

المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية
والتعليم العالي
وتكوين الأطر
والبحث العلمي
قطاع التربية الوطنية



المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج) - أنشطة عملية -

ملف المشارك

فبراير 2006

المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج) - أنشطة عملية -

ملف المشارك

إعداد :

- فاطمة كمرأوي
- محمد بنمعيظة
- التهامي بنجدي
- عمر بنخضرة

المحتويات

3	تقديم
3	1 مفهوم الكفاية
3	1.1 من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات
4	1.2 تعريف الكفاية
5	1.3 مميزات الكفاية
6	1.4 صياغة كفاية
7	2 المفاهيم المرتبطة بالكفاية
7	2.1 الوضعية-المشكلة
7	2.1.1 مفهوم الوضعية-المشكلة
7	2.1.2 مميزات الوضعية-المشكلة
8	2.1.3 مكونات الوضعية-المشكلة
8	2.1.4 وظائف الوضعية-المشكلة
9	2.1.5 صياغة وضعية-مشكلة
9	2.2 القدرة
9	2.2.1 مفهوم القدرة
10	2.2.2 مميزات القدرة
11	3 تنمية وتطوير الكفايات
11	3.1 مرحلة كفاية
12	3.2 جدول التخصيص
12	3.3 أنشطة التعلم
14	4 إدماج المكتسبات
14	4.1 أهداف الإدماج
14	4.2 كيفية إنجاز الإدماج
15	4.3 بطاقة لتدبير الإدماج
16	5 تقويم التعلّات
16	5.1 مفهوم التقويم
16	5.2 وظائف التقويم
18	5.3 معايير التقويم
19	بيبلوغرافيا

تقديم

لقد عرفت المقاربة بالكفايات، كمدخل للمناهج والبرامج، تطورا من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة. وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية التي برزت حدودها.

ومن خلال النقاش الدائر حول المقاربة بالكفايات على المستويين الوطني والدولي، والتجارب المعتمدة ببعض الأنظمة التربوية، يمكن القول بأن المناهج التعليمية المعتمدة تتبني على أساس نموذج يمزج بين الكفايات المستعرضة والكفايات النوعية. ويتم التركيز أكثر فأكثر على الكفايات المستعرضة كلما ارتقينا عبر المراحل والأسلاك التربوية.

وتهتم هذه الوثيقة بتدقيق الجوانب العملية الخاصة بالكفايات النوعية، والتي تعتبر كفايات أساسية بالنسبة للأساتذة الابتدائي والثانوي الإعدادي. وتهدف إلى تطوير مهارات للفاعلين التربويين في أفق دعم وتنمية كفاياتهم المهنية الأساسية، من قبيل :

- تخطيط التعلّات في إطار بيداغوجيا الإدماج.
- إعداد وضعية-مشكلة.
- إعداد نشاط لإدماج التعلّات.
- إنجاز نشاط للإدماج.
- تدبير مصوغة للعلاج.
- تقويم تعلّات التلاميذ.

وفي هذا الإطار، تتضمن الوثيقة المحاور التالية :

- مفهوم الكفاية وكيفية صياغتها.
- المفاهيم المرتبطة بالكفاية :
- الوضعية - المشكلة (الوضعية-المسألة) وتقنية صياغتها.
- القدرة والهدف التعلّمي، وعلاقتها بالكفاية.
- التعلّات الأساسية وتنظيمها لتنمية كفاية.
- أنشطة إدماج التعلّات.
- تقويم تعلّات التلاميذ.

1 مفهوم الكفاية Compétence

1.1 من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات

- لقد ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة، منها :
- وعي الأساتذة بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي/تعلّمي بشكل دقيق.
- ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها.
- تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف.

- ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي.
- استثمار أدوات ووسائل جديدة للتقويم.
- طرح إشكالية الجودة والفعالية والمردودية من منظور جديد.

وقد برزت، رغم هذه المكتسبات، بعض النقائص للتيار السلوكي، نذكر منها :
-بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ، في إطار البحث الحثيث عن سلوكات قابلة للملاحظة.

-تجزئ وحدات التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل في ما يسمى بالأهداف الإجرائية مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للتلميذ.

-انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف التلميذ في حياته العامة. مما يحول دون استثمار هذه المكتسبات في سياقات مختلفة.

وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص، انصب اهتمام الباحثين على طرق جديدة للتفكير والعمل. فظهر مفهوم بيداغوجيا الإدماج، والمقاربة بالكفايات كشكل من أشكاله.

1.2 تعريف الكفاية النوعية

عرف مفهوم الكفاية تطورا مهما ساهم فيه كل من البحث التربوي والتجارب الميدانية في بعض الأنظمة التربوية. ويعرف روجيرس¹ الكفاية كالتالي :
"الكفاية هي إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مدمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات-المشكلة".

يبرز هذا التعريف العناصر الأساسية للكفاية، ومنها :

- إمكانية التعبئة : وتعني توفر الفرد على الكفاية بشكل دائم، وليس عند ممارستها في وضعية معينة فقط. مما يجعل الكفاية ملازمة للفرد و دائما في خدمته .
- الكيفية المستبطنة : وتعني طابع الاستقرار والملازمة للذات يميزان الكفاية، مع قابليتها للتطوير والدعم من خلال ممارستها عبر سياقات مختلفة.
- حل فئة من الوضعيات-المشكلة : ويتعلق الأمر بوضعيات متكافئة، تتميز بخصائص (المعطيات، صعوبة المهام، دقة المعلومات المقدمة، ...).

