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 تطبيقيّة

السداسي: الرابع

إعداد الدكتورة: **فاطمة الزهراء فشار**

السنة الجامعية: 1443-1444هـ/2022-2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدّمة:

تمثّل هذه الورقة البحثيّة مجموعة محاضرات ودروس مقدّمة لفائدة طلبة السنة الثانية ليسانس في مقياس التعليميّة العامّة 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 الديداكتيكي تيسيرا للفهم والممارسة البيداغوجية.

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

حيث أن عملية النقل الديداكتيكي تتطلب من الطالب الأستاذ كفايات خاصة (معرفية أكاديمية ومهنية تربوية وبيداغوجيّة انطلاقا من المنظور البيداغوجيّ الذي يختزل قضاياه في كيفيّة 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 الديداكتيكي 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 و المقاربات والاستراتيجيات والوضعيات التعلمية 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 تعلمية.

*انتقاء نصوص تربوية وتحليلها.

*تركيب نصوص ذات طبيعة ديداكتيكية.

*تحليل مناشير وزارية تتعلق بكيفية تنفيذ المناهج مثلا.

*إعداد بطاقة قراءة لمراجع متخصصة في مجال التعليميّة و البيداغوجيا.

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 التعليميةالاستكشافيّة:

الأستاذ المسؤول على المادة:

المادة:**التعليميات العامة**

أهداف التعليم:

المعارف المسبقة المطلوبة:

محتوى المادة:

السداسيّ الرابع وحدة التعليم الاستكشافيّة **المادّة: التعليميّات العامّة** **المعامل1** **الرصيد1**

1 التعليميات: المصطلح والمفهوم

2 التعليميّة والبيداغوجيا

3 التعليم والتعلّم

4 التعليميّة وعلوم التربية

5 نظريّات التعلّم: النشأة 1: السلوكيّة،

6 نظريّات التعلّم: 2: الجشطالتية

7 نظرّيات التعلّم: 3 : البنائيّة الاجتماعية

8 إعداد المعلّم

9 مشكلات التعلّم وعلاجها

10 الوسائل التعليميّة وتقنيّاتها

11 الأسس النظريّة للطرائق التعليميّة وتطوّرها: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف،

12 الأسس النظريّة للطرائق التعليميّة وتطوّرها: المقاربة الكفاءات (بيداغوجيّا الوضعيّة، المشكلة- بيداغوجيا المشروع- المقاربة النصّيّة...

13 التقويم وأنواعه: التقييم/ التقويم (التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، التقييم التأهيليّ)

14 التعليميّة و التكنولوجيّات الحديثة للإعلام والاتّصال.

طريقة التقييم:

يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

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

-أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة د.عبده الراجحي 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.

-تعلمية اللغة العربية (5أجزاء)، د.أنطوان صياخ وأنطوان

المحاضرة الأولى:

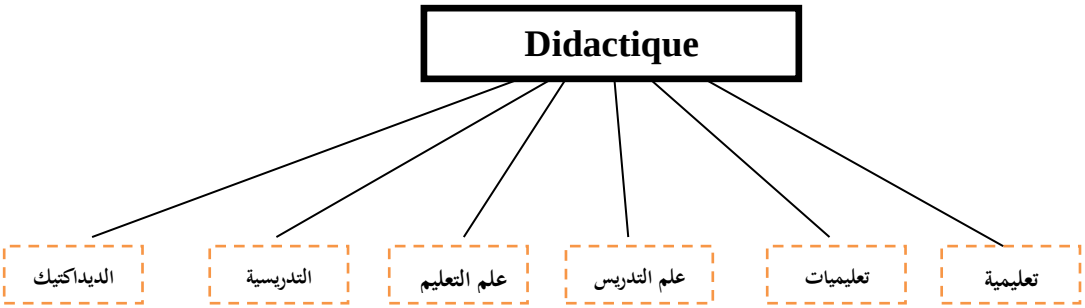
التعليميّات -المصطلح والمفهوم-

Education -Term and oncept-

تمهيد:

التعليميّة مصطلح لم يسلم كغيره من المصطلحات، من فوضى التعدّد والظهور ضمن عناوين مختلفة عند الباحثين في الموضوع، على الرغم من وجود تحديدات دقيقة للمصطلح ومجال اهتماماته. تبقى المشكلة مطروحة على المستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليميّة الذي يخص مادّة معيّنة 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 المستسقاة 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، التدريسية.

تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختيار بعض الباحثين استعمال الديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس وعلم التعليم، وباحثين آخرين قلائل، يستعملون مصطلح تعليمية وتعليميات أو مصطلح التدريسية. وهي تلتقي في مقابلة المصطلح الفرنسي، وهو ما يمكن أن يجنب الوقوع في إشكالية المصطلح في محاضرتنا. هذا الأخير الذي عرف رواجا كبيرا 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 و في 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 تغييرا تقدميا 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- نسبيا- 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.
- يشتمل التعلم على التركيز الايجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.

[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، مارس1993، ص53.

- 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 تنظيمها[1] ، 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 ثالوث تعليمي هام ما فتئ 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 النسيج[5] . وبذلك تخلق الفعالية في الممارسة لجعل التلاميذ في أكثر قابلية للتعليم، وليكون النجاح لهذه العملية التعليمية التعلمية 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 بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية فالديداكتيك إذن ليست حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في

---

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجـــحي، 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 (بتصرف) http://www.dafatiri.com/vb/showthread.php?46440

3 محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، الطبـــعة الثانية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1991، ص53.

[4] عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، 2010، ص18.

[5] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، عالـــم الكتب، القاهرة، 1995. ص، ص، ص66.67.68.

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 بأنّها 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 المهارى، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديتاكتيك الخاص أو ديتاكتيك المواد) أو منهجيّة الدريس المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات، في مقابل التعليمية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهماكانت المادة الملقنة. ويعرف بروسو الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفس حركية.

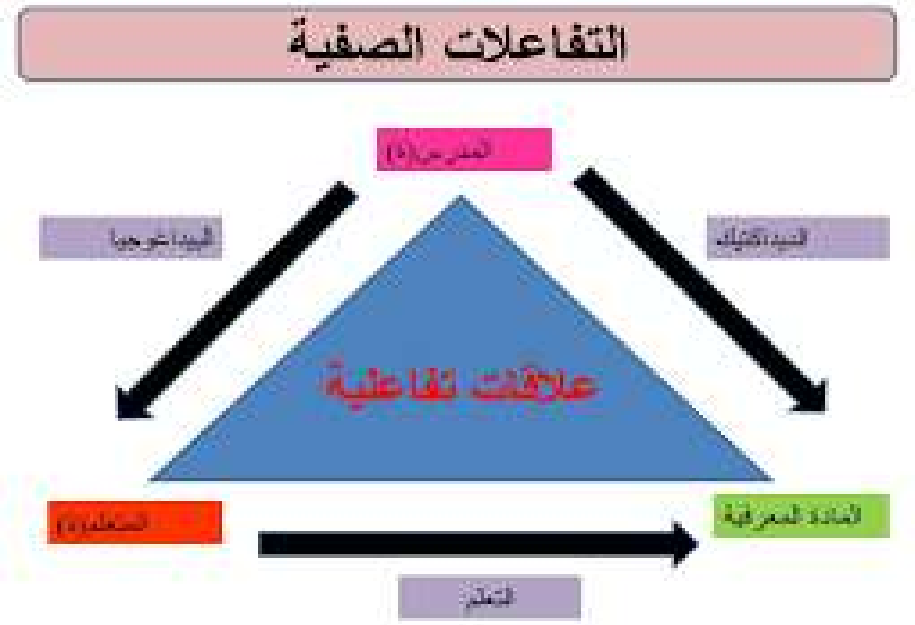
إنّ الحديث عن التعليميّة كما ذكرنا سابقا يقودنا بالضرورة إلى الحديث عن المثلث التعليمي، الذي يعتبر ضرورة كبيرة في التعليم وهذا المثلث يحوي رؤوسا ثلاثة كل منهما يكمل الآخر ويتممه، ولذا وجب التطرق إلى العلاقة التي تربط بين هذه العناصر، وتكامل أطراف المثلث تصنع متعلما ناجحا. كما أن دور المثلث الديداكتيكي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

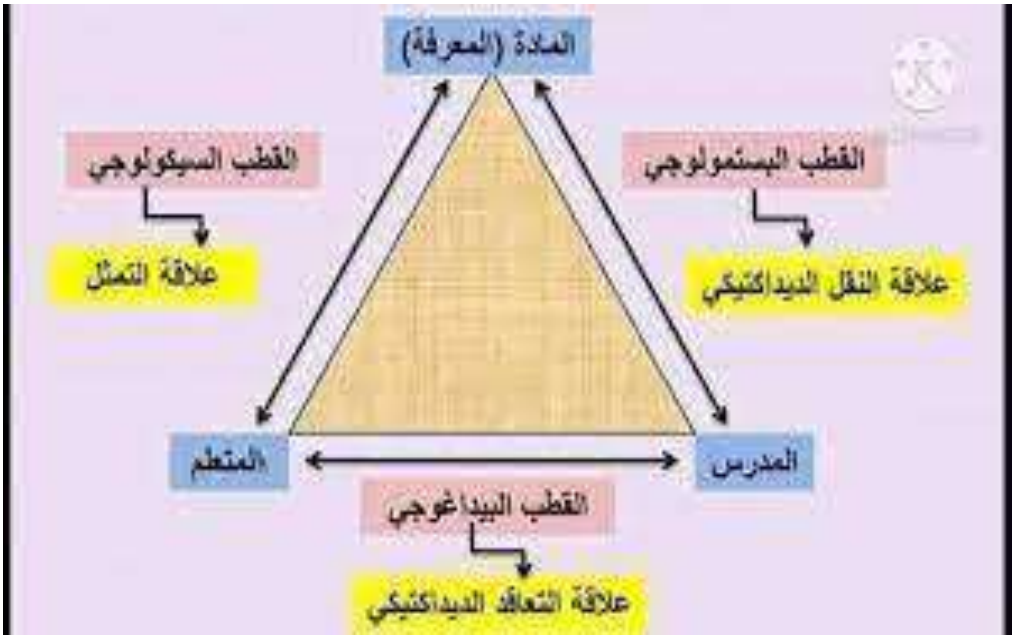
2/المثلث الديداكتيكي:

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 بالقطبين الآخرين، وتهتم الديداكتيك بدراســة 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 الديداكتيكي كما هو موضح في شكل رقم1. فهي بمثابة الالتزام بين الطرفين للقيام بما يعمل على تنشيط العملية التعليمية. ويعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية التعليمية حيث يحدد مكانة المعلم والمتعلم. وينظم أشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث- المعرفة- ويتميّز هذا الأخير بالمرونة والحركيّة، فمن الممكن خلال وضعيّة ديداكتيكيّة معيّنة، تتغيّر عدة قواعد أو تتطوّر وقد تختفي كليا فيتم فسخ العقد الديداكتيكي..

في علاقة المتعلم والمحتوى التعليمي:

تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثلات، إن الإشتغال على تمثلات 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 تقدما بالنسبة للتلميذ يمكنه من فهم منهجية التفكير واكتسابها، ويتحقق ذلك بتوظيف ما يسمى بالعصف الذهني. تحقيق ما سبق ذكره رهين بتغيير المدرسين لنشاطهم و تعاملهم مع المتعلم و المادة المعرفية وكذا الخطأ وحمولة التلميذ، لأن الهدف من الإهتمام بالتمثلات هي تحويلها للوصول في النهاية إلى بناءات أكثر قربا من الواقع وأكثر من أداء في حل المسائل المستقبلية، وكذا لأن المدرسة حاليا لا تقدم معارف جديدة فقط، بل تغير المعارف وتعطيها صبغة جديدة.

