



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور بالجلفة
كلية الآداب واللغات والفنون
قسم اللغة العربية وآدابها

مطبوعة دروس خاصّة بمقياس:

التعليميّة العامّة

دروس موجّهة إلى طلبة السنة الثانية ليسانس LMD



تخصّص: لسانيّات تطبيقية
السداسي: الثاني

إعداد الدكتورة: فاطمة الزهراء فشار

السنة الجامعية: 1442-1443هـ/2021-2022م



المقدمة:

تمثل هذه الورقة البحثية مجموعة محاضرات ودروس مقدمة لفائدة طلبة السنة الثانية ليسانس في مقياس التعليميّة العامة حسب البرنامج المسطر من قبل الوزارة، وقد راعينا في تنفيذ المخطط السنوي للتكوين في المقياس مايلي:

*التكامل بين ما يعطى (يقدم) في المحاضرة والتطبيق.

*تحيين الموضوعات وربطها بمستجدات الميدان المدرسي.

*ربط التناول المنهجي للموضوعات بالجانب الديدانتيكي تيسيرا للفهم والممارسة البيداغوجية.

وقد حددنا للمخطط التكويني في المقياس إشكالا مركبا لنجيب على سؤال كيف تجاوزا لسؤال الكم المتمثل في توافر المادة النظرية للطلاب ذلك أنها قدمت لهم في شكل مطبوعات.

حيث أن عملية النقل الديدانتيكي تتطلب من الطالب الأستاذ كفايات خاصة (معرفية أكاديمية ومهنية تربوية وبيداغوجية انطلاقا من المنظور البيداغوجي الذي يختزل قضاياها في كيفية نقل المعارف والمهارات والقيم) تدخل في مجال الارتقاء بجودة الأداء وتميز العمل كي يقدر على نقل المعارف والمهارات من مجالها المدرسي أي ما هو موجود داخل المراجع والكتب والمناهج المدرسية، لتصبح معارف ومهارات مدرسة غير مشوهة وفق خطاطة النقل الديدانتيكي المتعارف عليها.

وأما الإشكال فقد كان على الشكل الآتي: إذا كنت أنت الطالب الأستاذ الذي ستكون وسيطا بين المادة والمتعلم ألا تتساءل: كيف يمكنني تحويل هذه الخطاطة النظرية إلى إجراءات تعليمية تعلمية وممارسات بيداغوجية؟ وماهي أنسب البيداغوجيات والمقاربات والاستراتيجيات والوضعيات التعليمية التي تقودنا إلى تحقيق الجودة في التعليم؟

أما بخصوص منهجية التناول فحاولنا السعي فيها بين النظرية والتطبيق باتباع استراتيجيات تكوينية حديثة تجعل من المتكون قطب الرحى في تكوينه لأنه فيما بعد سوف يكون مسؤولا عن اتخاذ العديد من القرارات منها ما يتعلق بماذا يدرس؟ ومتى يدرسه؟ وكيف؟

هذه القرارات هي نتائج لمعارف ومهارات تأملية اكتسبها بالتمرن والتجريب والتفاعل مع الموضوعات. وعليه ارتكزت منهجيتنا على:

*معالجة إشكاليات صفية.

*تدريب الطلبة على التقديم للدروس في شكل نشاطات تعليمية.

*انتقاء نصوص تربوية وتحليلها.

*تركيب نصوص ذات طبيعة ديدانتيكية.

*تحليل مناشير وزارية تتعلق بكيفية تنفيذ المناهج مثلا.

*إعداد بطاقة قراءة لمراجع متخصصة في مجال التعليميّة والبيداغوجيا.

وللعلم فقد قمنا بتقسيم الموضوعات على عدد الحصص الزمنية التكوينية، وراعينا في إخراج الموضوعات مفردات المقياس وكذا المستجدات الحاصلة في الميدان المدرسي.

السداسي: الرابع

عنوان الليسانس: اللسانيات التطبيقية.

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية الاستكشافية:

الأستاذ المسؤول على المادة:

المادة: التعليمات العامة

أهداف التعليم:

المعارف المسبقة المطلوبة:

محتوى المادة:

السداسي الرابع وحدة التعليم الاستكشافية المادة: التعليمات العامة المعامل 1 الرصيد 1

- 1 التعليمات: المصطلح والمفهوم
- 2 التعليمات والبيداغوجيا
- 3 التعليم والتعلم
- 4 التعليمات وعلوم التربية
- 5 نظريات التعلم: النشأة 1: السلوكية،
- 6 نظريات التعلم: 2: الجشطالتيه
- 7 نظريات التعلم: 3: البنائية الاجتماعية
- 8 إعداد المعلم
- 9 مشكلات التعلم وعلاجها
- 10 الوسائل التعليمية وتقنياتها
- 11 الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف،
- 12 الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة الكفاءات (بيداغوجيا الوضعية، المشكلة- بيداغوجيا المشروع- المقاربة النصية...
- 13 التقييم وأنواعه: التقييم/ التقييم (التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، التقييم التأهيلي)
- 14 التعليمات و التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال.

طريقة التقييم:

يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

المراجع: (كتب، ومطبوعات ، مواقع /انترنت، إلخ).

-أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة د.عبد الرزاق ود.علي أحمد شعبان،

-تعليم وتعلم اللغة وثقافتها دراسة نظرية وميدانية، د.المصطفى بن عبد الله بوشوك

-تعليم اللغة بين الواقع والطموح، د.محمود أحمد السيد.

-تعليم اللغة العربية (5 أجزاء)، د.أنطوان صياح وأنطوان

المحاضرة الأولى:

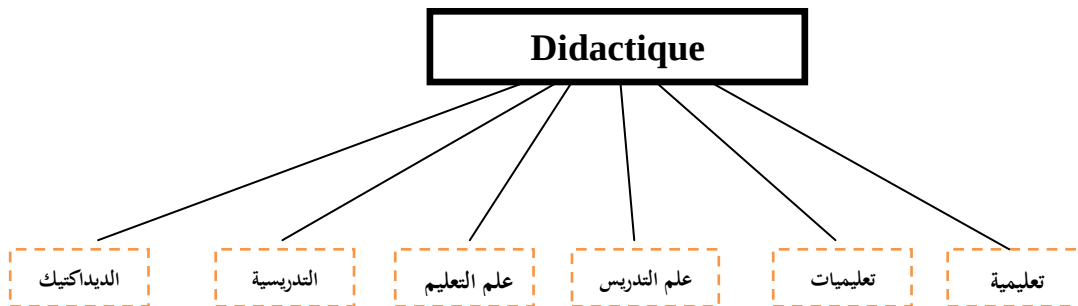
التعليميات - المصطلح والمفهوم-

Education -Term and oncept-

تمهيد:

التعليمية مصطلح لم يسلم كغيره من المصطلحات، من فوضى التعدد والظهور ضمن عناوين مختلفة عند الباحثين في الموضوع، على الرغم من وجود تحديدات دقيقة للمصطلح ومجال اهتماماته. تبقى المشكلة مطروحة على المستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية الذي يخص مادة معينة سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس. وهنا لا بد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك: تعدد المصطلحات المستسقة من الإنجليزية أو الفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته، ومنها مصطلح الديداكتيك التي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريس، الديداكتيك.....

تفاوتت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال الديداكتيك تجنباً لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس وعلم التعليم، وباحثين آخرين قائلين، يستعملون مصطلح تعليمية وتعليميات أو مصطلح التدريس. وهي تلتقي في مقابلة المصطلح الفرنسي، وهو ما يمكن أن يجنب الوقوع في إشكالية المصطلح في محاضرتنا. هذا الأخير الذي عرف رواجاً كبيراً وأصبحنا نستخدمه كلفظة دخيلة بحروف عربية "ديداكتيك".



1/ نحو مفهوم التعليمية:

ورد في لسان العرب لابن منظور ما يلي: "علم الأمر وتعلمه، أتقنه ونقول علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته، وعلم الرجل خبره، وأحب أن يعلمه أي يخبره وفي التنزيل "وآخرين من دونهم لا تعلموهم الله يعلمهم"¹. والتعليمية la didactique غير التعلم والذي هو الحصول على معارف جديدة تؤدي بالمتعلم كما قال: Gates إلى "تغيير السلوك تغييراً تقدماً يتصف من جهة بتمثيل مستمر للوضع ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة"². ويفرق دوجلاس براون بين التعلم وبين التعليم بدقة كبيرة فإذا كان التعلم تغير مستمر- نسبياً- في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة... وإذا قمنا بتحليل مكونات تعريف التعلم فإننا نستخلص مجالات بحث على الوجه التالي:

- التعلم هو الاكتساب أو الحصول على شيء.
- التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما.
- والاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان، والذاكرة، والتنظيم المعرفي.

¹ ابن المنظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت القاهرة، مادة (علم)، ج12، ص486.

² فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، المؤسسة الثقافية للتأليف والنشر، مارس 1993، ص

- يشتمل التعلم على التركيز الايجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.
- التعلم مستمر- نسبيا- لكنه معرض للنسيان. يتضمن التعلم شيئا ما من الممارسة، وقد تكون ممارسة معززة.

- التعلم تغير في السلوك. بينما التعليم هو تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له...
وقد أشار برونر إلى أن نظرية التعليم يجب أن تحدد الخصائص الآتية:

- الخبرات التي تغرس في الفرد نزوعا إلى التعلم.
- الطرق التي ينبغي أن تقدم بها المعرفة كي يستطيع المتعلم أن يمسك بها.
- أكثر الوسائل فاعلية في تقديم المواد التعليمية.
- طبيعة الثواب والعقاب في عملية التعلم والتعليم وكيفية تنظيمها¹ ، ومن هناك تنبني العملية التعليمية الفعالة. وقد "ارتبطت كلمة تعليمية عندنا في مجال التربية بالبيداغوجيا، بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم"² والتي تفترض من المعلم أن يتمكن في عدة ميادين وبالأخص في جوانب ثلاثة هي:

- 1 - القطب النفسي ويخص المتعلم بتصوراته وقدراته.
- 2 - القطب المعرفي: والمتعلق بالمعارف المطلوب تدريسها.
- 3 - القطب البيداغوجي: ويهتم بمنهج المدرس من حيث تكوينه وطرق وسائله... الخ والبيداغوجيا، هي علم يرشد المربين إلى فهم الظواهر التربوية لتربية المتعلمين وتعلمهم. والتعليمية" تصب في مفهوم موحد، وهو التغيير في السلوك الناتج عن اكتساب مهارات وخبرات جديدة بذلك يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات"³.

وهي بذلك " تهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك"⁴.
ومن هناك فالعملية التعليمية ترتكز على ثلاث تعليمي هام ما فتى البعض يسميه بالمثلث التربوي، والمتمثل في الأطراف التالية: المعلم، المتعلم، المحتوى وإذا نظرنا إلى ادوار كل منها سنجد أن، المحتوى يختاره الخبراء المختصون على أساس موضوعي يساعد على تعلم كفايات مهنية، أما المتعلم فهو يدرس مادة تعليمية بجهد فردي وأما المعلم فدوره مراقبة سير العمل، ولا يمكن أن تقوم تلك العملية الناجحة إلا بتنظيم ناجح وفعال في هذا النسيج⁵. وبذلك تخلق الفعالية في الممارسة لجعل التلاميذ في أكثر قابلية للتعليم، وليكون النجاح لهذه العملية التعليمية يجب تسطير الأهداف الملائمة لنتمكن من رصد حصيلة معرفية، لغوية، كما يجب تبني مقاربات تعليمية فعالة وناجعة تمكننا من الوصول إلى المبتغى.

إنّ الديداتكتيك بالأساس، هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، والذي يواجه نوعين من المشكلات مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، وتنشأ عن موضوعات علمية – ثقافية سابقة الوجود ومشكلات ترتبط

¹ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، د.ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص.ص 25، 26.

² المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، د. ط، 2004، مقال على الرابط (<http://www.dafatiri.com/vb/showthread.php?46440>) (بتصرف)

³ محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، الطبعة الثانية، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، 1991، ص.53.

⁴ عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، 2010، ص.18.

⁵ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص. ص، 66.67.68.

بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية فالديداكتيك إذن ليست حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الراهنة من تطورها حسم جاسمن ومع ذلك ليس ثمة شك في وجود مجال للنشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية والذي يتطلب بحثا مستمرا قصد تحسين التواصل، وبالأخص البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم.

أما ميالريه عن محمد الدريج عرف في كتابه تحليل العملية التعليمية – التعليمية – أو الديداكتيك بأنها هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المسطرة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس الحركي المهاري، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديكتاتيك المواد) أو منهجية التدريس المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات، في مقابل التعليمية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة. ويعرف بروسو الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفس حركية.

إنّ الحديث عن التعليمية كما ذكرنا سابقا يقودنا بالضرورة إلى الحديث عن المثلث التعليمي، الذي يعتبر ضرورة كبيرة في التعليم وهذا المثلث يحوي رؤوسا ثلاثة كل منهما يكمل الآخر ويتممه، ولذا وجب التطرق إلى العلاقة التي تربط بين هذه العناصر، وتكامل أطراف المثلث تصنع متعلما ناجحا. كما أن دور المثلث الديداكتيكي أو التعليمي لا يتجلى إلا من خلال جو معرفي خال من المشاكل والمعيقات العملية.

2/ المثلث الديداكتيكي:



3/ العلاقات التفاعلية في المثلث الديداكتيكي أو التعليمي:

المثلث التعليمي هو ذلك المثلث المعبر عن الوضعية التعليمية باعتبارها نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة هي: التلميذ (المتعلم)، المدرس أو المعلم، المعرفة (الدرس). وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقة بين القطبين الآخرين، وتهتم الديداكتيك بدراسة وتحليل القضايا والظواهر التي تفرزها هذه التفاعلات. والأشكال الموالية توضح العلاقة القائمة بين هذه الأقطاب:



تحليل الأشكال:

في علاقة المعلم والمتعلم:

يطلق على هذه العلاقة بالعقد الديدانكتيكي كما هو موضح في شكل رقم 1. فهي بمثابة الالتزام بين الطرفين للقيام بما يعمل على تنشيط العملية التعليمية. ويعتبر العقد الديدانكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية التعليمية حيث يحدد مكانة المعلم والمتعلم. وينظم أشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث- المعرفة- ويتميز هذا الأخير بالمرونة والحركية، فمن الممكن خلال وضعية ديدانكتيكية معينة، تتغير عدة قواعد أو تتطور وقد تختفي كلياً فيتم فسخ العقد الديدانكتيكي..

في علاقة المتعلم والمحتوى التعليمي:

تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثلات، إن الإشتغال على تمثيلات التلاميذ وبها، هو في الحقيقة وضع التلاميذ ضمن وضعية تعليمية، إنه زعزعة نموذج للتفسير من أجل أن يحل محله نموذج آخر أحسن منه، مما يشكل تقدماً بالنسبة للتلميذ يمكنه من فهم منهجية التفكير واكتسابها، ويتحقق ذلك بتوظيف ما يسعى بالعصف الذهني. تحقيق ما سبق ذكره رهين بتغيير المدرسين لنشاطهم وتعاملهم مع المتعلم والمادة المعرفية وكذا الخطأ وحملولة التلميذ، لأن الهدف من الإهتمام بالتمثيلات هي تحويلها للوصول في النهاية إلى بناءات أكثر قرباً من الواقع وأكثر من أداء في حل المسائل المستقبلية، وكذا لأن المدرسة حالياً لا تقدم معارف جديدة فقط، بل تغير المعارف وتعطيها صبغة جديدة. أساليب رصد التمثيلات:

- ✓ طرح أسئلة مباشرة حول مواضيع معينة.
- ✓ جعل المتعلمين أمام وضعيات تبدو متناقضة.
- ✓ التعامل مع وضعيات يتم فيها تجابه التصورات.
- ✓ ملاحظة إنتاجات التلاميذ الشفهية والكتابية منها.
- ✓ استعمال أسلوب المماثلة.

في علاقة المعلم والمعرفة: يطلق على هذه العلاقة مصطلح النقل الديدانكتيكي ، والشكل الآتي موضح لها:



المحاضرة الثانية:

في علاقة التعليم بالبيداغوجيا وعلوم التربية

In the relationship of education
with pedagogy and educational
sciences

تمهيد:

يشير مفهوم التدريس إلى وجود نظام اتصال وتفاعل بين المدرس والطالب والمادة الدراسية بشكل مهاري وفعل وفق إجراءات علمية مخطط لها، تسعى إلى تحقيق غايات وأهداف مرغوب فيها لدى الأفراد، وتشرف على تخطيطها وتنفيذها وتقويمها جهات رسمية متخصصة. وباعتبارنا التدريس نوعا من التدخل الديدانكتيكي والتربوي والبيداغوجي عموما، وذلك ضمن وضعيات تعليمية تعلمية تجعل من هذا التدخل أمرا ذا فعالية وذا أثر ناجع في إحداث التغيير التربوي والديدانكتيكي والبيداغوجي المنشود وجدنا أنفسنا ضمن إشكالية علاقاتية تبحث في الترابط والعلاقة الموجودين بين البيداغوجيا والتعليمية وعلوم التربية. وعليه نطرح التساؤلات الآتية:

- 1/ ما مفهوم البيداغوجيا؟
- 2/ ما مفهوم الديدانكتيك؟ وما هي أهم عناصره؟
- 3/ وما مفهوم علوم التربية؟
- 4/ وما هي العلاقة بين الديدانكتيك والبيداغوجيا وعلوم التربية؟

1/ مفهوم البيداغوجيا:

تعتبر كلمة البيداغوجيا " إغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي (Pédagogue). والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية- التعليمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين".¹

ويعتبرها عبد الرحمن بن خلدون كلمة يونانية تتكون من مقطعين الأول (paidos) وتعني الطفل و الثاني (logia) وتعني قيادة، فهي تعني القيادة و السياق كما تعني التوجيه، و البيداغوجي هو من يرافق المتعلمين لتحقيق أهداف تربوية نبيلة ويحرص على تربيتهم لا معاقبتهم (الشدة على المتعلمين مضرة بهم) وهو ما أكدته العلامة ابن خلدون في مقدمته عن كيفية إيصال المعارف إلى المتعلمين.

ويمكن تعريفها من الناحية التطبيقية على أنها تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة، ويعرفها البعض بأنها مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن التدريس، ومن جهة أخرى طريقة التدريس، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية.

واعتبر إميل دوركايم E.Durkheim البيداغوجيا: نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. أما بالنسبة لروني أوبر R.Hubert: هي ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله منظم وفق تمفصلات منطقية.

وظيفة البيداغوجيا:

كان المربي في عهد الإغريق هو الشخص - وفي أغلب الأحيان - هو الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن البيداغوجي معلما إنما كان مربيا فهو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده وهو الذي يختار له المعلم ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره.²

كان البيداغوجي في الأصل مربيا وقد ارتبطت التربية بهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق.

وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم ناقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى

¹ أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، دار النجاة الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 150.

² بنعيسى احسينات، حول مقارنة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم- من البيداغوجية والديدانكتيك إلى المنهاج الدراسي

منهجية في تقديم المعرفة وارتبط ذلك بما يعرف بفن التدريس وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وظهرت بيداغوجيات كثيرة عرفت بأصحاب "هربرت" و"منتسوري" ولم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس أو القسم فخلت بذلك من البعد العلمي. ويمكن تصنيف البيداغوجيا إلى :

بيداغوجيا عامة: وهي تنطبق على كل ماله ارتباط بالعلاقة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل. بيداغوجيا خاصة: وهي تصف طريقة التعلم حسب المادة المعلمة أو المدرسة¹.

وتعتبر البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من علم النفس: نظريات التعلم، علم النفس التكويني، القياس، التقويم وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع: علم الاجتماع التربوي، والانثروبولوجية التربوية والثقافة. ولهذا يمكن أن تميز في لفظ "بيداغوجيا" بين استعمالين يتكاملان فيما بينهما بشكر كبير: - أنها حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوبة ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل والراشد.

_ أنها نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل

الفصل².

2/ مفهوم (فن التدريس):

انقسم الباحثون في نظرتهم للتدريس، فمنهم من اعتبره فنا يقوم المعلم خلاله بصقل شخصيات التلاميذ وتطوير عادات جديدة لديهم، ومنهم من اعتبره علما تطبيقيا يقوم حسب مبادئ وقوانين ونظريات نفسية وتربوية محددة. ومنهم من يعتبره علم وفن في آن واحد. فهو فن لأن المدرس يظهر من خلاله قدراته الإبتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة والتعامل³. وهو علم تطبيقي يستند إلى عدد من العلوم الإنسانية والطبيعية وما تقدمه من تضمينات نظرية وتطبيقية⁴.

وعموما يتمثل الفن في التدريس في اختيار الطريقة أو الطرائق المناسبة للمادة الدراسية في ضوء الهدف المنشود بما يتلاءم وطبيعة المتعلم. ومن الأمور الواجبة في التدريس الصحيح أن تسير المعرفة والفن جنبا إلى جنب بحيث يصبحان وجهتين متكاملتين وغايتهما واحدة في تربية المتعلم.

ففي ضوء النظرة الفنية للتدريس يمكننا القول أننا نحتاج إلى مناخ دراسي من نوع خاص لا يشبه بتاتا المناخ الذي يسود المدرجات الدراسية المعروفة. هو مناخ يحتوي على تقنيات بيداغوجية عديدة منها أن يستعمل المدرس أنواعا مختلفة من الارتخاءات السلبية والإيجابية، التركيزات، التأمل الذاتي، التعابير الجسدية الحرة. بعبارة أدق نريد بيداغوجيا تقترب من البيداغوجيات الميتافيزيقية التي تتطلب وجود مناخ يركز على الجوانب الذاتية والباطنية للفرد. في هذا الصدد نقدم نموذجا من المقدمات التي يفتتح بها فوتيناس دروسه والتي تساعد في خلق مناخ مناسب وضروري لنمو الشخص⁵:

¹ جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، منشورات مخابر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، ص.ص، 11، 12.

² المرجع نفسه، ص 13.

³ بن بركة عبد الرحمان، تصنيف طرائق التدريس، قراءات في طرائق التدريس، كتاب الرواسي 3 جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة (الجزائر)، 1994، ص 16.

⁴ حمدان محمد زياد، أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، سلسلة التربية الحديثة 13، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984، ص 27.

⁵ النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، الطبعة الأولى، مكتبة دار الأمان، الرباط، 2007، ص 66.

إنني أحبكم لأنكم أتيتم لتحقيق ما ترغبون أن تكونوه، 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، إننا في حاجة دائمة لحضوركم في القسم، وفي حاجة إلى أن تكونوا ما تريدون أن تكونوه، هنا والآن (...).

3/ مفهوم علوم التربية:

تعني التربية Education في دلالاتها اللغوية، الحفظ والعناية والرعاية والتنشئة والإصلاح والتنمية وتهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته. وأكثر من هذا فالتربية لها تاريخ طويل ، فهي " عبارة عن تراكمات من الخبرات، حملها الكبار، ونقلوها للصغار، وهي بالتالي سلوكات رضي عنها الجماعة ، ورضيت بها أسلوبا لحياتها ، وتفاعلها مع بعضها البعض، ومع ذلك فهي ليست حكرا على أحد، ولا هي مهمة إنسان دون آخر، فقد يقوم بها الأب، والأم، والمعلم، والسائق، والبائع، أو أي مخلوق قد تأهل لذلك، فعرف قيم مجتمعه، ونظمه، وتقاليده، كما عرف ما يصلح أمته وينهض بها. يتضح ، مما تقدم، أن العملية التربوية عملية هامة لبني البشرية ، وأهميتها تكمن في كونها الطريق المنظم لنقل التراث، واستمرار بقائه لكل الأمم. إن جذور التربية قديمة، عتيقة، وفروعها مستحدثة، متجددة، وثمارها مستمرة، طيبة، وهي بالتالي شجرة باسقة الطول، جذورها في أعماق الأرض، وفروعها الخضراء الندية العطرة، صاعدة دائمة في أعالي السماء"¹.

أما فيما يخص الأسس البيداغوجية والديداكتيكية، فالتربية علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة.

وقد تعني التربية مجموعة من الطرائق والتصرفات والخبرات والتجارب التي تهدف إلى تنشئة المتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعلمية والتثقيفية ...

وبناء على ماسبق، "فالتربية فعل تربوي وتهديدي وأخلاقي، تهدف إلى تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة. ومن جهة أخرى، تسهم التربية في الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جادة لتكوين المواطن الصالح. وكذلك تسعى إلى تغيير المجتمع بالتدريج، والدفع به نحو طريق التقدم والازدهار، بتحقيق الديمقراطية التشاركية، والعدالة الاجتماعية، والمساواة المثلثية. علاوة على ذلك، فالتربية هي التي تنشئ المجتمع نشأة أخلاقية، وترفع مكانته وشأنه ومستواه التنموي، وتوصله إلى مصاف الدول المتقدمة والمزدهرة. وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكييفا وتأقلا وتصالحا وتغيرا، كما تسعى إلى " الإنماء الكامل لشخصية الإنسان، وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي، ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم"².

ولمزيد من التوضيح نورد أيضا التعاريف الآتية:

يعرفها ميالاريه:"التربية هي فعل ممارس على ذات أو مجموعة ذوات (...). بما هو موافق عليه بل ومطلوب من هذه الذات أو الذوات، ويهدف هذا الفعل إلى إحداث تغيير عميق في الذات حتى تنشأ لديها طاقات حية جديدة ويصير هؤلاء أنفسهم عناصر حية لهذا الفعل الممارس عليهم"³.

وعند شارل حجي:"نتكلم عن تربية كلما تعلق الأمر بفعل ممارس على فرد أو مجموعة أفراد بهدف تشكيل سلوك الأشخاص المعنيين وتوجيهه الاتجاه المرغوب"⁴.

1 إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي ، ص32.

² جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، تر: محمد الحبيب بلكوش، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص52.

³ محمد صهوب، مفهوم الديداكتيك،، قضايا وإشكالات، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، ع7، 2015، المغرب، ص121 .

⁴ المرجع نفسه، ص نفسها.

- نلاحظ أنه وفي التعريفين يحيل مفهوم التربية على واقع. وعلية سنحاول هنا تعريف التربية باعتبارها علوم.
- "تحاول علوم التربية، اليوم، الانفلات من الصفتين العلمية والإيديولوجية اللتين تبعدها، بصورة قد تزيد أو تنقص، عن دائرة العلوم النافعة. فهي تريد بكل تواضع وجدارة، أن تكون منتجة لنماذج لفهم الشأن التربوي"¹.
- وانسجاما مع مفهوم النموذج يوضح دوفولاي أن علوم التربية تحاول التمثيل بين ثلاثة أقطاب هي:
- ✓ قطب غائي/قيمي: وينص على تحديد الغايات وتفعيل التفكير الفلسفي والسياسي.
 - ✓ قطب علمي: يحيل على المعارف التي تنتجها العلوم الإنسانية(السيكولوجيا، السوسيولوجيا، اللسانيات...)
 - وبعض العلوم التجريبية مثل البيولوجيا.
 - ✓ قطب علمي وأداتي: يحيل إلى الأدوات والفعل المنظم والمعدل².

4/ العلاقة التي تربط الديدانكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية:

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمية التعلمية، ولأجل ذلك تم استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد قيمتها وإمكاناتها وحدودها، كما تم استثمار معطيات سيكولوجيا التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم، ورصد الظواهر السيكولوجية السائدة داخل الفصل، ووعي بطبيعة العلاقة بين المتعلمين والمدرس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل؛ ليكون أرضية ملائمة، وأيضًا استثمار معطيات سوسيولوجيا التربية لإدراك ووعي البعد الاجتماعي الذي يتحكم في العملية التعليمية التعلمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها.

كل هذه الاستثمارات وغيرها انعكست على العمل التعليمي داخل الفصل، فصار لزامًا على الدارسين والممارسين لعملية التعلم أن يستحضروا عددًا من المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليمية في ضوء الديدانكتيك.

فما هي العلاقة التي تربط الديدانكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية؟

هناك من يميز بين البيداغوجيا والديدانكتيك، فالأولى تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ وتهتم بنقل المفاهيم إلى المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف، أما الديدانكتيك فهي فرع من فروع علوم التربية تستهدف جوانب العملية التعليمية لتجديد التعليم والتعلم وتطويره، كما تهتم بالتخطيط لأهداف التربية ومراقبتها وتعديلها مع مراعاتها الطرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف.

