

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران * 1 * أحمد بن بلة

كلية الآداب والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها



تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ.د. بن سعيد محمد

إعداد الطالب :

كريم بن سعيد

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيسا	أستاذ التعليم العالي جامعة وهران 1 أحمد بن بلة	أ.د. هواري بلقاسم
مشرفا	أستاذ التعليم العالي جامعة وهران 1 أحمد بن بلة	أ.د. بن سعيد محمد
عضوا	أستاذ التعليم العالي جامعة وهران 1 أحمد بن بلة	أ.د. اسطبولي ناصر
عضوا	أستاذ التعليم العالي جامعة سيدي بلعباس	أ.د. صبار نور الدين
عضوا	أستاذ التعليم العالي جامعة سيدي بلعباس	أ.د. لحمر الحاج
عضوا	أستاذ التعليم العالي جامعة سيدي بلعباس	أ.د. ملاح بناجي

السنة الجامعية : 1437 – 1438 / 2016 – 2017.

كلمة شكر

أتقدم بالشكر والعرفان، أولاً إلى أستاذي الفاضل؛ الدكتور؛ الأستاذ بن سعيد محمد لما أسداه إلي من صنيع العارفين والحكماء والمرشدين، انثني انثناء إجلال وإكبار لما تجشمه من عناء ومكابرة في ترويض الصعب وتصويب الخاطئ وانقياد المنفلت.

و الشكر كله للجنة المناقشة الموقرة، انحني أمام عرش علم، السادة الدكاترة، الدكتور الأستاذ؛ ناصر اسطمبولي، الدكتور الأستاذ؛ هواري بلقاسم، الدكتور الأستاذ؛ صبار نور الدين، الدكتور الأستاذ؛ لحر الحاج، الدكتور الأستاذ؛ ملاح بناجي، وأعدكم وعد الأبرار أنني سأستقبل تصويباتكم بصدر رحب ونفس منسرحة وأعد نفسي محظوظا كون مشروع عملي هذا سيكون من إضاء درجات علمية في مستوى قاماتكم.

دون أن أنسى ثلة من أساتذة جامعة وهران 1 أحمد بن بلة أشرفوا على تأطيري العرفاني والمنهجي.

وأشكر في الأخير كل من أسهم بجهد مهما كانت درجته في إخراج هذا العمل بالشكل الذي هو عليه.

طالب الدكتوراه كريم بن سعيد

إهداء

روح والدي الطاهرة؛ روح ميمون شهيد العائلة !!!

والدتي الغالية؛ الحاجة فريحة

أسرتي الكريمة؛

شريكة الحياة؛ زهرة.

وزهرات العمر؛ آمال، فاطمة الزهراء، مريم، عائشة، أسماء، وهدية الله

إلي؛ البرعمة؛ هناء

ولي العهد؛ أحمد عبد المجيد.

صهري البارين؛ توفيق و بوبكر.

أحفادي؛ ريتاج نور الهدى، بن سعيد محمد الأمين، ياسين سراج الدين.

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع، عصارة فكري وكد حياتي عربون وفاء

وإخلاص.



مقدمة

المقدمة

إن التعليم علم من علوم التربية الحديثة وهو جزء من فلسفة التعلم و اكتساب المهارات عند قدماء اليونان و المسلمين. وما المحاكاة التي يتحدث عنها أرسطو إلا عملية نقل وتعلم فني من الطبيعة و الفطرة .

هذا الفعل مادي جاء مجارة للطبيعة و تجلياتها يفسر مرحلة من مراحل التعلم الأولى. فالإنسان البدائي بفطرته حاكي الطبيعة و اتخذ منها وسيلة للمعاش و الصيد و الدفاع عن النفس بحكم غريزة الحياة. فتعلم من محيطه الطبيعي و تعلم من الحيوان حيث علمه الغراب كيف يدفن أخاه و يستتره.

إن مصطلح التعليمية مصطلح وافد من الغرب، وهو علم يبحث في شؤون تدريس اللغويات في إطارها الشمولي؛ من حيث توجهاتها المعرفية العامة وطبيعة تنسيقها وربطها بقطبي؛ المعلم والمتعلم و كذا بكيفية اكتسابها وتفعيلها مع ما يعترض ذلك من صعوبات. فالتعليمية من هذا المنطلق لا يعنى بها ما يجري داخل أسوار المؤسسة التعليمية وحدها، فهذا لا يعدو كونه عملا لاحقا لسابق يتأسس على القرار السياسي والصنيع الإداري انتهاء عند مكونات أخرى تتحد فيما بينها لإخراج التعليمية في طابعها المتكامل فالتعليمية ليست ما يجري داخل القسم فقط بل إن هذا العمل يعد عملا متأخرا لكنه ضروري، فالتعليمية تنطلق من القرار السياسي مروراً بالعمل الإداري وصولاً إلى الأهداف وباقي الجزئيات الأخرى التي تندرج في؛ البرمجة وتوزيع الزمن على كل العلوم و المواد .

إن التعليمية تنطلق من القرار السياسي ، السياسة الوطنية للتعليم الذي تتحكم فيه اللغة؛ لأن اللغة في النهاية تعد مكوناً هاماً من مكونات الهوية الوطنية، وتعمل التعليمية في هذا الاتجاه على إرساء هذه الهوية بإيجاد المناخ الطبيعي الذي تنمو في ظله نمواً طبيعياً ، وهو المناخ الذي يوفر الشروط و المكونات الأساسية للعملية التعليمية من؛ معلم ، متعلم ، مضمون ، وسائط إجرائية وغيرها والتي تتحد فيما بينها لتخصب الفعل التربوي . ولا يمكن التعويل على تعليمية اللغة العربية في جناحها التنظيري وحده ، فإن كانت هي أرضية

تمد الفلسفة والعقيدة تبقى في حاجة ماسة إلى جانبها التطبيقي الذي ينزل النظرية منزلة الإجراء .

و تتطلب تعليمية اللغة العربية مجموعة من العناصر التي لا تقوم إلا عليها في مقدمتها؛ عنصر التأطير و البرمجة التي تخدم الهدف المرجو، و لا يتأتى ذلك إلا بتضافر كل هذه المكونات .فمهنية المعلم وتحكمه في الطرق التربوية الحديثة والأخذ بأسباب المعيارية والتراكم الخبراتي ومن شأن كل ذلك أن يقدم للعملية التعليمية سندا و معتمدا ليدفع بعلم اللغة إلى التطور و التحديث في شقيه؛ التصوري والممارساتي بعد سبر الواقع المعيش للمتعلم الذي يمثل مركز الاهتمام في هذا الحراك التربوي البيداغوجي لتصويب الاختلالات التي تبقى من بين أهم العوامل في مناخ التعليمية الحديثة ، وذلك بإيجاد مفاتيح لمنغلقاتها و السعي الدؤوب لفك شيفرات النص اللغوي بتقديم الوجبة اللغوية في طبق يفتح شهية المتعلم ويشركه كمكون أساس في هذه العملية.

و قد أصبحت تعليمية اللغة العربية تشاد على دعائم متكاملة منسجمة تخدم العملية التربوية ، ومنه الاجتهاد في تطوير الدرس اللغوي العربي الحديث الذي أصبح يجنح إلى تقديم المادة العلمية على جانب كبير من العلمية والاختصاصية ، ما يسهل المادة المتعلمة ، إن على مستوى المعلم أو المتعلم على حد سواء، ضف إلى هذا ما عرفه الدرس اللغوي العربي الاجتماعي من تعمق في الطرح الذي يبقى ينضح بتداولية اللغة العربية في مستواها الاجتماعي الذي يتخذ اللغة العربية كخطاب رسمي وبما يفتح به على الأبعاد الثقافية العربية والإسلامية متجاوزا ذلك إلى الآفاق العالمية ، لتصبح اللغة العربية من هذا المنظور لغة التمدن الاجتماعي لتغدو تجليات اجتماعية في مناحيها المختلفة ، ولن يتأتى هذا إلا بتطوير آليات تفكير الفرد والجماعة في حراك جمعي لا ينفصم فيه الواحد عن الآخر بأي حال من الأحوال ، و نضيف إلى ما تقدم ما وصل إليه الراهن اللغوي العربي النفسي ، هذا العامل الذي يعد أساسا أيضا له أثره البالغ في تعلم اللغات، ومنه تعلم اللغة العربية قصد تطوير المستوى المعرفي والتربوي؛ إشباعا للرغبة الجامحة للذات المتعلمة صوب مقاربة النجاح بواسطة التعلم . دون نسيان الفيض البحثي لعلوم التربية التي تعتبر المؤطر الشامل المنسجم لتقديم المادة العلمية اللغوية العربية بشكل يخضع لدراسة بيداغوجية حديثة مع ما

عرفته علوم التربية؛ من مناهج اللغة العربية ووسائل تعليمية وطرائقية حديثة إلى غيرها من المعينات التي تسعف على تقديم المادة بشكل يخضع للدرس والتمحيص والاستزادة والتبصر لإثراء الدرس اللغوي وتعميقه .

وفي هذا السياق تنتصب جملة من التساؤلات إزاء تعاملنا مع مفهوم التعليمية كأرضية ينطلق منها الفعل التعليمي التعليمي، ماضيا وراهنا واستشرافا ، منها:

- ما التعليمية ؟
- ما مكوناتها ؟
- ما الفرق بين التدريس والتعليم؟
- ما آثار التعليم بالوحدات التعليمية الصغرى؟
- ما المراحل التي مرت بها تعليمية اللغة العربية ؟
- ما الطرائق الأنجع للمتعاطين معها كلغة أولى؟
- ما الأدوات التقويمية التي صاحبت التعليمية مخاضا وولادة ؟
- ما العلاقة بين المعيار والممارسة ؟

إن هذه الإشكاليات تستحوذ على مساحة واسعة من فكرنا ونحن نناقش المفهومات التي كثيرا ما تثير الجدل لما تطرحه من تباين ؛في المستويين ؛ التصوري والتناولي .

كان من دواعي الإقبال على هذا الموضوع بحثا ؛ موضوع تعليمية اللغة العربية بين المنظور والإجراء ؛ دواع متعددة ؛ يبقى أولها طبيعة المهنة التي انتسب إليها والتي قضيت فيها ما ينيف عن ثلاثة عقود، لما لهذا التراكم الذي ترك بصماته ماثلة في شخصي ؛ في مقارعة الحرف العربي ؛ بالانتقال به من مستوى الوعي الذاتي في خيط تواصلني يشدني إلى المتعلم في حراك بيني تحرك حباله أواصر حب المهنة والإقبال عليها استزادة بما يثري الوعاء لتغذية التصور لتغطية مساحات مستقبلية واعدة خدمة للغة الضاد وإسهاما مني ولو كنقطة في بحر لدفع عجلة تعليمية اللغة العربية إلى الأمام، هذا من

ناحية، كما أنني تقدمت بوحى من أستاذي الفاضل والذي له منى الشكر كله؛ الأستاذ الدكتور بن سعيد محمد الذي تفضل بالإشراف على تأطير هذه الرسالة باقتراحها على الهيئات العلمية المحترمة بجامعة وهران 1 أحمد بن بلة قسم الآداب والفنون كمشروع أطروحة دكتوراه الذي غذى الفكرة ووافق عليها فصارت في طريقها إلى البحث الأكاديمي ، هذا من ناحية ثانية .

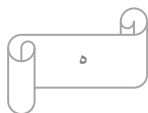
إن المنهج، الذي أعد لهذه المقاربة – كما تهيأ لي- ؛ هو المنهج التأليفي الذي ارتأيته يوائم طبيعة هذا الطرح الذي يتساقق فيه أكثر من منهج ' وذلك بحسب ما يمليه واقع البحث ومنعطفاته ؛ فمن استقراء إلى تحليل إلى وصف إلى تفسير ... وهكذا دواليك تكيفا مع مجريات البحث وتأقلا مع سياقاته المختلفة .

لقد أعددت خطة – بدت لي من وجهة نظري – تأتي على تمفصلات الموضوع انطلاقا من واقع تعليمية اللغة العربية التي لن تؤتي ثمارها وتلامس الأهداف المرجوة إلا بربط الموضوع بأجزائه المتكاملة وتنزيل ذلك كله منزلة الممارسة ؛ وقوفا على الهنات التي تدفع إلى تصويب الاختلالات من وجهة علمية محض على ربط اللاحق بالسابق و التطلع إلى تبصر الأفق .

فجاءت هذه التمفصلات كالآتي ؛

مداخلة؛قاربت واقع اللغة العربية في شكله الراهن ونبش الجراحات الغائرة التي تعاني منها العربية في مستوياتها المتعددة، والدعوة الصريحة إلى تضميد هذه الجراحات، ولن يحصل ذلك إلا بتكامل الجهود ؛ جهود الكفاءات العلمية والاقدرات المهنية والطاقات المخلصة والإرادة السياسية ، كل ذلك يشد بعضه بعضا في حراك متكامل يجمع هذه المكونات المختلفة بخيط اتصال يهيئ الأجواء مناسبة لتصويب كثير الاختلالات التي تقف حبا أمام الظاهرة الصحية لحياة اللغة العربية، ثم بعد ذلك انتقلت إلى فصل أول تناول بالنقاش علم التدريس و مجالاته؛ و هذا انطلاقا من تداخل مصطلحي؛ التدريس و التعليم في أذهان كثير من المتعاطين في حقل تعليمية اللغة العربية بحثا في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع .

أما الفصل الثاني فوسم بمدخل إلى العملية التعليمية التعلمية؛ و منه تم توجيه العناية إلى الوحدات التعليمية الصغيرة و هذه التسمية لم تخرج عن إطار المسمى المكبر للوحدة التعليمية في نطاق معرفي بذاته، فالتركيز فيها انصب على كيفية تنظيم المقررات الرسمية الدراسية في حجمه الساعي و منهجيته المنبعثين من المقررات الدراسية المعتادة الذي يقصد تفعيل الجانب الخبراتي الذي يعد عنصرا حاسما لا يمكن في الأحوال جميعها القفز عليه؛ لأن الخبرة تصوغ القواعد ممارسة و مسلكا يمكن انتهاجه تأقلما مع المعطى الواقعي الذي يبقى العنصر المحدد للعملية التعليمية التعلمية، دون إغفال الفرز من التعلم و التعليم؛ فالتعلم صيغة بفضلها يتمكن المتعلم من التكيف مع واقعه المعيش؛ فهو ينطلي على حراك مركب لا يمكن إخضاعه إلى تصور ذهني بعينه ليتوزع على أنواع شتى؛ كالتعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد و التعليم الحضوري و الابتدائي و التعليم الأساسي و الثانوي و الجامعي إلى غيره من الأنواع التي تتيح فسحة هذا الضرب من التعليم و منه، فهو اكتساب سلوك أو ممارسة أو خبرة جديدة بعد مران خاص الذي يكون محركه مكونا من مكونات العملية التعليمية التعلمية؛ و المتمثل في المعلم الذي يسعى جهده لإيصال حبال التواصل بينه و بين المتعلم لما يحوزه؛ أي المعلم من اقتدارات مهنية و تراكمية تؤهلانه لمد جسور التواصل قوية بها يصل إلى ذهن و نفسية المتعلم، على ألا تكون عمودية تقصي العنصر المركزي في العملية التعليمية التعلمية و نعني به؛ عنصر المتعلم فوجب الأخذ بأسبابه كمنطلق و منتهى في الفعل التربوي، ثم انطلق بي السياق منهجيا إلى الفصل الثالث تحت عنوان؛ التدريس بالأهداف، وفيه تناول صياغة الأهداف التربوية و التعليمية وفيه تمت مناقشة الأهداف التربوية بمستوياتها المختلفة؛ المعرفية، الوجدانية، النفس حركية التي شابها كثير الخلط من لدن المتعاملين معها في هذا الحقل، خلط يصعب الفرز من مكوناته ، و تنقسم الأهداف التربوية التعليمية إلى ؛ أهداف عامة التي تنشأ المستقبل التربوي وانتقاء المنهج و تأخذ في الوقت نفسه ببعد الخبرات العلمية التي تفضي إلى تسييج سماء البرنامج التربوي كما تكون سبيلا ذليلا في الوقوف على المنطلقات المنهجية ، والأهداف الخاصة في الجانب التربوي، بكل مادة على حده .ثم الوقوف تحليلا على الصناعات الكبرى للأهداف التربوية في مستوياتها المتكاملة ؛ من إدراكية ووجدانية و نفس حركية ، أين تم ربط خيط الوصل بين هذه الأجزاء ؛ لأنها تغدو في النهاية معبرا عن الذات البشرية بمختلف أبعادها والتي لا



ينفصم فيها الواحد عن الآخر بأي شكل من الأشكال وتناولها دراسة لا يكون إلا من قبيل المنهجية ليس إلا !

وتبقى مرحلة بيداغوجيا التعليم بالأهداف مرحلة فارزة حسمت الموقف لصالحها فترة من الزمن في ظل النظرة الاستشراافية المعدة سلفا . بعد ما كان التعليم ضربا من حشو المعارف ؛ مبتدأ ومنتهى .

إن بيداغوجيا التدريس بالأهداف كانت مخاضا وولادة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءة والتي كانت عنوان الفصل الموالي . فكانت هذه هي التجربة التي لازالت على سندانها – غالبا- تتخذ النظريات التربوية تصورا، ويصقل الفعل التربوي ممارسة هذه التجربة التي امتدت على مساحة من الزمن تعد بالهامة ؛ أين وجه الاهتمام فيها إلى اختبار الاقتدارات والمواهب والفروقات عند المتعلمين بهدف تثمين هذه الكفاءات التعليمية وذلك بتكيفها مع الواقع المعيش بكل تجلياته .

ويبقى الأمر كله قائما على فصل الجانب التقويمي الذي يحدد مدى نجاعة العمل التعليمي التعليمي فحسا للمستويات الملائمة باختيار جملة من المعايير المناسبة المعدة بفعل ما .

فالتقويم بأنواعه يصاحب الفعل التربوي من منطلقه إلى منتهاه قصد نخل الغث من السمين منه وتحديد مواقع المراجعة والاستدراك والتعزيز للتقدم في مرحلة التعليمية بكل أجزائها ؛ لأن التقويم يعد مكونا أساسا من مكونات الفعل التربوي ، والذي يتيح لنا التخرج الذي مفاده ؛ أنه المكون الذي تتساق فيه وباتساق المكونات جميعها التي يتطلبها الموقف التعليمي آخذا بعين الاهتمام العوامل المؤثرة التي تصاحب هذا الفعل .

إن الأخذ بآليات تحديث الفعل التعليمي التربوي تأخذ وبقوة بأسباب التقويم الذي يبقى الاحتكام إليه وإلى مرجعيته من العلمية بمكان ؛ لأن الانتقال في ثنايا الفعل التعليمي التعليمي ؛ إن جزئيا أو مرحليا ، يعود الفصل فيه إلى التقويم وإن كل صنيع تربوي لا يخلد إلى هذا المنطق ، يبقى منقوصا.

لتنتهي محطة الفصول عند محطة فصل الجانب التطبيقي ويبقى التطبيق الذي كان آخر فصل، أين خصص للتطبيق على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة كونها؛ آخر محطة لمحطات تعليمية اللغة العربية وقوفا على مدى الانسجام الحاصل بين المد النظري والجانب الممارساتي.

مما لا شك فيه أن موضوع تعليمية المواد بعامة واللغات بخاصة، منها اللغة العربية حظي بكثير الدراسات في الجانبين؛ التصوري و الإجرائي وهو ما مهد لنا كثيرا الخوض في شؤون تعليمية اللغة العربية، إلا أن ما يميز دراستنا اعتمادها على الجانب الطرائقي لغرض أن الطرائقية هي العنصر المحدد في التعاطي مع تعليمية اللغة العربية كلغة أولى والناطقين بها ومستعملينها في الحياة الوظيفية.

تكمن أهمية هذه الدراسة في سبر أغوار النظريات التربوية ومحاولة إيجاد الصلات بينها وبين الجانب الوظيفي الذي يعد هاما لمقاربة ترسيخ الفعل التعليمي التعلمي لدى المتعلمين وذلك بحسب ما تمليه حصائل هذه الدراسة.

الفئة المعنية؛ تقصد هذه المقاربة متعلمي التعليم المتوسط والذين تتحدد ملامحهم ما بين الطفولة الثانية والمراهقة لمواصلة تعلم اللغة العربية؛ لأن هذه المرحلة تعد منعرجا حاسما في تشكل العود اللغوي للمتعلم بالاستناد إلى الوسائط التعليمية والتكنولوجية أثناء مراحل التقويم الذي يمثل أحسن تمثيل مدى نجاعة الفعل التعليمي التعلمي.

إن الصعوبات التي واجهتني في إعداد خطة الموضوع تكمن في مستويين ؛ الأول في جمع شتات المادة – مع غزارته - الذي بدا متفرقا على مساحات زمنية تعد بالهامة غطت المادة في جانبيها المعياري على امتداد هذه الفسحة الزمنية ؛ فالإلمام بها أصبح يطرح كثير الصعوبات لشد خيط التواصل دونما انقطاع ، والثاني تجلّى في أن المراجع الأم التي نبشت في الموضوع هذا كانت بلغاتها الأجنبية و التي لا تفي الترجمة – ولو اجتهدت – بالمحافظة على سلامة النص المترجم بكل أمانة ؛ وذلك لما تفعله هذه الترجمة من تشويه يمس سلامة الطرح ؛ إن زيادة أو نقصانا نلتمس العذر كله إن وقعنا في شراك هذه المعضلة برغم اجتهادنا في التعامل مع المراجع – بعضها - بلغتها الأصلية ، تلك صعوبات

طرحت نفسها بحدة للإمام بهذا البحث ، مما جعلنا نجهد النفس ونكابرها في مقاومة هذه التيارات المعاكسة .

اعتمدت هذه الخطة على مرجعية ؛ فكانت روافد علمية ومعرفية ومنهجية لهذه المقاربة ؛ مقارنة تعليمية اللغة العربية في جانبها المعياري والممارساتي ؛ والتي من أهمها ؛ معين القرآن الكريم الذي جاء يصدح بالعلم ووسائله ؛ كالقراءة والقلم واللوح ... والدعوة الصريحة للإقبال على التعلم من المهد إلى اللحد ؛ وما العلم أولا وأخيرا إلا ما جاد به علينا الله - عزوجل - و التفسير القرآني الذي قرب إلينا النص المقدس ثم ابن خلدون في مقدمته لما لها من سبق ديداكتيكي ، والذي هيا الأرض خصبة والعلم طائعا لمن جاء بعده ، والدكتور؛ تمام حسن وسهير محمد وإدريس في ؛ " علم النفس اللغوي " ؛ لأن الفعل التعليمي تحركه دعائم تبنى عليها أساساته والتي من أهمها ؛ علم النفس اللغوي الذي لا يمكن تجاوزه في هذا الضرب من التناول . فهو الذي يصوغ في النهاية الفعل التعليمي التلمي ويجعل منه سلوكا لغويا ، إضافة إلى المؤلف المذاع للدكتور؛ أحمد نايل الغرضوف وآخرين، تحت عنوان ؛ " النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام ، و"مفاهيم التدريس في العصر الحديث " للدكتور؛ محمد محمود صاري والأستاذ؛ محمد عبيدات، و"أساليب جديدة في التعليم والتعلم" لجيمس راسل ، ترجمة الدكتور؛ أحمد خيرى كاظم . كما تمت الاستعانة بالمؤلف ؛ " صياغة الأهداف التربوية والتعليمية لجميع المواد المدرسية" للدكتور؛ جودت أحمد سعادة ، كما تم الاعتماد على ؛ " بيداغوجيا الكفايات " للدكتور؛ عبد الكريم غريب ، هذا إلى جانب مراجع أخرى لا يفسح السياق بذكرها كلها ؛ عربية كانت أو أجنبية قدمت لنا صنيعا ؛ من حيث ما هو منهج أو معرفة أعاننا على تأطير هذه الأطروحة في جانبها ؛ البنائي والمضاميني ، في شقيها؛ المعياري والممارساتي .

كانت تلك محاولة مني أبتغي من ورائها الإضافة مخلصا فإن حصل ذلك فبتوفيق
من الله و إن لم يحصل ذلك كله فبعضه هو المأمول.

إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت و ما توفيقني إلا بالله.

المدخل

المدخل :

إن الخوض في شؤون اللغة العربية، يفرض لزاما العودة إلى المشارب الأولى التي نهلت من موردها هذه اللغة، وهو ما يفضي بنا إلى استقراء محطات تاريخية تستنطق تاريخيتها اللغوية في مقاربة منهجية ترسو على نتائج يستأنس إليها لربط النسيج اللغوي في شكله الراهن.

ولعل المبتدأ يكون من الحقبة الجاهلية¹، فالموروث اللغوي شعرا أم نثرا كان الذي وصلنا عن هذه الفترة يقدر زمانيا ما بين مائة أو مائة وخمسين سنة على أكثر تقدير²؛ أما البدايات الأولى بمنشئها ومرباها لم يكن لنا فضل الاتصال بها، فأسباب الوصل تقطعت بنا لظروف تاريخية تبقى في حكم المجهول، وأرى أنه من الاعتساف البحث في هذه الحلقة المفقودة في عقد اللغة العربية.

فالمنطلق العلمي قلت؛ هو مما وصلنا قبيل ظهور الدين الإسلامي الحنيف، فكان الشعر الوعاء الذي نضحت به العربية هذا الرده من الزمن، فضلا عن نقوش³ وآثار مادية كانت حقا خصبا لإثراء الدرس اللغوي، استقرئت، وأخرى بقيت مدفونه في أعماق الرمال وسعت شرخا بيننا وبينها تواصليا، والمأمول هو الوصول إليها يوما واستنطاق هذا المجهول، وتسليط كثير الأضواء على مساحاته المظلمة.

¹مصطلح الجاهلية لا يعني الامية بعدم التعاطي مع الكتابة والقراءة، فبعضهم كان يكتب ويقرا فابن فارس يذهب الى معرفة العرب بعلوم اللغة وقواعدها وعروضها .

ناصر الدين الاسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية ط، 6. 1982 دار المعارف، القاهرة، ص:48.

فالجاهلية مقصود بها جهل الدين الذي يغدي الجانب العقدي والروحي لقيام اهم اركان المجتمع (طالب الدكتوراه)
²فمن التقديرات من تنحو الى ان العرب عرفوا الكتابة ثلاثة قرون قبل الاسلام فقد كان... " العرب اذا يكتبون في جاهليتهم ثلاثة قرون على اقل تقدير لهذا الخط الذي عرفه بعد ذلك المسلمون"

المرجع نفسه، ص:49.

³اسفرت الحفريات والتنقيبات عن وجود مجموعة من النقوش العربية، اهمها نقوش القرن الثالث الميلادي، و نقوش القرن الرابع الميلادي، نقوش القرن السادس، المرجع نفسه، ص:25.

كان المجتمع الجاهلي قلوبا تحكمه الأعراف والعادات ويشق العيش خارج ظل القبيلة¹ وما يفرضه منطق سطوة القبيلة من الائتثار لأوامرها والانتهاه لنواهيها، من هذه السطوة الخضوع للسان القبيلة .

فالسؤال الذي يفرض نفسه، هو كيف انصهرت هذه التعددية اللهجية في لهجة واحدة، هي لهجة قریش؟

ولمقاربة هذه الإجابة، نورد بعضا من الأدلة ، وأولها العامل الديني، فالقبائل العربية بمختلف مشاربها، واتجاهاتها كانت تؤم مكة لأجل ممارسة المناسك الدينية، ومنه أصبح في حكم البدهي التعامل بلهجة² قریش³ لغرض التواصل مع أهلها الأصليين، وثانيها في البعد التجاري وما يحيل إليه من تعدد المأرب، وما يقام من أسواق ثقافية وأدبية الغرض من ذلك ابتغاء الاحتكام إلى فصيح الكلام، والذي كانت تمثله عمليا لهجة قریش من هذه الأسواق؛ سوق عكاظ ومربد وسوق مجنة وسوق حصرموت وسوق دبي وغيرها من المنابر اللغوية والأدبية والثقافية التي كانت تنشأ للغرض هذا.

¹القبيلة هي الفضاء الاجتماعي والسياسي والثقافي والانثربولوجي للعرب على الا يعمم هذا الحكم على القبائل العرب كلها، فالنسيبة والتفاوت يحتكم اليها في مثل هذه الاحكام، طالب الدكتوراه

²اللهجة: اللهجة،اللسان، طرف اللسان، وجرس الكلام ، هي لغته التي جبل عليها فاعتادها ونشأ عليها.

ابن منظور لسان العرب، الجزء الثاني عشر، نسقه وعلق عليه ووضع فهارسه علي تنسييري دار احياء التراث العربي، بيروت لبنان، الطبعة الاولى 1988، ص: 340.

³قریش: دابة في البحر لا تدع دابة الا اكلتها فجميع الدواب تخافها

قبيلة سيدنا رسول الله - صلى الله عليه وسلم- ابوهم النظر ابن كنانة بن خزبة بن مدركة ابن الياس بن مضر سميت بذلك لتقرشها أي تجمعها الى مكة

سميت بذلك لبحرها وتكسيها ضربها في البلاد تبتغي الرزق

المرجع نفسه،ص:108.

كما كان من المواصفات التي تم الاحتكام إليها أحد أهم معايير تحديد سيد القبيلة التضلع البياني وفصاحة اللسان دورها في إنجاح القيادة لذا وجب أن يكون سيد القبيلة متكلماً فصيح اللسان¹ وتلعب البراعة البيانية وفصاحة اللسان دورها في إنجاح القيادة، لذا وجب أن يكون رئيس القبيلة متكلماً فصيح اللسان² (د/أسعد طلس ص116)، وهي الشروط التي مثلتها قبيلة قريش فكان منها الفصحاء² والبلغاء³ والبيانيون⁴ فهي نأت بجانبها عن مخالطة الأعاجم وحافظت على لسانها خالصاً من كل شائبة فيما تقدم من دواع وغيره أضحى إحدى الأدوات التي أسهمت في تصيير الوعاء اللغوي الجاهلي المتعدد وعاء متحداً، واحداً بعدما كان متعدداً مع بقاء بعض البصمات والتباينات شاخصة إلحد اليوم وهو ما تحيل إليه القراءات القرآنية المختلفة والترادف اللغوي.

هذه هي المحطة التي رست عندها عربية قريش قبيل ظهور الإسلام، لتأتي بشائر ظهور الدعوة المحمدية، وما جاءت به من إحداث ثورة في نمطية العيش العربي بمختلف تجلياته العقدية والمادية الثقافية الاجتماعية. ومن هذا التحول ترسيخ فعل الكتابة⁵، وقد كانت للنبي محمد - صلى الله عليه وسلم- مجموعة من الكتاب⁶ اختلفت الروايات في عددهم فمن ستة وعشرين إلى أربعين ثم إلى اثنين وأربعين، قال الكتابي "وأوصلهم القرطبي في تفسيره، إلى ستة وعشرين وأوصلهم الشبر أملي في كتاب

¹اللسان: جارجة الكلام فيكنى بها عن الكلمة فيؤنث حينئذ كما قد يذكر

قال اعشى باهلة: انني انتني لسان لا انتربها

من علوا لا عجب منها ولا تسخر

قال الخطيب: ندمت على لسان فات مني

فليت بانه في جون عكن

المرجع السابق، ص:275. الجزء نفسه وان اردت باللسان اللغة فلان يتكلم بلسان قومه انثت، يقالجك ريشارد، تطوير مناهج اللغة،ترجمة صلاح واخرون،جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية 2008،د/ط،ص؛ .

²الفصحاء: هي كون اللفظ جارياً على القوانين المستتبطة من استقراء كلام العرب الموثوق بعرب بيتهم القزويني الايضاح في علوم البلاغة نسج وتعليق وتنقيح، محمد عبد المنعم خفاجي، المجلد الأول بدون طبعة، دار الجيل بيروت لبنان، ص:21.

³البلاغيون: مشتقة من البلاغة، انهاء المعنى الى القلب فكانها مقصودة على المعنى

نذكر ان البلاغة هي كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه. في نفسه التمكنة في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن.المرجع نفسه، ص، ص:17-18.

⁴البيانيون: من البيان العربي قول الجاحظ: (و البيان اسم جامع لكل شيء كشف للافتاح المعنى، هتاك الحجاب دون الضمير حتى يقضي السامع الى حقيقته ، ويهجم على مخصومه كأننا ما كان ذلك هو البيان

ابو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين المجلد الأول بدون طبعة دار الفكرللجميع 1988، ص:55.

⁵الكتابة في صدر الاسلام و العصر الجاهلي،المرجع نفسه ص:52

⁶كتاب الوحي: الكتب يكتبون بين - صلى الله عليه وسلم - وكتاب اخرون يكتبون الوحي، فاي شيوع نرجوه للكتابة اكثر من ان يبلغ الكاتبون الكثرة منزلة تجعلهم في انواع ما يكتبون .

ناصر الدين الأسد،مصادر الشعر الجاهلي، ص، ص:52-53.

القضاء من حاشية على المنهج في فقه الشافعية إلى أربعين وأوصلهم العراقي إلى اثنين وأربعين فقال:

كتابه اثنان وأربعونا زيد بن ثابت وكان حيناً
كاتبه وبعده معاوية ابن أبي سفيان كان واعي¹

فهذا التضارب في العدد حول الكتاب يبين عن تأثير فعل الكتابة الذي سيحفظ خصوصية اللسان العربي و سرّه، خاصة مع نزول القرآن الكريم باللسان العربي قال تعالى: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ"² يقول ابن كثير في ذلك: "وذلك لأن لغة العرب أفصح اللغات وأبينها وأوسعها وأكثرها تأدية للمعاني التي تقوم بالنفوس فلهذا أنزل أشرف الكتب بأشرف اللغات على أشرف الرسل بسفارة أشرف الملائكة، وكان ذلك في أشرف بقاع الأرض"³ وقال عز وجل "وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ"⁴، يقول ابن كثير: "فلهذا قال الله تعالى ردا عليهم في افترائهم ذلك، فكيف يتعلم من جاء بهذا القرآن في فصاحته وبلاغته ومعانيه التامة الشاملة التي هي أكمل من معاني كل كتاب من كتب بني اسرائيل كيف يتعلم من رجل أعجمي!"⁵ وقال عز وجل: "وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا"⁶، يقول ابن كثير في ذلك: "ولما كان يوم المعاد والجزاء بالخير والشر واقعا لا محالة أنزلنا القرآن بشيرا ونذيرا بلسان عربي مبين فصيح لا لبس فيه ولا عي"⁷ وقال تعالى: " وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ 193 عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ 194 بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ 195"⁸؛ "أي هذا القرآن الذي أنزلناه إليك أنزلناه باللسان العربي الفصيح الكامل الشامل ليكون بينا واضحا قاطعا للعدر قائما للحجة مقيما للمحجة"⁹ وقال تعالى: " وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا

¹أسعد طلّس، تاريخ العرب، المجلد الأول، دار الأندلس، الجزء الثاني، ص، ص: 117: 116.

²سورة يوسف، الآية: 02.

³ ابن كثير تفسير القرآن العظيم المجلد الثالث ص 273

⁴سورة النحل، الآية: 103.

⁵ ابن كثير تفسير القرآن العظيم المجلد الثالث ص 453

⁶ سورة طه، الآية: 113.

⁷ تفسير ابن كثير المجلد الرابع ص 88

⁸ سورة الشعراء، الآية: - 193-194-195-192.

⁹ ابن كثير المجلد الرابع ص 336

الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ²⁷ قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ²⁸ "؛ أي هو قرآن بلسان عربي مبين لا اعوجاج فيه ولا انحراف ولا لبس بل هو بيان ووضوح وبرهان² ، وقال تعالى: " حم تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ"³ ؛ أي؛ في حال كونه قرآنا عربيا بينا واضحا فمعانيه مفصلة وألفاظه واضحة غير مشكلة؛ أي هو معجز من حيث لفظه ومعناه"⁴ وقال - عز وجل - " وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنْذِرَ يَوْمَ الْجَمْعِ لَا رَيْبَ فِيهِ فَرِيقٌ فِي الْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِي السَّعِيرِ "⁵ ؛ "أي قرآنا عربيا واضحا جليا بينا"⁶ ، وقال تعالى: " وَمِنْ قَبْلِهِ كِتَابُ مُوسَىٰ إِمَامًا وَرَحْمَةً⁷ وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًّا لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَىٰ لِلْمُحْسِنِينَ "⁸ ؛ "أي فصيحا بينا واضحا ؛ أي مشتملا للندارة للكافرين و البشارة للمؤمنين"⁸ ، و هذه الآيات القرآنية الكريمة التي جاءت توجهاتها الربانية توضح على اللغة العربية على سائر لغات عصرها، لأن الله - عز وجل- حباها بذلك وفضلها على عديد من اللغات والألسنة المتداولة حينها، فهذا الاصطفاء الإلهي سيحدث شأننا عظيما لعربية كانت مشتتة بين قبائل عربية تتناحر فيما بعضها لأتفه الأسباب⁹؟

كما أسلفت بزغ الإسلام ولما يكن للعرب حضارة تميّزهم من غيرهم سوى حضارة البيان و تناقله الشفوي¹⁰ في جل أحواله، على أنه لا يستقى من مفهوم عموم الكتابة تجريد مجتمع ما قبل الإسلام منها؛ "راجعت العرب رواية الشعر فلم يؤولوا إلى ديوان مدون وكتاب مكتوب فألفوا ذلك...وقد كان عند النعمان ابن المنذر منه كتاب فيه أشعار الفحول وما مدح به هو وأهل بيته وصار عند بني مروان أو ما صار منه"¹¹ ؛

¹ سورة الزمر، الآية: 27-28.

² ابن كثير المجلد الخامس ص162

³ سورة فصلت، الآية: 01.

⁴ ابن كثير المجلد الخامس ص215

⁵ سورة الشورى، الآية: 07.

⁶ ابن كثير المجلد الخامس ص239

⁷ سورة الاحقاف، الآية: 12.

⁸ ابن كثير المجلد الخامس ص315

⁹ يقصد بها الجانب الديني والاجتماعي ، طالب الدكتوراه

¹⁰ وقد كان لبعض الشعراء وخاصة الفحول منهم راو او رواة، طالب الدكتوراه

¹¹ "...ابن سلام الجمحي ؛طبقات الشعراء، تحقيق محمود، شاكر دار المعارف بالقاهرة، وابن سلام الجمحي ،إعداد النخبة الجامعية لنشر التراث العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ،بيروت لبنان د- طباعة سنة 1669 ص22

أي من الكتابة فأثار النقوش¹ وما احتوته من رسم خطي والمواثيق والعهود² التي كتبت على ألواح عظام الكتف و الحجارة الرقيقة وغيرهما من الوسائل التي استعملت لغرض الكتابة، تقف حجبا تدفع كل صدود وإنكار في هذا المنحى، إلا أن مساحتها جاءت محصورة في نطاق ضيق لا يمكن التعامل معها كظاهرة ثقافية واجتماعية باستثناء الحضر من عرب الحيرة والغساسنة³ لتواصلهم مع الروم والفرس. فالتدوين⁴ بمفهومه الشمولي والعلمي ومايحيل إليه من تأليف وتصنيف وتاثيل منهج صناعة الكتابة جاء من دون ريب مع الإسلام الذي أخرج العرب من دائرة الظلام إلى أفق النور، فأصبحت الكتابة تحتل مساحات عريضة في المجتمع العربي الإسلامي، مما رشحها لأن تصبح ظاهرة ثقافية لم يعرفها العرب إلا مع الإسلام فنزول القرآن الكريم وما انطلى عليه من مضامين تحيل إليها فحوبكثير من السور والآيات الكريمة وخير ما يجسد ذلك نزول أول آية على النبي - محمد صلى الله عليه وسلم- "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3)"⁵؛ و قال عزّ وجلّ في سورة الرحمن "الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4)"⁶؛ وقال أيضا "ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ"⁷، وغير هذه الشواهد كثيرة مما صدح به القرآن الكريم فبالعودة إليها تترسب الفكرة التي طرحناها بسطا للنقاش، فكرة أدوات الكتابة والقراءة فجاءت هذه طفرة تؤسس لصنيع حضاري إسلامي التوجه إنساني البعد ولعله لا يغرب على نابيه أن القرآن الكريم جاء مما جاء من أجله قمة بلاغية وبيانية في تحد لقبائل عربية تميزت بضروب الكلام وأفانين القول، قال تعالى: "قُلْ لئن اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا

¹تعد النقوش من الاثار المكتوبة التي استقرا بعضها وخر بقي مذفونا في اعماق الرمال المامول يوما هو الوصول اليه وتبسيط الاضواء على ما بقي منه مستورا طالب الدكتوراه .

²ومما يتصل بكتابة العهود والمواثيق والاحلاف كتابة كتب الامان، الاغاني الجزء 11، ص: 120.

³الغساسنة: قبائل يمانية مهاجرة الى اطراف الشام استوطنوا بالبلقاء وما يليها من الاردن وحوران و غوطة ودمشق بطرس البستاني ادباء العرب في الجاهلية وصدراالإسلام،حياتهم اثارهم نقد اثارهم بدون طبعة 1979،دار مارون عبود،ص:

15

ولم تكن دولتهم بدولة خالصة، كان للغساسنة قسط من الحضارة لا ينبغي انكاره لتاثرهم بحضارة ناصر الدين الاسد

⁴جاء التدوين منذ العصر الجاهلي

⁵سورة العلق، الآيات: 1، 2، 3.

⁶سورة الرحمن، الآيات: 1، 2، 3، 4.

⁷سورة القلم، الآية: 1.

الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا"¹، كما قال: "قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُورٍ مِثْلِهِ مُفْتَرِيَاتٍ وَاذْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ"²، يقول ابن كثير في تفسيره؛ "ثم بين تعالى بإعجاز القرآن وأنه لا يستطيع أحد أن يأتي بمثله ولا بعشر سور مثله، ولا بسورة من مثله لأن كلام الرب تعالى لا يشبه كلام المخلوقين كما أن صفاته لا تشبه صفات المحدثات. وذاته لا يشبهها شيء تعالى وتقدس وتنزه لا إله إلا هو ولا رب سواه"³. قال تعالى " وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ"⁴.

فقد جاء القرآن الكريم وأعجز العرب المشركين ببلاغته وبيانه وتحداهم أن يصنعوا مثله ولو كذبا بل أفحهم؛ أي أعجزهم في أنفسهم وأخرسهم وأسكتهم .

وبتفتح العرب على الأعاجم وما ترتب عنه من تفشي ظاهرة اللحن التي أصابت بعض العرب يقول ابن خلدون؛ "فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك، الذي كان في أيدي الأمم والدول وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعربين من العجم والسمع أبو الملكات اللسانية ففسدت بما ألقى إليها مماغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السمع"⁵.

وهو ما حدا بعلماء العرب إلى الخوف الشديد على العربية وخوفهم كان أشد من وراء ذلك على فهم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف فلم يؤلوا جهدا في الانطلاق لتأسيس حركة علمية تعتمد على التجربة والتفعيد ، كان رائدها أبو الأسود الدؤلي بإيعاز من الخليفة علي- رضي الله عنه - وكرم وجهه - وتلاه الخليل بن أحمد الفراهيدي أيام الرشيد الذي اشتهر بكتابه ثم سيبويه فأبو على الفارسي والزجاج بمختصراتهم للمتعلمين⁶ "وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها فينغلق القرآن

¹سورة الإسراء، الآية:88.

²سورة هود، الآية: 13.

³ ابن كثير؛ تفسير القرآن الكريم ص 231

⁴سورة لقمان، الآية: 27.

⁵تاريخ ابن خلدون؛ ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر المسمى كتاب العبر وديوان المبتدا والخبر في أيام العرب والعجم والبربر الطبعة الثالثة 2006 دار الكتاب العلمية لبنان ص:634.

⁶ المرجع نفسه ص 634

والحديث على المفهوم فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه فاصطلحوا على تسميته إعرابا... وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم فقيدها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة"¹، هذا ما عرف اصطلاحا؛ بعلم النحو، أما التأليف اللغوي فقصب السبق يرجع فيه الفضل إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي بتأليفه؛ معجم العين، وهو يعد بحق دراسة نوعية للغة العربية في مستواها الصوتي فقد تجاوز بإنجازه هذا علماء عصره بكثير من مساحات الزمن، وهو مستوى لم يصله حتى علماء الغرب إلا حديثا، "كان سابق الحلبة في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي ألف فيها كتاب العين فحصر فيه مركبات حروف المعجم كلها، من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي، وهو غاية ما ينتهي إليه التركيب في اللسان العرب"²، وسار على نهجه الجوهري في مؤلفه الموسوم بـ "الصاح"، إلا أن مبتدأه كان حرف الهزمة، "وألف الجوهري من المشاركة، كتاب الصاح، على الترتيب المتعارف لحروف المعجم، فجعل البداية منها بالهزمة وجعل الترجمة بالحروف على الحرف الأخير من الكلمة، لاضطرار الناس في الأكثر إلى أواخر الكلم، فيجعل ذلك بابا، ثم يأتي بالحروف أول الكلمة، على ترتيب حروف المعجم أيضا، ويترجم عليها بالفصول إلى آخرها وحصر اللغة اقتداء بحصر الخليل"³ وهو السبيل نفسه الذي سلكه ابن سيده الأندلسي في "المحكم" مع شيء من الإضافة في إثارة الدرس الاشتقاقي والصرفي: "ثم ألف فيها من الأندلسيين ابن سيده من أهل دانية، في دولة علي بن مجاهد، كتاب المحكم على ذلك المنحى من الاستيعاب، وعلى نحو ترتيب كتاب العين وزاد فيه التعرض لاشتقاقات الكلم وتصاريفها، فجاء من أحسن الدواوين، ولخصه محمد بن أبي الحسين صاحب المستنصر من ملوك الدولة الحفصية بتونس، وقلب ترتيبه إلى ترتيب كتاب الصاح في اعتبار أواخر الكلم وبناء التراجم عليها فكانا توأمي رحم وسلي أبيوة"⁴.

¹ ابن خلدون؛ المقدمة، ص: 634.

² المرجع نفسه، ص: 636.

³ المرجع نفسه، ص: 636.

⁴ المرجع نفسه، ص: 637.

ثم يتوالى التأليف المعجمي مع كراع في "المنجد" وابن دريد في "الجمهرة" وابن الأنباري في: "الزاهر" والزمخشري في "البلاغة" وراح العرب بعد ذلك يخوضون بحثاً في فقه اللغة، فظهر للثعالبي: "فقه اللغة" و"أسرار العربية"¹ وبدرجة أقل عن سابقه صدر للسكيت، "الألفاظ" و"ثعلبة" "الفصيح" وفي علم البيان (علم البلاغة، علم البيان، علم البديع) كان غاية التأليف عند السكاكي في؛ "المفتاح" ويستظهر بعده كتب تدور في فلكه وتنهل من فيض علمه "كالمصباح" لابن مالك و"الإيضاح" لجلال الدين القزويني، "والترخيص".

فعدت بحق هذه المؤلفات، اللبنة الأولى التي بنى عليها التأليف اللغوي أساساته فسر هذه الحركية التأليفية كان بدفع من الرغبة في محاولة مقاربة الإعجاز القرآني واستيفاء معانية ومراميه في مستوييها؛ اللفظي والدلالي: "واعلم أن ثمرة هذا الفن إنما هي في فهم الإعجاز من القرآن لأن إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة و"ومفهومة" وهي أعلى مراتب الكمال"².

إذن فهذا السيل المتدفق في التأليف في اللغة العربية وعلومها، كان بدافع ديني - كما أسلفت - بغية قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة ثم لتذهن توجهاته الإلهية أو مقاربتها على الأصح، لأن الله - عز وجل - تفرد بتأويل³ القرآن الكريم، قال تعالى: "هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخْرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ"⁴، وفي السياق المتقدم ينضاف السعي إلى المنهج نفسه مع الحديث النبوي الشريف على المستويين البنائي والدلالي .

فكان هذا إيذاناً بحركية تأليفية مست اللغة العربية في مستوياتها المختلفة؛ الصوتية، وما تحيل إليه من توصيف علمي للحرف العربي والوقوف عند مواطن الشدة

¹ ابو منصور الثعالبي؛ فقه اللغة وسر العربية؛ تحقيق مصطفى السقاو وآخرون طبعة مصر سنة 1954

² ابن خلدون المقدمة، ص: 341.

³ ينظر عبد القاهر الجرجاني؛ كتاب أسرار البلاغة؛ تعليق؛ محمود محمد ساكر؛ مطبعة المدني بجدة السعودية، طبعة 1 1991، ص 393

بيروت؛ طبعة 2005، ص: 77.

⁴ سورة آل عمران، الآية: 7.

مدخل

والرخاوة والجهر والهمس وغيرها وكيفيات تنقلها عبر الموجات الصوتية أثناء عملية التواصل الإنساني؛ فالمستوى النحوي الذي يعني بتركيب بنائية النص في ظل معيارية خاصة تعمل على تآلف الأجزاء بعضها ببعض لتبدو في شكلها المنسجم المنسق.

أما المستوى الصرفي فميدانه البحث في الجذور الأولى التي تكون مصدرا للعملية الاشتقاقية، والفائدة التي تستقى من هذا المستوى اللغوي؛ أي المستوى الصرفي؛ هي إثراء اللغة بنفس متجدد يديم حياتها ويعينها للتكيف مع الوضعيات اللغوية المتجددة، أما المستوى المعجمي فالاهتمام يكون؛ في إيجادوشائج الاتصال بين الرمز وما يوحي إليه في العملية اللغوية، من انزياح المعنى بأيقونات عرفية أو وضعية أو دلالات تخيلية ترميمية وما يفسح المجال لتموقع المعنى الأساس والعرضي والأسلوبي.

كان هذا المسعى لأجل تأطير اللغة العربية، فهي بمثابة المقدس فصونها هو في حد ذاته صون لغة القرآن الكريم، وهي اللغة التي يبعث عليها أهل الجنة فهذا الإجلال وهذه الهالة التي سيجت بها العربية درءا لها من كل شائبة حفاظا على هذا الموروث اللغوي؛ فمن سلبقتها التداولية التي يطبع أديمها صفاء مشاربها إلى علميتها وما حظيت به من كبير اهتمام ما هو في المحصلة إلا جهد يصب في حماية اللسان العربي وتداوليته خالصا من كل شائبة.

إذن فما هي اللغة؟ وما مراحل نموها؟ وما نظرياتها؟

وما كيفيات التعاطي معها؟ ولعل المنطلق يكون من ماهيتها؟

اللغة مفهوما:

تعد اللغة إحدى أهم وسائل الاتصال والتخاطب فيما بين البشر، فهي أداة التفاهم فيما بينهم، إن الطفل يتفاعل أيما تفاعل مع اللغة التي تنتهي إلى مسامعه قبل نضج مهارة التواصل فإنك تجد الرضيع يتواصل مع أمه بإخراج مجموعة من الأصوات المنبعثة من حنجرتة في شكل دبدبات نغماتية ليفصح بها عن حاجياته برغم عجزه عن

توصيل ذلك لغة لما يستوي بعد عنده؛ "قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما"¹

وما يستقى من هذا التعريف، هو أن اللغة قدرة ذهنية لمجموعة من المكونات تخصب وتتطور في ذهن مستعملها مما يؤهله للتعاطي معها شفويا أو خطيا.

"بأنها النظام الذي يمكن بواسطته تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والذي به يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص."² بمعنى أن اللغة نسق تتألف أجزاءه فيما بينها في انتظام للدلالة على تصور ما، فتكاملية النظام النسقي والدلالي سمات ترسم حدود اللغة في مستويها؛ المنطوق والمكتوب عند المتعاطين معها.

إن مراحل نمو اللغة وتطورها لدى الطفل يساعد المحيطين به على تفهم رغباته وحثهم على التواصل معهم إن اللغة عند الطفل من الأمارات التي تكون دليلا ومتكأ في الوقت نفسه في تقويم نموه العقلي وتطوره لما له من صلة وثيقة بمختلف مستويات النمو بالإضافة إلى قدراته اللغوية فإن ملكة التعبير عنده تخضع للتطور و النمو العام لشخصيته وتخضع في الوقت نفسه لمؤثرات البيئة التي يعيش فيها .

"ففي مطلع مرحلة الميلاد كان يخرج أصواتا مبهمة بنغمات معينة يحقق من وراء إخراجها غاياته وأهدافه"³. إن تطور اللغة عند الطفل عبر مراحل حياته يظهر من تعدد مجالات التطور والنمو، ولا يمكن أن ينضج نمو الإدراكي ويتأخر النمو العقلي عنده الذي يربط كثيرا بتطور النمو الحركي والحسي معا، لدفعه إلى التعبير عن حاجاته اليومية التي تتناسب ومراحل حياته.

¹ انظر روي سي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة داود حلمي أحمد سيد، جامعة الكويت دون طبعة 1989، ص: 15 وما بعدها.

² عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، الجزء الأول، ط4، القاهرة، دار المعارف، د/ت، ص: 15

³ احمد العزيز، أحمد ابو اسعد، ادب النوايسة، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام من جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى 2009، ص: 5.

نظريات نشأة اللغة:

إن الحديث عن هموم اللغة ونشأتها يقتضى إطلالة بارقة على أدبيات نشأة اللغة بغية الوقوف بعدها عند نظرية ابن خلدون الاجتماعية لما لها من صلة بجهتها الاجتماعية والإنسانية، إن النظرية الأقدم في السياق هذا جاءت بروية مفادها؛ أن اللغة وحي وتوقيف وإلهام وكانت مرجعية هذه النظرية دينية، بحيث أن الله - عز وجل- ألهم النبي آدم - عليه السلام - لوضع الأسماء للدلالة عليها وحجة أصحاب هذا المذهب في النص النقلى في قوله تعالى: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ"¹ بقول ابن فارس: "فكان ابن عباس يقول: علمه الأسماء كلها وهي هذه الأسماء التي يتعارفها الناس من دابة وأرض وغيرها"².

إن فاللغة في هذا الاستنتاج وقف من الله - عز وجل- على النبي آدم - عليه السلام- ومن ورائه البشرية قاطبة، فلا حول ولا قوة للإنسان أمام نشأة اللغة في هذا الضرب من النظريات.

نظرية المواضعة أو الاصطلاح :

يقول ابن جنى³: "إن أصل اللغة لا بد فيها من المواضعة وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدا فيحتاجون عن الابانة عن الأشياء فيضعوا لكل منها سمة ولفظا يدل عليه "

¹سورة البقرة، الآية: 31.

² د.أحمد العزيز الغضروف وآخرون النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام من جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى 2009، ص: 6..

ابن جنى، هو ابو الفتح، هو عثمان بن جنى النحوي اللغوي الموصلى، قال سبط بن الجوزي في " مرآة الزمان " كان ابوه عبدا روميا مملوكا لسليمان بن فهد بن احمد الازدي اموصلى، واخذ العلم عن جماعة منهم، ابو علي الفارسي، وقرا عليه النحو عصد الدولة وكان يعظمه، وكان ثقة صدوقا... وقال السيوطي: مولده ثلاثين وثلاثمائة، وهو من احزم الناس بالنحو والتصريف، من مؤلفاته: سر الصناعة، الخصائص، وهو كتاب في اصول النحو المحسنين في توجيه كتاب سر الصناعة تكلم فيه عن حروف الهجاء لا غير.

القراءات الشاذة، و المنصف: شرح مشكلات الحماسة وغيرها في الشعر والنثر مات سنة احدى وتسعين ومائتين وبلغ 90 سنة عبد القادر البغدادي، تحقيق محمود محمد العمودي، تراجم العلماء والشعراء في الحاشية، بانة سعاد، الطبعة الاولى، القاهرة، دار الاقلام 2012، ص، ص : 34-35.

³ ابن الجنى، الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جنى، دار الكتاب العربي، ج 1، بدون طبعة، ص: 44.

فابن جني في هذا التنصيص اللغة عنده اصطلاح واتفق وتواضع حتى كأنني به يدحض نظرية الوحي والإلهام وهو ما فتح الباب واسعا أمام ناقديه بأن هذا الطرح خلو من البرهان العقلي أو النقلى أو حتى التاريخى، فهو يسبح عكس التيار الذى يؤطر قيام النظم الاجتماعية التى تعاف الارتجالية والاعتباطية.

نظرية المحاكاة:1

فحوى هذه النظرية؛ إن الأصوات الصادرة عن الإنسان إنما هي في جوهرها تقليد لتلك الأصوات الطبيعية، لقد نقض اللغوي ابن جني هذا التصور بقوله: "وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعة كدوي الريح، وحنين الرعد، وخرير الماء..، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد"².

إن النقد الذى يوجه إلى هذه النظرية فإذا كانت اللغة البشرية كلها محاكاة فما المحل الإعرابى للغة التى لا صلة لها من بعيد أو من قريب بمحاكاة الطبيعة ؟ !

نظرية التنفيس:

وتسعى كذلك للتعبير عن الجانب الوجدانى لمتكلم اللغة ففيها استعان الإنسان بالأصوات بعضها للإبانة عن أحاسيسه ألما أو سرورا أو نفورا إلى غير ذلك من مختلف الأحاسيس فى الشأن هذا، فاللغة هنا تحرك الجانب الذاتى فى نشأة اللغة، من بيان الإفصاح عما يدور بخلد الإنسان من مختلف الأحاسيس ومنه تغدو فى السياق هذا نمطا من أنماط التواصل البشرى فتتخذ الأصوات سبل اتصالها.

ففى هذه النظرية نجد إضافة البعد الذاتى اللغوى فنظرية ما يعرف اصطلاحا بالتنفيس أو التعبير إنما هي فى كنهها إفصاح عن المشاعر للذات الإنسانية وعالمها الخاص بها³.

¹ ابن خلدون المقدمة الطبعة السابعة 1989 دار القلم بيروت . تاريخ ابن خلدون المسمى كتاب العبر و ديوان المبتدا والخبر فى أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوى السلطان الاكبر، المجلد الأول المقدمة الطبعة الثالثة دار الكتب العلمية 2006، ص: 642.

²ابن الجني، الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، دار الكتاب العربى، ج 1، بدون طبعة، ص، ص: 46 – 47.

³ ينظر المرجع نفسه، ص: 07.

النظرية الاجتماعية عند ابن خلدون :

" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله ، وأساليبهم في مخاطبتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد كل لحظة و من كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"¹.

نجد أن ابن خلدون في تنصيصه يشير إلى أن الحاضنة الاجتماعية العربية هي المرجعية في اكتساب ملكة اللغة العربية ، فمن دون هذه المرجعية لا يمكن تعلم و اكتساب اللغة العربية. تبقى النظرية الاجتماعية عند ابن خلدون تقدم النموذج الاجتماعي في تعلم و اكتساب اللسان العربي.

ففي المحصلة نرى أن اللغة تركيب وتكامل وتعالق بين هذه النظريات المتقدمة، فلا اللغة إلهام وحسب أولاً هي تواضع واصطلاح وكفى ! ولا هي محاكاة بعينها ولا هي كذلك تنفيس بمعزل عما تقدم من نظريات؛ فاللغة هي هذا الكل المتكامل بضم هذه النظريات إلى بعضها يتشكل لدينا تصور شمولي عن نشأة اللغة لتصبح اللغة بعد هذا أداة طيعة توظف في التواصل فيما بين المجتمعات، هذا من جهة ووسيلة للوقوف عند درجات النماء العقلي والمعرفي والوجداني هذا من جهة ثانية كما أنها أداة للإبانة عن دواخل الذات في التواصل مع الغير من جهة أخرى.

إن اللغة عند تعلمها تستدعي مقومات شتى منها؛ الفسيولوجي والعقلي والإطار الاجتماعي يكون معيناً خصباً لتهيئة شرائط التعلم. إن التذهن اللغوي ومنهجيات اكتساب اللغة لعملية من الأهمية بمكان عند القائمين على هذه العملية لما تحيل إليه من الوقوف عند حدود وكيفيات التعامل مع المتعاطين معها في هذا الحقل.

فما حال اللسان العربي اليوم في الأمصار العربية؟ لا أزعم شخصياً أن عربيتنا بخير فالازدواجية اللغوية، أو قل التعددية تصارع العربية في عقر دارها في أي مجتمع عربي، ولا أقف على استثناء في ذلك فالإنكليزية أو الفرنسية أو هما معا بمثابة السرطان الذي يمزج كيان هذه اللغة خاصة في ظل الاستيلاء الثقافي والإحساس بالانهازية أمام كل وافد لجهة الغرب، هذا لا يستقى منه أنني أحارب الألسنة الأجنبية بل تعلمها أصبح يفرضه واقع الحياة اليومي، فهي لغات العلم والتكنولوجيا من نوافذها نطل على عالم أصبح في حدود القرية، بل المقصود من ذلك، هو الحفاظ على عودها سالماً مستقيماً بعدها يوجه التفكير إلى التسليح بلغات العالم، ومنه الحفاظ على الهوية الثقافية واللغوية للقوم، يضاف إلى ما تقدم من عامل اللسان الدارج الذي أصبح ظاهرة تفرض سطوتها في المجتمعات العربية، فكل وطن عربي إلا وله لهجة، بل لهجات وهو ما يكرس في واقع الأمر إقليمية أو جهوية تخترق حجاب النسيج اللغوي. إن الطفل عندما يتوجه إلى المدرسة يجد نفسه أمام تعددية لغوية إلى جانب لغة الأم التي اكتسبها من أبيه، قال - صلى الله عليه وسلم- "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه"¹، فيبقى الصراع قائماً في ذاته وتبقى هذه اللغة في صراع وجداني وفكري أمام طفل لا حول ولا قوة له في هذا السن أمام هذا التجاذب والحمام اللساني بل يتعدى سلطان الدارج حدود الطفل إلى أشباه المثقفين الذين لما يتخلصوا بعد من عبودية اللسان الدارج فتراهم يزوجون كلامهم بكثير من مفردات هذا اللسان العامي.

فالحديث في هذا الشأن، يسوقنا حتماً إلى المنظومة الإعلامية بمختلف أشكالها، المرئية والمسموعة وحتى الخطية والالكترونية منها، فلا سبيل فيها سوى السعي إلى هدف تحقيق السبق الصحفي للوصول إلى مصادر الخبر على حساب لغة أصبحت لا تحترم فيها معياريتها ولا سلامة نسيجها ولا حتى أدنى جمالياتها، فأصبح التعاطي فيها من هذه الجهة تميزه السلبية، علماً وأنها تتعامل مع شرائح عريضة تنتقل في المجتمع فعدواها تطال حتماً المتعاطين معها في هذا الحقل وإذا ما أضفنا عامل المقرئية إلى ما

¹ أحمد الوردلي، قضية اللفظ والمعنى ونظرية الشعر عند العرب من الأصل إلى ... 07 هـ / 513 هـ، مجلد 1، ص 55، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 2007، ابن خلدون، المقدمة، ص، ص: 134 - 135.

مدخل

تقدم وما انحدرت إليه من مستويات رهيبة القراءة التي أصبحت تبعث على كثير القلق؛ لأن واقع الحال يكرس في مجمله أمية مقنعة تتجه بالمجتمع إلى دهاليز الظلام وإلى الانحدار السحيق.

فم السبيل إلى ردم هذه الهوة السحيقة التي تقف عائقاً أمام الانتشار الطبيعي للعربية والتعامل السليم معها؟ يملكني إحساس يدور بخلي يفرض علي نفسه بكل ثقل لرسم إجابة تتحدد في دور المؤسسة التعليمية التي تقف مرفوعة الهامة منتصبه القائمة شامخة شموخ العظماء فهي تعاكس في مسراها هذا الواقع الراهن المتردي، فهي تعد منارة تبدد غشاوة هذا الفقر والتمزق اللغويين.

إذن فما دور المؤسسة التعليمية التنويري في ظل كل هذا التلاطم اللهجي واللغظ اللغوي الذي يعاكس تيارها الطبيعي؟ وما دور تعليمية اللغة العربية في ترسيخ اللسان العربي؟.

ارتأينا ذلك مدخلا نلج به عوالم تعليمية اللغة العربية في جانبيها؛ المعياري والممارساتي.

ولعل المبتدأ يكون من مكون التدريس وما له من تقاطعات بينه وبين التعليم في فضاء مكونات تعليمية اللغة العربية .

الفصل الأول

علم التدريس

ومجالاته

الفصل الأول

علم التدريس ومجالاته

يبدو أن علم التدريس كمنشأة بزغ نوره مع فجر الإنسانية الأول، بدأ مع نبينا آدم -عليه السلام- كما جاء في القرآن الكريم: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ"¹.

يقول ابن كثير في تفسير الآية القرآنية الكريمة... علمه أسماء ولده إنسانا إنسانا...²، وقال الضحاك عن ابن عباس: علم آدم الأسماء كلها... الصحيح أنه علمه أسماء الأشياء كلها ذواتها وصفاتها وأفعالها³.

حبا لله - عز وجل- نبيه آدم - عليه السلام- بتعليم الأسماء كلها، فهو شرف العلم الذي لا تعلمه الملائكة و إجلالا لهذا العلم أمرهم الله تعالى بالسجود للنبي آدم - عليه السلام- إكبارا لحظوة العلم التي حظي بها، من دونهم فمن هنا ظهر أن الوحي الإلهي بين أن آدم - عليه السلام - أول من حاز شرف العلم الذي انتقل منه إلى أبناء البشرية في أرجاء المعمورة على مختلف ألوانهم ومشاربهم، وتوالى نزول علم الوحي اتباعا من الله - عز وجل- على أنبيائه ورسله لتوجيه الإنسانية الوجهة السليمة؛ وجهة النجاح والفلاح وإبعادهم عن طريق الزيغ والهوى والضلال.

و رغم ما أصاب بعض الرسائل السماوية من التبديل والتحريف قال تعالى: "يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِ وَنَسُوا حَظًّا مِمَّا ذُكِّرُوا بِهِ وَلَا تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَى خَائِنَةٍ مِنْهُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ"⁴، يقول ابن كثير في تفسيره: "أي فسدت أفهامهم وساء تصرفهم في آيات الله وتأولوا كتابه على غير ما

¹سورة البقرة، الآية: 31- 32.

²ابن كثير، تفسير القرآن العظيم ، المجلد الثاني ضبط ومراجعة،مكتبة الدراسات و البحوث العربية الاسلامية، باشراف الشيخ محمد رمضان، دار مكتبة الهلال بيروت لبنان، الطبعة الاولى1990، ص، ص : 455-457

³المرجع نفسه، ص، ص: 108 - 111.

⁴سورة المائدة، الآية: 13.

أنزله وحملوه على غير مراده وقالوا عليه ما لم يقل عيادا بالله من ذلك¹ فإن العناية الإلهية قد أنقذت البشرية من هذا الزيغ الذي أوقعت فيه نفسها بأن ختم الله - عز وجل - هذه الرسائل السماوية برسالة القرآن الكريم الذي شملته هذه العناية الإلهية بالنزول والحفظ دون أن يطاله أي تحريف قال الله عز وجل: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ"²، يقول ابن كثير؛ "ثم قرر تعالى إنه هو الذي أنزل عليه الذكر وهو القرآن وهو الحافظ له من التغيير والتبديل، ومنهم من أعاد الظمير في قوله تعالى "له لحافظون" على النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - "والله يعصمك من الناس" والمعنى الأول أولى وهو ظاهر السياق"³، وقال تعالى "بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَّجِيدٌ (21) فِي لَوْحٍ مَّحْفُوظٍ"⁴، يقول ابن كثير "في جبهة إسرافيل قال بن أبي حاتم حدثنا أبو صالح ثنا معاوية بن صالح أن أبا الأعبسي هو عبد الرحمن بن سلمان قال: ما من شيء قضى الله القرآن فما قبله وما بعده إلا وهو في اللوح المحفوظ واللوحة المحفوظ بين عيني إسرافيل لا يؤذن له بالنظر فيه وقال الحسن البصري إن هذا القرآن المجيد عند الله في لوح محفوظ ينزل منه ما يشاء على من يشاء من خلقه... قال مقاتل: اللوح المحفوظ عن يمين العرش، وقال الطبراني حدثنا محمد بن عثمان بن أبي شيبة... عن ابن عباس أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال؛ "إن الله تعالى خلق لوحا محفوظا من ذرة بيضاء صفحاتها من ياقوتة حمراء، قلمه نور، وكتابه نور لله في كل يوم ستون و ثلاثمائة لحظة، يخلق ويرزق ويميت ويحيي ويعز ويذل ويفعل ما يشاء"⁵ ليقوم النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - بقيادة الإنسانية كلها ويأخذ بيدها إلى بر الصراط المستقيم، فكان بحق أول معلم عرفته البشرية حتى باعتراف أعداء الإسلام أنفسهم، والحق ما شهدت به الأعداء!.

وقد لاحت مع بزوغ فجر الإسلام تباشير العهد الجديد الذي أخرج المجتمع العربي من عهد الوثنية المادية التي تركز الانغلاق والتحجر الفكري اللذين لا يبرحان

¹ ابن كثير تفسير القرآن العظيم، المجلد الثاني، ص، 267

²سورة الحجر، الآية: 09.

³ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ص395

⁴سورة البروج، الآيتان: 21 - 22.

⁵ ابن كثير تفسير القرآن العظيم المجلد السادس ص397

حدود الولاء للقبيلة وما تحيل إليه في عرف الجاهليين من تشطي النسيج الاجتماعي والانتصار لسلطان القبيلة مع استثناء الشعراء الصعاليك.

يقول الشاعر دريد بن الصمة:

وَمَا أَنَا إِلَّا مِنْ غَزِيَّةٍ إِنْ غَوَتْ غَوَيْتُ وَإِنْ تَرَشُدُ غَزِيَّةٌ أَرَشُدُ¹

ويقول عمرو بن كلثوم :

أَلَا لَا يُجْهَلُنَ أَحَدٌ عَلَيْنَا فَجْهَلٌ فَوْقَ جَهْلِ الْجَاهِلِينَا²

الجاهلين :الجهل،السفه.أراد من يسفه علينا إنجازه،استعمل لفظة الجهل لتجانس اللفظ وهو ما يسمى في البيان ب"المشاكله" وهذا البيت ختام المعلقة في شرح التبريزي.³

فجاء الإسلام و قضى على العصبية القبلية بين العرب لينشر النور الإلهي، يقول تعالى:"اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ"⁴، قال ابن كثير "قال؛ هو المؤمن الذي جعل الله الإيمان والقرآن في صدره فضرب الله مثله فبدأ بنور نفسه ثم ذكر نور المؤمن فجعل

¹الأصمعيات، ص، ص؛ 24،28 ، د. عفيف عبد الرحمان، الشعر الجاهلي،ص؛46. غزية الطائية وغزية الهوازنية ديار غزية هي قبيلة كثيرة العدد في طيء تم ذكرها في الكتب من قبل كبار أهل النسب وأقدمهم - غزية هي بطن من هواز. غزية : قومه و عشيرته،وقوله "هل أنا" استفهام إنكاري يفيد التأكيد.أبو زيد القرشي،جمهرة أشعار العرب، ص، 274.

²ديوان عمرو بن كلثوم، دار صابر، بيروت 2004، ص؛ 62. عمرو بن كلثوم ابن مالك بن عتاب بن سعد بن زهير بن جشم لبن بكر بن حبيب بن عمر بن غنم بن ثعلب بن وائل قال ابو عبيد البكري و عمرو بن كلثوم التغلبي شاعر فارس جاهلي، وهو أحد فتاك العرب وهو الذي قتل بعمر بن هند ملك الحيرة وأمه أسماء بنت مهلهل ومات وهو ابن مائة وخمسين سنة.

عبد القادر البغدادي، تراجم العلماء والشعراء، ص: 87. تأليف عبد القادر البغدادي تحقيق محمود محمد العمودي تراجم العلماء والشعراء في الحاشية باننت سعاد طبعة 1 القاهرة، دار الأفاق العربية 2012.ديوان عمرو بن كلثوم، دار صابر بيروت، دون طبعة- سنة 2004 ص، 62.

³ أبو زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي،جمهرة أشعار العرب،شرحه وضبطه وقدم له الأستاذ فاعور، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الثالثة سنة 2003 ص، 294.

⁴ سورة النور، الآية: 35.

الإيمان والقرآن في صدره وهكذا رواه سعيد بن جبير وقيس بن سعد، قال الضحاك وقال السدي في قوله "فبنوره أضاءت السماوات والأرض"¹

جاء الإسلام فنقل المجتمع العربي من البداوة إلى التحضر و نقل العالم من الحروب إلى السلم ومن الظلمات إلى النور و من الجهل إلى العلم، فانتشر العلم و كثر المعلمون في ظل هذه الحضارة الجديدة و كثرت المدارس و قد ألف النعيمي كتابا بعنوان "الدارس في تاريخ المدارس"² فأحصى أكبر عدد منها في بلاد المشرق الإسلامي ليبين مدى انتشار العلم و العلماء.

إن أول آية أنزلت على النبي محمد - صلى الله عليه وسلم- تحت على العلم والمعرفة: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1)"³، قال ابن كثير؛ "فجأه الوحي وهو في غار حراء فجاءه الملك فيه فقال اقرأ، قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم- فقلت ما أنا بقارئ... فقال اقرأ باسم ربك الذي خلق... فأول شيء نزل من القرآن هذه الآيات الكريمة المباركات وهن أول رحمة رحم الله بها العباد وأول نعمة أنعم الله بها عليهم"⁴ تبدد حجب الجهل ويسلط الضوء على مساحات الظلام فتغدو إشعاعا حضاريا يؤسس لفعل حضاري يقدم صنيعا يجلب كثير الوقار والإكبار؛ لأنه يشيد صرح الإنسانية جمعاء التي تتخطى كل إكراهات العرق واللون وما يمت بصلة إلى أسباب التشتت فكان محمد - صلى الله عليه وسلم- مربي هذه الأمة و معلم الحضارة العربية الإسلامية بل كان معلم العرب و العجم على السواء. و كان برنامجه في كل ذلك القرآن الكريم و هديه من السنة و الحديث الشريف فالتعليمية من هاهنا انطلقت موجهة هادية مرشدة الإنسانية جمعاء. ولهذه التعليمية مكونات منها؛

المدرسة؛

لغة: والمدارس والمدرس: الموضع الذي يدرس فيه، والمدرس: الكتاب: وقول لبيد:

¹ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، المجلد الرابع، ص255 وقد وسع الإسلام من أفق فكر المجتمع العربي.
² انظر عبد القادر بن محمد النعيمي الدارس في تاريخ المدارس أعد فهارسه ابراهيم شمس الدين دار الكتاب العلمية،بيروت، الطبعة الأولى 1990 جزءان
³سورة العلق، الآية: 1.
⁴ ابن كثير تفسير القرآن العظيم، المجلد السادس، ص،ص؛451،452.

قَوْمٌ إِلَّا يَدْخُلُ الْمَدَارِسَ فِي الرَّحْمَةِ، إِلَّا بَرَاءَةً وَاعْتِدَارًا

والمدارس: الذي قرأ الكتب ودرسها، وقيل: المدارس الذي فارق الذنوب وتلخ بها من الدرس وهو الجرب¹.

المدراس: البيت الذي يدرس فيه القرآن.

مما سبق نقف على أن التعريف اللغوي للمدرسة؛ هو مكان تعاطي العلوم بشتى أنواعها؛ دينية كانت أو دنيوية.

تعريف المدرسة اصطلاحاً:

لفظ (schole) يرجع أصله إلى اللفظ اليوناني Ecole ويعني وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع رفقاتهم أو لتثقيف الذهن، وتطور اللفظ بعد ذلك للإشارة إلى التكوين الذي يعطى في شكل جماعي مؤسسي أو إلى المكان الذي يتم فيه التعليم أو اتباع أستاذ معين².

ويفيد اللفظ حالياً المؤسسة الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التربية الحسية والفكرية والأخلاقية للأطفال والمراهقين في شكل يطابق متطلبات المكان والزمان... وقد ظهر مفهوم المدرسة إثر الانتقال من التربية التي تتكفل بها الأسرة إلى تربية عمومية، وذلك في المرحلة الهيلينية، ونفقد المدرسة اليوم الخدمات العمومية الأساسية التي تتكفل بتدبير وتنظيم التكوين الأساسي للأفراد (loeng M 1974)³.

¹الجمحي، محمد بن سلام، طبقات فحول الشعراء، تحقيق وشرح: محمود محمد شاكر، شركة القدس للنشر و التوزيع، القاهرة، طبعة 1974، المجلد 1، ص: 7.

ومعنى اعدى على الشيء قواه واعانه عليه، انظر المصدر السابق، م 1، ص: 7، هامش 1، وارجع الى لسان العرب .

²محمد عليوش، التربية والتعليم من اجل التنمية، منشورات علوم التربية، العدد 10، الطبعة الاولى 2007، ص: 116.

³محمد أد جيس، مجلة فضاءات تربوية، التربية والتعليم والمجتمع والمدرسة اية علاقة؟ مجلة فضاءات تربوية، العدد الثالث، مارس 1997 ص: 37

يعدو اللفظ العربي من حيث اشتقاقه إلى أصل عبري حسب المؤرخين، إذا استعمل في التوراة " بمعنى معهد تدرس فيه التوراة" مدرس، "مدارس" ومعناها بحث نص وشرحه.. ويعرف ابن منظور المدارس: البيت الذي يدرس فيه القرآن وكما، أطلق اللفظ على مدارس اليهود، وعلى المدرسة في العهد العثماني وعلى المنشأة الخاصة بالتعليم الديني وتحفيظ القرآن، (الولي طه 1989).¹

في التراث العربي الإسلامي، بدأت النواة الأولى للمدرسة، منذ عهد الرسول - صلى الله عليه وسلم - حين كانت دار الأرقم الصحابي، معقل لقاء المسلمين لتدارس القرآن، كما أن مسجد "قباء" والمسجد النبوي بالمدينة المنورة كانا مكانين لنشر العلم والدين الإسلامي.

واتخذت الجوامع والمساجد مكانا للتعليم في كافة البلاد الإسلامية، وأنشئت إلى جانبها خزانات الكتب وبيوت الحكمة ودور العلم مثل "بيت الحكمة" الذي أنشأه هارون الرشيد (185 هـ) ودار الحكمة بالقاهرة (395 هـ) ودار العلم بالموصل (333 هـ).

وبعد هذه المرحلة بدأت تظهر فكرة المدرسة بمعناها الإصطلاحي، أي كمؤسسة تحتضنها الدولة لنشر مذهب أهل السنة مثل المدرسة البهيقية في نيسابور والمدرسة النظامية ببغداد (457 هـ) والمدرسة المستنصرية ببغداد (630 هـ).²

يمكن تصنيف المدرسة وفق عدة أنماط من التصنيفات:

1. حسب مرحلة التعليم الرسمي الخاصة بها وتكون، رياضاً للأطفال ابتدائية ثانوية ثم جامعية.
2. حسب الطبيعة التربوية لمناهجها، وتكون تعليمية أكاديمية كالمدارس والجامعات وسلوكية علاجية لمراكز التصحيح والتوجيه السلوكي، ومهنية عملية كالمعاهد والكليات الفنية الصناعية والزراعية، والعلوم الصحية والتجارية والعسكرية ...

¹ حمدان مز 1985، 12.

² حمودي خالد، خالد خليل، 1978، تروال، عبد الله 1989.

ثم مراكز أو مدارس الهوايات الفردية شبة المفتوحة في أنواع منتسبها وجداولها وأنشطتها اليومية.

3. حسب دور المتعلمين في إدارة وتنفيذ عمليات التربية وتكون مدارس عادية تقليدية يقوم الإداريون والمعلمون والعاملون المساعدون بإدارة وتشغيل وعملياتهم التربوية.

4. حسب درجة انتمائها الوطني: عدة أنواع أهمها: المدارس الوطنية أو المحلية في أهدافها ومناهجها ومعلميها وإدارييها وتلاميذها ورسالتها التربوية بوجه عام تم مدارس أجنبية غربية في طبيعتها وأهدافها من حاجات الأهل والوطن كما يحدث مع المدارس التبشيرية...¹

ومنه نستخلص، أن المدرسة أقسام يعود ذلك بصلة لغرض نشأتها، فهو التخصص الذي يحدد طبيعة هذا النشاط ووظيفة هذه المدرسة، فمدرسة رياض الأطفال والابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية، فهي تبين عن مرحلة التعليم الرسمي، ذي الإستراتيجية عميقة التصور ثاقبة الرؤى، فهذه المحطات المدرسية تراعي كمنطلق أساسي عامل العمر، يضاف إلى ما تقدم المعاهد والكليات المتخصصة من: زراعية، صحية، عسكرية... إلى غيرها من الضوابط التي تحتكم إليها كمنشأ إلى جانب هذا نجد المدرسة التقليدية المنضوية، تحت دائرتها من لم تتح له فرص التدريس الرسمي كاستدراك لما فاتته من حظوة التعليم الرسمي، هذا التعليم التقليدي الذي يعتمد وسائل بيداغوجية بدائية عادة ما نجده في الكتابات التي تعلم القرآن وما يحيط بها من فقه وتفسير ولغة... وعلى ذكر التعليم التقليدي نجد أن هناك تعليماً متطوراً يأخذ بأسباب التكنولوجيا الحديثة كوسائط تعليمية، دون إغفال المدرسة ذات البعد الوطني بكل حيثياته التي ترسخ مقومات الهوية الوطنية، وهناك مدرسة تنتصب قائمة أمام هذه المدرسة أي المدرسة الوطنية وهو ما نعني به المدرسة الأجنبية والتي عادة ما تنشأ لصالح تدريس الجالية الأجنبية التي تقيم بوطن غير وطنها الأصلي، ومن حيث الزمن فهناك المدارس

¹ حمدان م، ز (12) 1985.

المستمرة التي لا تخضع لظرف من الظروف المعينة مقابل تلك المدارس التي تكون مؤقتة تنتهي وظيفتها بانتهاء هذا الوقت.

"وليقولوا درست" يقول؛ تقدمت وانمحت وقال عبد الرزاق أيضا أنبأنا ابن عينة عن عمر بن دينار سمعت ابن الزبير يقول إن صبيانا يقرأون ههنا درست وإنما هي درست، وقال شعبة حدثنا أبو إسحاق الهمداني قال هي في قراءة ابن مسعود درست يعني بغير ألف بنصب السين ووقف على التاء قال ابن جرير؛ ومعناه انمحت وتقدمت؛ أي أن هذا الذي تتلوه علينا قد مر بنا قديما وتناولت مدته؛ وقال سعيد بن أبي عروبة عن قتادة؛ أنه قرأها؛ درست؛ أي قرأت وتعلمت وقال معمر عن قتادة؛ ودرست وقرأت وفي حرف ابن مسعود ودرس وقال أبو عبيد القاسم بن سلام؛ حدثنا حجاج عن هارون قال؛ هي في حرف أبي بن كعب وابن مسعود وليقولوا درس قال يعنون النبي - صلى الله عليه وسلم- أنه قرأ وهذا غريب فقد روي عن أبي بن كعب خلاف هذا وقال أبو بكر بن مردويه؛ حدثنا محمد بن أحمد بن إبراهيم حدثنا الحسن بن ليث حدثنا أبو سلمة حدثنا أحمد بن أبي يزة الملكي حدثنا وهب ابن زمعة عن أبيه عن حميد الأعرج عن مجاهد عن ابن عباس عن أبي بن كعب قال قرأني رسول الله صلى الله عليه وسلم "وليقولوا درست" ورواه الحاكم في مستدركه من حديث وهب بن زمعة وقال يعني يجزم السين ونصب التاء ثم قال صحيح الإسناد ولم يخرجاه¹.

تعريف التدريس لغة:

درس: درس الشيء والرسم يدرس دروسا: عفا، ودرسته الريح، يتعدى ولا يتعدى، ودرسه القوم: عفوا أثره².

والدرس: أثر الدارس، وقال أبو الهيثم، درس الأثر يدرس دروسا ودرسته الريح تدرسه درسا أي محته³.

¹ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار ومكتبة الهلال، الطبعة الأولى 1410 هـ - 1990م، ص، ص: 456-457.
² ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، الطبعة الأولى 1988، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان ، تنسيق وتعليق ووضع الفهارس علي بشري، ص: 329
³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

درس: درس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارسه، ومن ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقد قرئ بهما: وليقولوا دارست، وقيل: درست قرأت كتب أهل الكتاب، ودارست ذاكرتهم وقرئ: درست ودرست أي هذه أخبار قد عفت وأمحت، ودرست أشد مبالغة، وروي عن ابن عباس في قوله عز وجل "وكذلك نصرف الآيات وليقولوا درست"، قال: معناه وكذلك نبين لهم الآيات من هنا ومن هنا لكي يقولوا إنك درست أي تعلمت أي هذا الذي جئت به علمت وقرأ ابن عباس ومجاهد: دارست: وفسرها قرأت على اليهود وقرأوا عليك وقرئ: وليقولوا درست أي قرئت وتليت، وقرئ درست أي تقادمت أي هذا الذي تتلوه علينا شيء قد تطول ومربنا ودرست الكتاب أدرسه درسا أي ذلته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي¹ من ذلك قال كعب بن زهير:

وفي الحلم إدهان وفي العفو درسة وفي الصدق منجاة من الشر فاصدق²

قال: الدراسة الرياضة، ومن درست السورة أي حفظتها.

ويقال: سمي إدريس، عليه السلام، لكثرة دراسته كتاب الله تعالى واسمه أخنوخ، ودرست الصعب حتى رضته³.

والادهان: المذلة واللين، والدراس: المدارس ودرسته إياه وأدرسته، ومن الشاذ قراءة ابن حيوة، وبها كنتم تدرسون.

والمدراس والمدرس: الموضع الذي يدرس فيه، والمدرس: الكتاب: وقول لبيد:

قوم إلا يدخل المدارس في الرحمة، إلا براءة وإعتذارا

والمدراس: الذي قرأ الكتب ودرسها، وقيل: المدارس الذي فارق الذنوب وتلطخ بها من الدرس وهو الجرب⁴.

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.

²المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴الجمحي، محمد بن سلام، طبقات خمول الشعراء، تحقيق وشرح: محمود محمد شاكر، شركة القدس للنشر و التوزيع، القاهرة، طبعة 1974، المجلد1، ص: 7.

ومعنى اعدى على الشيء قواه واعانه عليه، انظر المصدر السابق، م 1، ص:7، هامش 1، وارجع الى لسان العرب .

المدراس: البيت الذي يدرس فيه القرآن، وكذلك مدارس اليهود، وفي حديث اليهودي الزاني، فوضع مدراسها كفة على آية الرجم، المدارس صاحب دراسته كتبهم، ومفعل ومفعال من أبنية المبالغة، ومنه الحديث الآخر: حتى أتى المدارس، وهو البيت الذي يدرسون فيه، قال: ومفعال غريب في المكان، ودارست الكتب وتدارستها وادارستها أي درستها وفي الحديث: تدارسوا القرآن أي إقرأوه وتعهده لئلا تنسوه وأصل الدراسة: الرياضة والتعهد للشيء وفي حديث عكرمة في صفة أهل الجنة: يركبون نجبا ألين مشيا من الفراش المدروس أي الموطأ الممهّد¹.

ورد يدرس بمعنى البحث عن امتلاك المعرفة² أو تقنية شيء ما تفحص امتحان التحليل بحذر فدلالاتها المعجمية تعددت من البحث عن امتلاك المعرفة أو تقنية ما إلى تعلم مادة من المواد أما المعجم الانجليزي³ فيشرحها على أنها اكتساب المعرفة بالقراءة، بالفحص والبحث والتحليل بهدوء حذر، يمتحن يستوجب، يفحص، يبحث،... أو يحال بحذر، التفكير في موضوع أو حدث للدراسة، الانزواء في غرفة منفردا للقراءة والكتابة.

أما في معجم Larousse الصغير، le petit Larousse فورد فيه يدرس بمعنى البحث عن امتلاك المعرفة أو تقنية شيء ما، الموسيقى، تفحص، امتحان، التحليل بحذر.

فدلالاتها المعجمية تعددت من البحث عن امتلاك معرفة أو تقنية ما إلى تعلم مادة من المواد.

أما في المعجم الانجليزي فيشرحها على أنها اكتساب المعرفة بالقراءة، بالفحص والبحث والتحليل بهدوء حذر، ومن معانيها كذلك التفكير في موضوع للدراسة، والانزواء في غرفة منفردا للقراءة والكتابة. و من هذا الشرح الانجليزي نقف على أن السياق يكاد يتقاطع مع الفرنسية والعربية في الوقت ذاته فالدراسة هي اكتساب المعرفة

¹ ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، الطبعة الأولى 1408 هـ 1988 م ص: 29.

² Le petit la rousse

³ المعجم الانجليزي

وتعلم القراءة والكتابة ومنه تعلم أي مادة أو مواد والاتحاد في معان آخر الفحص البحث الاختبار الاستوجاب مع انفراد الانجليزية بخصوصية الامتحان بحدز.

وفي الأخير نفضي إلى أن المعجمية الفرنسية والانجليزية تتقاطع في كنه فعل التدريس أو التعلم العربية إلا أنالعربية باتساع وعائها اللغوي ازدادت توسعا عن الفرنسية والانجليزية لما خصها الله عز وجل بهذه السعة فحباها بذلك بنزول القرءان بلسانها يعليها عن باقي اللغات.

الدرس: الأكل الشديد، الطريق الخفي، الثوب الخلق، الجرب الأول¹، فللتدريس معان آخر كالمران والدرية والبحث المستمر²، ومنه يستوحى صنيع المدرس المتمركز في ترويض المستعصي في عمليات التذهن لدى المدرسين، وما يسوق إليه من إجهاد ومكابرة في عملية التدريس التي تقتضي فضلا عن ذلك التسلح بالزاد التربوي من مهنية وكفاءة علمية وفطنة وحرفية ونباهة تؤهله للتكيف مع المستجد وتقديم نموذج خلقي يصلح لأن يكون نموذجا أعلى يحتذى به.

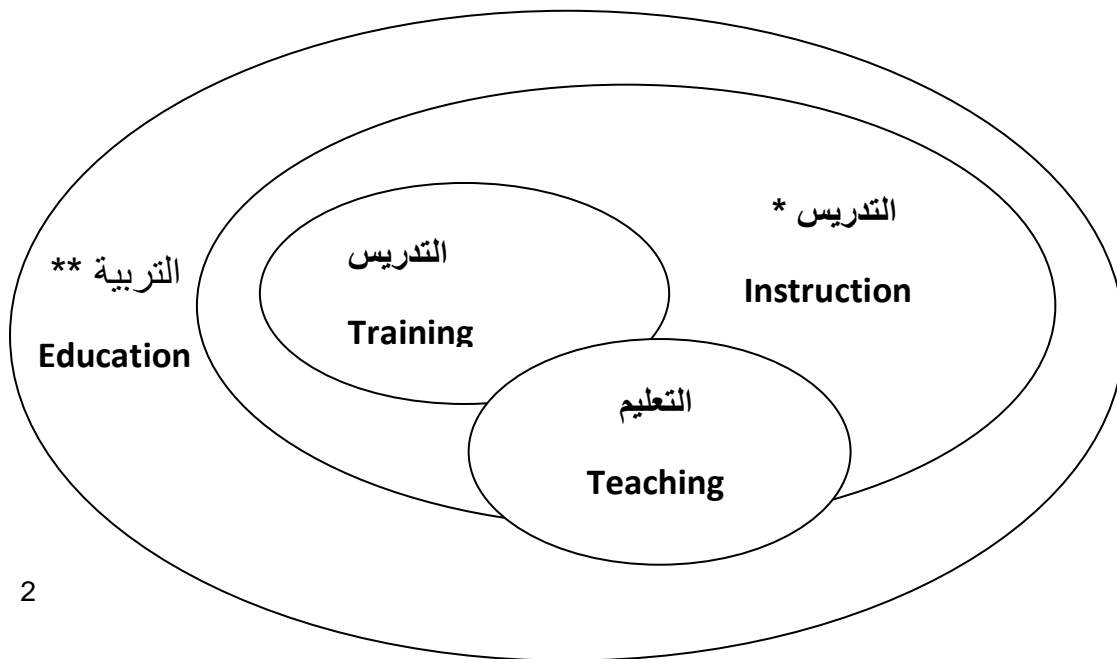
مما تقدم نفق على مختلف المعاني التي تدل عليها كلمة درست فيما تدل عليه: امحت، تقادمت، قرأت، تعلمت، درست، عفا، يتعدى، عفو أثره، محته، دراسة، ذاكرتهم، أدرست، نبين، التذليل بكثرة، القراءة، حفظتها، التعهد، الموطأ، الممهد، تتداولون، تحفظون، بنقل الخلق عن السلف.

كما يضاف إلى ما تقدم المذاكرة والتذكير المدروس، فنحن نجد أن المعنى السياقي لفعل العلم ومشتقاته، جاء يغطي مساحة واسعة في فضاء الشروح التداولية للفظ؛ درست، مما يعزز لدينا المعتقد أن تداولية هذا المصطلح جاء ، يرسخ الدرس وما يحيل إليه من مضامين تنهل من هذا المصدر وتدور في فلكه.

تعريف التدريس اصطلاحا:

¹ينظر ابن منظور، المجلد الرابع، ص: 329.
²محمد باري، صناعة التدريس ورهانات التكوين، الطبعة 1، 2010، ص: 12.

التدريس (instruction) هو التسهيل المقصود بغية تحقيق أهداف التعلم ويعرف دريسكول (driscoll، 2000) التدريس بأنه "الترتيب المتأنى للظروف التعليمية بغية تعزيز تحقيق هدف منشود"¹، ويظهر التدريس في كلا التعريفين بأنه ترتيب مقصود للخبرات بطريقة تمكن المتعلم من اكتساب قدرات محددة وقد تختلف هذه القدرات اختلافا نوعيا في شكلها بدءا من استدعاء المعرفة إلى الاستراتيجيات المعرفية التي تسمح للمتعلم بتحديد المشكلات الجديدة في حقل دراسي معين.



2

شكل (1 - 1) : العلاقات بين المصطلحات

¹المرجع نفسه

*التدريس Instruction هو التسهيل المقصود بغية تحقيق أهداف التعلم ويعرف دريسكول (driscoll، 2000) التدريس بأنه "الترتيب المتأنى للظروف التعليمية بغية تعزيز تحقيق هدف منشود"¹، ويظهر التدريس في كلا التعريفين بأنه ترتيب مقصود للخبرات بطريقة تمكن المتعلم من اكتساب قدرات محددة وقد تختلف هذه القدرات اختلافا نوعيا في شكلها بدءا من استدعاء المعرفة إلى الاستراتيجيات المعرفية التي تسمح للمتعلم بتحديد المشكلات الجديدة في حقل دراسي معين.

وبالرغم من استخدام المصطلحات مثل التعليم والتدريب والتدريس بصورة تبادلية مع مصطلح التدريس، إلا أن هناك بعض الفروق بينها ويوضح الشكل 1-1 العلاقة بين هذه المصطلحات المرتبطة بمصطلح التدريس وسيتم استخدام مصطلح التربية (Education) على نطاق واسع لوصف كافة الخبرات التي يتعلمها الناس، وهناك العديد من هذه الخبرات أو التجارب تكون غير متوقعة أو عرضية، وغير رسمية، فعلى سبيل المثال يتعلم كثير من الناس كيفية قيادة السيارة عبر حركة المرور في المدينة بطريقة التجربة والخطأ، ونظرا لإدراك المتعلم أن مثل هذه الخبرات تشكل جزءا من تعليمه العام، فإنه يكون قادرا على التعلم بصورة جيدة وبسرعة وبأقل الأضرار، حيث من الممكن إنشاء سلسلة من الخبرات المعينة سواء باستخدام طريقة المحاكاة أو أشرطة الفيديو أو خرائط المدينة والتي تركز بصورة خاصة على إعداد الفرد للقيادة عبر حركة المرور في المدينة بكل سهولة، ويسمى إطلاق مثل هذه الخبرات التعليمية باسم التدريس (Instruction).¹

ومن هنا فإن عملية التدريس تعد جزءا من التعليم، لأن كل التدريس يتألف من الخبرات التي تؤدي إلى التعليم، والعكس ليس صحيحا فليس كل التعليم يعد تدريسا لأن العديد من الخبرات التي تؤدي إلى التعليم لا يقتصر تطويرها وتنفيذها على وجه التحديد لضمان كفاءة وفعالية الأهداف التعليمية.

التربية: يرادف فعل ربى في اللاتينية مصطلح، educer وكان يقصد به اولا تربية الحيوانات والنباتات، ثم صارت بالتدريج تتعلق بالأطفال.

اما في اللغة الفرنسية للقرن التاسع عشر فقد عنت عبارة التربية éducation التخلف باداب الطبقات الراقية، وكان المدرس هو ذلك الشخص الذي يعرف كيف يتكيف اجتماعيا وكيف حافظ على مكانته.

اما في الانجليزية فان عبارة التربية educatres تعني على نحو اكثر دلالة التربية المؤسساتية اي النظام المدرسي والجامعي كما يقصد تعبير الشخص المربي educolpersson شخصا متعلما وليس بالضرورة شخصا له تربية حسنة و في الخطاب المتداول فان غالبية الناس يرادفون التربية بالتعليم.

للتربية ثلاث مرادفات رئيسية ، هي انشاء علم، لون ، former

لطفي الجلاوي، فلسفة التربية، الاشكالية الراهنة، دار التنوير للطباعة و النشر والتوزيع: 2009، ص ص: 18-19.

في جميع الحلالات نحن نتعلم كيف نكون الرجل وهكذا فاذا كان غرضنا تعريف التربية ينبغي التفكير في عبارة الرجل.

Oliver repol , la philosophie de l'edication universite du France 2 emeedution 1989 , p :19.

² محمد باري، صناعة التدريس ورهانات التكوين، الطبعة 1، 2010، ص: 8.

¹ انظر خالد عبد العزيز الفليح، د. نايل درويش الشرعة، د. محمد فؤاد الحوامدة، د. باسم الصرايرة، د. زيد سليمان العدوان، د. يوسف عيادات، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى 1430-2009، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدرا للكتاب العالمي، ص، ص: 7-8.

واستخلاصا نجد أن من مدلولات التدريس، هو التذليل لتحقيق هدف منشود متمثل في المران على تمثيل قدرات ترسم مسبقا على تباين هذه القدرات من تحري المعرفة إلى المنهجية الاستشرافية التي تؤهل المدرس لتعيين المضامين المتجددة لميدان تعليمي بعينه.

ويبقى الخلط قائما في تداخل مصطلحات التعليم والتدريب والتدريس مع تسجيل بعض الفوارق بين هذا التداخل فعلم التربية بوجه عام تبحث في الخبرات والتجارب كلها التي تكون مضمار تعلم مع استثنائية بعض هذه الخبرات غير المتنبا بها المتوصل إليها عن طريق تلقائية، آلية التجربة والخطأ التي تؤول إلى تدريس نوعي مع اقتصاد في الزمن وأيسر تكلفة بتعدد واختلاف الوساطة التعليمية بمصطلح التدريس.

ومما تقدم نسجل أن التدريس كعملية خبراتية محدودة تفضي إلى التعليم الذي يبقى ميدانا رحبا يستوعب هذه الخبرات وغيرها ومنه تبقى مكونا من مكونات التعليم الشمولية تفضي فيها الواحدة إلى الأخرى في شكل تكاملي منسجم لا يبدي أي انفصام في بنائيته بين جميع مكوناته.

مقومات التدريس:

إن التدريس كفن لا يخضع العمل فيه إلى التلقائية والاعتباطية اللتين لا تأخذان بأسباب الإعداد والتدبر، فالعملية في منطلقها مخاض فكري يراعي في أبجدياته المعيارية الهرمية، فالتصور يبني على تفحص المعطيات كمشروع عملي فتحديد المرام كتصور شمولي يغدو أثناء البسط تفصيلا مجملا وترويضاً للصعب للمادة المدروسة وهو ما يؤول لزاما إلى توفير الزاد الدراسي، من بنائيه المنهج الذي يأخذ بمعطى التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب المعقد في منحنى بياني تصاعدي منسجم لا يحس فيه المتعلم بأي شرخ أو خلل في هذه الحركية، لأنه لو حصل فإن ذلك يتداعى بالسلب على معيارية الهندسة، المنهجية فضلا عن توفير الوسائل التربوية المختلفة والمتنوعة التي تعين على تحقيق الأهداف المسطرة، دون إهمال عنصر الزمن

الذي يعد في نظرنا عاملا حاسما وجب الحرص على استثمار هذا الزمن أحسن استثمار.

هي استراتيجية من منظورنا يقوم على شأنها مربون على قدر عال من الكفاءة العلمية التي توطر حدود هذه العملية مع مزاجية الاقتدارات المهنية بالتراكم الخبراتي تحت محك العمل الميداني الذي يجسد التصور في واقع ملموس قابل للانجاز والذي يراعي في أهم ما يراعيه الأبعاد الآتية:

1. البعد الوطني: العمل على زرع العاطفة الوطنية في نفوس الناشئة فتغدو وجدانا يتملك روح وكيان كل متعلم.

2. السهر على تعهد مواد الإيقاظ، من: رسم وموسيقى وفن رياضة... رعاية للمواهب النائمة بدواخل المتعلمين.

3. إنكاء روح العمل الجمعي في المدرسين داخل أسوار المدرسة تحقيقا لنيل غاية بعيدة متمثلة في خلق مجتمع منسجم تحترم فيه الطاقات الفردية.

4. إعداد المتعلمين إعدادا يرشحهم للفتح على ثقافة الآخر والعمل على إيجاد موطىء قدم في الثقافة الكونية المتعددة المشارب.¹

من بين ما تتطلبه المنظومة التربوية الحديثة، هو عدم الوقوف عند محطة الاقتدارات المهنية للمدرس وحدها، لأن ذلك دون تطعيمه بالاستعداد النفسي، الذي تغذيه طبيعة الرغبة في العمل، فحب المادة عامل حاسم في إخراج درس ناجح بامتياز، وهو الأمر الذي يدفع إلى إعداد المادة المدروسة إعدادا ذا وثاق بأدوات تعين على تيسير سبل التدريس علاوة على ما يتوفر لدى المدرس كما ذكرنا سابقا من حرفة مهنية مشفوعة بالإخلاص في العمل.

¹ ينظر محمد محمود ساري حاذقة، أ. خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، احترام...، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012، ص: 24.

² ينظر محمد محمود ساري حاذقة، أ. خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص: 24. ود. محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، د/ط 1984 الرياض، دار المريخ للنشر، ص: 107، 112.

³ محمد محمود ساري حملدنة، أ. خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص: 24.

فالدرس في بنائه جملة من الأنساق التي تتداخل فيما بينها باتساق وانسجام يحكم جيدا نسيج هذا الفعل صنيع نابع عن مهنة التدريس لأنه فن ليس في مقدور من لم يملك ناصيته، ومن هذه الشروط:

1. تهيئة فضاء التدريس، من نظافة وتهوية وإنارة...
2. الاستعانة بالوسائط البيداغوجية الحديثة التي تعين على تلقي الدرس في ظروف صحية.
3. استقراء المناهج الدراسية والإقبال عليها بنظرة متبصرة.
4. استقطاب انتباه المدرس وإشراكه في عملية التدريس بتجاوز طرائق التلقين والحشو المعرفي، وذلك بالانتقال من التدريس العمودي إلى الأفقي، وهو من مقاصد التربية الحديثة.
5. التحكم الجيد في عنصر الوقت، وهو ما يستلزم توزيع وقت الدرس بحسب ما يمليه العنصر المدرس تغطية للعناصر كلها وتفاديا للتسرع أو الابتسار¹.

إن التدريس فن قائم بذاته يركز على دعائم ثلاث في تنقل موضوعي وطبيعي كحلقات تتتابع فيما بينها احتراما لتراتبية طرح المادة المدروسة، فالواحدة فيها لا تغني بنفسها فهي تنتهي كمقدمة لما يليها، حيث تتكامل في نهاية المطاف لتشكل ملمحا تربويا يصلح هو الآخر لأن يكون منطلقا لما يليه وهكذا دواليك في العمل البيداغوجي فالتصميم والانجاز والتقويم حلقات تتكامل فيما بينها لتسييج محيط المتعلم، فالتصميم كتصور يبقى ضربا يخلق في عالم التنظير لا نقف فيه على أثر، إلا إذا فسر إجراء ميدانيا لواقع تربوي معيش والذي يحيل بدوره إلى تقويم يؤهل عمليا إلى تحليل المكونات التدريسية سلبا وإيجابا.

هي مكونات تمكن من الإلمام بالعملية التدريسية إمام يرشح لتحقيق النظرة التصويبية والتي منها نلج عالم المتعلم الذي يمثل الدائرة المركزية في العملية التعليمية.

¹المرجع نفسه ص25 ومحمد بازي صناعة التدريس ورهانات التكوين، ط/2010، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 23، ص، ص37، 43.

إن العمل التربوي يقوم أساساً على ركيزتين هامتين اثنتين تتطلب الواحدة الأخرى على وجه الإلزام، هاتان الركيزتان هما الجانب النظري والجانب التطبيقي.

1. الجانب النظري: يستند إلى جملة من النظريات والعلوم تجتهد كل الاجتهاد للنأي بجانبها عن الشك ومحاولة صنع النموذج وإنشاء أدبيات العلم.

2. الجانب التطبيقي: للتدريس صلة بالجانب الفني كون النشاط التربوي يخضع لسلطان البيئة وانطباع ذاتية المتعلم، هذا الأخير الذي يقم ذاته أمام المستجد في العمل التربوي أمام عجز التنظير العلمي، فيعول على خبرته في فضاء التعليمية.

ومن هنا نتذهن إلزامية المجالين: النظري الباحث في علوم نظريته تتوخى المعيارية والتعديدية هذا المجال في حاجة إلى جناحه الثاني الذي يعد المحك الذي تشد عليه هذه النظريات كواقع حتى تكتمل الصورة، فالنظري هو محلق في عالم المجرّد فمن دون تطبيق يضحي روحاً من دون جسد، والتطبيقي إذا لم يتخذ كخلفية نظرية يختبرها ويجربها بمدى مواءمتها لمحيط المتعلم يبقى هو الآخر جسداً من دون روح.

فلا بد للعملية التدريسية من جناحين تطير بهما في سماء الفضاءية التدريسية هذان الجناحان هما، الأول وهو ذلك الذي يعني بالخلفية النظرية التي تؤسس لعقيدة علم تقام دعائمه على جملة من النظريات تغوص في الطرح التفكيري الذي يتوغى افتراضاً الإحاطة بموضوع التدريس هذه المنهجية منهجية الخلفية الفلسفية دأبت عليها الدراسات الغربية لشتى أنواع العلوم المختلفة والثاني وهو جناح الجانب الممارساتي نقصد به الجانب العملي الذي يغدو فيه التنظير المجرّد واقعا يخضع لآلية التجريب فينزل هنا منزلة الواقع المحسوس بكل تجلياته بعدما كان ضرباً من التهويمات المعنوية ولا يخفى على نابه أن التدريس لا يتحقق بأحد العاملين المذكورين سلفاً بقطع عن الآخر فلا النظري وحده يرفد العملية التدريسية لان الافتراض لما يخضع بعد لبيئة التدريس بكل مظهراتها ولا التطبيقي هو الآخر الذي يشفر سنن الافتراض كفيل هو الآخر بمفرده

تمثيل العملية التدريسية فالمحصلة أن التدريس لا يتحقق إلا بالاثنتين معا نظريات ذات صلة بالموضوع تتخذ نماذج للمحاكاة والمران لتتجسد على أرض الميدان كفعل منجز.

إن التدريس كفن قائم بذاته وجد سبيله إلى الاستقلالية عن المنظومة المعرفية البيداغوجية عند تحليل تصنيفات علوم التربية، وبدأت معالم هذا الضرب من العلم تظهر لتمييزه من غيره، ولعل الأسئلة التي تطرح في هذا المضمار هي، ما علم التدريس؟ ما مقوماته؟ مامجالاته؟ لتفضي إلى سؤال تال، وهو: ما الفضاء الذي يحتله في الساحة التدريسية؟.

تمهيدا للإجابة عن هذه الأسئلة، يبقى علم التدريس في البداية ومن الوجهة المنهجية يطرح وبدرجات كبيرة من الحدة الإشكال المعرفي ما تعلق منه بالجانب الاصطلاحي في جزء منه وبالمكانة التي يجب أن يتبوأها في دنيا علوم التربية.

جاء عن جالسن (R Gallisson) في قاموسه الذي أخرجه إلى الوجود عام 1976 إزاء هذا العلم، قوله "من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم، تعد الديداكتيك (علم التدريس) الأكثر غموضا وإثارة للجدل، أولا، لأن هذا المصطلح قليل الشيوع داخل فرنسا بينما هو شائع في البلدان المتاخمة لها وكذلك في كندا بمعان مختلفة، مما يساهم في تشويش محتوياته، وثانيا: لأن الديداكتيك (علم التدريس) يدعو إلى إنشاء تخصص جديد ويبحث عن حصر لموضوعه في نقطة تقع بين التخصصات والمجالات المعروفة¹.

وفي ايطاليا وسويسرا، يعد الديداكتيك (علم التدريس) مرادفا لمادة ترتبط في الوقت ذاته بعلم النفس وعلم اللغة النفسي أما في بلجيكا، فإن الديداكتيك (علم النفس) والبيداغوجيا يعتبران صنوين لا يميز بينهما (RGallisson، 1979)².

والحقيقة أن هذا الوصف للوضعية الغامضة لعلم التدريس ينطبق أساسا على فرنسا، كما أن غياب هذا التخصص يشمل التقليد التربوي الفرنسي برمته، ولا يظهر في

¹محمد محمود ساري حادقة ومن معهخ، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص: 25.
²المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الديداكتيك يعني مما يعني إليه الإقبال على المواد قصد تدريسها، وكوصف لطريقة التدريس فإن المصطلح ينبغي على وجه التحديد الطريقة التوجيهية الإلقائية.

وكمحصلة لهذا الطرح الأولي، فإن المعجم يستخلص بأن الطريقة الديداكتيكية (أو سيادة الديداكتيك في التعليم).

وإن كانت ملزمة في بعض الحالات لتمكينها التلاميذ من حصائل معرفية باعتماد الإلقاء الذي يسهل عمل المدرس في الإقبال على انجاز برنامجه إلا أن الاستثناء في هذه الطريقة، أي الديداكتيكية تبقى الفرد خاضعا لسلطانها أين تقف حاجزا أمام النمو الطبيعي لشخصية المدرس وتفتق مواهبه وذكائه، ومما تقدم يمكن ترتيب الطريقة الديداكتيكية مقارنة بالطرق النشيطة التي تفسح المجال واسعا لتحرك التلميذ من مبادرة وحوار وبحث وهكذا فإن كوليدراي لا يحصر علم التدريس في فن التدريس وطرائقه فحسب بل يحصرها في أسلوب واحد هو الإلقاء والعقم.

كما يرى لايف (J. Leif) في قاموسه بخصوص التربية المنشور عام 1979 أن: "الديداكتيك نعت للنشاط أو للخطة التي تهدف التثقيف بواسطة التعليم"¹، إلا أنه يعزز الاصطلاح الذائع الفارق بين الطرائف الديداكتيكية والتربوية: "إن الطرق الديداكتيكية (الإلقائية) هي التي تعتمد الذاكرة في الأساس وتبدي عناية خاصة اتجاه تنظيم مواد التدريس ... إن هذه الطرق عادة ما تكون دوغماتيكية ومملة تقود إلى اللفظية والإسفاف"² نستخلص مما فات عدم استقلالية فن التدريس كعلم قائم بذاته وإنحصل ذلك فهو لم يلج الأدبيات التربوية الفرنسية، وهو الأمر الذي ذهب إلى تأكيده دولاندشير G.delandsheere الذي ذهب به التصور.

