

School Learning: From the Question of Control to the Question of Transformation

DR. Bouzidi Smail¹

¹The Higher Normal School of Bouzaréah (Algeria).

Email Author: Bouzidismail75@gmail.com

Received: 11/2022

Published: 03/2023

Abstract :

The aims of school learning extend beyond its confines, as long as learning strives to achieve a fundamental goal, which is enabling the learner to apply their acquired knowledge in new contexts and beyond the limited school framework. This perspective is rooted in the constructivist, social, and interactive epistemological model, which serves as a reference for the competency-based approach as an educational strategy in school learning. To frame our topic, we have chosen to address the following question: What do students do with what they have learned in school? This question signifies the transition from asking whether what has been learned is applicable to whether it is actually being applied. It also delves into the significance of achieving practical competence, signifying the shift from a didactic situation to a non-didactic one, passing through a non-didactic situation.

Keywords: Pragmatism, Constructivist, Social and Interactive, Communicative Competence, Virtual Competence, Practical Competence, Non-Didactic Context.

التعلم المدرسي: من سؤال التحكم الى سؤال التحويل

الدكتور. بوزيدي إسماعيل¹

¹المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر).

المخبر : علم تعليم العربية المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر).

الملخص:

إنّ غايات التعلم المدرسي توجد خارجه ما دام التعلم يسعى إلى تحقيق هدف أساسي، وهو السماح للمتعلم باستعمال مكتسباته داخل وضعية جديدة وخارج الاطار المدرسي المحدود، وهذا من منظور النموذج

الابستمولوجي البنائي الاجتماعي والتفاعلي الذي يمثل مرجعا للمقاربة بالكفاءات كخيار استراتيجي تربوي في التعلم المدرسي، ولتأطير موضوعنا هذا ارتأينا الإجابة على التساؤل الآتي

ما الذي يفعله التلاميذ بما تعلموه في المدرسة؟ ، إنه سؤال الانتقال من: هل ما تمّ تعلموه قابل للاستعمال؟ وهل هو مستعمل فعلا؟ وما معنى أنّ تحقق كفاءة فعلية يعني الانتقال من وضعية ديداكتيكية وصولا الى وضعية لا ديداكتيكية مروراً بوضعية غير ديداكتيكية؟.

الكلمات المفتاحية: براديجم ، بنائي ، اجتماعي و تفاعلي ، كفاءة تواصلية، كفاءة افتراضية، كفاءة فعلية ، وضعية لاديداكتيكية.

مقدمة:

لا يكتسب التّعلم في سياق مدرسي قيمة إلاّ اذا سنجح المتعلمين بمغادرة المدرسة وهم مزودون بكفاءات عالية ومعارف جديدة من جهة أخرى ,يتعين على المتعلمين أن يكونوا قادرين على إعادة استثمار هذه المكتسبات داخل وضعيات جديدة غير مدرسية هذه المرة ,وفي غياب ذلك ستدور عمليات التّعلم حول ذاتها بطريقة فصامية ,ولن يكون من ورائها أي فائدة , ,نعم فالمعرفة لا تعود الى كفاءة معرفة ميتة والكفاءة التي لا تنتمي الى مجال هي كفاءة افتراضية انها رحلة الى انتقال المعرفة التحصيلية الى معرفة ادائية حيث تكون المعرفة وظيفية مرتبطة بالحياة ,بل ان ودقة التعلم مرتبطة أساسا على استعمال المتعلم لما تعلمه بالمدرسة ويتم وصف هذا المسار الذي يقطعه المتعلم من الوضعيات الديداكتيكية مروراً بالوضعيات غير الديداكتيكية كما أنّ معنى ودقة التعلمانطلاقاً من استعمال التّعلم خارج الاطار المدرسي أي من زمن سلم قصير المدى(التحكم في سياق القسم) الى زمن السلم طويل المدى المرتبط بالتعلم الذاتي.

