

## بيداغوجية الكفايات مصوغة تكوينية

إعداد :

1. محمد بلكبير
2. عبد العزيز وجديد
3. لطفي سعيد
4. الجيلالي الدوباجي

تقديم :

تدرج هذه المصوغة في إطار دعم عمليات تكوين الفاعلين التربويين , و تنمية كفاياتهم في مجال المستجدات التربوية عامة , و المقاربات البيداغوجية خاصة , لتفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية و التكوين الذي يولي أهمية بالغة لتأهيل العنصر البشري , باعتباره عاملا أساسيا في إرساء صيرورة إصلاح المنظومة التربوية.

و انسجاما مع هذا التوجه , اقتضت الضرورة التربوية المبادرة إلى تكوين مستمر يكون منطلقا و أساسه المقاربة بالكفايات . بصفتها مدخلا استراتيجيا في مراجعة البرامج و المناهج و إعداد الكتب المدرسية . و اختيار هذا المجال , يستجيب لحاجة الفترة الراهنة من الإصلاح . حيث الأولوية للتكوين القائم على الكفايات المستعرضة , باعتبارها قاسما مشتركا يمكن استثماره في جميع المستويات و التخصصات , علما أن الوزارة ستبرمج لاحقا تكوينات أخرى في المجالات التخصصية .

و تجدر الإشارة إلى أن محتويات هذه المصوغة لا يمكن اعتمادها مرجعا أساسيا وحيدا و نهائيا و مغلقا , لكونها معالم و معلومات و تقنيات يتم التعامل معها على سبيل الاستئناس لتوجيه آفاق البحث و مجالات التكوين الذاتي .

و قد تضمنت المصوغة المكونات التالية :

- الإطار المرجعي
- الإطار المفاهيمي
- العوامل البيداغوجية الكفيلة بتحقيق الكفايات :
- الوضعية التعليمية
- البيداغوجية الفارقة
- التقويم
- التنشيط و تقنياته

و هي مكونات تروم مساعدة الفاعلين التربويين على استيعاب الجوانب النظرية في علاقتها بالتطبيق , انطلاقا من أمثلة مستقاة من الكتب المدرسية الجديدة من جهة , و الوعي بالصعوبات المرتبطة بهذه المقاربة من جهة ثانية أخرى , فهي إذن تشكل أرضية للاستثمار , تجعل المستفيدين يشاركون بكيفية فعالة في بناء معارفهم من خلال مكتسباتهم و تجاربهم الميدانية الخاصة .

و بما أن استراتيجية التكوين ستعتمد المقاربة العنقودية في نقل محتويات هذه المصوغة , فعلى المشرفين التربويين إدخال ما يرونه مناسبا من تعديلات و إغناءات جوهرية أثناء عمليات التكوين المختلفة

### 1. الإطار المرجعي العام :

تعتبر الفلسفة التربوية الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه أي نظام في توجيه و تنظيم نظامه التربوي . فعلى أساسها يتم التخطيط للتعليم و التعلم , و على أساسها يتم اختيار المقاربات و الطرائق التربوية

و مساهمة للتطورات و التغييرات التي يفرضها النظام العالمي , فإن المجتمع يحتاج إلى تربية تكوم أكثر تلاؤما مع طموحاته . و لا يمكن تحقيق هذا إلا بفصل فلسفة ضامنة لتحقيق هذه الغاية ' لأنه بدون فلسفة تربوية موجهة سيتم السقوط في العشوائية و الاعتباطية .

و لكي يكون النظام التربوي المغربي في مستوى مواجهة تحديات العصر , و تحقيق تنمية اجتماعية و اقتصادية تضمن للفرد الاندماج في المجتمع , و قدرته على التفاعل في النسيج الدولي , كان لزاما عليه تبني فلسفة تربوية تضمن التنمية المستدامة للفرد و المجتمع , ما دامت التربية هي الموجهة و الحاسمة في كل نمو و كل تطور .

و يعتبر الميثاق الوطني للتربية و التكوين هو الجسد لهذه الفلسفة التربوية , فعلى أساسه تم إنجاز الكثير من الإصلاحات ' و في ضوءه نم تبني الكثير من المستجدات التي من بينها بيداغوجية الكفايات .

## 1.1 الميثاق الوطني للتربية و التكوين كإطار مرجعي :

إذا كان الميثاق الوطني للتربية و التكوين الذي يحدد الفلسفة التربوية التي على أساسها تمت مراجعة مناهج التربية و التكوين المغربية ويؤكد على أنه ينبغي أن " ينطلق إصلاح نظام التربية و التكوين من جعل المتعلم بوجه عام , و الطفل على الأخص في قلب الاهتمام و التفكير و الفعل خلال العملية التربوية التكوينية و و ذلك بتوفير الشروط و فتح السبل أمام الطفل المغربي ليصقلوا ملكاتهم , و يكونون مؤهلين و قادرين على التعلم مدى الحياة " ( الميثاق الوطني للتربية و التكوين ص 10 ) فإنه يؤكد في الوقت نفسه , على تحقيق هذه الغاية رهين بنهوض نظام التربية و التكوين بوظائفه كاملة تجاه الأفراد و المجتمع . و من بين هذه الوظائف أن يمنح " الأفراد فرصة اكتساب القيم و المعارف و المهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية و فرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط و الكفايات المطلوبة , و فرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم و اجتهاداتهم " ( نفس المصدر ص10 )

فالملاحظ في الميثاق الوطني للتربية و التكوين أنه يربط نجاح الفرد المغربي و توافقه مع محيطه في كل مرحلة من مراحل تربيته و تكوينه , باكتساب الكفايات الضرورية لهذا النجاح و هذا التفوق . فلانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي الإعدادي يتم بالضرورة بعد استيعاب المعارف الأساسية و الكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم " ( نفس المصدر ص 32 ) و ولوج التلميذ إلى التعليم الثانوي التأهيلي يتم بعد اكتساب التقنية و المهنية و الرياضية و الفنية الأساسية و المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية و الاقتصادية الملائمة للمحيط المحلي و الجهوي للمدرسة " ( نفس المصدر ص35 ) . و ما يلاحظ بالنسبة لأسلاك التعليم من حيث التأكيد على " اكتساب الكفايات ... " , يلاحظ أيضا بالنسبة للمجالات الأخرى كالتربية غير النظامية و محو الأمية , و التكوين المستمر و غيرهما .

1.2- دواعي اختيار مقارنة المنهج بالكفايات .  
بناء على ما جاء في الميثاق الوطني للتربية و التكوين المتضمن للفلسفة التربوية , مت تبني المدخل بالكفايات لمراجعة مناهج التربية و التكوين المغربية عوض المدخل بالأهداف الذي كان سائدا من قبل . ويعتبر هذا التوجه اختيارا بيداغوجيا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسامي درجات التربية و التكوين ؛ إذ أن المقارنة بالكفايات تستند إلى نظام متكامل من المعارف و الأداءات و المهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم , ضمن وضعية تعليمية , القيام بالإنجازات و الأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية . و طبيعى أن مقارنة من هذا النوع , تعمل على تركيز الأنشطة على المتعلم , حيث تتمحور كل الأفعال التعليمية و التعليمية و ما يرتبط بها من أنشطة كفاعل أساسي . و من هذا المنطلق , تبنى عناصر العملية التعليمية التعلمية وفق إيجابية المتعلم , حيث تتحد وظائف و مبادئ التعلم في قواعد منها :

\* اعتبار المتعلم محورا فاعلا لأنه تبنى المعرفة ذاتيا ( التعلم الذاتي ) . لذا , وحب أن تقوم كل المناشط البيداغوجية على مركزية المتعلم باستحضار سمات شخصيته من قدرات عقلية و مميزات سيكولوجية .  
\* توفير شروط التعلم الذاتي بفتح المجال رحبا لكي يتفاعل المتعلم مع محيطه تفاعلا إيجابيا قوامه المساءلة و البحث و الاستكشاف وفق قواعد التفكير العلمي .  
\* تمكين التعلم من كل الشروط و الوسائط التي تتيح له هذا التفاعل البناء في ممارسة تعلمه الذاتي . و على هذا الأساس تحتل الطرائق الفعالة ( حل المشكلات , المشروع ... ) و تقنيات التنشيط و استراتيجيات التعلم الذاتي مكانا مركزيا في هذا التوجه .  
\* اعتبار المدرس مسهلا لعمليات التعلم الذاتي , و ذلك بما يوفره من شروط سيكوبيداغوجية و سوسيويداغوجية تتيح التعلم .

إن هذه القواعد التي تعتبر مقومان للتدريس الفعال المرتكز على فاعلية المتعلم , لم تكن حاضرة في نموذج بيداغوجية الأهداف المستند إلى المبادئ التالية :  
\* هندسة المدرس للأهداف التعليمية التعلمية بالعمل على تخطيطها على شكل سلوكيات قابلة للملاحظة و القياس بعيدا عن اهتمامات المتعلم .  
\* الاهتمام بقياس المرجع التعليمي (طرائق , تقنيات , أدوات ... ) وفق ما يراه المدرس مناسبا لتحقيق الأهداف التي تم تخطيطها دون اعتبار لعدة بيداغوجية مفتوحة , تتيح للمتعلم تنمية شخصيته بكل مكوناتها ( العقلية و الوجدانية و النفس -حركية ) مثل ما هو معمول به في المقاربات المعتمدة على حل المشكلات و المشاريع التربوية .  
\* إشراف المدرس القبلي على توظيف و استثمار العدة البيداغوجية بشكل يجعل منه الفاعل الأساسي في عملية التعليم و التعلم .  
\* بناء المدرس لمقاييس و مؤشرات دالة على حدوث التعلم أو انتفائه (التقويم )  
\* بناء إجراءات قبلية/ توقعية لدعم نتائج التقويم ( ترسيخ التعلم , تصحيحه , تعديله , إكمال النقص الذي يعتريه ... )

لقد عملت هذه المبادئ على جعل المتعلم عنصرا سلبيا و منفعلا , يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة و اختيار لم يكن له شريكا فيهما , فيخضع لتوقعات المدرس , منفذا لتعليماته مكتسبا في النهاية تعلما محدد و مشروطا يتميز بخاصيتين :  
خاصية تجزئية : لأنه عبارة عن سلوكيات جزئية و ضيقة عبر عنها بالأهداف الإجرائية .

