كفايات التدريس ودورها في تنمية استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية

ـ مادة الفلسفة نموذجا ـ

فاطمة الزهراء الكتاني

د. علال بن العزمية

كلية علوم التربية / جامعة محمد الخامس

ملخص

يهدف المقال، الكشف عن مدى فعالية الكفايات التدريسية عند أساتذة السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب في تنمية بعد أساسي من أبعاد كفايات التعلم، المتمثلة في استراتيجيات التعلم، والتي تسعى إلى تحقيق استقلالية المتعلم في أنشطة التعلم ودوامه، اعتمادا على استراتيجيات التعلم الفعالة بما يمكن المتعلم من إنجاز المهام وحل المشكلات التي تواجهه.

خلصت نتائج بحثنا إلى حضور الكفايات التدريسية في جل المقاربات النظرية و المنهجية، وفي التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة (2007). إلا أن الواقع المؤسساتي، يحول دون تحقق الأهداف المتوخاة منه وبالتالي خلصنا الى محدودية التجربة عمليا، وليس نظريا.

الكلمات المفاتيحية: الكفاية - الكفاية التدريسية – استراتيجيات التعلم.

مقدمة

تُجمع مختلف الوثائق والأدبيات التربوية في النظام التعليمي المغربي على أهمية دور المدرس في تحقيق أهداف المنظومة التعليمية وتحسين المردودية و تجويد المنتوج التربوي، بآعتباره عنصرا فاعلا من عناصر مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وأبرز الشروط

القادرة على فتح سبل صقل ملكات المتعلمين و خلق الحافزية لديهم، ليس للتعلم فقط و انما أيضا لتعلم التعلم، مؤهلين و قادرين على البحث و الاستقصاء المنهجي مدى الحياة. كما أن التجديد و الابتكار يشكل لبنة أساسية من لبِنات المدرسة الجديدة، كفضاء مفعم بالحياة و الدينامية المتجددة " بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي و العمل الفردي الى اعتماد التعلم الذاتي، و القدرة على المشاركة في الاجتهاد الجماعي" (الميثاق الوطني للتربية و التكوين،2000).

عرف الورش التربوي إصلاحات عديدة أبرزها بيداغوجيا الأهداف التي تجعل من المحتويات مدخلا لكل فعل تعليمي تعلمي، انطلاقا من أرضية سيكولوجية سلوكية وخلفية فلسفية وضعية برغماتية ترنو الى صياغة أهداف فصلية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، مركزة على سلسلة من المفاهيم كالتخطيط والفعالية والإنتاجية تبعا لمجالات الشخصية الإنسانية (الوجدانية، العقلية، الحسية-حركية)، يتم ترتيبها تبعا لصنافات (Taxonomie) تُيسر عمل المتدخلين في فعل التدريس، لعل أبرزها صنافة D.Krathwohl (المجال الوجداني) وصنافة B.Bloom (المجال العقلي) ثم صنافة A.Harrow (الحس-حركي). غير أن هذه المقاربة لم تسلم من انتقادات أهمها، تجزيء الفعل التربوي الى سلوكات وتمييزها بين العقلي والوجداني وحس الحركي، بما يتنافى وتناسق شخصية الانسان وتكاملها، إضافة الى تألية سلوكات المتعلم من خلال برمجة مسبقة للأنشطة التعليمية التي قد لا تتناسب أحيانا مع وضعيات مركبة تتطلب مهارات عليا من التفكير. مما مهد الطريق لبروز بيداغوجيا الكفايات كتطوير لنظرية الأهداف وتجاوز لمكامن الخلل فيها، من خلال التحرر من الخلفية السلوكية الضيقة تبني تصور بنيوي وظيفي للفعل التعلمي وعلم النفس المعرفي Psychologie cognitive وعلم النفس التكويني Psychologie génitique. ومما لا شك فيه أن هذا التطوير للفعل التعليمي يفرض على المدرس بآعتباره أحد مكونات المثلث البيداغوجي وعنصرا مفتاحا (Altet,M.,2005,p.89) لتطوير ممارسته النظرية والميدانية بما يتلاءم مع طبيعة العمل بالكفايات، خصوصيات البرامج الدراسية، لاسيما اذا تعلق الأمر بتدريس مادة الفلسفة.

تتفق مختلف التوجهات التربوية و البيداغوجية المعاصرة، على الرغم من اختلاف مرجعياتها النظرية على الاعتراف بأن ظاهرة الفشل الدراسي لا يمكن ربطها بذات المتعلم فقط، بل ينبغي تبني مقاربة شمولية، تضع التساؤل عن مدى صلاحية و فعالية المناهج التعليمية و مدى قدرتها على الاستجابة للحاجيات الحقيقية و امتلاك كفايات التعلم عند المتعلمين من جهة، و أيضا مدى حضور الكفاية التدريسية لدى الأساتذة بما يمكنهم من الانخراط الايجابي و الفعال في فعل التدريس و العمل على تطوير مهارات التعلم لدى المتعلمين، أولوية قصوى من أجل إكساب المتعلمين تربية معرفية (Education cognitive) تسعى الى تنمية القدرات الفكرية العليا وتحقيق استقلالية المتعلم في أنشطة التعلم مدى

الحياة، الى جانب إكسابهم القيم التي يتأسس عليها التفكير الفلسفي على وجه التحديد، والتمكن من أدوات التفكير الفلسفي الأساسية (بناء الإشكالية، الفهم، تقديم البراهين و الحجج) والقدرة على التحليل والتركيب والنقد. وفي هذا الصدد، فالمدرس الكفء هو من يتبنى استراتيجيات تعليمية تحقق النجاح للتلاميذ، ويحترم استقلالية وفردانية المتعلمين (Haberman M.,2004).

من هذا المنطلق أضحى الاهتمام بموضوع تكوين المدرسين وتطوير الكفايات التدريسية مطلبا أساسيا لتحسين الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية المتمركزة حول شخص المتعلم والرفع من جودة التعلمات. وعلى ضوء ما سبق، يطرح موضوعنا الإشكالية التالية:

كيف تساهم الكفايات التدريسية في تنمية استراتيجيات التعلم لدى التلميذ(ة) في مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي؟

1. كفايات التدريس

إن الحديث عن مهنة التدريس لا يكتمل إلا بحضور فعل التدريس بشكل ينمي مكتسبات وتعلمات التلاميذ ويضمن جودتها. لذلك أضحى تمكين المدرسين من كفايات مهنية هدفا جوهريا لكل برامج وأهداف التكوين المهني الموجه للأساتذة، سواء تعلق الأمر بالتكوين الأساسي أو المستمر. وعلى هذا الأساس فإن فعالية الكفايات التدريسية للأساتذة خلال العملية التدريسية، ليست سوى تملكهم لمهارات وقدرات واستعدادات تمكنهم من تدبير مختلف وضعيات التعلم الفصلية خلال الأنشطة التعليمية التعلمية.

