

تدريس المفاهيم الفلسفية في ظل بيداغوجيا التدريس بالكفاءات

أحمد دحماني عبد القادر

أستاذ مساعد أ

المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة

Résumé

L'esprit humain a un énorme potentiel pour construire et acquérir les concepts dans tous les domaines notamment dans le domaine éducatif.

L'enseignement et l'acquisition du concept se divers d'une personne à une autre, plus clairement d'un élève à un autre, ce qui nous permet de poser les questions suivantes :

- Quelles sont les méthodes et les stratégies nécessaires pour enseigner les concepts ?
- Les enseignants ont-ils des capacités et habilités suffisantes de choisir ces méthodes et stratégies selon des critères scientifiques et pédagogiques ?

Apprendre un concept exige pas mal de facteurs comme facteur d'âge, sexe, intelligence, les prés acquis des élèves, ...

Tous ces facteurs jouent un rôle très important dans l'enseignement et l'acquisition du concept.

L'enseignement des concepts est l'un des sujets importants qu'étaient d'intérêt pour un grand nombre des éducateurs.

Ce sujet est couvert divers aspects de certain, il a touché à partir d'un point de vue sociologique et certain de point de vue psychologique ainsi d'autres d'un coté académique. A également été abordé en termes d'acquisition, de constriction, d'apprentissage, selon des méthodes et stratégies.

Notre travail traite un sujet intéressant c'est celui de l'enseignement de concepts philosophiques dans le cadre de l'approche par compétence. Nous avons essayé de fournir un regard autour de la définition du concept par les opinions et les perceptions des chercheurs et des spécialistes, l'importance du concept, les modèles de l'enseignement des concepts philosophiques, nous avons parlé aux modèles déductifs, et les modèles inductifs, à également précisé que les concepts philosophiques sont la base pour la mise en œuvre d'un curriculum philosophiques, comme nous avons abordé un axe très important dans notre travail si bien l'approche par compétences comme une méthode d'enseigner des concepts philosophiques, nous avons parlé également du concepts de compétences, les niveaux de compétences, les stratégies de l'enseignement par compétence, dans cet égard on a mis l'accent sur la stratégie de résolution de problèmes comme une stratégie importante dans l'enseignement des concepts philosophiques.

Les notes clés; concept, compétence, enseignement, stratégie, curriculum, apprentissage.

مقدمة:

مما لا شك فيه أن موضوع المفاهيم من حيث تعلمها، بناؤها، تدريسها أو اكتسابها كان ولا يزال محل اهتمام وانشغال الكثير من العاملين في حقل التربية والتعليم لما يمثله من أهمية بالغة في عملية التدريس ومن ثمة في تشكيل الصورة الذهنية لدى المتعلم. هذا ما يدفعنا إلى الإشارة أنه كثيرا ما لوحظ أن بعض المفاهيم تم اكتسابها أو تعلمها على نحو خاطئ و تم تداولها لفترة معينة على تلك الصورة و السبب في ذلك هو وجود خلل في فهم و إستيعاب وتناول ذلك المفهوم.

إن المفهوم المكتسب تتحكم فيه عدة عوامل ولعل من أهمها ما تعلق بالمعلم، فطريقة تدريسه و حضوره الذهني وتكوينه بيداغوجيا، تربويا و ميدانيا و غيرها من العوامل الأخرى كل ذلك يؤثر في مدى إستيعاب التلميذ للمفهوم واكتسابه و بناته و تعلمه.

