مجلة العلوم الإنسانية
ISSN 1112-9255
العدد الرابع ـ ديسمبر 2015

OEB Univ. Publish. Co.

الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات

Theoretical assets of teaching strategy
through competencies approach.

د. عبد الباسط هويدي، جامعة الوادي - الجزائر

ملخص

يتناول هذا المقال، الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أي النظريات المرجعية المؤسسة للمقاربة بالكفاءات، وهي النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية الجاشطالت والنظرية البنائية والنظرية الاجتماعية.

ومن ثم سنحاول من خلال ذلك التوصل إلى استنتاج الأبعاد التطبيقية في العملية التعليمية التعلمية لهذه الإستراتيجية في كل من تلك النظريات المرجعية.

الكلمات المفتاحية: الأصول النظرية، إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

Abstract

The article, theoretical asset strategy teaching through approach competencies which reference theories Foundation approach competencies, namely: behavioral theory, cognitive theory, Gestalt theory, constructivist theory and social theory.

And then we'll try through it to reach a conclusion Applied dimensional learning in the educational process of this strategy in each of those theories of reference.

Key words: Theoretical assets of teaching strategy through competencies approach.

مقدمة:

ينشغل اليوم المهتمون بقضايا التعليم والتربية، بالبحث في الأهمية البيداغوجية لمفهوم أساس هو: مفهوم الكفاءات (Competencies). ويأتي هذا الاهتمام في سياق تطور النظريات التربوية الحديثة الموازية لتطورات متسارعة في مجالات علم النفس المعرفي والتربوي وحقول الذكاء الاصطناعي والبيولوجيا، بالنظر إلى تطور حاجات وإشكالات المجتمعات المعاصرة نفسها. إن ما تروم إليه النظرية في مجال التربية، هي تأطير فعل الممارسة، وتوجيهه من خلال مبادئ عامة، وفرضيات مهيأة للفحص، والاختبار الميداني.ونذكر على سبيل المثال لا الحصر نظريات التعلم الحديثة التي ارتكزت عليها إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهي النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية الجشطالت والنظرية البنائية والنظرية الاجتماعية وسوف نحاول في هذا المقال التعرف على هذه النظريات وكيف استمدت منها هذه الإستراتيجية بعض من تطبيقاتها في ميدان التربية والتعليم.

أولا- الأصول النظرية للإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات:

1- النظرية السلوكية:

1-1- تعريف النظرية:هي مذهب في علم النفس، يُعتبر التعلم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة، تظهر في السلوك الظاهري، يصدر عن المتعلم ويمكن ملاحظته .(Lemaire,2006,p.119)

وقد ظهرت السلوكية بأمريكا سنة 1913 علي يد "جون واطسون" الذي انطلق من دراسة السلوك الملاحظ باستخدام الطرق العلمية الموضوعية، حيث يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن الإنسان كائن يستقي سلوكه بحتمية بيئته ولا يرون أن هناك ما يسمي بالعوامل الداخلية أو صانعة للسلوك, فانه ليس هناك أي داعي لدراسة أي عوامل أخري باعتبارها مؤثرة من وجهة نظرهم حيث أن كافة النشاطات مهما كانت معقدة يمكن ملاحظتها وإخضاعها للقياس (سركز وآخرون،1996، ص. 232)، وذهب واطسون إلي أن هدف علم النفس الرئيسي ينبغي أن يكون دراسة السلوك لا الشعور ويقول " يجب أن يقتصر علم النفس علي دراسة السلوك الموضوعي للإنسان والحيوان وهو السلوك الذي يمكن ملاحظته ملاحظة خارجية كما نلاحظ الظواهر"(الشرقاوي،1983، ص.2015)