ويبدو أن هذا التنظيم ليس بالعملية السهلة؛ فهو يتطلب الاستناد بمصادر معرفية مساعدة؛ كالسيكولوجية لمعرفة نفسية المتعلم وحاجاته، والبيداغوجيا الملائمة للتعامل، معه، وينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني أي نتائج التعلم، وتتجلى على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وكذا على مستوى المواقف الوجدانية والمهارات الحسية الحركية التي تتجلى مثلاً في الرياضة.

أما التربية فهي النشاط الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية، وموضوعها هو إحداث عدد معين من الحالات الجسمية والعقلية والأخلاقية لدى الطفل يتطلبها منه المجتمع والمحيط اللذان يعتبران الموجّه له.

¹ المرجع نفسه، ص نفسها.

² المرجع نفسه، ص122.

نستشفُ أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي تتطلب جملةً من الشروط الدقيقة منها بالأساس الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها، والتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب، كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعية العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل تعلم التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم.

وعليه يمكن القول إن العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك وعلوم التربية هي علاقة تكاملية، يتم فيها استثمار مجموعة من المعطيات التي تروم خدمة العملية التعليمية التعلمية. فالديداكتيك يتواجد بين مفترق الطرق بين البيداغوجيا التي تركز على الفعل LE FAIRE وعلوم التربية التي تركز على المعرفة الخالصة.

المحاضرة الثالثة:

البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليمية

**Pédagogie et son rapport
à l'éducation**

تمهيد:

للتمييز بين البيداغوجيا والديداكتيك، فالأولى عبارة عن نظرية عامة تعنى بتربية الطفل. في حين تهتم الثانية بالتدريس، وطابعها خاص.

وإذا كان مصطلح البيداغوجيا قد ظهر قديما مع اليونان، وكان يعني تهذيب الطفل وتأديبه، فإن مصطلح الديداكتيك قد ظهر في منتصف القرن العشرين، واستخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم. هذا هو التعريف الذي قدمه قاموس Le Robert سنة 1955 وقاموس Le Littré سنة 1960. وابتداء من هذا التاريخ، أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته.

العلاقة بين البيداغوجيا والتعليمية:

نعني بالديداكتيك طريقة التدريس أو ما يسمى بالعملية التعليمية - التعليمية، وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسيين هما: المعلم والمتعلم. ومن ثم، تنبني العملية الديداكتيكية على المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة. وقد تكون المدخلات أهدافا أو كفايات أو ملكات أو غيرها من التصورات التربوية الجديدة المعترف بها رسميا. وتستهدف هذه المدخلات تسطير مجموعة من الكفايات المزمع تحقيقها في شكل أهداف إجرائية سلوكية، قبل الدخول في مسار تعليمي، أو تنفيذ مجزوءة دراسية، ويتم ذلك بوضع امتحان تشخيصي قبلي في شكل وضعيات إدماجية. يعني هذا أن العملية التعليمية - التعليمية تنطلق من مدخل أساسي يتمثل في تحديد الأهداف الإجرائية أو الكفايات النوعية من أجل التثبت من تحقيقها. لذا، لا بد أن يختار المدرس المحتويات المناسبة، والطرائق البيداغوجية الكفيلة بالتبليغ وتسهيل الاكتساب والاستيعاب. ثم هناك الوسائل الديداكتيكية التي يستعين بها المدرس لتقديم درسه وتوضيحه بشكل جيد. أما المخرجات، فتقترب بقياس الأهداف والقدرات والكفاءات لدى المتعلم على مستوى الأداء والممارسة والإنجاز. ويتحقق هذا القياس عبر تقويم تشخيصي ومرحلي ونهائي. ولا يمكن الحكم على الهدف أو الكفاية إلا بالتقويم الذي قد يكون تشخيصيا أو قبليا أو تكوينيا أو إجماليا أو إشهاديا أو مستمرا أو إدماجيا... وبعد ذلك، نلتجئ إلى التغذية الراجعة والدعم والمعالجة. ويعني هذا كله أن الديداكتيك أو التربية الخاصة تعتمد على الأهداف أو الكفايات من ناحية أولى، والمضامين والطرائق والوسائل الديداكتيكية من ناحية ثانية، والتقويم والفيديباك من ناحية ثالثة.

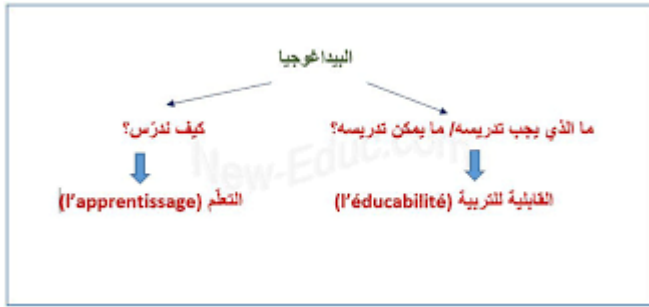
التفاعل بين التعليم والتعلم:

نتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هيربرت، وجون ديوي كانت نظرة قاصرة لأنهما فصلا التعليم عن التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل النطقي مع لطرف الآخر.

ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحقة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعملية التعليم والتعلم.

والخلاصة فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقارنة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعليمية. في حين البيداغوجيا تركز على الفعل أي في كيفية نقل المعارف والمهارات¹.

¹ محمد صهود، مرجع سابق، ص 126، 127.



3/ موضوع التعليمية العامة وتعليمية المواد :

- موضوع التعليمية العامة:

مر موضوع التعليمية العامة بثلاث مراحل:

- في الستينات من القرن العشرين انصب الاهتمام في مجال التعليمية على النشاط التعليمي.
- في السبعينيات والثمانينات تحول ذلك الاهتمام إلى النشاط التعليمي.
- في التسعينات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والتعليمي.
- ومنه يتضح أن موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاثة هي:

-المعرفة العلمية.

-المعرفة الموضوعية للتدريس.

-المعرفة المتعلمة.

- موضوع تعليمية المواد:

هي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعليمية لمادة خاصة ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة لمجموعة خاصة من التلاميذ وهي تنقسم إلى:

أ - تعليمية أحادية : وهي تعليمية تهتم بمادة دراسية واحدة.

ب - تعليمية المواد المتعاقبة : وهي تعليمية تهتم بالمهارات البداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية

ج - تعليمية المواد المتداخلة : وهي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية¹.

4/علاقة التعليمية العامة بتعليمية المواد:

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لكل " مناهج، طرائق التدريس، وسائل تعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم ". ومن ثمة القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية وهي بذلك تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية في حين تمثل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصية المادة.

أما التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد: تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك. فلا بد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية.

¹ ينظر: محمد الدريج (مجموعة من المؤلفين)، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد الثاني عشر، مايو، 1991، ص18. رابط الموضوع

<https://www.alukah.net/social/0/132304/#ixzz5lSxHRmOH>

المحاضرة الرابعة:
التعليم والتعلم
Education and learning

تمهيد:

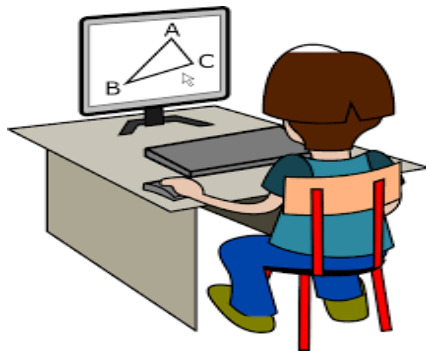
يعتبر التعلّم من أهمّ الأسس التي تقوم عليها الحياة، فالحياة تعلم، والتعلم حياة.. وبطبيعة الحال فالإنسان يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته، وهذه العملية مستمرة باستمرار الحياة فهي عملية بناء وتجديد للمعرفة والخبرة على حد رأي جون ديوي.

لكن التعلّم لا يأتي من عدم بل لا بد للمتعلّم من مصدر للمعرفة.. هذا المصدر هو التعليم، وهذا الأخير هو نشاط يقوم به المعلم. وبالتالي فالتعلم نشاط يقوم به المتعلّم ضمن موقف تعليمي. يعني هناك علاقة تلازمية بين التعلّم والتعليم. فما الفرق بين العمليتين؟

مفهوم التعليم:

التعليم عملية يقوم بها المدرس بقصد إكساب الطالب معرفة أو مهارة، فالمعلم يمارس عملية التعليم، والطالب يمارس عملية التعلم، ويعرف التعليم بأنه " نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله فهو مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص الذي يتخذها كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي"¹.

مفهوم التعلّم:



هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم، تحت إشراف هيئة تدريسية أو دون إشراف، يحدث من خلالها تغيير في سلوك الأفراد ناتج عن الخبرة والممارسة يهدف إلى اكتساب معرفة أو اكتساب مهارة، والتعلم هو كل ما يكتسبه الشخص عن طرق الممارسة والخبرة، هو الوجه الآخر لعملية التعليم ونتاج لها، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.² وبناء على التعريف الخاص بكل من التعليم والتعلم قد نجد أنه يوجد فروق واضحة بين كل منهم والتي تتمثل في التالي:

قد نجد أن كل ما يتعلق بالعملية التعليمية متواجد في التعليم والتي تتمثل في المدرس الذي يمتلك المزيد من العومات، بالإضافة إلى الطالب الذي يتلقى المعلومة المادة التعليمية أو المنهج الدراسي. على الجانب الآخر نجد أن عملية التعلم لا تتطلب توافر جميع المتطلبات السابق ذكرها، ولكنها تتطلب وجود الطالب أو الراغب في التعليم فقط.

¹ محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2003، ص53.

² محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، ط1، دار الشروق، الأردن، 2006، ص56.

كما أن عملية التعليم مرتبطة بفترة زمنية معينة والتي قد تبدأ من أيام وتصل إلى سنوات مثل المراحل التعليمية المختلفة. ولكن التعلم غير مرتبط بوقت على الإطلاق حيث يتمكن الإنسان من التعلم منذ اللحظات الأولى في حياته وحتى الوفاة. كما أن التعلم على عكس التعليم لا يتوقف على فترة زمنية معينة أو عمر معين للدارس ولا يضع قيود على الإطلاق مثل التعليم.

التعلم بشكل عام من الأشياء التي لا يتم التخطيط لها ولكن ظروف العمل أو الظروف التي قد يمر بها الشخص من الممكن أن تدفعه للتعلم وكسب المزيد من الخبرات على عكس التعليم. التعليم من الأشياء التي يتم التخطيط لها مسبقاً،

المحاضرة الخامسة:

نظريات التعلم: النشأة 1: السلوكية

**Learning Theories:
Genesis 1: Behaviourism**

تمهيد:

تمثل نظريات التعلم واحدة من أهم مكونات المعرفة السلوكية للطلاب الجامعي، وهي المعرفة الأكاديمية التي يتمكن بها الطالب من فهم التعلم من حيث هو تغير في السلوك ونتاج تفاعل بين محددات فردية ومتغيرات بيئية فيزيقية، إجتماعية، ثقافية ينتج عنها تعلم سلوك، أداء، مهارة... فالتعلم يكتسي أهمية من حيث أنه فهم لسلوك المتعلم و آليات التعلم، و فهم السلوك التوافقي، و الالتوافقي و الذي يتمظهر في أشكال مختلفة من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية والتعلمية التي تحدث بداية في البيئة الصفية، ثم في البيئة الخارجية عموما. فكل هذه المواضيع لا يمكن للطلاب فهمها كمعرفة إلا بالنظر إلى التأصيل النظري لها والقوانين التي تفسرها، والتي تنبثق في الكثير منها عن نظريات التعلم.



من هنا، اتضح لنا أن الطالب بحاجة لهذه المعرفة لتوظيفها في فهم المعرفة السلوكية التي تبحث في تفسير السلوك المتعلم من حيث بواعثه، ونتائجه. وبناء عليه تناولت هذه المحاضرة وما تبعها أكثر النظريات شيوعا في مجال التعلم، محاولين بذلك تغطية أهم وأبرز تلك النظريات وأشهرها، وبالتالي تلبية حاجة الطالب بما ينسجم و تكوينه.

1/ مفهوم نظريات التعلم:

ارتبطت نظريات التعلم بمواقف التعلم والسلوكات المكتسبة في بيئة التعلم، واهتمت بالقوانين والمبادئ التي تحكم عملية التعلم لدى الفرد. وفي هذا الشأن نجد أن مفاهيم عدة أوردها الباحثون حول نظرية التعلم أعطت فهما عاما للنظرية في التعلم.

فقد ذهب الباحثون إلى تعريفها على أنها "مجموعة من القوانين أو المبادئ عن التعلم يجب أن تشرح النتائج المرتبطة بالتعلم وتنبأ بالظروف التي يحدث التعلم في ظلها مرة أخرى"¹. إذن فالنظرية في التعلم تبحث في القوانين التي تحكم عملية التعلم لدى الكائن الحي وتفسرها، وعليه فإن تنظيم التعلم بالشكل الذي يحقق هدف التعلم يعتمد على فهم تلك القوانين والشروط التي في ضوءها يتم اكتساب السلوكات والمهارات.

النظرية السلوكية:

تعتبر النظرية السلوكية من أهم وأبرز النظريات في علم النفس، نتيجة إلى التصورات الجديدة التي صاغتها حول السلوك الإنساني، باعتباره متغيراً قابلاً للقياس بطريقة علمية، وقد أقامت هذا الصرح النظري على أساس مبدأ مهم يتحدد في الترابط القائم بين المثير والاستجابة، وهذا ما نتج عنه ذلك التفسير الآلي للسلوك البشري، مما عرض هذه النظرية للعديد من الانتقادات.

رؤاؤها:



تأثرت المدرسة السلوكية، وخصوصاً مع واطسون، بأفكار تورندايك الذي يرى بأن التعلم هو عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه المثير، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركة.

وتمثل المفاهيم الرئيسية للنظرية السلوكية في الآتي²:

السلوك والاستجابة: يمثل السلوك كل المظاهر النفسية للفرد سواء كانت هذه المظاهر قولاً أو فعلاً، أما الاستجابة فهي كل ما يظهر لدى الفرد من ردود فعل على مثير يتعرض له.

الإطفاء: هو إغفال وخمود واختفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز، وفي هذا الأسلوب يحاول المرشد محو السلوك غير المتوافق وذلك بإغفاله حتى ينطفي؛ حيث يغفل السلوك غير المرغوب إلى أن يظهر السلوك السوي المطلوب فيثيبه ويعززه.

التعزيز الموجب (الثواب): بمعنى إثابة السلوك المطلوب مما يعززه ويؤدي إلى النزعة إلى تكرار نفس السلوك المطلوب إذا تكرر الموقف.

التعزيز السالب: يعني العمل على ظهور السلوك المطلوب وذلك بتعريض العميل لمثير غير سار أثناء السلوك غير المرغوب، ثم إزالة المثير غير السار مباشرة بعد ظهور الاستجابة المطلوبة.

التشكيل التدريجي للسلوك: يمثل هذا المفهوم أحد أهداف عملية العلاج النفسي بالطريقة السلوكية: حيث يسعى المعالج إلى تشكيل سلوك جديد ومقبول يحل محل السلوك الذي يسعى إلى إزالته، ويستمر المعالج بتعزيز كل إضافة إيجابية على هذا السلوك تؤدي في النهاية إلى تكوين السلوك المطلوب.

¹ أبو علام محمود رجاء، التعلم أسسه وتطبيقاته، د. ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2004، ص18.

² ينظر: ملحم سامي محمد، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط 1، دار المسيرة، عمان، 2006، ص192.

الغمر: يبدأ الغمر بمثيرات شديدة ويضع الفرد أمام الأمر الواقع في الخبرة (دفعة واحدة) وقد يكون الغمر حيا على الطبيعة وفي الواقع وهو الأفضل والأكثر استخداما .

العقاب (الخبرة المنفرة): وهو نوع من العقاب العلاجي (كخبرة منفرة) إذا قام بالسلوك غير المرغوب فيه مما يكفه. مثل علاج اضطرابات الكلام مثل اللجاجة بأن يتبع الكلمة الملجاجة صدمة كهربائية مثلاً، وهكذا تصاحب اللجاجة الصدمة الكهربائية بينما يمر الكلام السوي دون عقاب الممارسة السالبة : يطلب المرشد من العميل أن يمارس السلوك غير المرغوب بتكراره فتؤدي هذه الممارسة إلى نتائج سالبة – التعب والملل _ حتى يصل لدرجة التشجيع لا يستطيع عندها ممارستها.

ولعلّ التطبيق التربوي للنظرية السلوكية في مجال التربية والتعليم يكون من خلال الاعتماد على العديد من القوانين التي جاءت بها هذه النظرية، من قبيل تقديم المثيرات المناسبة للحصول على الاستجابة المطلوبة كالصور أو الأشرطة...، كما يعمل المدرس على تعزيز السلوك المطلوب لدى المتعلم من خلال المكافأة.

كما يقوم المعلم بدور مهم جدا في توجيه الطالب نحو الأهداف التي يطمح إليها، وبذلك تجاوز الصعوبات التي تعترضه في مساره الدراسي، وهذا الأمر يتحقق من خلال جعله يدرك أن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم وقابل للتغيير.



وأخيرا يمكن القول بأن المدرسة السلوكية من المدارس التقليدية التي تخدم العملية التعليمية بشكلها المعتاد حيث تركز اهتمامها على المعلم كمحور للعملية التعليمية وتمنح للمتعلمين دور المشاركة في بعض المواقف والاستماع في المواقف الأخرى وذلك من أجل ضبط الصف والتغلب على مشكلاته.

المحاضرة السادسة:
نظريات التعلم: 2 : الجشطالتيه
Learning Theories 2:
Gestaltism

تمهيد:

ظهرت نظرية الجشططت في ألمانيا في العقد الأول من القرن العشرين على يد ماكس وريتماير احتجاجاً على النظريات الترابطية والبنائية التي ترى أن الظاهرة النفسية السلوكية يمكن فهمها من خلال دراسة عناصرها المكونة لها.

تهتم هذه النظرية بإنصاف الطبيعة المنظمة والمحددة للحقيقة، كما تحارب وجهة النظر القائلة إن العقل الإنساني والسلوك الإنساني لا يعدوان كونهما المجموع الكلي لسلسلة الارتباطات الاعتباطية. وتتلخص هذه النظرية في أن الكل أو (الجشططت) ليس مجرد مجموع الأجزاء التي يتألف منها (أو إضافة جزء آخر)، بل هو نظام مترابط باتساق مكون من أجزاء متفاعلة، وهو منطقياً ومعرفياً سابق لأجزائه¹.

وتعد النظرية الجشططتية من أكثر المدارس المعرفية تحديداً وأكثرها اعتماداً على البيانات التجريبية، وينصب اهتمامها الرئيسي على سيكولوجية التفكير المتمثلة بعمليات الإدراك والتنظيم المعرفي وحل المشكلات. كما وامتد اهتمامها ليشمل مواضيع كالشخصية وعلم النفس الاجتماعي وديناميات الجماعة. وبالرغم من أن موضوع التعلم لم يكن محوراً رئيسياً، إلا أن ما قدمته من مساهمات حول طبيعة الإدراك وخصائصه، وأسلوب حل المشكلة ساهم بشكل فاعل في فهم عملية التعلم الإنساني. وفيما يلي عرض مختصر لأهم مفاهيم النظرية²:

التركيب أو البنية:

تؤكد النظرية الجشططتية على أن هناك بنية متصلة خاصة بالكل أو الجشططت بحيث تميزه عن غيره وتجعل منه شيئاً ذو معنى خاص. وترى أن الأنواع المختلفة من الجشططت تشتمل على قوانين داخلية تحكم عناصرها حيث يؤدي تغيير أي جزء من أجزائها إلى تغيير البنية.

الاستبصار:

تعارض نظرية الجشططت التفسيرات التي قدمتها النظريات السلوكية لعملية التعلم على أنها مجردة. هو الوصول إلى الحل فجأة وبطريقة سريعة وحاسمة أو هو إدراك العلاقات الموجودة في الموقف المشكل والوصول إلى الحل أو الحلول المناسبة دفعة واحدة.

التوازن:

يرتبط هذا المفهوم بتحقيق الفهم الكامل وإيجاد نوع من الانسجام بين الخبرات السابقة لدى الفرد وما يراد اكتسابه من خبرات جديدة من ناحية واستبصار الموقف المشكل والوصول إلى حل له ومن ناحية استعادة التوازن المعرفي. وهذا التوازن يصبح دافعاً داخلياً أصيلاً لدى الفرد وهو أهم في نظرهم من أي مكافآت خارجية أو أية صورة من صور التعزيز أو الدعم، وهذا التوازن هو الدافع إلى تحصيل المعرفة والفهم.

إعادة التنظيم الإدراكي:

والمقصود به إعادة تنظيم المتغيرات الحسية أو البيئية أو محددات أو معطيات الموقف المشكل بصورة تكتسب معها هذه المتغيرات أو المعطيات معاني أو علاقات جديدة.

فروض نظرية الجشططت:

✓ عند مواجهة الكائن الحي مشكلة معينة فإنه يصبح في حالة من عدم التوازن المعرفي فيعمل على حل المشكلة استعادة لتوازنه.

¹ العربي أسليماني ، المعين في التربية، د.ط، الدار البيضاء، ص108.

² عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط.2012، دولة الإمارات العربية المتحدة، ص131.

- ✓ يعتمد نجاح الكائن الحي في حله للمشكلات التي تواجهه على الكيفية التي يُدرك بها محددات أو خصائص الموقف المشكل أي حدوث عملية الاستبصار.
- ✓ تحدث عملية الاستبصار من خلال الإدراك المفاجئ للعلاقات بين الوسائل والغايات وإعادة التنظيم الإدراكي لمحددات الموقف المشكل.
- ✓ يحدث التعليم عن طريق الاستبصار.
- ✓ التعلم القائم على الاستبصار أكثر قابلية للتعميم وأقل قابلية للنسيان.
- ✓ يعتمد التعلم عند الجشتالت على دافع أصيل لدى الكائن الحي هو استعادة التوازن المعرفي¹.

وقد أجرى علماء نفس الجشتالت العديد من التجارب للتحقق من الفروض التي تقوم عليها هذه النظرية. ومن هؤلاء العلماء العالم الألماني [كوهرل] الذي قام بتصميم وإجراء تجارب على مجموعة من الشمبانزي وقد وصف [كوهرل] هذه التجارب في كتابه " عقلية القردة " الذي نشر عام 1925 م ، وسوف نعرض نوعاً من تجارب [كوهرل] وهو تجربة العصا.

تجربة العصا:

وضع [كوهرل] قرداً داخل قفص مغلق بإحكام ثم وضع الطعام (الموزة) خارج القفص بحيث لا يمكن الوصول إليها باليد مباشرة، ووضع داخل القفص عصا، وفي البداية حاول القرد أن يصل إلى الطعام باليد لكنه فشل في تلك المحاولة، وبعد فترة لاحظ القرد وجود عصا داخل القفص، فأمسك بها وبدأ في استخدامها استخدامات خاطئة، وفجأة تغير سلوك القرد وأخذ باستخدام العصا بنجاح في جذب الموزة إليه، وعندما كرر كوهلر نفس الموقف المشكل كان القرد يلجأ على الفور إلى ما تعلم، ويستخدم العصا بنجاح وبسرعة. وقد قام [كوهرل] بإجراء تجربة أكثر تعقيداً من التجربة السابقة وتتلخص في أنه وضع داخل القفص عصوين قصيرين لا تكفي إحدهما لجذب الموزة ، ولكن يمكن الحصول على الموزة إذا وضعت إحدهما داخل الأخرى فتتكون عصا طويلة ، وقد استغرق القرد وقتاً طويلاً في محاولات فاشلة لجذب الطعام باستخدام أحد العصوين، وأخيراً أخذ القرد يلعب بالعصوين وفي أثناء لعبه أدخل إحدى العصوين في الأخرى ، فوجد نفسه ممسكاً بعصاً طويلة ، فقفز من مكانه بسرعة كبيرة واستخدم العصا الطويلة في جذب الطعام، ومعنى ذلك أن القرد أدرك العلاقة بين العصوين وعندما كرر [كوهرل] تجربته قام القرد بوضع إحدى العصوين في الأخرى بمجرد دخوله للقفص واستخدم العصا للحصول على الطعام بنجاح ودون محاولات خاطئة¹. مما يدل على أن الحل قام على الفهم القائم على إدراك العلاقات الموجودة في المجال الإدراكي.

التطبيقات التربوية للنظرية الجشتالية:

أفرزت نظرية الجشتالت العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن العمل بها داخل الصف، بهدف الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية، ومن هذه التطبيقات²:

1/ استشارة دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم فحل المشكلة التي يقع فيها التلميذ يكون دافعاً له لاستعادة توازنه المعرفي. ومن هنا فإن إزالة الغموض أو خفضه يمكن النظر إليه على أنه مكافئ لفكرة التعزيز لدى السلوكيين ومع أن التعزيز لدى السلوكيين خارجي يعتمد على المكافأة الخارجية ، فإن خفض الغموض أو إزالته واستعادة التوازن المعرفي [أي الوصول لحل المشكلات] يمكن أن يكون مكافأة داخلية. ويمكن للمعلم إشباع دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم عن طريق ترتيب مواقف التعلم.

¹ المرجع السابق، ص 134.

² المرجع نفسه، ص 138.

2/ يصف الجشتاليون الفصل الدراسي بأنه نوع من العلاقة بين المدرس والمتعلم تقوم على الأخذ والعطاء فالمعلم يساعد الطالب على اكتشاف ورؤية العلاقات وتنظيم الخبرات في أنماط ذات معنى مع تقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات ترتبط ببعضها بمفهوم عام.

3/ وحيث إن التعلم بالاستبصار هو الإدراك الفجائي للعلاقات بين عناصر الموقف فإنه يتضمن دون أدنى شك عمليات عقلية أساسية يمارسها التلميذ في مواقف التعلم وهي عمليات الفهم والتفكير وربط العلاقات، مما يعني ارتياد مدرسة الجشتالت لأحد أهم المجالات التطبيقية في علم النفس التربوي المعاصر وهو تنمية التفكير الإبداعي لدى

وقد أشار [فرتهيمر] إلى وجود نوعين من أساليب حل المشكلات، نوع يتميز بالاستبصار ونوع يستخدم قواعد قديمة من مواقف سابقة بطريقة غير صحيحة، وقد ضرب [فرتهيمر] مثالا لهذين النوعين في كتابه " التفكير الإنتاجي" .. حيث قام بتعليم عدد من الطلاب كيفية إيجاد مساحة المستطيل عن طريق الفهم وليس الحفظ، وذلك عن طريق تقسيم المستطيل إلى مربعات صغيرة ثم أوضح للتلاميذ بأن المساحة الكلية للمستطيل هي عبارة عن حاصل جمع جميع المربعات الموجودة داخل المستطيل. وبعدها طلب منهم إيجاد مساحة متوازي الأضلاع فانقسموا قسمين:

1/فريق يرى أن هذه المشكلة جديدة عليها وتختلف عن المشكلة السابقة ولم يتوصلوا للحل.
2/اعتمد الفريق الآخر في الحل على قطع أحد أطراف متوازي الأضلاع ووصله بالطرف الآخر، بحيث يتحول من متوازي الأضلاع إلى مستطيل، وهذا الحل من النوع الأول أي الاستبصار¹.

ولقد حاول الكثير من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم "جون ديوي" وعلماء النفس الترابطين أمثال "سكنر" و "ثور نديك" وعلماء الجشطت وعلى رأسهم "كوهلر" بالإضافة إلى ما قدمه جورج بوليا من اقتراحات لوصف تلك العملية²

ويرى "كارن وصند، 1985" أن حل المشكلات إجرائيا يشير إلى جميع النشاطات العقلية والعملية (التجريبية) التي يستخدمها الفرد المتعلم أي الطالب في محاولته لحل المشكلة، فالطالب الذي يمارس حل المشكلات عمليا يحدد المشكلة ويرغب في حلها، ويقوم بجمع المعلومات ويسجلها، ويصوغ الفرضيات ويختبرها ويجرب، ويتوصل إلى الاستنتاجات (حل المشكلات) من هذه التجارب. وهذا التعريف يتضمن قيام الطالب بمجموعة خطوات عملية منظمة إلا أنه ليس بالضرورة أن تسير الخطوات المتضمنة في الطريقة العلمية (طريقة حل المشكلات) خطوة اثر خطوة وفق نظام جامد التخطيط، ولا أن تؤخذ وفق نظام مطلق متتابع، وإنما ينتقل الفرد المتعلم إذا اقتضت المشكلة المبحوثة ذلك، من خطوة إلى خطوة أماما وخلفا فيغير، ويفسرويتنبأ ويبحث ويجرب... في معالجة المشكلات للوصول إلى حلها. هذا ولا يوجد اتفاق مطلق حربي على عناصر خطوات حل المشكلة³.

