د. فاطمة الزهراء فشار

مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك

كتاب بيداغوجي

كنوز الحكمة

الدكتورة: فاطمة الزهراء فشار
جامعـة زيـّان عاشـور بالجلفـة
كلّية الآداب واللّغـــــات والفــنون
قسـم اللغـة العربيّة وآدابـها

مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك

كتاب بيداغوجيّ

تأشيرة المجلس العلمي
رقم196/م ع/2023

الطبعة الأولى

2023

كنوز الحكمة

Kounouz El-Hikma

1444هـ – 2023 م

مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك

تأليف: الدكتورة فاطمة الزهراء فشار

رقم الإيداع القانوني: سبتمبر - 2023

الرقم 978-9931-318-37-8

العنوان: حي المجاهدين رقم 32 – الجزائر

الجوال 00213556013602

البريد الإلكتروني: kounouzelhikma@yahoo.fr

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى بلادي...فهو رمز كفاحي وجهادي التربويّ.
إلى كلّ ممارس متأمل وباحث إجرائي يسعى لتحسين فعاليّة التعليم وكفاءته.
إلى كلّ خبير تعليميّ يجيد اتّخاذ القرارات التي لها علاقة بالتدريس.
إلى كلّ مرشد وموجّه قادر على ايجاد حلول لمشاكل التعلّم.
إلى كلّ مدرّس يعتقد أن نجاح العمل التعليميّ يجب أن يرتكز على أساس متين من الوعي المنهجي.
إلى كلّ قائد يعتمد وسائل تعليمية ناجعة لتفعيل عملية التعلم.
إلى كلّ بيداغوجيّ مقوّم يؤمن أن التوازن بين المراقبة والتقويم مطلب ضروري.

إليك معلّم الغد

المقدّمة:

يشكّل الكتاب مجموعة محاضرات ودروس مقدّمة لفائدة طلبة السنة الأولى ماستر في مقياس البيداغوجيا حسب البرنامج المسطّر من قبل الوزارة، وقد راعينا في تنفيذ المخطّط السنوي للتكوين في المقياس مايلي:

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

*تحيين الموضوعات وربطها بمستجدّات الميدان المدرسي.

*ربط التناول المنهجيّ للموضوعات بالجانب الديداكتيكي تيسيرا للفهم والممارسة البيداغوجية.

كما حرصنا على تقديم المبادىء الأساس والقواعد العامّة التي تعالج جملة من المفاهيم والقضايا التي تخصّ مجال البيداغوجيا وتعليميّة اللغة العربيّة بدءًا بالمفاهيم والمصطلحات وختاما بشبكات التقويم، بهدف إكساب الطلبة مهارات وكفاءات متعدّدة تخصّ قضايا التعليم والتعلّم. حيث أن عمليّة النقل الديداكتيكيّ تتطلّب من الطالب الأستاذ كفايات خاصة (معرفية أكاديميّة ومهنيّة تربويّة وبيداغوجيّة انطلاقا من المنظور البيداغوجيّ الذي يختزل قضاياه في كيفيّة نقل المعارف والمهارات والقيم) تدخل في مجال الارتقاء بجودة الأداء وتميّز العمل كي يقدر على نقل المعارف والمهارات من مجالها المدرسي أي ما هو موجود داخل المراجع والكتب والمناهج المدرسية، لتصبح معارف ومهارات مدرّسة غير مشوّهة وفق خطاطة النقل الديداكتيكيّ المتعارف عليها.

وأمّا الإشكال فقد كان على الشكل الآتي: إذا كنت أنت الطالب الأستاذ الذي ستكون وسيطا بين المادّة والمتعلّم ألا تتساءل: **كيف يمكنني تحويل هذه الخطاطة النظريّة إلى إجراءات تعليميّة تعلميّة وممارسات بيداغوجيّة؟ وماهي أنسب البيداغوجيّات و المقاربات والاستراتيجيّات والوضعيّات التعلميّة التي تقودنا إلى تحقيق الجودة في التعليم؟**

أمّا بخصوص منهجيّة التناول فحاولنا السعي فيها بين النظريّة والتطبيق باتّباع استراتيجيّات تكوينيّة حديثة تجعل من المتكوّن قطب الرحى في تكوينه لأنّه فيما بعد سوف يكون مسؤولاً عن اتّخاذ العديد من القرارات منها ما يتعلّق بماذا يدرّس؟ ومتى يدرّسه؟ وكيف؟

الأهداف العامّة للمقرّر:

1. تكوين بيداغوجيّ للطلبة المتخرّجين.
2. القدرة على توظيف المعارف المكتسبة في هذا المقياس وتوظيفها في الواقع العملي.
3. الوقوف على مختلف المناهج التربويّة الحديثة والتمكّن من وعي فلسفته.
4. الاطّلاع على البيداغوجيّات الحديثة.
5. الاطّلاع على نظريّة التعلّم الحديثة وتطبيقاتها العمليّة.
6. مسايرة تكوين نظري في ميدان البيداغوجيا للتطبيقات العمليّة في الميدان.

المعارف المسبقة المطلوبة:

يفترض أن يكون للطالب سابق معرفة بالمبادئ الأولى لتعليميّة اللغات كنظريّات التعلّم المختلفة وامتلاك فكرة ولو بسيطة عن طرائق التدريس والمناهج التعليميّة وعناصرها والفعل الديداكتيكيّ وعقد أطرافه وعلاقاتها التبادليّة.

يتألّف المقرّر الدراسيّ من خمس عشرة محاضرةً نعتبرها رائدة في توفير تكوين نوعي للطالب العلمي والبيداغوجيّ، كما حاولنا في هذا الكتاب ترتيب المفردات بشكل متدرّج ومتسلسل لترتبط ارتباطا بنائيًا زيادةً أو نقصاناً، وذلك كلّه قصد تحقيق الأهداف المسطّرة للمقياس.

مفردات المقياس:

--مفهوم البيداغوجيا (فنّ التدريس. علوم التربية)

-البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليميّة

-من البيداغوجيا إلى التعليميّة (تطّور في المفاهيم والتطبيق)

-الاطّلاع على البيداغوجيّات الحديثة

-مفاهيم بيداغوجيّة (الكفاية ... الأداء)

-بيداغوجيا أجرأة الكفاءات

-بيداغوجيا الإدماج

-الوضعية الإدماجيّة

-توظيف المعرفة (من الاسترجاع إلى التصرّف)

-أساليب حل المشكلات

-أهداف الوضعيّة المسألة

-أسلوب العصف الذهنيّ وحّل المشكلات

-التعليم التعاوني

-التعليم الذاتي

-التقويم والبيداغوجيا في النسق التربويّ

وعلى هذا الأساس فإنّنا سنحاول في هذا الكتاب أن نقدّم أهمّ الأسس البيداغوجيّة والتعليميّة التي ستسهم في رسم صورة واضحة ومتكاملة عن البيداغوجيا، وستمكّن الطالب _معلّم المستقبل_ من ممارسة تعليميّة ناجعة ومؤسّسة علميًّا. من خلال الإشارة إلى نقاط هامّة كانت تمثّل غموضاً ولبساً عند الكثير من طلبتنا.

فإن وفّقنا وأصبنا فذلك ما نبغي ولله الفضل، وإن قصر الجهد فيكفي أنّنا اجتهدنا وبذلنا كل ما في وسعنا لنصل إلى مرادنا.

أستاذة تعليميّات الأدب/فاطمة الزهراء فشار

المحور الأوّل: البيداغوجيا والديداكتيك(مفاهيم وعلاقات)

1-تقديم

2- مفهوم البيداغوجيا / التعليميّة/ علوم التربية.

3- البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليميّة.

4-مبادىء ديداكتيكيّة عامّة.

5-إدماج.

1-تقديم:

يحصر أهل الاختصاص موضوع التعليميّة في دراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلّقة بمجال معرفيّ ما، فهي تمثّل في آن واحد تفكيرا وممارسة يقوم بها الأستاذ لمواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه وهو يقدّم مادّة ما؛ بغية خلق جوّ للتعليم، ذلك الجوّ المناسب الذي سيساعد حتما على حصول العمليّة التعليميّة وعلى إنجاح الفعل التعليميّ، وهكذا تمّ الانتقال من مفهوم التعليميّة الخاص بالمجالات الدراسيّة المختلفة إلى مايعرف في الأوساط الديداكتيكيّة بالبيداغوجيا، فأصبح انشغال الأستاذ بالقضايا الديداكتيكيّة وبمنهجيّة تدريسه يجعله يقترب من مجال البيداغوجيا أكثر من أي مجال آخر، حيث يهتمّ بوضع الشروط والظروف التي يتمّ فيها التعلّم استنادا إلى معايير مضبوطة.

2- مفهوم البيداغوجيا/ التعليميّة/ علوم التربية:

تمهيد:

يشير مفهوم التدريس إلى وجود نظام اتّصال وتفاعل بين المدرّس والطالب والمادّة الدراسيّة بشكل مهاريّ وفعّال وفق إجراءات علميّة مخطّط لها، تسعى إلى تحقيق غايات وأهداف مرغوب فيها لدى الأفراد، وتشرف على تخطيطها وتنفيذها وتقويمها جهات رسميّة متخصّصة. وباعتبارنا التدريس نوعا من التدخّل الديداكتيكيّ والتربويّ والبيداغوجيّ عموما، وذلك ضمن وضعيات تعليميّة تعلميّة تجعل من هذا التدخّل أمرا ذا فعاليّة وذا أثر ناجع في إحداث التغيير التربويّ والديداكتيكيّ واليبداغوجيّ المنشود؛ وجدنا أنفسنا ضمن إشكاليّة علاقاتيّة تبحث في الترابط والعلاقة الموجودين بين البيداغوجيا والتعليميّة وعلوم التربية. وعليه نطرح التساؤلات الآتية:

1/ ما مفهوم البيداغوجيا؟

2/ما مفهوم الديداكتيك؟ وما هي أهمّ عناصره؟

3/وما مفهوم علوم التربية؟

4/وما هي العلاقة بين الديداكتيك والبيداغوجيا وعلوم التربية؟

1/مفهوم البيداغوجيا:

تعتبر" كلمة البيداغوجيا إغريقيّة الأصل، وكانت تدلّ على العبد الذي يرافق الطفل في تنقّلاته، وبخاصّة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطوّر استعمال الكلمة، وأصبح يدلّ على المربّي(***Pédagogue***) . والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليميّة- التعلميّة التي تتمّ ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلّمين"[1].

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

ويعتبرها **عبد الرحمن بن خلدون** كلمة يونانية تتكوّن من مقطعين الأوّل(***paidos***) وتعني الطفل و الثاني ***(logia)*** وتعني قيادة، فهي تعني القيادة و السياقة كما تعني التوجيه، و البيداغوجيّ هو من يرافق المتعلّمين لتحقيق أهداف تربويّة نبيلة ويحرص على تربيتيم لا معاقبتهم (الشدّة على المتعلمين مضرّة بهم) وهو ما أكّده العلّامة ابن خلدون في مقدّمته عن كيفيّة إيصال المعارف إلى المتعلّمين.

كما يعترف مؤلّفو***"معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"***، أنّه من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعًا مانعًا، ويعود ذلك لتعدّد دلالاتها الاصطلاحيّة من جهة، ومن جهة ثانية إلى عدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم أخرى مجاورة لها مثل التربية والتعليم، ويظهر التداخل بين البيداغوجيا والتربية في صعوبة الفصل بين مجال وضعيّة كلّ منهما، وقد يكون هذا الأمر هو الذي دفع بعض الباحثين إلي الحديث عن بيداغوجيا نظريّة وأخرى تطبيقيّة كماهو الشأن لدى"هيبار" ***Hubert*** في مؤلفه*"البيداغوجيا العامة"*، فالبيداغوجيا التطبيقيّة هي فنّ للتعليم والتربية قائم على معايير تجريبيّة، حيث تلعب تجربة المدرس دورا أساسيّا في تعامله مع التلاميذ والمواد الدراسيّة، أما البيداغوجيا النظرية، فتهدف إلى تحليل التربية ذاتها. ومهما يكن فإنّ التمييز بين البيداغوجيا والتربية استند لدى معظم الباحثين على التمييز بين طبيعة أبحاث كلّ منهما ونوعيّة مقاربتهما للنشاطات البيداغوجيّة، فالبيداغوجيا حسب أغلب تعريفاتها بحث نظريّ أمّا التربية فممارسة وتطبيق[1].

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،سلسلة علوم التربية9 –10،دار الخطابى للنشر، المغرب، 1994، ص255.