إن الديداكتيك من وجهة نظر المربين الفرنسيين – معظمهم- طريقة في التدريس وبخاصة تدريس مادة بعينها أو جملة من المواد المتقاربة كديداكتيك اللغات.

¹المرجع السابق، ص: 25.

²محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط 2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط 2004، ص، ص: 25-26.

هذا الارتباك إزاء هذه النظرة امتد إلى العالم العربي، فالملاحظ انتقاء الوعي بالاستقلالية وبوحدة الموضوع، فهو يريد موضوعا يدرج في مقرر التربية العامة أو يبيث موزعا ضمن تخصصات وفروع مختلفة وغالبا ما يختصر في طرائق التدريس أو أصوله أو مناهجه عدم الاستقلالية - عدم التخصص.

فبنظرة عجالة لبرامج كلية التربية في البلدان العربية نقف على الملخص الاصطلاحي والغموض المعرفي اللذين طالا هذا المظمار بكثير الارتباك فقد وظفت أو لإنزال أسماء مختلفة وكثيرة بعيدة عن الدقة بهذا التخصص أو إحالة على بعض محاوره والتي لا زالت تحت سلطان النظرة السابقة من عدم الاستقلالية والتي لم تتخلص منها بعد ولعل نقف فيها على قرار نتائج مطمئنة.¹

قد يطرق العلم ويخاض فيه من دون تسمية، فاستقلالية العلوم وتوحيد الموضوع والتحكم في المصطلح بات من سمات الطرح الأكاديمي الحديث خاصة إذا تعلق الأمر بفن التدريس.

يفهم أن العلم مجموعة من النظريات في مستواها السكوني إلى جانب جملة من المناهج المختلفة والطرائق والوسائل التي عليها يعتمد العلماء في المستوى الدينامي والغرض من المستويين السابقين؛ المستوى النظري والمستوى التطبيقي تفسير الظواهر المختلفة المتعلقة بالواقع المعيش والاستشراف بحصولها مستقبلا... فمن هذه الجهة: ما صلة التدريس بالعلم في هذا السياق؟

يمكن تخمين الإجابة في توليفها مع التعريف المتقدم للعلم؛ بمعنى العلم الذي يحدث جملة من النظريات إزاء فن التدريس بغية محاولة إيجاد تحليل لظواهر طبيعية ومجتمعية والتطلع إلى آفاقها المستقبلية.

في البدء وجب الفصل بين شكلين من النظريات والنماذج؛ الشكل الأول: تفسيري والثاني تطبيقي مور (1974 Moore). فإذا كان القصد من النظرية التفسيرية هو الاقتصار على جانب الفهم والتفسير في ميدان المعرفة دون تقديم مواصفات تطبيقية، أما

¹ المرجع نفسه ص 26.

الهدف من الجانب العملي يبدو عكس ما تقدم فهو يهتم بالجانب الميداني مع تقديم نماذج عملية أو ميدانية فالشكل الثاني يتميز بالمعيارية كونه ينمط خطة العمل مع توصيف الممارسة التطبيقية.

إن الجانب العملي لا يكتفي بحدود إملءات الواقع بل يتعداه أيضا إلى الحكم القيمي ومنه ترسخت هذه المعيارية التي تتجاوز حدود وصف الواقع وتفسير ظواهره كما هي عليه، بل جموحها يهفو إلى إحداث حركية وفق منظور قيمي ومعايري. هذه القيمية والمعيارية - وإن عرفت من قبل-؛ فهذا يعني أن تأطيرها لا يحصل إلا بعد نظرة تمحيصية وجهود علمية جادة. وتبقى القيم والمعايير تخضع دائما بالتوجه للجانب الممارساتي؛ بمعنى أنها تصير تحت تأثير نتائج التجربة تتكيف تحت طائل توجهاتها تخضع لسلطانها، ومنه تحصل الاستجابة؛ إن سلبا وإيجابا من قبل الباحثين في الحقل هذا.

فعلم التدريس ينزوي في هذا الضرب من التصورات العملية التقعيدية لتبرير خضوع، التعليم لمحك التطبيق. لما سلف فإن ما يميز التنظير، هو القواعدية كونها تمعير وتؤطر حدود العملية التعليمية. فالنظريات في فن التدريس تتجاوز حدود الوصف والتفسير للإفصاح عن الممارسة التي يجب أن تمارس لتحقيق الأهداف المرجوة.

وأحسن ما نقف فيه على وضع حدود بين الجانب النظري والتطبيقي، هو ما يبدو في الفرق بين نظريات التعلم¹ ونظريات التعليم² من تباين. فنظريات التعلم تبقى تهتم بالجانب التفسيري؛ بيد أن نظريات التعليم تنضوي في حدود الجانب الميداني؛ لأن السؤال المترتب عن نظريات التعلم فهو يحصل بصيغة كيف؟، أما نظريات التعليم فهي بصيغة لكي؟، فنظريات التعلم التي تعد مضمونا جوهريا في علم النفس التربوي تتغيب البحث

¹ عصام حسين، معد صعوبات التعلم التشخيص، والعلاج الطبعة الاولى 2011، دار النشر للصحة و التوزيع، سيده زينب، ص: 25.

التعلم: يتمثل في المستوى التحصيلي للتعلم في مادة ما وتتجلى في: أ. التفاوت بين القدرات العقلية للتعلم والمستوى التحصيلي.

ب. تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للتعلم في المقررات او المواد الدراسية

² فراس سليبي، استراتيجية التعلم والتعليم، النظرية و التطبيق، الطبعة الاولى، 2008، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي عمان، ص: 08.

التعليم: اثاره تفاعل التعلم ودافعيته لاستقبال المعلومات لتؤدي الى توجيهه نحو التفسير المطلوب، وقد تشمل الوسائل او الطرائق، او الاجراءات التي يستخدمها المعلم، على طريقة التلقين او الاستنتاج او الاستقراء او التجربة الحرة او الموجهة.

في كيفية حدوث التعليم وماهيته الطبيعية فمثلا كيف نتعلم الوقوف والركض؟ كيف نتعلم نطق الحروف والكلمات؟¹.

أما نظريات التعليم فهي تصور لكي نحسن التسلح ولكي تعندل ووقفنا ولكي نسرع في ركضنا، إذن الحسن والاستقامة والسرعة إلى غيرها من نمطية السلوك في جانبه المثالي من المنظور الجمعي، قواعد تؤطر أهداف التعليم من منظور جماعة تعيش ظروفا اقتصادية وثقافية مشتركة.

وما تجدر الإشارة إليه هو أن الجانب التطبيقي يعتمد على روافد الجانب النظري فلكيفية إحداث النطق أو القراءة وجب طرح السؤال كيف؟ ... ومنه تستقي تطبيقية التدريس في تفكيديتها من تنظير علم النفس الذي يتوخى الوصف والتفسير.

وبأسلوب آخر فإن أدبيات التدريس من وجهة نظر مور Moore T. 1984 تتضمن البنية التالية:

1. "أ" في الهدف المرغوب فيه.
2. في بعض المواقف وحسب بعض الظروف المحددة فإن "ب" هي أفضل وسيلة لبلوغ "أ".
3. إذن يجب تبني ما تتضمنه "ب"².

ومن هذا المنطلق تتجلى سيادة المعيارية التطبيقية في هذا النموذج متمثلة في فعل "يجب"، فيصبح فن التدريس هو الفن الذي يتناول بالدراسة ووضع النظريات العملية التي تنشد المعيارية حول التعلم. فالصدق والصواب ذوا صلة بأي نظرية كانت بمدى جدواها في إصابة الأهداف المسطرة وكذا بجدواها في النتائج المترسبة عنها؛ بمعنى أن التدريس المنبني على الأهداف التربوية الساعي إلى تجسيدها سلوكيات وإجراءات يكون خير نموذج في تكريس هذه الأهداف على أرض الواقع في المنظومة التعليمية، هذا بالطبع مع الإحاطة علما بوثوقية التقعيدية على أساس الهفو إلى تبديل الممارسة التدريسية

¹المرجع نفسه، ص، ص: 28، 29.

²المرجع السابق، ص: 29 .

صوب الإيجاب؛¹ وهو ما يدفع بنا إلى تصور نموذج التدريس بالأهداف التربوية والاجتهاد في إجراء هذه الأهداف، فهو بهذا النموذج أفضل ما يقدم كبديل في ميدان التدريس مع إدراك فاعلية المعيارية في تحسين رهن التطبيق التعليمي.

نموذج التجسيد يتمثل في التدريس بالأهداف إجرائية الأهداف مصاحبة التنظير بالميدان بمعنى أن أثر النظريات التربوية لا تتذهن إلا بجملة من الإجراءات والنمذجة الميدانية.

موضوع علم التدريس ومجالاته:

في الأول يجدر بنا طرح الآتي مثلاً: ما الفرق بين علم التدريس وبين بقية العلوم التربوية؟ ما الفرق بينه وبين التربية العامة؟ أو ما الفرق بينه وبين التنظيم المدرسي أو ما الفرق بينه وبين التوجيه المدرسي؟ على اعتبار أن هذه العلوم تصلح هي الأخرى لأن تكون نماذج لنظريات تطبيقية.

نرى أن الفارق بينه وبين هذه العلوم يتمثل في موضوعه بمعنى التدريس وهو الأمر الذي سنسعى جادين للإبانة عن بعض أجزائه ومكوناته فيما يلي:

يشير كوب Kopp منذ سنة 1967 في اجتهاده لتأطير موضوع التدريس كما يرى الباحثون جلهم أنه تفرع إلى اتجاهين رئيسيين:

1. علم التدريس كنظرية لمحتويات التدريس.

2. علم التدريس كنظرية لطرق التدريس².

وتأسيساً على ما تقدم من طرق يبدو علم التدريس هو "علم محتويات التدريس وطرقه"³ وبالتقصي نقف عند أن التعاريف أغلبها حول هذا العلم تعنتي بالشق الواحد من هذين الشقين على حساب الآخر. وهو ما نبه إليه كوب هو أن في عملية التدريس أصبحت تركز على شق واحد دون الآخر، بمعنى الاعتناء بمضمون التدريس أو

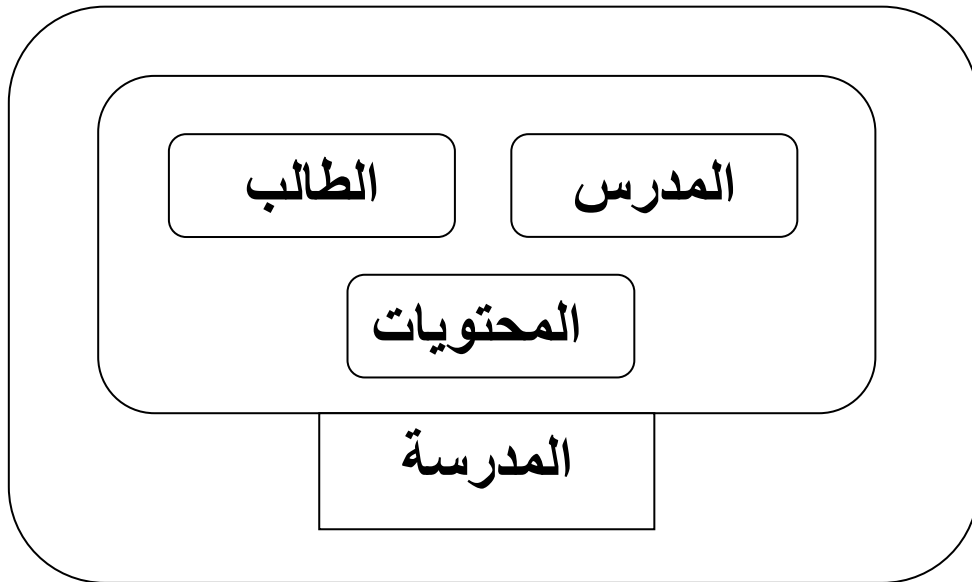
¹المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

²عصام حسين، معد صعوبات التعلم التشخيص، والعلاج الطبعة الأولى 2011، دار النشر للصحة و التوزيع، سيدة زينب، ص: 30.

³المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بطرائقه وهو يتصور إمكانية دمج الجانبين معا في إحاطة تكاملية ليتضمن التدريس الجوانب الأربعة التالية:

1. محتوى التعليم.
 2. الطالب أثناء سيرورة التعليم.
 3. المساعدة التي يؤديها المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل.
 4. ثم المدرسة كمجال حيوي¹.
- إن المكونات المتقدمة، من؛ محتوى، التعليم، المتعلم، المعلم، ثم فضاء المدرسة تتناسق بعضها بعضا في نسيج تكاملي يرفد فيه الواحد الآخر لتحليل في الأخير تحصيلا على تعاضدية الجانب المحتوى والطرائقية.
- وإيكم الخطاظة التي اقترحها كوب حول علم التدريس (Kopp 1984).
- تكاملية الرؤى بين المضمون والطريقة².



¹المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

²المرجع السابق، ص، ص: 30 - 31. و دايان لارسن، فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة العربية، ترجمة عائشة السعيد، مراجعة د/محمد اسماعيل صالح، د/ط، 1997، جامعة الملك سعود، ص، ص: 103، 114. ومحمد اسماعيل ظافر، يوسف الحمادي؛ التدريس في اللغة العربية، د/ط، 1983، دار المريخ للنشر، ص، ص: 121 وما بعدها.

من الرسم السابق تتأكد مكونات العملية التعليمية بعضها التي منها يتشكل موضوع علم التدريس بحسب "كوب" فيظهر المدرس الذي يمثل مكونا أساسيا في العملية التعليمية فهو الذي يلقن ويسعى جاهدا في ظل التعليم العمودي وطرائق محددة في الأخذ بيد المتعلمين لنقل المعرفة إليهم هؤلاء الذين يجسدون المكون الأساسي الثاني، لأنهم يعدون الحلقة الأولى والهامة في تحصيل التعليم. كما يأتي هذا النشاط عن طرائق مضامين المواد المدروسة والعملية بكل مكوناتها المتقدمة تحصل في محيط المدرسة في مجتمع متفاعل ذي خصائص يطبع فن التدريس بطابعه.

ومن الأهمية بمكان أن نذكر أن التخصص التعليمي بما يميزه من باقي التخصصات، ومع ذلك يبقى في حاجة إلى مكون أغفل ذكره وهو الذي يتمثل في الأهداف التربوية وما يتصل بها من روافد ستذكر لاحقا.

يمكننا اقتراح مكونات تبدو موضوعية متكاملة في الآتي: مكونات التدريس – مدرس- المضمون - المدرسة – المحيط. تكامل واتساق فيما بينهم.

"علم التدريس: هو الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها الطالب، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية- معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي نفسي- الحركي"¹.

وما يستوجب الإشارة إليه في التعريف السابق هو أن كل نشاط تعليمي وهو جوهره علائقي ذو طبيعة معينة فحلقة التعليم محاورها دائما معلم ومتعلم ورسالة علمية وإتباع طرائق معينة تلکم هي الشرائط الدينامية لعملية التدريس. وهو ما يطرح الإشكاليات الآتية:

- ماذا يدرس ويعلم؟.

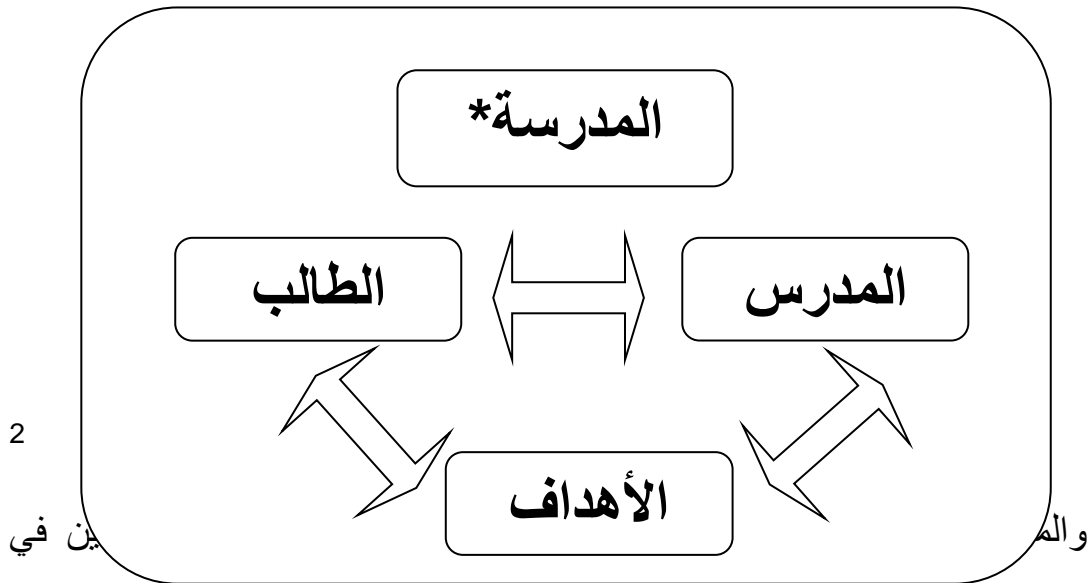
- كيف يدرس ويعلم؟.

¹عصام حسين، معد صعوبات التعلم التشخيص ، والعلاج الطبعة الاولى 2011، دار النشر للصحة و التوزيع، سيدة زينب، ص، ص: 31-32.

- متى يدرس ويعلم؟¹.

لتعدو هذه مضامين هذه التساؤلات نهاية المطاف سلوكا يتأبطه المتعلم كقناة اتصال بينه وبين المعلم ليتجسد نهاية التعليمية كما سبقت الإشارة إليه، تحقيقا لغايات وأهداف تربوية رسمت قبليا.

واستنادا الى ما تقدم من إضافات جازلنا التصرف في الشكل السابق ليسع مكون الأهداف ويطل حلقة المثير والاستجابة، وهو المسلك الذي يجد سبيله للتجسيد عبر الأهداف لا المحتويات ومضامين المواد المدروسة، ليصبح الشكل معدلا كالآتي:



الرسم المتقدم، احتواء العملية التعليمية على متحولين هامين يتضح الأول في جهد المتعلم في التحصيل، بينما يظهر الثاني في جهد المعلم الذي يسعى لتذليل إحداث التعلم وكنتا العمليتين للتعليمية تجد لهما ذلك التفاعل عند إضافة متحول ثالث وهو المتجسد في الهدف المراد تحقيقه، طالما بذل الجهد من لدن المعلم لترسيخ سلوك ما يتكيف مع رغبة

¹المرجع نفسه، ص: 32.

*المدرسة: للمدرسة ثلاث نعان بحسب ربول، اذ هي منشأة غرضها اعطاء تعليم للعموم، ثم انها المؤسسة الوطنية او الخاصة التي تشكل المنشأة في نهاية المطاف احد اعصائها، واخيرا انها المؤسسة التي تعطي تعليما اساسيا ممتاثلا لكل الاطفال دون غاية مهنية

روبول ص: 197.

²فراس سليني، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية و التطبيق، الطبعة الاولى، 2008، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي

عمان ، ص: 32.

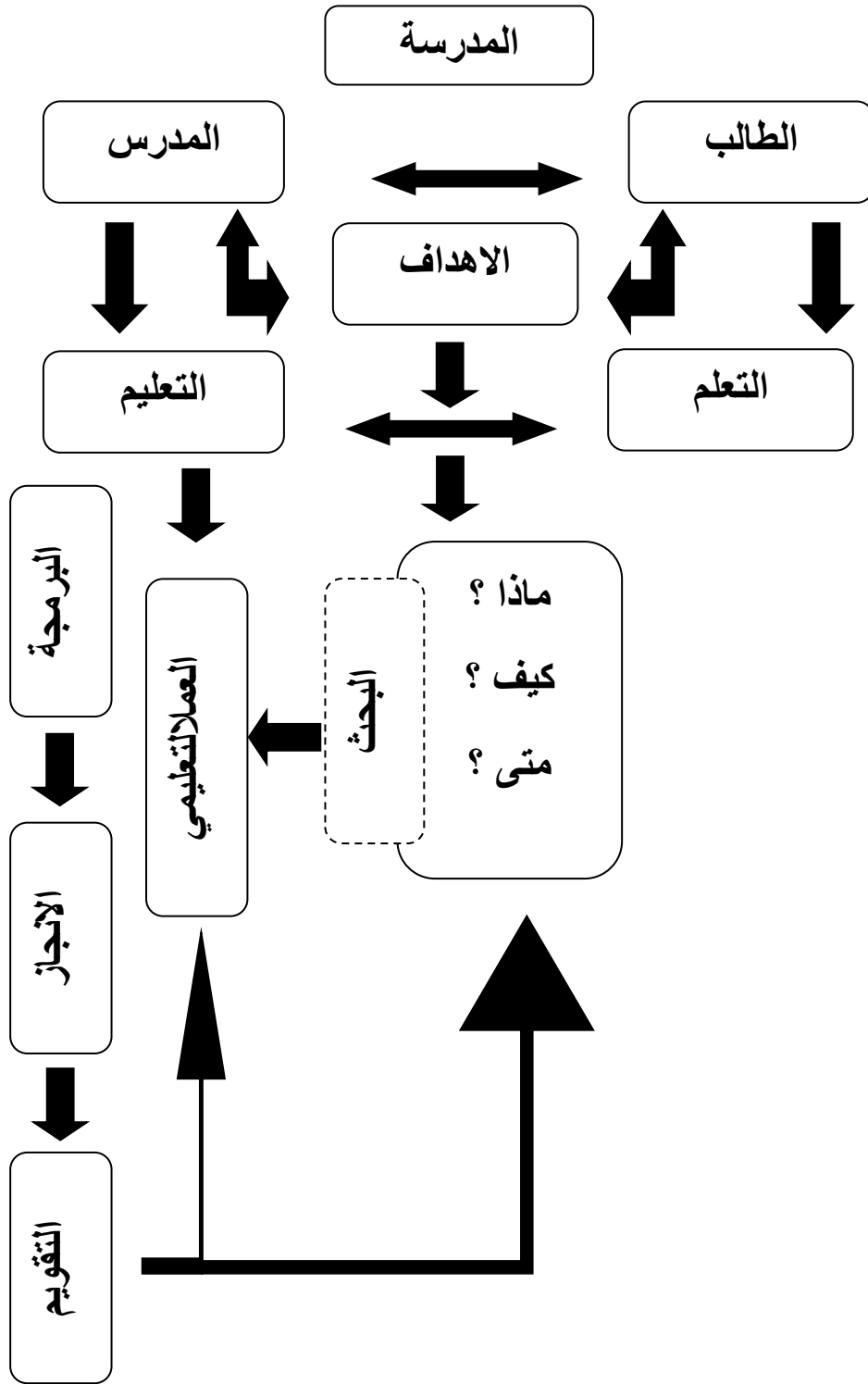
المتعلم ومن ورائه المجتمع أو قل فيما يجب أن يتعلمه، فينتصب الهدف قائما عقب ذلك كعامل في إحداث الحراك في عملية التفاعل تأثيرا وتأثرا بين المتحولين التعلم والتعليم.

إن مهمة التدريس هي السعي لإرساء هذه الحركية إلا أنه في الوقت نفسه يجد في إرساء معايير عملياتية على درجة كبيرة من الفعالية لغرض ضبط جهد كل من المُدرِّس والمُدرِّس هذا الضبط الذي يستوجب لوقوعه ثلاث مراحل أساسية:

1. البرمجة والتحضير.
 2. الانجاز بمعنى إجراءات تطبيق وتنفيذ ما تمت برمجته استنادا على تقنيات ووسائل تربوية.
 3. المراقبة أو التقويم، باعتباره عاملا من عوامل ضبط المردودية وتمحيص في الوقت ذاته، فعالية النشاط التعليمي¹.
- لقد اختلف المربون حول الأولوية في التدريس بين طريقة التدريس أو المحتوى، ومهما تكن العناية مسلطة على عنصر واحد أكثر من الآخر، فإنها - في نظرنا- مكونان هامين من مكونات التدريس فسواء الطرائقية أو المضمون فكل منهما يكمل الآخر فلا طريقة بدون محتوى ولا مضمون من دون إنجاز لتنتهي هذه العملية المتناسقة عند مرحلة التقويم، ففيه يتم التحقق من إنجاز العمل ومدى المستويات التي وصل إليها، مما يتيح المراجعة والتصويب والتعزيز والدعم.

وبتعديل من محمد الدريج سنة 1994 يصبح الرسم كالتالي:

¹المرجع السابق، ص: 33.



خطاطة بموضوع علم التدريس ومجالاته¹.

يجمل بنا أن تختم هذه الخطاطة بجملة من الملاحظات تزيل اللبس بعضه وهي:

¹المرجع السابق، ص: 34.

فبرغم استحواذ التعليم على مربع داخل الجدول لا يمثل موضوع علم التدريس بل هو موضوع لعلم النفس التربوي أو سيكولوجية التعلم على وجه التخصص. وتبقى النظريات التي تفسر آليات حصول التعلم عند الإنسان تمثل توطئة بل أحد العناصر الهامة لتناول موضوع التدريس، فهي بتفسير من التفاسير تشكل المكونات الأساسية في إرساء نظرية علمية يدور محتواها حول التدريس إلا أنها لا تصلح لأن تكون موضوعا لعلم التدريس.

والملاحظة نفسها تنسحب على المؤسسة التعليمية، إن الدراسات التي تعتني بالمدرسة كحيز للتعلم، لا تنضوي تحت لواء علم التدريس، بل هي تنتمي لما يسمى اصطلاحا بسوسيوولوجية التربية (علم اجتماع التربية) ومع ذلك تبقى عنصرا لازما لأي نشاط تعليمي نظريا كان أم عمليا.

التداخل بين علم النفس التربوي والتدريس عدم صلاحها كموضوع للتدريس لصلتها بعلم اجتماع التربية والزاميتها إحداث نشاط تكامل التدريس.

علم التدريس في تصنيفات علوم التربية:

السؤال المركزي الذي يطرح في شأن الدعوة إلى استقلالية علم التدريس. ما المساحة التي يحتلها هذا العلم في صنافة علوم التربية؟، وما هي الحُجُب التي تنأى عن باقي العلوم في سماء المعرفة التربوية؟.

محاولة الإجابة عن هذا التساؤل، تستوجب تفحص المصنفات بعضها التي وضعت لعلوم التربية والوقوف في الأخير عند المساحة التي يظللها هذا العلم في هذا الفضاء. لما سبق نتقدم بعرض وتمحيص مصنفين اثنين:

1. مصنف الفرنسي ميالاري Mialaret (1986).

2. مصنف الإسباني أريتو L.G Aretio 1989.

ويقدم كل عرض مذهباً متبايناً: المذهب الأول هو الذي لا يعير لعلم التدريس مكانة هامة، ولم يتناوله إلا كفرع يسير في فلك غيره من علوم التربية يتغذى بما يمدده

من معارف، هذا المذهب يمثله ميلاري. بينما المذهب الثاني هو المنتصر لحتمية استقلالية هذا العلم، هذا المذهب يمثله آريوتو.

انبتت معيارية مصنف ميلاري في صناعة علوم التربية والمعرفة البيداغوجية في شكله العام على تقسيم هذه العلوم على ثلاث فئات محورية وهي:

1. فئة العلوم التي تهتم بالشروط العامة والخاصة للمؤسسات التربوية.

2. فئة العلوم التي تدرس العلاقات التربوية والنشاط التربوي.

3. ثم أخيراً، علوم التأمل والتطوير.¹

في البدء وقبل قراءة جدول ميلاري وجبت الإشارة إلى تصور ميلاري بأن كثرة علوم التربية وتنوعها كان أحد الدواعي لتسرب الشك حول مصداقيته أو بالأحرى حول وحدة هذه العلوم.

وما أفضى إليه هذا التصور، فبرغم تعدد هذه العلوم تبقى تمثل فروعاً لعلم عام وهو علم البيداغوجية، كما ينضاف إلى ما تقدم اتحادها برغم هذه الفروع في هدف واحد وهو دراسة المواقف والسلوك التربوي.

جدول ميلاري بتصنيف علوم التربية:

¹ فراس السليتي، التعلم والعلم بين النظرية والتطبيق، ص 37.

3	2	1
<p>علوم التأمل والتطوير</p> <p>فلسفة التربية</p> <p>التخطيط التربوي</p> <p>نظرية النماذج</p>	<p>العلوم التي تدرس العلاقات التربوية والنشاط (العمل) التربوي</p> <p>1-2 العلاقات التربوية:</p> <p>- فسيولوجية (علم وظائف الأعضاء) التربية</p> <p>- سيكولوجية (علم النفس) التربية</p> <p>- علم النفس للجماعات الصغرى</p> <p>- علم الاتصال</p> <p>2-2 النشاط التربوي :</p> <p>- التربية الخاصة بالمواد• (ديداكتيك المواد)</p> <p>- علم المناهج والتقنيات التربوية</p> <p>- علم الاختبارات والتقييم</p>	<p>العلوم التي تدرس الشروط العامة والخاصة للمؤسسات التربوية</p> <p>تاريخ التربية</p> <p>- علم اجتماع التربية</p> <p>- الديموغرافية (السكان) المدرسية</p> <p>- التربية المقارنة</p>

1

وبالعودة إلى صنافه ميالاري نقف في أوله عند شيء من الخلط؛ لأنه يدرج تحت المحور الواحد علوما لا تنسجم مع بعضها، فهو يضع في المحور الأول تاريخ التربية

*يعني بالتربية الخاصة بالمواد، طرق تدريس المواد مثل طرق تدريس الرياضيات، محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص: 38.
1المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إلى جانب علم اجتماع التربية واقتصاديات التربية ثم يرتب في الأخير وفي المحور نفسه التربية المقارنة الشيء الذي يجعلنا نندهش من هذا التصنيف غير المبرر موضوعيا.

كما يأتي هذا الخلط على المحور الثالث فنجده يصنف فيه فلسفة التربية إلى جانب التخطيط التربوي ونظرية النماذج دون تفسير مقنع، كونها مجالات غير منسجمة فيما بينهما.

والملاحظة الأهم التي نقف عندها في التصنيف المتقدم، هي تجاهل علم التدريس (الديداكتيك). هناك إقرار في البحث في الطرائق والتقنيات التربوية فهي تعد أبجديات أساسية في هذا العلم. إلا أن علم التدريس بمفهومه الشمولي يبقى خارج نطاق مجال التغطية في الأدبيات الفرنسية التي لم تعترف باستقلالية هذا العلم. ويقر ميالاري نفسه في محبور إحدى مقالاته بما يشوب مصطلح علم التدريس (الديداكتيك) la didactique من خلط وغموض وحتى من سوء توظيف، مما يستقى منه من أن الـديداكتيك من وحي تصورهِ ومن منظور المدرسة الفرنسية بصفة عامة لا زالت ترتبط بتدريس المواد بمعنى بماله صلة اصطلاحا بالتربية الخاصة من حيث المنهج لجميع المواد كالتربية الخاصة بتدريس الرياضيات أو التاريخ (أي الطرق الخاصة في تدريس المواد)، وهي - من وجهة تصورنا - لا تمثل علوما بذاتها، بل هي فضاء عملي لترسب مختلف النتائج والحاصل التي يؤول إليها في علوم التربية وعلم التدريس العام¹.

إن صنافة ميالاري أفرزت كثير التداخل بين جملة من العلوم؛ تاريخ التربية، علم اجتماع التربية، اقتصاديات التربية، التربية المقارنة، وهو ما لا نجد له حجة نندهنها في قراءة هذا التصنيف ويبعدها في الوقت نفسه عن الدراسات التخصصية التي توسم بالتعمق في التصور والمنهج.

وما هو لافت في هذا الترتيب، هو عدم التركيز على الـديداكتيك في المفهوم الفرنسي الذي لازال ينظر إلى الـديداكتيك كونها تربية خاصة تعنى بمختلف المواد المتناولة في عملية التدريس.

¹المرجع السابق، ص: 37.

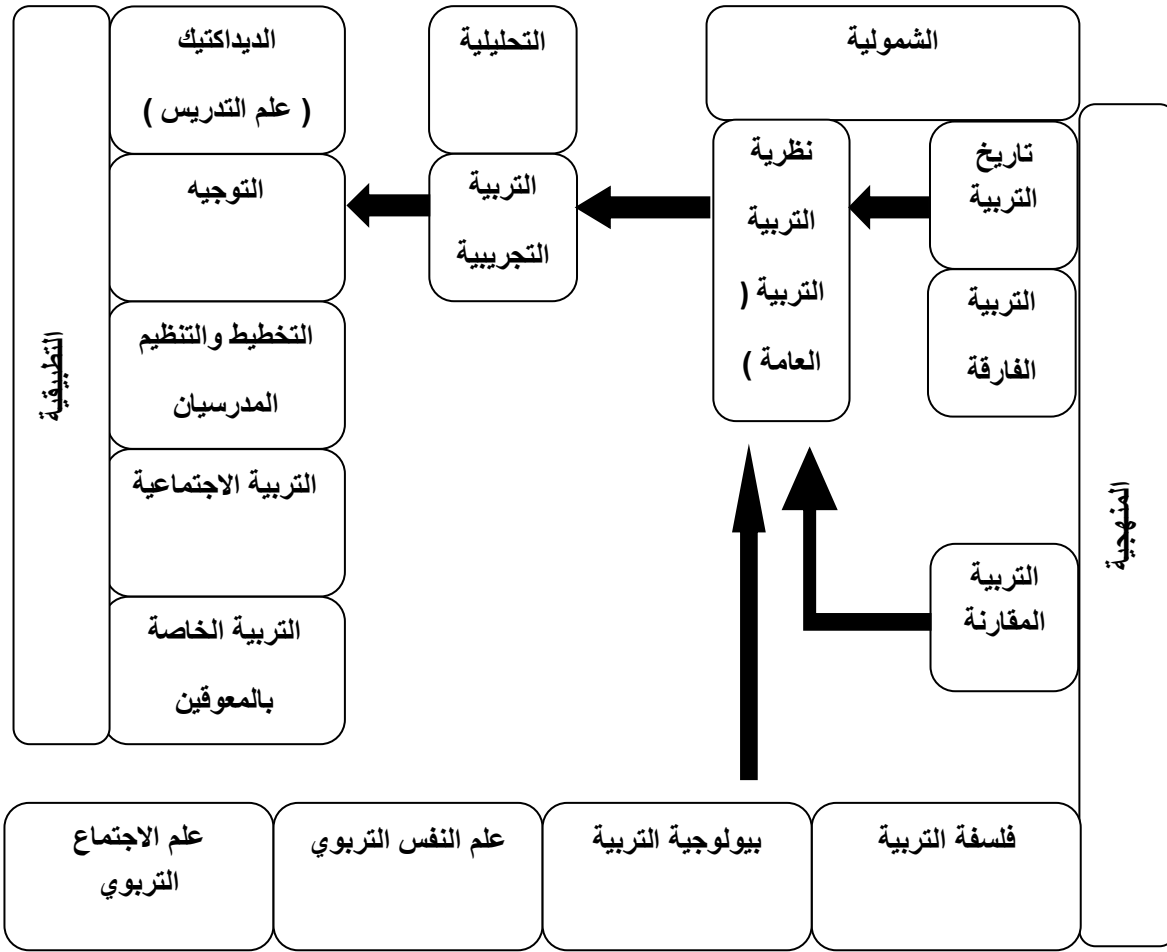
جدول أريتيو في تصنيف علوم التربية:

يعد لورينزو أريتيو وهو من الباحثين المعاصرين الإسبانيين الذين درسوا وحلوا سبعة عشر تصنيفا من التصنيفات المتداولة في علوم التربية ليصل لاستنباط صنفاته الخاصة به والتي سيوضحها الجدول أدناه¹.

ومن أهم استخلاصاته هي وجود بعض العلوم التي وردت مكررة في الصنفات جميعها بمعنى أنها تكررت سبع عشرة مرة، وهذه العلوم هي:

- سيكولوجية التربية (علم النفس التربوي)
- سوسيولوجية التربية (علم الاجتماع التربوي)
- فلسفة التربية
- الديداكتيك (علم التدريس)

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.



الأسس

1

يتكئ أريتيو في صناقته بصفة أكبر على الجزء المنهجي في العلوم أو بالأحرى ما تحتله هذه العلوم من أهمية (من مركزية) بالنسبة للعلوم الأخرى في دائرة المعرفة التربوية المتكاملة، وذلك بحسب تصوره أن هذا الدور الريادي الذي رشحها على وجه التحديد لتراتبيتها من مجموعة لأخرى، ومن هذا المنطلق أخرج تصنيفه الخماسي الذي يفرع فيه علوم التربية إلى خمس مجموعات:

1. الأسس أي العلوم التي تشكل أساسا وقاعدة للتربية.
2. المنهجية أي العلوم التي يغلب عليها طابع البحث المنهجي.

¹ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص: 38.

3. الشمولية وتعني العلوم ذات الطبيعة الكلية والرؤية الشمولية للنشاط التربوي.
 4. التحليلية أي العلوم التي تعتمد التحليل.
 5. التطبيقية أي مجموعة العلوم التي ترتبط مباشرة بالممارسة التربوية وتطبيق النظريات المكتشفة في العلوم السابقة ومنها علم التدريس¹.
- وجهت الإشارة هنا إلى أن الحواجز الفاصلة بين المجموعات الخمس لا تعد نهائية لكون الصنافة تطبعها الليونة وذلك لإمكانة امتداد العلم إلى أكثر من مجموعة في الوقت نفسه؛ بمعنى أن تصبح لهذا العلم أكثر من صفة واحدة، وعلى وجه التمثيل نجد فلسفة التربية تشغل حيزا هاما في الوقت ذاته في مجموعة العلوم المنهجية لما لها من دور في إمداد المربين بالمعارف التي تؤهلهم لوضع غايات ومرامي لأنشطتهم التربوية.

حري بنا تفحص الجدول السابق للوقوف عند الترسيبات التالية:

1. احتواء الجدول على العلوم الأساسية التي تظهر بمثابة العلوم القاعدية أين تكون أصولا يعتمد عليها النشاط التربوي في عمومه وهذه العلوم هي:

فلسفة التربية والتي تعد معينا يغذي المربين بجملته من غايات ومرامي التربية.

علم النفس التربوي، علم الاجتماع التربوي ثم بيولوجية التربية وتمتد هذه العلوم الشاغلين في حقل التربية حزمة من القوانين والمعارف النفسية والاجتماعية والبيولوجية ماتعلق منها بالفرد وما أحاط بالمواقف التربوية.

¹المرجع السابق، ص: 39.

ينصوي جدول " اريتو " على خمسة مكونات ، هي:
 علوم التربية: التي تمثل لبنة العمل القاعدي، فهي النواة الام التي تنجب خلايا الفعل التربوي، فمن دونهااي علوم التربية وعقيدتها يبقى التصور التربوي ميتورا من قاعدة صلبة تؤهل لاعداد النشاط التعليمي التعليمي، فمنها يستوحي التوجه، وتتبصر الرؤية ويرتسمالافق المنشود، فالخلفية الفلسفية تعد المكون الاساس في بنيان المنجز التعليمي.
 ان هذا المكون يحيل الى مرحلة تالية تؤطر هذه الخلفية النظرية، فمرحلة التاطير يندرج تحت لوائها المنهج الذي رسم المسارات المنظمة، والتي عبرها تنظم العقيدة البيداغوجية، فرسم المعالم محكوم برسم حدود الممر التربوي الذي يبقى وهو الاخر على هذا التوجه.

هذه الخلفية النظرية، التي يجب ان تمتاز بديمومة البحث التربوي لغرض تحسين الموقف التربوي، مسابرة لعجلة التطور في الميدان هذا، فهي في حاجة الى سعة نظر ورحابة صدر يرشحان لرؤية متكاملة شمولية بكل تجلياتها، لانها علوم تعتمد سيرا الاغوار والنزول الى قعرها، من وجهة تاتي على دراسة على جميع اجزائها.
 ويبقى المكون الاخير، مكون الممارسة،الذي ينزل التصور منزلة الممكن وبه تتحدد العملية التعليمية التعليمية، في مكوناتها المتكاملة.

ان جدول اريتيريو، من وجهة تصوره، يؤسس لرؤية تكاملية، مكامل فيها الفلسفة بالممارسة،مع قيمة مضافة، تتاطر تحت الانزياحية، فمكوناتها لمرونيها قد تتداخل كطبيعة اي علم انساني تحيل اليه من انسيابية وتشابكية وتكاملية في الوقت نفسه، مع الاحتفاظ بخصوصية بعض المواقف التي لا ينسحب عليها مثل هذا الحكم، طالب الدكتوراه.

2. نعاين في الركن الأيمن من جدول العلوم المنهجية، العلوم التي تعنتي بالبحث والدراسة في مجال النشاط التربوي وتمد بقية الفروع المتبقاة بالحقائق التربوية وهذه العلوم هي: تاريخ التربية، التربية المقارنة، التربية التجريبية وفي النهاية فلسفة التربية ومن المنطلق هذا تثرى علوم التربية.

إن خلفية إنشاء النظرية التربوية لا تتقيد بخصوصية المواقف التربوية، كونها مواقف إنسانية تنطبع بالتداخل والتعقيد، قلنا لا تتقيد بأسلوب أو بمنهج واحد في الدراسة، فالدارس في علوم التربية قد يستعمل التجريب أو يفتش في تاريخ التربية أو مقارنة الأنظمة التربوية أملا منه في الحصول على إجابات عن التساؤلات لموضوعات بحثه.

3. باستقراء نهتدي إلى أن المجموعة الثالثة تنطوي على علوم تتصف بالشمولية وهي: تاريخ التربية، التربية المقارنة، التربية العامة التي تتوخى بناء النظريات التربوية العامة. وما يمكن مشاهدته بخصوص هذا الجزء الذي يعد كنه هذه الصنافة التركيبية، أن التربية العامة تتغذى كما يشير إليه السهم من تاريخ التربية ومن التربية المقارنة، كما تتغذى من جهة أخرى بنتائج التربية التجريبية والعلوم الأساسية.

4. التربية العامة يمتد تأثيرها من التربية الفارقة (علم تحليلي من وضع أريتيو في مرتبة خاصة)، إلى العلوم التطبيقية ومن هذا الحراك الدائري يتجلى التكامل بين مختلف فروع البيداغوجية.

5. ننقل في هذه المرحلة من المعاينة إلى المجموعة الخامسة والتي تتمثل في العلوم التطبيقية أين يحدد المؤلف علم التدريس في مستهلها وتتكون علاوة عن علم التدريس من: "التوجيه التربوي" التخطيط والتنظيم المدرسيان: "التربية الاجتماعية وفي الأخير التربية الخاصة بالمعوقين"¹.

وهذه المجموعة من العلوم والتي تخضع: - كما أشرنا سلفا- إلى سلطان التربية العامة بشكل فاعل على أساس أنها تمثل حقل التجارب لكثير النظريات والقوانين

¹المرجع السابق، ص : 40.

المستخلصة من لدن العلماء، ومن هنا نقف عند صفات صناعة أرييتيوو المتلخصة في عنصرين هاميين:

1. التلاحم بين النظري والعملي في علوم التربية.
2. عمق التداخل بين هذه العلوم حيث أصبحت تشكل منظومة متعاقلة تنضم أجزاءها لخدمة غاية واحدة.

شهدت الأبحاث التجريبية فترة القرن الماضي نموا في ميدان التدريس وبدأت نتائج الدراسات العلمية تتراكم مما أنتج لدينا الآن مادة علمية غزيرة إلى جانب كم هائل من النظريات والتصورات. ومنذ ستينات القرن العشرين أفرزت البحوث التجريبية وشببهاها عددا كبيرا من المعلومات إزاء كثير العوامل والمتحولات الفاعلة في النشاط التعليمي التعليمي. فغدا لزاما ضبط هذه المعلومات في جملة من النظريات العامة التي أصبح يتفق حولها بمفهوم المنظورات (paradigmes) في ظل علم ينأى بنفسه عن العلوم الأخرى وينقسم هذا العلم إلى قسمين: علم التدريس العام وعلم التدريس الخاص.

ومن هنا لاح علم التدريس نتيجة هذا الزخم المعرفي المتعلق بعلم التدريس ومجالاته (الأهداف- المناهج- الطرق- الوسائل- العلاقات- النماذج- التقويم...) مما فرض لزومية الترتيب العلمي والمعرفي في ظل منظورات مواكبة واقع الظروف، مع شدة حاجة الباحثين والعاملين في الحقل هذا إلى كنه الظواهر التي تدور في قاعة الدرس وإمكانية مجابتهها وتهيئة أيسر الطرق لمجابهة المشاكل التي قد تحدث عنه. ومع ذلك يبقى التردد يطبع الشعب بعضها والأقسام الجامعية لإعطاء علم التدريس الحظوة التي يستأهلها والإقرار باستقلالية علم التدريس وذلك راجع إلى نوعين من الأسباب:

1. إمكانية إعادة الشك والتردد إلى عوامل مؤسسة هيكلية بالجامعات بسبب الموروث الماضي للشعب والتخصصات إن استقلالية العلوم تخضع للمرحلية فعلوم

التربية¹ مثلا مرت بأطوار لاستقلالها عن علم النفس والذي هو بدوره أستقل عن علم الفلسفة.

والراهن يفرض على علم التدريس الاستقلالية عن طرق تدريس المواد (اللغات، التاريخ، الرياضيات..) والتي كانت منشأ طبيعيا نما في ظل علم التدريس أو عن تخصصات الطرق العامة ومناهج هذه التخصصات التي تعاف الاستقلالية كونها ستجردها من خصوصيتها أو ستحد من فضاءاتها.

2. إن بروز المواد الدراسية بعضها في شكل وحدات تخصصية يتقاطع مع اضمحلال وفناء مواد أخرى بشكل مؤقت أو دائم أين تتحول المواد الثانوية إلى مواد رئيسة.

فبروز علم التدريس في ميدان التربية على الوجه العام لتتنمو فيه بعض المحاور كالمناهج وطرق التدريس وغيرها، بإمكانه أن يزيح بعض التخصصات ومنه تهميش

¹التربية لما قبل المدرسة: تنشئة وتهيء للتربية المدرسية، اما التربية المددرسية والجامعية فهي تعلم وفتح تكويننا معنا في الان نفسه.
ان الربط هو غاية هذه المستويات معا، هو ان نتعلم كيف يكون الانسان في هذا السياق يقول روبول " في جميع الحالات نحن نتعلم كيف نكون الرجل وهكذا فاذا كان غرضنا تعريف التربية، ينبغي التفكير في عبارة رجل لظفي الحجلوي، فلسفة التربية، الاشكاليات الراهنة، سنة الطبع 2009، دار التنوير للطباعة والنشر، جامعة تونس الاولى، ص، ص: 20-21.

و. reboul K philosophie del'éducation , p : 19.

التربية هي العمل الذي يخول كائننا انسانيا ان ينمي استعداداته الجسدية والفكرية، كما ينمي مشاعره الاجتماعية والجمالية والاخلاقية في سبيل انجاز مهمته كإنسان، ما استطاع الى ذلك سبيلا، وهي ايضا نتيجة ذلك العمل " ينبغي ان نفهم من التربية التكوين الشامل للإنسان والذي يعتبر التكوين المختص والتعليم ذاته سوى اجزاء منه، فالتربية هي مجموع السيرورات والاساليب التي تسمح للطفل البشري بالوصول الى حالة الثقافة، الثقافة باعتبارها ما يميز الانسان عن الحيوان اوليفي روبول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر اركانافريقيا بيروت لبنان الشرق، ص، ص: 30-31.

نفسه، ص: 31.
يقول واطسون: " اعطوني جماعة من الاطفال في صحة جيدة لاروضهم ومن تمّة اصنع من كل واحد منهم ما اشاء، اعني طبيب او محاما او قاضا او متسولا او لصا او مدرسا ... الخ ايا كانت مواهب اجدادهم او ميولاتهم او استعداداتهم او جنسيتهم روبول، ص: 35.

يذهب لاندشير الى: " اننا نربي للصواب للخير للجميل وليس للخطا، للشر للقيح"
دولاندشير، من اعلام التدريس بواسطة الاهداف ومن اصحاب الصناعات، له صنافة في المجال الحسي الحركي، وهي صنافة تتضمن الحركات الاررتكاسية والحركات الاساسية والسلاسل المحركة التي تشمل استعمال تصرفات مكتسبة والتكيف مع وضعيات جديدة والتجويد والتحسين والحركات الابداعية التي تشمل اضافة طابع شخصي والارتجال والتاويل و الخلق من مؤلفاته، تعريف الاهداف التربوية، التعليم المستمر والامتحانات، كيف يدرس المدرسون (بالاشترك مع بايير) معجم التقييم والبحث في التربية ومنه اقتبس روبول هذا النص.

المرجع السابق، ص، ص: 86-87.

روبول، ص: 63

بعض الأخصائيين الذين قد يعتقدون أن علماء التدريس منافسون لهم ويتجلى هذا التنافس في شعب علم التدريس بعضها وفروع علوم التربية.

3. كما يعود التردد إلى قضية مستويات نضج علم التدريس في الوقت الحالي. ويمكن أن نسوق كأمثلة في هذا الشأن بروز هذا العلم ببروز بعض المواد الجديدة ماضيا كعلم النفس وطبيعي ان تترعرع اي مادة دراسية بمدى اهتمام عدد الباحثين بها ليس بسبب المضمون أو حدثه، بل بالنظر إليه كوسيلة هامة لإحداث هوية علمية وثقافية جديدة ومنه ابتكار أدوات مهنية متجددة، ويتصور بييرتويلي (1997) Pierre Thuillier إزاء ظهور مادة البيولوجيا النووية على وجه التدايل أن ذلك حدث خلال ثلاث مراحل:

أ- مرحلة حاملة في البدء، أين تترعرع الأفكار بعضها ولو كانت غامضة إلا أنها تخضع للتوجه الجديد. وهذه المرحلة هي مرحلة التجديد النظري التي تطرح فيها الإشكالات والتساؤلات الجديدة مع اقتراح حلول جادة لها.

ب- تعقب هذه المرحلة مرحلة أكثر حركية والمتمثلة في المرحلة الأكاديمية؛ أين تنضج فكرة نجاح التجديد حيث يقدم المجال الحديث المقترح نماذج جديدة من الحلول الممكنة لبعض الإشكاليات التي لم تجد حلولا إلى غاية تلك الفترة. وفي الفترة الأكاديمية نجد أن المجتمع العلمي الباحث في هذا الحقل يعترف باستقلالية هذا التخصص وما ينطلي عليه من منظورات Paradigmes، بشكل من الأشكال نجد أن العلماء يقرون بهدف إيجاد الحلول الموائمة بلزومية التوجه إلى هذا التخصص الجديد.

ج- وبموازاة مع انعدام وجود حل للمشاكل جميعها فإن ما يقدمه هذا التخصص من معرفة يكون كفيلا كحل بديل

ومن منظور دوفالي¹ Devalay وبالمقارنة مع ما تقدم من مثال، تبدو احتماليات حيال علم التدريس، كون هذا العلم:

¹ محمد ادريج، تحليل العملية التعليمية و تكوين المدرسين، ص: 43.

- استمرارية الفترة الأولى: بمعنى الفترة الحاملة.
- أو أنه لم ينضج بعد ليلاص الفترة الأكاديمية، لتصوراته الناقصة بمفردها للوقوف بشرح أمام تعقيدات العملية التعليمية وتشابك عوامله الفاعلة.

لا يمكن لنا مسانيرة دوفالي فيما ذهب إليه من تصور؛ لأننا نرى أن علم التدريس اتجه بخطى حقيقية صوب العالمية، وقدم في هذا الشأن خدمات عظيمة. حتى أنه أسهم كتصور في تطور علم التدريس كما سيفصح عنه فيما سيأتي من شرح تطور علم التدريس: مواصفات العلم:

مما لا ريب فيه أن استقلالية العلوم لم يحصل لها ذلك لولا إحاطتها بهالة من النظريات والتصورات. فعلى سبيل التذليل، فعلم الفيزياء نما وترعرع بفضل تكامل الطرحات القديمة لأرسطو في ميكانيكته أو نيوتن في اليته مع التصور النسبي لفيزيائية أنشتاين... فإلى أي مدى ينسحب هذا على علم التدريس؟، وهل بالإمكان تناول تصورات في فضاء هذا الميدان الذي يبدو حديثاً نسبياً في عالم المعرفة البيداغوجية؟ أم أن علم التدريس لا يزال في وضع متقدم عن صوب التصورات ونضج الطرح كما اعتقد دوفالي؟.

قبل الخوض في مقارنة الإجابات عن هذه التساؤلات، وجب الوقوف على ماهية التصور (المنظور) يشكل المنظور (Paradigme) رؤية متميزة للواقع بكل معطياته كالمنظور الميكانيكي الآلي؛ "إنه مجموعة من الحقائق التي تلعب وظيفة المسلمات أو المنطلقات والتي تمثل نظرة عامة حول مجال أو حقل من الحقول، تسهل التواصل والتطوير، وتسهل موضعة دراسة ظواهر معينة. وتكون هذه الحقائق الممثلة للمنظور، موجهة لإنشاء نظريات وموجبة بالتطبيقات الملائمة مثل المنظور النسقي والمنظور الإعلامي، والمنظور التكنولوجي في التربية ومنظور الجاذبية لدى نيوتن في مجال الفيزياء."¹

¹المرجع السابق، ص: 44.

ومن هنا نستخلص أن المنظور (التصور) ما هو في حقيقته إلا جملة من التصورات العامة ينضوي تحت لوائها حصائل من الحقائق والحلول المتوفرة في فترة زمنية وميدان محددين لحزمة من التساؤلات لتتجلى تلك الحقائق والحلول المفترض دراستها بانتساب العلماء إليها على اختلاف مشاربهم وأمصارهم.

والفضل عائد إلى كوهن T.S kuhn في ذبوع تداول مصطلح Paradigme (المنظور) على حيز شاسع مما سيرشحه لتبويء مرتبة في علم المفاهيمية الأساسية في دنيا المعرفة العلمية. وستنسحب تداوليته على مختلف العلوم الانسانية ليثقل عبرها إلى علوم التربية وعلم التدريس الذي أصبح هو الآخر يتوخى النموذج النظري والنضج المصطلحي للمنظور.

يتصور كوهن أن البحث العلمي وجب أن ترفده خلفية نظرية شاملة التصور. كما وجب على وجه الإلزام التطرق لمفهوم المنظور عند استقراء الأفكار العلمية في منهجها الزمني ليمتد ذلك إلى كل حديث عن حياة وموت النظريات.

كما يتصور كوهن في سياق حديثه عن ماهية المنظور، أن العاملين في حقل البحث العلمي في ميدان مخصص، فبرغم نأيهم عن بعضهم وعدم تعارفهم يفترض فيهم أنهم يتقاطعون في جملة من الإشكاليات التي تستدعي مقارنة حلول ممكنة يتقبلونها كإشكاليات مؤهلة للطرح الأكاديمي. كما يتقاطعون في الوقت نفسه مع الإطار العام الذي ستبدو فيه الحلول في حقل مميز.

سيقارب معنى المنظور في الوقت القريب مفهوم التيار أو الاتجاه أو المذهب الفلسفي أو النظرة العامة إلى العالم والحياة. وبالخضوع لمنهج هذا السياق فإن المنظور سيغدو فلسفة التربية الشائعة عند أهل الاختصاص في تاريخ محدد، وهو ما يخيم على البحوث الأمريكية اليوم بوجه شامل¹.

ويجمل أن نستدل بنماذج من منظورات شاعت في ميدان علم التدريس لمقاربة معناه وتوضيحه أكثر.

¹المرجع السابق، ص، ص: 43-45.

المدرس الناجح:1

وكأحسن مثال على المنظور في علم التدريس ذلك الذي شاع في الثلاثينات تحت مسمى منظور "المدرس الناجح" وبالإمكان ترتيب جهود والكر 1935 في إطاره.

بيتيء هذا المنظور من أن حركية التعليم ونجاعته هي من الأمارات المباشرة لشخصية المدرس من خصائصه الجسمية والنفسية. من هنا تمحورت الدراسات التي اتخذت هذا التصور مرجعا ساعية لإيجاد معيار للمدرس الفعال أو المدرس الناجح معيار لا يتأسس على السلوك الفعلي والعملية للمدرس داخل أسوار الفصل أثناء القيام بالدرس وحده بل يتعداه إلى الخصائص والقدرات التي تطبع شخصيته.

أما الاهتمامات التي كانت مركز الدراسات ضمن المنظور فيمكن تلخيصها في العلاقات التالية:

1. العلاقة قدرات المدرس مردوديته الأكاديمية (أي إمكانيات المدرس من حيث مردوديته).

2. العلاقة قدرات المدرس - حكم التلاميذ (أي إمكانية انطلاقا من حكم التلاميذ عليه، فنسألهم مثلا عن رأيهم في الأستاذ الناجح).

3. العلاقة قدرات المدرس-حكم المتخصصين (إمكانيات المدرس من حيث حكم المتخصصين والباحثين التربويين وتقييمهم).

وانطلاقا من هذا التوجه انتهى المربي والكر Walker إلى نتائج تبرز ست خصائص يتميز بها المدرس الفعال والناجح وهي:التعقل في الحكم- المراقبة الذاتية (ضبط النفس)- الحماس- الجاذبية- التكيف والمرونة- بعد النظر.²

كما ظهرت إلى الوجود بحوث أخرى عقب جهود الباحث في شؤون التربية والكر، إلا أنها إجمالا خيم عليها الضعف لضعف مرجعيتها النظرية كونها لم تقدم الإضافة في التوضيح أو في الوصف لما يجول بالقسم من أنشطة إن المنظور بهذا

¹المرجع نفسه، ص: 45.

²محمد ادريج، تحليل العملية التعليمية و تكوين المدرسين، ص، ص: 45-46.

الطرح لا يعتني بالأحداث الدائرة في القسم. وفي أحسن أحواله فإنه يحاول مقارنة مواصفات المدرس. متجاهلا العمل الذي يقوم به المدرس وفي الزمن نفسه يتغافل المرجعية والانطباعية المحيطة التي تفرض السلطة الأكاديمية الأخذ بأسبابها كوسائط تلاقي كل من تصرفات المدرس والتلميذ على حد السواء.

ما يثير الدهشة هو استمرارية بعض المدرسين المعتمدين بحقل التدريس في العالم العربي تطبيق هذا النموذج من المنظور بعدما توارى كمعرفة بيداغوجية في دول بعد التخلي عنها فلا زالت أسئلتهم تبحث عن ماهية الأستاذ الناجح ورأي التلاميذ في نجاحه، أو ما مواصفات المدرس الكفاء من وجهة نظر أترابه ويمكن الوقوف عند حد الملاحظة الظرفية حيال هذه القضية؛ لأن الوقوف عليها قد يترتب عليه طرح الكثير من التساؤلات والتي لها صلة بعالم التنمية بمختلف مكوناتها ... إلى غير ذلك مما يتجاوز حدود هذا السياق.

يستحسن بنا قبل طرق نموذج آخر من المنظورات المعلومة في عالم التدريس إلى الحديث عن قضية أساسية والمتمثلة في أن استتار هذا المنظور من منظور الأستاذ الناجح لم يعقبه أليا توارى بعض النماذج التي ازدهت وربت في أحضان النموذج التقليدي للتدريس¹.

تحليل التدريس:

خرج إلى الوجود توجه جديد لاحقا اهتم بفعالية طرائق التدريس. كما برزت إلى جانبه محاولة التملص من العلبة السوداء وكذا الانشغال ببعض المتحولات التي لها علاقة بالعملية التعليمية. متحولات داخلية تفرز تأثيرا وسطيا ذا رباط بين إمكانات المدرس واستجابة المدرس، الشأن الذي يوضح تباين النتائج المحصل عليها من قبل المدرسين وإن تقاطعت اقتداراتهم ومميزاتهم الشخصية.

¹المرجع نفسه، ص: 46.

وسيلقى هذا المنظور رواجاً ملحوظاً في الستينات وذلك بتنامي درجات الوعي عند المهتمين بشأن الحقل التربوي بالزامية تفكيك العملية التي تجري أطوارها داخل القسم، ومنه تسليط بعض الضوء الذي يشوب العلبة السوداء ويستقرىء طلاسماً.

والدراسات التي توجهت هذا التوجه، تحت مصطلح منظور تحليل عملية التدريس؛ بمعنى تحليل العملية التعليمية تثير الملاحظة المنهجية المنتظمة داخل القسم وتفكيك التفاعلات والسعي إلى إيجاد علائقية تتسم بالموضوعية قصد الملاحظة وتحليل العملية التعليمية في بنائها جميعها، وقد يكون النموذج السائد لهذا المنحى هو نموذج فلاندرس Flandres وأميدون Amidon (1966)¹.

سلطت الأنوار هذه الدراسات على متابعة السلوك العملي الدينامي للمدرس داخل القسم، على فكرة أن ما يقوم به المدرس من نشاط وإنجاز يتموقع في خانة الظرفية والموقفية في الأحيان غالباً. ومنه فإن تحليل مكونات الشخصية ليس في استطاعته الإحالة على معرفة سلوك ومواقف مميزة للمدرس داخل القسم. والسياق هذا يؤول إلى إجرائية مباشرة الملاحظة التي تجول داخل المناخ الطبيعي للقسم من قبل زمرة من الملاحظين المتخصصين في توظيف شبكات الملاحظات.

إن نتائج هذا المنظور بدت ذات نتائج تدر نفعاً كبيراً في عالم البحث التربوي؛ لأننا لا زلنا نجدنا متداولة كأدوات في مجال حقل التعليمية للسنوات الأخيرة برغم ما شابها من نقد كثير مما سيزحزحها عن مكانتها لفائدة منظورات أخرى. ويجدر التنويه بأن هذا المنظور كان باعثاً وراء بروز كثير النماذج التعليمية مثل: نموذج بلوم B. Bloom نموذج كارول J. B. Carrol نموذج كلازير R Glaser وغيرها².

المأمول في مقارنة عناصر الإجابة بعضها: ما علم التدريس؟ في الوقوف على بعض مقوماته وميادينه، مما سيسهم في توافر الأرضية المناسبة لوصف التعليمية وتحليل مركباتها.

¹المرجع السابق، ص، ص: 46-47.

²المرجع السابق، ص: 47.

والمأمول كذلك علاوة على مقاربة التعريف شد انتباه كل معتن بالقضية إلى المكانة التي بإمكان علم التدريس تبوؤها في بلادنا، وإلى إمكانية ما يقدمه من خدمة في تطوير التعليم وتحسين نتائجه، مواكبة للحركة الجديدة التي فعلت في السنوات الأخيرة بفعل الإصلاحات التي شهدتها الأنظمة التعليمية في البلدان العربية -جلها - كتجربة التعليم الأساسي وإعادة النظر في امتحانات البكالوريا وكذا إعادة النظر في برامج وقواعد التعليم العالي ومؤسسات تكوين الإطارات لتكييفها مع مقتضيات التنمية المستجدة.

كما أن مراجعة التدريس وصوغ النظريات والنماذج العلمية في ميدان التدريس، كفيل بأي يهيئ مناخا يوفر لا ينضب ماء سيله ليكون موردا للسقاية للمهتمين بحقل البحث التربوي بغية تحسين أداءاتهم في تكاملية مع العلوم الأخرى لتحقيق الازدهار المعرفي وإنشاء الممارسة التربوية.

وعن اقتناع بأن علم التدريس ينضوي تحت لوائه جملة من السلوكيات من الأليق اكتشاف مساحاتها وإنارتها والاعتناء بها، هذا لا يستوجب أن نغض الطرف عن التعقيدية والقيمية ذات وثاق بالتدريس؛ مفهوما ومرجعية.

إضافة إلى مقاربة تأسيس النموذج المتوخى الذي يقارب حل معضلة التدريس، لا يستلزم هذا على وجه الضرورة إغفال الخلفية الاجتماعية التي أسست لفعل التدريس وعن المرجعيات التي يترتب تحت منهجها نماذج - كما سبقت الإشارة إليه- فإن المرجعية التدريسية، نظريات تعقيدية - تطبيقية ، نستأنس في طرحنا هذا إلى لفت انتباه المتلقي إلى ما تنطلي عليه إشكالية إرساء علم التدريس وإنشاء نماذجه إلى قيمتين هامتين هما: قيمة العقلانية المتمثلة في التنظيم المحكم والهادف للنشاط التدريسي والسعي إلى التملص قدر المستطاع من سطوة الاعتباطية، وقيمة الفعالية؛ بمعنى النجاعة والمردودية لوصل التدريس بمقتضيات الجماعة ومستلزمات التنمية.

إن إرساء التدريس كعلم يهدف فيما يهدف إليه في مرتبة أولى إلى إذاعة منهجية التفكير العلمي في النشاط التدريسي التربوي منهجية العقلنة التي تنسجم في الزمن نفسه مع التوجه العلمي أو البراجماتي للتدريس ومؤسسات التربية والتكوين.

ولأضير إلى الإشارة في هذا الاستخلاص الأول إلى الاعتقاد بأن حركية إرساء هذا العلم هي وليدة الحراك العلمي الذي سائر النهضة الصناعية في أمريكا بداية هذا القرن التي تزعمها فريديريك تايلور المتوفى سنة 1915 تمثلت حركته كمضمون في النقاط التالية:

- "كيف نحصل على أفضل عامل ممكن؟
 - وكيف ننتج أفضل عمل ممكن؟ وكيف نصل إلى أفضل النتائج الممكنة؟"¹
- ومن هنا نقف على كيفية استهداف هذه الحركية عقلنة العمل والإنتاج وتطوير مردودية المقاولات والسعي إلى الزيادة في فعالية العمال وكفاءاتهم.
- قد انزاحت هذه المبادئ والقيم كما هو باد إلى قطاع التدريس، فغدا ينظر إليه هو الآخر كمؤسسة للاستثمار والإنتاج. وقد يكون تحول برنامجه إلى:

- "كيف نكون أفضل مدرس؟
- وكيف نجد أحسن تدريس ممكن؟
- وكيف نصل إلى تحقيق أنسب للأهداف التربوية"².

بالرغم ما تثيره هذه المرجعيات من حساسية إزاء هذا التعاطي التربوي فإننا نزرع أمام مسيرة شبه مفروضة لولوج عالم النهضة والتكيف مع أبعديات التطور. إن مستقبل علم التربية في العالم مربوط باستراتيجيات تدريسية تسترشد قوتها من معينين هامين:

- مطامح وتطلعات المجتمع.

¹ محمد ادريج، تحليل العملية التعليمية و تكوين المدرسين، ص: 49.

² المرجع نفسه، ص: 49. ودايان لارسن، فريمان؛ أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة، عائشة السعيد، ص، 41.

• تطور المعرفة العلمية¹.

المامل في دنيا الحقل التربوي مقارنة الاجابة عن تساؤلات ذات صلة بعلم التدريس لدخول عرشه واستقراء مقوماته وملاءمة واقعه، مما يرشح الى تهيئة المناخ المناسب لتحليل مكونات العملية التعليمية.

وتجاوزا لهذا الافق يتسع المدى لدى المتعاملين في هذا الحقل لمكانته الرائدة التي يتموقع فيها علم التدريس في البلدان المتحضرة، ومنها العربية مما يسديه من خدمة جليلة للصالح العام وهو ما دفعه باستمرار لتحديث آليات الفعل التربوي؛ تفعيدا وسلوكا، ليبقى هذا الحراك أزلما في حياة الأمم و الشعوب المتحضرة تمخض عن حراك علمي انزاح من العالم الصناعي إلى العالم التربوي، والانتقال بعد هذا يكون طبيعيا إلى مقارنة تعليمية اللغة العربية بالوحدات التعليمية الصغرى .

¹ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص:49.

الفصل الثاني

مدخل للعملية التعليمية

التعلمية

الفصل الثاني

مدخل للعملية التعليمية التعليمية

من الطبيعي أن لكل عملية مكونات تقيم كيانها حتى خارج مجال التربية، فخذ مثلا أي جهاز إلكتروني من إفراتات التكنولوجيا الحديثة، فعند تفحصه تجده أجزاء تتألف فيما بينها لكل وظيفتها، فمجموع هذه الأجزاء تشكل بضمها إلى بعض في اتساق مطرد ذلك الجهاز الإلكتروني الذي سخر لغرض ما، وكذلك عند معاينتك لمبنى من البنايات فهو الآخر يتركب من مجموعة من المكونات، كالأساسات والقواعد والسقف والجدر وهو في ذلك كله يأخذ المسمى الواحد، فبالندبر نقف على أن هذا الكل المتكامل هو في حقيقته حزمة من الأجزاء أو المكونات -ولنا إن أردنا- الاسترسال في هذا الطرح، أمثلة كثيرة ومتعددة تحيل في نهاية الأمر إلى النتائج نفسها، وإذا سحبنا القياس نفسه على فضاء التربية وتحديدًا على العملية التعليمية التعليمية، فالأمر سيفضي بنا منطقيا إلى تحديد جملة المكونات في النطاق هذا، أو ليست العملية التربوية هي الأخرى تنطوي على زمرة من المكونات؟ فمثلا إذا تحدثنا عن الوسيلة التعليمية، فهي تحدد بحسب ما تقتضيه مادة التعلم، فالوسائل السمعية البصرية هي من مخرجات التكنولوجيا المتطورة والتي تتطور من يوم لآخر فبعدما كانت تقليدية محدودة الوظيفية؛ من تسجيلات صوتية وآلات عاكسة تكاد تكون بدائية، طالعنا الثورة التكنولوجية الحديثة بأخر الصيحات في هذا النطاق، كالحاسوب وبرامجه جد متطورة الذي أصبح يختزل كثير المعرفة بأقراصه الصلبة وحجم المسافات البعيدة ليبدو العالم قرية كونية ضيقة الأرجاء، فجميل أن نواكب هذا التطور والأجمل منه أن نخضع هذه التقنية لغرضين تربويين وأخلاقين ساميين.

فتوظيف هذه الإفرازات التكنولوجية، يبقى يخضع لسلطان الزمن، بحيث أن الدراسة والإعداد القبليين يبقيان عاملين، يضبطان عنصر الوقت في أفياء التعليمية فلا يجب أن يستغرق أقل أو أكثر مما يستحق.

ما يعوزنا اليوم في البحوث بعامة والتربوية بخاصة ضبط ظاهرة المصطلح، فالترجمة تحيد بالمصطلح من لغة إلى أخرى عن المعنى المقصود، فنجد أن الاختلاف يبقى قائما من لغة أجنبية إلى أخرى؛ كبين الإنكليزية والفرنسية على نحو التمثيل والأمر سيستفحل إذا انتقل إلى العربية، ودعني أقول إن هذا التأثير سيستشري تباينا بين المصطلح المشارقي الخاضع للثقافة الإنجلوسكسونية والمغاربي تحت تأثير الثقافة الفرنكفونية، وهذه تأثيرات تبقى في حكم الطبيعي كحتمية تباين الأصل بالهجين والتابع بالمتبوع، فالأمم التي لا تنتج المعرفة النابعة من ثقافتها المتجذرة سينسحب عليها الحكم المتقدم ولا مخرج لها إلا بولوج عالم المعرفة إبداعا يعكس الانتماء الحضاري؛ لأن المثاقفة قد تفيد في جوانب وتضر في أخرى.

أثرنا هذا؛ لأن البحث التربوي في مجال التعليمية يطالعنا بكم متلاطم من المصطلحات التي تخضع للحكم السابق فبدهي أن التعليمية وفدت إلينا من الضفة الغربية، فجاءت بها هذه الرياح المتنقلة فاخترقت حجبنا الجغرافية والاجتماعية والثقافية ... فكان لزاما علينا التعامل معها بكياسة تمكنا من استثمارها أحسن استثمار دون الوقوع في شرك التبعية من جهة ومن الإخلال بالأمانة العلمية من جهة أخرى، فالوعي يجب أن يحضر كسلاح حاسم في هذه المجابهة، الوعي بالذات وبالخصوصية يؤهلان عمليا إلى عدم الذوبان في الغيرية - ففي تصوري- أن المخرج كامن في توظيف المصطلح بلغته الأصلية، فالرياضيات الحديثة اليوم تتداول مصطلحات أجنبية كمادة عالمية ولا ضير في ذلك اتقاء للوقوع في سلبيات ظاهرة توظيف المصطلح بنوع من الاعتساف.

فكثير الاصطلاحات نتداولها في مضمار التعليمية، إن هذه الكثرة أوجبت نوعا من الصرامة العلمية ضبطا لهذه الثروة الاصطلاحية؛ لأن الأمور تنحو وجهة المفهومية

التي هي في أمس ما تكون إلى وضع المفردة مكانتها التي تليق بها بحسب ما تستدعيه طبيعة المقام؛" فمثلا استراتيجية التعليم ستتغير تراتبيتها إذا عني بها اكتساب المعرفة فستغدو هنا ثانوية عما إذا كانت تمثل وحدة من المعرفة ذاتها"¹.

وقياسا ستخضع للحكم نفسه المفردات الآتية؛ عنصر الوقت، برنامج الدراسة. إن الشائع اليوم هو أن المقرر الدراسي كمصطلح هو ما دل على وحدات بذاتها ضمن المادة المقرر تدريسها في إطار معرفي محدد، كما في مقرر: "علم النبات، علم الحيوان، الهندسة الزراعية، علم تركيب الأدوية، اللغة وآدابها إلى غير ذلك من مجالات دراسية، مع أن المقرر في غير حاجة إلى استراتيجية تعليمية، فالخلط هنا حاصل بين الوحدة التعليمية الوظيفية والوحدة المعينة من المعرفة"².

فنظرتنا إلى المقرر كوحدة من المعرفة في نطاق محدد، فهذه النظرة فضفاضة يشوبها الغموض. فالتصور الأنّي أو المستقبلي سيكون أحوج إلى وحدات جديدة أو أقسام أقل حجما من المادة المدروسة. وأن المعرفة حينها تبدو أكثر قابلية لليونة تكيفا واحتياجات كل متعلم في ظل استراتيجية تعليمية ترسي منهجية التدريس تراعي فيما تراعيه الحجم الساعي والمقررات والأجزاء والمعرفة في برنامج تعليمي مسطر، وهو ما يدفع بنا إلى رؤية متبصرة تأخذ بمعيارية الفعالية في الإنجاز الدراسي باعتماد وحدات تعليمية بأهداف ومحتوى أقل كثافة مع تقليص زمنية التعلم تكيفا لذلك.

فالجوهر لوظيفية المقررات الدراسية والوحدات التعليمية لم يلحقهما تغيير بالأمر الذي يؤثر عليهما، فما حدث من تغيير لا يتعدى حدود التسمية، فالتقليص طال المقررات والوحدات التعليمية في حجمها حتى أصبحت تأخذ مسمى المقررات الصغيرة Microcourses ، في نظر صاحب الفكرة الأصل لا فرق .

¹ جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلم، تصميم واختبار تقويم الوحدات التعليمية الصغيرة ، ترجمة أحمد أحمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية القاهرة، ص: 12.

² جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلم، تصميم واختبار تقويم الوحدات التعليمية الصغيرة ، ترجمة أحمد أحمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية القاهرة، ص: 13.

ومن النقود التي وجهت لهذه التسمية فعدلتها بالمقررات المصغرة Microcourses؛ " ففي نظر صاحب الفكرة الأصل أن لا فرق بين التسميتين. وتعقبنا على ذلك أن هناك فرقا يسجل في هذا الصدد فالصغير بطبعه، أما المصغر فهو بفعل فاعل الذي حدث هذا التصرف بالتقليص عن الحجم الأصلي"¹.

فسواء أكان المقرر صغيرا أم مصغرا لا يجب أن يزحزح عن مكانته الأصلية كوحدة تعليمية في مجال معرفي بعينه، وفي الوقت نفسه لا يبدي صدودا مع المفهومات المستوحاة من تداولية المصطلح في أسيقة أخرى، كما لا يحتوي على مكونات لشكل أكبر. إنه من الطبيعي أن المقررات الرسمية المتداولة يمكن تنظيمها بأكثر من طريقة، وهو المسلك نفسه التي تتخذه المقررات الصغيرة، و يمكن لها أن تدرج ضمن مجموعات مخصصة في سياقات متميزة، مما يؤهل متعلمها بعد استنفاد هذا المسلك الدراسي من حيازة حجم ساعي مكتسب يتساوى مع المنهجية نفسها للمقررات الدراسية المعتادة².

إن الطرح المتقدم يعد إضافة نوعية للباحثين في طرائق تحضير المكونات التعليمية في شكل وحدات مصغرة. إن هذا - في معتقدنا- سيعزز تفعيل الجانب الخبراتي الذي لا يجب أن يختزل بأي حال من الأحوال، فالخبرة عامل حاسم في النزول بالتحليلات النظرية الافتراضية إلى أرض الميدان تشكلا مع المعطى الواقعي الذي يبقى يثير كثرة السؤال ومنه كثرة الإجابة كمقاربة لحلول ميدانية تتكيف مع مقتضيات العصر والبيئة.

¹المرجع نفسه، ص: 13.
²المرجع السابق، ص: 13-14.

حدّ العملية التعليمية؛ في البدء وجب التفريق بين التعلم

²Learning Apprentissage¹ والتعلم³⁴ Teaching-Enseignement.

التعلم هو المصدر من فعل تعلم ويفيد علم نفسه، بنفسه بعلم أو بعلامة وتفيد صيغة تفعل النشاط والحركة والفعل ومنه اشتقت عبارة؛ "التعليمية" وهي علم تربوي مستحدث يدرس التفاعلات التي تربط بين المعلم والمتعلم والمعرفة في إطار مجال مفاهيمي معيّن قصد إعانة الطفل على امتلاك المعرفة، Develay⁵.

التعلم سيرورة معناه اكتساب سلوك أو خبرة جديدة بعد تمرين أو تدريب خاص.

التعلم سيرورة تكيفية بفضلها يستطيع الفرد أن يتكيف مع مواقف جديدة في بيئته،

والتعلم عملية معقدة لا يمكن إرجاعها إلى خطاظة ذهنية محددة.

¹ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط 2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط 2004، ص: 53. سيرورة اثر مستمر تقريبا بواسطتها تكتسب سلوكات جديدة اة تغير سلوكات حاضرة مستقبلا في تفاعل مع الوسط او المحيط. اوليفي ربول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر اوكان، بدون طبعة، عام 2002، افريقيا الشرق المغرب، الدار البيضاء، افريقيا الشرق بيروت لبنان، ص: 60.

² العملية المكتسبة من واقع خبراتنا في المنزل، المدرسة، النوادي وفي ميدان العمل او ما يحدث من كل نشاط مشترك، ويقصد بالتعلم، التغيير في السلوك الناتج عن تاثير الخبرة السابقة، او هو تغيير دائم نسبيا في معرفة سلوك او شعور او اتجاهات الفرد بسبب الخبرة المرجع نفسه، ص، ص: 9-10.

³ عملية تحفيز واثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، اضافة الى القيام بتغيير سلوكه بتحفيز القوى الكامنة الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلم

المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية 2009، ص: 52. ⁴ سيرورة يغير بواسطتها محيط فرد او افراد من اجل جعلهم قادرين على انتاج سلوكات محددة في شروط مخصصة، او على الاستجابة بشكل ملائم لوضعيات مخصصة.

اوليفي ربول، ص: 60.

⁵ أحمد اوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط: 1، 2006، مطبعة النجاح الجديدة، ص: 83.

هناك أنواع من التعلم: تعلم حسي حركي، كتعلم الرقص أو السباحة تعلم ذهني، اكتشاف العلاقات بين الأشياء حل المشكلات... إلخ تعلم لفظي كاللقاء الشعر أو الخطابة... إلخ¹.

من الحدود السابقة للتعلم يمكن أن نستخلص الآتي؛ إنه ذلك العلم الذي يتوخى تحليل العملية التربوية لإيجاد خيط التواصل بين الأقطاب الثلاثة الرئيسة لفعل التعلم، وهي؛ المعلم، المتعلم والمعرفة في نسق مفهومي محدد، الهدف منه الأخذ بيد المتعلم إلى اكتساب ناصية المعرفة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن التعليم ليس معرفة وحدها؛ بل يتخطاها إلى الجانب الوجداني والحس حركي والنفسي الذي يتناول بالدراسة مختلف مكونات الشخصية، من؛ إدراك ومعرفة وحس حركي وحس نفسي، إذ لا يجب اعتسافا الفصل بين أجزاء لا تتيح مجال التجزئة أصلا، فهي الكل المتكامل الذي لا يستغنى عن أبعاضه في أي ظرف من ظروف العملية التعليمية. كما أن التعلم حركية ذاتية يمكن المتعلم من التأقلم مع مستجدات بيئته. فبفعل تعقيد مركبات عناصر التعلم لا يمكن له أن يخضع لتصور ذهني منمط؛ لأن طبيعة المتعلمين تختلف من واحد لآخر ومن بيئة لأخرى ومن زمان لآخر هذه العوامل التي تتفاعل معها الفروق الفردية كل بحسب خصوصيته مما يستوجب أنواعا شتى للتعلم.

أنواع التعليم

1. تعليم إلكتروني Apprentissage Electronique:

نجد فيه الاعتماد على تكنولوجيا التعليم كاستخدام الشبكة العنكبوتية بهدف الوصول إلى المعرفة والأداء معا، ويتطلب ثلاثة شروط هي:

¹المرجع نفسه، ص: 84.

أ- الارتباط بشبكة "Web"1، مما يعني توظيف التقنية الحديثة من سيولة معلوماتية وحفظ واسترجاع.

ب- أن يتوفر الحاسوب الحديث كقرينة اتصال أو غيره من وسائل الاتصال الحديثة متجسدا في بروتوكول "Tcp/ Ip"2 وبرنامج الانترنت أو الويب "Web" (Browsers) مما يمكن فضاء تواصل شمولي.

ج- التركيز على رؤية شمولية لفعل التعلم يمكن من كيفية إيصال المعلومة واستخدام الأجهزة التي تدخل كوسيلة متفاعلة لبلوغ أداء نوعي، بمعنى أنها على صلة بالتصور الاستشراقي الذي يتجاوز الطرح التقليدي لطرائق التعلم3.

2. تعليم عن بعد:4

لقد أضحى التعليم عن بعد ما ينيف عن العقدين من الزمن مقارنة تربوية قائمة بذاتها تشكل لنفسها فضاء يميزها من التعليم الحضوري المتعارف عليه في المؤسسات التربوية. شق لنفسه هذه السمة بدءا من منتصف القرن العشرين. وتتميز هذه الفترة في حقل التربية بالإقبال المتزايد على تكوين الجامعي أمام عجز المؤسسة الجامعية النظامية لاستيعاب هذا السيل المتدفق رغبة في التعليم ومما أسهم في تفاقم الوضع، تكسير عتبة العمر الزمني للمتكونين ترسيخا لفكرة التكوين المتواصل. ضف إلى ما تقدم انعدام

1حسبما ورد في قاموس الموسوعة موقع ويب هو..

عبارة عن مجموعة مترابطة من ملفات شبكة الويب العالمية WWW والتي تتضمن ملف يعمل في البداية يسمى الصفحة الرئيسية .

وترشدك الشركات أو الأفراد إلى دخول مواقعهم عن طريق إعطائك عنوان الصفحة الرئيسية للموقع. ومن الصفحة الرئيسية تستطيع الانطلاق لجميع الصفحات داخل ذلك الموقع .

فعلى سبيل المثال عنوان الصفحة الرئيسية لموقع الموسوعة العربية هو www.tato.com

2يمكن لأثنان من البشر ان يتصلوا ببعضهم عمليا عندما يوافقوا على استخدام لغة محددة. يمكن ان يتحدثوا العربية، الانجليزية، الاسبانية، الفرنسية او اي لغة اخري ولكن يجب ان يستخدموا نفس اللغة.

اجهزة الكمبيوتر تعمل بنفس الطريقة (TCP/IP) Transmission Control Protocol /Internet Protocol . هو اختصار المصطلح. يمثل لغة تتحدث بها اجهزة الكمبيوتر.

TCP/ IP هو مجموعة من القواعد التي تُعرف كيف يتراسل اي كمبيوتران مع بعضهما ويتراسل البيانات مع بعضهما . مجموعة القواعد هذه تسمى ال بروتوكول .

مجموعة البروتوكولات التي جمعت مع بعضها البعض تشكل Protocol suite او Protocol stack ويعملون سويا فيما يسمى Protocol stack او حزمة البروتوكول.

TCP/ IP يعتبر من البروتوكولات القوية , السريعة , القابلة للتطور , ويعتبر مجموعة كفاء من البروتوكولات.

3أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط 1، 2006، مطبعة النجاح الجديدة، ص: 85.

4تعليم عن بعد: مصطلح يقوم على نوع من التعليم يقوم على اساس توصيل العملية التعليمية الى المتعلمين المقيمين في مناطق نائية او معزولة جغرافيا، وتقدم الى الذين لا تسمح لهم ظروفهم الخاصة بالانتقال الى الاقسام الدراسية النظامية المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2009، ص: 52.

الانسجام بين طبيعة التكوين ومقتضيات ساحة العمل الأمر الذي جعل التربية التقليدية تفتقد بعضاً من مراتبها، وهو ما دفع بالحكومات التيمم شطر إعداد يقوض النفقة ويعزز المرونة، ليقدم التكوين عن بعد نفسه كاقترح بديل لضائقة التربية التي عرفت في المضمار هذا كونه:

أ- أقل تكلفة من التعليم الحضوري، وهو ما عززته الدراسات المقارنة في هذا الشأن.

ب- يحقق تلبية الراغبين في هذا النوع من التكوين؛ لأنه يتجاوز إكراه العائق الجغرافي بتسخيره لتقنية الوسائل الاتصالية الحديثة: إذاعة، تلفزيون وغيرها من القرائن المعتمدة في الغرض هذا والتطور الذي شهده التكوين عن بعد من تطور وسائل الاتصال الحديثة.

ج- زد على أن هذا النمط من التعليم يفك قيد أغلال التأطير بالجامعة، كما أنه اخترق ستائر المنظومة التربوية التقليدية، التي تتكى على الزمكانية كتواصل بين المعلم والمتعلم.

د- وهو لبنة أساس في إرساء صرح التكوين الذاتي، وذلك باستثمار عامل الوقت والزمكانية وتحديد المرجعية التكوينية، وهي كلها تفضي إلى تعزيز التكوين الذاتي، الذي هو أمانة فارقة في إبراز الملكات والاستعدادات الفردية، يقول الأستاذ أنطوني، المختص في التعليم عن بعد بالجامعة البريطانية المفتوحة: "تنطلق عملية التعلم عن بعد من قرار ذاتي يتخذه المتعلم وعندما يكون التعلم اختياراً فردياً فإنه يسمى عن التعلم العادي، الذي عادة ما يكون نتاجاً لمؤثرات خارجية أو استجابة لتعزيزات تهدف إلى تغيير السلوك ليصبح تملكاً فردياً للمعرفة ووسيلة للتأثير على النفس وعلى المحيط"¹. هذه النظرة تشد من أزرها الدراسات الحديثة بالسيكولوجية البنائية لبياجي على وجه التدليل، ترسخ لفكرة

¹ انظر أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط 1، 2006، مطبعة النجاح الجديدة، ص: 89.

مفادها، أن امتلاك المعرفة الحق لا تقوم له قائمة إلا إذا أسهم المتعلم في المشاركة فيها بنفسه.

هـ- وهو ضرب من البدائل لتصويب طرح تغليب التعليم على التعلم، وهو اقتراح عملي في ظل مؤسسة التكوين عن بعد ولو في الآجال المستقبلية¹.

يبقى التكوين عن بعد يمثل مساحة في فضاء التعليمية يفتح كثير الفرص واسعة لمن تخلفوا عن التعليم النظامي بسبب أو بأخر مع تطور الوسائط التكنولوجية الحديثة، فهو في المحصلة فرصة للالتحاق بركب المتعلمين.

تعليم أساسي Enseignement Élémentaire:

فبرغم تواتر مفردة التعليم الأساسي، إلا أن تطور المنظومة التربوية تجاوز تواتر هذه المفردة اليوم؛ لأن الأسباب التي دعت إليه لم تعد قائمة. فهو أحدث لغرض ضمان أدنى تعليم أساسي لوسيط اجتماعي مُتَسَرِّبٍ بالفقر بغية الاندماج في وسط العمل في سن متقدمة. ولعل لفظة ابتدائي، كانت تكون أنسب بما تحتويه من مضمون يشير إلى رسم الخطوة الأولى على أن تعقبها خطوات تليها تعزز الخطوة السابقة في ميدان التعليم، مصطلح التعليم الأساسي ومن ورائه المدرسة الأساسية أصبح تداوله في غير محله وما يبرر هذا النقد هو أن التعليم بمراحله الطبيعية تغدو فيه الحلقات متواصلة من الابتدائي إلى العالي على أن يتخلل ذلك مرحلة إلزامية في هذا المسار الزمني.

فالتعليم الابتدائي تتحدد زمنية مرحلته من دولة إلى أخرى من خمس إلى سبع سنوات أين يتعهد معلم أو أكثر بحسب الدول وأنظمتها التعليمية بتعليم الناشئة متجانسي العمر².

التعليم الأساسي مصطلح تعويمي كان في حاجة ماسة إلى الضبط، فحريا به أن يناسبه مصطلح؛ التعليم الابتدائي لما له من دلالة كونه تعليما يخص المبتدئين في التعليم كمرحلة

¹المرجع نفسه، ص، ص: 89-90.

²انظر المرجع السابق، ص: 90.

أولى وحتى تتابع حلقات التعليم من؛ ابتدائي إلى متوسط إلى ثانوي إلى عال فكل من السياق والنسق يفرضان ذلك ويحيلان إليه.

وهناك أنواع أخرى للتعليم لا يتسع المقام للإتيان عليها شرحا كتعليم الكبار Formation d'adultes تعليم للجميع Education pour tous، تعليم مبرمج Enseignement programmé¹.

هذه الأنواع التي جئنا على تعريفاتها كانت منتخبات - في تصورنا- لأهم أنواع محطات التعليم، فالتعليم الإلكتروني أصبح مشاعا بكيفية تحول فيها إلى ظاهرة بفعل تطور وسائل الاتصال على وجه التحديد الإعلام الآلي، الكمبيوتر التي اختزلت كثيرا من الوقت وقربت المسافات البعيدة، فهو من هذه الوجهة ظهر أفيد في ميدان التعليم فالفعالية حاضرة كتحصيل وكتداول. والنفعية هذه قد نسحبها على التعليم عن بعد، الذي هو الآخر يعد خوزة إنقاذ لمن فاتته فرص التعليم النظامي الذي يأخذ بقاعدة العمر الزمني للمتعلم كحسم في الوجود أو العدم، فسواء أضاعت فرصة التكوين بداعي التسرب المدرسي الذي نرى النسبة فيه تتعاضم في السنوات الانتقالية لتصبح شبعا مخيفا في سنوات الامتحان كالخامسة الابتدائية والرابعة المتوسطة والثالثة الثانوية، أو لمن ضاعت منهم فرص التعليم أصلا فمحو الأمية يفسح المجال واسعا لسعة من راح يشد إمكانية استئناف الدراسة أو الخروج من شرقة الأمية، فعظيم الأثر باد على منتسبي هذا النوع من التعليم، أما التعليم الأساسي Enseignement Elémentaireou Fondamentale Enseignement كتجربة من التجارب التعليمية، - في نظري- كان لابد من الخوض في هذه التجربة فهي الكفيلة في المحصلة بإصدار حكم موضوعي؛ إن سلبا أو إيجابا، ومع ذلك يبقى اعتماده استراتيجية متوسطة المدى ومراعاته التكوين الاحترافي المادي قصد إيجاد فرص الشغل المبكرة، لا نستطيع أن نتجاهل محاسنه؛ لأنه يندرج ضمن طائفة التكوين المادي، خاصة بالنسبة للشرائح الاجتماعية التي تتلاءم مع هذا الضرب من التعليم إلا أنه يفتقد للنظرة الشمولية والاستراتيجية البعيدة الآماد، وكونه

¹أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط 1، 2006، مطبعة النجاح الجديدة، ص، ص: 90-95.

خلوا من تحقيق ذلك الانسجام الذي يشده بوثاق الصلة بينه وبين المتوسطة وبين الثانوية والجامعة في ظل رؤية منسجمة ومتكاملة يتعين بعد هذا نبش فضاءات التعليم، ولعل المبتدأ يكون من الوقوف عند ماهيته.

تعريف التعلم:1

لغة:

"علم: من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام، فقال الله عز وجل: "وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ"². والعلم: نقيض الجهل، علم علما وعلم هو نفسه، ورجل عالم وعلیم من قوم علماء فيهما جميعا. قال سيبويه: يقول علماء من لا يقول إلا عالما قال ابن جنبي، لما كان العلم قد يكون الوصف به بعد المزاوله له وطول الملابس صار كأنه عزيزة، ولم يكن على أول دخوله فيه، ولو كان كذلك لكان متعلما لا عالما وعلمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، وفرق سيبويه بينهما فقال: علمت كأذنت وأعلمت كأذنت، وعلمته الشيء فتعلم وليس التشديد هنا للتكثير"³.

علم يعلم تعليما: علمه الشيء: جعله يعرفه، جعله يتعلمه، "علمه القراءة والكتابة".

تعلم يتعلم تعلما: الشيء: عرفه، أتقنه، "تعلم الحساب"، "تعلم فنون القتال"⁴.

¹التعلم: عبارة عن تغير يحدث في السلوك نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين هو في هذه الحالة عملية السؤال عن مكان المنزل واستطلاع الطرق وتجربتها، ص: 11
ويختلف التعلم عن التعليم teaching من حيث ان المصطلح الاخير عبارة عن تلقين او تدريس يقوم به شخص هو المعلم teacher لشخص اخر يتلقى المعلومات هو المتعلم learner كذلك يختلف المتعلم عن النضج maturation لان النضج عملية داخلية مستمرة لا ارادية تلحق اعضاء الكائن الحي وعظامه وقدرته.
اما التعلم فيزود الاطفال مثلا بمهارة ومعارف وخبرات غير تلك القدرات الفطرية innate التي ولدوا مزودين بها، كما ينمي ما لديهم من قدرات فطرية نتيجة تكامل الممارسة او الميران او التدريب او التكرار.
عبد الرحمن العيسوي سيكولوجية التعلم، الناشر، دار اسامة للنشر والتوزيع بدون طبعة 2011، الاردن عمان. ص، ص: 11-12.

²سورة يس، الآية: 81.

³ابن منظور، لسان العرب، جزء 16 ص، ص: 370-371
- التعلم: هو مصدر من فعل تعلم ويفيد علم نفسه بنفسه، يعلم او بعلامة وتفيد صيغة تفعيل النشاط والحركة والفعل، ومنه اشتقت عبارة التعليمية، التي تعني العلم التربوي المستحدث الذي يتناول بالدراسة تلك التفاعلات الحاصلة الواصلة بين المعلم والمتعلم والمعرفة في ظل مجال مفاهيمي معين قصد اعانة المتعلم على امتلاك المعرفة ديفيلاري، ص: 65.

⁴المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي، توزيع لاروس، ص: 860.

فالشرح اللغوي للفظه علم عند ابن منظور نجد أنها مشتقة من مصدر العلم، الذي هو ضد الجهل، ومحل الشاهد في قول ابن جني؛ بالأخذ بملكة المران والدرية اللتين تلبسان صاحبهما لباس جلال العلم، أما إذا افتقد لهذه الخاصية بمعنى أنه على حديث عهد مبتدئ فينطبق عليه حكم المتعلم الذي يفتقد للصفات المتقدمة فالتعلم إذن حداثة عهد وأجدية في دنيا العلم.

أما معجم لاروس العربي. فالتعليم عنده إحداث لفعل التعلم والأخذ بيد هذا الأخير إلى تعلم مادة من المواد أو مواد مختلفة.

اصطلاحاً:

إن التعلم في جانبه الاصطلاحي، هو الانتقال من هيمنة التعليم والتي في كثير من الأحيان لا تأخذ بمعطى المتعلم عند الإعداد لفعل التعلم أين يصبح تابعاً لسلطة المعلم، فتحصل هنا سلبية التعليم؛ لأنها مارست الإقصائية للمتعلم بطريقة أو بأخرى، فيغدو التحصيل التعليمي باهتاً؛ لأن الطرف المعني بعملية التلقي أصبح خارج حركية التواصل، ولتصويب هذا الطرح لابد من الأخذ بيد المتعلم إلى الإسهام بنفسه في العملية التعليمية التعليمية وإحداث حينها ذلك التوازن فيما بينهما: "ومن المعروف منذ القدم أن الفرد يمكن أن يتعلم على نحو فعال عن طريق العمل والمشاركة النشطة في مواقف التعليم والتعلم"¹، فيغدو حينها المتعلم عنصراً فاعلاً وتتحوّل فيه السلبية إلى إيجابية ويصير الفطور نشاطاً وقادراً ذا طاقة مبتكرة، فيكفي أن نموقع المتعلم في وضعية تعينه على التوصل بنفسه إلى مقاربة الإجابات الصحيحة، انطلاقاً من إعداد الوسائط التربوية للوصول إلى هذا المبتغى تحقيقاً للهدف المنشود.

¹ جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلم، ترجمة أحمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية القاهرة، بدون طبعة وبدون تاريخ، ص: 25.

فعالية التعليم:

إن النظرة الفاحصة لتعليمنا في الوطن العربي تقودنا إلى ملاحظات عامة، من هذه الملاحظات أن متعلمينا يفتقدون إلى التحكم في جملة من المهارات الأساسية في مخرجات القراءة والتي تعد - في نظرنا- النشاط المركزي الذي يغذي جميع الأنشطة الأخرى، بحيث لا يمكن التحكم في تقنية التعبير بشقيه؛ الشفوي والكتابي؛ من دون قراءة؛ لأن القراءة هي الرافد الأساس والذي من دونه لا يستقيم حال التعبير الذي يكون تحصيل حاصل فعل القراءة، فالمتعلم الذي لا يجيد صنع القراءة بحركة ميكانيكية وواعية في الوقت ذاته لا يستطيع أن ينشئ التعبير، فالتحكم في التعبير هو تحكم آلي في القراءة، والمقصود هنا بالقراءة؛ القراءة الواعية، وسيمتد تأثير هذا التيار السلبي إلى أنشطة الإدراك؛ كالرياضيات والنحو والصرف والبلاغة واللسانيات والسيمانيات والأسلوبيات. هذه الظاهرة في حاجة اليوم إلى تقويم من قبل الجهات المعنية، ليكون البدء من الإرادة السياسية كصلاحية من صلاحيات اتخاذ القرار، تم من وزارات مختصة كوزارتي؛ التربية والتعليم العالي، وذلك بتسخير الطاقة البشرية؛ من إطارات فنية مختصة وتعيين فلسفة المنظومة التربوية بامتطاء أساليب حديثة في التعليم انطلاقاً من تجارب عالمية رائدة في هذا المجال، دون تغافل الخصوصية التي تقيم حدود كيان المجتمع العربي من مقومات تخصه، كالدين والعرف واللغة والثقافة وغيرها من السمات العامة التي تنشئ حدود الهوية العربية الإسلامية، وتعمل على تأثيل مكوناتها في شخصية المتعلم.

عوامل من شأنها إذا اجتمعت تدفع بعجلة التعليم إلى العصرية، بخوض غمار الإصلاح بتوادة لتصويب هذه الاختلالات المعينة بالتأسيس لفاعلية تعليمنا بكل تبصر وتحضر واستشراف.

تبقى عوائق الإمكانيات البيداغوجية والمادية تطرح نفسها بحدة أمام تحقيق المرام فضلاً عن عامل الزمن وكذا الإلمام بتلبية حاجيات كل متعلم منفرداً؛ فهي متحدة تمثل عقبة

تدفع إلى السعي الجاد للانتصار لصالح التعليم الإفرادى؛ لأنه بتحقيق فعل التعليم الذاتى يصبح تحقيق التعليم الجمعى تحصيل حاصل

ماهية فعالية التدريس:

إنه ذلك الأسلوب فى التعليم الذى يأخذ بمكون المتعلم الذى يعد أحد أهم الأساسات فى بناء العملية التعليمية التعليمية؛ بحيث لا يصبح المتعلم عاكسا وبصفة تردادية لإشعاعات بث مصدرها المعلم فتتكرس عملية الإملاءات أو قل تأديبا؛ تبعية المتعلم، إذ لا يعقل أن يغيب عنصر فاعل كيفما كانت صيغة التبريرية، فإملاءات العملية التعليمية وعموديتها تقيم شرخا يظل قائما كهوة سحيقة بين قطبي؛ المتعلم والمعلم، ولردم هذه الهوة الحاصلة فى إقصاء دور المتعلم، تحتم النظرة التربوية العلمية الحديثة اليوم إشراك المتعلم كعنصر له درجة كبيرة من الفعالية للأخذ بأرائه واستشارته المسبقة فى مشروع العمل الخاضع لمجموعة من المعايير التربوية ليكتفى المعلم هنا بدور الإشراف والتوجيه والرقابة، ثم التقويم لاحقا. - إن نحن أخلصنا الجهد فى هذا السمت- فستبدو النتائج مرضية مقنعة تسير فى مسارها الطبيعى المرسوم لها سلفا؛ لأنه لا نتصور - فى ظل هذه الإطلاقات التربوية التنظيرية الحديثة- التغاضى عن ركيزة هى قطب الرحى فى العملية التعليمية التعليمية. يقول نيفل جونسون فى حديثة عن التدريس الفعال: "... من المتوقع من التدريس الفعال أن يربى الطلاب على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التى لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحا شخصا تقف دونه كل الطموحات الأخرى، إنه تدريس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحات ومشكلات مجتمعة، وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم ليس من خلال المراحل التعليمية فقط، ولكن مستمرة ينتظر أن توجدنا وتنميتها المراحل التعليمية التى يمر من خلالها الفرد ..."¹.

¹ فراس السليتي، استراتيجىة التعليم والتعلم، علم الكتاب الحديث، جدار الكتاب العالمى، ص، ص: 55-56.

وقال كولدول: "... إن التدريس الفعال يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص. وهذا يعني أن التدريس الفعال يحول العملية التعليمية التعليمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم"¹.

لنرسو في الأخير على أن التعليم الفاعل؛ هو منهج حديث ينشد غاية سامية، تتمثل في تعديل وتهذيب شخصية المتعلم وبإشراكه إيجابيا في جوانبها المتكاملة؛ العقلية والجسمية والوجدانية على أن يكون ذلك نتاج شراكة يديرها كل من المعلم والمتعلم على حد سواء.

ومنه نصل إلى أن هذين العشريتين من الزمن أفضيتا إلى إنتاج صناعة تعليمية أسهمت في إنماء التعليم الإفرادي إنماء نوعيا كما أسبغته بفعالية حركت آلياته بكيفية ناجعة، إلا أن هذا لا يعني أنها وصلت به إلى مرحلة الكمال، فجزء منه لم يخرج عن دائرة التجريب والتفكير المستقبلي في تحديث مناهج تعليمية كاستعاضة للطرح الكلاسيكي المكرس. وحتى هذا الاستثناء يعد - في نظرنا - إيجابيا؛ لأنه يفتح أفق التفكير والبحث عن ميكانيزمات كبائل لما هو مطروح في ساحة التعليمية.

حدود الوحدة التعليمية الصغيرة: إن مبدأ إتاحة فرص متساوية للمتعلمين جميعهم على حد سواء في مضمار التعليمية بقطع النظر عن كل المرجعيات وكذا الاقتدارات الفردية وذكاءاتهم الخاصة واستعداداتهم التي تميز فيها الواحد من الآخر. إن هذه العقيدة فتحت مساحة واسعة كاستثناء للاعتناء أكثر بكل متعلم على حده بمعزل عن بقية المتعلمين الآخرين ضمن إطار محدد يبحث في الطرائق الأكثر ملاءمة للتحكم في عنصر الوقت وتكليفه بحسب أولويات محتوى المادة المتعلمة، إلا أن هذا يطرح إشكال عامل الوقت وموارد التعليمية، ضف إلى ذلك التمويل المادي لإنجاز نمط تعليمي إفرادي، وهذه الاكراهات قد تبرز - ولو انخفضت أعداد المتعلمين ووصل إلى عدد الواحد- خاصة أمام العجز في الإحاطة بحاجة هذا الفرد المتعلم وتحقيق رغباته كلها

¹المرجع السابق، ص: 56. و د/مصطفى رسلان؛ تعليم اللغة العربية، د/ط، 2008، الدار المصرية للعلوم، القاهرة، ص، ص: 100-104.

لذلك يبقى التعليم الإفرادى مستوى ينشد تحقيقه لما يتطلبه من توفير إمكانات متعددة، قد لا تجتمع فى المناسبة الواحدة وإن اجتمعت فبشق الأنف وسر التحضير.

إن العقدين المتقدمين أفرزا مخرجات تعليمية مؤطرة اتكأ عليها ذوو الاختصاص فى حقل التربية، لإنجاز أهداف تخص التعليم الإفرادى وتوصلت حصائل هذه الدراسات لأكثر هذه المخرجات التعليمية، انفرد البعض منها بنظرة قيمة ذات مستوى عال، كما انماز بالفعالية الفارقة فى ميدان التعلم الإفرادى، فى حين أن البعض منها لا زال قيد الاختبار، من حيث قيمته وفعاليته التعليمية وتنباأكثر المرابين باستحداث طرائق تعليمية بديلة لما هو سائد اليوم من تكريس تعليمية توصف بالتقليدية¹.

إن نسق التعليم بالوحدات التعليمية الصغرى، يفرض اتحاد مكونات كالذكاءات الخاصة وما يمليه على وجه الإلزام بتوافر آلية الاستعداد والرغبة الذاتية للتعامل مع كل متعلم بمعزل عن الجماعة، لأن الصعوبات التى تواجه فى مثل هذا النسق عنصر الزمنية والإمكانات التى تحتاجها العملية التعليمية، ظروف يبقى يحتمها واقع التعليم بالوحدات التعليمية الصغرى فى نموذج التعليم الذاتى، الأمر الذى يدعو إلى كثير الجهد التربوى والمادى للتكيف مع مثل هذا النموذج التعليمى.

ويتقدم التعليم البرنامجى Programmed Instruction، كأحد الاقتراحات الرائدة لمواجهة متطلبات التعليم الإفرادى وفى المراحل المتقدمة لإطلالة التعليم البرنامجى سطرت برامج للهدف هذا فى شكل ورقة وقلم Paper And Pencil Programs للتعاطى مع مضامين الوحدات المدروسة. ولعل مجهودات سكينر² Skinner وأضرابه نهاية الخمسينات أسست لإخراج جملة من الأسس كدعائم يؤسس عليها التعليم البرنامجى بناءاته من أهمها مايلي:

- التجزئة فى خطوات صغيرة Small steps.

¹ جيمس راسل اساليب جديدة فى التعليم والتعلم، تصميم واختيار الوحدات التعليمية الصغيرة، ترجمة، أحمد خيرى كاظم، د/ط، د/ت، دار النهضة العربية ص؛ 18.

² ولد بروس فريديريك سكينر سنة 1904 وهو مربي امريكى اهتم بنظريات واطسون وبافلوف وترونديك السلوكية، يعد مؤسس السلوكية الجديدة، وقد ارتبط اسمه بالتعزيز والاشراط الاجرائى والتعليم المبرمج قامت نظريته على عدة تجارب على الحيوان خصوصا الفئران من مؤلفاته: سلوك الكائنات الحية، العمل التكاملى، الجهاز العصبى، السلوك اللفظى .. الخ. روبول، ص: 87.

- المشاركة النشطة من جانب التلميذ. Active student participation.
- التأكيد أو التعزيز المباشر Immediate confirmation or reinforcement.
- التدرج حسب قدرة كل تلميذ 1. Self pacing.

وفي عام ألف وتسعمئة وواحد وستين أخرج "بوستلويت" Postelethwait بجامعة أمريكا برنامجا تعليميا يوظف فيه المتعلم التسجيل الصوتي للمادة المتعلمة المحضر قبلها من قبل المعلم في إطار النشاطات المكتملة لدروس المقرر. وفي السبعينات شهد هذا الأسلوب تطورا في شكل نظام للتعليم الذاتي، يأتي على المكونات الآتية:

- تحديد الأهداف التعليمية في صورة نتائج التعلم التي ينبغي أن يحققها الطالب.
- تسجيل صوتي على شريط لمادة تعليمية.
- وسائل تعليمية بصرية مناسبة.
- مواد تعليمية مطبوعة مناسبة.
- بعض أشخاص مساعدين يعاونون الطلاب على فهم الجوانب والمفاهيم الصعبة في المادة التعليمية للوحدة 2. Teaching assistants.

ما جعل هذا النظام يحوز نجاحا وفعالية كبيرين في توفير تراكم خبراتي تعليمي يتكيف واقتدارات كل متعلم وسرعته في التعلم، إضافة إلى الاستعانة بوسائط تعليمية متعددة كانت محل اختبار في هذا النظام وحدات تعليمية صغيرة Modules، على أن تخصص كل وحدة من هذه الوحدات بموضوع بعينه من محتوى المقرر، تنفرد كل وحدة باستقلاليتها في إطار تكاملي لمكوناتها في فضاء هذه التعليمية. كما يتاح في الوقت نفسه رسم استراتيجيات لكم من هذه الوحدات على أن تستقل كل وحدة منها بموضوع دراسي بعينه، ليقبل عليها المتعلم دراسة في ظل هذه البنائية التعليمية³.

¹ جيمس راسل، اساليب جديدة في التعليم والتعلم، ترجمة احمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية القاهرة، بدون طبعة وبدون تاريخ ، ص: 19.

² المرجع السابق، ص، ص: 19- 20.

³ انظر المرجع نفسه، ص: 20.

إن التعليم البرامجي عرف نموا لافتا بتكامل جهود المربين من أمثال؛ سكينر حتى تسلويت وذلك باعتماد الفاعلية التي أخذت بأسباب الملكات الفردية وعامل التوقيت وتوفير الوسائط التكنولوجية الحديثة.

وفي تضاعيف العقد الثاني، لاحت في الأفق مصطلحات كثيرة لهذه الوحدات التعليمية نذكر منها مايلي:

- "المقررات الدراسية المصغرة Microcourses/ Minicourses.
- الرزم التعليمية Instruc- O – Pac.
- الحقائب التعليمية Concept – O- Pac.
- رزم / حقائب نشاط التعلم.
- Learning Activity Package(LAP).
- رزم / حقائب التعليم الافرادي.
- "Individualized Learning Package ¹(ILP)"

إن أساسات التعليم البرامجي ركزت دعائمها منذ سكينر إلى تسلويت على منحى تصاعدي تطوري على الانسجام والتكاملية ما أهل هذا الجهد بإقحام عنصري؛ النجاح والنجاعة في ميلاد الخبرة في مضمار التعليمية، التي راعت فيما راعته الطاقات الفردية لكل متعلم التي تميزه من غيره من باقي المتعلمين موازاة باحتساب عنصر الوقت القياسي للتعلم مستعينة بتسخير جملة من الوسائط التعليمية والتربوية درست دراسة تتفق والموضوع المدروس في ظل تصور عميق، توزع مواد المقرر على جميع الوحدات على أن تنفرد كل وحدة بموضوع يمهد لما يأتي من المواضيع والوحدات تهيئة لأجواء المتعلم والمتعلمين.

وشيوخ هذه التداولية الاصطلاحية جاء نتيجة إفرزات البحوث التربوية التي غدت الفضاء التعليمي حيث أصبح يتعاطاها المختصون كمفردات تقنية تضيء مساحات البحث التربوي التعليمي، ولا يخفي على خاف ما لهذا الاتفاق المصطلحي من إنكاء

¹المرجع السابق، ص، ص : 20-21.

وإثراء وتكامل ومد إيجابي فهو يوحد لغة التخاطب ويفعل حركية الاجتهاد في هذا الاختصاص.

التعليم بالوحدات الصغيرة Modular instruction:

وأكثر هذه المسميات استخداما في الكتابات التربوية في الوقت الحاضر الوحدة التعليمية الصغيرة، Module والتعليم بواسطة الوحدات التعليمية الصغيرة، Modular Instruction¹.

