

PROSPECTS

مستقبلات

مجلة فصلية

للتربية المقارنة

العدد رقم ١٤٢ - سنة واثنين وأربعين

الملف المفتوح

تغيير المناهج الدراسية،
والمداخل القائمة على
أساس الكفاءة والقدرات،
من منظور عالمي



ضيف التحرير:
ريناتو أوبيرتي



منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلوم
والثقافة



مكتب التربية الدولي

المجلد ٣٧، العدد ٢، يونيو/حزيران ٢٠٠٧

الفهرس

كلمة التحرير ٢١١ كليمنتينا أسيدو

الملف المفتوح:

تغيير المناهج الدراسية، والمداخل القائمة
على أساس الكفاءة والقدرات، من منظور عالمي

٢١٥ ريناتو أوبرتي مقدمة للملف المفتوح

٢٢١ إكزافييه روجيه إصلاحات المناهج الدراسية ترشد المدارس: ولكن، إلى أين

من الكفاءة فى المنهج الدراسى إلى الكفاءة
فى العمل
فيليب جونيرت،
دومينكو ماسكيوترا،
جوهان باريت، دينيس موريل

٢٦٩ ويايا مان

إسهام الطريقة القائمة على القدرات
فى التعليم للجميع فى الكاميرون

٢٩١ ج. س. بيبوبو

خبرات صينية حديثة فى إصلاح المنهج الدراسى

٣١٧ موجو زهو

تحليل لمنطدى د. الثانى عن الأساليب القائمة
على الكفاءة

٣٣٧ ليتيشيا بيريز

عملية إعداد منهج دراسى جديد للمرحلة الأولى
من التعليم الثانوى فى جواتيمالا

٣٥٥ ليندا أستورياس دى باريوس،
وفيرونيكيا ميريدا أريالانو

اتجاهات / حالات

مبادرات التعليم الإسبانية ثنائية الأطراف فى
أمريكا اللاتينية

٣٧٥ ريجينا كورتينا،
وماريا تيريزا سانشيز

إن اختيار وعرض الحقائق الواردة بهذه
المجلة، لاتعبر بالضرورة عن فكر اليونسكو
أو مكتب التربية الدولي، وليست ملزمة
للمنظمة بأية حال.

كذلك، فإن الدلالات المستخدمة وعرض
البيانات والمواد الواردة بالمجلة لاتتضمن
التعبير عن رأي اليونسكو أو مكتب التربية
الدولي، فيما يتعلق بالوضع القانوني لأي
دولة أو إقليم أو مدينة أو منطقة، أو فيما
يتعلق بالسلطات، أو رسم الحدود.

مراسلات الطبعة الأصلية:

Please address all editorial
correspondence to:
Editor, *Prospects*,
International Bureau of Education,
P.O. Box 199,
1211 Geneva 20,
Switzerland.

لمزيد من المعرفة عن مكتب التربية الدولي،
برامجه، أنشطته، مطبوعاته، انظر:

home page on the Internet:
<http://www.ibe.unesco.org>

All correspondence concerning
subscriptions should be addressed to:
Springer,
P.O. Box 322, 3300 AH Dordrecht,
The Netherlands

صدر عن اليونسكو عام ٢٠٠٧ عن:

International Bureau of Education of the
United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization,
P.O. Box 199, 1211 Geneva 20,
Switzerland
and Springer,
P.O. Box 17, 3300 AA Dordrecht,
The Netherlands

صدرت الطبعة العربية في سبتمبر/أيلول ٢٠٠٨

ISSN: 0033-1538

© UNESCO 2007

PROSPECTS EDITORIAL BOARD

CHAIRMAN OF THE BOARD

Clementina Acedo

MEMBERS

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P. I. M. Marope

Mamadou Ndiaye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

THEMES FOR 2007

1. Educational governance at local level
2. Curriculum change and competency-based approaches: a worldwide perspective
3. Curriculum developers facing education reform challenges
4. Educational innovations for fighting poverty in Sub-Saharan Africa

EDITORIAL ASSISTANT: Brigitte Deluermoz

كلمة التحرير

اجتاز التعليم - عقب نشر «بلوم» لكتابه «علم التصنيف» فى خمسينيات القرن العشرين - فترة طويلة من احتضان أو اعتناق المناهج والأساليب التى تتأسس على الأهداف. ومثل هذه المناهج تفترض أن المتعلمين يكتسبون المعرفة بمستويات مختلفة من التعقيد والتطور، وفى ظروف خاصة - ومن ثم، فإنهم يتعاملون - وهم يتعلمون - مع الجوانب المعرفية فى معظمها. والمفترض أن تعلم الموضوعات الدراسية المختلفة يمكن أن يتشكل ويتكون بالمسايرة مع أهداف معينة للتعلم، الأمر الذى يؤدى إلى إمكانيات واضحة للتقييم الكمى (الاختبار والقياس).

وفى النهاية، فإن هذه المناهج القائمة على أساس الأهداف كانت موضع نقد من جانب الكثيرين، وذلك بسبب تركيزها المفرط على الجوانب المعرفية؛ وقد جرى النظر إليها على أنها لا تستجيب للتطورات التكنولوجية والعلمية والاجتماعية الجديدة، وللحاجة إلى الأخذ فى الاعتبار التنمية الشخصية، وحاجات الطالب. ويقال إن المقررات الدراسية والبرامج تركز على اكتساب المعرفة (النظرية)، فى حين تتجاهل النماذج (الأنماط) الأخرى من الإنجاز والتحصيل. ومهما يكن من أمر، فإن مثل هذه الإنجازات الأخرى (مثل تبادل الأفكار والآراء، والمهارات الاجتماعية والعاطفية، والقدرة على حل المشكلات بطريقة خلاقة إبداعية) تكون مهمة بدرجة مماثلة، ونتيجة لمثل هذه المناقشات التربوية التعليمية فى العقود الأخيرة، يجرى الآن فى معظم أجزاء العالم استبدال المناهج والأساليب الجديدة التى تحقق الأبعاد المستعرضة، والدراسات فيما بين المعارف المختلفة، والمقررات العملية، والمناهج الدراسية المحلية، أو التى تتم على أساس المدرسة ذاتها (الأمر الذى يعيد الحياة والنشاط إلى حجرات الدراسة) بالمناهج الدراسية المركزية والأكاديمية.

وقد أدى إدخال المناهج التى تتأسس على الكفاءة إلى تحريك نماذج جديدة عن كيفية تصميم المناهج الدراسية، وكيفية تقدم وتطور عملية التعلم. والفكرة الجوهرية تكمن فى أن يكون الطلبة على صلة وثيقة بمواقف الحياة الواقعية، وأن

يكون التعليم مفيدا ذا معنى ومغزى. وفى نظام التعليم التقليدى نجد أن استخدام الوقت لموضوعات غير مترابطة ولمناهج وأساليب تركز على المدرس هى المحددات لهيكله وبنية المنهج الدراسى. أما مع المناهج - أو الأساليب، والتي تركز على الكفاءة وتتأسس عليها، فإن بنية أو هيكله المنهج الدراسى تتأسس على المعرفة، والقيم، والمهارات، والمواقف أو الاتجاهات التى تتحدد فى مجموعات من الكفاءات (عريضة وأكثر دقة) كقدرات خاصة يمكن للمتعلمين أن يثبتوا أنهم اكتسبوها بالممارسة، وبلاستجابة بشكل مستقل وخلاق للتحديات المختلفة الأنواع. فالمناهج التى تتأسس على الكفاءة تعزز التوازن الفعال بين المعرفة (الدراسة) والكينونة والفعل؛ هذا التوازن الذى ينطوى على مضامين مهمة عن كيف يمكن تصور التقدير والتقييم، وكيف يتم تنفيذهما.

والملف المفتوح فى هذا العدد من مستقبلات يقدم دراسة دقيقة للمناهج التى تتأسس على الكفاءة بهدف إلقاء الضوء على بعض جوانب القصور فى نظم التعليم التى قد تكون نتجت فى الماضى من العناصر التعليمية والمؤسسية غير المترابطة، وتلك التى تتعلق بالمناهج الدراسية. وهو يفتح الباب للمناقشة حول أهداف وغايات نظم التعليم على أمل الانتصار لرؤية المنهج الدراسى كعملية من أعلى إلى أسفل، تقوم أساسا على وحدات معارفية دقيقة. ويجرى اقتراح طرق جديدة لتمحيص بنية المنهج الدراسى ودور الموضوعات الدراسية فى داخله. ومن المأمول أيضا أن تصبح الكفاءات جزءا من اللغة اليومية لتعليم المدرس، وهكذا لا يرى المدرسون أنفسهم على أنهم الوحيدون الذين ينقلون المعرفة والمعلومات، بل الذين يعملون على تيسير تنمية الكفاءات لدى الطلبة.

وقد قام بالتنسيق فى هذا العدد «ريناتو أوبرتى» المسؤول عن برنامج القدرة فى المكتب الدولى للتربية والتعليم. وهو المنسق أيضا لجماعة (مجتمع) الممارسة فى تطوير المنهج الدراسى - وهى شبكة عالمية للعاملين فى تطوير المناهج الدراسية - وتضم فى الوقت الحاضر ٦٧٩ من المتخصصين فى المناهج الدراسية من ثلاث وثمانين دولة.

وأخيرا، فإن هذا العدد يتضمن مقالا تحت عنوان «اتجاهات/حالات» يوضح إسهام «الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى» فى مجال التعليم فى أمريكا اللاتينية،

وعلى الأخص فى الصراع ضد الفقر. ومع تجنب نموذج «الحجم الواحد يناسب الجميع» للتنمية، نجد أن الصناديق الإسبانية تتجه إلى استثمار النطاق الواسع من القدرات الموجودة حاليا فى المجتمعات، وتنوى التوسع فى الأهداف الألفية للتنمية لتعزيز فكرة التعليم للجميع. والحق أن المساعدات الفنية والإمكانيات من جانب إسبانيا تركز على المساعدة فى تعميم التعليم الأساسى فى أمريكا اللاتينية بغرض التقليل من التفاوتات الاجتماعية. وقد استقبلت النماذج التى قدمتها «ريجينا كورتينا، وماريا تيريزا سانثيس» بنظرات إيجابية وتقدير من جانب عمليات التقييم التى تجرى فى الخارج.

كليمنتينا أسيدو

مدير المكتب الدولى للتربية والتعليم

تغيير المناهج الدراسية، والمداخل القائمة على أساس الكفاءة والقدرات، من منظور عالمي

مقدمة

للملف المفتوح

ريناتو أوبيرتي Renato Opertti

التقديم

إن قضايا التعليم واهتماماته يمكن أن ننظر إليها من منظور طويل الأمد يتيح لنا أن نتفهم طبيعة، واتجاه، ومضمون، ونطاق مراحل وعمليات التغيير التي تتم في نظم التعليم المختلفة. وبإضافة مغزى ومعنى على كل تغيير محدد وملموس، يمكن أن نؤكد ما إذا كانت هذه التغييرات مؤشرا للتقدم وتطور نموذج أو مثال جديد، أو - بعبارة أكثر دقة - لتقدم وتطور طرائق متجددة لفهم وهيكل دور التعليم في مجتمع اليوم.

ووعينا المتزايد وإجماعنا على أفكار معينة قد يؤدي إلى هذا الوضع: (١) إن التعليم مسألة تتعلق بالمجتمع، ويتضمن العديد من أصحاب المصلحة والمنتفعين، وليس احتكار الأفكار والأفعال التي تفرضها نظم التعليم. (٢) إن آمال، وحاجات، ومطالب المتعلمين، وكذلك الطريقة التي يتعلمون بها، هي المعايير الأساسية لبنية وهيكل الزاد

اللغة الأصلية: الإنجليزية

ريناتو أوبيرتي (أوروغواي)

عالم اجتماع - ماجستير في بحوث التعليم. يعمل حاليا متخصصا للبرامج لبرنامج بناء القدرة في المكتب الدولي للتعليم - جنيف، حيث يقوم بالتنسيق لمجتمع (جماعة) الممارسة في تطوير المنهج الدراسي، والذي يتألف في الوقت الحاضر من ٦٩٧ متخصصا في المناهج الدراسية من خمس وثمانين دولة. وقد عمل كمخطط تعليمي للتعليم الأساسي، وتعليم الشباب، وتعليم المدرسين، وكباحث في الدراسات الإقليمية المقارنة في أمريكا اللاتينية. وقد قام بتنسيق إصلاح التعليم الثانوي الرفيع في أوروغواي. وهو مستشار السياسات الاجتماعية والتعليم لمنظمة ECLA - اليونسكو - اليونيسيف والبنك الدولي. وقد نشر العديد من الدراسات الوطنية والدولية حول السياسة الاجتماعية والفقر والتعليم والمناهج الدراسية.

ترجمة: أ. بهجت عبد الفتاح عبده، وكيل وزارة الإعلام سابقا

التعليمي. (٣) إن الرؤية السياسية والفنية الشاملة للمنهج الدراسي - بما في ذلك العمليات التي تتم، والنتائج التي تسفر عنها - هي الأساس الجوهرى للتغيير فى المجال التعليمي، (٤) إن التطور المهني للمدرس عامل حاسم فى تعديل الممارسات المؤسساتية، وتلك التي تتعلق بأصول التدريس، والإسهام فى تحسين ما يحصله الطالب.

وهذا الملف المفتوح يقوم بتحليل الخصائص والمضامين (الملابسات) لعمليات إصلاح المناهج الدراسية فى الدول المختلفة، وعلى الأخص تلك التي تتعلق بإدخال الأساليب والطرق التي تتأسس على الكفاءة. وهذه الأساليب يمكن أن تكون (والوثائق الست التي يتضمنها هذا الملف تقدم الرؤية المتعمقة النظرية، والشواهد التجريبية على ذلك) قوة دافعة كبيرة فى تشجيع أو تعزيز تغيير النموذج: إذ أنها تسهم فى:

■ الكشف عن التنافر (عدم الترابط)، ونواحي القصور فى نظم التعليم، والتي يمكن أن تكون خلاصة أجزاء مفككة تتعلق بالمؤسسة التعليمية، والمناهج الدراسية، والتعليم بعامة (وتدعو المقالات فى شأن هذا الموضوع إلى المشاركة فى الآراء والأساليب المتقاربة تجاه أهداف التعليم وهياكله فيما بين المستويات المختلفة لنظام التعليم، مع النظر إلى تعزيز الترابط المنتظم، والتعلم مدى الحياة:

■ فتح باب المناقشة وتجديدها حول أهداف وغايات نظم التعليم (والمقالات تثير أسئلة مثل «من أجل ماذا نتعلم؟ وماذا نحتاجه لنحقق فى ترابط وتماسك المزيد من الإنصاف والجودة، والفاعلية والكفاءة؟»، والتي تقوم على أساس تطوير منهج دراسي مناسب وذى صلة).

■ القيام بدور فى الانتصار على رؤية المنهج الدراسي كشأن فرضى مكتسب (ملزم) يجرى من أعلى إلى أسفل، ويتأسس فى المقام الأول على وحدات معارفية متشعبة ومحكمة (والمقالات فى هذا العدد تدعو إلى مفهوم شامل للمنهج الدراسي يستلزم كلا من العمليات والمحصلات، ويطوق بإحكام التفاعلات المعقدة بين المناهج الدراسية المقصودة والخفية، والتي يجرى تنفيذها، والتي تحققت).

■ طرح المقترحات التي تتعلق بالطرق المتجددة لرؤية بنية (هيكل) المنهج الدراسي ودور الموضوعات الدراسية التي يتضمنها (ومقالات الملف المفتوح تحلل تحديات المفاهيم المتطورة، والأدوات التي تعمل على تيسير التداخلات بين العناصر والمقومات المختلفة لنظم التعليم. وهى تناقش أيضا الاحتمالات أو الإمكانيات المختلفة لتحسين المنهج الدراسي حتى يقدم كلا من الكثافة والمرونة القائمتين على الأساليب المتجددة (هيكله المناهج الدراسية، وانتقاء المحتوى، والتنظيم، والتدريس

واستراتيجيات التعلم).

■ المساعدة بطريقة تقدمية جدا ومتطورة لمراجعة وإعادة تحديد أو تعريف أدوار المدرسين وممارساتهم. (والمقالات تدعو كل المدرسين إلى أن يتفهموا، ويتقبلوا، ويتساندوا حتى يحققوا تحولا مهما في أدوارهم من مجرد ناقلين للمعرفة والمعلومات إلى مثيرين لتطوير الكفاءات عند الطلبة. أو عناصر مساعدة على توليد وتحقيق تطور هذه الكفاءات، ومن منفذين إلى مشاركين في تطوير عمليات تغيير المناهج الدراسية).

ومقدم نموذج جديد أو حوله يتركز بقوة على عمليات التعلم لدى الطالب، وقد كان لتنمية الكفاءات تأثير لا يرقى إليه الشك على نظم التعليم في المناطق المختلفة من العالم. ويبدو ضروريا أن نحقق مواقف الحياة الواقعية في حجرات الدراسة حتى يصبح الطالب على صلة وثيقة بالواقع، ويكون مايتلقاه من تعليم ذا مغزى وأهمية. وتماشيا مع هذا الاهتمام العام، توضح المقالات الست في هذا الملف المفتوح الموقف بجلاء، وتحلل المفاهيم الأساسية في فهم الأساليب أو المناهج التي تتأسس على الكفاءة. وهي تقوم بالتعليق على ماتحقق بالفعل، ومايجب أن يتحسن حتى يمكن تحقيق واحد من أهم الأهداف موضع الاهتمام العام: ألا وهو تعليم جيد متكافئ للجميع.

والمقالة التي كتبها «اكسافييه روجيير» تحت عنوان «إصلاح المناهج الدراسية يرشد المدارس ويوجهها. ولكن إلى أين؟»، تجعلنا نفكر في مسألتين أساسيتين: استخدام مفهوم الكفاءة، والأولويات التي يجب أن تتحدد فيما يتعلق بعملية التعلم. وللدرد على هاتين المسألتين، يوضح المقال كيف أن مفهوم الكفاءة يمكن أن يساء فهمه، وي طرح نموذجين لإدخال التغييرات في المنهج الدراسي، وهما ليسا متناقضين، ولكنهما يختلفان في طريقة إدخال هذه التغييرات. ومن خلال النموذج «١» يستخدم المدرسون مواقف معقدة مسبقة كوسيلة لترسيخ الكفاءات والمهارات في عقول الطلبة: في حين أن نموذج «٢» يتضمن استخدام مواقف معقدة تالية (متأخرة) في العملية التعليمية، حيث تكون هذه المواقف المعقدة انعكاسا للصورة المتوقعة من كل طالب. وهذا مايقوله «روجيير». ويعتقد المؤلف أن كلا النموذجين - بالرغم من الاختلافات - يعملان على جعل تجربة التعلم ذات معنى، ويريان التعليم كاستثمار طويل الأمد. وحسبما يتضح من هذا المقال، فإن النموذج الذي يجب أن يتأسس عليه إصلاح التعليم سوف يعتمد على فاعلية، وعدالة، وكفاءة الإصلاح، ومدى صلته بالواقع.

أما المقال الذي كتبه «فيليب جونيرت» ورفاقه تحت عنوان «من كفاءة المنهج الدراسي إلى الكفاءة في العمل» فيتركز على مفاهيم «المنهج الدراسي»، و«برنامج

الدراسة» الذى يرى أنهما مختلفان. والمؤلفون يشيرون إلى الكفاءة على أنها مبدأ تنظيم للمنهج الدراسى، ويقولون: إنها وسيلة فعالة لخلق حياة حقيقية واقعية فى حجرات الدراسة. كما أن المؤلفين يقرون بالاختلاف القائم بين الكفاءة الافتراضية والكفاءة الحقيقية، التى هى الكفاءة التى يركز عليها المقال. وهناك قسم آخر يظهر كيف أن مفهوم الكفاءة يمكن تحليله من أربعة منظورات نظرية مختلفة. ويوضح هذا القسم (هذه الوثيقة) أن إدخال فكرة الكفاءة فى المنهج الدراسى من منظور تطبيقى ينطوى على ثورة حقيقية فى النموذج، والتزام كل الفاعلين هو مسألة مهمة وذات صلة بشكل حاسم وقاطع. وأخيرا، فإن المؤلفين يشيرون إلى أن إدخال فكرة الكفاءة فى المنهج الدراسى مسألة لاتتعلق بإعادة كتابة البرامج، كما أن وصف الكفاءات وتحديدها فى تلك البرامج يجب ألا ينفصل عن المواقف التى يتعلم الطلبة من خلالها.

والمقال الذى كتبه «موجو زهو» تحت عنوان «التجارب الصينية الحديثة فى إصلاح المنهج الدراسى» إنما هو مقارنة واضحة يمكن فهمها بسهولة، بين المنهج الدراسى القديم للتعليم الأساسى فى الصين، والمنهج الدراسى الجديد. والمؤلف ينتقد المنهج الدراسى السابق، ويذكر أنه كان منهجا يركز على الموضوع. ويقوم التحليل على جوانب (مظاهر) أربعة مهمة يشملها المنهج الدراسى الجديد، والتى لم تكن موجودة، أو كانت تؤخذ فى الاعتبار بشكل جزئى فى الماضى: دورات تدريبية لبناء الخبرة - دورات تدريبية متكاملة للنشاط العملى - دورات تدريبية انتقائية فيما بين المعارف المختلفة - دورات تدريبية محلية، و/أو قاعدية المدرسة (تكون المدرسة أساسا وقاعدة لها) - ويلجأ المؤلف إلى بعض النماذج ليوضح كيف يتم تطبيق المنهج الدراسى الجديد فى الصين، مزودا القارئ بفكرة واضحة عن مفاهيم المدرسين ومشاعرهم تجاه الإصلاح، وبمنظرة عامة على الثقافة الصينية بالنسبة للتعليم.

وتنقسم المقالة التى كتبها «ج. س. بيبوبو» تحت عنوان «مدى إسهام المنهج القائم على أساس الكفاءة للتعليم للجميع فى الكاميرون» إلى أربعة أقسام من أجل أغراض التحليل. وتمضى المرحلة الأولى فى أهداف ومبادئ المنهج القائم على أساس الكفاءة. وتصف المرحلة الثانية - تسليط الضوء على مفهوم الفكر الاستدلالي - الإطار التعليمى والمنهجى المستخدم لتقليل معدلات الإعادة فى التعليم الابتدائى. ويوضح المؤلف النتائج الإيجابية التى تم الحصول عليها نتيجة للاقتراح الذى جرى تنفيذه فى الكاميرون. وأخيرا، فإن المؤلف يقوم بتحليل مضامينه، ويعلق

على بعض التوصيات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار حتى يحقق المنهج أقصى مايرتجى منه. وهذه المقالة تساعد القارئ على أن يعرف الكثير عن البيئة الكامبرونية فيما يتعلق بالتعليم، وتوضح النتائج المهمة التي تم الحصول عليها بالربط بين التعليم الشافى (العلاجى)، والمنهج الذى يتأسس على الكفاءة، وتدرس هذه الجوانب التى يمكن تحسينها.

أما مقالة «ليتيشيا بيريز» - كما يشير مسماها - فهي وصف «المنتدى التعليمى الثانى عن المناهج التى تتأسس على الكفاءة»، وقد كتبت على أساس الآراء والخبرات التى ذكرها المشتركون. وقد تأسس المنتدى على ورقة للمناقشة أعدها «المرصد الكندى لإصلاح التعليم»، فى حين جرى استخدام سلسلة من الأسئلة والموضوعات التى أثارها «فيليب جونيرت» لإثارة الجدل والمناقشة. والمقالة تركز على خمسة موضوعات أساسية تحددت عبر المناقشة: أهمية مفهوم الكفاءة - الكفاءة والمواقف - الكفاءات ونظريات العمل - المناهج القائمة على الكفاءة والتربية بالأهداف - إصلاح المدرسين والتعليم. وقد أتاح هذا المنتدى التعليمى الفرصة للكثير من الفاعلين فى داخل النظام التعليمى للاجتماع معا من كل أنحاء العالم لتقاسم وجهات النظر والرؤى. وهذه الوثيقة تسعى إلى تحديد نقاط التقارب والتباعد (الاختلاف)، التى تنبثق من خلال المناقشات والجدل، وإلى جعل القارئ يفكر فى هذه الصعوبات التى يمكن مواجهتها عند التعامل مع إصلاح المنهج الدراسى.

وتقدم مقالة «ليندا استورياس دى باريوس» و«فيرونیکا ميريدا أرييلانو» بعنوان «عملية تطوير منهج دراسى جديد للتعليم الثانوى الأدنى فى جواتيمالا»، وصفا شاملا للاقتراح الوطنى الأساسى حول المنهج الدراسى لهذه البلاد. وهى تصف بوضوح أهداف وخصائص المنهج الدراسى المقترح، وتسلط الضوء على الاعتراف بالتنوع الثقافى، وتشجيع التعددية اللغوية. والمؤلفتان تزودانا بمعلومات كاشفة مهمة عن البيئة الثقافية الاجتماعية والتعليمية فى جواتيمالا - الدولة التى يشكل شعب «مايا» (قبائل مايا) أكثر من أربعين بالمائة من مجموع السكان. وعلى امتداد النص توضح المؤلفتان أن هذا الإصلاح يحدث على أساس مفهوم جديد للتعليم فى جواتيمالا، وأكثر من ذلك، على مفهوم جديد للأمم.

وبشكل عام، فإن الوثائق الست تتيح لنا أن نوضح ثلاثة اهتمامات رئيسية فى التفكير فى شأن المناهج القائمة على الكفاءة وتطويرها:

١ - يمكن للطبيعة متعددة المعانى لمفهوم الكفاءة أن تزودنا بما يحقق لنا التطور

الواضح المتعدد والإبداعى فى الأفكار، والأطر (الهيكل)، والنماذج، والاستراتيجيات، ولكنها تستلزم المخاطرة بأن تتضمن مناهج وأساليب متناقضة - بل وطريقة محسنة للتدريس بالأهداف فى ظل المسمى العام للكفاءات.

٢ - تحليل الشروط البنوية (الهيكلية) المطلوبة لتطوير المناهج قاعدية الكفاءة، وكذلك خطوات هذه التغييرات، بالنسبة - أساسا - إلى التحولات فى تدريب المدرس وممارساته، وتحقيق رؤية تعليمية شاملة، ورؤية للمنهج الدراسى مع التركيز الواضح على ما يحدث فى حجرات الدراسة، والتواءم بين منهج الكفاءة المختار، والآمال المتنوعة للطلبة وحاجاتهم (احرص على التنوع الثقافى والاجتماعى والمعرفى).

٣ - دور ومغزى الكفاءة كمفهوم مستعرض للمقومات المختلفة للمنهج الدراسى. ويمكن أن يستخدم كمرجعية أساسية للمقومات الكبرى للبنية (الهيكل) المتجددة للمنهج الدراسى (حالة جواتيمالا)، وكعنصر يسهم فى تغيير نموذج التدريس (حالة الصين)، وكأداة ملموسة لتشجيع وتعزيز عمليات تغيير المنهج الدراسى فى التعليم الأساسى (حالة الكامبيرون).

وأخيرا، نشعر باقتناع حقيقى بأن النصوص المشار إليها من قبل سوف تسهم فى إلقاء الضوء على فكرة (مبدأ) الكفاءة، واستخدامها فى مجال التعليم - ليس بالدعوة إلى أنماط ونماذج - بل على العكس - بفتح باب المناقشة الفكرية صراحة، والتي تدعمها النظرية والشواهد المؤكدة. وعلاوة على ذلك، فإن هذه المقالات تسهم فى تفهم الأسس، والمحتويات، والمضامين التى تتعلق بإصلاح المنهج الدراسى فى المناطق المختلفة فى العالم، وذلك بتحديد الاهتمامات المشتركة، والاعتراف بالتحديات الوشيكة بالنسبة لتحقيق الهدف النبيل للتعليم الجيد المتكافئ (المنصف) للجميع.

تغيير المناهج الدراسية، والمداخل القائمة على أساس الكفاءة والقدرات، من منظور عالمي

إصلاحات المناهج الدراسية ترشد

المدارس : ولكن ، إلى أين

إكزافييه روجييه Xavier Roegiers

ملخص

يتناول هذا المقال جانبا معينا من جوانب المدخل القائم على الكفاءة فى المناهج الدراسية الخاصة بالتعليم الأساسى والثانوى، وهو دور المواقف المعقدة فى عملية التعلم. وماذا ينبغى أن يكون دور هذه المواقف لكى تكتسب الأنظمة التعليمية كلا من الفاعلية والعدالة؟، فلقد أظهرت كثير من النتائج البحثية أنه من المهم التوكيد -أولا وقبل كل شىء- على المواقف اللاحقة المعقدة (أو المتعددة) فى عملية تلقى المعرفة، واكتساب الخبرة، والمهارات الحياتية. إنها مسألة تتعلق بالمواقف المعقدة (أو المتعددة) (علم أصول التدريس التكاملى) الذى يدعى التلميذ من خلاله لاستخدام المعرفة، والخبرة،

اللغة الأصلية: الفرنسية

إكزافييه روجييه (بلجيكا)

أستاذ العلوم التربوية بالجامعة الكاثوليكية لمنطقة لوفان - لا - نيف Lovain - La - Neuve، ومدير المكتب الدولى للمطبوعات الفرنسية BIEF. ومن حيث هو مهندس مدنى، ومدرس بالمدارس الابتدائية، ودكتور فى العلوم التربوية، فهو متخصص فى تطوير المناهج الدراسية، وتقييم تحصيل الطلاب، ووضع الكتب الدراسية وتقييمها، وتدريب المعلمين، والعدالة فى الأنظمة التعليمية. وبالتعااض مع فريقه، يقوم حاليا بتوفير الدعم الفنى لأنظمة التعليم فى نحو ٣٠ دولة فى الشمال والجنوب، كما يتعاون مع المنظمات الدولية الرئيسية، مثل: المنظمة الدولية للدول الناطقة بالفرنسية (الفرانكفونية) OIF، وصندوق الأمم المتحدة للطفولة UNICEF، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة UNESCO. ولقد ألف أعمالا كثيرة عن المدخل القائم على الكفاءات، ومن أحدثها مؤلفيه الجديدين تحت عنوان: (Une pédagogie de l'integration) و(Des manuels scolaire pour apprendre).

ترجمة: عمر عبد الرحمن شلبى

والمهارات الحياتية التي اكتسبها من قبل، ليس بوصفها أهدافا فى حد ذاتها، ولكن بوصفها الموارد أو المهارات التى يوظفها الطلاب فى مواجهة تعقد البيئة المحيطة بهم. كما يبين ذلك إلى أى مدى يمثل استخدام مدخل حل المشكلات فى غرس المعرفة والخبرة العملية فى أذهان التلاميذ، أو بعبارة أخرى: استخدام مواقف معقدة من أجل تدعيم عملية التعلم القبلى (أو السابق): إلى أى مدى يمثل استخدام هذا المدخل ابتكارا أقل ملاءمة.

مقدمة

على مدى نحو عقد من الزمان، مازالت إصلاحات تعليمية واسعة النطاق تجرى فى غالبية البلدان، فى كل من الشمال والجنوب. إن هذه الحركة هى - دون شك - أكثر الحركات أهمية منذ تغييرات المناهج الدراسية التى كانت مازال فى مراحلها الأولى فى الوقت الذى بدأ فيه تبنى مدخل «عملية التعلم المبنية على تحقيق أهداف معينة». وبينما تدعى هذه الإصلاحات الجديدة - بصفة عامة - أنها مستوحاة من المدخل القائم على الكفاءات، تبدو هذه الحركة أقل توحدا فى الشكل عما بدت عليه وقت الشروع فى تطبيق «التعلم المبنى على تحقيق أهداف معينة» - وذلك لأسباب عديدة. فأولا وقبل كل شىء - برغم تأثير العولمة - تظهر أنظمة التعليم درجة كبيرة جدا من التنوع (هالاوى، ٢٠٠٣)، فيما يتصل بكل من اللغات التى يجرى التدريس بها، وعدد سنوات الدراسة، ومستوى تدريب المعلمين، أو الطريقة التى يجرى بها هيكلة أنظمة التعليم - وذلك عند الحديث عن المتغيرات الأكثر وضوحا فقط. وحتى فى يومنا هذا، مازال هذا التنوع يجعل من كل سياق متعلق بالمناهج الدراسية أمرا نوعيا محددا.

لكن ثمة أسبابا أخرى - كذلك - تتعلق بالتوجه الحقيقى للإصلاحات التى يقال إنها مبنية على دعم الكفاءات، إن المناظرة الفكرية تتركز حول مسألتين أساسيتين: أولا هما تتعلق باستخدام مفهوم «الكفاءة فى التعليم». وهذا جدل سطحي يخفى وراءه جدلا ثانيا حول المسألة الثانية - أعمق بكثير - فيما يتعلق بالأولويات الواجب تحديدها فيما يرتبط بعملية التعلم.

مفهوم الكفاءة فى التعليم

جدال سطحي

إن الكفاءة فى التعليم - ومن ثم المدخل القائم على الكفاءة - يجرى فهمها على نحو

متباين من فرد إلى آخر. وعند بعض الأفراد يكمن هذا المدخل فى تصنيف أهداف نوعية متعددة، وتقسيمها إلى كفاءات معرفية ودراسية مختلفة، تحتفظ بمظهر الأهداف النوعية وشكلها، ويجرى تقييمها بوصفها أهدافا نوعية. إن هذا هو المدخل إلى الكفاءة القائم على «المهارات». وعند آخرين، يكون المدخل القائم على الكفاءات متعدد المعانى من خلال تنمية «المهارات الحياتية»، وهو ما يعنى تنمية قدرة الأفراد على ممارسة دورهم كمواطنين بفاعلية، وعلى حماية البيئة، وعلى الحفاظ على صحتهم وصحة الآخرين. ومع ذلك، فإن آخرين ينظرون إلى المدخل القائم على الكفاءات على أنه وسيلة لجعل عملية التعلم أكثر اندفاعا إلى تحقيق غاية معينة، وأكثر توجها نحو الاندماج الاجتماعى والحياة المهنية. وأخيرا، فإن أفرادا آخرين يرون أن المدخل القائم على الكفاءات يجب أن يرتبط بمسألة ترابط الفروع المعرفية المختلفة وتقاطعها، والتي تتألف من عملية تحليل البنية المعرفية للمناهج الدراسية التى ينظر إليها على أنها تفرط فى تبسيط تعقد الحياة.

إن مثل هذا التنوع فى التصورات أمر عادى فيما يخص مفهوما متعدد المعانى، ومتعدد الأوجه، مثل مفهوم الكفاءة. وهو - مع ذلك - ذو دلالة فيما يتصل بعدد من التصورات الخاطئة التى تحتاج إلى التوضيح إذا كان إدخالها إلى حجرة الدراسة سيكون مصدرا حقيقيا للتقدم.

المدخل القائم على الكفاءة، والفعل

من أكبر التصورات الخاطئة فيما يتصل بمصطلح «الكفاءة» ذلك التصور النابع من اقترانه الضيق بنوع معين من «المعرفة من أجل الفعل»: المعرفة الميكانيكية، والمعرفة المحدودة التى يوجهها الفعل، وقبل ذلك كله: المعرفة من أجل الفعل الموجه نحو إنتاج السلع والخدمات. وفى نظر بعض الناس، أصبح مدخل الكفاءات نوعا من الجناح النضالى للقوة الساحقة التى للسوق. إن ربط المعرفة بالفعل من خلال إيماءات ميكانيكية ومقولة، كما يفترض مثل هؤلاء الناس - على أساس دليل مثير للريبة - بأن المعرفة هى من أجل الفعل، إنما هو من قبيل الإفراط فى تبسيط الأمور. إنهم يضعون المعرفة فى مواجهة الفعل، بدلا من جعلهما أمرين تكميليين ومتعاضدين.

ومع ذلك، ففى يومنا هذا، نجد أن الفعل - ولا سيما بمشاركة المواطنين النشطاء - هو موضوع لجدل فكرى كبير فى مجتمع يتوالى فيه اتساع الهوية التى تفصل الناس عن

السلطات التى تصنع قرارات تؤثر على حياتهم اليومية^(١)، ويرجع ذلك إلى التأثير المركب للعلومة من ناحية، والنزعة الفردية المتزايدة من ناحية أخرى. وفى الوقت نفسه، فإن الأمثلة الحيوية، مثل كيف السبيل إلى ضمان بقاء الجنس البشرى، تطالب - بإلحاح وصخب - بالحصول على أجوبة. إن هذه العوامل سيكون لها - دون شك - تأثير حاسم على القيم الحقيقية التى يقوم التعليم عليها. ولما كانت مهمة التعليم خلال عقود عديدة ماضية هى غرس قيم مثل «الاستقلال الذاتى»، أو «تعلم كيفية التعلم»، أو قيم مختلفة أخرى من المرجح أن تفرض نفسها، مثل «تعرف على مواطن الخطورة»، و«التفكير على نحو نقدى»، و«امتلاك جرأة إبداء الرأى»، و«تصرف بفطنة»، و«تحول إلى الاشتراك الفعلى»، و«الفعل انطلاقاً من التضامن»، و«تعلم كيفية المشاركة»... إلخ. وإذا ما أخذنا فى الحسبان التحديات التى يواجهها العالم اليوم، فإن الفعل ينبغى أن يصبح هو القوة الدافعة الرئيسية - أو ربما الغرض الفعلى - من أى تدخل تربوى. وبطبيعة الحال، فإن التعليم النظامى لابد أن يواصل غرس المعرفة، وتعليم الطلاب كيفية التفكير، لكن عليه - قبل كل ذلك - أن يعلمهم كيف «يتخذون قراراً». وليس ما نعينه هو الفعل بالمدلول الضيق للكلمة - بمعنى الفعل الفردى أو الفورى - وإنما بالأحرى، هو الفعل الصادر بعد تفكير وتدبر، والفعل المسؤول، والفعل المتشبع بالرؤية المدنية للأمور، وهو الفعل المبني على مبادئ المشاركة، والتضامن، والتنمية المستدامة.

المدخل القائم على الكفاءات والمعنى

وثمة تصور خاطئ ثان فيما يتصل بمفهوم الكفاءة يرجع إلى اقتترانه المزعوم بتشيتت شمل عمليات التعلم. وهكذا، فإن عملية التعلم المبنية على الكفاءة ينظر إليها بوصفها تتابعا لعناصر التعلم الفردى، كما هو الحال فيما يخص عملية التعلم القائم على تحقيق أهداف معينة. ولقد أدى ذلك التصور الخاطئ بأفراد معينين إلى المساواة بين المدخل القائم على الكفاءة مع فقدان لمعنى عملية التعلم، لأنها يتم فصلها عن التعقد المتزايد الذى تشهده الحياة.

وعلى النقيض من ذلك، فإن المعانى التعليمية المتضمنة فى التعرف على الكفاءة فى التعليم بوصفها وسيلة للإمسك بفكرة التعقد (وهى - من ثم - معارضة تماما لتشيتت شمل عملية التعلم). وهى فى الوقت نفسه مثل فكرة الملموسية (بمعنى الارتباط المباشر

بالفعل) - ومن ثم، فهي مفعمة بالمعاني - هي من الضخامة والأهمية بمكان. وعلى سبيل المثال، فإن قياس قيمة الـ PH الخاصة بالتربة هو موقف ملموس، لكنه غير معقد. ومن ناحية أخرى، فإن «احترام البيئة» هو موقف معقد، ولكنه غير ملموس. ومع ذلك، فإن «اقتراح تدابير أخلاقية وواقعية سبق مناقشتها جيدا لمعالجة موقف من مواقف التلوث البيئي في إطار حدود معينة» هو أمر يتضمن موقفا يجمع بين كونه معقدا وكونه ملموسا. إن الجمع بين ماهو معقد وماهو ملموس يمثل الأساس الذي يقوم عليه مفهوم تكامل المعرفة، وهو موضوع سنعود إلى الكلام فيه لاحقا.

المدخل القائم على الكفاءات وعملية التقييم

يتألف التصور الخاطئ الثالث من ربط فكرة الكفاءة بعمليات التعلم على نحو وثيق جدا، متجاهلا العلاقة بين الكفاءة والتقييم. وفي نظر كثير من الناس، لا يمكن لتنمية الكفاءات أن تتحقق إلا من خلال التدريس الفعال. وهذا صحيح إلى حد ما، ولكن هناك عنصرا آخر يجب أخذه في الحسبان، بل هو الخلفيات المحددة المتوقعة من الطالب، والوسائل المستخدمة في تقييم تحصيله الدراسي، سواء أتم تحقيق هذه الخلفيات أم لا. ففي الوقت الحاضر، وربما إلى وقت ما آت، ستحتاج المدارس إلى تقييم تحصيل الطلاب. إن المفاهيم التي أسست المناهج الدراسية عليها يجب أن تشكل أساسا حقيقيا يتم إجراء هذا التقييم بناء عليه، وإلا فإن تلك المناهج هي محض «ديكورات».

إن السؤال فيما يتصل بمعنى مصطلح «الكفاءة» يظل - مع ذلك موضع مناظرة سطحية. ففي حقيقة الأمر، فإن هذه الكينونة المعقدة، والموجهة نحو الفعل، والقابلة للتقييم، بينما تبدو في الوقت الحاضر لاغنى عنها إذا ماتعين علينا مواجهة تحديات التعليم، لا يتطلب الأمر بالضرورة الإشارة إليها بمصطلح «الكفاءة». وسيحدد المستقبل ما إذا كان العالم التربوي سيظل يطلق عليها اسم «الكفاءة»، أو إذا ما كان سيستبدل بها مصطلحا آخر.

ومن ناحية أخرى، فإن هذا الجدل الحاد يتكشف عن جدل آخر أكثر عمقا فيما يخص وضع أولويات التعلم.

أولويات التعلم: جدل متغلغل الأعماق

يبدو أن الدول المختلفة في كل من الشمال والجنوب تبدى تفضيلا لخيارين في

مجال إصلاحات المناهج الدراسية فى التعليم الأساسى^(٣). وحيث إن تلك المناهج مبنية على مبدأ العمل ذاته فى خضم المواقف المعقدة فى حجرة الدراسة، وعلى نفس التغييرات التى يقترح إدخالها على نحو شامل فى حجرة الدراسة، فإن هذين الخيارين ليسا متناقضين فيما بينهما، ولكنهما يختلفان فى أنهما يقترحان إدخال تغييرات فى المنهج الدراسى فى تسلسلات مختلفة، حيث إنه ليست كل أنظمة التعليم قادرة على - أو رغبة فى - استيعاب كل التغييرات فى وقت واحد. إن مهمتنا هنا هى إلقاء الضوء على المبادئ الأساسية التى يشترك فيها الخياران، بالإضافة إلى المساهمات وأوجه القصور المحددة لكليهما، وفقا للسياقات المحيطة التى يطبقان فيها.

وسنميز بين النموذجين الحاليين مستخدمين مفهوم (الموقف) الذى يوجد حوله توافق آراء فى الأدبيات والمقولات التى تتباعد قليلا ، بدلا من مفهوم (الكفاءة) الذى له تفسيرات متنوعة، وتقوم حوله - كما رأينا للتو - تصورات خاطئة.

المشكلة التى تكتنف إدخال مواقف معقدة

فيما يخص المواقف والموارد أو المهارات

إن المناظرة الدائرة حول «كيفية التعلم فى حجرة الدراسة» يبدو أنها تتبلور اليوم حول التمييز الدقيق بين الموارد والمواقف. إن مصطلح resources مازال جديدا تماما فى علم أصول التدريس. وكما أدخله لو بوتيرف Le Boterf (١٩٩٥)، يشير هذا المصطلح إلى المعرفة، ومهارات الفعل، والمهارات الحياتية التى يحشدتها الطالب - كما يفعل أى شخص آخر - لحل موقف معقد. إن المواقف المعقدة أو المواقف الإشكالية تشير إلى مجموعة من المعلومات موضوعة فى إطار سياقى يراد تفسيرها لأداء مهمة محددة، ونتيجتها ليست واضحة بذاتها على نحو مباشر (روجيه، ٢٠٠٣). إن هذا المصطلح يجمع بين مفهومين، أحدهما هو الخاص بالموقف، وهو يشير إلى سياق محدد، والآخر هو المتعلق بالمشكلة (بواريه برولكس، ١٩٩٩)، ويتضمن عقبة ومهمة يجب أداؤها على أساس معلومات متفرقة يجب التمييز الدقيق بينها.

مواقف ما قبل وما بعد بحث موارد التعلم

مساران متكاملان

يمكن استخدام المواقف الإشكالية problem situations كنقطة بداية للتعلم القائم على تعلم واكتساب المهارات "resources - learning"، إن هذا المفهوم الجديد فى طريقه إلى الالتحاق المباشر بتلك المواقف التى يستخلص منها الطلاب المفاهيم، والقواعد، والصيغ، والإجراءات. وتعد المواقف الإشكالية خلخلة بناءة، الهدف منها هو مساعدة الطالب على التقدم الدراسى (دالونجفيل، هيوبر، ٢٠٠١). ولهذه المواقف أسماء مختلفة مثل «مواقف التعلم learning situations»، و«المهام المصدرية» source tasks (تارديف، ١٩٩٩)، أو «المواقف التعليمية الخالصة» didactic situations (روجيه، ٢٠٠٣). وبما أن مثل هذه المواقف توضع موضع الاستخدام قبل «التعلم القائم على المهارات»، فسنشير إليها - لأغراض هذه المناقشة - بوصفها «المواقف القبلية» (أو السابقة) prior situations. وفى أغلب الأحيان، يتضمن ذلك المواقف المعقدة التى يطلب من الطلاب حلها وهم مقسمون إلى مجموعات صغيرة تسير فى اتجاهات معينة، وبمساعدة وثائق ووسائل تعليمية ملائمة، مثل المسوح، والبحوث، والملاحظة العلمية.. إلخ.

ومع ذلك، فإن المواقف الإشكالية يمكن الاستفادة منها لاحقاً فى إطار عملية التعلم بوصفها وسيلة لحشد المهارات الذاتية المكتسبة اعتماداً على الكفاءات التى يجب على الطالب اكتسابها، والتى تماثل - بدورها - خلفيات معرفية تم توصيفها بعناية. إن هذا النمط من المواقف له أسماء مختلفة، مثل «المواقف التكاملية» integration situations (دى كيتل وآخرون ١٩٨٩؛ دى كيتل، ١٩٩٦)، و«مواقف إعادة الاستثمار»، أو «المواقف الهادفة» "Reinvestment situations" or "Target situations" (روجيه، ٢٠٠٣).

ونحن نفضل مصطلح «مواقف ما بعد موارد التعلم»؛ ومن أجل ملاءمة السياق، سنشير إلى هذه المواقف بوصفها «المواقف البعدية» (اللاحقة) post situations للدلالة على أن هذه المواقف قد جرى تعريض الطلاب لها بعد عملية التعلم المبني على المهارات الذاتية. إن تلك المواقف تتضمن مواقف معقدة يطلب من الطلاب حلها باجتهادهم الخاص عادة؛ ومن أمثلة ذلك، إنتاج نص مكتوب ذى دلالة فى موقف تواصلى، أو حل مشكلة رياضية، أو إنتاج عمل فنى تشكلى.. وهلم جرا.

وعلى مستوى النظام التعليمى، فإن إدخال مشكلات «المواقف القبلية»، وإدخال

مشكلات «المواقف البعدية» يمكن اتخاذها بوصفها ابتكارين متميزين، كما يمكن إدخالهما على التوازي والتزامن، أو واحدا بعد الآخر.

مسلمة فيما يخص الطاقة الاستيعابية الإصلاحية للنظام التعليمي

إن بعض الأنظمة التعليمية المميزة يمكنها تحمل تكلفة إدخال المواقف المعقدة (القبلية) و«البعدية» فى آن واحد، لأن السياق يجعل ذلك ممكنا: مستوى تدريب المعلم، مرافق الحجرة الدراسية، المواد المستخدمة فى التدريس/التعلم، الأعداد الصغيرة من الطلاب فى حجرة الدراسة. وثمة أنظمة أخرى - مع ذلك - مضطرة إلى اللجوء إلى تطبيق ذلك على مرحلتين (أو أكثر)، لأن إدخال تغييرين (معا) على مستوى النظام من شأنه أن يتطلب عددا كبيرا من المعلمين فى وقت واحد، وهكذا يحكم على الإصلاح بالفشل: فحدوث تغيير مبالغ فيه كثيرا فى وقت واحد يؤدي إلى انعدام التغيير فى النظام التعليمي.

سؤال رئيسي

ما إن تم قبول فكرة أن ابتكارين تربويين يجب إدخالهما - وهما المواقف القبلية، والمواقف البعدية - وأن الوضع القائم يجعل من الممكن إدخال كليهما على التزامن، فالسؤال ينشأ: أيهما - على مستوى الدولة أو على المستوى الأقاليمي - نبدأ به؟.

إن هذا السؤال حاسم وحيوي فيما يخص عددا من الدول: (١) حيثما تكون الأنشطة الممارسة داخل حجرة الدراسة محدودة بما يقدمه المعلم؛ (٢) حيثما تكون الحاجة إلى جعل الممارسات التعليمية داخل حجرة الدراسة قابلة للنشوء والتطور محسوسة على نحو عاجل وملح؛ (٣) حيثما يتجاوز إدخال التغييرين فورا الطاقة الاستيعابية؛ وفى التحليل النهائي، من شأن هذا أن يؤدي إلى الإبقاء على الوضع الراهن.

ففى هذه الدول، هل ينبغي إعطاء الأولوية لتسلسل يجرى فيه تطبيق أسلوب (المواقف القبلية) أولا (التسلسل رقم ١)، أم يجرى تطبيق (المواقف البعدية) أولا (التسلسل رقم ٢)؟.

إن هذا السؤال يمكن تمثيله فى شكل (١) على هيئة طريق صاعد يجب على النظام التعليمي أن يصعد عليه قدما، من خلال خيارين مختلفين أمام الخطوتين الأولى والثانية.

ماذا تود المدارس أن تفعله في مقابل ما تستطيع عمله

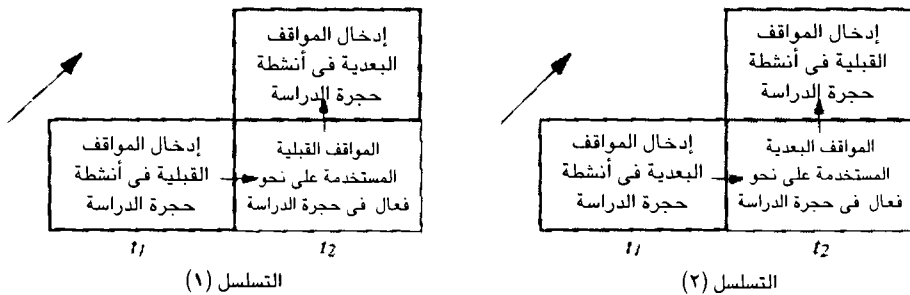
قبل أن نشرع في تناول الأقوال المختلفة لصالح أى من التسلسلين، فلنبدأ مناقشتنا بالتمعن في نظريتين من نظريات عملية التعلم: نظرية «المواقف فقط»، ونظرية «المهارات الشخصية».

نظرية «المواقف فقط» الطبيعية

في حياتنا اليومية، ليس للمناظرة الفكرية حول المهارات الذاتية والمواقف معنى. ففي الحقيقة، لا مبرر لحدوث ذلك. فنحن نحشد المهارات الذاتية طيلة الوقت لمواجهة المواقف المعقدة على نحو طبيعي، ولكننا لانفكر في تحليل تلك المهارات، ولا في سؤال أنفسنا: أى المهارات نحشد؟ لذا، لماذا هذه المناظرة؟

إن هذه المناظرة الفكرية تنبع من العجز الأساسي الذي تعانيه المدرسة من أن تتأكد من أن المهارات الذاتية يجرى اكتسابها على نحو طبيعي في المواقف العشوائية، بمعنى العجز عن إعادة إنتاج أنماط طبيعية للتعلم، مثل التعلم الموجه ذاتياً، ونمط التعلم العفوى، حيث يتعلم الفرد من المواقف العشوائية التي يتم من خلالها عرض قدراته/قدراتها، وكذلك نمط التلمذة على يد متخصص^(١)، حيث يقوم متخصص في مجال ما بالتدريس لمبتدئ - أستاذ (خبير) وطالب يعملان يدا بيد في إطار عملية ديناميكية يكون كلاهما فيها عنصرًا فاعلاً.

إن تجارب التعلم تنشأ في إطار مواقف طبيعية متباينة: حيث يحتاج المرء إلى



التأمل فقط - مثلا - فى تصور عمل فنى متميز فيما يخص موسيقيا، أو بناء، أو صائغا للمشغولات الذهبية.

لماذا هذه الأنماط الطبيعية قوية جدا؟ بصفة أساسية، لأنها تنظم نفسها بنفسها. ففى موقف التعلم الموجه ذاتيا، يكون المتعلم هو الذى يضبط مستوى صعوبة المواقف التى يكتسب (أو تكتسب) عن طريقها الكفاءات المطلوبة، والسرعة التى يتعامل بها معها. وفى نمط التلمذة على يد متخصص، يحظى المعلم (المتمرس) بعلاقة ديناميكية مع تلميذه، كما يستطيع أن ينتقى وأن يوجه الموقف وفق رغبته، ضامنا أن المهارات الذاتية تتاح له فى الوقت المطلوب، سامحا لتلميذه أن يواصل طريقه لمواجهة مواقف جديدة. إن الأستاذ هنا لا يختار المواقف فقط، بل يستطيع كذلك أن يكيفها لكى يستوعب التلميذ - عندما يتعامل معها - العناصر التى تتألف منها. إن حالة الذهاب والإياب بين المهارات والمواقف دقيقة ومحكمة جدا إلى حد أن التفرقة بينهما لا تسفر عن أى معنى. إن المواقف فريدة، ومن ثم فهى فى محلها. إن كل موقف منها فرصة للتعلم يجب ألا تضيع. إن المواقف والمهارات الشخصية حيمان متضافران إلى حد أن المتعلم لا يسأل نفسه عما إذا كان يستطيع حل الموقف لأنه يمتلك ناصية المهارات الذاتية المطلوبة (شكل ٢).

نظرية الإمكانيات أو المهارات

إن نمطى التعلم الموجه ذاتيا، والتلمذة على يد متخصص، من المستحيل عمليا استنساخهما فى حجرة الدراسة، لأنه فى حجرة الدراسة من المستحيل إعطاء كل طالب الفرصة للتعلم بسرعه الخاصة، وفقا لمواقف عشوائية يعرض الطالب (أو الطالبة) قدراته من خلالها. إن هذا القيد - الذى يعانى منه كل نظام تعليمى - يسهم فى فصل المدارس عن المجتمع، وهو الانفصال الذى حاول مؤلفون مثل إيفان إيتش وأ. س. نيل فى عملهما المشهور: (Summerbill: a radical approach to child rearing, 1996) أن يتغلبا عليه.

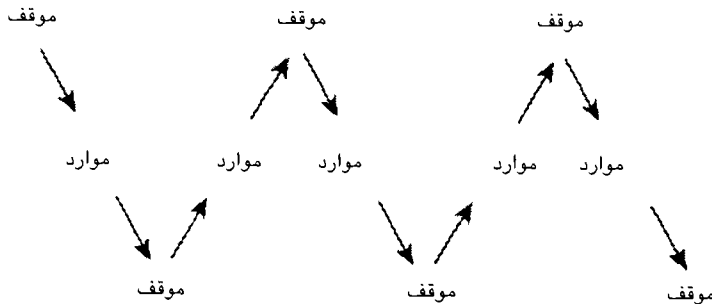
ولقد حاولت المدارس، مع ذلك، أن تقترب قدر المستطاع من هذا النمط - كما قال بعض الكتاب التربويين وهم بلوم، وكراثوول، وسيمبسون، وميجر، وهيملاين - عن طريق تصميم الموارد التى يحتويها النمط؛ بينما حاولت مدارس أخرى ذلك - كما قال كتاب آخرون، هم ديوى، ووالون، وفراينيت، وديكرولى، ومونتيسورى - من خلال

محاولة إعادة إنشاء مواقف طبيعية تجعل تجارب التعلم القائم على المهارات ممكنة. ومما لا شك فيه ، أن الواقعية قد أملت التوجه الذى اتخذه التعليم الرسمى عبر مايزيد عن قرن من الزمان: مدخل «المهارات الذاتية المرتبطة بالموضوع». وهذا هو المدخل الذى أصبح سائدا، أولا عن طريق الأنماط المبنية على المحتوى الدراسى، ثم عن طريق الأنماط المختلفة القائمة على الأهداف، لاسيما التعلم المبنى على الأهداف. إن نمط «المهارات الذاتية/التطبيقات» هذا - بالنطاق الضيق من التطبيق الذى يدور فيه، المحدود بمهارة أو مهارتين - يختار أن يضرب صفحا عن المواقف المعقدة. ومع ذلك فهو مازال مستخدما على نطاق واسع فى يومنا هذا.

أهو نمط مبالغ فى تبسيطه للأمور؟ من المحتمل، لكنه - بلا شك - هو النمط الذى وجده التربويون الأفضل لتعليم الأعداد الكبيرة من الطلاب، آخذين فى الحسبان التحدى الكبير الذى يمثله (التعليم للجميع)، وهو التقسيم إلى أجزاء صغيرة، لأن الأجزاء الصغيرة تشكل القاسم المشترك الأكبر لكل الطلاب. فكلهم، فى وقت ما، سيتعلمون حتما الإضافة أو تألف الفاعل/الفعل.

إن كلا من منهجى (التعلم المبنى على المحتوى الدراسى)، و(التعلم المبنى على الأهداف) قد حصرا المدارس داخل نموذج ضيق للتعلم القائم على المهارات الشخصية للطلاب، حيث تكون التفاصيل الفردية هى القاعدة.

إن مفهوم «المهارات الشخصية المرتبطة بموضوع دراسى» بعيد عن كونه شيئا ينتمى إلى الماضى. فليست الممارسات الفعالة (المبنية على هذا المفهوم) وحدها هى



شكل (٢): حركة الذهاب والإياب بين المواقف والمهارات الشخصية.

النابضة بالحياة إلى حد بعيد فى عالم التعليم، ولكن الأشكال الحديثة لهذه الممارسات مازالت فى طور التنمية والتطور.

وبصفة خاصة، بعد فترة ثرية بمحاولات إدخال مبادئ نظرية البنائية التعليمية الاجتماعية socio - constructivism فى كثير من الأماكن، وعلى كثير من المستويات، بل، ومع الأخذ فى الاعتبار ماترتب على الكيفية التى أدت بها هذه النظرية إلى تشوهات معينة (بيلادوه وآخرون، ٢٠٠٥)، فقد أضرمت النيران فى المناظرة الفكرية حول مزايا منهج «المهارات الشخصية»، لاسيما داخل حركة جديدة عرفت باسم «التلقينية» instructivism. إن هذه الحركة - ذات الإلهام المعرفى النزعة، التى حظيت بتأييد طائفة كبيرة من البحوث العلمية، وتحظى حاليا بتأييد باحثى أمريكا الشمالية بصفة رئيسية - تقوم على مبدأ مؤداه: إنه لكى يتعلم الطالب، فإنه يحتاج إلى تفكيك عملية التعلم إلى عناصر بسيطة، ثم - انطلاقا من هذه النقطة - يمكن وضع وتطوير التدريبات والتطبيقات المعقدة على نحو مطرد (أندرسون وآخرون، ١٩٩٦، ١٩٩٨، ١٩٩٩).

إن أنصار الحركة التقليدية لايرفضون المواقف المعقدة فى عملية التعلم، فهذه المواقف يمكنها أن تلعب دورا على مستوى عملية التعلم السابق للمهارات الشخصية بوصفها عنصرا دافعا للطالب، وعلى مستوى عملية التعلم اللاحق لاكتساب المهارات الشخصية بوصفها لتوسيع مدى التطبيقات. ولكن - طبقا للتفكير التلقينى النزعة - لاتعتبر المواقف المعقدة المكون الرئيسى لعملية التعلم.

ومن أشكال هذه الحركة التدريس المحدد الواضح، الذى يؤدى على نحو تصاعدى، ويهدف أساسا إلى فهم الطالب الصحيح للمفاهيم، ويتألف من ثلاث مراحل (جوتيه، وآخرون، ٢٠٠٤). وأولى هذه المراحل هى مرحلة صياغة النماذج التى يشرح بها المعلم الروابط بين الأجزاء المختلفة للمادة الدراسية، مستخدما عددا من الأمثلة، والأمثلة المضادة. ثم يلى ذلك «تدريب موجه»، حيث يتحقق المعلم مما إذا كان الطلاب قد فهموا الموضوع الدراسى عن طريق إعطائهم واجبات تشبه التمرين الذى تم إجراؤه خلال مرحلة صياغة النموذج، سواء أكان حلا لمشاكل رياضية (فيس وآخرون، ٢٠٠٣)، أو تعبيرا مكتوبا (بيكر وآخرون، ٢٠٠٣).

وفى المرحلة الثالثة، يسمح التدريب الموجه ذاتيا للطلاب بأن يقوموا بأداء واجبات دراسية جديدة تيسر لهم الاحتفاظ طويل الأجل بالمعلومات.