كما نستنتج من هذا التعريف أن الكفاية تستلزم :

- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات، تمكنه من اتباع سلوكات صحيحة تجاه ذاته و محيطه
- تمرنه على ممارسة الكفاية في وضعيات متكافئة مختلفة.
- استعداده الدائم لممارسة الكفاية، وتطويره لها باكتساب تعلمات جديدة.

¹ La possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

كما أن هذا التعريف يمكن من تحديد مميزات الكفاية، مما يسهل عملية صياغتها ووضع استراتيجية لتنميتها.

1.3 مميزات الكفاية

تتميز الكفاية بخصائص، أهمها : تعبئة مجموعة موارد، الوظيفية، العلاقة بفئة من الوضعيات، الارتباط بمحتوى دراسي، والقابلية للتقويم.

1. **تعبئة مجموعة موارد** : إذ التمكن من الكفاية يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات وقدرات، ... تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة. ولا يعتبر توفر التلميذ على كل الموارد الخاصة بكفاية ما ضروريا.

2. **الوظيفية** : إن امتلاك التلميذ معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة. وهكذا تمكنه الكفاية من ربط التعلمت بحاجاته الفعلية، والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة، ووفق وتيرة خاصة.

3. **العلاقة بفئة من الوضعيات** : إن ممارسة الكفاية لا يمكن أن يتم إلا في إطار حل فئة من الوضعيات المتكافئة. فالكفاية في مجال ما (مادة أو مواد مدمجة) تعني قدرة التلميذ على حل مشكلات متنوعة باستثمار الأهداف (المعرفية والحس-حركية والوجدانية) المحددة في البرنامج. وتصبح ممارسة الكفاية عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للوضعيات وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة.

4. **الارتباط بمحتوى دراسي** : ويتجلى في كون الكفاية مرتبطة بفئة من الوضعيات، يتطلب حلها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معين. ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة أو ضمن عدة مواد.

5. **القابلية للتقويم** : تتمثل قابلية الكفاية للتقويم في إمكانية قياس جودة إنجاز التلميذ (حل وضعية-مشكلة، إنجاز مشروع، ...). ويتم تقويم الكفاية من خلال معايير تحدد سابقا. وقد تتعلق هذه المعايير بنتيجة المهمة (جودة المنتج، دقة الإجابة، ...)، أو بسيرورة إنجازها (مدة الإنجاز، درجة استقلالية التلميذ، تنظيم المراحل، ...)، أو بهما معا.

4.1 صياغة كفاية

تتم صياغة كفاية باعتبار دقة المصطلحات والطابع الإدماجي للكفاية. وتساهم دقة المصطلحات في توحيد فهم الكفاية من لدن عدة أشخاص. بينما يعمل الطابع الإدماجي على تمييز الكفاية عن هدف تعلمي كالمهارة مثلا. ولتحقيق ذلك، يمكن الأخذ بعين الاعتبار الاقتراحات التالية :

- تحديد ما هو مطلوب من التلميذ :

- نوع المهمة المرتقبة : حل وضعية-مشكلة، إنتاج جديد، إنجاز مهمة عادية، التأثير على البيئة، ...
- ظروف الإنجاز : معاملات الوضعية (سياق، معطيات، موارد خارجية، ...)، سيرورة الإنجاز، الإكراهات، المراجع، ...

- الصياغة التقنية :

- تعبئة مكتسبات مدمجة، وليست مضافة بعضها إلى البعض.
- الإحالة إلى فئة من الوضعيات محددة من خلال معاملات.
- تجسيد الكفاية في وضعيات ذات دلالة (بعد اجتماعي مثلا)، لتصير ذات معنى.
- ضمان إمكانية إعداد وضعية جديدة للتقويم.
- التمرکز حول مهمة معقدة.
- القابلية للتقويم.
- الملاءمة للبرنامج الرسمي.

تطبيق 1 :

*** اختر مادة (أو جزء من مادة) تدرسها بمستوى معين. اقترح الكفايات (2 أو 3 على الأكثر) التي يمكن أن تغطي مجموع التعليمات الأساسية الواردة في برنامج المادة.**

*** بين الروابط بين هذه الاقتراحات والكفايات الواردة في الوثيقة الإطار للتوجهات والاختيارات التربوية (الكتاب الأبيض).**

2 المفاهيم المرتبطة بالكفاية

انطلاقاً من تعريف الكفاية، تبرز أهمية اعتبار القدرة والهدف (معارف ومهارات ومواقف) والوضعية-المشكلة في تنمية وتطوير وتقويم الكفايات. وإذا كانت القدرة تمثل البعد المستعرض للكفاية كما سنرى لاحقاً والأهداف تمثل البعد المتعلق بالمادة الدراسية فإن الوضعية-المشكلة تمثل المجال الذي تأخذ فيه التعلّيمات معنى حقيقياً، يربط بين ما يتم تحصيله من تعلّيمات، وما يتطلبه حل مشاكل الحياة المهنية أو العامة التي تتسم بالتعقيد. وفيما يلي تقديم لهذه المفاهيم.

