

تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات

في المرحلة الابتدائية من التعليم العام

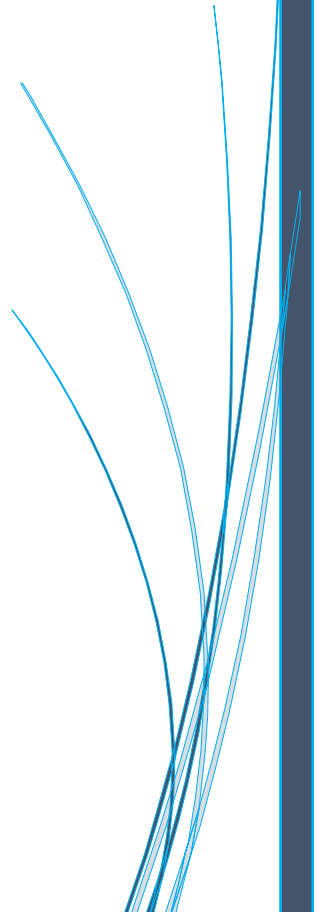
مصفوفة تدريبية

إنجاز

الخبيرين التربويين:

حامد أحمد سعد

محمد بركة





المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

2020

تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات
في المرحلة الابتدائية من التعليم العام
مصفوفة تدريبية

إنجاز

حامد أحمد سعد

محمد بركة

يجب أن يكون المعلم ماهرا في فنّ يعلمه

الغزالي ، منهاج المتعلّم ، ص 65

مقدمة

المقاربة بالكفايات - كافيك بها من مقاربة - منوال جديد يتوازن فيه التعليم والتعلم، وتتقاطع النظريات التربوية والعرفانية الحديثة كلاً تسهم بمجلوباتها، إنها رهانات كبرى تتجاوز بقطبي المعلم والمتعلم تكديس المعارف إلى الانتقال الوظيفي وتتعدى التخزين العشوائي إلى التثمير سعياً إلى بناء الكيان الذاتي والاجتماعي والمهني.

الكفايات مقاربة احترافية نموذج، تفيد من كل التجارب السابقة خير ما فيها، ولا تقف عند حدود ومحدود، ولا تحتكم إلا إلى السياج العلمي وثوابت التجارب، همها الأول الاتساع الجامع، وأداتها الأولى إلى ذلك إدماج التعلّيمات نحو تراكم خبري لا يفتأ في نموّ ويمتدّ. الكفايات منهج تعليمي يعترف كثيراً بالفردانية، ويتفلّت كافراً بالقوالب الجاهزة ناحتا طرائق متعدّدة لرعاية النشاط المعرفي والصعود به إلى مصافّ الامتياز. وإنّها لسبيل منهج لا يشغل خارج الاهتمامات الحقيقية للمتعلّم ومن ورائه المجتمع الحاضر.

مقاربة الكفايات رحلت بالمدرسة الحداثيّة في نسختها الأخيرة بعيداً عن منهج اللقائنة ومضايق التقليد، سافرت متلفعة براية النظريات التعليمية البنائية، حيث الفعل التعلّمي في جوهره سيرورات ذهنية وتفاعلات اجتماعية يرشدها ويهدي معلّم خبير وسيط واع بتعدّد استراتيجيات التعلّم التي تستدعي ضرورة تعديد استراتيجيات التعليم، معلّم قدير على تصميم وضعيات واقعية للتعليم والتعلّم تبني المهارات وتربّي القدرة على حلّ المشكلات عن طريق تفعيل المعارف بشكل دامج يستنبط الحلول ويرافق كلّ الصعوبات بحثاً عن الترقّي لكلّ الفئات.

ولتدارك الفشل التعليمي والنقائص في المنظومات التعليمية بكثير من دول العالم وتلبية لرهانات التطوّر والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، هُرعت إلى المقاربة بالكفايات في العقود الخمسة الأواخر من التاريخ الحديث كثير من دول العالم على اختلاف مشاربها وأوضاعها طلباً لحلول مشاكلها الراهنة أو استباقاً لما قد يجدّ منها أو حرصاً على تطوير ما لديها من النجاحات ارتفاعاً بالهمم إلى مزيد من التميّز والمنافسة في عالم التحديات ومعارك التأثير والتأثر ورهانات امتلاك مفاتيح الحداثة التي ليست بوابتها الكبرى سوى المعرفة في جميع وجوهها.

وفي هذا التوجّه بالذات تنزّل هذه المصفوفة- التدريبية التي تحبّرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لفائدة التعليم الابتدائي العام، وذلك جرياً على عاداتها القديمة واستكمالاً

لكثير من مبادراتها إلى خدمة التعليم والتعلّم في الدول المحتاجة، لحاقا بالسابقين وتلبية
للمنتظرات وإسهاما منها في بناء الحاضر والمستقبل على قاعدة التحديث والنجاعة.

الفهرس

الصفحة	المحتوى
01	I. مقدمة
05	II. بطاقة الدورة
11	III. الموارد النظرية والأنشطة التدريبية
12	• اليوم الأول:
12	- الموارد النظرية: مفهوم البيداغوجيا \ مفهوم المقاربة ...
16	- الأنشطة والتدريبات
17	• اليوم الثاني:
17	- الموارد النظرية: المقاربة بالمحتويات \ المقاربة بالأهداف ...
27	- الأنشطة والتدريبات
28	• اليوم الثالث:
28	- الموارد النظرية: ظهور المقاربة بالكفايات \ نظرية الغشطات \ نظريات التعلم البنائية ...
33	- الأنشطة والتدريبات
34	• اليوم الرابع:
34	- الموارد النظرية: النظريات الاجتماعية العرفانية \ نظريات الوساطة ...
42	- الأنشطة والتدريبات
43	• اليوم الخامس:
43	- الموارد النظرية: نظرية المعالجة المعرفية للمعلومة \ خلاصة في نظريات التعلم

الصفحة	المحتوى
47	- الأنشطة والتدريبات
48	• اليوم السادس:
48	- الموارد النظرية: المقاربة بالكفايات: مدخل تاريخي \ تيارات المقاربة بالكفايات \ مفهوم الكفاية ...
59	- الأنشطة والتدريبات
60	• اليوم السابع:
60	- الموارد النظرية: المفاهيم الحاقّة بمفهوم الكفاية \ مفهوم القدرة \ مفهوم المهارة، مفهوم الوضعيّة المشكلة ...
65	- الأنشطة والتدريبات
66	• اليوم الثامن:
66	- الموارد النظرية: المفاهيم الحاقّة بمفهوم الكفاية: مفهوم الإدماج \ التقويم مفهومه وأنواعه
72	- الأنشطة والتدريبات
73	• اليوم التاسع:
73	- الموارد النظرية: المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا المشروع
78	- الأنشطة والتدريبات
79	• اليوم العاشر:
79	- الموارد النظرية: المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الفارقة
86	- الأنشطة والتدريبات
87	• اليوم الحادي عشر:
87	- الموارد النظرية: كفاية الشفوي: المفهوم والأشكال الممكنة
92	- الأنشطة والتدريبات
93	• اليوم الثاني عشر:

الصفحة	المحتوى
93	- الموارد النظرية: كفاية القراءة: المفهوم والمسارات
96	- الأنشطة والتدريبات
97	• اليوم الثالث عشر:
97	- الموارد النظرية: كفاية القراءة: تصميم الأنشطة
98	- الأنشطة والتدريبات
100	• اليوم الرابع عشر:
101	- الموارد النظرية: كفاية القراءة: النشاط الإدماجي
101	- الأنشطة والتدريبات
104	• اليوم الخامس عشر:
104	- الموارد النظرية: كفاية الكتابة: المفهوم والمستويات والأشكال
108	- الأنشطة والتدريبات
109	• اليوم السادس عشر:
109	- الموارد النظرية: كفاية الكتابة: تصميم الأنشطة وأدوات التقويم
111	- الأنشطة والتدريبات
114	• اليوم السابع عشر:
114	- الموارد النظرية: كفاية الشفوي: تصميم الأنشطة وأدوات التقويم
116	- الأنشطة والتدريبات
117	IV. قائمة المراجع
119	V. الملحقات

☑ السياق:

- يندرج هذا المشروع ضمن سياق عام عناصره متنوعة ومتعددة منها:
- أن تطوير الموارد البشرية في مختلف بلاد العالم خلال العقود الأخيرة أصبح أولوية قصوى في طريق التنمية الشاملة والمستدامة وفي اتجاه تحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي. والمنظومات التربوية من المقومات الأساسية التي اعتمدتها المجتمعات تاريخياً، وما انفكت تعتمد عليها وتراهن عليها لتحقيق ذلك.
 - أن انشغال العالم في كليته بالتعليم¹ وتنامي الإيمان الثابت بدور المعرفة وجودتها بات أساسياً جداً ومحدداً في تحقيق التنمية الشاملة لأي مجتمع.
 - أن للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كعادتها ومنذ النشأة اهتماماً خاصاً بتعليم اللغة العربية ودعم تطورها حيثما وجدت.
 - أن العمل في محور التربية والتعليم قد تزايد في العالم بغية تجويد التعليم واللجوء إلى التكوين مدخلا لتحقيق الجودة وتطوير كفايات المدرسين استناداً إلى المستحدثات والتجارب والخبرات التي أثبتت نتائج لا مجال إلا للاستئناس بها والإفادة منها.
 - أن النزوع إلى تكليف المدرسة بتعزيز معارف المتدربين في مجال الصحة المدرسية والتربية المبكرة وإيصال هذا الدور للمعلمين وهو ما يستدعي ضرورة تكوينهم في المجال.
 - أن البحوث التربوية والتعليمية الحديثة تطورت وبرز كم هائل من التوجهات الحديثة نحو أدوار جديدة لكل من المعلم والمتعلم.
 - إن المدرسة إضافة إلى مهامها التقليدية صارت مكلفة بتأهيل النشء من خلال بناء مهارات وقدرات لديهم تساعد على الاندماج الاجتماعي والمهني والتعلم مدى الحياة.
 - أن العالم في العقود الأخيرة لم يعد يتحدث عن إنتاج المعرفة ولا عن مدى امتلاكها مقياساً لتقدم الأمم وتطورها، فقد غدا كم المعارف المتوفرة من الخصائص الأساسية لهذا العصر وأصبحت المعرفة

¹ التعليم من ضمن أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر (17) المدرجة في الخطة العالمية إلى حدود سنة 2030. وقد ورد في المرتبة الرابعة (4) بعنوان: "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع".

متاحة للجميع، ولكن صار العالم اليوم يتحدث عن جملة من السمات والقدرات التي يجب حتما أن يتحلّى الإنسان الحديث بها ومن أبرزها:

- كفاءة الحصول على المعرفة
- سبل مواكبة المستجدات والمنتجات المعرفية المتلاحقة والتحكّم في نسقها.
- القدرة على استثمار المعارف وتوظيفها في الاتجاهات المفيدة.
- القدرة على فهم الصلات النفعيّة بين المعرفة ومجمل مجالات حياة الإنسان فردا كان أم مجموعة، ومن ذلك الحياة المهنية.

- أنّ الحاجة الملحة إلى تطوير ثقافة التقانة لدى المعلمين والمدرّسين قد تزايدت مواكبة لروح السياقات الفردية والجماعية التي تفرض نفسها كلّ يوم في العالم بشكل تصاعديّ وسريع.
- وأنّ هذه الدورة التدريبية في الجملة ضرب من الاستجابة للمستحدثات العلمية الراهنة في مجالات متعدّدة من الحقل التربويّ من أبرزها المقاربة بالكفايات وضرورة التشبيك بين المدرسة ومجالات العمل الاقتصاديّ عبر تحيين المعارف العالمية والخبرات وتطوير مناهج التأطير والتقييم والمرافقة.

☑ **المتدربون:** معلّمو التعليم الابتدائي العام

☑ **المؤطرون:** خبراء ومدربون

☑ **المدة الزمنية وطريقة التكوين:**

أ. يمكن أن يكون التكوين عن بعد تؤمّنه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الألكسو عبر تقنية ZOOM أو غيرها من تونس وفي هذه الحالة يتطلّب إنجاز هذا المشروع سبعة عشر (17) يوما.

ب. ويمكن أن يكون التكوين في هذا المشروع حضوريا أي في فضاءات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أو محليا بالبلد المعني بالتكوين، وفي هذه الحالة تزداد أيام التكوين.

ت. ولا شك أنّ التكوين الحضوريّ أوسع فائدة. وفي حال اختيار التكوين الحضوريّ محليا بالبلدان الراغبة من المفيد الضروريّ برمجة أنشطة ميدانية، يتمّ خلالها تجريب مكتسبات التكوين آنيا بمرافقة الخبير المكوّن من أجل تنزيل النظريّ والورشيّ في بيئة النشاط الأصليّ حيث تكوين المعلمين وتدريبهم للمتعلّمين، وذلك من أجل الاختبار في اتجاه اكتشاف الصعوبات والثغرات للعمل على التعديل الحينيّ للممارسات قصد تجويد التكوين وقدرات النقل.

☑ **تاريخ الإنجاز: 2021**

☑ مكان التدريب:

الألكسو في حال اختيار التدريب عن بعد ويمكن اختيار التدريب المحلي لسبب أو لآخر.

☑ مستلزمات التدريب:

- ❖ فضاء التواصل
- ❖ حقيبة التدريب
- ❖ الحاسوب
- ❖ الأنترنت
- ❖ قاعة للتدريب مجهزة بوسائل العرض الحديثة

☑ الأهداف العامة:

- تنمية المعارف التربوية والتعليمية والتأهيلية لدى معلمي التعليم الابتدائي العام
- إكساب معلمي التعليم الابتدائي المعارف العلمية المتعلقة بالمقاربة بالكفايات
- تأهيل المعلمين لتوظيف المقاربة بالكفايات في أنشطة التعليم والتعلم
- تدريب المعلمين على تنظيم أنشطة التعليم والتعلم تخطيطاً وإنجازاً وتقويماً
- تدريب المعلمين على استثمار مجلوبات المقاربة بالكفايات في تقويم أعمال المتعلمين
- تدريب المعلمين على بناء كفاية التعلم الذاتي لدى المتعلمين
- ...

☑ الأهداف الإجرائية:

- أن يتبين المعلمون المتدربون السياقين التربوي والعلمي للمقاربة بالكفايات
- جعل المعلمين يتملكون المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفايات
- أن يصير المعلمون مقتدرين على جعل المتعلم قطب الرحى في أنشطة التعليم والتعلم
- تبين الأدوار الجديدة للمعلم وفقاً للمقاربة بالكفايات
- إقدار المعلمين على بناء الكفايات المستوجبة لدى المتعلمين في التعليم الابتدائي العام
- إكساب المعلمين القدرة على تصميم وضعيات التعليم والتعلم وتنويعها
- تدريب المعلمين على تصميم أنشطة تسهم في قيادة المتعلمين إلى التعلم بالوضعية
- إكساب المعلمين مهارات التعليم وفق تمثيلات المشروع.
- تمليك المعلمين مهارات الإدماج بين المعارف والكفايات عند المتعلمين

- تدريب المعلمين على معالجة الخطأ واستثماره في التعلم
- إقدار المعلمين على ربط التعلم بمعيش المتعلم
- إكساب المعلمين القدرة على توظيف الفارقة في بناء التعلم
- تدريب المعلمين على هندسة وضعيات التقويم التكويني ...

☑ المحتوى:

- ❖ مدخل تاريخي: المقاربة بالأهداف
- ❖ المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفايات
- ❖ المفاهيم المفتاحية في المقاربة بالكفايات: الكفاية المهارة \ القدرة \ الإدماج \ المراقبي
العرفانية \ الوضعية المشكلة \ الخطأ \ الفارقة \ الدعم والعلاج ...
- ❖ مجالات استثمار المقاربة بالكفايات في السياقات التعليمية
- ❖ تطبيقات في مستويات متعددة من التعليم الابتدائي
- ❖ بيداغوجيا المشروع
- ❖ إنتاج أدوات تعليم وتعلم
- ❖ إنتاج أدوات دعم وعلاج
- ❖ تصميم أدوات تقويم متنوعة.

☑ منهج التدريب:

- يعتمد التكوين في هذه الدورة التدريبية على المقاربة البنائية، وتضمن فيه خبرات المتدربين ومكتسباتهم القبلية في المجال، وهو ما يستدعي جملة من الثوابت منها أن التدريب:
- ينبغي أن ينطلق من المعارف القبلية يفعلها ويبني عليها معارف جديدة.
 - وأن يقوم على نشاط فردي وآخر تشاركي أي يجري في وضعية تفاعلية (مكون \ متكون).
 - ولا بد أن يستند إلى استراتيجيات تجمع بين أنشطة عرفانية من قبيل الفهم والاختزال والمقولة والتأويل وأنشطة أخرى موازية هي تلك العملية ومنها التصميم والإجراء والتنفيذ وأنشطة ما وراء عرفانية منها التبصر وتقويم العمل الذاتي ...
 - وينبغي أيضا أن يقترح معرفة ذات أثر وقابلة للنقل إلى وضعيات الحياة.

وهذه القائمة من الثوابت توجه التدريب ليسلك المراحل التالية:

- تفعيل المعارف القبلية واستحضار تصورات المتدربين، إذ هم في الغالب كهول مثقلون بالتجارب والمعارف، يباشرون بها تدريبهم، ويحتاجون إلى استنفارها حتى يظفروا بالمعنى وينطلقوا في مراحل التدريب راغبين.

- بناء المعرفة الجديدة: فرديًا وجماعيًا. وذلك انسجامًا مع الخلفية البنائية والبنائية الاجتماعية لمنهج التكوين في هذا المشروع.
- المروحة في التدريب بين ما هو تصريحي وما هو إجرائي، فلا يكفي أن يعرف المتدرب ولكن ينبغي أن يمارس المعرفة في وضعيات أصيلة.
- تقويم التدريب تقويمًا يساهم في تجويده، ويكون ذلك على امتداد الدورة التدريبية عبر أنشطة تقيس ما بني وتعده وتعمل التقويم جزءًا لا يتجزأ من التكوين.
- نقل التكوين إلى وضعيات الحياة. فلا قيمة لمعرفة يبنها المتدرب في سياق التكوين المصطنع، ولا ينقلها إلى سياق الحياة المهنية حيث الوضعيات والمشكلات الحقيقية التي تحتاج كفايات فعلية.

طرائق التنشيط:

- العصف الذهني
- المحاضرة
- الورشات
- العرض
- الحوار ...

التقويم:

أ. أنواعه:

- ✓ تقويم تشخيصي يكون قبل التدريب وغايته: تحديد المكتسب لمعرفة مستوجبات التدريب الجديد
- ✓ تقويم تكويني يكون أثناء التدريب وغايته: تعديل مسار التكوين وتجويده
- ✓ تقويم نهائي ويكون بعديًا: لتحديد نواتج التكوين والتكون

ب. أدوات التقويم:

- الاستبانة
- ملف التعلم (portfolio)
- ...

ملاحظات منهجية لتيسير استعمال هذه المصفوفة:

- هذه الوثيقة مقسمة سبعة عشر يوما في كل يوم جانبان: جزء الموارد النظرية وجزء الأنشطة والتدريبات، وقد حرصنا في النظري على تدوين أبرز المعارف وأكثرها في تقديرنا فائدة من الناحية

التعليمية وقربا من حاجات الممارسين من المدرّبين والمعلّمين بالتعليم الابتدائي. أمّا جزء الأنشطة والتدريبات فقد سعينا من خلاله إلى التدريب على تصوّر نماذج تساعد المدرّب على عرض المادّة النظرية للمتدرّبين وكيفية تصميم نماذج من الأنشطة تساعد على الأعمال الصفّية.

• والأيام في هذه المصفوفة انقسم النظريّ منها في اتجاهين:

1. الاتجاه الأوّل كان خلال الأيام العشرة الأولى. فهناك اخترنا عرض القضايا النظرية من المعارف العالمية أي الأكاديمية التي مدارها الأساسي على البحوث والقضايا العرفانية والمفاهيم المفتاحية التي لا غنى لأهل التربية عنها. فعرضنا من باب التمهيد في اليوم الأوّل والثاني بعض المفاهيم العامة مضافة إليها قضايا المقاربتين التعليميتين: التلقينية القائمة على المحتويات، والمقاربة السلوكية القائمة على الأهداف، وكان ذاك اليومان تمهيدا للخوض في المقاربة بالكفايات وزخمها المعرفي والتعليمي الواسع الذي خصّصنا له الأيام الثمانية التوالية.
2. أمّا الاتجاه الثاني فامتدّ على الأيام السبعة الأواخر (11-17). وهناك جنحنا إلى تغليب الجوانب التطبيقية لتكون الدورة التدريبية لصيقة جدّا بالفعل التعليمي الميداني. فربطنا الأنشطة بالقضايا النظرية وأضفنا جوانب أخرى من المستندات النظرية الفنية جعلناها مجرد منطلقات توضيحية لا تستغرق من الوقت إلّا القليل تمهيدا للأنشطة التعليمية العملية التي تصلح أدوات لبناء الدروس بها أو الاستئناس بمضامينها وطرائق الاشتغال فيها من أجل تدريس المتعلّمين، وذلك من قبيل نماذج من التوزيعات ومذكرات الدروس وشبكات التقويم والسيناريوهات والمقاطع التعليمية والوسائل البيداغوجية والتعليمية من الصور والنصوص الأسناد التي هي جميعا في خدمة حزمة كفايات ترمي المدرسة الابتدائية بكلّ مكوّناتها إلى مساعدة المتعلّمين على بنائها وتملّكها.

أ. الموارد النظرية والأنشطة التدريبية:

اليوم الأول:

مفهوم البيداغوجيا ١ مفهوم المقاربة

الموارد النظرية:

☑ مفهوم البيداغوجيا:

يلاحظ الدارس من خلال التعريفات التي يجدها للبيداغوجيا بشكل لافت درجة كبيرة من التعقّد في المفهوم، وهو تعقّد له حسب تقديرنا مبرراته الكافية، لأنّ مدار الاهتمام في البيداغوجيا هو الإنسان في أبعاده المتعدّدة، ولأنّ تلك الأبعاد يتّصل كلّ منها بمجال بحثيّ مخصوص علميّ أو فلسفيّ أو نفسيّ وجدانيّ أو غير ذلك. ولكن لا ينعنا ذلك التعقّد والثراء من أن نتبيّن جليّاً في هذا الخضمّ جانبين من الموضوع. فالبيداغوجيا يبدو واضحاً أنّها تشتمل في اهتماماتها على اتجاهين متباينين متكاملين وهما:

- الجانب العلميّ النظريّ الذي يستقطب حقلاً معرفيّاً واسعاً تتقاطع فيه روافد معرفيّة شتّى منها علم النفس وعلم الاجتماع، والفلسفة.
- والجانب الميدانيّ التطبيقيّ الذي قوامه جملة الأنشطة والسلوكات التي يأتيها كلّ من المعلّم والمتعلّم في وضعيّات التعليم والتعلّم.

ومن هذين الجانبين يمكن تعريف البيداغوجيا بكونها جملة الأنشطة المستندة إلى مجال واسع من المعارف الفلسفيّة والنفسية وغيرها ذات الصلة بعالم التعليم والتعلّم، هذه المعارف الموظّفة عمليّاً لتحقيق أهداف وغايات تتّصل بالتنشئة وتعليم الأطفال والراشدين. وهي مجموع الوسائل والطرق المتوخّاة لتيسير العملية التربويّة، وهي أيضاً فنّ التدريس وحسن قيادة الفصل. والبيداغوجي الحقّ هو الذي ييسّر الوصول بالمتعلّم إلى درجة التعلّم بأكبر قدر ممكن.

ويمكن تصنيف البيداغوجيا في تاريخها الطويل إلى أربعة أصناف كبرى:

- بيداغوجيا التلقين
- بيداغوجيا الأهداف
- بيداغوجيا الكفايات
- بيداغوجيا المعايير

التعليمية والبيداغوجيا:

التعليمية والبيداغوجيا كلّ منهما تعملان في حقل التعليم والتعلّم، وهما متشابهتان من حيث أنّهما تتدرجان ضمن مبدأ عامّ هو تيسير التعليم والتعلّم وضمان تحقيق النجاح فيهما. وذلك ما قاد في كثير من الأحيان إلى الخلط بينهما في التعريفات أو في الممارسة. والحقّ أنّ مجالات التباين بين البيداغوجيا والتعليمية التي هي مقارنة بها حديثة جدًا مجالات كثيرة إلى حدّ التناقض أحيانا كما هو واضح من خلال هذا العرض:

مواضع المقارنة	البيداغوجيا	التعليمية
المادة	مادة عملية	مادة بحث
الرهانات	الرهانات بالأساس إيديولوجية: - التفكير في القيم المستهدفة، وملامح الفرد الذي تودّ المدرسة تخريجه - المحتويات في خدمة القيم - التفكير في الظروف التي ينبغي توفرها لتحقيق الاختيارات القيمة	الرهانات موضوعية علمية: - عقلنة الفعل التعليمي التعلمي - أجرأة المعرفة.
موضوع الاهتمام	تهتمّ بعملية التعليم والتعلّم من زاوية العلاقة التربوية.	تهتمّ بتطوير تمثيلات التعليم والتعلّم من وجهة نظر المعرفة.
مدخل التواصل	العلاقة التربوية	المعارف المدرسية
فرضية العمل	المناخ العلائقي يحدد التعلّم والتعليم	عملية التعلّم والتعليم تتحدد بالطبيعة الإبستمولوجية للمعرفة المدرسية
تفسير الصعوبات	تردّ الصعوبات إلى اعتبارات نفسية ووجدانية	تردّ الصعوبات إلى الأساليب العرفانية أو تمثيلات التعلّم والتعليم أو صعوبة المعرفة في حد ذاتها (إبستمولوجيا المعرفة).
مجالات الاهتمام	- الشمولية لجميع الموادّ المدرسية، والبحث في موضوع التعليم والتعلّم	- الاهتمام بمادة تعليمية واحدة يبحث في إشكالية التعليم والتعلّم

مواضع المقارنة	البيداغوجيا	التعليمية
	بصفة عامة دون التخصص. - التفكير في العلاقة التربوية. - معالجة صعوبات التعلم بردها إلى اعتبارات نفسية وجدانية.	داخلها. - التفكير في المعارف المدرسية. - معالجة صعوبات التعلم من خلال ربطها بالبعد العرفاني والتمشيات المعتمدة في بناء المعرفة، أو بأسباب في المعرفة ذاتها.
المقارنة	توجيهية تعليماتية	وصفية إيحائية تحليلية
العلوم الزائدة	العلوم التي اهتمت بإشكالية العلاقة التربوية وبالحوّ الاجتماعيّ السائد (علم الاجتماع، علم النفس الاجتماعيّ، علم النفس التحليليّ)	العلوم التي اهتمت بإشكالية نشأة العلوم وبناء المعرفة (الإبستمولوجيا، علم النفس النشويّ، علم نفس الذكاء الاجتماعيّ)

وحاصل المقارنة أنّ البيداغوجيا منشغلة بالجانب الظاهريّ من عمليّات التعليم والتعلّم، وهو مجال تشترك فيه جميع الموادّ الدراسية ومنه العلاقات والوسائل والطرائق، بل إنّ البيداغوجيا يمكن أن تكون حتّى خارج السياق المدرسيّ، أمّا التعليمية فمنشغلة بالجوانب الخفية من العملية التعليمية التي هي التمشيات وإبستمولوجيا المعرفة إذ لكلّ مادة تعليمية خصائصها المميزة.

● مفهوم المقارنة:

المقارنة التعليمية في عموم التعريف هي تطبيق لنظرية ما في المجال التربويّ. هي طريقة في إنجاز التعليم والتعلّم والتقويم يختارها منهاج تعليميّ لتنجز وفقها أهدافه ومحتوياته التعليمية. والمقاربات غالبا ما تكون مرتكزة إلى الأهداف أو المحتويات أو قائمة على المنحى التفاعليّ بين المكونات الأساسية لعملية التعليم.

والبغية من وراء اختيار المقارنة التعليمية في نظام تعليميّ ما إنّما هي بالأساس تحقيق مستوى عال من جودة التعليم، ويكون ذلك دوما ضمن استراتيجيا عامة تسلكها سياسة بلد ما. ذلك لأنّ

للمقاربة البيداغوجية وظيفتين أساسيتين تكسبانهما مشروعية كبيرة وهما: "مساعدة المتعلم على الاكتساب والبناء، ومساعدة المدرس على القيام بمهامه التعليمية داخل إطار تربوي ملائم"¹.

واختلاف المقاربات في منطلقاتها النظرية أفضى بالضرورة إلى اختلافات إجرائية. فبينما قامت المقاربة التقليدية في التعليم على التلقين والتلقائية بعيدا عن أسس نظرية واضحة، جاءت المقاربة بالأهداف قائمة على فلسفة براغماتية وخلفية سلوكية انعكست في تصوّرها لأنشطة التعليم والتعلم والتقويم. ثم جاءت بعد ذلك المقاربة بالكفايات مستندة إلى منتجات البحوث في المدرسة البنائية بتياراتها المتعددة فتحدّثت عن كفايات وتعلم في الوضعيات وربط للمكتسبات بمشاريع المعيش وتوظيف للمعرفة في بناء الكيان ...

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّه لا مناص لكلّ منظومة تعليمية من اختيار مقاربة تشتغل بها مؤسساتها التعليمية ولا معنى للجمع بين مقاربتين بالتوازي وإن جاز التطعيم. على أنّ الاختيار لا يكون عشوائيا بل مراعيًا للبيئة وخصوصياتها المادية والاجتماعية والتعليمية. ويمكن أن نجمل الشروط الضرورية والكافية لاختيار المقاربة التعليمية الناجعة في ما يلي:

- ☑ استحضار المدخل العلمي الموضوعي
- ☑ تحييد أيّ تدخّل إيديولوجي.
- ☑ الانفتاح الواعي والمستمرّ على المنتجات التربوية والمعرفية المعاصرة.
- ☑ الواقعية واعتبار بيئة التنزيل وما لها من خصوصيات لاجتناب الفصل بين النظري والتطبيقي.
- ☑ تنزيل المتعلم منزلة القطب في المنظومة التعليمية وجعلها خادما حقيقيا لحاجاته الشخصية المتنوعة بكلّ ما فيها من الأبعاد العقلية والوجدانية والبدنية والنفسية والاجتماعية.
- ☑ إبرام تعاقدات حقيقية فعلية بين الفاعلين التربويين والسياسيين والاقتصاديين ذوي الصلة المباشرة بالمنظومة التعليمية، تعاقدات تجمع بين الاقتناع والوثوق بالمقاربة من جهة والتعاون من جهة أخرى على الإنجاز في كلّ محطاته مرورًا بالتكاتف لتجاوز عثرات المسار الممكنة.
- ☑ دراسة الحاجات الحقيقية التي تملّحها طبيعة المجتمع الاقتصادية والثقافية وبناء آلية تفاعل مستمرّ بين المدرسة والمجتمع.
- ☑ استشراف المستقبل ومسايرة الخطط الاستراتيجية للسياسة العامة في البلد.

¹ الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق 2015، ص 130.

☑ اعتماد التقويم الموضوعي الصارم آنياً خلال التطبيق ثم في أعقاب كل مرحلة من المراحل الكبرى لإنجاز المشروع التربوي التعليمي.

فإذا تم اختيار مقارنة الاشتغال في منظومة تعليمية ما وفقاً لهذه الشروط فإن ذلك يعدّ ضماناً يمكن من "إنتاج وصياغة المناهج البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة للعصر والتي تضمن التعميق الفعلي للمعارف واكتساب القدرات العقلية والمهارات العلمية واكتساب أساليب وطرق التعلم الذاتي واستعمال التكنولوجيات التربوية المستجدة وإقامة الجسور بين التعليم وعالم المهن"¹.

الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	الأنشطة
1.	55 دق	- تعريف المفهوم	• افتتاح الدورة التدريبية • التعارف بين أفراد الفريق • عرض المنتظرات ومناقشتها • التعاقدات • عرض برنامج الدورة
2.	55 دق	- مفهوم المقارنة - مفهوم البيداغوجيا - الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية	• عمل في المجموعات لتبيين "المفهوم والتعريف وطريقة التعريف وأنواع التعريفات". • عرض توضيحي من المكوّن.
3.	55 دق		• عمل فردي لتحديد مفهوم المقارنة معجماً واصطلاحاً • عرض الأعمال الفردية ونقاشها في الفريق • عرض تكميلي من مكوّن الفريق
4.	30 دق		راحة

¹ محمد مصطفى القباج، التربية والثقافة في زمن العولمة، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 24، ط1، المغرب 2005، ص 125.

• ورشات عمل جماعي: للبحث حول مفهوم البيداغوجيا معجما واصطلاحا • عرض الأعمال ونقاشها • عرض إضافي يقدمه المكون		55 دق	5.
• عمل فردي للمقارنة بين البيداغوجيا والتعليمية • عرض الأعمال والتداول فيها		55 دق	6.
• حوار مفتوح للمقارنة والتمييز بين مفاهيم: التعليم والتعلم والتدريس والتلقين		55 دق	7.

اليوم الثاني:

المقاربة بالمحتويات ١ المقاربة بالأهداف

الموارد النظرية:

☑ المقاربة بالمحتويات ١ المقاربة بالتلقين:

- المعنى المعجمي:

جاء في لسان العرب: "لَقِنَ الشَّيْءَ يَلْقُنُهُ لُقْنًا، وكذلك الكلام، وتَلَقَّنَهُ: فَهَمَهُ. وَلَقَّنَهُ إِيَّاهُ: فَهَمَّهُ. وتَلَقَّنْتَهُ: أَخَذْتَهُ لَقَانِيَةً ... والاسم اللقانة واللقانية"¹.

فالتلقين في عموم الدلالة مصدر فعل مزيد على "فعل" والزيادة دلالة على معنى "الجعلية"، فلَقَّنَهُ في معنى جعله يفهم.

وما يلاحظ في عملية الجعل أنها رباعية الأطراف: حدث وفاعل ومفعولان أحدهما مستفيد الحدث من الفاعل: ملقن وتلقين وشيء يلقن لشخص ملقن.

وعملية "التلقين" بذلك فعل خارجي من فاعل هو "الملقن" الذي هو في موضع الفاهم العالم، فعل يتمثل في تمرير شيء هو "الفهم" يملكه الفاعل لمن لا يملكه وهو "الملقن" الذي هو في موضع الجاهل جزئياً أو كلياً لإحداث أثر فيه هو الفهم أو المعرفة أو "اللقانية".

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة [ل، ق، ن].