خاصية غيرية : لأنه نتيجة لاختيار فاعل خارجي عن ذات المتعلم , وهو المدرس .  
و اعتبارا لهذه البرمجة و هذه الاختيارات و غيرها . جاءت الانتقادات الموجهة إلى بيداغوجية الأهداف  
عنيفة , حتى من السلوكيين أنفسهم , كما هو الأمر عند بوفام و إزير و كانيه. وقد أثار هذا الأخير  
الاهتمام بفاعلية الشروط الداخلية للمتعلم و اعتبرها أمرا ضروريا لحدوث التعلم . كما عمل من جهة  
أخرى على تجاوز المفهوم الضيق للسلوك ( الهدف الإجرائي ) إلى مفهوم أوسع هو القدرة , وذلك لأن  
المفهوم الإجرائي إنجاز جزئي مرتبط بنشاط محدد و معين . "في حين أن القدرة - حسب مفهوم كانيه  
- تشمل إنجازات متعددة و مرتبطة فيما بينها بقواسم مشتركة ..."  
وعلى هذا الأساس جاء مدخل الكفايات , اختيارا تربويا استراتيجيا , ليجعل من المدرس فاعلا يعمل  
على المساهمة في تكوين القدرات و المهارات و لا يبقى منحصر في مد المتعلم بالمعارف و السلوكات  
الجزئية

و من هنا يتضح أن المقاربة بالكفايات :

- \* تفسح الفضاء المدرسي و تجعله يشجع على التعلم الذاتي.
- \* تربط التعلم باهتمامات المتعلمين
- \* تيسر النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلات و ذلك بفضل ما تحققه من كفايات عبر مختلف  
المواد و الوحدات التعليمية ..
- \* تعطي للتعلمات المكتسبة في فضاء المدرسة , دلالات حقيقية .
- \* تربط بمفهوم التصرف ( la conduite ) الواسع و الشامل , الذي يرتبط بكل جوانب الشخصية و  
ليس بمفهوم السلوك ( le comportement ) الضيق الذي يقتصر على المؤشرات العضوية .

بعد أن بينا أهمية المقاربة البيداغوجية الكفايات , مقارنة مع المقاربة البيداغوجية الأهداف , يبقى  
أن مفهوم الكفايات يحتاج إلى تحديد دقيق يميزه عن بعض المفاهيم القريبة منه . و يبقى أن المقاربة  
بالكفايات لها انعكاسات أساسية على مستوى تنظيم الوضعيات التربوية تختلف عما هي بالنسبة  
ليداغوجية الأهداف . و هذا ما سيتعرض له المحور المتعلق بالإطار المفاهيمي .

## 2.1 مفهوم الكفاية ( le concept de compétence )

غالبا ما يتم الخلط بين مفهوم الكفاية و بعض المفاهيم القريبة منها , و بالخصوص المهارة و الأداء و  
الاستعداد و القدرة . و لإزالة اللبس الحاصل بين هذه المفاهيم و مفهوم الكفاية , سنقوم بمحاولة تحديد  
هذه المفاهيم قبل تحديد المفهوم المفتاح في هذا العمل ( الكفايات ) علما أنه حسب ما وصلت إليه  
نتائج الدراسات في علوم التربية , فإن الحدود تبقى غير نهائية

### 2.1.1 المهارة :

يفسد بالمهارة , التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة و الثبات النسبي  
. و لذلك يتم الحديث عن التمهيد ( Doron R. et Parot F 1991 ) , أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسبب بدقة  
متناهية . و من أمثلة المهارات ما يلي :

مهارات التقليد التي تكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة و التكرار , و منها مهارات رسم أشكال هندسية  
التعبيري و الشفوي و إنجاز تجربة  
مهارة الإتقان و الدقة و أساس بنائها التدريب المتواصل و المحكم

### 2.1.2 الأداء ( performance )

يعتبر الأداء أو الإنجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية . و يقصد به القيام بمهام في شكل أنشطة أو سلوكات  
أنية و محددة و قابلة للملاحظة و القياس , و على مستوى عال من الدقة و الوضوح ( Legendre R )  
(1988)

### 2.1.3 الاستعداد ( aptitude )

الاستعداد يعني مجموعة من الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة ووقصدية ( نفس المرجع ) , أي أنه مؤهل لأداء معين بناء على مكتسبات سابقة , ومنها القدرة على الإنجاز و  
المهارة في الأداء . و لذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي له . و تضاف إلى الشروط  
المعرفية و المهارة شروط أخرى سيكولوجية , فالميل و الرغبة أساسان لحدوث الاستعداد .

### 2.1.4 القدرة ( la capacité )

#### 2.1.4.1 تقرب مفهوم القدرة

القدرة هي الحالة التي يكون الفرد فيها متمكنا من النجاح في إنجاز معين , كالقدرة على التحليل و  
التركيب و المقارنة و التأليف ...

و يعرف ميريو ( Merieu 1990 ) القدرة بأنها " نشاط فكري ثابت قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة  
, فهي مصطلح يستعمل غالبا كمرادف للمعرفة - الفعل ( savoir faire ) . فلا توجد أي قدرة في شكلها  
الخام و هي لاتظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين ط

يستنتج من هذا التعريف أن القدرة لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتويات متعددة و نذكر :  
\* تحليل جملة

- \* تحليل نص أدبي
- \* تحليل وضعية - مسألة في الرياضيات
- \* إلخ...

#### 2.1.4.2 تصنيف القدرات

يلاحظ أن الدارسين المهتمين بهذا الموضوع يختلفون أحيانا في تصنيفها . و رغم أن هذا الاختلاف لا يؤدي إلى التعارض , إلا أنه يمس الدقة في التحديد. ومن بين صنافات القدرات , سنقدم ثلاثة أنواع :  
التصنيف حسب جوانب الشخصية و التصنيف حسب ربط القدرات بأنواع الذكاء و التصنيف حسب نوعية " الفعل و المعارف ط  
أ - التصنيف حسب مجالات الشخصية

لا يشير الذي جاء به ميريو ( Merieu ) إلا إلى القدرات المعرفية و ذلك راجع في نظر دوكتيل و رو جيرس ( Deketele et Roegiers ) إلى أن جل القدرات التي طورها المدرسة هي قدرات معرفية 0 و مع ذلك فإن هذا لا يجب أن ينسبنا أن هناك , إلى جانب القدرات المعرفية , القدرات التالية :

- القدرات الحس حركية
- القدرات سوسيو- حركية

و لتوضيح هذه الأمثلة الثلاث , يمكن تقديم أمثلة لكل واحدة منها :

- القدرات المعرفية : كالقراءة و المقارنة و التلخيص ...
- القدرات الحس - حركية : كالرسم و التلوين...
- القدرات السوسيو - عاطفية : كالإنصات و التواصل ...

و نشير إلى أن هناك قدرات ترتبط بالجوانب الثلاث ( معرفية , حس - حركية , سوسيو - عاطفية ) في الوقت نفسه , كالقدرة على الكتابة مثلا :

الجانب المعرفي للقدرة على الكتابة : معرفة ما يمكن كتابته  
الجانب الحس - حركي للقدرة على الكتابة : كتابة سهلة للمقروء  
الجانب السوسيو اجتماعي للقدرة على الكتابة : التعبير عن الرأي و الأخذ بعين الاعتبار مستوى القارئ  
ب - ربط القدرات بأنواع الذكاء  
يذهب كاردنير ( Gardner 1984 ) إلى ربط مختلف القدرات بمختلف " الذكاءات " . فبالنسبة له هناك قدرات متعلقة ب :

- \* الذكاء اللغوي ( الشعر... )
- \* الذكاء المنطقي الرياضي و العلمي
- \* الذكاء البصري , الفضائي ( الهندسة المعمارية فن الصباغة ... )
- \* الذكاء الموسيقي
- \* الذكاء الجسمي ( الرياضة و الرقص... )
- \* الذكاء التواصل
- \* الذكاء الذاتي ( المعرفة و تقدير الذات ... )

ج - التصنيف حسب نوعية " الفعل و المعارف "  
يقترح دوكتيل ( De Ketele 1989 ) تصنيف القدرات كالتالي :  
معارف إعادة الفعل و تذكر القول ( SAVOIR- REFAIRE ET SAVOIR- REDIRE ) ,  
فمعرفة إعادة القول ( savoir-redire ) هي الأنشطة المرتبطة بالقدرة على تذكر معلومات مع الحفاظ على دلالتها , و يتم ذلك في وضعيات متشابهة لتلك التي تم فيها التعلم.  
و يمكن أن نميز بين :

- معرفة التذكر النصي ( استعمال نفس الكلمات و نفس الجمل )  
- معرفة التذكر المنقول ( استعمال الرصيد اللغوي المنقول )  
و موازاة مع معرفة إعادة القول , فإن تذكر الفعل يتجلى في إعادة المهارات و الحركات في وضعية مطابقة لتلك التي تم فيها اكتساب هذه الحركات. و كمثال على ذلك : استعمال مسطرة , استعمال بيكار ...

\* معرفة الفعل المعرفي ( SAVOIR- FAIRE COGNITIF )  
هي أنشطة تتطلب عملا معرفيا لتحويل خطاب معين : مقارنة , جمع , ترتيب , تحليل , توليف ...  
و يحدد دو كتيل ( De Ketele 1989 ) معارف- الفعل المعرفي التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ عند نهاية التعليم الثانوي , وقبل ولوج الدراسات العليا و الجامعية في القدرات المعرفية الأساسية التالية : القدرات المفاهيمية و القدرات الإبداعية. فالقدرات المفاهيمية تتطور في تفاعلها مع القدرات المنهجية , و القدرات الإبداعية تتطور إذا تفاعلت مع القدرات المنهية و المفاهيمية .

\* معرفة الفعل الحركي ( SAVOIR- FAIRE GESTUEL )

هي الأنشطة التي تغطي عليها الحركة و تتطلب مراقبة حس -حركية ( controle kinestésique ) : استعمال الموزولة

و بالإضافة إلى معرفة الفعل- المعرفي و معرفة الفعل الحركي , أدخل جيرار ( Gérard1999) فئة ثالثة من معرفة الفعل و هي التي سماها بمعرفة الفعل السوسيو عاطفي ( savoir faire socio- affectif ) و يتعلق الأمر مثلا بالقدرة على الإنصات و القدرة على تليغ خطاب ...

\* معرفة وجدانية ( SAVOIR-ETRE )

المعرفة -الوجدانية هي الأنشطة التي يعبر بها عن الطريقة التي يدرك بها شخصيته ( مفهوم الذات و تقدير الذات) و كذا كيفية تصرفه و رد فعله أمام وضعيات أو مواقف في الحياة بصفة عامة. والمعرفة الوجدانية تستقر في المألوف الباطني ( habituel intériorisé ) حيث تحيل إلى منظومة من القيم ( ضمنية أو صريحة , معيشة أو غير معيشة) . و يتجلى هذا الاستنباط في ثلاث مستويات :

مستوى انتقاء المنبهات التي تصل إلى الشعور فالمناقشة بين التلاميذ يمكن أن يفسرها المدرس بثرة و هدر , كما يمكن أن يفسرها بتفاعلات بين التلاميذ .