واعتبارا لأهمية مفهوم الكفاية التدريسية/المهنية، فإننا سنعمل على مقاربته من خلال أبرز الدراسات والأبحاث التي تهتم بمجال التربية والتكوين والأدبيات التربوية المعاصرة. وكذلك المقاربات المنهجية لكوريكولوم الفلسفة بالمغرب وفي الكتابات الفلسفية.

1.1 الكفاية في المجال التربوي

يصعب تحديد تعريف موحد لمفهوم الكفاية في مجال الأدبيات التربوية المعاصرة، الى جانب عدم إمكانية الإحاطة بجميع جوانبها وأبعادها من قبيل كيفية تكوين الكفايات وبنائها ومكوناتها وسبل تقويمها وقياسها، كما ويصبح الأمر أكثر تعقيدا عندما يتعلق الأمر بموضوع الكفايات التدريسية للأساتذة.

يشير معجم البيداغوجيا (Dictionnaire de pédagogie,2007,p.64) إلى أن مفهوم "الكفاية" قد استعمل في الخمسينات من القرن الماضي بمجال السيكولوجيا والتأهيل المهني، لينتقل استخدامه في الستينات الى مجال السيكولوجيا واللسانيات. إذ يقصد به كل انجاز أو فعل يكون الفرد قادرا عليه. غير أنه ما لبث أن أصبح هذا المفهوم أكثر اتساعا

باعتبار ان الكفاية لا تظهر إلا من خلال النشاط، وترتبط بمفهوم الانجاز (La performance)، وبالتالي فهو يؤسس وظيفيا لمفهوم الكفاية.

وفي نفس السياق، يؤكد لوبوطرف (Le Boterf G.,1989,p.16) أنه لا يمكن اختزال الكفاية في معارف وخبرات ومهارات فقط، لأن " امتلاك المعارف أو القدرات لا يعني بالضرورة أن يكون المرء كفؤا، إذ لا تكمن الكفاية في موارد، معارف، قدرات ينبغي تعبئتها، بل في كيفية توظيفها واستعمالها. فهذه العدة شرط لوجود الكفاية"(مادي، 2001، ص.35). يسعى لوبوطرف انطلاقا من هذا التعريف الى إضفاء طابع الدينامية والمرونة على العناصر المركزية المكونة لمفهوم الكفاية المتمثلة في أنها عملية بنائية و نتاج ترابط (Liaison) بين مجموعة من الموارد (Resources) المتنوعة المنتظمة في إطار علاقات أحادية ترابطية فيما بينها لانجاز نشاط معين استنادا الى المعرفة التوليفية (savoir combinatoire). ولعل هذا التعريف يتقاطع بشكل كبير مع ما قدمه جرار مالكليف (Gérard Malglaive) الذي يرى بأن الكفاية مفهوم مركب، غير ثابت، إلا أنه منظم وإجرائي. كما يعتبرها معرفة في طور الاستعمال (savoir en usage). بذلك يتفق مع لوبوطريف في أن للكفاية بعدا وظيفيا.

يعرف بيير جيلي (Gillet P.,1991,p.69) مفهوم الكفاية على انها "نسق من المعاريف المفاهيمية والمسطرية (procédurale) التي تنتظم في شكل خطاطات إجرائية (des schèmes opératoires)، تمكن الفرد من التعرف على المهمة المشكلة والقدرة على حلها بنجاعة في إطار وضعيات محددة"، اذ نلاحظ أن هذا التعريف يتماشى الى حد كبير مع ما قدمه بيرنو (Perrenoud Ph.,1999,p.17) بأنها " القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية لمواجهة نوع محدد من الوضعيات ". وبالتالي صعوبة اختزاله في الذكاء العملي لوحده.

ساهم كل من البحث العلمي والتجارب الميدانية في تطوير مفهوم الكفاية. إذ يعرفها (Roegers X.,2006) بأنها " إمكانية التعبئة بكيفية مستبطنة لمجموعة مدمجة من الموارد (معارف، مهارات ومواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات-المشكلة". كما تدل على " امكانية التعبئة" على توفر الفرد على الكفاية بشكل دائم وليس عند ممارستها في وضعية معينة فقط، مما يجعلها ملازمة للفرد وفي خدمته. وتشير " الكيفية المستبطنة" الى طابع الاستقرار والملازمة اللذان يميزان الكفاية، مع قابليتها للتطوير والدعم عبر ممارستها في سياقات مختلفة انطلاقا من وضعيات-مشكلة متكافئة.

عموما، يمكن ان نعرف الكفاية على أنها بنية ذهنية مندمجة تسمح بتكوين خطاطات تساعد على كشف وتحديد طبيعة المشكلة المطروحة، والعمل على تعبئة القدرات الذاتية (معارف، مهارات، اتجاهات) و تحيين المعارف الملائمة في الوقت المناسب لحل فئة من الوضعيات المشكلة بشكل متقن.

2.1 مفهوم كفايات التدريس

أمام الكم الهائل من المعارف والمعلومات في مختلف الميادين بفضل الثورة التكنولوجية والإعلامية، أصبح لزاما على المشرع التربوي أكثر من أي وقت مضى، إيلاء أهمية خاصة للعمليات الذهنية والقدرات المعرفية لدى المتعلم في مختلف المناهج والبرامج الدراسية. إضافة الى تمكين المتعلمين من استخدام الاستراتيجيات التعلمية سواء المعرفية (Stratégies-cognitives) منها والميتامعرفية (Stratégies méta-cognitives)، بهدف توظيفها في وضعيات متنوعة تراعي طبيعة مهام وأنشطة التعلم وخصوصيات المواد المدرسية.

وعليه، فإن بلوغ هذا الهدف يعتمد على فعالية الكفاية التدريسية أو إن شئنا القول، القدرة على استحضار مجموعة من المواصفات والمميزات الخاصة التي ينبغي استحضارها في الممارسة الصفية في مختلف أبعادها ومكوناتها وعناصرها الداخلية والخارجية، بما يضمن نجاح وتجويد المنظومة التعليمية، نظرا للارتباط الوطيد بين فعل التدريس وتطوير القدرة على التعلم لدى المتعلمين وتوفير الشروط الكفيلة بدفع التلاميذ إلى استخدام قدراتهم الذهنية وتنمية استراتيجيات تعلم فعالة في أفق بناء كفاياته التعلمية جعله في قلب التفكير والاهتمام والفعل. لاسيما وأن المدرس يمثل أحد أبرز مدخلات العملية التعليمية التعلمية.