1.2 الوضعية-المشكلة Situation-problème

تعتبر الوضعية-المشكلة، في إطار المقاربة بالكفايات، عنصراً مركزياً. وتمثل المجال الملائم الذي تندرج فيه أنشطة تعليمية متعلقة بالكفاية، أو أنشطة تقويم الكفاية نفسها.

1.1.2 مفهوم الوضعية-المشكلة

تتكون الوضعية-المشكلة حسب روجيرس من :

-وضعية (situation) : تحيل إلى الذات (Sujet) في علاقتها بسياق معين (contexte)، أو بحدث (événement)، مثال : خروج المتعلم إلى نزهة، زيارة مريض، اقتناء منتوجات، عيد الأم، اليوم العالمي للمدرس،...
-مشكلة (problème) : وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تحدي حاجز، لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي. (مثال : المشاكل المقترحة في العلوم).

وتحدث الوضعية-المشكلة، في الإطار الدراسي، خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم. ويتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلّيمات.

2.1.2 مميزات الوضعية-المشكلة

تتمثل أهم مميزات الوضعية-المشكلة في كونها :

•تمكن من تعبئة مكتسبات مندمجة وليست مضافة بعضها لبعض.
•توجه التلميذ نحو إنجاز مهمة مستقاة من محيطه، وبذلك تعتبر ذات دلالة تتمثل في بعدها الاجتماعي والثقافي... كما أنها تحمل معنى بالنسبة للمسار التعليمي للتلميذ، أو بالنسبة لحياته اليومية أو المهنية.
•تحيل إلى صنف من المسائل الخاصة بمادة أو مجموعة مواد.
•تعتبر جديدة بالنسبة للتلميذ عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية.

وتعمل هذه المميزات على التمييز بين التمرين التطبيقي لقاعدة أو نظرية من جهة، وبين حل المشكلات المتمثل في ممارسة الكفاية من جهة أخرى.

3.1.2 مكونات الوضعية-المشكلة

تتكون الوضعية-المشكلة من عنصرين أساسيين، هما :

- i. 1. **السند أو الحامل** : ويتضمن كل العناصر المادية التي تقدم للتلميذ، والتي تتمثل في :
السياق : ويعبر عن المجال الذي تمارس فيه الكفاية، كأن يكون سياقاً عائلياً أو سوسيوثقافياً أو سوسيومهنيًا... ويتم تحديد السياق عند وضع السياسة التربوية (التوجهات والاختيارات التربوية).
 - ii. **المعلومات** : التي سيستثمرها التلميذ أثناء الإنجاز. وقد لا يستغل بعضها في الحل فتسمى معلومات مشوشة، تتمثل أهميتها في تنمية القدرة على الاختيار.
 - iii. **الوظيفة** : وتتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية، مما يحفز التلميذ على الإنجاز.
2. **المهمة** : وتتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه. ويستحسن أن تتضمن أسئلة مفتوحة، تتيح للتلميذ فرصة إشباع حاجاته الشخصية، كالتعبير عن الرأي، واتخاذ المبادرة، والوعي بالحقوق والواجبات، والمساهمة في الشأن الأسري والمحلي والوطني، الخ.

واعتباراً لهذه المكونات، تأخذ الوضعية-المشكلة دلالة بالنسبة للتلميذ حيث إنها :

- تتيح له فرصة تعبئة مكتسباته في مجالات حياته، التي تعتبر مراكز اهتمامه.
- تشكل تحدياً بالنسبة للتلميذ، ومحفزاً على التعلم الذاتي.
- تتيح له فرصة الاستفادة من مكتسباته، بنقلها بين سياقات مختلفة.
- تفتح له آفاق تطبيق مكتسباته.
- تحثه على التساؤل عن كيفية بناء وصقل المعرفة، وعن مبادئ وأهداف و سيرورات تعلمه.
- تمكنه من الربط بين النظري والتطبيقي، وبين مساهمات مختلف المواد الدراسية.
- تمكنه من تحديد حاجاته في التعلم، من خلال الفرق بين ما اكتسبه، وما يتطلبه حل الوضعية-المشكلة.

4.1.2 وظائف الوضعية-المشكلة

للوضعية-المسألة وظائف عديدة، منها ما يرتبط بالمادة المدرسة، ومنها ما له علاقة بتنشئة المتعلم بصفة عامة. فالنسبة للمادة المدرسة، يمكن للوضعية-المشكلة أن تؤدي :

- **وظيفة ديدكتيكية** : وتتمثل في تقديم إشكالية لا يفترض حلها منذ البداية، وإنما تعمل على تحفيز التلميذ لانخراطه الفاعل في بناء التعلم.

-وظيفة تعلم الإدماج : ويتعلق الأمر بتعلم إدماج الموارد (التعلمات المكتسبة) في سياق خارج سياق المدرسة.
-وظيفة تفويمية : وتتحقق هذه الوظيفة عندما تقترح وضعية-مسألة جديدة، بهدف تفويم قدرة التلميذ على إدماج التعلم في سياقات مختلفة، ووفق معايير محددة. ويعتبر النجاح في حل هذه الوضعية-المشكلة دليلاً على التمكن من الكفاية².

