تحليل الفعل الديداكتيكي
[مقاربة لسانية بيداغوجية]

عابد بوهادي *

ملخص

يتناول المقال محاولة لتحليل مكونات الفعل الديداكتيكي والعلاقات التفاعلية التي تربط بين عناصره بشكل ثنائي وكلي في الآن نفسه، وذلك بغية تحقيق الانسجام بين مختلف الأطراف حيث يعتبر الفعل الديداكتيكي نواة العملية التعليمية – التعلمية وجوهرها مهما اختلفت المقاربات البيداغوجية المختارة، والمناهج التربوية المطبقة، والإجراءات البيداغوجية المتخذة، وطرائق التدريس المتبعة في تعليمية مادة معرفية معينة.

والحقيقة أن نجاح المدرس في مهمته يتوقف على درايته بأدوار المكونات الأساسية للمثلث الديداكتيكي ومدى فعاليتها، وصحة تصوره لانسجام العلاقات التفاعلية التي تنشأ بينها، وإدراكه لمختلف المراحل التي تقطعها المعرفة في تدرج مفاهيمها انطلاقا من مصادرها الأصلية حتى تدمج ضمن مكتسبات المتعلم.

إن الكفاءة العلمية التي يشترط على المعلم أن يتمتع بها لا تكفي وحدها لتصنع منه معلما حاذقا، قادرا على أداء رسالته، إذا غاب عن ذهنه دور المكونات الأخرى للثالوث التعليمي ولم يتمكن من توظيف الآليات الضرورية ويحسن استخدامها ويعمل على تكييفها باستمرار مع مختلف الوضعيات التعلمية التي تواجهه أثناء ممارسته للعملية التربوية.

لذا، ينبغي على المعلم أن يمتلك القدرة على تحليل مكونات الفعل الديداكتيكي وأن يدرك كنهها وأبعادها التربوية لأنها الأساس الذي ترتكز عليه العملية التعليمية برمتها ونجاحها مرهون بحسن تنشيطها.

كما ينبغي عليه أيضا أن يسهر على توفير الإمكانات والوسائل التعليمية المناسبة والظروف الكفيلة بتفعيل العلاقات التبادلية التي تربط بين هذه المكونات وتوجيهها الوجهة الصحيحة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة.

ومن هذا المنطلق، يسعى المقال إلى الكشف عن طبيعة العلاقات التي تسود بين هذه العناصر كلها (مكونات الفعل الديداكتيكي) محاولا في الآن نفسه تفسير التفاعلات المتبادلة بين هذه الأطراف ومدى إسهامها في إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

الكلمات الدالة: الديداكتيك، العملية التعليمية التعلّمية، المناهج التربوية، الإجراءات البيداغوجية.

المقدمــة

لقد هممت باستخدام مصطلح (التعليمياتي) بدلا عن (الديداكتيكي) لولا أني خشيت على القارئ الكريم أن يتساءل بشأن المصطلح الجديد، وأنا لا أريد أن يظل المتلقي الكريم منشغل البال بمدى التوفيق في استخدام الوصف الجديد في هذا السياق، بقدر ما أريده مهتما بالموضوع، مركزا على محتواه. فلفظ (التعليمياتي) هو في الواقع ما يقابل كلمة (didactique) باللغة الفرنسية.

وطالما أن (didactique des langues) قد اتفق ذوو الاختصاص على ترجمتها بـ (تعليمية اللغات)، فلا مانع من استخدام المقابل باللغة العربية (تعليمية) بدلا عن الكلمة الأجنبية (ديداكتيكا). ولو أنني استخدمت الوصف (تعليمي) ما كنت وفيت بالغرض لأن كلمة (تعليمي) تعني (enseigné) بالفرنسية وليس (didactique) كما هو المقصود. ومن هنا كان لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد.

ولعل ذلك راجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم المصطلح إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها. ومن ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي، والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به، ومنها مصطلح (Didactique)

* كلية الآداب واللغات، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر. تاريخ استلام البحث 2011/10/26، وتاريخ قبوله 2012/5/8.

© 2012 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الذي يقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ منها: (تعليمية الديداكتيك، وتعليميات، وعلم التدريس، وعلم التعليم، والتدريسية)، وتتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "**ديداكتيك**" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، وعلم التعليم، وباحثين آخرين يستعملون مصطلح تعليميات، أما مصطلح تدريسية، فهو استعمال عراقي غير شائع.

إن كلمة تعليمية (Didactique) اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن. فالتعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة (Didactique) صفة اشتقت من الأصل اليوناني (Didaktikos) وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرةسنة 1613م، من قبل كل من كشوف هيلفج (Helwig .K) وراتيش و(Ratich, w.) في بحثهم حول نشاطات راتيش التعليمية، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، كما استخدمه كامنيسكي (Kamensky) سنة 1657 في كتابه "**الديداكتيكا الكبرى**"، حيث يرى أنه يعرفنا بالفن العام للتعليم في جميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فن التعليم فقط بل للتربية أيضا.

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت (Herbert. F 1770-1841)، الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم، تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، وما يتخذه من إجراءات وأساليب ضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، وبالتالي اعتبر الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

ظهر في بداية القرن العشرين تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي (J.Dewey 1952-1959)، ليؤكد أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية معتبرا التعليمية نظرية للتعلم[1] لا للتعليم. ومن تعاريف العلماء المعاصرين أن الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وقد استخدمه لالاند (Lalande 1988) كمرادف للبيداغوجيا أوللتعليم[2] كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يرمي إلى تحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والإبستمولوجيا، فهي علم إنساني تطبيقي موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية، ونهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية[3]، ودراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المعلم هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني (Lavallé)[4].

عرض الموضوع

يتفق رجال التربية والتعليم في مختلف الأنظمة التربوية على أن عملية التعليم هي أولا ممارسة في الميدان وأن الفعل التربوي شديد التعقيد، لكونه يتطلب دراية دقيقة وكافية بمجموعة من العناصر التي تدخل في تشكيل روابط بين مكونات المثلث الديداكتيكي[5] حيث لا يمكن للعملية التعليمية – التعلّمية أن تتم بنجاح إذا لم يراع فيها احترام المعايير التربوية والبيداغوجية الضرورية التي تسمح بتوفير العوامل المناسبة لتأسيس العلاقات بين مختلف مكونات الثالوث البيداغوجي وتساعد على تفاعلها.

والواقع أن الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات يدخل ضمن هذا التصور الذي يسعى المشرفون على النظام التربوي من خلاله إلى تحقيق التحسن والإصلاح لأنه، ليس من المعقول (إذا نحن أردنا الابتعاد فعلا عن الارتجال والترقيع) أن نقرر الانتقال من وضعية إلى أخرى دون أن نتأكد، أو نتصور على الأقل، أن هذا الإجراء سيقودنا فعلا إلى الإصلاح أو إلى تحسن ما. وهذا يقتضي منا دراسة الأسباب وتحليل النتائج والقيام بعملية تقويمية شاملة لكل مكونات المثلث الديداكتيكي بالإضافة إلى استشارة واسعة لكل المتعاملين مع العملية التربوية، كما يقتضي الاستعانة بالخبراء المتخصصين والاستفادة من التطور العلمي والتكنولوجي في

مجال التربية وعلم النفس

وسيكولوجية التعلم واللسانيات وتعليمية اللغات وغيرها مما له صلة بالموضوع[6].