- المعنى الاصطلاحي:

لفظ "التلقين" تحوّل في الاستعمال القديم مصطلحا لمعنى مخصوص في الثقافة العربية الإسلامية، فقد ذكره أبو هلال العسكري (ت 395 هـ) مميّزا بينه وبين التعليم إذ "التلقين يكون في الكلام فقط والتعليم يكون في الكلام وغيره، تقول: لقّنه الشعر وغيره ولا يقال لقّنه التجارة والنجارة والخياطة كما يقال علّمه في جميع ذلك، ... التعليم يكون في المرّة الواحدة، والتلقين لا يكون إلّا في المرّات ... التلقين هو مشافهتك الغير بالتعليم واللقاء القول إليه ليأخذه عنك، ووضع الحروف مواضعها، والتعليم لا يقتضي ذلك"¹. وممّا دلّ على هذا الاصطلاح القديم الذي عرفناه تلك العبارة الشهيرة الواردة عن الجاحظ "الصبيّ عن الصبيّ ألّقن".

أمّا في العربية الحديثة فلقد شاع عن معنى التلقين ما مفاده أنّه فعل خارجيّ يسلّط على الشخص أو المجموعة في مجال معرفيّ في الغالب وقد يكون أحيانا من المهاريات من منطلق أنّ الملقّن عالم بموضوع التلقين أكثر من الملقّن أو هو مخوّل له بالرجوع إلى سلطة أدبيّة أو مادّيّة أن يلقّن ذلك الشخص الذي هو محتاج إلى التلقين أو مفروض عليه تلقّيه لفائدته أو لفائدة غيره أو للأمرين معا. وفي السياق التربويّ استعمل اللفظ في معنى طريقة في التعليم أبرز ما فيها أنّها نقل جملة من المعارف ممّن هو مؤهّل إلى طرف ثان غير مؤهّل وذلك في سياق تعليميّ محدّد. وكثيرا ما يستعمل اللفظ سواء أكان في السياق التعليميّ أم في السياق الاجتماعيّ أم في غيرهما للدلالة على المعنى السلبيّ في عمليّة التلقّي انطلاقا من أنّ المتلقّن يكون وهو في وضعيّة التلقّن على درجة كبرى من التبعية وغياب الاختيار.

- التلقين في المجال التربويّ:

منذ أمد قديم جدّا شاعت في مجال التعليم في جميع المراحل العمرية طريقة تكاد تكون واحدة هي التلقين على المعنى الذي أبنا في ما سبق إلى حدّ جعل الباحثين التربويين يتحدّثون عن مقارنة في التعليم سمّيت "المقاربة بالتلقين". وتختصّ هذه الطريقة التعليميّة بأنّها منصّبة الاهتمام على المحتويات التعليميّة التي هي معارف نظريّة بالأساس، ولذلك أطلق عليها أيضا اسم "المقاربة بالمحتويات". ولم يكن في ممارسة التعليم التلقينيّ أيّ اعتبار لغير المعرفة حتّى لكأنّما هي تدرّس لذاتها.

¹ أبو هلال العسكري، الفروق اللغويّة، دار العلم للثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، دون تاريخ ص 82.

وقد يتساءل المرء: ما الدافع النظري وراء التعليم بهذه الطريقة التي يكون فيها المتعلم محققاً لما يخطّط له غيره سالكا طريقا اختارها له والداه أو مؤسسات مجتمعه أيا ما كان نوعها دون أن يكون له هو صاحب الشأن أدنى خيار من قريب أو من بعيد؟ ما السر وراء هذا الحرص على تنشئة الفرد في اتجاه مخصوص مرسوم بدقة متناهية أحيانا أو موضوع في شكل ضوابط عامة إطارية لا يمكن بحال الإخلال بها؟

يجيب لوي نو Louis Not على هذا التساؤل مسميا ذلك "قاعدة التقليد الفاعل" بأن ذلك من باب "نقل المعلومات وترسيخها بين الأجيال تثبيتا للتقليد الثقافي للمجتمع. فمن يعرف ينقل المعرفة لمن لا يعرف"¹.

وكأننا بهذا الباحث يتحدث عما يسمّى "اتصال السند" في الثقافة العربية الإسلامية، حيث اللاحق يأخذ العلم عن سابقه بتسلسل في السند يضيف المشروعية على المعرفة التي لا تكتسب من ذاتها مشروعيتها بل من مصادرها التي اعترف لها المجتمع أو السلطة المتحكمة فيه أو كلاهما بتلك المشروعية والصدقية.

وهذه المقاربة رغم امتدادها في الزمن واكتسابها بالممارسة الطويلة مشروعية كبرى وجّهت إليها في العصر الحديث جملة من الانتقادات يمكن أن نجمل أبرزها في ما يلي:

- قدسية الحفظ وتحصيل المعرفة
- عدم الاهتمام بالمهارات أو الوجدان أو الحسركي في شخصية المتعلم
- تضخم دور المعلم.
- الاهتمام بالحفظ وكم المعارف
- تجاهل شخصية المتعلم واستبعاد أي دور لها غير التبعية والتقليد.
- تجاهل كفايات اكتساب المعرفة وتعددها الذي يفرض تعددا في طرائق التعليم.
- التقويم الارتجالي وغياب المعايير الواضحة
- المدرسة التلقينية تعيد إنتاج المجتمع وتعطل سنة التطور.

والخلاصة أنّ المقاربة بالمحتوى أو التلقينية شكّلت طريقة في التعليم عمودية في تواصلها متسلطة تسلطا من أعلى مظاهره صورة مؤدب الصبيان في الثقافة العربية الإسلامية

¹ عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2007، ص38.

وتاريخها التعليمي على وجه المثال، تلك الصورة التي لا تكاد تتبادر إلى الذهن إلا والعصا والحفظ أبرز مكوناتها. إنها مقارنة قد تضخمت فيها منزلة المدرس والمعرفة، وخبا دور المتعلم، وغاب عند جميع الأطراف وحتى عند الأبوين أي اعتبار لذات المتعلم إلا من حيث هي "حاوية لمحتوى" حتى إنه ليطغى في هذه البيداغوجيا طابع السلطة والعنف الرمزي والمادي المسلط على المتعلم فصح فيها فعلا حديث ميشال فوكو عن "المدرسة السجن".

☑ التعلم السلوكي والخلفيات النظرية:

درج الباحثون على تقسيم نظريات التعلم الحديثة إلى تيارين كبيرين أساسيين، التيار السلوكي ويطلق عليه أيضا اسم النظريات الترابطية، والتيار العرفاني المسمى أيضا النظريات العرفانية. والتعلم حسب الوجهة الترابطية نشاط فيزيولوجي بالأساس قائم على المبدأ السلوكي المعروف مثير فاستجابة **stimulus réponse**. ويمثل الترابط بين المثير والاستجابة العنوان الأوضح لدى التيار السلوكي الذي يجمع بين رؤاه العديدين وإن اختلفوا في كثير من أطروحاتهم وتصوراتهم للتعلم وطرقه، ومن ذلك:

1. التعلم عن طريق المحاولة والخطأ

كانت هذه الطريقة مع إدوارد ثورندايك Thorndike (1874.1949) ويرى هذا الباحث أن مهارة الفرد في مجال التعلم تتحدد بحسب قدرته على تغيير وصلاته الدماغية، ولذلك تعود كل مهارة أو كفاية في النهاية إلى سلسلة من الروابط connections القابلة للتعلم. ولقد بنى "ثورندايك" تجربته على حبس قط جائع داخل علبة مغلقة، ووضع الطعام قريبا منه خارج العلبة، وحجب الآلية المؤدية إلى فتح العلبة مع وضع رافعة تمكّن من تشغيل تلك الآلية.

وقد لاحظ أن القط - وقد وجد نفسه مدفوعا بالإحساس بالضيق والرغبة في الخروج والحصول على الطعام - أخذ يضرب بمخالبه قضبان العلبة في اتجاهات عديدة غير واعية طبعا ولا مدروسة، وخاض عدة محاولات حتى توصل صدفة إلى فتح العلبة والظفر بالطعام. وبتكرّر التجربة مرّات ومرّات يتناقص عدد المحاولات والأخطاء، ويتقلّص زمن التوصل إلى فتح العلبة. فاستنتج "ثورندايك" من هذه التجربة أن القط حقق تعلما بإقامة ترابطات من

(مثير \ استجابة) استدعاها الموقف الذي وجد نفسه فيه.

هكذا بنى ثورندايك من خلال المحاولة والخطأ بعض المعادلات ومنها:

❖ الاستجابات المصحوبة بحالة إشباع: Satisfaction تتلوها مباشرة يتوطد ارتباطها بالوضعية. وإذا ما تكررت الوضعية نفسها تزداد حظوظ تكرار الاستجابات نفسها وتتأكد.

❖ أما الوضعيات التي تأتي بعدها أو تصاحبها حالة نقصان أو حالة عدم إشباع Insatisfaction فإنها تؤدي إلى ضعف الروابط وتقل حالات الاستجابة.

وبناء على هذه المعادلات أقام ثورندايك بعض المفاهيم أو القوانين الأساسية في نظريته من قبيل:

❖ قانون الأثر

❖ قانون التدريب

❖ قانون الاستعداد.

وكان يؤكد باستمرار على أنّ الخلايا العصبية هي التي تهئ الكائنات الحية لتكون مستعدة لاستجابات معينة تناسب المواقف بحسب أنواعها.

وفي الميدان التربوي انتهى ثورندايك إلى مجموعة من النتائج من بينها:

❖ ضرورة العمل على تصميم الموقف التعليمي بطريقة تجعله مشابها للمواقف الحياتية.

❖ الإشادة بالتعلم القائم على الأداء واستهجان التعلم التلقيني القائم على الإلقاء

❖ الحث على التدرج في التعلم من السهولة نحو الصعوبة.

2. التعلم عن طريق الإشراف أو الشرط **conditionnement**:

أ. الإشراف الكلاسيكي مع إيفان بيتروفيتش بافلوف **Pavlov** (1845.1936) الطبيب الفيزيولوجي الروسي الذي شهر ببحوثه عن طبيعة العلاقة بين الجهاز العصبي وعملية الهضم.

ويتطلب التعلم عن طريق الإشراف الكلاسيكي حسب بافلوف توفر ثلاثة شروط:

❖ الارتباط الفطري بين مثير هو الطعام وردة فعل ما هي اللعاب

❖ الربط الزمني بين مثير واستجابة طبيعية

❖ إعادة ذلك الربط عدة مرات.

فقد لاحظ بافلوف خلال اهتمامه برودود الأفعال الآلية أي المنعكسات عبر تجارب أجراها على الكلاب، لاحظ أنّ لعاب الكلب لا يسيل فقط حال حضور الطعام، بل حتى بمجرد رؤيته، استباقا، وهذا ما جعله يفترض وجود ارتباط بين الظواهر الفيزيولوجية والسيرورات السيكلوجية.

وكان بافلوف في تجربته عند تقديم اللحم إلى الكلب يعتمد إلى قرع الجرس. وبعد تكرار العملية خمس عشرة مرة لاحظ أنّ لعاب الكلب صار يسيل بمجرد سماع صوت الجرس، وهو ما فهم منه واستنتج أنّ الكلب صار يستجيب للمثير الصناعي الشرطيّ (الجرس) مثلما يستجيب للمثير الطبيعيّ أي اللحم إذا حضرا معا في الوقت نفسه فقد أصبح لقرع الجرس معنى حين اقترن مرّات عديدة برؤية اللحم. وقد أطلق بافلوف على هذه الظاهرة اسم "الانعكاس الشرطيّ"، واعتبرها طريقاً إلى حصول التعلّم. ومن خصائص التعلّم الشرطيّ:

- ❖ انعدام العلاقة بين المثير الطبيعيّ والمثير غير الطبيعيّ
- ❖ التعلّم يحصل من خلال اقتران مثيرين
- ❖ تزامن المثيرين وتداخلهما ينتج الاستجابة الشرطيّة (سيلان لعاب الكلب)
- ❖ الاستجابة الشرطيّة هي الاستجابة الطبيعيّة نفسها لأنّها لا تكون نتيجة تفكير بل ردّ فعل فطريّاً انعكاسياً.

ب. **الإشراف الإجرائي** مع بورهوس فريدريك سكينر Skinner (1904.1990) الذي أكّد لأوّل مرّة في تاريخ السلوكيّة أنّ للمتعلّم دوراً في عملية التعلّم وأنّ للتعزّيز **reinforcement** دوراً في تثبيت التعلّم، مخالفاً بذلك جذريّاً المقاربة التلقينيّة في التعليم. وقد صاغ سكينر نظريّته في الإشراف الإجرائيّ القائم على مفهوم التعزّيز عام 1938. ويختلف الإشراف الإجرائيّ عن الإشراف الكلاسيكيّ في كون الاستجابة في الأوّل تكون قسراً يفرضها المجرب أو آليّة، وتكون في الثاني إراديّة ويزداد احتمال ظهورها إذا شفعت بتعزّيز مناسب. وقد أجرى سكينر تجاربه على الفئران واستعمل جهازاً يسمّى "صندوق سكينر". وتمثّلت تجاربه في وضع الفئران في قفص مغلق مجهّز برافعة تنتج فتحه، فإذا ضغط الفأر على الرافعة انفتح القفص - وهذا هو التعلّم - فيحصل على الطعام - وذلك هو التعزّيز - لقاء توصّله إلى فتح القفص. وهكذا يصبح التعزّيز عنصراً مهماً في استمرار السلوك أو التعلّم وتكرّره. فالعلاقة الجوهرية في هذه التجربة ليست بين المثير والاستجابة بل بين السلوك والنتيجة المعزّزة له.

ومن المعلوم أنّ التعزّيز هو ردّ فعل المعلّم إزاء استجابة المتعلّم للمثير، وقد يكون إيجابياً أو سلبياً بحسب طبيعة الاستجابة، ويراد منه إمّا ترسيخ الاستجابة إذا كانت صحيحة حتّى يتعزّز احتمال إنجازها في وضعيّات أخرى جديدة مشابهة، وإمّا إطفائها في حالة الخطأ كي لا يعود إليها المتعلّم.

وحسب تجارب سكينر يكون تحسين عملية اكتساب المعارف في السياق المدرسيّ عن طريق معرفة مكتسبات المتعلّم السابقة، وتجزئة المادّة الواجب تعلّمها (مبدأ الخطوات الصغيرة)، ثمّ

جعل المتعلم يتوصل إلى الإجابة الصحيحة عن طريق أسئلة بسيطة، وكلما أعطى المتعلم إجابة صحيحة، تلقى تعزيزًا إيجابيًا.

ومن بين نتائج أفكار سكينر التي عملت المدرسة على توظيفها أنه:

- ❖ يسهل على الأطفال تعلم سلوك جديد عندما يتمكنون من الإفصاح عن أجوبة غير ذهنية أو يضمن السلوك الجديد استجابات أنجع من الأولى.
- ❖ تيسر التعزيزات الإيجابية عملية التعلم إذا كانت متلائمة مع الوضعية ومستمدة في الوقت المناسب.
- ❖ يحتاج المتعلم إلى تجزئة المعارف المدرسية إلى عناصر بسيطة كي يتمكن من تقديم أجوبة صحيحة.
- ❖ من المهم جدًا اعتبار الفوارق الفردية المتعلقة بسرعة التعلم (الأنساق) عند وضع البرامج التعليمية.
- ❖ ضرورة برمجة التعليم وتقسيم التعلم إلى وحدات متفاوتة السهولة والصعوبة.
- ❖ ضرورة اعتبار المكتسبات السابقة قاعدة لضمان الأجوبة الصحيحة.

3. **التعلم باكتساب العادات** مع كلارك ليونارد هال **Hull** (1884 . 1952): والعادة في تنظيرات هال حالة دائمة للكائن العضوي تمثل شرطًا ضروريًا للإحياء بالفعل ولكنه غير كاف. فبين المثير والاستجابة عوامل أخرى تتدخل في عملية اكتساب المعرفة **acquisition** منها ما هو محفز **motivant** ومنها ما هو كاف معطل.

4. وتكملة لما بدأه هال بين كل من نيل ميلر **Miller** (1909.2002) وجون دولارد **Dollard** (1900.1980) أن التعلم رباعي المراحل: الدافع وهو إرادة شيء ما، فالإدراك وهو المنبه، فالاستجابة وهي فعل ما، فالحصول على شيء ما في النهاية وهو التعزيز.

5. **التعلم بإضفاء الدلالة**: وصاحب الفكرة هو إدوارد سي تولمان (1886.1959) **Tolman** الذي يعتبر بمثابة همزة الوصل بين النظريات السلوكية والنظريات البنائية. وقد اعتبر تولمان أن الخارطة العرفانية **schème cognitive** هي ما يتحكم في عملية التعلم، فالمثير لا بد له من دلالة ليكون دافعًا إلى التعلم، والدلالة هي الشعور بالحاجة إلى المعرفة والاستكشاف العرفاني.

فالدلالة أو المعنى الذي يعطيه الفرد للوضعية هو المحدد في حصول التعلم باعتباره عملية استبطان لتلك الوضعية واستيعاب لخصائصها. فالاستبطان والاستيعاب نشاط يؤدي إلى تكوين بنية تسمى الخارطة الذهنية أو العرفانية تمثل الشرط الضروري لحدوث استجابات معينة وما التعلم

سوى تنظيم للوضعية وهيكله لمختلف المؤشرات التي تميز الوضعية والتي يتوصل على إثرها الفرد إلى توجيه نشاطه على أساس معنى يعطيه لهذه المؤشرات. ومن بعد تجربة الفأر داخل المتاهة صرح تولمان بأنه اكتشف أن الفترة التي يقضيها الفأر داخل المتاهة تنقل تدريجياً وذلك يعود إلى تكون الخارطة العرفانية.

ومن الواضح جداً أن تولمان من خلال فكرة الخارطة العرفانية قد خرج عن جوهر التفكير السلوكي القائل بأن التعلم حاجة فيزيولوجية إلى اتجاه تفكير مهد للقول بأن التعلم عملية نشاط عرفاني. وكان تولمان مائلاً عن التركيز على التكرار والإثابة والعقاب إلى أهمية الإدراك والفهم لتنظيم السلوك، ومن أجل ذلك اعتبرت آراء تولمان بمثابة الجسر الناقل من النظريات الترابطية إلى النظريات العرفانية.

الماخذ على النظريات الترابطية السلوكية:

منيت النظريات السلوكية بعدة انتقادات واجهتها بها نظرية الغشطات والنظريات البنائية ومن هذه الانتقادات:

- ❖ الطابع التجزيئي في تحليل السلوك واختزاله في سلسلة من المثيرات والاستجابات تتجاهل الأبعاد غير السلوكية الخفية كالأبعاد العلائقية والوجدانية.
- ❖ اعتبار الطفل صفحة بيضاء خالية من أية قدرات وتغيب عوامل التأثير والتأثر بالمحيط.
- ❖ تمييط السلوك وإخضاعه للقياس وهو ما يقصي العمليات الذهنية والعرفانية.
- ❖ تصوّر الذكاء في شكل حالة وليس على أنه عملية أو بنية ذهنية.

المقاربة بالأهداف:

☑ التعريف:

بيداغوجيا الأهداف مقاربة تعليمية مركز اهتمامها الأساسي محتويات التعليم وفقاً لمجموعة من الأهداف objectifs المحددة بدقة والمتنوعة المستويات (عامّة ووسطى وخاصة). وهذه الأهداف سلوكية قابلة للقياس والتقويم، وهي أيضاً على صلة بالغايات buts والمرامي finalités التي تحددها المنظومة التعليمية في سياق ما وانطلاقاً من مجموعة توجهات سياسية بعينها.

☑ النشأة:

زمنياً عرفت بيداغوجيا الأهداف أو المقاربة بالأهداف بكونها مقاربة منتصف القرن العشرين وقد بلور رالف تايلور (1902.1921)، هذا الاتجاه عام 1949، فقد انعقد في بوسطن بالولايات المتحدة سنة 1948 ضمن مؤتمر الجمعية الأمريكية لعلم النفس اجتماع تربوي كان موضوعه علاج ظاهرة الفشل المدرسي بالولايات المتحدة الأمريكية¹. وقد أفضى هذا الاجتماع إلى قرار يقضي بالعمل استناداً إلى رؤية علم النفس السلوكي على وصف السلوك التربوي وتحديد وجوه الاستجابة لدى التلاميذ إجرائياً قصد العمل على قياسها، إذ أن المؤتمر فسّر الفشل المدرسي بغياب تحديد أهداف إجرائية قابلة للقياس.

وقد انتشرت المقاربة بالأهداف أو "التعلم الهادف" في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة انطلاقاً من هذا المؤتمر واستناداً إلى أعمال تايلور² التي بدأت في الحقيقة منذ 1935، واستئناساً بأعمال بنجامين بلوم (1913.1999) Bloom الذي إليه ينسب مستقر الأهداف³ وغير ذلك من البحوث والمنتجات. ثم صارت بيداغوجيا الأهداف بعد ذلك مقاربة القرن العشرين خلال نصفه الثاني.

ومن هذه البحوث والمنتجات ما صدر عن "مجموعة شيكاغو" التي كان معظم أعضائها من تلامذة تايلور. وقد أكد هذا التيار آراء الأستاذ واعتبر الأهداف هي المقياس الأساسي لمدى الصدقية والسلامة في التعليم والتعلم والامتحانات. ولا معنى حسب هذا التيار السلوكي للمحتويات التعليمية بعيداً عن زاوية معينة للتناول ترسمها بدقة متناهية الأهداف، إذ للمحتويات العلمية يمكن تناولها من زوايا متعددة وتوظيفها في اتجاهات كثيرة وفقاً لإمكانات كثيرة في تحديد الغايات منها والأغراض. وهذه الفكرة التدقيقية مقنعة كما هو واضح، وهي في جوهرها تعود إلى المعنى الأصلي للهدف الذي ينبع من السجل العسكري.

¹ ظهرت المقاربة بالأهداف في سياق أمريكي صناعي محموم، في سياق اقتصادي واجتماعي نفعي شعاره الدقة والنجاعة والإنتاج والربح، وقد كان لذلك أثر مباشر في ظهور المقاربة.

² ظهرت آراء تايلور في موضوع الأهداف خاصة في الفصل الثالث من كتابه "أساسيات المناهج" الذي ترجمه إلى العربية بالاشتراك أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر، وكان ذلك عام 1962.

³ عرف بلوم خاصة بصنافته الشهيرة المسماة بمراقي بلوم العرفانية Taxonomie Bloom التي تتمثل في تصنيف سداسي لمستويات اكتساب المعارف، وقد كان عمله في موقع المسؤول الإداري منطلق بحوثه إذ وقف على كثير من الاختلاف في وضع الامتحانات وطرق التقويم بين المدرسين ولاحظ كثيراً من الذاتية وعدم التخطيط وغياب الأهداف في الأعمال، فسعى إلى تقريب الآراء وتوحيد التعليم والتقويم حرصاً على الموضوعية واجتناباً للهدر وذلك من خلال صنافته المعروفة.

ومن المعروف أنّ هذه المقاربة وصلت المدارس العربية ومنظوماتها التعليمية. ومن ذلك تونس والمغرب في عقود الثلاث الأخير من القرن العشرين ملاقية كثيرا من الحفاوة والترحاب باعتبارها يومئذ كانت فتحة تربويًا كبيرًا وبمثابة حبل النجاة من الركود والفشل والنمطية القائلة التي شهدتها مجالات التربية والتعليم في ظلال المقاربة التلقينية.

❑ علاقة بيداغوجيا الأهداف بعلم النفس السلوكي:

بيداغوجيا الأهداف توصّل نظريًا في ما كنّا نوضّح من نظريات التعلّم الترابطية في أعمال علماء النفس السلوكيين ثورندايك وبافلوف وسكينر وهال وغيرهم. ووجه الارتباط أنّ سلوك الإنسان قد عُدّ خاضعا للملاحظة والقيس والتقويم استنادا آليا إلى ما ثبت بالتجارب لدى واطسون وسكينر وبافلوف وغيرهم من القوانين الأساسية التي هي الإشرط والمثير والاستجابة والتعزيز والتي كانوا آمنوا بها جازمين بعد أن استخلصوها من أعمالهم وتجاربهم المخبرية الطويلة في عالم الكائنات الحية من غير الإنسان. وعلى هذا الأساس صار موضوع التعلّم مجزأً منظّمًا وفق مراحل دقيقة وفي شكل ما يعرف بالأهداف والخطوات التي على المتعلّم المرور بها ليحصل التعلّم.

❑ الأهداف: صياغتها والخصائص

تقوم صياغة الهدف التعليمي الذي يتعلّق بسلوك المتعلّم الإنجازي على ثلاثة أسس يقدّمها أغلب السلوكيين في شكل شروط وهي:

- أن تحتوي صياغة الهدف على النتائج التي سيحصل عليها المتعلّم: أي إنّه لا بدّ من أن يحدّد المعلّم السلوك الذي سينجزه المتعلّم بالدقّة والوضوح الكافيين.
- أن تتضمن الصياغة توصيفا للسياق المحيط بعملية إنجاز السلوك من قبل المتعلّم.
- أن تكون صياغة الهدف موحية بتحديد دقيق للمستوى الأدنى من النجاح الدالّ على تحقق قدر ما من الهدف المرسوم.

أمّا خصائص الهدف السلوكي الإجرائي فكثيرة ومن أبرزها:

- الاتّصال المباشر بالسياسات العامة في الدولة وغايات المنظومة التربوية.
- أن يكون متدرّجا من السهولة نحو الصعوبة فيكون البدء بالبساطة والسهولة في اتّجاه التعقيد والصعوبة، وغرض ذلك تنويع المراقبي العرفانية.
- أن يكون الهدف واضحا مدقّقا ومحدّدا بالشكل الكافي ومؤشّر ذلك أن تمتنع فيه الاحتمالات الإنجازية والتأويلات.

- أن يكون صادقا، ومؤشّر صدقيته أن يتفق في فهمه على الأقلّ شخصان اثنان.
- قابلية الإنجاز والتحقيق، وغاية ذلك التمكن من قياسه لتحديد مدى حصوله.

❑ أبرز المآخذ على المقاربة بالأهداف:

- ❖ المبالغة في التجزئة وإهمال الأبعاد الكلية للظواهر والمعارف إلى حدّ يفقد المحتويات المعزى والمقاصد ولا يمكن من وضوح الغايات والمرامي التربوية.
- ❖ الإغراق في التجزيء مرهق للمعلّم ومملّ يستنزف الطاقة قبل الإنجاز
- ❖ الإيمان بالتعلّم الآلي وتجاهل دور الذات في الاكتساب يطفئ جذوة الذات وحماسها وفاعليتها وقدرتها على الإبداع.
- ❖ الإغراق في المدى القصير للتعلّقات دون اعتبار للمدى البعيد يضفي على فعل التعلّم سحنة من القصور وافتقاد المعنى.
- ❖ حرمان المتعلّم من دوره في بناء شخصيته وصناعة مشروعه الحياتي الخاصّ وحشره في المجموع بعيدا عن عالم الفروق والتميّز.

الأنشطة والتدريبات:

الأنشطة	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
---------	----------------	---------	-------

● عمل مجموعاتي محور المقاربة التلقينية: المفهوم والتاريخ والملاحم الإجرائية في التعليم ● عرض الأعمال المجموعاتي ونقاشها ضمن الفريق		8.	55 دق
● عرض من المكوّن حول خصائص التعلّم في المدرسة السلوكية مع ثورندايك ● تلخيص فرديّ للمعروض والتفاعل لتعميق الاكتساب	- المقاربة التلقينية	9.	55 دق
● عرض من المكوّن حول خصائص التعلّم في المدرسة السلوكية: نظرية الإشراف عند بافلوف. ● تلخيص فرديّ للمعروض والتفاعل لتعميق الاكتساب.	- التعلّم في المدرسة السلوكية مع ثورندايك - التعلّم الإشرافيّ عند وبافلوف	10.	55 دق
راحة	- التعلّم بإضفاء الدلالة مع تولمان	11.	30 دق
● عرض من المكوّن حول خصائص التعلّم في نظرية المعنى وإضفاء الدلالة مع تلمان. ● تلخيص فرديّ للمعروض والتفاعل لتعميق الاكتساب.	- المقاربة بالأهداف - المآخذ على نظريات التعلّم السلوكية	12.	55 دق
● ورشات عمل حول المقاربة بالأهداف ● عرض أعمال الورشات وحوار مفتوح		13.	55 دق
● حوار حرّ حول المجلوبات الإيجابية لنظريات التعلّم السلوكية ● سرد المآخذ على نظريات التعلّم السلوكية....		14.	55 دق

اليوم الثالث:

ظهور الكفايات ١ الغشطات ١ نظريات التعلّم البنائية

1. ظهور المقاربة بالكفايات:

أدى انتشار المقاربة بالأهداف وخاصة خلال العقود الثلاثة الأولى من النصف الثاني من القرن العشرين انتشارا واسعا إلى بروز جملة من النقائص في هذه البيداغوجيا رغم ما كان لها من النتائج الكبيرة ومحصلات الخروج بالتعليم من المقاربة الكلاسيكية التلقينية.

ولأن كل انتشار واسع لأي ظاهرة يجعلها محط المراقبة والتمحيص والاختبار، فقد كان ذلك شأن المقاربة بالأهداف، ووقف التربويون من منظرين وميدانيين على جملة من علامات النقص في هذه المقاربة على ما ذكرنا في الفقرة السابقة، فانطلق البحث من خلال مواطن النقص في الأهداف عن مخارج وحلول كانت بداياتها متصلة بالتعليم التقني في الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية.

ومن الطبيعي أن يكون التخلي عن كثير من أطروحات المقاربة بالأهداف تدريجيا وعلى مراحل، فطبيعة المنظومات التعليمية في جوهرها تأبى التغييرات الفجائية والسريعة وتميل إلى التغييرات الناعمة السلسة.

لذلك ظلت المقاربة بالأهداف سارية بنسب متفاوتة بين البلدان تم خلالها تطعيمها ببعض التحويرات إلى أن نضجت الآراء في اتجاه الاستبدال. وكانت محاور البحث عن التغيير متركزة خاصة في مجموعة من القضايا الجوهرية التي لاقت فيها بيداغوجيا الأهداف نقدا كبيرا، وسعى التربويون بجهود حثيثة إلى إيجاد أجوبة وبدائل لأطروحات المقاربة بالأهداف فيها، ومن أبرزها:

- مفهوم الهدف وآلية اشتغاله وتوظيفه
- علاقة المتعلم بالمعرفة وموقعه في المسار التعليمي التعلمي برمته.
- وظيفة المعرفة في حياة الإنسان.

وتذهب بعض البحوث إلى أن تقرير اليونسكو¹ عام 1996 "التعلم ذلك الكنز المكنون" كان تتويجا للتبرم بالنقائص التي استقرت عليها تقويمات المقاربة بالأهداف، بل لقد كان إعلانا صريحا

¹ دأبت منظمة اليونسكو في فترات من الزمن على إطلاق بحوث ودراسات تربوية توكل إنجازها إلى لجان من الخبراء والمختصين الدوليين قصد رصد المشاكل في الأنظمة التعليمية بالعالم واقتراح الحلول والمخارج التجديدية. ومن ذلك لجنة الستينيات بقيادة فيليب كومباس ودراستها الصادرة بعنوان "المشكلة التربوية في العالم: تحليل النظم". ثم لجنة السبعينيات برئاسة إدغار فور وكان عنوان تقريرها "تعلم لتكون"، وهو تقرير مثل نقلة في تصور وظيفة المعرفة في حياة الفرد وكان فيه صدى كبير لإرهاصات المقاربة بالكفايات. ثم لجنة التسعينيات التي

لتدشين ملامح مقارنة جديدة جدير بها القرن الحادي والعشرون، ولعلّ عنوان توجّهات هذه المقاربة الجديدة هو ما عرف عن ذلك التقرير نفسه من ركائزه الأربع التي تعلن غايات التعلّم وتضفي عليها معاني جاذبة ومهمّة في حياة الإنسان، تكون المدرسة إذا هي حقّقتها قد حقّقت رهانات كبيرة بالفعل، إذ هي على الأدنى تنفخ في المتعلّم روح الحافزيّة التي هي المصل الناجع لمعالجة الفشل المدرسيّ وافتقاد المعنى في التعلّم:

تعلّم لتعرف \ تعلّم لتعمل \ تعلّم لتكون \ تعلّم لتشارك الآخرين¹

learning to know \ learning to do \ learning to live \ learning to be together

2. الخلفيات النظرية للمقاربة بالكفايات: نظريّات التعلّم العرفانيّة

هذه النظريّات التعليميّة خلافا للنظريّات الترابطيّة التي سبق الحديث فيها تحوّل الاهتمام عند التربويّين من الانشغال بالسلوك في حدّ ذاته إلى البحث في مناويل بنائه وإلى السيرورات الداخليّة لنشاط التعلّم حيث عالم العرفان cognition. وهي نظريّات كثيرة من أبرزها:

• أولاً نظرية الغشطالط Gestalt:

هذه النظرية نظرية علم النفس الغشطالطيّ عمادها مفهوم الاستبصار insight الذي عرف به عالم النفس الألمانيّ وولفغانغ كوهلر Wolfgang. Köhler (1967.1887). ويعني الاستبصار فهم الموقف المشكل وكيفية ترابط أجزائه والتوصّل إلى إيجاد الحلول المناسبة له. ويكون ذلك بالتنظيم، أي تنظيم عناصر الموقف التعليميّ الفعليّة واستبعاد العناصر غير المجدية. وتهدف عمليّة التنظيم إلى تحقيق الفهم الكامل للأشياء. ويمكن التحقّق من الفهم متى انتقل الاستبصار الذي تمّ تحصيله إلى مواقف أخرى شبيهة.

لذلك يعتبر الغشطالطيّون الاستبصار مكافأة حقيقية للتعلّم، إذ يصاحب التعلّم الحقيقيّ القائم على الاستبصار شعور بالارتياح والابتهاج وهو أفضل جزاء للمتعلّم. ولذلك نجد أنّهم يرفضون استخدام المكافآت الخارجيّة التي يعتبرونها اعتباطيّة وغير مجدية².

انطلقت أعمالها بداية 1993 برئاسة الفرنسيّ جاك ديلور. وقد صدر تقريرها بعد ثلاث سنوات وهو: "Learning: the treasure within": "التعلّم: ذلك الكنز المكنون".

¹ هذه الركائز pillars عقد لها فصل كامل في التقرير هو الفصل الرابع وقد ورد ضمن الحديث عن مبادئ التربية.