ويقول "ديوي" أنه ما بين عملية الشعور بالمشكلة من جهة والتوصل إلى حل لهذه المشكلة من جهة أخرى نجد عدة عمليات عقلية تأخذ مسارها داخل العقل يمكن تلخيصها في الآتي:

- 1 - الشعور بالحيرة اتجاه قضية معينة .
- 2 - بروز بعض الحلول المقترحة.
- 3 - تحليل الموقف المحيط بالمشكلة.

¹ المرجع نفسه، ص نفسها.

² زيتون، كمال عبد الحميد، التدريس: نماذجه مهارته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص238.

³ زيتون عايش، أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، الأردن، عمان، 2004، ص153.

4 - استنباط النتائج.

5 - اختبار صحة الحلول¹.

وقد حاول الكثير من الباحثين الاستفادة من الخطوات السالفة الذكر، وتوظيفها بشكل يخدم منهج حل المشكلات وجعلها من الأسس المنهجية التي يعول عليها في دراسة المشكلات التربوية من أمثال "براين هولمز" وغيره. وعموما فإنّ الأدب التربوي العلمي يتفق على العناصر الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلات، وهي²:

1 - الإحساس بالمشكلة.

2 - تحديد المشكلة وصياغتها في صورة إجرائية قابلة للحل.

3 - جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالمشكلة المدروسة.

4 - وضع التفسيرات والفروض لحل المشكلة.

5 - اختبار الفرضيات.

6 - الوصول إلى حل المشكلة.

7 - استخدام الفرضية كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة.

¹ عبد الدايم محمد أحمد، منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة، مجلة التربية، مج1، ع1، 1998، ص171.

² زيتون، مرجع سابق، ص153.

المحاضرة السابعة:

نظريات التعلم: 3 : البنائية الاجتماعية

Learning theories: 3: Social
constructivism

نظرية جون بياجيه:

تُعد نظرية عالم علم النفس السويسري " جان بياجيه " للنمو المعرفي القائمة على المنهج الوصفي التحليلي في تناول النمو العقلي ؛ مدخلاً يتوسط المنحى السيكميومي والممنحى المعرفي في تناول النشاط العقلي المعرفي وقد بناها من خلال ملاحظة أطفاله الثلاثة في نموهم¹.

يفترض " بياجيه " في نظريته أن أي فرد يمكن أن يتعلم أي موضوع بشرط أن يناسب مرحلة النمو العقلي للفرد . وأن أي فرد يولد بقدر ضئيل من الانعكاسات العضوية والقدرات الكامنة في صورة استراتيجيات وهي بذلك تعد عنصر هام في البناء المعرفي للمتعلم . والإستراتيجية – من وجهة نظر بياجيه – هي الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من خبرات.

لقد اكتشف بياجيه أن الأطفال في نموهم العقلي يمرون بمراحل محددة، يتصف سلوك الطفل وتفكيره في كل منها بخصائص معينة ، ويشير بياجيه إلى أن مراحل النمو العقلي تتصف بالثبات في نظام تتابعها لدى كل طفل وفي كل ثقافة، ولا يعني هذا ثبات الحدود الزمنية، بل تختلف الحدود الزمنية من طفل لآخر في ذات الثقافة الواحدة. مراحل النمو العقلي:

قسم بياجيه النمو العقلي للطفل إلى أربع مراحل رئيسية وفق فئات عمرية².

1/ مرحلة التفكير الحس حركي:

وتمتد من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية ، وفيها يمتلك الوليد مجموعة من أساليب السلوك الفطرية الانعكاسية أساسياً ، مثل المص والقبض وغيرها . وفي أثناء التفاعل مع البيئة ينمي الطفل أنماطاً سلوكية معينة ؛ إذ يكتسب مهارات وتوافقات حسية بسيطة وكذلك يكتسب القدرة على تحقيق التناسق بين المعلومات الصادرة عن أعضائه الحسية المختلفة .

وأهم ما يميز سلوك الطفل في هذه الفترة أنه يواجه الأشياء بحركات فيزيقية عشوائية دون تفكير ووجود الشيء بالنسبة للطفل مرهون بإدراكه له.

2/ مرحلة ما قبل العمليات (التفكير الرمزي):

تبدأ هذه المرحلة في النصف الثاني من السنة الثانية من عمر الطفل وحتى سن السابعة تقريباً وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في تعلم اللغة والتمثيل الرمزي للأشياء وتكوين الأفكار البسيطة والصور الذهنية ويتحول تفكير الطفل تدريجياً من صورته الحركية إلى صورة تفكير رمزي .

3/ مرحلة العمليات العيانية:

تبدأ هذه المرحلة من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة تقريباً أي تستغرق المرحلة الابتدائية وأول سنوات المرحلة الإعدادية. وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل يفكر تفكيراً شبيهاً بتفكير الراشد ؛ فعن طريق التفاعل الاجتماعي يبدأ في التحرر من التمرکز حول الذات ويأخذ في اعتباره وجهة نظر الآخرين وتظهر في تفكير الطفل القدرة على المقلوبية أي السير بالعكس (يرتب بالعكس) ، وتظهر أيضاً فكرة الثبات للوزن والعدد والقياس ، ومع ذلك فتفكير الطفل في هذه المرحلة تفكير عياني محسوس.

¹ Penaudeau, m.l'éducation intellectuelle dans l'approche de jean riaget de l'éducation intellectuelle .Héritage et actualité d'un concept gâté J.p.(dir) harmattan,2000,p79.

² عماد عبد الرحيم الزغول، مرجع سابق، ص.ص.185.186.187.

4 / مرحلة العمليات الشكلية (التفكير المجرد):

تمتد هذه المرحلة فيما بين الحادية عشرة والخامسة عشرة من العمر . وفيها يدخل الطفل مرحلة المراهقة والنضج، وفي هذه المرحلة تنمو قدرة الطفل على التفكير المجرد فيستطيع أن يعالج القضايا بعزل المتغيرات وتثبيت بعضها للتحقق من عمل البعض الآخر.

وهكذا عبر هذه المراحل ينتقل الوليد الذي جاء إلى هذا العالم وليس لديه فكرة عنه من كائن بيولوجي فحسب إلى راشد يواجه العالم ويتفاعل معه ويفكر في مشكلات هذا العالم تفكيراً منطقياً .

مفهوم بياجيه للتكيف:

يعد التكيف حجر الزاوية في نظرية بياجيه، وقد اعتقد بياجيه بأن الكائنات البشرية تبدأ بعملية التكيف هذه من خلال تكوين بعض البنى العقلية التي تتيح لنا أن نحدد الخبرات التي تمر بنا ونفهمها، ووفق لما يقوله بياجيه فإننا حينما نواجه خبرات جديدة نحاول التكيف لها معرفياً من خلال تفسيرها واستنباط معانيها وهنا يجري استخدام عمليتين في مسألة التكيف وهما الاستيعاب والتكيف¹.

تنظيم المحتوى:

تهتم نظرية بياجيه بالتنظيم الرأسي للمنهج حيث أن مراحل النمو عند بياجيه تمتد من الميلاد وحتى سن الخامسة عشر، حيث يقترح بياجيه تنظيم محتوى المنهج للتلاميذ في كل مرحلة من مراحل النمو وفق خصائص النمو العقلي والمعرفي لهذه المرحلة، فمثلاً التلاميذ في المرحلة الابتدائية (الصف الرابع والخامس) يقعون في مرحلة العمليات العيانية ولذلك يبني المنهج وينظم في ضوء تفكير الطفل في هذه المرحلة وخاصة في المحتوى والتدريبات والتمارين².

عملية التدريس:

تقترح نظرية بياجيه مراعاة النمو العقلي للتلميذ وخصائصه النفسية وخاصة مفاهيم التمثيل والمواءمة والاستدخال عند عرض أي مادة جديدة حيث يقسم بياجيه عملية التعلم إلى³:

تمثيل ← مواءمة ← استدخال (للمعرفة الجديدة في البناء المعرفي للمتعلم)

وأيضاً تعطي نظرية بياجيه دوراً هاماً للإرشاد والتوجيه والتأكيد على البناء المعرفي .

التطبيقات التربوية لنظرية جان بياجيه في النمو المعرفي:

للنظرية تطبيقات تربوية أهمها:

- 1/ أن يتناسب المنهج الدراسي (المعرفي) مع المرحلة الدراسية له فلا يمكن أن ندرس الطلاب في المرحلة الابتدائية مناهج ومعارف هي فوق طاقاتهم العقلية حيث يستحيل عليهم تصورها أو فهمها بل يجب أن تكون المناهج مناسبة للمرحلة. كما أن الطفل في هذه المرحلة (الطفولة) أن يعامل على هذه المرحلة من قبل الأبوين فيدركان سبب رفضه أو عصيانه بأنه عائد إلى أن المطلوب منه لم يستسيغه أو يدركه وان الأمور التي تدور حوله يراها بعين ذاته وبقيمه البسيطة لا بعين الوالدين وتصوراتهم لقيم الأشياء.
- 2/ أن يكون المعلم - الأب والأم - على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة، وإعداد المعلم تربوياً يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة وأن يتعرف على المراحل العمرية لطلابه وان يتعرف على القدرات العقلية والفروق الفردية وأن يعطي كل فرد على قدر حاجته وقدرته.

¹ المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي، تر:علي رشيد الحسنوي، هاشل بن سعد الغافري، ط1، دار الكتاب الجامعي، 2005، الإمارات العربية المتحدة، ص47.

² المرجع نفسه، ص48.

³ Piaget.j.Six études en Psychologie éd dument PUF 4*éd paris,p114.

- 3/الاختلاف في طرق التدريس حسب مراحل العمر ففي بعضها يلزم استخدام المحسوسات وتجنب المجردات وذلك في المرحلة الابتدائية نظرا لما يناسب عمر الطفل وما يتناسب مع عقله ومعرفته ووفي المرحلة الثانوية نستعمل المجردات ونناقش القضايا الغيبية ونسلك مع لك مرحلة ما يناسبها من المعرفة.
- 4/إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة بحيث يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه.
- 5/تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع مختلف المراحل.
- 6/توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين.
- فلقد شهدت الحركة التربوية في السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا بنظريات التعلم مثل : نظرية بياجيه.
- لقد أثرت نظرية بياجيه للنمو العقلي على التعليم، وفرضت تلك النظرية نفسها على طرق التدريس في مراحل التعليم المختلفة ، كما ناقش التربويون هذه النظرية من وجهات نظر متعددة وأسفر ذلك عن تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد ، وتنظيم المناهج بما يتمشى مع تفسيراته وتوضيحاته.
- وقد أخذت بعض طرق التدريس خاصة الحديثة منها بنظرية بياجيه، مثل طريقة دائرة التعلم وهي طريقة فعالة لتدريس المفاهيم العلمية حيث تأخذ إطارها النظري من نظرية بياجيه.
- 7/الاستعانة بالمعينات البصرية والأدوات البصرية بقدر المستطاع لدي التعامل مع الأطفال.
- 8/الاهتمام بتوفير فرص وافرة في مجال اللعب الدرامي للأطفال ما قبل المدرسة.
- 9/الحرص علي أن تكون التعليمات اللفظية التي تعطي للأطفال قصيرة ، وأن توضح بالفعل ، أو باستخدام الرسومات ، والأشكال لكي تكون مفهومة لديهم.
- 10/تنظيم النشاطات بحيث تمكن الأطفال من التفاعل مع بعضهم وتشجيعهم علي تعلم التعاون والمشاركة.
- 11/تقديم مدي واسع من الخبرات للأطفال من مثل : الرحلات والزيارات الخارجية ومقابلة آخرين ، وتشجيعهم علي استخدام المفردات لوصف ما يرون ويسمعون ويسلمون ويتوقعون ويمشون ، وذلك لبناء الأساس لمفهوم التعلم واللغة.
- 12/الأخذ بعين الاعتبار اختلاف مستويات التفكير لدي الطلاب ، وبالتالي منحهم الوقت الكافي لاستيعاب المعلومات في الغرفة الصفية وتقديم الأفكار لهم بمصطلحات مألوفة ، والمعلم الخبير لا يتوقع من الطالبة ما يصعب عليهم تحقيقه بحكم مرحلتهم النمائية .
- 13/إتاحة المجال للطلبة لتقديم تفسيراتهم للمعلومات أمام الآخرين في الصف مع الحرص علي أن تكون الخبرة إيجابية ، مع تجنب الاستهزاء أو النقد الجارح تجنباً تاماً ، والانتباه إلي الاستجابات الخاطئة للتعرف علي مصدرها وتصحيحها بالطريقة المناسبة لها.
- 14/مساعدة الطلبة علي تطوير مهاراتهم في مجال الاحتفاظ وتصنيف الأفكار والموضوعات ، مع زيادة مستوى صعوبة المهارات التي تقدم إليهم تدريجياً حتي تصبح لديهم خبرة جيدة بالمعكوسية واللامركزية وذلك بتوفير النشاطات التي تتطلب استخدام الحواس والمواد الضرورية لبناء الخبرات وحل المشكلات.
- 15/مساعدة الطلبة علي الانتقال من التفكير المادي إلي التفكير المجرد الذي يتضمن حل المشكلة والتفكير بالاحتمالات الممكنة والعصف الذهني ، ومن خلال تعليمهم كيفية تقييم كل فكرة بموضوعية في ضوء المشكلة موضوع البحث ، وكذلك من خلال طرح قضايا افتراضية لتحدي الطلبة وتشتيت تفكيرهم ، ومن خلال لعب الأدوار كوسيلة لتوليد البدائل وإيجاد الحلول .

16/المساعدة في اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس حيث تركز البنائية على المداخل والأنشطة التي تتطلب المشاركة النشطة والتفاعل المركز وكذلك التعامل العميق ، ومن بين هذه الأنشطة التعلم التعاوني ، والمناظرات ، والتخاطب فردا لفرد، والأنشطة الصفية الكلية. وقد ذكر سابقا أن التفاعل الاجتماعي من أهم العوامل التي تساعد على تطوير النمو المعرفي لدى الطفل وعلى هذا الأساس ينبغي لمعلم العلوم أن يوظف ما يناسب من طرائق التدريس لتحقيق النمو الاجتماعي لدى التلاميذ وذلك لا يتأتى إلا عن الطريق اللعب والتجريب الجماعي والمناقشة وتبادل الآراء¹. حيث أصبح مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي *le conflit sociocognitif* يحتل مكانا بارزا في بحوث التعلم المعرفي، ولعل أبرزها أعمال كلير مونت p.clermont (1979) وميجني d. mugny (1981). وتؤكد نتائج البحوث في هذا الإطار أن النمو المعرفي يتوقف إلى حد ما على التفاعلات الاجتماعية التي تسمح بظهور الصراع الاجتماعي المعرفي لدى الأفراد أو بين الأفراد فهم في مواجهتهم للوضعيات المشكلة يظهرون أثناء تفاعلهم اختلافا في التركيز المعرفي (وجهات النظر، طرائق العمل، الإجابات..). من جهة، ويبحثون عن إجابة مشتركة للمشكلة المطروحة من جهة أخرى².

إن تعارض وجهات النظر يضيف الصبغة الاجتماعية على الصراع المعرفي الذي يصبح فيما بعد محركا للتفاعلات والنمو المعرفي. يتضمن الصراع الاجتماعي المعرفي نوعين من الصراعات أولهما صراع بين الأفراد Inter-individuel وهو صراع اجتماعي، وثانها صراع داخل الفرد Intea-individuel وهو صراع معرفي يتزامن مع وعي الذات المتعلمة (إجابات متناقضة، الشك في الإجابة...) يعتبر البعد الاجتماعي للصراع المعرفي أساسيا حيث أن التعبير والمواجهة المباشرة للأدلة والبراهين في التفاعل تجعل الصراع المعرفي داخل الفرد أكثر واقعية وديناميكية. وبعبارة أخرى يخلق هذا الصراع المعرفي حالة من عدم التوازن داخل الفرد تجعله يعمل على تجاوزها ومن المحتمل أن يسهل البحث عن إجابة مشتركة لهذا التجاوز عبر حل الصراع بين الأفراد³.

الجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها "بياحية" المتعلقة بالتوازن وإعادة التوازن في منظور أكثر اتساعا يأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي للنمو والتعلم وتؤكد هذه النظرية على ضرورة توفر ثلاثة شروط أساسية على الأقل ليصبح الصراع الاجتماعي المعرفي وسيلة أساسية للتطور المعرفي والفكري وهي:

- وجود تركيز مشترك و توفر كفاءات دنيا تسمح بالتبادل بين الأفراد، ورسوخ بنية النشاط المتمركز حول الخاصية المعرفية للتبادل.

- يلعب الصراع الاجتماعي المعرفي دورا حاسما في التفاعل بين الأفراد، هذا التفاعل لا يمكنه أن يحدث إلا إذا كان هناك فعل وتأثير متبادل بين شخصين أو عدة أشخاص، أو بين أفكار الشخص الواحد عندما يشعر بنوع من الحيرة والتناقض. فكل واحد يشارك في العمل الجماعي وعلى التلاميذ الموهوبين أن يساعدوا التلاميذ الأقل موهبة و هو تفاعل يقوم أساسا على التبادل باعتباره عملية تبادلية في طبيعتها بالدرجة الأولى.

كما يقتضي من جهة أخرى المشاركة باعتبارها الفعل الذي يتيح الاهتمام والتبادل والتعاون في إطار جماعة ما⁴. يتضح مما تقدم المكانة المركزية التي يحتلها مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي في التعلم التعاوني، إذ يسهم هذا الأخير في فسح المجال لهذا النوع من الصراع، ويساعد في الوقت نفسه على إعطاء معنى وفائدة للأنشطة التي يقوم بها المدرس، ويحتتم هذا النوع من التعلم أن يقوم المدرس بدور الوسيط Médiateur لتسهيل التفاعل والتبادل بين

¹ قطامي يوسف وآخرون ،علم النفس التربوي ، دار الفكر ، عمان، 2010، ص56.

² عبد الله قلي، نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا (التحليل/التركيب/التقويم)، دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2003، ص213.

³ المرجع نفسه، ص214.

⁴ Y. Bertrand النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة: محمد بوعلاق، ط1، مكتبة دار الأمان، الرباط، 2007، ص172.

أعضاء المجموعة الواحدة، وأن يساهم في إدارة الصراع الاجتماعي المعرفي عبر تحليل الإجراءات المتبعة لمعالجة المشكلة و البحث عن أصل الأخطاء، واستخدام استراتيجيات معرفية مقصودة.

وضمن نفس الإطار تؤكد البحوث التي أشرف عليها s.sharan في جامعة تل أبيب أن الطرق التعاونية تحقق أهداف تقوية مفهوم الذات لدى الطلبة، وأن التلاميذ سواء أكانوا أقوياء أو ضعافا، فإنهم يحققون إنجازات مدرسية جيدة عند تدريسهم وفق طريقة التعليم التعاوني¹.

وأخيرا ، فإن نظرية بياجيه تؤكد على الطبيعة التراكمية للنمو المعرفي ، فالبني المعرفية الجديدة تعتمد دائما علي البني القديمة منها ، وفي مجال التعليم ينبغي للمعلم أن يحرص علي ما يعرفه الطلبة ، فمفهومه ، الطريقة فقط يتمكن الطلبة من دمج المعلومات الجديدة مع القديمة ، كما يتمكن المعلم من تصحيح سوء الفهم الحاصل لديهم في بعض الحالات .

في نهاية الحديث عن نظريات التعلم المعرفي يجدر بنا القول أن البيداغوجيا المعرفية تعني بالتحكم وتطوير العمليات الذهنية التي تسمح بالحصول على التعلم بشكل تصبح فيه المعرفة المكتسبة نتيجة نشاط ذهني معرفي منتج لها، أي أنها تصبح معرفة بعيدة وليست معطاة بشكل مسبق ومستقل عن ذات المتعلم الشيء الذي يجعله ينفر منها في غالب الأحيان أو ينسأها بمجرد الانتهاء منها أو أنها تظل كتلك الرساميل المجمدة أو النائمة بتعبير فيليب بيرنولا يأبه بها المتعلم ولا يستثمرها عند الحاجة².

بمعنى تخلصنا نظريات التعلم المعرفي من المعطى مهما كان مصدره ليحل محله المبني الناتج عن فعل الذات والقدرة الذاتية.

3/نظريات التعلم الأكثر استخداما في المدرسة والجامعة:

إن المتمعن في الممارسات التدريسية السائدة بالجامعة الجزائرية يجدها لا تختلف كثيرا عما كان سائدا منذ عقود، كما أن المتفحص في الانتقادات التي تهم بها الجامعة يكتشف أن الهوة سحيقة بين التطلعات والتحديات من جهة والواقع والممارسة من جهة ثانية، وهذا الأمر لا يقتصر على الجامعة الجزائرية فحسب حيث يؤكد بعض الباحثين أن التعليم الجامعي في معظم بلاد العالم بما في ذلك البلدان المتقدمة يحتاج إلى تطوير جذري لأنه لا يكاد يتغير في أسلوبه منذ مئات السنين، حيث يعتمد أساسا على المحاضرة التي تجعل دور الطالب سلبيا يقتصر على مجرد التلقي، هذا ما يحرمه ممارسة عملية التفكير ويحول الأستاذ يفكر عنهم، فهو الحكيم الذي يقف على المسرح ليملي حكمته أو بالمعنى الأصح ليلقي محاضراته³.

والملفت أيضا للنظر تبني الجامعة الجزائرية نظاما للتدريس يتضمن حصصا لما يسمى بالأعمال الموجهة مع غموض ما يقصد بها فعلا، حيث كشفت شكاوي الطلاب عبر العديد من المقابلات والدراسات المسحية عن الكثير من الانتقادات التي وجهت لها وبأنها لا تخرج عن الأساليب التقليدية التي تركز على المستويات المعرفية الدنيا من حفظ وفهم في وقت نمت فيه دراسات العمليات المعرفية وتوضح فيه كيف يفكر الإنسان كيف يمكنه تنمية تفكيره، ونشأ فيه معاهد كاملة بهدف تنمية التفكير الإبداعي والناقد خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وعموما فقد أسهمت النظرية المعرفية في تبني العديد من المشاريع لتدريس مناهج العلوم والرياضيات ففي المملكة المتحدة يعتبر مشروع نيفيلد للرياضيات (Nuffield Mathematics Project) أحد المناهج التي طورت وبنيت تطبيقا لنظرية بياجيه. وفي الولايات المتحدة الأمريكية كان هناك العديد من المشاريع المنهجية التي تم تطويرها

¹ جونسون وآخرون، التعليم التعاوني والفردية: التعاون والتنافس والفردية، ترجمة: رفعت محمد بمحات، د.ط، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص.ص 22، 23.

² محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، د.ط، 2010، ص 85.

³ السيد عبد الحليم محمود، نحو جامعة تنمي قدرات التفكير الإبداعي والناقد، مجلة كلية الآداب، مج 59، ع 4، جامعة القاهرة، ص 12.

اعتمادا على نظرية بياجيه منها ما يعرف بمنهج العلوم المطور في المرحلة الابتدائية Science Curriculum (SCIS) Improvement Study .

ومن هذه المشاريع أيضاً مشروع رنر وستافورد Renner & Stafford (1972م) حيث عملا على تطوير مشروع أو نموذج منهجي للعلوم مبنيا على نظرية بياجيه وهذا المنهج يمتد من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية ويعرف بمشروع (K1-12 Science Curriculum Model) ولا تزال هناك العديد من المؤتمرات التي تعقد للاستفادة من أبحاث بياجيه ه وأخرها المؤتمر الدولي المقام في فانكوفر في كندا .

الخاتمة:

إن نظريات التعلم المعرفي بإشراكها للمتعلم في العملية المعرفية، وبإيمانها بإيجابياته من جهة ثانية تتح له فرصة تنمية مهاراته المعرفية وتحسين وظائفه العقلية وتطوير استراتيجياته الذهنية ومن ثم الرفع من كفاءاته ليصبح قادرا على التعلم الذاتي. بالإضافة إلى دورها البيداغوجي الأكيد في تكوين مواطن الغد، ذلك الإنسان الذي يعرف كيف يثبت وكيف ينفي وكيف يختار، بعبارة دقيقة كيف يفكر؟

المحاضرة الثامنة:
إعداد المعلم
Teacher setup



تمهيد:

التعليم صناعة لا بد لها من صانع ماهر، والصانع الماهر في ميدان العلم والتعليم هو المعلم، لذلك يقول ابن خلدون في مقدمته: "إنَّ حصول الملكات المباشرة والتلقين أشدَّ استحكاماً وأقوى رسوخاً"¹.

فالمعلم هو القطب الواصل بين المتعلم والمادة المتعلّمة، وقد أكد التراث الإنساني والديني على دوره المهم في الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، وهو الركن الأساسي في العملية التعليمية، حيث يسعى إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية اللغوية²، ومسؤوليته لا تقتصر على تزويدهم بالمعلومات، وإنما تتجاوز إلى مسؤولية قيادتهم. لذا وجب إعداد هذا الأخير ليمتلك كفاية مهنية جديدة برسالتة.

إن المقصود بالكفاية المهنية هي قدرة المعلم على القيام بعمله كمعلم بمهارة وسرعة وإتقان، والكفاية المهنية عبارة عن مجموعة من المهارات المتداخلة معاً بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد، لأنه من الضروري تكامل الكفايات المهنية لدى المعلمين؛ من كفايات التقويم والإدارة الصفية، وكفاية المادة الدراسية والتعليم الذاتي وأساليب التدريس والكفايات الإنسانية والتجديد المعرفي.

الكفايات العامة المفروض توافرها في المعلم:

- *الالتزام بأخلاق المهنة في رعاية التلاميذ، من حيث العدالة والمساواة بين التلاميذ.
- *الإيمان بوظيفة المعلم ودوره وأهميته في تحقيق التنمية التربوية الشاملة وإدراك تأثيره على حياة التلاميذ في المستقبل، واكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته.
- *الالتزام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الوطن والعالم العربي والإسلامي والإنساني.
- *مراعاة الالتزام بقيم المجتمع داخل المدرسة وخارجها وتنمية روح المسؤولية نحو الاحتياجات البيئية والمجتمعية.
- *العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو النمو المتكامل.

¹ عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت- لبنان، ج 1، ص 598.

² محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر، الأردن، ط1، 2007، ص 25.

*الالتزام بمراعاة الانضباط الشخصي والإلمام بالمسؤولية الإشرافية والتعليمية والإدارية.

*الالتزام بالتعاون والتضامن مع الآخرين من أجل تحسين أداء التلاميذ وترقية نوعية الحياة المدرسية والعامة.

كفايات التخطيط المفروض توافرها في المعلم:

* تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس واستخدامها بطريقة وظيفية متكاملة في التدريس بما يلبي حاجات التلاميذ وقدراتهم.

* استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكيد على مدى تحقق الأهداف.

* المعرفة بالوسائل التعليمية كونها من عناصر المنهاج الرئيسة وهي من أهم الأدوات التي يستخدمها المعلم في تدريسه، ويتطلب من المعلم أن يكون ذا كفاءة عالية في تصميمها أو إنتاجها واستخدامها.

كفايات التدريس المفروض توافرها في المعلم:

*استثارة دافعية التلاميذ للتعلم والمحافظة عليها.

* استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية قدرات التلاميذ بطرق فردية وجماعية.

*توظيف مبادئ التعلم والتنويع في استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس، لمقابلة صعوبات التعلم بين التلاميذ، لا سيما تلك الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

* استخدام مصادر التعلم المختلفة بما فيها الوسائل السمعية والبصرية ووسائل الاتصال والتقنيات التي تساهم في تحقيق الأهداف في الموضوع الملائم والوقت المناسب.

* استخدام الأنشطة الجماعية لتنمية اتجاهات ايجابية نحو التعاون والعمل الجماعي لدى التلاميذ.

*توظيف المبادئ النفسية والتربوية بطريقة تكاملية، لإثارة الدافعية للتعلم وأساليب التعزيز المتنوعة والعمل ضمن فريق وممارسة السلوك التعاوني أثناء التدريس.

المحاضرة التاسعة:

مشكلات التعلم وعلاجها

**Learning problems and
their treatment**

تمهيد:

يواجه العديد من المتعلمين الكثير من المشاكل في التعلم، وللمعلم طبعاً الدور الأساسي في علاج مشاكل التعلم وصعوباته، وهذا من خلال تتبع أخطاء المتعلمين المرتكبة من خلال بعض المقاربات البيداغوجية الناجعة كبيداغوجيا تحليل الأخطاء والعوائق.



