

بسم الله الرحمن الرحيم
مشاركة في المائدة المستديرة التي تنظمها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بمقر
الجمعية بالقنيطرة بتاريخ 27/01/2008، تحت عنوان :

"قواعد عامة في إطار تدريس المادة بواسطة الكفايات"

الدكتور : محمد منصف العسري

— **تقديم :** إن التجديد الذي عرفته الساحة التربوية بالمغرب في السنوات الأخيرة
تميز بمراجعة المناهج التعليمية؛ بتبني نهج التدريس بواسطة الكفايات باعتباره اختيارا
استراتيجيا لتفعيل التوجهات التربوية العامة.

والكفايات تتلخص في كونها تركيبا من القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية،
التي تمكن صاحبها من إنجاز مهام و حل مشكلات، بالإضافة إلى إمكان توظيفها فيما
يستجد من مواقف، وهذه الكفايات تتكون بكيفية تراكمية، وهي بالتالي تتيح للمدرس أن
يكون فاعلا نشيطا، كما تساعده على أن يكون مرنا في تنفيذ البرامج الدراسية، ولا يكون
عمله محصورا في تزويد المتعلم بالمعارف الجزئية؛ بل يصير مهتما بتكوين القدرات
والمهارات والإتجاهات لدى المتعلم إلى جانب المعارف.

ومن هذا المنطلق فإن ترسيخ الكفايات المطلوبة من تدريس مادة التربية الإسلامية؛
يقتضي اعتماد مجموعة من الأسس في علاقة المدرس بالمعرفة وفي طرق التدريس وفي
كفاياته المهنية عامة؛ ومن ثمة فالتدريس بواسطة الكفايات يقتضي اعتماد مجموعة من
القواعد، التي من شأنها أن تساعد المدرسين بصفة عامة — ومنهم أساتذة المادة — على
أداء مهمتهم بكيفية أدرسن في إطار المنهاج الجديد، الذي يقوم على نموذج التدريس
بالكفايات، وتلك القواعد تتحدد إجمالاً في ثمانية؛ وهي المكونة للعناصر الآتية :

— القاعدة الأولى : وضع تخطيط مرن يسمح بالتصرف مع حسن تدبير الوقت :

يمكن للمدرس أن يضع تخطيطاً أولياً للسنة الدراسية، يقوم على سلسلة من الحلقات
الإشكالية الصغرى التي يشد بعضها بعضاً، والتي تتم معالجتها بكيفية متدرجة، ويستحسن
التركيز على مشاريع قصيرة الأمد حتى يتم إنجازها والمرور إلى أخرى اوضح أن
التلاميذ في حاجة إليها. علماً بأننا حين نعمل بواسطة المشاريع أو حل المشكلات؛ فإننا
نستطيع أن نحدد الوقت الذي نتطلق فيه الأنشطة، لكن يصعب علينا ضبط كيف ومتى
سنتتهي تلك الأنشطة، مما قد يجعلها تتوسع على حساب أجزاء أخرى من المنهاج
الدراسي؛ مما يفرض على المدرس مجموعة من الإجراءات تتلخص فيما يأتي :

— أولاً : التحلي بالمرونة في التخطيط ووضع بعض الاحتمالات الممكنة، مع
مراعاة عدم الإخلال بتحقيق الكفايات المستهدفة من البرنامج السنوي.

— ثانياً : ضبط اختيار الوضعيات المشكلات و سيرورة المشاريع المترتبة عنها،

أخذا بعين الاعتبار ما تم اكتسابه وما يحتاج إلى مجهودات إضافية.

— ثالثاً : قراءة محتويات المادة قراءة نقدية عن طريق الرجوع للمصادر المنقول

عنها، واستخلاص المهم تلافياً للوقوع في متاهات المعارف الجزئية، وهو ما يحيلنا على
ضرورة اهتمام المدرس بالتكوين المستمر في مادة تخصصه.

ويضاف إلى التخطيط السابق تخطيط الوقت وحسن تدبيره؛ حيث يعتبر هذا التخطيط من الأمور المهمة في التدريس عامة وفي تدريس هذه المادة خاصة؛ ومن ثمة ينبغي تحديد مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية في ضوء الوقت المخصص لكل وحدة ولكل درس، كما ينبغي توزيع الوقت بكيفية سليمة على مختلف المراحل والأنشطة التي يتضمنها الدرس، بما يحافظ على التوازن والتكامل بين مكونات التدريس ويساعد على بلوغ غاياته. مع الأخذ بعين الاعتبار حصول الكفاية المطلوبة من التعلم؛ ومن ثمة فإن عامل الوقت لا يكون ثابتاً بالنسبة لجميع عناصر الفئة المستهدفة احتراماً للفروق الفردية؛ حيث تختلف المدة الزمنية اللازمة لتحقيق مستوى الكفاية من تلميذ لآخر.