وعليه يمكن تعريف البيداغوجيا من الناحية التطبيقيّة على أنّها تجميع لجملة من الأساليب التقنيّة التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عمليّة نقل المعرفة، ويعرّفها البعض بأنّها مصطلح عام يحدّد من ناحية علم وفنّ التدريس، ومن جهة أخرى طريقة التدريس ، وتستعمل في معناها الضيّق لتحديد التقنيات البيداغوجيّة.

ويمكن تمييز استعمالين للفظ البيداغوجيا أكثر تحديدًا وهما:

* حقل معرفيّ قوامه تفكير فلسفيّ وسيكولوجيّ في غايات وتوجّهات الأفعال المطلوب ممارستها في وضعيّة التعليم أو التربية، على الطفل أو الراشد أو بواسطتهما، وتندرج ضمن هذا التصّور على سبيل المثال مبادئ التبسيط والتدرّج والمنافسة.

*نشاط عمليّ يتكون من مجموع تصرّفات المدرّس والمتعلّمين داخل القسم، وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها طريقة ما في التدريس او إجراءات وتقنيّات معيّنة وتوظيفها بارتباط مع وضعيّة تعليميّة[1].

بينما يرى كل من"هوتيات"***hotyat.F*** **و** "موس" ***messe.d*** في قاموسهما الموسوعي للبيداغوجيا المعاصرة بأنّ البيداغوجيا متعدّدة التخصّصات ***interdisciplinaire*** فهي ليست علماً أو تقنيةً أو فلسفةً أو فنًّا، بل إنّها في الوقت نفسه كلّ هذه الأشياء منظّمة حسب ارتباطات منطقيّة وترتكز بالأساس حسب" ***اوبير"*** 1962 على معطيات علم النفس"السيكولوجيّ" وعلم الاجتماع "السوسيولوجيّ"[2].

وظيفة البيداغوجيا:

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص255.

[2]f.hotyat et denise delepine-messe(1993) : Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne : àl'usage des enseignants, des éducateurs et des parents Paris : Nathan , p228.

كان المربيّ في عهد الإغريق هو الشخص – وفي أغلب الأحيان – هو الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلّمين، فلم يكن البيداغوجيّ معلّما إنّما كان مربّيا فهو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده وهو الذي يختار له المعلّم ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره [1].

كان البيداغوجيّ في الأصل مربّيا وقد ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفيّ بالمعنى الضيّق.

وبمرور الوقت تحوّل البيداغوجيّ لأسباب عدّة من المربّي بالمفهوم الواسع إلى المعلّم ناقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربويّة إلى منهجيّة في تقديم المعرفة، وارتبط ذلك بما يعرف بفنّ التدريس، وانصبّ الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وظهرت بيداغوجيّات كثيرة عرفت بأصحاب" ***هربرت" و"منتسوري"*** ولم تتمكّن البيداغوجيا من بناء نظريّة موحّدة لتحليل وضعيّات التدريس أو القسم فخلت بذلك من البعد العلميّ.

ويمكن تصنيف البيداغوجيا إلى :

بيداغوجيا عامّة: وهي تنطبق على كل ماله ارتباط بالعلاقة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل.

بيداغوجيا خاصّة: وهي تصف طريقة التعلّم حسب المادة المعلمة أو المدرسة[2].

وتعتبر البيداغوجيا نظريّة تطبيقيّة للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من علم النفس: نظريّات التعلم، علم النفس التكويني ،القياس، التقويم وعلم النفس

---

[1] بنعيسي احسينات: حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال الـــتربية والتعليم- من البيداغوجية والديداكتيك إلى المنهاج الدراسي، 2008، على الرابط:.

[2] جابر نصر الدين: دروس في علم النفس البيداغوجي، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيـــة، جامعة بسكرة، 2009، ص.ص، 11،12.

الاجتماعي، وعلم الاجتماع، علم الاجتماع التربوي ، والانثروبولوجية التربوية والثقافة[1].

2/مفهوم (فنّ التدريس/ الديداكتيك):

انقسم الباحثون في نظرتهم للتدريس، فمنهم من اعتبره فنّا يقوم المعلّم خلاله بصقل شخصيّات التلاميذ وتطوير عادات جديدة لديهم، ومنهم من اعتبره علما تطبيقيّا يقوم حسب مبادىء وقوانين ونظريّات نفسيّة وتربويّة محدّدة. ومنهم من يعتبره علم وفن في آن واحد. فهو فن لأنّ المدرس يظهر من خلاله قدراته الإبتكاريّة والجماليّة في التفكير واللغة والحركة والتعامل[2]. وهو علم تطبيقي يستند إلى عدد من العلوم الإنسانيّة والطبيعيّة وما تقدّمه من تضمينات نظريّة وتطبيقيّة[3].

و لو بحثنا في المعاجم العربيّة عن تعريفات لهذا المصطلح ، فلن نجد له أثرا يذكر بصيغته هذه، فهو مصطلح مستحدث مركّب أدخلته الحاجة إلى العربيّة ليعبّر عن مفهوم جديد أضحى من العلوم الحديثة في الثقافة التربويّة الغربيّة ومنذ مدّة طويلة. وهذا التخصّص رغم ما يكتسيه من أهميّة بالغة في العمليّة التربويّة، يكاد يكون مجهولا، على الأقل بهذا المفهوم الحديث في منظومتنا التربوية بما في ذلك الجامعة الجزائرية[4] . ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل بلغ درجة عدم الاتّفاق حول تسمية موحّدة له، ولعلّ هذا الأمر غير جديد في اللغة

---

[1] المرجع نفسه، ص12.

2 بن بريكة عبد الرحمان: تصنيف طرائق التدريس، قراءات في طرائـق التدريس، كتاب الرواسي3، جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، 1994، ص16.

3 حمدان محمد زياد: أدوات ملاحظة التدريس مناهجها و استعمالاتـها في تحسين التربية المدرسية، سلسلة التربية الحديثة 13، الدار السعودية للنشر و التوزيع، 1984، ص27.

[4] إبرير بشير: التعليميّة معرفة علميّة، مجلة اللغة العربيّة، العدد العاشر، خريف 2004، ص284.

العربيّة حيث أنّ نفس المشكل قد طرح في العصر العبّاسي إبّان عملية الترجمة الكبرى التي شهدها هذا العصر.

و عموماً قد 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].

والتعليميّة ***la didactique*** غير التعلّم والذي هو الحصول على معارف جديدة تؤدّي بالمتعلّم كما قال: ***Gates*** إلى " تغيير السلوك تغييرا تقدميا يتّصف 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 معزّزة... وإذا قمنا بتحليل مكوّنات تعريف التعلّم فإنّنا نستخلص مجالات بحث على الوجه التالي:

- التعلّم 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.
- التعلم مستمر- نسبيا- لكنه معرض للنسيان. يتضمن التعلم شيئا ما من الممارسة، وقد تكون ممارسة معززة.

---

[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: التعلّم ونظريّاته، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، المؤسسة الثقافية للتأليف والنشر، مارس1993، ص53.

- 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 تعليميّة عندنا في مجال التربية بالبيداغوجيا، بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم"[2] والتي تفترض من المعلم أن يتمكّن في عدّة ميادين وبالأخّص في جوانب ثلاثة هي:

1- **القطب النفسيّ**: ويخصّ المتعلّم بتصوّراته وقدراته.

2- **القطب المعرفيّ**: والمتعلّق بالمعارف المطلوب تدريسها.

3- **القطب البيداغوجيّ**: ويهتم بمنهج المدرس من حيث تكوينه وطرق وسائله... الخ والبيداغوجيا، هي علم يرشد المربين إلى فهم الظواهر التربويّة لتربية المتعلّمين وتعلّمهم. والتعليميّة" تصبّ في مفهوم موحد، وهو التغيير في السلوك الناتج عن اكتساب مهارات وخبرات جديدة بذلك يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله، عمليّة يتمّ بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتّجاهات"[3].

---

[1] دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجـــــحي، 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 العمليّة التعليميّة، مدخل إلى علم التدريس، الطبـــعة الثانية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1991، ص53.

وهي بذلك " تهتمّ بقضايا التدريس اللغويّ شاملة غير مجزّأة من حيث تحديد السياسة العامّة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلّمين والمتعلّمين وبطرق اكتسابها وبكيفيّة تفعيلها والصعوبات المتوقّعة إلى غير ذلك"[1]. ومن هناك فالعمليّة التعليميّة ترتكز على ثالوث تعليميّ هامّ ما فتئ البعض يسميه بالمثلّث التربويّ، والمتمثّل في الأطراف التالية: المعلّم، المتعلّم، المحتوى وإذا نظرنا إلى أدوار كلّ منها سنجد أنّ المحتوى يختاره الخبراء المختصون على أساس موضوعيّ يساعد على تعلّم كفايات مهنيّة، أما المتعلّم فهو يدرس مادة تعليميّة بجهد فرديّ وأمّا المعلّم فدوره مراقبة سير العمل، ولا يمكن أن تقوم تلك العمليّة الناجحة إلا بتنظيم ناجح وفعال في هذا النسيج[2] . 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 تبنّي مقاربات تعليميّة فعّالة وناجعة تمكّننا من الوصول إلى المبتغى.

إنّ الديداتكتيك بالأساس، هي تفكير في المادّة الدراسيّة بغية تدريسها، والذي يواجه نوعين من المشكلات مشكلات تتعلّق بالمادّة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، وتنشأ عن موضوعات علميّة – ثقافيّة سابقة الوجود ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعيّة التعلّم وهي من طبيعة سيكولوجيّة فالديداكتيك إذن ليست حقلا معرفيًّا قائمًا بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الراهنة من تطورها. ومع ذلك ليس ثمّة شك في وجود مجال للنشاط خاص بتدريس مختلف المواد

[1] عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسّسات التعليمية، الطـبعة الأولى، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، 2010، ص18.

[2] أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، عالـــــم الكتب، القاهرة، 1995. ص، ص، ص66.67.68.

الدراسيّة والذي يتطلّب بحثًا مستمرًّا قصد تحسين التواصل، وبالأخصّ البحث في كيفيّة اكتساب المتعلّم للمفاهيم.

أما ***ميالريه*** عن *محمد الدريج* عرّف في كتابه تحليل العملية التعليميّة – التعلّمية – أو الديداكتيك بأنّها هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنيّاته و لأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المسطّرة سواء على المستوى العقليّ المعرفيّ أو الانفعاليّ الوجدانيّ أو الحس الحركيّ المهاريّ، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو منهجيّة الدريس المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات، في مقابل التعليمية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة[1]. ويعرف ***بروسو*** الديداكتيك بأنّها "الدراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التعلّم التي يتدرّج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفيّة عقليّة أو وجدانيّة أو نفس حركيّة"[2].

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.

وعموما يتمثّل الفنّ في التدريس في اختيار الطريقة أو الطرائق المناسبة للمادّة الدراسيّة في ضوء الهدف المنشود بما يتلاءم وطبيعة المتعلّم. ومن الأمور الواجبة

1ينظر: محمد دريج: ماهية الديداكتيك، مجلّة التدريس، العدد 7، 1984، ص11.

2 نواري سعودي أبو زيد: اللغة وبناء الإنسان، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، الطبعة الأولى، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2016، ص397.

في التدريس الصحيح أن تسير المعرفة والفنّ جنبا إلى جنب بحيث يصبحان وجهتين متكاملتين وغايتهما واحدة في تربية المتعلّم.

ففي ضوء النظرة الفنّية للتدريس يمكننا القول أنّنا نحتاج إلى مناخ دراسيّ من نوع خاص لا يشبه بتاتاً المناخ الذي يسود المدرّجات الدراسيّة المعروفة. هو مناخ يحتوي على تقنيّات بيداغوجيّة عديدة منها أن يستعمل المدرس أنواعا مختلفة من الارتخاءات السلبيّة والايجابية، التركيزات، التأمّل الذاتيّ، التعابير الجسديّة الحرّة. بعبارة أدقّ نريد بيداغوجيا تقترب من البيداغوجيات الميتافيزيقيّة التي تتطّلب وجود مناخ يركّز على الجوانب الذاتيّة والباطنيّة للفرد.

في هذا الصدد نقدّم نموذجًا من المقدّمات التي يفتتح بها ***فوتيناس*** دروسه والتي تساعد في خلق مناخ مناسب وضروريّ لنموّ الشخص[1]:

إنّني أحبّكم لأنّكم أتيتم لتحقيق ما ترغبون أن تكونوه، إنّكم ستكونون في كلّ لحظة ما ترغبون أن تكونوه. كم هو جميل أن نكون كما نرغب أن نكون، لأنّ هذا يعتبر من أكبر معجزات الطبيعة، إنّنا 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 اللغويّة، الحفظ والعناية والرعاية والتنشئة والإصلاح والتنمية وتهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته.