وتنظر هذه المدرسة للكائن الحي علي أنه آلة ميكانيكية معقدة لا تحركه دوافع موجهة نحو غاية وإنما يوجد مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عضلية وغددية مختلفة. تأثرت المدرسة السلوكية، وخصوصا مع واطسون، بأفكار "ثورندياك" Thorrndikle الذي يرى بأن التعلم هو عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه المثير، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركة. واعتقد بأن قوانين آلية التعلم يمكن أن ترد إلى قانونين أساسين: قانون المران (أو التدريب)، أي أن الروابط تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال المتواصل، ثم قانون الأثر، الذي يعني بأن هذه الروابط تقوى وتكتسب ميزة على غيرها وتؤدي إلى صدور رضى عن الموقف إذا كانت نتائجه إيجابية كما أنه من بين ملهمي المدرسة السلوكية بافلوف، الذي لاحظ أنه كلما اقترن المثير الشرطي بالدافع السيكولوجي إلا وتكونت الاستجابة الشرطية الانفعالية، ورأى بأن المثيرات الشرطية المنفرة تشكل عوائق حاسمة للتعلم وتكون الاستجابات النمطية. ويذهب أصحاب هذا الاتجاه في تحليل عملية التعلم إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم. ويرمز السلوكيين إلى المعادلة السلوكية بالرمز (م، إ)،
(مثير،استجابة)، أي أن المثير يؤدي إلى استجابة(Mialaret,2001,p.78) ، لذلك ركزت النظرية السلوكية وبشكل أكثر، على السلوك الناتج عن التعلم ومن ثم وجهت اهتمامها إلى ما يجب على المعلم فعله من أساليب العرض والتدريب المتكرر، والتعزيز.

ولكي تتحقق الأهداف من التعلم فإن السلوكيين ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة، توصّف السلوكات القابلة للملاحظة وذلك بتقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات تعليمية مرتبة، وتقديم أمثلة حول بعض المفاهيم والتطبيقات الآتية، في شكل فروض واختبارات، تظهر قدرة المتعلم على مجرد التعرف و الإجابة الصحيحة.

ويتحمل المعلم وحده مسؤولية تحقيق أهداف التعلم بتهيئة الشروط البيئية الملائمة والتعزيز الذي يشجع المتعلم على تحقيق السلوك المنتظر، أما المتعلم فيظهر كمتلقي، يتوقف دوره على استقبال الإشارات من معلمه فتُصب المعلومات في ذهنه، وتصبح هذه المعلومات مفروضة عليه من الخارج عن طريق المعلم.

إن أفكار سكينر و أطروحاته، قد أحدثت عدة تغييرات في التفكير التربوي و البيداغوجي بصفة عامة. فسكينر يعتبر مثلا أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدعم.

من خلال ما سبق اتضح لنا أن السلوكية تهتم بالسلوكات التي ينجزها المتعلم، من غير الاهتمام بالسيرورات الذهنية التي تتدخل في التعلم. (شحاتة،2001، ص.88).

2-1- المضمون المعرفي:

أ- محدد الإثارة : كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لابد أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميولات والحوافز.

ب- محدد العرض النسقي للمادة: ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل.

ج- محدد التناسب والتكيف: إن المادة المقدمة للتلميذ يجب أن تتناسب ومستوى نموه من جميع النواحي.

د- محدد التعزيز الفوري: كلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الايجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر.

يرى **ماسلو** أن النظرية السلوكية جاءت لتجعل الطفل يتعلم بسرعة في المدرسة وتدعوه إلى نيل إعجاب المُدّرس من خلال استجابته، إلا أن الملاحظ هو أن التعلم وفق الممارسات السلوكية يُعلم الطفل أن الإبداع والنقد ليست لهما أهمية كبيرة(برتراند،2001، ص.31).

2- النظرية المعرفية:

2-1- تعريف بالنظرية:

يرى الكثير من علماء علم النفس التربوي أن التعلم عبارة عن تغير نسبي في المعرفة أو المهارة أو السلوك نتيجة للممارسة أو الخبرة أو التدريب، ومن المؤكد أن الوظيفة الأساسية للمدرسة مساعدة التلاميذ على التعلم بفاعلية. ويعود أساس هذه النظرية إلى علم النفس المعرفي،من روادها« **نعوم تشمسكي**» و« **تاريف** »، وانطلقوا من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم (شحاتة، 2001، ص.90).

فهي ترتكز على الذاكرة، أو على إعادة شيء سبق تعلمه، والأهداف التي تفترض إنجاز عملية ما، تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية، ثم يستعين بأفكار ويربطها بأفكار أو

طرائق منهجية سبق تعلمها،يرمي الهدف العقلي إلى جعل التلميذ قادراً على إنجاز عملية عقلية ما،على اعتبار أن لهذه العملية مكونات ثلاثة،هي:(إرزيل،2002، ص.62).

