استراتيجيات التدريس الحديثة في ظل مناهج الإصلاح

Modern learning strategies under reform curricula

تاريخ الارسال: 02/05/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

نعيمة ستر الرحمان، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
sytrenaima@gmail.com

الملخص

استهدفت مناهج الإصلاح ، سواء الجيل الأول أو الجيل الثاني ، تزويد وتمكين المعلم من ممارسات احترافية تهيئه إلى بناء وتنمية جملة الكفاءات التي تيسر للمتعلمين التكيف والاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية. يعتبر إدراك واستيعاب المعلم للمرجعيات النظرية المعتمدة في بناء المناهج قاعدة هذه الممارسات ، وبالتالي يمثل جملة الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة والملائمة لها ، واذا كانت البنيوية والبنيوية الاجتماعية تشكل هذه المرجعية ، فعلى استراتيجيات التنشيط أن تفّعل نشاط المتعلم في بناء الموارد والكفاءات ، كإستراتيجية حل المشكلات ، إستراتيجية المشروع ، إستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية التعلم بالاكتشاف وغيرها من استراتيجيات التدريس الحديثة... والتي فعلا ورد ذكرها بل شرحها وتفكيكها في الوثائق المرافقة للمناهج. يبقى فقط أن تفعل هذه الاستراتيجيات داخل الصف الدراسي لتتحول إلى ممارسات يومية ، وهي مهمة منوطة بمنظومة التكوين سواء كان أوليا أو مستمرا.

الكلمات المفاتيح: استراتيجيات التدريس ، مناهج الإصلاح ، البنائية ، البنائية-الاجتماعية ، إستراتيجية حل المشكلات ، إستراتيجية المشروع ، إستراتيجية التعلم التعاوني.

Résumé

L'objectif des curricula de la réforme est d'outiller l'enseignant par des pratiques professionnelles, le préparant à installer chez ses apprenants des compétences leurs facilitant l'intégration scolaire et sociale. Ces pratiques reposeront sur une bonne perception du référentiel théorique de la conception (constructivisme et le socioconstructivisme) ainsi que l'ensemble de stratégies d'apprentissage et d'enseignement adéquat qui se fonderaient sur l'activité de l'apprenant tel que la résolution de problèmes, le projet, l'apprentissage par découverte, l'apprentissage coopératif etc. Et dont on retrouve la recommandation de leur application au sein des curricula et les documents d'accompagnement, reste à s'assurer de l'efficacité de la formation initiale ou continué attribuée aux enseignants.

Mots-clés : Stratégies d'enseignement, Curricula de réforme, Constructivisme, Socioconstructivisme, Stratégie de résolution de problèmes, Stratégie de projet, Stratégie d'apprentissage coopératif.

Abstract

The objective of the curricula reformation is to equip the teachers with professional practices and preparing them to train learners through an educational program to use important learning skills as to facilitate their educational and social integration. These practices will be based on a good perception of the theoretical referential of thoughts including constructivism, socioconstructivism, as well as the set of learning strategies and the adequate education which are founded on learners active involvement into learning and activities, mainly training learners to use problem-solving, project-based learning, discovery learning, cooperative learning, etc. In addition, the recommendation of integrating the previously mentioned learning activities into the curricula counting on the enclosed relevant documents as to ensure the efficiency of the educational training attributed to the teachers.

Keywords: Teaching strategies, Curricula reform, Constructivism, Socioconstructivism, Problem-solving Strategies, Project-based learning, Cooperative learning strategies.

مقدمة

تواجه مختلف الأنظمة التربوية عبر العالم بداية من القرن العشرين مشكلة تنوع جمهورها من المتعلمين، سواء من ناحية الثقافة الاجتماعية أو الدينية أو التربوية وصار أكبر تحدي لها هو تحقيق النجاح عند كل متعلم، من منظور ديمقراطي بحت، المنظور الذي يقوم على بيداغوجيا النجاح ومبدأ الإنصاف. فكل متعلم له الحق في التعليم، ليس أي تعليم بل ذلك التعليم النوعي الذي يستجيب لحاجاته واستعداداته وقدراته ومشروعه الشخصي.

ومع تطور الدراسات السيكولوجية التي أنتجت العديد من النظريات التي تحاول تفسير عملية التعلم وتحدد شروط وقوانين حدوث هذه العملية، تزامنا مع التطور العلمي والتكنولوجي الذي شهدته نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وظهور مفاهيم العولمة ومجتمع المعرفة ومجتمع العالي التأهيل، بات مؤكدا على كل الأنظمة التربوية أن تراجع سيروراتها التدريسية بما يحقق ملمح المواطن المستهدف للقرن الواحد والعشرين، الملمح العالمي وليس الملمح المحلي فقط.

المدرسة وتشكيل ملمح المواطن العالمي المستهدف

هذا الملمح العالمي الذي يستهدف إكساب المتعلم جملة من الكفاءات المعرفية والمنهجية والتواصلية التي ستمكنه من التكيف مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية وكذا الاجتماعية والاقتصادية المتجددة باستمرار، حتى يصير مواطنا صالحا أي بالدرجة الأولى مواطنا مسؤولا، مفكرا مبدعا أي مواطنا منتجا في سياق ثقافته المحلية وكذا العالمية أو الإنسانية بشكل عام.

من يجسد هذا الملمح؟ طبعا المهمة موكلة إلى المدرسة مزرعة الفكر البشري، فهي التي تتكفل ببناء وتنمية السيرورات المعرفية الفعالة من خلال الوضعيات-المشكلة الديداكتيكية أو الإدماجية التي يبنيها المدرس والتي يستهدف من ورائها تملك المتعلمين لجملة الكفاءات المستهدفة المحددة في المنهاج سواء كانت مستعرضة أو مادوية.

هذا المنهاج curriculum الذي ظهر كمفهوم حديث وبديل لمفهوم البرنامج programme والذي يتشكل من مجموعة مكونات، منطلقها الأهداف أو الكفاءات أو التعلمات المستهدفة بالبناء والتنمية ثم كمكون ثاني الموارد بمختلف أنواعها (معرفية، مهارية، موقفية، معارف صيرورة) والمجندة لتملك هذه الكفاءات، فالمكون الثالث والمرتبط بمجموعة البيداغوجيات أو الاستراتيجيات التي يجب أن يعمل بها المدرس أو الأصح أن يفعلها بمعنى أن يستخدمها بشكل فعال حتى يساعد المتعلم على بناء الموارد المستهدفة، فالمكون الرابع والمرتبط بالأنشطة التعلمية التعليمية والتي تفعل نشاط المتعلم في بناء مختلف الموارد، ليحدد كمكون خامس وأخير أدوات التقويم التي ستقاس بها الأهداف أو الكفاءات، هل تستخدم أداة المشروع أو البورتفوليو أو الامتحان (Demeuse, 2013 : 2).