أما فيما يخصّ الأسس البيداغوجيّة والديداكتيكية، فالتربية علاقة وثيقة بالمدرّس والمتعلّم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثّر في المدرسة.

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

وقد تعني التربية مجموعة من الطرائق والتصرّفات والخبرات والتجارب التي تهدف إلى تنشئة المتعلّم في مختلف جوانبه السلوكيّة والتعلميّة والتثقيفيّة ...

بناء على ماسبق، "فالتربية فعل تربويّ وتهذيبيّ وأخلاقيّ، تهدف إلى تنشئة المتعلّم تنشئة اجتماعيّة 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 جادّة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيّفا وتأقلما وتصالحا وتغييرا، كما تسعى إلى" الإنماء الكامل لشخصيّة الإنسان، وتعزيز حقوق الإنسان والحرّيات الأساسيّة. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكريّ والأخلاقيّ، ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم"[1].

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"[2].

---

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

[2] محمد صهّود: مفهوم الديداكتيك، قضايا وإشكالات، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، ع7، 2015، المغرب، ص121 .

وعند ***شارل حجي***:"نتكلّم عن تربية كلّما تعلق الأمر بفعل ممارس على فرد أو مجموعة أفراد بهدف تشكيل سلوك الأشخاص المعنيين وتوجيهه الاتّجاه المرغوب"[1].

نلاحظ أنّه 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 غائيّ/قيميّ:** وينصّ على تحديد الغايات وتفعيل التفكير الفلسفيّ والسياسيّ.
- ✓ **قطب علميّ:** يحيل على المعارف التي تنتجها العلوم الإنسانيّة(السيكولوجيا، السوسيولوجيا، اللسانيات...) وبعض العلوم التجريبيّة مثل البيولوجيا.
- ✓ **قطب علميّ وأداتيّ:** يحيل إلى الأدوات والفعل المنظّم والمعدّل[3].

4/ العلاقة التي تربط الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية:

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العمليّة التعليميّة التعلّمية، ولأجل ذلك تمّ استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد قيمتها وإمكاناتها وحدودها، كما تمّ استثمار معطيات سيكولوجيا التربية في تحديد

[1] المرجع نفسه، ص نفسها.
[2] المرجع نفسه، ص نفسها.
[3] المرجع نفسه، ص122.

أساليب التعامل مع المتعلم، ورصد الظواهر السيكولوجيّة السائدة داخل الفصل، ووعي بطبيعة العلاقة بين المتعلّمين والمدرّس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل؛ ليكون أرضيّة ملائمة، وأيضًا استثمار معطيات سوسيولوجيا التربية لإدراك ووعي البعد الاجتماعيّ الذي يتحكَّم في العمليّة التعليميّة التعلُّمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها.

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

فما هي العلاقة التي تربط الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية؟

هناك من يميّز بين البيداغوجيا والديداكتيك، فالأولى تستند إلى مجموعة من النظريّات والمبادئ وتهتمّ بنقل المفاهيم إلى المتعلّمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف، أمّا الديداكتيك فهي فرع من فروع علوم التربية تستهدف جوانب العملية التعليميّة لتجديد التعليم والتعلُّم وتطويره، كما تهتمُّ بالتخطيط لأهداف التربية ومراقبتها وتعديلها مع مراعاتها الطرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف.

ويبدو أنّ هذا التنظيم ليس بالعمليّة السهلة؛ فهو يتطلّب الاستنجاد بمصادر معرفيّة مساعدة؛ كالسيكولوجيّة لمعرفة نفسيّة المتعّلم وحاجاته، والبيداغوجيا الملائمة للتعامل، معه، وينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجيّ للعمليّة التعليميّة التعلُّمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنسانيّ أي نتائج التعلُّم، وتتجلَّى على مستوى المعارف العقليّة التي يكتسبها المتعلّم، وكذا على مستوى المواقف الوجدانيّة والمهارات الحسيّة الحركيّة التي تتجلَّى مثلًا في الرياضة.

أمّا التربية فهي النشاط الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعيّة، وموضوعها هو إحداث عدد معيّن من الحالات

الجسميّة والعقليّة والأخلاقيّة لدى الطفل يتطلّبها منه المجتمع والمحيط اللذان يعتبران الموجّه له.

نستشفُّ أنّ الديداكتيك هي الدراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التعلّم التي تتطلَّب جملةً من الشروط الدقيقة منها بالأساس الالتزام بالمنهج العلميّ في وضع الفرضيّات وصياغتها، والتأكُّد من صحّتها عن طريق الاختبار والتجريب، كما تنصبّ الدراسات الديداكتيكية على الوضعيّة العلميّة التي يلعب فيها المتعلّم الدور الأساسيّ، بمعنى أن دور المدرّس هو تسهيل تعلُّم التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلُّمه، وتحضير الأدوات الضروريّة والمساعدة على هذا التعلُّم.

وعليه يمكن القول إنّ العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك وعلوم التربية هي علاقة تكامليّة، يتمّ فيها استثمار مجموعة من المعطيات التي تروم خدمة العمليّة التعليميّة التعلُّمية. فالديداكتيك يتواجد بين مفترق الطرق بين البيداغوجيا التي تركّز على الفعل***LE FAIRE*** وعلوم التربية التي تركّز على المعرفة الخالصة.

3- البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليميّة:

تمهيد:

للتمييز بين البيداغوجيا و التعليميّة (الديداكتيك)، فالأولى عبارة عن نظريّة عامّة تعنى بتربية الطفل. في حين تهتمّ الثانية بالتدريس، وطابعها خاص.

وإذا كان مصطلح البيداغوجيا قد ظهر قديما مع اليونان، وكان يعني تهذيب الطفل وتأديبه، فإنّ مصطلح الديداكتيك قد ظهر في منتصف القرن العشرين، و استخدم بمعنى فنّ التدريس أو فنّ التعليم. هذا هو التعريف الذي قدّمه 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 والتعليميّة:

هنا نستعين بما جاء به ***ماركو فيولا*** (*MarcoA.Fiola*) حين قال:

« Rappelons que si la pédagogie s'intéresse aux connaissances et aux compétences, elle inclut également les relations en classe devant favoriser l'apprentissage. A l'inverse, la didactique s'attache à une discipline et à son enseignement et cherche à faciliter l'appropriation des connaissances et des compétences […] la pédagogie s'intéresse à ce qui se passe en classe, tandis que la didactique sert à préparer ce qui doit s'y passer"[1].

" ولنذكر أنه إذا ما انصبّ اهتمام البيداغوجيا على المعارف والكفاءات فإنّها إضافة إلى ذلك تعنى بالعلاقات أثناء الدرس، تلك التي ستساعد على إنجاح العملية التعليمية، بيد أنّ التعليمية وعلى العكس من ذلك فإنّ موضوعها هو المادة التعليمية وطرق تدريسها، وإنها بهذا تسعى إلى تسهيل اكتساب المعارف والكفاءات[...] تهتمّ البيداغوجيا بما يحدث في الدرس، أمّا التعليميّة فهي تسعى إلى تحضير ما يجب أن يحدث فيه".

لقد كانت فروق المعنى شبه منعدمة بين التعليمية و البيداغوجية، كما يؤكد ذلك ***لادميرال Ladmiral*** [2] الذي يقول: " تستعمل اللغة الفرنسية، في الآن ذاته، مفردة ***Pédagogie*** ، كصفة لمصدرين مختلفين هما ***Pédagogique*** و ***Enseignement*** وهو يلتقي في ذلك مع رشيد بناني الذي يرى[3]: " أنّه يصعب التفريق بينهما ويصعب رسم الحدود التي تميز هذاعن ذاك. وأنّ التعليميّة هي

---

[1] Marco A.Fiola,prolégoménes à une didactique de la traductin professionnelle,Revue Meta,XLVIII, n°3, 2003,P 337.

[2]. LADMIRAL. J-R -La traduction dans l'institution pédagogique. Langages. N°.28-2. Didier/Larousse. P.08. Paris

[3] بناني.رشيد: من الديداكتيك الى البيداغوجية، الحوار الأكاديمي والجامعي، البيضاء، 1991، ص39.

عبارة عن امتداد للبيداغوجية و نتاجها ووليد لها". وقد جاء التمييز بينهما من باب إضفاء الطابع العلمي على التعليميّة – وهو المصطلح الذي تبنّيناه في هذا العمل لشيوعه في الجزائر.

وعموماً نعني بالتعليميّة طريقة التدريس أو ما يسمى بالعمليّة التعليميّة - التعلّمية، وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسين هما: المعلّم والمتعلّم. ومن ثم، تنبنى العمليّة الديداكتيكيّة على المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة. وقد تكون المدخلات أهدافا أو كفايات أو ملكات أو غيرها من التصوّرات التربويّة الجديدة المعترف بها رسميًّا. و تستهدف هذه المدخلات تسطير مجموعة من الكفايات المزمع تحقيقها في شكل أهداف إجرائيّة سلوكيّة قبل الدخول في مسار تعلّمي، أو تنفيذ مجزوءة دراسيّة، ويتم ذلك بوضع امتحان تشخيصي قبلي في شكل وضعيّات إدماجيّة. يعني هذا أن العمليّة التعليميّة - التعلُميّة تنطلق من مدخل أساسي يتمثّل في تحديد الأهداف الإجرائيّة أو الكفايات النوعيّة من أجل التثبّت من تحقيقها. لذا، لابدّ أن يختار المدرّس المحتويات المناسبة، والطرائق البيداغوجيّة الكفيلة بالتبليغ وتسهيل الاكتساب والاستيعاب. ثمّ هناك الوسائل الديداكتيكيّة التي يستعين بها المدرّس لتقديم درسه وتوضيحه بشكل جيّد. أمّا المخرجات فتقترن بقياس الأهداف والقدرات والكفاءات لدى المتعلّم على مستوى الأداء والممارسة والإنجاز. ويتحقّق هذا القياس عبر تقويم تشخيصيّ ومرحليّ ونهائيّ. ولايمكن الحكم على الهدف أو الكفاية إلا بالتقويم الذي قد يكون تشخيصيًّا أو قبليًّا أو تكوينيًّا أو إجماليًّا أو إشهاديًّا أو مستمرًّا أو إدماجيًّا...وبعد ذلك، نلتجئ إلى التغذية الراجعة والدعم والمعالجة. ويعني هذا كلّه أنّ 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 والتعلّم:

نتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتّضح أنّ النظرة الأحادية لمفهوم التعليميّة عند كلّ من ***هربرت وجون ديوي***، كانت نظرة قاصرة لأنّهما فصلا التعليم عن التعلّم وأكّدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العمليّة التعليميّة يربطها التفاعل النطقي مع الطرف الآخر.

ومن ثمّة فإنّ هذا الفهم الجديد للعمليّة التعليميّة أدّى إلى اعتبار التعليميّة نظامًا من الأحكام والفرضيّات المصحّحة والمحقّقة ونظامًا من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلّقة بعمليتي التعليم والتعلّم .

والخلاصة فإنّ التعليميّة هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلّم والمتعلّم، وهي عند البعض مقاربة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علميّة موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليميّة / التعلُميّة. في حين البيداغوجيا تركّز على الفعل أي في كيفيّة نقل المعارف والمهارات[1].

موضوع التعليميّة العامّة وتعليميّة المواد :

- موضوع التعليميّة العامّة:

مرّ موضوع التعليميّة العامّة بثلاث مراحل:

-في الستينات من القرن العشرين انصبّ الاهتمام في مجال التعليميّة على النشاط التعليميّ.

-في السبعينيات والثمانينات تحوّل ذلك الاهتمام إلى النشاط التعلميّ.

-في التسعينات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليميّ والتعلّميّ.

ومنه يتّضح أن موضوع التعليميّة العامّة هو دراسة الظواهر التفاعليّة بين معارف ثلاثة هي:

[1] محمد صهود، مرجع سابق، ص ص 126، 127.

-المعرفة العلميّة.

-المعرفة الموضوعة للتدريس.

-المعرفة المتعلّمة.

موضوع تعليميّة المواد:

هي التعليميّة التي تهتمّ بتخطيط العمليّة التعليميّة التعلُّمية لمادّة خاصّة ولتحقيق مهارات خاصّة وبوسائل خاصّة لمجموعة خاصّة من التلاميذ وهي تنقسم إلى:

أ - تعليميّة أحاديّة : وهي تعليميّة تهتم بمادّة دراسيّة واحدة.