- مستوى التمثلات ( منظومة القيم المرجعية, الإدراكات , المعتقدات ...) و من الأمثلة على ذلك :

- التثمين و التذوق لمادة الرياضيات أو اللغة العربية أو غيرها

- احترام فكرة أو شخص , بيئة ..

\* معرفة الصيرورة ( SAVOIR- DEVENIR )

و هي الأنشطة التي تتوقع حالة مستقبلية كتحضير مشروع ( التخطيط لكيفية إنجازهِ و تقويمهِ و تعديله...)

#### 2.1.4.3 مميزات ( خصائص ) القدرة

و تتميز القدرة بأربع خصائص رئيسية ( Roegiers X . mars 1999 . pp24-31 ) و هي :

أ - خاصية الامتداد ( transversalité )

أغلبية القدرات تكون ممتدة ( مستعرضة ) , لأنها تكون قابلة بأن تعتمد - بدرجات مختلفة - في مجموع التخصصات. فالقدرة على الرسم تستعمل في الرياضيات أكثر من الاجتماعيات كما تستعمل في الاجتماعيات أكثر من التربية الوطنية...

ب - خاصية التطور ( Evolutivité )

تتطور قدرة معينة مدى حياة الفرد . فالطفل الذي لا يتجاوز سنة عدة أشهر يكون قادرا على المشاهدة لكن هذه القدرة تتطور لديه تدريجيا مدى حياته . و هذا التطور يمكن أن يتم في الزمان بكيفيات مختلفة :

- يمكن له أن يتحقق بسرعة

- يمكن أن يتحقق بكيفية أكثر دقة

- يمكن أن يتحقق بكيفية تلقائية

- يمكن له أن يتم بكيفية صادقة و واثقة .

و يحدث تطور القدرات أساسا لكونها تطبق على سلسلة واسعة من المضامين و ليس فقط على مضمون متخصص .

ج - خاصية التحول ( Transformation )

إن الخاصية التي تتميز القدرة هي أنها تتطور حسب محور آخر غير محور الزمن . ففي اتصالها مع المحيط و مع المضامين المختلفة و مع قدرات أخرى , فإنها تتفاعل و تتداخل فيما بينها لكي ينتج عن ذلك قدرات جديدة أكثر إغرائية , ولتوضيح هذا التداخل , نقدم الأمثلة التالية :

- القدرة على التفاوض مرتبطة بالقدرة على التواصل التي ترتبط بدورها بالقدرة على الإنصات .

- القدرة على التمييز بين ما هو أساسي و ما هو ثانوي مرتبطة بقدرات أساسية : المقارنة . التحليل , الترتيب . و مهما وصلته القدرات من إغرائية , فإنها لن تصبح أبدا كفايات لأنه لا يتم تحديدها بدالة الوضعيات وحدها .

د - خاصية عدم قابلية التقويم ( Non évaluabilité )

إن الخاصية الرابعة للقدرة هي عدم قابليتها للتقويم . و لأنه من الصعب قياس مستوى التحكم بالنسبة لقدرة معينة في حالتها الخالصة بكيفية موضوعية.

هذا عن مفهوم القدرة , وسيلاحظ أن التعاريف الواردة في شأنها تتعارض أحيانا , إن لم نقل غالبا , وذلك راجع للمدارس التي تنطلق منها . و نحن نحدد الدلالات , فإننا نعتبر القدرة أكثر شمولية و لا تخصصية , بحيث يتم اكتسابها عبر وضعيات غير مدرسية .

#### 2.1.5 مفهوم الكفاية

رغم اختلاف المفهوم حول الكفاية , فإن الأدبيات التربوية تكاد تتوقف على مميزات . و قبل التطرق لهذه المميزات , سنحاول تقريب هذا المفهوم من خلال بعض التعاريف الواردة في شأنها .

2.1.5.1. تقريب مفهوم الكفاية .

يعرف لوبترف ( Leboeterf G ) الكفاية بكونها القدرة على التحويل . ف الكفاية لا يمكن أن تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة و متكررة بالنسبة للمعتاد. إنها تفترض القدرة على التعلم و التفوق ؛ كما أنها تلائم لخل قسم من المشاكل أو لمواجهة فئة من الوضعيات و ليس فقط مشكل معين ووضعية بعينها...فالكفاءة هي "...القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية , و مواجهة الصعوبات غير المنتظرة ؛ و كذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن , دون هدر للمجهود . إنها القدرة و الاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين " ( Leboeterf G 1995 p22 )

هذا و يأتي تعريف دوكتيل ( De Ketele 1996 ) ليحدد أن هذه المشاكل أو الوضعيات ينبغي أن تكون من نفس " الصنف " حيث تسمح بضبط الكفاية في مجموعة منظمة ومرتبطة من الأنشطة تطبيق على محتويات في فئة من الوضعيات لحل بعض المسائل التي تطرحها هذه الفئة "

ويضيف بيرنو ( Perrenoud . 1997 ) إلى هذه التعاريف مفهوم استقرار الكفاية ؛ أي أن الكفاية تتجاوز المحاولات التأملية في تعبئة الموارد لتصبح في تناول الفرد و يتم تفعيلها في الأشكال التي كونتها . ( schémas constitués ) .

و يأتي تعريف دوكتيل و رويجيز ( DeKetele et Roegiers.2000 ) كترتيب لمزايا هذه التعاريف كلها , بحيث يؤكد على أن " الكفاية هي إمكانية تعبئة - بكيفية باطنية - لمجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل صنف من وضعيات-مسألة .

و قبل الانتقال إلى مميزات الكفاية , هناك بعض المصطلحات و العبارات التي وردت في التعريف أعلاه و التي تحتاج إلى توضيح :

\* إمكانية : تعني أن الكفاية توجد عند الشخص كطاقة مت اكتسابها عبر وضعيات معينة , و بإمكانه إبرازها عند الحاجة و لاتعني فقط ممارستها و تطبيقها في وضعية محددة , و إلا فستصبح أداء أو إنجازا ( perfomence ) حسب شومسكي ( Chomsky )

\* عبارة " بكيفية باطنية " : يقصد بها استقرار الكفاية و هذا لايعني أن الكفاية لاتتطور و خصوصا مع الممارسة .

\* عبارة " حل صنف من وضعيات مسألة " : تعني أن الكفاية محدودة و مضبوطة . ليس فقط من جانب المواد التي ينبغي تعبئتها , و لكن من جانب فئة الوضعيات . و بعبارة أخرى فالكفاية هي الاستطاعة على مواجهة أي وضعية تنتمي إلى صنف معين من الوضعيات له ثوابت معينة و قواسم مشتركة . و إذا خرجنا عن ذلك الصنف من الوضعيات فإننا سندخل في كفاية أخرى.

## 2.15.2 مميزات الكفاية

ولكي يكون التعريف أكثر وضوحا , فإن كزافيي روجيرس يستنتج بأنه "حين تفحص الأدبيات المرتبطة بالكفايات , يلاحظ بأن تحديدها يتم وفق خمس مميزات أساسية " ( Roegiers X . mars 1999 . pp24- ) : (31)

1 - خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المندمجة ( un ensemble de ressources `mobilisation ) و من بين هذه الموارد التي تستدعيها الكفاية : معارف و معارف نابغة من التجربة الشخصية و آليات و قدرات و مهارات...خذخ الموارد تشكل مجموعة مندمجة يصعب -في غالب الأحيان -تحديدها .

2- خاصية الغائية ( caractère de finalité ) : إن ما يحشده التلميذ من موارد متنوعة يكون قصد القيام بنشاط أو حل مشكل مطروح في ممارسته المدرسية أو في حياته اليومية , و في كل الحالات , فإن الكفاية تكون غائية و قصدية و تستجيب "لوظيفة اجتماعية بالمعنى الواسع للكلمة .

3- خاصية الصلة بين فصيلة من الوضعيات ( lien entre une famille de situations ) : لتنمية كفاية معينة , يتم حصر الوضعيات التي يمارس فيها التلميذ الكفاية . فبالأكيد أن التلميذ يكون خاضعا لوضعيات مختلفة , وهذه الوضعيات ضرورية ز لمن تنوعها و اختلافها محصور في فصيلة محددة و خاصة . و إنه لمن المهم حصر الوضعيات في فصيلة محددة وفق بعض الثوابت . عكس القدرة التي يمكن تطويرها عبر محتويات و وضعيات مختلفة و متنوعة .

4- خاصية هيمنة التخصص [المادة] ( caractère souvent disciplinaire ) : تتعلق هذه الخاصية الرابعة بكون الكفاية ترتبط أكثر بالتخصص [ أو المادة] . وميزتها هذه ناتجة عن كونها غالبا ما تحدد عبر فئة من الوضعيات المتناسبة مع مشكلات خاصة بالتخصص و منبتقة عن مقتضياته . إلا أن هذا لا ينفي أن بعض الكفايات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها و تكون بذلك قابلة للنقل ( transferable ) .

و الحال أنه لا يمكن تعميم و تأكيد أن الكفاية تكتسي دائما طابعا تخصصيا . فبعض الكفايات تتميز بكونها متداخلة التخصصات ( حل مسألة فيزيائية ) . كما أن هناك العديد من الكفايات اللا تخصصية . وكمثال على ذلك : قيادة اجتماع مع زملاء العمل أو قيادة سيارة في المدينة .

و يعتبر المتعلم ممتلكا للكفاية (في مجال ما ) حينما يتمكن من التصرف بكيفية متوقعة في سياقات و مواقف تتسم بدرجة عالية من التقيد, وذلك لأنه يفهم ما يجب فعله و يتذكر الكيفية و الشروط الملازمة للإنجاز الفعال و الصائب , ما دام قد تدرب بانتظام على امتلاك الكفاية المعينة في سياقات و مواقف كثيرة ومنتشابهة ( Bis Sonnettes et Richard M . 2002 . )

خاصية قابلية التقويم ( Evaluabilité ) بخلاف القدرة التي يصعب تقويمها , فإن الطفاية تتميز بقابليتها للتقويم لأنه بالإمكان قياس نوعية تنفيذها و نوعية النتيجة المحصلة.

## 2.1.6 أنواع الكفايات

تصنف الكفايات -بصفة عامة- إلى نوعين أساسيين : كفايات نوعية و كفايات مستعرضة.