وطبقا لرؤية أنصار هذا المنهج، فإن هذا التدريب يكون فعالا بصفة خاصة فى سياق أو محيط اجتماعى قائم، بئس أو محروم ثقافيا واجتماعيا، حيث يكون منهج تربوى مهيكّل أكثر ملائمة للأوضاع، حيث إن المنهج الذى يستخدم المواقف (التي يعرض لها الطالب) كنقطة انطلاق لاستمداد مهارات ذاتية معرفية ومهارية، يعد أكثر نخبوية.

إدخال المواقف المعقدة فى حجرة الدراسة

منذ ذلك الوقت الذى أصبح فيه رجال التعليم على وعى بحدود مفهوم «المهارات الذاتية»، لاسيما معاشة فترة ضعف التعلم المبني على الأهداف، حاول أولئك التربويون أن يستعيدوا ما يرمون إليه، بإدخال المواقف المعقدة إلى عملية التعلم، ولكن - فى أغلب الأحيان - بطريقة عصبية ومضطربة، وبدون أن يأخذوا فى الحسبان إمكانية التغيير من جانب المعلمين، أو من ناحية السياق.

فبعد أن وافقت المدارس على أن التعليم على نطاق واسع mass education يجعل العودة إلى صنعه «المواقف وحدها» ضربا من الوهم، تبحث المدارس الآن عن صيغة أكثر واقعية ولكنها ليست أقل طموحا، أى الصيغة التى يقترحها منهج «المواقف /المهارات الشخصية/المواقف» الذى تشكل المواقف فيه نقطة البداية ونقطة النهاية كذلك. إن تعبير «وضع الأمور فى سياقها/إخراج الأمور من سياقها/ إعادة وضع الأمور فى سياقها» (تارديف وميرييه، ١٩٩٦) يعكس - بشكل ملائم - تلك الرغبة. وعلى نحو مماثل للمفهوم الطبيعى الخاص بـ («المواقف وحدها»)، يختلف هذا المفهوم فى أن المهارات الشخصية هى محط التفسير، بخلاف نموذج «المواقف وحدها» الذى يجرى فيه اكتساب المهارات، ويعاد استثمارها تلقائيا وضمنا.

إن إدخال المواقف القبلية (السابقة)، وإدخال المواقف البعدية (اللاحقة)، خطوتان ضروريتان فى عملية التحول من منهج «المهارات الشخصية» إلى النماذج الطبيعية المبنية على (تلمذة المبتدئ على يد متخصص)، أو مناهج التعلم الموجه ذاتيا (مفهوم «المواقف /المهارات الشخصية/المواقف»).

إدخال المواقف القبلية

من بين هذه التغييرات الجارية فى تدريبات حجرة الدراسة، ذلك الخاص بتشجيع المعلم على الاستفادة من المواقف المعقدة «السابقة» بوصفها وسيلة لترسيخ دعائم

المهارات الذاتية عند الطلاب. ومن خلال هذا المنهج يكتسب الطلاب المهارات على نحو طبيعي عن طريق العمل في حل مواقف معقدة. ولكي يتموا عملهم في مواجاة المواقف المعقدة، يخصص قدر متغير من العمل للهيكلية والتطبيقات. إن هذا الابتكار له جذوره في كل من (النظرية البنائية في التعلم) كما عرفها بياجيت، والمدرسة الاجتماعية البنائية في التعلم (Perret - Clermont, 1980; Doise & Mugny, 1981). وتعكس هذه المدرسة اهتماما رئيسيا للاستقلال الذاتي، والتنشئة الاجتماعية للطلاب. وعن طريق وضع الأساليب القائمة على المشاركة في المقدمة، تسعى هذه المدرسة إلى تحقيق التفاعل بين الطلاب بوصفه أداة للبناء المعرفي. إن المدرسة الاجتماعية البنائية في التعلم قد أظهرت بوضوح القيمة المستقاة من النقاط الاجتماعية والإدراكية في رؤية الطلاب للعمل معا، وطورت فكرة الصراع «الاجتماعي المعرفي»: أن الطالب يتعلم من خلال مواجهة مزاعمه مع مزاعم الآخرين.

إدخال المواقف البعيدة

يتألف التغيير الآخر من الاستفادة من المواقف البعيدة (اللاحقة) في عملية التعلم، حيث إن تلك المواقف المعقدة إنما هي انعكاس لـ «الخلفيات» النهائية المتوقعة من كل طالب. إن هذا التغيير مبنى - من ناحية - على احتياج المدارس إلى تطوير خلفيات الطالب المماثلة لفئات المواقف المعقدة التي ينبغي للطلاب أن يكون قادرا على حلها، ومن ناحية أخرى، على الحاجة إلى عمل قبلي (سابق) يطور المهارات الذاتية في سياق التحضير للمواقف المعقدة. فأولا: يتم غرس المهارات الذاتية، ثم بعد ذلك تستخدم في الهياكل والتطبيقات، ثم يعاد استثمارها مرات عديدة في مواقف معقدة. إن الموقف يختلف عن التطبيق المحض بمقتضى حقيقة أنه موضوع في سياق أو وسط معين، وذى مغزى معين فيما يتصل بالطالب، ولكن - وهذا أمر بالغ الأهمية - لأنه يتطلب استخدام مهارات ذاتية عديدة، على الطالب أن يميز بينها بدقة بعد أن يكون قد تعرف على هويتها لأول مرة. وفي الحقيقة، لا يعرف الطلبة تلقائيا أى المهارات الذاتية عليهم حشدها؛ فعليهم أن يجدها بأنفسهم وفقا للموقف الذى يقدم لهم.

إن مبدأ تطوير المهارات الذاتية قبل حل المواقف المعقدة له أصل ذو طبيعة معرفية، كما عرفه «أوسوبيل وريجيلوث».

ومع ذلك، فإن السمة الرئيسية لهذا المنهج هي تدعيم التحول الفعال للتعلم. فمن

خلال إعادة استثمار المهارات الذاتية على نحو منتظم من جانب الطالب فى مواجهة المواقف المعقدة، يتم اكتساب المعرفة، وتصبح مستقرة فى ذهنه عبر الزمن، لأنها قد أصبحت متأصلة فى أعماقه، كما أنها تكون جاهزة للاحتشاد فى خدمة مايقوم به من العمل وفى خضمه. ويوضح شكل (٣) هذين التغيرين:

إن الطبيعة التكميلية لهذين التغيرين فى مواصلة التقدم نحو (تطبيق) مدخل «المواقف القبلية والبعدية»، أو حتى تجاه منهج «المواقف فقط» الطبيعى - واضحة فى هذا الشكل. إن كلا التغيرين يتضمنان قدرا من العمل فى حل تمارين ذات طبيعة معقدة، ويهدفان إلى إجراء عمليات معرفية أكثر تنظيما وترتيباً فى سياق مدرسى (بلوم وآخرون، ١٩٧١؛ دينو، ١٩٨٠). إن المسألة الوحيدة البارزة هنا هى ترتيب إدخال هذين التغيرين، والسرعة التى سيتم بها ذلك فى نظام التعليم.

نموذجان لإصلاح المناهج الدراسية

أولاً: نموذج «إعطاء أولوية لإدخال أسلوب المواقف السابقة»

وفقا لهذا النموذج (أو التسلسل)، فإن الأنشطة التى تتضمن مواقف سابقة (قبلية) معقدة تأتى أولاً، أما التعلم المنهجي للمهارات الذاتية فهو ثانوى، أو حتى زائد عن الحاجة. إن هذا المدخل ينظر إلى كل شئ على أنه فرصة للطلاب لإثراء أنفسهم على عدة مستويات: المستويات المعرفية، والاجتماعية، والعاطفية (Meirieu & Develay, 1992; Jonnaert, 2002; Jonnaert & Masciorta, 2004; Legendre, 2004; Meirieu, 2005).

وبعبارة أخرى، فإن الطلاب يكتسبون المعرفة على نحو أساسى فى معترك المواقف القبلية. إن وجهة النظر هذه تكمن أساساً فى:

١ - التوكيد على أهمية حل المواقف الإشكالية (المواقف التى تمثل مشكلة) كنقطة انطلاق فيما يخص أية عملية تعليمية.

٢ - دعم مبادئ المدرسة الاجتماعية البنائية التعليمية بوصفها الأسلوب المفضل لحل المواقف الإشكالية.

إن من أكثر الأشكال شيوعاً للتعامل مع المواقف القبلية منهج يعرف باسم (التعلم المبنى على حل المشاكل) PBL، ويتلخص فى أن يقسم المتعلمون إلى مجموعات صغيرة، ويطلب منهم محاولة حل مواقف معقدة بسرعة معينة، ويعتبر كل موقف

أو على أساس تبديل الموقف الذى يجرى التعامل معه داخل حجرة الدراسة - الذى من شأنه ألا يكون متسقاً مع المنهج المتبع - أو تم تقييم الطالب على أساس المواقف المعقدة (التي يواجهها)، وقد يدركها الطالب على أنها مواقف اعتباطية، من حيث إن المواقف البعيدة لم تكن قد قدمت له بوصفها المعيار الذى يتم به تحديد نوع المشكلة المفترض أن يحلها (أو تحلها).

ثانياً: نموذج «إعطاء أولوية لإدخال المواقف البعيدة»

يطرح النموذج (أو التسلسل) الثانى منهاجاً معاكساً: البدء بإدخال المواقف البعيدة فى أنشطة الحجرة الدراسية، ثم إدخال المواقف القبلية تدريجياً على امتداد نظام التعليم بأكمله. إن الإدخال المعمم للمواقف البعيدة قبل إدخال المواقف القبلية قد يبدو غير معتاد. ومع ذلك، فإن هذا لا يمثل مشكلة. وعلى العكس من ذلك، يقوم المعلم بتنمية المهارات الذاتية أو الشخصية، ثم يقدم المواقف المعقدة - عملية التعلم اللاحقة لاكتساب الموارد التعليمية - إلى الطلاب. ومن الناحية المثالية، فإن المهارات التعليمية يجرى تدريسها باستخدام نموذج يضع الطالب فى قلب عملية التعلم (المواقف القبلية المعقدة)، كما هو الحال فى التسلسل الأول^(٤)، وإلا، فإن ذلك يمكن إنجازه وفقاً لأسلوب كل مدرس، أو وفقاً للأساليب المتبعة. وما يهمنا فى المرحلة الاستهلاكية هو أن يعاد استثمار تلك المهارات الشخصية فى (مواجهة) مواقف معقدة، فى مناسبات متعددة. ويعرف هذا المدخل باسم «علم أصول التدريس الشكلى» (De Ketele, 1996; Roegiers, 2000, 2003, 2004; De Ketele & Gerard, 2005; Miled, 2005). ويجرى تطبيق هذا المدخل حالياً فى نحو ٢٠ دولة ناطقة بالفرنسية، والعربية، والبرتغالية، والإسبانية.

وتدمج هذه المواقف المعقدة - تلقائياً - عدداً من الكفاءات التى يشار إليها بوصفها «كفاءات أساسية» (الكامبيرون، وجمهورية إفريقيا الوسطى، وجزر القمر، وجيبوتى، والجابون، ومدغشقر، وموريتانيا، والسنغال)، و«كفاءات متعلقة بالغاية أو الهدف» (الجزائر وتونس)، و«كفاءات كلية» (بلجيكا وجواتيمالا)، أو - ببساطة - «الكفاءات» (لبنان). إنها تناظر الخلفيات المنتظرة من كل طالب. وعلى سبيل المثال، فى مستوى معين من التعليم، من المتوقع أن يمتلك الطالب المقدرة على حل موقف إشكالى يستخدم العمليات الحسابية الأربع الأساسية لجميع الأعداد ما بين صفر و ١٠٠٠٠،

وفى مستوى آخر قد يكون منتظرا منه (أو منها) أن يكون قادرا - فى موقف تواصلى communication situation على إنتاج نص عقلانى فى صفحة واحدة، مبنى على فهم كلى وشامل "comprehension" لنص آخر معطى كمصدر. ولتوضيح ماينتظر من الطالب أن يفعله - على نحو دقيق قدر الإمكان إعطاؤه عددا من التفاصيل التى تصف طراز الموقف الذى يتعامل معه الطالب المتوسط، وطبيعة الواجب الدراسى الذى يعطى إياه، ومعايير التقييم.

وكما هو الحال فيما يخص النموذج الأول، فإن هذا النموذج مبنى على تعليم الطالب كيف يتعامل - فى مرحلة مبكرة - مع الأمور المعقدة، عن طريق التفاعل مع الطلاب الآخرين، عندما يكون ذلك مرغوبا. ولهذا السبب، فإن هذا النموذج ذو طبيعة اجتماعية بنائية تعليمية. كما أنه يختلف جوهريا عن النموذج الأول فى أنه:

- ١ - يؤكد على أهمية حل المواقف الإشكالية بوصفها النتيجة الغائية (النتيجة المحققة للهدف النهائى) لسلسلة من تمارين التعلم المبنى على المهارات الشخصية.
- ٢ - يؤكد على ضرورة ضمان أن هذه المواقف الإشكالية تستجيب بشكل ملائم مع رؤية معينة لا بد أن تتحقق.

- ٣ - يعتمد على مبادئ المدرسة الاجتماعية البنائية فى حل المواقف اللاحقة (البعدية - إذا كان ذلك ممكنا - للتعلم المرتبط بالمهارات الشخصية للطالب).

وكما هو الحال مع النموذج (١)، فإن علم أصول التدريس التكاملى يعتمد على التمارين التى تستخدم مواقف سابقة ولاحقة معقدة (انظر على وجه الخصوص ريجرز، ٢٠٠٠، ص ١٧٧ - ١٧٨). وتتضمن المرحلة الأولى إضافة مواقف لاحقة (بعدية) فى النظام كله، بينما تتضمن المرحلة الثانية الدعم الاطرادى للمواقف المعقدة السابقة.

فكيف تسير عملية التعلم فى المرحلة الأولى؟. إن هناك طرازين للتعلم يتناوبان: التعلم المنفصل غير المترابط للمحتوى الدراسى، والتعلم الموحد التكاملى. ولفترة معينة - خمسة أسابيع مثلا - يقوم المعلم بتنمية المهارات الشخصية التى يحتاجها الطالب فى المواقف الإشكالية المراد حلها فيما بعد: قواعد اللغة، تصريف الأفعال، الإملاء، الحساب. إن هذه الحلقات المنفصلة لتعلم المحتوى يتم إجراؤها وفقا لأفضل الطرق التى يحتويها مخزون فنون التدريس الخاص بكل معلم. وفى الأسبوع السادس، الذى يسمى «أسبوع التكامل التعلّمى»، أو «خدمة التعلم التكاملية»، يوقف المدرس

تقديم مهارات شخصية جديدة. وعلى مدى الأسبوع كله، وفى كل فروع المعارف، يعطى الطلاب مواقف معقدة عليهم أن يحشدوا فيها كل ماتعلموه فى الأسابيع الخمسة السابقة (من «المهارات الشخصية»). ويعمل الطلاب فى مجموعات صغيرة للتعامل مع تلك المواقف. وتقترح مواقف مختلفة عديدة - ولكن على نفس القدر من التعقيد - سواء بوصفها تدريباً عملياً، أو على سبيل التقييم:

- أحدها للتدريب على العثور على حل بطريقة تفاعلية من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة.

- وآخر للتدريب على التوصل إلى حل، فردى.

- وآخر لتقييم المعرفة التى تم تحصيلها.

- وإذا اقتضى الأمر، يعطى الطلاب تدريباً عملياً آخر للتعامل مع الصعوبات التى واجهها الطلاب.

ويلى ذلك كله خمسة أسابيع إضافية للتعلم القائم على المهارات المكتسبة، ثم أسبوع جديد للتكامل التعليمى.. وهلم جرا، أربع أو خمس مرات فى كل عام دراسى.

وفى هذه المرحلة الأولى، فإن «الهجمة» الكبرى التى يشهدها العمل على المواقف المعقدة يتم شنها بعد الفراغ من تنمية مهارات شخصية محددة، وليس قبل تطوير هذه المهارات، أو خلال تنمية تلك المهارات. كما يتم دمج التقييم فى هذه العملية: حيث تقاس تحصيلات الطالب باستخدام المواقف المعقدة. إن هذه المرحلة الأولى من علم أصول التدريس التكاملى ليست انطلاقة من عملية تدريس قائم على تحقيق أهداف تعليمية معينة، حيث إنها تعترف بأن التعلم القائم على المهارات الشخصية يمكن إدخاله على أساس مبادئ التدريس المبني على الأهداف، بمصاحبة تقنيات لإدخال تلك المهارات. وفى مرحلة تالية، يتم إدخال مواقف معقدة سابقة على نحو عام من خلال النظام المدرسى الكلى.

وأخيراً، فإن نفس الهدف يتم تحقيقه، سواء اختار المرء النموذج (٢)، الذى أضيفت إليه المواقف القبلية، أو اختار النموذج (١) الذى أضيفت إليه المواقف البعيدة.

الاختيارات الحرجة فيما يخص الأنظمة المدرسية

فيما يتصل بالدول التى لا تستطيع تحمل تكلفة إدخال تغييرين فى الوقت نفسه، أو

التي لا ترغب فى أن تفعل ذلك لكى تزيد من فرص نجاح الإصلاحات التعليمية، هل ينبغي إدخال المواقف القبلية أو المواقف البعدية أولاً إلى حجرة الدراسة؟.

بعبارة أخرى، على أساس أى من النموذجين ينبغي للإصلاح التعليمى أن يقوم، لاسيما فى مجتمع نام، ومعوق؛ فمثلا، هل يكون ذلك من خلال عوامل مثل المستوى الاستهلاكي المنخفض لتدريب المعلم، والافتقار إلى الموارد المادية؟. وعلى أى معايير ينبغي؟. إن الإجابة عن هذا السؤال تتضمن أربعة معالم محددة:

■ وثيقة الصلة بالإصلاح.

■ فعالية الإصلاح.

■ عدالة الإصلاح.

■ كفاءة الإصلاح.

الجوانب ذات الصلة بالإصلاح

إن مسألة وثيقة الصلة بالإصلاح تتلامس مع طبيعتها الأصلية: هل هو حقاً ذلك الإصلاح الذى يحتاج إليه النظام التعليمى فى ضوء مهمته الأساسية؟. ويثير هذا المسألة المتصلة بالعلاقة بين الإصلاح المطلوب، والقيم التى يجب دعمها داخل المجتمع من ناحية، ومتطلبات المجتمع فى الجوانب الاجتماعية الاقتصادية من ناحية أخرى.

الاهتمامات على المستوى المحلى

إن الاعتبار الأول هنا هو طراز المواطن المطلوب، مع أخذ المشكلات المجتمعية التى توجد على المستوى المحلى فى الحسبان، لاسيما فى أوضاع التشغيل غير الكامل (وجود قدر ما من البطالة)، والأمية، والأضرار البيئية، والعنف، والحرب. إن هذا هو ما تهدف إليه تنمية الكفاءات من أجل الحياة (المهارات الحياتية) - الأثرية لدى المنظمات متعددة الأطراف - إلى تحقيقه. إن المسألة المهمة التى تبرز عندئذ هى: ما هو مكان تلك المهارات فى المنهج الدراسى؟. وهل ينبغي أن تشكل مبحثاً علمياً جديداً؟. أو نشاطاً خاصاً؟. أو مجالا من مجالات التدريب؟. وللإجابة عن هذا السؤال، فإن كلا النموذجين يعرض بدائل مهمة: فسواء تم إدخال المواقف القبلية المعقدة، أو المواقف البعدية المعقدة، أولاً، فإن المواقف المعقدة تظل هى الوسيلة

المثالية لتناول هذه الاهتمامات، سواء أكان ذلك فى إطار ملتزم بتقسيم المباحث العلمية الحالى، أو فيما بين هذه المباحث. ولايستبعد هذا - بأية حال - جعل المهارات المكتسبة الفردية (المرتبطة على وجه التحديد بالمواقف الإشكالية) بؤرة أنشطة تعليمية معينة ومحددة. وفيما يخص أيا من النموذجين، فنحن بعيدون عن تحجيم هذه المهارات الحياتية بحيث تكون محتوى دراسيا مساعدا، أو ثانويا «تطعم به» المناهج الدراسية القائمة.

وثمة جانب آخر للمسألة هو الجانب المتصل بتلبية المتطلبات الاجتماعية الاقتصادية، وبصفة خاصة، المتعلقة بالسماح لكل فرد بتنمية المهارات الأساسية الضرورية بما يلائم النسيج الاجتماعى الاقتصادى: القدرة على إنتاج نص مكتوب بكفاءة بلغة سليمة، أو حل مشكلة معقدة فى الرياضيات من خلال حشد المعرفة المكتسبة.. إلخ. وفى المجتمعات التى تواجه فيها تحديات اقتصادية، يكون الاهتمام الأول هو السماح للطلاب الذين تلقوا تعليما مدرسيا بأن يمتلكوا القدرة على مواجهة المواقف اليومية بكفاءة. وهناك اهتمام مباشر بمحاربة الأمية الوظيفية - وهى أولوية مطلقة فى الدول التى يكون فيها الفقر من العواقب المباشرة (لارتفاع نسبة الأفراد المعالين فى الأسرة - التى هى بدورها ، نتيجة من نتائج الافتقار الأساسى لإمكانية الاستفادة من المعلومات، وإمكانية التفكير النقدى). وفيما يخص ذلك، فإن النموذج الثانى (إعطاء الأولوية للمواقف البعيدة) هو بالقطع - بحكم طبيعته الأصلية - النموذج الأقوى. ولتوضيح ذلك بالأمثلة، فهناك حالة رواندا، حيث تم تدريب الأطفال على أن يكونوا «أرباب أسر»، ملزمين بالحفاظ على أهل بيتهم بعد وفاة الوالدين إبان حرب الإبادة العرقية. وكان الأطفال فيما بين العاشرة والرابعة عشرة يحضرون إلى مدارسهم نصف يوم فقط، لكى يكونوا قادرين على رعاية ذويهم. وكان هؤلاء الأطفال يشرعون فى الإضراب عندما كان معلمهم يريد تعطيل أو إيقاف النشاط الدراسى التكاملى، متذعرا بأن البرنامج الدراسى المقرر لم يتم تدريسه بالكامل. «إن الأنشطة التكاملية هى بالضبط الأنشطة الأكثر فائدة»، هكذا قال الأطفال.

اهتمامات على المستوى العالمى

وأكثر إلحاحا من ذلك، أن هناك - كذلك - هدف تنمية «المشاركة الفعالة للمواطن»

على المستوى العالمى، فى وجود خطر يهدد المحافظة الحقيقية على الجنس البشرى فى هذا الكوكب، حيث التقييم الكامل للتعليم من وجهة نظر تنمية مستدامة أمر بالغ الأهمية والحساسية. فكيف يمكن لهذا التحدى الرئيسى أن يواجهه؟. يمكن مواجهته بتدعيم ظهور الأفراد الذين يمتلكون أربع صفات أساسية (روجيه، ٢٠٠٦):

- ١ - أن يكونوا أكفاء، وراسخى الأقدام فى مجال خبرتهم.
- ٢ - أن يكونوا متمتعين بالشعور بالتضامن، وهم على استعداد للمساعدة فى سد الفجوة المتزايدة بين الأغنياء والفقراء.
- ٣ - أن يكونوا قادرين على تحليل القضايا الرئيسية، وقنوات اتخاذ القرار.
- ٤ - أن يكونوا راغبين فى أن يصبحوا مشتركين بمعنى الكلمة، وأن يتحدثوا بجرأة وصراحة: فمن ذا الذى يتجاسر أو يجرؤ على التعبير عن رأيه، أو يقول «لا» لشكل معين من أشكال العولمة. إن إثارة التساؤلات بشأن مدى وثاقة الصلة بإصلاح تعليمى فى هذا الصدد يختزل السؤال عن أى النموذجين سيكون أكثر فعالية فى تحقيق هذا الطراز من الخلفيات.

إن إدخال المواقف السابقة (القبلية) إلى العملية التعليمية أولاً (النموذج ١) يضع الأولوية - أساساً - تعويلاً على الاستقلال الذاتى للطالب، بالإضافة إلى تعليمه (أو تعليمها) الاجتماعى والمدنى (المتعلق بالحقوق المدنية). إن الهدف من عملية التنمية الإدراكية يجرى السعى إلى تحقيقه كذلك، لكن طريقة تحقيقه «متشعبة ومتباينة» (كما عرفها دينو، ١٩٨٠): يتعلم الطلبة: «كيف يفكرون» فى مواقف متعددة - على نحو صريح وجرىء - بدلاً من أن يتعلموا كيف يحلون مواقف ذات طراز معرف ومحدد، يقدمون من خلاله مآلديهم من قدرات، وعليهم أن يكونوا قادرين على حله. إن هذه العملية تأخذ أسبقية على النتيجة. فأولاً وقبل كل شىء، يتعلم الطالب كيف يتعلم. إن المواطن «المفكر» هو الذى يجرى تشجيعه ودعمه.

أما إدخال المواقف اللاحقة (البعدية) أولاً (النموذج ٢) فيؤكد بصفة رئيسية على تفعيل عملية التعلم الجارية فى سياق تحويلها إلى عمل. إن الغاية التى يسعى النموذج إلى تحقيقها تضع الأسبقية فوق أى شىء آخر، وهذه الغاية هى كفاءات الطلاب، التى يجب أن تكون قابلة للتحقق منها. إن المكون الاجتماعى الوجدانى واضح جداً، لأن التحدى هو تنمية مقدرة الطالب على التصرف فى موقف معين. إن هدف التنمية الإدراكية هو أمر يسعى النموذج إلى تحقيقه كذلك، ولكن بطريقة تقاربية (دينو، ١٩٨٠):

فالناتجة الأساسية المنشودة هي أن كل طالب - في سن معينة - سيكون قادرا على حل فئة معرفة جيدا من المشكلات. إن المواطن «الفاعل» هو الذي يجرى دعمه وتشجيعه. وضع المنهج الدراسي في سياق ما.. وإمكانية التغيير

من الجوانب المتعلقة بمسألة وثيقة الصلة الخاصة بمنهج دراسي ما الجانب المتعلق بما إذا كان المنهج يضع الحقائق الواقعة المحلية في الحسبان (Halaoui, 2005; Miled, 2003) ويعنى ذلك ضمنا معرفة ما هو مرغوب للنظام التعليمي من حيث السياق المحدد الذي يتحرك فيه، لاسيما من حيث الطرق التعليمية المستخدمة حاليا، والقيم الثقافية التي تقوم تلك الطرق عليها. إن هذا الجانب يتحدث بإيجاز عن الهوية الحقيقية للمعلمين^(٣)، بالإضافة إلى المشاعر المتعلقة بشرعية الإصلاح الذي يجرى إدخاله على مستوى النظام التعليمي (Bourgeoi & Nizer, 1995). وبعبارة أخرى، إلى أي مدى يمكن للمعلمين أن يتعاطفوا مع هذا الإصلاح ويعايشوه؟ إن إدخال المواقف الإشكالية القبلية في عملية التعلم يتلاءم - بدرجة أفضل - مع بعض المعلمين أكثر من غيرهم. فبعض المعلمين لا يستطيعون فهم طريقة أخرى للعمل، بينما يهرول آخرون للعودة إلى عاداتهم القديمة بمجرد أن يخف ضغط البرامج الجديدة، أو تتراخي قبضة التفتيش عليهم. وهذه ظاهرة تعرف باسم «التعود» *habitus*، كما حللها بوردييه (١٩٨٠).

أما النموذج الثاني - الذي يفضل إدخال المواقف البعيدة أولا - فهو، بطبيعته، أكثر احتراما لأسلوب المعلمين ذوي النزعة الفردية، وللممارسات الثقافية بمقياس ما - استهلاليا - كما أنه يتألف مع الطيف الكلي للممارسات التربوية، بما فيها تلك الممارسات المبنية على المشاركة، ونماذج النقل التواصل. إن المعلمين ينضمون طواعية إلى هذا الأسلوب - كما ثبت من خلال دراسات معينة، لاسيما دراسة أجراها في تونس ألتيه وديفيلاي عام ١٩٩٩. إن هذا التقييم يوضح أن أصحاب الشأن قد قبلوا - على وجه العموم - التغيير، الذي كان الإصلاح عاملا مساعدا على إبداعه من جانب هؤلاء المهتمين به، وأنه كان عاملا مساعدا محتملا لصياغة هويات مهنية جديدة.

الجوانب ذات الصلة وأساليب التقييم

يمكن لهذه الاعتبارات أن تلقى مزيدا من التطوير من خلال إدخال مشكلة تقييم الطلاب.

عندما يجرى إدخال المواقف القبلية أولاً (فى النموذج ١)، يكون التوكيد - بصفة خاصة - على تقييم عملية التعلم التكويني: ويكون ذلك فى الوقت الذى يتعامل فيه الطلاب مع المواقف المعقدة التى يمكن إجراء العوامل الضابطة لها، مع إعطاء الطلاب الذين يواجهون الصعوبات إمكانية التغلب على تلك الصعوبات (Legendre, 2004; Scallon, 2004). وعلى خلاف ذلك، فإن فهم ما ينطوى عليه التقييم الموثق خطياً مازال غامضاً بمعنى الكلمة فى بعض الأحيان: هل ينبغى أن تؤخذ الطريقة التى حل بها الطلاب المواقف التى كانت جزءاً من تمرين التعلم فى الحسبان؟ أو، على النقيض من ذلك، هل ينبغى أن يمنح الطلاب فرصة واضحة لإثبات قدرتهم على حل المشاكل الجديدة بأكملها؟ وقبل ذلك كله، ما المستوى الذى ينبغى أن يكون عليه الموقف المعطى للطلاب، إذا لم يكن معرّفاً من خلال خلفيات محددة؟ ومن أجل الحاجة إلى الدقة، وإلى حلول ذات مصداقية فى هذا الاتجاه، فإن المعلمين يلوزون فى أغلب الأحيان بالأشكال التقليدية لتقييم أداء الطلاب.

ويفاقم من هذا الغموض البرامج التى تجعل الكفاءات غير القابلة للتقييم بالدرجات هى نقطة الدخول، وهو أمر يراه كل الناس فى الوقت الحاضر شيئاً مضللاً. إن المعلمين غالباً ما يواجهون صعوبة فى تقييم تحصيل طلابهم: فكيف يمكن تقييم مثل هذه الكفاءات العامة مثل «احترام البيئة» أو «معالجة المعلومات»؟. إن مثل تلك المهارات يمكن تقييمها فقط من خلال أجهزة تتطلب اختبارات عديدة لكى تغطى كل حقائق الكفاءة غير القابلة للتقييم بالدرجات Transnersal competency. ففى نيوزيلاند على سبيل المثال، يتطلب تقييم الأبعاد الستة لكفاءة واحدة للبحث عن معلومات معينة ١٤ اختباراً على ثلاثة مستويات مختلفة^(٦).

إن هذا الغياب للنقاط المرجعية - فى النموذج الأول - المستخدم فى تقييم التحصيلات التعليمية له تأثير مفتقد لاستقرار المعلمين (وهذا أولى عواقبه)، لاسيما فى الدول التى يكون الانتقال فيها من فرقة دراسية إلى الفرقة التى تليها متوقفاً على تقييم للمستوى المحصل. وثمة عاقبة ثانية هى غياب هيكل علاجي محدد لمساعدة أولئك الطلاب الذين يواجهون صعوبات تحول بينهم وبين التقدم.

وعندما يكون إدخال مواقف معقدة بعدية هو نقطة الدخول (نموذج ٢)، فإن مسألة التقييم يجرى تبسيطها تلقائياً، حيث إن المواقف الفعلية التى يفترض فى الطلاب أن يكونوا قادرين على حلها فى نهاية تجربة التعلم هى أساس مثالى لإجراء تلك

التقييمات، كما أنها تماثل الخلفيات المتوقعة. وهكذا، فإن التقييمات تجرى على أساس المواقف المعقدة المنتقاة من فئة المواقف المعرفة طبقاً لعوامل ثابتة قياسية، ومعايير، ومؤشرات محددة (روجيبه، ٢٠٠٤؛ سكالون، ٢٠٠٤). وعلى مدى نحو عقد من الزمان، مازال هذا الشكل الجديد من التقييم يكتسب قبولاً عاماً، لأنه يحل المشكلة الشائكة المتعلقة بمدى وثاقة الصلة الخاصة بعملية التقييم: فالطلاب يتم تقييمهم من حيث مقدرتهم وكفاءتهم على حل مواقف معقدة مناظرة لخلفيات معرفّة، بدلاً من تقييم قدرتهم على إعادة إنتاج معرفة، أو تطبيق قواعد وتقنيات^(٧)، ومع ذلك، فحتى هذه النقطة، تمت إجابة بعض الأسئلة جزئياً فقط، لاسيما فيما يخص التكافؤ بين الاختبارات وبين صلاحيتها (روجيبه، ٢٠٠٤؛ دى كيتيل وجبرار، ٢٠٠٥)^(٨).

إن فعالية الإصلاح تعنى مقدرته على تحقيق الأهداف المكلف بها. ويوضع السؤال فى كل من الناحيتين الكمية والكيفية؛ فمن حيث الكم: على سبيل المثال «هل نتائج تحصيل الطلبة أفضل؟»؛ ومن حيث الكيف: على سبيل المثال «هل الاتجاهات السائدة من جانب الطلاب أكثر اتفاقاً مع القيم التى تأسست عليها البرامج؟»، وحيثما تكون الفعالية الداخلية موضع اهتمام، «هل الطلاب قادرون على نحو أفضل على الاستجابة لمتطلبات الحياة اليومية والمهنية، بالإضافة إلى مواصلة دراساتهم؟». وحيثما تكون الفعالية الخارجية موضع اهتمام. فماذا يقول البحث عن فعالية هذين النموذجين؟».

الفعالية، والمواقف القبلية

إن النتائج البحثية فيما يخص فعالية عمليات التعلم المبني على حل مشكلات المواقف القبلية متفاوتة. فبرغم أن هذا النوع من المناهج، قد أنتج - على نحو واضح - نتائج مهمة فى مرحلة التعليم العالى^(٩)، لاسيما فيما يتعلق بمتغيرات العملية، مثل استراتيجيات التنظيم الذاتى، واستراتيجيات التعلم (Galand et al., 2005) فإنه لم يسفر عن نتائج شاملة فى مرحلة التعليم الأساسى، كما تعكس ذلك درجات تحصيل الطلاب. إن تأثير ذلك - طبقاً للدراسات التى أجريت فى الدول الناطقة بالإنجليزية - غير حاسم على نحو واضح. ويؤكد زاهو ريك وآخرون (٢٠٠٠) أن المعلمين الفاعلين هم أولئك الذين تدعم ممارساتهم العملية، التعلم المهيكّل، بدلاً من التعلم الاكتشافى القائم على أنشطة حل المشكلات. أما شال (٢٠٠٠) - فيعد إجراءاته استعراضاً واسع المدى للدراسات التى تتمعن فى أكثر الطرق فعالية - يتفق فى الرأى مع تلك الخلاصات

النهائية. أما في مرحلة التعليم قبل المدرسي، فإن كونور وموريسون (٢٠٠٤) - بينما لا ينبذان فكرة تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي - يبرزان أهمية تعلم الحروف الهجائية، والعلاقة بين الحروف والأصوات، بالإضافة إلى التعرض المسبق للمفاهيم الرياضية الأساسية.

ومن المؤسف أن البحث العلمي في هذا المجال غائب في الدول الناطقة بالفرنسية. وسواء أكان ذلك راجعا إلى عدم الرغبة في تقييم المبتكرات، أو راجعا إلى الصعوبات القائمة في عملية فصل التأثيرات التي يسببها أحد المبتكرات التعليمية، ضمن عوامل أخرى تؤثر على الدرجات التحصيلية للطلاب، فإن النتيجة متماثلة: يبدو أنه لا توجد دراسة في «الوقت الحاضر تثبت أن ممارسات التدريس العملية المبنية على مشكلات المواقف القبلية (أو السابقة) لها تأثير إيجابي على درجات تحصيل الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي وعلى نطاق واسع. وعلى قدر علمنا، فإن الدراسات الوحيدة المتاحة هي تلك الدراسات التي تتضمن تعلم اللغة: على سبيل المثال، التدقيقات البحثية التي أجراها بريبون وجيرار (١٩٩٦) التي تثبت تفوق طريقة للقراءة مبنية على فك الشفرة على طريقة للقراءة الوظيفية. ويشير لايكوايز وجواجو (٢٠٠٠) إلى معوقات المنهج الفكري/البصري الذي يخفض (إلى الحد الأدنى) أهمية التدريس الصريح /المباشر للعلاقة بين الشفرة الشفوية والشفرة المكتوبة في تعليم القراءة للمبتدئين. إن هذه الخلاصات البحثية قريبة الشبه من الدراسات التي أجريت في الدول الناطقة بالإنجليزية.

الفعالية، والمواقف البعدية

فيما يخص إدخال المواقف البعدية المعقدة في العملية التعليمية (المواقف التكاملية)، فإن نتائج مثيرة للاهتمام تشرع في الظهور. ومع ذلك، فإن تفسير النتائج البحثية يتطلب الحذر، لأن هذا المنهج حديث (فهو موجود منذ نحو ١٥ عاما)، والنتائج البحثية المتاحة بشأنه مازالت متناثرة. ولقد أجريت حتى الآن ست دراسات في ست دول مختلفة^(١) (ألتيه، ديفيلاي، ١٩٩٩؛ آدين وروجيه، ٢٠٠٣؛ أمين، ٢٠٠٤؛ بيشو، لورون، ٢٠٠٥؛ ديديه وآخرون، ٢٠٠٥؛ راجونسون وآخرون، ٢٠٠٥). إن نتائج هذه الدراسات تبدو موثوقا بها من حيث أنها متقاربة في معظمها. فهي تحقق جوانب إيجابية عديدة من هذا المنهج من حيث مسألة الفعالية.

فأولا - على مستوى كفي - تتلخص الملاحظات البحثية المبداة من جانب المهتمين بالأمر على صحة هذه النتائج فيما يلي:

١ - من وجهة نظر التقييم التقويمي Formative evaluation، فإن للإصلاح قيمة كبيرة بوصفه وسيلة للتشخيص والتميز، تجعل من الممكن توصيف المشكلات التي يواجهها الطلاب الفرادي بدقة، مع إيجاد العلاجات المناسبة لها.

٢ - إنه تصاحبها مستويات ومعايير أعلى.

٣ - إن التقييم يتسم بقدر أعلى من وثاقة الصلة والموثوقية.

وبالمثل - على المستوى الكمي - فإن النتائج مشجعة جدا. فلقد شهد التحصيل الدراسي تحسنا كبيرا بين جموع كل فئات الطلاب، من الأعلى تقدما إلى الأدنى تقدما. ولقد أجريت محاولة في الكاميرون عام ٢٠٠٤ تتضمن ٣٠٠ مدرسة، مؤلفة من مجموعة حاكمة (قياسية) قوامها ١٥٠ مدرسة، ومجموعة تجريبية قوامها ١٥٠ مدرسة، وقسمت المجموعة التجريبية إلى مجموعتين فرعيتين متساويتين، ومارست المجموعة الأولى الإجراء العلاجي فقط، بدون النماذج التكاملية، بينما قامت المجموعة الثانية بالإجراء العلاجي، ولكن بعد تطبيق الوحدات التكاملية. وبينما كانت النسبة المئوية لمن قاموا بالإعادة في صفوف المجموعة الحاكمة ٣٦٪، كانت ٢٦٪ فقط في المجموعة الفرعية التي قامت بالإجراء العلاجي فقط، و١٩٪ في المجموعة الفرعية التي استخدمت الوحدات التكاملية والإجراء العلاجي معا. وفيما يخص اجتياز الاختبار بنجاح للوصول إلى المستوى السادس، كان معدل النجاح هو ٣٤٪، فيما يتصل بالمجموعة الحاكمة، و٤٠٪ فيما يتعلق بالمجموعة الفرعية التي قامت بإجراء علاجي فقط، و٤٧٪ للمجموعة الفرعية التي طبقت الإجراء العلاجي مضافا إليه النماذج التكاملية.

وفي تونس^(١١)، تمت مقارنة نتائج مجموعة كبيرة تضم ما يقرب من ٥٠٠٠ طالب في مجال (علم أصول التدريس التكاملية) من الذين تمت متابعتهم على مدى فترة التعليم المدرسي الأساسي مع تلك النتائج التي سادت في اختبارات مشابهة بين جموع الطلاب الذين ليسوا «خاضعين للتدريس التكاملية» (non - IP). ولقد تم الحصول على النتائج التالية:

١ - اعتمادا على فرع المعرفة، هناك زيادة كبيرة مقدارها ما بين ١٥ و ٣ نقاط من أصل ١٠ نقاط (تعتمد على فرع المعرفة) بين الطلاب في (الفصول الخاضعة

لدراسات علم أصول التدريس التكاملي) فى اختبارات تتضمن «المواقف».

٢ - زيادة مقدارها ٠.٥ نقطة من أصل ١٠ نقاط بين الطلبة فى فصول (تطبيق علم أصول التدريس التكاملي) بناء على اختبارات تتضمن المهارات الشخصية (نتيجة غير ذات شأن).

٣ - معدلات أعلى للحفظ عبر الزمن: فبدلاً من انحدار مستواه خلال فترة عطلة الصيف بنسبة تتراوح ما بين ٢٥٪ و ٣٠٪، أصبح الانحدار فى مستوى التذكر ما بين ١٪ إلى ٥٪ فى اللغات، و ٢٠٪ فى الرياضيات.

أما فى جيبوتى، وموريتانيا، ومدغشقر، فقد تم تجميع سلسلة من البيانات من خلال عينة دراسية لطلبة (حجرات دراسية تطبق علم أصول التدريس التكاملي) ومجموعة مكافئة من طلبة (حجرات دراسية لا تطبق علم أصول التدريس التكاملي)، مؤلفة من طلبة يدرسون طبقاً للمناهج الدراسية القديمة. والعنصر المميز بين المجموعتين هو تنظيم «وحدات القياس التكاملية» فى حجرات الدراسة التجريبية. وتم أداء التدريس القائم على المهارات الشخصية - ويقصد به تدريس محتوى موضوعى دراسى كلاسيكى - على نحو متساو فى كل حجرات الدراسة، ولكن بعد ٥ أو ٦ أسابيع، واجه الطلاب فى الفصول التجريبية ولمدة أسبوع كامل مواقف معقدة تنتمى إلى فئة المواقف المناظرة للكفاءة التى تجرى محاولة الإقناع بها.

وليس من الممكن، أو ما يدعى هنا أن نورد عرضاً مفصلاً للنتائج التى أحرزتها هذه الدراسات، التى أجريت فى سياقات مختلفة إلى أقصى حد، ومستويات مختلفة كل الاختلاف. وسنحصر أنفسنا فى عرض بيانات مجمعة (جدول ١)، مدركين أوجه القصور فى مثل هذا العرض. وبصفة خاصة، فإن المقارنات فى الإطار المحلى للدولة وحده - ممكنة، بمعنى أننا سنستعيد المقارنات بين الدول.

وفى قياس الفعالية، تتقارب النتائج تجاه نفس الاستنتاج: فتطبيق وحدات القياس التكاملية - بشرط التعامل المنهجى مع المواقف المعقدة - يجعل من الممكن كسب ما يقرب من نقطة ونصف نقطة من أصل عشر نقاط، أو ١٥٪ من الاختبارات الخاصة بتقييم الكفاءات المؤلفة من المواقف المعقدة^(١٢). إن كل الفروق التى تمت ملاحظتها كبيرة، أو كبيرة جداً. ففيما يخص هذه الدول المحرومة اقتصادياً، يعد متوسط تحسن مقداره ١٥٪ أمراً استثنائياً. وفى الحقيقة، يعنى ذلك أن كثيراً من الطلاب الذين كانوا يواصلون الفشل الدراسى، هم الآن قادرون على النجاح بفضل

منهج (أو أسلوب) الكفاءات الأساسية، وكذلك بناء على اختبارات ذات ترتيب تصنيفي أعلى.

وتتعلق هذه النتائج بالمراحل التمهيدية التجريبية لتطبيق علم أصول التدريس التكاملية. وفي الوقت الحاضر، يجرى الحصول على النتائج التالية للارتقاء إلى المستوى القومي (الوطني) كما هو الحال في جيبوتي والجاون. وحيث يشكل إدخال وحدات القياس الخاصة بعلم أصول التدريس التكاملية التغيير الوحيد المنجز في هذه الأنظمة التعليمية، فإن جزءا كبيرا من هذه الفتائج - إن لم تكن جميعا - يمكن أن يعزى (على نحو معقول) إلى إدخال تلك الوحدات القياسية.

ففي الجابون، حيث جرى تطبيق علم أصول التدريس التكاملية منذ ٣ سنوات على المستوى القومي في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي (CP1)^(١٣)، ارتفعت معدلات النجاح من ٥٣٪ عام ٢٠٠٣ إلى ٦٨٪ عام ٢٠٠٦، بما يمثل زيادة مقدارها ١٥٪^(١٤). وهناك خبرة غير كافية للقول بأن هذه الزيادة ستتأكد في المرحلة الثانية، من التعليم الابتدائي (CP2)، والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي (CE1)، حيث تم إدخال تطبيق علم أصول التدريس التكاملية على مستوى النظام التعليمي في وقت أحدث، ولكن النتائج الأولية تشير إلى نفس الاتجاه.

وحالة جيبوتي - كذلك - أكثر تشويقا، لأن علم أصول التدريس التكاملية - في هذه

Country	Levels tested	Sample size	Gain, IP in Language 1 ^a	Gain, IP in French (L2)	Gain, IP in Mathematics	Gain for IP group: overall average
Djibouti	2nd AF	IP (161); N-IP (174)	/	+1.37 pts over 10	+1.42 pts over 10	+1.39 pts over 10
Mauritania	6th AF	IP (133); N-IP (104)	+0.43 pts over 10	+1.23 pts over 10	+2.16 pts over 10	+1.27 pts over 10
Madagascar	1st AF	IP (676); N-IP (352)	+0.92 pts over 10	/	+1.26 pts over 10	+1.09 pts over 10

^aMauritania: language = Arabic; Madagascar: language = Malagasy.

جدول (١): يوضح متوسط إحرار ما فوق أكثر من ١٠ نقاط في الاختبارات المبينة على المواقف الصعبة (حيث IP = عينة دراسة في علم أصول التدريس التكاملية، وN-IP = عينة قياسية حاكمية في علم أصول التدريس غير التكاملية).

الدولة - تم إدخاله على مستوى نظام التعليم كله، فى كل المدارس الابتدائية. وتحدث النتائج عن نفسها: فمعدل النجاح فى فصول المرحلتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائى الذى كان فى حدود ٤٠٪ عام ٢٠٠٤ - ارتفع إلى مايقرب من ٨٠٪ فى عام ٢٠٠٥. وبعبارة أخرى، فإن النسبة المئوية للطلاب الذين كانوا قد اكتسبوا الكفاءات الأساسية لمواصلة الدراسة إلى المرحلة الثالثة أو الرابعة من التعليم الابتدائى، ارتفعت من ٤٠٪ إلى ٨٠٪ خلال ثلاث سنوات. إن هذه النتائج مشجعة، لاسيما إذا ما أخذنا فى الحسبان أن الطلاب الذين نجحوا كانوا يمتلكون - حقا - الكفاءات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليمهم قداما .

ومرة أخرى - فيما يتصل بجيبوتى - تعين على الطلاب المنقولين من الفرقة السادسة فى التعليم الابتدائى (تدريس غير تكاملى)، ومن الفرقة الخامسة الابتدائية (الخاضعة للتدريس التكاملى) فى يونية/حزيران عام ٢٠٠٦ أن يجتازوا نفس الامتحان لدخول المرحلة الثانوية على مستوى القطر كله. أما معدل النجاح للطلاب الذين لم يخضعوا لبرامج أصول التدريس التكاملى فهى ٥٤٪ تقريبا بعد ٦ سنوات من التعليم المدرسى، و٧٨٪ فيما يخص الطلاب الذين أمضوا خمس سنوات من الدراسة التكاملية بالمدارس^(١٦). إن هذا يعنى أن الطلاب الذين تم التدريس لهم باستخدام علم أصول التدريس التكاملى كان لهم - بعد ٥ سنوات من الدراسة - معدل نجاح أعلى بمقدار ٢٥٪ تقريبا عن أولئك الذين تلقوا تعليما تقليديا لمدة ٦ سنوات. إن هذه النتائج الأولية تظل صحيحة ومؤكدة وتحتاج إلى مزيد من التحليل للنظر فيما إذا كانت هناك عوامل أخرى يمكن أن تفسر تلك النتائج الأفضل بكثير التى حققها علم أصول التدريس التكاملى.

إن الدروس المستفادة هى:

- يبدو أن الاعتماد على المواقف القبلية المعقدة له تأثير غير مؤكد من حيث تحسين معدلات تحصيل الطلاب.
- أما الاعتماد على المواقف البعيدة المعقدة (علم أصول التدريس التكاملى) فيبدو أن له تأثيرا موات على نحو لامجال للتشكيك فيه على نقاط (أو درجات) تحصيل الطلاب: ارتفاع المتوسط من ١٥٪ إلى ٢٥٪.

كيف يمكن تفسير النتائج الإيجابية للنموذج (٢)؟

توجد ثلاثة تفسيرات رئيسية للفعالية الأضعف التى حققها إدخال طريقة المواقف

القبلية على امتداد نظام التعليم كله. أما السبب الأول فهو نظري، متعلق بالمفهوم الحقيقي للتعليم. وأما السبب الثانى فهو تربوى، متصل بنسبة العمل الفردى المطلوب من الطالب. وأما السبب الثالث فهو تنظيمى، متعلق بمدى تعرض المعلم للتفكير الابتكارى، ومدى فهمه الكلى له.

مفهوم التعلم: أولاً، هناك تفسيرات تربوية أو نظرية للفعالية المختلفة لهذين النموذجين. فمما لاشك فيه أن الأطفال يحتاجون إلى تمارين نظامية وتحليلية من وقت إلى آخر، لاسيما عندما تكون أعدادهم فى الحبرات الدراسية صغيرة (جبرار وروجيه، ٢٠٠٣). إنهم يحتاجون أيضا إلى أن يجعلوا لما يتعلمونه معنى، لربط الأنواع المختلفة للتعلم فى أذهانهم، ولدمجها فى بناء إدراكى Cognitive structure (أوسوبيل، ١٩٦٨؛ وريجيلوث وشتاين، ١٩٨٣). إن منهج «علم أصول التدريس التكاملى» يشبع هاتين الحاحتين. وعلى النقيض من ذلك، فإن المنهج الذى يعطى أولوية للمواقف القبلية المعقدة يولد قدرا معينا من الارتباك والتشوش فى عقول الطلاب، لاسيما عندما لا يكون التدريب العملى المتضمن مواقف معقدة متبوعا - دائما - بتمارين نظامية وتحليلية. ومع ذلك، فحيث إن هذا المنهج مستهلك لكثير من الوقت، ومبنى على أيديولوجية اجتماعية بنائية تعتبر العمل النظامى المنهجى القائم على المهارات الشخصية شيئا محظورا، وأن المهارات الشخصية يراد أن تكون خالية من المعنى، فإن حاجات الطلاب يجرى تجاهلها، وفعاليتهم - على مستوى مجموعة معينة من الطلاب - تتأثر سلبيا.

كمية العمل الفردى الواقعة على عاتق الطالب: ثمة سبب ثان يتعلق بالمقدار النسبى من العمل الفردى المفروض على الطالب، والذى هو كبير بصفة خاصة فيما يخص المواقف البعيدة التى يتم حل معظمها حلا فرديا. أما فيما يخص المواقف القبلية - فى تلك الأثناء - فإن التمرين يتم أدائه غالبا فى شكل مجموعات: إذا لم يتبعه تعامل فردى مع مواقف بعيدة، فإن كمية العمل الواجبة على الطالب تكون غير كافية، مما يكون له تأثير مباشر على أدائه (أو أدائها).

إمكانية الاستفادة من التفكير الابتكارى من جانب المعلم: وأخيرا، فإن استخدام المواقف القبلية له متطلباته القوية إذا ما طبق تطبيقا صحيحا:

١ - إنه يتطلب مستوى عاليا من التأهيل من جانب المعلمين.

٢ - يتطلب بيئة مواتية وأوضاعا ملائمة للمراد تطبيقه.

٣ - يجعل من الصعب جدا تقييم تحصيل الطلاب، ومن ثم فهو يعوق الإجراء العلاجي الفعال للطلبة منخفضى المستوى التحصيلي، ممن يعانون صعوبات دراسية.

ففى سياقات معينة، وعلى تدرج تعليمي معين، يكون من المشوق حقاً البدء بإدخال المواقف القبلية، بشرط أن تكون هناك عوامل بيئية وضعية معينة حاضرة، ومن ذلك، على سبيل المثال، أعداد صغيرة من الطلبة فى حجرات الدراسة، ومعلمون مؤهلون جيداً، ومواد مستخدمة فى التدريس/التعلم وافية بالمراد. إن هذه العوامل تكون أكثر تهيؤاً للوجود فى المدارس التى تستفيد مما يعرف بإجراءات «التمييز الإيجابى»، أو تدابير الدعم الخاص، كما هو الحال فى المعونة المقدمة لمدرسة أو لمجموعة مدارس من جانب إحدى المنظمات غير الحكومية.

ولكن، على مستوى نظام التعليم المدرسى ككل، يكون الموقف مختلفاً كل الاختلاف، لأن المعلمين يجب أن يكونوا ذوى مستوى تدريب عال إذا كان استخدام المواقف القبلية هو من أجل الحصول على نتائج إيجابية: وإذا فهم هذا الأسلوب فهما خاطئاً، فقد يؤدى إلى مزيد من المشكلات، بما يفوق الحلول. وعلى سبيل المثال، ففى دول نامية معينة، تم استبدال عملية «لامارتينييه»^(١٧) بعملية تستخدم مواقف بحثية مفتعلة، حيث يجعل المعلمون الطلاب يعملون فى مجموعات كل منها مؤلف من ستة، أو سبعة، أو حتى ثمانية أو عشرة طلاب؛ وهذا يعمل عملاً معاكساً تماماً لفعالية المواقف القبلية التى هى مفرطة الحساسية للتغيرات التى تحدث فى الطريقة التى تطبق بها. وماهو مقبول أو مرغوب على مستوى فردى، أو فى أوساط خاصة ليس من ثم - بالضرورة - مقبولا أو مرغوبا فيه على مستوى النظام بأكمله - المخالف تماماً لذلك.

وعلى النقيض من ذلك، فإن إدخال المواقف البعيدة هو ابتكار فى متناول كل معلم، ومفهوم على نحو أفضل لدى كل المعلمين، لأن التكليف فيه واضح: على الطلاب أن يحلوا المواقف التكاملية على نحو فردى. إن الفعالية المحسنة لكل الطلاب هى نتيجة مباشرة لهذه العوامل المتصلة بالطلاب من ناحية، والعوامل المتصلة بالمعلم من ناحية أخرى.

عدالة الإصلاح

تشير عدالة الإصلاح إلى الفوائد الشخصية التى تعود على الطلاب والمعلمين: هل يحصل الطالب الأقل تقدماً عند بداية التطبيق على فوائد هى - على الأقل مساوية أو

أكبر من تلك التي يحصل عليها الطلاب الأكثر تقدماً؟. وهل يؤدي الإصلاح إلى تضيق الفجوة بينهما أم إلى توسيعها؟.

إن الفعالية والعدالة التعليميتين فكرتان تلاحظان على نحو متزايد من جانب الباحثين في مجال التعليم، بما يوجب اعتبارهما شيئين لا ينفصلان عن بعضهما البعض (Sall & De Ketele, 1997; Solaux, 2005).

وفى الحقيقة، فإن أفضل وسائل زيادة فعالية أنظمة التعليم المدرسية - وفقاً لما يقوله هؤلاء الكتاب - هى عن طريق تحسين أداء كل الطلاب، لاسيما الحاصلين منهم على أقل الدرجات، ومن هنا يتأتى بلوغ درجة أعلى من العدالة.

العدالة والمواقف القبلية

فى العالم الناطق بالإنجليزية، أجريت دراسات عديدة حول العلاقة بين العدالة التعليمية وإدارة المواقف القبلية. ففى مجال التدريب المهنى vocational training، أجرى بالدوين وفورد استعراضاً بحثياً (١٩٨٨) يتضمن سبع دراسات عن تحول الكفاءات فى بيئة عملية. ومن بين المتغيرات محل الدراسة، ثبت هذان الكاتبان التربويان كيف أن مواقف التعلم المقترحة يجب ألا تتجاوز مستوى المتعلمين بقدر كبير جداً إذا كان للتحول إلى محيط العمل التعلمى أن ينجح ويتواصل: يبدو أن مواقف التعلم ذات الدرجة العالية من التعقد قليلة الفائدة للمتعلمين ذوى مستويات المهارة المنخفضة.

أما عن التعليم الأساسى، فإن البحوث التى أجريت فى الدول الناطقة بالإنجليزية تبين أن المناهج التربوية التى ركزت اهتمامها على التعلم المبني على مشروع معين قد تكون أقل فعالية من المناهج القائمة على التعلم المرتبط بالموارد التعليمية السابقة (القبلية)؛ لاسيما فيما يخص الطلبة ذوى مستويات التحصيل المنخفضة. ويثبت ديلبيت (١٩٩٥) أنه لمساعدة الطلاب ذوى الخلفيات المحرومة اجتماعياً /ثقافياً، فمن الأفضل التعويل على طرق التدريس الواضحة التى تمارس وتلقى تعزيزاً ودعمها داخل البيت، بدلاً من التعليم المبني على «صوت حجرة الدراسة» التى لا يستفيد بها إلا أولئك القادرون على أن يؤقلموا أنفسهم على ذلك النوع من الخطاب التعليمى فى بيوتهم.

وتوجد دراسات قليلة فى العالم الناطق بالفرنسية. ويبدو أن النتائج البحثية

الخشيلة المتاحة تشير إلى اتجاهات متنوعة. ففي مستوى التعليم العالى (المرحلة الثانوية)، يبدو أن منهج «إعطاء الأولوية للمواقف القبلية» (النموذج ١) يثمر فعالية متحسنة، ولكن هذا التحسن مقترن بانخفاض مستوى العدالة التعليمية (Galand & Frenay, 2005).

أما فى مرحلة التعليم الأساسى، فإن النتائج المحدودة المتاحة تشير إلى اتجاهات متنوعة، تبعا لفرع المعرفة أو الدراسة. ففيما يخص تعليم القراءة، يبدو أن المناهج التى تفضل التعرف المباشر على الكلمة - متخطية المرحلة التحليلية - تعوق الطلاب ذوى الخلفيات المحرومة اجتماعيا (Braibant & Gerard, 1996) - وعلى نقيض ذلك، فيما يتصل بهجاء الحروف، يبدو منهج المواقف القبلية أكثر عدالة، كما تكشف عنه استقصاءات Allal وآخرون (١٩٩٩).

العدالة والمواقف البعدية

فيما يخص إدخال المواقف البعدية (المواقف التكاملية)، فإن نتائج معينة، من حيث العدالة، تشرع - كذلك - فى الظهور.

ففى الجابون، تثبت التجربة أن إدخال نتائج علم أصول التدريس التكاملى تثمر قدرا أكبر من التحسين بين صفوف التلاميذ الذين يذهبون إلى المدارس لأول مرة، والباقيين للإعادة، مقارنة بأولئك الذين كانوا منتظمين فى مرحلة التعليم قبل الابتدائى.

أما فى جيبوتى، فإن النتائج كما يلى:

■ تبين دراسة سبق ذكرها كسبا تحصيلىا أعلى بكثير لدى الطلاب ذوى مستويات التحصيل المنخفضة إذا ما قورنت بالمستويات العليا، لاسيما فيما يخص تعلم الكتابة (أوين وروجيه، ٢٠٠٣).

■ يوضح بيشو ولورون (٢٠٠٥) كيف يعتبر مسؤولو النظام أن هذا الإصلاح يفيد الطلاب المحرومين اجتماعيا أكثر من الطلاب المنتمين إلى الفئات الاجتماعية الأخرى.

■ يبدو أن نتائج امتحان التأهيل للمستوى السادس فى يونية/حزيران عام ٢٠٠٦ توضح أن التحسينات التى أنجزت كنتيجة لتطبيق علم أصول التدريس التكاملى فى المناطق الحضرية كبيرة وذات شأن، ولكنها - كذلك - أكبر شأنا ودلالة فى المناطق

الريفية.

إن الكسب المتحقق فى مجال العدالة التعليمية مرتبط - جوهريا - بتطبيق أسلوب وحدات التعلم التكاملية : فمن ناحية، ليست هناك «مواقف قبلية»، حيث إن الغالبية العظمى من المعلمين يعتمدون على التطبيقات العملية فى التدريس المبنية على طرق نموذج نقل المعلومات إلى الطالب فيما يخص تعلم المحتوى الدراسى المنفصل فيما بين خدمتين من الدراسات التكاملية، ومن ناحية أخرى، لم يتم إدخال ابتكار رئيسى آخر خلال تلك الفترة.

