

مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من التنظير إلى التطبيق

أحمد أيت إعزة

كتاب تربيتنا
سلسلة تربوية تابعة لمجلة تربيتنا
التي تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

— — —

المدير المسؤول: عبد السلام محمد الأحمر

رئيس التحرير: محمد منصيف العسري

هيئة التحرير

محمد الزباخ	محمد احساين
أحمد أيت إعزة	عز الدين الخمسي
علي الأصبحي	إبراهيم خليل أحسن
محسن الرياحي	أحمد جواهري

— — —

عنوان المراسلة:

ص- ب: 1362 القنيطرة. الرمز البريدي 14000

العنوان الإلكتروني:

Tarbiatona@ maktoob.com

الهاتف: 0666839750-0537363637

رقم الإيداع القانوني:

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على النبي الأمين وعلى آله وصحابته الهداة المهديين. بفضل الله وتوفيقه تمضي سلسلة كتاب تربيتنا في مسارها الجديد المنفتح على الأعمال الفردية الجادة التي تتصدى لسد ثغرة أو تلبية حاجة ملحة في الساحة التربوية. وقبل الحديث عن موضوع الكتاب الخامس، أجدني ملزماً بالرجوع إلى موضوع الكتاب الرابع وهو: "المسؤولية أساس التربية الإسلامية" الذي كان محاولة لتلمس نقطة الارتكاز في المنهج العام لتربيتنا الإسلامية، والكشف عن كونه هو المسؤولية الذاتية استناداً إلى التوجه العام الناظم لمضمون الكتاب والسنة.

وإذا كانت هذه المحاولة التأصيلية قد سعت إلى تجلية أساسية المسؤولية في التربية الإسلامية من خلال التعمق في تحليل شرطي المسؤولية وهما: الحرية والعلم، مما تطل معه الحاجة إلى مزيد تفصيل قائمة وجد ملحة، فإن البحث مع ذلك لم يغفل التطرق إلى بيان أهمية مسؤولية الإنسان في عملية التعلم في أي مجال تمت، في خضم الحياة أو داخل جدران المدرسة، إذ كان آخر مبحث تم تناوله هو: مسؤولية الإنسان عن عملية التعلم، حيث تم إبراز دور الإنسان في الاقتناع بالإيمان والاهتداء به إلى ما يصلح حاله في الدنيا والآخرة.

فلا الله تعالى يهدي من لا يريد الهداية ويسعى في طريقها بعزم وحرص وإن كان ذلك هين عليه، ولا القرآن ببيناته يوضح الحق والرشاد لمن يرفضه ويججده، ولا النبي الذي اصطفاه الله وهياً ليكون معلماً للناس قادر على هداية أحد، ما لم يرتض الهداية ويسع لها سعيها المعلوم.

والذي يقدر على ذلك كله هو الفرد وحده باعتبار الخطوة الأولى في ذلك مسؤوليته الشخصية الأكيدة، التي لا يتقاسمها معه أحد ولا تتنازعها معه جهة أخرى، وبعد هذه الخطوة فقط يمكنه الانتفاع بمدد الهداية الإلهية وعلم القرآن وتعليم الرسول وموعظة الناصح وكل العبر والأدلة والحجج المعروضة أمام نظره. وتبقى مسؤولية الأطراف الأخرى إن وجدت مسؤولية ثانوية لا تتعدى دائرة إعداد الوسائل وتوفير الإمكانات أمام النفس كي تستخدمها وتستفيد منها إذا شئت أن تمارس مسؤوليتها الذاتية بصورة فردية محضة بل إن ما يعتبر وسيلة للقيام بمسؤولية معينة قد ينقلب إلى وسيلة لرفض نفس المسؤولية والاعتراض على تحملها والسعي في اجتثاث أركانها في الواقع، وخير مثال على ذلك القرآن الكريم فهو وسيلة لتحمل أمانة معرفة الله والإيمان به والامتثال لشرعه، وهو في ذات الوقت وسيلة لاجود الجاحدين وغواية الغاوين وتشكيك الكافرين حال انتقاده والاعتراض عليه بأنه شعر وسحر وأساطير الأولين وكلام بشر، وفي كل مرة تختار النفس أن تغلق منافذها في وجه بينات الوحي وهدية ! "وَإِذَا مَا أُنزِلَتْ سُورَةٌ فَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ أُنْكُم زَادَتْهُ هِذِهِ إِيْمَانًا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَرَأَدَتْهُمْ إِيْمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ وَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَرَأَدَتْهُمْ رِجْسًا إِلَى رِجْسِهِمْ وَمَاتُوا وَهُمْ كَافِرُونَ" (النوبة 124 - 125).

إن مسؤولية الإنسان شاملة لكل أحواله التي يصنعها برغبته وجهده ويوظف في سبيلها كل إمكانياته الذاتية، ولقد انتهت العلوم الإنسانية وضمنها علوم التربية إلى اعتبار هذه الحقيقة منطلقاً لبلورة النظريات التربوية عامة ونظريات التعلم والتكوين خاصة، والتي بدا كل همها أن تبحث كليات تحريك المتعلم من داخل قدراته ليتحمل القسط الأوفى من عبء التعلم، واكتساب المهارات والكفايات، بمراعاة الفروق الفردية واستجابة للحاجات النفسية والاجتماعية.

فاعتماد الوضعيات المشكلة مدخلاً لبناء الكفايات، يندرج في إطار الرؤية الأنفة الذكر الملزمة بتكريس معطيات وقدرات الذات كي يتجشم التلميذ عناء التعلم بمسؤولية واقتناع، ويعبئ طاقاته العقلية للفهم والإدراك والإبداع.

وترتكز بيداغوجية الإدماج على تيسير عملية انتفاع المتعلم بما درسه في السابق لاكتساب معارف ومهارات متعددة ودمجها مع بعضها في اتجاه بناء كفايات جديدة تزداد بها القدرة على الفعل والحركة في الواقع، وتصير هي الأخرى مادة لصياغة وضعيات مشكلة تستحث النفس في طلب المزيد من الاكتساب العلمي والكفايات العملية.

ومن هذا المنظور تظل عملية التعلم مسؤولية مستمرة استمرار الإنسان في الحياة وعلى قدر رغبته في الاستفادة منها وتسخيرها في مهمة الإعمار بما يحقق الرخاء والتألق الحضاري الرشيد. تلك ملامح الخيط الرابط بين موضوع كتاب تربيتنا الرابع والكتاب الخامس "مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من التنظير إلى التطبيق" للأستاذ أحمد أيت إعزة، والتي تؤكد إلتقاء النظرة الإسلامية إلى الإنسان باعتباره مسؤولاً عما يتعلم، والنظرة إليه في التربية الحديثة التي هي الأخرى تدندن حول نفس القضية باحثاً عن سر تفعيل القدرات الذاتية للتحصيل والإبداع والإنجاز النافع.

فما أحرانا أن ندرك غنى وخلود أسس تربية الإنسان في كتاب ربنا وسنة نبينا، وأن غاية ما يبلغه الفكر البشري في أي زمان أو مكان هو أن يمسك ببعض الخيوط الموصولة بتلك الأسس التي جعلها الله منطلقاً للسواء الإنساني في كل تجلياته وكمالاته، والله يهدينا لما فيه السداد والرشاد آمين.

المدير المسؤول

تقديم: ذ- محمد احساين مفتش منسق جهوي بالأكاديمية الجهوية لجهة الرباط زعير وعضو هيئة التحرير

ليس هناك من شك في كون قضايا التربية والتكوين تشغل بال كل المستهدفين والمهتمين والفاعلين والمتدخلين من تلامذة ومدرسين وإداريين وأولياء الأمور وسياسيين وجمعويين.... انطلاقا من كون هذه القضايا تهم الأمة في بنائها وإقامة حضارتها وتشبيد مستقبلها، من خلال ما تستهدفه من أجيال سيقع على عاتقها أمر الحفاظ على هوية هذه الأمة، وصيانة استقلالها وحماية تراثها وإذكاء جذوة حداثتها، وترسيخ قيمها، وتحقيق تطلعاتها التنموية في عالم تكنولوجي يتميز بالتعقيد، وتلقي عليه العولمة بكل ثقلها وضغوطاتها، وتؤثر على مجال التربية تأثيرها على كل المجالات؛ مما يجعل قضايا التربية في أشد الحاجة إلى تحديث وتحيين مداخلها، وتجديد مناهجها، وتفعيل ممارساتها حتى تستطيع مواجهة سلبيات العولمة، وتستجيب لاجابياتها استجابة منطلقة من تحصين الذات، وترسيخ الهوية، وتطوير القيم... مما يدفع بالمجتمعات إلى مراجعة أنظمتها التربوية، ومحاولة إصلاحها لمواكبة متغيرات العصر والانخراط بفاعلية في قضاياها.

والمغرب من الدول التي تشهد إصلاحات مرحلية على مستوى تحديث منظومة التربية والتكوين منذ الاستقلال إلى اليوم؛ حيث عرفت المنظومة عدة محطات لمحاولة الإصلاح والتغيير على الرغم مما أصابها من اختلالات وهفوات جعلتها لم تحقق كل الآمال المنتظرة من كل محطة لعدة عوامل لا داعي للتفصيل فيها. وكانت المحطة الإصلاحية الأهم في تاريخ الإصلاح؛ تلك المحطة التي اتسمت بالتوافق بين كثير من المتدخلين والفاعلين، والتي أفرزت الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي حدد كثيرا من إجراءات إصلاح التعليم من خلال مرتكزاته المتعددة التي تناولت جل جوانب المنظومة التربوية ببلادنا، وركزت أكثر على جانب البرامج التعليمية والكتب المدرسية وإشكالية التدريس. ومن هنا كان الإرهاص الأولي لتبني مقاربة الكفايات؛ نظرا لما أفرزته التجارب السابقة من ضعف المردودية الداخلية والخارجية، وأيضا التعثر الكبير في إرساء نظام الجودة، وما لوحظ من ظواهر التسرب والهدر والعزوف والتكرار... وما تشكو منه مختلف الأسلاك التعليمية من انحطاط وتقهقر مستوى المتدربين...

مرجعية الإصلاح ومدخل الكفايات: إشكالية التطبيق

إذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين لم يتشبع بمدخل بيداغوجي أو مقاربة ديداكتيكية معينة وأبقى الباب مفتوحا لكل الاختيارات في المجال البيداغوجي؛ فإنه أثار إشكالية تطوير الكفايات والتركيز على القيم حين جعل من وظائف وغايات نظام التربية والتكوين منح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة إلا أن الوثائق الصادرة بشأن أجراء الميثاق اجتهدت في إعطاء دلالات لإشارات الميثاق؛ حيث ركز الكتاب الأبيض وكذا الوثيقة الإطار على أهمية تجديد البرامج الدراسية والتبني الرسمي لمدخل الكفايات، محاولة تحديد بعض الكفايات في مختلف المواد الدراسية؛ مما جعل فرق تأليف الكتب المدرسية يتبنون مدخل الكفايات وينطلقون منه في بناء تصوراتهم النظرية والعملية للكتب المدرسية ومداخلها البيداغوجية ومقارباتها الديداكتيكية؛ خاصة وأن دفتر التحملات حدد كثيرا من مواصفات هذه الكتب وركز أيضا على الكفايات كمدخل بيداغوجي موجه للأنشطة الديداكتيكية والتطبيقية المستوحاة من ذلك المدخل. فكانت هناك اجتهادات في إنتاج الكتب المدرسية من حيث مضامينها وبنائها الديداكتيكي ودعاماتها وكذا إخراجها... وكلها عملت على اغتناء المكتبة المدرسية وأعطت انطبعا أوليا حول أهمية القطع مع الكتاب المدرسي الوحيد ذي المؤلف المجهول، وطرحت ضرورة الانتقال من هذه المرحلة إلى مرحلة تحرير الكتاب المدرسي على مستوى التأليف والإنتاج وكذا على مستوى التطبيق والانجاز داخل الأقسام والمؤسسات؛ لكن هوة سحيقة ظلت ملاحظة على مستوى تنزيل مدخل الكفايات وتفعيل تعدد الكتب المدرسية عدم مصاحبة هذا التنزيل بالتعبئة التحسيسية الشاملة بهذه الاختيارات، وأيضا على مستوى عدم مواكبتها بالتكوين الضروري لضمان حسن تفعيلها؛ حيث اقتصر الأمر أحيانا على الإخبار عبر مذكرات شحيحة؛ مما جعل أهم مداخل الإصلاح وأهمها وأخطرها (المدخل البيداغوجي) يقف عند باب الفصول الدراسية التي يمكن اعتبارها غرنا مغلفة لا يعرف خباياها وما يروج بداخلها من مداخل ومقاربات إلا النزر اليسير.

إن أمر الكفايات وما عرفته الساحة التعليمية من تحسيس وتعريف لم يتجاوز الجوانب النظرية المتعلقة بالتعريفات والخلفية الفلسفية التي أنجبت هذه المقاربة، في الوقت الذي أصبح فيه المدرس مطالبا بالاستغلال بالكتب المدرسية الجديدة التي تدعوه إلى تجديد طرائقه ومنظوره للتعليم والتعلم. وإذا كان الجانب النظري ضروريا للمدرس لأهمية الوعي بخلفية كل توجه بيداغوجي وفلسفته وأهدافه فإن الجانب التطبيقي كان الغائب الأكبر في تكوين الأساتذة، وشكل ضربة قوية لتطبيق الميثاق الوطني الذي أكد بقوة على ضرورة التكوين والتكوين المستمر للمدرس حتى يتجاوز مع فلسفة الإصلاح. وهذا ما ركز عليه تقرير المجلس الأعلى للتعليم الصادر سنة 2008 حول النظام التربوي بالمغرب، والذي كشف مدى هشاشة وضعف هذا النظام، واعتبر أن الإصلاح لم يتحقق منه الكثير بسبب عدم تطبيقه من جهة، وبسبب تواضع كفاءة هيئة التدريس في علاقتها ببيداغوجية التدريس.

إن غياب مثل هذه الأبعاد الإجرائية والتطبيقية كان من عوامل فشل الميثاق والمسارعة إلى إنفاذه من خلال ما طرحته الوزارة في البرنامج الاستعجالي الذي أرادته أن يكون نفسا جديدا للميثاق والذي أعاد من جديد إشكالية وأهمية التكوين المستمر لكل الفاعلين التربويين.

فعل التدريس وشرط التكوين المستمر

لقد أصبح التدريس في عصر العولمة والتكنولوجية المتطورة علما تطبيقيا انتقائيا معقدا، يستلزم توافر كفايات لدى المدرس قبل كفايات البرامج والمتعلمين، وهي كفايات لها ثلاثة أبعاد:

- البعد الوجداني المتمثل في الاقتناع بالمهنة والرغبة فيها والتحمس للعمل فيها والرضى عن النفس والذات، والإيمان بقيمة تطوير الذات والأداء.. واعتبارها أمانة وجهدا من أجل التنمية.
- البعد المعرفي التخصصي الذي يقتضي احترام شرط المؤهل الأكاديمي في مهنة التدريس، وتعميقه بالتكوين الذاتي المستمر؛ بما يسمح بالفهم العميق للمادة الدراسية وإشكالاتها وكفاياتها وخصوصياتها المعرفية والمنهجية...

- البعد المهني والمتمثل في إكساب المدرس كفايات مهنية ومهاراتية ومنهجية تقدره على التعاطي الإيجابي مع المستجدات، وتجعله يجتهد في تكييفها مع خصوصية المادة.

ولاشك أن مراعاة هذه الأبعاد تجيبنا عن سؤال التدريس بالكفايات وإشكالية التطبيق؛ إذ الملاحظ أن تطبيق الكفايات في المدارس المغربية لا زال يعرف تعثرا كبيرا على مستوى كل المواد، نظرا لنوعية التعليم وبرامجه وحصصه وأهدافه وشروطه وظروفه... ولا غرابة في هذا ما دامت اللقاءات التربوية والاجتهادات الشخصية لبعض الغيورين على الإصلاح والتجديد لم تتجاوز بعد الجوانب النظرية لمدخل الكفايات!! وحتى على مستوى الكتب المتخصصة في الكفايات لا يمكن الوقوف على نماذج يمكن تطبيقها في المدرسة المغربية، كما أن الكتب المدرسية الجديدة وإن كانت تنطلق في تصورها وأهدافها من منطق الكفايات إلا أن هذا المنطق يبقى جد متواضع أثناء تعاملها مع المضامين والأنشطة المدرسية.

ومن هنا يمكن التأكيد على ضرورة مراعاة شرط التكوين قبل أي إصلاح، التكوين الأساسي وكذا التكوين المستمر، وهذا يستدعي مقاربة جديدة لمدخل التكوين بمراعاة أهدافه وتكلفته ومؤثره وشروطه...، وصيانتها من كل ما يشهده حاله الراهن من تجاوزات، ليصل أثره مباشرة إلى المدرس والتلميذ، علما بأن كل تكوين لم يحقق أثرا فاعلا على مستوى أداء المدرس وتحصيل التلاميذ يبقى خارج سياق التكوين؛ إذ المرحلة في حاجة إلى تكوين جدي فاعل هادف بدل الأنشطة الترفيهية والاجتماعات المناسباتية!! ولعل هذا ما جعل كثيرا من الجمعيات المهنية وكذا المدرسين والمؤطرين يلحون على ضرورة تمكين الفاعلين الممارسين من التكوين المستمر باعتباره حقا من حقوقهم يدعم واجبه المهني، كما هو واجب على الدولة أن تتحمل مسؤولية تمكينهم من هذا الحق؛ خاصة وأن الميثاق الوطني ينص في الصفحة 62 على ما يلي: "تستفيد أطر التربية والتكوين من نوعين من التكوين المستمر وإعادة التأهيل: - حصص سنوية قصيرة لتحسين الكفايات والرفع من مستواها ومدتها ثلاثون ساعة يتم توزيعها بدقة - وحصص لإعادة التأهيل بصفة معمقة تنظم على الأقل مرة كل ثلاث سنوات".

التكوين والتأهيل من أولويات الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

ولما كان للتكوين أهميته البالغة في دعم الممارسة الصفية، فإنه من الطبيعي أن يكون من أولويات الجمعيات المهنية والتربوية الإسهام في هذا التكوين وإعطاؤه بعده الوظيفي التطبيقي، خاصة بعد التوقيع

على اتفاقية الشراكة بين وزارة التربية الوطنية وهذه الجمعيات والتي تقترح بعض بنودها الإسهام في التكوين المستمر وتأهيل العاملين في القطاع، ومن هنا كانت الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية أكثر اهتماما بموضوع التكوين والتأهيل باعتباره موجها استراتيجيا لأنشطة الجمعية كما هو مثبت في ورقة الأولويات التي صادق عليها مؤتمرها الأخير، وبارز في المخطط الاستراتيجي لبرنامج الجمعية. ومن أجل تنزيل هذا البرنامج وتفعيله نظمت عدة أنشطة في مناطق مختلفة من أقاليم المملكة، إما بمبادرة من الفروع المحلية وإما بتنسيق مع المكتب الوطني، ركزت أساسا على مدخل الكفايات وكيفية توظيف الكتب المدرسية الجديدة كما هو الشأن في الأنشطة المنظمة في نيات: تارودانت - تنزيت - أسفي - طنجة - الحسيمة - القنيطرة...

وتعميما لفائدة بعض الورقات المؤطرة لهذه الأنشطة يقترح كتاب تربيتنا محاولة للأستاذ أحمد أيت اعزة تحت عنوان "مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج - من التنظير إلى التطبيق".

سياق الكتاب المقترح وأهدافه ومؤلفه ومحاوَره.

يروم المؤلف من خلال محاولته هذه الإسهام في دعم التكوين الأساسي والمستمر لأساتذة التعليم التأهيلي وغيرهم من ممارسي فعل التدريس، وتشجيعهم على التعاطي الإيجابي مع مدخل الكفايات والكتب الجديدة تمهيدا للانتقال إلى بيداغوجيا الإدماج التي لا يمكن توظيفها وإتقان أدائها إلا بالانطلاق من الوعي العملي التطبيقي لبيداغوجية الكفايات في عمومها.

والكتاب المقترح محاولة لتنزيل مدخل الكفايات من برجه النظري إلى واقع التطبيق من خلال التذكير ببعض الأدبيات في هذا التوجه، ورصد أهدافه وما يتوخاه من تحسين المنتج التربوي، وما يقترحه من أمثلة تطبيقية تحاول تيسير فهم الأستاذ للاستغلال بمدخل الكفايات. وهكذا ينطلق الكتاب من مقدمات ممهدة تشكل دعوة إلى التذكر والتأمل في موضوع الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من حيث المفاهيم والخلفية النظرية ليعالج في خمسة فصول مدخل الكفايات وعلاقته ببيداغوجيا الإدماج من خلال ما يقترحه من نصوص وأمثلة تطبيقية، مع التركيز على أهم مدخل في التدريس بالكفايات والمتمثل في الوضعية - المشكلة من حيث أهدافها وكيفية بنائها وتوظيفها في الدرس الإسلامي... معززا كتابه بملاحق للاستئناس والاعتناء.. ومن خلال هذه الفصول يتبين أن المؤلف يمتلكه هاجس التكوين الذي يعتبره في مقدمة الكتاب مطلبا مشروعا وحاجة ملحة وواجبا على المسؤولين؛ كما أنه لا يعفي المدرس من السعي نحو تطوير تكوينه الذاتي.

والكتاب المقترح يمثل فهم صاحبه وتمثله لمدخل الكفايات والإدماج انطلاقا من قراءاته وخبراته وما خبره في لقاءات تكوينية ضمن فريق التأطير والتكوين للجمعية المغربية لأساتذة مادة التربية الإسلامية، معززا تمثله هذا بنصوص مترجمة عن رواد هذه المقاربة محاولا تنزيلها عبر أمثلة من داخل التخصص؛ مما يعود بالفائدة على المدرس والقارئ المهتم.

والأستاذ أيت اعزة باعتبار تخصصه ومهامه في التنسيق المركزي التخصصي لمادة التربية الإسلامية، وإسهامه في وضع البرامج الدراسية ودفاتر التحملات، ومشاركته في لجن التأليف المدرسي للمادة... ومن هذه الزاوية يمكن اعتبار كتابه هذا أهمية في ظل ظروف التكوين التي يشهدها واقع الممارسة حاليا. وإذا كانت محاولته لا تخرج عن باب الاجتهاد، - وللمجتهد نصيبه من الأجر على قدر ما بذله من جهد وإخلاص - فإنه لا يطرح هنا نماذج جاهزة - ولا يعتبرها كذلك - بقدر ما هي مقترحات للاستئناس في الفهم والتطبيق، تاركا الباب مفتوحا لاجتهادات الأساتذة والمؤطرين وإبداعاتهم في هذا المجال، والله ولي التوفيق ويهدي إلى سواء السبيل.

مدخل:

المقدمات الممهدة

من الأهداف إلى الكفايات

(تذكير وتأمل)

أ- الأسس النظرية لنموذج التدريس بالأهداف:

تستند هذه البيداغوجيا، باختصار، إلى ثلاثة أسس، وهي:

1. **الفلسفة البرغماتية:** ظهرت هذه الفلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية، بفضل مجموعة من الفلاسفة، أبرزهم جون ديوي J. Dewey، واتسمت بطابعها النفعي، والعملي، والتجريبي. أما المعرفة التي تنشدها هذه الفلسفة، فهي تستمد من مشكلات واقع الحياة العملية انطلاقاً من استشعارها، ثم صياغة فرضيات ملائمة لها وتجريبها في الواقع، وانتهاء من استخلاص النتائج السليمة التي يمكن الاستئناس بها في ممارسة الحياة والتعبير عنها.

ولقد مثلت هذه الفلسفة، بمعطياتها النظرية والعملية، إطاراً استند إليه هذا النوع من التعليم (التدريس بالأهداف) الذي يريد أن يكون تعليماً عملياً ونفعياً، تظهر نتائجه الآنفة وفي الحين.

2. **التطور الصناعي والتكنولوجي الهائل الذي عرفه المجتمع الأمريكي،** وامتد إلى المؤسسة التعليمية، حيث شرع في تطبيق طرق التسيير المتبعة في المقاولات الصناعية في المدرسة. وبدأ الحديث عن التعليم النسقي أو التعليم بواسطة الأهداف الذي يعتمد على عقلنة الفعل التعليمي تخطيطاً وهيكلته وتنفيذاً وتقويماً.

3. **النظرية السلوكية في التعلم:** لقد حاول بعض منظري نموذج التدريس بالأهداف العمل على تطبيق أهم مبادئ السلوكية، خاصة ما يرتبط بالمظاهر القابلة للملاحظة والقياس والضبط، مع التركيز على السلوكيات الجزئية، وهو ما ظهر بجلاء في عملية الصياغة الإجرائية للأهداف.

ب- نقد التدريس بواسطة الأهداف

على الرغم من أن هذه البيداغوجيا تساعد على إحكام صياغة المنهاج وتحديد المحتويات والخبرات فيه، وعلى خلق الانسجام بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، وعلى ضبط تقويم عملية التعليم والتعلم وقياس التحصيل الدراسي؛ فإنها قد تعرضت إلى مجموعة من الانتقادات نوجز أهمها في الآتي:

1. الحد من حرية المدرس في اختيار الطريقة المناسبة، وتقيد المهارات الإبداعية والمبادرة عند المدرسين.

2. المدرس لا يبدع الأهداف، بل يترجمها إلى مواقف سلوكية (السويدي مركلان Marklund).

3. التحديد المسبق للأهداف، يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الفصل الدراسي؛ حيث تطرأ مستجدات سيكولوجية وبيداغوجية، من المتعلم والمدرس، يفرضها الموقف التعليمي ولا تتناولها الأهداف (جاكسون Jackson).

4. الأهداف السلوكية عملية روتينية في الموقف التعليمي المتجدد، حيث إن المادة التعليمية ثابتة، ويغلب على الأهداف طابع الثبات، والمدرس يشتق أهداف المادة التعليمية من الأهداف العامة الثابتة، ويكررها كل سنة تقريباً مما يكرس النمطية والملل.

ج- ما بعد الأهداف (المقاربة بالكفايات)

يمثل التدريس بالكفايات، حركة تصحيحية للمدرسة السلوكية التي انحرفت نحو الإغراق في النزعة التقنية والسلوكية التجزئية على حساب النظرة الشمولية للتدريس، إذ اتسمت بإخضاع المتعلمين لآليات التتميط، مما أدى إلى سلبهم حرية الإبداع والاختيار والتكيف الذاتي. وإذا كان نموذج التدريس الهادف، الذي يتبنى التصور السلوكي يختزل مكتسبات التلاميذ التعليمية التعلمية في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية التي تقود إلى تجزيء؛ بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي سيصبح المتعلم معه عاجزاً عن تبيان ما هو بصدده؛ ومن الصعب معرفة مغزى نشاطه، فإن التدريس بالكفايات لا يعتبر سلوكاً انعكاسياً شرطياً لأي مثير كما يراه السلوكيون، بل سلوكاً مجسداً في أنشطة ومهام، وفي إطار شمولي مركب وله علاقة بالمحيط الاجتماعي والثقافي.