وتنتصب هذه الوحدات التعليمية قائمة لتقدم نموذج اقتراح آخر للتعليم الذاتي، كونها تنتج لكل متعلم راغب في نيل حظ من المادة الدراسية انطلاقا من كفاءاته الذاتية مع اقتصادية في الزمن. ولا يتم الانتقال من تعلم قسم إلى القسم الذي يليه إلا عند التأكد من استيعاب القسم السابق وفي خضم منهجية التعليم الذاتي تقدم الوحدة التعليمية مضامين وخبرات للتحكم في التعليم تتأقلم والمؤهلات الفردية لكل متعلم ويبقى عنصر الوقت يقتضي في تعلم وحدة من الوحدات التعليمية يتبدل من دقائق معدودات إلى ساعات بقضها وقضيضها بحسب ما يمليه كاهل الأهداف المرسومة مسبقا².

إن الوحدات التعليمية الصغيرة تمكن المتعلم سهولة حملتها من توظيفها في مناسبات تختلف بحسب داعي التوظيف، كالقسم أو المكتبة المدرسية ... إلى غير ذلك من الفضاءات داخل أسوار المدرسة أوفي المنزل. فالوحدات هذه كما تمت الإشارة إليه أنفا تتيح للمتعلم إمكانية توظيفها في تعلم مضامين قد لا تكون ذات صلة بغيرها من الوحدات الأخرى. كما تتيح في فرص أخرى ترابطيتها وتكامليتها في سياق بنائية المقرر برمته. كما تقدم في تصور آخر اقتراح بناء وحدات تعليمية صغيرة بحسب ما تمليه ظروف التعليم خدمة لأغراض التعليم الذاتي والإفرادي تأتي على مختلف المواد المدرسة وفي مختلف محطات التعليم المختلفة³.

¹ جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلم، ترجمة احمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية القاهرة، بدون طبعة وبدون تاريخ ، ص: 20-21.

² المرجع السابق، ص: 21. و د/مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، د/ط، 2008 دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص: 48.

³ انظر جيمس راسل أساليب جديدة في التعليم والتعلم، ص: 21.

إن الوحدة التعليمية الصغيرة اعتنت و بشكل لافت بالتعليم الفارقي الذي يميز المتعلم من الآخر من حيث الملكات الفردية والاستعدادات الفطرية والذكاءات الخاصة، فهذه الفوارق حتمت تحضيراً بيداغوجياً فردياً؛ لأن التناول البيداغوجي لا يجدي نفعاً والحال كذلك مع المعطيات المتقدمة، ويبقى هذا التناول يوظف البرنامج والمنهجية الخاصيتين والوسائط التكنولوجية الحديثة التي تستدعيها العلاج التربوي.

ولعل أكثر هذه الاصطلاحات شيوعاً مصطلح التعليم بالوحدات الصغيرة Modular Instruction بما يفتح فرص التعليم في شأن التعليم الذاتي بما يتكيف والمؤهلات الذاتية التي أخذت بالحسبان الزمن المناسب للتعليم الذي يغطي حجم التعليم المتعاطي، فهو التقدير الذي يتوخى المواءمة بين عاملي؛ الوقت ومضمون التعليم فهو لا يتعداه ولا ينتقص منه فالمعادلة المطروحة كامنة في تساوي الوقت مع كم المعرفة على وجه التحديد بحسب التصور القبلي .

ويمكن أن نسمح لأنفسنا بتعريف الوحدة التعليمية الصغيرة؛ كونها تلك التي تحتوي على جملة من فاعليات التعليم والتعلم احتسب في إعدادها؛ استقلاليتها واكتفاؤها بذاتها حتى تعين المتعلم على تعلم أهداف بعينها ويبقى الزمن المخصص للإحاطة بهذا التعلم يتمطط من دقائق معدودات إلى ساعات كثيرات يؤطر هذا كثافة ونوعية الأهداف وفحوى الوحدة التعليمية الصغيرة¹

إن التعليم في ظل الوحدات التعليمية الصغيرة يبقى يمتطي السهولة كأسلوب بما يتفق وطبيعة سهولة مضامينه فمن اليسر أنه يتأقلم والأحيزة الصغيرة، فهو يعلم مضامين قد تحقق الترابطية بما قبلها وبما يليها وقد يتخلى عن هذه المنهجية في ظروف أخرى، كما يترك الحرية لمناسبة التعليم، هي التي تملي خلق فعل التعليم الذي سخر وظيفته لخدمة مآربه .

¹ المرجع نفسه، ص، ص: 27 28.

أسباب توظيف الوحدات التعليمية الصغيرة ومميزاتها:

تقتضي بنائية هذه الوحدات زمرة متعددة من الوسائط التعليمية التي تزيد في تعلم المتعلمين لفحوى مواد دراسية مختلفة. إن رسم وبنائية الوحدة التعليمية يفسح إمكانية الأخذ بعين الاعتبار تسلسل أنشطة التعليم والتعلم على جهة كبيرة من الدقة. كما يمكن من إتاحة فرصة التجريب على فئة من المتعلمين قبل إذاعتها توظيفا وإعادة النظر فيها لتحقيق نجاعة قصوى وسط المتعلمين بما تطرقه كل وحدة تعليمية، ليبقى التقويم الخاضع لمعايير الدراسة الموضوعية لهذه الوحدات التعليمية يوصف بالاهتمام البالغ في تمعير نجاعة التعليمية أو الاستشراف بهذه النجاعة.

ويستعمل في مكونات الوحدات التعليمية وسائط ومضامين تعليمية مختلفة، مثل:

- " تحديد قراءات في الكتب المدرسية المقررة.
- تحديد قراءات في كتب ومراجع أخرى.
- تحديد قراءات لمقالات في مراجع معينة.
- فحص وقراءة رسوم توضيحية وصور فوتوغرافية.
- مشاهدة أفلام وشرائح شفافة.
- فحص أشياء وعينات ونماذج معينة.
- استخدام أدوات وأجهزة في إجراء تجارب حقيقية أو بديلة لها.
- الاستماع إلى تسجيلات صوتية على شرائط.
- مناقشة المادة الدراسية مع بعض التلاميذ أو مع المعلم أو المعلمين¹.

ويبقى توفر الوسائط التربوية للمتعلم أمرا من الإلزام بمكان للإحاطة استيعابا بمضمون الوحدة بكيفية تموقعه لإنجاز هذه الوحدة التعليمية. على أن استخدام هذه الوسائط من لدن المتعلم يبقى رهين الحاجة التي تستدعي استعماله، وفي الوقت نفسه يفسح للمتعلم مجال الحرية واسعا في انتقاء طريقة الاستعمال الأليق من وجهة نظره في الإقبال تعلمًا على فحوى الوحدة التعليمية.

¹المرجع السابق، ص: 22.

إن إعداد الوحدات التعليمية الصغيرة يستلزم عديد الوسائط التعليمية المختلفة التي تخلق دافعية إلى التعليم لكل ما تنطلي عليه من مضامين ثرية. فمنهجية استراتيجية الوحدات التعليمية الصغيرة تتوغي تراثية مواد التعليم والتعلم بكيفية دقيقة على جانب كبير من الحرص في الدراسة. فضلا عن الأخذ بأسباب المران الميداني الفئوي قبل الانتقال إلى التعميم وسط المتعلمين بغية نيل الفاعلية الأفيد داخل جمهور المتعلمين عن طريق تعلمات وحدة التعليم الصغيرة، لتقف في الأخير على محك التقويم بكل ما يحيل إليه من معيارية لنخل راسب التعليم أو بتحقيق تلك النظرة الاستشرافية التي تتخطى حدود الحاضر إلى مستقبل متنبأ به.

وتتعدد مرتكزات الوحدة التعليمية الصغيرة من كتب مدرسية إلى إعلام بمختلف أنواعه إلى صور فوتوغرافية إلى سينما...؛ لأن توظيف الوسائط التربوية كوسيلة تعليم يبقى يمليه ضرورة تحقيق فاعلية الأهداف المرسومة أنفا.

بالمستطاع تعليم الوحدات التعليمية الصغيرة في اتجاه توظيفي أولى في سبيل انجاز أهداف التعليم الذاتي؛ لأن محطة الإقلاع تكون برغبة ذاتية تتوافق والاقدرات الخاصة بكل متعلم. فهي تعد خلفية تعليمية تصبغ التعلم بصبغتها. وهو تعليم يعني بالمرحلية.

تفريد التعليم: بالإمكان توظيف الوحدات التعليمية الصغيرة في منحى يسخر كأولوية لخدمة أهداف التعليم الإفرادي؛ إذا يقبل المتعلم على ما يتعلمه انطلاقا من قدراته الذاتية ومرجعياته المتقدمة، وبالجملة من عالمه الخاص به، ولا يمكن انتقال المتعلم من موضوع إلى ما يليه إلا بعد التحقق من استيعاب المعارف السابقة بحسب المعايير المؤطرة لهذا التعلم. في حين لا يمكن أن يفرض على المتعلم بطيء التحصيل الانتقال من موضوع لآخر إلا بعد التحصيل لما سبق رغبة في تحقيق الفعالية الخاضعة للأقيسة المحددة قبليا. و يمكن تقديم بدائل تعليمية تأتي على مضامين متعددة ومناهج مختلفة ويبقى هذا الاقتراح يفسح المجال واسعا أمام المتعلم لينتقي ما يناسب وفق اقتداراته الخاصة. ويمكن في طرح آخر أن يجتمع أكثر من متعلم حول موضوع مشترك لكن بإقبال فردي على أمل تحقيق فكرة جامعة للتعلم.

فهو لا يتقدم من مرحلة لأخرى إلا بعد الاطمئنان من تحصيل الاستيعاب لما فات. وهذا الضرب من التعليم يفتح المكان الرحب في وجه المتعلم بتحقيق الانتقائية؛ انتقائية من لدن المتعلم للإقبال على ما يتعلم. هنا تجدر الإشارة إلى أن حرية المتعلم في الانتقاء لا يجب أن يطلق لها الحبل على الغارب، فالاختيار يبقى ضمن احتمال من الاحتمالات المعدة مسبقا من قبل المتعلم، وإلا يبقى تحقيق المسطر من الأهداف ضربا من الهلامية. كما يتيح في تصور آخر هذا النوع من التعليم اجتماع واتحاد أكثر من متعلم واحد حيال فكرة متحدة قصد الوصول إلى أنجاز هذه الفكرة الموحدة .

وذاك ضرب من التعليم ينشئ بعض الاستثناء؛ لأنه يقترب من التعليم الجمعي الذي يبقى يقيم لنفسه الحدود التي تفصله عن التعليم الفردي.

المرونة: من ميزات الوحدات التعليمية الصغيرة توفير المرونة للمعلم والمتعلم على حد سواء بحيث تتيح إمكانية التنظيم الموضوعاتي في نماذج متعددة، كأن يكون فحوى التعلّمات لوحدة بعينها توطئة لما يأتي من المقرر أو المقررات، عند توفير أكثر من اقتراح لهذه الوحدات الصغيرة المدرجة في سياق بناء وحدات المقرر القائم بذاته يفسح في هذه المناسبة للمتعم حرية الانتقاء داخل دائرة هذه الاقتراحات المقدمة بتعلم خمس عشرة وحدة ضمن العشرين المقترحة، وبالموازاة يسمح للمتعم باختيار المنهج الذي يمتطيه لهذه الوحدات على أن يكون كل ذلك في حبكة نسيج اللبس لوحدة المقرر من منظور النجاح المرجو¹.

من أهم صفات الوحدة التعليمية الصغيرة تلك المرونة التي تطبعها والتي تعود بالنفع على كل؛ من المعلم والمتعلم بالدرجة نفسها بما توفره من مساحات تنظيمية لمختلف التعلّمات بإحداثها سلاسة بينة في نسيجية بناء هيكل المقرر التعليمي، وكذا بتقديم البدائل التي تنشئ حرية التصرف في مضامين الوحدات التعليمية عند تقديمها لأكثر من اقتراح للموضوع الواحد في الوقت نفسه لفتح احتمالية امتطائية سهوة المنهج

¹انظر جيمس راسل، اساليب جديدة في التعليم والتعلم، ترجمة احمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية القاهرة، بدون طبعة وبدون تاريخ، ص، ص: 23- 24. ود.علي أحمد مذکور، تدريس فنون اللغة العربية، ص، ص؛ 29، 32.

الذي يحدد في إطار انسجامية حلقات الوحدات التعليمية الصغيرة ابتغاء تحقيق الفاعلية المنتظرة.

لنصل في التحصيل إلى أن المرونة موضوع ومضمون فهي ما يتعلمه المتعلم ونظام كونها تحقق الانسجام العلائقي بين مكونات المقرر التعليمي وحرية في الانتقاء للإقبال على توظيف منهج من مناهج متاحة بما تفسحه من احتمالية تقديم البديل الذي يثري التصرف فيه. فنفعها محقق على مستوى المعلم والمتعلم كل من جهته لتفسي نهاية المطاف إلى تحقيق أهداف مرسومة ومسطرة مسبقا .

الحرية: تشهد الوحدات التعليمية الصغيرة؛ من حيث التعلم المستقلة والذاتية حرية واسعة، فهي التي تحمل المتعلم أعباء التعلم مزدوجة؛ بمعنى أنها تركز أي هذه الوحدات على جهد المتعلم لا المعلم. إلا أن الإشكال في مثل هذا الموقف في احتمالية عدم الرغبة في التعلم الذاتي والاستغناء عن نشاط المعلم لدى بعض فئات المتعلمين، على تقدير أن المعلم قد لا يكون إلى جنب المتعلم حين ممارسة نشاط التعلم، ومنه الانتقاص من الرغبة في التعلم؛ لأن المتعلم قد يكون في مناسبات في حاجة إلى من يأخذ بيده إلى التعلم وهو ما يؤول بمصممي أنشطة الوحدات التعليمية إلى السعي الجاد إلى خلق مناخ ملائم يحفز المتعلم ويشد هممه إلى الإقبال على الدرس المستقل والتعلم الذاتي.¹

إن الوحدات التعليمية الصغيرة تشرك المتعلم كعنصر فاعل في العملية التعليمية التعليمية على افتراض أن المعلم قد لا يكون إلى جانب المتعلم في جميع المناسبات، وهو داع يقوي من دافعية المتلقي لأن يصير ملقيا. نرى إن الاستغناء كليا عن المتعلم قد يحدث الاختلال في مسار العملية التعليمية التعليمية فإشراك المتعلم وتفعيل دوره لا يعني في جميع الأطروحات إقصاء دور التوجيه والإرشاد المتمثل في المتعلم، لأن القاطرة لا بد لها من مقود!

المشاركة النشطة: لعل أهم ميزات طرائقية التعليم عن طريق الوحدات التعليمية الصغيرة؛ كونه يأخذ بطرف المتعلم في تنشيط عملية التعليم والتعلم، ومما هو راسخ في

¹ جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلم، ص: 24.

الأذهان أن الكائن الفرد يمكنه التعلم بفعالية إذ كان هو أحد الأقطاب المحركة لحركة التعليم والتعلم. هي وجبة شهية يقدمها فعل الوحدات التعليمية الصغيرة حيث يتجاوز الدور التقليدي الكلاسيكي قليل النفع للمتعلم الذي كان يمثل فيه عنصر المتلقي في كثير من المناسبات ليس إلا! فهو المستمع إلى شروح المعلم وفي أحسن حال هو القارئ، لنص مدرج في كتاب المقرر، بإسهام ذي جدوى، إذ يتحول المتعلم إلى عنصر مشارك فهو يعد بنفسه الوسائط التربوية وكذا التحكم في استعمالها، كما يمكنه من الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بمادة الدرس، إلى غير ذلك من مكونات التعليم والتعلم الذاتي في الوحدة التربوية.¹

لا يغرب على ذهن كيس أن التعليم الناجم عن رغبة دفيئة في صاحبها يسهم إيجاباً في إحداث عملية التحصيل على مستوى المتعلم؛ لأنه يحدث علائقية تبادلية في التلقي والإلقاء بينه وبين معلمه ليصوب النظرة الكلاسيكية الخاطئة التي تنتظر إلى المتعلم على أنه وعاء تصب فيه ضروب المعرفة المختلفة. هي نظرة تتجاهل خصوصية كل متعلم الذي قد يمثل عامل الابتكار والإبداع، وكم من متعلم تجاوز حدود معلمه! .

دور المعلم: بالرغم من بعض النقود الموجهة إلى توظيفية الوحدات التعليمية الصغيرة في نموذج التعليم الإفرادى والذاتى في عدم صنعها المناسبة الموائمة للتواصل الإنسانى بين المعلم والمتعلم. ويمكن أن تكون هذه النقود منطقية حال استبدال المعلم للوحدات التعليمية الصغيرة الموظفة بحجة قضاء زمن التعلم خارج أسوار قاعة التدريس بمكتبه أو في أي مكان آخر بالمدرسة؛ لأنه من الملزم للمتعلم حضوره وسط فضاء الدراسة عند تعاطيه الفعل التعليمى مع المتعلمين وتشجيعهم ودفعهم للتعلم لإتاحة الفرصة للمتعلم للإجابة عن تساؤلات واستفسارات متعلمه كلما اقتضى الأمر ذلك.²

إن استعمال أسلوب الوحدات التعليمية يجنب المتعلم كثيراً من رتابة الأعمال وإجترار تعليمه لمواد دراسية أكثر من مرة، كاستغناء المعلم في تعليم اللغة الأجنبية في مجال مفردات اللغة؛ مسك بطاقة الكلمات والعبارات وقراءتها في حضور المتعلمين

¹المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

²انظر المرجع السابق، ص: 25.

ومطالبهم بتكرار قراءتها أو تكرار المعلم للكلمات الجديدة في الدرس وشرح معانيها للمتعلمين، بحيث تحل الوحدات التعليمية الصغيرة محل المعلم ليقبل المتعلم على تعلمها بنفسه باستماعه إلى وساطة تربوية كمسجلة مثلا تتوب مناب المتعلم في الدور هذا بمجهود فردي وذاتي. وسيبقى هنا دور المعلم إثارة الدافعية والإشراف والاستجابة الشخصية وإحداث ذلك التفاعل مع المتعلم ويبقى هذا المسلك لدى المعلم يدفع إلى تشخيص جهات السلب والإيجاب لتعلم المتعلمين، وأن يكون موردا لاستقاء المعلومة والخبرة والإرشاد إليه يعاد عند اقتضاء الحاجة أثناء إقبال كل متعلم على مضمون الوحدة أو الوحدات التعليمية الصغيرة¹.

برغم اعتماد منهج التعليم الذاتي في العملية التعليمية التعليمية بما يحدثه من قطع أسباب الاتصال بين المعلم والمتعلم؛ لأن التعليم الإفرادى قد يحقق جملة من المآرب تعود بالفائدة على صاحبها، إلا أنه قد لا يحقق المآرب جميعها بحضور المتعلم فالمقود في يد المعلم قد يجنب كثير المطبات التي قد يقع فيها المتعلم، فالتوجيه والإرشاد والتصويب والخبرة تلك سمات تسم تعليمية المعلم بميسمها .

تفاعل المتعلم : قد تراعى بعض الوحدات التعليمية الصغيرة في بنائها إمكانية إتاحة مناسبة التفاعل بين متعلم وآخر، كما تتيح في طرح آخر مناسبة التفاعل بين فئة من المتعلمين للعمل الجمعي لتذليل التعلّمات المستعصية بمناقشة مواد تعليمية في إطار الوحدة التعليمية، كما تتيح إمكانية التعلّم الأفقي ما بين المتعلمين في داخل حدود الوحدة التعليمية ويبقى هذا الضرب من التعليم يسجل الفوائد الجمة في تحقيق أهداف التعليم. يمكن في بنائية الوحدة التعليمية أن تؤول إلى الشكل مفتوح النهاية، Open- Ended إذ بهذا النهج تفتح المبادرة إزاء المتعلم واسعة بتحديد أنواع المواضيع والأنشطة والأساليب التعليمية التي يتخذها كواسطة لمتابعة تعلمه لمضمون الوحدة، كما يمكن للوحدة التعليمية في نهاية مطافها احتواؤها جملة من التعليمات المتنوعة ذات وثاق

¹ انظر جيمس راسل، اساليب جديدة في التعليم والتعلم، ترجمة احمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية القاهرة، د/ط، د/ت، ص: 26. ود/علي أحمد مذكور؛ تدريس فنون اللغة العربية، د/ط، 2000، القاهرة، دار الفكر العربي، ص، ص: 29-30

بجوهر موضوع الوحدة التعليمية حتى يبقى التعلم مثيرا لاهتمام المتعلم ومشبعاً لحاجته يفضي إلى تعلم متجدد في سياق الموضوع نفسه¹.

يبقى التواصل الأفقي من مبتغيات الوحدات التعليمية الصغيرة؛ إن على المستوى الثنائي أو المتعدد داخل فضاء الوحدات التعليمية كونه هذا الشكل من التعليم حقق فائديته على المستوى الإجرائي للوحدات التعليمية الصغيرة، وبافتتاح خاتمة التعلم تدفع برغبة المتعلم إلى الإسهام في الجانبين؛ الإعدادي والمضاميني، كما يحقق النسق الانسجامي لحياكة نسيج الوحدات التعليمية الصغيرة فتح الشهية كذلك للمتعلمين للاعتراف من معين التعلم.

إن الوحدات التعليمية الصغيرة تعد من المحاولات الحديثة في شأن التعليم الذاتي والإفرادي والوقوف عند التميز من الاقتدارات الفردية للمتعلمين. فهي تقترح تصورات عميقة وطرائق متنوعة للتعليم، وبدائل كثيرة لانتقاء وسائط تعليمية أكثر مواءمة لإحداث فعل تعلم المتعلم. ومن أماراتها الرئيسية؛ توفير أسلوب منظم لتصور وصياغة أسلوب تعليمي قائم الأركان بذاته وممارسات تعليمية، تعليمية مقصودة واختبارها ميدانيا والانتهاء إلى تقويمها والسعي إلى رفع وتيرة الفاعلية التعليمية. وتضيف توفير المرونة الأوسع فضاء في استعمال الوسائط التعليمية من لدن المتعلم. ولهذا يفسح مجال الحرية ممتدا في وجه كل؛ من المعلم والمتعلم على حد سواء؛ فالمتعلم حرته تتجلي في التعلم بما يتناسب وطاقاته الخاصة. أما المعلم فتحرره باد في اقتصاد الجهد والتخلص من رتابة العملية التعليمية؛ خاصة إذا ما كرر الموضوع نفسه أكثر من مرة. والأجدى من كل ما تقدم في عالم الوحدة التعليمية الصغيرة ما تقترحه من فاعلية المتعلم في المناسبات المختلفة للتعليم والتعلم، حيث تجسدت هذه الفاعلية في انتقال المتعلم من المتلقي السلبي المهمش إلى المشارك النشط والمتلقي الغائب إلى الحاضر، فهو الذي يختار الوساطة التعليمية ويجرب ويمارس شتى أنشطة التعلم الذي يفضي به نهاية المطاف إلى التحكم وبكيفية كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة في تعلم الوحدة. ومثل هذه الشاكلة من

¹ انظر جيمس راسل أساليب جديدة في التعليم والتعلم، ص، ص: 26-27.

الطرائقية تفتح للمتعم فرضية التأثير والتأثر مع أترابه من المتعلمين، علاوة على فتح هذه النافذة العلائقية مع العالم الأرحب.

ويمكن أن نسمح لأنفسنا بتعريف الوحدة التعليمية الصغيرة؛ كونها تلك التي تحتوي على جملة من فاعليات التعليم والتعلم احتسب في إعدادها؛ استقلاليتها واكتفاؤها بذاتها حتى تعين المتعلم على تعلم أهداف بعينها ويبقى الزمن المخصص للإحاطة بهذا التعلم يتمطط من دقائق معدودات إلى ساعات كثيرات يوطر هذا كثافة ونوعية الأهداف وفحوى الوحدة التعليمية الصغيرة.

شكل (1) مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم بالوحدات التعليمية الصغيرة:

الوحدات التعليمية الصغيرة	الدروس التقليدية
1. خبرات التعلم الخاصة:	
توفر الوحدات مجموع من خبرات التعلم في تتابع وتكامل بحيث يعزز كل نشاط تعليمي أنواع النشاط الأخرى ويكملها وخبرات التعلم موجهة إلى أداء التلميذ والتعليم الافرادي مع التركيز على النشاط التعلم الذي يقوم به التلميذ.	تشتمل الأساليب التعليمية على المحاضرات القراءة في الكتاب المقرر، المناقشة الجماعية. وفي بعض الأحيان خبرة متعلميه منفصلة، وخبرات التعلم، وجهة نحو أداء المعلم التعليم الجماعي مع التركيز على نشاط التدريس الذي يقوم به التلميذ.
2. دور المعلم:	
دور المعلم متعدد الجوانب يشتمل على التشخيص، التحفيز، التوجيه، ومصدر خبرة مرجعي لتلاميذه.	المعلم ناقل للمعلومات.
3. الأهداف التعليمية:	
تحدد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للتعلم توضح أنواع التعلم والأداء التي يجب أن يحققها التلميذ، وعادة ما يعرف التلميذ بهذه الأهداف قبل دراسته للوحدة.	لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم، ويستدل عليها من محتوى المادة الدراسية والاختبارات.

4. اختبار المواد التعليمية:

يتم اختبار الكتاب والوسيلة، المواد التعليمية الأخرى أولاً، ثم تصمم الاختبارات لكي تتلاءم مع هذه المواد، ولكن لا تحدد عادة نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المواد. لكي تساعد التلميذ على إتقان تعلم الأهداف.

5. معدل التعلم:

يفرض على جميع التلاميذ دراسة المقرر بنفس المعدل ويبدأ التلاميذ تعلمهم للمقرر في نفس الوقت ويتوقع أيضاً أن ينتهوا منه في وقت واحد.

يستطيع كل تلميذ أن يتقدم في دراسته حسب معدل التعلم الخاص به، وله الحرية في أن يتخطى بعض الأجزاء في الوحدة طالما أنه يستطيع في النهاية أن يتقن تعلم الأهداف التعليمية، كما أن له الحرية في أن يعيد دراسة بعض أجزاء من الوحدة أكثر من مرة كلما رأى التلميذ ضرورة أو فائدة في ذلك.

6. استراتيجيات التعليم والتعلم:

يستخدم المعلم استراتيجية واحدة أو اثنتين مثل أسلوب المحاضرات وأسلوب الواجبات والتعينات المكتوبة، وذلك على الرغم من تعدد أنواع التعلم في المقرر التي تتناول جوانب التعلم المعرفية والعاطفية والنفس حركية.

تستخدم أساليب مختلفة لتعلم التلميذ الأهداف التعليمية التي تمثل أنواع التعلم المختلفة ويهدف هذا التعدد والتنوع في استخدام استراتيجيات للتعليم والتعلم إلى تحقيق أقصى تعلم ممكن لموضوع معين.

7. الوسائل التعليمية:

يتم إعداد واستخدام الوسائل المألوفة مثل؛ الكتب الدراسية والأفلام والشرائح الشفافة 2×2 وغيرها ويختار المعلم مثل هذه الوسائل على أساس مدى ارتياحه وتفضيله لاستخدام وسائل معينة، وغالبا ما تكون من نوع المواد المطبوعة.

يتم إعداد واستخدام الوسائل التعليمية على أساس ارتباطها مع مضمون الأهداف ونشاط التعليم والتعلم في الوحدة، وعادة ما تشمل الوحدة على وسائل تعليمية متعددة ومتنوعة، ويتاح للتلميذ الفرصة للاختيار من بينها بما يساعده على إتقان التعلم.

8. تفريد التعليم:

الدروس التقليدية هي نوع من التعليم الجمعي، وعادة ما يتوفر للتلميذ فيها عدد محدود من المصادر التعليمية، كما يحدد المعلم في أغلب الأحيان الكيفية التي يسير بها التلميذ في الدروس.

الوحدات التعليمية نوع من التعليم الإفرادي إلى درجة كبيرة ويتوفر عادة للتلميذ مصادر تعليمية كثيرة ومتنوعة، ويستطيع كل تلميذ أن يختار الأساليب والمواد التعليمية الأكثر ملاءمة لقدراته ومعدل تعلمه.

9. المشاركة:

دور التلميذ في الدروس التقليدية سلبي كأن يستمع إلى شرح المعلم أو يقرأ في الكتاب المقرر.

توفر الوحدات فرصة المشاركة النشطة للتلميذ كما توفر له فرصة التعلم عن طريق العمل ويتناول التلميذ بنفسه، الأدوات والمواد والوسائل التعليمية.

10. التحصيل:

يتوقع وجود فوارق فردية في تحصيل التلاميذ ولا يتوفر عادة للتلميذ الذي يرغب في تعميق تعلمه إمكانية الحصول على ما يحتاج إليه من مواد ومصادر تعليمية، وكثيرا ما يضطر التلميذ إلى أن يوفرها بمعرفته كما لا يتوفر للتلميذ الضعيف فرصة الحصول على الوقت الإضافي أو المساعدة العلاجية التي يحتاج إليها لكي يتقن التعلم المطلوب.

تعتبر الوحدة قد فشلت من الناحية التعليمية إذا لم يحقق عدد كبير من التلاميذ إتقان التحصيل والأداء المتضمن في أهداف الوحدة بالمعايير المطلوبة، ويتوفر للتلميذ الذي يرغب في تعميق تعلمه إمكانية الحصول على المواد والمصادر التعليمية التي يحتاج إليها، وأن يقدم في تعلمه دون أن يعوق ذلك تقدم باقي التلاميذ كما يتوفر للتلميذ الضعيف الوقت الإضافي والمساعدة العلاجية التي يحتاج إليها لكي يتقن التعلم المطلوب.

11. الوقت:

يوجد مقدار الوقت الذي يعطى لدراسة موضوع معين لجميع التلاميذ وبالتالي فإن درجات التحصيل ترتبط ارتباطا عاليا مع معامل الذكاء.

يستطيع التلاميذ أن يحصلوا على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان تعلم الموضوع.

وغالبا ما يتبع توزيع الوقت التوزيع الاعتدالي ويميل إلى أن يرتبط ارتباطا عاليا مع معامل الذكاء.

12. الحرية:

يحدد للدرس التقليدي عادة وقت في حدود 60 - 45 دقيقة من اليوم المدرسي ، ولكل درس وقت معين يحدده جدول الدروس اليومية وعلى جميع التلاميذ حضور هذه الدروس في الأوقات والأماكن المحددة لها.

يمكن أن يدرس التلميذ الوحدة في أي وقت مناسب له للتعلم على نحو أفضل ويتوفر للتلميذ حرية كبيرة في أن ينظم وقت الدراسة ومحتوى المادة الدراسية بما يتلاءم مع حاجاته واهتماماته الفردية في التعلم.

13.التعزيز:

يتم تعزيز تعلم التلاميذ في المقررات التقليدية بعد أداء الامتحانات الرئيسية (فترية- نصف سنوية- نهاية العام) وكثيرا ما يتأجل التعزيز لفترة طويلة تفصل بين الوقت الذي أجرى فيه الامتحان وإعادة الأوراق إلى التلميذ ومعرفة نتائجه.

يسمح الحجم الصغير للوحدة التعليمية بالتصحيح والتعزيز المباشر لاستجابات التلاميذ.

14.الاختبارات:

تمثل الاختبارات عادة المحتوى الذي تناوله المعلم مع تلاميذه وغالبا ما يرتبك التلميذ في كيفية الاستعداد للامتحان وهو يدرس المقرر أولا ثم يؤدي امتحانا فيه لتحديد درجة تحصيله في المقرر وعادة ما يستخدم الاختبار لمجرد أن يعطى للتلاميذ درجات وتقديرات دون أن يكون لها تغذية راجعة ووظيفة تشخيصية.

يعرف التلاميذ أولا بالأهداف والنتائج التعليمية المراد تحقيقها وكذلك كيفية تقويم تعلمهم وتصمم الاختبارات لكي نقيس إتقان التلميذ لهذا التعلم.

ويحصل التلميذ على درجة وتقدير النجاح عندها يظهر إتقانه للتعلم المطلوب حتى إذا لم يدرس بالفعل الوحدة التعليمية ونستخدم عناصر الاختبار في تقدير

المتطلبات المسبقة Prerequisite من المعرفة والمهارات لتشخيص الصعوبات ونواحي الضعف لمعالجتها والتغلب عليها، وكذلك في تقدير إتقان التلميذ للتعلم الذي تحدده الأهداف.

15. الإطار المرجعي للتقويم:

تستخدم الاختبارات مرجعية "المعيار" تستخدم الاختبارات مرجعية "المحك" Norm - Referenced التي يقارن فيها Criterion-Referenced ويكون نجاح التلميذ مستقلا عن أداء أو تحصيل باقي التلاميذ في الفصل، ويتوقف نجاحه على تحصيل وأداء غيره من التلاميذ. باقي التلاميذ في الفصل ويتحدد إتقان التعلم في ضوء "المحكات" والمستويات التي تحددها أهداف الوحدة.

16. إتقان التعلم:

يعرف التلميذ على الأقل قدرا صغيرا من المعلومات عن كل شيء درسه ولا يتوقع أن يتقن جميع التلاميذ تعلم كل الأشياء. يستطيع التلميذ أن يتقن تعلم أهداف الوحدة حسب قدرات ومعدل تعلمه، وحتى التلميذ بطيء التعلم يستطيع أن يتقن تعلم بعض الأهداف في فترة معينة من الوقت وإذا ما أعطى الوقت الكافي

يمكنه في النهاية أن يتقن تعلم معظم إن لم يكن كل أهداف الوحدة.

17. سهولة حمل الأدوات التعليمية:

الوحدات التعليمية الصغيرة يسهل حملها من مكان إلى آخر في المدرسة أو في البيت أو في غير ذلك من الأماكن كما يسهل تبادلها بين المدارس وحيث أنها وسائل للتعلم الذاتي فإنه يسهل على كل تلميذ أن يستخدم محتوياتها وأدواتها في إعداد الدروس الخاصة بها ومراجعتها ويتعرض جميع التلاميذ على أساس فردي لنفس الدراسة بصرف النظر في أي ساعة من ساعات اليوم أو في أي يوم من أيام الأسبوع يدرسها.

تدريس المقررات التقليدية يعتمد غالباً على أسلوب المحاضرة وينتقل المعلم من فصل أو مدرج إلى آخر لإلقاء الدروس بهذا الأسلوب وبعد انتهاء المحاضرة يصعب استرجاعها بصورتها المباشرة مرة أخرى وإذا لم يحضر التلميذ بعض هذه المحاضرات فعليه أن يراجع المعلم أو يراجعها في كراسة أو كشكول زميل له لمعرفة واستكمالها ولا تضيع عليه هذه الأجزاء في بعض حالات قد تسجل المحاضرة على شريط فيديو حيث يمكن إعادة مشاهدتها والاستماع إليها .

18. المراجعة:

تتوقف المراجعة على تعلم أو أداء التلميذ ففي حالة عدم إتقان التلميذ للتعلم فإنه يراجعها حتى يتقن التعلم المطلوب وفي حالة وجود تجدييدات أو إضافات معينة في المادة الدراسية فإنه يمكن إدخالها في الوحدة بجهد بسيط وتكلفة قليلة.

تعكس دروس المراجعة غالباً تفضيلات المعلم للموضوعات التي سوف يتناولها بالمراجعة وفي كثير من الحالات تتطلب مراجعة الدروس إعادة كتابة أو تلخيص الكتاب أو دليل للدراسة كما أنها تتطلب مراجعة لجميع المادة التعليمية.

19. المرونة:

تنظم المقررات التقليدية على أساس فصل دراسي أو عام دراسي كامل، ولا يتوفر - عادة- بمحتوى المقرر أو الكتاب المدرسي المقرر المرونة في تناول موضوعاته. يمكن تصميم محتوى الوحدات التعليمية الصغيرة في عدة أشكال أو أنماط تنسق مع موضوعات المحتوى وأساليب تناوله وتعلمه.

20. الحكم على نجاح المقرر:

نظراً؛ لأن المقررات التقليدية ينقصها خصائص التصميم المنظوم Systematic وكذلك تحديد أهداف التعليمية لموضوعاتها أو وحداتها فلا يتوفر لها عادة أساس للحكم على نجاح تخطيط وبناء المقرر سوى الأحكام الذاتية للتعلم. يتوفر في الوحدة التعليمية الصغيرة تصميم منظوم له أهدافه ومحتواه وخطة للتقويم وبالتالي يستطيع مصمم الوحدة أن يصحح المواد التعليمية الخاطئة أو التي قد يظهر فيها نواحي قصور معينة وأن يعرف متى قد حقق النجاح في تصميم الوحدة.

21. رسوب التلميذ:

غالبا لا يتم التعرف على رسوب التلميذ أو نجاحه إلا بعد الانتهاء من الامتحانات وظهور نتائجها وقد يستغرق ذلك فترة طويلة. يمكن التعرف إلى نواحي الضعف في تحصيل التلميذ عند كل خطوة تقويمية معينة في تتابع تعلم التلميذ لموضوع أو محتوى الوحدة، وبالتالي يتقن التلميذ تعلم المادة الدراسية قبل أن ينتقل من خطوة كما أن تتابع تعلم التلاميذ قد يتم على أساس

غير مناسب أو غير كاف ويضطر الكثير من التلاميذ إلى إعادة دراسة مقرر معين أو مقررات معينة أو إعادة البرنامج الكلي للفصل الدراسي أو السنة الدراسية.

إلى خطوة تالية وهكذا. ويرتبط الرسوب على وجه الخصوص بكل من؛ المحتوى والأدوات التعليمية التي يمكن بالتالي معالجتها بجهد بسيط ووقت قليل.

ويعيد التلميذ فقط الجزء من الوحدة أو الوحدة التي لم يحقق إتقان تعلم أهدافها، ولا يعيد التلميذ دراسة المقرر بأكمله.

1

دراسة الجداول: 1.2.3.

التعليم بالتعليمات التعليمية الصغيرة	التعليم التقليدي
- بينما في نظام الوحدات على تعدد الأنشطة في إطارها التكاملي.	- ينحصر التعليم التقليدي في حدود دائرة المقرر الدراسي ذي النشاط الواحد.
- المبادرة للمتعلم والتعليم فيه إفرادي.	- نشاط التعليم عمودي رأسه المعلم وقاعدته المتعلم والتعليم فيه جمعي.
- دور المعلم متشعب الاتجاهات.	- يمثل المعلم أحادية قناة نقل المعرفة.
- ضبط الأهداف في شكلها الإجرائي والتعرف القبلي إليها من قبل المتعلم.	- عدم الإفصاح عن إجرائية الهدف ليستوحي ذلك من مضمون المقرر والامتحانات.

¹المرجع السابق، ص، ص: 19-35.

جدول 4:

<ul style="list-style-type: none"> - البدء برسم الأهداف بإعداد الامتحانات لتقويم المتعلمين على مدى استجاباتهم لهذه التعليمات قصد التحكم في الهدف. - التعليم مرتب، منظم، مدروس. 	<ul style="list-style-type: none"> - تحديد الوسائط التعليمية والتعليمات أولاً ثم إعداد الامتحانات لامتحان المتعلمين فيها مع عدم تحديد الأهداف وتوقع النتائج. - فالتعليم غير مرتب غير منظم وغير مدروس.
--	---

جدول 5:

<ul style="list-style-type: none"> - الإقبال على التعلم باحترام خصوصية الإمكانات والتقدم في هذا التعلم بحسب التحصيل الافرادي وكذا حرية العودة إلى تعلمات سبقت كلما دعت الحاجة إلى ذلك. - التعليم اشتراكي يأخذ بالمتعلم كرقم هام في العملية التعليمية التعليمية. 	<ul style="list-style-type: none"> - إجبار المتعلمين جميعهم على التعلم نفسه والانطلاق في الزمن نفسه وتوقع الانتهاء منه في الوقت نفسه كذلك. - التعليم قصري فوقي يتجاوز حلقة المتعلم.
---	---

جدول 6:

<ul style="list-style-type: none"> - التعدد الاستراتيجي في التعليم بغرض إرشاد وإنجاز تعلم أوفر. - إتاحة فرصة التعدد والتنوع ومن ورائه تعدد الطرائقية بهدف تحصيل نفعية التعليم. 	<ul style="list-style-type: none"> - اختيار استراتيجية واحدة أو اثنتين على أكثر تقدير برغم كثرة الاقتراحات. - محدودية الاستراتيجية ومنه محدودية الهدف والتعليم.
--	---

جدول 7:

<ul style="list-style-type: none"> - انتقاء الوسائط التعليمية بما يتلاءم وآفاق الأهداف وحركية التعليمات التي 	<ul style="list-style-type: none"> - الإعداد الكلاسيكي المتواتر للوسائط التعليمية التربوية والتي تجنح في كثير
---	--

<p>تستلزم التعدد الواسطي وإشراك المتعلم في الإعداد القبلي بما يحقق رغبة في التحصيل</p> <p>- تحيين الوسائط التربوية والربط بينها وبين الهدف ومضمون التعليم بما يحدث الانسجام بين عناصر العملية التعليمية التعليمية وإشراك المتعلم للوقوف في المحصلة على تعليم مجد ومردود أجدى</p>	<p>من أحوالها إلى طبيعة مزاج المعلم</p> <p>- الاعتماد على تقليدية الوسائط التعليمية التي يبقى المعلم يدور في فلكها لا يبرحها إلى عالم أرحب يوفر الثراء والتعددية والنفعية.</p>
--	--

جدول 8:

<p>- بنائية التعليم على الواحدية، ربط العلم بالعمل، مشاركة المتعلم، في إعداد الوسائط التعليمية.</p> <p>- تعليم افرادي ذو صلة بالعالم يشرك المتعلم في الإعداد القبلي للدرس.</p>	<p>- التعليم التقليدي جمعي موارده غالبا محسوبة يرتكز على توجيهية المعلم.</p> <p>- محدودية الموارد التعليمية، جماعية التعليم، واحدية التوجيه.</p>
--	--

جدول 9:

<p>- يطرح التعليم الوحداتي مناسبة الإسهام الفعال للمتعلم، ويقدم له مناسبة التعليم ذي وثاق بالعمل، كما يستعمل المتعلم بنفسه الوسائط التعليمية والتربوية.</p> <p>- توفر الفعالية وربط التعليم بالعمل ومشاركة المتعلم في تحريك دوالب الدرس.</p>	<p>- دور المتعلم سلبي في التعليم التقليدي مكثف بالاستماع أو القراءة.</p> <p>- عدم فعالية المتعلم في التعليم الكلاسيكي.</p>
--	--

جدول 10:

<p>- ارتباط التعليم الوحداتي بمدى التحصيل النفعي المرسوم في الهدف كما يوفر الإمكانات التي تتطلبها الخصوصية الفردية وأن هذا لا يكون على حساب بقية المتعلمين ويعتني بالمقابل بالمتعلم الضعيف. ويخصص الوقت الزائد والتكفل العلاجي لتهديب تعلمه.</p> <p>- إنشاد تحقيق الفائدة من وراء التعليم والاعتناء بالاقدرات الفردية والسعي الحثيث إلى توفير الوسائل التعليمية</p>	<p>- عدم الاهتمام بالفوارق الفردية وبحث المتعلم المتميز بنفسه في كفاءات ووسائل تعليمية قصد السعي الشخصي لتغطية النقص في المجال هذا.</p> <p>- تجاهل الطاقات الفردية الخلاقة.</p> <p>- كما يتجاهل سبل علاج المتعلم الضعيف وعدم الاكتراث بالمتخلف.</p>
---	---

جدول 11:

<p>- بإمكان كل متعلم تحصيل الزمن الخاص به للتعلم وعادة ما يكون ذا صلة بعنصر الذكاء.</p> <p>- خصوصية الزمن بحسب حاجة كل متعلم الذي يبقى تمليه خصوصية الذكاء.</p>	<p>- توزيع الوقت بكيفية عادلة على جميع المتعلمين مما يفضي إلى جعل الذكاء عنصرا فارزا في عنصر التحصيل.</p> <p>- توزيع الزمن بكيفية متساوية على مجموع المتعلمين ويبقى الذكاء وحده يفرق بينهم.</p>
---	---

جدول 12:

<p>- يختار المتعلم بنفسه زمن ومضمون التعليم بما يتكيف واقتراراته الفردية</p> <p>- توفير حرية التعلم والإقبال عليه بما يتوافق وطاقته الذاتية.</p>	<p>- يستغرق الوقت التقليدي للحصة الواحدة ما بين خمسة وأربعين إلى ستين دقيقة تتوزع على المتعلمين جميعهم ليبقى الوقت والمكان عنصرين</p>
--	---

	محددين قبلًا. - خضوع المتعلم لإكراه الوقت والمكان والمادة.
--	--

جدول 13:

- طبيعة مضمون التعليم بالوحدات التعليمية الصغيرة، يدعو آليا إلى التقويم والتعزيز الآنيين.	- يعنى بالتعزيز في فترات محددة تجدول بعد الامتحانات وقد تتأخر تارة أخرى بفترات طويلة من إجراء الامتحان إلى تقويمه. - الاعتناء بالتعزيز في فترات متقطعة وقد تطول من اجرائية الامتحان إلى تقويمه.
---	---

جدول 14:

- اطلاع المتعلمين على الأهداف أولا وكذا كيفية إعداد الاختبارات والتقويم لتأهيل المتعلم لتعلم متقن، ويمكن للمتعلم الحصول على تعليم تقديري ولو بعدم دراسة فحوى الوحدات التعليمية الصغيرة.	- يرتبط الامتحان بمضمون تدريس المعلم مما يربك المتعلم، من حيث تعلمه وامتحانه، والأمر كله ينصب حول التقديرات بإجراء الامتحان وتحديد العلامة من ورائه مع إهمال التغذية الراجعة.
- توظف الامتحانات في تثمين معطيات كالمعرفة والمهارة للوقوف على مواطن الضعف قصد معالجتها وأيضا لربط درجات التعلم، بما رسم من هدف	- عدم ربط الاختبار بالتغذية الراجعة مما يدفع بالمتعلم إلى الارتباك.

<p>- قد يكون تحصيل النتائج دون دراسة الوحدات التعليمية الصغيرة استثناء لأن إتقان التعلم يأتي على العناصر كلها دون انتقاص لأي منها.</p>	
--	--

جدول 15:

<p>- يعتمد تقويم المحك الذي يكون فيه توفيق المتعلم بمعزل عن باقي تحصيلات المتعلمين الآخرين في التعلّات نفسها ويبقى المحك هو المرجع الأساس بحسب الأهداف المسطرة للوحدة التعليمية الذي يفرز نجاح التعلم.</p> <p>- تقويم حصائل المتعلمين متعلما متعلما دون مقارنتها بباقي حصائل المتعلمين الآخرين.</p>	<p>- توظف الامتحانات خلفية التقويم الذي تراعي فيه تفاوت النتائج من متعلم لآخر خلال الفصل ويبقى الاعتبار لحصيلة المتعلم وغيره في السياق هذا.</p> <p>- اعتماد المرجعية المعيارية في التحصيل نفسه من متعلم لآخر.</p>
---	---

جدول 16:

<p>- بإمكان المتعلم أن يستوعب قدرا كبيرا من المعارف كل ذلك متوقف على الاستعدادات الفردية مما يمكن حتى محدودي المدارك من تحصيل الحد الأدنى من الأهداف المسطرة كما يمكنه من استدراك ذلك في الوقت الإضافي.</p> <p>- فتح إمكانية استقبال جملة من المعارف</p>	<p>- يكتفي المتعلم بمقدار أدنى من المعارف في خضم ما درسه ولا يرجى من المتعلم استيعاب المعارف المدروسة كلها.</p> <p>- نسبية المعارف المحصلة من لدن المتعلم كجزء محدد في دائرة المعارف المقدمة</p>
--	--

للمنفوقين وأخرى محدودة لذوي الإمكانات المحدودة.	
--	--

جدول 17:

سهولة حمل الأدوات التعليمية تعليق:

<p>- يعتمد التعليم التقليدي على نمط المحاضرة هذا الضرب من الأسلوب يقدم صعوبة تتمثل في عدم الاسترجاع بالطريقة نفسها كرة أخرى. وفي حال تغيب المتعلم يستنجد بمعلمه لتسهيل المهمة أو في أحيان أخرى بما كتبه زملاؤه وقد يسهل الأمر على المتعلم إذا كانت المحاضرة مسجلة.</p> <p>- استناد التعليم الكلاسيكي على الوسائل التعليمية التقليدية لإلقاء المحاضرة أو تسجيلها.</p>	<p>- طبيعة الوحدات التعليمية الصغيرة تقدم نموذجا سهلا نستطيع التعامل معه في أي حيز كان كالمدرسة أو البيت أو غير ذلك كما تمكن سهولتها من تداوليتها بين المدارس وبما أن وسائل التعلم الافرادى ذاتية فإنها تمكن كل متعلم من تحضير الدرس مسبقا كما أنها تتجاوز إكراه الوقت فيصبح طبعاً في يد مستعمله.</p> <p>- سهولة الوحدات التعليمية تختزل مكان الدراسة وتتصرف فيه كما تسهل التعامل بها في أماكن التدريس وفي الوقت نفسه تهيء أجواء إعداد الدرس وفي الوقت ذاته تطوع الزمن وتتصرف فيه بحسب الرغبة والحاجة إلى التعلم.</p>
--	---

جدول 18:

تخضع العودة إلى موضوعات الدروس لاختيار المتعلم، وتأتي في غالب ظروفها كتابات وتلخيصات وتغطي الدروس	- تستثمر المراجعة، التغذية الراجعة لإتقان التعلم، وعند الإضافة تدرج ضمن الكل بكيفية سلسلة وبأوفر
---	--

جميعها.	الجهد.
- تطبع بصمات المعلم دروس ومنهجية المراجعة.	- حضور دور المتعلم في المراجعة إجراء للتكيف مع المستجد.

جدول 19:

- يخضع إعداد المقررات الكلاسيكية لزمينة الفصل أو السنة الدراسية مع خلو هذا المقرر من المرونة.	- إمكانية إعداد مضامين الوحدات التعليمية الصغيرة في أنماط تختلف وتتسجم مع مضامين ومنهجية التعلم.
- فرض سلطة الفصلية أو السنوية على كاهل المقررات في النظام التقليدي مع خلوة من المرونة في التعاطي مع مضامين التعلم.	- احتمالية تسطير وإعداد مضامين الوحدات التعليمية الصغيرة لنمطية متعددة تتفق مع المنهج والمضمون في التعاطي التعليمي.

جدول 20:

- بما أن المقررات الكلاسيكية تفتقد إلى عنصر التصميم الحديث وسطوة الأهداف التعليمية التي تقيد حرية الموضوع والوحدات التعليمية فهذا يؤدي إلى افتقاد معيار تحديد نسبة النجاح بشكل موضوعي.	- توفر النظام التعليمي في الوحدات التعليمية الصغيرة إلى التصور الحديث، مضمونا ومنهجية وتقويما مما يتيح المناسبة للتصحيح عند معاينة ذلك في التعليم كما يمكن من إصدار حكم موضوعي لمرحلة النجاح.
- المقرر الكلاسيكي يفتقد إلى التصور الحديث ويخضع في الوقت ذاته إلى فحوى الوحدات التعليمية إلى قهر الأهداف مما يقضي أليا إلى عدم	- اتصاف التعليم في شكل الوحدات التعليمية الصغيرة للنظرة المحكومة بالفحوى والطرائقية والتقدير.
- إتاحة فرصة التصحيح المرحلي	

الاحتكام إلى نسبة النجاح الموضوعي.	لتصويبه عند المعاينة والحاجة.
------------------------------------	-------------------------------

جدول 21:

<p>- عادة لا يمكن الوقوف على نجاح المتعلم من عدمه إلا بعد اقتضاء مرحلة الامتحانات بعد تقدير هذه النتائج مما قد يتطلب وقتا ليس بالقصير.</p> <p>- المسار التعليمي للمتعلمين قد تشوبه اختلالات قد تؤثر سلبا عليه مما يستدعي التصحيح الجزئي أو الكلي.</p> <p>- نجاح المتعلم أو فشله مرهون بتقويم الامتحانات.</p> <p>- الخلل الدراسي يشكل عائقا أمام تحصيل المتعلم مما يضطر إلى معالجة الأمر جزئيا أو كليا لتصويب هذا المسار الدراسي.</p>	<p>- إمكانية الوقوف عند مواطن الضعف في المسار الدراسي في مرحلتها الخاصة بها مما يؤهل المتعلم إلى تصحيح أخطائه لكل مرحلة تعليمية الأمر الذي يحدث تعلمنا ناجحا لكل مرحلة قائمة بذاتها.</p> <p>- إمكانية تصحيح ومعالجة الأخطاء إن على مستوى المضمون أو الوسائل التعليمية التي بالاستطاعة تصحيحها.</p> <p>- يعاد النظر تعليما بحسب الفشل الدراسي المشخص في الجزء الخاص به حتى لا ينسحب ذلك على المقرر كله</p> <p>- الوقوف على جهات النقص التحصيلي عند المتعلم في جزء من المسار الدراسي.</p> <p>- طرق المعالجة حينها تكون بأوفر جهد وأقل وقت.</p> <p>- يعاد تعليم المتعلم في الجزء الذي يتطلب ذلك فقط.</p>
--	---

وفي الأخير، وبعد إقامة هذه الموازنة ما بين التعليم التقليدي والتعليم في ظل الوحدات التعليمية الصغيرة التي تمثل التعليم الذاتي الحديث، وقفنا على أن بينهما بونا بينا، من حيث المحتوى والمنهجية والوسائل التعليمية فالنجاحة كانت حاصلة في التعليم الحديث، الذي راعى الأبعاد التعليمية التعليمية في مكوناتها المختلفة، فهي التي أخذت بالنظرة التحديثية لسيرورة العملية التعليمية التعليمية، فأشراك المتعلم كان حاصلا في الإعداد وتحضير الوسائل التعليمية والأخذ بنظره لتفعيل تعلمه. كما أقحمت الوسائل التعليمية الحديثة دون تجاهل معطى الاستراتيجية التربوية التي تأخذ بنسق المناهج والمضمون والتطلع نحو آفاق التنمية المتكاملة؛ بينما بقي التعليم الكلاسيكي برزخ تحت نير الاجترار واعتماد الوسائل التعليمية التقليدية وإقصاء عن عمد أو غيره عنصر المتعلم الذي يعد - في نظرنا-مكونا محوريا ينسج العمل الفني التعليمي التعليمي به و لأجله، وهو ما عاد نفعا على حصائل التعليم في ظل هذه المنهجية الأمر الذي لم يحقق الأهداف المرجوة كلها وكانت النفعية فيه محدودة محدودية مضامين ووسائل هذه النظرة التقليدية في التعليم.¹

من كل ما تقدم نهدي إلى أن التعليم الوحداتي أضحي مسعى حثيثا تتوخاه الرؤية التحديثية للتعليمية في الوقت الراهن، فبعدما كانت الطرق التعليمية²التعليمية كلاسيكية³تلتهث وراء تحقيق المعرفة ليس إلا! فجاءت الثورة مع النظريات التعليمية بفلسفاتها المختلفة والمتعددة صوب تحديث آليات وميكانيزمات الطرق التربوية التعليمية لتخطي عتبة الحشو المعرفي الذي لا يراعي شمولية الطرح؛ شكلا ومضمونا إلى تسخير الإمكانيات البشرية؛ من خبراء في التربية وعلم النفس التربوي واللغوي واللسانيات التطبيقية والأخذ بمرجعية تعليمية المواد المختلفة وعلى وجه التحديد تعليمية اللغات، ومنه تعليم اللغة العربية. فجاء التعليم بالأهداف إرهاسا وممارسة كمرحلة أولى في الأخذ بمعطى هذه النظرة التحديثية التكاملية الذي سيعرف حقل تعليمية اللغة العربية في كنفها تجربته بما له وما عليه.

¹ inmodules commission ؟S.wpastlethwait and james pD.minicourses the style of the future on undergraduate education in the biological science 19-71.

²الطريقة التربوية: اصطلاحا هي مجموعة من القواعد والآراء التي استقفاها رجال التربية من تجاربهم واعمالهم الفكرية واجمعوا على انها افضل سبيل يصل بالمعلم الى الغاية وصولا الى احسن التدرس تعتبر الاجرائية والانتظام والتسلسل والشمولية والمرونة ومراعاة مقتضيات المتعلم الفطرية والمكتسبة والوسطية.

محمد محمود حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق اساليب استراتيجيات، الطبعة الاولى، 2012، جدار الكتاب الحديث العالمي للنشر والتوزيع، الاردن، ص: 3-4

³الطريقة التعليمية الكلاسيكية: هي الطريقة التقليدية العمودية التي تراعي التلقين المعرفي ليس الا ، طالب الدكتوراه.



الفصل الثالث

التدريس بالأهداف

الفصل الثالث

التدريس بالأهداف¹

الهدف لغة:

هَدَفْتَ وَأَهْدَفْتَ لِي، الإهدافُ، الدنومك والاستقبال لك والانتصار، أَهْدَفَ لَكَ السَّحَابُ هُوَ الشَّيْءُ إِذَا انْتَصَبَ. وقال: الإهداف الدُّنُو، أَهْدَفَ الْقَوْمَ أَي قَرَّبُوهُ، يُقَالُ لِكُلِّ شَيْءٍ دَنَا، دَنَامِنُكَ وَانْتَصَبَكَ وَاسْتَقْبَلَكَ. يُقَالُ جَاءَتْ هَادِفَةٌ مِنَ النَّاسِ وَدَاهِفَةٌ وَجَاهِشَةٌ وَهَاجِشَةٌ بِمَعْنَى وَاحِدٍ. وَيُقَالُ هَلْ هَدَفَ إِلَيْكَ هَادِفٌ أَوْ هَبَشَ هَابِشٌ، وَالْهَدَفُ: الْغَرَضُ الْمُنْتَظَلُ فِيهِ بِالسَّهَامِ، وَالْهَدَفُ: كُلُّ شَيْءٍ عَظِيمٍ مَرْتَفِعٍ مِنْ بِنَاءٍ أَوْ كَتَبٍ رَمَلٍ أَوْ جَبَلٍ. وَأَهْدَفَ عَلَى التَّلِّ: أَشْرَفَ².

اصطلاحاً: النظرية البراجماتية.

يقول المربي كابرلي Cubberley: " لقد كان أحد الأهداف الرئيسية هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمفيدة في إعداد الشباب للأوضاع المتغيرة في المجتمع وخاصة ما يتصل منها بالعمل. وتهدف هذه النظرية إلى أن يكون الإعداد من خلال دراسة الأشياء نفسها، لا من القراءة عنها، ومن خلال دراسة الأشياء المفيدة للطلاب حالياً، لا من خلال دراسة الموضوعات والمواد التي تعدهم لدخول الجامعات فقط"³.

¹البيدغوجيا بواسطة الاهداف: هي تصور تربوي يستمد اصوله من السلوكيات ويهتم بالفعالية والمردودية من اجل انتاج تعليم فاعل ودقيق وهادف

روبول، ص: 87.

الاهداف هي النتائج المرغوب في الوصول اليها، والمعبر عنها بالفاظ سلوكية قابلة للملاحظة.

روبول، ص: 88.

²ابن منظور، لسان العرب، ط1، 1988، دار أحياء التراث العربي بيروت، لبنان، ص: 52-53.

³ Cubberley. E .P. the history of aducation, boston, (1) Houghton, Mifflim, co, 1920. P 1983.

إن هذا التصور من وجهة النظر البراغماتية مع بن يمين فرانكلين تهدف مما يهدف إليه: تهيئة المتعلمين على مستوى التعليم العالي، كما تهيئهم أيضا للتصرف أمام المستجدات في بيئاتهم الاجتماعية، وكذا للحياة المهنية.

وقد تعهد رجيل من زعماء النظرية التربوية البراجماتية، نحو تشارلز بيرس، ووليم جيمس، وعلى يد جون ديوي بصفة خاصة.

إن البراجماتيين تترسخ لديهم عقيدة مفادها؛ انتفاع الأهداف القارة، فجون ديوي يذهب إلى أن: "الفكرة القائلة بأن النمو والتغير يرميان إلى هدف نهائي لا يتغير ولا يتبدل هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة للحياة إلى نظرة مفعمة بالحركة"¹.

ويرجع الفضل لهربات سبنسر Herbert Spencer في مقال له بعنوان: "أي المعارف أكثر قيمة؟"، في تحديد الأهداف العامة للمناهج التربوية والتي عددها في خمسة أشكال للعمل الإنساني فهي تعد المرجع في الحقل هذا، وتتمثل في: حماية النفس، وتوفير ضرورات الحياة، وتربية الأطفال وتهذيبهم، ورعاية العلاقات الاجتماعية والسياسية السليمة، ثم أنواع النشاط التي يملأ بها الفرد أوقات فراغه وكان ذلك سنة 1860.²

ونجد أن مجهودات المتأخرين عنه - وإن اجتهدوا- لم يخرجوا عن كنه أهداف هربرت سبنسر، الاجتهاد هذا صب في التنظيم والتحديد إبعادا لها عن العمومية والتجريد ويمكن أن نذكر هذا الاجتهاد في:

- أ- اتجاه توضيح الأهداف التربوية للمناهج وتحديدها بما يبعدها عن الإبهام والعموم.
- ب- اتجاه تشكيل الأهداف التربوية للمناهج في صورة أنماط سلوكية.
- ج- اتجاه السعة والانفساح في المناهج الدراسية.

¹جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، ط2، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة للنشر، 1954، م ص 58. نظرية المناهج التربوية، ص، ص: 362 - 363.

²المرجع نفسه، ص، ص: 443 - 444.

د- اتجاه الضغط والتأكيد في أهداف المناهج على نواحي الصحة العقلية والجسمية، والكفاية الاقتصادية والخبرات العلمية، ثم حسن العلاقات الإنسانية¹.

إن الهدف استراتيجية توضع من منظور رؤية قبلية استشرافية، يتحدد على إثرها معالم الطريق الواجب اتخاذه، فهي هنا بمثابة نية الانطلاق في عمل ما، فالبدائية تكون بالتخمين، فالإرهاصات الأولى، استقراء للفكرة الخام؛ تكون تصورا ليس إلا! هذا التصور الأول - كما أسلفت- يبدو فضفاضا هلاميا، يتطور من جنينيته إلى رشده عبر اكتمال الصورة واستنطاق تمفصلاتها وربط الأجزاء بعضها بعضا لتغدو في شكل متكامل متسق، وطبيعة التصور تقتضي على وجه المنهج شد الأبعاد الزمنية بوثق التلاحم، فوجب هنا الانطلاق من ماض بكل تجلياته عبر مسيرته التاريخية المؤدي إلى وضعية الانطلاق كتماس بين الماضي والحاضر، فالحراك الماضي والآني هما اللذان ينسجان حبال التصور المستقبلي، فهذه المجادلة الحميمية بين عناصر الزمن تتدخل كعامل لتحديد آفاق الهدف المستقبلي فهي - من وجهة نظرنا- ترسيخ لعقيدة الهدف الحياتي ومنه التربوي.

إن الهدف التربوي يحتكم في تأطيره إلى نظريات التربية الحديثة، فيتشكل بتشكل النظرية أو النظريات التي يمتطيها كفلسفة، فهذا النهج التصوري هو الذي يفسر الجانب الإجرائي للهدف، ولعل الخلاف ظل قائما بين رؤيتين مختلفتين في رسم حدود الهدف، هما:

أ- الرؤية التقليدية.

ب- الرؤية التجديدية.

¹ حسين سليمان قره، الأصول التربوية في بناء المناهج، ط 8، 1985، دار المعارف، ص: 464.

الهدف التربوي: هو وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه ببعض الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والخبرات التربوية المتغيرة وتفاعله معها¹.

من هذا التعريف نقف على أن الهدف التربوي؛ هو تصور قبلي لما سيكون عليه سلوك المتعلم حيال المواقف الاختبارية -بعضها- التي تطبعه بطابعها لاحقاً.

ومن الخطوات الواجب توفرها في تحديد الهدف التربوي نذكر مايلي:

1. تحديد الهدف تحديداً واضحاً حتى يتمكن من تقويمه، فالأصوب أن يكون خطياً

وإن لم يكن كذلك وجب تحديده وضبطه ليكون بوصلة العمل التربوي.

2. ضبط الموقف التربوي المعد للاختبار المتعلم لما يجب أن يقوم به من سلوك

تكييف وطبيعة هذا الموقف التربوي، كقصد سلوك التعاون الذي يقتضي وضع

المتعلم في موقف اجتماعي يلائم ذلك وهكذا دواليك.

3. انتقاء وسائل التقويم التي يحتكم إليها سلوك المتعلم وربط الموقف التعليمي

بالهدف المرغوب فيه، والهدف هنا يختلف باختلاف الوسيلة فالاختبارات العادية

الذاتية والموضوعية غير المقننة غير الملاحظة المقصودة إلى غيرها من الأمثلة،

وما هو مطلوب هنا؛ هو عدم الاكتفاء بشكل من أشكال الاختبار والوقوف على

حدوده دون غيره، بل التعدد والاختلاف واجبان؛ لأن في ذلك إماماً بالمكونات

المختلفة التي تدخل في إعداد المتعلم إعداداً متكاملًا.

4. تحديد التقويم، فهو؛ أي التقويم يجب أن يكون مناسباً للهدف الذي رسم قبلها، فتقدير

أعمال المتعلمين تختلف من مادة لأخرى بل من نشاط لآخر، فالتقويم في اللغات

غيره في المواد العلمية ...

والتقويم يستوجب تحديد طريقة منهجية لتحديد العمل المقوم، واتباع مؤشرات

تحتكم إلى المعيارية العلمية والموضوعية قدر المستطاع².

¹ علي أحمد مذكور، نظرية المناهج التربوية، ص: 167.

² حسين سليمان قره، الأصول التربوية في بناء المناهج التربوية، ص: 441 - 442.

إن تحديد الهدف التربوي يأخذ كاهتمام في دائرة البحث وما يتصف به هذا الأخير من تركيب معقد، ففيه تتداخل مستويات تختلف كل واحدة فيها عن الأخرى، فالمستوى المعرفي وما ينطلي عليه من سمات التفكير والمنطق والموضوعية وما يتجه في هذا الاتجاه إلى جانب هذا يمثل مستوى ثان وهو ما نسميه اصطلاحاً؛ بالمستوى الوجداني، وفيه تتمظهر سلوكيات وتصرفات الإنسان والتي على إثرها ترتسم حدود الاستجابات التي تخص كل كائن بشري تميزه من غيره، فهي بصمة تكاد تتموقع في حدودها الخصوصية والذاتية، يبقى المستوى الثالث وهو ذلك الذي يتجلى فيه الحس الحركي النفسي ومجاله كل ماله وشائج قربي بالجوانب المادية الحسية أو النفسية المعنوية للإنسان، فعالها؛ الحركية والإتقان والمهارة.

في ظل هذه التمفصلات المنهجية للمستويات الثلاثة يبقى الفصل بينها في الشخصية الواحدة ضرباً من المستحيل. فهي تتألف فيما بينها في نسيج متكامل يصعب الفرز من أجزائه، وحينها لا يمكن التعامل معها إلا بالاستراتيجية التربوية كجهاز مفهومي هدفي يلامس كل مستوى بجملة من الأهداف تغطي جغرافية الأبعاد الثلاثة في شكلها المركب والمتكامل في الوقت الواحد وذلك صنيع تختص به علوم التربية الحديثة، سعيها في ذلك ما آلت إليه نتائج البحث وعلم النفس التربويين الحديثين وتطور الدرس اللساني الحديث وعلى وجه التحديد التطبيقي¹ منه دون إغفال حقل التعليمية والأشواط المتقدمة التي قطعها للرسو على مقاربة حديثة في التعاطي مع الحدث التربوي في

¹ ظهر مصطلح اللسانيات التطبيقية نهاية الأربعينيات وبداية الخمسينات، من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية والتي كانت تعنتي في التعليم العسكري معتمدة على اللسانيات العامة وعلم النفس بمختلف فروعها. في أقل من عقد من الزمن وفي بداية الخمسينات من القرن العشرين لنتقلت الى اوربا برمتها...وبعد مضي بعض من الوقت اتجهت اللسانيات التطبيقية الأوروبية ليتسع للتفكير في كيفية استغلال التطبيقات النظرية العامة في مختلف المجالات التطبيقية، فاصبح يشمل الترجمة الآلية والمبرمجيات والذكاء الاصطناعي وامراض الكلام اضافة الى تعليمية اللغات التي اصبحت لا تعني تعليم اللغات الثانية او الثانوية فحسب لتعددها الى تعليم اللغات الاولى ومنه صار بمثابة المختبر الذي تجري فيه النظريات اللسانية.

نصر الدين بوحسين ، مدخل الى اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة بتيزي وزون الجزائر، بدون طبعة، 2012، ص، ص : 5-6.

غايته البعيدة من وجهة نظر حدثية تتكيف بتكيف الراهن المنظور واستبصار آفاق أكثر تطوراً مما هي عليه¹.

إن الحديث عن الهدف التربوي قد تتداخل في مساحات فكرنا مصطلحات آخر تلامس هذا الفهم، كالدافع والغرض أو الهدف والنتيجة، فالدافع وما تجلى فيه الحافز قائماً يقصد توجيه سلوك المتعلم بمعزل عما تؤول إليه النتيجة، مجالاته التصرفات التلقائية التي لا تأخذ بأسباب السببية فعند إقبالنا على عمل ما تترتب على ذلك العمل آثار لم تكن في دائرة حسابنا. وعلى النقيض من كل ذلك ما تجسد في الإقبال على سلوك ما بغية حصول نتائج مرجوة تبعاً لذلك الإقبال، فإن الحاصل يسمى؛ غرضاً أو هدفاً، فتوقع النجاح يقود إلى الاستذكار والأخذ بقرائن الجد في التحصيل العلمي، فالعملية هنا تنعت بالهادفة ومنه تخطيط المعلم لأهداف درسه بنية تحقيق أهداف منتظرة تتجسد في اجراء هذه الأهداف على مستواها العملي، ومنه يمكن تحديد مصطلح الهدف بالآتي: "استبصار سابق للنهاية الممكنة في ظل الظروف الحاضرة"².

وفي هذا السياق ينتصب الهدف موجهاً للنشاط التربوي، فيربط حلقاته السلوكية المفضية إلى؛

1. دقة الملاحظة وما أحيط بها من أحوال والكشف عن الموانع التي تعيق تحقيق ذلك.

2. توفير الاحتمالات بتقديم البدائل بتراتبيتها ومدى جدواها قصد تحقيق الهدف.

3. السهر على استعمال الوسيلة المناسبة لتحقيق الغرض.

أما النتيجة فتتضح فيما تترتب عن أداء السلوك وما أفضى إليه التصرف كواقع. ومن هذا المفهوم قد تتقاطع النتيجة مع الغرض؛ إن توفرت الشرائط نفسها، كما يمكن لها إن اختلفت هذه الشرائط في أحيان أخرى تختلف عن الغرض. فالغرض أو

¹ حسين سليمان قره، الأصول التربوية في بناء المناهج التربوية، ص، ص: 443 - 444.

² المرجع نفسه، ص: 444.

الهدف أمر يتوخى القصدية، أما النتيجة فهي تحصيل حاصل ويكون الهدف متوقعا كما قد يكون غير متوقع في مناسبات أخر.

وفي نهاية الأمر الهدف التربوي وجب إحاطته بهالة من التدبر والحرص الشديدين على هدي الوعي والاستبصار بشد خيوط الماضي والحاضر إلى بعضهما بإحكام بغية رؤية استشرافية؛ لأن الهدف في المحصلة يبقى مرجعية تقويمية تبنى عليه العملية التعليمية التعلمية أساساتها¹.

طبيعة الهدف التربوي:

إن الهدف التربوي يتشكل بتشكل الفلسفة التي يتخذها كجهاز تصور، ويختلف الهدف بحسب الاتجاه الذي يتجهه، إن كان تقليديا جاء الهدف فيه تقليديا وإن كان تقدما جاء الهدف فيه حديثا.

ثبات الهدف وتغيره:

1. يرى أنصار الاتجاه التقليدي المنتمين إلى البحث فيما وراء الطبيعة، أن الهدف التربوي النهائي يجب أن يتصف بالثبات لغرض عدم شل حركية تدوين فيما يذهبون إليه من مسعى؛ لأن في تغير الهدف بعثا على الريب وعدم الاطمئنان إليه وتسرب القلق وإثارة الحيرة والتساؤل إزاء حاكمية الهدف في سلوكياتهم مما يولد دافعية عدم الانتصار له لما يمثله من حاجز يقف دون تحقيق ارتقاء العملية التربوية وتحديث مناهجها. ولا تتحقق أسباب استقرار الهدف-من وجهة تصور التقليديين- إلا بتحقق عاملين اثنين :

أ- أن يكون مطلقا، بحيث لا يخضع لإكراهات الزمكانية والعرضية.

ب- أن يأتي على شكل قانون عام بمعنى؛ أن يكون مجردا وجوهريا.

2. الاتجاه التقدمي المناهض للبحث فيما وراء الطبيعة فهو ينكر استقرارية الهدف ونهائيته؛ لأن في ذلك عظيم الخطر على أقطاب العملية التعليمية التعلمية؛ لأن

¹انظر المرجع السابق، ص، ص: 444 - 445.

الفضاء الذي يحيا فيه المتعلم يتسم بالديمومة والحركية والتحول والفجائية التي لا تحتكم إلى التصور القبلي فوجب مسايرة الهدف لعجلة تطور العالم؛ لأن التعليمية هنا تهدف إلى إحداث تغير للبيئة والظروف التي يعيش فيها المتعلم، وإذا لم يتحقق المأمول يغدو هنا الأثر التربوي باعثا على كينونة حياة والرتابة مما يفضي إلى مخالفة طبيعة التطور¹.

صلة الهدف وعدمه بالخبرة:

يمكن لنا طرح التساؤل الآتي: هل الهدف نابع من الخبرة أم خارجها؟ وللإجابة عن هذا التساؤل نستقرئ آراء التقليديين الذين يرون أن الخبرة غير مهياة لأن تكون مصدرا للهدف؛ كونها متأرجحة متذبذبة لا تستقر على حال. فهي لا تتأقلم وطبيعة الهدف الثابت لتعارض الأمر فيما بين الهدف والخبرة، فهو أخرج الثانية من مرجعية الأول، فكلو كعب الهدف عزز لديه فرضية الثبات؛ لأن المنظومة القيمية تأخذ بأسباب الأصل لا الفرع.

ويبقى الاستثناء المنشأ لأصحاب هذا التصور من لدن التربويين الذين لا ينكرون مادية الهدف، ليبقى في أحسن أحواله ثانويا؛ لأن النظرة القيمية تنشد الخلود والبقاء مما رشحها لأن تكون أبدية قارة².

أما المحدثون³ فذهب بهم التصور مذهباً يتباين عن التصور التقليديين، فهم يرون أن حاجة الهدف التربوي ماسة إلى دينامية البيئة لمسايرة نمو الحياة الذي يقتضي على وجه الضرورة مسايرة المواقف المستجدة. فالهدف التربوي يتكيف كاختصاص مع حاجة كل متعلم التي تبقى تختلف عن حاجة متعلم آخر؛ لأنه من طبيعة الهدف تصويب

¹ المرجع السابق، ص، ص: 445 - 446.

² حسين سليمان قره، الأصول التربوية في بناء المناهج التربوية، ص: 445.

³ تعتبر اللاتوجيهية الشخصية الانسانية ذات طبيعة ايجابية، وتوضح على الخبرة الذاتية، وتؤكد على الثقة بالنفس، روبرول، ص: 198.

التربية الجديدة: هي التي تنطلق من الايمان بالطبيعة الخيرة للطفل وانه ليس جاهلا بل محملا بمعارف مسبقة، وهو قادلا على التكيف والاستيعاب والابداع، ومن هنا جعل منه مركزية التعليم، كما تتميز بفتح المدرسة على الحياة والاستفادة من النفاسة، من اعلامها، ديوني، فريني، ديكرولي، منتسوري، بيتسالوتزي، وغيرهم.. روبرول، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، ص: 86.

الوضعيات المختلفة للمتعلمين، ومن هذا المنظور يرى الحداثيون وجوب الارتكاز على عامل الخبرة كمنبع في حل المشكلات وإتائه بنا الطريق.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى عدم الاعتساف في الاستعانة بالخبرة بفرض ما ليس له صلة بواقع المتعلم المعيش¹؛ لأن ذلك يبعث على الصدود والازورار اتجاه ما يفرض من خارج واقعه الخاص به، لتبقى الأمور تسبح في التيار المعاكس لتصميم المعلم².

صلة الهدف التربوي بالوسيلة:

يمكن لنا البدء بطرح السؤال التالي: هل يتحول الهدف بعد تحقيقه لوسيلة لهدف آخر؟

نبسط الطرح من وجهة نظر التقليديين الذين يرون أن الأهداف النهائية ليست مادية ومادامت كذلك فهي تخرج عن حيز الموقف التربوي، ومنه تبقى في حكم الغاية التي تحمل قيمتها في ذاتها مما يعزز فرضية علو شأنها في نظر من يبتغون تحصيلها، فمكانتها واستقصاء توافر وسائلها يتطلب بذل كثير الجهد وإحاطتها بهالة من الإكبار من قبل المقبلين عليها. ومن هذا المنظور يصبح النشاط سوى وسيلة يتحجج بها الإنسان للإقبال على هذه الغاية. فهو مسلك محفوف بكثير المغامرات لتعلقه بأثر قيمى في نفس صاحبه على صلة بالقيمة العظمى المتمثلة في الهدف أو الغاية. ففي المحصلة يغدو الهدف التربوي خارجا عن حدود دائرة النشاط، فهو يفسر انفصاليته عن الهدف.

فاعتقاد التقليديين أن الهدف خارج النشاط -كما سبقت الإشارة إليه-؛ وهو ما يعني بعد الهدف عن الوسيلة كما يجب أن يكون الهدف من اختيار المتعلم لا من المعلم؛ كأن يرسم؛ أي الهدف من مستويات عليا على اعتبار توافر عنصر الكفاية، لتبقى وظيفية

¹ لان التاريخ يبرهن اقول جيدا، يبرهن على ان التربية تتغير وفي العمق فالبيداغوجيا لم تعد كما كانت عليه منذ قرنين، حيث لم تكن موجودة تقريبا، ولا حتى منذ قرن، حيث كانت في العمق سلطوية ووثوقية

اوليفي روبول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة محمد اوكان، بدون طبعة، افريقيا الشرق 2002، ص: 53.
من علامات هذه السلطوية والوثوقية، استعمال العنف داخل الفصول المدرسية واعتبار التلميذ مجرد متلق سلبي للمحتويات، وجعل المدرس محور العملية التعليمية التعلمية والاعتماد على الطريقة الالقائية في التدريس، والنظر الى المدرس باعتباره المالك الوحيد لموقف المربي نفسه ص: 85

² حسين سليمان قره، الأصول التربوية في بناء المناهج التربوية، ص، ص: 446 - 447.

العناصر الأخرى الإنجاز ليس إلا! وإن تعارضت آراؤهم مع هذه الأهداف. وفي هذا المستوى يقتضي مفهوم الهدف معنى؛ الهدفية؛ لأن الوسيلة تسوق فكرة محصلتها؛ علائقية الوسيلة بذاتية المنهج التربوي من جهة ونشاط المتعلمين من جهة أخرى. وما دامت الوسيلة منفصلة - من وجهة تصور التقليديين - عن الغاية وجب - والأمر كذلك- أن يتصف بالعمومية والتوحيد إزاء جميع الناس وإن اختلفت أمصارهم وأزمناهم وإلا بقي عجز الفرد قائما أمام إدراك الغايات التربوية.

أما التقدميون فيرون انتفاء معنى الأهداف من دون توفر الوسائل المصاحبة لها التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف. فالوسيلة تتقاطع حدودها المنهجية مع الهدف تكاملا. فرسم الهدف يواكب في الوقت ذاته الوسيلة التي تهيئه لأن يصبح في دائرة المستطاع؛ لأن انزياح الهدف عن إمكانية التحقيق يصرف النظر عن تحقيق غايته للتوجه نحو تحقيق هدف آخر بعده الذي سيصبح وسيلة لتحقيق أهداف أخرى كتحويل القراءة كهدف لتصبح هي ذاتها وسيلة لتحصيل الثقافة والمعرفة. وهكذا دواليك؛ لأن الوسيلة تحرك راهن واهتمام في المنهج. أما الغاية أو الهدف فهي التصور الأعمق لهذا التغيير المنشود. وبمعنى من المعاني؛ تصبح الوسيلة هدفا سابقا لهدف لاحق، فلا توجد هناك إطلاقية للهدف تجعل منه أمرا بعيد المنال. فإمكانية تحقيق الهدف تتيح فضاء أكثر اتساعا في التفكير لرسم هدف آخر أكثر بعدا منه، ليبقى الاستنتاج نهاية المطاف أن لكل من الوسيلة والهدف معنيين:

1. "حدود اللفظ في إشارة الوسيلة إلى المنجز الراهن القريب والغايات إلى الأفق البعيد.

2. مدلول الهدفية للوسيلة على اعتبار أن الوضعية التي كانت عليها قبل الإنجاز والوسيلة للهدف على اعتبار ما آلت إليه بعد التحقيق والإنجاز"¹.

نستخلص أن التقليديين يرون خروج الهدف عن النشاط التعليمي بتفسير آخر إن الهدف ينأى بنفسه عن الوسيلة مع إلزامية رسم الهدف من المتعلم لا من المعلم في

¹المرجع السابق، ص، ص: 448-449.

عملية عمودية فالهدف في مفهومهم يراد به إنشاؤه في مستوى معين من مستويات الأهداف، كما أن الهدف يمتاز بالعمومية التي تنسحب على جميع المتعلمين على حد سواء.

في حين ينظر المحدثون على أن الهدف مشتق خارج شرائط وسائل للإيضاح التي تعد مسبقا لغرض إنجاز الهدف في نسق تكاملي بين الهدف والوسيلة كما رأوا أن الهدف يتغير بعد تحقيقه إلى هدف آخر وهكذا دواليك.

نرى أن الحداثيين أكثر تصورا ومنهجا عن الكلاسيكيين؛ لأن تحقيق الهدف لا بد من تحضير وسائل تسعف على ذلك وإلا يبقى بلوغ رسم الأهداف المسطرة ضربا من النيات المعقودة بعيدا عن الواقع التربوي التدريسي.

صلة الهدف التربوي بالحاضر أو المستقبل:

إن طرح التساؤل الآتي؛ هل للهدف التربوي علاقة بالحاضر أو المستقبل؟ وللإجابة عن هذا التساؤل وجب البحث عن الأخذ بمعطى الطفولة والرجولة في مركزية اهتمام واضعي الأهداف.

التقليديون يوجهون عنايتهم إلى الشق الثاني؛ أي الرجولة¹، مديرين ظهورهم للطفولة لعدم اكتساب الأطفال المواطنة² فهي بالنسبة إليهم مجرد مشروع لما ينضج بعد! فمن ثم وجب اهتمام الهدف بإعداد الأطفال إلى المستقبل بدرجة أكبر من الحياة الراهنة للطفل، وتبقدائرة الاهتمام تتسع بتقدم عنصر الزمن البشري ليجتبه - غالبا - صوب حياة الجنس البشري في محطتها الإنسانية وما تحوزه من اقتدارات في رؤية أكثر شمولية لترسم المناهج التعليمية على ضوء هذا التصور، فيصبح الطفل كمتناول في بعده

¹الرجولة مقصود بها النضج والافانها اقضاء للجنس الاخر وهو ما لا يجب ان يتوجه اليه الاهتمام في حقل التربية- الطالب
²المواطنة : "تعني عملية غرس مجموعة من القيم والمبادئ لدى التلاميذ لمساعدتهم على ان يكونوا مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفعالة والنشطة في كافة قضايا الوطن ومشكلاته، هي ليست مسؤولية المدرسة فحسب بل مسؤولية كافة المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية، داخل المجتمع، بل على المؤسسات التربوية ان تتعاون فيما بينها لتحقيق هذا الهدف الاسمي، لانه يمثل الناتج النهائي لعملية التعليم"

المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة الجهوية، تصحيح وتنقيح عثمان ايت محمد، الجزائر، 2009، ص، ص : 46-47

الرجولي لا كما هو عليه في طفولته كـمكون من مكونات المجتمع البشري؛ لأن التربية دون هذا الاستشراف تـخل بالتصور الشمولي الإنساني.

أما التـقدميون فهم يسبحون عكس تيار التقليديين؛ لأنهم يهتمون - بدرجة أكبر- بالراهن الطفولي مما لا يعني في الوقت نفسه إغفال عنصر المستقبل؛ لأن طبيعة مسار النمو لدى الطفل ينتقل تدريجيا من الحاضر إلى المستقبل؛ في حين لا يجب النظر إلى المستقبل على أنه منهل وحيد تستقى منه التربية وتوجهاتها إن زمنية الطفولة بكل ما تحمله من معان وتصورات لا يجب أن ينظر إليها على أنها خلو يصرف الاعتناء به إلى حين النضوج. والأصوب أن هذه النظرة تتسم بالقصر؛ فالطفولة بها عناصر فطرية ومكتسبة ترشحها للأخذ بأسبابها لتصير ضمن المكونات المستقبلية؛ إن الإعداد الصالح را هنا هو خير الإعداد مستقبلا. ومن هذا المنطلق انبنت رؤية الحداثيين على أن الشكل المستقبلي ما هو في واقع أمره إلا محصلة لإعداد الراهن؛ لأن الإخلال بموازين التنسيق بين الراهن والآتي هدر للطاقة وخطأ في تقدير المستويات الفاصلة بين الحاضر والمستقبل. ومن بين الأمور التي ألحقت كبير الضرر بتكوين المتعلم تسليط عليه مساحات ضاغطة في توجيه مساره التعليمي من خارج حدود عمله التربوي مرجو تحقيقها مستقبلا، كالاختبارات والانتقال من مستوى إلى مستوى أرقى أو دخول الجامعة ومادار في هذا الفلك.

ومما تقدم وجب لفت الانتباه في مضامين المناهج التعليمية إلى الأخذ بمعطى الحياة الراهنة من زاوية معينة وعند موقف محدد دون الانتقال إلى الإعداد للحياة. وما يجب معرفته؛ هو أن الحداثيين لا ينزرون بالحاضر في نقطة محصورة بل بما يميزه من الماضي من ثبات وعن المستقبل من عدم التأكد من مدى نجاح ما يدور فيه من أحداث¹.

واستخلاصا لما تقدم، نرى أن الأصوب هو في التكامل بين النظرة التقليدية التي تراعي مستقبل الطفل، فالطفل كراهن -في نظرهم- هو مشروع مستقبلي فطفل اليوم هو رجل الغد فأغفال حاضر الطفل هو قفز على واقع يفرض نفسه بكل ثقله، فالتفكير الحق

¹ حسين سليمان قره، الأصول التربوية في بناء المناهج التربوية، ص، ص: 449 - 451.

والسليم هو في الأخذ بمعطى الطفولة؛ نشأة وإعدادا ومربي؛ وإلا لا يمكن لنا تحقيق هذا المشروع المستقبلي بالقفز عنوة على مرحلة الطفولة والأمر نفسه ينسحب على نظرة الحداثيين الذين ينزرون برؤيتهم صوب أحادية الطفولة دون التطلع إلى ما بعد هذه الطفولة؛ إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نحقق النظرة المتكاملة والمصيبة إلا إذا راعينا في الزمن نفسه الطفل كماض وكحاضر والطفل كمشروع رجل في المستقبل. فإذا ربطنا الماضي بالحاضر واستشرنا تطلعات المستقبل؛ بمعنى جمعنا بين نظرة التقليديين والحداثيين أمكن حينها الوقوف على رؤية متبصرة موضوعية تراعي أول ما تراعي الطفل كحاضر وكواقع ليكون هذا حجرة صلدة تبنى عليها التربية أساسات مستقبل هذا الطفل في بعده المستقبلي الذي يشد حبال الحاضر بالمستقبل للوصول به؛ أي الطفل إلى ذلك المشروع الذي يصير واقعا بعدما كان ضربا من التخمين والنيات المعقودة.

مصادر الأهداف التربوية:1

أصبح في حكم البدهي أن لكل منهج دراسي أو مقرر تربوي شامل جملة من الأهداف التربوية والتعليمية الواضحة، حتى يغدو الجانب العملي للعملية التعليمية التعليمية لفحوى هذا البرنامج مضبوطا ودقيقا، لتؤول نهاية الأمر إلى إنجاز الأهداف المسطرة. ووضوح الأهداف، معيار من شأنه تيسير الإعداد لإنجاح التعليم بواسطة

¹ المناهج التربوية: المنهج اصطلاحا، الطريق الذي يعالج به الباحث المادة العلمية في بحثه والتي يحقق عن طريقها الوصول إلى النتائج العملية بتيسر وسهولة.
او الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيم على تسيير العقل، وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

عفيفي ابو العلاء، المنطق التوجيهي، ص: 175 الطبعة الحادية عشرة، مطبعة الخيمة للتأليف والتربية والنشر، القاهرة 1953.
انم المعنى الاصطلاحي لكلمة منهج اول ما ظهر لدى فلاسفة اليونان، وكان يعني عندهم البحث او النظر او المعرفة واول من استعمل الكلمة بهذا المعنى هو افلاطون وارسطو وقد وضع " كينت " شروطا خاصة للمعرفة الصحيحة والكيفية التي تكون بها كل العالم، وفي عصر النهضة باروبا اخذ معناها يقتصر على المنهج الرياضي وكان لفلاسفة المنطق دور كبير في بلورة هذا النوع من المعرفة المنظمة، من امثال " ديكرت " وغيره، انظر مناهج البحث العلمي، عبد الرحمان بدوي، ص: 03، وفلسفة العلوم، عبد الحميد حسن، مهران، ص: 24، و فهمي سعيد طرق البحث ، ص: 20

محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام ، الطبعة 2009، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، ص: 68.
- المنهج : " نعني به جماع الخبرات التي يمر بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها لتحقيق التوازن الشامل المتكامل لشخصيته.

احمد اسماعيل عبد الصمد، المهارات العامة للتدريس، الطبعة الاولى، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ص: 20.
- فجلاء ماهية المنهج يمكن من الاعداد الحكم للعملية التعليمية التعليمية وتقويمها " ان فهم المتعلم لاسس بناء المنهج يؤدي الى عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم للمتمدرس ترجمة هذه الاسس الى ممارسات منتظمة .
المرجع نفسه ، ص : 21.

الأهداف. ولعل وضوح الأهداف التعليمية ودقتها يحتل العمل الأولي في إعداد ومتابعة المناهج التربوية والسعي بها إلى بلوغ الدرجات الأرقى. فالأهداف الواضحة تشكل النهج القويم للممارسة التعليمية الهادفة، والمنهل المحدد الذي يعد بوصلة العمل التوجيهي لمضمار التعليمية بما يصبو إلى بلوغ محطات منشودة. ومما ينتقى في فلسفة التدريس الهادف مضمون المنهج الدراسي الطموح، الذي ينطوي على مضامين المعارف والمفاهيم والشموليات وكذا جملة النظريات التربوية التي تتكامل مع العوامل السابقة للإسهام جميعاً في انجاز الأهداف التربوية المسطرة.

ولبلوغ إنجاز الأهداف التربوية التعليمية لأي منهج دراسي فالحاجة ماسة إلى التعلّات والخبرات التعليمية فهي بمثابة الأساسات التي يبني عليها هيكل العملية التعليمية التعلمية، فهي منارات ومعالم تضيء سماء المتعلم الذي يعد شاهداً على نجاح التعليم بواسطة الأهداف؛ فهو - إن تمكن منها - حق لنا حينها أن نحكم بالنجاح على العمل التعليمي التعليمي وإن حصل العكس فلا بد من تحديد مواطن الاختلالات ورأب الصدع وقته بالإمكانات المتاحة أو الاستعاضة عنها بأخرى يتطلبها الوضع المستجد.

يغرب عن عاقل أن طرائق التعليم تختلف من معلم لآخر فهو سلوك تربوي يكاد يحدث بصمة ناهجه، فالطريقة تملئها مجموعة من الظروف؛ منها المتعلم نفسه الذي تدفع ميولاته واستعداداته وملكاته إلى إملاء طبيعة التعليم والتعلم. يضاف إلى هذا معيار التقويم بسطوته ومنهجيته بغية التأكد من أن هذه الأهداف المرسومة سابقا- قد لاقت كمنهج نسبية النجاح. وهو ما يتيح لنا ولوج موضوعات ثانوية ذات صلة بالأهداف التعليمية التربوية كماهية الهدف التربوي¹ والوقوف عندمناهل اشتقاقه وضبط درجات أهميته هذه ثانية.

ماهية الأهداف التربوية:

لقد سبق في مقدمة هذا الفصل تقديم ماهية الهدف اللغوي والاصطلاحي، إلا أن الطرح هنا في تباين ماهية الهدف التربوي، والخط المصطلحي الذي لحق بتعريف الهدف. فنجد أن البعض يوظف مصطلح الغرض التربوي *Educational Purpose*، في المقابل ووظف رجيل آخر مفهوم الأهداف العريضة التربوية *Educational Tims*، بينما يذاع توظيف مصطلح ثالث هو مصطلح الأهداف العامة التربوية *Educational Goals* عند فريق ثالث من المربين، في الوقت الذي يستعمل فيه لفيف رابع من المربين مصطلح الأهداف الخاصة التربوية *Educational Objectives* ليدل على مفهوم معين لديهم. ويبقى كل مفهوم من هذه المفاهيم المختلفة ينضح بمعنى يميزه من غيره.

وتفصيله سيرجأ إلى حين مناقشة مستويات الأهداف التربوية الذي سيأتي لاحقاً².

¹ يجب ان ننظر التربية والتعليم الى الانسان ككل، وقد قيل بحق: ان التربية والتعليم تستهدف تكوين الانسان الخير والمواطن الصالح والشخص النافع.

يعني بالانسان الخير ذلك الحائز على التكامل الداخلي والتوازن والحزم التي تأتي على المدى البعيد من فلسفة للحياة وفيه الغرض وليس التكامل الشخصي بخاصة خامسة تضاف الى الاربع الاخرى وتتناسق معها بل انه نتاجها الحقيقي. ان الفكرة العظمى لمقاصد التربية، تتلخص في العمل الدوري على تهيئة الظروف لانشاء فرد صالح في المجتمع من وجوهه المتكاملة.

. لجنة جامعة هارفارد، نظام تصنيف الأهداف، بنجامين بلوم، ديفيد كراثول، براتام ماسيا، ترجمة د؛ محمود الخوالدة؛ صادق براهم عودة، د/ط، 2008، دار مكتبة الهلال بيروت. 1954، ص: 74.

²جودت احمد سعادة، صياغة الاهداف التربوية و التعليمية في جمع المواد الدراسية، ص: 28.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية:

هناك مصادر عديدة يمكن اشتقاق الأهداف التربوية التعليمية منها، ولعل أولها المتعلم وما يستدعيه نموه وحاجاته واهتماماته ورغباته وميولاته وتعلمه، ثانيها المجتمع كطبيعة وأنظمة ومؤسسات ومشكلات وطموحات مستقبلية، وثالثا من المحتوى الدراسي كمجالات وأسس اختيارها ومكوناتها وتلاحق محتوياتها.

ولمزيد من تعميق الطرح وجب إعطاء مثل هذه المصادر ما تستحق من توظيف وشرح، فالبدء يكون بشرح كل مصدر من المصادر المتقدمة بمعزل عن المصادر الأخرى، مع الإفصاح عن مكانته عند مخططي المناهج والقائمين على تنفيذها عند صياغة الأهداف التربوية التعليمية العامة أو الخاصة منها. وتتشكل هذه المصادر مما يلي:

1. المتعلم:

إن الأهداف التربوية التعليمية تعد لأجل المتعلم الذي يسعى إلى تحقيقها تحت رعاية المعلم وتوجيهه. مما يستوجب الأخذ بعين الاهتمام نمو المتعلم وحاجاته واهتماماته وقدراته واستعداداته وميولاته وتعلمه، التي تشكل لبنات أساسية لنحت الأهداف التربوية التعليمية التي تحتم على معدي المناهج والقائمين على تنفيذها التيمم صوبها عند صياغة هذه الأهداف.

فالمنطلق يكون من نمو المتعلم بمراعاة مبادئ النمو الرئيسية على اعتبار أن عملية النمو عملية تتسم بالديمومة، وهو ما يستوجب صياغة أهداف ذات صلة بالمستجد من الموضوعات بربطها بسابق دراسته. وفي الوقت نفسه الاهتمام بالنمو كقيمة فردية وهو ما يحتم على المعلم إثراء رزمة أهدافه التعليمية حتى تتكيف مع فروقات المتعلمين الفردية¹.

¹فروق فردية: هي الفروق أو التباينات الكائنة في النواحي والخصائص والاستعدادات والقرارات والسمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية التي يتسم الفرد وتميزه من غيره، وهي التي توجهها دواعي المدرس، نقائص كل متعلم في اعداد درسه المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، 2009، ص: 42.

وعلى اعتبار أن مكونات النمو؛ جسمية وعقلية وعاطفية تتداخل فيما بينها ويؤثر الواحد في الآخر مما ينبغي الاعتناء بها كمصدر من مصادر لاستخراج الأهداف وصياغتها لأجل المتعلم من رؤية مفادها؛ تسليط كثير الضوء على مكونات الشخصية المعقدة المتكاملة. إلى جانب ما تقدم يؤخذ بالحسبان من لدن القائمين على صناعة الأهداف التعليمية التربوية مستويات متعلميهم وإمكاناتهم العقلية والجسمية والعاطفية.

ويحتم نمو المتعلم حيزا معتبرا لتنهل من فيضه الأهداف التربوية التعليمية بكل أنواعها. فكل مرحلة من مراحل نمو المتعلم تستلزم حاجيات لمصاحبتها. فمرحلة الطفولة تحتاج إلى الاهتمام بالجانب النفسي حركي وبناء شبكة علائقية مجتمعية مع الأقران ومعرفة أبجديات الأمن والسلامة وترسيخ القيم الفاضلة وتعلم مهارات القراءة والخط وأوليات الحساب وكذا الاعتناء بتنمية ملكة الخيال وإرساء القواعد الصحية العامة¹.

فهذه المرحلة من نمو الطفل المتعلم تدفع بالقائمين على بناء المناهج الدراسية وكذا القائمين على تنفيذها إلى العمل على صياغة أهداف تربوية تعليمية لتعزيز التعلّيمات التي تتوغى الحركية عند المتعلم، كما تعني بتنمية الخيال والقيم والسلوكيات المرغوب فيها إلى جانب تنمية الملكات اللغوية والخطية والحساب والفن عند المتعلمين.

أما المراهقة فتتحوصل حاجياتها في تقبل واستجابة المتعلم للثورة الجسمية والاجتماعية والنفسية وتهيئته بأن يكون كائنا عقليا ناضجا معدا إعدادا يستجيب لجميع هذه المتطلبات. وهو ما يستدعي صياغة جملة من الأهداف التعليمية التربوية تتوغى بناء مجتمع صالح والتهيؤ لمجابهة المشكلات المستجدة وتحمل المسؤوليات وتبعاتها وذلك بإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة، دون إغفال تزويد المراهقين المتعلمين

¹ يقصد بها الاعتماد بالجانب الصحي للتعلم في مكوناته الجسمية والنفسية، انها مقصد من مقاصد التربية الحديثة ، طالب الدكتوراه.

بالأنظمة والقوانين المحلية والدولية وترسيخ القيم الدينية والفضائل الخلقية كسلوكات محمودة تفسر أداءات وإجراءات¹.

ونظرا للاختلافات التي قد تصاحب مراحل النمو عند المتعلمين؛ كالنقص العقلي أو التخلف العقلي أو التأخر التعليمي فضلا عن الاختلافات الانفعالية والعاداتية والسلوكية وأمراض الكلام إلى غير هذا، فعند صياغة الأهداف التعليمية التربوية يجب أن تراعى مثل هذه الاختلافات في صياغة الأهداف بأن تكون وصفة علاج لحل هذه المشكلات وذلك بالتنسيق بين الأسرة والمدرسة وتخفيف مضامين المناهج الدراسية والتكيف مع الواقع المعيش وكبح جماح النفس المتزايد، والإسهام في حل مشكلات المتعلم الأسرية والاجتماعية التي قد تعود سلبا على تدرس المتعلم².

يعد التعلم عملية إحداث تغيير إيجابي يتمظهر في سلوك المتعلم، ليكون ذلك موردا أساسيا من موارد صياغة الأهداف التعليمية التربوية فوجب أن تحوم في فلك إنشاد التغيير الإيجابي كسلوكيات وتمظهرات عند المتعلمين والحد من السلوكيات السلبية عندهم.

إن هذا يدفع بنا إلى الأخذ بأسباب التعلم الضرورية كالدافعية والاستعداد الداخلي التي تستنهض هم المتعلم وتدفع به إلى إصدار استجابات حيال مواقف بعينها في سلوكات موجهة. فالدافعية هذه يجب أن تكون مركز اهتمام عند المتعلم ليتخذها منهلا من مناهل صياغة الأهداف التربوية التعليمية فتفسر استشارة وإتاحة مناسبات الإسهام الفعلي في التعلّات المختلفة داخل أسوار المدرسة أو خارجه.

أما السبب الآخر فيتجسد في النضج الذي يعد عملية تغيير باطنية متتالية للمستويات الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، وهو الأمر الذي يدفع بالمعلمين إلى اشتقاق أهداف تربوية تعليمية تتخذ قاعدة لها هذه التغييرات المختلفة في شكل

¹ Performance : ما يصدر عن المتعلم من سلوك لفظي أو كتابي أو مهاري المنبعث من خلفية معرفية أو وجدانية أو هما معا. هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يبدي قدرة المتعلم على اداء عمل ما.

المعجم التربوي، ص: 100.

² تدرس المتعلم هو موقف التعليمي التعليمي وذلك بتوفير جملة من المكونات لدى المتعلم كالدافعية والاستعداد والرغبة والتبسيط وهو ما يستدعي الأخذ بمعطى الفريقية من لدن المعلم، كل ذلك يفضي الى الفاعلية بين قطبي التعليم المتعلم والمعلم في حراك حميمي- طالب الدكتوراه.

تعلمت تتلاءم مع مستوى نضج المتعلمين آخذة بعين الاعتبار الفروقات الفردية التي تطرح نفسها في هذا الشأن كموضوع للتناول .

أما الشرط الثالث للتعلم فهو الجانب الممارساتي ففيه يرد أسلوب النشاط التعليمي مكرورا بتوجيه قبلي. فالتعلم النظرية ينبغي لها أن تنزل إلى أرض الميدان عمليا. فتعلم الكتابة على وجه التدليل لم يكن له ليتحقق إلا بإتقان آليات ووسائل الكتابة كمسك القرباس واستعماله عند الكتابة، مع اختيار هذه الآلية مرات عديدة تحت رقابة المعلمين. والحكم نفسه ينسحب على العمليات الرياضية في جانبها الحسابي، فالعمليات الأربع لم يتمكن من تعلمها إلا بإنزالها منزل الميران المستمر والواجبات المنزلية التي تخدم الغرض نفسه.

وكذا التعلم التي تخص مادة الجغرافيا في رسم الخرائط مثلا أو الرياضيات في بناء الأشكال الهندسية أو الفن في جانبه المحاكاتي لم يحصل ذلك كله من النظرة الأولى، بل تحقق بعد كثير من الممارسات بتوجيه وإشراف المعلم¹.

ومنه يمكن لنا استثمار الجانب العملياتي وعددها موردا من موارد صوغ الأهداف التربوية والتعليمية؛ إذ يسهر القائمون على إعداد المناهج والمعلمون معهم على رسم أهداف تعليمية تخدم الممارسة عند المتعلم لما يتلقاه من تعليم نظري قبلي.

كما يضاف الاعتناء بانتقال أثر التعلم الذي يتمحور في مضامين تعليمية قبلية، فبالتنسيق والتسهيل والربط تكون توطئة لمواقف تعليمية جديدة لبناء مواقف تعليمية محكمة النسيج. ويتم الاهتمام هنا أيضا بموضوع " انتقال أثر التعلم "، " الذي يتلخص في أن ما يتعلمه الفرد من موقف تعليمي سابق، ييسر عليه التعلم في مواقف تعليمية جديدة، وبخاصة إذا كانت توجد عناصر مشتركة أو أوجه شبه بين المواقف التعليمية السابقة والمواقف التعليمية اللاحقة"².

¹ إشراف المعلم يبقى دور المعلم يقتصر على الإشراف والتوجيه، دون قرص السلطان وممارسة العمودية التي كثير ما بات بالفشل التربوي. - طالب الدكتوراه.

² جودت أحمد سعادة وزميله (1997)، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الفلاح، الكويت، ص: 234. بتصرف.

في هذا الشأن يمكن استثمار هذه الظاهرة في اشتقاق أهداف تعليمية من قبل المعلمين، يكون الاهتمام فيها منصبا على تذليل تعلمات المتعلمين، خاصة ما تعلق منها بتعلمات تتفق وتتحد مع التعلمات القبلية.

وتبقى خصوصيات المتعلمين واقتداراتهم الشخصية ودافعيتهم منها ذا صلة قويا لاشتقاق الهدف التعليمي، وجب الاعتناء بها؛ فمستلزمات المتعلم وإمكاناته ورغباته تختلف بالضرورة من مرحلة تعليمية لأخرى، الأمر الذي يحتم على القائمين على إعداد وتنفيذ المناهج المدرسية وطرائق التدريس، إثراء الأهداف التعليمية وتنويعها حتى توائم تلك التغيرات والتبدلات التي تصاحب اقتدارات وحاجيات المتعلمين لتتكيف معها.

وفي الحوصلة يبقى نمو المتعلم يفرض في أطواره المتعاقبة والمتباينة؛ إن على المستوى الجسمي أو العقلي أو الوجداني مادة دسمة غنية لإعداد وتنويع طبق التعلم للمتعلم يفتح الشهية واسعة أمامه للرضاب من معينها، دون إغفال حلقات التنسيق للمواقف التعليمية السابقة واللاحقة بالربط بينها حتى تتموقع في سياقها الطبيعي؛ ما تقدم نعه موارد ذات أثر بين في اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية، والتي يتحصن بها المشرفون والقائمون عليها بغية ملامسه الغايات التربوية المقصودة.

2. البيئة الاجتماعية:

إن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وهو ما يعني أن العيش لا يستقيم إلا في ظل تلك العلاقات الأمرة الناهية المجتمعية التي تنسج بين أفراد المجتمع الواحد للتواصل فيما بينهم، ويبقى في حكم البدهي تأثير هذه الحياة الاجتماعية في الفرد في جميع مناحي الحياة المختلفة؛ السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، التعليمية، والقانونية والدينية والثقافية والعسكرية. لتبقى أمانة توجه سلوك الفرد داخل هذه الجماعة بطريقة أو بأخرى. في ظل ما تقدم يبقى التوجيه والإرشاد سيدي الموقف، ومنه دور المربين والمصلحين الاجتماعيين والمعلمين كمؤسسات تتحرك دواليها في إطار حركية المجتمع وتنظيم شؤون الحياة فيه بصفة عامة.

تشهد المجتمعات على اختلاف مشاربها حراك التفاعل التي يبني على قواعدها النظام الاجتماعي. وعلى رأس هذه الحركية التعاون والتكافل وتضافر الجهود واتحاد الإرادات... وهو ما يشكل فضاء خصبا وثريرا لصياغة الأهداف التعليمية التربوية التي ترتب على هرم اهتماماتها ذلك التفاعل الايجابي الذي يتمخض عنه روح التعاون والتنافس التشريفي المستند إلى المنظومة القيمية التي تولد من رحم المجتمع؛ برسم أهداف تعليمية تخدم الجانب الوجداني لرسم آفاق وجملة القيم التي تتخذ قبلة لها الأخلاق الفاضلة والقيم العليا للمتعلمين¹.

إن المجتمعات تشهد حركة دائبة تتجه به إلى التبدلات المستمرة في الأحوال جليها، والتي يكون الباعث إليها عوامل مختلفة يأتي في مقدمتها؛ التكيف البيئي لما يحدثه من مستجد يفرض التعامل معه في كل موقف متجدد؛ لأن الإنسان مجبول على التعايش مع بيئته وتسخيرها لخدمته، ضف إلى ذلك عامل الحرب المدمر الذي لا يبقي ولا يذر. فعواقب الحروب تقتضي بالضرورة إعادة بناء ما هدمته هذه الحروب، علاوة على الثورة العلمية والتكنولوجية التي تطالع كل يوم بجديد وجب الإعداد لمجابهته، إلى غير ذلك من العوامل الاستعمارية بشكليها؛ المباشر وغير المباشر والظروف الاقتصادية والثقافية. إن حركية التغيير في المجتمعات قد تختلف وتيرتها من سريفة إلى بطيئة بحكم ما تمليه حركية المجتمع الدؤوبة. هذا المجال يكون مصدرا لصوغ الأهداف التعليمية بحسب الرؤية التبصيرية لهذا التغيير الاجتماعي وتعليل أسباب وقوعه وتفسير حيثياته كما تعمل على غرس الثقافة التوعوية للمتعلمين بالتغيير المنشود.

¹ من بين التعاريف التي حظيت باهتمام الباحثين تعريف كلوكومون 1951 klockhom ، وتعريف روكيتش 1973 rokeatch. فالأول يعرف القيمة بانها مفهوم مرغوب قد يكون معبرا عنه او خفييميز فردا او مجموعة من الافراد، ويؤثر على اختيار الوسائل والغايات انطلاقا من الاساليب الممكنة. اما الثاني فهو يرى ان القيمة اعتقاد دائم لها تأثير في تحديد نمط معين من السلوك الخاص او في تحديد غاية من الوجود الشخصي او الاجتماعي المرغوب فيه مقابل ما يناقضه. من خلال التعريفين السابقين يتضح لن القيم مفاهيم سلوكية تدفع بالفرد الى الانتقاء و الاختيار في مجالات الحياة وفق اهتماماته وميوله واتجاهاته وتقديره للاشياء التي يحتك بها خلال حياته، سعيا لارضاء نفسه واشباع حاجاته، وانطلاقا من هذا يتضح وجود علاقة وطيدة بين القيم وبين العديد من العمليات والظواهر النفسية كالاتجاهات والميول والدوافع والحاجات والسلوك، كما توجد علاقة متينة بين القيم والتنشئة الاجتماعية.

احمد أوزي ، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط: 2010، 1، مطبعة النجاح الدار البيضاء، ص: 212.

لتعدو الثقافة في الأخير بشكليها؛ المادي والمعنوي، وبمكوناتها العمومية والخصوصية ومتحولاتها، أرضا معطاء للقائمين على صوغ الأهداف التربوية والتعليمية يشنتقون منها أهدافهم التي تخدم واقع المتعلم و تتبصر آفاقه.

إن الثقافة تنماز بخلاف متعددة، لعل أهمها، هو ذلك النقلة النوعية في الحراك الجمعي كون ظاهرة التفسير الاجتماعي تملي نفسها وبقوة في هذا المنحى في ظل نسق تصاعدي ديمومي، أين تقدم نفسها موردا لسقاية الأهداف التربوية التعليمية.

قد يطرح ثقافة صياغة الأهداف التعليمية والتربوية مشكلا يتمثل في مواجهة الأزمات التي تقتضي الاعتناء بها والإحاطة بها، بحكم أن لكل مجتمع عددا من التطلعات والآفاق المستقبلية التي تكون سببا لها جملة الحوادث والمقتضيات السابقة أو المضارعة. هذه التطلعات والآفاق تصبح هي الأخرى معينا لا ينضب لصوغ الأهداف التعليمية المختلفة.