لماذا يوجد تقدم فى عنصر العدالة التعليمية فى النموذج (٢) دون النموذج (١)

إن أسباب التقدم فى مجال العدالة الاجتماعية فى النموذج (٢) هى - على وجه العموم - واحدة، كما هو الحال فى الأسباب التى تفسر التقدم فى عنصر الفعالية. فبما أن الطلاب ذوى مستويات التحصيل المنخفضة يستفيدون بصفة خاصة فى كلتا الحالتين، فإن كلا من العدالة والفعالية تتأثران:

١ - إن وجود مراحل مهيكلية يفيد الطلبة منخفضى المستوى، الذين يحتاجون هذه المرحلة التعليمية لتحسين أبنيتهم المعرفية (أو الإدراكية).

٢ - إن التوكيد على العمل الفردى - لاسيما خلال المرحلة التكاملية - يفيد، بصفة خاصة، الطلبة ذوى المستويات المنخفضة، لسبب بسيط هو أن الطلاب الأفضل مستوى قادرون على نقل أثر التحصيلات الدراسية على نحو عفوى. ويمكن للمدرسة مساعدتهم خلال هذه العملية لكى تحسن جودة عملية النقل، لكن ذلك أمر لاغنى عنه بأية حال من الأحوال. أما الطلبة منخفضو المستوى الذين هم - فى تلك الأثناء - غير قادرين على نقل أثر تحصيلاتهم على نحو عفوى، فإنهم يحتاجون إلى المدرسة لكى تعطيهم فرص النقل. إن المواقف التكاملية تمنح تلك الفرص.

٣ - إن الابتكار الذى يفرض أوضاعا تطبيقية أقل متاح بدرجة أكبر لكل المعلمين.

العدالة التعليمية وآليات التقييم

لاستكمال هذه النتائج البحثية، تظهر دراسات أخرى نتائج مثيرة للاهتمام فيما يخص العلاقة بين العدالة وبعض أنواع الاختبارات المستخدمة فى تقييم أداء الطلاب

(Rey et.al., 2002, 2003; Letor & Vandenberghe, 2003). ولقد بحثت هذه الدراسات مسألة ما إذا كان تقييم الطلاب من حيث المهارات الشخصية («اختبار المهارات الشخصية») أو من حيث المواقف («اختبار المواقف التعليمية») قد كان له تأثير على مسألة العدالة أم لا.

وقد تبدو هذه الدراسات كأنها تدل على أن الطلبة منخفضى المستوى، أو الطلبة ذوى الخلفيات المحرومة اجتماعيا، لم يكونوا، بأية حال، أقل نجاحا فى اختبارات «الكفاءة»، مقارنة باختبارات المهارات الشخصية - التى هى على النقيض من ذلك. ويفسر هذا عن طريق العامل الثقافى: فالطلاب الذين يعيشون وضعا ثقافيا أغنى بالمحفزات لديهم فرصة أفضل لأن يكونوا ناجحين فى اختبارات «المهارات الشخصية»، بينما فيما يخص حل المشكلات، يكون كل الطلاب على قدم المساواة، مهما كان أصلهم الاجتماعى الثقافى.

وهكذا فيما يتصل بالتقييم التحصيلى - فإن حقيقة استخدام اختبارات «المواقف» ليست هى الأوثق صلة بالأمر فقط، بل إنها الأكثر عدالة كذلك.

فعالية عملية الإصلاح

يجب إثارة سؤال إضافى، هو السؤال المتعلق بالفعالية، ففيما يخص نظام تعليمى معين ذو موارد محدودة، ومن ثم قدرة محدودة على إنجاز إصلاح تعليمى ما، أى المدخلات، سيحقق الرقم الأفضل لـ «نسبة التكلفة/العائد»؟.

الجهد اللازم لتدريب المعلمين

يتعلق الجانب الأول من هذا الأمر بعملية إشراك المعلمين، وبذل الجهد لتدريبهم. إن خطط إدخال المواقف القبلية على مستوى القطر تفترض - سلفا - جهدا تدريبيا كبيرا، كما قد تكون لها نتائج غير مؤكدة، أو - على أية حال - متنوعة ومتمايضة، تبعا للسياق، كما سبق القول. وفى العالم الغربى، توجد نسبة كبيرة من المعلمين سترتاح بطبعها للاندماج فى منهج تعليمى يعتمد على الطرق التشاركية، وعلى التداخل المعرفى بين فروع العلوم المختلفة، وعلى التعلم المبنى على مشروع معين، فكم عددهم؟. ثلاثة أرباع؟. ثلثان؟. من الصعب القول، ولكنهم - على أية حال - عدد كبير^(١٧). ومع ذلك، توجد آليات تنظيمية تلزم المعلمين بإيجاد أنفسهم فى الموضوع البحثى،

وبأن يطوروا تقنياتهم التدريسية: التنافس بين المدارس، الضغط الذى يمارسه الآباء.. إلخ. ومع ذلك، فإن التطبيقات العملية الجديدة تستغرق وقتا طويلا - بصفة عامة - لكي تصبح مثبتة على نحو متين، صامدة أمام الزمن. فمن المقدر أنها تستغرق ما بين خمسة إلى عشرة أعوام على الأقل، فيما يخص المعلم، لينتهج أسلوب التعلم المبنى على مشروع معين، بدلا من الممارسات التدريسية العملية المبنية على التطبيقات العملية الخاصة بنموذج النقل Transmission model.

ففى الدول النامية، نجد أنه ليست - فقط - تلك النسبة من المعلمين التى هى، لأسباب مختلفة، لاتريد تغيير ممارساتها التدريسية العملية إلى ما هو أفضل، بما يرجع - جزئيا - إلى الأحوال التى تعمل فيها^(١٨)، ولكن - كذلك - لاتوجد الآليات التنظيمية فى أغلب الأحوال.

أما النموذج الثانى، فإنه يجعل من الممكن للمعلم أن يغير ممارساته التدريسية العملية خلال مرحلتين. أولا، يكون التوكيد على التكامل. فيقوم المعلم بأداء التعليم القائم على المهارات الشخصية طبقا للإجراء المعتاد. أما الطرق التشاركية فى عملية التعلم فليست مطلوبة. فما هو مطلوب هو أن يتم إمداد الطلاب - فى فترات منتظمة - بمواقف معقدة يستخدمون فيها مهاراتهم الشخصية التى اكتسبوها من قبل، سواء أكان ذلك يتعلق بالمعرفة، أو الخبرة، أو مهارات الحياة - تلك هى حزمة المهارات التكاملية. وفى المرحلة الثانية، يطلب من المعلمين تعديل ممارساتهم العملية اليومية بحيث تتحول تدريجيا نحو الطرق القائمة على المشاركة الطلابية، بصفة خاصة - ولكن بسرعتهم الخاصة، وطبقا لأسلوب التدريس الشخصى لكل معلم. إن هذا التغيير من شأنه أن يجعل من الممكن الحفاظ على التوازن بين إحداث التغيير، واحترام السرعة التى يمكن للمعلمين أن يستوعبوا بها التطبيقات العملية الجديدة فى حجرة الدراسة.

إن هذه الاستراتيجية تجعل من الممكن تركيز جهود التدريب أولا على تثبيت دعائم وحدات القياس التكاملية بغير قلق، فيما يخص تغيير التطبيقات العملية المتصلة بتعلم المحتويات الدراسية المنفصلة. ويستغرق ذلك التثبيت ما بين ستة أشهر وستين على الأكثر. أما الآن، فلهذه الوحدات القياسية التكاملية ينسب الفضل فى التأثير الإيجابى على تحصيل الطلاب، كما ذكر آنفا. فما إن يتم تثبيت دعائم هذه الوحدات حتى يجرى تشجيع المعلمين على أن يشرعوا فى تهيئة أنفسهم

للتطبيق العملى فى حجرة الدراسة، مالم يأخذوا زمام المبادرة بأنفسهم لتغيير شكل تلك التطبيقات. وفى الحقيقة، فمما يحدث غالبا أن يتساءل المعلم - الذى يطبق أساليب تدريسية أخرى خلال تطبيق وحدات القياس التكاملية - لماذا لا ينبغي أن تدمج تلك التطبيقات الجديدة فى المنهج الدراسى على امتداده، وبدلا من الاستمرار فى استخدام التدريس القائم على المحاضرة، يجرى تحويل المعلم إلى متعلم لكيفية تطبيق أسلوب التعليم التقدّمى الذى يضع كل طالب فى مركز عملية التعلم^(١٨).

ومن ثم، فإن النموذج الثانى - نظرا لأنه يتضمن جهدا أقل، ونتائج أكبر وأفضل، يثبت أنه هو النموذج الأكفأ.

مواد التعليم/التعلم

يتصل جانب ثان من ذلك بالمواد المستخدمة فى التعليم/التعلم المطلوبة لعملية الإصلاح.

إن إدخال المواقف القبلية (المواقف التعليمية الخالصة) لا يحتاج - بالضرورة - إلى قدر كبير من مواد التعليم/التعلم: وثائق جيدة متعددة للبحث، ومواد تعليمية من البيئة المحيطة بالطالب. ومن الأمور المعوقة للإنتاج التعليمى ربط هذه الأنشطة البحثية بالاستهلاك المبالغ فيه للمواد التعليمية، مما يمثل مصدرا كبيرا للكسب لدى الناشرين، ومتعهدي الإمدادات الدراسية: الملفات، والكتب الدراسية، والحاسبات الإلكترونية، والمجلات.. إلخ، مما يثير الشك فى مدى تأثير الاعتبارات الاقتصادية على إصلاحات معينة، على نحو مفزع للتربويين الذين دعموا - حقا - الإصلاح، والذين يؤكدون مرارا وتكرارا على ضرورة استخدام مواد تعليمية واقعية، وعملية، وحياتية.

أما إدخال المواقف البعيدة (المواقف التكاملية) فله مثال من حيث المواد التى يتطلبها. فلتدريب الطلاب على أن يكونوا فاعلين، يجب عليهم أن يستغنوا عن الأدوات المطلوبة لحل المواقف المعقدة، لأنهم يستطيعون - فقط - تحقيق الكفاءة من خلال تعلم كيفية حل المواقف الإشكالية اعتمادا على أنفسهم. وفى دول عديدة تم تطبيق هذا الأسلوب فيها، أمكن التغلب على هذه العقبة عن طريق إمداد الطلاب بـ «كراسة المواقف المعقدة»، بالإضافة إلى الكراسات المعتادة، مما يجعل من غير الضرورى تغيير الكتب المدرسية المقررة على وجه السرعة. وليس من الأمور القابلة للتأجيل إلى وقت لاحق إدخال الوحدات القياسية التكاملية فى سياق الكتب المدرسية المقررة. إن هذه العملية

يمكن أن تقتزن بالمستوى التالى من التأمل، أى بالمستوى المتعلق بتكامل المباحث والفروع الدراسية (Peyser et al., 2006).

وختاماً للمناقشة فيما يتصل بالكفاءة، يمكن القول إن النموذج (٢) أكثر كفاءة فيما يتصل بكفاءة الاستراتيجيات، أما النموذج (١) فهو الأكفأ من حيث كفاءة استخدام المهارات الشخصية.

الخلاصة

هل هذان النموذجان غير متوافقين؟

أوجه التشابه

يتقارب هذان النموذجان على نحو لا يستهان به. فبحكم التعريف، يتفق النموذجان على ضرورة إقامة هياكل تعليمية محددة لتدريب أفراد مستقلين التفكير والإرادة، ومبدعين، ومسؤولين، وذوى تفكير ناقد. كما يتفقان على المنزلة التى يجب أن توضع فيها (مسألة التعقد) فى عملية التعلم، كما أن كليهما مهتم بجعل تجربة التعلم مسألة ذات معنى، عن طريق تدعيم دافعية الطلاب، وجعلهم أكثر قدرة على ربط معرفتهم السابقة بما يتعلمونه لاحقاً عن طريق إعطائهم مواقف للتعامل معها تبين لهم قيمة مايفعلونه فى حجرة الدراسة.

كما أن كلا النموذجين يهدف إلى استدامة اكتساب المعرفة. إنهما يناضلان من أجل رؤية للتعليم بوصفه استثماراً طويلاً الأجل، وللمدارس بوصفها محفزات حقيقية للدمج الاجتماعى لكل فرد فى المجتمع. ويمكن لكل هذه الأهداف أن تقتزن بمفهوم التنمية المستدامة، الذى هو الاهتمام المركزى لكل شخص فى يومنا هذا. فى منظمة اليونسكو بصفة خاصة - ويمكن أن يشار إلى ذلك النوع من التعليم بوصفه التعليم المستدام sustainable education.

أوجه الاختلاف

بالرغم من هذه التشابهات، فإن النموذجين يختلفان فى جوانب عديدة. ويتعلق أول الفروق بالطريقة التى يجرى بها تعريف الكفاءة، ففى النموذج (١) - حيث الأولوية «للمواقف القبلية» ينصب التوكيد على كفاءات تحشد فيما يتصل بعمليات التعلم: البحث عن المعلومات، معالجة المعلومات، التفاعل مع الطلاب، تعلم

كيفية التعلم.. وهلم جرا. أما فى النموذج (٢)، الذى يبدأ بإدخال المواقف البعيدة المعقدة أولاً، فإن «الكفاءات» تتألف مما يجب على الطالب أن يمتلك ناصيته فى نهاية عملية التعلم. وهكذا، فإن التوكيد ينصب على الخلفيات المعرفية النهائية المنتظرة من كل طالب، سواء من حيث امتلاك المعرفة اللازمة لـ «الفعل» فى الحياة اليومية، فى وضع من أوضاع العمل، أو فى مواصلة مزيد من الدراسات. إن النتيجة المنشودة هى - بالأحرى - تفعيل المعرفة.

كما أن النموذجين يختلفان فى كيفية تقييم تحصيلات الطالب. ففي النموذج (١)، يكون التقييم - فى جوهره - تقييماً تقويمياً منصبا على الاستراتيجيات التى يستخدمها الطالب. كما أنه يكون فى أغلب الأحيان - مرتبطاً بتقييم أكثر كلاسيكية لمصادر التعلم، التى مازالت تستخدم، غالباً، بوصفها شرطاً لمنح شهادة دراسية معينة. أما فى النموذج (٢)، فإن كلا من التقييم المرتبط بشهادة دراسية، والتقييم التقويمى يوجه - على نحو أساسى - إلى امتلاك ناصية المواقف المعقدة لمستوى معين، مناظر للخلفيات المنتظرة من الطالب. وهكذا، فإنه يقارن تحصيل الطلاب بالخلفيات المنتظرة منهم.

هل يعد أحد النموذجين أفضل من الآخر؟

إن النظام التعليمى الذى هو بصدد إدخال هذه الابتكارات فيه - كما أوضحنا من خلال النموذجين اللذين استعرضناهما آنفاً - يتوقف على مزيد من القضايا - قضايا تتعلق بالسياسة العامة للنظام، وأخرى تتعلق بنوع المجتمع الذى يسعى إلى بنائه، بالإضافة إلى قضايا تتعلق بأداء نظام التعليم فى وقت معين، وبالطرفة النوعية التى يمكن توقع إنجازها دون إفراط فى التفاؤل، مع أخذ الموارد المتاحة فى الحسبان، لاسيما مستوى تدريب المعلم، والأحوال العامة التى يعمل فيها.

لا يمكن القول - على وجه اليقين المطلق - بأنه من المفضل لنظام تعليمى ما أن يلجأ إلى النموذج (١) أو النموذج (٢). فكل النظامين له مزايا وعيوب. وتوضح المناقشة الآتية - مع ذلك أن النموذج الذى يعطى أولوية لـ «المواقف القبلية» يبدو أكثر ملاءمة للاتباع فى التعليم العام (التعليم فوق الثانوى غير المتخصص، أو التعليم الجامعى). وهو ملائم بصفة خاصة للمجالات ذات المستويات المفاهيمية العالية من التعليم، مثل الهندسة المدنية، والفلسفة والرياضيات، وهى مجالات يتركز الاهتمام فيها على

تنمية الفكر المحض، ويكون المتعلمون فيها قادرين على هيكلة المعرفة المطلوبة بأنفسهم.

أما في حالة التدريب الحرفي والتقني، فإن النموذج (٢) هو الأفضل اتباعاً، من حيث إن المواقف التكاملية تتربط على نحو طبيعي مع المهارات الحرفية التي يجب تنميتها.

أما عن التعليم الأساسي، فإن النموذج (٢) - البيداغوجيا التكاملية - التي تقترح البدء بإدخال المواقف البعدية على مستوى نظام التعليم بأكمله، يبدو أنها ملائمة بصفة خاصة لضمان اكتساب المهارات الأساسية، ألا وهي القراءة، والكتابة والحساب. كما أنها تضمن أن يمتلك الطلاب المعرفة التي هي متماسكة ومستقرة بما فيه الكفاية لمواصلة تعليمهم قدماً. فبفضل إدخال وحدات القياس التكاملية في حجرات الدراسة، أحدث هذا النموذج تحسينات لا تنكر في أداء الطلاب، لاسيما من حيث وثاقة الصلة، والفعالية، والعدالة، بدون اقتضاء إحداث تغييرات إضافية في إجراءات حجرات الدراسة، فيما يخص تعلم المحتوى، واكتساب مهارات الحياة اليومية.

وبوضوح تام، فإن الأسئلة التي يواجهها النظام التعليمي ليس لها إجابة واحدة، ولكن هناك إجابات أوثق صلة، وأكثر فعالية، وأكثر عدالة، وأكثر كفاءة في سياق معين. مقارنة بسياق آخر - إجابات متوافقة مع قيم النظام، ومع نتيجة عملية إيستيمولوجية (معرفية) رصينة، ومدروسة بعناية. إن الإجابات الجادة تشرع في البزوغ في الأفق، وعلم أصول التدريس التكامل هو أحد هذه الإجابات، دون أدنى ريب.

Notes

1. One need only think, for example, of the problems related to the patenting of life forms, electronic chips, record-keeping, the release of personal information, the centralised storage of data on off-site locations, etc.
2. That is, covering primary school and early secondary school (around 9 years of school attendance).
3. This term is to be taken in the strongest sense of a learning relationship between two individuals, a specialist and a novice, and not in the sense of technical apprenticeship.
4. Teachers who do so should even be encouraged.
5. Adriana Gorga, IBE/UNESCO, Global E-Forum, November–December 2005.
6. New Zealand Council for Educational Research: Essential skills assessments (www.nzcer.org).
7. The current systems of evaluation in Quebec, Switzerland and Belgium (official tests at the completion of primary and secondary school and, in Quebec, at the end of college studies) are worth mentioning.

8. And hence, inferences concerning whether competency has been achieved.
9. In particular in medical schools and applied science institutes.
10. In Cameroon, the study involved 20,000 students. The five other countries, namely Tunisia, Djibouti, Madagascar, Mauritania and Gabon, rewrote their curricula to include integrative pedagogy; training was provided to inspectors and teachers; appropriate teaching tools were developed; and a system of evaluating achievement based on complex situations was implemented. A pilot phase of 1 year involving a representative sample made it possible to adapt the various tools made available to teachers and students. Publication of the studies in Gabon is pending.
11. CNIPRE, Tunisia.
12. With regard to "resource" exams, the gain is also positive, but not significant.
13. CP: first and second primary levels (CP1 and CP2); CE: third and fourth primary levels (CE1 and CE2).
14. Study conducted concerning scores gathered in six school districts, representing half of the total number of students.
15. Results extrapolated from the average passing rate on the exam into the 6th level (www.rtd.dj/actualites, 8 June 2006) on the one hand, from the rate achieved by students in "IP" classed, on the other. The Djibouti government has not yet confirmed these figures.
16. All the students write their answer on their slate, and raise it at the same time when the teacher gives the signal.
17. A researcher at the Facultés Universitaires Saint Louis, who collaborated with the French Community on a study on the impact of the reform, estimates at less than 10%, and perhaps less than 5% (to use his own words) the teachers who, on a daily basis in the French Community of Belgium, teach using the problem-based approach.
18. In several countries, although the communication approach to language learning has been encouraged for 15 years in continuing education programmes and in school textbooks, only a small percentage of teachers have adopted it.
19. We say "each student in the centre of the learning process" because, to our way of thinking, the usual expression "making students the focus of the learning process" is too often understood as an invitation to place a few (good) students in the centre of the learning process, whereas the challenge is to place *every* child in the centre of learning.

References and bibliography

- Aden, H.M.; Roegiers, X. 2003. *À quels élèves profite l'approche par les compétences de base? Étude de cas à Djibouti* [Which students benefit most from the competencies-based approach? A case study in Djibouti]. Available at <www.bief.be>
- Allal, L. et al. 1999. Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle [Application of spelling skills in a written exercise]. *Revue française de pédagogie*, vol. 126, January/February/March, pp. 53–69.
- Altet, M.; Develay, M. 1999. *Le programme expérimental des compétences de base: éléments d'analyse en vue d'une prise de décision de généralisation* [The basic competencies pilot programme: analytical elements prior to scaling-up]. Tunis: Ministère de l'éducation/UNICEF. [Report produced for the Tunisian Ministry of Education and UNICEF].

- Amin, M.E. 2004. *The evaluation of the pilot experiment on the reduction of class repetition in Cameroon primary schools*. Yaoundé: MINEDUC/ADB.
- Anderson, J.R.; Reder, L.M.; Simon, H.A. 1996. Situated learning and education. *Educational researcher*, vol. 25, pp. 5-11.
- Anderson, J.R.; Reder, L.M.; Simon, H. 1998. Radical constructivism and cognitive psychology. In: Ravitch, D. ed. *Brookings papers on education policy*, Washington, DC: Brookings Institute Press.
- Anderson, J.R.; Simon, H.A.; Reder, L.M. 1999. *Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education*. Available at <act-r.psy.cmu.edu/papers/misapplied.html>
- Ausubel, D.P. 1968. *Educational psychology: a cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Baker, S.; Gersten, R.; Graham, S. 2003. Teaching expressive writing to students with learning disabilities: research-based applications and examples. *Journal of learning disabilities*, vol. 36, pp. 109-123.
- Baldwin, T.T.; Ford, J.K. 1988. Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel psychology*, vol. 41, no. 1, pp. 63-105.
- Bloom, B.S.; Hastings, J.T.H.; Madaus, C.F. eds. 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique* [Common sense]. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourgeois, E.; Nizet, J. 1995. *Pression et légitimation* [Pressure and legitimization]. Paris: PUF.
- Braibant, J.-M.; Gerard, F.-M. 1996. Savoir lire: une question de méthode? [Reading ability: is it a matter of method?]. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, vol. 1, pp. 7-45.
- Buchau, B.; Lorent, M. 2005. *Analyse des effets pédagogiques de la mise en œuvre de l'approche par les compétences de base à Djibouti* [Analysis of the educational impact of implementing the basic-competencies approach in Djibouti]. Louvain-la-Neuve, Belgium: FOPA. [Master's thesis].
- Chall, J.S. 2000. *The academic achievement challenge: what really works in the classroom?*. New York, NY: Guilford Press.
- Chall, J.S. 1996. *Learning to read: the great debate*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Connor, C.; Morrison, F. 2004. *Services ou programmes qui influencent la réussite scolaire des jeunes enfants et leur diplomation, 3e éd.* [Services and programmes that influence the scholastic achievement of children and their certification, 3rd ed.]. Available at <www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Connor-MorrisonFRxp.pdf>
- Crahay, M. 2006. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation [Risks, uncertainties and shortcomings of the competencies method in education]. *Revue française de pédagogie*, vol. 154, pp. 97-110.
- Dalongeville, A.; Huber, M. 2001. *(Se) former par les situations-problèmes: des déstabilisations constructives* [Learning (oneself) from problem situations: constructive destabilization]. Lyon: Chronique sociale.
- De Ketele, J.M. 1996. L'évaluation des acquis scolaires: Quoi? Pour qui? Pourquoi? [Evaluating scholastic achievement: What? For whom? Why?]. *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, vol. 23, pp. 17-36.
- De Ketele, J.-M. et al. 1989. *Guide du formateur* [Trainer's guide]. Brussels: De Boeck-Université.
- De Ketele, J.-M.; Gerard, F.-M. 2005. La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences [Validating evaluation tests using the competencies-based approach]. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, no. 3, pp. 1-26.

- Delpit, L.D. 1995. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York, NY: New Press.
- D'Hainaut, L. 1980. *Des fins aux objectifs* [From goals to objectives]. Brussels/Paris: Labor Nathan. (Education 2000).
- Didiye, D. et al. 2005. Étude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens [Study of the impact of the competencies-based approach on student scores in Mauritania]. Available at <www.bief.be>
- Doise, W.; Mugny, G. 1981. *Le développement social de l'intelligence* [The social development of intelligence]. Paris: Interéditions.
- Fuchs, L.S. et al. 2003. Explicitly teaching for transfer: effects on third-grade students' mathematical problem-solving. *Journal of educational psychology*, vol. 95, pp. 293–305.
- Gagné, R.M. 1962. The acquisition of knowledge. *Psychological review*, vol. 69, pp. 355–365.
- Galand, B.; Bourgeois, E.; Frenay, M. 2005. The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, vol. 37, pp. 1–13.
- Galand, B.; Frenay, M. 2005. *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur* [The problem- and project-based approach in higher education]. Louvain-la-Neuve, Belgium: Presses Universitaires de Louvain.
- Gauthier, C. et al. 2004. *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche* [Quality of teaching and quality of education: a review of research findings]. Paris: UNESCO. (Document prepared for Education for All Global Monitoring Report.).
- Gerard, F.-M.; Braibant, J.-M. 2004. Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire [Structuring activities and functional activities: two sides of the same coin? The case of reading competency learning at the primary level]. *Français 2000*, vol. 190–191, pp. 24–38.
- Gerard, F.-M.; Roegiers, X. 2003. *Des manuels scolaires pour apprendre* [Textbooks for learning]. Brussels: De Boeck Université.
- Goigoux, R. 2000. Apprendre à lire à l'école: les limites d'une approche idéovisuelle [Teaching reading in the classroom: limitations of the ideovisual approach.]. *Psychologie française*, vol. 45, no. 3, pp. 233–243.
- Halaoui, N. 2003. *L'adaptation des curricula aux situations et réalités locales en Afrique sub-saharienne* [The adaptation of curricula to local situations and realities in Sub-Saharan Africa]. Paris: ADEA. (Communication presented at the biannual meeting of the ADEA, 2003, Grand Baie, Mauritius.).
- Halaoui, N. 2005. *Langues et systèmes éducatifs dans les États francophones d'Afrique sub-saharienne* [Languages and education systems in French-speaking Sub-Saharan Africa]. Paris: Editions Autrement.
- Harrow, A.J. 1972. *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York, NY: McKay.
- Jonnaert, P. 2002. *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique* [Competencies and socio-constructivism: a theoretical framework]. Brussels: De Boeck.
- Jonnaert, P.; Masciotra, D., eds. 2004. *Constructivisme – choix contemporains: hommage à Ernst von Glasersfeld* [Constructivism – modern-day choices: a homage to Ernst von Glasersfeld]. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S.; Masia, B.B. 1964. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: affective domain*. New York, NY: McKay.

- Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S.; Masia, B.B. 1964. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: affective domain*. New York, NY: McKay.
- Le Boterf, G. 1995. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange* [On competency: essay on an odd attractor]. Paris: Editions d'Organisation.
- Legendre, M.-F. 2004. *Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation* [Cognitivism and socio-constructivism: the theoretical foundations for their application to the development and implementation of the new training programme]. In: Jonnaert, P.; M'Battika, A., eds. *Les réformes curriculaires: regards croisés*, pp. 13–47. Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Létor, C.; Vandenberghe, V. 2003. L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels? [Is access to competencies more inequitable than access to traditional contents?]. *Les cahiers du GIRSEF*, vol. 25, novembre.
- Meirieu, P. 1987. *Apprendre : oui, mais comment?* [Learn: OK, but how?]. Paris: ESF.
- Meirieu, P. 2005. *Lettre à un jeune professeur: pourquoi enseigner aujourd'hui* [Letter to a young teacher: why teach nowadays]. Paris: ESF.
- Meirieu, P.; Develay, M. 1992. *Émile, reviens vite! Ils sont devenus fous* [Emile, come back! They've all gone mad]. Paris: ESF.
- Miled, M. 2002. Élaborer ou réviser un curriculum [Curriculum development and revision]. *Le français dans le monde*, vol. 321, pp. 35–38.
- Miled, M. 2005. Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences [A conceptual framework for curriculum development based on the competencies approach]. *La refonte de la pédagogie en Algérie*, pp. 125–136. Alger: UNESCO/ONPS.
- Neill, A.S. 1996. *Summerhill: a radical approach to child rearing*. New York, NY: St. Martin's Griffin. [Originally published: New York, Hart, 1960.].
- Péladeau, N.; Forget, J.; Gagné, F. 2005. Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec: quelques mises au point [Transfer of learning and educational reform in Quebec: clarification]. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, pp. 187–202.
- Perrenoud, P. 2002. Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences? [What can be done about the ambiguity of competency-based school programmes?]. *Patio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brazil), vol. 23, pp. 8–11.
- Perret-Clermont, A.-N. 1980. *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Peyser, A.; Gerard, F.-M.; Roegiers, X. 2006. Implementing integrative pedagogy: some thoughts based on a textbook elaboration experience in Vietnam. *Planning and changing*, vol. 37, no. 182, pp. 37–55.
- Poirier Proulx L. 1999. *La résolution de problèmes en enseignement: cadre référentiel et outils de formation* [Problem resolution in teaching: frame of reference and training tools]. Paris/Brussels: De Boeck Université.
- Prégent, R. 1990. *La préparation d'un cours* [Course preparation]. Montreal: Éditions de l'École

- polytechnique de Montreal.
- Rajonhson, L. et al. 2005. *Premiers résultats de l'APC: invitation à continuer* [Preliminary results of the competencies-based approach: a call to move forward]. Antananarivo, Madagascar: Ministère de l'éducation/UNICEF. Available at <www.bief.be>
- Reigeluth, C.M.; Stein, F.S. 1983. The elaboration theory of instruction. In: Reigeluth, C.M. ed. *Instructional design theories and models: an overview of their current status*, pp. 335-381. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rey, B. 1996. *Les compétences transversales en question* [Transversal competencies in question]. Paris: ESF.
- Rey, B. et al. 2002. Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental [Developing standardized tests for the competencies-based approach in basic education.]. *Le point sur la recherche en éducation*, April 2002.
- Rey, B. et al. 2003. *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation* [Competencies and the classroom: learning and evaluation]. Brussels: De Boeck.
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration* [Integrative pedagogy]. Brussels: De Boeck.
- Roegiers, X. 2003. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* [Situations for integrating knowledge acquisition.]. Brussels: De Boeck.
- Roegiers, X. 2004. *L'école et l'évaluation* [Schools and evaluation]. Brussels: De Boeck.
- Roegiers, X. 2006a. *Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications: opportunités, enjeux et dérives* [Competencies-based approach in higher education and the European framework of qualifications]. (Introductory speech at the seminar on: "La logique des compétences: chance ou danger? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur", held by Minister Simonet, 17 October 2006.). Available at <www.bief.be>
- Roegiers, X. 2006b. *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular* [Is it possible to learn to dive before learning to swim? Current challenges of the curriculum reform]. Geneva: IBE. (IBE Working Papers on Curriculum Issues, no. 3.). Available at <www.ibe.unesco.org/publications/WorkingPapers>
- Sall, H.N.; De Ketele, J.-M. 1997. Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité [Evaluating educational outputs: the role of effectiveness, efficiency and equity]. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, no. 3, pp. 119-142.
- Scallon G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [Evaluating learning processes in a competencies-based approach]. Brussels: De Boeck.
- Simpson, E. 1966-1967. Educational objectives: psychomotor domain. *Illinois teacher of house economics*, vol. 10, pp. 110-144.
- Solau, G. 2005. Comment concilier efficacité et équité dans les systèmes éducatifs des pays en développement? [Reconciling effectiveness and equity in schools in developing countries?]. In: Demeuse, M. et al., eds. *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, pp. 423-438. Brussels: De Boeck. (Coll. Economie Société

- Région.).
- Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages* [Transfer of learning]. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J.; Meirieu, P. 1996. Stratégies en vue de favoriser le transfert des connaissances [Strategies for fostering knowledge transfer]. *Vie pédagogique*, vol. 98, pp. 4-7.
- White, R.T ; Gagné, R.M. 1974. Past and future research on learning hierarchies. *Educational psychologist*, vol. 11, pp. 19-28.
- Zahoric, J. et al. 2000. *Effective teaching in reduced-size classes*. Milwaukee, WI: Center for Education Research, Analysis and Innovation, University of Wisconsin Milwaukee.

تغيير المناهج الدراسية، والمداخل القائمة على أساس الكفاءة والقدرات، من منظور عالمي

من الكفاءة

في المنهج الدراسي إلى الكفاءة

في العمل

فيليب جونيرت، دومينكو ماسكيوترا، جوهان باريت، دينيس موريل ويايا مان
*Philippe Jonnaert, Domenico Masciotra, Johanne Barrette, Denise
Morel, and Yaya Mane (1)*

تلخيص

يبدأ هذا المقال بالتمييز بين مفهومى «المنهج الدراسي» و«برنامج الدراسة» ثم يبين أن إصلاح المناهج الدراسية يعنى أكثر من مجرد إعادة كتابة برامج الدراسة. إن الإصلاحات التى تكتسح حالياً نظم التعليم عبر العالم توصف، فى الكثير من الحالات، بأنها ثورات نموذجية حقيقية، مع العلم بأهمية الانتقال من بيداجوجيا (أصول تربوية) قائمة على الهدف، إلى بيداجوجيا قائمة على الكفاءة. ويناقش المؤلفون الطبيعة

اللغة الأصلية: الفرنسية

فيليب جونيرت (بلجيكا)

حاصل على درجة الدكتوراه فى الدراسات التربوية من جامعة Mons، وكان يعمل أستاذا بجامعة Louvain - la - Neuve فى بلجيكا، وجامعة sherbrooke فى كندا، وأستاذا زائرا بجامعة René Descartes باريس - السوربون - 5، وهو حالياً أستاذ متفرغ بجامعة كويك بمونتريال، ومدير مرصد الإصلاحات التربوية، ومستشار العديد من المنظمات الدولية حول القضايا ذات الصلة بتطوير المناهج الدراسية.

دومينكو ماسكيوترا (كندا)

حاصل على درجة الدكتوراه فى الدراسات التربوية من UQAM، وقد أنهى دراسات ما بعد الدكتوراه بمعهد ماسوشيتس للتكنولوجيا، وهو باحث بمرصد الإصلاحات التربوية، ومستشار بوزارة التعليم والرياضة بكويك.

ترجمة: دعاء شراقي، اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو

المعقدة للمنهج القائم على الكفاءة باستكشاف الأسس النظرية لعدد من الرؤى المعاصرة: العمل القائم/ الإدراك الراهن / الذكاء/ الإدراك المتعلق بكل فرد / الذكاء الجماعي والأدائية. إن قيمة المنهج القائم على الكفاءة تكمن في أنه يتجاوز البيداغوجيا القائمة على الأهداف. وفي الوقت نفسه يدمج أفضل ما يمكن أن يقدمه.

مقدمة

يلقى هذا النص الضوء على التمييز بين الكفاءة حسب تصورها في المنهج الدراسي ونظرية الشخص القائم بالعمل والمندمج في الموقف (ماسكيوترا، روث وموريل، ٢٠٠٧). إن مدخل المنهج الدراسي إلى الكفاءة هو مدخل فني بالضرورة، بالإضافة إلى ذلك، فهو عادة ما يكون ببساطة تحديث أو مراجعة برنامج. وعلى النقيض، عندما ينظر إلى الكفاءة من منظور العلاقات الجدلية للشخص القائم بالعمل أو المندمج في الموقف، تظهر معانيها متعددة الحقائق، وتعرض بانوراما واسعة للقضايا الحقيقية التي تواجه

جوهان باريت (كندا)

نال درجة الدكتوراه في الدراسات التربوية من UQAM، وتهتم أطروحتها بالتعليم غير الرسمي والضمني المكتسب من خلال الممارسة في مجالات العمل. وقد عملت كمستشار تربوي لتعليم الكبار في أماكن العمل، ومديرة مشروع مسؤولة عن عدد من المشروعات الدولية بمقرها بكويبك، كندا حول تنمية الكفاءات بمكان العمل، وهي الآن باحث بمرصد الإصلاحات التربوية.

دينيس موريل (كندا)

حاصل على درجتى الماجستير في كل من الفلسفة (من جامعة McGill بمونتريال) واللغويات التطبيقية (من جامعة كونكورديا، بمونتريال)، عمل معلما، ومستشارا تربويا ومحررا لمجلدات مدرسة مونتريال للغة الإنجليزية، ومحاضرا زائرا بجامعة كونكورديا، وشارك في العديد من مشروعات تطوير البرامج في MELS بكويبك، ويتعاون مع مرصد الإصلاحات التربوية.

بايا مان (كندا)

حاصل على درجة الدكتوراه في الدراسات التربوية بجامعة مونتريال، قام بالتدريس في المعهد العالي للعلوم التربوية، وهو حاليا محاضر في كلية التربية بجامعة مونتريال، ومسؤول بحد في مركز Interdisciplinaire de la formation de la profession enseignante بجامعة مونتريال وباحث بمرصد الإصلاحات التربوية.

إصلاحات الوقت الحاضر. وإذا كان الجدل القائم حول المناهج الدراسية ينحصر فى الاهتمامات الفنية والسلوكية لتطوير البرامج، فإن إصلاحات التعليم أمامها فرصة ضئيلة للمبادرة بأى إبداع حقيقى فى المدرسة أو حجرة الدراسة.

إن التأمّلات الجادة حول أسس نظرية الكفاءة لابد أن تتجاوز التعريفات التقليدية، والمناقشات الجدلية العقيمة إذا كانت مطلوبة لتوجه إصلاح التعليم على المدى المتوسط والطويل. ويقدم هذا النص الأساس لمثل هذا التأمل والمناقشة. ويؤثر الفهم الجيد لطبيعة الكفاءة على نظام التعليم بأكمله، من إدراجه فى المنهج الدراسى إلى تطبيقه فى حجرة الدراسة، مما يحدث صخباً هائلاً، حيث يخوض عالم التربية تحولاً نموذجياً، لم يفلح كثير من المسؤولين الأساسيين إلا فى الوصول إلى أعتابه فقط.

والقسم الأول يحدد مفهوماً المنهج الدراسى والبرنامج، حيث يتم استخدامهما خلال النص. ويركز القسم الثانى على الكفاءة كمبدأ تنظيمى لبرامج الدراسة، طبقاً لجيلت (١٩٩٨)، حيث يصلح كمفهوم سلوكى. أما القسم التالى فيبين أن تقديم نظرية الكفاءة، حتى من المنظور السلوكى، يحدث صخباً للدرجة التى تشكل ثورة نموذجية حقيقية فى عالم التربية، حيث إنها تخوض التحول العسر من بيداجوجيا قائمة على الأهداف إلى بيداجوجيا قائمة على الكفاءة. ومن القضايا المطروحة للجدل أن إصلاح المنهج الدراسى يعد أكثر من مجرد إعادة تصميم البرامج. وفى النهاية، بعيداً عن قضايا المنهج الدراسى، يستكشف النص نظرية الكفاءة من الجانب النظرى للأدائية، ويثبت الباحثون فى مرصد الإصلاحات التربوية، باستخدام حججهم الخاصة، ثراء وتعقيد المدخل القائم على الكفاءة.

منهج الدراسة، وبرامج الدراسة:

ماهى العلاقة بينهما؟

قبل الاسترسال فى الحديث، من المهم تمييز وتوضيح طبيعة البرنامج الدراسى، ومنهج الدراسة، والوظائف الخاصة بهما، حيث إن المفهومين يلعبان دوراً هاماً فى الأقسام القليلة الأولى من هذا المقال. إن الرؤى المتناولة فى هذا النص هى الرؤى المتبناة من جانب مرصد الإصلاحات التربوية بجامعة كويك بمونتريال (لافورتين، إيتابى، وجونارت، ٢٠٠٧).

يعد مفهوم «المنهج الدراسي» و«برنامج الدراسة» من المفاهيم المميزة، على الرغم من أنهما غالبا ما يستخدمان بشكل متبادل. هذا الاستخدام العشوائي يحدث تشوشا نظريا وعمليا كبيرا، سواء على مستوى تطوير البرامج، أو مستوى التنفيذ فى حجرة الدراسة. وعلى الرغم من ذلك، فهذان المفهومان ليسا مرتبطين تماما. فالمنهج الدراسي يسبق برامجه، ويخدم، من بين أشياء أخرى، فى تحديد التوجهات التى يجب أن تتبناها البرامج فى تحديد محتوى التعليم/ التعلم. وبوجه عام، فإن المنهج الدراسي يؤدى ثلاث وظائف: (١) تطويع نظام التعليم طبقا للحاجات التربوية الحالية للمجتمع، (٢) توجيه وإدارة الأعمال التى يجب مراعاتها فى تنفيذها، (٣) وضع خطة عمل تنفيذية على المستويين الإدارى والتربوى لنظام التعليم (جونارت، وايتابى، ٢٠٠٧).

وهكذا، فإن المنهج الدراسي يعتبر مجالا أوسع بكثير من برنامج الدراسة، وعادة ما يتضمن عددا من البرامج. وفى الواقع «تقدم برامج الدراسة المعلومات المفيدة لتطوير التعليم، والتعلم، وأنشطة التقييم المتسقة مع المنهج الدراسي المفروض. ويصبح المنهج من خلال برامجه قابلا للتنفيذ فى حجرة الدراسة» (جونارت، وايتابى، ٢٠٠٧، ص ٢٥). ويحدد المنهج الدراسي المفروض شكل البرامج، وكذلك طرق اختيار وتنظيم محتواها. وطبقا لذلك، فهناك علاقة متدرجة بين المنهج الدراسي لنظام ما للتعليم، والبرامج المستندة إلى توجهاته. فعلى سبيل المثال، يصف منهج كويبك الدراسي توجهها يعتمد على الكفاءة من أجل تطوير البرامج. واحترام هذا التوجه، تقوم كل برامج التعليم الأساسى العام للبالغين، ولانستشهد هنا إلا بمثال واحد، بإمداد المعلم «بمجموعة من المهارات الشخصية التى تدعم تطوير هذه الكفاءات التى يحتاجها البالغون للتعامل مع المواقف الحياتية بفاعلية» (MELS، ٢٠٠٥، ص ١٩).

إن العلاقة القوية بين المنهج الدراسي وبرامج الدراسة الخاصة به تضمن الترابط الداخلى لكل برنامج من البرامج، والترابط فيما بين البرامج الذى يعطى طابع الوحدة خلال المنهج الدراسي. وتعتبر المناقشة والفهم الجيد للتوجهات التى تشكل أساس المنهج الدراسي من جانب التربويين خطوات أولية نحو أية اعتبارات حول برامج الدراسة.

الكفاءة كمبدأ تنظمى للمنهج الدراسي: مفهوم سلوكى

احتل مفهوم الكفاءة مكانا محوريا فى إصلاحات المناهج الدراسية التى تجتاح

العالم حاليا (براسلافسكى، ٢٠٠١)، بينما يعتبر استخدام هذا المفهوم فى دراسات المناهج الدراسية حديثا نسبيا، وقد تم تناول الكفاءات فى عدد من فروع الدراسة المختلفة لعدة عقود. فعلى سبيل المثال، إذا ما رجعنا حتى السبعينيات، من القرن العشرين، كرد فعل لتعريف تشومسكى (١٩٦٥)^(٢١)، وتمييزه بين الكفاءة اللغوية والمقدرة على التحصيل، بدأت اللغويات فى تركيز الاهتمام على مفهوم «الكفاءة التخاطبية»، وهى نظرية أشمل وأكثر ديناميكية من الكفاءة اللغوية (موريل، ٢٠٠٧). وفى الهندسة البشرية وعلم النفس الخاص بمكان العمل، كانت تستخدم الكفاءة لتحليل العاملين فى أماكن عملهم (ثيورو، ٢٠٠٤). وقد لجأت فروع معارف أخرى تميل للمصطلح، سواء فى الدراسات النظرية أو التجريبية، مثل العمل الذى تم مؤخرا عن فنون التعليم المهنية (جونيرت، ٢٠٠٢، جونيرت وآخرون، ٢٠٠٦). ويعتبر دخول هذا المصطلح إلى المجال التربوى أكثر حداثة، خاصة من منظور المناهج الدراسية. إن تطبيق هذا المفهوم متعدد المعانى فى التربية يحدث بالضرورة عددا من المشكلات (جونيرت، ٢٠٠٢، جونيرت وماسكيوترا، ٢٠٠٤؛ جونيرت وآخرون، ٢٠٠٤).

تعتبر «المبادئ التنظيمية» للمنهج الدراسى^(٢٢)، مثل نظرية الكفاءة أو الأهداف، دالة على كيفية فهم تلك المبادئ من جانب المسؤولين عن نظام التعليم. وهكذا، يمكن لنظرية الكفاءة أن يكون لها تفسيرات تتنوع من إقليم إلى آخر. وللوصول إلى الفهم الكامل للنظرية، من المهم فهم كيف تم تعريفها فى الوثائق الرسمية لمنهج دراسى ما، وكيف تم تطبيقها فى برامج الدراسة.

إذا كان المنهج الدراسى يحدد نظرية الكفاءة كمبدأ منظم له، إذن يجب على البرامج أن تستخدم «المواقف» كنقطة انطلاق. هذا لأن الكفاءة تظهر بالضرورة فى المواقف. فلا يمكن للناس إظهار وتنمية كفاءتهم خارج موقف ما، ثم يتوقع لهم تطبيقها فى بعض المواقف أو غيرها فى المستقبل. وعلى سبيل المثال، فمن يتعلم لغة أجنبية خارج أى سياق تخاطبى سيجد صعوبة كبيرة فى استخدام ماتعلم من مفردات (الكلمات، والأفعال، الشاذة، وقواعد النحو، وعلم نظم الجملة.. إلخ). فى المواقف التخاطبية الحقيقية. وهكذا، فوصف نظرية الكفاءة بأنها المبدأ التنظيمى للمنهج الدراسى يؤثر حتى على محتوى البرامج الخاصة به. فالمواهب، والمهارات، والأنشطة المحددة فى البرامج تشكل إجابات عن الأسئلة التالية: ماهو العمل الذى يقوم به شخص كفاء فى هذه المواقف؟ وماهى

المواهب والمهارات التي يحتاجها الشخص للتصرف بكفاءة في هذه المواقف؟. وفي هذه الحال، تكون المواهب المحددة في برنامج ما هي المطلوبة للتعامل مع مجموعة محددة من المواقف.

• إن العلاقة بين المواهب والمهارات المحددة في البرامج، والمواقف التي سيتم التعامل معها هي علاقة سلوكية (جيلت، ١٩٩٨)، ويقدر ما انتهى إليه، فإن هذه المهارات هي حقا ذات صلة بهذه المواقف. وفي هذه الحال، فالمواقف شيء أساسي، والمهارات التي سيتم وصفها في البرنامج يمكن تحديدها على أساس تحليل الموقف فقط. لذلك، فليس هناك معنى لكتابة برامج عن طريق تحديد قائمة من المهارات: أولا، ثم بعدها نسأل في أي المواقف قد تستخدم هذه المهارات والمواهب.

عند هذا المستوى، هناك حاجة لتغيير حقيقي في العلاقة مع المعرفة، أولا من جانب واضعي البرامج، ثم من جانب المعلمين. فاتخاذ الكفاءة كمبدأ تنظيمي للمنهج الدراسي يتضمن عددا من الخطوات من أجل ضمان احترام المكون المنطقي المتأصل في مفهوم الكفاءة عبر نظام التعليم من التوجهات المعتمدة في المنهج، إلى تنفيذها في حجرة الدراسة، من خلال إحداث تسوية في برامج الدراسة. والخطوة الأولى هي تحديد عدد من المواقف، ثم وضعها في مجموعات في فئات البيانات النهائية من المواقف، والتي تحدد في المنهج الدراسي القائم على الكفاءة فئات المواقف التي يجب على المتعلم أن يكون قادرا على التعامل معها بكفاءة مع انتهاء التعليم. وعلى حسب نوعية التعليم، تحدد هذه الفئات من المواقف، إما على أساس المواقف الحياتية الحقيقية، أو المواقف المرتبطة بمجال العمل للفئة المستهدفة من السكان، أو على المنطق الداخلي لفرع المعرفة موضع البحث. لذا، فإن تحديد البيانات النهائية أمر أولى يسبق تحديد المواهب والمهارات المطلوبة للتعامل مع المواقف (جونيرت، ٢٠٠٣). وحتى الآن، فالعملية التقليدية لتطوير المناهج الدراسية طبقا لبيداجوجيا قائمة على الأهداف كانت تقف على النقيض من ذلك. فيتم تحديد موضوعات الدراسة أولا، بذاتها وبمعزل عن الاعتبارات الأخرى، ومن أجلها، ومن ثم لا يكون للمواقف مكان في برامج قائمة على الأهداف، حيث تعتبر ذات صلة بأمور التدريس (بروسو، ١٩٩٨، روجرز، ٢٠٠٣)، وليس بالمنهج الدراسي.

وبالنسبة للباحثين بمرصد الإصلاحات التربوية، فاستخدام الكفاءة كمبدأ تنظيمي في المنهج الدراسي يستتبع بالضرورة استخدام المواقف كنقطة انطلاق. وهذا النهج هو

حتما نهج سلوكي، حيث إنه يساعد المتعلمين على فهم مايتعلمونه من منظور المواقف التي يستكشفونها مع الآخرين في حجرة الدراسة. ويمتد أثر تحديد الكفاءة كمبدأ تنظيمي متجاوزا وضع البرامج، فهو يؤثر على ممارسات المعلمين، وبشكل ملازم الأنشطة التي يشترك فيها المتعلمون. وبكلمات أخرى، فالهدف الأساسي هو جعل التعلم بالمدرسة ذا معنى للمتعلمين، وهو جانب كان غائبا بشكل واضح لمدة طويلة من الزمن. واختصارا، فاختيار الكفاءة كمبدأ تنظيمي للمنهج الدراسي هو طريقة لإعادة الحياة الواقعية مرة أخرى إلى حجرة الدراسة.

وحتى الآن، تمت دراسة مفهوم الكفاءة بمعناه المطلق. وعلى الرغم من ذلك، فالكفاءة الفعلية، والكفاءة الافتراضية (أو المرجعية) يرتبطان بإطارات عمل معرفية مختلفة. وتقدم الأقسام التالية عرضا مختصرا لهذا التمييز:

مستويان من الكفاءة: الكفاءة الفعلية

في مقابل الكفاءة الافتراضية

تشير الكفاءات الفعلية إلى الكفاءة التي يطورها الشخص عمليا من أجل التكيف مع المواقف، سواء كانت مواقف تعليم/تعلم، أو مواقف حياتية واقعية، أو مواقف ترتبط بمجال العمل. و«الكفاءة الفعلية هي نتيجة كل الأفعال التي يقوم بها الشخص عن طريق حشد واستخدام مجموعة من المهارات الشخصية من أجل التعامل مع موقف يشترك /تشترك فيه» (جونيرت وماسكيوترا، ٢٠٠٧، ص٦٨). ويمكن للمراقب الخارجي أن يصف مايقوم به شخص ما في موقف، وأفعاله/أفعالها، وكذلك المهارات الشخصية التي استخدمها/استخدمتها للتصرف. كذلك يمكن للمراقب أن يصف فهمه/فهمها لكيفية تطور الموقف عن طريق الإجابة على سلسلة من الأسئلة: هل تعامل الشخص مع الموقف بكفاءة؟ هل كان هو/هي ناجحا في التعامل مع الموقف؟ هل هو /هي راض عن الطريقة التي تعامل بها مع الموقف؟.

الكفاءة الفعلية (Ac) لشخص ما (P) في موقف ما (Si) هي دالة لمايلي:

- فهم الشخص للموقف: (Co)،
- درجة اشتراك الشخص في الموقف لتحقيق أهداف محددة: (In)،
- مهارات الشخص الداخلية (الإدراكية، والنزوعية، والجسدية) المفيدة في التعامل مع

الموقف (Si): (IR)،

- الموارد الخارجية (المادية، والاجتماعية، والزمانية، والمكانية) المتأصلة في الموقف، والوسط المحيط، المفيدة في التعامل مع الموقف: (ER)،
 - احتمالات تصرفات الشخص التي يقيد بها الموقف والوسط المحيط: (AP)،
 - التفكير المهم الحاسم للشخص في أفعاله / أفعالها ونتائجها: (CR)
- (AC/P)* Si = {Co x In x IR x ERx APx CRx ...}

وهكذا، فكفاءة الشخص الفعلية في الموقف هي دالة لمجموعة من العوامل المتتالية التي تنشأ وتتطور في الموقف، والتي عادة لا يمكن التنبؤ بها مسبقاً. ويتطلب تعريف الكفاءة الفعلية، أولاً وقبل كل شيء، وصفاً شاملاً للموقف الذي يندمج فيه الشخص. وحينها يتعين على المراقب الخارجي السابق فحص كل العملية التي يستخدمها الشخص في التعامل مع الموقف للكشف عن العوامل السابقة ذكرها وتحديداتها. وعلى الأقل، فالمراقب في حاجة إلى أن يضع في الاعتبار كل التصرفات التي يقوم بها الشخص في الموقف، والمهارات والموارد التي يستخدمها/تستخدمها. وهكذا، فوصف الكفاءة الفعلية يكون بناءً على حقائق، علاوة على الأخذ في الاعتبار كل العوامل التي يكشفها المراقب خلال عملية المراقبة. ومن هنا، فالكفاءة الفعلية هي كفاءة في العمل والموقف.

وعلى العكس من ذلك، فالكفاءة الافتراضية هي فرضية فقط مصوغة في برنامج تعليمي، وتوضح كيف يمكن للشخص التعامل مع المواقف بكفاءة إذا ما كان لديه هو/هي عدد محدد من المواهب والمهارات الموصوفة في البرنامج. وهكذا «فالكفاءات الافتراضية» هي جزء من عملية كتابة برنامج تعليمي. «فهي مصنفة كوديا، وتوصف في إطار مرجعي للكفاءات (...).» وهي تنطبق عالمياً على كل البالغين، وليس على شخص كفرد. ووظيفة هذا النوع من الكفاءة هي تعريف، وتحديد، وتنظيم مجموعة من المهارات الشخصية في برنامج دراسة» (ميلس، ٢٠٠٥، ص ٢٨)^(٤). وفي برنامج ما، تخدم الكفاءة الافتراضية تعريف سلسلة من الأفعال والمهارات التي قد تكون ذات فائدة عند التعامل مع المواقف، وفئات المواقف الموصوفة في البيانات النهائية. ومن ثم، فهي تحدد الأفعال والتصرفات المحتملة، والمهارات التي قد يلجأ إليها الناس في تلك المواقف.

هذا التمييز يرتبط بالتمييز بين المنهج الدراسي الرسمي أو المستهدف، والبرنامج

الدراسى المنفذ^(٦). وفى هذا الصدد، فإن المثير للاهتمام ملاحظة أن الأدب الإنجليزى أيضا يستخدم فى هذا الموضوع مصطلحات المنهج الدراسى المخطط، والمنهج الدراسى الفعلى للإشارة إلى هذا التمييز، مما يتطابق مع التمييز بين الكفاءة الافتراضية والكفاءة الفعلية، كما صاغها الباحثون فى مرصد الإصلاحات التربوية. وبعد توضيح التمييز بين الكفاءة الفعلية والافتراضية، يركز باقى المقال على الكفاءة الفعلية.

مفهوم الكفاءة من رؤى ومنظورات مختلفة^(٧)

بتحويل اهتمامهم بعيدا عن القضايا المنهجية الدراسية، قام الباحثون بمرصد الإصلاحات التربوية بدراسة مفهوم الكفاءة فى ضوء عدة رؤى مختلفة متعلقة بها: (باريت، ٢٠٠٦، ماسكيوترا، جونيرت ودافيو، ٢٠٠٦، ماسكيوترا، روث وموريل، ٢٠٠٧): العمل القائم على الموقف (سوشمان، ١٩٨٧)، الإدراك الزمنى للموقف (ليف، ١٩٨٨)، الإدراك المتعلق بكل فرد (بيركنز، ١٩٩٣)، الذكاء المتعلق بكل فرد (بى، ١٩٩٣)، الذكاء الجماعى (ليفى، ١٩٩٧)، الأدائية / العمل الجارى تنفيذه طبقا للتعليمات (فاريللا، ١٩٨٩، ماسكيوترا، روث وموريل ٢٠٠٧). وتركز كل هذه المداخل الموقفية والفعالة على دراسة الشخص القائم بالعمل وفى المواقف. ثم تطويع أفكار كل من هذه المداخل وربطها ببعض بشكل متماسك لإلقاء الضوء على مفهوم الكفاءة. ولكن قبل استكشاف هذه الأسس النظرية المختلفة للكفاءة، لابد من إعادة تعريف نظرية التعلم ذاتها أولا كطريقة لتقديم التوجهات التى أثرت على فكرنا.

بحث أولى عن التعلم بالممارسة^(٨)

يتضمن استخدام المواقف كنقطة انطلاق الرجوع إلى خبرات المتعلمين فى الموقف، أى سواء فى حجرة الدراسة أو الحياة اليومية. فالممارسة اليومية لشخص ما فى الموقف ترتبط بشكل وثيق بتطور الكفاءة الفعلية له/لها. إن نظرية الإدراك الراهن للموقف (ليف، ١٩٨٨، ص ١) تقترح طريقة لرؤية التعلم على أنه «رابطة علاقات بين العقل (للإنسان كله القائم بالعمل) فى العمل، والعالم الذى يعمل فيه

العقل». و«تركز على الطبيعة الجدلية والموقفية للتعلم». وبكلمات أخرى، فالتعلم لا يقتصر على مجال الإدراك فقط، لكنه يشمل الكثير غير ذلك. فالإدراك موزع ومتعلق بكل فرد، وليس خلال الشخص ككل فقط، ولكن أيضا على المواهب والمهارات التي يستخدمها/تستخدمها، ونشاطه/نشاطها، وأناس آخرين، وظروف وأوضاع الموقف، والسياق الذي يتصرف/تتصرف فيه، فعلى سبيل المثال، فى موقف كتابة نص وتعلم كيفية استخدام برنامج الكتابة على الحاسب، فإن الأعمال التي يشترك فيها الكاتبون، وبرامج الحاسب، والحاسب الآلى الذي يستخدمونه، وكذلك كل الموارد الأخرى ليست ذات طبيعة إدراكية. أو بطريقة أخرى، هل من الممكن تعلم العزف على آلة موسيقية معينة دون أن تكون فى موقف ما يتضمن العزف على هذه الآلة؟ واختصارا، تركز هذه النظرية للتعلم على العلاقة الوثيقة بين الشخص، والموقف، والموارد (سواء أكانت مواهب أو غيرها) المستخدمة للتعامل بكفاءة مع ذلك الموقف. وبهذه الطريقة، يقوم الشخص تدريجيا بتكوين عالمه/عالمها. وبالإضافة لذلك، يتفهم كل شخص مواقفه/مواقفها بشكل فريد، ومن ثم يتفهم العالم الذي يعيش/يعيش فيه. وعلى سبيل المثال، فالمنظر الطبيعي الذي يشاهد فى نفس الوقت، ومن نفس الزاوية لا يكون له نفس المعنى لكل من الفنان، أو قاطع الخشب، أو الراعى. فكل منهم يشكل المنظر الطبيعي طبقا لأعماله/لأعمالها، وخبراته به: الفنان من منظور اللوحة المستوحاة، وقاطع الخشب من منظور الشجرة التي ستقطع، والراعى من منظور القطيع الذي يأخذه للمرعى. وبالإندماج بشكل كامل فى العمل والمواقف، فإن كلا من هؤلاء الأشخاص الثلاثة يكون عالمه/عالمها بشكل مختلف، حتى لو كان المنظر الطبيعي يبدو متماثلا لهم. ومن ثم ادعى بياجيه أن المعرفة هي عمل. لكن فى الحقيقة، فإن القيام بعملية التعلم بالكامل، والتي لا ينظر فيها إلى الشخص على أنه منفصل عن الموقف الذي يكونه/تكونه، هي عملية المعرفة من خلال العمل، وتحويل العالم (باريت، ٢٠٠٦) وهكذا تعتمد عملية التعلم على العلاقة التي يحتفظ بها الأفراد بإرادتهم وبوصفهم فاعلين اجتماعيين مع العالم الذي يعيشون فيه. فالممارسة والخبرة فى الموقف (باريت، ٢٠٠٦) تعتبر ظروفًا جوهرية للتعلم وتطوير الكفاءة، وكليهما مرتبطان بالموقف بالضرورة.

الكفاءة الموقفية

تتطور الكفاءة، وتمارس، وتعديل، وتقيم في المواقف. والكفاءة هي بالضرورة موقفية، أى حقيقية بديهية، والمصادر التى تتضمنها تعتبر موقفية بدرجة متساوية. وتعد هذه الفكرة جزءا من منظور الفعل الموقفى كما وصفه (سوشمان، ١٩٨٧). ويدافع مؤيدو هذا المنظور بأن كل فعل متأصل فى موقف ما، وخارج هذا الموقف لن يكون له نفس المعنى. ويوضح مصطلح «موقفى» أن نشاط الشخص يستمد معناه من الموقف والسياق الذى يتجلى فيه، إلا أن الكفاءة على الرغم من ذلك متعلقة بكل فرد على حدة.