كما أن للوضعية-المشكلة وظائف أخرى، منها بناء وتحويل وتنمية القيم والاتجاهات، ودعم التفاهل بين المواد، وتنمية القدرة على الخلق والإبداع من خلال الأسئلة المفتوحة.

5.1.2 صياغة وضعية-مشكلة

يتم اكتساب الكفاية من خلال التمكن من الموارد الممثلة في الأهداف التعليمية، والتمرن على إدماج هذه الموارد باعتماد وضعية-مسألة مرتبطة بالكفاية. وتحدد فئة الوضعيات المسائل، أو الوضعيات-المشكلة المتكافئة، الخاصة بكفاية بواسطة وسائط (برامترات paramètres) تتفق نوع وعدد وطبيعة مكونات الوضعية كالتالي أو المعلومات (المكتسبة من خلال التعلم أو المقترحة في شكل وثائق) أو المهمة أو ظروف إنجازها والمعايير التي ستعتمد في تفويم إنتاج التلاميذ. وغالباً ما تتم الإشارة لهذه الوسائط أو لبعضها عند صياغة الكفاية، وذلك لإتاحة الفرصة للفاعلين التربويين لإعداد وضعيات-مسائل مرتبطة بكفاية ما.

تطبيق 2 :

اختر كفاية من بين الكفايات التي اقترحتها في التطبيق 1،
* انطلاقاً من التوجيهات التربوية العامة (الكتاب الأبيض)، استخراج أهم المعاملات التي تمكنت من تحديد فئة الوضعيات-المشكلة المرتبطة بهذه الكفاية.
* صغ مثالين لوضعيات-مشكلة يتعلقان بهذه الكفاية.

2.2 القدرة Capacité

1.2.2 مفهوم القدرة :

يعرف ميريو القدرة كالتالي : " ... نشاط ذهني مستقر وقابل للتطبيق في مجالات مختلفة؛ وتستعمل لفظة القدرة كمرادف للمهارة. ولا توجد أي قدرة في الحالة المطلقة، كما أن القدرة لا تتمظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى".

**انطلاقاً من الكفاية والوضعيتين-المشكلة المتعلقةين بهما ضمن التطبيق 2،
وباعتبار برنا مج المادة (أو جزء البرنا مج) المتعلق بالكفاية، اجرد أهم القدرات
التي يمكن اعتبارها ضرورية لتنمية الكفاية.**

3.2 الهدف التعليمي Objectif d'apprentissage

الهدف التعليمي هو ممارسة قدرة على محتوى معين، يع تير موضوع تعلم. ففقدرة الكتابة مثلاً وقانون ما
كموضوع تعلم يمكن من الحصول على الهدف التالي : كتابة قانون كذا. ويوافق هذا التعبير مرقى الهدف
الخاص المعتمد في إطار التدريس بالأهداف. ويبقى من مهمة الأستاذ العمل على أجرأته، لضبط وتقويم وتوجيه
كل من أنشطته، باعتباره منشطاً ووسيطاً، وأنشطة التلاميذ باعتبارهم فاعلين أساسيين في العملية التعليمية-
التعليمية.

ويتم تصنيف الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف، تبعا لطبيعة القدرة :

1.المعارف (savoirs) : وتتمثل بالنسبة لمادة ما، في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما
للتعلم.

2.المهارات (savoir-faire) : وتتمثل في تطبيق قدرة حس - حركية على موضوع للتعلم. ويتم
تطويرها من خلال التمرن على تنمية مراحلها في مواضيع تعلم مختلفة. وتتمثل أهمية تنوع
مواضيع التعلم في تمييز المهارة عن المعرفة.

3.المواقف والاتجاهات/حس التواجد (savoir-être) : ويمكن الحصول عليها بتطبيق قدرة
سوسيووجدانية على موضوع تعلم، كالإنصات إلى اقتراحات النظراء، والتعود على تصفح المنجد
للبحث عن معنى كلمة.

3 تنمية وتطوير الكفايات

يمكن تنمية كفاية وتطويرها وفق مسارين: مسار يعتبر مراحل الكفاية وهي عبارة عن مستويات متدرجة.
ومسار يعتمد جدول التخصص.

1.3 مفهوم مرحلة كفاية palier d'une compétence

تتحدد مرحلة للكفاية من خلال المستويات البيئية للمضامين، وللأنشطة، وللوضعيات التي تمارس فيها الكفاية.
ولتوضيح ذلك، يمكن تقديم المثال التالي :

الكفاية المستهدفة : اقتراح حلول ناجعة لمشاكل بيئية، انطلاقاً من وضعية معيشة أو من وثائق تبرز خطورة
تلوث الهواء.

- المرحلة 1 : اقتراح حلول ناجعة لمشاكل بيئية، انطلاقا من وثائق تبرز خطورة تلوث الهواء. (تم الاقتصار على نوع محدد من المعطيات التي ستتضمنها الوضعية-المشكلة. ويمكن تحديد عدد وطبيعة هذه الوثائق : نصوص، صور، معطيات إحصائية، الخ...).
- المرحلة 2 : اقتراح خطة عمل للتدسيس بمشكل بيئي، انطلاقا من وضعية معيشة أو من وثائق تبرز خطورة تلوث الهواء. (تم الاقتصار بالنسبة للمهمة، على اقتراح حل واحد).

