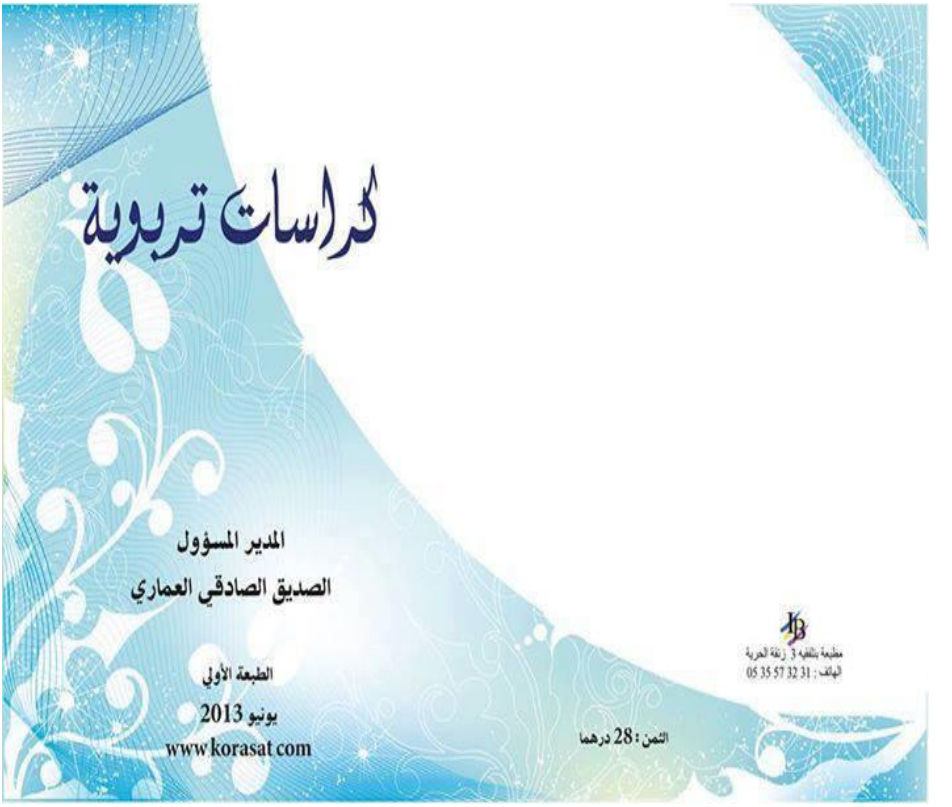
الصديق الصادقي العماري وآخرون/ كراسات تربوية/كتاب مشترك/ 2013
مطبعة بنلفقيه، الرشيدية/ الترقيم الدوليISBN : 978-9954-32-363-2



الصديق الصادقي العماري وآخرون/ كراسات تربوية/كتاب مشترك/ 2013
مطبعة بنلفقيه، الرشيدية/ الترقيم الدوليISBN : 978-9954-32-363-2

- العنوان: كراسات تربوية
- كتاب مشترك، ط1، 2013
- المؤلف: الصديق الصادقي العماري، وآخرون
- إشراف وتقديم: الصديق الصادقي العماري
- الإيداع القانوني: 2013MO1879
- الترقيم الدولي: 978-9954-32-363-2
- تصميم الغلاف: نورا إزم
- الطبع: مطبعة بنلفقيه3 زنقة الحرية، الرشيدية المملكة المغربية

الهاتف/الفاكس: 0535573231

الطبعة: يونيو 2013

الصديق الصادقي العماري وآخرون/ كراسات تربوية/كتاب مشترك/ 2013
مطبعة بنلفقيه، الرشيدية/ الترقيم الدوليISBN : 978-9954-32-363-2

كراسات تربوية

كتاب مشترك

تأليف:

الصديق الصادقي العماري، وآخرون

إشراف وتقديم:

الصديق الصادقي العماري

0664906365

Addkorasat1@gmail.com

الصديق الصادقي العماري وآخرون/ كراسات تربوية/كتاب مشترك/ 2013
مطبعة بنلفقيه، الرشيدية/ الترقيم الدوليISBN : 978-9954-32-363-2

