I

المقاربة بالأهداف
و
المقاربة بالكفاءات

فهرس الموضوعات

القسم	الموضوع	الصفحة
	مقدمـــــة	11
القسم الأول:	**المقاربة بالأهداف**	13
	مقدمـــــة	15
	تعريف الهدف: لغة واصطلاحا	20
	تصنيف الأهداف:	23
	1- المجال المعرفي	24
	2- المجال المهاري الحركي	27
	3- المجال الوجداني	32
	الخلاصة	36
	العلاقة بين المجالات التلاثية:	37
	- الهدف التربوي	38
	- وصف الهدف	43
	الأفعال والنشاطات السلوكية المقابلة لكـــل مستوى في:	47
	1- المجال المعرفي	48
	2 - المجال الوجداني	50
	3 - المجال النفسحركي	52

مصادر اشتقاق الهدف 53
صياغة الأهـــداف التعلميـــة فـــي المجـــال المعرفي 57

القسم الثاني: المقاربة بالكفاءات 63
مقدمـــــة 65
الكفاءة والكفاية لغة 69
الكفاءة والكفاية اصطلاحا 71
بعض المفاهيم المرتبطـــة بمفهـــوم الكفايـــة والكفاءة 74
- الفعالية 74
- الإستراتيجية 76
- الأداء 77
- المهارة 81
- الهدف السلوكي 83
- المعيار 85
- المحك 86
- القدرة 87
- الإستعداد 88
- المؤشر 89

مكونات الكفاءة 90
عناصر تحديد الكفاءة 91
أنواع الكفاءات 94
أبعاد الكفاءة 94
تحديد الكفاءة 96
– مواصفات الكفاءة في مجال التدريس 97
– خصائص البرنامج القائم على الكفاءات 98
بنية التعلم القائم على الكفاءات 101
الإتجاهات الفكرية في حل المشكلات 102
– الإتجاه السلوكي 102
– الإتجاه الكشطالتي 103
– الإتجاه المعرفي 104
حل المشكلات كطريقة للتدريس 109
– أهمية الوضعية المشكلة 104
– معايير اختيار وضعية مشكلة 105
– **استنتاج** 106
نموذج مقترح لبنـــاء درس أســـاس تنميـــة الكفاءات 114

القسم الثالث: تقويم الكفاءة 117
مقدمة التقويم 119
طبيعة التقويم في المقاربة بالكفاءات 119
خطوات التقويم 121
– أدوات تقويم الكفاءة النهائية 122
قائمة المراجع 125

القســـم الأول

المقاربـــة بالأهـــداف

مقدمـــة:

لقد احتل، ولمدة طويلة، موضوع الأهداف حيـــزا كبيـــرا مـــن اهتمام علماء التربية، وقد تم تطبيق العديد من الدراسات التـــي كانـــت ترمي في معظمها إلى التأكد من أثر تحديد الأهداف بصورة دقيقة على مردود التلاميذ الأكاديمي، ومما يلاحظ من النتائج التي توصلت إليهـــا هذه الدراسات أنها كانت متباينة ومختلفة بـــاختلاف القـــائمين عليهـــا واتجاهاتهم أزاءها. فبينما نجد معظمها يؤكد على أهمية تحديد الأهداف وتأثيرها الايجابي في التحصيل الأكاديمي، في حين نجد البعض الآخر يبدي تحفضا أزاءها على أساس أن أثرها لم يكن دالا بالقـــدر الكـــافي للتأكد من أهميتها.

ونظرا لتعدد هذه الدراسات، يكون هذا السند أضيق مـــن أن يتناولهـــا كلها، وما لايدرك كله لايترك جله، وسنتناول بعضها، وفي تناولنا لهـــا سنتجنب التعمق والتفاصيل، ونقتصر على تقديم لمحة عن وجهات نظر القائمين بها وبنتائجها لتكون كقاعدة نظرية لقارئ هذا السند.

في عام 1968 أجرى **دوتي Doty** دراســـة لـــتفحص أثـــر المعرفة السابقة للأهداف مع أثر التـــدريب عليهـــا فـــي أداء الطلبـــة وتحصيلهم الدراسي، وتوصل إلى أن معرفة الطلبة للأهداف والتدريب عليها واستخدامها أدى إلى:

ارتفاع علاماتهم في الاختبار البعدي لكنه لم يظهر أثر واضح مع استخدام التدريب.

أما **تايمان** 1968 **Tiemann** فقد قام بدوره بدراسة لتحديد أثر تزويد طلاب وطالبات مادة الاقتصاد في إحدى الكليات الجامعية بالأهداف السلوكية خلال معالجة. دامت أربعة أسابيع وكانت النتائج:

- لم تظهر تأثيرات ذات دلالة إحصائية للأهداف التي استخدمت على علامات منتصف الفصل الدراسي كمعيار.
- ظهرت تأثيرات ذات دلالة إحصائية باستخدام علامات اختبار الاحتفاظ كمعيار.
- أظهرت أن مجموعة الأهداف السلوكية كانت علاماتها أعلى من علامات مجموعة الأهداف العامة.

أما دراسة ميريل وتاول 1971 Merrill & Towle والتي تناولت أتر تزويد طلاب وطالبات الدراسات العليا بالأهداف التعليمية حول إحدى المواد الدراسية والتي تدور حول التعليم المبرمج وكانت النتائج التالية:

- لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا بين المجموعات المختلفة في علامات الاختبار البعدي.
- عملت الأهداف التعليمية على التقليل من مستوى حالة القلق لدى الطلاب في الوحدات التدريبية الثلاثة الأولى.

وفي الدراسات العربية:

فقد أجرى عمر عبد الكريم الأحمد 1981 دراسة تمحورت حول أثر تزويد طلاب الصف الثالث الاعدادي بالأهداف التعليمية على تحصيلهم في مادة الرياضيات.

وكانت النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائية >0.05 بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف التعليمية قبل عملية التدريس والطلاب الذين لم يزودوا بهذه الأهداف.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدود 0.05 بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف قبل عملية التدريس والطلاب الذين زودوا بها بعد عملية التدرس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقة 0.05 بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف التعليمية بعد عملية التدريس والطلاب الذين لم يزودوا بها.

أما موسى حتاملة 1982 فقد قام بدراسة حول أثر استخدام الأهداف التعليمية من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق في التعلم الكلي والقصدي والعرضي لطلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم العامة، في محاولة للإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر مستويات الأهداف التعليمية الثلاثة التي تم تزويد الطلاب بها مسبقا في تعلمهم الكلي والقصدي والعرضي؟.

وبعد إجراء الدراسة توصل إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فرق جوهري بين متوسطات علامات طلاب المجموعات الثلاثة على الإختبار الكلي.
- وجود فروق جوهرية في مستوى ثقة 0.05 بين متوسطات علامات طلاب المجموعة التي زودت بالأهداف التعليمية المعرفية، ومتوسط علامات المجموعتين الأخريين..
- عدم فروق ذات معنوية بين متوسطات علامات المجموعة الثلاثة في الاختبار التحصيلي العرضي في مستوى الاستيعاب والتطبيق.

هذه الاختلافات الملاحظة في نتائج الدراسات التي تناولت الموضوع، مع أهميتها، يبدو أن الملاحظ إن غالبية الدراسات تميل إلى التأكيد على النتائج الإيجابية بالنسبة لأثر تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية على التعلم، مع ميل بعضها إلى التأكيد على عدم وضوح التأثير الإيجابي للأهداف على المردود الأكاديمي للتلاميذ.

ورغم الدراسات الكثيرة التي تناولت موضوع استخدام الأهداف التعليمية في المجال التعليمي، وتنوعها، ونظرا للنتائج المتعارضة، في بعض الأحيان، فإن المجال يبقى مفتوحا وواسعا لإجراء المزيد من الدراسات حول الأهداف التعليمية.

ويبقى المدرس داخل قسمه مع تلاميذه هو المحك الأساسي لتحديد أثر استخدام الأهداف السلوكية في العملية التعليمية على مردود تلاميذه.

ويهدف هذا السند إلى تزويد المشتغلين في ميدان التربية والتعليم بكل ماله علاقة بموضوع الأهداف، عل ذلك يكون لهم حافزا على إجراء دراسات تطبيقية ميدانية موقعية على أساس المستوى التعليمي ومختلف المواد الدراسية لتحديد أثر تزويد التلاميذ بالأهداف السلوكية على أدائهم الأكاديمي تبعا لكل مستوى تعليمي ولكل مادة تعلمية ولنوع معين من التلاميذ، وإن ذلك، بالتأكيد، سيزيد من المردود التربوي للمعلم، أولا، كما أنه سيرفع من دافعية تلاميذه للتعلم، وسيزود ذلك كله، بالطاقة اللازمة لمواصلة المسيرة من أجل الاستخدام الأمثل للأهداف.

تعريـــف الهـــدف

1- الهـــدف لغـــة:

"هو المشرف من الأرض وإليه يلجأ"

ابن منظور 92/ص 346

والهدف: كل شيء عظيم مرتفع (ابن منظور).

وفي الحديث: عن عبد الله بن جعفر قال:

"كان أحب ما استتر به رسول الله (ص) لحاجته هدف، أو حائش نخل".

أي ما ارتفع من بناء وغيره.

والهدف: "الدنو، أهدف القوم أي قرَّبوا".

ابن منظور 92/ 346

2- الهدف اصطلاحا:

أ- في علم النفس:

الهدف: "النتيجة النهائية لأي فعل أوسلسلة من الأفعال، سواء أكـــان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا؟".

ابراهيم مدكور 1975

ويعتبر ماكدوجل W.Mc Dougal أكثر علماء النفس تأكيدا على الغرض في السلوك الإنساني.

ومن وجهة نظر E.C.Tolmen ، فـــإن الهـــدف يـــرتبط بالحاجات الفزيولوجية باعتباره مشبعا لها.

ولقد استعمل مصطلح الهدف في علم النفس بشكل واسع حيث استطاع علماء النفس أن يربطوا بشكل هام جدا بين العناصـــر الثلاثـــة المفسرة للسلوك وهي:

الحاجة ← النشاط ← الهدف

في دورة منتظمة تقوم على مبدأ التوازن الحيوي، وطبقت بنفس الأسلوب بالنسبة للتربية، كما أن علماء النفس أكدوا على تدرج الهدف، على اعتبار أنه أثر الاقتراب من الهدف في سلوك الكائن الحي، فيزداد نزوعا إلى الاقتراب من الأهداف الإيجابية، ويزداد نزوعا إلى الابتعاد عن الأهداف السلبية.

ولا يبتعد هذا المفهوم بالنسبة للعلوم الاجتماعية الأخرى كعلم الاجتماع، والانتربولوجيا، والاقتصاد، والعلوم السياسية...الخ.

فيتكون الهدف:

الغرض الذي يسعى إليه الفرد أو الجماعة عن طريق مايقوم به الفرد أو الجماعة من فعل أو سلوك في فترة زمنية محددة.

أو إنه: محطات مستقبلية يسطرها الفرد أو الجماعة لمختلف جوانب الحياة، ولمدة معينة.

ب- في التربية:

إن المتتبع للدراسات التي تناولت الأهداف في ميدان التربية، وحاولت تحديد معنى الهدف، يلاحظ أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له لغة، وفي العلوم الأخرى.

ويعرفه فؤاد قلادة بأنه:

"مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ".

ويضيف:

"ومن تم كان الهدف عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة".

أما ماجدة عباس فترى أن الأهداف في التربية هي:

"وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس، أو الدرس".

ويتضح مما سبق أن الهدف هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية لدى التلميذ من خلال مروره بمواقف تعليمية تعلمية معينة مخططة مسبقا.

وهو بهذا المعنى: حلقة من سلسلة طويلة متكاملة من الحلقات تغطي جوانب متعددة من جوانب السلوك الانساني في مختلف جوانب الحياة. وهو ما لا يبتعد عن المعنى المحدد لمفهوم الهدف في عمومه.

ونخلص إلى أن الهدف في التربية هو:

عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معينة

أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

1- تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدرس.

2- تسهل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب بالقيام به.

3- تساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة وعلى صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.

4- تجزئ الأهداف التعليمية التعلمية إلى أبسط مكوناتها، وهو مايجعلها واضحة، ويمكن من تقديمها بفعالية ونشاط.

تصنيف الأهداف:

كان ولا يزال تصنيف الأهداف التعليمية أحد المعينات التي قدمت الكثير للمعلم في تحديد الأهداف التعليمية، وبما أن التصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التعليمية على نحو أفضل إذا صيغت في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة، فهي إذن نظام في التعليم يفيد القائمين بالتربية والتكوين في مختلف مستويات النظام التربوي (إداريون، مفتشون، معلمون،....).

لقد تم على هذا الأساس طرح العديد من التضيقات ذات العلاقة بالأهداف التعليمية في مختلف مجالاتها ومستوياتها.

وتعني الصنافة في مفهوما العام سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين، وهو ترتيب متدرج لعناصر مشابهة متدرجة لظواهر التعلم أو النمو يمكن ملاحظته في شكل مجموعة من السلوكات، أو مجموعة من الأفعال تبين عملية النمو في مراحلها. وبذلك تكون خاضعة لمبدأ التطور والتدرج تبعا لمبدأ التعقيد التصاعدي: بمعنى أن ترتيب الأهداف يكون من البسيط إلى المعقد، ويسمح هذا النظام بعرض الأهداف بكيفية دقيقة وواضحة تبعا للمجالات التي يريد الفعل التعليمي تنميتها عند المتعلم، وهي مجالات ذات علاقة واضحة بجوانب الشخصية.

ويتألف هذا التقيم التصنيفي من ثلاثة مجالات وهي:

- المجال المعــرفــي: The cognitive Domain
- المجال المهاري الحركي: The affective Domain
- المجال الوجداني: The psychomotor Domain

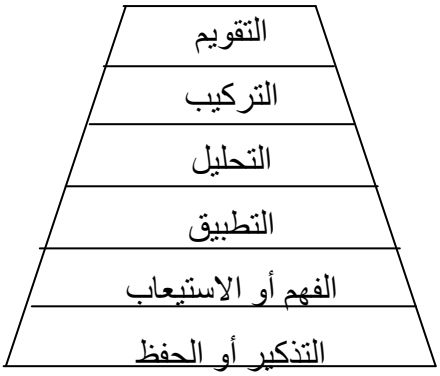
1- المجال المعرفي:

يتمركز المجال المعرفي على القدرات العقلية الذهنية من مثل التذكر والفهم والتطبيق.... وغيرها، والتي تمثل في مجموعها عمليات عقلية محضة، وهو الجزء الأول أو المجال الأول من مــشروع عمــل جلب إليه مجموعة الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، وفي خظم عمل هذه الجماعة ظهــر أول تصنيف وهو مصنف ب.بلوم B.Bloom 1956 وسمي باسمه صنافة بلوم Bloom's Taxonomy، وقد اختص بالمجال المعرفي-العقلي، ويقصد بالأهداف المعرفية أو العقلية:

تلك الأهداف التي تعنى بما يقوم به العقل من عمليات متباينــة في محتوياتها ومتفاوتة في مستواها وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الانسان وتتمثل العمليات العقلية في المستويات التالية:

- مستوى التذكر والحفظ.
- مستوى الفهم أو الاستيعاب.
- مستوى التحليل.
- مستوى التركيب.
- مستوى التقويم.

ويمثلها بلوم هرميا كما هو مبين في الشكل التالي:



وتندرج تحت هذا المجال كل الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات العقلية، وكما أشرنا سابقا، فهي مبنية على أساس "معيار الصعوبة المندرجة" سواء أكان في ترتيب الأهداف أو ترتيب المقولات التي تندرج تحت هذه الأهداف والتي تجسد أنواع النشاط العقلي الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في التلميذ.

وصف مستويات المجال المعرفي:

المستوى المعرفي	وصف المجال المعرفي
1- **التذكر أو الحفظ**	يقتصر هذا المستوى على تذكر المعلومات والمعارف والحقائق التي تعلمها سابقا، ويتضمن ذلك استرجاع واستدعاء أو التعرف على مدى عريض من هذه الحقائق- أو النظريات ويتطلب ذلك استخدام مجموعة من العمليات العقلية، من مثل الانتباه، الذاكرة. ويمثل هذا المستوى المستوى الأدنى في هذا المجال. ويهدف هذا المجال إلى جعل المتعلم قادرا

	على استحضار المعلومات عند الحاجة، وللتأكد من حصول المعرفة عند المتعلم.
2- الفهم	يعتبر الفهم مرحلة أرقى من مرحلة التذكر والحفظ ويعني الفهم: حال من الادراك أو التصور يسمح للتلميذ بإدراك مايقال له تم استخدامه فيما له علاقة به. والتعبير عنه بلغته الخاصة.وبترجمتها من صورة إلى أخرى، مع التنبؤ بالنتائج والآثار.
3- **التطبيق**	يتجلى التطبيق في قدرة التلميذ على استخدام الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرق التي درسها وفهمها، في مواقف جديدة واقعية سواء داخل القسم أو في الحياة اليومية العادية خارج القسم. ويكون هذا المستوى بمثابة استثمار التلميذ للمعلومات المكتسبة في حالات مشخصة.
4- التحليل	يتمثل التحليل في عملية تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر ثانوية/فرعية وتجزئتها إلى أبسط مكوناتها الأساسية، من أجل فهم بنائها التنظيمي التركيبي وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة، مع إدراك العلاقات التي تربط هذه الأجزاء، ويمثل هذا المستوى نواتج تعليمية أعلى بما هي عليه في المستويات الأقل منه لأنها تتطلب فهما وادراكا أعمق للمحتوى المعرفي والبنائي للمادة.

5- التركيب	إنها القدرة على تجميع أجزاء المادة التعليمية لتكوين كل متكامل فريد من بنات فكره، وتتضمن هذه القدرة انتاج اتصال خاص، مع التخطيط لعملية أو تجربة، وتجميع المعطيات من أجل صياغة جديدة ومتماسكة أو نموذج لم يكن واضحا من قبل.
6- التقويم	يعني التقييم: إصدار أحكام على قيمة المادة أو الطرق أو الوسائل، وهي أحكام قيمية أو كيفية أو هما معا، في ضوء معايير محددة معتمدة في مجال معين، سواء أكانت ذاتية أو موضوعية. والتقيم بهذا المفهوم هو عملية نقدية للأفكار والوسائل والنظريات والأعمال، أي لكل مايتعلمه، وما يتناوله بالدراسة. وتمثل النتائج التعلمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، باعتباره يتضمن كل العمليات السابقة، وأي خلل في تلك العمليات أو إحداها. سيكون الحكم خاطئا، بالإضافة إلى تحكمه ومعرفته بالمعايير التي في ضوئها يصدر حكمه.