و يقتصر في صياغة مرا حل كفاية على تغيير مكونات الوضعيات المرتبطة بها، وتعقيد المهام المطلوبة تدريجيا. ويتم ذلك من خلال الزيادة في عدد العمليات، أو عدد أو نوع المعطيات، أو مجال المهام المطلوبة، أو حجم الإنتاج المرتقب، الخ...

2.3 جدول التخصيص

يتكون جدول التخصيص (table de spécification) من مدخلين :

- مدخل القدرات الضرورية لتنمية الكفاية. ويتضمن الكتاب الأبيض (الجزء 1) القدرات الضرورية لتنمية مختلف الكفايات المستهدفة (ذات الطابع التواصلي أو المنهجي أو الاستراتيجي...).
- مدخل مضامين المادة الدراسية، والتي ستمارس عليها هذه القدرات.

وبما أن الهدف يتمثل في تطبيق قدرة ما على محتوى معين، فإن خانات جدول التخصيص تتضمن مختلف الأهداف التي توجه الممارسات البيداغوجية، وتشكل الموارد الضرورية التي يتم إدماجها في إطار تنمية الكفاية أو تقويمها.

المضامين القدرات	مضمون 1	مضمون 2		
قدرة 1	هدف 1.1	هدف 2.1		
قدرة 2	...	هدف 2.2	...	
....			

تطبيق 4 :

انطلاقا من نتائج التطبيق 3، واعتبارا للمضامين الأساسية الواردة في (جزء) برنامج المادة، اوجد أهم أهداف التعلم التي تمكن من تنمية الكفاية المعنية، وصنفها وفق طبيعة القدرات ومجالاتها.

3.3 أنشطة التعلم activités d' apprentissage

في إطار المقاربة بالكفايات، يعتبر التلميذ الفاعل الأساسي في بناء التعلم، وإدماجها من خلال وضعيات ذات دلالة. كما تعتبر القدرة على إدماج هذه التعلم مؤشرا على امتلاك الكفاية المستهدفة. وتتمثل أهم الأنشطة التعليمية فيما يلي :

- أنشطة تعليمية جزئية (apprentissages ponctuels)، يتمكن خلالها التلميذ من تحقيق الأهداف المسطرة لكل نشاط.
- أنشطة بنية المكتسبات (structuration des acquis) في إطار السياق المدرسي (الارتباط بالمادة)، كإدماج مختلف الأهداف المحققة في حل تمرين توليقي.
- أنشطة تعبئة المكتسبات في حل وضعية-مشكلة مدمجة خارج السياق المدرسي (تعلم الإدماج intégration).

ويمكن تناول هذه الأنشطة عبر مراحل أربعة، يكون فيها التلميذ محور كل اهتمام، والفاعل الأساسي لمجموع الإنجازات التي يمكن أن تتم بشكل فردي أو جماعي. وتتمثل هذه المراحل فيما يلي :

- مرحلة التقديم (présentation) :** يتم خلالها توضيح المكتسبات التي سيحصلها التلميذ بعد التعلم، فيزداد اهتمامه. ويمكن أن تتضمن هذه المرحلة :
- * طرح وضعية-مشكلة جديدة يتم حلها لاحقاً.
 - * تقديم الأهداف المتوخاة من الحصة.
 - * تقديم وثيقة (صورة، رسم، نص، ...) أو شيء (آلة، جسم مادي، ...) للملاحظة.
 - * اقتراح تمرين يربط المكتسبات السابقة بموضوع التعلم.
 - * إنجاز خرجة لمكان ما لجمع المعطيات وإجراء ملاحظات.
 - * اقتراح بحث ينجز لاحقاً، من خلال تحليل وثائق، أو استشارة مختصين.

- مرحلة التطوير (développement) :** وتتمثل في استثمار القدرات العقلية والحس - حركية للتلميذ، بهدف التوصل إلى التعلّات الأساسية، وفهم دلالاتها، ودمجها مع التعلّات السابقة. وينجزها التلميذ بمساعدة الأستاذ أو باستعمال الكتاب المدرسي أو موارد أخرى، في إطار جماعي أو فردي. ويمكن استثمارها في :
- * استخلاص موضوع التعلم في إطار تعميم ما هو خاص (علاقة، قانون، قاعدة، ...)، مع تجنب التعميم السريع المبني على حالة واحدة.
 - * إضافة معلومات ومعطيات جديدة.
 - * استنتاج موضوع التعلم من العام إلى الخاص (تعريف، قاعدة، قانون، ...).
 - * تقديم توضيحات خاصة (أمثلة، صور، ...).
 - * البرهنة على نتيجة أو محاكاة إنجاز.
 - * تنظيم وتنشيط موضوعات التعلم وربطها بالتعلّات السابقة.

- مرحلة التطبيق (application) :** وتتمثل في تطبيق التعلّات المكتسبة من خلال إنجاز :
- * تمارين تطبيقية تتعلق بمعرفة الموضوع واستعماله داخل وخارج المؤسسة التعليمية.
 - * تمارين لتقويم فهم التلميذ لموضوع التعلم.
 - * أنشطة الاستدراك، خاصة بموضوع التعلم أو بمكتسبات سابقة.
 - * أنشطة التقويم، وخصوصاً التقويم التكويني والتقويم الذاتي.