أساليب رصد التمثلات:

- ✓ 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 الديداكتيكي ، والشكل الآتي موضح لها:

المحاضرة الثانية:

في علاقة التعليميّة بالبيداغوجيا وبعلوم 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 وفعّال 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 الديداكتيكي والتربويّ والبيداغوجيّ عموما، وذلك ضمن وضعيات تعليميّة تعلميّة تجعل من هذا التدخل أمرا ذا فعالية وذا أثر ناجع في إحداث التغيير التربوي والديداكتيكي واليبداغوجي المنشود وجدنا أنفسنا ضمن إشكاليّة علاقاتية تبحث في الترابط والعلاقة الموجودين بين البيداغوجيا والتعليمية وعلوم التربية. وعليه نطرح التساؤلا ت الآتية:

1/ ما مفهوم البيداغوجيا؟

2/ما مفهوم الديداكتيك؟ وما هي أهم عناصره؟

3/وما مفهوم علوم التربية؟

4/وما هي العلاقة بين الديداكتيك والبيداغوجيا وعلوم التربية؟

1/مفهوم البيداغوجيا:

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

ويعتبرها عبد الرحمن بن خلدون كلمة يونانية تتكون من مقطعين الأول(paidos) وتعني الطفل و الثاني (logiaوتعني قيادة، فهي تعني القيادة و السياقة كما تعني التوجيه، و البيداغوجي هو من يرافق المتعلمين لتحقيق أهداف تربوية نبيلة ويحرص على تربيتيم لا معاقبتهم (الشدة على المتعلمين مضرة بهم) وهو ما أكده 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 أوبير 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 بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق.

[1] أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، دار النجاح الجديـــدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص150.

[2] بنعيسي احسينات، حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال الـــــتربية والتعليم- من البيداغوجية والديداكتيك إلى المنهاج الدراسي

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 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 المدرسة[1].

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 الفصل[2].

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 مبادىء 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 والتعامل[3]. وهو علم تطبيقي يستند إلى عدد من العلوم الإنسانية والطبيعية وما تقدمه من تضمينات نظرية وتطبيقية[4].

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 والايجابية، التركيزات، التأمل الذاتي، التعابير الجسدية الحرة. بعبارة أدق نريد بيداغوجيا تقترب من البيداغوجيات الميتافيزيقية التي تتطلب وجود مناخ يركز على الجوانب الذاتية والباطنية للفرد.

---

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

[2] المرجع نفسه، ص13.

[3] بن بريكة عبد الرحمان، تصنيف طرائق التدريس، قراءات في طرائق التدريس ، كتاب الرواسي 3 جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة(الجزائر)،1994، ص16.

[4] حمدان محمد زياد، أدوات ملاحظة التدريس مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، سلسلة التربية الحديثة 13، الدار السعودية للنشر و التوزيع، 1984، ص27.

في هذا الصدد نقدم نموذجا من المقدمات التي يفتتح بها فوتيناس دروسه والتي تساعد في خلق مناخ مناسب وضروري لنمو الشخص[1]:

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 الألرض، وفروعها الخضراء الندية العطرة، صاعدة دائمة في أعالي السماء"[2].

أما فيما يخص الأسس البيداغوجية والديدكتيكية، فاللتربية علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والألسرة 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 وتهذيبي 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 الإجتماعية، والمساواة المثلى.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 تكيفا وتأقلما وتصالحا وتغييرا، 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"[3].

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"[4].

---

[1] النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، الطبعة الأولى،مكـتبة دار الأمان، الرباط، 2007، ص66.

2 إبراهيم ناصر، علم الإجتماع التربوي ، ص32.

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

[4] محمد صهود، مفهوم الديداكتيك، قضايا وإشكالات، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، ع7، 2015، المغرب، ص121 .

وعند شارل حجي:"نتكلم عن تربية كلما تعلق الأمر بفعل ممارس على فرد أو مجموعة أفراد بهدف تشكيل سلوك الأشخاص المعنيين وتوجيهه الاتجاه المرغوب"[1].

نلاحظ أنه وفي التعريفين يحيل مفهوم التربية على واقع. وعلية سنحاول هنا تعريف التربية باعتبارها علوم.

"تحاول علوم التربية، اليوم، الانفلات من الصفتين العلموية والإديولوجية اللتين تبعدانه، بصورة قد تزيد أو تنقص، عن دائرة العلوم النافعة. فهي تريد بكل تواضع وجدارة، أن تكون منتجة لنماذج لفهم الشأن التربوي"[2].

وانسجاما مع مفهوم النموذج يوضح دوفولاي أن علوم التربية تحاول التمفصل 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 والمعدل[3].

4/ العلاقة التي تربط الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية:

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمة التعلمية، ولأجل ذلك تم استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد قيمتها وإمكاناتها وحدودها، كما ثم 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 يتحكَّم في العملية التعليمية التعلُّمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها .

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

فما هي العلاقة التي تربط الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية؟

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

ويبدو أن هذا التنظيم ليس بالعملية السهلة؛ فهو يتطلب الاستنجاد بمصادر معرفية مساعدة؛ كالسيكولوجية لمعرفة نفسية المتعلم وحاجاته، والبيداغوجيا الملائمة للتعامل، معه، وينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلُّمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني أي نتائج التعلُّم، وتتجلَّى على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وكذا على مستوى المواقف الوجدانية والمهارات الحسية الحركية التي تتجلَّى مثلًا 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 الموجِّه له.

---

[1] محمد صهود، المرجع السابق، ص نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص122.

نستشفُّ أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي تتطلَّب جملةً من الشروط الدقيقة منها بالأساس الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها، والتأكُّد 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 تعلُّم التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلُّمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلُّم.

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

المحاضرة الثالثة:

البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليميّة

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 ، و استخدم 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 أساسين 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. و تستهدف هذه المدخلات تسطير مجموعة من الكفايات المزمع تحقيقها في شكل أهداف إجرائية سلوكية، قبل الدخول في مسار تعلمي، أو تنفيذ مجزوءة دراسية، ويتم ذلك بوضع امتحان تشخيصي قبلي في شكل وضعيات إدماجية.يعني هذا أن العملية التعليمية - التعلمية تنطلق من مدخل أساسي يتمثل في تحديد الأهداف الإجرائية أو الكفايات النوعية من أجل التثبت من تحقيقها. لذا، لابد 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، فتقترن بقياس الأهداف والقدرات والكفاءات لدى المتعلم على مستوى الأداء والممارسة والإنجاز. ويتحقق هذا القياس عبر تقويم تشخيصيّ ومرحليّ ونهائيّ. ولايمكن 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 والفيدباك من ناحية ثالثة.

التفاعل بين التعليم والتعلم:

نتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هربرت، 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 والمحققة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم .

والخلاصة فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقاربة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعلمية. في حين البيداغوجيا تركز على الفعل أي في كيفيّة نقل المعارف والمهارات[1].

[1] محمد صهود، مرجع سابق، ص 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 التعلمي.

-في التسعينات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والتعلمي.

ومنه يتضح أن موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاثة هي:

-المعرفة العلمية.

-المعرفة الموضوعة للتدريس.

-المعرفة المتعلمة.

- موضوع تعليمية المواد:

هي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعليمة 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 الببداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية

ج - تعليمية المواد المتداخلة : وهي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية[1].

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.

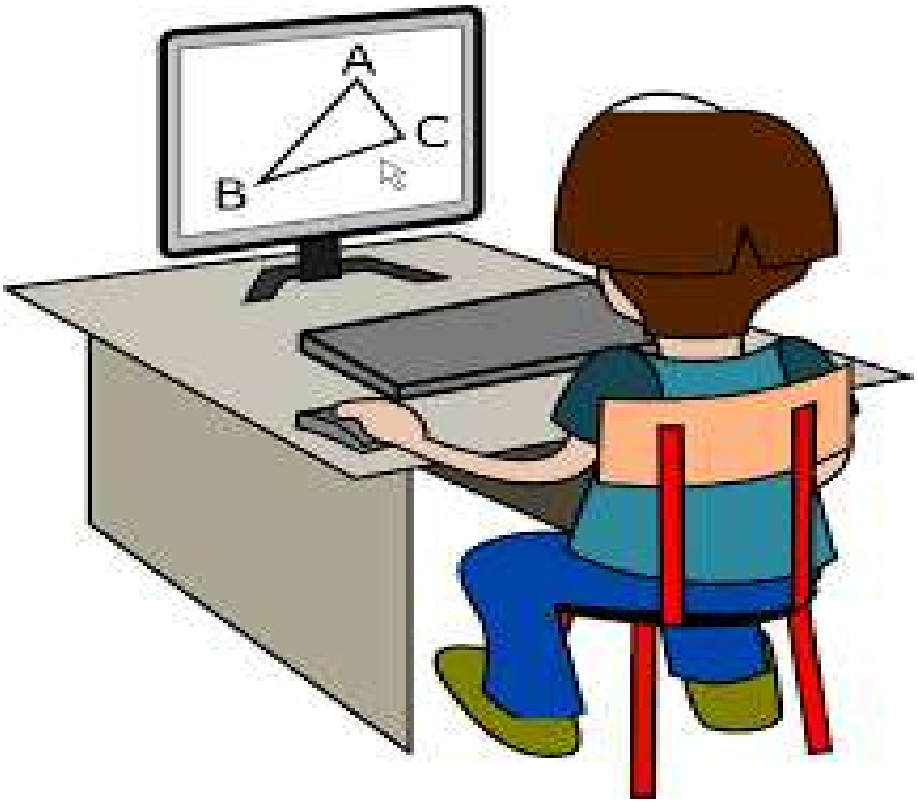
لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، 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، العـــدد الثاني عشر، مايو،1991، ص18.رابط الموضوع https://www.alukah.net/social/0/132304/#ixzz5lSxHRmOH

المحاضرة الرابعة:

التعليم والتعلّم

Education and learning


A
B
C

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 المعلّم. وبالتالي فالتعلم نشاط يقوم به المتعلّم ضمن موقف تعليمي. يعني هناك علاقة تلازميّة بين التعلّم والتعليم. **فما الفرق بين العمليتين؟**

مفهوم التعليم:

التعليم عمليّة يقوم بها المدرس بقصد إكساب الطالب معرفة أو مهارة، فالمعلم يمارس عملية التعليم، والطالب يمارس عملية التعلم، ويعرف التعليم بأنّه" 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 لعميلة 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 التعليمة 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.

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 الأولي 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 مسبقا،

[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.

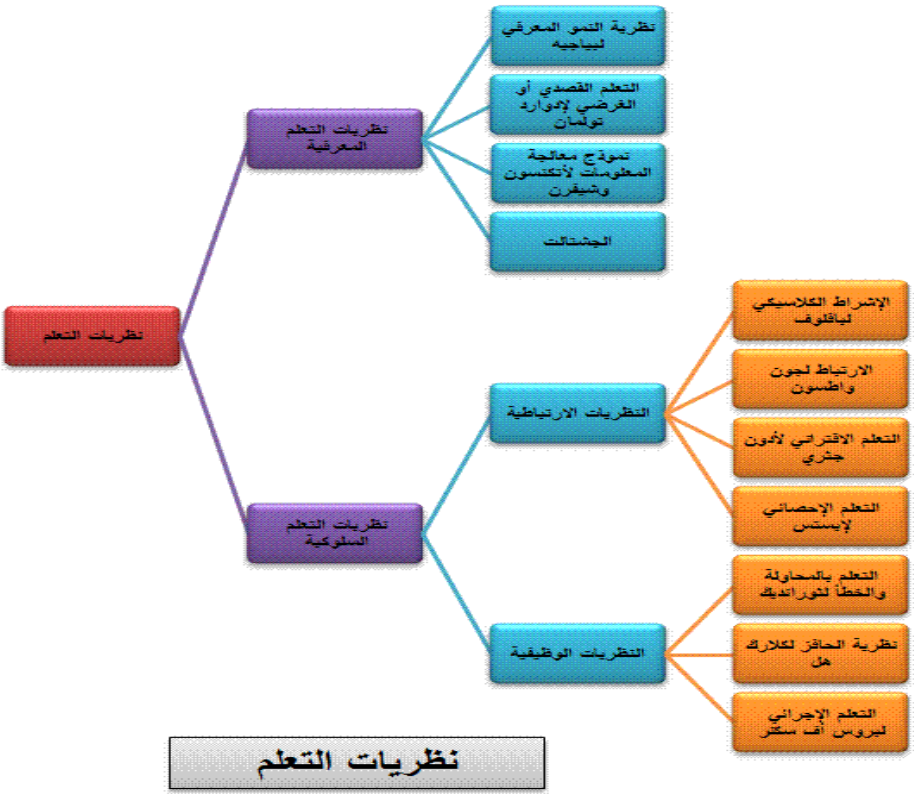
المحاضرة الخامسة:

نظريّات التعلّم: النشأة 1: السلوكيّة

Learning Theories: Genesis 1: Behaviourism

تمهيد:

تمثّل نظريّات التعلّم واحدة من أهم مكوّنات المعرفة السيكولوجيّة للطالب الجامعي، وهي المعرفة الأكاديميّة التي يتمكن بها الطالب من فهم التعلم من حيث هو تغير في السلوك و نتاج تفاعل بين محددات فردية و متغيرات 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 للطالب فهمها كمعرفة إلا بالنظر إلى التأصيل النظري لها والقوانين التي تفسرها، والتي تنبثق في الكثير منها عن نظريات التعلم.