البراديجم البنائي واكراهات الواقع المدرسي:

يشكل البراديجم الابستمولوجي الفرضيات الذي استعمل لضمان انسجام العلاقة بين الانسان وموضوعات المعرفة وهو الذي يؤطر جميع أفكارنا فهو الاطار المرجعي، وقد وقع اختيارنا على البراديجم البنائي الاجتماعي والتفاعلي المؤسس على الأوجه الكبيرة للتفكير الابستمولوجي العقلاني في تجاوز صريح لتوجهي التجريبية والواقعية اللذين يمثلان أرضية للمقاربة التقليدية التي تعتبر أنّ المعرفة هي الواقع كما تصفه المقررات والمعلم من يكتشفها،

فهي خارجة عن المتعلم، على عكس التوجه البياجاساني التكويني الذي يؤمن بأنّ المعارف تبنى من الذات عبر التجارب التي تحيها في بيئتها، فالبرامج لا تكفي ولا تشكل مرجعا لوحدها.

لقد شكل البراديجم البنائي ثورة كوبرنيكية تمّ من خلالها الانتقال من التجريبية الى العقلانية، اذ لم تعد المحتويات تشكل مرجعا واقعيا خارجا عن المتعلم ومعارفه.

إنّ البراديجم البنائي بأبعاده الثلاثة المترابطة (البنائي والاجتماعي والتفاعلي) يشكل براديجما منفتحاً يبرر بروز بيداغوجيات بديلة ووظيفية تساعد على خلق مساعي تكاملية لتجاوز تعقد الواقع المدرسي واکراهاته،(برامج وزمن تعليم وتعلم ومنتطرات وتقويم...)ومن أبرز هذه البيداغوجيات التّعلم بالوضعيّات والتّعلم بالمشروع والتّعلم التعاوني والتّعلم ببيداغوجيا الخطأ وتعلم التّعلم...تمثل هذه البيداغوجيات استراتيجيات تعلم أو طرائق نشطة تضع المتعلم أمام مسؤوليته في التّعلم باعتباره محورا للتّعلم وبانيا له وفق البعد البنائي استيعابا وملاءمة وتكيفاً...ووفق البعد الاجتماعي بوساطة التعاقد الديداكتيكي الضابط للعلاقة الديداكتيكية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين فيما بينهم ووفق البعد التفاعلي مع الوضعيات المثيرة والدافعة التي تواجهها .

الذات أمام متطلبات الوضعية واکراهاتها(العائق-التعبئة-الادماج وزمن التعلم...) باعتبارها مصدرا ومعيارا. ومفهوم الكفاءة وثيق الصلة بالوضعيات التي تتم معالجتها ، فالكفاءة مصدر ومرجع للكفاءة، أمّا كونها مصدرا معناه أن الوضعية تشكل مصدرا لتوليد عملية تعبئة الموارد، وهي معيار يوضح إذا ما كانت المعالجة المنجزة ناجحة أم لا؟

جدل العلاقة بين الكفاءة الافتراضية والكفاءة الفعلية:

أي كيف يتم المرور من الافتراضي الى الفعلي والسفر من قطب لآخر؟

يستهدف مشروع القسم بناء التعلم وارساء الموارد وانماء الكفاءات من منظور علاقة ديداكتيكية تلتقي فيها مكتسبات المتعلمين مع الوضعية المشكّلة المقترحة من المدرس، اذ تتفاعل المعارف المسبقة للمتعلم والمتسمة بالدينامية والتكيف والإدماج مع الوضعية التعليمية التي تتسم بانها ثابتة ومؤقتة ،فتقوم المكتسبات القبلية الدينامية باستدعاء المعارف المقترحة وإعطائها دلالة ومعنى وإخراجها من سانكرونيتهها الى ديكرونيتهها .ومن بنيتها السطحية إلى بنيتها العميقة

الكفاءة الفعلية:¹

الكفاءة الفعلية هي التعبئة من طرف الذات للموارد المعرفية الوجدانية والسياقية ومفصلتها واستخدامها لمعالجة وضعية ما بنجاح وترتبط الكفاءة دوماً بالوضعية التي سمحت بمعالجتها وبالتالي لا يمكن وصفها إلا بعدياً كما أن المؤشر الرئيسي للكفاءة الفعلية هو نجاح معالجة الوضعية.

الكفاءة الافتراضية:²

إنّ الكفاءة الافتراضية هي الوصف القبلي المنزوع من سياقه، للمهارات التي يتعين على الذات ضبطها بعد التكوين. وترتب الكفاءات الافتراضية في المناهج أو المرجعيات المجردة للكفايات. ورغم انفصالها عن الوضعيات الواقعية، فإنها تشكل موجّهات مفيدة لتنظيم التكوين على الدرايات المقننة (البرامج).