المحتويات	ص
تقديم .....ذ. الصديق الصادقي العماري.....	**01**
أي أفق تربوي وبيداغوجي لمغرب المستقبل؟	**07**
سيكولوجيا الانتباه: الانتباه الانتقائي وتجنيد الموارد الانتباهية	**27**
التربية على المواطنة وحقوق الانسان مشروع تكوين مواطن الغد	**43**
المنهاج التربوي المغربي وسؤال الثقافة العلمية: **- الكتاب المدرسي نموذجا -**	**63**
مجلس تدبير المؤسسة آلية للتأطير والتدبير التربوي والإداري	**75**
أية مدرسة لمغرب المستقبل؟	**85**
اللعب عند الأطفال: مقاربة سيكولوجية	**101**
دواعي اعتماد المقاربة بالكفايات كمدخل للإصلاح البيداغوجي	**111**
المقاربة بالكفايات ونظريات التعلم	**121**
القراءة الحرة بين الواقع والمأمول	**133**
التربية الإسلامية بين الهوية والفعل التربوي	**149**
ظاهرة الغش في الامتحان: الأسباب والنتائج	**167**

كراسات تربوية (كتاب مشترك)

قبل إصدار مجلة جددية بنفس الاسم في عددها الأول سنة 2014.

الصديق الصادقي العماري وآخرون/ كراسات تربوية/كتاب مشترك/ 2013
مطبعة بنلفقيه، الرشيدية/ الترقيم الدوليISBN : 978-9954-32-363-2

المقاربة بالكفايات ونظريات التعلم

الصديق الصادقي العماري
باحث في علم الاجتماع

إن التعلم جوهري للوجود الإنسان ، وأساسي للتربية وهو منطلق أساسي لدراسة علم النفس ولازم لفهم حقيقة العقل البشري. والواقع أنه لم يحظ أي موضوع آخر من موضوعات علم النفس بمثل ما حظي به موضوع التعلم من عمق في البحث والدراسة. ومنذ أن بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان ظل التعلم وقضاياه موضع اهتمام الباحثين والدارسين حتى أن بعض المفكرين أمثال أرسطو والقديس أوغسطين وجون لوك كانوا يعتبرون التعلم قضية رئيسية. كما بلغ الاهتمام بقضايا التعلم ومشكلاته ذروته في أوائل القرن العشرين. فما هو التعلم؟ وماهي أهم نظريات التعلم التي تعتمد عليها المقاربة بالكفايات؟

إن التعلم فعل متواصل ومستمر في حياتنا اليومية في كل جوانبها وميادينها المختلفة, سواء في مؤسسات عبر برامج محكمة تسعى لعمليات الضبط الاجتماعي وغيرها من العمليات الأخرى, وذلك من خلال محاولة فهم السلوك وترويضه, أو داخل أخرى تخضع لمفهوم الضمير الجمعي بما يحكم ذلك من قيم وعادات

وتقاليد خارج القولبة البرنماجية, والتي تكون فيها التربية أو التنشئة عمودية وفقا لمبدأ الاستبطان وتقليد النماذج السلوكية.

والتعلم لغة مشتق من العلم الذي هو «نقيض الجهل وعلمت الشيء أعلمه علما عرفته, وقال ابن تري: وتقول علم وفقه أي تعلم وتفقه..., وعلم الأمر وتعلمه».[1]

يعرف ثورندايك التعلم بقوله: «إنه سلسلة من التغيرات في سلوك الانسان».[2] أما جانييه فقد دعا إلى التمييز بين العوامل التي تتحكم فيها الوراثة إلى حد بعيد كالنمو, وبين العوامل التي هي في الأساس نتاج التجربة البيئية وهي التعلم.[3] وإذا ما أردنا أن نعرف التعلم تعريفا بسيطا يمكننا القول أنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة والتجربة التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحله العمرية.

يستمد مدخل الكفايات مرجعيته, على مستوى علوم التربية, من مجموعة من النظريات التربوية, والتي هي جزء لا يتجزأ من النظريات الاجتماعية مثل الوظيفية والبنيوية وما بعد البنيوية، على اعتبار أن سوسيولوجيا التربية فرع من فروع الاجتماع. وقد تم تبني هذه النظريات بعدما تبين للعديد من الباحثين محدودية الاتجاه

[1] ابن منظور, لسان العرب, مادة الميم, بيروت دار صادر للطباعة و النشر 1990 ص 417-418.
[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، يناير1978، ص16.
[3] مصطفى ناصف، المرجع السابق، ص 16.