### 2.1.6.1 الكفايات النوعية

وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين , ولاك فهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة . وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة , و من بين الكفايات النوعية في مادة النشاط العلمي مثلا , نشير إلى :

تصنيف الأغذية حسب مقاييس معينة

تنظيم مفهوم الزمان بناء على الإدراك و ليس على الإيقاع البيولوجي

تصنيف الطيور باعتماد معايير محددة أما بالنسبة للغة العربية , فيمكن الإشارة إلى ما يلي :

اكتساب التلميذ إلى مبادئ الكتابة

اكتساب النسق العربي الفصحى , و استعماله في بناء نص [ التعبير ]

"التدريب على استثمار المقروء بأعمال الفكر"

### 2.1.6.2 الكفايات المستعرضة

و تسمى كذلك الكفايات الممتدة . ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة , و إنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة. و لهذا السبب, فإن هذا النوع من الكفايات يتسم بغنى مكوناته , إذ تسهم في إحداثه تداخلات متعددة من المواد , كما يتطلب تحصيله زمنا أطول.

فلو فرضنا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التفكير العلمي ككفاية , فإن مستوى هذه الكفاية يجعل منها كفاية مستعرضة و ذلك لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص إذ أن التفكير العلمي ليس مقتصرًا على النشاط العلمي أو الرياضيات أو ... بل يدخل ضمن كل التخصصات . كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاية يتطلب وقتا . و ذلك لتعدد هذه المركبات و تنوعها .

إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط و الإتقان . لذلك تسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية, لأنها أقصى ما يمكن لأن يحزره الفرد. و هذا طبيعي لأن هذا النوع من الكفايات تتدخل في بنائه و تكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها , كما أن امتلاكه يشترط تعلمًا مسترسلا و واعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم. فكفاية حل مسألة في الفيزياء تتدخل فيها كفايات مرتبطة بالرياضيات و اللغة...إلخ.

### 2.1.7 بعض الخلاصات

من خلال ما سبق , يستنتج ما يلي حول التمايز بين القدرة و الكفاية و الكفاية و الهدف السلوكي:

#### 2.1.7.1 القدرة و الكفاية ...ما الفرق؟

إنه لمن الصعب و من غير الواضح التمييز بين القدرة و الكفاية , فهناك من يعتبر الكفاية أشمل من القدرة , و هناك من يعتبر العكس أي أ، القدرة أشمل من الكفاية . و مهما يكن من أمر , و للتمييز بين الاثنين , تبيننا - انطلاقا من عدة تعاريف -آراء الاتجاه الذي يرى أن القدرة أشمل و أوسع من الكفاية , و بذلك , و اعتمادا على مقارنتنا للمفهومين . نعتبر الفرق بين القدرة و الكفاية يظهر فيما يلي :

- القدرة هي شاملة و عامة أكثر من الكفاية التي هي أكثر نوعية .
- القدرة تتطور عبر وضعيات مختلفة و متنوعة , بخلاف الكفاية التي تتطور عبر فصيلة محددة من الوضعيات لأنها أكثر تخصصية.
- القدرة غير قابلة للتقويم , بخلاف الكفاية التي يمكن قياسها من حيث جودة الإنتاج و جودة النتيجة.
- إنه إذا كانت الكفاية غالبا ما تتميز بالتخصصية . فإنها أحيانا ما تكون غير تخصصية ( transdisciplinaire ) . و في هذه الحالة يمكن الحديث عن كفاية ممتدة و ليس عن كفاية نوعية.

هناك من يعتبر أن الكفايات هي أوسع , و أشمل من القدرات , إلا أن الباحثين غير السلوكيين المهتمين بهذا الميدان يرون غير ذلك. فالقدرة بالنسبة لهم هي إمكانية إنجاز شيء معين و محدود و فهم غالبا ما يخلطون بين الفعل( أن يكون قادرا على ... ) و المفهوم القدرة ( concept de capacité ) و لعل من يتبنى هذا التصور هم السلوكيون الذين أحسوا بقصور الأهداف السلوكية .

#### 2.1.7.2 الفرق بين الأهداف السلوكية و الكفايات

- إن مقارنة المنهاج بالكفايات تجعلنا نتساءل عن أهمية هذه المقاربة , مقارنة مع المقاربة بالأهداف الإجرائية, علما أن المقاربة بالكفايات لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف.
- إن المقاربة بالكفايات تعطي معنى أهم و أشمل للتعلم مقارنة مع المقاربة بالأهداف.

- إن المقاربة بالكفايات تنطلق من وضعيات محددة لتحقيق هدفها و تعطيه دلالة. بينما المقاربة بالأهداف تنطلق من هدف معين يتم تقطيعه إلى أهداف إجرائية , على اعتبار أنه في النهاية سيتحقق الهدف الأعم, و لكن هذه الطريقة غير مضمونة...
- من بين الانتقادات التي وجهت إلى بيداغوجية الأهداف , جوا اعتبارها أن كل الأهداف قابلة للقياس , انتقاد كليبر الذي يقول "...يبدو أنه كلما كان الهدف أكثر أهمية , كان من الصعب قياسه. و من بين الأمثلة على هذا النوع من الأهداف التي يصعب تحديدها و قياسها أمثلة توجد في حل- المسألة ( problem solving )
- و الإبداع و الاتجاهات ( les attitudes ) و القيم ( les valeurs ) . و لا نرى من حل بالنسبة لهذه الحالات سوى تحديد و تدقيق الأهداف أكثر ما يمكن , و وضع الثقة في الروح الخلاقة للمدرس ( esprit d' invention ) من أجل بناء أدوات التقويم مثل استبيانات الاتجاهات و روائز الإبداع ( Kilber R ; cité par Delandsheere V et G 1980 p216 )
- و من بين الدواعي التي أدت على تجاوز بيداغوجية الأهداف هي كون هذه الأخيرة لا تستجيب لكل الوضعيات التعليمية . فالحديث عن الأهداف السلوكية معناه استجابة الذات لمثير معين دون اعتبار للظروف المحيطة و خصوصيات الذات.
- إن المقاربة بالكفايات تهتم بالتصرف ( مجموع مكونات الشخصية ) , بينما المقاربة بالأهداف الإجرائية لا تهتم إلا بجانب من التصرف و هو السلوك. و السلوك قد يقتصر على الجانب المعرفي أو الحس - حركي و لا يمكن له أن يمتد إلى الجانب الوجداني . و يحدد السلوك في التالي : " نقصد بالسلوك الأفعال و الحركات التي يمكن ملاحظتها النظر - السمع - الإحساس ) ... و مع ذلك , يجب ألا يغالى في الأهمية المسندة إلى مكون " الفعل " ( action ) بالنسبة للأهداف. فالأهداف المعرفية و الوجدانية تهتم بمميزات فكرية و إحساسية لا يمكن ملاحظتها مباشرة ... ( نفس المرجع ص 216 ) .
- إن بيداغوجية الكفايات - إذا تم تحقيقها - بمقارنتها مع بيداغوجية الأهداف . تسمح للمدرس بالتعامل بكيفية أكثر فعالية و نجاعة .

### 3 انعكاسات أساسية

إن الكفاية , استنادا إلى التعاريف السابقة , تمثل الاستعداد الذي يكون عليه المتعلم في نهاية فترة تعليمية معينة, يعده للتكيف مع مختلف الوضعيات التي تواجهه , بحيث يسلك السلوك المناسب في الوقت المناسب . و هكذا تكون الكفاية على مستوى أعلى من الأداء الفكري و المعرفي و المهاري و الوجداني , و لذلك فإن تحقيقها يقتضي اعتبار مجموعة من العوامل البيداغوجية المندمجة , أبرزها الوضعيات التعليمية و البيداغوجية الفارقية و التنشيط و التقويم و الدعم.

### 3.1 الوضعية التعليمية ( situation d' apprentissage )

#### 3.1.1 مفهوم الوضعية التعليمية

عن السلوكية و هي تلخص موضوع علم النفس في دراسة العلاقة بين المثيرات و الاستجابات, لا تأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالمثير. فكيفما كانت طبيعته , يعتبر جزءا من وضعية ي يمكن فصله عنها. و يقصد بالوضعية " مجموعة من الظروف يوجد فيها الفرد , و يفرض عليه إقامة علاقات محددة و مضبوطة , مجردة و ملموسة مع الجماعة و البيئة التي يعيش فيها و يتحرك فيها..." ( Leif J 1974 ... 244... ) . كما يقصد بها وجود المتعلم في مجال يعده سيكولوجيا و ماديا للتعلم , أي وجوده ضمن مجموعة من المغطيات الذاتية ( الشخصية ) و الاجتماعية و المدرسية التي لها علاقة بالكفاية المراد تحقيقها . و يمكن ترجمة الوضعية التعليمية و تحليلها إلى مجموعة من المركبات المرتبطة فيما بينها , و منها على الخصوص:

- العامل الذاتي للمتعلم : و يدخل ضمن ذلك خصوصياته السيكلوجية و الاجتماعية من حيث الاهتمام بالموضوع و الميل إليه و الاستعداد لتعلمه و مناقشته .
- العامل الديدكتيكي : و يدخل ضمن كل الجوانب التي تيسر التعلم , و منها الأدوات التعليمية و المقاربات البيداغوجية و المحتويات و الأنشطة .
- العامل التواصلية : يرتبط بالعامل السابق و يدخل ضمن الطرائق التشاركية : دينامية الجماعات...

و بهذا المعنى فإن الوضعية التعليمية ترتبط بما يصطلح عليه بـ استراتيجية التعليم/التعلم ( stratégie d' enseignement/apprentissage ) . و التي يقصد في معناها العام تنظيم التعلم و تخطيطه وفق التالي :

- الكفاية المراد تحقيقها تبني على مجموعة من الأهداف التي لا تعتبر غاية في حد ذاتها ...
- يتطلب إحراز ذلك مراعاة حاجات المتعلم و مكتسباته , و الانطلاق منها بناء على مجموعة من الشروط و الأدوات البيداغوجية : الطرائق و الوسائل و التقنيات ... و التي من ضمنها البيداغوجية الفارقية و تقنيات التنشيط و التقويم و الدعم .

#### 3.1.2 الوضعية - المسألة .

من بين الوضعيات التي تثير الاهتمام حين الحديث عن الكفايات , الوضعيات المسألة؛ فرغم أن الوضعيات التعليمية متعددة و متنوعة , فالوضعية المسألة قد تأخذ في هذا الإطار دلالة " مجموعة من



المعلومات التي ينبغي تم فصلها و الربط بينها للقيام بمهمة في سياق معين ( De Ketele- 2000  
(Roegr

و بعكس وضعيات الحياة اليومية التي يفرضها الأحداث التي تعيشها , تكون الوضعيات -المسألة مبنية  
و مدرجة في سيرورة منظمة من التعلّات.