1/ بيداغوجيا الخطأ:

لم يكن من الممكن الحديث عن الخطأ كقيمة نافعة قبل مجيء القرن العشرين وسلسلة التطورات التي راكمتها المعرفة العلمية، والتي توجت بظهور الاستيمولوجيا المعاصرة خصوصاً مع غاستون باشلار في مجال الفيزياء، كوهيري وروبير بلانشي في مجال الرياضيات، وجان بياجيه في مجال علم الحياة، وحيث سيعاد النظر في مجموعة من المفاهيم التي سيتم تحريرها من إطلاقيتها. ومنها مفهوم الخطأ الذي كان وإلى حد قريب يوضع كمقابل للحقيقة والصواب. والذي اجتهد العقل التقليدي كل الاجتهاد لمحاصرته والتقليل من شأنه.

لقد أصبحت الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين تحتل مكانة متميزة في الأعمال البيداغوجية، ومنحها الديداكتيكيون أيضاً أهمية قصوى في النموذج النظري للتعليمات، لما تلعبه الأخطاء من أهمية قصوى في استراتيجية التعليم المنفذة من طرف الفاعل التعليمي، خصوصاً إذا اتخذت كوضعية انطلاق أثناء تقديم النشاط التعليمي التعليمي.

وهكذا يمكن اعتبار الخطأ بشكل عام، نوعاً من سوء التوظيف للمعرفة التعليمية من طرف المتعلم الذي قد يكون سببه ديداكتيكياً أو ابيستمولوجياً أو تكوينياً – كما سيوضح ذلك لاحقاً- ولعل ما يفسر فشل المعلمين في مهامهم التعليمية هو اقصاؤهم الأخطاء من الأهداف الإجرائية التي يحددونها. كما أن المتعلمين غالباً ما يعيشون الخطأ كسلوك سلبي، لكون الخطأ في تمثلاتهم رمز للفشل وسلوك دنيء غير مرغوب فيه داخل الفصل الدراسي حيث يتقوى هذا الشعور عندما تكون مواقف الفاعل التعليمي سلبية تجاهه.

وقد يكون الخطأ تعبيراً أو مظهراً واضحاً لمجموعة من التصورات العفوية أو المحدث اكتسابها وبنائها، والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التمثيلات المعرفية المرسومة في شكل عوائق يفترض أن تحول دون اكتساب واتقان المفاهيم الجديدة؛ لذلك أصبحت عملية المواجهة لهذه العوائق والعراقيل إحدى مشاريع الطروحات الديداكتيكية الحالية، واعتبر الخطأ وضعية ديداكتيكية ذات بعد استراتيجي في تصحيح المعارف التي لم يحسن بناؤها.

وفي حديثنا عن العائق تجدد بنا الإشارة إلى أن استعمال مصطلح العائق (obstacle) ارتبط بالدراسات الالبيستمولوجية والفلسفية والسيكولوجية. حيث تعتبر السيكلوجية المعاصرة العائق البيداغوجي عامل تحفيز يمكن أن يساعد على إحداث تغيير دماغي ونفسي لدى الفرد ويؤدي به إلى إحداث طفرات وتخطي حواجز، وذلك بتجاوز الأوهام والتخوفات.

1 - معنى الخطأ ومفهومه:

*المفهوم اللغوي:

يعرف ابن منظور الخطأ في (لسان العرب) بقوله " :خطأ: الخطأ والخطاء: ضد الصواب. وفي التنزيل "ليس عليكم جناح فيما أخطأتم به".

وأخطأ الطريق: عدل عنه. وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه وأخطأ نؤوه إذا طلب حاجته، فلم ينجح، ولم يصب شيئا. والخطأ: أرض يخطئها المطر ويصيب أخرى قريبا. ويقال خطئ عنك السوء: إذا دعوا له أن يدفع عنه السوء؛ وقال ابن السكيت: يقال: خطئ عنك السوء؛ وقال أبو زيد: خطأ عنك السوء أي أخطأك البلاء. وخطئ الرجل يخطئ خطأ وخطأة على فعلة: أذنب.

وخطأه تخطئة وتخطيئا: نسبته إلى الخطأ، وقال له أخطأت. يقال: إن أخطأت فخطئني، وإن أصبت فصونني، وإن أسأت فسؤي علي أي قل لي قد أسأت. وتخطأت له في المسألة أي أخطأت. وتخطأه وتخطأه أي أخطأه.... والخطأ: ما لم يتعمد، والخطأ: ما تعمّد؛ وفي الحديث: قتل الخطأ ديتة كذا وكذا هو ضد العمد، وهو أن تقتل انسانا بفعلك من غير أن تقصد قتله، أو لا تقصد ضربه بما قتلت به. وقد تكرر ذكر الخطأ والخطيئة في الحديث. وأخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمدا وسهوا؛ ويقال: خطئ بمعنى أخطأ، وقيل: خطئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمد. ويقال لمن أراد شيئا ففعل غيره أو فعل غير الصواب: أخطأ.

والخاطئ: من تعمّد لما لا ينبغي، وتقول: لأن تخطئ في العلم أيسر من أن تخطئ في الدين. ويقال: قد خطئت إذا أئمت، فأنا أخطأ وأنا خاطئ¹.

يتبين لنا، مما سبق، أن الخطأ يمكن أن يتخذ بعدا ذهنيا ومنطقيا، فيكون بمعنى الوهم والظن والكذب، ومقابله الصواب والحقيقة. ومن ثم، فهو يعني العدول والخروج عن جادة الصواب، وعدم إصابة الهدف المقصود، وعدم تحقيق النجاح المطلوب. ومن جهة أخرى، يدل الخطأ على مفهوم أخلاقي، فهو يدل على أفعال مشينة ومعيبة وسيئة، مثل: الإنم، والذنب، وارتكاب المعاصي والسيئات.

*المفهوم الاصطلاحي:

"يعني الخطأ L'erreur ، في المجال التربوي، إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب ، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية. بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما"².

كما يعرف الخطأ كالآتي:

"هو كل حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو أصلا خاطئ أو العكس"³.

"أثر معرفة مكتسبة سابقا، كانت ذات أهمية وأصبحت خاطئة أو غير ملائمة"⁴.

2- مصادر أخطاء التلاميذ وأنواعها:

¹ ينظر: لسان العرب، حرف الخاء، الجزء 5.

² جميل حدادوي، بيداغوجيا الأخطاء، الطبعة الأولى، مكتبة المـثقف، 2015 ص10.

³ محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير-دراسة سوسيوبيداغوجية- د.ط، إفريقيا الشرق، المغرب، 2010، ص128.

⁴ المرجع نفسه، ص129.

2-1- مصادر أخطاء التلاميذ: يمكن أن نحدد أربعة مصادر أساسية لارتكاب الخطأ، يتحمل المسؤولية فيها كل من المعلم والمتعلم، إن لم نقل النظام التعليمي برمته وهي¹:

مصدر نمائي أو نشوئي: إن لكل مرحلة عمرية خصوصياتها، كما بين ذلك بياجي وعلماء النفس النمائي بشكل عام، ولها كذلك الإمكانيات والحدود المرتبطة بها وبالتالي لا ينبغي أن نحملها ما لا طاقة لها به بحيث تتضاعف فرص الخطأ عند التلميذ كلما طالبناه بمجهود يتجاوز قدراته العقلية وكذا خصائصه الوجدانية والانفعالية فيحس أنه المسؤول عن خطئه وأنه لا يفهم كالأخرين.

مصدر ابيستيمولوجي: يمكننا الحديث عن عائق من هذا النوع عندما نكون أمام مفهوم غير محدد بما فيه الكفاية. ومن ثم فصعوبته هي التي تفترض الخطأ وتضاعف من نسبة حصوله لدى المتعلم.

مصدر تعليمي أو العائق الديدكتيكي: يكون الخطأ هنا مرتبطا بالطريقة التي يتبعها المدرس أو الاستراتيجية التعليمية المعتمدة فقد نجد الطريقة غير مناسبة، بما تفترضه من مهارات أخرى، أو بسوء اختيار العدة البيداغوجية الموظفة. فيمكن القول هنا أن الخطأ مرتبط أساسا بشخص المدرس وبغياب أو سوء التدبير لديه.

مصدر تعاقدي: حيث يعكس الخطأ في هذه الحالة طبيعة التعاقد الذي يبنيه المدرس مع المتعلمين بمعنى لا يفهم المتعلم بالضبط ما الذي ينتظره المدرس منه، إما لأنه لم يخبرهم بطبيعة الكفايات والأهداف المراد تحقيقها لديهم، أو لأن المتعلمين لم يستوعبوا بشكل دقيق ما يريد منهم المدرس الوصول إليه. يصبح المشكل هنا إذن مشكلا تواصليا.

يتبين مما سبق ذكره أن ثمة مجموعة أخطاء يمكن معالجتها شريطة تحديدها وفهم العوامل الفاعلة فيها. آنذاك فقط يتحول الخطأ إلى معنى ايجابي ذا وظيفة تكوينية دون أن ننسى الأهمية البيداغوجية الكامنة وراء تعلمات من هذا القبيل.

2-2- أنواع أخطاء التلاميذ: تنتهي الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أساسا إلى المجالات الأربعة التالية²:

المجال الأول: الأخطاء المرتبطة بالوضعية

في هذه الحالة نقف عند مجموعة من الاحتمالات:

- الوضعية تبدو جديدة على التلميذ كأن تكون مثلا طريقة طرح السؤال مختلفة عما هو معتاد لديه، أو المهمة المطلوب منه انجازها مغايرة، لغة التواصل غير متعود عليها، السياق الثقافي يبدو غريبا بالنسبة إليه.
- الوضعية معروفة لدى التلميذ لكنها تقترح وتفضل نمطا من التفكير لا يتحكم فيه المتعلم.
- الوضعية معروفة لدى المتعلم ولكن ثمة اكراهات تعترضه كأن يكون الوقت المخصص للإنجاز غير كاف.

المجال الثاني: الأخطاء المرتبطة بالمطلوب إنجازه

هنا إما أن يكون المطلوب مصاغ بشكل سيء يحتمل الغموض واللبس بحيث يتضمن كلمات معقدة وصعبة لا تتناسب ومعجم التلميذ، أو أن المطلوب غير مفهوم وتتعذر قراءته من طرف التلميذ فنجد إما ينقص منه أو يضيف إليه وبالتالي يتصرف فيه بشكل قد ينتج عنه مطلوب آخر من صنع التلميذ.

المجال الثالث: الأخطاء المرتبطة بالمكتسبات السابقة

أحيانا تكون المكتسبات السابقة إما خاطئة أو غير مدعمة بما فيه الكفاية حيث لا يتحمل التلميذ في هذه الحالة أية مسؤولية، ولمواجهة هذه العوائق التي تؤدي إلى ارتكاب الخطأ، يتعين على المدرس تنويع التعلمات مع الرجوع دوما إلى المكتسبات الأولية الضرورية بالنسبة لهذه المادة الدراسية أو تلك، حيث إن كل مادة دراسية تفترض

¹ العربي اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص.ص 117، 118.

2 محمد شرقي، مرجع سابق، ص.ص 139، 141.

جملة من المعارف والمعطيات الأولية ينبغي أن تكون متوفرة عند التلميذ حتى يستطيع مواصلة تعلماته. بل وأحيانا لا بأس من إعادة التعليمات من جديد ومن أساسها لهدم كل التمثلات الخاطئة.

المجال الرابع: أخطاء مرتبطة بالعمليات الذهنية

كثير من الأخطاء قد تنبع من العمليات الذهنية المعتمدة في وضعية معينة، حيث نجد أن العملية الذهنية التي يقوم بها التلميذ لا تتناسب وطبيعة المطلوب والعملية المتوقعة للمدرس، على سبيل المثال في الوقت الذي ينتظر المدرس من المتعلم تحريك مكتسباته السابقة لحل مشكل معين نجده يبقى أسير درس معين أو مادة دراسية بعينها.

3- من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ:

تستند بيداغوجيا الخطأ على مبادئ علم النفس التكويني وكذا الاستيمولوجيا البشائية والتي تنظر إلى عمل المدرس وتدخلاته ضمن الزوج: محاولة/خطأ حيث إن الخطأ لا يقصى وإنما يعتبر رد فعل طبيعي لسوء فهم يلزم استثماره وترجمته إلى نقطة انطلاق لمعرفة نريدها أن تحل محل معرفة ناقصة توجد بشكل قبلي عند التلميذ، وهي التي يفصح عنها ويقدمها في شكل خطأ.

3-1- تعريف بيداغوجيا الخطأ:

إنها خطة بيداغوجية تركز على افتراض صعوبات ديداكتيكية، تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين. ونتجه في أحد مستوياتها إلى الوقوف على أسباب الخطأ، سواء من منطلق التصور القبلي حوله، والمرتبب أساسا بالمعرفة المتراكمة سابقا، أو على مستوى لحظة التعليم وخلال السيرورة التعليمية. ولقد ظهرت هذه البيداغوجيا كتوجه جديد في الممارسة التعليمية الحديثة¹.

ويعرفها عبد الكريم غريب بقوله: "تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم، فهو إستراتيجية للتعلم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ وهو إستراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة"².

3-2- المقاربات البيداغوجية للخطأ:

3-2-1- المقاربة البيداغوجية التقليدية: تسعى البيداغوجيا التقليدية نحو الدعوة للقضاء على الخطأ في مراحله الأولى؛ قبل أن يستفحل أمره ويؤثر بشكل سلبي على نتائج المتعلمين، ويمكن أن نلمس ذلك فيما يقدمه المعلمون من توجيهات أثناء المراقبة المستمرة من قبيل: انتهوا، هناك أخطاء لا يجب السقوط فيها، فكروا جيدا تجنبنا للأخطاء، والمعلم في هذه الحالة يعيد تفسير المعطيات المقدمة للمتعلمين، وإذا ما تعذر عليهم تجاوز الأخطاء المرتكبة يتطلب منهم الأمر تكرار القسم. الواقع هنا يفسر على أنه يتم تعويد المتعلمين بشكل صريح أو ضمني على تجنب الخطأ أو التحايل عليه بواسطة الغش كون المواقف التي يتخذها المعلمون سلبية تدفع بالمتعلمين إلى إخفاء مشاكلهم التعليمية.

من شأن هذا السلوك الملاحظ في الأنظمة البيداغوجية التقليدية أن يدفع بالعمل التعليمي إلى أوضاع بيداغوجية مأزمية من شأنها أن تؤثر على المستوى التحصيلي للمتعلمين³.

¹ العربي اسليماني، سابق، ص 117.

² عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003 ص 332.

³ محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقاربة تحليلية نقدية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002، ص 78.

2-2-3- المقاربة السلوكية: تعتبر المقاربة السلوكية في مجال التربية والتعليم من بين أهم المقاربات التربوية التي عرفها مطلع القرن العشرين، وهي التي يعود إليها الفضل في ظهور طرق التدريس المبرمج مع سكينر. لقد اعتبرت هذه النظرية الخطأ عاهة تترك آثارها السلبية على المتعلم، ومن ثم فأى إجابة سيئة تصدر عن المتعلم ينبغي العمل على محاربتها من خلال اقتراح أنشطة مناسبة أو بدعم المتعلم في الموضوعات والمضامين التي تعترفها ومساعدته لتجاوز أخطائه.

إن الخطأ من منظور المقاربة السلوكية لا يعود بالدرجة الأولى لمعارف المتعلم الأولية المكتسبة سواء من الوسط المدرسي أو من الواقع السوسيوثقافي، أو لطبيعة التمثيلات المكونة لديه، وإنما للتدرج المعتمد كاختيار في تقديم النشاط الدراسي. بمعنى الخطأ ليس سلوكا ذاتيا مرتبطا بشكل مبدئي بالطفل المتعلم، وإنما بالاختيارات الديدانكتيكية التي ينطلق منها الفاعل التعليمي في تقديم النشاط التعليمي. وهكذا نجد بلوم يسمي نموذج التربية بـ"النسق التربوي من غير أخطاء" حيث يرى أن كل نظام تعليمي، يتسم بالفعالية القصوى ينبغي أن يعمل على تقليص الأخطاء إلى أقصى حد ممكن ويتيح لجميع المتعلمين بدون استثناء الوصول إلى نفس الدرجة من الانجاز.

وخلاصة القول يؤمن السلوكيون بقابلية السلوك للتعديل فالخطأ يمكن تجاوزه، وعملية التعلم لا بد لها أن تستدعي المحاولة والخطأ كمدخل لها¹.

3-2-3- المقاربة البنائية: تعتبر المقاربة البنائية الخطأ شيئا ايجابيا وهذا ما نستنتجه من خلال قول باشلار: "إن أخطاء تلامذتنا في التعلم هي جزء من تاريخهم الشخصي بكل ما يحمله هذا التاريخ من معارف وتجارب وتخيلات... وهذه الأخطاء شبيهة إلى حد ما بالأخطاء التي عرفتها المعرفة العلمية عبر تاريخها والتي أعطت معنى لذلك التاريخ..."².

إن الخطأ في نظر باشلار إذن يمثل ظاهرة بيداغوجية مهمة لأنه ليس مجرد تعثر في الطريق ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة، بل إنه يمثل نقطة انطلاق لها.

3-3- الهندسة الديدانكتيكية للخطأ:

إنها بصفة خاصة طريقة علمية لرصد وتشخيص أسباب الوقوع في الخطأ البيداغوجي ومعرفة أصوله المرجعية، كما تقوم هذه الهندسة باقتراح استراتيجيات ديدانكتيكية، تجعل التلميذ قادرا على تعرف أخطائه، والاعتراف بها من أجل تجاؤها. وهذا ما يسميه روجيرس بالميتامعرفة والانعكاسية³.

لكن إذا كان من اللازم ترك المتعلم يحاول ويخطئ، فإنه من اللازم كذلك عدم تركه يستنفذ طاقته في مسلك خاطئ لا يؤدي إلى الإدماج لذا يقترح إحداث التوازن بين منحه الوقت الكافي ومده بالتغذية الراجعة.

3-4- مبادئ بيداغوجيا الخطأ:

يستند الخطأ البيداغوجي والديدانكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ، يمكن إجمالها فيما يلي⁴:
الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل: أي: لا يمكن للمتعليم أن يكتسب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطأ البيداغوجي والديدانكتيكي، وتكرار المحاولات مرات عدة من أجل التعلم.

¹ محمد شرقي، سابق، ص 135.

² معجم علوم التربية، مؤلف جماعي، سلسلة علوم التربية، العدد 9، ص 118.

³ محمد لمباشيري، مرجع سابق، ص 62.

⁴ جميل حمداوي، مرجع سابق، ص 15.

الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أن الخطأ ليس جهلاً أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناسها المتعلم أو غفل عنها لسبب من الأسباب، وقد قال أفلاطون: المعرفة تذكر، والجهل نسيان. لذا، يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة. الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية: ويعني هذا أن من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية الخطأ والنسيان والجهل والغفلة، وسمي الإنسان إنساناً؛ لأنه سريع النسيان.

الخطأ حق من حقوق المتعلم: ويعني هذا أن الخطأ ليس جريمة أو عيباً أو فعلاً مشيناً، بل هو حق من حقوق الطفل والمتعلم بصفة خاصة، ومن حقوق الإنسان بصفة عامة.

الخطأ أداة التقويم: بمعنى أن التقويم ينصب على تصحيح الأخطاء، وقياس قدرات المتعلمين الكفائية، واختبار إنجازاتهم وأدائهم العملية داخل الفصل الدراسي.

الخطأ تشخيص وتصحيح: بعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.

الخطأ بناء للتعليمات: ويعني هذا أن المدرس يبيّن تعلماته ويصححها انطلاقاً من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم.

الخطأ تدبير محكم: أي: إن الأخطاء هي التي تدفع المدرس إلى اختيار آليات جديدة على مستوى التخطيط، والتدبير، والتقويم.

الخطأ أساس الدعم: ويعني هذا أن المدرس لا يلتجئ إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطأ الشائع والمتكرر والملحاح.

الخطأ متنوع المصادر: أي: إن الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديداكتيكية، وإما لسانية، وإما إبستمولوجية.

3-5- وظائف بيداغوجيا الخطأ:

ثمة مجموعة من الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا الأخطاء، ويمكن حصرها في ما يلي:

وظيفة تعليمية -تعليمية: ويعني هذا أن الخطأ وسيلة إيجابية في تعلم الخبرات، وبناء المكتسبات، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، وبها يكون نفسه بنفسه، بعد التعرف إلى مختلف تعثراته وثغراته وعيوبه.

وظيفة تكوينية: يتعلم المتعلم كثيراً من ارتكابه للأخطاء. ومن ثم، يصبح الخطأ وسيلة من وسائل التكوين والتأهيل والاستفادة من الهنات التي وقع فيها، بعدم تكرارها من جديد. وتحضر هذه الوظيفة عند المدرسين بالخصوص، ولاسيما المتدربين الذين يتلقون دروساً في طرائق التدريس.

وظيفة علاجية: تساهم الأخطاء في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم. لذلك، يتدخل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء وتحليلها ووصفها والبحث عن عواملها ومصادرها، مع اقتراح آليات تدبيرية لمعالجتها إما بطريقة تربوية وديداكتيكية، وإما بطريقة خارجية ذات طابع نفسي واجتماعي.

وظيفة توجيهية: يحمل الخطأ في طياته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرس على معرفة مستوى المتعلم، وتحديد قدراته الكفائية والتأهيلية، فيوجهه إلى اختيار الأنسب من المحتويات والبرامج والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وكذلك يوجه المتعلم الوجهة اللائقة به.

وظيفة تدبيرية: يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه الديداكتيكي، بوضع تخطيط كفائي، أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانياً... الخ

3-6- آليات الاشتغال وفق بيداغوجيا الخطأ:

يفترض الاشتغال وفق هذه المقاربة البيداغوجية إضافة إلى الاقتناع المبدئي بالخطأ كحق طبيعي للتلميذ باعتباره ما زال يتلمس طريقه في الفهم والمعرفة والتعلم، القيام بمجموعة من الاجراءات نحددها كالتالي¹:

3-6-1- الإشعار بالخطأ: يتعين في هذه المرحلة إشعار التلميذ بالخطأ دون وضعه في موقف المذنب بل لابد أن ننظر إلى خطأ التلميذ باعتباره مجرد محاولة تشتت طريقها نحو النجاح وهي مناسبة لإقصاء الأفعال المنجزة صدفة كما يذكر فريي.

3-6-2- تصنيف الأخطاء: وهذا من حيث طبيعتها ومدى علاقتها بالمادة الدراسية مثلا: هل هي مرتبطة بخلل في الذاكرة وعدم القدرة على التخزين؟ بسوء فهم، أو عمليات ذهنية أخرى لا تؤدي وظائفها كما يجب؟ ثم هل هي أخطاء مقبولة أم غير مقبولة نسبة إلى سن التلميذ ومستواه التعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادئ الأولية في اللغة وباقي المواد التعليمية.

3-6-3- تحليل الخطأ: أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه: هل هي أسباب ذاتية مرتبطة بمرتبطة بالمتعلم كعدم التركيز مثلا، عدم الانتباه، أم أن الأمر مرتبط بعوامل أخرى تتجاوز المتعلم والمعلم معا؟ ومن ثم البحث عن الأسباب الأخرى للخطأ والتي قد تكون مرتبطة بالتاريخ الشخصي والعائلي للتلميذ، محيطه السوسيوثقافي أو باعتبارات أخرى.

3-6-4- معالجة الخطأ: تعد المعالجة Remédiation الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروايات، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء والأغلاط، وتشخيصها في سياقاتها، وتصنيفها نوعيا وكميا، وتحليلها وفق القواعد المعطاة، ووصفها بدقة، وتفسيرها في ضوء عواملها ومصادرها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة.

قد تطول هذه العملية وقد تقصر. فمعالجة الخطأ تفترض فهمه بشكل عميق وإعطائه بعدا تكوينيا. ومن الأفضل في هذه الحالة إعطاء الفرصة للتلميذ للتفكير في أخطائه وتأملها بنفسه، وإذا ما تبين عجزه تعطى الفرصة لزملائه في الصف، وإذا عجز الجميع فإن الرسالة آنذاك تكون مباشرة إلى المعلم وطريقته في تدبير وضعياته التعليمية. وبالتالي إعادة النظر في الاستراتيجية التعليمية التي يعتمد عليها في تدبير برنامجه.

ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديداكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية. أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

تمثل منهجيات تعليمية جديدة: كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

إجراء تغييرات في العوامل الأساسية: كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسسية ديمقراطية، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

¹ محمد شرقي، سابق، ص. 137، 138.

وعليه، تكون المعالجة بطريقة التشخيص، ورصد التعثرات، وتصنيف الأخطاء. ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية (مبدأ الفارقة)، أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسسية (داخل المؤسسة)، أو بطريقة خاصة (خارج المؤسسة).

وفي الأخير، تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة، وتفييء المتعثرين، والتدخل للمعالجة.

4- التحليل اليداكتيكي للخطأ:

يرى باشلار أنه داخل فعل المعرفة تتمظهر بالضرورة بعض التأخرات والاضطرابات في سلوكيات الأفراد، ويتحول الفهم الجديد للمعرفة كند لمعرفة مكتسبة قديما، كما يعتمد هذا الفهم إلى هدم المعارف التي لم نحسن بناءها بشكل جيد... لأن الروح ليست دائما شابة وإنما قد تعيش شيخوخة، مما يجعلها تجسد عمر أحكامها السابقة في تفسير المواضيع المعرفية الجديدة. ويحاول كي بروسو استخلاص نظرية ديداكتيكية للخطأ بقوله: يتمظهر العائق من خلال الأخطاء، غير أن هذه الأخيرة ليست ناتجة عن الصدفة، وإنما هي متوالدة ومستمرة؛ إضافة إلى أن الأخطاء الموجودة عند نفس الشخص؛ تكون مرتبطة فيما بينها بواسطة منبع مشترك يتمثل في:

✓ أسلوب التعرف على المفهوم.

✓ امتلاك تصور خاص بالموضوع قد يكون متماسكا أو بالأحرى صحيحا من منظوره الخاص.

✓ معرفة قديمة قد تكون فاعلة داخل مجال كبير من الأفعال¹.

وهكذا يكون الخطأ تعبيرا أو مظهرا واضحا لمجموعة من التصورات العنوية أو المحدث اكتسابها وبنائها، والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التمثيلات المعرفية المرسومة في شكل عوائق. فما المقصود بالعائق؟

5- مفهوم العائق:

لغة/

في اللغة العربية: "كلمة عائق يعوق عوقا أو يعيق عيقا، وعاقه الشيء يعني منعه منه وشغله عنه" (المرجع نفسه، ص نفسها)، إذن فالعائق هو المانع أو الشاغل.

- في اللغة الفرنسية: العائق obstacle اسم مذكر، جاء من الكلمة اللاتينية obstaculum عن كلمة obstare التي تعني الوقوف أمام الشيء.

- والعائق هو كل ما يعترض المرور ويضايق الحركة، وتستعمل كلمة عائق في مجال الاختصاص، للتعبير عن الحواجز أو الموانع المادية التي تشكل صعوبات.

- كما تعبر هذه الكلمة مجازيا عن كل ما يحول دون الحصول على نتائج إيجابية ويمنع من تحقيق الإنجازات، فهو بذلك نوع من المضايقة أو الاعتراض أو الصعوبات.

إن العوائق الاستيمولوجية، بحسب باشلار، هي صيغة للتعبير عن مشكلة. المعرفة العلمية في حالات معينة هي حالات تعطلها أو توقفها... وهذه الصيغة ليست خارجة عن العلم بل هي داخلية، إذ إن العائق مكون من مكونات المعرفة العلمية ومنبثق من صميمها².

وتربويا، يراد بالعائق كل ما يساهم في التعثر، كل ما يحول دون الوصول إلى الهدف لتحقيق الغايات وتوفير أسباب النجاح. العائق مقاومة، فقدان للتوازن، تصدع.

وهو حسب "لوجاندر" Legendre صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعثر تعلمه أو تسهله³.

¹ محمد وقيدى، فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، الطبعة الثانية، مكتبة المعرفة الجديدة، 1984، ص 878.

² المرجع نفسه، ص 218.

³ العربي اسليماني، مرجع سابق، ص 114.

يبدو من خلال هذه التعريفات المعطاة للعائق، أن الوضعية التعليمية المعاشية من طرف المتعلم، والتي عبرها يتم إنتاج أخطاء بواسطة المعرفة القديمة المخزنة لديه في الذاكرة، سيكون لها أثر في بروز مجموعة من العوائق، ولتجاوزها يشترط بناء معرفة جديدة على أنقاض المعرفة القديمة باستعمال عملية الهدم التي نهنا لها غاستون باشار. ويمكن هنا استجلات خمس خصائص للعائق:

- ✓ هو معرفة وليس غيابا لها.
- ✓ تمثل هذه المعرفة شكلا من المقاومة لكل تغيير أو تحول، وتتمظهر بشكل متواتر، بمعنى تتحول إلى معرفة مهيمنة في بعض الوضعيات بالرغم من محاولة تعويضها بمعرفة جديدة.
- ✓ تؤدي هذه المعرفة إلى إعطاء إجابات خاطئة لنماذج من المشكلات المطروحة في النشاط التعليمي.
- ✓ إزالة هذه المعرفة يؤدي إلى بناء معرفة جديدة.