يتعلق الأمر بالحديث عن مهننة التدريس، التي تشير إلى قدرة المدرس وتمكنه من مختلف المعارف المهنية الضرورية لمزاولة مهنة التدريس، كمعارف المادة المدرسة، المعرفة البيداغوجية والديداكتيكية، تحليل الوضعيات التعلمية، قدرات ومهارات التخطيط والتحليل واتخاذ القرار والتقويم. حيث تنتظم هذه المعارف والقدرات جميعها في مفهوم مركزي يتمثل في مفهوم الكفاية المهنية للمدرس. ونظرا لأهمية مفهوم الكفاية في موضوعنا، سنعمد إلى مقاربته انطلاقا من الخطابات التربوية الحالية بغض النظر عن مرجعياتها الفلسفية والعلمية.

3.1 تعريف كفاية التدريس

ما من شك أن جوهر مهنة التدريس يكمن في فعل التدريس، كما أن جودة عمل المدرس وفعاليته المهنية تتجلى في التدبير الجيد للتعلمات المدرسية والتنظيم الهادف والدقيق للفصل الدراسي، بما ينمي مكتسبات وتعلمات التلاميذ وييسر التحصيل وتطوير المدارك. لذلك فإصلاح المنظومة التربوية والتعليمية لا يتم إلا عبر مدرسين تلقوا تكوينا علميا وبيداغوجيا فعالا (Leif J.,1979,p.5)، مما يعني أن تطوير وتثمين عمل المدرس وتنمية كفاياته التدريسية يشكل أبرز مفردات إصلاح المنظومة التعليمية في الوقت الراهن. الشيء الذي أدى الى تعالي الدعوات الى دفع البحوث التربوية الوظيفية في اتجاه التركيز على

الوضعيات الحقيقية لعمل المدرس ووصف ما يجري فعليا داخل حجرات القسم (M.E.N Québec, p.8).

يمكن تعريف الكفاية التدريسية للمدرس بكونها مجموعة من المعارف وخطاطات الفعل والاستعدادات المعبأة في الممارسة المهنية (Altet M.,2001,p.15)، أي أنها تنتظم وفق نظام معرفي، حس حركي وعملي. كما ترى (Altet) أن اكتساب مهنية التدريس (La professionnalité) يستدعي إعدادا معرفيا، بل وعقلنة المعارف المستخدمة في الممارسة، سواء أكانت نظرية كالمعارف الخاصة بالمادة الدراسية أو البيداغوجية والديداكتيكية والثقافية والمهنية. كما نرى أن التمكن واكتساب هذه المعارف العقلانية لا يتم إلا من خلال التكامل والتزامن بين الممارسة والتكوين والبحث.

ركزت فاجنر (Wagner M.C.,2001,p.154) في دراستها على الكفايات التدريسية الأساسية، ذات الأولوية بالنسبة للأساتذة خلال فترات التدريب والتكوين في محاولة لصياغة مفهوم كفاية بشكل عام، فهي تدل على مكتسبات المدرس من معارف وحسن إتقان وحسن تواجد وأيضا حسن تقدير للمستقبل. هذه العدة ضرورية من أجل إنجاز مهمة أو حل مشكلات في مجال محدد.

تتعدد أبعاد الكفاية المهنية للمدرس، فهي مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والأساليب وأنماط السلوك وعن طريق الخبرة والتجربة وقدرة في التدبير التوقعي للمشكلات الخاصة وحلها. ويؤكد بيير ديشي على ضرورة ارتباط الكفاية كمفهوم بالتكوين لأنها في نظره هدف مرمى (objectif ciblé) للتكوين ينبغي تحقيقه خلال مدة الدراسة، ذلك أن هذا الهدف، يعبر عن نتيجة متوقعة من منهجية التعلم، فهي إذن هدف-مرمى للتكوين النهائي، وعليه، فالكفاية " هدف مرمى للتكوين المتمركز حول تكوين قدرة المتعلم، بشكل مستقل من أجل التحديد والحل الناجع للمشاكل الخاصة بنمط وضعيات و باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة و ملائمة"(بيير ديشي،2003، ص،18). وبقراءة متمعنة في هذا التعريف، نستخلص أن الكفاية التدريسية قدرة تعتمد على بنية من المعارف المفاهيمية والمنهجية المندمجة والملائمة، كما أنها قدرة ممنهجة على الفعل المستقل وعلى الفعل الناجع، الى جانب أنها قدرة مرتبطة بتعدد الأفعال لنمط من الوضعيات، وهي بذلك قدرة مستعرضة ومرمى للتكوين الملائم.

لقد حددت الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الكندية بمنطقة الكيبيك أبرز الخصائص المميزة للكفايات المهنية للمدرس (M.E.N,Québec.,pp.50-53) كالآتي:

- تنتظم الكفاية في شكل معرفة معبأة (savoir mobiliser) داخل سياق فعل مهني حقيقي، أي أنها فعل يتأسس على سياق (السياق المهني الحقيقي). فإذا كانت المهارة ترتبط بوضعيات المحاكاة أو المختبر، فإن الكفاية التدريسية لا تتحقق إلا في سياق

مهني حقيقي فعلي. وهذا ما جعل لوبوطرف يميز بين معرفة الفعل" (savoir-agir) التي ترتبط بمفهوم الكفاية وحسن الإتقان (savoir-faire) المرتبطة بمفهوم المهارة التي تخضع لسياق يستدعي التوجيه والضبط في إطار سياق موجه (contexte contrôlé)، وبذلك فالمدرس الناجح هو وحده القادر على تعبئة مختلف الموارد في الزمن والمكان الفعليين وليس فقط في المجال الافتراضي والموجه.

