المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية
والتعليم العالي
وتكوين الأطر
والبحث العلمي

دليل
بيداغوجيا الإدماج

المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب

شارع مولاي اسماعيل ـ حسان ـ الرباط . الهاتف : 43 63 72 037 . الفاكس : 97 40 73 037

المحتويات	الصفحة

تقديم..... 4
1) لماذا نكيف البرامج المدرسية؟..... 5
2) ما الفائدة من المدرسة؟..... 7
3) هل نستغني عن بيدغوجيا الأهداف؟ 9
4) من هو الشخص الكفء؟..... 11
5) هل تتصرف تلقائيا وفق منطق المقاربة بالكفايات؟..... 13
6) ما المقصود بالوضعية المركبة؟..... 15
7) ما هي بيداغوجيا الإدماج؟..... 18
8) هل إنهاء المقرر الدراسي هو الأساس؟..... 21
9) يف تنظم البرامج من منظور بيداغوجيا الإدماج ؟..... 23
10) هل ينبغي التوقف عن تقديم الدروس بطريقة عمودية؟..... 26
11) كيف ننظم عمل المجموعات؟..... 28
12) هل من اللازم اقتراح وضعيات مركبة في كل وقت؟..... 30
13) مثال للتوضيح..... 32
14) كيف نخطط التعلمات؟..... 37
15) كيف نقوم مكتسبات المتعلمين؟ 37
16) كيف نصحح أوراق التحرير؟..... 40
17) كيف نعالج صعوبات المتعلم..... 34
18) ما الذي يتعين علي تغييره بالدرجة الأولى في ممارستي داخل الفصل 45
19) لماذا نجد تفاوتا كبيرا بين المستويات داخل الفصول؟..... 48
20) كيف نحقق الإنصاف في المدرسة؟..... 50
- معجم المصطلحات..... 52
- المراجع..... 56

تقديم

هذا الدليل موجه للمدرسين لممارسة بيداغوجيا الإدماج، فهو يقدم أجوبة مختصرة ومركزة عن مختلف الأسئلة المتعلقة بتطبيق هذه المقاربة. وبذلك يمكن اعتباره مرجعا وأداة عمل في الوقت نفسه:

فهو مرجع لأنه يقدم تصورا مبسطا لبيداغوجيا الإدماج، يقوم على فكرة أن التلميذ يتعلم بكيفية أفضل :

- إذا كان في وضعية إنتاج حقيقية؛
- إذا انخرط فعليا في أنشطة إدماجية يعبئ من خلالها مكتسباته؛
- إذا كانت وضعية التعلم ذات دلالة بالنسبة إليه؛
- إذا كانت الأخطاء التي يقع فيها أثناء التعلم تُشخَّص من قبل المدرس وتُعَالجَ، خصوصا إذا كانت تشكل عائقا أمام استمرارية التعلمات اللاحقة؛
- إذا كان يعتمد في بناء معارفه على التفاعل مع الآخرين، على اعتبار أن الصراع المعرفي وسيلة لتصحيح الأفكار والتمثلات.

وهو أداة عمل لاشتماله على مجموعة من التوجيهات العملية والأمثلة التوضيحية، التي تمس مختلف الجوانب التطبيقية لبيداغوجيا الإدماج، وخاصة ما يتعلق ب:

- تخطيط السيرورة التعلمية؛
- تدبير أنشطة الإدماج داخل القسم بهدف تحويل مكتسبات المتعلمين إلى كفايات حقيقية؛
- تقويم مستوى التحكم في الكفاية لدى المتعلمين؛
- تشخيص أخطاء المتعلمين والتعرف على الصعوبات التي يواجهونها؛
- تنفيذ خطة علاجية لمساعدة التلاميذ المتعثرين.

وتجدر الإشارة إلى أن العمل ببيداغوجيا الإدماج، كإطار منهجي لأجرأة المقاربة بالكفايات، لا يعني إحداث قطيعة تامة مع الممارسات التعليمية السائدة، التي يمكن تطويرها تدريجيا عن طريق إدراج مجزوءات للإدماج في المقرر الحالي.

غير أن تدبير هذه المجزوءات يتطلب امتلاك كفاية مهنية خاصة للتعامل مع الوضعيات المركبة، سواء من حيث التصور أو التصريف أو التقويم والاستثمار. ويسعى هذا الدليل إلى تمكين المدرس(ة) من تلك الكفاية وذلك ب:

- توضيح بعض المفاهيم ذات الصلة ببيداغوجيا الإدماج من خلال أمثلة ملموسة؛
- تقديم اقتراحات لمساعدته على تدبير الفعل التربوي؛
- تزويده ببعض الإرشادات التي تمكنه من بناء عدة فعالة للتقويم والعلاج.

وسيجد المدرس(ة) في نهاية هذا الدليل لائحة بأهم المصطلحات المتداولة في بيداغوجيا الإدماج.
ونرجو أن يحقق هذا العمل ما هو منتظر منه، ومن الله العون والتوفيق.

1. لماذا نكيف البرامج الدراسية؟

يستجيب الإصلاح لضرورات تطور المجتمع، وهو لا يتم بين عشية وضحاها، إذ لا بد من استيعابه من لدن كل الفاعلين التربويين (مفتشين تربويين ومديرين ومدرسين). وهناك، بصفة عامة، ثلاث مراحل أساسية يجب اتباعها لتحويل هذا الإصلاح إلى واقع ملموس داخل المدرسة:

1- التحسيس والإخبار، ويقتضي الإجابة عن السؤال التالي: «هل يمكنني أن أقبل الحديث عن صيغة أخرى للعمل؟»

2- تغيير التمثلات، مما يستدعي الإجابة عن السؤال: «هل أعمل على تطوير طريقتي في التفكير؟».

إذ لا يمكن الحديث عن انخراط حقيقي في الإصلاح إلا بعد استيعاب جيد لمضمونه، وهذا هو الدور الأساسي الذي يجب أن يضطلع به التكوين.

3- تغيير الممارسات، ويمكن التعبير عنه بالسؤال التالي: « هل أعمل على تكييف ممارستي التعليمية وفق متطلبات الإصلاح؟»

- في أي مرحلة من المراحل الثلاث المذكورة تموضع نفسك؟

- لماذا إصلاح المدرسة المغربية؟

إن إصلاح المدرسة المغربية رهين برفع مجموعة من التحديات الداخلية والخارجية.

1- التحديات الداخلية

تواجه المنظومة التربوية المغربية ثلاثة أنواع من التحديات الداخلية:

- التحدي الأول يهم مواكبة المدرسة للتحولات التي شهدها المغرب خلال السنوات الأخيرة في المجال المؤسساتي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وذلك بترسيخ قيم التسامح والحوار، وإعداد التلاميذ لممارسة دور المواطنة في مجتمع ديمقراطي. وبعبارة أخرى، يتعلق الأمر هنا بملاءمة التعليم لحاجات المجتمع المغربي.

- التحدي الثاني يهم تمكين المدرسة من الاضطلاع بدورها الكامل في مجال التربية والتأهيل والتنشئة الاجتماعية. ويتعلق الأمر هنا بالرفع من جودة النظام التربوي، أو ما يسمى بالفعالية الداخلية.

- أما التحدي الأخير فيتعلق باستمرارية دمقرطة التعليم، بجعل خدماته في متناول جميع المواطنين، وضمان حظوظ النجاح لكل المتعلمين، مما يوفر نظاما تربويا أكثر إنصافا.

2- التحديات الخارجية

المنظومة التربوية مطالبة أيضا برفع تحديات ذات طبيعة خارجية، ويتعلق الأمر ب:

- تحدي العولمة الاقتصادية، الذي يتطلب تأهيلا من مستوى عال ومواكبة لمتطلبات الحركية المهنية.

- تحدي المعلوميات، الذي يستوجب، من جهة، توظيف تكنولوجيا المعلوميات والاتصال في مجال التعلمات المدرسية، ومن جهة ثانية، تعلم استعمالها في مختلف قطاعات الإنتاج.

ويتمثل دور هذه التحديات في الرفع من الفعالية الخارجية للمنظومة التربوية، بحيث تكون قادرة على الاستجابة لحاجات النمو الاقتصادي والاجتماعي للبلد، في تفاعله مع المحيط الدولي.

2. ما الفائدة من المدرسة؟

هل من الممكن التوفيق بين هذه التحديات؟

من الأهمية بمكان تعليم التلاميذ استعمال المعلوميات، وتنشئتهم على المواطنة الكونية. ولكن، ينبغي ألا ننسى أن كل تلميذ يجب أن يتوفر على مكتسبات أساسية، تساعده على الاندماج في المجتمع ومواصلة دراسته، والقدرة على خلق منصب شغل بعد التخرج.

لنوضح ذلك من خلال المثال التالي:

« كانت المواد الغذائية ، في الماضي ، تأتي بالخصوص من الضيعات والمزارع الصغيرة؛ أما اليوم فيحصل عليها المستهلك من مصادر مختلفة ، ولا يملك ، في أغلب الأحيان ، أي قدرة على مراقبتها . فالمزارع الصغيرة تحولت إلى محلات صناعية لتربية المواشي ، كما أن الفواكه والخضر أصبحت تعالج بأسمدة أغلبها مضر بالصحة ، ونشاهد أيضا تكاثر المنتوجات الغذائية المعدلة وراثيا يوما بعد يوم.

1 – كيف نراقب إذن مكونات المواد التي نشتريها ؟
2 – هل نصدق كل الإشهارات التي يبثها التلفزيون؟
3 – كيف ننتج ونستهلك مادة غذائية دون إلحاق ضرر بالبيئة؟
4 – كيف نعد وجبة غذائية متوازنة؟
5 – كيف ندبر أمورنا المادية؟ »

يرتبط السؤالان 1و2 بالقدرة على معالجة المعلومات، ويتصل السؤال 3 بالتربية على المواطنة الكونية، أما السؤالان 4و5 فيتعلقان بالقدرة على التصرف بفعالية لمواجهة وضعيات الحياة اليومية. إنها جملة من الأسئلة التي تعنى بها المدرسة في الوقت الحاضر، وهي أسئلة مصاغة بعبارات تدل على تصرف الفرد بكيفية فعالة وذكية داخل محيطه، عوض اكتفائه بالمعرفة الجاهزة أو بتنفيذ التقنيات. وهذا جوهر المقاربة بالكفايات.

جعل التلاميذ قادرين على التصرف في محيطهم

توجد هوة بين الحياة في المدرسة والحياة في المجتمع. فالمدرسة تقوم على إكساب المتعلم معارف« مدرسية»، بينما يفترض أن تهيئه للاندماج في المجتمع. إذ يُعَوَّد المتعلمون في المدرسة، منذ نعومة أظافرهم، على تلقي المعارف بكيفية تلقينية وحفظها عن ظهر قلب لاسترجاعها وقت الامتحان، مما يجعلهم يفتقرون إلى الأدوات التي تسمح لهم بالتصرف بفعالية في حياتهم اليومية. وهكذا تنتج المدرسة شبابا اكتسبوا معارف مختلفة خلال سنوات متعددة، لكنهم عاجزون عن توظيفها في معالجة وضعيات الحياة اليومية:

– فبإمكان المتعلمين أن يقرأوا نصا، لكنهم يعجزون في غالب الأحيان عن إدراك معناه والتصرف في ضوئه؛

– يتعلمون النحو والصرف، لكنهم لا يستطيعون كتابة نص قصير بكيفية سليمة في إطار وضعية تواصلية حقيقية؛

– يستطيعون القيام بعمليات الجمع والطرح، لكن عندما تعترضهم مشكلة من مشكلات الحياة اليومية لا يعرفون استعمال الجمع أو الطرح لمعالجتها.

إنه لمشكل كبير أن تنفق أموال طائلة في سبيل تربية الأبناء، ولكن عند التخرج لا يستطيع عدد كبير منهم استعمال ما تعلموه في حياتهم اليومية. ويعد هذا سببا رئيسيا يجعل المسؤولين عن المنظومات التربوية يقرون بضرورة تكييف برامج المدرسة الأساسية. من المفيد أن يتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب، ولكن ليس باعتماد الطريقة التلقينية، وإنما بطريقة تمكنه من توظيفها لمواجهة وضعيات الحياة اليومية؛ فيعرف مثلا كيف يحرر فاتورة، ويكتب رسالة شكر أو عزاء، ويدافع عن حقوقه، ويزن ويقيس، ويخصب الأرض ... الخ.

كيف نحقق ذلك؟

يمكن تحقيق ذلك بتخصيص جزء من وقت التعلم لتدريب التلاميذ على معالجة هذا النوع من الوضعيات، كما سنوضح ذلك لاحقا.