1-5- مظاهر العائق البيداغوجي:

للعائق البيداغوجي مظهران:

أ/ مظهر ايجابي:

تنظر التربية الحديثة والمعاصرة إلى العائق نظرة إيجابية، إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب . ومن هنا، تعطي هذه التربية أهمية كبرى لأخطاء المتعلمين والعوائق التي يواجهونها؛ لأنها لاتدل على نقص المعرفة لديهم أو تردي مستواهم الفكري والذهني، أو تعبر عن قلة ذكائهم العقلي والعملي، بل هي طريقة إجرائية مهمة لبناء المعرفة الحقيقية، وتعميق التكوين على أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة.

لذا يجب على المدرس أن ينتقي الصعوبات بطريقة تتيح للمتعلم أن يعاملها كتحديات ينبغي تجاوزها. مما يجعله يبذل جهودا ايجابية لإبداع الحلول المناسبة.

ب/ مظهر سلبي:

عندما يدرك من طرف المتعلم كحاجز، أي كصعوبة يمكنها أن تعطل التعلم أو تحد من وتيرته. مما قد يؤدي إلى اللامبالاة أو الفشل المتكرر أو اضطرابات في التعلم. فيكون بهذا مشكلة تقف أمام الاستفادة من عملية التعلم، مما يتسبب تربويا في التعثر الدراسي.

2-5- أنواع العوائق:

يمكن أن نميز بين أنواع كثيرة من العوائق نقترح منها ما يلي¹ (ينظر محمد لمباشيري، سابق، ص.ص.84،85،86):

1-2-5- العائق السيكلوجي:

ويسمى كذلك بالعائق العضوي والنمائي، ويظهر على المستوى العقلي والوجداني العاطفي والنفسي الحركي. ومن تمظهراته صعوبة الاستدلال والتعميم والبرهنة والحجاج. وكذلك الفشل في القيام ببعض المهارات العقلية والاستراتيجيات المعرفية، وتعزى هذه العوائق إلى اضطراب أو خلل في وظيفة الدماغ أو الجهاز العصبي، أو إلى تأخر في النمو العقلي للطفل.

كما يمكن التعبير عنه بالاضطرابات الموجودة بين المعرفة التعليمية المقدمة وبين التمثلات المكونة لدى المتعلم نحو تلك المعرفة.

2-2-5- العائق البيداغوجي الديدكتيكي:

¹ ينظر محمد لمباشيري، سابق، ص.ص.84،85،86.

ويتجسد في نوعية الاختيارات الديدانكتيكية المعتمدة في استراتيجية التدريس، خصوصا إذا كان الأمر مرتبطا بمكتسبات غير مبنية بشكل مضبوط ومنسجم مع الحقائق العلمية المستهدفة في الأنشطة المقترحة داخل الوضعيات التعليمية المنشودة، في سياق النقلة الديدانكتيكية المخطط لها كمعرفة واجب تدريسها للمتعلمين. وليس العائق البيداغوجي نقصا في المعرفة، بل إنه، بالأحرى عبارة عن معارف خاطئة أو غير مكتملة، إنه: "معرفة تتألف من موضوعات وعلاقات وطرائق وتوقعات، وبداهيات ونتائج ثم نسيانها وتشعبات غير متوقعة... إنه يصمد أمام أي إقصاء".

ويمكن للعائق البيداغوجي أن ينتج عن أسباب عديدة نذكر منها:

- ✓ أسباب تكوينية ديدانكتيكية ترتبط بتبني مشروع تربوي معين، أو باختيار بيداغوجي محدد.
- ✓ أسباب ابستمولوجية.

5-2-3- العائق الابستمولوجي:

يقول باشلار عن العائق الابستمولوجي: "إن العائق الابستمولوجي يوجد في صميم عملية المعرفة ذاتها، إنه ليس نتيجة للشروط الخارجية لعملية المعرفة، ولا للحواس والفكر كوسيلتين ذاتيتين للمعرفة عند الانسان. إن العوائق الابستمولوجية تبرز في الشروط النفسية للمعرفة، تبعا لضرورة وظيفية، بمجرد ما تقوم علاقة بين الذات والموضوع. المعرفة العلمية هي التي تنتج بذاتها عوائق ابستمولوجية".

أنواع العوائق الابستمولوجية:

يحددها باشلار في خمسة أنواع:¹

- 1- عائق التجربة الأولى أو العائق الحسي
- 2- عائق التعميم
- 3- العائق اللغوي أو اللفظي
- 4- العائق الجوهرى
- 5- العائق الإحيائي.

1- عائق التجربة الأولى أو العائق الحسي:

إن التجربة الأولى ضرورية في المنهج العلمي، كما أنها ضرورية في بناء الكفايات واكتسابها، ولكنها تتضمن أحيانا بعض العوائق التي تجعل المتعلم غير قادر على إدراك الحقيقة. مثال : الحركة الظاهرية للشمس؛ يرفض بعض الأفراد القاعدة الفلكية القائلة بأن الأرض تدور حول الشمس، ويتمسكون بفكرة تفيد عكس ذلك لأن حواسهم تقرر ذلك.

2 - عائق التعميم:

يتوق الإنسان بصفة عامة وطبيعية إلى التعميم و المماثلة analogie و خصوصا التعميم المتسرع، والذي يجد فيه متعة فكرية، دون مقارنة حدود التعميم مما يعيق تقدم المعرفة العلمية التي تتوق بالعكس من ذلك إلى التخصيص. ومن أمثلة هذا العائق نسوق ما يلي :

بعد وصف سقوط بعض الأجسام على الأرض، يتم استخلاص النتيجة العامة : جميع الأجسام تسقط . إنه قول تعميبي غير علمي لأنه لا يستجيب لضرورة علمية بقدر ما يستجيب لمتعة عقلية.

3 - العائق اللغوي واللفظي:

وهو العائق المتمثل في اختزال الشروحات والتفاسير في لفظة أو جملة أو صورة واحدة.

¹ النظريات التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص172.

4- العائق الجوهري:

يتمثل في إعطاء المادة جوهرًا يحتوي بدوره على صفات.

مثال: - الرخام بارد .- الصوف دافئ....

و الواقع أن الحرارة والبرودة ليست من صفات المادة وإنما نتيجة لعلاقة الأجسام بعضها ببعض.

5- العائق الإحيائي:

يتمثل هذا العائق في إسناد الروح إلى بعض الكائنات التي لا تتمتع بها، أي في إمتداد معارف بيولوجية أو

فيزيولوجية إلى غير ميدانها، لكي تفسر على ضوءها ظواهر أخرى كالظواهر الفيزيائية والكيميائية.

مثال: * الماء سائل حي لأنه يسيل.

* النارية لأنها تحرق.

3-5 استراتيجيات تجاوز العوائق التعليمية:

يقترح جيوردان أربع استراتيجيات لتجاوز العوائق التعليمية نلخصها في التالي¹:

الجدول رقم(1): استراتيجيات لتجاوز العوائق التعليمية:

الاستراتيجيات المقترحة	الوضعية المناسبة
التشكيك في معرفة التلميذ (من ذاته)	يتدخل المدرس بوضعية خاصة تسمح بالتشكيك في تصور التلميذ والعائق الذي يمثله التصور. الهدف: تفكيك تصورات التلميذ الخاطئة. و حين يتحقق الهدف يقترح المدرس المعرفة الصحيحة
الحوارات المتعارضة Dialogues contradictoires	يقترح المدرس وضعيات تؤدي إلى ظهور اختلافات معرفية على المستوى الفردي أو بين أفراد جماعة القسم وذلك لإظهار الصراع المعرفي، في نفس الوقت يحاول المدرس استغلال هذه الصراعات من خلال البحث و تنظيم هذه المعارف المقترحة من طرف التلاميذ.
وضعية استكشاف التصورات Situation d'exploitation	يعمل أفراد المجموعة (القسم) بمساعدة المدرس على استكشاف تصوراتهم حول موضوع ما. يتوصل إلى المفاهيم (المعارف) الموجودة بواسطة استغلال التصورات السابقة أي المعرفة القبليّة للتلاميذ و ذلك بتتبع مجموعة من التصحيحات المتتالية.
المواجهة بين المعرفة المرجوة ومعرفة التلميذ (Savoir réel) (Savoir souhaité)	يقترح المدرس المعرفة المرجوة و يواجهها بتصورات التلميذ القبليّة. الهدف: إبراز الهوة بين المعرفتين للتوصل إلى المعرفة العلمية الصحيحة و المرجوة و إجرائتها في مقاربات المشاكل المطروحة.

¹ المرجع السابق، ص. 172، 171.

الواقع أن رجال التربية والتعليم ما زالوا ينظرون إلى الخطأ بكيفيات مختلفة: ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبر الخطأ فعلاً قبيحاً، وسلوكاً شائناً، يحتاج صاحبه إلى عقاب وتأنيب وتقريع. ومن ثم، فالمتعلم مسؤول عن فعله هذا بسبب النسيان، والشرد، وعدم الانتباه، ورغبته في تضييع الوقت، والإدمان على اللعب. يعني ذلك أنه ليس هناك أدنى تسامح مع الخطأ. أما في مجال البيداغوجيا الحديثة، فإن الخطأ سلوك إيجابي، وأنه حق من حقوق الطفل والمتعلم، وأن بناء التعلّمات يكون بمدى ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها. وثمة مجموعة من النظريات والمقاربات التي اهتمت بدراسة الخطأ، بشكل من الأشكال، كالمقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة الإستمولوجية، والمقاربة السيكلولوجية، والمقاربة اللسانية، والمقاربة البيداغوجية.

حيث يعتبر فريني "الخطأ محاولة تشق طريقاً حول النجاح، وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة، والتي لا تعطي نتائج ايجابية"¹. وقد لاحظ ميشيل زكار تشوك أن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء لأن التلاميذ يجدون حرجاً في القيام بهذا العمل.

وبقدومنا على ختم هذا البحث اتضح لنا أن مسألة إعادة النظر في استراتيجية التكوين على جميع المستويات النظرية والمنهجية لمطلب اجتماعي وثقافي في نفس الوقت، حتى نكون في مستوة صنع فاعل تعليمي متمرس ومتمكن إن نظرياً أو مهارياً، وممتلكاً لكفايات التدريس الفعال حتى نكون أهلاً لصنع أجيال تحمل من التفكير العلمي والتكنولوجي، ما يجعلها في مستوى تحديات العولمة.

¹ المرجع السابق، ص 173.

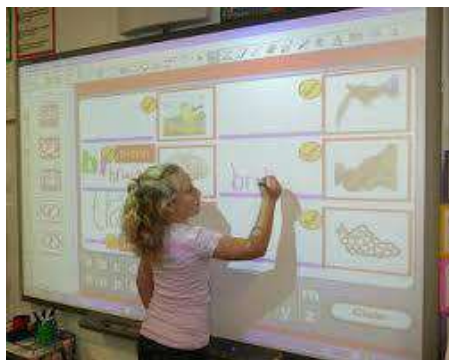
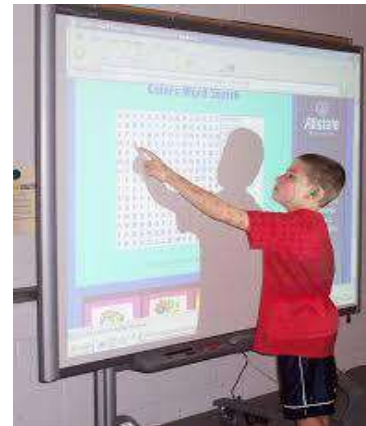
المحاضرة العاشرة:

الوسائل التعليمية وتقنياتها.

Aides pédagogiques et
technologies

تمهيد:

يستعين المدرس بالوسائل التعليمية قصد توضيح المفاهيم التي يريد إيصالها إلى أذهان التلاميذ وإكسابهم مهارات جديدة ومعارف مختلفة، وهي عديدة ومتنوعة نذكر منها: المجسمات، السبورة، الخرائط، الرسوم، الصور، الوسائل الصوتية والبصرية، والكتاب المدرسي...



1-الأسس العامة في اختيار الوسائل التعليمية:

- قبل استخدام أية وسيلة من الوسائل التعليمية لابد من اختيار دقيق لها وفق أسس من أهمها¹:
- أ - أن تتناسب الوسائل ومستوى التلاميذ: فكلما كانت الوسائل حسية وتسمح للتلميذ بالفاعلية والنشاط، كان ذلك أفضل.
 - ب - ملاءمتها لأعمار الطلبة، وخصائصهم، من حيث قدراتهم العقلية، وخبراتهم، ومهاراتهم السابقة، وظروفهم البيئية.
 - ت - ارتباطها بالهدف، أو بالأهداف المحددة المطلوب تحقيقها من خلال استخدام تلك الوسيلة.
 - ث - تعبيرها عن الرسالة المراد نقلها، وصلة محتواها بالموضوع.
 - ج - أن يتوفر فيها عنصر الأمن.
 - ح - صحة المادة العلمية: كل خطأ في المادة العلمية سوف يؤثر سلباً على مدارك التلاميذ، فاستخدام شريط سمعي لغير مقرئ مختص فيه أخطاء يفسد المادة العلمية ويشوّهها لدى التلميذ.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص 47.

كما أن للوسائل التعليمية وظائف عديدة حددها ستيفن Steven 1996 منها: أنها تساعد على تركيز انتباه المتعلم وتثيره وتشجعه على التعلم، وتخلق لديه التحدي الذي يتناسب وقدراته وتعطيه انطبعا صادقا عن فكرته، وتوضح له العلاقة بين العناصر. وتساعد على الاسترجاع والتذكر... الخ. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا أحسن استخدامها وتوظيفها بشكل فاعل في المواقف التعليمية. وبذلك نستطيع مواجهة الكثير من التحديات التي تواجهها التربية في عالمنا المعاصر وجعل التعلم أكثر فعالية.

وللإشارة هناك فرق بين الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، تتلخص في أن تقنيات التعليم هي: "تطبيق نظمي لمبادئ التعليم ونظرياته عمليا في الواقع الفعلي في ميدان التعليم، أي أنها تفاعل منظّم بين العناصر البشرية المشاركة في عملية التعليم والأجهزة والمواد التعليمية، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التعليمية أو حلّ مشكلات التعليم، إلا أن الوسائل تمثل جزءا من منظومة تقنيات التعليم، وأحد عناصرها، لهذا فإنّ مصطلح تقنيات التعليم أكثر عمومية وشمولا من مصطلح الوسائل التعليمية"¹.

مسميات الوسائل التعليمية:

المسميات المختلفة للوسائل التعليمية



في الأخير يمكن القول بأنّ تكنولوجيا التعليم (تقنيات التعليم) وأنواعها تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بما تتيحه من إمكانيات استيعاب التطور المعرفي الهائل الذي يجتاح العالم، ويجعل المؤسسة التعليمية صورة حقيقية عن الحياة الواقعية بتقنياتها ومبتكراتها، ويخلص المعلم من أداء اللفظية ويجعل التعلم أكثر جاذبية ويزيد من فاعلية التدريس وكفاءته.

كما أن استخدام تكنولوجيا التعليم يفسح المجال لممارسة الخبرة التي تسمح للمتعلم بالتجول في ميادين المعرفة واكتشافها بكفاءة أعلى وفي وقت أقصر وبأسلوب يعمل إلى حد كبير على تقليل فرص الفشل أمام المتعلم، و يقلل من التوتر النفسي الذي كثيرا ما يصاحب عمليات التعليم بالأساليب التقليدية.

¹ عبد الرحيم دفع السيد، المناهج من منظور عام ومعاصر، مكتبة الرشد، السعودية، 2006، ص163.

المحاضرة الحادي عشرة:

الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة بالمضامين،
المقاربة بالأهداف.

Fondements théoriques des méthodes
pédagogiques et de leur développement :
l'approche par les contenus, l'approche
par les objectifs

الجدول رقم(6): المقاربات البيداغوجية المتبناة في الجزائر منذ الاستقلال.

المقاربات البيداغوجية المتبناة في الجزائر منذ الاستقلال							
نوع المقاربة	السيكولوجيات المؤسسة لها	الأسس اللسانية المعرفية	الأولويات	المدخلات	الاستراتيجيات المتعمدة	المخرجات	النقد الموجه لها
المحتويات	النظرية التقليدية	الخطاب الديدانكتيكي المعياري	ماذا نعلم؟	بالمحتويات	التلقين واللقاء	عارف	تلغي التفاعل/الصعوبة في اختيار وسائل التقويم.
الأهداف	النظرية السلوكية	الخطاب الديدانكتيكي الوصفي	كيف نعلم ولماذا؟	بالأهداف	الحوار/المهام	قدرات ومهارات	تركز على الأداء/فتت الشخصية/خفق الإبداع والابتكار.
الكفاءات	النظرية البنائية التكوينية والبنائية الاجتماعية	الخطاب الديدانكتيكي الوظيفي	من؟	بالكفاءات	حل المشكلة/المشروع	كفاءات	تركز على التعلم. بيداغوجيا الدمج تكوينية لتعليمية.

لقد ورثت الجزائر غداة الاستقلال، منظومة تعليمية غريبة عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين صنعت بيد أجنبية تفتقر إلى أدنى شروط الاستقبال والعمل، منظومة أوجدتها سياسة الاستعمار لمحو الشخصية الوطنية وطمس المعالم التاريخية للشعب الجزائري، فكان من اللازم تغيير هذه المنظومة شكلا ومضمونا وتعويضها بمنظومة تربوية تستجيب لطموحات الشعب وتعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية الإسلامية.

إن الوضع الاجتماعي في الجزائر بعد الاستقلال والآمال المعلقة على المدرسة في إعادة صياغة المجتمع، جعل المدرسة بما رسم لها من أهداف وغايات منشودة، من أثقل المؤسسات الفاعلة في الجزائر المستقلة. حيث ظلت مسألة الإصلاح التربوي في نظامنا التعليمي واحدة من القضايا الساخنة في مجال الحياة السياسية والاجتماعية. وتجدر الإشارة بنا هنا أن المنظومة التربوية عرفت تطورات وإصلاحات متعددة فيما يخص المناهج بحيث تم اعتماد مقاربات مختلفة نتيجة الوصول في كل مرة إلى طريق مسدود يتطلب التوقف عندها لاكتشاف الأخطاء وتداركها قبل المضي قدما.

والحديث عن تطور المقاربات التربوية المتبناة في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا يحتم علينا الإشارة إلى أربع مقاربات بيداغوجية لتسيير الفعل التربوي هي:

المقاربة الأولى: المقاربة بالمضامين

المقاربة الثانية: المقاربة بالأهداف

المقاربة الثالثة: المقاربة بالكفاءات

المقاربة الرابعة: المقاربة بالكفاءات الشاملة

في ضوء ما عرض نطرح التساؤلات الموالية:

- ✓ كيف تم هذا الانتقال المقارباتي؟
- ✓ ما تبعات ونقائص ومخاطر كل مقاربة؟
- ✓ ما الآثار المترتبة على ذلك؟

1/ المقاربة بالمضامين:

هي مقاربة تم اعتمادها بعد الاستقلال مباشرة إلى غاية الموسم الدراسي 1996/1995. حيث تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي إذ يشرح المعلم الدرس، ينظم المسار، وينجز مذكرات، ويكون التلميذ متلقي (يسمع/ يحفظ/ يتدرب/ يعيد ما حفظه)¹. مما يعني أن وظيفة التلميذ تقتصر على القيام بعمليتين هما: أولاً: اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعاً.

ثانياً: استحضار المعرفة في حالة المساءلة.

وتجدر بنا هنا الإشارة إلى أن أول دخول مدرسي للجزائر المستقلة كان في أكتوبر 1962 رافقه منظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين وقلة. لكن الدولة الجزائرية بادرت إلى تجديد كل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة واستعانت بالدول الشقيقة من أجل النهوض بالتعليم. وهكذا نصبت أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في 1662/09/15 ونشر تقريرها نهاية 1964.

من عيوب هذه المقاربة:

- ✓ التركيز على المادة.
- ✓ الاهتمام أساساً بإيصال المعلومات (المعارف).
- ✓ النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلم.
- ✓ الصعوبات في اختيار وسائل التقويم.

ولكن نحن لا نغيب الطريقة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر

من ظلم المستعمر، إلا أنه كان لا بد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق والوسائل التقويمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، ولكن هذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمدت المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها².

تواصلت مع حملة الإصلاحات وسخطا على مثل هذا النوع من البيداغوجيات التعليمية كان لزاماً على رجال التربية والتعليم تقديم البديل المقارباتي للنهوض بالتعليم وتطويره فظهرت إزاء ذلك مقاربة جديدة تعتمد على الهدف.

¹ فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات -الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي- أنموذجاً-2008/2009 رسالة

ماجستير، إشراف: عزالدين صحراوي. جامعة محمد خيضر، ص 27.

² المرجع السابق، ص 27.

2/ المقاربة بالأهداف:

ظهرت هذه المقاربة إلى الوجود بعد الإعلان عن رفض المقاربة بالمضامين مباشرة تقريبا منذ العام الدراسي 1995-1996 وبقيت متبناة إلى غاية الموسم الدراسي 2002-2003.

عموما هي أسلوب يعتمد على مفهوم الهدف كأداء قابل للقياس عندما يصاغ بطريقة إجرائية أي بفعل سلوكي قابل للمعانة، (أهداف خاصة+ أهداف إجرائية) قابلة للتنفيذ. وفي نظر دوكتيل و رويجرس أن جل القدرات التي تطورها المدرسة هي قدرات معرفية. والمقاربة بالأهداف تضع نجاح المتعلم داخل إطار محدود " المدرسة أو المؤسسة المكونة ومحتوى ذاكرة المتعلم¹.

1/ مفهوم الهدف البيداغوجي:

الهدف: في الأصل ينتمي إلى المجال العسكري ويعني الدقة و التحديد. وفي الاصطلاح التربوي: سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرسين. و هو سلوك قابل أن يكون موضوع ملاحظة و قياس و تقويم².

2/ أهمية الهدف البيداغوجي:

تحديد المحتويات - تحديد الطرائق و التقنيات البيداغوجية - ضبط النتائج و تقويمها.

3/ مستويات الاهداف:

الغايات (السياسة التربوية و التعليمية العامة)

المرامي (ما يتوقع من التعليم)

الأهداف العامة (أهداف برنامج أو جزء منه)

الأهداف الخاصة (موضوع محدد)³

الهدف الإجرائي (يصاغ في عبارات واضحة و دقيق تشمل التغير السلوكي المزمع إحداثه لدى المعلم معرفا أو وجدانيا أو معياريا ثم شروط الإنجاز و معايير التقويم).

4/ مجالات الأهداف:

المجال المعرفي: النشاط الفكري لدى الإنسان و خاصة العمليات العقلية: حفظ، فهم، تحليل...

-المجال الوجداني العاطفي: الحوافز والاهتمامات و المواقف و القيم و مبادئ السلوك...

-المجال السيكو-حركي: تكوين حركات أو إنجازات مهارية متناسقة و منتظمة⁴ ..

من عيوب وانتقادات المقاربة بالأهداف:

✓ الإجرائية نزعة سلوكية يؤدي الإغراق فيها إلى الآلية على مستوى التعليمات .

✓ هذا النموذج يخنق الابتكارية والإبداعية لدى المدرس و يجعله أسير النمطية والسلوك المتكرر.

✓ المرجعية النظرية لهذا النموذج (السلوكية) تفتت التعلم إلى مكتسبات جزئية.

✓ المقاربة تفقد التعلم إطاره السوسيو- ثقافي، و يحوله إلى مجرد سلوكيات محايدة⁵.

و على هذا الأساس جاء مدخل الكفاءات كاختيار تربوي استراتيجي.

¹ محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، إفريقيا الشرق، المغرب ، الدار البيضاء، 2010، ص23.

² المرجع نفسه، ص23

³ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط3، 2004، ص100.

⁴ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص87.

⁵ طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، دار الأمل للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2004، ص23.

المحاضرة الثانية عشر: الأسس النظرية للطرائق التعليمية
وتطورها: المقاربة الكفاءات (بيداغوجيا الوضعية، المشكلة -
بيداغوجيا المشروع - المقاربة النصية...

Fondements théoriques des méthodes
pédagogiques et de leur développement :
l'approche par compétences (pédagogie
situationnelle, la problématique -
pédagogie par projet -
approche textuelle..

المقاربة بالكفاءات:

تم التبنى الفعلي لهذه المقاربة منذ العام الدراسي 2003-2004 واستمرت إلى غاية العام الدراسي 2016. حيث كرسها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، وقد تم تعميم المناهج وفق هذه المقاربة من طرف لجنة وطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة في تعميم المناهج منذ سنة 1998. تمثل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الأسلوب التربوي والتعليمي الناتج عن التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم في عصرنا، له أصول ومصادر فكرية وفلسفية واجتماعية، و يتحدد بمجموعة من المبادئ والقيم والمناهج، كما يتطلب وسائل وأدوات متطورة، كما يفرز أثارا ونتائج على الفرد والمجتمع، كل هذا في إطار الأسس التي تقوم عليها التربية المعاصرة وفلسفتها.

1-3 مفهوم المقاربة بالكفاءات

أ- المدلول التربوي للكفاءات

هي مجموعة قدرات، نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات ومنهجية واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة، وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة.

يظهر من خلال هذا التعريف أن مفهوم الكفاية من المفاهيم التربوية المركبة. إذن، أنه يخزن رصيدا من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة في سياقات محددة، والقابلة للتعبئة والتوظيف والنقل والتحويل في وضعيات جديدة¹.

ب- أهم خصائص المقاربة بالكفاءات:

- إن مفهوم الكفاية بالمعنى السابق يحيل إلى مجموعة من المواصفات والخصائص منها:
- الكفاية تركز على الفعل أكثر من تركيزها على المعارف النظرية.
- الكفاية تتم في وضعيات دالة مرتبطة بالمحيط لتحقيق الوظيفية
- الكفاية تكتسب بعد مسار، مسارات تكوينية.
- الكفاية معطى غير ثابت، تنمو وتتطور، وقد تتراجع.
- الكفاية مهارة عليا تندرج ضمن مجال واسع يشمل اتخاذ القرارات والفعل ومواجهة المشكلات، كما تقتضي الابتكار والإبداع².
- بالنسبة للمضامين: تنطلق المقاربة من العناصر التالية:
- تجاوز التراكم الكمي باعتباره يعكس الحفظ والتبعية للملخصات ويهدم بناء استقلالية المتعلم.
- استحضار البعد المنهجي عند تقديم المعرفة ومعالجتها، بما يمكن المتعلم من الاكتشاف وبناء المعرفة انطلاقا من دعائم ووثائق، وعبر سيرورة التفكير ذات الصلة بنهج المواد ودورات تعلمها.
- اعتبار المضمون المعرفي وسيلة تسهم في تحقيق أهداف التعلم وبالتالي بناء القدرات والكفايات.
- اعتبار كتاب التلميذ مصدرا من مصادر المعرفة، التي يتوزع حضورها في صلب الدعائم والوثائق، وفي المصطلحات والمفاهيم.

¹ ينظر: العربي سليمان، المعين في التربية، طبعة 2009، الدار البيضاء، ص 84.

² ينظر: المرجع السابق، ص 85.86.