إن تغيير المناهج والذي يتضمن تبني مقاربات بيداغوجية جديدة كمقاربات بديلة لمقاربات سابقة يستلزم تكوين المدرس تكوينا بيداغوجيا وتربويا، بمعنى ضرورة تزويد هذا المدرس بالمرجعية المعرفية الفكرية التي تؤسس لهذا الجديد ونعني بالمرجعية طبعا البرادغم التنظيري أو مجموعة النظريات التي اشتقت منها الاستراتيجيات المتبناة في المناهج.

المرجعيات النظرية المؤسسة لاستراتيجيات التعليم- التعلم الحديثة:

إن تصفح مناهج الكثير من الأنظمة التربوية خاصة تلك التي تأخذ بالتوجهات التربوية والبيداغوجية الحديثة (مقاربة التدريس بالكفاءات، التعليم المفردن) يلحظ أن البيداغوجيات أو الاستراتيجيات المقترحة للمدرس لبناء وتنمية الكفاءات المستهدفة هي نتاج تطبيقات المدرسة المعرفية خاصة والتي تضم مجموعة من النظريات التي ساهمت بشكل فعال في النقلة النوعية للممارسة التدريسية داخل الصف، والتي جعلت من المتعلم العنصر النشط في بناء تعلماته وفي إمكانية تحويلها أي التعلمات إلى سياقات اجتماعية متعددة ومتنوعة وهذا ما هو مستهدف أي التحويل le transfert، فمفهوم التحويل جد مرتبط بالبحث عن النجاعة وبدلالة التعلمات المدرسية (Jonnaert & Vander Borght, 2009 : 232).

مساهمات النظرية البنائية

فالنظرية البنائية ل Jean Piaget هي التي أكدت على أن المعرفة لا تلقن ولا تنتقل من معلم إلى متعلم بل أن

المتعلم هو الذي يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع المثيرات البيئية التي سيهندسها المدرس في شكل مواقف تعليمية-تعلمية أو الأصح في شكل وضعيات-مشكلة تتضمن عائقا تجاوزه هو الذي سيرتبط بالتعلمات الجديدة المستهدفة ، إذن عوض تقديم معرفة جاهزة تخزن في الذاكرة لتسترجع يوم الامتحان ثم تنسى بعد ذلك فالأنجع أن تستخدم إستراتيجية حل المشكلات التي هدفها استثارة قدرات المتعلم المعرفية وتفعيلها أو تنشيطها لبناء مفاهيم وتعلمات جديدة.

ويفترض Piaget أن أي فرد يمكن أن يتعلم أي موضوع شريطة أن يناسب مرحلة نموه العقلي أو المعرفي وأن أي فرد يولد بقدر ضئيل من الانعكاسات العضوية والقدرات الكامنة في صورة استراتيجيات وهي بذلك تعد عنصرا هاما في البناء المعرفي للمتعلم ، والإستراتيجية حسب Piaget هي الطريقة التي يستطيع من خلالها الطفل أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعا لنضج الطفل وما يكتسبه من خبرات (حسانين ، 2012: 139).

كما يرى هذا الباحث أن أية خبرة يكتسبها الفرد تعتمد على عمليتين اثنتين أساسيتين: التكيف والتنظيم فبالنسبة لعملية التكيف فبدورها تتضمن عمليتين فرعيتين اثنتين ، عملية التمثيل التي تعني دمج أو إضافة جديدة إلى البنية المعرفية العقلية. أما المواءمة فهي عملية تعديل الاستجابة التي أصدرها المتعلم في عملية التمثيل كونها لم تتوافق مع ما هو موجود في البنية المعرفية. أما التنظيم فهو يتضمن دمج المعلومات الجديدة مع تلك الموجودة سابقا في البنية المعرفية (عطية ، 2008: 49-50). وتعد عمليتي التكيف والتنظيم ثوابت وظيفية ذلك أنها تكتسب في جميع مستويات النمو المعرفي.

ويشير هندي (2010) إلى أن التعلم البنائي حسب Yager 1991 يمر بأربعة مراحل إجرائية هي: **مرحلة الدعوة أو الاحتواء** والتي فيها تتم دعوة المتعلم إلى بدء عملية التعلم من خلال احتوائه في أن يفكر حول الظاهرة أو المشكلة موضوع التعلم باستثارة طاقاته المعرفية ، أي بدعوته إلى الملاحظة والاستفسار بهدف الاستقصاء العلمي من جهة وبهدف الوقوف على مكتسبات المتعلمين القبلية التي قد تشكل عائقا فيما بعد (ص.178).

ثم تأتي **مرحلة الاكتشاف** والتي تستند إلى مبدأ تفاعل المتعلم مع المواد والأدوات التعليمية التي تقدم له من خلال ملاحظتها ومحاولة تجريبها لاكتشاف المعلومات والأفكار والمفاهيم المرتبطة بموضوع النشاط أو التعلم ، ويمكن للمتعلمين في هذه المرحلة تنمية مهاراتهم اليدوية والمشاركة في مناقشات جماعية أو العمل في مجموعات صغيرة تعاونية فتعطى فرصة اختبار المعلومات والفروض والتنبؤات ومناقشة البدائل الصحيحة لاستفساراتهم واستفسارات المعلم وتسجيل ملاحظاتهم وأفكارهم.

ثم تأتي **مرحلة التفسير أو التوضيح** أين يشجع المعلم متعلميه على تفسير المفاهيم وترجمتها بلغتهم الخاصة وأيضا على الاستفسار من المعلم على مدى صحة تفسيراتهم ليقدم في الأخير التفسير العلمي السليم والذي مصدره اجتهادات وجهود المتعلمين ، مستعينا بالمواد والأدوات التعليمية الموجودة أو بمصادر أخرى كما أنه يتم في هذه المرحلة معالجة تصورات المتعلمين الخاطئة والتي ظهرت في المراحل السابقة من قبل المعلم.