لذلك فإنّ الاستفادة من النظريات اللسانية في مجال التعليمية يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة، وبين اللسانيات التطبيقية وطرائق التعليم البيداغوجي من جهة أخرى. وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للتعليمية. كما أن موضوع البيداغوجيا يرمي إلى بناء عقيدة تربوية تكون في الوقت ذاته، نظرية تطبيقية، إذ ليست البيداغوجية علما أو تقنية أو فلسفة أو فنا فحسب، بل هي في الوقت ذاته كل هذه الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية حيث يقدم علم الاجتماع وعلم النفس الأسس العلمية للبيداغوجيا.[7]

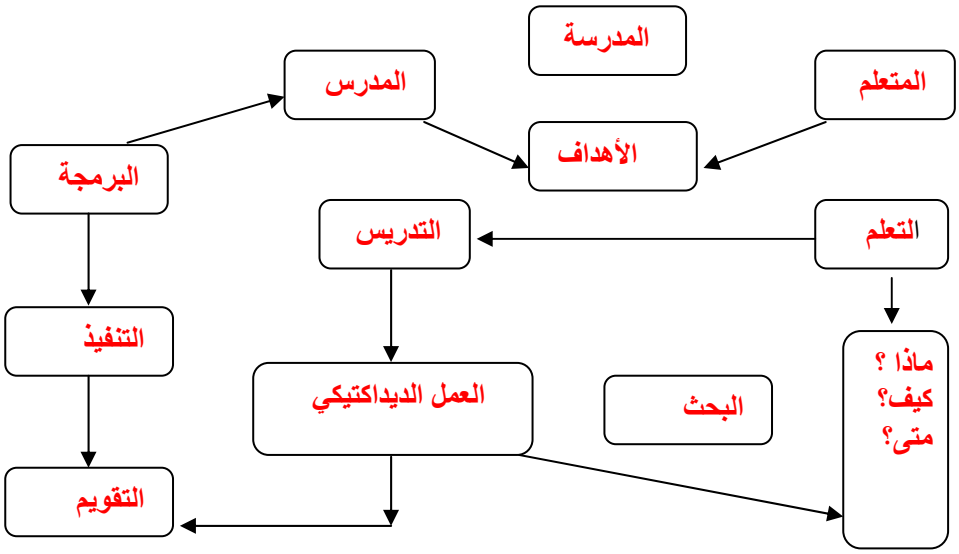
يعتبر فعلا بيداغوجيا كلّ تدخل للمدرس، لفظيا كان أو غير لفظي، يتوخى من خلاله إقامة تواصل مع التلاميذ قصد تبليغ إرسالية (معرفة أو مهارة أو أي شيء آخر)، أو استحسان سلوك التلاميذ، أو إحداث تغيّرات على مواقفهم وضبط نشاطهم[8].

قد لا يشكل التعلم موضوع الديداكتيك، ولكن سيكولوجيا التعلم، والنظريات التي تفسر ميكانزمات حدوث التعلم وطبيعته لدى الكائنات البشرية تشكل مدخلا أو عنصرا هاما لولوج النسق أو النموذج الديداكتيكي. وبمعنى أوضح إنها عناصر أساسية لإنشاء أية نظرية علمية حول التدريس ولكنها لا تشكل موضوعا للديداكتيك. والشيء نفسه ينطبق على الدراسات التي تهتم بكل من المدرسة والمجتمع بشكل عام حيث يتم التعلم، تلك الدراسات التي وإن اندرجت ضمن ما يعرف بسوسيولوجيا التربية إلا أنها تبقى ضرورية لكل نشاط ديداكتيكي في مستواه النظري والعملي.

أما إدراج البحث ضمن هذا التصور، فمعناه أن البحث العلمي يمكن من وضع الأسس الموضوعية لتحديد تقنيات التدريس ووسائله واختيار الأهداف. إنه العنصر الدينامي والضروري في إنشاء أي علم مهما كانت مجالاته[9].

تتمحور الدراسات الديداكتيكية حول الوضعيات التعلّمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي حيث يقتصر دور الأستاذ على التوجيه وتسهيل عملية تعلّم التلميذ، فيركز اهتمامه بشكل خاص على تصنيف المادة التعليمية تصنيفا تربويا يستجيب لحاجات التلميذ، ويحدد الطريقة الملائمة لتعلّمه، ويحضر الوسائل التعليمية الضرورية المساعدة على هذا التعلّم. وهذا يتطلب منه الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل من حيث مراحل نموه وقدراته وحاجاته، وبالبيداغوجيا والتعليمية لتحديد طرائق التدريس المناسبة والتكيف مع وضعيات التعلم المختلفة. وكلّ هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية [10].

يوضح الرسم الموالي كيفية تنظيم العملية التعليمية في الوسط المدرسي حيث تتفاعل العناصر المكونة للفعل الديداكتيكي في علاقات تبادلية ووضعيات تعلم معينة تسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها.



رسم رقم (1)

ومن هذا المنظور تعتبر الديداكتيك الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم لتحقيق أهداف تعليمية معينة، منها ما هو عقلي يتمثل في تلقي المعرفة والعلم، ومنها ما هو وجدانيٌّ كتعلّم بعض القيّم، والمواقف، ومنها ما هو حسيّ . حركيّ كمختلف الرياضات، والفنون وغيرها...

وتتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي. فهي بذلك مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أتعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية. وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في الديداكتيك (تعليمية اللغات)، وأصبحت تهتّم بمتغيّرات عديدة من متغيّرات الفعل البيداغوجي[11].

• مكونات المثلث الديداكتيكي

تتأسس العملية التعليمية التعلّمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها، وتلك الأطراف هي:

(1) المتعلّم: يعتبرالمتعلّم الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل هو سبب وجودها، لذا، ينبغي معرفة قدرات المتعلّم ووسطه، ومشروعه الشّخصي. وفي هذا الصدد، يمكن الاستفادة من سيكولوجية النموّ وعلم النفس الاجتماعيّ وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلّم.

(2) المعلّم: ينبغي للمعلّم أن يتصف بمواصفات تتناسب والمهمّة المسندة إليه وأن تكون له قدرة على التخطيط وقابلية لتجديد مستواه المعرفيّ باستمرار، والاستفادة من علوم اللغة المختلفة كاللسانيات ونظريات التعلّم وغيرها.

(3) المعرفة (المادة التعليمية المقررة في ظل المنهاج التربوي المختار للتطبيق): ينبغي للمعرفة أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها. وتتفرع إلى أنواع سنفصل القول فيها لاحقا[12].

ويطلق على هذه العناصر مجتمعة المثلث الديداكتيكي (أو البيداغوجي) مع اختلاف بين العلماء حول العنصر الثالث حيث يرى بعض الباحثين أولوية استبدال المنهاج التربوي بالمعرفة، وذلك بغرض تنفيذ مكوّنات الفعل التربوي بكيفية تتيح للتلاميذ التعلّم على ضوء أهداف معنية بالعملية البيداغوجية، ذلك أنه حين نتحدث عن تعليم اللغات وتعلّمها يجب ألا ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية، فهذا ميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات. ثم إن العملية التعليمية التعلّمية هي عبارة عن نسق متفاعل من العناصر، يشمل: الكفايات والمادة والطرائق والوسائل والمدرس والمتعلم...