- العملية العقلية.
- الموضوع الذي يُمارس عليه النشاط.
- نتائج النشاط.

2-2- مقومات النظرية: وتقوم هذه النظرية على الاهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية، مثل: الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، كما أنه يهتم أيضاً بالعمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي، كما أنه يهتم بالاستراتيجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من ناحية أخرى والتي من خلالها يحدث ما يلي:

1 - الانتباه الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.

2- التفسير الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.

3- إعمال التفكير وإعادة صياغة المعلومة وبناء تراكيب معرفية جديدة.

4- تخزين هذه التراكيب في الذاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها.

5- استرجاع أو استعادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستثارة.

ومن رواد الاتجاه المعرفي علماء النفس الألمان (ماكس فرتهيمر)، و (كيرت كوفكا) اللذان انصب اهتمامهما على سيكلوجية الإدراك والتعلم والتفكير. و(كيرت ليفيه) الذي اهتم بمكونات أخرى في الوقف التعليمي مثل المجال النفسي والدافعية والسلوك الاجتماعي إلى جانب ما اهتم به علماء النفس الجشتالتيون وهذه المكونات تشكل المجال الإدراكي للمتعلم، ولذا عرفت نظرية (كيرت ليفيه) باسم نظر المجال (الزيات، 1996، ص.165).

3- نظرية الجاشطالت:

3-1- التعريف بالنظرية: يمكن تعريف نظريات التعلم ككل بأنها مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي وبقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن ومنها المدرسة الجشطالتية ظهرت على يد ماكس فريتمر، كورت كوفكا وبافولف جالج كوهلر هؤلاء العلماء المؤسسون رفضوا ما جاءت به المدرسة السلوكية من أفكار حول النفس الإنسانية.

فقاموا بإحلال المدرسة الجشطلتية محل المدرسة الميكانيكية الترابطية، وجعلوا من مواضيع دراستهم سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة.

3-2- المفاهيم الجشطالتية: والجشطالتية تعني أن الكل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، بحيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دينامي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى. فكل عنصر أو جزء من الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل (Hill,1985,p.183)

3-3- مفاهيم أساسية في النظرية:

أ- البنية: تتكون من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا ووظيفيا.

ب- **الاستبصار:** كل ما من شأنه اكتساب الفهم من حيث فهم كل الأبعاد ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها.

ج- التنظيم: تحدد سيكولوجيا التعلم الجشطلتية القاعدة التنظيمية لموضوع التعلم التي تتحكم في البنية.

د- إعادة التنظيم: ينبغي أثناء التعلم العمل على إعادة الهيكلة والتنظيم نحو تجاوز أشكال الغموض والتناقضات ليحل محلها الاستبصار والفهم الحقيقي.

هـ- الانتقال: تعميم التعلم على مواقف مشابهة في البنية الأصلية ومختلفة في أشكال التمظهر.

و- الدافعية الأصلية:تعزيز التعلم ينبغي أن يكون نابعا من الداخل.

ز- الفهم والمعنى: يتحقق التعلم عند تحقق الفهم الذي هو كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع، والانتقال من الغموض إلى الوضوح.

3-4- مبادئ التعلم في النظرية الجشطالتية(Skinner,1968,p.65).

أ- الاستبصار شرط للتعلم الحقيقي.

ب- إن الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنية.

ج- التعلم يقترن بالنتائج.

د- الانتقال شرط التعلم الحقيقي.

هـ- الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.

و- الاستبصار حافز قوي، والتعزيز الخارجي عامل سلبي.

3-5- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت:

أ- يجب أن يكون تأكيد المعلم الأساسي على الطريقة الصحيحة للإجابة وليس على الإجابة الصحيحة في حد ذاتها.

ب- التأكيد على المعنى والفهم، فيجب ربط الأجزاء دائما بالكل فتكتسب المغزى، فمثلا تكتسب الأسماء والأحداث التاريخية أكبر مغزى لها عند ربطها بالأحداث الجارية أو بشيء أو بشخص هام بالنسبة للطالب.(كراجة،1997، ص.78).

