

## ديد اكتيك

في مفهوم الكفايات

الدكتور عبد اللطيف الفاربي \*

لا يمكننا مقارنة الكفايات، باعتبارها معطى جديدا يؤسس لمقاربة مغايرة في تناول مناهج التدريس وخطط الدرس، دون تحديد سياقه ضمن التطورات التربوية في المفاهيم وغيرها ؛ ذلك أن هذا المدخل يجد أصوله في التحولات التي طرأت على مستوى البحث التربوي في قطاعات متعددة. فقد كانت المباحث تهتم بداية بالأداءات والأعمال الدقيقة، ثم تطورت إلى الاهتمام بالكفايات التي تؤهل المتعلم لأداء مجموعة من الوظائف والأعمال في وضعية معينة. ولذلك فإن مدخل الكفايات هو مرحلة مندرجة في سياق تطوير المباحث التربوية. من منطلق الأداء السلوكي المجرأ إلى منطلق أشمل وأعم، وهو ما يدل في الوقت ذاته على أن هذا التطور يحتوي ما سبق ويجاوزه في آن واحد. وللكفاية استعمالات متعددة في حقول العلم والمعرفة، إن الكفاية لغة من "كفى يكفي كفاية ؛ إذا قام بالأمر"<sup>1</sup>، أما اصطلاحا فهي بحسب استعمالها في هذا العلم أو ذاك : ففي اللسانيات التوليدية استخدمها شومسكي لوصف المعرفة الفطرية التي يمتلكها الفرد في لغته، والتي تتشكل من نظام مستضم من القواعد التي تجعله قادرا على إنتاج عدد لا محدود من الجمل<sup>2</sup>، كما استخدم المفهوم في مجال التدريس بالأهداف مقابلا للأداءات السلوكية، ومرادفا للأهداف العامة. وفي نطاق التربية والتعليم فإن للمفهوم دلالة عامة مؤداها أن الكفاية جملة قدرات تتيح للمتعم أن يؤدي مهام وأنشطة معينة وفي وضعيات مختلفة. ولكي ندرك دلالة هذا المفهوم فلا بد أن نسوق المثال الآتي : فإذا قلنا إن للمتعم كفاية تواصلية شفوية فهذا يعني شينين متلازمين :

● الشيء الأول أنه يمتلك قدرات من قبيل اختيار الأسلوب المناسب للمقام، واحترام أعراف التواصل، وعدم اللحن، أو غيرها.

○ الشيء الثاني أنه يقوم بأداءات لغوية وإنجازات تُوشر على انه يمتلك فعلا تلك الكفاية.

وبالرغم من أن مفهوم الكفاية أصبح اليوم أكثر رواجاً وتداولاً في الخطاب التربوي الرسمي وغيره بنظامنا التربوي، فإن ثمة صعوبة في تحديد مدلوله، وفي تمييزه عن مفاهيم أخرى يلتبس بها.

إن مفهوم الكفاية قد بدأ يستخدم لوصف بنيات من الأفعال والأنشطة التي تتيح للفرد أداء مهام معينة، وارتبط بالتطورات الحاصلة في مجال تنظيم المهن، وتطوير الخبرات التربوية، كما جسد التحول من أساليب التدبير الإداري إلى مفهوم "تدبير الموارد البشرية"<sup>3</sup>. وتصف الباحثة (ساندرا، ميشيل) الكفاية في مدلولها العام بكونها "كل ما يتيح حل المشكلات التربوية في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفية مندمجة"<sup>4</sup>. ومعنى ذلك أن الكفاية تتطلب استخدام القدرات التي يتوافر عليها الفرد لمواجهة المشكلات التي تعترضه أثناء ممارسة مهمة.

وترى هذه الباحثة أن الكفاية ذات خصائص أربع، وهي :

■ ارتباطها بالفعل ؛ حيث إنها لا تتجسد إلا من خلاله، أو عن طريق الأداءات التي يقوم بها الفرد.

■ ارتباطها بالسياق الذي نمارس فيه، والذي يصطلح عليه بـ "الوضعيات الاندماجية".

■ اشتغالها على كافة مناحي الشخص من معارف، ومهارات، واتجاهات.

■ اعتمادها على محتويات مندمجة ؛ حيث تتوقف على معرفة بعينها.

ويؤكد (دي مونتمولان) أن الكفاية بنيات ذات سمتين :

\* الدكتور عبد اللطيف الفاربي أستاذ علوم التربية والديداكتيك. حصل على دكتوراه الدولة من كلية علوم التربية بالرباط في موضوع : "التكوين المستمر وتطوير كفايات المدرسين المهنية في نظام التعليم بالمغرب"

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب المحيط. الجزء السادس. تقديم الشيخ عبد الله العلايلي. دار الجيل - دار بيروت. 1988. ص : 28.

<sup>2</sup> Chomsky, Noam. Aspect de la théorie syntaxique. Traduit par Jean-Claude, Milner. Éditions du seuil. Paris 1971. pp : 12-20.