ب – تعليميّة المواد المتعاقبة : وهي تعليميّة تهتم بالمهارات الببداغوجيّة التي تستعمل المواد كحجة تعليميّة.

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

علاقة التعليميّة العامّة بتعليميّة المواد:

تهتمّ التعليميّة العامّة بجوهر العمليّة التعليميّة وأهدافها والمبادئ العامّة التي تستند إليها والعناصر المكوّنة لكّل من مناهج، طرائق التدريس، وسائل تعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم . ومن ثمّة القوانين العامّة التي تتحكّم في تلك العناصر ووظائفها التعليميّة وهي بذلك تمثّل الجانب النظريّ للعمليّة التعليميّة في حين تمثّل تعليميّة المواد الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصيّة المّادة.

أما التعليميّة الخاصّة أو تعليميّة المواد: تهتمّ بما يخصّ تدريس مادّة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاّصة بها.

[1] ينظر: محمد الدريج (مجموعة من المؤلفين)، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العـــــدد الثاني عشر، مايو،1991، ص18.رابط الموضوع
https://www.alukah.net/social/0/132304/#ixzz5lSxHRmOH

لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابدّ من تضافر جهود كلّ الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إنّ التأمّل في أيّ مادّة دراسيّة، تجرُّنا إلى اعتبارات نظريّة شديدة التنوّع: علميّة، سيكولوجيّة، سيكوسوسيولوجيّة، سوسيولوجيّة، فلسفيّة وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيّات والتقنيّات الخاصّة، وبعض العمليّات والوسائل التي يجب التفكير فيها أوّلاً عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك. فلا بدّ من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريّات العامّة والأساليب العمليّة التطبيقيّة.

4-مبادىء ديداكتيكيّة عامّة:

تمهيد:

سوف نشير هنا إلى مصطلحات عديدة كالتصوّر والتحضير والتدبير والهندسة الديداكتيكيّة والتخطيط... وكلها أدوار تستدعيها العملية التعليمية التعلمية، ومجموعة من الأفعال التي يتصورها المدرس وينظمها ثمّ ينفذها مع المتعلمين قصد دفعهم إلى الانخراط في التعلمات وبتدرج محسوب. مع دعمهم وتوجيههم وتطوير تعلماتهم وكفاياتهم وفق خطة محكمة، وهذا كله من أجل عقلنة العملية التعليمية التعلمية، وربط التخطيط بالتنفيذ والتطبيق والتقويم، وأجرأة الكفايات والأهداف المسطرة تطبيقا وتنفيذا.

4-1/التدرّج والاستمراريّة:

ولعل المقصود بالتدرّج هنا: خلو المحتوى من الطفرات غير المُؤسّسية، والانتقال المفاجئ من موضوع لآخر ومن آلية لأخرى، بحيث يتشتّت ذهن المتعلم ويجهد فكره.

فقدرة المعلم على الشرح وإعطاء النموذج وتوصيل المهارة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب مع مراعاة التسلسل الحركي للمهارة. هو ما يؤدي بشكل فعال إلى إنجاح الدرس، كما أنه الأسلوب المنطقي لتطوير مستوى التلاميذ.

ويردُ ذلك إلى أن المادّة اللغويّة المختارة كليّة يصعب تدريسها مرّة واحدة ففي رأيي مثلاً عوض أن يقدّم للتلميذ أثناء تحليل النصّ الأدبيّ في السنة نفسها التشبيه التام الأركان ثم الاستعارة ليُدّرس له في سنة لاحقة أو حتى آخر السنة نوعا آخر من التشبيه هو التشبيه البليغ، يجب أن يقدم له في إطار التدّرُج الطولي ***La gradation linéaire*** جميع أنواع التشبيه ثم ينتقل بعد ذلك إلى موضوع الاستعارة، وقِس على هذا المثال.

وعموما يمكن للمدرس أن يستفيد من التّدرج بجميع أنواعه الأخرى كما يلي:

التدّرج الدوري ***gradation circulaire:*** لا يلتزم به المدرس بضد التدّرج السابق – بتدريس مسائل كل موضوع- فقد يدرس بعضه في حصص، ويؤجل البعض الآخر إلى حصص موالية.

التدّرج الوظيفي ***gradation fonctionnelle:*** ويعتمد المدّرس من خلاله على مبدأ برغماتي صرف، حيث يستخدم الشواهد الوظيفية التي تنتمي إلى واقع المتعلم.

كما ننوه في هذا الصدد بفكرة مؤداها أن يكون المدرس محيطا لمبدأي المقارنة (***la comparaison***) والاختيار (***la sélection***) حيث يفيده المبدأ الأول في تقديم بعض الآليات على بعضها الآخر أو تأخيرها، بحسب مقتضيات حرفية معيّنة، أو استبدال بعض الأمثلة والشواهد، مراعاة لطبيعة المتعلم، ويفيده الثاني في اختيار المسائل إلى عدّة معايير أهمُها:

- الجوانب المعرفيّة والبسيكولوجيّة للمتعلّم نحو المستوى اللغويّ والمعرفيّ، والنضج العقليّ والانفعاليّ، والاستعدادات والميولات.

- الزمن المخصّص لتدريس المادّة اللغويّة، فمتى استطاع المُعلم التحكّم في الوقت بشكل جيّد، تمكّن من الإحاطة بالأهداف وتسنى له الاستعداد والتركيز والتجنّد.

2-4/ اعتماد تصميم ديداكتيكي مرن:

يرتكز التدريس بواسطة الكفاءات على العمل بوضعيّات ثريّة وقويّة وهادفة، تتمحور حول معارف مهمّة وتنتج عنها تعلُّمات مرصودة. وعليه نقترح التصميم الديداكتيكي الآتي:

أولا/ التخطيط والهيكلة (*phase planification et structuration*):

لمَا كان التدريس حصيلة متداخلة ومتكاملة من المتغيرات التي تشكل الموقف التعليمي، فإن هناك عدَة أمور ينبغي أن يضعها المدرس في اعتباره عند تخطيط وهيكلة التدريس منها مراعاته لمجموعة من الأسس العامة في أثناء التخطيط تقترحها الباحثة في الآتي:

- التخطيط المناسب والمرن لزمن الحصّة بحيث يتمّ توزيع عناصر المحتوى على الزمن في مرونة.
- اختيار الأسلوب التدريسيّ لمحتوى الدرس والذي يعين الطلاّب على الفهم والتحليل.
- استخدام وسائل تعليميّة مناسبة تخدم موضوع الدرس، وتساعد على تحقيق أهدافه.

في هذا الصدد يؤكّد ***جاكبسون*** بأنّ أساس فعاليّة التعليم هو التخطيط، وعلى المدرّس أن يخطط لأجل أن يدرس بكفاءة.[1]

ويمكن تصور التخطيط على أنّه سلسلة من عمليّة اتّخاذ القرارات، وعلينا أن نقرّر بشكل متسلسل كالتالي:[1]

[1] خولة فاضل الزبيدي: أساليب التعليم والتعلّم الحديثة، مرجع سابق، ص26.

1- ما المحتوى الذي يراد تدريسه؟

2- ما نتائج التعليم المتوقعة؟

3- ما المواد التعليمية التي نحتاج إليها؟

4- ما أفضل طريقة لتقديم التمهيد؟

5- ما أفضل طريقة تدريسية لأجل تحقيق نتائج تعلم إيجابية لعملية التعليم؟

6- كيف يمكن غلق الموضوع؟

7- كيف يمكن تقييم التلاميذ؟

ولحصول مزيد من التخطيط الفعّال وزيادة في التعلّم نؤكّد أنّ المدرّس يحتاج إلى مهارات رئيسيَة، وبالتحديد يجب أن يكون قادرا على:

*التحلّي بالمرونة والهدوء وضبط النفس عند التخطيط.

*القدرة على بناء الكفاءات المستعرضة كلّما أمكن ذلك وعلى خلق التفاعل بين الأنشطة تحقيقا للتدرّج المتنامي في المنهاج التعليمي.

*الوعي الكافي بأهداف المنهاج وبالكفاءات السنويّة والعمل على اختيار الوضعيّات المشكلات المناسبة مع مراعاة المحتويات الهامّة التي تحتاج إلى مجهودات أكبر.

*القدرة على قراءة المضامين قراءة نقديّة واستخلاص المهم منها بالرجوع دائما إلى المصادر المنقول منها والتي تكشف عن كفاءة المعلم في اختيار المعارف حسب الخلفيّة التي تصدر منها والقدرة على فهم الواقع والبعد الإبستمولوجي للمعرفة.

*إجراء ملاحظات ومشاهدات صحيحة.

*اختيار أنجع الوسائل التعليميّة.

*اختيار طرق التقييم المناسبة.

ثانيا/ التنفيذ *phase Exécution*:

تتعلَق هذه المرحلة بمجموع العمليَات والمهام التي يقوم بها المدرس أثناء التدريس الفعلي، من خلال توفير جملة من الشروط الضرورية للتعلم. إنَ دور

[1] المرجع نفسه، ص نفسها.

المدرس حسب هذه المقاربة هو بمثابة المسهل والوسيط في التعلم، أي أنَه يعمل على توفير الميسرات التي تسهل التعلُّم للتلميذ وتمكنه من استغلال إمكاناته وموارده بهدف التحكم في وضعيات التعلم ويصبح الطالب الفاعل الرئيسي في تعلمه، وقد تم تحديد شروط التعلم لهذه المرحلة في النقاط التالية:

1- الإعلان عن الهدف وتنظيم العقد التعليميّ:

لقد أصبح من المسلّم به اليوم أنَ المتعلّم الذي يكون على علم بما ينتظر منه ينجح في تعلمه أكثر من متعلم يسير بطريقة عمياء.

إنَ الإعلان عن الهدف من التعلّم يدفع بالمتعلّم إلى الإقبال على تعلّم محتوى ما لأنه يصبح واعيًا ويملك تصورًا واضحًا عن الوجهة التي يسير إليها، وهذا الأمر لا يساهم فقط في تحفيز المتعلم في بداية الحصة الدراسيّة، بل يمكنه أن يحافظ على قدر كاف من التحفيز خلال السيرورة الكاملة للوحدة الدراسية.

بعد الانتهاء من الإعلان عن الهدف ينظم العقد التعليمي إذ بموجبه تتوضّح العلاقة التي تحدد مسؤولية كل شريك (المدرس، التلميذ)، وعلاقة الشركاء بالمحتويات التعليمية.

فأمَا عن العلاقة التي تحدّد مسؤوليّة كلَ شريك فيمكن تحديدها في فكرة الشراكة وتقاسم المسؤولية التي ترى بأنَ العلاقة التعليميَة ليست تحت المسؤوليَة المطلقة للمدرّس، وإنما تأخذ مسؤوليّة الطالب أيضا في الحسبان وعليه أن يقوم بمهمّته على أكمل وجه.

وأمّا عن علاقة الشركاء بالمحتويات التعليميّة فيمكن القول أنّ العقد التعليميّ يأخذ في الحسبان علاقة كل من المدّرس والطالب مع المعرفة، وهي علاقة تناظريّة يحتفظ بموجبها كل شريك بعلاقة متميّزة مع المعرفة التي تمثّل مجالاً

للوحدة الدراسية[1]، ويحقق العقد التعليميّ بعض الوظائف التي تسمح بظهور نوع من الديناميكيّة في الصفّ الدراسيّ ومنها:

- خلق وتوسيع مجال الحوار بين الشركاء في الموقف التعليميّ.
- إقامة علاقة وثيقة بين عادات وتقاليد الصفّ الدراسيّ والمدرّس وتمكينه من إدارة نظام من القواعد والقرارات بطريقة صريحة وفعّالة.

2-وضع التلاميذ في وضعيات التعلّم:

كتبنَى الوضعيات المشكلة التي تعتبر بمثابة المنطلق الأساسي الذي يدفع بعملية التفكير نحو بناء المعرفة من خلال تنشيط وإثارة عمليات البحث والتفكير عند المتعلم وهذا تماما ما صرّحت به مناهج التعليم عندما تبنّت هذا الخيار وأكدّت أيضا أنه ينبغي أن تكون:[2]

- الوضعيّة دالة، حيث تحفّز المتعلّم وتدفعه إلى العمل وتعطي معنى لما يتعلّمه.
- الوضعيَة مستمدة من الحياة اليوميّة والأحداث التي نواجهها فيها أو من داخل المدرسة حيث ترد داخل مسار تعليمي محكم التخطيط.
- الوضعيَة اندماجية أي أنّها وضعية معقدة تتطلب توظيف التعلُمات السابقة، وبمعنى آخر، تقتضي الوضعية تجنيدًا معرفيًّا واجتماعيا ووجدانيا لمختلف مكتسبات المتعلمين.
- الوضعيَة محدّدة تحديدا دقيقًا للمنتج المنتظر من المتعلم.