- تتواجد الكفاية في مجال يتحرك من البسيط الى المركب، لأنها تتطلب درجة عالية من القدرات يجب استثمارها بشكل فعّال في سياق واقعي.
- تنبني الكفاية على مجموعة من الموارد التي يستطيع الشخص الكفء تعبئتها بنجاعة في سياق فعل محدد.
- الكفاية باعتبارها معرفة للعمل فإنها تعد ممارسة هادفة لتطوير الكفايات لدى التلاميذ وتيسير امتلاكهم للمعارف والمهارات والقيم وخلق الاستعدادات والدافعية لديهم. إضافة الى أنها معرفة للعمل الناجح والفعّال والآني، تظهر بشكل متكرر في وضعيات متعددة.
- تشكّل الكفاية مشروعا ينبغي انجازه وغاية في حد ذاتها، إذ تنتقل من البسيط الى المركب، لذلك فهي تتميز بالاستمرارية، لا حدود لها، لأنها تشكل في جوهرها مشروعا مهنيا شخصيا لدى الفرد.
- استنادا لهذا التحديد الذي قدمتة الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الوطنية بمنطقة الكبيك، فإننا نلاحظ تركيزها على البعد الوظيفي والعملي للمفهوم، وربطه بفعل التدريس، أو بصيغة أخرى بمهنة التدريس. إذ لا يمكن الحديث عن صياغة مرجعية نظرية للكفايات المهنية للمدرس بعيدا عن خصوصيات مهنة التدريس التي تتطلب من الأستاذ تواجدا قويا داخل الفصل وحسن تدبير للعمل التربوي وتنظيما دقيقا وناجعا لإدارة العملية التعليمية التعلمية. وطبعا لن يتحقق ذلك إلا بامتلاك المدرس لكفايات تدريسية نوعية وخاصة مازال تحديدها مثار جدل و نقاش. بمعنى أننا في حقيقة الأمر أمام كفاية تدريسية ذات طبيعة معقدة، يتقاطع فيها المعرفي بالتربوي، والبيداغوجي بالديداكتيكي (جاك فيكالوف و تيريز نولت،2007، ص.3).

إن محاولة تمييز العناصر المحددة لفعل التدريس، هو بشكل من الأشكال إبراز لمكونات كفاية التدريس. الشيء الذي يدفعنا الى القول أن التدريس نظام متكامل العناصر المترابطة فيما بينها معرفيا ومنهجيا. وفي هذا السياق، فإن التدريس باعتباره علما يهتم ببناء المعرفة حيث يقوم المدرس من خلال الممارسة العملية، وبدون توقف على مجابهة ومواجهة صعوبات اختيار الانشطة والطرائق و الوضعيات التي تمكن التلميذ من التعلم واستعمال وتوظيف المعارف المكتسبة (Tardif.1997p.21).

يتبين اذن، أنه يصعب تحديد مفهوم كفاية التدريس بعيدا عن مفهوم التعلم، لكونهما يشكلان متغيرين رئيسيين في العملية التعليمية التعلمية. وبالتالي فإننا نعرف الكفاية التدريسية على أنها مجموع المعارف والقدرات والمهارات التي تمكن المدرس من توفير وتوجيه شروط التعلم لدى المتعلم في اطار تواصلي بهدف احداث أثر ايجابي قابل للملاحظة و التقويم.

2. الاستراتيجيات التعلمية

كان لتطور الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس المعرفي (La psychologie cognitive) دور في إعادة النظر في مفهوم التعلم. بهذا لم يعد التعلم حالة نهائية أو منتوجا لمعارف أو كفايات محددة، ولا مجموعة من السلوكات التي ينبغي أن يقوم بها المتعلم خلال الأنشطة الفصلية. خلافا لذلك، أضحى التعلم سيرورة مستمرة يسعى عبرها الفرد المتعلم التعرف على الغرض من هذه المعارف والكفايات (بن العزمية،2001، ص.65).

إن التعلم بهذا المعنى ليس آلية ميكانيكية تتم داخل ذات المتعلم تتم داخل المتعلم انطلاقا من " مثير استجابة" كما هو الشأن بالنسبة للنظريات السلوكية، إنما هو عملية دينامية تفاعلية قصدية، تجعل من المتعلم محور الفعل لتطوير قدراته وخبراته ومهاراته الداخلية وتدبيرها لحل وضعيات مشكلة خاصة. وعليه فالتعلم مسار نشط وبنائي، فالمتعلم خلال عملية التعلم لا يقف بشكل سلبي أمام ما يقدم إليه (Tardif.p.34).

يشكل حقل السيكولوجيا المعرفية أرضية خصبة للبيداغوجيا المعاصرة المهتمة بالتعلم المدرسي كنشاط يركز بالأساس على تطوير القدرات الذهنية للمتعلم وتدبيرها بشكل منظم وواع وتوظيفها في وضعيات جديدة، و طبعا لن يتأتى ذلك بعيدا عن وجود مدرس قادر على تزويد المتعلم بقواعد و طرق فعالة لمعالجة المعلومات وإعادة توظيفها واستثمارها وفق ما يحقق مبدأ "تعلم التعلم". لتأتي مرحلة البحث حول الأسلوب المعرفي الذي يميز كل فرد، والطريقة المعرفية، ثم الإستراتيجية المعرفية عند القيام بمهمة محددة، أو حل المشكلات في وضعيات مختلفة. أو بتعبير آخر، محاولة فهم وتحليل الإجراءات والمسارات الداخلية لمعالجة المعلومات لدى الكائن الإنساني، ثم كيفية إعادة إنتاج هذه الإجراءات التعلمية، فنشاط التعلم يتمركز أساسا على معالجة المعلومة (Tardif J.,op.cit p.15,). وقد ركز كل من (Lamontagne & Hill,1981) على أهمية نظام الفرد في عملية التعلم، اذ أكدا على أن لكل متعلم أسلوب خاص في توجيه تعلمه، أطلقا عليه اسم " النظام الفردي في قيادة التعلم" أو ما يعرف اختصارا ب (S.P.P.A) ، مما يعني أن هناك اختلاف بين الأفراد في كيفية استقبال المعلومات الجديدة، كما يختلفون في طرق معالجتها وتنظيمها وتخزينها وأيضا في طرق استرجاعها و توظيفها في وضعيات جديدة وربطها بالمعارف السابقة. غير أنهم يتكاملون انطلاقا من المبدأ القائل بأن الفرد يتواجد وتتواجد

معه شخصيته المعرفية الخاصة به (personnalité cognitive) التي تكونت عبر تاريخه الثقافي، العاطفي والاجتماعي (Ben el azmia.,p.62). الإستراتيجية من هذا المنظور، تتطابق مع مفهوم الأسلوب الخاص بكل فرد في التعلم، فلكل منهم طريقته وإجراءاته الخاصة و الفريدة التي تميزه عن غيره في كيفية معالجة المعلومات. مما يستدعي تكييف منطق التعليم/ التدريس مع حاجيات المتعلم وخصوصياته المعرفية والنفسية. ولعل هذا ما دفع (Gouzien) الى وضع " النظام الفردي في قيادة التعليم" [1](S.P.P.E) مقابل (S.P.P.A). حيث يرى أسطلفي (Astolfi J.P .,p.303) أن كل متعلم يمتلك أسلوبا تعليميا قد يتقارب أو يتباعد مع الأسلوب الأسلوب التعليمي. و عليه يتحدد مستوى نجاح أو فشل الأستاذ في عملية انجاز الأنشطة الصفية. في ذات السياق يؤكد فيليب ميريو (Meirieu Ph.,1996,p.151) على أنه ينبغي على المدرس الكفء أن يستوعب الاختلافات العميقة بين منطق التعليم القائم على العرض والتخطيط والبرمجة، وبين منطق التعلم (la logique de l'apprentissage) القائم على الاكتشاف والحرية في اتخاذ قرار التعلم والخاصية المميزة لكل طريقة في التعلم، ثم العمل على التعرف على الاستراتيجيات الفردية للتعلم لدى المتعلمين والقيام بإغناء رصيدهم من الموارد المنهجية عبر عمليات