والعلاقات التفاعلية تؤثر وتتأثر فتنشأ عنها تحولات تحدث داخل العملية التعليمية ويمكن أن نحصر هذه المؤثرات في الإجابة عن بعض الأسئلة التي تدور حول محاور نسقية معينة منها على سبيل المثال:

– من هو المعلّم وما مواصفاته، وما علاقته بالمعرفة، وهل سيتقبل تبادل الأدوار؟

– من هو المتعلّم وما عالمه المركزي وظروفه الخاصة ودافعيته وقدراته، وما هي المعرفة التي سيستوعبها في الوضعية الديداكتيكية؟

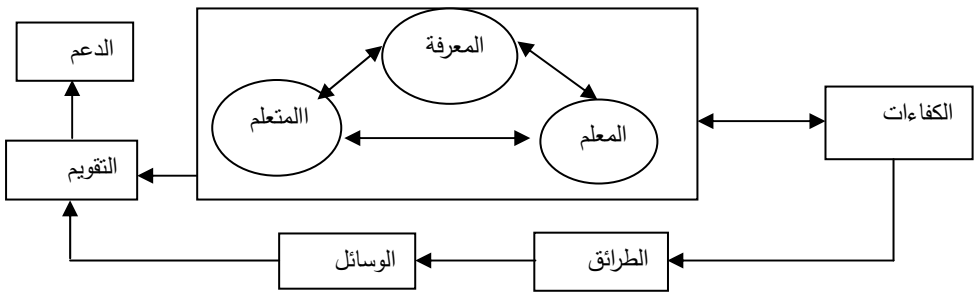
– بأي وسيلة يمكن تحقيق المردودية القصوى للعلاقة الديداكتيكية؟

– لماذا هذه العلاقة الديداكتيكية وما العلاقة بينها وبين المشروع الشخصي للمتعلّم؟

– كيف سيكون التنظيم الواقعي للوضعية الديداكتيكية؟

– وأخيرا ما موضوع الوضعية الديداكتيكية وبأي نقل ديداكتيكي مرت المعرفة موضوع الوضعية الديداكتيكية؟

هذه التفاعلات تعكس ثلاث علاقات تفاعلية، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية ديداكتيكية معينة



رسم رقم (2)

ولهذا النسق عوامل خارجية مؤثرة أو مدخلات وعمليات تفاعلية بين عناصرها واستجابات أومخرجات. تحدد هذه العوامل من مدخلات ومخرجات علاقات التفاعل التي تحدث بين العملية التعليمية ومحيطها، وتشير العمليات إلى علاقات التأثير والتأثر والتحولات التي تتم داخل العملية التعليمية.

يقصد بالمدخلات كل ما تستقبله العملية التعليمية في محيطها المباشر حيث يشكل منطلقا لها مثل المعارف ووضعية انطلاق المتعلمين وغيرها.

أما المقصود بالعمليات، فهو كل التحولات والتغييرات الناجمة عن تفاعل العناصر فيما بينها وما يحدث داخل العملية التعليمية، مثل عملية تبليغ المعارف من لدن المعلم واستقبالها من قبل المتعلم، وكافة أشكال التبادلات الوجدانية وما يترتب عنها من تحولات في مواقف واتجاهات المتعلمين.

أما المخرجات فنعني بها كل ما ينتج عن هذه العمليات من آثار ونتائج فعلية، مثل ما يحدث لدى المتعلم من تغيرات معرفية من جراء ما تلقاه واستوعبه من معارف وأنجزه من مهارات.

ولعل ما عرفه النظام التربوي من عمليات تقويمية إصلاحية متتابعة والانتقال به من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات هو تحول طبيعي ناتج عن تشخيص مجموعة من الاختلالات طالت العملية التعليمية برمتها، بالرغم من أن التغيير أو بالأحرى الإصلاح اقتصر على المناهج التربوية ولم يتجاوزها إلى غيرها من المكونات الأخرى. وهذا في تقدير ممارسي التربية الميدانيين ليس حلا كافيا – على الأقل في المدى المنظور– لأن العلاج الناجع، يتطلب تشخيصًا دقيقًا من أجل تحديد أسباب الفشل، فيعمد إلى استئصالها والتعرف على عوامل القوة لدعمها وتعزيزها، وهذا ما يمكن المشرفين من تقويم حقيقي، يجنبهم أسلوب التعامل مع الأعراض الظاهرة، (traitement symptomatique) وهو في تصوري قفز على الواقع، وهروب إلى الأمام.

إنّ عملية الإصلاح ينبغي أن تشمل كل مكونات الثالوث الديداكتيكي وهو أمر يستدعي دراسة جدية دقيقة لكل مكونات الفعل التربوي وتحليل وضعياتها، ولا يتأتى لنا ذلك ما لم نتبيّن، بشكل واضح ودقيق ما يجري بين عناصر العملية التربوية من علاقات وتفاعلات، لأن هذه الأطراف تشكل كلاً متكاملاً، فهي تتفاعل فيما بينها بانسجام حيث يربطها **عقد ديداكتيكي** متين، فلا يمكن الفصل بينها ولا الاهتمام بأحدها دون الأطراف الأخرى. بل ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية، وهي علاقة نوعية تتأسس بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة في زمن محدد، ومحيط تربويٍّ معيّن.

• العلاقات الديداكتيكية التفاعلية

يعدّ الثالوث الديداكتيكي هيكلاً عاماً لوضعية جد معقدة تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة، لكونها تشتغل كليًّا، وبشكل مراتبط ومنسجم، فلا يمكن الفصل بينها مهما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل إذ تتبادل التفاعلات بين قطبين وفي الآن ذاته بين الأقطاب الثلاثة بشكل كليٍّ متعدد الاتجاهات. فإذا أخذنا المتعلّم كمثال، فلا يمكن عزله دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين. الأمر الذي يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات تعكس ثلاث علاقات، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية ديداكتيكية معينة.

1 – **علاقة المعلّم والمتعلّم:** يطلق على هذه العلاقة " العقد الديداكتيكي" (contrat didactique) بالنظر إلى أهميتها لأنها بمثابة التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية ويعمل على تنشيطها، ويعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية، فيحدد مكانة المتعلّم والمعلّم على حد سواء، وينظم مختلف أشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث ألا وهو المعرفة. ويتميز العقد الديداكتيكي بالحركية والمرونة، إذ خلال وضعية ديداكتيكية معينة، قد تتغيرعدة قواعد، أو تتطور، أو ربما تختفي كليًّا، فيفسخ العقد الديداكتيكي (rupture de contrat)، ومن الممكن أن تظهر قواعد أخرى جديدة.

وحسب بروسو (Brousseau) [13] فإنّ مفاهيم التلميذ تنتج عن التفاعل المتبادل والمستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذا الأخير، حيث يتم خلالها استغلال مكتسباته السابقة التي قد تعدّل أو تتمّمّ أو تُرفض، وهنا طبعا يتدخل المعلّم، انطلاقا من اختيارات مدروسة للمسائل المقترحة، بحيث تسمح هذه المسائل للتلميذ بقبولها والاستجابة لها بنشاط حركيّ أو شفهيّ أو ذهنيّ أو إحداث النمو من خلال إثراء مكتسباته بالنشاط الذاتي. ويستعين المعلّم في هذا النشاط بالوضعيات ذات المرجعية التعليمية.