وفيما يلي جدول يبين الفروق الأساسية بين المقاربتين:

بين الأهداف والكفايات	
نموذج التدريس بالأهداف	المقاربة بالكفايات
- الانطلاق من هدف معين يتم تقطيعه إلى أهداف إجرائية	- لا تقوم على ضرورة نفي الأهداف لأنها في نهاية المطاف أهداف
- التعلم هدف جزئي إجرائي	- تعطي معنى أعم وأشمل للتعلم
- كل الأهداف بأنواعها الثلاثة قابلة للقياس والملاحظة	- تنطلق من وضعيات محددة
- عدم الاهتمام بحاجات التلاميذ ومحيطهم	- تعتبر المتعلم محورا فاعلا يبني المعرفة ذاتيا
- المدرس فاعل أساسي عوض المتعلم	- وعليه فجميع الأنشطة تتركز عليه
- بناء الدرس لمقاييس مسبقة دالة على نجاح أو فشل التعلم	- اعتبارا للمدرس ميسرا وموفرا لجميع شروط التعلم الذاتي
	- تمتاز بخاصية الشمول والاندماج الكلي

لقد كان العالم السوسيو- اقتصادي وراء ظهور المقاربة بالكفايات وكان الخبراء العاملون في المقاولات أول من ألف في موضوع الكفايات مثل لوبترف (1994-1997-1998)، وفي لوبوير (1996)، ثم جاء بعدهما خبراء التربية أمثال رومانفيل (1996) وبيرنو (1997). ويتبن من خلال التقارير وأشغال منظمات وتنظيمات دولية مثل البنك العالمي و **OCDE** واليونسكو واليونسيف والبنود **PNUD** الإلحاح على تأهيل الأنظمة التربوية باللجوء إلى تطوير منهاج دراسي مبني على تعلم مجموعة من الكفايات الأساسية¹ ولكي نفهم هذه المقاربة الجديدة التي أفرزها تطور المجتمع الأمريكي، وحملت سمات ومقومات عالم المقولة؛ نقترح تعرف المقاربات التي عنيت بالكفايات، وأسسها الفلسفية وخاصة براديجم السوسيو بنائية، وأساسا موقفها من المعرفة وعلاقتها بالذات.

المهديات إلى مدخل الكفايات

البيداغوجيا الفارقة²

لابد من الإشارة بداية إلى أن استيعاب المقاربة بالكفايات يتطلب التحكم/تعرف مقاربات بيداغوجية أخرى مثل البيداغوجيا الفارقة، بيداغوجيا المشروع والبنائية والسوسيوبنائية والبيداغوجيا التشاركية وبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا التحكم إلخ.... والتمكن من طرق التنشيط وتقنياته.

وسنتطرق إلى بعضها بشكل تفصيلي في الملاحق، مثل بيداغوجيا المشروع، وبعضها بشكل جزئي . حسب ما يستدعيه المقام . في متن الكتاب كالبيداغوجيا الفارقة؛ نظرا لأهميتها، وتعدد المفاهيم والقضايا التي ترتبط بها، والتي لها علاقة مباشرة بالمقاربة بالكفايات.

أولا: التحديد المفاهيمي:

1. مفهوم البيداغوجيا الفارقة:

تعريف لوي لوگران *Louis Legrand* : استخدم هذا المفهوم لأول مرة سنة 1973 عن طريق المربي الفرنسي *Louis Legrand* كمحاولة لتطبيق مجلوبات علم النفس الفارقي *Psychologie Différentielle* ، وذلك من منظور علم النفس التربوي *Psychopédagogie* ويتمثل ذلك في البحث عن آليات جديدة في التدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

1. (p89). Quel avenir pour les compétences? Ed. De boeck.2000.
2- أغلب المعطيات مشتقة من وثيقة تكوينية تونسية بتصرف كبير

يعرف *Louis Legrand* البيداغوجيا الفارقية كالآتي: "البيداغوجيا الفارقية هي تمش تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعليمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف"3.

نلاحظ في هذين التعريفين أن الأهداف تكون مشتركة بين كافة تلاميذ الفصل الواحد؛ والمتغيرات إنما تتصل بالطرق والأساليب المعتمدة من قبل المدرس لتمكين كل فرد لتحقيقها - حسب الفروق النفسية والمعرفية - . ولا يعني التفريق إغراق كل فرد في فرديته؛ بل تمكينه من بلوغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه من التطور المعرفي وتطور شخصيته في جميع أبعادها المعرفية والوجدانية والاجتماعية...

ـ يقترح *Philippe Meirieu* على الأساتذة أسلوبين يتفقان مع مبادئ البيداغوجيا الفارقية:

- ضبط هدف واحد لمجموعة الفصل مع اتباع تمثيلات مختلفة تفضي كلها إلى نفس الهدف.
- تشخيص الثغرات الحاصلة عند كل تلميذ وضبط أهداف مختلفة تبعاً للأخطاء الملاحظة.

ونستنتج من هذا أن البيداغوجيا الفارقية ليست نظرية جديدة في التربية أو طريقة خاصة في التدريس بل هي روح عمل تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلمين من جهة والكفايات المستهدفة في البرنامج الرسمي من جهة أخرى.

2 - الفروق الفردية:

الفروق بين التلاميذ المنتمين إلى فصل واحد عديدة ومتنوعة، منها: (فروق في الاستعدادات الذهنية والمعرفية / فروق وجدانية تتصل بالرغبة في التعلم / فروق تتصل بعلاقة الفرد بالمعرفة / وفروق تتصل بالوسط الاجتماعي الثقافي الذي نشأ فيه الطفل / تجربته الذاتية / تاريخه المدرسي / علاقته بالمدرسة والأستاذ) وسنذكر هنا ما يتصل منها بالنجاح المدرسي:

2-1 فروق في مستويات النمو المعرفي:

لاشك أن النمو المعرفي عند الأفراد يتم بصفة متدرجة (راجع أعمال بياجيه المتصلة بمراحل النمو المعرفي) وأن علم النفس الفارقي أثبت أن كل الأفراد لا يرتقون إلى نفس المراحل تبعاً للمرحلة العمرية التي ينتمون إليها.

2-2 فروق في نسق التعلم *Le rythme d'apprentissage*

لقد أصبح من البديهي ملاحظة الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد من حيث النسق المعتمد خلال عمليات تملك المفاهيم أو استيعاب المعلومات... فهناك من يتعلم القراءة والكتابة بصفة سريعة في حين ترى البعض الآخر يخضع إلى أنساق بطيئة لتحقيق نفس القدرات.

2-3 فروق في مستوى الأنماط المعتمدة في التعلم *Les styles cognitifs*

أبرزت أعمال *De La Garanderie* (1980) أن المتعلمين يستخدمون أنماطاً مختلفة خلال سيرورة التعلم. فهناك من يميل إلى التعلم عن طريق السمع في حين يميل البعض الآخر إلى التعلم عن طريق المشاهدة البصرية أو الممارسة الحسية...

2-4 فروق في مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلم *Les stratégies d'apprentissage*

يمتاز كل تلميذ متعلم عن أترابه (الموجودين معه في الفصل) من حيث الاستراتيجيات التي يعتمدها خلال عمليات تملك المعارف وبناء المفاهيم. ويعرف المعجم المعاصر للتربية هذا المفهوم بأنه: مجموع العمليات التي يبرمجها المتعلم طبقاً لمكتسباته السابقة وذلك قصد الوصول إلى هدف معرفي معين داخل وضعية تربوية متميزة.

ونستنتج من هذا التعريف أن كل تلميذ يستخدم استراتيجية متميزة في التعلم تختلف عن الاستراتيجيات المعتمدة من قبل زملائه داخل الفصل الواحد. كل ذلك يفرض علينا:

• التعرف على الاستراتيجيات التي يستعملها الفرد خلال عمليات التعلم.

• مساعدته على تطويرها وإثرائها أو تصحيحها

- عدم إغراقه في نفس التمشيات قصد إكسابه المرونة الكافية وقدرات أفضل على التعلم.

ثانياً: الأسس النظرية

تستند البيداغوجيا الفارقية إلى عدة مرجعيات نظرية (فلسفية – تربوية – علمية – اجتماعية ...) نذكر منها:

1- المرجعيات التربوية:

تندرج البيداغوجيا الفارقية ضمن المنظومات التربوية الحديثة التي برزت في النصف الأول من القرن الماضي وهي تربية مؤسسة على معطيات علم النفس وعلم نفس الطفل والمراهق بصفة أخص وترتكز على أمرين أساسيين:

- الطفل أصبح مركز العملية التربوية؛ يقول كلابراد في هذا الاتجاه: " من الواجب أن تكون المناهج والطرق هي التي تحوم حول الطفل لا أن يكون هذا الأخير هو الذي يحوم حول مناهج قد ضببطت بمعزل عنه"4

- العمل التربوي يجب أن يبنى على أسس سيكولوجية أي على معرفة معمقة للقوانين التي تنظم الميكانيزمات الذهنية للمتعلمين. من أجل أن تكون المدرسة أكثر ملائمة مع التلاميذ في تمايزهم واختلافهم الذهني والوجداني : *l'école sur mesure* وتعتمد هذه التربية على ثلاثة أركان أساسية:

- الاعتراف بوجود اختلافات نفسية لدى التلاميذ
- أخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار عند التدخل البيداغوجي.
- الأخذ بهذه الاختلافات لوضع آليات جديدة لتنظيم العمل المدرسي (تنظيم الفصل إلى مجموعات).

2- المرجعيات العلمية

2-1 معطيات علم النفس الفارقي:

علم النفس الفارقي هو فرع من فروع علم النفس يهتم بوصف وشرح الفروق الفردية بين الأفراد والمجموعات عن طريق استخدام وسائل علمية وموضوعية . ويتمثل موضوع علم النفس الفارقي في دراسة هذه الاختلافات في السلوك وربطها بالميزات الفردية للأشخاص. يقول **موريس روكلان**: " عندما نضع أشخاصا في وضعية تجريبية متحكم فيها ومسيطر عليها بكيفية تسمح للباحث بتكميم سلوك هؤلاء الأشخاص نلاحظ أمرين هاميين: يتمثل الأول في كون سلوك الأفراد يتغير كلما تغير المثير الذي نسلطه عليهم ويتمثل الأمر الثاني في أن سلوك المجرب عليهم يختلف من فرد إلى آخر عندما نجعل المجموعة أمام نفس المثير"5

2-2 معطيات علم نفس التعلم: *Psy. De l'apprentissage*

علم نفس التعلم هو فرع من فروع علم النفس يهتم بدراسة طبيعة التعلم عند الإنسان والحيوان قصد تحديد مفاهيمه وخصائصه وشروطه...

ويختلف التعلم *Apprentissage* – من حيث إنه مفهوم حديث ظهر في أواخر القرن التاسع عشر – عن مفهوم المعرفة *Connaissance* القديم الذي يعود إلى أفلاطون (347- 427 ق م) . والتعلم ظاهرة معقدة تتفاعل فيها عدة عوامل داخلية مثل التحفز / طبيعة الشامات المعرفية / الاستراتيجيات المعتمدة / الذاكرة ... (خارجية (المثيرات البيئية / التعليم / التدعيم ...) ولا شك أن للتعليم عدة تعاريف اختلفت بحسب النظريات أو المدارس السيكلوجية التي اهتمت بتفسير هذه الظاهرة. وسنكتفي بالتي تساعدنا على فهم الفروق بين الأفراد في عمليات التعلم.

أ- النظرية البنائية لبياجيه *Piaget*

تؤكد هذه النظرية على أن التعلم لا يتم بصفة تراكمية بل عن طريق التعديل المتواصل للخططات المعرفية للفرد أي مختلف التحولات النوعية التي تطرأ على البنى الذهنية للمتعلم. ويخضع هذا التطور إلى عدة قوانين ... وهو عبارة عن سلسلة لا متناهية من التوازن وانعدام التوازن يقول

- 4 - J.M. GILLIG – *Les pédagogies différenciées*.p25. Ed. De Boeck (1999)
- 5 - تاريخ علم النفس / تاليف موريس روكلان، ترجمه على زيعور. روكلان، موريس ص 67

بياجيه في هذا الصدد: " التطور هو عملية تدريجية للتوازن، هو انتقال دائم من حالة توازن دنيا إلى حالة توازن أرقى ... ومن هذا المنظور يمكن القول بأن التطور الذهني عملية بنائية مستمرة كعملية بناء عمارة شامخة تزداد صحة ومتانة مع كل حجارة/لبنة جديدة."6

والجدير بالملاحظة أن عملية الموازنة هذه تمتاز بخاصية جعلت بياجيه ينعته بالموازنة المضيفة *L'équilibration majorante* حيث يقول: " ... وخلاصة قولي فإن الموازنة المعرفية هي موازنة مضيفة وأعني بذلك أن انعدام التوازن لا يعود بالفرد إلى الشكل السابق من التوازن بل إلى شكل معارف جديدة ومتقدمة قياسا بالموازنة السابقة."7 ومن ثم فإن التعلم يستوجب النشاط الذاتي للمتعلّم حتى يدخل في صراع معرفي *Conflit cognitif* يرتقي به إلى مستوى آخر من التعلم والتكيف ...

ب- النظرية التفاعلية الاجتماعية لدواز *Doise*

تؤكد هذه النظرية على أن التعلم لا يتم عن طريق الصراع المعرفي فحسب بل يتم بصفة أفضل داخل المجموعة وذلك عن طريق الصراعات الاجتماعية المعرفية *Les conflits sociocognitifs* وقد أبرزت هذه المجموعة (مدرسة جينيف - سويسرا) من خلال مباحثها أن دينامية التطور المعرفي تكون أفضل داخل وضعيات التفاعل الاجتماعي تلك التي تحمل كل مشارك في الصراع على ابداء آرائه أو تنسيق جهوده مع الآخرين الشيء الذي يمكنه من التطور المعرفي.

ويخضع الصراع المعرفي الاجتماعي إلى عدة شروط نذكر منها:

- اكتساب الحد الأدنى من المعارف المتصلة بموضوع الصراع
- وجود نسبة من الاختلافات بين آراء الأفراد المشاركة في الصراع.
- التقارب العمري بين الأفراد المشاركين
- تنظيم المشاركة (تطوير الصراع / تنسيق الأفكار / حوصلة النتائج)

ج- المدرسة العرفانية *Le cognitivisme*

العرفانية تيار حديث في علم نفس التعلم يهتم بوصف الحالات الداخلية التي تجري خلال سيرورة التعلم وذلك بتوظيف نموذج معالجة المعلومات " المعلوماتية".

وقد نشأ هذا التيار معارضا للمدرسة السلوكية التي تركز اهتماماتها على السلوكيات الخارجية القابلة للملاحظة والقياس والتكميم ... في حين يرى متزعمو هذا الاتجاه (العرفانية) أن الفرد يتصرف وفق إرادته، وتحركه دوافع داخلية كالرغبة والحاجات والمشاعر والانتظارات. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن الفشل المدرسي لا يفسر دائما بالرجوع إلى العوامل الخارجية بل إلى طبيعة البنيات المعرفية للفرد والاستراتيجيات التي يعتمدها في التعامل مع المعارف (أجهزة الاستقبال / التحليل / الخزن والاسترجاع ...).

ويميز العرفانيون بين نوعين اثنين من المعارف:

- المعارف التصريحية/التقريرية (حقائق، المفاهيم...): *Les connaissances déclaratives*

- المعارف الإجرائية: *Les connaissances procédurales*

ومن ثم فهم يؤكدون في عملية التعلم على:

- ضرورة تشخيص الصعوبات الفعلية التي يواجهها المتعلم (تصورات / عوائق / ثغرات ..).
- محاولة شرح وتفسير مختلف العوائق التي يواجهها المتعلم (طرح فرضيات والتثبت منها).
- التعرف إلى الأنماط و / أو السيرورات المعرفية المستخدمة من قبل الفرد المتعلم وأخذها بعين الاعتبار خلال بناء وضعيات التعلم والتعليم.
- بناء وضعيات تعليمية تعليمية وفق الصعوبات والأخطاء الملاحظة.
- تنويع الطرق والأساليب المستخدمة في التدريس.

د- معطيات الديداكتيك: *La didactique*

يعرف ميشال ديفلاي هذا العلم التربوي الحديث (1973) كالاتي: "يهتم الديداكتيك بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المعلم والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين"8

فاليداكتيك "علم" جديد مستقل (له جهاز مفاهيمي خاص به / ومنهجية / مجال معرفي محدد ...) يقترح على نفسه موضوعا جد متشعب يتمثل في الكشف عن مختلف الآليات *Les mécanismes* المستخدمة من قبل الفرد المتعلم لتملك المفاهيم والمعارف المتصلة بمجال معرفي معين... أي دراسة مختلف القضايا التي يطرحها تدريس مادة معرفية محددة. ذلك أن المباحث في هذا المجال أكدت أن المتعلم يواجه صعوبات وعوائق لا يواجهها عندما ينتقل إلى مجال معرفي آخر. وبالتالي فإن تدريس المواد الاجتماعية مثلا يختلف في طرقه وأساليبه عن تلك المعتمدة في تدريس المواد العلمية. وتشير مباحث الديداكتيك أن هذه القضايا جد متشعبة ولا تتصل بالمتعلم فقط بل تتصل بمختلف أقطاب الوضعية التربوية مثل المعرفة المدرسة / الأستاذ / المؤسسة التربوية / المحيط الاجتماعي الثقافي ... وقد استطاع الديداكتيك رغم قصر تاريخه إلقاء الضوء على عدة مسائل هامة ظلت مهمشة لدى العديد من المربين حيث ساد الاعتقاد بأن التعليم يفرض بصفة طبيعية إلى التعلم، وأنه يكفي معرفة المادة لنتمكن من تدريسها بنجاعة وفعالية.

ومن بين المفاهيم التي أنتجت الديداكتيك، والتي يمكن أن تساعدنا على إرساء البيداغوجيا الفارقية:

- مفهوم التصورات: *Les conceptions des apprenants*

أكدت مباحث الديداكتيك أن المتعلم لا يأتي إلى المدرسة وعقله كصفحة بيضاء بل محملا بعدة تصورات ما قبل العلمية لا تساعد في أغلبها على تملك المعارف العلمية. يعرف الباحث الفرنسي *J. Migné* التصور كالاتي: " يتمثل التصور في الطريقة الفريدة التي يستخدم بها فرد معين معارفه السابقة في وضع وزمان محددين ... فهو مثال شخصي لتنظيم المعارف داخل وضعية محددة"9.

- مفهوم العوائق التعليمية *Les obstacles didactiques*

وتتمثل في مختلف العوائق التي يواجهها الفرد خلال عمليات تملك المعارف الجديدة. وقد استنبطت الديداكتيك هذا المفهوم من العوائق الابدستيمولوجية لباشلار. مثل العوائق المرتبطة بالمعرفة العامة / العوائق الاحيائية/ الحسية /الغائية / اللغوية ...

- مفهوم العقد التعليمي *Le contrat didactique*

ويتمثل هذا العقد في مختلف الاتفاقيات التي تربط مختلف الأطراف المتدخلة في العمليات التربوية (أستاذ / تلميذ / مؤسسة تربوية / ولي) بصفة صريحة أو ضمنية لحسن سير العملية التربوية. والعقد يسبق الوضعية التعليمية التعليمية ويحددها. ذلك أن كل طرف من الأطراف يقوم بالأدوار المتصلة بوظيفته حسب ما هو " متعارف عليه " . فالأستاذ مثلا يقوم بدور التدريس أي التعليم، والمتعلم يقوم بدور المتلقي وهو دور يتناقض مع الفلسفة البنائية للتعلم ولا يسمح في كثير من الأحيان بإعطاء المتعلم فرصة التعلم الذاتي بل والمساهمة الفعالة في بناء المفاهيم وإثرائها الشيء الذي جعل بروسو *Brousseau* يتحدث عن مفهوم جديد وهو انتقال المسؤولية التعليمية أي التنازل التعليمي *La dévolution didactique* وهو مفهوم يحد من سلطة المدرس داخل الفصل

- مفهوم الهدف العائق *Obstacle-L'objectif*

يعود استنباط هذا المفهوم إلى الباحث الفرنسي *J. L. Martinand* (1986) في محاولة توفيقية بين مفهومين اثنين:

- مفهوم الهدف
 - مفهوم العائق التعليمي
- والهدف العائق مشروع بيداغوجي يجد منطلقاته في الخصائص المعرفية للمتعلم (تصورات / عوائق / استراتيجيات) والمستويات المعرفية التي يمكن له أن يرتقي إليها.

8 - المرجع السابق (وثيقة التكوين)

9 - نفسه

ولا شك أن قراءة أخطاء المتعلمين قراءة تحليلية تساعد المتعلم والأستاذ على تحديد أفضل للأهداف انطلاقاً من الصعوبات الفعلية و/أو العوائق التي يواجهها تلاميذه.

ثالثاً: البيداغوجيا الفارقية بين النظري والتطبيقي:

رغم قناعات أغلب المربين بالأسس النظرية لهذه المقاربة فلسفية كانت أم علمية فإن عددهم يبقى ضئيلاً في تطبيق هذه المبادئ على المستوى الميداني.

وفي بحث قامت به وزارة التربية الفرنسية أبرز أن أكثر من 90% من المربين (معلمين أو أساتذة) مقتنعون بجدوى البيداغوجيا الفارقية إلا أن نسبة الممارسين الفعليين لا تتعدى 5% 10 ولا شك أن الأسباب عديدة ومتنوعة، منها ما يتصل بالتلاميذ من حيث عددهم بالفصل وتفاوت صعوباتهم وتنوعها ومنها ما يتصل بالمؤسسة التربوية والمعلم أو الأستاذ...

1. الآليات المعتمدة في البيداغوجيا الفارقية

تتمحور الآليات المعتمدة في البيداغوجيا الفارقية حول ثلاثة أقطاب أساسية: الأفراد/المعارف/المؤسسة.
1-1 الأفراد:

ويقصد بهم مجموعة المعلمين والمتعلمين في علاقتهم بالمعرفة والطرق المعتمدة في التدريس:
أ- اختلاف المتعلمين من حيث مكتسباتهم السابقة / قدراتهم على التعلم / مدى تحفزهم / الأساليب والاستراتيجيات التي يعتمدونها في التعلم...
ب- اختلاف المدرسين (معلمين أو أساتذة) في علاقتهم بالمادة المدرسة من حيث مدى سيطرتهم على المفاهيم / تكوينهم البيداغوجي ...
2-1 المعرفة :

ضرورة التعرض إلى مفاهيم النقل الديداكتيكي (*La transposition Didactique*) أي مدى تباين المعرفة العلمية مع المعرفة المقررة في المناهج المدرسية والمعرفة المدرسة فعلاً بالفصل.
3-1 المؤسسة التربوية:

تؤثر المؤسسة التربوية بهيكلها وأنظمتها المؤسسية (تنظيم الفضاء الصفّي / وضع المقاعد / عدد التلاميذ بالفصل الواحد وطرق انتقائهم / نظام التقييم المعتمد / الأهداف والغايات التربوية المعلنة ومدى تطابقها مع نوعية التدريس / الوسائل المعتمدة / نظام العقوبات والحوافز ...) .

2. طرق التفريق البيداغوجي:

1-2 التفريق عن طريق المحتويات المعرفية:

وهو أسلوب معروف جداً لدى المربين يعتمدونه خلال ممارساتهم البيداغوجية ويتمثل في تكيف المحتويات المعرفية حسب طاقة استيعاب التلاميذ ونسق تعلمهم وقدرتهم على بناء المفاهيم العلمية أو حل المسائل ...

فيكتفي المدرس مثلاً بإملاء جملة أو جزء من نص الإملاء إلى مجموعة خاصة من التلاميذ ويواصل العمل مع التلاميذ المتفوقين أو يقترح على فريق من التلاميذ إنجاز تمارين بسيطة في الرياضيات مثلاً في حين يقترح على البعض الآخر حل مسائل أكثر تعقيداً.
ويعتمد هذا الأسلوب في التدريس وفق مقارنة الكفايات الأساسية حالياً حيث أن المعلم مطالب بإيصال مختلف التلاميذ إلى تملك الحد الأدنى المشترك من المعارف الضرورية خلال درجة تعليمية محددة (أولى وثانية مثلاً)

2-2 التفريق عن طريق الأدوات والوسائل التعليمية:

إن استخدام الوسائل والمعينات التربوية ضروري في مجال التدريس إلا أن نسبة جدواه ليست متكافئة بالنسبة للمتعلمين إلا بقدر توافقها مع النمط المعرفي الخاص بكل متعلم.

فهناك تلاميذ يستوعبون الدروس عن طريق الاستماع (إلقاء درس / محاضرة ...) وآخرون عن طريق المشاهدة (استخدام الخطاطات التعليمية Schémas) ويتعلم البعض الآخر عن طريق الممارسة الحسية (إنجاز تجارب / القيام بزيارات ميدانية ...)

ولا يتمثل الحل الأسلم في احترام هذه الأنماط المعرفية لدى الافراد المتعلمين لأن ذلك سيؤدي حتما إلى إغراقهم في تلك الأنماط الشيء الذي يحد من قدراتهم المعرفية وبالتالي يجعلهم غير قادرين على التعلم باعتماد أشكال مغايرة. ويبقى تنويع هذه الأنواع والأساليب ضروريا لتمكين مختلف التلاميذ - حسب اختلافاتهم- من التعلم بأشكال متنوعة.

3-2 التفريق عن طريق الوضعيات التعليمية: Différencier par les situations : d'apprentissage

الوضعيات التعليمية وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم، وهي وضعيات - رغم أنها من تصميم المدرس وإعداده- تتمحور حول المتعلمين وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية (مكتسباتهم السابقة / تصوراتهم / صعوباتهم ...) ويشترط قبل بناء هذه الوضعيات طرح العديد من الأسئلة نذكر منها:

- ما هي الكفايات الجديدة التي سيصبح المتعلمون قادرون على أدائها؟
- ما هي الأنشطة المزمع القيام بها من قبل التلاميذ؟
- ما هي الوسائل والمعينات التي يمكن أن أضعها بين أيدي التلاميذ حتى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة؟
- كيف يمكن التحقق من النتائج المسجلة ؟ (الوسائل المعتمدة في التقييم المرحلي والنهائي)
- في صورة عدم تحقيق الاهداف، ما هي الأخطاء أو العوائق التي تحول دون ذلك؟ كيف يمكن بناء وضعيات للدعم والعلاج الخاصة بهذه الأخطاء؟
- هذه جملة من الأسئلة التي يشترط على كل أستاذ أو معلم أن يطرحها على نفسه خلال بنائه للوضعيات التعليمية.