2- المجال المهاري الحركي:

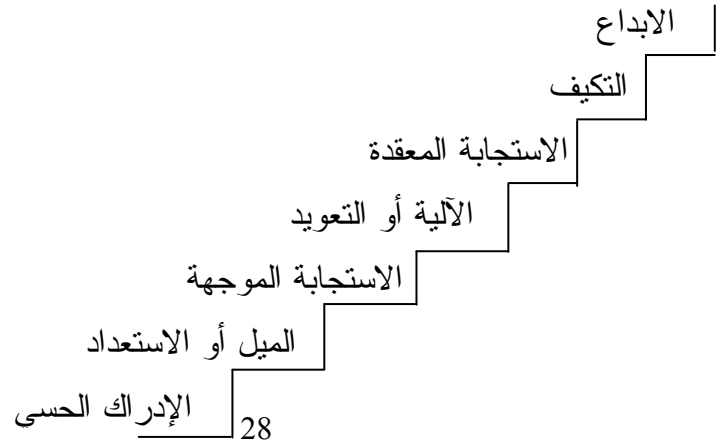
يتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية، وواضح أن المهارات في هذا المجال لاتعني المهارات العقلية، كالتحليل والتقويم والاكتشاف وحل المشكلات. بل المقصود بها هو المهارات الحركية لأطراف الجسم، كحركة اليدين والقدمين، أو الجسم ككل. وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات المتعلقة بحركة

الجسم.(الكتابة، التحدث، المهارات الحركية...) التي تتطلبها بعض الاختصصات من مثل (العلوم الطبية، التربية الصناعية، التربية البدنية، الفنون، الموسيقى...).

بالرغم من تعدد التطبيقات التي ظهرت في المجال المهاري الحركي غير أن تصنيف اليزابيت سمبسون E.Simpson 1972 لهذا المجال يبقى هو الأكثر شيوعا بين المربيين، وذلك لسهولته وامكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية، وهو شبيه بتصنيف بلوم. أين يبدأ التصنيف من المستويات السهلة ويتدرج في الصعوبة لينتهي بأكثر المستويات تعقيدا وتتمثل هذه المستويات في:

1- الإدراك الحسي
2- الميل أو الاستعداد
3- الاستجابة الموجهة
4- الآلية أو التعويد
5- الاستجابة المعقدة
6- التكيف
7- الابداع

ويمكن تمثيلها في شكل مراقي كما هو مبين في الشكل التالي:



مراقى المجال المهاري الحركي

ويندرج تحت هذا التصنيف كل ماله علاقة بحركة الجسم من أفعال سلوكية ظاهرية قابلة للملاحظة المباشرة.

وصف مستويات المجال المهاري الحركي

المستـــوى	وصـــف المجـــال المعرفـــي
1- **الادراك الحسي**	يتصل هذا المستوى باستخدام الاحـــساس بالمنبهات والمقـــصود بالاحـــساس هنـــا هـــو الاحساس العضوي الذي يقـــود إلـــى النـــشاط الحركي، ويعزا ذلك إلى تلقائيـــة المـــتعلم فـــي الانتباه لهذه المثيرات ولمظاهر معينـــة، حيـــث يتركز الاهتمام على مـــدى اســـتعمال العـــضو الحسي، ويتفاوت هذا المـــستوى مـــن الاثـــارة الحسية، كأول خطوة، تليها الوعي بالمثير، ثـــم اختيار الأفعال أو السلوكات ذات الصلة بالمثير. ويمثل مستوى الادراك الحـــسي أقـــل وأول مستويات المجال المهاري الحركي.
2- الميل أو الاستعداد	يشير هذا المستوى، إلى التهيؤ النفسي والعقلي والحسي للقيام بعمل معـــين، ويتعلـــق التهيؤ أساسا بالاستعداد أو النزعة أو الدافعيـــة لتأدية نشاط أو سلوك بعينه. فإذا كان هناك استعداد نفسي للقيـــام بعمـــل معين، وكان هناك استعداد عقلي لذلك فإن العقل يرسل إشارة إلى أطراف الجسم، للتهيؤ بـــأداء

	مهارة معينة. وواضح هنا أن الأداء الحركي لايكـــون إلا إذا كان هناك استعداد في هذه الأنواع الثلاثة إذ ينتفى الفعل أو أداء أية مهارة بمجـــرد انعـــدام الاستعداد في أي من هذه الجوانب الثلاثة، النفس والعقل والجسم.
3- الاستجابة الموجهة	يتعلق هذا المستوى بالمراحـــل الأولـــى لتعلم المهارات وأنواع الأداء المعقد والمركـــب، باعتباره أنه يقوم فعليا بأداء المراحـــل الأولـــى للمهارة. وتتضمن الاستجابة في هذا المـــستوى كل من المحاولة والخطأ، والمحاكاة، والتقليـــد، وتتم عملية الحكم على مدى كفايـــة العمـــل أو المهارة في ضوء مجموعة محددة من المعـــايير المناسبة.
4- الآلية أو التعود	هنا يصبح العمل أو المهارة التي كانت قبل هذا المستوى تقليدا أو محاكاة، عادة لديـــه، وفي هذا المستوى، تتم تأدية المهارة أو الفعل أو الحركات دون أدنى مشقة، وبشكل آلي، لأنهـــا أصبحت لديه مألوفة، ويكون قادرا على أدائهـــا بثقة وجرأة وبراعة وحذق. وتهتم نتاجات التعلم في هذا المـــستوى بتأدية المهارات وبألوانها وأشكالها المتعددة.

5- الاستجابة الظاهرية المعقدة	يتضمن هذا المستوى أنماطا من الحركات والأداءات والمهارات المعقدة، التي تم فيه التخلص من الشك أو التردد في أداء المهارة حيث تزداد نسبة الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة اتقان المهارة. كما يتم التخلص من الاداء الآلي وتؤدي الحركات الجسمية بسهولة ويسر أكثر، ويتم التحكم الجيد في العضلات، ثم يتم بشكل أكبر التناسق الحسي الحركي. ويتم في هذا المستوى إعادة النظر في كل ما كان عالقا في المستوى الآلي مما كان يسبب حيرة أو قلقا. وتتميز نتاجات هذا المستوى بالأنشطة الحركية الدقيقة وبالتنسيق والتنظيم والسرعة وهي معايير الاتقان للمهارة.
6- التكيف	يرتبط هذا المستوى بالمهارات التي يستطيع التلميذ تطويرها، والتحكم فيها، وتعديلها، حسب مايقتضيه الموقف. باعتباره أنه قد أتقن المهارة وتعرف على دقائقها نتيجة الممارسة، كما تجعله يستطيع إصدار أحكام على أداء الآخرين لنفس المهارة.
7- الابداع	ويتعلق الأمر في هذا المستوى بالقدرة على الوصول إلى حلول جديدة ولكنها صادقة، انطلاقا من المستوى السابق للأداء المهاري، أي

	أنه نتاج مهارة متطورة بدرجة عالية جدا تم تطبيقها بدقة وسرعة واتقان، بحيث أصبح قادرا في مرحلة متطورة أن يبدع فيها عن طريق الربط بين العناصر في الادراك الواعي، بحيث يكون مجموعها مهارة جديدة.

3- المجال الوجداني:

يشير الوجدان عند علماء النفس إلى الجانب الذاتي الشعوري من أية خبرة سلوكية (إدراكية أو حركية) يمر بها الشخص من حيث شعوره بالارتياح (بدرجات مختلفة) أو بعدم الارتياح (بدرجات مختلفة) نحو هذه الخبرة –ينتج عنه اتجاه نحو القبول أو الرفض.

ومن الأوائل الذين درسوا هذا الموضوع بالتفصيل العالم الألماني وليام فونت W.Wundt، وتحدث عن الأبعاد الرئيسية الثلاثة.

الأول: يمتد من الشعور بالسار إلى الشعور بالانقباض.

الثاني: ويمتد من التوتر إلى الاسترخاء.

الثالث: ويمتد من الإثارة إلى الانهباط.

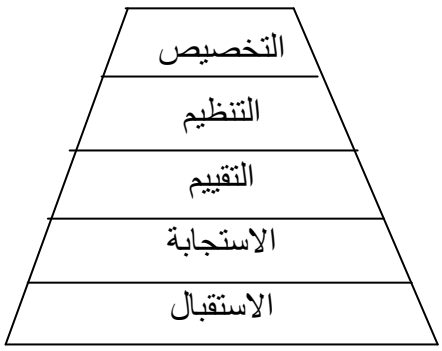
ويعني الجانب الوجداني في المجال التربوي إلى تعامل الطفل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، والتي تبدو في مظاهر سلوكه المتعددة وأنظمته الحيوية اليومية.

أما الأهداف الانفعالية فهي تلك الأهداف التي تعنى بالمشاعر والأحاسيس والانفعالات والاتجاهات والقيم والميول وقد حاول العلماء تصنيفها أسوة بالجانبين المعرفي والنفسي الحركي بداية من أسهلها ونهاية بأصعبها.

ويمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها، حيث أنه لا قيمة للجانبين الآخرين بدون هذا الجانب، ولا قيمة للمعارف أو المهارات في معزل عن مجموعة من القيم والاتجاهات وعلى غرار الجانبين السابقين (المعرفي والنفسحركي) طرح كراثول Krathwohl 1964 تصنيفا للأهداف التعليمية في المجال الوجداني. ولجأ إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي طرحه بلوم في المجال المعرفي. وعمل على تقييم الأهداف في المجال الوجداني إلى خمسة أقسام وتتمثل هذه المستويات في الآتي:

1- الاستقبال Receiving
2- الاستجابة Responding
3- التقييم Valuing
4- التنظيم Organization
5- التخصيص Characterization

ويعرض الشكل التالي التنظيم الهرمي الذي اقترحه كراتول:



وحتى تتبين الأمور بوضوح في هذا المجال فلا بد من التعرض إلى وصف هذه المستويات بصورة تيسر على كل من المربي والتلميذ التعامل معها لتحقيق الأهداف المتوخاة من دراسة هذا الجانب.

وصف مراقي أو مستويات الجانب الوجداني:

المستوى	الوصف
1- الاستقبال	يتوقف هذا المستوى على تلقائية المتعلم للاعتناء بمثيرات معينة دون غيرها أو بظواهر معينة دون غيرها، فيبدي اهتماما بقضية ما، أو موضوع بعينه، أو مشكلة، أو حادثة، ومن الوجهة النظرية التربوية فإن ذلك يرجع إلى التهيئة والضبط وإثارة اهتمام التلاميذ نحو الموضوع المراد دراسته، وتمتد المعطيات في هذا المستوى من الوعي البسيط للأمور إلى الاهتمام أو الانتباه الواعي لما يحيط به من أمور، ثم أخيرا تقبل ذلك وعدم محاولة الهروب أو تجاهل ما يجري حوله، وهنا تبرز قيمة و أهمية المربي في إثارة انتباه تلاميذه وتحويله نحو ما يسعى لتقديمه.
2- الاستجابة	يرجع هذا المستوى إلى نزوع الكائن الحي إلى المشاركة الفعلية الحية من جانبه وعدم التوقف في مستوى الاهتمام أو الانتباه لما يجري حوله بل يتعدى ذلك إلى اتخاذ موقف حيالها بطريقة أو بأخرى.قبولا أو إذعانا طوعا واختيار أو اشباعا واقتناعا للاستجابة. ويندرج في هذا المستوى تلك الأهداف التعليمية التي تتضمن الميول والاهتمامات.

3- التقييم	يتوقف هذا المستوى على ما يعطيه المتعلم من قيمة لشيء ما، أو ظاهرة معينة أو سلوك معين، ويتفاوت هذا المستوى من مجرد قبول الموضوع التقبل البسيط للقيمة التي يعطيها للموضوع كالميل أو الرغبة في تطوير مهارة معينة إلى التعهد على تحمل العمل الجاد على التمهين الفعال في مجال العمل الجماعي، ويتوقف ذلك بصفة، خاصة، على مايعتنقه من اتجاهات أو معتقدات أو تقديرات.
4- التنظيم	يتركز هذا المستوى على تجميع عدد من القيم وحل بعض التناقضات التي يمكن أن توجد فيما بينها، والبدء في بناء نظام ثابت دقيق داخلي متماسك لهذه القيم وتتصل معطيات هذا المستوى بعلاقة القيم بالمفاهيم وبتنظيمها.
5- تشكل الذات	يشكل هذا المستوى قمة الهرم في المجال الوجداني ويتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات كوحدة متميزة عن غيرها، حيث يتشكل في هذا المستوى نظام من القيم والاتجاهات التي يحكم وتوجه سلوكه. وتكون مجموعة من المعايير التي بواسطتها يحكم على الأشياء قبولا ورفضا، وتمثل في النهاية فلسفته في الحياة. وتشمل نواتج التعلم في هذا المستوى مجموعة متنوعة وواسعة من الأنشطة.

الخلاصـــة:

إن تصنيف الأهداف في المجالات الثلاثة المذكورة سابقا:

- المجال المعرفي.
- المجال النفسحركي.
- المجال الوجداني –الانفعالي –العاطفي.

إلى سلسلة من المراقى أو في شكل مستويات بداية من السهل ونهاية بالصعب والذي يشكل قمة الهرم التي تـــسعى كـــل النـــشاطات التربوية إلى بلوغها، قد ساهم وساعد ويساعد كثيرا في تعيين وتحديـــد الأهداف التعليمية، لاحتوائه مجموعة من المجالات الهامـــة والمحـــددة والتي تشمل المعطيات التعليمية الممكنة والمتوقعة من النشاط التعليمي.

كما أن الفصل بين المجالات الثلاثة للأهداف إنما هو فـــصل لغرض الدراسة، فقط، إذ لايمكن تصور فعل تربوي خاص بمجال دون أن يكون له تأثير على المجالات الأخرى. وإن تمايزت هذه المجـــالات في الشخص الواحد وفي نوع المعرفة الإنسانية المرغوب إحداثها. فهي، إذن، مترابطة، ذات تأثيرات متبادلة. ولعل الجدول أدناه رقم **(01)** يبين بوضوح أكثر هذه العلاقة.

جدول رقم (01)
العلاقة بين الميدان
المعرفي والعاطفي وسيكو حركي[1]

الأقسام الكبرى	الميادين والأهداف المدرجة تحتها		
	الميدان المعرفي Cognitive Domain	**الميدان العاطفي Affective Domain**	**الميدان الحركنفسي Psychomotor Domain**
الارتباط Association	1- المعرفة Knowledge	1- الاستقبال Receiving 2- الاستجابة Response	1- الحركات العاكسة Reflex movts 2- الحركات الأساسية Basic movts
صياغة المفاهيم Conceptualization	2- الفهم Comprehension 3- التطبيق Application 4- التحليل Analysis	3- إعطاء القيمة Valuing 4- التنظيم Organization	3- القدرات الادراكية Perceptual abilities 4- قدرات جسمية Physical ability
التقمص أو التوحد	5- التركيب Synthesis	5- توظيف القيمة	5- حركات مهارية Skilled

[1] فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم ص 200

Idenification	6- التقويم Evaluation	Caracterizati on by value or value system	movments 6- اتصال غير تتابعي Non discursive communication

الهدف التربوي:

هناك نوعان من الأهداف التربوية وهي:

- الهدف العام
- الهدف السلوكي (الاجرائي).
-

أولا: الهدف العام:

تتضمن الأهداف العامة الاتجاه أو الغاية والسبب والنتيجة، وبهذا يعتبر الهدف العام هو الصورة الكلية للعمل والفكر والإحساس.

ويتضمن التعليم الجيد سلسلة متتابعة من الأجزاء الصحيحة والتي تكون في مجموعها هدفا عاما، ويعد تحديد الهدف العام من أكثر الأمور صعوبة، لأنه يتطلب مجموعة من الخيارات المناسبة لتحديد أي الأهداف أكثر ملاءمة كل من الموقف التعليمي بعناصره: (الموقف، العملية التعليمية، الدارسين....الخ). كما لأنه لابد من النظر إلى الأهداف على أن ما كان صالحا اليوم قد لا يكون كذلك فيما بعد.

ثانيا: الهدف السلوكي (الإجرائي):

لفهم طبيعة الأهداف الإجرائية أو السلوكية الواضحة وغير المبهمة، لابد من التعرض للمذهب الإجرائي أولا، وليس الغرض في

هذا السند التعرض إلى تطور المذهب الاجرائي وأعلامه، وإنما التأكيد على مفهوم الأجرأة في الأهداف.

معنى الأجرأة في الهدف هو:

> الابتعاد عن إعطاء المرادفات اللغوية،
> والتأكيد على وصف الإجراءات المستخدمة لقياس المفهوم
> بلوم: 1971

ومن هذا المفهوم فإن الأهداف التعليمية التي صيغت بعبارات واضحة مع الإجراءات التي ستستخدم في قياس الهدف يكون أسهل في توصيله إلى الآخرين.

ويعتقد بلوم (1971)

"أن السبب في فشل الاتصال هو أن كثيرا من الكلمات التي يستعملها المدرسون لوصف سلوك التلاميذ عرضة لاختلاف التفسيرات".

ويقدم لذلك مثالا توضيحيا لمثل هذه المصطلحات التي يستخدمها المعلمون، ويقترح لها بدائل.

لاحظ قائمة المصطلحات التالية:

القائمة الأولى:

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
1- الفهم Comprehension	12- يعمل بجد
2- المعرفة	13- يتكلم بطلاقة
3- التفكير النفدي	14- يتكلم كلاما سليما
4- الفهم Understanding	15- يقرأ بسهولة
5- التقدير	16- يستعمل المهارات الأساسية
6- الاهتمام ب	
7- يقدر تماما	
8- يعي أهميته	
9- يتعلم	
10- يحترم	
11- يوسع أفقه	

ماذا يمكن ملاحظته أو استنتاجه من المجموعتين؟

يمكن ملاحظة الصعوبة في المصطلحات التي تضمنتها المجموعة الأولى أي من 1-11، حيث أنه لايمكن ملاحظة السلوكيات التي تضمنتها هذه المصطلحات، فلا يمكن مثلا: رؤية الفهم أو المعرفة أو التفكير النقدى أو الاهتمام إلى غيرها من المصطلحات التي تضمنها هذ المجموعة: وأن ذلك لايمكن إلا أن يستنتج من فعل سلوكي ظاهري وواضح.