نظريات التعلم

من هنا، اتضح لنا أن الطالب بحاجة لهذه المعرفة لتوظيفها في فهم المعرفة السيكولوجية التي تبحث في تفسير السلوك المتعلم من حيث بواعثه، ونتائجه. وبناء عليه تناولت هذه المحاضرها وما تبعها أكثر النظريات شيوعا في مجال التعلم، محاولين بذلك تغطية أهم و أبرز تلك النظريات وأشهرها، و بالتالي 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 وتتنبأ 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 النظريّة السلوكية من أهم و أبرز النظريات في علم النفس، نتيجة إلى التصورات الجديدة التي صاغتها حول السلوك الإنساني، باعتباره متغيّرا قابلا للقياس بطريقة علميّة، و قد أقامت هذا الصرح النظري على أساس مبدأ مهم يتحدد في الترابط القائم بين المثير و الاستجابة، و هذا ما نتج عنه ذلك التفسير الآلي للسلوك البشري، مما عرض هذه النظرية للعديد من الانتقادات.

روّادها:

تأثرت المدرسة السلوكية، وخصوصا مع واطسون، بأفكار تورندياك 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.

وتتمثّل المفاهيم الرئيسية للنظرية السلوكية في الآتي[2]:

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 احد 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 ايجابية 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 اللجلجة بأن يتبع الكلمة الملجلجة صدمة كهربائية مثلاً، وهكذا تصاحب اللجلجة 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 التشبع لا يستطيع عندها ممارسته.

ولعلّ التطبيق التربوي للنظرية السلوكية في مجال التربية و التعليم 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، و بذلك تجاوز الصعوبات التي تعترضه في مساره الدراسي، و هذا الأمر يتحقق من خلال جعله يدرك أن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم و قابل 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:

نظريّات التعلّم: 2 : الجشطالتية

Learning Theories 2: Gestaltism

تمهيد:

ظهرت نظرية الجشطلت في ألمانيا في العقد الأول من القرن العشرين على يد ماكس وريتماير احتجاجا 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 (الجشطلت) ليس مجرد مجموع الأجزاء التي يتألف منها (أو إضافة جزء آخر)، بل هو نظام مترابط باتساق مكون من أجزاء متفاعلة، وهو منطقيا ومعرفيا سابق لأجزائه[1].

وتعد النظرية الجشطلتية من أكثر المدارس المعرفية تحديدا وأكثرها اعتمادا 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 محورها الرئيسي، 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 النظرية[2]:

التركيب أو البنية:

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

الاستبصار:

تعارض نظرية الجشطلت التفسيرات التي قدمتها النظريات السلوكية لعملية التعلم على أنها مجرد. 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 الجشتالت:

- ✓ عند مواجهة الكائن الحي مشكلة معينة فإنه يصبح في حالة من عدم التوازن المعرفي فيعمل على حل المشكلة استعادة لتوازنه.
- ✓ يعتمد نجاح الكائن الحي في حله للمشكلات التي تواجهه على الكيفية التي يُدرك بها محددات أو خصائص الموقف المشكل أي حدوث عملية الاستبصار.

[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.

- ✓ 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 المعرفي[1].

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

تجربة العصا:

وضع [كوهلر] 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 الموزه إليه، وعندما كرر كوهلر نفس الموقف المشكل كان القرد يلجأ على الفور إلى ما تعلم، ويستخدم العصا بنجاح وبسرعة.

وقد قام [كوهلر] بإجراء تجربة أكثر تعقيداً من التجربة السابقة وتتلخص في أنه وضع داخل القفص عصوين قصيرين لا تكفي إحداهما لجذب الموزة ، ولكن يمكن الحصول على الموزة إذا وضعت إحداهما 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 [كوهلر] تجربته قام القرد بوضع إحدى العصوين في الأخرى بمجرد دخوله للقفص واستخدم العصا للحصول على الطعام بنجاح ودون محاولات خاطئة[1].

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 التطبيقات[2]:

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] عماد عبد الرحيم الزغول، المرجع السابق، ص134.

[2] المرجع نفسه، ص138.

2/ يصف الجشتالتيون 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 التلاميذ.

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] مثالاً 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 ايجاد 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 الاستبصار[1].

ولقد حاول الكثير من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم "جون ديوي" وعلماء النفس الترابطيين أمثال "سكنر" و "ثور نديك" وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم "كوهلر" بالإضافة إلى ما قدمه جورج بوليا من اقتراحات لوصف تلك العملية[2]

ويرى "كارن وصند، 1985" أنَ 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، ويفسر ويتنبأ ويبحث ويجرب... في معالجة المشكلات للوصول إلى حلها. هذا ولا يوجد اتفاق مطلق حرفي على عناصر خطوات حل المشكلة[3].

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.
4- استنباط النتائج.

[1] المرجع السابق، 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.

5- اختبار صحة الحلول[1].

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 فإنَ الأدب التربوي العلمي يتفق على العناصر الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلات، وهي[2]:

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:

نظرّيات التعلّم: 3 : البنائيّة 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 السيكومتري والمنحى المعرفي في تناول النشاط العقلي المعرفي وقد بناها من خلال ملاحظة أطفاله الثلاثة في نموهم[1] .

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 عمرية[2] .

1/ مرحاة 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 تقريبا 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 التمركز 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.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 البني العقلية التي تتيح لنا أن نحدد الخبرات التي تمر بنا ونفهمها، ووفق لما يقوله بياجيه فإننا حينما نواجه خبرات جديدة نحاول التكيف لها معرفيا من خلال تفسيرها واستنباط معانيها وهنا يجري استخدام عمليتين في مسألة التكيف وهما الاستيعاب والتكيف[1].

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 يبنى المنهج وينظم في ضوء تفكير الطفل في هذه المرحلة وخاصة في المحتوى والتدريبات والتمارين[2].

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 إلى[3] :

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 و الأم – على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة، وإعداد المعلم تربويا يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة وأن يتعرف على المراحل العمرية لطلابه وان يتعرف على القدرات العقلية و الفروق الفردية وأن يعطي كل فرد على قدر حاجته وقدرته.

---

[1] المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي، تر:علي رشيد الحسناوي، 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 يل يلزم استخدام المحسوسات وتجنب المجردات وذلك في المرحلة الابتدائية نظرا لما يناسب عمر الطفل وما يتناسب مع عقله ومعرفته و وفي 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 لأطفال 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 وتشجعهم علي تعلم التعاون والمشاركة.

11/ تقديم مدي واسع من الخبرات للأطفال من مثل : الرحلات والزيارات الخارجية ومقابلة أخرين ، وتشجيعهم علي استخدام المفردات لوصف ما يرون ويسمعون ويسلمون ويتوقون 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 نمن 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 تجنبا تاما ، 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 مستوي صعوبة المهارات التي تقدم إليهم تدريجيا حني 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 تتحدي الطلبة وتستثير 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 الآراء[1] . 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 أخرى[2].

إنَ تعارض وجهات النظر يضفي 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، وثانيهما صراع داخل الفرد Intea- individuel وهو صراع معرفي يتزامن مع وعي الذات المتعلمة (إجابات متناقضة، الشك في الإجابة...) يعتبر البعد الاجتماعي للصراع المعرفي أساسي حيث أن التعبير و المواجهة المباشرة للأدلة و البراهين 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 الأفراد[3].

الجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها"بياجيه" 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 و هي:

- وجود تركيز مشترك و توفر كفاءات دنيا تسمح بالتبادل بين الأفراد، و رسوخ 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 هماك 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 ما[4].

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، ويحتم هذا النوع من التعلم أن يقوم المدرس بدور الوسيط Médiateur لتسهيل التفاعل والتبادل بين 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.

---

[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.

وضمن نفس الإطار تؤكد البحوث التي أشرف عليها s.sharan في جامعة تل أبيب أنَ الطرق التعاونية تحقق أهداف تقوية مفهوم الذات لدى الطلبة،وأنَ التلاميذ سواء أكانوا أقوياء أو ضعافا، فإنهم يحققون إنجازات مدرسيَة جيدة عند تدريسهم وفق طريقة التعليم التعاوني[1].

وأخيرا ، فإن نظرية بياجيه تؤكد علي الطبيعة التراكمية للنمو المعرفي ، فالبني المعرفية الجديدة تعتمد دائما علي البني القديمة منها ، وفي مجال التعليم ينبغي للمعلم أن يحرص علي ما يعرفه الطلبة ، فهده ، 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 بعدية وليست معطاة بشكل مسبق ومستقل عن ذات المتعلم الشيء الذي يجعله ينفر منها في غالب الأحيان أو ينساها بمجرد الانتهاء منها أو أنها تظل كتلك الرساميل المجمدة أو النائمة بتعبير فيليب بيرنو لا يأبه بها المتعلم ولا يستثمرها عند الحاجة[2].

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 تتهم 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 ويجعل الأستاذ يفكر عنهم، فهو الحكيم الذي يقف على المسرح ليملي حكمته أو بالمعنى الأصح ليلقي محاضراته[3].

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 اعتمادا على

[1] جونسون وآخرون، التعليم التعاوني والفردي: التعاون والتنافس والفرديَة، ترجمة: رفعت محمد بهجات، د.ط، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص.ص 22، 23.

[2] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، افريقيا الشرق، الدار البيضاء،د.ط، 2010، ص85.

[3] السيد عبد الحليم محمود، نحو جامعة تنمي قدرات التفكير الإبداعي والناقد، مجلة كلية الآداب، مج59،ع4، جامعة القاهرة، ص12.

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

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 وآخرها 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 المعلّم

Teacher setup

التطوير المهني المستمر للمعلم

تمهيد:

التعليم صناعة لابد لها من صانع ماهر، والصانع الماهر في ميدان العلم والتعليم هو المعلم، لذلك يقول ابن خلدون في مقدمته:" **إنّ حصول الملكات المباشرة والتلقين أشدّ استحكاما و أقوى رسوخا**"[1].

فالمعلم هو القطب الواصل بين المتعلم والمادة المتعلمة، 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 اللغوية[2]، ومسؤوليته لا تقتصر على تزويدهم بالمعلومات،وإنما تتجاوز إلى مسؤولية قيادتهم. لذا وجب إعداد هذا الأخير ليمتلك كفاية مهنية جديرة برسالته.

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.

<u>الكفايات العامة المفروض تو افرها في المعلم:</u>

*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.

*الالتزام بمراعاة الانضباط الشخصي والإلمام بالمسؤولية الإشرافية والتعليمية والإدارية.

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

<u>كفايات التخطيط المفروض تو افرها في المعلم:</u>

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

* استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكيد على مدى تحقق الأهداف.

[1] عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت- لبنان، ج1 ،ص 598.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر، الأردن، ط1،2007، ص25.

* المعرفةبالوسائل التعليمة 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 تو افرها 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 تسهم 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 التعلّم وعلاجها

Learning problems and their treatment

تمهيد:

يواجه العديد من المتعلمين الكثير من المشاكل في التعلم، وللمعلم طبعا 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 العلميّة، والتي توجت بظهور الابستيمولوجيا المعاصرة خصوصا 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 اطلاقيتها. 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 تحتلّ مكانة متميزة في الأعمال البيداغوجيّة، ومنحها الديداكتيكيّون أيضا أهمية قصوى في النموذج النظري للتعليمات، لما تلعبه الأخطاء من أهمية قصوى في استراتيجية التعليم المنفذة من طرف الفاعل التعليمي، خصوصا إذا اتخذت كوضعية انطلاق أثناء تقديم النشاط التعليمي التعلمي.

