

التكوين الاندماجي واقع ممارس أم حلم إصلاح

أ. نعيمة ستر الرحمان
جامعة سطيف 2

ملخص:

يتبنى النظام التربوي الجزائري إصلاحات بدء من سنة 2003 تمس هذه الإصلاحات المناهج التي تبني وفق مقارنة بيداغوجية جديدة هي مقارنة التدريس بالكفاءات والتي تنسجم مع بيداغوجيا الإدماج بتناغم ذلك أن قاطرة الإدماج هي الكفاءات ويؤسس لتوجه تكويني مهني جديد هو منظور التكوين الاندماجي الذي يهدف إلى بناء وتطوير مجموعة كفاءات مهنية عند المعلم والتي ستقوده نحو ممارسات مهنية معقلنة وناجعة. يفعل جهاز لهذا الغرض بدء من جانفي 2007 لتحضير المفتشين والمعلمين للمنتظر والمرغوب تشكل نواة وطنية على مستوى كل ولاية تتكفل بتأطير عمليات تكوينية لفائدة المفتشين بدء من جانفي 2008 وبعد مضي هذه الفترة نتساءل أين نحن حقيقة من منظور التكوين الاندماجي؟ هل هذا النوع من التكوين قائم فعلا في مؤسساتنا ومقاطعاتنا أم هو حلم ينتظر التحقيق.....

Résumé:

Le système éducatif algérien adopte des réformes dès l'année 2003.ces réformes toucheront les curricula qui seront élaborés selon une nouvelle approche pédagogique dite l'approche par les compétences et qui s'articulera avec la pédagogie d'intégration alors une nouvelle modalité de formation professionnelle va s'instaurer et qui est la formation intégratrice qui va s'accommoder avec la nouvelle approche. Elle aura pour objectif l'installation d'un ensemble de compétences professionnelles chez l'enseignant qui va l'orienter et le mener vers des pratiques professionnelles réfléchies pertinentes. Un dispositif d'action est mis en marche dès janvier 2007 pour préparer les inspecteurs et les enseignants au voulu et le désiré. un noyau national est constitué au niveau de chaque wilaya dont la tache sera d'encadrer les inspecteurs dès janvier 2008. Et la en 2012 on se pose la question ou on est-en vraiment à la formation intégratrice ? Existe – elle réellement au niveau de nos établissements et nos circonscriptions pédagogiques ou tout simplement c'est un rêve à réaliser ...

أصبح التطور في قلب كل الوظائف الإنسانية، ومنها الوظيفة التربوية. فعالم التربية يعيش تطورا سريعا ومنتزاعا ويدخل في أنماط سيبرية وتقويمية جديدة غير معروفة أو غير مطبقة من طرف العديد من الأنظمة والحكومات التي تبني فكر منظمته ومنجمنتي.

فالقوانين المالية الجديدة والهندسة الجديدة للميزانية والضغوط التي تفرضها، مع الاقتراحات والاطروحات العديدة التي تقدمها توجهنا إلى عالم يتحرر ويفتح على التعاون والشراكة، وبهذا فإطار الأنظمة السياسية يتبنى النظريات الاقتصادية في سياساته التربوية والتعليمية وخاصة ما يرتبط بالرأس المال البشري ومبدأ العرض والطلب، وبالتالي فالأنظمة التربوية تتجه أكثر نحو الديمقراطية وترتبط بين التربية والقطاعات الأخرى الاقتصادية والاجتماعية، بالتركيز على ادوار الجماعات والشراكة وهذا من اجل إثارة تعاون بين المدرسة والمنظمات المهتمة من جهة، ولإيجاد أجوبة على أكبر تحدي يواجهها في عصر العولمة وهو كيفية تسيير تنوع اختلاف جمهورها من جهة أخرى.

في هذا السياق العالمي الجديد، ورهانات الغد والمستقبل يرفع التحدي لانطلاقة اقتصادية صحية ومدروسة ودقيقة وتحري المدرسة من الأنماط التقليدية ومن الكونفورميزم نحو أفق ومنحى معلم - متعلم معرفة "التفعيل وتطوير النظام التربوي ومن اجل نوعية وجودة شاملة"¹.

استثمار أفضل وتكوين أفضل لجعل الطفل مواطن وأحسن شريك ومساهم في التطور الاقتصادي والاجتماعي، هذا التحدي تواجهه الكثير من الأنظمة التربوية لكن ما هي السبل لرفع هذا التحدي.

النظريات؟ التخطيط؟ الوسائل المادية؟

كل هذه تعد وسائل داعمة ومصاحبة، إمأداة وقلب التطور والتغيير فالكل يعرفه انه "المعلم" ... فنوعية التعليم التي تحدد مكتسبات المتعلمين، ترتبط بنوعية المعلمين ونوعية التكوين الأولي والتحسين المهني الذي يتلقونه كما ترتبط بنوعية الطرائق المتبناة من طرفهم، والمحيط التربوي الذي يتواجدون فيه وبذلك يصير المعلم دعامة التطور والإصلاح وتصير كفاءاته قلب تطور المدرسة.