استعمل بروسو مفهوم العقد التعليمي (الديداكتيكي) الذي يدل على كل التفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المدرس وتلاميذه حول اكتساب المعرفة. والعقد التعليمي بدأ شيئا فشيئا في البروز بفضل أعمال Brousseau الذي يرى أنه يهتم بسلوكات المدرس المتوقعة من التلاميذ وكذا سلوكات التلاميذ المتوقعة من المدرس، وعلاقات الاثنين بالمعرفة. ويعرف بأنه مجموعة القواعد التي تسيّر النشاط بين مختلف المتعاملين في الوضعية التعليمية".

ولا يظهر العقد الديداكتيكي إلا عندما يخترق المعلم أو

التلميذ العلاقة التعليمية ويتخلّى عن تحقيق ما هو مطلوب منه. ويرى بروسو أن التفاوض الدائم للعقد الديداكتيكي يرمي إلى مراجعة أهداف التعلم على ضوء الجهد المطلوب من التلاميذ والذي قد يتجاوز قدراتهم في الانخراط والانجاز. إن رغبة المعلم هي نجاح التلاميذ في انجاز مهمة ما، لذلك يحدث له ميلٌ لمساعدتهم، وكلما كانوا عاجزين عن الانجاز، يقدّم لهم المساعدة من خلال الشرح وتقريب المفاهيم المستعصية عليهم، أو يتبع خطوات بسيطة في حل المشكلات. وفي بحثه عن مخرج يؤدي بالتلاميذ إلى إيجاد الجواب المنتظر، يحدث تأثير سلبي على العقد الديداكتيكي.

وقد صنّف بروسو هذا السلوك في علاقته بسير الدرس إلى مجموعة من الأفعال والظواهر منها:

أثر توباز Effet topaze: عندما يصادف التلميذ صعوبة يحدث أثر توباز وهو " تدخل المعلم بتغيير المسائل المطروحة عند ملاحظة هذه الصعوبة، وهذا باختيار مسائل أخرى تسمح بإعطاء مؤشرات حول المسألة الأولى (تغيير المسائل مع الحفاظ على المعنى)، وفي هذه الحالة لا يقوم التلاميذ بالجهد اللازم لاكتساب المعرفة المنشودة، وبالتالي لا يتحقق الهدف.

أثر بجماليون effet Pygmalion: يسمى هذا الأثر بظاهرة التوقعات، فكلما كانت توقعات المعلم عن انجازات التلاميذ بأنها ستكون جيدة أو متوسطة أو ضعيفة، كلما كان التفاعل معها حسب الوضعيات المتوقعة، أي أن مستوى التلاميذ قد يكون على قدر المستوى المتوقع.

أثر جوردن Effet gordiens: ويسمى كذلك سوء "الفهم الأساسي"، وهو شكل من أشكال أثر توباز. فالمعلم كي يتجنب النقاش مع التلاميذ حول المعرفة، وكذا لأجل أن يتجنب وقوع الفشل، يفضل التعرف على مؤشر عن المعرفة من خلال سلوكات أو إجابات التلاميذ رغم أنها مبررة بصفة ساذجة

الانزلاق ما وراء المعرفة Le glissement métacognitif: عندما يفشل المعلم في أحد نشاطاته، يمكنه أن يهتدي إلى تبرير ما، وبالتالي يستمر في فعله، ويتخذ من شروحاته وأساليبه مواضيع للدراسة مكان المعرفة المقررة.

الاستعمال المفرط للتشابه L'usage abusif de l'analogie: يعدّ التشابه وسيلة توضيحية جيدة إذا استعمل بصفة مسئولة، لكن استعماله في العلاقة التعليمية قد يؤدي إلى إنتاج فعل توباز. فعندما يخفق بعض التلاميذ في تعلّمٍ معيّنٍ، لا بد من فرصة ثانية حول الموضوع نفسه، إلا أن التلاميذ يسعون إلى اكتشاف التشابه بين المسألة الحالية والمسألة السابقة، وبالتالي يكون الحل قد أتى نتيجة استعمال

مؤشرات التعليمية، وليس نتيجة استثمار في المشكل، فالنشاط الديداكتيكي يغطي مجالات عديدة تتجاوز الانشغال بأطراف المثلث ليمتد إلى الاهتمام بجوانب أخرى أكثر عمقاً وحيويةً حيث تسعى إلى معرفة كيف تصل مجموع العلاقات التفاعلية داخل الوضعية الديداكتيكية إلى إعطاء مردوديتها القصوى؟

2- **علاقة المتعلم والمعرفة:** تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثلات (Représentations) ويقصد بالتمثلات عموما تلك المنظومة المعرفية التي تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه. ونعني بالتمثلات ههنا الكيفية التي يوظف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة. وتتشكل التمثلات المعرفية حسب برونر (Bruner) عبر مراحل ثلاث:

• المرحلة العلمية: وهي مرحلة تشكيل المفهوم وتتأسس على الفعل الحسي-الحركي والتفاعل المباشر مع الأشياء

• المرحلة الأيقونية (Iconique) تبنى هذه المرحلة على الصورة الداخلية أو الذهنية للأشياء حيث يستحضر الفرد المتعلم صورة الأشياء عوض المفاهيم.

• المرحلة الرمزية: وهي مرحلة التجريد واستخدام الرموز وتركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية أو في معادلات رياضية رمزية. ويتم تشكيل التمثلات المعرفية للمفاهيم بين مرحلتين: مرحلة تشكيل المفهوم ومرحلة تعلم اسم المفهوم.(14)

وينبني مفهوم التمثل في المجال الديداكتيكي على مجموعة من الأسس منها:

- ارتباط تمثلات التلاميذ **ببنية** ذهنية ضمنية.
- تكون هذه **البنية** شكلا أو نمطا تفسيريا للوضعيات.
- تكون هذه **البنية** ذات طابع فردي واجتماعي من حيث التكوين.

وقد طرح جيوردان (giordan)في محاولة تحديده لمفهوم التمثل ما يلي:

- المشكل: وهو عبارة عن مجموعة الأسئلة التي تستدعي توظيف التمثلات.
- الإطار المرجعي: ويتشكل من مجموع المعارف التي يوظفها المتعلم أثناء تفاعل تمثلات سابقة مع التمثل الرئيسي.
- العمليات الذهنية: وهي مجموع الأنشطة الذهنية التي يتحكم فيها المتعلم.
- الشبكة الدلالية: وتعنى كل ما يسمح بإعطاء معنى للتمثل، وذلك إنطلاقا من الإطار المرجعي، والعمليات الذهنية المشار إليها آنفا.
- الدوال: وهي مجموع العلامات والرموز الموظفة خلال

مرحلة إنتاج وتكوين التمثل.

يمكن أن نستنتج مما سبق أن التمثلات هي نتاج من جهة، وسيرورة نشاط وبناء للواقع في الذهن من جهة أخرى، ويتم ذلك عبر ما يكتسبه المتعلم عن طريق الحواس، وعن طريق العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد والجماعات خلال حياته، والتي تصبح راسخة في ذهنه.

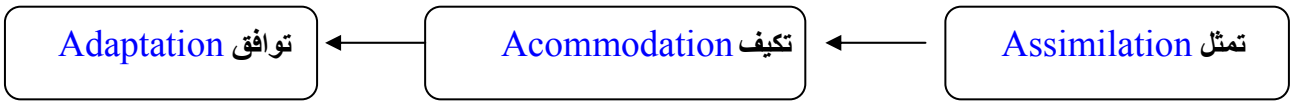
بيد أن هذه المعطيات تكون مصنفة ومرتبة وفق نظام خاص للترميز، في إطار منظومة معرفية شاملة ومنسجمة في علاقاتها مع اهتمامات المتعلم والمهام التي يقوم بها. لأن المتعلم يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وأن التعلّم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل ومن ثم تتم المواءمة أو التكييف للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد، وأن تعلم

الفرد إنما يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه[15].