إن تعلم المفهوم كثيرا ما ارتبط بطرق تدريسه متنوعة ومختلفة كالطريقة الإستنتاجية و الاستقرائية، فهما طريقتان ضروريتان لتعلم المفهوم و اكتسابه، بالإضافة إلى ما عرف بنماذج تدريس المفهوم كنموذج طابا- TABA، نموذج برونر Bruner، نموذج ميرل . تنسون، نموذج جانيه Gagne

إن الحديث عن المفاهيم إنما يدفعنا أيضا إلى الحديث عن مواد تدريسها، ولعل من أهم هذه المواد التدريسية نجد مادة الفلسفة التي تمثل هاجس لدى الكثير من المتدربين لما تتميز به من تجريد، تحليل، منطق وتشعب في التأمل الفكري والتخطيط المنهجي والطرح الابدستمولوجي، لذلك فمن المهام الرئيسية للفلسفة هي إبداع المفاهيم وهذا ما أورده جيل دولوز في قوله: " إن عملية إبداع المفاهيم حتى لا نقول نحتها ليست بالمسألة الهينة التي تعوض ذاتها كتقنية محضة أمام الفيلسوف الذي يستخدمها في مواطن شتى، وهي تخرج من جوف (الكتابة الفلسفية) كما تخرج المولود الجديد من بطن أمه عبر سلسلة من الآلام والمعاناة القاسية، لتقضي في النهاية إلى بروز المفهوم كاملا ومكتملا بعد أن يكون قد نضج و ترعرع في رحم نظام الأفكار الذي يؤسسه الفيلسوف، لذا سيكون من الخطأ الاعتقاد بأنه يمكننا الحصول على المفاهيم الجديدة مثلما هو الحال في مستوى المفردات اللغوية العادية .

1. تعريف المفهوم:

1.1 . تعريف المفهوم لغة: جاء في المعجم الوسيط، الجزء الثاني

ص 704،

. (فهمة): فهما: أحسن تصويره، وفهمه: جاد استعداده

للاستنباط.

. (الفهم): حسن تصور المعنى، و الفهم جودة استعداد
الذهن للاستنباط.
. (المفهوم): مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى
كلي و يقابله الماصدق.

. (التفهيم) : إيصال المعني إلى فهم السامع بواسطة اللفظ
(الجرجاني) كما يعرف على أنه تمثل عقلي مجرد وعام
للشيء (سيلامي، N.Sillamy، 2003)

1.2 . تعريف المفهوم اصطلاحاً و أهميته: يعرف سعادة و
اليوسف المفهوم على أنه مجموعة من الأشياء أو الحوادث
أو العمليات، التي يمكن جمعها معا على أساس صفة
مشتركة أو أكثر، والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز
معين (سعادة و اليوسف، 1988)

كما عرفه مادي (2000) أنه: "الوسيلة التي يستعين بها
الإنسان للتعبير عن معاني و الأفكار المختلفة بغية
توصيلها لغيره من الناس ويعبر عن الصفات المجردة التي
يشارك فيها الأشياء و الواقع والحوادث دون أن تعني واقعة
بعينها أو شيئاً بذاته" (حافظ، 2002). فمهما اختلفت
التعريفات فالمفهوم لابد من أن تتوفر فيه جملة من المعايير
هي:

. أن يكون مصطلحا أو رمزا، له دلالة لفظية، و يمكن تعريفه.

. أن يكون تجريدا للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء.

. أن يتسم بالشمول لأنه يشير إلى الموافق أو السمات التي تتضمنها مجموعة من الأشياء (مجدي عزيز إبراهيم 2001).

يكتسي تدريس المفاهيم أهمية كون تعلمها يقلل من ضرورة إعادة التعلم، و يساهم في حل بعض صعوباته عند الانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر، كما يساعد على تنظيم الخبرة العقلية للمتعلم، وتقوم بتزويده بنوع من الثبات أو الإتساق لدى تفاعله مع المنثيرات البيئية المختلفة (عبد الله قلي، 1996)

كما لخص برونر عن Bruner (السعادة و اليوسف) أهمية المفاهيم فيما يلي:

أ. أن فهم أساسيات العلم أو المفاهيم الرئيسية يجعله المادة الدراسية أكثر سهولة لتعلمها و استيعابها.

ب. أنه ما لم تنظم جزئيات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطار هيكلي مفهومي فإنها سوف تنسى بسرعة.