لذا تشهد النظم التربوية في العديد من دول العالم إصلاحات شاملة لإبعاد العملية التربوية فيها والهدف هو الارتقاء إلى مستوى يجعلها أكثر مواءمة لمتطلبات التغير السريع والمقترن بموجات العولمة وثورة الاتصالات وتفجر التقنية المتسارع.

وطرحت حركات الإصلاح هذه عددا من التوجهات التي من شأنها أن تنهض بنوعية التربية والتعليم المدرسية، وكان من أبرزها توجيه عملية التعليم والتعلم نحو² إكساب المتعلم طرائق عمل متجددة المسالك الذهنية والمعرفية، واستقلالية في بناء التعلّيمات وتشجيع المبادرات وتبني سيورة تأخذ الاختلافات والطموحات الشخصية بعين الاعتبار على نحو يتيح لجميع المتعلمين النمو في فاعليتهم الذاتية والاجتماعية، تحقيقا لمبدأ العدل والمساواة الاجتماعية.

ومما لا شك فيه أن تحقيق هذا المخرج النوعي يستلزم ربط التعليم بالتكوين، بحيث يبنى هذا الأخير كمناسبة على ملامح وسمات مميزة تحدف إلى نحت مواصفات ومقاسات للشخص موضوع التكوين، كي يستجيب لمعايير معينة فإذا كان التكوين تعلم، فهو تطور للمعارف بإعادة نظمها وتركيبها وزيادة في المخزون المعرفي

وإعادة النظر في التمثلات وبنائها هذه الآلية أكيد أنها تحتاج إلى تحديد للأهداف ثم توجيهها لمسار التكوين ثم تقويمها من اجل قياس المكتسبات والفوارق المسجلة بين المستوى المدخل والمستوى المخرج أو المفترض أو المتوقع³.

مهمة موكلة إلى جهاز الإشراف التربوي، الذي يسعى في كل إبعاده وامتداداته إلى الرفع من جودة منظومة التربية والتكوين عن طريق ضبط آليات اشتغال هذه المنظومة وضمان التنظيم الفعال والحكام الجيدة لمختلف مستوياتها ومكوناتها.

ولا شك في أن مهنة الإشراف التربوي من المهن ذات الخصوصية التي يصعب تدقيق مكوناتها ومجالاتها وامتداداتها الأفقية والعمودية عبر النظام التربوي، وهذا راجع أساسا إلى طبيعة هذه المهنة وإلى الدينامية والتحول اللذين يطبعان أدوارها ووظائفها، حيث تتغير بتغير السياقات التربوية الوطنية والدولية وتوجهات وأولويات المشاريع الإصلاحية التي يراد تنفيذها ميدانيا⁴.

إذا فهيئة الإشراف التربوي هي من يؤمن الربط المباشر بين آمال وتطلعات الإصلاح التربوي والفعل التربوي المتجسد ميدانيا، وذلك عبر إعطاء الدينامية والحيوية المنشودة لاشتغال المؤسسة التعليمية.

وحتى يفلح المشرف التربوي في ذلك لا بد من تملكه لمنظومة كفاءات مهنية تتجسد أساسا في القدرة على التواصل والمصاحبة والتفاوض والبحث والإقناع والمبادرة والمرونة، والتشعب بروح الفريق وامتلاك الحس المنهجي، وبلورة المشاريع التربوية إعدادا وتنفيذا وتقييما⁵.

وتلعب كفاءة البحث دورا بارزا في تفعيل نشاط المشرف التربوي، حيث تسهل عليه اختيار وانتقاء معارف وإجراءات التكوين المهني فيحدد العلاقة نظرية تطبيق مهنية التي يمكن أن تناولها وفق مقاربات أربعة حسب جيل فري⁶:

- المقاربة الوظيفية التي تحدد أهداف التكوين من خلال تحليل منصب عمل المعلم داخل المدرسة حاضرا.
- المقاربة العلمية والتي تأخذ شرعيتها من مجهودات المعرفة على التربية.
- المقاربة التكنولوجية والمرتبطة بتقدم التقنية
- أخيرا مقاربة تطور الممارسات السيكوسوسيولوجية، التي تجعل إمكانية التركيز على علاقة المعلمين المتكويين بالوضعيات التربوية المعاشة.

يجب أن يدرك المشرف التربوي انه لا يمكن تحديد تكوين المتعلمين دون اعتبار للمتطلبات المهنية لحاضر المهنة للمعارف العلمية التي توضح الفعل للتقدم التكنولوجي الحاصل وللمميزات السيكوسوسيولوجية للوضعيات التربوية بما فيها وضعيات التكوين.