"التعقل" أو الميتا-معرفية(3) التي تنجز بكيفية جماعية. ولن يتأتى هذا ما لم تغير المدرسة وتطور وظائفها من دور الحاضن للمعرفة الى مؤسسة لتأهيل الأفراد للاندماج الفاعل في المجتمع عبر تنمية قدرات المتعلم على التعلم وتطوير كفاياته المنهجية والرفع من جودة التعلمات وتكييف منطق التعليم مع ما يتلاءم ومنطق المتعلم، وجعل الأنشطة التعليمية تستجيب للحاجيات الحقيقية للفرد التي تتماشى وإيقاعه في التعلم. ولعل هذا ما حدا بالعديد من الدول الأنجلوساكسونية إلى انجاز برامج تستهدف تطوير مهارات التفكير وأساليب التعلم الفعال والدائم لدى المتعلم.

يعتمد تحديد مفهوم استراتيجيات التعلم الى مواصفات ومميزات تستند على مرجعيتين نظريتين حددهما بن العزمية، احداهما تتمثل في أبحاث و دراسات كل من (Flavell et Welman,1977) التي تتناول الجانب الميتامعرفي (méta-cognition) او الميتا-ذاكرة (méta-mémoire). و الأخرى تتجسد في أبحات و دراسات جان بياجي (Piaget J.,1974)، ومن خلال قراءة تركيبية لهاتين المرجعتين النظريتين يمكن القول، إن للاستراتيجيات التعلمية مظهران، أحدهما، الجانب المعرفي (cognitive)، والآخر، الميتا-معرفي (méta-cognitive) (Ben Elazmia., p.38).

(1)S.P.P.A: **S**ystème **P**ersonnel de **P**ilotage de l'**A**pprentissage
(2) S.P.P.E: **S**ystème **P**ersonnel de **P**ilotage de l'***Enseignement***
(3) الميتامعرفة: تفكير حول المعرفة (التعقل)

1.2 الاستراتيجيات المعرفية (Stratégies cognitive)

يعرف (Ben el azmia,p.35) الاستراتيجيات المعرفية بأنها سلسلة من الإجراءات التي يقوم بها الفرد من وضعية الانطلاق إلى الوضعية الهدف، وهو ما يفرض على الفرد تخطيطا للأنشطة، وكذلك ضبط ومراقبة هذه الإجراءات.

ويحددها كل من (Seigler & Jenkins,1998) "في كل إجراء اختياري يتم اعتماده لبلوغ هدف محدد". ويقدم كل من (Weinstein & Mayer,1986) تعريفا لا يختلف كثيرا عن التعريف السابق، يفيد أن الإستراتيجيات المعرفية هي "بمثابة أنماط السلوك والأفكار التي يستخدمها المتعلم خلال عملية التعلم بهدف التأثير على عملياته الذهنية التمثيلية ويقدم كمثال على ذلك: إعادة كتابة ما يطلب تعلمه أو تلخيصه، أو إعادة تنظيمه، أو تكوين صورة ذهنية عنه أو طرح أسئلة بشأنه".

وتتميز الإستراتيجيات المعرفية للتعلم بالخصائص التالية:

- أنها عبارة عن أنشطة يقوم بها المتعلم بطريقة واعية أو على الأقل قابلة للوعي والتوضيح ويمكن أن تكون موضوعا للتصريح (Garner,1998).
- أنها موجهة نحو تحقيق هدف، يستخدمها المتعلم لتحقيق هدف في صيغة عملية أو نتيجة أو أداء، ويعتقد البعض أن هذه الخاصية بمثابة المكون الأساسي للإستراتيجيات المعرفية (Kirby, 1984) .
- أنها عبارة عن أنشطة متتابعة أكثر من كونها أحداث منعزلة، فمفهوم الإستراتيجية تفترض استخدام المتعلم سلسلة منظمة من الأنشطة (Garner,1998).

يصعب وضع تعريف محدد لمفهوم الإستراتيجية المعرفية، لإتساع استخداماته، غير أن أكثر التعريفات قبولا لدى معظم الباحثين يتمثل في "التكتيكات" "Techniques" التي يتحكم فيها الفرد شعوريا ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات.

2.2 الإستراتيجيات الميتا- معرفية (Stratégies métacognitives)

ظهر مفهوم الميتا-معرفية (métacognition) في بداية السبعينيات من القرن العشرين، ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية في هذا المجال.

عرف (Flavell J.H.,1976,p.232) الميتامعرفية بأنها "معرفة الفرد لما يتعلق بالعمليات المعرفية، ونواتج تلك العمليات، والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه،

وكل ما يتعلق بها، مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات، وتستند إلى التقييم النشط وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس، وفي بحث آخر حدّدها بأنها نظام يقظة surveillance للسيرورات المعرفية، ووعي بالتجربة المعرفية وبالمعارف المكتسبة (Flavell,J.H.,1979) .و وتعرف أيضا بأنها بأن ترجمة لوعي الفرد وقدرته على أن يراقب، يكيف و ينظم نشاطاته المعرفية فيما يتعلق بالتعلم (Swanson,1997,p.78).

ويصف (Anderson,2000) الميتامعرفية بأنها العين الثالثة المنشغلة في المراقبة المستمرة للاستيعاب. وبالرغم من ملامح الغموض التي تحيط بالمفهوم، فإن معظم التعاريف تتفق على أنها قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم معرفته بوعي وبشكل مبرر (Hacker,1998).

تختلف الإستراتيجيات المعرفية عن الإستراتيجيات الميتامعرفية بأن الأولى متعلقة بموضوع تعلم محدد، بينما الإستراتيجيات الميتامعرفية فهي متعددة المجالات. ويستخدم المتعلم في الإستراتيجيات المعرفية الأنشطة العقلية المتعلقة بمعرفة وتعلم مواضيع جديدة، أما في الإستراتيجيات الميتامعرفية كالتنبؤ والضبط فإن المتعلم يعتمد على خبرته وتجربته السابقة في الإستراتيجيات دون الاعتماد على معرفة ما (Pokay & Blunenfled, 1990, p.40).