### 3.1.2.1 مميزات الوضعية المسألة

الإدماج : و يقصد به استحضار التعلّات السابقة لحل وضعية -مسألة جديدة, و ليس تجميع المعارف  
فقط , كما هو الشأن بالنسبة للتعليم التقليدي.

توقع المنتوج : ينتظر من التلميذ أن يجد حلا للوضعية حيث إنه يكون الفاعل الأساسي فيها و ليس  
المدرس هو الفاعل .

الوضعية -المسألة وضعية مفتوحة في غالب الأحيان , بحيث تقبل أكثر من حل أو من طريقة للحل .  
الوضعية المسألة أليست بالضرورة وضعية تعلم  
بالإمكان اقتراح الوضعيات- مسألة للتثبيت أو الدعم أو التقويم...

### 3.1.2.2 مكونات الوضعية المسألة

تشكل الوضعية حسب دوكتل ( De Ketele .1996 ) من ثلاثة مكونات أساسية : معينات , أنشطة , و  
تعليمات للقيام بالمهام .

• المعينات : هي مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للتلميذ : نص مكتوب , صورة , ...وتعرف  
بما يلي :

- السياق الذي يصف المحيط
- المعلومات التي على أساسها يتصرف التلميذ؛ و تكون حسب الحالات , إما مفيدة أو مشوشة ,  
كاملة أو تشويها فجوات...
- الأنشطة : و هي ما سيقوم به التلميذ في إطار وضعية معينة.
- تعليمات العمل : تعطي للتلميذ تعليمات بشكل صريح للقيام بالمهام.

### 3.1.2.3 دلالة الوضعية :

تكون الوضعية ذات دلالات عند التلميذ بحيث تمكنه من :

- تعبئة معارفه السابقة
- وضع المعارف في سياقها
- تحديد فوائد معارفه
- اكتساب حدود تطبيق معارفه
- تأمل ابستمولوجي في معارفه ( كيف بنيت هذه المعارف ؟كيف تحولت ؟ من قام بذلك , حسب  
أي مبادئ ؟ ما التساؤلات التي أجابت عنها ؟ إلى آخره ...
- إدراك الفرق بين النظري و التطبيقي ( مسائل تحتوي على معطيات مشوشة . معطيات ناقصة  
أو معطيات ينبغي على مختلف المواد أن تساهم في حل مسائلها المعقدة) .
- قياس الفرق بين ما يعرفه و ما ينبغي أن يتعلمه لحل وضعية معينة.

و قبل إنهاء هذه الفقرة حول الوضعية المسألة , لا بد من الإشارة إلى الملاحظات التالية :

- تختلف الوضعية المسألة حسب المستوى الدراسي و حسب السياق
- يمكن إن تظهر دلالة الوضعية في مختلف مكوناتها :
- السياق : ربط التلميذ باهتماماته اللاحقة
- الوظيفة : التقدم في عمل معين
- المعلومات : الفرق بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي...
- المهام : إدراك التلميذ لما ينبغي أن يواجهه

و كخلاصة لما سبق , فإن الوضعية - المسألة تكون دالة إذا كانت مشوقة و محفزة للتلميذ حتى يكون  
فاعلا و مستثمرا لتعلماته السابقة .

### 3.1.2.4 مدلول فضيلة من الوضعيات بالنسبة للوضعية -المسألة

يقصد بصنف أو فضيلة الوضعيات مجموعة من الوضعيات المتقاربة ذات قاسم مشترك , تضبطها ثوابت  
معينة و متكافئة فيما بينها ؛ مثلا : "خل وضعية - مسألة يستعمل فيها التناسب و / أو النسب المئوية  
". فصف الوضعيات أو فضيلة الوضعيات يمكن أن يختلف في :

- سياقها
- المفاهيم المعبأة ( التناسب- المعدل الحسابي - النسب المئوية )
- الأعداد المستعملة

### 3.1.2.5 بعض المحددات ( paramètres ) المحيطة بصنف من الوضعيات .

من الأساسي تمييز صنف من الوضعيات بواسطة بعض المحددات التي تضمن لها التكافؤ . و يمكن أن تكون هذه المحددات مرتبطة بك

- المعينات : مثلا نص ( من أي فن أدبي , مستوى صعوبته , طوله ... )
- المهام : ( مثلا : درجة تعقيدها , مستوى الدقة , حجم المنتج

- الأدوات المستعملة لأداء هذا المنتج

إ، التركيز على الوضعية- المسألة لا يعني أن هذه هي الوضعية الوحيدة التي يمكن أن يتم عبرها التعلم , و إنما هناك أشكال من الوضعيات الأخرى (مدرسية و غير مدرسية ) . غير أن ه مهما بلغت أهمية الوضعيات التي تتحقق فيها تعلمات إيجابية و فعالة , إن لم تكن وضعيات - مسألة أو مشكلة , فإن أهمية الوضعية المسألة أو المشكلة لا تعترضنا فقط في حياتنا المدرسية أو في مادة الرياضيات , و لكن فيما نعيشه كل لحظة من وضعية -مسألة أو وضعية - مشكلة . و ما علينا إلا حلها للتوافق مع ذواتنا و مع المجتمع الذي نعيش فيه .

### 3.2 البيداغوجية الفارقية ( La pédagogie différenciée )

إن التلاميذ لا يكتسبون معارفهم بوتيرة واحدة, فمنهم من لا يجد صعوبة في اكتساب ما يقدم من معارف , و في حل ما يطرح عليه من وضعيات - مسألة , و منهم من يجد صعوبة في ذلك , و هذا راجع لوجود فوارق فردية بين التلاميذ. و إن ديمقراطية التربية و التكوين و توفير تكافؤ الفرص يقتضيان- قدر الإمكان- اعتماد بيداغوجية فارقية تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ , و بذلك بمساعدة كل تلميذ على تجاوز تعثراته و تحقيق الكفاية المنشودة.

#### 3.2.1 ما البيداغوجية الفارقية ؟

##### 3.2.1.1 التعريف :

البيداغوجية الفارقية كما تعرفها هالينا برزمسكي ( Halina Przesmyky ) هي بيداغوجية المسارات ( pédagogie des processus ) : إنها "تعتمد" إطارا مرنا حيث تكون التعلم واضحة و متنوعة بما فيه الكفاية حتى يتعلم التلاميذ وفق مساراتهم في امتلاك المعارف أو المعرفة الفعل ( savoir faire ) .

و تنظم البيداغوجية الفارقية - حسب هذه الباحثة- من عنصر أو عدة عناصر مميزة لتباين التلاميذ ؛ مثلا:  
- فوارقهم المعرفية ( ) في درجة اكتساب المعارف المفروضة من لدن المؤسسة , و إغناء مساراتهم العقلية حيث تنظم تمثلا تهم و مراحل نموهم العملي و صورهم الذهنية و مناويل تفكيرهم , و استراتيجيات التعلم لديهم .

- فوارقهم السوسيو- ثقافية ( différences socioculturelles ) : القيم , المعتقدات , تاريخ الأسر , اللغة , أنماط التنشئة الاجتماعية , الثراء و الخصوصيات الثقافية.

- فوارقهم السيكولوجية ( psychologiques différences ) : "إن معيش و شخصية التلميذ يوحيان بدافعيته, إرادته , انتباهه و اهتمامه قدراته الإبداعية , فضوله , أهوائه , توازنه و : إن معيش و شخصية التلميذ يوحيان بدافعيته, إرادته , انتباهه و اهتمامه قدراته الإبداعية , فضوله , أهوائه , توازنه و إيقاعه في التعلم". و ما دام التلاميذ ليس لهم نفس المعيش و نفس الشخصية , فإنه من المفروض أن تكون بينهم فوارق سيكولوجية ( Halina Przesmyky 1991 p.10 ) . فالبيداغوجية الفارقية إذا هي :

- بيداغوجية مفردنة ( ) تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة بالوضعية التعليمية.  
- بيداغوجية متنوعة تقترح العديد من المسارات التعليمية و تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل تلميذ. ز بهذا تكون معارضة لأسطورة التوحيد التي ترى بأن الكل يجب أن يعمل بنفس الإيقاع و في نفس المدة و بنفس الطريقة .

- بيداغوجية تجدد التعلم و التكوين بفضل فتحها لأكثر عدد من التلاميذ.

#### 3.2.1.2 الأسس النظرية للبيداغوجية الفارقية ( نفس المرجع ص 11 )

"إن الفلسفة مثل الأبحاث في مجال الديدكتيك , تعطي مشروعية للبيداغوجية الفارقية . و ينبثق هذا عن مطلبين فلسفيين :

- الإيمان بإمكانية الكائن البشري التي تسمح له بقابلية التربية , رغم صعوبة تحقيق هذا المطلب ...

- تكافؤ الفرص بالنسبة للجميع مع الاعتراف بحق الاختلاف للفرد - التلميذ..."

#### 3.1.2.2 الغاية و الأهداف

" إن غاية البيداغوجية الفارقية هي مجاربة الفشل الدراسي. لأنها استراتيجية فعالة للنجاح في المدرسة الإعدادية و الثانوية. فكثير من الإنجازات الناجحة في التعليم التقني و غيره دليل على هذا النجاح ( نفس المرجع ص.13-15 ) .

فتنظيمها في وضعيات تعليمية و تقويمية ملائمة للحاجات و لل صعوبات الخاصة بالتلاميذ و حسب مسارات متنوعة , يسمح للتلاميذ بما يلي :

- الوعي بقدراتهم.

- تطوير قدراتهم إلى كفايات.

- إطلاق عنايتهم لرغبتهم في التعلم .
- إيجاد طريقتهم الخاصة للاندماج في المجتمع .
- الوعي بإمكانياتهم...

و بالضبط , فإن المنهجية المتبعة لتحديد الفوارق تؤدي إلى النجاح بفضل تحقيقها لثلاثة أهداف أساسية بالنسبة للتعلّيمات :

- تحسين العلاقة تلاميذ/مدرسين.
- إغناء التفاعل الاجتماعي.
- تعلم الاستقلالية

#### • تحسين العلاقة تلاميذ/مدرسين

فكما تبين ذلك الفيزيولوجية و علم النفس المعرفي , فإن الانفعالات الإيجابية ( الثقة , الأمان , اللذة ) تولد الدافعية التي بدونها لا يمكن حدوث أي تعلم , كما أنها تسهل معالجة و تخزين المعلومات بواسطة طرفي الدماغ ( Hémisphères ). فنبوغ العلاقة تلاميذ/مدرسين هي إذن ذات أهمية . فإن البيداغوجية الفارقية تترك المجال حرا لانبثاق و وجود هذه الانفعالات.