الكفاءة المتعلقة بكل فرد

الإدراك الموقفى، الذى يشير حتى الآن إلى كون الشخص بكامله فى الموقف، هو أيضا إدراك متعلق بالفرد. ويدرس علم النفس جانب الشخصية التى يشير إليها (بيركنز، ١٩٩٣) على أنها فردية الشخص، ويهمل الوضع الموقفى بالنسبة للشخص. ويجعل نقطة انطلاقه للعمل الذى قام (بى، ١٩٩٣) على الذكاء المتعلق بالفرد. ويقدم (بيركنز، ١٩٩٣) نظرية person - plus، وتشير كلمة plus إلى العناصر المحيطة بالشخص مباشرة، والتى تتضمن موارد مادية، واجتماعية، وزمانية - مكانية. وفى حين أن هذه الموارد قد تعتبر عوامل خارجية عن الفرد، إلا أنها جزء من إدراك الشخص طالما أنها تخدم العمل الذى يقوم به. وهكذا، فالإدراك يكون متعلقا بكل هذه الموارد. فعلى سبيل المثال، عندما يقوم شخص بتدوين محاضر اجتماع ما، فالإدراك يكون موزعا على المذكرة التى يكتب فيها، وعلى الملاحظات التى يدونها، وكذلك ذاكرة الشخص «فما يتخلف عن التفكير - ما يتم تعلمه - يتعلق ليس بعقل المتعلم فقط، بل فى ترتيب المحيط أيضا، وهى أيضا تعليمية لكل ذلك» (بيركنز، ١٩٩٣، ص ٩٠). فإذا كانت البيئة جزءا من الإدراك، فنفس الشيء ينطبق على الذكاء (بى، ١٩٩٣): الذكاء لا يخص الفرد فقط، بل أيضا يكمن فى الأدوات التى يستخدمها، والخبرات التى يتقاسمها/تتقاسمها مع الآخرين. فالخبرة التشاركية هى أمر يتعلق بالكفاءة الجماعية.

الكفاءة الجماعية

إن الكفاءة الجماعية هي صفة/خاصية مميزة لمجموعة من الناس المعنيين بموقف مشترك. والكفاءة الجماعية ليست مجموع الكفاءات الفردية. وفي الواقع، يمكن للجماهير، أن تفسد، أو حتى تعوق تطور ونمو الكفاءة الجماعية (ليفى ووينجر، ١٩٩١). ويقارن (ليفى، ١٩٩٤) الكفاءات الفوضوية للمشاهدين فى حشد كبير من الناس مقابل التعاون العفوى التلقائى عن الكفاءات الجماعية للاعبين فى فريقين متضادين فى مباراة رياضية.

ويوضح ليفى (١٩٩٤) سلوك الجماهير بالإشارة إلى سلوك المشجعين فى حدث رياضى، حيث الكل يهتف بنفس الشئ تقريبا فى نفس الوقت. وفى مثل هذه المواقف، من الصعب تمييز تصرفات أفراد مختلفين، أو إدراك أى روابط تذكر بينهم. ويصبح المشجع الفرد مفقودا فى جماعة المشاهدين الفوضوية. وتظهر الجماهير مستوى منخفضا من الذكاء الجماعى. إلا أن هذا ليس الوضع عندما يلتقى فريقان فى لعبة رياضية. وهنا، يصبح الملعب هو أرض لقاء الذكاء الجماعى لكلا الفريقين، ويظهر كل منهما من خلال العلاقات الاستراتيجية المتناغمة بين الكفاءات الفردية للاعبين. وفى الملعب، وعلى نقىض ما يحدث مع الجماهير، تعتبر حركات كل لاعب مميزة عن اللاعبين الآخرين، غير أن كل حركاتهم منسقة، وتستجيب، وتكون ذات معنى مع بعضها البعض.

ويتضح الدليل على العمل الجماعى، ويعمل، ويمكن ملاحظته فى الجماعات الكبيرة بشكل خاص، مثل الأوركسترا السيمفونى، فعازف الكمان، والبيانو، والكلارينيت، لكل منهم كفاءته الفردية كموسيقى، وتظهر السيمفونية عمليا الكفاءة الجماعية لكل الموسيقيين وهم ينسقون عزفهم. فالكفاءة أو «الذكاء الجماعى ليس مزيجا عاما للذكاء الفردى، بل هو بالأحرى اعتراف وتعزيز متبادل للذكاء المفرد» (ليفى، ١٩٩٥، ص ٢٥). إن فكرة حجرة الدراسة كممارسة جماعية (ليفى ووينجر، ١٩٩١، وينجر، ١٩٩٨) تؤكد الجوانب الجماعية والتشاركية للكفاءة^(٨). ففى مثل هذه الجماعة، تتطور الكفاءة الفردية والجماعية، من بين أشياء أخرى، من خلال مشاركة الأعضاء فى الممارسات التشاركية للمجموعة الاجتماعية. إن الممارسة الجماعية يتم تنظيمها، بالنسبة لأعضائها حول ما يشكل ممارسة ذات معنى، تشاركية -

معترفا بها (وينجر، ١٩٩٨). وتدعم إتاحة الممارسات الجماعية للمتعلمين تطور الكفاءات الفردية والجماعية. فإذا كانت الكفاءات فردية أو جماعية، فإنها كلها تتطور فى الموقف.

كفاءة التأدية

تتعلق الكفاءة بشخص ما فى موقف ما. فالمواقف مناسبة للأفراد لإبراز أنفسهم، ليكونوا مندمجين بشكل كامل من خلال احتمالات مايقومون به من أعمال. ويكون الشخص كفئا يعنى أنه عمل شيئا فى مجال العمل. فالشخص كفاء فيما يقوم به من عمل. فالمتلاعب بالكرات يصبح كفئا لأنه/ لأنها يصبح كذلك فى قذف الأشياء فى الهواء فى (عمل)، وتشارك أيضا فى الأمر الكرات والأشياء الأخرى. فحركات وتصرفات المتلاعب بالكرات، وحركة الكرات، تشكل فكرة «الشخص المندمج فى الموقف»، ومعا يشكلان نظاما معقدا من الزوجية الهيكلية التى يسميها فاريل (١٩٨٩) التأدية enaction فى هذه الزوجية الهيكلية لا ينفصل العقل والعالم عن بعضهما: فهما لا يتعارضان بقدر ما يؤلفان بعضهم البعض بشكل متبادل. فالكفاءة فى قذف الأشياء فى الهواء مؤداة، لأن المتلاعب بالكرات مندمج بشكل كامل فى العمل وفى الموقف، ويستثمر عمله فى القذف بواقعية. وكما هو الحال مع العمل الجارى تنفيذه، فإن الإدراك، والذكاء، والكفاءة كلها أمور يتم توظيفها فى الموقف؛ ولذا فهى فى الحال قائمة وموقفية.

إن فالكفاءة يمكن أن يكون لها معنى فى العمل والموقف القائم به الشخص فقط.

منظور سلوك للكفاءة: ثورة نموذجية حقيقية

إن تقديم نظرية الكفاءة فى المنهج الدراسى من منظور سلوكى يتضمن تحولا راديكاليا يعوق تأسيس الإصلاحات على نماذج مختلطة، أو عمل تآلف بين المناهج القائمة على الأهداف، والمناهج القائمة على الكفاءة. ويؤثر هذا التغيير بوضوح على تعيين وتنظيم المحتوى التعليمى فى برامج الدراسة. ويستتبع المنظور السلوكى كذلك انعكاس فى الترتيب الزمنى للخطوات المتضمنة بشكل نموذجى فى التعلم بالمدرسة.

وفى الحقيقة توحى طبيعة الكفاءة ذاتها أن الطريقة الوحيدة التى يمكن للشخص بها أن ينشئ ويطور الكفاءة هى استخدامها فى الموقف. وعلى النقيض، تفترض البيداجوجيا القائمة على الأهداف أن المتعلمين يبدأون فقط باكتساب المعرفة، إذا ماتم تطبيق معرفتهم النظرية التى اكتسبوها فى المواقف المصممة خصيصا لهذا الغرض.

إن المنهج الدراسى الذى يصف الكفاءة كمبدأ تنظيمى لبرامجه الدراسية يحول المناهج التقليدية القائمة على الأهداف إلى منهج دراسى، والبيداجوجيا على رأسها، ونتيجة ذلك، فإن معايير البيداجوجيا القائمة على الأهداف وأسسها المعرفية فى السلوكية لم تعد صالحة. «بتعلم النموذج، يكتسب العالم نظرية، وطرقا ومعايير معا، عادة فى مزيج معقد. ولذلك، عندما تتغير النماذج، عادة مايكون هناك تحولات هامة فى معايير تحديد منطقية المشكلات والحلول المقترحة» (كون، ١٩٦٢، ص ١٠٩). إن التحول فى النموذج الذى يعد سمة مميزة للتحول من بيداجوجيا قائمة على الأهداف إلى بيداجوجيا قائمة على الكفاءة، يؤدى «فى النهاية إلى مجموعة جديدة من الالتزامات، وأساس جديد ما لممارسة العلوم. والفترات الاستثنائية التى يحدث فيها تحول فى الالتزامات المهنية تعرف باسم (...) الثورات العلمية» (كون، ١٩٦٢، ص ٦). وهكذا، فإدخال نظرية الكفاءة فى المنهج الدراسى المقرر يمثل تحولا نموذجيا مهما، ويدعو إلى تغيرات تؤثر على نظام التعليم بأكمله، من تصميم البرامج إلى تنظيم التعلم فى حجرة الدراسة. وبشكل جوهري، يتطلب من كل العاملين فى البيئة التربوية، بمن فيهم المتعلمون، تطوير علاقة جديدة بالمعرفة.

إن الثورة النموذجية المتضمنة فى الانتقال من مناهج قائمة على الأهداف إلى مناهج قائمة على الكفاءة يستتبع أكثر من تغير الممارسة. فيجب على مصممى البرامج عكس علاقتهم بالمعرفة. فبدلا من البدء بتحليل محتوى المادة الدراسية، يجب عليهم الآن التركيز فى تحليلهم على الأفعال المتصفة بالكفاءة للشخص فى الموقف لاستنتاج الموارد والمواهب الضرورية للتعامل مع هذه المواقف. وبنفس الطريقة، فالمعلمون الذين اعتادوا على نقل معرفة خارج السياق الموقفى يجب عليهم من الآن فصاعدا وضع المتعلمين فى مواقف بحيث يمكنهم بناء مهاراتهم التى سوف تساعدهم على أن يصبحوا أكفاء فى هذه المواقف، مع أقرانهم، ومن خلال ممارستهم

وخبراتهم. وفى هذا السياق، لم يعد محتوى المادة الدراسية هو الأمر موضع النظر، بل بالأحرى فئات المواقف التى يجب تناولها بكفاءة، وهذه الأخيرة هى التى يتم تعريفها فى البيانات النهائية. وحتى دور الطالب يتأثر، فبدلاً من حفظ قواعد، وطرق، ونظريات، فالمتعلمون الآن مدعوون إلى ممارسة نوع من الذكاء الموقفى؛ أى، فهم ما يجب أن يتم للتصرف بكفاءة فى عدد من المواقف. وهكذا، فالانتقال من توجه قائم على الأهداف إلى توجه قائم على الكفاءة يتضمن إحلال التفعيل المبسط لمحتوى التعلم بعناصر محددة للمعرفة ذات مدخل موقفى أكثر تعقيداً.

وتتعدى «الثورة النموذجية» من هذا المنظور مجرد تطوير برامج الدراسة، وتستتبع تغييراً كاملاً فى العقلية، الأمر الذى يتضمن عكساً للعلاقة التى يقيمها الناس مع العالم والواقع. وهذا لا يحدث عبر عشية وضحاها، كما لو كان سحراً، فالعمل مكثف، ويؤثر على كل الأطراف فى نظام التعليم للمجتمع المعنى بهذا الإصلاح.

إصلاح المنهج الدراسى: ما وراء إعادة كتابة البرامج الدراسية

سوف يعتبر المدخل السلوكى لإصلاح المنهج الدراسى كافياً إذا ما كان كل المطلوب هو تخطيط جلسات تدريب، وإعادة كتابة البرامج. لكن، تقديم نظرية الكفاءة فى المنهج الدراسى تتضمن أكثر من إعادة كتابة البرامج، وتتطلب تناول الأسئلة المطروحة على الكثير من المستويات الأخرى لنظام التعليم الذى يتأثر بهذا الإصلاح. وعلى سبيل المثال، فالعلاقة بين الكفاءات المحددة فى البرامج (الكفاءات الافتراضية)، وتنفيذ المتعلمين لها فى حجرة الدراسة (الكفاءات الفعلية) تبقى فى حاجة للتوضيح. وإذا ما ظلت الكفاءات الموصوفة فى بنوك المعلومات أو البرامج منفصلة عن مواقع أو مواقف الاستخدام، فإن، هذه المراجع أو البرامج سيصبح مثلها كمثل أدوات دون دليل استخدام عند من يملكها (روب وتانجوى، ١٩٩٤). وعلى الرغم من أن النتائج المتوقعة للتعليم/التعلم قد تحدد جيداً فى البيانات النهائية، فطرق تحقيقها غير مؤكدة حتى يومنا هذا (سترولانز، ١٩٩٨): «فى هذه الأيام، لاحظنا أن البحث لم يصبح حتى الآن مستقراً أو ثابتاً بشكل كاف بقدر المفاهيم المختلفة للكفاءة. وفى هذا الصدد، مازال أمام الباحثين طرق طويلة؛ لأنه ليس عليهم تناول قضية نريد من طلابنا أن يتعلموها فحسب، لكن أيضاً كيف يمكن لهم أن يتعلموها على أفضل وجه (ديلورم، ٢٠٠٥، ص ٢).

وما يغيب عن معظم البرامج في يومنا هذا، التي تدعى أنها قائمة على الكفاءة، هو أى إشارة إلى «الموقف» الذى يمكن أن تتطور فيه الكفاءة.

وبالإضافة إلى ذلك، لا يشكل المنهج الدراسى إصلاحا كاملا. فهو يصف التوجهات الرئيسية لنظام التعليم وتطور المواطنين فى موقف اجتماعى محدد. فالبرامج تحدد محتوى التعلم من هذا المنظور. إلا أن كل ذلك يظل «افتراضيا» إذا لم يتم تناول قضية كيف يمكن للمتعلمين تطوير كفاءاتهم على أفضل وجه.

بالإضافة إلى قضايا المنهج الدراسى، تلوح فى الأفق قلاقل ذات صبغة تعليمية توجيهية، وهذه أيضا تتضمن قضايا عن كيفية وضع التعلم فى سياق الموقف. لقد حان الوقت للبعد بمسافة ما عن برامج الدراسة، وتجاوز الكفاءة الافتراضية الموصوفة فى البرامج، وبنوك المراجع، ووثائق المناهج الرسمية الأخرى. ويتعين على المعلمين فى القريب العاجل تبنى مداخل تعليمية وتوجيهية مناسبة تسمح للطلاب بتأسيس «كفاءاتهم الفعلية» من خلال تصرفاتهم وخبراتهم فى الموقف. وفى إطار توجه قائم على الكفاءة، لا يعد المنظور المنهجى الدراسى والسلوكى كافيا؛ لأنه منحصر فى وصف الكفاءات الافتراضية فى البرامج، على الرغم من أن هذه خطوة ضرورية فى الانتقال إلى كفاءات العمل فى حجرة الدراسة. وكذلك تعتبر تصرفات المعلم التعليمية والتوجيهية تطبيقا عمليا، إلا أن هذا يحتاج إلى توضيح من إطار عمل نظرى جيد، ووسائل معتمدة، ومداخل تعليمية وتوجيهية تستهدف حقا تنمية الكفاءات من جانب المتعلمين فى حجرة الدراسة.

ومن المهم تحويل انتباهنا إلى قضية «الكفاءة الفعلية»، وهى الكفاءة التى ينميها شخص معنى بشكل كامل بالموقف، ودراسة كيف تبنى. ويجب توضيح هذه القضايا إذا ما كنا سنحدد هذه المداخل التعليمية والتوجيهية الأفضل فى دعم تنمية الكفاءات فى الموقف. وفى غياب هذا التوضيح، فمن غير المحتمل أن الممارسة التعليمية سوف تشهد فى النهاية ظهور المواقف التى تدعم تنمية الكفاءات الفعلية حقا من جانب المتعلمين. وستستمر الانتقادات الموجهة إلى المدخل القائم على الكفاءة فى الزيادة: «هل توجد حقا الكفاءات، والقدرات، والمؤشرات، أم هى ببساطة مجرد مفاهيم علمية مسبقة، تفتقر إلى المعنى، ونتيجة لذلك محتملة الخطر، مثل الصواب الزائف، والكسل أو اللامبالاة؟» (كاردينيت، ١٩٨٢، ص ١٥٨).

خاتمة

مما سبق، يتضح أن الشخص هو النقطة المحورية المهمة للكفاءة، على الرغم من أن التأكيد على المواقف قد يحجب هذه الحقيقة. فعلى سبيل المثال، عازفو الجيتار لا يمكنهم ممارسة كفاءتهم دون جيتار، وعازفو البيانو دون بيانو. فالآلة ليست ببساطة شيئاً يصدر أصواتاً، بل هي آلة لإظهار كفاءة الموسيقى الأدائية. فالموسيقى يعزف موسيقى بالجيتار، ومن ثم فالجيتار يشارك فى الموسيقى. الجيتار/البيانو والموسيقى يشكلان نظاماً مفرداً معقداً فى القيام بالعمل، ومن هذه التركيبة الزوجية ينتج لحن ينتشر عبر مكان وزمان الموقف. فطريقة الأداء تؤكد هذه التركيبة الزوجية للموسيقى والآلة الموسيقية. فالآلة تصبغ بالإدراك منذ اللحظة التى تشارك فيها أدائية الشخص فى الموقف. وفى مستوى أداء وممارسة الكفاءة، تشكل الآلة والموسيقى وحدة. وهذه الوحدة ليست أمراً مصيره إلى التوارى والاختفاء (كما هو الحال وسط جمهور ما)، ولكنها تتسم بالتناغم (كما هو الحال وسط الفريق الرياضى)، حيث الإسهامات موزعة، ولكن مع ذلك هناك توطيد لهذه الإسهامات، وفى هذا التوزيع تكون أدوار الطرف الفاعل (الموسيقى الذى يعزف) والآلة (الأداة) مميزين. إن المحرك الذى يشغل القطعة الموسيقية هو النشاط الضمنى للفاعل، أى الموسيقى لحماً ودماً. هذا النشاط الضمنى، أو بكلمات أخرى، النشاط البشرى يشكل مركز الأداء للقطعة الموسيقية، فالموسيقى يضبط الجيتار للعزف عليه. والجيتار ليس بشخص ولا فعل، بل هو بالأحرى وسيلة لممارسة الكفاءة. لكن الشخص القائم بالعمل يظل هو مركز الكفاءة.

وللجيتار تركيبه الخاص. وفى تصنيع الجيتار، يختار صانع الآلة الخشب بعناية، ويجمع الأوتار طبقاً لخواصها، ويصمم لوحة الصوت ليصدر أحلى الأصوات، وهكذا. وعندما يحصل المبتدئ لأول مرة على جيتار، فقد يبدو هذا الجيتار أنه آلة معدة تماماً أو جاهزة للعزف. ولكن الأمر ليس كذلك! هناك عامل آخر يتدخل فى العزف، وهو الشخص، بكل مهاراته وبراعته البدنية عليها، والإدراكية، والنزوعية، والعقلية، باختصار أى شئ يتعلق بكفاءة الشخص التى يتعين عليه تنميتها. إن تركيبة العمل وتركيبه الآلة يمكنهما فقط التواجد معاً فى زوجية متناغمة للشخص القائم بالعمل. والآلة لا تشكل على الفور أداة لعزف الموسيقى. بالطبع تعرف الآلة بأنها أداة لعمل

شئ ما، لكن هذا لايعنى أمرا ذاتيا فى الآلة، بل ينشأ من خلال الوساطة لأدوات أخرى، وهى تحديد العمل الذى يقوم به الشخص فى الموقف. بالإضافة إلى ذلك، فهذا العمل يجب أن يكون كفوًا إذا ماكان يشكل أداة أو وسيلة ما. وبالتالي، إذا لم يكن هناك كفاءة، فليست هناك أداة أو وسيلة، وستبقى الآلة ساكنة بلا فائدة، لأن الآلة هى مجرد أداة لشخص ما يعرف كيف يستخدمها.

وهكذا، فإن الأدوات أو الموارد الخارجية (الأقلام، والكتب، والحواسب الآلية أو الجيتار) لا تشكل عناصر للإدراك الموزع إلا إذا عرف الشخص كيف يستخدمها بكفاءة. فوظيفة الحاسب الآلى لاكتسب معنى حتى يستوعبها الإنسان، أى يحتويها لنفسه. وتعتمد كفاءة الشخص فى الموقف على كل شئ يستوعبه. والشخص الكفاء هو من يضع الأشياء فى أماكنها، ويوزع إدراكه طبقا للموقف، على عمليات الحاسوب، والمطرقة التى يدق بها المسامير فى اللوح، والقلم الذى يترك آثاره التذكيرية على الورق، وبالتالي تحرر مساحة من الذاكرة.. إلخ.

وإذا حصرنا أنفسنا فى المنظور المنهجى الدراسى الذى يحدد مفهوم الكفاءة فى القواعد المقصود بها تقديم محتوى تعليمى لبرامج الدراسة، دون أى شئ فيما يتجاوز ذلك، فسوف يكون أمام إصلاح التعليم فرصة ضئيلة للنجاح أو إنتاج أى إبداع حقيقى. وعندما نبدأ فى استكشاف نظرية الشخص الكفاء فى الموقف، حينئذ فقط سيتجلى المعنى الكامل للمفهوم. وينطلق النص الحالى من التأملات المنهجية الدراسية البحتة لتأملات حول نظرية الشخص الكفاء فى الموقف. وللأثر المحتمل لمثل هذا المدخل فى حجرة الدراسة ثلاثة جوانب: يضمن التركيز على المواقف رابطة وثيقة بين حجرة الدراسة والحياة الواقعية، ويوكل إلى الشخص دور محورى فى عملية تطوير كفاءاته فى الموقف، وتخوض الطريقة التى يرتبط بها المعلمون بالمعرفة تحولا نموذجيا.

الشخص هو مركز الكفاءة الموزعة والموقفية. ولم يعد المتعلمون ينظر إليهم على أنهم متلقون سلبيون للمعرفة، خارجون عن عملية التعليم/التعلم بأكملها. بل هم فاعلون نشطاء قد أخذوا أماكنهم فى مركز العملية الديناميكية لتطوير وبناء هوياتهم الفاعلة، ومن ثم معرفتهم.

الكفاءة عملية موقفية، ويمكن أن تكون فردية أو جماعية، طبقا للخصائص

الاجتماعية للموقف. لكن خارج أى موقف، لا يمكن استنباط أى كفاءة. وهكذا يجب أن تشكل المواقف نقطة الانطلاق لأنشطة التعلم فى حجرة الدراسة.

والكفاءة موزعة، بمعنى أنها غير محددة بشكل من أشكال الإدراك التى تكمن حصريا فى عقل الشخص، لكنها تمتد إلى كل عناصر الموقف، ومجال متعدد من الموارد.

وفى النهاية، الكفاءة عملية أدائية. فنوعية حجرة الدراسة التى ظلت يحكمها بشكل تقليدى نظرية «الكل الإدراكي» هى شئ من الماضى. والعلاقة بالمعرفة من جانب كل المشاركين فى العملية التعليمية قد خاضت تحولا بمقدار ١٨٠ درجة. مثل هذا المنظور يستتبع علاقة جديدة بين المعلم وتعليمه، حيث إن المواقف والأفعال قد حلت الآن محل محتوى المادة كنقطة انطلاق مفضلة.

إن التأمل فى الخصائص متعددة الحقائق للكفاءة، المختارة كمبدأ تنظيمى للمنهج الدراسى، يتضمن مناقشة مطولة حول طبيعة التعلم، وكيف يتعلم الشخص الكفاء فى الموقف. إن التحديات التى تواجه عالم التربية نتيجة تطويع فكرة الكفاءة هى تحديات كبيرة بالدرجة التى أصبح الأمر معها الآن عاجلا لتجاوز قضايا تصميم برنامج إلى اعتبارات أكثر جوهرية للكفاءة، ودورها فى التطوير المستمر للمتعلم.

Notes

1. The authors wish to thank R. Defise, instructor at the University of Sherbrooke and researcher at ORÉ, for her invaluable comments and suggestions.
2. Prior to this time, linguistic analysis was based on Saussure's (1916/1966) distinction between 'langue' ('language') and 'parole' ('speech'). While 'parole' referred to the *virtually infinite number of utterances* (oral or written) that can actually be produced, 'langue' referred to the *whole system of signs shared by a linguistic community*, and it was on this basis that competence was distinguished from performance (on this subject, see Jonnaert, 2002, pp. 10–11).
3. An *organizing principle* for a curriculum establishes the major orientations to be observed both in the area of programme design and in the development of classroom activities. The notion of *competence* plays this role in the curriculum, where it extends to classroom practice. Similarly, *objectives-based teaching* constitutes an organizing principle for a curriculum.
4. MELS uses the term *reference competency* to designate *virtual competence* as we refer to it in the present text (MELS, 2005). These two expressions are, nonetheless, synonymous.
5. In curriculum studies, three concepts are traditionally invoked to talk about the curriculum of an education system: the official or *intended curriculum*, the curriculum that is really implemented in the classroom (the *implemented curriculum*) and the curriculum that is actually attained by the students (that which can be observed and measured by achievement

tests – the *achieved curriculum*). “Ideally, there should be a one-to-one correspondence between the official curriculum (which defines what is intended) and the implemented curriculum: achievement tests measure what has actually been taught in the classroom” (Crahay & Delhaxhe, 2004, p. 38).

6. This section of the text is based largely on Masciotra (2006).
7. This part of the text is based on Barrette (2006).
8. This paragraph on the collective aspects of learning is based on Barrette (2006).

References

- Barrette, J. 2006. *Construction d'apprentissages informels chez des adultes, dans un milieu de travail* [Construction of informal learning by adults in work settings]. Montréal: UQAM, Faculté des sciences de l'éducation. [Unpublished doctoral dissertation, chapters 1–3].
- Braslavsky, C. 2001. *Tendances mondiales et développement des curricula* [Worldwide trends in curriculum development]. (Presentation given at an international symposium on the topic of education in all its forms–European and international influences on national policies on education and training, AFEC, Brussels, 9–12 May 2001.) <www.ibe.unesco.org/International/IBEDirector/diafec.01.htm#curriculum>.
- Brousseau, G. 1998. *Théorie des situations didactiques* [Theory of teaching situations]. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cardinet, J. 1982. Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique? [Competencies, capacities, indicators: what is their scientific status?]. In: CEPEC International, ed. *Objectifs, compétences, capacités, indicateurs : quelles implications pour l'évaluation formative*, pp. 148–159. Lyon: CEPEC International. (Proceedings of the sessions on evaluation, Belgium, Switzerland, France).
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Crahay, M.; Delhaxhe, A. 2004. L'analyse comparée des systèmes éducatifs: entre universalisme et particularisme culturel [A comparative analysis of education systems: universal and local cultural considerations]. In: Bronkarr, J.-P.; Gather-Thurler, M. eds. *Transformer l'école*, pp. 37–58. Brussels: De Boeck-Université.
- Delorme, C. 2005. *L'approche par les compétences dans la construction des curricula: essai d'analyse* [The competency-based approach in curriculum development: an analysis]. Cotonou, Benin. (Seminar on the Adaptation of Curricula, AIF, UNESCO/BREDA, ADEA).
- Gillet, B. 1998. Pour une écologie du concept de compétence [For an ecology of the concept of competence]. *Éducation permanente*, vol. 135, p. 2.
- Jonnaert, P. 2002. *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique* [Competencies and socio-constructivism: a theoretical framework]. Brussels: De Boeck-Université.
- Jonnaert, P. 2003. Perspectives curriculaires contemporaines et changement des rapports aux savoirs [Contemporary perspectives on curriculum and changing relationships to knowledge]. In: Maury, S.; Caillot, M. eds. *Rapport au savoir et didactique*, pp. 105–122. Paris: Éditions Fabert.
- Jonnaert, P.; Errayebi, M. 2007. Le curriculum en développement: un processus long et complexe [Curriculum development: a lengthy and complex process]. In: Lafortune, L.; Errayebi, M.; Jonnaert, P. eds. *Observer les réformes en éducation*, pp. 15–32. Québec: Presses de

- edge]. In: Maury, S.; Caillot, M. eds. *Rapport au savoir et didactique*, pp. 105–122. Paris: Éditions Fabert.
- Jonnaert, P.; Ertayebi, M. 2007. Le curriculum en développement: un processus long et complexe [Curriculum development: a lengthy and complex process]. In: Lafortune, L.; Ertayebi, M.; Jonnaert, P. eds. *Observer les réformes en éducation*, pp. 15–32. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P.; Masciotra, D. 2004. À propos de quelques difficultés relatives à l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études [Concerning some difficulties related to using the concept of competence in programmes of study]. *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, vol. 100, pp. 75–94.
- Jonnaert, P.; Masciotra, D. 2007. Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études: un double défi [Socio-constructivism and the concept of competence for curricula: a twofold challenge]. In: Lafortune, L.; Ertayebi, M.; Jonnaert, P. eds. *Observer les réformes en éducation*, pp. 53–76. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et al. 2004. Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, socioconstructivisme et interdisciplinarité [Critical contributions to programme development: competencies, socioconstructivism and interdisciplinary approaches]. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no. 3, pp. 667–696.
- Jonnaert, P. et al. 2006. *Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programmes of study: from competence to competent action*. Geneva: IBE/UNESCO. (IBE working papers on curriculum issues, no. 4.).
- Kuhn, T.S. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lafortune, L.; Ertayebi, M.; Jonnaert, P., eds. 2007. *Observer les réformes en éducation* [Observing reforms in education]. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J.; Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lévy, P. 1981/1997. *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace* [Collective intelligence: an anthropology of cyberspace]. Paris: La Découverte.
- Lévy, P. 1994. *L'intelligence collective et ses objets* [Collective intelligence and its objectives]. (Article published in French on the Austrian site: www.t0.or.at/levy/plevy.htm).
- Lévy, P. 1995. Pour l'intelligence collective [For collective intelligence]. *Le Monde diplomatique*, October, p. 25.
- Masciotra, D. 2006. *Une entrée par les situations: fondements des approches actives et situées* [Situations as the point of departure: foundations of active and situated approaches]. (Text for the 74th ACFAS Conference: www.ore.uqam.ca).
- Masciotra, D.; Jonnaert, P.; Daviau, C. 2006. *La compétence revisitée dans une perspective située* [Competence revisited from a situated perspective]. www.ore.uqam.ca.
- Masciotra, D.; Roth, W.-M. 2001. Penser avec l'autre: la dynamique du situé, du situant et du résultant dans la construction du contexte [Thinking with the other: the dynamic interaction between the situated and the situating and its outcome in the construction of context]. In: Lebrun, M. ed. *Les représentations sociales des méthodes de recherche aux problèmes de société*, pp. 43–62. Montréal: Les Éditions logiques.
- Masciotra, D.; Roth, W.-M.; Morel, D. 2007. *Enaction: toward a Zen mind in learning and*

teaching. Rotterdam: SensePublishers.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2005. *Theoretical framework: basic general education curriculum*. Québec: MELS, Direction de la formation générale des adultes.

Morel, D. 2007. *Linguistics and language acquisition research from 1960 to 1990: orientations, developments and pedagogical implications*. Montréal: ORÉ/UQAM. <www.ore.uqam.ca>.

Pea, R.D. 1993. Practices of distributed intelligence and design for education. In: Salomon, G. ed. *Distributed cognition*, pp. 47-87. New York, NY: Cambridge University Press.

Perkins, D.N. 1993. Person-plus: a distributed view of thinking and learning. In: Salomon, G. ed. *Distributed cognition*, pp. 88-110. New York, NY: Cambridge University Press.

Roegiers, X. 2003. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* [Situations for integrating school learning]. Brussels: De Boeck-Université.

Ropé, E.; Tanguy, L., eds. 1994. *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise* [Knowledge and competencies: the use of these notions in schools and business]. Paris: L'Harmattan.

Saussure de, F. 1966. *Course in general linguistics*. New York, NY: McGraw-Hill. (Trans. by W. Baskin, 1966.)

Stroobants, M. 1998. La production flexible des aptitudes [The flexible production of aptitudes]. *Éducation permanente*, vol. 135, no. 2, pp. 11-22.

Suchman, L.A. 1987. *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Theureau, J. 2004. *Le cours d'action : méthode élémentaire* [The course of action: elementary method]. Toulouse: Octares.

Varela, F.J. 1989. *Connaître les sciences cognitives: tendances et perspectives*. Paris: Seuil. [Translation of Varela's unpublished English manuscript: *Cognitive science: a cartography of current ideas*].

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

تغيير المناهج الدراسية، والمداخل القائمة
على أساس الكفاءة والقدرات، من منظور عالمي

إسهام الطريقة القائمة

على القدرات فى التعليم للجميع

فى الكاميرون

ج. س. بيبوبو J. C. Bipoupout

تلخيص

لأن هذا يحدث فى سياق تُعنى فيه السياسة الوطنية بشأن التعليم للجميع، وحيث توفر الاستعدادات التعليمية لإشباع الحاجات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لعالم متغير، تحت نطاق الحد الأدنى من الشروط أو المتطلبات تماما، وحيث تطالب المنظمات الدولية بأدلة على تقدم أكثر وضوحا، فإن هذه المقالة تعرض بطريقة تحليلية إسهام الطريقة القائمة على الكفاءة والقدرات فى التعليم للجميع فى الكاميرون. وفى الواقع، إن إدخال هذه الطريقة فى محاولة لعلاج الرسوب والإعادة فى المدارس الابتدائية، أدى إلى نتائج ملحوظة، لاتنطوى على

اللغة الأصلية: الفرنسية

ج. س. بيبوبو (الكاميرون)

حاصل على درجة الدكتوراه فى العلوم التربوية. وهو مفتش بالتعليم الوطنى فى وزارة التعليم الأساسى. ويعمل محاضرا للعلوم التربوية فى جامعة «ياوندى»^(١)، بعد مايزيد على العقدين من التدريس فى التعليم الابتدائى والثانوى، ومؤسسات تدريب المعلمين. وهو منذ عام ٢٠٠١. عضو فى المجموعة متعددة الجوانب (تضم أكثر من دولة) لخبراء العلوم التربوية الناطقين باللغة الفرنسية، التابعة للمنظمة الدولية للدول الفرنكوفونية. وقد ساهم فى تطوير الطريقة القائمة على القدرات فى الكاميرون ودول أخرى. وفى الوقت الراهن يقوم ببحث عن التربية التكاملية.

ترجمة: زين العابدين سيد محمد

تحسن الممارسة داخل الفصول بفضل خبرات التعليم والتدريس التى تضع فى الاعتبار مبادئ الطريقة القائمة على الكفاءة والقدرات فى إطار تقديم التعليم العلاجى (الإصلاحى) فحسب، ولكن أيضا من خلال الإسهام الإيجابى الواضح نحو تحقيق التعليم للجميع بشكل عام، ونحو مدرسة أكثر إنصافا وفاعلية بشكل خاص. وينتهى هذا التحليل بعرض مضامين هذا الإدخال واسع النطاق لهذه الآثار الإيجابية.

مقدمة

الطريقة القائمة على القدرات

يرتبط السياق الذى تطورت فيه الطريقة القائمة على القدرات فى الكاميرون بمجموعة محددة من العوامل الاقتصادية، والتربوية، والسياسية، والاجتماعية. وفى حالة الكاميرون - ومن وجهة النظر السياسية - يقر دستور ١٩٩٦: «أن التعليم الابتدائى إلزامى». ويعتبر التعليم للجميع، مع التأكيد الخاص على أن التعليم الابتدائى، واحد من الثوابت الأساسية للسياسة الحكومية.

وهناك عدد من المشكلات تواجه النظام المدرسى فى الكاميرون، منها القدرة على التعلم والتحصيل الضعيفة عموما، بالشكل الذى ينعكس فى معدلات الإعادة (الرسوب) المرتفعة فى المدارس الابتدائية، والنتائج غير الملائمة فى الامتحانات، والظروف الصعبة التى تتم فيها عملية التعليم والتعلم، بالشكل الذى نراه فى الاهتمام غير الكافى بتحسين أداء المدرسة فى ضوء الأهداف التعليمية والتربوية، ونماذج التدريس، ومحتوى التعليم والتعلم، وطرق التدريس، والبيئة الفعالة فى المدارس، والاهتمام بالفروق الفردية، وتقديم المساعدة للأقل قدرة فى الممارسة داخل الفصول (الكاميرون - وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥).

ومن الناحية الإيجابية، تم القيام بإعمال البحث وأنشطة التدريب فى محاولة لتحسين عمليتى التعليم والتعلم، وأداء المدرسة بشكل عملى. ونتيجة لذلك، اكتسب التعليم الأساسى طاقات (مدخلات) تعليمية جديدة، مثل الطريقة التعليمية التى تستخدم تطوير التفكير الاستنتاجى أو الاستدلالى، وطريقة التربية التكاملية.

وعلى المستوى الدولى، نجد أن المقارنات العالمية، وأنشطة المنظمات الدولية فى دعم النظام التعليمى، فضلا عن المساعدات الفنية والعلمية من جانب المجموعة متعددة الجوانب (أكثر من دولة) من خبراء العلوم التربوية الناطقين باللغة الفرنسية، التابعة للمنظمة الدولية للدول الفرنكفونية، قد لعبت دورا محوريا يتناسب مع أهمية إدخال الطريقة القائمة على القدرات فى الكامبيرون.

استمرار وجود فجوات واضحة

فيما يتعلق بالحد الأدنى من المتطلبات اللازمة، نجد أن مستويات القدرة على الأداء لا تزال ضعيفة، مثل درجة المتوسط العام ٢٠/٥ التى حصل عليها التلاميذ فى اختبارات أجريت فى (٣٠٠) مدرسة ابتدائية تم اختيارها للمشاركة فى تجربة لتقليل معدل الإعادة (الرسوب) فى التعليم الابتدائى (الكامبيرون - وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣)، أو النسبة المرتفعة لمعدلات الإعادة فى التعليم الابتدائى بشكل عام، بمتوسط حوالى ٤٠٪. أما بالنسبة للنواحي التعليمية، فنرى أنه على الرغم من تحقيق تقدم ما ملموس وملحوظ من الناحية النظرية، فإن الممارسات داخل الفصول الدراسية تنحصر بين الثبات أو التراجع على نحو مضطرب. وتدهور ظروف التعليم والتعلم بشكل ثابت، حتى أصبحت الأنشطة لا تربوية، الأمر الذى أصاب هيئة التدريس بالفتور واللامبالاة (ويلموند، ١٩٩٨).

وبعبارة أخرى، هذا هو السياق الذى تعمل فيه السياسات الوطنية لتحقيق هدف التعليم للجميع، وهو البيئة التعليمية التى توصف فيها الجهود التى تتم فيها لمواكبة المقتضيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية لعالم متغير بأنها ببساطة غير ملائمة، والبيئة الدولية التى تتطلب دلائل أكثر وأكثر على التحسن الواضح، والتى يتم فيها إدخال الطريقة القائمة على القدرات فى الكامبيرون.

إجابات عن ثلاثة أسئلة

يقدم هذا التحليل للإسهام الذى قدمته الطريقة القائمة على القدرات للتعليم للجميع فى الكامبيرون إجابة على سؤال شديد الأهمية: هل تشكل الطريقة القائمة

على القدرات استجابة منهجية فعالة - فى ضوء المفاهيم العملية والنظرية - لتحدى التحرك قدما نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، وبشكل أكثر تحديدا، نحو إضفاء الصبغة الديمقراطية على الفرص والنتائج فى التعليم الأساسى؟. وبعبارة أخرى، هل تؤدى الطريقة القائمة على القدرات إلى مدرسة أكثر إنصافا وفاعلية؟.

وهذا السؤال المحورى بمعناه الواسع - يرتبط بثلاثة أسئلة أخرى على النحو التالى:

(١) ما شكل إسهام الطريقة القائمة على القدرات فى ضوء المفاهيم النظرية والعملية - فى تحقيق أهداف التعليم للجميع بشكل عام، وإضفاء الطابع الديمقراطي على التعليم الأساسى بشكل خاص؟.

(٢) ما القيمة المضافة التى يمكن أن تقدم من خلال استحداث تطوير المناهج المرتبطة بالقدرات - وفق المفاهيم العامة - بهدف التحرك قدما بشكل واضح نحو تحقيق هذه الصبغة الديمقراطية؟.

(٣) بعد تجربة الكاميرون، ما التوصيات التى يمكن أن تطرح بهدف تفعيل الأمثل لإسهام الطريقة القائمة على القدرات، لتحقيق أهداف التعليم للجميع بشكل عام، وإضفاء الصبغة الديمقراطية على التعليم بشكل خاص؟.

تحليل على أربع مراحل

ينقسم هذا التحليل إلى أربع مراحل كالتالى: (١) تحليل التأثير النظرى للطريقة القائمة على القدرات على أهداف التعليم للجميع: هل يمثل إضافة على جودة التعليم، وإضفاء الصبغة الديمقراطية عليه؟. (٢) عرض الخلفية المنهجية والتعليمية لتجارب ومحاولات الكاميرون لخفض معدل الرسوب والإعادة. (٣) عرض نتائج الدراسة والآثار التجريبية لوضع آثار الطريقة القائمة على القدرات فى الممارسات التعليمية على الأداء الدراسى للمدارس الابتدائية فى الكاميرون فى الاعتبار. (٤) تحديد المضامين أو الدروس المستفادة من هذه التجربة، ليس من رؤية التعليم للجميع فقط، ولكن من وجهة نظر جودة التعليم للجميع أيضا.

من زوايا أساسية، وبالإشارة إلى الإطار النظرى والفكرى للعلاقة بين الطريقة

القائمة على القدرات والتعليم للجميع، وكذلك التجربة التى أجريت فى الكامبيرون، نجد أن هذا التحليل يظهر آثار الطريقة القائمة على القدرات، على التقدم نحو التعليم للجميع بشكل عام، وبشكل أكثر تحديدا نحو إضفاء الصبغة الديمقراطية على التعليم الأساسى. وفى الجزء الأخير منه، يعرض التوصيات المقدمة بشأن كيفية توسيع تأثير الطريقة على التعليم الأساسى.

إطار مفاهيمى

توضيحات مفاهيمية

التعليم للجميع: مذكرة بالأهداف

يمكن أن نفهم مفهوم التعليم للجميع من خلال مذكرة بأهدافه الستة: (١) التوسع المبكر فى رعاية الطفولة والتعليم، (٢) توفير التعليم الابتدائى المجانى والإلزامى للجميع، (٣) دعم وتطوير تعليم الشباب والبالغين، (٤) الزيادة فى تعليم القراءة والكتابة (محو أمية) الكبار والبالغين، (٥) تحقيق التكافؤ بين الجنسين (ذكور وإناث) (٦) تحسين جودة التعليم.

الطريقة القائمة على القدرات: المبادئ والأهداف

توصف الطريقة القائمة على القدرات بأنها متعددة الأوجه؛ وذلك لوجود طرق عديدة لإدخالها فى النظم التعليمية اليوم، تؤكد كل منها على سمات (خصائص) مختلفة. وعلى الرغم من اختلافها، فإنها تحاول أن تتغلب على التحديات التى تواجه نظم التعليم: الحاجة إلى جعل التعليم ذا معنى أو هدف، والحاجة إلى الاستجابة إلى الكم المتزايد من المعلومات، وإمكانية الحصول عليها، والحاجة إلى قدر أكبر من الفاعلية الداخلية والكفاءة والمساواة (رويجيرز، ٢٠٠٠). ومن بين الأشكال المختلفة المستخدمة فى إدخال طريقة التعليم القائمة على القدرات، تبرز التربية التكاملية من خلال رغبتها فى تعزيز وتوفير قدر أكبر من الفاعلية لكل أنواع التلاميذ - الأقوياء والضعفاء - ليس من خلال اهتمامها بوضع المصالح المحلية العليا (الواضحة) فى مكان الصدارة فحسب (ميليد، ٢٠٠٥)، ولكن أيضا - وفوق كل

شئ، فى السعى وراء الإنصاف والمساواة، وبحثها عن المعنى أو الهدف. وتعتمد هذه الطريقة على عدد من المبادئ التى تحقق هذه الاهتمامات، مثل: «الكل أقوى أو أعظم من مجموع أجزائه»، و«ليست كل الأشياء على نفس القدر من الأهمية»، و«حتى الأكثرون مهارة يقعون فى أخطاء»، و«القدرة على إيجاد طرق علاج فعالة هى الشئ الذى يميز المحترفين وغير المحترفين»، و«ما يجد المتعلم أنه ذو مغزى وهدف يستمر لفترة طويلة» (دى كيتيلى، ١٩٩٦، ورويجيرز، ٢٠٠٠).

وتوجه التربية التكاملية إلى مجموعة من الأهداف، تتمثل أكثرها أهمية فى: (١) التأكيد على ما يجب أن يجيده التلميذ أو يتمكن منه فى نهاية السنة الدراسية وعند ترك المدرسة؛ (٢) جعل التعليم ذا معنى وهدف؛ (٣) جعل التعليم أكثر فاعلية من خلال التركيز على ما هو أكثر أهمية، وعلى تأسيس روابط بين الأشكال المختلفة من التعليم، (٤) التأكيد على ما قد تعلمه التلاميذ فى ضوء حل المشكلات الواقفية الصعبة.

وعادة ما تسمى هذه الطريقة بـ «طريقة القدرات الأساسية»، وذلك بسبب القدرات التى تطرحها لتعزيز وتطوير كل مستوى تعليمي. ولا ينظر إلى هذه القدرات على أنها «مهارات» تظهر بشكل متكرر فى عدد كبير من المناهج، لكن على أنها تجمعات واسعة تشير إلى مهام معقدة يتوجب على كل تلميذ القيام بها بمستوى معين. ولقد استطعنا اقتراح أمثلة لهذه القدرات الأساسية: «كتابة فقرة من خمسة سطور فى موقف اتصال ذى معنى ومغزى» لتلميذ فى السنة الرابعة من التعليم الابتدائى، أو .. حل مشكلة مواقف باستخدام العمليات الرياضية الأربع الرئيسية، تحتوى على كل الأعداد بين (صفر وواحد) مليون لتلميذ فى السنة الأخيرة من التعليم الابتدائى.

فهم قيمة الطريقة القائمة على القدرات

ربما نلاحظ أن أهداف التعليم للجميع، وأهداف الطريقة القائمة على القدرات متداخلة إلى حد ما. ولأن الأهداف متشابهة، فمن المحتمل أن يكون للطريقة القائمة على القدرات تأثير على تطوير التعليم للجميع بشكل عام، وعلى إضفاء الصبغة الديمقراطية على التعليم بشكل خاص.

الإطار المنهجي ووسائل التنفيذ

اعتمادا على تجربة خفض معدل الإعادة (الرسوب) التي نوضحها بشيء أكبر من التفصيل في الجزء التالي، نجد أن هناك تطورا يطرأ على الطريقة القائمة على القدرات في الكاميرون، والتي تتم في سياق الإطار المنهجي الذي يمكن تقسيمه إلى مجموعة من طرق التدريس، والوسائل، والتقنيات التعليمية. وتشمل هذه الطرق طريقة الاتصال في تعليم وتعلم اللغات، والتعليم القائم على الأهداف، والتعليم القائم على الخطط (المشروعات)، ووسائل (تقنيات) إدارة الفصل، مثل العمل القائم على عقود، والتوجيه التعليمي، أو العمل الجماعي، والطرق التشاركية والفعالة التي تطبق وفقا لحاجات التلاميذ الفردية. ويتم النظر إلى كل هذه الطرق والتقنيات من منظور شامل: فلا يتم استبعاد شيء، لكن يتم اختيار الطرق الأكثر فاعلية وفقا للسياق المحلي، وخصائص كل مدرسة، وشخصية كل مدرس. وفي الموقف الراهن، نجد أن النظام التعليمي للكاميرون يتأثر بشكل خاص بمجموعة من العوامل: أولا: الطريقة التعليمية القائمة على تطوير التفكير الاستدلالي أو الاستنتاجي، ثانيا: الطريقة المنهجية التي تحتوي على التربية التكاملية. ويتم تناول المكونين الأخيرين للإطار المنهجي بشكل من التفصيل في الفقرات التالية.

طريقة التعليم القائمة على تطوير التفكير الاستنتاجي

تفهم هذه الطريقة القائمة على تطوير التفكير الاستنتاجي على أنها:

النشاط الفكري الذي يتوقف على أو يكمن في العلاقات القائمة بين الحقائق والأفكار، وفي وضع وتقديم النظريات وتوكيد صحتها، وفي استخلاص النتائج، وبعبارة أخرى، في عملية تنمية التفكير المنطقي لدى الطفل (.....)، وهي طريقة في التفكير توصف بأنها موضوعية بشكل كاف، وقادرة على التحليل والتوقع، حتى تكون عملية تخصيص العالم والحياة مؤثرة وفعالة، وهذا بمعنى القدرة على مساعدة الطفل، الذي سيصبح بالغا في المستقبل، وقادرا على التصرف وتغيير العالم حتى يشبع متطلباته/متطلباتها وضرورياته الحياتية (الكاميرون - وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩، ص٧٦).

ومن منطلق نظري، تتم عمليات تنمية التفكير الاستنتاجي على مرحلتين: في المرحلة الأولى، يتم وضع التلاميذ في ظروف تعلم تجعلهم يعقدون مقارنات بهدف

التصنيف، والتنويع.. إلخ. وتأتى بعد ذلك المرحلة الثانية، ويتم فيها تحديد وتهيئة ظروف التعلم بهدف توجيه نشاط المتعلمين نحو صياغة النظريات، واستخلاص النتائج من التجارب التى أجريت فى الفصول. ويتم تشجيعهم على التفكير، من خلال أو بدون أمثلة مادية، حتى يكونوا قادرين على استنتاج الأسباب والأفكار اللازمة لتفسير وتبرير الآثار الملحوظة والتغيرات. ومن الناحية العملية، تتكون طريقة التعليم التى تهدف إلى تنمية التفكير الاستنتاجى من خلق ظروف تعلم خاصة فى السياق أو البيئة التعليمية التى ستشجع التلاميذ على تنمية القدرة على التوصل إلى استنتاجات، واكتشاف المضامين، وصياغة النظريات، ثم تأكيد صحتها. وهى تقوم بهذا من خلال استخدام المشكلات الواقفية فى الرياضيات والعلوم.

التربية التكاملية وخفض معدل الإعادة (الرسوب)

تم وضع خطة لممارسة التربية التكاملية التى تطبق فى تجربة خفض معدل الإعادة فى المدارس الابتدائية فى الكاميرون، بهدف تنفيذ الأنشطة التعليمية على ثلاث مراحل: (١) التقييم التشخيصى (التوصيفى) للتعلم المكتسب، تتبعه عملية إصلاح أو معالجة أولية، (٢) التعلم فى السنة الحالية، والتعلم المنظم أو المنهجى، وتساق (تكامل) الأنشطة، (٣) عملية التقييم والعلاج (التصحيح) (بيبوبو وآخرون، ٢٠٠٦).

(١) المرحلة الأولى، التى تتم فى بداية السنة الدراسية، هى الفترة التى يجرى فيها المدرس بشكل أولى عملية التقييم التشخيصى بهدف التعرف على المتعلمين الذين لم يصلوا بعد إلى الحد الأدنى من إجادة القدرات والمهارات التى تعلموها فى السنة الماضية، بل والتى سوف يحتاجونها إذا ما اضطروا إلى التعامل مع تعليم السنة التالية دون صعوبات. ويتبع هذا النشاط بعملية علاج (تصحيح) للمتعلمين الذين تدرج قدرتهم على التحصيل تحت الحد الأدنى القياسى من إجادة القدرات المطلوبة، ثم عملية تقوية وتعزيز باقى التلاميذ، وهم الذين تكون قدرتهم على التحصيل مساوية أو متكافئة مع الحد الأدنى القياسى من القدرات على الأقل (رويجيرز، ٢٠٠٠).

(٢) وبالنسبة للمرحلة الثانية - التعلم في السنة الحالية، يقوم المدرس بنوعين رئيسيين من الأنشطة التعليمية. يشتمل أولهما على أنشطة تعليمية محددة تتعلق بالمعرفة، والمهارة الفنية، والمهارات الحياتية شديدة الأهمية لاكتساب القدرات المطلوبة في السنة الحالية، على فرض أن باقى المحتوى يمكن أن يتعلم بشكل منهجى ومنظم فقط عندما يصل كل التلاميذ إلى الحد الأدنى القياسى (أدنى مستوى) فى القدرات المطلوبة. ومن المتوقع ألا يستغرق هذا التعليم النظامى للمعرفة الجديدة، والمهارة الفنية، والمهارات الحياتية ما يزيد على أربعة أخماس من الوقت المسموح به للتعلم.

ويتيح النوع الثانى، وهو الأنشطة التكاملية التى تتبع بشكل ثابت بعملية معالجة (تصحيح) تستغرق على الأقل خمس الوقت المسموح به لتطوير تعليم جديد، فرصة للتلميذ حتى يتم (يكمل) المحتوى المطلوب: حيث يتعلم التلاميذ كيفية مقارنة وتطبيق المعرفة التى اكتسبها فى السابق، والمهارة الفنية، والمهارات الحياتية بهدف حل المشكلات الواقفية ذات الأهمية بالنسبة لهم. وهى الفترة التى يدخل فيها المدرس الطرق التى يحتمل أن تسهل عملية التعلم التكاملى للتلاميذ. ويكتمل التعلم المكتسب: (أ) فى البداية بشكل تقدمى، أى فى عملية التكامل الجزئى التى تتم خلال أنشطة التعليم والتعلم فى السنة الحالية، (ب) وفيما بعد، نحو نهاية العملية، بمساعدة جزئية تكامل أكثر دلالة (رويجيرز، ٢٠٠٠).

(٣) تكمن المرحلة الثالثة، وهى أنشطة التقييم والمعالجة (التصحيح) فى وحدات جزئية للتقييم والمعالجة المحددة فى الخطة وفقا للتعليمات الرسمية بخصوص الفترات التى يتم فيها تعليق أو توقف أنشطة الفصول المدرسية، وعندما يتم تقييم التعليم المكتسب. وعندما تنقسم السنة الدراسية إلى فترات دراسية من ستة أسابيع من هذه الفصول، فإن الأسبوع الخامس المخصص لجزئية التكامل سوف يتبعه الأسبوع الذى يتم فيه تقييم النتائج النهائية. وتتبع عمليات التقييم بعملية تشخيص أو توصيف للصعوبات التى واجهت التلاميذ، وعملية معالجة فى بداية الفترة التالية. وإن عمليات التقييم التى تتم فى نهاية العام (الامتحانات الرسمية) هى التى تتبع مباشرة بعملية تشخيص ومعالجة فقط.

أما بخصوص الوسائل العملية المستخدمة فى تحقيق الأهداف التى تقدمها عملية المعالجة كجزء من جوهر طريقة عامة قائمة على القدرات (التربية التكاملية)، فإن من يقومون بهذا العمل يستخدمون وسائل مثل اختبارات التقدم التشخيصية، وبطاقات التقييم، والتواصل التعليمى (مواصلة التعليم)، وأشكال التقييم الذاتى للقدرات، أو لقياس التقدم عن طريق اكتساب القدرات (المهارات)، أو متابعة ومراجعة البطاقات.

تجربة خفض معدل الإعادة (الرسوب)

هدف التجربة

كان الهدف الرئيسى من تجربة خفض معدل الإعادة فى الكامبيرون يتمثل فى مساعدة التلاميذ الذين كانت نتائجهم ضعيفة، وهم أولئك الذين فشلوا فى اكتساب القدرة المقدمة، أو ذوى المستوى الضعيف، فى تنمية هذه القدرة (المهارة) إلى المستوى القياسى المطلوب. وبشكل أكثر دقة، كان هذا الهدف ينطوى على إعدادهم على المستوى المطلوب من تنمية هذه القدرة، ويقصد به الحد الأدنى من الإجابة. ومن الناحية العملية، كان ذلك يتطلب من المدرس المساعدة فى تقديم التسهيلات التعليمية التعويضية الموجهة نحو تمكين التلاميذ من تخطى العقبات لتعويض أو سد الفجوة بين مستواهم الحالى ومستوى الإجابة المطلوبة. ويقتضى تحقيق هذا الهدف طريقة متعددة الأبعاد والجوانب تغطى الجوانب التربوية والسيكولوجية.

علاج لمواجهة فشل المدرسة

يستلزم العلاج عملية تشخيص مسبقة، تسمى تشخيص العلاج، وتتكون من المراحل التالية: (١) تحديد ووصف الأخطاء - تحديد الأخطاء الشائعة بدقة، وتقديم وصف دقيق لها، وتصنيف الأخطاء المتماثلة معاً. (٢) التشخيص - البحث عن أسباب الأخطاء، والعوامل التفسيرية الجوهرية الفعلية والعرضية وراء الصعوبات التى يواجهها التلاميذ. (٣) وضع آليات العلاج، ومنها تعريف وتنفيذ استراتيجيات العلاج الأكثر ملاءمة للصعوبات (العقبات) التى تم تشخيصها.

ولقد تم اختيار استراتيجيات العلاج من بين سلسلة من خيارات العلاج التي اقترحها دي كيتلى، وباكووى (١٩٩١): (١) العلاج عن طريق التغذية الرجعية (التصحيح - المتغايير، واستخدام التصحيح الذاتى.. إلخ)، (٢) العلاج عن طريق التكرار أو العمل التكميلى (على سبيل المثال، مراجعة الجزء المتعلق بالموضوع، والتمرينات الإضافية، التى تركز على الموضوع، أو مراجعة المادة التى لم تتحقق فيها إجابة كافية أو ملائمة)، (٣) العلاج عن طريق تبنى استراتيجيات تعليمية جديدة لاكتساب المادة التى لم تتحقق فيها درجة الإجابة الكافية (بمعنى امتحان وثيق الصلة بموضوع الدرس، وأمثلة مادية أكثر، ومواقف عملية وتكميلية، وتغذية رجعية متابعة أكثر، ومعدلات مختلفة من التقدم، واستخدام تلميذ يقوم بعملية الإرشاد والتوجيه، واستخدام وسائط أو طرق تعليم جديدة)، (٤) العلاج عن طريق الأداء أو العمل على عوامل أساسية أكثر (بمعنى المساعدة من جانب شخص خارجى، مثل الوالدين، أو المعالجين النفسيين، أو الآخرين) (Education II، ٢٠٠٣).

أبعاد العلاج

التعليم العلاجى

يشير التعليم العلاجى (أو التعليم التعويضى)، إلى أى طريقة تدريس تجرى خارج النظام المألوف، والذى يهدف إلى تحسين قدرة التلاميذ على التحصيل فى المدرسة. ولأغراض هذه التجربة بشكل عام، يظهر التعليم العلاجى فى ثلاثة أشكال: (١) التعليم العلاجى التعويضى، والذى يتم تنظيمه على مدى أسبوعين أو أكثر فى بداية السنة الدراسية بهدف توصيل التلاميذ ذوى القدرة الضعيفة على التحصيل إلى الحد الأدنى من الإجابة أو التمكن من القدرات الأساسية حتى يستطيعوا أن يواكبوا برنامج العام الحالى دون صعوبة، (٢) التعليم التعويضى الذى تدخل عليه تعديلات بشكل مستمر، على مدار السنة كلها، والموجه نحو تحسين مستوى التلاميذ القياسى الذى تم تعرفه خلال عملية التقييم، (٣) التعليم التعويضى لضمان الجودة والارتقاء بمستوى التعليم والتحصيل - أسبوعان قبل امتحان المدارس الابتدائية النهائى الرسمى (لتلاميذ السنة الثانية فى المدارس المتوسطة، أو السنة السادسة فى المدارس الابتدائية)، أو قبل اختبارات الترقى للصفوف الدراسية العليا (للتلاميذ

الذين يدرسون مقررات تعليمية أخرى).

وبقدر أهمية جدول المواعيد، يتم تخصيص فترة حوالى ساعة أو ساعتين أسبوعيا لهذا التعليم التعويضى فى كل من الموضوعين اللذين تم اختيارهما (اللغة الأولى والرياضيات). وتتم جدولة المواعيد التى خصصت للتعليم العلاجى (التصحيحى) لتتم فيما يعتبر فترات اكتساب درجة الإجابة القصوى (الحد الأقصى من الإجابة).

التعليم العلاجى والطريقة القائمة على القدرات

بالنظر إلى السياق التعليمى، وأهداف تجربة خفض معدل الإعادة، أو تجربة اكتساب الحد الأدنى من الإجابة، وفى ضوء التفسير المقدم فيما سبق لفكرة التعليم العلاجى، يظهر التعليم التعويضى كواحد من أفضل الطرق لتمكين التلاميذ ذوى القدرة الضعيفة على التحصيل، وهم فى حقيقة الأمر الغالبية العظمى وفقا لعمليات تقييم التحصيل، وعلى الأقل الحد الأدنى من إجابة المحتويات الرئيسية من المقرر الدراسى المعطى. ومن ثم، يمكن اعتبار أن خيار التعليم العلاجى التكميلى من خلال الطريقة القائمة على القدرات، كامل الأهلية أو الصلاحية.