فالتمثلات أنساق تفسيرية يوظفها االمتعلم لفهم العالم من حوله وتفسيره بكيفية قد تتعارض في كثير من الأحيان مع العلم. لذلك يجد المدرس صعوبة في محوها بل كتيرا ما تتعايش التمثلات جنبا الى جنب مع الحقائق العلمية في أذهان المتعلمين.

إن التمثل رهين بدرجة نضج المتعلم وقد تم الكشف عن وجود تطابق بين المعطيات المتعلقة بنمو الذكاء عند الطفل والتمثلات المناسبة لكل مفهوم. كما أنه رهين كذلك بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي يصدر فيه، فالوسط السوسيوثقافي يلعب دورا أساسيا في ترسيخ بعض التمثلات. وتنبثق هذه الأخيرة من مجموع المعلومات المنقولة عن طريق وسائل الإتصال والكتب وتمثل المجتمع للمفاهيم العلمية. فالمعرفة الحقيقية هي التي يبنيها المتعلم انطلاقا من تمثلاته حول الموضوع المراد تدريسه.

ويتفق برونر (Bruner) وبياجيه (Piaget) على فكرة أن ما يحصل في العقل يجب أن يكون قد تم بناؤه من قبل الفرد المتعلم عن طريق المعرفة والاكتشاف مع التركيز على عملية التمثل (Assimilation) والتكييف (Acommodation) للمعرفة. ذلك أن استعمال آليتي التمثل والتكيف يقودان إلى التوافق (Adaptation).



إن التمثلات السابقة تصفي وتنتقي المعارف المكتسبة حيث يتم تنميمها وتحديدها وتحويلها، الشيء الذي ينتهي بتشكيل تمثلات جديدة. لأن عملية التعلم عند **بياجيه** هي شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الواقع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات لاستيعاب الواقع والمعطيات التجريبية باستمرار.

ومن هنا فالتعلّم عنده هو سيرورة استيعاب الواقع ذهنيا والتلاؤم معها في الآن نفسه. وتتلخص علاقة المتعلم بالمعرفة في استعمال آليتي التمثل والتكيف اللذين يقودان إلى التوافق، إذ هما اللذان يمكّنان من تجاوز مشكلة عدم التوافق حيث يقوم الأول بتشكيل ما يقدمه المحيط حتى يتناسب مع الأنماط الموجودة (schèmes)، بينما يقوم الثاني بإتمام الأنماط أو تحويرها من أجل ملاءمتها مع معطيات المحيط.

ومن هنا نجد بياجيه يقرر أن التمثل المعرفي هو حالة متميزة من حيث أنه عملية وظيفية للتكامل والادماج (processus fonctionnel d'integration) كما أنه عملية خارجية تقوم مقام القناة التي تنقل معطيات الواقع الخارجي، بخلاف التكيف الذي هو نشاط داخلي، فهو تكيف لما سبق تمثله. ولا يمكن أن يكون تكيفا مباشرا لمعطيات خارجية دون مرورها عبر عملية التمثل.

وفي السياق ذاته يقترح جيوردان [16] (giordan) جعل التمثلات عنصر تشخيص ديداكتيكي يسمح بتحديد معارف التلميذ المكتسبة، وذلك من خلال خلق وضعيات تعليمية تحفيزية، ورصد أنشطة المتعلم بحيث يدمج في أنشطة الحوار والمناقشة والتعبير بشكل يمكن من التأكد من صحة تمثلاته أو تجاوزها إذا تبين أنها خاطئة وغير واقعية. وهناك طرق متعددة لمقاربة مسألة تمثلات المتعلمين من

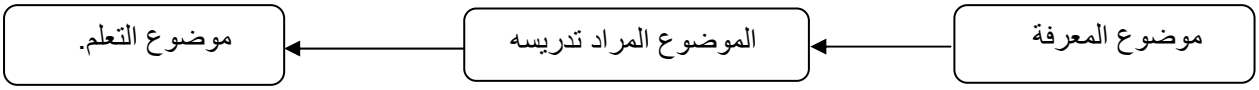
زاوية ديداكتيكية نذكر منها:

- المقاربة التي تعتمد تقنية المقابلة.
- المقاربة التي تعتمد تقنية الملاحظة.
- المقاربة التي تعتمد تقنية الخريطة المفاهيمية (la carte conceptuelle).

تبيّن نظرية **بياجي** أن اختلال التوازن شرط ضروري لكل نمو واكتساب. فعدم الأخذ بعين الاعتبار تمثلات التلاميذ ينتج

عنه تنضيد او تراكب إطارين مرجعيين عند الطفل أحدهما يستعمل في وضعيات ديداكتيكية والآخر في وضعيات غير ديداكتيكية كما بينت دراسات ميدانية في ديداكتيك العلوم أنه من أجل تدريس ماهو علمي لا يكفي إمداد المتعلم بالمعلومات والبيانات المنظمة، لأن المتعلم لا يدمجها ويتبناها، إلا إذا استطاعت أن تغير تصوراته السابقة، ويفسر ذلك بوجود رصيد معرفي سابق لدى المتعلم ينطلق منه بالضرورة نحو كل تعلم جديد، ويستعمل كنموذج تفسيري فعال حتى لوكان خاطئا علميا. لذا فالتعلم الحقيقي هو الذي يأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلم فهما واستثمارا وتصحيحا.

3- **علاقة المعلم والمعرفة** أو ما اصطلح على تسميته **بالنقل الديداكتيكي**، أو ما يقابله باللغة الفرنسية (transposition didactique): يحتل الموضوع مكانة هامة في ميدان العلوم، وترجع أصول هذا المفهوم إلى ديداكتيكا الرياضيات.[17] ويشير أستولفي (Astolfi)[18] إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية موضوعا للتدريس يحدث **تحولاً** كبيراً في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى. وبناء عليه، توجد "إبستمولوجيا مدرسية" (Epistémologie Scolaire) ويمكن تمييزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية كما يوضحه هذا الرسم: (les Savoirs de référence).



يعرف **شوفلر** Y.Chevallard. (1982) النقل الديداكتيكي بأنه مجموعة من التغييرات التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون يعتبر مرجعا أصليا لما يجب أن ننقله إلى المتعلم ولا يمكن للمعلم أن ينقله إلى التلميذ بالدرجة العلمية نفسها. فالمعلم مطالب بتحضيرالمعرفة وتكييفها مع مستوى المتعلم، ومن هذا المنطلق فهي تخضع إلى تصورالأستاذ وطابعه الخاص. وعليه، فإن محتوى المعرفة التي يكتسبها المتعلم ليس بالضرورة المحتوى المعرفي نفسه الذي يتعاطاه العلماء المختصون.

ترتبط النظرية بالطرح الذي قدمه **شوفلر** من أن النقل الديداكتيكي هو مفهوم أساسي في تعليمية المواد، يدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم. وهو بهذا الشكل يتطلب قدرة على التحويل مما يجعله فعلا " إبداعات تعليمية حقيقية يتم ابتكارها لتلبية حاجات التعليم. وتطرأ تحولات على محتوى معرفي معين عندما يختار كمحتوى للتعليم تجعله متكيفا وقابلا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم.