ولا شك أن هذه الوضعيات التعليمية تختلف جذريا عن الوضعيات التعليمية (مركزة حول المعلم أو الأستاذ) حيث يقع الاهتمام على جوانب أخرى مثل: المحتوى الذي سيمرر للتلاميذ / الوسائط المعتمدة في هذه الوضعية / التقديم / الشرح / الأمثلة المعتمدة ... وهذه بعض سلوكيات المتعلمين في كلتا الوضعيتين:

الوضعيات التعليمية Apprentissage	الوضعيات التعليمية Enseignement
يطرح أسئلة بصفة تلقائية	يستمتع / يستجيب لأسئلة المعلم أو الأستاذ
يبحث / يجرب / يحاول	يقدم إجابة / يعيد إجابة تلميذ آخر
يقترح حولا / أفكارا بصفة تلقائية	يعلل إجابته
يتبادل الأفكار مع زملائه ويناقشها	يطبق قاعدة / ينجز تمارين
يطرح فرضيات عمل / يتثبت من صحتها	ينفذ تعليمات / يسجل معلومات
يقيم / يصدر أحكاما ...	يبقى صامتا

ويتمثل التفريق البيداغوجي عن طريق الوضعيات التعليمية في تنويع هذه الوضعيات بحسب حاجات المتعلم وخصائص الكفايات المستهدفة والضغوطات الزمنية وعدد التلاميذ بالفصل الواحد ... ويمكن أن يكون هذا التفريق حسب نمطين اثنين:

- التفريق المتتابع: Différenciation successive ou alternative

- التفريق المتزامن: *Différenciation simultanée*

أ = التفريق المتتابع:

وهو نمط من التفريق اقترحه المربي *Ph. Meirieu* في كتابه: *L'école, mode d'emploi* (1985) *des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. يهتم بتنويع الوضعيات التعليمية التعليمية تبعا للخصائص العرفانية للمتعلمين وحاجاتهم المعرفية وقدراتهم على التعلم والتقدم في المنهج الدراسي. وهذا النمط من التفريق لا يستوجب إجراء تغييرات خاصة في نمط التدريس العادي والمعمول به في مدارسنا العادية

ب = التفريق المتزامن:

يعتبر هذا النمط أكثر تعقيدا وصعوبة في تنفيذه بالمقارنة مع النمط السابق حيث يقصد به تنويع الاهداف والأنشطة (المحتويات) في الآن نفسه بحيث يصبح تلاميذ الفصل الواحد بمثابة " خلية نحل " كل مجموعة (أو فرد) تقوم بمهمة خاصة تختلف في طبيعتها ودرجة صعوبتها عما ينجزه الآخرون ... ينظم الأستاذ أو المعلم فصله بحسب حاجات منظوريه ويقترح عليهم عدة أنشطة تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات والثغرات أو العوائق التي يواجهونها.

استنتاجات:

البيداغوجيا الفارقية ليست بنظرية جديدة في التربية أو طريقة مميزة في التدريس أو أسلوب أو تقنية بل هي سيرورة وروح عمل وممارسة تتمثل في الاعتراف بمكانة المتعلم داخل الوضعيات التعليمية / التعليمية كعنصر فاعل ونشيط له قدراته وكفاءاته وأنماط تعليمية فريدة كما أنها تواجه عدة صعوبات وعوائق خلال سيرورة تملك المعارف المدرسية تعود إلى عدة أسباب ذاتية ومدرسية واجتماعية وثقافية...

وهي تقوم على عدة اعتبارات:

- سيكولوجية (معرفة المتعلم) وبيداغوجية (انتقاء أسلم الطرق والأساليب والأدوات)
- مؤسسية (إعادة النظر في هيكلية الفضاء الصفّي / التوقيت / عدد التلاميذ ...) كما يستوجب اتخاذ عدة قرارات نذكر منها:

- الكف عن التدريس الجمعي وتجاهل الفوارق الفردية بين المتعلمين.
 - إعادة النظر في صياغة أهداف الدروس وذلك بالأخذ بعين الاعتبار الصعوبات الفعلية للتلاميذ وخصوصيات الواقع المعيش.
 - تنويع الطرق والأساليب المعتمدة في التدريس وبناء الوضعيات التعليمية التعليمية بما يتوافق مع مختلف الأنماط المعرفية للمتعلمين .
 - تطوير أساليب التقييم المعتمدة وتنويعها (تقييم تشخيصي / تعديلي / نهائي ...) وتوظيفها بصفة ناجعة خلال العملية التربوية.
 - تخصيص حصص للدعم والعلاج تبعا للثغرات أو النقائص الملحظة.
- ومهما يكن من أمر، فالبيداغوجيا الفارقية -كروح عمل- تستوجب أيضا إعادة النظر في الأساليب الحالية المعتمدة في التكوين الأساس والمستمر للمدرسين لا على أساس تزويدهم بالجوانب النظرية بل تدريبهم بصفة عملية على بناء وضعيات تعليمية تعليمية تعتمد مختلف أساليب التفريق البيداغوجي وإثراء تجربتهم الذاتية واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
- إلى جانب ذلك لا بد من مراجعة النواحي التنظيمية للعمل المدرسي وذلك بإعادة النظر في الهياكل المعتمدة لتنظيم الفضاء الصفّي وتوزيع التلاميذ وعددهم بالفصل الواحد ونظام التوقيت والتقييم ... كل ذلك يساعد على تطوير مردودية العمل التربوي وبلوغ الغايات المنشودة وإرساء مبدأ الإنصاف *Equité* بين المتعلمين والتقليص من ظاهرة الهدر والإخفاق المدرسي .

الفصل الأول

المقاربة بالكفايات

-إطار نظري-

تنوعت وتعددت المقاربات التي عالجت "الكفايات" بتنوع المرجعيات والمجالات التي تقلبت فيها هذه الأخيرة، من عالم الاقتصاد وتدبير المقاولات إلى عالم المدرسة. وإن لم يكن مقصودنا هو تتبع كل تلك المقاربات والمرجعيات، فإن تعرف أهمها يفيد، لا محالة، في تيسير فهم المقاربة بالكفايات في المجال التربوي، الذي يهتما في هذا الكتاب.

أولاً: مقاربات مفيدة للتأسيس لفهم الكفايات في المجال التربوي

لقد تم تناول الكفايات من طرف مجموعة من المقاربات الفلسفية من أهمها:

1- مقاربة سوسيولوجيا الشغل للكفاية

ترتبط الكفاية أساساً، بعالم الشغل، وقد اتضح هذا الأمر منذ الثمانينيات من القرن الماضي؛ فما معنى الكفاية في مجال تنظيم الشغل؟ استناداً إلى فليب زارفيان هناك ثلاث مقاربات للإجابة عن هذا السؤال؟ الأولى تعتبر الكفاية تصوراً جديداً للأجراء والأشخاص، وهو موقف يتلخص في مفهومي "المبادرة" و"المسؤولية".

والثانية تربط الكفاية بنظام المعرفة التي تعبأ في العمل. وهذا ما جعل فليب زارفيان يقول بأن الكفاية هي الذكاء العملي الذي يعمل به الناس في وضعية العمل. ويتلخص هذا الذكاء في فهم الوضعية وما نقوم به فيها. إنه الفهم الموجه نحو الفعل. وهذه أشياء لا تتناقض مع التعلم المدرسي والجامعي عامة، ولكن الكفاية هنا شيء أوسع من الدبلوم، إذ يتم حشد التجربة برمتها في وضعية ما وتحويلها. أما الثالثة فتستبعد المقاربة الفردية للكفاية؛ بمعنى أننا لا نكون أصحاب كفاية بمفردنا وفي معزل عن الآخرين. لأن معظم الوضعيات تفرض استعمال مجموعة من الكفايات، ولأن للفرد دوماً كفايات محدودة؛ لذا فإنه يعمل على حشد كفاياته و كفايات زملائه لإنجاز الأعمال. ومن ثم فإن كل وضعية تستدعي عمل أفراد أكثر وهو ما يطلق عليه فليب زارفيان شبكة عمل. فكل وضعية عمل تفرض تعبئة مجموعة من الكفايات بما فيها كفايات زملاء العمل: كفايات جماعية وعلائقية تتحدد في وضعية: إنجاز جماعي أو إنجاز فردي. والكفاية أساساً، لا تظهر إلا في وضعيات الانجاز.

2- المقاربة التدبيرية للكفاية

المفهوم المقصود في مجال المقولة هو "الكفايات المهنية"؛ وهي تصف "كيف" ينبغي أن تُمارَس وظيفة ما ويتم لتركيز على (الإجرائية، والإنجاز). وفي هذه المقاربة كما يرى غي لبوترف فإن الكفاية هي القدرة على تدبير وضعيات مهنية؛ ولا يكفي تملك معارف أو قدرات ليكون الفرد كفواً؛ أن تكون صاحب كفاية لا يعنى أنك تعرف كيفية تنفيذ عملية معينة، بل المعرفة بالفعل ورد الفعل في سياق خاص، بحيث تكون قادراً على مواجهة المحتمل والمجهول؛ فالمطلوب: إنجازات في وضعيات معلومة ومجهولة. ويجب أن يستعمل تلك القدرات والمعارف كما ينبغي في ظروف ملائمة. ولهذا وجب التمكن من المعرفة بالتوليف والتحويل أو النقل والمهارة المعترف بها.

ومن ثم فإن التعليم المهني يكون أكثر تميزاً لأن غايته تنتظم حول تهية المتعلم لممارسة كفايات مهنية. بينما التعليم العام قد ينمي أعمالاً وأنواعاً أخرى من الكفايات (معارف نظرية، ثقافة عامة، طرق العمل، قيم...)، يمكنها أن تدخل فيما بعد في سيرورة بناء الكفايات المهنية.

3- المقاربة اللسانية للكفاية

يرى فليب جونير أن اللسانيين قدموا تعريفاً لمفهوم الكفاية منذ بداية القرن العشرين بتمييزه عن الإنجاز. فالكفاية حسب لوني هي مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها المتكلم وتتيح له تركيب وفهم عدد لا متناه من الجمل. وبذلك تتقابل الكفاية والإنجاز لدى اللسانيين.

وحاصل القول إن الكفاية اللسانية علاوة على كونها تحيل على الكلام، وأنها فطرية، وذات وجود افتراضي، وتنتمي للمجال الفردي، وهي طاقة كامنة لا تنشط إلا بالإنجاز الذي يحيل على اللسان والوجود الفعلي، فإن تحققها الفعلي لا يتم إلا في وضعية تواصلية محددة. فالأمر هنا يتعلق بطاقة فردية كامنة لم تنشط بعد لأن الكفاية شيء افتراضي أو إمكاني متسم بنوع من الفطرية يحتاج إلى وضعية تواصلية للتحقق الفعلي. 11

4- المقاربة المعرفية للكفاية

يعد المعرفيون التعليم والتعلم معالجةً للمعلومات. فالمدرس يعالج معلومات: الأولى معارف محصل عليها من أجل تحقيق أهداف، وثانية لها ارتباط بالمكونات الوجدانية والمعرفية للتلميذ، وثالثة تتعلق بتدبير الفصل. والمتعلم هو الآخر يعالج كما هائلاً من المعلومات النابعة من تجاربه المدرسية السابقة ومعارفه السابقة، ويقيم علاقات بينهما، ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في مهامه التعليمية والحياتية.

فالتعلم هو إقامة روابط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة، فهو إذا سيرورة تراكمية؛ تضاف فيها المعارف الجديدة إلى السابقة، إما تأكيداً لها أو تعزيزاً بمعلومات جديدة، أو تصحيحاً...

المقاربة اللسانية	سيكولوجيا النمو الذهني	سيكولوجيا وسوسيولوجيا الشغل	ببيداغوجيا الأهداف
الكفاية اللسانية طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد، ويتم تحقيقها [تفعيلها] عن طريق الإنجاز	الإنجاز تحقيق للكفاية في وضعية. هناك	ترتكز كفايات الفرد على طاقاته الكامنة. والكفاية	يتحدد هدف إجرائي ما بصورة قبلية،

11- عن فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية- إطار نظري- ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء ص.ص 9-11-10 بتصرف.

مستويات متعددة في التفاوتات القائمة بين الإنجاز والكفاية.	هي كل ما يستخدمه الفرد في الفعل، وكل ما يسمح بتفسير تنظيم الفعل.	وفي استقلال عن الذات الفاعلة.
الكفاية ذات طابع فطري	تنسم الكفاية بطابع فطري، وتندرج في إطار منظور نمائي.	الأهداف الإجرائية ليست فطرية، إنها خارجية، ولا تندرج في إطار نمائي.
يتوطد الإنجاز ويترسخ في وضعية تواصلية	تتوطد الإنجازات في وضعيات. والوضعية هي مصدر الإنجازات ومعايير الكفايات	الأهداف الإجرائية معزولة عن السياق.
	تنمو الكفايات في وضعية معينة مع تحويلها في نفس الوقت لهذه الوضعية. وفي قلب هذه الإشكالية يوجد الفعل.	

وبهذا فإن سيروية تحصيل المعارف الجديدة وإدماجها لا تنحصر في المعارف المخزنة في الذاكرة وفيما يمكن تعلمه فقط، بل إنها تشمل كل ما يتعلمه التلميذ فعليا والطريقة التي تُتعلّم بها المعارف الجديدة نفسها.

ومن ثم فالكفاية – بالنسبة لهذه المقاربة المعرفية- استراتيجيات معرفية وميتا معرفية: تكون الذات العارفة فيها نشيطة؛ تبني المعارف وتراكمها، وتقيم العلاقة فيما بينها: بتحليلها، وإعادة النظر فيها، للتصحيح والدمج. فالكفاية معالجة لمجموعة من المعلومات بهدف حل مشكلات في وضعيات محددة؛ تعتمد أساسا على تحليل مهام تنجز في وضعية محددة.

تركيب وخلاصات: أربع مقاربات مفيدة في التأسيس لفهم المقاربة السوسيو بنائية:

ثانيا - المقاربة السوسيو بنائية للكفايات

1- ما السوسيو بنائية؟:

يقول فيليب جونير: (السوسيو بنائية ليست منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا سوسيوبنائيا، إذ لا وجود "لمنهج" سوسيوبنائي، ولا وجود لـ "ديداكتيك" سوسيوبنائي لهذه المعرفة العلمية المرموزة أو تلك... السوسيو بنائية هي براديجم إبستمولوجي للمعرفة. والبراديجم الإبستمولوجي للمعرفة هو إطار مرجعي عام يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف، واكتسابها، وتغييرها، ووصفها أو تنميتها، فلا بد للباحث التربوي، المهتم بسيرويات بناء المعارف، أن يضع تفكيره في إطار براديجم إبستمولوجي للمعرفة.) 12 والسوسيوبنائية هي فرضية إبستمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به. وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي؛ وترى أن المعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله كفوًا في وضعيات مختلفة.

ويقسم البنائيون خصائص السوسيوبنائية إلى أربع خاصيات هي:

- اعتماد المعارف المبنية لا المعارف المنقولة؛
- نسبية المعارف لا المعارف بالمطلق؛
- ممارسة التأمل في المعارف ضرورة، ولا تقبل كما هي دون نقد؛

- وضع المعارف في وضعيات وسياقات.

2- ما الذي يفيدته المدرسة من تعرف البراديجم الإستمولوجي للمعرفة التي يُدرّسها؟

بما أن لتحويل أو نقل المعارف علاقة بعالم الممكنات التي تحملها الذات العارفة، فمن المعقول التأكيد، في منطلق كل مسألة ديداكتيكية، على ضرورة اتخاذ موقف إبستمولوجي فيما يخص علاقة الذات العارفة بموضوع المعرفة؛ ومن ثم فلا يمكن للمدرس أن يشتغل، أو يشرع في أي اشتغال داخل الفصل، قبل إيضاح ذلك البراديجم الإستمولوجي للمعرفة الذي سيضع في إطاره مقاربتة البيداغوجية والديداكتيكية.

ولقد كانت مجموعة من النظريات التربوية تستند في كثير من آرائها وتوجهاتها إلى براديجمات إبستمولوجية للمعرفة مثل البراديجم الأنطولوجي الذي كان مرجعا مفسرا ومؤطرا لكثير من المقاربات البيداغوجية التي سبقت المقاربة بالكفايات المؤسسة على البراديجم البنائي. وهذه مقارنة بينهما كما أوردها فيليب جونير في كتابه: "الكفايات والسوسيو بنائية"

الفرضية البنائية	الفرضية الأنطولوجية
الفرد نفسه هو الذي يقوم ببناء معارفه بنفسه	المعرفة تنقل أو تلقن للفرد
الأسبقية المطلقة للذات العارفة التي تبني معرفها الخاصة	كل علم يتحدد بموضوعه التجريبي (ملاحظة وصف تفسير)
المعرفة تبني	المعارف لا تبني من قبل البشر
لا معنى للمعرفة خارج الذات العارفة	القوانين والمفاهيم العلمية لها وجود قائم الذات، وهي انعكاس مطابق تماما للعالم
المعرفة التي تبنيها الذات تتمخض بالضرورة عن تجربتها الخاصة	الواقع مستقل عن الملاحظين الذين يصفونه والمعرفة ليست إلا انعكاسا لواقع موضوعي
المعرفة لا تقبل النقل (التلقين) لأن المتعلم يبني بنفسه معارفه حول المعارف العلمية المدرسية	المعارف مطابقة للواقع، وهي قابلة للنقل، وليس في وسع الذات إلا أن تتلقاها وتراكمها

وانطلاقا من هذه المقارنة يمكن أن نفهم التحول الكبير نحو المقاربة بالكفايات التي تتمحور حول المتعلم باعتباره ذاتا عارفة لها دور مركزي في اكتساب المعرفة التي لا يمكن أن تكون مجرد انعكاس لأثر الواقع؛ كما يؤكد Ruel بقوله: "يشيع مفهوم المعرفة -بوصفها انعكاسا، أو بوصفها قراءة- فكرة انطباع أثر الواقع أو صورته في معرفتنا، ويبدو هذا المفهوم وهميا تماما وطوبويا، لأن فهم المعرفة على أنها نسخة مكتملة للواقع بهذا القدر أو ذاك، لم يعد له معنى، ما دمنا لا نملك سبيلا آخر، غير تمثلاتنا، لبلوغ الواقع " 13 وبهذا تسقط -في نظرهم - خرافة أنه "لا يمكن أن نعرف إلا ما يمكن أن تقدمه لنا مؤسسة ما، وأن يتقاسمه المدرس والتلاميذ، وليكن مثلا علما من العلوم التي يتم تقديمها أو عرضها في خطاب مثل الرياضيات" 14

3- العلم والمعرفة في المقاربة البنائية:

ما الفرق بين مفهومي "العلم" و "المعرفة"؟ وكيف يتم ربط العلاقة بين العلوم باعتبارها علوما مرموزة مدرجة في برنامج دراسي، وبين المعرفة بإطلاق، والتي لا تكون مرموزة في برنامج دراسي؟ في الحقيقة هذا سؤال مهم في المقاربة السوسيو بنائية التي تميز بين هذين المفهومين:

أ- "العلم" - وهو معرفة علمية، محددة اجتماعيا وثقافيا، يتميز بكونه معرفة:

- مرموزة داخل برنامج دراسي
- محددة ثقافيا
- اختارها المجتمع ليتعلمها الجميع

ب- أما المعرفة بإطلاق فهي خاصة بالذات وتشكل جزءا من تراثها الذهني. ولا تكون مرموزة في برنامج دراسي، بل تكتسب خارج المدرسة (معارف يومية من الشارع من البيت..) يخضعها التلميذ للبناء والتخزين في سجله الذهني. وتتميز هذه المعارف بكونها:

- تبني (ولا تنقل)
- تستبقى مؤقتا (لا تحدد بصورة نهائية)
- تستلزم ممارسة فكرية تأملية (لا تقبل كما هي بدون مساءلة)
- مقرونة بسياقات ووضعيات (لا تكون معزولة أو خارجة عن السياق) [المعارف موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي]

4- ما علاقة الكفايات بالمعرفة في المنظور السوسيو بنائي:

يقول فيليب جونير: (نستطيع أن نقرر، منذ البداية، أن المعرفة في المنظور السوسيو بنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي. كما نستطيع، أيضا، أن نقرر أن الكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات، ومن ثم فهي تشبه المعارف في أنها موطنة أيضا في سياق اجتماعي وفيزيائي. وعلى ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارفه موطنة، وفيها يغيرها أو يضحدها، وفيها ينمي كفايات موطنة كذلك). 15

وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلم، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى، من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات.

وبهذا فإن الكفاية -في المنظور البنائي- قابلة لأن تتصف بنفس الصفات المميزة للمعارف؛ فهي تتميز بكونها:

- * مبنية
- * تحدد داخل وضعية
- * انعكاسية تأملية
- * صالحة للاستبقاء مؤقتا

5- الوضعيات والمعارف والكفايات في المنظور السوسيو بنائي:

تشغل الوضعيات مكانا مركزيا في المنظور السوسيو بنائي؛ حيث لا يمكن للمتعلم أن يظهر كفاياته إلا من خلال توظيف معارفه المستبقة - إلى جانب موارد أخرى- في وضعية معينة، ويبين ذلك فيليب جونير في قوله: (إن المعرفة تبني من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقة بموارد أخرى، فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات. وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون، حينئذ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ فحسب، بل يجب أن تكون، كذلك، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة. ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع سؤال. وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلم، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه "المعارف المستبقة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى، من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات. 16 ويمكن أن نستخلص العلاقة فيما بين المعارف والكفايات والوضعيات في المنظور السوسيو بنائي كالآتي:

- المعارف موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي؛
- الكفايات موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي؛
- الكفايات والمعارف لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات؛
- للوضعيات، التي يبني فيها المتعلم معارفه وينمي كفاياته، دور حاسم في المنظور البنائي؛
- لا مكان لمعارف معزولة عن أي سياق؛
- المضمون الدراسي ليس مقصودا في ذاته؛

15- (فيليب جونير: الكفايات والسوسيو بنائية: 103)

16- (الكفايات والسوسيو بنائية: 102- 103)

- المضمون الدراسي وسيلة لخدمة الوضعيات؛
 - مهمة المدرس خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء المعارف وتنمية الكفايات.
- وبهذا تتقلب المفاهيم والمقولات الموجهة لتصورات المهتمين ببناء المعرفة واكتسابها في إطار البراديجم السوسيوبنائي، وتتغير كل الممارسات السابقة داخل الفصول:
- أ- يجب ألا يكف المتعلم عن الاشتغال، انطلاقاً من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعاً لخصائص الوضعيات؛
- ب- تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، موارد تحيل هي ذاتها عادة موارد دراسية مختلفة؛
- ج- التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة؛
- د- اعتبار بناء المعارف تابعاً للسياق والوضعيات.

الفصل الثاني: الكفايات في علوم التربية

تعريفات وأمثلة وتطبيقات

(اختبر تمثلك حول مفهوم الكفاية17)

يختلف الاستعمال المدرسي للكفاية عما هو متداول في عالم الشغل والمقولة. إذ يستعمل مفهوم الكفاية هنا بمعزل عن مفهوم الإنجاز، ومما يتيح لنا اتخاذ مسافة نقدية من البيهافورية، تحكمات السلوكيين في الفعل التربوي؛ حيث لم تعد الكفاية تحيل على الموارد الذهنية فقط، ولا قاصرة على الطابع الفطري للكفاية بل أصبحت تحيل على سلسلة من الموارد التي تستند على مصادر متعددة ومتنوعة يتم توظيفها ضمن إطار موجه بغاية، ومحدد بسياق، يمد الكفاية بموارد ويواجهها بإكراهات أو قيود.

1- تعريف الكفاية: (راجع مجموعة من تعريف الكفاية18)

بما أن الاتفاق حول تعريف جامع مانع للكفاية لم يحصل بين أغلب الباحثين المحدثين، فإني أقترح تعريفا تركيبيا يشمل خمسة مكونات مجمع عليها وتشكل الهيكل الذي تتجمع حوله العناصر المكونة لمفهوم الكفاية في علوم التربية:

- ❖ تتمثل الكفاية في تشغيل شخص أو مجموعة أشخاص لمعارف ومهارات اجتماعية (savoir être) ومهارات عملية (savoir faire) أو مهارات تطوير الذات (savoir devenir) داخل وضعية معطاة. وتفتقر الكفاية، على الدوام بسياق داخل وضعية محددة، وتتوقف دائما على تمثل الشخص لهذه الوضعية؛
- ❖ لا حدود لسلسلة الموارد المناسبة للوضعية والتي يعبئها الشخص على نحو ناجع، تكون: ذهنية (معارف مثلا) أو وجدانية (مشروع شخصي)، أو اجتماعية (مساعدة من مدرس أو تلميذ) أو سياقية (استعمال حاسوب معجم...)
- ❖ انتقاء الموارد المناسبة لفعله للتعامل مع الوضعية بنجاح، بلا حشو ولا زيادة، والتنسيق بينها لتحقيق الانسجام، وهذا يعني تنظيم الموارد المنتقاة في شبكة إجرائية؛
- ❖ لا تكون الكفاية كفاية إلا إذا تمت معالجة الوضعية بنجاح، مما يعني استثمار الموارد لمعالجة المهام التي تتطلبها الوضعية، وربط نتائج هذه المعالجة فيما بينها بروابط تقيم تمفصلا بينها؛
- ❖ لا يكفي معالجة الوضعية بنجاح بل لا بد أن تكون النتائج مقبولة اجتماعيا (النجاح مقابل القبول الاجتماعي).19

17- حاول اختبار تمثلك حول مفهوم الكفاية قبل: * الاطلاع على ما كتب حولها، * وإنجاز التطبيقات المرتبطة بصياغة كفاية أساسية. انظر الملاحق (نموذج التشخيص لغزافيي)

18- انظر الملاحق: تعريفات الكفاية

19- التعريف التركيبي ص: 56

وبهذا فإن الكفاية تبنى وتحدد داخل وضعية انعكاسية صالحة للاستبقاء مؤقتا، تقوم الذات خلالها بتعبئة سلسلة من الموارد (معارف، وجدانية، اجتماعية، سياقية) وانتقاؤها وتنسيقها، من أجل معالجة هذه الوضعية بنجاح ونجاح. ويفترض في الذات الفاعلة أن تمارس عملا نقديا لجعل نتائج المعالجة مقبولة اجتماعيا.