التعليم التعويضى كإجراء علاجى

يعتمد التعليم العلاجى، بشكل عام، على نتائج التشخيص، ويشمل المتعلمين، والغرض من التعليم العلاجى، والبيئة المدرسية، والمعلمين. وهو يأخذ شكل تعديلات يقوم بها المعلم، وهو العنصر الفاعل الرئيسى فى العملية - بالنسبة إلى معاملات التعليم المعتادة، بمعنى ما يحدث مع جماعة الفصل فى سياق تعليم وتعلم محتويات جديدة.

موقف التلاميذ فى البداية

لكى نحدد أفضل طرق الأداء، لايكفى أن نضع فى الاعتبار الأخطاء التى وقع فيها المتعلمون فى اختبارات التقييم، أو المستوى القياسى الذى تحقق فى تقييم التعلم المكتسب. ولا بد للمرء أن ينظر إلى قدرات التلاميذ المعنيين، حيث إن لكل

منهم حاجات محددة خاصة به. ولا بد من تعريف الحد الأدنى من شروط اهتمامهم والتزامهم بعملية التعليم، والتي تعرف على أنها نقطة الانطلاق حتى تتاح أفضل فرص النجاح لعملية العلاج.

أهداف التعليم

سوف يتم تعريف أهداف التعليم العلاجي لتلميذ أو مجموعة من التلاميذ كسلسلة من المهام التي يجب أن تكون قادرة على الأداء التحصيلي في نهاية فترة التعليم التعويضي، لإظهار أنها وصلت إلى مستوى الحد الأدنى القياسي من مجموعة القدرات التي يحددها المقرر الدراسي. وسوف تعتمد هذه الأهداف على التحليل التشخيصي للنتائج التي حصل عليها التلاميذ ذوو مقدرات التحصيل التي تدرج تحت ما يعتبر المستوى القياسي المقبول (الحد الأدنى من الإجابة).

هدف التعليم العلاجي

ينبثق هدف عملية العلاج من تشخيص نتائج التلاميذ، بما فيها أخطاؤهم والصعوبات والسبب وراء وجود مشكلات معينة لهم. ويتمثل هدف عملية العلاج في تحقيق مستوى المعرفة، والمهارات الفنية، والمهارات الحياتية التي لا بد أن ينميها كل تلميذ حتى يصل إلى الحد الأدنى القياسي من المستوى المطلوب في القدرة المستهدفة. علاوة على ذلك، سوف يتم تحديد خيار هدف عملية العلاج على أساس مبادئ التمايز (المفاضلة) التعليمي من خلال المحتويات. وما إن تتم عملية التشخيص، يبدأ المعلم في عملية المفاضلة عن طريق المحتويات. وتنطوي هذه العملية - في البداية - على تعريف المحتويات التي تستجيب للحاجات المشتركة لكل التلاميذ في المجموعة المعينة، ثم تعريف محتويات المواد الدراسية التي تتعلق بشكل محدد بحاجات التلاميذ الفردية (بيبيو، ٢٠٠٠). وفي المرحلة الأخيرة، يضع المعلم مجموعات من التلاميذ معاً للتعليم العلاجي وفقاً لسماتهم وحاجاتهم المشتركة.

وبقدر أهمية أنشطة العلاج المقدمة للتلاميذ، فإنها سوف تميل للاختلاف من حيث المشكلات الواقفية المتناسبة مع الأخطاء والصعوبات التي تم التعرف عليها، ولا سيما التمرينات الإضافية المعدة، وقدّر أكبر من تنمية المعرفة التي لم

يتم التوصل فيها إلى درجة إجابة كافية أو كانت ضعيفة، أو العمل الإضافي التعويضي على إعادة التعليم أو تعزيز المحتوى القياسى.

ويعتمد خيال النشاط العلاجي على عدة عوامل، وخاصة نوع المعرفة (المادة العلمية)، والمستوى المناسب، ونوع الهدف المطلوب. فعلى سبيل المثال، نجد أن العمل الإضافي على إعادة التعلم، أو في تعزيز المتطلبات الأساسية، يتم توقعه بشكل خاص لنوع فرع المعرفة - تدريس اللغات والرياضيات - وفي سنوات المدرسة الأولى على وجه الخصوص، ويتمثل المضمون الأكثر أهمية في بناء الأسس التي سوف تمكن التلاميذ من مواصلة عملية تعليم متتابعة ومستمرة. يضاف إلى ذلك ضرورة التمرينات التكميلية في أنواع فروع المعرفة التي تعتمد على مهارات أساسية ما (اللغات والرياضيات). ومن ناحية أخرى، تفضل المشكلات الواقعية كأششطة علاجية في أنواع المعارف التي تعتمد على البحث (العلوم، والعلوم الاجتماعية في المستوى الثانوي)، أو في حالات عندما يجب أن تعزز صعوبات التلاميذ المعرفة التي يكتسبونها (بشكل مستقل عن فرع المعرفة المعينة).

أشكال الأنشطة التعليمية

تتمثل إحدى أهم سمات عملية العلاج في التمييز أو المفاضلة. إذ يتوجب على المدرس الذي يعمل مع مجموعة من التلاميذ أن يكون قادرا على تطبيق مجموعة من طرق التدريس، والتقنيات، والعمليات، واحدة تلو الأخرى، أو في آن واحد، بهدف ضمان ملائمة أشكال التدريس المستخدمة لحاجات التلاميذ المحددة. وتعتبر طريقة التمييز هذه ضرورية؛ لأنه يستحيل من الناحية العملية تكوين مجموعات شديدة التجانس من التلاميذ.

يكون التعليم مختلفا في عملية التعلم العلاجي، لأن المدرس يغير مواقف تعليمية مختلفة. وعلى أية حال، قد تكون عملية تمييز (مفاضلة) التعليم متزامنة أيضا. وفي هذه الحالة، نجد أن المجموعات المختلفة التي لها نفس الحاجات تقريبا، بالإشارة إلى محتوى العمل العلاجي، سوف تتلقى طرق تدريس، وتقنيات، وعمليات، أو أنواعا من الإدارة أو التوجيه (مثل العمل الفردي، والعمل الجماعي، والعمل في فريق، والعمل الإجرائي، والعمل الاتصالي، والتوجيه)، التي تلائم

حاجات التلاميذ الفردية. ورغم أن الأنشطة التي تتناسب مع أداء المهام البسيطة تستخدم بشكل شائع، إلا أن هؤلاء الأكثر ملاءمة للتعامل مع المشكلات الموقفية يصبحون بشكل متزايد أكثر شيوعاً؛ لأنها تقدم أفضل الفرص لإجادة أو غرس القدرات المطلوبة. وسوف تشمل هذه الأنشطة - على سبيل المثال - طرقاً من شاكلة حل المشكلات، ودراسات الحالة، والقيام بدور.. إلخ.

مجموعات التلاميذ والمدرسين

ربما يتم تنفيذ أنشطة العلاج أحياناً في مجموعة كبيرة. وعلى أية حال، نجد أنها سوف تتم في معظم الوقت إما على أسس فردية، أو في شكل جماعة عمل صغيرة، أو بمساعدة مرشد (موجه)، والذي يعنى تلميذاً ذا قدرة على التحصيل أفضل، يساعد واحداً أو اثنين من زملائه الأقل مهارة، وأحياناً بمساعدة الوالدين.

تقييم عملية التعلم

بقدر أهمية تجربة خفض معدل الرسوب والإعادة في المدارس الابتدائية، فإن ممارسات التقييم المستخدمة تعتمد على مبادئ محك أو معيار التقييم المرجعي وأهداف التربية أو التعليم التكاملي. وهناك توقع، بشكل عام، بأن الاختبارات التي يجب أن يجتازها التلميذ سوف تعتمد على مشكلات الحياة اليومية المأخوذة عن مجموعة من المواقف المتعلقة بالقدرة المعينة. ولا بد أن تكون هذه المواقف ذات أهمية أو مغزى للتلميذ، ولا بد أن تقدم إمكانية تطبيق «قاعدة الثلاثين». ووفقاً لهذه القاعدة، يتم وضع الاختبارات بحيث يتعرض (يواجه) التلميذ لكل محك في ثلاث مناسبات منفصلة على الأقل. وهذا بمعنى أن حل مشكلة واحدة (يعتبر كموقف أو مناسبة) يجب ألا يعتمد على حل المشكلة السابقة. وهنا يجتاز التلميذ الاختبار إذا ما استطاع - أو استطاعت - أن ينجح في اثنين من ثلاثة اختبارات على الأقل. ويتيح هذا النوع من الاختبار فرصة لتحديد معايير القصور لكل تلميذ، حتى يتم تطبيق العلاج الصحيح (رويجيرز، ٢٠٠٤).

وبقدر أهمية عملية التقييم، يركز التعليم العلاجي بشكل أساسي على التقييم

الإعلامى. لكن أى إجراء تدريسى أو تعليمى لابد أن يبدأ بعملية تقييم تشخيصى. ومن المعتاد أن يتم هذا التقييم التشخيصى فى بداية السنة الدراسية. وعلى أية حال، يمكن أن يكون تقييم نهاية العام صالحا ومفيدا للعام التالى.

أبعاد أخرى للعلاج

وحتى يتم تقديم أفضل فرص النجاح للتلاميذ الذين لم يحققوا النجاح فى المدرسة، لابد أن يضع التعليم العلاجى حاجاتهم السيكولوجية والاجتماعية والبيولوجية فى الاعتبار. علاوة على ذلك، يعتبر العلاج بمثابة طريقة تعتمد على إدخال موارد ووسائل أخرى، تشمل مايتعلق بالمجالات المتخصصة، مثل الطب، وعلم النفس. ويمكن أن تكون إسهامات المجالين الأخيرين ذات أهمية فى التوصل إلى تشخيص وإيجاد حل لصعوبات معينة لدى المتعلم.

القائمون بالعلاج

وفقا لمبادئ وشروط التربية التكاملية بالشكل المستخدم فى أنشطة التعليم والتعلم، لابد أن يظل المتعلمون هم القوى الرئيسية فى العلاج، بمعنى أن يكونوا فى صميم عملية العلاج. وبعد التلاميذ، يلعب مدرس المادة دورا على نفس القدر من الأهمية. ويكمن دور المدرس فى تقديم أو خلق التسهيلات لأفضل ظروف تطبيق التعليم والتعلم التعويضى الفعال. ولابد أن تقدم ظروف التعليم المساعدة للتلاميذ الذين يفتقرون إلى القدرة على اكتساب المقدرة المقدمة، أو الذين يحققون مستوى أقل من المستوى القياسى المطلوب لهذه المهارة المعينة. وبالإضافة إلى المتعلمين والمعلمين المعنيين، فسوف يشمل القائمون بالعلاج كل المتعلمين الآخرين فى الفصل، والوالدين أيضا.

نتائج التجربة

التغلب على الفجوات الأولية

وفقا لبيانات تقرير التقييم التى جمعها (أمين، ٢٠٠٤) تمخضت تجربة

الكاميرون عن نتائج مهمة، وبعض الخطوات الإيجابية بشكل ملحوظ فى تحقيق هدف التعليم للجميع. وتقترب هذه النتائج من عدد من الجوانب، مثل تدريب المدرسين، والطرق التعليمية (التربوية)، ومادة التدريس، والوسائل التعليمية، والتعلم المكتسب.

وبخصوص تدريب المدرسين، نجد أنه بفضل هذه التجربة، سوف يحظى التعليم الأساسى بمدرسين ذوى مهارات متقدمة، رغم حقيقة أنه لم يتم تخصيص وقت كاف لدورات التدريب المختلفة. ومن ثم، فسوف تفكر بيئة التعليم فى تطبيق طرق تربوية، وطرق تدريس أكثر فاعلية (مثل الطريقة القائمة على تنمية التفكير الاستنتاجى، والتربية التكاملية، وطريقة الاتصال الصريح المباشر، وطريقة حل المشكلات)، ويبذل المدرسون من جانبهم جهوداً فى تكييف المواد التى يدرسونها (مثل النصوص والمشكلات الموقفية) بما يتناسب مع متطلبات الطريقة القائمة على القدرات، وقد أكبر من تيسير استيعاب التلاميذ للمواد والوسائل التعليمية الأخرى، التى يجب أن يؤدى كل منها إلى تحسن شديد الواقعية فى بيئة التعليم والتعلم.

وبعد إتمام العملية التعليمية التى تتكون من التعليم التعويضى (مع العلاج التعليمى أو الموجه نحو التعليم)، والطريقة القائمة على القدرات، وتنمية التفكير الاستنتاجى، فضلاً عن إدخال قانون إدارى جديد يسهل تقدم أو انتقال التلاميذ إلى الصفوف الأعلى، وتجربة الكاميرون فى تخفيض معدل الإعادة، وهذه التجربة التى ربما نتذكر أنها غطت (٣٠٠) مدرسة ابتدائية، قد حققت نتائج تنعكس، بقدر أهمية مقدرة التحصيل التعليمى للتلاميذ فى معدلات قبول بالمدارس متقدمة.

وبالإشارة إلى الترقى إلى الصفوف المدرسية التالية، نجد أن معدل النجاح فى المدارس التجريبية قد ارتفع من متوسط (٦١٫٥٪) فى عام ٢٠٠٠، إلى (٨٠٫٨٪) فى عام ٢٠٠٤. وزادت معدلات الترقى الكلية فى المدارس التجريبية بين السنة الأولى والثانية للتجربة. وكانت هذه الزيادة أكثر وضوحاً فى المدارس التى طبقت بجانب عملية العلاج، الطريقة القائمة على القدرات، وخاصة الوحدات الجزئية للتكامل. وفى اختبار القبول للصف المدرسى السادس، ارتفع معدل النجاح من

متوسط (٣٢.٥٪) فى عام ٢٠٠٠ إلى (٤٧.٢٩) فى عام ٢٠٠٤. وبالنسبة للشهادة التى تصدر فى نهاية المدرسة الابتدائية والأساسية (CEPE) ارتفع معدل النجاح من متوسط (٦٠.٩٪) فى عام ٢٠٠٠ إلى متوسط (٨٠.٩٪) فى عام ٢٠٠٤. وبخصوص قدرة التلاميذ فى التحصيل، ربما نلاحظ أن هناك تحسنا فى التحصيل الكلى للفصول التجريبية، نتيجة لهذا المشروع. ووجد أيضا أن المستوى القياسى للعمل كان أفضل نسبيا بين المدارس والفصول التى كانت تستخدم الطريقة القائمة على القدرات.

وثمة جانب إيجابى آخر لنتيجة هذه التجربة، تمثل فى الانخفاض الملحوظ لمعدلات الرسوب (من متوسط ٤٢.٦٩٪ فى عام ٢٠٠١ إلى متوسط ١٩.٧٨٪ فى عام ٢٠٠٤، وقد يصل إلى متوسط ينخفض إلى ٩.٥٪ إذا ما وضع القانون الإدارى الذى يسمح بالانتقال أو الترقى التلقائى فى نفس المستوى فى الاعتبار) مقارنة بالمدارس التى يتم فيها إعادة السنة بسبب الرسوب، حيث ظل معدل إعادة مرتفعا بمتوسط ٣٥.٤٨٪.

وبعبارة أخرى، لقد أثبتت عملية إدخال أو توفير التعليم التعويضى، والطريقة القائمة على القدرات معا، أنهما طريقتان فاعلتان جدا، ليس فى تخفيض معدل الإعادة فى المدارس فحسب، وتحسين معدلات الترقى والقبول كذلك، ولكن أيضا لتحسين معدلات نجاح التعلم. فقد خفضتا بشكل ملموس تفاوتات التحصيل بين المدارس فى مناطق مختلفة، وبين المتعلمين ذوى القدرات التعليمية المتباينة.

تأثير الطريقة القائمة على القدرات

لقد كان للطريقة القائمة على القدرات مع تأكيد خاص على العلاج أو التصحيح، أثر إيجابى فى جوانب عدة، منها اكتساب الطلاب للقدرات الأساسية، وفاعلية النظام المدرسى، وتوزيع أكثر إنصافا للتحصيل بين المناطق الحضرية والريفية، وتخفيض التفاوتات فى التحصيل بين التلاميذ، وتخفيض مصاريف التعليم الخاص، والتعليم الحكومى.

ما التأثير على تجربة الكاميرون

تظهر نتائج التجربة التي شرحت بشكل موجز من قبل، أنه بالإشارة إلى أهداف التعليم للجميع، كان للطريقة القائمة على القدرات إسهام إيجابي نحو تحسين إضفاء الصبغة الديمقراطية على فرص التعليم والتحصيل التعليمي للمدارس الابتدائية في الكاميرون. وقد يتم توضيح هذا الإسهام من خلال تأثير الطريقة القائمة على القدرات على بعض السمات الرئيسية لأهداف التعليم للجميع.

التأثير على التعليم الابتدائي العام

تتمثل مجموعة الآثار على التعليم الابتدائي العام في: (١) انخفاض شديد الواقعية في معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي من خلال إدخال فقرات (مواد) قانونية، مثل التشريع الخاص بالتعليم الابتدائي المجاني، والقبول التلقائي في نفس المستوى، (٢) تحسن أساسي في معدل الانتقال إلى الصف الأعلى التالي، أعقبه معدل نجاح متزايد في امتحانات نهاية الدورة في المدارس التي تقع في نطاق المشروع، بالشكل الذي انعكس في النتائج التي ذكرناها سلفاً، والتي تؤكد على تحسن ثابت في مستوى المواظبة في الحضور، وفي معدل إتمام أو مواصلة الدراسة في المدرسة الابتدائية. وهذه العوامل، من بين عوامل أخرى كثيرة - بمثابة مؤشرات على النجاح الأكيد في مواصلة التعليم العام.

التأثيرات على جودة التعليم

بخصوص جودة التعليم (اليونسكو، ٢٠٠٤). تظهر نتائج هذه التجربة تحسناً شديداً الوضوح، وينعكس هذا التحسن في المقام الأول في سمات المتعلمين (القابلية، والاستعداد للمدرسة، والمعرفة السابقة، وعقبات التعلم). وهناك عدد من الممارسات - منها طريقة العلاج التشخيصي في بداية وأثناء العملية، والتي تم تطبيقها بشكل ثابت أثناء التجربة لخفض معدل الرسوب في التعليم الابتدائي في الكاميرون - قدمت إسهاماتها في عمليات التحسن المذكورة سلفاً في جودة التعليم. وأظهرت عمليات تسهيل المدخلات (الإضافات) لعملية التعليم والتعلم تحسناً أيضاً،

مثل: وقت أكبر للتعليم والتعلم بفضل الفصول التعويضية للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات، وطرق تدريس متقدمة، والتقييم، والتغذية الراجعة الفعالة للمعلومات بفضل التأكيد الشديد على التشخيص، والبعد التقويمي لعملية التقييم. يضاف إلى ذلك، أن هناك تقنيات أفضل لإدارة وتوجيه المجموعات الكبيرة، فضلا عن تحسن المهارات (القدرات) المهنية الجوهرية بين التربويين المشتركين في التجربة (بما فيهم المدرسون، ومديرو المدارس، والمفتشون، والمشرفون) قدمت إسهاما آخر في تحسين جودة التعليم. ولقد قدمت الآثار الإيجابية لعملية التعليم والتعلم التي قدمتها التربية التكاملية (من خلال اكتساب المهارات في حل المشكلات في الرياضيات، واللغات، والمهارات الحياتية، مع تركيز خاص على طرح المشكلات الواقفية ذات المغزى)، إضافة أيضا لجودة التعليم.

التأثيرات على القدرات المكتسبة من المهارات الحياتية

بالإشارة إلى الجهود التي بذلها المدرسون في دعم، وتشجيع، وتحسين القدرة بين التلاميذ على حل المشكلات الموقفية المتعلقة بالمهارات الحياتية، بخصيص قطاعات مثل الاقتصاد، والبيئة، والرعاية الصحية، تؤكد نتائج الدراسة وجود علاقة مباشرة وثيقة بين الطريقة القائمة على القدرات، وتحسن المهارات الضرورية للحياة اليومية.

التأثير على الإنصاف والمساواة في التعليم

تظهر تجربة الكامبيرون أيضا أن تنفيذ التعليم العلاجي، مصحوب بميزة الاستفادة من المواقف المعقدة في إطار التعليم التكامل، تمثل عاملا في تحسين الإنصاف والمساواة. وفي الحقيقة، نجد أن التفاوتات بين التلاميذ المتميزين والتلاميذ المتعثرين، وبين مقدرة التلاميذ في المدارس الحضرية على التحصيل (المناطق التي تحظى بامتيازات أكثر)، ومقدرة التلاميذ في المناطق الريفية (الأقل حصولا على الامتيازات) قد انخفضت في المدارس التجريبية أثناء إجراء المشروع. وبشكل أكثر تحديدا، بشأن التفاوت بين التلاميذ في المناطق الأكثر تميزا،

وأولئك الذين فى المناطق المحرومة (الأقل تميزاً)، نجد أن المقارنة بين متوسط التحصيل فى المدارس الحضرية والريفية فى اللغات والرياضيات فى الاختبارات التمهيدية للعام الأول، وفى الاختبارات التالية لها للعام الثانى، تظهر أنه فى بداية العام الأول للتجربة، سجلت المدارس الحضرية معدلات تحصيل مدرسى أفضل من المناطق الريفية فى الاختبارات التمهيدية للغة الأولى والرياضيات، بفروق تحصيل (١٥٣) و (٦٢) نقاط فى هاتين المادتين بشكل خاص. وفى الاختبارات التى أعقبت العام الثانى، ضاقت هذه الفجوة لتصل إلى ١٠٢ نقطة فى اللغة، و ٣٦ نقطة فى الرياضيات.

فضلاً عن أن تحسن التحصيل الملحوظ فى كل من المدارس الحضرية والريفية، يميل التفاوت بينهما للانخفاض بشكل ملحوظ. ففى الرياضيات، نجحت التجربة فى تحسين معدلات التحصيل فى المدارس الريفية، وجعلتها على نفس المستوى تقريباً فى المدارس الحضرية (أمين، ٢٠٠٤). ولاتبعت هذه الآثار على الدهشة عندما تكون النتائج الضمنية مرتبطة ببعض الإجراءات التى تدعم العلاج الموجه للتعليم، والطرق القائمة على القدرات الأساسية (التربية التكاملية). وتشمل هذه الإجراءات تأكيداً خاصاً على المتعلمين الذين تم تقييم نتائجهم على أنها غير مرضية، وكذلك الجهد المبذول فى كل من التعليم العلاجى، والطريقة القائمة على القدرات، لتنمية هذه المهارات اللازمة للوصول إلى الحد الأدنى من الإجابة فى القدرة المعينة.

ومن ثم تقدم نتائج تجربة الكاميرون دليلاً آخر فى صالح الطريقة القائمة على القدرات، مع وضع إجراءات مثل: العلاج، والتصحيح فى الاعتبار من حيث تأثير متميز بالإشارة إلى الإنصاف والمساواة، وبعبارة أخرى التصنيف الفعلى للتفاوتات الموجودة، سواء ما يخص التفاوتات بين التلاميذ الأقوياء والضعفاء دراسياً، أو التفاوتات بين التلاميذ فى المناطق الأكثر تميزاً، والمناطق الأقل تميزاً.

التأثيرات على عملية التعليم والتعلم

بشكل عام، على الرغم من أن التجربة كانت تتعامل بشكل محدد مع المادتين المهمتين للإنجليزية أو الفرنسية (اللغة الأولى) والرياضيات، فإن ممارسات التعليم

المستخدمة فى فروع المعرفة الأخرى للبرنامج قد تحسنت أيضا بفضل نقل المهارة المهنية المفيدة للمدرسين من خلال الطريقة القائمة على القدرات. ولقد انتشرت الآثار الإيجابية فى معظم مجالات النشاط التعليمى، بما فيها موقف البداية (المرحلة الأولى)، ومحتوى أو مادة التعليم والتعلم، وأشكال العمل التعليمى، أو تكرار عمليات التواصل الإنسانية، والتعاملات بين مجموعات التلاميذ والمدرسين، وتقييم مهارات التعلم.

التأثيرات على نتائج عملية التعليم والتعلم

لقد أثبتت نتائج عملية التعليم والتعلم أنها شديدة الواقعية بالنسبة إلى الترقى أو الانتقال إلى الصف التالى، وفى ضوء معدل النجاح فى عمليات تقييم نهاية الدورة. (انظر النتائج المذكورة سلفاً). وقد ارتفعت المتوسطات أيضا بشكل ملحوظ أثناء وبعد فترة التجربة.

التوصيات الناشئة من هذه الطريقة

من منظور الآثار المختلفة، وتأثير العلاج فى سياق تجربة خفض معدل الرسوب فى التعليم الابتدائى فى الكامبيرون، لابد أن نقر أن الطريقة القائمة على القدرات جعلت الإسهام فى تطور التعليم للجميع ملحوظاً. وعلى أية حال، قبل محاولة صياغة أى مضامين أو دروس مستفادة من التجربة، بهدف اقتراح طرق للتبشير أو الاحتفال بهذا الإسهام فى تحقيق التعليم للجميع بشكل عام، وإضفاء صبغة الديمقراطية على التعليم بشكل خاص، يجدر بنا أن نلقى نظرة على بعض المشكلات التى انتبخت من نتائج التجربة.

مشكلات قليلة

كان إسهام الطريقة القائمة على القدرات فى تحقيق التعليم للجميع محدوداً بسبب سلسلة من العقبات أو الصعوبات، منها من بين أخريات: (أ) الوفرة أو الزيادة المفرطة لهيئة التدريس، التى جعلت من الصعوبة بمكان تطبيق مبادئ الطريقة

القائمة على القدرات على الوجه الأكمل، (ب) الافتقار إلى مهارات وقدرات مهنية محددة بين المدرسين، والتي ربما كانت ستساعدهم في التغلب على المشكلات المتعلقة باستخدام العلاج النفسى مع التلاميذ، (ج) الزيادة المفرطة للمهارات والقدرات، بجانب الميل المعرفى إلى معامل (محدد) القدرات الملائم للبعد العاطفى والاجتماعى فى تطوير القدرات فى الفصل، (د) عدم كفاية العلاقات الفعالة بين المدرسين، والمتعلمين فى الأنشطة التعليمية التى تتم باستخدام الطريقة القائمة على القدرات.

التوصيات

تأكيد أكبر على البعد العاطفى

يمكن طرح بعض الاقتراحات لتناول المشكلات الرئيسية المذكورة سلفا، ومنها على سبيل المثال:

■ سيكون مفيدا فى تطوير المناهج أن نؤكد كثيرا على البعد العاطفى عند إعداد المناهج التى تلائم القدرات،

■ سيكون مفيدا فى الممارسات داخل الفصول أن نتوسع فى عملية اكتساب المهارات لتشمل الاستعداد لتطبيق هذه المهارات والقدرات، وهذا سيوحى باهتمام أكبر بالبعد العاطفى - ليس فى عملية الاكتساب فحسب، ولكن فى قدرات التقييم أيضا.

تغير المفاهيم والممارسات

يوحى تغير المفاهيم والممارسات فى التعليم والإشراف التربوى (التعليمى) بتعديلات مهمة فى مجالات مثل: الإشراف، والتفتيش، والعلاقات مع الأقل قدرة، والعلاقات العاطفية، والنفسية، من ناحية، بين المدرسين والمتعلمين، ومن ناحية أخرى، بين المتعلمين. وبعبارة أخرى، عند استخدام الطريقة القائمة على القدرات، سيكون من الأهمية بمكان تطوير كل المشتركين فى العمل العلاجى (بما فيهم

التلاميذ، والمدرسون، ومديرو المدارس، والتربويون، والآباء.. إلخ)، والمهارات المهنية المطلوبة لحاجات تربوية ونفسية محددة للتلاميذ الذين يمرون بتجربة التعليم العلاجى.

خاتمة

لقد أفرزت عملية إدخال الطريقة القائمة على القدرات فى الكاميرون فى سياق تجربة خفض معدل الرسوب فى المدارس الابتدائية بعض النتائج شديدة الأهمية. وفضلا عن تحسين الممارسات داخل الفصول من خلال أنشطة التعليم والتعلم، التي تضع مبادئ الطريقة القائمة على القدرات فى الاعتبار، بجانب العلاج كفكرة مستمرة، نجد أن تجربة الكاميرون قد أدت أيضا إلى مستجدات فى جوانب أخرى، ينظر إليها فى الغالب كعناصر تطوير للمنهج الدراسى. وإضافة إلى المناهج الملائمة للقدرات فيما يسمى فروع المعرفة العملية، ونجد أن تدريب المدرسين يمثل أحد الجوانب التي تستحق الذكر فى هذا الصدد.

وعلى أساس الجوانب المهمة التي وضعت فى الاعتبار فى هذا التحليل، لابد أن تكون النتيجة التي يجب التوصل إليها متمثلة فى أن الطريقة القائمة على القدرات - ولاسيما تكاملها مع العلاج - ستكون جديرة بالعرض بالمفاهيم العملية والنظرية كاستجابة منهجية قيمة لتحدى السير قدما بشكل أكبر نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، وبشكل أكثر خصوصية نحو مدرسة أكثر ديمقراطية، وأكثر فاعلية، وأكثر إنصافا.

References

- Amin, M.E. 2004. *Expérience-pilote de réduction des redoublements à l'école primaire au Cameroun* [Pilot-experiment to reduce repetition in primary schools in Cameroon]. Yaoundé. [Photocopies.].
- Bipoupout, J.-C. et al. 2006. *Curricula en termes de competences: les curricula de français et de mathématiques de l'enseignement primaire – le curriculum de français* [Competency-oriented curricula. French and mathematics curricula in primary education – French curriculum]. Yaoundé. [Photocopies.].
- Bipoupout, J.-C. 2002. *Théorie et pratique de la pédagogie différenciée et de la gestion pédagogique de la classe dans le contexte de l'enseignement compensatoire* [Theory and practice of differentiated

la classe dans le contexte de l'enseignement compensatoire [Theory and practice of differentiated teaching and educational class management in the context of compensatory teaching]. (Paper presented at the awareness and training seminar for managers and principals of experimental schools on 15, 16 and 17 January 2002, Yaoundé.).

- Cameroon. Ministry of Education. 1995. *États généraux de l'éducation: rapport général* [National meeting on education: general report]. Yaoundé.
- Cameroon. Ministry of Education/IGP-EMPN. 1999. *Le guide du directeur de l'école primaire* [A guide for primary school principals]. Yaoundé: CEPER S.A.
- Cameroon. Ministry of Education/PEII/CEP. 2003. *Document de stratégie de mise en œuvre de l'Expérience-pilote de réduction des redoublements à l'école primaire camerounaise* [Strategy document for the implementation of the pilot-experiment to reduce repetition in primary schools in Cameroon]. Yaoundé.
- De Ketele, J.-M. 1996. L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi? [The acquisition of school learning: what? why? and for what?]. *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, no. 23, pp. 17–36.
- De Ketele, J.-M.; Paquay, L. 1991. De l'analyse critériée à la remédiation : vers une typologie des modalités concrètes d'une évaluation formative [From criterion-referenced analysis to remediation: towards a typology of specific modalities for formative evaluation]. In: Allal, L., ed. *Vers une pratique de l'évaluation formative*, pp. 113–121. Brussels: De Boeck-Wesmal.
- Éducation II. 2003. *Initiation à la pédagogie de l'intégration* [Introduction to integration pedagogy]. Yaoundé. 60 p. [Photocopies.].
- Miled, M. 2005. Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences [A conceptual framework for preparing a curriculum using the competency approach]. *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Rabat: Bureau de l'UNESCO.
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration* [Integration pedagogy]. Brussels: De Boeck Université.
- Roegiers, X. 2004. *L'école et l'évaluation* [Evaluation in schools]. Brussels: De Boeck Université.
- UNESCO. 2004. *Education for All: the quality imperative*. Paris: UNESCO.
- Welmond, M. 1998. *Preliminary note on primary school teacher motivation in Cameroon*. Yaoundé. [Photocopies.].

تغيير المناهج الدراسية، والمداخل القائمة على أساس الكفاءة والقدرات، من منظور عالمي

خبرات صينية حديثة

في إصلاح المنهج الدراسي

Muju Zhu موجهو زهو

ملخص

على الرغم مما تبدو عليه مسألة تحليل ونقد المنهج الدراسي، من المنظور المتمركز حول الموضوعات الدراسية، من أنها مهمة ولا يلتفت إليها، فإن هذا هو ما يواجهنا من خلال عملية إصلاح المنهج الدراسي للتعليم الأساسي بالصين. ويعرض هذا المقال مقدمة مختصرة للأفكار التي تكمن خلف استحداث وتطبيق الإصلاح الصيني للمناهج الدراسية، وخطوات التقدم في هذا الإصلاح منذ عام ٢٠٠١. ويمكن تقديم عدة ملامح للإصلاح فيما يلي: (١) إعادة اختبار، وفحص، وتنقيح المقررات التعليمية؛ (٢) إضافة مقررات تعليمية عملية عامة، (٣) التنوع في المنهج الدراسي بتنويع المقررات التعليمية

اللغة الأصلية: الإنجليزية

موجهو زهو (الصين)

نايبة المدير العام لقسم التعليم الأساسي، وهى مدير عام المركز القومى لتطوير المناهج الدراسية والكتب المدرسية بوزارة التعليم فى بكين. وقامت أيضا بالعمل كنايبة لرئيس اللجنة الفرعية لمنح درجات الماجستير باللجنة الأكاديمية لمنح الدرجات العلمية فى مجلس الدولة، وهى عضو دائم فى المحفل الصينى للتعليم قبل المدرسى. وتعتبر السيدة زهو المؤسسة والمنظمة الأساسية لبرنامج إصلاح مناهج التعليم الأساسى بالصين، والذى انطلق فى أنحاء البلاد فى عام ٢٠٠١. وقد كانت من عام ١٩٩١ وحتى عام ٢٠٠٥ المدير القومى لعدد من مشروعات هيئة اليونسيف فى الصين. وقد ألفت عشرة كتب والعديد من المقالات.

ترجمة: عماد الدين عبد الرازق

المحلية والمبنية على المدرسة، وتقديم مقررات تعليمية (منتقاة) لكل الطلاب. ونعطي أيضا مثالين يمثلان فكرة المنهج الدراسي الجديد (وطرق) تطبيقه.

مقدمة

يتطور التعليم ويتجدد تحت ظروف سياسية واقتصادية معلومة. وقد تم فى عام ٢٠٠١، تقديم البرنامج الصينى لإصلاح مناهج التعليم الأساسى فى غمرة صحة التحولات الاجتماعية المثيرة التى وقعت فى حقبة التسعينيات. وفى ظل الازدهار الاقتصادى، وعملية إسباغ الديمقراطية الآخذة فى التزايد المطرد، فإن مبادرة الدولة لتعميم تسع سنوات من التعليم الإلزامى، والتأكيد على عدالة التعليم، تحركت فى نطاق التوزيع العادل للفرص التعليمية على مثل هذه القضايا الضرورية، كالجودة التعليمية، وحاجة التعليم لتجهيز كل فرد وكل طالب للمجتمع والمستقبل.

فى يونية/حزيران عام ١٩٩٩، أطلقت الحكومة الدعوة إلى «تعميق الإصلاح التعليمى، وتقدم التعليم الضرورى ذى التوجهات النوعية بشكل شامل»، عاقدة العزم على أن «التعليم يجب أن يخدم كل الطلاب»، وأن «الحق الأصيل للطلاب فى سن الدراسة والصغار فى التعليم ينبغى أن يكون مكفولا لهم بحكم القانون»، وأن «المنهج التعليمى والمقررات الدراسية القديمة ينبغى أن يتم تعديل بنائها، وأن تتغير صياغتها، وأن يتم وضع منهج جديد للتعليم الأساسى» (CCCPC, 1999)

وفى يونية/حزيران ٢٠٠١، أطلقت وزارة التعليم برنامج الإصلاح لمناهج التعليم الأساسى (التجريبى)، بالتزامن مع ٢٢ منهجا دراسيا للتعليم الإلزامى (للمصفوف الدراسية من الأول إلى التاسع)، وستة عشر منهجا للمدارس الثانوية المتوسطة (للمصفوف من العاشر إلى الثانى عشر)، بالإضافة إلى وثيقة تتعلق بتنقيح نظام التقييم والامتحانات للمدارس المتوسطة والابتدائية. وقدمت الوزارة أيضا منظومة كاملة للأهداف والاستراتيجيات لتفرض إصلاح المناهج التعليمية. وطبقا للخطة، فقد استغرق الأمر الفترة مابين عامى ٢٠٠١ و ٢٠٠٥ لتفعيل المنهج الجديد للتعليم الإلزامى على عموم البلاد. وقرر برنامج إصلاح المناهج أن:

منهج التعليم الإلزامى لابد وأن يؤدى إلى تعميم تعليم إلزامى مدته تسع سنوات، وأن

يكون فى متناول الغالبية العظمى من الطلاب، وأن يشمل المتطلبات الأساسية للمواطنة، وأن يكون مركزا على تشجيع الحافز لدى الطلاب وقدرتهم على مباشرة التعلم مدى الحياة. وفى ظل المطلب الأساسى الذى يقتضى من الطلاب تحقيق المتطلبات الأساسية، فقد تم تنظيم المنهج الدراسى للمدرسة الثانوية النظامية المتوسطة فى عدة مستويات اختيارية لإعطاء الطلاب مزيدا من مساحة الاختيار، وفرص التقدم والتطور، ولوضع أساس متين لهم كى يصقلوا قدراتهم وكفاءاتهم فى المهارات المطلوبة للحياة، وفى عمليات انتقال الخبرة، والممارسة العملية، والإبداعية (China. MOE, 2001a).

ويتمثل الهدف النهائى للتعليم فى الصين فى أن يتحقق تقدم طلابى عريض ومتوازن من الناحية الأخلاقية، والعقلية، والبدنية، والجمالية (الفنية)، ومستوى عال من بناء الشخصية. ويعتبر غرس القدرات المتنوعة مآربا محددا فى ظل هذا الهدف. وفيما يخص كل من التصميم والممارسة العملية، فقد قللت هذه الجولة (الدورة) لإصلاح المناهج من أهمية التأكيد المتزايد على المعلومات المستقاة من الكتاب المدرسى، ووضعت نصب أعينها مهمة مركزية تتمثل فى غرس ورعاية القدرات الطلابية. ومن جانب آخر، يتم تفسير مصطلح «القدرات» فى الصين بعدة طرق، وفى الواقع، لا يستطيع المرء أن يجد تعريفا متفردا ليصف المصطلح حتى يتوافق مع جميع الخلفيات اللغوية، والثقافية، والزمنية، والاجتماعية. ويحاول هذا المقال^(١) أن يعرض لنا كيف يعكس تطور وتطبيق هذا المنهج الجديد فكرة تشجيع ورعاية قدرات الطلاب من خلال محكات عملية.

تطوير واستحداث منهج دراسى يتجاوز «التمركز حول الموضوعات الدراسية»

سيطرت المقررات التعليمية الأكاديمية لمدة عقود على المنهج الدراسى بالصين، فى الوقت الذى يجرى فيه إغفال وتجاهل المقررات التعليمية تقريبا. وكانت المقررات الدراسية (الكورسات) - أحادية المادة الدراسية والإجبارية - تتمتع بالسيطرة، بينما كانت الدراسات المنتقاة، والدراسات ذات التخطيط المتقن، قليلة ومتباعدة. واحتفظت الدورات الدراسية التى تفرضها الدولة بالأفضلية فى كل مكان، مع ما يتاح من فرص ضئيلة لتطوير المقررات التعليمية المحلية، والمقررات التى تعتمد على المدرسة (Zhu, 2002). وباختصار، كان المنهج الدراسى يظهر كل خصائص ومثالب المنهج الذى يتمركز حول

الموضوعات (المواد) الدراسية.

وضع هذا الإطار المنهجي التعليمي، التعليم الرسمي على طرفي نقيض مع حاجة الطلاب للتعلم من خلال التجربة والانفتاح على العالم الحقيقي، بالإضافة إلى حاجتهم لأن يصبحوا متآلفين مع الأمور المحلية، والتقاليد، والتطور الاجتماعي. وكان الطلاب محكومين بالمنافسة الشديدة لتحقيق الدرجات في الامتحانات، وأصبحت درجات الامتحانات المؤهلة لدخول الجامعة هي المعايير الوحيدة تقريبا للالتحاق. ولتحقيق أعلى الدرجات، ذهبت المدارس إلى أقصى مدى لاستغلال وقت طلابها مرة بعد أخرى في التدريب على مهارات الاختبارات المناسبة لتلك الامتحانات. وكان التعلم المأخوذ من الكتب هو الأداة المفروضة على الطلاب أثناء عملية التعلم، وتم تحويل الاختبارات إلى مجرد أدوات لتقسيم المجتمع إلى طبقات اجتماعية، ونتيجة لذلك، كانت قيمة التعلم المستمد من الكتاب ذات أفضلية عند الغالبية العظمى، بالرغم من اتجاه النبض العام إلى أن التفوق الأكاديمي وحده ليس كافيا لتأهيل الشخص لمجاراة الواقع والمجتمع، وأن المدارس الحديثة يجب ألا تصبح أماكن تعتمد بالكلية على التعلم المستمد من الكتب.

وإزاء هذا الموقف، تتوجه الدورة الحالية لإصلاح المناهج التعليمية إلى إثراء المقررات الدراسية عن طريق إضافة نشاط عملي متكامل^(٧). ومقررات دراسية قائمة على المدرسة، ومقررات دراسية منتقاة. وتمت إعادة المواءمة للنسبة المخصصة لساعات الحصص الدراسية بين المقررات الدراسية، وذلك باستقطاع الساعات المخصصة للمقررات الأكاديمية النظرية، وزيادة الساعات المخصصة للمقررات العملية. وتحسنت أيضا محتويات المقررات الدراسية لكي تتلاءم مع خبرات الطلاب، والتنمية الاجتماعية، ونواحي التقدم في العلوم والتكنولوجيا. وهكذا، تعمل الفكرة المفترض فيها تجاوز التمرکز الحاد على المواد الدراسية في المنهج التعليمي على تخليص التعليم الأساسي من التبعية لثقافة الصفوة، وأن ينحاز باهتمامه للتطور الظاهر والواقعي لكل فرد وكل طالب.

إعادة فحص وتنقيح المقررات الدراسية الأكاديمية (النظرية)

ظلت مسألة التأكيد على غرس المعرفة الأساسية، والمهارات الأساسية موضوعا تقليديا بين معلمى الصين، وتتجسد المعرفة والمهارات في نطاق واسع من الحقائق،

والمفاهيم، والقضايا، والمبادئ، وطرق التدريس، ويتم تدريسها من خلال تعليم يتم فى الفصل، ويعتمد على التمرکز على المادة الدراسية. وقد أدى ذلك إلى فكرة تقضى بأن المعرفة يمكن أن تنتقل من خلال المعلم فقط، وأن المهارات يمكن تعلمها من خلال المدرسة فحسب. ويدخلنا كل هذا فى دهليز من الفهم الضيق للفظة «القدرات». ويظهر مدارسنا فى موقف العاجز عن غرس تلك القدرات فى طلابنا.

وعندما وقع الانفجار المعرفى، والإنترنت فى نهاية القرن العشرين، ظهر بناء المنهج التعليمى ومضمونه المتمركز على المادة الدراسية بكل العناد والتصلب كشكل عتيق، وضيق، وثقيل الظل، وممل، وغير متجاوب، وتعرضت المدارس لفيض غامر من المعلومات الجديدة، والقضايا الجديدة التى نتجت عن التطور الاجتماعى، والعلمى، والتقنى. وأظهرت المكافحة الضارية لمرض الإيدز، وإدمان المخدرات، وحماية البيئة، والحفاظ على الموارد، والتأمين، ومساندة القانون، وسلامة الطرق، ومنع الكوارث والتخفيف من حدتها، والحرب ضد الإرهاب والجماعات الطائفية، أظهرت كلها، وقضايا أخرى على شاكلتها، أن ثمة تغيرات عميقة تحدث فى المعرفة الأساسية والمهارات التى يحتاج الناس لإتقانها لكى يستطيعوا التعايش فى العالم الحالى. ولقد أركى ذلك مطلب السلطات المسؤولة عن التعليم لدمج هذه القضايا فى المنهج المخصص للتعليم الأساسى.

وإذا قمنا بحصر مثالب المنهج التعليمى السابق والمتمركز على المواد الدراسية، فيجب ألا نغفل أيضا عن أن نعدد مناقبه. وتشتمل تلك المناقب على إسهاماته فى تعزيز ورعاية كيان للمعرفة منطقى، وذى وقع محسوس يتم توجيهه إلى الطلاب كأفراد، علاوة على قيمته فى تنمية الفكر المتقدم. ومع ذلك، كان يجب على هذا المنهج التعليمى أن يتحول لينطبق وينسجم مع متطلبات الوقت والمعايير التى تحكم تطور وتقدم الطلاب. وفى بلد تضم أكثر من مائتى مليون طالب فى الصفوف المدرسية المختلفة، وما يقرب من عشرة ملايين مدرس، وستمئة ألف مدرسة، تعتبر مسألة إصلاح منهج التعليم الأساسى مسألة معقدة تتطلب عمليات تحول منتظمة. وهى لا تتضمن القضايا الواضحة مثل المحتوى، والكيانات والمؤسسات فحسب، ولكنها تؤثر أيضا على القضايا الثقافية الراسخة، بما تشمله من مفاهيم وقيم تعليمية، وتقاليد حضارية (ثقافية). وعند اختيارنا للاستراتيجية التى تناسب هذا الإصلاح، يجب أن ندرك ونتعرف على تنوع وتعدد

المفاهيم، والقيم، والوسائل التعليمية، وطرح وتنحية الطرق المتحيزة من التفكير، وتشجيع الحوار والتسامح، وأن نحتضن نوعاً من التعليم يصطبغ بالمثاليات الجديدة. لهذا السبب، فقد استعاد البرنامج التعليمي الذي خضع للإصلاح، الكيان الأساسي للمقررات الأكاديمية السابقة، إلا أنه قام بحذف العناصر المعقدة، وذات الصعوبة، والعناصر الغامضة، وتلك التي عفا عليها الزمن. وفي الوقت نفسه، تم تقديم الأهداف من منظور «المعرفة والمهارات»، و«التفعيل وطرق التدريس»، و«المشاعر، والتوجهات، والقيم» ثم إدخالها إلى المنهج الخاص بكل علم. ولم تعد نصوص المناهج مزعجة أو متصلة بما قد تحمله من قائمة طويلة لموضوعات تتحتم دراستها، بل أصبحت تجسد إعادة بناء المقررات التعليمية للمواد والموضوعات الدراسية بجانب الإشارات العريضة للإصلاح. ويبرز المنهج التعليمي العلاقة بين محتوى التدريس، وخبرات الطلاب، والتطور الاجتماعي، علاوة على التقدم العلمي والتكنولوجي، ويؤكد على عملية التعلم، وطرق التدريس، ورعاية القيم (الفضائل). ونورد فيما يلي على سبيل المثال لا الحصر بياناً للمناهج التعليمية الإلزامية في موضوعات الفيزياء، والأحياء، والجغرافيا:

الفيزياء: (١) التأكيد على عملية الانتقال من الحياة إلى الفيزياء ومن الفيزياء إلى المجتمع. ويتم وضع هذا المنهج لتنمية اهتمام دائم بالاستكشاف لدى الطلاب، والطرق المنطقية للتفكير، والقدرة الأولية لتطبيق العلم في مجال الممارسة والتجريب باستكشاف الظواهر الفيزيائية، واكتشاف القوانين الخاصة بالفيزياء وتطبيقها على الإنتاج وعلى الحياة اليومية، (٢) تمكين الطلاب من تطبيق عملية الاستكشاف العلمي وطرق البحث؛ (٣) إثراء خيال الطلاب، علاوة على إمكاناتهم التحليلية والتعميمية بالمواءمة بين الخيال العلمي، والتفكير العلمي (China. MOE; 2004 6).

الأحياء: إن ما يحتاجه المرء من معرفة عن الأحياء هي تلك المفاهيم العلمية لعلم الأحياء، وحب الاستطلاع المرتبط بذلك الذي يحتاجه الفرد (ذكرنا أن أو أنثى) لكي يشارك في الحياة الاجتماعية، والنشاطات الاقتصادية، والإنتاج، واتخاذ القرارات الشخصية. وتشتمل هذه على تفهم العلاقات بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع، وروح العلم، وغرس التوجهات والقيم العلمية (China. MOE. 2001 c).

الجغرافيا: إن دراسة الجغرافيا ستكون ذات فائدة في تنمية وتقديم الفرد طوال حياته. وتشتمل المحتويات موضوع الدراسة على تلك التغيرات المنعكسة عالمياً، مع

ماتبرزه من أعداد السكان، والموارد، والبيئة، والاختلافات الإقليمية، وتنمية الأراضي والموارد، والتغيرات العالمية، وتنمية سبل المعيشة والحياة. وينطلق الطلاب من الخبرات الشخصية اليومية إلى الاهتمام بالقضايا والموضوعات الجغرافية. بينما يكتسبون قدراتهم على التعلم والدرس عن الجغرافيا (China. MOE, 2001d).

إضافة مقررات تعليمية ذات نشاط تطبيقي متكامل

تمت إضافة مقررات تعليمية إلزامية لبناء الخبرات تعتمد على النشاط العملي المتكامل إلى المناهج التعليمية قيد الإصلاح لكل من التعليم الإلزامي والتعليم المتوسط العالي (المدرسة الثانوية العليا)، وهي تمثل حوالى ٨٪ من إجمالي ساعات الدراسة فى التعليم الإلزامي، و٢٤٪ من (الوقت المخصص) للتعليم الإلزامي فى التعليم الثانوى المتوسط. وسوف يخدم النشاط العملي المتكامل خمسة أهداف لمصلحة الطلاب وهي: (١) أن يكتسبوا خبرة شخصية ثرية وإيجابية من خلال مجال العمل. (٢) غرس الفهم الشامل للعلاقة الجوهرية بين الطبيعة، والمجتمع، وبين المرء، وتشجيع حب الطبيعة، وإزكاء حس المسؤولية تجاه المجتمع والمرء ذاته، (٣) تطوير واستحداث توجهات وقدرات بعينها لاكتشاف المشكلات فى حياة المرء والتعامل معها بشكل مستقل، (٤) تنمية المهارات العملية والقدرات فى تطبيق المعرفة الشاملة وتقوية القدرة الابتكارية للعقل، (٥) غرس الصفات الشخصية المفيدة، مثل التعاون، والتواصل، والطموح الإيجابي (Guo, 2001). وتمثل الدراسات ذات التوجهات البحثية، وخدمة المجتمع المحلي، وتبادل الخبرات فى العمل، الأنماط الثلاثة للنشاط العملي المتكامل.

الدراسات ذات التوجهات البحثية: يتعلق تجاوز حدود المقررات التعليمية الأكاديمية (النظرية) القديمة والمحصورة فى الحقائق والقواعد (الجامدة)، والدراسات ذات التوجه البحثي بالبيئة التى يعيش فيها الطلاب، والخلفيات، والخبرات، وبهذا تنكسر عوائق الدراسة فى القوالب العلمية (الأكاديمية) للمعرفة. وهم يدعمون إحساسا شديدا لواقع وحياة الأطفال (Cui, 2004). ويقوم الطلاب بناء على توجيه المدرس باختيار موضوع معين، ويضعون خطة البحث بمفردهم، ومن خلال

سلسلة من النشاطات البحثية، والملاحظة، والإحصائيات (عمليات المسح)، والمقابلات الشخصية، ومجموعة من المواد المرجعية، والدراسة التجريبية، والتجارب، ويكتشفون الإشكاليات ويقومون بحلها بأنفسهم. وعلى سبيل المثال، فالطلاب فى مدرسة Xichang المتوسطة، وهى مدرسة ريفية فى بلدة هايان فى إقليم جيانج سو، أنهوا ٣٤٥ مشروعاً ميدانياً فى غضون ثلاث سنوات، وبموضوعات تتراوح من «الرشاش الآلى المستخدم فى الري»، و«الراديو ذى البطارية الإضافية البسيطة»، إلى «دراسة الشعر الحديث»، و«التفاوت بين الصين والولايات المتحدة فى لعبة كرة السلة»، و«العادات المحلية، والفنون الشعبية»، و«التأمين الصحى فى الريف». وقد نفذ كل تلميذ عملية البحث حتى اكتملت ورقة البحث تحت إشراف وتوجيه المدرس. وقد شكلوا أثناء العملية فرقاً للبحث على أساس تطوعى، وانتخبوا قادة للفرق، وموضوعات البحث، وقسموا عبء العمل عليهم، ثم بحثوا واختبروا وقارنوا الملاحظات، وتناقشوا، ثم لخصوا ما توصلوا إليه من نتائج، وقد قاموا بفضل ماتعلموه باكتساب معرفة وخبرة جديدة. ودفعتهم الرغبة إلى سبر أغوار الأمور، كما أنهم صاغوا استراتيجيات تعلم مستقلة، واستفادوا من مزية الفرص ليخبروا بأنفسهم فضائل ومزايا التبادل والمشاركة لنتائج البحث، وروح الفريق، والفهم، والتسامح المتبادل.

خدمة المجتمع: تتبلور خدمة المجتمع المحلى لتعزيز قابلية الطلاب للتكيف الاجتماعى، وحسن المشاركة المجتمعية، والمسؤولية كمواطنين. وفى السنوات الخمس الأخيرة، أولت المدارس الريفية والحضرية فى الصين اهتماماً بالشؤون المحلية، وقامت بوضع نظام للطلبة للوفاء بمتطلبات مجتمعاتهم المحلية، وبدراسة عن الشيخوخة والعناية بالمسنين، والأخلاقيات البيئية والمجتمعية، وبقضايا وأمور أخرى، وقاموا بتوفير الخدمات للسكان المحليين. وقد مكّنهم ذلك من اكتساب خبرة بالحياة المجتمعية، وفهم ميزة وأهمية المعايير الاجتماعية، وأن يصبحوا أكثر وعياً فى ملاحظة والحفاظ على الأعراف الاجتماعية والأخلاق العامة. وعلى هذا النحو، هذبوا قدراتهم على الفهم والتعاطف مع الآخرين، وأصبحوا مواطنين مناصرين ومؤيدين للمجتمع، وتشربوا بالتعاطف والمسؤولية مع رفاقهم المواطنين. وكما قال جون ديوى John Dewey عن هذا الموضوع: إن

خطوة واحدة بعيدا عن حجرة الدراسة تعنى تجاوز حدود المعرفة، وإن اختيار نوع من التعليم يمثل اختيار طريقة للحياة.

تبادل خبرات العمل: إن المشاركة فى تبادل أنشطة وفعاليات العمل تمكن الطلاب من فهم معنى العمل البدنى، وأن يكونوا معنيين بشكل أكبر بتعلم مهارات الحياة اليومية، وأن يتقنوا المهارات والأساليب الفنية الأساسية. ويتراوح العمل الميدانى المرتبط بأنشطة خبرات العمل بين المهارات اليدوية، وتجميع النماذج إلى التصميم الفنى وعملية التجريب، وتقييم ونقد العمل المنجز، والتسويق، واسترجاع المعلومات، وجولات البحث عن الحقائق، والمناقشات والمناظرات.

وإذا ما أمكن تحقيق إعلاء قدرات الطالب من خلال مواقف وأنشطة حقيقية، فإن تأسيس مشروعات للأنشطة العملية المتكاملة يمثل قيمة لا يمكن الاستغناء عنها، وفى الوقت نفسه، فإن إدخال هذه المشروعات من شأنه أيضا أن يقوض تأكيد اعتماد المنهج التعليمى على المقررات الدراسية الأكاديمية (النظرية)، ويعزز انتقال المعرفة، ويزيد من التوزيع العادل لفرص المشاركة فى الأمور الاجتماعية، ويؤكد على حق الطلاب فى التعلم، ويعرفهم كيفية التعلم لهدف التعلم ذاته، وكيفية أن يتصرفوا، وأن يعيشوا معا، وأن يتواجدوا. وباختصار، فإن تلك المشروعات الميدانية تجسد التوجه الخاص بإصلاح المناهج التعليمية، وهو مايعنى عملية غرس القدرات فى الطلاب.

عملية تنويع المنهج التعليمى بالمقررات الدراسية المحلية

والمبنيّة على المدرسة:

يقرر برنامج الإصلاح لمنهج التعليم الأساسى للمدارس التجريبية أنه «لكى نؤكد على أن المنهج التعليمى يتلاءم مع متطلبات البيئات المحلية، والمدارس والطلاب، فيجب أن يتأسس نظام إدارى منهجى مكون من ثلاث طبقات تشمل الدولة، والمحليات، والمدرسة» (China. MOE. 2001a). ولسنوات عديدة، ظل منهج التعليم الأساسى تحت الإدارة الحصرية للسلطات المركزية حتى تم تقديم إطار عمل إدارى مكون من طبقتين إداريتين، ويقع بين الإدارة المركزية والإدارة الإقليمية فى بداية التسعينيات. بينما جعلت السياسة المنهجية المتزايدة المركزية والتنظيم مسألة تكيف

المنهج التعليمى مع الاحتياجات المتشابكة والمتباينة لدولة الصين مسألة صعبة، نظرا لأن دولة الصين ذات كثافة سكانية عالية، وعرقيات متعددة، وأمة ذات ثقافات متعددة، فى ظل تطور اقتصادى، واجتماعى، وتعليمى غير مستقر بشكل حاد. لذا، فلكى نضع المنهج التعليمى تحت إدارة متعددة الطبقات، أى (ذات تسلسل طبقي)، فقد أصبح خفض مستوى صناعة السياسة فى تطوير واستحداث المنهج التعليمى وإدارته، وأن نلجأ إلى التنوع حتى نساير الموقف المعقد، هو النموذج والمعيار.

وتتكون سياسة المنهج التعليمى ذات الثلاث طبقات على الأقل من مضمونين. فأولا، ومن وجهة النظر الإدارية، فإنها تساعد على تحديد المسؤوليات الإدارية للمنهج التعليمى، والتزامات السلطات التعليمية على كل المستويات، وترسى إطار عمل مؤسسى لإدارة المنهج التعليمى، وتوسع دوائر صناع القرار والقائمين على إدارة التطوير المنهجى. ومن ناحية أخرى، تتيح هذه السياسة مزيدا من ساعات التدريس فى الفصول، وذلك للمقررات التعليمية المحلية والمدرسية حتى يتم تقديمها، بالإضافة إلى مقررات تعليمية تفرضها الدولة، وتتألف مما يتراوح بين ٨٠ و٨٤٪ من إجمالى ساعات التدريس بالفصول، وتشكل المقررات التعليمية المحلية والمدرسية ما يتراوح بين ١٦: ٢٠٪ منها. وقد تتم مقارنة ذلك بسنوات الإصلاح السابق عندما كانت تمثل المقررات التعليمية الدراسية التى تضعها الدولة ما يصل إلى ٩٢٪ من إجمالى ساعات التدريس بالفصول، وهكذا، فإن كم المقررات التعليمية المحلية والمدرسية فى المنهج التعليمى قد تزايد على نحو ملحوظ.

بيد أن الوضعية المحسنة للمقررات التعليمية المحلية والمدرسية لها تميز ملحوظ بأشكال أخرى وهى:

أولا: أنها تساعد على الحفاظ على ونقل الثقافات والتقاليد الإقليمية المتنوعة فى الأمة. وتعتبر المدارس هى المكان الأول لكل القنوات المتنوعة فى الأمة. وتعتبر المدارس هى المكان الأول لكل القنوات الاجتماعية والكيانات لتأسيس هذه الثقافات والتقاليد، وتعتبر المناهج الدراسية ومحتوياتها، وكذلك الكتب المدرسية التى تطرحها الدولة، محصورة فى عدد معين من ساعات الدراسة الفصلية، وفى التغطية المباشرة للمحتويات. ولنضرب المثل هنا بالتاريخ الصينى، فهو قد يغطى إطار العمل العام لخمسة آلاف عام من تاريخ الصين، بالإضافة إلى الأحداث الرئيسية، والتواريخ،

والأرقام المرتبطة بذلك، ولكنه لا يستطيع أن يستحضر تاريخ المحليات المختلفة. ومع ذلك، لا يعنى ذلك أن دراسة الثقافات المحلية وفروع التاريخ يجب أن تصبح حكرًا حصريًا على عدد محدود من ممتهنى العمل بالثقافة، ولا أن يتم إغفالهم فى الوقت ذاته. وعلى العكس من ذلك، فهى تعتبر أدوات لاغنى عنها لغرس الروح الوطنية، والقيم، والإحساس بالهوية، والارتباط بالأمة فى نفوس طلابنا.

ثانياً، تعتبر الوفرة فى المعرفة الريفية، وتقنيات الإنتاج، وأساليب الحياة فى المجتمع أدوات ووسائل نقل مهمة للأفكار بالنسبة للطلاب لكى يتعلموا ويتقنوا قدراتهم بطرق تبنى على المواقف التى لا يستطيع المرء تحمل تبعات فقدانها عندما يتعلق الأمر بنوع المعرفة ذات القيمة الأكبر، ويتعلق أيضا بالوسيلة التى تستخدم فى تعلم المعرفة.