حتى يسير في توجه تكويني مهني سليم، على المشرف التربوي أن يدرك مجموعة الكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء والتطوير عند المعلم، وهي كما يعرضها نموذج دوني وشارلي 1990، في تحديد مفهوم المعلم المهني الذي يجب أن يكون قادرا على:

- تحليل وضعيات معقدة بالرجوع إلى شبكات قراءة متعددة.
- اختيار الاستراتيجيات المناسبة للأهداف بكيفية معقلنة واعية وسريعة.
- البحث الحقيبة المعرفية والتقنية والادواتية عن الوسائل المناسبة وهيكلتها في جهاز.
- تكييف مشاريعه بسرعة وفقا لتجربته وخبرته.
- تحليل موضوعي لممارساته ونتائج هذه الممارسات.
- التقوم المستمر والتعلم مدى مساره المهني.

قائمة الكفاءات هذه تبين بان المهنية عند المعلم لا تتميز فقط بالتحكم في المعارف المختلفة (مدرسية تطبيقية شبكات وضعيات)، بل التحكم كذلك في مخططات ذهنية (إدراك تحليل اتخاذ قرار تخطيط تقويم). التي تسمح له بتجنيد معارفه في وضعية ما، ولا ننسى أهمية الاتجاهات الضرورية للمهنة كامتلاك القناعة حول ضرورة التربية، احترام الآخر، معرفة تصورات، التحكم في انفعالاته، العمل والتنسيق مع الآخرين والتوجه المهني الاحترافي⁷.

وجب على المشرف التربوي الوعي بان تكوين معلمين لبناء وتطوير كفاءات مهنية ليس بالأمر السهل، خاصة إذا أراد لممارساته التكوينية أن تكون معقلنة واعية ومؤسسة، وهذا يستوجب منه طرح ثلاث أسئلة:

- ما هي طبيعة الكفاءات عند المعلم المهني؟
- كيف تبني هذه الكفاءات المهنية؟
- كيف نكون لبناء هذه الكفاءات المهنية؟

ويقدم فيليب بيرينو عشرة تحديات للمشرف التربوي أو المكون إذا تجاوزها وتغلب عليها توصل وساهم في تكوين معلمين مفكرين:

1. العمل على إعطاء معنى وكفاءات للمدرسة دون غلو أو مبالغة.
2. العمل على إيجاد هوية مهنية دون ترسيخ نموذج امتياز.
3. العمل على الإبعاد اللامعقلنة للفعل وعلى العادات الروتينية دون تجاهلها.
4. العمل على الإنسان وعلاقته بغيره دون التحول إلى معالج.
5. العمل على تناقضات المهنة والمدرسة دون التشاؤم.
6. الانطلاق من الممارسات والتجربة دون لانغلاق فيها بهدف المقارنة التفسير والتنظير
7. المساعدة على بناء كفاءات وممارسة تجنيد المعارف.

8. محاربة المقاومات اتجاه التغيير والتكوين دون احتقارها.
 9. العمل على الديناميات الجماعية والمؤسسية دون إهمال الأشخاص.
 10. ربط المقاربات المستعرضة والديداكتيكية والمحافظة على النظرة النسقية⁸.
- كما تقدم سوزان نادووكلودينلونشار عشرة حجج لضرورة تكوين المعلمين وتدريبهم حول التفكير في ممارساتهم وهي:

- تعويض ثغرات التكوين المهني الأولي.
- منح امتياز تكديس المعارف التطبيقية والخبراتية.
- التحضير للتكفل بالمسؤولية السياسية والأخلاقية.
- السماح بمواجهة التعقيد المتزايد للمهام.
- المساعدة على مواجهة مهنة مستحيلة.
- إعطاء وسائل اكتشاف الذات.
- التشجيع على التصدي لنقائص وعيوب المتعلم.
- السعي إلى التنمية المهنية.
- السعي إلى التعاون والشراكة بين الزملاء.
- الزيادة من قدرات التجديد والإبداع⁹.

هذه التوجهات في تكوين المعلم المهني ذي الممارسات المعقنة الواعية المؤسسة، تستلزم من هيئة الإشراف التربوي إن تتخذ من التكوين عقيدة جديدة وأداة فعالة للتكيف المستمر مع التغيرات الحادثة، والنظر للراشد المعني بالتكوين على انه شخص يحمل معه معارف ومواقف وتجربة ميدانية مهنية وتمثلات كامنة حول مختلف متغيرات التكوين. كما أن له آفاق انتظار سيعمل على قياس مدى استجابة برنامج التكوين لها، فيصبح التكوين بهذا المعنى ينحو منحى إعادة الترتيب وتفكيك البنية القائمة وذلك بخلق وضعيات معرفية ومهارية تستهدف النواة الصلبة للتمثلات القبلية بواسطة عدة حاجية مستندة على اطر نظرية، تروم الانساق المفتوحة والقادرة من خلال التفاعل على هدم العوائق وإعادة بناء **تمثلاتاً** تصورات جديدة من جهة¹⁰ من جهة أخرى، أن يدرك المشرف التربوي أن التكوين وإعادة التكوين مرتبط بالمتجمع من حيث اختياراته، حيث انه يخلق الشروط الثقافية والاقتصادية والسياسية والتشريعية التي تجعله يصبح مشروعاً مجتمعياً يستطيع إدخال توجهات وممارسات مؤسسية جديدة حسب الإطارات المرجعية التي تم اختيارها، فالتكوين يستمد ديناميته من جدلية المنتج المشروع في تاريخ المجتمعات، ومن ثمة يتم تعميم المنتج على كافة شرائح المجتمع¹¹