وهكذا يمكن اعتبار الخطأ بشكل عام، نوعا من سوء التوظيف للمعرفة التعليمية من طرف المتعلم الذي قد يكون سببه ديداكتيكيا أو ابيسستمولوجيا أو تكوينيا – كما سيوضح ذلك لاحقا- ولعل ما يفسر فشل المعلمين في مهامهم التعليمية هو اقصاؤهم الأخطاء من الأهداف الاجرائية التي يحددونها. كما أن المتعلمين غالبا 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 تعبيرا أو مظهرا واضحا لمجموعة من التصورات العفوية أو المحدث اكتسابها وبناؤها، والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التمثلات 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 تجدر بنا الإشارة إلى أن استعمال مصطلح العائق(lobstacle) ارتبط بالدراسات الابيستمولوجية والفلسفية والسيكولوجية. حيث تعتبر السيكولوجية 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 :الخطأوالخطاء :ضد الصواب .وفي التنزيل ":ليسَ عليكم جُناحٌ فيما أَخْطَأْتُم به".

وأَخْطَأَ الطَّرِيقَ : عَدَل عنه .وأَخْطَأَ الرَّامِي الغَرَضَ : لم يُصِبْه وأَخْطَأَ نَوْؤُه إِذا طَلَبَ حاجتَه، فلم يَنْجَحْ ، ولم يُصِبْ شيئا .

والخِطْأَة: أَرض يخطئها المطر ويُصيب أُخْرى قُرْبَها . ويقال خُطِّئَ عنك السُّوء :إِذا دَعَوْا له أَن يُدْفَع عنه السُّوءُ؛

وقال ابن السكيت :يقال :خُطِّئَ عنك السُّوء؛ وقال أَبو زيد :خَطَأَ عنك السُّوءُ أَي أَخْطَأَك البَلاءُ . وخَطِيء الرجل يَخطَأُ خِطْأً وخِطْأَة على فِعْلة :أَذنب.

وخَطَّأَه تَخْطِئة وتَخْطِيئا : نَسَبه إلى الخَطا، وقال له أَخْطَأْتَ . يقال :إِنْ أَخْطَأْتُ فَخَطِّئْني، وإِن أَصَبْتُ فَصَوِّبْني، وإِنْ أَسَأْتُ فَسَوِّئْ عليَّ أَي قُل لي قد أَسَأْتَ . وتَخَطَّأْتُ له في المسأَلة أَي أَخْطَأْتُ . وتَخَاطأَه وتَخَطَّأَه أَي أَخْطَأَه .... والخَطَأُ :ما لم يُتَعَمَّدْ، والخِطْء :ما تُعُمِّدَ؛ وفي الحديث : قَتْلُ الخَطَإِ دِيَتُه كذا وكذا هو ضد العَمْد، وهو أَن تَقْتُلَ انسانا بفعلك من غير أَنْ تَقْصِدَ قَتْلَه، أَو لا تَقْصِد ضرْبه بما قَتَلْتَه به .وقد تكرّر ذكر الخَطَإِ والخَطِيئةِ في الحديث . وأَخْطَأَ يُخْطِئُ إِذا سَلَكَ سَبيلَ الخَطَإِ عَمْدا وسَهْوا ؛ ويقال : خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل :خَطِئَ إِذا تَعَمَّدَ، وأَخْطَأَ إِذا لم يتعمد .ويقال لمن أَراد شيئا ففعل غيره أَو فعل غير الصواب :أَخْطَأَ.

والخاطِئُ : من تعمَّد لما لا ينبغي، وتقول :لأَن تُخْطِئ في العلم أَيسَرُ من أَن تُخْطِئ في الدِّين .ويقال :قد خَطِئْتُ إِذا أَثِمْت، فأَنا أَخْطَأُ وأَنا خاطِئٌ[1]".

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 : الإثم، 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 لايتطابق ولايتناسب 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 خاطىء أو العكس"[3].

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

2- مصادر أخطاء التلاميذ و أنواعها:

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 وهي[5]:

مصدر نمائي أو نشوئي:إن لكل مرحلة عمرية خصوصياتها، كما بين ذلك بياجي وعلماء النفس النمائي بشكل عام، ولها كذلك الإمكانات 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 كالآخرين.

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 الديداكتيكي:يكون الخطأ هنا مرتبطا بالطريقة التي يتبعها المدرس أو الاستراتيجية التعلمية 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.

---

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

[2] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، الطبعة الأولى، مكتبة المـــثقف، 2015 ص10.

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

[4] المرجع نفسه، ص129.

[5] العربي اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص.ص118،117.

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:** تنتمي الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أساسا إلى المجالات الأربعة التالية[1]:

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 فنجده 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 جملة من المعارف والمعطيات الأولية ينبغي أن تكون متوفرة عند التلميذ حتى يستطيع مواصلة تعلماته. بل وأحيانا لا بأس من إعادة التعلمات 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 مشكـل معين نجده يبقى أسير درس معين أو مادة دراسية بعينها.

3- **من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ:**

تستند بيداغوجيا الخطأ على مبادىء علم النفس التكويني وكذا الابستيمولوجيا البشلارية 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:**

1 محمد شرقي، مرجع سابق، ص.ص141،139.

إنها خطة بيداغوجية ترتكز 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، والمرتبط أساسا بالمعرفة المتراكمة سابقا، أو على مستوى لحظة التعليم وخلال السيرورة التعليمية. ولقد ظهرت هذه البيداغوجيا كتوجه جديد في الممارسة التعليمية الحديثة[1].

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: انتبهوا، هناك أخطاء لا يجب السقوط فيها، فكروا جيدا تجنبا 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 للمتعلمين[3].

3-2-2-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 فأي إجابة سيئة تصدر عن المتعلم ينبغي العمل على محاربتها من خلال اقتراح أنشطة مناسبة أو بدعم المتعلم في الموضوعات والمضامين التي تعثر فيها 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 التمثلات المكونة لديه، وإنما للتدرج المعتمد كاختيار في تقديم النشاط الدراسي. بمعنى الخطأ ليس سلوكا ذاتيا مرتبطا بشكل مبدئي بالطفل المتعلم، وإنما بالاختيارات الديداكتيكية التي ينطلق منها الفاعل التعليمي في تقديم النشاط التعلمي. وهكذا نجد بلوم يسمي نموذجه التربوي ب"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 لها[4].

---

[1] العربي اسليماني، المرجع السابق، ص117.

[2] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية،الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003ص332.

[3] محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقاربة تحليلية نقدية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، مطبعة النجـــــاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002، ص78.

[4] محمد شرقي، سابق، ص135.

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..."[1].

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 الديداكتيكية للخطأ:

إنها بصفة خاصة طريقة علمية لرصد وتشخيص أسباب الوقوع في الخطأ البيداغوجي ومعرفة أصوله المرجعية، كما تقوم هذه الهندسة باقتراح استراتيجية ديداكتيكية، تجعل التلميذ قادرا على تعرف أخطائه، والاعتراف بها من أجل تجاوزها. وهذا ما يسميه روجيرس بالميتامعرفة والانعكاسية[2].

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

3-4- مبادىء بيداغوجيا الخطأ:

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادىء، يمكن إجمالها فيما يلي[3]:

الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل: أي :لايمكن للمتعلم أن يكتسب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطإ البيداغوجي والديداكتيكي، وتكرار المحاولات مرات عدة من أجل التعلم.

الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها 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 إنسانا؛ لأنه سريع النسيان.

الخطأ حق من حقوق المتعلم: ويعني هذا أن الخطأ ليس جريرة أو عيبا أو فعلا مشينا، 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 وأداءاتهم 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 للتعلمات: ويعني هذا أن المدرس يبني تعلماته ويصححها انطلاقا 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 لايلتجىء إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطإ 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.

---

[1] معجم علوم التربية، مؤلف جماعي، سلسلة علوم التربية، العدد9، ص118.

[2] محمد لمباشيري، مرجع سابق، ص62.

3 جميل حمداوي، مرجع سابق، ص15.

3-5- وظائف بيداغوجيا الخطأ:

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

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

وظيفة تكوينية :يتعلم المتعلم كثيرا 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 دروسا في طرائق التدريس.

وظيفة علاجية :تساهم الأخطاء في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم .لذلك، يتدخل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء بتحليلها 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 مكانيا...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 كالتالي[1]:

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

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 والمبادىء الأولية في اللغة وباقي المواد التعليمية.

3-6-3-تحليل الخطأ:أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه: هل هي أسباب ذاتية مرتبطة مرتبطة 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 والروائز، 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،

[1] محمد شرقي، سابق، ص.ص138،137.

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 يعتمدها 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 تعلمية 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 مؤسساتية ديمقراطية ، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

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

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

4- التحليل الديداكتيكي للخطأ:

يرى باشلارأنه داخل فعل المعرفة تتمظهر بالضرورة بعض التأخرات والاضطرابات في سلوكات الأفراد، ويتحول الفهم الجديد للمعرفة كند لمعرفة مكتسبة قديما، كما يعمد 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 الأفعال[1].

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

5- مفهوم العائق:

لغة/

[1] محمد وقيدي، فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، الطبعة الثانية، مكتبة المعرفة الجديدة، 1984، ص878.

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: العائقobstacle اسم مذكر ، جاء من الكلمة اللاتينية obstaclum 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 تعبّر 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 الابستيمولوجية، 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 صميمها[1].

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 تسهله[2].

يبدو من خلال هذه التعريفات المعطاة للعائق، أن الوضعية التعليمية المعايشة 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 باشلار. ويمكن هنا استجلاء خمس خصائص للعائق:

- ✓ هو معرفة وليس غيابا لها.
- ✓ تمثل هذه المعرفة شكلا من المقاومة لكل تغيير أو تحول، وتتمظهر بشكل متواتر، بمنى 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 التعلمي.
- ✓ إزالة هذه المعرفة يؤدي إلى بناء معرفة جديدة.

5-1-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:

[1] المرجع نفسه، ص.218.

[2] العربي اسليماني، مرجع سابق، ص114.

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.

5-2-أنواع العوائق:

يمكن أن نميز بين أنواع كثيرة من العوائق نقترح منها ما يلي[1](ينظر محمد لمباشيري، سابق، ص.ص86،85،84):

5-2-1- العائق السيكولوجي:

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.

5-2-2- العائق البيداغوجي الديداكتيكي:

ويتجسد في نوعية الاختيارات الديداكتيكية المعتمدة في استراتيجة 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 الديداكتيكية 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، وبديهيات ونتائج ثم نسيانها وتشعبات غير متوقعة... إنه يصمد أمام أي إقصاء".

ويمكن للعائق البيداغوجي أن ينتج عن أسباب عديدةنذكر منها:

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

5-2-3- العائق الابيستيمولوجي:

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

أنواع العو ائق الابيستيمولوجية:

يحددها باشلار في خمسة أنواع:[2]

- 1- عائق التجربة الاولى أوالعائق الحسي
- 2- عائق التعميم
- 3- العائق اللغوي أو اللفظي
- 4- العائق الجوهري

[1] ينظر محمد لمباشيري، سابق، ص.ص86،85،84.

[2] النظريات التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص172.

- 5- العائق الإحيائي.

1- عائق التجربة الاولى أوالعائق 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 تقر ذلك.

2- عائق التعميم:

يتوق الإنسان بصفة عامة و طبيعية إلى التعميم و المماثلةanalogie و خصوصا التعميم المتسرع,والذي يجد فيه متعة فكرية ,دون مقاربة حدود التعميم مما يعيق تقدم المعرفة العلمية التي تتوق بالعكس من ذلك إلي التخصيص. ومن أمثلة هذا العائق نسوق ما يلي :

بعد وصف سقوط بعض الأجسام علي الأرض, يتم استخلاص النتيجة العامة : جميع الأجسام تسقط . إنه قول تعميمي 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.

4- العائق الجوهري:

يتمثل في إعطاء المادة جوهرا 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 ضوئها ظواهر أخرى كالظواهر الفيزيائية والكيميائية.

مثال:

- الماء سائل حي لأنه يسيل.
- النار حية لأنها تحرق.

3-5- استراتيجيات تجاوزالعوائق التعليمية:

يقترح جيوردان أربع استراتيجيات لتجاوز العوائق التعليمية نلخصها في التالي[1]:

الجدول رقم(1): استراتيجيات لتجاوزالعوائق التعليمية:

[1] المرجع السابق، ص. ص172،171.