ج. أن فهم مبادئ و المفاهيم هو الأسلوب الوحيد لزيادة فاعلية التعلم وانتقال أثره للمواقف و الظروف الجديدة (سعادة أحمد جودت واليوسف جمال، 1988).
تعود أهميته تعلم المفاهيم إلى مجموعة من الاعتبارات، أهمها:

أ. يساعد على زيادة فهم التلاميذ للمادة الدراسية، إذ أن المفاهيم تساعد على الربط بين الحقائق العلمية المختلفة، و بالتالي يسهل على التلاميذ تعلمها، ويزداد فهمهم للمادة الدراسية.

ب . يساعد على زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية وزيادة دوافعهم لتعلمها.

ج . يساعد على انتقال أثر التعلم، فدراسة المفاهيم تتيح للتلاميذ الفرصة لاستخدام ما سبق أن تعلموه من مواقف، و ذلك لأن تعلم المفاهيم يساعد التلاميذ على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في موقف تعليمي، و بالتالي يمكنهم أن يتعرفوا على أوجه التشابه بين ما سبق أن تعلموه و المواقف الجديدة (نادر و محمد و الخليل، 1991، ص

أورد سعادة و آخرون (1988) عددا من نماذج تدريس المفهوم، منها النماذج الاستنتاجية، و النماذج الاستقرائية و التي سوف نتطرق إليهما خلال هذا العرض.

2.1 . النماذج الاستنتاجية: يعرف الاستنتاج على أنه: "

معالجة عقلية يرى فيه الفرد أن ما يصدق على الكل على الجزء، وتقوم هذه النماذج التدريسية بتقديم المفهوم متبوعا بالتعريف بواسطة المعلم، ثم بعد ذلك يقدم الأمثلة، أو جمع الأمثلة من التلاميذ على أن يراعي عند عرض الأمثلة إيجاد العلاقات بين كل من الأمثلة وخصائص التعريف و مميزاته، ويعد التعريف جيدا إذا تضمن جميع الخصائص الأساسية للمفهوم (شبانة، 2005).

تعد نظرية ميول و تنيسو نظرية شاملة في تصميم التعليم و تعليمه محتوى المادة الدراسية وتعليمه على المستوى المصغر، و هو المستوى الذي يتناول تنظيم و تعليم مجموعة محدودة من المفاهيم، والمبادئ و الإجراءات، كل على حدة في حصة زمنية تقدر ب 45 دقيقة (دروزة، 1995) يعتمد نموذج ميريل و تنيسون على الاستنباط في تدريس المفاهيم، و يمكن تطبيقه وفقا للخطوات التالية:

. تقديم المفهوم العلمي الصحيح

. إنماء و توسيع المعنى الأصلي للمفهوم

. التدريب الإستجوابي: لتدريب الطلاب على التمييز بين
الأمثلة و الأمثلة للمفهوم.

2.2 . النماذج الاستقرائية: يعرف الاستقراء على أنه تتبع
لجزئيات بغية الوصول إلى حكم عام ينسحب على كل
الجزئيات بينما في القياس ينتقل الذهن من حكم كلي
تتضمنه المقدمة إلى حكم أقل عمومية (أبو رغيف،
1990).

يوفر الاستقراء الحصول على الخبرة بشكل مباشر، و الخبرة المباشرة
أكثر رسوخا من الخبرة غير المباشرة، لأنها تكون أكثر تأثيرا في
الفرد لأنه يعيشها بكل جوارحه ويتفاعل معها بكل إمكاناته وقدراته
مما يجعلها أكثر عمقا في نفسه و ذهنه، و بالتالي فهي خبرة ينتج
عنها تنتج عنا تعلم يسهل تذكره (الخالدة، و حمدان، 1995)
إن من أهم مزايا المنهج الاستقرائي بالنسبة للمتعلم يمكن ذكر ما
يلي:

أ . تنمية قدرة التلاميذ على التفكير المنطقي السليم.

ب . تنمية قدرات التلاميذ العقلية لإدراك العلاقات بين الأشياء
المحيطة بهم و التمييز بينها وصولا إلى أحكام ونتائج عامة
صحيحة ودقيقة.