<sup>3</sup> يتجسم هذا الانتقال في بلدنا في تغيير مديريةية شؤون الموظفين إلى مديريةية الموارد البشرية، وارتباط ذلك بخطط التكوين المستمر للعاملين في قطاع التربية والتعليم.

<sup>4</sup> Michel, Sandra. Le débat autour de la notion de compétence : Revue Point-Recherche. Paris.N

°74.Fev,1994. pp : 1-3.

■ بنيات مندمجة باعتبارها وصفا لبنية ثابتة تتكون من معارف، ومهارات، وتصرفات منمطة، وإجراءات مقننة،  
وأساليب للبرهنة تتيح أداء مهام معينة.<sup>5</sup>

■ بنيات ذهنية تمكن شخصا معيناً من أداء مهام، وهي بذلك ليست معارف نطبقها كما نتصور في التعلم المدرسي، بل هي أكثر من ذلك، نتاج خبرات تكتسب عن طريق الممارسة.

إن التأكيد على الطابع البنائي للكفاية هو تأكيد، في الآن نفسه، على خاصية التجريد؛ فالكفاية معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة دون أن يكون مرادفاً مباشراً لهذه الممارسة. يقول (دمادي، لحسن) : إن الكفاية "مفهوم مجرد؛ فهي عبارة عن فرضية حول شيء يمكن أن يوجد. إنها لا تظهر إلا في الأنشطة التي يقوم بها الفرد، والمرتبطة بسياق معين، فهي إذن تظهر في مجال الفعل، أي في مجال الممارسة والعمل"<sup>6</sup>.

وإذا كانت الكفاية بنيات ذهنية فهي مرتبطة كذلك بالممارسة. ترى الباحثة (فيفيان دولاندشهير) في هذا الصدد أن الكفاية ذات صلة بالممارسة والفعل؛ لكونها تتجلى من خلال الأنشطة التي يؤديها الفرد، لكن هذه العلاقة لا تعني أن النشاط تطبيق للكفاية، أو معادل له، وإنما هو مؤشر عليها دون أن يكون مماثلاً لها، كما أن أداءه يتدخل فيه القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية.<sup>7</sup>

وقد حلل (إدغار موران) خصائص العلاقة بين الكفاية والممارسة من خلال ثلاثة أبعاد، وهي على التوالي :<sup>8</sup>

■ وظيفة الكفاية في البحث عن حلول للمشكلات التي تصادفها أثناء أداء مهامنا التربوية وأنشطتها.

■ البعد الاستراتيجي للكفاية، ويقصد به سعي الكفاية إلى بلوغ أهداف عن طريق التنسيق بين مجموعة من القرارات والإجراءات.

■ تجسيد الكفاية للقدرة على إبداع تنسيقات جديدة عندما نؤدي المهام التربوية.

وقد حدد (سامو راسامي رينان)، بدوره، علاقة الكفاية بالممارسة فاستخلص ثلاثة أبعاد تميزها :

■ الكفاية قدرات على الممارسة تسعى إلى تحقيق مقاصد ومهام معينة؛ فهي إذن قصدية.

■ الكفاية ذات بعد إجرائي؛ إذ تتجسم من خلال الممارسة والنشاط الذي يقوم به الفرد.

■ تكتسب الكفاية عن طريق الممارسة سواء أكان ذلك في فضاء المدرسة، أم في فضاء مؤسسة التدريس

استناداً إلى هذه المعطيات يمكن استخلاص تعريف إجرائي للكفايات باعتبارها بنيات مندمجة تكتسب عن طريق تفاعل الفرد النشط مع وضعيات مهنية، وتوظف في هذه

وهكذا فإن الكفاية تتطلب استخدام قدرات وأدوات لمواجهة المشكلات التي تعترض المتعلم أثناء تعلمه. وهنا يمكن أن نحدد للكفايات أربع خصائص، وهي :

- لا تتجسد الكفاية إلا من خلال الفعل الممارس الذي يقوم به المتعلم؛ أي الأداءات والإنجازات.

- يرتبط هذا الفعل بسياق معين يصطلح على تسميته بـ "الوضعية"؛ ولذلك فإن اختبار مدى حصول الكفاية يستلزم أن نجعل

المتعلم يمارس التعلم، وهو ما يسمى في أدبيات الكفايات بـ "الموضوعة" (وتضع المتعلم في وضعية الممارسة).

- إن الكفاية أشمل من الأداء الذي يجسدها الأهداف السلوكية، وأشمل من القدرة كالفهم، والتحليل، والتركيب، وهي، بالتالي،

جامعة لكافة مناحي شخصية المتعلم.

- إن الكفاية، بهذا المفهوم، عبارة عن معطى مندمج وغير مجزأ؛ مما ينسجم ومبدأ الشمول والإحاطة.

إن التأكيد على طابع الكفاية المندمج، وعلى شموليتها معطى أساسي في إكساب المتعلمين الكفايات المستهدفة؛ مما يعني أنها عبارة عن بنيات مندمجة في ذهن المتعلم تمكنه من أداء المهام المدرسية التي تناط به، كما أنها ليست معارف نطبقها أو مهارات نستخدمها، بل هي نتاج ذلك كله.