² لا يحظى التعزيز باهتمام كبير عند الغشطالطيّين إذ يرون أنّ أوجه التعزيز الخارجيّ الذي قال به السلوكيّون يصرف الانتباه عن التعلّم الحقيقيّ. ومن أمثلتهم على ذلك أنّك إذا كنت تبني جسراً فالمهمّ أن يبقى ما بنيته قائماً لا ينهار وليس المهمّ العدد الذي ستحصل عليه أو عبارات التقدير والثناء التي ستنتالها.

والاستبصار عند الغشطالطيين يقوم على ثلاثة مبادئ هي الكفيلة بتيسير التعلم عبر تنظيم الإطار المساعد على ظهور الأشكال أو البنى الشاملة للمدركات من أشياء ومواقف:

1. تتحدّد درجة الاستبصار بالتنظيم العامّ والشامل للموقف الإشكاليّ، إذ المهمّ هو إدراك العلاقات بين عناصر المشكلة أو الظاهرة. فالمدركات ترابطها داخليّ يحتاج الفهم وليس مجرد الحفظ التسجيليّ.
2. عند توصّل الشخص إلى حلّ الموقف الإشكاليّ عن طريق الاستبصار، يصبح من الممكن له إعادة ذلك دون عناء يذكر.
3. إذا ما حصل تعلّم إجابة ما بالاستبصار تكون تلك الاستجابة قابلة للتكرار والتطبيق في سياقات أخرى وبشكل أسرع ومجهود أدنى ويسمّى ذلك بانتقال أثر التعلم transfert. وهذا النوع من التعلم لا يمكن نسيانه لأنّه يدخل منطقة الذاكرة الطويلة المدى. وما لا يمكن تكراره في مواقف جديدة هو ذلك التعلم بالحفظ الذي نادت به المدرسة السلوكيّة.

فعلى إثر تمكّن نظريّات علم النفس السلوكيّ في تفسير السلوك وتفسير عمليّة الإدراك وبعد انتشار هذا التيار بشكل واسع ظهرت مدرسة علم النفس الغشطالطي¹ منطلقة في بداياتها من دراسة المدركات الحسيّة وقوانين التصرّور فتوصّلت إلى أنّ حقيقة الإدراك تكمن في الشكل والبناء العامّ لا في العناصر والأجزاء. وقد رفضت الغشطالطيّة رفضاً قاطعاً مفهوم الترابط السلوكيّ معتبرة أنّ الأصل هو التركيب والكلّيّة فلماذا التحليل والتجزئة؟ بل ذهب كوهلر وتيّاره إلى أنّ التفكير يحرم المتعلّم من إدراك الجوهر وهو الترابط الداخليّ البنويّ. وقد عرفت نظريّة الاستبصار بمنطلقها المنطقيّ الفلسفي وهو أنّ "الكلّ مختلف عن مجموع الأجزاء"، والمراد بذلك أنّ الإدراك منطلقه الكلّ لا الأجزاء، فالأجزاء في بنيتها غير الأجزاء في انفرادها. ولذلك نجد من يسمّي هذه الطريقة في التعلم الطريقة "الكلّيّة" ترجمة لكلمة gestalt.

• ثانياً نظريّات التعلم البنائيّة:

تري المدرسة البنائيّة أنّ المعرفة تبنى بشكل نشط، وأنها "تمشّ تكيّفيّ ينظّم الشخص بواسطته عالم التجربة". ثمّ إنها تبني على الصعيد الفرديّ حسب بيأجيه، أو الاجتماعيّ حسب فيقوتسكي. لذلك تطلّ الحقيقة "مؤقّنة" و"محدودة".

¹ من أعلام هذا التيار العرفانيّ كوفكا وليفين إلى جانب كوهلر ومنهم ماكس فريتهيمر الذي معه انطلقت البدايات المبكّرة من خلال بحثه في "قوانين الحركة" بدايات القرن العشرين محاولاً أن يثبت أنّ الأشياء أيضاً تتحرّك سوى أنّها حقيقة لا تتحرّك كما يتحرّك شريط سينمائيّ هو بمثابة الصورة. وقد اختصّ كوهلر في هذا التيار بأنّه من وجّه مبادئ الغشطلط إلى استثمارها في مجال التعلم.

ولتتأثر المدرسة البنائية جملة من الفرضيات النظرية التي تبني عليها أطروحاته منها:

- المعرفة تمثل للتجربة العرفانية فالأولوية في هذا النشاط للذات العارفة.
- المعرفة سيرورة مطردة قابلة للبناء فردياً.
- الحقيقة مؤقتة بالضرورة.

نظرية التوازن *équilibrium* عند بياجيه¹:

• اكتساب المعارف في نظر بياجيه:

لا يعتبر بياجيه المعرفة حالة كما هو الشأن في النظريات السلوكية، بل سيرورة يؤول فيها النشاط المعرفي إلى إنتاج صور ذهنية ورموز تمثل أشياء أو علاقات. ولا يمكن أن تكون المعرفة تجميعاً للمعلومات، بل هي دوماً "في حالة سيرورة تتمثل في المرور من معرفة أدنى إلى حالة أرقى من الاكتمال والفعالية. وتتخلص أفكار بياجيه عن كيفية الاكتساب في ما يلي:

- المعرفة تسير على خط النمو البيولوجي وترتبط به ارتباطاً وثيقاً جداً.
- المعرفة نشاط متطور باستمرار.
- تكتسب المعرفة بتفاعل بين الذات والبيئة فتتنظم وتتهيكّل نحو توازن تدريجي.
- اعترف بياجيه بأثر البيئة في اكتساب المعرفة ورفض مبدأ المثير والاستجابة.
- قبل بياجيه مفهوم البنية القسطالتي لكنه أضفى عليه حركية وتحديث عن الخطاطة.

• مفاهيم أساسية لفهم نظرية بياجيه:

- ❖ التمثّل: *assimilation* وهو فعل الشخص في الأشياء. يمكن بواسطته ربط المعارف الجديدة بتلك التي تحويها البنى المعرفية.
- ❖ الملاءمة: *accommodation* وهي عكس التمثّل، وتقوم على تغيير النشاطات المعرفية قصد التكيف مع المواقف الجديدة باستنفار الطاقات الكامنة لمواجهة الصراع المعرفي.

¹ جان بياجيه (1896 . 1980)، عالم بلجيكي الأصل انتقل من البيولوجيا إلى علم النفس.

❖ **التوازن: équilibre** سيرورة تعديل داخلي يحدث نتيجة لفعل السيوروتين السابقتين ويمكن من تكيف الفرد مع بيئته.

❖ **البنية: structure** وهي نسق له قوانين ويتميز بالشمول، إلا أنه نسق فرعي مقارنة بالفكر الذي يمثل نسقا أشمل.

❖ **العملية: opération** وهي فعل مستدخل. ويرى بياجيه أنه لا يمكن الحديث عن العملية دون تدخل المعكوسية la réversibilité كما يعتبر أنه لا وجود لعملية منعزلة بل تكون دوما عنصرا لبنية. إنها إذن فعل بالقوة يمكن أن يدخل ضمن تركيبة مع أفعال أخرى وأن يسير في الاتجاهين: المعكوسية.

• **التعلم من منظور بياجي:** يمكن إجمال مفهوم التعلم عند بياجيه في ما يلي:

- التعلم تملك بنى فكرية قابلة للتعميم على عدد كبير من المواقف كتطبيق المعكوسية في مجالات مختلفة.
- الخبرة في الوسط الفيزيائي والاجتماعي والنضوج والتوازن باعتباره آلية معدلة مستمرة، تنمي البنى المعرفية.
- من استنتاجات هذه النظرية العلاقة التي تقيمها بين طوري النمو والتملك. فلا يمكن أن يكون التعلم سببا في تسريع المرور من طور إلى آخر بل يكتفي بترسيخه بينما النمو البيولوجي هو الذي يحكم نسق التعلم.

• **آثار نظرية بياجي في التربية والتعليم:**

- اعتماد المحسوس بالابتدائي وتأجيل المجردات إلى مرحلتين الإعدادي والثانوي.
- المعلم مزود للمتعلمين بوضعيات ملائمة لبناء المعارف مساعد لهم على التعلم.

• **الماخذ على نظرية بياجي:**

- الفردانية
- عدم الواقعية
- الانتظارية

الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	الأنشطة
-------	---------	----------------	---------

• عرض من المكوّن يرصد المهاد النظريّ لظهور المقاربة بالكفايات. • تلخيص فرديّ شفويّ من عناصر الفريق المتكوّن لمحتوى العرض.		15.	55 دق
• عصف ذهنيّ حول نظرية الغشطلط. • عرض من المكوّن لنظرية الغشطلط وأهمّ مبادئها في التعليم. • تلخيص فرديّ شفويّ من عناصر الفريق المتكوّن لمحتوى العرض.		16.	55 دق
• ورشات حول نظريات التعلّم البنائية: أبرز مقولات بياجى وفيغوتسكي. • عرض الأعمال ونقاشها • عرض تكميليّ من المكوّن	الممهدات النظرية للمقاربة بالكفايات نظرية الغشطلط نظرية التوازن مع بياجى تأثيرات آراء بياجى في المجال التعليمي	17.	55 دق
راحة		18.	30 دق
• عصف ذهنيّ حول شخصية بياجى وآرائه في النمو المعرفي • عرض من المكوّن لنظرية التوازن عند بياجى • تلخيص فرديّ شفويّ من عناصر الفريق المتكوّن لمحتوى العرض.		19.	55 دق
• عرض من المكوّن لمرتكزات التعلّم في نظرية بياجى • تلخيص فرديّ شفويّ من عناصر الفريق المتكوّن لمحتوى العرض.		20.	55 دق
• تطبيقات آراء بياجى في المجال التعليمي		21.	55 دق

اليوم الرابع:

النظريات الاجتماعية العرفانية | نظريات الوساطة

• ثالثا النظريات الاجتماعية العرفانية أو الاجتماعية البنائية:

اهتمت بحوث النظريات الاجتماعية العرفانية بدراسة التفاعلات الاجتماعية لغاية الوقوف على ما لها من أدوار فاعلة في النمو المعرفي. ويمكن أن نقول إن هذه الدراسات تركّزت في مجالين اثنين يتعلّقان بدور الآخر في بناء المعرفة من خلال حركيتين اثنتين هما:

○ حركية التقليد أو الصراع

○ حركية الطبع الاجتماعي Marquage social

و"التصورات الاجتماعية Représentations sociales

ونجد النظريات الاجتماعية المعرفية قد انقسمت إلى تيارين يتفقان في أنّ التعلّم أي النمو المعرفي خلافا لنظرية بياجى لا يحدث في المستوى الفردي فحسب بل أيضا عن طريق التفاعل الاجتماعي لكن هذان التياران أحدهما يتحدّث عن الصراع والآخر ينفيه:

أ. تيار الصراع الاجتماعي العرفاني Conflit socio-cognitif:

من أبرز أعلامه: ويلام دواز Doise و غابريال موقني Mugny

أطروحاته: تنتزّل مقولات أصحاب الاتجاه الاجتماعي المعرفي من نظريات البنائية الاجتماعية في المسار الذي حطّه فيقوتسكي وتقوم على فكرة أن الطفل يبني أدواته المعرفية عن طريق التفاعلات الاجتماعية الحقيقية منها والرمزية التي تتيح صراعا يتأتّى من استجابات الشركاء، ويتحدد الصراع الداخلي لدى الشخص بصراع خارجي ذي مظهر اجتماعي.

آليات الصراع الاجتماعي العرفاني:

- فقد التوازن ما بين الفردي الناتج عن تعارض الاستجابات.
- فقد التوازن ضمن الفردي المترتب عن الوعي بذلك التعارض
- يؤدي تجاوز فقد التوازن ما بين الفردي عن طريق التنسيق بين وجهات النظر المتناقضة إلى تجاوز التوازن ضمن الفردي، وذلك ما يتيح إحلال بنية معرفية جديدة مكان البنية المعرفية السابقة.

شروط إنتاج الصراع الاجتماعي المعرفي:

- بلوغ مستوى معيّن للكفايات الشخصية الضرورية لإدماج ما ينتج عن التفاعل كالقدرة على التواصل وعلى التأويل الصحيح لرسائل الشريك في ذلك التفاعل.

- تعديل التبادلات على الصعيد الاجتماعي المعرفي وليس في المستوى العلائقي فحسب أي دون اللجوء إلى أي حلّ وسط مجاملاتي.

ب. تيار التفاعلات الاجتماعية دون صراع:

من أبرز أعلامه:

ألبيرت باندورا Bandura وميشال جيللي Gilly وجاك فراس Fraisse وجون بول رو Roux وفايدا وينيكيامان Fayda. Winnyikamen

الأنشطة التي يركز عليها التعلّم حسب هذا التيار:

- دور التقليد: بينما أكد كل من بالدوين Baldwin وبياجيه على دور التقليد في بروز التصوّر والتفكير الرمزيّ لدى الفرد، ذهب باندورا إلى أنّ هذا الدور ينتمي إلى مسار التعلّم الاجتماعيّ وليس الفرديّ، ويتمّ ذلك عن طريق الانتباه إلى النموذج، واستخدام عادات واستراتيجيات معرفيّة للاحتفاظ بالمعلومات الصادرة عنه والتي تدلّ عليها سلوكاته، ثم ترجمة التصورات الرمزيّة إلى أفعال، بالإضافة إلى السيرورات الحافزة ذات العلاقة بالقيمة الوظيفيّة المدركة في السلوك الملاحظ.

- دور التوجيه guidage / tutorat: ترى فايدا وينيكيمان ومن معها من رواد هذا التيار أن التوجيه يقود إلى استخدام آليات عميقة تتدخل فيها أنماط مختلفة من السيرورات التفاعليّة وبصورة عامّة يمكن اعتبار أنّ الوظيفة الماوراءعرفانيّة للتوجيه هي التي تيسّر عمليّة نموّ المعرفة لدى طرفي التوجيه المتفاعلين وهما الطفل الموجّه ومن يوجّهه.

- دور التصوّرات الاجتماعيّة:

تعود بعض الصعوبات المدرسيّة لدى المتعلّم إلى مشاكل التحيز في فضاء المدلولات المدرسيّة. فمواقف المتعلّم في ذلك الخضمّ تقتضي بناء جملة من التصوّرات حول المعلّم والمهمّات المدرسيّة وذات المتعلّم نفسه وكلّ ما حوله من مكونات بيئة التعلّم. وهذه التصوّرات عبارة عن نماذج داخلية للواقع الخارجي يتّخذها المتعلّم بمثابة موجّهات تقوده خلال كلّ الوضعيّات التي قد يجد نفسه فيها، وهي أيضا بمثابة قوانين وضوابط يعتمدها في تنظيم مجمل سلوكه واتّخاذ المواقف والقرارات.

• رابعا: نظريّات الوساطة ١ تيار الصراع الاجتماعيّ العرفانيّ

المرجعية النظرية للوساطة العرفانيّة:

المفهوم:

الوسيط معجما هو ذلك الواقع في موضع الوسط أي النصف من المسافة بين طرفين متباعدين أو متقاربين، والوقوع في الوسط اعتدال محمود. ثم استعير اللفظ في العربية الحديثة لمعنى الربط والصلة لأنّ موضع الوسط بين حدّين لا يكون المرور من أحدهما نحو الآخر إلّا عبره فهو بمثابة الرابط الواصل أو هو المساعد.

ومعنى الوساطة أو الربط هو ما ترجم به مصطلح médiation في المدرسة البنائية العرفانية التي كانت خاصّة مع كلّ من الباحثين التربويين ليف فيغوتسكي Lev Vigotsky وجيروم سيمور برونر Jerome Seymour Bruner.

ويعني العرفانيون بالوساطة ذلك الدور الذي يساعد على تملك القدرة على بناء المعرفة والوعي بسيروراتها من خلال التفاعل الثقافي الاجتماعي بين الفرد ومن في بيئته من أفراد هم الوسطاء، ومنهم المعلّم ومن خلال المقارنة بين تمثيلات الذات وتمثيلات حصول المعرفة لدى الآخرين لتنشيط الوعي وإنجاز التعديلات الضرورية في إطار الصراع والتماحك.

والأنشطة العرفانية هي تلك العمليات الذهنية والتمثيلات ذات العلاقة بالمعرفة وبالوظيفة التي تحقّقها. ونعني بذلك معالجة المعلومة وممارسة الرموز انطلاقا من القواعد المناسبة للعقل البشري منظومة تعالج المعلومة بكيفية تشبه أو تشبهها نسبيا المنظومات الأخرى ومنها الحاسوب.

ويذهب روفان فويرشتاين Feuerstein Reuven وهو من تلامذة بياجيه، ومن رواد تيار الوساطة إلى أنّ الإنسان يتعلّم من مثيرات البيئة، ولكنّه يضيف العامل الإنساني الذي يتدخل للقيام بعملية الوساطة بين المثير والفرد وبين الفرد وردّ الفعل.

وقد طوّر فويرشتاين نظرية قدرة التغيّر البنائي المعرفي ونظرية التعلّم الواسطي التي تنطلق من أنّ الفرد المتطوّر يكتسب المرونة في التعلّم وقدرة التغيّر نتيجة مواجهات جديدة مع البيئة. ومن أجل مساهمة البيئة في نموّ الطفل مساهمة ذات معنى، لا بدّ من وجود الوسيط البالغ وعدم الاكتفاء بتفاعل الطفل مع بيئته بحيث تعمل البيئة على تشكيله ويعمل هو على تشكيلها¹.

مركزات نظرية الوساطة:

¹ مجلة الرسالة، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب، عدد 14 سنة 2006.

- يعتقد فيقوتسكي¹ في نظريته أن الطفل أو الإنسان عموماً ابن بيئته الاجتماعية، إذا هي تغيرت أو تلوّنت تغير لتغيرها وتلوّن. والنمو العقلي لدى الطفل لا يحدث بعيداً عن تلك البيئة التي فيها يعيش ويتفاعل مع كلّ مكوناتها. وذلك التفاعل الاجتماعي هو عند فيقوتسكي العامل الأساسي في عملية النمو والتعلّم. فالطفل يبني معارفه بكلّ أصنافها بمساعدة الآخرين أو بوساطتهم.
 - ويذهب فيقوتسكي إلى تأكيد أن النمو العقلي ذو طابع اجتماعي بالأساس، وذلك لسببين: لأنّ الوسائل والأدوات السيكلوجية تتبع من سيرورة تاريخ البشر الاجتماعي والثقافي بما فيه من لغة وخرائط ومخططات، وأيضاً لأنّ اكتساب تلك الوسائل والأدوات لا يمكن أن يتحقّق إلّا عن طريق التفاعل غير المتكافئ بين الطفل المتعلّم والآخرين وهم العائلة والأقران والمعلّمون في المدرسة، أي البيئة الاجتماعية الثقافية.
 - وعلى هذا النحو يخالف فيقوتسكي وتيّاره في البنائية الاجتماعية الثقافية مقولات بياجى الذي يعتبر مسار التعلّم عملية فردية تستند خاصّة إلى عمليات التطوّر أو النمو البيولوجي لدى الفرد الذي يرتفع به النمو العقلي المتدرّج. فقد صار التعلّم إلى جانب ما فيه من الجهد الذاتي والمؤهلات البيولوجية التي لا ينكرها فيقوتسكي عملية اجتماعية ثقافية تتداخل فيها العوامل، والمعلّم عامل من عوامل الوساطة ولكنّ أدواره وآثارها لا تفسّر عملية التعلّم برمتها.
 - والوساطة إنّما هي تدخل يستفيد منه المتعلّم في صلاته بالمعرفة. وغياب "المعلّم الوسيط" يعطل نموّ قدرة المتعلّم على بناء المعارف وتملّكها ويعطل النموّ الذهنيّ نفسه، لأنّه لم تتوفّر للمتعلّم العوامل المساعدة على بناء المعرفة والتي تتمثّل في مساعدة الآخرين عبر العملية المسماة "وساطة". ومن الطبيعيّ جدّاً أن تختلف الوساطة العرفانية في مجال الممارسات البيداغوجية عن تلك الوساطة التي في المحيط العائليّ المصغّر أو الموسّع أو في بيئة الأقران، إذ أنّ التدخّل البيداغوجي من المعلّم فعل واع ونابع من الدراية والخبرة، يؤدّي بالضرورة إلى نتائج مختلفة إذا برمج ونقّذ على الوجه المطلوب. وهو أكثر قدرة على النجاعة وبلوغ الجودة في التعليم والتعلّم.
- نظرية فيقوتسكي:**

يعتقد فيقوتسكي بأهميّة النظر إلى النمو العقلي باعتباره ذا طبيعة اجتماعية وذلك لسببين: أولهما أنّ الوسائل والأدوات السيكلوجية تتبع من تاريخ البشر الاجتماعي والثقافي من لغة وخرائط ومخططات وما إلى ذلك. وثانيهما أنّ اكتساب تلك الوسائل والأدوات لا يمكن أن يتحقّق إلّا عن طريق التفاعل غير المتكافئ بين الطفل والآخرين. وهكذا تحلّ سيرورة النمو

¹ فيقوتسكي (1896 - 1934)، عالم نفس روسي اهتمّ بالفنّ والجماليات والبيداغوجيا والتربية إلى جانب اهتمامه بعلم النفس. كان أحد أعضاء "الترويك" المعروفة لعلم النفس السوفييتي.

التاريخية محلّ سيرورة التطور البيولوجي. فنجد أنّ فيقوتسكي يبني عملية التعلم على مفهومين رئيسين هما:

أ. مفهوم "منطقة النمو الوشيك": يعتبر فيقوتسكي أن التعليم، باعتباره تفاعلا أو تعاونا بين الطفل والكهول أو الأطفال الذين يفوقونه خبرة ضروري لتحقيق النمو، إلا أنه يعترف بوجود منطقة للتعلم الوشيك تتوسط ما بين النمو الحالي ونمو كامن يمكن تحقيقه في مواقف التفاعل الاجتماعي. ومنطقة النمو الوشيك هي الفارق بين المستويين.

ب. مفهوم التحول المفهومي: من المفاهيم العفوية إلى المفاهيم العلمية: يميز فيقوتسكي بين نوعين من المفاهيم هما المفاهيم العلمية التي تُتعلّم بالمدرسة والمفاهيم العفوية أو المألوفة أو الشائعة، وهذان النمطان من المفاهيم يتبادلان التأثير والتأثر. وتشكّل المفاهيم العلمية تعميمات من الدرجة الثانية بل هي تعميم لتعميمات سبق أن تبلورت في المفاهيم المألوفة ومثال ذلك: يبدأ مصطلح "زهرة" بأن يكون له مستوى التعميم ذاته الذي عليه مفاهيم "كالوردة" أو "الأقحوانة" أو غيرهما، ولا يتشكل نسق من المفاهيم إلا إذا بلغ الطفل مستوى أرقى من التعميم.

ويعتبر فيقوتسكي أنّ التحول المفهوميّ سيرورة موصولة يدمج الطفل من خلالها المفاهيم الشائعة في نسق متماسك من المفاهيم. وتحدث هذه السيرورة عندما يتأمل الطفل في الكيفية التي تعلّم بواسطتها في المدرسة وينظر في سيروراته الماوراء معرفية، وهكذا يعتبر فيقوتسكي أن نمو المفاهيم المألوفة يتم في الاتجاه "محسوس - مجرد" بينما تنمو المفاهيم العلمية في الاتجاه المعاكس أي "من المجرد إلى المحسوس".

منطقة النمو الوشيك:

ويميز فيقوتسكي بين ثلاثة مستويات من النمو لدى الفرد وهي:

✓ مستوى النمو الحالي: وهو مجموع الكفايات الحاصلة. أي تلك الأشياء المكتسبة التي يمكن للطفل أن يفعلها دون حاجة إلى الآخرين وتدخلهم.

✓ مستوى النمو الكامن: الذي هو مجموع الكفايات التي يمكن للفرد تحقيقها لكن لا تتحقّق إلا في مواقف التعاون والتفاعل الاجتماعي

✓ منطقة النمو الوشيك zone de développement proximale وهي الفارق بين المستويين الأول والثاني وهي التي يمكن للفعل التعليمي التدخل فيها وإحداث فارق بين متعلّم بنفسه ومتعلّم يساعده وسيط هو المعلم الذي يمكن أن يضطلع بما يسمّى عند فيقوتسكي: "تسريع النمو"، حيث تتوسّع دائرة معارف الطفل في اتجاه النمو العرفاني بفعل ما يحدث من التفاعلات بينه وبين المحيط وخاصة بينه وبين معلم مختص وخبير يحترف مهمّات التدريس.

وتتمثل أهمية الوساطة الاجتماعية في كون العامل المحدد للنمو عاملاً خارجياً فالقدرات الذهنية للفرد ومناويل التفكير الخاصة به لا تحددها عوامل بيولوجية فحسب بل أيضاً المؤسسات الخاصة بالثقافة التي يترى فيها الفرد. فالنمو وأشكاله ومضامينه إنما هي نتيجة تكون اجتماعي، ولا يمكن فهمها إلا من منظور تاريخي ثقافي ويعني ذلك أن التعلم يجب أن يوجه النمو لا أن يكون موجهاً به.

وتقوم الوساطة العرفانية عند ليف فيقوتسكي على مجموعة من المرتكزات الأخرى في المستوى التعليمي التعلمي، وهي أساسية إذا توفرت حصل من ورائها التعلم الجيد، وهي صنفان ما يتعلق بالمتعلم وما هو منوط بعهدة المعلم:

- أن يسعى المعلم من خلال دوره في الوساطة إلى بناء وعي لدى المتعلم ميتاعرفاني¹ métacognitif أي جعله على دراية كاملة بأدواره وجميع أنشطته التعلمية فهو يفكر بوعي في ما يصنع ولا ينفذ فقط ما يفكر فيه غيره.
- أما دور المعلم استناداً إلى مقولات الوساطة العرفانية فينبغي أن يتجه نحو العمل على بناء حصّة التعلم على مراحل مخصوصة ومتطلبات مهمة، هي:

- **وضع المتعلم في مسار التعلم الجديد** وذلك بوضع مدخل يتيح له من خلال وعيه تنزيل التعلم الجديد في مسار تطور التعلم ويمكنه من استحضار مكتسبات التعلم السابقة وانتقاء الضروري منها لبناء التعلم الجديد.

وهذا المدخل يمثل عقد عمل يصرّح به المعلم عند البدء في إنجاز الفعل البيداغوجي.

- **تقديم التعليمات:** وهذه المرحلة تتيح للمتعلم فهم الدور الذي سيضطلع به ضمن خطة انطلاق المحاولات الفردية التي غايتها التدريب على مواجهة الوضعيات.

- **فسح المجال للعمل الفردي:** وهذه المرحلة تتيح للمتعلمين تملك معطيات المهمة المنتظر إنجازها والإسهام النشط في المرحلة اللاحقة المتعلقة ببناء الاستراتيجيات الخاصة بالبحث عن حلّ المشكل.

وفترة العمل الفردي على قدر كبير من الأهمية إذ هي مناسبة يراقب فيها المعلم بدقة سلوكيات المتعلمين، ويدون ملاحظات أساسية عليها تنبني طبيعة المساعدة التي يحتاجها المتعلمون أو كلّ متعلم من أجل فهم تمثياته الشخصية في التعلم. وتختتم مرحلة العمل

¹ الميتاعرفانية: هي المعرفة الحاصلة لدى المتعلم حول تمثيه التفكير الشخصي وحول تمثيات الآخرين، فهي القدرة على التحكم الذاتي في تلك التمثيلات العرفانية وكيفية اعتمادها.

- الفردى بنشاط أساسى يدعم التوجّه المبتاعرفانى وهو دعوة المتعلّم فى نهاية النشاط إلى تفكير تأملى فى عمله الفردى.
- فسح المجال للعمل الجماعى: وهى مرحلة يحرص خلالها المعلم على ضمان ظروف الإنصات والاستماع إلى الآخرين قصد تبادل الاستراتيجيات المعتمدة وتعرّف النقائص والصعوبات والأخطاء التى تشوبها.
 - أهميّة استثمار الأخطاء والصعوبات والوعي بها: العمل الجماعى فرصة للتبادل والتفاعل فى إطار مفهوم "الوساطة" ومناسبة لترصد الأخطاء وتحليلها. وتحليل الأخطاء سلوك ذو جدوى كبيرة لأنّه يساعد على فهم كيفية اشتغال الذهن ووضع التعديلات الضامنة لتطويره لدى المتعلّم. وتعتبر مرحلة تحليل الأخطاء أساسية لأنها تبني وعياً يمكن المتعلّمين من تطوير قدراتهم التعلّمية عبر وصف كلّ منهم استراتيجياته وتحليلها وتعديلها من خلال مقارنتها بما عند الآخرين.
 - التدريب على العمل ضمن الفريق الصغير: وهذا النوع من الأنشطة يطلب فيه التعمّق فى عمل ما من الأعمال تكلف به مجموعات صغيرة تكون متجانسة المستوى قصد تيسير التواصل وتشجيع المتعثّرين.
 - التدريب على مهارة التأليف: من الضروريّ بناء قدرة لدى المتعلّم على التأليف بين الاستنتاجات. ويكون بناء هذا الاقتدار على نحو متدرّج يعتمد الانطلاق من الأعمال الأجزاء وهى أعمال الفريق وصولاً إلى ما بينها من الترابط والتألف.
 - التدريب على مهارة التعميم: وهى مرحلة يتيح فيها المعلم للمتعلّمين نقل معارفهم إلى وضعيات جديدة غير مألوفة.
- ويميّز فيقوتسكي بين صنفين من المفاهيم المتعلقة بالمعرفة وهى المفاهيم والمعارف المتداولة فى البيئة الاجتماعية الثقافية ويسمّيها "المفاهيم العفوية" أى تلك الشائعة المعروفة وغالباً ما لا تكون دقيقة أو قد تكون غالبة تماماً، وبين "المفاهيم العلمية" من جهة ثانية، وهى ضرب من التعميمات التى تتبنى على المألوف وتتجاوزه إلى صفة العلمية.
- ويتأسس دور الوساطة العرفانية على بناء ملكة التفكير العلمى خلال العمليات الذهنية وأدواتها الموظّفة من قبل المتعلّم خلال توخيه مسارات ما فى عملية بناء المعارف وتملّكها. ويكون التدخّل البيداغوجي همّة الأساسى ليس المعرفة فى ذاتها، بل تمشّيات التفكير والتملّك. ووظيفة المعلم فى المدرسة التى هى بيئة المعرفة العلمية إنّما هى عند فيقوتسكي إخراج تمشّيات التفكير من وضعها الضمنى فى فكر المتعلّم إلى الوضع الصريح المكشوف فينتج عن ذلك تطوير فى كيفية اشتغال الوظائف الذهنية لديه، ويكتسب مفاتيح التوظيف الهادف للمعارف المدرسية.

الصراع الاجتماعي العرفاني مدرسة جينيف:

وفي الاتجاه نفسه الذي سلكه فيقوتسكي وجماعته ولد التيار اللاحق له تيار مدرسة جينيف المسمى بالبياجيسيتية الجديدة، ومن رواده وهم من تلاميذ بياجي: دواز Doise وموفي Mugny وويلان Wilem وكليمونت Clemont وبيري Perret وغيرهم. وتذهب هذه المدرسة إلى جملة من الطروحات من أبرزها:

- رفض أطروحة بياجي القائلة بأنّ النمو المعرفي لدى الطفل إنّما يتكوّن بطريقة فردية ونتيجة للعوامل البيولوجية الذاتية.
- التفاعل الاجتماعي يسمح للمتعلمين بإنجاز مهامّ وأداء أدوار وأعمال لا يقدرّون على إنجازها فرادى.
- القول مثل فيقوتسكي بأنّ النمو العرفاني يحدث عن طريق التفاعلات الاجتماعية وأنّ لآخر دورا رئيسيا في ما يحدث داخل العرفان الذاتي.
- الاعتقاد بوجود حركيتين متعارضتين خلال التفاعل العرفاني هما: حركية التقليد أو الصراع الاجتماعي العرفاني من جهة أولى، ثمّ حركية "الطبع الاجتماعي" Marquage social و"التصورات الاجتماعية" Représentations sociales من جهة ثانية.
- يبني الطفل أدواته المعرفية عن طريق تفاعلات اجتماعية حقيقية أو رمزية تنتج صراعا يتأتّى من استجابات الشركاء، إذ يتحدّد الصراع الداخلي لدى الشخص بصراع خارجي ذي مظهر اجتماعي.
- التفاعلات لا تكون مجدية وناجعة إلّا متى أتاح صراعا خارجيا ذا مظهر اجتماعي يولّد لاحقا صراعا داخليا عند كلّ فرد ينتهي إلى التعديل والتطور المعرفي.
- المواجهة بين أفكار الأقران وتبادل الحجج تؤدي بكلّ فرد إلى فقدان التوازن في مرحلة أولى ثمّ البحث عن توازن جديد لبناء معارفه في مرحلة ثانية.
- ثمار التفاعلات العرفانية الاجتماعية تشكّل مكتسبات معرفية ومهارية أكثر ثباتا وأكثر قابلية للتوظيف في وضعيات تعلّم جديدة.
- دور المعلم يتمثّل في تنشيط الصراعات الاجتماعية وتنظيمها.

الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	الأنشطة
22.	55 دق	- النظريات الاجتماعية العرفانية - تيار الصراع الاجتماعي العرفاني - تيار النمو العرفاني دون صراع - نظريات الوساطة الاجتماعية - تيار البياجيستية الجديدة	• تلخيص شفوي لما تمّ التعرّض إليه في الحصص الماضية.
23.	55 دق		• عصف ذهنيّ حول النظريات الاجتماعية العرفانية • عرض المكوّن وحوار تفاعليّ
24.	55 دق		• ورشات عمل حول المدرسة البنائية والصراع الاجتماعي العرفانيّ • عرض أعمال الورشات وحوار مفتوح
25.	30 دق		راحة
26.	55 دق		• عرض المكوّن حول تيار النمو العرفانيّ دون صراع. • تلخيص العرض بشكل فرديّ • عرض التلخيصات وتقويمها جماعياً في إطار الفريق المتكوّن
27.	55 دق		• مفهوم الوساطة وخلفيته العرفانية • عرض أهمّ المبادئ التعليمية التي جلبها تيار التعلم بالوساطة

• عرض حول تيار البياجيستية الجديدة وأهم مقولاتها في آليات النمو العرفاني • حوار وعمل تألفي شفوي على هامش العرض		28.	55 دق
---	--	-----	-------

اليوم الخامس:

نظرية المعالجة المعرفية للمعلومة ١ خلاصة في نظريات التعلم

الموارد النظرية:

خامسا: نظرية المعالجة المعرفية للمعلومة:

أبرز أعلام هذه النظرية:

ريتشارد تشاتام أتكينسون R.C.Atkinson وريتشارد شفرين R.Shiffrin وليندساي Lindsay ونورمن Norman وتولفينغ Tulving.