أما المجموعة الثانية والتي تضمنت المصطلحات من 12-16 فمع كون السلوك يمكن ملاحظته، فيمكن مثلا ملاحظة الكلام، والعمل، والاستعمال، فهي كلها قابلة للملاحظة المباشرة، وهو خلاف ما كان في المجموعة الأولى، وهو المطلوب من الفعل أو السلوك الإجرائي، إلا أن الصفة المضافة إلى هذه الأفعال أدت إلى سوء التفسير، لأن السؤال المتبادر إلى الذهن في هذه المصطلحات هو:

ماهو المعيار؟

فما معيار الجيد؟ وما معيار السهولة؟ وما معيار الطلاقة، وما معيار الكلام السليم؟ ...الخ.

وبالتأكيد فإن المعيار في هذه الألفاظ السلوكية يختلف من شخص لآخر، فما يراه أحدهم طلاقة أو يسر أو سلامة قد لا يعتبره شخص آخر كذلك.

ولتدارك النقص السابق ذكره في القائمة الأولى يقترح بلوم قائمة ثانية أدق في استخدام مصطلح الهدف الإجرائي، وهي عبارة عن أفعال تصف ما يفعله التلميذ لإظهار أنه قد حقق الهدف بحيث لا تقبل تعدد التفسيرات، وتصف السلوك الظاهر أو الطريقة التي تستعمل لملاحظته حتى يمكن لكل من يقرأ الوصف الاتفاق على ما إذا كان أداء التلميذ دالا على وجودا لهدف من عدمه.

وإليك القائمة الثانية التي يقترحها بلوم.

القائمة الثانية:

1- يصيغ	9- أن يستعمل الصيغ النحوية الشائعة
2- يميز	10- أن يضع الفواصل حسب القواعد
3- يفرق العبارات الصحيحة من الخاطئة	11- يحسب
4- يربط بين التواريخ والمعارف	12- يختار الإجابة الصحيحة من عدة بدائل
5- يضع في عبارات من عنده	13- يستعير كتبا من المكتبة عن الحرب الأهلية
6- يقيم	14- يذكر أسماء الآلات في الفرقة
7- يتنبا	15- يحدد العلاقات الموجودة بين البيانات
8- يتطوع للإجابة	16- يذكر عواقب فعل معين

لاحظ أن هذه الأفعال أكثر دقة مما ورد من مصطلحات في القائمة الأولى، لأنها تتيح لأي شخص له دراية بالفعل التعليمي إذا ما أتيحت له فرصة ملاحظة أداء التلميذ أن يقرر ما إذا كان ما يفعله أو يقوم به التلميذ أداء مقبولا وأن الهدف تحقق أم لا.

وواضح جدا أن هذا لا يكفي ولا يعني أن الهدف قد تحقق وسنتناول لاحقا ماذا يجب فعله حتى نصيغ أهدافنا في عبارات سلوكية أكثر تحديدا ودقة وإجرائية.

الخلاصة:

إن الأهداف في المجال التربوي تتفاوت من عبارات شاملة والتي تدل على الأغراض العامة والقيم والفلسفات التربوية إلى غاية العبارات المحددة والتي تبين أساليب أداء نوعية أو خاصة، ويشار إلى

النوع الثاني في علم النفس التربـــوي بالأهـــداف التربويـــة ويعوزهـــا الوضوح، في غالب الأحيان، أما الأهداف التعليمية تكون أكثر تحديـــدا لأنها تتناول النواتج النهائية والتعليم في صورة قابلة للملاحظة والتسجيل والقياس ومصاغة في عبارات صريحة، وبذلك فهي أكثر وضوحا.

وصف الهدف التعليمي:

يتطلب تحديد الهدف التعليمي وصفا دقيقا، كما يتطلب تفصيلا عمليا للفعل، ولعل من أهم أساليب وصف الهدف التعليمي هو طريقـــة ميجر Mager وطريقة Miller.

أولا: طريقة ميجر Mager:

تتلخص طريقة في العناصر الثلاثة التالية:

1- تحديد الأداء السلوكي النهائي.

2- وصف الظروف والأحوال الأساسية التي يتوقع أن يحدث فيـــه السلوك.

3- تحديد مستوى الجودة الذي يجب أن يحققه التلميذ.

ثانيا: طريقة Miller:

أما طريقة ميللر فتتلخص في العناصر الثلاثة التالية:

1- ظروف الاستشارة Stimulus condition.

2- التنشيط: Activation أو الاستجابة التي يجب أن تصدر من التلميذ.

3- التغذية الراجعة: Feed back أو تحديـــد مـــستوى ملاءمـــة الاستجابة.

إن المتدبر للعناصر الثلاثة في الطـــريقتين طريقـــة ميجـــر Mager و طريقة ميللر Miller يرى أنهما لاتختلفان إلا فيما يتعلـــق بالمصطلحات المستخدمة في الطريقتين:

وتتطبيقا:

الهدف: أن يستخرج ضمائر المفرد الغائب من القطعة الأدبية المعطاة له، في ضوء القواعد اللغويـــة الخاصة بذلك ونسبة خطأ لاتزيد عن 10 %.

إن تقطيع هذا الهدف على أساس العناصر التي اقترحها كل مـــن Mager و Miller يمكننا من أن نلمس تشابه عناصرهما في مستوى التطبيق، كما هو مبين في الجدول رقم (02).

الجدول رقم (02)

تقطيع الهدف على أساس العناصر

التي اقترحها كل من Mager و Miller

أجزاء الهدف	عناصر الهدف	
	ميجر Mager	**ميللر Miller**
أن يستخرج ضـــمائر المفرد الغائب	الأداء النهائي	التنشيط
من القطعة المعطـــاه له، في ضوء القواعد اللغوية الخاصة بذلك	العوامل أو الظروف	ظروف الاستشارة
بنسبة خطأ لاتزيد عن 10 %	مستوى الأداء	التغذية الراجعة

وهكذا يمكن تطبيق أسلوب صياغة الأهداف في المستويات المختلفة وفي المجالات الثلاثة، المعرفي، والوجداني والنفسحركي. باستخدام الأفعال السلوكية الخاصة بكل مجال وكل مستوى، وسنتعرض لهذه الأفعال لاحقا.

خطوات عملية لتحديد ووضع الهدف التعليمي:

يعتري تحديد وصياغة الأهداف التعليمية كمعطيات تعلمية/تعلمية بعض الصعوبات، خاصة بالنسبة للمبتدئ، وتكون الصعوبة أكثر في بعض المستويات كما تتفاوت هذه الصعوبة من مجال إلى آخر، غير أنه يمكن التغلب على هذه الصعوبات والوصول إلى تحديد وصياغة الهدف السلوكي بشكل واضح ودقيق وغير قابل للتأويل باتباع الخطوات التالية:

الخطوات:

1- ضع الهدف في عبارات واضحة ودقيقة، وتجنب كل إضافة أو شرح أو تنقيح غير ضروري.
2- ابدأ كل هدف تعليمي بفعل سلوكي (يستخرج –يطبق –يذكر– يعرَف، يستخلص –يستنتج...).
3- ضع كل هدف في مصطلحات تبين أداء المتعلم، في أفضل ما يمكن أن يصل إليه.
4- ضع الهدف في شكل سلوك نهائي.
5- ضع الهدف بحيث يتضمن واحد فقط من العمليات التعليمية.

وتعتبر الصياغة الدقيقة للهدف هي تلك التي تستبعد أكبر عدد من البدائل والاحتمالات الممكنة، باستخدام أفضل وصف للسلوك النهائي المطلوب، والذي لا يحتمل أي تفسير آخر. وبذلك تكون العبارة دقيقة وذات مغزى وفعالة.

وتجدر الإشارة إلى أن تحديد الهدف لايستدعي بالضرورة المرور بجميع هذه الخطوات، فإذا كان السلوك النهائي واضحا أداؤه محدد الظروف التي سيتم فيها الهدف، مع بيان المعيار، فهو هدف جيد.

ما الذي يستفيده المعلم من تحديد الهدف بهذا الشكل؟

إنه من الواضح أن أولى خطوات التخطيط للتعليم هو تحديد الهدف التعليمي، وإن ذلك يسهم بشكل واضح في تقويم العملية التعليمية، خاصة فيما يتعلق بصياغة السؤال واختيار نوع الفقرة (وهو ما سنتعرض له في الجانب التقويمي).

ويحدد عمر رضا البغدادي (1998) ما تسهم به هذه الخطوة في التخطيط لعملية التعلم بمايلي:

1- يقدم لواضع الأهداف الإرشادات والأساليب وكيفية نقل وتوصيل المحتويات المعرفية التعليمية إلى الآخرين.

2- تقدم العون لاختيار الموضوعات المادية التعليمية وطرائق التعليم والأدوات والمعينات لاستخدامها خلال عملية التعلم أو في أثناء عملية التعلم.

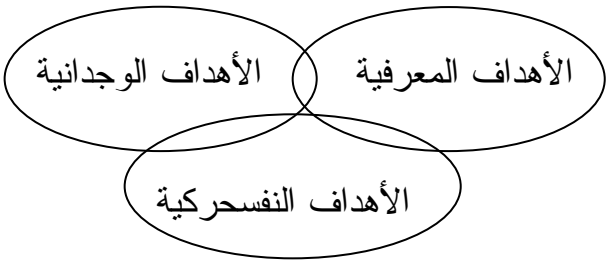
3- يقدم العون عند بناء الاختبارات وأدوات التقويم لقياس تحصيل المتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن مجموعة الأهداف المصاغة لوحدة تعليمية معينة أو مقرر معين هو مزيج من الصنافات الثلاثة: (المعرفية،

الوجدانية، والنفسحركية) ويمثل هذا المزج الهيكل البنـــائي لأي وحـــدة تعليمية، وكل ما في الأمر هو اختلاف درجة تمثيل الهدف لأحـــد مـــن الصنافات الثلاثة، فقد يتواجد أحد الأهداف في مستوى مـــن مـــستويات المعرفة وهو نفسه في مستويات أخرى مـــن المـــستوى النفـــسحركي والوجداني، وكما يمكن أن يكون الهدف الوجداني حسب نفس المستوى بالنسبة للعلاقات الثلاثة.

كما أنه من ناحية أخرى قد يعتمد تعلم هدف معرفي معين على قيمة وجدانية معينة، أو على مهارة نفسحركية، وهكذا وبالتـــالي فـــإن التصنيفات الثلاثة متداخلة ويمكن تقريب ذلك بالشكل التالي:

الشكل رقم (01)



وأي بناء تعليمي جيد لابد من وجود هذه المجـــالات الثلاثـــة للأهداف التعليمية، وفي غياب ذلك يكون التعليم غير مميز وغير فعال.

الأفعال والنشاطات السلوكية المقابلة

لكل مستوى في المجالات الثلاثة

سنعرض في هذا الجزء من السند بعض الأفعال والنـــشاطات السلوكية المستخدمة في تحديـــد الأهـــداف الاجرائيـــة فـــي العمليـــة

التعليمية/التعليمية، وستكون البداية من المجال المعرفي، ثم الوجداني ثم النفسحركي.

أولا: المجال المعرفي:

يعرض الجدول رقم (03) بيانا تفصيليا للمجال المعرفي مع عرض للأفعال والنشاطات السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف.

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
1- **التذكر**	1- تذكر المصطلحات 2- تذكر الحقائق 3- تذكر الطرق والخطوات 4- تذكر الأنماط والتتابعات 5- تذكر المفاهيم 6- تذكر المبادئ والأسس 7- تذكر المعايير	يعرف -يصف -يحدد -يسمي -يعدد - يقابل -ينسب -يخطط -يضع -في فقرات أو في خطوات- يختار - يعين - يسمي- ومن الواضح أن الفعل المستخدم يعتمد فقط على مستوى التذكر في الأداء.
2- الفهم	1- الترجمة 2- التفسير 3- الاستخراج	يترجم -يحول -يكتب بأسلوبه -يوضح -يصيغ من جديد -يفسر -يميز -يفرق - يرسم -يتوقع -يتنبأ -يبين أوجه الاختلاف -يفند -يستوعب -يقدر - يشرح -يصمم -يمثل -يعزو - يستخلص.

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
3- **التطبيق**	1- يطبق المفاهيم والأسس على مواقف جديدة 2- يطبق القوانين والنظريات 3- يحل مشكلات معينة 4- ينشئ رسوما وخرائط بيانية	يحسب -يحل -يستخدم -يجهز - يحضر -يطبق -يطور -يعدل -ينشئ -يغير - يعرض -يكتشف -يكشف -يعالج - يجرب -يعد -ينتج.
4- التحليل	1- تحليل العناصر 2- تحليل العلاقات 3- تحليل الأسس	يبين أوجه التشابه والاختلاف -يشير إلى -يربط -يحلل -يفصل -يستنتج. يتعرف على اقتراحات وادعاءات غير مدرجة - يفكك -يفرق -يشير -يستخرج -يربط - يختار -يفصل -يقسم -يجزئ
5-التركيب	1- إنتاج رسالة فريدة 2- إنتاج خطة 3- اشتقاق العلاقات المجردة	-يبني -يصمم -ينشئ -يركب -ينتج - يخطط -يصنف -يربط -يؤلف -يشكل -يقص -يلخص -يعيد كتابة -يعقل - يهيئ -يشرح -يحدث -يهذب -يعيد تنظيم -ينظم -يعيد بناء -يعيد ترتيب.
6- التقويم	1- الحكم وفق معايير داخلية 2- الحكم وفق معايير	يصف -يدعم -يبرر -يحكم -ينقد - يوازن -يضمن -يقابل -يغاير -يميز - يركز -يشرح -يثبت -يبرهن -يتحقق -

	خارجية - الحكم بين الاتساق النظري والمكتوب	يلخص

ثانيا: المجال الوجداني:

يبين الجدول رقم (04) وصفا للمجال الوجداني ومستوى الأهداف الفرعية، مع تحديد مجموعة من الأفعال التي يمكن استخدامها في كل مستوى فرعي.

الجدول رقم (04)

المستويات الفرعية في كل مستوى في المجال الوجداني والأفعال السلوكية

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
1- **الاستقبال**	1- اليقظة 2- الرغبة في الاستقبال 3- الانتباه الموجه	يحضر -يصغي -يسأل -يختار -يصف -يتابع -يشير -يأخذ - يحتفظ -يحدد -يعني -يسمي - يسمع -ينظر -يشترك -يلحظ - يحطاط -يختار -يستخدم -يجيب -يتوقع -يعين -يظهر -يبين.
2-**الاستجابة**	1- قبول الاستجابة 2- الرغبة في الاستجابة 3- الرضى في	يروى -يقرر -يختار -يقدم - يبين -ينجز -يطيع -يبدي - يشارك -يمثل -يجيب -يتبع - يناقش -يصف -يفرق -يشرح -

	الاستجابة	يستهل –يشكل –يشجع –يربط – يستوفي.
3- **التقدير**	1- قبول قيمة ما 2- تفضيل قيمة ما 3- الالتزام بقيمة ما	يظهر –يستعرض –يفحص – يكمل –يصف –يفرق –يشرح – يقنع –يعبر –يساعد –يفضل – يقرر –يختار –يعرض –يبين – يقدر –يعمل –يدرس –يقاسم – يفترض –يستوفي.
4- التنظيم	1- تصور مفهوم قيمة ما. تنظيم مجموعة من القيم.	يطور- يجدد- ينشئ- يوزن- يقرر- ينظم- يقدم نظرية- يلخص- يختار- يلتزم- يعدل- يرتب- يدمج- يقارن- يوحد- يأمر- يعد- يربط- يركب- يتقبل- يصيغ- يكمل- يحدد- يشرح- يعمم.
5- التخصيص	1) بمجموعة معممة. 2) بالرسم: أن يكون سلوك الفرد مميزا بدرجة كبيرة.	يراجع- يقاوم- يحل- يطلب- يتجنب- يتناول- يحكم- ينشئ- يراجع- يمثل- يعرض- يبتكر- يؤثر- يعدل- يطبق- يفترض- يؤهل- يفوض- يهذب- يسأل- يخدم- يحافظ- يبرز.

ثالثا: المجال النفسحركي:

كسابقيه، سنعرض في الجدول رقم(05) بيانا وصفيا لمستويات الأهداف الفرعية لكل مستوى من مستويات المجال النفسحركي، مع استعراض مجموعة من الأفعال التي يمكن استخدامها في كل مستوى.

الجدول رقم (05)

يبين مستويات الأهداف الفرعية في كل مستوى مع الأفعال السلوكية المقابلة لها.

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
1- الإدراك الحسي	1- الملاحظة 2- الوعي الحسي	يتعرف- يصف- يعزل- يتبين- يميز- يفرق- يختار- يفصل- يربط- ينتقي.
2- التهيئة	1-الاستعداد 2- النضج 3- الميل	يعرَف- يظهر- يبدي- يبدأ- يبرز- يشرح- يحرك- يخطو- يعيد- يستجيب- يتطوع.
الاستجابة الموجهة	1- الملاحظة 2- المحاكاة والتقليد	يمسك- يكرر- يضع- يتبع- يثبت- يرسم- يجمع- يحشد- يبني- يدرج- يفكك- يخلط- يسحق- يسخن- يقطع- يعد- يرمم- ينظم.
4- الآلية	1- التحكم في الأداء. 2- الدقة. 3- السرعة.	الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي نفس الأفعال التي ذكرت في المستوى الثالث.

5- الاستجابة المعقدة	- التناسق بين مختلف الحركات. - التناغم بين مجموعة من المهارات	نفس الأفعال الواردة في الاستجابة الموجهة.
6- التكيف	- الضبط - الأداء الطبيعي	يؤدي بطريقة تلقائية- يكيف- يلائم- يبدل- يغير- يضبط- يعيد- ينظم- ينقح- يهذب- ينوع.
7- الإبداع	- يطور الطريقة - يأتي بطريقة جديدة أفضل.	يرتبط- يربط- يكون- ينشئ- يصمم- يشيد- يطور- يبتكر- يبتدع.