أما المرحلة الرابعة فهي **مرحلة التوسع** أين يساعد المعلم المتعلمين على تنظيم ما اكتسبوه من معلومات وخبرات وربطها بمكتسبات قبلية أو سابقة واكتشاف تطبيقات جديدة لما تعلموه من خلال وضعيات في سياقات لا مدرسية أو وضعيات دالة ترتبط بالواقع المعيش للمتعلمين. أما المرحلة الخامسة والأخيرة فهي مرحلة التقويم والتي تتضمن مساعدة المتعلم على تلخيص العلاقات بين العناصر التي تم التوصل إليها في المراحل السابقة وتمثيلها على رسوم بيانية وبناء وإعداد خرائط مفاهيم ووضع أسئلة ترتبط بالمستويات العليا في هرمية بلوم ، تساعدهم على القيام بتحليلات وإصدار أحكام حول معلوماتهم. وعلى المعلم أن يحدد من الأول النواتج التعلمية المرغوبة أو المستهدفة لتسهل عملية التقويم وكذلك لاختيار الوضعيات التقويمية التي من خلالها ستظهر انجازات المتعلمين والتي ستساعد المعلم على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات البيداغوجية المناسبة.

مساهمات النظرية البنائية-الاجتماعية

ثم تأتي البنائية-الاجتماعية ومن روادها Vygotsky والذي يبين أهمية تفاعل المتعلم مع أقرانه وزملائه عند بناء المعرفة وكيف تتواجه تصورات المتعلمين مع بعضها البعض في إطار عمل جماعي أو مجموعات صغيرة. إذن يرى رواد هذه النظرية ضرورة استخدام إستراتيجية عمل المجموعات ذلك أن التعلم الاجتماعي يكون أكثر نشاطا وفعالية من التعلم الفردي شريطة أن يخطط لهذا العمل بشكل سليم من قبل المعلم بحيث تكون الأفواج صغيرة ، عدد الفوج يرتبط بعدد المهمات المحددة في العمل أو الإنجاز والتي تتجه إلى تحقيق الهدف.

إن الحديث إذن يدور حول إستراتيجية التعلم التعاوني الذي يتفاعل فيه المتعلمون مع بعضهم البعض بطريقة تتضمن نوعا من المحاسبة الفردية والعمل كفريق ، ما يتطلب حسب Jonson & Jonson 1990 شروط ومهارات اجتماعية كالمسؤولية الفردية والجماعية والاعتماد الايجابي المتبادل والتفاعل وجها لوجه (حجي ، 2000: 291). وقد أوضح هندي (2010) إلى أن Manning & Lucking 1992 بينا أن التعلم التعاوني يمر بأربعة مراحل بصفة عامة هي:

مرحلة تعرف المهمة والتي يتم فيها التعرف على المهمة la tache الرئيسة والمهمات الفرعية لها وتحديد العمل المطلوب إزاءها وتحديد وقت وزمن الانجاز ، ثم **مرحلة توزيع الأدوار** وسيرتبط هذا التوزيع وفقا للمهام المطلوب انجازها وتحديد نمط التعاون المطلوب بين المتعلمين وتحديد المسؤولية الجماعية أي للمجموعة والمسؤولية الفردية أي لكل فرد داخل المجموعة ، وكيفية الاستجابة لأراء أفراد كل مجموعة والمهارات اللازمة لانجاز مهمة كل مجموعة.

مرحلة الإنتاجية أين يتم الاندماج في العمل من قبل كل أفراد المجموعة والتعاون في انجاز المطلوب حسب المعايير المتفق عليها. المرحلة الأخيرة هي **مرحلة الغلق أين يتم** كتابة التقارير النهائية **المرتبطة** بالمهمة الرئيسية وعرض انجاز المجموعة. إذن فدور المتعلم جد حيوي ونشط في هذا النوع من التعلم بدء من التعرف وفهم المهمة التعليمية إلى صياغة الأهداف على أساس تعاوني إلى بناء المجموعات التعاونية بمعناها ومعاييرها الصحيحة والتفاعل مع المتعلمين الآخرين لبناء التعلمات المستهدفة.

كل هذا تحت إشراف وتوجيه المعلم الذي يكون مهندسا وميسرا للموقف التعليمي أو الوضعية التعليمية التعلمية التي تكون سبيل بلوغ الأهداف والكفاءات المرصودة سواء كانت معرفية أو وجدانية اجتماعية (التعاون ، التآزر ، الثقة بالنفس) أو حس-حركية.

وتأخذ إستراتيجية التعلم التعاوني عدة صور منها إستراتيجية " فكر-زاوج-شارك " التي طورها Lyman Frank في سنة 1985 والتي تسمح للمتعلمين بأخذ وقت أطول للتفكير والاستجابة ومساعدة بعضهم البعض وتبدأ هذه الإستراتيجية بإعطاء المتعلمين مهمة تعليمية محددة ترتبط بهدف تعليمي محدد ثم منحهم فترة 3-5 دقائق للتفكير فيها فرديا (مرحلة التفكير)، ثم منحهم فترة 3-5 دقائق ليناقش كل متعلم زميله المجاور له (مرحلة المزاوجة) ثم يقوم المتعلمان بمشاركة زوج أخر من المتعلمين أو بقية كل المتعلمين ما توصلا إليه (مرحلة المشاركة).

هناك أيضا إستراتيجية الثلاثيات والتي تتضمن توزيع المتعلمين إلى مجموعات من ثلاثة أفراد تتكفل بتحليل مشكلة محددة في ظرف زمني محدد ، الهدف هو إنتاج فكر. بعد فترة زمنية يطلب المكون من الثلاثيات أن تجتمع كل ثلاثة منها وأن تتقاسم إنتاجها للتفاهم على تقليص المنتوج المحدد (روجيرس ، العامري ، 2007: 53-54).

هناك أيضا إستراتيجية الصور المقطوعة أو التكاملية والتي تعرف أيضا بإستراتيجية JIGSAW والتي هي أحد أنماط التعلم التعاوني والتي طورها Eliot Aronson وزملاءه في جامعة تكساس سنة 1971 والتي تشبه لعبة الأحجية أو التركيبات ، ثم تبناها Slavin وزملاءه وفي هذه الإستراتيجية يقسم المتعلمون إلى فرق غير متجانسة في الدرس والاستذكار بحيث يتألف كل فريق من 5-6 أعضاء ، يكون كل عضو مسئول عن تعلم جزء من المادة ويلتقي الأعضاء من فرق مختلفة يعالجون الموضوع نفسه للاستذكار وليساعد كل منهم الأخر على تعلم الموضوع ثم يعود الأعضاء إلى فرقهم الأصلية ويعلمون الأعضاء الآخرين ما تعلموه.

إستراتيجية المائدة المستديرة والتي هي كذلك نمط تعليمي تعاوني يعتمد على تناوب الطلبة بالإجابة كلا في مجموعته على ما يطرحه المدرس من أسئلة تحتمل أجوبة متعددة ، وتكون بحوزتهم ورقة واحدة وقلما واحدا ، يجيب أحد الطلبة ثم يدفع الورقة إلى زميله المجاور له وهكذا تدور

الورقة حول الطاولة على شكل حلقة ويحدد المدرس وقت المهمة ثم تناقش الإجابات مع المجموعات للتوصل إلى الإجابة الصحيحة (وزارة التربية الوطنية ، 2018 د: 8).