ونشير هنا أيضا إلى أن هناك مجموعة من الأسس العامّة ينبغي أن تراعى في أثناء التنفيذ والعرض للمحتوى الذي يمثل البنية الأساسية والعمود الفقري للدرس وهي:

---

[1] Raisky et caillot (1996) au delo des didactique, le didactique débat autour de concepts fédérateurs de boeck-université Paris-Bruxelles, p119.

[2] دليل الأستاذ للغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إعداد رشيدة آيت عبد السلام، إشراف الشريف مريعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص26

إعطاء انطباع أوّلي للتلاميذ بسهولة وجمال عناصر المادّة الموضوع، لما يتركه ذلك في نفوسهم من إقبال على النص.

مراعاة التدرّج في الشرح والتحليل من الناحية اللغوية والبيانية وغيرها مما يستلزمه الموضوع.

تحليل النص تحليلا أدبيا في ضوء بنيته الكلية حتى لو تمَ تقسيمه إلى أبيات أو فقرات في أثناء معالجته.

توظيف النحو والبلاغة والنقد توظيفًا أدبيًا في أثناء تحليل النص الأدبّي.

إدراك دلالات الألفاظ، وفهم المعاني والصور.

الموازنة بين التراكيب والأساليب والتعبيرات لمعرفة أفضلها وأجملها.

3-اقتراح استراتيجيات التعلّم:

يمكن تعريف إستراتيجية التعلم على أنَها "مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم، تنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف المحققة بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة".[1]

ويرى الشرقاوي أنَ الإستراتيجيَات المعرفية عبارة "عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنَها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات".[2]

ثالثا/التقويم *phase Evaluation*:

ويقصد بهذه المرحلة مجموعة الشروط التي يعمل المدرّس على توفيرها للحصول على البيانات الضروريَة التي تمكنه من إصدار أحكام بخصوص فعالية التدريس بغرض التشخيص والضبط والتعديل.

---

[1] كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص 302.

[2] الشرقاوي أنور: علم النفس المعرفي المعاصر، د ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1992، ص190.

يهدف التقويم إلى الحكم على قيمة معطى معيّن معتمدا على معايير معيّنة ويقوم فعل التقويم –مهما كانت غايته- على وجود طرفين أو حدين لمقارنة[1]:

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.

3-4/ كسر الحواجز المصطنعة بين المواد والتخصّصات:

إنّ الهدف الحقيقي للمدرسة هو تكوين المتعلّم تكوينا شاملا متكاملا، وهـــذا يتطلب منّا رؤية ابستمولوجية دقيقة لمختلف المواد التي يدرسها، تتجاوز النظــرة الضيّقة والمحدودة للمواد بفصل الواحدة عن الأخرى، فمسعى التدريس بالكفاءات يركز على انفتاحها على بعضها لإدراك عمقها التكويني والقواسم المشتركة المساعدة على فهم العالم المحيط بالمتعلم. ولتجاوز مشكلـة الفصل بين المواد يشترط:

***ضرورة إحساس المعلم بمسئوليته عن التكوين الشامل لكل متعلم.**

***السعي للاستفادة من زملائه ذوي الخبرة،كلما سمحت الفرصة العلمية بإثارة الحديث حول قضايا منهجية أو ابستمولوجية ذات علاقة بالكتابة والمعرفة والبحث.**

***ضرورة إدراك وتقدير حجم التداخل الموجود بين المواد الدراسية وبين الأنشطة الديداكتكية لتخصصات مختلفة.**

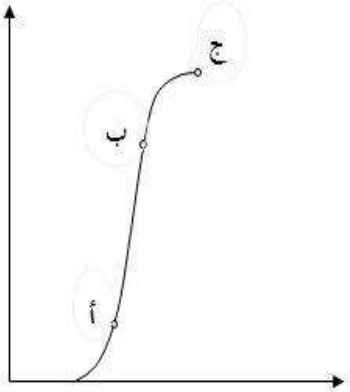
***استحضار محتوى أكثر من مادة عند انجاز المشروع.**

4-4/أسلوب التمهير:

أعني التمهير- الذي يتم عن طريق المحاولة والخطأ فالأخطاء تختفي عن طريق الإلغاء بالتدريج في حين أنّ العمل النافع يثبَت خلال مراحل التكرار.

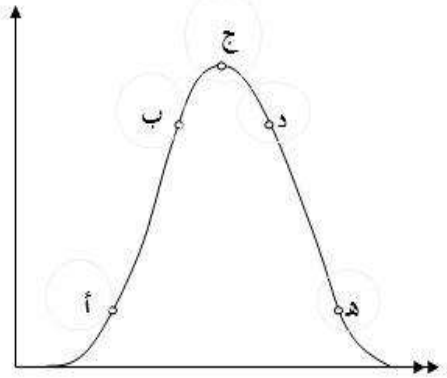
[1] أحمد العربي أبو شادي: تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، الطبعة الأولى، آفاق للدراسات والنشر، 2009، المغرب، ص32.

ويعتمد التمهير مبدأين هامين في علم النفس التجريبي وهما: مبدأ التّدرج في اكتساب المعلومات والمهارات، ومبدأ الصيانة، ويمكن التعبير عنهما بالخطوط البيانية التالية[1]:



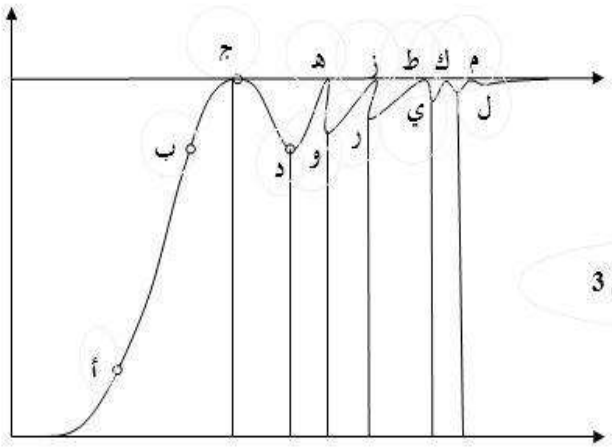
التدرج في التعلم والاكتساب

الخط البياني رقم 1



وقوع المعلومات والمهارات المكتسبة في

الخط البياني رقم 2



الخط البياني رقم 3

المعاودة والتكرار يكسب المهارة حتى تصبح عادة

[1] أحمد العربي أبو شادي، مرجع سابق، ص31.

من خلال الرسوم البيانية السابقة الذكر يتضَح أنّ الرسم الأول يمثّل التدرّج في اكتساب المهارة على مراحل: دون أ، وبين (أ،ب)، وبين (ب،ج) فالنقطة ج تمثّل الحدّ الأقصى للتعلّم.

أمَا الرسم البياني رقم -2- فيمثل وقوع التعلّم في النسيان، فالانحدار من (ج) إلى (هـ) يمثّل خطّ النسيان.

وأخيرا، الرسم الثالث نلاحظ فيه أنّ الخطّ البياني يمرّ بحدّ أقصى هو (ج) ثم ينحدر تحت تأثير النسيان، فإذا انطلقنا من النقطة (د) وأعدنا المعلومات إلى حدها الأعلى (هـ) بأنشطة داعمة، نرى أنّ خطّ النسيان يصبح أقل انحدارًا وهكذا، ومعنى هذا أن الضّعف أو النسيان يقاوم بتكرار العمل وعن التكرار تنشأ العادة.

5-إدماج:

نظرا للتقارب الكبير بين مفهومي ***la pédagogie*** و ***la didactique*** فسنورد، فيما يلي، جدولا يلخص العديد من الفروق الموجودة بين المصطلحي:

التعليميّة *la didactique*	**البيداغوجيا *la pédagogie***
عملية التعليم العلاقة/المعلم- المعرفة بيداغوجيات المحتوى	....
....	الواقع المميز للصف، العمل الملموس
تبليغ(المعرفة) أو النقل التعليمي	....
تربط العلاقة التعليمية الفاعل (المعلم والوسائل والمسارات) والأشياء (الأهداف).	....
.....	ترتكز اللحظة البيداغوجية على العمل؛

.....	وتتميز بالحرارة وتعدد الأبعاد.
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

المطلوب: أكمل الجدول بما هو مناسب.

المحور الثاني: نحو مقاربات بيداغوجيّة

1-تقديم

2- المقاربة بالأهداف.

3 - بيداغوجيا أجرأة الكفاءات.

4- مفاهيم بيداغوجيّة (الكفاية ... الأداء).

5- توظيف المعرفة (من الاسترجاع إلى التصرّف).

6- الوضعية الإدماجيّة.

7-إدماج

1-تقديم:

لقد ورثت الجزائر غداة الاستقلال، منظومة تعليميّة غريبة عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين صنعت بيد أجنبيّة تفتقر إلى أدنى شروط الاستقبال والعمل، منظومة أوجدتها سياسة الاستعمار لمحو الشخصيّة الوطنيّة وطمس المعالم التاريخيّة للشعب الجزائريّ، فكان من اللازم تغيير هذه المنظومة شكلًا ومضمونًا وتعويضها بمنظومة تربويّة تستجيب لطموحات الشعب وتعكس خصوصيّات الشخصيّة الجزائريّة الإسلاميّة.

إنّ الوضع الاجتماعيّ في الجزائر بعد الاستقلال والآمال المعلّقة على المدرسة في إعادة صياغة المجتمع، جعل المدرسة بما رسم لها من أهداف وغايات منشودة، من أثقل المؤسّسات الفاعلة في الجزائر المستقلّة. حيث ظلّت مسألة الإصلاح التربويّ في نظامنا التعليميّ واحدة من القضايا الساخنة في مجال الحياة السياسية و الاجتماعيّة.وتجدر الإشارة بنا هنا أنّ المنظومة التربويّة عرفت تطوّرات وإصلاحات متعّددة فيما يخصّ المناهج بحيث تمّ اعتماد مقاربات مختلفة نتيجة الوصول في كلّ مرّة إلى طريق مسدود يتطّلب التوقّف عندها لاكتشاف الأخطاء وتداركها قبل المضي قدمًا.

1- المقاربة بالأهداف:

تمهيد:

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

عموما هي أسلوب يعتمد على مفهوم الهدف كأداء قابل للقياس عندما يصاغ بطريقة إجرائيّة أي بفعل سلوكي قابل للمعاينة، (أهداف خاصة+ أهداف إجرائية) قابلة للتنفيذ. و في نظر ***دوكتيل و رويجرس*** أن جلّ القدرات التي تطوّرها

المدرسة هي قدرات معرفيّة. والمقاربة بالأهداف تضع نجاح المتعلّم داخل إطار محدود المدرسة أو المؤسسة المكوّنة ومحتوى ذاكرة المتعلم[1].

1/مفهوم الهدف البيداغوجيّ:

الهدف: في الأصل ينتمي إلى المجال العسكريّ و يعني الدقّة 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/أهميّة الهدف البيداغوجيّ:

تحديد المحتويات - تحديد الطرائق و التقنيّات البيداغوجيّة - ضبط النتائج و تقويمها.

« Les objectifs pédagogiques expriment ce que les apprenants doivent apprendre (connaissances et capacités). Ils sont définis par l'enseignement à partir des objectifs de formation. Ils servent à construire, conduire et évaluer les actions de formation »[3].

تعبر الأهداف البيداغوجيّة على ما ينبغي على المتعلمين تعلمه(معارف ومهارات)، وهي التي تحددها التعليمية من منطلق أهداف تكوينية، وتكون الغاية منها إعداد إجراءات التكوين وتوجيهها وكذا تقويمها".

3/ مستويات الأهداف:

الغايات(السياسة التربوية و التعليمية العامة)

المرامي(ما يتوقع من التعليم)

---

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

[2] المرجع نفسه، ص23

[3] CF.Manuel Majada,Cahier des charges de ressource Pédagougique,IGPDE, 2003 ,p45.

الأهداف العامة(أهداف برنامج أو جزء منه)

الأهداف الخاصة(موضوع محدد) [1].

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

4/مجالات الأهداف:

المجال المعرفيّ: النشاط الفكري لدى الإنسان و خاصّة العمليّات العقليّة: حفظ، فهم، تحليل ..**المجال الوجدانيّ العاطفي:** الحوافز و الاهتمامات و المواقف و القيم و مبادئ السلوك ...**المجال السيكو-حركي :** تكوين حركات أو إنجازات مهارية متناسقة و منتظمة[2]..