تعريفها:

علماء المعالجة المعرفية لا تعنيهم في شيء الظروف الخارجية الحاقّة بعملية حصول المعرفة، وينشغلون أساسا بما يعتقدون أنّه يحدث من التفاعلات والحركة والربط بين القديم والجديد داخل الدماغ الذي هو مكلف بعمليات المعالجة. هذه النظرية تذهب إلى كون التعلم ليس مجرد الترابط الآلي بين المثير والاستجابة مثلما هو الشأن في تنظيرات السلوكيين بل هو نتاج لجملة من العمليات المعرفية المتسلسلة التي تقع بين لحظة استقبال المثير وإنتاج الاستجابة التي تناسبه.

اهتمّ هذا التيار العرفاني بالبحث في الكيفيات التي من خلالها وبمقتضاها يضيف الفرد المعلومات الجديدة إلى معارفه السابقة حول العالم وكيفية استخدامها لمجابهة المواقف المتعددة التي يتعرض لها الإنسان في الحياة. وقد تبلورت هذه النظرية داخل الحركة العرفانية نتيجة التقاء مجالات معرفية عديدة من بينها فيزيولوجيا الجهاز العصبي والسيبرنيتيقا والاتصال، وهي تختصّ باعتبار السيورورات الذهنية متوالية من المراحل، وتخصص كل منها بجزء من معالجة المعلومة كالمعالجة الحاسوبية.

أبرز منتجات هذه النظرية:

❖ المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومة في أعمال أتكينسون Atkinson وشفرين Shiffrin :

- مستوى السجل الحسي أو الذاكرة الحسية: وفي هذا المستوى يتم الاحتفاظ بالمعلومة لمدة قصيرة لا تتجاوز ربع الثانية. ومصدر المعلومات هو الحواس الخمس.
 - مستوى الذاكرة القصيرة المدى، وتسمى أيضا الذاكرة العاملة، وتتميز بمحدوديتها من حيث السعة ومن حيث الزمن، وتأتيها المعلومات عن طريق الذاكرة الحسية. وهي أكثر سعة من الذاكرة الحسية.
 - مستوى الذاكرة الطويلة المدى التي هي خزان ممتد في الزمن ووعاء للمعلومات المتراكمة لدى الفرد من معارف ومهارات وأحداث وما إلى ذلك. وهذه المعلومات تمت معالجتها في الذاكرة القصيرة المدى من خلال عمليات متعددة قبل انتقالها إلى مرحلة الخزن.
- ونجد في الذاكرة الطويلة المدى جملة من التباينات بين المضامين منها:
- المقابلة بين الذاكرة الوسيطة *mémoire procédurale* والذاكرة الاقتراحية أو التصريحية *mémoire déclarative*.
 - التمييز بين الذاكرة المشهدية أو ذاكرة الأحداث *mémoire épisodique* والذاكرة الدلالية *mémoire sémantique*.

❖ تصور التعلم وبناء المعارف:

يجرد التعلم من هويته لصالح الذاكرة. إذ يرى لندساي ونورمن أنه "عندما نتعلم معلومة جديدة فإننا ندخلها في البنى الدلالية التي سبقت إقامتها في منظومة الذاكرة لدينا"، فتملك المعارف الجديدة إذن يتطلب بالضرورة نوعا من الربط بالمعارف القديمة.

1. سيرونة التعلم وآلياته:

○ الترميز *encodage*، هو تحليل المثير المؤدى إلى تعيينه، ثم تحويل المعلومة الحسية الخارجية إلى "تمثل داخلي" قابل للمعالجة والاستبقاء. وتتحدد نوعية الترميز بالتعلم السابقة، وبوعية تحليل المعلومة. مثال : تعرف كلمة مكتوبة، تحليل خصائصها الخطية والصوتية والدلالية...

○ الوصول إلى المعلومات المخزنة بالذاكرة الطويلة المدى يرتبط بعدد المؤشرات الحاضرة عند الاستدعاء. وبطريقة إدماج المعلومة الجديدة في البنى المعرفية، ويربط صلاتها بالمعلومات السابقة.

خلاصة في نظريات التعلم البنائية:

إذا كان مفهوم التعلم باعتباره مدار بحث واسع يعود إلى أواخر القرن التاسع عشر، فإنه في الحقيقة مفهوم قديم خاضت فيه الفلسفة منذ العهد الإغريقي. لكن بظهور علم النفس برز المفهوم إلى مركز محوري. وقد ظلّ هذا المفهوم ثابتاً والمقاربات هي التي تطوّرت في مراحل متعدّدة.

والتعلم نشاط ذاتي بالأساس يسعى من خلاله الفرد إلى الحصول على استجابات متنوّعة بتنوّع الوضعيات تغير من سلوكاته ومواقفه لتناسب ما تقتضيه الوضعيات المستجدة من معارف نظرية وكفايات وقدرات ومهارات حتّى يغدو قديراً على مواجهة ما يجد من الصعوبات في وضعيات الحياة المتنوّعة. وللتعلم جملة من الخصائص العامة منها:

- التعلم يؤدّي بالضرورة إلى تغيير في السلوك
- التعلم مستقرّ في الغالب يمتدّ في الزمن.
- التعلم يعين صاحبه على حلّ المشاكل وتطوير الحلول.
- التعلم يندرج ضمن مسار الخبرة والممارسة للحياة في تجربة كلّ فرد.
- التعلم مرتبط بالنضج يشمل الجانب البدني والقدرة المعرفية والجوانب الانفعالية.

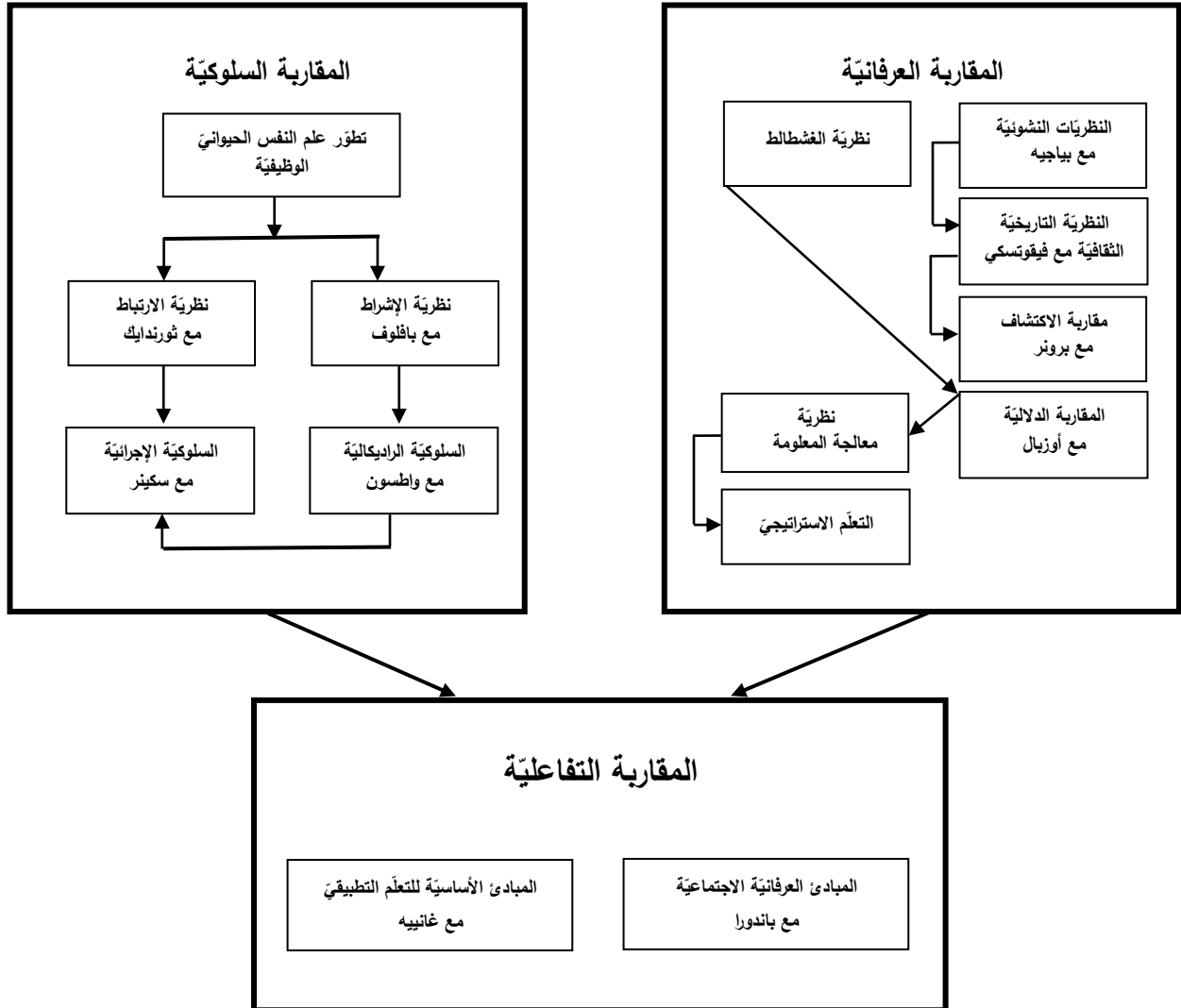
وخلاصة القول في نظريات التعلم أنّ التعلم يعتبر تغييراً في السلوك وفي مظاهره القابلة للملاحظة من اكتساب عادات ومهارات، وما إلى ذلك. ولكنه أيضاً اكتساب بني معرفية وأساليب تفكير وفعل، وهو مراقبة للوسائل المؤدية لهذا التغيير وتعديلها ذاتياً، إنّه تطوير "معرفة الكينونة" و"معرفة الصيرورة". ويحصل التعلم عن طريق التفاعل المباشر أو غير المباشر مع البيئة الفيزيائية والاجتماعية بصورة عامّة. ومن الاستنتاجات التعليمية لنظريات التعلم:

○ ضرورة وضع المتعلمين في مواقف تحثهم على النشاط الفردي والجماعي لبناء معارف جديدة.

○ أهميّة ربط المكتسبات الجديدة بمعارف المتعلمين السابقة لضمان تماسك بناهم المعرفية والمساعدة على انتقال أثر التعلم.

- ربط المعارف الجديدة ما أمكن بمجالات تطبيقها عملياً.
 - الانطلاق من وضعيات إشكالية خاصة في تعلّم المهارات الذهنية وما كان منها عملياً.
 - الحثّ على النشاط المبتاعرفانيّ الكفيل بتحقيق الفعل الواعي والتعديل الذاتي المستمر.
- وفي إطار تفريعيّ يوضّح طبيعة العلاقات المتداخلة بين مجموع نظريات التعلّم في سيرورتها التاريخية وخلفياتها مثلّ قى لوسينيان Guy Lusignan وجورجات قوبيل Georgette Goupil بهذا الشكل الذي لا يعكس فقط الخطّ التاريخي بل أيضاً التداخل وعلاقات التأثير والتأثر التي نجدها بين أكثر من تيّار من النظريات العرفانية:

رسم تمثيليّ



الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	الأنشطة
29.	55 دق	- مدخل تاريخي إلى نظرية معالجة المعلومة.	• عصف ذهني حول نظرية المعالجة المعرفية للمعلومة. • عرض: السياق التاريخي وأسباب ظهور النظرية
30.	55 دق	- دواعي الظهور والأهداف.	• عرض نظري: تصوّر التعلّم وبناء المعارف حسب نظرية معالجة المعلومة. • حوار تفاعلي حول الموضوع.
31.	55 دق	- المعارف في نظرية معالجة المعلومة.	• حوار تفاعلي مفتوح حول المقارنة بين العقل البشري والعقل الإلكتروني واستتبعات التشابه في النشاط التعليمي التعلّمي.
32.	30 دق	- العقل البشري والعقل الإلكتروني.	راحة
33.	55 دق	- تقويم مسار التكوين في الأيام الخمسة الأولى.	• عرض من المكوّن: أنواع الذاكرة البشرية وطرق الاشتغال. • كيفية الاشتغال على الذاكرة وتوظيفها في التعلّّمات.

• تلخيص وخلاصة لنظريات التعليم والتعلم ومجرباتها في مجال التعليم. • نقاش عام تأليفي.		55 دق	34.
• تقويم مرحلي لسير التكوين من خلال شبكة يقدمها المكون: المحتويات \ طرائق التنشيط ... • تحليل جماعي للشبكة واتخاذ إجراءات تعديلية عند الحاجة.		55 دق	35.

اليوم السادس:

المقاربة بالكفايات: مدخل تاريخي \ التيارات \ مفهوم الكفاية

الموارد النظرية:

1. مدخل تاريخي:

☑ في أواخر السبعينيات من القرن العشرين عرف العالم ما سمي "المقاربة بالكفايات" وذلك في مؤسسات التعليم التقني والمهني عند بعض الدول المتقدمة، ثم انتقلت المقاربة تدريجياً إلى التعليم الأساسي، فباقي المراحل التعليمية.

☑ وقد انحدرت التسمية من مصدرين مختلفين:

- الحقل اللساني: فقد درج نعوم تشومسكي Noam Chomsky (1928) منذ بداية السبعينيات على استعمال مصطلح الكفاية *compétence* للدلالة به في لسانياته التوليدية على قدرة الفرد على "إنجاز عدد لا حد له من الجمل".

- الحقل الاقتصادي: هذا الميدان الحيوي النشط جداً منذ قرون والذي ازداد نشاطاً في النصف الثاني من القرن العشرين صار يرى في المدرسة رهانا في اتجاه مزيد من الجودة والنجاعة من حيث طبيعة المتخرجين وقدراتهم الإنتاجية ويمكن أن يوقر له الكثير من خلال تزويد المؤسسات الاقتصادية بإطارات ذوي كفاءة عالية. وذلك ما جعل البحوث التربوية تنكب على تلبية الرهان الاقتصادي فتفرز كتابات وتنظيرات كثيرة في ميدان الكفايات.

وقد اهتمّت بموضوع الكفايات دول كثيرة في العالم منها المتقدّمة ومنها السالكة طريق النموّ فاختارت المقاربة بالكفايات في نظمها التعليمية.

"وميزة هذه المقاربة أنها تهتمّ اهتماما خاصا بطبيعة المعرفة ودور المتعلم في بنائها، وتعنى اعتناء شديدا بالمسارات الفكرية والوجدانية والاجتماعية الملازمة لاكتساب المعارف الجديدة وما تقتضيه هذه المعارف من معالجة واسترجاع متواصل وما تستدعيه من هيكلة مستمرة للمكتسبات السابقة"¹.

2. مفهوم الكفاية:

من الثابت عند أهل الفكر أنّ التعريف من العمليات الفكرية الأكثر تعقيدا. ذلك لأنّ شرط أن يكون التعريف "جامعا مانعا" كما هو معروف في شروطه من الصعب تحقيقه فالتعريف "التام" كما يقول المناطق أو الجامع المانع هو ذلك الذي يحدّ فيه الشيء بحدود لفظية ومعنوية جامعة محيطة بكلّ خصائصه مانعة لخصائص مفاهيم أخرى قريبة منه من الاختلاط بها، وما أقرب المفاهيم بعضها من بعض في عصر تطوّرت فيه المعرفة قريبا يعسر وضع الحدود الدقيقة بينها. لذلك قال الباحث في لي بوترف Le Boterf عن مفهوم الكفاية إنّهُ مفهوم "حريائي".

ومع ذلك سنبحث عن تعريف مفهوم الكفاية تعريفا يقترب ما أمكن ممّا كتب عنه وممّا مورست على أساسه بعض التجارب في المنظومات التعليمية الحديثة.

معجما: جاء في لسان العرب: "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر ويقال: استكفّيته أمرا فكفانيه ... وفي الحديث: من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفّناه أي أغنّاه عن قيام الليل، وقيل: إنّهما أقلّ ما يُجزئ من القراءة في قيام الليل ... وكفى الرجل كفاية فهو كاف ... واكتفى، كلاهما: اضطلع ... والكفو النظير".

وعلى هذا تكون الكفاية في معنى الاضطلاع بأمر ما وأن يكون فاعل الكفاية قادرا على الكفاية أي مجزئا في الإنجاز، وهذا المعنى قريب من النظير وهو الشبيه، فكأنك إذا طلبت شخصا أن يعوّضك في أمر ما - أي استكفّيته، فكفاك ذلك الأمر - طلبت نظيرا لك فيه أي من يغنيك عنه ويعوّضك على أحسن وجه. فالكفاية بهذا المعنى حدث وليست صفة ولكنّها حدث شرطه صفة وهي المشابهة في القدرة أو القدرة على القيام. والقيام في المعنى القديم للعبارة: الاضطلاع.

¹ وثيقة المقاربة بالكفايات، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ص 5، الجمهورية التونسية.

اصطلاحاً: أمّا في الاصطلاح والاستعمال فكثيرة هي التعريفات التي نجدها للكفاية، إذ أنّ هذا المفهوم إلى جانب تشعبه كما ذكرنا مفهوم مرتبط بالبعد الإنجازي التطبيقي، وفي كلّ تطبيق نجد أثر الذات الفاعلة وما ينجّر عنها من الفوارق والسمات الفردية.

فلمفهوم الكفاية مجال عام يتعلّق بالمهنة والأعمال. وفي هذا الاتجاه العام نجد تعريف كلّ من فيليب كاري وبيار كاسبار: "الكفاية تمكّن من التدخّل أو حلّ المشكلات المهنية بطريقة مرضية في سياق بعينه عن طريق استدعاء جملة من القدرات بطريقة إدماجية"¹.

وفي هذا الاتجاه أيضاً نجد أعمالاً تتعلّق بمهنة التدريس، ونجد من الباحثين من يتحدّث عن "كفايات التدريس". ولعلّ أبرز من خاض في ذلك حلقة بحث تربوية نشأت خلال الستينيات بالولايات المتحدة الأمريكية وهي: Competency-Based Teacher Education.

ومن المجالات الأساسية التي انتشر فيها حديث الكفايات مجال التعلّم وهو ما أشرنا إليه في فقرات سابقة في الكلام على تقرير اليونسكو 1996 أو تقرير إدقار كما يسمّى عند البعض. وسوف نعرض هنا جملة من التعريفات ننتهي من خلالها إلى مجموعة من الملاحظات:

- تعريف بيير جلي Gillet (1930.2008) "الكفاية نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية التي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكّن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرّف على المهمة المشكلة وحلّها بإنجاز (أداء) ملائم"².

- تعريف "قي لي بترف" Guy Le boterf الكفاية هي "القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية، ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن، دون هدر للمجهود، إنّها القدرة والاستعداد التلقائي، بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين"³.

- تعريف فيليب برينو Perrenoud (1944): "الكفاية هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية متنوعة لمواجهة نوع محدّد من الوضعيات"⁴.

¹ Philippes Carre et Pierre Caspar, Traité des sciences et techniques de la formation. Paris. Dunod. 1999.

² محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، منشورات رمسيس، أكتوبر سنة 2000، ص59.

³ Le Boterf (Gue), 1995, De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations. p : 22.

⁴ Philippes Perrenoud, Dix nouvelles compétences pour enseigner, Editions ESF, Paris 1999, p : 17.

- تعريف عبد الله مجاهد: الكفاية هي "أن تعمل المؤسسة التربوية، ومن خلال العملية التعليمية - التعلمية على إكساب المتعلم مجموعة من الموارد (معارف ومهارات وخبرات وقدرات ومواقف...) بحيث يكون قادراً على إدماجها وتعبئتها من أجل تفعيلها وتوظيفها في سياقات متعددة، متجددة - داخل وخارج المؤسسة - تمكنه من التكيف الإيجابي مع المشاكل والوضيقات التي يواجهها المتوقعة منها واللامتوقعة"¹.

ولعلّ الحاصل من كلّ هذه التعريفات والجامع بينها هو كون الكفاية إنّما هي مؤهلات معرفية ومهارية ونفسية قابلة للتوظيف في الحياة لإنجاز عمل ما أو للتصرف المفيد والمناسب في وضعية مشكلة:

فامتلاك الكفاية إنّما هو امتلاك [معرفة + مهارة + اتجاه] ضمن وضعية حياتية ما

ملاحظات:

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نخلص إلى أنّ الكفاية مفهوم ينطوي على جملة من المرتكزات وله بالمثل جملة من الخصائص والمستلزمات الضرورية لتحقيقه:

أ. مرتكزات الكفاية:

- تجاوز امتلاك المعرفة إلى البحث عن طرائق توظيفها
 - التدرّج: الذهاب من البساطة إلى التعقيد لتمتين البناء
 - الترابط بين الكفايات: التكامل والتداعي
 - تعليق النظري بالمهاري: مبدأ النجاعة والفاعلية
 - البعد الفردي: تربية المتعلم على المبادرة والاختيار
 - الاستجابة لحاجة ذاتية لدى المتعلم: الضبط الدقيق والاقتصاد في الجهد والتكلفة
 - الصلة بسوق الشغل: الانفتاح على المحيط واستثمار المعارف
 - الحاجة إلى مدرّس مؤهل له ملامح وأدوار من أهمّها:
- الحرص على تحفيز المتعلم ومرافقته في المحاولات الأولى.

¹ عبد الله مجاهد، الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، مجلة علوم التربية، العدد السابع والأربعون، مارس 2011: ص 25.

- الموقف الإيجابي من الأخطاء واعتبارها مرتكزات تعلّم واستثمارها في اتجاه تعديل المسار التعلّمي بعد فهمها وتحليلها وتعليلها.
- العمل على بناء العقد التعليمي الواضح وتعديله عند الحاجة
- الاستماع إلى المتعلّم وتقبّل مواقفه وانفعالاته بروح الاستيعاب والاعتبار الموظف لفائدة المرافقة.
- تثمين العمل التعاوني بين المتعلّمين خلال المهام المعقّدة.
- المشاركة الطبيعية في أنشطة المتعلّمين ومغادرة مصطبة التعالي والتشبّث بدور المتحكّم المقيم، لكن دون نزول إلى النديّة والتساوي مع المتعلّمين وضياح الهيبة.

3. خصائص الكفاية:

- هي نشاط ذو بعد وظيفي يعمل على حلّ وضعية مشكلة.
- هي نشاط إدماجيّ جامع.
- هي قدرة على استدعاء مجموعة من المعارف والمهارات لتتظافر في حلّ وضعية مشكلة ما.
- تكون في مجال تخصصي بعينه وقد تكون عابرة للتخصصات.
- تستهدف بلوغ الجودة والابتكار.
- تمكن صاحبها من الخروج من منطق استهلاك المعرفة إلى منطق الإنتاج.
- تتعلّق بأبعاد الشخصية عامّة من معارف ومهارات ووجدان ومواقف.
- تمكّن مملّكها من استحضار المعارف والقدرات المتنوّعة السابقة قصد إيجاد حلّ لوضعية لم يتعرّض إليها من قبل.
- قابلة للتقويم لتحديد درجة التملّك.
- غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألّف منها ولكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة¹.

كفايات المعلم:

¹ محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، عدد 16، ط 2000، ص: 50.

ومن الضروريّ والمفيد أن نشير إلى أنّ الحديث عن ملامح جديدة لمتعلّم جديد وفق مفهوم الكفاية يستدعي آلياً الحديث عن كفايات جديدة لدى المتعلّم يمكن أن نجمها من خلال الأدبيّات التي رافقت تيّار المقاربة بالكفايات في هذه القائمة العامّة التي هي قابلة للتفريع:

- كفاية تحليل الحاجات
- كفاية التسيير والتنظيم
- كفاية الهندسة والتصميم
- كفاية التكنولوجيا الحديثة
- كفاية حلّ المشكلات
- كفاية الاستقصاء
- كفاية التواصل
- كفاية التنشيط
- الكفاية الابداعية
- الكفاية التعليمية
- الكفايات المعرفيّة في الاختصاص
- ...

4. أنواع الكفايات:

تصنّف الكفايات تصنيفات عديدة وذلك بحسب المنطلقات والأغراض عند الباحثين وعموم المشتغلين بها من تربويّين وسياسيّين. من التصنيفات ما هو عامّ ومنها المفصّل. فمن التصنيفات العامّة هذا التصنيف الثنائيّ:

الكفايات الدنيا:

وهي الكفايات التي تقتصر على المستويات البسيطة من المعارف والمهارات لدى الفئات مخصصة من المتعلّمين ذات احتياجات خاصّة ذهنيّاً أو حسّيّاً أو حركيّاً يكون الهدف معها مجرد الإدماج الاجتماعيّ وصناعة التوازن النفسيّ والبدنيّ.

الكفايات العليا:

وهي تلك التي تتّجه إلى تركيز الجودة وتحصيل درجات التميّز لدى فئة المتفوّقين الموهوبين والعباقرة من أبناء المدرسة.

ومن التصنيفات العامّة أيضاً هذا التصنيف الثلاثيّ:

الكفايات الأساسيّة: **Compétences de base**

وهذا الصنف من الكفايات يخصّ كلّ مادّة دراسيّة على حدة، ولا يخصّ فرعاً منها فهو عامّ شامل لفروعها: ومثال ذلك: كفايات القراءة \ الكتابة \ المشاهدة \ الفهم في اللغة العربيّة وفي سائر اللغات.

الكفايات النوعيّة: **Compétences spécifiques**

وهذا النوع الكفايات لا يخصّ المادة بل فرعا من فروعها أو وحدة من الفرع: ومثال ذلك كفاية بناء الجملة الفعلية في فرع الإعراب من اللغة العربية، أو كفاية تصريف الفعل المضارع منصوبا ...

الكفايات الممتدة: Compétences transversales

وهذا النوع من الكفايات لا يخصّ مادة تعليمية بعينها ولا فرعا من فروع المادة، هو مشترك بين مجموعة من المواد (اللغات \ الاجتماعيات \ العلوم \ الرياضيات): ولأنّه غير مرتبط بمادة واحدة يتسم هذا النوع بالاتساع والثراء، إذ يحصل من خلال تداخل وتشابك بين كثير من المواد، ويستغرق تملكه وقتا طويلا، ويعتبر من النوع العالي الذي يشكّل جزءا من الملامح الأساسية في شخصية صاحبه. ومن هذا الصنف كفايات التعبير \ التحليل \ العمل الجماعي \ والتفكير العلمي ...

ومن التصنيفات الأخرى وهي إجرائية:

الكفايات التواصلية:

تتشغل هذه الكفايات بتمكين القدرات التواصلية عامة لدى المتعلّم ومنها خاصّة التمكّن من اللغات واستخدامها، أي معرفة نظام اللغة في كلّ مستوياته، ولكن الاتجاه تحديدا إلى تملك القدرة على استعمال اللغة وتوظيفها قراءة وكتابة ومشاهدة في وضعيات تواصلية متنوعة.

الكفاية الإستراتيجية:

يرتكز تملك هذه الكفاية على تنمية الذات والقدرة على اتّخاذ المواقف الفردية، وبناء الشخصية، وامتلاك منهجية العمل وتعديلها عند الضرورة.

الكفايات الثقافية:

وهذا النوع يشمل ما يتّصل بالهوية الدينية أو الوطنية أو التاريخية أو عموم الإنسانية. والقصد من تملك هذه الكفايات إلى جانب بناء الشخصية المتجدّرة إنّما هو العمل على تطوير هذه الكفايات عبر إدراك ما فيها من إمكانات الإبداع والفنّ.

الكفايات التكنولوجية والعلمية:

ووظيفة هذه الكفايات الوقوف على ما للتكنولوجيا والعلم من دور في حياة المجتمعات، والسعي إلى التمكّن من المفاهيم والمهارات العلمية والتكنولوجية وتوظيفها.

ومن المهمّ أن نوضّح أنّ الباحث على هذه التصنيفات وخاصّة تلك الإجرائية منها إنّما هو جملة من العوامل التي يمكن تلخيصها في هذه المؤشرات:

- وفرة المعارف جعلت تحصيلها على الطرائق القديمة مستحيلا، فحلّ محلّ الاكتساب مفهوم التوظيف والقدرة على المواكبة والانتقاء والتخصّص.

- ضرورة امتلاك القدرة على التكيف مع الوضعيات والسياقات المتحوّلة والكثيرة والسريعة التشكّل والتلوّن.
- أهميّة ربط المعارف بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي والانتقال بها من النظريّ إلى الاستعمال الوظيفيّ المنتج.
- ضرورة ربط المعرفة وتقويمها بما يحصل عبرها من النتائج والمنافع في مستوى سلوك الأفراد الشخصي وفي الحياة المهنيّة أيضا.
- ربط المعارف ووظيفة المدرسة بصناعة الإنسان المتفاعل اجتماعيًا وحضاريًا في واقع حديث لم تعد العزلة فيه متيسّرة ولا اختيارًا ممكنًا، ولم يعد ترتيب الحضارات وتفرّقها ذا معنى إذ عوّضه مبدأ التفاعل الإيجابي والتكامل بعيدا عن المفاضلات التي تذكي الصراع ولا تؤسّس للبناء والتواصل المثمر.
- صارت المعارف حديثًا متداخلة تستدعي فروعها الإدماج لبناء الشخصية الإنسانية المتكاملة القادرة على الفعل والتفاعل وفقا للحاجة والصعوبات والمطامح.
- تأكّد مفهوم الديناميّة في المعرفة وأن تكون المدرسة فضاء يعلم حرفاء القدرة على المواكبة والتعلّم المستمرّ حتّى خارج أسوار المؤسسات التعليمية وذلك مدى الحياة.

ومن أجل ذلك جنحت شعوب العالم في الخمسين سنة الأخيرة تحديدا إلى أن تشغل منظوماتها التعليمية وفق المقاربة بالكفايات بكلّ ما فيها من تجديد ورهانات عالية مع استيعاب للنجاح والمحطّات المفيدة في جميع التجارب التعليمية والتعلّميّة السابقة.

وقد اختارت دول عربيّة كثيرة منهج الكفايات منها المغرب والمملكة العربيّة السعوديّة وقطر والكويت وتونس والأردن والجزائر وغيرها على فترات متفاوتة.

وذهبت المدرسة التونسية إلى تصنيف الكفايات على نحوين اثنين أحدهما في المستوى الداخلي والثاني قائم على المنطق الزمني¹:

مستوى المنطق الداخلي للكفاية: وهو الذي يحتكم إلى تمفصلات الموادّ وعائلاتها فيفرع الكفاية إلى ثلاث مجموعات:

- الكفاية الأفقيّة العامّة
- الكفاية المجاليّة الخاصّة (عائلة من الموادّ)
- الكفاية الخصوصية أو كفاية المادّة (مادّة واحدة)

¹ البرامج الرسميّة، الدرجة الأولى من التعليم الأساسي، ص 5. الجمهوريّة التونسيّة.

مستوى المنطق الزمني للكفاية: وهو المستوى الذي يراعي توزيع التحصيل على مراحل التعليم فيدرج الكفاية إلى:

- الكفاية الأفقية حسب الدرجة (لدى نهاية درجة من درجات مرحلة تعليمية ما)
- الكفاية الأفقية المرحلية (لدى نهاية مرحلة من التعليم)
- الكفاية الأفقية النهائية (نهاية مراحل التعليم)

وتعرف الكفاية الأفقية بأنها "العمليات والإنجازات والسلوكات والاستجابات والقرارات والبرمجيات والاستراتيجيات... التي يتواتر منطقتها وترتيبها وتتواتر عناصرها أو ثوابتها الهيكلية لدى المتعلم في وضعيات قد تكون مع ذلك مختلفة من حيث المعطيات والمضمون والسياق والبنية. لذلك لا تقوم الكفاية على تعلم وحيد أو على اختصاص بعينه وإنما هي نتيجة تضافر تعلمات كثيرة يبلغ المتعلم من تحصيلها، في كل مرحلة، مستوى من إدراك معناها وفائدتها ووجاهتها يمكنه من تصريفها تصريفاً مناسباً ومطواعاً ومتكيفاً. ومن هذه الناحية فإن الكفايات الأفقية تمثل مستوى قابلاً للقياس في حدود "القدرة على" يمكن أن يتخذ "الحريف" أو "صاحب الانتظار" مؤشراً دالاً على مستوى وأهلية¹.

4. كيفية صياغة الكفاية:

انطلاقاً من تعريف الكفاية نستطيع القول إن العمليات الأساسية في التعامل معها ثلاث متلازمة متدرجة وهي:

- التخطيط: تحديد الكفاية المستهدفة وصياغتها
- التنفيذ:
- إكساب المتعلم الموارد الضرورية للكفاية
- إدماج المكتسبات
- الاستثمار: تعبئة الموارد وتوظيفها في وضعية مشكلة ما.

وفي كل نظام تعليمي تتم عملية الصياغة عن طريق المؤسسة المختصة المكلفة من قبل السلطة التي هي غالباً وزارة التربية، وفي إطار وثيقة مرجعية تسمى البرنامج أو المنهاج العام الذي يتفرع بدوره، فيولد المنهاج الخاص بكل مادة تعليمية.

معايير الصياغة:

- الواقعية

¹ المصدر السابق، ص 15. الجمهورية التونسية.

- السلامة اللغوية
- الدقة والوضوح
- الشمولية
- الوظيفية: ونعني بها الدلالة والمعنى لدى المتعلم بشكل يحفزه على الاكتساب والاستثمار في الوضعية المشكلة.

عناصر الكفاية:

- المحتوى: المضمون المعرفي أو المهاري أو المتعلق بالمواقف، أي كلّ ما هو من الموارد التي تتطلب الكفاية اكتسابها.
- المهمة: يكون دور المتعلم منصوباً عليه بدقة
- السياق: وهو الظروف الواجب توفرها أو فئة الوضعيات التي تندرج فيها الكفاية المطلوبة
- معيار التقويم: وهو الذي يصف كيفية الأداء ويضبط حدودها الكمية والنوعية ويشير إلى مقبولية الاكتساب.

مثال على الكفاية في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية:

يكون المتعلم في نهاية الوحدة التعليمية ... قادراً على إنتاج نصّ سرديّ مداه بين 05 و 10 جمل مترابطة في وضعية دالة متعلقة بأحداث اجتماعية متنوعة موظفاً في إنتاجه إنّ وأخواتها والجمل الفعلية بما فيها من الأفعال والمفاعيل الدالة على الزمان والمكان والحال.