مساهمات نظرية التعلم بالاكتشاف

ويقدم Jérôme Bruner بدوره نظرية التعلم بالاكتشاف والتي من خلالها يفترض أن كل فرد يمكن تعليمه أي موضوع في أي عمر وأنه ينبغي إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقته إلى أقصى حد ، كما يعطي Bruner المتعلم دورا نشطا في تطوير المعلومات وفي صياغة المشكلات والبحث عن حلول بديلة بدلا من البحث عن حل واحد فقط ، فهو يهتم بالإستراتيجية أو الطرق الشخصية التي ينمي من خلالها مفهومه عن نفسه وعن عالمه.

ويعرفBruner التعلم بالاكتشاف بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والأدلة للوصول إلى ما وراء هذه البيانات والمعلومات المتاحة من معلومات وبيانات جديدة فالهدف هو تنمية اتجاه ايجابي نحو التعلم وكذا تنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف عند المتعلم بما يتيح له التفاعل الايجابي مع بيئته الاجتماعية والفيزيقية ويهيئه للنمو العقلي. ويقدم هذا الباحث ثلاث استراتيجيات للتعلم:

-إستراتيجية الاكتشاف الموجه: والمستهدف هو وصول المتعلم إلى المعلومات والمبادئ والتعميمات المراد تعلمها بنفسه ولكن بتوجيه من المعلم حول كل ما يحتاج إليه المتعلم ، إذ يقوم المعلم بطرح الفكرة مع مزيد من التوجيه حول كيفية العمل بطريقة تدفع المتعلمين لبذل الجهد والنشاط للتوصل إلى بعض المعلومات أو المفاهيم واكتشافها بأنفسهم ، على أن يكون المعلم مع المتعلم أثناء المرور بالخبرات وممارسة الأنشطة المطلوبة. ويكون في توجيه المعلم نوع من التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلم مما يزيده في المرور بممارسة التعلم (عثمان مصطفى ، 2014: 276).

-إستراتيجية الاكتشاف شبه الموجه: وفيها يقدم المعلم للمتعلمين المشكلة ومعها بعض التوجيهات العامة تيسر لهم العمل والأداء بحيث لا يقيدهم ولا يحرمهم من فرص النشاط العملي والعقلي.

-إستراتيجية الاكتشاف الحر: والمستهدف هو توصل المتعلم إلى المعلومات والمبادئ والمفاهيم والتعميمات المطلوب تعلمها بمفرده دون تدخل من المعلم لكن بعد طرح هذا الأخير لقضية الموضوع المراد تعلمه بطريقة تساعد على استثارة حب استطلاع وتفكير المتعلم ودافعيته للتعلم ، فدور المعلم يكون تيسير الموقف التعليمي في البداية لمساعدة المتعلم على الانطلاق في عملية الاكتشاف بنفسه.

إذن هذه الإستراتيجية تتطلب من المتعلم إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل أي أن المتعلم يقوم بمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها للوصول إلى الجديد (هندي ، 2010: 209-210)، وبإجراء تلك العمليات فإن المتعلم يمارس المستويات العليا من التفكير من تحليل وتركيب وتقييم كما يمارس مهارات التفكير الناقد بعيدا عن الاسترجاع والتذكر اللذين طبعا الممارسات التعليمية التقليدية (جابر ، 1999: 272).

وبشكل موجز فإن نظرية Bruner قد وجهت إلى الشروط الواجب توافرها في تدريس المفاهيم وحل المشكلات ، أهمية المكتسبات القبلية في بناء التعلمات الجديدة ، وطرحها فكرة المنهاج الحلزوني والتعلم اللولبي (عطية ، 2008: 48).

مساهمات نظرية التعلم ذي المعنى

أما عن نظرية Ausubel David 1980 والمعروفة بالتعلم القائم على المعنى فقد أشار حسانين (2012) إلى أن هذه النظرية تفسر كيفية تعلم المتعلمين للمادة اللفظية المنطوقة والمقروءة ، كما تبين أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن غيرها من المواد الأخرى وفي كل بنية تشغل المفاهيم والأفكار الأكثر شمولا وعمومية موضع القمة ثم تتدرج تحتها المفاهيم والأفكار الأقل شمولية وعمومية ثم تأتي المعلومات التفصيلية الدقيقة.

كما أوضح Ausubel أن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس التركيب أي من الأكثر شمولا إلى الأقل شمولا وبالتالي فهناك تشابك بين بنية معالجة المعلومات في كل مادة وبين البنية المعرفية التي تتكون في عقل المتعلم من هذه المادة. ويفترض كذلك Ausubel أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنظم بها المعرفة في عقل المتعلم حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطها

بالمعرفة والخبرات التي سبق اكتسابها وبهذه الكيفية تأخذ المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة معنى خاص لديه.

كما يشير حسانين (2012) إلى أن Ausubel قد حدد المتغيرات التي تؤمن التعلم القائم على المعنى فهي نوعان: متغيرات البناء المعرفي ، هذا البناء المعرفي الذي هو عبارة عن إطار يتضمن مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والذي يعتبر الأساس للعلاقات وتعلم المعلومات الجديدة إذا توفر له عامل التميز وعامل الثبات. أما عن النوع الثاني من المتغيرات فهي المتغيرات الاجتماعية والتي ترتبط أولا بمتغير الدافعية والذي يلعب دورا هاما في نظرية التعلم القائم على المعنى.

ويرتبط متغير الدافعية بوجود حاجة المتعلم إلى المعرفة وحاجته إلى الفهم وحاجته إلى حل مشكلة ، ما يخلق التفاعل بين الفرد والعمل وبالتالي إدراك متطلبات العمل كذلك إلى تقدير الذات الذي يحمله المتعلم عن نفسه أي الصورة التي يكونها المتعلم عن نفسه من خلال نظرة الآخرين له والتي يسعى إلى الحفاظ عليها من خلال المثابرة والاجتهاد ، ما يضمن له أو يشبع لديه الشعور بالانتماء والقبول والأهمية.

أما عن المتغير الاجتماعي الثاني فهو الممارسة التي تعمل على تأكيد المعاني الجديدة المتعلمة بما يساعد على تذكرها كما ترفع من درجة استجابة المتعلم لنفس المادة في المحاولات التالية وتعويض النسيان الذي قد يحدث بين الممارسات وأخيرا تساعد الممارسة على تذكر وتعلم المادة المتعلمة الجديدة والمرتبطة بالمادة السابقة أو المعارف القبلية.