من عيوب وانتقادات المقاربة بالأهداف:

- ✓ الإجرائيّة التي تعدّ نزعة سلوكية يؤدي الإغراق فيها إلى الآلية على مستوى التعلّمات .
- ✓ هذا النموذج يخنق الابتكارية و الإبداعية لدى المدرس و يجعله أسير النمطيّة والسلوك المتكرر.
- ✓ المرجعيّة النظريّة لهذا النموذج (السلوكية) تفتت التعلّم إلى مكتسبات جزئيّة.
- ✓ المقاربة تفقد التعلّم إطاره السوسيو- ثقافي، و تحوله إلى مجرّد سلوكات محايدة[3].

و على هذا الأساس جاء مدخل الكفاءات كاختيار تربويّ استراتيجيّ.

---

[1]صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، الطبعة الثالثة، دار هومة، 2004، ص100.

[2]محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص87.

[3]طيب نايت سليمان وآخرون: المقاربة بالكفاءات(مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، الطبعة الأولى، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، 2004، ص23.

3 - بيداغوجيا أجرأة الكفاءات:

تمهيد:

تم التبنّي الفعلّي لهذه المقاربة منذ العام الدراسي**2003-2004**، حيث كرّسها القانون التوجيهيّ للتربية الوطنية رقم**04-08** المؤرخ في **23 جانفي 2008**، وقد تمّ تعميم المناهج وفق هذه المقاربة من طرف لجنة وطنيّة للمناهج والمجموعات المتخصّصة في تعميم المناهج منذ سنة **1998**.

تمثّل بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات الأسلوب التربويّ والتعليميّ الناتج عن التطوّر الحاصل في مجال التربية والتعليم في عصرنا، له أصول ومصادر فكريّة وفلسفيّة واجتماعيّة، و يتحدّد بمجموعة من المبادئ والقيم والمناهج، كما يتطلّب وسائل وأدوات متطوّرة، 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 التربويّ للكفاءات

هي مجموعة قدرات، نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات ومنهجيّة واتّجاهات، وتقوم على عنصرين: أوّلهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعيّة معيّنة، وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيّات جديدة.

يظهر من خلال هذا التعريف أنّ مفهوم الكفاية من المفاهيم التربويّة المركّبة. إذن، أنه يختزن رصيدا من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة في سياقات محددة، والقابلة للتعبئة والتوظيف والنقل والتحويل في وضعيات جديدة[1].

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

ب- أهم خصائص المقاربة بالكفاءات:

• إنّ مفهوم الكفاية بالمعنى السابق يحيل إلى مجموعة من المواصفات والخاصّيات منها:

- الكفاية تركّز على الفعل أكثر من تركيزها على المعارف النظريّة.

- الكفاية تتمّ في وضعيات دالة مرتبطة بالمحيط لتحقيق الوظيفيّة.

- الكفاية تكتسب بعد مسار، مسارات تكوينيّة.

- الكفاية معطى غير ثابت، تنمو وتتطوّر، وقد تتراجع.

- الكفاية مهارة عليا تندرج ضمن مجال واسع يشمل اتّخاذ القرارات والفعل ومواجهة المشكلات، كما تقتضي الابتكار والإبداع[1].

• بالنسبة للمضامين: تنطلق المقاربة من العناصر التالية:

• تجاوز التراكم الكمي باعتباره يعكس الحفظ والتبعية للملخصات ويهدم بناء استقلالية المتعلم.

• استحضار البعد المنهجيّ 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.

• التحرر من الملخّصات الجاهزة التي تتعارض مع مبدأ الاستقلاليّة والتعلّم الذاتي وتعويضها بالإنجازات والاستنتاجات المتوصل إليها عبر العمليات

[1] ينظر: المرجع السابق، ص ص85.86.

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 الديداكتيكيّة.

• وفي ضوء ذلك يبقى دور المعلم توجيهيا، يعتمد في ممارسته الديداكتيكيّة اليوميّة على استثمار أساليب التنشيط التي تتلاءم والوضعيات التعلميّة التي يقترحها.

• بالنسبة للتقويم: تستدعي طبيعة المقاربة المعتمدة، الاعتماد على التقويم التكويني باعتباره يعطي الأسبقيّة لوتيرة التعلم والإجراءات والمهام أكثر من النتائج.

ج- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج التعليميّة:

- 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 التعليميّة السابقة مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العمليّة.

- النظر إلى الحياة من منظور عمليّ.

- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

- تفعيل المحتويات والمواد التعليميّة في المدرسة وفي الحياة.

- التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح، لأنّه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعليّة، فمن وجهة نظر الجانب التعليميّ يشكّل اكتساب الكفاءات تحديا أكبر من اكتساب المعارف[1].

من عيوب وانتقادات المقاربة بالكفاءات:

إنّ الاعتقاد بأنّه تمّ تبنّي أنجع مقاربة وحلّ مشكل الفشل الدراسي بتبنّي المقاربة بالكفاءات ما هو إلا وهم. فهي لم تحقق الكثير مع الأسف، فالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات معرفيّة حقيقيّة بسبب محيطهم الثقافي وتطورّهم المعرفيّ أو المشاكل الشخصيّة المتعددة... بل قد نزيد الطين بلّة لكونها تستلزم تجريدًا وحركيّةً واستقلاليّةً أكثر من التمارين المدرسيّة التقليديّة. لذا يجب عدم إغفال البيداغوجيا الفارقيّة لمعالجة عدم تجانس الأقسام[2].

كما أنّ الطريقة الاستعجاليّة التي تمّ بها اعتماد هذه المقاربة، خاصّة فيما يخصّ تكوين المكوّنين والكتب المدرسية أدّت إلى نتائج عكسيّة تطلّبت إصلاحًا آخر سميّ بـ" المقاربة بالكفاءة الشاملة". هذه الأخيرة لا تخلو من مخاطر التلاعب بالقيم وبالثقافات وبالهويّة.

3-2-نحو أجرأة للكفايات:

إذا كان ***كانيه***، في تحليله لسيرورة التعليم والتعلم قد ركز في منظومته على مجموعة من العناصر، فإن تفحصنا لأهم تلك العناصر. سوف يقودنا إلى اختيار منظومته كمرجعية تربوية وبيداغوجية، وسنستعين

[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.

بها في عملية **أجرأة الكفايات**، وفي عملية اختيار الأساليب والاستراتيجيات البيداغوجية والديداكتيكية لتكوين وبناء الكفايات المنشودة.

ركّز ***كانييه*** في منظومته على الجوانب التالية:

_الدمج بين مختلف النظريّات السيكولوجيّة المرتبطة بمجال التعليم والتعلّم مع توظيف مبادىء كلّ نظريّة ضمن المستوى الذي تتلاءم معه، حيث أنّه تمكّن في تفسيره لأنماط التعلّم، من صياغة تصوّر تركيبي يضم عناصر من السلوكيّة، ومن نظريّات سيكولوجيّة معرفيّة.

_على المستوي البيداغوجيّ، تدخل إسهامات ***كانييه*** في مجال نظريّة الكفايات في تمكّنه من دمج السلوك بمفهوم القدرة في عمليّة تحديد أغراض التعليم والتعلم، فالسلوك ضمن تصوه عبارة عن إنجاز يتعلّق بوضعيّة معيّنة، في حين أنّ القدرة تكون حالة تجعل الفرد المتعلّم قادرًا على إنجازات متعدّدة ومتنوّعة. ولم يكتف هذا الأخير بتصنيف السلوكات والقدرات، بل قدم طريقة لصياغة برامج ومناهج التعليم. كما قدّم إستراتيجية لتنظيم وضعيات تعليمية تعلمية تساعد على اكتساب السلوكات ةتعلم تلك القدرات سواء بتوجيه من المدرس أو بتعلم ذاتي. وبهذا يكون ***كانييه*** قد أقام جسرا بين **ماذا نتعلم وكيف نتعلم؟**

_ على الرغم من وجود العديد من الإنجازات المختلفة التي تعتبر مظاهر للتعلم ، إلا أن تلك الإنجازات تعبر عما سماه ***كانييه*** **بالحالات الدائمة** لدى الفرد والتي تتكون لديه بفعل التعلم، والإنجازات الدائمة تعبر عن مختلف السلوكات التي يستطيع الفرد القيام بها بعد عملية التعلم كأن يكتب المتعلم مثلا جملة مفيدة.

أمّا الحالات الدائمة فهي نتاج التعلم أيضا، لكنها تختلف عن الإنجاز السلوكي، نظرا لخصائصه التالية:

- ✓ الحالات الدائمة عامة ولا ترتبط بموضوع محدد.
- ✓ تقتضي وقتا طويلا لتعلمها، على خلاف الإنجازات التي يمكن أن تكتسب في وقت وجيز.
- ✓ تشكل الحالات الدائمة، في أغلب الأحيان قاعدة لتعلم حالة أعقد وأكبر عكس الإنجاز، نظرا لسمته الجزئية ولارتباطه بموضوع محدد[1].

نظرا للخصائص السابقة للحالة الدائمة فضل ***كانييه*** أن يطلق عليها لفظ **القدرة**. وهي ترتبط بالإنجازات؛ فمثلا يمكن للمتعلّم أن يقوم بإنجازات سلوكيّة متعدّدة في مجالات مختلفة **كأن يحفظ مقطوعة شعريّة مثلاً.**

كلّ هذه الإنجازات المختلفة مظهريًّا تدخل ضمن قدرة واحدة هي **القدرة على التذكّر**. ويحدّد كانييه خمس قدرات هي[2]:

1_**الإخبار اللفظي**: وهو قدرة رئيسيّة تساعد على نقل المعارف والمعلومات. من الوظائف الأساسيّة له:

_الوظيفة التواصليّة.

_وظيفة الحفاظ على الثقافات البشريّة المتنوّعة من خلال نقل معطياتها عبر الأجيال.

_مساعدة المتعلّم على تعلّم لاحق.

---

[1] عبد الكريم غريب، ص.ص116،117.

[2] المرجع نفسه، ص118.

_تزوّد المتعلّم بمجموعة من المعطيات المتنوّعة التي ستشكّل المادّة الأوليّة للقدرات الذهنيّة المختلفة.

2_**المهارات العقليّة**: يقترح ***كانييه*** هنا ثمانيّة مهارات عقليّة يعتبرها من النواتج الأساسيّة لعمليّة التعلّم، لذلك يقسمها إلى ثمانيّة أنماط من التعلّم:

2_1_تعلّم الإشارات.

2_2_تعلّم مثير استجابة.

2_3_تعلّم سلسلات حركيّة.

2_4_تعلّم سلسلات لفظيّة.

2_5_تعلّم التمييزات.

2_6_تعلّم المفاهيم.

2_7_تعلّم القواعد.

2_8_تعلّم القواعد العليا أو حلّ المشكلات.

3_**الاستراتيجيّات المعرفيّة**: ينبغي على المتعلّم مراعاة هذه الاستراتيجيّات أثناء التدريس لمراعاة الفروق الفرديّة القائمة بين التلاميذ، والسير وفق ايقاع ملائم لجلّ التلاميذ.

4_**المواقف:** الموقف قدرة داخليّة تتجلّى في سلوكات الفرد، من الأمثلة على ذلك: الاتّجاهات، سلبيّة أو ايجابيّة، والميول المختلفة كالتسامح والتعاون والنفور من موضوع ما.

5_**المهارات الحركيّة:** كالتدرّب على التمثيل مثلًا.

ومادام الهدف حسب ***كانييه*** هو **تحديد وأجرأة الكفايات** المرغوب فيها حيث يقدم هنا أمثلة توضيحية لكل قدرة، على النحو التالي[1]:

[1] المرجع السابق، ص119.

الجدول رقم(7): أنواع القدرة وكيفية الإنجاز.

القدرة	مثال على الإنجاز
إخبار لفظي.	اذكر البيت الشعري الذي هجا به الحطيئة نفسه؟
أنماط بسيطة من التعلم: _تعلّم مثير/ استجابة. _تعلّم سلسلات لفظية. **أنماط معقدة من التعلم:** _التمييزات. _تعلّم القاعدة العليا(حل المسائل).	_أن ينطق المتعلم أو يكتب كلمة قلم بمجرد رؤيته له. _التعبير لغويّا عن إحساس معين. _أن يميّز المتعلّم بين حرفي:ط وظ. _أن يكتب التلميذ موضوعا إنشائيا.
استراتيجيّات معرفيّة.	انطلاقا من الإنشاء الذي كتبه زميله، يقوم المتعلّم ببناء تصميم جديد لنفس الموضوع.
المواقف.	احترام الأشخاص المعاقين مثلا.
مهارات حركيّة.	السباحة.