عندما تكون الكفاءة الديدانكتيكية افتراضية، فإنها تصبح عبارة عن وصف قبلي ومنزوع من سياقه للمهارات التي يجب على المدرس أو المدرس المتدرب ضبطها عند نهاية التكوين من أجل معالجة الوضعيات الديدانكتيكية ضمن مرجعيات الكفايات التي تنضاف إلى برامج التكوين الأساسي والمستمر للمدرسين و المدرسين المتدربين.

عندما تكون الكفاءة الديدانكتيكية فعلية، فإنها تصبح عبارة عن قدرة الذات على تعبئة الموارد المعرفية والوجدانية والسياقية و استخدامها لمعالجة وضعية ديدانكتيكية ما بنجاح، وتحدد خصائص هذه الأخيرة الكفاءة الديدانكتيكية التي تعبئ الموارد المذكورة، المتعلقة بالمضمون المدرسي المكون من عنصر أو عدة عناصر تتعلق بمادة مدرسية، وهذا المضمون يهم التلاميذ والمدرس معاً

فالكفاءة الديدانكتيكية تفصل هذه الموارد لمعالجة الوضعية الديدانكتيكية بنجاح. من خلال عماية المقل التي يقوم بها المعلم كوسيط عارف بالفارقة و اللاتجانس وبحسب التعاقد الديدانكتيكي الذي يقتضي تقريب المعرفة من المتعلمين.

في الفرق بين الوضعيات الديدانكتيكية ووظائفها:

تمثل الوضعيات بالنسبة للمعلم مجال اجتهد (تخطيطاً وتنفيذاً وتقيوماً) حسب مركّزات العملية التعليمية التعلمية، فهو الذي يتحمل مسؤوليتها تخطيطاً لمرحلة ما قبل التعلم المدرسي وهو الذي يسيّرهما في مرحلة التعلم المدرسي ويقومها فيما بعده، فهي على عكس الكفاءات، التي لا تحتاج اجتهداً المنصوص عنها في شكل منصوص كفاءات مستودعة في السندات التربوية كمنتظرات.

والحديث عن الوضعيات يعني احدى استراتيجيات التعلم التي تتماشى ومنطق التعلم، إذ لا يعقل أن ننمي كفاءة بالطرق التقليدية، ذلك أن امتلاك أي كفاءة مرهون بالدربة والاستعمال المتواصل، فضلاً على أن الوضعية تحتل مكانة مرموقة في إنماء الكفاءة لأنها تجمع بين تصورات المتعلمين والبنية المفاهيمية للمادة، بها يتم الانطلاق مما يدرك المتعلم لا مما يعرفه المعلم.

وكما رأينا سابقاً أن الوضعية مصدر ومعيار للكفاءة فمن مواجهتها يتم تجنيد موارده الداخلية (خبرات-مواقف-أداءات)، وموارده الخارجية، أي ما يستعين به في إنجاح مسعاه وعملية المرور من الافتراضي الى الفعلي لوثاقة الصلة بين مفهوم الكفاءة بالوضعيات التي تعالجها.

كما أن الوضعية تعتبر معيار الكفاءة لأنها توضح اذا ما كانت المعالجة المنجزة ناجحة أم لا؟ هذا فضلاً على أنها تخلق التضامن بين الوظيفي عائلة المتغيرات ترمز لتفاعلات مثلث المدرس والمتعلمين ضمن مشروع تعلم.

كيفية الانتقال من الافتراضي إلى الفعلي:

الوضعية الديدانكتيكية³: تجري الوضعية الديدانكتيكية بين المدرس والدراية و التلاميذ في الاطار المكاني والزمني للقسم وتكون التوايا التعليمية المدرسة معلنة بوضوح، كما أن الأنشطة الموضوعة من طرفه، تسعى الى تحقيق هدف (جعل التلميذ يتعلم) ما ينوي تعليمه إياه. من جهته فإن التلميذ ليس مغفلاً فهو يشك في أن ما وضعه المدرس قد حدد من أجل أن يكتشف هذا التلميذ دراية جديدة (ففي الوضع الديدانكتيكي الأساسي يقيم المدرس علاقة متميزة بالدراية. ومن زاوية العلاقة بهذه الأخيرة)، فحسب المربع الفعّال للكفاءات فإن المتعلم هو من يواجه الوضعية المشكلة وهو الذي يبحث عن حل لها وهو، هناك لا تماثل مكون للنسق الديدانكتيكي. ونحن لا نقول بان التلميذ ليست له اية علاقة بالدراية قبل التعلم، بل نؤكد فقط بانه في الوضع الأساسي تكون هذه العلاقة ملائمة بشكل ضعيف او غير ملائمة. وبدون فرضية. هذا اللاتماثل لا يمكن للنسق الديدانكتيكي ان يوجد. ونعتبر الوضع الديدانكتيكي بمثابة الوضع الذي تكون فيه علاقة التلميذ بالدراية))228: Margolinas. 1993,

الوضعية غير الديدانكتيكية⁴: تعتبر الوضعية غير ديدانكتيكية عندما يكون التلميذ قادراً على استعمال مكتسباته لمعالجتها خارج كل قصد تعليمي لدى المدرس، وهذا مع العلم بأن التلميذ على وعي بأن المعارف التي يستعملها لمعالجة هذه الوضعية الملائمة، وخصوصاً منها المعارف المنتظرة من طرف المدرس. وبصيغة أخرى، فإن التلميذ يتعرف على الوضعية التي يمكنه من خلالها استعمال مكتسباته، بالرغم من توجيهات المدرس، من جهة أخرى فإن

المكتسبات المستعملة تستمد من المادة المدرسية .((فالوضعية غير الديدانكتيكية تشكل وضعا وسطا يكون المدرس حاضرا فيه , لكن التلميذ يفعل فيه بطريقته الخاصة)) : Margolinas1993:229,

وهذه الوضعية قريبة من وضعية نقل المستوى الأول , أي تلك التي يستعمل فيها التلميذ داخل نفس المادة مكتسبات التعلم السابق لمعالجة وضعية جديدة ((في اطار نفس المادة دائما)) أو ما يعبر عنه داخل عائلة من الوضعيات.

الوضعية اللاديدانكتيكية: في الوضعية الديدانكتيكية تكون علاقة التلميذ بالدراية مستقلة عن علاقة المدرس بها . ولا يكون هذا النمط من الوضعيات منظما كي يسمح بالتعلم وتشير الوضعية اللاديدانكتيكية إلى التحويلات من المستويين الثاني و الثالث (كوطي, 1986, 180). فعلى المستوى الثاني يتم التحويل أو النقل عندما تسهل المكتسبات المنجزة في مادة ما {أو ضمن مجال للمعارف} تحقيق التعلم داخل مادة أخرى أو تسمح بالإجابة على بعض مقتضيات الحياة اليومية , مثلا, اذا تمكن التلميذ الذي تعلم استعمال مكتسباته اللغوية مهارة الكتابة مثلا في درس اللغة من استعمال كفاءاته للكتابة في درس الفلسفة أو التاريخ . وهذا يوصف في بيداغوجيا الكفاءات بالكفاءة العرضية(المتددة)وسينجز التحويل بشكل كامل , عندما يستعمل المتعلم معارفه لإيجاد حلول لمشاكل معقدة . وفي هذه الحالة , سيكون هناك تحويل للتعلم إذا ما كان الحل المتوصل اليه جديدا بالنسبة للذات وهذا هو المستوى الثالث للتحويل . مثلا, بعد أن يكون التلميذ قد تعلم نمذجة دروس العلوم , يصبح قادرا على نمذجة آلة كهربائية منزلية بشكل يسمح له باستعمالها . ومن الممكن أن تعرف الوضعية اللاديدانكتيكية مستويات مختلفة للإبحار تقابل المستويين الثاني والثالث للتحويل . مثلا , عندما يستلم أحد التلاميذ بيان نقطة المدرسية فإنه سيقوم بتلقائية وبدون ايعاز من أي احد بتقدير المتوسط الحسابي الذي يلخص نتائجه خلال الدورة , وذلك باستعمال اجراء تعلمه في القسم ؟فبقدر التحكم يكون التحويل , وبقدر التحويل يكون الإبداع .