ولعل إستراتيجية الخريطة المفاهيمية هي تطبيق إجرائي يجسد نظرية AUSUBEL والتي قام بتطويرها NOVAK في جامعة كورنيل سنة 1970 حيث تحدد أولا المفاهيم الرئيسية للمادة الدراسية ثم تعرض المفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم الأساسي في شكل هرمي متسلسل من المعقد أو العام إلى البسيط أو الخاص والذي تتفرع منه أحداث أو أمثلة ثم تربط مفاهيم الخريطة بكلمات ربط ملائمة ودقيقة تبين نوع العلاقة بين مفاهيمها. وتصنف خريطة المفاهيم بحسب أشكالها إلى خرائط مفاهيم هرمية ، مجمعة أو متسلسلة (وزارة التربية الوطنية ، 2018 د: 7).

هندسة مناهج الإصلاح

والدولة الجزائرية وهي تؤسس للإصلاحات التربوية الأخيرة والتي انطلقت في سنة 2003 والتي استهدفت من ورائها الوصول إلى مستوى الأمم المتقدمة أي مجتمعات المعرفة والتقانة التي ينحصر النجاح فيها في ثلاث معايير أساسية هي الإنتاجية والأداء الجيد والفعالية ، أدركت أن نوعية الموارد البشرية تفرض نفسها كرهان استراتيجي وعامل حاسم في بلوغ المستهدف وألقت على المدرسة مهمة جسيمة ترتبط بتكوين ملامح متعلمين يحتكمون على تفكير سليم ، وتبني مقاربات علمية بيداغوجية تتيح نموهم المتكامل واستقلاليتهم واكتساب كفاءات وجيهة ومتينة ودائمة.

وأن هذه المقاربات المبنية على تطبيق أنساق التحليل والتلخيص وحل المشاكل وبناء المعارف المهيكلة ستعتمد منذ السنوات الأولى للمدرسة وأنها ستتواصل وتتعزز مدى الحياة المدرسية (متوسط ، ثانوي ، جامعي) ، متجاوزة الطرائق وممارسات التدريس التي تلتجئ إلى الحفظ والتطبيق الآلي للقواعد والأساليب المؤدية إلى تراكم كتل المعارف (وزارة التربية الوطنية ، 2008أ: 22-23).

وتبنى الإصلاح التربوي لسنة 2003 الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج وطرق تعليمها والقائمة على ضرورة التحول من مفهوم التدريس أو التعليم إلى مفهوم التعلم ، والتحول من التعلم القائم على مجرد الإنصات والتخزين والاسترجاع إلى التعلم القائم على المشاركة الإيجابية للمتعلم. عملا بما ورد في التقرير الذي أصدرته الكلية الملكية بلندن والمعنون: " التربية العلمية من أجل المستقبل 1998 " أن وضع أو بناء المناهج والمقررات الدراسية في صورة تشجع على استخدام استراتيجيات تعلم نشطة متعددة ومتنوعة ، أصبح ضرورة ، وأن حث المتعلمين على التعلم من خلال الممارسة والمشاركة الإيجابية النشطة وتنمية قدراتهم على التعبير عن أنفسهم وتقديمهم لوجهات نظرهم حول الظواهر والمشكلات العلمية والمجتمعية والمدنية ، وتعلمهم سيرورة التحليل وإجراء المقارنات حول تلك القضايا والمشكلات صار حتمية في مدارس الألفية الثالثة أو المدارس الذكية (هندي ، 2010: 5-6).

وبالتالي أصبحت المجتمعات مطالبة ببناء وتصميم مناهج تتضمن خبرات ووضعيات تحفز وتفعل طاقات المتعلم

الذهنية والنفسية حتى يقبل على بناء معارفه وكفاءاته بنفسه وبمساعدة أقرانه ثم معلمه. وهذا ما سعت إليه الجزائر وهي تتبنى مقاربة التدريس بالكفاءات في هندسة مناهج الإصلاح للجيل الأول ، حيث أن القراءة المتأملة لهذه المناهج تبين أن التغيير والتجديد مرتبط بمقاربات التناول أو بيداغوجيات واستراتيجيات التدريس المساعدة أو الموجهة في بناء التعلمات وبالتالي بناء وتنمية الكفاءات المرصودة وما يصاحبها من تغيير في البرادغم التقويمي أكثر من تغيير المعارف والمحتويات.

إستراتيجية حل المشكلات ونشاط الرياضيات أنموذجا

فمثلا مناهج التعليم الابتدائي توجه المعلم إلى أن يستخدم بيداغوجيات واستراتيجيات أساسية وهي إستراتيجية المشروع وإستراتيجية حل المشكلات والبيداغوجيا الفارقة وبيداغوجيا الخطأ وإستراتيجية البورتفوليو لبناء الكفاءات المنشودة ، وما الكفاءة إلا حسن تصرف (la compétence n'est qu'un savoir agir) حسن التصرف هذا يستلزم تنمية السيرورات الذهنية المعرفية عند المتعلم وهذا دور إستراتيجية حل المشكلات في نشاط الرياضيات مثلا ، حيث ترشد مناهج الرياضيات والوثائق المرافقة لها المعلم إلى مراحل استخدام هذه الإستراتيجية وهي: مرحلة البحث والاكتشاف ، مرحلة العرض والمناقشة ، مرحلة الحوصلة ، مرحلة التدريب وإعادة الاستثمار (وزارة التربية الوطنية ب ، 2007: 25).

كيف يسير المعلم هذه المراحل؟ بعرض وضعية-مشكلة دالة situation-problème significative تخلق الدافعية عند المتعلم ويطلب من كل المتعلمين بشكل فردي أو ضمن عمل مجموعات (هذا يرتبط بالهدف التعلمي المستهدف) أن يبحثوا في هذه الوضعية التي تتضمن وجود عائق (un obstacle) ، تجاوز هذا العائق هو الذي يؤدي إلى بناء المعرفة الجديدة وكل متعلم (أو مجموعة متعلمين) سيعرض ما توصل إليه على كراساته أو لوحته.