4- مفاهيم بيداغوجيّة (الكفاية ... الأداء):

تمهيد:

يؤكّد الاتّجاه الحالي للبرامج المدرسيّة على مفهوم الكفاءة ويرمي إلى دعوة المعلّمين إلى عدم التدريس بطريقة خطّية جامدة تجزّىء المعارف والمهارات إلى أشلاء لاعلاقة بينها في مقابل ذلك تحث على تصور مواقف تعليمية موجهة نحو حلّ المشكلات.

وتجدر بنا الإشارة هنا إلى أنّ مفهوم الكفاءة كثيرا ما يستخدم بطريقة غامضة فهناك خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية، وهناك خلاف بين المربّين في تعريف المفهومين لذا لابدّ من توضيح اصطلاحي لهما.

أ/ بين الكفاءة والكفاية:

1/ الكفاءة:

في المجال التعليميّ تعني الكفاءة مايلي:"مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه"[1].

وتعني في مجال التدريس:"معرفة المعلّم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية"[2].

2/ الكفاية:

يعرفها ***فيليب بيرنو*** بأنّها:"القدرة على تفعيل مختلف الموارد المعرفيّة لمواجهة وضع معيّن من الوضعيّات"[3].

أما ***درة*** فيعرّف الكفاية في التدريس على أنه:"تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمّة ما أو عملية متلابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية[4].

---

[1] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهـــــــداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمـــــي التربية وتحسين مستواهم، 2006. على الرابط:
file:///C:/Users/FARAH/Desktop/MMMMMMMMMMMMMM/%D8%A7
ص69.

2 المرجع نفسه، ص نفسها.

[3] العربي اسليماني: المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط2009، ص84.

[4] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، ص70.

وتعرّف ***الفتلاوي*** الكفاية إجرائيا بأنها:"قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام(معرفيّة، مهاريّة، وجداني) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة[1].

ويعرّفها الدكتور ***محمد الدريج*** بكونها:" مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة والمندمجة بشكل مركب، والتي يقوم الفرد بتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية محددة"[2].

في ضوء التعريفات الاصطلاحية السابقة الذكر للمصطلحين نستنتج بأن مصطلح الكفاية أوسع وأشمل من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية التعلمية، حيث أن الكفاية تعنى بالجانب الكمي والكيفي معا وفي نفس الوقت، وذلك من خلال حفاظها على النسبة بين مدخلات ومخرجات عملية التعلم. بينما الكفاءة تعنى بالجانب الكمي فقط.

3/أنواع الكفاية:

يمكن أن نقسم الكفايات المنشودة من التعلم حسب ما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم(3): أنواع الكفايات وأهدافها.

نوع الكفاية	هدفها
الكفاءة الشاملة(***compétence globale***).	هي هدف نسعى إلى بلوغه في نهاية مسار دراسيّ، حيث يحدّد مداه وفق تنظيم المسار الدراسي. وهي تشمل جميع الكفاءات الختامية للمرحلة التعليمية.

[1] المرجع نفسه، ص نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص71.

الكفاءة الختامية (***compétence terminale***)	هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة لمادة من المواد وتعبر عما هو منتظر من المتعلم من حسن التصرف في الموارد.
الكفاءة العرضية (***compétence transversabl***)	هي كفاءة تتكون من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نريد تنميتها.
كفاءة المادة (***compétence discipinaire***)	هي التي تكتسب من مادة دراسية معينة حيث ترتبط بدرجة التحكم الخاص التي بلغها المتعلم في فترة محددة وفي مادة تعلمية(هي خاصة بكل مادة).

يجر بنا هنا الحديث عن نوع خاص من الكفايات هو **الكفاية اللغويّة** التي تشير إلى القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تعلّم اللغة.

كما يشير مصطلح الكفاية اللغويّة إلى قدرة المتكلّم على أن يجمع بين الأصوات اللغويّة وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد اللغة.

وعليه وفي ضوء أغراض التعليم وانطلاقا ممّا تتميّز به اللغة العربيّة من خصوصيّات وجب علينا التحدّث عن مجموعة من الكفايات التي يجب أن تحقّق هنا والتي راعاها المنهاج، نلخصها في الجدول الآتي:

الجدول رقم(4): أنواع كفايات اللغة العربيّة(مفهومها/أهدافها/أمثلة عنها).

نوع الكفاية	مفهومها وهدفها	مثال
الكفاية التواصليّة	هي مجموع القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف	قدرة التلميذ المتعلم على التعبير الشفوي والكتابي بطابع حواري أو وصفي أو

	مجالات التواصل، تتمثل هذه القدرات في:1/قدرة لسانية على التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواعد النحو وصيغ الصرف.2/قدرة تواصلية على تلقي الخطاب وتبليغه من خلال القدرة على امتلاك التعبير بأكثر من أسلوب على الفكرة الواحدة، وضبط أغراض الاستعمال اللغوي للعبارات.	سردي. القدرة على استخراج قيم النص. استغلال وسائل التعبير العلمي/الأدبي/ الرمزي/الإعلام والاتصال.
الكفاية المنهجيّة.	هي تلك الكفاية الشاملة للقدرات العقلية التي تساعد على الفهم والتحليل والتركيب والتقويم.حيث تهدف إلى تنمية استعمال التقنيات والمهرات المكتسبة سابقا ودعمها.	مثلا: _استخراج المتعلم لأفكار النص المحورية وتحديد فقراته. _تحويله إما بالتقليص أو التلخيص. _التمكين من تفكيك مكوناته وتحديد عناصره وفقا لقراءة منهجية واضحة.
الكفاية الثقافيّة	يقصد بها حصيلة المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ خلال دراسته، وهي أيضا مجموعة القيم والمبادىء التي تعبر عنها هذه المعارف، والتي يصل من خلالها إلى إدراك بعد ثقافته وأصالته.	معرفة خصوصيات الحضارة العربية الإسلامية. التعرف مثلا على مشاكل الهجرة وما ينشأ عنها.

كفاية القيم والمواقف الوجدانيّة.	وهي متعلقة بالانفعالات والعواطف والمواقف التي تترجم طاقة التلميذ على العمل والنشاط من خلال إتاحة الفرصة للعمل الجماعي، والبحث، واقتراح سبل حل المشكلات وقد تظهر في شكل ميول واهتمام نحو موضوع معين أو في شكل تكيف مع القيم الإنسانية والمثل العليا التي تعبر عنها الآثار الأدبية والفنية والعلمية.	تمييز المتعلم بين قوة العبارات والتراكيب في الأداء. اكتساب المتعلم حاسة التذوق للألفاظ والتراكيب والمعاني.

4/خصائص الكفاية:

يمكن تحديد خصائص الكفاية في النقاط التالية[1]:

_تحريك مجموعة من الموارد المكتسبة أصلا.

_الطابع الغائي للكفاية.

_طابع الارتباط الدائم بمادة دراسية محددة. ***caractére souvent disciplinaire***

_القابلية للتقويم ***Evaluabilité*** .

نخلص في الأخير إلى أنّ الكفاية لا ترتبط بمضمون تعليميّ محدّد بل إنّها ملتقى تتقاطع داخله معارف ومهارات وخبرات ومواقف، بغض النظر عن انتمائها إلى هذه المادّة التعليميّة أو تلك. هذا بالإضافة إلى وظيفتها الإدماجيّة للفرد داخل المجتمع وإمكانية استفادته ممّا يتعلمه داخل الصف واستثماره لحل المشاكل التي قد تعترضه في حياته العملية. وبهذا تنعدم الهوّة وتتقلّص تدريجيًّا بين المعرفة المدرسيّة ومتطلّبات الحياة.

[1] محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير –دراســـــة سوسيوبيداغوجيّة– د.ط، إفريقيا الشرق، المغرب، 2010 ، ص ص55، 56.

ب/الأداء:

"النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات أداءات قابلة للملاحظة والقياس"[1].

كما يشير ***عيسى عبد الرحمن*** إلى الأداء على أنّه:" المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعاليّة ومستوى معيّن"[2].

وفي قاموس التربية:"الأداء هو الإنجاز الفعليّ الذي تميزه القدرة الحقيقيّة، وتعني القدرة: كلّ ما يقوله المعلّم في أثناء الموقف التعليميّ التعلميّ، وما يتصّل به على نحو مباشر أو غير مباشر من إدارة الفصل، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائط التعليميّة، توجيه الأسئلة وإدارة التفاعل اللفظي..."[3].

ج/الفرق بين الأداء والكفاية:

الأداء لايعني الكفاءة كونه يقتصر فقط على إظهار السلوك. بينما الكفاءة عبارة عن معرفة كامنة+ اتجاهات+ مهارات.

إنّ الأداء هو الانعكاس المباشر للكفاية وهو سلوك ظاهر ومتجل، يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة. وعموما نوضح الفرق بينهما في الجدول أسفله:

الجدول رقم(5): الفرق بين الكفاءة والأداء.

الكفاية	الأداء
امتلاك آلية الأداء.	الأداء نفسه.
ثابتة لا تتغير.	متغير في المواقف المتشابهة، وفي الموقف نفسه مكرر.
ضمنية.	ظاهر.

[1] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، مرجع سابق، ص77.

[2] المرجع السابق، ص نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص78.

لا يمكن قياسها مباشرة.	يمكن قياسه مباشرة.
ليست شرطا كافيا للأداء لكنها ضرورية.	

أخيرا يمكننا القول أن الكفاية مصطلح حديث التداول في أدبيات علوم التربية، وهو يصطدم بعدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل وتتشابك معه بشكل أو بآخر من قبيل: المهارة، الاستعداد، القدرة، الهدف، السلوك، الأداء...الخ.

وهي عبارة عن نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية(إطار تنظيمي لمكتسبات المتعلم السابقة)، تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكل من المشاكل. هي بهذا المعنى تمثل عملية استبطان داخلي في ما يقوم به المتعلم من مهام تكيفا مع محيطه. كما أنها لا تتصل بالأداء مباشرة، بل تتصل بالنشاط باعتباره مجموعة من الأداءات المركبة. فإذا ما قلنا مثلاً، إنّ هذا التلميذ يمتلك الكفاية النصّية فإنّنا نعني بذلك، أنّه ينبغي أن يكون قادرًا على تلقّي نصّ وتفكيك مدلوله وإنتاج نص يناسب وضعيّة معيّنة.

5- توظيف المعرفة (من الاسترجاع إلى التصرف):

تمهيد:

تعني الكفاءة الوصول بالتلميذ إلى توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعلمية/التعليميّة قصد التعرف على مشكل، واتخاذ الموقف المناسب لحله عقليًّا ومنطقيًّا في حينه، وفي مختلف مناحي الحياة.

وينبغي على المعلمين في ضوء النظرية المعرفيّة تنظيم المعلومات الجديدة بما لدى التلاميذ من معلومات وخبرات أولية أو قديمة واستخدام استراتيجيات (نقصد هنا **الاستراتيجيات المعرفية** والتي تمثل العمليات المعرفية اللاماورائية التي تحكم

عملية ترميز وتخزين واسترجاع المعارف والمعلومات ويرى جانيه أن هذه الاستراتيجيات ضرورية لضبط وتنظيم العمليات المعرفية وتمكينها من تنفيذ أدوارها في تعلم المبادىء وحل المشكلات المتعددة) وخطط لتوجيه ودعم انتباه التلاميذ وحسن تخزين المعلومات وتنظيمها، ومن ثم حسن استرجاعها عند الحاجة.