البرنامج الدراسي والمنهاج

– يحتوى البرنامج الدراسي على غايات المنظومة التربوية، وعلى الأهداف والكفايات المتبعة، وعلى المحتويات المتعلقة بمواد التدريس المختلفة.

– يحدد المنهاج المسار التعلمي للتلميذ، فهو أوسع من البرنامج الدراسي، ويضم، بالإضافة إلى مكونات البرنامج، توجيهات تتعلق بالطرق البيداغوجية وعدة التقويم.

3 . هل نستغني عن بيدغوجيا الأهداف؟

وأنتَ، هل تمارس بيداغوجيا الأهداف؟

من بين المدرسين أسفله، بالنسبة إليك، من هو الذي فهم معنى المقاربة بالكفايات وهو يلقي درسا في النعت ؟

أين نحن من بيداغوجيا الأهداف؟

تتمثل بيداغوجيا الأهداف في تجزيء التعلمات إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية القابلة للتحقق من قِبل التلاميذ، بحيث تتيح الإجابة عن السؤال التالي: «ما هي المعارف والمهارات التي يجب على التلميذ أن يتمكن منها في نهاية نشاط تعليمي/تعلمي معين؟»

تخول إذن بيداغوجيا الأهداف للمدرس التحقق من مدى بلوغ الهدف، من خلال تقويمات جزئية، يجريها أثناء القيام بالنشاط أو في نهايته؛ وهذا ما أكده المدرسون (2، 3 و5)، الذين عبروا عن فهم جيد لبيداغوجيا الأهداف.

فعلى سبيل المثال، نجزئ التعلمات المرتبطة بحساب مساحة حقيقية انطلاقا من خريطة طرقية إلى الأهداف الخاصة التالية: - مقارنة أعداد كسرية - حساب التناسبية - قياس طول بواسطة مسطرة مدرجة...

كما يرجع الفضل لبيداغوجيا الأهداف في جعل المتعلم في قلب انشغالات البرامج المدرسية: فبعدما كانت البرامج المدرسية عبارة عن قائمة من المحتويات يلقنها المدرس، أصبحت عبارة عن قائمة من الأهداف يتم تحقيقها من طرف المتعلمين.

غير أن ما تؤاخذ عليه هذه البيداغوجيا هو كثرة الأهداف وتجزيئ المضامين إلى حد يفقدها دلالتها لدى المتعلم، حيث لا يجد لها صلة بحياته اليومية.

ومع ذلك، لا يمكن القول بأن بيداغوجيا الأهداف أصبحت متجاوزة بشكل مطلق، إذ إن المقاربة بالكفايات لا تلغيها بل تستند إلى إيجابياتها لتغنيها.

ولذلك فالمدرسون الذين يمارسون هذه البيداغوجيا بإمكانهم الاستمرار في اعتمادها أثناء تقديمهم للتعلمات الجزئية. أما الذين لم يمارسوها بعد، فيمكنهم تطبيقها في إطار بيداغوجيا الإدماج.

4. من هو الشخص الكفء؟

كثيرا ما يتم الخلط بين الكفاية والإنجاز من جهة، وبين الكفاية والمنافسة من جهة أخرى. إذ يرتبط الإنجاز في أذهان البعض بالإشعاع والتفوق على الآخرين، بينما تصل المنافسة أحيانا إلى درجة سحق الآخرين.

أما الكفاية فهي شيء آخر مختلف تماما، إنها القدرة على إنجاز مهمة معينة بكيفية متقنة: فالمدرسة التي تقوم بعملها بشكل جيد تثبت كفايتها في التدريس، ورجل الأمن الذي يسهر كل يوم على سلامة المرور هو كفء أيضا في هذا المجال.

الكفاية إذن هي أن ينجز كل شخص بكيفية ناجعة ما هو مدعو لإنجازه.

إن الأمر نفسه يصدق على صعيد المدرسة حيث نسعى اليوم إلى تنمية كفايات المتعلمين لكي يصبحوا قادرين على التصرف بفعالية في دراستهم، وفي محيطهم، وفي حياتهم المهنية لاحقا.

فهم معنى الكفاية من خلال مثال مرتبط بالحياة اليومية

ماذا تعني زراعة الأرض؟

تستوجب زراعة الأرض معرفة بعض الأشياء بخصوص التربة والمزروعات: ما نوع الخضر والحبوب التي تناسب طبيعة هذه التربة أو تلك؟ كيف نخصب الأرض؟ في أي فصل من السنة نقوم بالزرع؟ وفي أي فصل نقوم بجني المحصول؟ من أين نقتني البذور؟ ما هو ثمنها ؟ ما هي الأدوات التي سنحتاجها لفلاحة الأرض؟ كيف نتأكد من نضج المحصول؟ الخ. علينا إذن أن نمتلك مجموعة من المعارف.

ويجب أيضا أن نتقن بعض الحركات كتقليب الأرض، وإنشاء خطوط عليها، وإلقاء البذور في التربة، واقتلاع الطفيليات والأعشاب الزائدة، الخ... وهو ما يعني التحكم في مجموعة من المهارات.

هل نكتفي إذن باكتساب كل المعارف المتصلة بهذا المجال لكي نتمكن من زراعة الأرض؟ لا، بالتأكيد، لأن معارفنا عن الزراعة ستبقى نظرية محضة.

وهل نكتفي فقط بالمهارات المطلوبة؟ لا، لأن عدم توفرنا على بعض المعارف عن الأرض والمزروعات سيجعلنا أشبه ما نكون بالآلة المبرمجة، ننفذ بالحرف ما يطلب منا.

وما شأن من يملك المعارف والمهارات؟ سيكون أفضل، ولكن عليه، علاوة على ذلك، أن يتعلم كيف يوظف معارفه ومهاراته في زراعة محددة، وكيف يدمجها وهو بصدد القيام بزراعة حقل معين.

إضافة إلى المعارف والمهارات، هناك السلوكات والمواقف، كالتصرف بكيفية مناسبة تجاه رداءة أحوال الطقس، واحترام البيئة وما إلى ذلك...

وفي المدرسة نحدد هذه الكفايات حسب المادة الدراسية والمستوى الدراسي، وتسمى بالكفايات النهائية. ومثال ذلك الكفاية التالية:

« في نهاية السنة الأولى ابتدائي، يكون المتعلم قادرا على إنتاج جملة مكونة من ثلاث كلمات، مستعينا بدعامة بصرية.»

الكفاية النهائية والكفاية المستعرضة

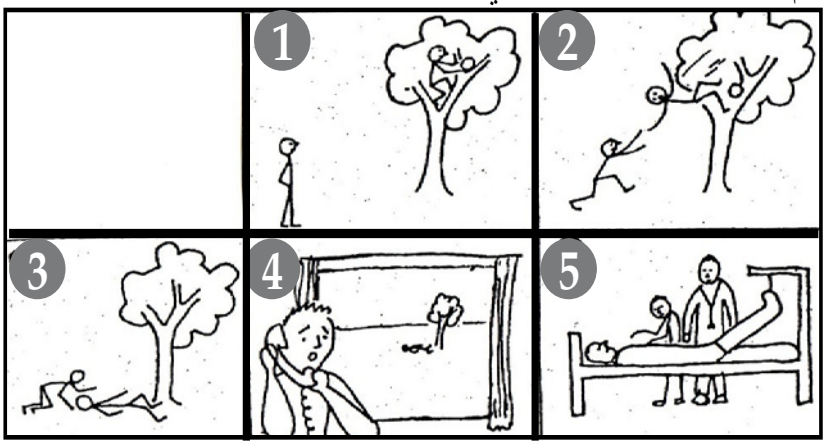
– **الكفاية النهائية** هي كفاية تضم نصف أو ثلث التعلمات المدرجة في مادة دراسية معينة على امتداد سنة، وهي بمثابة العمود الفقري بالنسبة للمقرر، وعليها تنصب أنشطة التقويم بكيفية أساسية.

– وهي مستوحاة من نوع آخر من الكفايات تسمى **الكفايات المستعرضة**، التي تعتبر كفايات عامة، تنطبق على مواد دراسية متعددة، مثل: «البحث عن المعلومات» و«معالجة المعلومات»، الخ. وتشكل هذه الكفايات محددات أساسية للتعلمات، لكن نظرا لصعوبة تقويمها يقل استثمارها داخل الفصل، ولهذا نلجأ إلى تقويمها من خلال الكفايات النهائية.

5. هل تتصرف بتلقائية وفق منطق الكفايات؟

هذه وضعية قدمها مدرس لتلامذته، مرفقة بالتعليمة التالية:

«أتمم الحكاية, معتمدا على الصور التي أمامك.»



«صعد سعيد الشجرة ليقطف تفاحة.....

.....فعالج الطبيب رجله»

الجواب الأول:

«صعد سعيد الشجرة ليقطف تفاحة، فسقط على الارض، فضرب صديقه التيليفون للإسعاف، فحملوه إللمستشفى فعالج الطبيب رجله.»

الجواب الثاني:

«صعد سعيد الشجرة ليقطف تفاحة. كان يلعب مع صديقه. لم يستطيع أن يأكل التفاحة، فسقطت التفاحة من يده، فعالج الطبيب رجله.»

الجواب الثالث:

«صعد سعيد الشجرة ليقطف تفاحة.....

..... فعالج الطبيب رجله.»

«أخذها بيده، فسقط على الأرض فتكسرت رجله، ذهب صديقه إلى البيت فاتصل بالمستشفى عن طريق الهاتف، فحمله رجال الإسعاف إلى المستشفى.»

لم يكتب التلميذ رقم 3 الجواب في الحيز المخصص له، و إنما كتب سطرين في أسفل الورقة.

– ما هي النقطة التي تمنحها لكل جواب من هذه الأجوبة؟ هل تثمن إنجاز التلميذ الكفء؟

إذا منحت للتلميذ رقم 3 أفضل نقطة، فقد أدركت ما معنى تثمين التلميذ الكفء. فعلى الرغم من عدم احترامه للتعليمة، فإنه يستخدم اللغة بكيفية سليمة، (بخلاف التلميذ رقم 1)، ويرتبط إنجازه بالسياق (خلافا للتلميذ رقم2).

إذا كنت تعتبر أن التلميذ رقم 3 يستحق أدنى نقطة، فأنت إذن لازلت تفكر بطريقة «مدرسية». فالتلميذ، بالنسبة لك، يجب قبل كل شيء أن يستجيب لما يطلب منه، حتى ولو لم يستعمل اللغة بشكل جيد.

– أن تكون كفء في مجال اللغة...

في مجال اللغة، لا يكفي أن يكتسب المتعلمون معارف (حروف وأصوات ومفردات...)، ومهارات (تصريف الأفعال وصياغة الجمع والتثنية...)، ومواقف (التعود على مراجعة ما أنجز...). ليس هذا ما سيجعلهم قادرين على استعمال اللغة من أجل التواصل، بل يجب، فضلا عن ذلك، تعليم التلاميذ كيفية التعبير عن آرائهم، وإنتاج نصوص مرتبطة بحياتهم اليومية، وملء البيانات و غيرها من الوضعيات التواصلية. في هذه الحالة فقط سيصبحون أكفاء.

– أن تكون كفء في مجال الرياضيات...

في مجال الرياضيات، لا يكفي أن يكتسب التلاميذ المعارف (جدول الضرب، وأسماء الأشكال الهندسية)، والمهارات (جمع عددين وإجراء قسمة وتحويل المقادير...) والمواقف (تقدير النتيجة قبل إجراء العملية الحسابية والتحقق من النتيجة..). إن هذه المكتسبات وحدها لا تكفي لجعل التلاميذ قادرين على استعمال الرياضيات لحل مشكلات من الحياة اليومية، فعلاوة على ذلك، يجب تعليمهم حل مشكلات معينة باستعمال تلك المعارف والمهارات، وعندئذ سيصبحون أكفاء.

6. ما المقصود بالوضعية المركبة؟

لاحظ الوضعية التالية. ما هي خصائصها؟

أكتب جملة تطلب فيها من الطفل الذي يبدو في الصورة أن يكف عن مثل هذا السلوك. قم بعد ذلك بإلصاق جملتك على جدار الفصل.

يمكنك أن تستعين بالكلمات التالية: موز ـ في الأرض ـ أوراق ـ القمامة.

انتبه، هناك كلمات زائدة.

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

الوضعية المركبة هي التي تتطلب من المتعلم استعمال مجموعة من المعارف والمهارات لحلها.

– هل يمكن أن نتجاهل دور الوضعيات المركبة داخل المدرسة؟

قليل هم الأشخاص الذين يشككون اليوم في دور الوضعيات المركبة في بناء التعلمات. ويكفي أن نشير، في هذا الصدد، إلى أن اختبارات التقويم العالمية تستعمل أكثر فأكثر الأسئلة من نوع «حل المشكلات».