– القاعدة الثانية: الإهتمام بالكفايات المستهدفة مع اعتبار مكتسبات التلاميذ وحاجاتهم:

إن الكفايات المستهدفة من الوحدات ومن الدروس المندرجة تحتها هي التي تهدي المدرس في خطوات عمله؛ بما فيها مرحلة التحضير ومرحلة الإنجاز، وبعد ذلك يشدق منها القدرات المعرفية والوجدانية والمهارية. علماً بأن القدرات المقترحة في البرامج كما جاءت في الكتب المدرسية – على سبيل المثال – يمكن للمدرس أن يأخذها بعين الإعتبار، لكن له أن يقوم بتعديلها أو تغييرها بما يحقق تلاؤماً أكثر مع خصوصية الموقف التعليمي، الذي يتحدد ببعض الخصائص والمتغيرات المتعلقة بالفئة المستهدفة ومستوياتها وحاجاتها.

ولذلك لا بد أيضاً من تحديد المكتسبات السابقة للتلاميذ ذات الصلة بالوحدة وبموضوع الدرس على وجه الخصوص؛ لأن ذلك يساعد على صياغة القدرات التي سيكتسبها أولئك التلاميذ وتخطيط ما يناسبها من طرق التدريس ووسائله، كما أنه يفيد في تفويج التلاميذ إلى مجموعات عمل داخل القسم حسب مكتسباتهم القبلية واختلاف مستويات تمكنهم من المهارات المرتبطة بها، ومن ثمة يعمل المدرس مع كل مجموعة بالوثيرة المناسبة لها.

ونظراً لما في اعتبار حاجات المتعلمين النفسية والتربوية من أهمية في التدريس عامة، وفي بلوغ الغايات المرجوة من تدريس المادة خاصة – باعتبار أن المتعلم هو محور العملية التعليمية – فإنه ينبغي للمدرس الإهتمام بها ومراعاتها، إلى جانب مراعاة المرحلة العمرية باعتبار النمو الإدراكي والعاطفي والجسمي للتلميذ؛ حتى لا تتعثر عمليات التعلم والتعلم وتفق بذلك فاعليتها؛ لأن التجاوب مع حاجات الفئة المستهدفة بالعملية التعليمية يمثل أبرز وأهم العوامل الدافعة لها للتعلم، بما يحقق لدى هذه الفئة اكتساب الكفايات المطلوبة.

– القاعدة الثالثة: إقامة عقد ديداكتيكي جديد يقنع التلاميذ بتغيير وظيفتهم :

إذا كان دور التلميذ في إطار البيداغوجيا المتمحورة حول المعارف يتحدد في الإنصات ومحاولة الفهم وإنجاز التمارين واستظهار ما حفظه من مضامين الدروس بشكل كتابي أو شفوي، فإن دوره في إطار البيداغوجيا الوضعية المشكلات يتميز بالإنخراط التلقائي في العمل وبالمشاركة في مجهود جماعي لتحقيق مشروع، وللعمل في نفس الوقت على بناء كفايات جديدة، كما أنه يتمتع بهامش أكبر في المحاولة وفي الخطأ؛ لأنه مطالب بالكشف عن طريقه الخاصة في الإستدلال العقلي، وأن يكون على وعي تام بالكفايات التي يحصل لها بها الفهم والحفظ والتواصل وغيرها من القدرات.

وهذا العقد الديدانكتيكي الجديد يطرح إشكالا يتعلق بكيفية تخلص المدرس من ثقافته المهنية الفردية وهو يوجه دعوة العمل الجماعي لتلاميذه، ولعل الجواب عن هذا الإشكال يتضمن احتياج المدرس لكفايات مهنية؛ تتلخص في إنخراطه الشخصي في العمل، مع قدرته على توضيح مكونات هذا العقد الديدانكتيكي الجديد للتلاميذ، وتوجيهه وتشجيعه لمحاولاتهم وقبول أخطائهم وفهمها وتحليلها بغية تصحيحها، بالإضافة إلى تبيين وتعزيز التعاون بينهم.