دور المعلم هو المراقبة والمتابعة لانجازات المتعلمين لاختيار ثلاثة أجوبة تعرض على السبورة بحيث تكون هناك إجابة خاطئة بنسبة 100 /100 وإجابة نصف خاطئة وإجابة صحيحة. لماذا؟

ما تركز عليه مناهج الإصلاح إذن هو السيرورة المعرفية (le processus mental ou cognitif) المتبعة من طرف المتعلم للوصول إلى تجاوز العائق ، لا يكتفي المتعلم بعرض حله بل عليه أن يبين السيرورة أو الإجراءات التي اتبعها وأن يناقشها مع زملائه ومعلمه. والمعلم في هذه المرحلة الثانية يجب أن يكون متيقظا وحذرا حتى يتمكن من تشخيص الخطأ أو الأخطاء التي حالت دون الوصول إلى النتيجة السليمة أي إلى بناء التعلم الجديد ذلك أن هذا التعلم الجديد سيشكل مكتسبا قبليا لتعلمات لاحقة ، ما يستوجب من المعلم أن يكون مطلعا على الشبكة المفاهيمية (la trame conceptuelle) الخاصة بنشاط الرياضيات أي يعرف ما هي الأخطاء التي تتطلب علاجا فوريا والأخطاء التي يمكن تجاوزها. مرحلة التطبيق والاستثمار مهمة جدا ذلك أنها تبين وتحدد إن كانت المعارف مبنية وتم اكتسابها عند المتعلمين أو لا وهي طبعا ترتبط بمجموعة وضعيات أو تطبيقات تقويمية.

وتأتي مناهج الجيل الثاني (2016) لتؤكد على استخدام هذه الإستراتيجية مفصلة في خطواتها أو مراحلها ومنطلقة من مفهوم جديد هو الوضعية الانطلاقية الأم والتي ستفكك إلى مجموعة وضعيات-مشكلة تعلمية أي أن منهجية العمل ستكون من الكل إلى الجزء ثم العودة من الجزء إلى الكل.

يتأسس هذا التوجه الذي تبنته مناهج الجيل الثاني لنشاط الرياضيات بتركيزها على البدء في تناول المقطع التعلّمي من الوضعية الانطلاقية على نظريات التعلّم الحديثة ، خاصة نظرية التعلّم بالاكتشاف لصاحبها Jérôme Bruner والذي يرى بأنّ هذا النوع من التعلّم يتطلب من المتعلّم تفكيرا يتجاوز فيه المسألة المعروضة أمامه للانطلاق إلى أبعاد ودلالات جديدة (أبو شريخ ، 2008 : 133).

وكذا نظرية التعلّم ذي المعنى ل Ausubel والذي يرى بأنّ الميزة الرئيسية للتعلّم بالاكتشاف هي أنّ المادة التعليمية لا تقدم للمتعلّم بل عليه اكتشافها قبل أن يستوعبها ، واستيعابها سيسهل عملية إدخالها في بنيته المعرفية وكما يؤكد على أنّ التعلّم بالاكتشاف ضروري لتنمية القدرة على حل المشكلات وهي الغاية النهائية من تدريس الرياضيات (أبو شريخ ، 2008: 117-118).

كما تشير مناهج الإصلاح سواء ما ارتبط بالجيل الأول أو الجيل الثاني إلى أهمية الوقوف على المكتسبات القبلية

عند بناء موارد ومفاهيم جديدة عند تطبيق إستراتيجية التدريس المختارة ، وهذا ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات حيث وجهت المعلم عند التخطيط للوضعية التعلمية التي تستهدف بناء تعلمات جديدة أن ينطلق من مراجعة المتعلمين للمكتسبات القبلية المرتبطة بالمورد أو المفهوم المستهدف (وزارة التربية الوطنية ، 2016: 76) وهو ما بينته جل النظريات المعرفية حيث أكدت على أن أي تعلم جديد يجب أن يقوم على تعلمات سابقة تيسر اكتسابه وتملكه. كما أكد Bachelard Gaston أن المعرفة وخاصة المعرفة العلمية لا تبدأ من الصفر ولكنها تصطدم بمعرفة مستعملة أو موجودة من قبل عند المتعلم (Bachelard, 1 : 2011) وبالتالي ضرورة الوقوف على هذه المعرفة لتثبيتها إن كانت سليمة أو تغييرها وهدمها إن كانت خاطئة.

أي أن الحديث يدور حول التصورات les représentations ودورها في عملية التعلم والمبدأ الذي أشارت إليه النظرية البنيوية والذي يؤكد على أن التعلم يبنى من طرف المتعلم الحامل لتصورات أولية قد تشكل حاجزا يمنعه من إدماج أية معلومة جديدة ، ما أخذت به مناهج الجيل الثاني وفككته في الوثيقة المرافقة حيث ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية العلمية والتكنولوجية هذه الفقرة: ضرورة " التكفل بالتصورات الأولية والتي هي محاولة لتطويرها نحو نماذج من الفهم والتفسير لبناء التصورات الصحيحة ومنه تطوير تدريجي للنظام المعرفي إلى صورة أصح عن العالم المحيط بالمتعلم " (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 3).

إستراتيجية المشروع كإطار لإدماج المكتسبات

كما حظيت إستراتيجية المشروع بمكانة هامة في مناهج الإصلاح سواء مناهج الجيل الأول أو مناهج الجيل الثاني ذلك أن المشروع يمثل الإطار الإدماجي الذي تأخذ فيه التعلمات معناها الفعلي والحقيقي ، كما يسمح المشروع للمتعلم بالانخراط في العمل الفوجي والبحثي بغية تحقيق هدف مشترك. وتبني إستراتيجية المشروع إذن هي كيفية جديدة للعمل وتسيير الوقت والفضاء والقسم والتعلمات. (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 58)

وحدد منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي وظائف إستراتيجية المشروع في كونها سبيل غرس روح العمل الجماعي عند المتعلمين لكن مع الحرص والتأكيد على إنجاز كل متعلم لنصيبه من المشروع وكذا لأنها تقترح مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة وتكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم وتستجيب لاهتماماته ، عند انطلاقة المشروع من وضعية-مشكلة دالة أو سياق يحفز على الإنتاج. (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ب: 39).

وهذا ما أكده دليل استخدام كتاب اللغة الفرنسية لمستوى السنة الخامسة ابتدائي حيث بين أن المشروع ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة وأداة تستخدم لمواجهة المتعلمين بعوائق des obstacles واستثارة وضعيات تعلمية دالة des situations significatives وأن المشروع في مجمله يشكل منظما ديداكتيكيا organisateur didactique لمجموعة أنشطة ، وأن تصميمه يكون في شكل مقاطع des séquences ذات انسجام داخلي وكذا ذات نوايا بيداغوجية أي تسمح ببناء وتنمية كفاءة أو كفاءات مرصودة في المنهاج (saiti, Fanah, adjroud, Nadji, Noui 2012 : p 75-76).