– متى نوظف الوضعيات المركبة؟

نبدأ بمرحلة تعلم المعارف والمهارات، أو ما يسمى بالتعلمات الجزئية، ثم ننتقل إلى العمل بالوضعيات المركبة أثناء إنجاز مجزوءات الإدماج، التي تدرج عادة خلال الأسبوعين السابع والثامن، حيث يتوقف المدرس عن تناول التعلمات الجديدة، ويقترح على التلاميذ حل وضعيات مركبة في جميع المواد الدراسية.

بعد تمكن المدرسين من منهجية التعامل مع مجزوءات الإدماج، يمكنهم أن يقترحوا، **بكيفية تدريجية**، وضعيات مركبة داخل الأسابيع الست الخاصة بتقديم التعلمات الجزئية.

– هل الوضعية – المشكلة مرادفة للمسألة؟

تتميز الوضعية–المشكلة عن المسائل الكلاسيكية، كالمسائل الرياضية مثلا، بخصائص متعددة أهمها:

– كونها دالة ونابضة بالحياة ومستمدة من محيط التلميذ، تخاطبه مباشرة، تتضمن وسائل الإيضاح المناسبة (رسوم وصور ونصوص ووثائق...)؛

– يُدمَج فيها ما يسمى ب « كفايات الحياة » والقيم كالتربية البيئية، والتربية على التضامن،والسلم...؛

– تتضمن تعليمات سهلة وواضحة، تمكن التلميذ من العمل بكيفية فردية؛

– تستند، ما أمكن، إلى وثائق حقيقية.

– من المطالب بحل الوضعيات، المدرس أم التلميذ؟

التلميذ هو المعني بحل هذه الوضعيات، وعليه أن يتعلم كيف يحلها بمفرده، لأنه إذا ظل يعتمد طيلة الوقت على المدرس أو على المتفوقين من زملائه فسوف لن يصبح كفءً.

يمكن الاشتغال في البداية على هذه الوضعيات بمجموعات صغيرة من ثلاثة أو أربعة متعلمين، بعد ذلك يقوم كل تلميذ بحلها فرديا.

فعالية التعلم

لكي يكون المدرس فعالا داخل فصله، عليه أن يقدم بعض الشروح القصيرة، وأن يهتم بالخصوص بإشراك التلاميذ.

إن فعالية التعلم تتوقف على أمرين:

– إتاحة الفرصة للتلميذ لمناقشة زملائه ومقارنة أفكاره مع أفكارهم، وهذا ما يعرف بالصراع «السوسيو– معرفي»، الذي يتولد عن العمل في مجموعات أو في أوراش...

– مراعاة الوقت الذي يخصص للتلميذ لكي يشتغل بمفرده، سواء خلال التعلمات الجزئية أو خلال أسابيع الإدماج.

7. ما هي بيداغوجيا الإدماج؟

الإدماج معناه إقامة علاقات بين التعلمات بهدف التوصل إلى حل وضعيات مركبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة.

ولتدريب التلاميذ على الإدماج، نقدم لهم وضعيات مركبة تسمى «وضعيات الإدماج»، ونطلب منهم إيجاد حل لها.

المراجعة هي إعادة الدروس التي سبق التطرق لها، ويكون المدرس خلالها هو العنصر الفاعل. أما الإدماج فهو جعل التلاميذ يحلون وضعيات مركبة جديدة بأنفسهم.

ماذا تستهدف بيداغوجيا الإدماج؟

– ما المقصود «ببيداغوجيا الإدماج»؟

تستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلم يعبئ مكتسباته و ينظمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة، تسمى وضعيات الإدماج.

– لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف و مهارات ومواقف...)

– لا يحدث الإدماج إلا من خلال وضعية مركبة جديدة، تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها. وعليه أن يبدأ بالبحث، ضمن مكتسباته، عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحل هذه الوضعية. فالإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين.

– والإدماج عملية داخلية و شخصية، فلا أحد يمكن أن يقوم به مقام الآخر.

– من يقوم بالإدماج؟

إن المتعلم هو الذي يمارس الإدماج لمصلحته. وإذا كان المدرس يقترح على تلاميذه إنجاز تمارين تطبيقية وتلخيصات والقيام بمراجعات، فبإمكانه أيضا أن يقترح عليهم وضعيات مركبة، ولكنه في هذه الحالة ليس معنيا بالإدماج، بل المعني بذلك هو التلميذ.

– ما الفائدة من الإدماج؟

إذا لم يتعلم التلميذ دمج موارده ومكتسباته، لن يذهب إلى ما هو أبعد، وسينحصر تعلمه في استظهار المعارف أو إنجاز التمارين المدرسية، ولن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية والدراسية.

– هل ندرب التلاميذ على الإدماج، أم أنه ممارسة عفوية؟

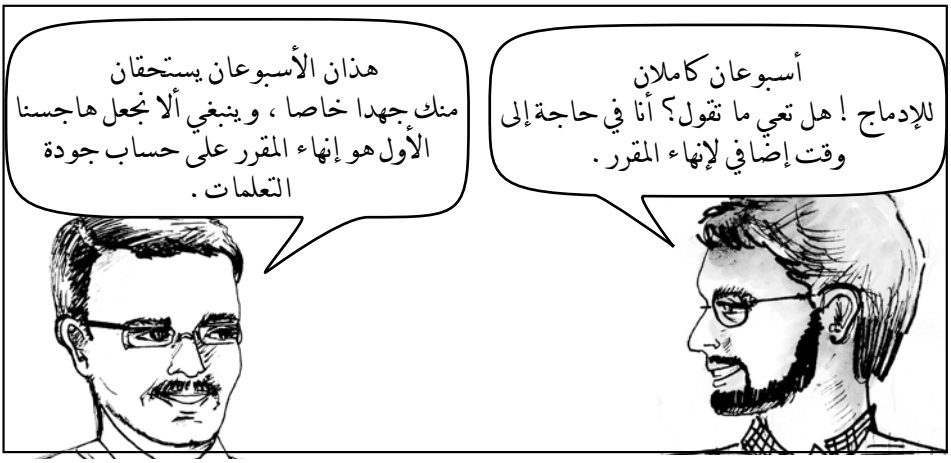
بعض المتعلمين لديهم القدرة على الإدماج، فبعد اكتسابهم للقواعد النحوية والصرفية والمفردات الجديدة، يستطيعون توظيفها لإنتاج نص ما بالاعتماد على أنفسهم. ولكن أغلبية التلاميذ، وخاصة المتعثرين منهم، لا يدمجون مكتسباتهم بشكل عفوي، ولن يصبحوا قادرين على الإدماج إلا إذا تدربوا عليه في المدرسة.

مفهوم النقل

نقل المعارف و المهارات يعني استخدامها في وضعيات الحياة الحقيقية بطريقة عملية.

تعتقد المدرسة، منذ مدة طويلة، أن إعداد التلميذ للحياة يقتصر على مَدِّه بمجموعة من المعارف والمهارات الضرورية، ليقوم هو بنفسه، بعد ذلك، بمهمة نقل مكتسباته لحل وضعيات من الحياة، بينما المطلوب هو أن ندربه على ذلك.

8. هل إنهاء المقرر الدراسي هو الأساس ؟



إن بيداغوجيا الإدماج تحرص على تفادي تغليب الكم على الكيف؛ فالأهم هو أن ينمي المتعلم كفاياته الضرورية، التي تخول له المرور إلى السنة الدراسية الموالية. ومن أجل ذلك يجب أن نعمل على ترسيخ و تثبيت المحتويات الأساسية بشكل ملائم لدى كل متعلم، وأن نساعده على تعلم كيفية إعادة توظيفها في وضعيات جديدة، ونتأكد من قدرته على القيام بذلك.

الموارد هي كل ما يجب استخدامه لتحقيق كفاية. وهي تشمل المعارف والمهارات والمواقف. فبالنسبة لكل كفاية نهائية هناك مجموعة من الموارد الضرورية، والتي يجب أن تشكل موضوعا للتعلمات الجزئية.

– من هم التلاميذ المعنيون بتنمية الكفايات؟

إن تنمية الكفايات النهائية ليست مقصورة على التلاميذ المتفوقين، بل تهم جميع التلاميذ، كل على حدة، ليتمكنوا من متابعة مسارهم الدراسي بكيفية سليمة.

ليس معنى هذا أنه، في قسم مكون من أربعين تلميذا، يجب أن يتمكنوا جميعهم من الكفايات. فهناك دائما بعض المتعلمين يواجهون صعوبات خاصة، ويحتاجون بالتالي للمساعدة. ولكن ما يجب أن نضعه نصب أعيننا دائما، هو تمكين أغلبية التلاميذ من الكفايات النهائية.

– ماذا بشأن التلاميذ المتفوقين؟

إن التلاميذ المتفوقين هم أول من يستفيد من بيداغوجيا الإدماج، فتدريبهم على التعامل مع وضعيات مركبة يرفع مستواهم أكثر، وهذه إحدى الفوائد الكبرى لبيداغوجيا الإدماج. وبما أن المدرس يقترح على التلاميذ وضعيات جديدة ومتعددة، فإن بعض المتعلمين يستفيدون منها على سبيل الإغناء و التقوية؛ بينما يستفيد منها البعض الآخر على سبيل العلاج والدعم، وهكذا يتحقق الإنصاف.

وعندما يتبين للمدرس أن تلامذته قد تمكنوا من الكفايات النهائية، يمكنه أن يرفع أداءهم إلى مستوى الإتقان.

مفهوم الموارد

موارد الكفاية هي المعارف والمهارات والمواقف، التي يمتلكها المتعلم ويعبئها أثناء ممارسة كفاية معينة.

يمكن أن نمثل لذلك بكفاية «لعب كرة القدم»، التي تستدعي امتلاك الموارد التالية:

- **المعارف:** معرفة قواعد لعبة كرة القدم ـ معرفة دلالة الرسوم الموجودة في الملعب...
- **المهارات:** مهارة قذف الكرة ـ مراوغة الخصم ـ ضرب الكرة بالرأس...
- **المواقف:** ضبط النفس ـ احترام القواعد ـ الحذر ـ الروح الرياضية...

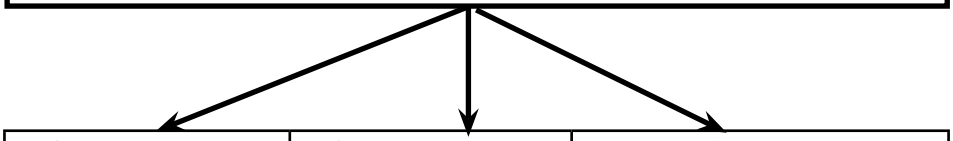
هناك موارد أخرى تعرف باسم الموارد الخارجية: كالكرة، ملعب كرة القدم...

9. كيف تنظم البرامج من منظور بيداغوجيا الإدماج ؟

لاحظ الجدول التالي، و سجل تعليقاتك.

الهدف النهائي للإدماج (للسلك الثاني من المرحلة الابتدائية) : «يكون التلميذ قادرا على حل وضعية- مشكلة دالة، باستعمال :

- العمليات الأربع على الأعداد الصحيحة من 0 إلى 10000 ؛
- الأعداد الكسرية البسيطة ؛
- قياسات الطول (المتر، الكيلومتر، السنتمتر) والوزن (كلغ، غ) والسعة (لتر، سنتلتر) والمدة (الساعة، الدقيقة)
- الأشكال الهندسية العادية (المربع، الدائرة، المثلث، المستطيل...)، بالإضافة إلى مفهوم التناظر المحوري.



الكفاية النهائية 1	الكفاية النهائية 2	الكفاية النهائية 3
حل وضعية ـ مشكلة دالة باستعمال العمليات الأربع على الأعداد من 0 إلى 10000، وعلى الكسور البسيطة.	حل وضعية ـ مشكلة دالة باستعمال قياسات الطول والوزن والسعة والمدة.	حل وضعية ـ مشكلة دالة باستعمال الأشكال الهندسية العادية والتناظر المحوري.

يعبر الهدف النهائي للإدماج (هـ.ن.إ)، عما هو منتظر من التلميذ في إطار مادة معينة عند نهاية طور تعليمي (سنتين دراسيتين) .

هل الهدف النهائي
للإدماج نوع من الأهداف العامة؟

الهدف النهائي للإدماج هدف عام ،
ولكنه مصاغ في شكل كفاية نهائية ، بحيث نستطيع التحقق منه
وتقويمه من خلال وضعيات مركبة .

هل يحظى الهدف النهائي
للإدماج بكل هذه الأهمية؟

نعم ، الأمر كذلك ، لأن الهدف العام
غير قابل للتقويم ؛ أما الهدف النهائي للإدماج فهو مواصفات
المتعلم في نهاية مرحلة تعلمية ، ويكون ملموسا وقابلا للتقويم ،
ويشترط أن يتحقق لدى كل متعلم .