مرحلة الإدماج (intégration) : وتتمثل في إضافة التعلّات المدصلة إلى المكتسبات القبلية للتلاميذ، بطريقة تفاعلية، من خلال :

- * ربط علاقات بين مختلف التعلّات.
- * تحويل المكتسبات المدصلة إلى وضعيات أخرى، خاصة بالمادة المدرس أو بمادة أخرى.
- * إنجاز أنشطة إدماج التعلّات، في وضعيات مستقاة من المحيط.
- * تقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلّات.

تطبيق 5 :

انطلاقاً من نتائج التطبيق 4، واعتباراً للخصائص الأسبوعية لتدريس المادة، اقترح تخطيطاً للأنشطة التعليمية، يمكن من تنمية الكفاية المدبرة.

4 إدماج المكتسبات intégration des acquis

يعتبر إدماج التعلّات نشاطاً تعليمياً يعمل على تمكين التلميذ من استثمار مكتسباته المعرفية والمهاراتية في حل وضعيات-مشكلة.

1.4 أهداف الإدماج

تتمثل أهم أهداف الإدماج فيما يلي :

- إعطاء دلالة للتعلّات، ويتحقق هذا الهدف من خلال وضع التعلّات في سياق ذي دلالة بالنسبة للتلميذ، ومرتبطة بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية.
- تمييز ما هو أهم وما هو أقل أهمية بالتركيز على التعلّات الأساسية، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلّات لاحقة.
- تعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم (المتعلقة في تكوين المواطن الصالح والمسؤول، والعامل الكفء، والشخص المستقل، الخ).
- ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المدصلة لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته.

وانطلاقاً من هذه الأهداف يمكن القول بأن الإدماج عملية يتم من خلالها ربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة متمفصلة تهدف تحقيق غاية معينة.

2.4 كيفية إنجاز أنشطة الإدماج

بعد سلسلة من التعلّات العادية، تخصص فترة (أسبوع مثلاً) لتدريب التلاميذ على الإدماج. ويمكن تخطيط أنشطة الإدماج عند نهاية التعلّات المتعلقة بالكفاية، كما يمكن التطرق للإدماج بالتدريج خلال تقدم الأنشطة التعليمية وفق مراحل الكفاية.

وخلال عملية الإدماج، تقدم للتلاميذ وضعية-مسألة من فئة الوضعيات المسائل المرتبطة بالكفاية. ويتم حل هذه الوضعية من لدن كل تلميذ، مع إمكانية اعتماد العمل في مجموعات عند بداية هذه الأنشطة. وإذا لم يتمكن بعض التلاميذ من حل الوضعية-المشكلة، يعمل الأستاذ على رصد الصعوبات الأساسية التي حالت دون ذلك، ويقترح أنشطة تكميلية للرفع من مستوى أدائهم. ولتحقيق ذلك، لا بد من إيلاء جودة التعلم عناية خاصة، والتأكد من التمكن التدريجي لكل التلاميذ منها، ولو اقتضى الأمر تقليصها كميًا إلى أقصى حد. فتنمية كفاية لا ترتبط بكمية المعلومات أو المعارف المحصلة بقدر ما ترتبط بجودة هذه المعارف وبالقدرة على استثمارها في الحياة اليومية.

3.4 بطاقة لتدبير أنشطة الإدماج

تتضمن البطاقة التالية اقتراحا عمليا لتدبير نشاط تعليمي للإدماج :

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

ملحوظة : يعتبر الإدماج نشاطا تعليميا، يتم التخطيط له ضمن الأنشطة التعليمية العادية. وتدرج أنشطة الإدماج ضمن الغلاف الزمني المخصص لإنجاز الدروس وكذلك الغلاف المرصود للدعم والتثبيت.

ويمكن تنظيم مختلف أنشطة التعلم التي ينجزها التلميذ وفق مسارات، منها :

- المسار الأول : تخطيط الإدماج عند نهاية التعلم :

أنشطة الاستكشاف	تعليم جزئي : هدف 1	هدف 2	هدف 3	هدف 4	أنشطة التقويم	إدماج نهائي

- المسار الثاني : إنجاز أنشطة الإدماج بالتدرج :

أنشطة التقويم	إدماج نهائي	...	إدماج مرحلي	هدف 8	هدف 7	هدف 6	هدف 5	إدماج مرحلي	هدف 4	هدف 3	هدف 2	هدف 1	أنشطة الاستكشاف
------------------	----------------	-----	----------------	----------	----------	----------	----------	----------------	----------	----------	----------	----------	--------------------

- أنشطة الاستكشاف : وتتمثل في الاطلاع على ما سيتم اكتسابه، وتقدير الفرق بينه وبين المكتسبات القبلية، ومجالات استثمار ما سيكتسب، والوسائل والطرائق التي ستعتمد في التعلم، الخ.
- التعلم الجزئية : وهي الأنشطة التعليمية العادية، التي من خلالها يكتسب التلميذ معارف ويذمى مهارات ستصبح موارد قابلة للتعبئة في حل الوضعيات-المشكلة. ويتخلل هذه الأنشطة تقويم تكويني يوظف للدعم والتثبيت والاستدراك.
- أنشطة الإدماج : ويتدرج خلالها التلميذ على تعبئة موارد بطريقتة مندمجة وتفاعلية لـ حل وضعيات-مشكلة مرتبطة بالكفاية (إدماج نهائي) أو بإحدى مراحلها (إدماج مرحلي).
- تقويم التعلم : ويتعلق الأمر بتقويم مدى تمكن التلاميذ من الكفاية (أو مراحلها)، وهو ما سيتم التطرق إليه في الفقرة الموالية.