2- الخصائص المميزة للكفاية:

تتميز الكفاية بما يأتي:

- **تعبئة مجموعة من الموارد:** تستند الكفاية إلى تعبئة مجموعة من الموارد: المعارف، المهارات، النماذج، التجارب، الأفعال التلقائية، القدرات...
- **الغائية:** هذه التعبئة لا تُفعل مجانا حتى مدرسيا؛ فالكفاية لها وظيفة اجتماعية، فائدة اجتماعية، أو على الأقل هي ذات معنى عند المتعلم. فهي تعبئ مختلف الموارد من إنتاج، أو فعل، أو حل مشكل يعترض الممارسة.
- **الارتباط بعائلة من الوضعيات:** تعبئة الموارد تحدث ارتباطا بعائلة من الوضعيات المحددة بدقة. فالمتعلم ينمي كفاياته من خلال تنوع الوضعيات المقترحة. فلو لم يكن يمارس كفايته إلا في وضعية واحدة لكان ذلك مجرد تكرار أو استنساخ لها. لذا فمن المهم اختيار عائلة من الوضعيات، التي يمكن تعرفها بوضوح اعتمادا على بعض المعايير. وفي المقابل فإن ربط تحديد الكفاية بمجموعة واسعة/غير محددة من الوضعيات لا يمكن من الحكم عليها في وقت بعينه.
- **الارتباط بالمواد الدراسية:** بخلاف القدرات ذات الطابع العرضاني، فإن الكفاية ترتبط بمواد دراسية محددة. وهذه الخاصية تنبع من كون الكفاية تُحدد في عائلة من الوضعيات المتناسبة مع مسائل خاصة مرتبطة بمادة دراسية، أو أكثر.
- تكون بعض الكفايات، المنتمية لمواد دراسية مختلفة، قريبة من بعضها، وقابلة للتحويل إلى مجال آخر؛ مثل كفاية إجراء بحث في مجال العلوم الإنسانية، وكفاية إجراء بحث في مجال العلوم التجريبية، فهما متقاربتان لتقارب الخطوات العامة لإجراء البحوث عموما، ولكن ورغم ذلك لا يمكن للباحث في الإنسانيات أن يقحم نفسه في مجال البحث العلمي، والعكس بالعكس. وليس فقط لأن المجالين مختلفين، ولكن أيضا لأن خطوات البحث التفصيلية مختلفة تماما.
- **القابلية للتقويم:** بقدر ما لا يمكن تقويم القدرة "المجردة"، بقدر ما يمكن تقويم الكفاية حيث يمكن قياسها بالنسبة إلى جودة تنفيذ المهام، وجودة النتائج.

3- الوظائف النوعية للكفاية:

تقوم الكفاية بـ:

- تعبئة الموارد أو استنفارها؛
- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، والوجدانية، والاجتماعية، والسياقية... إلخ؛
- معالجة مختلف المهام التي يتطلبها التعامل مع وضعية ما بنجاح؛
- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

4- الكفاية والمفاهيم المجاورة؛ أي علاقة؟:

أ- القدرة والكفاية

القدرة هي أن تستطيع فعل شيء. إنها نشاط يمارس. تجسدها أفعال مثل: تعرف، مقارنة، حفظ، تحليل، تركيب، تصنيف، تجريد، ملاحظة... كلها قدرات، ولا يمكن أن تكون مجردة غير مرتبطة بمحتوى؛ كما يؤكد "ميريو" في تعريفه المتميز لها، إذ يقول إنها: [...] "نشاط عقلي قار وقابل للتولد في حقول معرفية مختلفة؛ مصطلح يستعمل عادة مرادفا للمهارة. ولا وجود لقدرة في حالتها الخالصة، ولا تظهر أي قدرة إلا من خلال تفعيل المحتويات" 20 حيث لا تظهر القدرة إلا أثناء تطبيقها على المحتوى؛ فقدرة "التصنيف" لا تعني الكثير إلا إذا تم ربطها بمحتوى معين؛ كتصنيف أشكال هندسية، أو مصادر الوحي، أو أنواع الورثة...

ب- خصائص القدرة:

للقدرة أربع خصائص رئيسية:

- ❖ **العرضانية:** أغلب القدرات عرضانية، يمكن توظيفها في مجموعة من المواد الدراسية، بمستويات مختلفة.
- ❖ **التطور:** القدرة تتطور مدى الحياة. فهي تتطور وبأشكال مختلفة مع الزمن فتزداد سرعة، ودقة، ونجاعة، وتلقائية، فتقترب بذلك من المهارة بالمعنى الذي ذكره De Ketele، وهذا التطور يحدث أساساً لأن القدرات تطبق على مجال واسع من المحتويات.
- ❖ **التحول:** هي الخاصية الأهم للقدرة تعرف بها وتميز عن الكفاية. فالقدرة تتطور عبر "محور الزمن" بينما الكفاية تتطور عبر "محور الوضعيات". والقدرات تتفاعل فيما بينها بالاتصال بالمحيط، والمحتويات، وبقدرات أخرى، وبالوضعيات، فتولد قدرات جديدة عملية. ففكرة "التفاوض" مرتبطة بقدرة أخرى وهي القدرة على "التواصل"، المرتبطة هي الأخرى بقدرات ذات طابع عملي كـ "الكلام" و "الإنصات"... وبالاتكك تتحول إلى أنظمة مستبطنة وآليات تلقائية، يسميها البعض "كفايات عرضانية!!" ولا يصح هذا أبداً لأن القدرات لا تُعرّف ارتباطاً بالوضعيات.
- ❖ **غير مُقومة:** القدرة غير قابلة للتقويم؛ إذ يمكن تقويم توظيف قدرة ما في محتوى معين، ولا يمكن موضوعياً، تقويم قدرة خالصة/مجردة.

خلاصة:

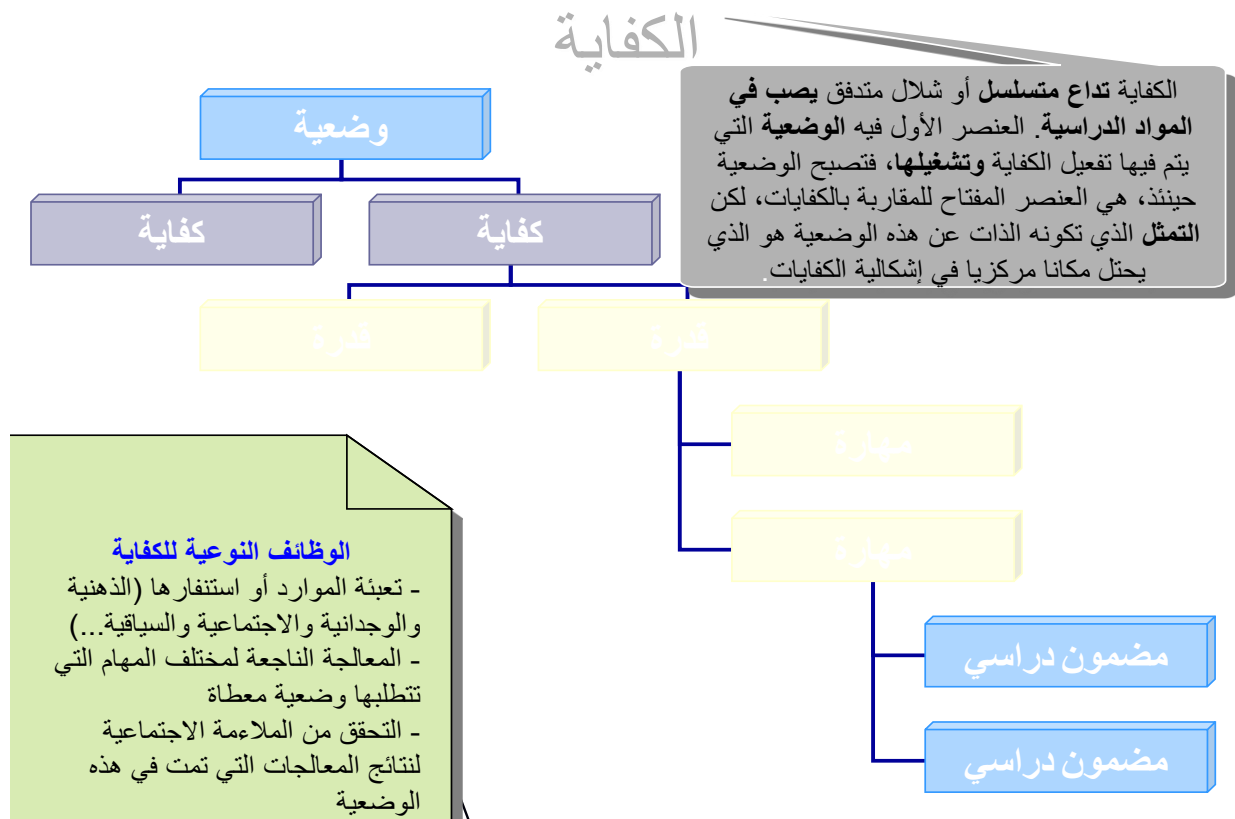
ترتكز الكفاية على مجموعة متنوعة ومركبة من القدرات التي تشكل أحد الموارد الأساسية التي تتيح للكفايات الوصول إلى المعالجة الناجعة والفعالة والمقبولة اجتماعياً للوضعيات. وتتميز عن القدرة بمجموعة من الخصائص والوظائف، كما هو مبين في الجدول أدناه.

القدرة	الكفاية
- بنية ذهنية مستقرة	- توظيف ناجع لموارد متنوعة من أجل معالجة وضعية معطاة، وهذا التوظيف يتنوع من وضعية إلى أخرى
- هي تنظيم ثابت بالنسبة لفئة من الوضعيات	- مقرونة (مشروطة) بسياق داخل الوضعية، وتابعة للتمثل الذي تكونه الذات عن هذه الوضعية
- تنصب على محتوى محدد بوضوح، وتحدد ببعد خاص من أبعاد معرفة علمية مرموزة [معينة]	- تستدعي قدرات يمكن أن تندرج في محتويات مواد دراسية متنوعة، فالكفاية لا تندرج بالضرورة في مادة دراسية واحدة.
- قابلة للاستعمال في عدد متنوع ومتغير من الوضعيات المنتمية لفئة معينة من الوضعيات؛ فهي بهذا المعنى، عرضانية.	- تكون دائماً خاصة بوضعية معينة، ومتوقفة على تمثّل الذات الفاعلة لهذه الوضعية، وعلى الموارد التي توجد في متناول هذه الذات، وكذا على الإكراهات أو القيود التي تطرحها هذه الوضعية
- تتضمن القدرة المعايير التي تتيح التحقق من مدى استعمالها بنجاح في وضعية معطاة.	- تأخذ الوضعية بعين الاعتبار تقويمها لذاتها، إذ لا يقف الأمر عند معالجة الوضعية بنجاح، بل يجب أن تكون هذه المعالجة مقبولة اجتماعياً، ومن ثم فإن الكفاية تتضمن بعداً أخلاقياً.
- لا تتخذ قدرة ما دلالتها التامة إلا عندما تستعمل من أجل تشغيل كفاية ما، ومن ثم لا يكون لقدرة ما معنى إلا بسبب كونها مكوناً لكفاية ما من الكفايات.	- لا يمكن لكفاية ما أن تشتغل انطلاقاً من عدم. إنها تستدعي قدرة واحدة أو أكثر، التي بدونها تستحيل معالجة الوضعية، فالكفاية غالباً ما تكون تابعة للقدرات.

ج- القدرة والمضمون الدراسي والمهارة

توظف المضامين الدراسية كوقائع، وتقدم معزولة عن السياق ومستقلة عن أي وضعية. ويؤدي تحليل المادة الدراسية **تحليلاً اختزالياً** إلى تفكيك المضامين وتقطيعها إلى وحدات صغيرة وفق منطق المادة الدراسية.

أما المهارة فهي وصف للأفعال التي يمكن للتلميذ أن يمارسها على المضامين الدراسية المقطعة والمبسطة. وغالباً ما تخلو المهارات من السياق. وتقترب من الأهداف بصورتها التقليدية (صياغتها بأفعال في صيغة مصادر) وترتبط المهارات فيما بينها لتشكيل مكونات القدرات. وكما يبدو من الخطاطة الآتية، فإن الكفاية تداع متسلسل أو شلال متدفق يصب في المواد الدراسية العنصر الأول فيه الوضعية التي يتم فيها تفعيل الكفاية وتشغيلها، فتصبح الوضعية حينئذ، هي العنصر المفتاح للمقاربة بالكفايات، لكن التمثل الذي تكونه الذات عن هذه الوضعية هو الذي يحتل مكاناً مركزياً في إشكالية الكفايات.



تطبيقات:

1- تعليمات الاشتغال

المطلوب: صوغ كفاية تغطي ثلث أو نصف تعلمات مادة دراسية في مستوى معين

- تفكير فردي
- العمل في مجموعات ثلاثية
- العمل المشترك في مجموعات

2- كيف أصوغ كفاية 21؟

بعد تعرف مفهوم الكفاية، وتمييزها عن عدد من المفاهيم المجاورة، نقترح تمرينا بسيطاً لتجسيد هذا التعريف النظري، من خلال صوغ عبارات دالة على كفايات في مجال دراسي محدد في التعليم الثانوي بسلكه الإعدادي والتأهيلي.

بداية يجب التنبيه إلى ضرورة:

- الاختصار على كفايتين أو ثلاث لكل مادة في كل سنة دراسية؛ حتى لا نسقط في تجزيات ولا تقريعات تفرغ المقاربة من طابعها الإدماجي والمعقد.
- التأكد، عند صياغة كفاية، من أن ما نعلن أنه كفاية هو كفاية حقا. وأن تكون العبارة دقيقة بحيث يتفق اثنان وأكثر على المعنى الكامن وراء صياغة الكفاية، مع المحافظة على طابعها الإدماجي. ومن أجل تحقيق ذلك نقترح اتباع الخطوات الآتية:

1- تحديد المطلوب من المتعلم بدقة:

وذلك ببيان:

1-1 نوع المهمة المنتظرة من المتعلم: ما صورة المنتج المنتظر من المتعلم؟ على مستوى:

- حل المشكلات
- إبداع جديد (إنتاج صياغة شيء ما، نص ما، أثر فني معين...)
- تنفيذ مهمة شائعة/عادية
- التأثير على المحيط (إجراء بحث معين، إطلاق حملة إعلامية/تحسيسية،)
- مثال: في التجويد هل نريد تنمية كفاية:
 - تجويد نص قرآني مقرر
 - تقليد قراءة شيخ مشهور
 - إبداع نمط خاص في التجويد (الارتجال)
- قاعدة: نوع المهمة يحدد التعليمات المعروضة على المتعلم

2-1 شروط تنفيذ المهمة:

من الضروري تحديد الشروط التي تنفذ فيها المهمة؛ فمن الممكن حمل المتعلم على تنفيذ المهمة نفسها بشروط متنوعة؛ فنصير أمام كفايات مختلفة.

مثال:

- ليس الأمر واحدا وإن في صنف كفاية واحدة، مثل: "تجويد آيات قرآنية". ما المقصود:
 - تجويد المتعلم لنفسه أو أمام الناس (حيث الضغط يؤثر)؟
 - التجويد منفردا أو جماعة؟
 - التجويد من المصحف (صعوبات الرسم والخط العدلي) أو بدون مصحف (صعوبة الحفظ...)?
 - التجويد دون استعداد أو مراجعة للنص؟
- بهذا نلاحظ أن الكفاية الواحدة تختلف بتغير شروط تنفيذها. وشروط تنفيذ المهمة تكون متوافقة أساسا مع محددات عائلة الوضعيات المرتبطة بالكفاية
- #### 3-1 عوامل أخرى مؤثرة في المهمة:
- منها عوامل مرتبطة بالمسار/السيرورة:
- المقصود هنا الإجراءات المصاحبة لتنفيذ المهمة والتي يفرضها السياق العام الذي يوجد فيه المتعلم، فتتحول إلى إكراهات مفروضة تؤثر في إنجاز المهمة. ومن ذلك كل ما يرتبط بتعبئة بعض المكتسبات، (بعض محتويات المادة، بعض الإجراءات، بعض المهارات...)
- مثال:

- يمكن أن نطلب من المتعلم، في كفاية ما، أن ينتج وثيقة تحسيسية من صفحتين في موضوع البيئة، في وضعية تواصلية، موظفا آيات وأحاديث. (توظيف النصوص يعد إكراها ملزما للمتعلم)

والإكراهات يمكن أن تكون على صعيد الإنتاج (كما هو مبين في مثالنا) أو على صعيد السيولة، مثل تمكين المتعلم من ورقة تسويد واحدة لتحرير النص. ويدخل فيها كذلك الوسائل التي يتوافر عليها المتعلم لممارسة كفايته: القاموس، المراجع، مذكرات شخصية....

2_ الصياغة التقنية للكفاية:

2-1 الكفاية تجعل المتعلم يعي مجموعة من المكتسبات؛ هذه المكتسبات يجب أن تكون مندمجة لا مضافة.

اللامثال	المثال
حل مسألة في الفرائض تتطلب أولاً حل عملية التأصيل ثم العول ثم التصحيح (المسألة ليست ممارسة لكفاية، فهي لا تعدو أن تكون تطبيقات بسيطة وجزئية مضاف بعضها إلى بعض ولا تحتاج إلى تأمل)	تحديد نصيب الورثة في فريضة ذات معنى. (حل المسألة بتوظيف عمليات التأصيل والعول والتصحيح)

2-2 الكفاية تحيل إلى فئة من الوضعيات (عائلة الوضعيات)، التي يمكن أن نميزها بدقة من خلال مجموعة من المعالم.

اللامثال	المثال
وضعية معطاة متعلقة بمشكل التلوث، اقترح مجموعة من الإجراءات الواجب اتخاذها بعد تحليل الوضعية على ضوء معطيات الدرس (ما تعلمته) (عائلة الوضعيات مبهمة جداً، ولا تضمن تساوي مختلف الوضعيات)	في وضعية معطاة متعلقة بمشكل منزلي لتلوث المياه، اقترح مجموعة من الإجراءات الواجب اتخاذها بعد تحليل الوضعية على ضوء معطيات الدرس (ما تعلمته)

2-3 الكفاية تتحقق في مجموعة من الوضعيات ذات معنى بالنسبة للمتلم، التي تعبئه ويكون لها عند الاقتضاء بعد اجتماعي: فهي إذن ذات معنى بالنسبة للمتلم

اللامثال	المثال
التعريف بشخصية سياسية من جماعتك. (التعريف بشخصية سياسية من الجماعة ليس بالضرورة محفزاً/معبناً للمتلم)	تقديم نفسك (التعريف بها) معتمداً/التركيز على مظهر ذاتي أو محيطك المباشر (المدرسة، العائلة، الأصدقاء، الهوايات...)

2-4 الكفاية تضمن كون وضعية التقويم جديدة دوماً بالنسبة للمتلم:

اللامثال	المثال
إعداد تخطيط/مخطط للقانون الداخلي للمدرسة بالاستعمال الجيد للحاسوب ومختلف برامج الجدولة الزمنية للأنشطة الرياضية...	إعداد تخطيط/مخطط للأنشطة بالاستعمال الجيد للحاسوب ومختلف برامج (الجدولة الزمنية الأسبوعية للدروس، الجدولة الزمنية للأنشطة الرياضية...)

تجنب قدر الإمكان إعادة الإنتاج بالنسبة للمتلم (التجديد)

اللامثال	المثال
التمكن من التعارف من خلال التعريف بالنفس أو المحيط المباشر	تقديم نفسك (التعريف بها) معتمداً/التركيز على مظهر ذاتي أو محيطك المباشر (المدرسة، العائلة، الأصدقاء، الهوايات...) ملء ورقة معلومات عنك أو عن محيطك المباشر

2-5 الكفاية متمركزة حول المهمة (المعقدة) التي سينجزها المتلم، وليس حول القدرات التي يعتمد عليها لتنفيذ هذه المهمة:

المثال	اللامثال
حل مسألة فرضية واقعية/ملموسة باختيار شكل الجدول الأكثر مناسبة	اختيار شكل الجدول الأكثر مناسبة لحل مسألة فرضية واقعية/ ملموسة
تحويل أجسام ثقيلة أو معيقة مع مراعاة الوضع السليم للظهر	مراعاة الوضع السليم للظهر حين نقل الأجسام الثقيلة أو المعيقة

في الغالب الكفاية التي يتضمن التعبير عنها "من أجل" "لكي" يجب أن تصاغ بالابتداء بالشطر الثاني للصياغة.

6-2 قابلة للتقييم:

المثال	اللامثال
تلخيص مقال صحفي أمام التلاميذ (حصة الأنشطة)	تمييز الأساسي من الثانوي في مقال صحفي (حصة الأنشطة)

7-2 إنها في مستوى مناسب بالنسبة للمنهاج الرسمي: لا يجب أن يكون التأمل/التفكير في الإدماج مناسبة للمزايدة لما هو منتظر في البرامج الرسمية.

8-2 وإن أمكن : الكفاية تحدد معالم عائلة الوضعيات، بحيث يمكن إنتاج وضعيات تقويمية متكافئة

المثال	اللامثال
إنتاج نص/تعبير من ثلاث جمل مرتبط بالقضية الأساسية، في وضعية تواصلية، انطلاقاً من معين بصري. (الإعدادي)	إنتاج نص/تعبير من ثلاث جمل مرتبط بالقضية الأساسية، في وضعية تواصلية، انطلاقاً من معين بصري. (الإعدادي)
المعين البصري مركب من 3 صور ممثلة لمشاهد متسلسلة زمنياً، ويدفع إلى تعبئة المعجم المكتسب في التعليمات السابقة.	المعين البصري مركب من 3 صور ممثلة لمشاهد متسلسلة زمنياً، ويدفع إلى تعبئة المعجم المكتسب في التعليمات السابقة.

3_ يجب أن تكون معالم الوضعية محددة:

- نوع السند البصري: صور تعرض مشاهد مرتبة زمنياً
- أهمية السند البصري: 3 صور
- المعجم اللغوي المنتظر تعبئته وتوظيفه
-

3- طرق متنوعة لصوغ كفاية أساسية

نوع 1:

في وضعية – مشكلة معطاة (من نوع معين، وبخصائص معينة): تقديم حلول/ مقترحات معززة بالحجة لحل الوضعية.

مثال:

أمام خلل وظيفي للبيئة، في وضعية مستقاة من المحيط وجديدة بالنسبة له، على التلميذ تقديم حلول معززة بالحجج لتحسين حالة المحيط البيئي، بتعبئة بعض الموارد التي رآها في دروسه (توجيهات نبوية، مفاهيم، معارف...)

نوع 2:

في وضعية- مشكلة معطاة: طرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالموضوع، افتراض فرضيات، اقتراح سيرورة بحث، معالجة معلومات...

أمثلة:

- انطلاقاً من وضعية- مشكلة من الحياة العادية أو ظاهرة مجتمعية مدهشة (تشرذم طفل، رمي النفايات المنزلية في الشوارع، خسوف، كسوف...) جديدة بالنسبة له، يجب على المتعلم أن يجد العلاقة بين المشكل وبين مكتسباته، وأن يقترح سيرورة لحله.
- في نهاية السنة الثالثة من التعليم الإعدادي، يصير المتعلم قادراً على تعرف عوامل:
- * وضعية تاريخية معطاة وجديدة بالنسبة للمتعلم، وتحديد أهمية التوقع في الزمن: القرنين 19

- و20 ؛ وضعية في فضاء شمال أفريقيا.
- * وضعية في السيرة النبوية وجديدة بالنسبة للمتعلم، وتحديد مرحلة من مراحل الدعوة الإسلامية: فتح مكة؛ انطلاقا من سورة الفتح
- ومن هنا نستخلص خصائص صياغة/عبارة كفاية أساسية:
- لها خاصية معقدة (تعبئة موارد متعددة؛ معارف، مهارات، قدرات التكيف)
 - يمكن ممارستها بشكل محسوس
 - يمكن ربطها بعائلة من الوضعيات
 - تصف/تحدد مستوى معيناً بشكل دقيق
 - قابلة للتقويم

الفصل الثالث: الوضعية- المشكلة في المجال التربوي

نماذج وتطبيقات

الوضعية- المشكلة وسيلة للتعلم ومنهجية في التدريس، واستراتيجية تقوم على مشاركة التلاميذ وبناء المعرفة. وما يميزها عن الطرق التعليمية الأخرى أنها ذات صلة بالتكوين الذاتي والابتعاد قدر الإمكان عن البيداغوجيات التقليدية، كما تتميز بالدينامية ووضع التلميذ في قلب المشكل وأمام حواجز بهدف تجاوزها. وذلك بالانطلاق من إثارة التساؤل وزعزعة التمثلات، مروراً بصياغة فرضيات تفسيرية وصولاً إلى حلول وتقويمها. "إن الكفايات لا يمكن أن تبنى، في المنظور السوسيو بنائي، إلا داخل وضعية، وهي نفسها التي تبرر صلاحية الكفاية، ومن ثم تكون معياراً لها، بناءً، وتنمية، وتقويماً. وإذا كانت الوضعيات مصدر الكفايات ومعيارها، فهي أيضاً مصدر المعارف ومعيارها"22.

أولاً: الوضعية المشكلة

إطار نظري

1- سياق بيداغوجيا الوضعيات:

لا يمكن فهم الوضعيات إلا إذا وضعناها في سياقها الاجتماعي والتاريخي، وهو نفس سياق بيداغوجيا الكفايات، إذ استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرن العشرين من المجتمع الغربي أن يعيد النظر في طبيعة المدرسة ووظيفتها وذلك بربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل لمحاربة البطالة والفشل المدرسي واللامساواة الاجتماعية. أي على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع لتغييرهما وإمدادهما بالأطر المدربة ذات الكفاءة العالية، فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي. ومن هذا المنطلق تم اعتبار المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات، لكي تعد المتعلم للحياة والواقع، وليتمكن من مواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالم اليوم؛ وألا يبقى التلميذ رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسبجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان. وهذا يؤكد أن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية كالمصلحة والإنتاجية والمردودية والفعالية والفائدة المرجوة من المنتج، والإبداعية، وهو تصور الفلسفة الذرائعية

لدى جيمس جويس وجون ديوي وبرغسون والثقافة الأنجلو سكسونية بصفة عامة، والتي أفرزت المقاربة بالكفايات، كما تمت الإشارة إلى ذلك سلفاً.
2- الوضعية والسياق:

الوضعية هي " مجمل الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص وفي مكان خاص 23، وتقترن الوضعية بدلالة أخرى وهي السياق وهو " مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث "24. ويمكن أن نفهم من كل هذا أن الوضعية هي: مجموعة من الظروف المكانية والزمنية التي تحيط بالحدث وتحدد سياقه.
3- تعريف "الوضعية":

هي وضعية ديداكتيكية تعرض على الفرد مهمة، لا ينجزها إلا بتعلم دقيق، لا يتم إلا برفع العائق الذي يحول دون إنجاز المهمة. وهذا التعلم هو الهدف الحقيقي للوضعية-المشكلة، والتي تقوم على تقويم تشخيصي للتحفيزات والقدرات والكفايات لدى المتعلم. ومن ثم فإن الوضعية- المشكلة لا تكون غريبة عن التلميذ بل تشبه المشاكل التي يصادفها في الحياة وقد تفوقها تعقيداً. ويجب أن تكون ذات معنى عند المتعلم لممارسة الكفاية أو تقويمها حتى تحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم.