والمتصفح لكتاب التلميذ في نشاطي اللغة العربية والفرنسية لمرحلة التعليم الابتدائي يلحظ أن أول محطة أو خانة في فهرس الكتاب مخصصة لقائمة المشاريع التي يجب أن تنجز من طرف المتعلمين ، مع تحديد مواضيعها بمعنى أن كل تعلمات المحور أو الموارد الأساسية التي سيبنيها المتعلم ستصب في إنجاز مشروع هادف أي يحمل دلالة كونه مرتبط بحياة هذا المتعلم الحاضرة خاصة وحياته المستقبلية.

ويؤكد منهاج التربية العلمية والتكنولوجية لمرحلة التعليم الابتدائي على ضرورة توفير الوسائل اللازمة لانجاز المشاريع التكنولوجية في فضاء القسم والمدرسة وعلى ضرورة المساهمة الفعلية للمتعلمين وعلى التأطير المحكم للمعلم لمراعاة قدرات وحاجات المتعلمين ، كما يؤكد على اعتماد النشاط الفوجي (ثنائيات وأفواج مصغرة) عند إنجاز الأنشطة العلمية والتي تتضمن قيام المتعلمين بتجارب ، بحوث أو إنجاز مشاريع (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ب: 139).

وتحدد الوثيقة المرافقة لنشاط التربية العلمية والتكنولوجية الخطوات التي تقوم عليها إستراتيجية المشروع وهي: مرحلة التمهيد للمشروع بعرض المشروع في سياقه الطبيعي أو عن طريق نموذج أو صورة أو شريط فيديو ، مع تقديم دواعي اختياره أي الهدف منه. المرحلة الثانية ترتبط بتقديم المشروع وتتضمن عرض تحليلي للمشروع أي عرض نموذج للمشروع كما هو منتظر عن طريق الصورة أو النموذج

المصغر له وكذا التعرف على مبدأ العمل أو الظواهر المنتظر تسجيلها.

المرحلة الثالثة تتضمن إعداد بطاقة الصنع بإعداد دفتر الشروط أي الاتفاق على المتطلبات ثم تقديم المواصفات التكنولوجية والوظيفية والجمالية الواجب توفرها في المشروع ثم مناقشة دفتر الشروط للاتفاق على الواصفات النهائية ومدة الانجاز والآجال ، ثم إنجاز بطاقة تقنية والتي تمثل أداة من أدوات العمل الفردية والجماعية المرجعية لمتابعة إنجاز المشروع مع تحديد مراحل إنجاز كل جزء وترتيبها زمنيا وتقدير مدة تنفيذ كل مرحلة. أما المرحلة الرابعة فهي مرحلة إنجاز المشروع أي مرحلة البدء الفعلي لإنجاز كل مرحلة حسب الخطوات المتفق عليها ، لتأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة تقويم المشروع التي تتم في ضوء المعايير المتفق عليها ، مع اقتراح مشاريع مكافئة وقائمة على نفس المبدأ تنجز خارج المدرسة (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 52) ويكون الهدف منها الوقوف على تملك الكفاءات المرصودة بشكل فردي أي عند كل متعلم.

مناهج الجيل الثاني وتفعيل إستراتيجية التعلم التعاوني

تشير مناهج الإصلاح سواء مناهج الجيل الأول أو مناهج الجيل الثاني إلى أهمية وضرورة العمل الفوجي في بناء التعلمات ذلك أن هذه المناهج تتبنى التيار البنيوي-الاجتماعي في بنائها إلى جانب التيار البنيوي طبعا ، وهذا ما جاء في دليل استخدام كتاب اللغة الفرنسية للسنة الرابعة ابتدائي حيث ورد أن البنيوية-الاجتماعية هي نظرية تركز على كيفية تعلم الأفراد وتؤكد على أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية وأن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق تعلم كل منهم على حدة وبالتالي فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي ، وأن المعلومات والأفكار لا تحمل معان ثابتة عند جميع المتعلمين وإنما تختلف من فرد لأخر تبعا لاختلاف ما لدى الفرد من خبرات سابقة وما يوجد لديه من بنية معرفية (Medjahed, 2016 : p 7).

ما وجه هذه النظرية إلى الاهتمام بالعمل التعاوني أكثر من غيره وما وجه التربويين والديداكتيكيين الممارسين إلى اقتراح إستراتيجية التعلم التعاوني والتي أكدت مناهج الإصلاح خاصة مناهج الجيل الثاني على استخدامها وتوظيفها في كل الأنشطة أو المواد ، فنجد الوثيقة المرافقة لنشاط الرياضيات في محطة التنظيم البيداغوجي للقسم أن المعلم يلجأ إلى تفويج المتعلمين عند الضرورة بكيفية تسمح بإنجاز الأنشطة وممارسة بعض الوضعيات التجريبية (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 87).

كما ركزت مناهج الإصلاح للجيل الثاني على العمل الفوجي في نشاط التربية العلمية والتكنولوجية حيث جاء أن المعلم يلجأ إلى تشكيل أفواج عند عرض وضعية تعلم عند بناء موارد جديدة وتثبت وثائق الفوج على السبورة بغية التحليل والمناقشة ، كما يمكنه أن يلجأ إليه كذلك عند إجراء وضعية تعلم تستهدف الإدماج (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ب : 45-47).

وتضمنت الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية في محطة شروط وضع المنهاج حيز التطبيق وبالتحديد في عنصر الممارسات البيداغوجية: تقتضي الممارسة البيداغوجية في مقاربة الكفاءات تنويع التدريس والتعلم النشط ، فالتنويع يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعلمية وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية...فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوجي.

كما دعمت هذه الفقرة بفقرة أخرى تؤكد على ضرورة إعادة النظر في الممارسات الصفية والتي تبدأ أولا بإعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدي إلى حدوث التعلم وذلك من خلال توزيع المتعلمين والوقت والمكان وتنظيمهما جميعا لتحقيق أقصى استفادة ويتضمن ذلك توزيع التلاميذ في مجموعات بطرق متنوعة تهدف إلى التعلم إما من خلال التعلم الفردي أو الثنائي أو في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 51-52).

وحتى الوثيقة المرافقة لمنهاج المواد الاجتماعية (تاريخ ، جغرافيا ، تربية مدنية) وجهت المعلم إلى استخدام العمل الفوجي حيث ما نقرأه: ينبغي أن يكون فضاء القسم وأثاثه ملائما للعمل الفردي وعمل الأفواج يتصرف فيه المدرس والمتعلمون وفق ما يناسب كل وضعية تعلمية (وزارة

التربية الوطنية ، 2016 ج: 25). إذن التركيز هو على النظرية البنائية-الاجتماعية وتطبيقاتها التربوية أو الديداكتيكية ، فالعمل الفوجي والتعاوني أصبح ضرورة وحتمية مع بقاء إلزامية التقويم المحكي.