تحليل المثال: المعايير

المؤشرات	المعايير
----------	----------

هذا المعيا هو أول ما ينظر إليه من المعايير انطلاقاً من طبيعة المنظومة التعليمية واختياراتها وفلسفتها التربوية التي تتبنى عليها. وينبغي أن يكون نص الكفاية ذا مرجع قانوني في الواقع التعليمي أي مدرجاً بصيغة أو بأخرى ضمن منهاج اللغة العربية في مستوى معين من مستويات التعليم (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مثلاً).	الواقعية
جملة تامة منسوخة بكان طويلة طولا لا يعيها لأنه يعكس طبيعة الكفاية وما فيها من تعدد العناصر والشروط. وهي موجهة إلى معلم مختص في اللغة العربية لا يشكل عليه فهمها.	السلامة اللغوية
هذه الصيغة واضحة ودقيقة: فإذا لم يجد القارئ في نص الكفاية ما يدعوه إلى الاستفسار والتساؤل عن المعنى المراد في لفظ أو جملة ما أو ما يحتمل فهمين أو أكثر على وجه التأويل، فمعنى ذلك أن الصياغة على درجة كافية من الوضوح والدقة.	الدقة والوضوح
في هذه التعليمية تتجلى الشمولية - التي هي التعدد والتنوع - في مستويات منها أن فعل "يسرد" متعدد الأبعاد والعناصر، فالسارد يعبر خلال نشاط السرد عن جوانب مختلفة من شخصيته ومعارفه ومهاراته: المعارف اللغوية، المواقف والاتجاهات، المهارات المنهجية ...	الشمولية
من الثابت المعلوم أن الطفل يمارس السرد في حياته ويوظفه يحتاجه: في وضعية ما: فقد يطلب منه أبوه أو أمه أو صديقه رواية حكاية من أحداث يومه الذي قضاه في اللعب، ومن ذلك مثلاً قصة الشجار الذي دار بينه وبين أحد أقرانه أو دار بين اثنين من الفريق الذي قضى فيه ساعات اللعب ... فالسرد كالوصف والحجاج مكون طبيعي من المكونات الحياتية الفردية والاجتماعية إلى جانب ما فيه من الصقل والتهديب الثقافي الذي تضطلع به التجارب الذاتية والتربية في نطاق الأسرة وفي مجال المؤسسات التعليمية.	الوظيفية

تحليل المثال: العناصر

المؤشرات	العناصر
• نمط الكتابة هو السرد: (الجملة الفعلية: تعيين الحدث والزمان والمكان والفواعل) • أدوات الربط: و، ف، ثم ... (ترابط معاني الجمل والتناسق الدلالي بينها)	المحتوى

	• إنَّ وأخواتها: التوكيد، التشبيه، التَّمَنِّي ... (التعبير عن المواقف)
المهمّة	تحرير المتعلّم نصّاً سرديّاً (ليس وصفيّاً ...)، وهذه مهمّة كما هو واضح متعدّدة المكوّنات أي متّصّفة بالشموليّة (انظر ما مضى ذكره في الجدول السابق) ومعنى ذلك التعدّد أنّ الكفاية من النوع الإدماجيّ.
السياق	السياق اجتماعيّ مرتبط بحياة الطفل وما فيها من الأحداث المتكرّرة والمتنوّعة التي يعيشها ولا يجد عناء في سردها إذا توفّرت له الموارد التعليميّة المساعدة
التقويم	يمكن تقويم الإنتاج المطلوب أي كفاية الأداء على أساس: • الكميّة المطلوبة من الجمل: بين 05 و 10 جمل • الترابط بين الجمل • استعمال إنَّ وأخواتها، الجمل الفعلية وعناصرها

الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	الأنشطة
-------	---------	----------------	---------

• عرض المكوّن لمدخل تاريخي: الإرهاصات وعوامل ظهور المقاربة بالكفايات.		55 دق	36.
• عصف ذهني حول مفهوم الكفاية لغة واصطلاحاً • عرض المكوّن حول تعريف الكفاية وملامحه المتشعبة.		55 دق	37.
• عرض خصائص مفهوم الكفاية وكفايات المعلم من المنظور التعليمي البنائي. • عمل فردي: ملامح المعلم الجديد وفق المقاربة بالكفايات ومنزلة المتعلم • حوار حول الأعمال الفردية	- مدخل تاريخي - مفهوم الكفاية	55 دق	38.
راحة	- خصائص الكفاية	30 دق	39.
• تصنيف الكفايات والعلاقة بينها وبين الأهداف • عرض المكوّن طريقة صياغة الكفاية في مجال اللغة العربية: المراحل والشروط.	- تصنيف الكفايات - كيفية صياغة الكفاية	55 دق	40.
• ورشات عمل حول كيفية صياغة الكفايات في اللغة العربية		55 دق	41.
• عرض أعمال الورشات • نقاش عام وتقويم للمنتجات		55 دق	42.

اليوم السابع:

المقاربة بالكفايات: المفاهيم الحاقّة: مفهوم القدرة | المهارة | الوضعية المشكّلة

الموارد النظرية:

المفاهيم الحافة بمفهوم الكفاية:

مفهوم الكفاية احتاج عند البحث عن تنزيله في ميدان التطبيق إلى جهاز مفاهيمي متنوع يوضح الكفاية أو يساعد على أجرتها، ومن ذلك:

أ. مفهوم القدرة *capacité*

معجمًا:

نقرأ في لسان ابن منظور: قَدَرَ الرزقَ يَقْدِرُهُ: قَسَمَهُ. والقَدْرُ والقُدْرَةُ والمِقْدَارُ: القُوَّةُ ... وفي حديث عثمان، رضي الله عنه: إِنَّ الذَّكَاءَ فِي الحَلْقِ واللِّبَةِ لَمَنْ قَدَرَ أَي لَمَنْ أَمَكَّنَهُ الذَّبْحُ فِيهِمَا ... والافتقارُ على الشيء: القُدْرَةُ عليه، والقُدْرَةُ مصدر قولك قَدَرَ على الشيء قُدْرَةً أَي مَلَكَهُ.

فمن معاني القدرة في الأصل المعجمي للفظ: القُوَّة والإمكان والامتلاك، وهي دلالات سنلمسها في التعريف الاصطلاحي فيما بعد.

اصطلاحًا:

يعود مفهوم القدرة في العصر الحديث إلى المجال الفيزيائي خاصة ويعبر عنه أحيانا بالقُوَّة، والقدرة فيزيائيًا هي معدّل بذل طاقة العمل في وحدة زمنيّة محدّدة. ولكن المصطلح انتقل من الفيزياء إلى مجالات كثيرة منها الاقتصادي والتكنولوجي والعسكري ومنها أيضا مجال المعرفة. ومن التعريفات المتداولة تعريف فيليب مريو للقدرة بأنها "نشاط ذهنيّ مستقرّ وقابل للتطبيق في مجالات مختلفة، وتستعمل لفظة القدرة مرادفا للمهارة. ولا توجد قدرة في الحالة المطلقة، كما أنّ القدرة لا تتمظهر إلّا من خلال تطبيقها على محتوى".

وتختلف القدرة عن الاستعداد من حيث أنّها مكتسبة بالجهد والتجربة في بيئة صاحبها وقابلة للملاحظة وقيس درجاتها من خلال أنشطة عمليّة في مجال ما، خلافا للاستعداد الذي هو من قبيل الفطرة والطبيعة. فالقدرة إذن نوع من السلوك الممكن إذا توفّرت الظروف الكفيلة بإنجازه. وللتوضيح نشير إلى مفهوم الإنجاز الذي يقابل القدرة وهو "ما يتمكّن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجّله بأعلى درجة من الوضوح والدقّة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعدّدة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق

أنياً. والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات...¹.

والقدرة في المجال التربوي تكون من قبيل الأهداف القريبة أو المتوسطة المدى، وهي عامة شبيهة بالكفاية الأفقية أو الأهداف الصنافية في المجال المعرفي، والمجال الحسركي، والمجال الوجداني. وتقوم القدرة على تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية أو وجدانية، وهي أيضا مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة إلا متى تجلّى في أنشطة وممارسات تؤشّر على تنظيم داخلي لدى المتعلّم ينمو من خلال عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات الذهنية وأساليب السلوك، الذي تخلقه الأنشطة التكوينية، انطلاقا من توظيف مجموعة من المعارف والمضامين المحصلة.

والقدرة من حيث هي البعد الذهني من الشخصية يمكن أن تتعلّق بمستويات من الجانب العرفاني متعددة عبّر عنها بنجامين بلوم في ما عرف عنه بصناعة بلوم للأهداف أو القدرات المعرفية القائمة على فلسفة التدرّج، التي قسمها إلى مراقي عرفانية دنيا وهي المعرفة والفهم والتطبيق، وأخرى عليا هي التحليل والتركيب والتقويم. وقد نظمها في شكل هرم معروف قاعدته الفهم وقمته التقييم².

ونشير إلى أنّ البرامج والمناهج لا بدّ في كلّ منظومة تعليمية أن تحوي في مشروعها التكويني مجموعة من القدرات المتنوعة والمنتقاة وفقا لرهانات البلد الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، وتلك القدرات كالمهارات تماما هي أجرة للكفايات بكلّ أنواعها السابقة الذكر التي هي المخرج النهائي لكلّ منظومة تعليمية ذات توجه عملي.

ب. مفهوم المهارة *habilité*:

معجما:

جاء في لسان العرب: المهارة: الحِزْق في الشيء. والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة ... ويقال: مهّرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقا. قال

¹ عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية عدد 9 . 10 منشورات عالم التربية، ط 3 - 2001 ص: 262.

² ومن الجدير بالذكر أنّ هذا الهرم في مراقبه الستة التي يعبر عن كلّ مرقى منها بأفعال خاصة دالة على أصناف من الأنشطة كان حدثا بارزا عند ظهوره عام 1956 بجامعة شيكاغو حيث يعمل صاحبه. وقد أسال هذا التصوّر كثيرا من الآراء منها الرؤية التعديلية التي عبّر عنها عام 2001 كلّ من أندرسون Anderson وكراتهل Krathwohl، وقد حافظا على التصنيف السداسي مع بعض التغييرات: التذكّر \ الفهم \ التطبيق \ التحليل \ التقويم \ الابتكار.

ابن سيده: وقد مَهَرَ الشيءَ وفيه وبه يَمَهَرُ مَهْرًا وَمُهُورًا ومَهارة ومِهارة ... وفي الحديث: مَثَلُ الماهر بالقرآن مَثَلُ السَّفَرَةِ؛ الماهر: الحاذق بالقراءة، والسَّفَرَةُ: الملائكة.

اصطلاحاً:

جاء في المعجم الموسوعي للتربية أنَّ المهارة "مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلّي القدرة، وهي الأداء المتقن القائم على الفهم"¹.

ومصطلح المهارة يستعمل في كثير من الأحيان مكان "الكفاية"، ويقصد عند ذلك التمييز بين الكفاية من حيث هي تقريباً في معنى القدرة أي تلك الاستعدادات الطبيعية الفطرية الكامنة التي يمكن بالعمل تحويلها إلى مهارات، وتكون المهارة بذلك هي التي تعني المؤهلات المكتسبة من المعارف المحصّلة والتجارب والتي تتحوّل إلى السمات الحقيقية ذات البعد الإجرائي في حياة الإنسان، أي إنّ المهارة هي الجانب العملي من الكفاية، فهي قدرة إجرائية تؤكد التمكّن المعرفي.

والمهارة بهذا المعنى هي الكفاية على الحدّ الذي قدّمناه سابقاً وهي المعنى المستعمل في بعض الأنظمة التعليمية العربية، ومنها المنهج القطريّ مثلاً حيث الكفايات الأساسية هنالك هي: "التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، الكفاية اللغوية، الكفاية العددية، التواصل، التعاون والمشاركة، التقصي والبحث، وحلّ المشكلات".

الوضعية المشكلة:

• المفهوم:

جاء في لسان العرب: أَشْكَلَ الأمرُ: التَّبَسَّ، وأُمُورٌ أَشْكَالٌ: ملتبسة، وَيَبْنَهُم أَشْكَالَةً أَي لَبَسَ ... وقال شَمِرٌ: الشُّكْلَةُ الحُمْرة تختلط بالبياض. وهذا شيءٌ أَشْكَلٌ، ومنه قيل للأمر المشتبه مُشْكِلٌ. وَأَشْكَلَ عَلَيَّ الأمرُ إِذَا اخْتَلَطَ، وَأَشْكَلْتُ عَلَيَّ الأخبارَ وَأَحْكَلْتُ بمعنى واحد. والأشْكَال عند العرب: اللونان المختلطان².

ولفظ "الوضعية" الذي هو نسبة أو مصدر صناعي و"الوضع" الذي هو مصدر - وكلاهما من صنف اسم الذات - قد استعملا في العربية الحديثة في معنى الحالة والظرف والهيئة ليس لهما وجود في لسان العرب، ولكننا لاحظنا في المادّة باللسان أنّها قد تواترت فيها الدلالة على جملة من الأحوال على التخصيص: ومن ذلك حالة وضع الثياب أي نزعها ووضع الجزية أي إسقاطها ووضع التجارة وهو

¹Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ed. NATHAN, 1981, P

² ابن منظور، لسان العرب، مادّة [ش، ك، ل]

الخسران فيها ووضع الرجل وهو العدو ووضع الإبل وهو الإقامة بمرعى الحمض ووضع فلان لفلان وهو الحطّ من درجته ووضع الشيء وهو اختلاقه¹ ... وعلى ذلك نفهم أنّ لفظ "الوضع" الذي تمحّض في العربية الحديثة للدلالة على معنى الحال إنّما هو خروج من التخصيص قديماً إلى عموم الحال حديثاً، فمادام الوضع في الأصل أحوالا كثيرة مخصوصة فكأنّما قد صارت كلّ حال بالتعميم وضعاً.

فالوضعية المشكلة على هذه المعاني التي أبنا واستنادا إلى المعنى الحديث "حالة ما، فيها التباس وصعوبة فهي تقتضي التصرف الذاتي أو التدخل الخارجي لاستحداث الحلّ".

وفي السياق المدرسي تعرّف الوضعية التعليمية أو الوضعية التعليمية المشكلة بأنها "مشكلة تمثّل تحدياً بالنسبة للمتعلم وتمكّنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحلّ منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل²".

فالوضعية المشكلة تتضمن معلومات ومعارف، من اللازم الربط بينها لحلّ تلك المشكلة التي هي وضعية جديدة، أو للقيام بمهمة محدّدة في إطار ما. فهي إذن تختصّ بإدماج جملة من المعارف وقابلية الحلّ من قبل المتعلم بطرق متنوّعة. وهي مرتبطة بمستوى تعليمي محدّد وبسياق خاصّ بها ترد فيه وبمعيّنات تعليمية وتوجيهات نحو العمل معلنة أو ضمنية. ويكون في الوضعية تفاعل بين المعلم والمتعلم ومادّة التعليم التي تمثّل عنصراً من مكونات حياة المتعلم في محيطه الاجتماعي.

• مواصفات الوضعية المشكلة في السياق التعليمي:

- تمثّل لدى المتعلم تحدياً.
- تنثير الدافعية وتبعث على التفكير في الحلّ.
- نابعة من محيط المتعلم ولها عنده معنى.
- واضحة الصياغة مفهومة.
- لا تحمل في طياتها ما يوحي بحلّها.
- يتدرّج حلّها من السهولة إلى الصعوبة.
- تتحقّق بحلّها أهداف مرسومة.
- تمكّن المتعلم من أن يستدعي معارف مندمجة مكتسبة من تعلّقات سابقة وتتطلّب الوضعية توظيفها في السياق الجديد.

¹ المصدر نفسه مادّة [و، ض، ع]

² عبد الرحمان التومي، الكفايات: مقارنة نسقية، مطبوعات الهلال، ط 3، وجدة 2004، ص: 51.

• عناصر الوضعية المشكلة:

- أ. السند أو الحامل: وهو جملة المعطيات التي تكوّن نصّ الوضعية المشكلة ويتضمّن عادة ما يساعد على فهم الوضعية والهدف منها وفيها معطيات زائدة لتدريب المتعلّم على الاختيار.
- ب. المهمة: وهي المطلوب أو التعليمات التي تحدد المطلوب من المتعلّم عمله. ولا بدّ أن تكون التعليمات واضحة وعلى صلة وثيقة بمحتوى السند.

• أنواع الوضعية المشكلة:

- أ. الوضعية المشكلة البنائية: تكون في بداية درس أو وحدة تعليمية قصد بناء تعلّم جديد منطلقه تعلّم سابق ومن شروطها:
- أن تكون مألوفة
 - أن تكون حافزة على الحلّ
 - أن تكون مثيرة لاهتمام المتعلّم
 - أن تشكّل عائقاً عند المتعلّم يتطلب استدعاء تمثّلات مختلفة قصد تجاوزه.
- ب. الوضعية المشكلة الإدماجية: تكون هذه الوضعية عقب مجموعة تعلّعات مجزأة. وغايتها إيجاد علاقات بين المجزّات والعمل على تركيبها في بنية جديدة من أجل توظيفها في سياقات أخرى. وهذه الوضعية تجيء بعد عمليّات الاستكشاف والفهم في الحصّة الواحدة أو بعد مجموعة حصص أو في مراحل الإدماج أو في نهاية مقطع دراسي ما.
- ت. الوضعية المشكلة التقويمية: وهي لتقويم النتائج، فهي جواب عن السؤال: إلى أيّ حدّ تمّ تحقيق أهداف التعلّم السابق المتمثلة خاصّة في بناء قدرة لدى المتعلّم على استدعاء موارده وتوظيفها في الوضعيات الجديدة.

الأنشطة والتدريبات:

الأنشطة	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
• حوار مفتوح حول الحصّة السابقة: مفهوم الكفاية، أصنافها خصائصها ... • تمرين إجرائي: صياغة كفايتين من كفايات اللغة العربية لتثبيت الاكتساب	- مفهوم القدرة	55 دق	43.
• عصف ذهني حول المصطلحات الحاقّة بمفهوم الكفاية. • عرض الأعمال الفرديّة ونقاشها في الفريق	- العلاقة بين القدرة والكفاية	55 دق	44.
• عمل داخل المجموعات في مفهوم القدرة معجما اصطلاحا • عمل في المجموعات حول مفهوم المهارة معجما اصطلاحا • عرض المكوّن حول مفهومي القدرة والمهارة واستعمالهما في المجال التعليمي.	- مفهوم المهارة - التمييز بين المهارات والكفايات	55 دق	45.
راحة	- مفهوم الوضعيّة	30 دق	46.
• عمل فرديّ لتحديد مفهوم الوضعيّة المشكلة • حوار مفتوح حول مفهوم الوضعيّ المشكل في المجال التعليمي • عرض المكوّن للمفهوم	المشكلة - أنواع الوضعيّة المشكلة	55 دق	47.
• عرض المكوّن حول أنواع الوضعيّة المشكلة • حوار تأليفيّ داخل الفريق		55 دق	48.

• عرض من المكوّن حول عناصر الوضعية المشكل وكيفية صياغتها في تعليم اللغة العربية. • صياغة نماذج من الوضعيات التعليمية المشكل فرديًا وعرضها وتقويمها في إطار الفريق.		55 دق	49.
---	--	-------	-----

اليوم الثامن:

المقاربة بالكفايات: مفهوم الإدماج ١ التقويم مفهومه وأنواعه

الموارد النظرية:

مفهوم الإدماج intégration:

الإدماج معجما:

تَدَامَجُوا عَلَى الشَّيْءِ: اجْتَمَعُوا. وِدَامَجَهُ عَلَيْهِمْ دِمَاجًا: جَامَعَهُ ... وَأَدْمَجَ الْحَبْلَ: أَجَادَ قُتْلَهُ ... وَدَمَجَتِ الْمَاشِطَةُ الشَّعْرَ دَمَجًا، وَأَدْمَجَتْهُ: ضَفَرَتْهُ ... وَرَجُلٌ مُدْمَجٌ وَمُتَدَمِّجٌ: مُدَاخِلٌ كَالْحَبْلِ الْمُحْكَمِ ... وَتَدَامَجَ الْقَوْمُ عَلَى فُلَانٍ تَدَامَجًا إِذَا تَضَافَرُوا عَلَيْهِ ... وَالدُّمُوجُ: الدُّخُولُ ... دَمَجَ الشَّيْءُ دُمُوجًا إِذَا دَخَلَ فِي الشَّيْءِ وَاسْتَحْكَمَ فِيهِ ... وَأَدْمَجْتُ الشَّيْءَ إِذَا لَفَفْتُهُ فِي ثَوْبٍ. وَالشَّيْءُ الْمُدْمَجُ: الْمُدْرَجُ مَعَ مَلَاسَتِهِ ... وَدَمَجَ فِي الْبَيْتِ يَدْمُجُ دُمُوجًا: دَخَلَ ... وَدَمَجَ الرَّجُلُ فِي بَيْتِهِ وَالظَّبْيُ فِي كِنَاسِهِ وَأَنْدَمَجَ: دَخَلَ. وَرَجُلٌ دُمُيجَةٌ: مُتَدَاخِلٌ ... وَأَدْمَجَ فِي الشَّيْءِ أَدْمَاجًا وَأَنْدَمَجَ أَنْدِمَاجًا إِذَا دَخَلَ فِيهِ.

ابن منظور ١ مادة د م ج

وَيَتَحَصَّلُ مِنَ الْمَعَانِي الْمَعْرُوضَةِ أَنَّ الدَّمَجَ إِنَّمَا هُوَ الْاجْتِمَاعُ وَالتَّدَاخُلُ بَيْنَ شَيْئَيْنِ إِلَى حَدٍّ قَدْ يَكُونُ مُحْكَمًا إِحْكَامَ الْحَبْلِ الْمَفْتُولِ أَوْ الشَّعْرِ الْمَضْفُورِ. وَنَسْلَخُ هَذَا الْمَعْنَى فِي الْإِصْطِلَاحِ.

الإدماج اصطلاحًا:

يَعْرِفُ رُوجِيَرِسُ الْإِدْمَاجَ بِأَنَّهُ "عَمَلِيَّةٌ يَتِمُّ مِنْ خِلَالِهَا جَعْلُ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْعُنَاوَرِ الْمَخْتَلِفَةِ فِي الْأَصْلِ مُتَرَابِطَةً قَصْدَ تَوْظِيفِهَا بِشَكْلِ مُتَنَاسِقٍ وَمُنْتَظَمٍ وَفَقَا لِهَدَفٍ بَعِيْنِهِ"¹. وَيَعْتَبِرُ رُوجِيَرِسُ أَنَّ الْإِدْمَاجَ يِعَادِلُ الْمَقَارِبَةَ بِالْكَفَايَاتِ مِنْ حَيْثُ هِيَ طَرِيقَةٌ فِي التَّدْرِيسِ رَافِعَا مِنْ شَأْنِهِ إِلَى مَقَامِ الْبِيدَاغُوجِيَا الْقَائِمَةِ بِذَاتِهَا.

¹ Roegiers Xavier, Une pédagogie de l'intégration, 2000, De Boeck ; bruxelles p :

فالإدماج نشاط تعليمي يتأسس على الربط الدامج بين تعلّمين أو أكثر منفصلين في الأصل في وضعيّة تعليميّة جديدة تستدعي لحلّها استثمار المكتسبات القبلية المعرفيّة والمهارية وتوظيفها بطريقة متمفصلة تحقق الهدف المطلوب.

أمّا الإدماج في مسار التعلّم فهو مرحلة أو نقطة التقاء لمجموعة من التعلّات ينضاف فيها لاحق أي تعلّم جديد إلى سابق أي مكتسب قبليّ، وذلك من خلال:

- ربط علاقات بين عدد من التعلّات.
- إنجاز أنشطة إدماج التعلّات، في وضعيات مستقاة من المحيط.
- تحويل المكتسبات المحصّلة إلى وضعيات أخرى، خاصّة بالمادّة المدرّسة أو بمادّة أخرى.
- تقويم قدرة المتعلّم على إدماج التعلّات.

ومن المهم أن نشير إلى أنّ الإدماج نشاط تعليميّ كسائر الأنشطة، يدرج منذ البداية في صلب خطّة الأنشطة التعليميّة العادية التي توضع في شكل توزيعيّة للدروس الأصليّة ودروس الدعم والعلاج، ويكون ذلك أسبوعيّا أو شهريّا أو حتّى سنويّا حسب أيّ طريقة تعتمد في المنظومة التعليميّة¹.

Bruxelles : De Boeck université

وظائف الإدماج:

وتتمثّل أبرز وظائف الإدماج في:

- ربط علاقات مقنعة بين مختلف المفاهيم المكتسبة لتمكين المتعلّم من حلّ المشكلات والصعوبات والعراقيل التي تعترضه في حياته داخل المدرسة أو خارجها.
- إعطاء دلالة للتعلّات المبرمجة في المنهاج، ويتحقّق هذا الهدف من خلال وضع التعلّات في سياق ذي معنى وأهميّة عند المتعلّم، ومرتبطة بوضعيات حقيقيّة ملموسة قد تحدث للطفل فعلا في حياته اليومية.
- تمييز الأهمّ من المهمّ من خلال التركيز الواضح على التعلّات الأساسيّة، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضروريّة لبناء تعلّات لاحقة.
- تعلّم كيفية استعمال المعارف في وضعيّة ما، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلّم التي من أبرزها تكوين المواطن الصالح والمسؤول، والعامل الكفء، والشخص المستقلّ القادر بنفسه ...

كيفية إجراء أنشطة الإدماج:

¹ انظر الملحق الأول في قسم الملحقات آخر هذه المصنوفة.

- التعلّم الإدماجيّ أو نشاط الإدماج لا يكون إلّا بعد مجموعة من التعلّات العاديّة المندرجة ضمن كفاية من الكفايات.
- لا بدّ من تدريب المتعلّمين على الإدماج خلال مدّة زمنيّة مبرمجة بشكل كاف، ويمكن برمجة أنشطة الإدماج عند نهاية التعلّات المتعلّقة بكلّ كفاية، أو التعرّض للإدماج تدريجيّاً خلال تقدّم الأنشطة التعلّميّة وفق مراحل الكفاية.
- يكون التدريب على الإدماج فرديّاً في الأصل ولكن يمكن للمعلّم في البدايات ومن باب التيسير اللجوء إلى الطريقة الجماعيّة التعاونيّة بين المتعلّمين.
- يجرى نشاط الإدماج من خلال تقديم وضعيّة مشكلة للمتعلّمين على غرار الوضعيّات المرتبطة بالكفاية. وينتظر من كلّ متعلّم حلّ هذه المشكلة.
- حين يعجز بعض المتعلّمين عن حلّ الوضعيّة المشكلة يتولّى المعلّم تقويم الصعوبة وطبيعتها ويبرمج للذين لم يبلغوا القدرة على الإدماج أنشطة علاجيّة تكميليّة مساعدة، ويكون ذلك بحسب طبيعة الصعوبة عند كلّ منهم.
- عند التقويم ورصد الصعوبات ثمّ وضع أنشطة العلاج التكميليّة ينبغي أن يكون معيار الجودة في التعلّات هو الأساس وليس الكمّ المعرفيّ.
- ومعنى ذلك أنّ المقاربة بالكفايات تولي أهميّة للكفايات والقدرات والمهارات قبل تحصيل المعارف لأنّ تحصيل المعارف كثيرة كانت أو قليلة لا قيمة له إذا لم تصاحبه القدرة على استثمارها في حياة الطفل داخل المدرسة وخارجها في فضاءات الحياة اليوميّة المتعدّدة.

نموذج خطة نشاط إدماجيّ:

الوسائل التعليميّة	المدّة الزمنيّة	الأنشطة		المراحل
		أنشطة المتعلّم	أنشطة المعلّم	
تحديد الفترة والأدوات التعليميّة الضروريّة للإنجاز بحسب طبيعة النشاط التعليميّ والوضعيّة المعروضة وفئة المتعلّمين المشاركين في النشاط		- ملاحظة الوضعيّة المعروضة وتحليلها قصد فهمها - الإجابة عن الأسئلة المطروحة - التعبير الحرّ المنطلق - الاجتهاد لفهم التفسيرات والمعلومات التي يقدّمها المعلّم	- حتّ المتعلّمين على للملاحظة - طرح الأسئلة الضروريّة - التأكد من أنّ الوضعيّة المعروضة مفهومة من حيث السياق والمعطيات والتعليمات وطبيعة مهامّ المتعلّم. - تهيئة مناخ التعبير الحرّ	عرض الوضعيّة والمهامّ

الوسائل التعليمية	المدة الزمنية	الأنشطة		المراحل
		أنشطة المتعلم	أنشطة المعلم	
		- يشتغلون فرادى أو مجموعات - يعرضون المنجزات - يشاركون في التقويم - يستوعبون ملاحظات المعلم وتوجيهاته التكميلية	- فسح مجال الإنجاز للمتعلمين - متابعة منتجاتهم وتكملة النقائص - مرافقة المتعلمين ذوي الصعوبات	إنجاز المتعلم للمهام
		- الإفصاح الحر عن الصعوبات - الإسهام في تشخيص صعوبات الآخرين. - قبول قرار التقويم: النجاح والمرور إلى المستوى اللاحق، الذهاب إلى العلاج ...	- تقويم المنجز يمكن أن يكون مساوقا للمرحلة السابقة مرحلة الإنجاز أو مستقلاً: - رصد الصعوبات المعترضة - اتخاذ قرار وفقاً لمعايير موضوعية: النجاح في الاكتساب، النجاح الجزئي، الإخفاق والحاجة إلى العلاج - تصميم خطة للدعم والعلاج	تقويم المنجز ورصد الصعوبات
		- التبصر بالصعوبات - إنجاز أنشطة الدعم والعلاج - التبصر بالنجاح	- تصميم أنشطة الدعم والعلاج - توجيه المتعلمين ومساعدتهم على الإنجاز لتجاوز العوائق.	خطة علاج الصعوبات

مفهوم التقويم Evaluation:

معجماً: القيام: نقيض الجلوس، قام يقوم قوماً وقِيماً وقومة وقامة، والقومة المرة الواحدة ... ومعنى القيام العزم ... ومنه قوله تعالى: وإنه لما قام عبد الله يدعوه؛ أي لما عزم ... والاستقامة: الاعتدال، يقال: استقام له الأمر ... وقام الشيء واستقام: اعتدل واستوى ... وقوام الأمر، بالكسر: نظامه وعماده ... وقوم السلعة واستقامها: قدرها ... استقامت المتاع أي قومتها، وهما بمعنى ...

والقيمة: ثمن الشيء بالتَّقْوِيم ... وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قَوِّمْتَ لنا، فقال: الله هو المَقْوِّم، أي لو سَعَرْتَ لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حَدَّدْتَ لنا قيمتها ... وَقَيِّمُ الأمر: مُقِيمُهُ. وأَمْرٌ قَيِّمٌ: مُسْتَقِيم ... والقَوِّمُ من العيش ما يُقِيمُكَ ... وَقَوِّمْتَ الشيء، فهو قَوِّمٌ أي مستقيم. لسان العرب ١ ابن منظور ١ مادة ق و م

اصطلاحاً: من أشهر التعريفات المتداولة في هذا المجال تعريف ديكييتيل De Ketele فهو يذهب إلى أن "التقويم يتمثل في جمع جملة من المعلومات تتسم بالصدق والفعالية والثبات، وقياسها بمجموعة من المعايير المطابقة لمرجعية محدّدة لإضفاء دلالة على نتائج عملية القيس ووضع أساس لاتخاذ قرار ملائم للوظيفة المنشودة"¹.

فعملية التقويم من خلال هذا التعريف عند ديكييتيل تشمل مجموعة من العناصر والأنشطة التي تتكامل في ما بينها وهي:

المعلومات:

المعلومات هي تلك التي تخصّ اكتساب المتعلّم ودرجاته وليس المقصود المعارف التصريحية. ومن الطبيعيّ جدّاً أن يتعلّق التقويم بموضوع محدّد من قبيل الحقائق العلمية أو التصورات والآراء أو المهارات التي تكون من المبرمجات التعليمية. ولا بد أن تتسم المعلومات بالفعالية والصدق والثبات، أي إنّه لا يكون التقويم ناجحاً إلا حين تكون المعلومات متطابقة مع الهدف من التقويم، وحين نحصل على النتائج نفساً إذا كرّر غيرنا العملية بالشروط والملابسات نفسها في أوقات أخرى.

القياس أو العرض:

هو تلك العملية التي تعنى بالنظر في مدى مطابقة المعلومات للمعايير التي يبنّي عليها التقويم والتي هي خاصّة بالأهداف المرسومة منذ بداية التعلّّات.

المعايير:

المعايير في عملية التقويم تستند إلى مرجع ثابت، وهي عنصر أساسي، إذ في ضوئها يكون اتّخاذ القرار الذي هو عماد العملية برمتها، وهي متنوّعة بحسب الأهداف من التقويم التي يرد ذكرها في فقرة لاحقة. والمعايير في الغالب صنفان اثنان في المقاربة بالكفايات: **معايير الاكتساب الأدنى** critères minima وهي تلك التي بها نتوصّل إلى التفريق بين المتعلّم المكتسب وغير المكتسب للتعلّات المبرمجة. ومن أمثلة المعايير الدنيا فهم الوضعية فهما سليماً.

¹ De Ketele, Jean-Marie, L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? De Boeck. Bruxelles. 1986, p : 42.

معايير التميز : critères de perfectionnement وهي المعايير التي بها يقاس الاكتساب الأعلى ولا صلة لها بالتمكن من الكفاية أو عدمه ولا يمكن المرور إليها منطقيًا إلا متى تمّ التمكن الأدنى من الكفايات. وهذه المعايير نوعية وليست كمية.

الوظيفة أو الهدف:

يمكن أن يتعلّق الهدف من التقويم بالتشخيص أو بالتكوين أو بالإشهاد كما هو مبين في ما يأتي من الحديث عن وظائف التقويم وعلاقتها بالأهداف.

اتخاذ القرار:

ويكون اتخاذ القرار - وهو الحكم - متعلّقًا بنوع التقويم، فيكون في حالة التقويم التشخيصي من قبيل برمجة تعلّقات دعم وعلاج بحسب الحاجة عند كلّ متعلّم أو مجموعة متشابهة في الحاجات، وفي حالة التقويم التكويني يتعلّق باستثمار الأخطاء من أجل تثبيت التعلّقات المكتسبة أو بناء تعلّقات جديدة على أساس فريقيّ كما هو في حالة التشخيصي. وكذلك في حالة التقويم النهائيّ الإشهادي.