ولكي ندرك هذه الخاصية لنحاول أن نتمعن في الأبعاد التي تجسدها الكفاية؛ بحيث نستطيع القول إن هذا المتعلم أو ذاك، قد اكتسب الكفاية المرومة :

- إيجاد الحلول للمشكلات التي يصادفها المتعلم أثناء أداء المهام التربوية؛ بحيث أنه قادر على حل المشكلات، فهو عندئذ، متمكن من الكفايات المستهدفة :

- المزج بين أداءات وقدرات مختلفة؛ حيث تجد المتعلم قادراً على نقل المعرفة من سياق إلى آخر.

<sup>5</sup> Montemollin, M. Entreprise et organisation. cit in Lang Peter. L'intelligence de la tâche. Revue : Science par la communication. Paris. N° : 65. 1983. p : 66.

<sup>6</sup> مادي لحسن، النظام التعليمي بالمغرب وتكوين المدرسين : التكوين النفسي-التربوي والكفاءة المهنية. أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، تخصص علم النفس التربوي. كلية علوم التربية. الرباط 1996.

<sup>7</sup> De Landsheere, Viviane. Faire échouer, faire réussir, la compétence minimale et son évaluation. Ed P.U.F. Paris 1989.

<sup>8</sup> Morin, Edgar. Introduction à la pensée complexe. E.S.F éditeur. Paris, 1990. p46

- إنتاج علاقات جديدة بين الأشياء، فالمتعلم الذي يمتلك الكفايات هو ذاك الذي يجد الروابط الجديدة بين ما تعلمه في مادة وبين ما تعلمه في أخرى، أو داخل المادة نفسها.

وتبعاً لهذا المفهوم يمكن أن نصور تعريفاً إجرائياً للكفاية ينسجم ومنطق الشرح السابق ومواده أن الكفاية :

-بنية ذهنية يكتسبها المتعلم عن طريق الخبرة والممارسة، والتي تجسدها قدرات<sup>(\*)</sup>، وتدلل عليها أدايات وإنجازات وأنشطة عامة.

-معطى أشمل من القدرة كالمعرفة والفهم والتحليل وغيرها تدل عليها الأدايات والإنجازات دون أن تكون مرادفة لها

-بناء وتشبيد، فهي لا تكتسب بالنقل والتبليغ فقط، بل تبنى لبنة لبنة عن طريق تراكم الخبرات والتجارب.

-إن هذا البناء يستلزم أن يكون التعلم متمحوراً حول نشاط المتعلم ومشروعه وجهده في التعلم.

إن التعلم الذاتى يبدأ مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالكفايات، وهو ما يتطلب أن يكون إعداد المتعلم قائماً على ما يلي :

للإعتبار أن كل متعلم يحمل مشروعاً للتعلم

للإعتبار أن المدرس مرشد ومساعد للتعلم

للإعلام المتعلم بالمسار الذي سيقطعه حتى يكتسب الكفاية

للإعداد المتعلم لاكتسابه مهارات التعلم الذاتى.

للإتباع مسار اكتساب الكفاية بالتدرج.

ولتطبيق هذه المقومات فمن اللازم تبني نموذج جديد في التدريس يقوم على منطق التفاعل البنائي للمعرفة الممكن إقامته بين واقع

المتعلم وبين محيطه الاجتماعي والثقافي والبيئي. فبدون هذا التفاعل لا يمكن أن تنشأ المعرفة :

يتفاعل المتعلم مع المحيط فيستقضي منه المعطيات التي تميزه بالنسبة إلى موضوع معين.

المحيط

يحمل المتعلم مع المعلومات التي استمدتها من المحيط لتكون موضوع تعلم في الصف، بحيث تتحول الخبرة المكتسبة إلى موضوع للتعلم.

النشاط الصفى

يعود المتعلم من جديد على المحيط كي يختبر مكتسباته في ضوء معطيات هذا المحيط، ويدرك ظواهره اعتماداً على هذه المعرفة.

المحيط

يشغل هذا النموذج بكيفية تفاعلية تجعل كل فضاء يتيح للتعلم القيام بحركتين :

الحركة الأولى : من فضاء المدرسة إلى فضاء الحياة.

○ تقدم المدرسة للتعلم معارف أو مهارات أو تكون لديه اتجاهات.

○ يقوم المتعلم بنقلها إلى فضاء الحياة لتجريبها واختبارها.

الحركة الثانية : من فضاء الحياة إلى فضاء المدرسة.

○ يستقضي المتعلم المحيط والحياة ليحصل على معلومات.

○ تقوم المدرسة بمعالجة المعلومات وتحويلها إلى موضوع للتعلم.

وبفعل هذه الحركة التناوبية يتم التفاعل مع المحيط بكيفية دائمة ومستمرة، فلا يحدث أدنى انفصال بين محيط المتعلم وبين الموقف التربوي في الصف.