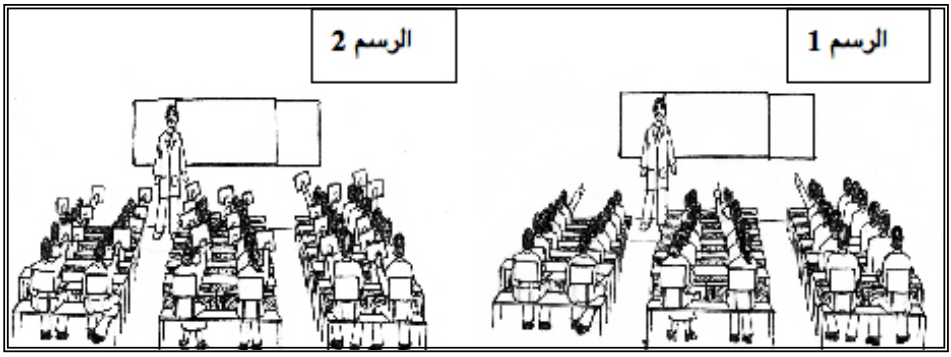
لدي الآن رغبة في تجريب مجزوءات الإدماج
التي تحدثتَ عنها ، لكن بالنسبة للهدف النهائي للإدماج فسنرى
ذلك فيما بعد .

ه . ن . إ !

تبين شجرة الإدماج هيكلة البرنامج من منظور بيداغوجيا الإدماج.

10. هل ينبغي التوقف عن تقديم الدروس بطريقة عمودية؟

لاحظ جيدا الرسمين 1 و 2 ثم حدد نقط التشابه والاختلاف بين الممارستين التربويتين.



– يقدم المدرس 1 الدرس بطريقة عمودية، حيث لا يتمكن من الإجابة عن أسئلته إلا بعض المتعلمين.

– يقدم المدرس 2 درسه بالطريقة نفسها، لكنه يشرك جميع المتعلمين في الدرس، مستعينا بوسيلة تعليمية تمكنهم من الإجابات الفردية.

يتضمن الجدول الآتي معيارين للتعلم الفعال. ضع نعم أو لا في الخانة المناسبة.

المعيار	المدرس 1	المدرس2
– يعبئ كل تلميذ أفكاره.		
– تعطى لكل متعلم تغذية راجعة فردية تمكنه من التأكد من مدى صحة جوابه.		

المدرس 2 أكثر فعالية من المدرس 1، لأنه يشرك جميع المتعلمين في الدرس، وهو بذلك يضع المتعلمين في قلب العملية التعليمية التعلمية؛ بينما يقتصر المدرس 1 على إشراك المتفوقين فقط.

تقاس فعالية التعلم إذن بحجم المدة الزمنية التي تستغرقها مشاركة المتعلمين في الدرس وتعبئتهم لأفكارهم، ولا ترتبط بالمدة الزمنية التي يقضيها المدرس في الشرح. كما تقاس فعالية التعلم أيضا بهاجس تقديم تغذية راجعة لكل متعلم، تمكنه من التأكد من مدى صحة جوابه.

الممارسات الجماعية الأكثر فعالية

– مواصفات المدرس الفعال

تكون الممارسة البيداغوجية للمدرس، الذي يعتمد على الطريقة العمودية، أقل فعالية، لأنه لا يشرك

إلا بعض المتعلمين (المتفوقون غالبا)؛ كما أن المدرس الذي يقدم للمتعلمين ملخصا ويطلب منهم تدوينه في دفاترهم، يكون أقل فعالية لسببين:

- يقوم المدرس بإعداد الملخص دون إشراك المتعلمين؛
- يقتصر المدرس على شحن ذاكرة المتعلمين بالمعارف فقط.

بينما حين يتوجه المدرس إلى جميع المتعلمين ويطلب منهم إجابة فردية عن الأسئلة التي يطرحها، فإنه يكون فعالا، وذلك لسببين:

- فهو يشرك جميع المتعلمين في الأنشطة؛
- يقدم تغذية راجعة فردية لتحسين مستوى كل منهم.

كما أن المدرس الذي يقترح على المتعلمين نشاطا تطبيقيا أو إدماجيا، بدل مطالبتهم بنقل ملخص في دفاترهم، يكون أكثر فعالية لسببين:

- يشجع كل متعلم على تعبئة أفكاره الشخصية؛
- يحث كل متعلم على توظيف مكتسباته السابقة.

- المتعلم هو محور العملية التعلمية

إن وضع المتعلم في قلب العملية التعلمية يعني أن يكون نشيطا، ولا يكتفي بالإنصات (يتفاعل ويناول ويبحث عن حلول وينتج).

إن أول خطوة في هذا الاتجاه تكمن في إشراك المتعلم أثناء كل مرحلة من مراحل الدرس، حتى في أبسط الأمور. ومن الطبيعي أن يرتكب المتعلم أخطاء خلال سيرورة تعلمه، وهذا شيء ضروري لبناء كل تعلم جيد، لكن الأهم أن يقدم المدرس باستمرار تغذية راجعة تمكن كل متعلم من التعرف على أخطائه وتصحيحها.

تقديم التغذية الراجعة

ما هي المواصفات التي يجب أن تتوفر في تعليق المدرس على عمل تلميذ معين؟

ينبغي احترام ثلاث قواعد أساسية عند تقديم تغذية راجعة فعالة بخصوص إنتاج المتعلم:

1- تقديم تغذية راجعة فورية.

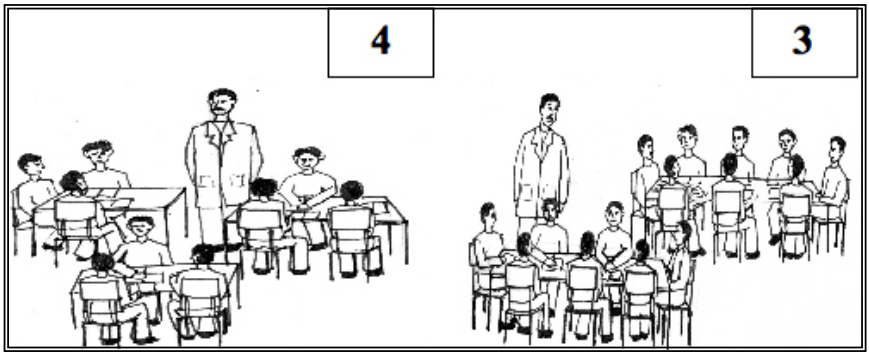
2- البدء بتثمين الجوانب الإيجابية في عمل المتعلم قبل ذكر الجوانب التي ينبغي تعديلها: مثلا «إن إملاءك يتحسن، لكن ينبغي أن تهتم أكثر بسلامة تركيب الجمل».

3- تقديم تغذية راجعة دقيقة، سواء كانت إيجابية أو سلبية: نقول مثلا «ينبغي أن تحرص على الترابط المنسجم بين مختلف الفقرات»، ولا نقول: «النص مبني بطريقة سيئة».

11. كيف ننظم العمل في مجموعات؟

أن يكون المتعلم محور العملية التعلمية يعني تغييرا في دور المدرس، إذ يصبح منشطا وموجها بدل ملقن للمعارف ومالك للسلطة.

لاحظ جيدا الممارستين البيداغوجيتين الآتيتين، ثم حدد نقط التشابه والاختلاف بينهما.



إن المدرس 3 ينظم العمل في مجموعات كبيرة، مما يحد من مشاركة جميع المتعلمين في الأنشطة التعلمية.

أما المدرس 4 فينظم هو الآخر العمل في مجموعات، لكنها أقل عددا (ثلاثة متعلمين) مما يتيح لجميع المتعلمين فرصة المشاركة.

يتضمن الجدول الآتي معيارين لتعلم فعال. ضع نعم أو لا في الخانة المناسبة.

المعيار	المدرس 3	المدرس 4
- يطرح المتعلمون آراءهم للنقاش.		
- يعبئ كل متعلم أفكاره.		

ترتبط فعالية التعلم أيضا بالفرص التي تتاح للمتعلمين من أجل تبادل وجهات نظرهم حول المفاهيم المدرسة، وتلك من أهم مزايا العمل في مجموعات.

إن المدرس 4 أكثر فعالية من المدرس 3، لأنه يتيح فرصا للحوار الحقيقي بين المتعلمين؛ وهكذا يستطيع كل متعلم إبداء رأيه، وهو ما يتعذر حصوله في مجموعات كبيرة حيث لا يتمكن من الاشتغال إلا المتعلمين المتفوقون.

إيجابيات وحدود العمل في مجموعات:

تتعدد إيجابيات العمل في مجموعات حيث:

- يمارس المتعلمون البحث بأنفسهم؛
- يخضعون تمثلاتهم للمقابلة أو المواجهة: الصراع السوسيومعرفي؛
- يتعلمون التعاون فيما بينهم؛
- يعملون على تنمية استقلاليتهم ومبادرتهم.

العمل في مجموعات

- ما المقصود به؟

يمكن اقتراح طريقتين لتنظيم العمل في مجموعات:

- توزيع المتعلمين حسب الصعوبات التي يواجهونها، وذلك لمعالجتها. نتحدث في هذا الإطار عن مجموعات المستوى؛
- تعبئة المتعلمين لإنجاز مشروع مشترك. نتحدث في هذا الإطار عن مجموعات المهمة (مثال: حل مشكلة، مشروع التراسل المدرسي...).

- كيف يتم تنظيم العمل في مجموعات؟

1- تشكيل مجموعات صغيرة من 3 أو 4 تلاميذ على الأكثر.

2- تفادي جعل المتعثرين والمتفوقين في نفس المجموعة. وعوض ذلك، ينبغي تشكيل مجموعات من متعثرين ومتوسطين ومجموعات أخرى من متوسطين ومتفوقين.

3- وضع المتعلمين الذين يواجهون نفس الصعوبات في مجموعة واحدة أثناء أنشطة العلاج.

4- تفادي جعل المتعلمين الذين يتعارفون بشكل كبير في نفس المجموعة.

5- تعيين منشط ومقرر لكل مجموعة.

- كيف يدبر المدرس العمل في مجموعات؟

1- يقدم تعليمات عمل واضحة؛

2- يمنح مهلة وجيزة لتشكيل المجموعات، ثم يمر بعد ذلك بكل مجموعة للتأكد من انطلاق العمل وفهم التعليمة؛

3- يمر مرة ثانية بكل مجموعة ليتتبع سير العمل، ويقدم التوجيهات الضرورية في حالة وجود صعوبات؛ مع تفادي إعطاء عناصر الحل.

4- ينظم عرض نتائج عمل المجموعات. وخلال هذه المرحلة يحرص على استثمار أعمال كل مجموعة.

12. هل من اللازم اقتراح وضعيات مركبة في كل وقت؟

إن الأهم في هذه البيداغوجيا هو مجزوءات الإدماج التي تتم خلالها تنمية كفايات المتعلمين، وجعلهم يكتسبون تعلمات جزئية فعالة. وخلال هذه المرحلة يمكن للمدرس أن يستمر في ممارساته المعتادة شريطة تركيزه على العمل الفردي للمتعلمين: يوجه إليهم أسئلة يجيبون عليها في دفاترهم، أو يطلب منهم القيام باستطلاعات بسيطة، أو إنجاز بحث وثائقي... وبكيفية تدريجية يمكنه اقتراح وضعيات تعلمية ينجزها المتعلمون في مجموعات صغيرة.

إن التخلي نهائيا عن تقديم الدروس بطريقة كلاسيكية ليس بالأمر السهل في الوقت الراهن، لكن المطلوب هو تنويع الممارسات البيداغوجية، مما يشكل تحديا يمكن للمدرس التغلب عليه.

لماذا نجزئ الكفايات النهائية إلى مراحل؟

إن وضعية الإدماج هي وضعية تعكس كفاية نهائية، نسعى إلى تحقيقها لدى المتعلم. وبذلك يمكن اعتبارها فرصة لممارسة الكفاية، أو لتقويم درجة التحكم فيها. وهي وضعية يقترحها المدرس خلال مجزوءات الإدماج.

إن وضعيات الإدماج التي يقترحها المدرس في نهاية السنة الدراسية تتعلق بالكفايات النهائية أو بالهدف النهائي للإدماج.

كما أن وضعيات الإدماج التي يقترحها المدرس خلال السنة الدراسية (مثلا خلال الأسابيع 8 - 9 أو 16 – 17 أو 24 - 25 أو 32 - 33)، تتعلق فقط بمرحلة من مراحل بناء كفاية نهائية.

– مثال لكفاية نهائية في مادة الرياضيات للقسم الرابع ابتدائي:

«يكون المتعلم قادرا على حل وضعية – مشكلة تتطلب توظيف العمليات الأربع والكسور البسيطة على الأعداد الصحيحة الطبيعية من 0 إلى 10000».