ج- إظهار المعلم البنية الداخلية للمادة المتعلمة والجوانب الأساسية لها بحيث يحقق البروز الإدراكي لها بالمقارنة بالجوانب الهامشية فيها، مع توضيح أوجه الشبه بين المادة المتعلمة الحالية وما سبق أن تعلمه الطالب مما يساعد على إدراكها بشكل جيد.

د- تنظيم مادة التعلم في نمط قابل للإدراك مع الاستخدام الفعال للخبرة السابقة، و إظهار كيف تتلاءم الأجزاء في النمط ككل.

هـ- تدريب الطلاب على عزل أنفسهم إدراكيا عن العناصر والمواد والظروف الموقفية التي تتداخل مع ما يحاولون حله من المشكلات.

4- النظرية البنائية: على خلاف ما كان سائدا في السابق، نجد النظريات الحديثة تقول بأن التعلم الحقيقي لن يتم بناء على ما سمعه المتعلم حتى ولو حفظه وكرره أمام المدرس بل تؤكد هذه النظريات ومنها النظرية (البنائية) أن الشخص يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع و اللغة، وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المدرس... إذن فانهماك المدرس في إرسال المعلومات للمتعلم وتأكيدها وتكرارها لن يكون مجديا في بناء المعلومة كما يريدها في عقل المتعلم. ومن رواد هذه النظرية « جون بياجي» والذي يرى أن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه.

(Voizot,1973,p.268)، وهذه المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية.

وأن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها.

وتقوم النظرية البنائية على ثلاثة معطيات:

- في سياقها الإبستمولوجي، تعتبر بناء من قبل المتعلم وليست معطاة.

•في مجال علم النفس المعرفي، تركز على السيرورات" التمشيات الذهنية " التي تتدخل في التعلم، وليس على المثير والاستجابة. فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة.

•أما في المجال البيداغوجي، فهي تتضمن الإستراتيجيات التي يضعها المدرس ليساعد المتعلمين على بناء معارفهم. (شحاتة، 2001، ص.91).

4-1- الجذور التاريخية للنظرية البنائية: اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (من 320- 470 ق. م)،و الذين تحدثوا جميعاً عن " تكوين المعرفة".أما سنت أوغستين (منتصف 300 ب. م) فيقول: " يجب الاعتماد على الخبرات الحسية عندما يبحث الناس عن الحقيقة"، وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسة للبنائية تنسب إلى جان بياجيه (1986ـ 1980)،إلا أن بستالوزي (1746ـ 1827) قد أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك، إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للطفل وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكد أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية(أرنوف،1983، ص.94).

هكذا إذن نستطيع القول أن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون وليس غريباً رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ في حين يبقى المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة – شكلت فيما بعد الأسس الحديثة لعلم نفس النمو – هو العالم جان بياجيه، إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير والذكاء لدى الأطفال وفاتحاً الطريق إلى نظرة ومنظمة جديدة في التربية وعلم النفس (الزغول،2003، ص.213).

4-2- التعريف بالنظرية البنائية: تشتق كلمة البنائيةConstructivism من البناء Construction أو البنيةStructure، والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما ويمكن تعريفها على أنها" رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة."

وتعبر البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها عن أن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة(Allaoua, 1998, p.36).

4-3- أسس و مبادئ التعلم في النظرية البنائية (غازدا،1993، ص.122):

أ- يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.

ب- يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات.

ج- للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة.

د- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.

هـ- الاستدلال شرط لبناء المفهوم: المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل.

و- الخطأ شرط التعلم: إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.

ز- الفهم شرط ضروري للتعلم.

ح- التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين

ط- التعلم تجاوز ونفي للاضطراب.

5- النظرية الاجتماعية: من روادها الباحث الروسي فيقوتسي ودواز ومونيي. ويذهب هذا الفريق فيتحليله لعملية التعلم، إلى أن الوسيط المعرفي يلعب دوراً هاماً في البناء المعرفي ويتجلى ذلك في أهمية الوساطة المعرفية التي يؤمنها المعلم، بين طرفي العملية التعليمية (المتعلم والمعرفة) (وزارة التربية والتكوين التونسية، 2004، ص 243).