ومن المتغيرات الفاعلة في المنهج التفاعلي توفير شروط التعلم الفعال ووسائله. وتتصل هذه الشروط، إلى حد كبير بتثمين المتعلم وبدوره الفعال والنشط في العملية التعليمية. ومن بين هذه الشروط نذكر ما يأتي :

○ الدافعية :

وهي القوة التي تدفع الشخص إلى القيام بسلوك معين مثل الدراسة والتعلم. ومما لا شك فيه أن الدافعية للتعلم

قد تكون داخلية، لكنه من المؤكد أن العوامل الخارجية تساهم أيضاً في هذه الدافعية. ومن هذه العوامل الكيفية

التي يتم بها التدريس ويتم بها التعامل مع المتعلم. ولعل أهم ما في التدريس المتمركز حول المتعلم هو أنه

يساهم بشكل واضح في خلق الحوافز النفسية المؤدية إلى التعلم الفعال؛ حيث توجه اهتمام المتعلم إلى

الموضوعات المستهدفة .

○ الانخراط الفعال :

(\*) قد يتساءل القارئ لماذا جعلت الكفاية أعم من القدرة Capacity ؟ إن ذلك يرجع إلى أن من يمتلك القدرة قد لا يمتلك الكفاية وليس

العكس، مثلاً لاعب يمتلك القدرة على الجري والثبات والدفع والجر، ولكنه ليس لاعباً ماهراً له كفايات في اللعب.

وهي الوضعية التي يمارس فيها المتعلم تعلمه بكيفية نشطة ومتحمسة، موظفا في ذلك طاقاته المختلفة، ومؤثرا في سير النشاط غير مكتف بتلقي المعلومات بكيفية سلبية. ولذلك ينبغي ربط الدروس بواقع المتعلم ، وبجهدته الذاتية لاستيعاب معطيات المواد الاجتماعية وقضاياها.. ولعل وجود المتعلم في محيط يوفر الوسائل المسهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف (كتب وملصقات الخ) إلى جانب القيام بأنشطة مماثلة من لدن أشخاص آخرين يوجدون في المحيط نفسه (قراءة، كتابة، عمل مجموعات، الخ).

○ المعايينة :

وهي انخراط المتعلم في النشاط التعليمي الملموس ؛ بحيث يتمكن من معاينة أمثلة عملية تسمح له من أن يرى توضيحات عملية للمهارة المستهدفة في مختلف دروس المواد الاجتماعية. ومن ثم تشكل الخرجات، واستدعاء الضيوف ومشاهدة الأشرطة ووسائل للتعلم الفعال.

○ اعتبار الفروق الفردية :

ينبغي أن يحترم التعليم الفروق الفردية، والتعامل بإنصاف مع جميع أنواع المتعلمين والمتعلمات، كما ينبغي أن تتاح للمتعلمين والمتعلمات فرصة أخذ القرار بخصوص الأنشطة التعليمية، وأن تختلف الواجبات المنزلية بحسب مواصفات المتعلمين داخل الصف الواحد، وبحسب اهتماماتهم. وعلى العموم ينبغي اعتبار المتعلمين والمتعلمات شركاء وشريكات في العملية التعليمية ؛ حيث إنهم يشكلون مصدرا مهما للأهداف التربوية والأنشطة التعليمية، كما أنهم يساهمون بقسط وافر في سير الفصل وديناميته، وفي فعالية التعلم المحصل عليه، ويتحملون جزءا كبيرا من مسؤولية تعلمهم.

○ تيسير التعلم :

ينبغي أن يؤسس تدريس المواد الاجتماعية على اعتبار أن المدرس ميسر ومسهل للتعلم وليس المصدر الوحيد للمعرفة ؛ فالصف مجال للتفاعل والعمل التعاوني من أجل التعلم والنمو وليس لتلقي دروس جاهزة ما دام الهدف من التعلم هو التفتح على المحيط، واكتساب المواقف والخبرات العملية.

طرائق لبناء الكفايات :

تصف الطرائق الأساليب والآليات التي توظف عمل المدرس وتوجهه، وهي كذلك مجموع التدابير والأعمال التي يقوم بها المدرس لتدبير العلاقة بينه وبين التلاميذ باعتبار أن هذا التدبير طرف في العلاقة الثلاثية (المدرس، المتعلم، المادة). ومن بين الطرائق التي تعتمد عليها

المادة ما يلي :

1. التعلم بواسطة المشكلات :

■ تعريف منهج حل المشكلات :

يندرج التعلم بواسطة حل المشكلات ضمن أساليب وطرائق التدريس التفاعلية التي سبق اقتراحها ؛ أي التي تتيح للمتعلمين التقدم في التحصيل المدرسي ؛ والانفتاح ؛ في الوقت نفسه ؛ على معطيات المحيط ؛ وذلك من خلال تعلم نشيط قائم على مواجهة مشكلات والبحث عن حلول لها. إنه أسلوب لتدبير تعلمات المتعلمين على أساس جعلهم يواجهون وضعيات مشكلة تنطوي، بالنسبة إليهم، على تحديات وعوائق؛ مما يدفعهم إلى الانخراط في البحث في حلول مناسبة لتلك المشكلات. وتتم معالجة المشكلات المطروحة من خلال خطوات منهجية منظمة، واعتمادا على النشاط الذاتي، لذلك يتطلب هذا الأسلوب من المتعلم تجنيد معارفه ومهاراته والانفتاح على المحيط، من خلال خبراته، للبحث فيه عن حلول مقترضة.