والعملية التي يتم بها تحويل موضوع للمعرفة إلى موضوع للتعليم تسمى نقلا تعليميا (ديداكتيكيا)،

ويمكن تجسيد هذه العملية في الشكل الآتي:

وهذا يدل على عمليات التحويل التي تتعرض لها المعرفة العلمية حتى تصبح جاهزة للتدريس، غير أن هذه الأخيرة خاضعة لعوامل تشكل ضغوطا حتى تصل إلى مرحلتها النهائية وتتمثل في القيم الاجتماعية وضغوط الحياة الواقعية، ومستوى فهم المتعلمين وطبيعة استعدادهم والطبيعة الابستمولوجية للمفاهيم موضوع الدراسة، لذلك ينبغي التمييز بين مختلف أنظمة المعرفة التي تلعب دورا في هذه العملية كالمعرفة الشائعة (Savoir_ quotidien) والمعرفة المهنية (Savoir_ professionnel) والمعرفة العلمية (Savoir _ savant) والمعرفة المدرسية (Savoir – enseigné) والمعرفة الثقافية (Savoir _ culture):

يدل النقل الديداكتيكي على تميز المدرسة عن المجتمع وباقي المؤسسات الأخرى، ذلك أن المدرسة لا تدرس أبدا المعرفة العلمية، وهي المعرفة الخام بل تقدم المحتوى الذي هو المعرفة الموضوعة للتدريس، وبالتالي فإن النقل الديداكتيكي بالنسبة للمعلم هو استخراج معطى معرفي من سياقه لأجل بنائه حسب سيرورة القسم، وبهذا الشكل فإن هذا النقل الديداكتيكي ينتج مجموعة من التأثيرات أهمها: التبسيط والنفعية، واكتشاف الحوادث والوضعيات الاصطناعية ".

فمحتوى المعرفة العلمية يمر بعدة تحولات حتى يصبح

محتوى معرفيا صالحا للتعليم. ويميز **شوفلر** في هذا الصدد بين مراحل أربع لتعاطي المعرفة هي:

1 – مرحلة المعرفة العلمية:

تتميز المعرفة العلمية بكونها مفتوحة ومبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة، فهي معرفة المتخصصين ولذلك يصعب على المتعلمين تمثلها.

2– مرحلة المعرفة الواجب تدريسها:

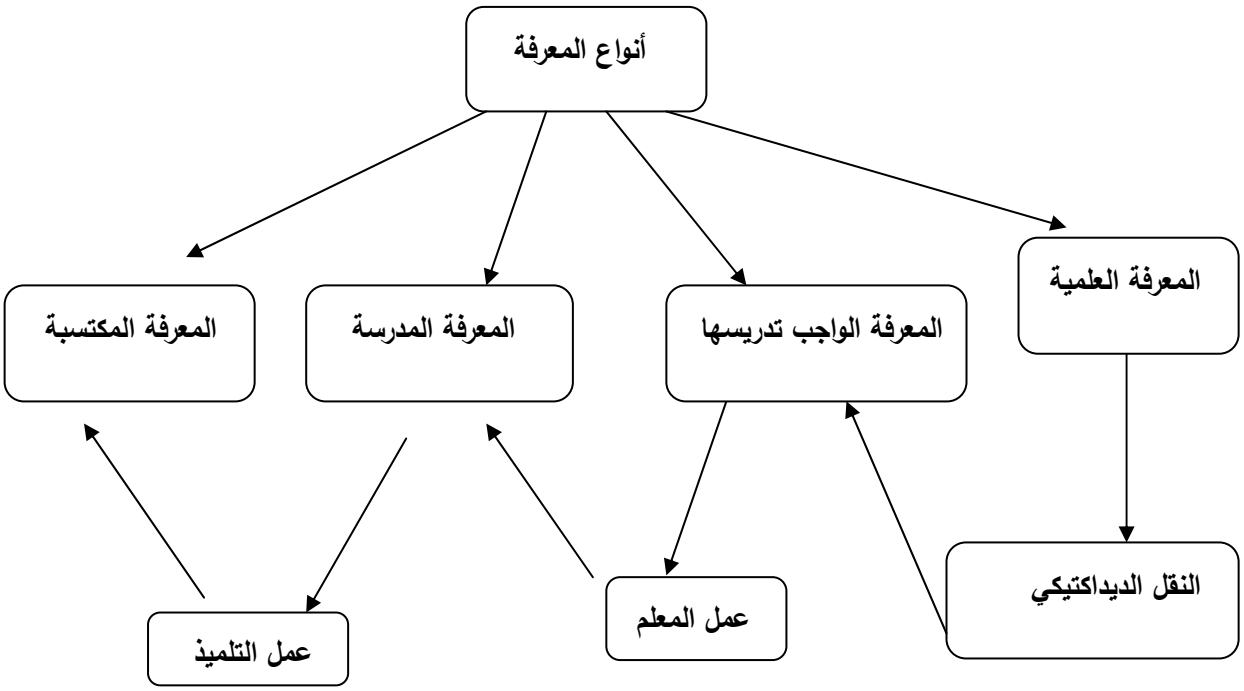
أما المعرفة التي يجب تدريسها للمتعلمين، فهي المعرفة المدونة في البرامج الرسمية والمناهج التربوية والمتداولة في الكتب المدرسية، فهي تختلف عن المعرفة العلمية وإن كانت مشتقة منها، لكنها معرفة مغلقة تتم عملية اشتقاقها من المعرفة العلمية بواسطة النقل الديداكتيكي.

3– مرحلة المعرفة المتداولة في الصف:

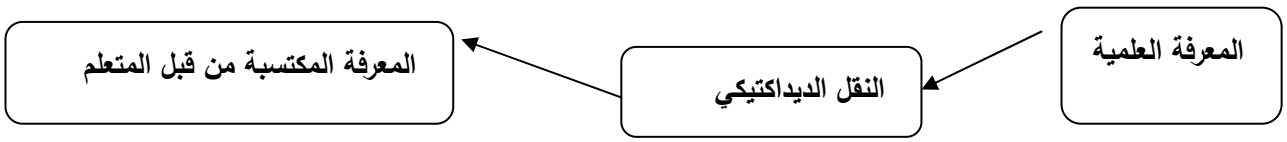
يتمثل هذا النوع من المعرفة فيما يلقنه المعلم في الصف للمتعلمين، وتستقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها، كما تستمد أيضا من مواضيع الامتحانات ونصائح المتفقدين(المفتشين) والمرشدين التربويين وكذلك من اللقاءات البيداغوجية، وحلقات تكوين المدرسين، وتخضع بدورها لطابع الأستاذ الخاص وقناعته الشخصية، ويتبين ذلك من خلال الملاءمة مع مستوى التلاميذ والأهمية التي يعطيها المعلم لمظهر أو مفهوم معين.

4– مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم:

أما المعرفة التي يكتسبها التلميذ، فتلك معرفة لا تعكس بالضرورة ما درسه الأستاذ، ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما يقدمه له الأستاذ، فهو يؤول، ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد قصد دمج ما تم تحصيله. بالإضافة إلى ذلك يأخذ التلميذ بعين الاعتبار ما ينتظر الأستاذ منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهما.



ويقصر **شوفلر** النقل الديداكتيكي في الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المراد تدريسها، والواقع أن النقل الديداكتيكي يجب أن يبلغ مداه حتى يصل إلى المعرفة المكتسبة من قبل المتعلم.