مصادر اشتقاق الأهداف

من أهم ما يجب أن يتعرف إليه المعلم في مجال التدريس بالأهداف، هو معرفة مصادر اشتقاقها. لأن ذلك يساعده على:

أولا: على التعرف من أين سيقت الأهداف؟.

ثانيا: على اختيار نوع الأهداف التي يراها مناسبة لتحقيق غايات ومرامي التربية.

وعموما فإن المصادر الأساسية تتلخص في:

1- اتجاهات المعلم وفلسفته في الحياة:

وبما أن الاتجاهات والفلسفات بين مختلف المعلمين والمنشغلين في الميدان التربوي، وفي غيره من الميادين تختلف وتتباين حسب طبيعة كل واحد منهم وحسب القيم والمبادئ التي يضعها لذلك فإن ما

يستهوي معلما وما يستأثر باهتمامه في المحتـــوى العلمـــي لا يكـــون، بالضرورة، هو ما يستأثر باهتمام معلمين لآخرين، وعليـــه فـــإن هـــذا التباين سوف يؤثر إلى حد بعيد، وبكل تأكيد، على صـــياغة الأهـــداف التعليمية.

2- موضـــوع الدراسة:

من الواقع أن لكل موضوع دراسي له مجاله ومستواه لذلك فإن صياغة الأهداف تكون متدرجة حسب المستوى، ومندرجة في مجال من مجالات الأهداف، أو في مجالات متعددة حسب المحتوى التعليمـــي، أو متأثرة بمجال أو مستوى بقدر أكبر من ما هو في المجالات والمستويات الأخرى.

3- الموقـــع المرجعي:

ونعني بالموقع المرجعي، هو المكان الذي يوجد فيه المـــتعلم، والزمان الذي يقدم فيه هذا التعلم، وكذا المرحلـــة التعليميـــة، أو نـــوع المقرر الدراسي الذي يقدمه. وموقع العمل الذي يكون فيـــه المـــتعلم- داخل الفصل، أو وقت الراحة، أو القيام بأعمال ترفيهية ...الخ.

وإن إدراك المعلم للموقع المرجعي يجعله يكيف عمله حـــسب ذلك المرجع من ناحية، ويجنبه إهمال بعض الأهداف التعليمية لاعتقاده أنها غير مقيدة أو غير مناسبة أو يراها مضيعة للوقت والجهد، وبالتالي يدرك أن كل ما يقدمه إنما هو مدخلات لمقـــررات أعلـــى. وأن كـــل الأهداف سوف تنعكس في النهاية على أدائه الوظيفي ويساعد التلميـــذ على التفاعل الجيد مع الحياة اليومية في جميع محطاتها.

4- الأهداف بعيدة المدى(المرامي، الغايات):

تعتبر الأهداف بعيدة المدى المصدر الأساسي لاشتقاق الأهداف التعليمية، باعتبارها تعبر عن الوجهة العامة لفلسفة التربية، وللتوجهات السياسية والاجتماعية في مرحلة معينة من مراحل نمو المجتمع.

5- التطور العلمي والتقدم التكنولوجي العالمي:

يؤدي التطور العلمي والتقدم التكنولوجي إلى إعادة النظر باستمرار في الأهداف التعليمية، وذلك لظهور نظريات جديدة في المجال التربوي والنفسي، كما يتدخل التقدم العلمي في إنتاج وظهور وسائل لم تكن موجودة من قبل والتي قد تقلب كل مفاهيمنا. وتقدم تصورا غير الذي كنا نتصوره من قبل.

6- الظروف البيئية:

وهي كل ما يحيط بالتلميذ أو المتعلم، من ظواهر طبيعية أو فيزيائية أو اجتماعية، فانتشار ظاهرة تناول المخدرات بين تلاميذ المدارس يحتم على خبراء التعليم وعلى القائمين بالتعليم في الميدان الاهتمام بهذا الجانب أو بهذه الظاهرة، بإدراج أهداف قد لا تكون موجودة من قبل لحمل التلاميذ على السلوك السوي نحو أنفسهم ومجتمعهم. و قس على ذلك من الظواهر الأخرى كتلوث البيئة، والتي تحتم حاليا الاهتمام بها من أجل تكوين سلوك سوي لدى التلاميذ نحو البيئة....

7- خصائص المتعلم:

وختاما لهذه المصادر، والذي هو كذلك محور العملية التربوية كلها. هو خصائص المتعلم وهدفها الأسمى، فمهما تكن الأهداف جيدة ومشتقة بطريقة صحيحة من مصادرها الأساسية تبقى جوفاء إن لم تعبر

عن المدخلات السلوكية للمتعلم وعن حاجاته ومطالبه وخلفيته الاجتماعية وتوقعاته وآماله وطموحاته، فإذا أخذ المعلم عند صياغته للأهداف التعليمية هذا العنصر مأخذ الجد سوف يصل في النهاية إلى تصميم نظام تعليمي جيد مما ينعكس إيجابا على زيادة الدافعية للمتعلم وبالتالي على نجاح العملية التعليمية ككل.

كيف تحدد هدفا تعليميا لموقف تعليمي؟

بعد أن اطلعت على معنى الأهداف التعليمية، ومستوياتها ومجالاتها وخصائصها وما إلى ذلك الموضوعات ذات العلاقة بالموضوع، يجدر بك أن تتساءل كيف تحدد هدفا تعليميا لموقف تعليمي؟. أو كيف تختار هدفا تعليميا لموقف تعليمي؟ وكيف تصوغ هذا الهدف؟.

ومن البديهي أن نقول أن كفاية المعلم في تحديد الهدف التعليمي يعد من أهم كفاياته لما لها عن أهمية في التعليم وفي فعاليته، ولعل الأسئلة التالية تساعدك كثيرا في عملية اختيار وتحديد الهدف بطريقة فعالة، وهذه الأسئلة هي:

1- ماهي النواتج التعلمية أو التغيرات التي يراد إحداثها عند التلاميذ من خلال موقف تعليمي معين؟.

2- هل يمثل الهدف التعليمي الذي اخترته أو حددته للموقف التعليمي المخرجات المنطقية المتضمنة في المادة التعليمية؟.

3- هل أن الهدف التعليمي الذي حددته أو اخترته له صفة الشمول بحيث يتناول الجوانب الثلاثة، وهي الجانب المعرفي، الجانب النفسحركي، الجانب الوجداني.

4- هل الهدف في مستوى التلاميذ، ويتناسب مع استعدادهم وقدراتهم العقلية؟.

5- هل الهدف مرتبط باتجاهاتهم وميولهم ويحقق حاجاتهم ومطالبهم.

6- هل الهدف صيغ بطريقة صحيحة، حسب ما مر في هذا السند، بحيث يبدأ الهدف بفعل سلوكي، ويستوفى شروط الصياغة؟.

إن هذه الأسئلة، فيما لو أجبت عنها بشكل واضح وصحيح عند اختيارك أو تحديدك للهدف التعليمي، لهي كفيلة بأن تضمن لك في النهاية هدفا واضحا ينير طريقك في السير بالدرس نحو تحقيقه.

وإليك نماذج من صياغة الأهداف التعلمية في المجالات الثلاثة في بعض المواد الدراسية.

صياغة الأهداف التعليمية في المجال المعرفي في بعض المواد الدراسية

المستوى	المادة	الهدف
التذكر	التربية الاسلامية	- أن يكمل التلميذ الآية الكريمة: (وقضى ربك....) إذا ما طلب المعلم منه ذلك وبدقة تامة.
	اللغة العربية	- أن يذكر التلميذ الأسماء الخمسة بدون الرجوع إلى الكتاب، وبدون أي خطأ.
	الرياضيات	- أن يعد التلميذ من 1 إلى 9 في مدد 30 ثانية ونسبة خطأ واحد
	العلوم	- أن يذكر التلميذ أجزاء المحول الكهربائي بعد أن يكون قد درسه، وبالترتيب دون أي خطأ.

الفهـــم	**التربية الإسلامية**	– أن يستنبط التلميذ الحكم الشرعي في الربـــا، عنـــد قراءته للآيات الربا، في نصف صفحة علـــى الأقـــل، وبدرجة لاتقل عن 80 %.
	اللغة العربية	– أن يلخص التلميذ لحياة الـــشاعر مفـــدي زكريـــا بالاستعانة بسيرته الشعرية والنضالية، في صـــفحتين على الأقل.
	الرياضيات	– أن يفسر الطالب شيوع استخدام المتوسط الحسابي في العمليات الاحصائية، مقارنة باســـتخدام المنـــوال والوسيط وبنسبة صواب لاتقل عن 90%.
	العلوم	– أن يستخلص الطالب أن الجـــسم المتحـــرك يبقـــى متحركا ما لم تؤثر عليه قوة أخرى تؤدي إلى وقفـــه، وذلك من خلال تجربة جاليليو بجزئه الأجسام وبنسبة صحيحة 100% .
التطبيـــق	**العلوم الاجتماعية**	– أن يوظف الطالب المعلومات التي درســـها عـــن تحديد الجهات الأربع، وبدقة تامة.
	التربية الاسلامية	– أن يستشهد التلميذ بآية قرأنية، واحدة على الأقـــل، تحض على الجهاد في سبيل الله وبدقة تامة.
	اللغة العربية	– أن يطرح الطالب أمثلة توضح الأسماء الخمسة في حالات الرفع والنصب والجر، وبدقة تامة.
	الرياضيات	– أن يحسب التلميذ مساحة أرض مستطيلة الشكل إذا كان معلوم طول أضلاعها باستخدام قاعـــدة حـــساب مساحة المستطيل، وبنسبة دقة تصل إلى 100 %.

التحليل	**العلوم**	– أن يفرق التلميذ بين الأحماض القوية والأحماض الضعيفة، في ضوء خبرته مع التجارب المخبرية، في خمس دقائق على الأكثر وبدون خطأ.
	اللغة العربية	– أن يفرق التلميذ بين الأفعال التي يكون لها مفعولا واحد وتلك التي تأخذ أكثر من مفعول واحد، في ضوء التدريبات التي تلقاها مع المعلم، وبدون خطأ.
	التربية الاسلامية	– أن يفرق التلميذ بين سلوك التاجر الأمينة وسلوك التاجر الخائنة في ضوء الأحاديث النبوية الشريفة، وبدون خطأ.
	العلوم الاجتماعية	– أن يحلل الطالب النص الكامل لوحية الخليفة أبي بكر الصديق رضي الله عنه لقوات الفتح موضحا ما فيها من أفكار ثانوية عديدة، في صفحة واحدة ونسبة خطأ 15 %.
التركيب	**العلوم**	– أن يقترح الطالب خطة مكتوبة لمكافحة تلوت البيئة، بعد مشاهدته لفيلم عن التلوث، في صفحتين على الأقل.
	التربية الإسلامية	– أن يربط الطالب بين الإيمان الصحيح والعمل الصالح وبين رضا الله عز وجل باستخدام المراجع ذات الصلة وبدقة متناهية.
	الرياضيات	– أن يشكل الطالب جدول التكرار المتجمع الصاعد في ضوء معطيات يقدمها له المعلم، وبدون خطأ.

	العلوم الاجتماعية	– أن يربط الطالب بين قوة الدولة الاقتصادية وتوفر المواصلات، بالاعتماد على نفسه وبدقة تصل إلى 90%.

وبعد هذا الوصف الموجز للأهداف التعليمية يمكن على المعلم أن يقوم بدوره الايجابي والفعال في العملية التعليمية وذلك بتوضيح الأهداف التعليمية لتلاميذه، ويستطيع لتحقيق ذلك استخدام مجموعة من المهارات والأساليب والطرق منها:

- أن يوضح للتلاميذ الهدف الذي يسعى لتحقيقه، فيبين لهم المعارف أو المهارات أو الاتجاهات التي يتوقع منهم اتقانها أو ممارستها أو أداؤها في نهاية الحصة الدراسية.
- أن يعرض على التلاميذ نماذج متشابهة لما يتوقع منهم في نهاية الحصة.
- أن يطرح أسئلة ذات علاقة مباشرة بالأهداف التعليمية التي بينها لتلاميذه.
- أن يقوم بمعية تلاميذه بربط عناصر الدرس بعضها ببعض من أجل وضوح الهدف.
- أن يربط الهدف بحاجات التلاميذ النفسية والعقلية والاجتماعية لتحفيزهم وإثارة الدافعية لديهم.

وفي الختام فإن الأهداف التعليمية هي لبنة في صرح التربية الحديثة ونتيجة لجهود العلماء المهتمين والمشتغلين في حقل التربية والتعليم، وهي نتاج إنساني لايمكن لأي حال من الأحوال، اعتباره هو النهاية، بل لابد من اعتباره البداية لما سيأتي بعده وقد حدث بالفعل، وكانت النتيجة بعد تطبيق التدريس بالأهداف في الميدان بالطريقة التي

قدمت في هذا السند ظهرت نقائص وصعوبات كانت الحافز للعاملين في الميدان بمحاولات لتخطيها ومعالجتها، وكانت النتيجة المنطقية لذلك أن ظهرت المقاربة بالكفاءات (الكفايات) في التدريس، وهي لبنة أخـــرى في صرح التربية والتعليم.

إن عقل الإنسان لم يصب بالعقم بعد، وقد تظهـــر مقاريـــة أو مقارابات أخرى لتقويم وتصحيح مايمكن أن ينجر عن تطبيق المقاربـــة بالكفاءات في التدرس.

القســـم الثانـــي

المقاربـــة بالكفـــاءات

(الكفايـــات)

مقدمة:

عرفت التربية في العصر الحديث سلسلة من التغيرات المتسارعة شملت مفهومها وأهدافها وأساليبها وطرقها واستراتيجيتها وغير ذلك، وكان ذلك كله نتيجة التطورات الهائلة والسريعة في الميدان العلمي والتكنولوجي، وبخاصة التطورات في العلوم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع. وكان من الطبيعي أن يؤثر ذلك كله في علوم التربية، وهي واحدة من العلوم السلوكية، وبخاصة في مجال إعداد المعلمين. أين برز تدريب المعلمين القائم على الكفايات وذلك في نهاية الستينات من القرن الماضي. وقد تركزت قبل ذلك محاولات التدريس بالأهداف البيداغوجية، حيث تمحورت أساسا، حول تعريف الهدف البيداغوجي، وذلك بصياغته بصورة محددة وصحيحة تبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي ستستخدم في التقويم، كما مر في الجزء الأول من هذا السند، غير أن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية –في كثير من الحالات– أدى على انحرافات خطيرة منها.

- تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم.
- فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.
- التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات، وبداية ظهور هذا المفهوم، تحديدا، كان سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم.

وقد عرف هذا المفهوم نموا هاما خلال الثمانينات وذلك بالتأكيد على الكفاية بالمعنى الذي يتحقق في النهاية، النهاية العظمى للتربية (المحددة في النصوص الرسمية) والمبنية على الموقف المشكل الدال بالنسبة للمادة أو المشترك في مجموعة من المواد الذي تم اختياره على أساس كونه علميا، اجتماعيا وأخلاقيا في نفس الوقت.

وتجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على الكفايات مستمدة من جذور نظرية المعرفة، ومتأثرة وبقوة من تطورها، ومن أعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجية المشكلات والمشاريع. ونلمس أسسها النظرية والأمبريقية في أعمال جون ديوي والديمقراطية، وبياجه والبنيوية وبرونر والتعلم بالاكتشاف وتشوسكي والألسنية.

وتوجد حاليا حركة واسعة للتفكير حول مفهوم الكفاية، وقد تناولته كثير من الدراسات بشكل مفصل وعميق، ولعل أبرزها كتابات راي Rey.B 1996 أين حلل بدقة كبيرة مفهوم الكفاية، وبالأخص الكفايات المستعرقة Transversal.

وتجدر الإشارة إلى أن غالبية الكتاب الذين لايزالون متمسكين بيداغوجية الأهداف، أن مفهومهم لهذه البيداغوجية هو الآن أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاية، ومنهم:

Delandsheere (1979) الذي يستخدم في معجمه حول التقويم والبحث في البيداغوجية "أهداف التحكم في مقابل أهداف التحويل" وهو مايجعله أقرب إلى مفهوم الكفاءة.

Hameline (1979) مثل مسابقة يلح على ضرورة الانسجام بين الأهداف الخاصة والأهداف العامة والمرامي والغايات الكبرى للتربية.

وفـــي منتصف الثمانينات يقترح Dekatel ما اصطلح على تسميته "بيداغوجية الادمـــاج".

وفي كثير من الصنافات التي نـــشرت فـــي هـــذه المرحلـــة استخدمت مصطلح "حل المشكلات" التي كان تعريفها قريبا مـــن ذلـــك الذي أعطي اليوم لمفهوم الكفاية.

وأخيرا، لايجب أن نفهم من هذا أن هناك قطيعة بين بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الكفاءات، بل يوجد بينهما، في آن واحد، انفصال واستمرار.

ويؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية على مفهوم الكفـــاءة، ويرمي إلى دعوة المعلمين إلى عدم التدريس بطريقـــة خطيـــة جامـــدة تجزئ المعارف والمهارات إلى أشلاء لاعلاقة بينها، وتتحـــثهم علـــى تصور مواقف تعليمية موجهة نحو حل المشكلات وانجاز المشاريع التي تستدعي المزج بين هذه الرباعية:

(Savoir, Savoir-faire, Savoir- être, savoir-devenir)

إن مفهوم الكفاءة كثيرا مايستخدم بطريقة غامضة، فهناك خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية لذلك لابد من توضيح لهما. ولابـــد مـــن التنبيه إلى أن هناك خلاف بين المربين في تعريف المفهومين.

أولا: المعنى اللغوي للكلمتين:

أ- الكفاءة:

الكفء: فهو النظير وكذلك الكفء والكفؤ علـــى وزن فُعْـــل وفُعُـــل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ويقال لاكفاء له بالكسر وهو في الأصـــل مصدر، أي لانظير له، والكفئ النظير والمساوي، ومنه الكفـــاءة فـــي النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها ونـــسبها وبيتهـــا،

وتكافأ الشيئان: مماثلا، وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله ، وفي كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر مايكون مكافئا له، وفي الحديث الشريف (والمؤمنون تتكافأ دماءهم) وفي حديث العقيقة (شاتان متكافئتان) أي متساويتان في القدر، وكافيته ساويته، وكافأته على صنعه: جازيته جزاء متكافئا لما قام به، وكان الرسول لايقبل الثناء إلا عن مكافئ، وكفاه عن الشيء مكافأة: جازاه ويقال مالي به قيل ولاكفاء: أي: مالي به طاقة على أن أكافئه.