وقد تتداخل الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية، فمثلا إستراتيجية طرح الأسئلة يمكن اعتبارها إستراتيجية معرفية أو إستراتيجية ميتامعرفية، وذلك بحسب غرض الاستخدام، إذ يمكن أن يستخدم الفرد طرح الأسئلة أثناء القراءة كوسيلة للحصول على المعرفة (معرفية)، كما يمكن استخدامها كطريقة لمراقبة ما يقرأه (ميتامعرفية)، ولأن الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية مرتبطتان ارتباطا وثيقا ببعضهما البعض فإن أي محاولة لدراسة واحدة دون الأخرى ستكون قاصرة ولن تقدم صورة واضحة حول الموضوع (livingston J.A, 1996).

3. الحضور النظري لاستراتيجيات التعلم وكفايات التدريس واجرأتهما في الدرس الفلسفي

يسعى موضوعنا هذا الى تسليط الضوء على أهمية استحضار استراتيجيات التعلم المعرفية في التنظير الديداكتيكي في مادة الفلسفة بغية تجويد الفعل التدريسي، بما يساهم في خلق متعلم قادر على ممارسة التفكير النقدي المستقل عبر السؤال والمسألة والتحليل واتخاذ القرار بحرية اختيار بعيدا عن الأحكام الجاهزة والمسلمات. إننا نطمح الى تكوين متعلم ينبذ كل أشكال السذاجة الفكرية والعاطفية ومن الأحكام والآراء المسبقة والتعصب، والانعتاق من حجة السلطة، ومن سلبية التلقي (التوجيهات التربوية والبرامج

الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص.3)، أو بعبارة أخرى أكثر دلالة، تعلم الشجاعة في استخدام العقل والقدرة على الحجاج المرتكز على البراهين والحجج، وتحمل المسؤولية تجاه الذات والآخر، فردا كان أو جماعة. إن الغاية الكبرى من تجويد الفعل التدريسي في مادة الفلسفة، يتمثل في الارتقاء بسلوك الفرد المتعلم بما يتناغم والقيم الانسانية الكونية الاكسيولوجية (قيم الخير، الحق والجمال).

1.3 الحضور النظري لاستراتيجيات التعلم وكفايات التدريس

تشكل المقاربة بالكفايات أحد ابرز مكونات المقاربة البيداغوجية في منهاج مادة الفلسفة يتماشى مع الاختارات و التوجهات التربوية الجديدة بعيدا، التي تستمد جدورها من نتائج علم النفس التكويني والذهني. إننا أمام مقاربة جديدة تسعى الى تحويل فعل التعليم الى فعل مساعدة وتيسير لفعل التعلم الذي ينبغي إن يقوم به المتعلم بنفسه، من خلال جهده الخاص، وتعبئة طاقاته الذهنية والوجدانية الذاتية، واستثماره للوسائل والموارد التي يجب أن توضع بين يديه، (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص.10) والابتعاد عن الآلية والتكرار والتجزيء. مع مراعاة خصوصيات المتعلمين و قدراتهم في التعلم، من خلال اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم بما يفيد في الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة وفي ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية (الكتاب الأبيض،2002، ص.15). و طبعا لن يتأتى ذلك إلا بوجود مدرس قادر على توفير و توجيه التعلم الفعال و الناجع عبر تعبئة موارد ملائمة (معرفية، وجدانية وسياقية) لمعالجة وضعية ما بنجاح (Roegiers X.,2000).

من خلال قراءة متمعنة لمنهاج مادة الفلسفة، نجد أنه قد حدد مجموعة من الكفايات التدريسية التي تساعد المدرس على تنمية القدرة على التفكير الشمولي المستقل لدى المتعلمين، وتحليل الواقع المعيش بالمماثلة مع تحليلات الفلاسفة لواقعهم عبر تاريخ الفلسفة (الكتاب الأبيض،2007، ص.39) والقدرة على التصرف أمام وضعيات جديدة والمبادرة والاختيار والمسؤولية. وقد حددها في العناصر التالية:

- قدرة الأستاذ على تحديد الكفاية أو عدة كفايات ينبغي تنميتها لد التلاميذ في درس أو عدة دروس (مجزوءة واحدة أو أكثر).
- ترجمة هذه الكفاية أو الكفايات الى قدرات، و تحديد مؤشراتها أو معايير اختبارها تحققها أو الاقتراب من تحققها لدى التلاميذ في مرحلة معينة. فلتنمية الكفايات المنهجية لدى التلاميذ، ينبغي على الأستاذ أن يكون قادرا على تزويدهم بالأدوات المنهجية للتفكير الفلسفي عبر اعتماد المفاهيم (Les notions) التي تشكل أحد مرتكزات التي يستند عليها بناء منهاج مادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي،

باعتبارها موضوعات ومواد للتفكير الفلسفي على نحو إشكالي ومسالك لإنشاء فضاء فلسفي تتقاطع فيه الأنساق والخطابات الفلسفية على نحو وظيفي (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص.5). إن نجاح الأستاذ هنا يرتبط بمدى كفاءته في جعل التلاميذ قادرين على تمييز المفاهيم الفلسفية عن غيرها وتحليلها والمقارنة بينها وتوظيفها وتشغيلها تشغيلا إجرائيا. إضافة الى تمكنهم من أدوات الأشكلة والحجاج، والتنظيم من خلال القدرة على ترتيب المضامين وتصنيفها حسب معايير محددة والقدرة على ممارسة النقد الفلسفي والاستنتاج.

- تهيئ مجال فعل التدريس (l'acte d'enseigner) (Perrenoud Ph.,1999) او الأنشطة التعلمية و تدبيرها، في صورة وضعيات تعلمية و قيادتها، وتحديد مواقعها وأدوارها في الدرس الفلسفي، بما في ذلك وضعيات الانطلاق، الوضعية المشكلة، وضعيات التمرن...الخ؛ وتنظيم مجموعة العمل بشكل وظيفي ومساعدة المتعلمين على البناء الذاتي للمعرفة انطلاقا من الدعامات البيداغوجية المتوفرة.
- تشجيع المشاريع الفصلية والشخصية، بما يسمح بتطوير قدرات التلاميذ وكفاياتهم المكتسبة وتحمل مسؤولية تكوينهم وتعلمهم الذاتي والدائم تنبني وتتأسس على قاعدة الابتكار والإبداع والمبادرة والنقد الهادف والبناء.