- التحرر من الملخصات الجاهزة التي تتعارض مع مبدأ الاستقلالية والتعلم الذاتي وتعويضها بالإنجازات والاستنتاجات المتوصل إليها عبر العمليات الفكرية في ضوء الأسئلة المرافقة للدعامات والوثائق، مع الحرص على تدوين ذلك في دفاتر المتعلمين.
 - بالنسبة للدعامات والوثائق: انتقاء الدعامات والوثائق لتكون في خدمة أهداف التعلم وذلك وفق ما تقتضيه الخصوصية المنهجية لكل مادة في استثمار الدعامات والوثائق التربوية في بناء أنشطة التعلم حسب ما هو مضمن في مرجعياتها اليداكتيكية.
 - وفي ضوء ذلك يبقى دور المعلم توجيهيا، يعتمد في ممارسته اليداكتيكية اليومية على استثمار أساليب التنشيط التي تتلاءم والوضعية التعليمية التي يقترحها.
 - بالنسبة للتقويم: تستدعي طبيعة المقاربة المعتمدة، الاعتماد على التقويم التكويني باعتباره يعطي الأسبقية لوتيرة التعلم والإجراءات والمهام أكثر من النتائج.
- ج- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج التعليمية:
- الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء المناهج التعليمية على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته.
 - المناهج التعليمية السابقة مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية.
 - النظر إلى الحياة من منظور عملي
 - التخفيف من محتويات المواد الدراسية
 - تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة
 - التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح، لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفاءات تحديا أكبر من اكتساب المعارف¹.
- من عيوب وانتقادات المقاربة بالكفاءات:
- إن الاعتقاد بأنه تم تبني أنجع مقاربة وحل لمشكل الفشل الدراسي بتبني المقاربة بالكفاءات ما هو إلا وهم فهي لم تحقق الكثير مع الأسف، فالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات معرفية حقيقية بسبب محيطهم الثقافي وتطورهم المعرفي أو المشاكل الشخصية المتعددة... بل قد نزيد الطين بلة لكونها تستلزم تجريدا وحركية واستقلالية أكثر من التمارين المدرسية التقليدية. لذا يجب عدم إغفال البيداغوجيا الفارقة لمعالجة عدم تجانس الأقسام².
- كما أن الطريقة الاستعجالية التي تم بها اعتماد هذه المقاربة، خاصة فيما يخص تكوين المكونين والكتب المدرسية أدت إلى نتائج عكسية تطلبت إصلاحا آخر رسمي بـ "المقاربة بالكفاءة الشاملة". هذه الأخيرة لا تخلو من مخاطر التلاعب بالقيم وبالثقافات وبالهوية.
- بيداغوجيا الوضعية المشكلة:

¹ راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ع11، 2015، ص107.

² ينظر: محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، إفريقيا الشرق، المغرب، الدار البيضاء، 2010، ص76.

أساليب حل المشكلات La résolution de problèmes

يعد تفكير حل المشكلات أحد أنماط التفكير التي يلجأ إليها الفرد عندما يواجه موقفاً أو مشكلة ما تحتاج منه إيجاد حل مناسب لها فالفرد أثناء تفاعلاته الحياتية يصادف العديد من المواقف أو المشكلات المتعددة التي تتطلب منه الاستجابة لها بشكل من الأشكال، وتزداد حاجة الفرد إلى إجراء مثل هذا النوع من التفكير عندما تكون المواقف التي يواجهها ذات أهمية وحيوية بالنسبة له أو في حالة فشل الحلول السابقة. الأمر الذي يدفعه إلى التفكير والبحث عن طرق جديدة، ومثل هذا النوع من التفكير يعمل على تطوير المجتمعات، ويسهم في تحسين قدرات الأفراد على مواجهة المشكلات، كما يمكنهم من التكيف السليم.

1_ نحو مفهوم للمشكلة:

يعرف (ديوي) المشكلة بأنها "حاجة يشعر بها الفرد وهو بهذا يوجي إلينا بأن المشكلة مسألة فردية فما يخلق مشكلة بالنسبة لفرد قد لا يكون كذلك بالنسبة لآخر".¹

ويشير مصطلح مشكلة في نظر الباحثة إلى موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماماً لطريقة الحل.

كما تعرف المشكلة بوجه عام على أساس أنها "حالة يشعر فيها الفرد (الطالب) بأنه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محير) يجهل الإجابة عنه ويرغب في معرفة الإجابة الصحيحة، وهكذا يمثل الموقف المشكل مشكلة لشخص (طالب) ما إذا كان على وعي بوجود هذا الموقف (المشكل) ويعترف بأنه يتطلب فعلاً (عملاً) ما، ويرغب في أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما ويقوم به ولا يكون (الحل) جاهزاً في جعبته".²

ويقصد بالمشكلة بمعناها الواسع "كل صعوبة أو عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدف يود بلوغه، أي أنها حيرة تضع الطالب في موقف تساؤل حول تنفيذ القرار أو الأمر، أو الشك في قضية ما يجهلها وتتطلب منه حلاً مقبولا كما يلاحظ أن المشكلات متنوعة في درجة صعوبتها، كما أن بعضها عملي وبعضها الآخر فكري".³

والمشكل حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف - قد يكون مجرد سؤال - يجهلون الإجابة عنه ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة.

وقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات، مما يعني ضرورة إتباع طريقة المشكلات في تدريسه، وقد يكون المقرر في صورة موضوعات، ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة المشكلات.⁴

من خلال التعريفات السابقة تتضح الخصائص التالية:

- 1- المشكلة مسألة فردية تخص فرداً دون آخر، أو جماعة دون أخرى.
- 2- المشكلة توجد في كل المواقف وتشتمل على أهداف، لا يمكن بلوغها بسبب وجود عائق يحول دون ذلك.
- 3- حل المشكلة يتطلب التغلب على العائق، أي اكتشاف الوسائل والمبادئ التي تساعد على حلها.

¹ جابر، جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، د.ط، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991، ص 125.

² زيتون عايش، أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الشروق، الأردن، 2004، ص 151.

³ لسكران محمد، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، د.ط، دار الشروق، عمان، 1989، ص 148.

⁴ ريان فكري حسن، التدريس: أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، 1999، ص 230.

ويعرف بعض التربويين طريقة حل المشكلات بأنها: "طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل (الاستقراء) ومن الكل إلى الجزء (الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حل مقبول"¹.

وتقوم هذه الطريقة على حد رأي الرشيدى على مبدأ مؤداه أن أسلوب التعليم والتعلم يجب أن يسير على النمط الذي يواجه به الفرد مشكلات الحياة: يأخذ القلق، ثم يستثار نشاطه، فيتصدى ويبحث، ويفترض فرضا بعد فرض ولا يزال حتى يصل إلى الحل².

كما يمكن أن يعرف حل المشكلة بأنه "سلوك يعتمد أساسا على تطبيق المعارف وأساليب واستراتيجيات الحل السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يساعد على تطبيقها على موقف مشكل غير مألوف من قبل، بحيث يختار من بين ما سبق تعلمه من معارف و ما اكتسبه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما، ليطبقه في موقف آخر"³.

وعموما فلا توجد طريقة واحدة يمكن أن يتبعها الناس جميعا للوصول إلى حل المشكلات جميعا، حيث بينت الأبحاث والدراسات أن هناك عدة طرق يمكن أن تسلك في حل المشكلات، وتختلف من موقف لآخر، ومن شخص لآخر تبعا لطبيعة الموقف الذي يتعرض إليه الفرد، فبعض المشكلات تحتاج إلى استخدام طرق علمية معقدة، وبعضها الآخر يحتاج إلى طرق بسيطة، إلا أنه يمكن القول بأن إتباع الطرق العلمية يؤدي إلى الوصول إلى حلول أكثر نجاحا.

2_ أهداف أسلوب حل المشكلات:

تنوخي الباحثة من اعتماد أسلوب حل المشكلات تحقق مجموعة من الأهداف تلخصها في الآتي:

- 1/- إثارة الدافعية لدى المتعلم.
- 2/- أن يكون لدى الفرد هدف واضح يرغب في الوصول إليه.
- 3/- تنمية المعلومات المعرفية.
- 4/- أن يدرك المتعلم الطرق المختلفة لحل المشكلة.
- 5/- توظيف الخبرات السابقة في حل المشكلة.
- 6/- أن تنظم الأفكار بطريقة تسلسلية تؤدي إلى حل ناجع للمشكلة.
- 7/- تحقيق دور الطالب في عملية التعلم من خلال تعزيز الجانب الفعال المتعلم أثناء عملية التعلم .
- 8/- استخدام أساليب التفكير المختلفة (الدنيا والعليا) في عملية التعليم.

3_ خطوات حل المشكلات:

حاول الكثير من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم "جون ديوي" وعلماء النفس الترابطين أمثال "سكنر" و "ثور نديك" وعلماء الجشطالت وعلى رأسهم "كوهلر" بالإضافة إلى ما قدمه جورج بوليا من اقتراحات لوصف تلك العملية"⁴.

ويرى "كارن وصند، 1985" أن حل المشكلات إجرائيا يشير إلى جميع النشاطات العقلية والعملية (التجريبية) التي يستخدمها الفرد المتعلم أي الطالب في محاولته لحل المشكلة، فالطالب الذي يمارس حل المشكلات عمليا يحدد

¹ السكران، مرجع سابق، ص 147.

² الرشيدى سعيد مبارك، التدريس العام وتدریس اللغة العربية، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص 104.

³ زيتون، كمال عبد الحميد، التدريس: نماذجه ومهاراته، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 283.

⁴ زيتون(2003)، ص 283.

المشكلة ويرغب في حلها، ويقوم بجمع المعلومات ويسجلها، ويصوغ الفرضيات ويختبرها ويجرب، ويتوصل إلى الاستنتاجات (حل المشكلات) من هذه التجارب. وهذا التعريف يتضمن قيام الطالب بمجموعة خطوات عملية منظمة إلا أنه ليس بالضرورة أن تسير الخطوات المتضمنة في الطريقة العلمية (طريقة حل المشكلات) خطوة اثر خطوة وفق نظام جامد التخطيط، ولا أن تؤخذ وفق نظام مطلق متتابع، وإنما ينتقل الفرد المتعلم إذا اقتضت المشكلة المبحوثة ذلك، من خطوة إلى خطوة أماما وخلفا فيغير، ويفسرو ويتنبأ ويبحث ويجرب... في معالجة المشكلات للوصول إلى حلها. هذا ولا يوجد اتفاق مطلق حربي على عناصر خطوات حل المشكلة¹.

ويقول "ديوي" أنه ما بين عملية الشعور بالمشكلة من جهة والتوصل إلى حل لهذه المشكلة من جهة أخرى نجد عدة عمليات عقلية تأخذ مسارها داخل العقل يمكن تلخيصها في الآتي:

- 6 - الشعور بالحيرة اتجاه قضية معينة .
- 7 - بروز بعض الحلول المقترحة.
- 8 - تحليل الموقف المحيط بالمشكلة.
- 9 - استنباط النتائج.
- 10 - اختبار صحة الحلول².

وقد حاول الكثير من الباحثين الاستفادة من الخطوات السالفة الذكر، وتوظيفها بشكل يخدم منهج حل المشكلات وجعلها من الأسس المنهجية التي يعول عليها في دراسة المشكلات التربوية من أمثال "براين هولمز" وغيره. وعموما فإنّ الأدب التربوي العلمي يتفق على العناصر الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلات، وهي³:

- 8 - الإحساس بالمشكلة.
- 9 - تحديد المشكلة وصياغتها في صورة إجرائية قابلة للحل.
- 10 - جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالمشكلة المدروسة.
- 11 - وضع التفسيرات والفروض لحل المشكلة.
- 12 - اختبار الفرضيات.
- 13 - الوصول إلى حل المشكلة.
- 14 - استخدام الفرضية كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة.

4_ دور المعلم في حل المشكلات:

على المعلم أن يراعي في اختيار المشكلات (أو المواقف) العلمية التي تتخذ محورا للدرس عدة أمور أبرزها ما يلي:

1/- أن يحس المتعلم بأهمية المشكلات المبحوثة، كأن ترتبط المشكلات بحاجة الطالب أو اهتماماته أو حاجات مجتمعه.

2/- أن تكون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير الطالب بحيث تستثير تفكيره وتتحدى قدراته وتستجّره إلى حلها.

3/- أن ترتبط المشكلات بأهداف الدرس بحيث يكتسب الطالب خلال حلها المعرفة العلمية (حقائق، مفاهيم، مبادئ...) والمهارات والاتجاهات والميول العلمية المناسبة⁴.

¹ ينظر: زيتون (2004)، ص 153.

² عبد الدايم محمد أحمد، منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات، مجلة التربية، مج 1، ع 1، 1998، ص 171.

³ زيتون (2004)، مرجع سابق، ص 153.

⁴ المرجع نفسه، ص 151.

وبعد الشعور بالمشكلة وتحديد ما يتم جمع المعلومات المتوفرة حول المشكلة، وفي ضوء هذه المعلومات يتم وضع الفرضيات المناسبة للحل، وهناك مصادر مختلفة لجمع المعلومات، وعلى المعلم تدريب تلاميذه على:

- أ - استخدام المصادر المختلفة لجمع المعلومات.
 - ب - تبويب وتصنيف المعلومات.
 - ت - الاستعانة بالمكتبة المدرسية للتعرف على كيفية الحصول على المعلومات اللازمة.
- وبعد جمع البيانات وتنظيمها وتبويبها وتفسيرها، يمكن أن يطلب المعلم من الطلبة كتابة بعض التفسيرات (أو الفرضيات) اعتماداً على المعلومات المتوفرة وبالتالي اقتراح طرق لاختبار هذه الفرضيات¹.
- ويمكن للمعلم أن يطرح بعض الأسئلة والأفكار الهادفة على طلابه وصولاً إلى افتراضات ذكية ... وهنا يشجع المعلم طلابه على طرح الفروض الذكية كحل للمشكلة ولو جزئياً...
- وعلى المعلم أن يقوم بدور مساعد للتلميذ في اختبار صحة الفروض وتوفير الأدوات والأجهزة الضرورية للقيام بالتجارب، كما عليه توجيه التلاميذ نحو الملاحظة وتدوين النتائج وكيفية تحليلها.
- ويبرز هـما أيضاً دور المعلم على نحو جلي، وذلك من خلال تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المناسبة.

4/- تدريب الطلاب على اكتساب استراتيجيات التغلب:

يجب تدريب الطلاب على استراتيجيات مواجهة الصعوبات والتغلب عليها، حيث تعتبر الدافعية المتطرفة أو المثابرة الآلية الناجمة عن الشعور بالإحباط والرغبة في النجاح لاعتبارات تتعلق بالذات ومفهومها، والتي تتجسد في تكرار ممارسة العادات والقواعد أو الأساليب معيقة لإمكانية الوصول إلى البدائل أو الحلول المناسبة. وإن تدريب الطلاب على مرونة التفكير، وتقبل بعض الفحوص/ والانفتاح على الأساليب والخيارات الجديدة المتوفرة، يمكنهم من تجاوز الكثير من الصعوبات التي تواجههم أثناء حل المشكلة.

ومن أهم عوامل نجاح طريقة حل المشكلات ما يلي:

- 1 - أن تكون المشكلة نابعة من حياة الطلاب أنفسهم.
- 2 - أن تكون المشكلة متحديّة لتفكير الطلاب.
- 3 - أن تكون المشكلة ذات معنى ولها أهمية في المجتمع.
- 4 - أن تكون متلائمة مع مستوى نضج الطلاب فلا هي سهلة ولا هي صعبة المنال.
- 5 - أن تكون مصادر المعرفة ووسائلها متوفرة لدى التلاميذ.
- 6 - أن يكون المعلم ملماً بالمشكلة من جميع نواحيها حتى يستطيع توجيه الطلاب وجهة سليمة.
- 7 - أن يسود جو العمل روح المحبة والتعاون العلمي².

5- مزايا طريقة حل المشكلات:

- على حسب رأي الرشيد الذي تشاركه فيه الباحثة وتتفق معه عليه فإن طريقة حل المشكلات:
- من الناحية النفسية تشعر التلميذ بذاتيته وشخصيته ومشاركته في الدرس مشاركة إيجابية، كما تشعره بجو الحرية القائم على الأخذ والرد، وتبادل الأفكار، ونقدها وتمحيصها.
 - من الناحية العقلية تنتهي إلى معارف واضحة راسخة لما بذل فيها من تفكير ذاتي مصدره التلاميذ.
 - من الناحية التربوية تستثير التلميذ، وتفجر طاقات النشاط لديه، وهذا ما يساعد في الإقبال المتحمس على التعلم، كما يساعد على نجاحه.

¹ المرجع نفسه، ص 154.

² السكران، مرجع سابق، ص 152.

وتضيف الباحثة زيادة على ما قاله الرشيدي في مزايا أخرى لطريقة حلا المشكلات تتمثل في:

1 - مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات.

2 - يعزز في التلاميذ الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

هذا وقد أثبتت العديد من الدراسات مدى نجاعة طريقة حل المشكلات في تحسين عملية التفكير والرقى بالعملية التعليمية منها دراسة (رزق 1998) التي هدفت إلى فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العلوم على تنمية الفكر الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل الدراسي بجزأيه على عينة الدراسة التي تم تقسيمها لمجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، وكان من نتائج البحث أنه توحد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري وهذا يعني أن استخدام أسلوب حل المشكلات قد أسهم في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الابتكاري عن الطريقة المعتادة في تدريس العلوم¹.

ختاما يمكن القول أن بيداغوجيا حل المشكلات تضع المتعلم في موقع الفعل والحيوية، كونها تنحو منحنى مخالفا للاتجاهات التربوية التي تعتمد على التدخل المباشر لضبط وتوجيه الفعل التعليمي. وهي تعتبر من الأساليب الملائمة لعملية تكوين الكفايات. خاصة وأن أسلوب حل المشكلات يتأسس على فلسفة تسعى إلى تحقيق أعلى درجة من تكيف الفرد مع محيطه.

بيداغوجيا الإدماج:

بيداغوجيا الإدماج

Pedagogie Dintegration

1/ مفهوم الإدماج:

"هو عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى"². ويعرف المجلس الأعلى للتربية إدماج المعارف بأنه: "السيرورة التي يربط بها المتعلم معارفه السابقة بمعارف جديدة فيعيد بالتالي بنية عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة"³. هنا ينبغي التوضيح أن الإدماج ليس هو التركيب البنيوي يعني تبيان الترابطات والعلاقات بين مكتسبات مختلفة. بل التركيب هو إحدى مراحل الإدماج الذي يقتضي التعبئة. في حين تقوم عملية الإدماج على الترابط بين المعارف ومفصلتها واستقطابها من أجل بناء كفاية ما.

2/ مفهوم بيداغوجيا الإدماج (Pedagogie Dintegration):

"هي مجموعة من الممارسات العقلية والعملية التي يتبعها الأستاذ لجعل المتعلم قادرا على تحريك وتعبئة وتحويل تعلماته ومعارفه ومكتسباته المدرسية ضمن وضعيات تعليمية- تعلمية أو وضعيات مشكلة أو وضعيات هدف دالة"⁴.

¹ رزق فاطمة مصطفى، فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجلة التربية المعاصرة، ع 49، 1998، ص 126.

² العربي اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 96.

³ المرجع نفسه، ص 96.

⁴ المرجع نفسه، ص نفسها.

وننبه إلى أن الأستاذ هو الذي يمارس بيداغوجيا الإدماج فيما يمارس المتعلم الإدماج.

3/ أهداف بيداغوجيا الإدماج:

- ✓ تعلم الفرد كيفية استعمال المعرفة في وضعيات معينة.
- ✓ محاولة إقامة علاقات بين مختلف المصطلحات والمفاهيم المتعلمة.
- ✓ التمييز بين ماهو مهم أكثر وما هو أقل أهمية.
- ✓ إعطاء التعليمات معنى ودلالة (اوزبل=تعلم دال وتعلم غير دال).

وتلتقي بيداغوجيا الإدماج مع باقي التصورات للمقاربة بالكفايات في ثلاثة عناصر أساسية، تستجيب لمستلزمات المجتمعات الحالية. وتتمثل هذه العناصر في المميزات التالية :

_عدم الاقتصار على المعارف والمهارات (savoirs et savoir-faire) كمضامين التعلم.

_اعتبار المتعلم الفاعل الأساس وتمركز كل الأنشطة حوله.

_اعتماد وضعيات معقدة لبناء أو تقويم الكفاية (حل المشكلات، حل الوضعيات المشكلة، إنجاز المشاريع، ...).

4/ مبادئ بيداغوجيا الإدماج:

تنبني بيداغوجيا الإدماج على خمسة مبادئ أساسية :

- الكل أكبر من مجموع الأجزاء: ويتمثل الفرق في العلاقات التي تربط بين التعليمات في إطار أنشطة سوسيوبنائية، والمعنى الذي تأخذه التعليمات عند نقلها عبر سياقات مختلفة في إطار أنشطة الإدماج.
- ليس لكل الأشياء نفس الأهمية: فيتم التطرق للتعليمات الأساسية أولاً، ثم تعليمات مكملية أو للإتقان إن أمكن ذلك (تساهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بفتح المجال لكل متعلم للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته)، ونفس الشيء بالنسبة للكفايات.
- الأكثر كفاءة يرتكب أخطاء: ويعبر هذا المبدأ عن حق المتعلم في ارتكاب الخطأ (erreur)، الذي يتم استثماره في أنشطة العلاج (remédiation) لتدارك كل النواقص.
- يتميز المهني الخبير عن غيره بقدرته على العلاج. ويركز هذا المبدأ على دور أساسي للأستاذ، يتمثل في القدرة على تشخيص الخطأ، وتحديد سببه، واقتراح علاج مرتبط بالسبب مباشرة.
- ما له دلالة بالنسبة للمتعلم يقاوم الزمن. ويتم فصل هذا المبدأ مع الهدف الثاني لبيداغوجيا الإدماج.

5/ تعريف نشاط الإدماج:

هو نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج المتعلم لتعبئة المكتسبات التي كانت موضوع تعليمات سابقة، إنه عبارة عن لحظات تعليمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات¹.

6/ مكونات للإدماج:

-الترابط : أي ترابط بين مختلف العناصر المراد إدماجها وإبراز النقط المشتركة فيما بينها، وتقوية الروابط المتواجدة بينها، يتعلق الأمر بتجميع هذه العناصر داخل نسق يبقى فيه الكل أكبر من مجموع الأجزاء.

-التنسيق: حيث يفيد الإدماج التنسيق ما بين مختلف العناصر بهدف تحقيق اشتغال منسجم ومتناغم لإبراز الحركة التي يثيرها الإدماج.

-الاستقطاب: أي عملية تحريك المكتسبات لدى التلاميذ يكون له هدف وهو ما يمنحها معنى¹.

¹ العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 97.

بناء على ما سبق نستنتج أن بيداغوجيا الإدماج هي الطريقة التي يعتمد عليها المدرس بهدف جعل التلميذ يحرك مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة من أجل إعطاء دلالة لتلك التعلمات، وتمكن هذه الطريقة من تحديد ما إذا كان التلميذ يمتلك كفاية معينة أو مرحلة كفاية، وتأتي عند نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلاً دالاً ، أي عندما نريد ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.

7/ مستويات الإدماج :

1_ العمل أو ممارسة: يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف وإنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته، كما يمكن من الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداءات و النتائج القابلة للملاحظة للعلم أن كل نشاطات التعلم التي ستخطط وتنظم في علاقة بالكفاءة سيتكون نشاطات تساعد على إدماج المكتسبات من نشاطات الموافقة لهذه المقاربة إعداد المشاريع وتنفيذها، حل المشكلات المعقدة...

2-الفهم: لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدة، إن هذه الأخيرة هي التي تسمح للمتعليم لفهم وإدراك ما يفعل، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرطاً لإدماج المكتسبات وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج لتوضيح ما سبق، إنه من غير المعقول تخيل متعلم يستطيع أن يعبر كتابة وبشكل صحيح دون أن يحفظ ويفهم القواعد النحوية، إن أي ضعف الذي يظهر على مستوى الفهم ستعجز عنه صعوبات في الإدماج فالعمل (الكفاءة) والفهم (المكتسبات القاعدية) عمليتان متلازمتان و لا يمكن الفصل بينهما لأن المكتسبات القاعدية جزء لا يتجزأ من الكفاءة.

3_ الاستقلالية: تعتبر الاستقلالية (الإعتماد على النفس) من المؤشرات التي تبين بأن إدماج المكتسبات قد تم خلال التقويم التكويني إذ خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات وتستقر تدريجياً عملية الاستقلالية وذلك بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة وبالتقليل من التدخل ينبغي أن تنتقل عملية التعليم من الأسلوب الموجه إلى التفويض وذلك وفق المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة².

8/ أنواع الإدماج:

نشاطات الإدماج عديدة متنوعة، ترتبط في الغالب بنوع المهمة المراد إنجازها، ويمكن تنفيذ بعضها في كل المستويات والمواد، والبعض الآخر خاص بمستويات ومواد معينة، وعموماً نذكر منها:

1_ نشاطات حل المشكلات: تعرف المشكلة على أنها عقبة تحول دون تحقيق حاجة، ويكون حلها باتباع الخطوات الآتية 1-فهم طبيعة المشكلة /2-تخيل الحل (الربط بين المجاهيل والمعطيات)/3-تنفيذ الحل /4-ملاحظة النتيجة .

2-التعبير الكتابي أو الشفوي (وضعية اتصالية): هو نشاط إدماجي خاص بتعلمات اللغة، يمكن أن يأخذ أشكالاً متنوعة والمهم فيه هو يكون في وضعية وظيفية، أو وصف شخص أو حيوان أو منظر...، أو تكملة شريط مصور ، إخراج رواية.

3_ المهام الاجتماعية: ينبغي أن تؤدي المهمة المراد إنجازها غرض ذات طابع اجتماعي:

- ✓ كتابة مقال قصد نشره يلفت انتباه الرأي العام إلى ضرورة
- ✓ إعداد مشروع تزيين محيط المدرسة بالأشجار والنباتات.
- ✓ رسم مخطط مكان ما وليكن المدرسة.
- ✓ إعداد برنامج النشاطات الثقافية التي ستقام بمناسبة.

¹ المعين في التربية، مرجع سابق، ص 97.

² معوش عبد الحميد، دور معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها.

- ✓ إنجاز مجسم المدرسة.
- ✓ إنجاز تركيب شريط سمعي بصري حول موضوع ما.
- ✓ إعداد وإنجاز تحقيق يتناول مشكلة نظافة المحيط مثلا..
- ✓ إعداد ملصقات للإطلاق في حملة تحسيس حول ظاهرة ما.

4_إنتاج حول موضوع مقترح: يطلب من التلميذ هنا أن ينتج عملا شخصيا معقدا يسخر فيه مجموعة من مكتسباته التي سيعالجها بصفة خاصة ولكن عليه أن يكملها ببحث إضافي، إن الإنتاج هنا ما هو إلا ذريعة للتعليم، إعداد بحث يعالج فيه مشكلة تتعلق بمحيطه، كتنظافة الحي أو حوادث المرور... يأخذ هذا العمل عدة أشكال ففي الابتدائي يتمثل في التعبير وفي الثانوي يتعلق بالبحث وفي التعليم العالي يرتبط بمذكرة أو رسالة، كما يمكن أن يؤدي هذا العمل إلى إنجاز معرض أو إصدار ما (مطوية ، مجلة).

5-الزيارات الميدانية: تكون الزيارات الميدانية إدماجا إذا لم يقدم فيها التلميذ بدور المشاهد، أي إذا قادته هذه الزيارة إلى حل مشكلة بوضع فرضية، والبحث عن المعلومات تسمح له بإثبات صحة أو بطلان الفرضية، أو عليه في نهاية الزيارة أن يعالج المعطيات التي استقاها وتحليلها واستخلاص ما يمكن استخلاصه منها فحينئذ يمكن أن تنعت الزيارة الميدانية بنشاط الإدماج.

6-أعمال تطبيقية في المخابر: إن الأعمال التطبيقية مثلها مثل الزيارات الميدانية التي تعتبر نشاط إدماج إلا في حالة ما إذا جتدت نشاط التلميذ، أي دفعته إلى استخدام المنهج العلمي (وضع، الفرضيات، اختيار الوسائل الضرورية، جمع المعلومات، إنجاز التجربة وملاحظة النتائج).

7_الابتكارات الفنية: الابتكار هو النشاط الإدماجي بعينه، إذ فيه يوظف المتعلم كل مكتسباته يتعلق الأمر هنا بالإنتاج الأدبي أو الفني (كتابة الشعر، القصة، الرسم).

8_المشروع البيداغوجي (مشروع القسم): تمثل المشروعات البيداغوجية نشاطات إدماج حقيقية بشرط أن يكون فيها التلاميذ هم الأطراف الفاعلة، أي يسخر فيها كل واحد منهم مكتسباته وفق أهداف محددة¹.

أخيرا لا يسعنا إلا أن نؤكد على أهمية بيداغوجيا الإدماج باعتبارها مدخلا إجرائيا وعمليا لتحقيق الكفايات. غي أن التطبيق السليم لها يظل مرتبطا بمجموعة من الشروط على رأسها تفعيل دعائم التكوين المستمر على المستوى النظري والتجريبي، والاشتغال على كفايات المدرس كونه مطالب في مقاربة بيداغوجيا الإدماج بتقمص دور المخرج والصانع لسيناريوهات الفعل التعليمي بامتياز في تناغم تام مع باقي مكونات الحقل البيداغوجي تحقيقا لما نشد من أهداف.

المقاربة النصية:

المقاربة النصية

تشكل المقاربة النصية خيارا منهجيا وتعليميا وبيداغوجيا انتهجته المناهج الجديدة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، حيث يأتي هذا الخيار متزامنا مع خيار الكفاءات.