إنّ التلميذ يعيش وضعية ديدانكتيكية وغير ديدانكتيكية في اطار الأنشطة المنجزة بالقسم , بحسب درجة المراقبة التي يفرضها المدرس , ونوع ذلك فإن كل علاقة ديدانكتيكية , تتضمن مشروع زوالها في لحظة معينة , لن تعود لها أية وظيفة . ومادامت قائمة فان ذلك يعني أنّ التعلم لم يحدث ولم ينته بعد وسيكون هدف الوضعيات الديدانكتيكية وغير الديدانكتيكية هو التواري , للسماح للتلميذ باستعمال مكتسباته في سياقات جديدة وهي : الوضعيات اللاديدانكتيكية . لقد نظم المدرس هذه الوضعية ضمن منظور مجدّد , وهو السماح لتلاميذه باكتشاف وضعيات

يكون فيها ضبط المتوسط الحسابي ملائمة على هذا المستوى ,عان التلاميذ يشكون في كون المدرس ينتظر شيئا محددًا منهم وان قاعدة اللعب هي ان يكتشفوا ما ينتظره منه

المقاربة البيداغوجية للوضعيات:

بعد تناول الموضوع في بعده كمقاربة تصورية نظيرية تأسيسية تشكل خلفية لوعي تربوي متنام لدى الفاعل التربوي ارتأينا مقارنة الموضوع بيداغوجيا أي تعليميا أو اجرائيا/بحكم أن الأجرة هي التطبيق المباشر للمعرفة، بل هذا من مقتضيات الديداكتيك كونها علما معياريا تطبيقيا يوصي بالربط بين المفاهيم لا جمعها.

مجال بناء الوضعيات⁵:

ما هو مجال بناء الوضعيات ؟ مجال بناء الوضعيات هو المجال الذي يحتل قلب المثلث الديداكتيكي وهي موضوع التعليمية، ويتضمن أربعة مكونات كبرى: هي الوضعية التعليمية- مسألة حل المشكل والعقد التعليمي والأهداف والعوائق.

الوضعية التعليمية:

هي مفهوم طوره (بروسو) 1986، تتميز الوضعيات التي رهاها الفعل، وتلك التي رهاها الصياغة الواضحة للرسالة أو المعرفة والوضعية التي رهاها التصديق، أي تصديق حكم أو استدلال، وتلك رهاها التأسيس أو المؤسسة.

والوضعية التعليمية كما حددها (بروسو) هي مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم او مجموعة من المتعلمين ووسط يحتوي على أدوات أو أشياء ونظام تربوي يمثل المعلم بغية اكساب هؤلاء المتعلمين معرفة مشكّلة أو في طريق التشكل⁶.

أهداف الوضعية⁷:

تحفيز المتعلم على توظيف قدراته و مهاراته ومعارفه السابقة:

- إعطاء الأولوية للمتعلم في بناء الفعل التعليمي التّعليمي؛
- إعطاء الأولوية للفروق الفردية في التعامل مع تجاوز العوائق التعليمية وهو ما تركز عليه البيداغوجيا الفارقية؛

• القدرة على توظيف المكتسبات السابقة بعد اعادة تنظيمها لمواجهة مشاكل جديدة قد تكون على طراز مشكل معروف عند التلاميذ او غير معروف عنده بتاتا لكنه قادر عبر استدعاء مكتسباته لتجاوز المشكل الحالي ؛

• قبول الحلول التي يقدمها المتعلم , ان كانت حلولاً و أجوبة خاطئة لتكون معبرا الى المعرفة الصحيحة بعد ان يوطن المتعلم على المشاركة بالحوار داخل القسم و عدم خوفه من الخطأ الذي كان يعتبره موضع استهجان و احتقار , و لا شك ان هذا الوضع الجديد سيدفعه للتعبير الحر عن مكنوناته و قدراته الذهنية و المعرفية

بناء وضعية تعليمية⁸ :

كيف نبني وضعية تعليمية ؟

الوضعية التعليمية: هي وضعية يحتوى فيها موضوع من المواضيع , معرفة من المعارف في إطار مشروع , و لذلك يستخدم قدرات و كفاءات و معارف اخرى مكتسبة تمكنه من اكتساب غيرها , كما يمكنها ان تظهر في الحياة اليومية خارج البرمجة المدرسية.