وظائف التقويم:

للتقويم محطّات دورية وأخرى ظرفية في مسارات التعلّم. وغالبا ما ترتبط وظائفه بالأهداف التي يكون من أجلها التعلّم بالمقتضيات والشروط التي يتطلّبها: ومن ذلك النجاح \ الرسوب أو الانتقاء أو برمجة المعارف أو دعم التعلّم أو إصلاح منظومة التربية ... وهذه الوظائف من خلالها تتحدّد أنواع التقويم، الثلاثة:

- التقويم التشخيصي: évaluation diagnostique وهذا النوع ينجز قبل بداية مرحلة تعليمية جديدة ووظيفته وصف حالة معرفية لمتعلّم ما لتحديد درجة تحصيله ومستواها، وذلك في الغالب من أجل اتخاذ قرار التعليم الفريقيّ في وضعية ما أو التوجيه نحو اختصاص أو أنشطة تعليمية بعينها... وهدف تقويم التشخيص هو معرفة المكتسب الحاصل ومؤهلات المتعلّم لمواصلة تعلّم أرقى ومن صنف معيّن وأيضا من أجل تقدير الصعوبات التي قد تعوق المسار الطبيعيّ للتعلّم.

- التقويم التكوينيّ évaluation formative : وهذا النوع يجري للمتعلّم خلال مسار التعلّقات العادية أو الإدماجية وبوسائل متعدّدة، وتكون وظيفته تعليمية محضا ترمي إلى تعديل التعلّقات عند ملاحظة التعرّ أو الإخفاق أو المحافظة على نسقها عندما يبيّن التقويم نجاحها. ويلجأ المتعلّم في حال اكتشاف ثغرات في الاكتساب أو فشل في المتابعة إلى هذا الصنف من التقويم لينتهي إلى قرار وضع خطة الدعم التعليميّ أو العلاج متبعا الخطوات التالية:

- تصنيف الأخطاء بحسب أنواعها ودرجة تواترها
- تحليل الأخطاء واستقصاء أسبابها.

- تصميم خطة العلاج والتدارك
 - تنفيذ الخطة.
 - التقويم من جديد لاختبار مدى نجاعة الخطة العلاجية.
 - التقويم النهائي الإشهادي: هذا النوع من التكوين غالبا ما يرتبط بالنهايات حيث تنتوي مرحلة تعليمية بعينها خاصة بكفاية من الكفايات أو مرحلة صنفية لضرب معين من التعلّات وقبل المرور إلى مرحلة نوعية لاحقة. وأساس هذا التقويم المصادقة الرسمية على تملك المتعلّم كفاية أو مجموعة كفايات معينة وقدرته على إدماجها للخروج بحلّ في وضعية مشكلة.
- ومن الجدير بالملاحظة هنا في غمار الحديث عن التقويم أنّ التقويم في المقاربة بالكفايات لا ينظر إلى الصعوبات والإخفاقات إلّا من حيث هي مدعاة إلى الاستثمار وفرصة للعلاج، وهي تهتمّ خاصة بالنجاحات وتتمنّي لأنها مقارنة تعتبر النجاح هو المنطلق والغاية وليس الفشل إلّا تعثرا استثنائيا.

الأنشطة والتدريبات:

الأنشطة	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
• عصف ذهنيّ حول مفهوم الإدماج • عرض المكوّن لمفهوم الإدماج في المقاربة بالكفايات.	- مفهوم الإدماج في المقاربة بالكفايات.	55 دق	50.
• حوار مفتوح في الفريق حول وظائف الإدماج • عرض من المكوّن حول أنواع الإدماج • بناء تصوّرات لوضعيّات تعليميّة إدماجيّة في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.	- وظائف الإدماج - كفيّة بناء خطة للتعليم الإدماجيّ.	55 دق	51.
• عمل مجموعاتيّ حول كفيّة بناء خطة إدماجيّة من خلال حزمة من التعلّات في اللغة العربية • عرض الأعمال ونقاشها ضمن فريق المتكوّنين.	- مفهوم التقويم - أنواع التقويم ووظائفه	55 دق	52.

53.	30 دق	- أدوات التقويم	راحة
54.	55 دق		• ورشتان حول مختلف مشتقات الجذر "ق و م" واستعمالها في العربية الحديثة. • عرض أعمال الورشتين ونقاشها • عرض المكوّن لمفهوم التقويم في السياق التعليمي للمقاربة بالكفايات
55.	55 دق		• عمل مجموعاتي حول: أنواع التقويم ١ وظائف التقويم • عرض أعمال المجموعات للحوار العام
56.	55 دق		• عرض نظري من المكوّن حول أدوات التقويم ومعاييره في المقاربة بالكفايات • مجموعات عمل لصياغة نماذج من شبكات التقويم • عرض النماذج ونقاشها

اليوم التاسع:

المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا المشروع

الموارد النظرية:

بيداغوجيا المشروع:

1. مفهوم المشروع:

المشروع جملة أنشطة متناسقة يسهم صاحبها في برمجتها واختيارها قصد تحقيق أهداف دقيقة قابلة للتقويم. وأهم خصيصة يتسم بها المشروع في المجال التعليمي أنه منحدر من مقارنة التعلم الذاتي وفقا لمفهوم بنائي، وأنه ينبئ عن أهمية ربط التعلم بالمعيش، وترجمة النظري إلى العملي. والمشروع لا بد أن يقوم على منطق تشاركي وتخطيط واع وينبع من أهداف المؤسسة الإطار مراعيًا خصوصيات السياق والمنفذين.

2. مشروعات المقاربة بالمشروع:

أ. اعتبارات إبستمولوجية:

تفيد البحوث الإبستمولوجية أن المعرفة ليست حالة ثابتة بل هي عبارة عن تمشٍ يتطور باستمرار عن طريق التعديل المتواصل. ومن أجل ذلك تشجع المقاربة بالمشروع على تحقيق شكل أرقى من المعارف بالحث على الإبداع والخلق وتساعد على إجراء التعديلات المناسبة كلما اقتضى الأمر.

ب. اعتبارات نفسية اجتماعية:

أثبتت بحوث عديدة في علم النفس البنائي أن التعلم لا يتم فعلاً إلا من خلال النشاط الذاتي للتعلم، وتؤكد المدرسة البنائية الاجتماعية على أهمية الصراعات الاجتماعية العرفانية في تطوير معارف الفرد والارتقاء بأدائه. أما علم النفس الفارقي فيفيدنا أن لكل فرد خصائص تميزه عن الآخرين من حيث نسق التعلم واستراتيجياته والتمشيات التي يعتمدها لبناء معارفه.

ت. اعتبارات تربوية اجتماعية:

من أوائل الذين أكدوا على نجاعة طريقة المشروع في اكتساب المتعلم للمعارف وفي تطوير شخصيته ثانية عالم الاجتماع الفيلسوف جون ديوي Dewey. وقد أكدت الدراسات التربوية أهمية النشاط البيداغوجي الذي يدور فيه نشاط المتعلم الفعلي، وأهمية الممارسة الفعلية للمشاريع وإنجازها. فبذلك يكتسي المشروع أهمية كبرى في بناء التعلّات وتنويعها لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، لأنّ تباين النتائج واختلاف مستويات المتعلمين يفرض ضرورة بناء مشاريع تراعي خصوصياتهم وطبيعة أنساقهم التعلمية المتعددة.

3. سيوروات المشروع:

• التفكير في بناء المشروع:

من أبرز شروط بناء المشروع ما يأتي:

- تقويم المشاريع السابقة.
- استخدام العناصر الكمية.
- استخدام العناصر النوعية المتصلة بعمل المتعلم.
- استخدام العناصر النوعية المتصلة بعمل المدرسين.
- إحصاء الموارد ونقاط الارتكاز المتوقعة بالمحيط.
- حصر الإشكاليات المحلية (ما يتعلق منها بالمدرسة وما يتعلق بالمحيط).
- الاحتفاظ ممّا تقدّم من معطيات فقط بما يبدو وجيهاً في المشروع الجديد.

أ. إعداد خطة المشروع:

- اختيار المشروع وتحديد العنوان على قواعد: قابلية التنفيذ | ملائمة الأهداف التعليمية الأصلية | وضوح الصياغة ودقتها | تحديد المشاركين في الاختيار | تحديد المشاركين في الصياغة.
- شروط اختيار الأهداف وصياغتها: الوضوح | التوافق مع الإشكاليات المطروحة في المشروع ملائمة التوجهات التربوية العامة | الارتباط بكفايات واجبة للمتعلم | الارتباط الوثيق بالسياق.
- تعيين الأطراف المتدخلين.
- رصد الصعوبات.
- تحديد العوامل الحاقّة التي ينبغي تحييدها.
- إعداد جملة من الإجراءات لتذليل الصعوبات العائقة.
- تفصيل الإمكانيات ووسائل التنفيذ الضروري منها والمتاح.
- ضبط المدة الزمنية المقدّرة لإنهاء المشروع.

ب. ضبط مجريات التنفيذ:

- وضع الروزنامة الدقيقة
- توزيع المهمّات
- تحديد وسائل العمل.
- توقّع الصعوبات والاستعداد للحلول.

ت. تنفيذ المشروع.

ث. المتابعة والتعديل والتقويم:

- اعتبار الأهداف المرسومة نقاط استدلال على مدى تجسّد المشروع.
- إيلاء المبادرة الفردية مقاما رفيعا في معايير الحكم على المشروع بالنجاح.
- النظر في مدى اتّجاه المشروع نحو توفير فرص التكوّن.
- متابعة مدى التطابق بين الروزنامة وسيرورات المشروع بأدوات رصد دقيقة.
- متابعة مبدأ المشاركة الجماعية واستبعاد التواكل والتواري خلف ستار المجموعة.
- الربط الإجرائي بين التقويم والتعديل.
- رسم ملامح تقويم نهائيّ في نقاط محدّدة موافقة للأهداف من جهة والأثر الحاصل من جهة أخرى، وتسجيل الثغرات التي يستوجب علاجها في مشروع لاحق ضمن خطة جديدة.

4. وظائف المشروع:

- **وظيفة إضفاء المعنى:** وهي التي بها يضاف على التعلّيمات معنى فتصبح في انسجام مع الأهداف العامة والقيم والغايات التربوية التي ينصّ عليها البرنامج أو المنهاج العام للتربية والتعليم.
- **الوظيفة الإجرائية:** وهي التي يسهم بمقتضاها المشروع في تطوير المنظومة التربوية جزئياً أو كلياً إذ هو يستهدف تجويد المردود المدرسيّ في تنمية اقتدارات المتعلّمين.
- **الوظيفة الاجتماعية:** وهي التي بها يضمن المشروع تعبئة الأطراف المتدخلين عن طريق التفاوض والمشورة والتواصل لتنمية الحسّ التشاركيّ قصد تحقيق الهدف الواحد.
- **الوظيفة الدينامية:** وهي التي تجعل من المشروع فرصة للإنتاج الجماعيّ وتحريك الطاقات الكامنة وتحفيز الهمم الجماعية تجاه الأهداف وتنويع الأدوار والتداول على المسؤولية.
- **الوظيفة التكوينية:** وهي ما يجعل المشروع فضاء مناسباً للتكوين والتكوّن وتبادل التجارب والخبرات بهدف تعديل التمشّيات وتقويم المسارات.

5. معايير تقويم المشروع:

- **الاتساق la cohérence** وهو تناغم أهداف المشروع مع غايات النظام التربويّ.
- **الوجاهة la pertinence** وهي مدى التوافق بين خطة العمل وحاجات المتعلّمين من جهة والأهداف والانتظارات من جهة ثانية.
- **الجدوى l'efficacité** وهي ما يتجلّى في درجة التلاؤم بين الأدوات ووسائل التنفيذ من ناحية وبين الأثر المرتقب من ناحية موازية.
- **النجاحة l'efficience** وهي ما يمكن قياسه من خلال أثر الأدوات وتمشّيات المشروع في حصول الأثر وتطوير المردود.
- **التفاوضية la négociabilité** وهي مجال الحوار في المشروع بدءاً بالتصوّر ومروراً بالإنجاز وانتهاءً إلى التقويم.
- **النمائية l'évolutivité** عادة ما يقتضي التقويم تعديلاً في الأهداف والوسائل والموارد والتمشّيات انطلاقاً من تشخيص العوائق، خلال التنفيذ وذلك دعماً للتطوّر ونفياً للجمود.
- **الزمنية la temporalité** وهي التقيد بما تحدّد من آجال دقيقة لا تستبدل إلاّ اعتماداً على تقويم مبرّر.

6. المشروع والمسارات الزائفة:

- **المسار الورقي الوهمي:** وهو الاتجاه الذي يتجاهل السياق ولا ينطلق من واقع الحاجات فلا يفضي إلى نتائج مذكورة.
- **المسار الارتجالي:** وهو مسار عادة ما يكون مظهرًا عيبه الأساسي افتقاد الأسس الراسية والأهداف الواضحة المدروسة.
- **المسار المطبّي:** وهذا المسلك عادة ما يسلكه أصحابه متوسّلين به إلى غايات نفعيّة قريبة تتناقض وجوهر المقاربة بالمشروع الرامية إلى تحصيل الكفايات.
- **المسار التكراري:** وهو المسلك الذي يغيب خصوصيات السياق والأطراف المشتركين ويستنسخ نموذجًا سابقًا أو يلقّق مشروعًا من مشاريع سابقة.
- **المسار الخيالي:** وهو المسار الذي يجمع به الطموح إلى ما يفوق المتاح في الواقع.
- **المسار الجانبي الانزوائي:** هذا المسار من المسالك التي تناقض جدًّا طبيعة المقاربة بالمشروع القائمة على مبادئ من أبرزها العمل التشاركي ومجانبة إلغاء الآخر وتغييبه.
- **المسار الجامد:** وهو مسار مشروع مستبرج منغلّق على ذاته يقلّل مدخلي التعديل والتقويم اللذين هما من مقومات الاستمرار الطبيعيّ في الفعل البشريّ.
- **المسار المسلّط:** وهذا المسار هو كالانزوائيّ مناقض تمامًا لروح المقاربة بالمشروع، وهو لا قاعدة له عند الساهرين على المشروع ولا دلالة له لديهم لأنّه مسقط عليهم من جهات عليا.

وخلاصة نقول إنّ المقاربة بالمشروع مقارنة في أصل نشأتها كانت محاولة لسدّ النقائص التي تظهر لدى بعض المتعلّمين في تحصيلاتهم، فهي مجال للتدّارك الذاتيّ والإسناد الخارجيّ في الوقت ذاته، ثمّ إنّها تحوّلت شأن أغلب النظريّات الغربيّة الحديثة إلى مجال استثمار اقتصاديّ همّه الأساسيّ الإنتاج وتضخيم الفوائد.

وهذه البيداغوجيا تماشيًا مع روح المقاربة بالكفايات ترتكز على دعائم منها نظريّات الوساطة الاجتماعيّة وقولها بمفهوم الدعم ومنها التنظير الفارقيّ **différencier**، ومنها أيضًا قيمة ربط التعلّم والعمل بالذات العارفة العاملة وخصوصيّاتها المتنوّعة من جهة وبالمعيش اليوميّ من جهة موازية.

والأهمّ هو أنّ بيداغوجيا المشروع - وهي لأهمّيّتها أطلق البعض عليها المقاربة بالمشروع - تضفي على العمل والتعلّم دلالة حقيقيّة تقوّي الدافعيّة الداخليّة وتطلق المبادرة الذاتيّة وتفتح على مسارات الإبداع والمنافسة والتوق إلى التميّز، ذلك لكونها تشرك المتعلّم في اختيار مشروعه والتخطيط له وتنفيذه وتقويمه، وتعلّمه مبدأ التعديل والمرونة وفقًا للصعوبات العارضة والإكراهات الحاقّة، وتفتح له ما هو أحوّل إليه من ذلك كلّّه وهو هامش الإجراء ومعايشة الوضعيّات الحقيقيّة، كما أنّها تضعه في طريق التدربّ على تحمّل المسؤوليّة ومواجهة الصعوبات وتوقّع العراقيل واستنفار الكفايات للتجاوز.

إنّ المتعلّم الجديد والمدرّس الجديد أيضا في حاجة ماسّة إلى هذه المقاربة، فلا معنى لواقع تربويّ أو اجتماعيّ تذوّب فيه الذات في معتزك الدفاع عن "مقولات الثوابت" إلى حدّ يغيب كلّ مبادرة وكلّ فعل حرّ، ويميت الشعور بالمسؤوليّة ويحوّل الناس آلات تنتظر الأوامر المفصّلة وتخفي وراء شعارات حقيقيّة أحيانا ومصطنعة مضخّمة أحيانا أخرى من قبيل "هذا مقتضى القانون" و"هذا ما تشرّعه المنظومة" و"هكذا يريد المسؤول" ... وذلك ما يعكس ضروبا من الانسحاب والعجز المعرفيّ أو النفسيّ.

فمن المشرّعات الأساسيّة الحقيقيّة لبيداغوجيا المشروع أنّها تنتظر للحدّ الأدنى الضروريّ من حرية الفعل التعلّميّ أو المهنيّ، والمدرّس والمتعلّم كلاهما يحتاجها ليعيد بعضا من الاعتبار لذاته المغيّبة في خضمّ المجموعة، ذلك لأنّه لا قيمة لترويج البعض للخوف من الحرّيّة تحت رايات من قبيل "المجتمع الذي لم يتأهّل" فالحرّيّة شرط أوّل للإنتاج والإبداع خاصّة ونحن في عالم سريع الحركة والتحوّل.

الأنشطة والتدريبات:

الأنشطة	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
• عصف ذهنيّ حول مفهوم المشروع وخلفيّات المقاربة بالمشروع في تصوّرات المتكوّنين • نقاش عامّ وعرض من المكوّن	- مفهوم المشروع وخلفيّات المقاربة	55 دق	57.

• ورشتان حول تصوّر عامّ لمسارات المشروع • عرض الأعمال وتقييمها ضمن الفريق المتكوّن	58. 55 دق	- مسارات المشروع. - وظائف المشروع ومعايير التقويم
• عرض نظريّ من المكوّن حول وظائف المشروع ومعايير التقويم • تلخيص العرض شفويًا وفرديًا من قبل المتكوّنين	59. 55 دق	- ومنزلاقات التنفيذ - تصميم نماذج من مشاريع تعلّم
راحة	60. 30 دق	اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة وفق المقاربة بالكفايات
• عرض وحوار تفاعلي مفتوح حول المسارات الزائفة للمشروع ومنزلاقات التنفيذ	61. 55 دق	
• عمل مجموعاتي: المطلوب تصميم نماذج من مشاريع تعلّم اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة وفق المقاربة بالكفايات.	62. 55 دق	
• عرض الأعمال المنجزة حول مشاريع التعلّم تباعا • تقويم النماذج المصمّمة من حيث الصياغة والمحتويات والمسارات وأدوات العمل	63. 55 دق	

اليوم العاشر:

المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الفارقية

الموارد النظرية:

1. مدخل تاریخی:

- الوعي بالفوارق في الثقافة العربيّة الإسلاميّة:

كان من اهتمامات المفكرين الأوائل في الثقافة العربية الإسلامية وفي كل فتراتها وبمقادير متفاوتة الاهتمام البالغ بموضوع التربية والتعليم. وكان من مضامين ذلك الاهتمام التنبيه إلى الفوارق في القدرات وطرائق الاستيعاب بين الأفراد. فأنت تقرأ لدى الجاحظ قوله: " قد يكون الرجل له طبيعة في الحساب وليس له طبيعة في الكلام، وتكون له طبيعة في التجارة وليست له طبيعة في الفلاحة ... ويكون له طبع في تأليف الرسائل والخطب والأسجاع ولا يكون له طبع في قرض بيت شعر ومثل هذا كثير جداً"¹.

وأنت تقرأ في ما كتب الشيخ المعلم ابن سينا قوله وهو يتحدث في ضرورة توجيه الصبي إلى ما يلائمه من الاختصاص والصناعة ومراعاة نواحي ميله وانجذابه: "ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي ويسبر قريحته ويخبر ذكائه فيختار له الصناعات بحسب ذلك فإذا اختار له إحدى الصناعات تعرّف قدر ميله إليها ورغبته فيها ونظر هل جرت منه على عرفان أم لا وهل أدواته وآلاته مساعدة له عليها أم خاذلة ثم يبيت العزم فإن ذلك أحزم في التدبير وأبعد من أن تذهب أيام الصبي في ما لا يواتيه ضياعاً"².

وجاء عند الغزالي: "يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ويعلمه على مقدار سعته ولا يكلف الزيادة من مقداره، فإذا كلف يؤس عن تحصيل العلم، فيتبع الهوى، ويشكل تعليمه، ولا يشرك الذكي مع الغبي فهو نقصي في الذكي وكسلان في الغبي، ولا يغضب بل يكرّر في محل لا يفهمه حتى يفهم"³.

• بؤادر التفريق في القرنين الماضيين:

○ تجربة مدرسة المطابقة: L'école sur mesure

نادى "كلابارد" أواخر القرن التاسع عشر بضرورة احترام الفوارق الفردية بين المتعلمين أثناء التعليم ومراعاة التطابق بين التعلم ومؤهلات المتعلمين. وقد انطلق كلابارد من نقده اللادع لأعمال البيداغوجيين على عهده واتهامهم بالنمطية. وقد عرف عنه مثاله الشهر في تشبيه المعلم بالخياط الذي يخطط الملابس على مقاس أصحابها. ويسخر قائلاً: إن المختصين في البيداغوجيا لم يستفيدوا من حكمة الخياط وظلوا يخططون ثوباً موحداً لجميع المتعلمين دونما تفكير في الفوارق.

¹ الجاحظ، البيان والتبيين، دار المعارف، بيروت، ط 2، ج 1، ص 51.

² ابن سينا، كتاب السياسة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط 1، ج 1، ص 105.

³ أبو حامد الغزالي، منهاج المعلم، دار التقوى للنشر والتوزيع، سوريا دمشق، ط 1، 2010 ص 68.

ومن مقترحات كلابراد:

البرمجة الاختيارية: فقد اقترح برنامجا موحدا يمثل الحد الأدنى من المعلومات والمعارف والمهارات التي يراد تدريسها. ويخصّص لهذا البرنامج الثلثان من التوقيت الدراسي. الفصول الموازية: تتمثل في توزيع المتعلمين بحسب مستوياتهم في أفرقة التدريس. الفصول المتغيرة: وهي فصول تمكّن المتعلم من مزاولة تعليمه في مستويات مختلفة وحسب مستواه في كلّ مادة.

○ **تجربة دالتون Le plan Dalton** وقد سميت تجربة دالتون نسبة الى مدينة دالتون الأمريكية التي أجريت فيها التجربة خلال العقد الثاني من القرن العشرين: 1910 \ 1920. وقد أجريت هذه التجربة على يدي المدرسة هيلان بركورست "Hélène Parkurest" انطلاقا من مبدأ التعليم الإفرادي التعاقدّي الذي يعطي كلّ متعلم فرصة التقدّم في إنجاز البرنامج حسب قدراته الفردية. جرأت بركورست البرنامج الرسمي الموحد وحدات أسبوعية وأخرى شهرية ثم تعاقدت مع المتعلمين على شروط العمل الفردي وأشكال التقويم وآجال الإنجاز التي ضبطتها في ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: ضبط الأهداف وتحديد أساليب العمل خلال نصف ساعة

المرحلة الثانية: العمل ضمن الورشات خلال ساعتين ونصف

المرحلة الثالثة: حوار حول المشكلات والصعوبات واقتراح بعض الحلول

كيف يشتغل المتعلم حسب بركورست؟

- ✓ ترفض هذه الطريقة في التدريس عمليّات التعليم الجماعي ولا ترى لها جدوى.
- ✓ لا بدّ أن يقدّم المدرّس لكلّ متعلم جذابة تبيّن له النشاط المطلوب
- ✓ لا يتدخل المدرّس إلّا عند حاجة المتعلم إلى المساعدة
- ✓ في كلّ مراحل التعليم وخاصة في آخر كلّ أسبوع لا بدّ من تقويم عمل المتعلم تقويما فرديا.

وقد أفلحت هذه التجربة في تبصرة المتعلمين بالعمل الفرقيّ وغرست لديهم الشعور بالمسؤوليّة وطورت علاقتهم بالمدرّسين وقلّصت مساحات هدر الزمن التعليمي لكنّها في المقابل حرمت المتعلمين من التّواصل الشّفويّ وكانت انتقائيّة كرّست مبدأ التصنيف حسب السرعة في إنجاز الأعمال إلى متعلمين بطيئين ومسرّعين ومتوسّطين. ففي هذه التجربة جملة من الفوائد منها ترشيد عملية التعليم توزيعا وتدرّجا ووفرة المراجع وتنمية القدرة على التنظيم لدى المتعلم وتدريبه على الاعتماد على النفس وتحسين العلاقة بينه وبين المدرّس وإمكانيّة الدعم المكثف.

○ بيداغوجيا التملك:

تتأسس بيداغوجيا التملك على مصادرة فحواها التعامل مع المتعلمين المختلفين بطريقة واحدة وكأنهم صنف واحد والحكم عليهم بمعيار واحد يلائم البعض ويساعدهم على النجاح فيعتبرون من "المتميزين والأذكياء" دون اعتبار للآخرين إلا أنهم مقصرون أو عاجزون طبيعياً.

ولبيداغوجيا التملك مجموعة من السمات من أبرزها:

- الاعتماد على بيداغوجيا الأهداف
- تحقيق التملك المعياريّ الثابت أي الأداء الأدنى الضروري.
- مبدأ التقويم التكوينيّ حيث نجد بناء روائز تستهدف توافق النتائج مع الأهداف وتلجأ إلى تصميم خطط لتعديل مسارات التعلّم وعلاج الصعوبات
- إذا لم يتوصّل بعض المتعلمين إلى التملك الأدنى فإنّ بيداغوجيا التملك تعمل على استحداث طرق للتدارك من قبيل إعادة الحصّة وإنجاز تمرينات فردية والعمل ضمن الفرق وتوظيف التعليم التعاوني.

ومن الملاحظ أنّه رغم كلّ ما بذل من الجهود والمحاولات المجدّدة في هذه التجارب وما كان من السعي الحريص على التعليم الإفراديّ لم تتجح أية محاولة في تحقيق نتائج بيداغوجيّة مقنعة تراعي حقيقة وفعلية الفوارق التي اعترف بها كلّ الباحثين والميدانيين، وانفقوا في أنّها تتطلب بالضرورة طرائق متعدّدة في كلّ من التعليم والتقويم.

2. بيداغوجيا الفارقة في المقاربة بالكفايات:

تتعدّد المصطلحات المستعملة في هذا السياق وفقاً لجملة من الترجمات لعبارة فرنسيّة اتخذت شكلين هما: *différenciée \ différentielle* ، فوجدنا في الاستعمال بالعربيّة جملة من الألفاظ أبرزها: "الفارقة"، "بيداغوجيا الفوارق"، "بيداغوجيا التمايز"، "البيداغوجيا الفارقة" ...

وهذا المنحى التعليميّ سارعت إليه وبشكل مبكر كثير من الدول والمنظمات ذات العلاقة بالتعليم. ونجد أنّ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في توصي¹:

- بإفرادية التعلّم "وتعني تكييف عمليّات التعلّم لحاجات المتعلّم واستعداداته ومواضع اهتمامه".
- وبتجميع المتعلمين في صيغ متعدّدة وفقاً للأهداف التربويّة وعدم الوقوف عند صيغة جامدة هي صيغة الصفّ المدرسيّ على أن تراعى في هذه الصيغ الفروق الفردية وأنماط الاستعدادات وتعدّد المهمّات وتكييف الزمن الدّراسيّ لحاجات المتعلمين ومعالجة الضّعف وتشجيع التفوق.

¹ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: "استراتيجية تطوير التربية العربية"، 1979 ص 277.

وتكاد تجمع الدراسات على أنّ أول من استخدم مصطلح البيداغوجيا الفارقية عام 1973 هو التربوي الفرنسي لوي لوقران Louis Legrand الذي حاول الاستفادة من مجلوبات علم النفس الفارقي في تجربة على سبع عشرة مدرسة إعدادية تجريبية قصد تجويد مردود النظام التعليمي الفرنسي في عهده¹.

وهو يذهب في تعريفه البيداغوجيا الفارقية إلى أنّها "تمشّ تربويّ يوظّف مجموعة من الوسائل والإجراءات التعليمية لمساعدة الأطفال المختلفين في الأعمار والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد على تحقيق أهداف موحّدة بطرق مختلفة"².

وهذا التعريف للفارقية ينطلق كما هو واضح من مصادرة الفوارق بين متعلّمي الفصل الواحد في مستويات السنّ والقدرة والسلوكات المهارية ويسلم بأنّ هذه الاختلافات بين الأطفال تجعلهم بالضرورة مختلفين اختلافا طبيعيا في مستوى النتائج وهو ما يستوجب بيداغوجيا ومن باب الحقّ في تكافؤ الفرص تنويع طرائق التدريس لتحقيق النتائج الموحّدة وتحقيق الأهداف نفسها. ويكون التنويع بالتجديد والابتكار في أساليب النقل التعليمي وتكييفها مع واقع المتعلّم وحالته الشخصية³.

ويلاحظ الباحثون أنّ تصوّر لوقران وآراءه في الفارقية قد أثّرت كثيرا في ما تلاه من الأعمال. ومن ذلك من نجده في مشروع فيليب ميريوي في كتابه "التقويم الفارقي". وقد ذهب إلى اقتراح أسلوبين في النقل التعليمي يحقّقان مبادئ البيداغوجيا الفارقية:

- الأوّل هو العمل على أخذ كلّ أفراد الفصل المختلفين بعضهم عن بعض إلى هدف واحد عبر تنويع في التمشّيات، ومعنى ذلك أنّ التنويع يكون بحسب تنوّع المتعلّمين.
- والثاني هو تشخيص صعوبات كلّ متعلّم وتصميم أهداف مطابقة للوضعية المشخّصة.

وأیضا استفادت الباحثة هالينا برزسميكي Halina Przesmycki من أفكار لوقران ومن ميريوي نفسه فأكدت أنّ البيداغوجيا الفارقية إنّما هي أساسا بيداغوجيا تمشّيات: لأنّها تنوّع طرائق التعليم وأساليبه واستراتيجياته تنويعا يراعي حقيقة الفوارق القائمة بين المتعلّمين. لكنّ هذه التمشّيات تقتضي بالضرورة إيجاد السياق المرن الذي يجعل التعلّقات صريحة ومتنوّعة وتمكّن التلاميذ من التعلّم كلّا حسب خطّ سيره في اكتساب المعارف والمهارات⁴.

¹ كلف وزير التربية الفرنسي Alain Savary الباحث لوي لوقران بمهمة تطويع البيداغوجيا للتعليم بغاية تجويد نتائج المنظومة التعليمية الفرنسية وكان ذلك عام 1981.

² Legrand (L) : pour un collège démocratique, La documentation française 1983

³ Louis Legrand la différenciation pédagogique. Scarabée 1986. p. 36

⁴ Halina Przesmycki : pédagogie différenciée. ed Hachette 2006. p.9

فالحاصل أنّ هذه البيداغوجيا "تفرّق في مناهج التعلّم تفريقاً يمنح المتعلّمين معارف مشتركة. فهي إذن تحقيق لأهداف موحّدة بواسطة تفريق في المسالك البيداغوجيّة والتعليميّة¹. فهي نوع من الملاءمة بين أساليب النقل التعليمي والفوارق القائمة بين الأطفال ملاءمة تضمن لكلّ منهم بلوغ الأهداف المطلوبة تعليمياً.

الخصائص الجوهرية لبيداغوجيا الفارقة:

• الميز التعليمي ١ المساواة:

يقول فيليب بورديو Philippes Bourdieu بأنّ المدرسة تميّزيّة بالضرورة ليس لأنّها تعامل أبناء الطبقات الشعبيّة معاملة خاصّة بل لأنّها "تعامل تلامذة مختلفين اختلافاً عميقاً معاملة متساوية في الحقوق والواجبات"⁽²⁾. لذلك ميّز بورديو بين نوعين من المساواة:

- المساواة الشكلية التي تحافظ على الفوارق بين المتعلّمين وتدعمها بأشكال مختلفة تؤدّي في النهاية إلى استنساخ المجتمع.
- والمساواة الحقيقية التي تراعي الفوارق بين أطفال في فصل واحد وتسعى إلى التقليل منها.

وواضح أنّ أساس هذا التصرّو هو أنّ الميز في التعليم يعني الانطلاق من مصادرة أنّ المتعلّم فرد مختلف عن غيره في أشياء كثيرة منها صفته ومكتسباته وتصوراته ومواطن قوّته وضعفه، وذلك على نحو يستوجب بالضرورة تكييف التعليم وفقاً لخصائصه الفردية وحاجاته الخصوصية ومراعاة لقدراته.

سوى أنّ هذا التصرّو قد واجه معادلة صعبة جدّاً: كيف يمكن أن نتعامل مع ظاهرة التفرّد والتنوّع في الفصل الواحد ونتجنّب "خطر أن يحجب التلاميذ النجباء عن المعلّم الصعوبات التي يواجهها أترابهم الأقلّ نجابة (...)" ولا نجبر في نفس الوقت الأذكى على التخفيض من نسق تعلّمهم بكيفية تدخل عليهم السأم والضجر المضرّين بتقدّمهم في اكتساب المعارف³.

فالبيداغوجيا الفارقة إذن تقوم على أساس التوفيق بين خصوصيات الفرد وإكراهات المجموعة، فتتلافى بذلك التفريق المطلق الذي يعمّق ظاهرة التفوّق الفرديّ ويغرق الفرد في

¹ Mourad Bahloul: la pédagogie de la différence l'exemple de l'école tunisienne .ed

Mourad Ali 2003. p.12

² Bourdieu P. l'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture scolaire, in revue française de sociologie, Juillet, Septembre 1966. P 336

³ تعريب أحمد شيشوب. Not Louis : enseigner et faire apprendre éd Privât, 1987.

دائرته الضيقة ويحرمه من إثراء استراتيجيته الفردية في اكتساب المعرفة بما يجد في المجموعة من التنوع والإضافة. والفارقة أيضا تجنب الحياة المدرسية ومن ورائها المجتمع التوجهات النمطية التي تميزت خصوصيات الفرد انتصارا لمبدأ الجماعة ودعوى المساواة.