5 تقويم التعلم Evaluation des apprentissages

يعتبر التقويم نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم. وتتنوع أساليبه وتقنياته وأدواته تبعا للأهداف التي يروم تحقيقها. وغالبا ما يتعلق الهدف من التقويم بقرار يتم اتخاذه على ضوء نتائج التقويم، كتنظيم حصص للدعم والتقوية لفائدة مجموعة من التلاميذ، أو السماح لتلميذ بالانتقال إلى مستوى أعلى، أو إلزام تلميذ بتكرار المستوى، الخ... ونظرا لخطورة بعض القرارات المبنية على نتائج التقويم، يتم العمل على توكي الموضوعية التامة، مما يستدعي اعتماد معايير تتلاءم وهدف التقويم. وفيما يلي تدقيق لأهم هذه المفاهيم.

1.5 مفهوم التقويم

يعرف دو كيتيل التقويم على أنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار".

فبالنسبة للمعلومات، يمكن أن تكون :

- حقائق، كعدد التلاميذ الذين أجابوا عن سؤال، أو نسبة التمارين المنجزة من لدن تلميذ، ...
- تمثيلات، كأراء ومواقف وتصورات الأشخاص المستهدفين من التقويم.

ويراعى في جمع المعلومات الفعالية والصدق والثبات. وتتمثل فعالية المعلومات في مطابقتها للهدف المحدد للتقويم. ويتعلق صدقها بتطابقها والمعلومات المستهدفة من التقويم. أما ثباتها فيتجلى في إمكانية الحصول عليها من لدن أشخاص آخرين وفي أوقات أو أماكن أخرى.

ونكتسي المعايير أهمية خاصة، إذ على ضوءها تتخذ القرارات. وترتبط المعايير بهدف التقويم. فإذا كان الهدف هو تقرير نجاح أو رسوب التلميذ، يكون المعيار مثلا مدى تمكن التلميذ من التعلمات، دون الاهتمام بكيفية تم التعلم أو لماذا لم يتم. أما إذا كان الهدف هو تقرير تدارك هفوات التلميذ، فإن المعيار يرتبط بكيفية التعلم والصعوبات التي تحول دونه.

2.5 وظائف التقويم

ترتبط وظائف التقويم بالغاية المحددة له، أو بطبيعة القرار الذي سيتم اتخاذه. فاللجوء إلى التقويم يتم في فترات مختلفة، لمعرفة هل بإمكان التلميذ أن ينجح (المصادقة على التعلم)، أو هل هناك صعوبات تحول دون استيعاب التعلمات (تعديل النشاط التربوي)، أو هل يتوفر على الأسس الضرورية لمتابعة التعلم (توجيه التلميذ أو الفعل التربوي). وانطلاقا من هذا المنظور، يمكن إجمال وظائف التقويم فيما يلي :

وظيفة التوجيه (orientation) : ويقصد بها توجيه التلميذ نحو أنشطة تعليمية معينة، أو نحو شعبة ملائمة لقدراته. وينجز هذا النوع من التقويم قبل بداية تعلمات جديدة، للوقوف على مدى تمكن التلميذ من مكتسبات سابقة، تعتبر ضرورية للتعلم. ويمكن أن يعتمد هذا التقويم على وضعية إدماج تتعلق بالكفايات التي تم اكتسابها سابقا، أو أدوات اختبارية أخرى يتم استثمارها لتحقيق هدفين أساسيين :

■ تحديد مؤهلات التلميذ لمواصلة تعلم جديد.
■ تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للتلميذ.

وظيفة التعديل (régulation) : ولتحقيقها، ينجز التقويم خلال مختلف أنشطة التعلم (التعلم العادي وتعلم الإدماج)، لتدارك نقص أو فراغ ما. وتستعمل الوسائل المعتادة في مجال التقويم التكويني. ويتمثل الهدف من هذا النوع من التقويم في تشخيص أخطاء التلاميذ. وتتحقق وظيفة التعديل إذا تم استثمار هذه الأخطاء في وضع خطة للعلاج (remédiation) وتنفيذها. وفي هذا الصدد، يمكن اتباع المراحل التالية لإنجاز تشخيص فعال :

■ تصنيف الأخطاء، وخصوصا الشائعة، حسب طبيعتها.
■ تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها.
■ وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء.