رسم رقم (3)

وكلما كان موضوع المعرفة موجها نحو المستويات الدنيا من التعليم كلما كانت التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديداكتيكي كبيرة، لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد كذلك. فعمل المدرس يتطلب منه التفكير باستمرار في أحسن السبل التي يمكن أن تسمح للمتعلم باستيعاب المعارف، وذلك عند تحويلها من وسطها الأصلي إلى المتعلم، ويرى دوفلاي (Develay) أنه على المدرس أن يستحضر ثلاث صيغ منطقية أثناء إعداده لوضعية تعليمية وهي: منطق المحتويات، ومنطق التلاميذ، والمنطق البيداغوجي الخاص.[19]

هذه الوضعيات الثلاث تشكل في مجموعها مجالا للدراسة التي يعالجها الديداكتيك حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، ويحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعية التعليمية التعلمية، وبذلك، فإن الفعل التربوي يسعى إلى تفسير التفاعل بين هذه الأقطاب الثلاثة، وفي الآن نفسه إلى إنشاء معايير فعالة توجه نشاط كل من المدرس والمتعلم بشكل معقول، ويقتضي تنظيم هذا النشاط وجود ثلاثة مراحل أساسية هي:

– مرحلة **البرمجة والتحضير**: تكون البرمجة من قبل الهيئة المختصة المشرفة على التعليم، ويكون التحضير من مهام الأستاذ المكلف بالتدريس وفق المقاربات والمناهج التربوية المختارة.

– مرحلة **التنفيذ**: ويقصد بها تطبيق الاستراتيجيات المختارة وفق حصيلة من التقنيات والوسائل.

– مرحلة **التقويم** أو المراقبة، باعتبار هذا الإجراء بأنواعه المختلفة عاملا ضروريا من عوامل تمحيص وتعديل مستمر للعملية التعليمية برمتها.

انطلاقا من هذه الإشارات للمراحل الأساسية التي في حقيقتها تهدف إلى جعل المتعلم يكتسب المعرفة، فلا يجب اختزال عملية النقل الديداكتيكي في إجراءات تحويل وتكييف المعرفة الصرفة حتى تصبح مدرسة تستجيب للوسط والمتلقي والغايات والأهداف التعليمية المتوخاة.

ويبدي شوفلر (Y. Chevallard) هنا ملاحظة أساسية هي أن النقل الديداكتيكي لا ينبغي أن يكون أكثر قربا أو أكثر بعدا من المعرفة العلمية الأكاديمية والمعرفة المألوفة في الوسط الاجتماعي والأسري. وهذا ما يؤدي إلى طرح السؤال التالي: في أي الظروف يكون التعليم ممكنا ؟ فإذا كانت المعرفة المدرسة قريبة جدا من المعرفة العلمية، فإنها تكون غير مفهومة من قبل التلاميذ وربما حتى من بعض المعلمين المبتدئين (كالرياضيات الحديثة مثلا وغيرها من العلوم الحديثة التطور) وإذا كانت بعيدة جدا، فإنها تبدو متجاوزة وقديمة (مما يفرض ضرورة تحديث البرامج باستمرار).

ومن جهة أخرى إذا كانت المعرفة المدرسة قريبة جدا من المعرفة المألوفة فإنها تصبح غير ضرورية وإذا كانت بعيدة جدا عنها فإن التعلمات سواء في محتواها أو في أهدافها، فإنها تبدو بدون جدوى، ولن يكون لها دلالة واضحة عند الأولياء، مما يترتب عنه رفضها من طرفهم، وفي كل مرة يكون فيها التوازن غير كاف بين هذه الامكانات الأربع تواجه المدرسة صعوبات وأزمات يجب عليها أن تقوم بتعديلات للطرائق والبرامج وأن تغير غاياتها.[20]

وبذلك يتبين أن الاختلاف بين المعرفة الواجب تدريسها والمعرفة المدرسة يعود فعلا إلى عدة عوامل كطبيعة التدخل الديداكتيكي (didactisation) الذي يمارسه كل مدرس والذي يستمد جذوره من الكتب المدرسية المتداولة والممارسة الخاصة بكل مؤسسة تعليمية وتوجيهات جهاز التفتيش والكفايات المتوفرة لدى التلاميذ والوسائل التعليمية والمتطلبات الحقيقية والمفترضة للمؤسسات المستقبلة وللمستويات اللاحقة وكذا القناعات الشخصية للمدرس.

هذا، بالإضافة إلى أن هناك عدة تغييرات تقع على المعرفة عند انتقالها إلى معرفة مدرسة فعلا وهي نتيجة لترميم يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل غير المتجانسة إلى معرفة يستوعبها المتعلم ليس فقط اعتمادا على خزنها في الذاكرة ولكن أيضا بواسطة عمل تطبيقي وإعادة استثمار هذه المعرفة في وضعية جديدة أو مهارة التحويل.[21]

فمفهوم النقل الديداكتيكي يشكل إلى جانب التمثلات، مستويات الصياغة، والعقد الديداكتيكي، والشبكة المفاهيمية والهدف، والعائق... ومجموع المفاهيم المعتمد عليها لتأسيس العقل المفاهيمي لعلم حديث ما يزال في طور التبلور ألا وهو الديداكتيك.

خاتمة

يعتبر الفعل الديداكتيكي نواة العملية التعليمية – التعلمية وجوهرها مهما اختلفت المقاربات البيداغوجية المختارة، والمناهج التربوية المطبقة، والإجراءات البيداغوجية المتخذة وطرائق التدريس المتبعة في تعليمية مادة معرفية معينة، حيث لا يمكن للمدرس أن ينجح في مهمته ما لم يكن على دراية تامة بأدوار المكونات الأساسية للمثلث الديداكتيكي، وأن يتصور بشكل صحيح مدى انسجام العلاقات التفاعلية التي تنشأ بينها، والمراحل المختلفة التي تقطعها المعرفة في تدرج

مفاهيمها من مصادرها الأصلية حتى تصل إلى المتعلم.

كما ينبغي توفير الإمكانات والوسائل التعليمية المناسبة والظروف الكفيلة بتفعيل العلاقات التبادلية التي تربط بين هذه المكونات وتوجيهها الوجهة الصحيحة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة.

إن الكفاءة العلمية التي يشترط على المعلم أن يتمتع بها لا تكفي وحدها لتصنع منه معلما حاذقا، قادرا على أداء رسالته إذا غاب عن ذهنه دور المكونات الأخرى للثالوث التعليمي حيث يتوقف نجاح العملية التعليمية على تنشيط الفعل الديداكتيكي وتحليل مكوناته وإدراك كنهه وأبعاده التربوية.

الهوامش

(1) ينظر، قلي، التعليمية العامة والتعليميات الخاصة، مجلة المبرز العدد 16.

(2) ينظر، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، ص68.

(3) ينظر، معجم علوم التربية، المرجع نفسه، ص69 (Devolay 1968. Lacomb M & M. 1991) و (Legendre R. 1988)

(4) ينظر، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص68-69.

(5) انظر أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص 22.

(6) إن الوقت قد حان لأن يستنير معلم اللغات بما تمده به اللسانيات من معارف عملية حول طبيعة الظاهرة اللغوية. فكما استطاعت اللسانيات الوصفية أن تزيل عددا من الأوهام الشائعة التي رددتها القرون الماضية حول اللغة، نستطيع أن نسترشد بها لحل مشكلات لغوية تربوية كوضع البرامج وإصلاح القواعد وتبسيطها، ورصد المفردات... الخ.