ب- الكفاية:

هناك من يقول أن أصل الكلمة من الاكتفاء، فيقال له كفاه، ويكيفيه الشيء، واكتفى به، وكفاه، كفاية، فيقول كفاني ما أوليتي، واستكفيته الأمر فكفانيه. وهذا كفيك وكافيك: أن هذا حسبك، ويقال كذلك كفى يكفي، إذا قام بالأمر، والكفاه: الخدم الذين يقومون بالأمر، وكفيته ما أهمه وما أغمه، أي قمت به مقامه.

ومعنى الكفاية في قوله تعالى:

" أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد"

فصلت الآية: 53

أنه قد بين مافيه الكفاية في الدلالة على توحيده، والكُفية بضم الكاف مايكفي من العيش، وقيل الكفية: القوت. والكفي بطن الوادي والجمع الأكفاء، وكفى وتدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية. أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضا كفى به عالما، أي: بلغ مبلغ الكفاية في العلم.

إن الكلمتين متحدتين في فا وعين الكلمة ومختلفين في لام الكلمة، كفأ وكفى، ومن خلال مامر يمكن القول بأنه من الأفضل

استخدام كلمة كفاية بدل كلمة كفاءة، التي تعني النظير والمساواة، ويكون الجمع على كفايات وكفاءات المعلمين على التوالي.

- **معنى الكلمتين اصطلاحا:**

أ- الكفاءة:

يرى جود (1973) Good أي الكفاءة هي:

"القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية"

في حين أن هوستن (1979) Houston يعرف الكفاءة بأنها:

"القدرة على فعل شيء –إو إحدات تغيير متوقع أو ناتج متوقع".

ويرى فيشر (1972) Fincher في الكفاءة مفهوما هندسيا واقتصاديا وتنظيميا.

أما المفهوم الهندسي: فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.

أما تنظيميا: فهي قدرة المنظمات على المحافظة على نفسها برضى الأفراد الذين تحتويهم .

وفي المجال التعليمي فإن الكفاءة هي:

"مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه"

سهيلة الفتلاوي (2003)

وفي مجال التدريس فهي:

"معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية".

سهيلة الفتلاوي (2003)

ب- الكفاية:

يرى جود (1973) Good أن الكفاية هي:

"القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

أما درة (1988) فيعرف الكفاية في التدرس على أنها:

"تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات

اللازمة لإداء مهمة ما أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية".

وتعرف الفتلاوي (1995) الكفاية إجرائيا بأنها:

قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

في ضوء التعريفات السابقة لمفهومي الكفاية والكفاءة من حيث اللغة والاصطلاح، يمكن القول بأن:

الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعلمية/التعليمية، حيث أن الكفاية يعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معا وفي نفس الوقت.

بينما تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها:

"الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة ممكنة، وبذلك فهي تعني بالجانب الكمي فقط.

ومجاراة للشائع –عندنا– في استخدام الكلمتين وتجاوزا سنستخدم في هذا السند مصطلح الكفاءة والكفاءات في الجمع.

وقد ارتأينا، زيادة لتوضيح مفهوم الكفاءة، أن نورد مجموعة من التعاريف لها، علها تقدم للقارئ في النهاية صورة أكثر وضوحا، وقد أشرنا إلى أنها كثيرة ومتنوعة، ومنها مايلي:

الكفاية اصطلاحا:

أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ.

- المعرفة المجسدة المرتكزة على استعمال وتوظيف فعال لكل الموارد، وتبنى الكفاءة بتفعيلها في وضعيات معقدة.
- مجموعة من المعارف والمهارات تسمح بالأداء بشكل جيد مهمة أو مجموعة مهام (Legendre, p.223 1993).
- استخدام مجموعة المعارف المنظمة من المهارات والمواقف بحيث تسمح بأداء مجموعة من المهام (المجموعة الفرنسية البلجيكية، 1997).
- مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والقيم والمواقف والاتجاهات تسمح بالتكيف أمام مجموعة من المواقف، وبحل المشكلات، وانجاز المشاريع Bernard, G 1997.
- هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته لشغل وظيفة أو حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة ومعترف بها من قبل عالم الشغل.

- مجموعة سلوكيات اجتماعية–وجدانية، وكذا مهارات نفيسة–حسية–حركية، تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.
- مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعلم (Stanley Elam).
- امتلاك المعرفة والمهارة والتمكن من إظهار المهمة (Laurance Peter).
- القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند التلاميذ.
- القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية، أو مستوى معين من الأداء. (توفيق مرعي).

فاروق الفرا: مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر من خلال أدوات القياس الخاصة المعدة لهذا الغرض.

سراج وزان: أعلى مستوى يحققه المعلم باستخدام أساليب التعلم الذاتي في المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال تدريسه لمادة تخصصه.

سهيلة أبو السميد: قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتاج المطلوب في سلوك التلاميذ.

- عبد علي حسن:

مهمة فرعية مشتقة من مهمة رئيسية مطلوب من المعلم القيام بها، وترتبط هذه المهمة الفرعية بمجموعة محددة من المعارف

والمهارات والاتجاهات، يؤدي اكتسابها بمستوى معين إلى التأثير في النتائج المتوقعة من التلاميذ، ومن تم فإن لفظ الكفايات الأدائية يشير إلى مجمل السلوك المتعلق بعمليتي التعليم والتعلم التي يتطلب إنجازها أداء عمليا، ويشمل المعرفة والمهارات والاتجاهات المرتبطة بهذه الكفاية Competence.

يقول سمير يونس أحمد صلاح 1997.عند تحديده لمصطلحات بحثه في تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية:

- مستوى معين من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات يلزم أن يمتلكه المعلم، ليحقق به مستوى معينا من الأداء التتدريسي، وينعكس أثره على سلوك التلاميذ.

وفيق أحمد مرعي (1981 –ص:11) الكفاية هي:

- المعلومات والمهارات والمعارف والمفاهيم، باعتبارها مجتمعة تكون سلوك المعلم الذي يعبر عن الكفاية.

ومن التعاريف السابقة يمكن تمييز المواصفات التالية:

1- إنها القدرة، باعتبار أن للكفاية أثر في قدرة المعلم على تسيير عمليتي التعليم والتعلم .

2- إنها الأداء، باعتباره سلوكا ظاهرا محددا ويمكن قياسه.

3- إنها المهام الرئيسية للمعلم باعتبارها تؤدي إلى نجاحه في العملية التعليمية/التعلمية على أنها مطالب الأداء.

ففي مجال اللغة فيستعمل مشال زكريا (1982) مصطلح الكفاية في ترجمته للمصطلح Competence بالمعنى الذي استخدمه N.Chomsky وهي:

القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تعلم اللغة بالكفاية اللغوية ويقول:

"يشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم–المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني، في تناسق وثيق مع قواعد لغته".

لقد تعددت تعاريف الكفاءة بالقدر الذي يوهم الدارس للوهلة الأولى أنها تختلف اختلافا جوهريا، بينما هي في الواقع لا تعدوا أن تكون اختلافات مظهرية، ويرجع ذلك، إلى:

- أن كل باحث نظر إلى مفهوم الكفاءة من زوايا معينة، ومن منطلق خلفيات نظرية علمية وفلسفية وتربوية مختلفة عن تلك التي نظر إليها الآخرون.
- حداثة مفهوم الكفاية، حيث لم يتبلور.بين مفهوم الكفاءة بالشكل الذي يمكن الباحثين من تبني مفهوم واحد، مما حذا بكل باحث إلى استخدام المفهوم الذي يراه مناسبا لطبيعة بحثه.

بعض المصطلحات المرتبطة بمفهومي الكفاية والكفاءة:

1- الفعالية:

يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث، ومنها ما ورد في تعريف مصطلحي الكفاية والكفاءة وقد تعرض هذا المفهوم لعدة تغيرات.

الفعالية لغة:

مقدرة الشيء على التأثير، وفي كتابات أخرى، تعني: ناجح ومؤثر وفعال، كما تستخدم لغويا بمعنى النفوذ، وتحقيق النتائج المرجوة.

الفعالية اصطلاحا:

تعددت المفاهيم حول مصطلح الفعالية بتعدد الآراء والمدارس –خاصة النفسية منها– ومنها ماذهب إليه Fincher عند تعريفه للفعالية بأنها:

- مفاهيميا:

الفعالية هي: "تقويم العملية التي انتجت المخرجات أو النتـــائج التي يمكن ملاحظتها.

إجرائيـــــا:

الفعالية هي:

مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة، وتصاغ بهذا المفهوم في شكل المعادلة التالية:

$$\text{الفعالية} = \frac{\textbf{الأهداف} + \textbf{المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

وينظر البعض إلى أن الفعالية على أنها:

القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر يكون هدفا غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا.

من خلال مجمل الآراء في معنى الفعالية يمكن استخلاص ما يلي:

1. تحقيق الهدف.
2. مقارنة النتائج الأصلية.
3. العمل لأقصى حد لتحقيق المخرجات المتوقع بلوغها.

العلاقة بين الفعالية والكفاءة:

- الفعالية أهم وأشمل من الكفاءة.
- الكفاءة ليست شرطا كافيا، لكنها شرط ضروري.
- الكفاية يعني، أيضا، الوصول إلى الهدف، ولكن بأقل جهد وفي أقصر مدة وبأقل تكلفة.

2- الإستراتيجية:

يمكن إدراك معنى الإستراتيجية من خلال عناصرها والمتمثلة في:

- تنظيم العناصر في كل متكامل.
- عدم استبعاد عامل الصدفة في مجرى الوقائع.
- التخطيط لمعاينة المشكلات الناجمة عن الصدفة.
- استخدام المنهجية العلمية والتكنولوجية في مجابهة المشكلات.

وبذلك تكون الاستراتيجية:

" نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف، يطول أو يقصر مداها"

(حمود.م 1993).

وهناك أنواع من الاستراتيجيات في المجال التربوي.

ومنهـــا:

- الإستراتيجية التربوية.
- الاستراتيجية البيداغوجية.

- الإستراتيجية الديداكتيكية.
- إستراتيجية التعلم.
- إستراتيجية التعليم/ التعلم.

علاقة الإستراتيجية بالكفاءة:

نتـــج عن المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم متطلبات جديدة لاستراتيجيات التعليم/ التعلم، تتمثل فيما يلي:

- تغيير صيغ المناهج شكلا ومحتوى.
- تغيير أنماط النشاطات البيداغوجية.
- تغيير ذهنية المعلم.

3- الأداء، لغـــة:

لفظ مشتق من(أدى) الشيء، قام به، والدين قضاه، وأدى الشهادة: أدلى بها، وتأدى للأمر، أخذ أداءه واستعد له. تأدى الأمر، قضي، وتأدى إلى فلان: وصل.

(المعجم الوسيط، ص 10)

الأداء اصطلاحا:

على سبيل المثال لا الحصر سنتناول بعضا من التعاريف العديدة التي تناولت مفهوم الأداء.

"النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات أداءات قابلة للملاحظة والقياس."

(سلسلة علوم التربية2، 1989)

وفي نفس سلسلة علوم التربية(1، 1989) نجد التعريف التالي:

" ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، ويستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق آنيا، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك، أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات."

وينظر البعض للأداء على أنه:

" مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء ما نلاحظه ملاحظة مباشرة." جود Good(1973).

ويشير Good للأداء على أنه:

" الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التعليم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات."

كما يشير عيسى ع. الرحمان 1973 إلى الأداء على أنه:

" المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين."

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد عرفت الأداء بأنه:

الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومات، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية.

وبذلك يكون الأداء لا يعني الكفاءة. حيث أن الأداء يقتصر فقط على إظهار السلوك. وواضح جدا أن السلوك الظاهر قد لا يعبر بالدرجة الكافية عن الكفاءة. وبذلك تعني الكفاءة: السلوك المظهر وأشياء أخرى مثل المعرفة الكامنة والمهارات والاتجاهات.

وينظر الكراء (1982) إلى الأداء على أنه:

" الناتج السلوكي الذي يحققه المنهاج، كما تظهره عملية التقويم."

ويشير الأداء كذلك إلى:

مستوى الإنجاز الذي حققه الفرد.

وفي مجال التدريس، فإن الإنجاز:

مقدار ما يحققه المعلم من سلوك وفعالية مع تلاميذه في أثناء الموقف التعليمي التعلمي.

للتوضيح:

يمكن التمييز بدقة بين الأداء وبين غيره من المصطلحات ذات الصلة بالكفاءة، حيث يعتبر الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية، وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة.

وهو ما تشير إليه معظم هذه التعاريف الواردة، وفي قاموس التربية:

"الأداء هو الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية، وتعني القدرة: كل ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلمي، وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر من إدارة الفصل، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائط التعليمية، توجيه الأسئلة وإدارة التفاعل اللفظي...".

كيف نميز بين الأداء والكفاية؟

تتضمن الكفاية كل ما يتعلق بالمعرفة الضمنية، والتي تتيح للفرد أن يسلك سلوكا معينا وفق تلك المعرفة الضمنية، وهي بمثابة قدرة داخلية تجسده العملية الآنية، طبقا للتنظيم الداخلي الخاص بذلك المجال.

فالكفاية، إذن، هي التي تتيح للفرد الذي لا يمتلك، في الواقع، معرفة واعية بالقواعد والشروط التي تخضع له عملية الأداء السلوكي أن يلم بصورة كافية بنواحي استخدام تلك المهارة في عملية الأداء، دون أن يقع في الأخطاء، كما تمكنه الكفاية في أن يدرك الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها شخص آخر عند نفس المهارة في عملية الأداء.

ويبين الجدول (06)

الفرق بين الأداء والكفاية

الكفاية	الأداء
1- امتلاك آلية الأداء.	1- الأداء نفسه.
2- ثابتة لا تتغير.	2- متغير في المواقف المتشابهة، وفي الموقف نفسه مكررا، أي أنها رهن العوامل النسبية والموضوعية.
3- ضمنية.	3- ظاهر.
4- لا يمكن قياسها مباشرة.	4- يمكن قياسه مباشرة.
5- ليست شرطا كافيا للأداء لكنها ضرورية.	

4- المهـــارة:

تعني المهارة لغويا: الحذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل أو فن والجمع مهرة، ويقال مهرت بهذا الشيء، أمهر به مهارة، أي: صرت به حاذقا، وفي الحديث النبوي الشريف:

" مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة".

الماهر: الحاذق بالقراءة.

السفرة: الملائكة.

لسان العرب – ابن منظور-

المهارة اصطلاحا:

يعرف توفيق أحمد مرعي 1981 المهارة بأنها:

"السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة".

أما الفتلاوى 2003 فتقدم مفهوما للمهارة بأنها:

"ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء أكان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا".

وبالنظر إلى هذين التعريفين يتبين أن المهارة تحكمها جملة من المعايير على أساسها يمكن إطلاق وصف الأداء الماهر، وهذه المعايير هي:

1. السرعة: تؤدى المهارة بسرعة.
2. الدقة: دالة المهارة.
3. التآزر: أي صحة المهارة في الأداء.
4. التوقيت: الدقة في توقيت الإنجاز.
5. الاستراتيجية: استخدام كل عناصر الاستراتيجية.
6. الاقتصاد: في الجهد والوقت.

وبذلك يمكن أن نلخص معنى المهارة في أنها:

" مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة".

مستويات المهـــارة:

هناك ثلاث مستويات للمهارة في المجال الديداكتيكي وهي:

- مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات التكرار والمحاكاة.
- مهارات الإتقان والدقة، وتنمى بالتكرار والتمهير والتدريب.
- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتنمى بالفعل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين.

وفي الخلاصة: فإنه لا يمكن الخلط بين المهارة والكفاءة والكفاية حيث أن:

1. المهارة: الجزء الأدنى كما يقوم به الفرد.
2. الكفاءة: هي المستوى الذي يصل إليه الفرد في أدائه للكفاية.
3. الكفاية: أوسع من المهارة والكفاءة، فهي تتضمن إضافة إلى ما تضمنه كل من المهارة والكفاءة، تتضمن الأسس العلمية والمعرفة النظرية للمهارة وما تتطلبه من اتجاهات وقيم.

5- الهدف السلوكـــي:

يعرف الهدف السلوكي بأنه:

مقصد مصنوع في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ

ومنه فإن الهدف السلوكي عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة، أو هو وصف لنمط السلوك المرغوب فيه، أو الذي يقصد إحداثه في المتعلم من خلال مروره بخبرة معينة مخطط لها سلفا، وبذلك يتضح أن الهدف السلوكي هو حلقة في سلسلة متكاملة

من الحلقات تتمثل مستويات متعددة من مجالات السلوك المختلفة، يؤدي إنجازها إلى امتلاك الكفاية المحددة.

وبذلك تدرك أن الكفاية تشمل مجموعة من الأهداف السلوكية في مجال المعرفة والمهارات والاتجاهات والهدف بهذا المفهوم هو عملية خاصة تصف أفعالا ملاحظة ينتظر من المتعلم تحقيقها خلال أو بعد وضعية تعليمية، وهي أفعال تشكل المظاهر الخارجية للتعلم المنجز، أو هو تعبير يستعمل للإشارة:

- إما إلى أهداف محددة من خلال سلوكات ملاحظة.
- وإما إلى أهداف تمت أجرأتها.

ولا بد من الإشارة إلى التمييز بين:

هدف سلوكي وهدف السلوك.

حيث أن:

- هدف السلوك هو ما يرمي إليه الفرد أو يريد تحقيقه من وراء قيامه بفعل ما.
- أما هدف سلوكي: فيقصد به المستوى الأقصى في الأجرأة، ويتضمن وصفا للسلوك النهائي وتحديد شروط إنجازه ومعايير الإنجاز، ويتعلق الأمر بتخصيص المعايير التي يقبل وفقا لها عمل التلميذ.