ج . تنمية عادات و اتجاهات نفسية وعقلية سليمة كالصبر و القدرة على مواجهة المشكلات، و التشوق إلى اكتشاف الحقائق، وعدم التسرع في تكوين الأحكام أو النتائج العامة (الحسون و البغدادى و الشرفا، 1993)²

هناك من يقترح طريقة عملية مناسبة لتعليم المفاهيم أيا كانت للطلبة من مستويات مختلفة، وتسير هذه الطريقة المقترحة في مجموعة من الخطوات المتتابعة يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. تحديد المفهوم الذي يرغب المعلم تدريسه لطلبته.
2. تحديد الهدف الذي الهدف الذي يرغب المعلم الوصول إليه من خلال تدريسه لهذا المفهوم.
3. تحديد المهمة المنوطة بالمعلم وطلبته.
4. تحليل المستوى المعرفي للتعلم المطلوب في ضوء مستويات الأهداف التي وضعها دبلوم، فهل يريد المعلم أن يساعد طلبته على التعرف على المفهوم و تذكره و حسب، أم أنه تسعى إلى مساعدتهم في فهم المفهوم و استيعابه، أم تطبيقه في مواقف جديدة، أم أن هدفه من تعليم المفهوم أرقى من ذلك كله و يبلغ مستويات عليا معرفية مثل التحليل، أو التقويم أو التركيب. و لا شك أن تحديد المعلم لمستويات الأهداف المنشودة من تعليم المفهوم يساعده في اختياره لطرائق التدريس المناسبة، و للوسائل

التي يرى أنها كفيلة بتعليم ذلك المفهوم و في الطرائق المناسبة لتقويم تعلم ذلك المفهوم سواء كان ذلك أثناء تدريسه أم بعد الفروع منه.

5. تحديد طريقة التدريس المناسبة أو إستراتيجيات التعليم التي تحقق الهدف المنشود من التعليم ذلك المفهوم.

6. طرح مجموعة من الأسئلة تهدف إلى تعريف الطلبة بالصفات الحرجة أو العلاقية للمفهوم. و هي في حالة المربع. شكل مغلق ذو أربعة أضلاع متساوية، و أربع زوايا متساوية (محمد محمود عيلة، 2012).

3. المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع منهاج الفلسفة:

تعد المفاهيم واحدة من أهم جوانب التعلم، كما تعتبر ركيزة أساسية في التفكير الفلسفي و يؤدي غموضها لا محالة إلى وقوع إلتباس في فهم الفلسفة كمادة دراسية.

يتطلب التخطيط للمنهاج القائم على تنمية المفاهيم الفلسفية ضرورة بناء المناهج بناءا متتابعا يراعى فيه الخبرات التعليمية السابقة للمتعلم عن المفاهيم حتى يمكن تعديل الفهم الخاطئ فيها و إضافة المفاهيم الجديدة إليها. كما يتطلب ايضا التدرج بالمفاهيم فينتقل المتعلم من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة (محمد حمدي زقزوق، 1992) يعد تعلم المفاهيم من الأهداف الرئيسية في تدريس المنهاج الدراسية لمختلف المراحل

التعليمية، إذ يركز التربويون على اكتسابها لأهميتها في تعلم المبادئ و التعميمات (سعادة واليوسف، 1988).

ويعد جامل المفاهيم أحد العناصر الأساسية للمنهج، فمن خلالها يمكن تعلم الحقائق الكثيرة، والتوصل إلى مبادئ و التعميمات (جامل عبد الرحمن، 2002).

4. بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:

إن المتعلم الكفاء هو ذلك المعلم الذي يلجأ إلى مجموعة من الطرق التدريسية و الاستراتيجيات والأساليب لتحقيق أهداف تربوية أو تعليمية في إطار منهاج دراسي معين و لا يمكنه ذلك إلا إذا كان على إطلاع واسع بها، وكيف يوظفها، و متى يستخدمها، و إلى أي مدى يوفق فيها، ولعل هذا ينطبق على بيداغوجيا التدريس بالكفاءات و ما تحتويه من إستراتيجيات وطرق و أساليب تتطلب من المعلم أن يكون ذا تكوين جيد و نوعي سواء كان أكاديميا أو ميدانيا.