والمنظومة التربوية الجزائرية وهي تؤسس لإصلاح 2002 أدركت هذا التوجه وان كفاءات المعلمين ومؤهلاتهم تشكل قلب تقدم وتطور المدرسة. لذا وهي تعزز لمستقبل هذه المدرسة بتبني مقاربات الامتياز والتنافس، حددت هدفين للإصلاح هما:

- تحجيم التعليم وتسيير تمدرسالأطفالمن 6-16 سنة، وتطوير هياكل الاستقبال للتعليم الثانوي.
- وارتبط الهدف الثاني بضرورة رفع المؤهلات من خلال إصلاح البرامج التعليمية وتضمينها التطورات والمسالك المهنية الناتجة عن التطور المعرفي والتكنولوجي، وأيضا ضمان مؤهلات نوعية للمعلمين وجهاز الإشراف من خلال سياسة جديدة للتكوين سواء كان أوليا أو أثناء الخدمة أو عن بعد.
- وأوكل التكوين الأولي للمدارس العليا التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وأوكل التعليم عن بعد لوزارة التربية الوطنية بصيغ جديدة وأهداف معلن عنها... وأوكل التكوين أثناء الخدمة للمفتشين وطولبوا وفق مناشير محددة برسكلة المعلمين، وتهيئتهم لمقاربة التدريس بالكفاءات المقاربة البيداغوجية، التي اعتمدت في بناء المناهج من مرحلة التعليم التحضيري حتى مرحلة التعليم الثانوي.
- وبرمجت وزارة التربية الوطنية سلسلة من العمليات الإعلامية والتكوينية مع مطلع سنة 2004 لسلك المفتشين، مست 460 مفتشا للتربية والتكوين، و1561 للتعليم المتوسط والابتدائي. مستعينة بخبرات وكفاءات أجنبية تمثل منظمة اليونسكو في إطار برنامج تعاون وشراكة عرف ب: PARE I إي برنامج دعم المنظومة التربوية، حيث برمجت عدة ملتقيات لمفتشي التعليم المتوسط (لغة عربية رياضيات علوم فيزياء) يمثلون 48 ولاية، وكان الهدف من هذا التكوين حمل هؤلاء المفتشين على وصف وتحليل الممارسات الميدانية القائمة وتقديم الوضعيات الديدداكتيكية المقترحة في المناهج الجديدة تحضيراً لمهام المعلم الجديدة والمستقبلية.
- وفي ظل التوجهات الكبرى للإصلاح، حددت محتويات واستراتيجيات التكوين في ضوء التيارات الكبرى المرتبطة بنظريات المعرفة، وبناء التعلّمات وشكل برادغم المعلم وتكوينه أولوية الأولويات.
- وجاء مشروع PARE II ليحدد توجه هذا التكوين، ويؤسس لما يعرف اليوم بالتكوين الناجع، وهو التكوين الذي ويدار وفق المنظور الاندماجي، منظور ينطلق من أن كل إصلاحاً أو تجديد ينبغي أن يؤدي إلى تغيير قابل للملاحظة على ارض الواقع، وذلك بالعمل وتنمية مستويات أربعة بطريقة متناسقة وهي:
- أولاً: ضمان اندماج المدرسين في مسارات التغيير.
- ثانياً: بتطوير نظرهم للعمل الذي يقومون به.
- ثالثاً: بتنمية مهارات التدريس ورابعاً الارتقاء بالمؤشرات التي تقيس نوعية النظام التربوي.
- ويسعى هذا التكوين إلى تنمية مجموعة من الكفاءات لدى المعلمين قصد تأهيلهم لتغيير ممارساتهم البيداغوجية ويقوم على أسس نذكر منها:

- إشراك المدرسين أو فريق منهم في ضبط التوجهات الكبرى للتكوين، وذلك بالتعرف على حاجات المدرسين ثم تحليلها مع إضافة مسائل يراها إطار الإشراف والتسيير ذات أولوية في التكوين.
- ضبط كفاءتين مهنتين أو ثلاث على أقصى تقدير قصد تنميتها لدى المعلمين خلال الدورة التكوينية.
- الانطلاق في التكوين من معالجة وضعية مشكلة أو دراسة حالة.
- مساهمة المعلمين في تعلمهم بطريقة استقرائية، وذلك بالتزامهم بأنشطة ضمن أفواج صغيرة وإنجاز أعمال داخل الورشات تفضي إلى إنتاج شخصي، مع ضرورة إعادة الأعمال إلى أصحابها.
- حيز العروض النظرية قصير وضيق لا يتجاوز 20 دقيقة.
- دعوة المشاركين إلى إنتاج عمل ذي طابع مركب، خلال الدورة التكوينية أو قبيل إنتهاها تشهد على اكتساب الكفاءات المهنية المستهدفة.
- اعتماد ثلاثة أنواع من التقويم:
- التقييم خلال السيرورة لغايات تم ضبط التعلمات.
- تقييم الكفاءات المكتسبة في ختام التكوين.
- تقييم النقل إلى الميدان.
- فيما بعد اختتام التكوين ذلك أن الحكم بنجاح التكوين يجب أن يقتزن بملاحظة تغير ملموس على مستوى الممارسات خلال الأسابيع أو الأشهر التي تلي التكوين.
- تحليل الحاجات وفق هذا المنظور يتبنى مقاربتين اثنتين¹²:
- مقارنة موضوعية: ترى بأن الخبير أو المفتش هو الذي يقرر كفاءات التكوين بعد معاينة الميدان، دون الرجوع إلى المعلمين. وتسعى هذه المقاربة إلى تحديد الفوارق بين الوضع القائم والوضع المنشود.
- مقارنة بنائية: تتضمن تحديد المتكونين لحاجاتهم، ويعمل المكون على تقليص الفوارق بين الوضع القائم والوضع المنشود، استنادا إلى تصور المشاركين.
- والملاحظ أن كلتا المقاربتين تتكاملان وفق المنظور الاندماحي، حيث تتحدد الكفاءات المهنية المستهدفة استنادا إلى حاجات التكوين النابعة من الواقع والتي ترتبط بممارسات جديدة أقرها النظام التربوي في إصلاحاته، وما يعبر عنه المعلمون¹³ باعتبارهم أصحاب خبرة ميدانية وما هم مستعدون للاندماج فيه بصورة عملية.
- التكوين وفق المنظور الاندماحي هو تكوين مبني على تحقيق النتائج، أي كل تغيير يلاحظ لدى المتكون وهو داخل الدورة التكوينية أو بعدها، وله علاقة مباشرة أو وثيقة بالتكوين ومن خصوصيات النتائج المستهدفة أن تكون محددة بوضوح ودقة من خلال الكفاءات المهنية المقرر تنميتها.

- نتائج تتحقق على المدى القصير والمتوسط ثم المدى البعيد، ذلك أن خير النتائج هي ما يعاينه المدرسون وأصحاب القرار على أرض الواقع، وتكون على المدى القصير وعلى المدى المتوسط اعتباراً إلى أن:
 - النتائج التي تبرز على المدى القصير تقيم العلاقة بين التكوين والممارسات الميدانية.
 - النتائج التي تبرز على المدى القصير وعلى المدى المتوسط تهيئ الأرضية لتغيير يدوم.
 - نتائج متأصلة وثابتة ترتبط بممارسات المعلم اليومية ولا تكون ممارسات ظرفية.
 - نتائج قابلة للقياس بطريقة مباشرة كعمالة التغيير الذي يطرأ على ممارسات المعلم داخل الفصل أو بطريقة غير مباشرة من خلال خطاب المعلم حول ظاهرة تربوية معينة¹⁴.
- ويحدد المنظور الإندماحي زمن ومسمى هذه النتائج فهي نتائج متوقعة قبل الشروع في التكوين، وهي إنتاج أو منتج التكوين عند الانتهاء من التكوين، وهي أثر التكوين إذا عاد المعلم إلى فصله وهي مفعول التكوين إذا مضى على التكوين زمن معين (أشهر)¹⁴.
- منظور التكوين الإندماحي يلزم المكون ضرورة التحكم في جملة أدوات وتقنيات تنشيط تسهل عليه توجيه المعلمين المتكويين نحو بناء الكفاءات المهنية المستهدفة:
 - كتنقية حل المشاكل أو دراسة الحالة.
 - تقنية العرض الحوارية.
 - تقنية لعب الأدوار.
 - تقنية عمل المجموعات.
 - تقنية الثلاثيات..... وغيرها.
- والمكون الخبير هو الذي يتوصل إلى تشكيل توليفة بين تقنيتين أو أكثر أثناء الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية بما يحقق الكفاءات المستهدفة.
- ممارسة الطرائق النشيطة في التكوين هل يعني تبني تصور اندماحي؟ الأمر يبدو صحيحاً لكن الحقيقة غير ذلك، هنا بسبب أن هذا المنظور يلزم المتكويين أي المعلم بإنتاج شخصي مركب، أي أن هناك فعلاً في السيرورات التكوينية وذلك من خلال موضعة المتكويين في مركز التعلم بالإضافة إلى الفعل في الإنتاج التي تبرهن على تملك الكفاءات المستهدفة من التكوين.
- تقسم الكفاءات المهنية الأساس والمراد بناؤها وتملكها وتطويرها عند المدرس إلى خمس فئات:
 - كفاءة التخطيط: ترتبط بالقدرة على تخطيط التعلم بمفهوم الإدماج، الذي يقتضي التنظيم في الإطار الزمني للتعلم، والتعلم اللحظية وتعلم الإدماج، وذلك في أفق تيسير اكتساب الكفاءات الأساسية المرتبطة بها، ويكون التخطيط على مستويين:
 - تخطيط عام على المستوى المركزي، ويكون توجيهياً أو إرشادياً بالنسبة للمدرس.