ثالثاً، لم يعد خبراء استحداث وتطوير المناهج التعليمية هم الواضعين الرئيسيين للمقررات الدراسية التى تبنى على المدرسة، فهناك أناس آخرون، ومنهم المدرسون، والفلاحون، والعمال المهرة، والشخصيات الثقافية، بل وحتى الطلاب أنفسهم - فالكمل يلعب دوراً متعاظماً فى هذا الميدان. ويعنى هذا التنوع فى المشاركين أن قفزات هائلة قد تحققت فى إطار إسباغ الشكل الديمقراطى على التعليم فيما يتعلق بالمبادئ التى يقوم عليها اختيار محتويات التعليم الرسمى، والوسائل المنظمة له. وهو أيضاً يمكن الناس من أن يتجاوزوا حدود المنهج المتمحور حول المواد الدراسية إلى فهم أفضل للتعليم الحكومى (الرسمى).

لقد حظيت السياسة التى تهدف إلى تسهيل تطوير المقررات الدراسية المحلية والمدرسية بترحيب حار فى طول البلاد وعرضها. وقامت المحليات بتقديم عدد كبير من المقررات التعليمية التى تعكس التاريخ، والثقافة، والاقتصاد المحليين. وقام مقرر تعليمى بتقديم تقنية التطعيم لشتلات البطيخ ابتكرتها مدرسة ريفية ببلدة "Ning'an" بإقليم "Heilongjiang" مما مكن الفلاحين المحليين من زيادة أرباحهم من زراعة وبيع محصول البطيخ. وقام مقرر تعليمى عن التاريخ قدمته المدارس فى بلدة "Mengjin" بإقليم "Henan" بإعادة النظر فى مقرر التاريخ بخصوص سبب تحول مدينة "Kaifeng" من مدينة مزدهرة إلى كومة من الأنقاض أثناء حكم أسرة سونج "Song" شمالى البلاد (1127 - 960 A.D). واهتم مقرر تعليمى آخر تبنته المدارس فى

"Quanzhou" بإقليم "Fujian" بالنظر في إسهامات المدينة التاريخية كنقطة البداية لطريق الحرير المشهور المتجه نحو البحر أثناء ازدهار أسرة "Tang" (A.D. 618 - 907). وتمنح كل هذه المقررات التعليمية التي تعتمد على مدارس الطلاب المحليين فرصا لتعلم الأحداث التي وقعت في وطنهم الأم من خلال دروس ليست مدرجة في المقررات التعليمية التي تفرضها الدولة والتي تغطي التقاليد والقضايا الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية المحلية. ومن ثم تضع عملية إرساء هذه المقررات التعليمية غير الحكومية نهاية لاحتكار المقررات الرسمية التي تفرضها الدولة. أما الأمر الأكثر أهمية، فهو أنها تدير دفة المنهج التعليمي بعيدا عن التركيز المبالغ فيه على المقررات الأكاديمية لتصبح متلائمة مع واقع المجتمع واحتياجات التعلم لدى الطلاب. وفي الحقيقة، يقدم التعليم دائما سلسلة من الاختيارات الثقافية، ويقوم المنهج التعليمي دائما باختيار وتقديم كل أنواع المعرفة الواقعية الخاصة بفترة معلومة. ويجب علينا أن نجتهد لكي نوصل بين الاختيار ومنظومة المعرفة داخل المنهج التعليمي بما يصاحب ذلك من تطور عام للمجتمع وكياناته (مؤسساته).

إعداد مقررات تعليمية اختيارية لجميع الطلاب

تركز المقررات التعليمية الاختيارية التي ظهرت ملامحها في المنهج التعليمي الجديد للمدارس الثانوية المتوسطة على فكرة المساعدة على تنمية كل فرد وكل طالب. ولقد تم تبني هذا المنهج في عشرة أقاليم من أصل ثلاثين إقليمًا ومنطقة ذات استقلال ذاتي منذ خريف عام ٢٠٠٤، وسيتم تعميمه في البلاد كلها بنهاية عام ٢٠٠٧.

ويعتبر المنهج التعليمي المخصص للمدارس الثانوية المتوسطة متكونا من ثلاث طبقات هي بالتحديد: مجالات الدراسة، والموضوعات، والمجموعات الجزئية أو الفرعية للمقررات التعليمية. وإذا ما أردنا التحديد، فهناك ثمانية مجالات للدراسة وهي: اللغة والآداب، والرياضيات، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم والتكنولوجيا، والتربية البدنية، والصحة، والفنون، بالإضافة إلى الأنشطة العملية المتكاملة. ويتألف كل مجال من مجالات الدراسة من عدد من الموضوعات، ثم ينقسم كل موضوع إلى عدد من وحدات (موديولات) المقررات التعليمية. وتتأسس مجالات الدراسة في المنهج الجديد لكي تعكس بشكل أفضل اتجاه التكامل بين العلوم المختلفة

قيد التعلم، والقيام بالتدريس لفروع العلوم المتعلقة بموضوعاتها ببعضها البعض. وترتب الموديولات (المجموعات الفرعية) للمقررات التعليمية، وهى أيضا ابتكار جديد، بنظام فى تصنيفات متنوعة، وعلى مختلف المستويات، لكي تمهد فرصا اختيارية متنوعة للطلاب، كي يستغلوا طاقاتهم الكامنة للتعلم فى كل موضوع. وتكون هذه المجموعات الفرعية مستقلة عن بعضها البعض رغم ارتباطها ببعضها البعض على نحو منطقي، ولكل منها أهدافه المحددة بشكل جلى فى مجال التعلم. ويوضح جدول (١) و(٢) المجموعات الفرعية الإجبارية والاختيارية للمقررات الدراسية فى علم الأحياء كموضوع من موضوعات دراسة مادة العلوم.

الرياضيات كمجال للدراسة

تحدد الرياضيات ملامح خمس مجموعات فرعية للمقررات الإجبارية، وأربعة سلاسل من المقررات الاختيارية، ويبلغ العدد الإجمالى للمجموعات الفرعية للمقررات الاختيارية واحدا وعشرين. ويتم تقديم السلسلة الاختيارية رقم ١ للطلاب الذين يعدون لمزيد من الدراسات فى العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. ويتم إعداد السلسلة الاختيارية رقم ٢ لتهيئة الطلاب للتخصص مستقبليا فى العلوم، والهندسة،

جدول (١): المجموعات الفرعية للمقررات التعليمية الإلزامية.

المقرر التعليمى الإلزامى ١ الجزئيات والخلايا	المقرر التعليمى الإلزامى ٢ الوراثة والارتقاء	المقرر التعليمى الإلزامى ٣ الاستقرار والبيئة
١ - التكوين الجزيئى للخلايا	١ - الأساس الخلوى للوراثة	١ - تنظيم الهرمونات بالنباتات
٢ - بناء الخلايا	٢ - الأساس الجزيئى للوراثة	٢ - تنظيم الأنشطة الإحيائية للحيوانات
٣ - عملية الأيض بالخلايا	٣ - القوانين الأساسية للوراثة	٣ - البيئة الداخلية وثبات الحالة فى الجسم البشرى
٤ - تكاثر الخلايا	٤ - التنوع الأحيائى (البيولوجى)	٤ - السكان والمجتمع
٥ - تفكك، وشيخوخة وموت الخلايا	٥ - أمراض الوراثة البشرية	٥ - النظام البيئى (من حيوانات ونباتات)
	٦ - نشوء الكائنات الحية	٦ - البيئة (علم البيئة)

جدول (٢): مجموعات فرعية للمقررات التعليمية الاختيارية

المقرر التعليمي الاختياري ا	المقرر التعليمي الاختياري II	المقرر التعليمي الاختياري III
تطبيقات على التكنولوجيا الحيوية	علم الأحياء والمجتمع	العلوم الأحيائية الحديثة والتكنولوجيا الحيوية
١ - الانتفاع بالكائنات الدقيقة (ميكروأورجانزم)	١ - علم الأحياء والزراعة	١ - الهندسة الوراثية
٢ - الانتفاع بالأنزيمات	٢ - علم الأحياء والصناعة	٢ - تكنولوجيا الاستنساخ
٣ - تطبيقات علم التكنولوجيا الحيوية في تصنيع المواد الغذائية	٣ - علم الأحياء والصحة	٣ - الهندسة الجينية
٤ - تطبيقات التكنولوجيا الحيوية في مجالات أخرى.	٤ - علم الأحياء وحماية البيئة	٤ - قضايا الأمن والأعراق في تكنولوجيا علم الأحياء
		٥ - الهندسة البيئية

والاقتصاد، بينما يتم إعداد السلسلتين الاختياريتين رقم III ورقم IV للطلاب أصحاب الاهتمام والموهبة في الرياضيات.

يطلب من الطلاب في كل سنة دراسية أن يحصلوا كمّاً محدداً من الرصيد العلمي في كل فرع من فروع الدراسة. ويجب أن يحصلوا في غضون ثلاثة أعوام على ١٤٤ نقطة على الأقل لكي يتأهلوا للتخرج، ١١٦ منها للمقررات الدراسية الإلزامية، وستة على الأقل للمقررات الدراسية الاختيارية الخاصة بالمدرسة والبيئة المحلية رقم II، علاوة على الدرجات التي يحصلون عليها نتيجة دراستهم للمقرر رقم I الذي تقرره الدولة. وبينما يطلب من الطلاب جميعاً أن يحصلوا على ٢٨ درجة من المقررات الاختيارية، فإن هناك مقررات أخرى (خاصة بالمدارس) تقدم ٧٣ نقطة من إجمالي الدرجات.

وتجعل مسألة إعداد الوحدات الجزئية من المقررات التعليمية ذلك المنهج المنصب على المواد الدراسية أكثر انفتاحاً. وهذا يمكن المدارس من أن تحول وظيفتها من إجبار الطلاب على القيام بإنجاز العمل المقرر المطلوب لهم إلى خدمة احتياجاتهم من خلال قيامهم بتحديد اختيارات خاصة بهم، ومواصلة التطور الفردي، وأن يعيدوا بناء إطار العمل المنطقي للمقررات، وذلك بتقديم موضوعات مهمة. وتلهم هذه المجموعات

الفرعية من المقررات أيضا المدارس أن تبدأ فى إعداد إطارات عمل لمساعدة الطلاب على اختيار المقررات الدراسية. وبالرغم من الصعوبات التى تعترض توفير ترتيبات وخبرات مؤسساتية، فإن إنشاء وإعداد المقررات الاختيارية، وإطارات العمل للطلاب لكى يباشروا ما يريدون تعلمه، يعطى المدارس استقلالا ذاتيا فى تقديم ما تراه من المقررات الدراسية. ونتيجة لذلك، تزخر ردهات المدارس بالنشاط والحركة، ويصبح المدرسون سعداء بذلك المجال المستحدث، والفرصة المواتية للتجديد فى عملية التعليم. أما الأمر الأكثر أهمية، فهو أن الطلاب بعد ما عانوه فى الحصول على حق تقرير اختياراتهم، فقد بدأوا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عما سيقومون به فى المدارس.

تطبيق المنهج التعليمى الجديد: الفلسفة والتطبيق العملى

توصل المدرسون من خلال عملية إصلاح المنهج التعليمى ذات السنوات الخمس إلى إدراك ضرورة وحتمية تطبيق «المنهج التعليمى الذى ينصب على الطلاب»، و«طرق التدريس المبنية على القدرات» فى تصميم وتنفيذ تدريسها، وذلك بالتأكيد على المواقف والقضايا الواقعية، وطرح التساؤلات والحوار.

مثال رقم ١

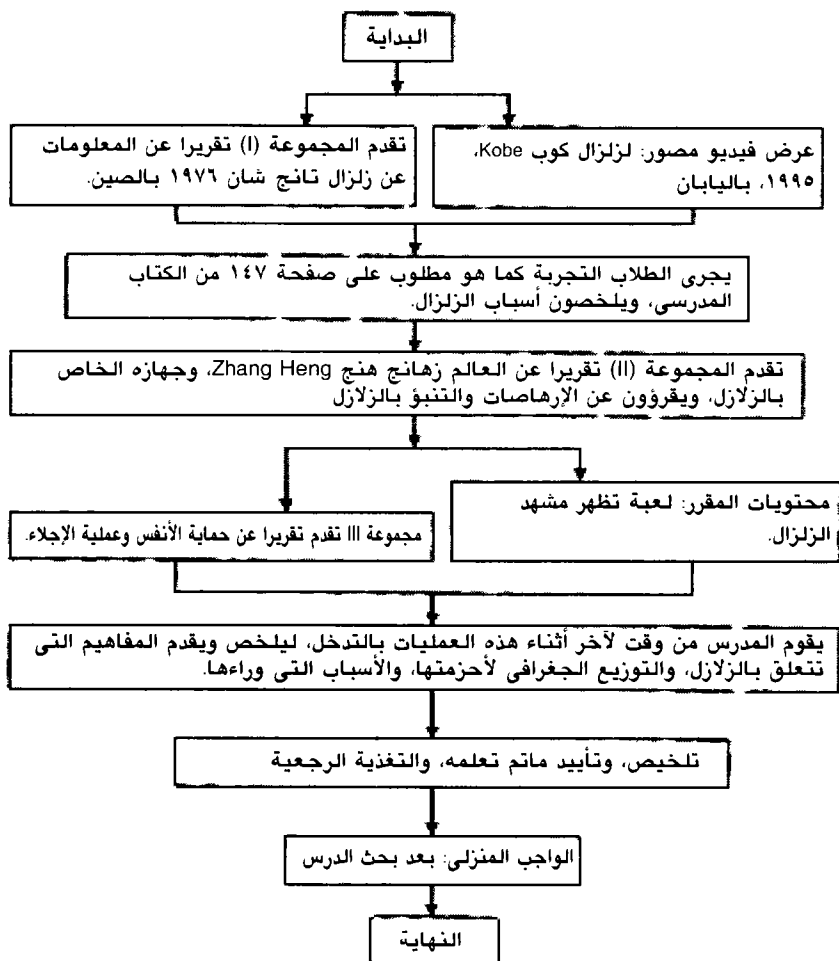
عند إعداد درس للعلوم عن موضوع «وجود القوة» لطلاب الصفوف الأولى من المراحل الأولية (الصغرى)، قامت «وانج سوهونج» المعلمة بمدرسة ليان هوا Lain hua بمنطقة شينزهين Shenzhen، بإقليم جوانج دونج Guang dong بالتخلى عن الطريقة القديمة فى القيام بالأمور التى كان المدرس يضطلع فيها بإعداد الدرس وتوصيل رسالته من خلال تقديمه بالمعمل والقيام بتدريسه. وبدلا من ذلك، قامت بتشجيع طلابها على طرح الأسئلة والقيام بالتفنيد بأنفسهم. وبفضل إعطاء طلابها الفرص لطرح ومشاركة أفكارهم مع أقرانهم، أصبحت قادرة على تقديم طريقة تدريسها بالتلاؤم مع عملية التدرج من الحياة إلى العلم، ومن العلم إلى المجتمع. وقالت سوهانج بعد ذلك: «إن التجربة حولتها من معلم ملقن ومسيطر على عملية التعلم برمتها إلى معلم لديه الدافع للمساعدة وإرشاد الطلاب. وقد أوضحت «أن اهتمام

الطلاب المتنامى بالتعلم، وروح المشاركة والرغبة القوية فى إظهار مواهبهم أصابتها بالدهشة» وأضافت قائلة: «لقد استخدموا كل ما طالته أيديهم من بالونات، وأقلام رصاص، ومقاعد، بل حتى أجسادهم - ليبرهنوا بطريقة مقنعة أن القوة توجد بالفعل» (مكتب أبحاث التدريس، ٢٠٠٦).

مثال رقم ١١

عند إعداد درس للعلوم عن «الزلازل» لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الأولية (الصغرى)، قام سوجيان مين Sujan min بمدرسة هاى وان Hai wan المتوسطة فى منطقة شينزهن أيضا بإقليم جوانج دونج بتقسيم طلابه إلى ثلاث مجموعات لجمع المعلومات عن ثلاثة موضوعات مترابطة فى ساعات ما بعد المدرسة، وهى: ١ - الزلازل الكبير الذى سوى مدينة تانج شان بإقليم هيبى "Heibei" بالأرض فى عام ١٩٧٦، ٢ - زهانج هنج^(٣) Zhang Heng «عالم الفلك» وجهاز قياس الزلازل الذى اخترعه عام ١٣٢ ميلادية، ٣ - الطرق المناسبة لحماية النفس وكيفية تنفيذ الإجراء فى حالة حدوث الزلازل. وقد طلب من كل مجموعة أن تنهى فروضا (واجبات) معينة فى غضون أسبوع، وأن تؤلف نصا مفصلا مزيلا بالإيضاحات، وتعد أيضا المادة العلمية المقدمة التى ينبغى لها أن تستمر لمدة تتراوح ما بين ثلاث إلى خمس دقائق (شكل ١).

وقد تم التحليل والنقد بشكل كبير وذلك للنواحي السلوكية، والإدراكية، والاستدلالية أثناء تقديم المنهج التعليمى الجديد. ومع ذلك، بدأ الناس أثناء عملية النقد والتطبيق فى إدراك محددات كل مدرسة لمسألة التفكير عند الوصول إلى تقييم المكاسب والمحاسن. ويهدف مبدأ السلوكية إلى الحكم على التعلم طبقا لإتقان المهارات والكفاءات، بينما يهدف مبدأ المعرفة (الوعى والتفكير) إلى ملاحظة التعلم من خلال الزيادات فى الاستراتيجيات العامة لمفاهيم الفهم والاستيعاب، فى حين يهدف المبدأ المبنى على المواقف إلى النظر إلى التعلم من ناحية التطبيق للمشاركة الأكثر فاعلية فى طرح الأسئلة والحوار. ولقد أظهر الدليل (العملى) أن المدرسين لن يقوموا بدورهم بطريقة آلية لأنهم يؤمنون بفكر مدرسة معينة فقط، بل إنهم سيهضمون ويجسدون تلك المبادئ الكلاسيكية (القديمة) فى التدريس داخل الفصول. إن تنفيذ الإصلاح (التعليمى) بالصين ليس بالمهمة الهينة على المدرسين.



شكل (١): عملية التدريس والتعلم لموضوع «الزلازل».

فجهودهم عرضة للاعتراض والتدخل من كل الجهات والأطراف. فأولاً، ترغب الكثافة السكانية الضخمة للبلاد المدارس المتوسطة والابتدائية على إدراج أعداد كبيرة جداً من الطلاب بالفصول أكثر مما تفعله نظيراتها من المدارس الأوروبية أو الأمريكية. وفي بعض الحالات، يصل عدد التلاميذ في فصل من الفصول إلى ٨٠ تلميذاً، وحتى في المناطق المنتعشة اقتصادياً يكون المعدل العادي لعدد التلاميذ في الفصل الواحد مرتفعاً إلى ما يقرب من ٥٠ تلميذاً. ثانياً، تنظر الثقافة الصينية التقليدية إلى المعلمين كسلطات عقلانية وأخلاقية، وتعتبر علاقة التلميذ بالمدرس علاقة تبجيل من ناحية

التلاميذ للأستاذ. وهكذا، فإن حفاظ المدرسين أو المدرسات على كرامتهم أمام طلابهم ليست مسألة مشاعر شخصية بقدر ما هي هوية ثقافية وحضارية. ثالثاً، تعتبر المنافسة الشرسة لدخول المدارس أو الكليات أن معدل التسجيل بالمدرسة أو الكلية هو الدليل الوحيد للمجتمع والحكومة في تقييم كفاءة مستوى التدريس بالمدارس.

ورغم ذلك، نحن ننتعش وتمتلئ قلوبنا بالأمل لرؤية ما يحدث في الأقاليم، حيث يتم تطبيق المنهج التعليمي الجديد على محاور ثلاثة. ويسود مناخ من الاحترام المتبادل في حجرة الدراسة، حيث يكون المدرس منتبهاً وواعياً لأية أسئلة قد يوجهها الطلاب إليه. ويصبح الفصل أيضاً مجتمعاً محلياً يتم تداول الحوار فيه بين الطلاب، وبين المدرس وطلابه. وقد ظهر دور المدرس في إعداد المواقف في حجرة الفصل، وفي إدماج مشاركة الطلاب في فعاليات الحصة، وفي غرس فهم جديد، ومراقبة مسألة تشكيل شخصيات الطلاب، واستراتيجيات التعلم. ومع ذلك، يدعو هذا التحول إلى عملية ذات عمق ومدى أطول، عملية تكون جزءاً من التحولات الثقافية لتحول المجتمع.

الخلاصة

يضطلع إعداد وتطبيق المنهج التعليمي الجديد بشكل ثابت بالمهمة التي يعهد بها إليه، وفي الفترة الزمنية التي يجد نفسه فيها. ولقد مست هذه المقالة بعضاً من القضايا التي يحتوى عليها الإصلاح الجديد للمناهج التعليمية في الصين. وبسبب قلة المساحة تحتم علينا إغفال ذكر عدد من القضايا الرئيسية، مثل تطور المدرسين المهني، والتنظيم والاستراتيجية اللازمين للتقدم في إصلاح المنهج، والتحول في نظام التقييم والامتحانات. ومع ذلك، فإن ماكتب في هذه المقالة يكفي لإظهار أن إصلاح المنهج التعليمي قد وفر الفرصة لمختلف العائلات، والمدارس، وعموم الناس ليصبحوا أكثر اهتماماً بتواجد وقيمة الطلاب كآدميين، تلك القيمة التي لا تنقاس حصرياً بالثروة، أو السلطة، أو بأشكال أخرى من السعادة المزعومة التي يحصل عليها الناس عن طريق الإتقان للاستفادة من المعرفة المستمدة من الكتب، أو عن طريق التنافس في حجرات الامتحان. وهذا الإصلاح المتشعب بروح الحيوية والمفاهيم المثالية قد مكن الناس من أن يقيموا بشكل نقدي، ذلك الهيكل القديم والذي تطفئ عليه النفعية، والتعلق بالترف والملذات على النحو الذي صاغه لنا جون ديوى فيما

يلى: «إن عملية التعليم، لهذا، هي عملية للحياة، وليست مسألة إعداد للحياة المستقبلية». ومن نفس المنطلق، كيف يتسنى للمرء أن يحقق مستقبلا رائعا على حساب سعادته في حياته اليومية عند تواجده بالمدرسة.

Notes

1. The author thanks Wang Yong and Wang Daoyu for their assistance in preparing this article.
2. The integrated practical activity courses [zonghe shijian huodongke] are compulsory courses that include research-oriented learning, social practice, community service, ICT education and hands-on labour skills.
3. Zhang Heng (A.D. 78–139), an astronomer of the Eastern Han Dynasty (A.D. 25–220), known for his invention of the seismograph.

References

- CCCCPC. 1999. *Zhonggong zhongyang guowuyuan guanyu shenhua jiaoyu gaige quanmian tuijin sushi jiaoyu de jue ding* [Decisions of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on Deepening Education Reform and Advancing Essential-Qualities-Oriented Education in an All-Round Way]. Beijing: People's Press.
- China. Ministry of Education. 2001a. *Jichu jiaoyu kecheng gaige gangyao (Shixing)* [Programme on the Reform of the Basic Education Curriculum (Experimental)]. Beijing: MOE.
- China. Ministry of Education. 2001b. *Quanrizhi yiwu jiaoyu wuli kecheng biao zhun (shiyangao)* [Syllabus for physics in full-time compulsory education: experimental draft]. Beijing: MOE.
- China. Ministry of Education. 2001c. *Quanrizhi yiwu jiaoyu shengwu kecheng biao zhun (shiyangao)* [Syllabus for biology in full-time compulsory education: experimental draft]. Beijing: MOE.
- China. Ministry of Education. 2001d. *Quanrizhi yiwu jiaoyu dili kecheng biao zhun (shiyangao)* [Syllabus for geography in full-time compulsory education: experimental draft]. Beijing: MOE.
- Cui, Y. 2004. *Yanjiuxing xuexi anli: yanjiuxing xuexi zai nongcun* [Case study: research-type study in rural schools]. Shanghai: East China Normal University Press.
- Guo, Y. 2001. *Zonghe shijian huodong kecheng sheji yu shijian* [Design and implementation of an integrated practical activity syllabus]. Beijing: Capital Normal University Press.
- Teaching Research Office, Guangdong Provincial Department of Education. 2006. *Kexue youxiu jiaoxue sheji yu anli* [Outstanding designs and cases in teaching science]. Guangzhou, China: Guangdong Higher Education Press.
- Zhu, M., ed. 2002. *Zou Jin Xin Kecheng* [Marching into the new curriculum]. Beijing: Beijing Normal University Press.

تغيير المناهج الدراسية، والمداخل القائمة على أساس الكفاءة والقدرات، من منظور عالمي

تحليل لمنتدى د - الثاني

عن الأساليب القائمة

على الكفاءة

ليتيشيا بيريز Leticia Perez

ملخص

يعد هذا المقال كما يوحى به عنوانه، تقريراً عن «المنتدى د - الثاني عن الأساليب القائمة على الكفاءة»، وعرضاً لمجمل الأفكار والخبرات التي قام بعرضها المشاركون في المنتدى. وقد قام المنتدى ببناء على مناقشة أحد البحوث التي أعدها «المرصد الكندي للإصلاحات التعليمية» (Canadian Observatory of Educational Reform) مع مجموعة من الأسئلة والقضايا التي أثارها فيليب جونيرت، والتي استخدمت لحفز النقاش. وقد ركز هذا المقال على خمسة موضوعات أساسية ظهرت من خلال المناقشة: (١) ما يتعلق بمفهوم الكفاءة، (٢) الكفاءة والأوضاع القائمة؛ (٣) الكفاءات ونظريات

اللغة الأصلية: الإنجليزية

ليتيشيا بيريز (الأرجنتين)

مترجمة معتمدة للغة الإنجليزية، وتعمل مدرسة للغة الإنجليزية، وخريجة جامعة ديل سلفادور في بوينس آيريس. وحاصلة على شهادة الدراسات العليا في مهارات الترجمة من جامعة "The City" في لندن، وعضو جمعية المترجمين في مدينة بوينس آيريس. وعملت كمسكتريرة أكاديمية مساعدة في مدارس التعليم والاتصال الاجتماعي في جامعة ديل سلفادور منذ عام ٢٠٠٤. وهي مهتمة بشكل خاص بمجال التعليم وتقوم حالياً بالإعداد لنيل درجة الماجستير في التربية من جامعة «سان أندريه» - بوينس آيريس.

ترجمة: شوكار محمد زكي

العمل؛ (٤) الأساليب القائمة على الكفاءة وأصول التدريس طبقاً للأهداف؛ (٥) المدرسون والإصلاحات التعليمية. وقد أتاح منتدى - د الفرصة للعديد من المربين والمعلمين من مختلف أنحاء العالم «لالتقاء معا» من أجل المشاركة في عرض أفكارهم ومفاهيمهم. وتسعى هذه الوثيقة إلى تعريف وتحديد نقاط الالتقاء ونقاط الاختلاف التي ظهرت خلال المناقشة، وحث القارئ على التفكير ملياً في الصعوبات التي واجهها المنتدى عند التعامل مع الإصلاح المنهجي.

مقدمة

قام المكتب الدولي للتعليم "The International Bureau of Education" التابع لهيئة اليونسكو، بتنظيم المنتدى - د عن الأساليب القائمة على الكفاءة، وذلك من ٢٠ نوفمبر/تشرين الثاني إلى ١٥ ديسمبر/كانون الأول عام ٢٠٠٦. وقد كان الهدف من هذا المنتدى توفير مناخ بناء مفتوح لتبادل المشاركة في الخبرات الإقليمية حول تغيير المنهاج التعليمي وتطويره على أساس الأساليب الخاصة بالكفاءات. وقد قام المرصد الكندي للإصلاحات التعليمية بإعداد وثيقة العمل الخاصة بالمناقشة في المنتدى - د تحت عنوان عودة ثانية لمفهوم الكفاءة كمبدأ تنظيمي أساسي لبرامج الدراسة: من الكفاءة إلى العمل الكفاء، وقد استمد منتدى - د نشاطه وحيويته نتيجة سلسلة الأسئلة التي أثارها فيليب جونيرت - وقد شارك في هذا المنتدى مجموعة تضم ١٧٤ مربياً ومعلماً من ٤٦ دولة.

لقد استطعنا تحديد خمسة موضوعات أساسية كمحاور للمناقشة في المنتدى: مايتعلق بمفهوم الكفاءة؛ الكفاءة والأوضاع القائمة، الكفاءات ونظريات العمل؛ الأساليب المبنية على الكفاءة وأصول التدريس طبقاً للأهداف، المدرسون والإصلاحات التعليمية.

مايتعلق بمفهوم الكفاءة

اهتم الباحثون في مرصد الإصلاحات التعليمية بجامعة كويك بمونتريال، بوجه خاص، بما يتعلق بمفهوم الكفاءة في التعليم، وأساساً من وجهة نظر

كاردنيت (١٩٨٢، ص ١٥٨) الذى تساءل عن احتمال أن يكون ذلك «مفهوما من قبل المرحلة العلمية، لا معنى له تقريبا». وبالإضافة إلى ذلك، انصب اهتمام الباحثين على تعليقات المؤلفين الآخرين، مثل ديلورى (١٩٩٢، ص ٧٤) الذى ركز على «الملامح المتعددة المعانى»، أو دى كيتيل (٢٠٠٠، ص ١٨٨) الذى أكد لنا أنه «مفهوم ضعيف، لأنه غالبا ما يعنى المحتويات فقط، أو بعض القدرات غير الواضحة، أو حتى بعض الأهداف المحددة فقط».

وبالتالى، تساءل الباحثون عن مدى إمكانية استخدام مفهوم الكفاءة كمبدأ أساسى تنظيى لبرامج الدراسة، وكيف ينظر لمفهوم الكفاءة فى مختلف الدول والأقاليم فى جميع أنحاء العالم، وما هو نوع الانتقادات المرتبطة بالموضوع على هذا المستوى. وعلى أساس هذه الأسئلة، استطاع «منندى - د عن الأساليب القائمة على الكفاءة» أن يحظى بمشاركة عدد كبير من المشاركين من مختلف أقاليم وبلدان العالم، والذين تقاسموا مع الآراء، والأفكار، والخبرات فى هذا المجال. وطبقا لمفهوم الكفاءة وإمكانية اعتبارها مبدأ تنظيى أساسيا لبرامج الدراسة، أثرت الموضوعات التالية:

«يتسم هذا المفهوم بتغطية واسعة، والنظريات المرتبطة به بعيدة عن فكرة الكمال. إن المقدمة المنطقية لتخيل مفهوم الكفاءة كعامل تنظيى لها أسس نظرية. وفى الوقت نفسه، يجب أن تعكس فكرة أن أهداف التدريس تركز على الطلبة مع الوضع فى الاعتبار التنمية والتطوير الكامل لكفاءاتهم، وليس مجرد تدريبهم على المعرفة»^(١).

وبالإضافة إلى ذلك، تبين أن مفهوم الكفاءة يمكن تعريفه «كمجموعة مؤلفة من العناصر الشخصية الأساسية»^(٢) (معرفة، مقررات إدراكية ومعرفية، دوافع، مواقف واتجاهات شخصية، انفعالات)، وعناصر اجتماعية أساسية (معرفة بالسياقات أو الظروف المحيطة، ومعرفة اجتماعية)، وعناصر سلوكية (أفعال، سلوكيات، مبادرات موجهة عن طريق الأغراض والأهداف). وإلى جانب ذلك، اتفق بعض المشاركين على أن الأسلوب القائم على الكفاءات «يمكن أن يصبح منظما للمنهج التعليمى، والذى يعطى الفرصة للأطفال والشباب لاكتشاف الفائدة مما تعلموه فى المنظومة التعليمية، والعمل على إضفاء معنى لها، يفيدهم ويفيد

المجتمع أيضا»^(٣).

لقد أثرى العديد من المشاركين هذا المنتدى بتقديم التعريفات لمفهوم الكفاءة عند استخدامهم له مع فرق العمل المشاركة معهم. ومن بين الصور الأخرى لهذا المفهوم تم تعريفه على أنه «قدرات معقدة مكونة من أفعال ومهارات فكرية وإجرائية، تعطى الفرصة لأداء كفاء في الحياة اليومية والعملية»^(٤).

وأوضح هذا المنتدى ضرورة الوصول إلى اتفاق عام حول قبول مفهوم الكفاءة «عن طريق مناقشة المفاهيم الحالية المختلفة، واختيار الأنسب منها كما نرغب في تخطيطه». (انظر الهامش ٤). ومن الأهمية بمكان تسليط الضوء على أن العديد من المشاركين قد أشاروا إلى الصعوبة التي واجهتهم بخصوص تطبيق المنهج الدراسي المعلن. أما فيما يتعلق بمفهوم الكفاءة، فقد اتفق العديد من الآراء على أن «جميع الأشخاص المشاركين في المنظومة التعليمية يجب أن يصلوا إلى اتفاق عام حول هذا المفهوم، والعمل على إمكانية تطبيقه كمطلب حيوى من أجل نجاح الأسلوب المبني على الكفاءات» (انظر الهامش ٣).

وكانت هناك صعوبة أخرى تكمن في الغموض القائم بين مصطلحي الكفاءة والقدرة. فبينما اعتبر بعض الزملاء أن القدرة تعنى «معرفة كيفية أداء شىء ما، كان المصطلح الآخر يعنى كيفية العمل بطريقة ملائمة» (انظر الهامش ٤). ويفهم البعض الآخر أن الكفاءة «لا تعنى كيفية العمل بطريقة ملائمة» ولكن «كيفية حل هذا النوع من المشكلات المرتبطة بالموضوع أو بمجال الموضوع» مع التأكيد على ضرورة تطوير وتنمية عدد من هذه الكفاءات، أى الكفاءات المتوقع تنميتها من قبل الطلبة والخاصة بموضوع معين، أو مجال موضوع ما، وأما عن الجدل حول أن الأسلوب سيختلف، فإن هذا يثير التساؤل حول مقدار «الكفاءات المطلوب تنميتها وتطويرها». وبناء على هذه النظرة، فإننا إذا توقعنا تنمية من ٢٠ إلى ٣٠ مقدرة، فإن هذا يعنى بالمنطق تنمية وتطوير أهداف معينة، أما إذا نمينا من (٥) إلى (١٥)، فإن هذا يعنى بالمنطق غالبا تنمية قدرات عامة، وبصرف النظر عن ذلك، أشار المشاركون أيضا إلى أهمية إضفاء معنى. أما من (٢) إلى (٣) فإن هذا يعنى تنمية الكفاءات لهذا المفهوم، مما يجعله أكثر سهولة على الفهم، والرؤية، والاستخدام كأداة لتحسين جودة وضع إعداد المنهاج الدراسي وأساليب تنفيذه»^(٥).

وكما أشرنا مسبقا، فقد أصر المشاركون فى هذا المنتدى على الحاجة القصوى لإجماع رأى حول مفهوم الكفاءة، كما أشار العديد منهم إلى الجدل الشديد الذى أثير حول هذا الموضوع. ففى هندوراس، على سبيل المثال، كان هذا الموضوع يمثل إشكالية، وتم تعريف الكفاءات الأساسية على أنها: «كل مايجب على الطلبة تحقيقه، بغض النظر عن ظروفهم وسمات كل واحد منهم»^(٧).

وقد أوضح العديد من الرسائل عن رأى القائل بأن المفهوم قد تم تحليله، وأنه «من الضروري تنمية عملية الابتكار والإبداع وتطبيق هذا المفهوم» (انظر الهامش ٢). وصرح بعض الزملاء بأن مفهوم الكفاءة قد استخدم على نحو متزايد، واقتروا على سبيل المثال، أنه يمكن رؤيته فى كل رسالة دكتوراه تدافع حاليا عن العلوم التعليمية فى كوبا^(٨). كما أجمعوا أيضا على أنه من الضروري الوصول إلى اتفاق عام بخصوص معناه، واعتبار أن المفهوم «يشمل ، فى أدنى الحدود، المعرفة، والقدرات، والقيم، والاستعدادات» (انظر الهامش ٨). ويبدو أن هؤلاء الزملاء يشعرون بالقلق حيال إدراك أن هذا المفهوم عنصر عام، وأصروا على أن هذا الواقع يشمل أيضا هذه الجوانب التى «تشير إلى السمات الخاصة بكل شخص»، «أى الجانب الفريد والمميز لكل كائن بشرى» (انظر الهامش ٨). وطبقا لبعض وجهات النظر الأخرى، فإن «مفهوم الكفاءات يزداد قوة، أو أنه لايعتمد على ماتقوم به المنظومات التعليمية، وأنه سيتعامل مع هذا الوضع» (انظر الهامش ٥). وعلى هذا الأساس، فمن غير الضرورى أن تصبح الكفاءات «مجرد أمور زخرفية» (انظر الهامش ٥). وقد وضحت المناقشة عن طريق تقديم مفهوم الكفاءة فى مقابل مفهوم القدرة، مع تفسير «أن الكفاءة يجب أن تشمل بالضرورة عددا معيناً من القدرات، ولكن لايمكن لأى قدرة أن تشمل الكفاءة طالما أن القدرات لايمكن تحديد سياق تفسيري خاص بها»^(٩).

ومن أجل الوصول إلى إجماع فى رأى، تم وضع تعريفات جديدة على نفس المنوال، وتقديمها لمنندى - د . وعلى سبيل المثال، تم تعريف المفهوم أيضا فى «المنهج التعليمى القومى الأساسى بجواتيمالا». على أنه «القدرة أو الاستعداد الذى يتم تطويره وتنميته من قبل الطلبة من أجل مواجهة المشكلات اليومية، وحلها، واكتساب معرفة جديدة»^(١٠). ومن ناحية أخرى، ركزت المناقشة على الأسلوب الذى

يسلكه المجتمع المحلى لإضفاء معنى لهذا المفهوم. وقد أشار تفسير ذلك إلى أن «المفهوم يدور حول عملية مستمرة، صعبة، غامضة، معقدة حول بنية المفهوم ومغزاه داخل إطار عمل مؤسسى، وثقافى، واجتماعى، وأكاديمى معين»^(١١).

وقدم المشاركون المزيد من التعريفات عن مفهوم الكفاءة مثل «الأداء الفعال فى مجال معين»^(١٢)، وقد اعتقد البعض بوجود إطار عمل نظرى ضعيف فى التعليم العالى. أما بالنسبة لفكرة أن مفهوم الكفاءة قد زاد قوة، فقد تمت الإشارة أيضا إلى «أن هناك ظاهرتين متناقضتين يمكن ملاحظتهما: لا يوجد أى رد فعل على تعدد معانى المفهوم وقد رفضت ببساطة لمطابقتها لأسلوب التدريس بالأهداف، أو، من جانب آخر، فإن هذا الأسلوب المنهجى التعليمى قد اعتبر الدواء لجميع الأمراض، أو الحل لجميع المشكلات التى تعانى منها المنظومات التعليمية فى الوقت الحالى» (انظر الهامش ٣). وأخيرا، فقد عبر المشاركون فيما يتعلق بالأسلوب وصحة المفهوم، عن ضرورة وجود أطر عمل واسعة ذات مفاهيم متعددة لتوضيح المفهوم، طالما «لا يوجد دليل حاسم لقبول أو رفض شامل لأسلوب ما، ولكن هناك عناصر مرجعية فقط» (انظر الهامش ٦).

الكفاءة والأوضاع المتاحة

لاحظ باحثو ORE أيضا أن المواقف والأوضاع التى يمكن تطوير وتنمية الكفاءات طبقا لها ظلت غائبة عن معظم برامج الدراسات التى تم تحليلها، وقد عبروا عن انتقادهم لهذا الأسلوب. وطبقا لهؤلاء الباحثين، فإن «الوضع أو الموقف هو أصل ومعيار الكفاءة» (انظر الهامش ٩). وبالتالي، فإن الأوضاع القائمة لا يمكن تجاهلها، وإذا اعتبرت مجرد عناصر افتراضية، فلن يكون لها نفع على الإطلاق. وقد اعتبر الباحثون أن هذا القصور فى برامج الدراسة يمثل أحد أكثر المشكلات الحاسمة عند التعامل مع أسلوب ما، أو طريقة ما على أساس الكفاءات.

إن صعوبة تقديم بعض الحالات أو المواقف عند التطبيق العملى داخل الفصول الدراسية تعد من أكثر الأمور التى أثارت الاهتمام داخل «المنتدى - د»، كما كانت الآراء والخبرات التى عرضها المشاركون متفقة تماما مع فكرة وضع سياق تفسيرى محدد كعنصر حيوى لخلق الكفاءات. وبالنسبة لهذه النقطة، فقد سبقت الإشارة إلى

أن الكفاءة تنمو من خلال المواقف، وبالتالي:

«إذا كانت المواقف التي يمكن من خلالها تنمية الكفاءات البشرية الحقيقية، قابلة للخلق والإبداع؛ فإنه من المحتمل أن تصبح الكفاءة هي المنظم لبرامج الدراسة، إن المواقف الواقعية الموثوق بها أكثر قربا من التجارب الحياتية للطلبة، وبالتالي تساعد على تعبئة جميع حواسهم وخبراتهم» (انظر الهامش ١).

لقد وفر لنا المنتدى - د أسلوبين لخلق مواقف في التدريس: لتوفير بعض الأوضاع والمواقف لبعض الأنشطة المعينة، ولتوفير موارد تعليمية. ومن الأهمية دائما أن تكون أقرب إلى الواقعية بقدر الإمكان.

«إن الكفاءة تحدد مكان التعلم المميز للطلاب. وهي تقدم ما يجب على الطالب تعلمه، طبقا للمضمون، وطبقا لما تعلمه الطالب مسبقا» (انظر الهامش ٢).

ومن المهم تعريف «المواقف المعقدة التي توحى باستخدام نوع آخر من الموارد، وتبين بوضوح موضوعات متعددة» (انظر الهامش ٣). ولكن لسوء الحظ:

إن واضعي المناهج الدراسية لا يعرفون كيفية تعريف المواقف أو الأوضاع، أو حل شفرة أفعال الناس في مثل هذه المواقف. ولكن الصعوبة لا تكمن في الافتقار إلى فهم هذا المفهوم، ولكن في كيفية جعل هذا المفهوم قادرا على العمل (انظر الهامش ٣).

إن المفاهيم النظرية التي يتم تعلمها داخل الفصل الدراسي يجب أن تفك شفرتها حتى يمكن تطبيقها في الحياة العملية اليومية. إن مفهوم الكفاءة في حد ذاته قائم على التفاعل بين ثلاثة عناصر: «الفرد، ومجال المعرفة، والبيئة المحيطة» (انظر الهامش ١٠). وفي حقيقة الأمر، فقد أوضح «المنتدى - د» الدور الأساسي الذي تلعبه المواقف من خلال أسلوب قائم على الكفاءات، وبالتالي، إظهار مدى أهمية فكرة وجود مضمون أو سياق تفسيري خاص به. وقد لوحظ أن أكثر الصعوبات المرتبطة بهذا الأمر، يمكن رؤيتها عندما تفشل «برامج الدراسة في توصيل فكرة سياق أو الموضوع بشكل واضح، وبالتالي تجعل المتعلم غير قادر على تطبيق هذا الأمر في ممارساته العملية اليومية»^(١٣). كما عرض أيضا أن المواقف في الحياة الواقعية يجب أن توجد داخل الفصول الدراسية، حتى تعطى معنى لعملية التعلم. إن الدور

الذى تلعبه المواقف يجب أن يوضع دائما فى الاعتبار طالما «أنها تربط بالضرورة بين المعرفة كما تم تعليمها داخل الفصول الدراسية، وبين المعرفة كتجارب وخبرات فى الحياة اليومية»^(١٤).

وأثناء انعقاد هذا المنتدى تقاسم المشاركون الكثير من الخبرات والأفكار، والتى يجب أن تعكسها على هذه المشكلات. إن المناقشة والقضايا التى أثرت سلطت الأضواء على الحاجة، وعلى الأمل فى أن «الطلبة، بمجرد تركهم للمدرسة، يجب أن يكون فى إمكانهم التعامل بكفاءة وفاعلية مع سلسلة من المواقف والأوضاع فى الحياة اليومية، حتى يمكنهم، فى الحد الأدنى، أن يتعايشوا مع البيئة المحيطة بهم» (انظر الهامش ٩).

وبالإضافة إلى ذلك، فقد لوحظ فى ضوء بعض الخبرات المتنوعة فى هذا المجال، أن «المواقف التى بنيت على أساسها البرامج فى بداية الأمر، يجب أن تتطابق مع العناصر التى حضر من أجلها المتعلمون للتدريب عليها» (انظر الهامش ٩). وبنفس الطريقة، فكما تؤدى المواقف دورا حيويا فى تطوير وتنمية الكفاءات فإن فكرة «المشكلات المهنية» قد عرضت فى المناقشة، وخاصة فى التعليم العالى. ونتيجة لذلك، فقد تم تحليل هذه المفاهيم، وقد تبين مايلى:

«من الشائع أيضا إعداد برامج جامعية للدراسة، وبرامج منهجية تعليمية عموما من خلال المواقف المهنية، والتى تثار من خلالها بعض المشكلات المهنية المعينة، والتى تمثل قاعدة لإعداد ووضع البرامج. وبالتالى، فإن الدور الذى تقوم به هذه المواقف والمشكلات المهنية هام أيضا فى عملية التدريب المهنى، وفى تصميم المنهج الدراسى بشكل عام» (انظر الهامش ٨).

وفيما يتعلق بذلك، فإن فكرة الوقت أو الزمن قد تم عرضها كالتالى:

«إذا قمنا بتدريب الطلبة ، طبقا للأوضاع الحالية الثابتة، فهناك احتمال أن يصبح التعليم الذى حصلوا عليه تعليما عفا عليه الزمن وقت تخرجهم. ولكن، هناك بعض المواقف الشديدة الثبات التى يمكن تقديمها فى صميم عملية التدريب» (انظر الهامش ٨).

وباختصار، أوضح المنتدى - د وجود إجماع تام على استحالة وجود كفاءة

بدون وجود مواقف أيضا. أما السؤال الذى طرح نفسه من هذا التحليل فهو: هل توجد طريقة واحدة أو عدة طرق للوصول إلى هذه الأوضاع والمواقف. ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال، فقد تبين وجود عدة طرق للوصول إليها:

«لا يمكن تنمية وتطوير الكفاءة بدون معرفة، ومن جانب آخر، لا يمكن بناء المعرفة بعيدا عن مواقف تتيح الفرصة لتنمية الكفاءات. إن أهمية المواقف والأوضاع تعيد ببساطة فكرة «الإحساس الراقى» فى الفصل الدراسى. ومن المستحيل تخيل شخص ما «لا يمر بموقف ما». وطبقا للتعريف، فإن الشخص دائما ما يوضع فى «موقع ما» (انظر الهامش ٩).

الكفاءات ونظريات أداء العمل

الكفاءات فى المناهج الدراسية وفى الفصل الدراسى

يدور الموضوع الثالث للمناقشة، والذى عرضه الباحثون فى ORE حول التأكيد الشديد على برامج الدراسة التى لوحظت فى المحاضرة التعليمية الحالية. ويبدو أن هناك رغبة فى تقليص الكفاءات طبقا للوصف المذكور فى المحتويات المكتوبة فى برنامج الدراسة. وقد أوضح الباحثون فى هذا المجال أن «الدراسات المختلفة قد أظهرت أن مفهوم الكفاءة أكثر ارتباطا بنظريات الأداء من ارتباطها بالمنهج الدراسى: فالكفاءة تنمو وتتطور فى وضع معين من خلال أداء الفرد لعمله وانعكاساته» (جونيارت وآخرون، ٢٠٠٦).

إذن، فقد يتساءل الباحثون، هل من الأكثر أهمية معرفة كيفية وصف الكفاءة فى برنامج من برامج الدراسة، أو معرفة كيفية بناء مواقف معينة من أجل تنمية وتطوير الكفاءات من قبل المتعلمين. وقد تمت الإجابة بحماس شديد عن هذا السؤال من قبل الزملاء المشاركين فى هذا المنتدى الذى يتميز بهدف دولى، وقد لوحظ، على سبيل المثال، أن تنمية وتطوير الكفاءات فى الفصل الدراسى لا يتم تشجيعها دائما داخل المناهج الدراسية. وفى بعض الحالات:

تكون الكفاءات مجرد «أمور زخرفية». فهى لا تفرض أية تغييرات فى الممارسات العملية للعديد من الأسباب: فإما أنها تبدو شديدة التعدد، أو شديدة التجريد، أو شديدة الصعوبة عند التقييم. وفى بعض المناهج الدراسية الأخرى، تفرض الكفاءات بعض التغييرات،

وإنما ليس عن طريقها، وإنما طبقا لما تقررته المنظومة حول مايجب التعامل معه (انظر الهامش ٥).

إن فكرة التجريد كانت فكرة مكررة. وأحيانا ينظر إلى الكفاءات على أنها كيانات «مجردة»، أو «افتراضية مولدة»، وبالتالي تجنب للابتعاد عن الواقعية، وعن الأعمال التي يؤديها الطلبة. وهذا الأمر يستدعى الاهتمام الشديد، وبالتالي، فقد أثار «وصف الكفاءات فى برامج الدراسة» اهتماما كبيرا. وقد عبر المشاركون على ذلك بقولهم: «إذا كانت لدينا درجة عالية من التجريد مع وجود بيان مفصل، وإضافة للكفاءات الجديدة مثل القوائم التي تمتلئ بها برامج الدراسة الخاصة بالمواد، بدون وجود رابطة واضحة مع الأهداف والغايات التي تسعى إليها المنظومة التعليمية، فقد يدفعنا ذلك إلى خطر الوقوع فى ممارسة خطابية بدون تطبيق برنامجى أو تأثير حقيقى على الممارسة العملية داخل الفصل الدراسى» (انظر الهامش ٦). لقد قدم المعنى الوصفى «للتجريد» فى هذا المنتدى فى مقابل كلمة «واقعى أو محدد»، أى فى مقابل ماتم تحديده بوضوح، ومايمكن ملاحظته فى الممارسات العملية للحياة اليومية الواقعية. واعتبر العديد من الأشخاص أن ذلك الأمر وثيق الصلة بعملية الانتقال من خطاب منهجى وتقنى إلى تأمل واقعى (براجماتى): «يبدو أن فكرة الأداء فى موقع ما (فى الفصل الدراسى، أو أى مكان آخر) فكرة إيجابية، لأنها تقودنا إلى فكرة الممارسة الواقعية للمتعلمين» (انظر الهامش ١٤).

ولكن، رغما عن ذلك، وبالرغم من أن المنتدى قد وافق بالإجماع على أهمية تعلم كيفية خلق المواقف والأوضاع، فإن هناك بعض الآراء التي «تدافع عن» وصف الكفاءات، وتحليلها طبقا لمشكلة «الاستعداد للعمل»، التي تكرر ذكرها من قبل المشاركون فى المنتدى. إذن، وضع أن:

«وصف الكفاءات لايمكن تجاهله. إن الوصف المحدد للكفاءات يقدم توجيهها خاصا لخلق الأوضاع والمواقف، لأن الفهم الواضح للكفاءات ضرورى لخلق المواقف التي يمكن للطلبة من خلالها تنمية كفاءاتهم فعليا. وطبقا لهذا الوصف، فإن تطوير وتنمية الكفاءة أصبح أمرا صالحا للتطبيق»^(١٥).

ومن ناحية أخرى، فقد تمت الإشارة أيضا إلى أن «المناقشة حول ما إذا كان هذا

الأسلوب يعد نظرية للأداء، أو أن النظرية المنهجية يبدو أنها بعيدة كل البعد عن الموضوعات التي تم تداولها بين الأشخاص الذين لابد أن يقوموا بتطبيق التغييرات». (انظر الهامش ٣). وقد اعتبر باحثو ORE، في ضوء خبراتهم الخاصة، أن شرح الكفاءات في المناهج الدراسية هو مادة تخضع لقضية أكثر ارتباطاً بالموضوع. وهى: تنمية الكفاءات داخل الفصل الدراسي. وبناء على ذلك، تم التركيز على البحث عن أساليب تعليمية وتدريبية أكثر كفاءة وفعالية من أجل تطوير وتنمية الكفاءات من قبل الطلبة داخل الفصل الدراسي.

ويتضح، رغماً عن جوانب الاختلاف، أن هناك إجماعاً على ضرورة وجود نموذج جديد للأداء والممارسة، يركز على الطالب وبأسلوب بناء.

الأسلوب القائم على الكفاءات وأصول التربية القائمة على الأهداف

لقد أثير موضوع شديد التأثير في المنتدى - د. أدى إلى نوع من تبادل الآراء استرعى الانتباه بشدة، وهو موضوع أصول التربية القائمة على الأهداف pedagogy by objectives (PBO). وقد ركزت المناقشة على ما إذا كان هناك نوع من التناغم أم لا بين أسلوب قائم على الكفاءات وبيداجوجية (أصول التربية) قائمة على الأهداف. وقد أثارت هذه الإصلاحات التي تسعى إلى الانضمام إلى منطق الكفاءات مخاوف بعض المختصين، ولكنها أهملت في الوقت نفسه بعض العناصر الحيوية مثل فكرة وجود سياق تفسيري مشترك نتيجة للتطبيق المبالغ للبيداجوجية القائمة على الأهداف. وقد اتضح أن «هذه الظاهرة الخاصة، الجديدة في تاريخ التعليم والتربية (كانت المرة الأولى في التاريخ التي تسيطر فيها محتويات البرامج على الأساليب التربوية والتعليمية في الفصول الدراسية)، والتي أدت إلى ظهور غير متوقع لنماذج غير مؤكدة لتطوير المناهج الدراسية عن طريق الكفاءات، ووجود مفردات لغوية مولدة تخلق بين مفاهيم أصول التربية القائمة على الأهداف بالمفاهيم القائمة على منطقية الكفاءات (انظر الهامش ٩). لقد دفع هذا الموقف المشاركين للتفكير بامعان في المشكلة التي أثارها باحثو ORE، وبالتالي أثارت مناقشات واسعة حول هذا الموضوع.

وقد أيد العديد من المشاركين الانتقادات التي وجهها الباحثون في ORE، الذين جزموا بوجود بعض برامج الدراسة القائمة على منطقية الكفاءات التي لاتزيد عن كونها جوانب متنوعة للبيداجوجية القائمة على الأهداف، لأن «المنظومات التعليمية لاتعرف كيفية خلق مواقع جديدة، وبالتالي، ينتهى الأمر بها إلى العودة إلى البيداجوجية القائمة على الأهداف» (انظر الهامش ٣).

إن هذا التغيير من الأهداف إلى الكفاءات أدى إلى فوضى شديدة فى العديد من الدول. وقد أوضحت بعض الآراء أن كل الاقتراحات الخاصة بالكفاءات هي «المحتويات العادية مرصوفة تحت عنوان آخر أو شكل آخر، وكأنها عبارة عن الكفاءات» (انظر الهامش ١٢). وقد لجأ بعض المشاركين، فى بعض الحالات، إلى علم التصنيف الخاص بعلوم واعتباره «واضحا طالما أن الأمر يتعلق بالتعليم كعملية رأسية، ومن ثم سيكون أسهل على الباحثين ذوى التدريب الأكاديمي الضعيف أن يفهموه»^(١٦).

وخلال المناقشة، وضحت إحدى وجهات النظر المختلفة، فعلى عكس وجهة نظر باحثي ORE، أظهرت بعض الآراء ووجهات النظر الأخرى منظورا آخر مختلفا فيما يتعلق بهذا الأمر، وأشارت إلى بعض الدراسات حيث كان الأسلوب القائم على الكفاءات والبيداجوجية بالأهداف مكملين لبعضهما البعض. وقد أكد هؤلاء الباحثون على عدم وجود تنافر بين الأسلوبين. ومن هنا، فقد أشار هؤلاء الزملاء إلى ذلك، طبقا لخبراتهم الخاصة فى التعليم العالى:

«لايوجد تضاد بين أية منظمة قائمة على الأهداف، وأخرى تواجه مشكلات مهنية، والتي تتساوى إلى حد كبير مع منظمة قائمة على الكفاءات، إذا وضعنا فى الاعتبار الكفاءات المهنية المطلوبة لمواجهة المشكلات المهمة للنجاح المهني، فيجب أن يشمل هدف المقرر الخاص بالدراسة مستوى عال من العمومية، بجانب أهداف المواد التي يشملها المقرر» (انظر الهامش ٨).

وبناء على هذا النوع من التفكير، تم إدخال نموذج جديد على المناقشة تحت عنوان «البيداجوجية بالتكامل». وبناء على هذا النموذج دمجت أساليب تعليمية مختلفة من أجل تطوير وتنمية الموارد الخاصة بالكفاءات. وتم شرحها كما يلي:

«يمكن أن تكون بيداغوجية قائمة على الأهداف، ويمكن أن تكون بيداغوجية مشروع، ويمكن أن تكون أبحاثاً قام بها الطلبة. وفي بعض الأوقات من كل عام (عادة بعد خمسة أسابيع) يتوقف المدرس عن تطوير وتنمية الموارد، ويطلب من الطلبة - كل على حدة - حل بعض المواقف المعقدة التي تدعم موارد التعليم. ويقوم هذا النموذج أساساً على فكرة أن منظومة التعليم لا يمكن أن تتقدم وتتطور بدون تجديرات وإبداعات متقدمة (انظر الهامش ٥).

كان المقصود من تقديم مثل هذا النموذج إظهار أن الأسلوبين مكملان لبعضهما البعض. وقد أصر بعض المشاركين، خلال هذه المناقشة على اتساق الأسلوبين وتكاملهما، مشيرين إلى أن طلبة المدارس الابتدائية، على سبيل المثال، في حاجة إلى تعلم بناء منظم من أجل الحصول على الأدوات الأساسية، ومن أجل تنمية الكفاءات. وأكدوا على أن «هذه الكفاءات يمكن أن يكتسبها الطلبة من خلال العديد من الطرق، وخاصة من خلال الممارسات العملية المستوحاة من علوم أصول التربية بالأهداف»^(١٧).

المدرسون والإصلاحات التعليمية

من أكثر القضايا الشديدة الأهمية، والتي تحتاج إلى التفكير ملياً فيها، هي القضية التي تتعلق برود أفعال المدرسين تجاه الإصلاحات التعليمية القائمة على أسلوب الكفاءات، وهل هم على استعداد لتبني هذه الإصلاحات أم لا. وقد لاحظ باحثو ORE، في ضوء خبراتهم الخاصة أن:

«جميع المدرسين ليس لديهم استعداد لتبني أي نوع من الإصلاح، عندما يرون مدى فشل الإصلاح السابق، وعدم القدرة على تنفيذه. ومن ثم، يجب أن نعطي المدرسين الفرصة للتأقلم مع الإصلاحات، كما يجب أن نبتعد عن فكرة الإلزام مع محاولة تقديم هذا الأسلوب القائم على الكفاءات بكل السبل المتاحة في الوقت المناسب. وبدون ذلك لن يحقق الغرض المطلوب منه» (انظر الهامش ٩).

وبناء على ذلك، فقد بدا واضحاً في المناظرة أن الأسلوب القائم على الكفاءات ليس هو الحل لكل المشكلات. وهذا لا يعني أن كل المشكلات التعليمية من الصعب وجود حلول لها. إن الفكرة الأساسية هي تقديم أشياء معقدة في الفصول الدراسية.

إن التحول من أسلوب إلى آخر يتضمن تغييرا تصنيفيا لدى المدرسين، يؤدي بالضرورة إلى أن يكونوا على أتم الاستعداد لمواجهة ذلك، وفيما يتعلق بهذا الأمر، فقد وافق بعض المشاركين على أن «المدرسين لم يشاركوا فعليا فى العملية برمتها، والخاصة بتطبيق الإصلاحات»، والتي تم تطبيقها مرارا وتكرارا. وكانت الأفكار الجديدة من الكثرة بحيث صعب على المدرسين فهمها^(١٨)، وقد أوضحت بعض الآراء الأخرى فى المنتدى على أن «أى أسلوب فعال سوف يلقى ترحيبا، وستتم الموافقة عليه فى نهاية الأمر»، ولكن «الحقائق أوقع كثيرا من الكلمات»^(١٩). وبالإضافة إلى ذلك، فإن المدرسين ليسوا هم وحدهم الذين يجب عليهم التعامل مع الإصلاح، ولكن جميع العاملين فى المنظومة التعليمية مرتبطين بهذا الإصلاح. وقد فسر باحثو ORE، بصرف النظر عن هذه الملحوظات، الوضع بأن المدرسين يجب أن يدونوا برامجهم بأسلوب بناء:

«يجب أن تكون العملية تحت سيطرة المدرسين وتوجيه الخبراء فى هذا المجال. وبدون المشاركة فى هذه العملية، يرفض المدرسون الإصلاح باعتباره أمرا حدث على نحو غير متوقع. ويجب على المدرسين أن يكونوا قادرين على استخدام ذلك فى الظروف غير المعقدة. ويجب إعطاء الفرصة لهم لبناء معرفة جديدة بعيدا عما اكتسبوه من قبل، وبناء على خبراتهم الخاصة» (انظر الهامش ٩).