الاستراتيجيات المقترحة	الوضعيات المناسبة
التشكيك في معرفة التلميذ(من ذاته)	يتدخل المدرس بوضعية خاصة تسمح بالتشكيك في تصور التلميذ و العائق 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 هده الصراعات من خلال البحث و تنظيم هده المعارف المقترحة من طرف التلاميذ.
وضعيات 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 القبلية للتلاميذ و ذلك بتتبع مجموعة من التصحيحات المتتالية.
المواجهة بين المعرفة المرجوة و معرفة التلميذ (Savoir réel) (Savoir souhaité)	يقترح المدرس المعرفة المرجوة و يواجهها بتصورات التلميذ القبلية. الهدف: إبراز الهوة بين المعرفتين للتوصل إلى المعرفة العلمية الصحيحة و المرجوة و إجرائيتها في مقاربات المشاكل المطروحة.

الواقع أن رجال التربية والتعليم ما زالوا ينظرون إلى الخطأ بكيفيات مختلفة: ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبرالخطأ فعلا قبيحا، وسلوكا شائنا، يحتاج صاحبه إلى عقاب وتأنيب وتقريع .ومن ثم، فالمتعلم مسؤول عن فعله هذا بسبب النسيان، والشرود، 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 التعلمات يكون بمدى ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها. وثمة مجموعة من النظريات والمقاربات التي اهتمت بدراسة الخطإ، بشكل من الأشكال، كالمقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة الإبستمولوجية، والمقاربة السيكولوجية، والمقاربة اللسانية، والمقاربة البيداغوجية.

حيث يعتبر فريني "الخطأ محاولة تشق طريقا 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 حرجا في القيام بهذا العمل.

[1] المرجع السابق، ص173.

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 نظريا أو مهاريا، وممتلكا لكفايات التدريس الفعال حتى نكون أهلا لصنع أجيال تحمل من التفكير العلمي والتكنولوجي، ما يجعلها في مستوى تحديات العولمة.

المحاضرة العاشرة:

الوسائل التعليميّة وتقنيّاتها.

Aides pédagogiques et technologies

السبورة
حساس الحركة
القلم الضوئي
جهاز البروجكتور
الكومبيتر

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، الر سوم، الصور،الوسائل الصوتية والبصرية، والكتاب المدرسي...

-الأسس العامة في اختيار الوسائل التعليمية:

قبل استخدام أية وسيلة من الوسائل التعليمية لابد من اختيار دقيق لها وفق أسس من أهمها[1]:

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 سلبا على مدارك التلاميذ، فاستخدام شريط سمعي لغير مقرئ مختص فيه أخطاء يفسد المادة العلمية ويشوّهها لدى التلميذ.

كما أن للوسائل التعليمية وظائف عديدة حددها ستيفن Steven 1996منها: أنها تساعد على تركيز انتباه المتعلم وتثيره وتشجعه على التعلم، وتخلق لديه التحدي الذي يتناسب وقدراته وتعطيه انطباعا صادقاً عن فكرته، وتوضح له العلاقة بين العناصر. وتساعده 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 وتقنيآت التعليم، تتلخص في أنّ تقنيات التعليم هي:" تطبيق نظميّ لمبادئ التعليم ونظريّاته عمليا في الواقع الفعلي في ميدان التعليم، أي أنها تفاعل منظّم بين العناصر البشرية المشاركة في عملية التعليم والأجهزة والمواد التعليميّة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التعليميّة أو حلّ مشكلات التعليم، إلا أن الوسائل تمثل جزءا من منظومة تقنيّات التعليم، وأحد عناصرها، لهذا فإنّ مصطلح تقنيّات التعليم أكثر عمومية وشمولا من مصطلح الوسائل التعليميّة"[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص47.

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

مسمّيات الوسائل التعليمية:

في الأخير يمكن القول بأنّ تكنولوجيا التعليم (تقنيّات التعليم) و أنواعها تسهم في تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة بما تتيحه من إمكانات استيعاب التطوّر المعرفي الهائل الذي يجتاح العالم،و يجعل المؤسسة التعليميّة صورة حقيقيّة عن الحياة الواقعيّة بتقنياّتها و مبتكراتها،و يخلّص المعلّم من أداء اللفظية و يجعل التعلّم أكثر جاذبيّة و يزيد من فاعليّة التدريس و كفاءته.

كما أن استخدام تكنولوجيا التعليم يفسح المجال لممارسة الخبرة التي تسمح للمتعلم بالتجوّل في ميادين المعرفة واكتشافها بكفاءة أعلى و في وقت أقصر و بأسلوب يعمل إلى حد كبير على تقليل فرص الفشل أمام المتعلّم ، و يقلّل من التوتّر النفسي الذي كثيرا ما يصاحب عمليّات التعليم بالأساليب التقليديّة.

المحاضرة الحادي عشرة:

الأسس النظريّة للطرائق التعليميّة وتطوّرها: 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 المعتمدة**	**المخرجات**	**النقد الموجه لها**
المحتويات	النظرية التقليدية	الخطاب الديداكتيكي المعياري	مذا نعلم؟	بالمحتويات	التلقين والالقاء	عارف	تلغي التفاعل/الصعوبة في اختيار وسائل التقويم.
الأهداف	النظرية السلوكية	الخطاب الديداكتيكي الوصفي	كيف نعلم ولماذا؟	بالأهداف	الحوار/المهام	قدرات ومهارات	تركز على الأداء/فتت الشخصية/خنق الإبداع والابتكار.
الكفاءات	النظرية البنائية التكوينية والبنائية الاجتماعية	الخطاب الديداكتيكي الوظيفي	من؟	بالكفاءات	حل المشكلة/ المشروع	كفاءات	تركز على التعلم. بيداغوجيا الدمج تكوينية لاتعلمية.

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 و الاجتماعية. 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:

أولا: اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا.

ثانيا:استحضار المعرفة في حالة المساءلة.

وتجدر بنا هنا الإشارة إلى أن أول دخول مدرسي للجزائر المستقلة كان في **أكتوبر1962** رافقه منظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين وقلة. لكن الدولة الجزائرية بادرت إلى تجنيد 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 أساسا بإيصال المعلومات(المعارف).
- ✓ النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلم.
- ✓ الصعوبات في اختيار وسائل التقويم.

ولكن نحن لا نعيب الطريقة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر، إلا أنه كان لابد 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 اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها[2].

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

2/ المقاربة بالأهداف:

ظهرت هذه المقاربة إلى الوجود بعد الإعلان عن رفض المقاربة بالمضامين مباشرة تقريبا منذ العام الدراسي **1996-1995** 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 للمعاينة، (أهداف خاصة+ أهداف إجرائية) قابلة للتنفيذ. و في نظر دوكتيل و رويجرس أن جل القدرات التي تطورها

---

[1] فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات -الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي– أنموذجا-2009/2008 رسالة ماجستير، إشراف :عزالدين صحراوي .جامعة محمد خيضر، ص27.

[2] المرجع السابق، ص27.

المدرسة هي قدرات معرفية. والمقاربة بالأهداف تضع نجاح المتعلم داخل إطار محدود " المدرسة أو المؤسسة المكونة ومحتوى ذاكرة المتعلم[1].

1/مفهوم الهدف البيداغوجي:

الهدف: في الأصل ينتمي إلى المجال العسكري و يعني الدقة و التحديد. و في 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 تقويم[2].

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 و الاهتمامات و المواقف و القيم و مبادئ السلوك...

-المجال السيكو-حركي : تكوين حركات أو إنجازات مهارية متناسقة و منتظمة[4]..

من عيوب و انتقادات المقاربة بالأهداف:

- ✓ الإجرائية نزعة سلوكية يؤدي الإغراق فيها إلى الآلية على مستوى التعلمات .
- ✓ هذا النموذج يخنق الابتكارية و الإبداعية 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 سلوكات محايدة[5].

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(مفهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، دار الأمل للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2004، ص23.

المحاضرة الثانية عشر: الأسس النظريّة للطرائق التعليميّة وتطوّرها:

المقاربة الكفاءات (بيداغوجيّا الوضعيّة، المشكلة– بيداغوجيا المشروع– المقاربة النصّيّة...

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 التبني 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**.

تمثّل بيداغوجيّة 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 آثارا ونتائج على الفرد والمجتمع، كل هذا في إطار الأسس التي تقوم عليها التربية المعاصرة وفلسفتها.

3-1/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 يختزن رصيدا من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة في سياقات محددة، والقابلة للتعبئة والتوظيف والنقل والتحويل في وضعيات جديدة[1].

ب- أهم خصائص المقاربة بالكفاءات:

• إن مفهوم الكفاية بالمعنى السابق يحيل إلى مجموعة من المواصفات والخاصيات 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 والإبداع[2].

• 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 دعامات 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 الدعامات والوثائق، وفي المصطلحات والمفاهيم.

---

[1] ينظر:العربي سليماني، المعين في التربية، طبعة2009، الدار البيضاء، ص84.

[2] ينظر:المرجع السابق، ص85.86.

• 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 الديداكتيكية.

• وفي ضوء ذلك يبقى دور المعلم توجيهيا، يعتمد في ممارسته الديداكتيكية اليومية على استثمار أساليب التنشيط التي تتلاءم والوضعيات التعلمية 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 المعارف[1].

من عيوب و انتقادات المقاربة بالكفاءات:

إن الاعتقاد بأنه تم تبني أنجع مقاربة وحل مشكل 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 الفارقيّة لمعالجة عدم تجانس الأقسام[2].

كما أن الطريقة الاستعجاليّة التي تم بها اعتماد هذه المقاربة، خاصة فيما يخص تكوين المكونين والكتب المدرسية أدت إلى نتائج عكسية تطلبت إصلاحا آخر سمي 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 إليه الفرد عندما يواجه موقفا 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 يوحي 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 مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجه من قبل وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما 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) و يعترف بأنه يتطلب فعلا (عملا) ما، ويرغب في أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما و يقوم به ولا يكون (الحل) جاهزا 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 حلا مقبولا كما يلاحظ أنَ المشكلات متنوعة في درجة صعوبتها، كما أنَ 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 فردا 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، ص125.

[2] زيتون عايش، أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى،دار الشـــــروق، الأردن،2004، ص151.

[3] لسكران محمد، أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية، د.ط، دار الشروق، عمـان، 1989، ص148.

[4] ربان فكري حسن، التدريس: أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، الطبعة الرابعة، عالـم الكتب، 1999، ص230.

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 الرشيدي 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 الحل[2].

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 يتعرَض إليه الفرد، فبعض المشكلات تحتاج إلى استخدام طرق علمية معقدة، وبعضها الآخر يحتاج إلى طرق بسيطة، إلا أنه يمكن القول بأنَ إتباع الطرق العلمية يؤدي إلى الوصول إلى حلول أكثر نجاحا.

2_أهداف أسلوب حل المشكلات:

تتوخى الباحثة من اعتماد أسلوب حل المشكلات تحقُق 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 الترابطيين أمثال "سكنر" و "ثور نديك" وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم "كوهلر" بالإضافة إلى ما قدمه جورج بوليا من اقتراحات لوصف تلك العملية"[4].

ويرى "كارن وصند، 1985" أنَ 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

---

[1] السكران، مرجع سابق، ص147.

[2] الرشيدي سعيد مبارك، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص104.

[3] زيتون، كمال عبد الحميد،التدريس: نماذجه ومهاراته، الطبعة الأولى،عالم الكتب، القاهرة،2003، ص283.

[4] زيتون(2003)، ص283.

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، ويفسر ويتنبأ ويبحث ويجرب... في معالجة المشكلات للوصول إلى حلها. هذا ولا يوجد اتفاق مطلق حرفي على عناصر خطوات حل المشكلة[1].

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 الحلول[2].

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 فإنَ الأدب التربوي العلمي يتفق على العناصر الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلات، وهي[3]:

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 وتستجرُه إلى حلها.

3/- أن ترتبط المشكلات بأهداف الدرس بحيث يكتسب الطالب خلال حلها المعرفة العلمية (حقائق، مفاهيم، مبادئ...) والمهارات والاتجاهات والميول العلمية المناسبة[4].

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

---

[1] ينظر: زيتون(2004)، ص153.

[2] عبد الدايم محمد أحمد،منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات، مجلة التربية،مج1، ع1، 1998، ص171.

[3] زيتون(2004)، مرجع سابق، ص153.

[4] المرجع نفسه، ص151.