6- المعيـــار:

استخدم مصطلح المعيار في الدراسات الإنسانية بمعنى " القياس الإحصائي"[1] بالنسبة للمستوى العام أو النموذج القائم.
فترى الوجودية أن المعيار من وضع الإنسان وإبداعه.
أما البراغماتية فترى أن المعايير وسائل للقياس هدفها الوصول إلى نتائج ناجحة في تحقيق كمال الفعل.

وفي نظر كليهما فإن المعايير نسبية ومتغيرة

ويرى بعض المفكرين:

" أن ذاتية المعايير وتغيرها ونسبيتها إنما تشير إلى تعلق الأفراد الذي يتحملون تبعة الالتزام بها وأن تعددها إنما يتحدد بمجالات تطبيقها".

والمعيار في علوم التربية:

" مرجع يتم من خلاله مقارنة أداء المتعلم وترتيبه بالنسبة للآخرين"[2].

والمعايير نوعان:

- مطلقة: يرتقي إليها جميع التلاميذ.
- نسبية: تقوم على المقارنة بين آدائهم.

ويستخلص مما سبق أن:

" المعايير في التقويم هي المعدلات الرقمية المستخلصة من عدد من العلامات".

[1] - معجم العلوم الاجتماعية (1957)
[2] - المرجع السابق

ويعرف مادي لحسن (1990) المعيار في المجال التربوي بأنه:

" تقويم يرجع فيه المدرس أثناء حكمه على إنتاج التلاميذ إلى إنتاجات التلاميذ الآخرين.

فإنتاجات هؤلاء هي التي تكون المعيار الذي يعتمده المعلم في وضع النقطة أو العلامة، إنه يقارن إنتاج كل تلميذ بإنتاجات التلاميذ الآخرين، وانطلاقا من هذه المقارنة يصدر أحكامه المبنية على شيء غير ثابت وغير قار يمكن أن يتغير من مدرس لآخر كما يمكن أن يتغير في شكله ومضمونه عند المدرس الذي وضعه وذلك بمرور الزمن عليه."

والتقويم المعياري في علوم التربية يعتمد على مقارنة أداء التلميذ بغيره من أفراد مجموعة مرجعية، فتكون هذه المجموعة في مثل سنة، أو المستوى الدراسي، أو بكل بساطة أفراد قسمه.

7- المحـــك:

ونعني بالمحك:

أ- خاصية موضوع معين تعتمد لإصدار حكم تقديري على هذا الموضوع.

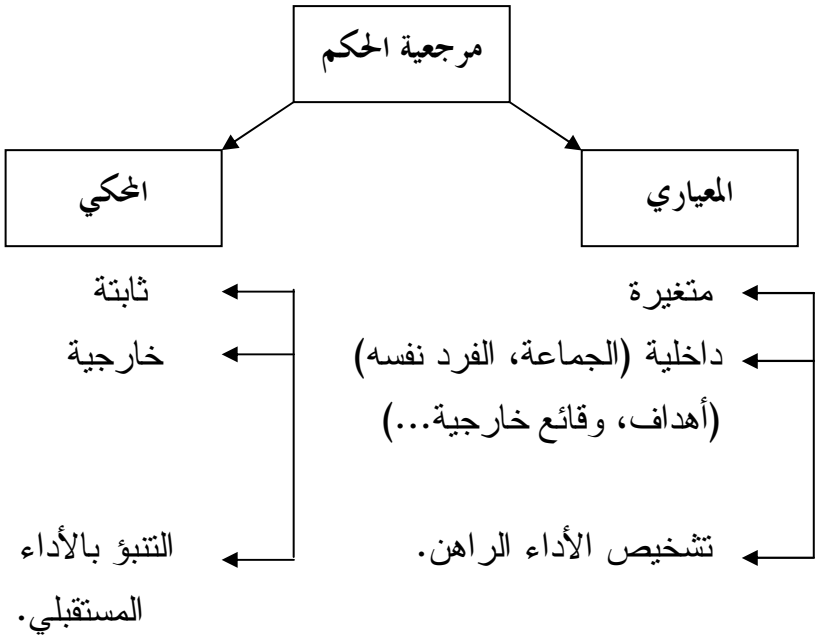
ب- نموذج يستعمل لأجل المقارنة الكيفية التي لا تعتمد القياس، ومبدأ نرجع إليه للحكم والاستحسان.

وفي الحالتين يكون المحك:

" عبارة عن مرجعية خارجية للحكم على الشيء."

ويشترط في البرنامج القائم على الكفاءات تحديد محكات الأداء قبل الشروع في بناء البرنامج بطريقة يستطيع الملاحظ أن يتحقق من وجود الأداء أو غيابه ودرجة إتقان الأداء، وذلك باستخدام أدوات ملائمة للقياس.

وبالتالي فإن المحك مثله مثل المعيار يستخدم للحكم على أداء التلميذ، لكنهما يختلفان في نقاط أساسية ويمكن التعبير عن ذلك بالرسم التالي:



8- القــدرة:

هي: ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل (المشي، الكلام، الكتابة، القراءة...).

وتعرف القدرة بأنها:

" جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة."

والخاصية الأساسية للقدرة أنها متطورة وتنمو مدى الحياة، فطفل عمره بضعة أشهر قد تتطور لديه القدرة على الملاحظة، ولكن بشكل وبدرجة معينة، وخلال مراحل حياته تنمو هذه القدرة تدريجيا لتصبح أكثر دقة وسرعة إلى أن تصبح هذه الملاحظة حدسيا ويكون تطورها بأشكال مختلفة على مر الزمن.

- ❖ يمكن أن تمارس بسرعة أكثر.
- ❖ يمكن أن تمارس بشكل أكثر دقة.
- ❖ يمكن أن تمارس بثقة أكبر.
- ❖ يمكن أن تمارس بأكثر عفوية.

وتنمو القدرة وتتطور من تطبيقاتها على نماذج متنوعة من المحتويات.

وما يميز الكفاية هو تعبئتها لقدرات متعددة ومحتويات مختلفة.

9- الاستعـــداد:

الاستعداد هو:

القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة.

ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة.

10- المؤشـــر:

المؤشر هو عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر.

مثال: مواظبة التلميذ على المكتبة مؤشر لحبه للمطالعة

ويستخدم في التقويم للحكم على وجود أو نفي الظاهرة لكن ينبغي من أجل أن يكون الحكم صادقا اللجوء إلى أكثر من مؤشر.

ويعرف المؤشر بأنه:

كل ظاهرة تشكل شاهدا أو دليلا على وجود ظاهرة أخرى.

وفي علوم التربية يعرف بأنه:

" إحصاءات تتيح للجمهور إمكانية معرفة حال التربية في مرحلة معينة، أو بالنسبة لعدد من المتغيرات المنتقاة أو لأجل مقارنات وتعميمات."

ويعرف كذلك:

" كل ظاهرة تشكل شاهدا على وجود ظاهرة أخرى وتساعد على إيجاد حل معين".

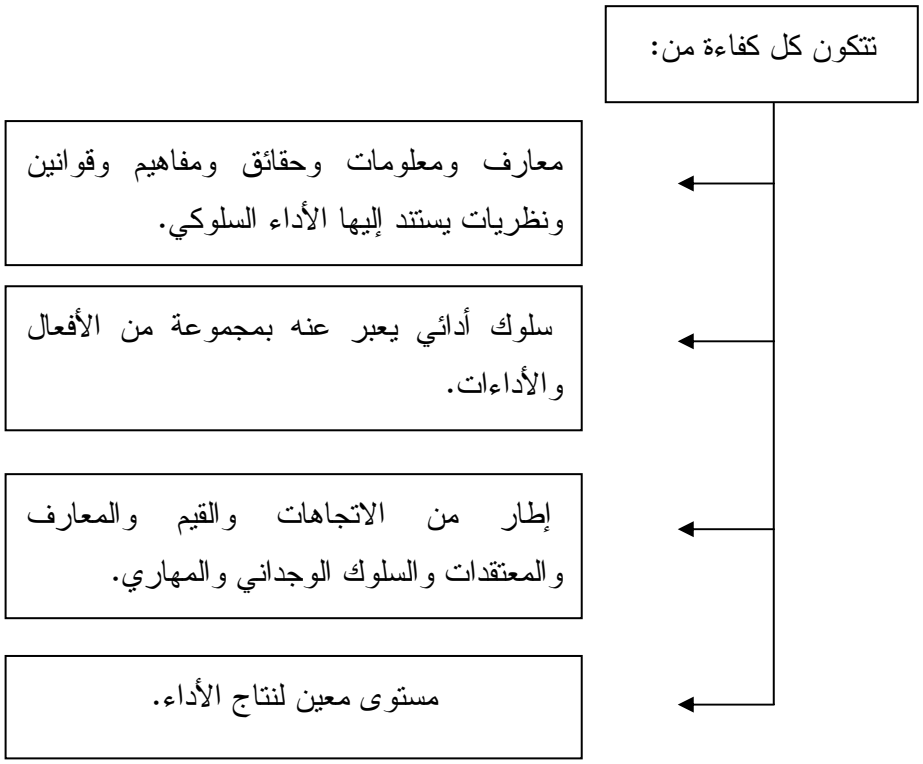
أما في المجال البيداغوجي: فإن المؤشر يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتبار أن الهدف يعبر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم".

من هذا كله فإن المؤشر هو:

علامة تخبر عن شيء مستتر.

لعل في هذه العينة من المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاءة ما يؤشر إلى أن التحكم في بناء كفاءة معينة لدى التلاميذ يتطلب كفاءة عالية في التحكم في هذه المفاهيم، ولا يزال الكثير منها، وإنه لعمل متواصل جاد من المعلم من اجل الوصول إلى تحقيق التحكم في المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس.

مكونات الكفاءة:



ويلاحظ من مكونات الكفاءة في التخطيط أعلاه خصائص أساسية وهي:

1- تعبئة مجموعة من الموارد (معارف، حقائق، مفاهيم، اتجاهات، مهارات وغيرها...) وتكون هذه الموارد في غالب الأحيان مجموعة مدمجة.

2- الكفاية عبارة محددة ومضبوطة: ومعناه أن الكفاية لا تحدث عن طريق الصدفة أو الاعتباطية ولا تنفصل عن إمكانية الفعل، إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط إذا لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تم فيها تعلمها أو في وضعيات جديدة.

ويعني ذلك إمكانية تطبيقها في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصيا، أواجتماعيا أو مهنيا.

3- قابلية التقويم: ويعني ذلك ترجمة الكفاءة بتحقق نشاط قابل للملاحظة والقياس، بعد تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءة في إطار من المعايير الدالة على جودة المنتج المستهدفة.

عناصر تحديد الكفاءة وصياغتها:

" إن المراهنة على صياغة جيدة للكفاءة لهو أبعد ما يكون عن المراهنة الشكلية".

إن صياغة وتحديد كفاية ما بدقة ليست بالأمر الهين، إذ أن الكثير مما نعتبره كفاية هو في الواقع شيء آخر غير الكفاية، لذلك لا بد من التأكد أن ما نعتبره كفاية، هو فعلا كفاية، هذا من حيث المضمون، ومن حيث البناء يتطلب تحديد الكفاية بصيغة لا يختلف فيها اثنان.

ونستعرض لعناصر الكفاءة أولا ثم لصياغتها ثانيا:

أولا: عناصر تحديد الكفاءة:

1. تحديد السياق أو المحيط.
2. في أية وضعية سيبرز التلميذ هذه الكفاءة.
3. في أية وضعية ينبغي تطبيقها.

ثانيا: صياغة الكفاءة:

ونتناول في صياغة الكفاءة خاصيتين أساسيتين هما:

أولا: تحديد ما ننتظره من التلميذ.

ثانيا: صياغة الكفاية صياغة تقنية واضحة وضوحا تاما.

أولا: تحديد ما ننتظره من التلميذ:

وفي هذه الخطوة وهي الخطوة الأولى في صياغة الكفاءة التي تستهدف تنميتها لدى التلميذ تحديدا دقيقا ويتعلق الأمر هنا:

1. تحديد نوع المهمة المنتظرة.
2. ظروف إنجاز هذه المهمة.

1- طبيعة المهمة المنتظرة:

تتمثل طبيعة المهمة المنتظرة في صورة المنتج المنتظر من التلميذ، وذلك: في حل وضعية مشكلة وإنتاج شيء جديد (نص، أو لوحة...) في التأثير على المحيط الذي ينتمي إليه.

2- ظروف إنجاز هذه المهمة:

وتعني تحديد الوضعية أو الوضعيات الذي سيبرز التلميذ فيه هذا المنتج، في إنتاج نص مثلا يمكن أن تحدد:

- هل يمكن أن يستعمل القاموس؟.
- هل يمكنه الاستعانة ببعض الكتابات؟.
- هل يملك رؤوس أقلام خاصة به؟.

إلى غير ذلك مما له علاقة بالوضعية التي سيظهر فيها المنتج المستهدف.

ثانيا: الصياغة التقنية للكفاءة:

بعد تحديد المنتج المنتظر والوضعيات التي سيتم فيها ننتقل إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة الصياغة، وتمثل مرحلة الصياغة في الاعتبارات التالية:

- أن تحمل الكفاية المتعلم على تعبئة مجموعة من المكتسبات المدمجة، وليست المتراكمة أو المتجمعة.
- أن يميل المتعلم إلى صنف من الوضعيات التي يمكن وصفها بشكل دقيق من خلال مجموعة من الثوابت.
- أن تتجسد الكفاية في مجموعة من الوضعيات الدالة بالنسبة للمتعلم.
- أن تتجسد فيها كل الضمانات الدالة على وضعية التقويم الجيد بالنسبة للمتعلم.
- أن تصاغ الكفاية بطريقة قابلة للتقويم.
- أن ترتكز الكفاية على المهمة المنتظرة من المتعلم وليس على القدرات التي تستند إليها.

من أين تشتق الكفاية؟:

يلجأ الباحثون في تحديد مصادر الكفايات إلى مصادر عديدة تختلف باختلاف الدراسة المعتمدة، وإن هذا السند بعيد عن أن يتناولها كلها، وقاصر على أن يتناول كل المصادر بالشرح والتفصيل في كيفية استغلال هذه المصادر، ومع هذا القصور سنتناول بعضها بالإشارة دون الدخول في تفاصيلها أو حتى شرحها.

المصـــــادر

- تحليل المهام والأدوار.
- توجيه الاستبيانات إلى المختصين بما فيهم المعلمين.
- طبيعة المادة، وأهداف تدريسها وحاجات المتعلمين.
- المجتمع وحاجاته.
- التصور النظري لمهمة التدريس والتحليل المنطقي لهذه الأبعاد.
- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات.

ويفضل الخبراء في بناء الكفاية تعدد المصادر في اشتقاقها.

أنواع الكفايات:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفايات وهي:

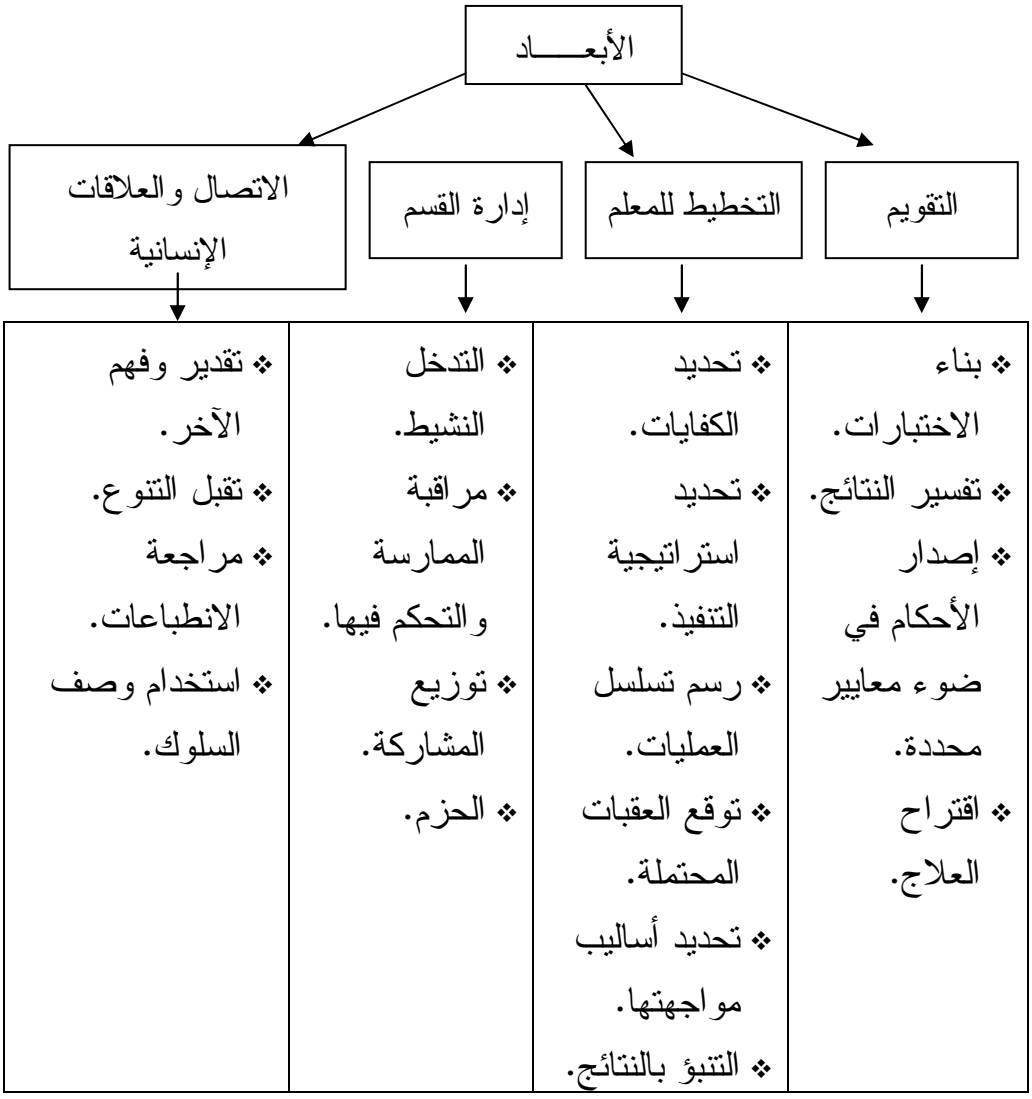
1- الكفايات المعرفية:	وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.
2- **الكفايات الأدائية:**	وتمثل المهارات النفسحركية، خاصة، في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.
3- **الكفايات الوجدانية:**	وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها. - اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها. - تقبله لنفسه. - ميوله نحو المادة التعليمية....
4- الكفايات الإنتاجية:	ويتعلق الأمر في هذه الكفايات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله (ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عن ما يؤديه).