#### • إغناء التفاعل الاجتماعي

إن التفاعلات الغنية تسمح بالامتلاك الدائم للمعارف و المهارات ؛ فالتلميذ يصبح فاعلا في تعلمه مع الآخرين داخل مجموعة معينة . و حسب لاتجاه السوسيو - بنائي ( le socio - constructivisme ) و أعمال هنري بيبيرون ( Henri Piéron ) , فإن تفاعلا اجتماعيا ديناميا و غنيا يسمح بنمو معرفي جيد , لأنه يساعد في الوقت نفسه على الفعل و التبادل مع العمل على إبراز المعنى و أهمية مهمة معينة . و كما يقول هنري بيبيرون فإن " التفكير يتولد عن الفعل ( action ) و يعود إلى الفعل "

#### • تعلم الاستقلالية

يبين بعض علماء النفس , مثل كارل روجرز ( Carl Rogers ) , بأن تشجيع انفتاح الخيال و الإبداع يسهل الفهم . لهذا , فإن التلاميذ في حاجة في نفس الوقت إلى إطار مطمئن و مجالات للحرية حيث يكون لهم الحق في الاختيار و القرار و الإبداع و تحمل المسؤولية . فإطار التكوين المرن الذي تقترحه هنا البيداغوجية الفارقية , و الذي يتجلى في العمل المستقل و التقويم الذاتي التكويني و بيداغوجية المشرع و تقنيات الجماعة سيساعد على النمو المعرفي و تطور التلاميذ .

#### 3.2.1.4 مقتضيات الفارقية (نفس المصدر ص 15-17 )

يقتضي اعتماد بيداغوجية فارقية وضع الأشخاص و المعرفة و المؤسسة في تفاعل مستمر . فالأشخاص يتشكلون من التلاميذ و التلاميذ , و هم غير متجانسين تجاه المعرفة و المؤسسة في حضورهما بالبرامج و البنيات .

- وضع الأشخاص , المعرفة و المؤسسة في تفاعل : يتم تطبيق البيداغوجية الفارقية بوضع الأشخاص , المعرفة و المؤسسة في تفاعل مستمر.
- الأشخاص : إنهم التلاميذ و المدرسون غير المتجانسين تجاه المضامين و مسارات التعلم . فالتلاميذ غير متجانسين من مناويل امتلاكهم المعرفة , و من حيث نتائجهم في التعلّيمات المقترحة . و المدرسون غير متجانسين من حيث ممارساتهم البيداغوجية و برامجهم.
- المعرفة : تحددتها المؤسسة في برامجها و يترجمها المدرسون إلى أهداف تكوينية .
- المؤسسة : ضامنة لغاية التعليم , لن المؤسسة تكون حاضرة في البرامج و في البنيات . و حسب ما يفضله المكون من بين هذه الأقطاب الثلاثة في تنظيم نشاط البيداغوجية الفارقية للحصول على نجاح أقصى لتعلم معين , فعليه أن يأخذ بعين الاعتبار ثلاثة مقتضيات .

المقتضيات الثلاثة للفارقية :

#### \* فارقية مسارات التعلم ( 'apprentissage' différenciation des processus d )

يوزع التلاميذ على عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها , في آن واحد , على نفس الهدف أو الأهداف وفق مسارات مختلفة وضعت عبر ممارسات متنوعة للعمل المستقل : التعاقد , شبكة للتقويم الذاتي التكويني , مشروع ... إلخ . تحدد فارقية المسارات عبر التحليل المسبق و الدقيق , قدر الإمكان , لعدم تجانس التلاميذ ,

#### \* فارقية مضامين التعلم ( différenciation des contenus d 'apprentissage )

يوزع التلاميذ إلى عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها في آن واحد على مضامين مختلفة يتم تحديدها في صيغة أهداف معرفية و / أو منهجية ( معارف - فعل ) و / أو سوسيو - وجدانية ( savoir-être ) و يتم اختيار هذه الأهداف في النواة المشتركة للأهداف المدمجة من لدن الفريق البيداغوجي أو المدرس , و يعتبر كمراحل ضرورية للوصول إلى المستوى الذي تفرضه المؤسسة . و تحصر هذه الأهداف فيما بعد بواسطة تشخيص أولي يكشف عدم التجانس فيما يخص النجاح و العراقيل التي تعترض النجاح .

\* فارقية البنيات ( différenciation des structures )  
يوزع التلاميذ إلى عدة مجموعات في بنيات القسم , لأنه لا يمكن القيام بفارقية المسارات و المضامين دون تقسيم التلاميذ إلى مجموعات فرعية ( ) . لكن هذا الإجراء يؤسس إطارا أجوف و بدون مفعول في نجاح التلاميذ , إذا لم نعلم بيداغوجية فارقية... في حين أنه من الأكيد أن مجرد القيام بفارقية البنيات يسمح للتلاميذ بتعرف أنواع أخرى من التجمعات و أماكن أخرى و منشطين آخرين , يولد تفاعلات اجتماعية جديدة تؤدي إلى ردود أفعال بناءة بالنسبة للتعلم المطلوب.  
فحتى وإن كانت الظروف المؤسسة -من حيث- مواردها البشرية و المادية , لا تسمح بتفجير بنية القسم إلى بنيات أخرى أكثر مرونة , فينبغي على المدرس , على الأقل , أن يقسم تلاميذه إلى مجموعات فرعية لكل واحدة منها مهمة مختلفة .

الرسم جانبه يبين تفصل المقتضيات الثلاث في  
تنظيم نشاط يخضع للبيداغوجية الفارقية البنيات  
( نفس المرجع ص : 12 )  
الأشخاص ( P )  
المسارات

### البيداغوجية الفارقية

مؤسسة      المضامين      ( S ) المعرفة

#### 3.2.2 شروط تيسير بيداغوجية فارقية

هناك أربعة شروط لتيسير بيداغوجية فارقية : العمل في فريق , التشاور , التدبير المرن لاستعمال الزمن و الإخبار المنتظم لكل الشركاء.  
فهذه الشروط الأساسية التي تمثل تغيرات في البنيات و العقلية قابلة للتحقيق بدون اضطرابات و لا وسائل إضافية كبيرة . و هكذا فإنه لا خوف من حدوث ثورة في المدرسة و لا النقص في الوسائل يمكن أن يكونا حجة لتكريس الجمود . إن ما تحتاجه هذه الشروط هو مناخ مفتوح و إرادة جيدة مشتركة بين الأطراف المعنية ( المدرسون و الإدارة )

#### 3.2.2.1 العمل في فريق

إن العمل في فريق ضروري لضمان مدة كافية لتحقيق أهداف البيداغوجية الفارقية. فغالبا ما يتم هجر الإبداعات الفردية . فنوعية العمل الضرورية للقيام بالبيداغوجية الفارقية تتجاوز إمكانيات شخص بمفرده , لأنها تحتاج إلى بناء كثير من الأدوات

#### 3.2.2.2 التشاور ( la concertation )

العمل في فريق هو إذن ضروري و لكن هذه الرغبة يمكن لها أن تذوب خلال الاصطدامات الأولى , التي ل يمكن تلافيتها في البداية و الاعتراضات الأولى للإدارة , و العراقيل الأولى مع التلاميذ , إذا لم تستند إلى إطار صلب لتشاوور منتظم معترف به من لدن الإدارة .

#### 3.2.2.3 التدبير المرن لاستعمال الزمن

تمثل صلاية استعمال الزمن التقليدي عائقا مهما . فالقيام بفارقية المضامين و المسارات يفرض تنظيم الوقت بكيفية أخرى لجعله متلائما مع التعلمات المقترحة بتعديل مدة الدرس و بحرية ...

#### 3.2.2.4 الإخبار المنتظم لكل الشركاء

يمكن لمشروع بيداغوجي أن يفشل إذا لم يتم تقديم معلومات حول مضمونه و أهدافه و إجراءاته إلى كل الشركاء المعنيين : التلاميذ بالخصوص و الآباء و المدرسين و الإدارة .

انطلاقا من تقويم المتعلمين تيم تشخيص الفوارق بينهم , و من ثم تحديد حاجيات كل واحد أو كل مجموعة إلى الدعم. و هذا ما يطرح علينا السؤال التالي ما التقويم ؟

### 3.3 التقويم

#### 3.3.1 التعريف

"التقويم أو التقييم" ( évaluation ) هو اختبار التلاؤم بين مجموعة من الأنشطة و الممارسات من جهة , و الهدف الذي تم تجديده سلفا من جهة أخرى و ذلك بقصد اتخاذ قرارات معينة.

فهو بهذا المعنى يعني " العملية التي يمكن بموجبها إصدار حكم تجاه حدث أو فرض أو شيء انطلاقاً من معايير معينة" ولا يعتبر إصدار الحكم غاية للتقويم , بل إن التقويم لا يعتمد إلا للجواب عن :

- مدى درجة تحقيق الأهداف المسطرة من قبل .
- الموانع و المعيقات التي حالت دون تحقق الهدف المسطر بالشكل المطلوب

تحديد الكفايات و الأهداف  
أدوات و شروط الإنجاز  
التقويم

### 3.3.2 أنواعه : صنف التقويم إلى عدة أنواع , و لكن أبرزها ثلاثة :

- تقويم قبلي ( أولي )
  - تقويم تدرجي (تكويني )
  - تقويم بعدي ( ختامي )
- |              |                  |             |                  |
|--------------|------------------|-------------|------------------|
| فترة التكوين | قبل بداية التعلم | خلال التعلم | بعد إنهاء التعلم |
| نوع التقويم  | أولي             | تكويني      | بعدي - ختامي     |
- وظائف التقويم - يشخص و يكشف عما يمتلكه المتعلمون من خبرات و معارف و مهارات يتتبع التصحيح التدريجي - الترتيب
- تحديد الموقع
  - تغيير المسار التعليمي

### 3.3.3 مراحل التقويم : يخضع إجراء التقويم إلى ثلاثة مراحل أ - التجميع

مرحلة جمع البيانات تجمع البيانات حول مظاهر التعلم عن طريق أدوات التقويم و تقنياته  
مرحلة القراءة و الاستكشاف تحلل فيها البيانات و ينظم بها تقدير و ضعية المتعلمين  
مرحلة الاستثمار و اتخاذ المسار التصحيحي تهيأ لاتخاذ مسار معين في توجيه أو إصلاح أو دعم السلوك التعليمي الذي تم تقويمه