وإذا كان هذا العقد الديدانكتيكي من شأنه أن يساهم في دفع التلاميذ لتغيير وظيفتهم؛ فإنه لا بد من إقناعهم بذلك التغيير، وذلك يتطلب إقناعهم بالتعلم بكيفية مغايرة لما ألفوه في السابق حتى لا يعرقلوا سيرورة الإصلاحات التعليمية؛ وذلك يعني إقناعهم بتبني موقف إيجابي وانخراطهم في تفعيل مبادئ العقد الديدانكتيكي المقترح عليهم والقائم على احترام شخصياتهم وآرائهم، فيتحولون إلى شركاء نشيطين ومبدعين يتعاونون مع مدرسهم بغرض ابتكار وضعيات مشكلات ملائمة أو بهدف التفكير في مشاريع جديدة. ومن ثمة لا بد أن يكون المدرس مقتنعا بجذوى الإصلاحات لئتمكن من تحفيز التلاميذ على المشاركة والاندماج في الوضعيات الجديدة، وذلك يتطلب إطلاعهم على المبادئ والموصفات التي تستدعيها منهم المقاربة بواسطة الكفايات؛ وهي تتلخص فيما يأتي :

— أولاً : المشاركة الفعلية في عملية التعلم؛ فيلزم أن يتحلى التلميذ بدافعية تتجاوز التحفيز المدرسي التقليدي؛ لأجل انخراطه بشكل تلقائي في إنجاز المهام المنتظرة منه، ومن شأن هذا الإلتزام أن يحول دون انكماش التلميذ على نفسه في سلبية مميته.

— ثانياً : التعاون مع زملائه؛ حيث لا تسمح المقاربة بواسطة الكفايات للتلميذ بالإنعزال؛ وذلك لضرورة تظافر جهود الجماعة في إطار تقسيم للعمل يقوم على التنسيق بين المهام المسندة لكل فرد، كما أن الصورة الإيجابية للتلاميذ النشيطين تؤثر في الآخرين الأقل نشاطاً، وتقلل من أثر الإكراهات المؤسسية الداعية للإجتهد والمثابرة.

— ثالثاً : المسؤولية تجاه الآخرين؛ فإن التعليم بالكفايات ينطلق من مشاكل مستمدة من واقع الحياة وتتعلق بأشخاص قد لا ينتمون للفصل الدراسي ولكنهم مستهدفون بالمشروع؛ ومن ثمة يكون التلميذ متحملاً لمسؤوليته إزاءهم، كما أنه يتحملها إزاء زملائه؛ إذ أن عدم التزامه بإنجاز المهمة الموكولة إليه سيلحق الضرر بباقي أفراد المجموعة، وهذا من شأنه إدماج التلميذ في سيرورة تضامنية تحد من إهماله وتحسنه بالتزاماته.

— رابعاً : طول النفس في إنجاز الأنشطة التعليمية؛ فإنه في إطار المقاربة بالكفايات يصير الإستثمار البيداغوجي للأنشطة بعيد المدى؛ ولذلك يطالب التلاميذ بالتركيز على الغايات البعيدة المرجوة منها؛ مما يدفع إلى الإستمرار في العمل عبر مراحل إلى الإنتهاء الكلي منه، وذلك قد يتطلب مدة طويلة.

— القاعدة الرابعة : الإنباط من الوضعيات المشكلات وتنويع الأنشطة التعليمية :

فلا يقدم الأستاذ للتلاميذ دروساً جاهزة، ولكنه يضعهم في مواقف تفرض عليهم بلوغ هدف أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو الكشف عن حكم شرعي...؛ فإن اكتساب التلاميذ للكفايات يتحقق عن طريق مواجهتهم الدائمة لمشكلات كثيرة تتميز في نفس

الوقت بتعقيدها وواقعيتها، وتهدف إلى استنفار أصناف متنوعة من الآليات والوسائل الإدراكية.

وهنا يتعين على المدرس معرفة الغايات التي يسعى إلى تحقيقها، وضبط العوائق المعرفية التي يريد أن يضع التلاميذ في مواجهتها، وينبغي أن يكون العائق واضحاً ومحدداً ومحفزاً للتلاميذ على استثمار مكتسباتهم السابقة وإعادة النظر فيها؛ لأجل امتلاك معارف وقدرات ومهارات جديدة. كما أن المدرس مطالب بتضمين الوضع المشكل في بعض المؤشرات المساعدة على تلمس طريق الحل؛ تلافياً لأحاسيس العجز التي قد يشعر بها المتعلمون. بالإضافة إلى ضرورة تناسيه لخبرته الخاصة، بهدف التوضع مكان المتعلم لفهم ما يعوق تعلمه، على اعتبار أن المدرس بحكم طول مراسه ينتهي إلى القفز على مراحل تشكل مفاهيم المادة؛ فتبدو له تلك المفاهيم بديهية والعوائق سهلة التجاوز. ويضاف إلى ذلك قدرة المدرس على التواصل مع تلاميذه، ومساعدتهم على التعبير عن المشاكل التي تعترض طريقهم، مع ما يستلزمه ذلك من قدرة على تسيير الفصل الدراسي؛ حيث يكون عمل التلاميذ أحياناً في إطار مجموعات.