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 وتوبيبها وتفسيرها، يمكن أن يطلب المعلم من الطلبة كتابة بعض التفسيرات (أو الفرضيات) اعتمادا على المعلومات المتوافرة وبالتالي اقتراح طرق لاختبار هذه الفرضيات[1].

ويمكن للمعلم أن يطرح بعض الأسئلة والأفكار الهادفة على طلابه وصولا إلى افتراضات ذكية ... وهنا يشجع المعلم طلابه على طرح الفروض الذكية كحل للمشكلة ولو جزئيا...

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 هما أيضا 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 المتوافرة، 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 متحدية 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 و وسائلها متوفرة لدى التلاميذ.

6- أن يكون المعلم ملما بالمشكلة من جميع نواحيها حتى يستطيع توجيه الطلاب وجهة سليمة.

7- أن يسود جو العمل روح المحبة والتعاون العلمي[2].

5_مزايا طريقة حل المشكلات:

على حسب رأي الرشيدي الذي تشاركه فيه الباحثة وتتفق معه عليه فإنَ طريقة حل المشكلات:

- من الناحية النفسية تشعر التلميذ بذاتيته وشخصيته ومشاركته في الدرس مشاركة ايجابية، 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.

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

[1] المرجع نفسه، ص154.

[2] السكران، مرجع سابق، ص152.

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

2- يعزز في التلاميذ الاعتماد على النفس وتحمُل المسؤولية.

هذا وقد أثبتت العديد من الدراسات مدى نجاعة طريقة حل المشكلات في تحسين عملية التفكير والرقي 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 العلوم[1].

ختاما يمكن القول أن بيداغوجيا حل المشكلات تضع المتعلم في موقع الفعل والحيوية، كونها تنحو منحى مخالفا للاتجاهات التربوية التي تعتمد على التدخل المباشر لضبط وتوجيه الفعل التعليمي التعلمي. 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 البذي 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 وضعية تعليمية_ تعلمية أو وضعية مشكلة أو وضعية هدف دالة"[4].

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

3/أهداف بيداغوجيا الإدماج:

---

[1] رزق فاطمة مصطفى، فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العـلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجـــلة التربية المعاصرة، ع49،1998، ص126.

[2] العربي اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص96.

[3] المرجع نفسه، ص96.

[4] المرجع نفسه، ص نفسها.

- ✓ تعلم الفرد كيفية استعمال المعرفة في وضعيات معينة.
- ✓ محاولة إقامة علاقات بين مختلف المصطلحات والمفاهيم المتعلمة.
- ✓ التميز بين ماهو مهم أكثر وما هو أقل أهمية.
- ✓ إعطاء التعلمات 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 التعلمات في إطار أنشطة سوسيوبنائية، والمعنى الذي تأخذه التعلمات عند تقلها عبر سياقات مختلفة في إطار أنشطة الإدماج.
- ليس لكل الأشياء نفس الأهمية: فيتم التطرق للتعلمات الأساسية أولا، ثم تعلمات مكملة 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. ويتمفصل هذا المبدأ مع الهدف الثاني لبيداغوجيا الإدماج.

5/تعريف نشاط الإدماج:

هو نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج المتعلم لتعبئة المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات سابقة، إنه عبارة عن "لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات"[1].

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 معنى[2].

[1] العربي اسليماني، المرجع السابق، ص97.

[2] المعين في التربية، مرجع سابق، ص97.

بناء على ما سبق نستنتج أن بيداغوجيا الإدماج هي الطريقة التي يعتمدها 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 كلا دالا ، 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 و إنجاز النشاطات التي تجعل ه 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 للمتعلم لفهم وادراك ما يفعل، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرطا 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 ستنجر 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 تدريجيا 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 الكفاءة[1].

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، وعموما نذكر منها:

1_**نشاطات حل المشكلات:** تعرف المشكلة على أنها عقبة تحول دون تحقيق حاجة، ويكون حلها باتباع الخطوات الآتية -1فهم 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 أشكالا 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 ذا طابع اجتماعي:

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

[1] معوش عبد الحميد، دور معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفا ءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها.

- ✓ إنجاز تركيب شريط سمعي بصري حول موضوع ما.
- ✓ إعداد وإنجاز تحقيق يتناول مشكلة نظافة المحيط مثلا..
- ✓ إعداد ملصقات للإنطلاق 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 للتعلم، إعداد بحث يعالج فيه مشكلة تتعلق بمحيطه، كنظافة 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 جنّدت نشاط التلميذ، أي دفعته إلى استخدام المنهج العلمي (وضع، الفرضيات، اختيار الوسائل الضرورية، جمع المعلومات، إنجاز التجربة وملاحظة النتائج).

7_**الابتكارت الفنية:** الإبتكار 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 يسخّر فيها كل واحد منهم مكتسباته وفق أهداف محددة[1].

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 دعامات التكوين المستمرعلى 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

تشكّل المقاربة النّصيّة خيارا منهجيّا وتعليميّا وبيداغوجيا انتهجته المناهج الجديدة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، حيث يأتي هذا الخيار متزامنا مع خيار الكفاءات.

ومما لاشك فيه أننا نقارب نصوصا لنبني 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 مناص من اتخاذ النص جسرا لبنائها لتتحقق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة وتصب أهداف تعلمها مع المواقف الاستعمالية لها.. وهل اللغة إلاّ استعمال؟

[1] ينظر: العربي اسليماني، ص.ص98،99.

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

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

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

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

وللإجابة عن الشطر الثاني من السؤال نقول انتقل:

*الخطاب الديداكتيكي 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: التقييم/ التقويم (التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، التقييم التأهيليّ).

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

التقويم التربوي
excellent

تمهيد:

يقصد بالتقويم مجموعة الشروط التي يعمل المدرّس على توفيرها للحصول على البيانات الضروريّة 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 و إعطائه قيمة ، و الحكم عليه و إصلاح اعوجاجه ، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور تحت مادة "قوّم" قوم السلعة و استقاهما ، قدرها، و يرى أن أصل الفعل قوّم لا قيم .

و جاء في قواميس اللغة قوم السلعة تقويما أي إعطاء قيمة مادية ، و أهل مكة يقولون استقام السلعة ، و هما بمعنى واحد (الرازي ، مختار الصحاح) و قوّم الشيء أزال اعوجاجه مثل : قوم الرمح أو عدله ، و قوّم المتاع جعل له قيمة معلومة ، و من ثم فإن قومته في اللغة عدلته و جعلته قويما أو مستقيما.

و هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم و التقييم حيث يعتقد البعض بأن كليهما يعطي المعنى ذاته أي أنهما يفيدان بيان قيمة الشيء ، إلا أن كلمة تقويم صحيحة لغويا و هي 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 ، و من هنا نجد أن كلمة التقويم أعم و أشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة الشيء ، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه و تعديله بعد الحكم عليه[1].

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

"فحص و معاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية و مجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار"[2] ، فهو يركز على عملية اتخاذ القرارات اعتمادا على معايير الأهداف عبر فحص و تفسير 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 لمقارنة[3]:

أ- ما هو كائن، و تتمُ ملاحظته بواسطة أداة الملاحظة (الاختبار).

ب- ما يجب أن يكون، وهو ذلك التصوّر النظري الذي يشكل الإطار المرجعي للحكم على ما هو كائن.

وتفضي عملية المقارنة بين هذين الحدّين إلى إصدار حكم بالرضى، أو بعدم الرضى، انطلاقا من إدراك الفرق بينهما وتأويله، وبالحصول على نتيجة التأويل يتم إصدار الحكم،

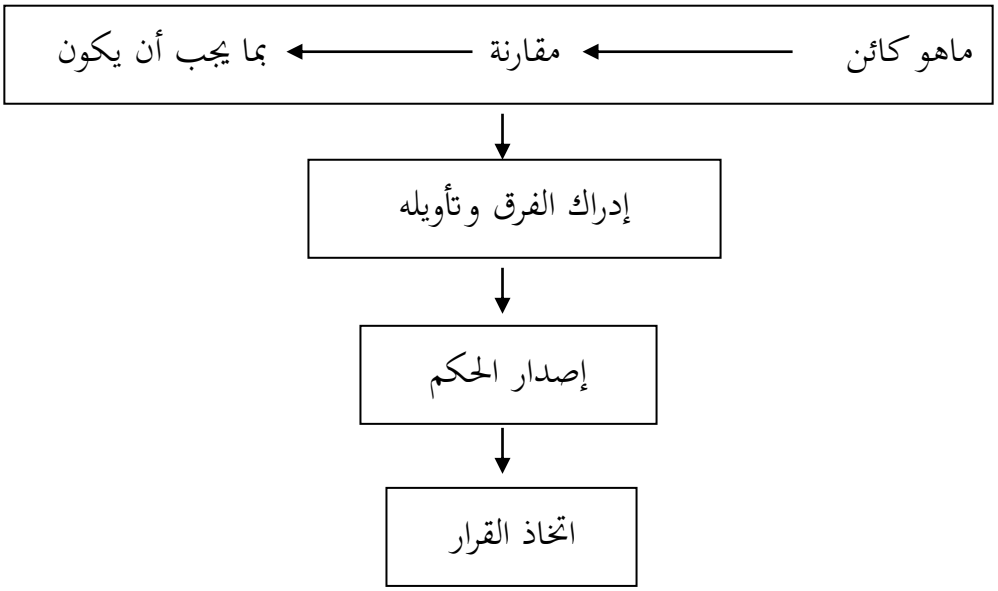
واتخاذ القرار، ويمكن تمثيل هذه السيرورة بما يلي[4]:

[1] أحمد جودت سعادة، ص61.

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

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

[4] المرجع نفسه، ص33.



ومن وظائف التقويم الخاصة مايلي:

- توقُّع صعوبات التعلم.
- فحص شروط التعلم ومنطلقاته قبل التدريس.
- تطوير العمل التربوي وتغيير وسائله.
- ضبط مسار التعلّم وعملياته.

كما يجب الانتباه في التقويم إلى الفرق بين المعيار والمحك، فالمعيار يفيد أننّا نحكم على المتعلمين بمقارنة أداءاتهم 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"[1].

يعني هذا أن التقويم يهدف إلى معرفة ما إذا كان الطلاب قادرين بالفعل على أداء السلوكات الصحيحة، و ما هي الصعوبات التي تواجههم ، و الأخطاء التي قد يقعون فيها لوضع العلاج المناسب لتقليلها أو تفاديها عن طريق رفع مستوى الأداء .

2_ وسائل التقويم:

توجد العديد من الوسائل التي تستخدم من أجل التقويم التربوي ، و تتنوع هذه الوسائل حسب طبيعتها و طريقة تصميمها و مدى شيوع استخدامها ، و يختلف 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 ، و سجلات الملاحظة .

[1] ينظر: المرجع السابق، أحمد العربي أبو شادي، ص35.

و رغم 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 الهيكلة و بعضها أثناء مرحلة التنفيذ و البعض الآخر في المرحلة الأخيرة . و فيما يلي توضيحا 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 Skriven (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 الحصة الدراسية نفسها .

و تعتبر نتائج التقويم البنائي تعزيزا مثمرا و مكافئ للطلاب الذين وصلوا إلى مستوى التمكن أو أقرب مستوى منه . و كلما تكرر وجود الدليل على مستوى التمكن كان ذلك تعزيزا 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 و لكنه يعمل أيضا على تعديل أساس السلوك ، فهو لا يعني أن يصبح السلوك منسجما مع المعايير المحددة سلفا و لكنه يتضمن خلق نظام جديد من المعايير ، و هو أيضا ليس مرادفا للتكيف ، و ليس مجرد العودة إلي الوراء لتحقيق التوازن أو الاستجابة لطلب ما ، بل هو فوق كل ذلك بناء لإمكانات و مسارات جديدة[1] .

و ننظر إلى الضبط وفق بعدين متمايزين :

البعد الأول : و يمثل المعلومات أو البيانات المقدمة للطالب أو التي يكتشفها بنفسه و التي تمكنه من التموضع 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 / التعلمي 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 ، و هو 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 بناءا 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 يعتبر

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

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

عموما يمكن تقديم عرض مبسط لخطوات هذه المرحلة من خلال المخطط التالي الذي أعدته الباحثة:

الجدول رقم(11): خطوات مرحلة التقويم.