يقول فيليب ميريو في هذا السياق الذي أبرزنا: "تتحاشى البيداغوجيا الفارقة عقبات البيداغوجيا المجانسة المفتتنة بأسطورة المماثلة التي لا يجد الأفراد فيها ما يعبرون عنه لفرط تشابههم، وأيضا تتحاشى السبل المسدودة لبيداغوجيا تمييزية تمجد حق التمايز إلى حد لا يستطيع الأفراد فيه التواصل لفرط تمايزهم".⁽¹⁾

• التنوع:

البيداغوجيا الفارقة ليست بالنظام التعليمي الجامد أو المنغلق على نفسه، بل منهجية في التدريس تستأنس بالعديد من المقاربات البيداغوجية من قبيل بيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا التملك، وبيداغوجيا التعاقد وبيداغوجيا المجموعات. فهي "تقدم ما لا نهاية له من التمشيات وهي تعارض أسطورة التماثل النمطي والتصور الديموقراطي المغلوط الذي يتوهم أن كل الأفراد يتعلمون بالنسق نفسه وفي المدة نفسها ووفق الطرائق نفسها".² فهذه البيداغوجيا يعتقد روادها أن ما يناسب أحد المتعلمين من المحتويات أو الطرائق التعليمية لا يناسب بالضرورة الآخرين مهما كانت قوته وجاهته العلمية والبيداغوجية.

• الحركية:

تصلح هذه البيداغوجيا للتنزيل في أي نشاط تعليمي بيداغوجي، وهي محطة لا غنى عنها في كل مقطع تعليمي، تفتح الباب عريضا أمام تعدد المجالات وتنوع الطرائق لأوسع عدد ممكن من المتعلمين دون استثناء يذكر.

• النجاعة:

الفارقة تراهن على أن تكون طريقا استراتيجية نحو النجاح ونسيان الفشل المدرسي، لأنها ترفع مشعل وضع نهاية فاصلة لظاهرة الإخفاق التعليمي. فتعمل على تمكين كل طفل من فرصة مؤكدة وحقيقية لبناء الكفايات الأساسية التي تضمن له القدرة على التكيف مع متغيرات الحياة، ومجابهة الصعوبات المعترضة.

¹ Meirieu (PH) l'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ? ESF 1994. P . 174

² Halina przesmycki: pédagogie différenciée. p 9

ولا مكان في هذه البيداغوجيا للحديث عن قدر الفشل المدرسيّ القاهر. وذلك إذا توفّر المدرّس الذي يتقن تصميم وضعيّات التعلّم وابتكار الأنشطة التعليمية على مقاس محدد لمتعلّم محدّد ذلك المدرّس الخبير الذي يملك الاستراتيجيات المساعدة ويفهم بعمق تمشّيات الإدراك وتحصيل المعارف والمهارات المختلفة من طفل إلى آخر.

الأنشطة والتدريبات:

الأنشطة	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
---------	----------------	---------	-------

• قراءة فردية في نصّين لابن سينا والغزالي وبيان توجهات الثقافة العربية الإسلامية مبكراً في موضوع تدبير الأطفال. • عرض فرديّ للتحليل وحوار جماعي في آراء الغزاليّ وابن سينا.		55	64.
• عرض من المكوّن حول مظاهر التفكير الفارقيّ ومدارسه في القرنين التاسع عشر والعشرين. • تفاعل شفويّ من الفريق المتكوّن حول المعروض	- الوعي بالفوارق بين المتعلّمين في الثقافة العربية الإسلامية - التفكير الفارقيّ ومدارسه في القرنين الماضيين.	55	65.
• عرض من المكوّن حول بيداغوجيا التملّك وتنظيرها للتعليم الفارقيّ. • حوار حرّ داخل الفريق المتكوّن حول المعروض	- بيداغوجيا التملّك وأثرها في الكفايات	55	66.
راحة	- خصائص التعليم الفارقيّ.	30	67.
• عرض المكوّن: خصائص التعليم الفارقيّ • نقاش عامّ في محتوى العرض	- المقاربة بالكفايات ورهانات التعليم على الأساس الفارقيّ.	55	68.
• حوار مفتوح حول رهانات التعليم الفارقيّ وتطبيقاته في التعليم الابتدائيّ.		55	69.
• تقويم مرحليّ لسير التكوين من خلال شبكة يقدّمها المكوّن: المحتويات طرائق التنشيط • تحليل جماعيّ علنيّ لمضمون الشبكة واتّخاذ إجراءات تعديليّة عند الحاجة		55	70.

اليوم الحادي عشر:

كفاية الشفويّ: المفهوم والأشكال الممكنة

الموارد النظرية:

1. مفهوم التواصل:

معجما:

جاء في لسان العرب: وَصَلْتُ الشَّيْءَ وَصْلاً وَصِلَةً... الوَصْلُ خلافُ الْفَصْلِ ... وَوَصَلَ الشَّيْءُ إِلَى الشَّيْءِ وَصُولاً وَتَوَصَّلَ إِلَيْهِ: انْتَهَى إِلَيْهِ وَبَلَغَهُ ... وَاتَّصَلَ الرَّجُلُ: انْتَسَبَ ... يُقَالُ: وَصَلَ إِلَيْهِ وَاتَّصَلَ إِذَا انْتَمَى ... وَالْوَصْلُ: ضدُّ الْهَجْرَانِ. وَالتَّوَصَّلُ: ضدُّ النَّصَارُمِ ... وَوَصَلَهُ تَوْصِيلاً إِذَا أَكْثَرَ مِنَ الْوَصْلِ، وَوَصَلَهُ مُوَاصَلَةً وَوَصَالاً، وَمِنْهُ الْمُوَاصَلَةُ بِالصَّوْمِ وَغَيْرِهِ ...

اصطلاحاً:

يُحدِّد التواصل بحدَّين أحدهما عام والآخر خاص:

التعريف العام: وهو الذي يعتبر مفهوم التواصل شاملاً إلى درجة أنه ينسحب على التفاعل بين الأجسام الحيّة، بل على التفاعل بين الأعضاء والخلايا ذاتها داخل الجسم الواحد، وهذا ما يذهب إليه نادال (Nadel, 1999, p 20)

التعريف المضيق: وهو الذي يقصر التواصل على الإنسان ويشترط فيه القصدية. ومنه التعريف المستند إلى نظرية الإخبار لشانون Shannon وويفر Weaver (1949) وهو الأكثر تأثيراً في ما تعتمده المعاجم والدراسات المختصة. ويعتبر أن للفظ التّواصل دلالات متعدّدة ورحبة، إذ ينسحب على كلّ عملية اتّصال وتأثير تصدر عن مصدر ما وتتّجه إلى متلقٍّ ما، وهذا لا يقتصر على الاتّصال الملفوظ والمكتوب، بل يشمل الموسيقى والمسرح والرّقص، وسائر السلوك الإنسانيّ ذي الدلالة.

تعريفات أخرى:

التواصل من منظور لساني:

من التعريفات المتناقلة تعريف قيرون Guirand 1968 الاتّصال بأنّه نقل باثٍّ لمعلومات تتجسّد في علامات إلى متلقٍّ وذلك عبر قناة إرسال على الأقلّ، وتعريف شيرر Scherrer: التواصل تمشٍّ يتبادل خلاله طرفان أو أكثر يشتركان في الهدف المعلومة، وذلك باعتماد قناة معيّنة. ومن ذلك أيضاً تعريف موسكوفيتشي Moscovici للتواصل بأنّه نشاط يفرض بالضرورة إلى إنجاز حدثين متوازيين، هما حدث نقل المعلومة وحدث التأثير في المتلقّي.

التواصل من منظور بيسيولوجي:

استناداً إلى المعاجم المختصة في هذا المجال ومنها:

Le grand dictionnaire psychologique. Michèle kail 1991.

Le dictionnaire de psychologie. Henri Pieron 1968.

عرّف الاتصال بأنه "نقل المعلومة من نقطة إلى أخرى، أي بين مرسل ومرسل إليه".

التواصل من منظور اجتماعي:

من التعريفات المتداولة تعريف دوركايم Durkheim التواصل بأنه "تفاعل في صلب سياق اجتماعي يقع خلاله تبادل التصورات الجماعية وتقاسمها".

2. نوعا التواصل:

التواصل اللفظي:

عناصره: التلفّظ ومدى الصوت وارتفاعه وتنظيمه والنبرة والتقطيع والتوقّف والصمت والإيقاع والأفكار. وظائفه: استند جاكوبسون إلى نظرية الإخبار ليذهب إلى أنّ كلّ نشاط لغويّ يستدعي وجود رسالة ترتبط بها خمسة عناصر هي المتلقّي والمرجع وموضوع الرسالة والقناة والاصطلاح.

التواصل غير اللفظي:

تتصوي تحت هذا الصنف النظرة، وملامح الوجه والإيماءات والحركات والرائحة واللمس والمسافة والهيئة بجميع مكوناتها من ملابس ووقفة وجلسة واتّجاه وغيرها، وكلّ ما هو دالّ لكنّه غير مرتبط بالتلفّظ. وتذهب بعض الدراسات إلى أنّ ما يقرب من ثلثي عملية التواصل غير لفظي.

وظائف التواصل غير اللفظي:

للتواصل غير اللفظي عند جانين بوديشون Janine beaudichon خمس وظائف هي أنّه:

✓ يضمن التسلسل المطلوب في عملية التفاعل بين الباث والمتقبّل كلّاً من موقعه.

✓ يضمن توجيه المعلومة في سياقها المناسب.

✓ يقدّم معلومات عن الباث والمتلقّي ووضعيتيهما.

✓ يؤكّد تواصلاً لفظياً أو يدحضه.

✓ يعدّل صورة التواصل اللفظي وينظّم أركانه.

كفاية التواصل الشفوي:

المفهوم من اختراع ديل هايمز في مقال له بعنوان "إنتوغرافيا التواصل". ويشمل المفهوم القدرة اللغوية وبتعدّاه إلى استخدامها في المجتمع أي الجانب الوظيفي منها ذلك لأنّ جوهر التواصل لا ينطلق من النظام اللغويّ كما يعتقد تشومسكي، بل ممّا يسمّيه هايمز الجماعة اللغوية، أي مجموعة من المتكلّمين الذين يشتركون في موارد لفظية وقواعد تواصل.

وتملّك الكفاية اللغوية لا يقتصر على معرفة اللغة، بل معرفة استخدام تلك اللغة بطريقة يفهمها المتلقّي.

فالتواصل الشفويّ عملية مركّبة يتضافر من أجلها كلّ من اللّغة والجسد في مقام تواصلٍ معيّن يتطلّب طرفين رئيسيّين: باثًا ومتقبّلًا.

وعملية التواصل إنتاج للمعنى من قبل المتحدث باعتباره باثًا للخطاب، ولكن لا يكتمل معنى الكلام المتلفّظ به إلّا بالإنصات. والعلاقة بين الباث والمتلقّي تلازميّة إذ أنّ الكلام موجّه إلى آخر يُفترض أن يكون المنصّت، ليتحوّل بدوره إلى متكلّم باث.

فالتواصل تداول الباث والمتقبّل على الأدوار في فعلي التواصل الشفويّ: البثّ والتقبّل. وذلك لبناء المعنى، الذي يكون عبر جملة من العمليات النفسية والذهنيّة والفيزيولوجيّة:

- ✓ النقاط الرسالة
- ✓ ربط المتقبّل المعلومات الدالّة في الرسالة بمعارفه وبموارد أخرى.
- ✓ انتقاء المعلومات التي تخدم مشروعًا ما.
- ✓ التمييز في ما يلقى ويسمع بين ثنائيات في المعنى: الأساسيّ \ الثانويّ. الواقعيّ \ الخياليّ.
- ✓ ممكن الحدوث \ مستحيل الحدوث. الصواب \ الخطأ، إلى جانب التعبير عن الرّأي الشخصيّ مدعوماً بمؤيّدات متناسقة.
- ✓ استخراج معلومات تصريحية مباشرة وأخرى تلميحية وذلك عند الإنصات أو صياغتها ويكون ذلك عند التلفّظ بالكلام.
- ✓ التثبت من صدق الفرضيات التي يعرضها المتكلّم ، أو تلك المقترحة عليه.
- ✓ التمكن من بنية الخطاب الشفويّ المبثوث قبل بثّه أو المنصّت إليه أثناء التقبّل وبعده، وذلك لإدراك درجة بساطته أو تركيبه.
- ✓ الخصائص اللسانية للتواصل الشفويّ:
- ✓ الشكل الحواريّ
- ✓ استعمال الجمل المختزلة: نعم، إي، لا، بلى، كلاً...
- ✓ تواتر الحذف: شكراً، معذرة، بكلّ تأكيد ...
- ✓ الجمل القصيرة والاستفهام: كيف ذلك؟ متى ذلك؟ ولماذا؟ لم أفهمك، فهمتك، لست مقتنعا، لا أدري، وما لي وذاك؟ دع هذا، حقاً؟ هل أنت جاد؟ ...
- ✓ الجزم والتوكيد: لا شك، لا ريب، لا غرو، لا جرم، إي نعم، ما ... إلّا، ما ... ب، إنّما ...
- ✓ وفرة الروابط الحجاجية: لكن، بل، غير أنّ، إذ، لـ، ف ...

3. عوائق التواصل الشفويّ:

عوائق التواصل الشفويّ كثيرة جدّاً ومنها خاصّة:

ما يتعلّق بالباث:

- ✓ العائق الصوتي: الضعف المخلّ، الصراخ، النمطية، اللكنة بأنواعها ...
- ✓ العائق البدني: الصنمية ...
- ✓ العائق النفسي: التجهّم، تجاهل ردود الأفعال، التعالي، إغفال طبيعة المخاطب، السخرية، الاستفزاز ...
- ✓ العائق اللساني: المعجم غير المناسب للمخاطب أو للموضوع، العبارة الغامضة ...
- ✓ انخرام النسق: شدّة السرعة \ البطء الشديد \ التقطع ...
- ✓ عدم اتساق الخطاب: التناقض، سوء الترابط ...

ما يتعلّق بالمتقبّل:

- ✓ العائق الصوتي: ضعف السمع ...
- ✓ الأحكام القبلية
- ✓ الدغمائية
- ✓ سوء التفاعل: التشاغل، الشرود، المقاطعة، الامتناع، التهامس ...
- ✓ قطع الاتصال ومغادرة الحوار

4. التواصل الشفويّ مادّة مدرسيّة:

- ✓ تعدّ مادّة التواصل الشفويّ من الموادّ المستحدثة في تعليم اللغات رغم أن تعلّم اللغة عامّة يقوم على مبدأ التواصل الشفويّ.
- ✓ المدارس اللسانية الحديثة أثبتت أهميّة الشفويّ في تحقيق الوظيفة الأساسية للغة وهي التواصل.
- ✓ استنادا إلى اللسانيّات سعت النظم التربويّة الحديثة إلى تحديد مجالات التواصل الشفويّ وأنشطته وضبط طرق تنشيط الحصّة.
- ✓ لا يمثّل التواصل الشفويّ مادّة معرفيّة تدرّس وتعتمد معارف تصريحية واضحة فحسب، بل هو أيضا مهارة وكفاية يكتسبهما المتعلّم.
- ✓ في التواصل الشفويّ يتمازج اللفظيّ بما هو غير لفظيّ، وتتألف المعارف التصريحية والمعارف الإجرائية والمهارات ...

مدخلا التواصل الشفويّ مدرسيّا:

مدخل الموضوعات.

- ✓ تمثل الموضوعات القضايا أو الأسناد التي يدور حولها التواصل الشفوي.
- ✓ واضعو المناهج يحدّدون القضايا وغالبا ما تكون اجتماعية وحضارية.
- ✓ تترك مسألة تقنيات التواصل حرة يختار منها المدرّس والمتعلّم ما يناسب الوضعيات التواصلية.
- ✓ يمكن أن تقوم الحصّة على أكثر من تقنية تواصلية.
- مدخل تقنيات التواصل: وهو يمثل أشكال التواصل الممكنة في المدرسة.
- ✓ يختار واضعو المناهج الأشكال المناسبة التي يمكن أن يتواصل بها التلاميذ في الحصّة بحسب المستويات الدراسية
- ✓ الموضوعات التي تُجرى بها تلك الأشكال ثانوية، تكون عادة موضوعات مطروحة في دروس القراءة \ شرح النصوص.
- ✓ تُمخّص عادة الحصّة لتقنية واحدة في التواصل يتدرّب عليها المتعلّم.

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
71.	55 دق	- مفهوم التواصل معجما واصطلاحا. - تعريفات متعدّدة للتواصل. - التواصل اللفظي وغير اللفظي. - كفاية التواصل الشفوي. - عملية إنتاج المعنى. - عوائق التواصل - التواصل الشفوي مادة مدرسية - مداخل تعليم التواصل الشفوي مدرسيا	• ورشة عمل حول مفهوم التواصل • عرض النتائج ونقاشها • عرض المكوّن حول مدار مفهوم التواصل
72.	55 دق		• تعريفات متنوّعة المنطلقات يعرضها المكوّن على فريق المتكوّنين. • حوار تفاعليّ حول المفاهيم المعروضة وخلفيّاتها النظرية.
73.	55 دق		• ورشتنا عمل: لتحديد خصائص كفاية التواصل الشفويّ ووظائفها في اللغة العربية. • عرض أعمال الورشتين ونقاشها • عرض المكوّن
74.	30 دق		راحة
75.	55 دق		• عرض من المكوّن حول: كفاية التواصل الشفويّ وعملية إنتاج المعنى • عمل مجموعاتيّ لوضعيات في إنتاج المعنى. • حوار مفتوح حول الأعمال المنجزة في إطار المجموعات.
76.	55 دق		• حوار عامّ حول عوائق التواصل وتصنيفها وترتيبها حسب قوّة التأثير في عملية التفاهم بين المتخاطبين. • عرض المكوّن ما يتّصل من العوائق بكلّ من الباتّ والمتقبّل
77.	55 دق		• عرض المكوّن وحوار تفاعليّ حول مداخل بناء حصّة التواصل الشفويّ في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

اليوم الثاني عشر:

كفاية القراءة: المفهوم والمسارات

الموارد النظرية:

1. مفهوم القراءة:

جاء في لسان العرب: القرآن: التنزيل العزيز، وإنما قُدِّمَ على ما هو أبسطُ منه لشرفه ... قَرَأَهُ يَقْرُؤُهُ وَيَقْرُؤُهُ، قَرَأَ وقراءةً وقُرْآنًا، فهو مَقْرُوءٌ. وقَرَأْتُ الشيءَ قُرْآنًا: جَمَعْتُهُ وَضَمَمْتُ بعضَه إلى بعض ... ومعنى قَرَأْتُ القرآنَ: لَفَظْتُ به مَجْمُوعاً أي أَلْقَيْتُهُ، وأَنَّهُ أَقْرَأُ الصَّحَابَةَ أي أَنَقُنُ للقرآن وأَحْفَظُ ... وَسَمِّيَ القرآنَ لِأَنَّهُ جَمَعَ الْقِصَصَ وَالْأَمَرَ وَالنَّهْيَ وَالْوَعْدَ وَالْوَعِيدَ وَالْآيَاتِ وَالسُّورَ بعضَها إلى بعضٍ.

في الاصطلاح: نعرض هنا مجموعة من التعريفات المتداولة:

تعريف ميالاري Mialaret "فعل القراءة تحويل رسالة مكتوبة إلى رسالة مسموعة من أجل فهمها .
تعريف نيكول فان غرانديراك Van Grunderbeek : "فعل القراءة تفاعل بين قارئ وسند، يفعل خلاله هذا القارئ ثلاثة أبعاد: بعدا بصرياً وبعدا عرفانياً وبعدا ما وراعرفانيّ ويعتمد في ذلك استراتيجيات متنوعة ويقطع مسارات متكاملة لتحقيق قصد ما".
تعريف ليونال بيلانجار "أمانة حياة ترتبها بمقاصد الإنسان القارئ الذي يتواصل مع المحيط المقروء باحثاً عن المعنى".

ومن خلال ما تقدّم نلاحظ اتجاين في التعريف، اتجاها مضيقاً وفيه أنّ القراءة هي فكّ الرموز وتحويل الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة، واتجاها موسّعاً فيه القراءة تفاعل وتفكير في المكتوب وتحليل وشرح وتأويل وحركة من جنس الحياة.

وبذلك تكون القراءة ممارسة متعددة الأبعاد ثقافية اجتماعية تتفاعل فيها تصوّرات المتعلّم ومعتقداته وقيمه مع تصوّرات الآخر وقيمه في عملية عرفانية ونفسية وبدنية معقّدة، وذلك من أجل بناء المعنى. وهي عملية يقتضيها فعل التواصل المتشكّل من خلال تلقّي النصوص وفهمها وتأويلها.

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى أنّ الوعي الصوتي (القدرة على التعرف على أجزاء الكلمة مثل المقطع، والصوت) مهارة أساسية، ترتبط بمهارة فكّ الرّموز (التَّهَجُّة)، في الصُّفوف المبكّرة من المرحلة

الابتدائية، كما أثبتت بعض الدراسات أن اللغات تتشابه في أن الوعي الصوتي مهارة أساسية فيها، فاللغة العربية مثلا تتشابه مع اللغة الانجليزية في ذلك.¹

2. مسارات القراءة:

وفي حديث ابن عباس رضي الله عنهما: أنه كان لا يقرأ في الظهر والعصر، ثم قال في آخره: وما كان ربك نسيًا، معناه: أنه كان لا يجهر بالقراءة فيهما، أو لا يسمع نفسه قراءته، كأنه رأى قوما يقرؤون فيسمعون نفوسهم ومن قرب منهم. ومعنى قوله: وما كان ربك نسيًا، يريد أن القراءة التي تجهر بها، أو نسمعها أنفسنا، يكتبها الملكان، وإذا قرأتها في نفسك لم يكتبها، والله يحفظها لك ولا ينساها ليُجازيك عليها.

ابن منظور | لسان العرب | مادة: ق ر ء

يمكن تقسيم المسارات وهي خمس في مستويين:

- مستوى العمليات الصغرى microprocessus مسار التفكير اللساني | مسار الإدماج
 - مستوى العمليات الكبرى macroprocessus مسار الفهم | مسار التأويل | مسار النقد
- مسار التفكير اللساني: وفيه طريقتان الكلية "الغشطاط" والجزئية
- الطريقة الكلية: البدء بفك شفرات المكتوب عبر حاسة البصر بقراءة الجملة محاكاة للمسموع من المعلم ذهابا في اتجاه الكلمة ثم تفكيك الكلمة وصولا إلى الحروف (الأصوات والحركات) عبر القراءة يتوصل القارئ إلى المعنى الذي تتضمنه مجتمعة، وينبغي أن يتعرف إليها المتعلم بصورة آلية تلقائية استنادا إلى بناء السابقة، وإلى الذاكرة البعيدة المدى والمكتسبات القبلية. يستحسن البدء بأقوال مألوفة اللفظ أو المعنى ميسور نطقها.
- الطريقة الجزئية: البدء عبر حاسة البصر بتحويل المكتوب إلى ملفوظ: أي قراءة الحروف (الأصوات والحركات) في اتجاه تركيب الكلمة ثم تركيب الجملة من الكلمات ويكون ذلك عبر التهجئة. ويمكن اتباع الترتيب الألفبائي أو الاستغناء عنه والبدء بالمألوف الأكثر تداولاً.
- وعبر الجمل يمكن تكوين النص تدرجا من البساطة نحو الصعوبة بحسب الدرجات العمرية.
- مسار الإدماج:

الإدماج يتأسس على مرحلتين:

ربط المعارف القبلية بالمعارف الجديدة من جهة والتعرف إلى ما يصل الجملة بغيرها.

¹ زكريا: محمد بن يحيى وآخرون. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، الجزائر 2006. ص 66.

والوصل يحقق للنص تماسكه التركيبي، فيكون صريحا كالوصل بالضمائر والأدوات... أو ضمنيا كالوصل بالاستدلال وهو وصل غير مباشر لا يعتمد أداة أو ضميرا، بل يبني على معرفة القارئ للنحو والبلاغة والمنطق والتداول...

والوصل بالضمير في العربية - حسب الدكتور تمام حسّان - ثلاثة أقسام:
الوصل بضمائر الشخص (أنا وفروعه...) \ الوصل بضمائر الإشارة (هذا وفروعه...) \ الوصل بضمائر الموصول (الذي وفروعه...).

- مسار الفهم:

ينشد هذا المسار الفهم الشامل للنص، ويتأسس على فهم المعنى المعجمي للمفردات، وينتهي بإدراك العلاقات القائمة بين عناصر النص المقروء التي تجعل منه كلاً منسجماً. وسبيل ذلك التعرف إلى بنى النص الكلية والفوقية.

ونعني بالبنية الكلية macrostructure المعنى الشامل المستخلص من مجموع الجمل الواردة في النص، التي تتسم بدرجة قصوى من التماسك. ولصياغة المعنى العام شروط من أبرزها: التعميم الشمول، الوضوح...

أمّا البنية الفوقية superstructure فتختصّ بالتمفصل الداخلي للنصّ. في هذا المستوى من التحليل يمكن الحديث عن أشكال وأنواع من النصوص: كالنصّ السردّي والوصفي والحجائي... أو خطاطات نصية كالخطاطة السردية والوصفية والحجائية.

- مسار التأويل:

والمراد بنشاط التأويل استناد القارئ إلى ما يقوله النصّ في مرحلة الفهم لبناء فهم ذاتي للمقروء. والتأويل مرقى ينشئ عبره المؤول نصّا على النصّ الأصلي، ولا بدّ فيه من التسلّح بأدوات منهجية ولسانية وسعة اطلاع كبيرة.

- مسار النقد والإبداع:

النقد: كفاية عالية في قراءة النصوص تنطلق من التمكن في المسارات المذكورة وهي التفكير والفهم والإدماج والتأويل، ثمّ الاطلاع الواسع على النصوص بأنماطها وأجناسها لإدراك المعايير المتحكّمة في القول

الإبداع: كفاية الإبداع الأدبي تنبني ضرورة على استيفاء كفايات القراءة العليا. المرحلة الثانوية تبدر فيها إرهاصات القراءة الإبداعية الناقدة التي قد تفضي إلى مرحلة الكتابة الإبداعية، ولكنّ ذلك في الغالب مجاله التعليم العالي وما بعده من الاشتغال الذاتي.

ويحسن هنا الإشارة إلى أنّ قطع هذه المسارات في تعلّم القراءة يتفاوت بين متعلّم وآخر، وحتىّ في المستوى الدراسي نفسه، فمتعلّم المرحلة الإعداديّة غالبا ما يكتفي بالمراحل الأولى (تفكيك ا إدماج لسابق ا فهم). أمّا متعلّم المرحلة الثّانويّة فيمكن في بعض السياقات المنظوميّة أن يشتغل بالتأويل من حيث هو بناء القارئ لفهمه الخاصّ انطلاقا ممّا يقوله النصّ، ذلك والغالب أنّ التأويل والنقد مرقى رفيع مجاله التخصص والتّعليم الجامعيّ.

الأنشطة والتدريبات:

الأنشطة	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
• عصف ذهنيّ حول مفهوم القراءة معجما واصطلاحا • عرض المكوّن: تعريف القراءة وتعدّد المناظير		55 دق	.78
• دراسة نصّ لابن منظور في ضروب القراءة. • حوار عامّ حول ضروب القراءة ومنزلتها في اللغة العربيّة بالتعليم الابتدائيّ	- مفهوم القراءة معجما واصطلاحا.	55 دق	.79
• عصف ذهنيّ حول المراقبي العرفانيّة عند بنجامين بلوم. • حوار حرّ حول تصنيف مسارات القراءة والمعايير الممكنة • عرض من المكوّن: مسارات القراءة	- المسارات العرفانيّة عند بنجامين بلوم - مسارات القراءة	55 دق	.80
راحة		30 دق	.81

• عصف ذهنيّ حول مساري التفكير اللسانيّ والإدماج في نشاط القراءة. • عرض من المكوّن حول مساري التفكير اللسانيّ والإدماج في القراءة		55 دق	.82
• عصف ذهنيّ حول مسار الفهم في نشاط القراءة. • عرض من المكوّن حول مسار الفهم في القراءة		55 دق	.83
• عصف ذهنيّ حول مساري التّأويل والنقد في نشاط القراءة. • عرض من المكوّن حول مساري التّأويل والنقد في نشاط القراءة		55 دق	.84

اليوم الثالث عشر:

كفاية القراءة: تصميم الأنشطة

الموارد النظرية:

1. نموذج من كفاية القراءة في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: (البرامج الرسمية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي \ الجمهورية التونسية ص 43)

السنة		المحتويات	الأهداف المميزة	مكونات الكفاية
2	1			
×	×	- نصوص سردية متنوعة متدرجة من حيث حجمها.	* يقرأ نصًا قراءة صحيحة مسترسلة منمعة.	يحلل البنية السردية إلى مكوناتها ويتبين دلالات كل منها
×	×	- نصوص شعرية	* يحدد أحداث النص وشخصياته والأزمنة والأمكنة.	
×	×	- قصة في حلقات	* يعيد كتابة النص بالإبدال / الزيادة / الحذف / التعويض.	
×	×	- مكونات السرد (الشخصيات / الأحداث / الزمان / المكان)		
×	×	- نصوص سردية متنوعة	* يبدي الرأي في حدث من أحداث النص.	يتخذ موقفًا نقديًا من النص
×	×	- قصة في حلقات	* يبدي الرأي في شخصية من شخصيات النص.	
×	×		* يعلل إجابة.	
×	×	نصوص متنوعة	* يقرأ نصًا.	يستعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصال
×	×	نصوص متنوعة	* يبحث عن معلومة.	

2. النصّ السند \ نصّ الانطلاق: مدرسة ياسمين

<http://www.cnp.com.tn/cnp.tn/arabic/PDF/101215P00.pdf>

الرابط عبر الانترنت:

الدرس الأول من كتاب القراءة \ السنة الثانية من التعليم الابتدائي بالمدرسة التونسية ص 4 و 5

الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
85.	55 دق	قراءة النصّ قراءة صحيحة مسترسلة (المهارات)	عمل ورشيّ بالاستناد إلى النصّ "مدرسة ياسمين" والكفاية المعروضة لبناء أنشطة تملك المتعلّم كفاية القراءة الصحيحة المسترسلة.

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
86.	55 دق	قراءة النصّ قراءة صحيحة مسترسلة (المهارات)	عرض عمل الورشات في النشاط السابق داخل الفريق ونقاشه من حيث المكونات والفاعليّة والتناسب مع المرجع وطبيعة المتعلّم

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
87.	55 دق	تحديد المتعلّم لأحداث النصّ وشخصيّاته والأزمنة والأمكنة. (القدرة على الفهم)	عمل ورشيّ بالاستناد إلى النصّ "مدرسة ياسمين" والكفاية المعروضة لبناء أنشطة تملك المتعلّم القدرة على تحديد أحداث النصّ وشخصيّاته والأزمنة والأمكنة..

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
88.	30 دق	نشاط حرّ	راحة

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2020

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
89.	55 دق	تحديد المتعلم لأحداث النصّ وشخصياته والأزمنة والأمكنة. (القدرة على الفهم)	• عرض عمل الورشات في النشاط السابق داخل الفريق ونقاشه من حيث المكونات والفاعلية والتناسب مع المرجع وطبيعة المتعلم

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
90.	55 دق	ييدي المتعلم الرأي في حدث من أحداث النصّ أو في شخصية من شخصياته (المواقف والاتجاهات)	• عمل ورشي بالاستناد إلى النصّ "مدرسة ياسمين" والكفاية المعروضة لتصميم أنشطة تعليم وتعلم تملك المتعلم القدرة على إبداء الرأي في حدث من النصّ أو في شخصية من شخصياته

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
91.	55 دق	ييدي المتعلم الرأي في حدث من أحداث النصّ أو في شخصية من شخصياته (المواقف والاتجاهات)	• عرض عمل الورشات في النشاط السابق داخل الفريق ونقاشه من حيث المكونات والفاعلية والتناسب مع المرجع وطبيعة المتعلم

اليوم الرابع عشر:

كفاية القراءة: النشاط الإدماجي

الموارد النظرية:

1. نموذج من كفاية القراءة في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: (البرامج الرسمية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي \ الجمهورية التونسية ص 43)

السنة		المحتويات	الأهداف المميزة	مكونات الكفاية
2	1			
×	×	- نصوص سردية متنوعة متدرجة من حيث حجمها. - نصوص شعرية - قصة في حلقات	* يقرأ نصاً قراءة صحيحة مسترسلة منمّعة. * يحدّد أحداث النصّ وشخصياته والأزمنة والأمكنة. * يعيد كتابة النصّ بالإبدال/الزيادة/الحذف/التعويض.	يحلل البنية السردية إلى مكوناتها ويتبين دلالات كلّ منها
×	×	- مكونات السرد (الشخصيات / الأحداث / الزمان / المكان)		
×	×	- نصوص سردية متنوعة - قصة في حلقات	* يبدي الرأي في حدث من أحداث النصّ. * يبدي الرأي في شخصية من شخصيات النصّ. * يعلّل إجابة.	يتخذ موقفاً نقدياً من النصّ
×	×	نصوص متنوعة	* يقرأ نصّاً.	يستعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصال
×	×	نصوص متنوعة	* يبحث عن معلومة.	

2. النصّ السند \ نصّ الانطلاق: مدرسة ياسمين (ص 4 و 5) من كتاب "مسارتي في القراءة" \ السنة الثانية من التعليم الابتدائي

الرابط عبر الانترنت: <http://www.cnp.com.tn/cnp.tn/arabic/PDF/101215P00.pdf>

الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
92.	55 دق	يعيد كتابة النصّ: بالإبدال والزيادة	عمل ورشيّ بالاستناد إلى النصّ "مدرسة ياسمين" والكفاية المعروضة لتصميم أنشطة تعليم وتعلّم تملّك المتعلّم القدرة على إعادة الكتابة بالإبدال والزيادة

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
93.	55 دق	يعيد كتابة النصّ: بالإبدال والزيادة	عرض عمل الورشات في النشاط السابق داخل الفريق ونقاشه من حيث المكوّنات والفاعليّة والتناسب مع المرجع وطبيعة المتعلّم

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
94.	55 دق	يعيد كتابة النصّ: بالحذف والتعديل	عمل ورشيّ بالاستناد إلى النصّ "مدرسة ياسمين" والكفاية المعروضة لتصميم أنشطة تعليم وتعلّم تملّك المتعلّم القدرة على إعادة الكتابة بالحذف والتعديل

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
-------	---------	----------------	--------

95.	30 دق	حـرّ	راحة
-----	-------	------	------

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
96.	55 دق	يعيد كتابة النصّ: بالحذف والتعديل	عرض عمل الورشات في النشاط السابق داخل الفريق ونقاشه من حيث المكونات والفاعلية والتناسب مع المرجع وطبيعة المتعلّم

التقييم في القراءة

الرقم	الأداء المنتظر	النشاط
97.	في نهاية الدّرجة : يقرأ المتعلّم نصّاً قراءة صحيحة مسترسلة منعمة ويعبّر عن فهمه له بالإجابة عن أسئلة تتعلق به. في نهاية السّنة الأولى : يقرأ المتعلّم نصّاً قصيراً قراءة صحيحة مسترسلة منعمة ويجيب عن سؤال يتعلّق به.	صر الفريق لتصوّر أنشطة إدماجية تبني على المكتسب في المتعلّم مهارة بناء الموقف وتعليقه مال الفردية في نشاط القم إدماجية وتعليقه

معايير التقييم ومؤشّراتها

المعيار	نصّ المعيار	بعض مؤشّراته
1	القراءة الجهرية	- النطق السليم - الاسترسال - الأداء المنعم المناسب للمقام
2	معالجة النصّ	- الإجابة شفوياً أو كتابياً عن أسئلة تتعلق بمكونات السرد (الفاعلون - الأحداث - الإطاران الزماني والمكاني) - تعرف مرادف مفردة أو ذكره - استخراج قرائن من النصّ للاستدلال
3	إبداء الرأي	- الاستناد إلى تجربة ذاتية - استنتاج قيمة من النصّ

98.