لا يمكن أن نتحدث عن مقارنة الكفايات و نتبناها في العملية التعليمية . التعليمي إذا لم يحقق خلالها التلميذ ذاته، و يشتغل وفق قدراته وعملياته الذهنية الخاصة. يبدو أن المعطى الأول الذي يجب أن نركز عليه ونهتم به هو: ماذا اكتسب التلميذ و لماذا اكتسبه؟ وكيف سيوظف ما تعلمه في وضعيات أخرى مغايرة أو مماثلة ؟ (حمد الله إجازة، 2009).

1.4 . مفهوم الكفاءة:

1.1.4 . مفهوم الكفاءة لغة:

حسب ابن منظور في لسان العرب الكفاءة من فعل: كفأ، كافأه على الشيء مكافأة و كفاء: جازاه. تقول: مالي قبل و لا كفاء أي مالي به طاقة على أن أكافئه.

2.1.4 . مفهوم الكفاءة اصطلاحاً: من الصعب إعطاء

تعريف شامل لمفهوم الكفاءة ولكن يمكن حصر مفهومها في ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ. الفعل: أي قدرة المتعلم على القيام بفعل وإنجاز نشاط بشكل جيد.

ب. الفهم: أي إستيعاب المعارف و توظيفها.

ج . الإستقلالية: هو وصول المتعلم إلى إكتساب كفاءة ما عقب النتائج المتوصل إليها و الأداء الحسن.

يعرف لوبوتارف (200) Le BOTERF الكفاءة بأنها: " مفهوم منقلب مما يدل على تنوع وتعدد دلالاته، ففي المجال التربوي، يقصد بالكفاءة ما يكون قد اكتسبه شخص معين من معرفة وتجربة في مجال من المجالات مما يعطيه ميزة ما يقيم من خلالها فيقال، برهNFLان على كفاءاته في كذا أو كذا ... أو لفلان كفاءات إستثنائية" (محمد بوعلاق،2004). أما عبد

الكريم غريب فيعرفها على أنها "نظام من المعارف المفاهيمية و الإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وشعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكلة من المشكلات".

1. مجموعة من المعارف والمهارات و الإجراءات.
2. أنماط من البرهنة العقلية
3. إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة (محمد بوعلاق، 2004).

تعني الكفاءة في ميدان التعليم تعبئة لمجموعة موارد (معرفة، savoir، حسن الأداء، Savoir faire، Savoir être، 2014) وهذا لحل وضعية مركبة تنتمي إلى مجموعة وضعيات/ مشكلة (ساندرا اونلات، Sandra enlat 2014).

إنه بالإمكان أن نستخلص من التعاريف العديدة للكفاءة عدة عناصر مهمة:

- أ. الأهداف الممكنة للكفاءة: القيام بأعمال، حل مشكلات، إنجاز مشاريع.
- ب. مكونات الكفاءة: و تحتوي على المعارف حسن الاداء Savoir faire و جانب وجدي (الاتجاهات: attitude)

- ج. اللاحاح على فكرة ادماج مكونات الكفاءة.
- د. اللاحاح على فكرة التحويل أو التكيف (الكفاءة لا تتحدد بعلاقتها بوضعية واحدة ووحيدة وإنما بعلاقتها بمجموعة وضعيات).
- هـ. الكفاءة هي دوما نحو إمكانية التطور أو التحسن (2001 José luis WOLFS,

2.4 .مستويات الكفاءة:

إن للكفاءة عدة مستويات مرتبطة ببعضها البعض فتتحقق الكفاءات المرحلية لا يتأتى إلا بمجموعة الكفاءات القاعدية، كما أن تحقق الكفاءات الختامية مرتبط بمجموعة الكفاءات المرحلية، كما نجد كفاءات أخرى تعرف بالكفاءات العرضية أو الكفاءات الأفقية و تشترك فيها مجموعة من المواد الدراسية.