وتبعا لذلك يمكن هذا المنهج من تحقيق جملة من الأهداف من بينها :

للمتكمين التلاميذ من اكتساب تفكير منطقي ومنظم وسليم ومتوازن وموضوعي.

للتعويدهم على التفكير المنهجي لمعالجة المواقف الاجتماعية ، وإيجاد حلول للمشكلات

التي تصادفهم في حياتهم العامة .

للكسابهم الأدوات المنهجية والقدرات المعرفية التي تمكنهم من معالجة مشكلات واقعهم

والبحث عن حلول مناسبة لها .

للكسابهم شخصية متزنة من خلال تعويدهم على الموازنة بين البدائل العديدة.

ولتنفيذ هذه الطريقة يتم الاعتماد على خطوات منهجية عامة تقوم على ما يلي :

■ خطوات منهج حل المشكلات :

تشمل طريقة حل المشكلات خطوات منهجية عامة يستحسن جدا أن ينظم المدرس الوضعيات البيداغوجية في ضوءها. وهذه

الخطوات هي :

● مواجهة المشكل والإحساس به : يعد المدرس وضعية – مشكلة، ويجعل المتعلمين في مواجهة معها بحيث تبلور لديهم هذه المواجهة وعيا بالمشكل وإحساسا به يخلقان الحاجة إلى البحث عن حلول لها.

• البحث عن حلول للمشاكل : ينخرط المتعلمون في سياق البحث عن حلول للمشكلة فيقترحون، انطلاقاً من المعطيات التي يتوافرون عليها، أجوبة مؤقتة ينبغي التأكد من صلاحيتها وتشكل هذه الأجوبة في الغالب فرضيات.

• تمحيص الحلول المقدمة : يعمل المتعلمون على التحقق من ملاءمة الحلول المقدمة وصلاحيتها اعتماداً على وسائل مناسبة تكون، في الغالب، عبارة عن أنشطة استقصاء للمحيط الاجتماعي والطبيعي والوثائقي، وقد تتخذ صيغة تجارب إذا تعلق الأمر بمشكل ذي طبيعة علمية.

• تقويم النتائج واتخاذ القرار : يقوم المتعلمون بالحلول التي تأكدوا من صلاحيتها، ويتخذون، في ضوء ذلك، قراراً ملائماً.

■ العمليات الإجرائية للتدريس بواسطة حل المشكلات :

إن تنظيم مواقف تتيج للمتعلم التعلم بواسطة حل المشكلات يقتضي تنظيم هذه المواقف وفقاً لمجموعة من العمليات الإجرائية والقواعد التنظيمية ينبغي اتباعها.

• على مستوى الإعداد :

ينصب اهتمام المدرس في هذا المستوى على إعداد الوضعية التي ستجعل المتعلمين ينخرطون فيها. وينبغي هنا أن يحرص المدرس

على ما يلي :

○ أن تنطوي الوضعية على تحد معرفي يثير لدى المتعلمين حافزاً على الاستقصاء بغية إعادة التوازن.

○ أن يتضمن كافة المعطيات التي تمكن المتعلمين من إيجاد حل للمشكل المطروح.

○ أن يصاغ المشكل صياغة دقيقة.

○ أن يكون مناسباً لقدرات المتعلمين العقلية والمنهجية.

○ أن يكون منفتحاً على معطيات المحيط العام والمباشر للمتعلم.

○ أن تحدد طرائق العمل وأنشطته، ومدته الزمنية الإجمالية والجزئية، وأشكال توزيع المتعلمين وتقويم أنشطتهم.

• على مستوى الإنجاز :

يقدم المدرس المشكلات التي أعدها في صيغة قضايا عامة تتطلب إعمال الفكر، والبحث والاستقصاء، واقتراح حلول في صيغة فرضيات. ويحاول، بمعية المتعلمين، تحديد أوجه الإشكال في هذه القضايا ؛ بحيث تكون باعثة على البحث ومحرضة على مساهمة المحيط من أجل إيجاد حلول لها. ومن أمثلة القضايا التي يمكن تحويلها إلى مشكلات :

■ العزوف عن العمل التطوعي المجاني.

■ تلويث المياه وأثره على النبات والإنسان.

■ الأمراض الناتجة عن انعدام الوقاية.

• يبحث المتعلمون المشكلات المقترحة عليهم ليحددوا أبعادها، ويحيطوا بكافة معطياتها وجوانبها.