وظيفة المصادقة (certification) : وتتجلى في المصادقة على امتلاك التلميذ التعلمات الأساسية، وقدرته على إدماجها في حل وضعية-مشكلة. وينجز التقويم للمصادقة في نهاية التعلم الخاص بكفاية، للتأكد من أن النجاح مستحق، وأن الفشل مبرر. ويعتمد هذا النوع من التقويم، الذي ينجز في نهاية التعلمات الخاصة بكفاية أو بإحدى مراحلها، على وضعية مكافئة للوضعية التي اعتمدت لإدماج التعلمات، شريطة أن تكون جديدة بالنسبة للتلاميذ. وتقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة (النجاحات) فقط، دون اعتبار الأخطاء. فالمقاربة بالكفايات تندرج ضمن بيداغوجيا النجاح.

ويلخص الجدول التالي أهم العناصر المرتبطة بكل وظيفة من وظائف التقويم :

توقيت التقويم	موضوع التقويم	نتائج التقويم	
قبل بداية التعلم	المؤهلات والمخاطر	توجهات، مع ما يجب إتباعه	وظيفة التوجيه
أثناء التعلم	الأخطاء الشائعة	تشخيص الأخطاء و خطة العلاج	وظيفة التعديل
نهاية التعلم	النجاحات	الدليل/الحجة على التمكن	وظيفة المصادقة

3.5 معايير التقويم

تعتبر معايير التقويم (critères dévaluation) صفات مميزة لإنجاز التلميذ، يتم تحديدها عند صياغة الكفاية أو الوضعيات-المشكلة المرتبطة بها. ويصاغ المعيار باستعمال اسم ذي دلالة إيجابية كصحة الجواب، أو اسم منعت بصفة إيجابية كالتقديم الصحيح للجواب، أو على شكل جملة استفهامية مثل : هل تقديم الجواب صحيح ؟

وتصنف المعايير إلى صنفين :

•معايير دنيا (critères minima) : وهي المعايير الضرورية للحكم بالتمكن من الكفاية أو عدمه.

•معايير الإتقان (critères de perfectionnement) : وهي المعايير التي لا يمكن اعتبارها إلا إذا تم احترام المعايير الدنوية. فهي لا تدخل في إطار اتخاذ القرار، وإنما تستثمر في تحديد مستوى الإنجاز لكل تلميذ، ومقارنة التلاميذ فيما بينهم.

وفيما يلي أمثلة ببعض المعايير :

•الفهم الصحيح للوضعية-المسألة : معيار دنوي بالنسبة لجل المواد الدراسية.
•التقديم (présentation) الصحيح للإجابة : معيار دنوي بالنسبة للغات والفنون، ومعيار للإتقان بالنسبة لمادة علمية مثلا.

لكن غالبا ما يكون المعيار ذا طابع شمولي ومجرد. ولأجراًته، يتم تدقيقه بمؤشرات (indicateurs) قابلة للملاحظة والقياس. وكمثال على ذلك، يمكن اعتبار المؤشرين التاليين للمعيار : الفهم الصحيح للوضعية :

- المؤشر 1 : فهم نص الوضعية-المشكلة.

- المؤشر 2 : اختيار العلاقات والقوانين ... (الموارد) الملائمة للوضعية.

ومن أهم مجالات استثمار نتائج التقويم، عملية العلاج أو الاستدراك (remédiation)، أو ما يعرف في نظامنا التربوي بالدعم والتثبيت. ويتحدد الهدف من التقويم في تشخيص مكامن الضعف لدى التلميذ، من خلال الأخطاء المرتكبة، وتصنيف هذه الأخطاء، والبحث عن أسبابها، لاقتراح تعلمات مدعمة.

تطبيق 6 :
انطلاقاً من نتائج التطبيق 2، وباعتبار خصوصيات المادة،
* اقترح ثلاثة معايير دنيا ومعياراً أو معيارين للإتقان بالنسبة للكفاية المعتبرة.
* حدد مؤشرين أو ثلاثة مؤشرات خاصة بكل معيار.

بيليوغرافيا

- Roegiers X. (2003) *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gerard F.M. et Roegiers X.(2003). *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Roegiers X. (2001) *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Le Boterf, G. (2000). *L'ingénierie des compétences*, Paris : Ed. d'Organisation.
- Guittet, A. (1998). *Développer les compétences*, Paris : E.S.F. Editeur
- Wolfs, J.L. (2001). *Méthode de travail et stratégie d'apprentissage*, Bruxelles : de Boeck Université.
- Astolfi, J-P. *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*, I.N.R.P.
- Astolfi J.P. et Develay M. (1989). *La didactique des sciences*. P.U.F. Que sais-je ?
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs*, Bruxelles – Paris : Labor – Nathan
- Gérard F.M. (2000). *Savoir oui ... mais encore !*; Forum –pédagogies, mai 2000.
- Gérard F.M. (2002). *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, Antipodes, n°156 ; avril 2002.
- Ministère de la communauté française (2001), *Compétences terminales et savoirs requis en sciences*, Belgique.
- Adjoby, F.G. (2004). *La formation des formateurs dans l'approche par compétences*. Agence Intergouvernementale de la Francophonie : séminaire de juin 2004 à Dakar.
- Roegiers, X. (2002). *Elaborer un curriculum en terme de compétences : fondements, enjeux et démarches*. Agence Intergouvernementale de la Francophonie : séminaire d'avril 2002 à Konakry.
- Roegiers, X. (2003). *L'évaluation des compétences des élèves : enjeux et démarches*. Agence Intergouvernementale de la Francophonie : séminaire de juillet 2003 à Yaoundé.