- تخطيط على مستوى المعلم يرتبط بالتنظيم الملموس للتعلّمات اللاحقة خلال سنة دراسية أو خلال ثلاثي. وبيداغوجيا الإدماج تعطي الأفضلية للتخطيط السنوي الذي يتيح موضوعة التعلّمات اللاحقة المرتبطة بكفاءة تمتد على طول سنة دراسية، مع ضرورة تحديد الدرجة أو العتبة المستهدفة خلال كل وحدة إدماج.

• كفاءة إدماج المكتسبات: وتتضمن بناء وضعية هدف الذي يبقى مفهومها مركزيا أو أساسيا بالنسبة لبيداغوجيا الإدماج، وهي تعني بناء المعلم لوضعيّات مركبة تدفع المتعلم إلى إدماج مكتسباته أو تعلّماته لحل وضعية مشكلة ويتعلق الأمر بالدرائياتوالإتقانات وحسن التواجد¹⁴. المكون مطالب بدفع المتكون إلى بناء هذه الوضعيّات والتحكّم فيها، من خلال تقديم وضعيّات مستوفاة لخصائص وشروط الوضعية الهدف مع التركيز على الرابط الذي يربط بين الوضعية والكفاءة، والطابع الاندماجي للوضعية وطابع الدلالة السياقية الاجتماعية. كما يحرص المكون على إغناء الإنتاجات في هذه الوضعيّات من منطلق أن كل متكون أو معلم مطلوب منه إنتاج وضعيّات تشهد على تملكه لكفاءة بناء وضعية هدف من جهة، وحتى يتشكل على مستوى كل مؤسسة أو مقاطعة تربوية بنك وضعيّات يوضع تحت تصرف الجميع مع ضرورة تجديده وتفعيله.

• كفاءة إدماج المكتسبات: تتضمن كذلك تدبير وحدة إدماج، أي الوحدة التي يتم فيها تثبيت التعلّمات اللحظية والمتعلقة بالموارد، وهذا التدبير يستلزم تخطيط مضمونه، تحديد عدد الوضعيّات المراد تقديمها لبناء الكفاءة مع تحديد وظيفتها، هل هي للتمرّن أي تعلم الإدماج، أو للتقييم التكويني أو للمعالجة. إذا استغلت الوضعيّات لأهداف تمرينية وجب تحديد نمط تنظيم الفصل الدراسي أي ستحل الوضعية بكيفية مفردة أم في إطار عمل أفواج، تحديد عدد أعضاء الفوج أفواج متجانسة أم غير متجانسة تحديد دور كل عضو داخل الفوج.

إذا استغلت الوضعيّات لأهداف بنائية تكوينية، فالحل يكون فرديا والوضعية يجب أن ترتبط بعائلة الوضعيّات المحققة للكفاءة وأن تتسم هذه الوضعية بالجدّة التصحيح، هل يكون من طرف المعلم أم المتعلم؟ وكيف؟ وهل يجب تقديم نقطة أو علامة؟

إذا استغلت الوضعيّات للمعالجة نقطة البدء هي التشخيص الدقيق ثم توفير الأدوات الضرورية للمعالجة.

• كفاءة التقييم وتشمل: كفاءة تصحيح ورقة المتعلم وكفاءة بناء اختبار للتقييم مع شبكة التصحيح، وتحديد التكوين وفق المنظر الاندماجي هو أن هذا المنظور يزود المعلم المتكون بممارسات تسهل عليه أجرأة الأهداف والكفاءات، فعند إجراء اختبار أي بناء وضعية هدف تبني معها شبكة التصحيح التي تكون متضمنة لمجموعة معايير، أهمها معايير الحد الأدنى التي تظهر درجة التحكّم في الكفاءة وتخضع لقاعدة "ثلاثة من أربعة"، ولا بد من أجرأة هذه المعايير إلى مؤشرات تكون قابلة للملاحظة والقياس وحتى تحدد عتبة التحكّم (أقصى أدنى جزئي لا تحكّم) إضافة إلى العمل بقاعدة "اثنين من ثلاثة" أي وجب إعطاء للمتعمّن ثلاث فرص في كل

معياري، ويعتبر المعيار محققا إذا توصل المتعلم إلى الإجابة على فرصتين من الثلاث والجداول التالية تبين ذلك¹⁵:

إعداد شبكة تصحيح انطلاقا من وضعية إدماج (هدف).

01-معايير الحد الأدنى:

1-01 الوجاهة (الملاءمة):

المؤشرات	تفسير المعيار
-	مدى ملاءمة المنتوج مع الوضعية الإدماجية

سلم التقييط

لا تحكم	تحكم جزئي	تحكم أدنى	تحكم أقصى
3/0	3/1	3/2	3/3

الاستعمال السليم لأدوات المادة:

المؤشرات	تفسير المعيار
	الاستعمال السليم لأدوات المادة.