أبعاد الكفايات:

وضع دودل Doodle أربعة أبعاد للكفايات الأساسيات التي ينبغي أن تتوفر لدى المدرس الماهر، وذلك من أجل تطوير أدائه التدريسي، وسنختصر هذه الأبعاد في المخطط التالي:

أبعاد الكفايات الأساسية

للمعلم حسب Doodle



وكما يتبين فإن كل بعد من أبعاد الكفاءات الأساسية والضرورية من أجل تدريس فعال يشمل عدد من المتغيرات التي تنتج عدد من السلوكات أو المستويات الفرعية التي تتدرج تحتها.

بعد هذه الإشارات إلى بعض الموضوعات الأساسية في التدريس بالكفاءات، لا بد من الحديث عن بناء الكفاية.

تحديد الكفايات:

مما لا شك فيه أن مهمة تحديد الكفايات ليست فقط من صميم عمل المعلم لوحده بل مهمة خبراء البرامج كذلك باعتبارها قائمة على أساس تحديد المنتظر من المتعلم بعد نهاية كل عملية تعليمية / تعلمية، لأن المناهج والمقررات المرتبطة بها، يفترض أساسا، أنها مبنية على مجموعة من الكفايات، فهي، إذن، قد تم تحديدها سلفا من قبل خبراء المناهج والمختصين والعاملين في حقل التربية، خاصة، الذين لهم علاقة مباشرة بالميدان، وتبدو مسؤولية المدرس في مجال تحديد الكفايات، إضافة إلى الاسترشاد بالعمل الذي وضعه الخبراء في مجال تخصصه ومحتوى المادة التي يقدمها في أنه من الضروري أن يكون منتبها إلى مجموعة التلاميذ الذين يتعامل معهم، وإلى البيئة التي يوجد فيها، وكذا كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية / التعلمية الآنية، ومن ثم يتمكن من أن يعدل من مواصفات المنهج، ومن مستويات الكفايات وان يختار منها مع ما يتلاءم مع الظروف الخاصة المحيطة بالمجموعة التي يدرسها.

والتدريس عملية تكرار باستمرار مع مجموعة من التلاميذ في نفس المستوى الدراسي في السنة الواحدة أو عبر سنوات متلاحقة ولهذا فإن من الممكن للمدرس الفعال أن يعمل على زيادة وتحسين الفعل التدريسي، كلما أعاد تلك الدورة التدريسية وكلما كان ذلك ضروريا، وهكذا يبدو جليا أن النمو المعرفي والمهني وزيادة كفايته التدريسية في

مجال تحديد الكفايات يعتمد على قدرته في إيجاد البدائل التي يحتاجها لكي يتمكن من إحداث التغييرات المنتظرة.

وحتى يتم ذلك لا بد أن تكون الكفايات التي يريد تحقيقها واضحة ومعينة ومحددة ومصاغة بشكل مثالي في المتغيرات التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها وإحداثها في التلاميذ، وعلى المدرس القائم في الميدان بالتنفيذ أن يكون على دراية تامة بها وقادر على تجسيدها.

فماذا على المعلم القيام به من أجل تحديد كفايات مثالية قابلة للتجسيد ميدانيا؟.

مواصفات الكفاية في مجال التدريس:

لقد حدد هول Hale مجموعة من المواصفات أو العمليات الضرورية من أجل الوصول إل تحديد كفايات تدريسية قابلة للتطبيق والتجسيد ميدانيا.

وهذه المواصفات هي:

- تحديد قائمة الكفايات.
- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي.
- تحديد مستويات التمكن المطلوب، وطرق التقويم ومعايير الأداء.
- تصميم الأنشطة التعليمية المحققة للكفاية المطلوبة (الأنشطة القبلية، الأنشطة المصاحبة، الأنشطة البعدية).
- ربط التقدم في البرنامج بتحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
- بناء البرنامج بطريقة تسمح بتفريد التعلم والتعلم الذاتي.
- اعتماد أسلوب التقويم الذاتي.

– تقويم التلميذ وفقا لإنجازه وليس وفقا لإنجاز أقرانه (مرجعية التقويم محكية وليست معيارية).

– قيام البرنامج على وجود التغذية الراجعة.

خصائص البرنامج التعليمي القائم على الكفاية:

يوجز برات Pratt خصائص البرنامج التعليمي القائم على الكفايات في مايلي:

1– تحديد كل النواتج التعلمية الرئيسة المتوخاة تحقيقها من البرنامج.

2– ضبط المستويات الدنيا للإنجاز المتوقع من التلميذ.

3– ربط تقدم تعلم التلميذ وإنتهائه من البرنامج بإنجازه الكفايات المحددة.

4– تقويم التلميذ وفقا لإنجازه للأهداف– وليس وفقا لإنجاز أقرانه.

5– الاحتفاظ بتوقعات عالية لأداء التلميذفي كل هدف، وإدراكه لعدد من الأهداف، وإحراز عدد كبير من التلاميذ نجاحا عاليا في تحقيق الأهداف خطوات بناء برنامج تنمية الكفاية.

يمر بناء أي برنامج قائم على الكفايات عبر الخطوات الأساسية التالية:

الخطوات والوظائف أو الشروط

الخطوات	الأنواع	الوظائف أو الشروط
1– **تحديد الكفاية أو الكفايات**		– تحديد ماينبغي أن يتعلمه التلميذ خلال الفترة المحددة للتعليم. – مساعدته على اختيار الأنشطة. – تحديد أساليب التقويم الصادقة.
		– أن يستند المحتوى إلى أهداف، وأن يحقق هذه الأهداف.

2- اختيار المحتوى الذي يحقق الكفاية أو الكفايات		- أن يتنوع المحتوى طبقا لنظام التصنيف حسب طبيعة المادة.. - أن يتناسب النشاط المصاحب للمحتوى مستوى التلاميذ. - أن تتنوع الخبرات التي يشمل عليها المحتوى. - أن تكون المادة العلمية التي ينظمها المحتوى صحيحة ودقيقة وذات أهمية بالنسبة للتلميذ. - أن تكون المادة العلمية وظيفية.
3- اختيار الأنشطة التعليمية	**أ- الأنشطة القبلية:** **ب-الأنشطة المصاحبة:** **جـ-الأنشطة البعدية:**	ويشير أحمد الخطيب إلى المواصفات التالية: - أن تختار الأنشطة بحيث يمكن للمعلم والمتعلم الاستعانة بها ني تنمية الكفاءة. - أن تشمل المادة العلمية على القرارات الخارجية وأن تشير إلى بعض الأنشطة الجماعية. - أن تتنوع الأنشطة التعلمية. - أن تتيح الأنشطة فرصة التدريب على الكفايات المحددة، وممارستها بشكل فعال في مواقف حياتية. - أن تتيح للمتعلم فرصة اكتساب

		الكفاية واتقانها، من خلال أسلوب التعلم الذاتي.
4- اختيار التقنية التربوية	**أ- التعليم الإتقاني:**	- تقسم المقرر الدراسي إلى وحدات فرعية . - تحديد أهداف واضحة لكل وحدة فرعية. - تحديد المستوى الأدنى للإنجاز. - التدريس وفق مجموعة دراسية. - إجراء اختبار تشخيص في نهاية كل وحدة.
	ب- المجمع التعليمي:	- تقديم وحدة صغيرة مستقلة نموذجية. - تقديم سلسلة من الأنشطة تساعد على تحقيق هدف محدد.
	جـ- التدرس المصغر:	- مجموعة صغيرة من المتعلمين. - التدريب يكون في وقت قصير. - الهدف: اتقان مهارة تعليمية محددة.

	د- العـــــرض:	- يراعى فيه التنوع في الاستعانة بالوسائل: أ- التنوع الأفقي ب- التنوع الرأسي ومن أهم وسائل العرض: - المراجع المختارة - الكتب المدرسية (المجسمات- العينات - النماذج....).
5- التقويم		- التحقق من وصول التلميذ إلى المستوى المحدد ويرتبط بـــ: أ- ظروف البيئة التعلمية. ب- المستوى السابق للتلميذ. جـــ- أدوات تقويم خبرات التلميذ قبل عملية التعلم.

بنية التعلم القائم على الكفايات:

يعمل التعلم القائم على الكفايات على مساعدة التلاميذ إلى حل المشكلات الحقيقية التي تواجههم، وليس إلى حلها نتيجة لتعليمات تقدم لهم من طرف مدرسهم، وبالتالي فإن مهمة المدرس في مدخل حل المشكلات تقتصر على إرشاد التلاميذ وتشجيعهم على تحقيق النجاح على نحو متكرر، وعلى طرح تساؤلاتهم وعلى البحث عن الحلول المناسبة لها، ولنا أن نتساءل أولا عن معنى مدخل حل المشكلات.

إن المشكلة تعبر عن وضعية مصطنعة يبتكرها المعلم بحيث يضع تلاميذه أمام عقبة أو تناقض يقودهم إلى إعادة النظر في معارفهم ومعلوماتهم، إنه موقف محير، يثير القلق لدى التلميذ، ويدفعه إلى التساؤل وإلى البحث عن حل لاجتياز هذه العقبة أو إيجاد جواب يفسر هذا التناقض.

الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات

الاتجاه السلوكي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يقوم على الارتباط، ويرون بأن السلوك يتضمن عمليات المحاولة والخطأ. ومعنى ذلك أنه عندما يصادف الإنسان مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات وردود الأفعال التي يمتلكها، وواضح أن هذه الاستجابات مرتبطة بموضوعات أخرى غير المشكلة التي يجابهها وتتباين هذه الاستجابات على أساس قوة ارتباطها بالموضوع، وعلى أساس موقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة.

وإن استخدام الفرد لهذه الأساليب المستعملة يبدأ من الأضعف والأبسط وينتقل تدريجيا نحو الأخرى والأكثر تعقيدا حتى الوصول إلى الحل المناسب للموقف الجديد.

إذن فالعملية هنا إنما هي محاولات وأخطاء يسير وفقها الفرد، وتمر عبر الخطوات التالية:

1- تفكيك الموقف الكلي المعقد إلى أبسط أجزائه.

2- تترتب هذه الأجزاء إما حسب ارتباطها ببعضها أو حسب درجة صعوبتها بداية من الأسهل إلى الأصعب.

3- لايتم الانتقال من جزء إلى جزء آخر إلا بعد النجاح في حله أو تعلمه.

ويرى السلوكيون أن الارتباط القائم بين المتيرات (المدخلات) والاستجابات (المخرجات) يتم بدون تأمل مهم في العملية الوسيطية.

الاتجاه الكشطالتي:

خلاف للاتجاه السلوكي فإن الاتجاه الكشطالتي يرى أن التعلم والاكتساب ينطويان على نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال الأسلوب الذي ينتهجه المتعلم في ادراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الادراكي، لذلك فإن هذا الاتجاه يؤكد أن حل المشكلات عملية معرفية داخلية.

وتبين دراسة كوهلر وجماعته هذا الاتجاه على نحو واضح، ويعتبرون أن الأشخاص القادرين على حل المشكلات هم أولئك الأشخاص الذين لديهم القدرة على إدراك المظاهر الأساسية للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري، ويؤكده ظهور الحل على شكل مفاجئ وسريع ومكتمل.

وحسب رأي أصحاب هذا الاتجاه فإن المشكلة لايتم حلها إذا لم يتم الشعور بها، وبذلك يكون الشعور بالمشكلة هو أول خطوة في التعلم، ويركزون في خطواتهم للتعلم على النقاط الأساسية التالية:

- الشعور بالمشكلة.
- إدراك العناصر المكونة للمشكلة (مجال المشكلة).
- إدراك العلاقة التي تربط بين هذه العناصر.

- إعادة تركيب المجال (تركيب عناصره بطريقة تؤدي إلى حل المشكلة).

الاتجاه المعرفي:

يعرف أصحاب الاتجاه المعرفي حل المشكلات بأنها:

"ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا، وذلك من أجل تحقيق الهدف".[3]

ويتم ذلك وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة قانون أو مبدأ عام أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة.

ويختلف حل المشكلات حسب المستويات التي يعالج فيها الفرد عملية الحل، بداية من المستوى الأدنى وهو المستوى الحسي "ومثاله عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار، في محاولة لإدراك العلاقات بين مكوناتها وعناصرها و المفاهيم التي تتضمنها" إلى أعلاها (أعلى المستويات) والتي تتضمن معالجة الصور والرموز والأشكال في محاولة لصياغة فرضيات مجردة.

أهمية الوضعية المشكلة:

يمكن أن نلخص أهمية الوضعية المشكلة في الخصائص التالية:

- تسمح للتلميذ بالتعلم الحقيقي.
- تجعل التلميذ فعالا.

[3]- جودت أحمد سعادة –تدريس مهارات التفكير 2003.

- تنمي لديه القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج وإصدار الأحكام، أي أنها تنمي جميع القدرات العقلية.
- تمثل أسلوبا متميزا لإدماج المكتسبات.
- ذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم.

معايير اختيار وضعية مشكلة:

لبناء وضعية مشكلة لا بد من اعتبارات أساسية ضرورية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها وهي:

-أن تكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.

-أن تشكل عائقا قابلا للتجاوز.

-أن يكون في مستوى التلاميذ.

-أن تثير التساؤلات.

-أن تحدث قطيعة مع التصورات السابقة.

-أن تكون مرتبطة بالواقع (واقع التلميذ).

-أن ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عام (مفاهيم، قواعد، نظريات...).

يتوقف الوصول إلى حل مناسب للوضعية المشكلة إتباع خطوات معينة يمكن إجمالها في الخطوات التالية:

1- اختيار الوضعية المشكلة	- أن تقع المشكلة فيما يعرف بمجال التحدي. - أن ترتبط بالكفايات المحدد المراد تحقيقها. - أن تكون المشكلة ذات دلالة ومعنى بالنسبة للتلميذ.
2- تحديد المشكلة	- تحليلها: عناصرها المكونة لها. - تشجيع التلاميذ على طرح التساؤلات.
3- جمع المعلومات	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعلومات. - التمييز بين المعلومات والبيانات. مساعدتهم على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة .
4- اختيار الحلول الممكنة	- اقتراح الحلول والبدائل الممكنة. - اختيار أكثرها احتمالا لحل الوضعية الإشكالية. -اختيار صحة الحلول المحتملة.
5- الوصول إلى حل المشكلة	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى النتائج. - عرضها بشكل واضح. - التأكد من صحتها باختبارها في وضعيات متشابهة.

استنتاج

يمكن استخلاص كثير من الأبعاد الهامة من الجزء الثاني من السند الخاص بالكفايات وهي:

1- الهدف من الكفاءة: أداء مهمة، حل مشكلة، إنجاز مشروع.

2- مكونات الكفاءة: تحتوي كل كفاءة على معارف ومهارات وجانب أكثر من المواقف الوجدانية من القيم والاتجاهات وذلك كله في نفس الكفاءة الواحدة.

3- التأكيد على فكرة الدمج: إن تطوير الكفاية غير كاف بل ينبغي تقديم فرص تعبئة عملية من الكفايات معا، داخل وضعية اندماجية.

4- التأكيد على التحويل: لا تتحدد الكفاءة على أساس موقف واحد وحيد، بل تحدد على أساس مجموعة من المواقف، ويستخلص من ذلك أن الكفاءة تكون دائما قابلة للتطور والتحسن.

5-ويمكن التمييز بين نوعين من الكفاءة:

أ/ الكفاءة المنتجة أو النهائية: وهي تلـــك التي تحدد ما يمكن أن يكون عليه الفرد قادرا على القيام به في موقف معين.

ب/ الكفاءة المرحلية: وهي تلك التي تسمح بالوصول إلى الكفاءة النهائية.

مثال:

الكفاءة النهائية:

أن يترجم مقالا في جريدة من لغة إلى أخرى حول موضوع في مجال الاقتصاد.

الكفاءات المرحلية:

لكي يصل التلميذ للكفاءة النهائية عليه:

- تجنيد ما لديه من معلومات حول اللغتين وحول الاقتصاد.
- أن يمر بمجموعات سلوكية واستراتيجيات من أجل تحقيق ذلك، مثل:
- أن يعرف نوايا الكاتب.

- أن يستخرج المفتاح الأساسي لفهم المقال.
- أن يتحقق من معنى الكلمة من خلال النص، أو من خلال القاموس.

6- درجة عمومية الكفاءة: يمكن التمييز بين نوعي الكفاءة النهائية والمرحلية تبعا لمستوى عمومية الكفاءة، وبيان ذلك هو:

الهدف أو النتيجة المرجوة من التعلم المحدد من طرف واضع المنهاج أو النظام التربوي = الكفاءة المنتجة أو النهائية.	الوسائل المستخدمة من طرف التلميذ من أجل تحقيق الكفاءة المنتجة. = الكفاءة المرحلية أو المنهجية.

7- استراتيجيات التعلم:

لقد كان الحديث عن الاستراتيجية ومعناها سابقا، كما مر الحديث عن بعض الاستراتيجيات، ونتساءل عن الأسس التي يتم بناء عليها اختيار استراتيجية دون غيرها. ويمكن، عموما، اختيار استراتيجية التعليم على أساس:

1- المسائل المؤثرة في انتاج الكفاية المرحلية والكفاية النهائية.

2- المفاهيم الأساسية التي يمتلكها التلميذ وكذا النماذج المعرفية Styles cogmitifs.

3- العوامل الداخلية والخارجية الموضوعية والذاتية التي تسهم في النجاح أو الفشل.

4- السلوك أو الاستراتيجيات المستخدمة (التركيز، التنظيم، تسيير الوقت، استخدام الموارد....الخ).

5- الدافعية، وضمنيا، العوامل الوجدانية مثل الاتجاهات والقيم، والمبادئ التي يؤمن بها....الخ. (وبالخصوص السمات الخاصة بالطفل والمراهق).