ومما لا شك فيه أننا نقارب نصوصا لبنني كفاءات نصية.. هنا نطرح التساؤل الآتي: ماهي التصورات التي جاءت

بها المقاربة النصية؟ وكيف حدث هذا الانتقال المقارباتي؟

للإجابة عن الشطر الأول من السؤال نقول أن النماذج البنائية إذ تؤكد على المقاربة النصية خيارا منهجيا فإنها

تكون في انسجام مع ما ترومه إذ لا يعقل في ظل الحديث عن إنماء كفاءات نصية أن نعمل بمنطق الجملة، فلا

¹ ينظر: العربي اسليماني، ص.ص 98,99.

مناص من اتخاذ النص جسرا لبنائها لتحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة وتصب أهداف تعلمها مع المواقف الاستعمالية لها.. وهل اللغة إلا استعمال؟

إن مقارنة نص تعني: قراءة /تعبير شفوي/ تعبیر كتابي/ إنتاج نص/ كتابة/إدماج تعلمات..

فالنص ليس مجموعة من الجمل لا رابط بينها، وإنما هو بنية أهم خصائصها الاتساق تقوم على نظام داخلي أساسه علاقات منطقية نحوية ودلالية تربط بين مقاطع النص، ومهمة علم النص دراسة هذه البنية، والوقوف على مظاهر الترابط النصي.

وتتأسس المقاربة النصية على أسس ومركزات التعليمية المتمثلة في النقلة التعليمية/التصورات/المثلث التعليمي/ العوائق المعرفية.

وتنطلق المقاربة النصية من النص لدراسة النص، وتتخذ منطلقا لرصد الظواهر اللغوية وكيفية اشتغالها.

ولإجابة عن الشطر الثاني من السؤال نقول انتقل:

*الخطاب الديدكتيكي اللساني من المعيارية إلى الوصفية إلى النصية.

* من المقاربات اللغوية إلى المقاربات النصية.

* من لسانيات الجملة إلى لسانيات الخطاب إلى لسانيات النص.

*من الملكة اللغوية إلى الملكة التبليغية إلى الكفاءة النصية.

* من مداخل لغوية منفصلة إلى مداخل تكاملية.

*من مناهج سياقية إلى مناهج نصية إلى مناهج تلقي واستقبال.

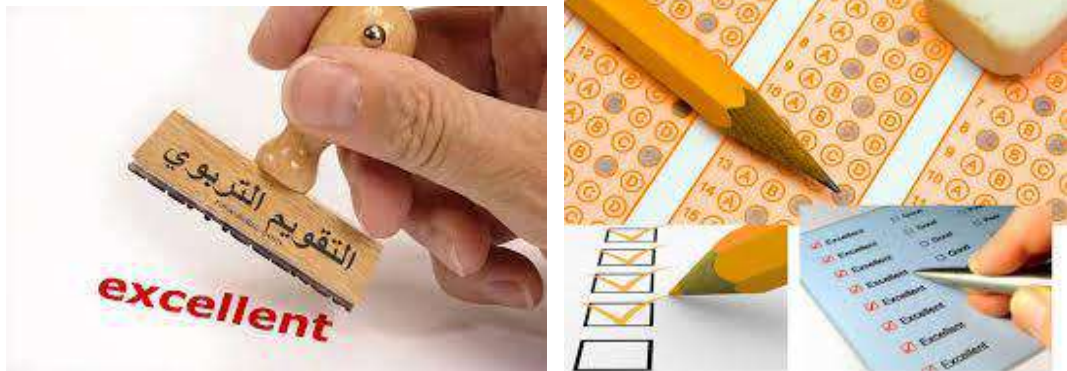
المحاضرة الثالثة عشر:

التقويم وأنواعه: التقويم / التقويم (التقييم التشخيصي،

التقييم التكويني، التقييم التأهيلي).

L'évaluation et ses types : évaluation /
évaluation (évaluation diagnostique,
évaluation formative, évaluation de
rattrapage)

تمهيد:



يقصد بالتقويم مجموعة الشروط التي يعمل المدرّس على توفيرها للحصول على البيانات الضرورية التي تمكنه من إصدار أحكام بخصوص فعالية التدريس بغرض التشخيص والضبط والتعديل. وإجراءات التقويم هي التفكير فيما سيقوم به المدرس والتلاميذ من عمليات وأفعال لتقويم مسار التعليم والتعلم ونتائجه وسياق إنجازه. فكيف يكون التقويم تقويما؟ وهل تتم الممارسات التقويمية بمدارسنا بشكل متبصر؟

1_ نحو مفهوم للتقويم:

تعني كلمة تقويم في أصلها اللغوي تقدير الشيء وإعطائه قيمة ، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه ، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور تحت مادة "قَوِّمَ" قوم السلعة واستقامها ، قدرها، ويرى أن أصل الفعل قَوِّمَ لا قيم . وجاء في قواميس اللغة قوم السلعة تقويما أي إعطاء قيمة مادية ، وأهل مكة يقولون استقام السلعة ، وهما بمعنى واحد (الرازي ، مختار الصحاح) وقَوِّمَ الشيء أزال اعوجاجه مثل : قوم الرمح أو عدله ، وقَوِّمَ المتاع جعل له قيمة معلومة ، ومن ثم فإن قومته في اللغة عدلته وجعلته قويا أو مستقيما.

وهناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم حيث يعتقد البعض بأن كليهما يعطي المعنى ذاته أي أنهما يفيدان بيان قيمة الشيء ، إلا أن كلمة تقويم صحيحة لغويا وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس ، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما أعوج منه ، أما كلمة تقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط ، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة الشيء ، بل لا بد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه¹.

أما اصطلاحا فيعرف جون ماري دي كاتل J.M Deketele التقويم بأنه :

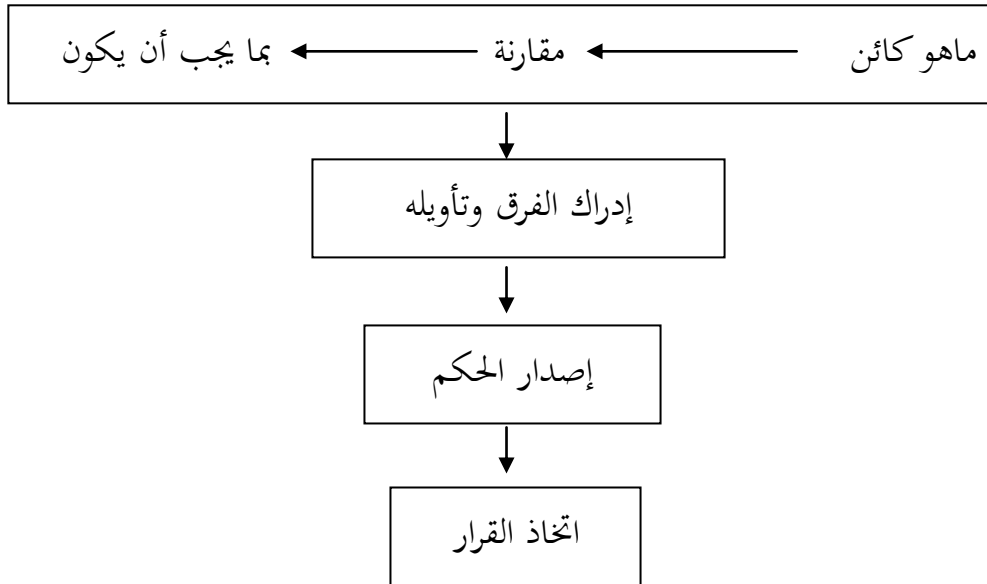
"فحص و معاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار"² ، فهو يركز على عملية اتخاذ القرارات اعتمادا على معايير الأهداف عبر فحص وتفسير البيانات التي تم جمعها حول الشيء المقوّم .

يهدف التقويم إلى الحكم على قيمة معطى معيّن معتمدا على معايير معيّنة ويقوم فعل التقويم –مهما كانت غايته- على وجود طرفين أو حدين لمقارنة¹:

¹ أحمد جودت سعادة، ص 61.

² De ketele (J.M) docimologie introduction aux concepts et aux pratiques Cabay 1982,p

- أ - ما هو كائن، وتتم ملاحظته بواسطة أداة الملاحظة (الاختبار).
 ب - ما يجب أن يكون، وهو ذلك التصور النظري الذي يشكل الإطار المرجعي للحكم على ما هو كائن.
 وتفضي عملية المقارنة بين هذين الحدين إلى إصدار حكم بالرضى، أو بعدم الرضى، انطلاقا من إدراك الفرق بينهما وتأويله، وبالحصول على نتيجة التأويل يتم إصدار الحكم،
 واتخاذ القرار، ويمكن تمثيل هذه السيرورة بما يلي:²



ومن وظائف التقويم الخاصة مايلي:

- توقع صعوبات التعلم.
 - فحص شروط التعلم ومنطلقاته قبل التدريس.
 - تطوير العمل التربوي وتغيير وسائله.
 - ضبط مسار التعلم وعملياته.
- كما يجب الانتباه في التقويم إلى الفرق بين المعيار والمحك، فالمعيار يفيد أننا نحكم على المتعلمين بمقارنة أداؤهم مع أداءات زملائهم دون الاهتمام بجودة التدريس وكفاية التعلم.
- أما المحك فإنه معيار مرجعي مستمد من الأهداف ذاتها حيث لا نقارن التلميذ بغيره، بل بمدى تحكّمه في الأداءات والقدرات والكفايات التي تتطلبها تلك الأهداف.
- ومن ذلك فالتقويم يعني "تقدير الحالة، وإصدار الحكم عليها، والاهتمام بترشيد الفعل التربوي لمعرفة المسافة التي تفصل المتعلم عن الهدف، ومحاولة ردم الهوة بين الواقع والمثال"³.
- يعني هذا أن التقويم يهدف إلى معرفة ما إذا كان الطلاب قادرين بالفعل على أداء السلوكات الصحيحة، وما هي الصعوبات التي تواجههم، والأخطاء التي قد يقعون فيها لوضع العلاج المناسب لتقليلها أو تفاديها عن طريق رفع مستوى الأداء.

¹ أحمد العربي أبو شادي، تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، الطبعة الأولى، آفاق للدراسات والنشر والاتصال، 2009، ص32.

² المرجع نفسه، ص33.

³ ينظر: المرجع السابق، أحمد العربي أبو شادي، ص35.

2_ وسائل التقويم:

توجد العديد من الوسائل التي تستخدم من أجل التقويم التربوي ، وتنوع هذه الوسائل حسب طبيعتها و طريقة تصميمها و مدى شيوع استخدامها ، ويختلف المهتمون بالتقويم في تصنيف أنواعها ، حيث يصنفها البعض في نوعين هما : الأساليب الشفوية و الأساليب الكتابية و يصنفها البعض إلى ثلاثة أنواع هي : الأساليب الشفوية ، الأساليب التحريرية ، أساليب الملاحظة في حين يصنفها البعض الآخر في أربعة أنواع هي: الامتحانات التقليدية ، الامتحانات الموضوعية ، اختبارات التحصيل المقننة ، وسجلات الملاحظة .

ورغم اختلاف التصنيفات إلا أننا نؤكد أنه ليست هناك أداة واحدة لقياس كل جوانب التعلم و التحصيل ، و أن كل الأدوات المتوفرة ضرورية لتقويم نمو المتعلم و قدرته على التحصيل أو حل المسائل أو استخدام أساليب التفكير أو اكتساب سلوكات و مهارات مطلوبة ، و أن الأداة الجيدة تكون في الوقت ذاته أداة تعليمية إضافة إلى كونها أداة للتقويم .

3_ خطوات مرحلة التقويم:

تتضمن هذه المرحلة أربعة خطوات أساسية يتم من خلالها تقويم فعالية التدريس و التعلم عند نقاط مختلفة أثناء التطبيق . و الجدير بالذكر أن هذه المرحلة لا تأتي بالضرورة في نهاية مراحل التدريس ، و إنما تتخلل عملياته فقد تظهر بعض أنشطتها و إجراءاتها أثناء مرحلة التخطيط و الهيكل و بعضها أثناء مرحلة التنفيذ و البعض الآخر في المرحلة الأخيرة . و فيما يلي توضيحاً لخطوات هذه المرحلة :

الخطوة الأولى (التقويم التشخيصي):

و ينصب على ضرورة تعرف المدرس على المستوى الفعلي للطلاب من حيث مدى استعدادهم للتعلم و اهتمامهم به ، بما يمكنه من تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لأحداث التعلم المطلوب ، و بمعنى آخر الحصول على بيانات تمكنه من تحديد مستوى تدخله ليتماشى مع معلومات و قدرات الطلاب الحالية ، و أن يختار الأنشطة و الوسائل التعليمية الملائمة ، و قد ينصب التشخيص على معرفة مستوى معلومات أو مهارات الطلاب التي تعتبر متطلبات أساسية لتعلم الموضوع الجديد و قد يكون بهدف التأكد من أن الموضوع المقرر جديد بالنسبة للطلاب ، و قد يكون بهدف تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلاب في بداية الوحدة التعليمية من حيث مدى إدراكهم للأهداف التعليمية أو غيرها من عناصر الفعل التعليمي.

الخطوة الثانية (التقويم البنائي)

وينصب العمل فيه على ممارسة ما أسماه سكريفن Skriften (1967) التقويم البنائي و يستخدم البعض مصطلح التقويم التكويني أو الإنشائي ... و هو نوع من التقويم المستمر الذي يرافق فعل التعليم / التعلم ، و الذي من شأنه أن يمد بالمعلومات الضرورية عن مستوى تقدم الطلاب نحو الأهداف المحددة بما يمكن من التعديل .

فهو يمكن المدرس من الحصول على نوع من التغذية الراجعة الفورية أثناء التنفيذ و استخدام نتائجها في تعديل أو تغيير التدريس نفسه أو مراجعة بعض النقاط التي تظهر صعوبة لدى الطلاب من خلال تحليل أخطاءهم و معالجة تلك الأخطاء و تصويبها مباشرة في الحصص الدراسية نفسها .

و تعتبر نتائج التقويم البنائي تعزيزاً مثمراً و مكافئاً للطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن أو أقرب مستوى منه . و كلما تكرر وجود الدليل على مستوى التمكن كان ذلك تعزيزاً لهم على استمرار الجهد و الاهتمام الكاملين لمتابعة التعلم .

الخطوة الثالثة (الضبط La Régulation)

يتضمن الضبط نوع من المراقبة المستمرة و يدخل بالضرورة في سياق التقويم ، إلا أنه لا يقتصر فقط على تعديل السلوك ولكنه يعمل أيضا على تعديل أساس السلوك ، فهو لا يعني أن يصبح السلوك منسجما مع المعايير المحددة سلفا ولكنه يتضمن خلق نظام جديد من المعايير ، وهو أيضا ليس مرادفا للتكيف ، وليس مجرد العودة إلى الوراء لتحقيق التوازن أو الاستجابة لطلب ما ، بل هو فوق كل ذلك بناء لإمكانات و مسارات جديدة¹.

و ننظر إلى الضبط وفق بعدين متميزين :

البعد الأول : و يمثل المعلومات أو البيانات المقدمة للطالب أو التي يكتشفها بنفسه و التي تمكنه من التوضع في إطار المساعي التي يقوم بها للتعلم سواء بالنسبة لمعالجة الوضعية المقترحة أو إمكانية استخدامه للمكتسبات الجديدة في وضعيات أخرى ، هذا البعد من الأهمية بمكان لأنه يمكن الطالب من تعديل (Ajuster) مساعيه الخاصة باستمرار.

البعد الثاني : و يمثل المعلومات و البيانات التي يحصل عليها المدرس و التي يعمل من خلالها على تكييف تدريسه إما بالتعديل أو إعادة توجيه الفعل التعليمي ليسير في اتجاهات أكثر ملائمة لتحقيق الأهداف المحددة . يعتبر هذا البعد أيضا من الأهمية بمكان حيث يمكن المدرس من تعديل (Ajuster) مساره التعليمي للضغوطات أو العقبات التي يمكن أن تواجهه أثناء فعل التعليم / التعلم.

تسير عملية الضبط وفق هذين البعدين في شكل دائري تنطلق من المعلومات و البيانات لتكييف الفعل التعليمي / التعليمي و العكس صحيح أي من الفعل إلى البيانات سواء بالنسبة للمدرس أو الطالب.

إن هذا النوع من الضبط يمكن المدرس و الطالب معا من العمل على تفعيل التفاعل بينهما ، و يمكن المدرس خاصة من تكييف الوضعيات المختارة للمعارف و المعلومات المقدمة ، و إدارة و تنمية الوضعيات المشكلة ، و تبادل الأدوار بين المدرس و الطالب في الموقف التعليمي .

الخطوة الرابعة (التقويم الختامي)

يتم هذا النوع من التقويم في نهاية الوحدة التعليمية ، و يتعلق بما يقوم به المدرس من إجراءات للحصول على بيانات و معلومات تمكنه من إصدار أحكام و اتخاذ قرارات بخصوص فعل التعليم / التعلم ، وهو بمثابة رسم صورة للوراء (Retour sur image) و تحليل ما سبق تنفيذه و فهم النتيجة بما يمكنه من مواجهة كل الاحتمالات في المستقبل (Jonnerat et al, 1998 p 374).

يتصل التقويم الختامي بجملة المواصفات التي حددها المدرس في البداية للأهداف و المحتويات و الأنشطة ، و نوع التعلم الذي يرغب في تحقيقه و مستوى هذا التعلم .

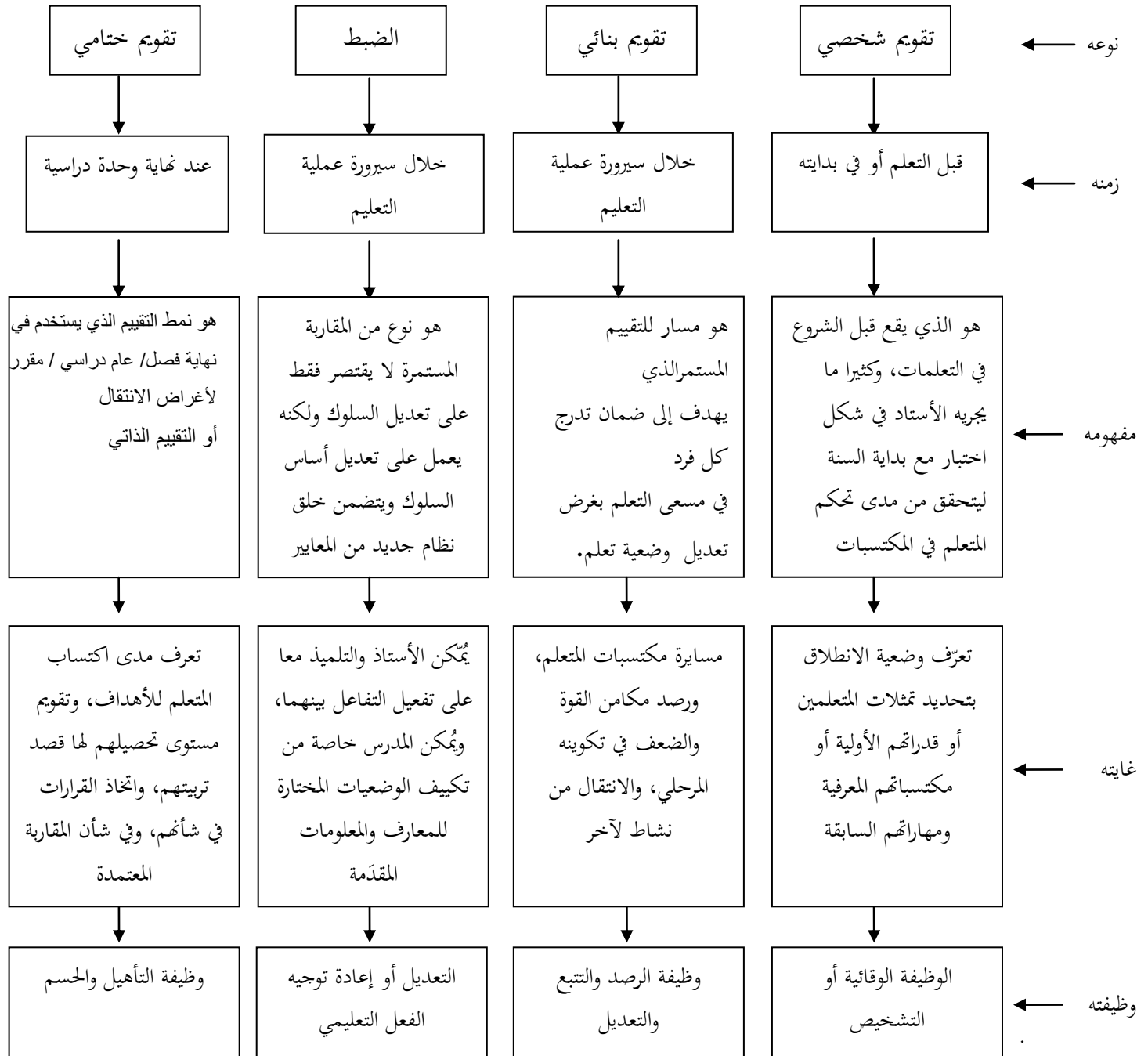
تمكن الإجراءات المتخذة في هذه الخطوة من الحصول على نتائج تدل على مواطن القوة و الضعف في الوحدة التعليمية ، و تحديد أماكن و مصادر هذه القوة أو ذلك الضعف ، و بناء على ذلك يمكن اتخاذ ما يلزم من تطوير و تعديل لتحسين العملية التعليمية / التعلمية

تبدأ عملية التقويم الختامي بقياس نواتج التعلم و تقديرها في ضوء الأهداف المنشودة ، و استخدامها باستمرار لتقييم مستوى الطلاب كأفراد أو كجماعات ، و لا شك أن معرفة الطلاب أنفسهم لمستوى تمكنهم و نتائج جهدهم

¹ Vial, M. (2001) Se former pour Evaluer , se sonner une problématique élaborer des concepts . Péd en développement de Boeck Bruxelles,p153.

يعتبر من أهم دوافع التعلم ، و من أنجح أساليب التعزيز التي تستخدم لدفع الطلاب للتقدم خاصة إذا كان التعزيز فوريا ، ولكي يحقق هذا النوع من التقويم أهدافه لا بد من أن يتعرف الطلاب على أسباب ضعفهم وأنواع أخطائهم حتى يتمكنوا من التغلب عليها وتجنبها مستقبلا.

عموما يمكن تقديم عرض مبسط لخطوات هذه المرحلة من خلال المخطط التالي الذي أعدته الباحثة:
الجدول رقم(11): خطوات مرحلة التقويم.



4_ حال التقويم البيداغوجي في النسق التربوي:

لم تتحرر المنظومة التربوية بعد من الممارسات التقييمية ذات طابع المراقبة، والمراقبة تختلف عن التقويم إذ تنصب على ماهو ثابت، وتعني المطابقة بين مظاهر نصادفها في وضعية معطاة وأنموذج لمرجع موجود مسبقا وعليه ينبغي أن تكون المراقبة موضوعية والمراقب صارما في اتخاذ القرار، والمراقبة شمولية لا تكفي إلا عند اقتضاء نشاطها، أما التقويم فيقيس الفوارق بمرجع ثابت أي ينصب على ما هو متغير.

_تقويم نمطي، كلاسيكي وسطي والدليل على ذلك أنه:

✓ تحصيلي لا يقيس إلا المعارف والمعارف تراقب ولا تقوم.

✓ يعتمد الامتحان والامتحان ليس هدف المدرسة.

✓ يعتمد النقطة والنقطة تحطم الثقة بالنفس=تسرب مدرسي.

✓ عوض أن يكون للأستاذ دفتر تقويم له دفتر تنقيط.

✓ يعتمد المعدل مقياسا للتفاضل ووسيلة للترتيب.

✓ الاختبار+النقطة=أدوات قياس.

✓ تقويم قياسي كمي.

فهل هذا النوع من التقويم يساعد المتعلم على فهم تعلماته؟

يقودنا هذا التساؤل إلى توصيف عملية التقويم من منظور البيداغوجيا المعاصرة :

✓ من تقويم منفصل إلى تقويم متعدد الأبعاد=سيرورة ومتابعة.

✓ من تقويم نمطي إلى تقويم سياقي=ارتباطه بالمواقف التعليمية وبالمتعلم وأيضا بالأهداف.

✓ من تقويم قياسي (اختبارات) إلى تقويم معياري=وضعيات مشكلة+شبكة تقويم(المعيار ثابت والمؤشر متغير).

✓ من تقويم المعارف إلى تقويم الكفاءات.

✓ من تقويم تحصيلي إلى تقويم بنائي=إدماج.

✓ من تقويم يقف عند حدود المعدل إلى تقويم يبحث في كيفية النجاح=البيداغوجيا الفارقية وإجبارية النجاح.

✓ من التقويم كقرار إلى التقويم كمسار=المقارنة فيه بين المهمة المطلوبة وما أنجز فعلا وليس بين المتعلم وزميله.(رهانات البيداغوجيا المعاصرة)

توصيات:

_لا ينبغي الفصل بين المراقبة والتقويم فالتوازن بينهما مطلب ضروري.

_أن تراعي أدوات التقويم الفروقات الفردية بين الأفراد أثناء عملية التقويم.

_اعتماد المقوم أثناء تقويمه للمقوم لهم على مايسمى بشبكة التصحيح المعياري والتي من خلالها ينجز المقوم بطاقة المتابعة ودفتر الكفاءات كخلاصة لنواتج تقويم موارد كفاءة والتي تفرق لنا بدورها بين ثلاث فئات هي:

فئة الريادة= الدفع بها إلى الاستمرارية في التفوق.

فئة الملحم= التكفل بها باستخدام بيداغوجيا الدعم.

فئة المحتاجين= التكفل بها ببيداغوجيا عن طريق بيداغوجيا المعالجة.

ختاما يمكن القول بأن التقويم هو مجموعة من الأسئلة المركزة التي يضعها المدرس سواء في بداية الحصّة أو نهايتها أو بين المقاطع التعليمية ولكل طريقة نوع من التقويم الذي يستهدف الحصول على تغذية راجعة ومعرفة الكيفية التي يتحقق بها الإنجاز. فالتقويم إذن، ليس خارجا عن سيرورة العملية التعليمية التعلمية، ولكنه مكون أساس من مكوناتها، بحيث إن كل عملية تكوين وتعلم إلا وهي مرتبطة بالنتيجة التي تسعى إلى تقويمها.

المحاضرة الأخيرة:

التعليمية و التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال

Éducation et technologies modernes des
médias et de la communication.

تمهيد:

لم تعد أنظمة التعليم التقليدية بتقنياتها المحدودة وتعليماتها الحازمة قادرة على تلبية متطلبات الحياة العصرية المتسمة بالسرعة والمرونة والتغيرات المستمرة، فمنذ قرابة الخمسة عقود ابتدأت المحاولات لإنشاء منظومة تعليمية حديثة قادرة على تجاوز المشاكل والصعوبات التي أفرزتها الأنظمة التقليدية في التعليم ، وقد أثمرت تلك المحاولات أنظمة أكاديمية حديثة ذات مرونة عالية وقدرة كبيرة على الاستجابة للتحديات التي ولدتها التطورات المتتالية والتغيرات المتسارعة التي حدثت في العالم في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وبشكل خاص التغيرات في تقنية المعلومات والاتصالات ضمن الفضاء الواسع المسعى بالمعلوماتية، ومن هذه الأنظمة نظاما التعليم عن بعد والمنصات الإلكترونية، واللذان كثيرا ما يتداخلان لتكوين منظومة أكاديمية مرنة قادرة على إشباع حاجات المتعلمين المتزايدة في بقاع العالم المختلفة.



فمثلا في مجال تعليمية الأدب أطل علينا وافد جديد يسمى الأدب الرقمي وهو نوع جديد من الكتابة الأدبية يوظف المعلومات وجهاز الكمبيوتر، وتعود بداياته إلى أواخر الخمسينات من القرن الماضي، حيث نشأ بالتزامن في ألمانيا وفرنسا وكندا، لكن بدايته الحقيقية لم تتم إلا أواسط الثمانينات على إثر انتشار استعمال أجهزة الكمبيوتر الشخصية، والقفزة التي عرفتها صناعة الوسائط المتعددة.