ولابد هنا من التأكيد على أن العمل انطلاقاً من مشكلات مطروحة ينبغي أن يوازيه تنويع في الأنشطة التعليمية؛ ذلك أن الأنشطة التي تلائم العمل الفردي تختلف عن الأنشطة التي تناسب العمل الجماعي، وتلك التي تلائم التلاميذ بطيئي التعلم ليست هي التي تناسب المتفوقين، كما أن الأنشطة التي توظف مع وجود وسائل تعليمية مساعدة قد تتغير أو يقع تعديلها عند انعدام تلك الوسائل.

وبصفة عامة تشمل الأنشطة التعليمية التعليمية كل الإجراءات التي من شأنها العمل على تحقيق غايات التعليم؛ ومن ثمة فإن المدرس يختار لتنظيم نشاطه التعليمي الطرق الملائمة للكفايات المستهدفة، مراعيًا في ذلك مستويات التلاميذ ومكتسباتهم السابقة.

ولما كان من أساسيات مدخل الكفايات في التعليم الإعتناء بالفروق الفردية بين التلاميذ؛ فإن المدرس يحتاج إلى تخطيط الأنشطة وتحديد بناء على اختلاف التلاميذ في مكتسباتهم وسرعة تحصيلهم؛ ولذلك لا بد له من تقسيمهم إلى مجموعتين أو أكثر؛ لأن عدم التقسيم يفضي إما إلى العمل مع الأقوياء منهم مما يجعل الضعاف لا يستفيدون، وإما إلى العمل مع الضعاف مما يجعل الأقوياء لا يستفيدون، رغم ما يبذله المدرس من مجهودات مضاعفة مع الضعاف؛ ومن ثمة تظهر ثمرة الإهتمام بالصنفين معاً في التعليم المندمج؛ حيث يستفيد ويتقدم في التعلم كلاهما، وإن كان هذا النمط من التعليم يتطلب تنظيمًا خاصاً لوضعيات التعليم والتعلم، بما فيها المحتويات والأنشطة وتفويج التلاميذ وغير ذلك.

ويستطيع المدرس عند تنظيمه للتلاميذ في الفصل اعتماد المعيار المناسب لهم؛ بتنظيمهم في مجموعات حسب قدراتهم التحصيلية، أو حسب مستويات ذكائهم واستعدادهم، أو حسب مصادر الإدراك لديهم؛ كأن يكون سماعياً مباشراً من المدرس أو من مسجل أو متفاعلاً مع الأقران أو بصرياً بالقراءة أو بمشاهدة الوسائل المرئية، أو حسب رغبتهم في اختيار أقرانهم والدراسة معهم، أو حسب هدف التعليم؛ كمنافسة أفراد لبعضهم البعض أو تنمية تعاونهم مع بعضهم، أو حسب خصائصهم النفسية والاجتماعية؛ كالمتفوقين والمستقلين تحصيلياً والاجتماعيين والمنعزلين والهادئين الصامتين والمعتمدين على الغير، أو حسب أسلوب التعليم؛ كالمناقشة أو المحاضرة أو غيرهما.

ويضاف إلى ذلك ضرورة اهتمام الأستاذ بالأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم خارج الفصل؛ حيث تلعب فيها أطراف أخرى دوراً تعليمياً يدعم جهوده، وذلك بالخروج من حجرة الدرس للقيام بزيارات وتداريب وأنشطة تربوية في بعض المؤسسات؛ كالمستشفيات والخيريات والخزانات والمجالس العلمية المحلية وبعض المرافق العمومية وغيرها. وذلك وفق نهج يسعى لإشراك أولياء أمور التلاميذ وغيرهم من الفعاليات المحلية بكيفية مستمرة في إطار علاقات التعاون ودعم العملية التعليمية.

— القاعدة الخامسة : التركيز على أساسيات المعرفة واستغلالها بكيفية جيدة :

هذا النهج يسير وفق مناهج المواد الدراسية التي تدور حول أساسيات المعرفة، ذلك أن معارف المادة كثيرة ومتشعبة شأن سائر المواد، ولما كانت المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ كثيرة؛ فإننا ندرك أنه من المتعذر عليهم الإلمام بتفاصيل حقائق العلوم والمعارف المرتبطة بكل مادة — ومن ذلك المعارف المرتبطة بمادة التربية الإسلامية — ولو في نطاق البرنامج الدراسي المقرر، مهما حاول المدرس بذل جهده في سبيل ذلك؛ ومن ثمة أصبح من الضروري الإكتفاء بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها، بدلاً من حشد أذهان التلاميذ بالمعارف وتفصيلها، وذلك بتحديد المفاهيم الأساسية في كل درس وفي كل وحدة، تلك المفاهيم التي تربطها علاقات عضوية بحيث يتكون منها الهيكل البنائي للمادة. وبناء على ذلك يكون على المدرس مساعدة التلاميذ في التعرف على أساسيات المحتوى في كل درس ضمن الوحدة التي يندرج فيها وهيكله البنائي، وطريقة الوصول إلى مفاهيمه بالبحث والتفكير وغيرهما من الأساليب المناسبة، مع تقديم القدر الملائم من الحقائق الذي يساعد على ترسيخ المعاني ووضوحها والقدرة على توظيف تلك المكتسبات في مواقف جديدة. وكما هو واضح فهذا النهج يساعد على إدراك العلاقات بين المعارف والمفاهيم مع التركيز على الأساسيات؛ مما يساعد على تكامل المعرفة وحسن الإنتفاع بها، كما أن هذا النهج يعين على إيجاد مزيد من الترابط والتكامل بين المواد، مع الربط بين المادة الدراسية وواقع الحياة إذا أحسن الأستاذ العمل به إعداداً وإنجازاً.