نوعه	تقويم شخصي	تقويم بنائي	الضبط	تقويم ختامي
زمنه	قبل التعلم أو في بدايته	خلال سيرورة عملية التعليم	خلال سيرورة عملية التعليم	عند نهاية وحدة دراسية
مفهومه	هو الذي يقع قبل الشروع في التعلمات، وكثيرا ما يجريه الأستاذ في شكل اختبار مع بداية السنة ليتحقق من مدى تحكم المتعلم في المكتسبات	هو مسار للتقييم المستمرالذي يهدف إلى ضمان تدرج كل فرد في مسعى التعلم بغرض تعديل وضعية تعلم.	هو نوع من المقاربة المستمرة لا يقتصر فقط على تعديل السلوك ولكنه يعمل على تعديل أساس السلوك ويتضمن خلق نظام جديد من المعايير	هو نمط التقييم الذي يستخدم في نهاية فصل/ عام دراسي / مقرر لأغراض الانتقال أو التقييم الذاتي
غايته	تعرّف وضعية الانطلاق بتحديد تمثلات المتعلمين أو قدراتهم الأولية أو مكتسباتهم المعرفية ومهاراتهم السابقة	مسايرة مكتسبات المتعلم، ورصد مكامن القوة والضعف في تكوينه المرحلي، والانتقال من نشاط لآخر	يُمّكن الأستاذ والتلميذ معا على تفعيل التفاعل بينهما، ويُمكن المدرس خاصة من تكييف الوضعيات المختارة للمعارف والمعلومات المقدَمة	تعرف مدى اكتساب المتعلم للأهداف، وتقويم مستوى تحصيلهم لها قصد تربيتهم، واتخاذ القرارات في شأنهم، وفي شأن المقاربة المعتمدة
وظيفته	الوظيفة الوقائية أو التشخيص	وظيفة الرصد والتتبع والتعديل	التعديل أو إعادة توجيه الفعل التعليمي	وظيفة التأهيل والحسم

4_حال التقـ تربو

لم تتحرر المنظومة التربوية بعد من الممارسات التقويمية 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 وسطحي والدليل على ذلك أنه:

- ✓ تحصيلي لايقيس 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 التساول 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 التعلمية 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:

_لاينبغي 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 الملمح= التكفل بها باستخدام بيداغوجيا الدعم.

فئةالمحتاجين=التكفل بها بيداغوجيا عن طريق بيداغوجيا المعالجة.

ختاما يمكن القول بأن التقويم هو مجموعة من الأسئلة المركزة التي يضعها المدرس سواء في بداية الحصة 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:

التعليميّة و التكنولوجيّات الحديثة للإعلام والاتّصال

Éducation et technologies modernes des médias et de la communication.

جامعة
زيان عاشور
الجلفة
www.a-onec.com
ONLINE LEARNING
التعليم عن بعد

تمهيد:

لم تعد أنظمة التعليم التقليديّة بتقنياتها المحدودة وتعليماتها الحازمة قادرة على تلبية متطلّبات الحياة العصرية المتّسمة بالسرعة والمرونة والتغيّرات المستمرة، فمنذ قرابة الخمسة عقود ابتدأت المحاولات لإنشاء منظومة تعليميّة حديثة قادرة على تجاوز المشاكل والصعوبات التي أفرزتها الأنظمة التقليديّة في التعليم ، وقد أثمرت تلك المحاولات أنظمة أكاديمية حديثة ذات مرونة عالية وقدرة كبيرة على الاستجابة للتحديات التي ولدتها التطورات المتتالية والتغييرات المتسارعة التي حدثت في العالم في الجوانب السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافية وبشكل خاص التغييرات في تقنية المعلومات والاتصالات ضمن الفضاء الواسع المسمى 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 الخمسيناتمن 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، وتواجده لا يلغي تواجد الكتاب ولا القراءة الورقية، فهما يتعايشان معا جنبا 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 سلبيته المعتادة إلى التفاعل وتنمية الجانب التفاعلي لديه؛ ليقدم آراءه حول ما يقرأه من أدب، بل ويمكن أن يوجه الكاتب إلى ما يمكن أن يكتبه لاحقًا، وهو ما يحول العلاقة الأدبية من مجرد أديب ومتلقٍ 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 ومتواصلاً من خلال الحاسوب الذي يحقق التفاعل في أقصى درجاته ومستوياته بين النص وعلاماته بعضها ببعض (اللغة، الصورة، الصوت، الحركة سواء كانت متصلة او 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:

- ✓ مامفهوم 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 وثمرة مبدعيه.

الأدب الرقمي كما يعرّفه "عمر زرفاوي": " يمثل الأدب التفاعلي Interactive Literature جنساً أدبياً جديداً تخلّق في رحم التقنية، قوامه التفاعل و الترابط، يستثمر إمكانات التكنولوجيا الحديثة، و يشتغل على تقنية النص المترابط Hypertexte، و يوظّف مختلف أشكال الوسائط المتعدّدة Hypermédia يجمع بين الأدبية و الإلكترونية"[1].

إنه نص مختلف تماما على ما تعوّدت الذّائقة العربية سواء من حيث الفضاء الذي يتشكّل فيه او من حيث عناصره البنائيّة؛ أو على مستوى الآليات التي يجب امتلاكها لقراءته و فكّ شفراته المختلفة، إنّه نصّ مغاير تماما يبدعه مؤلّف يمتلك مهمّتين أساسيتين هما: التأليف و التوليف بين العناصر البنائية غير اللسانية من صوت و صورة و حركة، و أمام نصّ تشكّله عناصر لسانيّة و غير لسانيّة و تُعامَل على أنها كلّ متكامل. و أمام متلقٍّ لم يعد يتبع مسارا مقترحا عليه سلفا، بل هو سيد العملية الابداعية، هو مؤلّف أيضا للعمل الإبداعي بما يقترحه عليه هذا العمل من اختيارات و مسارات. إذ يتعامل مع النص الرقمي بصورة لا خطية لا نمطيّة، يختار البدايات و يكتب النهايات و يشارك في عملية تأليف هذا العمل.

أما الناقدة المغربية–زهور كرام- التي اختارت تسميته بالأدب الرقمي فترى بأنه التعبير الرقمي عن تطور النص الأدبي الذي يشهد شكلا جديدا من التجلي الرمزي باعتماد تقنيات التكنولوجيا الحديثة والوسائط الالكترونية،فلأدب

[1] عمر زرفاوي، الكتابة الزرقاء، كتاب الرّافد عدد 056، دائرة الثقافة و الإعلام، حكومة الشارقة،أكتوبر 2013، ص 194.

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 التفكير[1].

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"[2]

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 و تحميله من خلال الحاسوب، لذلك فمن الطبيعي أن يعرف هذا الأدب في المستقبل القريب انتشارا واسعا ورواجا كبيرا في الأوساط الأدبية ليحل محل الأدب الورقي المطبوع، سواء أكان هذا الإحلال كليا أم جزئيا، 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 معا.

وتتّصف نصوص (الأدب التفاعلي) بعدد من الصفات التي تميّزها عن نظيرتها التقليدية نذكر منها[3]:

1/ يقدّم الأدب التفاعلي نصًا مفتوحًا، نصًا بلا حدود، إذ يمكن أن ينشئ المبدع، أيًا كان نوع إبداعه، نصًا، ويلقي به في أحد المواقع على الشبكة، ويترك للقرّاء والمستخدمين حرية إكمال النص كما يشاؤون..

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

[1] زهور كرام،الأدب الرقمي أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيية،رؤية للنشر والتوزيع،القاهرة،ط،2009، ص22.

[2] سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي،ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، 2005، ص 217.

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

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 أولا، 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 أيضًا، وكذلك فيما يمكن أن يصل إليه كل متلقٍ من نتائج..

5/النهايات غير موحّدة 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 غالبًا 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 كثيرا عنها في الأدب التقليدي حيث تتعدد صور التفاعل، بسبب تعدد الصور التي يقدّم بها النص الأدبي نفسه إلى المتلقي. و لعل الأدب التفاعلي بدوره بنى مقولاته و آرائه على هذا الدّور المهمّ الذي يلعبه القارئ؛ فقد جُعل التّفاعل الذي يبادر به المتلقّي أساس طرحهم؛ و لولا هذا الدّور لما كان للعمل الإبداعي بُعد و لا اتّخذ له قيمة معيّنة، فالتّفاعل هو منبع المعنى و المشاركة الفعليّة للقارئ هي التي تذهب بالمعنى إلى أقصى احتمالاته. فالأدب التّفاعلي يستقي مقولاته من المشاركة الفعّالة للقارئ الذي بيده تحديد الدّلالات من خلال نقره لمختلف الأيقونات و تجوّله بينها، و المتلقّي هو الذي يوجّه المؤلّف و النّاقد للدّلالات الممكن 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 واحدة على هذا

المستوى، و إذا حصل تفاوت فهو الذي يقع عادة بين المبدع (الإنجاز) و المتلقي (الكفاءة). وكلما انعدم هذا الاشتراك على هذا المستوى استحال التفاعل"[1] و كما نادت نظرية التلقي بدور المتلقّي في إنشاء دلالات النص؛ فإن زواج الأدب بالتكنولوجيا جاء لتكريس هذه الفكرة. " و لم تؤازر تكنولوجيا المعلومات المبدع فقط، بل وقفت –و بشدة- بجانب المتلقي أيضا؛ حيث وفرت له العديد من الوسائل التي تمكنه من التفاعل مع العمل الفني، و تنمية حاسة التذوق لديه، و تكثيف عملية شعوره بالمتعة. "[2]فالتّفاعلية لا تتمثّل في عملية التلقّي الأوّلية التي يلتقي فيها المتلقّي بالنصّ الأدبي التفاعلي، بل هي تلك الجولات الاستكشافيّة التي يقوم بها القارئ ليلمّ بالنص الإبداعيّ من جوانبه المختلفة؛ ليكون في النّهاية قادرا على إضافة ما يراه مناسبا على النص الأصلي. لذلك لم يهتم أعلام نظرية التلقي و لا منظّرو الأدب التفاعلي بالقراءة العابرة أو المتلقّي العادي، بل طمحوا إلى أكثر من ذلك؛ فجعلوا للقراءة مراحل مختلفة و جعلوا من القارئ خبيرا و عليما[3].

يمكننا في النّهاية أن نقف على الأهمية التي تكتسحها المقولات التي جاءت بها نظرية التلقي؛ إذ استطاعت أن تُعلي من دور القارئ و تجعله مشاركا في قراءة النص الإبداعي و تحديد معانيه و هذا بحدّ ذاته جديد استطاع أن يسير بالنظريّة النقدية مسارا جديدا و يعطيها بعض الانفتاح في قراءاتها. و قد اتّفق الأدب الرقمي في الكثير ممّا جاء به مع نظرية التلقي بل أكثر من هذا فقد استطاع أن يوضّح العديد من الأفكار التي دعا إليها أقطاب نظرية التلقي، فقد استطعنا أن نفهم جمالية "هانز روبرت ياوس" و استدعائه للتّاريخ حين اقترح آفاق التوقعات و اندماجها و حاول شرحها، مفاجئا المتلقّي بما لم يكن متوقّعا له و هذا الذي عرّفه بالعدول أو الانزياح. كما استطعنا أن نفكّك الأفكار التي جاء بها "فولفغانغ ايزر" عندما قال بالأعراف الأدبية محاولا البحث في معنى النص، و اقترح مصطلح القارئ الضّمني معتبرا إياه محور العمليّة القرائيّة؛ هذه الأفكار لم تتّضح و لم تتجسّد في كثير من المناسبات كما تجسّدت مع النماذج التي قدّمها الأدب الرقمي، إذ اتّضح فعلا دور القارئ و استطعنا أن نتتبّع أثره الفعلي في النص من خلال النّسق الايجابي الذي يساوي بين المؤلّف و القارئ، و لا يمكننا إغفال اتفاق نظرية التلقي و الأدب الرقمي في بعض المرجعيات، فكلا التجربتين استفادت من مقولات النظرية البنيوية وما بعدها، لهذا فالمؤلف ميّت في كلا المقولتين و القارئ هو سيّد العملية الإبداعية و محورها.

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

2 المرجع نفسه، ص490.

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

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 جزءًا من كل. لذلك فهو يؤكد أن الكاتب في العصر الرقمي عليه أن يكون "ملما بلغات البرمجة المختلفة وتعلم برامج متعددة ليس أقلها الفوتو شوب والفلاش والباور دايركتور وعلم الجرافيكس... إلخ.