هو أدب المستقبل، والهواتف الذكية والألواح الرقمية، وتواجهه لا يلغي تواجد الكتاب ولا القراءة الورقية، فهما يتعايشان معا جنباً إلى جنب دون أن تنفي خصوصية أحدهما الأخرى، لكن تنبغي الإشارة إلى أن القراءة حتى قبل الأدب الرقمي كانت تعرف عزوفا شديدا من طرف القراء لارتفاع ثمن الكتاب ومحدودية توزيعه أو سوء طباعته نظرا إلى ارتفاع ثمن تكلفة الورق، وقد يحل النشر الإلكتروني أزمة القراءة لأنه سيسهم في توفير الكتاب. كما أن هذا التوجه يمكن المتلقي من التحول من سلبية المعتادة إلى التفاعل وتنمية الجانب التفاعلي لديه؛ ليقدم آراءه حول ما يقرأه من أدب، بل ويمكن أن يوجه الكاتب إلى ما يمكن أن يكتبه لاحقاً، وهو ما يحول العلاقة الأدبية من مجرد أديب ومتلقي إلى علاقة تفاعلية؛ ما يوفر حلقة الاتصال فيما بين الطرفين.

وهو أدب يركز على خاصية التفاعل والتبادل المتعلق بنظام الكتروني، اتصالي بحيث يكون الجواب فيه مباشراً ومتواصلًا من خلال الحاسوب الذي يحقق التفاعل في أقصى درجاته ومستوياته بين النص وعلاماته ببعضها البعض (اللغة، الصورة، الصوت، الحركة سواء كانت متصلة أو منفصلة وبين العلامات بعضها ببعض لكونها مترابطة).

تأسيسا لما سبق سنتناول في هذه المحاضرة توصيفا لهذا النوع الأدبي بتسليط الضوء على أهم سماته، ومن خلال طرحنا لمجموعة من الأسئلة أبرزها:

✓ ما مفهوم الأدب الرقمي؟

✓ ما أهم سماته؟

1/ مفهوم الأدب الرقمي:

لطالما ارتبط التطور الأدبي بالنمو الفكري للإنسان والانتقال الحضاري له، فكان لكل عصر إمكاناته الإبداعية، وأدواته النقدية المختلفة عن غيره من العصور لاختلاف ظروفه لذلك لا نجانب الصواب إذا قلنا أن النص الرقمي هو الوليد الشرعي لعصرنا الحالي، فهو النموذج الأدبي المعبر عن العصر الرقمي التكنولوجي خير تعبير، وهو نتاج هذا العصر وثمره مبدعيه.

الأدب الرقمي كما يعرفه "عمر زرفاوي": "يمثل الأدب التفاعلي Interactive Literature جنساً أدبياً جديداً تخلق في رحم التقنية، قوامه التفاعل والترابط، يستثمر إمكانات التكنولوجيا الحديثة، ويشغل على تقنية النص المترابط Hypertext، ويوظف مختلف أشكال الوسائط المتعددة Hypermédia يجمع بين الأدبية والإلكترونية"¹.

إنه نص مختلف تماماً على ما تعودت الذائقة العربية سواء من حيث الفضاء الذي يتشكل فيه أو من حيث عناصره البنائية؛ أو على مستوى الآليات التي يجب امتلاكها لقراءته وفك شفراته المختلفة، إنه نص مغاير تماماً ببدعه مؤلف يمتلك مهمتين أساسيتين هما: التأليف والتوليف بين العناصر البنائية غير اللسانية من صوت وصورة وحركة، وأمام نص تشكله عناصر لسانية وغير لسانية وتعامل على أنها كل متكامل. وأمام متلق لم يعد يتبع مساراً مقترحاً عليه سلفاً، بل هو سيد العملية الإبداعية، هو مؤلف أيضاً للعمل الإبداعي بما يقترحه عليه هذا العمل من اختيارات ومسارات. إذ يتعامل مع النص الرقمي بصورة لا خطية لا نمطية، يختار البدايات و يكتب النهايات ويشارك في عملية تأليف هذا العمل.

أما الناقدة المغربية-زهور كرام- التي اختارت تسميته بالأدب الرقمي فتري بأنه التعبير الرقمي عن تطور النص الأدبي الذي يشهد شكلاً جديداً من التجلي الرمزي باعتماد تقنيات التكنولوجيا الحديثة والوسائط الالكترونية، فالأدب الرقمي أو المترابط أو التفاعلي يتم في علاقة وظيفية مع التكنولوجيا الحديثة ويقترح رؤى جديدة في إدراك العالم، كما أنه يعبر عن حالة انتقالية لمعنى الوجود ومنطق التفكير².

و يعرفه الناقد المغربي-سعيد يقطين-بأنه "مجموع الإبداعات والأدب من أبرزها التي تولدت مع توظيف الحاسوب، ولم تكن موجودة قبل ذلك، أو تطورت من أشكال قديمة ولكنها اتخذت مع الحاسوب صورا جديدة في الإنتاج والتلقي"³

2/ سمات الأدب الرقمي:

يقدم الأدب التفاعلي معايير جمالية جديدة وخصائص لم تكن متاحة من قبل في النص الورقي كخاصية تعدد المبدع والتأليف الجماعي للنص الرقمي وتعدد الروابط التي تؤدي بدورها إلى تعدد النصوص حسب اختيارات المتلقين، بعكس الأدب الورقي الذي تكون البداية موحدة والنهايات محدودة، إضافة إلى صعوبة الحصول على الكتاب الورقي مقارنة بنظيره الرقمي الذي يسهل حمله وتحميله من خلال الحاسوب، لذلك فمن الطبيعي أن يعرف هذا الأدب في المستقبل القريب انتشاراً واسعاً ورواجاً كبيراً في الأوساط الأدبية ليحل محل الأدب الورقي المطبوع، سواء

¹ عمر زرفاوي، الكتابة الزرقاء، كتاب الزائد عدد 056، دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، أكتوبر 2013، ص 194.

² زهور كرام، الأدب الرقمي أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط. 2009، ص 22.

³ سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، 2005، ص

أكان هذا الإحلال كلياً أم جزئياً، فإن هناك عملية إحلال متسارعة تتسع وتستحكم باستحكام التكنولوجيا ومدى توظيفها في الحياة اليومية، وهذا لا يعني أن الصيغ التقليدية للإبداع الورقي مهددة بالزوال وإنما هي قادرة على الصمود والاستمرار من خلال تعايش الإبداعين معاً.

وتتّصف نصوص (الأدب التفاعلي) بعدد من الصفات التي تميّزها عن نظيرتها التقليدية نذكر منها¹:

1/ يقدم الأدب التفاعلي نصّاً مفتوحاً، نصّاً بلا حدود، إذ يمكن أن ينشئ المبدع، أيّاً كان نوع إبداعه، نصّاً، ويلقي به في أحد المواقع على الشبكة، ويترك للقراء والمستخدمين حرية إكمال النص كما يشاؤون..

2/ الأدب التفاعلي يمنح المتلقي أو المستخدم فرصة الإحساس بأنه مالك لكل ما يقدم على الشبكة، أي أنه يُعطي من شأن المتلقي الذي أهمل لسنين طويلة من قبل النقاد والمهتمين بالنص الأدبي، والذين اهتموا أولاً بالمبدع، ثم بالنص، والتفتوا مؤخراً إلى المتلقي..

3/ لا يعترف الأدب التفاعلي بالمبدع الوحيد للنص، وهذا مترتب على جعله جميع المتلقين والمستخدمين للنص التفاعلي مشاركين فيه، ومالكين لحق الإضافة والتعديل في النص الأصلي.

4/ البدايات غير محددة في بعض نصوص (الأدب التفاعلي)، إذ يمكن للمتلقي أن يختار نقطة البدء التي يرغب بأن يبدأ دخول عالم النص من خلالها، ويكون هذا باختيار المبدع الذي ينشئ النص أولاً، إذ يبني نصه على أساس ألا تكون له بداية واحدة، والاختلاف في اختيار البدايات من متلقٍ لآخر يجب أن يؤدي إلى اختلاف سيرورة الأحداث (في النص الروائي، أو المسرحي، على سبيل المثال) من متلقٍ لآخر أيضاً، وكذلك فيما يمكن أن يصل إليه كل متلقٍ من نتائج..

5/ النهايات غير موحدة في معظم نصوص (الأدب التفاعلي)، فتعدد المسارات يعني تعدد الخيارات المتاحة أمام المتلقي/ المستخدم، وهذا يؤدي إلى أن يسير كل منهم في اتجاه يختلف عن الاتجاه الذي يسير فيه الآخر، ويترتب على ذلك اختلاف المراحل التي سيمر بها كل منهم، مما يعني اختلاف النهايات، أو على الأقل، الظروف المؤدية إلى تلك النهايات وإن تشابهت أو توحدت.

6/ يتيح (الأدب التفاعلي) للمتلقين/ المستخدمين فرصة الحوار الحي والمباشر، وذلك من خلال المواقع ذاتها التي تقدم النص التفاعلي، رواية كان، أو قصيدة، أو مسرحية، إذ بإمكان هؤلاء المتلقين/ المستخدمين أن يتناقشوا حول النص، وحول التطورات التي حدثت في قراءة كل منهم له، والتي تختلف غالباً عن قراءة الآخرين.

وتجدر الإشارة بنا هنا من خلال عرض السمات المذكورة أعلاه أن جميع المزايا تتضافر لتتيح هذه الميزة وهي أن درجة التفاعلية في الأدب التفاعلي، تزيد كثيراً عنها في الأدب التقليدي حيث تتعدد صور التفاعل، بسبب تعدد الصور التي يقدم بها النص الأدبي نفسه إلى المتلقي. ولعل الأدب التفاعلي بدوره بنى مقولاته و آرائه على هذا الدور المهم الذي يلعبه القارئ؛ فقد جعل التفاعل الذي يبادر به المتلقي أساس طرحهم؛ ولولا هذا الدور لما كان للعمل الإبداعي بُعد ولا اتخذ له قيمة معينة، فالتفاعل هو منبع المعنى والمشاركة الفعلية للقارئ هي التي تذهب بالمعنى إلى أقصى احتمالاته. فالأدب التفاعلي يستقي مقولاته من المشاركة الفعالة للقارئ الذي بيده تحديد الدلالات من خلال نقره لمختلف الأيقونات وتجوّله بينها، والمتلقي هو الذي يوجّه المؤلف و الناقد للدلالات الممكنة تشكيلها من خلال مختلف القراءات التي ينحوها. و " يجسّد هذا البعد التفاعلي بوضوح كون الشاعر و المتلقي معا يشتركان في إدراك خصائص القصيد و مميزاته الجمالية و التعبيرية (اشتراكهما على مستوى القدرة أو الكفاءة). إنهما يوجدان في مرتبة

¹ فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 145.

واحدة على هذا المستوى، وإذا حصل تفاوت فهو الذي يقع عادة بين المبدع (الإنجاز) والمتلقي (الكفاءة). وكلما انعدم هذا الاشتراك على هذا المستوى استحال التفاعل¹ وكما نادت نظرية التلقي بدور المتلقي في إنشاء دلالات النص؛ فإن زواج الأدب بالتكنولوجيا جاء لتكريس هذه الفكرة. "ولم توازر تكنولوجيا المعلومات المبدع فقط، بل وقفت -و بشدة- بجانب المتلقي أيضا؛ حيث وفرت له العديد من الوسائل التي تمكنه من التفاعل مع العمل الفني، وتنمية حاسة التذوق لديه، وتكثيف عملية شعوره بالمتعة.² "فالتفاعلية لا تتمثل في عملية التلقي الأولية التي يلتقي فيها المتلقي بالنص الأدبي التفاعلي، بل هي تلك الجولات الاستكشافية التي يقوم بها القارئ ليلمّ بالنص الإبداعي من جوانبه المختلفة؛ ليكون في النهاية قادرا على إضافة ما يراه مناسبا على النص الأصلي. لذلك لم يهتم أعلام نظرية التلقي ولا منظرو الأدب التفاعلي بالقراءة العابرة أو المتلقي العادي، بل طمحووا إلى أكثر من ذلك؛ فجعلوا للقراءة مراحل مختلفة وجعلوا من القارئ خبيراً وعلماً³.

يمكننا في النهاية أن نقف على الأهمية التي تكتسبها المقولات التي جاءت بها نظرية التلقي؛ إذ استطاعت أن تُعلي من دور القارئ وتجعله مشاركا في قراءة النص الإبداعي وتحديد معانيه وهذا بحد ذاته جديد استطاع أن يسير بالنظرية النقدية مسارا جديداً ويعطيها بعض الانفتاح في قراءاتها. وقد اتفق الأدب الرقمي في الكثير مما جاء به مع نظرية التلقي بل أكثر من هذا فقد استطاع أن يوضح العديد من الأفكار التي دعا إليها أقطاب نظرية التلقي، فقد استطعنا أن نفهم جمالية "هانز روبرت ياوس" واستدعائه للتاريخ حين اقترح آفاق التوقعات واندماجها وحاول شرحها، مفاجئا المتلقي بما لم يكن متوقعا له وهذا الذي عرفه بالعدل أو الانزياح. كما استطعنا أن نفكك الأفكار التي جاء بها "فولفغانغ ايزر" عندما قال بالأعراف الأدبية محاولا البحث في معنى النص، واقترح مصطلح القارئ الضمني معتبرا إياه محور العملية القرائية؛ هذه الأفكار لم تتضح ولم تتجسد في كثير من المناسبات كما تجسدت مع النماذج التي قدمها الأدب الرقمي، إذ اتضح فعلا دور القارئ واستطعنا أن نتبع أثره الفعلي في النص من خلال الدسق الإيجابي الذي يساوي بين المؤلف والقارئ، ولا يمكننا إغفال اتفاق نظرية التلقي والأدب الرقمي في بعض المرجعيات، فكلا التجريبتين استفادت من مقولات النظرية البنوية وما بعدها، لهذا فالمؤلف مبيت في كلا المقولتين والقارئ هو سيد العملية الإبداعية ومحورها.

كما تجدر بنا الإشارة إلى ميزة أخرى تعد سمة بارزة من سمات الأدب الرقمي والمتعلقة بلغة الأدب الرقمي حيث يشير الروائي محمد سناجلة إلى أن الكلمات في العصر الرقمي لم تعد لغة الكتابة وحدها بل غدت الكلمة جزءاً من كل. لذلك فهو يؤكد أن الكاتب في العصر الرقمي عليه أن يكون "ملما بلغات البرمجة المختلفة وتعلم برامج متعددة ليس أقلها الفوتوشوب والفلاش والباور دايركتور وعلم الجرافيكس... إلخ.

(اللغة الرقمية لمسية أكثر مما هي يدوية، وهي سريعة وأنية بقدر ما هي أثرية وغير مادية..) ويتعلق الأمر هنا بطريقة تدوين اللغة ووجودها، حيث أن التعامل معها في العصر الرقمي صار يتطلب ملاسة الحروف⁴. ويتعلق الأمر هنا بطريقة تدوين اللغة ووجودها، حيث أن التعامل معها في العصر الرقمي صار يستلزم ملاسة الحروف على لوحة

¹ نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت، يناير، 2001، ص 349.

² المرجع نفسه، ص 490.

³ لتفاصيل أكثر في هذه النقطة يُنظر: موقع اتحاد كتاب الإنترنت المغاربة: <http://www.ueimarocains.com>

⁴ علي حرب، العالم ومآزقه، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 2002، ص 154.

المفاتيح لتتكشف اللغة على شاشة الحاسوب بسرعة تفوق كتابتها يدويا، كما تتمظهر على الحاسوب بصورة افتراضية.

وتسبح اللغة الرقمية في الفضاءات الافتراضية بكل حرية، ما يسمح لها أن تكون قوة فعالة ومؤثرة داخل هذا الفضاء وحتى خارجه عبر تداولها خارج الحدود الجغرافية والزمنية، واكتسابها حركيو أوسع في بنائها الفني فتصبح اللغة تتجاوز كونها أداة في يد الإنسان للتواصل، أو مجرد وسيلة ثانوية للتعبير عن الأفكار، فليس الإنسان هو من يستعمل اللغة، إنما اللغة هي التي تعبر من خلاله، فقد صار للغة وجودها الخاص الذي تأتي الكائنات الإنسانية لتشارك فيه¹. فأن تقول كلاما أو تكتب نصا، ليس بالضرورة أن يفهم ما قصدته، لأن اللغة تحمل في ثناياها العديد من الدلالات وتحيل على كم لانهائي من المعاني، زد عليها ما استحدثته الثورة الرقمية من أدوات تزيد من رضى اللغة ومن إمكاناتها التعبيرية، لقد أصبحت اللغة اليوم تشبه اللوحة الزيتية أو اللحن الموسيقي، رموز وإشارات تتأول بعدد القراء، مثلما هو العالم حيز لطيات أو لفروقات وتفاوتات يستحيل على الإنسان أن يتساوى ونفسه، أو يتطابق ومعناه، ويسيطر على لغته وأشياءه².

فمن المستحيل تحقيق التطابق بين الرؤية والعبارة، ذلك أن اللغة لم تعد عبارة عن مرآة ناطق بالحال يعكس حقيقة ما أريد له، بل أصبحت اللغة تملك وقائعيتها من الأعيب النص وسلطة العلامات. أصبحت لغة ما بعد الحداثة تستعصي على الإمساك بمعناها الحقيقي خاصة بعد نفي المعنى مع جاك ديريدا وموت المؤلف مع رولان بارت وموت الإنسان مع ميشال فوكو. وجدت هذه الأفكار الأرضية الصلبة التي تقف عليها مع الثورة الرقمية التي اجتاحت العالم.

خاتمة:

الحقيقة، أن انعكاسات "الرقمية" تتبدى في جوانب الحياة المختلفة في عصرنا الراهن، ولذا كان أمرا طبيعيا امتداد شواهد وآثار الثورة الرقمية إلى عوالم الأدب والإبداع، ليس من حيث أوعية التخزين والنشر والعرض فقط، بل من حيث الماهية الإبداعية ذاتها، وطبيعة المنتج، إذ انتشرت ألوان وتيمات إبداعية قوامها الرقمية كفلسفة وتقنية وثورة فنية في وقت واحد، وتبلور مصطلح "الأدب الرقمي" أو "الأدب الإلكتروني"، الذي يعد بحق هو الابن الشرعي لعصرنا الحالي -عصر تكنولوجيا المعلومات- والذي اندرجت تحت مظلته تجليات أدبية شعرية وسردية ومسرحية، تفاعلية غير نمطية، تحمل في طياتها ما قد يراه البعض بداية النهاية الفعلية لعصر الورق.

¹ عبد الغني بارة، الهيرمينوطيقا والفلسفة، ط1، منشورات الاختلاف، 2008، ص.ص 226، 227.

² علي حرب، حديث النهايات، ط1، المركز الثقافي العرب، بيروت، لبنان، 2000، ص 169.

الخاتمة:

لقد حرصت في المحاضرات التي احتوتها المطبوعة البيداغوجية على تزويد طلبة بمعلومات وتقنيات تعليمية، وطرائق بيداغوجية يمكنهم تطبيقها ميدانياً عندما يدعون مستقبلاً إلى حمل رسالة التعليم (تعليم العربية). فهم مطالبون بتحقيق جودة العملية التعليمية من خلال كفاءة المخرجات من منظور أن كفاءة المعلم تحدّد نوعية وجودة العملية التعليمية.

وأخيراً لست بمعتقدة تماماً أو كملاً في تحضير موضوعات المطبوعة، ولا أظنني وفيت التحضير حقّه، فالتقصير ولا شكّ موجود، ولكن حسبي أني اجتهدت، وفي الاجتهاد خطأً وصواباً، وفي نفسي عزم على مواصلة البحث في موضوعات المطبوعة.

ولله منتهى الكمال.

قائمة المراجع الكلية للمطبوعة:

أ/ المراجع العربية:

- ابن المنظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت القاهرة، مادة (علم)، ج12.
- أبو حطب فؤاد صادق آمال، علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2009.
- أحمد الأمل، بحوث ودراسات في علم النفس، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- أحمد العربي أبو شادي، تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، الطبعة الأولى، آفاق للدراسات والنشر والاتصال، 2009.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، 1995.
- برتراند رسل، الفلسفة بنظرة علمية، تقديم وتلخيص زكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1960.
- بساغانا د. د. مبادئ في علم النفس الاجتماعي، نقله الى العربية بوعبد الله غلام الله ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.
- بن بريكة عبد الرحمان، تصنيف طرائق التدريس، قراءات في طرائق التدريس، كتاب الرواسي 3 جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة (الجزائر)، 1994.
- بنعيسى احسينات، حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم- من البيداغوجية والديداكتيك إلى المنهاج الدراسي.
- بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكالي، الطبعة الثانية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2009.
- جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.
- جابر، جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، دط، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991.
- جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1998.
- جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، الطبعة الأولى، منشورات حمداوي الثقافية، 2018م.
- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، الطبعة الأولى، مكتبة المثقّف، 2015.
- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، الشركة العالمية للكتاب، دط، 1994.
- جونسون وآخرون، التعليم التعاوني والفردية: التعاون والتنافس والفردية، ترجمة: رفعت محمد بهجات، دط، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
- جونسون وآخرون، التعليم التعاوني، ترجمة رفعت محمد بهجات، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
- حمدان محمد زياد، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، سلسلة التربية الحديثة 13، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984.
- الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياتها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2003.

- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الأولى، 2005.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، د.ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994.
- راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تنبئها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ع11.
- رزق فاطمة مصطفى، فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجلة التربية المعاصرة، ع49، 1998.
- الرشيد سعيد مبارك، التدريس العام وتدريب اللغة العربية، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999.
- ريان فكري حسن، التدريس: أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، 1999.
- زهور حسين القرافي، تعلم كيف تبذل مهارات التفكير، سلسلة الاستراتيجيات الحديثة بين الدراسة والتطبيق.
- زهور كرام، الأدب الرقمي أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2009.
- زونية بنت سعيد الكلباني، أمينة بنت هاشم البلوشي، العصف الذهني: حقيبة تدريبية متلفزة، 2000.
- زيتون عايش، أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الشروق، الأردن، 2004.
- زيتون، كمال عبد الحميد، التدريس: نماذجه مهارته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
- سالم بن علي سعادة أحمد جودت، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان 1984.
- سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2005، ص 217.
- السكران محمد، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، د.ط، دار الشروق، عمان، 1989.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل (سلسلة طرائق التدريس)، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، 2005.
- السيد عبد الحليم محمود، نحو جامعة تنمي قدرات التفكير الإبداعي والناقد، مجلة كلية الآداب، مج59، ع4، جامعة القاهرة.
- السيد محمود أحمد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، دار دمشق، دمشق، 2005.
- طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، (2015/01/05)، (42:22)، <http://www.djelfa.info/vplshowthread.php?t=1526195>.
- عبد الدايم محمد أحمد، منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات، مجلة التربية، مج1، ع1، 1998.
- عبد الغني بارة، الهرمينوطيقا والفلسفة، منشورات الاختلاف، ط1، 2008، ص226/227.
- عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، الطبعة الثالثة، منشورات عالم التربية، 2003.

- عبد الكريم غريب، المهمل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003.
- عبد الله قلي، ، نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا (التحليل/التركيب/التقويم)، دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2003.
- عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، 2010.
- العربي اسليماني، المعين في التربية: مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط2009.
- عزيلي فاتح ، التدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف مجلة علمية محكمة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، السنة الثامنة، أكتوبر 2013 ، العدد 14.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- علي حرب، العالم ومازقه، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط2002، 1 ص154
- علي حرب، حديث النهايات، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط2000، 1.
- عماد عبد الرحيم الزغول، ميادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2012، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- عمر زرفاوي، الكتابة الزرقاء، كتاب الرافد عدد 056، دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، أكتوبر 2013، ص 194.
- فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، المؤسسة الثقافية للتأليف والنشر، مارس 1993.
- فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط 1، 2006.
- فاطمة الزمراء بوكرمة، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية تقويم)، الملتقى التكويني بالكفايات في التربية جامعة تيزي وزو، الجزائر.
- قطامي يوسف وآخرون ، علم النفس التربوي ، دار الفكر ، عمان، 2010.
- كميل الحاج، الموسوعة المسيرة في الفكر الفلسفي الاجتماعي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2000.
- كوجك كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، د.ط، عالم الكتب، القاهرة. 1997.
- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، د.ط، دار الهدى، 2012.
- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006. على الرابط:

file:///C:/Users/FARAH/Desktop/MMMMMMMMMMMMMMMMMM/%D8%A7

- محمد جاسم ، علم النفس التربوي و تطبيقاته . دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2004.
- محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، الطبعة الثانية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1991.
- محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير-دراسة سوسيوبيداغوجية- د.ط، إفريقيا الشرق، المغرب، 2010.
- محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقارنة تحليلية نقدية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002.
- محمد لمباشيري، من بيداغوجيا الخطأ إلى الهندسة الديداكتيكية، المجلة التربوية، ع7، 1997.
- محمد محمد قاسم، مدخل إلى الفلسفة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2001.
- محمد وقيدى، فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، الطبعة الثانية، مكتبة المعرفة الجديدة، 1984.
- معجم علوم التربية، مؤلف جماعي، سلسلة علوم التربية، العدد9.
- المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي، تر:علي رشيد الحسنوي، هاشل بن سعد الغافري، دار الكتاب الجامعي، ط2005، 1، الإمارات العربية المتحدة.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، د ط، 2004، مقال على الرابط (بتصرف) <http://www.dafatiri.com/vb/showthread.php?46440>
- مناهج التعليم المتوسط+ الوثائق المرافقة، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013 .
- نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير، 2001...
- النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، الطبعة الأولى، مكتبة دار الأمان، الرباط، 2007.

ب/المراجع الأجنبية:

- Barker, A. (1999) Brain Storming : Comment libérer votre créativité en 30 minutes traduit de l'Anglais par R. Pietri, les éditions JV et DS Paris.
- De ketele (J.M) docimologie introduction aux concepts et aux pratiques Cabay 1982
- Noël, foulon le travail collectif est un facteur de progrès cognitif mouchoir, 1998.
- Penaudeau, m.l'éducation intellectuelle dans l'approche de Jean Riaget de l'éducation intellectuelle .Héritage et actualité d'un concept gâté J.p.(dir) harmattan, 2000
- Vial, M. (2001) Se former pour Evaluer , se sonner une problématique et élaborer des concepts . Péd en développement de Boeck Bruxelles

فهرس الموضوعات

الرقم	الموضوعات	الصفحات
	المقدمة	
1	المحاضرة الأولى: التعليميات -المصطلح والمفهوم- Education –Term and Concept-	من: ص5 إلى ص8
2	المحاضرة الثانية: في علاقة التعليمية بالبيداغوجيا وعلوم التربية In the relationship of education with pedagogy and educational sciences	من: ص 10 إلى ص14
3	المحاضرة الثالثة: البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليمية Pédagogie et son rapport à l'éducation	من ص16 إلى ص17.
4	المحاضرة الرابعة: التعليم والتعلم Education and learning	من ص19 إلى ص20
5	المحاضرة الخامسة: نظريات التعلم: النشأة 1: السلوكية Learning Theories: Genesis 1: Behaviourism	من ص22 إلى ص24.
6	المحاضرة السادسة: نظريات التعلم: 2: الجشطالتيّة Learning Theories: 2: Gestaltism	من ص 26 إلى ص29.
7	المحاضرة السابعة: نظريات التعلم: 3 : البنائية الاجتماعية Learning theories: 3: Social constructivism	من ص31 إلى ص36.
8	المحاضرة الثامنة: إعداد المعلم Teacher setup	من ص38 إلى ص39.
9	المحاضرة التاسعة: مشكلات التعلم وعلاجها Learning problems and their treatment	من ص41 إلى ص52.
10	المحاضرة العاشرة: الوسائل التعليمية وتقنياتها. Aides pédagogiques et technologies	من ص54 إلى ص55.
11	المحاضرة الحادي عشرة: الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف. Fondements théoriques des méthodes pédagogiques et de leur développement : l'approche par les contenus, l'approche par les objectifs	من ص57 إلى ص59.

من ص 61 إلى ص 71.	المحاضرة الثانية عشر: الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة الكفاءات (بيداغوجيا الوضعية، المشكلة- بيداغوجيا المشروع- المقاربة النصية...) Fondements théoriques des méthodes pédagogiques et de leur développement : l'approche par compétences (pédagogie situationnelle, la problématique – pédagogie par projet – approche textuelle..)	12
من ص 73 إلى ص 79.	المحاضرة الثالثة عشر: التقويم وأنواعه: التقويم / التقويم (التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، التقييم التأهيلي). L'évaluation et ses types : évaluation / évaluation (évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation de rattrapage)	13
من ص 81 إلى ص 85.	المحاضرة الأخيرة: التعليمية و التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال Éducation et technologies modernes des médias et de la communication.	14
ص 86.	الخاتمة	15
من ص 87 إلى ص 90.	قائمة المراجع	16
من ص 91 إلى ص 92.	فهرس الموضوعات	17