والإستغلال الجيد للمعرفة في ضوء هذا النهج يتطلب من المدرس عدم النظر للعلاقة النفعية بالمعرفة؛ وهذا يقتضي إعادة بناء علاقته بالمعرفة بما يجعله يبتعد عن المعرفة النظرية المجردة والبعيدة عن الواقع، ويركز على الإهتمام بالمعرفة المنحدرة من التجربة حيث ترسخها الأفعال وتتفاعل مع الواقع. مع التسليم بنسبية المعارف البشرية وعدم اكتمالها؛ فالعمل على بناء الكفايات يعني قبول تقديم الحد الأدنى من المعارف، علماً بأن إدراك ما تبقى يمكن تداركه في فرص أكثر ملاءمة. كما أنه لا حاجة في هذا النهج إلى الإهتمام كثيراً بتنظيم المعارف في أذهان التلاميذ؛ لأن التدريس بالكفايات يقتضي أن المشكل المعالج هو الذي ينظم المعارف ويبنيها وليس خطاب الدرس؛ حيث تصبح وظيفة المدرس كوظيفة المدرب الذي لا تقوم كفاءته على عرض المعارف بطريقة خطابية، ولا على إقامة روابط بين المعارف والوضعيات المناسبة لها، بالإضافة للتوجيه والتخطيط والتحفيز. ويضاف إلى ذلك الحاجة إلى توفر الأستاذ على بعض الإسهامات الشخصية في مجال استعمال المعارف وتوظيفها مع تمثلها؛ فالمدرس الذي لا يتمثل القيم والمبادئ الشرعية التي يدرسها، أو الذي لا يعبر عن أفكاره ولا يشارك في النقاشات في الندوات وغيرها من الأنشطة؛ فإنه يفتقر لمدلولات واضحة عن المفاهيم التي تقوم عليها

مكونات تدريسه. ومما يساعد على هذا النهج ويسير في إطاره؛ ضرورة إهتمام الأستاذ بوظيفية مضمون المادة بنقل المعرفة من مجالها الأصلي داخل العلم الشرعي إلى المجال التربوي وخدمة أهدافه.

— القاعدة السادسة : الربط بالواقع وبين محتويات المادة وسائر المواد :

إن كثيرا من الصعوبات في مجال التدريس تأتي من الإستعمال الضيق للمواد الدراسية، والذي لا يقوم على رؤية نافذة للعمق التكويني للمادة وللقواسم المشتركة التي تربط بينها وبين مواد أخرى.

ولتجاوز هذه الصعوبات في تدريس المادة لابد من الربط بين محتوياتها والواقع المعيش، ليحصل لها الإمتداد المطلوب في الواقع. وهذا الربط بالواقع يندرج فيه ربط الدروس بالإنشغالات الشذوية للمتعلم وحاجاته النفسية والتربوية بما في ذلك حسن استثمار ميله للتدين، مع ربط المحتويات أيضا بالإنشغالات البيئية الإجتماعية سواء منها الإهتمامات المستمرة كالقضايا العامة للأمم والآفات والمفاسد السلوكية، أو الحوادث الطارئة غير المستمرة. مما يدقق مجموعة من الأغراض؛ منها تقريب الموضوعات الدراسية من اهتمامات التلاميذ واحتياجاتهم، وتشجيع توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في حياتهم ومحيطهم الذي يتفاعلون ويندمجون معه، مع جعلهم يدركون التفاعل القائم بين ما هو نظري وما هو عملي.

ومن هذا المنطلق لابد أن يضمن الأستاذ في تحاضير الدروس الجوانب التي تربط بين المحتويات المعرفية والمهارية وبعض الإنشغالات المشار إليها. كما أنه لابد من تذكيره بتلك الارتباطات عند إنجاز الدروس وتهيئ التلاميذ لذلك باستمرار.