• يقدم المتعلمون لتفسير المشكل فرضيات يمكن أن تتحول، إذا تأكدت صلاحيتها، إلى حلول.

• يتحقق المتعلمون من الفرضيات بوسائل مناسبة ؛ وباستقصاء المحيط عن طريق التجريب بواسطة المحاكاة.

2. التعلم بالمشاريع .

تعريف منهج التعلم بالمشاريع :

التعلم بالمشاريع أسلوب لتدبير التعلم بكيفية مبنية على أساس تنمية الأنشطة الذاتية التلقائية لدى المتعلمين وتنظيمها لتحقيق هدف محدد. وتتخذ أنشطة التعلم في هذا الأسلوب صيغة إنجاز مشاريع فردية أو جماعية؛ بحيث يتطلب ذلك من المتعلمين مقدرة على التخطيط، وتصوير أساليب التنفيذ وصعوباته، وكذا وسائل التقويم والتتبع.

ويعد هذا الأسلوب صيغة فعالة لإنجاز معطيات المنهاج، وتحقيق الكفايات التي ينشدها، لأن من شأن الأنشطة التي يتطلبها أن تقتضي من المتعلم تعلماً نشيطاً قوامه المبادرة والانفتاح على فضاء الحياة.

■ أهداف منهج التعلم بالمشاريع :

يحقق هذا الأسلوب أهدافاً أساسية من أهمها ما يلي :

○ ربط التعليم بمواقف الحياة الاجتماعية والثقافية، والانفتاح على المحيط البيئي

والوثائقي .

○ استثمار النشاط الذاتي للمتعلمين من خلال التدريب على جمع المعطيات

وتوظيفها.

○ تدريب التلاميذ على مهارات التخطيط والتنظيم .

○ تنمية روح المبادرة والتعاون، وتحمل المسؤولية، واحترام الآخر من خلال

العمل المشترك .

■ الخطوات المنهجية العامة :

رغم تعدد الصيغ التي تقدم بها الخطوات المنهجية العامة لطريقة المشروع، يمكن تقديمها كما يلي :

- اختيار المشروع : يقترح المدرس على المتعلمين لائحة من المشاريع المتنوعة ليختاروا منها المشروع الذي يستجيب لاهتماماتهم ولا يتماشى مع إمكانياتهم.

- التخطيط للمشروع : يقترح المتعلمون، بمساعدة المدرس وبتوجيه منه، خطة متماسكة ومنظمة تمكن من إنجاز المشروع.

- تنفيذ المشروع : يشرع المتعلمون في تنفيذ المشروع وفق الخطة التي رسموها.

- تقويم المشروع : يتفق المتعلمون على معايير محددة وواضحة يتخذونها منطلقا لتقويم المشروع المنفذ.

- العمليات الإجرائية للتدريس بواسطة إنجاز المشاريع :

يتجه اهتمام المدرس لإنجاز المشاريع إلى تصور وضعيات بيداغوجية يمارس فيها المتعلمون أنشطة عملية جماعية (العمل في مجموعات) وفقا لقواعد تنظيمية تترجم الخطوات السابق ذكرها في ضوء مقتضيات الوضعية التروية.

- على مستوى الإعداد :

ينصب اهتمام المدرس، في هذا المستوى، على إعداد قائمة للمشاريع الممكن اقتراحها على المتعلمين، وتصور الوضعيات والأنشطة البيداغوجية التي سوف يمارسها هؤلاء. وينبغي أن يحرص المدرس على ما يلي :

- أن يكون المشروع مرتبطا بمعطيات الواقع الجهوي والمحلي، ومنفتحا على المحيط.

- أن يكون إنجازهم ممهدا لتحقيق كفايات المنهاج.

- أن يكون في مستوى قدرات المتعلمين العقلية والمنهجية.

- أن يكون قابلا للتنفيذ.

يمكن للمدرس، فضلا عن ذلك، أن يحدد طرائق العمل، وأنشطته، ومدته الزمنية الإجمالية، ومدد مراحلها، وأشكال توزيع المتعلمين وتنظيمهم، وتقويم أنشطتهم.

- على مستوى الإنجاز :

يقترح المدرس على المتعلمين قائمة للمشاريع التي أعدها انطلاقا من معطيات المنهاج، ويطلب منهم إضافة مشاريع أخرى تثير اهتمامهم وذات صلة بفضاءات حياتهم المباشرة. ومن بين المشاريع الممكن إنجازها هناك مثلا : التعريف بتخصصات المؤسسات الصحية المحلية.

-يتفق المدرس والمتعلمون على معايير محددة لانتقاء المشاريع، وذلك مثل : الارتباط بأهداف المنهاج وبمعطياته، الارتباط بخصوصيات الحياة وبالمعيش اليومي، القابلية للتنفيذ، ...

-يضع المتعلمون، بمساعدة المدرس، خططا لتنفيذ المشاريع المنتقاة. وينبغي أن تشمل هذه الخطط أهداف المشروع العامة والإجرائية، ووسائل التنفيذ ومراحلها، والحيز الزمني للتنفيذ، وتوزيع الأدوار بين المتعلمين... الخ.

