بعض التعـــاريف

- **ملامح التخرّج**: هي الترجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميّزات النوعية التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصّيات كلّفت المدرسة بمهمّة تنصيبها لدى جزائري الغد.

إنّها مجموعة بإمكانها أن تقود وتوجّه عملية إعداد المنهاج الدراسي. وهي منظّمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الإستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتّسم بالانسجام الداخلي. وتنتظم هذه المميّزات حول المحاور الآتية: . القيـــــم؛

في إطار مقاربة شاملة نسقية، فإنّ ملامح التخرّج قد استُنبطت من غايات المدرسة التي حدّدها القانون التوجيهي للتربية الصادر في 23 يناير 2008.

- **ملمح التخرّج الشامل (المرحلة التعليمية، الطور، والسنة)**

. ملمح التخرّج من المادّة حسب: المرحلة التعليمية، الطور، والسنة.

يترجم الغايات المحدّدة للمدرسة الجزائرية، كما يصف - في الوقت نفسه - المواطن النموذجي الذي تقع على عاتقها مسؤولية تكوينه. وعليه، فإنّ هذه العناصر هي الأغراض التعلّمية التي تتمحور حولها النشاطات البيداغوجية للمدرسة. وترجمتها وهيكلتها في شكل كفاءات شاملة وفق نظام المدرسة (مراحل، أطوار، وسنوات) سيمكّن من إنجازها تدريجيا.

يتكوّن **ملمح التخرّج من المرحلة** من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد. وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرّج.

- **الكفاءة الشاملة** هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة. وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة.

ستجزّأ الكفاءات الشاملة من كلّ طور بنفس المنهجية إلى كفاءات شاملة للسنة. وعلى هذه الأخيرة تُبنى المناهج لضمان التنصيب التدريجي لدى المتعلّم للمميّزات الفكرية و الأخلاقية، والثقافية والمعرفية التي حدّدها القانون التوجيهي.

في هذا التسلسل المتشابك للكفاءات الشاملة، يمكن أن يحدث (في بعض المواد) نوع من التراكب للكفاءات الشاملة للمرحلة والكفاءة الشاملة للطور الأخير من المرحلة نفسها والكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من كلّ طور مع الكفاءة الشاملة المزامنة له. وهذا ما يحصل في المواد التي تُبنى تعلّماتها بناء خطّيا. أمّا في المواد الأخرى، فإنّ الكفاءة الشاملة للمرحلة أو الطور يتحقّق بتجميع الكفاءات الشاملة المشكّلة لها. وفي الحالتين، فإنّ المستوى الأعلى مرحلة أو طور) يدمج المستويات المكوّنة له؛ أي أنّ ملمح التخرّج من المرحلة يدمج الكفاءة الشاملة للأطوار الثلاثة، وكلّ طور يدمج ملامح التخرّج من السنوات المكوّنة له.

وهذا المسعى الذي يحلّل إلى كفاءات شاملة يمكّن من احترام مبدأين أساسيين: مبدأ **الشمولية** ومبدأ **التدرّج**.

v الفرق بين ملمح التخرّج من المرحلة والكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من نفس المرحلة:

يقتضي التفريق بين المفهومين الملاحظات الآتية:

- على مستوى الكفاءات العرضية والقيم التي تقتضي النموّ المتدرّج، فإنّ مركّبات ملمح التخرّج من المرحلة والكفاءات الشاملة للسنة الأخيرة منه يجب أن تكون واحدة؛
- لمّا كانت المرحلة أوسع من السنة، فإنّه من الممكن أن تكون قيمة من القيم أو كفاءة من الكفاءات العرضية مدرجة في ملمح المرحلة، لكنها غير مدرجة في الكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة، لأنّ التكفّل بها قد تمّ في سنة من السنوات السابقة للسنة الأخيرة؛
- على مستوى كفاءات المادّة - في بعض المواد المتدرّجة تدرّجا خطّيا- في عملية التحكّم في المعارف الموارد (وبنفس الهيكلة إلى ميادين خلال كلّ المرحلة)، فإنّ ملمح التخرّج والكفاءات الشاملة للسنة الأخيرة قريبة من بعضها. أمّا في المواد التي تتغيّر ميادينها حسب السنوات، فإنّ ملمح التخرّج من المرحلة يختلف عن الكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من حيث المعارف والموارد المجنّدة. فالأوّل يعتمد على كلّ معارف المرحلة، بينما يعتمد الثاني على الموارد المكتسبة خلال تلك السنة فقط.
-
- لهذا الفرق آثار هامّة على التقويم الإشهادي في نهاية المرحلة. ولكي نوفّق بين منطق المقاربة بالكفاءات ونظام التقويم التقليدي، ينبغي أن تتضمّن اختبارات التقويم الإشهادي بعدين في مراقبة التحكّم في الكفاءات:

- **الكفاءة الختامية** كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرّف (التحكّم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة.