سلم التقييط

لا تحكم	تحكم جزئي	تحكم أدنى	تحكم أقصى
3/0	3/1	3/2	3/3

معياري الانسجام:

المؤشرات	تفسير المعيار
	استخدام خطة منطقية.
	احترام الترابط والوضوح.
	عقلانية النتائج.

م غير م	م ج	معايير الحد الأدنى											أسماء التلاميذ	
		المعيار 3 (الانسجام في الإنتاج)				المعيار 2 (الاستعمال السليم لأدوات المادة)				المعيار 1 (الملائمة)				
		ت.ج.	ت.ج.	ت.أد.	ت.أق.	ت.ج.	ت.ج.	ت.أد.	ت.أق.	ت.ج.	ت.ج.	ت.أد.		ت.أق.
2-3		X					X						X	التلميذ 1
2-3			X				X						X	التلميذ 2
1-2				X			X				X			التلميذ 3
3			X					X					X	التلميذ 4
2-3			X				X					X		التلميذ 5
3		X						X					X	التلميذ 6
3			X					X					X	التلميذ 7
/				X				X					X	التلميذ 8
2-3			X				X					X		التلميذ 9
3			X					X					X	التلميذ 10
3			X					X					X	التلميذ 11
2-3			X				X					X		التلميذ 12
3			X					X					X	التلميذ 13
2-3		X					X					X		التلميذ 14
3			X					X					X	التلميذ 15
3			X					X					X	التلميذ 16
/				X				X				X		التلميذ 17
2-3			X				X					X		التلميذ 18
3			X						X				X	التلميذ 19
/					X				X				X	التلميذ 20
														فشل / المعيار

سلم التقييم

لا تحكم	تحكم جزئي	تحكم أدنى	تحكم أقصى
3/0	3/1	3/2	3/3

معايير الإتقان (الأصالة والإبداع):

المؤشرات	تفسير المعيار
	جودة العرض. شكل الورقة ونظافتها. الخط الجميل والأصالة.

سلم التقييط

تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
2/2	1/2	2/0.5	2/0

شبكة التصحيح هذه تسمح برصد صعوبات وثغرات المتعلم بشكل دقيق وموضوعي ما يجعلنا نتنقل إلى آخر كفاءة وهي:

كفاءة التشخيص والمعالجة: معروف اليوم أن الخطأ وارد في السيرورة التعليمية، وهو مؤشر دال على الصعوبات أو التصورات الخاطئة التي تعيق المتعلم في بناء معرفته، وبالتالي بناء الكفاءة المرصودة للتملك والتكوين وفق المنظور الاندماجي. يساعد المعلم على بناء جهاز للمعالجة انطلاقاً من خطوة أولى هي خطوة التشخيص التي تكون دقيقة لأنها تبدأ بفحص والتركيز على معايير الحد الأدنى، أي المعايير الضرورية لتملك الكفاءة، ثم خطوة المعالجة التي تتضمن عاملين رئيسيين هما المعايير المتسمة بالقصور في التمكن والعناصر الفاعلة في سيرورة المعالجة.

بالنسبة للمعايير المتسمة بالقصور على مستوى التمكن يستلزم هذا الأمر مباشرة معالجة تتخذ طابع الاستعجال والدقة والعمق بمعية كل التلاميذ أو مجموعة منهم، وذلك تبعاً لطبيعة ودرجة التبعات التي يمكن أن يولدها هذا اللاتمكن والذي يعيق تملك الكفاءة، وعلى المعلم أن يقدم وضعية جديدة مركبة للمتعلم للحكم على مدى قدرته في استثمار نتائج المعالجة:

جدول التحسيس بالمعالجة:

ت أف: تحكم أقصى.	ت أد: تحكم أدنى.	ت ج: تحكم جزئي.
إ ت: انعدام التحكم.	م ج: معيار الجودة.	م غير م: معيار غير مكتسب.

بالنسبة للعناصر الفاعلة في عملية المعالجة فتنقيد بوضعية جهاز المعالجة فالمدرس هو من يحدد دور الفاعلين تلميذ بمفرده أو تلميذ مع زميله (الوصاية) أو المدرس هو الفاعل تتمحور سيرورة المعالجة حول أربعة أساسية هي:

- تشكيل مجموعات مستويات انطلاقاً من الثغرات المحددة والتي ترتبط بحاجيات مشتركة.
- التعرف على الأولويات أي الانطلاق من الثغرات التي تشكل أولويات في بناء التعلّمات وتملك الكفاءة.
- اختيار استراتيجيات للمعالجة والتي تلائم الوضعية والصعوبة والخطأ ويقترح ديكيتيل وشارل باكي سلسلة من الإستراتيجيات نذكر أهمها فمثلاً المعالجة بالتغذية الراجعة والمعالجة بالتركرار أو عن طريق أعمال تكميلية المعالجة باستخدام طريقة جديدة للتعلم.
- بناء أدوات للمعالجة وتكون متنوعة في شكل تمارين متضمنة في كتب مدرسية أو تكون من وضع وبناء المعلم أو في شكل حوامل معلوماتية¹⁶.