-ينفذ المتعلمون المشاريع وفقا للخطة المتفق عليها، واعتمادا على العمل الجماعي، والاتصال بالمحيط، وتوظيف الموارد المتوافرة...

-تقدم كل مجموعة مشروعها للمجموعات الأخرى قصد الاطلاع عليه ومناقشته، مبرزة الصعوبات التي اعترضت تخطيطها، والعوائق والمشكلات التي صادفها أفرادها عند الاتصال بالمحيط، ومقدمة، في الوقت نفسه، الخلاصات والنتائج العامة التي توصلت إليها.

-تقوم المجموعات المشاريع المقدمة انطلاقا من معايير متفق عليها قد تكون هي نفسها معايير انتقاء المشاريع.

3. التعلم بواسطة دراسة الحالة :

- تعريف منهج التعلم بواسطة دراسة الحالة :

يجسد التعلم بواسطة دراسة الحالة أسلوبا متميزا يمكن من تصريف معطيات منهاج مواد التربية الوطنية بفضل أنشطة مدرسية تفتح أمام التلاميذ باب التفاعل مع المحيط في أبعاده الطبيعية والاجتماعية...، وذلك عن طريق استثمار خبراتهم، وما يراكمونه من معارف. وهو أسلوب قوامه تحليل حالة محددة مصوغة في صيغة وضعية - مشكلة تثير لدى التلاميذ الرغبة في بحثها ؛ حيث تقدم الحالة في شكل وضعية ملموسة ذات صلة بمواقف حقيقية مستمدة من المحيط المباشر، ثم يطلب من التلاميذ للتفكير فيها، وتحليلها، ومناقشتها، واقتراح حلول لها انطلاقا من خبراتهم ومما اكتسبوه من معارف.

- أهداف منهج التعلم بواسطة دراسة الحالة :

فضلا عن الأهداف العامة التي يحققها أسلوب دراسة الحالات يمكن من تحقيق جملة من الأهداف النوعية من بينها :

للتمكن التلاميذ من بناء معرفة أدق وأعمق وأشمل بقضايا محيطهم المحلي ومشكلاته.

للتعويدهم على المناقشة وإبداء الرأي والتحلي بالموضوعية في معالجة تلك القضايا والمشكلات.

لإكسابهم التفكير المنهجي المنظم القائم على انتقاء المعطيات الأساسية واللازمة، واستخراجها، وتقويمها ...  
لإكسابهم القدرة على إدراك الحلول الممكنة، واختيار أكثرها ملاءمة ونجاعة، واتخاذ القرار المناسب انطلاقاً منها .  
■ الخطوات المنهجية العامة :

إن اعتماد أسلوب التدريس بواسطة دراسة الحالة يقتضي من المدرس الإلمام بالخطوات المنهجية العامة لمنهج دراسة الحالة، والتمكن، في الوقت نفسه، من تصريفها من خلال عمليات إجرائية تتخذ صيغة أنشطة تعليمية – تعليمية. كما يتطلب اعتماد هذا الأسلوب، فضلاً عن ذلك، انتقاء المحتويات المناسبة للأنشطة انطلاقاً، بالأساس، من استحضار خصائص محيط التلاميذ. وسيقتضي اعتماد أسلوب التدريس بواسطة دراسة الحالة اعتماد الخطوات المنهجية التالية :

● على مستوى الإعداد :

○ يحدد المدرس الموضوع الذي سوف تتم مناقشته (يمكن أن يتم هذا التحديد من قبل المتعلمين، وقد يتم باتفاق معهم).

○ ينتقي، في ضوء ذلك، الحالة التي يمكن أن تجسده تجسيدا دقيقا وشاملا : مثلا : حالة أسرة هاجرت من البلد إلى الخارج وعانت من جراء ذلك، أو مشكل التعامل مع زحف الرمال على البيوت...

○ يصوغ المدرس الحالة في الصيغة النهائية التي ستقترح على المتعلمين (وثيقة مكتوبة أو سمعية- بصرية أو شريط سمعي...).

○ يصوغ المدرس الحالة بحيث تكون قادرة على :

○ عكس المشكلة في إبعادها الواقعية.

○ إثارة اهتمام المتعلمين ورغبتهم في معالجتها بالإيجاد حل لها .

○ توفير جميع المعطيات الضرورية لمعالجتها.

○ الاستجابة لاهتمامات المتعلمين.

○ يحدد المدرس، مسبقا، المدة الزمنية الإجمالية التي ستستغرقها دراسة الحالة، ومدة كل فترة من فترات الدراسة، وكذا أشكال توزيع المتعلمين وتنظيمهم (عمل في مجموعات من ثلاثة أو خمسة أفراد).

● على مستوى الإنجاز :

○ يقدم المدرس الحالة للمتعلمين، ويمكنهم من الوقت الكافي لتعرف على مختلف جوانبها وأبعادها.