استراتيجيات التكوين الأولي وملمح الاحترافية

وأوردت المفتشية العامة للبيداغوجيا التابعة لوزارة التربية الوطنية دليل الاستراتيجيات النشطة الذي يجب أن يعتمده المؤطر المكلف بتكوين المعلمين الجدد في إطار تحضيرهم للممارسات الاحترافية التي تساعدهم على الأجرأة الناجعة لمناهج الإصلاح وبالتحديد مناهج الجيل الثاني ، وتضمن هذا الدليل مجموعة من الاستراتيجيات منها: إستراتيجية الصور المقطوعة أو التكاملية (JIGSAW)، إستراتيجية الجدول الذاتي أو جدول التعلم (KWL)، إستراتيجية إعط واحدة وخذ واحدة (give one get one)، إستراتيجية فكر-زاوج-شارك (think-pair-share) إستراتيجية العصف الذهني (brainstorming)، إستراتيجية خريطة المفاهيم وإستراتيجية الخرائط الذهنية ، إستراتيجية الأركان الأربعة (four corners)، إستراتيجية ورقة واحدة وقلم واحد ، إستراتيجية التكتل ، إستراتيجية الرؤوس المرقمة ، إستراتيجية المائدة المستديرة ، إستراتيجية لعب الأدوار ، إستراتيجية المواجهة (اكشف أوراقك)، إستراتيجية ملخصات المغناطيس ، وغيرها من الاستراتيجيات...(وزارة التربية الوطنية ، 2018 د ، ص 2)

واعتمدت بعض من هذه الاستراتيجيات في البرنامج التكويني المقدم لفئة المتكونين في تقديم المحتويات المبرمجة في جل المقاييس وخاصة مقاييس تعليمية التخصص وطرائق التدريس ، المناهج التعليمية ، الوساطة المدرسية ، هندسة التكوين ، التقويم والمعالجة البيداغوجية ، علوم التربية وعلم النفس وحتى مقياس التشريع المدرسي. وهذا حتى يتعود الطالب المتكون على هذه الاستراتيجيات وحتى يتمكن من نقلها وتحويلها إلى أرض الميدان أي إلى غرفة الصف ، فيستخدمها مع متعلميه بشكل مستمر وفعال بما يحقق غاية مقاربة التدريس بالكفاءات: استقلالية المتعلم.

خاتمة

إن تبنى البنيوية والبنيوية الاجتماعية كمرجعيات نظرية في بناء مناهج الإصلاح (الجيل الأول أو الجيل الثاني) واعتماد التعلم النشط كمقاربة تفعل دور ونشاط المتعلم وذلك من خلال جملة الاستراتيجيات التعلمية-التعليمية الحديثة التي أفرزتها نظريات المدرسة المعرفية مع التركيز على البنائية والبنائية-الاجتماعية ، لا شك أنه يساعد على بناء وتنمية وتملك الكفاءات المرصودة والتي تيسر للمتعلمين التكيف والاندماج المدرسي والاجتماعي ، شريطة أن يتسم تكوين المعلمين بالاحترافية la professionnalisation أي بالفعالية والنجاعة. حيث لا يكفي إدراج هذه الاستراتيجيات الحديثة في الوثائق الرسمية من مناهج ووثائق مرفقة وأدلة لإقرار استخدامها وإقرار رسميتها ، بل ينبغي تكوين المعلمين في كيفية توظيفها بشكل عملي وإجرائي وهذا بعد تملك حقيبة معرفية نظرية وبيداغوجية تجعلهم مطلعين ومدركين لأهم مبادئ وقوانين وتطبيقات كل نظرية ، إلى جانب انتقاء واختيار جهاز تأطير كفء (مفتشون ومكونون) يتكفل ببناء جديد الإصلاح ، ويبقى دائما السؤال المطروح في مجال منظومة التكوين الجزائرية منذ انطلاقة الإصلاح (2003): من يكون من ؟ Qui forme qui ? ...سواء ما ارتبط بالتكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة.

المراجع

حسن ، شحاتة. (2012). المرجع في التدريس والتقويم ، تحديات عصرية ورؤى إبداعية. القاهرة ، مصر: دار العالم العربي.

حجي ، أحمد اسماعيل. (2000).إدارة بيئة التعليم والتعلم ، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة. القاهرة ، مصر: دار الفكر العربي.

جابر ، عبد الحميد جابر. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة ، مصر: دار الفكر العربي.

-روجيرس ، قازفييه والطاهر ، العامري. (2007). وثيقة دليل المكون ، اليونسكو ، برنامج PARE 2. باتنة ، الجزائر.

شاهد أبو شريخ. (2008). استراتيجيات التدريس. عمان ، الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع

عواطف محمد محمد حسانين. (2012). سيكولوجية التعلم ، نظريات-عمليات-قدرات عقلية. القاهرة ، مصر: المكتبة الأكاديمية.

عفاف عثمان عثمان مصطفى. (2014). استراتيجيات التدريس الفعال. الإسكندرية ، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عطية ، محسن علي. (2008).الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان ، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

قطامي يوسف محمود. (2005). نظريات التعلّم والتعليم. عمان ، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون

محمد حماد هندي. (2010). التعلم النشط ، اهتمام تربوي قديم حديث. القاهرة ، مصر: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

وزارة التربية الوطنية (2007 ب): ، منهاج السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

;وزارة التربية الوطنية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2008 أ):القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، رقم 08-04 المؤرخ في 23-01 2008 عدد خاص.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ب): منهاج التربية العلمية والتكنولوجية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ب): ، منهاج اللغة العربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية العلمية والتكنولوجية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة الفرنسية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج المواد الاجتماعية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية ، المفتشية العامة للبيداغوجيا(2018 د). دليل الاستراتيجيات النشطة. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

Bachelard, G (2011). La notion d'obstacle épistémologique, in la formation de l'esprit scientifique. Les petits debrouillards.Vrin

Demeuse, M, (2013). Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. https://hal.archives – ouvertes.fr/hal-00826918

Jonnaert, PH, Vander Borght, C. (2010). créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactiques des enseignants. éditions De Boeck université, 3eme Ed. Belgique

Medjahed, L (2016) . guide d'utilisation du manuel de français, 4eme année primaire. Office national des publications scolaires. Algérie

Saiti (L), Fanah (S), Adjroud (N), Nadji (M), Noui (F) (2012) . guide méthodologique du manuel de français. Office national des publications scolaires. Algérie