لقد ظهر هذا الأسلوب من نموذج جديد للتعليم، ولذلك، يجب أن نتساءل عما إذا كان «المدرسون و/أو الطلبة يعرفون كيفية ضم الكفاءات طبقا للقوى الداعمة للتعليم فى القرن الحادى والعشرين: تعلم كيف ندرك الأشياء، تعلم فعل شىء ما، تعلم كيفية العيش معا، وتعلم كيف تكون». (انظر الهامش ٢).

وكما ذكرنا من قبل، فإن درجة التجريد العالية فى برامج الدراسة، وتجاهل كيفية خلق بعض الأوضاع والمواقف، وعدم اليقين الخاص بنوع الأدوات التى يجب أن يستخدمها الفرد فى تطوير الأنشطة التى تعبئ الموارد التعليمية، وبصرف النظر عن بعض العناصر الأخرى، كل ذلك خلق نوعا من الفوضى والبلبلة بين المدرسين. وفيما يتعلق بهذا الأمر، فإن منتدى - د قد دفعنا للتفكير فى سلسلة من الأسئلة والقضايا: «ما هو نوع الأنشطة التى يجب تنظيمها لتدريس وتعلم مقومات الكفاءة (الموارد)؟ متى وكيف يمكن إدارة مثل هذه الأنشطة؟». (انظر الهامش ١٧).

وقد ناقش منتدى - د العديد من الأجوبة والاقتراحات المرتبطة بهذه الأسئلة: «فالمدرسون عند تخطيطهم للفصل الدراسي، يجب أن ينموا الأنشطة التي تستجيب للهدف المحدد لكل وحدة من المنهج الدراسي، وربط الكفاءات ببعض المحتويات المعنية» (انظر الهامش ٢). وبالإضافة إلى ذلك، كان هناك اقتراح يفيد بأنه «بدلاً من البقاء في اللائحة الإرشادية (ما الذي يجب أن نفعله بأسلوب مثالي؟) يجب أن نبدأ ونظل في اللائحة الإرشادية (ماذا يفعل المدرسون؟). وأن نكون على وعى تام بالمصاعب الجمة التي يواجهها المدرسون كل يوم أثناء تغيير تطبيقاتهم العملية داخل الفصل الدراسي، وبخاصة ضمن المضامين الصعبة» (انظر الهامش ٥).

كانت عملية تقييم الكفاءات، أيضاً، من الأمور التي حظيت باهتمام كبير أثناء المناقشات: «إن تطبيق منهج دراسي يتم تنظيمه طبقاً للكفاءات قد حظى بترحيب كبير من قبل المدرسين. ولكن، القضية المتعلقة بهذا الأمر تقوم أساساً على كيفية تقييم كفاءة ما، وكيفية تغيير فكرة القياس بالنسبة للتقييم التصريفي» (انظر الهامش ١٠). ويبدو أنه «من الضروري التفكير في منهجيات تساعد المدرسين على خلق مواقف معقدة تسهل عملية خلق الكفاءات وتقييمها، لأنه مازالت هناك مشكلة تنتظر الحل» (انظر الهامش ٣).

وأخيراً، كان هناك إجماع في الرأي بالنسبة لحقيقة أن الإصلاح يعنى تغييراً في النموذج، وأن تطبيقه ليس سهلاً. فالمدرسون في حاجة لدعم من الخبراء، وأن جميع العاملين في المنظومة التعليمية يجب أن يشاركوا بشكل جدي. وقد تبادل المشاركون في منتدى - د الآراء حول هذا الموضوع، وقد أشاروا إلى أن هناك «ثقة كبيرة في قدرة المدرسين على تسهيل عملية التعليم - وهم يقومون بذلك كل يوم. وبأسلوب شديد الفاعلية، ولكنهم في حاجة إلى نوع من المرافقة، والدعم، والتدريب السليم، لتطبيق مثل هذه الإصلاحات» (انظر الهامش ١٤) بمعنى «أنه من الأهمية بمكان توفير أنواع من المواقف والحالات للمدرسين التي تمكن المتعلمين من تطوير وتنمية صفاتهم المهنية من خلالها» (انظر الهامش ٩).

ومن غير شك، أنه لا بد من تقديم الدعم للمدرسين، ومن المهم أيضاً الانتباه إلى كيفية تأثير هذا الأسلوب الجديد على هويتهم المهنية. وقد تم شرح ذلك بوضوح في المنتدى - د:

يبدو أن الواقع البسيط للتعليم طبقا للأسلوب الجديد أمر غير كاف إذا تجاهلنا تاريخ المدرسين، وضرورة تطويرهم مهنيا، ومع مرور الوقت، يمكنهم التعلم بالتجربة، وإضفاء الصفات الذاتية على كل ماتم تقديمه. إن القضية أكثر تعقيدا، وليست مجرد مواجهة بين الأساليب والنماذج المنهجية (انظر الهامش ٦).

وختاما لذلك، فقد وفر لنا منتدى - د عدا هائلا من وجهات النظر والآراء البناءة، بجانب مساحة مشتركة للتفكير، وتبادل الآراء الخاصة بهذه الصعوبات والتوترات المرتبطة بالإصلاحات المنهجية.

Notes

The following notes give the source of each quotation.

1. Ren Youqun and Wang Haifang from Shanghai, China.
2. Natalia Mojarovich de Alvarado from Lima, Peru.
3. Liliana Jabif from Montevideo, Uruguay.
4. Nery Luz Escobar Batz from Lima, Peru.
5. Xavier Roegiers from Louvain-la-Neuve, Belgium.
6. Renato Opertti - IBE-UNESCO.
7. Karla Raudales from Tegucigalpa, Honduras.
8. Gaspar Barreto Argilagos, Ramón Blanco Sánchez and José Manuel Ruiz Socarras from Camaguey, Cuba.
9. Philippe Jonnaert from Montreal, Canada.
10. Mónica Flores from Guatemala.
11. Gustavo Hawes from Talca, Chile.
12. Fabiana Grinsztajn from Buenos Aires, Argentina.
13. Harish Yadav from Rishikesh, India.
14. Johanne Barrette from Montreal, Canada.
15. Wang Haifang from Shanghai, China.
16. Susan Bellamy from Guatemala.
17. François-Marie Gérard from Louvain-la-Neuve, Belgium.
18. Chen Yuting from Tianjin, China.
19. Wenkai Hu from Shanghai, China.

References

- Cardinet, J. 1982. Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique? [Competences, skills, indicators: what is their scientific value?]. In: CEPEC International, ed. *Actes des rencontres sur l'évaluation: Objectifs, compétences, indicateurs: quelles implications pour l'évaluation formative?*, pp. 151-159. Lyon: CEPEC International Documentation.
- De Ketele, J.-M. 2000. En guise de synthèse: convergence autour des compétences [By way of a synthesis: agreement on the subject of competences]. In: Bosman, C.; Gérard, F.-M.; Roegiers, X. eds. *Quel avenir pour les compétences?*, pp. 187-191. Brussels: De Boeck Université.
- Delory, C. 1992. Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'items [What taxonomy for school competences should be used in an item bank?]. *Pédagogies*, no. 5, pp. 71-100.
- Jonnaert P. et al. 2006. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de ce concept à celui de « l'agir compétent »* [Another look at competence as a way of organizing training programmes: or the need for this concept rather than "acting competently"]. Geneva: IBE/UNESCO.

**تغيير المناهج الدراسية، والمداخل القائمة
على أساس الكفاءة والقدرات، من منظور عالمي**

عملية إعداد منهج دراسي

جديد للمرحلة الأولى

من التعليم الثانوي

في جواتيمالا

ليندا أستورياس دي باريوس، وفيرونيكيا ميريدا أرييلانو
Linda Asturias de Barrios and Verónica Mérida Arellano

ملخص

يهدف هذا المقال لعرض الطريقة التي قدم بها مشروع منهج دراسي أساسي قومي للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في جواتيمالا، ضمن خطة إصلاح شامل للمناهج الدراسية لنظام التعليم. وقد وفر مكتب التربية الدولي والمكتب الوطني لليونسكو التوجيه الفني في هذا الصدد. ويوضح هذا المقال المضمون الاجتماعي والثقافي والتعليمي لهذا المشروع، وبعض الأسس الفكرية لإصلاح المنهج الدراسي المقترح، وتشكيل منهج المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وبعض ملامح المنهج المقترح والنظرة المستقبلية. وقد تضمنت عملية تشكيل المنهج الدراسي تشخيصا لسياسة الإصلاح للدورة الأولى من

اللغة الأصلية: الإسبانية

ليندا أستورياس دي باريوس (جواتيمالا)

دكتوراه في الأنثروبولوجيا من جامعة ألباني، وهي جامعة حكومية في نيويورك، ودراسات عليا في السياسات العامة والشؤون الثقافية من جامعة دي فال في جواتيمالا. وكانت تحاضر في المدارس الثانوية والمستوى الجامعي. وكباحثة نشرت كتباً ومقالات في علم الأجناس، والتنمية والتعليم في جواتيمالا وأمريكا الوسطى. وقد عملت في وزارة التعليم كمنسق في وحدة التعاون القومي الدولي (١٩٩٧ - ١٩٩٩)، ومنسق في التعليم الثانوي (٢٠٠٤ - ٢٠٠٦)، ومنسق لإصلاح المرحلة الأولى من التعليم الثانوي (٢٠٠٧).

ترجمة: د. محمد كمال لطفى، كلية التربية، الفيوم، جامعة القاهرة

التعليم الثانوى، وإعداد المنهج الدراسى المقترح. ويعرض الكاتبان الخطوات التى يجب اتباعها لوضع أسس المنهج الدراسى القومى، الذى يجب اتباعه ضمن عوامل أخرى لتوفير التمويل.

مقدمة

تم توقيع اتفاقية سلام ثابت ودائم فى جواتيمالا عام ١٩٩٦ بعد مفاوضات بين الحكومة والوحدة الوطنية الثورية لجواتيمالا (URNG) التى بدأت فى أواسط ثمانينيات القرن العشرين. وقد وضعت اتفاقيات السلام، وخاصة اتفاقية تحديد هوية وحقوق السكان الأصليين (١٩٩٥)، واتفاقية الملامح الاقتصادية والاجتماعية، والوضع الزراعى (١٩٩٦)، الأسس للإصلاح التعليمى. وبعد عشر سنوات من توقيع اتفاقية السلام، تم وضع منهج دراسى وطنى جديد فى جواتيمالا لمرحلة تعليم ما قبل المدرسة، ومرحلة التعليم الابتدائى. وفي عام ٢٠٠٧، تمت مشاورات تتعلق باقتراح محور لمنهج دراسى قومى للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى.

ويهدف هذا المقال لوضع خطة لعملية تطوير هذا المنهج الدراسى المقترح كتجربة جديدة. وقد وفرت اليونسكو لجواتيمالا، عن طريق المكتب الدولى للتعليم، المعونة والدعم الفنى الذى استخدم لتوفير أفضل الموارد البشرية والمالية لتدريب الفنيين فى أمريكا الوسطى فى الشؤون النظرية والمنهجية للتربية التكاملية التى أتاحتها اليونسكو، والمجلس التعليمى والثقافى لأمريكا الوسطى، ووزارات التعليم لدول أمريكا الوسطى. وينقسم هذا المقال إلى خمسة أجزاء : (أ) المضمون أو السياق الاجتماعى الثقافى والتربوى، (ب) الملامح الفكرية الأساسية لتغيير المنهج الدراسى، (ج) تطوير منهج

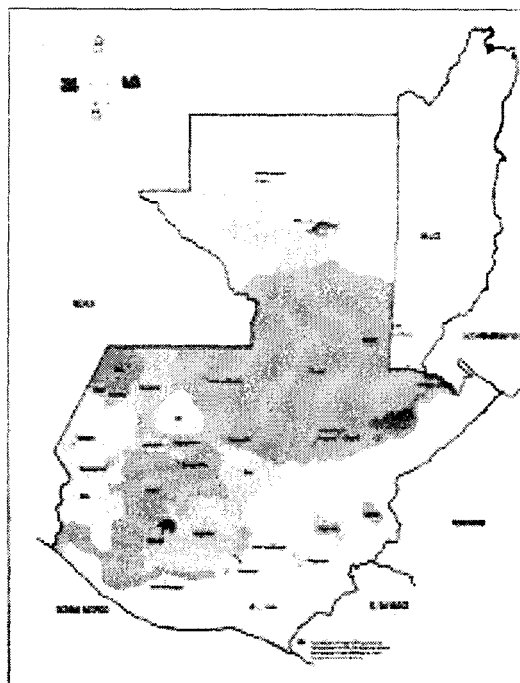
فيرونیکا ميريدا أريالانو (جواتيمالا)

مدرسة لغات وآداب فى التعليم الثانوى، وحاصلة على شهادة فى الأدب والفلسفة من جامعة رفائيل لانديفار. أتمت الدراسة للحصول على الماجستير فى التربية والمناهج الدراسية فى جامعة دى فال بجواتيمالا. وكانت تحاضر فى الجامعة. وقد نشرت كتباً ومقالات فى تدريس المايا كلغة أصلية، والإسبانية كلغة ثانية. وعملت أخصائية مناهج دراسية فى وزارة التعليم (١٩٨٥ - ١٩٩١)، وكمنسق فى برامج تدريب المعلمين بجامعة رفائيل لانديفار. ومن ٢٠٠٥ - ٢٠٠٧ عملت مستشارة للمناهج الدراسية فى المرحلة الأولى للتعليم الثانوى بوزارة التعليم.

الدراسة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى، (د) بعض خصائص المحور المقترح للمنهج الدراسى القومى، (هـ) التطلع إلى المستقبل. ويتضمن القسم الخاص بعملية تطوير المنهج الدراسى تشخيصا، وصياغة لاستراتيجية التغيير للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى، وإعداد مشروع المنهج الدراسى المقترح. ويحدد القسم الأخير الخطوات التى يمكن اتخاذها بمجرد الموافقة على أصول المنهج الدراسى القومى، وهى عرضة كغيرها من العوامل لتوفر التمويل.

المضمون الاجتماعى - الثقافى والتعليمى

جواتيمالا إحدى دول أمريكا الوسطى: مساحتها ١٠٨٨٨٩ كم^٢، وسكانها يزيدون على ١١ر٢ مليون نسمة، يتألفون من ٢٥ مجموعة لغوية، منهم ٢٢ من المايا، والزنكا، والجاريفونا، والمتحدثين بالإسبانية، وتسكن المناطق الداخلية جماعات محلية تتحدث لغة المايا، وتسود هذه اللغة فى الأجزاء الغربية، والوسطى، والشمالية من البلاد. وتتألف جماعات المايا من أصول سابقة للإسبانية بأمريكا الوسطى، ونسبتهم تزيد عن ٤٠٪ من السكان. وتدرس حاليا لغة الزنكا، التى ترجع إلى أصول سابقة للإسبانية، والتى يعتقد أنها تنتمى إلى العائلة اليوتو - أزيكية، بهدف المحافظة عليها. وقد أقر ١٣٠٠ شخص تقريبا فى عام ٢٠٠٢ أنهم يتحدثون اللغة التى تقع جغرافيا فى إقليم سانتا روزا على الساحل الجنوبى من جواتيمالا. وعدد الأشخاص الذين يميزون أنفسهم بأنهم زنكا أكثر من ذلك. وجارفينا لغة من أصل إفريقى - كاريبى أدخلت إلى ساحل جواتيمالا الذى يطل على الأطلنطى فى بداية القرن التاسع عشر، ويتحدث بها السكان فى إقليم إيزابال. ورغم أن مايزيد على ٣٥٠٠ شخص أفادوا فى عام ٢٠٠٢ أنهم يتحدثون الجاريفونا، فإن المجموعة المحلية العرقية المعنية كانت أكثر عددا من ذلك. ويتم التحدث بالكاستيليا أو الإسبانية فى الحدود الوطنية كلغة رسمية. ورغم ذلك، فإن السكان المتحدثين بالإسبانية المرتبطين بثقافة لاديتو يسودون فى الأجزاء الجنوبية والشرقية والشمالية من البلاد. وفى عام ٢٠٠٢، أفاد ٦٦ مليون من السكان بأنهم لا ينتمون لأصول عرقية أصلية (الإحصاء القومى الحادى عشر للسكان ٢٠٠٢، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية ٢٠٠٥: استورياس د. باريوس، ٢٠٠٤، ص ٢٠ - ٢١، مازايوجوس وجيمنز ٢٠٠٥) (شكل ١).



وفى ستينيات القرن العشرين، حدث صراع داخلي مسلح دام أكثر من ٣٠ عاما. وبدأت المفاوضات بين حكومة جواتيمالا والوحدة الوطنية الثورية لجواتيمالا URNG فى أواسط الثمانينيات، وبلغت الذروة فى عام ١٩٩٦ بتوقيع اتفاقية سلام أكيد ودائم. وقد وضعت الاتفاقيات العديدة التى وقعت فى التسعينيات الأسس لبرنامج قومى للتنمية، واعترفت بحقوق الشعوب الأصلية، وأقرت الالتزامات لبناء بلد متعدد الثقافات، والأعراق، واللغات. ونتيجة لهذه السياسة الجديدة، استبدلت بالدولة أحادية اللغة وأحادية الثقافة دولة متعددة الثقافات ومتعددة اللغات، وأيدت بذلك العلاقات بين الجماعات العرقية على قدم المساواة (أستورياس دى باريوس، ٢٠٠٤، ص١٦؛ ميريدا، ٢٠٠٣).

والوثائق التي تفيد كمراجع للإصلاح التعليمي هي الاتفاقية الخاصة بهوية وحقوق

السكان الأصليين (١٩٩٥)، والاتفاقية الخاصة بالسماوات الاقتصادية والاجتماعية، والوضع الزراعي (١٩٩٦)، وقد تعهدت الحكومة فى البداية بأن تبادر بعمل إصلاح للنظام التعليمى، مع مجموعة من الأهداف المعلنة، تتضمن: (أ) اللامركزية والإقليمية، (ب) إسهام المجتمع المحلى فى تحديد جداول المنهج الدراسى، وجداول المواعيد المدرسية على أساس مقترحات المعلمين، (ج) تكامل المفاهيم التعليمية لدى سكان من الشعوب الأصلية، (د) التوسع فى تعليم الثقافات واللغات المتعددة، (هـ) تقوية الوحدة القومية من أجل الاعتراف بالتنوع الثقافى، (و) زيادة ميزانية التعليم. كما تقرر كذلك تشكيل هيئة مشتركة لتخطيط الإصلاح التعليمى تمثل فيها الحكومة ومنظمات السكان الأصليين (فوناباز - كوبريديه، ١٩٩٧، ص ٤٦ - ٤٨).

وقد قامت الحكومة فى الاتفاقية الاقتصادية الاجتماعية بعدة التزامات تتضمن مايلي: (أ) زيادة الموارد المالية المخصصة للتعليم، (ب) تعديل المحتوى التعليمى فى ضوء عمل اللجنة المشتركة المسؤولة عن إصلاح التعليم، (ج) توسيع انتشار اللغة بما يتضمن تقديم التعليم ثنائى اللغة، وثنائى الثقافة، (د) تعليم القراءة والكتابة باللغات الأصلية، (هـ) تطوير وإتمام برنامج التربية الوطنية من أجل السلام، (و) المشاركة الفعالة للمجتمع المحلى، (ز) التدريب المهنى، (ح) تعليم المرأة. وقد شكلت وزارة التعليم لجنة استشارية خاصة بها من أجل تطوير وتنفيذ هذا الإصلاح التعليمى (فوناباز - كوبريديه ١٩٩٧، ص ٦٧ - ٧٠).

وقد نشرت اللجنة المشتركة للإصلاح التعليمى خططها لإصلاح التعليم فى عام ١٩٨٨. وتحدد هذه الخطة سبعة مجالات سياسية واستراتيجية للإصلاح التعليمى، تتضمن الحشد الاجتماعى، والتمويل، وتغيير المنهج الدراسى، والموارد البشرية، والعدالة، واتباع مناهج متعددة ومشتركة الثقافات، وإعادة البناء والتحديث. ويتضمن مجال تغيير المنهج الدراسى نفسه سبع نقاط: (١) دعم التدريب الشامل على الديمقراطية، (٢) ثقافة السلام والتنمية المستدامة، (٣) تجديد المنهج الدراسى، (٤) تحسين جودة التعليم، (٥) لامركزية المنهج الدراسى، (٦) تحسين التعليم خارج المدرسة، (٧) تنمية القيم. وتهدف سياسة تجديد المنهج الدراسى إلى العمل على إعادة النظر بتعمق فى كل أجزاء المنهج، بهدف تنفيذ ضم كل الملامح المرتبطة بمجالات الإصلاح التعليمية المختلفة (لجنة Paritaria للإصلاح التعليمى، ١٩٩٨، ص ٦٧ - ٦٨).

وبعد ثماني سنوات من نشر خطة الإصلاح التعليمى، كانت وزارة التعليم قد شقت

طريقا لسياساتها فى تجديد المنهج الدراسى. وقد ظهر الجزء الأساسى من المنهج الدراسى القومى لما قبل المدرسة، والتعليم الابتدائى، ولكل منهما توجهاته لمزيد من تطوير المنهج الدراسى، وتتبع هذه التوجيهات منهجية متكاملة، وتسمح للمعلمين ببعض الحرية فى تفسير المنهج الدراسى. وقد تم تنفيذ المنهج الدراسى الجديد بالتدريج فى تعليم ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائى. وفى عام ٢٠٠٥-٢٠٠٦ تم بدعم من اليونسكو، وGTZ، وميزانية الدولة للسكان، واليونسيف، إعداد مشروع منهج دراسى للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى (تعرف باسم ciclo basico تعادل الصفوف السابع، والثامن، والتاسع فى أنظمة تعليمية أخرى)، بالإضافة إلى ظهور الجزء الأساسى من منهج الدراسة القومى لتدريب أولى لمعلمى الابتدائى. وقد طبق هذا المنهج الدراسى فى يناير/كانون الأول عام ٢٠٠٧.

ملامح المفاهيم الأساسية لتغيير المنهج الدراسى

ينظر لتطوير المنهج الدراسى كأحد عمليات الإصلاح التعليمى التى يمكن عن طريقها إدخال التغييرات الجوهرية فى عمليات التدريس والتعلم، ويكون ذلك عن طريق اتباع وتنفيذ نموذج جديد للمنهج الدراسى. وتتضمن ملامح هذا النموذج مايلى: (أ) تنظيما يتأسس على المنهج الدراسى فى نطاق النظام التعليمى القومى يكون مسؤولا عن المستويات الدراسية، والدورات الدراسية، والصفوف الدراسية، (ب) الإنسان كفرد فى قلب النموذج فيما يتعلق بالرؤى ثنائية اللغة، والمتداخلة الثقافات، (ج) يجب أن تكون هناك استراتيجيات جديدة لوضع المنهج الدراسى وتطويره، (د) أن تستجيب المبادئ، والأهداف، والسياسات لمتطلبات البيئة الاجتماعية والثقافية.

ويقوم نموذج المنهج الدراسى الجديد على مفاهيم جديدة للأمة: والمواطنة، والتعليم:

جواتيمالا دولة متعددة الأعراق، متعددة الثقافات، متعددة الألسن، وهى تتطور كدولة ديمقراطية، تعددية، محبة للسلام، قائمة على التعايش المشترك بين سكانها. تأسست على ثروتها الطبيعية، والاجتماعية، وتنوع سكانها العرقى، والثقافى، واللغوى، وعلى المحافظة الدائمة على القيم التى تدعم التعايش معا. وتقوى ثقافة السلام، بهدف تأكيد التنمية العادلة والرفاهية الشخصية والجماعية لكل مواطنى جواتيمالا.

وتقوم الدولة وفق قواعد القانون بهدف تنمية وتشجيع السياسات والأعمال التى تهدف إلى استئصال القوالب النمطية، والممارسات الثقافية التى تدعم العنصرية. ومن

أجل ذلك ألغيت كل التشريعات التي تستخدم العنصرية من أى نوع.

جواتيمالا دولة يتمتع أفرادها بحقوق الإنسان الكاملة، وممارسة الحرية، والتعايش بين السكان، من أجل تحقيق التنمية المستدامة، مع التطبيق الملائم للعلوم والتكنولوجيا. وتحقق قاعدة العدالة والمساواة رفاهية السكان، ويتم الاعتراف بالتعليم كأحد الوسائل الجوهرية لتحقيق هذه الأهداف (وزارة التعليم فى جواتيمالا، ٢٠٠٥ ب، ص٧).

ويشتمل السكان المعنيون بالمنهج الدراسى على الطلاب، والمعلمين، والمجتمعات المحلية، وآباء تلاميذ المدرسة، والموجهين التعليميين، وإدارى المدرسة، والإداريين التربويين، والفرق التقنية اللامركزية، وللإيضاح يمكننا أن نضع فى الاعتبار التعريفات الرسمية للفئات الثلاث الأولى:

الطلاب: يوضع هؤلاء فى صميم العملية التعليمية، وهم يعتبرون مشتركين فعالين فى تعلمهم الذاتى، وكذلك يعدون أناسا يسلكون سلوكا إنسانيا فى جميع الأنشطة دون التخلّى عن هويتهم.

المعلمون: واجبهم هو تدريب أفراد أحرار مسؤولين. وتهدف جهودهم إلى تنمية أعلى أشكال إعمال العقل، واستيعاب القيم التى تؤدى إلى التعايش المتوافق فى مجتمع متعدد الثقافات.

المجتمعات المحلية: يجب أن تزيد مساهماتها ومشاركتها فى العملية التعليمية، وأن تقيم علاقات ثابتة بين المدرسة والمجتمع المحلى بلغاتها الخاصة، واحتياجاتها، وثقافتها، وعاداتها. وبمعنى آخر، يجب أن تقترب المدرسة من الحياة اليومية (وزارة تعليم جواتيمالا، ٢٠٠٥، ص١١).

وقد تطور المنهج الدراسى الجديد تطورا شاملا على أساس: المقاصد التى تم التعبير عنها بملامح المستويات المناسبة، والكفاءات الخاصة بإطار العمل، ومجالها، ودرجة الكفاءة، وتتابع حلقات التعلم، وأعمال التدريس والتعلم، والتنظيم المدرسى والإدارة المدرسية، والمناخ الفعال، وبيئة الفصل المدرسى، والموارد التعليمية، وأشكال التقييم العديدة، واعتمادها. وقد تعين وضع البرنامج الدراسى على أساس أن يكون مرنا قابلا لأن يبلغ حد الكمال، ويقبل المشاركة، ويتسم بالشمول، ويركز على التعليم الذى تنظمه الكفاءات، ويتمركز على الإنسان. وقد تكون مكوناته أسهل فى الفهم إذا ما قورنت بنموذج المنهج الدراسى الذى كان مستخدما قبل ثمانينيات القرن العشرين (جدول ١).

وتتلخص عمليات وضع المنهج الدراسى وتطويره فى شكل (٢)، وفى عام ٢٠٠٧

قامت وزارة التعليم بمراجعة منتظمة لطريقتها مستخدمة منهجية ISO. وطبقا للشكل، فإن نموذج المنهج الدراسي قد تحدد على أسس، وتوجيهات، وبنى، وتخطيط على مستويات قومية، وإقليمية، ومحلية، وإعداد المواد، والتدريب، والمحتويات، والمنهجية والتقييم، وعناصر أخرى. وتتضمن الكفاءات، كفاءات النظام، وكفاءات المجال، وكفاءات المكونات، وكفاءات المرحلة (انظر وزارة تعليم جواتيمالا، ٢٠٠٥).

تطوير منهج الدراسة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى

إن تحديد منهج الدراسة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى جزء من استراتيجية الإصلاح لهذه المرحلة. وإذا تحدثنا من الناحية النظرية، فإن تطوير منهج للتعليم الأساسى يتناسب مع الإطار العام لإصلاح منهج الدراسة لكل النظام التعليمى. والتفاصيل التالية هى عبارة عن إعداد لتشخيص التعليم الثانوى. وصياغة استراتيجية إصلاح للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى، وإعداد المنهج الدراسى المقترح.

تشخيص حالة التعليم الثانوى

تولت وزارة التعليم عددا من دراسات التشخيص الخاصة بتغطية وجودة التعليم الثانوى، ومناسبتها للمستوى^(١)، مدعمة بالمعونة الفنية التى قدمتها اليونسكو (٢٠٠٤)، واليونسيف، ووزارة التعليم والتدريب الألمانية (بوكيت وآخرون، ٢٠٠٥)، والبنك الدولى، وميزانية السكان، وغير ذلك من الرعاة الوطنيين والدوليين. وفيما يتعلق بجودة التعليم فى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوى، انتهى التشخيص إلى هذه القرارات التوضيحية: (أ) عدم الكفاءة الداخلية (معدلات الرسوب والتسرب) فى التعليم ما قبل الثانوى ولكنه ليس بمستوى سوء التعليم الابتدائى، (ب) الكفاءة الداخلية للتعليم الابتدائى والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى بعد ضمهما (واللذان يشكلان معا «التعليم الأساسى») تعكس المفارقات الجغرافية المتعلقة بفقر جواتيمالا وتوزيع السكان الأصليين، (ج) تحققت نتائج سيئة فى اختبارات إحصاء قدرة الطلاب على التحصيل فى الصف الثالث فى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوى فى مادة الرياضيات (٤١٧٪). تحققت فى مستوى قدرة التحصيل والقراءة (٥٢٢٪)، (د) ليس هناك إطار عام للمنهج الدراسى يمكن الاعتماد عليه فى بناء معالم الجودة بين ١٥ خطة موجودة للدراسة أو أكثر، (هـ) أدى نقص التشريع المنسق إلى تعيين المعلمين دون تدريب كاف وملائم (على

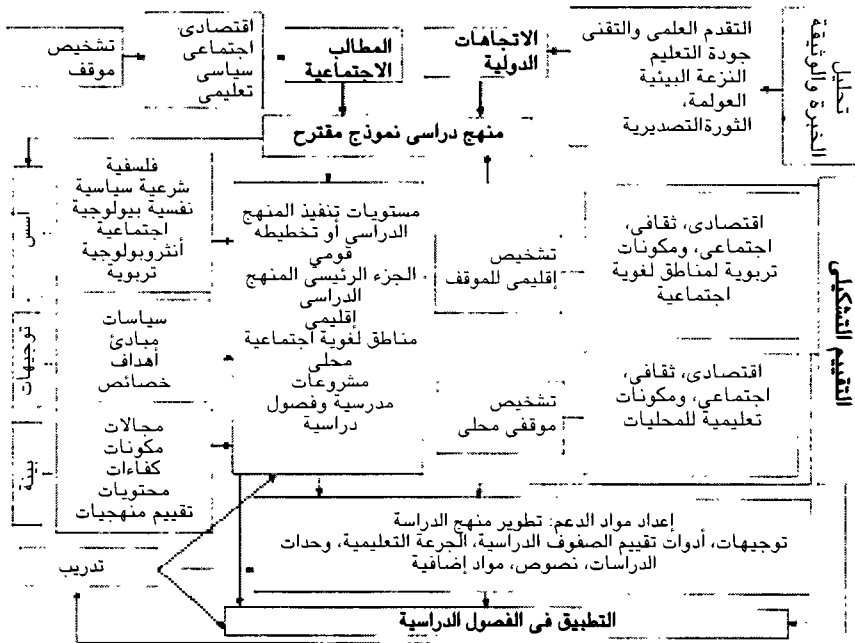
جدول (١): مقارنة بين نموذج المنهج الدراسي القديم ونموذج المنهج الدراسي الجديد.

عناصر المقارنة	نموذج المنهج القديم (قبل الثمانينيات)	نموذج المنهج الجديد
نوع المنهج الدراسي	سلبى، جامد على حاله، صارم	إنسانى، نشط، ومرن
المبدأ	لا يوجد تعريف واضح له	يعزز الهوية الشخصية والثقافية، والمشاركة الاجتماعية، والتكامل في الموضوعات
الخصائص	<ul style="list-style-type: none"> ■ سلطوى وصارم ■ مقسم إلى أجزاء أو فئات مستقلة ■ خارج عن المضمون ■ مركزي ■ يتركز على تطوير المحتوى ■ يتجه إلى تحقيق الأهداف 	<ul style="list-style-type: none"> ■ مشارك ■ مرن ■ شامل ■ قابل للبلوغ الكمال ■ يتركز على التعلم ■ منظم عن طريق الكفاءات ■ يركز على الفرد
المجالات الرئيسية للمنهج الدراسي	لا يوجد	<ul style="list-style-type: none"> ■ منهج متعدد ومتداخل الثقافات ■ العدالة العرقية والاجتماعية وبين الجنسين ■ غرس القيم ■ الحياة العائلية ■ المواطنة ■ التنمية المستدامة ■ الأمن الاجتماعى والبيئي ■ التدريب المهني ■ التنمية التكنولوجية

تابع جدول (١)

عناصر المقارنة	نموذج المنهج القديم (قبل الثمانينيات)	نموذج المنهج الجديد
المجالات	ميادين التعلم (مستوى ما قبل المدرسة)	مجالات المنهج الدراسي (مستوى ما قبل المدرسة) (السن ٤، ٥، ٦)
	١ - اكتساب العادات	١ - مهارات التعلم
	٢ - معرفة بالبيئة	٢ - التخاطب واللغة
	٣ - المدرسة والتوافق الاجتماعي	٣ - بيئة اجتماعية وطبيعية
	٤ - مقدمة للرياضيات	٤ - تعبير فني
	٥ - بداية ما قبل القراءة والكتابة	٥ - التدريبات البدنية
	٦ - التعليم الجمالي	٤ - تعبير فني
	٧ - تعليم بالحوافز الحسية	٥ - تدريبات بدنية
		٦ - تدريب على الموضوعات الوطنية
		دورة ١١: الصفوف ٤، ٥، ٦
	مجالات التعلم (المستوى الابتدائي)	١ - تخاطب ولغة مستويات ١، ٢، ٣
	الدورة التعليمية الأساسية	٢ - رياضيات
	١ - لغة إسبانية و/أو مايا	٣ - علوم اجتماعية
	٢ - رياضيات	٤ - علوم طبيعية وتكنولوجيا
	٣ - بيئة اجتماعية وطبيعية	٥ - تعبير فني
	٤ - علم الجمال، وأعمال فنية، وترويج	٦ - تربية بدنية
		٧ - تربية وطنية
		٨ - إنتاجية وتنمية

عناصر المقارنة	نموذج المنهج القديم (قبل الثمانينيات)	نموذج المنهج الجديد
	دورة تعليمية تكميلية ١ - لغة إسبانية و/أو مايا ٢ - رياضيات ٣ - مبادئ علمية يستخدمها المجتمع والفن والإنتاج ٤ - بيئة اجتماعية وطبيعية ٥ - علم الجمال، عمل ترفيهي، وراحة	
تقييم	يعتمد على القياس ، ولكن بغير مقياس واضح أو قيم واضحة	مستخدم في جميع عمليات التعلم ليصبح متسما بأخذ المبادرة، ومشكل وتعويضى، تطبيق أشكال وتقنيات وأدوات مختلفة للتقدير، مثلها مثل عمليات التقييم الذاتى، والتقييم المشترك، والتقييم المخالف.
دور الأطفال	سلبي، مستقبل أساسى موضع وهدف عمليات التدريس/عملية التعلم	الأطفال فى صميم العملية التعليمية - يشاركون فى كل الأوقات حسب إمكانياتهم، ويكونون معارفهم الخاصة.
دور العلم	نقل المعرفة - أساس العملية التعليمية	موجه، مبسط - مستقبل للمعلومات والمقترحات، يدعم تكوين المعرفة
دور الآباء	المتلقون لقرارات المدرسة مشاركة بسيطة	يدعمون المعلمين فى عملية التعلم - يشاركون فى اتخاذ القرارات - اشتراك دائم فى الحل المشترك لمشكلات المدارس. يكونون صلة بين المجتمع المحلى والمدرسة.



شكل (٢): إجراءات تصميم المنهج الدراسي وتطويره. أعدها فرناندو بينيدا أوكانا، لجنة المنهج. مدخلات لإعادة النظر في تصميم وتطوير المنهج حسب طريقة ISO، فبراير/شباط ٢٠٠٧.

المصدر: جواتيمالا، وزارة التعليم، ٢٠٠٧.

سبيل المثال، بدون مؤهلات جامعية للعمل بالتعليم الثانوى، أو بتدريبهم تدريباً أولياً فى موضوع لا يدرسه (كما أن أوضاع العمل لا توفر حوافز اقتصادية للمعلمين لتحسين أدائهم (وزارة تعليم جواتيمالا، ٢٠٠٦).

صياغة استراتيجية للإصلاح

أعدت استراتيجية لإصلاح المرحلة الدنيا للتعليم الثانوى على أساس دستور الجمهورية، واتفاقيات السلام، وخطة الإصلاح التعليمى، وغيرها من القواعد التى تحكم التعليم حالياً، والخطط التعليمية متوسطة وطويلة الأجل، ونتائج دراسات التشخيص. وتم إعداد هذه الاستراتيجية ليتم تنفيذها عام ٢٠١٥، وهو العام الذى ستحقق خلاله الأهداف الألفية. وقد وفرت اليونسكو المعونة الفنية، وشاركت فى إعادة بعث الحياة فى الأمريكتين مع غيرها من الرعاية ومؤسسات أخرى. وقد نشرت استراتيجية الإصلاح فى نهاية عام ٢٠٠٦ كورقة للمناقشة، ومن المأمول، أن يتم تسلم المساهمات من اللجنة

المشاركة للإصلاح التعليمي وغيرها من المؤسسات في نطاق القطاعات التعليمية والإنتاجية.

وتتضمن استراتيجية الإصلاح محل المناقشة حاليا خمسة أهداف: (أ) إعداد الشباب لممارسة المواطنة، ولمواصلة الدراسة في الصفوف العليا من التعليم الثانوي بأنواعه، و/أو للتوظيف في المستقبل في مجتمع متعدد العرقيات، ومتعدد اللغات، ومتعدد الثقافات، ضمن عالم تسوده العولمة، (ب) توسيع القبول حسب المستويات القياسية للجودة، والعدالة، والعلاقة بالموضوع، (ج) تجديد مناهج دراسة المرحلة الدنيا من الثانوي في نطاق إطار منهج دراسي موحد في النظام التعليمي الشامل، (د) تدريب المعلمين الذين يمكنهم توجيه عملية التغيير، والقيام بتطويرهم ومهنتهم ليستمروا في التعليم الثانوي، (هـ) تمويل هذا الإصلاح عن طريق موارد متنوعة، والربط بين القطاعات، وتعاون المؤسسات. وفيما يتعلق بالجودة، تقترح الاستراتيجيات الخاصة التالية: (١) تصميم وتنفيذ الجزء الرئيسي من المنهج الدراسي القومي للدراسات الأساسية، مع جعلها مناسبة للمستويات الإقليمية والمحلية، (٢) تقييم وتحسين طرق التعليم المرنة، (٣) الدعم التدريجي للتعليم ثنائي اللغة المتبادل والمتداخل الثقافات، (٤) تقديم منح وهبات لمراكز التعلم، (٥) تقييم الأداء على أساس المستويات القياسية، (٦) دعم تدريب المعلمين، (٧) إدارة مدرسية لتحسين جودة التعليم، وتتضمن الاستراتيجية الأخيرة تحسين مهارات القيادة للمدرسة التي يتولاها مديرو المدارس، وإسهام المجتمع في تحسين جودة التعليم.

إعداد مشروع منهج دراسي

أعد مشروع المنهج الدراسي بالطريقة التالية: تنظيم لقاء لمجموعة من الأخصائيين الذين سبق أن تلقوا تدريباً أكاديمياً في مختلف موضوعات المنهج الدراسي كانوا قد حصلوا للتو على بعض الخبرة في التدريس للفصول الدراسية الدنيا من التعليم الثانوي. وقد حل كل واحد من هؤلاء الأخصائيين، بالتنسيق مع خبير في المنهج الدراسي القومي، وبدعم فني من اليونسكو والمكتب الدولي للتعليم (أوبيرتي، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦)، خطط الدراسة القائمة، وراجع مشروعات المنهج الدراسي في مختلف الموضوعات، ودمج واحداً أو اثنين من خبرات التدريس/ التعلم الناجحة في مجال المنهج الخاص في مجال فرعي، وتم إعداد منهج دراسي

للفوف الثلاثة الأولى من الدراسة الأساسية. وقد تم تزويد الأخصائيين أثناء قيامهم بخطة العمل بالتوجيهات المتعلقة بالروابط المتصلة بالجزء الرئيسى من المنهج الدراسى القومى للتعليم الابتدائى، ومضمون عناصر المنهج الدراسى، بما فى ذلك الكفاءات، ودرجة أو مستوى الكفاءة ومحتوياتها، ومؤشرات الأداء أو المقدرة على التعلم/التحصيل، ثم بعد ذلك تمت مراجعة مجالات المنهج الدراسى الرئيسية والفرعية فى ورش عمل بواسطة مجموعات صغيرة من أخصائيين وطنيين، يضمون أعضاء من وزارة التعليم، وفى النهاية تمت الموافقة على الأفكار والرؤى التى اعتمدتها ورش العمل، والتى قدمت لخبراء ومستشارى مكتب التربية الدولى التابع لليونسكو.

وفى ضوء توصيات المستشارين فيما يتعلق بتكامل علم أصول التربية الذى يراعه مكتب التربية الدولى التابع لليونسكو، فإن التعرف على الكفاءات الخاصة بكل صف فى مجالات المنهج الرئيسية والفرعية كان أمراً يتم تنفيذه حسب الضرورة، وفى الوقت نفسه تمت مراجعة الطريقة التى تم بها تناول منهج مابين الثقافات (الثقافات المتداخلة)، وبصرف النظر عن التأكيد بأن جانب الثقافات المتداخلة قد تم إدماجه فى محتويات جميع مجالات المنهج الدراسى الرئيسية والفرعية. فمن المأمول أنها ستعكس أيضاً على صياغة الكفاءات الخاصة بكل صف، بهدف حشد مهارات التعلم من الثقافات المختلفة.

وقد خططت من أجل عام ٢٠٠٧ الأنشطة التالية كجزء من استراتيجية الإصلاح للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى كما يلى: (أ) مراجعة داخلية لمشروع المنهج الدراسى بالاشتراك مع هيئة المنهج الوزارية والدعم الفنى لليونسكو، (ب) تحليل المساهمات التى جاءت فى مشروع تداخل الثقافات ثنائى اللغة (٢٠٠٥) للجزء الرئيسى من المنهج الدراسى القومى. (ج) التشاور مع الشباب، والآباء، والأمهات، والقادة، وأصحاب المصلحة الآخرين فيما يتصل بالملامح الشاملة للمشروع، (د) التشاور فيما يتصل بفروع المنهج الدراسى الرئيسية والفرعية مع المعلمين ومديرى المدارس فى إدارات وأقسام البلاد المختلفة، (هـ) إعداد توجيهات لتطوير المنهج الدراسى، (و) الموافقة على الجزء الرئيسى من المنهج الدراسى القومى للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى (وزارة تعليم جواتيمالا، ٢٠٠٦)، وسينفذ المنهج الدراسى الجديد بمجرد الانتهاء من عمليات التخطيط، ووضع البرنامج، وتدريب المعلمين.

بعض خصائص الجزء الرئيسى من المنهج الدراسى المقترح توجيهات ومبادئ

يهدف مشروع تجديد المنهج الدراسى إلى تحقيق المبادئ الرئيسية التالية فى إطار تغيرات المنهج التى أدخلت على مختلف المستويات التعليمية (انظر وزارة تعليم جواتيمالا ، ٢٠٠٥ أ، ب):

- أن يوفر استمرار التعليم للطلاب الذين أتموا الصفوف العليا من الابتدائى،
- المحافظة على استمرارية المفاهيم وطرق التدريس مع استمرار المنهج الدراسى المبني على الكفاءات التى تم اعتمادها بالفعل للتعليم الابتدائى،
- أن يوفر القدر من التخصص والتفصيل المطلوب لمستوى الدراسات التى تحقق المزيد من الاستراتيجيات المعرفية الدقيقة / المنقحة، والمعالجة المناسبة للمعلومات الخاصة بمختلف المجالات البشرية الخلاقة والمعرفة،
- أن يضع أساسا راسخا لمواصلة الدراسات فى الصفوف العليا من التعليم الثانوى. وحتى تتم إعادة تحديد الخصائص العامة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى،

جدول (٢). مجالات المنهج الدراسى للصفوف العليا من التعليم الابتدائى

مسلسل	المجالات	الحد الأدنى من الساعات أسبوعيا
١	التخاطب واللغات، المستوى الأول (اللغة الأصلية)	٤
٢	التخاطب واللغة، المستوى الثانى (لغة ثانية)	٢
٣	التخاطب واللغة ، المستوى الثالث (لغة ثالثة - الإنجليزية) أو لغة أخرى	٢
٤	الرياضيات	٥
٥	علوم طبيعية، وتكنولوجيا	٣
٦	علوم اجتماعية	٣
٧	تعبير فنى	١
٨	تربية بدنية	١
٩	إنتاجية وتنمية	١
١٠	تدريب على الحقوق الوطنية	١

جدول (٣): المجالات الرئيسية والفرعية للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى

١	٢	٣
مجالات موضوعات المنهج الدراسى		
رياضيات	رياضيات ٢	رياضيات ٣
علوم طبيعية	علوم طبيعية ٢	علوم طبيعية ٣
علوم اجتماعية وتربية وطنية	تربية وطنية وعلوم اجتماعية ٢	تربية وطنية وعلوم اجتماعية ٣
تخاطب ولغات	مستوى ١: لغة إسبانية ٢	مستوى ١: لغة إسبانية ٣
	مستوى ١: لغات أصلية	مستوى ١: لغات أصلية
	لغة المايا ٢	لغة المايا ٣
	مستوى ٢: لغة إسبانية (أو لغات أصلية) ٢	مستوى ٢: لغة إسبانية (أو إحدى اللغات الأصلية) ٣
	لغة أجنبية (إنجليزى) ٢	لغة أجنبية (إنجليزى) ٣
	تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا	تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا
	الاتصالات ٢	الاتصالات ٣
التعبير الفنى	موسيقى ٢	موسيقى ٣
	فنون بلاستيك ٢	فنون بلاستيك ٣
	رقص وتعبير جسمانى ٢	رقص وتعبير جسمانى ٣
	مسرح ١١	مسرح ١١١
الإنتاجية والتنمية	إنتاج وتنمية ٢	إنتاج وتنمية ٣
تربية بدنية	تربية بدنية ٢	تربية بدنية ٣

المصدر: جواتيمالا، وزارة التعليم، ٢٠٠٧.

اتخذت المبادئ التالية من استراتيجية الإصلاح للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى (وزارة تعليم جواتيمالا، ٢٠٠٦).

- الربط بين المنهج الدراسى للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى مع المنهج الدراسى لكل من المرحلة الابتدائية والمرحلة العالية من التعليم الثانوى.
- العدالة في توفير السبل لجودة التعليم.
- اعتماد تعليم للحياة يقوم على مجتمع متعدد الثقافات، ومتضمنا للمواطنة،
- اعتماد جودة التعليم على أساس مستويات التقدير القياسية والثقافة،
- الارتباط الوثيق بالثقافة، والتنوع.
- دعم التعدد اللغوى (اللغة الأصلية^(٢) + الإسبانية، والإسبانية + الإنجليزية)^(٣)
- وبالتدرج - بقدر ما هو متاح - تعدد اللغات (على سبيل المثال الكفاءات اللغوية فى ثلاث لغات)،
- استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصالات كأدوات ووسائل للتعلم،
- مشاركة المجتمع المحلى التعليمى، ومختلف العاملين، وقطاعات المجتمع.

مجالات الجزء الرئيسى عن المنهج الدراسى القومى للصفوف العليا من التعليم الابتدائى

من المخطط أن يتضمن الجزء الرئيسى من المنهج الدراسى للتعليم الابتدائى المجالات المبينة فى جدول (٢)، والخاصة بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتي تشمل الصف الرابع إلى الصف السادس.

المقررات الدراسية للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى

يتضمن جدول (٣) قائمة بمجالات المنهج الدراسى الرئيسى والفرعية المختارة للصفوف الأولى من التعليم الأساسى، والتي ستخضع لعمليات مراجعة وتشاور كما سبق ذكره. وتتضمن التجديدات مايلى:

- اشتمال مجال التخاطب واللغة على مجال فرعى للغة المايا كلغة أولى للطلاب المتحدثين بها. ونظرا للتعقيد الاجتماعى اللغوى للبلاد، فإن الإسبانية يجب أن تكون اللغة الأولى، أو إحدى لغات المايا، أو الجاريفونا. ويجب أن تكون الإسبانية أو إحدى اللغات الوطنية (لهجة إقليمية) هى اللغة الثانية. وتحتاج لغة الزنكا إلى أن

تكون لغة مكتوبة.

- أن تكون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن مجال التخاطب .
- إضافة الإنتاجية ومجالات التنمية الرئيسية والمجالات الفرعية له، وسيشتمل مجال المنهج الدراسى الذى وضع بدعم الـ GIZ/PACE الكفاءات وموضوعات المحتوى المختارة من الموضوعات التى تضمنتها المقررات الدراسية السابقة، مثل فنون الصناعة، التعليم الأسرى أو المحاسبة. كما سيشتمل على موضوعات دراسية وكفاءات مرتبطة بالمعاملات بالمؤسسات، وتداول المعلومات، والجودة، والتميز/التفوق، واستخدام المادة ، والتكنولوجيا العقلية ذات الصلة الوثيقة بالموضوع، واستخدام تعزيز المعرفة المأخوذة من بيئة محلية أو إقليمية أو قومية، والعمل من أجل المجتمع المحلى، والتنمية المستدامة، والمحافظة على التوافق مع البيئة الطبيعية، وسيشجع هذا المجال الطلاب على القيام بمشروعات عمل ترتبط بالبيئة المدرسية أو بحياتهم الشخصية، والاشتراك فى مشروعات شخصية، أو مدرسية، أو مجتمعية.
- إضافة التدريب على الحقوق المدنية فى مجال العلوم الاجتماعية.
- قد تعتبر العديد من المجالات الفرعية فى (جدول ٣) مثل التعبير الفنى اختيارية، حيث إن توافرها فى المدارس الخاصة سيعتمد على ظروف وعوامل معينة مثل: (أ) توفر المعلمين المتخصصين، (ب) توفر معامل متخصصة/ورش، وفرق عمل للتدريس فى المجالات الفرعية، (ج) توفر الوقت اللازم بالجدول الدراسى اليومى والأسبوعى، (د) توفر المواد التعليمية والقرارات الأخرى التى ستوقف على ظروف العمل المدرسى، وقد أعد نموذج للعلوم الطبيعية سيزم الفيزياء، والأحياء، والكيمياء، وغيرها من فروع الدراسة والمعرفة المرتبطة بها.
- يساعد وضع قائمة بالموضوعات والأقسام الفرعية لكل صف دراسى على توضيح وبرمجة عمل المعلمين، وكذلك القرارات التى يجب أن تتخذ على مستوى المدرسة.

التطلع إلى المستقبل

سيحتاج التدريب بمجرد الموافقة على الجزء الرئيسى من المنهج الدراسى القومى للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوى، إلى توفير المعلمين، والموجهين، والفنيين، من إدارة وزارة التربية والتعليم. وسيتم تطوير برنامج إضافى للتدريب وبدء العمل به

لخدمة المدرسين، وستوضع سياسة يتم تنفيذها للإمداد بمواد الدعم والنصوص. وسيتم توفر التمويل المستمر لمراكز التعلم، وكذلك لمعامل العلوم. وإن وضع جدول يومي للدراسة بالصفوف المدرسية وخارجها سيعتمد على إمكانية التوافق مع القواعد العامة لظروف العمل الخاصة بكل مدرسة على حدة. وسيتم بالتشاور مع وزارة التعليم والجامعات وضع مشروعات مناسبة للتأكد من أن تدريب المعلمين، والدراسات من أجل الدرجات العلمية الأولى والماجستير تتفق مع احتياجات ومتطلبات المنهج الدراسي الجديد. وسيعتمد نطاق وإمكانية تنفيذ التغيرات المخططة على التمويل المتوافر ضمن عوامل أخرى لتنفيذ المنهج الدراسي الجديد.

Notes

1. Secondary education is divided into the *ciclo básico* (or basic cycle, corresponding to grades 7, 8 and 9) and the *ciclo diversificado* (or diversified cycle, corresponding to grades 10, 11, 12 and 13, with the final number of grades varying according to the options chosen by the students).
2. According to the National Languages Act (Legislative Decree No. 19-2003), the Mayan, Xinka and Garífuna languages are national languages.
3. English is already part of the core national curriculum for primary education.

References

- Asociación de Centros Educativos Mayas (ACEM). 2005. *Tejido curricular maya tercer ciclo* [Mayan university level curricula]. Iximulew, Guatemala: Maya Na'oj.
- Asturias de Barrios, L. 2004. *Diversidad cultural y lingüística de Guatemala: análisis situacional* [Cultural and linguistic diversity of Guatemala: situational analysis]. Guatemala: UNESCO. (Series of Studies and Documents, 1.).
- Buchet, J.-C. et al. 2005. *Expansión del ciclo básico en las zonas rurales de Guatemala: estudio de factibilidad* [Extending lower secondary education in the rural areas of Guatemala: feasibility study]. Frankfurt, Germany: German Education and Training—KfW.
- Comisión Paritaria de Reforma Educativa. 1998. *Diseño de la reforma educativa* [Educational reform plan]. Guatemala: Fundación Cholsamaj, Nawal Wuj.
- Fonapaz-Copredek. 1997. *Los acuerdos de paz* [The Peace Agreements]. Guatemala: FONAPAZ-COPREDEH, European Economic Community.
- Guatemala. Ministry of Education. 2005a. *Curriculum nacional base para el nivel de la educación primaria* [Core national curriculum for primary education]. Guatemala: Ministry of Education. (Preliminary version.) <http://www.mineduc.gob.gt>
- Guatemala. Ministry of Education. 2005b. *El nuevo currículo: su orientación y aplicación* [The new curriculum: policy and application]. Guatemala: Ministry of Education. <http://www.min-educ.gob.gt>
- Guatemala. Ministry of Education. 2006. *Estrategia de transformación del ciclo básico del nivel medio: documento para discusión* [Reform strategy for lower secondary education: discussion

- paper]. Guatemala: Ministry of Education. <http://www.mineduc.gob.gt>
- Guatemala. Ministry of Education. 2007. *Revisión interna de propuesta de currículo nacional base del ciclo básico del nivel medio con acompañamiento técnico de UNESCO: áreas, subáreas y tablas curriculares* [Internal review of the proposal for a core national curriculum for lower secondary education with technical support by UNESCO: areas, sub-areas and curriculum tables]. (Support document for review workshops, 5–9 March 2007.).
- Mazariegos, L.; Jiménez, L. 2005. *Idiomas nacionales y educación: acceso y diversidad cultural étnico-social* [National languages and education: access and ethnic/social cultural diversity]. (Consultancy report. Contribution to the National Human Development Report for Guatemala published by UNDP.).
- Mérida, V. 2003. *Acuerdos de Paz en Guatemala, 54 momentos de un proceso: reseña cronológica de 1983 a 1996* [Peace Agreements in Guatemala, 54 highlights of a process: chronological summary 1983–1996]. (Support document prepared by the *Culturas e Interculturalidad* course in Guatemala. Rafael Landívar University.).
- Opertti, R. 2005. *Informe de consultoría para asesorar al Ministerio de Educación en la transformación curricular del nivel medio* [Consultancy report on curriculum reform for secondary education submitted to the Ministry of Education]. Guatemala: UNESCO. (Mission carried out in Guatemala from 10 to 14 October 2005.).
- Opertti, R. 2006. *Informe de consultoría para asesorar al Ministerio de Educación en la transformación curricular del nivel medio* [Consultancy report on curriculum reform for secondary education submitted to the Ministry of Education]. Guatemala: UNESCO. (Mission carried out in Guatemala in February 2006.).
- UNESCO. 2004. *Fortalecimiento de la educación secundaria en Guatemala: Análisis situacional y propuestas de opciones/estrategias para el futuro* [Improving secondary education in Guatemala: situational analysis and proposed options/strategies for the future]. Guatemala: UNESCO. (Prepared by Luis Benítez and Oscar Amargos.).
- United Nations Development Programme. 2005. *Diversidad étnico-cultural: La ciudadanía en un estado plural* [Ethnic and cultural diversity: citizenship in a multi-ethnic State]. Guatemala: UNDP. (National Human Development Report.).

مبادرات التعليم الإسبانية

ثنائية الأطراف في

أمريكا اللاتينية

ريجينا كورتينا، وماريا تيريزا سانشيز
Regina Cortina and Maria Teresa Sánchez

ملخص

يتعلق البحث المقدم في هذا المقال بالوكالة الإسبانية للتعاون الدولي (AECI) وحضورها المتزايد في أمريكا اللاتينية منذ أواخر عقد التسعينيات الماضي. ويهدف إلى تقييم احتمالات التحول التي يجلبها التمويل ثنائي الأطراف على الإصلاح التعليمي بالمنطقة. ويبدأ المقال باستعراض ملخص تاريخي لاستراتيجيات إسبانيا في الماضي والحاضر بخصوص المبادرات التعليمية في أمريكا اللاتينية، ثم يضع جل تركيزه على

اللغة الأصلية: الإنجليزية

ريجينا كورتينا (المكسيك):

تشغل منصب أستاذ التعليم المساعد في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا - الولايات المتحدة الأمريكية. وقد حصلت على درجة الدكتوراه في التعليم من جامعة ستانفورد. وتتركز بحوثها على التعليم المقارن والدولي وعلاقة نوع الجنس بالتعليم، وكذلك التعليم وتشغيل المدرسين، والسياسات العامة والتعليم في المكسيك، كما تهتم بإتاحة التعليم بين الفقراء في أمريكا اللاتينية، والتدريس للأفراد من اللاتينيين، وكذلك التعليم في أمريكا اللاتينية، والكاريبي، والولايات المتحدة.

ماريا تيريزا سانشيز (بيرو)

حصلت على درجة بكالوريوس في علم النفس التربوي من جامعة يونتغيشيا الكاثوليكية في بيرو، وعلى درجة الماجستير في التعليم من جامعة الشمال الشرقية، ثم على الدكتوراه في التعليم من كلية بوسطن. ويتعلق مجال خبرتها بازدواجية اللغة والسياسة التعليمية. وهي حالياً باحث مشارك في مركز تطوير التعليم. وتقوم بإجراء بحوث عن السياسات الخاصة بالطلاب ذوي التنوع الثقافي واللغوي، وكذلك بالإصلاح التعليمي.

ترجمة: د. حمدي الزيات، المركز القومي للبحوث.

ثلاثة من المشروعات الناجحة للوكالة، وهى تعليم القراءة والكتابة للبالغين، وسريان المساواة بين الجنسين فى مشروعات التنمية، وأخيرا التعليم ثنائى اللغة ومتعدد الثقافات.

ويستكشف هذا المقال فعالية المشروعات التى تتم برعاية إسبانية فى أمريكا اللاتينية، ويقارن الاستراتيجيات الخاصة بها مع تلك المتعلقة بالمانحين الآخرين - سواء كانوا طرفين أو أطرافا عديدة، مثل بيرل PREAL. وينتهى ذلك المقال إلى تحليل جهود التطور للقطاعات العديدة، والتى هى أساس الاستراتيجيات التعليمية تحت رعاية التمويل الإشباني، والقائمة على اعتبار أن محو الفقر لن ينتج عن المشروعات التى تركز كلية حول الفرد أو الأسرة، وإنما تنتج عن تلك التى تركز على مستوى المجتمع المحلى. وتوجه جهود الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى (AECI) إلى تنمية القدرات الداخلية الموجودة فعليا فى المجتمعات المحلية عبر تدريب الموارد البشرية، وإتاحة مصادر التمويل.

مقدمة

أقرت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية فى عام ١٩٩٦ خطة استراتيجية لمساعدة جهود التنمية عبر العالم لإسداء العون إلى أكثر من بليون فرد يرزحون فى الفقر (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية عام ١٩٩٦). وبالاتساق مع هذه الخطة، قامت الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى بإعادة تحديد أهدافها المتعلقة بالمعونة الدولية من أجل التركيز على زيادة فرص التعليم الأساسى كوسيلة للتخفيف من الفقر، بالتعاون مع الحكومات والمنظمات غير الحكومية، وقد قدمت هذه الوكالة التمويل لمجموعة عريضة من برامج التنمية والتعليم فى عشرين دولة من أمريكا اللاتينية والكاريبى. وتعتبر منطقة أمريكا اللاتينية الآن هى محور تركيز الوكالة مع إعطاء الأولوية لدول بوليفيا، وكوبا، وجمهورية الدومنيكان، والإكوادور، والسلفادور، وهندوراس، وكذلك نيكاراغوا، وباراجواى، وبيرو. وهذه الدول الأخيرة هى التى تسودها أقل درجات التنمية الاقتصادية فى المنطقة، أو ذات التركيز الكبير فى مجموعات السكان الأصليين التى تحيا حياة الفقر. وتسعى الوكالة لتشجيع التنمية البشرية الشاملة، مع الإصرار على محاربة الفقر، والحث على عدالة الفرص من خلال برامجها.