المحتوى التعليمي:

يمثل المحتوى التعليمي عند أهل الاختصاص فيه، منهلا أساسيا إضافيا من مناهل صياغة الأهداف التعليمية والتربوية. فيعد مرجعية المتعلم والمجتمع كونهما منهلين هامين للأهداف يطالعنا المضمون التعليمي في المرتبة الثالثة، عند معدي المناهج والقائمين على تنفيذها¹.

وهو ما يعده أهل الاختصاص هاما ليس باعتباره جملة من حقول المعرفة المنضوية تحت لوائه، بل لما يمثله من سبر أعماق مختلف المعارف المتعامل معها. فبعدما كان هذا الفضاء ضيقا في الماضي باقتصره على التركيز كاهتمام على التربية الدينية والقراءة والحساب والتاريخ، حيث يلزم جميع المتعلمين بتعلم التعلّات على وجه الإلزام. إلا أن الحال تبدل جذريا مع بروز مضامين معرفية متعددة مع ثورة

¹ خالد عبد العزيز الفليح وآخرون؛ تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، د/ط، 2009، المجموعة العربية للتعليم والتدريس، عالم الكتب الحديث، ص؛ 27.

الانفجار المعرفي، الذي أصبح من المستحيل على أي متعلم مهما أوتي من استعدادات واقتدارات مواكبة هذه الثورة المعرفية.

وتحصيلا لما تقدم فقد أصبح ضربا من الإلزام تقسيم مضامين التعلم إلى شكلين؛ الأول منهما يتجسد في التعلم الإلزامية، التي تميز أفراد المجتمع الواحد من غيرهم من أفراد المجتمعات الأخرى، وهو ما يفرض توافر عنصر اللغة القومية والتكوين الديني والوطني والرياضي ومختلف العلوم الأخرى كتعلم إلزامية. أما الشكل الثاني؛ فيتجسد في التعلم الاختيارية التي يؤخذ فيها برغبة واهتمام المتعلمين بغية التعمق في هذه التعلم، بما يستجيب لتلبية حاجيات المجتمع فيها، لمن يبغى تعميق معارفه في هذه التعلم.

وهو ما يطرح في هذا الصدد الأرض رحية في وجه المختصين لإعداد مضامين التعلم بكيفية موردا ملزما من موارد صوغ الأهداف التعليمية والتربوية، التي تتخذ فحوى المعرفة المختلفة في شقيها؛ الإلزامي والاختياري بغية تعميقها في ظل استراتيجية مؤسسات مدروسة.

أما معايير الانتقاء الصحيح لمضامين التعلم تبقى هي الأخرى موردا من موارد استخراج الأهداف. تملئ حاجاتها عند المعدين والمعلمين، فعناصر صدق المادة أو صلاتها الوثيقة بالأهداف المرسومة لها، وحدّ علاقتها بانشغال المتعلمين وإمكانة مضامينها للتعليم ومدى جدواها في الحياة، تمكن هذه مجتمعة المعلمين وأهل الاختصاص والقائمين على استنباط الأهداف التعليمية التربوية المنشودة من المحتوى التعليمي.

ويقدم موضوع تناسق فحوى التعلم بمنطلقاتها المختلفة فضاء من الأهمية بمكان لصوغ الأهداف التعليمية التربوية المتنوعة. فعلى سبيل التلليل نقف على أن التراتب التاريخي يقدم تصورا على أساس أن التعلم نسق معرفي لتاريخ الأحداث التاريخية. وعادة ما يتم الذود عن حياضها في إطار تذهن العلائق السببية بربط الأحداث

السابقة فيها باللاحقة بمنهجية في ظل تعاقبها التاريخي¹. أما الأساس الثاني المتعلق بتراتب مضامين التعلّات فيظهر في؛ الانتقال من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص، مما يفرض في الوقت ذاته على معدي المناهج التربوية والساشرين على تنفيذها، الأخذ بالحسبان في اشتقاق الأهداف التعليمية التربوية العامة والخاصة منها.

وتتسم المبادئ الأساسية الباقيات بتراتب مضامين التعلّات عند صوغ الأهداف. "فمبدأ مراعاة المتطلبات السابقة للمادة الدراسية، ومبدأ الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومبدأ الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومبدأ الانتقال من المحسوس إلى المجرد، ومبدأ الانتقال من القريب إلى البعيد عند التعامل مع المادة الدراسية، تعتبر جميعها مبادئ لا بد من الاستفادة منها كمصادر اشتقاق للأهداف العامة والخاصة في المنهج المدرسي"².

ويبقى مضمون التعلّات عاملاً مهماً وجب العودة إليه والأخذ بأسبابه عند اشتقاق الأهداف التربوية التعليمية من قبل أهل الاختصاص. ويتجلى هذا المضمون بكل مكوناته فيما يطرحه من حقائق تعد أساسات لا يمكن الاستغناء عنها لإغناء المفهومات والمعارف العامة والنظريات التربوية أو السعي إلى تفسيرها من جانب الإعانة في تشكل نسق العناصر الأساسية للمتعلّمين من الجانب الآخر.

ويقدم هذا المسعى عند معدي المناهج والمعلمين فرضية استثمار هذه المعارف كمناهل لصوغ الأهداف التربوية التعليمية المختلفة. وفي السياق هذاتجدر بنا الإشارة إلى عدم المبالغة في الارتكاز عن الحقائق بمعزل عن فضائها عند اشتقاق الأهداف التعليمية، كمكونات مضامينية للتعلّات الأخرى.

وتعد المفهومات المكون التالي لمضامين التعلّات التي تعين على تضيق حيز إعادة التعلم، وتسهم كذلك في بنائية المناهج المدرسية بطريقة تتصف بالديمومة والترابعية والتكاملية في المراحل المدرسية المختلفة، كما تعين في تيسير انطباق أثر

¹ ينظر د/جودت أحمد سعادة المنهج المدرسي في القرن الواحد والعشرين، ص: 35.
² المرجع السابق، ص، ص؛ 31 - 35.

التعلم، وتعين كذلك في ترتيب الخبرة العقلية مما يدفع بكثير أهل الاختصاص في التعلم إلى الاهتمام بتشكيل المفهومات والعمل على نمائها عند المتعلمين في ظل تراكم العنصر الخبراتي والنضج التصوري.

وللمفهومات أضرب متعددة؛ كمفهوم الزمان والمكان والمفهومات العلمية والعصرية الجديدة. وتكون هذه مجتمعة أرضاً معطاءً عند معدي المناهج والقائمين على تنفيذها في اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية في شتى مجالات المعرفة التربوية.

يضاف إلى ما تقدم من مكونات اشتقاق الأهداف تعميمات أساس المفهومات في عهد أهل الاختصاص في التعلم. يمكن لنا تحديد ماهية التعميمات؛ بأنها تلك العبارات التي تكون صلة وصل بين مفهوم أو أكثر، يتجلى دورها في تفسير العلاقات المفهومية وتغذية المتعلمين بوسائل تمكنهم من توظيف هذه التعميمات على شكل افتراضات تساعد على تقديم حلول للمعضلات المتعددة التي تجابههم وتجاوبهم واقعهم الاجتماعي المعيش علاوة على أن إفادتها تمتد عبر كل زمان ومكان لما تتصف به من سمة العمومية.

والتعميمات أنواع، منها؛ الوصفية التي توضح العلة والمعلول، والاجتماعية التي تبدو في تشريعات أو نظريات أو مبادئ. وكل هذه التعميمات تكون عوناً لمعدي المناهج والمعلمين عند رسم الأهداف التربوية والتعليمية.

وتشكل النظريات التربوية مكوناً يضاف إلى ما تقدم من مكونات مضمون التعلم فترتب في هرم التركيب المعرفي وأهميتها تتحوصل في ممارستها في المناسبات التعليمية المختلفة، كما يبدو دورها في تفعيل البيئة والوسط من حولها، وإجمالها لكثير التصورات والأطروحات العلمية واللغوية، وتفسيرها للصلات بين المتحولات أو المفهومات، و ينظر إليها كونها نسقاً استخلاصياً ومعيناً للرؤى القابلة للانتقاء. وكل ذلك يقدم مصوغات مصيبيبة لاتخاذها مرجعاً عملياً عند اشتقاق الأهداف التعليمية المتعددة التي تحفز تفكير المتعلم. وبالجملة فإن المادة المدرسية تشكل من وجهة نظر الفضاءات ومعايير انتقائها وتناسق فحواها وتعدد مكوناتها مناهلاً أساسياً من مناهل

صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، تصبح في المحصلة عونا يشد من عضد معدي المناهج والمعلمين من جهة وإفادة المتعلمين في مسارهم المدرسي من جهة أخرى.

قيمة الأهداف التعليمية التربوية:

تحتل الأهداف بشكل عام مكانة عظمى في حياة الأمم والشعوب، تجتهد مخلصاً وبكل الإمكانيات المتاحة لترسيخها كما تحتل في الوقت نفسه الدرجة ذاتها في حياة الأفراد، فهي التي ترسم طريقها، وتعمل على تنظيم مواقفهم وأعمالهم في الحياة العملية، و تدفع بهم إلى إثارة البواطن لغرض تحقيق هذه الأهداف؛ لأن الذي لا هدف له يعيش تحت رحمة الطوارئ وتوجيه الاعتباطية لأعماله ومواقفه وتصرفاته، يقول أحد المربين: "إذا لم تكن متأكداً من المكان الذي تسير إليه، فإنك ستصل إلى مكان آخر"¹.

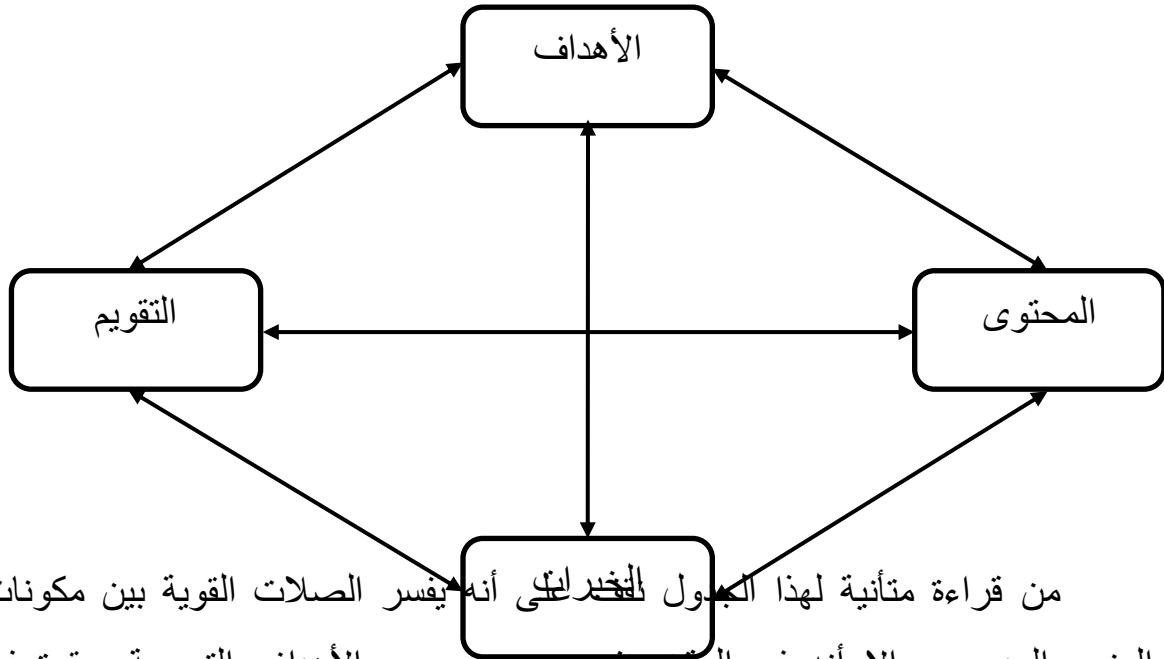
إن الأهداف تعد أبلغ مكون من مكونات المنهج المدرسي؛ لأن باقي المكونات الأخرى تبقى تدور في فلكها ليس إلا! فانتقاء مضمون التعلّمات في جانبها الحقائق والمفهومي وكذا التعميماتي والتربوي وأن اختيار التراكمات التعليمية في جوانبها؛ المستويات والنوعي والتنظيمي، كل ذلك يتم في هدي التوجهات المنهجية التربوي. كما أننا نجد عامل التقويم يخدم هو الآخر جانب تحقيق الأهداف في حال النجاح وعدم تحقيقها حال الإخفاق.

إن الشكل الآتي رقم 01 يوضح صلة الأهداف الرمزية بعناصر المنهج

الأخرى².

¹المرجع السابق، ص: 37.

²المرجع السابق، ص: 38.



من قراءة متأنية لهذا الجول للخبر التي أنه يفسر الصلات القوية بين مكونات المنهج المدرسي، إلا أنه في الوقت نفسه يوضح ميسم الأهداف التربوية وبقوة في بقية العناصر الأخرى. إن المربين -جلهم- يرون أن نجاح تطبيق المنهج المدرسي من إخفاقه يتوقف على دقة الأهداف المرسومة له أساساً، فكثير الأحكام الصادرة من لدن أهل الاختصاص نادت بمراجعة بعض المناهج التربوية بناء على رؤية تحليلية نقدية لأهداف رسمت له لم تكن على درجة كبيرة من الوضوح، أو جاءت مبتورة أو غير ملائمة لتطلعات المتعلمين وحاجات المجتمعات التي ينتسبون إليها. مما يشكل ذلك مرجعاً هاماً عند معدي المناهج المدرسية في اختيار الأهداف التربوية التعليمية الملائمة وإضفاء عليها الدقة والوضوح¹.

إن الأهداف التربوية التعليمية شابها كثير الخلط عند جمهور المربين؛ هذا الخلط مرده إلى اختلاف الرؤى والتصورات مما جعلها ترضخ لمصطلحات تختلف من تصور لآخر، وأن صياغة الأهداف كانت تحت تأثير واقع وآفاق المجتمعات التي كانت أمارتها

¹جودت أحمد سعادة ، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص؛ 38. و تحرير بنجامين بلوم، دايفد كراثول، برترام ماسيا، نظام تصنيف الأهداف التربوية، تصنيف الغايات التربوية في المجال الوجداني، ترجمة، محمد محمود الخوالدة، أ. صادق إبراهيم عودة، د/ط، 2008، دار ومكتبة الهلال بيروت، دار الشروق جدة، ص؛ 33-35.

فارقة في إخراج هذه الأهداف تحت عناوين توجهاتها ومتطلباتها، ومؤثرات؛ العادة والعرف والتقليد والواقع والآفاق التي تفرزها الممارسة العملية. وهو مادافع على وجه الإلزام بالأخذ بعامل الدراسة الماحصة لهذه المجتمعات بغية إخراج أهداف تربوية وتعليمية تواكب سيرورة وديمومة المجتمعات المتحضرة.

وكون فلسفة التربية الحديثة والمعاصرة تجول في فضاء المتعلم، فبات من الضروري بمكان إحاطة المتعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية التعلمية بجو من الدراسة المستفيضة المتكاملة لصياغة مجموعة من الأهداف التي تسير قدرات ورغبات وانشغالات ومتطلبات هذا المتعلم؛ لأن ذلك يؤول نهاية المطاف إلى أن نجاح أي عمل تربوي من فشله متوقف على تثمين هذه العوامل المتقدمة.

وكون المعرفة تتموقع في مركز دائرة اهتمام تحضر الشعوب ورفيها و أنها دائمة الحاجة إلى المزيد المعرفي في ظل هذه الثورة العلمية التكنولوجية في شتى أنحاء الحياة، فبات لزاما العودة إليها كمنهل أساس في صياغة الأهداف التربوية التعليمية؛ لأنها تجسد التراكم الخبراتي الإنساني في مجالاته الحياتية التي لا ساحل لها، وأنها كذلك تقدم حلولا ممكنة مما يفرض الأخذ بأسبابها في انتقاء وصياغة الأهداف التربوية والتعليمية.

إن الخطوة التي تلي صياغة الأهداف وأهميتها الاجتماعية والفردية، تحيلها إلى التأثير – وبقوة- في توجهات المنهج المدرسي ومقاصده لما لها من تحديد الأهداف عبر المجال المدرسي للمتعلمين في مختلف مراحلها، كما أنها تبني ذلك التنظيم في العمل والموقف عند المتعلم ومن ورائه المجتمع برمته. وبعد كل ذلك تعد أهم مكون من مكونات المنهج المدرسي، فهي النواة المركزية التي تدور حولها كل النترونات من مكونات المنهج المدرسي.

لقد تناول المختصون في شؤون التربية وعلم النفس التربوي المستويات التي لها صلة بالأهداف التربوية، فكان البدء بالمستويات العامة انتهاء عند المستويات الخاصة.

وكان لزاما على المعلمين الإحاطة علما بالمستويات المختلفة للأهداف التربوية من عامها إلى خاصها؛ لأنها تسهل مهنته التعليمية وتفتح له جسور التواصل واسعة بينه

وبين متعلميه لإحداث عملية التلقي في جوها الطبيعي. كما أضى كذلك لزاما الإحاطة علما بالأغراض التربوية في الوطن العربي لصلتها بحقل التربية الواسع للسعي إلى تفسيرها وإنزالها منزلة الأهداف التعليمية لغرض إنجازها مع المتعلمين في إطار التنسيق العربي. إن تحكم المعلمين في الدرجات المختلفة للأهداف التربوية والتعليمية المتعددة تغذي فيه أولا أسس التربية الناجحة والناجعة في التعليم، وتجعل منه ثانيا مقوما ومعدا للمناهج الجديدة. كما تفتح أفق الفهم الحصين والاستيعاب الواعي لهذه الدرجات وتدفع به أيضا إلى الإسهام الفعال في تخطيط آفاق الفلسفة التربوية التي تتكيف مع الأغراض والغايات التربوية التي تلتقي جميعها في خلق المناخ الملائم لإعداد المواطن العربي الذي يسخر نفسه لخدمة نفسه وعائلته ووطنه الصغير والكبير، نعني بالوطن الصغير؛ وطن التنشئة والمربي وبالوطن الكبير؛ الوطن العربي الذي هو مجموعة توليف هذه الأوطان الصغيرة.

مستويات الأهداف التربوية:

لقد وظف أهل التربية جملة من المفهومات التربوية التي تعني الأهداف بدرجاتها المتعددة، ومع كل ذلك بقي الخلط قائما حتى شق التمييز من هذه المفهومات فترات مختلفة، لتوظيفها من موقع لآخر مع بقاء علاقة التشابه قائمة في هذا التوظيف. إن الأمر لا زال يشوبه كثير اللبس ولم يحز إجماعا من لدن جمهور المربين الذين لا يزالون لما يفصلوا بعد في هذه المصطلحات المفهومية. وهو ما يستوجب على وجه العلمية بسط هذه المفهومات والوقوف على ماهيتها بشيء من الصرامة، ليسهل التعاطي معها. وهذه الدرجات هي؛ الأغراض التربوية والغايات التربوية، والأهداف العامة والتعليمية. وفيما يلي توضيح لكل هذه الأنواع:

الأغراض التربوية Educational Purposes:

وهي تمثل الحصائل المرغوب في تحقيقها من الجهة التربوية. وتعد من أكثر المفهومات الأهدافية اتساعا، وتوظف بصفة عامة للإشارة إلى العامل في بناء برنامج يومي أو عمل تربوي بعينه. ومن الأمثلة على الأغراض التربوية مايلي:

- إعداد الفرد الصالح .
- ترسيخ قيم الأمن في بعدها الشمولي.
- العمل على تسييد البعد الانساني في مجال التعاون .

وتشكل الأهداف الثلاثة هذه حصيلة نهائية يرغب في إنجازها، قد يستغرق إنجازها وقتا طويلا يستغرق جميع المراحل التعليمية وهو ما يلقي بالمسؤولية كاملة على عاتق بناء المناهج التعليمية بميادينها المختلفة قصد تحقيق هذه الأغراض التربوية الواسعة. كما أننا نجد تارة أخرى توظيف مفهوم الغايات التربوية ليزاحم استعمالا مفهوم الأغراض التربوية .

فبرغم الصرامة المتوخاة إلا أن المصطلحين؛ الأغراض التربوية والغايات التربوية لازالا متداخلين مع ميل منا إلى أن الغاية أبعد منالا من الأغراض التربوية التي قد تبدو أقرب منها إلى الإنجاز.

الغايات التربوية Educational Aims:

"وهي عبارات تصف نتائج حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري أو لا شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع، إنها من أكثر العبارات الهدفية عمومية بعد الأغراض التربوية، بحيث يتم الإعلان فيها للناس عن القيم التي تؤمن بها بعض المجموعات من أجل برنامج تربوي معين. ويمكن أن تستخلص من هذه الغايات التربوية الاتجاهات والأفكار السائدة في المجتمع"¹.

ويمكن تمييز الغايات التربوية من الأهداف العامة التربوية Educational Goals من الأهداف التعليمية أو الخاصة أو التدريسية Instructional Objectives، كونها لا تتصل بصفة مباشرة بالحصائل التعليمية Classroom Outcomes؛ بمعنى أنها تشكل أهدافا بعيدة المدى، في بعدها عن المواقف التعليمية عند إنجازها النهائي، حيث أن مستوى إنجازها قابل للتجدد فيما تعلق

¹جودت أحمد سعادة (1991)، صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ص؛ 47. ود/كوثر حسين كوجيك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس والتطبيقات في مجال التربية الأسرية؛ الاقتصاد المنزلي، د/ط، 1997، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ص، ص؛ 21-23.

منه بحياة الأفراد بعد إنهاء المشوار المدرسي. ومن الأمثلة عن الغايات التربوية في تصور المنهج المدرسي مايلي:

- المسؤولية المدنية أو المسؤولية الاجتماعية.
- المشاركة الفعالة في الحياة اليومية¹.

وبرغم كل ذلك فإن المعضلة المركزية التي تبقى تنتصب شاخصة أمام المنشغلين بحقل المناهج المدرسية تتجسد في تفسير الغايات هذه بعيدة الآماد إلى حصائل تعليمية أكثر دقة ليتمكن من انجازها في شكل أداءات تربوية.

- 1- إن فلسفة التخطيط للغايات التربوية يقتضي إشراك مكونات فاعلة تتضافر متكاملة لأداء المهمة على الوجهة الصحيحة من؛ إداريين ومربين ومعلمين وقد يتسع الأمر ليشمل ممثل المتعلمين و أيضا إشراك ممثل جمعية أولياء المتعلمين.
- 2- استشارة النخبة في المجتمع والأخذ بمقارباتها في بناء تصورات تربوية.
- 3- ضبط الإطار المخطط مسبقا من لدن أهل الاختصاص وبما له صلة بشؤون التربية.

- 4- ضبط المنطلقات التصورية للمناهج بالتركيز على ثلاثة عناصر أساسية؛ "أولها التكامل والترابط والتفاعل المتبادل بين كل عناصر المنهج ومكوناته..ثانيها؛ التكامل والترابط بين عناصر محتوى المادة الدراسية...وثالثها العوامل الخارجية التي تؤثر في هذا النظام وتربطه بغيره من النظم الأخرى في إطار نظام آخر أكثر اتساعا وشمولا"¹

والاحتكام إلى ضبط المرتكزات في بناء المناهج في بعدها الغائي والمتمثلة في؛

- التكامل الحاصل بين مكونات المنهج.
- تكاملية وترابطية تعلمات المادة المدروسة.
- تعاضدية هذا النسق مع أنسقة أخرى أكثر سعة.

¹ينظر المرجع نفسه، ص، ص: 47-48.

ومن العناصر المتقدمة نجد أنها تعد مكونات هامة للغايات التربوية ففيها يلتحم الإداريون والتربويون والمعلمون وقد يمتد ذلك إلى ممثلي المتعلمين، فضلا عن نخبة من المجتمع كل لأجل غاية واحدة تتمثل في بناء غايات تربوية تحوز أغلبية العناصر الفاعلة للمكونات السابقة. فبعد هذه المرحلة يأتي دور التنظيمات الاحترافية ونخب أهل التربية في شكل جماعة من أهل الاختصاص في حقل التربية والتعليم يسعون كلهم إلى رسم الغايات في شكل تصور مسبق.

نستطيع أن نذهب بعد مسح عام لهذه المكونات مجتمعة؛ أنها الإطار الموضوعي لرسم الغايات التربوية التي تكون تمهيدا للأهداف العامة في إطار تراتبية منظومة مستويات الأهداف التربوية.

الأهداف العامة التربوية :1

وهي تحتل منزلة وسطى بين الغايات التربوية والأهداف التعليمية من منظور عموميتها.

- " يتمثل الهدف العام من هذه المادة الدراسية في مساعدة التلاميذ على فهم أسباب التطورات العلمية والتكنولوجية.

- إن الهدف من هذه المادة الدراسية يتمثل في تنمية مهارة طلاء المعادن"².

¹الهدف الاجرائي هو الهدف المصاغ بوضوح تام والذي يعبر عن سلوك مستهدف تحقيقه من طرف تلميذ ومهارات قابلة للملاحظة والقياس التي سيحصل عليها متعلم في نهاية التعلم وهو ما يتطلب تحديد مستهدف من الانجاز تم تحديد السلوك تم تحديد النتيجة سلوك او الانجاز ثم تحديد السلوك تم تحديد النتيجة سلوك او الانجاز ثم شروط انجاز واخيرا معايير جودة الانجاز رويبول،ص: 198.

الأهداف العامة أو النهائية هي أهداف متعلقة بانجاز تام يرتبط بمهمة أو وظيفة وتتقابل هذه الأهداف مع الأهداف الخاصة التي تؤلف بين موقف براد تنميته ومحتوى معين وذلك من خلال فترة قصيرة التعليم رويبول، ص: 198.

²جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط/1 2005، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ص، ص: 48 - 49.

" أهداف هذا المستوى واسعة النطاق، وعامة الصياغة وتتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة أو برنامج تعليمي كامل أو منهج يشترك فيه مسؤولون أكثر، وبلوغها يستحق وقتنا طويلا ¹"

إن الأهداف التربوية العامة، هي حصائل التعليمية أين يعمل النظام التعليمي بكل مكوناته إلى تحصيلها، يغلب على صياغتها العمومية والشمول نحو؛

- إيجاد المواطن الصالح.
- تنمية ملكة التفكير النقدي.
- إلزامية غرس التفكير التأملي عند المتعلم.
- العمل على تطوير جانب الخلق عند المتعلم.
- الاستثمار الأمثل للوقت من قبل المتعلم.
- الاهتمام بالجوانب الصحية والنفسية لدى المتعلمين.
- إذكاء دافعية المتعلمين بصفة مستمرة.
- ترسيخ الجوانب القيمية والعقدية لدى المتعلمين.
- التوجه نحو التفكير العلمي عند المتعلمين.
- التطلع إلى الآفاق الإنسانية في بعدها العام.
- التوجه بالمتعلم إلى الاهتمام الدائم بجوانب المعرفة بجميع تشعباتها.
- مناشدة قيمة الأمن والسلام محليا أو عالميا.

وبالقراءة الشمولية لهذه الأهداف العامة نجد أنها تناولت الأهداف في مستوياتها المتكاملة؛ العقلية والوجدانية والحركية النفسية.

فهذه الأهداف تأخذ بأسباب الأفق التربوي و تقاطع المناهج التعليمية المقصودة كما تتعاطى مع انتقاء التراكمات التعليمية المنشودة و تكون عوناً في تأطير فضاء البرنامج التربوي وفي الوقت نفسه تكون أداة مطواعاً في فرز وتحديد ما يجب أن يكون مرتكزاً لمنطلقات المناهج التعليمية.

¹ 2/د/خالد عبد العزيز الفليح وآخرون؛ تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص؛ 97.

والأمثلة على الأهداف العامة للمواد التعليمية مختلفة، فكل مادة لها أهدافها الخاصة بها فمثلا لا يمكن المقام بالإتيان عليها جميعها ومادنا في صدد البحث في الشأن تعليمية اللغة العربية فستكتفي بالأهداف العامة المتعلقة بها. من الأهداف العامة لمنهج اللغة العربية مايلي:

- تنمية القدرة لدى التلاميذ على القراءة الجهرية ذات المعنى.
- بيان الدور الذي تلعبه اللغة العربية في تقوية روابط الوحدة بين أبنائها...
- غرس حب اللغة العربية في نفوس التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على الإيمان بقدرة اللغة العربية على الوفاء بمطالب الحضارة المعاصرة وقدرتها على التعبير عن حاجات الأفراد والجماعات في ميادين الحياة كافة...
- تنمية القدرة لدى التلاميذ على نقد النصوص الأدبية والحكم عليها...
- تنمية القدرة لدى التلاميذ على التمييز بين الألفاظ والتراكيب اللغوية ومدى الترابط القوي بينها جميعا للوصول إلى المعنى الأكثر وضوحا ودقة.
- تزويد التلاميذ بمعارف نحوية وصرفية ودلالية كثيرة تساعدهم ليس في فهم النصوص الأدبية فحسب، بل وفي تطبيقها على أساليب الكلام ومحاكاتها كذلك...
- تدريب التلاميذ على الاستمتاع الفني والبلاغي والوقوف على أنماط التعبير الكتابي وروائع الصياغة الأدبية في النصوص والكتابات الأدبية العديدة.
- الإلمام بألوان النثر القديم والحديث في اللغة العربية...
- بيان أهمية الدور الذي تلعبه البلاغة والبديع في اللغة العربية¹.

وبقراءة فاحصة لهذه الأهداف العامة نجد أن المنطلق فيها هو فعل القراءة، فمن مستوى التهجي إلى القراءة الواعية، وهي تعلم أبجديات البلاغة إلى التذوق، تذوق النصوص الأدبية وولوج جماليتها ومن تعلم قواعد النحو العربي في مستواه الأول إلى إدراك كنه المعايير في مستواها الشمولي التولييفي التي تضبط بنائية النص العربي ومن

¹المرجع السابق، ص، ص: 55 - 60.

مقارنة تقطيعات البحر الشعري إلى إرساء الثقافة العروضية وإيقاعها الصوتي والموسيقي والنظم الذي يحكم نسيجية النص الشعري، ومن مرحلة المحاكاة إلى مرحلة النسج على المنوال إلى مرحلة الخلق والإبداع والتأسيس لاستقلالية الذات الخلاقة ومن الثقافة المحلية المحدودية جغرافيا إلى الثقافة العالمية الكونية التي لا ساحل لها، حيث الإنسانية تخاطب الإنسان أينما حل وارتحل، في بعده الإنساني المحض ومن الثقافة الوطنية إلى الانتماء القومي العربي بمقوماته التي تكون عناصر اتحاد مع هذا الوطن الذي يقاسمها هذه الخلطة القومية، فيحس المواطن إحساسا قويا بعاطفة وطنية تشد من إزره لتفتح له عوالم البعد القومي الذي يعد فضاء طبيعيا فيه يحيا وفيه يأمل ويحلم ويتطلع إلى فضاء ذي صلة بوطنيته وقوميته، كما نجد أن هذه الأهداف تلج الدور الحضاري للغة العربية باقتحام مواقع التكنولوجيا الحديثة بكل تفرعاتها، فغدت العربية أداة طيعة بمواكبتها لعالم التحضر فدخلت فضاء الإعلام الآلي والبرمجة الالكترونية التي أصبحت تختزل كثير الجهد وتطوي كثير المسافات.

الصناعات الكبرى للأهداف التربوية:1

إن الاهتمام بظاهرة تصنيف الأهداف التربوية إرهاباته الأولى تعود إلى سنة 1948 أين التف ليف من العلماء التربويين النفسانيين الأمريكيين ببوسطن وذلك لغرض مناقشة التقويم²، وقف فيها هذا الليف من العلماء على جملة من الصعوبات، كان

¹صنافة: كلمة أصلها يوناني Taxis تعني ordre أي النظام و الترتيب و التصنيف وكلمة nomos وتعني Loi وتدل على القوانين أو العلم، ومنه يكون معنى الكلمة هو علم قوانين التصنيف
الصنافة في التربية، ترتيب منظم ومتسلسل، يهتم بوضع تصنيف للأهداف التربوية التي يسعى العمل التربوي إلى تحقيقها لدى المتعلم.

المعجم الموسوعي، أحمد أوزي، ص؛ 174
الصنافة: هي علم دراسة معايير الترتيب والتصنيف، وهي تتوزع بين مجالات متعددة هي المجال العقلي المعرفي، المجال الحسي الحركي، المجال الوجداني، أو تجمعها كلها، ونذكر منها صنافة بلوم، كراثول، وهاور، ودولانشير وجاينيو جيلفورد ... وغيرهم

أوليفي روبول، ص: 116.
²التقويم: في شموليته هو استنباط العبرة مما مضى، يعني مقارنة درجة تلاؤمه مع ما يجب أن يكون كإطار مرجعي محدد مسبقا، لتدعيم وتنمية ما هو مكتسب وتصويب ما هو في حاجة إلى ذلك للتقويم التربوي مكانة بالغة في مواجهة العقبات والبحث عن مقاربة منغلقاتها، لأجل الوصول إلى الأهداف المرجوة في تجليات سلوكية قابلة للمعاينة
وزارة التربية الوطنية، من سلسلة قضايا التربية، الملف الخامس عشر، التقويم التربوي، ص، ص: 4-5.

أهمها الحاجة الماسة إلى خلفية توحد الرؤى. وكان الاجتهاد منصبا لمحاصرة المصطلحات التقنية التي تكون محل إجماع كحد أدنى لمقاربة خصائص السلوكيات البشرية التي كانت محل دراسة لمختلف التوجهات التربوية.

وبعد تعميق النقاش بدا المجهود الفردي الذي يحاول أن يستجمع جملة من المعطيات أو البرامج التي تصلح مجالا للتطبيق. وكانت بعض هذه المعطيات تعني بمضمون هذا التطبيق بما هو كفيل بالدراسة. وعلى سبيل التذليل قد يبدو هذا المضمون في فحوى مادة تعليمية. أو ما تعلق بجهة من جهات التراكمات البشرية. أو بعض السلوكيات الفردية مما أبان عن فضفاضية وهلامية هذا التحديد المزعوم حتى كأنه لا حد له في التقويم التربوي والنفسي. فكان كل ما تقدم خليطا لمضمون تربوي يثير التساؤل ويفسح مجال الدراسة واسعا للتدبر فيه¹.

وبدا معطى آخر في هذه الدراسة الوصفية؛ يتمثل في مدى الاستجابة البشرية لهذا المضمون أو المعضلات المطروحة أو التراكمات الخبراتية الإنسانية المختلفة كان ما تقدم ذا أهمية قصوى في الفلسفة الهدفية. فجاءت الأفكار المتداولة عبارة عن فكرة أو إحساس أو تصرف... مما أفضى إلى تداعيات استجابية؛ منها المعرفة أو وضعية حل المشكلات المختلفة أو تفسير الاعتناء بجزء من أشكال الخبرات البشرية أو بناء موقف أو رأي لعملية ما، أو الإفصاح عن أحاسيس الفرد واتجاهاته المختلفة. مما ينم على أن هذه الأنواع من الأهداف التربوية تؤطر ميدانيا للتصرفات والأحاسيس والمعارف التي

لمقال بلوم في مذكراته سنة الف وتسعمائة وواحد وسبعين، " من الناحية المثالية، فإن كل مجال رئيس يجب أن يكون له تصنيف للأهداف بلغته الخاصة، أكثر تفصيلا وأقرب إلى اللغة و الفكر الخاص بخبراته يعكس اقسامه الفرعية ومستويات التعليم بصورة مناسبة، مع امكانية ظهور فئات جديدة ودمج فئات او حذف بعضها وفقا لما هو مناسب،

لورين اندرسون وديفيد كرازول، ترجمة فايز مراد مينة، مراجعة تصنيف بلوم للأهداف التعليمية. ص: 24. وهو ما يشير إلى أن في التكاملية خصوصية كذلك تتعلق بكل من مستويات المختلفة فالحاجة ماسة إلى الدراسة والتمحيص من جهة وإلى المراجعة والتكيف من جهة أخرى. طالب الدكتوراه.

" ومع أن زيادة تحديد الهدف هي المشكلة الكبرى التي تواجه كتاب من يستعملوا بعض الحالات. " في بعض الحالات كانت صياغة الأهداف قليلة الدقة بحيث لا تكفي لتوضيح الفروق الدقيقة التي تحدث أثناء تسلقنا سلم السلسلة المتصلة من فئة لأخرى.

* بلوم بنجامين، دايفد كراوثول، برترام ماسيا، نظام تصنيف تصنيف الأهداف التربوي، ترجمة، محمد محمود الخوالدة وصادق ابراهيم عودة، ص: 38.

* المرجع نفسه، ص: 38.

¹ جودت احمد سعادة، نظام تصنيف الاهداف التربوية، ص: 31.

يستوجب أن ينميها المتعلمون في خضم العمليات التربوية، "وظهر أن أي منهجية تخص فلسفة ترتيبات أشكال ردود الأفعال التي كانت محل عمل تمثل حصائل مبتغاة لموضوع التربية قد ينظر إليها على أنها ذات جدوى للفيف من الدارسين في مجال التقويم"¹.

ويعتقد أن الأهداف التربوية التعليمية قد تحوز لها عنوانا من أمرين جليين يؤطران حدودها؛ الأمر الأول الوقوف على ماهية الهدف السلوكي، ومنه تعيين الأدوات التي تكون كفيلة باستخراج حكم قيمي من لدن المتخصصين حول نسبية إنجاز هذا الهدف من قبل المتعلمين. وهذه الماهية تعد قسما من أقسام المنهاج وميدانا من ميادين التقويم طيلة العقود الثلاثة المتقدمة. أما الأمر الثاني فهو السعي إلى تحديد هدف في إطار تصور شمولي. وهذا الأمر الثاني عد بالفعل أرضية بنت عليها أساساتها التصنيفات الكبرى المتداولة في حقل نظام التصنيف، والمؤمل في هذا الطرح هو السياق الذي يوضع فيه الهدف في إطار فلسفة التصنيف التي ستموقعها ضمن سياق تسلسلي ذي صلة ترابطية يؤدي إلى تحديد المقصود من غيره².

الهدف من فلسفة الصنافة³:

يبدو للوهلة الأولى أن فلسفة تصنيف الأهداف التربوية والتعليمية تتوخى كأولوية وضع سلم تراتبي للنتائج المرجوة. فالمنطلق يتجلى في إزالة اللبس ما تعلق بلغة الأهداف التعليمية وضبطها. ومن النقود التي وجهت للأهداف التعليمية كونها ملاحظات فضفاضة لا تتطوي على نفع. كما أنها مناسبة لفسح العنان للإنشاء مزناة بتوايل بلاغية قد تجنح إلى المبالغة في مناسبات عديدة. وللإجابة عن هاته النقود لابد لعقيدة الأهداف التربوية أن تكون مقود العملية التعليمية بالتسلح بأدوات موضوعية ومتكاملة تسهم نهاية المطاف في مقارنة تقويم بناء للعمليات التراكمية التعليمية، بأن تصبح أدبيات الفلسفة الهدفية شأنا من الوضوح والالتفاف حول الفائدة. وكان القصد من الإفصاح عن الهدف بجمل متقاربة من لدن المتعاملين في الحقل يؤول إلى ترتيب دقيق للهدف المعني

¹المرجع نفسه، ص: 32.

²ينظر بلوم ومن معه ، نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة د محمد محمود الخوالدة وصادق ابراهيم عودة، ص، ص: 31 - 33.

³انظر احمد اوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، ص: 174.

كما يتيح في الوقت نفسه إمكانية ولوج معان مضبوطة تحوم حول الممارسات الممكنة من المتعلمين. وهذا لا يتأتى إلا برسم أهداف تربوية تتسم بالوضوح في ذهن صانعيها إلى حد أن الهدف أصبح معروفا قريبا وأن المتعاملين الغيريين مع هذا الهدف يتقاسمون الشأن نفسه مع صانعيه. ولعل المعوق في تحقيق هذا قد ينتصب قائما في إشكالية اللغة التي تعد صلة وصل ما بين المتعاملين، و المتنافس أن فلسفة صنافة الأهداف التربوية تعين على بلوغ مقاربة المقاصد بحكم معرفة الجهة المتعامل معها معرفة شديدة الدقة. ومنه فإن ذوي الاختصاص من معدين وقائمين على هذا الإعداد إذا ما تحكموا في ترتيب الهدف بدقة متناهية فإن الحاصل ستكون بنفس منهجية الترتيب إزاء تراكمات تعليمية وكذا تقويمية¹.

يحبذ في المجال هذا مجال صياغة الأهداف التربوية والتعليمية أن يسهم كل من المعد والقائم على التنفيذ فضلا عن المتعلم في هذه الصياغة؛ لأن للمتعم انشغالا هو الآخر بهذا الهدف ومجالاته، علما وأن هذا الهدف أنشئ له ولصالحه إذا كنا فعلا نبغي نجاح الفلسفة الهدفية.

إضافة إلى ما تقدم وجب صياغتها صوب استراتيجيات صنافية لإيجاد منهجية متسقة تعتنى بتوضيح أدوات الامتحان ومنهجيته وكذا توخي تقويم موضوعي. ومن العوائق التي تطرح في هذا الصدد تشعب وتباين مضامين الامتحان نظرا لكثافتها. فوجب على كل متخصص في هذا الشأن التنسيق مع المجهودات التي سبقته في هذا المضمار وبأن يكون جوبا على إطلاع بها لتتبع خيط رفيع يشده بصلة إلى صنافة أهدافه؛ لأن ذلك يفضي آليا إلى رسم خطة هدفية تسعف صاحبها حول تحديد المراد لتنمية فكرة أو معرفة ما.

والأفيد فيما سبق توفير دراسة مقارنة كونية تتعلق بالبرامج التربوية والتعليمية. فإذا كانت هذه الأخيرة؛ أي البرامج التعليمية تتوغى نفس الأهداف، فالإشكال الذي يطرح هنا هو؛ إلى أي حد تختلف أو تتفق هذه التراكمات التعليمية؟ كما تدخل الصناعات الأهدافية

¹ بلوم ومن معه، نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة د محمد محمود الخوالدة، صادق ابراهيم عودة ص، ص: 33 - 34.

كمكونات في إزالة اللبس عن حصائل البحث التربوي والتحكم فيه منهجيا. وأن التطور الذي يحصل لا يمكن أن يتجاوز حدود هذا التصور. يساور كثير الشك القائمين على واضعي نظام تصنيف الأهداف التربوية والتعليمية إيجاد صلة ربط بين الحصائل المتعلقة بالمواقف التعليمية السابقة واللاحقة¹. والسعي منا جاد للجمع والتوفيق بين الجاهدين. وفي النهاية يمكن لنا أن نتصور تلك المجهودات المبنية على أسس تصورية ثابتة واستشرافية تتسق فيما سبقها، من تصورات وجهود في الشأن هذا مع توفير المكونات المتكاملة التي تكون كفيلا بخلق نظام صناعي للأهداف التربوية لتغدو التعليمية في خدمة الدرس التربوي المتطور والمتجدد.

مجالات منهجية التصنيف:

لقد اتفق الاختصاصيون في علوم التربية على منهجية تصنيف الأهداف التربوية والتعليمية وكان حاصل هذا الاتفاق التقسيم الثلاثي الآتي: الأهداف التربوية المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية. فكان هذا التقسيم محورا رئيسا تدور حوله الأهداف التربوية كلها ما تعلق منه بالجانب النظري أو التطبيقي.

1. المجال المعرفي: إن المجال هذا يعتني أساسا بالمسائل الفكرية والعقلية التي

تستوجب من المتعلم تحديدها كمشاكل ثم البحث فيها لاحقا بالترتيب أو الربط أو بالتغذية الراجعة. وتتجلى هذه الأهداف المعرفية في استحضار المواد المتعلمة أو إيصال شتات الأفكار المتعلقة بالموضوع الواحد وإعادة بنائها في شكل ينسجم في إطار الكل المتكامل². وبالمعاصرة ألفينا أن الأهداف المعرفية جلتها تدور في هذا الفلك.

2. المجال الوجداني: تعتني هذه الأهداف من هذا القبيل بالمشاعر والأحاسيس

والعواطف والانفعالات من حيث الرغبة أو الصدود. والاعتناء فيها يكون من

¹المرجع السابق، ص، ص: 34 - 35.

²المرجع السابق، ص: 37.

البسيط السهل إلى المركب المعقد¹ إلا أنها برغم كل ذلك تبقى تفصح عن مكونات الشخصية الواحدة، وفضاءها الاستعدادات، الاتجاهات، التقديرات، المواقف منظومة القيم الانفعالية والأهوائية.

3. المجال النفسي الحركي: نجد أن هذا المستوى من الأهداف له صلة بالجانب المهاري أو الحركي وجملة الأعمال التي تستدعي انسجام الجملة العصبية والقوة العضلية. لم تحتل هذه الأهداف مساحة واسعة في جانبها التنظيري والأدبي بقدر ما تجلى حضورها في الجانب الممارساتي كرسم الخط والتحدث والقيام بالأنشطة البدنية الرياضية إلى غيرها من الممارسات التي تمت بصلة إلى هذا النوع من الأهداف².

والمتتبع لشؤون التربية والبحث التربوي قديمة وحديثة يقف على أن هذه المنهجية الثلاثية قديمة قدم البحث الفلسفي الإغريقي الذي عالجه في إطار "المعرفة والإرادة والشعور، والتفكير والرغبة والعمل إلخ. وقد أثارت الأبحاث الحديثة حول الشخصية والتعلم تساؤلات خطيرة حول قيمة هذه الفروق المميزة البسيطة"³.

نستطيع أن نقف عند حقيقة مفادها أن الجودة؛ من حيث المنهجية منعدمة و أننا لم نقف بعد عند تقسيم نوعي تجاوز حدود هذه المهجية إلا أن الجودة سجلت في صب سيل الخبرات التراكمية للنفس الواحدة، من معرفة ووجدان ونفس حركي في التقسيم القديم؛ لأن النفس واحدة منذ الأزل ويبقى الكشف عنها ولولوج عوالمها الخاصة بها من شأن البحث التربوي الدؤوب⁴.

وبرغم الاجتهادات كلها والسعي الحثيث في إيجاد تلك الأهداف الخاصة بها يبقى التداخل قائما بين هذه الأهداف؛ لأن النفس واحدة كما تم ذكره ويبقى الفصل بين أجزاء النفس الواحدة اعتسافا ضربا من المستحيل وأن تقسيم الأهداف التربوية التعليمية وجد من أجل المنهجية ليس إلا.

¹المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

² بلوم ومن معه؛ نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة د /محمد محمود الخوالدة، صادق ابراهيم عودة، ص: 37.

³المرجع نفسه، ص: 37.

⁴المرجع نفسه، ص، ص: 37- 39.

صياغة الأهداف التعليمية في المجال المعرفي:

إن المجهود الذي قدمه المربي بلوم¹ Bloom سنة 1956 بإخراج طبعته المتداولة للأهداف التربوية والتعليمية، يشكل أمانة فارقة في الحقل التربوي بداية النصف الثاني من القرن العشرين. والبرهان على هذا السبق التربوي هو أن الدراسات في المجال هذا قد جعلت مجهودات بلوم قطب الرحى الذي تدور حوله هذه الدراسات – جلها- المتعددة والمختلفة بما فيها الدراسات الأكاديمية إلى حد اليوم.

وما أن طالع بلوم الكون بهذا التصنيف المشهور للأهداف التعليمية حتى دفع بكثير من أهل الاختصاص في حقل التربية إلى تقديم بدائل للأهداف التربوية، في دائرة التكامل بين هذه الأهداف فتجلت هذه الأهداف في المجال الوجداني والمجال المهاري الحركي أو النفسي الحركي. مما جعل الساحة التربوية تتلقفه بالحضن وتجعل منه فضاء خصبا للممارسة التربوية.

وحتى تكتمل دائرة الرؤية الشمولية حق لنا الإتيان على البناء الهرمي لمستويات المجال المعرفي، انطلاقا من المبسط القاعدي إلى المعقد القمي. مع الشروحات – بعضها- للمستويات الستة المقترحة بغية تحديد المطلوب من المتعلمين تطبيقه إزاء هذا المستوى، مع تعيين السلوكيات الممارسة فيه.

مستويات المجال المعرفي:

¹بنجامين بلوم: هو عالم تربوي أمريكي (1913 – 1999) درس التربية في جامعة بنسلفانيا وحصل على الدكتوراه في التربية من جامعة شيكاغو سنة 1942. اصبح عضوا في لجنة امتحانات جامعة شيكاغو سنة 1940 وعين محاضرا في التربية في نفس الجامعة سنة 1944، وقد عمل مستشارا تربويا لعدد دول في العالم في مجال التعليم واهدافه وتقويمه، كان يؤمن بالخبرة المباشرة والتجربة، ولذلك كان يطلب من تلاميذه استخدام البحث والاستقصاء، وكان يؤمن ان التعلم في اساسه هو جهد يبذل لاجل الاستفادة الكاملة من طاقات المتعلمين، ان التعلم في نظره، هو تمرين في التفاوض، وقد كان هو نفسه متفائلا ولكن تفاؤله كان في عمله على تحقيق اهدافه وتحويل طموحاته الى حقائق ملموسة. كانت مبادئ التربية عنده تظهر جلية في احاديثه الفردية مع تلاميذه. واهم مباديها هو البحث الاستقصائي، لقد كان شغوقا بالاكشاف والوصول الى المعلومات بنفسه، حيث كان يقول لتلاميذه ان البحث والاستقصاء والوصول الى نتائج يؤدي الى نشوة ما بعدها نشوة.

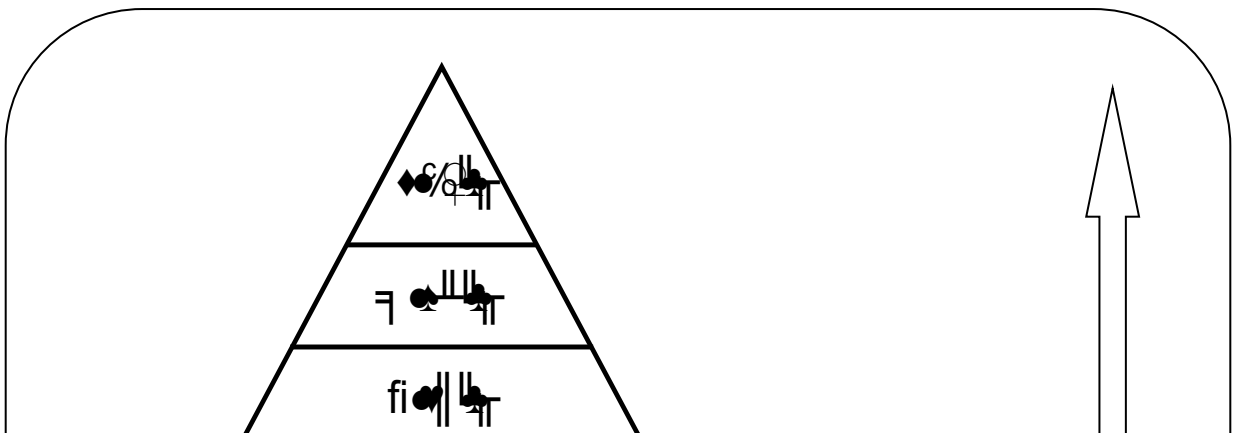
لقد قام بلوم في ظل التصنيف المقترح للأهداف التربوية في الفضاء المعرفي، بتوزيع هذا المجال على ستة مستويات تتفاوت من حيث اليسر والصعوبة في ظل ترتيب هرمي يوقع ذلك؛ إذ نجد أن قاعدة هذا الهرم تمثل المستويات البسيطة، إلى أن تتطور نحو الصعب فالأصعب كلما دنونا من قمة هذا الهرم في منحى تصاعدي.

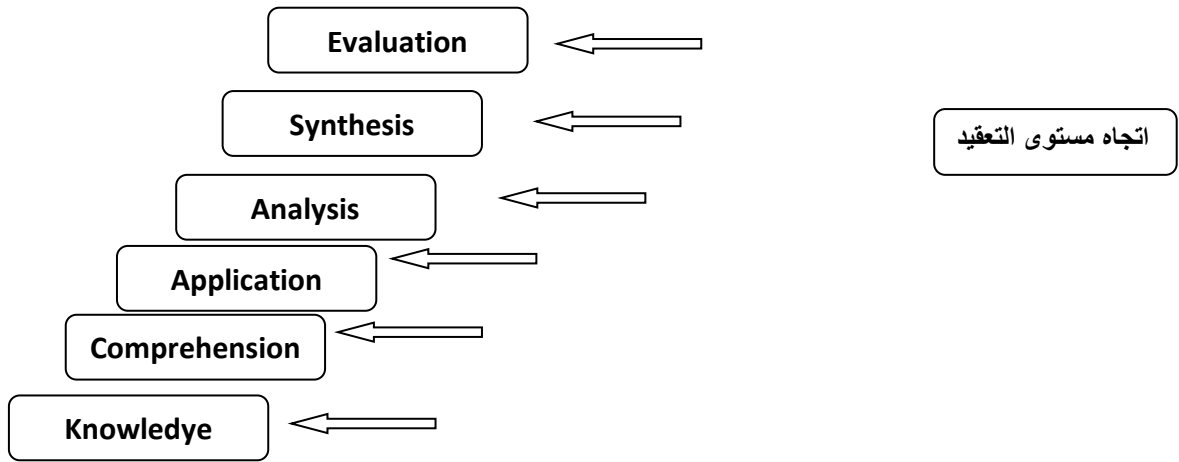
تمثل العمليات العقلية المعرفة أو الحفظ واسترجاع هذه المعرفة المقروءة أو المسموعة إلى أن تتجه هذه العمليات صوب المستوى الأكثر تعقيدا والذي يكون فيه درجة التقويم أحسن ميدان للتمثيل، إذ على ضوءه يحتكم إلى المعايير التي تفرز نسبية أداءات هذه العملية العقلية.

وقد قام بلوم Bloom في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي، بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة تتمثل في الآتي:

1. " مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة Knowledge.
2. مستوى الفهم والاستيعاب Comprehension.
3. مستوى التطبيق Application.
4. مستوى التحليل Analysis.
5. مستوى التركيب Synthesis.
6. مستوى التقويم "1 Evaluation.

ويمكن تمثيل هذه المستويات هرميا في الشكل الآتي²:





وباستقراء هرم مستويات المجال المعرفي نجد أنه يأتي على الأفعال العقلية الصادرة من قبل المتعلم بمختلف درجاتها، انطلاقاً من استحضار المعارف المقروءة أو المسموعة، انتقالاً إلى التحصيل والتدريب المنتقاة مروراً بتفكيك العلاقات الواصلة بينهما برغم تداخلها إلى لم الأجزاء وسبكها في قالب متجدد، وصولاً إلى إصدار الأحكام عن فحواها من جهة الدقة والموضوعية والحِدَّة. ولما تحمله من اهتمام بالغ من قبل المعلم في مستوى تحضير تعلماته اليومية وجب تقديمها وتوضيحها وربطها بالواقع المعيش في مضمار عالم المعرفة المتشعب.

اشتقاق الأهداف التربوية في مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة¹:

يحتل الحفظ أو التذكر أو المعرفة المستويات الدنيا في سلم المجال المعرفي في تصنيف بلوم. حيث يطلب إلى المتعلم استذكار المعارف أو المفهومات التي كان قد تعلمها في

¹المعرفة كما تم تعريفها تتضمن استدعاء تفصيلات وكليات واستدعاء الطرق والعمليات واستدعاء نموذج أو بنية أو موقف، ولاغراض القياس فان موقف الاستدعاء ينطبق أكثر قليلاً من احضار المادة المناسبة للعقل ... فان مشكلة موقف اختيار المعرفة تتمثل في ايجاد المشكلة او المهمة التي تكون فيها الجزئيات و الاشارات والتلميحات التي سبق تحضيرها بكفاءة أي من المعلومات التي حفظت في الملف او خزنت
لورني اندرسون و ديفيد كراثول، ترجمةفايز مراد مينا، مراجعة لتصنيف بلوم الاهداف التعليمية، الطبعة الاولى 2006 ، مكتبة الانقلو مصرية، القاهرة، ص: 420.
د/ خالد عبد العزيز الفليح ومن معه؛ تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 110.

وقت سابق، تأتي على استحضر مفهومات متفرعة تتدرج ما بين المعارف البسيطة والنظريات الشمولية وتتجلى هذه السلوكيات المستعملة في هذا المستوى فيما يلي: أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد، أن يعرف، أن يسمي، أن يكمل، أن يسترجع، أن يقرأ غيباً .
يمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال العقلي وأسهلها؛ إذ يستلزم تذكر واستحضار المعرفة، المفهومات، الحقائق، الرموز، المبادئ...

بعض الأفعال السلوكية المناسبة لصياغة الأهداف في مستوى المعرفة هي؛ "يعرف، يؤشر، يذكر، يعدد، يسمي، يحدد" ²

- ومن هذه الأمثلة أن يذكر المتعلم مواطن بناء الفعل المضارع بعد العودة إلى ما درس بدون أخطاء.

- أن يشرح المتعلم قصيدة مفدي زكرياء كما شرحها المعلم بنسبة نجاح تفوق 90 بالمئة.

بالعودة إلى ما تقدم، العودة إلى المستويات صنافة بلوم للمجال المعرفي والذي يشكل الدرجات الدنيا لمستويات ذلك الفضاء، حيث يطلب إلى المتعلم استذكار التعلّمات أو المفهومات... التي كان قد تعلمها من قبل. ويأتي ذلك الاستذكار على التعلّمات المتعددة التي تتخذ منطلقاً لها تلك التعلّمات المضبوطة والمفهومات المتعددة إلى أن ترقى إلى عموميات النظريات الشمولية المتكاملة.

وتتجسد أهم الممارسات المستعملة في هذا المستوى في الآتي؛ أن يحدد، أن يعدد، أن يذكر، أن يعرف، أن يسمي، أن يستحضر، أن يكمل، أن يقرأ...

وعودة إلى تفاصيل الجانب الإجرائي. يمكن للباحث والمهتم في البحث في تضاعيفها الاستفادة منها أيما استفادة كتطبيق وممارسة فهي إذن تعد المحك الذي تشدّ عليه التجارب كلها.

صياغة الأهداف التعليمية في مستوى الفهم من المجال المعرفي:

يعد الفهم مستوى أدنى في تصنيف بلوم؛ لأنه لا يستدعي من المتعلم سوى القدرة على تذهن الأفكار المتعلقة بالتعلم؛ قراءة أو سماعاً أو مشاهدة لسير أغوارها والإفصاح عنها بأسلوبه الخاص في القسم أو خارجه.

إن الفهم يقصد به القدرة على تذهن ومقاربة المعاني وهذا النوع من المستوى يعد أدنى الحواصل التعليمية في المجال المعرفي، إلا أنه يبقى مرحلة ضرورية ضمن حلقات المستوى المعرفي.

من أمثلة الأفعال التي توظف في اشتقاق أهداف التدريس على مستوى الفهم؛ " يشرح، يفسر، يترجم، يجد علاقة، يعطي أمثلة يعيد كتابة..."¹

نجد أن هذه الأفعال وشاكلاتها توحى إلى سلوك معين لتقدم نفسها كبرهان على حصول الفهم.

" وتعتبر القدرات والمهارات العقلية أكثر صلاحية للتطبيق للمعلومات والمعرفة فإذا كنا مهتمين بمشكلة انتقال أثر التعلم كان لابد من اختيار القدرات والمهارات العقلية المسؤولة عن هذا الانتقال."²

إن الأهداف في هذا المستوى تستدعي تجمع مصطلحات؛ القدرة والمهارة التي تخص العقل؛ لتكون عوناً في فهم المواقف المستجدة بالاعتماد على ما تقدم.

إن الغرض من هذه الأهداف التدريسية التركيز على التدريس والاختيار في أجزاء محدودة من التعلم اليومي المحدود في مجالات للمحتوى تكون محددة بمعنى الكلمة ومن أمثلة الأهداف التدريسية

يكون الطالب قادراً على التفسير بين أربع من علامات الترقيم الشائعة.

صياغة الأهداف التعليمية في مستوى التطبيق:

¹ كوثر حسين كوجيك؛ اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص: 158.
² لورين اندرسون وديفيد كراثول؛ مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، ترجمة فايز مراد مينا، ط1 مكتبة الأنجلو المصرية 2006، القاهرة، ص: 63

من المتعارف أن حقل التربية يوجه الاهتمام فيه إلى الإعداد إلى الحياة بصفة عامة ومنه نجد أن مستوى التطبيق يجند طائفة من الأسئلة لإعطاء المتعلمين ممارسة لتلقي أثر التعلم. تتوفر أسئلة التطبيق على ثلاثة خصائص؛ "الأولى أن الأسئلة تختص بالمعرفة التي لها قوة الاستكشاف أو حل المشكلة، والثانية هي الأسئلة التي تتصل بالأفكار والمهارات الكلية أكثر من الأجزاء المنفصلة... والخاصية الثالثة هي أن أسئلة التطبيق تتضمن توجيهات وتعليمات و تكون أسئلة التطبيق مؤسسة على تعلم سابق ويتوقع من التلميذ ماذا يفعل في موقف جديد."¹

إن مستوى التطبيق يستدعي تقديم موقف مستجد للتعلم حيث يتطلب منه تجسيد الأفكار التي مصدرها المكتسب لاختبارها على مدى ملاءمتها لهذه المواقف المستجدة.

صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التحليل Analysis:

يعد مستوى التحليل في الفضاء المعرفي ضمن المستويات الثلاثة العليا في فضاءات تصنيف بلوم؛ إذ يستدعي من المتعلم في المجال هذا بناء تقسيم مادة التعلم إلى أجزائها الصغيرة وتذهن ما بين هذه العلائق للوصول إلى التوليفة التي انتظمت تحتها في نسق تام .

" يمثل هذا المستوى قدرة المتعلم على تفكيك المادة التعليمية إلى أجزائها الصغيرة وفق أساس معين وكشف العلاقات بينها."²

إن هذا المستوى من الأهداف المعرفية يتوخى تأهيل قدرات المتعلمين على القيام بتجزئ المادة المتعلمة إلى تفاصيلها وأجزائها المختلفة التي تتركب منها ومحاولة الوصول من وراء ذلك إلى طبيعة الآليات التي تحتكم إليها.

هناك طائفة من الأفعال السلوكية الخاصة بهذا المستوى، منها؛ يفرق، يقارن، يفكك، يوازي، يصنف، يميز...، ك "أن يفرق أو يقارن المتعلم بين السجع

¹ فؤاد سليمان قلادة؛ الأهداف التربوية وتشغيل وظائف المخ البشري، ص، ص؛ 108-109.
² خالد عبد العزيز ومن معه، تصميم التدريس، ص؛ 111.

والجناس الموظف في منعطفات القصيدة الشعرية، مثلا واقفا على أوجه التشابه وبدون أخطاء وهام جرا...¹

فالمتعلم في مستوى التحليل يسعى جاهدا إلى تفكيك مادة التعلم إلى الحدود الدقيقة، فالمتعلم في مستوى التركيب عمله قائم على لم الشتات وإخراجه في لبوس جديد من وحيه هو لا يتبع فيه التقليد الغيري. وتثبت حصائل التعلم في المجال هذا على الممارسة المنتجة في عالم معرفة المتعلم.

إن اشتقاق الأهداف في مجال التحليل بمكوناتها الأساسية ترمي إلى اشتقاق الهدف السلوكي الواضح؛ أي إحداث ذلك السلوك وما يستدعيه من ترانبات، والإحالة إلى العوامل التي استدعت وقوع الهدف، والجانب الممارساتي الذي انتصر إليه الهدف، كنقطة ارتكاز.

نماذج تطبيقية في صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التحليل في مادة اللغة العربية:

- أن يقارن المتعلم بين وظيفة النواسخ؛ كان وأخواتها، إن وأخواتها في المعيارية النحوية العربية على هدي ما درس مع الملاحظة والدقة والتركيز.
- أن يفرق المتعلم بين الأفعال التي تتعدى إلى مفعول واحد وتلك التي تتعدى إلى مفعولين اثنين والتي تتعدى إلى ثلاثة مفاعيل انطلاقا من الجانب التطبيقي وبدون أي خطأ.
- أن يفرق المتعلم بين وظيفة المرفوعات والمنصوبات في ظل القواعد اللغوية العربية في صفحتين أو ثلاثة.
- أن يفرق المتعلم بين إعراب الأسماء المقصورة والمنقوصة انطلاقا من اقتداراته الخاصة
- أن يحلل المتعلم القصيدة الشعرية في جانبها الشكلي والمضاميني على أن لا يتعدى ذلك نصف ساعة.

¹ المرجع السابق، ص، ص؛ 111، 112.

صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التركيب في المجال المعرفي:

إن التركيب يتضمن كمنطلق توليد البنى المعلوماتية الجديدة يتميز التركيب بتوافر مكونات وأجزاء تتحد جميعها لتشكيل كل متكامل؛ " ...هذه عملية للعمل مع العناصر والأجزاء... وهكذا وضمهم بصورة تكون نمطا أو بنية لم تكن واضحة من قبل أو بوجه عام، فإن ذلك يتضمن إعادة ضم أجزاء من الخبرات السابقة مع المادة الجديدة وبنائها في كل جديد متكامل جيدا أو نحو ذلك " 1

إن مستوى التركيب يتطلب عقيدة توحيد الأبعاد والجزئيات وذلك بإيجاد منهجية الوصل بين هذه العناصر في نموذج يشيد الابداع والابتكار في هذا النسق من لدن المتعلم.

من الأفعال المعتمدة في هذا المستوى؛ أن يركب، أن يوالف، أن يوصل، أن يبادر، أن يبدع.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في مستوى التركيب في الآتي: " أن يركب، أن يؤلف، أن يربط، أن يصوغ جملة أو فقرة، أن يقترح، أن يخطط... أن يرتب... أن يولد فكرة... أن يعدل، أن يعيد بناء، أن يكتب، أن يعيد كتابة، أن يعيد ترتيبا، أن ينشئ عددا من الجمل أو العبارات، أن يوثق، أن يضم، أن يتحدث بأسلوبه الخاص" 2.

أمثلة إجرائية على صوغ الأهداف، التعليمية في مستوى التركيب في مادة اللغة العربية:

- أن يرسم المتعلم نقدا موضوعيا لتفشي ظاهرة اللحن في اللغة العربية
- أن ينشئ المتعلم فقرة منسجمة شكلا ومضمونا في مدة لا تزيد عن خمس دقائق.

¹ روبرت مازارنو، جون كيدال، التصنيف الجديد للأهداف التعليمية، ترجمة د/فايز مراد مينا، د/عبد السميع اسمهان؛ د/ط، د/ت، مكتبة الأنقلاو المصرية، ص، 25.

² المرجع السابق، ص: 403.

- أن يكتب المتعلم عن مركزية الفصاحة في اللغة العربية في ضوء دراسته البلاغية.

- أن يتناول المتعلم بالحديث عن خصائص القصيدة الشعرية الحديثة.

اشتقاق الأهداف التعليمية في مستوى التقويم في المجال المعرفي:

إن عملية التقويم عملية مركبة في غاية التعقيد، ويعرف هذا التعقيد كون السلم المعياري للتقويم ليست قارة فضلا عن كونها تشوبها النسقية علما أنها تنتمي إلى فضاء العلوم الانسانية الذي يطبعها بطابعه وإن توخت الموضوعية.

إن عنصر التقويم يستوجب الخلفية القيمة للبنية المعيشة للمتعلم؛ لأن المعرفة قد تصيب كما قد تخطيء، إلا أن المنظومة القيمة هي المعيار المحكم والصحيح في الأحوال جميعها.

" يتضمن التقويم استخدام معايير وأسس وكذا مستويات لتقويم حدود درجة كل من هذه الأسس ودرجة إتقانها وكفاياتها، فتصدر تلك الأحكام إما في صورة كمية أو نوعية."¹

إن الاهتمام بمستوى التقويم في المجال المعرفي أكثر من غيره كونه المرحلة الأخيرة في هذه العمليات الفكرية المتعاقبة والمتداخلة في الوقت نفسه مما يستدعي اتحاد الأجزاء والتنسيق فيما بينها، ينفرد التقويم بخاصيتين؛ الأولى احتلاله الدرجة العظمى في السلم المعرفي، والثانية يعد مدخلا طبيعيا لمجال آخر، هو الوجداني.

من الأفعال الموظفة فيه؛ أن يصدر حكما، أن يدقق، أن ينسق، أن يحكم على، أن يميز.

تصنيف الأهداف في المجال الوجداني:

لقد فرضت الحاجة البحث عن الأهداف في المجال الوجداني أو الانفعالي ولعل أول إشكال يطرح نفسه بحدّة، هو التحكم في العملية الوجدانية لما لها من انسيابية بحكم انتمائها للعلوم الإنسانية، فالصعوبة كل الصعوبة كامنة في تأطير العمليات الوجدانية للذات البشرية.

¹ فؤاد سليمان قلادة؛ الأهداف التربوية وتشغيل المخ البشري، ص: 143.

فالمأمول الذي يطمئن النفس يكون في جمع الأدوات من جهود البحث التربوي بما فيه علم النفس التربوي¹ واللغوي² وعلم النفس الاجتماعي، لعل هذا يحاصر إلى حد ما العملية الانفعالية دون الإحاطة بها شمولية. فالانفعالية لها صلة بالجانب المعرفي كما لها في الوقت نفسه علائقية بالنفس الحركي والصعوبة هنا حاصلة في منهجية الفرز من هذه المستويات الثلاثة وأن التقسيم الحاصل بينهم كان من جانب المنهجية ليس إلا ! لأن الفصل بين المعطيات الثلاثة يعد ضرباً من الوهم.

قد يبدو أن التسلسل في عملية الأهداف الوجدانية يسير من البسيط السهل إلى الصعب المركب وقد تمتد الأهداف الوجدانية من وصف سلوك المتعلم كشعور بشيء ما عند وجوده مما يجعله يتفاعل بصيغة أو بأخرى مع هذا الشيء ثم إلى تصرف يفترض فيه أن يجهد برغبة باطنية للاتحاد مع هذا الشيء الذي حركت فيه كوامنه. وفي الحالتين فإن المتعلم يستجيب للظاهرة الخارجية التي احتلت مساحة عنده على درجة كبيرة من الاهتمام.

لقد لوحظ أن لفظة موقف أو اتجاه Attitude تنطوي على أهداف تحتل حيزاً كبيراً للسلوك البشري هذا من جهة أولى. كما قد توظف لنعث إسهام المتعلم عن تجاوب إزاء شعور بإيجابية عند استفسار عن هذا الشيء المشعور به هذا من جهة ثانية. وفي المقابل ينتظر من المتعلم أن يتصرف تصرفاً غير معتاد للإفصاح عن هذا الشيء الذي تفاعل معه، والذي يدفع به إلى تأبط نماذج تكون مواد مقنعة وسبل اتصال بينه وبين غيره. وفي الغالب فإن هذا النوع من الأهداف التي لها صلة بالمواقف تجعل من المتعلم

¹ علم النفس التربوي: يعد علم النفس مصدراً من مصادر الطرق التربوية لأمده علم التربية بالنتائج العلمية ولما يضيفه من روح على البحث وطرائقه لمقاربة طرق حديثة أكثر فعالية لما له صلة بين علم النفس والطرائق التربوية التقليدية ملامسة تطلعا للافق النفسي ولصفات الباحثين في هذا الشأن.

صلاح الدين شروخ، علم النفس التربوي للكبارن بدون طبعة، سنة 2008، دار العلق الجزائر، ص: 260

² علم النفس اللغوي: "... علم اللغة النفسي علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء فهم اللغة واستعمالها التي بها يكتسب الإنسان اللغة".

عبد العزيز ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، السعودية، 2006 جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، ص: 27

ذا رؤية إدراكية على جانب كبير من الوضوح خاصة إذا كان الموقف موقفا تعبيريا صريحا¹.

وعند التحدث إلى إنسان متشبت بسلم قيمي ما فإن الاستجابة تتجلى تصرفا بحسب هذه المعيارية القيمية. نجد أن الاصطلاحين موقف Attitude وقيمة Value قد يحيل على تصرف محدد المدلول S: "جار المرء القريب أو مدلولات أكثر عمومية وانتشار مثل جميع مجموعات الأقليات. وفي الحالة الثانية فإنه رغم أنه اصطلاحى. "موقف واتجاه Attitude" و"قيمة Value"². وهما التداولان اللذان لازالا يوظفان في معظم الأحيان، ويبقى الاستثناء قائما في تحبيذ نعت التصرف باعتباره جملة من المواقف المرتبطة ببعضها في نظام متسلسل، أو جملة متداخلة من القيم في إطارها التوليفي.

وقد توحى لفظة تقدير Appreciation بتصرف بسيط كمعرفة الكائن البشري على امتلاك القدرة على الإدراك وقد تتيح التعبير باللفظ وفي الشأن هذا قد تقارب الهدف المعرفي أكثر منه، من الهدف الانفعالي. كما قد يكون المرء في أحيابين أخرى في عوز إلى الانفعال المحض عند معايشة المستجد.

والأغلب أن مصطلح التكيف Adjustment يلقي الرواج الكثير مما أفضى إلى تداول أكثر من المعاني. ومن هذه المعاني هو ماهية التكيف في التقاء أكثر من مظهر في الشخصية الواحدة بشكل يفضي إلى ضرب من الاتزان في شكل يبدو منتظما. كما قد يحيل إلى الاستجابة الاجتماعية لأكثر من فرد، أو قد تقود إلى رؤية الشخص للحياة، وقد يستوحى منها ذلك الانسجام الباطني للذات البشرية...³.

ومن هذه السلسلة التراتبية يمكن الوقوف على المستويات التالية:

- الفرد مجرد عارف بالظواهر وقادر على مشاهدتها.
- الفرد راغب في التمعن فيها.

¹ تحري بنجامين دايفيدكراتول ، برترام ماسيا، نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد محمود الخوالدة، صادق ابراهيم عودة، بدون طبعة 2008، دار الشروق جدة، دار مكتبة الهلال بيروت، ص، ص: 61-57.

² المرجع نفسه، ص: 61.

³ ينظر: شيفلر، تعاريف في التربية، الطبعة 1960، (1960). Difinitions In EducationhyScheffler.

- تجاوب الفرد مع الظواهر بشعور إيجابي.
- الخروج من المؤلف لأجل الاستجابة¹.

ويتقدم هذا التشكل صوب التعقيد عندما يستدعي الموقف تحديد رؤية الفرد إزاء الحياة برمتها².

وفي الاستخلاص يمكن بالجمع؛ جمع هذه المكونات الوصول إلى محطة أين يصبح فيها الكائن البشري باستطاعته خلق رؤية لتصرفاته وأحاسيسه وترتيب هذه الرؤية في تشكل موحد.

يبدو أن هذه التراتبية لمكونات مشتملة أتت على نَعْتِ ظاهرة بعينها أو تقدير قيمة تقديرا ما انطلاقا من المستوى المعرفي إلى مستوى قيمي يؤثر في التصرف الفردي من حيث التوجيه أو التسلط. ويظهر أن المقاربة الأقرب إلى التذهن، هي تلك النعوت التي نعتت عملية التواصل في تداولية المصطلح الذي يعبر عن الذات أو التمثل، Internalisation³. واستطاع هذا المصطلح أن يلقي الراج للظاهرة كبعض من الكل في الشكل التسلسلي التكاملي وعند إنزال هذا المفهوم منزلة تصور متنسق ألفينا أنه بالإمكان بناء تراتبية منسجمة تفضي إلى غرض. وعند إنزاله منزلة الهدف اتضح أنه مناسب لها من حيث؛ الوصف والتصنيف في هذا الإطار لقد أفضت بعد التجريب إلى تراتبية لمكونات مجتمعة لرؤية عن هيئة إنشاء أو إحداث التعلم الذي يتبنى الأهداف الوجدانية. كما كانت معينة ميدانيا للمعلم في أداء مهماته. فضلا على أنها سبيل للتملص من أدبيات التعلم المركبة والمعقدة المتناقضة حينا والناقصة حينا آخر، زد على أنها لا توفر اللحمة الرابطة بين أجزاء عناصرها. لقد كان هذا التصور أو قل الاجتهاد المصيب نسبيا ملائما مع النظريات السلوكية في التربية الحديثة التي تجعل من التعلم مركز اهتمام في وجدان المتعلم كما مثلت تراتبية تشد بعضها بوثاق في تصرفاته.

¹ تحري بنجامين دايفيد كراثول، برترام ماسيا، نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد محمود الخوالدة، صادق ابراهيم عودة، بدون طبعة 2008، دار الشروق جدة، دار مكتبة الهلال بيروت، ص: 64.

² المرجع نفسه، ص: 64.

³ المرجع السابق، ص: 65.

وأعانت على تدليل وإيضاح فحوى الأهداف الوجدانية المقتضبة البسيطة منها والمسهبة المركبة في الدرجة نفسها، يرتسم هذا في أفق هذه النظرة¹.

وعند إنزال هذه الأهداف منزلة الممارسة لم يكن الأمر سهلاً أمام تضارب المصطلحات بين علماء النفس وعلماء التربية ونعت المنهجية التي تطفو على سطح التراتبية الوجدانية والإجرائية التي يمكن امتطائها وتقسيمها إلى أقسام يمكن الإحاطة بها وربط التابع في الحلقات الوجدانية بالمصطلح الانفعال المتداولة وفي الأخير انتقاء النسقية من بين أنساق أخرى أفرزتها البحوث التربوية².

صلة المجال الوجداني بالمعرفي تصنيف الأهداف والمقاييس التربوية في الميدان الانفعالي إن الحرص والحرص كله يتمثل في الاعتراف ميدانياً من منهل نظام تصنيف الأهداف التربوية ومعيارية هذه الأهداف ليتضح سبيل استخدام نظام التصنيف. كما يمد المتعامل معه ثقافة ملمة بالموضوع هذا وفي الوقت نفسه يعينه على التحكم في هذه المنهجية المتبعة.

ويتهدى إلى هذه السلسلة المترابطة الوجدانية بثلاثة مؤشرات؛ الأول منها تعبيرى للتصرف الخاص بهذه الفئة ومنه وجب الحرص على امتطاء صهوة التعبير الدقيق والواضح قدر المستطاع.

أما المؤشر الثاني فيتموقع في جملة الأهداف التعليمية التي تخصص لنعت كل فئة وهي مستقاة من الجانب العملي أو بخطوط عريضة للبرنامج أو المنهج. مع تكييفها في أفضل الحالات لتتناسب التصرف المقصود. انتقبت هذه الأهداف لتعبر عن كم من مجالات لها صلة بالجانب الموضوعاتي.

¹المرجع نفسه، ص: 65.

²تحري بنجامين دافيد كراول، برترام ماسيا، نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد محمود الخوالدة، صادق ابراهيم عودة، بدون طبعة 2008، دار الشروق جدة، دار مكتبة الهلال بيروت، ص: 65-77.

ويبقى المؤشر الثالث يتجسد في نماذج إجرائية لكل فئة. جاءت جل المعايير الموضوعاتية فيها ميدانا خصبا للغرض هذا برغم تعدد الأنمذجة، إلا أن هذه المعيارية - كما تبدو- الأكثر مقاربة للتقويم الموضوعي والإجراء الواضح¹.

مما تقدم نستخلص أن وصف السلوك البشري في إطار الأهداف الوجدانية قد لا يحاط شمولية إلا أن ذلك لا ينقص للود قضية في تحديد المكونات الرئيسة لهذه المعاني في أدنى تصور لها.

تصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي:

إن إثارة الاهتمام مناقشة في تصنيف الأهداف التعليمية الانفعالية يقصد به في البدء إعانة المتعامل معه ميدانيا من فك شيفرات علائقية تصنيف الأهداف التعليمية ومعياريته. وبعد النباش والتنقيب في معضلات شبكة التصنيف ليقف بعدها هذا المتعامل عند منهجية استخدام شبكة التصنيف هذه، لتكون مفاتيح تمكن ذوي الاختصاص من الإحاطة علما بهذا النظام. والبدء في علائقية الأهداف الانفعالية يكون بالوقوف عند حدود الماهية لينتقل بعدها منهجيا لضبط رزمة الأهداف التعليمية التي تخص كل مجموعة، وقد شددت هذه الأهداف بوثقاق إلى الجانب العملي.

تصنيف كراثول للأهداف التعليمية في المجال الوجداني: 2

يشغل الجانب الوجداني حيزا هاما في مملكة الأهداف ككل. فإذا كانت الأهداف المعرفية تفرض وجودها بحددة في حياتنا، فمع تشعب مناحي الحياة المختلفة بات لزاما

¹لنظام تصنيف الأهداف التربوية، ص، ص: 283 – 296.

²ديفيد كراثول ولد في 14 مايو 1921 هو الامريكي علم النفس التربوي الذي خدم التعليم في العديد من الاعدادات، كان مدير مكتب البحوث التربوية في جامعة ولاية ميشيغان، وكان ارضاء الرئيس السابق للجمعية الامريكية للبحوث التربوية حيث عمل في مناصب متعددة، بوصفه عضوا في لجنة البحوث الاستشارية لمكتب البحوث في USOE ورئيسها الاقليمي لمجلس امناء المعهد الاقليمي للتربية الشرقية.

www.scgoolarabia.net

اتناء الدراسة مع بنيامين بلوم، الذي شارك في تأليف تصنيف الاهداف التربوية، (المعروف ايضا باسم تصنيف بلوم) منشور حاسم على التعليم، وايضا حرر، تأليف وشارك في تأليف عدة كتب في ما يخص التعليم. حصل على هاموند استاذ هانا التعليم فخري في جامعة سيراكيوز وقدمت مساهمات كبيرة في مجال علم النفس التربوي.

www.scgoolarabia.net

تخطي الجانب المعرفي الذي يبقى في حاجة ماسة إلى جناحيه؛ الوجداني و الحركي النفسي. فالمعرفة المحض وحدها لا تؤدي الغرض كله فقد يكون وراء هذه المعرفة سلم قيمي يوقع هذه المعرفة في مستوى من مستوياته وقد تكون أمرا حاسما لإصدار موقف من المواقف أو إصدار حكم ما، وذلك هو المجال الذي يكون فضاء خصبا وملائما لحياة الأهداف الوجدانية.

فكثير ما تجابهنا طاقة فياضة على قدر كبير من الاطلاع المعرفي، إلا أنه وبعد المعاملة نجد أن هذه الاقتدارات المعرفية خاوية على عروشها من الجانب القيمي وقد تؤثر بطريقة أو بأخرى على صحة هذه الأهداف المعرفية؛ لأنها تضحى هيكلًا بدون روح؛ فقيم الإخلاص أو الصدق في المعاملة وإصدار الحكم وتقدير العمل التربوي إلى غيره مما يمت بصلة إليه تبقى جانبا تدليليا على ما قلت؛ لأن إحداث التوازن بين الجانبين؛ المعرفي والوجداني أمر نراه من الأهمية بمكان بالنسبة لحياة الأفراد داخل مجتمعاتهم ولعل سلوكيات الأفراد تفصح وتبين عن نفسيات أصحابها ونقرأ على صفحاتها انسجام الفرد مع نفسه أو نقف على معاينة الاختلالات التي تستوحى من وراء هذه التصرفات.

ولا يمكن لنا الحديث عن تصنيف الأهداف التعليمية الوجدانية إلا بعد الاطلاع على المستويات الخمسة للأهداف التعليمية في المجال الوجداني بحسب تصنيف "كراثول"، حتى يلج منها المتعامل مع هذه الأهداف بتكليفها مع المستويات المتقدمة، وذلك بانسجامها مع أي مستوى من المستويات المتعامل معها، وما دمنا نتعامل مع تعليمية اللغة العربية كان لزاما علينا التوجه بالأهداف صوب اللغة العربية وأنشطتها المختلفة وترك باقي المواد الأخرى لمن اتخذها قبلة لبحثه.

مستويات المجال الوجداني:

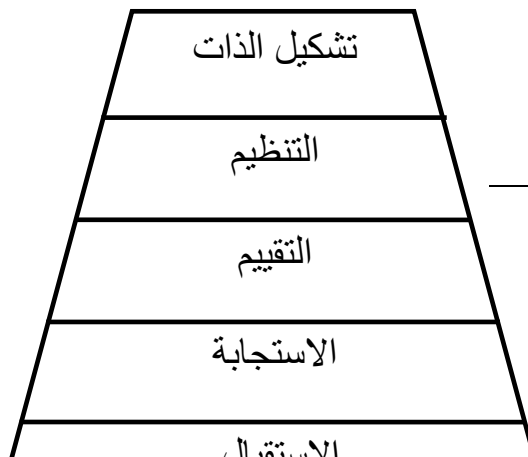
طرح كراثول Krathwohl عام 1964 تصنيفاً للأهداف التعليمية في المجال الثاني المهم من مجالات الأهداف وهو المجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي . Affective Domain .

فمقتضى الحال في التعامل مع الأهداف المعرفية السابقة يبسط سطوته في التعامل الفكري والعقلي بالمستويات التي تم التطرق إليها آنفاً، ويبقى واقع الحال في التعامل مع الأهداف الوجدانية يبسط سلطانه هو الآخر في التعامل القلبي الوجداني بما ينطلي عليه من مواقف واستجابات وأحاسيس ومنظومة قيمية تفرض كاهلها وتظهر كعناوين مؤثرة في التصرفات المختلفة والتعاملات الميدانية.

واهدى كراثول في بناء هرميته هدي بلوم في بنائته إلا أن الاختلاف حاصل بينهما، في أن الأول اعتنى بالمجال الوجداني والثاني بالمعرفي. تجلت فلسفة كراثول في توزيعه الوجدانية إلى مستويات خمسة تدرجت من اليسير البسيط إلى المركب المعقد. ظهرت هذه المستويات الخمسة في الآتي:

1. الاستقبال أو التقبل .
2. الاستجابة .
3. التقويم أو إعطاء القيمة.
4. التنظيم. الاستجابة الإيجابية .
5. تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة¹.

والشكل الآتي رقم (3) يوضح التنظيم الهرمي لهذه المستويات²:



¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.
²المرجع نفسه، ص: 498.

من قراءة متأنية لهذا الهرم الوجداني نجد أن القاعدة تبدأ من الاستقبال الذي يمثل مثيرا تتداعى له الأحاسيس في شكل استجابات. مع علمنا أن هذه المشاعر وهذه الاستجابات لا تخضع لضابط يوطرها ويوجهها بدقة؛ لأنها مشاعر إنسانية تختلف من نفس لأخرى بل من سلوك لآخر فمرحلة التقويم تخضع بالضرورة لهذا الإملاء.

ومنه تبقى مرحلة التقويم مرحلة مجازية لا يمكن لها أن تفرض سلطانها على الاستقبالات والاستجابات نفسها بحكم تقديرنا الأول لنتنقل إلى مرحلة التنظيم وتصنيف الذات تصنيفا يتموقع وحيز الشخصية التي تطبع ذات صاحبها نهاية الهرم.

إن الراسب الذي تحصل لدينا بعد مناقشة تصنيف "كراثول" للأهداف الوجدانية أنه اتبع منهجية المربي بلوم باتخاذ هرمية مستويات المجال العاطفي؛ إذ شكلت قرارات الهرم بساطة تدرجت في التعقيد كلما تقدمنا نحو رأس الهرم.

إذ يمثل مستوى الاستقبال أدنى هذه المستويات. ففيه يطلب إلى المتعلم الإبانة عن مكنونه اتجاه قضية أو معضلة أو مشكلة لا على التعيين. وتتقدم حصائل التعلم من؛ وعي القضايا المطروحة في مستواها المبسط، إلى إثارة الانتباه في أسيقة المشكلات، إلى إظهار تلك القابلية إزاء الحوادث. وهنا تبرز فعالية المعلم في تهيئة متعلمية للمشاركة الوجدانية. ولعل أهم التصرفات المسلوكة في هذا المستوى تتمثل في الآتي: أن يتقبل أن يصغي، أن يهتم، أن يبدي اهتماما، أن يبدي الرغبة، أن يعي.

¹ يرجع إلى د/محمود حمادنة، خالد حسين عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص؛ 96، 97.

أما المستوى الذي يلي الاستقبال في هذا الهرم، هو ما يحصل في الاستجابة التي تقتضي من المتعلم التفاعل العاطفي مع القضية المطروحة، وهذه الاستجابة قد تتعدى حدود القضية المطروحة إلى محاولة تبني رأي إزاءها، وتشكل بعض هذه الأفعال السلوكية الموظفة في هذا المستوى الآتي: أن يستجيب، أن يساعد، أن يتذوق، أن يذعن، أن يتمتع، أن يشارك، أن يتطوع، أن يؤيد . وقد مر بنا إنزال بعض هذه الأهداف لهذا المستوى على مادة اللغة العربية.

ويأتي دور مستوى التقويم في هرم "كراثل" الذي يعتني بتنميين المتعلم لمسألة ما أو سلوك بعينه. والدرجات تتفاوت في هذا المستوى من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيدا بالتكيف الوجداني إيجابيا مع ظروف المعيشة الاجتماعية. ونستطيع أن نسمح لأنفسنا على أن نموقع بعض مظهرات السلوكيات على أساس أنها حبلى بميزات التقديرات والمواقف والمعتقدات.

وتعتنى حصائل التعلم في هذا المستوى بالسلوك السوي والقار نسبيا إلى حد أنها تكون معينة على رس الدائرة القيمية بكل وضوح، وتتمثل أهم الأفعال السلوكية هنا في؛ الآتي؛ أن يقوم، أن يقدر، أن يختار، أن يبادر، أن يجادل، أن يدعم، أن يحتج، أن يثمن . وقد مرت بنا أمثلة في اشتقاق الأهداف التعليمية – بعضها- في مستوى التقويم.¹

وبعد التقويم يطالعنا في هذا التدرج، مستوى التنظيم فهو يحتل المرتبة ما قبل النهائية في مستويات المجال الوجداني، ويكون المجال القيمي هنا متصدرا مركز الاهتمام، ومحاولة إيجاد حل للمعضلات المتجاذبة للسعي، لخلق تشابكية منسجمة للسلم القيمي. إضافة إلى المقارنة ولم شتات هذه القيم المنثورة هنا وهناك. وقد توجه حصائل التعلم في هذا المستوى إلى بناء مفهومات لها صلة وثيقة بالجانب القيمي، كإدراك الواحد لدوره في الحركية الاجتماعية داخل المجتمع الواحد لتمتد إلى المجتمع الإنساني المترامي الأطراف بحكم العلاقة الإنسانية الواسعة التي ينضوي تحت لوائها كل كائن

¹تقويم: هو عملية اصلاح تقوم على جمع البيانات او المعلومات المتعلقة بالمتعلم كي يتصل بما يعرفه او يستطيع فعله، ويتم ذلك بالعديد من الادوات مثل ملاحظة التلاميذ اثناء تعلمهم او تفحص انتاجهم او اختيار معارفهم ومهاراتهم المعجم التربوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص: 58.

بشري. ومن أهم هذه الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى مايلي؛ أن ينظم، أن يخطط، أن يوازن، أن يعدل، أن يخطط، أن يتعهد . وقد أنزلت عديد هذه الأهداف التعليمية في المستوى التنظيمي منزلة العملي مع مادة اللغة العربية.

لنرسو في نهاية الهرم ونعني به قمته وأوجه على مستوى تشكيل الذات إذ يعد المحطة الأخيرة في مستويات المجال الوجداني الذي يوجه سهام اهتماماته وانشغالاته صوب ميزات الذات في الشخصية الواحدة ككيان له عوالمه الخاصة به يميزه من غيره من بقية الأفراد، فبعد امتلاك علائقية قيمة تكون بوصلة هادية وموجهة للممارسات الطويلة تكون هي كفيلة بإنماء نمط الحياة الخاصة بهذا الكائن. وتشمل نتائج التعلم في المستوى هذا جملة متعددة من الأنشطة مثل؛ إثبات الذات أمام الآخر فرديا وجماعيا وتوظيف الأسلوب العقلاني المفضي إلى الإقناع لإيجاد مقاربة للمعضلات المستجدة وكذا الابانة عن اقتدارات ذاتية عالية عند المتعلم. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية في الآتي: أن يعتقد، أن يفتخر، أن يوظف، أن يدلل، أن يحترم، أن يثق.

يمكن لنا الوقوف عند تخريج بعد قراءة هرم الأهداف التعليمية والتربوية للمجال الوجداني في مستوياته الخمسة مفاده؛ تكاملية هذه المستويات المختلفة في الشخصية الواحدة فمن سهل بسيط إلى صعب مركب وأكثر تعقيدا، هو مجال تتماهى فيه النفس الواحدة فبرغم هذا التقسيم المنهجي في الدراسة إلا أن النفس تبقى واحدة عصي أمرها عن سبر أغوارها والإحاطة بدهاليزها المظلمة وفصل أجزائها عن بعضها. ومع كل ذلك تبقى هذه الدراسة جديرة بالتنويه لتدليل المهمة أمام أهل الاختصاص في نفس قال فيها عز وجل: "وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا"¹.

تصنيف الأهداف التعليمية في المجال النفس حركي:

لقد تم الخوض بحثا في المجالين السابقين للأهداف التربوية والتعليمية، ونعني بهما؛ المعرفية والوجدانية، إلا أن ذلك يبقى في حاجة إلى الخوض كذلك تنقيبا في الأهداف المهارية الحركية؛ لأن التعبير الجسماني وما يتداعى عنه من حركات ومهارات

¹سورة الإسراء، الآية: 85.

وتقنيات وآليات فرض نفسه وبإلحاح على جهود المربين القائمين في البحث في حلقات الأهداف التربوية والتعليمية حتى تتصل حلقات البحث ببعضها ويكتمل الخيط الواصل بينها.

لقد اهتمت البحوث التربوية كثيرا بالمجال العقلي أو الفكري أو المعرفي وكان ذلك انطلاقا من أرضية وضع أساساتها المربي بلوم، ليعقبه كراثول بالاهتمام هو الآخر بالمجال الوجداني، مما أوجع الفضاء واسعا للاعتناء بالمجال الثالث، وإن ظهر أخيرا الذي يسد الفجوة القائمة بينهما والمتمثل في المجال المهاري الحركي أو المجال النفسي الحركي، وذلك في خضم البحث التربوي في ظل دائرة الأهداف التربوية التعليمية.

إن الصلات الوثيقة وثاقا شديدا بين المجالات الثلاثة؛ المعرفية، الوجدانية، المهارية الحركية، أو النفسية الحركية. فهي تتقاطع فيما بينها وتتداخل تداخلا جديلا؛ حيث يصبح الفصل بينها ضربا من المستحيل، فأنت لا يمكن لك أن تنكر الصلات القائمة بين الأهداف التعليمية؛ المعرفية والوجدانية من جهة وبين الأهداف المهارية الحركية أو النفسية الحركية من جهة ثانية أو بين الوجدانية والمهارية الحركية أو النفسية الحركية أو بينهم جميعا ففيها تصبح مملكة الأهداف في حكم المشاع فلا عوائق ولا حواجز تفصل بين جغرافيا هذا الكل المتداخل المتكامل في الشخصية الواحدة.

فالمعرفة وحدها غير مجدية وفي الوقت نفسه فالوجدان وحده غير مفيد هو الآخر بمعزل عن مكوناته الأخرى، والحكم نفسه ينسحب على المهارة الحركية، فالنظرة الموضوعية تفضي بنا طبيعيا إلى التكامل المنهجي والموضوعي الذي يؤول إلى محصلة ذات غاية وهدف سام والذي تعد المجالات الثلاثة عالما تتعايش فيه الأهداف في مجالاتها الثلاثة بكل فائدة.

إن التعليم قديما¹ قد خص الجانب المعرفي في كثير من اهتماماته وانشغالاته حتى كأن التعليم وإلى حد قريب كان هو تحصيل المعرفة والمعرفة فقط! ولا زالت شروخ

¹ فلئن كانت المدرسة القديمة تكتفي بالمحافظة على تراث المجتمع الثقافي وتنقله من جيل إلى جيل، وتعليم التلاميذ مبادئ القراءة والكتابة والحساب بطريقة التلقين كتاب الرواسي الثالثقرارات في طرائق التدريس

ورضوض هذا التأثير قائمة إلى اليوم وجاء الاهتمام ثانيا بالأهداف الوجدانية باهتمام أقل شأنًا من الأول وبقيت المهارات البدنية مغيبة في البحث عن الجانبين الأوليين المتقدمين ولم يسد هذا الفراغ إلا بدافع الحاجة والتي أملت نفسها بكل ثقلها للبحث في شئون المجال البدني فتوجهت المناهج التعليمية إلى رسم أهداف في المجال هذا تحت طائلة العملية التعليمية، وكانت إملاءات المقررات¹ التعليمية ذات الصلة بهذا الشأن كالرياضة، التربية الموسيقية والتربية الحرفية والمهنية بشتى أشكالها زراعية أو صناعية أو تجارية كانت. ليظهر تصنيف سمبسون للمجال المهاري الحركي أو النفسي الحركي بطريقة مدروسة، وكان لزاما علينا لدراسة تصنيف سمبسون الوقوف على مستوياته وميادين المعرفة التي تسلط الأضواء عليه وإظهار فاعلية المتعلم وما يجب عليه التفاعل معه في كل مستوى من هذه المستويات، وسرد السلوكات ووصفها الممارسة مع صوغ كثير الأهداف التعليمية للمستويات السبعة في هذا المجال وتطبيقها على مختلف المواد ومنها اللغة العربية.

ولتوضيح صنافه سمبسون للمجال الحركي بشكل بصورة دقيقة، كان وجوبا المرور بمعالم هذه المستويات لهذا المجال ومضمون المعرفة التي تحتل شأنًا فيه، مع الإشارة إلى تحديد الدور المنوط بالمتعلم لكل درجة من درجات هذا المستوى، وتعداد السلوكيات الموظفة مع صوغ جملة من الأهداف التربوية والتعليمية للمستويات السبعة، مع شحذها على المحك الممارساتي.

مستويات المجال النفس حركي :

لقد عرفت المنافسة البحثية في التربية بعامة والتعليمية بخاصة تنافسا حادا زاد من خصوبتها وثرائها انطلاقا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وكراتول للمجال

محمد مزيان، محمد رزقيبركاكوا حركون، جمعية الاصلاح الاجتماعيالتربوي، لولاية باتنة، الطبعة الاولى 1994، ص: 198.
¹مقرر دراسي، جزء من البرامج الدراسية، مجموعة من الخبرات التعليمية في حقل دراسي يقدم خلال وقت محدد، السنة، فصل ...، يحصل المتعلم منه على درجات اكاديمية عادة ويعطي المقرر كل مستوى دراسي عنوانا او رقما محدد
 المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص: 106.

العاطفي، مما قاد إلى ظهور البحث في المجال المهاري الحركي أو النفسي الحركي Psychomotor Domain. ونذكر حصرا أهم الاجتهادات في مجال التصنيفات الهدفية التربوية ومن أهم هذه التصنيفات تصنيف راكزديل Ragsdale وتصنيف هارو Harrow وتصنيف جرونلند Granlund وتصنيف كيبلر kibler وتصنيف تانر Tanner وتصنيف ديف¹ R. H Dave. وهذا مؤشر عملي على خصوبة هذه الدراسة التي أفرزت هذا الكم من البحوث المتكاملة في الدراسة نفسها.

وبرغم تعدد هذه الصناعات في المجال المهاري الحركي، إلا أن صنافة إلزابيث سمبسون Elizabeth Simpson بقيت أمانة فارقة وقيمة مضافة اختزلت هذا التعدد وأصبحت بعد كل ذلك الأكثر ذيوعا بتداوليتها أهل الاختصاص لما تنطلي عليه من يسر، وتكيفها مع الجانب الإجرائي لمختلف المواد التعليمية، وانسجامها مع منهجية كل من؛ بلوم وكراثول في البنائية الهرمية، فهذه الصنافة انطلقت من السهل لترقى شيئا فشيئا نحو الصعب. فمن مستوى التذهن ابتداء إلى الابتكار الذي يشغل حيزا في أوج الهرم انتهاء. والهرم الآتي يوقع هذه المستويات في مجالها المهاري الحركي أو النفسي الحركي بحسب بنائية "سمبسون"².



1

هرم سمبسون لأهداف النفس حركية

إن القراءة المتأنية لهذا الهرم تحيل إلى الوظائف الفاعلة التي تدخل كمكونات في العملية التعليمية، فمثلاً، نجد أن المهارات الإدراكية، كالتقويم والتحليل لا تقصد ذاتها في ظل هذه الآلية، بل أن المهارات التي تكون بواسطة اليدين أو القدمين أو الجسم ككل هي المقصودة في هذا الهرم بعينها.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن المرجعية التقويمية للمجال النفسي الحركي، يرجع في حساب أجراً المهارة فيها إلى عامل الزمن أو النسبية أو التراتبية إتقاناً في الممارسة، كما قد يعتنى ببعض المواد التعليمية على حساب أخرى تكون البرمجة القبلية هي التي حسمت الموقف لصالحها في ذلك. فاستعمال المجال المهاري الحركي في بعض الأنشطة التربوية التي تنماز بهذا يكون عاملاً في تفضيلها على أخرى، فتعلم النقر على الآلات الموسيقية وكذا بعض الأنشطة الرياضية البدنية وتطبيقات التربية الفنية ورسم الخرائط في الجغرافيا ورسم المنحنيات في الرياضيات، وتعلم آلية رسم الحرف في المهن الحرفية اللغات التمثيل المسرحي مجالات عملية لتفضيل بعض المواد على الأخرى في هذه المستويات.

وتدخل في هذه المستويات المختلفة للمجال النفسي الحركي أبعاد تمد هذا الهرم جانباً ممارساتها ينزل الجانب الحركي منزلة الممارسة الميدانية الإجرائية وتتجلى أهم السلوكيات المستعملة في الآتي: أن يختار، أن يكتشف، أن يميز، أن يربط، أن يحدد.

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وفيما يلي مجموعة من الأهداف التعليمية المطبقة على مستوى الإدراك الحسي، ومن مختلف المواد الدراسية¹.

وإليك بعض الأهداف الحسية المصاغة لأجل مادة اللغة العربية:

- أن يربط المتعلم بين أقسام الكلام العربي بنسبة صواب عالية.
- أن يتأهل المتعلم في استعمال الوسائط التعليمية لتوضيح أقسام الكلمة في اللغة العربية في زمن لا يتعدى 6 دقائق.
- أن يتحكم المتعلم في التعامل مع معجم اللغة العربية كلما استدعى الأمر ذلك.
- أن يتذهن المتعلم جيدا تقديم وتأخير عناصر الجملة الإسمية مع التعليل وحسن التوظيف.
- أن يبدي المتعلم قدرة فائقة في إعراب المفردات والجمل اعرابا صحيحا.
- أن يعي المتعلم الفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي وعيا تاما في التعليل والاستعمال.

اللوحة رقم 3:

الأفعال السلوكية التي اقترحتها اليزابيث سميسون في تصنيفها
للأهداف التعليمية في المجال المهاري الحركي²:

الرقم	المستوى	الأفعال السلوكية المستخدمة فيه
-------	---------	--------------------------------

¹ جودت أحمد سعادة؛ صياغة الأهداف التعليمية، ص: 554.

² جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص: 605.

1	الإدراك الحسي Perception	أن يختار، أن يصف، أن يكتشف، أن يفرق، أن يميز، أن يحدد، أن يعزل، أن يربط
2	الميل أو الاستعداد Set	أن يباشر أن يشرح، أن يتحرك، أن يرد، أن يجيب، أن يبرهن، أن يتطوع
3	الاستجابة الموجهة Guided Response	أن يجمع، أن يبني، أن يفحص، أن يربط، أن ينسق، أن يقيس، أن ينظم، أن يتحكم بالأمر، أن يخلط، أن يصحح
4	الآلية أو التعويد Mechanism	(القائمة السابقة نفسها التي وردت في مستوى الاستجابة الموجهة)
5	الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response	(القائمة السابقة نفسها التي وردت في مستوى الاستجابة الموجهة)
6	التكيف أو التعديل Adaptation	أن يتكيف، أن يغير، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يعيد ترتيب شيء ما، أن ينفح
7	الأصالة أو الإبداع Origination	أن يرتب، أن يجمع، أن يؤلف، أن ينشئ، أن يوجد شيئاً ما، أن يصمم أن يبدع

برغم بروز صناعات متعددة للأهداف المهارية الحركية، النفسية الحركية إلا أن الشائع والأكثر تداولاً في المجال هذا هو ما أخرجته الباحثة إليزابيث سمبسون لما اتصف به بحثها من يسر وقابلية للممارسة. وكانت هذه الباحثة قد نهجت نهج العقيدة الهرمية التي سلكها قبلها الباحثان في علوم التربية "بلوم" و"كراثل" في تعاملهما مع الأهداف المعرفية والوجدانية بالترتيب. فقد غطى توزيعها؛ أي سمبسون المجال النفسي الحركي في سبعة مستويات متصاعدة من القرار إلى أوج الهرم في التعامل بمنطق التدرج من السهل إلى الصعب.

ويشكل مستوى الإدراك الحسي نقطة انطلاق كونه يمثل توظيف الأعضاء الحسية في النشاط الجسماني ويبدأ من الإثارة الحسية إلى انتقاء الوظيفة إلى إيجاد صلة رابطة بين الوظيفة والإجراء. وفي هذا المستوى نقف على تبصر المحيط الذي يعين في تأدية المهارة الجسمية، ومن أهم أفعاله الممارساتية ما يلي: أن يختار أن يكتشف أن يميز، أن يربط، أن يحدد. وقد سيقت جملة من الأهداف التربوية التعليمية وأحيل إلى أخرى في مراجعها الأم ذات شأن باللغة العربية في مقامها؛ وباستطاعة المتعامل معها العودة إليها لتحصيل كثير الاستفادة.

ويأتي المستوى الثاني والمتعلق بالقابلية أو الميل وهو الذي يوحي باستعداد المتعلم وتأهبه لإنجاز الفعل. وفي ذلك يأتي على الميل الجسمي أو الاستعداد الجسمي للفعل، أو الميل العقلي أو تهيئة العقل للفعل، والميل الوجداني أو الأهبة للفعل. وهي أمور تتفاعل مع بعضها بعضا في كثير من التداخل والانسجام في الوقت نفسه، وتشكل التصرفات المستعملة فيما يلي: أن يوضح الرغبة، أن يتطوع، أن يستعد، أن يبرهن، أن يبدي استعداد، أن يرغب، أن يميل، أن يبدي الرغبة.

وننتقل صعودا لنحط الرحال عند محطة الاستجابة الموجهة، التي تمثل المستوى الثالث في هذا المجال، وفي هذا المستوى تولى المحطات المتقدمة شأنًا في التعليم. هذه المحطات التي تحتوي التقليد والتجربة والخطأ والمحاولة وفي هذا المستوى يحتكم كذلك إلى جملة من الأقيسة الموائمة لإصدار حكم حيال المهارة المستعملة كما قد يحتكم إلى رأي كل من متعامل أو مجموعة من المتعاملين. ولا يقصى دور المتعلم بإبقائه بمعزل عن هذه الحركية بل يلج في نفسه في الممارسة الفعلية بدءا بالانطلاقة الأولى للمهارة المعقدة. وتشكل أهم الممارسات السلوكية الموظفة هنا فيما يأتي؛ أن يقبل، أن يجرب، أن يجري تجربة، أن يحاول، أن يعيد.

ويعتني المستوى الرابع من جهته في هذا الهرم بالعادة أو الآلية للقيام بالفعل عند حلول محطة الاستجابة محل العادة. وفي هذا المستوى تظهر التصرفات مرنة سهلة في شكلها الآلي لكثرة تكرارها التي تفضي إلى نوع من العادة و الثقة والإتقان. ومن أبرز

السلوكيات المستعملة مايلي؛ أن يتعود، أن يرسم، أن يبرهن، أن يعتاد، أن يعمل، أن يؤدي، أن يقيس، أن يستخدم، أن يقود، أن يحرك، أن يرد .

أما المرحلة الموالية لهذا الهرم؛ فهي المرحلة الخامسة التي تشكل الاستجابة الظاهرية المركبة فيها تتجسد العناية الكبرى بإتقان التصرفات. ويعزى في أدائها إلى السرعة والدقة والمهارة في الأداء وباقتصاد الجهد. كما تتصف مخرجات التعلم في هذا المستوى بالأنشطة والتصرفات الحركية بالانسجام المتناهي. وتكون هنا أهم السلوكيات المستعملة فيما يلي: أن يثبت، أن يصنع، أن يؤدي، بدقة ومهارة، أن يرسم، أن ينسق، أن ينظم، أن يطبق، أن ينفذ.

أما المحطة السادسة فهي محطة التكيف أو التعديل، الذي يعتني بالحركات المصقلة إلى درجة متناهية؛ أين يمكن للمتعلم إدخال تعديلات على بعض الأنواع من الحركات حتى تتكيف مع مقتضى الحال؛ لأن المتعلم يكون قد ادلف مرحلة التحكم في الحركة إلى حد الإتقان بالتحكم في الممارسة والوقت إلى أن يصير قادرا على إبداء رأي إزاء الآخرين عند ممارستهم لهذه السلوكيات. وتنتصب الأفعال السلوكية -أهمها- قائمة في هذا المستوى فيما يلي: أن يعدل أن يحكم، أن يتكيف، أن يغير، أن ينقح، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يعيد ترتيب شيء ما.

وننتقل في هذا التدرج إلى المحطة الأخيرة التي تشكل أوج الهرم في المجال الحركي المهاري ومنتهاه في الوقت ذاته والمتمثلة في الأصالة أو الإبداع، ففيه يولى الاعتناء لإخراج أشكال من الحركات التي تتكيف مع وضع ما. وتولى العناية التربوية في هذا الإبداع المعتمد على المهارات الحركية الأكثر تطورا. وتشكل أهم التصرفات السلوكية المستعملة فيما يلي: أن يصمم، أن يبدع، أن يقترح، أن يقدم، أن يعرض، أن يركب، أن يبتكر، أن يؤلف، أن يخطط.

وقد سيقت جملة من الاهداف في مواضعها تارتا، واحيل الى اخرى في مراجعها

الأم.

اهتمت البحوث التربوية في ظل تصنيف الأهداف التربوية في الميادين الثلاثة؛ المعرفية، الوجدانية والبيكوحركية بالعمل الجاد والدؤوب على تحديث آليات المنظومة التربوية وتأقلمها على مسابرة التحولات العالمية الكبرى في عالم التنمية بكل تشعباته.

اهتمت هذه البحوث التربوية بتسليط الأضواء على دراسة وسبر أغوار السلوك البشري انطلاقاً من الاقتدارات العقلية والعمل على تطويرها وكذا الاتجاهات السليمة والميولات البناءة والسعي في الاتجاه نفسه إلى العمل على تشكل المنظومة القيمية والعواطف والضمير الإنساني موازاة مع ذلك على تطوير المهارات النفسية الحركة وكيفيات التعاطي مع الأشياء لإرساء أسس مدنية تتوعى التحديث في ظل البحث العلمي الصرف.


ولا نكون مبالغين إذا ذهب بنا الظن إلى أن بحوث بلوم وزملاءه قد نحت بالفكر البشري ومن ورائه الفكر التربوي النحو السديد الذي مكنه من ولوج عالم الحضارة من بابه الواسع برغم ما وجه إليه من نقود ويكفيها مدحا أنها أرست البحث التربوي على أسس علمية وتبنت العقيدة الهدفية كمرام سام تصبو إلى تحقيقه وذلك بتسليح جملة من العوامل البشرية والمادية استناداً إلى فلسفة تربوية حديثة.