– **المرحلة الأولى** للكفاية النهائية (أثناء أسبوعي الإدماج 8 و9) يمكن أن تصاغ كالتالي:

« حل وضعية – مشكلة تتطلب توظيف الجمع والطرح على الأعداد الصحيحة الطبيعية من 0 إلى 10000».

– **المرحلة الثانية** للكفاية النهائية (أثناء أسبوعي الإدماج 16 و17) يمكن صياغتها كالآتي:

« حل وضعية – مشكلة تتطلب توظيف الجمع والطرح الضرب على الأعداد الصحيحة الطبيعية من 0 إلى 10000».

-...الخ

– **المرحلة الأخيرة** هي الكفاية النهائية المستهدفة.

13. مثال للتوضيح

لاحِظ من خلال هذا المثال ماذا تغير تدريجيا، باعتماد المقاربة بالكفايات، مقارنة مع اعتماد المقاربة الكلاسيكية.

أ- المقاربة الكلاسيكية

1- **الدرس الأول**: فعل الأمر

1-1- مرحلة التقديم: يوجه المدرس للمتعلمين بعض التعليمات مثل: «أخرجوا كتبكم»، «قفوا»، «فاطمة، قمي إلى السبورة»، «أحمد، أغلق دفترك»...

1-2- دراسة الظاهرة: بعد استخراج الأفعال من الجمل (أخرجوا، قفوا، اكتبي، أغلق)، يقوم المدرس بكتابتها على السبورة وترتيبها حسب الضمائر؛ ثم يستخرج القواعد التي تتحكم في تصريف الفعل إلى الأمر.

1-3- تطبيقات: يقترح المدرس تمرينا يتعلق بتصريف أفعال إلى الأمر.

2- **الدرس الثاني**: الفعل الماضي

2-1- مرحلة التقديم: يطلب المدرس من متعلم أن يحكي ما فعله مع أفراد عائلته عندما قاموا برحلة إلى الغابة في الأسبوع المنصرم. يختار المدرس بعض الجمل التي استعملها التلميذ في سياق حكايته، ويكتبها على السبورة.

2-2- دراسة الظاهرة: بعد استخراج الأفعال من الجمل، يقوم المدرس بكتابتها على السبورة وترتيبها حسب الضمائر؛ ثم يلفت انتباه المتعلمين إلى التغيرات التي تطرأ على الأفعال عند إسنادها للماضي، ويستخرج القواعد المتعلقة بالظاهرة.

2-3- تطبيقات: يقترح المدرس تمرينا حول تصريف أفعال إلى الماضي.

3- في نهاية الدورة الدراسية، يقترح المدرس مراجعة للقواعد المرتبطة بتصريف الأفعال إلى الأمر وإلى الماضي.

ب- مقاربة إدماج التعلمات:

نحدد الكفاية النهائية، أو مرحلة من مراحل إنمائها.

مثال: «في وضعية تواصلية دالة، ينتج المتعلم نصا كتابيا من 10 أسطر، يوظف فيه فعل الأمر والفعل الماضي».

من المرحلة 1-1 إلى المرحلة 1-3 أي: **مرحلة التقديم، دراسة الظاهرة، تطبيقات، هي نفس مراحل المقاربة التقليدية.**

المرحلة 1-4: **مرحلة الإدماج الجزئي:** يطلب المدرس أثناءها من كل متعلم كتابة ثلاث نصائح للحفاظ على نظافة القسم.

أمثلة عن الإنجازات المحتملة: «حافظوا على نظافة أرضية القسم»، «تجنبوا اللعب في البرك المائية»، «امسحوا أحذيتكم قبل الدخول إلى القسم».

من المرحلة 2-1 إلى المرحلة 2-3 أي: **مرحلة التقديم، دراسة الظاهرة، تطبيقات، هي نفس مراحل المقاربة الكلاسيكية.**

المرحلة 2-4: **مرحلة الإدماج الجزئي:** يشخص المتعلمون حوارات هاتفية مصطنعة، يحكي فيها كل واحد منهم لزميله ما قام به خلال عطلة نهاية الأسبوع المنصرم.

3- بعد 6 أسابيع تقدم للمتعلمين وضعيات للإدماج (تعوض المراجعة)؛ يعبئون خلالها تعلماتهم المرتبطة بفعل الأمر والفعل الماضي.

مثال عن وضعية الإدماج: وضعية «العمة سلمى»

ذهبتَ لقضاء بعض الأيام عند عمتك سلمى، وبعد عودتك بأسبوع كتبَتْ إليك الرسالة التالية:

في فاتح شتنبر 2008

السلام عليك عزيزي محمد ،
أتمنى أن تكون قد عدت بخير إلى البيت .
متى وصلت إلى محطة القطار بالرباط؟ وكيف تصرفت للوصول إلى المنزل؟ وكيف استقبلك إخوتك وأخواتك؟
عزيزي محمد ، أريد أن أشاهد شريط الفيديو ، ولكن لا أعرف كيف أشغل الجهاز . لقد وصلتُ التلفاز وجهاز الفيديو بالتيار الكهربائي ، فماذا أفعل بعد ذلك؟

إلى اللقاء ، وأتمنى أن أراك قريبا .

عمتك سلمى .

• أكتب بدورك رسالة، من 10 سطور، لعمتك.

1- أجب عن كل سؤال طرَحَتْه عليك بخصوص عودتك.

2- اشرح ما الذي ينبغي لها أن تقوم به لمشاهدة شريط الفيديو، موظفا أفعال الأمر وأفعال الماضي.

• استعن بطريقة الاستعمال التالية:

طريقة الاستعمال:

1- وَصْلُ التلفاز والفيديو بالكهرباء.

2- تشغيلهما.

3- إدخال الشريط في جهاز الفيديو.

4- الضغط على زر «القراءة» play.

• أتمم رسالتك بما تراه مناسبا.

المعطى 1: «وصْل التلفاز والفيديو بالكهرباء» هو معطى مشوش (إضافي)، لن يستعمله المتعلم لأن العمة سلمى كتبت في رسالتها أنها قامت بوصل التلفاز والفيديو بالكهرباء.

ينبغي إدراج المعطيات المشوشة لحمل المتعلم على التفكير وتفادي التمرين البسيط، الذي يقتصر على تحويل جمل تتضمن مصادر إلى جمل تتضمن أفعال الأمر؛ وهذا بالذات ما يجعل الوضعية مركبة.

14. كيف نخطط التعلمات

يستدعي التخطيط السنوي للتعلمات أساسا أن نحدد الكفايات النهائية التي ينبغي للمتعلم التحكم فيها عند نهاية السنة الدراسية؛ بعدها نقوم بتنظيم التعلمات (المعارف والمهارات والسلوكات والمواقف) الضرورية لممارسة هذه الكفايات النهائية.

نقوم عموما بتوزيع مجزوءات الإدماج على مدى سنة دراسية، ونبرمج، بين كل مجزوءتين، التعلمات الجزئية الضرورية لبلوغ المرحلة المستهدفة من الكفاية. وينجز هذا العمل على صعيد كل مدرسة تحت إشراف المفتش التربوي.

إن الكتب المدرسية لها دور مهم لكن ينبغي أن ندعمها بعدة ديداكتيكية يتم إنتاجها محليا: وضعيات الإدماج، وضعيات التعلم. وفيما يلي مثال لتخطيط التعلمات:

1- تحديد فترة خاصة بالتقويم النهائي (التقويم الإشهادي)

2- تخصيص فترة في بداية السنة الدراسية للتأكد من تحقيق الكفايات النهائية والهدف النهائي للإماج للسنة المنصرمة ولعلاج التعثرات (تقويم تشخيصي لتوجيه التعلمات).

3- تخصيص فترة للتقويمات التكوينية المرحلية ولعلاج التعلمات.

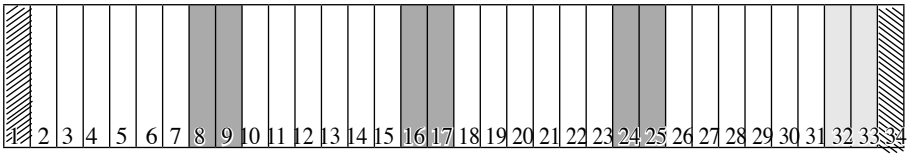
4- تخصيص أسبوعين في نهاية السنة الدراسية لاقتراح وضعيات تعكس الكفايات الأساسية للسنة الدراسية أو الهدف النهائي للإدماج لطور دراسي (إذا كنا في نهاية طور).

5- تخصيص أسبوعين بعد كل ستة أسابيع لمجزوءات الإدماج، يقوم المتعلم خلالها بحل ثلاث وضعيات بالنسبة لكل كفاية نهائية:

- وضعية للتدريب على الإدماج؛ يمكن حلها في مجموعات من ثلاثة متعلمين.
- وضعية للتقويم التكويني، ينبغي حلها بشكل فردي.
- وضعية للعلاج أو التقوية؛ ينبغي حلها بشكل فردي كذلك.

6- توزيع مجموع التعلمات الجزئية المرتبطة بالموارد (المعارف والمهارات والسلوكات والمواقف) على الفترات المتبقية.

ويمكن تمثيل هذه المراحل في الخطاطة التالية:



تنظيم التعلمات خلال سنة دراسية

الأسابيع	الأنشطة
1	تقويم تشخيصي في بداية السنة الدراسية.
7-2 ؛ 15-10 ؛ 23-18 ؛ 31-26	التعلمات الجزئية.
9-8 ؛16-17 ؛ 25-24	مجزوءة الإدماج المرحلية.
	تقويم تكويني
33-32	مجزوءة الإدماج لنهاية السنة الدراسية.
34	تقويم الكفاية النهائية لآخر السنة.

15. كيف نقوم مكتسبات المتعلمين؟

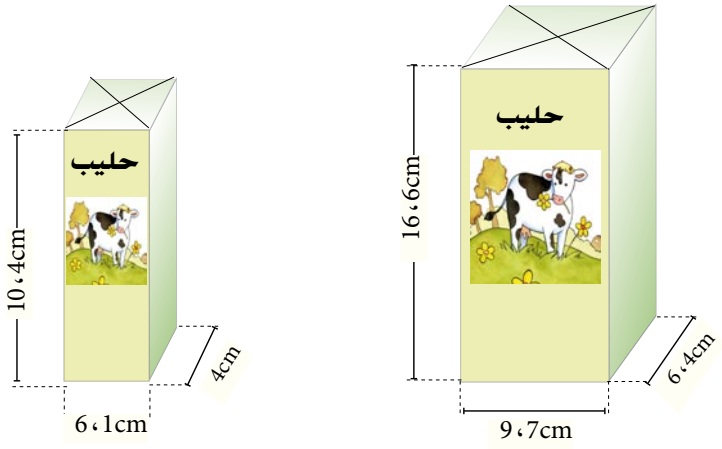
عوض تقويم المتعلم من خلال سلسلة من الأسئلة، نعرض عليه وضعية مركبة تستهدف الكفاية النهائية التي يجب التحكم فيها. ويعتبر التلميذ كفءً إذا توفق في معالجتها.

مثال متعلق بكفاية نهائية في مادة الرياضيات، القسم الرابع ابتدائي.

«حل وضعية- مشكلة تتطلب حساب مساحة ومحيط وحجم المكعبات ومتوازي المستطيلات»

مثال لوضعية متعلقة بهذه الكفاية

أنت تعرف جيدا علبة الحليب هذه، فهي تحتوي على لتر واحد.
لصنع هذه العلبة، استعملت مواد مختلفة تضمن حفظ الحليب كالورق المقوى والبلاستيك والألمنيوم.
ومع الأسف، هذه المواد تصعب إعادة تصنيعها.
وبجانب العلبة الكبرى هناك علبة صغيرة تشبهها. لاحظ جيدا أبعادها.