ويتعلق البحث المقدم هنا بالتواجد المتزايد للوكالة الإسبانية للتعاون الدولي في أمريكا اللاتينية منذ أواخر عقد التسعينيات من القرن الماضي^(١). ويبدأ البحث بعرض تاريخي مختصر عن استراتيجيات إسبانيا في الماضي والحاضر الخاصة بالمبادرات التعليمية في أمريكا اللاتينية. وتهدف هذه المقالة لإلقاء الضوء على ثلاثة من أكثر مشروعات الوكالة نجاحا، وهي تعليم القراءة والكتابة الأساسى وللبالغين، والمساواة بين الجنسين، والتعليم ثنائى اللغة، ومتعدد الثقافات. وينتقل التحليل أخيرا كى يفسر فاعلية المشروعات برعاية الدعم الإشباني فى أمريكا اللاتينية، ويقارن استراتيجياتها مع استراتيجيات المانحين الآخرين، سواء كانوا من فئة ثنائى الأطراف أو عديدي الأطراف مثل مبادرة «المشاركة فى تفعيل التعليم فى الأمريكتين»^(٢) أو "PREAL".

تاريخ التعاون الإشباني مع أمريكا اللاتينية^(٣)

يبدأ تاريخ التعاون الإشباني مع أمريكا اللاتينية فيما بعد الحقبة الاستعمارية أثناء حكم فرانثيسكو فرانكو، عندما كان الهدف هو التغلب على العزلة الدولية التى عانت منها إسبانيا منذ الحرب الأهلية الإسبانية. ونتيجة لذلك، تم إنشاء «مجلس الهسبانية» عام ١٩٤٢، وكذلك «معهد الثقافة الهسبانية» عام ١٩٤٦. ويعتبر هذان المجلسان الأصل فى قيام الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي. وخلال هذه الأعوام، بدأ تقديم برامج منح دراسية بتمويل من دولة إسبانيا إلى أفراد من أمريكا اللاتينية. وعندما عادت إسبانيا إلى أحضان الديمقراطية، صار واضحا على التو أن سياسات الحكومة سوف تتركز على أمريكا اللاتينية. وبدأت إسبانيا سياساتها للمعونة الدولية لصالح تنمية أمريكا اللاتينية^(٤). وقد سهل هذا التخصيص من زيادة التمويل المقدم من الحكومة. وقد أعيدت هيكلة «معهد الثقافة الهسبانية» عام ١٩٧٧ ليصير المركز الإشباني الأمريكى للتعاون. وصار المصطلح الجديد «التعاون» بمثابة السمة المميزة لنشاط المركز المتعلق بالتنمية. وأقيمت الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي رسميا فى عام ١٩٩٨. وعهد إلى هذه الوكالة حديثة الإنشاء بمساعدة الدول النامية، وعلى الأخص المستعمرات الإسبانية السابقة، من أجل دفع التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والمؤسسية، وكذلك السياسية بها، وكذلك زيادة التبادل مع الدول المتقدمة الأخرى، وعلى الأخص الاتحاد الأوروبي. وقد أكد السكرتير العام للوكالة الإسبانية للتعاون الدولي (AECI) على أن إسبانيا قد قامت

فى الأعوام القليلة الماضية «إعادة اكتشاف أمريكا»، ولم يكن ذلك لمجرد الزيادة الكبيرة للاستثمارات الإسبانية فى هذه المنطقة، ولكن أيضا بسبب أن إسبانيا صارت شريكا لهذه الدول من خلال معوناتهما من أجل التنمية الدولية (جراسيا ألدان، ٢٠٠١).

وأصبحت الدول الأوروبية المصدر العالمى الأكبر لتمويل جهود التنمية الدولية. وازدادت معونة التنمية الرسمية الإجمالية من الدول الأوروبية عام ٢٠٠٤ بمقدار خمسين بالمائة عن مثيلتها المقدمة من الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قدرت بمبلغ ٢٧ بليون دولار فى مقابل ١٨ بليون دولار من الولايات المتحدة (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، ٢٠٠٦، ص ٢٢ - ٦٥). وتوصلت إسبانيا والبرتغال إلى استنتاج مفاده أن الاتحاد الأوروبى لايهتم بقضايا أمريكا اللاتينية بشكل كاف، ومن ثم كونا ائتلافا داخل الاتحاد الأوروبى لزيادة التمويل الموجه نحو سد احتياجات دول أمريكا اللاتينية. وعقب التحول الجذرى لإسبانيا من دولة فقيرة إلى دولة غنية نسبيا، ومن نظام ديكتاتورى إلى دولة ديمقراطية، مع استعادة الديمقراطية عام ١٩٧٥، فقد صارت هذه الدولة ثالث أكبر مانح للمعونات الاقتصادية لأمريكا اللاتينية، بعد الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا. وارتفعت المعونة الرسمية باتجاه أمريكا اللاتينية لصالح التنمية فيما بين عامى ١٩٩٨ (تاريخ قيام الوكالة الإسبانية) و٢٠٠٤ بمقدار الضعف. وكان المبلغ الصافى الرسمى المقدم عام ٢٠٠٤ من إسبانيا كمعونة تنمية إلى دول أمريكا اللاتينية هو ٦٣١ مليون دولار، بينما بلغت مخصصات المعونة من ألمانيا ٦٦٠ مليون دولار، وبنسبة نمو قدرها ٤٢١ بالمائة، فيما بين عامى ١٩٩٨ و٢٠٠٤ (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، ٢٠٠٦، ص ٢٢ - ٦٥).

وقد اتبعت إسبانيا، فى جهودها لدعم أهداف الأمم المتحدة للتنمية فى عام الألفية (٢٠٠٠)، سياسة تعاون واضحة قائمة على ثلاثة أسس، وهى اللغة، والثقافة، وكذلك الاستثمار الاقتصادى، والحكم الديمقراطى. وتنوعت استراتيجيات إسبانيا بخصوص تحسين التعليم فى أمريكا اللاتينية حسب الدولة المعنية. وتوضح استراتيجية التعاون المتبادل لكل من دول أمريكا اللاتينية، بالتنسيق الوثيق مع كل حكومة من حكومات هذه الدول بحيث تعكس أولويات هذه الدولة واحتياجاتها التعليمية. وقد تم تحرير وثيقة تعاون استراتيجى لكل من الدول ذات الأولوية للفترة ما بين عامى ٢٠٠٥ و٢٠٠٨. وتتميز كل وثيقة بالإسهاب والفحص الجيد بجانب الأهداف المعينة، والمبررات. والدول

ذات الأولوية هي بوليفيا، والسلفادور، وجواتيمالا، ونيكاراجوا، وباراجواي^(٢). ونجد من بين هذه الدول، أن بوليفيا هي الدولة المتلقية لأكبر قدر من العون الإسباني المباشر والمقدر بأكثر من ٤٥ مليون يورو. وتعتمد الاستراتيجيات الثنائية للتنمية الخاصة بكل دولة، على المقدرة الأساسية للوكالة الإسبانية للتعاون الدولي في تقوية الطاقة الفعلية للدول فيما يخص تلقي الخدمات عن طريق الموارد المالية، والإدارية، والفنية الممنوحة. وتهدف استثمارات ومشاركة الوكالة الإسبانية في كل دولة إلى تعزيز أهداف التنمية الألفية المقررة من الأمم المتحدة، والتي تلمس كل احتياجات التنمية للدولة، مثل رفع الإنتاجية الاقتصادية، وتقوية السلطة الإدارية، ودعم قيام المؤسسات. ونحن نهتم أساساً في هذا المقال بالتعليم، حتى لو كان اهتمام الخطط الاستراتيجية هو أكبر من الاقتصار على التعليم وحده. ويعتبر التعليم قطاعاً ذا أهمية خاصة في جهود التنمية للقطاعات العديدة.

استراتيجيات التعاون الإسباني في مجال التعليم

طورت استراتيجية المعونة الإسبانية لدول أمريكا اللاتينية خمس أولويات بالنسبة لكل مشروعات التنمية. وتتخذ كل مشروعات الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي من الأهداف مايلي ذكره: محو الفقر، وتقوية حقوق الإنسان، والمحافظة على البيئة، وتشجيع المساواة بين الرجال والنساء، وكذلك احترام التنوع الثقافي (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي - عام ٢٠٠٥ - أ). ويعتبر التعليم جزءاً أساسياً من كل هذه الأولويات، بجانب الخدمات الاجتماعية الرئيسية الأخرى، مثل: إتاحة الخدمات الصحية، وتقديم مياه شرب صالحة للسكان. وقد اختص التعليم بأكثر من عشرين بالمائة من ميزانية الوكالة الإسبانية لعام ٢٠٠٦ (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي، ٢٠٠٦). وكان أحد التحديات الرئيسية أمام جهود التعاون الإسباني هو مساعدة الدول النامية في تحقيق المساواة في إتاحة فرص التعليم لكل الأفراد، بدءاً من المرحلة الابتدائية، وحتى الثانوية، مع إدخال التدريب المهني. وللوصول إلى هذه الأهداف، منحت الوكالة الأولوية لاحتياجات الجماعات الضعيفة والمضطهدة تاريخياً، وركزت جهودها على المشروعات التعليمية للمرحلة الأساسية، آملة في إحداث أثر عام في التغلب على الفقر.

وقد ساهمت جهود التعاون الإسباني منذ قيامه في تطوير وإدخال مشروعات

تعليمية عديدة فى أمريكا اللاتينية، من أجل المساعدة على تنفيذ المبادرة الدولية «التعليم للجميع» (اليونسكو، ١٩٩٠). وتختص المعونة الفنية والموارد المقدمة من إسبانيا بالمساعدة على نشر التعليم الأساسى فى أمريكا اللاتينية، وتشجيع المشروعات والسياسات الهادفة إلى تقليل الفوارق بين المناطق الحضرية والريفية، وكذلك ما بين المناطق الحضرية والعشوائيات المقامة حولها، وبين جماعات السكان الأصلية وغير الأصلية. كما تهدف أيضا لتقليل ظاهرة التسرب المبكر من المدرسة من جانب البنات بصفة مبدئية.

ونركز جل اهتمامنا فى هذا المقال على ثلاثة أنواع من المشروعات، والتي تلقت الترحيب عند إجراء تقدير خارجى لها، أو التي قوبلت بالثناء بسبب مساهمتها فى تحسين التعليم. وقد تم ترسيخ معظم هذه المشروعات فى العديد من الدول التي تحظى بأولويات الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى فى أمريكا اللاتينية. وتشمل هذه المشروعات، محو أمية البالغين، والتعليم غير الرسمى، والتعليم ثنائى اللغة، ومتعدد الثقافات، وكذلك إدخال كلا الجنسين فى مشروعات التنمية.

محو أمية البالغين والتعليم غير الرسمى

تقوم التزامات الوكالة الإسبانية على دعم التعليم الأساسى ومحو أمية البالغين فى أمريكا اللاتينية^(١)، وذلك فى ظل الجهود الرامية لوقف اتجاهات السياسة الدولية المدعمة من جانب البنك الدولى فى العقد الماضى، وخاصة فيما يتعلق بالموارد القليلة لتعليم البالغين (كليس، ٢٠٠٢)، ولتعضيد المؤتمر الدولى حول «التعليم للجميع»، المنعقد فى تايلاند عام ١٩٩٠. وتتسم هذه الالتزامات بالأثر القوى، فى ظل النسبة العالية من البالغين الأميين بين الجماعات الضعيفة والهامشية فى الأمريكتين.

وقامت إسبانيا، بعد التشاور مع وزارات التعليم فى أمريكا اللاتينية ومنظمة الدول الأمريكية، بتمويل المشروع الرائد المعروف باسم «محو الأمية والتعليم الأساسى للبالغين» أو (PAEBA) فى عام ١٩٩٣ فى السلفادور، وجمهورية الدومنيكان، وهما دولتان من الدول التي تعاني من مشكلات الأمية العالية فى أمريكا اللاتينية. ويهدف هذا المشروع أساسا إلى تقليل نسبة أمية البالغين في كل دولة بمعدل ٢٠-٢٥ بالمائة خلال مرحلة الخمسة أعوام الخاصة بالمشروع (الاستشاريون GPI، ٢٠٠٠، و ٢٠٠٥). وبعد

نجاح البرنامج المبدئي، نفذت كلا من هندوراس ونيكاراجوا أيضا ذلك المشروع لديها منذ عام ١٩٩٦. وبدأت كذلك باراجواي وبيرو فى عامى ٢٠٠٠، و٢٠٠٢ بتنفيذ ذلك المشروع أيضا. وقام ذلك المشروع خلال أكثر من عقد من تنفيذه بخدمة أكثر من سبعمائة ألف فرد، وصار أحد أهم البرامج الخاصة بالوكالة الإسبانية للتعاون الدولى. وحازت مشروعات محو أمية البالغين "PAEBA" فى السلفادور، وهندوراس، ونيكاراجوا على جوائز محو أمية دولية من اليونسكو^(٧).

وقد اختصت كل دولة من الدول الخمس المنفذة لمشروع محو الأمية والتعليم الأساسى للبالغين "PAEBA" بطريقتها المميزة فى التطبيق حسب احتياجاتها الخاصة، وخصائص مجموعة السكان البالغين فيها. وعلى أى حال، فقد اتبعت مشروعات "PAEBA" الخطوط الاسترشادية العريضة الموضوعية. وقدمت الحكومة الإسبانية، فيما يخص التمويل، فى المرحلة الأولى، دعما ماليا وفنيا، وتكفلت بإدارة المشروع، مع تحمل وزارة التعليم فى كل دولة مسؤولية التنفيذ. ثم قللت وكالة التعاون الإسبانية تدريجيا فى المرحلة الثانية من التمويل، حتى تتحمل حكومة كل دولة نفقات المشروع ضمن ميزانية التعليم الخاصة بها، حتى يتم النقل الكلى للمشروع إلى تبعية كل حكومة. وتعكس أهداف مشروع "PAEBA" أولويات الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى الخاصة بإكمال الشباب صغار السن (خمسة عشر عاما ومايزيد) من الأميين الذين يعيشون فى المناطق الريفية وعشوائيات الحضر لمرحلة التعليم الأساسى، مع منح عناية لتقليل معدلات الأمية بين السيدات^(٨). كما يستهدف المشروع تقوية نظام تعليم البالغين فى كل دولة بضم موارد جديدة، وكذلك المنظمات الأهلية الإسبانية فى جهود تحسين مهارات التدريس وتقنيات المعلمين للبالغين، مع حث جهود المشاركة الاجتماعية، والإنتاجية، والديمقراطية للشباب من البالغين.

وقد صممت برامج "PAEBA" لتلائم ظروف حياة وعمل، وكذلك اهتمامات المشاركين فيها. ومن الأهمية بمكان، تواجد هذه البرامج بالقرب من المناطق السكنية للمشاركين، مع تمتعها بجداول زمنية متمشية مع ظروف عمل المشاركين. وأخيرا، فإن تصميم البرنامج يشتمل على توقع قيام أعضاء الجماعة والمقيمين فى المجتمع المحلى ذوى المستوى المتقدم من التعليم بدور المدرسين للأفراد البالغين فى مجتمعاتهم المحلية. وتضم الأنشطة التعليمية لمشروع "PAEBA" مقررات محو أمية، أو دورات محو أمية.

وتتكون كل دورة من عدد يتراوح بين ١٤ و ١٧ فردا، وتجتمع فى المدارس، أو المراكز المجتمعية، أو فى منزل معلم هؤلاء الأفراد البالغين. وتتشكل هذه الدورات من ثلاثة مستويات، تجتمع لمدة ٦ - ٨ أشهر، ومزودة بالمواد المعدة خصيصا لكل مستوى. وعندما ينتهى المشاركون من المستويات الثلاثة، فإنهم يكملون بذلك المعادل للتعليم الابتدائى فى كل دولة. وقد خضع مشروع "PAEBA" للتنفيذ كذلك فى السلفادور، وهندوراس، وأيضا فى نيكاراغوا، وبيرو، ولكن على نطاق محدود، وذلك تحت مسمى «التعليم من أجل العمل»، والذي يتمتع فيه الخريجون من برنامج "PAEBA" المبدئى بالحق فى مواصلة دراسة مقررات إضافية لنيل فرصة الدخول إلى سوق العمل أو العمل المستقل. ونجد من بين المجالات الرئيسية المقدمة فى البرنامج، الكهرباء، والنجارة، وصناعة الخبز والفطائر.

ويعتبر مشروع "PAEBA" أحد أهم الأنشطة التعليمية الفعالة والمعبرة عن الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى. وقد استفادت النساء بصفة خاصة من هذه الأنشطة، وبلغت معدلات مشاركتهن ما بين ٤٨٥ و ٩٠٪ فى بيرو (استشاريو GPI، ٢٠٠٥). وسوف تنفذ عدة دول من أمريكا اللاتينية، تعليم البالغين كأحد الأولويات التعليمية لها، وحتى عام ٢٠٠٨ على أدنى تقدير. وسوف تقوم الوكالة الإسبانية، على سبيل المثال، بتمويل المرحلة الثانية لمشروع "PAEBA" فى باراجواى (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى، ٢٠٠٥ - ب). أما فى بوليفيا، فإن الخطة الموضوعية تنص على البدء فى مقررات تعليم البالغين إلى جانب برامج التنمية الاقتصادية المخصصة لمحاربة الفقر (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى، ٢٠٠٥ - ج). ويعتبر ذلك الأمر ذا أهمية خاصة بالنظر إلى معيشة حوالى ٦٤٪ من سكان الريف والأهالى الأصليين فى بوليفيا فى ظل مستويات عالية من الفقر، ومعدلات أمية البالغين المرتفعة، وخاصة بين سكان الريف، والنساء، وأولئك الذين يتحدثون بلغات مغايرة للغة «الإسبانية - أيمارا»، أو لغة كويتشوا، أو جورانى. ويبلغ متوسط عدد سنوات الالتحاق بالمدارس للسكان البالغين حوالى أربع سنوات لجماعة البالغين، ولكنها للرجال أعلى قليلا (خمس سنوات) عن النساء (ثلاث سنوات)، كما هو مذكور لدى «جيتينو كانسكو، ٢٠٠٠».

وتلخصت أحد الإسهامات الرئيسية لمشروع "PAEBA" فى نقل تعليم البالغين من

مستوى أولوية ثانوية فى السياسة التعليمية لعدد من دول أمريكا اللاتينية، إلى مستوى أكثر بروزا. وعلى الرغم من تقديم مشروع "PAEBA" لفرص محو الأمية والتعليم الأساسى لمئات الآلاف من البالغين، فإن معدلات الأمية فى هندوراس، والسلفادور، ونيكاراجوا، وجمهورية الدومنيكان، لازالت تواصل ارتفاعها. ولم تكن هذه الدول قادرة على تحسين الأحوال المعيشية فى قاعدة الأمية ذاتها، حيث الفقر المدقع، والعوائق المقامة أمام فرص وظيفية أفضل لغالبية السكان، وعلى الأخص فى المناطق الريفية. ويتشكل التحدى الأخير للوكالة الإسبانية، والذى شهده مشروع "PAEBA"، فى عملية الوضع المؤسسى لهذا المشروع فى كل من هذه الدول عندما تنتهى فترة الخمس سنوات من التمويل المقدم من وكالة التعاون الإسبانية. وعلى الرغم من حصول بعض الدول على تمويل داخلى أو خارجى من أجل استمرارية هذا المشروع، فإن هذا التمويل يعتبر محدودا للغاية بالنظر لحجم العمل المطلوب إنجازه للتغلب على أمية البالغين فى القارة.

التعليم ثنائى اللغة وعديد الثقافات

يوجد على مستوى أمريكا اللاتينية كلها القليل من برامج التنمية التى تركز على التنوع الثقافى للسكان، على الرغم من أن النزعة إلى التعدد الثقافى هى أحد العوامل الحاضرة بقوة عبر كل المجتمعات. وتتلخص استراتيجية الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى بخصوص جماعات السكان الأصليين، فى تقديم العون للتنمية الذاتية المستدامة، وللإقرار بحقوقهم فى التمسك بالهوية العرقية الخاصة بهم (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى، ١٩٩٧). وفى العديد من دول أمريكا اللاتينية شاركت الوكالة الإسبانية مع السكان الأصليين فى رعاية برامج ثنائية اللغة وعديدة الثقافات، وتضطلع بإدارة برامج التنمية المتضمنة لمكونات التعليم الأساسى، جمعيات أهلية إسبانية، يمر من خلالها حوالى ٧٥٪ من التمويل المخصص للسكان الأصليين (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى، ٢٠٠٠ - أ)^(٩).

وتتوجه برامج التعليم ثنائية اللغة وعديدة الثقافات نحو تحسين إدراج واحترام وقائع التعدد اللغوى والثقافى فى أمريكا اللاتينية. وتعد باراجواى مثالا لدولة لم يعكس النظام التعليمى بها واقع التعدد اللغوى لسكان الدولة. وطبقا لتعداد سكان باراجواى عام ١٩٩٢، فإن خمسين بالمائة من السكان يتكلمون كلا اللغتين الجورانى والإسبانية،

بينما يتكلم سبعة بالمائة فقط اللغة الإسبانية وحدها، وحوالي ٣٧ ٪ يتحدثون لغة الجوراني فقط، وهناك ستة بالمائة من السكان يتحدثون بلغات أخرى (سوريانو، ورودريجينز، وبوليدو، ٢٠٠١). وقد كانت لغة التدريس بالنظام التعليمي في باراجواي حتى عام ١٩٩٣ هي الإسبانية أساسا. أما برامج التعليم ثنائية اللغة فكانت ذات طبيعة مرحلية أو انتقالية. واستخدمت لغة الجوراني كوسيط لتعلم الإسبانية، وبمجرد حصول الطلاب على قدر كاف من اللغة الإسبانية، فإن التعليم بالجوراني يتوقف تماما. وقد أثبتت هذه الصيغة للتعليم ثنائي اللغة عدم جدواها أمام الواقع اللغوي في البلاد، حيث إن معظم السكان يتحدثون بلغة الجوراني باعتبارها لغة الحياة اليومية. وقد دعمت البرامج ثنائية اللغة ذات الطبيعة الانتقالية من الوضعية المرتفعة للغة الإسبانية، حيث ظل استخدام لغة الجوراني مستمرا حتى يتم التمكن من التحدث باللغة الإسبانية فقط، مع استبعاد الإطار الاجتماعي والثقافي لثقافة الجوراني التي سمحت للأطفال بتأكيد هويتهم (سوريانو، ورودريجينز، وبوليدو، ٢٠٠١).

وبدأت باراجواي في عام ١٩٩٤ إصلاحا تعليميا ثنائي اللغة ومتعدد الثقافات، حيث صارت اللغتان الرسميتان في البلاد، الإسبانية والجوراني، لغتي التعليم في مستويات التعليم الثلاثة، أي الابتدائي، والثانوي، والجامعي. وشاركت الوكالة الإسبانية في تمويل هذا الإصلاح إلى جانب حكومة باراجواي. وطبقا للتعدد اللغوي للسكان، يستطيع الطالب أن يلتحق بمدرسة ذات وسط جوراني، أو بمدرسة ذات وسط إسباني. فعلى سبيل المثال، الطلاب والمتحدثون باللغة الوطنية «الجوراني» يذهبون إلى مدارس ذات الوسط الجوراني حيث يتعلمون فيها خلال الأعوام الأولى القراءة والكتابة بلغة الجوراني، ويتعين عليهم تعلم اللغة الإسبانية كلغة ثانية. أما الطلاب المتحدثون باللغة الإسبانية أساسا، فإنهم يدرسون في مدارس ذات وسط إسباني، ويتعلمون لغة الجوراني باعتبارها لغة ثانية.

وقد نفذت باراجواي بدءا من عام ٢٠٠١ التعليم ثنائي اللغة ومتعدد الثقافات في برنامج رائد داخل أربع مائة مدرسة تستخدم اللغة الجورانية كوسيط تعليمي، وستة آلاف وخمسمائة مدرسة تستخدم اللغة الإسبانية كوسيط تعليمي. وقد تعرفت دراسة بحثية على فوائد إصلاح التعليم ثنائي اللغة في باراجواي، حيث أدت الدراسة بلغة الجوراني مع اتخاذ الإسبانية لغة ثانية إلى زيادة قدرة التلاميذ على التواصل، وعلى المشاركة في

أنشطة المدرسة. وعلاوة على ذلك، فقد تفوق إنجاز هؤلاء الطلاب على إنجاز الطلاب الأكبر سناً ممن تعلموا باللغة الإسبانية وحدها، وذلك بمقاييس التحصيل الأكاديمي بكل من لغة الجوراني واللغة الإسبانية (إلياس ووالدر، ١٩٩٨).

وقامت الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي بالمشاركة في رعاية برامج التعليم عن بعد في باراجواي لإكساب المعلمين غير المدربين المهارات المهنية الضرورية، وقد شملت هذه البرامج وسائل التعليم ثنائية اللغة كجزء من المقررات الدراسية. كما مولت الوكالة الإسبانية بشكل جزئي الجمعيات الأهلية في باراجواي، مثل جمعية "Fe y Algeria"، في ظل برنامج ثنائي اللغة، وعديد الثقافات للتعليم عن بعد (بواسطة الراديو)، ومخصص للمناطق الريفية. ويعمل هذا المشروع حالياً، والمؤسس في فنزويلا عام ١٩٥٥، بواسطة جمعية فريار جوزيه م. فيلاس، في اثنتي عشرة دولة بأمريكا اللاتينية، وبدأ العمل فيه في باراجواي عام ١٩٩٢. وتقدم جمعية "Fe y Algeria" برنامج التعليم عن بعد، ثنائي اللغة، وعديد الثقافات، بلغة الجوراني مع اتخاذ الإسبانية لغة ثانية. ويتكون البرنامج من عشرة فصول من فصول دراسية مدة كل فصل خمسة أشهر لمحو الأمية والتعليم الأساسي، في دروس تذاق لمدة ٣٠ دقيقة يومياً بالراديو، ويقوم الدارس المشارك بمتابعة كراسات تعليمية معدة لهذا المقرر الدراسي خصيصاً مع ملء بياناتها. وتستكمل دروس الراديو اليومية باجتماعات جماعية أسبوعية مع شخص معاون من أجل متابعة وتقييم محتوى الدروس. وفي نهاية الفصول الدراسية العشرة، يكون الدارسون قد انتهوا من مرحلة التعليم الابتدائي.

وتعتبر عملية دعم التعليم ثنائي الثقافة واللغة في البرتغال جزءاً من خطط الوكالة الإسبانية طويلة المدى. وتعضيداً للتجربة المكتسبة، فهم يركزون جهودهم حالياً على برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير المواد التعليمية ثنائية اللغة، ووضع وتنفيذ سياسة تعليمية لإنجاز هدف التعليم ثنائي الثقافة واللغة في النظام التعليمي لهذه الدولة (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي، ٢٠٠٥ - ب).

وقد شاركت الوكالة في تأسيس برامج ثنائية اللغة ومتعددة الثقافات في إقليم الأمازون بدولة بيرو. وقد دعم التعاون الإسباني منذ عام ١٩٩٦، برنامجاً تدريبياً للمدرسين ذوي اللغة المزدوجة، والذي نتج عنه تكوين برنامج مناهجي متنوع، ويستجيب لاحتياجات ومتطلبات خمس عشرة جماعة من السكان الأصليين بإقليم

الأمازون. وقام البرنامج عام ٢٠٠٠ بتدريب ٨١ مدرسا شابا من ذوى اللغة المزدوجة (فيريلاجومين، ٢٠٠١). ودعمت الوكالة منذ عام ٢٠٠٤ برنامجا إضافيا يركز جهوده على تحسين جودة الإدارة التنفيذية والتدريس فى المدارس ثنائية اللغة فى إقليم لوريتو الأمازونى بدولة بيرو.

سريان المساواة بين الجنسين فى مشروعات التنمية

من أجل تنفيذ الاتفاق الدولى المتعلق بحقوق النساء والفرص المتاحة لهن، والناجم عن المؤتمر الدولى الرابع للمرأة فى بكين عام ١٩٩٥، داخل إطار منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، وبناء على أهداف التنمية الألفية للأمم المتحدة عام ٢٠٠٠، فقد رسخت الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى من نفسها باعتبارها الوكالة الأولى المشجعة على اتباع سياسات وطنية هادفة إلى المساواة فى التعليم فى أمريكا اللاتينية لتشجيع المساواة فى الفرص بين النساء والرجال، وقدمت الوكالة أكثر من خمسة وعشرين مليون يورو عام ٢٠٠٠ (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى عام ٢٠٠٠ - ب). وقد خصص هذا التمويل لتدريب الموارد البشرية العاملة فى إدارة مشروعات التنمية، وللمنح الدراسية التى تفيد النساء بشكل مباشر، ولمشاركة الجمعيات الأهلية، وذلك عبر برامج ثنائية الأطراف. وتستهدف أولوية مشروعات التنمية المتطلعة للمساواة بين الجنسين، تحسين الخدمات الصحية المقدمة إلى النساء وأطفالهن (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى، ٢٠٠٠ - ب).

ويتوجه التمويل الإشباني فى جواتيمالا وهندوراس نحو تخفيف حدة الفقر عن طريق ربط مشروعات التنمية الريفية بالتعليم الأساسى. ويشكل التدريب والتعليم الأساسى المكونات الأساسية لمشروعات التنمية الريفية، التى ترعاها الحكومة الإسبانية عبر أرجاء أمريكا الوسطى. وتكرس البرامج التعليمية على مستوى المدرسة المتوسطة لتدريب الأشخاص العاملين فى الجمعيات الأهلية الإسبانية، والجمعيات الأهلية المحلية التى تقدم هذه البرامج. وتعزز الوكالة الإسبانية برامج التدريب فى التعليم العالى، والمخصصة للسيدات رائدات، وسيدات الأعمال، والمهنيات، والمشتغلات بالسياسة، وبالجامعات. وقد ساعدت الوكالة فى بوليفيا، وجواتيمالا، وباراجواى على صياغة سياسات قومية خاصة بالفرص التعليمية المتساوية أمام الرجال والنساء. وتتلخص

الأهداف فى إضاح الأسس المادية للمساواة بين الجنسين فى المقررات التدريبية ومشروعات التعليم الأساسى.

وقد أدخلت جواتيمالا، وهى الدولة الأولى فى وضع مبدأ المساواة بين الجنسين كأولوية لها، هذه المساواة كهدف لأحد مشروعات التنمية عام ١٩٩٧. ويمثل السكان الأصليون فى جواتيمالا نسبة ٤١٪ من إجمالى عدد السكان. وتعيش نسبة ٥٧٪ تقريبا من هذه المجموعة فى حيز الفقر، وترزح نسبة ٢٢٪ منها فى جنبات الفقر المدقع. ولهذا السبب، تتركز معظم مشروعات التنمية فى جواتيمالا على السكان الأصليين (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى، ٢٠٠٥ - د). وتدعم إسبانيا محاولات تقوية الخدمات البلدية لأن معظم هذه الخدمات متعلق بجماعات السكان الأصليين بشكل مباشر، وحيث يتم تطوير المشروعات لصالحها. وتعمل إسبانيا بالتعاون مع اثنتين وثلاثين جمعية أهلية فى تنفيذ اثنتين وتسعين مشروعا تهدف للمساواة بين الجنسين، ويقع العديد منها على مستوى البلديات. ومن أمثلة هذه المشروعات، تخصيص أماكن لمشاركة السيدات فى وضع سياسات البلديات، والصحة الوقائية والإنجابية، وتقدير قيمة تجارب النساء فى الحياة، ومايقمن به من عمل كجزء من لجان المرأة فى البلديات، وكذلك فى مشروعات التنمية الهادفة لتحسين نوعية الحياة (الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى، ٢٠٠٠ - أ).

وتم إدخال أهداف هذه المشروعات فى بوليفيا فى عامى ١٩٩٩ و ٢٠٠٠ ضمن برامج التنمية الاقتصادية الهادفة لمحو الفقر. وتم تخصيص أحد المشروعات لتعظيم استغلال الطاقة الشمسية بوضع أسطح لإنتاج الطاقة الكهربائية فى المجتمعات المحلية الريفية. وتستخدم الكهرباء فى المنازل، وفى مراكز الحساب بالمجتمعات المحلية، وفى تجهيزات اتصالات الإذاعة، وعجلات الغزل الكهربائية، ومحطات ضخ المياه للإمداد الملى.

ويلحظ المرء أحد الأمثلة للظروف المتشابكة التى ينتفع من جرائها النساء والأطفال فى المرتفعات البوليفية، وهى محطات الضخ العاملة بالطاقة الشمسية، والتى وفرت ساعتين من وقت النساء يوميا كانت تضيع فى إحضار المياه العذبة، وهو ما أدى إلى توليد دخل للأسرة عن طريق منحها المزيد من الوقت لإنتاج المشغولات المطرزة. وقد تم التوصل إلى أن كل سيدة مشاركة فى المشروع كانت قادرة على إنتاج أحد الملابس

الإضافية يوميا. وعلاوة على ذلك، فقد أمكن تشغيل عجلات الغزل الكهربائية بواسطة الطاقة الشمسية. وأفادت الطاقة الشمسية كذلك البنات والأولاد فى المجتمع المحلى بتوليد كهرباء لاستخدام المدارس. وركزت المشروعات فى نفس الوقت على تحسين فرص إتاحة خدمات الصحة، والصحة الإنجابية، وتقليل العنف الأسرى، وشجعت البرامج الهادفة لوقاية السيدات من السرطان. كما يشجع المشروع كذلك الاكتفاء الذاتى للسيدات بتقديم قروض لتطوير مشروعات إنتاجية. كما تم الحث على حقوق الإنسان على مستوى المجتمع المحلى والوطنى، من خلال التدريب المقدم لهؤلاء العاملين فى النظام القانونى. كما تعلمت النساء كذلك حماية البيئة من أجل تنمية مستدامة.

ويتعدى إسهام الوكالة الإسبانية للتعاون الدولى مشروعات التنمية الاقتصادية. فهى تركز جهودها أيضا على تحسين نوعية هيئة التدريس كى تصبح قادرة على تحقيق أهداف الإصلاح التعليمى بواسطة إتاحة المدارس للجميع. ويشتمل نظام إصلاح التعليم فى بوليفيا على أهداف التعددية الثقافية والتعامل ثنائى اللغة. وتتوجه المساعدة الإسبانية إلى التنمية المهنية للعاملين فى مؤسسات تدريب المدرسين، وصقل قدرات المستشارين التربويين لتشجيع الابتكار فى التعليم داخل الفصل المدرسى. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أرسلت فرق فنية إلى كل نظام تعليمى قومى لتقديم العون (جتينو كانسكو، ٢٠٠١)، وقد تم تشجيع المساواة بين الجنسين فى إطار عمل أكبر، بواسطة دعم الفرص للتمتع بمؤسسات تدريب المدرسين أمام القادمين من أماكن نائية، وبواسطة إدخال الجنسين سويا فى محتوى التنمية المهنية للملكات والمهارات لمؤسسات تدريب المدرسين.

ويمكن اقتباس ما تذكره إلينا كانسكو (٢٠٠١، ص ١٢)، وهى المندوبة السابقة للوكالة الإسبانية فى بوليفيا، حيث يتضح مايلى:

يتجاوز تأثير مراكز الحاسب الآلى، والبرنامج الكلى، نطاق التنمية المهنية للمدرسين، والبنات، والأولاد. وتعتبر مراكز الحاسب الآلى عن الإقرار بحقوق المناطق الريفية المنعزلة ذات معدلات الفقر العالية، وظروف معيشية تعيسة، فى تلقى تعليم عالى الجودة، يحترم ثقافتها وتقاليدها، ويقدم دفعة قوية نحو المستقبل لهذه المناطق.

ولاتزال تشهد بوليفيا، على النقيض من دول أمريكا اللاتينية (بريال، ٢٠٠١)، تفاوتاً واسعاً بين الجنسين فى التحصيل التعليمى للبنات والأولاد. ففي مقابل كل ٤٧ شخصا

ذكرا أميا، يجد المرء مائة أنثى أمية، أى بنسبة اثنين إلى واحد تقريبا (جتيانو كانسيكو، ١٩٩٩). ولهذا السبب، وضعت المبادرات الممولة من جانب الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي لتنمية قدرات المدرسين المهنية فى بوليفيا أولوية عالية للمساواة فى الفرص أمام البنات والأولاد.

مقارنة التعاون الإشباني بوكالات العون التنموى الأخرى

تتخذ استراتيجية إسبانيا للمساعدة التنموية فى أمريكا اللاتينية موقفا متناقضا مع البرامج المقدمة تحت إشراف دول أعضاء أخرى فى الاتحاد الأوروبى والولايات المتحدة. وتمول وكالة المعونة الأمريكية للتنمية الدولية (VSAID) برامج قومية كبرى بأمل دفع القطاع الخاص فى الدول المتلقية للمعونة نحو تقديم موارد للتعليم. وتعتمد وكالة المعونة الأمريكية على شركات استشارية خاصة فى وضع وتنفيذ برامج تعليمية بدون إدخال الأطراف المحلية فى التخطيط (كورتينا وستروم كويست، ٢٠٠٠). وتقوم دول أوروبية أخرى إلى جانب إسبانيا، مثل السويد وهولندا، بتمويل الجمعيات الأهلية فى المقام الأول، باعتبارها أجهزة تقديم خدمات تعليمية واجتماعية للمجتمعات المحلية الفقيرة (كورتينا، وستروم كويست، ٢٠٠٠). ويجد المرء فى مقال بحثى سابق (كورتينا وبورتر، ٢٠٠٠) أن الاستراتيجية الإسبانية تتعارض مع تلك الأمريكية والهولندية، ويصل إلى استنتاج مفاده أن تعاون إسبانيا وحكومات أمريكا اللاتينية يحقق معدلات عالية من النجاح فى البرامج التعليمية. وسوف نشرح فيما هو قادم الأسباب التى تبدو من خلالها المشروعات المنفذة برعاية إسبانية بمثل هذه الفاعلية فى أمريكا اللاتينية، ونقارن هذه الاستراتيجية بما هو متبع لدى المانحين الآخرين من فئة التعاون الثنائى.

ويتولى التقييم الدقيق للمنح وآثارها دعم استراتيجية إسبانيا المتعلقة بمساعدات التنمية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن فترات تمويل الوكالة الإسبانية، هى أطول بالمقارنة بالوكالة الأمريكية. وتجدد الوكالة الإسبانية تمويل المشروع عندما تجد أن النتائج إيجابية من جانب التقييم، مما يساعد على تحسين الاستدامة، والتأثير طويل المدى. وتعمل المنح أساسا على تمويل الجمعيات الأهلية المحلية باعتبارها المختصة بتقديم مشروعات التنمية الاقتصادية ومحو الأمية فى المجتمعات المحلية الفقيرة.

وتعتبر الوثائق الاستراتيجية للدول كل على حدة، والمنشورة بواسطة الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي، مصادر مهمة للمعلومات لفهم الموقف الخاص بكل دولة، وكيف أن المساعدة المالية المخصصة للتعليم ترتبط بقوة بالأهداف العريضة للعون المالي الإسباني الموجه لكل دولة. ولا تقتصر هذه الوثائق الاستراتيجية على مجرد تسجيل قائمة بالبرامج والمشروعات التي تدعمها الوكالة الإسبانية. ولكنها تشمل أيضا وصفا للمشكلات التي تواجه كل دولة، وكيفية قيام إسبانيا بتوزيع مواردها البشرية والمالية لتحقيق أهداف المعونة الدولية.

وسوف نعد في الفقرات التالية مقارنة بين استراتيجيات التعليم الإسبانية وتلك المقدمة بواسطة بريال (PREAL) التي بدأت عام ١٩٩٥ كمشروع مشترك للحوار بين دول قارتي أمريكا، في واشنطن العاصمة، وهيئة بحوث التنمية في سانتياجو. ويستمد التمويل المخصص لجهود بريال من الوكالة الأمريكية للمعونة الدولية، وبنك التنمية لدول الأمريكتين.

وتختص بريال بعلامة مميزة، هي تقريرها عن التعليم في أمريكا اللاتينية. وتم نشر تقريرين منها حتى الآن عن التعليم وهما (التعثر في الخلف) المنشور عام ٢٠٠١، و(كثرة بلا جودة) المنشور عام ٢٠٠٦، من جانب بريال. وكان الغرض من هذين التقريرين تقديم المعلومات حول قضايا الجودة، والكم، والمساواة بين الجنسين، وكذلك حالة التعليم في أمريكا اللاتينية. وكما يلحظ المرء من العنوان في كلا التقريرين، فإن التقييم العام ليس إيجابيا، حيث يؤكد التقريران تحسن فرص إتاحة التعليم للجميع، ولكن تظل الجودة الكلية لتعليم الطالب منخفضة بالقياس بالمستويات القياسية العالمية. وبخلاف تقديم المعلومات عن التعليم في المنطقة، فإن هدف «بريال» هو تشجيع رؤية خاصة عن كيفية إصلاح التعليم.

وتتلخص أحد أهم عناصر هذه الرؤية في لامركزية التعليم. ويشير التقرير المقدم من بريال إلى أن التعليم سوف يتحسن إذا تحملت المجتمعات المحلية مسؤوليته، وصار المدرسون ملتزمين تجاه المجتمعات المحلية التي يخدمونها. وتسائر المقترحات الإصلاحية من طرف بريال، أولويات الإقراض الموضوعة بواسطة البنك الدولي. وبالنسبة للبنك الدولي، فإن طريقة تحسين التعليم تمر عبر المشاركات مع القطاع الخاص، وعبر الخصخصة، واندماج نماذج إدارة الأعمال لزيادة الفاعلية والإنتاجية في

تقديم الخدمة التعليمية. ويدرك المرء من هذه الرؤية أن المقترحات المقدمة تساند تقليل الإنفاق العام في التنمية المهنية للمدرسين. ويتمثل البديل لهذا النقص في التمويل، في اللجوء إلى التدريس والتعليم عبر المقررات المقدمة على شبكة الإنترنت، والتعليم عن بعد، واستخدام القنوات التليفزيونية في التدريس. وكل هذه الوسائل البديلة لتقديم التعليم هي في الواقع أكثر فاعلية في ظل مفهوم التكلفة والأرباح، ولكنها لاتعالج الانتقادات الرئيسية التي تعرضها تقارير «بريال» بخصوص التعليم في أمريكا اللاتينية، والتي تتلخص في نقطتين، وهما عدم تحسن التعليم، وتناقص المساواة بين الجنسين.

وعلى الرغم من أن كلا التقريرين يعرض انتقادات حادة لتقديم الخدمات التعليمية في أمريكا اللاتينية، فإن أيا منهما لم يعالج القضايا الأساسية التي تواجه تقدم التعليم في الإقليم. وتهدد الإصلاحات المقترحة برعاية «بريال» قدرة الحكومات الوطنية على تجميع الإرادة السياسية المطلوبة والموارد اللازمة لتحقيق نتائج متساوية لكل جماعات السكان، بما في ذلك المرأة، وجماعات السكان الأصليين، والجماعات الحضرية الهامشية، والفقراء في الريف. وعلاوة على ذلك، فإنه على الرغم من إقرار كلا التقريرين للنقص في الموارد المخصصة للتعليم، فإنه لم تتم معالجة هذا النقص على الإطلاق. وتبدو الأولوية في التركيز على الاستخدام الأكثر كفاءة للموارد المتاحة، وليس في التفكير المتعلق بكيفية تدبير موارد إضافية. كما أن التقريرين لم يتعرضا لقضية التركيز الشديد في ميزانية التعليم لمعظم الدول على التعليم العالي، وهو القطاع المهيأ لخدمة الطبقات العليا والنخبة. ويعتبر التركيز على التعليم العالي في ميزانية التعليم أحد أهم المصادر الرئيسية لانعدام المساواة في إتاحة الفرص للتعليم، وجمود الأفراد القابعين في الجزء المشكل لخمس عدد السكان الأقل دخلا.

وتركزت انتقادات البنك الدولي على مر الأعوام على نقص المحتوى التربوي للإصلاحات التعليمية الموصى بها من هذه المؤسسة. كما يلاحظ المرء أيضا غموض تقارير البنك الدولي عن أنواع البرامج التي قد تكون أكثر فاعلية في خدمة جماعات السكان المعرضة لمخاطر عالية. وعلى النقيض من ذلك، فإن هذه الجماعات الأخيرة هي محور الاهتمام الرئيسى للمعونة الإسبانية. ونجد من بين الأفكار المطروحة من قبل الوكالة الإسبانية، تغير الممارسات المدرسية لكي تصبح المدارس نقطة البدء لتعطى التنوع العرقي حق قدره في أمريكا اللاتينية، بدلا من التركيز على النموذج العاجز عن

تمثيل الثقافات غير المحسوبة فى تيار الحياة وللجماعات العرقية، كما هو سائد فى معظم النظم التعليمية الوطنية. وتساهم الأموال الإسبانية فى إدخال اللغات والثقافات للسكان الأصليين فى التعليم المدرسى للصغار فى هذه المجتمعات المحلية. ويعتبر دعم الجماعات المحلية الأصلية لتقوية هويتهم الذاتية والتغلب على الفقر، أحد أهم أولويات المشاركة الإسبانية، الهادفة إلى التغلب على ما تشير إليه بريال كنقطة ضعف للتعليم فى أمريكا اللاتينية، وبالتحديد «ميل الطلاب الفقراء والريفيين إلى تسجيل درجات أقل فى اختبارات التحصيل» (بريال، ٢٠٠١، ص ٩).

وتعتبر جهود التنمية عديدة القطاعات هى أساس الاستراتيجيات التعليمية تحت رعاية الأموال الإسبانية، بناء على المنطق القائل بأن محو الفقر لن يتم بواسطة المشروعات المتخذة من الفرد أو الأسرة محورا لها، ولكن عن طريق المشروعات المنفذة على مستوى المجتمع المحلى. وتتوجه جهود الوكالة الإسبانية إلى تنمية القدرات الداخلية الموجودة بالفعل فى المجتمعات المحلية عبر تدريب الأطراف المعنية، وتوزيع الموارد المالية. وتفتتح الوكالة الإسبانية على نحو مشابه لجهود «بريال»، تعميم لامركزية الموارد واتخاذ القرار فى التعليم، ولكن بواسطة استراتيجية مختلفة. وتسعى «بريال» نحو لامركزية إدارية فى التنفيذ، بينما الوكالة الإسبانية تعمل على تمكين الجماعات المحلية من سلطاتهم. ومن وجهة نظر الوكالة الإسبانية، فإن التنمية المهنية للمدرسين هى جزء من تنمية موارد المجتمع، ولهذا، فإن الهدف هو تقوية المدرسين، بدءا بالتدريب الإضافى، وتجهيز المدرسين غير المعتمدين، وإدخال الاستعمال ثنائى اللغة والمتعدد الثقافى، وتأسيس مراكز حاسب آلى تتيح المعرفة للمدرسة والمجتمع المحلى. وتهدف استراتيجيات الوكالة الإسبانية، فيما هو أبعد من المجتمعات المحلية، إلى نشر المساعدة التى تتوجه إلى صميم محاولة التغلب على «الفجوة المعرفية»، التى هى ليست مجرد أحد أهم مصادر اللامساواة بين المناطق الحضرية والريفية، وبين الشمال والجنوب، ولكنها ظلت فى ازدياد مستمر تحت ضغط العولمة.

ويجد المرء إسهاما مميزا للوكالة الإسبانية، وذلك فى تعريفها لقضايا الجنسين فى التعليم، والإصرار على المساواة فى الفرص أمام البنات والأولاد. وتوضع هذه الأولوية فى كل جهود التنمية المهنية الخاصة بهيئة العاملين فى الجمعيات الأهلية، والمدرسين، وأساتذة الجامعات، وهيئة العاملين فى الجهاز القضائى. وتستمد النظرة المحركة لهذه

الأولوية من اعتبار التفرقة بين الجنسين مشتقة من الأنماط الثقافية المترسخة فيما يخص التباين بين الذكور والإناث فى متوسط عدد سنوات الالتحاق بالمدارس لدى البالغين المنتمين إلى جماعات السكان الأصلية فى بوليفيا، وجواتيمالا، وبيرو، والدول الأخرى عبر أمريكا اللاتينية.

ويلاحظ المرء أن تقوية طاقة المجتمع فى التعليم تتطلب أيضا طاقة حكومية قادرة على المستويات الإقليمية والقومية لتقديم دعم مستمر للمشروعات، ولتقوية المشاركة القائمة بين إسبانيا كدولة مانحة، وكل من هذه الدول التى تتلقى المعونة من إسبانيا. وتتخذ العديد من هذه المشروعات المستوى الإقليمى المحلى قاعدة لها، لكى ترفع من القدرة الإدارية لدعم الجهود على المستوى الإقليمى. ويعد التعاون الإشباني مثالا على كيفية اضطلاع الدول المانحة من خلال المبادرات الثنائية بدور أكثر قوة فى التأثير على تحديد المشكلات التعليمية، ونوع التدخلات المطلوبة للوصول إلى أهداف التنمية الموضوعية من جانب الأمم المتحدة فى الألفية الجديدة.

ونجد أنه فى حالة التعاون الإشباني، فإن التقييم الإشباني الخاص باحتياجات التنمية فى كل دولة، ونوع التدخل المطلوب هو الذى يوجه المفاوضات بين إسبانيا والحكومات القومية، والأطراف السياسية والاجتماعية الأخرى، وكذلك العلاقات مع المانحين الدوليين والجمعيات الأهلية الإسبانية. وبدلا من التحليل المنفصل للتعليم، فإن الوكالة الإسبانية ترى أن قطاع التعليم هو جزء من الجهود العريضة عبر كل القطاعات للتخفيف من حدة الفقر.

لقد وجهت المراجع الأكاديمية - حول كيفية إصلاح التعليم - النقد إلى الاتجاه الأحادى المطبق من البنك الدولى على كل الإصلاحات. وأوضحت هذه الانتقادات ما لدى البنك الدولى من احتكار فى تطوير جدول أعمال إصلاح تعليمى شامل، والمنهجيات التى اعتبرها ملائمة لتحقيق هذا الغرض (هانيمان، ٢٠٠٥). وعلى العكس من أولويات الإقراض لدى البنك الدولى، وبدلا من إملاء سياسة تعليمية لكل الدول ذات الأولوية، فإن إسبانيا تعمل بقوة مع كل دولة لتطوير المبادرة المطلوبة لها، وتحدد معونتها بأكبر قدر من الإخلاص لتناسب هذه الحاجات.

Notes

1. The initial impetus for the research presented in this article was the conference Bilateral Initiatives for Education: Spain and Latin America, which Regina Cortina chaired and organized at New York University on 9 March 2001. Dr Cortina is grateful for the support received in organizing this conference from Ambassador Emilio Cassinello, former Consul General of Spain in New York, and from the Agencia Española de Cooperación Internacional. Unless otherwise indicated, all the translations of Spanish documents are by the authors.
2. Additional information about PREAL can be found at www.preal.org
3. Information about AECI's history was obtained from Arias (2001), as well as from the AECI's web page www.aeci.es/01aeci/4antecedentes/4.2.htm. Retrieved on 12 September 2006.
4. The words "Latin America" do not appear in the official publications and statements of the Spanish Government. Their preference is to use the word "Iberoamérica", a derivative of the Iberian Peninsula and refers to both Spanish-speaking and Portuguese-speaking countries of the Americas.
5. For each priority country a *Documento estratégico* for 2005-2008 is available in the AECI website: www.aeci.es
6. Agreement reached in Madrid during the second *Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*, 23 and 24 July 1992. The document can be obtained from: www.oei.es/iiicumbre.htm#8
7. Every year UNESCO recognises the services of institutions, organizations or individuals that have effectively contributed to the struggle against illiteracy. In 1998, PAEBA El Salvador received the King Sejong Literacy Prize; in 1999 PAEBA Honduras received the Noma Literacy Prize; and in 2000, PAEBA Nicaragua received the International Reading Association Literacy Award. The complete list of awards can be found in: www.nald.ca/info/awards/internat/unesco2.htm
8. PAEBA defines as an adult anyone 15 years old or older, but it is also serving people younger than 15 years given the difficulties that children have in accessing formal schooling, as well as the high drop-out rates in many rural areas.
9. The total contribution is €6.3 million for indigenous programmes during that year.

References

- Agencia Española de Cooperación Internacional. 1997. *La estrategia Española de cooperación con los pueblos indígenas* [The Spanish co-operation strategy for indigenous groups]. Retrieved on 17 September 2006 from: www.aeci.es/03coop/4program_coop/indigena/2estrategia/1estrat/index.htm
- Agencia Española de Cooperación Internacional. 2000a. *Programa indígena de la AECI* [AECI's Indigenous Programme]. Retrieved on 2 December 2006 from: www.aeci.es/03coop/4program_coop/indigena/00index.htm
- Agencia Española de Cooperación Internacional. 2000b. *Resumen memoria de las actividades del año 2000* [Summary of the activities of the year 2000]. Retrieved on 5 October 2006 from: 209.85.165.104/search?q=cache:Vr-qKU3cc7oJ:www.fcm.aeci.es/03coop/4program_coop/igualdad/1politica/lip/res_mem_2000.pdf+%22Resumen+Memoria+de+Actividades+del+A%C3%B1o+2000%22+and+AECI&hl=en&ct=clnk&cd=1&gl=us

- Agencia Española de Cooperación Internacional. 2004. *Estrategia de la Cooperación Española en educación* [Strategy of the Spanish Co-operation in Education]. Retrieved on 16 September 2006 from: <www.mae.es/NR/rdonlyres/D582DBA6-826B-4754-BF9C-D588827B7291/0/Estrategiaeducación.pdf>
- Agencia Española de Cooperación Internacional. 2005a. *Plan director de la Cooperación Española 2005–2008* [Master plan for Spanish Co-operation, 2005–2008]. Retrieved on 16 September 2006 from: <www.macc.es/NR/rdonlyres/63D1D276-85B5-41C4-BE66-97678A6BC292/0/Plan_Director_Esp.pdf>
- Agencia Española de Cooperación Internacional. 2005b. *Documento estratégico país, 2005–2008, Cooperación Española Paraguay* [Strategic country document, 2005–2008, Spanish Cooperation Paraguay]. Retrieved on 18 October 2006 from: <www.macc.es/es/MenuPpal/Cooperacion+Internacional/Publicaciones+y+documentación/#sec6>
- Agencia Española de Cooperación Internacional. 2005c. *Documento estratégico país, 2005–2008, Cooperación Española Bolivia* [Strategic country document, 2005–2008, Spanish Cooperation Bolivia]. Retrieved on 18 October 2006 from: <www.macc.es/es/MenuPpal/Cooperacion+Internacional/Publicaciones+y+documentación/#sec6>
- Agencia Española de Cooperación Internacional. 2005d. *Documento estratégico país 2005–2008, Cooperación Española Guatemala* [Strategic country document, 2005–2008, Spanish Cooperation Guatemala]. Retrieved on 18 October 2006 from: <www.macc.es/es/MenuPpal/Cooperacion+Internacional/Publicaciones+y+documentación/#sec6>
- Agencia Española de Cooperación Internacional. 2006. *Plan anual de cooperación internacional* [Annual plan for international cooperation]. Retrieved on 15 October 2006 from: <www.macc.es/NR/rdonlyres/63D1D276-85B5-41C4-BE66-97678A6BC292/0/Plan_Director_Esp.pdf>
- Arias, I. 2001. *The history of Spanish co-operation with Latin America* Presented at the Conference on Bilateral Initiatives for Education: Spain and Latin America, New York University, 9 March 2001.
- Cortina, R.; Porter, H. 2000. Restructuring bilateral aid for the twenty-first century. In: Cortina, R.; Stromquist, N.P. eds. *Distant alliances: promoting education in girls and women in Latin America*. pp. 219–229. New York, NY: Routledge.
- Cortina, R.; Stromquist, N.P. eds. 2000. *Distant alliances: promoting education in girls and women in Latin America*. New York, NY: Routledge.
- Elias, R.; Walder, G. 1998. Cómo es vista la educación bilingüe en el Paraguay [How bilingual education is perceived in Paraguay]. *Acción*, May, pp. 15–18.
- Getino Canseco, E. 1999. *Cooperación Española en educación en Bolivia, líneas de acción* [Spanish Cooperation in education in Bolivia, lines of action]. La Paz, Bolivia: Oficina Técnica de Cooperación.
- Getino Canseco, E. 2001. *Educación, integración del enfoque de género en los proyectos de la cooperación Española el caso de Bolivia* [Education, integration of the gender focus in the Spanish Cooperation projects in Bolivia]. Presented at the Conference on Bilateral Initiatives for Education: Spain and Latin America, New York University, 9 March 2001.
- GPI Consultores. 2000. *Informe de Evaluación 9/2000. El programa de alfabetización y educación básica de adultos PAEBA* [Evaluation Report 9/2000. Programme of literacy and basic education for adults]. Retrieved on 13 May 2006 from: <www.macc.es/NR/rdonlyres/BA531E65-51A2-4ECD-B60F-268A99493920/0/9EvaPAEBA.pdf>

- GPI Consultores. 2005. *Informe de Evaluación: el programa de alfabetización y educación básica de adultos PAEBA en Honduras y Nicaragua* [Evaluation Report: literacy and basic education programme for adults in Honduras and Nicaragua]. Retrieved on 13 May 2006 from: <www.macc.es/NR/rdonlyres/917665D0-01B7-48E1-81BF-56DA51611132/0/19IEPAE BAHondurasyNicaragua.pdf>
- Gracia Aldaz, J.M. 2001. *La cooperación entre España e Iberoamérica en el contexto de las relaciones culturales, políticas y económicas* [Co-operation between Spain and Iberoamerica in the context of the cultural, political and economic relations]. Presented at the Conference on Bilateral Initiatives for Education: Spanish and Latin America, New York University, 9 March 2001.
- Heyneman, S.P. 2005. The history and problems of making educational policy in the World Bank, 1960–2000. *International journal of education and development*, vol. 23, pp. 315–337.
- Klees, S.J. 2002. World Bank education policy: new rhetoric, old ideology. *International journal of educational development*, vol. 22, pp. 451–474.
- Organization for Economic Cooperation & Development. 1996. *Shaping the twenty-first century: the contribution of development co-operation*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation & Development. 2006. *Geographic distribution of financial flows to aid recipients*. Paris: OECD.
- PREAL. 2001. *Lagging behind: a report card on education in Latin America*. Retrieved 8 December 2006 from: <www.thedialogue.org/publications/preal/lagging.pdf>
- PREAL. 2006. *Quantity without quality: a report card on education in Latin America*. Retrieved on 2 February 2007 from: <www.thedialogue.org/publications/2006/winter/preal_quantity.pdf>
- Soriano, A.M.; Rodríguez, R.A.; Pulido, A. 2001. *Informe sobre la realidad lingüística de Paraguay* [Report on the linguistic reality of Paraguay]. Asunción, Paraguay: Oficina Técnica de la AECI.
- UNESCO. 1990. *World declaration on education for all. Jomtien, Thailand. 5–9 March 1990*. Retrieved on 12 September 2006 from: <www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml>
- United Nations. 2000. *United Nations millennium declaration*. New York, NY: UN.
- Virella Gómez, A. 2001. *Spanish co-operation approach to adult literacy and bilingual multicultural education*. Presented at the Conference on Bilateral Initiatives for Education: Spain and Latin America. New York University, 9 March 2001.

PROSPECTS CORRESPONDENTS

ARGENTINA

Mr Daniel Filmus
Latin American Faculty of Social Sciences
(FLACSO)

AUSTRALIA

Professor Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIA

Dr Phillip Jones
University of Sydney

BELARUS

Mr Yury Zagoumenov
National Institute of Education

BOLIVIA

Mr Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina Cochabamba

BOTSWANA

Ms Lydia Nyati-Ramahobo
University of Botswana

BRAZIL

Mr Jorge Werthein
UNESCO Brasília Office

CENTRAL AFRICAN REPUBLIC

Mr Abel Koulaninga
Secretary-General of the Central African
National Commission for UNESCO

CHILE

Mr Ernesto Schiefelbein
Universidad Santo Tomás

CHINA

Dr Zhou Nanzhao
China National Institute for Educational
Research

COLOMBIA

Mr Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mrs Yolanda Rojas
University of Costa Rica

FRANCE

Mr Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

GERMANY

Professor Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

HUNGARY

Dr Tamas Kozma
Hungarian Institute for Educational
Research

JAPAN

Professor Akihiro Chiba
International Christian University

MALTA

Dr Ronald Sultana
Faculty of Education, University of Malta

MEXICO

Dr María de Ibarolla
Patronato del Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación para la
Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLAND

Professor Andrzej Janowski
Polish Commission for UNESCO

ROMANIA

Dr César Birzea
Institut des sciences de l'éducation

SPAIN

Mr Alejandro Tiana Ferrer
Faculty of Education, University of Madrid

SWEDEN

Professor Torsten Husén
Stockholm University

SWITZERLAND

Mr Michel Carton
Graduate Institute of Development Studies

UNITED STATES OF AMERICA

Mr Wadi Haddad
World Bank

UNITED STATES OF AMERICA

Mr Fernando Reimers
Harvard Graduate School of Education