بعدم حيازتها إجماع أهل الاختصاص على توظيف بعض المصطلحات نحو؛ الأغراض، الغايات، الأهداف العامة. فضلا عن تعدد الصناعات ذات الشأن بالأهداف التربوية والتعليمية مما أفرز خلطا في تذهنها لدى المتعاملين معها للتباين في المستوى والدقة.

ويعزز الناقدون لعقيدة الهدف أراءهم بنسبية التحكم في المتعاطين مع الأهداف لاشتقاق الأهداف التربوية بعامة والوجدانية والنفس الحركية بخاصة زد الاختلاف الناشئ حول استعمال المعيارية، وذلك لعسر تكيفه مع الواقع المعيش من جهة، وعسر إنجازها جميعها من لدن كل من المعلم والمتعلم على حد سواء من جهة ثانية.

ويضاف إلى النقود المتقدمة أن الطرح النظري قد يكون هو السائد في أحيان على حساب الجانب الممارستي الذي قد لا يتحقق في المناسبات جميعها، كما تم الاعتماد في نقض السياسة الهدفية التعليمية برفع لواء عدم الفروق التعليمية بين المتعلمين ممن تعاطوا هذه الأهداف وممن لم يتعاطوها. وأن جملة من السلوكات المستعملة يتم التعامل معها في أكثر من مستوى من مستويات؛ المجال العقلي والوجداني والنفسي حركي، مما يشوش على المتعاملين معها من حيث التصنيف. كما أن الحواجز المفتعلة للمجال نفسه في المستويات المختلفة قد تخترق وتصبح حينها هذه الحواجز ضربا من الوهم.

فمستوى التقويم قد يتقاطع مع التنظيم والتشكيل الذات في المجال الوجداني مثلا: أين تسقط عقيدة الحواجز بين هذه المستويات الثلاثة. وتبقى في الأخير هذه النقود تنم عن اهتمام الدارسين في حقل التربية في واقع الأهداف وأننا نراها رغم كل هذه النقود تفعل آلية البحث التربوي بالتطلع إلى آفاق واسعة وبعيدة لتحديث آليات المنظومة التربوية، ولعل البديل المتمثل في المقاربة بالكفاءة والذي قام على أنقاض هذا النقد يعد بديلا موضوعيا وعلميا إلى حد ما في انتظار ما ستسفر عنه الجهود النظرية التربوية في عالم البحث التربوي مستقبلا.



الفصل الرابع
بيداغوجيا المقاربة
بالكفاءات

الفصل الرابع

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

بعدما اعتادت المنظومة التعليمية الاعتماد طورا من الزمن على التعليم المضاميني وذلك بتوخي المعرفة لذاتها بقيت تلك التجربة تراوح مكانها ردها من الزمن، إلا أنه ومع استغراق الوقت الكثير في هذه التجربة، عوين ميدانيا وبحكم آلية التطور البشري ظروف إعادة النظر في هذا التعليم المعرفي وبعد حراك بحثي وقف على معالم التدريس لبيداغوجية الأهداف التي ملأت الفضاء من حولها فسخرت لها الجهود كلها والإمكانات بشتى أشكالها بحثا عن البديل الأول فكانت المحك الذي صقلت عليه آلية التعليم والتعلم بعدما نقلت من الميدان الاقتصادي الصناعي إلى عالم العلوم الإنسانية، مما جعل نفعيتها نسبية؛ إذ لا يمكن أن تكون الفاعلية في المستوى الاقتصادي المادي المحض نفسها في العلوم الإنسانية، والتي منها المنظومة التعليمية التي تتعامل مع العقول والنفوس وما يحيل كل ذلك من تداعيات إلى فرز الفروقات الفردية وتباين الملكات والاستعدادات مما أفضى بها إلى مآلات غير محسومة، وهو جعل التفكير في الاستعاضة عنها ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، والتي هي الأخرى نزحت من الحقل القانوني والصناعي الذي ينشد النفعية إلى عالم المنظومة التربوية التي لا تتوافر على الشروط ذاتها في المنظومة الصناعية؛ فأضحت؛ أي المقاربة بالكفاءة طرعا مفهوما في البيداغوجية لبناء المناهج التعليمية بغية تأهيل المتعلم من جملة من الكفايات في المسار التعليمي. ومنه حق لنا لغرض تحقيق هذا المسعى طرح الإشكالية الآتية: ما السبل الكفيلة لإنجاز وتقويم الكفايات؟. وفي خضم هذه الإشكالية ملأت دنيا المنظومة التربوية عديد الطروحات البيداغوجية منها: بيداغوجية الإكتشاف، بيداغوجيا الخطأ، بيداغوجية الوضعيات، المسائل ، Pédagogie Des Situations Problème بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الدعم...

بيداغوجيا المشروع Pédagogie De Projet انتهاء عند بيداغوجيا الكفايات ،
1. Pédagogie Des Competences

والسؤال الذي يطرح هنا نفسه بإلحاح في هذا الصدد، هو: ما دواعي الاعتماد على بيداغوجيا الكفايات؟.

يعني بالسؤال البيداغوجي؛ "تلك المجموعة من المشاكل البيداغوجية التي من المفترض أنها اقتضت ظهور مثل هذه المقاربة لفعل التدرّس، وحيث يمكننا القول أنه لا وجود لبيداغوجية من دون أزمة على القاعدة الابستمولوجية² والمعروفة والتي مفادها أنه لا علم من دون أزمة معرفة"³.

من هنا يمكن لنا أن نتساءل عن الأسباب والمعضلات التي أعاققت السير الحسن لفعل التعليم والتعلم، مما أفرز هذا التيار البيداغوجي والذي غطى بسحابته الماطرة سماء التعليمية فنزل غيثا كالسيل العميم في شكل أدبيات وامتون وآليات ينصح فحواها؛ مقاربة بكفاءات، كتناول جديد في يد المتعاطين مع حقل التنظير التعليمي.

لعل المنطلقات الأولى كأرضية نظرية جاءت - في تصورنا- تحمل الهم نفسه سواء بسواء بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات: "وكيفما كان الحال فالتدريس بواسطة

1أحمد أوزي، جميل حمداوي، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مجلة علوم التربية، د/ر، ط1؛ 2007 مطبعة النجاح الدار البيضاء، المغرب، ص؛ 51.

2الابستمولوجية عن كتاب تكوين الفكر العلمي لبشار، من بين مهام الابستمولوجيا في اعتقاد باشلار، " القيام بتحليل نفسي للمعرفة العلمية، انه اعتقاد ينطلق ضمنا من مماثلة بين المعرفة العلمية او الموضوعية عامة، وبرين الجهاز النفسي للشخصية سالم بقوت، سلطة المعرفة، كلية الاداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد الخامس، الرباط، دار الاهداف، الطبعة الاولى 2005، ص: 08. ومن المقولة هذه نقضي الى ان المعرفة المحظلة لا بد لها من خلفية نفسية، لان النفسحافز مهم في صنع المعرفة- طالب ليدكتوراه. هناك خمسة انماط للخطاب البيداغوجي:

1. الخطاب الرافض، رفض كلي للمؤسسة (ضد بيداغوجي .
2. الخطاب المجدد، الانطلاق من الطفل، فتح المدرسة على الحياة، استمرارية، بيداغوجيو اجمالية.
3. الخطاب الوظيفي، دقة، فعالية بيداغوجية علمية.
4. الخطاب الانساني، ثقافة اتباعية اولية المحتويات، بيداغوجية القطيعة.
5. الخطاب الرسمي، تفاؤلية، اصلاحية، تلقيفية.

اوليفيروبول، لغة التربية، تحرير الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر اوكان، افريقيا الشرق، بدون طبعة 2002، ص، ص: 201-202.

- ابيستمولوجية epistémologie: يدل مصطلح الابيستيمولوجيا على فلسفة العلوم غير انها لا تهتم بالعلوم من جانب المناهج التي تتبعها، الذي يعتبر احد اهتمامات علم المنطق الحديث او ما يسوى بمناهج العلوم، كما ان الابيستيمولوجيا ليست استباقا حدسيا لقوانين العلوم على غرار اهتمامات الوضعية والتطورية، وانما تقوم الابيستيمولوجيا بدراسة نقدية لمبادئ وفروض ونتائج مختلف العلوم، ساعية لتحديد اصولها المنطقية، وليست النفسية، وقيمتها وامكاناتها الموضوعية.

- ينبغي التمييز بين نظرية المعرفة وبين الابيستيمولوجيا، على الرغم من ان كلا منهما يعتبر مدخلا لا غنى عنه في دراسة المعرفة، في بعدها التفصيلي، والبعدي من خلال تعددية العلوم، وليس من خلال وحدة الفكر. (lalande، 1973، 293)

³بيداغوجيا الكفايات، الأسس والمرتكزات، محمد شرقي، مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى، 2007، الدار البيضاء، ص: 58.

الكفايات يقدم منظوره باعتباره استمرارا نوعيا لبيداغوجيا الأهداف، استمرارا تحكمه تنائية أو ميكانيزم التجاوز والاحتواء"¹.

بمعنى من المعاني يبقى فعل التدريس حبيس تساؤلات تغلب عليها التقليدية، يتجاذبه طرفان متباينان فيما هو حاصل بين معطى المضمون وجهة المهارة في إطاره العام. كما جاء عند عبد الرحيم الهروشي: "وحتى لدى الكثير من المدرسين أن فعل التدريس هو قبل كل شيء العمل على نقل مجموعة من المعارف، وقليل جدا منهم من يهتم وينشغل بالكفايات التي يتعين إكسابها للتلميذ. ويكفي في هذا الإطار أن نقارن بين الوقت الذي يخصص لنقل المعلومات والمعارف والوقت المخصص لتطبيقها أو تطوير القدرات الذهنية لدى المتعلم. وكم هو عدد الساعات المخصصة لتعلم التفكير، والتحليل ومهارات أخرى؟ وعلى مستوى التقويم كذلك، ما هي نسبة الأسئلة التي تتجه إلى تقويم الكفايات المحصل عليها لدى المتعلم مقارنة مع تلك التي تكتفي فقط بمراقبة عملية الاحتفاظ والتخزين لديه"². ما الذي يجب تحديده كخطاب عند المتعلم؟ هل التحديد الذي يخص ذاكرته استرجاعه أو فكره؟ وهل بعد ذلك تقتصر في تعليمنا له بالوقوف عند حدود المعارف الجاهزة المطبوخة أم تتجاوز به ذلك إلى بإمداده سبل اكتساب المعرفة بطريقة الخاصة به؟.

بطرح هذين التساؤلين نقف على الانشغال الأساس الذي حظى عند المرابين بكبير الاهتمام، وهو ما حصل في النهاية مقاربتين لا يمكن للواحدة منهما أن تقصي الأخرى بأية حال من الأحوال، وهذان الإجابتان هما:

- الاعتناء بالجانب المضاميني المعرفي المحض وهو مادفعبالقائمين على شؤون التربية على التوجه صوب المتعلم والنظر إليه كوعاء لإفراغ هذه الحمولة المعرفية، والتي - في نظرهم- قد تكسب المتعلم جملة من المهارت والسلوكات في نوع أقرب إلى التعلم الذاتي؛ بمعنى أن كثرة القراءة و الإقبال عليها بنهم قد تشكل له الأسلوب الذاتي الذي يصنع به استقلالية شخصيته يميزه من غيره وهكذا في جميع الأنشطة والمواد الأخرى. وهو تصور أقتنع

¹محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع، عدد 16، ص: 38.
18.:AbderrahimHarouchi, Apprendre à apprendre, Editions le fenec 3^{ème}ed, 2001, P²

أصحابه بأن هذه هي الكيفيات الملائمة لاستنتاج الميكانيزمات التي تؤهل المتعلم لتملكها بالتخريج والاستقراء والاستبطان داخل مسمى المحتوى.

- أما الإفراغ الثاني الذي سار إلى جانب الطرح المتقدم إلى التعليم المضاميني فوائده حاصلة لا يختلف حولها اثنان كونها مسلمة من المسلمات، إلا أنه في الوقت ذاته لا يعدم فيه أصحابه قيمة العقل في صياغة هذا المضمون. فإذا كان الحدس كمال من مآلات التعليم المعرفي وما يفضي إليه من آليات، يبقى إعمال الفكر كعنصر فاعل في نسج شبكات المهارات أمرا له أهميته هو الآخر. فالآلية تحتاج وبشكل حاسم إلى العقل لصقل لتعلم واكتساب وصقل المهارات في زمن قياسي وبشكل متقن. حتى لاتغدو العملية التعليمية التعلمية ضربا من حشو المعارف وكفى، أين يصبح المتعلم سلبيا لا يقاوم أمام هذا التيار الجارف الجاهز في الوقت نفسه، بل لابد هناك من تسليحه بالقوى؛ العقلية والفكرية التي يجابه بها المواقف الحياتية المختلفة، كالتحليل والتركيب وإبداء الرأي ومقارعة الحجة¹.

للنظر في بيداغوجيا أمكن الانطلاق من هذا التضاد الذي يحسب أن الرؤية المصيبة إلى جانبه هو، ومنه يتصور العملية التعليمية التعلمية من هذا الركن الخاص به، مع أن الموضوعية تفرض أن الأصوب في هذه العملية البيداغوجية هو في الجمع بين التضادين، حيث يصبح الواحد يكمل الآخر فيتسع الأفق وتستوي الوضعية حينها. ويزاد إلى ما تقدم السعي الجاد لتكليف مطامح المنظومة التربوية مع الواقع المعيش، فلا طائل من تعليم لا يجدي نفعا في الحياة العملية ! وحتى لا تذهب المجهودات هدرًا. فالتعليم الحق هو الذي يدمج المتعلم في بيئته في وضعيات تقتضي ذلك، فحسن التدبر والتصرف والتكيف مع المحيط، تلكم أمارات ومؤشرات تنبئ بنجاح الخطاب التعليمي وفاعليته وديمومته الحضارية.

فمعضلة التصرف في فحوى التعليم قد تجابه مشاكل في التعامل مع هذا الفحوى في المواقف المستجدة بإعادة بنائها من جديد. وعلى النقيض من هذا تقف المدرسة من وجهة

¹ ينظر المجلة الفرنسية Humaines في عددها الخاص L'école En Mutation. العدد 111 جانفي 2000، ملف عدد آخر بعنوان: Quels Science Savoirs Ensigner. أنظر العدد 121 جانفي 2001، ص: 43 وكذلك. Xavier Roegiers, Savoirs capacités et compétences à l'école, Une quête de sens, forum-25 – 27.:P.pédagogiques, Mars 1999, P

نظر "بيرنو" بإقصاء كل المدركات والمعلومات القبلية التي اكتسبها المتعلم خارج جدر المدرسة مع بعض الإنشاء مع التي تتكيف وواقع البرنامج الدراسي. "لا يهم إذن إن كان التلميذ قد قضى أربع ساعات وآخر أربع سنوات في دراسة البيولوجيا إذا كان كل منهما قد وقع فريسة لداء السيدا؟ وبالمثل فيم تنفيذ مراكمة ثقافة جغرافية أو تاريخية موسعة إذا كان ذلك لا يتيح الفهم والتحكم بشكل جيد في العالم وفي تطوره؟"¹.

بالتقصي نجد أن هذه الرؤية نابعة من عقيدة الرأسمالية الغربية. فهي عقيدة برغماتية تتأسس على المنفعة المادية الصرف، وحينها لا يمكن لنا أن نجد حواجز فاصلة للمؤسسات الاقتصادية والمؤسسات التربوية. فالكل يصب في بوتقة واحدة في سياق الفكر الرأسمالي الذي تخديه المصلحية مع أدنى التكاليف، "النافع هو المفيد" بحسب تعبير جون ديوي الذي يعد من أكبر واضعي أدبيات الفلسفة العربية. "لا عجب إذن أن يخرج مفهوم المشروع ... إنها تركة ذات نسب واحدة وتوجهات مماثلة مهما تغيرت الأسماء، السياقات والمبررات."²

سنسعى - فيما سيأتي من بسط الموضوع - للنقاش إلى التعرف وتحديد السمات والدعائم التي ينبني عليها، هيكل بيداغوجيا الكفايات من مكونات وأدبيات، وإلى أي حد يمكن الاستثمار في هذه الحصائل البيداغوجية بالتعليم والتعلم؟، علما وأنه موضوع ذو شحون يحفز على دخول عوالمه واختراق فضاءاته من لدن أهل الاختصاص.

ولعل الولوج سيكون من الإحاطة علما بالمكونات التي ينبني عليها البناء البيداغوجي هذا من ناحية أولى ومعرفة الأساسات والآليات التي تحرك دولا المفهومية هذا من ناحية ثانية، ومنه تفضى إلى السؤال الآتي: إلى أي حد يمكن لنا توظيف الحصيلة البيداغوجية بمؤسستنا التعليمية؟. وهو سؤال نراه يعني بالشأن التربوي ككل.

مقومات أدبيات بيداغوجيا الكفايات:

انطلاقا مما تقدم يمكن لنا الوقوف ببسر على الخلفيات النظرية التي تتكئ عليها بيداغوجيا الكفايات والتي يمكن أن تتأسس كالآتي:

¹ Philippepereond, Op Cit.

² أحمد أوزي ومن معه ، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم،مجلة علوم التربية، ص: 60.

1. الفلسفة النفعية:

لقد سبقت الإشارة إلى أن هذه العقيدة الغربية كانت حجر أساس لقيام بناء مقاربة بيداغوجيا الكفايات، وبرغم النقود التي صوبت لها من قبل من نصبوا لها الرفض. فإن الخط العام الذي سارت على هديه قوافل تطور البشرية في جميع مجالاتها، قد كان عاملا مشجعا لبروز هذا التيار ونفخ الروح فيه من جديد مما أدى إلى تشكيل جملة من البحوث البيداغوجية ذات توجه الفلسفة التشكيكية إزاء الحصائل المدرسية؛ كونها مؤسسة من مؤسسات المجتمع وجب عليها الخضوع لهذه التيارات النقدية والتصويبية في ظل الفلسفة البرغماتية والتي منها القطاع الاقتصادي وعلوم المعرفة وفضاء المدرسة ... في هذا الإطار غدت: "بيداغوجيا الأهداف ستمثل ترجمة لهذا التوجه داخل مجال التربية الذي سيصبح منذ ذلك الحين مخترقا ومجالا لاستقبال المفاهيم المهاجرة أو المرحلة"¹. فوجدنا بهذا الطرح تناول المنظومة التربوية من خارج واقعها الذي أسقط إسقاطا على توجهاتها فكان إكراها من الإكراهات الذي عافته العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه أضحى جسما غريبا قاومته الكريات الدموية البيضاء لخلية المنظومة التربوية، وكان حريا بعقيدة الأهداف أن تخاطب المنظومة التربوية من بنياتها في شكل حميمي يبيث على التجاوب والاستجابة لا التنافر والصدود!

في ظل هذه التناقضات فشلت بيداغوجيا الأهداف التي أصبحت آلية من الآليات لم تقو على الخلق والإبداع ومقارعة الاقتدارات؛ والتي نعني بها؛ الاقتدارات المعرفية التي تتجاوز حدود الاكتساب؛ لأنها ستظل رهينة الاستحفاظ والنسيان في أي محطة من المحطات. فبيداغوجيا الأهداف كرسست سقطاتها و توقعت حول نفسها وهي التي وقفت في وجه كل مبادرة من المعلم أو المتعلم على حد سواء، ضف إلى سلبيتها التقويمية؛ لأنها إنحصرت فيما هو مكتسب معرفيا عند المتعلم لم تتجاوزه إلى غير ذلك.

لقد دفعت هذه المعطيات متحدة حركية الاجتهاد والبحث عن البديل الأنسب، فكانت ولادة بيداغوجية الكفايات أمر طبيعيا. مع الإشارة إلى إبقاء أسباب التواصل قائمة مع التيار النفعي برغم هذا التجديد.

2. الرؤية النسقية للمعرفة:1

فالمعرفة في هذا المنظور تشكل نسقا يتصف بالاستمرارية والديمومة. حركية يتقاطع فيها المادي بالمعنوي في حركية تفاعلية لا تحسم الموقف لأحد ما على حساب الآخر:"إن اعتماد الانطلاق من الحسي إلى المجرد، أو القول بالنزول من المجرد إلى المحسوس، يعتبر كل منهما، عملية المعرفة كسيرورة خطية ذات اتجاه أحادي تعطى فيها الأولوية إما للمنطق أو للنشاط الحسي، ولا سبيل إلى تقاطعهما. إن تجاوز هذه السمة الخطية لكلا المنهجين هو ما يميز المنهج البنائي الديالكتيكي الذي يقدم عملية المعرفة كعملية بناء واكتشاف لا سبيل فيها لتفضيل العقل على الملاحظة الحسية ولا لتفضيل هذه الأخيرة على العقل. إن ذات الباحث أو المتعلم لا تمارس النشاط المعرفي لمجرد تسير وفق خطة مقننة، بل لأنها تبنى المعرفة كجوانب على مشكلة محددة أو وضعية، إشكالية، تستدعي حلا معينا"، وليست هناك سيرورة دينامية أساسها الشعور والوعي بمشكلة ما نظرية أو واقعية، وفحواها القيام بنشاط يعمل فيه العقل بنماذج وبنياته المختلفة، إلى جانب الفعل الحسي أو الحركي، للتأثير على الأشياء والموضوعات والوصول بالتالي إلى تجريد ما حدث من تغيرات عليها في صورة معارف جديدة. هكذا فإن يكتسب المتعلم معارف وأفكارا ومهارات عملية من خلال سيرورة بنائية؛ معناه أن تنظم الوضعية التعليمية التعلمية بشكل يسمح لهذا المتعلم بممارسته التفكير كفعالية نظرية وعملية في نفس الوقت، وتجعله على اتصال مستمر بالأشياء والموضوعات المختلفة، وتبيح له إمكانية التفكير فيها

¹ينظر عبد الكريم غريب وآخرون، في طرق وتقنيات التعلم من اسس المعرفة الى اساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية، عدد 07 الشركة المغربية للنشر والطباعة والنشر، الرباط 1999، ص: 170.
ان بنائة المعرفة من الرؤية هذه، ذات طابعا اني مستقبلي يتزاج فيها الحراك الحضاري بكل تجلياته ، الذي يخضع لسلطان الفكر وما ينتجه هذا الفكر يتلون بطابعه ايبقى يدور في فلكه- طالب الدكتوراه.

واستخلاص المعارف والقوانين والقواعد المتحكمة فيها، وفق سيرورة منهجية تعكس إبداعيته وعطاءه الشخصي"¹.

إن الرؤية هذه تتخذ الاستمولوجيا التكوينية خلفية لها فتصور بياجي للمعرفة جاء مخالفا لتصور السلوكيين الذين ارتكزوا على آلية المثير والاستجابة، فرؤية بياجي كانت مرجعيتها التفاعل المستمر بين الذات كمكونات والوسط من حولها بالاستيعاب والتلاؤم وما يترتب عنه من تصرف لإنشاء التوازن. هكذا وحسب بياجي دائما: "إن الذات في مواجهتها للموضوعات الخارجية تقوم باستيعاب خصائص هذه الموضوعات الخارجية ليست بمثابة الخطاطات الذهنية Schémes Mentaux لكن الموضوعات الخارجية ليست بمثابة معطيات ثابتة أو جامدة بل هي دائمة الحركية والتغير والتجديد، لذلك نجد أن هذه العناصر الخارجية تفرض خصائصها على الذات لترغمها على ملاءمة الخطاطات الذهنية المكونة سابقها. حتى تجعلها تتحدد وفقا للتغيرات الجديدة التي حدثت على عناصر الوسط. إن هذه السيرورة Lepocessus الدائمة بين عملي الاستيعاب والتلاؤم هي التي تخلق توازنا بين الذات والموضوع، وتؤدي بالتالي إلى تحقيق التكيف "Adaptation"².

وهو يعد تأقلا مغاير للتأقلم البيولوجي؛ لأنه تأقلم آني. فتفسير المربي بياجي للنسقية المعرفية هي نسقية دائمة الحركة التحرك مجازة لتكيف الذات مع المحيط في أي مرحلة من مراحلها، فالتطور العمري يقتضي تشكل نمو متجدد يتجاوز ما سبقه من نمو وهلم جرا...

من هنا نفضي إلى أن عملية التعلم وكذا المعرفة المصاحبة لها حركية تستدعي كثيرا من تحضير أدوات وإيجاد النسق فيما بينها حتى لا تترك أي مجال للصدفة في هذا الإطار، وذلك لمجابهة الطوارئ من حول المتعلم بالعلم والمعرفة، أو المستجدات في ساحة تفكير المتعلم التي اقتضت الاستعانة والشرح، وفي هذا إحداث ذلك الانسجام الذي يرفض أي طارئ يعكر صفوه يخلف بإيجاد آليات وحركية تقوم الوضع وترده إلى سوائه بتخطي هذا الاختلال الذي قد يحدث من حين لآخر.

¹ عبد الكريم غريب وآخرون، في طرق وتقنيات والتعليم، من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية، عدد 07، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط 1999، ص: 170.

² خالد المير وإدريس القاسمي، سلسلة التكوين التربوي، العدد الرابع، ص: 117.

لقد أحدثت هذه الرؤى عاصفة عصفت بكل ماسبقها وأسست لفعل التعلم بالأخذ بأسباب العلم من ناحية ونتائج النظريات التربوية المتقدمة للمربي بياجي من ناحية ثانية فغدا فعل التربية يفصح عن منهجية صنع التعلم، هذه الثورة التي أحدثت في علوم التربية وتركت بصماتها فارقة فيما لحقها من تصورات بيداغوجية فلم تعد النظرة السيكلوجية الترابطية ولا السلوكية حتى بمنأى عن هذه العاصفة "في منظورات بسيطة إما برده إلى ترابطات آلية كمانجده لدى الترابطيين أو تفسيره طبقا لقانون المثير والاستجابة ومراوحة الذات المتعلقة بين الخطأ والصواب كما نجد عند السلوكيين بيداغوجيا الكفايات باعتبارها ستعتمد مختلف هذه المقاربات البيداغوجية الحديثة أو فعالة تتأسس على مثل هذا التصور الابستمولوجي البنيوي للمعرفة والعلم"¹. إلى جانب العوامل المتقدمة التي كانت من أهم الدواعي التي قامت عليها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نضيف التصور السلوكي من منظور علماء النفس كما تذهنها واضعو الأهداف البيداغوجية. فإضافتهم تمحورت في إضفاء الفكر العلمي التعليمي والنأي به عن الارتجالية قدر المستطاع، فتصورهم انبنى على الإعداد القبلي للفعل التعليمي بكل ما ينضوي عليه من جمع المكونات البيداغوجية، فبرغم أن الأهداف طالت الجانب المعرفي والوجداني والحركي النفسي، إلا أن المهيمن في كل هذا كان في الأهداف المعرفية، وحتى على مستوى المجال نفسه نقف على ظاهرة التجزئـة فخذ لك مثالا في أن الفصل قد يحدث في الانتقال بين مراحل الأهداف كالانتقال من العامة الى الخاصة. وهو ما وسم الأهداف بسمة التقطيع والانفصال أحيانا فيها سنقف عليه من تقويم لهذه الأهداف². ومنه جانب العملية التعليمية التعلمية في ظل هذه الفلسفة تنشد التأطير

¹أحمد أوزي ومن معه، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعلم، ص: 63.

المثير و الاستجابة مفهومان اساسيان في النظرية السلوكية التي تعتبر السلوك استجابة من العضوية لمثير داخلي صادر عن الذات او خارجي صادر عن المحيط.

أوليفي ربول، لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، د/ط، افريقيا الشرق 2002، بيروت لبنان، افريقيا المغرب، ص: 87. السلوكية اتجاه في النفاسة المعاصرة ارتبط بمجموعة من الباحثين منهم ، واطسون بافلوث، تورنديك، سكينر، يتميز بالبحث عن طريقة علمية على غرار نظريات العلوم الحقة كالرياضيات والفيزياء وغيرها، تتبعد عن ما هو غير قابل للملاحظة والقياس والتكميم، ومن هنا سعت السلوكية الى تغيير موضوع النفاسة، من دراسة الوعي والادراك والذكاء.. الخ ، نحو دراسة السلوك باعتباره الموضوع الوحيد للنفاسة معتبرة اياه استجابة لمثيره داخلي او خارجي.

روبول، ص: 88.

النفاسة: ترجمة لاصطلاح بيسيكلوجي ولا يخشى التباسها بالنفاسة او النفاس، لان الاولى مفتوحة العين والثانية تغيب عنها التاء وفي الاخير وقد اثرنا اصطلاح النفاسة بدل النفسانيان احتراماً للقاعدة العلمية التي وضعناها في ترجمة الاصطلاحات العلمية والتي تجعل اللاحقة *ique* تطابق في العربية " يات مثل لسانيات سيميائيات .. الخ، وما ينتهي ب *logie* ياتي على وزن فعالة ان كلن ثلاثيا مثل سيرادة وفكاره واثالة .. الخ وعلى وزن مصدره مع اضافة تاء الى اخره مثل اجتماعه اصطلاحاً... الخ

روبول، ص: 86

²ينظر أحمد أوزي ومن معه ؛ التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، ص: 63.

داخل هذه الحدود المزعومة، مما سنعكس سلبا على ذهن المتعلم الذي سيتفوق داخل هذه الجغرافيا وحتى على المعلم الذي سيلتف هو الآخر في عباءة النسيج الهدي، مما قد يقتل فيه روح المبادرة والخلق والإبداع والتطلع إلى إعداد المعلم للتكيف مع مستجدات محيطه. ونخلص بعد هذا إلى أن العقيدة الهدفية تأثرت بالسلوكية الأمريكية من جهة وبالعرفية الأوروبية من جهة ثانية.

وللخروج من عنق الزجاجة التي وضعت فيه العملية التعليمية التعليمية، أصبح في حكم الفرض ومنطق الوجوب؛ السعي الحثيث لإيجاد بديل على المستويين النظري والتطبيقي بتكيف وروح العصر ومستلزمات التحديث، ولعل ذلك كان في الرسو على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة L'approche par Compétence التي تعني بالكفاية أكثر منها بالمهارة. تصور يعد للمستقبل أكثر منه للحاضر؛ بتفتحه على المحيط البيئي الواسع بكل تجلياته بدل الأنزواء في الحاضر الضيق. "إن الأمر يتعلق وباختصار - كما يقول بيرنو- بالسعي، ليس ما كان، ولكن فيما وراء اكتساب المعارف نحو بناء كفايات مستعرضة Transversales مثلما هي نظامية Disciplinaires أي مرتبطة بمواد دراسية مقرر¹."

سنجد أن البناء الكفائي يتأسس على ركيزتين هامتين تتمثلان؛ في الخلفية الفكرية مندمجة في الفلسفة النفعية والتصور السيكولوجي مندمجا في السلوكية من ناحية وسلوكية جان بياجى من ناحية أخرى هذان المعلمان سيصدحان بالنقطة النوعية في أرضية البيداغوجيا التربوية فضلا على البيئة الإيديولوجية عوامل متحدة أسست لهذه المقاربة البيداغوجية مقارنة التعليم بالكفايات والتي بالتقصي ألفيناها امتدادا طبيعيا للحركة التعليمية التعليمية في شكلها النهائي من التعليم بالمضمون إلى المعرفة إلى الأهداف، وجاءت في هذا الإطار مولودا شرعيا خرج من رحم التصور البيداغوجي المشروع. وعليه ما الكفايات؟ ما الثورة التي أحدثتها؟ ما الإضافة التي قدمتها لعالم البيداغوجيا؟ ما المنهجية التي اعتمدها؟ إلى أي مدى استطاعت أن تقود السفينة إلى بر الأمان؟. إلى غيرها من الأسئلة المشروعية التي حامت في حمى بيداغوجيا المقاربة بالكفايات.

¹ , Op Cit... Le Role de L'école Première ,Philippe Perrenond

تعريف الكفايات: إن دخول منتدى الكفايات قد يسوقنا طبيعيا إلى الحديث عن مفردات قد تكون ذات صلة بشكل أو بآخر بمفهوم الكفايات، شأن؛ المهارة، السلوك، القدرة، الاستعداد، الهدف والإنجاز...¹. ولمقاربة مدلول الكفايات ارتأينا أولا تقديم مفهومات عن أهم هذه المصطلحات التي قد تتقاطع مع المفهوم العام للكفايات، وكان الغرض من ذلك هو وضع الحدود بين هذه المصطلحات تفاديا لأي تداخل فيما بينها.

الكفاية والمفهومات المجاورة لها:

1. المهارة Habileté: مجموعة محصورة ضمن كفايات معينة، تحين من خلال سلوكيات ناجعة، وتنتج، عموما، عن حالة من التعلم وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية، والكفايات الحركية *Notrices*، تعني خصوصا، الإتقان *Savoir Faire*، وتظهر على مستوى الحركات المنظمة بشكل معقد، كما هو الشأن في مجال الرياضة البدنية، وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع الإتقان *Savoir _Faire* في الصناعة التقليدية والتقنية، ومع الإنجازات *Performances* الفنية والاكتمالات المدرسية، وأيضا مع الكفايات المعرفية الأكثر تجريدا، ويمكن التمييز، على المستوى التربوي من المهارات الأساس *Habilités De Base*، كشرط ضمن كوريكولوم² أو المنهج المدرسي الخاص *Curriculum*، على اعتبار أنها أداة للانتقال إلى مكتسبات معقدة استقبالا، كما يمكن التمييز بين مهارات من مستوى عال *Supérieur*، وكفايات عامة قابلة أساسا للتطبيق على شاكل متعددة³.

وتكون المهارة هدفا من أهداف التعلم، يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة، بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في مهارته، مثل؛ القراءة ...، وتتصل المهارات على مستوى التعليم بعدة دلالات⁴. ومنها:

- أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسدية...
- أنشطة تلفظية ، مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات.

¹ عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، 2004، ص: 71.
² كوريكولوم، منهاج تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها التي كونها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة الى افضل ما تستطيع قدراتهم.
 المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص: 37.
³ Parot : Dictionnaire de psychologie. Roland Darom et F³.
⁴ سوف نتطرق لاحقا لمفهوم المهارة في علاقة مع القدرة والكفاية بشكل أكثر تحديدا ودقة.

- أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى...

وتتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة، تتحدد أساسا في ثلاثة مستويات هي:

أ- مهارات التقليد والمحاكاة، ويتم تبنيها بواسطة تقنيات المحاكاة وبالاجتهادات التربوية الأخيرة أصبح الاستعداد، ذلك الجانب الذي يعتني بالجوهر، كمكون من مكونات القدرة الذي يتجسد ضمن لواء الكفايات تتيح الوقوف عندها بالمعاينة الإنجاز، وفيه يتحقق السلوك في البرهنة الزمانية الحاضرة، وفي ظل هذه الرؤية يتداخل الاستعداد والقدرة بالمفهومين المتقدمين.

إن المهارة تتموقع في كفايات بعينها تتمظهر في مواقف متجددة في شكل تجليات حركية حاصل تقاليد تعليمية ترسخت في شكل إتقان لحركة أو حركات مختلفة تتحكم فيها المكتسب الوراثي والملكات الفردية فضلا عما بعد من آلية التعلم والمهارة كما هو معروف؛ مهارات الأنشطة التعليمية المتعددة، مهارات الإنجاز الحركي، مهارات الحركات لمختلف الفنون التي تستدعي مهارات الأداء.

2. السلوك **Comportement**: السلوك أو التصرف **Conduite**، هو موضوع علم

النفس أساسا ومختلف العلوم الإنسانية...، وهو يشمل نشاط الإنسان وحتى الكائن الحي، في تفاعله مع بيئته من أجل تحقيق أكبر قدر من التكيف معها. والسلوك بهذا المعنى الشامل، يتضمن ما هو ظاهر؛ يمكن للآخرين ملاحظته، كما يتضمن أيضا ما هو غير قابل للملاحظة إلا لصاحبه، مثل التفكير الصامت والتخيل والتذكر والأوهام والمخاوف والآلام والغيرة والحسد...، وما إلى ذلك من الانفعالات التي تصاحبها مظاهر تكشف عنها. بل إن السلوك يتضمن وما لا يستطيع أن يدركه حتى القائم به ذاته، مثل ما يعتمل داخل النفس من دوافع ورغبات ومخاوف لا شعورية، وحتى إن شعر بها، فهو لا يعرف كنهها الحقيقي، كسلوك النائم في تخیيلات أحلامه...، كما يتضمن لسلوك بالمثل، ما تقوم به أجهزة جسمنا من نشاطات قد نستطيع، عند التركيز الإحساس بها، كالتنفس ونبض القلب وحركات العين،

وعن نشاطات لا نستطيع الإحساس بها حتى لورغبنا في ذلك، مثل إفرازات الغدد ونمو خلايا الجسم...¹.

والسلوك بهذا المعنى، يشمل مختلف أنشطة الكائن الحي أو الفرد الإنساني، بل إن حتى الجماعة الصغيرة أو الكبيرة يكون لهما سلوك يميز خصائصها ويعبر عن أفكارها ومعتقداتها ومبادئها... ولذلك فالسلوك يتضمن مختلف المفاهيم السالفة الذكر ويشملها، فهو أعم وأوسع منها، بحيث أن الكفاية أو الكفايات لا تكون إلا مجموعة أو مجموعات صغرى **Sous Ensembles** لمجموعة السلوك².

السلوك هو فضاء من فضاءات العلوم الانسانية، حيث يجد مناخه الملائم في علم النفس وباقي العلوم الانسانية التي تتفرع عن هذا المصدر، والسلوك؛ نعني به الجانب الممارساتي لسلوكيات الفرد تكيفا له مع محيطه في جو تفاعلي يفضي إلى انسجام الذات مع هذا المناخ من حوله، وفعل السلوك يبقى يترنح بين ما هو بيني لا يتيح مناسبة المعاينة، فهو مستتر يرى ولا يعاين، في الظروف الواعية وغير الواعية ويأتي على ما هو عقيدة أو فكرة أو قيمة أو مثل... ومن هذا المستوى فهو أكثر عمومية من الكفاية التي تتخذ جهة من الجهات تتضح فيها وتختفي فيما تبقى من جهات.

إن السلوك إتيانا على ما سبق، يحصل في تصرفات الإنسان وغيره من الكائنات الحية في الحاضنة الاجتماعية والطبيعية.

القدرة capacité: إمكانية النجاح، وكفاية ضمن مجال علمي أو نظري؛ كما يمكن أن نلاحظ القدرة بشكل مباشر داخل المجال المدرسي أو المهني، أو تلاحظ بشكل غير مباشر، من اختبارات متنوعة، كما هو الأمر بالنسبة للتوجيه المرسي أو المهني. ودراسة الإنجازات البيداغوجية مثل القراءة، تسمح بظهور مهارات خاصة، تكون في بعض الأحيان، مرتبطة بعامل نسبة الذكاء³.

¹ فرج طه عبد القادر ومن معه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ص: 36.

² عبد الكريم غريب، المنهاج بالكفايات، ص: 49.

³ Cit. Op. Parot M. Roland Daron et F. CF

الفصل الرابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

وتدل القدرة على إمكانية أداء نشاط معين، وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما. جسديا كان أو عقليا وسواء كان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعليم والتدريب¹.

والقدرة حسب كاني Gagné تتمثل في بعض الإنجازات، والتي ترتبط مع بعضها في خاصية معينة، فمثلا يمكن للمتعلم أن يقوم بإنجاز سلوكات متعددة في مجالات مختلفة، كحفظه لقطعة شعرية وحفظه لمقطوعة موسيقية، وحفظه لأحداث تاريخية وحفظه لقوانين السياقة...، كل هذه الإنجازات المختلفة مظهريا، ومن حيث الموضوع الذي انصبت عليه، تدخل ضمن قدرة واحدة هي القدرة على التذكر Thématisation². ويتقاطع هذا المفهوم للقدرة بشكل كبير مع مفهوم ودلالة الكفاية؛ لأن كفاية القراءة مثلا، قد تتكون بقراءة محتويات متنوعة ومختلفة، نصوص أدبية، نصوص دينية، قصائده شعرية، نصوص علمية أو قانونية...، ولقد صنف كاني مختلف السلوكات التي يقوم بها الفرد ضمن خمس قدرات Capacites كما أن كل قدرة تتكون من مجموعة من المقولات المترتبة، وتعتبر حل المشكلات أعلى مقولة في القدرة المعرفية، الأمر الذي يبين من جهة ثانية أن القدرة عند كاني Cagne تسعى في عمقها إلى تحقيق التكيف مع المحيط، شأنها في ذلك شأن الكفايات.

ويمكن إعتبار المنهاج الدراسي مجالا واسعا تصاغ فيه أهداف التعلم بمختلف الأسلاك التعليمية، بإعتماد مفهوم القدرة عند كاني، ضمن توجهه الذي يلغي الحواجز Decloisonnement بين المواد الدراسية³.

والقدرة حسب فرانساز رينالوال أنريبونز A.Rieunier F.raynal تعد بصفة عامة، تشكيلا لكفاية، وبالتالي فإن تحديد مفهوم القدرة يتطلب التطرق إلى مفهوم الكفاية، مما قد يساعدنا في الوقت نفسه، على التمييز من هذين المفهومين:

¹ فرج عبد القادر طه ومن معه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ص: 35.

² عبد الكريم غريب، المقاربة السلوكية للأهداف، ص: 26.

³ عبد الكريم غريب، التربية والخلفية السيكولوجية، ص: 37 - 38.

فالنسبة لكارديني Gardinet فإنه يرى بخصوص الإطار المدرسي، أن الأهداف التربوية، نادرا ما تكون مصاغة على شكل وضعيات ينبغي التحكم فيها؛ لأن الرؤية العامة للتثقيف لا تسمح بالإعداد للأدوار الاجتماعية الأكثر تخصصا بالمدرسة هي إذن مجبرة على اللجوء إلى قدرات مشتركة وإلى فاعلين وإلى قيم ذات بعد عام.

وتقبل كارديني التمييز التالي: الهدف التربوي، باعتباره قدرة تشكل رؤية للتكوين العام المشترك بالنسبة للعديد من الوضعيات، في حين أن الكفاية فهي على خلاف ذلك تشكل رؤية شمولية للتكوين، والتي تتطلب توظيف عدة قدرات داخل نفس الوضعية والترسيمة الموالية، تقدم نمذجة تشخيص هذا التمييز.

بالنسبة لميريوي Merieuo، فالقدرة تعد نشاطا ذهنيا ثابتا وقابلا للإعادة داخل مختلف مجالات المعرفة، في حين تؤشر الكفاية على دراسة معرفة محددة Un Savoir Identifie توظف قدرة واحدة أو مجموعة من القدرات داخل مجال مفاهيمي أو مرتبط بمواد دراسية معينة.

بالنسبة لجيلي Gillet، فهو يرى أنه داخل المجال البيداغوجي، فإنه من خلال القدرة نستطيع تسمية الفرضيات التي نصوغ، والتي ينبغي على التلاميذ بلورتها خلال سلك تكويني، بحيث يمكن أن يعبروا عنها كذلك داخل وضعيات أخرى كما هو الشأن بالنسبة للكفايات وبالنسبة لوجهة نظر جيلي، فهي على المستوى البراجماتي تعتبر القدرة أداة تسمح بالتواصل بين المكونين والمكونين. وهو في هذا الصدد، يتساءل عن اللغة التي سنوظف إذا كنا نستطيع أن نطلب من التلاميذ القيام بطرح المشاكل وتصنيف المعطيات والتشخيص ضمن ترسيمات وتصميم مهمة ما؟

كما لاحظنا فمفهوما؛ قدرة وكفاية مرتبطان بشكل دياكتيكي، بحيث يصعب داخل هذه العلاقة الجدلية التمييز منهما بشكل واضح جدا.

وقد تطرح إلى جانب هذا، صعوبة ثانية، حيث إن بعض الباحثين يتقبلون المطابقة بين القدرة والمهارة على اعتبار أن القدرة مهارة معرفية محولة Transferable؛ أي أنها قادرة على الدوام داخل سياقات مختلفة، في حين يذهب البعض الآخر من الباحثين إلى

اعتبار القدرة، مهارة معرفية سياقية *Contesctualisée*، أي أنها على خلاف الرأي السابق يصعب تحويلها ضمن سياقات جديدة، مالم يسبق للتلاميذ تعلمها من قبل.

والمشكل الذي يطرح بالنسبة للممارسين هو: كيف سنكون وفق قدرات قابلة للتحويل؟ وبعبارة أخرى، كيف يمكن إبراز هذه القدرات المستعرضة أو الممتدة - إذا كانت بالفعل موجودة - داخل وضعيات التعلم السياقي من خلال المواد الدراسية¹؟

إن القدرة تتجسد في المجالات الدراسية والمهنية، كما تظهر في ظروف غير مباشرة في مواقف تتيح مثل هذه الظروف كالإمتحان المتعدد والأنشطة البيداغوجية التي تقف من ورائها على تفتق الذكاءات المتباينة للمتعلمين.

تظهر القدرة في منجز العمل يتداخل فيه كل من الفطري والمكتسب بناتج المران والتدريب والقدرة قدرات تتجلى في سلوكات مختلفة إلا أن الإشكال الذي يواجه القدرة، هو في كيفية التعامل مع تعدد الاقتدارات في المواقف التعليمية المختلفة؟ !

القدرة مجالاتها واسعة بالطريقة المباشرة أو غير مباشرة. وهي تعني بالجانب الميداني انطلاقا من خلفية معرفية، تسمح بنقل الجانب الفطري أو المكتسب لزمانة القدرات المختلفة، وتبقى القدرة تعبر بطريقة أو بأخرى عن التعليم الفارقي الذي يجسد القدرة تمظهرا من تمظهراته وتتداخل القدرة بالكفاية حتى يصعب التمييز منها هذا من جهة وتتقاطع في الوقت نفسه مع المهارة مع الاحتفاظ بهامش الاختلاف في الطرح والتصور إلى يومنا هذا من جهة أخرى.

3. الاستعداد *Aptitude*: الاستعداد قدرة ممكنة؛ أي وجو دبالقوة أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد، عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم، أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية له. والاستعداد كأداة كامن *Latent* يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل².

¹(8).Francoise Raynal et Alain Rieunier, Pédagogie Dictionnaire des Concepts Clés.
²فرج طه عبد القادر ومن معه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ص:218.

والاستعداد هو نجاح كل نشاط، سواء تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو التمرن على مهنة ما، فإنه يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة، ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين، ويمكن أن يكون لفرد ما استعداد لغوي جيد، كالقدرة على مخاطبة الجمهور مثلا¹.

والاستعداد بُعْدُ، يمكن منه تصنيف الأفراد وفق فعاليتهم المعرفية العامة، ويعتبر لفظ استعداد شائع الاستعمال داخل اللغة المتداولة، حيث يثير إلى مستوى من التكوين الذي يتوج بشهادة أو دبلوم، شهادة الاستعداد Certificat D'aptitude.

وفي علم النفس الفارقي، تعرف الاستعدادات بكفايات الأفراد التي تتم وفق قدرتهم على التوظيف الأكثر أو الأقل نجاعة للعمليات الذهنية. وتقيم الاستعدادات من خلال الاختبارات Testes أي بواسطة اختبارات مقتنة Standarisés. بحيث يمكن هذا الشكل من التقييم من إبعاد كل أشكال الذاتية للمقوم. وتتكون اختبارات الاستعدادات عادة من سلسلة المسائل Problèmes المتدرجة في الصعوبة، بحيث أن كل مسألة تقيس استعدادا معيناً.

ويمكن التمييز من شكلين من الاستعدادات؛ استعدادات أولية أو استعدادات ثانوية. وإذا كان البحث التجريبي، قد توصل إلى عزل حوالي أربعين استعداداً، فإن هذه الاستعدادات أو المتغيرات Variables، تعتبر استعداداً أولياً. أما الاستعداد أو المتغير الثانوي، فهو الذي يتكون من عملية التركيب بين مجموعة من الاستعدادات الأولية، بالانطلاق من عامل قوة ترابطها Carrélation، وعلى هذا الأساس يمكن التمييز من أربعة استعدادات ثانوية هي:

1- الذكاء السائل L'intelligence Filuide: الذي يعبر على قدرة الفرد على الاستدلال. ويتجلى هذا الشكل من الذكاء بالخصوص إزاء الوضعيات التي تتطلب الاستدلال الاستقرائي Inducation.

2- الذكاء المرصع *l'intelligence cristallisée*: ويتجلى مثلا في الاسترسال

الكلامي وفي فعالية الفهم اللغوي. أما الذكاء السائل فعادة ما يكون مرتبطا كثيرا بالعوامل الوراثية في مقارنته مع الذكاء المرصع، كما أنه يكون مرتبطا بالتعليم الضمني أكثر من إرتباطه بالتعلم الظاهر، في حين يكون العكس هو الصحيح بالنسبة للذكاء المرصع.

3- الرؤية الفضائية *La visualisation spatiale*: أو القدرة على المعالجة الذهنية

للأشكال. ويقيم هذا الاستعداد من خلال اختبارات، حيث يقرر الفرد إذا كان الشكل الهندسي المقدم إليه، قد تشكل أم لم يتشكل بفعل حركة دائرية لشكل أولي معين، أو من خلال اختبارات، حيث ينبغي التعرف على العناصر الضرورية لتكوين شكل هندسي معين.

سيولة الأفكار *La Fluidité Idéatiennelle*: إذا كانت الاختبارات في الاستعدادات

السابقة تكون مسائل، حيث ينبغي الإدلاء بجواب وحيد أو صحيح، فإن الاختبارات في تقييم سيولة الأفكار تتكون من مسائل تتطلب أجوبة متعددة ومتنوعة وأصيلة في بعض الأحيان، كأن نطلب مثلا من فرد ما التعرف على كل الألفاظ التي تبدأ بحرف ما، أو أن نطلب منه تحديد كل الاستعمالات المحتملة لشيء ما.

ويعتبر حاليا لفظا قدرة *Capacité* واستعداد *Aptitude* مترادفين لبعضهما، أما في السنوات الأخيرة السابقة، فإن الاستعداد كان يعرف بالجوهر *Substrat* المكون للقدرة على اعتبار أنه إمكانات يعتبر عنها داخل الكفايات التي تظهر كحقائق قابلة للملاحظة¹.

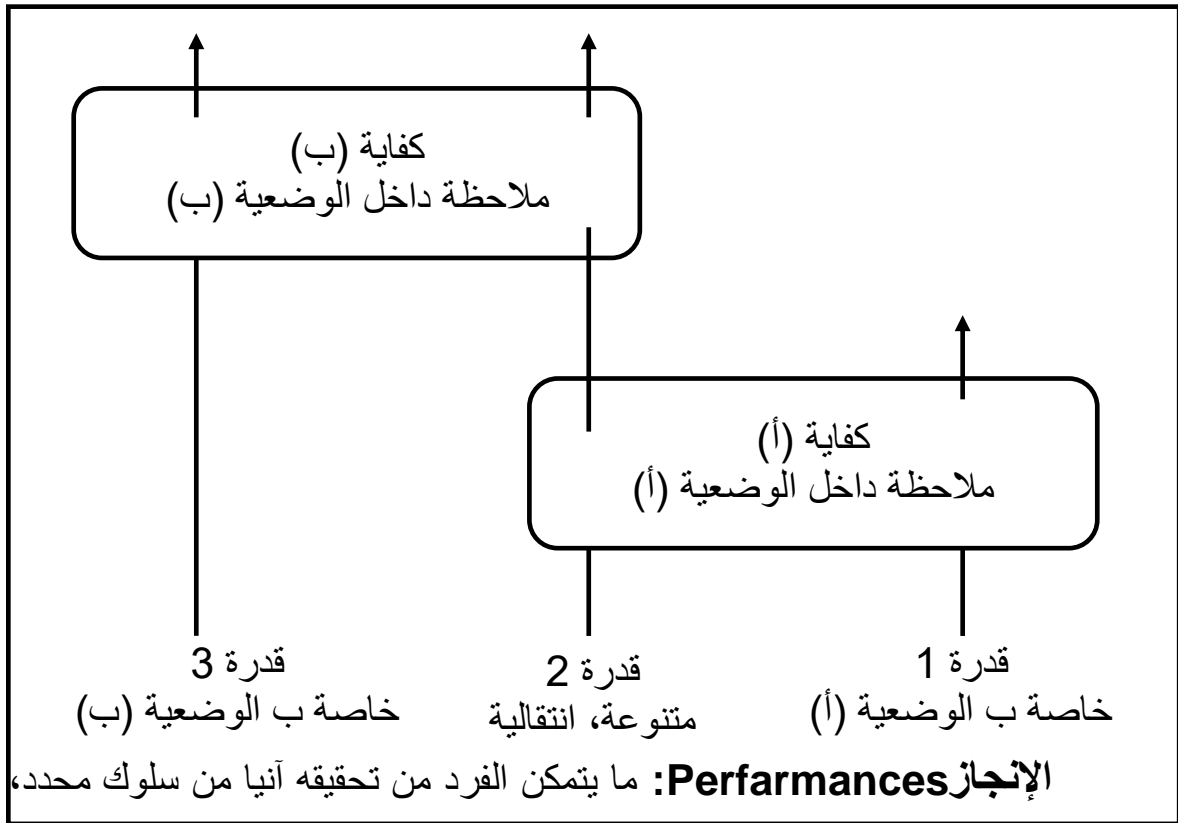
وفي إطار إقامة علاقة ترابطية بين هذه الاستعدادات الأربعة، يمكن التوصل إلى تحديد استعداد واحد أو أكثر عمومية، وعلى العكس من ذلك، يمكن تجزئ كل استعداد من الاستعدادات الأربعة إلى استعدادات أولية محتملة.

إن عنصر الاستعداد هو ذلك الممكن، بحكم القوة أو الإنجاز الممكن إنجازه من لدن المتعلم لاحقا حال توافر شرائط موضوعية وعملية تسهم في إخصاب فعل التعلم، يعين الاستعداد التوقعات حول اقتدارات المتعلمين مستقبلا.

¹ Philippe Champy et Christiane, Elève Dictionnaire Encyclopédique de L'éducation et de la Formation.

الفصل الرابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

إن الاستعداد هو الوقوف على مدى نجاعة العملية التعليمية؛ في مستويها؛ البسيط والمركب، يفسر الاستعداد مختلف الذكاءات الخاصة عند المتعلمين، وهي المحدد للوقوف على مختلف الاستعدادات التي يتعاطى معها المعلم..



بهذا المعنى يقترن نوعا ما بمفهومي الاستعداد والقدرة في مفهومهما السابق. وإذا كانت القدرة تدل على ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، فإنها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الإنجاز.

إن الإنجاز يحدث فيما يمكن القيام به من عمل حاضر على نمط سلوكيات في ذاتها، وهو بهذا المفهوم يتقاطع مع منظور العنصرين المتقدمين؛ القدرة والاستعداد في الاقتدارات بمختلف التهيؤات عند المتعلم للإنجاز، فالعملية تبدو مركبة متداخلة لهذه العناصر عند إنجاز صنيع ما.

إن الكفاية تتغذى من جملة من المفهومات، نحو: المهارة التي تعد من الأهداف التعليمية الرئيسية التي ترمي فيما ترمي إليه إلى التحكم في درجاته القصوى في التعامل مع المهارة، كما ينهل من فيض الاستعداد الذي يدخل كعامل في توفير المناخ المناسب الذي يحقق الأداء التربوي فيما هو آت من زمن، إن هذا الاستعداد ذو صلة مباشرة بمختلف الذكاءات الخاصة بكل متعلم، وتتعامل الكفاية في الظروف نفسها مع القدرة، هذه الأخيرة التي تفسر مدى نسبية النجاح في الأداء التربوي وتسعى إلى التكيف مع المحيط المستجد، وهو ما ينسحب بالدرجة نفسها على الكفاية.

إن الهدف كعنصر آخر يعد إضافة ورافد آخر في الكفاية في أنه شكل من أشكال الاقتدارات يطرح نفسه فاعلا في كثير المناسبات الأدائية في الفعل التربوي.

ويبقى رافد السلوك من الروافد التي تمت بصلة قوية إلى العوامل النفسية التي تتضافر مجتمعة لبلوغ هدف تأقلم الذات مع المحيط.

إن الإنجاز في النهاية له جدواه فيما يزيده عند المتعلم من حصول فرص إنجاز الأداء التربوي ويتقاطع بقوة مع القدرة والاستعداد للنش في ملكات الفرد المتعددة.

إن ما تقدم من روافد، أحالت إلى الروافد النفسية والذكاءات الفردية عند المتعلمين، تتداخل فيما بينها دون إتاحة فرصة الفصل الموضوعية فيما بينها للتعاطي مع الفعل التربوي، كانت تلك أرضا معطاء أثرت الكفاية التربوية بمختلف أنواعها.

الكفاية: Competence

1. الكفاية في اللغة:

يلاحظ أن أهم القواميس العربية مثل معجم الوسيط ولسان العرب لم تورد مفهوم الكفاية بالمعنى المتداول اليوم، على عكس القواميس الأجنبية التي تذكر هذا المصطلح بمختلف المعاني التي استعمل بها في مختلف الحقول المعرفية. فهذا قاموس "لوبتي روبير" Le Petit Robert يذكر ثلاثة معاني استخدمت بها لفظة كفاية، Competence في ميادين القانون واللغة والبيولوجيا:

- مجال القانون وتستخدم فيه بمعنى الجدارة والأهلية والاختصاص.
- مجال اللغة المتداولة: وتدل على المعرفة وسعة الاطلاع العميقين.
- مجال البيولوجيا: تستخدم لفظة، "الكفاية" لدلالة على قدرة الخلية على الاستجابة لمثير والتشكل بأشكال مختلفة.
- مجال اللسانيات : استخدام "نوام شومسكي لفظة كفاية في المجال اللساني، حيث أطلقها على النظام النحوي الذي يؤدي إلى تكوين عدد لا نهائي من الجمل¹.

2. تعريف الكفايات في المجال التربوي:

رغم حداثة مفهوم الكفاية في الميدان البيداغوجي فلا يمكن القول بأنه لم يتم التفكير في الموضوع من قبل. ألا يمكن أن نعتبر إثارته في العقد الأخير من القرن العشرين رجوع صدى لمقولة مونتني "العقل المنظم خير من العقل المليء" Mieux vaut Une Tete Bien Faite Que Ben Pleine. "وفي الفكر التربوي الإسلامي ستستوقفنا مقولة "لا تربوا أولادكم تربيتمكم، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم". ألا تعني أن التربية أصلا وبطبيعتها فعل يتوجه إلى المستقبل إلى مواجهة وضعيات طارئة ومستحدثة؟ إن الفعل التربوي اقدار على التصرف والارتجال اعتمادا على خبرات ومهارات وحس وفطنة اكتسبت بفضل التدريب وليس مد المتعلم بقائه جاهزة تتضمن كل الأجوبة وتستقصي كل الحلول للوضعيات المعقدة².

1- تعريف دي مونت مولان De Mont Mollin: الكفاية عبارة عن مجموعة

راسخة من المعارف، والمهارات، والسلوكات النمطية، والإجراءات النموذجية، وأنواع

¹ بوتكلاي لحسن، مفهوم الكفايات وبنائها عند فيليب بورنو، مجلة علوم التربية، العدد الخامس و العشرين، 2003.
² بوتكلاي لحسن، مفهوم الكفايات وساؤها عند فيليب بيرنو، مجله علوم التربية، العدد الخامس والعشرون، 2003.

الاستدلالات التي يمكن استعمالها دون تعلم جديد، والكفايات ترسب مكتسبات التاريخ المهني وتنظيمها إنها تسمح باستباق الظواهر وما هو مضمّر في التوجهات وتغيير المهة¹.

2- تعريف جيرار الجيز Gérard Malgive: الكفاية عبارة عن معرفة في

طور الاستعمال وهي معرفة كلية ودينامية ومنظمة عملية.

3- تعريف فيليب بيرنو Philippe Perremond: إن الكفاية كما يتصورها

بيرنو تتجاوز الذكاء العملي وتتأسس على خطاطات Shémes قياسية واستكشافية تساعد على الكشف وتحديد نمط المشكلة وحلها، كما شرع تحريك المعارف المناسبة وتدعم البحث عن استراتيجيات التصرف².

إلى جانب التعريفات السابقة لمفهوم الكفاية، والتي لا تحيط بهذا المفهوم المعقد والخصب الدلالات بشكل تام، فإنه مع ذلك يمكن أن تقدم مجموعة من الخصائص التي تميز الكفاية بشكل عام. ومهما كان مجال السياق المهني الذي تستخدم فيه بورودها المادي خلال تحليله للمقاربة النفسية الاجتماعية للكفايات:

- أداة تسمح بالتحكم في النشاط الحالي واستباق الظواهر ما ينتجما يلحق المهنة في سياق نشاط معين.
- إنها مكتسبة ومتعلمة إما بواسطة تكوين صريح أو بواسطة ممارسة نشاط.
- إنها اجرائية إذ يتعلق الأمر بمعارف ومهارات وسلوكات وإجراءات قابلة للتعبئة في سياق نشاط معين.
- إنها كلية مركبة ولا تظهر سوى في النشاط.
- إنها عابثة حيث يكون المرء كفئا بالنسبة إلى فئة في المهام المحددة.
- إنها منظمة وملائمة لفعل ولمختلف حوادثه.
- إنها لا تملك معنى إلا بالنسبة إلى فئة معنى المهام المحددة.
- إنها منظمة وملائمة للفعل ولمختلف حوادثه.
- إنها لا تملك معنى إلا بالنسبة إلى النشاط الذي تظهر فيه.

¹ مادي لحسن، مجلة علوم التربية، العدد السادس والعشرون، 2004، ملف خاص عن الكفايات .
² بوتكلاف لحسن، مفهوم الكفايات وبنائها عند فيليب بيرنو، مجلة علوم التربية، العدد الخامس والعشرون، 2003.

- إنها من طبائع شديدة التنوع والتعقيد¹.

إن الكفاية تجنح إلى بلوغ أقصى درجات التنظيم أكثر منها الاهتمام بالجانب المعرفي المحض بالكفاية تتعامل في الأساس بالوقوف على نسبة التوفيق لدى المتعلم، وذلك بتوظيف وتنشيط كافة الموارد وتحيينها لمجابهة المواقف المستجدة.

تعريف المقاربة "Approche": هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو الاستراتيجية تأخذ في الحسبان كلاً من العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية².

المقاربة بالكفاءات L'approche Par Compétence: هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة³.

الطريقة البيداغوجية La Méthodes Pédagogique: هي تقنية مبنية على حاجات المتعلم، ومشاركته النابعة منه، وبمحتوى وأدوات مكيّفة للمادة المدرسة، ومن ثم فالطريقة البيداغوجية تقترح الخيط الذي يؤدي بالمتعلم إلى التطبيق⁴.

تعريف الكفاءة:

نقول عن مدرس بأنه كفاء - زيادة عن المعارف التي يكتسبها - حينما تكون له القدرة على:

¹مادي لحسن، مجلة علوم التربية، العدد الخامس والعشرون، 2003، ملف خاص عن الكفايات. (أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجل الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006، ص: 215 - 217).

² سلسلة موعدك التربوي، بيداغوجيا الإدماج، المقاربة بالكفاءات، العدد، 17، ص: 2. les méthodes actives

³ سلسلة موعدك التربوي، بيداغوجيا الإدماج، المقاربة بالكفاءات، العدد، 17، ص: 2. Rtp:// tecfa , unige, ch/ proj/CVS/ doc_ Ress / Fiches / Méthodes/ Html

⁴ سلسلة موعدك التربوي، بيداغوجيا الإدماج، المقاربة بالكفاءات، العدد، 17، ص: 2. http// WWW .arfe_ cursus .com / pédagogie I

quelques definitions de concepts - ص: 2. ..

cles
http// WWW. Grenoble. Iufm.Fr/ departe/ SBS /campeval / gloss

- تحليل وضعيته.
- التنبؤ بردود أفعال المتعلمين.
- التعبير بوضوح.
- التعمق عند الضرورة.
- الاتصال بالآخرين والتبليغ عما يقوم به.
- تقويم نوعية عمله¹.

وليس لهذا من معنى، إلا إذا كان المدرس قادرا على إدماج هذه القدرات والمحتويات، وأن ما يقوم به ذو معنى لفئة تنظيم وضعيات، فمثلا، تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس تعد وضعية عليه أن يتعامل معها، وتتطلب منه زيادة على تحديد محتوى مادة وتبليغه، خطوات يقوم بها مثل:

- مراقبة مكتسبات المتعلم القبلية؛ أي ينطلق من تصورات المتعلم.
- تنويع أساليب التعلم.
- مراعاة الجوانب النفسية للمتعلم.
- أخذ الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار.
- مساعدة المتعلم على تحويل مكتسباته، إلخ².

وكلما أحسن المدرس التعامل مع هذه الوضعية وتسييرها، أي – تنظيم عملية التعلم- يكون بذلك قد اكتسب كفاءة بهذا الشأن في سياق معين، وهو تقديم درس أو نشاط. ويكون لعمله هذا معنى، وهو التدريس الفعال. ويحقق من ورائه فائدة هي تمكين المتعلم من شيء ما قد خطط له المدرس مسبقا.

وحينما نتحدث عن كفاءة المتعلم، نقصد بذلك مدى قدرته على تعبئة مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما- على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس – نلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في؛ اللغة، الرياضيات، العلوم....
كأن:

¹سلسلة موعذك التربوي، بيداغوجيا الإدماجية، المقاربة بالكفاءات، العدد، 17، ص: 5.
²المرجع نفسه، ص: 6.

الفصل الرابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

- يكتب نصا ذا معنى، ويبلغه للآخرين، ولا يكتفي برص الكلمات ولا يقتصر الأمر على معرفة عملية الجمع أو الضرب وحسب.
- يعرف كيف يحافظ على المحيط، لا على اكتساب معارف عن هذا المحيط فحسب. ولتقريب مفهوم الكفاءة من الأذهان نورد التعاريف الآتية:
 - "الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة، تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهته وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة"¹.
 - "الكفاءة هي مجموعة قدرات منظمة تظهر من خلال نشاطات يقوم بها المتعلم على محتويات في إطار أصناف من الوضعيات، بغية حل مشكل مطروح"².
 - "الكفاءة هي حسن الأداء أو الفعل، أي القدرة على إدماج وتجنييد وتحويل مجموعة موارد، معارف، معلومات، مهارات، تفكير ... في سياق لمواجهة مختلف المشاكل، إنجاز عمل"³.

أما "Boterf" فيوضح الكفاءة على أنها⁴:

- أ. حسن الأداء عند مواجهة وضعية ما، كأن:
 - ينجز عملية مطلوبة.
 - يطبق تقنية.
- ب. حسن التصرف والتعامل مع وضعية ما، كأن:
 - يتصرف بطريقة فعالة مع وضعية غير منتظرة.
 - يبادر عند مواجهة وضعية حينما لا تتوفر جميع عناصرها؛ أي، معرفة ماذا يجب أن يفعل؟ ما هي المعارف التي يجب استعمالها؟ متى؟.
 - يجند مجموعة معارف تسمح بالإجابة عن الوضعية.

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.

Xavier Reogiers « Une Pédagogie De L'intégration » De Boeck Université, 2^{ème} édition. Bruxelles 44.:2004. P

²سلسلة موعدك التربوي، بيداغوجيا الإدماجية، المقاربة بالكفاءات، العدد 17، ص: 65: P.Ibid

³سلسلة موعدك التربوي، بيداغوجيا الإدماجية، المقاربة بالكفاءات، العدد 17، ص: 66 : P.Ibid

⁴سلسلة موعدك التربوي، بيداغوجيا الإدماجية، المقاربة بالكفاءات، العدد 17، ص: 74 - 81:P، P.Ibid

وعليه فوصف فرد بأنه كفاء؛ يعني قدرته على تنفيذ عمل بشكل مرغوب وباستقلالية، والتصرف أيضا أمام وضعية جديدة. وهنا، ينبغي الإشارة إلى أن معرفة التصرف عند المتعلم يجب أن تركز أساسا على معارف مهيكلة؛ علمية إجرائية من جهة، وعلى معارف ذات صلة بمواقف من جهة أخرى. ولكي يجعل المعارف تعمل بشكل تكاملي، ينبغي أن تأخذ طابعا اندماجيا - وليس إضافة بعضها إلى البعض - كي يجعل مختلف الكفاءات تعمل فيما بينها، وبذلك يتسنى له أمام مهمة جديدة، من أن يجند موارد امتلكها سابقا في وضعيات معينة.

مثال: ما هي الكفاءات الضرورية المطلوبة من متعلم كي يعد كلمة ذات دلالة في نهاية

السنة الرابعة متوسط؟.

الكفاءات الخاصة بهذه الوضعية هي:

- يدلي بفرضيات حول ما يتوقع سماعه انطلاقا من معطيات الوضعية.
- يستدل انطلاقا من سياق.
- يخزن في ذاكرته العناصر التي سمعها لاستعمالها لفهم الموالي.
- يسترجع العناصر الأساسية ذات الدلالة لتجزئة السلسلة السمعية.
- يرصد مؤشرات المجال الزمني والمكاني المفردات الأدائية، الربط المنطقي¹.

خلاصة القول، فالكفاءة هي إمكانية المتعلم في القدرة على تجنيد وبصفة ذاتية مجموعة

مدمجة من القدرات والمعارف والموارد، تمكنه من حل وضعيات / مشكلات تجابهه.

والجدير بالذكر، أن الكفاءة لا يمكن أن تخرج عن سياق وضعية ما، وهي دوما تابعة

للتصور الذي يحمله الشخص عن الوضعية. أما التمكن من الكفاءة، يستدعي من المتعلم تعبئة

ناجعة لجملة من الموارد الوجيهة في علاقتها بالوضعية مثل:

- موارد معرفية، معرف.
- موارد وجدانية، انتماء الوضعية لمشروع شخصي.

¹سلسلة مودك التربوي، بيداغوجيا ادماجية، العدد، 17، ص:6.

- موارد اجتماعية، الاستعانة بالمدرس، الصديق أو التي يستوجبها السياق، استعمال جهاز كمبيوتر في القسم¹.

هذه الموارد، لا يمكن حصرها وهي تختلف من وضعية إلى أخرى ومن شخص لآخر ولا يتم التعلم الحقيقي من دون هذه الموارد المدمجة لاكتساب كفاءة ما.

وفي المحصلة ترسبا لما فات نفق على أن المقاربة؛ هي رؤية مسبقة إزاء فعل ممكن الحدوث بناء على طرائقية تستدعى جميع المكونات التي تتركب فيما بينها لإنجاز هذا الحدث.

أما المقاربة بالكفاءة هي تصور بيداغوجي إجرائي قصد حيك نسيجية الحياة بما تنضوي عليه من علائقية تجمع المركبات المتداخلة بالتمظهرات الاجتماعية. ومنه نلفي أنها انتقاء بعينه يتخذ لإنجاح الفعل التعليمي التعليمي بتحيين المخرجات التعليمية لمجابهة شتى المواقف الحياتية.

والطريقة البيداغوجية؛ هي إجراء يعني به تلبية متطلبات التعلم، والأخذ بأسباب فاعليته في هذه المحاضرة التعليمية، مع تسخير تكنولوجيا التعليم في ذلك، لتبقى السلك الذي يوصل حبال التعلم إجرائيا لدى المتعلم.

إن التعريفات المتقدمة للمقاربة بالكفاءات تثير كثير الشجون التربوية، فهي وإن لم تطالعنا في الأدبيات التربوية إلا حديثا، إلا أنها برغم ذلك كانت حاضرة بشكل أو بآخر في التراث العربي والإسلامي على حد سواء بصورة أو بأخرى.

وكثرة التعريفات تحيل إلى تمططها وتهدها إلى حد أن الإحاطة بها وإصدار الكلمة الفصل فيها يبقى ضربا من الوهم لنهدي في الأخير وانطلاقا من هذا الزخم المعرفي إلى أن المقاربة بالكفاءة؛ هي تصور قبلي للفعل التعليمي التعليمي تتجسد في إجرائيتها بناء، على تسخير جملة من المكونات تصب نهاية المطاف في التمظهر في سلوك معين تكيفا مع مواقف مستجدة.

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.

أنواع الكفاءات:

تتعدد أنواع الكفاءات، ونقتصر في هذا المجال على ذكر مايلي:

أ- **كفاءات معرفية (Compétence De Connaissance):** وهي لا

تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية¹.

ب- **كفاءات الأداء (Compétence De Performance):** وتشمل قدرة

المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات/ مشاكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

ج- **كفاءات الإنجاز أم النتائج (Compétences Des Résultats):** إن

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة لإحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

ومن هنا، فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

وأخيرا، فإن عملية أجراة الكفاءة أو الهدف، هي التي تحدد ما إذا كان السلوك يعبر عن مؤشر الكفاءة، أو معيار التقويم، أو هدف إجرائي، وهذا الأخير يؤدي في بيداغوجيا الكفاءات وظيفة وسيطية، مرحلية، انتقالية، ويصاغ بكيفية سلوكية. وهو يستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع التعلم. ويدخل ضمن آفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة ما أو تدقيق مؤشر كفاءة معينة. وللإشارة فإذا الكفاءة تركز على المعرفة الفعلية والسلوكية القابلة للملاحظة، فإن الكفاءة تركز على المعرفة الفعلية والسلوكية، بمعنى آخر، ففي منصوص

¹المرجع السابق، ص: 07.

الكفاءة لا نطلب من المتعلم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط، بل نطلب منه إنجاز نشاط، القيام بفعل¹.

نجد فيما تقدم من تعريفات أن الكفاءة المعرفية هي التي تتجاوز حدود المعرفة إلى اكتساب كفايات التعلم الديمومي ومنه إلى جانب توظيف وسائل المعرفة والتحكم في الإجراءات مع استعمال كل ذلك في المناسبات الموائمة لذلك.

وأن كفايات الأداء أو ما يعرف بالإجراء، وهي ما تنطلي على إبراز قدرات المتعلم المختلفة في شكل ممارسات لمجابهة معضلات مستجدة؛ لأن حقيقة الكفايات تتمحور في كونها تعتنى بالجانب الإجرائي لا بالمضامين؛ لأن المطلوب فيها هو إصدار السلوك الذي يتكيف مع الوضعية المستجدة.

في حين نلفي أن كفايات النتائج يتوخى التسلح بالكفايات المضامنية؛ بمعنى اكتساب المعرفة المطلوبة لإنجاز الفعل بعيدا عن اكتساب القدرة الأدبية؛ بالمقابل نقف على أن اكتساب الكفايات الإجرائية يبين عن القدرة على إبراز القدرات الممارساتية من دون الإشارة إلى القدرة التي تنتج ما هو منشود في أداءات المتعلمين.

ومنه نستطيع الذهاب إلى أن الكفايات التعليمية كممارسات خاضعة للملاحظات والتعمير هي الجمع بين التعلّمات والمهارات التي تفضي إلى إتقان الفعل انطلاقا من معيارية سبق الاتفاق حولها، إلى جانب الفروقات الفردية للمتعلمين التي تخضع هي الأخرى للمنهج نفسه.

وفي المحصلة نجد أن الكفاية كإجراء أو حتى الهدف، هي علامات وميسم تسم السلوك بميسمها وهو ما ينسحب على التقويم، أو الهدف الإجرائي الذي يكون في سياق المقاربة بالكفاءة استعمالا وسيطيا أو مرحليا انتقاليا ليتجلفني شكل تمظهرات سلوكية. وتوظيفية فهي في السياق هذا استقراء لحيثيات التعلّمات. ويندرج في ظل استراتيجية بنائية كفاية ما أو التمحيص في علامة كفاية بعينها، فإذا انتصب الهدف الأدائي مدلا على الممارسات التي تخضع للمعاينة، فإن الكفاية تتمحور حول العالم المعرفي والسلوكي؛ بمعنى فإن نسقية الكفاية

¹سلسلة موعدك التربوي، بيداغوجيا إدماجية، المقاربة بالكفاءات، العدد 17، ص، ص: 07 - 08.

لا تستلزم من ذلك المتعلم الاكتفاء بأداء الفعل النشاط، بل يتعداه إلى المزاجية بين أداء النشاط والقيام بالفعل في الوقت نفسه.

خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بخمس خصائص أساسية، هي:

1. تجنيد أو توظيف جملة من الموارد؛ معلومات، خبرات معرفية، سلوكيات، قدرات، حسن الأداء، معرفة سلوكية، بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.
2. الغائية النهائية، إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضاً، بل يؤدي وظيفة اجتماعية، نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية¹.
3. الارتباط بفئة وضعيات أي وضعيات ذات مجال واحد إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة؛ أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلاً في حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضاً لحل مسائل في الفيزياء، إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين ؛ رياضيات وفيزياء هي فئة وضعيات².
4. التعلق بالمادة، بمعنى توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد؛ أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها³.
5. قابلية التقويم، بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد

¹المرجع السابق، ص:8-9.

²المرجع السابق، الصفحة نفسها.

³المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مقاييس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم، بغض النظر عن الناتج، وذلك بالحكم على السرعة في انجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين، وهي كلها كفاءات¹.

مما فات نقف على أن للكفاية ميزات تقوم عليها أساساتها، وهي:

- تسخير حزمة من الموارد تتمثل في المعارف، تراكمات خبراتية، الممارسات، القدرات، التحكم في الإجراء، إلى جانب التصرفات. فتغدو هذه مجتمعة في شكل اندماجي يوظفها المتعلم بحسب المناسبة المتاحة.

- إن توظيف هذه الموارد يكون في سياق منهجية مدروسة تصل إلى غايتها ومنتهاها، بحيث لا نجد هناك مجالا للاعتباطية؛ إذ المقصود من كل ذلك تأدية خدمة اجتماعية براغماتية للمتعلم الذي يسلم جملة هذه الموارد للقيام بفعل ما أو التفكير لتأبط سلوك لحل مشكلة حياتية داخل أسوار المدرسة أو خارجها.

- كما نجدها؛ أي خصائص الكفايات ذات صلة بمجال بعينه ومرد كل ذلك إلى أن الكفاية لا تتجلى عمليا إلا في ظل مناسبة بعينها، وبرغم تبدل الكفاية من مادة لأخرى، يبقى ذلك الطابع الخصوصي الذي يحدد كفاءة بذاتها فاكنتساب كفاية في مادة مما لا يعني بذلك بالضرورة أنه ينسحب على كفاية أخرى ولو كانت المادتان متقاربتين كالمواد العلمية مثلا أو الأدبية.

- تستدعي تشكل كفاية ما جملة من المعارف والمهارات والقدرات تنتمي في غالبها إلى مادة واحدة أو بمواد مختلفة؛ بمعنى أن الخط التطوري النمائي لكفاية ما يقتضي وعلى وجه الحتمية دمج مواد عديدة لإنتاجها أو لإعادة إنتاجها.

- إن الكفاءة تبقى خاضعة لمجموعة من الأقيسة عند إنجازها من لدن المتعلم، والكيفية التي أنتجت بها فهي تخضع لمعايير، منها؛ النوعية، الاستجابة، لمتطلبات الوضعية. كما يمكن تقويمها عند إنجازها من قبل المتعلم من حيث نوعيتها بصرف النظر عن مآلاتها، أخذا بعين الاعتبار السرعة في الأداء، الإبداعية احترام الغيرية وهي مجتمعة تشكل كفاءات في حد ذاتها.

¹سلسلة موعدك التربوي، بيداغوجيا إدماجية، المقاربة بالكفاءات، العدد 17، ص، ص: 08 - 09.

الخلفية المعرفية لبداغوجيا المقاربة بالكفاءة:

النظرية الشخصية:

نمو الشخص: إن هذا النوع من التربية ظهر في أدبيات التربية لإعطاء قيمة للشخص في ظل ما كان سائدا من الاعتناء بالتعليم الجمعي الذي كان تخيم عليه الطريقة الإلقائية التقليدية. ومنه تحسس مربو هذه النظرية التربوية الشخصية بإبلاء العناية كلها لمراحل نمو الشخصية تحت معطى الحرية الذاتية في العمل التربوي، وكان شعارهم "بناء شخص حر" التي يستعملها بجلاء Meirieu 1991¹.

إن الاعتناء بالنمو الشخصي، طرح كاهتمام أول في الفلسفة التربوية وهو يفس انتقال الاشتغال بالتعليم الفوجي إلى التعليم الانفرادي، وهو تنقل كذلك في المنهج البيداغوجي، فاستعويض عن كلاسيكية التعليم التي كانت تطبق الطرق التالية؛ العمودية التي لم تبرح مكانها ردها من الزمن إلى الطرق الحديثة التي تطرح بديل إشراك المتعلم كمكون فاعل في الصنيع التربوي.

ويعرض Léveillé_ Ryan 1990 في الفقرتين التاليتين عرض حسن لرأي معتقدي النظريات الشخصية، كما تسمى كذلك "النظريات النسائية" إذ يقول: يدعو الكلام عن المقاربة الإنسانية إلى الحديث عن تيار كبير من تيارات علم النفس الأمريكي التي تأثرت في عمقها ومنذ الحرب العالمية الثانية، بفلسفات الفتومولوجيا الوجودية الأوربية. إن الشخصية الإنسانية، طفلا كانت أم راشدا تتحدد من خلال مشروعها الحياتي الذي تتبناه، والذي يدعوها إلى ابتداع ذاتها كشخصية إنسانية حرة ومسؤولة وإلى تجسيد "إنسانيتها" التي تكون في حالتها نفس وتحول لا يهدأ².

فوجب على مصطلح التربية الخلاقة أن يوجه النظرة صوب التربية التي تتوخى الخلق والابتكار للإنسان وما تحيل إليه من تجدد دائم، ولن يتأتى ذلك إلا بولوج الكائن البشري في حركية تربوية دائمة ومتجددة ذات رؤية بينة في نفس صاحبها، انطلاقا من دواخله التي

¹ تأليف Y Bertrand، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة: محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، الطبعة الأولى، 2007، ص: 49.
² المرجع السابق، الصفحة نفسها.

تحدث تلك الآلية في التغيير هذا من جهة، أما من جهة البيئة الطبيعية والاجتماعية تبقى التواصلية بين المعلم والمتعلم عملاً ذا قيمة بالغة في إنتاج الجديد الذي يفصح عن التواجد الطبيعي بالذات الإنسانية التي لا تتحقق إلا بفرز الجديد الذي يحقق غايتها الوجودية في ظل خطوات تنشد تطور الجانب الإجرائي الخلاق الحر تشوبه التلقائية في إطار يقدم الابتكار الفردي في جو يجمع بين هذه المكونات كلها هذا من جهة ثانية.

التاريخ والإشكالية:

بإمكاننا فرز ثلاثة مناهل كانت فيضاً اغترفت منه النظريات الشخصية التربوية بتوجهاتها الكبرى، وأسست لخيطة تطوير جمع بين حلقات هذه النظريات الثلاث. في البدء نبش عالم الرواد، نحو Neill، الذين خطوا بفعل التأسيس التربوي فكان لهم قصب السبق في المجال هذا، ليترب بعد هذه المرحلة علماء اختصوا في التنظير لعلم النفس، مثل Rogers الذين نموا مفهومية السلوك الشخصي ليأتي بعد كل ذلك دور الجهود البحثية التي غاصت في فضاء السلوك الفردي في ظل جماعته، وسنطرق هذه المناهل أولاً بأول.

المنهل الأول: رواد المدارس الجديدة تعد البحوث التربوية التي خاص لواءها ليف من علماء التربية مطلع القرن العشرين مصادر وحتى استلهمت من رضاها نظريات التربية الشخصية.

فلقد أسس Neill الإنكليزي المدرسة Summerhill، وفي

كتابه: ¹A. Dominie'slog. باستطاعتنا ملامسة إرهابات نظرية تربوية زلزلت العالم من تحت أرجل العالم الصناعي المادي، فإلا شتاء ظهر مع كتابه Summerhill عام 1960 الذي سيحدث ارتجاجاً ذا ذيع واسع. فهو الذي؛ أي الكتاب شجع على خوض التعليم الحر الذي سيفصل فيه تحت إلحاح شديد من أهل الاختصاص سنة 1966 بإخراج مؤلفة تحت عنوان: "Freedom Not License"².

¹المرجع السابق، ص: 50.

²المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

هذه الرجة - كما أسلفنا- يتسع مداها حتى يشمل دولاً أخرى ذات باع عريض في شؤون التربية، مثل:فرنسا،ألمانيا،إيطاليا،فلقد بلغت العقيدة الشخصية قمتها مطلع هذا القرن،وهو ما أفسح المجال واسعا أمام المهتمين بهذا التيار الفلسفي الذي يعتني بشؤون الحرية الفردية،على شاكلة، Lesare Lombroso في إيطاليا و Herbert Spencer في إنجلترا و Alfred North Whitehead في الولايات المتحدة. فضلا عن ذلك،يرد F Bohm 1940 أن¹ Maria Motessori 1970. اتكأت على العقيدة العضوانية عند Lombroso لبسط مقارنة تربوية تتمحور حول الذات الأخذة بأبعاده العضوية فالتلميذ على يد Rousseou كان منطبعاً في أدبيات Lombroso،ومفاد هذه العقيدة هو:"عدم فرض قواعد سلوكية على الطفل وعلى عدم إلزامه بأية حدود وبأي تقليد معين وعلى السماح له بتنمية ميوله واستعداداته بكل حرية Le Hènaff 1937"².

إن هذا المد التنظيري بلغ منتهاه نهاية القرن 19، حيث برز في إنجلترا سنة 1889 وكان مؤسسها الأول هو Lecile Reddie، وهو ما يؤكد Ferrière 1965 حيث يوضح أن كلمة المدرسة الجديدة (New School) استعملت لأول مرة في إنجلترا.أما عالم الاجتماع الفرنسي Edmond Demolins فكان أول من نقلها إلى فرنسا، حيث أسس سنة 1889 في مدينة Verneuil Sur Auve مدرسة Les Roches. وفي ألمانيا كان Hermann Lietz هو من سمى هذه المدارس بـFreie Schulgemeinden. لقد عملت كل هذه المدارس على جعل التسيير الذاتي أكثر اتساعاً.³

إن الثورة التي لاحت في سماء التربية،هو ما ظهر في الأخذ بالتعليم الحر كتصور ثم في فترة لاحقة كسلوك،أين وجه الدرس التنظيري إلى تسليط التركيز على الحرية في التعليم وما تنضوي عليه من إتاحة فرصة التعلم واسعة أمام المتعلم بأن يمارس حريته فيما يقبل عليه من تعلم بعيدا عن إكراهية التقييد لما ذلك من أثر على إنماء الطاقات والاستعدادات الفردية.

¹تأليف Y Bertrand، ترجمة: محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، الطبعة الأولى، 2007، ص: 51.

²المرجع السابق، الصفحة نفسها.

³المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المنهل الثاني: علم النفس الشخصاني.

تنتعش النظريات الشخصانية بالاغتراف من علم النفس الشخصاني الذي برز في إطار مجابهة علم النفس الحتمي، هذا الأخير الذي ينظر إلى أن اللاشعور والبيئة معا يمتلكان ناصية تصرفات الفرد كما يمارسان الرقابة عليهما، وخرجت إلى الوجود عديد البحوث في هذا الإطار من أمثال المفكرين : Adler, Framm , Maslon ; May, Rogers¹.

كاجتهادات فكرية تهدف إلى رسم طريق ثالثة تجنب الوقوع في شرك ثنائية حتمية اللاشعور والبيئة، إن هدف منظري العقيدة الشخصانية في فضاء علم النفس، هو تقديم رؤية جديدة للصلات البنّافاعلية للشخص، وهوما آل إلى فرز مصطلح علم النفس الشخصاني الذي ينعته Maslom بالقوة الثالثة والتي تنضوي تحت لوائها عديد المدارس.

ييدي علم النفس كثير الصدود لفكرة القوة الثالثة عند Maslon النابعة من الفلسفة الفروريدية والتي مفادها، تحكم الغرائز الخطيطة في تصرفات الشخص، وفي الوقت نفسه ينسحب هذا الصدود على فكرة؛ أن الكائن البشري حيوان يستجيب ميكانيكيا لمنبهات البيئة. لقد آل الباحث Maslon ومن سار في فلكه ممن اعتنقوا الفكرة نفسها إلى رؤية جديدة تتحوصل في امتلاك الإنسان للحب الفطري، وفي استطاعته كذلك الإسهام فيما يحقق الخلية للمجتمع التي تكرر أحقية الذات. من وراء ذلك.

إن المقاصد الأولى للفلسفة التربوية، هي الفردانية التي ظهرت على أنقاض الطرح الالزامي كتوجه في مضامين علم النفس الذي يسعى إلى إثارة القوى والاقنذارات المختلفة في الشخصية الوافدة التي تتفاعل داخليا فيما بينها بكل حضور ذهني ووجداني بعيدا عن إسقاطات الطرح الغريزي الذي يحد من هذا الحراك الشخصي هذا الأخير يؤهله لأن يتبوأ الشراكة في الحاصل البيداغوجي.

إن Piogés حاز قصب السبق كونه أسس للرؤية الشخصانية. كان ذلك في فرنسا سنة 1965 فيما ذهب إليه من وجوب احتواء التربية على التعلّمات ذات الشأن بانشغالات وتراكمات المتعلم عن قرب. وملخص هذه الرؤية يتمثل؛ في السماح للفرد باختبار أقصى

¹المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مدى لنموه النفسي وبسمح له أيضا بأن يكون واقعيًا واجتماعيًا ومبدعًا وقادرًا على التغيير باستمرار و متمتعًا بمصداقية. ومن الممكن أن يكون هذا البديل عبارة عن برنامج:

- ينعش ويستشير حب الاطلاع.
- يتشجع الطالب على العمل انطلاقًا من اهتماماته وعلى التفاني في تبني أهداف تفيده.
- يسمح للطالب بالقيام باختيارات مسؤولة ويحياها، ويسمح له كذلك بالمساهمة في بناء البرنامج.

- يتطلع للمستقبل.
- يوفر مواقف تفاعلية.
- يتمحور حول المشاكل الحقيقية للأشخاص.
- يسمح للطالب بإجراء تقويم ذاتي.
- يوفر للطالب الوسائل المساعدة في معالجة المشكلات بأسلوب إبداعي¹.

المنهل الثالث: نظريات العمل الجماعي.

تعد أعمال Lewin ; K 1935 كبير الأثر في الولايات المتحدة الأمريكية وحتى في أوروبا. حيث نجده سنة 1935 يضع المبدأ التالي: "يقوم النمو على أساس حاجة داخلية تتجسد في هدف ومسعى وفكرة، ويتحدد هذا النمو كامتداد للفضاء الحيوي للطفل المرتبط ببعض الأهداف"². علاوة على هذا أطر "Lewin" للعوامل الأساسية كمكونات لرؤية موضوعية واقعية؛ إذ يرى أن الطفل ينشئ لعالمه الخاص انطلاقًا من شرطين هما: مقاومة الأشياء لإرادته الخاصة، واختبار الصعوبات الملموسة التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه. مما يؤدي به إلى أن يحيا تجربة أكيدة، تجربة ملامسة الواقع كشيء مستقل عن رغباته³.

لقد ترسب لدى Lewin بعد هذا التفكير راسب أساسي من أركان البيداغوجيا؛ حيث تشكل عينة فبرز من حقائق واضحة ومن حاجات موضوعية أين تغدو عملاً منشوداً لمتمثليه، وهو ما يستلزم الموقف القبلي حتى يتسنى للطفل احتمالية انتقاء أهداف تخصه هو

¹ تأليف Y Bertrand، ترجمة: محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، الطبعة الأولى، 2007، ص: 52 - 53.

² المرجع نفسه، ص: 53.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإصدار سلوكات منبعثة من حريته تلبية لمستلزماته الخاصة التي تخضع في النهاية إلى تقويمه المستقل ليفضي هذا العمل في الأخير إلى استقلالية شخصيته ككل بما تصدره من أفعال وسلوكات وتقويمات. إن الموضوعية لا تتحقق في الواقع إلا إذا توفر لها مناخ الحرية الذي يكون معيارا هاما لوجودها. ففي الأخير نجد أن العلائقية بين نماء الطفل وذاته لا تتحقق إلا إذا تحققت العوامل الملزمة لهذا الفعل.

نرى أنه من الأفيد الإشارة إلى ما أحدثه المخبر الوطني NTL، ففيه أصبح فارزا أن كيفية تناول العمل الجمعي لا يكتب لها النجاح إلا إذا تطور الفرد، فالعملية هنا تكافئية بين؛ نمو العمل الجماعي ونماء قدرات الفرد في ظل هذا التفاعل، فالعلاقة علاقة ملزمة حيث كل جزء يحتاج إلى الجزء الآخر والتكامل بينهما حركي ديمومي فاعل، وهي تجربة لقيت رواجها منذ الستينات، فالمربون باتوا يستشعرون المنافع الجمة لهذه الاستراتيجية البيداغوجية التي عرفت باستراتيجية 1964 colléques bradford et والتي مفادها؛ استنفار الطاقات الجماعية لغرض إسعاف الفرد داخل هذه الجماعة في ظل استراتيجية التعاون الفوجي وهو ما حقق نجاحات معتبرة في حقل التعليمية، فالتعلمات الفردية والاقدرات والمهارات الذاتية تصقل داخل آلية الجماعة. إن تعلم الفرد يستوجب استنفار الكوامن الذاتية واستشعاراته الشخصية وكذا استراتيجياته ولن يتأتى كل ذلك إلا في ظل ربط الوشائج مع الآخرين؛ ومنه يحصل له ذلك التعلم انطلاقا من تعرفه على التفاعلات التي تنشأ من التفاعل الجمعي ليشكل لديه استقلاليته الشخصية مع بقاء العلاقات الجماعية ممدودة. هذا الصنيع يخرج فردا يسري في منحنى تطوري مع اقتدراته وإمكاناته. ففي التوجه نحو الآخر توجه نحو استقلال الذات في الوقت نفسه، وفي كلمة مختزلة يمكن أن نقوم المخبر الوطني للتكوين على أنه أسهم في حل معضلة تنظيم العمل البيداغوجي، فهو الحل المتمثل في المقاربة بواسطة الجماعة؛ لأن الجماعة تسمح بتجسيد بيداغوجيا متمركزة حول نمو الفرد وتسمح ببناء بيئة تربوية¹.

¹المرجع السابق، ص: 54.

إن أمريكا كانت مهد إنكاء التنظير الجمعي في عالم التربية لينتقل منها إلى أوروبا، كان مركز الاهتمام فيه، هو حاجة الطفل الثانية، إلى تفاعلها مع بيئتها الطبيعية لاكتمال هذا النماء مقاوما كل ما يعترض سبيله لتحقيق ذلك.

إن الدراسات التربوية الحديثة توصلت إلى أن هناك إلزامية النمو الفردي والجماعي، لا يحصل الثاني إلا بحصول الأول فالفعل التربوي لا يبلغ منتهاه جماعيا إلا إذا حصل بقوة الفعل في كوامن الشخصية.

أفضى هذا التجاذب إلى فرز تيارات للنظرية الشخصية، أبرزها اثنان. ولقد قام كل من؛ Lewin & Weil Goyce في كتابهم *Of Teaching Personal Models* بتقسيم النماذج الشخصية للتعليم بالطريقة التالية:

1. نموذج البيداغوجيات "الشخصانية" المتمحورة حول تطور الوجدانات بواسطة استراتيجيات لا توجيهية.

2. نموذج البيداغوجيات المتمحورة حول تطور القدرة الإبداعية بواسطة استراتيجيات أكثر تداخلية، ويسمح هذا التقسيم الذي ما زال صالحا إلى اليوم، بإلقاء نظرة فاحصة على اتجاهات النظريات الشخصية الرئيسة. وسنقوم بدراسة اثنين منها:

- التربية اللاتوجيهية والتي تمثلها البيداغوجيا الروجرسية وبيداغوجيات الإنسانية المحدثه، Fotinas .

- البيداغوجيا التفاعلية التي تمثلها على وجه الخصوص البيداغوجيا العضوانية، Angers والبيداغوجيا المفتوحة (Patè) وبيداغوجيا التطور الذاتي، Paquette¹.

انشطرت عقيدة الشخصية إلى عدة رؤى، كان من أهمها، اتجاهان؛

أ- التصورات الشخصية الدائرة في فلك نماء الجانب الوجداني في ظل البعد اللاتوجيهي الحر.

ب- تصور المتمركز على نماء الاقتدارات الخلاقة بإرشاد عوامل أكثر تركيبا وتعقيدا.

¹ تأليف Y Bertrand ، ترجمة: محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، الطبعة الأولى، 2007، ص: 55.

وهذان الاتجاهان لازال العمل بهما ساريا إلى الوقت الحاضر في الميدان التربوي، البيداغوجي، وهو ما يدفع وسيدفع إلى تسليط الدراسات في المختبر الشخصي، والاتجاهان هما

- التربية اللاتوجيهية الروجيزية، والتربية الانسانية الحديثة القونيسية.
- التربية التفاعلية المركبة، ويحمل لواءها؛ التربية العضوانية لأنجرس والمفتوحة ل؛ جاتي والنماء الشخصي ل؛ كانت.

تم هذا التوجه بفعل مركز الثقل لهذين الاتجاهين في ساحة حقل البحث التربوي والمنطلق يكون من التربية اللاتوجيهية.

التربية اللاتوجيهية:1

التاريخ والإشكالية:

لا يمكن لأي كان أن يغض الطرف عن الموقع الذي تركه الباحث Rogers في الوسط الأنغلو ساكسوني أو الفرونكفوني على حد سواء، حيث نجد هذه الأخيرة قد تقمصت هذه العقيدة منذ مطلع الخمسينات في الفضاء التربوي، ويمكن أن نأتي على ذكر بعض الأعلام ممن تأبطوا هذا النهج نحو: Valois & Berrand, 1994 - Lissna & R. Anderson 1974 - cohen - 1997، وعلى سبيل التذليل يمكن لنا أن نأتي على ذكر Pagés الذي طرق عام 1952 العلاج النفسي اللاتوجيهي، ويعترف أنه استوحى أفكاره من Roges الأمريكي في بحثه حول؛ العلاج النفسي اللاتوجيهي. لقد خاض هذا العالم النفساني منذ سنة 1930 تنظيرا نفسيا ذا صلة بالتوجهات الشخصية والتي تهتم بديناميكية نمو الفرد، كما أسهم في الأربعينات والخمسينات في إخراج بعض المؤلفات الهامة نذكر منها: 1952 Couseling And Client - CetredTherpy

¹ اللاتوجيهية: هي النظرية التي ارتبطت بكارل روجيز وتتميز بالانفتاح على الخبرة الذاتية للتعلم والثقة في ذاته لاتسامها بالاصالة والانسجام والنشاط والتحرر، وقد يتميز هذا الاتجاه التربوي بالاهتمام بالجانب العلائقي بين المربي والمربي لما تلعبه هذه العلاقة من دور فعال في نمو ال شخصية وفتحها. روبول، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، ص: 86.

والسبعينات هناك: On Becoming A ، 1961 - 1995 Freedom To
- Larl Rogers On Encounter Groupe ، 1969_ 1994 Person - Lear
A - 1970 ، 1995_ 1980 Way Of Being. وهو الكتاب الذي ذاع صيته وأحدث
ضجة كبيرة¹.

إن الباحث التربوي روجرز فرض نفسه بكل ثقل مما جلب إليه الاهتمام وبوبه الريادة العالمية منذ بداية الخمسينات إلى وقتنا الحاضر انتقل هذا التأثير إلى كثير الأعلام د،بيرو،فالوة...بياجي الأمر الذي عمق البحث النفسي في المجال هذا.

المبادئ التي ارتكزت عليها:

لقد أرسى Roges طيلة هذا المد الزمني الذي عكف فيه على البحث التربوي على ترسيخ فكرة رئيسة مفادها؛ أن الأفراد جميعهم لهم التوجه الإيجابي حيال التعلم، ومن هذا المبدأ قدم تفسيرات وتأويلات بأسلوب لازال منطبعا في فضاء العلاج النفسي وعالم الشغل، وهو ما ترك لها التأثير البالغ في فضاء الفكر والسلوك التربويين. ومن هذا التأثير نلني 1998Coté يكتب عن طبيعة التعلم الخبراتي، قائلا: "يتضمن التعلم تغيرا داخليا ينبع من وعي ذاتي ومن دلالة خبرة معينة بالنسبة للشخص، ويتم تيسير هذا التعلم بواسطة عملية تفاعل بين، شخصي تجري ضمن سياق معين ويتجلى هذا التعلم عقب ذلك بواسطة تغير تكون له دلالة على مستوى السلوك"².

التقاطع نفسه نجده في فكر Rogers الذي يرى أن العمل التربوي يتأسس في حاجة الفرد لتكوين نفسه بنفسه. كما يرى وجوب الإحساس بالوسط من حولنا مع تأكيد الثقة في تراكماتنا انطلاقا من ذواتنا تعلما وتقويما؛ بمعنى تقبل الذات كما هي، وفي المقابل يجب تقبل الآخر كما هو بسلبياته وإيجابياته، وفي المحصلة نجد أن هذه الفكرة تخاطب الكوامن للمتعلم أكثر ما تخاطب فيه الجانب الفكري؛ إذن فالتراكمات هي السلطة المهيمنة.

يتصور Rogers 1959 أن هذه التوجهات تكون بمثابة الشرائط التي تسعف تغيير المتعلم، هذا التغيير الذي يستوجب توفير العدة التي تؤهله للتحقيق! فواجب على المتعلم أن

¹المرجع السابق، ص: 56.

²المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يستقصي نهج تفسيره الذاتي انطلاقاً من تجربته الذاتية ليترك الآخر يمارس حريته بالطريقة التي يراها. لقد كتب Rogers في مؤلفه Le Developpement De La Personne 1970 جملة أرى أنها تلخص كل فلسفته التدخلية: "من المفارقات الموجودة فعلاً، أنه نلاحظ أنه يقدر ما يتقبل كل واحد منا ذاته بقدر ما يكتشف أنه لا يتغير فقط، بل يكتشف أن الآخرين الذين تربطه بهم علاقة يتغيرون أيضاً¹.

يهتم Rogers بما يطلق عليه اسم التعلم الخبراتي الذي نقدم فيما يلي مميزات الرئيسية ، 1976hibertè Pour Apprendre :

1. يعتبر التعلم الخبراتي بالدرجة الأولى التزاماً شخصياً تنغمس فيه الشخصية بكاملها.
2. يقوم التعلم على مبادرات الطالب....
3. يحدث التعلم الصحيح عندما يدرك المتعلم وجود تلاؤم بين المعارف التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم.
4. كل تعلم يؤدي إلى تغير في منظومة الذات أوفي إدراك الأنا يحدث شعوراً بالتهديد ومن ثمة نميل إلى مقاومته...
5. يكتسب الطالب أكبر قدر من الاستقلالية في الفكر وفي الإبداع وفي الثقة في النفس؛ إذا ما أصبح يؤمن بأن النقد والتقويم الذاتيين أمران أساسيات ،ويؤمن بأن تقويمات الآخرين ليست سوى ثانوية.
6. يعد تعلم سيرورات التعلم الموجودة في العالم المعاصر من التعلّمات الأكثر فائدة من الناحية الاجتماعية،و ينبغي لنا أن نتعلم كيف نبقي متفتحين على الخبرة الذاتية وكيف نستبطن عملية الغير.إن تجديد المجتمع مشروط بوجود أفراد يقبلون التغيير².

قامت هذه الرؤية على مرتكزات،هي؛

- يعد التراكم التعليمي كمنطلق مؤثر أولاً في مختلف مكونات الشخصية الواحدة.
- يبنى التعلم على إسهام المتعلم...
- الاستعداد المستمر على مواكبة حيثيات التعلم في كل سنة.

¹المرجع السابق، ص: 57.

²تأليف Y Bertrand ، ترجمة: محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، الطبعة الأولى، 2007، ص، ص: 57 – 58.

إن هذا الطرح يكرس تدخل الجانب النفسي بكل تركيباته إلى جانب الطاقات الذهنية كحافز لدى المتعلم لينتفاعل ويواكب تحديث التعلم.

الاستراتيجية:

من السهولة بمكان أن نستخرج فكرتين رئيسيتين في التكوين الخبراتي من الوجهة الاستراتيجية المحض، هما:

1. تحويل الأستاذ المبلغ إلى أستاذ ميسر.
2. توظيف استراتيجيات تفاعلية بين الأشخاص تحويل الأستاذ المبلغ إلى أستاذ ميسر¹.

فالنقطة الأولى المتعلقة بتحويل الأستاذ إلى ميسر نمت هذه الفكرة على أنقاض عقم التعلم التقليدي الذي لا يتماشى وطموحات التعليم الحديث الذي يبقى يطمح أن يصل بالمتعلم إلى تعليم ذاتي، ويمكن لنا أن نسوق عبارة Rogers التالية: يبدو لي أن كل ما نستطيع تعليمه للأخر يعد بدون فائدة نسبياً، إذ لا يكون له إلا تأثير قليل إن لم نقل لا تأثير له على مستوى سلوك ذلك الفرد. أو "لقد توصلت إلى اعتقاد مفاده؛ أن المعارف الوحيدة التي يستطيع الفرد اكتسابها والتي يمكنها أن تحدث تأثيراً على سلوكه هي تلك المعارف التي يكتشفها بنفسه"².

يعدد الباحث Rogers الخصائص الأساسية لإعادة بحث حرية التعلم للتعلم في مؤلف له تحت عنوان، 1976 *Libertè Pour Apprendre* باقتراح مقارنة عن الإشكال الآتي؛ كيف يمكنني أن أغير حتى أجعل طلبتي أحراراً في تعلمهم؟

- للميسر دور كبير في تثبيت مناخ أساسي في القسم، إذ يجب عليه أولاً أن يبدأ بوضع ثقته في الأفراد وفي الجماعة.

- يساعد الميسر طلبته فردياً كما يساعد الجماعة كلها بنفس المقدار في اختيار وتوضيح أهدافهم ونواياهم، وعليه أن يتقبل تلك الحقيقة التي مفادها؛ أنه من الممكن أن تأتي تلك الأهداف والنوايا متناقضة...

¹المرجع نفسه، ص: 58.
²المرجع السابق، ص: 59.

- يستجيب إيجابيا لما يعتبر عقلا نيا وما يعتبر انفعاليا على حد السواء، ويجتهد في إعطاء نفس الأهمية للحقيقة التي يوليها الفرد أو توليها الجماعة للأشياء حسب الوضعيات وحسب ما تمليه ظروف الموقف التعليمي...

- أثناء عمله كمسير للتعلم، يجب على المدرس أن يتعرف إلى حدوده الخاصة ويرضى بها، ويعد إعطاء الحرية للطلبة من المخاطر التي يجب عليه أن يتحملها، وعليه أن يعبر عن مخاوفه وقلقه وغضبه متى كان ذلك ضروريا.¹

تحصيلا لما فات نقف على أن التعلم يرتكز على الحرية الصادرة عن المتعلم، مما يؤهله لإحداث ثورة معارفية ووجدانية، لأن سبر أغوار المتعلم الباطنية والذهنية يمكن من ضبط هذه الثورة المعرفية وجعلها من جهة النفس حركية متوازنة مما يصدر عن المتعلم لإحداث الفعل التربوي، وهو تحصيل حاصل فهم المعلم للمتعلم ووضع في إطار التصرف بكل حرية وفسح المجال لطاقت المتعلم وكفاءاته الذاتية والوصول بها إلى حدود الخلق والابداع.

استراتيجيات التعلم التراكمي:

إن المبدأ الأساس الذي تنطلق منه هذه الاستراتيجية ينطلق من واقع المتعلم الوجداني والمعرفي، ليلي ذلك الإفصاح عن هذا المحيط بأساليب تختلف وتتعدد من المفردة إلى النسق إلى المسرح، الرسم وغير ذلك من أشكال التعبيرات التي تخدم هذا التعرض على شكل تمارين، يمكن الاستفادة في هذا الصدد من كتاب "Apprendre" Côté ، 1980 الذي يتناول فيه بشكل من الإسهاب بنائية التكوين الخبراتي.

يجمل أن نتقضى المرحلة الآتية:

- مرحلة خلق وضعيات الاستكشاف والتركيب والتواصل ثم العودة إلى الذات وتمكن هذه المناسبات التي تعتمد تمارين مدروسة من تحقيق التواصل بالفرد ونفسها الذي يؤهل صاحبه إلى معرفة واستبطان كوامنه وانشغالاته، فهو في هذا المستوى يمكن من سبر الأغوار الذاتية.

¹المرجع نفسه، ص، ص: 59 – 60.

- مرحلة تجسيد محاولة التعرف إلى العالم الداخلي للذات ؛ يسخر هذا وسائط متعددة كالخطية والقصصية والرسمية...
- تبادل الأشخاص فيما بينهم استكشافاتهم المختلفة انتهاء عند حوصلة ليختم كل ذلك بالعودة إلى الذات بغية تقديم حوصلة للتعلّات المقدمة*.

إن البعد الذي رسم في هذا الاتجاه، هو البدء من حاضنة المتعلم الاجتماعية وتفاعلها بالاقترارات الذهنية والوجدانية ونفس حركية لهذا المتعلم واتباع المنهج التعليمي الذي يتكيف والموقف التعليمي التعليمي.

إن اتباع النسق التعليمي التعليمي يبقى يفرضه عوامل تقدمت؛ لأن تفاعل الذات بكل مكوناتها تأقلماً مع المحيط فترة بعينها، هو - في نظرنا - عين التعليمية الحديثة.

نظريات الانسانية المحدثه:

اعتمدت هذه النظرية على المبادئ الآتية:

أنشأ Fotinas طرحة من الطروحات الإنسانية المحدثه في التربية سعى فيها إلى التنسيق بين النسقية والفلسفة الإنسانية التي تستوحي مضمونها من علم النفس عند إدلير ومن مدرسة شيغاغو على وجه التحديد، هذه الأخيرة التي أشرق عليها Dreikus. لقد بدأت هذه النظرية في النضج والثراء مع مرور الوقت، وكان اهتمامها بادئ الأمر بالبيداغوجية التوحيدية مع الاعتناء بجانبها العملي، تحت مسمى Le Café Ecole.

يقترح Fotinas في هذا المنظور تقديم أطروحة جديدة للبرامج التكوينية لتطوير الشخص ومميزاته الخاصة. وهو ما يؤكد التأكيد التالي في إحدى وثائق كل من 1977 Taurisson Et Fotinas.

لقد استبعد الإنسان عن مشروعاته الكبرى - العلم والفن والتكنولوجيا والاقتصاد والتربية - بواسطة منجزاته الشخصية، أما اليوم فإن هذا الإنسان يطالب بالحصول على

* ينظر مؤلف النظريات التربوية المعاصرة في استراتيجيات التعلم الخبراتي، ص: 60 - 61.

مكانته المركزية في الوجود، إنه أصبح يحدد نفسه كمشروع رئيس، أما المشاريع الأخرى فيحددها انطلاقاً من رغبته في تحسين أوضاعه¹.

من هذه المقولة نقف عند أن كل من المفكرين Taurisson Et Fotinas برأيهما؛ أن النماء الثقافي والبيولوجي الثقافي والاجتماعي الثقافي في مجال التربية تغدو جميعها مكونات الوجود الإنساني. ويلتقي الباحثون في النظريات الإنسانية المحدثّة بأن مقاربة – Le Café Ecole ينضوي ضمن الحركية المعاصرة لعلم النفس الذي اتخذ لنفسه القوة الثالثة أو علم النفس الشخصي أو الإنساني، كما ينضوي كذلك في هذا الاتجاه النظرية العامة للأنساق.