و في المدرسة ينبغي ان نسعى الوضعيات التعليمية الى الاقتراب من الوضعيات التعليمية الطبيعية في اطار المبادئ البيداغوجية المعقدة

و ذلك بإعطائها معنى و تفصيل نشاط التلميذ , و لذلك ينبغي ان تقدم على شكل وضعيات مشكلة ذات دلالة تلزم التلميذ باستخدام مسعى حل المشكلات , و الصعوبة البيداغوجية مطلوب تجاوزها

و هو يعلم لماذا يتعلم , كلما كانت هذه الدلالة مفهومة لديه و استشارات تجاربه .

شروط بناء وضعية تعليمية⁹ :

ان بناء وضعية تعليمية يتطلب الإجابة عن عدة أسئلة

- أي أهداف تعليمية يقترح تحقيقها ؟
- أي كفاءات عرضية ؟
- أي كفاءات مواد ؟

- أي معارف تصريحية , إجرائية , شرطية أو نفعية ؟
- هل تحتوي على عناصر تحذر في القيم و الترقى الثقافي ؟
- هل تحمل دلالة لدى التلميذ (مفيدة) قابلة للتحقيق , مرتبطة بسياق واقعي , مؤسسة على تحد محفز ,
تحتل وجود متلق ؟
- إلى أي مجال تحيلنا ؟
- ما هي المقاربات البيداغوجية التي تستخدم (وضيعات , مشكلة , مشاريع)؟
- ماهي طرائق التقويم التي تستعمل ؟
- ما هي الموارد التي تستغل (تكنولوجيات الاعلام و الاتصال المكتبية) ؟
- هل تحترم المراحل الثلاث في إعدادها ؟

1. التحضير (تجنيد المكتسبات السابقة)
2. الانجاز (اكتساب موارد جديدة)
3. الإدماج و إعادة الاستثمار (تحديد الأهداف و التحويل الى وضيعات جديدة)

مكونات الوضعية:¹⁰

السند -المهمة -التعليمية ،حسب (ديكيثال)

-السند: السياق -المعلومات -الوظيفة (الهدف)

التعليمية أسئلة منفصلة، والتعليمية أساس التعلم "إذا تاه المتعلم في التعليم تاه في التعلم."

وللتعليمية مراحل تراعى في التخطيط البيداغوجي اليومي الشخصي وهي: الانطلاق - البناء - الاستخلاص.

مراحل تسيير الوضعية¹¹ :

ما هي مراحل تسيير الوضعية ؟ (تقديمها)

مرحلة يكون فيها حضور المدرس قويا و تتم بوضع المتعلمين في مواجهة المشكلة و تحسيسهم بها

مرحلة الفعل:¹²

وتتميز باستعمال المتعلم لمعرفته و خبراته السابقة و سعيه لنهج خطة بحث متكاملة معتمدا على نشاطه الذاتي و تستند هاته المرحلة الى مجموعة من العمليات :

- محاولة فهم الوضعية و كشف معطياتها ؛
- مواجهات معرفية تؤدي بالمتعلم الى فقدان التوازن ؛
- صياغة فرضيات بمثابة حلول مؤقتة لم يتم التحقق من صحتها .

مرحلة الصياغة:¹³

خلال هذه المرحلة في اطار مجموعة عمل صغيرة يتم اثبات مدى صحة ما توصل اليه المتعلم من خلال مجابهة الافكار و اختلاف الفرضيات .

مرحلة التصديق:

توليف جماعي يتم عبره إثبات صحة أو عدم صحة ما توصلت اليه كل مجموعة.

ما نود التأكيد عليه أن معالجة الموضوع من وجهة النظر البنائية لا يعني أنه لا توجد مقارنة موازية، فالمقاربة المعرفية المنبثقة من معالجة المعلومات لها وجهات نظرها في التعلم ولها ايجاءاتها الخاصة بها، فهي تؤكد على تلقي المتعلم للمعلومات من الخارج وأنه يضبطها ويعالجها بعديا من خلال النشاط الخارج عن الذات، (فالنشاط معطى) وهي في ذلك لا تلتقي مع وجهة النظر البنائية التي لا تعتبر عملية بناء المعارف نتاجا لتلقي المعارف الخارجية بل تعدها ثمرة للعمل الذي ينجزه المتعلم بتفاعل معارفه الخاصة والمعلومات الجديدة التي تولد عمليات الاستيعاب و الملاءمة (النشاط عملية خلاقة) فالمعرفة تنبثق من تكييف معارف المتعلم مع الوضعيات التي تواجهه في محيطه بفعل آليتي الاستيعاب والملاءمة التي يرفض من خلالها معارفه القديمة ويكيفها أو يعيد بناءها بإدماج إكراهات الوضعية الجديدة التي تواجهه.