نلاحظ أن منهاج مادة الفلسفة قد انطلق من فعل التفلسف كعملية نقدية و تساؤل مستمر بحثا عن الحقيقة، و الابتعاد عن كل أشكال الاعتقاد الدوغمائي والانتقال بالتلميذ من الأحكام المسبقة الى المساءلة النقدية الفلسفية. كما يرتبط فعل التفلسف أيضا بعملية التفكير الذاتي انطلاقا من وضعيات-مشكلة فلسفية تتطلب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم، وهي وضعيات تخلق الدهشة الفلسفية حيث تستدعي الذات كل امكانياتها وقدراتها الفكرية. ومن هذا الأساس، حدد المنهاج الغاية من تعلم الفلسفة في التعليم الثانوي التاهيلي، والمتمثلة في تنمية الوعي بالنقدي لدى التلميذ(ة)، وجعله قادرا على التفكير الحر والمستقل، والتحرر من كل أشكال التفكير السلبي، سواء على مستوى آرائه وقيمه وسلوكاته (التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادة الفاسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص.3).

نستنتج مما سبق أن تنمية الاستراتيجيات التعلمية المعرفية و الميتامعرفية في درس الفلسفة رهين بالكفايات التدريسية عند المدرس، ففعاليتها تتوقف بالدرجة الأولى على ما تحدثه من أثر ايجابي لدى التلاميذ. ونجاح الدرس الفلسفي مرتبط أشد الارتباط بفعالية أنشطة و أفعال التدريس و تنظيمها بشكل يمكن من خلق الظروف الملائمة بمساعدة التلاميذ على أعمال قدراتهم الذهنية وتنمية استراتيجيات تعلم متقدمة في أفق بناء

كفاياته التعلمية. وفي هذا الصدد يشير بنيامين بلوم " ليس هناك من شك في أن الاستاذ الذي يدرس لفصل بكامله، ينبغي عليه أن يجد وسائل تثبيت انتباه التلاميذ ز دفعهم الى التركيز على المهام الخاصة, هذا التنظيم المنصب على التلاميذ شرط ضروري لكل تعلم...اننا تنظيم التعلم هو مركز التدريس"(Bloom B.,1979, p.120).

2-3 أجراة استراتيجيات التعلم وكفايات التدريس في الدرس الفلسفي

إذا كان مفهوم الكفاية يثير الكثير من الجدل في تحديد تعريف موحد، فلا شك أن النقاش سيزداد حدة عندما يتعلق الأمر بمسألة تقويم الكفايات التدريسية، خصوصا بمادة الفلسفة. وذلك باعتبار الإشكاليات التي تتطلب أولوية قصوى مع جعلها في قلب الاهتمام و الدراسة، سواء على المستوى النظري أو على المستوى التطبيقي. فإذا كان الهدف يتمركز حول تقويم الفعل التدريسي من خلال الأدوار والأفعال والمعارف والمهارات الديداكتيكية والبيداغوجية والتواصلية التي يوظفها المدرس في وضعيات التعليم والتعلم، فمن البديهي أن يكتسي الموضوع صعوبة خاصة بالنظر إلى لطبيعة العملية التدريسية.

إن عملية تقييم الكفايات التدريسية بمادة الفلسفة ليست بالأمر الهين و السهل، بل معقدة وصعبة لاعتبارات منها أن كفاية التدريس ترتبط بالدرجة الأولى بتحليل التدريس، الذي يعتبره الدريج عملية صعبة و معقدة، لكونه نشاط مركب، تتداخل فيه عوامل متعددة، مما يجعل من دراسته في اطار علم التدريس أمرا يحتاج الى مزيد من الحذر والى التمرس على أساليب البحث العلمي(الدريج، 2004، ص.57). كما تتمفصل فيه عوامل ومتغيرات داخلية وخارجية، منها ما يمكن ملاحظتها، ومنها ما يصعب قياسها وملاحظتها بشكل مباشر، الشيء الذي يزيد من تعقيد عملية تقويم فعالية كفاية المدرس. بل إن معظم النماذج التقويمية لكفايات الأساتذة التدريسية في مادة الفلسفة وأنشطتهم، تميل الى التركيز على الجوانب الملاحظة في عملية التدريس، مما يجعلها غارقة في النزعة السلوكية.

كما تؤثر شخصية الأستاذ أحيانا بشكل كبير داخل الفصل ولاسيما في عملية تقييم التعلمات على الكفايات التدريسية، من خلال تمثلاته حول ذاته و عمله، وقناعاته الشخصية وميولاته. فالعديد من المصححين في مادة الفلسفة يرتكنون الى الذاتية على حساب الموضوعية والحياد. حيث أثبتت الملاحظات أن مادة الفلسفة من المواد الدراسية التي تصل فيها تباين التنقيط الى 12 نقطة، و معنى ذلك أن ورقة تستحق في نظر مصحح ما 16 على 20 يمكن إن يمنحها مصحح آخر 04 على 20 (Matage J M.,1999). كما بينت الأبحاث العلمية أن عدد المصححين الذين تحتاج اليهم عملية التصحيح في مادة الفلسفة للوصول الى نقطة قارة، بالنسبة للورقة الواحدة هو 127 مصححا، ذلك في الوقت الذي لا تحتاج فيه الرياضيات الا الى 13 مصححا والفيزياء مصححا 16 والانجليزية 28 مصححا (باداج ،2003).

بالرغم من التحديات والإكراهات التي تؤثر على تقييم الكفايات التدريسية وقياس مدى فعاليتها على مستوى التحصيل الدراسي والتعليمي، فإن أغلب الأبحاث حاولت التركيز على ملاحظة وقياس الجوانب الظاهرة، أو ما يصطلح عليه بمؤشرات الانجاز. فالكفايات المهنية في مجال التدريس ترتبط بشكل أو بآخر بخصوصيات مهنة التدريس، التي هي في حقيقة الأمر ليست شيئا آخر سوى عمل المدرس على توفير الظروف التربوية للتعلم والاشتغال الذهني لدى المتعلم بما يتماشى مع حاجياته النفسية والاجتماعية.