يبتغي الدرس عند كل من Taurisson Et Fotinas تكوين متعلمين قادرين على إثبات ذواتهم بكل نجاعة في المحيط التربوي، حيث يعود إليهم الإسهام في ابتكار تعلمات تتمحور حول الشخص لا على المضمون والطرائقية كما كان سائداً. وتبقى هذه الرؤية ديداكتيكية تفسح للمتعلمين حرية رسم الأهداف والأقيسة التي تتحد لتقويم ذواتهم. وبالمختصر؛ فهي تصور يفضي إلى رسم الهدف في المناسبات التعليمية وتحديد المناهج والتقويمات بناء على توظيف مناخ موائم صحبة مسير التعلم، ومنه فإن البرنامج الذي يعنى بالتكوين يبنى بتقدم الزمن وانطلاقاً من المستلزمات التي تفرض نفسها في هذا المجال.

الاستراتيجيات:

تتعلق أجزاء هذه المنهجية في شكل بنية بيداغوجية متحدة مؤطرة ومنتظمة سلفاً، ويبقى الفيصل في هذه العملية لمكون المتعلم الذي يوجهها بناء على حاجاته، ونجد أن الجانب البيداغوجي الإنساني المحدث لدى Fotinas يتألف من ست مراحل هي:

1. مرحلة الممارسة الطبيعية، الفعل التفكيرى الاستكشافي؛ وهي تتضمن خطوة توضيح القيم والدوافع والحاجات الشخصية وخطوة بناء الموقف التعليمي انطلاقاً من طرح مشكلات.
2. مرحلة النوعية بالممارسة الطبيعية، الدراسة والتحليل؛ وهي تتضمن خطوة إيضاح الموقف المشكلاتي وخطوة اختيار إشكالية ذات دلالة.

¹المرجع السابق، ص: 62.

3. مرحلة التبادل الشامل، عرض المرحتين الأولى والثانية.
 4. مرحلة الممارسة الواعية، ممارسة الفكر العملي المنظم؛ وهي تحتوي على خطوة البحث عن المعلومات بواسطة القيام بمطالعات الكتب واستشارتها وبواسطة طرح تصورات خاصة؛ وكذلك على خطوة توضيح أهداف التعلم باستعمال عبارات تشير إلى المهارات التي ينبغي اكتسابها، وتحتوي هذه المرحلة على خطوة أخيرة تتعلق بمشاهدة أفلام بحثية أو التعرف على البحوث النظرية ... إلخ .
 5. مرحلة تقويم الممارسة الواعية، دراسة وتحليل منتظمان؛ إنها المرحلة المرتبطة بتقويم التعلم؛ أي تقويم المهارات التي تم اكتسابها وتقويم القيم المعاشة والمواقف المبتكرة.
 6. مرحلة تبادل يجري في جمعية عامة، عرض المرحتين الرابعة والخامسة.
- وإجمالاً؛ يكون الطالب مؤطرا خلال عملية تقرير مصيره، وتكون البيداغوجيا عبارة عن منهجية منفتحة لكونها تطرح ضرورة قيام الطالب بعملية استبطان داخلي، أما ما يساعد الطالب في تسهيل تطوير طريقته وبرنامجه الدراسي. فهو تلك النشاطات التي تعد من قبيل نشاطات التأمل والاسترخاء.¹
- إن الاهتمام في هذا التصور المعطى البيداغوجي في ظل الفلسفة التكاملية، التي تراعي الإشراف والنسق القبليين المبنين على المرحلية، التي تفضي نهاية الأمر إلى تشكل واكتمال الطرح البيداغوجي من هذه الزاوية.

المدرس ميسر للتعلم:

يقتصر دور المعلم في ظل هذه الاستراتيجية على قيادة المتعلم لأن يعيش تجارب واقعية تمكنه من الدخول في خوض غمار سبر أغوار ذاته، ومن التقنيات البيداغوجية العديدة نجد أن المدرس الميسر الذي يسعى جاهداً للأخذ بأسباب الارتقاء بالوعي الكيفي البدني لدى المتعلم بأن يوظف مختلف الأشكال من: "الارتخاءات السلبية والإيجابية التركيزات، التأمل الذاتي، أحلام اليقظة، التعابير الجسدية، الحرة الرقصات المثالية"².

¹المرجع السابق، ص، ص: 63 - 64.

²المرجع نفسه، ص: 65.

وما يجب معرفته أن هذه البيداغوجية في حاجة إلى جو دراسي من نوع محدد يختلف كالذي عليه الأمر في التعليم النظامي. نقدم في هذا الإطار نموذجا لـFotinas ما كان يقدم به دروس. "...لما أشعر بالانتماء إليكم أعمل والرغبة في الإنتاج تغمرني، أرغب في أن أنتج الأشياء والمعاني والحياة، فأنا لا أستطيع أن أنتج إلا معكم أنتم الذين أحبكم ... إنكم ستكونون في كل لحظة ما ترغبون أن تكونوه. كم هو جميل أن نكون كما نرغب أن نكون؛ لأن هذا يعتبر من أكبر معجزات الطبيعة إني في حاجة دائمة لحضوركم في القسم، وفي حاجة إلى أن تكونوه هنا والآن"¹.

استنطاقا لهذه المقولة نقف بكل وضوح عند هذه الرؤية التربوية والتي هي الأخذ ببعده المتعلم، وإشراكه كمكون في الحراك التعليمي التعليمي، الأمر الذي ينعش الصنيع التربوي و يضيف عليه فاعلية وحيوية و تحريك الكوامن في الوقت نفسه، كما نهتدي في الوقت نفسه، إلى أن البيداغوجيا هذه قد ترعرعت نهاية هذه المرحلة، فبعد مرحلة البدء التي شكلت مقاربة بنائية اعتمدت التقنيات، فإننا سنلاحظ توجهها لاحقا إلى البيداغوجيا الميتافيزيقية الذي يستدعي توفر جوانب ذاتية وداخلية للمتعلم.

النظريات التفاعلية لنمو الشخص:

إن اعتماد التربية اللاتوجيهية سيطرح لا محالة معوقات جادة في الجانب العملي، مما سيدفع بالمعلمين إلى البحث عن إيجاد التغطية والجو الكفيلين بتأطير المتعلمين زمنية تعليمهم. مع الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية لكل المتعلمين، إن الجديد في هذه البيداغوجيا، هو البدء ممارساتيا في استراتيجيات العمل الجمعي لغرض تسهيل نمو الفرد في مراحل المتعاقبة، وقد نجد في هذا الطرح البيداغوجي الذي يأخذ بعين الحسبان كوامن المتعلم الخلاقة، من دون أن نلقي العبء كله على كاهل المتعلم وحده. إن الأخذ بمعطى المعلم والمتعلم على حد سواء في هذه البيداغوجيا اللاتوجيهية هو الذي ولد نهاية المطاف بروز فكرة البيداغوجيا التفاعلية. فالقضية في النهاية أصبحت تنظر إلى المتعلم كشريك في العملية التربوية مع الإبقاء في الوقت نفسه على تطوير قدرات وملكات المتعلم.

¹ ينظر bertrand النظريات التربوية المعاصرة، ، ترجمة محمد بوعلاق، ص:66.

إن الطرح العضواني في مجال التربية يعد نموذجا فارزا على آلية الشخص والجماعة معا، وهو التصور الذي تم طرحه في الكيبك فترة السبعينات في بيان نشره المجلس الأعلى للتربية تحت عنوان *L'activité Educative* ، 1971¹. ففي هذا البيان تطرح التربية كنشاط صادر عن كوامن الشخص. فالتركيز فيها يكون على الموارد العميقة للمتعلم عوض الاكتفاء بالتحصيل المعرفي والثقافي والتقني؛ لأن الاهتمام يكون بالشخصية لا بالمضمون الذي تحصله هذه الشخصية، ومنه وجب العمل على نماء الاقتدارات الإبداعية عند المتعلم ومخيلته وتكيفه مع المستجد لمواجهة مختلف المواقف التعليمية وكذا مقدراته على إنشاء الأحكام القيمية الداخلية.

إن مدار الاشتغال في هذه الرؤية، هو البحث في إيجاد العلاقات الواصلة بين قوى التأثير المتمثلة في الملكات الفردية التي تحدث أثر التعلم والبحث في مدى نسبية هذا التأثير وصرف النظر عن التعلم المعرفي والمضاميني بمختلف مستوياته.

مبادئ هذه النظرية:

إن الرد على منتقد هذه النظرية في انسلاخها عن الحياة الاجتماعية تمثل في: أن الفرد الذي يعيش خبرة معينة، يساهم في نفس الوقت في خلق خبرة للآخرين². ففي الاعتناء بالفرد إنما هو اعتناء بالجماعة في الوقت ذاته من منظور علم النفس الإدراكي؛ لأن الفضاء الحيوي للفرد هو المجتمع.

البيئة التربوية:

إن مفهوم "العصامية" يقتضي - وعلى وجه الإلزام- بيئة تربوية ذهنية ناظمة لذلك التفاعل بين الوسط التربوي والعصامية، من منظور هذا الأخير. إن هذا التصور يستدعي عفوية الإنسان من ثلاثة أبعاد:

- السلوك الذي يعد مجموعة من الاستجابات القابلة للملاحظة.
- المجال الإدراكي الذي يعد كينونة ذاتية للشخص.

¹المرجع نفسه، ص: 67.

²ينظر bertrand. D، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، ص، ص: 67 - 68.

²المرجع نفسه، ص: 68.

- ديناميكية النمو الذي يستوجب إدراك مايلي:

- كطاقة محركة للفرد،
- كأصل لحاجات ولرغبات ولطموحات ولقدرات الفرد،
- كمبدأ منظم لتصور الذات وللمجال المفاهيمي بكامله،
- كمصدر عميق لكل السلوكات¹.

إن البيئة تتجه صوب إنشاء قفزة للموارد الداخلية وللنشاط المستقل عند العصامي الذي ينظر إليه على أنه عضو فاعل في هذه العملية التربوية انطلاقا من السعي على إحداث تغيير واقع وبنائه ذاته بكل استقلالية.

المعرفة:

يلح Angers 1976 على ضرورة جعل الحصول على المعرفة مشروعا، وهي تكتسب وتتعمق من خلال التفاعل بين العصامي والموضوعي²؛ بمعنى أنها تنتج من حركية بناء نمطية داخلية يكوّنها العصامي بذاته في إطار التفاعل الواعي، أما المعلم فيبرز دوره فيما هو تفاعل للعصامي مع محتوى التعلم، ليبقى دوره محدودا في العملية هذه، ويسلم به في هذا النهج التعليمي تسخير المتعلم لخدمة العصامي فيما يذكيه من تفاعل لعقلنة التعلم وإدراك العصامي إضافة إلى تطويع المحيط من حول المتعلم بأن يصيره محفزاً مستجيباً لرغبة التطلع ومصدراً تنبعث منه تساؤلات المتعلمين، يضاف إلى دور المتعلم في هذا الصدد الملاحظة والتحليل لمرحلية حركية التفاعل الناشئة بين العصامي ومحيطه، بأن يغدو دور المعلم مدللاً عاملاً على الارتقاء بالتعلم لدى المتعلمين نحو الأفضل.

أما التعليمية فإجمالاً يجب أن تتأطر في حدود المعارف ومجالاتها الطبيعية لها وبأن تصبح نهجا من التفكير المتسق للتعلم المستوحاة من المحيط التعليمي والعمل كذلك على تطويع التعلم. ليأتي بعد هذا دور التقويم كمعطى داخلي لنماء تحصيل المعرفة وترسيبها واستكمالها. ينبعث التقويم من التجربة الباطنية وهو يعد محكالاقتدرات مكتسبة من قبل العصامي.

¹المرجع السابق، ص: 69.

²المرجع نفسه، ص: 70.

البيداغوجيا المتفتحة:

يعد كل من الباحثين Paré Et Paquette من الذين أثروا البيداغوجيا المتفتحة، حيث غدت تشكل الجانب الميداني للتصورات التفاعلية في مجال التربية.

من المبادئ التي تستند إليها:

- أهمية الشخص بيني Paré أسلوبه على المبادئ العامة الخاصة بالشخص؛ إن أهم ما يوجد في العالم هو الكائنات الإنسانية.
- يعد الأطفال كائنات إنسانية.
- إذا كان كائن إنساني ما ناقصا، فإن الجماعة تكون بكاملها ناقصة.
- يأتي الأطفال عاديين إلى الوجود.
- إن الكائن الإنساني يغير ويتغير طوال حياته نحو الأحسن.
- يستحيل حدوث أي نمو دونما اندماج عميق.
- تعد المشاعر ذات أهمية مثلها في ذلك مثل المعرفة.
- بتوقف تحقيق الإنسان على الحرية.
- تعتبر أشكال التمييز والإقصاء من معوقات النمو.
- تكمن مهمنا كمربين في تنمية الفرد إلى أقصى حدود النمو¹.

تتمحور هذه المبادئ على ركن شديد و المتمثل في الطفل والذي يجب الاعتناء به؛ تهيئة و تنشئة وتربية و تعليما، وبكلمة فصل إيلاء كل الظروف الدائرة به؛ من بيئة و اجتماع كل الاهتمام قصد العمل على نمائه في جميع الجهات المتعلقة بشخصه، لأن التقصير فيها أو في بعضها تقصير في الاهتمام بحركية نمو المجتمع ككل و العكس صحيح.

أقصى نمو الشخص :

تعد الذات هدفا أسمى في التعلم، في العملية التعليمية تنمو عما سواها من المكونات الأخرى في هذه العملية، وسعت حول ترسيخ فكرة تحت مسمى الشخص المستحدث

¹يفضل العودة إلى Bertrand. D النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة محمد بوعلاق، ص، ص: 71 - 72.

والمقصود به الشخص الذي ينمو في جميع مستوياته المختلفة. فالشخص يغدو في هذه الحركية دائم التطور والشعور بكونه سيد المواقف التي تنبعث من ذاته.

يعد المتعلم في البيداغوجيا المتفتحة شخصا ينطلق من كوامنه الخلاقة لاستبصار مستقبل واعد، ولن يتأتى ذلك إلا في ظل آلية حاصلة عن التفاعل بين الشخص وبين محيطه هذا الأخير الذي يهيء الأسباب كلها لإنجاح هذه العملية ليتحدد دور المتعلم في الإشراف ليس إلا! في تسخير هذا المحيط لإنجاح هذا الحراك التعليمي، من منظور أن الفعل التعليمي يبقى ذاك الوعي بالوشائجية التي تشد بوثاق تفاعل المتعلم في بيئته التربوية فيثري فحوى التعليم ويتعدد لإنشاد فكرة رئيسية؛ مفادها الرسو على شاطئ الاستقلالية والإنعام في فضاء الحرية الرحب.

المدرسة المتفتحة:

يقدم Paré نموذج المدرسة المتفتحة التي تقوم أساساتها على إسهام العناصر التي تحيا داخل فضاء مهياً يمكن من نماء اتاقتدارات الشخص، ويرى هذا المفكر أن المدرسة يجب أن تتفتح على المبادئ الآتية:

- التركيز على التعلم.
- تقبل الطالب كشخص.
- بناء صورة ايجابية عن الذات.
- تنمية الشعور بالفردانية والأصالة.
- إدراك المربي كشريك وكمرشد.
- التقويم كأداة للحصول على المعلومات ، 1977 .

أما Paquette فيؤطر طبيعة البيداغوجيا المتفتحة، كالاتي :

- توفير الإمكانيات التي تسمح للطالب بالتعبير عن التعلّمات التي تحمل معنى بالنسبة لتفاعله مع البيئة. وفي حديثه عن تدخل المربي كتب Paquette 1985.

من الواضح أن البيداغوجيا المتفتحة لا تسمح للمربي بالعمل انطلاقاً من أهداف محددة مسبقاً؛ لأن دوره يكمن قبل وبعد كل شيء في جعل التلاميذ يعيشون خبرات ثرية، وهو ما

يمكن تحقيقه من خلال مساعدتهم في تحليل ما حققوه من تعلمات. إن ما يعتبر أكيدا، هو أن هذا السياق البيداغوجي يفضي إلى التساؤل حول بعض العناصر الأساسية للبرامج المدرسية وكيفية استغلال الوقت في المدرسة والعلاقات بين الطفل والمربي¹.

من الجلي أن النهج البيداغوجي المنفتح لا يتيح فرضية الانطلاق من الأهداف المؤطرة قبليا، فنشاطه كامن في جعل المتعلم يعيش التجربة بكل مستجداتها، وهو ما هو متاح في الجانب الآخر من العملية التعليمية التعلمية لا يتعدى حدود الإسعاف من سبر أغوار هذه التعلمات على مستوى الدراسات. والأکید أن هذا النهج البيداغوجي يحيل إلى مآلات بعض مكونات العملية التعليمية التعلمية، من؛ برامج دراسية، طرائقية الاستثمار، التصدي لإكراهات الوقت وتوثيق عرى الصلات القائمة بين المعلم والمتعلم.

المنهاج:

يرى Paré ، 1977 أن الطرح السائد في استقراء² وبنائية المنهاج مسبقا باتت لا تؤتي أكلها ومنه وجب التفكير في البديل الذي يتمثل في البناء الديمومي لنسقية المنهاج الخاضع لحراك التطور الذي تمليه عوامل المتعلم وصلته بمحيطه التربوي، الذي يفرض الإحاطة علما بحاجيات الشخص لتلبيتها، علاوة على اقتحام مختلف اللغات للتحكم في ناصيتها وعلى صنع سلوكات تتكيف وهذا الواقع المعيش بالارتقاء والنماء زيادة على امتطاء الطرائقية التي تنظم هذا الكل المتداخل في عملية متسقة³.

إن المنهاج من وجهة نظر paré ، هو عدم جدوى استقرائية و نسقية مسبقين ، وكان حريا الانصراف منها إلى العمل على مواكبة الواقع المعيش للمتعلم بكل جزئياته و تفاصيله تأقلا مع هذا الواقع الذي يثير كثير المستجد الذي يفرض بدوره منهاجا وما يلحق به من مكونات تكمل دائرة حلقاته.

¹المرجع السابق، ص: 73.

²استقراء induction عملية تفكير تحتاج الى تتبع الجزئيات و الوصول الى حكم كلي او قاعدة يطرح فيها المعلم تلاميذه عددا من الحالات او المواقف او الامثلة للخروج بمفهوم او تعميم معين، او هي عملية تفكيرية يتم الانتقال بها من الخاص الى العام، او من الجزئيات الى الكليات، حيث يتم التوصل الى قاعدة عامة من ملاحظة حقائق مفردة المعجم التربوي، ص، ص: 75-76.

³يفضل العودة إلى نظريات التربية المعاصرة، Beertrand. D، ترجمة محمد بوعلام، ص: 74.

إن هذا الطرح وجد رجع صدهاء عند المهتمين بهذا الطرح التنظيري، ومن هؤلاء نجد أن من قدموا نقودا لهذا التصور المفكر Ardoino، 1977 الذي يرى أن مدرسة Lewin ومدرسة Rogers الأمريكيتين قد وجدتا رواجهما وذيوعهما في الوسط التربوي الدولي، فأحدثتا كثير الارتجاجات والثورات إزاء كل ما هو تقليدي، وطبعها بطابعه الخاص رغم أنها كانت ثراء خصبا في مجال علم نفس الطفل وأدبيات التعليمية. بينما نجد أن الباحث Poeydomenge في مؤلفه: L'education Selon Rogers، 1984 نقيض ما استنتجه Ardoino حيث يرى أن التربية اللاتوجيهية قد دخلت عالم الانكماش والتفوق حول ذاتها، كما أن بعض الباحثين في التربويات أمثال: Henderson Et Kirchenbaum، 1989¹.

أصبحتا يصنفان بيداغوجيا اللاتوجيهية في حكم الحركات الماضوية. بتفحص بيداغوجيا الفردانية نقف على تناقض رهيب بين الدعوة إلى تنظيم البيئة التربوية وهو أمر نراه مرتبا سلفا الشيء الذي تنفره البيداغوجيا الشخصية وبين المعلم الذي ينظم هذه البيئة، إذن فكيف يلتقي ضدان؟، فكيف تكون مفتوحة من خلق المتعلم نفسه؟ ولا مفتوحة لا تتيح هذه الفرصة؟ فهو أمر أفرز كثير التضاد خاصة وأن البحث التربوي لا يتقبل مثل هذا المنطق. فهي في المحصلة حملت عوامل هدمها في ذاتها، ودقت بذلك آخر مسمار في نعشها مما جعل الباحثين يتبرمون عن هذا الطرح ويفكرون في بدائل أكثر موضوعية وانسجاما من حيث الطرح والاتساق.

إن المفارقة التي أوجدت فيها نفسها التربية اللاتوجيهية، فكيف بها تدعو في فلسفتها إلى أن يكون المتعلم هو الفاعل في إعداد الوسط التربوي التعليمي، ومن جهة أخرى تسند المهمة نفسها إلى المعلم، هذا التضاد في الرؤية جعلتها تولد ميتة، ومنه الاستعاضة منها إلى غيرها !

¹ المرجع السابق، ص: 74.

النظريات النفسية المعرفية:

إن البحوث النفسية التربوية أثرت وتوثر في مجال المقاربة المعرفية ذات الصلة بالتعليمية، ولعل النظريات البنائية التي تتوخى بناء المعرفة وهي خير دليل على ما قلنا، وسيتم تسليط الأضواء على اتجاهين فيها؛

- تيار النظريات التي تتناول المدركات القبلية للمتعلم، وهي النظريات التي نصفها بالديداكتيكات البنائية.

- تيار النظريات التي تعالج الملامح البيداغوجية للمتعلم.

1- الديداكتيكات البنائية:

لقد طبعت بطابع الباحثين باشلار¹ وبياجي Et Bachlard Jean Piaget Gaston²، إلا أن هذا الأخير وفي أعماله الاستمولوجية الوراثة هي التي صبغت بشكل فارز علم النفس الوراثي وكذا البحوث التربوية. فكانت رؤيته بنائية من حيث الصميم، توصل في نهاية حياته إلى الاستنتاج التالي: "لقد تعلمنا خلال الخمسين سنة من التجارب أنه لا وجود لمعارف ناجمة عن مجرد القيام بملاحظات، ودون تنظيم يساهم في حدوثه الفرد من خلال نشاطاته، بل لا وجود لدى الإنسان لبنيات معرفية مسبقة أو فطرية. إن كل ما يورث هو نشاط الذكاء وهو النشاط الذي يحدث بنيات من خلال تنظيم سلوكيات متتالية يؤثر بها الفرد على الأشياء، يسمح لنا هذا التصور بأن نستنتج أن الاستمولوجيا المتطابقة مع معطيات علم النفس التكويني، لا يمكنها أن تخضع للتجربة. ولا أن تكون مسبقة أي فطرية، وبالتالي فإن هذه الاستمولوجيا يمكنها أن تكمن في عملية بنائية تتطلب إلى جانبها حدوث استيعاب مستمر للعمليات وللبنائيات الجديدة"³.

¹ غاستون باشلار (1884-1962)، فيلسوف فرنسي اشتهر بنزعه العقلانية، التي ترى ان العلم يعلم العقل، وان هذا الخير يخضع للعلم، من مؤلفاته، التحليل النفسي للنار والماء والاحلام، الروح العلمي الجديد، الارض واحلام الارادة، الارض واحلام السكون شعرية المكان، شعرية احلام البيقطة .. الخ، أوليفي روبول، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، وص: 89.

² جان بياجي: 1896-1980: عالم نفسي سويسري، تعالج مؤلفاته مختلف النواحي الفكرية والمعرفية و النفسية للطفل، وقد اشتهر بمساجلاته مع عالم اللغة الامريكي تيجونسكي. من مؤلفاته: تكون الرمز لدى الطفل، الذكاء عند الاطفال، الاستمولوجيا البنائية ... الخ

³ يفضل العودة إلى كتاب النظريات التربوية المعاصرة، Beertrand. D، ترجمة محمد بوعلاق، ص: 79.

إن استنتاج هذه المقولة يؤول بنا إلى ضرورة تنظيم اكتساب المعرفة بحكم الذكاءات والاستعدادات المختلفة للمتعلم التي تعمل تفاعلا اكتساب هذه المعرفة في ظل النظرة النسقية لإثارة هذا الطرح الاستمولوجي.

إن مجهودات بياجي أسهمت بشكل كبير في انبعاث كثير النظريات التربوية البنائية حيث تم التركيز فيها على محورين هامين؛ محور التفاعل البيئي؛ أين ينمو فيها الفرد وفق مسار شمولي يتألف من التهذيب الذاتي والتأقلم مع البيئة. أما المحور الثاني فهو يعنى بالمراحل المتعاقبة لنمو الطفل. نجد هذه الأفكار قد تجد الذيع والتواصلية من قبل كنديين وأمريكيين أمثال سجل FalavallSollivan,Sigel ... وممن تأبطوا فكر بياجي كذلك لاستيحاء منظورهم الأخلاقي Kholberg الذي أخلص جهده في التدليل على مراحل النمو الأخلاقي عند الفرد. ومن هذا التأثير الذي انزاح إلى العلماء الأمريكيين دراسة مرحلة العمليات التجريدية وهو إشكال أدى إلى البحث في المقاربة عن هذه الإشكالية مفاده: هل المتعلمون في المرحلة الثانوية متحكمون في العمليات التجريدية لتذهن التعلّمات؟¹.

لقد أسهم الباحث بياجي من جهته في تحريك مختبر التصور البنائي منطلقا من ركنين متكاملين؛ الأول؛ تأقلم الذات مع الوسط. والثاني مرحلة التنشئة عند المتعلم.

هذه النظرة أحدثت طرح الاشكالية الآتية، هل التعليم الثانوي حقق التمكن من الجانب التجريدي؟

والمقاربة – في نظرنا – لما يحدث ذلك وإن حدث فبنسب تتفاوت ويبقى الأمر مطروحا للبحث التربوي للغوص في أعماق هذه الإشكالية لمقاربة إجابات عنها.

إن الإرهاصات التي أثارت موضوع المعرفة القبليّة ومعوقاتا الاستمولوجية ظهرت مع باشلار عام 1934 تحت عنوان الفلسفة المعرفية العلمية، وفيها يعود قصب السبق لهذا العالم حيث نجد أنه تميز بحدّة الفكرة سنة 1940 كونه أثار المفارقة التالية: "يعد الجهل شكلا من أشكال المعرفة، فالعالم لا يرى أن الجهل هو نسيج من الأخطاء الايجابية والثابتة والمتكافلة، ولا يعي أن للجهل بنية وأنه في مثل هذه الشروط ينبغي أن تحدد كل تجربة

¹المرجع السابق، ص:80.

موضوعية وسليمة كيفية تصحيح الأخطاء الذاتية التي لا نستطيع في الحقيقة تهديمها الواحدة تلو الأخرى بكل سهولة؛ لأن الأخطاء يكافل بعضها البعض الآخر، فالفكر العلمي لا ينشأ إلا بتهديم الفكر غير العلمي، وغالبا ما يلجأ العالم إلى استعمال بيداغوجيا مجزأة في الوقت الذي ينبغي أن يستهدف فيه الفكر العلمي إصلاحا ذاتيا شاملا انطلاقا من أن أي تقدم للفكر العلمي يتطلب بالضرورة حدوث عملية تكيف وتحويل"¹.

إن بنائية باشلار ستطرح اتجاهها وبكل ثقل في توجيه الباحثين وجهتها، فهو ينظر إلى أن فلسفة النفي ليست سلبية بل على النقيض من ذلك؛ فهي تذهب مذهب تبديل أدوات المعرفة نفسها في شكل نشاط بناء، كون المعرفة العلمية تتسم بديمومة التطور الذي لا ينفصل؛ "يدل تفكير الفرد في الواقع المعيش على الرغبة في الاستفادة من طموحاته لتعديل فكره ولاستنفاره"².

فالفرد بإمكانه تجديد معارفه انطلاقا من خلفيته المعرفية مع وجوب التنقيب عما يتناقض مع التجربة المتقدمة. "إن مناقضة الفكر، يقول Bachelard 1940 لمنهج كفيل بضمان الابتكار العلمي لظواهر مكتملة، ولبعث المتغيرات التي أهملها التفكير العلمي الساذج أثناء دراساته الأولى"³.

إن السبق في نبش موضوع مقاربة المكتسب ومثبطاته الاستمولوجية لا يعود – لا محالة – إلى المفكر باشلار في إثارة تناقضية الجهل مع العلم ظاهريا، إلا أنه يطرح نفسه سبيلا لاكتساب المعرفة وذلك بتصحيح الأخطاء بالهدم وإعادة تصحيحها، بمعنى من المعاني؛ الوصول إلى العلم بغير العلم.

وهو ما يطرح استصاغته لأن العلم جاء على أنقاض الجهل ولو لا هذا الأخير لما اهتدينا إلى عرش العلم

لما تقدم من عوامل واصل باشلار يهتم بالمنطلق الأرسطو طاليسي وعلى الازدواجية المتضادة عند Stephan Lupasco وهو ما أفضى إلى بروز فلسفة النفي ومنه وجه

¹ المرجع السابق، ص، ص: 80 – 81.

² المرجع نفسه، ص: 81.

³ bertrand. D، النظريات التربوية المعاصرة ترجمة محمد بوعلاق، ص: 81.

باشلار العلماء إلى كشف الآراء المستترة وكذا أحلام اليقظة؛ لأنه في نظره هي التي تشكل التفكير الواقعي.

ينبغي لنا أن نتذهن أن عقيدة Bachelard تعد بالنظر إلى كوامنها؛ أنها رؤية جدلية وبنائية. فبنائية المعرفة تتم في عملية نقدية لمعارف وتراكمات راهنة، ومنه يتطور ويتقدم في عملية تبصر الواقع المعيشي. إن Bachelard استثمر المفهوم الملمح الاستمولوجي وهو الذي سيوظف لاحقا فيما سيأتي من اجتهادات بحثية؛ مما يستوجب تقديم ولو لمحة مقتضبة عن هذا المفهوم، فطبيعي أن يتجه مسار الثقافة من الواقعية الساذجة إلى العقلانية الاستدلالية¹ وهو ما وضعه Bachelard سنة

(1940) بتكوين جملة من الملامح الاستمولوجية، وهو ما جاء في مؤلفه La Formation De L'esprit Scientifique ، 1938 : "ما كان يثير انتباهي دائما، هو أن أساتذة العلوم كانوا - أكثر من غيرهم- لا يفهمون أننا لا نفهم، فهم لا يفكرون في أن التلاميذ يأتون إلى الأقسام الدراسية وهم مزودون بمعارف تجريبية اكتسبوها في وقت سابق، فالأمر لا يتعلق باكتساب التلاميذ لثقافة تجريبية، ولكن بتغيير ثقافتهم وبإسقاط المعوقات التي كدستها الحياة اليومية في نفوسهم"².

إن هذا الطرح برغم ما ينتابه من تناقضية ستكون له بصمته في البحوث الفرنسية والسويسرية والكيبكية ومنه الدول الفرونكفونية، بعامة في اهتمام ما يعرف بظاهرة الثقافة قبل العلمية عند المتعلم.

المدركات القبلية:

إن أفكار Bachelard التي لها صلة ببلوغ المتعلم مرحلة تعلم الفيزياء بمعارف مسبقة، وأفكاره المرتبطة بواجب الاعتناء بهذا النوع من المعارف التي تقف معوقات أمام التعلم،

¹البرهان

1. الاستدلال : من الهام جدا تدريب المتعلمين الراشدين على البرهنة على الموافق، أو النتائج التي يتوصوناليها، ويتطلب ذلك تعليما منهجيا رصينا يقوم على قدرة المتعلم على تعريف الاحكام والقضايا، وتمييزها بعضها من بعض، ثم تحديد المتعلم كيفية البرهنة على القضايا التحليلية، والقضايا التركيبية، والقضايا التقديرية والتقويمية.

عبد الرحمن بدوي، علم النفس التربوي للكبار، المنطق الصوري والرياضي، دار النهضة العربية القاهرة، عام 1963، ص: 144.

2. الاستدلال هو استنباط قضية من قضية أو من عدة قضايا اخرى، والاستدلال بواسطة القياس، استدلال قائم على المشابهة بين حدين. رويول، ص: 86.

²المرجع نفسه، ص: 82.

الأمر الذي أدى إلى بروز ديداكتيكيات ميدانية متعددة في هذا الإطار، وعلى وجه التحديد في مجال تعليمية المواد العلمية. ويحصل Désautel Et Laroche 1992 بشكل جيد تطبيقات فكرة المدركات القبلية في تعليم العلوم قائلين: "بالرغم من تنوع هذه التنظيرات، فهي تتقاطع بشكل عام عند نقطة التشابه الموجود بين التساؤلات التي تنشطها والتي يمكن تلخيصها كما يلي: كيف يمكن الانتقال من بنية من المفاهيم في هذه الحالة؛ مفاهيم الطالب، إلى بنية أخرى من المفاهيم؛ بنية المفاهيم العلمية، في الوقت الذي نعلم فيه أن عملية الانتقال تفترض استعمال الفرد لبعض العمليات الذهنية؟"¹.

إن هذا الثراء التنظيري يطرح إشكالية تستوجب إيجاد مقاربة حلية، تتمثل هذه الاشكالية في التلاقي بين المكتسبات القبلية وما تحدثه من كميائية في تذهنات المتعلم وبين المكتسبات الجديدة البعدية والتخريج الجديد الناتج عن هذه الكميائية.

إن معظم الديداكتيكات البنائية تأسست على تصور المدركات القبلية. إن هذا يدفع بنا إلى تقديم بعض التوضيح عن هذه الفكرة، كثيرا ما وقع التضارب بين المصطلحات؛ المدركات العفوية، المدركات الخاطئة، المفاهيم السابقة، المفاهيم الأولى، المفاهيم الساذجة. إلا أن الجمع بين هذه كلها هو انتمائها إلى فضاء الاستمولوجيا، فهي تفيد بأن: " قيمة المدركات تتحدد انطلاقا من معيار معين ومنه تستمد مشروعيتها وصدقها. ومن هنا فإن مدركا من المدركات السابقة يبدو كمدرك فج وغير كامل إذا ما قارناه بالمدرك المعياري"². ومنه نجد أن العالمين Laroche Et Désautel يفضلان توظيف المفهوم الذي تعاطاه Jodelet ، 1984 مع المفهوم المدرك العفوي. إنه نظام استقبال مرجعي تتم انطلاقا منه عملية تغيير وتكامل واكتساب عناصر إخبارية وتصورية جديدة أو مختلفة ويضيف المؤلفان مايلي: "تأتي المدركات العفوية على المستوى المفاهيمي. كنتيجة لمجموع تفاعلات الفرد مع محيطه، وتتجلى كتعابير تفسيرية يستعملها الفرد ليصف بها بعض تفاعلاته مع المحيط"³. أما Giordan فهو يعزز أن المدركات القبلية التي تتحد في حزمة من التساؤلات والمتغيرات الإجرائية والأطر اللغوية في مرجعية متفاعلة هذا أمر يتم على أن هذه المدركات تتعالق في

¹ يفضل العودة إلى كتاب النظريات التربوية المعاصرة، Beertrand. D، ترجمة محمد بوعلاق، ص: 83.

² المرجع نفسه، ص: 83.

³ المرجع السابق، ص: 83.

نسيج معقد. فضلا على أنها تنطلق من بيئة تفرض التأقلم مع هذا الانطلاق، فهي كذلك تقدم مدركات لبنيات تسعف في حل الشيفرات ، code لتصبح المعلومة بمضمون معين، كما أنها تضع بنيات استقبالية تتيح صنع نسيج تآلفي بين المعطيات الجديدة.

ومنه نلفي أن المدركات القبلية تمثل حلقة الوصل بين الفرد وبنيته الفكرية: "سيستطيع الطالب من هذا المنظور تكوين معارفه من خلال التفاعل بين مدركاته القبلية والمعلومات التي يستطيع امتلاكها عبر تلك المدركات."¹

ومنه لا يمكن أن تعد المكتسبات القبلية مراكز انطلاق، كما لا تعد في الوقت نفسه حصائل لتأسيس المعرفة، إنها مكونات لهذا الفعل، ويتم تعديلها في الإدماج المعرفي المتجدد في الوضعية التي يكون عليها المتعلم، وفي هذا المنظور يرى المفكر Tusubel، 1978 رؤية فحواها؛ أن المكتسبات القبلية هي في عداد الجسور المعرفية، والطرح نفسه يوظفه Novak 1987 في الإطار البيداغوجي. أما Piaget وانطلاقا من الظواهر البيولوجية فسيستثمر هذه الآلية للإفصاح عن رؤية الاستيعاب. ويزيد Gianrdan على أن الاستيعاب ينطوي على ميكانيزم تبديل صورة الأنساق المعرفية، ومنه بات لزاما صنع عملية تسهم في إعادة تنظيم المعارف. وفي السياق هذا نجد بياجى يستثمر عبارات التكيف ثم التجريد الارتدادي: "إن التلميذ يدخل في نظامه المعرفي الخاص به معطيات العالم الخارجي، حيث تتم عملية معالجة المعلومات الجديدة تبعا للمكتسبات السابقة، لكن هذه المعلومات تقوم بتغيير خطاطاته الفكرية"².

إن الطرح المتقدم يفرز تناقضات تطفو على سطح هذا المشروع المعرفي هذا التناقض يمتثل في: "أن هدف المعرفة هو هدم ذاتها حتى تأخذ مظهرها متميزا"³.

فهي هدم وبناء في الوقت ذاته. فكيف يستقيم الوضع والحال كذلك؟! ويبين Gianrdan عن رؤيته بالتالي: "يعد التغير الذاتي شكلا من أشكال الهدم الذاتي للمدركات القبلية القائم. بالفعل من الضروري أن ننظر إلى هذه الأدوات المعرفية التي يستعملها الطالب يوميا

¹المرجع نفسه، ص: 84.

² ينظر النظريات التربوية المعاصرة، bertrand. D، ترجمة محمد بوعلاق، ص: 84.

³المرجع السابق، ص: 84.

ويتحكم فيها كأدوات جوهرية، غير أن تلك المدركات لا تمثل سوى الأدوات الوحيدة المتوفرة لديه والتي من خلالها وحدها يستطيع أن يفك رموز الواقع. في نفس الوقت، يجب علينا أن نضعها نصب أعيننا؛ لأنها تؤدي حتما وباستمرار إلى ما يعتبر من البدهيات. ولا يكفي أن يكون توقعنا المستند إلى معيار أو إلى نموذج طبيعي خاطيء حتى نتخلى عن هذا النموذج، فمن الممكن أن يعدل ذلك التوقع ذاتيا بواسطة الخبرة، وتعود عملية فك رموز الواقع إلى التكيف وفق نفس الكيفيات، حقيقة أن على التلميذ أن يسير في الاتجاه المعاكس لمدركاته الأولى، غير أنه لا يستطيع المضي في ذلك إلا بتعرفه على كل الإمكانيات المتوفرة وحدودها¹.

فهي هدم وبناء في الوقت ذاته فالوضع لا يستقيم والحال كذلك، لأن إحداث عملية التغيير ضرب من أضرب الهرم، فتحديث المعرفة القبلية وبناء معرفة متجددة في هذا الحراك يفصح عن الاستعاضة عن القديم بالجديد وهو تناقض بيدي كثير الاعتراض منهجيا.

بعض التعليمات البنائية:

برغم تعدد الطروحات للديداكتيكات هذه، إلا أن الساطع نجمه في هذا السياق يبقى دون

منازع:

1. خيار المدركات القبلية.

2. الخيار المناهض للمدركات القبلية.

إن مثل هذا الطرح والطرح المناهض له أفرز نظريتين بنائيتين أكثر نضجا: نظرية النموذج التعديلي وعند البحث نجد كثيرا من التوضيح حولها في كتابات 1998 Gianordon ونظريات التنافر الاستمولوجي كما تصوره كل من Larochelle Et Désautels ، 1992 ، ولنبحث في النموذجين كليهما².

لا يمكن للمتعلم بأي حال من الأحوال الانسلاخ عن مدركاته ومعارفه القبلية عند تعاطي المكتسبات الجديدة فالصراع محتدم بين القبلي والجديد، والبديل في الأخذ بمعطى الأول، أي

¹المرجع نفسه، ص: 85.
²المرجع السابق، الصفحة نفسها.

المكتسبات القبلية و تكييفها مع المستجد، لأنه إن شئنا فهو تحيين للقديم فيما هو حديث على نقيض بيداغوجيا الهدم والبناء ، لأنه بجانب الطرح الموضوعي في ظل جدلية ربط الماضي بالحاضر.

1. خيار المدركات القبلية:

يرى المنتصرون لهذا الطرح أن المدركات القبلية الأداة الوحيدة التي تسعف في صنع المعرفة، ففي الطرح هذا ينشئ المعلم نقطة انطلاق من شأنها أن تدفع بالمعلم إلى الإفصاح عن مدركاته القبلية ذات الصلة بالتعلم، وفي تطوير هذه الفكرة بواسطة العمل الفوجي أو القسم كله يطرح المعلم استراتيجيته في الموازنة بين التصورات المختلفة. ومن حصائل هذا الجدل أن المعلم يعمل على سلخ متعلمه عن مدركاتهم القبلية، ليهبوا بالتعامل مع هذه الأفكار وتنسيقها كلما دعت الحاجة إلى ذلك. إن هذا الطرح البيداغوجي هو نقد للبيداغوجيا التقليدية الإلقائية وبديل لها في الوقت نفسه؛ لأن المستهدف في هذه الحركية هو المتعلم الذي يغدو قطب الرحي في الفعل التعليمي.

إن هذا التصرف التربوي يقصي العوامل التي تغذي الطريقة الكلاسيكية، لسبب أنها تتيح الفضاء واسعا أمام المتعلم للتعامل مع المعارف المستجدة التي يرى أنها تقدم خدمة له فأهمية هذه البيداغوجيا تنماز بالفعالية، خاصة ما تعلق منها بالمراحل المتقدمة في التعليم. ويرى أنصارها أنها تمثل فترة ضرورة لمجابهة أنواع الكف النفسي -بعضها-؛ لأنها ترفد غريزة حب الاطلاع وتعزز الثقة بالنفس وتجسر عرى التواصل وتدفع بالمتعلم إلى انتقاء جملة من الأهداف انطلاقا مما يراه نافعا ليسعى لاحقا لإنجازها¹.

من النقود الموجهة، هو أن هذا الطرح يكشف بسرعة عن محدوديته وبالتحديد فيما تعلق ببناء المعرفة. كما أنه لا يتيح فرضية تجاوز جوهرية للمدركات القبلية عند القيام بالتعلم الأساسية، وهذا يتجلى عندما نقف على حقيقة؛ مفادها أن هذا النوع من البيداغوجيا يتخذ منطلقا له رؤية قبلية برغم صلتها بما هو مطروح للتعليم مع إمكانية الانتقال بينهما دون حدوث الشرخ.

¹ ينظر النظريات التربوية المعاصرة، D. bertrand، ترجمة محمد بوعلاق، ص، ص: 85 - 86.

الانتصار لمناهضة المكتسبات القبلية:

لقد أشرنا سلفا بوجود احتمالية ثانية تتمثل في مناهضة المكتسبات السابقة، وبتصور هذا الطرح، تبقى الفكرة المعروضة تشكل حواجز و يجب تجاوزها وذلك بتبني تصورات مخالفة تماما للتي كانت عند المتعلم. ويبقى أنصار هذا الطرح على أن المدركات السابقة لا تتجرد من كل أهمية. فهي تبدو بطريقة أو بأخرى في السلوكيات المتبعة لامتلاك المعرفة.

إن هذا النهج التعليمي ينطلق من مرحلة الإفصاح عن المدركات السابقة والتحسيس بها عند المتعلمين نواتهم، ومن هنا يقترح بعض المنظرين أطروحات كبدايل، بأن يقدم المعلم مدركات المتعلمين القبلية كفحوى للإشكالية والتنقيب؛ كما نجد لفيفا آخر من الباحثين ييقون على المناسبات التي تستدعي هذه المدركات القبلية، إلا أن هناك طرعا آخر مغايرا جاء مع من يرون أن هذه المدركات القبلية تمثل تصورا يتناقض مع التصور الجديد لتعلمات المتعلمين، وهنا يبقى دور المعلم فارقا في تبيان التناقض القائم بين هذه المكتسبات القبلية والطرح العلمي المحض.

لقد أثبت الميدان أن هذا الشكل من الطرح يحوز الفعالية- بعضها- في المناسبات التي تستدعي ذلك، إلا أن هذا لا يمكن أن ينسحب على المواقف التعليمية المختلفة من وجهة نظر Désautel Et Laroche Et Giordant لعوامل عديدة تعزى في غالبها إلى منهج استثمارها أو اعتمادها فرضيات غير موضوعية. فبعد تعرف المعلم إلى المدركات السابقة لمتعلميه، ففي معظم الأحوال نلفيه يظهر ميلا إلى بسط المعرفة بطريقة اعتباطية، قافرا في الوقت نفسه على الآليات الفعالة للتعلم، وعلاوة على هذا نراه يبخس من قيمة المدركات القبلية¹، من تصوره أن الاكتفاء لبرهان واحد والقيام بتجربة، وسيلتان من شأنهما تذليل المعوقات المطروحة أمامه. والواقع يملي أن ليس بكاف إيضاح خطأ ما في المعرفة القبلية لمعالجتها؛ لأن هذه الأخيرة في جل أحوالها تناهض القرائن الجاهزة، ويمكن لنا في الأخير أن نذهب إلى أن المدركات السابقة لا تطرح في الأحوال جميعها حواجز تحول دون ابتغاء المتعلم، بل إنها توضح ما يجب عليه فعله، وفي الوقت ذاته، فإنها تكشف عن المعوقات التي

¹المعرفة القبلية: هي المعرفة العلمية التي اكتسبها المتعلم نتيجة مروره بخبرات تعليمية سابقة، وتعد اساسا لتعلمه. المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص: 104.

قد تمثل قائمة أمام الفعل التعليمي للمتعلمين، وهذا ما نجده فيما ذهب إليه كل من Giordan Et De Vecchi 1992 ، 1992Larochelle Et ، فيما يلي؛ "إذا كان حقيقيا أن بعض الطلبة يرون أن عمليات الشرح والمقارنة تساهم في جعل فهم المعرفة العلمية أكثر وضوحا، فإن الكثير منهم يرى أن الموقف مخالف تماما لذلك؛ إذ أن الفارق بين مدركاتهم القبلية وما يكتسب من معارف لا يتم التعرف عليه دائما، وحتى إذا ما حدث هذا التعرف، فإنه لا يكون دائما وثيق الصلة بالموضوع. وأخيرا، إننا نلاحظ لدى بعض الطلبة ميلا يسعى إلى جعل المدركات القبلية والراهنة تتعايشان، لأن الأولى تنفعهم في الحياة اليومية والثانية ستنفعهم في الامتحانات المدرسية" ¹.

من المقولة هذه وجب خلق ذلك الانسجام بين المكتسبات القبلية و الحديثة لعدة محاصرة الشرح الذي سيحدث حالة انفصام الأولى عن الثانية من جهة ولمواجهة مستجدات البيئة المعيشة فالسعي في ذلك إلى إيصال خيط التفكير بجميع أبعاده الزمنية و المعرفية من جهة أخرى.

النموذج التعديلي:

يرى Giordan؛ "أن إحداث تغيير على البنية الفكرية للمتعلم يصبح ضروريا في حالة بقائها معزولة." ² إن الطرح التعديلي لا يتجسد إلا في التعلم الذي ينحو نحو سبر الأغوار، فالمفاهيم والتعلمات من شأنها أن تحدث ثورة بإضافة عناصر جديدة إليها وإدماج هذه العناصر في عملية كلية.

إن هذه الرؤية تبسط معضلة تكاملية وتوحيدية المفاهيم في شكل نسق قائم بذاته حيث تغدو بعض المفاهيم محورية في نقاط التلاقي؛ بمعنى أنها تمثل وشائج ربط في النسقية المفهومية القائمة، لتصبح المفاهيم الأخرى تمثل الدور الثانوي. إن المتعلم من هذا المنظور تحصل له قابلية التعلم بالربط بين المعلومات الخارجية، على أن لا يتم هذا الربط بطريقة مباشرة بينما يحصل بالربط النوعي في النسيجية المفهومية. لقد أصبح لزاما من وجهة نظر، Girault Martinand De Vecchi تجاوز هذا الطرح البيداغوجي الذي

¹يفضل العودة إلى كتاب النظريات التربوية المعاصرة، Bertrand. D، ترجمة محمد بوعلاق، ص، ص: 87 – 88.

²المرجع السابق، ص: 89

يقصي دور المدركات القبلية؛ لأن المعرفة تتحقق في الجمع بين المدركات القبلية والمواقف المستجدة، فالمعرفة تكتسب مما ترسب من معارف سابقة وفي الوقت ذاته باستدعاء ما يتكيف والموقف المستجد وإبعاد ما لا يتلاءم مع هذه المواقف. وهي معضلة؛ معضلة التنافر تبقى تفتح مساحات البحث واسعة أمام المهتمين في هذا الشأن بسبر أغوارها والإحاطة بها بحثاً.

نسمح لأنفسنا بتقديم إضافة؛ مفادها؛ أن أياً من الطرحين لا يحل مكان الآخر إلا إذا خضع لبرجماتية المتعلم الذي يسخرها لغرضه. ويقدم Giordan بعض التوضيحات تخص هذا الشأن، وذلك بتقديم جملة من التنافرات نحرك فيها كوامن المتعلم لإقناعه باتخاذ موقف بين تكييف مدركاته القبلية وما يجب غريبته فيها للتكيف مع ما هو جديد للوصول إلى طرح جديد للمشكلة، بإجراء عملية تفكير متوازنة بين هذه المكونات كلها.

لقد أوضحت الملاحظات كثير المعوقات التي تتجلى في معظم الفترات في المعرفة نفسها، وهي تؤثر بشكل أو بآخر عن النمطية التي ترسبت لدى المتعلم عن كيفية إنتاج المعرفة أو عن ميكانيزمات إنتاجها.

وفي المحصلة نهتدي إلى أن دور المعلم يبقى لازماً في تنظيم وضعيات التعلم وبالسعي إلى تغيير مدركاته؛ لأنه في الأخير هو الذي ينشئ هذا المناخ التعليمي الضروري لإنتاج المعرفة وتفعيلها¹.

وهو تخريج نستأنس إليه، من حيث المضمون، فالانشغال التربوي والبيداغوجي يجب أن يكون مركز الاهتمام فيه، فيما يسديه الخطاب التربوي من نفعية بحضور المتعلم حاضراً و أفقاً، ومن حيث التنظيم لا بد من ترتيب العملية و هندستها في شكل فضاء تربوي من لدن المتعلم يتجسد صنيعاً فنيا يقدم الحدث التربوي في بنائية متسقة تحفز على الإقدام عليه بنفس منشوحة وعقل وقاد.

¹المرجع السابق، ص، ص: 90 – 93.

الاضطراب الاستمولوجي:

يبسط Laroche Et Désautel، 1992، نظرية التغيير المفهومي والتي أطلق عليها اسم الاضطراب المعرفي.

في المنطلق نقف على تأكيد من الباحثين في تفسيرهما للبنائية المعرفية، وهو الآتي: "بالفعل إن دراسة محتوى المدركات التي أنشأها الطلبة بعفوية اتجاه الظواهر اليومية، ساعدت الديدانكتيكيين في الرجوع بأسلوبهم الخاص إلى اكتشاف تلاؤم أحد مقترحات النظرية البنائية، وهو المقترح الذي مفاده؛ أنه من غير الممكن الاستغناء عن معرفة التلميذ القبلية، بل يجب بالعكس أن نتعامل معها ونأخذها بعين الاعتبار"¹. ويتطرق الباحثان السابقان بعد هذا الطرح لمفهوم "التنافر المعرفي" ليقفا وصفا على توظيفيته التربوية وليشيراً إلى العضلات التي تفرزها هذه التوظيفية ويقدمها كعوض عن ذلك، "نماذج التغيير المفهومي"، ليخلصا إلى الإستراتيجية التربوية للتنافر المعرفي بالأسلوب التالي؛ تقديم ظاهرة يراد دراستها، يناقش المتعلمون عن رؤيتهم للظاهرة المدروسة، وكذا عن توقعهم في كيفية مسارها، يحدد استعمال الحوار وتحديد المستلزمات الفكرية بتنمية البراهين.

إعداد حادث اضطرابي:

بالإمكان وضع المتعلمين في موضع تظهر لهم الظاهرة التربوية عصي شرحها من منظورهم الخاص بهم أو تطرح في شكل يناقض هذه التوقعات، ومنه نستصيح أن هذه الظاهرة في الشكل الذي قدمت عليه تفضي إلى خلق اضطراب معرفي لدى المتعلم، هذا الاضطراب ينتج عن التعارض أو عن التضاد بين التوقع والملاحظة.

إعادة تنظيم الأفكار تنماز هذه الفترة بإجراء جملة من الأنشطة المتنوعة في شكل؛ مناقشات، عروض، أعمال تطبيقية ... وتصبو هذه الأنشطة إلى إسعاف المتعلمين في حل العضلات ذات الصلة بالحادث الاضطرابي لتهدف بعد ذلك إلى إعادة التوازن المعرفي،

¹المرجع نفسه، ص:93.

ويذهب بنا سياق التفكير إلى أن هذا الحل سيؤول بالمتعلمين إلى التصرف في مدركاتهم واستثمارها في مجال من مجالات المواد العلمية المختلفة¹.

من الأفيدي أن نُنصِّصَ على رأي الباحثين لتصورهما البنائي للعلم، وهو الآتي؛ "تعتبر المعرفة العلمية معرفة مبنية ومبتكرة، فالعلماء ينشئون مفاهيم وقوانين ونظريات بهدف تفسير للظواهر التي يصممونها، وهم بذلك يجيبون عن التساؤلات التي يطرحونها بخصوص هذه التصاميم. إن المعرفة العلمية معرفة جدلية وتقوم على البرهان²، وإنتاجها يتم بشكل جماعي أساسا، وليس إنتاج العلم أمرا مزاجيا أو فطريا، فالنماذج والحلول المطروحة تخضع دائما لتقويم من طرف أفراد آخرين يقيمون صدقها المنطقي والتجريبي بالنسبة للمعارف القائمة، وتستند هذه المقاييس الصريحة، فضلا عن ذلك، إلى مقاييس ضمنية أخرى مثل المعتقدات الميتافيزيقية وقيمة الباحثين ومدى نفوذهم... إلخ³.

مما نقف عليه في هذه المقولة هو تفضيل المؤلفين للمفهوم العلمي عن المفهوم القبلي، فيما ذهب إليه؛ تسيطر التصورات العلمية دائما على حساب التصورات التي سبق للمتعلمين أن أنشئوها. إضافة إلى ذلك تكون التصورات العلمية عبارة عن إنتاجات منطقية تتميز بدرجة من المناعة تجعل المتعلمين لا يفهمون بسهولة دلالتها في سياق الخطاب العلمي.

في هذا الصدد يقترح المربيان الآتي؛ "وبتعبير آخر، تستهدف استراتيجيتنا تسهيل التساؤل حول تصورات الأفراد، سعيا وراء تجاوزها وهذا لا يعني رفض الخيارات الشخصية للأفراد بل يعني جدليتها... فقط بعملية إثارة اضطراب ابستمولوجي حول أسلوب من الأساليب الشخصية للأفراد، لمجرد تحقيق نوايا تسعى إلى هدم بعدهم المعرفي"⁴.

ومن هذه الملاحظة نجد أن المربين فيما تقدم من تنصيب يقدمان استراتيجية الاضطراب المعرفي، وهي التي تتجلى في تحفيز التفكير النقدي للمسلمات والغايات التي تؤطر حدود النتاج المعرفي كله بما فيه العلمي .

¹ ينظر النظريات التربوية المعاصرة، Bertrand. D، ترجمة محمد بوعلاق، ص:94.

² المرجع نفسه، ص:94-95.

³ المرجع السابق، ص: 95.

⁴ المرجع نفسه، ص: 95 – 96.

الملاح التربوية:

بعدما عرفنا ماهية الديداكتيكات البنائية، فإننا سنعرف الآن شكلا آخر للتعامل مع المعرفة البنائية، والمقصود هنا هي الملاح البيداغوجية التي تصف المميزات المعرفية للمتعلمين.

نموذج Antoline de le Garaudeine:

لقد أسهم الباحث De Le Garaudeine على فترات متقطعة في نشر نتائج بحوثه التي لها صلة بالمميزات المعرفية وبطرائيقية أعمال المتعلمين. ويوضح أن التراكمات بينت لنا أن المتعلم مهياً سلفاً لتقبل التعلمات ونهج في التعامل مع هذه التعلمات، كما بين أن ذهن المتعلم زاخر، مما جعل أعماله باشليير تطبع فلسفته المتبقية مما حدا به إلى استيحاء الملاح الابدستمولوجي عام 1980.

"فعلا إني اعتبر أن عقل تلامذتي ليس عبارة عن صفحة بيضاء، إذ أن لهم خبرة وفلسفة قبلية تحتوي على إحساس تغذيه براهين متفرقة ومتباعدة، ومنها جميعا يتكون لاشعور - أو قبل شعور بيداغوجي- . يبدو لي أنه من الممكن أن نستعيد بتوسع ما يقوله Bachelard في فلسفة النفي حول الملاح الابدستمولوجي، فإذا كان العلماء يتأثرون بمكتسباتهم الثقافية لدرجة أننا نرجع إليهم دون أن يعلموا ذلك أفكارا واقعية وعقلانية ووضعية ... إلخ، فلماذا لا يكون للتلاميذ الذين لم يستطيعوا تحصيل مكتسبات من خلال قراءتهم أو من خلال خبرات الحياة اليومية، ملمحا نستطيع وصفه بالملاح البيداغوجي؟ وإذا كانت بعض الأفكار الفلسفية التي يتوفر عليها التلميذ تعوق فهمه كلما طرحنا عليه أفكارا غيرها، أفلا يكون هذا التلميذ مهياً بشكل إشرطي لاستعمال أساليب لتحقيق التعلم والفهم والتعامل مع الآخرين؟"¹

وحاصل هذا النص هو أن الباحث يتصور أن للمتعلم نهجا معرفيا وسلوكيا وممارساتيا من شأنه أن يتحول إلى حواجز ابدستمولوجية تقف دون إحداث أي تبديل ذهني، وهو ما ذهب إليه في قوله: "تواجهنا المعوقات الابدستمولوجية من خلال العادات التي تشكل قوة لا يمكن

¹ ينظر Bertrand. D، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، ص، ص: 96 - 97.

إضعافها دون التضحية بكل الجوانب الإيجابية التي تحتوي عليها، فالتلميذ يقاوم بغريزة كلما أجبرناه على تغيير طريقته من أجل أن يبقى حيا من الناحية البيداغوجية¹.

نجد أن المربي De Le Garaudeine قدم جهدا مضنيا في التنقيب عن السلوكات الذهنية عند المتعلمين الحاذقين والمعلمين على حد سواء؛ بهدف التأكد من أن المتعلمين يمارسون تمثلات ذهنية تنسحب على مجالات المعرفة جميعها، وهو ما ذهب إليه في قوله؛ "بأن إرثنا العقلاني قد سد الأبواب أمام الصورة الذهنية، فليس هناك فكر بدون صورة والصورة تعد مادة الفهم والاحتفاظ في الذاكرة"². ويذهب الباحث إلى أن تعدد الأساليب الذهنية والاسترجاعية مردها إلى نمطين فارزين من الأنماط البيداغوجية؛ وهما النمط المرئي والنمط السمعي، فالبصاريون يمثلون الواقع الخارجي من خلال صور ذهنية بصرية للأشياء أو للأشكال، أما السماعون فيعبرون عن الواقع بواسطة استعمالهم للغة داخلية بمعنى أنهم يتصرفون بواسطة صور ذهنية شفوية أو سمعية³.

في الأخير نجد أن الباحث De Le Garaudeine قد أخرج بيداغوجيته القائمة على أساس العادات الاسترجاعية، الأمر الذي يصدقها الواقع في إيجاد تلك العلائقية بين نجاح المتعلم ومنهجية التعليم؛ لأن هذه الأخيرة عن وعي أو من دونه فستتحدد؛ إما بالسمع أو بالبصر، مما يترتب عنه توقف نجاح المتعلم على بعض المسببات، كالاستطاعة على توظيف التمثلات الذهنية بصرية كانت أو سمعية في التعامل مع التعلّمات*.

ناتج كل ما تقدم من طروحات اختلفت وتباينت، حول الطبيعة المعرفية للمتعلّم. حصيلة على درجة كبيرة من الاهتمام، أولا ينبغي على المعلمين ألا يهملوا مسار التعلّم ومعارف المتعلم في الوقت نفسه. كما ينبغي أن يتم إمطة اللثام على وجه التحديد عن المعارف المكتسبة للمتعلّم وتعاملاته الشخصية النابعة عن مدركاته الساذجة، وينبغي أيضا تهيئته للتعامل مع التناقضات المعرفية التي قد يحصل الصدام فيما بين المعارف القبلية والمعارف

¹المرجع نفسه، ص: 97.

²المرجع السابق، الصفحة نفسها.

³المرجع نفسه، ص، ص: 97 - 98.

* ينظر النظريات التربوية المعاصرة، bertrand. D، ترجمة محمد بوعلام، ص، ص: 97 - 98.

العلمية. وينبغي كذلك تقديم يد العون للمتعلم للتدرج في تعلمه من المرحلة المعرفية المحض إلى العلمية الأكثر عمقا وموضوعية.

وما تجدر الإشارة إليه، هو إن فكرة التنافر الالبيستمولوجي لما تتضح بعد بالطريقة المقنعة، وهو ما نجم عنه طرح عديد التساؤلات في هذا السياق. أما فيما تعلق بأطروحات Giordon، كون الأفكار القبلية تعوق المعرفة وأن التعلّمات التي تمّ تعليمها سلفا تبقى تعلق بها كثير الشوائب وتوصف بالانعزالية بمقارنتها بالمعرفة في إطارها الشمولي، فهي بسط للأفكار التي لم تحز بعد ذلك الإجماع أوساط الباحثين والمختصين في شؤون البيداغوجيا البنائية من حيث صحتها، فقد تقارب الصواب تارة وتحيد عنه في الأخرى، في حين يذهب Désautels Et Larochelle على أن الاستراتيجيات البيداغوجية النسقية لما تفض بعد إلى إفراز الحصائل المتوخاة منها؛ لعلّة أنها لا تنشأ أصلا عن رؤية بنائية لمفهوم التنافر. إن هذا التنافر بين رؤى الباحثين - الذين سبق ذكرهم - ليس مرده بانعدام التوازن المعرفي الذي يحصل، بل هو يعبر عن محصلة له. يدلل المربيان Dawson Et Rowell اللذان ينظران إلى أن الاستراتيجيات التعليمية لمفهوم التنافر المعرفي لا يكتب لها النجاح إلا أحيانا. قد يكون من المحتمل وقوفنا أمام معضلة؛ مفادها؛ عدم نفعية مفهومات، نحوالمعوق الالبيستمولوجي أو المدرك القبلي، هذا المعوق الالبيستمولوجي المتمثل فيما، هو ثقافي أو تعليمي أو بماله صلة بنماء الفرد في أطواره المتعاقبة،و تبقى فرضية حصول سوء الفهم واردة وذلك لطبيعة تمثلات هذا المعوق التي تتيح مناسبة الاختلاف وتباين الطرح. لقد قاربت بعض الطروحات بعض الصواب في أن المعرفة تشكل معوقا في محطة ما لعالم المعرفة على اعتقاد أن مفهوم المعوق الالبيستمولوجي لا ينطوي على أية دلالة مما ينفي الفائدة عنه في التعليم وذلك بتوظيفه على شكل استعارة لغوية مفيدة.

أما المنتصرون للنهج البنائي الذين يوظفون مصطلح الملمح البيداغوجي يعززون الرأي في النهج الفعال لهذا الطرح، والذي - من وجهة نظري- لا يحوز النجاح كله إلا بمقدار الكفاءة البيداغوجية التي تتولد عنها عند المعلم، ومنه تبقى المسؤولية والمسؤولية كلها ملقاة على كاهل المعلم الذي عليه أن يسعى سعيا دؤوبا لتجديد معارفه ونهجه في التعليم ليبقى

يعمل على إحداث ذلك التغيير الذي ينبع من ذاته بكل طواعية وتلقائية ورغبة صادرة عن كوامنه مسايرة للخط التطوري لعالم التعليمية .

النظريات التكنولوجية:

إن النهضة التكنولوجية طبعت التعليمية بطابعها شأنها شأن المؤسسات التربوية الباقية، وباستطاعتنا معرفة مدى تأثير التكنولوجيا في المستويين:

- مستوى الإنجاز التكنولوجي.
- مستوى آثار هذا الإنجاز.

فمن الآراء ما ذهبت إلى التكنولوجيا تنطوي على علامات فاعلة من شأنها أن تبعد التربية من الفعل اللاعقلاني، ومن هذا المنظور نهض الأمريكيون سنة 1968 يؤسسون ما عرف "لجنة تكنولوجيا التعليم" التي أسندت لها مهام الخوض في دراسة معمقة لما قد تحدثه التكنولوجيا من إضافات نوعية في مجال التربية. وفي عام 1971 وبتقرير Tickton الذي صدع فيه بالثورة التربوية، إنها صيحة الثورة التكنولوجية، وفي الوقت نفسه نجد أنه يرفع عصا الانشقاق عالية في وجه المحافظين المناهضين لإقحام التكنولوجيا في عالم التربية. لقد جاء في هذا التقرير أن مبادئ التربية لا تتأسس بأي شكل من الأشكال على العالم المثالي، فلا صلة لأهداف التربية بأية تصورات ميتافيزيقية لا تمت بصلة إلى الواقع المعيش؛ لأن هذا الطرح لا يقدم ولا يؤخر في شؤون التربية. لقد توصل فريق البحث لهذا التصور الجديد أن النهوض بطرائق التعليم وجب قيامه على أساسات علم التكنولوجيا الحديثة. والإشكال الذي يطرح نفسه بحددة هو ما فحوى التصور التكنولوجي للتربية؟¹

إن مصطلح التكنولوجيا؛ هو معنى يمتد على مساحة واسعة من الرؤية، فهو جملة من الوسائط التي ترفد الحدث التربوي، كما يتاح لها ملامسة عديد الموارد والقرائن والأجهزة والآلات والميكانيزمات والطرائق العادية أو المبرمجة التي تقم في التعامل المنظم للمعارف العلمية قصد مقارنة حل بعض المعضلات عمليا. وتدخل النظرية التكنولوجية للتربية في التفكير والترتيب المنطقيين للوسائط المادية بغرض تنظيم التعليم في إطار يسمح بتقديم رؤية

¹ المرجع السابق ص 105.

علمية بصرف النظر عن أي مضمون. فالرؤى التكنولوجية التربوية تضع نصب أعينها الاعتناء بالشرائط العلمية للتعليم في قمة اهتماماتها وتسعى إلى إيجاد حل لمعضلات التعليم اليومية، فضلا عن ذلك، فالنظرية التكنولوجية للتربية تعمل على تحقيق البراجماتية في التعامل البيداغوجي حتى أنها أصبحت حديث علم.

التكنولوجيا التعليمية:

منذ بضع سنوات اقترح Stolovitch Et La Roque، 1983 تعريفا محددا وواضحا لتكنولوجيا التعليم: "تطرح تكنولوجيا التعليم دراسة كيفية تنظيم البيئة البيداغوجية وكيفية تهيئة الوسائل والطرائق التربوية والتعليمية وكيفية تركيب المعارف، وباختصار تطرح تكنولوجيا التعليم تحديد النموذج الذي يعد لممارسة التعليم وفق ما يقدمه هذا النموذج من استراتيجيات حتى يتمكن المتعلم من استيعاب المعارف الجديدة بأكثر قدر ممكن من الفعالية، ويعتبر مفهوم النموذج النفسي للتعليم محور تكنولوجيا التربية"¹.

إن هذا التعريف يحيل وبكل تجل إلى توافر إرادة صلدة في تنظيم العمل التربوي، إلا أن هناك من المربين من يجنح إلى رأي أكثر فضائية لتكنولوجيا التعليم؛ وفي السياق هذا يقدم إلينا الباحث La Pointe ، 1990 التعريف الآتي: "تكمن تكنولوجيا التربية كمقاربة، في تطبيق المعارف العلمية والمعطيات العقلانية المعالجة بواسطة فسه الأيمن، وهدفها هو تطوير أنساق، منهجيات تقنيات، وآلات تكون كفيلة بحل مشكلات تتعلق بممارسات التعلم والتعليم والتكوين (...). تعد التكنولوجيا من هذا المنظور أداة للتدخل العقلاني الذي يوجه حدس العالم أثناء بحثه، كما يوجه عملية تطوير وتطبيق الحلول المقبولة والواقعية للمشكلات التطبيقية التي تعترض العاملين في المجال العملي للتعليم"².

بإمكاننا التعرف إلى أية نظرية من النظريات التكنولوجية للتربية من احتوائها على الميزات الآتية:

¹المرجع السابق، ص: 110.

²المرجع نفسه، ص: 110.

- استعمالها للمصطلحات التالية؛ سيرورة، هندسة تربوية، تواصل تكوين، تكنولوجيا، وسائل، تقنيات، بيئات معلمنة، مخبر متفاعل، وسائط متعددة برمجة، نظام، تعليم مفردن.

- انشغالها بالتكوين والتعليم أكثر من انشغالها بالتربية.
- اهتمامها الكبير بالتخطيط وبتنظيم سيرورة التكوين.
- تأكيدها على عناصر التواصل والتغذية المرجعة في عملية تبليغ المعرفة.
- استعمالها لتكنولوجيات التواصل؛ أجهزة سمعية بصرية، فيديو، أقراص، أسطوانات، كمبيوتر.

- تأكيدها على ضرورة التحديد المستقبلي للسلوكات الملاحظة لدى الطالب.
- إرادتها في تنظيم المراحل المختلفة للتكوين بأقصى ما يمكن من التنظيم تحديد الأهداف والمهام والتقويم... إلخ، ويكون ذلك من منظور شامل للعلوم التطبيقية أو للهندسة التربوية.

- لجوؤها إلى وصف وتقنين عمليات التكوين وإرادتها في استعمال أعمال منظمة.
- لجوؤها إلى النقد السلبي للمنظورات الرومانسية والإنسانية للتربية التي تهتم كثيرا بالتخطيط والتنظيم¹.

يوجه المربي Eisner في مؤلفه Educational Imagination ، 1985 إهتماما إلى : "إلى أن هم تكنولوجيا التعليم ليس هو طبيعة الغايات"². إلا أن المعضلة التي وقع فيها أتباع هذا الرأي هي كيفية إجراء الفعل التربوي حتى يصبح فعالا. يمكن لنا أن نلامس بعض الرد عند العالم Eisner والتي طرحها Pointe ، 1990 في واحدة من أدبياته؛ وفحواها: "أن تكنولوجيا التربية هي بمثابة مقاربة تتناول العلاقة بين النظرية والتطبيق، وتعد هذه التكنولوجيا قابلة للتطبيق في جميع مجالات الشعب والمواد الدراسية"³.

ويعزز المنتصرون لهذا الطرح أن التكنولوجيا طيبة للممارسة في المجالات جميعها بمختلف شعبها وتعلماتها. كما يعززون الفرضية كون التكنولوجيا ومن وجهة عامة، كفيلة

¹ ينظر النظريات التربوية المعاصرة، Bertrand. D، ترجمة محمد بوعلاق، ص، ص: 110 – 111.

² المرجع نفسه، ص: 111.

³ المرجع السابق، الصفحة نفسها.

هي بتقديم حلول للمعضلات التطبيقية في المجال التعليمي حتى أنها أصبحت السبيل الوحيد للرفع من مستوى أداءات التعليم وأن معالجة اللاعقلانية الممارساتية في التعليم يتمظهر في تحديد معالم الأهداف التربوية، وهناك خطان عريضان في هذا الاتجاه.

اتجاهان عريضان:

بشيء من اليسر و بالتقصي عن هذين الاتجاهين نقف على أن هذا البحث في الحركة التكنولوجية يؤول بنا إلى الطرح الأول والذي يتجلى في الاتجاه النسقي، وهو كامن في دراسة الصلات بين الأجزاء بحسب الغايات المسطرة المتوخاة على أن لا يسقط أي مكون من مكونات العملية التربوية، إلى جانب وضع مفهومات واضحة من المكونات جميعها بدءا من مقولات ثلاث عالمية، الغايات، السيرورات، العناصر كما يوجه أنصار هذه النظرية الاهتمام إلى ركوب النهج النسقي البنائي واتخاذ منهجية بعينها، وهو الانطلاق من تحليل الغايات وخصائص المتعلم وفق رؤية بنظام تعليمي تعليمي دون إغفال الجانب الممارساتي وانتهاء عند محطة التقويم والتي منها تملى التصويبات اللازمة؛ تنقيحا، تهذيبا، تعديلا، تعزيزا؛ إذ هي المحطة الحاسمة في المد التنظيري.

الاتجاه الثاني:

إن هذا الاتجاه يبني أساسا على البحوث التربوية والذكاءات الاصطناعية ومن الخلفية المعرفية والإعلام الآلي زيادة على النهل من فيض النظريات الاتصالية التي تمتطي وسائل الإعلام المختلفة. " كل هذا يفضي إلى المعلوماتية التي تشكل روافد هذا الاتجاه، ويتجلى مضمون هذا الرأي في دراسة المحيط التكنولوجي من جهة التفاعل البيئي، وأنه يتجلى كذلك في خلقه لنهج أكثر فاعلية. " وباختصار فإنها تتأبط كل ما يمت بصلة إلى عالم التكنولوجيا بكل مكوناته بغية مقاربة شاطئ نظام صالح فعال يثبت فاعليته في الجانب الميداني عوض الاكتفاء بأدبيات التنظير وحدها؛ لأنه في عوز للجانب العملي.

إن هذين الاتجاهين الهامين تفاعلا فيما بينهما في حركية متكاملة، فغدا كل اتجاه منهما يرفد الآخر فيما يراه ذا نفعية وفائدة، ومنه نجد أن هذا الطرح البيداغوجي المعتمد على تكنولوجيا التعليم "قدم خدمات ذات شأن في التعامل مع التعلّيمات كما سهل الحاسوب العملية

الوصفية لأهم الأجزاء السبرنتيك"¹، فكان أثرها عظيما في الاتجاه، البنائي بآلية التغذية الراجعة التي أصبحت في زمن قياسي مكونا هاما من مكونات هذه النظرية؛ لأنها المحك الحقيقي للوقوف على مدى النفعية التي تنتج من وراء هذا التكامل بين الطرحين المتقدمين.

هندسة التعليم:

إن نظريات هندسة التعليم تقترح وصفا لممارسته وانشغالها في الوقت نفسه بالأجزاء التي تتبدل بحسب النموذج، تتمثل المراحل الهامة للتخطيط البيداغوجي فيما يلي: "يهتم الأستاذ في البداية بتنظيم السيرورة التعليمية، فهو يحاول في بداية الأمر أن يتعرف على الأهداف التعليمية ويرتبها حسب الصناعات المختلفة المعمول بها... وهكذا يكون الأستاذ قد بنى نظاما إجرائيا للتعليم والتعلم وفي الأخير يحدد الآليات التي ستسمح له بتقويم نتائج التعلم وباستثمار المعلومات التي تمكنه منها عملية التقويم من أجل تغيير نظام نسقه، إذا دعت الضرورة"².

وتعد هندسة التعليم مجالا واسعا لممارسة هذا النموذج الأساس الذي ينجز بحسب عاملية أكثر تنظيما وتخطيطا، ويتخذ من النظريات النسقية مرجعية له. إلا أن النقد الذي يوجه لمثل هذا الطرح، هو اهتمامه المتزايد بموضوع تغيير سلوك المتعلم واختيار الوسائط التعليمية فخلافا لهذا الطرح المتقدم نجد النموذج البديل يهتم أكثر بما يسمى بوصف العمل الذي يكون مصدرا له المتعلم كما يقدم شرحا مفصلا للوسائط التربوية المستعملة لإنجاز الأهداف المتوخاة، وهو ما سيسعف بلوغ مجموعات كاملة من المراحل تعنى بتكوين المتعلمين.

يبنى منهج تخطيط التعليم على خمس مبادئ في غاية البساطة، والتي عليها بنى الباحثان

Bruggs Et Wager عام 1992 نظريتهما وهذه المبادئ هي:

- فردية التعليم.
- التخطيط على المدى القصير والمدى الطويل.
- ضرورة التخطيط والتنظيم.
- أخذ شروط التعلم بعين الاعتبار.

¹ المرجع السابق ص: 112.

² المرجع نفسه، ص: 116.

- التعرف على النظرية النسقية والانطلاق منها¹.

من هذا الطرح التكنولوجي يمكننا أن نعي أن التربية هي التعليم وأن تخطيط هذا الأخير يعد نموذجا من النماذج النسقية والتنظيمية، ليظهر التعليم بعد هذا في شكل جملة من الأحداث المنتظمة بالتعاقب والتي تبغي من وراء ذلك تذليل مدخلات التعلم للمتعلم، بناء على شرائط خارجية للتعلم، نحو استثمار الوسائط السمعية البصرية. والتي تقف في الجهة المقابلة للشرائط الداخلية، المتمثلة في: آلية ذاكرة المتعلم، ومنه فإن العمل الواجب إخضاعه للتخطيط والمنهجية هو مجموع الشرائط الخارجية بكيفية تؤهلها لأن تغدو نظاما تعليميا ذا جدوى.

إن تنظيم هذه الوقائع وجب عليه المرور بالتصور الذي قدمه، كل

من BriggsGagné, Wager سنة 1992 في الاقتراحات التالية:

- جلب انتباه الطالب...
- مراجعة المحتويات التي سبق تعلمها.
- تقديم الأدوات والوسائل بكل وضوح...
- إنشاء اختبارات تكون صالحة لتقويم درجة بلوغ الأهداف...
- بناء النسق البيداغوجي وجمع المعطيات حول فعاليته.
- مراقبة حسن سير النسق مع الأخذ بعين الاعتبار المعلومات المحصل عليها في

المرحلة السابقة².

إن الطرح النسقي لا زال العمل به قائما إلى اليوم؛ لأنه وصف وصفا دقيقا لا لبس فيه العمليات التخطيطية البيداغوجية المختلفة. فأجزاء هذا النسق تتكون من؛ المعلم والمتعلم والوسائط التربوية المختلفة. والتقدم في هذا المنهج يحيل إلى مجموع الطرائقية التي تخدم المرامي أو الغايات، كما تأتي هذه النسقية البنائية على ثلاثة تمظهرات غير ما ذكر، وهي؛ تقويم المدخلات، وتقويم النتائج والتغذية المرجعة. في حين ينحو تقويم المدخلات نحو المتعلم في مهاراته وكفاءاته وحافزته بينما يتجه تقويم الحصائل الذي يأتي على سيرورة العمل

¹ ينظر النظريات التربوية المعاصرة، Beertrand. D، ترجمة محمد بوعلاق، ص: 117.

² المرجع السابق، ص: 118.

التربوي والإحاطة علما بالتصويبات الواجب إقحامها في النسقية بدءا من توظيف جملة من القرائن للحصول على المعلومات المرجعة.

التعليم التعاوني¹:

إن القائمين على إدخال التعليم التعاوني يعملون جاهدين لإرساء أسس التبادل المعلوماتي بين المعلم والمتعلم إزاء ما يدور في أجواء التعلم والتعليم هذه رؤية. أما الرؤية الثانية، فهي تتأطر فيما يحصل من تفاعلات بين المتعلمين في وقت واحد وذلك لما يحدثه من نفعية في مستوييه؛ الاجتماعي والنفسي.

مبادئ تنظيم البيئات متعددة الوسائط:

إن المبادئ الأساسية التي يتأسس عليها تنظيم البيئة المتعددة الوسائط، إنها غالبا ما تجمع في العدد خمسة وهي؛ " تنوع التفاعلات، النمذجة المفتوحة، البيئة المستقلة عن المحتويات، التعليم التعاوني، وسائط الحصول على المعلومات."²

إن هذا التنظيم البيئي الوسائطي ينم في ذاته بين مكوناته الخمسة المتقدمة عن ثراء في الفاعلية، فهو يخصب وينمي وينوع ويؤلف، زيادة عن مكون التفتح، وهو ما يعني؛فتح باب الحرية واسعا أمام المتعلم؛ لأن في التقييد لجم وكبح للطاقات الخلاقة، والذي له صلة مباشرة بالمحيط الذي يحيل إلى الاستقلالية عن المضامين، فهو يقف من مسافة يحددها النفسية في هذا الاتجاه، ويبقى التعليم التعاوني بعد ذلك آلية تبادل المعارف والمفصي إلى التلاقح والثراء في الجانب المعرفي.

كل ما سبق في حاجة إلى وسائل فاعلة وعملية، إنها فعلا مكونات تكاملت وتفاعلت فيما بينها لإرساء هرم التنظيم البيئي ذي الوسائط المختلفة.

1- تنوع التفاعلات:

¹ يمثل التعليم التعاوني شكلا من اشكال التعلم المفيد، فقد يجد الطلاب انهم يستوعبون دروسهم بشكل افضل اذا التقوا بزملائهم لمناقشة مادة معينة تعلموها في المدرسة، فقد يعملون على شكل افواج ويتبادلون الادوار، اذ يقوم احدهم بدور المعلم والثاني بدور الطالب، ثم تنعكس الالية في المحاولة الثانية، وتدل الدراسات التي قام بها دانسروا وغيره عام 1979، ان هذه الطريقة تساعد اكثر على التعلم وعلى الاحتفاظ بالمعلومات مقارنة بالطرق الاخرى في التعليم.

التعليم التعاوني شكل من اشكال التعلم وهو يدور في مجموعات صغيرة وليس تعلما فرديا او تعلما يضم مجموعة الفصل كلها في مواجهة المعلم، احمد اوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الاولى 2006، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 86

² ينظر النظريات التربوية المعاصرة، Bertrand. D، ترجمة محمد بوعلاق، ص: 126.

إن ثراء التفعيل البيداغوجي ميزة هامة تحتاجها كل بيئة وسائطها متعددة والأمر هنا له صلة بالتواصل بين المتعلم والحاسوب، أما البرمجة الموظفة في المجال هذا فهي تهدف إلى الاستفادة من تفاعل المتعلم ونظام التعلم، كما يمكن لهذه البرمجة أن تحتوي ميزات تأتي على ذكر بعض منها؛ طرح معضلات بطريقة آلية بغرض التكوين أو التقويم؛ فالحاسوب قائم دوره هنا في تحليل الأخطاء الصادرة عن المتعلم فيقوم بتقديم الحلول ونقل المضامين كما يقوم بالتغذية الراجعة؛ بطرح جملة من الأسئلة على المتعلم تأقلماً مع ميزاتهِ. وبالجملة فإن تعامل المتعلم مع الحاسوب العمل المطلوب إليه إزاء هذا المتعلم انطلاقاً من معارفه الخاصة¹.

إن خصوبة التفاعل البيداغوجي آلية تركز عليها البنية ذات الوسائط المختلفة وهو ما يفسر جدلية المتعلم والحاسوب؛ أما محتوى هذه الجدلية مدى البراجماتية الحاصلة من قوى تأثير وتأثر التعلم من جهة ونسق آلية التعلم من جهة أخرى. فالتعامل مع الحاسوب تحكمه المعلومات الخاصة بكل متعلم، فهي التي تعد المعيار المحكم في هذا التعاطي.

2- النمذجة المفتوحة:

إن نقطة الانطلاق في النمذجة المفتوحة فالبينة متعددة الوسائط يكون مدار التحاور فيها المتعلم لا المضمون بقيامها من البدء من مستلزمات وحاجيات المتعلم. كما يمكن لهذه النمذجة أن تنطوي على أبعاد مستوحاة من المتعلم وبالتحديد من فضائه الخاص به. كما يمكن أن تستوحى من المؤشرات والتفسيرات التي يكون مصدرها الحاسوب لوضع معارف المتعلم.

3- الاستقلالية اتجاه المحتويات:

يصر واضع البرامج التعليمية على نسج شبكة برامجية تختلف وسائطها وتتعدد وهي التي تنشئ لنفسها ذلك الفضاء الخاص بها عن المضامين.

إن النظام البيئي لا ينطلي على أي معطى معرفي مصدره مادة بذاتها، إلا أنه يتأقلم وحدود معارف المتعلم في معالجة معضلات وتحليل أخطاء المتعلم وتوفير تغذية راجعة.

¹المرجع نفسه، ص، ص: 126-127.

ومنه نلفي أن كثيرا من الأنظمة في هذا السياق تمثل مرجعية من المشكلات والتي غالبا ما يسعى المتعلمون – جادين- إلى تقديم حلول لها أثناء تعليمهم" لتبقى عملية صب المضامين في عملية البرمجة تترتب لاحقا في سياق بنائية هذا النظام.¹

إن تشكل الوسط من حوالي المتعلم،يمثله الثراء المعلوماتي،ومنه يستقى ما يناسبه للوقوف أمام إيجاد مقاربات تمكن من التصدي لما يطرح من مشاكل.

4- نشر المعلومات عبر الوسائط المتعددة:

تأتي مشاريع تكوين متعدد الوسائط في شكله العام، على جملة من المعارف بأساليب عديدة؛ من؛ " بصري إلى متحرك إلى ثابت إلى صوتي أو مكتوب على شكل أقراص مضغوطة أو لينة أو أسطوانات الفيديو على نهج يتيح لها تخزين تعلمات مطلوبة يتعامل معها المتعلم عند الحاجة"²

إن ما يميز ما تقدم لا يتموقع في تنوع المصادر وحدها. بل يتعداه إلى تنوع أنماط التفاعل فيما بينها. إن النصوص المختلفة هي في حقيقتها برامج تسمح باقتحام نصوص أخرى وبكيفية متنوعة في حين تعد الوسائط المتعددة شبكات معلوماتية يمكن التعامل معها بكل يسر، فالحاسوب الذي يمتاز بامتلاك مركز للمعلومات هو الذي يعزى إليه نهاية المطاف التحكم في الوسائط المختلفة لكن بكيفية فاعلة من لدن المتعلم.

5- نظرية الحد الأدنى من التكوين:

وهو ما اصطلح عليه في التعليم المستقبلي. إن الشيء الذي يميز النظرية البنائية من غيرها؛ هو توكيدها على إخراج مخططات تكوينية قصيرة المدى. أما ما يخص نظريات الوسائط المتعددة، فهي التي تعرف بتعاملها الضعيف مع الوسائط السمعية البصرية.

إن هذه النظرية تطرح جملة من المعضلات؛ منها نمط التكوين الخاص بالمتعلم للتحكم في برنامج معلوماتي في ظرف قياسي. إن المتعلم أصبح اليوم يفضل توظيف البرنامج

¹المرجع السابق ، ص : 128.

² المرجع السابق ص:130.

المعلوماتي على قراءة الكتب المدرسية وحتى في العزوف عن تعلم مكونات ومحتويات البرنامج المعلوماتي كيفما كان!

"إن أهمية نظرية الحد الأدنى تتجلى في التعبير عن العضلات المختلفة التي يصادفها المتعلم في أي مجال من مجالات تعلمه، وهي تختزل في الفعالية والسرعة والملاءمة"¹.
لقد ظهر أهم الباحثين قائما في البحث عن إيجاد مقاربة حلول لهذه العضلات وذلك يأتي بالتفكير في تحديث عالم التربية وحصل ذلك فيما يعرف بالتكوين ذي الحد الأدنى. فكان الحاسوب أحد هذا التحديث الذي طوى كثيرا من المسافات في المجال هذا باكثر من استعمال.

إن الإشكالية الجوهرية التي تدفع إلى مقاربة تقديم الحلول المقنعة تتمظهر في الآتي:
كيف نؤسس لبيئة تعليمية تفاعلية؟؛ لأن ترك الحبل على الغارب للاكتشاف وحده دون المكونات الأخرى لا يقدم الإجابة لهذه الإشكالية، فمكونا الإرشاد والتوجيه يمثلان قطب الرحى في نظرية الاتجاه الذي يوظف أكثر من وساطة تخدم الأثر التربوي وتزيل اللبس من حوله.

إن الأطروحات التكنولوجية والتي قد بدأت منصاعة صاغرة أمام الطرح النسقي سينتريك²، الذي جعلها تجابه معضلة تتمثل في عدم التحكم في مقود التعليم؛ لأن المعلم عاد دوره ثانويا في الفعل التربوي؛ كونه أدرك؛ أي المعلم أن هذه الثورة التكنولوجية التي خرجت من رحمها الوسائط التكنولوجية الحديثة؛ أن أولى الأمر في هذا الاختصاص من؛ تقنيين ومفكرين في مجال المعلوماتية الحديثة أصبحوا هم من ينوبون منا به بصفة رئيسة وأصبح دوره هو ثانويا فزحزحت سلطانه من مكانها أصبح يسرب كثير الشك هذا المدير الذي كان يدير وبكل فعالية شؤونه ويحرك حبال نسيجه التربوي بإرادته وحده، وهو ما حدا به إلى إيجاد بدائل تخلصه من شرقة التبعية والذوبان في عالمها، وذلك بالعودة إلى ممارسة الأساليب التربوية في التعليم. والتعليم النسقي نفسه عاش معضلة لا تقل تبعية عن التعليم التكنولوجي؛ لأنه أصبح يخضع لإملاءات واضعي هذه الهندسة. مع العلم أن الطرح النسقي

¹النظريات التربوية المعاصرة، D.bertrand، ترجمة محمد بوعلاق، ص؛ 131.

² ينظر المرجع نفسه، ص، ص: 121 - 122.

التعليمي ينشد فيما ينشده بلوغ مرامي الرؤية الأكثر اتساعا وبعدا في الأفق والنزعة الأكثر إنسانية في فضاء التربية. إن التطور الذي عرفه التعليم النسقي مع مرور الزمن أصبحت فيه رؤاه تشكل أنماطا متعددة لقراءة الفعل التربوي مما جعلها في حاجة ماسة إلى تعامل أهل الاختصاص لشرحها وتذهنها. ونخلص في الأخير إلى أن سنترتيك والطرح النسقي والتكنولوجي التي وظفت لغرض التحكم فيها وفي العمل التربوي، زحزحت هذه السيطرة لتتملص من يد المعلم إلى يد أهل الاختصاص المتضلعين في الشؤون هذه.

لا ننكر أن النظريات التكنولوجية التي كانت ولادة طبيعية للثورة التكنولوجية المعاصرة، قد أمدت الساحة التعليمية أدوات طيبة دخلت بصفة كبيرة في تحديث التعاطي مع الفعل التعليمي وأصبحت هذه الوسائل التكنولوجية تختزل كثير الجهد وتطوي كثيرا من المسافات البعيدة، إلا أن هذا لا يعني الاستسلام أمام سلطان هذه التكنولوجيا، فالرضوخ لها كلية مجرد الفعل التعليمي من إنسانيته التي تعد أهم ميزة تطبع التعليمية بطابعها، فمنه وجب الاحتراز كثيرا في التعامل مع هذه الثورة التكنولوجية في أن تكون وسيلة لا هدفا وأن تخضع في الوقت نفسه لحركية الفعل البشري والعمل الإنساني الذي يبقى عن الحياة تسري في شرايين الجسم التعليمي التلمي، دون أن ننسى إسناد الأمر إلى أهل الاختصاص في شؤون الحدث التربوي حتى تتحقق تلك المبتغيات من توظيف الثورة التكنولوجية، حتى تغدو في الأخير نعمة لا نقمة في التعاطي مع حقل التعليمية. فركوب صهوة التكنولوجيا أمثته ظروف الحياة المعاصرة وكان لزاما علينا - في الخضم هذا- التحكم في هذا الحراك بكل وعي وتبصر.

كما اعتمدت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على هذه النظريات، هناك نظريات أخر اعتمدها إلى جانب هذه النظريات لا يمكن - لضيق الحيز- أن نأتي على ذكرها كلية مفصلة؛ منها؛ النظريات الاجتماعية المعرفية والتي هدفت إلى السعي جاهدة إلى تكيف المتعلم مع وسط ثقافي واجتماعي نقدا لبعض النظريات النفسية والسلوكية التي لا تراعى مثل هذه الأبعاد في التأثير في العمل التعليمي التلمي المستند إلى جملة من المكونات تلتقي فيما ينتج عن العملية التعليمية التعلمية من أثر. " وارتكزت على جملة من العناصر والمتمثلة في: التأثير المتبادل التعلم غير المباشر، التمثيل الرمزي، إدراك الفرد لفعاليته التعديل الذاتي،

النمذجة"¹. لتبقى هذه النظرية؛ أي الاجتماعية المعرفية رافدا من الروافد الذي اغترف من معينه الطرح المقارباتي بالكفاءة. ويمكن لنا أن نضيف كذلك النظرية الاجتماعية التربوية، التي كان هدفها الأسمى هو إحداث ذلك التغيير المرجو في المجتمع بفعل المقود التربوي وهذه النظرية تأسست على أطلال مؤسسة التعليم التي شيدت هي الأخرى على نمط صناعي آيل للزوال، بينما مستلزمات الحياة اليومية تستدعي كثيرا من المكونات الثقافية اليومية التي تكون مؤهلة للتحديث والتجديد المستمر. فالسعي كل السعي فيها إلى امتلاك الثقافة النمائية؛ الثقافة التي تكون على وعي بالمشببات التي تدور في فلکها ومنه تعمل إلى إيجاد تعلم يعين على تذهن الوسط الإيكولوجي والاجتماعي بكل تجلياته؛ من منظور أن الواقع اليوم أصبح يتجاوز أسوار التعليم إلى مدى تكيف هذا التعليم في إيجاد مقاربة حلولية للمعضلات التي تقف شاخصة أمامنا. فالنظرية الاجتماعية التربوية تصب في الأخير إلى صنع متعلم واع يملك تلك الاقتدارات التي تساعده على حل للمعضلات المجتمعية متجاوزا ذلك الذي يتوقع في الاستعراض المعرفي لأشياء باتت في حكم الماضي. ونرسو في المحطة الأخيرة على النظرية الأكاديمية، فالطرح التنظيري فيها يسير في سياق النظرية المتقدمة فنقاط التلاقي بينهما يكمن في صنع المتعلم الواعي المثقف. انبنت ركائز دعائم هذه النظرية على تصويب الرؤية السالفة والتي مفادها؛ عدم تحسن المتعلم بجذر الثقافة والثقافة بمفهومها الشمولي يجعل منه فردا غير مساير لآلية الحراك الاجتماعي.

إن الفلسفة الإغريقية كانت منطلقا لهذا التصور التي أصبحت كثيرا من مشاربها عصية عن التآكل بفعل الزمن. فالنظرة هذه تهدف فيما تهدف إليه في الانتقال من الثقافة الراهنة في إيجاد تلك الصلات التي تربطها بالتعليم الكلاسيكي الإنساني بمفهومه الشامل. وفي هذا السعي، فهي تعمل إلى الارتقاء بالثقافة التربوية وتفعيلها في سياق الثقافة العامة وذلك بربط البيداغوجيا بالثقافة. وهو ما فتح الباب على مصراعيه أمام النقود الوافدة من جهة الرأي الآخر أن التصور الأكاديمي تصور تقليدي وفئوي، إلا أن الإجابة كانت من هذه النظرية بأن الطرح الكلاسيكي يعد أمرا أساسا في بلوغ المرام كجسر للتواصل مع المتعلمين، كما أنها تناهض كل حراك تجديدي واجتماعي بزعم منها لما تؤول إليه من قلاقل فيما هو قائم، إلا

¹ Bertrand. D ، النظريات التربوية المعاصرة ترجمة محمد بوعلاق، ص: 147.

أني أرى أن هذا يقحمها إقحاما - من غير وعي- في الوقوع في شرك التناقض، فكيف بهم يسعون إلى التواصل ثقافيا في الوسط الاجتماعي من دون تمييز، وفي الوقت نفسه يتأففون في الاحتكام إلى مبدأ المساواة. فذاك هو عين التناقض - في نظرنا-؛ إذ لا يمكن الجمع بين النقيضين في الوضعية الواحدة!

إن الأخذ بأسباب البيداغوجية يقتضي وعلى وجه مركز الاهتمام الأخذ ببعدها المتعلم والإشراف على توجيهه التعليمي، وبرغم أن مصطلح البيداغوجية لم يحز الإجماع كمفهوم تتحد حوله الرؤى، إلا أنه من وجهة المقاربة بالكفاءات وما أحاط بها من روافد تنظيرية تربوية كانت روافد خصبة غدت هذه الرؤية، أفضى كل ذلك إلى المنظور التربوي في هذا الصدد الرسو على تلك الصلات التي تصل المعلم بالمتعلم وكذا الإجراءات والوسائل التعليمية التي من شأنها أن تسعف المتعلم على تذليل سبل التعلم لغاية تأطير المعضلة المواجهة ومحاولة إيجاد بعض المقاربات الحلولية لوضعية تعليمية بعينها مع ما يحيل كل ذلك إلى امتلاك ناصية الكفايات المقصودة. لقد عرفها دركايم Dercheim بالآتي: "البيداغوجيا نظرية عملية موضوعها التفكير؛ التفكير في نظم التربية وطرائقها بغية تقدير قيمتها، وبالتالي إقامة عمل المربين وتوجيهه".¹ نجد أن دوركايم يوعز البيداغوجية إلى الجانب التطبيقي من خلفية فلسفية تربوية مستقاة من الأجرأة والنتمين ومنه إنشاء الفعل التربوي وترشيده.

إن مصطلح البيداغوجيا يتوخى شيئين؛ "ففي المقام الأول جملة الخبرات العملية التي يحصلها رجل التربية من خلال تجربته في التعليم، وهي هنا ترادف معنى الحكمة والتجربة والمران التي تكتسب أساسا بالممارسة. إنها نوع مما أطلق عليه دوركايم؛ فن التعليم والتربية".²

ومن هذا التنصيص، نقف على أن البيداغوجيا بهذا الطرح تلك التراكمية الحاصلة بعد دربة وممارسة وهو ما يمت بصلة إلى ضروب فنون التربية في تقاطعها مع التعليم.

¹ دركايم، ذكره محمد عليوش في: التربية والتعليم من أجل التنمية، تقديم د. أحمد أوزي، 2007، ص: 21.
² لطفي الحجلوي؛ فلسفة التربية، الإشكاليات الراهنة، د/ط 2009، دار التوير للطباعة والنشر والتوزيع، جامعة تونس الأولى، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 33.

إن المربين سلطوا اهتمامهم على مركز العملية التعليمية التعلمية المتمثل في مكون المتعلم، ومرد نجاح الفعل التربوي من وراء ذلك الصلات القوية بين المعلم والمتعلم في جو تفاعلي لتحصيل الكفاية المراد تحصيلها بتنسيق وصل الصنيع التربوي بتلاقي المكتسب والتعلم الجديدة والافتقادات الفردية، هذا التفاعل يفضي بالمتعلم إلى وعي ما يتلقاه من تعليم، يقول بروز "هو سيرورة تقتضي اتخاذ قرار معين، إذ يتعين على من يقوم بعملية الإدراك أن يجد الشيء الذي يفقد بأنه يدركه بصورة فعالية... المنظمة مسبقا من تمييزها".¹

إن العملية الفيزيائية الكميائية الديداكتيكية ذات الصلة بالمقاربة بالكفاءة وجب الاهتمام فيها باقتناء الموارد والوسائط التعليمية أحسن اقتناء التي ترفد العملية التعليمية التعلمية في ظل الحراك التعليمي وأن تجعل منه شريكا فعليا يقبل على ذلك بكل رغبة وحرية ذاتيين؛ لأن العملية نهاية المطاف تستلزم الأخذ بأبعد وتطلعات المتعلم.

بعد هذه النظرة السريعة التي حاولنا فيها تسليط الأضواء - بعضها - عن الفعل البيداغوجي نشير في عجالة من أمرنا إلى ذكر بعض البيداغوجيات كبيداغوجية المشكلة

2. Pédagogie Du Problème

- ¹ حمد الله جبارة؛ مؤشر كفايات المدرسين، ص: 113.
- ² بيداغوجية pédagogique : اغريقية الاصل، كانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وبخاصة من البيت الى المدرسة، تطور المفهوم ليدل على المربين والبيداغوجية، هي مجمل الانشطة التعليمية التي يتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين ميزتها،
- تسعى الى نقل المعارف بالاعتماد على نتائج البحث العلمي.
 - تؤسس البيداغوجيا على ثاملات تستند الى بديهيات فلسفية، كالذهابانها موهبة فطرية اكثر منها شيء مكتسب.
 - تؤسس البيداغوجيا على الممارسة التي تكسب صاحبها التراكم وتؤهله الى نقل المعرفة الى غيره.
 - تستند البيداغوجية الى نظريات تربوية ذات صلة بالعلوم التجريبية المرتبطة بفضاء التربية نحو نظريات التعلم.
 - الاعتقاد ان البيداغوجيا موهبة فطرية جعلها تختلف عن العلوم الدقيقة، كالفيزياء والبيولوجيا نظرا للمتغيرات التي تدخلها كل وضعية بيداغوجية وايضا بالنظر الى تعدد اهدافها وعدم الاحتكام الى الدقة في كثير الاحيان.

احمد اوزي المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص: 53-54.

الوضعية المشكلة التعليمية: *problem didactiquesituation* يمكن تعريف الوضعية المشكلة التعليمية بانها بناء اصطناعي يبتكره المعلم لتعليم التلاميذ، انطلاقا من ارباكهم في تصوراتهم والوصول بهم الى تغييرها، انها عقبة (او تناقض) نابعة من شيء ناقص تتولد منه مجموعة من التساؤلات

يوظف المعلم الوضعية المشكلة التعليمية لارساء الموارد، وتعتبر في التعلم بحل المشكلات بمثابة شرارة الانطلاق في سيرورة البحث وال طرح التساؤلات، لا توفر الوضعية المشكلة كل المعلومات اللازمة، ولا تقدم على التساؤلات الممكنة، فهي تشكل نقطة الانطلاق فقط ان ما يمثل مشكلة في الوضعية يحدد من طرف التلاميذ ولا يمكن ان تحل بالتطبيق الاالي لقواعد معينة او اتباع طريقة اكتسب من قبل، وعليهم ان يعدوا استراتيجياتهم الخاصة لحل المشكلة.

الوضعية المشكلة التعليمية اذا هي كل نشاط يتضمن معطيات اولية وهدف ختامي وصعوبات (عراقيل) بحيث تجهل من يواجهها الحل المعروف

انماء كفاءة

ارساء الموارد

وضعية مشكلة تعليمية

مسبقا

محمد طاهر وعلي الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، طبعة ثانية منقحة ومزودة، الجزائر 2011، دار الورسم للنشر والتوزيع، ص: 106-107.

إننا نرى أن حصائل التعلم لا تتحقق عند المتعلم، إلا إذا هيأنا الأسباب الموضوعية والعملية التي تشكل مفاتيح لحل كثير معضلات التعلم الفردي عند المتعلم، ومنه تمثل بيداغوجيا المشكلة كإجرائية تعليم ناجعة تدفع بالمتعلم إلى استدعاء كثير طاقاته للإسهام في تقديم الاقتراحات الممكنة التي تتكيف والطبيعة الميدانية التعليمية. كما تعينه في الوقت نفسه على تسخير مدركاته القبلية واتخاذها أدوات فاعلة لمقاربة الإجابات عن تساؤلاته. من هذا الأساس أمكن لنا القول أن بيداغوجية المشكلة تحفز المتعلم وتدفع به إلى جوهر حمام المعضلات التي لا يقوى - في أقل تقدير - على تقديم الإجابات الشافية وقت مجابهته لها، ولن يتأتى ذلك إلا بتأطير الحواجز التعليمية مع ما يصاحبها من مشكلات، واتباع إجرائية التعلم من الأخطاء الحاصلة أثناء هذا التعلم لمحاولة إيجاد الحلول الملائمة لهذه المشكلات وذلك بالتسلح بالكفايات المقصودة، لعل أن السعي البيداغوجي للوضعية المشكلة يتحقق بخلق ذاك الانسجام المنهجي في حراك تفاعلي لهدف تحصيل تعليمي جراء تقديم حلول لهذه المشكلة المطروحة. وهو ما يدفع على وجه الإلزام إلى تفادي بيداغوجيا الجواب والسؤال: "بيداغوجيا الجواب" وتلك الخاصة بـ "بيداغوجيا السؤال" وهذا يفرض علينا أن نتأكد في نفس الوقت، من وجود مشكل يحتاج للحل وأن هناك استحالة حل هذا المشكل دون إجراء تعلم ما¹.

إن بيداغوجيا الوضعية المشكلة تتجلى قيمتها في أنها تفتح الباب واسعا أمام المتعلم لتكريس فعلي لفرديته تعليمية وذلك باستدعاء جميع طاقاته واقتداراته، كما يملي التصور إعادة النظر وتسهيل التعاطي مع الحواجز التي يجب تذليلها لمقاربة حلول المشكلة المجابهة. فالوضعية المشكلة ترشد المتعلم في تعليمه وتوجهه وجهة الحق ابتغاء إنجاز أهدافه، يقول فليب ميريو في هذا الاطار: "إن أهمية الوضعية المشكلة تكمن إذن في كونها تجمع بين توجيهية بنيوية كبيرة وبين مرونة كبيرة في المعالجة الفردية التي تعمل بها، إن هذه المرونة هي أولا ضمانة نجاحها الوضعية المشكلة. بقدر ما تسمح لكل فرد بتشغيل استراتيجيته

¹ فليب ميريو، تعريب ذ. حسين البيرات الدليل، المنهجي لصياغة الوضعية المشكلة، مجلة التنشئة، العدد الثالث، ماي 2007، ص: 31.

الشخصية في التعلم، إن وجود ما نسميه لائحة المقترحات Poroposition والاستدراكات يمكن أن يبسر الأمور بشكل معتبر"¹.

نهتدي مما تقدم بأن الوضعية المشكلة تذلل حبك نسيجية المعرفة وكذا تجاوب المتعلم مع فحوى التعلم، كونها ترشد إلى انتقاء التصرفات الذهنية وتسعف في الوقت نفسه إلى مقاربة تصور شمولي للفعل التعليمي التعلمى الفاعل. فهي من جهة تعين المتعلم على السعي الجاد لمقاربة الحلول للمعضلة المجابهة في هيئة متكاملة لا تقبل التقسيم بأي حال من الأحوال؛ لأنها تعنى بالجانب السلوكي الذي يستحيل انقسام أجزائه عن بعضها بعضا، وهي من جهة مقابلة تتوخى مسار التعلم والآليات المصاحبة له مما يؤهل لامتلاك ناصية الكفايات المقصودة.

وفي هذا السياق يذهب غازدا وآخرون إلى أنه يجب تجاوز حاجز المشكلة التي تقف عائقا أمام تعليم المتعلم، حتى يتحقق الاستيعاب والتعلم في الوقت نفسه:"فالطفليصطدم بالمشكلة، ويشعر بعدم تكيفه معها، فيلجأ الى البحث عن إجراءات الحل المطلوب، باكتشافها واختراعها، فالإجراء الجديد ينبثق من تفكير المتعلم. من هنا يرى بياجيه بأن التعلم ليس هو حشو ذهن المتعلم بالمعلومات، بل تمكينه من التقنيات والمناهج والوسائل ما يؤهله لبناء الاجراءات الخلاقة لحل المشاكل"².

فتعلم بيداغوجيا المشكلات ضرب من التعلم يتمحور التعلم فيه على قطب المتعلم ومدى التحكم في الجانب المعارفيوالمهاري ميدانيا. ومن بين ركائزه وقوف المتعلم لمحاولة ايجاد مقاربة الحلول بعيدا عن أي توجيه قبلي لاستدعاء اقتداراته وطاقاته ومعارفه. فما المعضلات المبسوة للتعلم إلا منهجية مفتعلة بغية الإحاطة بكل ماله صلة بالوضعية المشكلة، وهو ما ذهب إليه الحسن اللحية في: "فالتعلم بالمشكلات Apprentissage Par Problème ، نمط من التعلم يتركز على المتعلم وتحكمه في المعارف والمهارات تطبيقيا. ومن بين أسسه مواجهة المتعلم لمشكل من دون التعرض إليه في السابق لاستنفار مهاراته وقدراته ومعارفه.

¹المرجع نفسه، نفسه، ص: 37.

²غازدا وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، ع 2، ص: 26.

فالمشكل المطروح مشكل مصطنع وذريعة للتعلم، والغاية ليست إيجاد حلول، بل إدراك كل ما يرتبط بالوضعية أو المشكل"¹.

تتجلى الصورة واضحة على أن التعليم ببيداغوجية الوضعية المشكلة تقدم صنيعا لبيداغوجية المقاربة بالكفايات وهي تعنتي بمسار التعلم للمتعلم؛ لأن الكفاية تستوجب تسخير الموارد والاقترارات والمعارف لغرض إنشاء فعل ما في جو تعليمي ما، ولن يتأتى ذلك إلا إذا لاقينا الحراك وتجاوب الوجدان مع فحوى التعلمات كما يذهب فيليب جونير فيما ذهب إليه في: "فالوضعية هي إذن منبع أو مصدر تنشيط الكفاية وتفعيلها عبر الإنجاز. كما أنها أيضا معيار يكشف عن تفاوتات ذات طبيعة مختلفة بينما توقعه الباحث، الكفاية وبين ما تحققه الذات، الإنجاز"².

في محصلة لما تقدم من نصوص، حاولت تقديم تصورات حول مفهومية بيداغوجيا التعلم بالمشكلات، يفضي بنا سياق الحديث إلى التخريجات التالية:

- إن التعليم بالوضعية المشكلة ضرب من التعليم بالكفايات.
- التعلم الفردي في التعليم بالوضعية المشكلة، يستدعي تسخير الموارد لدى المتعلم في التعليم بالكفايات.
- إن محاولة إيجاد مقاربة الحلول للوضعية المشكلة يحصل بعد عناء وتراكم خبراتي مما يتطلب ظهور جملة من الكفايات لدى المتعلم في السعي إلى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة المطروحة.
- في التعليم بالوضعية المشكلة، نقف على تباين المستوى واختلافه من متعلم لآخر مما يطرح اختلاف الملكات وتباينها عند المتعلمين وهو أمر يؤول بنا إلى التعامل مع هذه الفوارق الملكاتية لدى المتعلم هذه الفارقة التي تجثم بكاهلها وتدفع بالمتعلم إلى اتخاذها مرجعية تؤهله لاحتلال مواقع ملائمة في السعي إلى تبني حلول واقتراحات تمليها هذه المرجعية.

¹الحسن اللحية، موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، 2006، ص: 40.
²فيليب جونير، الكفايات والسيوسيوينائية، إطار نظري، ترجمة الحسين سحبان، 2005، ص: 13.

وبكلمة مقتصدة جامعة نهتدي إلى أن بيداغوجيا التعليم بالوضعية المشكلة يصب في فضاء تعليمية بيداغوجيا الكفايات بشكل من الأشكال المنهجية. و نظرا لإكراهات السياق نتجاوز حدود بيداغوجيا الفوارق وبيداغوجيا المشروع لنحط الرحال عند بيداغوجيا الإدماج لكون هذه الأخيرة ستكون مجالا خصبا للجانب الميداني لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، هذا لعلنا ولكوننا نرى أن بيداغوجيا الإدماج هي التي تمثل قطب الرحي، لانصهار البيداغوجيات المختلفة في بوتقتها هذا لعلنا ثانياة.