4- عائلة الوضعيات:

عائلة من الوضعيات هي مجموعة من الوضعيات لها مستوى واحد من الصعوبات تترجم نفس الكفايات. وتحدد كل كفاية بعائلة من الوضعيات. ويتحدث فليب بيرنو عن وضعيات معبئة حاملة للمعنى، ومحدثة لنشاط يجعل المتعلم ينخرط طوعاً وبشكل دائم؛ التعلم في الفعل، وأثناء الفعل: الفعل الموجه نحو غاية مثل: حل عملية التصنيف، أو بناء مجسم، أو الانخراط في مشروع. ولا تتم التعبئة إلا بوجود هدف.

5- الوضعية- المشكلة في علوم التربية:

الوضعية في مجال التربية " وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها 25. وهذا يعني أن على الوضعية أن تكون واقعية وملموسة تتحدى المتعلم بمشكل يدفعه إلى أن يحاول حلها؛ موظفاً قدراته ومهاراته وكفاياته. ويمكن القول: إن الوضعية " تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها. وهكذا يُطرح التعلم كمهمة تشكل تحدياً معرفياً للمتعلم؛ بحيث يشكل، مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية "26.

6- الوضعية المشكلة في سطور:

نظراً لكثرة التعريفات، والتأويلات التي تعوق أجراً وتفعيل هذا المفهوم المركزي في المقاربة بالكفايات، أقترح عليكم تلميحات مبسطة ودقيقة للوضعية المشكلة:

1-6 ما الوضعية المشكلة؟

- الوضعية المشكلة وضعية تعليمية
- وسيلة للتعلم وليست نتيجة
- استراتيجية للتعليم تشجع انخراط المتعلمين
- تمكن من بناء المعارف
- * الوضعية المشكلة مهمة: (* كلية * معقدة * ذات معنى)
- أ- الوضعية المشكلة مهمة كلية:
- فهي كاملة، لأن لها سياقاً (معطيات أولية) وتتضمن هدفاً؛

Oxford university press 2000 ; p : 1109 Oxford advanced learner's, Dictionary-23

robert : Le Petit Robert, Paris, éd, 1992, p : 1820 -24

25- بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ص: 181

26- الكفايات في التعليم. د. محمد الدريج. سلسلة المعرفة للجميع-ص 20. رقم 16. منشورات رمسيس. 2000

- تستدعي أكثر من فعل وأكثر من إجراء، أو أكثر من عملية؛
- يمكن تجزئتها إلى عدة أجزاء وعناصر.
- ب- الوضعية المشكلة مهمة معقدة:
- إنها تستدعي معارف متعددة، وأكثر من نوع من المعارف (وصفية، إجرائية، شرطية)؛
- تستدرج صراعا معرفيا ذهنيا، والحل ليس بدهيا؛
- تمثل تحديا في تناول المتعلم (واقعي وممكن التحقق)؛
- يمكن أن تلمس عدة أهداف في البرنامج الدراسي، ومن ثم فهي مهيكلة جيدا على المستوى اليداكتيكي، خاصة وأنها بنيت وفق تعلم معين.
- ج - الوضعية المشكلة مهمة ذات معنى:
- هي ذات معنى بالنسبة للمتعلم لأن لها علاقة بواقعه وتستدعي ما يعرفه المتعلم؛
- هي ملموسة لأن لها هدفا (منتوجا)، وتستوجب فعلا حقيقيا، وتتطلب توظيف المعارف والتقنيات والاستراتيجيات...

2-6 خصائص الوضعية المشكلة:

- ✓ تحتوي معطيات أولية تحدد سياق الوضعية، وتكون ضرورية لحل المشكلة؛
- ✓ هناك هدف يجب تحقيقه (وهو غير هدف التعلم) ويعطي معنى لتعبئة المعارف وتنظيمها؛
- ✓ هناك إكراهات أو عوائق يجب رفعها، مما يستوجب إعادة تنظيم المعارف القبلية، ويدفع المتعلم إلى إيجاد وسائل أخرى، بمعنى أن يمارس التعلم؛
- ✓ المسعى والحل ليسا بدهيين؛ المتعلم يجب أن ينجز بحثا ذهنيا نشيطا ليعرف كيف يتصرف.

3-6 مميزات الوضعية المشكلة:

- ✓ تمكن المتعلمين من ممارسة تعلمات حقيقية بوضعهم في قلب سيرورة التعلم؛
- ✓ تستدعي انخراط المتعلمين، بحيث يصيرون فاعلين أكثر؛ لأنهم يوظفون حمولاتهم المعرفية والذهنية، وذكاءهم.

7- الوضعية المشكلة حسب "ميريو" Meirieu: ليست بيداغوجيا الجواب، ولكن بيداغوجيا المشكل

- حينما يمارس أحد مهمة؛ فهو يواجه عائقا: المتعلم يكون موجه بالمهمة، والمكون بالعائق
- يجب أن يمثل تجاوز العائق درجا في التطور الذهني للفرد
- يكون تجاوز العائق ممكنا إذا كانت الوسائل المقدمة والتعليمات المعطاة تستدعي العمليات العقلية المطلوبة
- يجب على كل واحد، لإنجاز العملية العقلية نفسها، أن يوظف استراتيجيات مختلفة (عملية عقلية واحد واستراتيجيات مختلفة)
- يجب أن يكون تصور الوضعية المشكلة واستخدامها، منظمين بمجموعة من العدد التقويمية.

8- الوضعية المشكلة حسب أسطولفي ASTOLFI

- الوضعية المشكلة منظمة حول تجاوز عائق من طرف الفصل؛ والعائق يكون محددا قبليا بدقة؛
- الدراسة تنظم حول وضعية ذات خاصية حسية، تسمح فعلا للمتعلم بتقديم فرضيات وتخمينات؛ فالأمر لا يتعلق إذا بدراسة محضة.
- يدرك المتعلمون الوضعية المقدمة لهم باعتبارها لغزا حقيقيا للحل، يمكنهم الانخراط فيه. إنه شرط رفع الوصاية: فعلى الرغم من أن المشكل يقدمه الأستاذ للمتعلمين، فإنه يصير "شأنا خاصا" بهم.
- لا تكون لدى المتعلمين، في البداية، وسائل الحل، بسبب وجود العائق الذي يجب تجاوزه للتمكن من الحل. إن الحاجة إلى الوصول إلى الحل هي التي تدفع المتعلمين جماعة، إلى تملك الأدوات الفكرية الضرورية لبناء الحل.

- يجب أن توفر الوضعية مقاومة كافية، تجعل المتعلم يوظف معارفه الداخلية الموفرة وكذا تمثلاته، بحيث تؤدي إلى التشكيك فيها وتطوير أفكار جديدة.
- وبنفس القدر، لا يجب أن يكون الحل بعيد المنال بالنسبة للمتعلمين. حيث إن الوضعية المشكلة ليست ذات طابع إشكالي. النشاط يجب أن يشغل في منطقة قريبة، ومناسبة للتحدي الفكري الواجب رفعه، ولاستدماج "قواعد اللعبة".
- استباق النتائج والتعبير الجماعي عنها يسبق البحث الفعلي عن الحل، "المخاطرة" التي يتجسمها كل واحد عضو في "اللعبة".
- وبذلك يشغل عامل الوضعية المشكلة كمنقاش علمي داخل الفصل، ومثير للصراع السوسيو معرفي الكامن.
- المصادقة على الحل ورده لا تكون صادرة من جهة خارجية من طرف المدرس، ولكنها تنتج عن شكل بنية الوضعية نفسها.
- إعادة فحص الطريق المسلوكة مناسبة لرجعة تأملية، ذات خاصية (métacognitif)؛ إنه يعين المتعلمين على علمية (جعلها علمية) الاستراتيجيات التي يوظفونها بشكل كاشفي، وعلى تثبيتها في إجراءات موفرة من أجل وضعيات مشكلة جديدة 27.

9- خصائص الوضعية المشكلة:

حدد أسطولفي ASTOLFI مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها وضعية المشكلة الجيدة 28، نذكر منها:

- ✓ ينبغي أن تتضمن الوضعية عائقا ينبغي تجاوزه؛
- ✓ أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات؛
- ✓ الوضعية تشبه لغزا حقيقيا ينبغي حله ومواجهته بالقدرات المكتسبة؛
- ✓ تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية؛
- ✓ توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ؛
- ✓ تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تسهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية؛
- ✓ تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة؛
- ✓ تعد للتلميذ مشكلا حقيقيا لا يكون فيه الحل بديهيا؛
- ✓ تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته؛
- ✓ تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

ثانيا: بناء الوضعية المشكلة

نماذج وتطبيقات

1- أسئلة أطرحها قبل إعداد الوضعية المشكلة:

- ✓ ما هدفي؟ ما الذي أريد أن أكسبه للمتعلم، والذي يمثل له درجا مهما في تقدمه؟
- ✓ ما المهمة التي يمكن أن أقترحها على المتعلم، والتي يتطلب إنجازها بلوغ الهدف (التواصل، إعادة تركيب، لغز، إصلاح، حل ...)؟
- ✓ ما العدة التي يجب أن أعدها لكي يمكن النشاط الذهني – وهو ينجز المهمة – من بلوغ الهدف؟
- ما المواد، والوثائق والأدوات التي يجب توفيرها...؟
- ما التعليمات التي يجب تقديمها للمتعلمين لاستعمال العدة من أجل تنفيذ المهمة؟
- ما الإكراهات التي يجب إضافتها لمنع المتعلمين من الالتفاف حول التعليمات؟

Jean-Pierre Astolfi, Placer les élèves en "situation-problème" ? -27
PROBIO-REVUE, vol. 16, no 4, décembre 1993

Probio revue, 16, 4, Astolfi, j, p : « Placer les élèves en situation – problème ? », dans -28
1993, (Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL

✓ ما الأنشطة التي يمكن أن أقترحها، والتي تسمح بالتفاوض حول العدة حسب مختلف الاستراتيجيات؟ كيف أنواع الأدوات، والخطوات، ودرجات التوجيه، أشكال التجمع؟ 29

2- إعداد الوضعية المشكلة:

بداية لا بد من:

- أ - الكشف عن صعوبة، لدى المتعلم، في التمكن من مفهوم (الحرية، الشورى، المساواة، العبودية....) واستثارة وعيه لرفع هذه الصعوبة.
 - ب - التأكد من وضع المتعلم في السياق. (المدرس يهيئ المجال)
 - ج - التأكد من امتلاك سؤال يطرح مشكلا ذا معنى بالنسبة للمتعلم. المتعلم يواجه مشكلا قصد تحليله، فهو إذن يولد تساؤلا ذاتيا.
 - ح - التأكد من أن الوضعية المشكلة تمثل مشكلا حقيقيا للمتعلم ويمكن معرفة ذلك بوجهين:
 - يجب على الوضعية المشكلة أن تناسب إدراك المتعلم للرهان الذي ينخرط فيه: وهذا يعني أنه يجب أن تنطلق من تمثيلات المتعلم. الوضعية المشكل تخلق صراعا ذهنيا/معرفيا، وتقرض على المتعلم بناء تعلمات جديدة
 - الوضعية المشكلة يمكن أن تتخذ شكل مهمة يجب إنجازها، أو ناتجة عن تفسيرين متناقضين للحدث نفسه أو القضية نفسها. الإنسان يجد صعوبة في التعايش مع غياب الانسجام والمعقول.
- ومن ثم فإن الوضعية المشكلة يمكن أن تكون محاولة للتفسير أو المقاربة ولكنها لا تكون أبدا حكم قيمة

3- تطبيقات داخل الفصل: أدوار جديدة للمدرس والتلميذ

1- المدرس:

- يقود المتعلمين في امتلاكهم للوضعية المشكلة
- يقترح أدوات العمل والتوجيهات المنهجية
- يحفز النقاشات ويؤطرها
- يقدم عروض/معارف لتطعيم/تغذية المتعلمين
- يجيب عن الأسئلة بأسئلة
- يحرص على ألا يحيد المتعلمون عن العائق

2- المتعلم:

- يسهم في النقاش بطرح أفكاره. يشارك في بلورة تمثل أو تمثيلات الفصل
- يتعرف المشكل ويطرح فرضيات
- يشتغل في تمحيص الفرضيات
- يعي بتطور التمثيلات

4- أشكال الاشتغال داخل الفصل:

- من أجل اشتغال جيد بالوضعية- المشكلة داخل الفصل؛ هناك مجموعة من العمليات التي تسهم في تفعيل هذه البيداغوجية، وفي الانخراط الإيجابي للمتعلمين، والذي يمكنهم من تجاوز العائق الذي تواجههم به الوضعية، بإنجاز المهمة الذي يؤكد توصلهم إلى الحل المناسب. ومن ذلك:
- أ - وضع الفصل في السياق: الاشتغال على العنصر المسبب/المحفز. التوفر على ذريعة لإثارة النقاش؛
 - ب - الاشتغال بالمجموعات: وسيلة ناجعة وصالحة للاستعمال. وفي هذا المستوى من العمل يمكن للمتعلمين تبادل تمثيلاتهم لتأكيدا أو مساءلتها.
 - ج - العودة الجماعية إلى تفكير الفصل وتأملاته: وفي هذه اللحظة يمكن للأستاذ دعم النقاش بطرح تمثيلات مناقضة على المتعلمين.
 - د - تقويم التفسيرات: هنا يوجه الأستاذ المتعلمين إلى عمل ينجزونه: نص، ملف...

هـ - توجيه المتعلمين على مستوى المنهجية: وذلك اعتمادا على (أسئلة إشكالية، فرضيات، برهنة..) من أجل نقد المصادر، توظيف الوسائل..

و- عرض النتائج: انطلاقا من عملية التقويم.

ز- وفي النهاية، تجنب ختم النقاش تفاديا للسقوط في فخ "الجواب الصحيح/النموذجي". ومحاولة التركيز على الخطوات المنهجية. والتأكد من أن التلاميذ لا يزالون يحتفظون بتمثيلات خطأ.

ثالثا: نماذج من الوضعية المشكّلة

السنة الثانية من سلك البكالوريا

الحضارة الحديثة وتغير القيم

1. أهداف البرنامج/الدرس (نظري 2سا + تطبيقي 1سا + أنشطة 2سا):

■ تقويم أثر تغير القيم على المجتمع بالمغرب

■ المعارف التي ستعنيها الأنشطة:

1-2 المعارف النظرية:

- المنظومات القيمية وتصارعها (أسس منظومات القيم وخصائصها،...)
- أثر تغير القيم الحديثة على منظومة القيم المغربية الإسلامية (مظاهر تغير القيم وأسبابها في الزمن المعاصر، آثارها على الثقافة والمجتمع والسياسة...)
- 2-2 المعارف الإجرائية: (الاستراتيجيات والمهارات)
- مهارات الوصف، والتحليل والتركيب
- البحث عن المعلومات في المراجع
- تنظيم المعلومات على شكل نص، خطاطة...
- ربط العلاقة بين مختلف مكونات الإشكال/الموضوع
- طرح الأسئلة، إدلاء بالفرضيات
- توظيف مكتسباته السابقة

■ عناصر أساسية:

تهدف الوضعية المشكّلة المقترحة هنا إلى تعرف برنامج السنة الثانية من سلك البكالوريا، وخاصة الوحدة الفكرية، وهي استمرار للوحدة العقديّة التي أسست للشخصية المغربية المسلمة على أسس منهجية وعقدية وحددت مصادر المعرفة عند المسلم. وسيستدرج المتعلم لتعرف خصائص منظومة القيم الإسلامية وأسباب تغيرها في العصر الراهن وأسباب هذا التغير ونتائجه.

■ تذكير: كلمة حول بيداغوجيا الوضعية المشكّلة:

في هذا المسعى يوضع المتعلم في وضعية/سياق له فيها هدف يجب تحقيقه، ومعوقات وإكراهات عليه التغلب عليها. لا يمارس المتعلم تعلماته بإجراء بحوث فكرية نشيطة وإنجاز المهام المنوطة به. طبعا هو لا يعلم هو لا يعرف مضامين الموضوع، وليس المدرس هو من سيعرفه إياها. فعلى المتعلم نفسه يقع واجب تملك المعرفة الضرورية واكتساب معرفته حول الموضوع. وهذا الاختلال في المعارف وعدم التوازن المعرفي/الإدراكي هو الذي سيدفع المتعلم للانخراط في المهمة من أجل فهم الموضوع المطروق والإحاطة به.

■ الوسائل المستعملة:

• (وثائق مقدمة للمتعم/كتاب التلميذ/الإطار المرجعي)

■ تقديم الوضعية المشكّلة: الحضارة الحديثة وتغير القيم

مع مطلع القرن الواحد والعشرين، وبعد أن صار العالم قرية صغيرة، وبدأ النظام العالمي الجديد يبسط رداءه على مختلف مجالات حياة الناس، لفت انتباه العاملين بمؤسستك تغير سلوكيات الشباب، فقرروا في مجلس تدبير المؤسسة إصدار عدد من المجلات الحائطية ترصد هذه الظاهرة وتحلل آثارها، وكان فريقك الصحفي مسؤولا عن كتابة افتتاحية العدد.

■ الموضوعات التي يجب طرحها في العديدين:

• القيم في المجتمع المغربي

- تصارع القيم في الحضارة الحديثة
 - مظاهر أزمة القيم في المجتمع المغربي المعاصر
 - أوجه تغير القيم في المجتمع المغربي
- تحت كل من هذه العناوين يمكن معالجة قضايا جزئية أخرى ترونها مناسبة حاولوا أن تضيفوا على عملكم مسحة صحفية؛ وأن تعنوا بالعناوين والإخراج، والإحصاءات... لا تنسوا البعد العملي والمنهجي؛ ولتكن الموضوعات وافية، ومتكاملة، والمعطيات دقيقة وصحيحة، والنصوص القرآنية والحديثية موثقة وصحيحة.

■ أشكال الاشتغال: ينجز العمل اعتمادا على عمل المجموعات:

- تكون مجموعات العمل بداية كل وحدة (يمكن تغييرها)
- تحدد المسؤوليات (المسير، المقرر...)
- يكون التقويم جماعيا (تضامنيا) على العمل المقدم

■ الوقت اللازم للإنجاز: 5 ساعات

- التحصيل النظري والبحث
- الاشتغال على الوثائق
- مرحلة إنجاز الافتتاحيتين
- مرحلة تقديم الافتتاحيتين وتقويمهما

■ سير الأشغال داخل الفصل:

10-1 طور الإعداد: قبل البحث والدراسة النظرية:

- تقديم هدف للمتعلمين، وبيان علاقته بما سبق
- عرض الموضوع ووضعه في سياقه
- المثير/المطلق: الاستماع لشريط يعالج فيه عالم مشكل فساد الأخلاق
- يُطلب من التلاميذ التحدث عما يعرفونه عن الأزمة الأخلاقية بمحيطهم

10-2 طور الإنجاز: أثناء البحث

- يشرع في البحث مباشرة بعد الحصة الأولى من الدرس النظري
- تقدم الوضعية- المشكلة "أزمة تغير" القيم بالمجتمع المغربي (تذكير بطبيعة المجتمع المغربي وقيمه)
- تحديد التعليمات المرتبطة بالعمل الواجب إنجازه (البحث، المنتج المنتظر، الوسائل، الزمن...)

- تحديد ما يجب توظيفه (النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية)، وإبراز بعض طرق البحث في القرآن والسنة، ومجال الأخلاق الإسلامية
- توزيع التلاميذ إلى مجموعات، وتحديد المطلوب منهم بدقة
- * يجب على المتعلم، في هذه المرحلة، أن يبني معارفه بنفسه. ومن أجل ذلك يجب أن ينجز أبحاثا مكثفة تمكنه من تجميع معلومات متعلقة بالموضوع، لينظمها، بعد ذلك، ليهيئ صفحاتي الافتتاحية بالعديدين المخصصين لتغير القيم.
- * وينحصر دور الأستاذ في: توجيه التلميذ في بحثه، استنارته لتوظيف استراتيجيات متنوعة، وتشجيعه، ودعم جهوده، وإبراز مدى تقدمه في الإنجاز.

10-3 طور الإدماج: ما بعد البحث

- المعالجة الموضوعية: العودة إلى الأنشطة المنجزة، من أجل الوعي بالمعارف الجديدة المكتسبة، والتفكير في الخطوات المتبعة لإنجاز الأعمال؛ (الصعوبات التي اعترضت الأعمال، الخطوات المتبعة، الاستراتيجيات المستعملة)
- تحديد نقط القوة، ونقط الضعف
- إبراز جدوى العمل وأهميته بالنسبة للمشتغلين به خاصة (فئة الشباب)، والمجتمع المغربي عامة، بمقارنة وضع المجتمع حين وحدة قيمه وتماسكها، وبعد تغيرها.

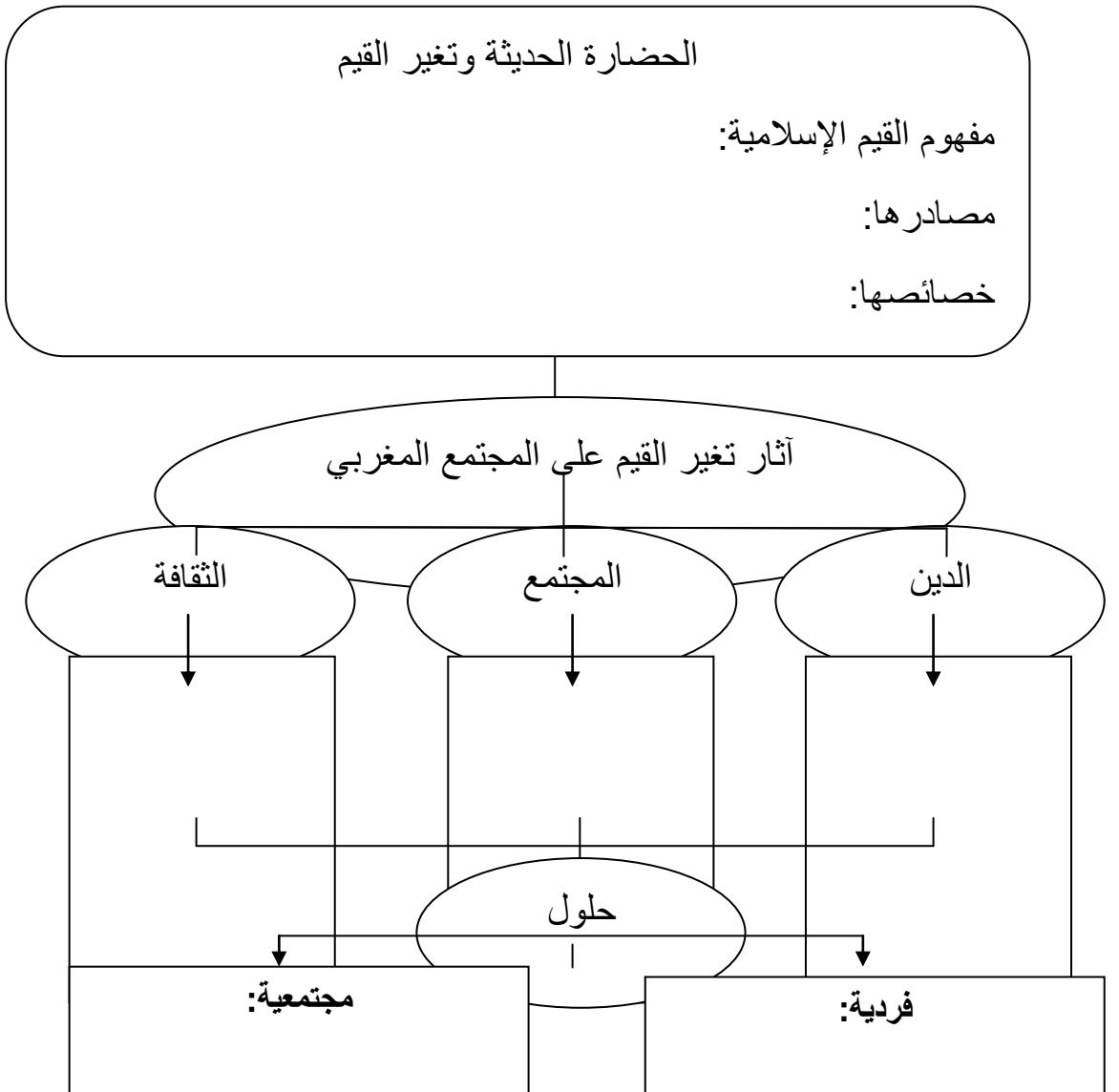
- تقديم الأعمال جماعة بالفصل؛ بقراءة نماذج منها، أو تقديمها على شكل عروض...
10-4 **تقويم تكويني ذا تغذية راجعة:** لا بد من الحرص على إجراء تقويم تكويني بعد تقديم المنتوجات المنتظرة؛ للتحقق من ثبات المعارف المكتسبة وحسن استدماج القيم والمواقف.

■ **أهدافه:**

- التأكد من صحة المعارف المكتسبة
- استكمال مجموعة الفصل للمعارف الناقصة من خلال عمليات التبادل بالفصل
- التأكد من تغطية المضامين الدراسية المقررة

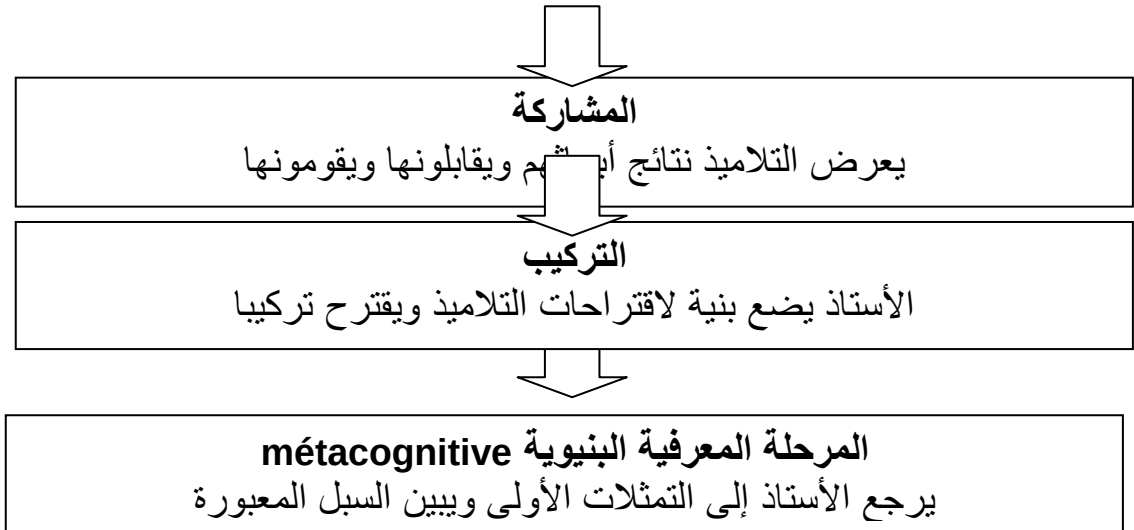
■ **الوسيلة المقترحة:**

- يقدم الأستاذ خطاطة تركيبية شاملة يعبئها التلاميذ داخل الفصل (انظر النموذج)
- تناقش جماعة



رابعاً: تخطيط حصة تعتمد "الوضعية المشكلة عُدّة للتكوين" مما سلف يمكن استخلاص مجموعة من الخطوات الضرورية للاشتغال بالوضعية المشكلة داخل الفصل:





الفصل الرابع

مقترح منهجية تدريس

التربية الإسلامية وفق

المقاربة بالكفايات بالسلكين

الإعدادي والتأهيلي

على الرغم من المشكلات البيداغوجية والديداكتيكية التي يطرحها اقتراح منهجية للتدريس وفق المقاربة بالكفايات –التي تفترض فصح مجال أوسع للإبداع، وملاءمة التعليم مع مختلف المتعلمين، وإشراك المتعلم في بناء تعلماته وتقويمها، والعمل الجماعي التعاوني...- فإن الحاجة إلى تقريب وجهات النظر حول تدريس المادة مع المتغير الجديد صارت ملحة؛ خاصة مع تعدد المقاربات المتباينة في الكتب المدرسية ، بل والمتناقضة أحيانا.