أسست المنظومة التربوية الجزائرية لهذا المنظور التكويني الجديد إصدارا ومنشورا وزاريا يحمل رقم 10 والمؤرخ في: 22 أكتوبر 2007، والذي يلزم كل من مديريات التربية بتشكيل نواة وطنية من المتكونين في مجال المقاربة بالكفاءات في إطار برنامج التعاون مع اليونيسكو PAREII، تخضع لتكوين على يد خبراء أجانب دوليين مدته 21 يوم، لتتكفل هي بدورها أي هذه النواة بتأطير عمليا تكوينية تشمل المعلمين والأساتذة والمفتشين ورؤساء المؤسسات على مستوى كل ولاية خلال سنتي 2007-2008.

وانطلقت هذه العمليات التكوينية لتؤسس لما يعرف اليوم بالتكوين الإندماحي وكان الهدف من ذلك هو تغيير الممارسات وجعلها تقترب من المهنية والاحترافية للقضاء على مشكلات التسرب والفشل المدرسي، ورفع نسب النجاح وذلك بعقلنة الأفعال والممارسات التربوية من منطلق نظري يؤسس لوضعية تعلم، وضعية إدماج، وضعية هدف، شبكة تصحيح، جهاز معالجة.

لكن واقع الميدان يبين أن ممارسات المدرسة الجزائرية تتخبط في مقاربات ثلاث، فهناك من المعلمين من يزال يعمل بمقاربة المضامين، وهناك من يتشبث بمقاربة الأهداف، وهناك من يسعى للعمل بمقاربة الإصلاح، لكن تنقصه الأدوات المعرفية والمنهجية الديدكائيتكية لانعدام التكوين في هذا المنظور، أو لهشاشته بحكم مقاومة التغيير وانعدام سياسة تكوينية واضحة علمية محددة الأهداف والملاحم.

فإذا أريد رفع نسب النجاح بشكل موضوعي صريح وجبت عقلنة الممارسات المهنية بحيث تخضع لجملة الكفاءات المهنية الأساس من تخطيط دقيق خطي للتعلمات من منظور إندماحي ثم التدريب على بناء وضعيات تستهدف التمرين، فالتقويم، فالمعالجة. ووجب العمل بشبكات التقويم لتشخيص الاختلالات والصفات والتي هي جل التطبيق في المناسبات التقويمية الوطنية وبناء أجهزة معالجة فعالة تعدل مسارات التعلم الخاطئة وتهيئ للتعلمات اللاحقة والكفاءات المنتظرة.

التغيير سنة كونية تحتاج في الألفية الثالثة إلى عدة حجاجية قوية قاعدتها جمهور المعلمين والمفتشين وقمتها قرارات سياسية حكيمة مستمرة.

الهوامش:

1-elizabeth kadri.2005.construire, un avenir pour l'école , le rôle, clé de la formation enseignante, in la refonte de la pédagogie en Algérie, bureau de l'Unesco. p 178

محمود المساد، توجهات عالمية في التدريب التربوي، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية سلسلة منشورات المركز، العدد 2- 39، ص 45

عبد الرحيم الضافية، 2002، الجودة في التعليم والتكوين، منشورات صدى التضامن، ص 54.4-عبد العزيز سنهجي، التكوين 3-المستمر لهيئة التفتيش التربوي ولهيئة التدريس مقاربة أولية للحكامنة من خلال دعم وتفعيل العمل المشترك، العدد 20، يناير 2009، ص 344, 345,

عبد العزيز سنهجي، مصدر سابق، ص 346. 5- -

- 6-helenehensher ,1993 , la recherche en formation des maitres détour ou passage obligatoire vers la professionnalisation ,édition CRP université de Sherbrooke, p14.
- 7-Marguerite Altet ,1994,in former des enseignants professionnels , de Boeck université , 3édition , p14.
- 8-Philippe Perrenoud , 2001 ,développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF éditeur , p 159 ,172.
- 9-Suzanne Nadot,Claudine Blanchard , 2000, malaise dans la formation des enseignants , harmattan, p 46.

- عبد الرحيم الضايقة، 2002، مصدر سابق، ص 1059

عبد الرحيم الضايقة، 2002، نفس المرجع، ص 55-11

_عبد الكريم غريب، 2011، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم منشورات عالم التربية، الطبعة 2، ص 94 12

. كزافيي روجيرس، الطاهر العامري، 2007، دليل المكون، مشروع دعم المنظومة التربوية، ص 36-13

عبد الكريم غريب، 2011، مصدر سابق، ص 96-14

كزافيي روجيرس، الطاهر العامري، 2007، مصدر سابق ص 15-15

عبد الكريم غريب، 2011، مصدر سابق، ص 137-16