من اللامعقول أن يتسرب إلى أذهاننا القفز على المدركات القبلية في أي صيغة من صيغ التعليمية؛ لأنه من المعقول أن المتعلم يستدعيها كأدوات فاعلة ومفاتيح يفتح بها منغلقات المعضلات التي تجابهه ليؤقلمها مع الوضعيات المستجدة والأسقية التعليمية مختلفة المشارب، وتلك ميزة تنماز بها التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات! إن الخوض في أدبيات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لن تتضح رؤاها وتستجلي أفكارها إلا عند بسط هذه الأدبيات على المحك الميداني، ومنه الخوض في الجانب الإجرائي الذي يغدو من الوجهة العملية مجالا لاختبار هذه التنظيرات الفكرية على مدى صدقيتها في الواقع المعيش. وفي هذا السياق تشكل بيداغوجيا الإدماج مرجعا يحدد أفق التصور الفكري الذي ينطلي على جملة التعلمات المختلفة، وذلك لإدماجها في وضعيات تعليمية يقتضيها حال السياق، لغرض إضفاء قيمة مضافة على التعلم بدافعية من المتعلم لصقل الفعل التعليمي التعليمي، وفي هذا ذهب المربي نخلة وهبة قائلا؛ "قناعتي راسخة بأن جودة التعلم تزداد أو تنقص تبعا لاتساع قدرة المتعلم على هضم ما تعلمه وتحويله إلى عنصر مكون لشخصيته وتوظيفه بالتالي في وضعيات جديدة كليا. بعبارة أخرى، تتأسس جودة التعلم على قاعدة انتقال أثر التعلم وتتغذى من تكرار حدوثه."¹

ما نستقيه من مقولة؛ نخلة وهبة، هو إلى أي مدى تتحقق فائدة وفاعلية التعليم ومدى اقتدارات المتعلم على استيعاب جملة التعلمات وتحيين هذه الموارد لمجابهة مواقف تعليمية مستجدة تتكيف وطبيعتها.

¹نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية، سنة 2005، ص: 101.

نتصور أن الدخول لعرش بيداغوجيا الإدماج، يكون طبيعيا من الولوج من باب الإشكالية الآتية:

- ما الإدماج؟
- ما أهدافه؟
- ما خصائصه؟
- ما الإجراءات التي تنسج شبكة التعلم؟

ماهية بيداغوجيا الإدماج:

هناك مجموعة من المفاهيم لبيداغوجيا الإدماج، انطلاقا من منظورات مختلفة لجماعات من المربين، منها:

- "يشير إدماج المعارف إلى السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بنية عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة"¹.
- "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى"².
- "الإدماج يقتضي إضافة المعارف المحصلة إلى المكتسبات القبلية للتلاميذ بطريقة تفاعلية يتم فيها ربط العلاقات بين مختلف التعلم، ونقل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى، وإنجاز أنشطة إدماج التعلم في وضعيات مستقاة من المحيط وتقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلم"³.
- "وتقوم أنشطة الإدماج، بوظيفة مركزية تتلخص في دفع التلميذ إلى حشد واستتفار عدة مكتسبات كانت موضوع تعلمات مستقلة، فالأمر إذن يتعلق بلحظة تعلم هدفها جعل التلميذ يدمج مكتسبات مختلفة ويمنحها معنى"⁴.

¹ حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس، من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، الطبعة الأولى، 2009، ص: 91.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

باستقصاء هذه التعريفات المختلفة نجد أن نقاط التلاقي فيما بينها ظهرت في استثمار المكتسبات المعرفية القبلية في الوضعيات التعليمية المستجدة، وكذا في عدم قابلية الوحدة التعليمية للقسم على اثنين؛ لأن المجزوءة تعد كلاً متكاملًا في ظل نسيجية محكمة لغرض امتلاك الكفايات ذات الصلة بها مع ديمومة التعلم وانزياح الكفايات المكتسبة إلى أسئلة متجددة، فضلا عن تثمين التعلّات القبلية واستيعاب مدرك التعلم الفردي الذي يستجيب لمستلزمات المتعلم المختلفة ويؤهله لامتناء سهولة سيرورة تعليمية باقتدار كبير.

لنخلص في محطة نهائية إلى أن بيداغوجيا الإدماج تؤهل المتعلم للإقبال على تعلم تسخر فيه المعارف القبلية وتجند فيه الاقتدارات الذاتية للتعامل مع الوضعيات المستجدة، والتطلع إلى أفق عريض يكمل حلقة تكوين المتعلم.

أهداف الإدماج:

لقد مارس التعليم التقليدي منهجية التعليم بالأجزاء، فكان المتعلم يقوم بإنجاز هذه الأقسام بعيدا عن تحقيق الجوهر فيها، فهو سعى إلى ضم هذه الأجزاء إلى بعضها عقب الحصة كلها، من دون أن يعي ما يتعلم أو كذا عدم التحكم في تسخير هذه المعطيات في وضعيات أخر. وهي منهجية أصطلح عليها حينها بالانتقال من البعض إلى الكل بغية تخزينه ذاكراتيا لإعادة إنتاجه كما هو عند الامتحانات. إن التعليم في ظل مقاربة بيداغوجية الإدماج لا يستند أساسا إلى تفعيل الذاكرة عند المتعلم بقدر ما يحتاج إلى استدعاء التعلّات وتسليح الموارد لمجابهة وضعية تعليمية مستجدة، إذ يغدو الوصل بين التعلّات جليا، ولن يتأتى مقاربة حل المشكلة المواجهة إلا بعد استثمار الكفايات العرضية أو الخاصة* لإدماجها مع مختلف الموارد الجديدة المكتسبة من لدن المتعلم، أو المستقاة من وضعية التعلم.

إن الأمانة الفارقة لبيداغوجيا الإدماج، هو طي صفحة التعليم التقليدي الذي لا يأخذ ببعده المتعلم؛ لأنه يبقيه حبيس عالم المعرفة الملقنة له لا يبرحه إلى عوالم أرحب.

فبيداغوجية الإدماج تهدف فيما تهدف إليه إلى:

- " تحرير المتعلم من سلطة المدرس ومن عبء المعرفة؛

* ينظر أحمد بوعقلان، مدخل مقاربة التعليم والتكوين، ص، ص: 96 - 106.

- ربط التعلّات فيما بينها؛
- التأكّد من تكامل المكتسبات فيما بينها وأنها تخدم بعضها البعض؛
- توظيف موارد مختلفة تنتمي إلى مواد دراسية متنوعة؛ الرياضة والعلوم الطبيعية، الفيزياء، والرياضيات الجغرافيا وعلوم الحياة والأرض...؛
- الحفاظ على وحدة المجزوءة والاشتغال على الكفاية المستهدفة؛
- نقل التعلّات والكفايات المكتسبة خارج سياق التعلّم.¹

ليبقى موضوع الربط والانسجام في شبكة التعلّات من الأمور الهامة في العملية التعليمية وكذا تهيئة الوضعيات التعليمية الجديدة.

إن إبراز الكفاية؛ معناه القدرة على حل وضعية جديدة؛ " فالوضعية لا تعلم التلميذ الإدماج إلا إذا كانت جديدة بالنسبة إليه أو إذا كانت تسمح بالتحقق من أن باستطاعته إدماج مكتسباته بشكل ملائم، وإلا فالأمر لن يكون إلا مجرد إعادة إنتاج لوضعية سبق حلها.²

فمن هذه المقولة نفضي إلى أن بيداغوجيا الإدماج المقصود منها، هو التكيف مع المستجد وإلا يصبح التعلّم روتينيا واجترارا لما تقدم من تعلم من دون أدنى ابتكار أو خروج عن المألوف.

وبشأن نقل التعلّات في فضاء التعلّم بيدي كاني بالآتي:

1. تمكين المتعلمين من تطبيق المعلومات المكتسبة في مجالات متنوعة مما يسهم بقدرتهم على الفهم والتعميم والتفعيل
2. ربط محتويات التعلّم المدرسية بمجالات مختلفة من الحياة، وذلك من خلال إبراز البعد الوظيفي والمنفعي للمعلومات والتشبيث بها لما لها من فائدة على مستوى حياتهم اليومية؛
3. إزالة الحواجز بين ما يتعلمه التلاميذ من موارد دراسية مختلفة؛ لأنه من شأن ذلك أن يمكنهم من الانتقال بمعلوماتهم من تخصص إلى آخر ومن مجال إلى آخر؛
4. تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلم على المدى المتوسط والبعيد¹.

¹المرجع السابق، ص: 92.

²كسافي روجي، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، طبعة 1، 2007، ص: 214.

إن منظور كاني في النقاط الأربع هذه يتمحور حول استثمار المدركات القبلية المختلفة لتسهّم في التذهن والتنشيط عند المتعلم واستثمار محتويات التعلم في مختلف المناحي الحياتية، والسعي إلى إقصاء العوائق بين مختلف التعلّمات عند المتعلم بهدف التنقل المعرفي من فضاء لآخر دون أدنى اعتراض، وتبقى النقطة الأخيرة تتوغى تنمية وإذكاء الجانب الابتكاري الخلاق عند المتعلم في الآماد المتوسطة والقصوى.

تتأسس بيداغوجيا الإدماج عند روجيرس على مايلي :

- " الترابط Interdependance بين العناصر التي نتوخى إدماجها، أي أن المتعلم عليه أن ينسج شبكة بين تلك العناصر حتى تشكل نسقا؛
- مفصلة العناصر وتحريكها لإعادة استثمار المكتسبات؛
- الاستقطاب Polarisation ويعني أن ذلك التحريك يجب أن يتم لتحقيق هدف، وهو ما يمنحه معنى."2

ففي هذه العناصر الثلاثة السابقة، نجد أنها تأتي على الربط العضوي بين المكونات التي يعنى إدماجها في شكل منسجم متنسق، وإعادة تنظيم هذه المكونات في حراك يؤهلها لتوظيف هذه المكتسبات عند الحاجة. وفي الأخير يبقى هذا المسعى الغرض منه؛ الوصول إلى مبتغى معين لتصب هذه المكونات الثلاثة نهاية الأمر في منهجية أجراءة بيداغوجيا الإدماج.

خصائص بيداغوجيا الإدماج:

عند الحديث عن بيداغوجيا الإدماج بات لزاما ولوج عالم ميزات الإدماج وكذا الحديث عن مهمة المتعلم والفعل الذي يجب أن يطبع الإدماج. إن ميزات نشاط الإدماج من تصور روجيرس:

- "نشاط يكون فيه المتعلم فاعلا". أما النشاط المتمركز حول المدرس فلا يمكن أن نعتبره نشاط إدماج.

¹ ينظر حمد الله جبارة، مؤشرات كفاية المدرس، ص، ص: 92 - 93.
² المرجع السابق، ص: 93.

- نشاط يقود التلميذ إلى تعبئة مجموعة من الموارد المتنوعة، لكن يجب الحرص على تركيبها بكيفية مترابطة، لا أن يتم تجميعها.
- نشاط موجه نحو كفاية، أو نحو هدف إدماج نهائي يركز على حل وضعية أي أن يعد النشاط التلميذ ليمارس الكفاية...
- نشاط متمفصل حول وضعية جديدة، أي ألا تكون الوضعية المقترحة قد حلتها الجماعة من قبل أو حتى تلميذ واحد¹.

ويمكن لنا أن نجمل ميزات الإدماج فيما يلي:

- فعل يتجلى من ورائه الوقوف على التعليم الفارقي للعملية التعليمية.
- توظيف المدركات القبلية قصد تقديم الحلول للوضعية التعليمية المستجدة.
- فعل تعليمي يتمحور حول مسار التعلم برمته متجاوزا النتائج الجزئية.
- فعل يعي من ورائه المتعلم قيمة التعلّات القبلية كما يعين على استثمارها لتوظيفها في الكفايات المقصودة.
- فعل يتيح الملاحظة والتقييم، مما يفسر الإحاطة بهذا الفعل مع اقتراح وضعيات جديدة بغية مدارسها عند الإحساس بأن اختلالا ما ينتاب بنية الوضعية التعليمية، أو عند تجاوز تذهن هذه التعلّات في هذه الوضعية قدرات المتعلم.
- ولتحقيق ذلك ينبغي مد جسور التواصل واسعة وقوية بين المعلم والمتعلم وانتهاج المنهجية التعليمية الملائمة لوضعية الإدماج؛ لأنه إذا لم تتوفر هذه الشروط تغيب الظروف الموضوعية والعلمية في الوقت نفسه اللتان تؤهلان للتعامل مع الوضعية التعليمية الجديدة. وفي ذلك يذهب جيرار وروجيرس إلى الآتي:
- "تعطي معنى للتعلّات من خلال ربطها بسياق له دلالة بالنسبة للتلميذ في علاقته بالوضعيات المحسوسة التي سيواجهها مستقبلا.
- تمكن من التمييز بين ما هو أساسي وما هو ثانوي من خلال التركيز على التعلّات المهمة باعتبارها إما أساسية للحياة اليومية أو ضرورية بالنسبة للتعلّات اللاحقة.

¹المرجع السابق، ص: 94

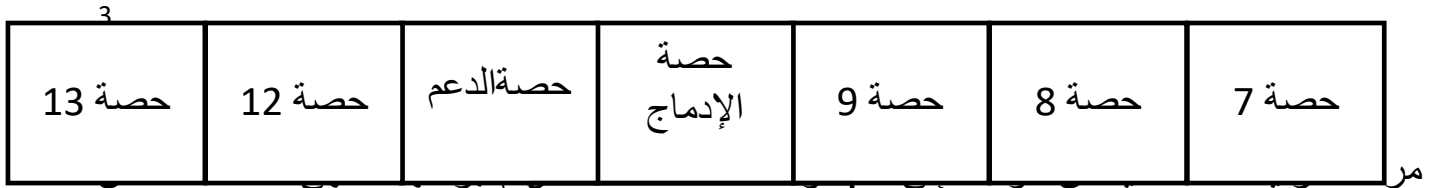
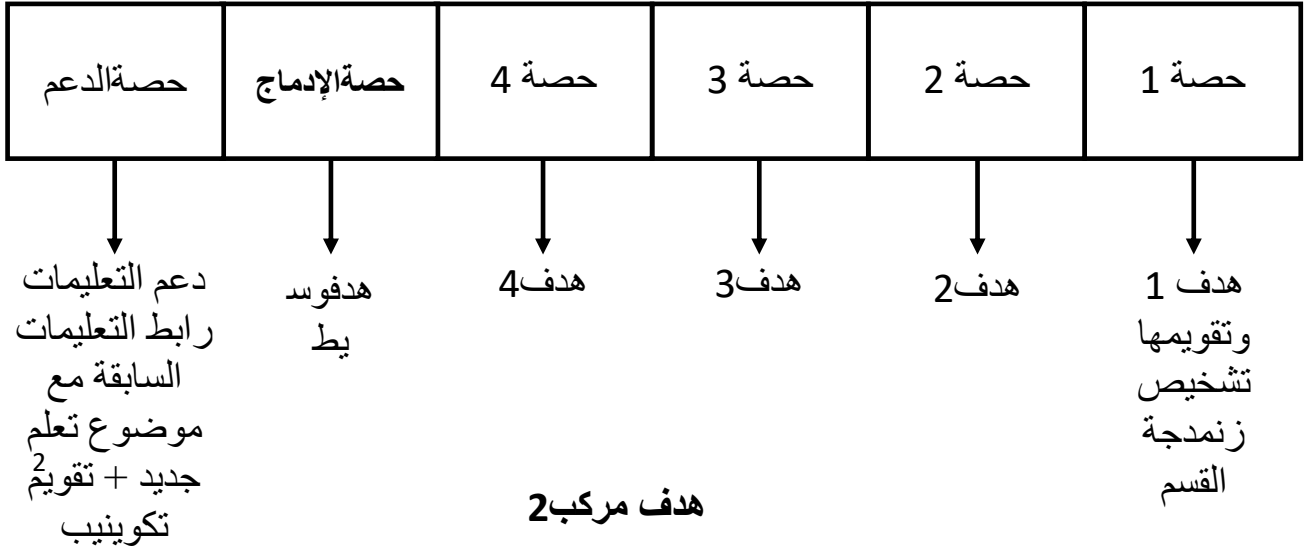
الفصل الرابع:

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

- تتيح تعلم استعمال المعارف في سياق وضعية وعدم الاقتصار على ملء ذهن التلميذ بكم مختلف من المعارف.
 - تربط بين مختلف المفاهيم المكتسبة من خلال جعل التلميذ قادرا على تعبئة معارفه وكفاياته وتوظيفها بشكل ناجح لحل وضعيات أو مواجهة مشاكل طارئة¹.
- وبربط هذه العناصر بعضها بعضا نقف على أنها محتوى تعليمي تعليمي في سياق ما ذي صلة بالوضعيات الآنية أو المستقبلية، كما أنها تتيح التمييز مما هو أساسي وثانوي عند استهداف المقصود وتسليط الأضواء عليه دون غيره، أو تكون مدخلا لا بد منه لتعلمات لاحقة، أو نتجاوز الحشو المعرفي إلى تأهيل المتعلم للتعامل مع معارفه وقت الحاجة وعند الضرورة.

وفي الجدول الآتي نقترح رسما توضيحيا لربط التعلّات في ظل الوضعية الإدماجية:

هدف مركب 1



¹ المرجع السابق، ص، ص: 94 - 95.

² حمد الله جبارة، مؤشرات كفاية المدرس، من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، ص: 95.

³ المرجع نفسه، ص: 95.

بأهدافها إلى نشاط الإدماج الذي يركب هذه الحصص مع بعضها انتهاء عند نشاط الدعم؛ دعم التعلمات المطروحة للتعليم، مما يستدعي ذلك التقويم الذي يعالج الاختلالات التي قد تنتاب البنية التعليمية في محطة من محطاتها هذا التقويم الذي يبدأ تشخيصيا في مرحلته الأولى لينتقل إلى التقويم التكويني الذي يصاحب مراحل التعلمات في ظل وضعيات الإدماج، لمعاينة وتقفي آثار الانسجام الحاصل بين ضم ودمج هذه التعلمات في سياق تناغمي توليفي هذا ما تعلق بالهدف المركب رقم واحد.

أما الهدف المركب الثاني والذي ينطلق من الحصة السابعة إلى الثالث عشرة مع تسجيل بعض الاختلاف عن الهدف المركب الأول، فبعد الحصة التاسعة يحصل الإدماج ثم يليه الدعم لتتواصل الحصص بعد ذلك عادية ولعل التقويم بنوعيه؛ التشخيصي والتكويني والانسجام بين التعلمات، تبقى تفعله المنهجية نفسها ليصب التركيب الأول والثاني في النشاط الإدماجي الذي يشكل تركيبا موضوعيا وطبيعيا للجدولين رقم؛ واحد ورقم اثنين؛ لأن طبيعة الإدماج هي التركيب بين أجزاء بتوفر عوامل تتيح الربط العضوي المنسجم لهذا التركيب في ظل بيداغوجيا المقاربة بالإدماج.

إن المقاربة بالكفاءة، ظهرت في ظل التطور الحاصل في السيرورة النمائية لحقل التربية، ومنه إلى حقل التعليمية بعامة وتحديدًا تعليمية اللغات التي تعد اللغة العربية بالانتساب إحدى عائلاتها.

فبقدر ما ملأت مقارنة البيداغوجيا المقاربة بالكفاءة سماء الفضاء التربوي والبيداغوجي جدلا وإثراء وإضافة في جانبها التنظيري خاصة، إلا أنها مع كل ذلك أفرزت صعوبات فرضت نفسها في الميدان الإجرائي، وهو ما دفع بالباحثين في الشؤون التربوية يجهدون النفس لتذليل هذه الصعوبات أين تم الانتهاء انطلاقًا من الخلفية المعرفية منها إلى إعادة تشكيل هذه المعرفة بامتطاء صهوة الوضعية المشكلة التي تفضي إلى الوضعية الإدماجية باستتفار ادماج الدرايات و التعلمات في وضعيات مستجدة باعطاء تلك الوضعية هدفًا ذا صبغة إجرائية يكون قابلاً للملاحظة وبشأن تعليمية اللغة العربية، يكون مركز الاهتمام المتعلم وما يخلفه من أثر تعليمي إيجابي، والاشكالية التي تطرح نفسها في هذا المقام؛

- ما طبيعة صلة الأثر؟

- ما السبيل إلى بلوغه؟

- ما الموارد التي يجندها المتعلم في اللغة العربية؟

لعله؛ أي المتعلم ينطلق من وضعية معيارية؛ نسقية أو سياقية و سلاحه في كل ذلك النص النموذج.

والتركيز على الجانب الإدماجي، يتطلب الانطلاق من المكتسب وتحسين الموارد في ظل عملية مركبة معقدة منتظمة في الوقت نفسه لمحاولة مقاربة إجابة إجرائية، تؤهل للتعامل مع الطاقات المختلفة للمتعلم.

ويبقى الأمر في الأخير إلى الجانب التقويمي لمراجعة أو تعزيز أو تهذيب هذه التجربة.

الفصل الخامس

تقويم الكفايات

الفصل الخامس

تقويم الكفايات

إن عملية تقويم الكفايات تنتسب منهجياً إلى المجزئات التعليمية؛ لأن التقويم يعد ضمن الاستراتيجية التعليمية التعلمية، كآلية تحرك كيان الاستراتيجية؛ إذ لا يمكن الانفصام بينهما؛ أي بين الإستراتيجية والتقويم، بل يعد عاملاً قوياً في حرك نسيجية الوحدة التربوية بغرض إنجاز البيداغوجية الهدافية أو الكفائية المبتغاة.

ومن جهة إثراء المرجعية التقويمية نسمح لأنفسنا بداية بتقديم نظرة ولو مبتسرة عن التقويم أملاً في دفع حلقة البحث العلمي التربوي لتشكيل صورة متكاملة إزاء الطروحات في مجال التقويم؛ تمكيناً في اختيار النهج الموائم لإصدار الحكم على مدى إنجاز الكفايات المنشودة.

التقويم لغة L'évaluation¹:

في البدء لابد من التعرّيج على الترجمة العربية للفظ "L'évaluation"؛ وفي هذا الشأن تم توظيف لفظي تقييم و تقويم في المناسبة الواحدة بإحلال واحد محل الآخر دون مراعاة الفارق بينهما.

جاء في "لسان العرب" ورد في مادة ق.و.م. ما يلي: قوم دراه: أزال عوجه عن اللحياني، وكذلك أقامه وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده، وقوم السلعة واستقامها، قدرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، نقول: تقاوموا فيما بينهم، والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة: استقامت المتاع، أي قومته، وفي الحديث قالوا: يا رسول الله لو قومت لنا، فقال: الله هو المقوم؛ أي لو سعرت لنا وهو من قيمة الشيء؛ أي حددت لنا قيمتها².

¹التقويم: évaluation، هو مسار يتمثل في جمع معلومات ومراقبة التوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفايات المستهدفة وذلك لاتخاذ قرار مؤسس، و يرافق التقويم مختلف محطات التعليم ويوجهها ويسير مهمة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة، وبالتالي يسهم التعليم التقويم في تحسين التعلم

²ابن منظور، لسان العرب ج11، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط 01، ص، ص: 56 - 57.

وفي "القاموس المحيط" للفيروز أبادي جاء ما يلي: "أن القيمة بالكسر واحدة القيم وماله قيمة، إذ لم يدم على شيء، وقومت السلعة واستقمتها، ثمنتها واستقام اعتدل وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم¹."

وفي "المنجد في اللغة والأعلام"، ففي باب فَعَلَ قَوْمًا، جاء ما يلي: يقوم الشيء: عدله، ومنه تقويم البلدان، وتقوم الشيء: مطاوع قوم، يقال: قومته فتقوم؛ أي عدلته فتعدل. وقوام الأمر وقيامه: نظامه وعماده وما يقوم به، يقال: هو قوام أهله وقيامهم؛ أي يقيم شأنهم...، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة.

إن هذا التداخل بين لفظي؛ التقويم والتقييم، لم يكن ليحصل لولا تداخل المفهومين في ذهنية المتعاملين معهما. علما أنهما يدلان على بيان قيمة الشيء، إلا أن لفظ التقويم من حيث السلامة اللغوية فصحتها ثابتة، وهي الأكثر تداولاً وتوظيفا، زيادة على بيان قيمة الشيء، فهي تتضمن في الوقت نفسه تعديل أو تصحيح ما اعوج من الأمر. أما لفظة؛ التقييم فهي تكفي بدلالة على قيمة الشيء.

ومن هنا نلفي مصطلح التقويم أكثر شمولية من مصطلح التقييم حيث يتعدى الدلالة على بيان قيمة الشيء لمحاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه².

ويرى النحاة أن تداول كلمة تقييم، هو بمثابة الأخطاء الشائعة ووجوب الاستعاضة عنه بلفظ تقويم، إلا أن اللفظين في واقع الحال تخلفان مفهوما. فالتقييم مشتق من القيمة والتقويم من القوام؛ ومعنى الأول؛ التقدير والتثمين، والثاني؛ التعديل. ومرجعية النحاة في هذا الاتجاه أن القدماء يقولون لمن يثمن ويقدر: "يقوم عليه الشيء بكذا"، وقياسهم هنا صحيح. ومن المعروف أن القيمة أصلها: قومة فأبدلت ياء لتسهيل لفظها. والرد على هذا فإذا سمحنا لأنفسنا بإمكانية تصيير القومة قيمة فلم لا نتيح صياغة المصدر المزيد من المقلوب؟. إن العودة في الصياغة إلى المشتق من الأمور المتداولة لغويا، كاشتقاق الصداقة من صديق وهو بدوره مشتق من الصدق. وهكذا نرى أن اللبس المحاط بلفظ التقويم للدلالة على التعديل،

¹ محمد بن يعقوب فيروز الأبيدي، القاموس المحيط، ضبط وتوثيق الشيخ محمد البقاعي مكيفات مكتبة الصوت والدراسات، دار الفكر للطبوعات للنشر والتوزيع، بدون طبعة، 2010، ص: 1039.

² عبد الكريم غريب، بيداغوجية الكفايات، ص، ص: 380 - 381.

وجب هجره إلى صيغة مشتقة من القيمة، وهو أقل اعتسافا من جعل القومة قيمة. وبذلك ينماز المصطلحان لنفسي إلى اصطلاح قائم بذاته لكل من التعديل والتثمين¹.

إن لفظ قيمة: واحدة القيم إن واحدة القيم، وأصله الواو؛ لأنه يقوم مقام الشيء. والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم².

من حيث المعنى؛ فلفظ التقويم كما بينا - سالفًا - يفيد بيان قيمة الشيء وتعديله ومن حيث المبنى فإن أصل الياء في قيمة واو؛ ومنه نقف على راسب نستأنس إليه كتخريج، هو أن اللفظ الذي يجب أن يتداول لغويا وسيميائيا، هو لفظ التقويم مع شيء من التحفظ، يقول: - عز وجل - " إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم"³.

والخلاصة التي نفسي إليها في هذا الشأن كتخريج علمي ولغوي، هو الآتي؛ فما دامت لفظة تقويم تدل على بيان قيمة الشيء زيادة على تعديله وتصحيحه فيما شابه من اعوجاج لاستقامة عوده. وأن لفظة التقييم تنحصر في الدلالة على قيمة الشيء وحده - كما سبق لنا وأن أشرنا إليه آنفا - فالأرجح أن لفظ التقويم تحتوي لفظة التقييم وتزيد عليها. فمن هنا فإن اللفظ الراجح تداولاً، هو؛ لفظ التقويم.

التقويم اصطلاحاً: لقد عرفه تايلر « Taylor » التقويم: "بأنه عملية تحديد مدى

التحقيق الفعلي للأهداف التربوية"، وعرفه آخرون بأنه توفير معلومات لاتخاذ قرار⁴.

ويعرفه محمد زياد حمدان؛ "هو تعيين قيمة أو كفاية التدريس أو حصيلته وهو عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين حكم في قيمة أو كفاية حادثة أو سلوك أو عامل تدريسي بالمقارنة بمعايير كمية نوعية⁵.

ومن معانيه كذلك؛ "مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو بشخص آخر أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف من أداء مهام، أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من

¹المرجع السابق، ص، ص: 381 - 382.

²لسان العرب، ابن منظور، ج 11، ص: 357.

³سورة الإسراء، الآية: 09.

⁴مصطفى رجب 1995، ص: 09.

⁵محمد زياد حمدان 1984، ص: 26، غريب العربي التقويم التربوي، مفهومه انواعه وأدواته، ص: 25.

قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخص عملية تعليمية ذاتها"¹.

ومما تقدم نستخلص أن التقويم؛ هو إصدار حكم ما على كفاية من الكفايات التعليمية ومدى إتقانها في إنجاز الأهداف المسطرة انطلاقاً من جملة من المعلومات التي يتأسس عليها إصدار هذا الحكم خاصة ما تعلق منها بداية الفعل التعليمي. كما أن المفهوم العام لمصطلح التقويم من تعريف معجم؛ علوم التربية يدل على فعل، أو ذات أو محتوى تأسيساً على معايير تحكيمية. ارتكز عليها لتوقع الفعل التعليمي ومدى مطابقته لهذه المعيارية المسبقة؛ في مدلول آخر محدد يفيد التقويم؛ فحص درجات الموازنة انتقاء من مجموعة من المعايير الموائمة للهدف المسطر لغرض إصدار حكم بشأن ذلك.

وإن أحدث التعريفات لمصطلح التقويم؛ هو تجاوز الأقيسة للإنجازات المعرفية والخبرانية للنظر إليه كعنصر أساس ومكون هام من مكونات العملية التعليمية التعليمية تكيفا مع كل مستجد يصاحب هذه العملية.

أنواع التقويم:

لقد صنف علماء التربية التقويم أشكالاً؛ فمنه من اعتمد الرسمية وغيرها، ومنه من اعتمد المعيارية والمحكية، ومنه من ذهب مذهب تقسيم التقويم إلى؛ تشخيصي وتكويني وتحصيلي، ولضيق المساحة نقتصر على هذا التقسيم الأخير لوظيفيته وتداوليته العملية في الفعل التربوي الحديث. يرى بياجيه 1976 Piaget: "نقصد بالوظيفة دور البنية التحتية بالنسبة للكلية"² 1976 piaget. إن بياجيه يسلط الضوء على وظيفية التقويم التربوي في إطار المواقف التعليمية المختلفة لإتاحة المناسبة للوقوف على هئات التعليم في مراحل المتعاقبة قصد المتابعة.

¹ عبد الكريم غريب ، بيداغوجيا الكفايات، ص: 383.

² عبد الكريم غريب، التقويم التربوي، ص: 53.

1. التقويم التشخيصي¹ l'évaluation diagnostique:

تعريفه: يسمى أيضا؛ بالتقويم التمهيدي، القبلي، المبدئي، الأولي باعتباره يكون في بداية أي فعل تعليمي وهذا بغية الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم المتعلمين في مكتسبات سابقة يعتمد عليها المدرس في بناء تعلم جديد، وتمكننا أيضا من معرفة ميول وحاجيات واستعدادات المتدرسين للتعلم الجديد².

ويعرفه « Bernard Pocher »: "أنه يهتم بمدى امتلاك التلاميذ المكتسبات الضرورية التي تسمح بمواصلتهم للتعلم الجديد. Bernard Pocher 1996 – P59

3

يبقى بعد هذا التقويم التشخيصي يتضمن التقويم وتأطير سلوكيات المتعلم بداية كل فعل تعليمي سواء تعلق الأمر بالحصّة الواحدة أو المحور ذاته أو الدورات التكوينية أو السنة الدراسية أو الطور كله، بغرض حصر العناصر المتحددة للمكتسبات القبلية والجديدة، وهو ما يوفر كثير الجهد عن المعلم؛ لأنه يسعفه في ظل هذه العملية من انتقاء الأهداف والوسائل والمضامين الملائمة، فضلا على أنه يحاصر حدود الفشل وكذا معالجة الاختلالات التي قد تحصل بين المكتسبات القبلية والبعديّة بداية الحدث التعليمي التعليمي.

أهدافه:

- يهدف التقويم التشخيصي فيما يهدف إليه، ومن ذلك ما يلي:
- وقوف المعلم على المكتسبات القبلية للمتعلم، بما له صلة بالتعلم الجديدة.
- إتاحة الفرصة للمعلم للوقوف على الاقتدارات الفردية للمتعلمين.
- تمكين المعلم من الإحاطة علما بالجوانب الوجدانية والاجتماعية للمتعلم.
- إمكانية مراجعة الأهداف المسطرة من قبل المعلم.
- تمكين المعلم من تحضير عمله.

¹التقويم التشخيصي l'évaluation diagnostique : هو إجراء يقوم به المعلم بداية كل درس أو مجموعة من الدروس، او بداية العام الدراسي من اجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للتعلم ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة.

²المرجع السابق، ص: 54.

³bernard pocher 1996. P : 59

- تحفيز المعلم للمتعلم وتحريك دواخله بغرض مضاعفة الجهد وبذل النشاط.
- إتاحة المناسبة للمتعلم للبحث بالمعوقات التي تعترض سبيله التعليمي، وهو ما يمكن المعلم من البحث في إيجاد مقاربات حلوية لهذه العوائق المنتهبة أمامه.

كيفية تناول التقويم التشخيصي :

في هذه المرحلة الابتدائية التقييمية نجد أن الجهد موجه للمكتسبات القبلية وكيفية التعامل معها بما يحقق إنجاز الأهداف المسطرة، ومن الجوانب الإجرائية التي يتأبطها المعلم ما يأتي:

- الأعمال المنزلية
 - أسئلة مقصودة ومركزة بداية التعلم.
 - الاستعانة بوسائل تعليمية كالفيديو والوثائق والوسائط التربوية المتعددة الأخرى.
 - القيام بأنشطة تربوية تعليمية والتنويع بينها وبين التجارب العلمية التربوية.
- إن هذا الصنيع التربوي يستدعي على وجه التحديد من المعلم اقتدارات مهنية عالية وتراكمات خبرية محنكة للتكيف من المستجد التربوي، مما يعينه على تنويع الأساليب والطرائق وفق المواقف التعليمية المتجددة ليصوب متعلميه ويوجههم للقيام بأدوار وأنشطة تربوية داخل القسم أو خارجه.

2. التقويم التكويني¹ L'évaluation formative :

فمن أسمائه كذلك؛ البنائي كونه يتضمن بناء التعلمات الجديدة. والمرحلي أو الجزئي؛ لأنه يصاحب الحدث التعليمي.

إن التقويم التكويني؛ هو الأداة التربوية الأنجع التي تؤطر مسار التعلم وما جد فيه لتصويبه، فهو يسعف على الإمداد بتصوير لنهاية التعلم والمعوقات التي تمتثل قائمة أمام المتعلم وهو ما يتطلب عملاً مكروراً ودؤوباً، مما جعله ينماز بالتغذية الراجعة Feed Back فهو يسلف كلا من المعلم والمتعلم على حد السواء للتعلم الظرفي، فهو يضيء المسافة

¹التقويم التكويني البنائي: L'évaluation formative: يسعى هذا النوع من التقويم الى المساهمة في عملية التكوين اثناء التدريس وعلى مدار السنة وذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته وتقديم المدرس المعلم لتغذية راجعة ليسهل للمعلم التكيف مع الوسائل التعليمية.

[http://www.gronoble.jutier.fr/de](http://www.gronoble.jutier.fr/de%20parte/shs%20quelque%20éléments) quelque éléments

الفاصلة بين المعلم والهدف المسطر له، وهو في الوقت نفسه يقف على الصعوبات؛ نوعا وأهمية. ويقدم هاملين « D. Hameline » تعريفا دقيقا للتقويم البنائي في قوله: "يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه تقديم بسرعة للمتعلم معلومات عن تطوره أو فشله وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف¹. ويقول بلوم « Bloom »: "إن الهدف من التقويم التكويني هو معرفة مدى تطلع التلميذ في موضوعه وتحديد قدرة سيطرته على المشكل الذي يعارضه في كل وحدة تعليمية وفي كل اختبار مدرسي"².

ويرى بارلو « Barlow »: "أن هذا التقويم يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تواجهه أثناء الفعل التعليمي، فهو إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل"³.

تأسيسا على هذه التعريفات المتقدمة حق لنا الذهاب مذهب أن التقويم التكويني عملية تربوية تقويمية تصاحب الفعل التعليمي على مدار مراحل المختلفة لذلك؛ فهو عمل استمراري طيلة فترة العملية التعليمية التعلمية، فوظيفته كامنة في الإفصاح عن الوضعية التعليمية التعلمية، كما أنه يثري القاموس المعلوماتي عن كيفية تأقلم المتعلم مع التحكيمات. و أن له صلة كذلك بالتقويم التشخيصي، فتشخيص المعوقات من الإفادة بمكان؛ إن على مستوى المعلم أو المتعلم بغية تذليل هذه المعوقات بإيجاد الحلول الممكنة في الوقت المناسب ضمنا لتقدم العملية التعليمية التعلمية. إن هذا النوع من التقويم يتموقع في خانة الأهداف الإجرائية التعليمية.

أهداف التقويم التكويني:

- فمن تسميته فإنه يعمل على إمداد كل من المعلم والمتعلم بـ:
- يمكن المعلم من الوقوف على ما تم إنجازه في العملية التعليمية.
- تمكين المعلم من تقديم نسبة إنجاز التعلّمات.

¹ غريب العربي، التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه وأدواته، دار الغرب للنشر والتوزيع، بدون طبعة 2007، ص: 56.
² المرجع نفسه، الصفحة نفسها
³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- يمكن من الوقوف على اقتدارات المتعلمين، وكذا فاعلية الطرائق والوسائل التعليمية التربوية الموظفة.
- تمكين المعلم من التحكم في فعله التعليمي؛ حيث لا ينتقل من مرحلة لأخرى جديدة إلا عند تأكده من استيعاب الفائتة.
- تحسين المتعلم باستعداداته الذاتية أثناء إنجاز التعلّات.
- يتيح الفرصة أمام المتعلم لمعرفة الصعوبات التي تقف حجاباً أمام تعلّماته.
- تفعيل التقويم الذاتي لدى المتعلم.
- إمكانية تأسيس الفعل الذاتي عند المتعلم.

كيفية إنجاز التقويم التكويني:

- ينتهي المعلم التقويم التكويني بهدف استيعاب المتعلمين لما عرض عليهم قبل الانتقال إلى المراحل المتعاقبة مما يؤهله لاكتساب معلومات فورية عن مدى إنجاز الأهداف الإجرائية، ومن الأقيسة الموظفة في هذا الشكل من التقويم ما يأتي:
- طرح الأسئلة الموضوعية؛ كاستقاء الواحد من المتعدد وملء الفراغات بالكلمات المناسبة أو بإيصال الصواب والخطأ بما يناسبهما وهلم جرا ...
 - توجيه المتعلمين لإنجاز تقارير حول مواضيع موجهة.
 - اختبار المتعلمين ابتداء من البسيط، انتهاء عند المعقد مواكبة لطبيعة التعلّات.
 - توظيف وسائل تربوية مختلفة ذات صلة بالتعلّات المقدمة.
 - التنوع في الأسئلة ما بين الشفوية والكتابية.
 - استخلاصات من المعلم للمتعلمين تعينهم على الاستيعاب.
- إلى غير ذلك من الإجراءات العملية الأخرى غير المذكورة التي يراها المعلم مواتية لطبيعة تعلّماته من إملاء كفاءته المهنية وخبراته التراكمية.

3. التقويم الإجمالي¹ L'évaluation Sommative:

وله مصطلحات أخرى؛ كالتجميعي والكلي بوصفه جامعا وكليا لكل ما تقدم من فعل تعليمي أو مجموعة من الدروس أو نهاية سنة دراسية أو برنامج بأكملهما. يعرفه مادي لحسن على أنه: "عملية يقوم بها المدرس أو هيئة مكلفة على التلميذ في نهاية تعلم معين"².

إن هذا الشكل من التقويم يرسم المسار الملائم والسلوك الواجب اتباعه لكل متعلم إذ تقدر الشهادات والدرجات العلمية على هذا الأساس³.

فالتقويم الإجمالي، مما سبق يأتي ليمثل حصائل تقديرية وتقويمية بعد تعلمات قصيرة الأمد كنهاية جملة من الدروس أو متوسطة الأمد بعد سنة دراسية أو طويل الأمد بعد طور دراسي بكامله.

يعد التقويم الإجمالي هاما في إصدار أحكام بالارتقاء والتصويب؛ فهو من هذه الجهة إجراء عملي لغرض اختبار حصائل تربوية التي قد تم إنجازها فعلا، فالتقويم الإجمالي يختبر الكفايات المتوخاة، ومنه تقديم أجوبة عن الأسئلة المطروحة سلفا والدائر مضمونها حول البحث في إيجاد الصلات بين الأهداف والكفايات المنشودة.

أغراض التقويم الإجمالي:

- تقدير التحصيل النهائي للتلاميذ.
- تزويد المقيم بمعلومات تساعد على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.
- تقدير نجاعة المنهاج أو الكوريكولوم الدراسي.
- التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج⁴.

¹التقويم التحصيلي *évaluation sommative*: يمكن هذا النوع من التقويم المعلم من جرد الكفايات المكتسبة بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول أو تقصر، ويركز فيه المعلم على الاداءات (منتوجات منجزة) التي تم تقويمها حسب معايير نجاح، للإشارة فان التقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها.

libid

²مادي لحسن، الأهداف والتقويم في التربية، شركة جابل للطباعة والنشر، الرباط، طبعة 2، 1990، ص: 109.

³المرجع نفسه، ص: 110.

⁴عبد الكريم غريب، بيداغوجية الكفايات، طبعة 5، منشورات علوم التربية 2004، ص: 388.

- يمكن من معرفة مدى تكامل وتجانس عناصر الموقف التعليمي من؛ أهداف ووسائل وطرق ... إلخ في تحقيق أهداف التعلم.

- يمكن المدرس من معرفة الفارق بين ما حدد من أهداف وما حقق منها، وما لم يتحقق.

- الكشف عن تمكن أو عجز النظام التعليمي في مرحلة من مراحله¹.

إن التقويم الإجمالي يتخذ كموضوع له تلك الملامح العامة للمتعلمين، وعلى وجه التحديد ما حددها المنهاج كأهداف له؛ للأسباب هذه وجب إعدادة بطريقة تحتاط لجوانب المادة جميعها، كمكونات متكاملة تخدم الصنيع التقويمي في هذه المرحلة وسد المنافذ أمام الصدفة بجميع أشكالها وظروفها.

كيفية إنجاز التقويم التحصيلي:

إن التقويم التحصيلي يهتم على وجه التحديد بالأهداف النهائية للوضعيات التعليمية مصاحبا العمليات والإجراءات الخاصة بذلك، فإننا نتصوره كآلاتي؛ نهاية الدرس أو الحصة، على شكل أسئلة خاطفة تلبى الغرض أو في شكل أسئلة متأنية في شكل فروض أو واجبات منزلية، وفي كلتا الحالتين وجب أن تكون أعمال المتعلمين ميدانا تقاس لمدى بلوغ الأهداف المسطرة.

نهاية المحور أو الوحدة التعليمية:

إن الغرض من هذا التقويم في الحالة هذه، هو إمكانية وقوف المعلم على مدى استيعاب متعلميه للتقدم في التعلّمات: "وغالبا ما يكون من خلال أسئلة مفتوحة تتيح للتلميذ فرصة التحليل والتركيب والتقويم"²، وتعد هذه الأخيرة أهدافا عامة وفي حال الإخفاق يكلف المعلم المتعلم بأنشطة وأعمال منزلية وما له صلة في هذا الشأن لمعالجة الاختلال.

نهاية دورة دراسية:

إن هذا النوع من التقويم يعد تقويما تأهليا؛ ومنه وجب أن يأتي على الجوانب المتعددة والاقترانات المتباينة لتشمل أهداف الدروس جميعها إقصاء لعامل الاعتباطية.

¹تعونيّات علي، مهام وتقنيات التفتيش، 1996، ص: 110.

²عبد اللطيف الفرابي وعبد العزيز الغرضاف، كيف ندرس بواسطة الأهداف، دار الخطاب للطباعة والنشر، طبعة 2، 1990، ص: 142.

نهاية السنة الدراسية:

إن التقويم التحصيلي في هذه المرحلة لا يبدي أي نوع من التباين من حيث الوسائل التقويمية؛ حيث يمد هذا الشكل من التقويم المعلم معطيات عن المتعلم وإمكانية الارتقاء به إلى المستويات العليا لمتابعة مساره التعليمي في شكل طبيعي: "تقويم توقعي"¹.

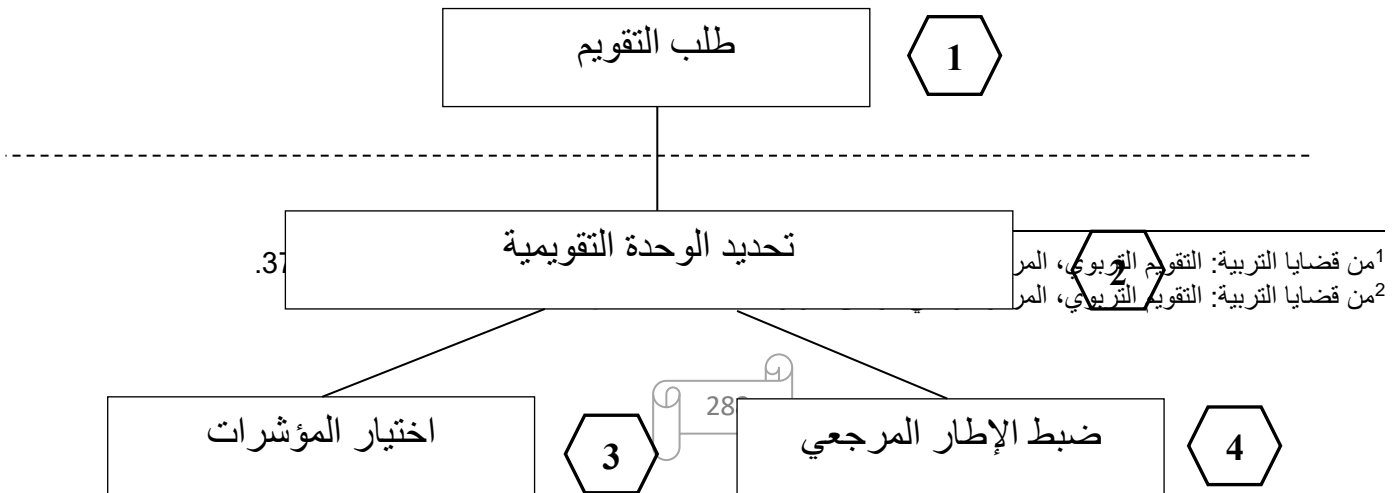
إن إجمال القول في التقويم التحصيلي، هو أنه جملة الحصائل التي يحصلها المتعلم بعد بذل المزيد من الجهد التعليمي؛ إذ تعد الامتحانات الدورية تقويمات حصائية؛ على أساسها يتم ترتيب المتعلمين وتقدير النتائج ومنح الشهادات، أو الجوائز؛ إن إيجابا والعقوبات؛ إن سلبا، وحتى يؤدي التقويم التحصيلي وظيفته كاملة يشترط فيه الإفصاح بدقة متناهية عن الأهداف المرسومة وكفايات ومدى إنجازها، كما يجب فيه الاتصاف بالشمولية؛ بمعنى من المعاني أن تختبر أدوات التقويم الأهداف كلها ذات الصلة بالمجزوءات التعليمية.

التقويم المكون Evaluation Formatrice	التقويم التكويني Evaluation Formative	التقويم الجمعي Evaluation sommative		
ينظم المتعلم نشاطه للنجاح في مهمته. تنظيم إجراءات تعلم المتعلم.	تنظيم وتوجيه العمليات والإجراءات البيداغوجية. كشف الأخطاء لتصحيحها	وضع قائمة للمكتسبات؛ معارف، قدرات، ...	الوظيفة	
هل المتعلمون استطاعوا ملاحظة كل الإجراءات اللازمة لتحقيق العمل المرجو؟	هل يملك المعلم أحسن الوسائل لجمع المعلومات؟ هل يملك المعلومات الصحيحة؟	المتعلمون يعرفون أم لا؟	المعلم	إعطاء معلومات
يلاحظ المتعلم الإجراءات التي لا يحسن استعمالها.	يحدد مستواه وسط التسلسل المعرف والبيداغوجي.	نجح أم لا؟	المتعلم	
أعرف السؤال الواجب	أعرف الخطأ الذي ارتكبته.	ارتكب أخطاء أم لا؟		

¹المرجع نفسه، ص: 143.

طرحه لتصحيح خطئه.				
التحليل التعليمي يمكنه من معرفة العمليات التي تنقص المتعلم كي ينجح عمله بنجاح.	ينظم عمله باستمرار وفق المصاعب التي يواجهها. لكن هل يملك وسائل تنظيمها مع كل متعلم؟	يكمل العمل (أو/و) يعيده. لكن أي عمل؟	المعلم	تأسيس قرار
يقوم منهجية عمله ويتخذ الإجراءات التي تسمح له بإنجاز عمله بنجاح ¹ .	يجب أن يركز عمله على عناصر معينة كي ينجح. لكن كيف يعملها	بإمكانه العزم على رفع النقطة بالعمل أكثر. لكن يعمل ماذا؟	المتعلم	

مراحل العملية التقييمية²:



¹ من قضايا التربية: التقويم التربوي، المر
² من قضايا التربية: التقويم التربوي، المر

جدول يلخص فترات وأهداف وكيفية إنجاز أنواع التقويم على أساس الوظيفة¹:

النوع	موقعه	أهدافه	إنجازه
تشخيصي	قبل بدء عملية التعليم	<ul style="list-style-type: none"> - تحديد مستوى التلاميذ والفروق بينهم. - تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد. - الكشف عن علاقات ومواقف وتفاعلات. - تقديم حلول لمعالجة النقص. 	<ul style="list-style-type: none"> - قبل الدرس ، واجبات. - في بداية الدرس ، أسئلة. - في بداية فصل أو سنة، مهام مفتوحة.
تكويني	أثناء عملية التعليم	<ul style="list-style-type: none"> - التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس. - الكشف عن الصعوبات والعوائق. 	<ul style="list-style-type: none"> عند الانتقال من مقطع لآخر أو هدف لآخر وهذا باستعمال أسئلة عاجلة أو

¹ غريب العربي، التقويم التربوي مفهومه، أنواعه وأدواته، دار الغرب للنشر والتوزيع، بدون طبعة، 2007، ص: 62.

جزئية ملائمة للأهداف	- تصحيح المسار. - التحكم في عناصر الفعل التعليمي.		
عند نهاية درس السنة، بأسئلة شاملة تلائم الأهداف العامة للتدريس	- قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف المحققة. - قياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي. - قياس مستوى التلميذ ونتائج التعلم. - فتح قناة التواصل بين ممثلي عملية التقييم والتعليم والمحيط الخارجي.	عند نهاية عملية التعلم	تحصيلي

أنواع التقويم التربوي بحسب الإطار المرجعي:

إن التقويم التربوي يتمثل في التعامل المعلوماتي والمعالجاتي بغرض اتخاذ جملة من التصويبات والتعديلات بغية إضفاء الفاعلية على العملية التعليمية التعلمية، ويتم ذلك انطلاقاً من أداءات المتعلمين بالرجوع إلى المرجعية المعتمدة، وينقسم التقويم في المجال هذا إلى قسمين:

الأول: مرجعية المتعلم الواحد ومقابلته لمجموعة من أمثاله، وينعت هذا التقويم بالمعياري.

الثاني: ويكون التعامل فيه عودة إلى مرجعية مقابلة المتعلم ومدى تطبيق الأهداف المرجوة و المحطة التي انتهت إليها، ويسمى بالتقويم المحلي.

يعرف ر.ف. ماجر « R.F. Mager »: "نقوم بالتقويم المرجعي المعياري عندما يكون أداء التلميذ موضوع مقارنة مع أداء تلاميذ آخرين. ونصدر حكماً تبعاً لهذه المقارنة"¹.

ويعرفه جيرار فيقاري « Gérard Figari »: "إن التقويم المعياري المرجعي هو مقارنة وترتيب التلاميذ في ما بينهم بناء على النتائج المحصل عليها وتحديد مكانة كل تلميذ بالنسبة لبقية التلاميذ"².

وعرفه نادو « Nadeau »: "بأنه تقويم يقتضي مقارنة نتائج طالب بنتائج طلبة آخرين"³.

وحسب ليجندر « légende »: "إنه نمط من التقويم الذي تجري فيه مقارنة نتائج الفرد بواسطة الترتيب بنتائج أشخاص آخرين في مجموعة مرجعية بناء على أداة القياس نفسها"⁴.

1. التقويم المعياري:

عودة إلى التعريفات المتقدمة يأتي على إثبات وضعيات المتعلم ابتداء من حصائل تعلماته ومقابلتها بحصائل غيره من المتعلمين، إن هذا الضرب من التقويم لا يمكن الوقوف فيه بشيء من الدقة عند مسار التعلم، وما يمكن إصداره في هذا الشأن هو فحص المحطات التي وقف عندها المتعلم مقارنة بأقرانه، ويكفي هذا النوع من التقويم إضفاء روح المنافسة الشريفة أوساط المتعلمين.

2. التقويم المحكي:

¹G. Mayer et M.N Simorade, l'évaluation en question. Edition 3. Paris 1978.

²Gérard Figari, l'évaluation quel référentiel l'ère. Edition paris 1996.

³بن تريدي بدر الدين، (تقويم التعليم)، السلسلة البيداغوجية التطبيقية الدليل العلمي إلى تحليل وصياغة الأهداف البيداغوجية، المدينة، 1999، ص: 63.

⁴المرجع السابق، ص: 63.

إن هذا الشكل من التقويم لا يعتني بمقابلة حصائل المتعلمين فيما بينها بقدر ما يهتم بالمحك الذي تشد عليه هذه الحصائل المتمثلة في الأهداف المسطرة سلفاً.

يقول توسينيئات « Taussignant »: "المهم ليس معرفة ما إذا كان التلميذ أحسن أو أسوأ من الآخرين في فوجه بل التحقق مما إذا فهم كل ما يجب أن يتعلمه"¹.

إن هذا النموذج من التقويم يكون محكه أهداف تعليمية يريد المعلم تحقيقها لدى المتعلم. فبعد الانتهاء من عملية التدريس يقارن المعلم تعلم المتعلم، الناتج بما أراد أن يصل إليه، أهداف ويبحث عن مدى قربها أو ابتعادها عما كان يصبو إليه بغض النظر عن مقارنة أداءات المتعلمين فيما بينهم.

وعلى حسب هاملين « Hameline »: "إن التقويم يعد مقياسياً عندما لا يقارن المتعلم بغيره ولكن يعد كذلك عندما نقوم بتحديد النتيجة التي ينبغي أن يحرز عليها في متابعة هدف ما"².

إن التقويم المحكي يتخذ مركزية له الجانب الإتقاني لسلوكات المتعلمين وذلك بمقارنة سلوك المتعلم الواحد بسلوكات المتعلمين الآخرين أخذاً بعين الاعتبار درجات الكفاءات والذكاءات عند كل متعلم، مما يتطلب تحديد الأقيسة واتخاذها كمؤشرات تربوية خاضعة للجانب الملاحظاتي، والتحكم في مكونات النجاح، مما يستوجب ضبط أهداف التعلم على درجة كبيرة من التناهي؛ لأنها هي التي على أساسها تقوم حصائد المتعلمين بكل موضوعية.

إن ما نستخلصه مما فات، هو أن التقويم التربوي، فعل تربوي يغطي مساحة مراحل العملية التعليمية كلها وإتياناً على كل مكوناتها. فالعملية تتصف بالديمومة والشمولية تهدف فيما تهدف إليه تقديم حصائل المتعلمين على جانب كبير من التأطير تؤهل لإصدار أحكام ما تعلق منها؛ بمكونات المتعلم والمضامين والطرائق والوسائط وأدوات التقويم، وكل ما له صلة بالموقف التربوي تتفاعل فيما بينها والمحيط الخارجي، والغاية من كل ذلك؛ هو السعي

¹R. Raussignant: les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Edition prifontaine. Paris 1982.

²Daniel Hameline : les objectives pédagogique en formation initiale et en formation continu TSF – 17 – Paris 1972.

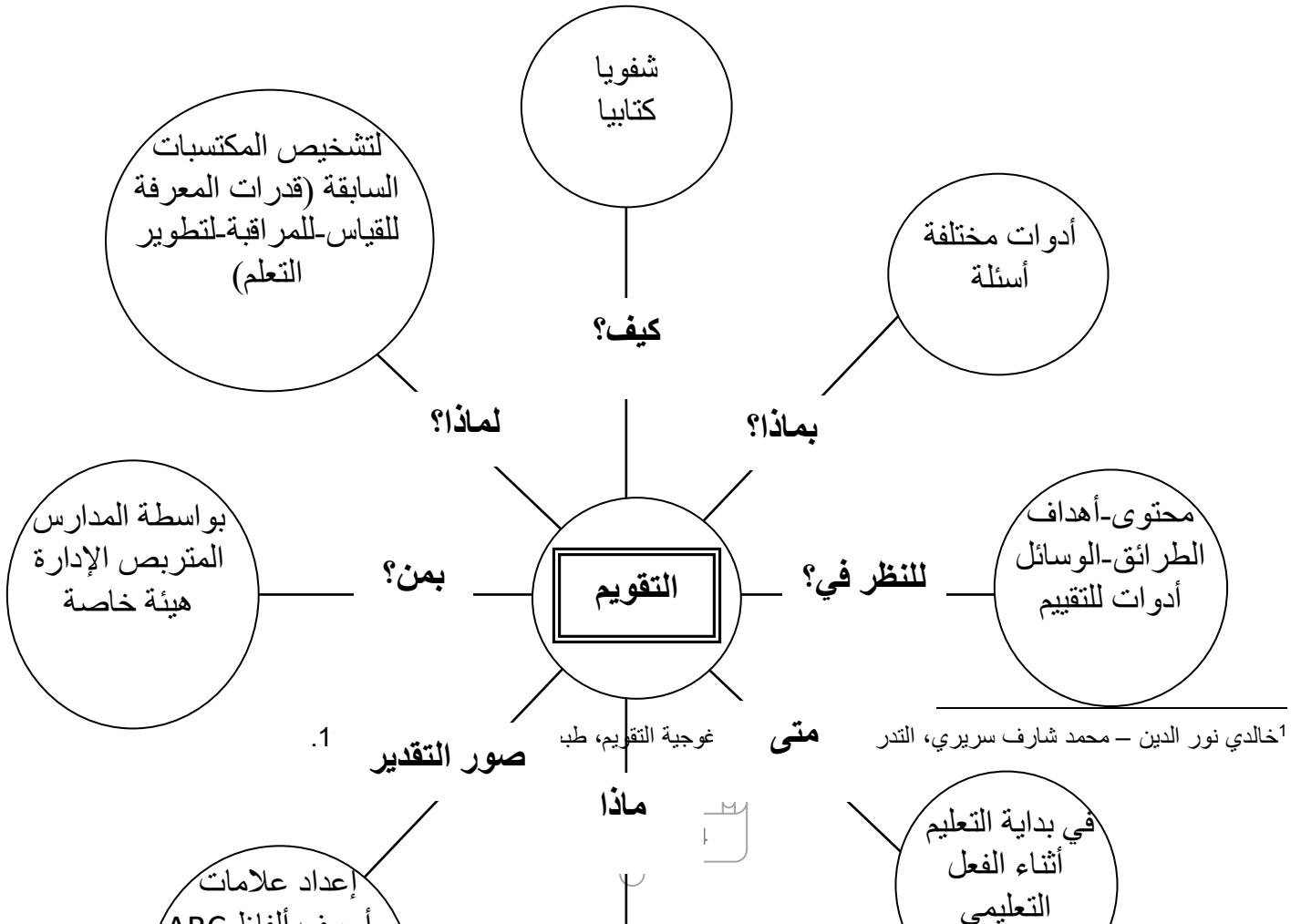
الجاد إلى إدراك أهداف وبناء نسقية التعلم الجديدة، والمنهج في كل ذلك أن هذه البنائية لا تنتقل من مرحلة لأخرى ومن تعلمات لغيرها إلا عند التأكد من إحداث الاستيعاب لما سبق. وما يجب على المعلم أن يعيه ويمتثل حاضرا في ذهنه دائما، هو حاجته وبكل فاعلية إلى التقويم التكويني لما له من سمات تبعث على تحقيق الأهداف المرسومة، وهذا لا يفهم منه على أنه يقتصر عليه وعليه وحده؛ لأن تجاهل باقي أنواع التقويم الأخرى، كالتقويم التشخيصي والتحصيلي، فإن هذا سيؤثر بكيفية أو بأخرى على جدية التقويم التكويني و تكامليته والآثار المترتبة عنه. فالتقويم التشخيصي يسهم بطريقة ناجعة في الانتقال طبيعيا إلى التقويم التكويني، فهذه التشخيصات تعد نقاط ارتكاز يستند إليها التقويم التكويني لتحليلها والبناء على أساسها لغرض معالجتها في هذه المرحلة من التقويم. ويبقى التقويم التحصيلي كوسيلة فاعلة. فالقياس والمعيار عمليتان يتكئ عليهما المعلم نهاية التعلم عند مقارنة حصائل المتعلمين وفق مقاييس مضبوطة، وعند مقابلة حصائد المتعلمين فيما بينهم، وهو الأمر الذي يحتاج إلى أدوات تسعف في هذا الإنجاز التربوي، كالملاحظة التي تعد أكثر الأدوات التقويمية ذيوعا، فهي بمثابة المدونة التي تسير العملية التعليمية إلى جانب المقابلة التي تمتاز بخاصية الوحدة المكانية والزمانية التي تجمع بين كل من؛ المعلم والمتعلم، وتأتي المقابلة لغرض التقدير والتشخيص والتوقيع والإرشاد والمراقبة ... إلخ.

إضافة إلى دراسة الوثائق ويعود إليها عند الحاجة لهدف الفهم وشرح الظواهر حال انعدام فرضية توظيف عنصرى؛ المقابلة والملاحظة في شكل تقارير لجان أو المفتشين أو تقارير مستشارين إلى غيرها من الأدوات التي تدخل في هذا الإطار. وصنيع دراسة الوثائق هام في الجانب التقويمي لما يقدمه من وظيفة على درجة كبيرة من المصدقية و العلمية. نضيف إلى ما تقدم الاختبارات بمختلف أنواعها؛ التحصيلية والتقليدية والموضوعية واختبارات الصواب والخطأ.

إن التقويم بهذه الكيفية يعد تصورا شاملا تتداخل وتنسجم فيه جميع المكونات التي يستدعيها الموقف التعليمي مع مراعاة التأثيرات المحيطة، الدائمة لمصاحبه المسار التعليمي من نقطة انطلاقه إلى منتهاه في جميع مراحل الفعل التعليمي تعلق الأمر؛ بالحصصة التعليمية

الواحدة أو الفترة التكوينية أو السنة الدراسية أو الطور التعليمي برمته، تتكامل فيها الوظائف التشخيصية والتكوينية والتحصيلية، فالفعل التقويمي يوظف لأغراض متعددة؛ منها التجميع المعلوماتي وإصدار الحكم بالاستناد إلى قرائن تتعدد بين الشفوية والكتابية كل بحسب ما يمليه الظرف وتستدعيه الحاجة.

فيما يلي تلخيص للعملية التقويمية في الشكل الآتي¹:



إن مرحلة التقويم مرحلة حاسمة في الحراك التعليمي لمواكبتها هذا الحراك في جميع منعطفاته. ففيه يتم التأكد مما تحقق ولم يتحقق من الأهداف التربوية المرسومة كمشروع؛ فالتقويم، هو الموجه لتحديد درجات التحصيل عند المتعلمين ، من حيث الاستيعاب وتجاوزه إلى التمكن من المهارة لتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة التي تواجههم¹.

و بالجملة فالتقويم بالكفاءات لا يخرج عن هذا السياق؛ فهو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة و اقتدار، أو هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من أنشطة التعلم المختلفة .

ومنه نهتدي إلى أن تقويم الكفاءة تجاوز وبكثير من المسافات الضوئية تقويم المعارف الذي عمّر طويلا في حياة حلقات التعليمية التعلمية إلى تقويم الاقتدارات الشخصية للمتعلمين ومن ورائها ذكائهم واستعداداتهم التي تفسر موارد تستدعي التصرف والتكيف أمام المشكلات التي تواجههم.

¹ التدريس والتقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، ديسمبر 2005 ن ص: 19.

الفصل التطبيقي

كيفية تدريس أنشطة اللغة

العربية

الفصل التطبيقي

كيفية تدريس أنشطة اللغة العربية

لقد سبق لنا أن قدمنا تعريفاً بيداغوجياً لنشاط الإدماج بخصائصه في الجانب النظري المتقدم لهذه الأطروحة، وبقي أن نتنقل إلى الجانب العملي الذي نحاول - مخلصين - من وراءه الوقوف عند إمكانية إنجاز هذا النشاط على أرض الميدان، ولعل المبتدأ نراه يكون من ولوج باب التساؤل المنهجي الذي يفرض نفسه في السياق هذا :

1. ما فترات إدماج المعارف ؟

2. أتكون أثناء النشاط التعليمي؟

3. أم تكون نهايته؟

4. أم تكون أثناء التقويم؟

إن مبدأ الإدماج ليس مقتصرًا على فترة دون أخرى، إذ أن المتعلم يثري في الوقت نفسه معارفه، فيضيف إليها في غير تراكم معارف جديدة ويعيد من ثمة هيكله وبناء مكتسباته، لتصبح تلك المعارف والمهارات مشكلة من مستويين متكاملين:

- المستوى الأول ويسمى كذلك؛ المستوى المعلوماتي، ففيه يحصل المتعلم معرفة جديدة تتمثل في التعلّات وهو ما يجسده عملياً الجانب المعلوماتي الذي يبقى يفصح عن معرفة مضافة.

- المستوى الثاني؛ مستوى الكفاءات؛ أي الإدماج حيث تدمج المعرفة الجديدة في المعارف السابقة للتوظيف في حل وضعيات.

في صيغة مشكلات أو وضعيات تواصل:

ومن المتطور هذا وجب توفر شرائط في الوضعيات الإدماجية تتمثل في:

- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتعلم.

- أن تكون معقدة، تتوافر على مشكلة مركبة

- أن تتناول تعلّات مكتسبة.

- أن تكون قابلة للتقويم.
 - أن تؤدي إلى إنتاج ذاتي.
- هذه المكونات أضحت لازمة في تحقيق المستويين المتقدمين لبيداغوجيا الإدماج. ففلسفة بيداغوجيا الإدماج تهدف إلى تجسيد فكرة مركزية، مفادها؛ أن المتعلم يقبل على نشاط تعلمه بكيفيات فضلى، وهو ما يؤول طبيعيا إلى تهيئة أسباب هذا التعلم والتي منها:
- توافر وضعية الإنتاج الحقيقية.
 - الانخراط العلمي في الأنشطة الإدماجية، باستدعاء جملة المكتسبات القبلية.
 - توفير الحافز في الأنشطة الإدماجية، باستدعاء جملة المكتسبات القبلية.
 - توفير الحافز الذاتي للمتعلم في هذا النشاط.
 - ضرورة مصاحبة تعلم المتعلم بالتصحيح والتوجيه والإرشاد من لدن المعلم، خاصة إذا كان تمثل إكراهات تحول بينه وبين التعلّات الجديدة.
 - خلق مناخ جمعي يثير التفاعل مع أقرانه لتحقيق فكرة التنافس المعرفي سبيل لتصليح التعلّات والتمثّات.
- فإن المقاربة بالكفاءة في جانبها الإدماجي تمثل المفتاح الذي منه نلج جملة التوجيهات الميدانية والبيانات الإيضاحية، التي لها صلة وثيقة بالجانب التطبيقي لبيداغوجيا الإدماج فيما له علاقة بـ:
- رسم السيرورة التعليمية في إطارها الشمولي المتكامل.
 - تخطيط أنشطة الإدماج داخل أسوار القسم، وذلك أثناء التعلم بغية تصيير مكتسبات المتعلمين القبلية على كفايات حقيقية متعددة، تمثل اقتدارات المتعلم كل في مستواه لتحقيق هذا الهدف.
 - تقويم المتعلمين للوقوف عند مدى تحكّمهم في الكفايات.
 - الوقوف عند مطبات المتعلمين وتعداد العوائق التي تقف أمامهم.
 - تقديم وصفة علاجية بديلة تكون أداة طيعة لإعانة المتعلمين الذين لم يجدوا ضالتهم في تحقيق العمل الموكل إليهم.

إن نشاط بيداغوجيا الإدماج في ظل تقديم النموذج العلمي للمقاربة بالكفايات، لا يعني بأي حال من الأحوال تقطيع سبل التواصل بما هو سائد في التعليمية الراهنة، والتي تكون أداة معينة بالتفاعل ولعل مجزوءات الإدماج خير دليل على ذلك.

إن هذه المنهجية تقتضي توافر مكونات عديدة وهامة في الوقت نفسه، منها المهنية والاحترافية ككفاية تواصل مع الوضعيات المركبة في مستوياتها؛ فكرة وممارسة وتقويما.

إن المستوى الأول يتمثل في تسليط الأضواء على المفهومات ذات الوثاق بنشاط بيداغوجيا الإدماج، والأمثلة التوضيحية في هذا الضرب أصبحت ضرورية لإنزال المستوى التنظيري منزلة العملي. أما المستوى الثاني فيكون بتقديم النماذج المسعفة لتحضير العمل التعليمي، ويبقى المستوى الثالث فيما يلح به المتعلم من تصحيح وتقويم وتوجيه ليكون كل ذلك عملا للتأقلم ينير درب المتعلم لوضعه في إطاره الصحيح والسوي للتأقلم مع نشاط بيداغوجيا الإدماج في جو مناخ منعش يعين على تناول الجانب الممارساتي.

نرى أنه وقبل تناول بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في جانبها الممارساتي التعرّيج على ضرورة الإصلاح التربوي في بلادنا.

إن مساهمة عجلة تطور الركب الحضاري العالمي، والذي لا يكون - من منظورنا- إلا بتحديث المنظومة التربوية وذلك بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تستجيب لمقتضيات الحال من إطارات تربوية في جميع المستويات من الإرادة السياسية إلى التنظير إلى التطبيق لتكامل الأدوار كل في مجال تخصصه فضلا عن ذلك توفير الوسائط العلمية أو التكنولوجية الحديثة التي تكون قرينة عمل فاعلة لتجسيه الرؤى إلى واقع ملموس.

ومدار ذلك يثير السؤال الآتي:

- ما الحاجة إلى تطوير عملية التفكير؟
- ما الطبيعة المثلى لتأقلم العمل ومقتضيات الإصلاح؟

إن مقارنة الإجابة عن السؤالين السابقين تتجلى في التصدي للتحديات الداخلية والخارجية التي تغزو فضاء بلادنا، ومنه فكرنا ومنظومتنا التربوية.

إن ترسيخ فكرة النهوض بالوطن في ظل مكونات تعمل مجتمعة لترسيخ الفعل الحضاري الديمقراطي، وعلى وجه التحديد مدى تكيف المنظومة التربوية مع متطلبات المجتمع الجزائري، كما يمكن إضافة إلى هذا تأهيل المؤسسة التعليمية للقيام بأدوارها المعتمدة، من حيث، الإعداد التربوي وتهيئة الناشئة للعيش في مناخ اجتماعي ملائم وهذا لا يتأتى إلا بتحديث آليات المنظومة التربوية، الذي ننتقل بها من العالم الافتراضي إلى الواقع المعيش والذي يواكب كل مستجد ويتفاعل مع كل طارئ إلى جانب هذا يبقى دولا ب التغيير والتطوير يسير بخطى متأنية ومدروسة في الوقت نفسه، هدفه في كل ذلك، تقديم الخدمة الاجتماعية والسعي إلى إتاحة فرص النجاح، في ظل نظام تعليمي يوسم بالديمقراطية والعدالة.

أما التحديات الأخرى تأخذ بأسباب المناخ المتفتح والتطور الدائب، هذا لجهة الداخل، أما ما سيطرح من تحديات فيما سيأتي نظنه ينتمي إلى الرياح الوافدة من الجهة الأخرى. إن خدعة العولمة أضحت تحط رحالها وتجتثم على صدورنا بكل ثقلها، فالتطور الشمولي خاصة المادي منه الذي أصبحت خطاه متسارعة، أصبح يفرض استعدادات وكفاءات عاليين للتكيف مع هذا الحراك العالمي. ضف فضاء المعلوماتية وما يحيل إليه من أدوات تسخير عالم التكنولوجيا في فضاء الاتصال وما ينسحب في السياق هذا على نظام التعليم الحديث، الذي يؤهل هو بدوره إلى استثمارها في شتى مجالات الإنتاج.

إن هذا الطرح أصبح يفرض لزاما علينا ومن ورائنا على المنظومة التربوية حتى تستجيب لمقتضيات التحديث الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للجزائر لمواكبة التفاعلات العالمية في المجال هذا.

إن المتعلم أصبح في أمس الحاجة إلى التزود بالمعلومات وذلك لتوظيفها في واقعها المعيش لينشأ على مواكبة الركب الحضاري الإنساني. وهذا المتعلم وجب أن نتوسم فيه مجموعة من الشرائط التي تعده لهذا ومن هذه الشرائط، المؤهلات والكفاءات الأساسية التي تعينه على التأقلم مع حراك المجتمع انطلاقا من واقعه التعليمي.

كثيرة تلك هي المعلومات التي تجول بخلد المتعلم وتذهناته؛ لأن واقع المؤسسة التعليمية يعمل على إمداد المتعلم بمختلف المعارف، لكن ما يعوز ذلك، هو علاقة هذه المعارف بالاندماج المجتمعي للمتعلم؛ لأن التعليم التراكمي غالباً ما يوظف كارتدادات آلية عند الامتحانات ليس إلا؛ الأمر الذي يكون في أمس الحاجة إلى إمداد المتعلم بكيفيات ميدانية وفاعلة في الحياة اليومية بمختلف تشعباتها؛ نجد في كثير من الأحيان أن المتعلم يحسن قراءة نص ما إلا أنه يبقى عاجزاً أمام سبر أغواره والانطلاق منه والنسج على منواله.

وكثير ما يتقن المتعلم كذلك معيارية النحو والصرف إلا أنه عند الاستعمال يبقى عاجزاً عن تسخير هذه المعيارية في إنشاء جمل سليمة ذات صلة بتوظيفية منشودة. إن هذا ينسحب على مختلف المواد في جميع تخصصاتها.

إن المعضلة التي تجابه المنظومة التربوية اليوم، هي في ترشيد هذه الإنفاقات المادية لتكون في خدمة المتعلم كواقع عملي معيش ممارساتي للتكيف مع كل مستجد والتأقلم مع كل طارئ. ومن هذا الباب تعالت كثير الأصوات بإعداد برامج تعليمية تتلاءم مع الحياة العملية وواقع المتعلم.

فالتعلم التي يتلقاها المتعلم في المؤسسات التعليمية يجب أن يتعاطاها بعيداً عن التراكمية والعمودية. وإنما بكيفية تؤهله لتسخيرها تصرفاً أمام الوضعيات المختلفة بتوظيف هذه التعلم فيما له علاقة مباشرة بالواقع الحياتي المباشر. بحسن التدبير والاقتصاد في الوقت.

ما السبيل إلى ذلك؟

إن السبيل الذي نراه ملائماً، هو توفير الزمن الكافي للجانب العملي الذي هو بمثابة مسبح يوضع فيه المتعلم على هذا الضرب من الوضعيات، ليتمرن بنفسه على السباحة في اتجاه إيجاد حل مناسب للوضعيات المجابهة.

إن الخلط القائم في الأحيان - جلها- بين مصطلحي؛ البرنامج¹ والمنهاج² إذ حتى مع المتعاطين في حقل التعليمية ومن دون وعي أحيانا يقع توظيف لمصطلح بدل الآخر، مع أن البرنامج التعليمي، هو ما يأتي على غايات المنظومة التربوية بمعنية الأهداف والكفايات المتخذة، بما في ذلك المضامين ذات الصلة بالتعلمات المختلفة. بينما نجد أن المنهاج هو الذي يسيطر ويرسم المسار التعليمي للمتعلم، فهو من هذه الجهة أكثر شمولية من البرنامج المحدود الذي لا يفتح على هذه الآفاق، زيادة على احتوائه على المكونات المختلفة للبرنامج الدراسي، من؛ معلم متعلم مضمون دراسي، طرائقية التدريس، وسائل تعليمية، ويزيد على ذلك بما يضعه من إستراتيجية بيداغوجية تيسر السبيل لبلوغ المرام دون إغفال محطة التقويم التي تعد محكا عليه تشدّد جميع المكونات المتقدمة، فيه؛ أي التقويم نقف فيه عند مدى نجاح الفعل التربوي إن كانت المؤشرات إيجابية؛ ومنه نسير في الخط التصاعدي المرسوم للعملية التربوية، وإن كانت المؤشرات هذه سلبية حق لنا مراجعة السيرورة التعليمية بالمراجعة والتعديل والتصويب سعيا منا لوضع المنجز التربوي في الطريق السليم.

إن بيداغوجيا الإدماج كجانب إجرائي للمقاربة بالكفاءة، تطرح السؤال المركزي المتمثل في: هل يمكن لنا أن نضرب صفحا عن بيداغوجيا الأهداف؟
من المسلم به أن بيداغوجيا الأهداف قدمت خدمات جليلة في حقل تاريخية التعليمية لا ينكرها إلا جاحد. وهي بشكل أو بآخر امتداد طبيعي لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؛ وأنها اتخذت مرحلة انطلاق لولوج عالم مراجعة طرائقية التعليم، فعدت مدخلا طبيعيا لهذه الصيحة الأخيرة في المراجعة التربوية حتى لا أقول الإصلاح الذي

¹ برنامج ، مقرر، الموضوعات الرئيسية والفرعية التي يتم انتقاؤها من بين تراكمات المعرفة المسجلة في المصادر العلمية المتاحة أمام من يختارون قدرا معين من المعارف إلى برنامج مخطط عام يوضح في وقت سابق لعمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، يلخص الموضوعات التي تنظمها المدرسة مدة معينة، قد تكون شهرا أو سداسيا أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة .
المعجم التربوي، ص : 105

² المنهاج: لعل أشهر التعريفات وأكثرها ذيوعا وتداولاً " هو ان المنهاج تنظم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة مقصودة ومنظمة، سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة ام خارجها، وسواء كانت مرتبطة بجوانب تعليمية ام تدريبية. وينكب هذا التعريف على تنظيم الأنشطة لوحدة تعليمية صغيرة في إطار إحدى المواد الدراسية أو على الأنشطة المتعددة المرتبطة بعدة مواد دراسية والتي تستغرق عدة سنوات متتالية.

كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس عالم الكتب مصر، ص، ص : 11-12
هنا تقاطع بين المقرر والبرنامج، ان لم يكن الاختلاف في التسمية، فالمضمون والتوجه فيها قاسم مشترك بينهما . طالب الدكتوراه.

قد تتداعى عليه كثير التأويلات، فإننا نرى أن المفهوم الملائم في هذا الصدد قد يكون المراجعة بما تنطلي عليه من تصحيحات وتصويبات وتقويم في النهاية لنخل الغث من السمين والصحيح من الخطأ واللائق من الأليق، تلك هي الإمارات التي من ورائها تتحدد النظرة التربوية التي تكون في أمس الحاجة إلى تحديث الرؤى بغية مواكبة سيرورة تطور الحياة من حولنا. أما الإصلاح فقد يعني إصلاح ما سبق، ولا ينسحب ذلك إلا على ما هو غير صالح أساساً، وأن مثل هذه الطرح لا يتناسب مع أدبيات التعليمية بخاصة و التربية بعامة التي تنشد الأحسن والأمثل و الأحدث في الأحوال جميعها.

فما سبقت مناقشته نرى أننا نستقر على مبدأ المراجعة والتحديث لإنشاد ميكانيزمات تتلاءم وتتكيف مع عجلة العصر التي تسيير بخطى متسارعة نحو الأمام فرضت بذلك منطقتها ومنهجيتها على الفعل التعليمي التعليمي الذي يعد قطب الرحي في إحداث ومواكبة هذه التغييرات بالمقابل نبعد من ساحة تفكيرنا مفهوم الإصلاح الذي – غالباً- ما يكون إلا لفاسد وهو ما يخرج عن المنظومة القيمية والغايات وأخلاقياتها النبيلة لحراك التعليمية.

إن منظومة بيداغوجيا الأهداف تتجسد في تقسيم التعلّات إلى جملة الأهداف الإجرائية المؤهلة للإنجاز والملاحظة والتقويم.¹

إن بيداغوجيا الأهداف تمكن المتعلم من مدى بلوغ الهدف المسطر آتفاً، وذلك بعد العمل التقويمي بمراحله المختلفة، من؛ تشخيصي وتكويني إلى تحصيلي، وهي المحطات التقويمية المختلفة التي تصاحب العمل الممارساتي من بداياته إلى نهاياته. وتلك ميزة نحسبها حميدة لبيداغوجيا الأهداف. فتعلم النحو يمر عبر الجانب المعرفي النظري المعياري للقاعدة النحوية بعد ذلك تصير هذه المعيارية سلوكاً لغوياً يوظفه المتعلم في تعابيره الشفوية والكتابية.

¹ الهدف الإجرائي: هو الهدف المصاغ بوضوح تام والذي يعبر عن السلوك المستهدف تحقيقه من طرف التلميذ والمهارات القابلة للملاحظة والقياس التي سيحصل عليها المتعلم نهاية التعلم وهو ما يتطلب تحديد المستهدف من الانجاز، ثم تحديد نتيجة السلوك أو الانجاز تم شروط الانجاز، وأخيراً معايير جودة الانجاز. أوليفي دويول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ص: 198. ان الهدف الاجرائي بخصوصيته يعد اهم محطة عبر لخبر الأهداف على المستوى الممارساتي، وهو الذي ما زال مستمرا كتمظهر من التظاهرات في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة. طالب الدكتوراه

فالنظري ينزل منزلة العملي في مرحلته الأخيرة حتى نتمكن من الوقوف عند مدى تمكن المتعلم من هذه المعرفة النظرية وإن هذا النوع من التمثيل ينسحب بالكيفية نفسها على باقي العلوم اللغوية الأخرى.

فبالعودة إلى بيداغوجيا الأهداف نجد أن هذه المسيرة اللغوية من معياريتها إلى سلوكيتها كانت رسما من الأهداف في تقسيماتها المنهجية التي تستقرئ الفعل التربوي في خطه التصاعدي النهائي.

مما فات جاز لنا أن نذهب مذهب عدم إقصائية بيداغوجيا الأهداف إقصاء يزيحها كلية عن ساحة منهجية التعليم. فإننا لا زلنا نمارس هذه البيداغوجيا الهدفية حتى في ظل ممارسة المقاربة بالكفاءة بشكل أو بآخر مع بعض التفاوت وبشيء من الانزياح.

إن الكفاية برغم ما شابها من تداخل مع بعض المفهومات أفرزت عنها منهجيا، وأصبحت تتخذ لنفسها ميزتها الخاصة بها بمعنى؛ أنها أصبحت تجسد الاقتدار على تحقيق فعل لذاته ويشكل مصقل إلى حد بعيد. فمجالها أسوار المؤسسة التعليمية ما ينجز من فعل تعليمي تعليمي في ظل تناول هذه المنهجية الجديدة. وباقتصاد في القول نقول؛ أنها إقبال المتعلم على تحقيق ما تعلمه بطريقة فاعلة بحسب الظروف والوقت والبيئة.

إن هدف التعليمية اليوم أصبح ينشد الغاية القصوى في إنماء الكفايات المختلفة المتعددة للمتعلمين لاقتراح الحل المناسب و أحيانا الأنسب في التعاطي مع ما تعلموه في مؤسساتهم التعليمية وفي وسطهم الاجتماعي والبيئي وحتى كمحطة نهائية في التعامل مع الحياة اليومية بمختلف تشعباتها وتمظهراتها بحسب مقتضيات التي تتطلبها والإملاءات التي تفرضها.

تمثيل الكفاية في تضاعيف الحياة العملية:

إن المحيط التعليمي يرسم جملة من الكفايات عدت إعدادا مدروسا لما لها من تعاضد مع المادة المتعامل معها فضلا عن المستوى التعليمي. هذان المعاملان يحددان خصوصية الكفاءة التي يجب أن تترتب على ذلك، والنحو الذي تتحوه.

ومنه حق لنا تعريف الكفاية أولا تعريفا مقتضبا competence: "هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة

من المعارف الفعلية، منها والسلوكية لحل وضعية مشكل للتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة، فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية مشكل¹.

فمن هذا التعريف نقف على أن الكفاية هي؛ استثمار لمجموعة من المعارف والسلوكيات بغية إيجاد حل لوضعية ما.

الكفاءة التعليمية: **Compétence didactique**

"هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها الطالب نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر"².

الكفاءة التعليمية؛ هي جملة المعارف والمفاهيم والمهارات وكذا الاتجاهات، التي يعبأ بها المتعلم في ظل برنامج تعليمي بعينه، فهي؛ التي تتوخى تهذيب السلوك والارتفاع في الإنجاز إلى درجة التحكم، كما تسلح المتعلم لمواجهة الحياة المهنية بخاصة و الحياتية بعامة.

الكفاءة في المادة: **Compétence disciplinaire**

"هي القدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكيات الخاصة بمادة معينة، لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة والتكيف معها، وحل المشكلات وإنجاز مشروع"³.

إن ما يعنى بالكفاءة في المادة، إنما؛ هو ذلك التوظيف الإدماجي للمعارف والمهارات والسلوكيات التي لها صلة بمادة من المواد دون غيرها، قصد الوقوف أمام مستجد للتأقلم معه واقتراح الحل الذي يلائمه.

¹المعجم التربوي، المركز الوطني لوثائق التربية، ملحق سعيدة الجهوية ص: 26.

²المرجع نفسه الصفحة نفسها.

³المرجع نفسه ، ص: 27.

الكفاءة النهائية¹:

"هي كفاية تضم نصف أو ثلث التعلّات المدرجة في مادة دراسية معينة على امتداد سنة، وهي بمثابة العمود الفقري بالنسبة للمقرر، وعليها تنصب أنشطة التقويم بكيفية أساسية. وهي مستوحاة من نوع آخر من الكفايات تسمى؛ الكفايات المستعرضة. فالكفاية النهائية؛ هي ما تأتي على مضامين مجموعة التعلّات لمادة تعليمية بذاتها على مدار السنة كلها، وهي تغطي ثلث أو نصف هذه المعارف" فغدت تشكل الجوهر في البرنامج لتصبح مركزا أساسا تدور حوله كل التقويمات.

الكفايات المستعرضة²: هي التي تعتبر كفايات عامة تنطبق على مواد دراسية متعددة مثل: البحث عن المعلومات ومعالجة المعلومات...إلخ. وتشكل هذه الكفايات محددات أساسية للتعلّات، لكن نظرا لصعوبة تقويمها يقل استثمارها داخل الفصل، ولهذا نلجأ إلى تقويمها من خلال الكفايات النهائية.

فبالتحري نجد أن الكفايات المستعرضة؛ هي ما يمثل عمومية الكفاية فهي تنسحب على المواد التعليمية المختلفة، فتمثل بذلك مواطئ ارتكاز في فضاء التعلّات، ولما لها من عناء في مجال التقويم جاء توظيفها محدودا، مما جعل الاستناد بالكفاية النهائية كمجال لتقويمها.

إن الكفاية اللغوية في مستواها الإدماجي، تتخطى حدود اكتساب المتعلم في حدها المورفولوجي والفيزيائي والتعامل البسيط مع المعيارية النحوية والاشتقاقية، وكذا الاكتفاء بالتغذية الراجعة الصرف لمعارف ومكتسبات قصد اجترارها عند الحاجة. إن ما فات في جميع محطاته لا يؤهل المتعلم التوظيف اللغوي لغرض التواصل، بل المنشود في العملية هذه، هو ترسيخ الفعل التعليمي لدى المتعلم لتسليحه بمنهجية الإفصاح عن

¹ الكفاءة النهائية، الختامية *compétence final* ، تعد نهائية أو ختامية ، كونها تصف عملا كلياً منتهياً، فتتميز بطابع شامل و عام ، وهي تعبر عن مفهوم ادماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها سنة دراسية أو طورا، ففي نهاية الطور المتوسط مثلا، يقرأ المتعلم نصوصا متلائمة لمستواه ويتعامل معه. *IBID*

² دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ص: 12
الكفاءة الأفقية *compétence transversale* ، هي مجموعة المواقف والمعارف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد . ويرمي التحكم في الكفاءة الأفقية الى دفع المتعلم نحو اكتساب المعارف وحسن الفعل والتعلم واستقلالية متزايدة، فالقراءة مثلا، هي أداة الاداء في كل الأنشطة والمواد مهما كانت، لغوية أو علمية أو اجتماعية. *ibid*

الرأي، وإبداع نصوص أدبية؛ شعرية كانت أو نثرية ذات صلة بالتعامل الحياتي¹ زيادة على حسن استثمار مختلف الوثائق الإدارية التي تخلق وضعية ما تفرض التكيف والتعاطي معها بصورة فاعلة، وتلك هي مقاصد وأغراض الوضعية الإدماجية في التعامل اللغوي. و القول نفسه ينسحب على باقي المواد التعليمية الأخرى، بنسب تتفاوت بحسب طبيعة المادة المتعلمة. ولعل سياق الحديث يقودنا منهجيا إلى البحث في ماهية الوضعية المشكلة المركبة.

.Situation problème complexe

إن تعريف الوضعية المشكلة المركبة يقود لا محالة إلى القضية المركبة، إذا كانت الوضعية المشكلة المركبة ناقصة غير دقيقة ومتناقضة أحيانا، وتستلزم أن تؤخذ في الحسبان عدة مظاهر أو أنظمة مرجعية منها؛ النفسية والاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية والسياسية ... وكذا مختلف التصورات حول المشكلة²

إن هذا التعريف يحيل إلى أن الوضعية المشكلة المركبة، تنماز بمجموعة من الحلول المتاحة، تكون مؤشرات للوصول إلى اقتراح الأنسب، وهي بذلك تستدعي من المتعلم جملة من الموارد والطاقات الذي سيحدد درجات هذه المشكلة من قبله هو؛ أي المتعلم.

¹ ينظر دليل بيداغوجيا الإدماج، ص: 14 وما بعدها.
² محمد الطاهر وعلي - الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءة. طبعة الثالثة- الورم للنشر والتوزيع سنة 2011- ص،ص: 104-105.

نقف عند فكرة مفادها؛ أن بيداغوجيا الإدماج تسير في هدي أجرأة الكفايات، وهي في الوقت ذاته تسير في منحى تطوري لبيداغوجيا التدريس بالأهداف ومد جسور التواصل فيما بينهما قوية في السعي الجاد الوصول إلى حلول واقتراحات وبدائل تشفي غليل المتعلم فيما سيواجهه من تعلمات مستقبلا في ظل الوضعيات المشكلة على اختلاف مشاربها¹.

فبيداغوجيا الادماج والأهداف يلتقيان بصيغة أو بأخرى عند إنزال الفعل التربوي منزلة الممارسة.

مكونات الوضعية المشكلة المركبة:

إن هيكل الوضعية المشكلة تقوم أساساتها على ما يلي:

1- استنفار مجموعة من الموارد والثروات في شكل مكتسبات قبلية وتعد هذه ميزة أساسية بها توسم بيداغوجيا الكفايات في جانبها الإدماجي لمجابهة مشكلة مستجدة تقف ماثلة أمام المتعلم، مما تدفع بها لاستنفار معارفه ومكتسباته السابقة من؛ معارف ومهارات وتجارب لاقتراح الحل الممكن لهذه المشكلة مع ما يطرحه هذا الطرح من تداخل فيما بين الكفاية والقدرة؛ لأنهما يتقاطعان في الخصوصيات نفسها².

¹ ينظر مجلة علوم التربية ، دورية مغربية فصلية متخصصة العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010، ص: 27. الوضعية المشكل، ليست أية وضعية ديداكتيكية، بل هي وضعية لا يستطيع فيها المتعلم حل المشكل المطروح بكل سهولة، أو بمجرد التكرار البسيط، أو تطبيق معارف مكتسبة بشكل الي، وذلك لكون المهمة التي يطلب المتعلم إنجازها تم بناؤها بناء يستدعي تجاوز عائق، هذا الأخير يفرض على المتعلم تجنيد مواردها وتعبئتها، انتاجا، أو ضحضا أو تعديلا، وابتكار حلول واتخاذ قرارات، وبناء معارف لم يكن يتوفر عليها من قبل، وهذا التجنيد للموارد القديمة، ينبغي استعماله بذكاء في سياقات ووضعيات جديدة.

سلسلة موعدك التربوي، العدد: 19، التدريس والتقييم بالكفاءات، ص: 13. الوضعية المسألة الشكل عام، هي وضعية تحيب عن اشكال مطروح وفي الحياة اليومية، على الوضعيات المسائل من قبل الاحداث التي يواجهها كل شخص يوميا، كما هو الشأن بالنسبة للوضعية المسألة التي تتعلق بتوليف مواعيد عدة والتي تتعلق بضياح المفاتيح... الخ، وتتكلم عن وضعيات حياتية مثلما تتكلم عن وضعيات مهنية وكل ذلك بشكل وضعيات يمكن وضعها بوضعيات طبيعية، في الاطار المدرسي، الوضعية المسألة، وهي وضعية تطرح ما اسماء delongeville et hupurt بالزحزة البنائية، وهي ليست بنائية وحسب، بل غالبا ما يتم بناؤها ايضا على اعتبار ان الوضعية المسألة تتموضع داخل سلسلة بمخطط للتعليم، يتم تقديمها للتلميذ وفق ترتيب معين لكي يحترم التدرج فيما يخص الصعوبات التي يتعين عليه تجاوزها، يتدخل المعلم كوسيط لانتقاء الدعامات بينه وبين المتعلم لتجسيد سيرورة تضي طابعا ديداكتيكا على المسألة.

هي وضعية ديداكتيكية محض تكون من انتقاء المتعلم الذي يكرس دور الوسيط بينه وبين متعلمه لاقتراح حل مناسب لهذه الوضعية المسألة ذات المكونات الاتية: معلم- محتوى - متعلم.

كسافيه روجيه، التدريس بالكفايات، وضعيات الادماج والمكتسبات ، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، الطبعة الاولى 2007، منشورات عالم التربية.

² ينظر مجلة علوم التربية ، دورية مغربية فصلية متخصصة العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010، ص: 28.

2- الطابع الغائي للكفايات : إن تفعيل مختلف المعارف كميزة تميز بيداغوجيا الكفايات لا يحصل بشكل بريء بل لغرض بعينه. إن ما يوطر الكفاية، هو القصدية باعتبارها وظيفة اجتماعية كونها تقدم خدمات اجتماعية في السعي هذا. فالمتعلم عند استدعاء هذه المكتسبات القبلية التي يحوزها فالدافع بكل تأكيد ليس اعتبارا بل لغاية البحث، كاقترح حلول ممكنة لوضعية وقف حيالها في إطار الحراك الاجتماعي في ظل الحياة اليومية بكل تشعباتها¹.

3- الارتباط بشبكة من الوضعيات : إن الميزة الثالثة للكفايات تتجلى في كونها استنفارا واستدعاء للمعارف والتجارب القبلية والداعي إليها، هو امتثال هذه الوضعية المشكلة أمام المتعلم. وإن هذا يقتضي عنصر الكفاءة في اقتراح الحل الممكن لكل مشكلة، مما يثري شبكة الخزان المعرفي وتنمية الاقتدارات عند المتعلم فالأمر في حدود بيداغوجيا الكفايات في جانبها الإجرائي ونعني به؛ الإدماجي يتباين في التعامل مع الوضعيات التي تقود إلى اقتراح كفايات بعينها دون أخرى.

4- طابع الارتباط الدائم بمادة دراسية محددة *Caractère souvent disciplinaire* إذا كانت القدرات تمتاز بخصوصيتها الاستعراضية؛ بمعنى أنها مرور طبيعي من مادة دراسية إلى أخرى *Transversalité*، فإن الكفايات وفي الأحوال – جلها- لا تتخطى معالم مادة تعليمية بعينها، وما يفسر هذه الميزة، هو كون الوضعية تكون دائمة مسيجة بشكل من الوضعيات تؤدي هي الأخرى دور الوصل في إيصال نسيجية المشاكل ذات الصلة بالمادة المتعلمة ومنه الارتباط بمقتضيات هذه المادة. مع مصادفتنا في الأحيان – بعضها- كفايات لها انتماء إلى مواد ومعارف مختلفة، ومع ذلك فإنها تبقى تتقارب فيما بينها مما يتيح فرص التنقل في درجاتها المختلفة².

¹ المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² المرجع نفسه ص:29.

5- القابلية للتقويم Evaluabilité: إذا كان تقويم القدرة عصيا علينا؛ لأن التعامل في هذا المستوى لا يتم إلا مع تظاهراتها أو مواقعها أو المواد الحاملة لها مما يعني في النهاية أننا لا نقومها في ذاتها، أما على مستوى بيداغوجيا الكفايات فيمكن لنا أن نحقق هذا الضرب من التقويم، مما يؤول إلى إصدار حكم بالإيجاب أو السلب أو النسبية على كفاءة متعلم ما.¹

مما سبق نقف على أن الوضعية المشكلة تتميز بجملة من الخصائص، منها؛ المؤشرات التي بها نهتدي إلى التعامل مع الحل المناسب، وهو أمر في حد ذاته يتطلب شرائط لتحقيق ذلك؛ لأن بيداغوجيا الإدماج تنتسب إلى عائلة المقاربة بالكفاءات في جانبها التطبيقي والميداني الذي يمد قنوات الاتصال واسعة بينه وبين بيداغوجيا الأهداف في مستواها الإجرائي بغية الرسو على شبيكية الحلول الممكنة التي تكون أداة طيعة في يد بيداغوجيا الإدماج تركز على أعمدة متينة، كتوظيف الموارد والطاقات التي يكون قد اكتسبها المتعلم أولاً، فمنه ينطلق الإدماج لمجابهة الوضعيات المختلفة الماثلة أمام المتعلم في جميع المناسبات - وإن اختلفت مع بعض التقاطعات بينها وبين القدرة- ؛ لأن الحواجز واهية فيما بينها إلى حد بعيد، كما أن القصدية، تبقى سمة من سمات الكفايات في مشوارها الإدماجي؛ لأن الارتجالية لا مجال لها في السياق هذا. فالطابع الاجتماعي يلقي بظلاله بغية تقديم الخدمة في المجال هذا كبدائل لمحاولة إيجاد الحلول الاجتماعية بمختلف تفرعاتها. وعامل الاقتدار يبقى يحط بكاهله كمخزون معرفي قبلي يرجع إليه في التعامل الميداني إزاء الوضعيات المعقدة المختلفة. من الأمارات الفارزة التي تحدد معالم بنائية الكفايات، هو الالتزام بحدود المادة المتعلمة دون المرور إلى غيرها من المواد الأخرى، مما يجعلها تحاط بهالة من الوضعيات تكون خيط اتصال لسبك بنيان الوضعيات التي لها علاقة بالمادة المتعلمة - كما أسفلنا- لإيصال خيط الوصل فيما بين هذه الوضعيات المتشابكة. ويبقى الاستثناء قائماً في التعاملات الكفائية لمواد قد تتباين. و مناسبة التواصل فيما بينها تبقى تتيح كثير الفرص للوصل فيما بينها.

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ونضيف المكون الأخير الذي يتمثل في التقويم، فإمكانية التقويم قد نجد لها غير متاحة في التعامل مع عنصر القدرة. الأمر الذي لا ينسحب على بيداغوجيا الكفايات في جانبها الإدماجي، الذي يتيح التقويم؛ إن سلبا أو إيجابا على متعلم في تعاطيه مع الكفايات الإدماجية.

أما القدرة فإنها تتميز بخصائص تغاير ما تقدم بالمقاربة بالكفاءات، ومن بين هذه الخصائص:

1- القابلية للتمظهر عبر محتويات معرفية مختلفة Transversalité: ميزة

الاستعراض- كما يسميها البعض- " هي ما تحتويه القدرة من حدود التحرك والاستثمار في فضاءات معرفية متعددة وينسب تفاوت¹، فتمظهرات القدرات التحليلية في مجال الرياضيات ليس هو بالضرورة في الاجتماعيات أو اللغة العربية. إن الحضور قائم في المواد المختلفة لكن بنسب تختلف وتلك هي ميزة القدرات.

2- التطورية Evolutivité: ويعنى به القدرة على التطور على مدى الحياة. فالقدرة

تمتاز بقابليتها للنماء وفي المستويات المتعددة في الوقت نفسه لارتباطها بشبكة واسعة من المحتويات المعرفية؛ "لأنه من الصعب على الشخص كما يذكر كزافيي روجرز أن ينمي القدرة على الملاحظة لديه إذا بقي منغلقا وعلى طوال النهار داخل نفس الغرفة"².

وفي هذا التطور للقدرة نلاحظ أن الوتيرة فيه تختلف وتتعدد المسارات كالقدرة على التذكر التي قد تتراجع في سن بعينها.

3- التحول Transformation: يعد التحول من السمات الأساسية للقدرات التي

تجعلها تختلف عن الكفايات وتكون بمثابة الفاصل الذي يفصل الحدود بينهما. وتتجلى قيمة هذه السمة فيما لها من كيفية في توضيح خط التطور للقدرة من

¹ Xavier Roegiers, savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens, Forum 29: p, pédagogiques, mars 1999

² Xavier Roegiers, savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens, Forum pédagogiques, mars 1999 p 29

محور لغيره بمعزل عن عنصر الزمان، ففي الاتصال بالمحيط والمضامين المعرفية تبرز التفاعلات القدراتية فيما بينها ليتمخض عن هذه القدرات السابقة قدرات متجددة مرشحة للتعامل الميداني كمنشآت الكتابة والقراءة وغيرهما... فالقدرة على التفاوض تشترط توفر القدرة على التواصل وهذه الأخيرة تستلزم قدرة الاتصال وكذا الكلام¹. فمن هنا وجدنا أنفسنا إزاء وضعيات متعددة مما يستوجب قدرات تتداخل فيما بينها وتتحد في شكل نسيجية محكمة. وبرغم ذلك كله لا تتأهل القدرات لأن تحل محل الكفاية برغم قابليتها الإجرائية؛ لأنها غير محددة على فرضية توافر الوضعيات كأرضية للتعامل مع الكفايات التي تحيل إلى هذا النوع من البيداغوجيا.

4- عدم القابلية للتقويم Non Evaluabilité: ومرد هذه الميزة أنه من غير

المستطاع تقويم القدرة في ذاتها. فالتقويم لا يتعدى حدود تجليات القدرة انطلاقاً من التعلّقات على اختلافها؛ لأن المنطق يقود إلى أن التحكم في القدرة لا يتاح في مثل هذه المناسبة على عكس المناسبة التي نقف فيها أمام أجراء الكفاية. فالكفاية والتي تختلف عن القدرة تكون في جميع الأحوال ذات صلة بمهمة ما تسهل سبل التقويم ومنه إصدار الحكم المناسب في هذا الشأن²

مما فات نجد - وبرغم التداخل الذي يشوش على أذهاننا في وضع الحواجز الفاصلة بين القدرة والكفاية - فبالاعتماد على هذه الخصائص: القابلية للتمظهر انطلاقاً من محتويات معرفية تتباين والتطور والتحول وعدم القابلية للتقويم. يمكن لنا رسم هذه الحواجز والتفريق بين ما هو قدرة وكفاية من الجانب المنهجي الذي يبقى يسهل أمر المهمة، لأنه بالفعل دون الركون إلى هذه الفوارق يبقى الفصل ضرباً من الوهم.

¹ ينظر مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010، ص: 29.
² المرجع نفسه، ص، ص: 29-30.

من المقاربة بالكفايات إلى بيداغوجيا الإدماج:

إذا كان الانشغال منصبا في الكفاية على توطين المتعلم على استثمار مكتسباته الأولية في مجابهة الوضعيات المختلفة التي تعترض سبيله في المستوى الحياتي العملي، فلولوج هذا العالم بات لزاما إعادة النظر في كيفية انتهاج الطرائق التعليمية المختلفة من قبل المعلم بتنويع مداخل التعليم والاستناد إلى النهل من البيداغوجيات الحديثة والمعاصرة.

فذلك الطرح البيداغوجي الذي يمكن لنا أن ننتعه بالفاعلية والتميز بميزتين أساسيتين هما:

- الاعتناء بالكيف على حساب الكم: بمعنى الاعتماد والتوجه إلى ترسيخ الجانب المهاري بتجاوز المعرفي الذي استنفذ كل الجهود والوقت، إن ذلك لا يعني الانتقاص من قيمة المعرفة بل التحديث التعليمي التلمي يري أنها لا تصبح غاية في ذاتها بل جسرا توصليا لبلوغ القدرات انتهاء عند محطة الكفايات.

- البيداغوجيا المتعددة: فمن هذه البيداغوجيات؛ بيداغوجيا المعرفة Education cognitive التي تتوخى آلية تعليم المتعلم بنفسه إذن هو تعليم ذاتي محض et à penser apprendre à apprendre¹.

هذه البيداغوجيا ستؤول لا محالة إلى بيداغوجية تليها، هي بيداغوجية الفوارق ² pédagogie différenciée، وفيها تتجلى الفوارق الفردية بين المتعلمين في المستوى الواحد والقسم الواحد كذلك، ومنه نقف على أن التجانس فيما بين المتعلمين في هذا الحدود يبقى ضربا من الأسطورة؛ لأن واقع الاقتدارات الفردية يبقى يملينا نفسه بكل تمظهراته؛ من اقتدارات معرفية وسوسيو اقتصادية وسوسيو ثقافية... بين المتعلمين الأمر الذي يدفع بنا إلى أخذ هذه الفوارق بعين الحسبان في تعليم المتعلم وإعداد العدة

¹ محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص: 30.

² بيداغوجيا الفروق la pedagogies différenciée هي مسار تربوي تستخدم مجموعة وسائل تعليمية تعليمية قصد مساعدة المتعلمين المختلفين في السن والقدرات والسلوكات و المنتمين الى قسم واحد على الوصول بطرق مختلفة الى نفس الاهداف ويتم ذلك بأسلوبين، اولهما الهدف الواحد لمجموعة القسم عبر مسارات مختلفة، وثانيها تشخيص النظرات الحاصلة عند كل متعلم وضبط اهداف مختلفة تبعا للأخطاء الملاحظة.

[http:// www.pi.edimnet.tu](http://www.pi.edimnet.tu).

وهو ما يستلزم المعالجة التربوية للإفرازات هذه البيداغوجية الفرقية مما يستدعي من المتعلم حركية كبيرة، والخذ بأسباب التعليم الفردي. طالب الدكتوراه.

التربوية التي يبقى يتطلبها هذا الاختلاف وهذا التباين. فضلا عن هذه البيداغوجيات هناك أخرى، نحو بيداغوجيا الخطأ *pédagogie de l'erreur* المشروع ¹ *pédagogie de projet* وكذا بيداغوجيا الإدماج ² *pédagogie d'intégration* "إنها بيداغوجية لها إطارها العام، لها أهدافها وكذلك لها جهازها المفاهيمي الخاص بها والذي يميزها عن بيداغوجيات أخرى تتقاطع معها"³ إن تذهن بيداغوجيا الإدماج، يجب أن يكون في سياق تواصل المقاربة بالكفايات، كونها أجراء وتفعيلا لها

منطلقات بزوغ بيداغوجيا الإدماج:

إن بيداغوجيا الإدماج اعتمدت في أهم ما اعتمدت عليه على مقومات، منها؛ الكفايات القاعدية⁴ *Compétence de Base* وعلى أعمال دي كيتل *De Kettle* نهاية الثمانينات والتي اعتمدت على موضوع أو مفهوم الهدف النهائي للإدماج *Objectif final d'intégration (OTI)*. قد نجد نعتا آخر لبيداغوجيا الكفايات القاعدية هذا النعت، هو الكفايات الأساسية، وهو ما يحيل - في نظرنا- إلى أن هناك في الجهة الأخرى كفايات ثانوية. وبالعودة إلى توظيف المفهوم نفسه وفي السياق ذاته عند كازافي روجرز نلاحظ أن المعنى بالكفايات؛ هذه الكفايات القاعدية هي التي تشكل منطلقا أساسا عليه تشاد كفايات متتاليات⁵.

¹المزيد من التوسع ينصح بالعودة إلى المرجع مقاربات بيداغوجية محمد شرقي-من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير-دار إفريقيا الشرق 2009، ص: 305.

بيداغوجيا المشروع , يدور المشروع حول تحد ينبغي رفعه أو تحقيق انجاز ما يقترح من قبل المعلم أو المتعلم، يمكن ان يتم انجازه, فرديا أو فوجيا، يستدعي انجاز المشروع حل جملة من المشكلات المترابطة، يمكن ان يأخذ المشروع شكل موضوع ما او حدث بارز او ظاهرة معينة، يستغرق انجاز المشروع اسبوعا او عدة اسابيع.

محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلية التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الطبعة 3 ، 2011، الورسم للنشر والتوزيع، ص، ص: 137-138

²مجلة علوم التربية- بيداغوجيا الإدماج- مدخل لاجراء الكفايات - د. محمد شرفي ص: 31. 2009

³المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴الكفاءة القاعدية: *Compétence de Base* هي مجموع نواتج التعلم الاساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم او ما سيكون قادرا على ادائه او القيام به في ظروف معينة، وكلما تحكم فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة ، فهي الاساس التي يبني عليها التعلم. IBID

تعد اللجنة الام التي يشاد عليها صرح البناء الكفائاتي. طالب الدكتوراه

⁵المرجع نفسه، ص: 36.

إن هذا المصطلح سيعرف نماء لاحقاً تحت مسمى جديد؛ هو بيداغوجيا الإدماج التي ستعرف ميدانيتها من لدن BIEF ثم بعد ذلك ستلقى رواجها بأغلب دول العالم بداية من التسعينات خاصة في حدود مستوى؛ التعليم الأساسي والتقني والمهني. إن بيداغوجيا الإدماج، و باعتمادها مبدأ إدماج المكتسبات القبلية انطلاقاً من الاستثمار المتسق لوضعيات الإدماج المختلفة والتوجه إلى محاولة إيجاد الحلول الموائمة لهذه الوضعيات المركبة، سعياً منها إلى سد الفراغ الذي خيم على فعالية الأنظمة التربوية وإيجاد بدائل قد تسد هذا الفراغ إلى حين¹.

نقف فيما تقدم على أن بيداغوجيا الإدماج إنما هي من بنات بيداغوجيا الكفاءات. فهي التي تمثل مظهرات الكفاءة في جانبها الميداني. وهي بدورها تأسست على مكونات اتحدت فيما بينها لتخرج الكفاية في طابعها الإجرائي قدمت نفسها كبديل موضوعي ولو مؤقتاً، لما خيم على الأنظمة التربوية من فتور وروتينية، شابت الطرح التربوي ردها من الزمن، مما جعل عجلة الفاعلية متوقفة تراوح مكانها، لعلها كانت تبحث عن هذا الضخ الكفائاتي في شكله الإدماجي تحريكا للميكانيزم التربوي الذي كان في أمس الحاجة إلى هذا النفس المتجدد.

دواعي الوضعيات الإدماجية:

لا يمكن في أي ظرف من الظروف القفز على الوضعيات المركبة داخل المؤسسات التعليمية. إن غالبية المربين اليوم مقتنعون الاقتناع كله بأهمية الوضعية المركبة في بناء التعلّيمات المختلفة. ويمكن التّذليل على ذلك بالنظام العالمي التربوي – جله- في جانبه التقويمي الذي يأخذ برقم الوضعيات المركبة كرقم فاعل فيما يبنى؛ من امتحانات واختبارات في جميع المواد المختلفة .

¹المرجع السابق، ص: 32.