من أجل كل هذا نقترح تصورا أوليا لتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلكين الإعدادي والتأهيلي يشمل:

- مبادئ وشروط تنظيمية تعيد تنظيم برنامج المادة بالسلكين حتى يصير قابلا للاشتغال عليه وفق المقاربة بالكفايات.
- خطوات عملية لتنفيذ المنهجية المقترحة بالسلكين.
- نموذج تطبيقي بالسلكين معزز بمثال خاص بالسلك الإعدادي وآخر بالسلك التأهيلي، بالإضافة إلى بطاقة الأستاذ الخاصة بالتنفيذ.

أولا: منهجية تدريس التربية الإسلامية بالسلك الثانوي:

أسس وشروط وخطوات عملية

قبل الشروع في بناء منهجية للتدريس لابد من النظر في منهاج المادة، والتأكد من استجماعه لشروط المقاربة الجديدة، ومدى استدماجه لمفاهيمها المركزية. والناظر في منهاج مادة التربية الإسلامية يستوقفه التباين الشديد بين منهاج المادة بالسلك الإعدادي –الذي لا تكاد تستخرج منه شيئا يفيد في تدريس المادة وفق المقاربة بالكفايات، غير كفايات المادة الخمس- وبين منهاجها بالسلك التأهيلي. لهذا سنحرص على تقديم مجموعة من الاقتراحات التنظيمية والتوجيهات البيداغوجية التي ستسهم في تيسير الاشتغال وفق المقاربة الجديدة، وتؤسس للمنهجية التي نقترحها، والتي تتكون من ست خطوات رئيسية، يمكن تطعيمها بأخرى أو دعمها بتوجيهات واقتراحات جديدة.

1- بلورة قضية الوحدة:

يجب أن تصدر كل وحدة بقضية مركزية تجمع شتات الدروس، وتحدد الأبعاد النظرية والتطبيقية والعملية التي تثيرها وفق الأهداف المسطرة.

1-1 في السلك الإعدادي:

- بما أن هذه القضية كانت غائبة في برنامج المادة وفي جل الكتب المدرسية المصادق عليها، فإنه يمكن للأستاذ أن ينسج قضية مؤطرة للوحدة – يوظف فيها سلطته في النقل الديداكتيكي- باختيار وحدة معينة (الوحدة الاعتقادية مثلاً، ودعامة القرآن الكريم -المقاطع القرآنية التي سوف تنجز في المدة الزمنية نفسها- والحديث النبوي الشريف المناسب – يمكن اختيار حديث آخر غير ما ورد في الكتاب المدرسي بشرط مناسبه للوحدة-) مما يمكنه من دمج بعض الدروس أو المحاور المتعددة في الدرس الواحد، ويمكنه التقديم والتأخير حسب قضية الوحدة والوضعية-المشكلة المحددة.

1-2 في السلك التأهيلي:

- تتكون مادة التربية الإسلامية في السلك التأهيلي من ثلاثة مكونات (الدروس النظرية – التطبيقات – الأنشطة) التي تتكامل من حيث منهجية التدريس، وصدرت كل وحدة –في سلك البكالوريا خاصة- بمدخل يحدد القضية الرئيسية. ونظراً لأهميتها وهيمتها على جميع المضامين الواردة فيها يجب الوقوف عندها، وتعرف الأهداف الموجهة للاشتغال على الوحدة.

2- بناء الوضعية-المشكلة:

الوضعية المشكلة وسيلة للتعليم وليست نتيجة، وتمس عدة أهداف في البرنامج الدراسي، وهي إستراتيجية للتعليم تشجع انخراط المتعلمين، وتمكن من بناء المعارف. والوضعية المشكلة مهمة كلية لها سياق (معطيات أولية) وتتضمن هدفاً، وتمثل تحدياً في تناول المتعلم (واقعي وقابل للتحقق)، وتستدعي أكثر من فعل وأكثر من إجراء، ويمكن تجزيئها إلى عدة أجزاء وعناصر. وهي ملموسة لأن لها هدفاً (منتوجاً)، وتحتاج فعلاً حقيقياً، وتتطلب توظيف المعارف والتقنيات والاستراتيجيات...

1-2 في السلك الإعدادي: بما أن هذا المفهوم ظل غائباً في الوثائق والتوجيهات التربوية في المرحلة الإعدادية، وغلب على جل الكتب المدرسية المداخل المعرفية، فإن بناء وضعية-مشكلة تجمع درسين أو أكثر (مثل الصلاة والحج، أو حقوق الآباء والأبناء..) يصير أمراً ضرورياً للخروج من عرض المعارف ولهث المدرس والمتعلمين خلف تغطية كل المضامين والجزئيات المبتوثة في الكتب المدرسية.

2-2 في السلك التأهيلي: يصدر كل درس بوضعية- مشكلة تؤطر طريقة تنفيذ مكوناته الثلاثة كلها (النظري – التطبيقات – النشاط) خلال خمس ساعات، ومن الضروري تمكين المتعلمين من تملك هذه الوضعية بالوقوف عندها ملياً وقراءتها وملاءمتها مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم من أجل تحديد المشكلة أولاً، والمهمة المناسبة لحل المشكلة ثانياً.

3- تملك/تقديم الوضعية- المشكلة (تساؤلات):

بعد إعداد الوضعية-المشكلة المناسبة -بالسلكين- تقدم إلى المتعلمين ويتم تحليلها ومناقشتها كالاتي:

- تقرأ قراءة متأنية من طرف المتعلمين
- يفسح لهم المجال لإبداء ملاحظاتهم بحرية
- عادة ما يقدم المتعلمون أجوبة جاهزة وسريعة للمشكل، يجب تذكيرهم بوجه الصعوبة في المشكل ومدى تعقده بتحديد المهمة المطلوبة
- يساعد الأستاذ المتعلمين بطرح أسئلة دقيقة تبين درجة الصعوبة، ويشجع المتعلمين على طرح الأسئلة الجوهرية المرتبطة بالمشكل
- تدون الأسئلة الجادة والحقيقية على اللوح
- ينتقي منها التلاميذ بتوجيه الأستاذ السؤال المناسب للدرس –زماناً وإمكانات-

4- صوغ الفرضيات وتدقيقها:

بعد الاتفاق على الأسئلة الجوهرية وتصنيفها وترتيبها، يجب الاتفاق، جماعة، على منهج لمعالجة المشكل؛ وذلك عبر المراحل الآتية:

- تقبل كل الفرضيات التي يقترحها المتعلمون، ثم يتم تدقيقها ومناقشتها
- تستبعد كل الفرضيات غير المنطقية أو غير الموافقة للشرع، إذ لا تعارض بين صحيح النقل وصريح العقل.

5- التداول حول المنهجية المناسبة لتمحيص الفرضيات واقتراح الحلول:

المقصود هنا هو تدريب المتعلمين على تصور منهجيات وبدائل متنوعة لحل المشكل، سواء على الصعيد النظري أو العملي، لذا يجب:

- الاستماع إلى مختلف الاقتراحات والبدائل
- توجيه المناقشة والاقتراحات من أجل حصر المشكل بدقة واقتراح منهجية لمعالجته
- تحديد أدوات وآليات الاشتغال (سيناريوهات إجراء النشاط)
- الاتفاق على كفايات العمل الفردي والجماعي ووقته.

6- التنفيذ:

هذه محطة تندمج فيها مجموعة من الأعمال التي ألفت المتعلم أن يقوم بها في حصص التربية الإسلامية؛ من قراءة النصوص، وتعرف المفاهيم، واستخراج الأحكام والقيم، وتعميمها على نماذج أخرى، إلا أنه هذه المرة ستكون في إطار عملية كبيرة مدمجة ومتداخلة، لها هدف معين (إنجاز مهمة/حل المشكلة). وتعباً من أجل ذلك المعارف الوظيفية والمهارات المرتبطة بالمضامين الدراسية والقيم المؤطرة، ويشغل الفصل في إطار مخطط (منهجية) محدد الخطوات والمراحل (مهام فرعية) يكمل بعضها بعضاً، ومتنوعة من حيث الطبيعة (نظري، تطبيقي) والكيفية (عمل فردي وجماعي) والزمن (موزع على فترات) والمسؤولية (مسؤولية فردية وجماعية ومشاركة مع الأستاذ). ورغم أن مكونات مادة التربية الإسلامية تختلف قليلاً من السلك الإعدادي إلى التأهيلي، فإنها تشمل مستويين مشتركين على الأقل (الدرس النظري، ونص التطبيقات – يمثل في الإعدادي دعماً للقرآن والحديث-) أما الأنشطة فهذا فراغ يمكن لأستاذ السلك الإعدادي سده باستثمار الحصص المخصصة لنصوص الاستثمار وتقليص الحصص المخصصة للدروس النظرية (4 سا) إلى (3 سا) بدمج دروسها من خلال التعاطي معها في إطار الوحدة؛ بمعنى كونها أربعة محاور في قضية محددة لا أربعة دروس!!!

6-1 المستوى النظري:

يعالج كل درس نظري الجانب النظري من الوضعية-المشكلة المحددة ويؤسس للمهمة المناسبة المحددة للدرس النظري، والتي تجزأ إلى مهام جزئية تتناسب ومهارات أساسية مرتبطة بمضمون دراسي محدد. ومن ثم يوجه المتعلم إلى الاشتغال على الوثائق (النصوص الشرعية: القرآن الكريم والحديث الشريف) التي يجب أن تستثمر باعتبارها دعائم نصية مؤطرة لكل مضمون دراسي (المحور) من أجل تحليل المعرفة المبنوثة فيه لتعبئتها –من خلال إنجاز المهام المحددة – لمعالجة الجانب النظري في حل المشكلة.

ولا يجب قصر مهمة النصوص في الانطلاق والتأسيس لمضامين المحور بل يجب تنويع وظائفها بين: التأصيل للمفاهيم الشرعية، واستكمال معانيها وحسن تصور لها لدى المتعلم، ودعمها بالاستدلال والاستشهاد، وكذا التثبيت وترسيخ المفاهيم المكتسبة...

ومن هنا فتوظيف النصوص الشرعية بنائياً يكون أنسب وأكثر ملاءمة للمقاربة الجديدة. ولكي يكون لهذه المحتويات معنى، وللنصوص أثر في وجدان المتعلمين ومنهج تفكيرهم – أي الرجوع للنصوص لتأصيل المعرفة وتسديد السلوك- يجب إشراك المتعلمين في بناء معارف الدرس بفعالية في

الفصل الدراسي؛ ولتحقيق ذلك لابد من تكليفهم بإعداد عمل محدد وتنفيذه عبر مخطط منهجي، وخطوات متكاملة يقترحونها -تحت إشراف المدرس- تترجم إلى مهام فرعية محددة -تستثمر في الإعداد القبلي- وتدقق في الفصل لتمثل الشق النظري من الحل، على أن يتم تقويمها -المهام الفرعية- في آخر كل تمفصل رئيس من الدرس النظري على المستويين: النظري (المكتسبات) والمهاري (إنجاز المهمة).

6-2 المستوى التطبيقي /الوثائق:

يتميز درس التربية الإسلامية باستناده إلى النصوص الشرعية (القرآن والسنة) وكتابات الأئمة والعلماء، ومن الأهداف الرئيسة للمادة تنمية مهارات القراءة والتحليل واستثمار هذه النصوص، إضافة إلى تنمية الاستجابة الوجدانية المناسبة تجاه مصادر التشريع الإسلامي وسلف الأمة وعلمائها، وهو ما يبرر هذا المستوى التطبيقي لتأصيل المفاهيم والقيم والمبادئ المستفادة من الدروس النظرية. وللنصوص كذلك وظيفة محددة تبرز من خلال منهجية استثمارها في إطار حل الوضعية-المشكلة؛ تأكيداً لمبدأ الترابط بين مكونات المادة (المستوى: النظري، التطبيقي، العملي).

لذا يجب ربط التطبيقات بالوضعية-المشكلة المؤطرة ودمجها في السياق العام للحل، وذلك بتحديد البعد التطبيقي في الحل وتجسيد ذلك في مهمة محددة بوضوح تترجم إلى إنجاز يسهم في بناء حل الوضعية المشكلة. ويجب على الأستاذ انتقاء النصوص واختيار المناسب منها للوضعية المشكلة ولإستراتيجية الحل المتفق عليها مع المتعلمين.

أما من الناحية اليداكتيكية فيمكن التعامل مع نصوص التطبيقات بشكل مندمج، وذلك من خلال ثلاث محطات أساسية تربط بينها وبين الدرس النظري:

أ- **السياق:** يجب تحديد سياق ورود أي نص في علاقته بالوضعية-المشكلة وأثره في الحل (لرفع مستوى انخراط المتعلمين في دراسة هذه النصوص)

ب - **التحليل:** تؤطر حصة التطبيقات بإشكال محدد (من المفيد تحديد المستوى الذي تعالجه من المشكلة)، ويحلل النص في ضوء ذلك -دون إهمال المهارات المستصحبة التي ينميها الاشتغال على النص كالقراءة، واستخراج الأحكام، وتعرف الصحابة... التي يجب توجيه الاشتغال عليها في الإعداد القبلي- في بعده الوظيفي حتى نقدر المتعلم على حسن استثمار النصوص؛ وهي كفاية رئيسة في المادة تمتد على فترة زمنية طويلة قد تشمل سلكاً بأكمله.

ج - **المنتج/الحصيلة:** من الكفايات الرئيسة المستهدفة في التربية الإسلامية إنتاج وثائق، أو بمعنى أدق تنمية مهارة الكتابة والتحرير. فالمتعلم في هذا المستوى التطبيقي يجب أن يتعرف معاناة إنتاج وثيقة!! ومن هنا لابد من تكليف المتعلمين أفراداً أو جماعات بإنجاز مهمة كتابية - قد تنحصر في تركيب نتائج تحليل النص- تسهم في إنجاز المهمة الكلية المقترحة للحل.

6-3 **المستوى العملي/الأنشطة:** بما أن من مقومات المقاربة البيداغوجية الجديدة إدماج المؤسسة في محيطها، وجعل المتعلم شريكاً فاعلاً ومسؤولاً عن تعلمه بناءً وتقويماً عبر جعل التعلم ذي معنى بالنسبة للمتعلم وتكليفه بإنجاز مادي ملموس يحفزه على التعلم، ويلزمه بمستوى معين من المسؤولية يرفع من مستوى انخراطه في حل المشكلة. من هنا تعتبر الأنشطة (المستوى العملي من معالجة المشكلة) - بحق - والوسيلة العملية التي ينجز فيها المتعلم المهمة الكبرى، التي تجسد الحل.

لهذا فإن هذا البعد العملي يؤسس له منذ البداية (تمليك الوضعية-المشكلة للمتعلمين واقتراح إستراتيجية للحل). ويمثل الجانب الأهم الذي تسخر له محصلة المستويين النظري والتطبيقي. وهو الذي يهم المتعلم ويشغله، ويحفزه ويرفع من نسبة المشاركة والتنافس.

لهذا يجب التعاطي مع هذا المستوى في إطار تصور شمولي ومندمج في الإستراتيجية العامة المقترحة من طرف المتعلمين لحل المشكلة. لذلك يجب الحرص دوماً على التنبيه على مستوى العلاقة بين هذا البعد العملي للأنشطة وباقي المكونات. مع التأكيد على مدى الأهمية بإبراز المنتج النهائي الذي يترجم غالباً المهمة الكبرى ويجسد الحل الذي انتهت إليه مجموعات العمل.

ومن هنا يجب تكوين مجموعات العمل داخل كل فصل في بداية السنة -بشكل اختياري- والتفاوض معها على صعيد كل وحدة لتوزيع الأعمال، وتحديد المهام والمسؤوليات. مع التركيز أساساً على مرحلة الإعداد التي يجب تقديمها ومباشرتها منذ اقتراح إستراتيجية متفق عليها لحل المشكل المشخص. ثم تأتي

مرحلة التنفيذ –مرحلة الحقيقة- التي تبرز مدى صدق الفرضيات وجدوى الإستراتيجيات المقترحة. وفي جميع الحالات يظهر جليا الدور الإستراتيجي الذي يلعبه الأستاذ؛ فدوره لا يقتصر على التعليم، بل يرتقى إلى مستوى التدريب وتسهيل أعمال المجموعات وتوجيه مخططاتها وتقويمها. إنه المهندس والموجه والمقوم والمصاحب لمشاريع المتعلمين.

ثانيا: نماذج تطبيقية للمنهجية المقترحة:

1- نموذج بالسلك الإعدادي: (لاحظ أن المثال يشمل أربعة دروس نظرية وحصص الدعامتين)
وحدة التربية البيئية
الوضعية المشكلة: (مفارقة: مخالفة السلوك للمعتقد والآداب الإسلامية)

قرن الإسلام الإيمان بالنظافة وجعلها قضية عقدية؛ قال رسول الله ﷺ: "الإيمان بضع وسبعون شعبة أعلاها لا إله إلا الله وأدناها إمطة الأذى عن الطريق " (أخرجه مسلم) وبين النووي معنى الأذى فقال: "والمراد بالأذى كل ما يؤذي من حجر أو مدر أو شوك أو غيره. ورغم ذلك فإن النفايات الصلبة الناتجة عن المخلفات المتبقية من استهلاك السلع بمختلف أنواعها: العلب المعدنية، البلاستيك، الورق، الأثاث، بقايا الطعام... تشكل إحدى أهم المعضلات التي تواجه البلديات على الصعيد الوطني. لقد تبين أن معدل النفايات المنزلية للفرد بالمغرب تتراوح بين 250 و 300 كغ سنوياً. وإذا طبقنا هذا المعدل على مدينة صغيرة من حجم تارودانت، فإن حجم هذه النفايات سيتراوح ما بين : 15.000 و 18.000 طن سنوياً. بالإضافة إلى نفايات: دار الدباجة، المجزرة..... فإن هذا الرقم

سيتضاعف لا محالة. (عوامل تلوث البيئة الحضرية بالمغرب ودور البلديات في حمايتها (بلدية تارودانت نموذجاً) ذ. نور الدين صادق- تارودانت)

قررت إحدى جمعيات تارودانت التصدى للظاهرة بحملة تحسيسية، وباعتبارك عضواً فيها كلفت بإعداد مطوية

- ما منهج الإسلام في حماية البيئة (ما واجب الأفراد والجماعات) ؟
- بم تفسر هذا السلوك اللاإسلامي اتجاه البيئة ؟
- ما الحلول التي تقترحها؟

بطاقة تقنية

يُعدها الأستاذ للتحكم في الإنجاز



أولاً: معطيات بيداغوجية

1- المكتسبات القبلية:

- أسس التربية الصحية في الإسلام
- قيم الجمال في الإسلام

2- الكفايات:

- تحليل الوثيقة
- استخلاص المعلومات المركزية منها (تحديد المشكلة)
- إقرار المنهجية المناسبة لحل المشكلة
- تفعيل هذه المنهجية
- إجراء بحوث واتصالات
- اتخاذ مواقف عملية على ضوء النتائج المحصلة (حملات توعية- تنظيف المؤسسة...)
- إعداد وثيقة تحسيسية [مجلة حائطية-مطوية]

ثانياً: مراحل تنفيذ الدرس (سيرورة الوضعية: بناء وتقديم وتحليل ومعالجة)

- المرحلة الأولى: تملك الوضعية-المشكلة [في نهايتها يجب أن يضع المتعلمون الصيغة الأولية لتفكير منطقي (منهجية علمية: تحديد المشكلة وملاءمتها مع المحيط)]
- المرحلة الثانية: البحث في إطار عمل المجموعات (بلورة الحل: اقتراح خيارات ممكنة متعددة).

الأستاذ يدعم ويوجه، ويساعد المتعثر)

- المرحلة الثالثة: توضيح وصياغة: يقدم المتعلم حولا مقترحة؛ كالحاجة إلى معرفة منهج الإسلام في صون البيئة - مبدأ الصلاح في الكون في الإسلام (التوازن البيئي)، والقيم والآداب الإسلامية في صون البيئة [قيم المحافظة - قيم الاستغلال - قيم التكيف والاعتقاد - قيم الجمال] واجب الأفراد والجماعات - وسائل محاربه (التوعية: إنتاج مطوية)
- المرحلة الرابعة: الاتفاق على منهجية للمعالجة: (* البحث النظري *دراسة الوثائق الشرعية والوثائق الدولية التنظيمية والطبية والتربوية * اتصال بالجماعة المحلية (حوار))
- المرحلة الخامسة: توزيع العمل والمهام
- المرحلة السادسة: مأسسة الحل: (استخراج قيم وآداب صون البيئة [إنتاج مطوية])
- المرحلة السابعة: إعادة التوظيف (التعميم): توزيع المطوية في الوسط العائلي والمحيط (تقويم/تمارين).

2- نموذج بالسلك التأهيلي:

- (لاحظ أننا نقترح وضعية جديدة غير ما ورد في الكتاب المدرسي- يمكن للأستاذ إبداع وضعيات مشكلة من نفس العائلة)

- لاحظ أن الوضعية تغطي (نظري 2سا + تطبيقي 1سا + أنشطة 2سا) الوحدة الحقوقية

الوضعية المشكلة: حقوق الإنسان في الإسلام بين الخصوصية الدينية والكونية الإنسانية (نموذج الردة وحرية الاعتقاد)

قال عمرو: حرية الدين مضمونة حسب المادة 18 (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان): لكل شخص الحق في حرية الفكر والوجدان والدين، ويشمل هذا الحق حريته في تغيير دينه أو معتقده، وحرية في إظهار دينه أو معتقده بالتعبد وإقامة الشعائر والممارسة والتعليم، بمفرده أو مع جماعة، وأمام الملأ أو على حده.

قال زيد: والإسلام كذلك يكفل الحق نفسه، قال الله تعالى: وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تَكْرَهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ (يونس-99)

قال عمرو: ولكنه في الوقت نفسه يكفر المرتد عن دينه ويحكم بقتله، يقول الله تعالى: وَمَنْ يَزِدْكَ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فِيمَتَ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُولَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ (البقرة-217) وبموجب القانون المغربي فإن "من يحاول زعزعة إيمان مسلم أو تحويله إلى دين آخر يُسجن ستة أشهر ويُعزَّم".

قال زيد: ولكن تقارير في وسائل إعلام وطنية تؤكد إطلاق نصرانيين حملة سرية لتحويل آلاف المسلمين المغاربة إلى النصرانية. وتشير الأرقام في المغرب إلى أن العام 2004 شهد - لوحده - ارتداد نحو 2000 مغربي عن إسلامهم في ظل وجود أكثر من 800 منصر. وفي أول فبراير 2007م كشفت مصادر إعلامية مغربية عن "إطلاق موقع إلكتروني جديد للتصير في المغرب، يعتمد على اللهجة العامية في مخاطبة المسلمين، ويقدم شهادات حية بالصوت لمغاربة غيروا دينهم إلى النصرانية"!!؟؟

أعلنت إحدى الصحف الوطنية دراسة هذه الظاهرة، فقررت الإسهام بمقال حجاجي في صفحتين؛ تبين فيه:

- موقف الإسلام الحقيقي من الحرية عموما ومن حرية التدين خاصة
- موقفك من المد النصراني في دول الجنوب (المغرب نموذجا)
- رأيك الشخصي في الموضوع

يعدّها الأستاذ للتحكم في الإنجاز

أولاً: معطيات بيداغوجية

1- المكتسبات القبلية:

- منهجية التفكير الإسلامي ومصادرها المعرفية والتشريعية
- كليات الشريعة الإسلامية الخصائص والمقاصد

2- الكفايات:

- تحليل الوثيقة
- استخلاص المعلومات المركزية منها (تحديد المشكلة)
- إقرار المنهجية المناسبة لحل المشكلة
- تفعيل هذه المنهجية
- إجراء بحوث واتصالات
- اتخاذ مواقف على ضوء النتائج المحصلة
- تحرير وكتابة الوثيقة/النص الحجاجي بمختلف مكوناته
- ثانياً: مراحل تنفيذ الدرس (سيرورة الوضعية: بناء وتقديم وتحليل ومعالجة)
- المرحلة الأولى: تملك الوضعية-المشكلة (في نهايتها يجب أن يضع المتعلمون الصيغة الأولى لتفكير منطقي (منهجية علمية: تحديد المشكلة وملاءمتها مع اهتماماتهم وإشكالاتهم الخاصة))
- المرحلة الثانية: البحث في إطار عمل المجموعات (بلورة الحل: اقتراح خيارات ممكنة متعددة. الأستاذ يدعم ويوجه، ويساعد المتعثر)
- المرحلة الثالثة: توضيح وصياغة: يقدم المتعلم حلاً مقترحاً؛ كالحاجة إلى معرفة خصائص منظومة حقوق الإنسان في الإسلام، وخصائص المنظومة الحقوقية الدولية. والعلاقة بين الخاص والمشارك بين الشعوب (إلى أي حد المنظومة الدولية كونية؟!) وحقيقة مفهوم الحرية -بما فيها حرية الدين- في بعدها النظري والاجتماعي/الواقعي.
- المرحلة الرابعة: الاتفاق على منهجية للمعالجة: (*البحث النظري *دراسة الوثائق الشرعية والوثائق الدولية والمقارنة بينها* إجراء مناظرة بين عالم وحقوق)
- المرحلة الخامسة: توزيع العمل والمهام
- المرحلة السادسة: مأسسة الحل: (استخراج أسس ومبادئ مواجهة مثل هذه الشبه)
- المرحلة السابعة: إعادة التوظيف (التعميم): تطبيق النموذج على شبه أخرى في المجال الحقوقي (تقويم/تمارين)

الفصل الخامس

بيداغوجيا الإدماج

1. لم بيداغوجيا الإدماج؟

تجد بيداغوجيا الإدماج مشروعيتها -حسب قول صاحبها **Xavier Roegers** - وتزيد الحاجة إليها استنادا إلى ثلاث معايينات لحال المنظومات التربوية، وهي أن:

- التلاميذ لا يملكون المكتسبات الأساس لمتابعة تدرسه من أجل الاندماج في الحياة السوسيو مهنية

- الهوة تتعمق بين المتعلمين الأقوياء وبين المتعلمين الضعفاء.