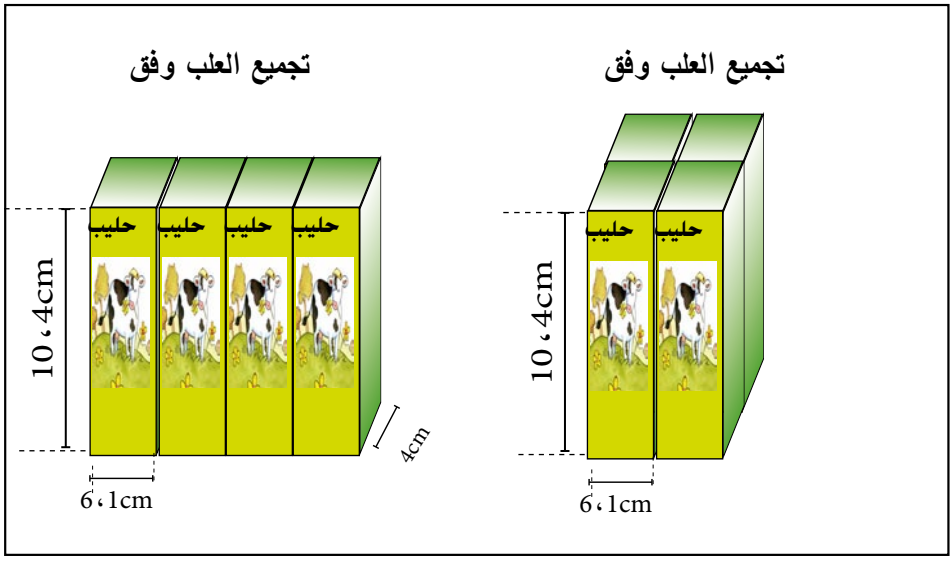


1- قدر كمية الحليب في هذه العلبة: 50 سل- 40 سل- 33 سل- 25 سل- 20 سل؟
تأكد من ذلك بإجراء العمليات الحسابية والتحويلات المناسبة.

2- وضح بالملموس كيف يمكن تقطيع نموذج لهذه العلبة باستعمال ورق مقوى من فئة (A4)
أي 29،7 سنتم على 21 سنتم. اشتغل على هذه الورقة.

3- لبيع الحليب، تقرر تجميع أربع علب في لفة بلاستيكية واحدة، من أجل الاقتصاد في مادة البلاستيك والمحافظة على البيئة.

أ) ما هو شكل التجميع الذي يتطلب استعمالا أقل لمادة البلاستيك؟ لماذا؟
ب) اختر أحد شكلي التجميع المدرجين أسفله، ثم احسب مساحة البلاستيك الضروري لتغليف المجموعة.



يمكن استعمال هذه الوضعية في إطار التقويم التكويني خلال إنجاز مجزوءات الإدماج، وفي إطار التقويم الإشهادي الذي يجرى في نهاية السنة أو الطور، مثلما يمكن استعمالها أيضا لممارسة الكفاية والتدريب عليها.

اللجوء إلى المعايير

نعتمد معايير تمكننا من تحديد مدى تمكن المتعلم من حل الوضعية، ونحكم بالتالي على مدى تحكمه في الكفاية. والمعايير هي الصفات التي يجب أن تتوفر في منتوج المتعلم.

وفيما يلي معايير الحد الأدنى المستعملة عادة في مادة الرياضيات:

ـ المعيار 1: التأويل الصحيح للوضعية-المشكلة؛ بمعنى هل استعمل المتعلم العملية الرياضية المناسبة؟ هل اختار التعريف السليم، والمفاهيم والقواعد المناسبة؟

ـ المعيار 2: الاستعمال الصحيح للأدوات الرياضية؛ بمعنى هل يمارس المتعلم بكيفية صحيحة العمليات الحسابية وعمليات تحويل المقادير... الخ.

ـ المعيار 3: انسجام الإجابة؛ بمعنى هل تعبر إجابة المتعلم عن فهم سليم؟ هل احترم المتعلم ترتيب وحدات القياس المستعملة؟ هل اختار وحدة القياس المناسبة؟ هل ترتبط إجابته بالواقع؟

نطرح في وضعية التقويم ثلاثة أسئلة مركبة ومستقلة عن بعضها البعض، وذلك من أجل إعطاء التلميذ ثلاث فرص لإظهار تحكمه في كل معيار.

– ومن المهم أن يكون كل سؤال في نفس مستوى الأسئلة الأخرى من حيث درجة الصعوبة المطلوبة، فلا تكون الأسئلة الثلاثة مثلا مراحل لحل الوضعية.

– ومن المهم كذلك أن تكون الأسئلة مستقلة عن بعضها البعض، من أجل أن تمنح للمتعلم حظوظا للتوفق في سؤال معين، حتى ولو لم يتمكن من التوفق في السؤال الذي يسبقه.

وأثناء التصحيح، نعد شبكة تتضمن مؤشرات موزعة حسب الأسئلة من جهة، والمعايير من جهة أخرى، وذلك على الشكل التالي:

المعايير / الأسئلة	م1. تأويل صحيح للوضعية-المشكلة	م2. استعمال صحيح للأدوات الرياضية	م3. انسجام الإجابة	م4. دقة الإجابة وتنظيم ورقة التحرير
التعليمة1	يحصل المتعلم على النقطة إذا وضع العملية مستعملا إحدى الصيغتين التاليتين: 10،4x6،1x4 أو 10x6x4 1نقطة	يحصل المتعلم على النقطة إذا حول بشكل صحيح cm^3 إلى cl **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا كان الخارج بين 20cl و30cl. **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا خلت ورقة التحرير من التشطيبات والبقع الوسخة مع احترام دقة الرسوم والأشكال
التعليمة2	يحصل المتعلم على النقطة إذا وضع بكيفية صحيحة نموذجا هندسيا للعلبة على سطح الورق المقوى. **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا احترم الأبعاد الحقيقية للعلبة على النموذج الهندسي. **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا راعى حواشي طي مجسم العلبة. **1نقطة**	
التعليمة3	يحصل المتعلم على النقطة إذا وضع العمليات الحسابية بشكل صحيح **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا أنجز العمليات الحسابية بشكل صحيح **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا كان جوابه صحيحا ومعللا منطقيا طبقا للتعليمة 3أ. **1نقطة**	**1نقطة**
المجاميع	**3ن**	**3ن**	**3ن**	**1ن**

يحصل المتعلم على النقطة إذا خلت ورقة التحرير من التشطيبات والبقع الوسخة مع احترام دقة الرسوم والأشكال .

16. كيف نصحح أوراق التحرير؟

يمكننا، بالطريقة نفسها، تقويم كفاية المتعلم في إنتاج نص كتابي، انطلاقا من وضعية تواصلية دالة (وضعية العمة سلمى)، مستعملا أفعالا مصرفة في زمني الماضي والأمر.

لنأخذ الورقة التالية لأحد المتعلمين، ولنحاول تنقيطها.

يومك سعيد يا عمتي سلمى.
كيف حالك؟ هل تشفي ساقك؟ لقد أرجع إلى منزلنا بخير. أجيئ من المحطة فوق قدمي. أكلت الدجاج في وجبة الغذاء. لكي تخدِم الكاسيت، أشعِلي المشجلة. ادخِلي الكاسيت واضغطِ على الزر بلاي. ساعود لرئيتك قريبا.

محمد

نصحح ورقة المتعلم بالاستناد إلى معايير التصحيح.

المعيار1 : ملاءمة المنتوج للمطلوب: يستعمل المتعلم العناصر الموجودة في السند، يحترم ضوابط الأساليب والتراكيب اللغوية المطلوب توظيفها.

المعيار2 : انسجام النص: تشكل الجمل وحدة ذات دلالة.

المعيار3 : التصحيح اللغوي: كتابة الأساليب والتراكيب اللغوية المطلوبة بكيفية سليمة وبدون أخطاء.

وبالإضافة إلى ما تقدم، لدينا معيارا رابعا هو معيار الإتقان.

المعيار4 : جِدَّة المنتوج: يبدع المتعلم في أفكاره، وفي المفردات التي يستعملها...

يعتبر المتعلم كفءً إذا حقق معايير الحد الأدنى، غير أنه لا يكون ملزما بالضرورة بتحقيق معيار الإتقان.

ونستعمل، على العموم، ثلاثة معايير للحد الأدنى ومعيارا واحدا للإتقان.

وكما سبق شرحه في مثال مادة الرياضيات، نحاول هنا أيضا وضع ثلاث تعليمات بالنسبة للوضعية، حتى نتيح للمتعلم ثلاث فرص مستقلة لإظهار تحكمه في كل معيار من معايير الحد الأدنى.

ولإنجاز التصحيح، نستعمل شبكة تتضمن مؤشرات تدقق المعايير المشار إليها أعلاه، على غرار النموذج التالي:

شبكة تصحيح منتوج المتعلم الخاص بوضعية «العمة سلمى»

المعايير / الأسئلة	المعيار1. ملاءمة المنتوج للمطلوب	المعيار2. انسجام أفكار النص	المعيار3. السلامة اللغوية	المعيار4. جدة المنتوج
التعليمة1	يحصل المتعلم على النقطة إذا أجاب على سؤالين على الأقل. **1 نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا كانت الأجوبة ذات معنى. **1 نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا كان ثلثا الأفعال المستعملة في الماضي صحيحة. **1 نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا أدرج في رسالته عنصرا يضيف للمنتوج جودة ولم يكن مطلوبا في التعليمات. **1 نقطة**
التعليمة2	يحصل المتعلم على النقطة إذا قدم النصائح المناسبة واستعمل أفعالا في الأمر. **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا قدم توجيهات مترابطة فيما بينها. **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا كان ثلثا الأفعال المصرفة في الأمر صحيحة. **1نقطة**	
التعليمة3	يحصل المتعلم على النقطة إذا أنهى الرسالة بطريقته الخاصة. **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا كانت نهاية الرسالة مترابطة مع ما سبق. **1نقطة**	يحصل المتعلم على النقطة إذا كان ثلثا الجمل مبنية بشكل صحيح. **1نقطة**	
المجاميع	**3ن**	**3ن**	**3ن**	**1ن**

نمنح المتعلم النقطة في حالة احترام قاعدة الثلثين: أي أن ثلثي الجمل أو الكلمات تكون صحيحة.

- لنصحح الورقة بالنسبة للتعليمة1 .

المعيار1 : أجاب المتعلم عن سؤال واحد من أصل ثلاثة أسئلة: نمنحه 0 على 1 .
المعيار2 : كل الروابط منسجمة: نمنحه 1 على 1
المعيار3 : من أصل ثلاث صيغ في الماضي، كتب المتعلم صيغة واحدة بكيفية سليمة: 0 على 1

- بالنسبة للتعليمة2، يمكننا تصحيحها على الشكل التالي :

المعيار1 : النصائح جيدة، وقد استعمل المتعلم صيغة الأمر: نعطيه 1 على 1 .
المعيار2 : التعليمات مترابطة فيما بينها: 1على 1 .
المعيار3 : من أصل ثلاث صيغ معبرة عن الأمر صيغتان كتبتا بكيفية صحيحة: 1 على 1 .

- وبالنسبة للتعليمة الثالثة سيحصل المتعلم على النتيجة التالية :

المعيار1 :(1 على 1)
المعيار2 : (0 على 1)
المعيار3 : (1 على 1)

الاستعانة بالمعايير في التصحيح تمكن من التعرف على نقط القوة ونقط الضعف لدى كل متعلم. وفي حالة التقويم الإشهادي، يجب منح النقطة، وذلك بجمع النقط المحصل عليها.

وبالنسبة لمعيار التفوق، نقرر احتساب النقطة المخصصة له في حالة نجاح التلميذ في معايير الحد الأدنى بنسبة الثلثين. وهذا هو حال المتعلم الذي قمنا بتصحيح ورقته: فقد حصل على الثلثين بالنسبة لكل معيار من معايير الحد الأدنى.

17. كيف نعالج صعوبات المتعلمين؟

إن التقويم التكويني يكون دائما مصحوبا بالعلاج، الشيء الذي يمكن من تصحيح التعثرات التي تم تشخيصها لدى المتعلم. ويتم العلاج بطرق مختلفة منها:

– صيغة العمل الجماعي: إذا تبين للمدرس أن هناك أخطاء مشتركة لدى أغلبية المتعلمين داخل الفصل.

– صيغة العمل في مجموعات صغيرة: إذا تبين للمدرس أن بعض المتعلمين يواجهون الصعوبات نفسها.

– صيغة العمل الفردي: وهو موجه لكل متعلم على حدة، كلما أمكن للمدرس أن يشغل المتعلمين بكيفية فردية، إما باستعمال بطاقات التقويم الذاتي أو تمارين مختارة من الكتاب المدرسي.

وقد نلجأ إلى دمج أنواع مختلفة من العلاج، حيث يمكن مثلا إجراء علاج جماعي لمدة 30 دقيقة، ثم تنظيم حصة للعلاج في إطار مجموعات عمل صغيرة لمدة 45 دقيقة.

كيف ننظم العلاج انطلاقا من تصحيح إنجازات المتعلمين؟

بناءً على تفحص جدول النتائج المحصل عليها بالنسبة لكل متعلم، يتم تنظيم العلاج حسب كل معيار من معايير الحد الأدنى.