وهذا يعني أن النظرية الاجتماعية تعتبر بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطوير الاستعدادات الذهنية للمتعلم، فهم يرون أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً كبيراً في بناء الأدوات المعرفية، والدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقى من سابقاتها. (شحاتة، 2001، ص. 92). وهي نظرية تقول بأن الناس يتعلمون سلوكيات جديدة عن طريق التعزيز أو العقاب الصريحين، أو عن طريق التعلم بملاحظة المجتمع من حولهم. فحين يرى الناس نتائج إيجابية ومرغوبة للسلوك الذي يلاحظونه (من قبل غيرهم)، تزداد احتمالية تقليدهم، ومحاكاتهم، وتبنيهم لهذا السلوك. ما يتكون التعلم الاجتماعي من ثلاثة أجزاء: الملاحظة، والتقليد، والتعزيز.

وقد اقترح جوليان روتر، في كتابه التعلم الاجتماعي وعلم النفس السريري (1954) أن تأثير السلوك يلعب دورا في دفع المرء إلى اتخاذ إجراء تجاه هذا السلوك، فالناس تنفر من النتائج السلبية، بينما ترغب الإيجابية (Bandura, 1977, p.106).

فإذا توقع المرء أن يعود سلوك معين بنتائج إيجابية، أو رأى احتمالية كبيرة في ذلك، تزداد قابلية مشاركتهم الآخرين في هذا السلوك. إن تعزيز السلوك بالنتائج الإيجابية يقود المرء إلى تكرار انتهاجه. ولذلك ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن التأثير على السلوك لا ينحصر فقط بالعوامل النفسية، وإنما تلعب المحفزات والعوامل البيئية دورا في ذلك.

توسع ألبرت بندورا(1977) في فكرة روتر وأفكار من سبقوه، فنظريته تشمل التعلم السلوكي والإدراكي. ويفترض التعلم السلوكي أن بيئة الشخص المحيطة تدفعه للتصرف بطريقة معينة. أما نظرية التعلم الإدراكي فتقول بأن العوامل النفسية مهمة في التأثير على سلوك المرء. أما نظرية التعلم الاجتماعي فتجمع بين العوامل البيئة والعوامل النفسية. ويتطلب تعلم وتقليد سلوك معين ثلاثة أمور: التذكر (تذكر ما لاحظه الشخص)، الإنتاج (القدرة على القيام بسلوك معين)، والدافع (السبب الكافي الذي يرغبك في تبني سلوك معين). (نشواتي،1985، ص.229).

1-5- مكونات النظرية:(عليان،1987، ص.246).

أ- القوة السلوكية: وتعرف على أنها احتمالية المشاركة في سلوك معين في ظرف معين. أي ما هي احتمالية أن يتصرف الإنسان بطريقة معينة في ظرف من الظروف؟ يتوفر للإنسان عدة خيارات سلوكية عندما يوضع تحت ظرف من الظروف. لكل خيار من هذه السلوكيات طاقة كامنة تجعل الإنسان يخلص إلى تلك التي تحوى أكبر طاقة منها.

ب- التوقع: هي ما يتوقعه الإنسان من نتائج يحتمل أن يعود بها سلوك معين. السؤال المطروح هنا هو: ما هي احتمالية أن ينتج عن هذا السلوك نتائج إيجابية؟ تعتمد ثقة الإنسان في انتهاج سلوك معين على مقدار احتمالية ظهور نتائج إيجابية عنه، فإن كان هذا الاحتمال عاليا، زادت التوقعات بحصول التعزيز بناء على هذا السلوك. أما عن مصدر التنبؤ بحصول التعزيز، فهو خبرات الإنسان السابقة، ولهذا نراه يختلف من شخص لآخر لدرجة يفتقر بها أحيانا إلى المنطق.

ج- قيمة التعزيز: التعزيز هو الناتج الذي يعود به سلوك معين. أما قيمة التعزيز فتشير إلى مقدار رغبة الإنسان في هذه النتائج. فالأشياء التي نحبها، ونرغب فيها تحظى بقيمة تعزيز عالية.