وبالإضافة للربط بالواقع فإنه على المدرس أن يسجل كيف ترتبط عناصر كل درس بعناصر مماثلة في دروس أخرى؛ سواء في نفس المادة أو عبر مواد أخرى، وكيف تتقاطع المعارف والمهارات في إطار كفايات ممتدة؛ أي الإمتداد عبر المواضيع والمواد؛ بحيث أن كثيرا من مكتسبات التلاميذ تصلح لحل مشاكل جديدة في مجالات ومواد متعددة، وهذا الربط بين محتويات المادة يكون كلما أمكن ذلك بين المواضيع؛ سواء فيما يخص دروس نفس الوحدة أو الوحدات الدراسية المختلفة أو النظر في علاقتها بالدعامات القرآنية والحديثية، مع عدم إغفال الإمتداد عبر بعض المواد الأخرى كما أشرنا لذلك.

على أن انفتاح المواد على بعضها البعض يستدعي توفر المدرسين على تكوين عميق في تخصصاتهم، ليتمكن المدرس من فك العزلة عن مادة تخصصه من خلال مد جسور التساند الوظيفي بين مكونات المادة ومكونات مواد أخرى تشتغل بنفس الآليات المعرفية والمنطقية. كما أنه لابد لأستاذ المادة — في إطار ربطها ببقية المواد — أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات المهنية؛ التي تتلخص في ضرورة إحساسه بأنه مسؤول عن التكوين الشمولي للتلميذ، فيبعد عن دائرة إهتمامه الدور التقليدي المتمثل في إحصاء كمية المعارف التي يمتلكها التلميذ في مادة تخصصه فقط. مع حرصه على اغتنام الفرص السانحة للخروج عن نطاق تخصصه كي يناقش زملاءه المدرسين لمواد أخرى في قضايا منهجية ذات علاقة بتطوير مجموعة من المهارات المتصلة بالعملية التعليمية التعلمية؛ سواء أكانت مهارات عقلية أو عملية أو إجتماعية، وعمله معهم أيضا انطلاقا من جرد معارف وكفايات موحدة على صعيد مواد متعددة. وكما هو واضح فهذا يتطلب إدراكه

وتقديره لحجم التداخل الموجود بين مادة تخصصه وبين سائر المواد الدراسية، وكذا بين الأنشطة الديدكتيكية المتعلقة بمختلف المواد. ومن ثمة لا يتهيب من التشريع التي تقتضي الوضعيات المشكلات في إطار إنجازها إستحضار مادة أخرى أو أكثر، بل والعمل على مضاعفة هذا النوع من المشاريع.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التكامل والربط بين الموضوعات والمواد له مجموعة من الإيجابيات؛ فهو يخدم التكامل المطلوب في الشخصية من جوانبها العقلية والوجدانية والمهارية. كما أنه يهيئ لنوع من المرونة في الانتقال من تكوين إلى آخر ومن مجزوءة إلى أخرى ومن مهارة إلى أخرى؛ ومن ثمة فإنه لا بد من تعزيز المجزوءات المشتركة، وكذا دعم نوع من الشراكة بين المواد.

على أن نجاح عملية الربط يقتضي إعادة النظر في ترتيب المحتويات؛ بما فيها الموضوعات والأنشطة بكيفية تراعي عدم التكرار وتتوخى التكامل؛ حيث تخدم محتويات وحدة محتويات وحدة أخرى في نفس المادة أو عبر مواد أخرى، وبالتالي تخدم الكفايات المستهدفة في المادة كفايات مستهدفة في مواد أخرى؛ بما يغني ويرسخ الكفايات الممتدة ضمن مكتسبات التلاميذ؛ فيساعد اكتساب بعض المفاهيم والمهارات في مادة على اكتساب ما يتلاءم معها من ذلك في مادة أخرى.

— القاعدة السابعة : التجديد والتنوع في الوسائل التعليمية :

لا ريب أن الوسائل التعليمية هي ممارسات تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية ورفع مستوى أداء المدرس وتوفير الوقت والجهد عليه، مع ما تؤدي إليه من زيادة في قدرة التلاميذ على الإدراك والفهم، فضلا عن تأثيرها الإيجابي على مستوى تحبيب المادة وتقريبها إلى نفوسهم، بما يساعد على تحقيق الجودة المطلوبة وبلوغ الغايات المنشودة.