حل المشكلات كطريقة في التدريس:

لقد أثبتت طريقة حل المشكلات فوائدها ونجاعتها في العملية التعلمية/التعليمية بالنسبة للمعلمين وبالنسبة للمتعلمين.

وترجع هذه الطريقة كطريقة في التعليم إلى العالم جون ديون حيث يعتقد أنه من أجل القيام بعملية التفكير لابد من:

1- الشعور بالحيرة والارتباك أو الغموض.

2- تحديد المشكلة التي سببت التحير أو الارتباك أو الغموض.

3-اختبار الفرضية تلو الفرضية عن طريق جمع البيانات من أجل التخلص من الحيرة.

4- تطوير فكرة تؤدي إلى الحل.

5- قبول النتيجة التي تمت برهنتها عن طريق الأدلة، ورفض تلك التي لم يتم دعمها بواسطة البرهنة والأدلة.

وواضح أن حل المشكلات يتم عادة عن طريق هذه الخطوات الخمس التي حددها جون ديوي في بداية القرن العشرين، وبالتحليل الذي قام به ثورندايك لها.

ويجمع معظم المربيين على أن طريقة حل المشكلات هي من أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التعليمية/التعلمية، سواء ماتعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي، إذ تبين أن الخطوات هي نفسها في النشاطين، حيث تبدو وكأنها الطريقة الطبيعية للتعلم.

ويعتبر، حاليا، تدريس مختلف الموضوعات الدراسية عن طريق حل المشكلات هدفا تربويا في ذاته في جميع مراحل التعليم. غير أن غالبية المعلمين يعزفون عن استخدامها وقد يكون سبب ذلك راجعا إلى:

- الخلفية الضعيفة لهؤلاء المعلمين عن هذه الطريقة.
- قلة تدريبهم عليها.
- عدم إدراكهم أن سلوك حل المشكلات يمثل قدرة معقدة تتألف من عناصر يمكن تحديدها .

وحتى يتم التغلب على هذه الصعوبات لابد من تكوين الخلفية النظرية لدى المعلمين عن هذه الطريقة وتدريبهم على إعداد الدروس وتطبيقها بواسطتها.

الخصائص الضرورية لطريقة حل المشكلات:

حتى يتمكن المعلم من النجاح في تطبيق طريقة حل المشكلات لابد أن تتوفر فيه:

أولا: الخصائص التالية:[4]

- حب الاستطلاع واكتشاف أسباب وجود الظاهرة وعدم الاكتفاء بالإجابات الغامضة أو السطحية.
- الاعتماد في آرائه على الدليل المناسب والاعتماد في نتائجه وقراراته على الدليل المستخلص من مصادر متنوعة.

[4]- جودت سعادة: تدريس مهارات التفكير 2003.

[2] - سمير يونس أحمد صلاح، تنمية الكفايات النوعية .....1997.

- التفتح نحو العمل ونحو الآخرين ونحـــو المعلومـــات ذات العلاقـــة بالمشكل، وذلك بالإيمان بأن الحقيقة لايمكن أن تتغير، لكن قد تتغير آراء الشخص لما هو حقيقة حينما يحصل على فهم أفضل لها.
- اعتماد الأسلوب العلمي وعدم الاعتقاد بانحرافات والأوهام.
- تقويم الإجراءات والأساليب المستخدمة للتأكد من صلاحيتها.

وتطبيقا إليك مثالان:

المثال الأول:

الكفاية:

هدف نهائي: أن يكتب التلميذ مقالا حول موضوع "آفة المخدرات"

هدف مرحلي:

لايكتفي التلميـــذ بتجنيد معارفـــه حول هذه الآفة، لكن أيضا، عليـــه بتجنيد مجموعة من الموضوعات والمعارف التي تؤهله لأن يكتب المقال من قواعد الصرف والنحو التي تعلمها، ونوع الأسلوب الذي سيستخدمه والذي سيكون أكثر ملاءمة للموضوع ...الخ

وتصاغ الكفاءة النهائية من مجموعة من المواقف المشكلة والتي تكون ذات دلالة ومعنى بالشبيه للتلميذ، ومرتبطة بالمواقف الحالية، مثل القدرة على سبر الآراء، حول الموضوع، عن طريق الاستبيان ومعالجة المعطيات وتفسيرها....الخ.

المقال الثاني:

ويتعلق بالكفايات النهائية ذات الصبغة النوعية، مثل: إجراء مقارنة بين موقفين أو أكثر. ويتعلق الأمر هنا بالاختيار عن طريق تحديد مواصفات المقارنة، والاحتكاك بانتظام بين هذه المواصفات وموضوعات المقارنة –والخروج في النهاية بنقاط الاختلاف والاتفاق بين موضوعات المقارنة، وفي هذا المستوى يلتقي مفهوم الكفاءة ذات الصبغة النوعية بمفهوم القدرة.

قد لايكفي النظري في هذا المجال حتى يكتسب المعلم المتكون كفاءة في أداء مهامه التدريبية باستخدام المقاربة بالكفاءات النوعية. لأن العمل في المجال التربوي في إطار تكنولوجيا التعليم باعتماد المقاربة بالكفاءات يتطلب نوعية خاصة من التدريب للمعلمين، بحيث تتوافر فيهم الكفايات التعليمية الخاصة في مجال عملهم، تلك الكفايات التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم على أساس النظريات الحديثة للتعليم والتدريس.

وفيما مر من هذا السند حاولنا تقديم كل ما له علاقة بالجانب النظري للتدريس بالكفايات، مع تحديد الخطوات اللازمة لتحقيقها بشكل، قد يبدو أنه كاف، من أجل بناء خلفية نظرية في موضوع " التدريس بالكفايات" وهو ضروري، إلا أنه كما سبقت الإشارة، ما قدم قد لا يكفي لوحده في تكوين معلم قادر على تبني التدريس بواسطة الكفايات، لذلك فإن من الضروري تكثيف الجانب العملي والتطبيقي الذي من شأنه أن يحول المعارف النظرية وبعض التطبيقات التي تمت الإشارة إليها إلى ممارسات وسلوكات ميدانية عادية، بحيث تكون جزءا من حياة المعلم العملية.

إن الهدف الأساسي هو الجانب العملي الميداني وهو المؤشر الحقيقي لامتلاك كفاية التدريس بالكفايات، ونحن بهذه النظرة لسنا بدعا من المربين، ولا نختلف عنهم فيما يرونه في هذا الجانب.

إذن المقياس الحقيقي والمؤشر الدال على امتلاك هذه الكفاية إنما هو العمل اليومي للمعلم وأثره على تلاميذه، ويؤيد ذلك ما قاله Laurance Peter.

"لا تقاس كفاءة المعلم من خلال المقررات المدرسية في كليات إعداد المعلمين، أو الدرجات التي يحصل عليها الطلاب المعلمون، أو ساعات الكلية التي أكملوها، أو الوقت المنصرف في التدريس، أو أية متطلبات أخرى للتخرج، **ولكن ينبغي أن تحدد بأثر المعلم في تعليم الطلاب**".

ونقترح نموذجا لكيفية السير في حصة تعليمية عن طريق حل المشكلات على أساس الخطوات التالية:

- تحديد الكفاية المستهدفة.
- التخطيط.
- إعداد موقف أو مواقف مشكلة مناسبة.
- تنظيم الموارد وتخطيط الآليات.
- تحديد مهام التفاعل.
- التقويم.

وهناك اتفاق عام على أن هذه المراحل ليست منفصلة كما أنها ليست جامدة، وأن الدورة التعليمية كل متكامل من الأهداف والخبرات المتنوعة، ولا بد من التذكير، أن هذه العملية تتدرج في إطار التدريب والتعليم الذاتي أثناء الخدمة..

وفيما يلي النموذج المقترح لبناء حصة تدريبية علـــى أســـاس الكفاية وهو خلاصة ما مر من الموضوعات في هذا السند.

نموذج مقترح لبناء درس على أساس تنمية الكفاءة

الخطوات	العناصـــر
تحديد الكفاية	- ما الذي يتوقع من التلميذ أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدورة؟ - عناصرها: 1- السياق أو المحيط 2- الوضعية التي سيبرز التلميذ فيها هذه الكفاية. 3- الوضعية أو الوضعيات التي يتم فيها تطبيقها.
تحديد العناصر المفاهيمية	الكفايات النوعية الخاصة بتدريس موضوع معين.
التخطيط	ويشمل التخطيط ما يلي: 1- الاختبار القبلي. 2- تحديد المحتوى الذي سيحقق الكفاية. 3- تحديد مجموعة الأنشطة المصاحبة. 4- إعداد أدوات ووسائل التنفيذ. 5- حصر المصادر الخارجية. 6-الاختبار النهائي.
التنفيـــذ	ويمر التنفيذ عبر المراحل التالية: 1- إجراء الاختبار القبلي. 2- عرض الموقف المشكل.

	3- توجيهات للمساعدة. 4- ملاحظات.
التلخيص أو حل المشكل	ويكون عن طريق تصور المشكل والحلول المقترحة.
التقويـــم	ويكون بتحقيق ما يلي: 1- إتاحة الفرصة للتلاميذ لاستخدام الكفاية المكتسبة على نحو مستقل في موقف جديدة. 2- تقويم النجاح في تعيينات الممارسة. 3- تقويم الكفاية لا يعني إعطاء الدرجات للتلاميذ بل هي عملية تهدف إلى تزويـــد التلاميـــذ بتغذيـــة راجعـــة مستمرة. 4- يكون معيار الانتقال من دورة لأخرى مبنيـــا علـــى أساس تحقيق مستوى الأداء المطلوب. 5- تنويع أساليب التقويم.

لعل في هذا السند ما يبرز أهمية الموضوع، موضوع الأهداف، والكفايات، والعلاقة بين الجيلين، آملين أن يدفعك للإستزادة مـــن أجـــل تنمية كفاءاتك التدريسية من أجل الإسهام الكفايـــات الـــضرورية لـــدى التلاميذ لتغيير سلوكهم نحو الأفضل، وتأهيلهم للقيام بأدوارهم في الحياة وغرس الثقة في نفوسهم بالقدر الذي يجعلهم يقدمون على القيـــام بمـــا تتطلبه منهم مهامهم مستقبلا.

القســـم الثالـــث

تقويـــــم الكفـــــاءة

مقدمة:

يتطلب أي عمل ذي بال، مهما كانت أهميته التوقف في محطات معينة من أجل التقويم، ولعل ذلك يكون أوثق بالنسبة للتعليم، حيث أن عمليتي التعليم والتقويم عمليتان متلازمتان دوما، ولا يمكن تصور تخطيط لأي نشاط تعليمي دون تحديد أساليب وطرق تقويمه، ولا يمكن أن يتم التقويم، بصفة جادة، ما لم تتحدد بوضوح تام أهداف وكفايات التعليم، لأن أحد أهم أهداف التقويم هو تحديد مدة ملاءمة هذه الأهداف للنشاط التعليمي ولمستواه.

طبيعة التقويم في المقاربة بالكفايات:

يميز التربويون ثلاث مراحل في العمل الديداكتيكي وهي:

1- مرحلة الانطلاق.

2- مرحلة العمليات.

3- مرحلة الوصول، وهي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم.

وتبعا لهذه المراحل الديداكتيكية يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من الأهداف في سياق التدريس بواسطة الكفاءات، ويتعلق الأمر بـ:

1- أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق.

2- أهداف مرحلية تتدرج في سياق العملية التعليمية / التعلمية وهي نوعان:

أ- الأهداف المميزة.

ب- الأهداف المدمجة.

3- الأهداف الختامية المدمجة.

وتعد هذه الأهداف مرجعا يتم في ضوئه التقويم، إضافة إلى كونها موجهة لخطوات العملية التعليمية/ التعليمية، ومسيره لتدرج الخبرات في الوحدات التعليمية.

ويختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه وبالمرحلة التي يتم فيها، ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أنواع من التقويم. وهي:

1- **التقويم التشخيصي:** وذلك عندما يتعلق الأمر بالاستقصاء حول وضعيةالانطلاق في التدريس.

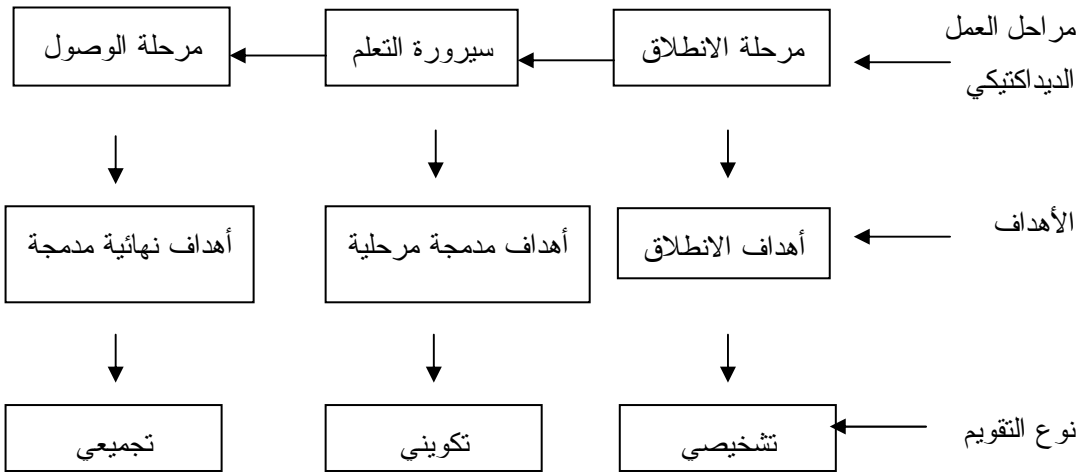
2- **التقويم التكويني:** عندما يتعلق الأمر بتقويم الأهداف المميزة والأهداف المدمجة أثناء سيرورة العملية التعليمية.

3- **التقويم الختامي أو التجميعي:** وذلك عندما يتعلق الأمر بوضعية الوصول، وهو حوصلة لمكتسبات المتعلم في ختام التكوين.

ويلخص الرسم التخطيطي العلاقة بين أنواع التقويم والأهداف، ومراحل العمل الديداكتيكي.

الرسم التخطيطي للعلاقة

بين المراحل والأهداف والتقويم.



خطوات التقويم:

ويتعلق الأمر هنا في بناء كل من التقويم التكويني والتقويم التخصيصي الختامي، باعتبارهما الأساس في تقويم التدريس القائم على الكفاءة لأنهما يتعلقان باكتساب الكفاءة المستهدفة في الحصة التدريسية أو في الدورة التدريسية، ونكتفي بالإشارة إليها ملخصة في جدول يسمح للمتكون من إجراء المقارنة بينهما.

نوع التقويم	الخطـــــوات	الخصوصيـــات
التكويني	1- تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية أو المرحلية. 2- ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا. 3- تحديد المحك. 4- إعداد بنود الاختبار.	1- دوره إخباري. 2- يسمح بالتدخل. 3- يكشف عن الصعوبات والعوائق. 4- ذو طابع بيداغوجي تكويني. 5- يستهدف الفعالية البيداغوجية.
التجميعي أو الختامي	1- تعريف الكفاء أو الكفاءات المراد تقويمها. 2- عزل الوضعية أو الوضعيات التعليمية المتعلقة بالكفاءة. 3- حصر المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة. 4- تحديد محكات الحكم على الكفاءة.	1- التعرف على مدى تحقيق الملمح العام للتعليم. 2- يسمح باتخاذ القرارات بشأن المتعلم. 3- له طابع جزائي.

	5- وصف القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة. 6- تحديد المحتويات. 7- وضع جدول تخصيصي مزدوج تتقاطع فيه القدرات بالمحتويات. 8- تحديد الوزن النسبي لكل خلية من خلايا جدول التخصيص. 9- تحديد طول وزمن الاختبار. 10- بناء أداة التقويم أو إعداد فقرات الاختبار.	

أدوات تقويم الكفاءة الختامية:

تختلف أدوات التقويم في نهاية التدريس بالكفاءات وتتعدد تبعا للمجال الذي تحدد فيه الكفاية ووضعيتها ومن هذه الأدوات ما يلي:

أ- حل المشكلة: وضع التلاميذ أمام مشكلة يتعين عليه إيجاد حل لها. وتبدو أهمية الأداة في أنها:

1- تكشف عن مستوى أدائه.

2- تكشف عن أساليبه في حل المشكالات.

3-تكشف عن مدى صبره وإصراره على حل المشكلة.

ب- الملاحظة: وتعني العمليات الإجرائية التي ينتجها المتعلم في إظهار الكفاءة المستهدفة، وهي أداة لاينصب فيها التقويم على نتائج التحـــصيل بقدر ما ينصب على عمله واسلوبه المنتهج للدخول إلى النتائج

جـــ-المشروع: ويتمركز المشروع عادة حول مشكلة ويعد بالنظر إلى معطيات إنجازه مجالا خصبا لتقويم أداء التلميذ ويتميز بأنه:

- ينطلق من مراكز إهتمام التلميذ
- يمثل فرصة هامة لدمج المكتسبات.

د-الإختبارات التحريرية:

تتيح الإختبارات التحصيلية فرصا ملائمة للكشف عن:

- أسالب المتعلم في التفكير والإستبدال و الحكم و التقويم .
- أساليبه في معالجة المسائل الفلسفية و الأدبية

إن التدريس بواسطة الكفاءات يستدعي التنوع في إستخدام أدوات التقويم كما يلح على ضرورة إستيفاء هذه الأدوات لشروط الإختبار الجيد وهي :

- الصدق - الشمولية - الموضوعية - الثبات

وقد تعرضت السندات أخرى لهذه الموضوعات العامة، فإيرادها هنا هو للتذكير بها فقط، و للنجاح في إجراء تقويم هادف يحقق منه، ننصحك بالرجوع إلى السندين التالين:

- تقنيات بناء الإختبارات.
- الإحصاء التربوي.

كل هذه الأعمال وغيرها في المجال التعليمي التعلمي ما هو إلا مفتاح للوصول إلى المعرفة من جهة، وإلى تحسين الأداء التربوي في الميدان من جهة أخرى.

وبعيدا عن القول أن العمل قد وصل نهايته، بل هي البداية لطريق مزدحم بالصعاب و العقبات والعمل الدائم و الخلاق.