زمنية توظيف الوضعيات المركبة:1

يكون المنطلق من التعلم المعرفي والمهاري، وهو ما يعرف بالتعلمات الجزئية، بعدها يتم الانتقال التدريجي إلى الأخذ بمعطى الوضعيات المركبة وذلك يتم بطبيعة الحال أثناء إنجاز مجزوءات الإدماج، وهي مرحلة تمتد على مدار الأسبوعين السابع والثامن، فأتثناءها يتوقف المتعلم عن تعاطي التعلمات الجديدة ويقترح على المتعلمين حل وضعيات معقدة في المواد التعليمية المختلفة. بعد أن يكون المتعلم قد أرسى أسس المنهجية ضمن مجزوءات الإدماج، يتمكنهم من اقتراح كيفية تدريجية، على شكل وضعيات مركبة أثناء الأسابيع الست المخصصة بتقديم التعلمات الجزئية².

إن المتعلم، هو قطب الرحى الذي تنبني عليه الوضعيات المركبة المختلفة، فهو الذي يطلب إليه التفكير في إيجاد حل لهذه الوضعيات المركبة التي يقف حياها، على أن يكون العمل في شكل فوج اجتماعي محدود العدد، لينتهي عند الاجتهاد الفردي الذي يبين عن الكفاءات والاقدرات الخاصة بكل متعلم³.

لقد تمت الإشارة إلى العمل الفوجي أولاً، إن ذلك يعني تدخل المعلم، بحذقه وتجربته وكفاءته التعليمية في إشراك المتعلم فيما ينجزه من تعلمات داخل القسم، حتى لا يبقى يملئ نفسه إملاء إلى حد الإعراض والصدود في ظل السلبيات التي يطرحها التعليم العمودي، وهو ما أفرزه التعليم الكلاسيكي والهدفي، من سلبيات جاءت الكفايات تصويبا لهذا الطرح السابق هذا من جهة، كما يتيح المعلم المناسبات كثيرة ليستثمرها المتعلم في إدارة النقاش البيئي؛ بينه وبين أقرانه المتعلمين لإثراء الفكرة وتقديم البديل والتصويب - إن سنحت الفرصة -، وهو ما يعرف بمصطلح السوسيو معرفي في ظل أدبيات الخطاب

¹الوضعية المركبة *compliquie* : التركيب يعتمد على توظيف معنى مخالف شيء ما ذلك ان التركيب لا يتعلق كثيرا بنوعية الأنشطة التي يتعين ممارستها، او بنوع الدرايات والاتقانات وحسن التواجد التي ينبغي تجنيدها، بل يتعلق بكمية الدرايات والاتقان وحسن التواجد التي يتعين تجنيدها، بحيث ان الصعوبة لا تنجم عن كل عملية يجب تنفيذها بل عن فصل هذه العمليات فيما بينها

كسافير روجيه، ص: 12.

الوضعية المركبة: هي تلك الوضعية التي تتيح تعلمها فيما ينبغي فيها من درايات واتقانات من جملة ما تعلم ليوافق بينها في السعي على العمل لمعالجة هذه الوضعية المركبة. طالب الدكتوراه.

²دليل بيداغوجيا الإدماج- مدخل وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية ص، ص: 16-17.

³المرجع نفسه، ص: 17.

التربوي الحديث والمعاصر الذي يفرزه العمل الجمعي المنظم الموجه، هذا من جهة ثانية.

إن احترام عامل الوقت يبقى من مؤشرات نجاح العمل التربوي، فالحرص كل الحرص على الاقتصاد في الوقت واستثماره أحسن استثمار، سواء أعلق الأمر بالتعلم الجزئية أو في أسبوعي الإدماج، وتلك مسحة تبقى تفصح عن مكونات الاقتدرات المهنية للمعلم الذي يبقى هذا على هرم واجبه المهني.

■ ما الفائدة من الإدماج؟

إن عدم تحكم المتعلم في كفاءة الإدماج ينعكس بالأمر السلبي عليه من النواحي الكفائية، ويبقى حبيس تعلم كلاسيكي يكرس المعرفة لذاتها أو في أحسن حال يقف منجزا لتمارين تفرض سلطانها عليه، ويبقى عدم التحكم يسايره في مختلف الوضعيات المختلفة التي تستدعي منه؛ أي المتعلم التأقلم معها ومواكبة المستجد فيها بغرض التفكير في اقتراح الحلول المناسبة لهذه الوضعيات المتقدمة.

إن الحبل لا يترك على غاربه للمتعم في التعامل مع الوضعيات الإدماجية، بل الأمر يقتضي الدربة والميزان والإعداد العلمي والتربوي للمتعم قصد فرض الذات في مثل هذه التعاملات.

قد نكرس - بوعي منا أو من دونه - في مراحل تعليمية فكرة استهلاك البرنامج الدراسي، فتجد المعلم يجهد النفس ويسابق الزمن لأجل إنهاء هذه المقررات التعليمية بما تنطلي عليه من فحوى ومضامين قد توصف بالتراكمية، فإذا كان السعي في هذا السياق فإن الثمار المقطوفة في مثل هذه المنهجية قد تكون محدودة ومحدودة جدا، فالهدف كان جليا، هو التحصيل الكمي الذي غالبا ما يمثل في نفسه عائقا، سواء لجهة المعلم أو المتعلم بالدرجة نفسها، إذ المطلوب في التعليم الحديث¹، هو التوجه صوب تصويب كثير السلوكات التعليمية لدى المتعلمين وإمدادهم المنهجية التي بها يتصرفون في شتى

¹ التربية الجديدة: هي التربية التي تنطلق من الايمان بالطبيعة الخيرة للطفل، وانه ليس جاهلا، بل محملا بمعارف مسبقة وهو قادر على الاستيعاب والتكيف والابداع ومن هذا جعل منه مركزية التعليم، كما تتميز بفتح المدرسة على الحياة، والاستفادة من النفاسة من اعلامها، ديوي، فريني، ديكرولي، مينتيسوري، بيستالودزي وغيرهم اوليفي ريول، لغة التربية، ص : 86.

الشؤون التربوية التعليمية التعلمية التي قد تعترض حياتهم على مختلف مشاربها وتنوع مضامينها، فالعبرة ليست في استهلاك البرنامج وإنما في تذهن تعلماته بكيفية واعية فاعلة، حيث يتجاوب المتعلم بحضور ذاته واستقلاليتها، والأخذ بمعطى هذا المتعلم في الإعداد والإشراك في جميع بناء مراحل التعلم؛ لأنه إلى عهد قريب كان ينظر إلى هذا المتعلم نظرة القصور مما جعل التعليم فوقيا يجثم بكل ثقله على كاهل المتعلمين الذين يبدون كثير الإعراض والنفور، مما وسع الشرخ بين طرفي التعليمية؛ طرفي المعلم والمتعلم. فبهذا نكون قد أرسينا أسس التعليم الحديث الذي يأخذ بأسباب المعلم كحلقة فاعلة تصل بقية الحلقات الأخرى إلى بعضها في انسجام ووثاق. وهي محطة تكون قبلة كل ميمم شطرها يبغي ملامسة واقعها وتبصر آفاقها.

إن بيداغوجيا الإدماج لن تتحقق بالكيفية المنشودة، المبتغاة إلا إذا تأسست على لبنات، تسمى مفهوما بالموارد وهذه الموارد هي:

المعارف: معرفة قواعد اللغة العربية من تقسيم الكلام في اللغة العربية المختلفة ومعيارية هذه اللغة...

المعارف: معرفة قواعد لعبة كرة القدم، معرفة دلالة الرسوم الموجودة في الملعب...

المهارات: مهارة قذف الكرة، مراوغة الخصم، ضرب الكرة بالرأس...

المواقف: ضبط النفس، احترام القواعد، الحذر، الروح الرياضية...¹.

فمن هذا المثال نجد أن الكفاية تقوم أساساتها على موارد تتركب فيما بينها في شكل محكم البنائية ليصبح هذا التنظيم مقودا يوجه المعلم لربط هذه الكفايات في مستواها الإدماجي بشكل يؤهل المتعلم عمليا للتعامل مع الوضعيات الإدماجية المختلفة.

¹ دليل بيداغوجيا الإدماج- مدخل وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية ص:22.

كيفية بناء البرنامج من تصور بيداغوجيا الإدماج:

نبدأ بطرح الإشكالية التالية: هل الهدف النهائي للإدماج نوع من الأهداف العامة¹؟ نستطيع أن نجيب بالإيجاب، كون الهدف النهائي للإدماج هدفا عاما، إلا أنه مصاغ في شكل كفاية نهائية. بحيث يحيل إلى التحقق منه وتقويمه انطلاقا من وضعيات مركبة، ومنه ننتقل إلى تساؤل مفاده؛ هل الهدف النهائي للإدماج يحاط ويحظي بهالة من الاهتمام؟

والرد يكون إيجابا كذلك؛ لأن الهدف العام غير مؤهل للتقويم، خلافا للهدف النهائي للإدماج فهو يهدي إلى ملامح المتعلم نهاية مرحلة تعليمية بكاملها، كما يتميز بالمادية والقابلية للتقويم، بشرط أن يكون قابلا للتحقيق لدى كل متعلم².

ففيما تقدم من طرح نقف على راسب مفاده؛ تباين الهدف العام عن الهدف النهائي للإدماج كون هذا الأخير يسيج بمجموعة من الميزات لا تتوفر في الهدف العام، هذه الميزات هي صوغ الهدف النهائي للإدماج في شكل كفاية نهائية، التي تمكنه من أن يصبح قابلا للتقويم انطلاقا من وضعيات مركبة مختلفة تكون فضاء للتعامل.

- الهدف النهائي للإدماج يجسد الميزات التربوية للمتعملم في ختام مرحلة تعليمية بعينها.
- يتصف بالمادية التي منها نقف على تحسسه وتلمسه وملاحظته.
- أن يكون قابلا للتقويم فعند تقويمنا لهذه الكفاية في هذه المرحلة يمكن لنا الوقوف على الفوارق الفردية للمتعلمين فرزا لهذا التقويم.
- اشتراط إنجاز ه من قبل كل متعلم ترسيخا للكفاءات الذاتية.
- هذا هو الفرق الذي يميز الهدف النهائي للإدماج من الهدف العام الذي لا يتوفر على هذه الخصائص.

¹ الأهداف العامة او النهائية: هي الأهداف المتعلقة بانجاز تام يرتبط بمهمة او وظيفة، تتقابل هذه الأهداف الخاصة التي تؤلف بين موقف يراد تنميته ومحتوى معين وذلك في فترة قصيرة التعلم.

ريول، ص: 198.

² دليل بيداغوجيا الإدماج- مدخل وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية ص: 22.

مضمونه وشكله الطرق البالية للتعليم الكلاسيكي العمودي. ومع كل ذلك يبقى هذا التعليم العمودي يجد حيزه في ظل التعليم الكفائياتي وعلى وجه التحديد في بيداغوجيا الإدماج. لكن متى يكون ذلك فاعلا؟ فالاستثناء في العمل به؛ أي التعليم العمودي، هو عندما يكون ذا جدوى بتأبط المعلم مكانزمات تنشيط العملية التعليمية في ظل الأخذ بأسباب بيداغوجيات الكفايات كأدبيات وبيداغوجيا الإدماج كإجراء عملي وممارسة يفصح عن مدى أهمية هذه الأدبيات، وذلك بمقارعة التنظيرات المجردة على المحك الواقعي للمستويات الواقعية المعيشية المختلفة بشتى أشكالها التي تقف أمام المتعلم تبحث عن مقاربة لإيجاد حلول ناجعة يفرضها سياق الوضعيات المختلفة التي تكون مجال تطبيق.

يكون هذا التعليم الأفقي فاعلا عندما يأخذ بالشرائط الآتية:

- فهو يشرك جميع المتعلمين في الأنشطة.
- يقدم تغذية راجعة فردية لتحسين مستوى كل منهم.
- كما أن المدرس الذي يقترح على المتعلمين نشاطا تطبيقيا أو إدماجيا، بدل مطالبتهم بنقل ملخص في دفاترهم، يكون أكثر فعالية لسببين:
- يشجع كل متعلم على تعبئة أفكاره الشخصية.
- يحث كل متعلم على توظيف مكتسباته السابقة¹.

في جو هذا الحراك التربوي بات لزاما وضع المتعلم في جوهر العملية التعليمية التعليمية الذي يمثل فيها المبتدأ و المنتهى؛ بمعنى أن يصبح المتعلم فاعلا متجاوزا حدود التلقي بالسعي إلى إيجاد الحلول الممكنة المنبثقة عن اجتهاده هو وكفاءاته الذاتية التي يكون قد تسلح بها في مساره التعليمي محاولة منه لفرض ذاته ومنهجه، ومن هنا وجب على المعلم الأخذ ببعده المتعلم بإشراكه في مراحل التعليم ولو كانت في أدق تفاصيلها. الأمر الذي سيفرز أخطاء من قبل المتعلم، وهو أمر نراه متقبلا في بناء التعلمات، مما يستدعي من المعلم مصاحبة ذلك بتغذية راجعة تسعف المتعلم على التعلم من أخطائه بتصويبها والوصول من وراء ذلك إلى راسب تعليمي يوصف بالجيد.

¹المرجع نفسه، ص: 27.

إن التغذية الراجعة المنتظرة من المعلم أثناء السيرورة التعليمية التعليمية وجب لها أن تحاط بجملة من الميزات، من هذه الميزات.

1. "تقديم تغذية راجعة فورية.
 2. البدء بتثمين الجوانب الإيجابية في عمل المتعلم قبل ذكر الجوانب التي ينبغي تعديلها : مثلا؛ إن إملأك يتحسن لكن ينبغي أن تهتم أكثر بسلامة تركيب الجمل
 3. تقديم تغذية راجعة دقيقة، سواء كانت إيجابية أو سلبية نقول مثلا : ينبغي أن تحرص على الترابط المنسجم بين مختلف الفقرات ولا نقول: النص مبني بطريقة سيئة"¹.
- إذا اعتمدت هذه المعايير سيبقى العمل بالتعليم الأفقي بيدي كثير النجاعة - حتى في ظل هذه المقاربات التحديثية لآليات الفعل التربوي - ؛ لأن دور المعلم بهذه الكيفية يبقى إيجابيا، كونه مكونا أساسيا ورقما فاعلا يؤخذ به في المعادلة البيداغوجية تحت مسمى؛ بيداغوجيا الإدماج.

كيفية تنظيم العمل الجمعي:

بداية ينبغي أن يتموقع المتعلم في مركز دائرة العملية التعليمية التعليمية؛ بمعنى أن المعلم يتزحزح دوره إلى التنشيط والتوجيه ليس إلا ! ليخرج عن دوره التقليدي؛ لأنه الأمر النهائي. ففاعلية التعليم اليوم في ضوء التصورات الحديثة في علوم التربية تقدر بكم المناسبات التي تتاح للمتعم لأجل تبادل الأدوار فيما بينه وبين أقرانه في عملية تجاذبية لمختلف التعلّمات، وتلك هي أولوية الأولويات المنشودة في ظل العمل الجمعي. وكلما كان دور المجموعة محصورا كلما أتيحت فرص استثمار التعلّمات على أكبر قدر ممكن بإتاحة الفرصة لكل متعلم؛ بإبداء رأيه والإفصاح عن تصورات، وهو الأمر الذي لا يتحقق عند عدم التحكم في عدد أفراد المجموعة أين يصبح التركيز على النخب من المتعلمين على حساب البقية الباقية.

محاسن العمل الفوجي: تتنوع محاسن العمل الفوجي من حيث:

- أ- "يمارس المتعلمون البحث بأنفسهم.
- ب- يخضعون تمثلاتهم للمقابلة أو المواجهة: الصراع السوسيو معرفي.

¹ دليل بيداغوجيا الإدماج- مدخل وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية ص:27.

ت- يتعلمون التعاون فيما بينهم.

ث- يعملون على تنمية استقلاليتهم ومبادرتهم¹.

نستطيع أن نجمل هذه المحاسن في أنها تعزز مناسبات التعلم الذاتي، إضافة إلى أنها ترسي عرى التواصل قوية فيما بين المتعلمين في ظل منافسة حميمية تبدأ من المتعلم وتنتهي إليه.

إن منهجية التعلم الجمعي تتداول عبر أسلوبين ينظمان العمل الجماعي:

الأول: اصطفاء المتعلمين بحسب المعوقات التعليمية التي تكون قاسما مشتركا يجمعهم، وذلك لغرض البحث عن تصويبها؛ وهو ما يعرف بمجموعة المستوى.

الثاني: استنفار المتعلمين لإنجاز مشروع مشترك وهو؛ ما يعرف اصطلاحا بمجموعات المهمة، نحو: حل مشكلة، مشروع التراسل المدرسي².

تصمم المجموعات في شكل نفر من المتعلمين تتراوح أعدادهم من؛ ثلاثة إلى أربعة على أقصى تقدير.

- تفادي جعل المتعثرين والمتفوقين في نفس المجموعة، و عوض ذلك ينبغي تشكيل مجموعات من متعثرين ومتوسطين ومجموعات أخرى من متوسطين ومتفوقين.
- وضع المتعلمين الذين يواجهون نفس الصعوبات في مجموعة واحدة أثناء أنشطة العلاج.

- تفادي جعل المتعلمين الذين يتعارفون بشكل كبير في نفس المجموعة.

- تعيين منشط ومقرر لكل مجموعة³.

من هذه الطريقة نقف على محددات تشكيل فوج المتعلمين والتي تتمثل في العدد المحدود والانتقاء الذي يجب أن يركز على مستويات تتباين من الأقصى إلى الأقصى من حيث؛ حدة صعوبة المواجهة إلى النخبة المميزة على أن يكون العمل مميزا داخل هذه

¹ دليل بيداغوجيا الإدماج، ص: 29.

² ينصح بالعودة إلى المرجع نفسه، ص: 29.

³ المرجع نفسه الصفحة نفسها.

الجماعة في التعاطي مع المتعلمين؛ كل بحسب اقتداراته الفردية، وتعيين منشط الجماعة من المتعلمين أنفسهم أخذاً بعين الاعتبار المعايير التي يجب أن تتوفر في هذا المنشط من؛ سلاسة، إمكانية التواصل فيما بينه وبين الجماعة، الكفاءة الذاتية على أن يخصص مقرر لكل فوج أو الأفواج.

كيفية تعامل المعلم في العمل الفوجي:

ينصب عمل المعلم في ظل هذه المنهجية المتخذة في التعليم على ما يلي:

- يقدم تعليمات عمل واضحة.
- يمنح مهلة وجيزة لتشكيل المجموعات، ثم يمر بعد ذلك بكل مجموعة للتأكد من انطلاق العمل وفهم التعليمية.
- يمر مرة ثانية بكل مجموعة ليتتبع سير العمل، ويقدم التوجيهات الضرورية في حالة وجود صعوبات مع تفادي إعطاء عناصر الحل.
- ينظم عرض نتائج عمل المجموعات وفي هذه المرحلة يحرص على استثمار أعمال كل مجموعة¹.

إن تدبر المعلم انطلاقاً من منهجية العمل الجماعي يقتصر دوره فيها على الإرشاد والتوجيه واستثمار عامل الوقت على أن ينأى بنفسه عن إمداد المتعلمين بالحلول الجاهزة ليبقى دوره في النهاية، هو تثمين منجزات المتعلمين وتقديرها حق تقدير.

■ هل من ضرورة إلى اقتراح وضعيات مركبة في جميع الأحوال؟

لا يمكن أن نلتزم بجميع الأحوال بالتعامل بالوضعيات المركبة في الأحوال جميعها. إن ذلك لا يتعدى توظيف مجزوءات الإدماج من حين لآخر، ومنها نسعى إلى استثمار هذه الوضعيات في إطار العمل الفوجي، ليبقى التعامل مع مجزوءات الإدماج بحسب ما تمليه المناسبة.

إن بيداغوجيا الإدماج تتجه إلى توظيف مجزوءات الإدماج التي تعد محكا عمليا لنماء كفايات المتعلمين، بجعلهم يمتلكون تعلمات جزئية فاعلة. وفي هذا الصدد يتاح للمعلم أن يستمر ممارساتها على الشكل المعهود على أن يصب جام اهتمامه على التعليم

¹ دليل بيداغوجيا الإدماج- مدخل وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية ص:29.

الفردى لكل متعلم، وذلك بالتوجه إليه بجملة من الأسئلة يتعامل معها بحسب كفاءاته الذاتية، كالقيام بالاستطلاع البسيط أو إنجاز بحث وثائقي... وبالارتقاء يقترح المعلم وضعيات مركبة تعليمية مختلفة ينجزها المتعلم بتواجهه في المجموعة الصغيرة.

إن التخلي، - أو حتى التفكير في التنصل من الدرس الكلاسيكي - لا يجدي نفعاً من حيث الوجهة الممارساتية في الوقت الحالي، إلا أن المطلوب، هو تقديم التعلمات في ظل طرائق بيداغوجية تختلف وتتعدد، وهو أمر يحمل كثير التحدي للمتعاملين مع فعل التعليم من مكونات العملية التعليمية التعليمية من؛ معلم، متعلم، طرائق، وسائط، مضمون...

تجزئة الكفاية النهائية إلى مراحل :

إن التصور البيداغوجي في ظل الممارساتية الإدماجية للتعليم الكفائي لهي رؤية تحمل في مضامينها كفاية نهائية، يعمل على إنجازها من قبل المتعلم. ومنه يمكن عدها مناسبة عملية للكفاية، أو لإصدار حكم؛ إن سلبا أو إيجابا على هذه الكفاية هذه، ولن يتأتى ذلك إلا باقتراح هذه الفرصة المتاحة في نوع أسلوب مجزوءات الإدماج من لدن المعلم.

إن وضعية الإدماج المقترحة من قبل المعلم للموسم الدراسي "مثلا خلال الأسابيع 9-8 أو 17-16 أو 25-24 أو 33-32، تتعلق فقط بمرحلة من مراحل بناء كفاية نهائية"¹.

بمعنى؛ أن هذه الوضعيات الإدماجية المقترحة من قبل المعلم في هذه الأسابيع لا تتعدى حدود مرحلة بنائية الكفاية النهائية؛ مثال للتوضيح ومنه سنقف على التغيير الحاصل تصاعديا بانتهاج أسلوب بيداغوجيا المقاربة بالكفايات مقارنة مع اعتماد المقاربة الكلاسيكية.

أ- المقاربة الكلاسيكية.

1- الدرس الأول: فعل الأمر

¹المرجع السابق، ص: 31.

- 1-1 **مرحلة التقديم** : يوجه المدرس للمتعلمين بعض التعليمات مثل : " اخرجوا كتبكم، يقوم المدرس، قفوا فاطمة، قمي إلى السبورة ، أحمد أغلق دفترك"...
- 1-2 **دراسة الظاهرة** : بعد استخراج الأفعال من الجمل "اخرجوا، قفوا اكتبني، أغلق، يقوم المدرس بكتابتها على السبورة وترتيبها حسب الضمائر، تم استخراج القواعد التي تتحكم في تصريف الفعل إلى الأمر"¹.
- والمقترح عمليا في السياق هذا هو اقتراح تمارين من قبل المعلم بإسناد فعل الأمر إلى ضمائر المخاطب كجانب تطبيقي وقوفا على مدى تذهنات المتعلمين.

2- الدرس الثاني: الفعل الماضي.

- 1-2 **مرحلة التقديم**: يطلب المدرس إلى متعلم أن يحكي ما فعله مع أفراد عائلته عندما قاموا برحلة إلى الغابة في الأسبوع المنصرم: يختار المدرس بعض الجمل التي يستعملها التلميذ في سياق حكايته، ويكتبها على السبورة².
- 2-2 **دراسة الظاهرة**: بعد استخراج الأفعال من الجمل، يقوم المدرس بكتابتها على السبورة وترتيبها حسب الضمائر ثم يلفت انتباه المتعلمين إلى التغيرات التي تطرأ على الأفعال عند إسنادها للماضي، ويستخرج القواعد المتعلقة بالظاهرة³.
- وكما في النموذج الأول يتم التعامل عمليا وباقتراح من المعلم مع إسناد فعل الماضي إلى الضمائر المختلفة مع ما يلحق الفعل من تغيير.
- وبعد الدرسين والتطبيقات كل على حدة يتم وباقتراح من المعلم كذلك العودة إلى مراجعة قاعدتي كل من؛ إسناد فعل الأمر والماضي إلى الضمائر في شكل تطبيق موحد، اختبارا لِمَا فَات دَفْعَةً وَاحِدَةً⁴.
- إن الأسلوب التعليمي المنتهج في التعليم الكلاسيكي سيعتمد كما هو معتاد على بسط الظاهرة للدراسة وتفكيك أجزائها وتحليلها والربط في النهاية بين هذه الأجزاء لتختتم بتطبيق جزئي ثم كلي.

¹ دليل بيداغوجيا الإدماج، مدخل وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، ص، 34.

² المرجع نفسه، ص: 32

³ المرجع نفسه، ص، 33

⁴ المرجع السابق، ص: 34.

تخطيط التعلم:

إن التخطيط للتعلم يستوجب بدوره التخطيط السنوي للتعليمات لتحديد الكيفيات النهائية والتي من ورائها يبرز التحكم لدى المتعلم في هذه الكيفيات نهاية الموسم الدراسي، وبعد ذلك تتم عملية تنظيم التعلم؛ المعارف، المهارات، السلوكيات والمواقف والتي تعد عناصر هامة للجانب الممارساتي للكيفيات النهائية.

نقوم - عادة- بتوزيع مجزوءات الإدماج على مدار السنة الدراسية كلها ليتم برمجة بين كل مجزوءتين التعلم الجزئية الأساسية لإدراك المرحلة المنشودة في الكفاية ينجز هذا الصنيع على مستوى كل مؤسسة تعليمية تحت تأطير التفتيش التربوي¹.
تعد الكتب المدرسية من الوسائل الهامة التي عليها يعول تعليميا لتسطير وضعيات الإدماج المختلفة، كوضعيات تكون محل اختبار وتطبيق. وفيما يلي مثال لتخطيط التعلم:

- "تحديد فترة خاصة بالتقويم النهائي، التقويم الإشهادي.
- تخصيص فترة في بداية السنة الدراسية للتأكد من تحقيق الكيفيات النهائية والهدف النهائي للإدماج للسنة المنصرمة ولعلاج التعثرات؛ تقويم تشخيصي لتوجيه التعلم.
- تخصيص فترة للتقويمات التكوينية المرحلية ولعلاج التعلم.
- تخصيص أسبوعين في نهاية السنة الدراسية لاقتراح وضعيات تعكس الكيفيات الأساسية للسنة أو الهدف النهائي للإدماج لطور دراسي ، إذا كنا في نهاية طور.
- تخصيص أسبوعين بعد كل ستة أسابيع لمجزوءات الإدماج، يقوم المتعلم خلالها بحل ثلاث وضعيات بالنسبة لكل كفاية نهائية:
- _ وضعية للتدريب على الإدماج، يمكن حلها في مجموعات من ثلاثة متعلمين.
- _ وضعية للتقويم التكويني، ينبغي حلها بشكل فردي.
- _ وضعية للعلاج أو التقوية، ينبغي حلها بشكل فردي كذلك.

¹المرجع نفسه، ص: 35.

- توزيع مجموع التعلّات الجزئية المرتبطة بالموارد؛ المعارف والمهارات والسلوكات والمواقف على الفترات المتبقية ويمكن تمثيل هذه المراحل في الخطاطة التالية:1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

الأسابيع	الأنشطة
1	تقويم تشخيصي في بداية السنة الدراسية
7-2، 15-10، 23-18، 31-26	التعلّات الجزئية
9-8، 17-16، 25-24	مجزوءة الإدماج المرحلية تقويم تكويني
33-32	مجزوءة الإدماج لنهاية السنة الدراسية
34	تقويم الكفاية النهائية لآخر السنة

2

من قراءة الجدولين نهتدي إلى أن عملية التخطيط للتعلّات تنبني لغرض تغطية مسار السنة الدراسية برمتها، وهي عملية تفق شاهدة من وراء هذا التنظيم على هندسة العملية التعليمية التعلمية في جانبها العمليتي أحسن هندسة للوقوف من وراء كل ذلك على مدى التحكم في العملية التصميمية للتعليم والتي لا تتحقق إلا في ظل هذه الكفاءة التنظيمية العالية.

السنة الأولى المتوسطة:

كيفية تناول نشاط التعبير الكتابي: إن نشاط الإدماج نشاط أمله بيداغوجيا الكفاءات، وهو يهدف فيما يهدف إليه إلى ترسيخ نشاط الكتابة عند المتعلم حتى تنزل التعلّات النظرية منزلة الممارسة العملية.

¹ دليل بيداغوجيا الإدماج- مدخل وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية ص:36.

² المرجع نفسه ، ص: 36

كيفية تنشيط الحصة: في الحصة هذه يتعلم المتعلم تقنية من التقنيات التعبيرية ويتدرب على توظيفها توظيفا سليما بإرشاد من المعلم الذي يبقى ينتقي الوضعيات التعليمية الملائمة للغرض هذا.

يقدم النشاط نهاية الأسبوع ويمارسه المتعلم بالمنهجية الآتية:

- يفهم ما يطلب منه.
- يتعرف إلى ما يجب إدماجه من المعارف والمهارات.
- ينتج المطلوب كتابة.
- يتعرف إلى قيمة منتوجه المكتوب من الملاحظات التي يقدمها الأستاذ والتي تتمحور حول مدى تقيده بالمطلوب ومدى الانسجام والاتساق الكائنين بين مكونات نصه والمتمثلة في المعارف والمهارات وفي سلامة اللغة وفي خصائص الشكل التعبيري.

- تصحيح الأخطاء وإعادة كتابة النص¹.

ومن هذه النقاط نجد أن العملية الإدماجية تتأسس على التذهن للمكتسبات القبلية وانتقاء من هذه المكتسبات القبلية، ما هو مؤهل لتوظيفه في العملية الإدماجية في حركة متسقة تزواج بين المعرفة والمهارة، تحترم اللغوية التي يقتضيه نشاط التعبير الكتابي لتنتهي هذه الخطوات بمرحلة التصويب وإعادة إنتاج النص في شكله الملائم.

إن ما يجب مراعاته في التقويم، هو الأخذ بمرجعية النصوص المقروءة قراءة جديدة بغية توظيف التقنية المقصودة، وذلك بتقيد الجمل المتضمنة التقنية على السبورة للوصول إلى تحليلها بانتهاج الطريقة الاستقرائية² لغرض تحديد خصائصها، وكذا

¹ الوثيقة المرفقة لمناهج التعلم المتوسط، اللغة العربية، التربية الإسلامية وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2013-2014، ص: 21-22.

² الطريقة الاستقرائية: الاستقراء انتقال العقل بالتفكير من الواقع والحالات المفردة الى القوانين والقواعد العامة الناطمة لها. وهي طريقة تربوية هامة جدا في تعليم الصغار بالانتقال من الجزئي الى الكلي، بواسطة الحدس والملاحظة، ليصبح قادرا على الكشف والتعبير والملاحظة والتعميم الصائب.

وبالنسبة لتعليم الراشدين فإنها على البطاء المعروف في التنفيذ وحاجة تطبيقها الى زمن طويل، تبقى بالغة الأهمية، ومنفاوتة بجدوى بحسب واقع المتعلمين الراشدين وخبراتهم، خاصة فيما تعلق باستخلاص الحقائق من الملاحظات والتجارب والتأكد من صحة الفرضيات من سلبياتها . الخلط بينها وبين الطريقة الاستنتاجية.

جيرائيل بشارة وآخرون، التربية العامة، مطبعة زيد بن ثابت، دمشق 1979، دون طبعة، ص: 48.

توظيف التقنية كتابيا في وضعيات متعددة ذات معنى. إن هذه الخطوات تتم في ظل التقويم التكويني كما هو معلوم.

بناء وضعيات التقويم من منظور بيداغوجيا الكفاءات:

نشاط التعبير الكتابي نموذجاً كنشاط إدماج:

إن أمر إدماج المكتسبات القبلية يعد من الأهمية بمكان، إلا أنه يبقى مبتورا، إذ لا بد للمعلم من أن يقف تقويما على مكتسبات متعلميه بشكل منتظم لتحديد المطبات بغية إيجاد حلول لها، وفي هذا الصدد تبقى عملية التقويم تخضع إلى ثلاثة أركان هي:

التقويم: والمقصود منه، هو معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المقدمة.

التشخيص: وهي عملية تحليلية لل صعوبات التي واجهها المتعلم بشكل جدي.

العلاج: والمراد منه، الرفع من مستوى المتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله مؤهلا لمواصلة سيرورة تعلماته¹.

لا يمكن الفصل بين أركان المكونات الثلاثة بشكل أو بآخر؛ لأن المنهج هذا يبقى يملي إدراك وظيفة التقويم العلاجي الذي يؤول إلى استدراك النقائص المعايينة عند بعض المتعلمين، فضلا عن إضفاء تعليم نوعي.

أسلوب بناء وضعيات التقويم الإدماجية: تتم هذه المقاربة باحترام المنهجية الآتية :

1- احتراما لمبادئ بيداغوجيا الإدماج ينبغي أن تكون الوضعيات المقدمة للمتعلمين

وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليهم؛ أي أن تكون مناسبة لمستواهم الذهني، مثيرة

أخيلتهم، متعلقة بموضوعات أو محاور مألوفة لديهم في حياتهم.

إذا كان المتعلم مدعوا إلى إنجاز أعمال متعددة، فينبغي أن تكون هذه الأعمال

مرتبطة بالوضعيات المشكلة نفسها، لا أن تكون مصفوفة خارج هذا النطاق.

¹ الوثيقة المرفقة لمناهج التعلم المتوسط، اللغة العربية، التربية الإسلامية وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2013-2014، ص:23.

2- ينبغي أن يتوافق الوقت المخصص لإنجاز الأعمال المطلوبة من المتعلمين مع إمكانات التركيز لديهم.

3- ينبغي أن تتعدد فرص التقويم بغرض تجنب الإخفاق أو النجاح غير المستحق. التشخيص والعلاج انطلاقاً من نتائج التقويم :

من واجب المعلم أن يعتمد إلى التشخيص المستمر للصعوبات التي تعترض المتعلمين لتكون عملية التقويم لمنتوجهم ذات مفعول في تحسين مردودهم المدرسي. وفيما يأتي بيان لمراحل تشخيص العلاج التي يمكن للأستاذ أن يعتمد عليها:

مثال:

المنتج المطلوب	منتج المتعلم
ملخص قصير لنص مضمونه الحياة العائلية بتوظيف جمل فعلية وأسلوب التفضيل	يحرص الوالدين على تربيتهما أحسن تربية ويتجلى ذلك في رعايتهما لشؤوننا، وفي توفير حاجاتنا الضرورية من مأكّل وملبس وما يلزمنا من أدوات الدراسة لذلك يجب علينا أن نحترمهم وأن نطيعهم وهو أقل ما يمكن أن نردوا به جميلهم وأن نعاملهم عند عجزهم بأفضل ما يمكن أن يعامل به الوالدين

1

تلخيص كهذا يتطلب الاعتناء بالتركيب اللغوي وسلامة العبارة، وذلك بالعودة إلى المرجعية القواعدية، التي قد تذهنها المتعلم سابقاً كزاد لمعالجة الأخطاء الفردية. فتصحح الوالدين ب؛الولدان، لشؤوننا ب؛شؤوننا، وأدوات ب؛أدوات، ذلك ب؛ذلك، نحترمهم ب؛نحترمهم، نطيعهم ب؛نطيعهم، أن نردوا ب؛أن نرد، أن نعاملهم ب؛أننعاملهم، والوالدين ب؛الوالدان

والانتقال بعدها إلى صحة النسيج اللغوي بالاستعانة بجانب المطالعة والنسج بعدها على المنوال، كل ذلك للتعامل مع الحكمة النصية.

1- تعيين أخطاء المتعلم وتصنيفها:

الخطأ	نوعه	تصحيحه
- يحرص الوالدين على تربيتهما - يعامل به الوالدين	تراكيب نحوية	- يحرص الوالدان على تربيتهما - يعامل به الوالدان
- أن نحترمهم - أن نطيعهم - أن نردوا به جميلهم	صيغ صرفية	- أن نحترمهم - أن نطيعهم - أن نرد به جميلهم

¹ الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية والتربية الإسلامية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2013-2014، ص؛ 24.

- أن نعاملهما عند عجزهما		- أن نعاملهم عند عجزهم
- لذلك يجب علينا		- لذلك يجب علينا
- ويتجلى ذلك في رعايتهم لشؤوننا	قواعد الإملاء	- ويتجلى ذلك في رعايتهم لشؤوننا
- وما يلزمنا من أدوات الدراسة		- وما يلزمنا من أدوات الدراسة
- توظف علامات الترقيم في المنتج	، ، ؛ ؛	- عدم استعمال علامات الترقيم

1

2- وضع الفرضيات حول مصادر الأخطاء:

- عدم القدرة على توظيف الحكم الإعرابي للفاعل ونائب الفاعل في صيغة المثني.
- عدم القدرة على إسناد الأفعال إلى ضمير جماعة المتكلمين.
- عدم القدرة على توظيف الضمير المتصل الغائب في باب المفعولية وفي باب الإضافة.

- عدم القدرة على توظيف قواعد الإملاء المتعلقة بـ:

- حذف الألف من ذلك
- رسم الهمزة المتوسطة، شؤون
- رسم التاء المفتوحة في الأسماء، أدوات
- عدم القدرة على توظيف علامات الترقيم.

3- العلاج:

يقتضي علاج هذه الوضعيات التركيز على:

- الفاعل ونائب الفاعل في صيغة المثني.
- إسناد الأفعال إلى ضمير جماعة المتكلمين في المضارع.
- الضمير المتصل في صيغة المثني مفعولا به ومضافا إليه.
- حذف الألف من بعض الأسماء.
- رسم التاء المفتوحة في الأسماء.
- توظيف علامات الترقيم.

¹ المرجع السابق، الصفحة نفسها.

شبكة التصحيح:1.

المؤشرات	المعيار
<ul style="list-style-type: none"> - كتابة نداء: عبارات الاستهلال والختام، وأخرى للفت انتباه الجمهور المتلقي، الزملاء - ذكر ثلاث حجج تقنع بإيجابيات الامتناع أو ضرورة الإقلاع. - التقيد بالحجم المطلوب: صفحة - استخدام المستوى اللغوي المناسب في مخاطبة الأقران 	مطابقة المنتج لوضعية التواصل
<ul style="list-style-type: none"> - تفصيل كل حجة على حدة. - تسلسل منطقي بين الحجة والأخرى. - استعمال الروابط المنطقية؛ ثم، غير أن، لأن، لكي، حتى، وهكذا، حينئذ... - معالجة كل فقرة لفكرة أو حجة 	انسجام النص
<ul style="list-style-type: none"> - تركيب سليم للجمل - توظيف مناسب لعلامات الوقف: الفاصلة النقطية، علامة الاستفهام، علامة التعجب... - مراعاة الأثر الإعرابي لنواسخ المبتدأ أو الخبر: نصب إن وأخواتها، وخبر كان وأخواتها. - كتابة إملائية صحيحة للمفردات 	سلامة اللغة، من حيث النحو والصرف والإملاء

من المنهجية المتقدمة نجد التركيز على التقويم التشخيصي للوقوف على النقائص التي يمكن أن يبحث لها عن حلول، فبتعيين هذه الأخطاء تتم عملية تصنيفها من قبل المعلم الذي يضعها في الخانة المناسبة لها. من؛ نحوية وصرفية وإملائية ليتم تصويبها،

¹المرجع السابق ص، ص: 24-25.

في ظل هذه المنهجية المتبعة ثم الانتقال بعد ذلك إلى شبكة التصحيح التي تعتمد المعيارية والمؤشر الذي يحيل إلى الإيجابية أو السلبية.
أدوات التقويم: من هذه الأدوات:

1- الملاحظة: تتركز ملاحظة المعلم على المباشر والدقة لمنتوج المتعلمين وماله صلة كذلك بالعلائقية بين أوساط المتعلمين داخل حدود المؤسسة التعليمية أو في مناسبات الرحلات والزيارات العلمية المختلفة وما يعقب ذلك من حوارات ومناقشات وإسهامات فردية التي تحدد طبيعة الوقوف أمام المشكلة المطروحة.
إن الغرض من الملاحظة، هو أن يتعرف المعلم إلى المسار الطبيعي لنمو كل متعلم ووقفا على الوتيرة والخصوصية لكل متعلم في هذا الإطار، مما يستوجب على المعلم إعداد خطاطة يقيد فيها تفاصيل ملاحظاته للمستويات المختلفة؛ العقلية أو الوجدانية أو نفس حركية.¹

2- الاختبار: والاختبار كما هو متداول قسمان:

- كتابي.
- شفوي.

وكل منهما يحتوي أسئلة متنوعة تُبَوَّب بحسب إعداد المعلم القبلي، وذلك بتحرير الإجابات أو بانتقائها من متعددين وهو ما يؤول إلى تصنيف الأسئلة كالتالي:

أ- أسئلة التحرير.

ب- أسئلة التعيين.²

أ- أسئلة التحرير: ينعتها البعض باختبار المقال، والآخرين بالأسئلة المفتوحة وهي التي تتضمن نوعا من الأسئلة يكلف فيها المتعلم بالإجابة عنها بكل تلقائية وبأسلوبه الخاص به. تهدف هذه الأسئلة إلى تقويم اقتدارات المتعلم على التعبير بلغة سليمة وملائمة في الوقت ذاته، كما تفصح عن اقتداراته على تسخير مكتسباته

¹ الوثيقة المرفقة لمناهج التعلم المتوسط، اللغة العربية، التربية الإسلامية وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2013-2014، ص:26.
² المرجع السابق، الصفحة نفسها.

القبلية، وكذا قدرته على تذهن العلائقية بين الأشياء والموضوعات، وكذا إصدار الأحكام العامة وترتيب الأفكار.

وتنقسم أسئلة التحرير إلى:

- أسئلة التحرير الطويل: وتكون الإجابة عنها في شكل مقال، كأن يطلب إلى المتعلم أن يتحدث عن تجربة خاصة على شكل النسخ على المنوال للنص المدروس.

من الملاحظة المسجلة لهذا النوع من الأسئلة، الإجابات المختلفة للسؤال الواحد للمتعلمين، سهولتها الإعدادية، إلا أنها لا تستدعي إلا النزر القليل من المكتسبات القبلية للمتعلم.

- أسئلة التحرير القصير: تتم الإجابة عنها من لدن المتعلم بكلمة واحدة أو جملة مقتضبة، كأن يطلب إلى المتعلم تحديد الأسلوب الغالب على النص في جملة واحدة.

يبقى على المتعلم في أسئلة التحرير الاهتمام بما يلي:

- توظيف أسلوب الاستفهام للإجابة تحريراً ب : نعم أو لا.

- صياغة الأسئلة صياغة دقيقة واضحة، وذلك درء لكل لبس وتأويل.

- الابتعاد عن الأسئلة الإيحائية .

- تقدير الوقت الكافي المحدد للإجابة تحديداً دقيقاً.¹

ب- أسئلة التعيين: ويسمى البعض الأسئلة المغلقة وفيها يطلب إلى المتعلم جواباً من متعدد.

تتيح أسئلة التعيين فرص التعاطي مع مجال فسيح للمادة، إلا أن عيبها يكمن في عدم تقدير الاقتدارات - جلها- عند المتعلم، كالتذكر والفهم والتطبيق؛ لأنها لا تغطي تقديراً إلى الحد الأدنى من هذه القدرات. وتتفرع أسئلة التعيين إلى عدة فروع ففيها نجد:

- أسئلة المناوبة، الصواب و الخطأ: يوجه فيها الاهتمام إلى تقديم شبكة من الجمل أو الظواهر، بعضها صحيح وآخر خاطئ، ثم يطلب إلى المتعلم أن يؤشر

¹ الوثيقة المرفقة، ص: 26.

الصحيح بحرف ،ص مثلا أو الرمز ،<،>، ويعين الخاطئ بوضع الحرف ،خ أو

الرمز X، على سبيل التذليل بحسب ما تمليه تعليمة السؤال.¹

- مثال: إليك الجمل الآتية²:

الضمة الظاهرة		علامة رفع الفاعل هي :
الفتحة المقدرة		
الواو: إذا كان جمع مذكر سالما		
الياء: إذا كان جمع تكسير		
الألف: إذا كان مثنى		

ضع (ص) أمام العبارة الصحيحة و (خ) أمام العبارة الخاطئة.

ج- أسئلة الاختيار من متعدد: وهي تشبه أسئلة التعيين؛ إذ يطلب فيها إلى المتعلم

أن ينتقي جوابا من أجوبة متعددة معروضة عليه، كمايكانية تعيين الجواب

الصحيح من كل هذه الأسئلة المطروحة، أو الجواب الخاطئ الوحيد أو الأجوبة

الصحيحة كلها أو أحسن جواب.³

ح- أسئلة المقابلة،المزاوجة: وفيها يطلب إلى المتعلم الربط بين عناصر قائمتين

من الأشياء شريطة ألا تكون القائمتان متساويتين.

مثال:إليك القائمتان الآتيتان:

- | | |
|-----------|----------|
| - التعبير | - الشعري |
| - الفعل | - الماضي |
| - البيت | - المنون |
| - الحقيقي | |

اجمع في شكل ثنائيات بين الأسماء والصفات الموافقة لها⁴

خ- أسئلة إعادة الترتيب: يطلب فيها إلى المتعلم أن يعيد ترتيب معطيات معينة

وفق ترتيب معين.

¹المرجع السابق، ص: 27.

²الوثيقة المرفقة لمناهج التعلم المتوسط، اللغة العربية، التربية الإسلامية وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2013-2014،

ص: 27.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

مثال: إليك الفقرة المشوشة الآتية: "الشارع فرغ من الناس في لحظات قصيرة. وصل عمر إلى وسط المدينة. لم يعثر على حافلة تنقله إلى حيه. بدأ المطر يتهاطل بغزارة. تنفس عمر الصعداء وحمد الله! تسرب إلى عمر الشعور بالوحشة والقلق. فكر في الرجوع إلى البيت. عمه يتوقف أمامه ويناديه من سيارته. عمر! عمر!.... هل أنت نائم؟"

- أعد ترتيب الجمل مستعملا أدوات الربط المناسبة، لتشكل فقرة منسجمة.
- وتبقى مهمة المعلم التركيز في أسئلة التحرير على ما يلي:
- تغيير موقع الجواب الصحيح في كل سؤال
- استعمال بدائل مستوحاة من الأخطاء التي اعتمدها المتعلمون ارتكابها،
- استبعاد الحالات التي يمكن أن يلجأ فيها المتعلم إلى التخمين.
- من مساوئها:

- عدم إبراز قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره بأسلوب شخصي
- عدم إبراز مدى استيعاب المتعلم لما درسه
- عدم إبراز قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات
-¹

د- الاختبار الشفوي: ومن مميزاته التفاعل بين المعلم والمتعلم، وإتاحة مناسبة

- قياس بعض جوانب شخصيته؛ الثقة بالنفس، النطق، الجرأة...، ويستخدم عادة إذا كان عدد المتعلمين محصورا، ولمعرفة مواقف الممتحن وسلوكاته.
- والاختبار الشفوي باعتباره وسيلة من وسائل التقييم حددت وظائفه بثلاث هي:
- وظيفة علاجية: وهي تصحيح إجابات المتعلمين الشفاهية مباشرة.
 - وظيفة نقدية: تتمثل في الحكم على مدى فهم المتعلم للحقائق وقدرته على استخلاص النتائج.
 - وظيفة نفسية: تتمثل في دفع المتعلمين وتحفيزهم على التعلم، وكسر جدار الخجل.
- من مساوئها هي كذلك:

¹المرجع السابق، ص، ص: 27-28.

- الاعتماد على الحفظ إلى حد كبير.
 - انعدام فرص المراجعة والتأكد.
 - الاضطراب النفسي بوجود الممتحن، فالمتعلم الجريء المتحكم في الآليات اللغوية هو الأجدر بفرض ذاته في الاختبار الشفوي¹.
- إن أدوات التقويم هذه في محطاتها الأولى التي تعنى بالملاحظة، كان الغرض منها ووقوف المعلم على درجات التطور لدى المتعلمين لينطلق منها إلى تقييد المستويات المختلفة لهذا النمو من؛ إدراكية ووجدانية، نفسية، جسمية، وكانت المحطة التي تلي ذلك، هي محطة الاختبار بشقيها؛ الكتابية والشفوية، لاختبار المتعلم في توظيفه للغته الخاصة به ومدى تسخيره في توظيف لمكتسباته السابقة واقتداراته المختلفة في المجال العلائقي وكذا إصدار الحكم وترتيب التفكير وانسجام التصور، وسواء أكان التحرير طويلا أو قصيرا تبقى الغائية واحدة في كلا المنهجين، لنجد أسئلة الاختبار من متعدد والتي – عادة- ما تكون إزاء متعدد لتعيين واحد من هذا المتعدد التي تتمحور حوله الإجابة الصحيحة وتبقى أسئلة تتفرع هي بدورها من مصيبة و خاطئة وبالاتفاق على الإجابة الصحيحة؛ بحرف أو رمز والأمر نفسه في تعيين الإجابة الخاطئة. وهناك المقابلة أو المزاوجة التي تهتم بإيصال العناصر بسهم في القائمتين المعروضتين للسؤال. وكذا أسئلة تخص إعادة الترتيب تتفق على منهجية معينة، كبناء نص منسجم بدءا من جمل مبعثرة.

وتبقى أدوات التقويم هذه تفرز سلبيات بعضها منها؛ عدم إتاحة الفرصة أما المتعلم للإبانة عن أسلوبه الشخصي وعدم الربط بين عناصر الموضوع الواحد في إطار هذه التجزئة المفروضة لندرسو عند مرحلة الاختبار الشفوي في وظائفه المختلفة من؛ علاجية ونقدية ونفسية؛ وتطرح هي الأخرى مساوي، كالركون إلى الذاكرة وإقصاء التغذية الراجعة، فضلا عما تحدثه من ارتباك على المستوى النفسي عند المتعلم وإن إلى الفطنة انتسب.

¹ الوثيقة المرفقة لمناهج التعلم المتوسط، اللغة العربية، التربية الإسلامية ووزارة التربية الوطنية، الجزائر 2013-2014، ص:28.

وفي المحصلة نهتدي إلى أن أدوات التقويم باختلاف محطاتها وبما تنطلي عليه من إيجابيات وما تفرزه من سلبيات في الوقت ذاته تبقى تبني لنفسها شبكية في إطار التكامل بين ما هو كتابي وشفوي؛ لأن ما بين الشفوي والكتابي تبقى التعليمية تضع لنفسها مسارها العام وإستراتيجيتها الآفاقية بكل أبعادها للأخذ بأسباب التقويم؛ لأنه يعد - في نظرنا- المرحلة الحاسمة التي تربط التعلّمات والسلوكات والتذهنات السابقة بالآنية وقوفا على مطبات التعليم والتعلم وذلك بغية إيجاد وصفة علاجية في ظل هذه الإستراتيجية لتشكيل عود المتعلم تشكيلا مستقيما.

كيفية تصحيح أوراق التعبير الكتابي والإنشاء الكتابي:

يمكن تقويم أوراق الإنشاء، انطلاقا من كفاءة مستهدفة والتي تكون قد عدت سلفا في إطار دراسة المشروع الذي يمهّد لدراسة تقنية من تقنيات التعبير الكتابي ومنها مثلا: الرسالة الإخوانية التي نقدمها نموذجا للدراسة.

الرسالة الإخوانية:

أنت تعيش في عصر المعلوماتية وبإمكانك أن تستخدم الانترنت في مراسلاتك مع الأصدقاء أو الأهل أو الأقارب، كما يمكنك أن تستخدم الكتابة في مختلف مراسلاتك. وإليك نموذجا من الرسائل المكتوبة بعث بها ابن لوالده في ديار الغربية:

"والدي ومن ملك قلبي وفؤادي بحبه؛

أبعث إليك بهذه الرسالة التي أرجو أن تصلك وأنت في أتم سعادة وصحة وعافية، كما أحب أن أطمئنك بأن دراستي ودراسة إخوتي تسير على الوجه المطلوب، فنحن نقوم بكل ما طلبته منا وما أوصيتنا به عشية سفرك، وأمنا راع أمين ساهرة على راحتنا وتوجيهنا.

وفي الختام أبلغك تحياتنا وأشواقنا، وفقكم الله وسدد خطاكم

وجمعنا بكم عن قريب إنه سميع مجيب"¹.

ابنك المطيع

¹ كتاب السنة الرابعة المتوسطة للغة العربية والمطالعة والتعبير الكتابي 2007-2008، وزارة التربية الوطنية، ص: 216.

بالاحتكام إلى شبكة التقويم التالية والتي سيخضع لسلطانها هذا النص الإنشائي سنخلص بعدها إلى تقويم عمل المتعلم بناء على هذه الشبكية المقدمة.

المقاييس	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
<ul style="list-style-type: none"> - هل هذه الرسالة إدارية؟ - كيف نسميها؟ لم؟ - بم بدأ الابن رسالته؟ - ما المعلومات التي تضمنتها الرسالة؟ - بم توحى لك عبارة: " ومن ملك قلبي وفؤادي"؟ - بمن شبه الابن أمه؟ - بم وصفها؟ ما دلالة هذا الوصف؟ - وردت في النص كلمتان مترادفتان عينهما. - ما العبارات التي تعبر عن مشاعر الابن حول أبيه؟ - بم ختم الابن رسالته؟ 			

نستخلص أن الرسالة الإخوانية هي:

نوع من الكتابات التي تتناول العلاقات الإنسانية الخاصة بين الأفراد، وتصور عواطفهم في حالات التهنية أو الشكر أو الشوق أو العتاب أو الاعتذار أو النصح إلى غيرها من العلاقات ذات الصلة بالموضوع نفسه ...

خصائصها:

- التعبير عن المشاعر والأحاسيس.
- التحية والسلام.
- ألفاظها منتقاة باهتمام.

- عباراتها حبلى المعاني.

- التصور فيها فني.

- تخضع للإيقاع الموسيقي.

بناء على هذه المعيارية المحتكم إليها نستطيع أن نقدر إجابات المتعلمين تقديرا نسبيا، فإن كانت جل هذه العناصر محترمة في حجم الثلثين، جاز لنا حينها الحكم بالإيجاب، وإن كان أقل من ذلك، فالعمل ناقص في حاجة إلى إعادة نظر وترتيب وتصوير قصد تدارك هذه السلبيات، والتميم شطر النموذج المقدم للنسج على منواله ومحاكاته في بناء النص الإخواني.

ويبقى التقويم الذاتي المنبعث من ذات المتعلم نفسه، هو الآخر كفيلا بتصحيح الأخطاء ذاتيا والارتقاء إلى الإنشاء المنشود، علما وأن هذه البيداغوجيا حديثة فُعلت في نطاق التعليم الكفائياتي في جزئه؛ الإدماجي الإجرائي.

كيفية معالجة نقائص المتعلمين:

إن فكرة معالجة الأفكار متداولة في الفضاء البيداغوجي، إلا أن هناك معوقات تحول دون ممارستها بالكيفيات الملائمة، ومن هذه المعوقات على وجه التذليل؛ الضغط العددي للمتعلمين في القسم الواحد، وهو ما يقف دون تقديم تعليم نوعي؛ لأن المرغوب، هو في التعامل مع مجموعة محصورة العدد حتى يتحقق النفع وتؤتى الثمار!! إن المعالجة تتم ضمن مرحلة مترابطة. فالتقويم التكويني تمثل فيه المرحلة المصاحبة للمعالجة، ويتم التعامل فيه بطرق كثيرة منها؛

1. **طريقة العمل الجمعي:** فالمعلم وبما سجله من ملاحظات في كراريسه يبقى

يحصر هذه الأخطاء التي يلتقي فيها مجموعة من المتعلمين في القسم الواحد.

2. **طريقة العمل الفوجي:** فالمعلم يحصر المتعلمين الذين يواجهون الصعوبات

نفسها.

3. **طريقة العمل الذاتي:** وفيه يتعامل المعلم مع كل متعلم بانفراد، انطلاقا من؛

بطاقات التقويم الفردي أو تمارين منتقاة من المقرر الدراسي.

وقد يتم الركون إلى دمج جملة من العلاجات، إذ يمكن لنا إجراء علاج جماعي لمدة يحددها المعلم يراها ملائمة، ثم يعقبها بحصة أخرى تكون أكثر اتساعاً من الأولى يتعامل معها مع فوج محدود العدد.

كيفية تنظيم العلاج بدء من منجز المتعلمين:

عودة إلى حصائل أعمال المتعلمين، وخاصة بكل متعلم، يتم التحضير للتصويبات بحسب السلم المعياري المخصص للحد الأدنى، فمثلاً بالعودة إلى خانات جدول الشبكة التقويمية يتم جمع المعطيات الواردة في هذه الشبكة التقويمية، ويتم الحصر ثم إعداد التصويبات بحسب طبيعتها ونسبيتها وذلك لتقديم التصحيحات التي تناسب الخطأ الوارد عند كل متعلم. فمثلاً كل مجموعة يتم اقتراح مجموعة من الأنشطة لها ذات وثاق بالأخطاء المسجلة، فتقدم هذه الأنشطة في شكل تمارين تأتي تصحيحاً للأخطاء المسجلة. وهكذا دواليك في كل مجموعة بحسب طبيعة الخطأ وما تقترح له من تصحيح كإعادة بناء نص انطلاقاً من جمل غير مصفوفة أو إضافة كلمات بعضها لتكملة هذه الجمل لتشكيل نص منسجم ذي معنى، أو التعامل مع زمنية تصريف الفعل في أزمنته الثلاثة. في كل ما سبق يتم بنائية مجموعة من التدريبات التدعيمية قصد تصحيح أخطاء المتعلم.

إن الغرض من التصحيح يبقى يهتم اهتماماً كبيراً بـ:

- تدريب المتعلمين على الاعتماد على الطاقات الفردية أو في مجموعة محصورة العدد في التعاطي مع التعلّات الجزئية.
- تمرين المتعلم على محاولة إيجاد حلول لوضعيات إدماجية مركبة في شكل مجموعات صغيرة أو بطريقة ذاتية، وممارسة التقويم انطلاقاً من وضعيات تقويمية مركبة هي الأخرى، لتأتي مرحلة معالجة هنات المتعلمين، إضافة إلى ما تقدم من اقتراحات يتم تحفيز المتعلم على القيام بأبحاث من التعلّات الجزئية لتنمية روح المشاركة والتمكين من بناء المتعلمين، انطلاقاً من الاعتماد على

النفس. بالرغم من صعوبة هذا الطرح، إلا أن إمكانية إنجازه تبقى في دائرة الممكن ومنهجية الممارسة البيداغوجية تبقى تجد لنفسها فضاء التحرك بين :

• الانطلاق من البسيط وصولاً إلى المركب؛ بمعنى الانطلاق من التعلّات الجزئية وصولاً إلى مجزوءات الإدماج.

• الانطلاق من مرحلة التعلّات الجزئية، من الوضعيات المركبة، كمحاولة إنجاز عرض أو إعداد تحقيق على وجه التدليل، للانتقال بعد ذلك إلى البسيط المتمثلة في الموارد والمعارف والمهارات الخاصة بكل متعلم، ثم العودة ثانياً إلى المركب أثناء وضعية الإدماج.

ما الفرق بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم؟

لا يجب المزج بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم. فالوظيفية التعليمية تكمن في اكتساب المتعلمين؛ موارد، مفهومات جديدة، قواعد جديدة، مهارات جديدة ... إلخ. فمثلاً؛ عند اقتراح المعلم على متعلميه صنع علبة انطلاقاً من ورق مقوى بغرض تمهيدهم لاكتشاف المكعب أو غيره من المجسمات الأخرى، فالأمر هنا ذو صلة بوضعية تعليمية، أما عندما يقترح المعلم على متعلميه نصاً ويطلب إليهم أن يتعرفوا إلى الكلمات التي تعوض الأسماء لأجل اكتشاف الضمائر فإن الأمر على صلة بوضعية التعلم.

إذا كانت وضعية الإدماج توظف بعد اكتساب مجموعة التعلّات الجزئية قصد إدماجها، فإن وضعية التعلم مؤهلة لبناء مفهومات ومهارات جديدة.

إن وضعيات التعلّم لها أهمية مميزة، إلا أن العمل بها ليس من الضروري منذ البداية، خاصة بالنسبة للمعلمين حديثي العهد مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

وما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد هو التبديل الحيز الذي يقع بين مصطلحي؛ وضعية التعلّم ووضعية الديدكتيك، وفي الواقع وضعيات الإدماج قد ترشح لإنجاز وضعية التعلّم عند توظيفها لتدريب المتعلمين على إدماج المكتسبات القبلية وتنمية كفاياتهم¹.

¹ دليل بيداغوجيا الإدماج- مدخل وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية ،ص، ص:43 - 47.

إذا أردنا أن نفعل وبشكل كبير التعلّات الجزئية وحب إدراجها في وضعيات تعليمية متعددة وهذا يؤول على وجه الضرورة إلى تغيير الأنشطة وتنوعها هي الأخرى ففي التغيير والتنوع ربط موضوعي وفاعل بين هذه التعلّات الجزئية التي تتخذ قاعدة لها هذه الأنشطة. فإذا كانت القاعدة صلبة أفضت إلى شكل تعليمي على درجة كبيرة من الفعالية.

إن الاختلاف الذي يميز الوضعيات المركبة المختلفة من بعضها يفرض منهجية تتكيف مع طبيعة هذه الوضعيات كأن يوزع المتعلمون على شكل أفواج مدروسة ويطلب إليهم خلق تعليمات تمكن من التعامل مع هذا المنتج الوضعيات بشكل فردي يبين هو في أساسه عن الإفصاح عن المكونات الفردية لكل متعلم. ثم يقوم المعلم بعملية المقارنة والمقاربة والموازنة بين مختلف أعمال الأفواج في القسم الواحد.

إن التباين في الطرح الوضعياتي يملئ على المعلم إتاحة المناسبات واسعة لتقويم منتوجات الأفواج في شكل جمعي أو فردي. وهو بذلك يحفزهم على التعاطي مع التقويم الذاتي أو الجمعي النسبي تقديراً.

التفاوتات المستوياتي بين المتعلمين داخل القسم الواحد :

يمكن لنا طرح الإشكالية الآتية:

ما البواعث التي تؤدي إلى هذا التفاوت المستوياتي داخل القسم الواحد؟ أهى تعود إلى اختلاف الذكاءات بين المتعلمين أو إلى تخلف البعض أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي، أو إلى ظروف بيئية أخرى؟

قد يكون إلى واحد من هذه العوامل المتقدمة أو إلى أكثر من واحد. بيد أننا لا يمكن لنا أن نغفل مسؤولية النظام التربوي لخلق هذا التفاوت بين المتعلمين فمثلاً؛ عنصر التقويم الذي يكون عاملاً حاسماً في تحديد هذه المستويات قد لا يكون موضوعياً في تفويج المتعلمين وتحديد مستوياتهم العليا أو الدنيا. فكثيرة هي تلك المرات التي نسلط فيها الظلم – بعضه- في فرز هذه الأفواج؛ لأننا وجدنا أن بعض المتعلمين ينتقلون إلى مستويات أرقى وهم غير مؤهلين، كما أنهم ينزلون إلى مستويات دنيا، وهم كذلك مظلومون في طبيعة نظام التقويم؛ لأن هذا من إفرازات سلبيات التقويم التربوي. قد ننع

في مثل هذه التجاوزات - ولو عن غير وعي- فالحكم على المتعلم بناء على اختبارات دورية على مدار السنة الدراسية كاملة قد لا يكون مصيبا في الأوقات جميعها، فالمتعلم قد لا يكون في جميع قواه الإدراكية والوجدانية وقت الامتحان ونسلط عليه جورا سلم تقويمنا. كما قد يكون متعلم آخر وإن كان أقل مستوى علميا ومعرفيا من الأول وفي ظروف وجدانية واستعدادية على غير العادة كانت لصالحه فكان إلى جانبه الحظ فكتب من الناجحين. فالمتعلم الأول - وإن كان أحسن من المتعلم الثاني- كتب له النجاح والثاني وبرغم تخلفه عن الأول حاز على النجاح، وقد تنسحب الأحكام - بعضها- على المقوم بكسر الواو، وذلك عند تقويمه لمنجزات متعلميه، فمثلا الظروف النفسية للمقوم بكسر الواو قد تغدو عاملا حاسما في إصدار الحكم. لقد أثبتت الدراسات النفسية لعينات لا على التقدير لمجموعة من المصححين، فثبت أن أحكامهم تباينت نسبيا وأحيانا أخرى تتعلق بالمصحح ذاته، فبالعودة إلى تقديراته للعمل الواحد اتضح أن هذه التقديرات شابها الاختلاف، مما يبين أن العوامل النفسية لها تأثيرتها خاصة إذا تعلق الأمر بالمواد الإنسانية، من هنا التقويم قد لا يكون موضوعيا في الظروف جميعها. إن تشكيل القسم في المؤسسة التعليمية يخضع لعملية تركيبية تملئ نفسها في تشكيل الأفواج التربوية فنجد أن القسم الواحد يتكون من النخبة من المتعلمين، وهو ما يعرف بالممتازين أو النخبة ثم جماعة المستوى المتوسط انتهاء عند فوج آخر أقل من المستوى الأول والثاني. ومن هنا نجد أن الانسجام المستوياتي داخل القسم الواحد غير متوفر، وهو ما يجد صدى له في تقويمنا. فالاختبار الموحد يوجه إلى جميع الفئات الثلاث غير المنسجمة، فتبقى عملية التقويم غير عادلة من هذا المنظور علما وأن النظام التربوي الجزائري قد فصل قطعا في تشكيل الأفواج التربوية بالطريقة النخبوية؛ إن سلبا أو إيجابا.¹

إن تشكيل الأفواج التربوية بالمستويات المتباينة وبرغم سلبياتها إلا أن من محاسنها؛ تفعيل التعليم الأفقي فهو يتيح فرص التعليم ما بين المتعلمين قوية، ولكم كان مجديا في كثير الأحيان. وكحل نراه ملائما وجب في طبيعة الاختيار في ظل هذه الفارقة المستوياتية أن تتركب الأسئلة استقراء من؛ السهل إلى المعقد حتى لا نظلم

¹ دليل بيداغوجيا الإدماج، ص، ص : 51 - 53.

الاقتدارات الخلاقة والذكاءات الوقادة عند المتعلمين. فالكل يجد ضالته في هذه الأسئلة الموزعة ما بين الذاكرة والإدراك، ما بين السهل والصعب، والبسيط والمركب. ويبقى دور المعلم فارقا في تدارك هذا التفاوت المستوياتي؛ بخبرته وثقافته البيداغوجية في تضيق حجم الهوة الفاصلة بين مستويات المتعلمين داخل القسم؛ إذ يعد صنيعه في الضرب هذا قيمة مضافة تبين عن اقتدارات تراكمية بيداغوجية ومهنية. فمما يستوجب عليه؛ هو الاعتناء بالمتعلمين كل على حدة سعيا منه ليتدارك هذه الاختلالات عند البعض منه وذلك بتذليل التعلم وإنزالها منزلة الاقتدارات الفردية لكل متعلم. فضلا عن التنوع في الطرائقية وامتطاء منهجية تخول للمعلم النفاذ إلى نفسية المتعلم فتفتح هذه النفسية على المعلم، ومن ورائه على المادة التي تضحى في منزلة الرضاب المستساغ شرابه بكل شهية. دون أن ننسى التركيز على التقويم التكويني المصاحب لفترة التعلم الجزئية لتقديم البدائل والعلاجات والتصويبات حينها وإعطاء مناسبات التعامل مع الوضعيات المركبة المختلفة في شكلها الفردي خاصة مع ذوي الحاجة إلى ذلك؛ ونعني بهم؛ الذين يتذهنون بعسر بغية تخفيف هذا التخلف وتدارك هذا التعثر لمسيرة المستوى العام للقسم. ولعل الاهتمام بالطرح المضامين وتناوله في جميع مستوياته بماله صلة موائمة وحاجيات المتعلمين ربطا بواقعهم المتشعب المعيش بكل تجلياته الثقافية والاجتماعية والمعرفية ...

إنها اقتراحات نراها - من وجهة نظرنا- آليات وأدوات من شأنها أن تقدم العلاج التربوي والبيداغوجي لمحاولة خلق انسجام مستوياتي متقارب؛ لأن الموحد يُعدُّ ضربا من المستحيلات. فالتفاوت فيما بين المتعلمين تبقى تمليه ظروف شتى؛ إدراكية، وجدانية، بيئية؛ لأنه في الأخير يبقى الاختلاف سنة الحياة جبل عليها بنو البشر. وإنما الطرح البيداغوجي في ظل العملية التعليمية التعلمية جاء ليقرب المسافات ويحاصر التفاوت ليس إلا !

خاتمة

الخاتمة

بدا علم التدريس كإرهاص مع وجود الإنسان. فأبو البشرية نبينا آدم - عليه السلام- جاء معلما للبشرية جمعاء، ومنه أمر الله - عز وجل- الملائكة بالسجود للنبي آدم - عليه السلام- إجلالا وإكبارا لعرش العلم الذي خصه به تعالى من دون الملائكة، والذي انتقل منه إلى البشرية بمختلف ألوانها وأعرافها وأمصارها وألسنتها عن طريق الوحي الإلهي.

و لما أصاب الرسالات السماوية من تحريف و تبديل ختم الله - عز و جل- رسالاته السماوية برسالة الدين الإسلامي الحنيف الذي حفظته الرعاية الإلهية من أن يطاله التحريف الذي أصاب الرسالات السماوية قبله، إنقاذا للبشرية فحق له أن يكون الدين الوحيد الذي يصوب كثير الاختلالات، ومنها توجيه الرسالة التعليمية الإلهية بواسطة القرآن الكريم الذي جاء ينضح بالعلم و أدواته؛ القرطاس، القلم، اللوح، القراءة، الدراسة... وتحمل كثير السور و الآيات هذه المضامين وهذه الأدوات ترسيخا لفعل التعليم و سياقاته الحياتية التي تحيل إلى أصل وجود الإنسان في الحياة، و لعل المبتدأ يكون بالتدريس؛ لأنه كثيرا ما طرح التداخل بينه و بين التعليم.

إن علم التدريس بقي إلى عهد قريب يطرح كثير التداخل بينه وبين فن التعليم، وأخال أنني لا أجنب الصواب إذا ذهبت مذهب أن الفرز بينهما لما يحصل بعد برغم اجتهادات أهل الاختصاص، وتبقى هذه المجهودات تصب في أن التدريس يعنى به؛ تلك التراكمية المشادة على مناهج شتى كالأسلوب المحاكاتي التقليدي الكلاسيكي الذي يبقى على المنوال أو الاستعانة بالوسائط التكنولوجية من؛ أقراص مضغوطة و حواسيب و برامج الكترونية و غيرها مما يدور في فلکها، أو الخرائط التي تطرح كوسائل إيضاح، فتتجلى نسقية التدريس في بنائها الهرمي الخبراتي الذي ينهج عقيدة الخطأ و الصواب و ذلك لبلوغ الصورة المبتغاة. و يبقى التدريس في تداوليته الاصطلاحية، ذلك الفن الذي يروم التذليل الهادف لإنشاء أهداف التعليم و الترتيب السائر في توأدة و تأن لأجل تعزيز و تحقيق هدف مسطر.

ولعلنا - بعد جهد- وقفنا عند نتيجة مفادها؛ أن التدريس بعض من التعليم؛ لأن التدريس في تآلفه الخبراتي يفضي إلى التعليم كمحطة نهائية و لا يستقيم الضد في الإشكال هذا. فالانتفاء قائم في أن التعليم تدريس لعله؛ أن كثير التراكمية المفضية إلى التعليم لا يتبلور نماؤها و إجراؤها على وجه التحديد إلا لضمان تحقيق فاعلية الأهداف التعليمية، و يشكل التدريس نهاية المطاف بعضا من التعليم فمجموع التدريس يبني حاصل التعليم ككل، فالعلاقة إذن علاقة البعض من الكل.

مما تقدم يظهر علم التدريس فيما يحصل من تركيب للتراكمية بشكل يتيح إسعاف المتعلم على امتلاك اقتدارات مقصودة مع تباين هذه الاقتدارات من حيث؛ الشكل و النوع في المستويات المعرفية و الإستراتيجية التي تؤهل المتعلم للتعامل مع ما استجد من طرح دراسي مخصوص في ذاته.

إن التعليم بالوحدات التعليمية الصغرى يبقى ينشئ لنفسه تلك الدائرة الخاصة به في حلقات التعليمية الذي أدخلها مرحلة التحديث؛ الذي أخذ بأسباب المكونات المتكاملة لحلقات التعليمية والاعتداد برقم المتعلم في ظل الفعل التعليمي التعليمي، الذي أضحى إلى عهد قريب خارج هذا الحسبان أين جندت الوسائط التعليمية التكنولوجية الحديثة في حراك التعليمية، كل ذلك في خضم نظرة تربوية متبصرة تزوج بين المنهاج شكلا و الموضوعاتية مضمونا بغية ملامسة عالم التنمية الرحب على خلاف الطرح الكلاسيكي البالي الذي يعاف كل تجديد و ينبذ كل تحديث، الشيء الذي كرسه في إقصاء مكون المتعلم كبعد استراتيجي في الفعل التعليمي التعليمي، و هو الذي أنشئت لأجله الاستراتيجيات التربوية الحديثة بمختلف مشاربها و اتجاهاتها، و شتان بين التحديث الذي يراعي الآفاق البعيدة و التقليد الذي يدور في حلقة لا تكاد تبرح حدود هذه الدائرة الضيقة ! ومن التحديث، الأخذ بأسباب عقيدة التدريس بالأهداف الذي ظهر كبيداغوجيا تربوية في إطار سيرورة تطوير آليات المنظومة التربوية خاصة بعدما شهد العالم اختراق الفضاء لمواكبة أحداث العصر فوجهت الأنظار على إثر ذلك إلى تحديث المناهج التربوية لتأهيلها لمسايرة هذا السبق التكنولوجي، فظهر إلى الوجود في ظل

البحث التربوي الدؤوب مجهودات المربي؛ بلوم ومن شاركه هذا النهج في تصنيف الأهداف إلى؛ معرفية ووجدانية و بـسيكوحركية.

كان مدار البحث فيها حول الإحاطة علما بخبايا النفس في توجهاتها الإدراكية و الوجدانية و البسيكوحركية بهدف العمل على الارتقاء بها إلى الدرجات المنشودة في شكلها النهائي و المتكامل.

إن الأهداف في مستواها المعرفي تبقى تتوغى القضايا الإدراكية التي تستدعي وعلى وجه التحديد من المتعلم مواكبتها تسلسليا، أو الربط بين مكوناتها. و تتمظهر الأهداف المعرفية؛ في استجماع و استدعاء التعلّات لربط نسيجية الأفكار التي تمت بصلة إلى الموضوع الواحد حتى تبدو نسقا منسجما في شكله الشمولي المتكامل.

إن البحث في الأهداف المعرفية بزغ مع المفكر بلوم سنة ألف وتسع مئة وخمسين التي عدت وقتها صيحة ملأت فضاء البحث التربوي و كانت تمهيدا موضوعيا في إطار التكاملية للبحث في المستويين الآخرين؛ الوجداني و المهاري الحركي النفسي، و هو ما فسر مجالا إجرائيا للفعل التعليمي التعلّمي.

1. لقد اجتهد المربي بلوم في خضم فلسفة التصنيف الـهدفية في مجالها المعرفي لتقسيمه إلى ستة مستويات تتوزع ما بين السهولة و التعقيد بدءا من السهل إلى المعقد إلى الأكثر تعقيدا في بناء هرمي متكامل هذه المستويات تتمثل في؛ الذاكرة و العرفان ثم الإدراك فالإجراء فالنشر ثم البناء و انتهاء عند التقويم.

إن هذه الأهداف التربوية برغم النقود الموجهة إليها في ماديتها و عدم التحكم في الفوارق الطبيعية و الملكات الفردية لدى المتعلمين، زد على الخلط و التداخل بين مصطلحاتها، مما جعل التفكير توجه سهامه إلى الجانب الوجداني الذي يراعي مستويات النفس المتداخلة المعقدة، فيسعى جهده إلى إحداث ذلك التوازن في الجانب الوجداني للنفس البشرية قدر المستطاع برغم ما شاب ذلك من صعوبة بالغة في محاصرة الجانب الإنساني في الذات الإنسانية.

وهو ما حدا بكراثول سنة ألف وتسع مائة وأربع وستين حذو بلوم في نهجه في إطار التكاملية لعقيدة الأهداف حيث اهتم الأول بالجانب الإدراكي و الثاني بالجانب الوجداني فقسمه إلى خمسة مستويات كانت كالاتي؛ القابلية، التجاوبية، القيمة، التنسيقية، التشكيلية، الذاتية أو بتبني قيمة.

إن التحكم في المجال الوجداني يبقى يطرح كثير الصعوبات للمتعاطين معه. فالنفس إذ يبقى عصيا أمرها في التحكم والإحاطة علما بخباياها. فهذه التقسيمات طرحت من قبل المنهجية ليس إلا، فمن مستوى قد ننقل إلى مستوى آخر دون تبرير ذلك علميا و عمليا؛ لأن هذه الانسيابية النفسية وتشابك مكوناتها تنفلت كمادة للفصل بين أجزائها.

وسدا للفراغ وتكيفا مع الفلسفة التكاملية انضافت جهود الباحثة إليزابيث سمبسون فقد جاءت منهجيتها تعني بالمستوى النفسي الحركي متدرجة، من البسيط إلى المعقد في درجاته المختلفة؛ الإدراك الحسي و التهيئة و الميل إلى الاستجابة الموجهة وصولا إلى العادة إلى ما تداخل من استجابات في ظل التجليات الحركية المركبة لجملة السلوكيات انتهاء عند مستوى التكيف أو التعديل.

إن صياغة الأهداف في المجال المهاري و الحركي أو النفسي حركي جاءت بعد الاهتمام بالمجالين المتقدمين بعد مجهودات سبقت جهود الباحثة إليزابيث سمبسون الذي لقي رواجه و ذيوعه، لما يميزه من سهولة و إمكانية لتنزيله منزلة المستوى العملي زيادة على إتباعه النظام الهرمي السابق في المستوى الإدراكي و النفسي حركي مسايرة لهما قسمت هرمها إلى المستويات السبعة الآتية؛ الحسية الرغبة أو التأهيل الباطني الإرشادية الاستجابية العادة و الميكانيزم تركيبية الاستجابة التأقلم الخلق.

1. و خلاصة القول في الأهداف التعليمية أنها لم تحز الرضا كله، و في الوقت نفسه لم تحز الرفض كله، فمن الآراء المؤيدة تدعيم سياسة التخطيط القبلي للأهداف المرغوبة في شكله العملي الواقعي، مما يساعد على تحقيق النتائج المرجوة، كما تمكن المعلمين من عملية الإعداد المسبق انطلاقا من أهداف تعليمية يمكن بلورتها ممارسة، و تعين المتعلمين على

الانتقال السلس من تعلمات لأخرى و يمكن في الوقت ذاته للمتعلمين أن يسهموا في العملية التعليمية التعليمية، إذا كانت الأهداف جلية واضحة فتضفي الفعالية على العملية التعليمية التعليمية. وزادت سياسة صياغة الأهداف التعليمية في تعزيز العمل الذي يخضع للدراسة المسبقة تجنباً للارتجالية خاصة إذا كان المجال مجال تعليم. إن ما ترمي إليه الأهداف، هو تنظيم العمل التربوي و البيداغوجي، ومنه توزيع المسؤولية من ناحية واتباع المسلك المنهج من جهة ثانية؛ لأن تلك مؤشرات النجاح في العمل، والأهم من كل ذلك، هو التحكم في زمنية تعاطي الفعل التربوي إلى غيره من النتائج التي تترتب عن التصور القبلي من منظور الفلسفة الهدفية في حقل علوم التربية، و هي تعد مرحلة فارزة بين التعليم الذي يتوخى المعرفة و المعرفة وحدها غير أنه بما يحيط بهذه المعرفة من مكونات تؤسس الفعل التعليمي التعليمي في ظل النظرة الحديثة التي تأخذ بهذه الأسباب مجتمعة.

إلا أن ذلك لم يجنب تجربة صياغة الأهداف التعليمية من الوقوع في مصيدة النقد ومن هذه النقود، عدم إجماع المربين على توحيد المصطلحات المتداولة في حقل بيداغوجيا الأهداف التربوية، وهو ما دعم آراء الرافضين للتخلي عن هذه التجربة على خلفية كثرة التصنيفات التي لاحت في سماء الأهداف التعليمية من؛ معرفية إلى وجدانية إلى نفس حركية؛ لأن الرافضين رأوا أن هذه الكثرة كثرة التصنيفات عامل تشتيت للرؤية واهتزاز لأفكار المتعاملين معها.

إضافة إلى أن فلسفة صياغة الأهداف التعليمية والتربوية طرحت لها مستويات، قد تبدو متكاملة إلا أنها تعجز على أن تفرق كل مستوى عن الآخر في الذات الواحدة علاوة على عدم التحكم في الفوارق الفردية التي تطرح نفسها بالباح في صياغة الهدف التعليمي التربوي، وبعد كل ذا وذلك فإنها تميزت بالمادية التي تجرد الذات الإنسانية من روحانيتها.

وبناء على هذه النقود تكون بيداغوجيا التعليم بالأهداف قد هيأت الأجواء مناسبة لبيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات كمنهج تربوي و بيداغوجي في الوقت نفسه كبديل لها.

إن التدريس بالمقاربة بالكفاءة جاء بعد زحزحة هذا الاصطلاح من المفهوم الاقتصادي إلى البيداغوجي فأضحت المؤسسة التعليمية تخلص الجهد على ترقية الجانب الكفائي عند المتعلم بتفسير من التفسير أنها لا تقدم الحلول الجاهزة للمتعلم بل غايتها في كل ذلك هو وضع المتعلم في موقف يستدعي مقارنة إيجاد حل مناسب لكل مستجد انطلاقاً من اقتدارات كل متعلم فالغاية المنشودة، هي تحقيق النفعية والتكيف مع البيئة و المحيط الاجتماعي وذلك بتحفيز الدافعية والكوامن عند المتعلمين حتى تصبح جاهزة كإجراء في المحيط التربوي بخاصة والمحيط الحياتي بعامة.

إن ما يطبع التدريس بالكفايات، هو جانبه الإدماجي فيهيأ السياق للتفعيل، التفعيل الذي يمس الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم، فيدفع به؛ أي بالمتعلم انطلاقاً من وضعية ما تجابهه حياتياً لمحاولة تقديم وصفة علاجية بحسب مقتضى الحال فتدمج مختلف الموارد من؛ مكتسبات قبلية ودرائيات وقدرات ومهارات و غيرها لتتشابك كلها في شكل قويم، يتبنى من قبل المتعلم إثباتاً لوجوده انطلاقاً من تفعيل هذه الآليات المتقدمة، و لا يتأتى ذلك جميعه إلا إذا كان المتعلم على قدر كبير من التأهيل الكفائي و بكل ما يسير هذا الحراك، ليبقى التقويم بمراحله المختلفة محكا تصقل على سندانه التجارب البيداغوجية المختلفة و الذي يبقى أحسن حكم لمباركة التجربة إن؛ ايجابيا أو التخلي عنها لغيرها إن؛ سلبا انتهاء عند الجانب التطبيقي الذي خصت به تجربة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة وذلك لمقاربة إنزال النظري منزلة الإجرائي .

لا نزعم في ظل السيرورة النمائية للحراك البشري الاجتماعي، أن دائرة التفكير في الميدان البيداغوجي التربوي، بما يتوافر عليه من إمكانات بشرية ووسائط تكنولوجية متطورة تتكامل فيما بينها للبحث مستقبلا عن بدائل قد تكون أكثر براجماتية من التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وقد يكون هذا محل انشغال و ممارسة في أمم متطورة وليس ذلك بعصي عن الفكر البشري الذي ينشد الارتقاء و التجدد و السعي إلى تطوير المحيط من حوله في حراك دؤوب.

مكتبة البحث

مكتبة البحث

القران الكريم برواية ورش

1. المصادر والمراجع باللغة العربية

- ابن خلدون المقدمة الطبعة السابعة 1989 دار القلم بيروت .
- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ضبط ومراجعة مكتبة الدراسات والبحوث العربية الإسلامية بإشراف الشيخ محمد رمضان، الطبعة الأولى 146هـ -1990م دار ومكتبة الهلال،بيروت لبنان .- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، الجزء الأول، تحقيق محمد علي النجار، بدون طبعة وتاريخ دار الكتاب العربي، بيروت لبنان
- أبو زيد القرشي،جمهرة أشعار العرب،منشورات علي بيضون،دار الكتب العلمية،ط 3 2003 لبنان.
- أحمد المورني، قضية اللفظ و المعنى ونظرية الشعر عند العرب من الأصول إلى القرن 7-13م، المجلد الأول، الطبعة الأولى 2004، دار الغرب الإسلامي .
- أحمد الوردخلي،قضية اللفظ والمعنى ونظرية الشعر عند العرب،لطبعة الأولى 2007،دار المغرب الإسلامي.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى؛ 2006 مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء .
- أحمد نايل الغرير-أحمد عبد الله نوايسة، النمو اللغوي واضطرابات النطق و الكلام الطبعة الأولى 2009 جدار للكتاب العالمي عالم الكتب الحديث .
- أسعد طلس، تاريخ العرب المجلد الأول، الجزء الثاني من دون طبعة وتاريخ دار الأندلس للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت لبنان .
- الإمام العلامة ابن منظور لسان العرب-،المجلد الرابع، الطبعة الأولى 1408هـ-1988م دار إحياء التراث العربي .
- امحمد اسماعيل عبد الصمد ،المهارات العامة للتدريس،الطبعة الأولى ،دار المعرفة الجامعية ،القاهرة.
- إنسانيات،المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجية والعلوم الاجتماعية،العدد 21،سبتمبر 2003.
- اوليفي روبول، لغة التربية،تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر اوكان د/ط 2002 المغرب، افريقيا الشرق،بيروت، لبنان.

- برترو النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، الطبعة الأولى 2007 مطبعة الكرامة الرباط.
- بطرس البستاني، أدياء العرب في الجاهلية و صدر الإسلام، حياتهم آثارهم، بدون طبعة 1979، دار مارون عبود، بيروت لبنان.
- بلوم بنجامين، دايفد كراثول، برزام ماسيا ،نظام تصنيف الأهداف التربوية ترجمة محمد محمود الخوالدة ،صادم ابراهيم عودة، دون طبعة 2008 ،مكتبة الهلال بيروت.
- بن تريدي بدر الدين، تقويم التعليم السلسلة البيداغوجية التطبيقية، الدليل العلمي إلى تحليل وصياغة الأهداف البيداغوجية المدينة 1999.
- بنجامين بلوم، دايفد كراثول ، براتام مسيا، تصنيف الغايات التربوية في المجال الوجداني، ترجمة محمد محمود الخوالدة، صادق ابراهيم عودة.
- تاريخ ابن خلدون المسمى كتاب العبر و ديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، المجلد الأول، المقدمة الطبعة الثالثة دار الكتب العلمية 2006.
- تمام حسان اللغة العربية مبناها ومعناها، الدار البيضاء دار الثقافة بدون تاريخ.
- تمام حسن سهير، محمد إدريس، علم النفس اللغوي، شاس الطبعة الأولى من دون تاريخ، القاهرة .
- جاك ريتشارد، تطوير مناهج اللغة، ترجمة صلاح بن ناصر وآخرون، بدون طبعة 2008 جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية .
- جبرائيل بشارة وآخرون، التربية العامة، مطبعة زيد بن ثابت ،دمشق 1979، دون طبعة سوريا.
- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التعليمية والتربوية في جميع المواد الدراسية، الطبعة الأولى 2005 الإصدار الثاني، دار الثقافة للطباعة و النشر، القاهرة.
- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة؛ منى عقراوي و زكريا ميخائيل لجنة التأليف والترجمة، الطبعة الثانية 1954 .
- جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلم، ترجمة أحمد خيرى كاظم، داط، دات، دار النهضة العربية، مصر.
- حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية؛ دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية، الطبعة الثانية، دار المعارف 1972م.
- حمد الله جبارة من صياغة الكفايات وضعية المطابقة مؤشرات كفايات المدرس الطبعة الأولى 2009 dacom المغرب.
- خالد عبد الرزاق السيد، اللغة بين النظرية والتطبيق، داط 2003، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

- خالد عبد العزيز الفليح، الدكتور نايل درويش الشرعة، الدكتور محمد فؤاد الحوامدة، الدكتور باسم الصرايرة زيد سليمان العدوان، د.يوسف عبادات، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، الطبعة الأولى 1430- 2009 عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع. جدار للكتاب العالمي.
- خالد نور الدين، محمد شارف سريري، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم، طبعة أولى، 1995.
- د.حمد الله جبارة، مؤثر كفايات المدرسين.
- د.دايان لارسن، فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة العربية، ترجمة عائشة السعيد، د/ط.
- د.فؤاد سليمان قلادة، الأهداف التربوية وتشغيل وظائف المخ البشري، د/ط 2013، دار المعرفة الجامعية.
- د.كوثر حسين كوجيك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، د/ط، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- د.محمد اسماعيل ظافر، يوسف الحمامي، التدريس في اللغة العربية، د/ط 1983 ، دار المريخ للنشر.
- د.مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، د/ط، 2008، دار المصرية للعلوم، القاهرة.
- دليل بيداغوجيا الإدماج، مدخل وزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية.
- دوركايم ذكره محمد عليوش في التربية و التعليم من أجل التنمية، تقديم الدكتور أحمد أوزي، الطبعة الأولى 2007 النقوب الكتاب .
- ديوان عمر بن كلثوم، دار صادر 2004، بيروت لبنان .
- راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي الطبعة الأولى 2009 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
- روبرت مازارنو، جون كيندال، التصنيف الجديد للأهداف التعليمية، ترجمة د.فايز مراد مينا، د/ط، مكتبة الأنجلو المصرية.
- روي سي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة داود حلمي أحمد السيد، الكويت، جامعة الكويت 1989.
- سالم بغوت، سلطة المعرفة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد الخامس، الرباط، دار الأهرام، الطبعة الأولى 2005، المغرب.
- سناء عورتاني طيبي، الدكتور عبد العزيز السرطاوي، الدكتور عماد محمد الغزو والأستاذ ناظم منصور، مقدمة في صعوبات القراءة، الطبعة الأولى 2009، دار وائل للنشر.
- شيفلر، تعاريف في التربية، 1960

- صلاح الدين شروخ، علم النفس التربوي للكبار، دون طبعة، 2008، دار القلم الجزائر.
- طه علي حسين الدبيمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، بدون طبعة 2009، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن.
- عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، دار موفم للنشر، 2007.
- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم للنشر، 2007.
- عبد الرحمن العيسوب، سيكولوجية التعلم، دار أسامة للنشر والتوزيع، دون طبعة 2011، الأردن عمان.
- عبد الرحمن بدوي، علم النفس التربوي للكبار، المنطق الصوتي والرياضي، دار النهضة العربية، دون طبعة، 1963، القاهرة.
- عبد الرحمن سلامة- ابن الدوامية التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، من دون طبعة عام؛ 1981 مكتبة الشعب الشركة الوطنية للنشر و التوزيع الجزائر.
- عبد العزيز ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، دون طبعة 2005، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية؛ أصولها النفسية و طرق تدريسها، الطبعة الرابعة، القاهرة دار المعارف بدون تاريخ.
- عبد القادر البغدادي، تحقيق محمود محمد العمودي، تراجم العلماء والشعراء في الحاشية، بانث سعاد، الطبعة الأولى، دار الأحلام 2012، القاهرة.
- عبد الكريم غريب وآخرون في طرق و تقنيات التعليم، من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها 1992 سلسلة علوم التربية، العدد السابع، الشركة المغربية للطباعة و النشر الرباط .
- عبد الكريم غريب ومن معه، معجم علوم التربية
- عبد الكريم غريب، المقاربة السلوكية للأهداف.
- عبد اللطيف القرابي وعبد العزيز الغرضاف، كيف ندرس بواسطة الأهداف؟ الطبعة الثانية 1990، دار الخطاب للطباعة والنشر.
- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث داط 2012، دار الكتاب الحديث، الجزائر.
- عبد الواحد وافي، فقه اللغة العربية أصولها النفسية و طرق تدريسها، داط، دات.
- عصام حسين محمد، صعوبات التعلم؛ التشخيص و العلاج، الطبعة الأولى 2010 دار الصحوة للنشر و التوزيع السيدة زينب، مصر.

- عفيف عبد الرحمن، الشعر الجاهلي حصاد قرن، الطبعة الأولى 2007 دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- عفيفي أبو العلاء، المنطق التوجيهي، الطبعة الحادية عشرة، مطبعة الجعة للتأليف والتربية والنشر، القاهرة. - - - جودت أحمد سعادة وزميله، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، من دون طبعة سنة 1997 مكتبة الفلاح الكويت.
- علي أحمد مذكور، المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، الطبعة الأولى الرياض دار أسامة للنشر و التوزيع 141هـ- 1989م.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، بدون طبعة، دار الفكر العربي القاهرة 2000.
- علي أحمد مذكور، نظريات المناهج التربوية، الطبعة الأولى 1997، دار الفكر العربي.
- غازدا وآخرون، سلسلة التكوين التربوي .
- غريب العربي، التقويم التربوي، مفهومه أنواعه وأدواته، دار الغرب للنشر والتوزيع، دون طبعة 2007، الجزائر.
- فراس السليتي، استراتيجيات التعليم والتعلم، المؤشرات الأنشطة التقويم، عالم الكتاب الحديث جدار الكتاب العالمي، الطبعة الأولى 2012، الأردن
- فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري ترجمة الحسين سحبان 2005.
- فيليب مرجو، الدليل المنهجي لصياغة الوضعية المشكلة، تعريب د.حسين البيرات، مجلة التنشئة، العدد الثالث، ماي 2007.
- لطفي الحجلوي، فلسفة التربية، الإشكاليات الراهنة، دون طبعة 2009، دار النور للطباعة والنشر، جامعة تونس الأولى، تونس.
- لورف اندرسون و ديفيد كراثول، ترجمة فايز مراد سينا، مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، الطبعة الأولى 2006، مكتبة الأهرام القاهرة.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين؛ أسس ونماذج وتقنيات، الطبعة الثانية 2004 منشورات سلسلة المعرفة للجميع، دار التوحيدي للنشر و التوزيع الرباط.
- محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة، التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الطبعة الثانية 2011، دار الموسم للنشر والتوزيع.
- محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، الطبعة الأولى 2010 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء- المغرب .

- محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تحقيق وشرح، محمود محمد شاكر، شركة القدس للنشر والتوزيع، دون طبعة 1974، القاهرة.
- محمد بن يعقوب، فيروز الأيادي القاموس المحيط، ضبط و توثيق الشيخ محمد البقاعي، مكيفات مكتبة الصوت والدراسات، دار الفكر للطبوعات والنشر والتوزيع، دون طبعة 2010.
- محمد شرقي، بيداغوجيا الكفايات، الأسس والمرتكزات، مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى 2007، الدار البيضاء، المغرب.
- محمد مزيان، محمد رزيقي، حركة وحركون، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي لولاية باتنة، الطبعة الأولى 1994، الجزائر.
- محمد مصاييح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات taksidj.com راب 2015 للدراسات والنشر والتوزيع .
- محمود عوض الله سالم د. أمل عبد المحسن زكي صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق المكتبة العصرية، د/ط 2010، جمهورية مصر العربية.
- المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق ملحقة سعيدة الجهوية تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- نادية رمضان النجار، اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين مراجعة وتقديم عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دا، ط، دات، مصر.
- ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، الطبعة السادسة 1982، دار المعارف، القاهرة.
- نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، دار المشرق الثقافي، 2010، الأردن.
- نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية، 2005 .
- نصر الدين أبو حسين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، دون طبعة 2012، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر.
- يحيى هندام و جابر عبد الحميد، المناهج أسسها و تخطيطها و تقويمها، القاهرة دار النهضة العربية.
- يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، الطبعة الأولى 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- التدريس والتقويم بالتعليمات، المركز الوطني للوثائق التربوية، ديسمبر 2005.

التعليمية،مجلة علمية محكمة تصدرها مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، كلية الأدب والعلوم الإنسانية،جامعة جيلالي اليابس،سيدي بلعباس،الجزائر،العدد 1،جوان 2011.

خالد المير و إدريس القاسمي، سلسلة التكوين التربوي، العدد الرابع .

- سلسلة موعذك التربوي ،بيداغوجيا الإدماجية ؛المقاربة بالكفاءات ،العدد 17 .
- عبد القادر بن عسلة منشورات مختبر اللغة العربية والاتصال ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية بوهران.
- مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة، العدد 43 ،أبريل 2010، المغرب.
- مجلة فضاءات تربوية،التربية والتعليم والمجتمع والمدرسة أية علاقة؟العدد الثالث ،مارس 1997 .
- من قضايا التربية؛ التقويم التربوي المركز الوطني للوثائق التربوية ملحقة سعيدة الجهوية، الملف 15 .
- منشورات مجلة علوم التربية، العدد 23 .
- المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي، توزيع لاروس
- موسوعة ويب.

2. المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

- Abderahim harouchi, apprendre a apprendre, éditions le fennec, 3eme édition, 2001.
- Armand Colin Paris 1969- Grand Dictionnaire Encyclopédique :Larousse-3librairie Larousse :1983- Paris
- Cubberley.e.p.the history of éducation ,bosrom ,houghtom,mifflim.co,1920.1983.
- Daniel hameline :les objectif pédagogiques en formation initiale et en formation continue tsf- 17- paris 1972.
- Définitions In Educationary Scheffler 1960
- Dictionnaire de la linguistique : Georges mounin quadrigé /presses universitaires de France – 1974 éléments de linguistique André martinet librairie.

- Françoise Raynal et Alain rieunier : pedagogie ,dictionnaire des concepts cles.
- G.mayer et m. N simorade, l'évaluation en question 3- paris 1978.
- <http://www.grenoble.iufm.fr/departes/shs/campeval/gloss>.
- <http://www.arfe.cursus.com/pédagogie1>.
- <http://www.arfe.cursus.com/pédagogie1..>
- Introduction a la psycho – pédagogie : Roger deldine – r.remoulin :office des publications universitaires Alger.
- Le petit Larousse veuf Montréal Québec.
- Les Méthodes Actives :<Http://Tecfa.Unige.Ch/Proj/Cvs/Doc-Ress/Fiches/Méthodes/Htmc>.
- Micro – robert : dictionnaire du français primordial :s.n.c :le robert 1971.
- Olivier repol,la philosophie de l'éducation universite du France 2 eme édition 1989.
- Page- voth, v.and graham,s.1999.effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self- efficacy of student with writing and learning problèmes. Journal éducationnel psychology, 91..
- Philippe Champy Et Christiane Elève : Dictionnaire Encyclopédique De L'éducation Et De La Formation.
- R.raussignant :les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Édition prifontaine .paris 1982.
- Rey, b.les compétences ,paris :esf éditeur.
- Rey, b.les compétences transversales en question, paris :esf.
- Roegiers ,x.analyser une action d'éducation ou de formation ,Bruxelles- paris :de boeck université.
- Saussure : cours de linguistique générale :ouvrage 7 présente par dalila morsli enag/éditions/s.d.
- Sawyer, r ; graham,s and harris,k.1992. Direct teaching strategy instruction and strategy instruction with explicit self regulation : effects on composition skills and self efficacy of students with learning disabilities.journal of educational psychology,24.
- Willems j, p. La gestion des compétences ,paris :demos.
- Wongstri, n. ;cantwell, r and archer, j.2002, décembre. The validation of measures of self- efficacy, motivation and self- regulated learning among thai tertiary students. Paper presented at the annual conférence of the australian association for research in éducation brisbancem.

- www.tato.com
- Xavier Roegiers « Une Pédagogie De L'intégration De Boeck Université 2eme Edition- Bruxelles,2004.
- Xavier Roegiers ,Savoirs ,Capacités, Et Compétences A L'école : Une Quêtes De Sens, Forum, Pédagogiques ,Mars 1999.
- Zeland.r 2004.Relationship among achievement,perceptions of control ,self régulation and self détermination of surdents with and without the classification of Learning déshabilites .doctor of philosophy, columbia university.

فهرسة الموضوعات

كلمة الشكر

الإهداء

مقدمة

أ	.....
1	مدخل : اللغة العربية.....
10	1. اللغة
12	مفهوما.....
12	2. نظرية نشأة
13	اللغة.....
13	3. نظرية المواضعة او الاصطلاح.....
14	4. نظرية المحاكاة.....
	5. نظرية التنفيس.....
17	6. النظرية الاجتماعية عند ابن خلدون.....
21	
24	الفصل الأول : التعريف بعلم التدريس ومجالاته.....
27	تعريف المدرسة اصطلاحا.....
30	تعريف التدريس لغتا.....
40	تعريف التدريس اصطلاحا.....
46	مقومات التدريس.....
48	موضوع علم التدريس ومجالاته.....
59	علم التدريس في تصنيفات علوم التربية.....
61	جدول ميالاري في تصنيف علوم التربية.....
	المدرس الناجح.....
65	تحليل التدريس.....
70	
70	الفصل الثاني:مدخل للعملية التعليمية التعلمية.....
71	أنواع التعليم.....
73	1. تعلم الكتروني.....
75	2. تعلم عن
75	بعد.....
76	3. تعلم أساسي.....
77	تعريف التعلم.....
78	1. لغتا.....
79	2. اصطلاحا.....
83	فعالية التعلم.....
85	ماهية فعالية التدريس.....
86	حدود الوحدة التعليمية التعلمية.....
87	التعليم بالوحدات الصغيرة.....
88	أسباب توظيف الوحدات التعليمية الصغيرة ومميزاتها.....
89	تفريد التعليم.....
89	المرونة.....
	الحرية.....

90	المشاركة النشطة.....
93	دور المعلم.....
101	تفاعل المتعلم
111	مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم والوحدات التعليمية الصغيرة
111	دراسة الجداول.....
111	الفصل الثالث: التدريس بالأهداف
114	تعريف الهدف لغة.....
117	تعريف الهدف اصطلاحاً.....
118	الهدف التربوي.....
119	طبيعة الهدف التربوي.....
121	ثبات الهدف وتغيره.....
123	صلة الهدف وعدمه بالخبرة.....
125	صلة الهدف التربوي بالوسيلة.....
126	صلة الهدف التربوي بالحاضر او المستقبل.....
126	مصادر الأهداف التربوية.....
130	ماهية الأهداف التربوية.....
132	مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية.....
136	1. المتعلم.....
139	2. البيئة الاجتماعية.....
140	المحتوى التعليمي.....
140	قيمة الأهداف التعليمية التربوية.....
142	مستويات الأهداف التربوية.....
145	الأغراض التربوية.....
147	الغايات التربوية.....
149	الأهداف العامة التربوية.....
149	الصنافات الكبرى للأهداف التربوية.....
150	الهدف من فلسفة الصنافة.....
150	مجالات منهجية التصنيف.....
151	1. المجال المعرفي.....
152	2. المجال الوجداني.....
154	3. المجال النفسي الحركي.....
155	صياغة الأهداف التعليمية في المجال المعرفي.....
156	مستويات المجال المعرفي.....
156	اشتقاق الأهداف التربوية في مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة.....
157	صياغة الأهداف التعليمية في مستوى الفهم من المجال المعرفي.....
158	صياغة الأهداف التعليمية في مستوى التطبيق.....
159	صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التحليل.....
159	نماذج تطبيقية في صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التحليل في مادة اللغة العربية.....
160	صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التركيب في المجال المعرفي.....
164	أمثلة إجرائية على صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التركيب في مادة اللغة العربية.....
	صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التقويم في المجال المعرفي.....

165	..... تصنيف الأهداف في المجال الوجداني.
166	..... تصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي
170	
172	..... تصنيف كرائثول للأهداف التعليمية في المجال الوجداني.
	..... مستويات المجال الوجداني.
175	..... تصنيف الأهداف التعليمية في المجال النفس الحركي.
	..... مستويات المجال النفس الحركي.
180	..... الأفعال السلوكية التي اقترحتها اليزابيث سمبسون في تصنيفها للأهداف التعليمية في المجال
185	..... المهاري الحركي
185	
186	..... الفصل الرابع: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
190	..... مقومات أدبيات بيذاغوجيا الكفايات
190	..... 1. الفلسفة النفعية.
190	..... 2. الرؤية النسقية للمعرفة.
192	..... تعريف الكفايات.
193	..... الكفاية والمفاهيم المجاورة لها.
196	..... 1. المهارة.
197	..... 1.1 السلوك
197	..... 1.2 القدرة
197	..... 1.3 الاستعداد
198	..... 1. الذكاء السائل.
199	..... 2. الذكاء المرصع.
200	..... 3. الرؤية الفضائية.
200	..... 4. سيولة الأفكار.
201	..... 5. الانجاز.
201	..... الكفاية
201	..... 1. تعريف الكفاية في اللغة.
202	..... 2. تعريف الكفاية في المجال التربوي
203	..... 2.1 تعريف ديموت مولان
203	..... 2.2 تعريف جيرار الجيز
203	..... 2.3 تعريف فيليب بيرنو.
203	..... تعريف المقاربة.
208	..... المقاربة بالكفاءات
208	..... الطريقة البيداغوجية.
208	..... تعريف الكفاءة.
208	..... أنواع الكفاءات.
210	..... 1. كفاءات معرفية.
212	..... 2. كفاءات الأداء.
212	..... 3. كفاءات الانجاز أم النتائج.
212	..... خصائص الكفاءة.
213	..... الخلفية المعرفية لبيداغوجيا المقاربة الكفاءات.
214	..... النظرية الشخصية.
215	..... نمو الشخص

217	التاريخ والإشكالية.....
220	المنهل الأول.....
220	المنهل الثاني.....
221	المنهل الثالث.....
223	التربية اللاتوجيهية.....
225	التاريخ والإشكالية.....
226	المبادئ التي ارتكزت عليها.....
227	الاستراتيجية.....
228	استراتيجيات التعلم التراكمي.....
229	النظريات الإنسانية المحدثه.....
230	الاستراتيجيات.....
230	المدرس ميسر للتعلم.....
231	النظريات التفاعلية لنمو الشخص.....
232	مبادئ هذه النظرية.....
232	البيئة التربوية.....
233	المعرفة.....
234	البيداغوجيا المتفتحة.....
236	أقصى نمو الشخص.....
236	المدرسة المتفتحة.....
240	المنهاج.....
242	النظريات النفسية المعرفية.....
243	الديداكتيكات البنائية.....
244	المدركات القبلية.....
246	بعض التعليمات البنائية.....
247	خيار المدركات القبلية.....
248	الانتصار لمناهضة المكتسبات القبلية.....
249	النموذج التعديلي.....
250	الاضطراب الاستمولوجي.....
253	إعداد حادث اضطرابي.....
254	الملاحم التربوية.....
256	Antoline de le garaudeine نموذج.....
256	النظريات التكنولوجية.....
257	التكنولوجية التعليمية.....
259	اتجاهان عريضان.....
260	الاتجاه الثاني.....
260	هندسة التعليم.....
261	التعليم التعاوني.....
261	مبادئ تنظيم البيئات متعددة الوسائط.....
262	1. تنوع التفاعلات.....
262	2. النمذجة المفتوحة.....
273	3. الاستقلالية اتجاه المحتويات.....
274	4. نشر المعلومات عبر الوسائط المتعددة.....
276	5. نظرية الحد الأدنى من التكوين.....

282	..... ماهية بيداغوجيا الاندماج.....
282	..... أهداف الإدماج.....
285	..... خصائص بيداغوجيا الإدماج.....
286	..... الفصل الخامس : تقويم الكفايات
286	..... التقويم لغة.....
286	..... التقويم اصطلاحا.....
287	..... أنواع التقويم.....
287	..... 1. التقويم التشخيصي.....
288	..... تعريفه.....
289	..... أهدافه.....
289	..... كيفية تناول التقويم التشخيصي.....
290	..... 2. التقويم التكويني.....
291	..... أهداف التقويم التكويني.....
291	..... كيفية انجاز التقويم التكويني.....
292	..... 3. التقويم الإجمالي.....
292	..... أغراض التقويم الإجمالي.....
292	..... كيفية انجاز التقويم التحصيلي.....
294	..... 1. نهاية المحور أو الوحدة التعليمية.....
295	..... 2. نهاية دورة دراسية.....
296	..... 3. نهاية السنة الدراسية.....
297	..... مراحل العملية التقويمية.....
297	..... جدول يلخص فترات وأهداف وكيفية انجاز أنواع التقويم على أساس الوظيفة.....
	..... أنواع التقويم التربوي بحسب الإطار المرجعي.....
302	..... 1. التقويم المعياري.....
309	..... 2. التقويم المحكي.....
310	..... الفصل التطبيقي : كيفية تدريس أنشطة اللغة العربية
310	..... تمثيل الكفاية في تضاعيف الحياة العملية.....
311	..... 1. الكفاءة التعليمية.....
313	..... 2. الكفاءة في المادة.....
316	..... 3. الكفاءة النهائية.....
316	..... 4. الكفايات المستعرضة.....
316	..... مكونات الوضعية المشكلة المركبة.....
317	..... 1. القابلية للتمظهر عبر محتويات معرفية مختلفة.....
318	..... 2. التطورية.....
319	..... 3. التحول.....
320	..... 4. عدم القابلية للتقويم.....
321	..... من المقاربة بالكفايات إلى بيداغوجيا الإدماج.....
324	..... منطلقات بزوغ بيداغوجيا الإدماج.....
325	..... دواعي الوضعيات الإدماجية.....
327	..... زمنية توظيف الوضعيات المركبة.....
329	..... كيفية بناء البرنامج من تصور بيداغوجي للإدماج.....

330	..... شجرة الإدماج
331	..... كيفية تنظيم العمل الجمعي
331	..... كيفية تعامل المعلم في العمل الفوجي
331	..... تجزئ الكفاية النهائية إلى مراحل
331	..... أ. المقاربة الكلاسيكية
331	..... 1. الدرس
331	..... الأول
331	..... 1.1 مرحلة التقديم
332	..... 1.2 دراسة الظاهرة
334	..... 2. الدرس
334	..... الثاني
334	..... 2.1 مرحلة التقديم
335	..... 2.2 دراسة الظاهرة
335	..... تخطيط التعلّات
335	..... السنة الأولى المتوسط
335	..... كيفية تناول نشاط التعبير الكتابي
335	..... كيفية تنشيط الحصة
336	..... بناء وضعيات التقويم من منظور بيداغوجيا الكفاءات
337	..... نشاط التعبير الكتابي نموذجا كنشاط إدماج
337	..... التقويم
338	..... التشخيص
339	..... العلاج
340	..... أسلوب بناء وضعيات التقويم الإدماجية
340	..... 1. تعيين أخطاء المتعلم
340	..... وتصنيفها
340	..... 2. وضع الفرضيات حول مصادر الأخطاء
341	..... 3. العلاج
342	..... شبكة التصحيح
342	..... أدوات التقويم
343	..... 1. الملاحظة
343	..... 2. الاختبار
345	..... أ. أسئلة التحرير
345	..... ب. أسئلة التعيين
347	..... ت. أسئلة الاختيار من متعدد
347	..... ث. أسئلة المقابلة (المزاوجة)
348	..... ج. أسئلة إعادة الترتيب
348	..... ح. الاختبار الشفوي
348	..... كيفية تصحيح أوراق التعبير الكتابي والإنشاء الكتابي
348	..... الرسالة الاخوانية
354	..... خصائصها
361	..... كيفية معالجة نقائص المتعلمين
367	..... 1. طريقة العمل الجمعي
	..... 2. طريقة العمل الفوجي

3. طريقة العمل

الذاتي.....

كيفية تنظيم العلاج بدءا من منجز المتعلمين.....

خاتمة.....

مكتبة البحث.....

فهرست.....

الموضوعات.....