مثال: على إثر تصحيح إنجازات المتعلمين حول وضعية «العمة سلمى» تم تجميع المعلومات الواردة في الجدول التالي:

	معيار1 (على3نقط)	(معيار2 (على3نقط	(معيار3 (على3نقط
المتعلم1	3	1	2
المتعلم2	1	3	2
المتعلم3	2	2	0
المتعلم4	3	0	2
المتعلم5	2	3	0
المتعلم6	1	2	2
المتعلم7	1	3	2
المتعلم8	2	1	2
المتعلم9	3	3	1
المتعلم10	3	3	0

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك إمكانية لتنظيم ثلاث مجموعات:

ـ مجموعة أولى تتكون من المتعلمين (2، 6، 7) وذلك للتمكن من المعيار1.

ـ مجموعة ثانية مكونة من المتعلمين (1، 4، 8) وذلك للتمكن من المعيار2.

ـ مجموعة ثالثة مكونة من المتعلمين (3، 5، 9، 10) للتمكن من المعيار3.

ما هي الأنشطة العلاجية التي يمكن اقتراحها بالنسبة لكل مجموعة من المجموعات الثلاث؟

• بالنسبة للمجموعة الأولى، يمكن أن نقترح أنشطة تتعلق بالربط بين التعليمة والسند، كأن يشتغل تلاميذ هذه المجموعة مثلا على إعادة صياغة التعليمة أو على رصد العناصر التي يتم التركيز عليها في السند، الخ.

• بالنسبة للمجموعة الثانية، يمكن أن نقترح بعض التمارين من قبيل إعادة تنظيم فقرة انطلاقا من جمل مبعثرة، أو إضافة بعض الكلمات للربط بين الجمل المكونة لفقرة ما.

• بالنسبة للمجموعة الثالثة، يجب أن نتحقق من زمن التصريف الذي يشكل صعوبة أكبر لدى المتعلمين: (هل الماضي أم المضارع ؟). وفي ضوء ذلك نقترح على المجموعة المعنية تمارين إضافية.

هل من اللازم علاج كل تعثرات المتعلمين؟

ليس المدرس ملزما بأن يعالج جميع الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، لأن مثل هذا العمل سيتطلب وقتا طويلا، وسيشكل عبئا ثقيلا على كاهله. يكفي أن يتعرف المدرس على صعوبة واحدة أو صعوبتين متواترتين داخل كل قسم، ويركز خطته العلاجية عليها. ففي المثال السابق، نلاحظ أن المعيار3 هو أقل المعايير من حيث درجة التحكم فيه من قِبَل المتعلمين. وتبعا لذلك يمكن تنظيم علاج جماعي للاشتغال عليه، خصوصا إذا كان الوقت لا يسمح للمدرس بتنظيم علاج مركز في إطار مجموعات عمل صغيرة.

18. ما الذي يتعين تغييره بالدرجة الأولى في ممارستي داخل الفصل؟

بخصوص التغييرات التي يجب إدخالها على الممارسة داخل الفصل، هناك إجراءان لهما طابع الأولوية وثالث يمكن تحقيقه مع مرور الوقت.

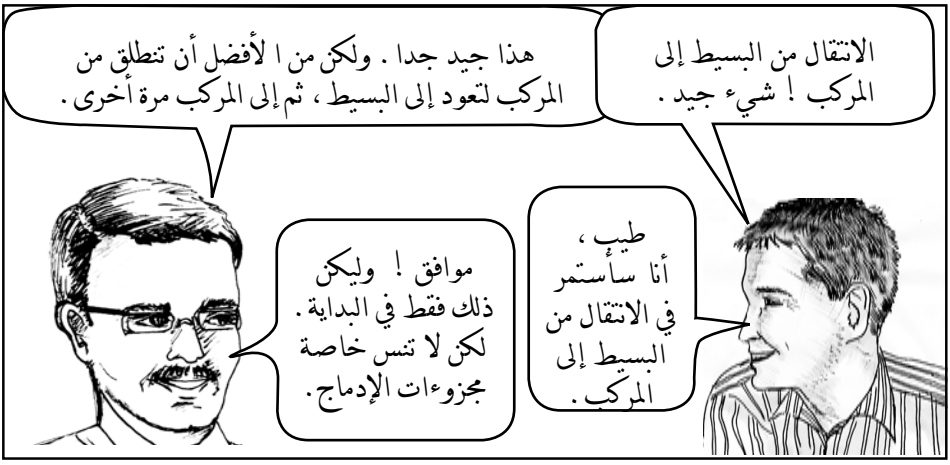
الإجراءان اللذان يكتسيان طابع الأولوية:

تعويد التلاميذ على الاشتغال بكيفية فردية، أو في مجموعات صغيرة، أثناء التعلمات الجزئية.

إدراج أسابيع الإدماج: ويقتضي ذلك تدريب المتعلمين على حل وضعيات إدماج مركبة (في مجموعات صغيرة وبكيفية فردية)، وممارسة التقويم من خلال وضعيات تقويمية مركبة، ثم تقديم العلاج الضروري لتعثرات المتعلمين.

أما الإجراء الثالث الذي يمكن تحقيقه مع مرور الوقت فهو:

تشجيع المتعلمين على القيام بأبحاث، أثناء التعلمات الجزئية، لكي ننمي فيهم روح المشاركة، ونمكنهم من بناء تعلماتهم بأنفسهم. وهذا هدف مهم أيضا، لكنه صعب المنال، ولذلك فإن تحقيقه يمكن أن يتم تدريجيا.



إن تطوير المدرس لممارسته البيداغوجية أثناء إنجاز التعلمات الجزئية، لا يمكن أن يتم إلا بكيفية تدريجية، ولكي يضفي على هذه التعلمات طابع الحيوية والفعالية، عليه أن يشجع المتعلمين على القيام بأبحاث وتحقيقات أو على إنجاز مشاريع بيداغوجية.

لذا يمكن للمدرس اختيار إحدى الخطتين التاليتين:

– إما أن يبدأ من البسيط لينتقل إلى المركب؛ بمعنى أن ينطلق من التعلمات الجزئية، حسب ممارساته البيداغوجية الاعتيادية، ليمر بعد ذلك إلى مجزوءات الإدماج.

– أو ينطلق أثناء مرحلة التعلمات الجزئية من الوضعيات المركبة، (كالقيام ببحث أو تحقيق مثلا)، لينتقل بعد ذلك إلى البسيط (الموارد: المعارف والمهارات)، ثم يعود من جديد إلى المركب (وضعيات الإدماج).

وضعية الإدماج ووضعية التعلم

لا ينبغي الخلط بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم. فوظيفة هذه الأخيرة، هي اكتساب المتعلمين موارد جديدة: (مفهوم جديد، قاعدة جديدة، مهارة جديدة، الخ). فمثلا عندما يقترح عليهم المدرس صنع علبة، انطلاقا من ورق مقوى، من أجل جعلهم يكتشفون المكعب أو غيره من المجسمات الهندسية، فإن الأمر يتعلق بوضعية تعلم. وبالمثل، عندما يقترح المدرس على المتعلمين نصا، ويطلب منهم أن يتعرفوا الكلمات التي تعوض الأسماء، من أجل جعلهم يكتشفون الضمائر، فإن الأمر يتعلق مرة أخرى بوضعية التعلم.

فإذا كانت وضعيات الإدماج توظف بعد اكتساب مجموعة من التعلمات الجزئية قصد إدماجها،

فإن وضعيات التعلم تصلح لبناء مفاهيم ومهارات جديدة.

إن لوضعيات التعلم أهمية خاصة، لكن العمل بها ليس ضروريا، منذ البداية، بالنسبة للمدرس الحديث العهد بالمقاربة بالكفايات.

ملاحظة هامة: في بعض الأحيان يعوض مصطلح «وضعية التعلم» بمصطلح آخر هو «الوضعية الديداكتيكية». وفي الواقع وضعيات الإدماج قد تصلح أيضا لتحقيق التعلم، عندما نستعملها لتدريب المتعلمين على إدماج مكتسباتهم وتنمية كفاياتهم.

مثال: إذا رجعنا إلى مثال « العمة سلمى»، سنلاحظ أن إدراج وضعيات التعلم لجعل التعلمات الجزئية أكثر فعالية يقتضي تغيير الأنشطة1.1و 2.1 أما الأنشطة الأخرى فلن تتغير.

1-1- اختلاف في تقديم الوضعية: يوزع المدرس المتعلمين إلى مجموعات ويطلب منهم إنتاج تعليمات من أجل أن يعود الجميع إلى منازلهم في أمان. ثم يقوم بمقارنة أعمال مختلف المجموعات.

1-2- اختلاف في تقديم الوضعية: يترك المدرس المتعلمين يصنفون الأفعال بأنفسهم، في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي.

19. لماذا نجد تفاوتا كبيرا بين المستويات داخل الفصول ؟

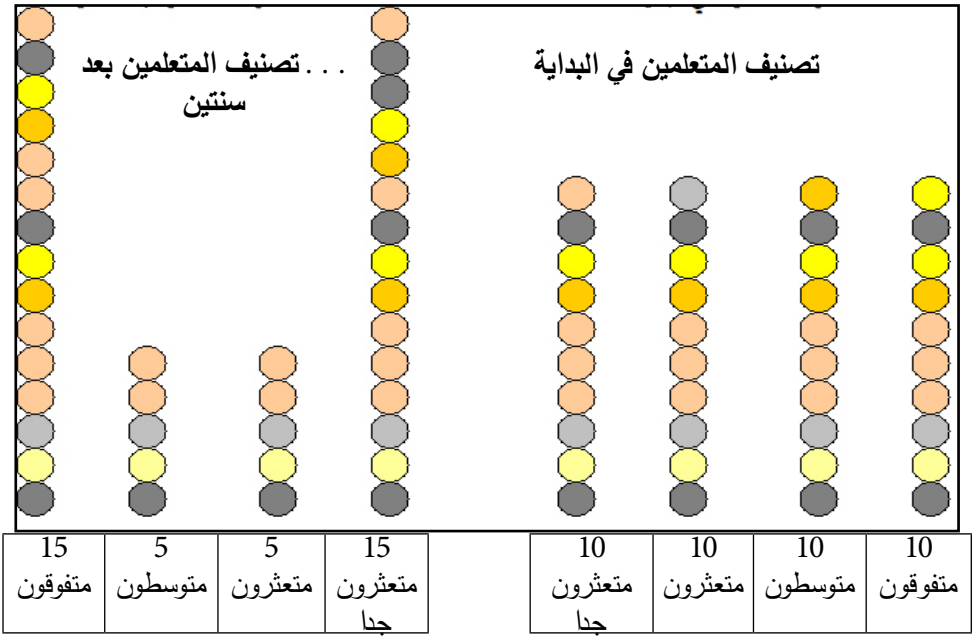
إن التفاوت في المستوى بين المتعلمين داخل الفصل الواحد يرجع إلى كيفية ممارسة التقويم. وهذه وضعية قابلة للتغيير.

عادة ما يتشكل القسم من مجموعات غير منسجمة: فهناك متعلمون متفوقون جدا وآخرون متعثرون جدا. وغالبا ما يفسر هذا التباين في المستوى بأنه نتيجة للاختلافات القائمة بين الطبقات

الاجتماعية التي ينتمي إليها هؤلاء المتعلمون، وبأنه وضعية لا مفر منها. إن هذه العوامل تلعب دورا ما بدون شك، ولكن المدرسة، بوجه خاص، هي التي تخلق تلك الفوارق.

وفي الواقع، إذا كنا نجد تباينا كبيرا بين مستوى المتعلمين داخل الأقسام، فإن السبب في ذلك يرجع بالخصوص إلى اختلال نظام التقويم، الذي يخول النجاح لمتعلمين لا يستحقون الانتقال إلى المستوى الأعلى (الشطط في الإنجاح)، في حين يحكم على متعلمين آخرين بالرسوب رغم كونهم يستحقون النجاح (الشطط في الترسيب).

نلاحظ من خلال المبيان أسفله ما يتوقع أن يحصل بعد سنتين في فصل مكون من 40 متعلما؛ إذ سيرسب خمسة متعلمين بكيفية مبالغ فيها، في الوقت الذي سينجح خمسة آخرون بكيفية مبالغ فيها.



خلال سنتين تقريبا، نحصل، بدل الوضعية الحالية (10 متفوقين، 10 متوسطين، 10 متعثرين، 10 متعثرين جدا) على وضعية جديدة (15 متفوقا، 15 متعثرا جدا، 5 متوسطين، 5 متعثرين)؛ إذ سيتزايد عدد المتفوقين وعدد المتعثرين جدا ويتقلص عدد المتوسطين وعدد المتعثرين، فما السبب في ذلك؟

لأن نظام التقويم القائم، يعطي حظوظا أكبر للمتعلمين الذين يحفظون دروسهم استعدادا ليوم الامتحان، وليس للمتعلمين الذين يمتلكون الكفايات الضرورية، و يستطيعون بالتالي التصرف بشكل ملموس اعتمادا على مكتسباتهم.