ما نخلص اليه، أن الكفاءات منصوص عليها بما فيها من أهداف تعليمية لكل ميدان تعليمي، وألا مجال للاجتهاد فيها من قبل الأستاذ، وأن المطلوب منه هو بناء الوضعيات التعليمية التعلمية وفق شروطها وتقديمها للمتعليم في مرحلة التفاعل، حيث يواجهها المتعلم تجنيدا و إدماجا.. و تكييفا... ويسيرها الأستاذ منشطا وموجها ومسيرا لحصول عملية بناء التعليمات بشكل صحيح...وبالتدريج وتنامي التحصيل يتوصل المتعلمون الى إرساء مواردهم

ونماء كفاءاتهم، فإذا ما تم البناء بالشكل الصحيح تحكما، أمكن بعد ذلك الحديث عن التحويل في مواقف الحياة سواء أكانت شخصية أم اجتماعية أم مهنية، بشكل إبداعي لامثيل له، أليست الكفاءة تحويلا بعد تحكم؟^١ أليس في التحويل إبداع؟ وبهذا نكون قد وقفنا عند حدود الموضوع: التعلم المدرسي سؤال التحويل بعد سؤال التحكم. وإجابة الاستفادة من مخرجات التعلم تملك كفاءات وتخرج ملمح .

الهوامش

- ١. التكوين الديداكتيكي للمكونين-التدريس بالكفايات من خلال شروط التعلم- فيليب جوناير فاندر بورخت ترجمة عبد الكريم غريب عزالدين الخطابي منشورات عالم التربية-الدار البيضاء الطبعة الاولى 2011
- ٢. المرجع نفسه، ص: 57
- ٣. المرجع نفسه، ص: 58
- ٤. المرجع نفسه، ص: 218-219
- ٥. عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية ، ص 34
- ٦. ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات الى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة انفو برانت فاس المغرب 2003م ، ص: 13
- ٧. سعيد حليم ، سعيد حليم ،علاقة المعلم بالتعلم في ظل المستجدات التربوية افريقيا الشرق الرباط ص: 45
- ٨. محمد لمباري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة، دار الثقافة البيضاء الطبعة الأولى ، 2002م، ص 13
- ٩. عبد الرحمان التومي، الجامع في الديداكتيك ، ص: 16
- ١٠. الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016 اللجنة الوطنية للمناهج الجزائر. ص: 56
- ١١. لورسي، المرجع في التعليمية 2015 دور النشر والتوزيع الجزائر ص: 98
- ١٢. محمد الطاهر واعلي، الوضعية المشكلة التعليمية ، 2013 دار الوسام. الجزائر. ص: 67
- ١٣. سعيد حليم ،علاقة المعلم بالتعلم في ظل المستجدات التربوية مرجع سابق. ص: 66

المراجع:

1. التكوين الديداكتيكي للمكونين-التدريس بالكفايات من خلال شروط التعلم- فيليب جوناير فاندر بورخت ترجمة عبد الكريم غريب عزالدين الخطابي منشورات عالم التربية-الدار البيضاء الطبعة الاولى 2011
2. الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016 اللجنة الوطنية للمناهج الجزائر
3. بيرنو، المهنة والتكوين في التربية، تر: محمد الخطابي منشورات عالم التربية الدار البيضاء ص: 123/124
4. محمد لمباري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة، دار الثقافة البيضاء الطبعة الأولى ، 2002م
5. محمد الطاهر واعلي: الوضعية المشكلة التعليمية 2013 دار الوسام. الجزائر.
6. ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات الى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة انفو برانت فاس المغرب
7. 2003م
8. سعيد حليم ، علاقة المعلم بالأستاذ في ضوء المستجدات التربوية، دار افريقيا الشرق، الرباط 2015
9. عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية، دار جسور المعرفة، الجزائر 2016

10. عبد الرحمن التومي الجامع في الديداكتيك ط 2015 دار افريقيا للشرق الرباط.