(7) الفاربي وآخرون، (HUBERT, R). ينظر، ص: 256.

(8) الفاربي وآخرون، (POSTIC, M). ينظر، المرجع السابق، ص: 256.

(9) ينظر، الدريج: ما هي الديداكتيك...؟ مجلة التدريس، العدد7، ص:48.

(10) (LAVALLE) يراجع، حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات ص: 131.

(11) يراجع، الفاربي وآخرون، البرامج والمناهج، سلسلة علوم التربية 4، ص: 184

(12) انظر الرسم رقم (3) من هذا البحث.

(13) انظر الفاربي وآخرون، المرجع السابق، ص: 54.

(14) يميز أوزبيل (Ausebel) بين مرحلتين في تشكيل التمثلات.

(15) راجع كتاب " نظريات التعلم " النظرية المعرفية، Anderson and Elloumi, 2004.

(16) راجع كتاب" تكوين العقل العلمي" G.Bachelard:la formation de l'esprit scientifique. Vrim; Paris, 1971. P.18

(17) هذا ما يؤكده شوفلر (Yves Chevallard) وجوزيا (M.a.Jouhsua)، في مقالهما المتميز الذي حاولا فيه معاينة التغييرات التي رافقت أفهوم (Notion) المسافة أثناء نقله من المعرفة العلمية (Le savoir savant) إلى المعرفة المراد تدريسها في مجال الرياضيات.

(18) انظر: J.p.Astolfi et M. Develay; la didactique des sciences. Que sais-je? P.43.

(19) M. Develay.de l'apprentissage à l'enseignement; pour une epistemologie scolaire ESFO 2e ed PARIS P.15

(20) Laurence Corne ; Alain verginoux: la didactique en question. Hachette education.Paris 1992.P.62.

(21) المرجع السابق (دوفلاي: de l'apprentissage à l'enseignement: M. Develay) ص 28

المصادر والمراجع

أثر اللسانيات فى النهوض بمستوى مدرسى اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973.

مكسى، محمد، 1998، استراتيجيات الخطاب الديداكتيكى فى التعليم الثانوي، سلسلة، التدريس،ع5، منشورات رمسيس الرباط 4.

أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، 1994، النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

حفيظة تازروتي، 2003، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، ط1 الجزائر.

زكريا، ميشال، 1987، الألسنية (علم اللغة الحديث: المبادئ والأعلام)، ط/2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.

المير، خالد، وادريس القاسمى، 2000، التعبير الشفوي، سلسلة التكوين التربوي ع11، ط1.

عبده، داود، 1984، دراسات في علم اللغة النفسي، ط/1، الكويت.

أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ط/1، ديوان المط. الجامعية، 2000.

الوعر، مازن، 1989، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق.

فتيح، محمد، 1989، علم اللغة التطبيقي، ط/1، القاهرة.

بكداش، كمال، 2002، علم النفس ومسائل اللغة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط/1.

قضايا ألسنية تطبيقية، 1993، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع

مقارنة تراثية"، دار العلم للملايين، بيروت، ط/1، لبنان.
صيني، 1998، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، محمد إسماعيل مقال منشور في كتاب " تقدم اللسانيات في العالم العربي، اليونسكو، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت.
أوشان، علي أيت، 1998، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، ط1.
مومن، أحمد، 2002، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط/1، الجزائر.
الحلي، أحمد حقي، 1986، اللغة العربية وطرائق تدريسها، مقال منشور في مجلة مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت ط/2.
جان بياجيه، اللغة والفكر عند الطفل، ترجمة، أحمد عزة راجح، 1954، مكتبة النهضة المصرية، ط/1.
ميشال زكريا، 1985، مباحث في نظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط/1.
حساني، أحمد، 1994، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
خولة طالب، 2002، مبادئ في اللسانيات، الإبراهيمي، ط/1، دار القصبة للنشر.
حنفي بن عيسى، 1980، حاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
كوردر، ت. جمال صبري، 1976، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، مجلة اللسان العربي، مجلد14، الرباط.
محمد محمد، 2004، مدخل إلى اللسانيات، يونس، ط/1، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا.
جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حليمي خليل، 1985، ط/1، دار المعرفة الجامعية، مصر.
، حسن، 2003، النظرية التوليدية ومدى امكانية توظيفها في تدريس اللغة ومنهجها، الناصرمجلة علوم التربية،ع24.
دك الباب، جعفر، 1986، النظرية اللغوية الحديثة، منشورات اتحاد العرب، دمشق.

مراجع باللغة الفرنسية:

Linguistique appliquée et didactique des langues. 1972. Girard DENIS, Armand Colin, Paris, 2° édition, 1.

Enseigner les langues, méthodes et pratiques. 1995. Bordas, Paris, 2.

Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. 1988. Puren Christian, Nathan, Paris,3.

L'acquisition du language. 1981. Moreau M.L et Richelle M. Pierre Mordager, Bruxelles, 2 édition, 4.

Aspects de la théorie syntaxique. 1971. Noam chomsky, trad/ Jean Claude Milner, le seuil, Paris,5.

La formation du symbole chez l'enfant. 1978. Jean Piaget et Al, Delachaux et Niestlé. Suisse, aurence Corne; Alain verginoux: la didactique en question. 1992. Hachette education.Paris.

M. Develay.de l'apprentissage à l'enseignement;.pour une epistemologie scolaire ESFO 2e edition PARIS 92.

J.p.Astolfi et M. Develay; la didactique des sciences. Que sais-je?.

Analysing The Learning Action Components

*Abed Buhadi**

ABSTRACT

The article is an attempt to analyse the learning action components and the interactive relationship linking the elements in binary and multiple order at the same time, so as to achieve harmony between the different parties, given that action learning is considered as the core of the educational learning process, or even its essence whatever the different approaches to the target teaching, the established educational programs, the applied educational procedures, as well as the teaching methods used in learning knowledge and specific means.

In fact, the success of the teacher in his mission depends largely on the mastery of the roles of these basic components that make up teaching triangle and its effectiveness, as it must also depend on accurate perception of the interactive relation that arises among these same components, and the knowledge of the various phases through which knowledge passes from well-defined concepts, included from the original source, and which should allow integration into learner's knowledge.

Teacher's scientific competence is not enough to make him a qualified one, able to carry his message if he does not have, clearly in mind, the role of other components of the triad of education. One should also know if he is unable to properly use the mechanisms needed to improve their functioning in a work adapted to different learning situations to which he is called to deal with during the educational process exercise.

Thus, the teacher must be able to analyze the teaching acts components in order to achieve its educational objectives, for they are the basis upon which lays the teaching process as a whole and which naturally depends on the success of a good revitalization.

The teacher must also be equipped with all professional potentials, namely the suitable teaching means, and develops appropriate conditions to activate mutual relations that link these elements and lead them in the right direction to achieve the targeted educational objectives.

In this sense, the article seeks to demonstrate the nature of the relationships that exist between all elements (components of teaching act) so as to up-date them, trying to explain their interactions and thereby prevail the need for their contribution in the success of teaching learning process.

Keywords: Learning Action, Educational Learning Process, Educational Programs, Applied Educational Procedares.

* Ibn Khaldoun University, Tiaret, Algeria. Received on 26/10/2011 and Accepted for Publication on 8/5/2012.