### 3.3.4 أدوات التقويم : يتم جمع البيانات حول الصفة أو المهارة أو السلوك المراد تقويمه عن طريق مجموعة من الأدوات التي قد يلجأ إلى واحدة منها أو يجمع بين أكثر من واحدة . و من أهم أدوات جمع البيانات قصد إجراء التقويم نذكر :

- الملاحظة اليومية
- الاستبيان ( لائحة أسئلة )
- الاختبارات و الروايز

### 3.3.5 شروط التقويم : لكي يكون التقويم ذا أهمية تعليمية لا بد أن يخضع للمعايير التالية :

- الصدق ( validité ) : أن يقيس التقويم فعل الأشياء التي وطف لقياسها
  - الثبات ( standardisation ) : أن تتسم أحكامه ب الاستمرارية النسبية
  - الموضوعية ( objectivité ) عدم اعتبار الأحكام الذاتية للشخص الذب يجرى التقويم
  - النفعية ( utilité ) : أن تكون نتائجه ذات أهمية ( رفع مرد ودية التكوين)
- هذا عن التقويم بصفة عامة , فماذا عن التقويم بالكفايات ؟

### 3.3.6 التقويم بالكفايات :

من الطبيعي أن يكون لاعتماد تطوير الكفايات كمدخل للمناهج و البرامج الدراسية انعكاسات على عملية التقويم؛ إذ لا ينبغي ألا تقوم مكتسبات التلاميذ من خلال العناصر المكونة للكفاية ( مبدأ التفهيت ) و لكن عبر تقويم في حد ذاتها ( هل التلميذ قادر أم غير قادر؟ ) . و تكون وظيفة هذا التقويم تكوينية سواء قبل التشخيص ( diagnostic ) أو خلال التكوين ( évaluation formative ) . كما يتوخى أن يكون هذا التقويم :

- نوعيا ( qualitatif ) يعتمد الملاحظات و الآراء و الانطباعات حول نتائج التعلم و نجاعة التعليم ( ليسيكوي 1989 )
- كمبا ( quantitatif ) و معياريا ( critérié ) أكثر موضوعية و مبني على معايير يتم بها الحكم على أدوات التلميذ من خلال إنجاز مهام معينو يكون فيه مرجع المقارنة هو تطوير الكفاية عند التلميذ.

### 3.3.6.1 وظيفة تقييم الكفايات

- يهدف تقييم الكفايات إلى ثلاثة أهداف أساسية :
- \* توجيه التعلم : تتم هذه من خلال الأنشطة التمهيديّة التي تقدم للتلميذ قبل أي تعلم ( بداية السنة الدراسية مثلا ) لتقويم الكفايات التي اكتسبها في المستوى السابق , بغية تشخيص و ضبط و معالجة الصعوبات التي يمكن أن تواجهه , مما سيمكنه من إرساء الكفايات الجديدة المتوخاة على أسس ثابتة و واثقة
  - \* تصحيح مسارات التعلم : وهي عملية تؤخذ فيها قرارات خلال السنة الدراسية قصد تحسين التعلم .
  - بالنسبة للتلميذ : فهي تقويم درجة تمكنه من الكفايات بهدف ضبط الصعوبات التي تعترضه ( تقويم تكويني )
  - على مسن
  - توى القسم : فهي تعني تعديل أنشطة التعلم خلال السنة الدراسية , وفق التطور الحاصل في مجموعة القسم . و يركز هذا النوع من التقويم على تركيب و إدماج المعلومات الناتجة عن التقويم التكويني .
  - \* تصديق التعلم ( certifier l apprentissage ) يحدد فيه مدى اكتساب المتعلم الكفايات الأساسية لينتقل إلى المستوى اللاحق . و يعتمد هذا التقويم أساسا على التقويم المحكي ( critérié ) و لا يستعان بأسلوب التقويم المعياري إلا لترتيب مجموعة القسم .
  - بالإضافة إلى الوظائف المباشرة لتقويم الكفايات , هناك وظائف غير مباشرة منها :
  - تعزيز الثقة في النفس عند التلميذ
  - إدماج الاستقلالية عند التلميذ
  - تزويد الشركاء التربويين ( الإدارة , المدرسين , التلميذ , الآباء , مسؤولي المنظومة التربوية ... ) بمعلومات تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة .

### 3.3.6.2 معايير التقويم

- \* المعيار التصحيحي ( critère de correction ) رأينا أن تقويم الكفايات يتجلى في وضع التلميذ أمام وضعية- مسألة تنتمي إلى صنف من الوضعيات ترتبط بكفاية و يتم الحكم على أدائه ( تقويم ذاتي أو خارجي : مدرس ) من خلال عدد من المعايير . و يمكن تقسيم هذه المعايير إلى قسمين :
- معايير نوعية , و هي المنتظرة من أداء و إنتاج معين .
  - معايير التصحيح , و هي التي تعكس درجة التمكن من كفاية معينة . و لأجراً المعايير التصحيحية , نقدم بعض الأمثلة :
- مثال رقم 1 : هل الوجبة لذيدة ؟  
مثال رقم 2 : هل المواد و العناصر المستعملة صحية ؟  
مثال رقم 3 : هل تم تحضيرها بكيفية اقتصادية ؟  
مثال رقم 4 : هل تم في تحضيرها المعايير الوقائية الصحية ؟  
مثال رقم 5 : هل تم تزيين الطبق الذي قدمت فيه هذه الوجبة ؟

مثال معايير في الرياضيات التصحيح:

تقويم الكفاية " حل مسألة من الحياة اليومية تستدعي العمليات الأربع أو إحداها "

- معايير التصحيح الوصف الدقيق
- C1 - التفسير الصحيح للمسألة - فهم المعطيات
  - اختيار العملية الملائمة
  - C2- استعمال الأدوات الرياضي في الوضعية - تقنيات العمليات
  - استعمال الصيغ
  - التحويلات
  - C3 - انسجام الجواب - اختيار الوحدة
  - تقدير النتيجة
  - إعطاء دلالة للنتيجة المحصلة
  - العلاقة مع المعطيات
  - التحقيق من الجواب
  - C4 - الدقة - إنتاج تلقائي
  - C5 - إنتاج شخصي - طرح بعض التساؤلات المهمة

\* المعايير و المؤشرات  
أن كون معيار التصحيح يكتسي صيغة تجعل منه أداة صعبة لتقويم اكتساب كفاية معينة بكيفية إجرائية , فإننا نلجأ عمليا إلى أدوات كمية قابلة للملاحظة و تضع معايير في سياقها تسمى بالمؤشرات. وتأخذ هذه الأخيرة قيمة كمية في غالب الأحيان ( 0 أو 1). و لتحديد احترام معيار معين , فكثيرا ما نلجأ إلى عدة مؤشرات .

\* المعايير الدنوية و معايير الإتقان . ( critères minimaux te critères de perfectionnement ) .  
لاتؤخذ المعايير التي تتدخل في تقويم كفاية معينة من نفس الوزن, فهناك معايير أساسية التي بدونها لا يمكن الحكم على فشل أو نجاح إنجاز مهام معينة و تسمى بـ " المعايير الدنوية " , و معايير تتجاوز عتبة النجاح و تحدد درجة أداءات التلميذ كما تمكن من ترتيب التلاميذ حسب درجة التمكن من الكفاية و تسمى بمعايير الإتقان .  
في المثال المتعلق بالرياضيات تعتبر المعايير c1 و c2 و c3 معايير دنوية , بينما المعايير c4 و c5 تنعت بمعايير الإتقان.  
مثال في اللغة :  
تحدد في هذه الكفاية الفرق بين المعايير الدنوية و معايير الإتقان " بعد التخرج من التعليم الابتدائي يكون التلميذ قادرا على أن يعبر كتابيا أو شفويا ( اللغة الفرنسية ) بثلاث جمل ليصف مشهدا معينا " .

| المعايير الدنوية  | معايير الإتقان        |
|---|-----------------------|
| C1 التلاؤم بين الوضعية المقدمة و الدعامة الديدككتيية ( مشهد ) | C4 الدقة التلقائية    |
| C2 الانسجام الدلالي sémantique (وحدة الدلالة , غياب التناقض ) | C5 ( الإنتاج الشخصي ) |
| C3 الانسجام النحوي syntaxique ( ترتيب و نسق مكونات الجملة )   |                       |

بعد هذه الإطلالة على مفهوم التقويم بصف عامة و تقويم الكفايات بصفة خاصة , يجدر بنا الحديث عن تقنيات التنشيط الأكثر تلاؤما لتحقيق الكفايات المزجوة من وراء أي تعلم .

### 3.4 التنشيط و تقنياته .

تعتبر تقنيات التنشيط المعتمدة في التربية و التعليم أساسية في اكتساب المعارف و المهارات و القيم . وكما ابتعد المدرس عن الطرائق العمودية في التعليم , كانت نتائج إنجازة فعالة و ذات مردودية . و من بين تقنيات التنشيط التي أبانت عن جدارتها : تقنية الزوبعة الذهنية , و المشروع و حل وضعية - مسألة .

#### 3.4.1 التعريف

يستند تحقيق الكفايات و بناء على مراعاة الوضعيات التعليمية ز الفروق الفردية - إلى اعتبار التنشيط بمختلف تقنياته- إجراء بيداغوجيا أساسيا في هذا المجال . و يقصد بالتنشيط إضفاء الحيوية على جلسة تعليمية بقصد تنمية التواصل بين المتعلمين و تنظيم مساهمتهم في بناء التعلم و يفتضي التنشيط اعتبار مجموعة من العمليات منها :

- \* الإعداد القبلي : و يقصد به تنظيم الموضوع المراد تقديمه و العمل على تصميمه وفق مجموعات العمل التي يتن العمل ضمنها .
- \* تنظيم العمل خال إجراء التنشيط , و يدخل ضمن ذلك :
- تنظيم فضاء القسم و اختيار الوضع المريح لأفراد المجموعة , و أحسنه ما كان على شكل حدوة الفرس ( en U ) , لأن ذلك يساعد على التفاعل بين أفراد المجموعة فيما بينهم و بين المدرس من جهة ثانية
- تقديم الموضوع
- تحديد الأهداف .