- **مركّبات الكفاءة**» - وهو في غاية الأهمّية- يهدف إلى تفصيل الكفاءة المحدّدة آنفا، حتّى تصبح عملية أكثر في عملية التعلّم. وبصفة عامّة، فإنّ هذه المركّبات تركّز على التحكّم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحـــلّ وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيـــم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة. كما أنّ الكفاءات العرضية والقيم المذكورة في بداية الجدول، ستجد تعلّمها في هذا العمود؛ **بصفة عامة توجد ثلاث مركبات الكفاءة الختامية : مركبة خاصة بالجانب المعرفي ، مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية ومركبة خاصة بالقيم والسلوكات.**

- **الميدان** جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرّج. ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج.

بعد يتعلّق بالتحكّم في المعارف المكتسبة في السنة الأخيرة من المرحلة؛
بعد يتعلّق باكتساب القيم والكفاءات العرضية خلال كلّ المرحلة.

وهكذا تبرز هذه الهيكلة من جهة أهمّية القيم والكفاءات العرضية في التعلّم خلال كلّ المرحلة، ومن جهة ثانية
ضرورة التأكّد من التحكّم في معارف السنة في نهاية كلّ سنة من المرحلة.
وبذلك، فإنّ مختلف مكوّنات المنهاج منسّقة وفق المخطّطين الآتيين:

ستجزّأ الكفاءات الشاملة من كلّ طور بنفس المنهجية إلى كفاءات شاملة للسنة. وعلى هذه الأخيرة تُبنى المناهج لضمان التنصيب التدريجي لدى المتعلّم للمميّزات الفكرية و الأخلاقية، والثقافية والمعرفية التي حدّدها القانون التوجيهي.

مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات

هي جملة منظمة لموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، والتي تستخدم لتحقيق الكفاءات التي يستهدفها المنهاج.في إطار مقاربة نسقية، وبعد تحديد ملامح التخرّج والكفاءات الشاملة ثمّ الكفاءات الختامية لكلّ الميادين المهيكلة للمادّة، فإنّ غاية مصفوفة الموارد هي التحديد الشامل **للموارد** الضرورية لبناء هذه الكفاءات.وتتكوّن هذه الموارد من معارف المادّة والكفاءات العرضية والقيم، وتشمل المهارات والسلوكات الضرورية لبناء الكفاءات.

وتتميّز المصفوفة بما يأتي:
كونها جدولا شاملا وملخّصا للمعارف الموارد التي ينبغي تجنيدها لاكتساب الكفاءات المستهدفة؛ معدّة حسب المرحلة والطور؛
كونها جدولا شاملا لتدرّج التعلّمات والمعارف الموارد، أي محاور ومفاهيم أساسية في مختلف ميادين المادّة الواحدة. تمكّن مصفوفة الموارد من:

- تطبيق أفضل للمقاربة بالكفاءات التي ينبغي أن تشكّل العنصر المهيكل للمناهج؛
- تحقيق النسقية في المناهج وفق هيكلة ملامح التخرّج؛
- تنظيم المناهج على أساس الكفاءات العرضية وكفاءات الموادّ في إطار المقاربة بالكفاءات.

وتقدّم العديد من الامتيازات، نذكر على وجه الخصوص:
الأهمّية التي تمنح للمعارف المهيكلة للمادّة أو لمجال من المواد؛
ملاءمة المعارف المقدّمة للكفاءات المستهدفة لتفادي التكديس وإثقال المناهج بمعلومات زائدة؛
الانسجام العمودي للمعارف الموارد المجنّدة في بناء الكفاءات؛
الانسجام الأفقي بين المواد بتحقيق الملاءمة بين مصفوفاتها المفاهيمية، والأخذ في الحسبان للكفاءات العرضية والقيم في كلّ مصفوفة؛
توجيه التقويم نحو المفاهيم الأساسية والموارد الضرورية للكفاءات.

يمكّن هذا الجدول إبراز العلاقة بين الكفاءة والموارد والميادين في كلّ طور من الأطوار.