1.2.4 . الكفاءات القاعدية: وهي كفاءات تركز عليها

كفاءات لاحقة مثل القدرة على الكتابة، القراءة، الحساب...إلخ.

2.2.4 . الكفاءات المرحلية: وهي كفاءات تتوسط الكفاءات

القاعدية و الكفاءات الختامية، وتحققها إنما يكون بعد فترة

زمنية أو مرحلة معينة قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا أو سداسيا،

فمجموع الكفاءات القاعدية بشكل الكفاءات المرحلية.

3.2.4 . الكفاءات الختامية: وهي مجموع الكفاءات المرحلية

والتي يتم بناؤها و اكتسابها خلال سنة دراسية أو طور دراسي.

4.2.4 . الكفاءات العرضية (المستعرضة، الأفقية): تبني

هذه الكفاءة من تقاطع المعلومات، المعارف، المهارات و السلوكات بين عدة تعلمات مثال: القراءة هي كفاءة عرضية لأنها أداة تشترك فيها العديد من المواد الدراسية.

3.4 . مميزات التدريس بالكفاءات:

يتميز التدريس بالكفاءات بعدة ميزات يمكن حصرها فيما يلي:

- أ. تفريد التعليم: أي جعل التلميذ يتمتع بالإستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته، وآرائه و أفكاره مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة و النشاط في حدود قدراته و مواهبه، من غير كبت أو قهر أو تسلط أو عزل أو تهميش (خير الدين هنيذ 2005)
- ب . تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين و توجيههم و تكيف ظروف التعلم ومرجعيات التعليم (محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، و إنتقاء الأساليب البيداغوجية و الوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال.

ج. قياس الاداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

د. دمج المعلومات: و هي أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي (إستقلالية المواد) تراكمي تكديسي محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن أي في شكل حلزوني يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا حتى يصل إلى منتهاه.

هـ . توظيف المعارف: وهي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في: (معارف، نظريات، قوانين، مهارات، خبرات، قدرات، رموز، إشارات) عند مواجهة إشكالية معينة و استثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

و . تحويل المعارف: من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكيات ملحوظة، فإن لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي و بقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التطور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات (خير الدين هني، 2005).

4.4 . إستراتيجيات التدريس بالكفاءات:

تعود الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي جون ديوي J.Dewey مبتكر طريقة المشروع و أسلوب حل المشكلات في التعليم، إن قيمة المعرفة حسب المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة و نفع وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات (محمد الطاهر واعلي، 2006)1، كما تقود مبادئ التعلم في هذه البيداغوجيا إلى المدرسة البنائية في علم النفس و علي رأسها جان بياجيه السويسري.

أما فيما يخص استراتيجيات التدريس بالكفاءات فهي عديدة و متعددة ولكن سوف نفتصر على أهمها وخاصة تلك المتعلقة بمادة الفلسفة و لعل من أبرزها إستراتيجية حل المشكلات.

1.4.4. إستراتيجية حل المشكلات:

يقول الباحث كاوستر Koester أن أفضل طريقة للتعلم هي حل المشكلات، وفي هذا السياق تعتبر الوضعية المشكلة كمفهوم محوري في عمليتي التعلم و التعليم في المقاربة بالكفاءات مع التركيز أكثر على المفاهيم الأساسية المبتكرة حولها، وكذا الجوانب التقنية و التربوية المتعلقة بها.

تعني الوضعية المشكلة في أبسط معانيها بأنها مجموعة من المسئلة (موضوعة في السياق) و التي ينبغي أن يحركها فرد

أو مجموعة أفراد بهدف تنفيذ مهمة محددة لم يكن مخرجها في
البداية واضحا (روجرس، 2004 Roegiers)

1.1.4.4. مكونات الوضعية المشكل:

يحدد الباحث دوكتيل Deketele (1996) ثلاثة مكونات
أساسية للوضعية المشكل وهي: السند (الدعامة)، المهمة أو
النشاط و التعليمات.