السلوكي الكلاسيكي, الذي يجزئ فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى والدلالة. وبالرغم من ذلك فإن للنظرية السلوكية الفضل الكبير في وضع الإطار النظري لفعل التعليم والتعلم من خلال صياغة الأهداف التعلمية التي تعتبر الأساس اليوم في تحقيق الكفاية, حيث سادت لفترة طويلة نسبيا.

الأهداف التعلمية اليوم لم تكن كسابقها في الماضي, لقد أصبحت وسيلة لا غاية, تتحقق من خلال ممارسة مجموعة من القدرات على محتوى معين, والتي تخضع لعمليات الإدماج للعديد من الموارد على شكل معارف ومهارات واستعدادات..., سعيا لتحقيق غاية مهمة وأكثر إفادة وهي التمكن من الكفاية والتي لا تبقى جامدة وإنما تمتد ممارساتها إلى الحياة اليومية للمتعلم.

أما النظرية الجشطلتية ترى أن السلوك الإنساني وحدة واحدة كلية وشاملة غير قابلة للتجزيء والتحليل إلى وحدات أو ذرات. كما أن ردود الأفعال تختلف من شخص إلى أخر حسب الوضعية أو الموقف وحسب نوعية الإدراك المرتبط بكل فرد. وقد تكون ردود الفعل خاطئة فيحصل التكرار إلى أن يتمكن الفرد من التكيف الملائم مع الوضعية. ومن أبرز رواد هذه النظرية: فيرتيمير وكوفكا وكوهلر، الذين يروا أن "السلوك الإنساني لا يرد إلى ما هو

فيزيولوجي أو عقلي أو وجداني, وإنما ذلك الكل في مجال أو وضعية أو موقف محدد. فإن هذه النظرية تركز على موضوع الإدراك كآلية أساسية في التعلم والاستبصار الذي يدل على النشاط الذهني للفرد خلال عمليات التعلم".[1]

تنظر الجشطلتية إلى الظواهر ككل متكامل, أي كبنية تتكون من مجموعة من الأجزاء تتحد فيما بينها لتحقيق وظيفة معينة, وأن أي جزء خارج البنية يصبح بدون معنى أو دلالة. وبهذا المعنى تتجاوز الشكل الآلي التجزيئي للأهداف الإجرائية, حيث يصبح الكل متحد ومتكامل في شكل أهداف تعلمية, نتجت عن ممارسة قدرات على محتوى معين والتي تسمى في إطار المقاربة بالكفايات بالموارد.

أما النظرية البنائية لرائدها جون بياجي, فهي ترى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الذات والمحيط وذلك من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وبالتالي تجعل العملية التعليمية التعلمية تنطلق من الوضعيات التفاعلية التي تخلق في المتعلم الرغبة في البحث والتقصي من أجل حل المشكلات وبالتالي خوض الصراعات السوسيو معرفية.

[1] أحمد أوزي، سيكولوجيا الطفل, مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2001، ص 39.

ترى هذه النظرية على أن بناء المعرفة يتم اعتمادا على خبرات وتمثلات سابقة لدى المتعلم, هذا الأخير الذي يبني معرفته بنفسه من خلال الملاحظة والانتقاء, فهو يصيغ فرضيات ويحلل ويتخذ قرارات, ينظم ويستنتج, ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية, وبذلك يعد محور العملية التعليمية التعلمية. أما سيرورة تعلمه فتتم عبر عمليات صراع بين المكتسبات السابقة (معارف مهارات خبرات...) والتعلمات اللاحقة, أي الانتقال من حالة اللاتوازن إلى حالة التوازن بشكل متناوب.

وفي تحديده الشكل العام للحاجات والاهتمامات الموحدة عند الأفراد, يرى بياجي أن كل حاجة تحيل, في مرحلة أولى, إلى إدماج الأشياء والأشخاص في النشاط الخاص بالفرد, أي استيعاب العالم الخارجي ضمن البنيات المبنية سابقا, وفي مرحلة ثانية, إلى إتمام إعادة تنظيم البنيات وفق التغيرات الطارئة, أي وملاءمتها وفق المواضيع الخارجية.[1] في نظره يرى أن الحياة الذهنية شبيهة بالحياة البيولوجية. إنها تميل إلى الاستيعاب التدريجي لمحيطها؛ كما أنها تحقق هذا الإدماج بواسطة أعضاء نفسية يتسع شعاعها بشكل متدرج متوازن. فيقصد بالاستيعاب الإدماج ضمن بنيات

[1]J.Piaget, Biologie et Connaissance, Gallimard, Paris,1967, P: 13.