\* الإنجاز , و يتم من خلال :

- تصميم الموضوع
- الاتفاق على طريقة العمل ( تقنية العمل )
- تنفيذ العمل وفق الخطة المتفق عليها )
- عرض النتائج و مناقشتها
- تدوين الخلاصات العامة .
- \* تنشيط المجموعة و يتمثل في :

\* الحث على المناقشة و التذكير بالموضوع و توضيح الأهداف كلما دعت الضرورة إلى ذلك .  
\* العمل على تجاوز العوائق الطارئة مثل :

- تهدئة المنحرف الذي يحاول جر المجموعة إلى فكرة منحرفة .
- إسكات المدمر الذي يحاول إفشال الحصة التثقيفية
- الحفز ( التحفيز ) على المناقشة ( النقاش )
- ضبط تدخل المشاركين

#### 3.4.2 تذكير ببعض تقنيات التنشيط

يرتكز التنشيط على ممزعة من التقنيات؛ و يقصد بالتقنيات مجموع الإجراءات و الآليات الموظفة لتنشيط جماعة المتعلمين . و هي تقنيات متعددة يختار منها ما يتناسب مع الموضوع و هي :

#### 3.4.2.1 الزوبعة الذهنية أو العصف الذهني

تقوم تقنية الزوبعة الذهنية ( brainstorming ) على إشراك المتعلمين في المناقشة بهدف إنتاج و اقتراح أفكار بشكل جماعي , أو إيجاد حلول لموقف أو وضعية - مسألة . و مثال على ذلك مناقشة ظاهرة علمية أو لغوية ...

و تستند هذه التقنية إلى جملة من الشروط أو المبادئ منها :

عدم نقد الأفكار التي يدلي بها المشاركون و تأجيل ذلك حتى يتم الاستماع إلى كل المساهمات  
عدم إيقاف أو حصر الطاقة التعبيرية للمتدخلين

العمل على إغناء النقاش : كثرة و غزارة في الأفكار و المساهمات و الاقتراحات  
ظ  
أما من حي التنفيذ , فإن تقنية العصف الذهني تخضع للمراحل التالية :

- 1 - عرض المنشط ( المدرس ) المشكلة أمام المجموعة و توضيحها و تحديد عناصرها
- 2 - إلقاء كل مشارك بأرائه و اقتراحاته دون حكم أو نقد من طرف الآخرين
- 3 - عمل المنشط على جمع الأفكار و التدخلات و تدوينها .
- 4 - تحليل الأفكار و الاقتراحات في النهاية للخروج باستنتاج معين .

#### 3.4.2.2 حل المشكلات

هي تقنية تنشيط يوزع خلالها المشاركون إلى مجموعات صغيرة ( 3 أو 4 أفراد ) من أجل مناقشة مشكلة معينة أو البحث عن حل المشكلة ثم يتم عرضه عليهم . و تحدد أدوار المنشط و المشاركين بالنسبة لهذه التقنية عبر ثلاث مراحل :

- |  |                     |  |  |
|--|---------------------|--|--|
| الأدوار                                      | قبل الإنجاز         | أثناء الإنجاز                                | بعد الإنجاز                                  |
| النسبة للمنشط                                | إعداد دقيق للمشكلة  | تقديم النشاط و شكليات العمل                  | تقديم النشاط و شكليات العمل                  |
| تدبير الوقت و ضبطه                           | -                   | تقديم الحلول المقترحة                        | -  |
| تدوين و تسجيل الحلول للخروج بملف حول الموضوع | -                   | تنظيم التقارير بشكل يسمح بتحليلها و المقارنة | -  |
| النسبة للمشاركين                             | المساهمة في الإعداد | -  | تنظيم التقارير بشكل يسمح بتحليلها و المقارنة |
- بينها  
- التراضي حول الحل الأكثر واقعية - مناقشة و تقييم الحلول المقترحة بموضوعية

#### 3.4.2.3 المناقشة على مراحل

هي تقنية تنشيط تتيح الإحاطة بجوانب موضوع معين عبر مراحل , حيث يتم إنتاج مجموعة من المساهمات عن طريق توزيع المشاركين إلى مجموعات عمل لمدة محددة . و بعد ذلك تتم الموازنة بين مختلف الإنتاجات لاستنتاج خلاصات نهائية تنال موافقة الأغلبية. و مثال على ذلك , مناقشة مراحل تطور الزهري .

#### 3.4.2.4 دراسة الحالة

يواجه المشاركون مشكلا أو حالة لمظاهر ملموسة , فيهملون على تحليلها تحليلا دقيقا و اختيار أنسب الحلول لمعالجتها. و تربط دراسة الحالة و كتقنية من تقنيات التنشيط بالكفايات ذات الطابع الموقفي و السلوكي ( مجال الترتيبات على الخصوص ) . و تحدد أدوار كل من المنشط و المشاركين كالتالي :

- |  |   |                |                |
|--|---|----------------|----------------|
| الأدوار  | قبل الإنجاز                             | أثناء الإنجاز  | بعد الإنجاز    |
| النسبة للمنشط                                  | إعداد حالة تفضي إلى اتخاذ قرارات و حلول | تنظيم التدخلات | تنظيم التدخلات |
| توجيه المشاركين إلى صلب الموضوع حين خروجهم عنه | -                                       | -              | -              |
| تجميع المساهمات                                | -                                       | تقديم العمل    | -              |



- تقديم الحلول و الاقتراحات الملائمة
  - تبرير القرارات
  - بالنسبة للمشاركين - قراءة النص الحامل للحالة
  - تحليله و فهمه - تقديم الحلول و المساهمات
  - تغيير الآراء الشخصية حين الاقتناع برأي الآخرين أثناء المواجهة.
- ملاحق**

الأسس السلوكية لبيداغوجية الأهداف :

الأساس السلوكي لبيداغوجية الأهداف السلوكية :

إن الحديث عن بيداغوجية الأهداف يحيلنا إلى مدرسة علم النفس . اعتبرت في حينها ثورة على علم النفس التقليدي الذي كان يعتمد في دراسته للاستجابات اعتمادا على طريقة الاستنباط. و تتجلى ثورة السلوكية في علم النفس لدراسة الاستجابات . وكان الأميركي واطسون ( Wason 1913 ) هو أول من وقع " ظهير هذه الثورة .

يعتبر واطسون في كتابه ( Psychology of the behaviorist view it ) علم النفس كسلوك ظاهر , بأن منهج الاستنباط لم يعد صالحا للدراسة السلوكية . لذا فعليه أن يأخذ كموضوع للدراسة " ما يقوم به الفرد منذ ولادته على حين موته " , أي سلوكه . و الدراسة العلمية للسلوك -حسب واطسون - معناها البحث في العلاقة بين المثيرات و الاستجابات , أو ما يرمز إليه بالزوج : م س ( R S )

فالملاحظة الخارجية لاستجابات الكائن الحي ( ملاحظة سلوكه ) تكفي لوضع قوانين تسمح بالتنبؤ بمصير الاستجابات لهذه التغيرات أو تلك ... ( لكل مثير "م" استجابة "س" ) . ويؤكد واطسون قائلا : " يجب على العنصر السلوكي أن يمدنا بمعطيات و قوانين , حيث إنه إذا عرف المثير فبالإمكان التنبؤ بالاستجابة , و العكس بالعكس , فإنه إذا أعطيت الاستجابة بالإمكان تحديد المثير " ( : 34 Watson , cite in l' homme au 20ème siècle. Vol. 1. p .

استخلص واطسون إطاره النظري من التجارب على الحيوانات ( الفئران على الخصوص ) , و حاول تعميمها على الإنسان متناسيا أن الظاهرة السلوكية الإنسانية أكثر تعقيدا مما يتصور . و أن هذا الاختزال الذي تتميز به النظرية السلوكية هو ما جعل بول فريس يعتبر أن " النظرية السلوكية كانت باثرة mutilante ) , إلا أن طريقتها تفسر المثيرات و الاستجابات بكيفية فيزيائية و فيزيولوجية خاصة , و هذا ما لا يمكن تبنيه بالنسبة للإنسان . فضعفها النظري يتجلى في كونها لم تأخذ بعين الاعتبار الشخصية و كل مكونات الوضعية .

فبيداغوجية الأهداف , لكي تتماشى مع روح المدرسة السلوكية عمدت إلى تجزئ الأنشطة المدرسية إلى عمليات لا متناهية في الدقة دون اعتبار لذاتية المتعلم و فردانية التعلم , و حرية المدرس في اختيار و تنظيم وضعيات التعلم المناسبة لتلاميذه .

و لتوضيح العمليات التجزئية التي يقوم بها المعتمدون على بيداغوجية الأهداف في تنظيم التعليم و التعلم , نقدم مثلا من المرجع في التعبير ( كتاب المعلم ) للسنة الأولى الابتدائية ( النظام القديم ) . و سنأخذ " أذهب على المدرسة " كموضوع . فلتنظيم هذا الموضوع . تم تقسيمه إلى ثلاث حصص ( حصص التقديم و حصص التركيز و حصص التركيز الثاني ) . و كل حصة يتم تنظيمها أفقيا كالتالي : العمليات , الأهداف , الممارسات و الأنشطة , التقنيات و التوجيهات , الوسائل , و التقويم .

أما العمليات بالنسبة لحصص التقديم , فتتكون من التمهيد , التسميع , التعامل مع الشخصيات , الأحداث , الحوار , التوسع في مواقف النص و ما يجب التركيز عليه . و كل عملية من هذه العمليات لها أهداف محددة , "ممارسات و أنشطة " تقنيات و توجيهات " و وسائل , و تقويم . و سنين في الجدول أسفله كيف تم تنظيم التمهيد بالنسبة لحصص التقديم :

العمليات الأهداف الممارسات و الأنشطة التقنيات و التوجيهات الوسائل التقويم  
التمهيد أن يتعرف المتعلمون على موضوع الدرس : المدرسة يجب المتعلمون على أسئلة  
مثل : أين تتعلم ؟ يمكن أن يتم التمرن بمشهد يمثل تلاميذ يتوجهون نحو المدرسة أو بعرض صورة  
للمدرسة مشهد مناسب : صورة مدرسة يوم الأحد نطل بالبيت , لماذا ؟

فلو حاولنا ترجمة هذا المثال إلي مفهوم السلوك عند السلوكية . فإن الهدف سيكون " أن يتعرف المتعلمون موضوع المدرسة " هو المثير و الاستجابة ستكون هي الممارسات و الأنشطة " يجب المتعلمون عن الأسئلة مثل أين تتعلم ؟ "

فمن خلال هذا المثال البسيط , يتبين أن المعلم يقوم بتمرير هدف معين ( مثير ) دون الأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية لتلاميذه , لأنه لي ست له الحرية في اختيار ما يلائم تلميذه . كما أن التلاميذ يجب ألا يستجيبوا إلا بالكيفية المطلوبة ( المفروضة ) دون اعتبار لمميزاتهم الشخصية .  
لربما أن بيداغوجية الأهداف في النظام التربوي المغربي لم تأخذ الثور من قرنيه كما يجب , و لكنها حاولت- قدر الإمكان - أن تكون صادقة مع روح الم