ومن ثمة لا بد أن يختار المدرس من بين الوسائل التعليمية ما يثبت التخطيط لسائر العمليات الضرورية إمكان الإستفادة منه، انطلاقا من تفعيل توظيفه واستثماره ضمن إطار من الخطوات المتكاملة؛ لأن استخدام تلك الوسائل في التدريس ينبغي أن يراعى فيه توفر التلائم المطلوب ليدقق غايته؛ ذلك أنها مختلفة فمذها الواقعية ومذها الحسية ومذها المجردة، فيحسن في التخطيط للدرس أن ينظر المدرس في الوسائل الواقعية؛ هل هي مناسبة للتلاميذ ومناسبة لموضوع الدرس وكافية كميا ومتوفرة عند التدريس وصالحة للإستعمال مع القدرة على استعمالها، فإذا كانت مناسبة من هذه النواحي تم توظيفها، وإلا تم الانتقال إلى وسائل حسية والنظر فيها بنفس المعايير لئتم توظيفها، وإلا تم الانتقال إلى وسائل مجردة، وقد يلتجئ المدرس للجمع بين نوعين من هذه الوسائل أو أكثر عند الحاجة. وفي حال توفر الوسيلة المطلوبة ينبغي أن تكون لها مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة، وأن تتوفر لها أجهزة عرضها إذا كانت بحاجة إلى ذلك، ومن هنا تأتي ضرورة حسن تدبير استعمال هذه الوسائل.

وإذا كانت أبرز الوسائل التعليمية تتلخص عامة في : الاسبورات، والكتب، والمجلات، وقرص صاصات الجرائد، والوثائق، والشفافات، والخرائط، والخطاطات، والجدول، والصور، والر سوم، والمجسمات، والعينات، والأشرطة السمعية، والأفلام

القصيرة، والبرامج الإستطلاعية، والمقتطفات من برامج مختلفة، والحاسوب مع توظيف شبكة الأنترنت، والقيام بالزيارات الميدانية.

وإذا علمنا أيضا أن تلك الوسائل تدعم الأنشطة التعليمية التعلمية وتساعد على تحقيق الكفايات؛ فإن بعض المواقف تحتاج إلى كتب ووثائق أو رسوم وخطاطات أو صور وخرائط، في حين تحتاج مواقف أخرى إلى أشربة أو شفافات أو مجسمات وعينات من البيئة المحلية، أو غيرها؛ ومن ثمة ينبغي تحديد أنسب هذه الوسائل ودور كل منها وكيف ومتى ستوظف.

على أنه يجدر التنبيه هنا على صعوبة اعتماد الوسائل التعليمية التقليدية في إطار العمل بالوضعيات المشكلات؛ لأن تلك الوسائل إنما وجدت لخدمة ظروف مغايرة، لذلك لن يحتاج المدرس لجذابات كثيرة بشكلها التقليدي، ولكنه يحتاج لوضعيات مفيدة تأخذ بعين الاعتبار سن ومستوى التلاميذ والحصص المتوفرة والكفايات التي يسعى إلى بنائها وتطويرها.

علما بأن جميع الوسائل المشار إليها ينبغي أن تخضع لما يساعد على تفعيل ما تختار من أجل تسهيله وتمريضه أو دعمه وتعزيزه أو ضبطه وتوضيحه، وأن تعامل على أنها جزء لا يتجزأ من موضوع الدرس والمادة المرجعية له وأسلوب التعليم، لا مجرد وسائل إيضاح أو وسائل معينة يستطيع المدرس إهمالها والإستغناء عنها.

وفيما يخص الكتاب المدرسي — الذي يعتبر من أهم الوسائل التعليمية — فإنه لا بد من تقوية العلاقة بين مضامينه وبين التلميذ؛ وذلك بتعويد هذا الأخير على توظيفه بما يدعم التركيز على التعلم الذاتي، علما بأن طريقة التناول للدرس التي تعتمد الترسيمات والجداول والخرائط والصور وغيرها؛ كلها من العوامل المساعدة على تحقيق ذلك الغرض وتنويع الأنشطة التعليمية والتطبيقية. وبهذا الخصوص نلاحظ أن أنشطة التعلم والتطبيق والتقويم التي توجد في الكتب المدرسية الجديدة يمكن استعمالها — بعد توجيهها بشكل لائق — لخدمة أهداف المقاربة بواسطة الكفايات.

— القاعدة الثامنة : اعتماد تقويم مساعد على التكوين والدعم :

ينبغي للمدرس أن يضمن تحضير الدروس تحديدا للأسلوب الذي سيعتمده لمعرفة مدى تحقق الكفايات المنشودة، فتكون أنشطة التقويم متمحورة حول الكفايات المحددة سلفا؛ ومن ثمة يختار أسلوب التقويم المناسب لقياس مدى تحقق الكفايات لدى التلميذ؛ فيستعمل الإختبارات الشفوية، أو الإختبارات الكتابية المقالية، أو الكتابية الموضوعية، أو إختبارات الأداء.