(اللغة الرقمية لمسية أكثر مما هي يدوية، وهي سريعة وآنية بقدر ما هي أثيرية وغير مادية..) ويتعلق الأمر هنا بطريقة تدوين اللغة ووجودها، حيث أن التعامل معها في العصر الرقمي صار يتطلب ملامسة الحروف..[1] ويتعلق الأمر هنا بطريقة تدوين اللغة ووجودها، حيث أن التعامل معها في العصر الرقمي صار يستلزم ملامسة الحروف على لوحة المفاتيح لتنكشف 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 فيه[2]. 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 استحثته الثورة الرقمية من أدوات تزيد من رضيد 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 أنى يتساوى ونفسه، أو يتطابق ومعناه، ويسيطر على لغته وأشيائه[3].

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 ألاعيب النص وسلطة العلامات.

أصبحت لغة ما بعد الحداثة تستعصي على الإمساك بمعناها الحقيقي خاصة بعد نفي المعنى مع جاك ديريدا وموت المؤلف مع رولان بارث وموت الإنسان مع ميشال فوكو. وجدت هذه الأفكار الأرضية الصلبة التي تقف عليها مع الثورة الرقمية التي اجتاحت العالم.

---

[1] علي حرب، العالم ومأزقه، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ،2002 ص154.

[2] عبد الغني بارة، الهيرمينوطيقا والفلسفة، ط1، منشورات الاختلاف،، 2008 ، ص.ص227،226.

[3] علي حرب، حديث النهايات، ط1، المركز الثقافي العرب، بيروت، لبنان،،2000، ص169.

خاتمة:

الحقيقة، أن انعكاسات "الرقمية" تتبدى في جوانب الحياة المختلفة في عصرنا الراهن، ولذا كان أمرًا طبيعيًّا 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.

الخاتمة:

إنّ مهنة التدريس من أشرف المهن التي يختص بها المصلحون ، و ممارستها ينبغي أن تقوم على أسس من أصول التربية و علم النفس و تجارب المربين ...ثم هي فوق ذلك تحتاج إلى مهارة و مواهب ...لتكون لها نتائجها المرموقة في النهوض بالحياة الاجتماعية ... لذلك تولي الأمم المتطورة أهمية قصوى لنظامها التعليمي، ولقطاع التربية الأولوية، و تضعه دائما في الصدارة.

ولتحقيق الأهداف المرجوة تركز التعليمية على مشكلات المتعلم، ومشكلات المادة، ومشكلات الطرائق، ومختلف إشكالات الوضعيات التعليمية التعلُمية، فهي تسلط الأضواء على المادة من حيث وظيفتها، وأهميتها، ومميزاتها، وعلى المتعلم من حيث شخصيته، وقدراته، وميوله واهتماماته، وتنظر إلى المعلم من حيث قدرته على التحكم في طرائق التدريس، وتكوينه، ومدى تمكنه من استعمال مختلف الوسائل، والأساليب التي تفيده في التقييم. لذلك حرصت في المحاضرات التي احتوتها المطبوعة البيداغوجيّة على تزويد طلبتي بمعلومات وتقنيّات تعليميّة، وطرائق بيداغوجيّة يمكنهم تطبيقها ميدانيّا عندما يدعون مستقبلا إلى حمل رسالة التعليم(تعليم العربيّة). فهم مطالبون بتحقيق جودة العمليّة التعليميّة من خلال كفاءة المخرجات من منظور أن كفاءة المعلم تحدّد نوعية وجودة العمليّة التعليميّة.

فالمعروف في العصر التربوي الحديث أن الطالب محور العملية التربوية بأبعادها المتنوعة وتهدف هذه العملية أولاً وأخيراً النمو الشامل للطالب " روحياً وعقلياً ومعرفياً ووجدانياً " وبما أن المعلم فارس الميدان التربوي والعملية التربوية؛ فهو مسؤول عن تحقيق هذه الأهداف السلوكية من خلال أدائه التربوي الإيجابي، سواءً أكان خلال الموقف التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها في المجتمع المدرسي والمحلي. كل ذلك يتطلب من المعلم أن يضمن خططه سواءً أكانت يومية أو أسبوعية أو شهرية أو سنوية الأهداف السلوكية التي تساعد في النمو المتكامل للطالب وتنشئته تنشئة سليمة. فلا يجب أن ننسى دور المعلم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم، لذا يجب أن يسعى دائماً للنمو المهني والتطور والتجديد في مجال الاطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة، كما ويجدر به ويتطلب منه أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى طلابه بشكل فعال وإيجابي.

أخيرا لست بمعتقدة تماما أو كمالا في تحضير موضوعات المطبوعة، ولا أظنني وفّيت التحضير حقّه، فالتقصير ولا شكّ موجود، ولكن حسبي أني اجتهدت، وفي الاجتهاد خطأ وصواب، 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 و دراسات 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 الجديـدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، عالـم الكتب، القاهرة، 1995.

-برتراند رسل، الفلسفة بنظرة علمية، تقديم وتلخيص زكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1960.

-بساغانا .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.

-بنعيسي احسينات، حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال الـــتربية والتعليم- من البيداغوجية والديداكتيك إلى المنهاج الدراسي.

-بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكالي، الطبعة الثانية، منشورات مجلة علـوم 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 والاجتماعيـة، جامعة بسكرة.

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

-جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغر ب، 1998.

-جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، الطبعة الأولى، منشـــورات حمداوي الثقافية، 2018م.

-جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، الطبعة الأولى، مكتبة المـــثقف، 2015.

-جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2 ،الشركة العالمية للكتاب ، دط، 1994.

-جونسون وآخرون، التعليم التعاوني والفردي: التعاون والتنافس والفرديّة، ترجمة: رفعت محمد بهجات، د.ط، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

-جونسون وآخرون، التعليم التعاوني، ترجمة رفعت محمد بهجات،عالـــم الكتب، القاهرة،1998.

-حمدان محمد زياد، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، سلسلة التربية الحديثة 13، الدار السعودية للنشر و التوزيع، 1984.

-الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة، 2003.

-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،الطبـــــــــعة الأولى، 2005.

-دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجـــحي، علي أحمد شعبان، د.ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994.

-راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظـــومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ع11.

-رزق فاطمة مصطفى، فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العـــلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجـــلة التربية المعاصرة، ع1998،49.

-الرشيدي سعيد مبارك، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999.

-ريان فكري حسن، التدريس: أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، الطبعة الرابعة، عالـم الكتب، 1999.

-زهور حسين القرافي، تعلم كيف تبدع في مهارات التفكير، سلسلـة الاستراتيجيات الحديثة بين الدراسة والتطبيق.

-زهور كرام،الأدب الرقمي أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، رؤية للنشر والتوزيع،القاهرة،ط2009،1.

-زوينة بنت سعيد الكلباني، أمينة بنت هاشم البلوشي، العصف الذهني: حقيبـــة تدريبية متلفزة، 2000.

-زيتون عايش، أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى،دار الشـــــروق، الأردن، 2004.

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

-سالم بن علي سعادة أحمد جودت، مناهج الدراسات الاجتـــماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان 1984.

-سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط 1، 2005. ص 217.

-السكران محمد، أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية، د.ط، دار الشروق، عمـان، 1989.

-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل(سلســلة 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 دمـــشق، دمشق، 2005.

طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالــكفاءات، (2015/01/05) ،(42:22) ،

.httpIIwww.djelfa.infoIvpIshowthread.php ?t=1526195

-عبد الدايم محمد أحمد،منهجية البحث في الدراسات التربوية المـقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات، مجلة التربية،مج1، ع1998،1.

-عبد الغني بارة، الهيرمينوطيقا والفلسفة،منشورات الاختلاف،ط1، 2008 ص227/226

-عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، الطبـعة الثالثة، منشورات عالم التربية، 2003.

-عبد الكريم غريب، المنهل 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، القاهــرة، 2000.

-علي حرب، العالم ومأزقه، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان،ط2002،1 ص154

-علي حرب، حديث النهايات، المركز الثقافي العرب، بيروت، لبنان،ط2000،1،.

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

-عمر زرفاوي، الكتابة الزرقاء، كتاب الرّافد عدد 056، دائرة الثقافة و الإعلام، حكومة الشارقة،أكتوبر 2013، ص 194.

-فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، المؤســسة الثقافية للتأليف والنشر، مارس1993.

-فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط 1، 2006.

-فاطمة الزهراء بوكرمة، تنمية الكـفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية تقويم)، الملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامـعة تيزي وزو، الجزائر.

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

-كميل الحاج، الموسوعة المسرة في الفكر الفلسفي الاجتماعي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1 ،2000 .

-كوجك كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس،د.ط، عـالم 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 بالأهـــداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمـــي التربية وتحسين مستواهم، 2006.

-محمد جاسم ، علم النفس التربوي و تطبيقاته . دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2004.

-محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، الطبـــعة الثانية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1991.

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

-محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقاربة تحليلية نقدية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، مطبعة النجـــاح 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 وقيدي، 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 الحسناوي، هاشل بن سعد الغافري، دار الكتاب الجامعي، ط1،2005، 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 و عصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، يناير، 2001.،

-النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، الطبعة الأولى،مكـــتبة 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, foulin le travaille collectif est un facteur de progrès cognitif mouchon ,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 etélaborer des concepts . Péd en développement de Boeck Bruxelles

فهرس الموضوعات

الرقم	الموضوعات	الصفحات
	المقدمة	
1	المحاضرة الأولى: التعليميّات –المصطلح والمفهوم– Education –Term and Concept–	من: ص5 إلى ص8
2	المحاضرة الثانية: في علاقة التعليميّة بالبيداغوجيا وبعلوم التربية In the relationship of education with pedagogy and educational sciences	من: ص 10 إلى ص14
3	المحاضرة الثالثة: البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليميّة Pédagogie et son rapport à l'éducation	من ص16 إلى ص17.
4	المحاضرة الرابعة: التعليم والتعلّم Education and learning	ص 20 إلى ص 22
5	المحاضرة الخامسة: نظريّات التعلّم: النشأة 1: السلوكيّة Learning Theories: Genesis 1: Behaviourism	من ص23 إلى ص26.
6	المحاضرة السادسة: نظريّات التعلّم: 2: الجشطالتية Learning Theories: 2: Gestaltism	من ص 28 إلى ص38.
7	المحاضرة السابعة: نظرّيات التعلّم: 3 : البنائيّة الاجتماعية Learning theories: 3: Social constructivism	من ص32 إلى ص38.
8	المحاضرة الثامنة: إعداد المعلّم Teacher setup	من ص 39 إلى ص 42

9	المحاضرة التاسعة: مشكلات التعلّم وعلاجها Learning problems and their treatment	من ص44 إلى ص56.
10	المحاضرة العاشرة: الوسائل التعليميّة وتقنيّاتها. Aides pédagogiques et technologies	من ص57 إلى 60.
11	المحاضرة الحادي عشرة: الأسس النظريّة للطرائق التعليميّة وتطوّرها: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف. Fondements théoriques des méthodes pédagogiques et de leur développement : l'approche par les contenus, l'approche par les objectifs	من ص61 إلى ص64.
12	المحاضرة الثانية عشر: الأسس النظريّة للطرائق التعليميّة وتطوّرها: المقاربة الكفاءات (بيداغوجيّا الوضعيّة، المشكلة- بيداغوجيا المشروع- المقاربة النصّيّة... Fondements théoriques des méthodes pédagogiques et de leur développement : l'approche par compétences (pédagogie situationnelle, la problématique – pédagogie par projet – approche textuelle..	من ص65 إلى ص76.
13	المحاضرة الثالثة عشر: التقويم وأنواعه: التقييم/ التقويم (التقييم التشخيصي، التقييم التكويني، التقييم التأهيليّ). L'évaluation et ses types : évaluation / évaluation (évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation	من ص77 إلى ص85.

	de rattrapage)	
14	المحاضرة الأخيرة: التعليميّة و التكنولوجيّات الحديثة للإعلام والاتّصال Éducation et technologies modernes des médias et de la communication.	من ص86 إلى ص93.
15	الخاتمة	من ص 94 إلى ص 96
16	قائمة المراجع	من ص 97 إلى ص102.
17	فهرس الموضوعات	من ص103 إلى ص105.