- **3 جدول البرنامج السنوي:**

تتمثّل مهمّة هذا الجدول في **تحديد برنامج التعلّمات السنية**، وذلك بوضعها في إطارها المحدّد سابقا، أي إطار المقاربة بالكفاءات. لكنّه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية فحسب، بل يربطها ربطا متينا بصفتها موارد ضرورية لبناء القيـــم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد المحدّدة في الملامح التخرّج.

إذا كانت **المصفوفة المفاهيمية** تثبّت بشكل شامل المعارف المستخدمة كموارد، فإنّ جدول البرنامج السنوي يقدّم تفاصيل هذه المعارف الموارد مع أنماط الوضعيات التعلّمية، ومعايير التقويم ومؤشّراته، وكذا مقتـــرح لتوزيع الحجم الزمني.

ويحتوي هذا الجدول على **الأسطر والأعمدة** الآتية:

| **السطر الأوّل** يذكّـــر **بالكفاءة الشاملة** المحدّدة في ملمح التخرّج؛
| **السطر الثاني** يذكّـــر **بالقيم** المحدّدة أيضا في ملمح التخرّج، ويبرز إسهام المادّة الخاصّ؛
| **السطر الثالث** يذكّـــر **بالكفاءات العرضية** ويبرز إسهام المادّة الخاصّ أيضا.

وبقيّة الجدول مهيكلة على شكل **أعمدة** تتوافق فيها الكفاءات والمعارف الموارد مفصّلة، وأنماط الوضعيات التعلّمية المناسبة، ومعايير التقويم ومؤشّراته، والحجم الزمني.

| عمود «**الميادين**» يذكّـــر بالميادين التعلّمية المهيكلة للمادّة كما وردت في ملمح التخرّج؛
| عمود «**الكفاءات الختامية**» يذكّـــر بالكفاءات الختامية المحدّدة في ملمح التخرّج؛
| عمود «**مركّبات الكفاءة**» - وهو في غاية الأهمّية-

بصفة عامة توجد ثلاث مركبات الكفاءة الختامية :

مركبة خاصة بالجانب المعرفي ،

مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية

ومركبة خاصة بالقيم والسلوكات.

يهدف إلى تفصيل الكفاءة المحدّدة آنفا، حتّى تصبح عملية أكثر في عملية التعلّم. وبصفة عامّة، فإنّ هذه المركّبات تركّز على التحكّم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحـــلّ وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيـــم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.

كما أنّ الكفاءات العرضية والقيم المذكورة في بداية الجدول، ستجد تعلّمها في هذا العمود؛

| **عمود « الموارد المعرفية »**

يقدّم تفاصيل المعارف المرجو تجنيدها في بناء الكفاءات المستهدفة. وينبغي أن يوافق مضمون هذا العمود ما ورد بصفة شاملة في المصفوفة المفاهيمية؛

عمود «أنماط الوضعيات التعلّمية

»يقترح أنماطا من الوضعيات التعلّية تمكّن من التحكّم في المعارف واستعمالها لتشمل كلّ مركّبات الكفاءة، وكذا أنماط الوضعيات الإدماجية.

إنّ هذه الأنماط من الوضعيات التعلّمية - حيث يكتسي نشاط المتعلّم أهمّية بالغة - تشفع بأمثلة في الوثيقة المرافقة، وتمنح الفرصة للمدرّس ومؤلّف الكتاب لاقتراح أمثلة أخرى منها؛

عمود «**معايير ومؤشّرات التقويم**

» تمكّن من تقويم التحكّم في المعارف استعمالها وتجنيدها لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة. وقصد توضيح المعايير التي تتميّز عادة بالعموم، أدرجت المؤشّرات التي تتميّز بالدقّة، وينبغي أن تشمل كلّ مركبات الكفاءة؛

| **عمود** «**اقتراح الحجم الزمني**» عبارة عن اقتراح لتقدير الحجم الساعي الضروري لاكتساب هذه الكفاءة.

3 التعلّـــم: التعلّم هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرّس، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة. وهي عملية تقتضي بناء الكفاءات، ولا يُكتفى فيها بتلقّي المعارف فقط.
والتعلم عملية مستمرّة حتّى يتمكّن المتعلّم من:

- التحكّم في المعارف/الموارد (معارف، مهارات، سلوك)؛
- تعلّم كيفية تجنيدها لحلّ وضعية مشكلة معيّنة؛
- إدماجها في عائلة من الوضعيات.

الوضعية التعلّمية هي وضعية مشكلة يعدّها المدرّس لتقديم تعلّمات جديدة متنوّعة ومتكاملة:

- وضعيات تعلّمية « ابتدائية» لاكتساب المعارف؛
- وضعيات إدماجية لتعلّم الإدماج والتمكّن منه؛
- وضعيات مشكلة ذات دلالة ومركّبة لبناء الكفاءة الختامية وتقييمها.