أ. السند (الدعامة): ويقصد به مجموعة العناصر المادية التي
تقدم نص مكتوب، رسومات، صور، جداول، ويحدد في
ثلاثة عناصر.

1. السياق العام الذي يجري فيه السند

2. المعلومات المعتمدة من طرف المتعلم لممارسة نشاطه
التعليمي.

3. الوظيفة: وتحدد بدقة الهدف من قيام التلميذ بإنتاج معين.

ب . المهمة: المنتظرة من التلميذ

ج . التعليم: وهي جملة إرشادات العمل التي تقدم للتلميذ بكيفية

واضحة (روجرس، 2001، Roegiers)

2.1.4.4. الإستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات:

. توجد هناك عدة إستراتيجيات لحل المشكلات ولعل من أهمها:

أ. إستراتيجية الطريقة العملية: وتتمثل خطواتها فيما يلي:

1. الشعور بالمشكلة.
2. تحديد المشكلة أو صياغتها بصورة تقديرية أو على هيئة سؤال.
3. جمع حقائق و المفاهيم و المبادئ ذات الصلة بالمشكلة.
4. وضع فرضيات لحل المشكلة.
5. اختيار أسب الفرضيات.
6. اختيار الفرضيات بالتجريب أو باستخدام التفكير النظامي.
7. قبول الفرضية مؤقتا أو رفضها و إختيار فرضيات أخرى أي المثابرة.
8. الوصول إلى حل المشكلة.
9. استخدام الفرضية الصحيحة كأساس للتعميم في مواقف أخرى متشابهة (محمد محمود الحيلة، 2002)

ب. إستراتيجية الأسلوب المثالي (IDEAL):

كلمة (IDEAL) عبارة عن الأحرف الأولى للكلمات المتكونة لخطوات هذه الاستراتيجية وهي:

1. تحديد المشكلة (Identification).
2. تعريف المشكلة . صوغه (Définition) .
3. استقصاء الحل (Exploring Strategies) .

4. تنفيذ الأفكار (Acting Ideas).

5. البحث عن النتائج (Looking Effects).

ففي الخطوة الأولى يحدد الشخص المشكلة، و إذا لم يتمكن من إدراك وجود المشكلة فلا نتوقع منه البحث عن الحلول. اما المرحلة الثانية فيتم تعريف المشكلة، ويعتبر تعريف المشكلة أمرا هاما لأنه يحدد أنواع الحلول المقترحة. و في المرحلة الثالثة يفكر الشخص باستراتيجيات عدة للوصول إلى الحل ويحبذ قيام الشخص بما يأتي أثناء مراحل الاستكشاف:

أ . تفتيت المشكلة إلى أجزاء يمكن التعامل معها بطريقة سهلة.

ب . استخدام حالات خاصة

ج . العودة بالخطوات بطريقة عكسية.

أما الأشخاص الذين فشلوا في تفتيت المشكلات المعقدة إلى أجزاء مختلفة فغالبا ما يتوصلون إلى أن المشكلات المعقدة يستحيل حلها.

و في الأخير يمكن للشخص (المتعلم) أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية: ما الفرق بين ما توصلت إليه و بين ما أريد التوصل إليه؟ وماذا أستطيع أن أفعل لتقليص الفرق؟ و بشكل عام فإن هاتين المرحلتين

تساعدان الشخص (المتعلم) على تقويم ما توصل إليه
وتحديد مدى قربه أو بعده عن الهدف الرئيسي، وقد
يغير أو يعدل في الإستراتيجيات المستخدمة.
إذا لم يلمس تطورا في الاتجاه الصحيح (محمد محمود
الحيلة، 2012)

الخلاصة:

و في الختام يمكننا القول أن مهما قيل أو كتب عن
المفاهيم بصفة عامة و المفاهيم الفلسفية بصفة خاصة
يبقى مجالا خصباً و دافعا لكثير من التربويين و
العاملين بحقل التربية و التعليم للبحث والتجريب
أكثر لأن بناء أو تعلم أو اكتساب المفهوم بكل ما يحمله
من دلالة هو من المواضيع الهامة والتي على أساسها
يمكن أن نحكم على إنجاح العملية التعليمية، و لأن
تعلم التلميذ لمفهوم ما بشكل خاطئ سواء كان على
مستوى المعنى، اللفظ أو الاستخدام إنما هو ضرب
لمصادقية وكفاءة المعلم بالدرجة الأولى، لذلك وجب
عليه قبل تدريس مفهوم ما حصره لفظاً و معنى ومن
ثمة كيفية بنائه، استخدامه، و تطبيقه، و هذا ما يسهل
عليه تقويم مدى إستعابه من طرف المتعلم وذلك في

ظل اللجوء إلى استراتيجيات، أو طريقة أو أسلوب
تدريسي محدد لتناول ذلك المفهوم.

المراجع:

1 باللغة العربية:

1. أبو رغيف عمار، 1990، منطق الاستقراء مجمع الفكر الإسلامي مطبعة مهر.
2. ابن منظور. 1999، لسان العرب ط3، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، مادة (كفي)، الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (كفي).
3. الحسون عبد ارحمن عيسى، و البغدادي محمد، و الشرفا خالد، 1993، طرائق التدريس العامة، الصف الثالث، معاهد إعداد المعلمين، مكتب فرح للطباعة، بغداد، العراق.
4. الخوالدة محمد محمود، وحمدان نصر، 1995، طرائق التدريس العامة، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.
5. جامل عبد الرحمن، 2002، طرق تدريس المواد الإجتماعية، عمان، مناهج للنشر و التوزيع.
6. حافظ ناهدة عبد الكريم 2002 ، المفاهيم بين التجريد النظري و التعريف الإجرائي، مجلة القادسية، مج2، ع2، جامعة القادسية.
7. حمد الله إجابة، 2009، كفايات المدرس من صياغة الكفايات إلى الوضعية المطابقة، منشورات علوم التربية، الدرا البيضاء المغرب.
8. خير الدين هني، 2005، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن الطبعة الأولى.
9. دروزة أفنان نظير، 1995، إجراءات في تصميم المناهج، ط2، مركز التوثيق و الأبحاث، الجامعة الوطنية، نابلس، فلسطين.
10. سعادة جودت، و اليوسف جمال، 1988، تدريس مفاهيم اللغة العربية، العلوم و التربية الإجتماعية، ط1، دار الجيل، بيروت لبنان.

11. شبانة هاني زينهم، 2005، فاعلية نموذج ميرل تتيسون في إكتساب المفاهيم النحوية المقررة وفي تحسين التعبير الكتابي لدى التلميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر.
12. عبد الله قلي، 1996، المبرز، مجلة علمية تربوية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية بوزريعة . الجزائر، العدد 07 جانفي، جوان
13. مجدي عزيز إبراهيم، 2001، تعليم و تعلم المفاهيم الرياضية للطفل مكتبة الإنجلو مصرية، القاهرة.
14. محمد الطاهر وعلي، 2006، بيداغوجيا الكفاءات
15. محمد بوعلاق، 2004 ، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.
16. محمد حمدي زقروق، 1992، تمهيد الفلسفة، دار المعارف.
17. محمد محمود الحيلة، 2012، طرائق التدريس و استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، اقمارات العربية المتحدة.
18. نادر أسعد عبد الوهاب، و محمد محمود و الخليل أحمد، 1991 طرائق التدريس العلوم لمعاهد المعلمين، ط11، بغداد، مطبعة وزارة التربية و التعليم.

2. باللغة الأجنبية:

19. José Iwis wolfs, 2001, Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université, Recherche, théories, application, 2eme édition, Debocek, université Brucelle Belgique.
20. Noebert Sillamy, 2003, dictionnaire de psychologie Larousse – VUEF.
21. Roegiers Xairer, 2001, une pédagogie de l'intégration, De Boeck université Brucelle Belgique.
22. Sandia Enlat, quelles compétence pour demain Sandra Enlat, 2014, Olivier charbonnier, Dunod, éditeur de savoir, Paris