ولا بد لكي يكون التقويم مساعدا على التكوين من استحضار بعض المبادئ؛ التي نتلخص في جعل التلاميذ يخضعون لإختبارات تشخيصية ومرحلية تطويرية وإجمالية، مع ضرورة الإندماج الطبيعي للتقويم التكويني في الوضعيات المشكلات، وإجراء التقويم من خلال الملاحظة لممارسة التلميذ في إطار مهمة من المهام. وقبول الإنجازات الجماعية، وعدم اللجوء لاحتساب مجهودات كل فرد داخل المجموعة إلا للتعرف على الصعوبات الخاصة بكل تلميذ. والتركيز في تقويم المعارف والقدرات والمهارات عامة على وضعها في سياقها وفي إطار الوضعيات التي أدت إليها، كما أن أشكال التقويم التي تعتمد خلال

فروض المراقبة المستمرة ينبغي استيحاءها من الأجواء العامة للوضعيات التدريسية ترسيخا لنهج التدريس بالكفايات.

وهذا المسلك في التقويم يؤدي إلى نوع من الشفافية؛ حيث تسمح المقاربة بواسطة الكفايات بالكشف عن مجهودات التلاميذ و عن طرق التفكير لديهم...، وبالتالي يذنب تقويم التلميذ على مدى إسهامه في تقدم العمل الجماعي بشكل واضح؛ بناء على معايير تعطي الأهمية للمهام الجماعية، خلافا للتقويم التقليدي الذي يكون وقت الإختبار بناء على معايير مجردة.

ولكي يؤدي التقويم دوره في التكوين فإنه يحتاج للقيام بأنشطة تشجع التقويم الذاتي وتدفع للاهتمام بالتصحيح الجماعي، مع استخراج الصعوبات التي يعاني منها بعض التلاميذ ومناقشتها معهم فرديا وجماعيا، وتشخيص أسباب التعثر وبطء التعلم عند بعضهم، ثم استثمار نتائج التقويم بوضع لوائح التلاميذ حسب نتائجهم، وتوجيههم لتشكيل مجموعات عمل قارة نسبيا بناء على اختلاف مستوياتهم وسرعتهم في التحصيل؛ خاصة إذا تبين من التقويم تميز واضح بين الضعاف والمتفوقين.

وبالنسبة للعدم ينبغي الإستعداد في البرمجة لتخطيط الفترات والحصص الخاصة بالعدم لفائدة الفئات التي تظهر حاجتها للعدم؛ ومنها حالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبة عابرة بسبب غياب أو شرود، وفي إطار الأنشطة العادية للقسم يمكن برمجة تشكيل مجموعات مؤقتة على أساس احتياجات التلاميذ ومستوياتهم، واللجوء إلى العمل التعليمي الجماعي بين التلاميذ بما يحفزهم أكثر على التعلم، مع تعويدهم على استثمار الخزانة المدرسية، وتتبع وثيرة التعلم لديهم من خلال التقويم المستمر لمكتسباتهم وفتح حوار دائم معهم حول النتائج التي يوصلون عليها. وبالنسبة لفئة المتعثرين يمكن تخصيصهم بأسئلة خاصة شفوية أو كتابية مع تكليفهم ببعض الأنشطة والواجبات المنزلية لدعم تعلماتهم. وتعزيز ذلك بزرع الثقة في نفوسهم من خلال توجيههم بتوجيهات دقيقة وهادفة مع إعطاء قيمة لمجهوداتهم وعدم تضخيم أخطائهم.

ويتم تنويع كل ذلك بمراجعة الإستراتيجيات المتبعة لتصحيح مسارات الأنشطة التعليمية التعليمية، وإدخال التعديلات اللازمة في طرق التدريس ووسائلها؛ بما يكفل تحقيق الكفايات المستهدفة.

— خاتمة : إن تلك القواعد التي فصلنا القول فيها هي اجتهاد يبتغي تطوير تدريس المادة؛ بما يساهم في جعله يسير وفق نهج التعليم بواسطة الكفايات، وهي قواعد قابلة للزيادة أو التعديل فيها أو على الأقل التخريج عليها وتفريعها حسب ما تدعو إليه الممارسة الفعلية للتدريس.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لتفعيل تلك القواعد واستثمارها بكيفية أحسن في سبيل بلوغ الكفايات المستهدفة وتحقيق الجودة المطلوبة؛ لا بد من توفر مجموعة من الشروط في المنهاج والظروف المساعدة على نجاح العملية التعليمية التعليمية؛ ومن ذلك إبراز كفايات مرجعية واضحة حسب متطلبات كل مستوى تعليمي وخصوصيات كل مادة، ومراجعة مختلف الكتب المدرسية الجديدة، مع التخفيف من محتويات البرامج المقررة، والتخفيف أيضا من الإكتضاض الحاصل في الأقسام؛ بما يساعد المدرس على الإشتغال على أساس وضعيات حل المشكلات، مع عدم إغفال التكوين المستمر الذي يستجيب لحاجات

الإصلاحات الجديدة و ما تطرحه من متغيرات، بما يفيد في التعرف على البيداغوجيا الجديدة وحسن التعامل معها لتحقيق التطوير المنشود.