وتتميّز هذه الوضعيات بـــ:

- الاهتمام الذي تحدثه لدى المتعلّم؛
- المشاركة الفعلية؛
- احتوائها على قيم وكفاءات عرضية.

الوضعية المشكلة

هي وضعية تعلّمية، أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حلّه إلاّ باستعمال تصوّر محدّد بدقّة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها؛ أي **أنّه يتمكّن من تذليل صعوبة**. وبهذا التقدّم تُبنى الوضعية.

الوضعية المشكلة أداة من أدوات بيداغوجية مؤسّسة على البناء الذاتي للمعارف. الوضعية المشكلة **مهمّة شاملة، مركّبة وذات دلالة**:

- **شاملة**، أي أنّها كاملة، لها سياق(معطيات أوّلية) وواقعية لاحتوائها على هدف(منتوج). ولأنّها أيضا تتطلّب أكثر من عملية وأكثر من إجراء، وتستلزم **استخدام معارف وتقنيات وإستراتيجيات أو خوارزميات**.
- **مركّبة**، أي أنّها تستخدم عدّة معارف، وعدّة أصناف من المعارف (تصريحية، إجرائية، وشرطية)، فهي تثير صراعا معرفيا، وحلّها يتطلّب جهدا.
- **ذات دلالة**، أي تثير اهتمام التلميذ لأنّها تلجأ إلى شيء يعرفه، وذات صلة بحياته اليومية (تتطلّب عملية واقعية). ولا تكون لها دلالة إلاّ إذا اعتمدت على معارف ومعطيات نابعة من المحيط (سواء كانت صحيحة أو خاطئة)

مخزّنة في ذاكرته. كما أنّها تمثّل تحدّيا في متناول التلميذ (واقعي وممكن التحقيق).

ولا تكون الوضعية المشكلة ناجعة إلاّ إذا كان الصراع المعرفي في متناول التلميذ (أي ما يسمّى «بالمنطقة المجاورة للنموّ») إذا قام المدرّس بدور الوسيط الضابط للوضعية التعلّمية.

دور الوضعية التعلّمية في بناء الكفاءة الختامية: انطلاقا من الكفاءة الختامية ومركّباتها، يعدّ المدرّس و/أو يختار وضعيات مشكلة ذات دلالة، ويتطلّب حلّها استخدام وضعيات تعلّمية بسيطة ملائمة قصد التحكّم في

الموارد والوضعيات الإدماجية لاستخدام هذه الموارد و تجنيدها.

ج) **وضعية تعلّم الإدماج**: تتمثّل وضعية تعلّم الإدماج في توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة.

وتمكّن الوضعية الإدماجية من **تنمية الكفاءات العرضية من خلال تجنيد واستخدام المعارف الموارد** المكتسبة في مختلف ميادين المواد.

ليست الوضعيات الإدماجية مجرّد تصفيف المعارف المكتسبة من المواد، ولا هي مجرّد تطبيقات لترسيخ المعارف.

خصائص الوضعية الإدماجية:

1. تجنّد مجموعة من المكتسبات التي تُدمج، ولا تجمع؛
2. موجَّهة نحو المهمّة، وذات دلالة، فهي إذن ذات بعد اجتماعي، سواء في مواصلة المتعلّم لمساره التعلّمي، أو في حياته اليومية والمهنية، ولا يتعلّق الأمر بتعلّم مدرسي فحسب؛
3. مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصّة بالمادّة الدراسي أو مجموعة من المواد التي خصّصنا لها بعض العالم؛
4. هي وضعية جديدة بالنسبة للتلميذ.

وتمكّن هذه الخصائص من التمييز - في الرياضيات والعلوم مثلا- بين التمرين، ومجرّد تطبيق للقاعدة أو النظرية من جهة، وبين حلّ المشكلة من جهة أخرى. أي ممارسة الكفاءة في حدّ ذاتها. وتمارس الكفاءة على وجه الخصوص إذا كانت المشكلة تجنّد مجموعة من المعارف والقواعد والعمليات والصيغ التي لها علاقة في حلّ المشكلة ذات دلالة، ويضطرّ المتعلّم إلى تحديدها، وحيث تتواجد أيضا معطيات مشوّشة، وذلك على شكل مشروع يستثمر فيه قدراته ن خلال مشكل من الواقع. وإن لم يكن كذلك، فإنّنا نبقى في مجرّد تمرين تطبيقي.