إن هذا المشكل يخص، في المقام الأول، المتعلمين الذين يجدون أنفسهم في مستويات لا يتكيفون معها، كما يخص المدرسين، لأنهم مطالبون بتدبير التباين الكبير بين المتعلمين داخل القسم الواحد.

20. كيف نحقق الإنصاف في المدرسة؟

المدرسة التي تمنح متعلميها أقصى قيمة مضافة هي التي يحصل فيها المتعلمون على أجود المكتسبات بين بداية السنة ونهايتها.

الإنصاف في المدرسة

يهتم الإنصاف عامة بمعالجة الاختلاف في مستويات متنوعة: الاختلاف بين المدارس، الاختلاف بين الجنسين، الاختلاف بين المتعلمين. لكن ما يهمنا هنا هو الإنصاف البيداغوجي الذي يتوخى جعل التلاميذ المتعثرين يتقدمون في دراستهم كباقي المتعلمين.

الإنصاف له علاقة بنوع التجديد الذي ندخله للمدارس؛ فإذا لم تتوفر هذه الأخيرة على الشروط الضرورية لإرساء التجديد بكيفية فعالة، فإنه، على أهميته، يصبح مصدرا لعدم تكافؤ الفرص، لأن المستفيد الوحيد منه هي المدارس المحظوظة والمدرسون المحظوظون.

بيد أن للمدرس أيضا دورا يلعبه في مجال الإنصاف؛ فبحسب الطرق التي يمارسها يمكن أن يساهم في توسيع الهوة بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتعثرين، كما يمكنه، على العكس من ذلك، تعميم القيمة المضافة على جميع المتعلمين، بل وأن يجعل حض المتعثرين منها أوفر.

ويرتبط الإنصاف داخل القسم بعدة عوامل منها:

1- الوقت المخصص للبحث الفردي بالنسبة لكل متعلم.

2- المحتويات التي يتم اعتمادها داخل المدرسة.

3- الآليات المعتمدة لتعديل التعلم كالتقويم التكويني والعلاج.

1- إعطاء التلاميذ فرصة حل الوضعيات المركبة بكيفية فردية إجراء يساعد المتعلمين المتفوقين، وبدرجة أكبر المتعلمين المتعثرين. لماذا؟ لأن المتعلم المتفوق قادر على تحويل التعلمات بسهولة، ولذلك فإن تعلم حل الوضعيات المركبة قد يساعده على تحويل تعلماته بكيفية جيدة، دون أن يكون ذلك التعلم أمرا ضروريا بالنسبة له. أما بالنسبة للمتعلمين المتعثرين الذين لا يمتلكون القدرة على التحويل، فإن تعلم حل الوضعيات المركبة أمر ضروري.

2- لتحقيق الإنصاف بين جميع فئات المتعلمين ينبغي أن تكون التعلمات ملائمة لحاجات المتعلمين ولواقعهم السوسيوثقافي.

3- هناك علاقة وثيقة بين الإنصاف والآليات المعتمدة في تعديل التعلمات، كالتقويم التكويني والعلاج مثلا.

إن المدرس الذي يمارس التقويم التكويني، و يعطي المتعلمين فرصة العلاج الفردي و/أو الجماعي، يعمل على تحقيق الإنصاف، لأنه يساعد المتعثرين على تحسين مستواهم.

معجم المصطلحات Lexique

الكفاية Compétence

تعبئة مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والسلوكات لحل وضعية- مشكلة.

عائلة الوضعيات Famille de situations

هي مجموعة وضعيات متكافئة من حيث الصعوبة وتترجم الكفاية نفسها أو الهدف النهائي للإدماج.

مجزوءة الإدماج Module d'intégration

هي الحصص التي يتم أثناءها ممارسة كفاية معينة، وهكذا، في وضعيات متعددة يستخدم التلميذ عدة معارف ومهارات سبق أن اكتسبها. وتنظم وحدة دمج كل شهرين تقريبا وتستمر أسبوعا.

الموارد Ressources

هي مجموعة المعارف والمهارات والمواقف الضرورية لحل وضعية مشكلة.

المعارف Savoirs

مصطلح يستخدم مرادفا لألفاظ: محتوى، مضمون، معرفة. وتصاغ المعارف عادة من لفظ المصدر. وفي المقاربة بالكفايات تبقى المعارف ذات أهمية، إلا أنها تسخر لخدمة ممارسة الكفايات ولا تعالج كمواضيع دراسية لأجل ذ**اتها**

المواقف Savoir -être

هو موقف التلميذ حين يتحول إلى عادة. ويمكن القول إن سلوكا معينا قد اكتسبه التلميذ إذا استخدمه بصورة عفوية ودون إيعاز من المدرس.

المهارات Savoir - faire

هي ممارسة نشاطات متعلقة بمعارف أو مضامين أو محتويات. وتصاغ المهارات عادة من ألفاظ المصادر.

وفي المقاربة بالكفايات نمرن التلميذ على التمكن من مهارة مستقلة في البداية ثم نطلب منه دمج عدة مهارات في وضعيات تزداد تعقيدا.

وضعية Situation

هي مشكلة يطلب من التلميذ حلها وتكون مشابهة للمشكلات التي يصادفها في حياته اليومية. أما مستوى تعقيد الوضعية فينبغي أن يكون مماثلا لمستواها في الحياة. وينبغي للوضعية أن تكون ذات معنى ودلالة بالنسبة للتلميذ، فهي فرصة لممارسة الكفاية أو تقييمها..

وضعية مركبة Situation complexe

هي وضعية يتطلب حلها تعبئة عدة معارف ومهارات. والوضعية المعقدة ليست مجرد تطبيق بسيط لمفهوم أو قاعدة أو صيغة.

وضعية دالة Situation significative

هي وضعية تستثير التلميذ وتحفزه وتخلق لديه رغبة التعلم. وقد تكون وضعية يومية أو تحديا يهم التلميذ ويحفزه.

سند Support

هي مجموعة العناصر المادية المقدمة للتلميذ: نص مكتوب، مثال توضيحي، صورة... الخ. وللدعامة ثلاث مكونات:

- سياق يصف محيط الوضعية.
- معلومات بها ينفعل التلميذ (حسب الحالات: يمكن أن تكون المعلومات كاملة أو جزئية، وجيهة أوحشوا)
- وظيفة تبين الهدف من الإنتاج المطلوب.

الهدف الإدماجي النهائي Objectif Terminal d'Intégration (OTI)

هو كفاية عظمى (ماكرو كفاية) تسترجع المكتسبات الرئيسة وتدمج الكفايات المبرمجة لسنة أو سلك تعليمي، ويتحدد الهدف الإدماجي النهائي كالكفاية بعائلة الوضعيات المشكلة.

التقييم Evaluation

هو عملية تتمثل في جمع معلومات موثوقة ومناسبة وذات مصداقية وصلاحية بما فيه الكفاية، وفي اختبار درجة التلاؤم بين مجموعة المعلومات التي تم جمعها وبين المعايير المناسبة للأهداف المقيمة بغية اتخاذ قرار معين.

التعليمات Consignes

هي مجموعة المطالب أو الإرشادات التي توجه للتلميذ بصورة صريحة.

التقييم التكويني Evaluation Formative

هو التقييم الذي يتم أثناء عمليات التعلم بهدف تسهيله أو التغلب على النواقص الملحوظة.

التقييم الإشهادي Evaluation Certificative

هو تقييم هدفه الأساس أخذ قرار بالنجاح أو الانتقال إلى القسم أو السلك الأعلى.

المعيار Critère

مواصفات العمل المنتظر من التلميذ إنتاجه. ويجب أن تكون المعايير وجيهة ومستقلة ومحدودة ومرفقة بعلامات أو مؤشرات.

المؤشر Indicateur

هو العلامة الملحوظة المجسدة للمعيار. مثال: (عدم المحو في الكتابة، تنظيم الفقرات والأسطر، استخدام الألوان، التسطير تحت العناوين: هي مؤشرات تجسد المعيار: « نوعية التقديم الشكلي لعمل مكتوب»

LEXIQUE Français – Arabe

actif	نشيط
action	عمل
activité	نشاط
alternance	تناوب
analyse	تحليل
animation	تنشيط
attitude	اتجاه / موقف
argumentation	تبرير
but	مرمى
capacité	قدرة
certification	إشهاد
cognitif	معرفي
cohérence	انسجام /تناغم
compétence	كفاية
compétence de base	كفاية أساسية
compétence spécifique	كفاية نوعية/خاصة
compétence terminale	كفاية نهائية
compétence transversale	كفاية مستعرضة/عرضانية
consigne	تعليمة
contexte	سياق
critère	معيار
diagnostic	تشخيص
didactique	ديداكتيك
différenciation	تفريق
efficacité	فعالية
efficience	مردودية
erreur	غلط
évaluation	تقويم
famille (de situations)	(فئة) من الوضعيات
feed back	تغذية راجعة
formatif	تكويني

habileté	مهارة
indicateur	مؤشر
intégratif	مدمج
intégration	إدماج
maîtrise	تمكن
maîtrise minimal	تمكن أدنى
maîtrise partielle	تمكن جزئي
maîtrise totale	تمكن تام
module	مجزوءة / مصوغة
objectif	هدف
objectif d'apprentissage	هدف تعلمي
objectif de formation	هدف تكويني
objectif pédagogique	هدف بيداغوجي
objectif terminal d'intégration	هدف نهائي
orientation	توجيه
palier (de compétence)	مدرج (كفاية)
paramètre (d'une famille de situations)	معامل (فئة من الوضعيات)
perfectionnement	إتقان
performance	إنجاز
pertinence	نجاعة
planification	تخطيط
ponctuel	جزئي/
pratique (q.)	عملي
pratique (pratiquer)	ممارسة
professionnalisation	مهننة
profil	مظهر / مواصفات/
psychomoteur	حس–حركي
régulation	تعديل
remédiation	علاج
ressource	مورد
savoir	معرفة
savoir–faire	معرفة فعل

savoir–être	معرفة كينونة
sens	دلالة
signifcatif	دال
situation	وضعية
situation cible	وضعية مرمى
situation complexe	وضعية مركبة
situation didactique	وضعية ديداكتيكية
situation professionnelle	وضعية مهنية
situation–problème	(وضعية مشكلة) وضعيات مشكلة
socioaffectif	سوسيو–انفعالى
sommatif	إجمالى
source (de l'erreur)	(مصدر) الغلط
support	سند
tache	مهمة

BIBLIOGRAPHIE

- Roegiers X. (2003) Des situations pour intégrer les acquis scolaires. - Roegiers X. : *Des situations pour intégrer les acquis scolaires Bruxelles : De Boeck Université (2003).*

- Roegiers X. *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : Editions De Boeck Université (2001).*

- Roegiers X. *: L'évaluation des compétences des élèves : enjeux et démarches. Agence Intergouvernementale de la Francophonie : séminaire de juillet 2003 à Yaoundé (2003).*

- Roegiers X. *: L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par compétence et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants Vanves : Editions EDICEF , (2006).*

- Roegiers X. et al : *Former pour changer l'école , EDICEF, Organisation internationale de la francophonie (2008).*

- Roegiers X. *: L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : Edition de Boeck université (2004)*

Lexique

Compétence : Aptitude à pouvoir résoudre des problèmes, grasse à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Consigne : Enoncé, oral ou écrit, qui amène l'élève à exécuter une tâche.

Critère : Repère qui détermine la qualité que l'on attend dans la production d'un élève. C'est à partir de l'ensemble de critère que l'on attribue la note.

Evaluation formative: appréciation du niveau de maîtrise des savoirs et des savoirs–faire d'un élève et de son degré de compétence. Elle set d'appuie pour diagnostiquer ses faiblesses et remédier à ses lacunes.

Indicateurs : Indices qui précisent les critères de correction d'une évaluation. Ils sont spécifiques à chaque situation et permettent de corriger la production de l'élève de façon objective.

Intégration : Démarche qui permet de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation complexe de la vie quotidienne. Ce procédé permet de voir si un élève est compétent.

Palier : Période d'enseignement qui dure environ six semaines. Elle se clôt par une semaine d'intégration.

Pertinence : Adéquation d'une production à ce qui est demandé et aux supports proposés.

Remédiation : Réajustement des apprentissages en fonction des lacunes que l'enseignant a diagnostiquées à la suite d'une évaluation formative.

Ressources : Ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être qui sont les ingrédients d'une compétence.

Savoir : Connaissances spécifiques sur un sujet donné.

Savoir-faire : Application d'un procédé, d'une règle, d'une technique.

Savoir-être : Attitude adaptée à une situation donnée.

Situation d'intégration: On parle aussi de « situation complexe ». Problème lié à la vie courante, complexe et significatif pour l'élève. Cette situation doit le contraindre à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle sert à exercer où à évaluer une compétence.