○ يدعو المتعلمين إلى التفكير في الحالة ويهدف اكتشاف بعض مشكلاتها وتحديد انطلاقا من

الوقائع العينية التي تتضمنها، أو من المعلومات التي يقدمها أو من معلومات المتعلمين

وخبراتهم...

○ يدعو المدرس المتعلمين إلى الإفصاح عن آرائهم وانطباعاتهم وتفسيراتهم الشخصية للحالة،

والتعبير عن الدلالات التي يضيفونها على وقائع الحالة وشخصها، وكذا أحكامهم بخصوصها

والقرارات التي يرونها مناسبة.

○ يشجع المدرس المتعلمين على الوصول إلى استنتاجات تتخذ صيغة مفاهيم إجرائية، أو مبادئ

عامة، أو قواعد للعمل قابلة للتعميم وللاستعمال في مواقف ووضعيات مماثلة.

○ يحث المتعلمين على تبني حلول معينة، واتخاذ قرارات ملائمة في ضوء ما توافر لديهم من

استنتاجات.

تنفيذ التدريس بواسطة منهج الحالة :

يقتضي تنفيذ التدريس بواسطة منهج الحالة التمييز بين مستويين هما : المستوى التنظيمي، والمستوى الإجرائي.

1.2. المستوى التنظيمي :

نميز في هذا المستوى بين جانبين مترابطين :

● تنظيم فضاء التدريس.

● توزيع التلاميذ إلى مجموعات.

وندرج، هنا، مثلا تطبيقيا يمكن الاطلاع عليه من بيان كيفية التعامل مع مختلف خطوات منهج تدريس الحالة، أخذين بعين الاعتبار

مجموع المعطيات المنهجية المقدمة سابقا. ويطبق هذا المثال على الحالة المشار إليها والمتعلقة بتلوث مياه البحر.

1. تقديم الحالة :

يقدم المدرس، في المرحلة الأولى، الحالة للمتعلمين، ويستحسن أن يقرأها عليهم - إذا كانت مكتوبة - موضحا عناصرها،

وكاشفا عن المشكلة التي تتضمنها. وقد يعمد إلى إبراز ما تشتمل عليه من معطيات صعبة الفهم، فيشرحها بلغة بسيطة وواضحة،

تسهل على التلاميذ تحقيق إدراك جيد وواضح لحدودها : ومن بين المعطيات التي يمكن توضيحها، مثلا : التلوث، المواد الكيماوية،

التلوث الكيماوي... إلخ.

2. إجراءات التنظيم :

- يتدخل المدرس، في المرحلة الثانية، تدخلات تنظيمية تستهدف تطوير عمل المجموعات، ومن أمثلة هذه التدخلات :
- توزيع أدوار الكلام بين التلاميذ.
  - حثهم على الإفصاح عن آرائهم وانطباعاتهم وأحكامهم.
  - تشجيعهم على تقديم تحليلاتهم بحرية.
  - توضيح التدخلات أو شرح مفردات يجد التلاميذ صعوبة في إدراك دلالاتها.

### 3. تحليل الحالة :

في المرحلة الثالثة يحرص المدرس على أن يذكر أعضاء المجموعات بضرورة الرجوع، عند تحليل الحالة المقترحة، إلى الوقائع الملموسة التي تشتمل عليها. وقد يعاود التذكير بتلك الوقائع أو شرحها إن اقتضى الأمر ذلك، أو الكشف عن القيم البيئية التي تنطوي عليها، أو إبراز الطابع الإشكالي للحالة...

### 4. التعميم والاستنتاج :

يساعد المدرس التلاميذ، في هذه المرحلة، على صياغة مبادئ عامة أو مفاهيم متعلقة بمجال البيئة والمحافظة عليها. ويمكن أن تتخذ هذه المبادئ صبغة قواعد أو استنتاجات عامة من قبيل :

- إن عدم توافر المصانع على أجهزة معالجة المياه المستعينة والملوثة، قبل التخلص منها بصبها في البحر يؤدي إلى تلوث المياه البحرية.

- يؤدي تلوث مياه البحر إلى القضاء على الطحالب الموجودة في المنطقة الملوثة ؛ مما يقود إلى القضاء على الكائنات البحرية التي تفتت منها...

وفي كل الأحوال، يساعد المدرس التلاميذ على الإفصاح عن مواقف واتجاهات إيجابية تجاه البيئة.

### 5. اتخاذ القرارات :

يفسح المدرس المجال أمام التلاميذ ليتخذوا القرارات / الحلول التي يعتبرونها ملائمة لحل المشكل المطروح عليهم، وينظم جلسة عامة تناقش فيها القرارات / الحلول ويقارن بينها، ويوجههم إلى اختيار الحل الأنسب. ومن المهم أن يدعوهم إلى كتابة تقارير جماعية تعكس أسلوب معالجة المجموعة التي ينتمون إليها للمشكلة المطروحة ونوع الحل الذي تقترحه. غير أنه ينبغي أن يمددهم بتوجيهات عملية متعلقة بكتابة تلك التقارير.