خاتمة

جوابا عن سؤالنا الإشكالي، كيف تساهم الكفايات التدريسية في تنمية الاستراتيجيات التعلمية لدى التلميذ(ة) في مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي؟ يتبين لنا من خلال مقاربتنا التحليلية لمنهاج مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي أن فاعلية كفايات التدريس تتحدد في قدرتها على تمكين المتعلم من التعامل مع الخطاب الفلسفي فهما و تفكيرا و القدرة على التحليل النقدي الذي يتيح اتخاذ مسافة ازاء ما هو قائم، والتحرر من البداهات وسوابق الرأي والعادات الفكرية المقاومة للتقدم والتطور، باستخدام البرهان العلمي. لا سيما وأن التصورات الحديثة في مجال التكوين المهني الأساسي للمدرسين يركز بشكل كبير على تجويد الكفايات التدريسية بالاستفادة من الأبحاث والدراسات ذات الخلفية المعرفية التكوينية للتعلم، بهدف خلق ظروف تعلمية أكثر جاذبية وتحفيزا للمتعلم، خصوصا في مادة الفلسفة التي تتطلب إعمال مهارات التفكير العليا التي يفرضها فعل التفلسف. إلا إنه بالرغم من جعل المتعلم في قلب التفكير والاهتمام والفعل في التصور الجديد للكفايات التدريسية عند الأساتذة، فإنه يصعب الوقوف على المكونات الإجرائية التي تمكن من تنزيل هذا التصور النظري إلى أرض الواقع، خصوصا وأن حضور أبعاد استراتيجيات التعلم ضمن مكونات كفاية التدريس، ما يزال دون التطلعات المنشودة. فالتنظير الديداكتيكي ما يزال مثقلا بالأبعاد الابستمولوجية لمادة الفلسفة تؤثر سلبا على تعلم واكتساب الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية، باعتبارها ميكانيزمات للتعلم وأدوات فعالة لتطوير القدرة على التعلم الذاتي.

وبالرغم من ذلك تظل التوجهات التربوية الحديثة لتطوير الكفايات التدريسية للأساتذة في مختلف التخصصات عموما وفي مادة الفلسفة بشكل خاص، تشكل جوهر فعل التدريس الذي يساعد المدرس على تنظيم توجيه التعلم وتجويد العرض التربوي، لتمكين المتعلم من اكتساب القدرات والمهارات المعرفية لإنجاز المهام وحل المشكلات، وباختصار، أن يتعلم التعلم بشكل دائم ومتجدد.

بيلبيوغرافيا

المراجع العربية

- ديشي بيير،2003، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- فيجالوف جاك ونولت تيريز، 2007، تدبير الفصل الدراسي، مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية في بناء الكفايات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- مادي الحسن،2001،تكوين المدرسين، نحو بدائل لتطوير الكفايات، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الدريج محمد، 2004، تحليل العملية التعليمية و تكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع الرباط .
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية،2007، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفاسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط.
- المملكة المغربية،وزارة التربية الوطنية ،2002، الكتاب الأبيض، مديرية المناهج، الرباط.
- المملكة المغربية،وزارة التربية الوطنية،1999، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مديرية المناهج، الرباط.

المراجع الأجنبية

- Altet M. et Autres.,2001, Former des enseignants professionnels : quelles compétences ?Bruxelles,3ème édition,Editions De Boeck Université.
- Altet M., « Styles d'enseignement, styles pédagogiques » in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur,2005,6ème édition.pp.89-102.
- Andersan C., 2000. Thinking as thinking about: Cognition and métacognition idea.
- Astolfi J.P., « Style d'apprentissage et modes de pensée » in la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur,2005,6ème édition.
- Bailey K. M., 1983.Competitiveness and anxiety in adult second language learning : Looking at and through the diary studies. In second language Acquisition. Rouley, Ma :Newbury House.
- Ben el azmia Allal,Stratégies d'apprentissages et l'évaluation du système d'enseignement,thèse de Doctorat d'Etat en sciences de l'éduaction,2004/2005, Faculté des sciences de l'éducation,Rabat.
- Bloom B.,1979, Caractéristique individuelles et apprentissages scolaires, Paris,édition Labor-Bruxelles.
- Dictionnaire de pédagogie et l'éducation,2007,3ème édition,Edition Bordas.
- Flavell J.H.,1976, Metacognitive aspects of problem- solving. In L.B Resnick (Ed), Perspectives on the development of memory and cognition, Hillsdale,New Jessy :Lawrence Erlbaum Associates.

- Flavell J.H.,1977,Cognitive development,Englewood Cliffs,N.J.Prentice-Hall Inc.
- Garner R.,1998,Verbal-Report data on cognitive and métacognitive stratégies in CE.Weinsten et al.Eds Learning and study strategies.New York,Academic press.pp.63-76 .
- Gillet P.,1991,Construire la formation : outils pour les enseignants,Paris,Edition ESF.
- Haberman M., 2004. Can Star Teachers Create Learning Communities? Educational Leadership.
- Hacker D. J., 1998 . Métacognion, définition and empirical fondations in D. J, Hacker J Dunlosky &A. C. Craesser (Eds) , métacognition in éducational theory and practice ,Manuwal N. J, Erlbaum.
- Kirby J.R.,1984,Strategies and processes,in J.R.Kirby .cognitive strategies and educational performance.New York. Academic press.pp.3-12.
- Leif J.,1979,Formation des enseignants,Nancy,Edition Fernand Nathan.
- Le Boterf G.,1994, De la compétence : Essai sur un attracteur étrange,Paris,les Editions d'organistion.
- Meirieu Ph.,1996,La pédagogie entre le dire et le faire,Paris,2ème édition,ESF éditeur.
- Livingston J. F.,1996. Effect of metacognitive instruction on strategy use of college students. Unpublished manuscript , State University of New York at Buffalo.
- Ministère de l'éducation, gouvernement de Québec,2001, La formation à l'enseignement : les orientations les compétences professionnelles.
- Paquay L. & Wagner M.C., 2001. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds), Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph.,1999,Dix nouvelle compétences pour enseigner,Paris,ESF.
- Piaget J.,La prise de conscience. Paris :Presses Universitaires de France.
- P. Pokay & Blunenfeld P. C., 1990 . Predicting achievement early and late in the semester :The role of motivation and use of learning strategies. Journal of Educational Psychology .
- Roegiers X.,2000,L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves,Bruxelles,Editions De Boeck Université.
- Seigler R. & Jenkins E., 1989 .Strategy Discovery and strategy Géneralizalion in how children Discover New strategies lawrence Erlbaum Association Hillsdale .
- Swanson J., 1997 . A dictionary of biblical languages with semantic domains Hebrew. Old testament. Oak Harbor Logos . Research Systems.
- Tardif J.,2007,pour un enseignement stratégique L'apport de la psychologie cognitive,Québec Canada,Les édition Logiques.

- Weinsten C.E. Mayer R.F.,1986 .The teaching of learning stratégies.In.M.C.Wittrock,3ème édition,Handbook of reaserch on teaching,New York, MacMillan.pp.315-327.