وثيقة

لبناء

اليوم الخامس عشر:

كفاية الكتابة: المفهوم والمستويات والأشكال

الموارد النظرية:

1. مفهوم الكتابة:

معجما:

ورد في لسان العرب: كَتَبَ الشيءَ يَكْتُبُهُ كُتُبًا وَكِتَابًا وَكِتَابَةً، وَكَتَبَهُ: خَطَّهُ ... وفي التنزيل العزيز: اِكْتُبْهَا فِيهِ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا، أَيِ اسْتُكْتُبَهَا. وَاسْتُكْتُبَهُ الشيءَ أَيِ سَأَلَهُ أَنْ يَكْتُبَهُ لَهُ وَالكُتُبُ: الجمع ... وَتَكُنْتُ الخيلَ أَيِ تَجَمَّعَتْ وَمِنْ ذَلِكَ سُمِيتِ الْكِتَابَةُ لِأَنَّهَا تَكُنْتُ فَاجْتَمَعَتْ، وَمِنْهُ قِيلَ: كَتَبْتُ الْكِتَابَ لِأَنَّهُ يَجْمَعُ حُرُفًا إِلَى حَرْفٍ.

اصطلاحا:

وتذهب إيفلين شارمو Eveline Charmeux إلى أَنَّ الكتابة ممارسة اجتماعية قصدية يحددها مشروع" وَأَنَّ "القدرة على الكتابة هي القدرة على إنتاج كلِّ أشكال الكتابة التي تستوجبها مختلف أنواع المشاريع الاجتماعية، أي تلك التي تتناسب والوظائف الأربع الكبرى للمكتوب، وهي التواصل عن بعد وترك الآثار المكتوبة وإعطاء شكل للفكر والترفيه. ولتحقيق وظائف المكتوب هذه لا بدَّ من القيام بالعمليات الذهنية التالية: التخطيط فالإنتاج فالمراجعة وإعادة الكتابة ممَّا يقتضي توافر كفايات خطية وتصريحية ولغوية."

أما في السياق التعليمي المدرسي فما يطلق عليه أسماء: "الإنتاج الكتابي" أو "الإنشاء" أو "التعبير الكتابي" - والمصطلحات كثيرة - إنما هو مادة تعليمية يتكوّن فيها المتعلّم تدريجيًا، وهي مادة عمادها قدرات يمكن أن نفرّعها إلى:

- معارف تصريحية (savoirs déclaratifs) تمثل البناء المعرفي النظري للإنتاج.
- ومعارف أخرى وسيلية (savoirs procéduraux) تمثل البناء المهاري في عملية الإنتاج.

فأما المعارف التصريحية التي هي البناء المعرفي فنعني بها كلَّ ما يمكن للمتعلّمين اكتسابه من معلومات تتعلّق بالمنتج الكتابي في بنياته المتعدّدة: البنية اللسانية حيث المعجم والتركيب والبنية الدلالية حيث الأفكار المناسبة لكلِّ شكل من أشكال الكتابة. وأما البناء المهاري فكون الكتابة نشاط

تحويل للمعارف التصريحية إلى معارف وسيلية تستخدم أثناء الإنتاج الكتابي، وهي تنفرع إلى ثلاثة مستويات:

- ✓ مهارة انتقاء اللفظ: ويعتبر اختيار اللفظ الملائم لموضوع الكتابة وشكلها مهارة حاسمة من المهارات التي تتأسس عليها الكتابة.
 - ✓ مهارة إنتاج الوحدات: وهي العناصر المكونة للإنتاج العام ويمكن أن نختصرها في أمور هي إنتاج الجملة وإنتاج الفقرة وإنتاج المقطع.
 - ✓ مهارة الإنتاج المتكامل: ويتمثل في إنتاج النص برمته من خلال المراحل الأساسية الأربع التي هي التخطيط والتحرير والمراجعة ثم إعادة الكتابة.
- ومن المفارقات في المنظومات التعليمية في جميع أنحاء العالم أن التقويم فيها يقوم على الأنشطة الكتابية في قسم كبير منه بينما التعليم يقوم على الأنشطة الشفوية في أغلبه، ويكون ذلك من خلال:
- ✓ تقويم تكويني يُعتبر فيه النشاط الكتابي ورشة ينطلق منها المدرس للتعرف إلى الصعوبات التعليمية التي يشكو منها المتعلم.
 - ✓ تقويم جزائي عماده الإنتاج الكتابي الذي هو في التصورات الاجتماعية وفي التصورات المدرسية خير مجال لتقويم عمل المتعلمين في كل مستوياتهم الدراسية إذ هو الأكثر موضوعية وصدقاً وثباتاً في تحديد درجات القدرات ووضع حدود للتمييز في نتائج التقويم.
- ولا غرابة في هذه المنزلة التي تحظى الكتابة بها، فالكتابة سجل التاريخ والموضع الذي يحفظ فيه الإنسان منتجاته الأدبية والفكرية والتكنولوجية. ألسنا نرى أنّ ما وصلنا عن الإنسان القديم قليل، وأنّه منذ ظهور الكتابة في التاريخ صار للإنسان علامات تدلّ على كلّ أنشطته؟ وفي ذلك ما فيه من فوائد لعلّ أبرزها سيرورات تراكم منتجات العقل والوجدان البشريين على اختلاف أشكالها.

2. مستويات الكتابة:

- المستوى الأدنى:

- الخط: أن يخطّ المتعلم الحروف أو الكلمات وفق منوال يقدّم إليه. ويكون الهدف من هذه ذلك التدريب على الكتابة باعتبارها اختطاطاً أي رموزاً تحبّر للتعليم على الأصوات المنطوقة في أشكال متعدّدة. ونجد في نشاط الخطّ مكونات منها: نوع الخطّ وانسيابية القلم وجمال الكتابة ومقروئية المكتوب ...
- النسخ: نسخ الكلمات أو الجمل أو النصوص. وهو نشاط يقوم على النقل والمحاكاة يراد منه التدريب على الكتابة في المدرسة في السني الأولى من التعلم.

- المستوى الأوسط:

- إعادة الترتيب: ويكون هذا النشاط الكتابي بأن يقدم المعلم للمتعلم نصًا من عناصر مشوشة ويطلب منه تنظيمها حتى يصل إلى نص يكون سليماً في المعنى والتركيب.
- الاستكمال: ويتمثل هذا النوع من أنشطة الكتابة في مطالبة المعلم المتعلم بإتمام جملة أو نص مجموعة من العناصر التي تنقصه أو التي تثري المعنى على وجه التوسع.
- المحاكاة: وهذا المستوى من الكتابة يكون مداره إنتاجياً، فيطلب من المتعلم كتابة نص على منوال نص سابق تم فهمه عبر مراعاة السلامة معني وتركيباً.

- المستوى الأعلى:

- النص المدرسي: في هذا المستوى نتحدث عن القدرة الإنتاجية المسيجة بطلب محدد في سياق تعليمي استجابة لتعليمية مدرسية.
- النص الإبداعي: نص يكتب بغرض تعبيرى وجمالى في شأن ذاتي أو اجتماعي أو فكري ...
- النص النقدي: هو نص على نص سابق يقرأه الكاتب ويتأوله ويقومه وينقده.

3. أشكال الكتابة:

- النص السردى
- النص الوصفى
- النص الحجاجى
- النص التفسيري
- النص التوجيهي
- الخاطرة
- المقال الفكري
- ...

وإذا كانت أشكال الكتابة كثيرة فإن ما يتعلق بالمدرسة الابتدائية هو في الغالب السرد والوصف وتضيف بعض المناهج في بعض الدول النص الحوارى. ونقدم هنا مواصفات عامة لكل من نمطي السرد والوصف.

من مؤشرات النص السردى:

○ الزمان

- المكان
- الشخصيات
- السارد
- وفرة الجمل الفعلية
- إمكانية حضور الوصف
- إمكانية حضور الحوار

من مؤشرات النصّ الوصفيّ:

- غياب مقومات النصّ السرديّ
- وفرة الجمل الاسميّة
- تواتر الموصوفات
- ظهور قنوات الوصف
- كثافة المعجم الوصفيّ: الصفة المشبهة، اسم الفاعل، اسم المفعول، صيغة المبالغة، اسم الهيئة ...
- حضور المكونات الإعرابية الدالة على الوصف والحال والعدد: النعت، الحال، المفعول المطلق، اسم المرة، كأنّ ...
- ...

الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
99.	55 دق	- مفهوم الكتابة معجما واصطلاحا. - صنف القدرات المدرسية في الكتابة. - مستويات الكتابة - أشكال الكتابة	• ورشة عمل حول مفهوم الكتابة في المعجم والاصطلاح • عرض النتائج ونقاشها • عرض المكوّن حول مدار الاهتمام
100.	55 دق		• عمل فرديّ لتحديد القدرات التي يقوم عليها نشاط الكتابة في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. • عرض بعض المبادرات وطرحها للحوار • تعليق المكوّن وعرضه
101.	55 دق		• عمل مجموعاتي: يحدّد مستويات الكتابة • عرض أعمال المجموعات ونقاشها في إطار الفريق المتكوّن • عرض المكوّن
102.	30 دق		راحة
103.	55 دق		• عمل مجموعاتي مع مرافقة المكوّن: - المجموعة 1: من أشكال الكتابة ١ اعتماد معيار النمط: الأنواع والخصائص والمؤشرات عليها - المجموعة 2: من أشكال الكتابة ١ اعتماد معيار الجنس الأدبي: الأصناف والخصائص والمؤشرات عليها

• عرض عمل المجموعة الأولى: الأنماط • حوار تفاعلي		104.	55 دق
• عرض عمل المجموعة الثانية: الأجناس • حوار تفاعلي		105.	55 دق

اليوم السادس عشر:

كفاية الكتابة: تصميم الأنشطة وأدوات التقويم

الموارد النظرية:

1. نموذج من كفاية الكتابة بالمرحلة الابتدائية: (البرامج الرسمية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي \ الجمهورية التونسية ص 44)

السنة		المحتويات	الأهداف المميزة	مكونات الكفاية
2	1			
×	×	- جمل تتألف من الرّصيد المكتسب في نشاط القراءة	* يرثب جملا بسيطة يكون بها نصّا	يعيد كتابة نصّ
×	×	- نصّ (حكاية...)	* يتصرف في النصّ دون إخلال بالمعنى للحصول على شكل مغاير وذلك بـ : - تنظيم جديد لعناصره - حذف بعض عناصره - إضافة عناصر جديدة - تعويض عنصر من عناصره	
×	×	- جمل منفصلة تؤلف وحدة معنويّة	* ينتج نصّا بترتيب جمل بسيطة	ينتج نصّا سرديّا
×	×	- أدوات الاستئناف وضمائر الإحالة المناسبة	* ينتج نصّا سرديّا انطلاقا من أحداث مقدّمة له.	
×	×	- أحداث يمكن أن تتألف في نصّ	* يغني نصّا سرديّا بقول فأكثّر	
×	×	- علامات التنقيط الخاصّة بالقول	* يغني نصّا سرديّا بحوار	
×	×	- علامات التنقيط الخاصّة بالحوار	* ينتج نصّا يتألف من جمل بسيطة	
×	×	- الرّصيد المكتسب	* يعالج نصّا	تعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصال
×	×	- نصوص قصيرة		
×	×	- رسالة	* يرسل خطابا	

2. النصّ السند \ نصّ الانطلاق: مدرسة ياسمين \ الدرس الأول من كتاب التمارين \ السنة الثانية من التعليم الابتدائي بالمدرسة التونسية ص (5 و6)

الرابط عبر الانترنت: <http://www.cnp.com.tn/cnp.tn/arabic/PDF/101216P00.pdf> الصفحتان 5 و6.

التقييم في الإنتاج الكتابي

الأداء
المنتظر

في نهاية الدرجة : ينتج المتعلم كتابيًا نصًا سرديًا متوازن الأقسام.

في نهاية السنة الأولى : ينتج المتعلم كتابيًا مقطعًا سرديًا.

معايير التقييم ومؤشراتها

المعيار	نصّ المعيار	بعض مؤشراته
1	المقروئية	• وضوح الكتابة • الاسترسال في الكتابة
2	الملاءمة	• توافق المنتج مع السند • توافق المنتج مع التعلّيمية
3	سلامة بناء النصّ	• اكتمال البنية السردية • ترتيب الأحداث • استعمال الروابط استعمالًا سليمًا • استعمال الأبنية اللغوية استعمالًا سليمًا • احترام قواعد الرسم (حسب المستوى)
4	ثراء اللغة والطرافة	• استعمال معجم فصيح • استعمال تراكيب متنوعة غنيّة بالمتنّمات • ظهور فكرة متميّزة • تصرف طريف في حبكة النصّ

الأنشطة التدريبية:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
106.	55 دق	إعادة كتابة نصّ مقروء	ورشتنا عمل: التعليمية: • صمّم انطلاقا من الموردين 1 و 2 ثلاث وضعيّات للكتابة تستجيب لشروط الوضعيّة ويكون الهدف تدريب المتعلّم على إعادة كتابة نصّ من النصوص المقروءة وفق مجموعة من المهارات. • صمّم أداة تقويم للنصّ المطلوب إنجازه

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
107.	55 دق	إعادة كتابة نصّ مقروء	• عرض الأعمال المنجزة في الورشات • نقاش الأعمال المنجزة

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
108.	55 دق	إنتاج نصّ سرديّ	ورشتنا عمل: التعليمية: • صمّم انطلاقا من الموردين 1 و 2 ووفقا لطريقة صياغة الوضعيّة ثلاث وضعيّات للكتابة قصد إكساب المتعلّم القدرة على إعادة كتابة نصّ من النصوص المقروءة وفق مجموعة من المهارات.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2020

• صمّم أداة تقويم للنصّ المطلوب إنجازه			
--	--	--	--

النشاط	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
راحة	حرّ	30 دق	109.

النشاط	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
• عرض الأعمال المنجزة في الورشات • نقاش الأعمال المنجزة	إنتاج نصّ سرديّ	55 دق	110.

النشاط	مراكز الاهتمام	التوقيت	الرقم
--------	----------------	---------	-------

111.	55 دق	وضعيّات كتابة نصّ سرديّ وبناء أداة لتقويمه	ورشتا عمل: التعليمية: • صمّم انطلاقا من المورد 03 وفقا لمواصفات صياغة الوضعيّة ثلاث وضعيّات للكتابة ويكون الهدف إكساب المتعلّم القدرة على كتابة نصّ سرديّ • صمّم أداة تقويم للنصّ المطلوب إنجازه
------	-------	--	---

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
112.	55 دق	وضعيّات كتابة نصّ سرديّ وبناء أداة لتقويمه	• عرض الأعمال المنجزة في الورشات • نقاش الأعمال المنجزة

اليوم السابع عشر:

كفاية التواصل الشفويّ تصميم الأنشطة وأدوات التقويم

الموارد النظرية:

1. نموذج من كفاية التواصل الشفوي في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: (البرامج الرسمية التونسية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي ص 45)

يتواصل المتعلم باستعمال اللغة العربية مشافهة وكتابة	1- كفاية المجال
يوظف التواصل للعيش مع الآخرين والعمل معهم	2- كفاية المادة

السنة	المحتويات	الأهداف المميزة	مكونات الكفاية
2	1		
×	×	- ينصت إلى الآخر	يتقبل الآخر
×	×	- يقبل رأي الآخر	
×	×	- يقبل العمل مع الآخر	
×	×	- يحترم اختلاف الآراء	
×	×	- يلتزم بما تم الاتفاق عليه	
×	×	- يهتم بعمل الآخر	يتفاعل مع الآخر
×	×	- يشارك في التخطيط لعمل	
×	×	- ينجز عملاً مع الآخر	
×	×	- يستوضح الآخر	
×	×	- يتبادل المعلومات	
×	×	- يناقش الآخر	
×	×	- يغني فكرة الآخر	
×	×	- يعدل فكرة الآخر	
×	×	- يفاوض الآخر	
×	×	- يقبل النقد	يتجاوز ذاته
×	×	- يقيم عمله	
×	×	- يتبنى موقفاً جديداً أو أسلوب عمل جديداً	

2. كتاب المعلم:

<http://www.cnp.com.tn/cnp.tn/arabic/PDF/501207P00.pdf>

التقييم في التواصل الشفوي

الأداء
المنتظر

في نهاية الدرجة : ينتج المتعلم شفويًا نصًا سرديًا مكتملًا يعبر فيه عن مقام تواصل.

في نهاية السنة الأولى : ينتج المتعلم شفويًا مقطعًا من نص سردي يعبر فيه عن مقام تواصل.

معايير التقييم ومؤشراتها

المعيار	نصّ المعيار	بعض مؤشّراته
1	الملاءمة	- احترام التعليمات عند الإنجاز - إنتاج الحد الأدنى المطلوب من حيث حجم الخطاب - استعمال الرصيد اللغوي المطابق للمقام
2	التنظيم	- النطق السليم - احترام التنظيم المناسب للمقام - الاسترسال في الأداء
3	الانسجام	- إنجاز العمل اللغوي الموافق للمقام - ترتيب الأحداث وفق تعاقب زمنيّ للقصة أو السرد
4	الاتساق	- اجتناب التكرار - استعمال أدوات الربط استعمالًا سليمًا - استعمال سليم للأبنية اللغوية
5	الثراء	- استعمال معجم متنوّع - استعمال الوصف والتّويع فيه - إبداء الرأي

الأنشطة والتدريبات:

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
113.	55 دق	- أن المتعلم يتقبل الآخر: ينصت إلى الآخر، يقبل العمل ... - أن المتعلم يتفاعل مع الآخر: يستوضح ... يتبادل المعلومات ...	• ورشًا عمل. • التعليم 1: استنادا إلى الموردين السابقين 1 و(2 من ص 7 إلى 16) صمّم وضعيات تواصل شفويّ لمتعلّمين في سنّ الثامنة من عمرهم تدربهم على تقبل الآخر • التعليم 2: استنادا إلى الموردين السابقين 1 و2 صمّم وضعيات تواصل شفويّ لمتعلّمين في سنّ الثامنة من عمرهم تدربهم على التفاعل مع الآخر.

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
114.	55 دق	- أن المتعلم يتقبل الآخر: ينصت إلى الآخر، يقبل العمل ... - أن المتعلم يتفاعل مع الآخر: يستوضح ... يتبادل المعلومات ...	• عرض أعمال الورشة الأولى ونقاش مفتوح في نطاق الفريق

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
-------	---------	----------------	--------

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2020

115.	55 دق	- أن المتعلم يتقبل الآخر: ينصت إلى الآخر، يقبل العمل ... - أن المتعلم يتفاعل مع الآخر: يستوضح ... يتبادل المعلومات ...	• عرض أعمال الورشة الثانية ونقاش مفتوح في نطاق الفريق
------	-------	--	--

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
116.	30 دق	حـر	راحة

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
117.	55 دق	- تقويم التواصل الشفوي	• ورشتا عمل. • التعليم: استنادا إلى المورد 03 تصوّر وضعيات تقويم لأنشطة تواصل شفويّ لمتعلمين في سنّ الثامنة من عمرهم.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2020

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
118.	55 دق	- تقويم التواصل الشفوي	• عرض أعمال الورشتين • حوار تفاعلي حول الأعمال المعروضة

الرقم	التوقيت	مراكز الاهتمام	النشاط
119.	55 دق	- تقييم الدورة والاختتام	• في آخر يوم تقويم نهائي لسير التكوين من خلال شبكة يقدمها المكون ويسلمها المتكئون إلى المؤسسة المشرفة على التدريب • اختتام الدورة التدريبية وتوزيع شهادات المشاركة.

III. قائمة المراجع

أ. بالعربية:

1. ابن سينا، كتاب السياسة، مؤسّسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط 1، ج 1.
2. ابن منظور، لسان العرب.
3. التومي، عبد الرحمان، الكفايات: مقارنة نسقية، مطبوعات الهلال، ط 3، وجدة 2004.
4. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، دار المعارف، بيروت، ط 2، ج 1.
5. الدريج، محمد، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، منشورات رمسيس، أكتوبر سنة 2000.
6. العسكري، أبو هلال الفروق اللغوية، دار العلم للثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، دون تاريخ.
7. العماري، الصديق الصادقي، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقارنة سوسولوجية، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق 2015.
8. الغزالي، أبو حامد، منهاج المتعلم، دار التقوى للنشر والتوزيع، سوريا دمشق، ط 1، 2010.
9. القباج، محمد مصطفى، التربية والثقافة في زمن العولمة، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 24، ط 1، المغرب 2005.
10. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: "استراتيجية تطوير التربية العربية"، 1979.
11. زكريا، محمد بن يحيى وآخرون . التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، الجزائر 2006.
12. غريب، عبد الكريم وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية عدد 9 . 10 منشورات عالم التربية، ط 3 - 2001.
13. مجاهد، عبد الله، الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، مجلة علوم التربية، العدد السابع والأربعون، مارس 2011.
14. منصف، عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2007، ص 38.
15. وزارة التربية، الجمهورية التونسية، البرامج الرسمية، الدرجة الأولى من التعليم الأساسي.

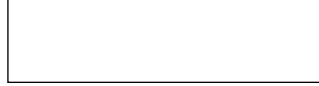
ب. بالفرنسية:

1. Bahloul Mourad : la pédagogie de la différence l'exemple de l'école tunisienne .ed Mourad Ali 2003.
2. Bourdieu P. l'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture scolaire, in revue française de sociologie, Juillet, Septembre 1966.
3. De Ketele, Jean Marie, L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? De Boeck. Bruxelles. 1986.
4. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ed. NATHAN, 1981.
5. Halina Przesmycki : pédagogie différenciée. ed Hachette 2006.
6. Le Boterf Gue, De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations. 1995.
7. Legrand Louis : pour un collège démocratique, La documentation française 1983.
8. Louis Legrand la différenciation pédagogique. Scarabée 1986.
9. Meirieu Philippes, l'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ? ESF 1994.
10. Philippes Carre et Pierre Caspar, Traité des sciences et techniques de la formation. Paris. Dunod. 1999.
11. Philippes Perrenoud, Dix nouvelles compétences pour enseigner, Editions ESF, Paris 1999.
12. Roegiers Xavier, Une pédagogie de l'intégration, 2000.

IV. الملحقات:

--

[illegible]



معجم المصطلحات والمفاهيم

1-4 مفاهيم التّعلّم

مفهوم الكفاية
الكفاية هي القدرة على الاستخدام النّاجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكيات لمواجهة وضعيّة جديدة أو غير مألوفة، وللتكيّف معها، ولحلّ المشكلات وإنجاز مشروع.
الكفايات الأفقيّة
الكفايات الأفقيّة هي القدرة على الاستخدام النّاجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكيات المشتركة بين كلّ التعلّيمات أو الموادّ والنشاطات لمواجهة وضعيّة جديدة أو غير مألوفة، وللتكيّف معها، ولحلّ المشكلات وإنجاز مشروع.
كفايات المجالات
كفايات المجال هي القدرة على الاستخدام النّاجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكيات الخاصّة بأحد مجالات التّعلّم (اللغات/العلوم...) لمواجهة وضعيّة جديدة أو غير مألوفة، وللتكيّف معها، ولحلّ المشكلات وإنجاز مشروع.
كفايات الموادّ
كفايات الموادّ هي القدرة على الاستخدام النّاجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكيات الخاصّة بمادّة معيّنة لمواجهة وضعيّة جديدة أو غير مألوفة، وللتكيّف معها، ولحلّ المشكلات وإنجاز مشروع.
الرّوافد
تعلّيمات مساعدة تعضد التعلّيمات الأساسيّة* وتسهم في تركيزها في ذهن المتعلّم وسلوكه. (التّواصل الشّقوي والقراءة والإنتاج الكتابي)
الهدف المميّز
نشاط عرفانيّ أو مهاريّ حركيّ يمارس على محتوى معيّن
المحتوى
جزء من المادّة، يتمرّس المتعلّم من خلاله على مجموعة من الأنشطة العرفانيّة والمهاريّة الحركيّة ويدخل ضمن مجموعة هامّة من الأهداف.



2-4 مفاهيم التقييم

الأداء
التجسيد الفعلي للكفاية.

الأداء المنتظر
وصف للأداء الدالّ على درجة تملك الكفاية المستهدفة بالتقييم في فترة زمنية محدّدة : درجة و/أو سنة و/أو سداسيّة و/أو ثلاثيّة.

المعيار
مقياس يقيّم أداء معيّن، ويطلق معيار التقييم على مميّزات تمكن من تقديم حكم حول هذا الأداء.

المؤشّر
عنصر مرتبط بمعيار من معايير التقييم ويترجمه إلى سلوك ملاحظ فهو علامة يُمكن ملاحظتها داخل المعايير ويلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشرات متعددة كي نتبيّن مدى احترام المعايير خاصّة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار.



نظام الوحدات

1- مفهوم الوحدة التعليمية-التعليمية :

- يقوم تدريس العربية بمختلف فروعها استنادا إلى نظام الوحدات ضمانا للتكامل والتفاعل بين كفايات المواد والمحتويات التي يُتوسّل بها لتنشيط عملية التعلّم.
- وتعرّف الوحدة بكونها وضعية تعليمية-تعليمية تدمج مجموعة من الأنشطة بشكل يضي معنى على التعلّمات ويفضي إلى إكساب المتعلّم جملة من الكفايات قابلة للتوظيف في معالجة بعض القضايا المقترحة في إطار أحد المدارات وفي حلّ المشكلات.
- ونتيح الوحدة باعتبارها شكلا من أشكال تنظيم أنشطة التعلّم :
- أ- تجنّب التدرّج الخطّي للتعلّمات وتحقيق تدرّج لولبيّ يمكن من العودة المستمرة للمفاهيم المدروسة قصد تدقيقها ورعايتها وإغنائها بما يسمح ببناء قاعدة متينة للمكتسبات الجديدة
 - ب- ضمان ترابط مختلف الأنشطة والموادّ (تواصل شفويّ، قراءة، قواعد اللغة، إنتاج كتابي) بما يتيح اندماجها لتحقيق الكفاية التواصلية الشاملة
 - ج- تقييم مكتسبات المتعلّمين تقييما دوريا ومعالجة صعوبات التعلّم في إبانها تجنّبا للفشل غير الدالّ
 - د- تأمين تمشّ يأخذ بعين الاعتبار فترات الاستكشاف والبحث والهيكلية والإدماج والتقييم والعلاج
 - هـ- توزيع محتويات التعلّم توزيعا متوازنا على امتداد السنة الدراسية.

2- بنية الوحدة :

تتكوّن الوحدة في مجال اللغة العربية من مجموعة أنشطة تؤمّن ممارستها إنماء كفايات تكفل للمتعلّم القدرة على التواصل الشفويّ وإنتاج النصوص المتنوّعة بتوظيف الأدوات اللغوية التي تقتضيها مقامات التواصل.

تتألف الوحدة من :

- أ- مجموعة أنشطة تتعلق بالتواصل الشفويّ
- ب- مجموعة أنشطة تتعلق بقراءة النصوص
- ج- مجموعة أنشطة تتعلق بإنتاج النصوص



التمشيّات البيداغوجيّة

يرمي تدريس اللغة العربيّة إلى إنماء قدرات المتعلّمين التواصليّة، وتسهم مختلف أنشطتها بنسب متفاوتة في تحقيق كفاية التواصل. واستنادا إلى ذلك ينتظر من المعلم أن يعمل في كلّ الأنشطة على :

- تنويع مقامات التواصل الدافعة إلى التفاعل مع مختلف التعلّيمات.
- تخيّر الوضعيّات المستمّدة من واقع المتعلّمين والكفيلة بخلق الشّعور بالحاجة لديهم لاستعمال مكتسباتهم المعرفيّة واللّغويّة استعمالا وظيفيا.
- اعتبار خطّ التلميذ منطلقا لتعلّيمات جديدة.
- تشجيع المتعلم على التواصل بالعربيّة الفصيحة انطلاقا من زاده اللّغويّ.

إنّ كفايات التعلّم الثلاث المتصلة باللغة العربيّة :

يتواصل شفويا
يقرأ نصوصا متنوّعة
ينتج نصوصا متنوّعة

تندمج في وحدة تعليميّة متكاملة. وبممارسة أنشطة اللغة العربيّة يوميا شفويا وكتابيا ضمن الوحدة تتمو تلك الكفايات ويتيسّر توظيفها بصورة طبيعيّة بحسب مقتضيات المقام.

ولتحديد محتويات الوحدة التعليميّة، ينطلق المعلم من خصوصيّات كلّ مجال تعلّم ويحرص على ترابط مختلف الأنشطة بعضها ببعض داخل الوحدة. كما يحرص على توكّي التّمشّي الذي يأخذ بعين الاعتبار فترات الاكتشاف والهيكلّة والإدماج والتّقييم التّشخيصي والعلاج. ولتحقيق ذلك يمكن اعتماد التّمشّي الآتي :

- تحديد الأداء المرتقب لكلّ كفاية في مستوى الوحدة.
- تحديد مدارات الاهتمام التي تقوم عليها الوحدة والقيم التي تتعقد عليها السّنّدات.
- مراعاة تواتر المدارات بشكل متوازن.
- اختيار السّنّدات المكتوبة لكفاية القراءة (النّصوص) في ضوء الأداء المرتقب في كفاية الإنتاج الكتابي.
- إحكام الرّبط بين نمط النّصوص المعتمد في القراءة والتّدرّيبات الخاصّة بالإنتاج الكتابي.
- اختيار سّنّدات متنوّعة للتواصل الشّفويّ (قصص/نصوص/مشاهد/مواقف...) وقد تكون سّنّدات القراءة سّنّدات للتواصل الشّفويّ سواء أكانت نصوصا أم شخصيّات أم مواقف.
- توفير فرص استثمار مكتسبات قواعد اللّغة (رسم/نحو/صرف وتصريف) في تدريّبات الإنتاج الكتابي.
- توزيع الوحدات التعليميّة توزيعا يراعي التّوازن المطلوب بين التعلّم والتّقييم والدّعم والعلاج وفق التّسق المناسب للمتعلّمين.

التوصيات المنهجية

(1) في التواصل الشفوي :

- التركيز في الدرجة الأولى على التراكيب المحققة للعمل اللغوي.
- تخير وضعيات ومحامل تنثير الرغبة في التواصل لدى المتعلمين باستعمال التراكيب والبنى المحققة للعمل اللغوي المستهدف بالتعلم حتى لا يتحول نشاط التواصل الشفوي إلى مجرد ترديد لقوالب لغوية.
- تشجيع المتعلمين على استعمال تركيبين أو أكثر في الحصة الواحدة كلما كانت هذه التراكيب محققة للعمل اللغوي المقصود بالتعلم.
- تنويع مقامات التواصل بما يحمل المتعلمين على الاستعمال الطبيعي الميسور للتراكيب.
- حث المتعلمين على تنويع تعابيرهم وإغنائها بالطريف من الفكر والمفردات.
- تشجيع المتعلمين على توظيف معيشتهم وتجاربهم الشخصية في التواصل.

(2) في القراءة :

- مراعاة التدرج في تعلم القراءة من الشمول إلى التحليل فالتركيب (السنة الأولى بالخصوص).
- تدريب المتعلمين على القراءة المسترسلة السريعة قصد إنماء قدرتهم على بناء المعنى عن طريق المخالطة السريعة للمكتوب.
- تخصيص فترات هامة للقراءة الصامتة لما لها من دور أساسي في مساعدة المتعلمين على فهم المقروء وبناء المعنى انطلاقاً منه.
- تجنب القراءة المثالية غير المبررة في بداية الحصة وتوجيه المتعلمين إلى القراءة الهادفة باعتماد تعليمات وتدرجات ومهمات قرائية متنوعة.
- مراعاة التنوع في الأسئلة المطروحة واقتراح التدريبات بما يكفل استثمار المقروء في كل أبعاده الشكلية والدلالية والتداولية.
- استغلال تعثرات المتعلمين لبناء أنشطة علاجية تمكنهم من تخطي صعوباتهم.
- تدريب المتعلمين على النقد وإبداء الرأي بائخاذ مواقف تستند إلى النص أو إلى تجاربهم الشخصية.
- اعتبار الكتابة نشاطاً مدمجاً في القراءة وإيلاؤها الأهمية اللازمة باعتبار أن الخط الواضح السليم من الأدوات المساعدة على التعامل مع النص.
- اعتبار الرسم السليم للعناصر اللغوية نشاطاً متصلاً بالقراءة والإنتاج الكتابي ويتم التحكم فيه من خلال الممارسات اليومية التي تعدل باستمرار في ضوء حاجات المتعلمين والصعوبات التي تعترضهم.

(3) في الإنتاج الكتابي :

- اعتبار حصص الإنتاج الكتابي فترات مميزة يتدرّب فيها المتعلم بصفة تدريجية على إنتاج نصوص متنوعة تمكنه من تطوير كفاياته التحريرية.
- تمكين المتعلمين من فرص كافية للإنتاج الكتابي انطلاقاً من مقامات وسندات متنوعة أصيلة تخلق لديهم الحاجة إلى التواصل كتابياً.
- التركيز عند إصلاح الأخطاء على ما له علاقة مباشرة بطبيعة القدرة المستهدفة.
- إتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقيماً ذاتياً وتقيماً متبادلاً.
- اعتبار الخط الواضح السليم من الأدوات المساعدة على التواصل في اللغة.
- إيلاء الكتابة الأهمية اللازمة في جميع مجالات التعلم حتى يكون النص المنتج سليم المبنى قابلاً للقراءة.
- اعتبار الرسم السليم للعناصر اللغوية نشاطاً متصلاً بالقراءة والإنتاج الكتابي يتم التحكم فيه من خلال الممارسات اليومية التي تعدل باستمرار في ضوء حاجات المتعلمين والصعوبات التي تعترضهم.