جاهزة يمكن أن تظل مستقرة قد لا تتغير, لكنها تتكيف فقط مع الوضعية الجديدة.

أما النظرية المعرفية, في هذا الباب, فهي تعطي أهمية كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعليم والتعلم المتنوعة, من حيث معالجة المعلومات والفهم والتخزين في الذاكرة والاكتساب وتوظيف المعارف السابقة أو المكتسب الآنية.[1] وبذلك تنظر للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم. والتعلم حسب هذه النظرية هو معالجة المعلومات.

فالمتعلم يعالج عددا كبيرا من المعلومات النابعة من تجاربه السابقة ومعارفه المدرسية, فهو يقيم علاقات بين معارفه السابقة والمعلومات المعالجة, ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في المهمة. الأستاذ كذلك يعالج معلومات على درجة مهمة من الأهمية, على مستوى المعارف المحصل عليها من أجل أهداف معينة, ومعلومات حول جوانب شخصية التلميذ المعرفية والعاطفية والحسحركية, دون أن ننسى المعارف المتعلقة بتدبير القسم. فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة, وبطريقة اكتسابها, يزيد من نشاطه الميتامعرفي لتطوير جودة التعلمات.

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي, المملكة المغربية، 2009، ص28.

ويظهر جليا الارتباط بين هذه النظرية والمقاربة بالكفايات في كون النسق المعرفي للمتعلم, لا يحتوي على معارف جامدة بل دينامية, إضافة إلى مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي تسمح للتلميذ بالفعل في محيطه واستعمال المعلومات التي اكتسبها في أشكال ونماذج مختلفة ومتعددة. وبالتالي هناك جسور التواصل بين المدرسة والمجتمع من حيث الطابع الإضافي والتكميلي.

أما النظرية السوسيو–بنائية فترى أن التعلم يحدث عبر التفاعل داخل الجماعة سواء مع الأقران أو داخل المحيط العام الذي يعيش فيه المتعلم. كما أن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره.[1]

فكيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي؟

يرى فليب جونيير بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار البرادغم السوسيوبنائي. لأن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي, 28.

الوضعيات. وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، معارف المتعلم موضع تساؤل.[1]

وبعبارة أخرى, فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقاة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات...

أما المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات. وبناء على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة. يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية. فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي.

[1] فليب جونيير، الكفايات والسوسيوبنائية, ترجمة: الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 46.

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق (مثل مساحة شبه منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ)، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية. كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى.

يتعلق الأمر بتحليل وضعيات وبالتحقق مع التلاميذ من كيفية بناء المعارف وتدبير الوضعيات بنجاعة. والأكثر من ذلك أنه على التلميذ أن يستعمل هذه المعارف, بوصفها موارد من بين موارد أخرى, من أجل تنمية الكفايات. وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفايات. نستطيع القول بأن الكفاية تبنى، تحدد داخل وضعية، انعكاسية، صالحة للاستبقاء مؤقتا. وتتصف بمميزات أربع هي: تعبئة الموارد أو استنفارها، التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية... إلخ، المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة،

التحقق, كذلك, من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط الباحث فليب جونيير لتحقق المقاربة السوسيوبنائية مايلي:

أولا: يجب ألا يكف المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

ثانيا: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، موارد تحيل هي ذاتها عادة إلى موارد دراسية مختلفة.

ثالثا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا: اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

ختاما، تتأسس المقاربة بالكفايات على عدة مرجعيات من أجل تجاوز الطرق التقليدية إلى طرق حديثة تعطي للتعلم معنى ودلالة، يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمدرس من مالك المعرفة إلى ميسر ومنشط وموجه لهذه العملية, بما يقتضيه ذلك من انفتاح على طرق وتقنيات التنشيط.

المراجع المعتمدة:

✓ ابن منظور، لسان العرب، مادة الميم, بيروت دار صادر للطباعة والنشر، 1990.

✓ أحمد أوزي، سيكولوجيا الطفل، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2001.

✓ مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، يناير 1978.

✓ وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي, المملكة المغربية، 2009.

✓ فليب جونيير، الكفايات والسوسيوبنائية, ترجمة: الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

✓ J.Piaget, Biologie et Connaissance, Gallimard, Paris,1967.