- المدرسة تراكم وتضاعف الفشل والنجاح بإفراط؛ وبالتالي يزداد التفاوت بين الفصول.

ويمكن تفسير هذه الاختلالات بما يأتي:

- إدخال المستجديات، على مستوى المقاربات البيداغوجية، والمناهج، بوثيرة عالية، في ظل غياب الشروط الضرورية لتفعيلها؛

- ظلت التعلّيمات ذرية/مجزأة وخالية من أي معنى؛

- تركيز الامتحانات على المعارف والمهارات.

وانطلاقا من هذا يقول **غزافي** معللا الحاجة إلى هذا النوع من البيداغوجيا بأننا قد خرجنا من التدريس بالأهداف، الذي كانت فيه الأهداف حسية ومادية، ولكنها ليست معقدة، إلى معنى "المقاربة بالكفايات" تكون فيه الكفاية غالبا؛ معقدة، ولكن غير مادية أو حسية. (وهو ما يصدق عادة على الكفايات المستعرضة). وبمعنى آخر فإن المدرسة لم تستطع إلى اليوم التوفيق بين المعقد والحسي في الأهداف المؤسسة للبرامج.

ويرى أنه لكي نجمع بينهما يجب بالضرورة:

أ- تمكين كل متعلم، على حدة، من تعبئة مكتسباته لحل وضعيات معقدة، وذلك لدوافع:

- **النجاعة**؛ لأن المتعلم لا يمكن أن يحصل مكتسبات قارة على المدى الطويل إلا إذا تعلم كيف يعيد استثمارها وتوظيفها في وضعيات معقدة ودالة عنده.

- **الإنصاف**؛ لأن التعلّيمات في الطرق النشيطة لا تكون منصفة إلا إذا مكنت كل متعلم من أن يشتغل بمفرده.

لهذا، وعلى الرغم من جدوى العمل بمجموعات صغيرة، فإن مقدار اشتغال المتعلم بمفرده يجب أن يكون كافيا.

ب- تقويم مكتسبات المتعلمين استنادا إلى وضعيات معقدة كذلك؛ وذلك لدوافع:

- **النجاعة**؛ لا يمكن استهداف مواصفات محددة للمتعلمين إلا بامتلاك وسائل تقويم مكتسبات المتعلمين على حد تلك المواصفات

- **الإنصاف:** التقويم التقليدي يعطي امتيازاً للأوساط الميسورة اجتماعياً، بينما يظل التقويم بالوضعيات المعقدة أكثر إنصافاً.

2. ما مقومات بيداغوجيا الإدماج؟

- أ- الاكتفاء بكفايتين أو ثلاث لكل مادة في السنة؛ حيث إن الكفايات تعرف في الوقت نفسه بكونها معقدة ومادية؛
- ب- ربط كل واحدة بعائلة من الوضعيات
- ت- دلالة تلك العائلة من الوضعيات على السحنة التي يجب على جميع المتعلمين إدراكها
- ث- التركيز بقوة على استغلال كل متعلم لوضعية الإدماج (يشتغل عليها منفرداً)
- ج- ترك كيفية تسيير التعلّيمات لكل أستاذ؛ الذي تكون له حرية اختيار الطريقة البيداغوجية المناسبة له والأكثر فعالية
- ح- يُقوّم التلاميذ على أساس وضعيات الإدماج.

3. أنشطة التعلم activités d'apprentissage وبيداغوجيا الإدماج؛ أي علاقة؟

- في إطار المقاربة بالكفايات، يعتبر التلميذ الفاعل الأساس في بناء التعلّيمات، وإدماجها من خلال وضعيات دالة. كما تعتبر القدرة على إدماج هذه التعلّيمات مؤشراً على امتلاك الكفاية المستهدفة. وتتمثل أهم الأنشطة التعليمية فيما يلي :
- أنشطة تعليمية جزئية (apprentissages ponctuels) ، يتمنّ خلالها التلميذ من تحقيق الأهداف المسطرة لكل نشاط .
 - أنشطة بنية المكتسبات (structuration des acquis) في إطار السياق المدرسي (الارتباط بالمادة)، كإدماج مختلف الأهداف المحققة في حل تمرين توليفي .
 - أنشطة تعبئة المكتسبات في حل وضعية-مشكلة مدمجة خارج السياق المدرسي (تعلم الإدماج . intégration)
- ويمكن تناول هذه الأنشطة بطريقة يكون فيها التلميذ محور الاهتمام كله، والفاعل الأساس لمجموع الإنجازات التي يمكن أن تتم بشكل فردي أو جماعي. مع التركيز على المحطات الآتية:
- التقديم (présentation) :** يتم خلالها توضيح المكتسبات التي سيحصلها التلميذ بعد التعلّيمات، فيزداد اهتمامه. ويمكن أن تتضمن هذه المرحلة :
- * طرح وضعية-مشكلة جديدة يتم حلها لاحقاً.
 - * تقديم الأهداف المتوخاة من الحصة.
 - * تقديم وثيقة (صورة، رسم، نص، ...) أو شيء (آلة، جسم مادي، ...) للملاحظة.
 - * اقتراح تمرين يربط المكتسبات السابقة بموضوع التعلم.
 - * إنجاز خرجة لمكان ما لجمع المعطيات وإجراء ملاحظات.
 - * اقتراح بحث ينجز لاحقاً، من خلال تحليل ووثائق، أو استشارة مختصين.
- التطوير (développement) :** وتتمثل في استثمار القدرات العقلية والحس – حركية للتلميذ، بهدف التوصل إلى التعلّيمات الأساسية، وفهم دلالاتها، ودمجها مع التعلّيمات السابقة. وينجزها التلميذ بمساعدة الأستاذ أو باستعمال الكتاب المدرسي أو موارد أخرى، في إطار جماعي أو فردي. ويمكن استثمارها في:
- * استخلاص موضوع التعلم في إطار تعميم ما هو خاص (علاقة، قانون، قاعدة، ...)، مع تجنب التعميم السريع المبني على حالة واحدة.
 - * إضافة معلومات ومعطيات جديدة.
 - * استنتاج موضوع التعلم من العام إلى الخاص (تعريف، قاعدة، قانون، ...).
 - * تقديم توضيحات خاصة (أمثلة، صور، ...).
 - * البرهنة على نتيجة أو محاكاة إنجاز.
 - * تنظيم وتثبيت موضوعات التعلم وربطها بالتعلّيمات السابقة.
- التطبيق (application) :** وتتمثل في تطبيق التعلّيمات المكتسبة من خلال إنجاز :
- * تمارين تطبيقية تتعلق بمعرفة الموضوع واستعماله داخل وخارج المؤسسة التعليمية.

- * تمارين لتقويم فهم التلميذ لموضوع التعلم.
- * أنشطة الاستدراك، خاصة بموضوع التعلم أو بمكتسبات سابقة.
- * أنشطة التقويم، وخصوصا التقويم التكويني والتقويم الذاتي.
- الإدماج (intégration) :** وتتمثل في إضافة التعلم المحصلة إلى المكتسبات القبلية للتلاميذ، بطريقة تفاعلية، من خلال :
- * ربط علاقات بين مختلف التعلم.
- * تحويل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى، خاصة بالمادة المدرسة أو بمادة أخرى.
- * إنجاز أنشطة إدماج التعلم، في وضعيات مستقاة من المحيط.
- * تقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلم.
- ملحوظة: أهمية كل مرحلة و موقعها يختلف حسب ظروف تنمية الكفاية.

4. ما مفهوم الإدماج؟

"الإدماج هو سيرورة تعليمية يربط من خلاله التلميذ معارفه السابقة بالمعارف الجديدة فيعيد بالتالي بِنْيَة/بناء عالمه الداخلي ويطبق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة" 30 ففريضة الصلاة مثلا تقدم للمتعلم في الابتدائي على أنها مجموعة من الأفعال المرتبة على وجه مخصوص (وهي بمثابة معارف سابقة) وفي الإعدادي تقدم على أنها تعبد فردي يربط المؤمن بالمجتمع من خلال حسن الخلق، وفي التأهيلي تقدم على أنها عمود الدين بالنظر إلى المقاصد العامة للدين وآثارها الفردية والاجتماعية. أي أن التلميذ يدمج معارفه السابقة حول الصلاة التي تلقاها في الابتدائي والإعدادي ليبنى مفهوما جديدا بالتأهيلي.

أما كزافي فيعرف الإدماج بأنه: " عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق أهداف محددة من خلال وضعية تعليمية . "ومن خلال التعريفين السابقين نقول بأن الإدماج هو : إضافة التعلم المحصلة إلى المكتسبات القبلية للتلاميذ بطريقة تفاعلية من خلال:

- ربط علاقات بين مختلف التعلم.
- تحويل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى خاصة بالمادة المدرسة أو بمادة أخرى.
- إنجاز أنشطة إدماج التعلم في وضعيات مستقاة من المحيط.
- تقويم قدرة المتعلم على إدماج التعلم.

5. ما أهداف الإدماج؟

- تتمثل أهم أهداف الإدماج فيما يأتي:
- إعطاء دلالة للتعلم، ويتحقق هذا الهدف من خلال وضع التعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة للتلميذ، ومرتبطة بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية.
- تمييز ما هو أهم وما هو أقل أهمية بالتركيز على التعلم الأساسية، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلم لاحقة.
- تعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم (المتعلقة في تكوين المواطن الصالح والمسؤول، والعامل الكفاء، والشخص المستقل، الخ).
- ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته.
- وانطلاقا من هذه الأهداف يمكن القول بأن الإدماج عملية يتم من خلالها ربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة متمفصلة تهدف تحقيق غاية معينة.

6. ما شروط الإدماج؟

للإدماج ثلاثة شروط أساسية:

الغلاف الزمني المخصص لإنجاز الدروس وكذلك الغلاف المرصود للدعم والتثبيت. وتتضمن البطاقة الآتية اقتراحا عمليا لتدبير نشاط تعليمي للإدماج:

المراحل	نشاط الأستاذ	نشاط التلميذ	المدة الزمنية
تقديم الوضعية	• يدعو التلاميذ للملاحظة • يطرح أسئلة • يشجع التلاميذ على التعبير • يتأكد من فهم التلاميذ عناصر الوضعية (السياق، المهمة، التعليمات، طبيعة المعطيات، ...)	• يلاحظ ويحلل الوضعية • يجيب عن الأسئلة • يتكلم بحرية • يستمع ويتمعن في الشروحات	
إنجاز المهمة	• يترك التلاميذ ينجزون المهمة • يراقب إنتاجهم • يساعد المتعثرين • يكمل بعض الإنتاجات • يدون الصعوبات لإعداد الدعم	• ينتجون على انفراد أو في مجموعات • يقدمون إنتاجاتهم • يشاركون في التصحيح • ينصتون للتصحيحات والإضافات التكميلية	
العلاج	• يخطط الأنشطة الداعمة • يوجه التلاميذ لإنجازها	• ينجزون الأنشطة الداعمة	

9. ما وضعية الإدماج؟

9-1 مفهوم وضعية الإدماج:

مفهوم الوضعيات أو عائلة الوضعيات مركزي حين الحديث عن الكفاية. ولكن عن أي وضعية نتحدث؟ عادة ما يتم اختزال وضعيات التعلم في وضعيات استكشافية، فيما المقاربة بالكفايات تستدعي نوعا آخر من الوضعيات؛ التي تأتي لتتويع التعلم، أو مجموعة من التعلم. وضعية الإدماج-أو فنقل وضعية تعلم الإدماج- تعني ببساطة إعطاء فرصة للمتعلم لممارسة الكفاية المستهدفة. وبالفعل فإن أفضل طريقة لترسيخ كفاية هي تمكين المتعلم من فرصة للممارسة. وكما قال لوبوتروف "بخلاف البطارية المعروفة، فإن الكفاية لا تستهلك إلا إذا توقفنا عن استعمالها" **31** ومن ثم فإن وضعية الإدماج تجعل التلميذ فاعلا ومحتلا مكانة مركزية في كل نشاط تعليمي (الوضعية التعليمية – التعليمية) في حين يبقى الأستاذ مشرفا وموجها... وتدفع التلميذ إلى تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية والمهارية والوجدانية، من أجل تحريكها وإدماجها وفق الهدف المحدد للوضعية. ينبغي أن يكون نشاط الإدماج ذا دلالة ومغزى يسعى إلى تحقيق هدف ويمكن التلميذ من امتلاك آلية لحل وضعيات جديدة، وأن يستهدف بناء أو تنمية كفاية أو ما يسمى عند كزافيي ب: "هدف إدماجي نهائي" ويرتكز على حل وضعية تعد التلميذ للقيام بإنجاز يبرهن عن مستوى كفايته.

9-2 خصائص وضعية الإدماج:

- تعبئ مجموعة من المكتسبات المندمجة، لا المضافة.
- موجهة نحو المهمة؛ فهي معبرة. وبالتالي لها بعد اجتماعي، سواء لما يأتي من مسير المتعلم الدراسي، أو حياته اليومية، أو المهنية.

- جديدة بالنسبة للمتعلم.

هذه الخصائص تسمح بالتمييز، في الرياضيات أو الفيزياء مثلاً، بين ما هو تمارين ومجرد تطبيق لقاعدة أو نظرية، وبين ما هو حل لمشكلات؛ أي ممارسة للكفاية بمعناها الصحيح. وبخاصة إذا كان المشكل المطلوب حله يعبئ مجموعة من المعارف، والقواعد، والعمليات... التي تستدعي من المتعلم تعرف ما يسهم منها في حل المشكل، وتمييزه عن المعطيات المشوشة، والتي لها معنى عنده وفي مشروعه... وإلا ظلت الوضعية مجرد تطبيق/تمرين.

10. ما أسس بناء وضعيات الإدماج؟

- تجميع جزء من البرنامج (نصفه أو ثلثه) وصوغ كفاية واحدة له
- تأتي الوضعية بعد خمسة أسابيع من التعلم بطرق يختارها الأستاذ ويراهها مناسبة
- في كل سنة، تتوزع الوضعيات على أربع مراحل (paliers) تنمو وتتكامل
- توظف فيها تعلمات مندمجة لا مضافة
- تكون الوضعية دالة وجديدة بالنسبة للمتعلم
- تهيأ وضعيات إدماج على وثائق/أوراق تمكن كل متعلم من الاشتغال بمفرده على الوضعية
- في الوضعية مهمة محددة وتسفر عن منتج مادي/حسي

11. نماذج مقترحة لوضعيات الإدماج 32

بما أن صاحب هذه المقاربة، يؤكد أن تطبيقاتها كانت أساساً بالسلوكين الابتدائي والإعدادي، فسأقترح نموذجاً بالسلوك الابتدائي (كما تم اقتراحه من طرف مجموعة العمل التي يشرف عليها غزافي وفريقه- في نسخة تجريبية-) ، وآخر من السلوك الإعدادي أنسج على منواله، مع مراعاة خصوصية المادة بهذا السلوك.

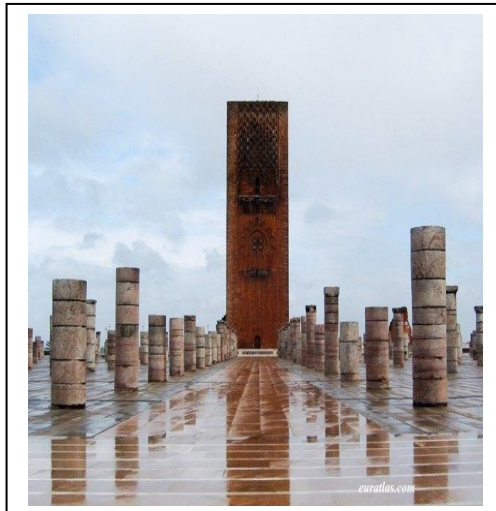
• نموذج السلوك الابتدائي:

أ- مواد التفتح: (التربية الإسلامية-الاجتماعيات)

التاريخ والتربية على المواطنة	المستوى 5	الكفاية الأساسية 1	المرحلة 2	وضعية 1 تعلم الإدماج
-------------------------------	-----------	--------------------	-----------	----------------------

صومعة حسان

دعي سمير لإعداد تقرير عن تاريخ صومعة حسان بالرباط، فطلب منك المساعدة.



نص: شرع يعقوب المنصور الموحد سنة 1195م في بناء المدينة العظمى (الرباط) فبنى بها مسجدا عظيما كبير المساحة، واسع الفناء جدا به صومعة في الجانب الشمالي، تسمى حاليا بصومعة حسان. الواجهة الخارجية للصومعة مبنية بالحجر، وتوجد بها فتحات تضيء الدرج، وهي مزينة بمجموعة من الزخارف والنقوش التي يختلف شكلها في كل واجهة

1. بين له أهمية هذه المعلمة في معرفة الماضي.

2. حدثه عن الفن المعماري الموحد بالمغرب

32- النماذج المقترحة مقتبسة، ومنسوجة على منوال الوضعيات والوثائق التجريبية التي يعدها فريق تربوي مغربي بإشراف الخبير غزافي

3. أبرز له مثالين عن واجباته في الحفاظ على المآثر التاريخية

- نموذج السلك الابتدائي:
ب- مواد التفتح: (التربية الإسلامية-الاجتماعيات)

التاريخ والتربية على المواطنة	المستوى 5	الكفاية الأساسية 1	المرحلة 2	وضعية 2 تقويم الإدماج
-------------------------------	-----------	--------------------	-----------	-----------------------

من مآثر الدولة العلوية

في إطار الأنشطة الثقافية لعيد العرش المجيد (30 يوليوز) بمخيم صيفي للأطفال طُلب من ياسين وزينب تقديم عرض حول بعض المعالم التاريخية للدولة العلوية، قدم لهما المساعدة.



ضريح محمد الخامس

نص: اختار محمد الخامس عند عودته من المنفى سنة 1955م القيام بصلاة احتفالية بمسجد حسان، جمعت آلاف المواطنين والمواطنات يحمدون الله، ويشهدون مولد مغرب حرّ جديد. وإدراكا من الملك الحسن الثاني للبعد التاريخي للحدث والمكان، قرر إقامة ضريح محمد الخامس، والذي شكل فرصة كبيرة لإبراز الفن المعماري والزخرفي المغربي الموروث من قديم الزمن.

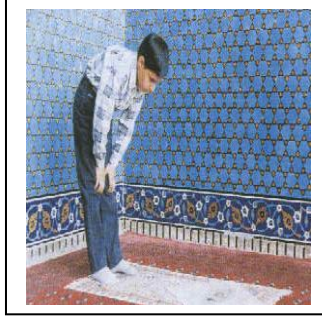
انطلاقا من الوثيقتين 1 و2 ومعارفك:

1. تحدث لهما عن أهمية هذه المعلمة من الماضي القريب للمغرب.
2. أبرز لهما مميزات الفن المعماري في عهد الدولة العلوية
3. بين لهما ثلاثة واجبات اتجاه الوطن

- نموذج السلك الابتدائي:
ج- مواد التفتح: (التربية الإسلامية-الاجتماعيات)
كيف أصلي

التاريخ والتربية على المواطنة	المستوى 1	الكفاية الأساسية 1	المرحلة 3	وضعية 2 تقويم الإدماج
-------------------------------	-----------	--------------------	-----------	-----------------------

قال أحمد لأخيه: لا أعرف كيف أصلي؛ ساعدني



التعليم:

ساعد أحمد:

1. حدثه كيف يصلي الصبح
2. حدثه كيف يصلي العصر
3. حدثه كيف يصلي المغرب

● نموذج السلك الإعدادي:

الوحدة: التربية الإسلامية

المستوى الدراسي: الثالثة الإعدادية

الكفاية الأساسية الأولى: وحدات التربية الأسرية والاجتماعية، التربية الصحية والوقائية، التربية التواصلية والإعلامية

المرحلة (palier): 1

في نهاية المرحلة الأولى وفي وضعية دالة، وباعتماد أسناد مكتوبة أو مصورة أو مسموعة، يقدم المتعلم حلاً بتوظيف مكتسباته المرتبطة برعاية الآداب الاجتماعية (حقوق الوالدين، وذوي الأرحام، والجيران) ورعاية الصحة النفسية والبدنية (الرعاية الصحية البدنية والنفسية) واستثمار وسائل الإعلام بما يفيد (توجيهات للاستفادة من وسائل الإعلام المقروءة والمكتوبة والإنترنت) انطلاقاً من توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم، ومن الواقع والمفاهيم الحديثة.

في نهاية المرحلة الأولى وفي وضعية دالة، وباعتماد أسناد مكتوبة أو مصورة أو مسموعة، يقدم المتعلم حلاً بتوظيف مكتسباته المرتبطة ب.....

نموذج رقم 1: (تعلم الإدماج)

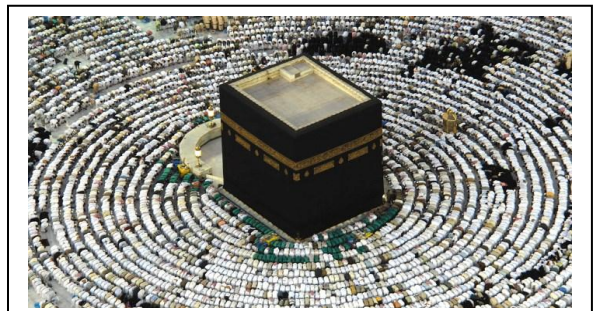
وحدة التربية الإسلامية	المستوى 3 إع	الكفاية الأساسية 1	المرحلة 1	وضعية تعلم الإدماج
------------------------	--------------	--------------------	-----------	--------------------

التعاون والتضامن

بمناسبة عيد الأضحى، وباعتبارك عضواً نشيطاً في جمعية حيك، تطوعت لإعداد ملصق يوزع على الجيران تبين لهم فيه أهمية هذه المناسبة، ودورها في التضامن وصلة الأرحام، وحفظ المحيط البيئي وحقوق الجيران، مستثمراً ما يأتي:

قال الله تعالى: إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا {1} لِيُغْفِرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيكَ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا {2} وَيَنْصُرَكَ اللَّهُ نَصْرًا عَزِيزًا {3} (سورة الفتح)

يَتَصَدَّقُ بِأَنْفُسِهَا-أضحى العيد- وَيُهْدِي تَلْتَهَا وَإِنْ أَكَلَ أَكْثَرَهَا أَوْ أَهْدَاهُ أَوْ أَكَلَهُ أَوْ طَبَخَهَا وَدَعَا النَّاسَ إِلَيْهَا جَازَ . وَيُعْطَى أَجْرَةُ الْجَزَارِ مِنْ عِنْدِهِ وَجِلْدُهَا إِنْ شَاءَ أَنْتَفَعَ بِهِ وَإِنْ شَاءَ تَصَدَّقَ بِهِ وَاللَّهُ أَعْلَمُ [مجموع الفتاوى ابن تيمية. (26/309)]



التعليمية: استعن بالنصين والصورتين وأعد ملصقا من 12 سطرا (مستدلا بالآيات والأحاديث المناسبة):

- تبين فيه علاقة عيد الأضحى بالحج (فتح مكة)
- تذكر حقين من حقوق كل من الوالدين، وذوي الأرحام، والجيران
- تعرف أهل حيك بخمسة آداب يجب رعايتها لحفظ الصحة بالحي يوم العيد.
- تدلهم إلى أربعة أعمال خيرية يقومون بها تضامنا بهذه المناسبة

نموذج رقم 2: (تقويم الإدماج)

وحدة التربية الإسلامية	المستوى 3 إع	الكفاية الأساسية 1	المرحلة 2	وضعية تقويم الإدماج
------------------------	--------------	--------------------	-----------	---------------------

واجب التعارف والتواصل

قررت مجموعة فصلك إصدار مجلة حائطية تعالج مشكلة التواصل في محيطك (الأسرة، الجيران)، وكلفت بإعداد موضوع تبرز فيه دور العلاقات الاجتماعية والإنسانية في تنمية التواصل في المجتمع

(على قدر اهتمامك بالناس على قدر ما يهتم بك الناس، فالناس تبحث عن من يهتم بهم ويتفقد أحوالهم ويسأل عليهم لاسيما في هذا الزمان الذي انشغل فيه كل امرئ نفسه... لقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يهتم بأصحابه ويتفقد أحوالهم ويسأل عن غائبهم، ويزور مريضهم، وكان أبو بكر رضي الله عنه وهو خليفة المسلمين يذهب إلى بيت امرأة عجوز ليتفقد أحوالها وينظف لها بيتها ويحلب شاتها ثم ينصرف، وهكذا كان عمر يفعل رضي الله عنه). فن التواصل مع الآخرين - (ج 1 / ص 22)

- قال رَسُولُ اللَّهِ ﷺ : أَفْضَلُ الْفَضَائِلِ أَنْ تَصِلَ مَنْ قَطَعَكَ وَتُعْطِيَ مَنْ مَنَعَكَ وَتَصْفَحَ عَمَّنْ شَتَمَكَ
مسند أحمد - (ج 24 / ص 383)

الإنصات والتفاوض
أساس التواصل



الحوار الأسري نواة التواصل وشرطه



التعليمية: استعن بالنصين والصورتين وأعد مقالا من 15 سطرا:

- تبين فيه واجب التواصل وصلة الأرحام
- تذكر ثلاثة حقوق لذوي الأرحام عليك، وحقين للجيران
- حدد عائقين للتواصل والتراحم بينك وبين كل من الجيران، والأقرباء، والآباء.
- اقترح أربع اقتراحات عملية لتنمية التواصل بينك وبين آبائك، وجيرانك.

خاتمة:-

قد تبدو المقاربة بالكفايات للوهلة الأولى معقدة وصعبة التنزيل، لكثرة تشعباتها وتعدد مكوناتها، ولكنها عموماً تبدو مثيرة ومبشرة بأفاق تحمل حلولاً "سحرية" للمعضلات الكبرى التي تعاني منها مجموعة من المنظومات التعليمية بالعالم، وخاصة دول العالم الثالث. ولعل هذا ما يجعل عدداً من المثقفين والمهتمين التربويين يتحمس لهذه المقاربة، وينافح عنها، ويتصدر لفرضها على المنظومات التربوية. وكثيراً ما يتناسى الكثيرون مرجعيات هذه المقاربة، والشروط الاجتماعية والثقافية والسياسية الواجب توافرها لنجاحها في أي نظام تربوي، وخاصة المنظومات التربوية بالعالم الثالث التي تفتقر إلى أدنى الشروط المادية علاوة إلى غياب الشروط الاجتماعية والثقافية...