خاتمة:

أخيرا يمكننا القول: أن المقاربة بالكفاءات تعتبر بديلا عن الإستراتيجيتين السابقتين (المضامين والأهداف)، أي أنها عنصر مجدد في الميدان التعليمي، فهي تنظر إلى المعرفة، على أنها زاد ووسيلة من أجل إيقاظ القدرات الكامنة (الاستعدادات) وتقوية القدرات عن طريق إكسابها مهارات جديدة تؤدي كلها إلى ظهور كفاءات شاملة (معرفية، أدائية، إنجازية) في ميدان ما من الميادين، وعليه فإن الأساس في هذه الإستراتيجية هو التركيز على الكفاءة وبالتالي فإن التلميذ هو محور العملية التعليمية الذي يعتبر المعيار الذي تبنى عليه مضامين ومحتويات المناهج التعليمية وطرائق وأساليب التعليم.

إن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات كطريقة للتدريس وفلسفة للتعليم تبدو من خلال هذه الدراسة، إستراتيجية ممتازة، لكن السؤال المطروح: هل من الناحية الإجرائية في الإمكان تطبيق هذه الإستراتيجية بنجاح في مدارسنا؟ وهل في إمكان أساتذتنا فهمها والعمل بها بكفاءة، لإيصال التلاميذ إلى أفضل ما يمكن من مستويات الكفاءة الاجتماعية من الناحية المعرفية والسلوكية؟ هذا ما سنقوم بدراسته في الفصول الميدانية.

قائمة المراجع:

أولا- المراجع باللغة العربية:

1. سركز، عجيلي وآخرون. (1996). *نظريات التعلم*، (ط2). بنغازي: منشورات جامعة قازيونسن.

2. الشرقاوي،أنور محمد.(1983). التعلم: نظريات وتطبيقات (ط1). القاهرة: مكتبة لأنجلو المصري.

3. شحاتة، حسن. (2001).المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق،(ط2).القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

4. برتراند، يا.(2001). *النظريات التربوية المعاصرة*، ترجمة: محمد بوعلاق (ط4). الجزائر: قصر الكتاب.

5. إرزيل، رمضان و آخرون. (2002). *نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات* (ط1). تيزي وزو: دار الامل للطباعة و النشر و التوزيع.

6. الزيات، فتحي مصطفى.(1996). *سيكولوجية التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي* (ط1). القاهرة: دار النشر للجامعات.
7. كراجة، عبد قادر.(1997). سيكولوجية التعلم (ط1). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
8. أرنوف، ويتخ. (1983). *سيكولوجية التعلم* (ط1). ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون القاهرة: مطابع الأهرام التجارية.
9. الزغول،عماد.(2003). *نظريات التعلم* (ط1). عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.
10. غازدا،جورج وكورسيني،رموندجي. (1993). *نظريات التعلم* (ط1). دراسة مقارنة ترجمة علي حسين حجاج، الكويت: عالم المعرف.
11. وزارة التربية والتكوين. (2004). *المقاربة بالكفايات في المدارس الابتدائية*، الوحدة التكوينية 1، 2، الجمهورية التونسية: المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية.
12. نشواتي، عبد المجيد.(1985). علم النفس التربوي، (ط2). عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
13. عليان ،هشام هندي،صالح، تيسير.(1987).الممحص في علم النفس التربوي (ط3). عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

14.ثانيا- المراجع باللغة الأجنبية:

15. Lemaire, P. (2006). *Abrégé de psychologie* cognitive. Bruxelles, De Boeck Université.
16. Mialaret, G. (2001). *psycho- pédagogie*. Que Sais je .Paris: P U F.
17. Hill, W.F. (1985). *Learning: Asurvey of psychological interpretations* (4th Ed).New York: Harper and Row.
18. Skinner, B.F. (1968) .*Educational Psychology: Theory into practice, Englewood cliff*, New Jersey: Prentice Hall.
19. Voizot, B. (1973).*Le développement de l'intelligence chez L'Enfant* .Paris: Armand Colin.
20. Allaoua, M. (1998). *Manuel des methods ET des pedagogies de l'enseignement*. Alger: palais du livre.
21. Bandura, A.(1977) *Social learning theory. Englewood Cliffs*, N.J : Prentice Hall.