ورغم كل ذلك فإن اللجوء إلى الكفايات في التعليم يجد مبرراً له في:

- الرؤية النقدية للمكتسبات المدرسية؛ حيث لم تعد لها الأهمية نفسها (نفعية أقل) مادامت ليست هدفاً لإعادة الاستثمار أو التحويل في المجتمع (تارديف 1999).

- سلبيات التدريس بالأهداف المتعددة، وتركزه حول المادة الدراسية وسلسلة تراتبية من الأهداف التجزئية، أفضى إلى إقصاء المستهدف من كل تعليم حقيقي وحيوي، وهو المتعلم وتأهيله للانخراط الفعال في المجتمع بكل أبعاده

- من أهم وظائف المدرسة الإسهام في تكوين مواطنين مؤهلين للانخراط في التنمية الحقيقية في كل مجالات الحياة المجتمعية بالمنظور الشامل، ومن هنا تبرز علاقة التكوين المهني بالتكوين العام، وكيف يسهم هذا الأخير في التأهيل والتكوين، مما يعني أن تصير العلاقة أكثر برامجية بالمعرفة لأن المعارف المكتسبة في المدرسة يجب أن تكون قابلة للاستعمال والتحويل أو النقل. وكل هذا لا يجعلنا نغض الطرف عما يجب توافره للعمل بالمقاربة بالكفايات، وخاصة:

توفير فضاء التعلم المناسب من مؤسسات تعليمية مؤهلة من الناحية المادية (بنية تحتية، وسائل ومعينات بيداغوجية مناسبة) ومن الناحية التدبيرية (جهاز إداري مؤهل لتدبير الإداري والتربوي، ومعينات عملية لتدبير المؤسسة بما يجعلها مندمجة في محيطها السوسيو اقتصادي) ومن الناحية التدريسية (جهاز تربوي مؤهل؛ تلقى تكويناً أساسياً، ومستمر على توظيف هذه المقاربة الجديدة)

توفير فضاء التعلم الذاتي وشروطه بتوفير مختلف الوسائط والطرانق التي تتيح فرص التعلم الذاتي، حتى يتمكن المتعلم من توظيف إمكاناته وقدراته للتعلم، عن طريق بناء وضعيات تعليمية تحفزه على التفاعل مع محيطه استكشافاً، وتقويماً، وتأثيراً.

تأهيل المتعلم بحيث يصير فاعلاً أساسياً في بناء المعرفة والتعلم، ولديه قابلية واستعداد:

لانخراط في بناء الكفايات بمواجهة مشاكل حقيقية في إطار المشروع أو حل المشكلات.

التخلي عن تقديم نتائج التعليم ويقدم عنها سيرورات التعلم وإيقاعاته، وطرق التفكير والفعل...

تجاوز عادة التعلم الفردي، ويتعاون مع زملائه؛ لأن العمل بالمشروع /مشكل معقد يستدعي تعبئة مجموعة تشتغل بشكل جماعي وتنسق أعمالها.

المسؤولية والوعي بأن عمله وإسهامه له أثر في عمل المجموعة ونتائجها.

وخلاصة فإن المقاربة بالكفايات تعمل على التحويل الجذري لمهنة المدرس ولمهنة التلميذ، وتستدعي ممارسات بيداغوجية جديدة تطل المدرس والتلميذ والمدرسة والمعارف والمضامين وطرق التدريس.

ملاحق:

الملحق 1

بيداغوجيا المشروع

أو الأسس والمبادئ الأساسية لبيداغوجيا المشروع:

أ- الأفكار المؤسسة لبيداغوجيا المشروع: بيداغوجيا المشروع جواب لمشكل يعترض المدرسة، وليس فقط المدرسة التقليدية، وهو التحفيز؛ كيف نعزي (نثير) المتعلمين؟ بالانطلاق أولاً من اهتماماتهم

وحاجاتهم. بالنسبة لـ "ديكرولي" (O. Decroly) الاهتمام هو رافعة تنمية المتعلم بامتياز. هدفه خلق رابط بين كل ما يتعلمه المتعلم، و يفرعها ويجمعها. فتحو التلميذ يتجه كل شيء ومنه يشع كل شيء. فبفضل مراعاة "الاهتمام"، صار ممكنا احترام حوافز التلميذ وإدماج معارفه في مجموعات منظمة³³. وهذا يعني كذلك، حسب "كوسيني"³⁴ أنه يجب أن تكون المناهج معدة للتلميذ كما هو، وليس للراشد الذي سيصيره. فالمطلوب تقبل المتعلم كما هو؛ يعني الثقة فيه. فإذا كان المتعلم لا يفعل كل ما يقدر عليه؛ فلأن المطلوب منه لا يهمه. وبذلك فهو ليس مسؤولا. والمتعلم ينتمي إلى تجمع اجتماعي وثقافي، وينتمي في المدرسة إلى مجموعة الفصل؛ وهكذا يتعلم، وحسب "فريني"³⁵ يجب التعاطي مع المتعلم باعتباره «عضوا في مجتمع». وأن تلعب الحياة التعاونية دورا حاسما في هذا التعلم: وتكون حياة الفصل مقعدة، والمهام موزعة ومنظمة، في الفصل وفي المدرسة، التي يجب أن تكون متمركزة حول الطفل.

أولا: ما المشروع البيداغوجي؟

حتى تتمكن من تحفيز التلاميذ وإثارة اهتمامهم، يجب الاعتماد على المتعلمين كما هم حقيقة؛ بقبول اهتماماتهم، ورغباتهم، وتمثلاتهم، وبجعلهم أيضا يتجاوزون الترضية الانية (القبول بالآني والموفر). من بين الأجوبة المعاصرة لهذا المشكل هناك:

- بيداغوجيا النجاح (وتعني أن نقترح على المتعلمين مهام وأنشطة لا تعرضهم للفشل، ولكنها تقدم لهم صورا إيجابية)
- الطرق النشيطة التي تضع فرضيتين:
- * المعرفة يجب أن تبنى لا أن تلقن
- * ننطلق من الفعل إلى التأمل، ومن الإجمالي إلى التحليل.

- وأخيرا بيداغوجيا المشروع، وهي امتداد مباشر للطرق النشيطة. يقترح على المتعلمين إنجازا محسوسا، يعبئ أنشطتهم ويسمح في الوقت نفسه بإدراج معارف تكون حينئذ وسائل في خدمة غاية. المشروع يوفق بين النشاط والمثابرة. فيكون الرضى حينئذ مؤجلا لا حالا، مما يسمح للمتعلمين بالانخراط والاندفاع في الزمن والتوقع.

يقترح (Jean VIAL) التعريف الآتي: «بيداغوجيا المشروع هي مجموع المواقف العقلية والحركية، والتصرفات والإجراءات التي تسمح بتعريف مشروع ومصاحبه وكشفه/فحصه»³⁶ والمشروع عموما، هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها، بوسائل مخصصة واستراتيجيات يتم تنفيذها سواء أكانت استراتيجيات ناجعة أم غير ناجعة. وهو نوع من البيداغوجيا يسمح للتلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية. والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكون من: (1) تحليل الحاجيات. (2) تحديد الهدف. (3) اختيار الاستراتيجيات والوسائل (التمويل والآليات واللوجستيك والكفايات المطلوبة...). (4) تحديد المهام والمسؤوليات. (5) تحديد الشركاء. (6) التقويم.

يتمثل المشروع التربوي البيداغوجي، حسب فليب بيرنو، فيما يأتي:

- ✓ المشروع مقولة جماعية تدبرها جماعة القسم (المدرس ينشط لكنه لا يقرر نهائيا).
- ✓ يتوجه نحو إنتاج ملموس (في المعنى الواسع مثل إنجاز نص، عرض مسرحي أو غنائي، عرض، مجسم، خارطة، تجربة علمية، رقصة، أغنية، إبداع فني أو يدوي، حفلة، بحث، تظاهرة رياضية، سباق، مباراة، لعبة، إلخ...).
- ✓ إدخال مجموعة من المهام تسمح بتوريط جميع التلاميذ وجعلهم يلعبون دورا نشيطا يتغير حسب وظيفة وسائلهم ومصالحهم.

DECROLY Ovide, La fonction de globalisation et l'enseignement, Lamartin, Bruxelles, -33 1992

COUSINET Roger, Pédagogie de l'apprentissage, PUF, Paris, 1959 -34

FREINET Célestin, Pour l'école du peuple, Maspéro, Paris, 1969 (réédition de l'Ecole -35 moderne française

VIAL Jean, La pédagogie du projet, C.N.D.P., Paris, 1976 -36

- ✓ إحداث تعلمات للمعارف ومهارات تدبير مشروع (اتخاذ القرار، التخطيط، التنسيق إلخ...).
- ✓ يسمح المشروع بتعلمات قابلة للتحديد كما توجد في البرنامج الدراسي لتخصص أو عدة تخصصات (الفرنسية، الموسيقى، التربية البدنية، الجغرافيا إلخ...).

المشروع يتميز بمجموعة من العناصر:

- يعرض المشروع بكيفية محسوسة بالقدر الكافي، الذي يمكن المتعلمين من تكوين صورة مسبقة واضحة عن المطلوب تحقيقه.
- يكون ممتدا على فترة زمنية طويلة بما يكفي لجعل المتعلمين يتجاوزون الرضا الآني/العاجل.
- يُشغل كل المجموعة، بحيث يسهم فيه كل واحد حسب إمكانياته.
- يجمع مجالات متعددة من المعرفة، حتى يمكن تنويع الأنشطة التي سيفرزها.
- هو نتاج موافقة جماعية نابعة عن تأمل جماعي، مما يعني أنه متفاوض عليه كالعقود. إنه مشروع المجموعة، وليس مشروع المدرس المنجز من طرف المتعلمين.
- وفي النهاية يجب أن يتخذ شكل موضوع/جسم مكتمل، ممكن الاطلاع عليه اجتماعيا.
- وفي النهاية بالنسبة لـ (Jean VIAL) يتعلق الأمر بتكوين الشخصية أكثر من توزيع المعارف. وحسب الاستطاعة، يجب أن يقرر التلاميذ بالنسبة لوجهة وكيفية أنشطتهم. يجب أن تكون جهودهم مهيكلية ومصممة، ومنظمة حسب تصميم مقبول ومحدد قبلها.
- وبذلك تتجاوز بيداغوجيا المشروع الطرق النشيطة: فلم يُعد الأمر متعلقا بالفعل/العمل من أجل التعلم؛ ولكن الأفعال تكون مفكر فيها، ومنسقة، ومهيكلية بحيث تحقق هدفا محدد. هذه النتيجة تسمح بمقابلة المنجز بالناقص. وبذلك يصير مستوى مجرد المحاولة متجاوزا كذلك.

الصعوبات:

- هي من جهة؛ صعوبات ملازمة لبيداغوجيا المشروع في عمومها، ومن جهة أخرى؛ صعوبات مرتبطة بالمستوى العمري للمتعلمين. فبيداغوجيا المشروع تستند -بالنسبة لـ Jean VIAL - إلى مفارقة تكمن في أن "الفكرة تسبق الفعل". وهذا يعني مقابلة محسوس المشروع مع مجردة. فليس سهلا للمرء أن يفكر في فعل يحدث (جار). التلاميذ يجب أن يكونوا في الآن نفسه طرفا وقضاة؛ يجب عليهم أن يأخذوا ويثمنوا بوعي المشروع والموضوع.
- على المستوى التطبيقي، من الصعب تخطيط أنشطة مع التلاميذ؛ وهنا يطرح مشكل دور الأستاذ وحظه في أنشطة المشروع. فيجب على هذا الأخير أن يعلم كيف يساعد التلاميذ لبناء معايير الملاءمة للمشروع والمناسبة الخاصة له، دون أن يكون متحكما/موجها كثيرا. يجب أن يكون حضوره حذرا وخافقا أكثر فأكثر، ومع كل ذلك يظل شخصا مرجعيا (مصدرا للمعرفة).

ما أنواع المشاريع؟ تنقسم المشاريع إلى عدة أنواع منها:

- 1- مشروع المؤسسة
 - 2- مشاريع الأوراش الفنية
 - 3- مشاريع الخرجات الدراسية
 - 4- المشروع الرياضي التربوي
- الوظائف التعليمية للمشروع البيداغوجي: يمكن إجمالها، حسب مايري فليب بيرنو، في الآتي:
- يتسبب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء كفايات.
 - التعاطي مع الممارسات الاجتماعية التي تنمي المعارف والتعلمات المدرسية.
 - اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة في منظور تحسيسي أو تحفيزي.
 - الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعلمات جديدة قد تقع خارج المشروع.
 - إثارة تعلمات جديدة في إطار المشروع نفسه.
 - يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنواقص في إطار منظور التقويم الذاتي والتقويم- الحصيلة.
 - تنمية التعاون والذكاء الجماعي.
 - مساعدة كل تلميذ على أخذ الثقة في النفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.

- تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع.
- تنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها.

الملحق 2

أختبر تمثلي حول مفهوم الكفاية

تعليمات: اختر الجواب المناسب، بكتابة الحرف الملائم لاختيارك أمام رقم السؤال

1- التعبير المناسب - بالنسبة لي - لمفهوم الكفاية هو:

K ☐ - حساب نسبة السكريات في وجبة غذائية

G ☐ - التغذية بشكل متوازن

A ☐ - إعداد طبق متوازن انطلاقا من لائحة غذائية

-2

E ☐ تشخيص عطل في محرك سيارة

F ☐ إزالة العطل

B ☐ احترام طلب الزبون

.3

S ☐ احترام محيطي

K ☐ تحديد كون الصخر جيريا انطلاقا من تجربة الحموضة

R ☐ تخطيط حملة تعريفية حول النفايات المنزلية

4. اللفظ الذي يستدعي أكثر الكفاية هو:

C ☐ المهارة **savoir-faire**

B ☐ حسن التواجد **savoir-être**

E ☐ حسن التصرف **savoir-agir**

5. بالنسبة لي الكفاية تكتسب ...

F ☐ في ساعة أو ساعتين

R ☐ في بضعة أشهر

S ☐ خلال عدة سنوات، أو خلال العمر

6. التعليم الذي يدبر التعلم بالكفايات، هو الذي

G ☐ ينظم التعلم بحيث يجعل المتعلم نشيطا

A ☐ يقترح - بشكل منتظم - وضعيات معقدة لكي يوظف المتعلمون مكتسباتهم

K ☐ يحرك المتعلمين، ويقدم لهم تطبيقات وتمارين متعددة

7. التقويم في مقارنة الكفايات هو الذي...

E ☐ يتوقع تقويم مكتسبات المتعلمين في وضعيات معقدة

S ☐ يقوم مكتسبات المتعلمين خلال أنشطة التعلم كلها

C ☐ يقوم مكتسبات المتعلمين من خلال سلسلة من التطبيقات المحسوسة والعملية

8. البرنامج الدراسي بالكفايات هو الذي

B ☐ يركز على الوضعيات التعليمية

F ☐ يركز على الأهداف الخاصة التي يجب أن يحققها المتعلم

A ☐ يتوقع مجزوءات للإدماج

النتائج

احسب الحصيلة:

تعليمات: احسب توارد كل حرف

المجموع	درجات التمكن
=R	=A
=S	=B
=K	=C

الملحق 3

من تعريفات الكفاية

"نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة – الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية" (GILLET, P, évolution) : « L' utilisation des objectifs en formation , contexte et (Education permanent , Nr :85 , octobre 1986 , p :17-37

" هدف- مرمى متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة" (بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2003، ص: 121):.

"هي القدرة القانونية أو المهنية أو المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال" فولكي foulque

"هي معرفة التصرف التي تتجلى في معرفة تحريك ودمج المعارف والسلوكات والقدرات والمهارات في سياقات أو وضعيات جديدة" لوبوتيرف Leboterf

"هي القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال" فيليب بيرنو perrenoud

"نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية التي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات من التعرف على مهمة - مشكلة وحلها بإنجاز ملائم" مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد cepec

"تحليل الكفاية على مجموعة من العناصر تعمل الذات على تعبئتها لمعالجة وضعية بنجاح"

جونير 2000

"الكفاية هي معارف ومهارات وحسن التواجدات لم يتم تحديدها لمعالجة وضعيات وممارسة دور

مناسب، وظيفة أو نشاط" دهنوت 1988

"الكفاية هي سلوكات كامنة أو نشاط معقد لممارسة نشاط بنجاح" رينال وريني 1997

"الكفاية هي معرفة محددة، معرفة ينبغي تطبيقها في وضعية محددة - توليف خاص للقدرات"

ميريو 1991

"الكفاية هي تنظيمات من طبيعة المعرفي والوجداني والتأملي والسياقي يعبر عن التعبئة بواسطة مفهوم ترتيب أو تنظيم وضعيات-مشاكل (فعل مسؤول - يعني متصور، مدبر- ويطبق بمعرفة بالأشياء)

بولاسيو 2000

لائحة المراجع

المراجع العربية:

- عبد الكريم غريب " بيداغوجيا الكفايات " منشورات عالم التربية، ط 5 - 2004
- التربية بين التعليم والتعلم. د. أحمد شبشوب (1994) - سلسلة وثائق تربوية.
- محمد الدريج - الكفايات في التعليم - سلسلة المعرفة للجميع، عدد 16. ط. 2000
- جون ديوي: البحث عن اليقين. ترجمة أحمد فؤاد الأهواني. مكتبة عيسى البابي الحلبي. القاهرة 1960
- فليب جونير، الكفايات والسوسيولوجيا- إطار نظري- ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء
- بيبير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2003
- الكفايات في التعليم. د. محمد الدريج. سلسلة المعرفة للجميع-ص 20. رقم 16. منشورات رمسيس. 2000
- ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة أنفو - برانت. ط 1 ، 2004.
- مقاربات جديدة للتربية . د. أحمد شبشوب (1999) - سلسلة وثائق تربوية.

المراجع الفرنسية:

- Oxford advanced learner's, Dictionary Oxford university press 2000**
- robert : Le Petit Robert, Paris, éd, 1992**
- Jean-Pierre Astolfi, Placer les élèves en "situation-problème" ?**
- Astolfi, j, p : « Placer les élèves en situation – problème ? », dans**
Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs
de biologie (ASBL1993, (
(Philippe Meirieu, **Guide méthodologique pour l'élaboration d'une**
situation-problème, CAHIERS PEDAGOGIQUES N. 262)
- DECROLY Ovide, La fonction de globalisation et l'enseignement,**
Lamartin, Bruxelles, 1992
- COUSINET Roger, Pédagogie de l'apprentissage, PUF, Paris, 1959**
- VIAL Jean, La pédagogie du projet, C.N.D.P., Paris, 1976**
- GILLET , P : « L' utilisation des objectifs en formation , contexte et**
évolution » Education permanent , Nr :85 , octobre 1986 ,
- BERNSTEIN . B - *Langage et classes sociales. Paris. Ed.Minuit (*
1975).
- DE LA GARANDERIE . A – *Les profils pédagogiques. Paris.Le*
Centurion (1989).
- PH. MEIRIEU - *L'école, mode d'emploi... Paris. ESF, 3ème Ed. (*
1988).
- PERRENOUD – *La pédagogie à l'école des différences. Paris. Esf*
(1995).
- J.M. GILLIG – *Les pédagogies différenciées. Ed. De Boeck (1999).*
- Leboterf, Construire les compétences individuelles et collectives
- PERRENOUD, Dix nouvelles compétences pour enseigner, éditions ESF, Paris 1999.
- Leif (Josel) philosophie de l'éducation. Tome4 éd. De la grave; paris- 1974.
- Dictionnaire encyclopédique 2000, Claude Kannas et autres, édité. Larousse Bordas / Her Paris 1999
- Bachelard (Gaston), La Didactique De La Durée, PUF 1950.
- Magnin P. des rythmes de vie aux rythmes scolaires, PUF 1993
- Fitts et Posner, La compétence, sa nature et son développement, Education permanente 1999-4.
- De Landsheere(G). Définir Les Objectifs De L'éducation. Ed. PUF, Paris 1980
- De Landsheere(V) L'éducation et la Formation. Ed. PUF, Paris 1978.

الفهرس

مدخل: المقدمات الممهّدات

من الأهداف إلى الكفايات: (تذكير وتأمّل)

أ- الأسس النظرية لنموذج التدريس بالأهداف:

ب- نقد التدريس بواسطة الأهداف

ج- ما بعد الأهداف (المقاربة بالكفايات)

الممهّدات إلى مدخل الكفايات البيداغوجيا الفارقة

أولاً: التحديد المفاهيمي:

الفروق الفردية:

ثانياً: الأسس النظرية

1- المرجعيات التربوية

2- المرجعيات العلمية

2-1 معطيات علم النفس الفارقي :

2-2 معطيات علم نفس التعلم :

أ- النظرية البنائية لبياجيه

ب- النظرية التفاعلية الاجتماعية لدواز

ج- المدرسة العرفانية

د- معطيات الديداكتيك :

• مفهوم التصورات :

• مفهوم العوائق التعليمية

• مفهوم العقد التعليمي التعليمي

• مفهوم الهدف العائق

ثالثاً: البيداغوجيا الفارقة بين النظري والتطبيقي :

3. الآليات المعتمدة في البيداغوجيا الفارقة

4. طرق التفريق البيداغوجي :

استنتاجات:

الفصل الأول : المقاربة بالكفايات

-إطار نظري-

أولاً: مقاربات مفيدة للتأسيس لفهم الكفايات في المجال التربوي

1- مقارنة سوسولوجيا الشغل للكفاية

2- المقاربة التدبيرية للكفاية

3- المقاربة اللسانية للكفاية

5- المقاربة المعرفية للكفاية

تركيب وخلاصات: أربع مقاربات مفيدة في التأسيس لفهم المقاربة السيوسيو بنائية:

ثانياً - المقاربة السيوسيو بنائية للكفايات

1- ما السيوسيو بنائية؟:

2- ما الذي يفيد المدرس من تعرف البراديجم الإستمولوجي للمعرفة التي يُدرّسها؟

3- العلم والمعرفة في المقاربة البنائية:

4- ما علاقة الكفايات بالمعرفة في المنظور السيوسيو بنائي:

5- الوضعيات والمعارف والكفايات في المنظور السيوسيو بنائي

الفصل الثاني: الكفايات في علوم التربية - تعريفات وأمثلة وتطبيقات

اختبر تمثلك حول مفهوم الكفاية

- 1- تعريف الكفاية:
- 2- الخصائص المميزة للكفاية:
- 3- الوظائف النوعية للكفاية:
- 4- الكفاية والمفاهيم المجاورة؛ أي علاقة؟:
- ت- القدرة والكفاية
- ث- خصائص القدرة:
- خلاصة:
- ج- القدرة والمضمون الدراسي والمهارة
- تطبيقات:
- تعليمات الاشتغال
- طرق متنوعة لصوغ كفاية أساسية
- الفصل الثالث: الوضعية- المشكلة في المجال التربوي- نماذج وتطبيقات
- أولا: الوضعية المشكلة- إطار نظري
- 10- سياق بيداغوجيا الوضعيات:
- 11- الوضعية والسياق:
- 12- تعريف "الوضعية":
- 13- عائلة الوضعيات:
- 14- الوضعية- المشكلة في علوم التربية:
- 15- الوضعية المشكلة في سطور:
- 1-6 ما الوضعية المشكلة؟
- 2-6 خصائص الوضعية المشكلة:
- 3-6 مميزات الوضعية المشكلة:
- 16- الوضعية المشكلة حسب "ميريو" Meirieu:
- 17- الوضعية المشكلة حسب أسطوفي ASTOLFI
- 18- خصائص الوضعية- المشكلة:
- ثانيا: بناء الوضعية المشكلة - نماذج وتطبيقات
- 5- أسئلة أ طرحها قبل إعداد الوضعية المشكلة:
- 6- إعداد الوضعية المشكلة:
- 7- تطبيقات داخل الفصل: أدوار جديدة للمدرس والتلميذ
- 8- أشكال الاشتغال داخل الفصل:
- ثالثا: نماذج من الوضعية المشكلة
- السنة الثانية من سلك البكالوريا - الحضارة الحديثة وتغير القيم
- خطاطة تركيبية
- رابعا: تخطيط حصة تعتمد "الوضعية المشكلة عُدّة للتكوين"
- الفصل الرابع: مقترح منهجية تدريس التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفايات بالسلكين الإعدادي والتأهيلي
- أولا: منهجية تدريس التربية الإسلامية بالسلك الثانوي: أسس وشروط وخطوات عملية
- ثانيا: نماذج تطبيقية للمنهجية المقترحة:
- 1- نموذج بالسلك الإعدادي: وحدة التربية البيئية
- بطاقة تقنية : يعدها الأستاذ للتحكم في الإنجاز
- 3- نموذج بالسلك التأهيلي: الوحدة الحقوقية
- بطاقة تقنية يعدها الأستاذ للتحكم في الإنجاز
- الفصل الخامس: بيداغوجيا الإدماج

12. لم بيداغوجيا الإدماج؟
13. ما مقومات بيداغوجيا الإدماج؟
14. أنشطة التعلم activités d'apprentissage وبيداغوجيا الإدماج؛ أي علاقة؟
15. ما مفهوم الإدماج؟
16. ما أهداف الإدماج؟
17. ما شروط الإدماج؟
18. كيف تنجز أنشطة الإدماج؟
19. كيف تدبر أنشطة الإدماج؟
- أ- تنظيم التعلم في سنة دراسية
- ب-كيف تدبر أنشطة الإدماج داخل الفصل:
- 9- ما وضعية الإدماج؟
- 9-1 مفهوم وضعية الإدماج:
- 9-2 خصائص وضعية الإدماج:
20. ما أسس بناء وضعيات الإدماج؟
21. نماذج مقترحة لوضعيات الإدماج
- نموذج السلك الابتدائي: أ- مواد التفتح: (التربية الإسلامية-الاجتماعيات)
- نموذج السلك الابتدائي: ب- مواد التفتح: (التربية الإسلامية-الاجتماعيات)
- نموذج السلك الابتدائي: ج- مواد التفتح: (التربية الإسلامية-الاجتماعيات)
- نموذج السلك الإعدادي: الوحدة: التربية الإسلامية المستوى الدراسي: الثالثة الإعدادية:
- نموذج رقم 1: (تعلم الإدماج)
- نموذج رقم 2: (تقويم الإدماج)
- خاتمة:
- ملاحق:
- الملحق 1 بيداغوجيا المشروع
- الملحق 2 أختبر تمثلي حول مفهوم الكفاية
- الملحق 3 من تعريفات الكفاية
- لائحة المراجع