1-نحو توظيف سليم للمعرفة:

تمتاز الوضعية التعليمية بكونها وضعية مثلثة(المثلث التعليمي) تجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة هي : التلميذ و المدرس و المعرفة. وتهتم بيداغوجيا المواد بتحليل كل قطب من ضمن سياق واقعي مادي، بمعنى أن يحول الصور المادية إلى قوالب معرفية قصد إعادة تشكيل الواقع من جديد . ولكل متعلم جهازه التمثيلي الخاص حسب طاقته الاستيعابية و قدرته على التجريد. وينصب عمل المدرس في هذا الإطار على ثلاث مستويات : **مستوى فهم التمثلات، مستوى ضبط مصادرها، ومستوى استثمارها و توظيفها في توجيه التعلم.**

مما سبق ذكره، يتضّح دور المدرّس في الأخد بعين الإعتبار لتمثلات المتعلمين في كل مادة من المواد المدرسية لأن التمثلات القبلية للمتعلم تشكل قاعدة مناسبة لإكتساب معارف جديدة على اعتبار أن المتعلم لا يصدر من فراغ أثناء بناء المعارف، بل إنه ينطلق من تمثلا ت معينة إلى تمثلا ت أخرى ذات قوة تفسيرية أكثر. لأن التلا ميذ، ومن خلال ما يحملونه من التصورات و الأفكار، يحاولون فهم خطاب المدرس وتأويل الوضعيات المقترحة ، إذا لم تؤخذ هذه التصورات بعين الإعتبار، فإنّها تبقى على حالتها، كما أن المعرفة المقترحة من طرف المدرس تنزلق عموما نحو واجهة التلاميذ دون تشريبهم إياها، وما يبرز هذا القول هو إن التعلم ليس مجرد عملية تلقين ونقل لمعارف جاهزة، ولكن أيضا سيرورة تحويل للتمثلات الأولية للتلاميذ وكيفية اشتغالهم عليها عموماً.

إن التمثّلات معطيات تستدعي أخذها بعين الإعتبار دائما، و تستوجب الملاءمة لتمثلات الآخرين قبل وخلال أي سيرورة تعليميّة- تعلُّمية.وعلى المدرس أن يكون فاعلاً في خلق وبلورة هذه الملاءمة عبر وضعيات حقيقية و متنوعية، يكون القصد منها اختبار جميع التمثلات المرتبطة على الخصوص بهذه الوضعية المحددة. وبذلك تسهم عملية التحول"تغير المفهوم و لتحقيق مردودية أكبر، لا بد من الوقوف لحظة قصد الربط بين المعارف القبلية للمتعلم(علمية كانت أم عامية) وما يراد تقديمه من معارف.

إنّ الإشتغال على تمثّلات التلاميذ وبها، هو في الحقيقة وضع التلاميذ ضمن وضعيّة تعليميّة، إنّه زعزعة نموذج للتفسير من أجل أن يحل محله نموذج آخر أحسن منه، مما يشكل تقدما بالنسبة للتلميذ يمكّنه من فهم منهجيّة التفكير واكتسابها، ويتحقّق ذلك بتوظيف ما يسمّى بالعصف الذهنيّ. وتحقيق ما سبق ذكره رهين بتغيير المدرسين لنشاطهم و تعاملهم مع المتعلم و المادة المعرفيّة وكذا الخطأ وحمولة التلميذ، لأنّ الهدف من الإهتمام بالتمثّلات هي تحويلها للوصول في النهاية إلى بناءات أكثر قربا من الواقع وأكثر من أداء في حل المسائل المستقبليّة، وكذا لأن المدرسة حاليا لا تقدم معارف جديدة فقط، بل تغير المعارف وتعطيها صبغةً جديدةً.

2_دور التمثّلات في العمليّة التعليميّة التعلُميّة:

1_التعرف عن الأنساق التفسيرية التي يعتمدها المتعلم في تصوره لمادة التدريس، وهنا يعتبر باشلار أن المهم ليس هو اكتساب معلومات جديدة، لكن المطلوب أساسا هو تقييم المعلومات القديمة، أي تفكيك العوائق التي سبق وأن تكونت خلال الحياة اليومية والتي تعيق اكتساب المعرفة العلمية.

2_تهيء التلاميذ وإعدادهم لتطوير وتغيير تلك التمثلات الأولية.

3_ استثمار المدرس لحوارات التلاميذ المتنوعة ومساعدتهم على استكشاف طبيعة تصوراتهم حول موضوع الدرس. وبالتالي توجيههم لعقد مقارنة بين المعرفة التي انطلقوا منها في بداية الدرس[1] .

3_التوظيف الديداكتيكيّ للتمثُّلات:

تعرف التمثُّلات في هذا الحقل على أنّها: "إنّها بنيات فكرية تفسر انطلاقا من تحليل المستوى، وهي أنظمة تفسيرية شخصية ونمط معرفي يختلف عن المفهوم العلمي، إنها تكون سابقة للتمدرس، وتتميز بكونها مستد يمة ومتعددة الأصول و المصادر ومرتبطة بسياق معلوم".

يمكن للمدرس استثمار وتوظيف تمثلات التلاميذ في ثلات وضعيات على الأقل هي:

1/ وتكون قبل الدرس حيث يقوم المدرس بجمع المعطيات ورصد تمثلات التلاميذ والتي لها علاقة معرفية بالمفاهيم الأساسية التي تكون الدرس الحالي، أو الوحدة التعليمية.

2/وتكون خلال الدرس أو الوحدة ويمكن بلورة ذلك عبر أربع استراتيجيات هي: استراتيجية التشكيك في معرفة التلاميذ وتمثلاتهم/استراتيججية الحوارت المتعارضة التي تعني خلق علاقات أفقية وعمودية، بين التلاميذ للحصول على تمثلات مختلفة حول موضوع أو ظاهرة ما/استراتيجية وضعيات استكشاف التمثلات / استراتيجية المواجهة بين المعرفة المستهدفة وعرفة التلميذ.

3/ وتتم بعد الدرس أو الوحدة باعتماد التقويم والتغذية الراجعة للتحقق من مدى تحقيق تغير المفهوم.[2]

---

[1] ينظر: محمد شرقي، مرجع سابق، ص، ص116،117.

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

4_أساليب رصد التمثّلات:

- ✓ 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.

رغم وجود عدد كبير من الخيارات المختلفة للديداكتيكات البنائية فليس هناك إلا خيارين استطاعا جلب أنظار المدرسين إليهما وهما:خيار المدركات القبلية والخيار المناهض لهذه المدركات...أدى هذا إلى ظهور نظريتين بنائيتين أكثر تطورا وأكثر توجها هما[1]:

أ/نظرية النموذج التعديلي: يتعلق الأمر هنا بتحريض المتعلم على ممارسة نشاط تعبوي، ولتحقيق هذا التحريض يكفينا أن نحرك حوافزه تجاه المسألة التي يطلب منه معالجتها، أو نوجهه نحوها بخلق بعض الوضعيّات التنافرية متضمنة في شكل مواجهات بين:التلميذ/ الواقع، تلميذ/ تلميذ، تلميذ/ معلم حيث تهدف هذه المواجات إقناع المتعلم بأن مدركاته القبلية لا تتلاءم والمشكلة التي ينبغي معالجتها مع تقديم أدلة وبراهين له بشكل تدريجي وليس سريع ومفاجئ. تساعده تلك المواجهات في التدرب على التراجع عن أفكاره وبديهياته والتدرب على إعادة صياغة المشكلة وعلى التفكير في إقامة علاقات أخرى بين عناصرها. يجب هنا أيضا أن يستعمل المعلم أشكالا مختلفة من الاستنباط (ترميز/ تعميم/ نمذجة) تكون سهلة التناول بالنسبة للمتعلم، ومن المرغوب فيه أن يكون المتعلم نشطا في تعلمه، فقد يسمح تعرف المعلم على النشاطات المطلوب استنفاذها في تعلم ما بتلطيف

[1] ينظر: النظريات التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص84 و85 و86و87.

صعوبات المتعلم بتوجيهه نحو النشاط الذي ينقصه وبمساعدته بالوسائل والأساليب الديداكتيكية التي تساعد في تجديد المدركات القبلية أو بعث الحياة في نشاطات التعلم. ويجب تزويد هذه المعالم بمواقف تمكن المتعلم من تعبئة معارفه الجديدة لاختبارها، إضافة إلى تحقق تلك المواقف، يتبين للتلميذ أن معطيات جديدة تعد سهلة التعلم إذا ماتم إدراجها في بنيات الاستقبال، وهي تعود المتعلم على زرع المعرفة الجديدة في المعرفة التعليمية وهكذا يتعلم التلميذ كيف ينشط المعارف السابقة الضرورية، بل إنه قد يستطيع أن يبتكر بعض الأساليب الخاصة به التي قد تسمح له بإقامة علاقات بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.

فقط تجدر بنا الإشارة هنا إلى الدور المنوط بالمدرس إذ يلعب دورا تدعيميًّا كونه يطرح ويعد البيئة الديداكتيكية الضرورية لإنشاء المعرفة وتفعيلها.

ب/نظريات التنافر الإبيستيمولوجي: يطرحها الباحثان(***Larochelle & Désautels***) ويسميانها أيضا **الاضطراب الإبيستيمولوجي**، المبدأ الذي تقوم عليه هو أنه من غير الممكن الاستغناء عن معرفة المتعلم القبلية، بل بالعكس يجب أن نتعامل معها ونأخذها بعين الاعتبار.

يطرح الباحثان مفهوم التنافر المعرفي+وصف لاستعمالاته التربوية+ الإشارة إلى مشاكل هذه الاستعمالات+ اقتراح نموذج كبديل هو=نماذج التغيير المفاهيمي. ويلخصان الإستراتيجية التربوية للتنافر المعرفي فيما يلي[1]:

الجدول رقم(8): الإستراتيجيّة التربويّة للتنافر المعرفيّ.

تقديم ظاهرة يراد دراستها.	_مناقشة المتعلمين لتصوراتهم حول الظاهرة المدروسة. _تنظيم حوار مع الأفكار. _تحديد المستلزمات الفكرية المرتبطة بتطور الحجج

[1] المرجع نفسه، ص94.

	والبراهين.
إعداد حادث اضطرابي	_جعل المتعلمين يواجهون ظاهرة تبدو صعبة التفسير في تصورهم، _يعرض حدوث الظاهرة تنبؤاتهم. _تؤدي الظواهر المعارضة إلى حدوث اضطراب معرفي لدى المتعلمين.
إعادة تنظيم الأفكار	_القيام بنشاطات متنوعة(مناقشات/أعمال تطبيقية/عروض). _تهدف هذه النشاطات إلى حل المشاكل المرتبطة بالحادث الاضطرابي. _وبالتالي تهدف إلى إعادة التوازن المعرفي. النتيجة: تغيير المتعلمين لمدركاتهم واستعمالها في مجال مادة من المواد.

إنّ مشاركة المتعلّم في صنع واسترجاع والتصرف في معرفته لها مدلولها الخاص لأنّه يصبح فاعلا ايجابيّا في العمليّة، كما أنّه على مستوى بيداغوجيّ، يتعلّم كيفيّة صنع المعرفة، وفي الوقت نفسه يتمكّن من مهارات عالية كالحجاج والتحليل والتركيب، ويستبطن قيمًا نبيلة كالتعاون ومشاركة الآخرين في بناء المعرفة، وهي معارف أكيدة الترسّخ في ذهن المتعلّم لأنّه مشارك في صنعها ولأنّه بديل واع لتمثّلات ترسّبت إلى الذهن بطريقة أو بأخرى وأدّت للوصول إلى المعرفة الحقّة.

6- الوضعية الإدماجيّة:

تمهيد:

الوضعية الإدماجيّة هي وضعيّة تعلّمية(تعلّم إدماج)، أو تقويميّة مركّبة(معقدة) تقدم في شكل وضعية مشكلة، تهدف إلى إدماج أو تنجنيد

مكتسبات كفاءات عرضية أو مادية، والمقصود منها تحقيق كفاءة شاملة تتوج مسارا دراسيا معينا.

1/ مفهوم الوضعيّة الإدماجيّة:

يلاحظ بأن المصطلح مركّب من لفظين هما: وضعية وإدماج فما المقصود بهما؟

الوضعية اصطلاحا:"يقصد بالوضعية السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعليم، والذي يؤدي إلى ناتج تعليمي جديد، ينمو من خلال الكفاءة، فالوضعية إذن لها أهمية قصوى بسبب أن فعل التعلم يتم في إطارها، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة"[1].

الإدماج اصطلاحا:"هو العملية التي بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها، لكي تعمل بشكل منسجم لبلوغ هدف محدد"[2]. وعليه تعرف الوضعية الإدماجية كالتالي:

"إنها وضعية مركبة وذات دلالة بالنسبة للمتعلم، ويطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها(تجنيد معارف، ومهارات ومعارف سلوكية...) بشكل معين، قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة وتكييفها مع متطلبات الوضعية المشكلة"[3].

نستنتج أن عملية الإدماج في المجال التعليمي التعلمي، تتطلب من الفرد المتعلم الربط بين مكتسبات تعلمه السابقة والجديدة في إطار معين، أو من عدة أطر مختلفة ومكتسبات حالية، قصد إزالة مجموع التمفصلات بينها، لاستثمارها

---

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الأولى، الجزائر، 2005، ص119.

[2] طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات ، ص9.

[3] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، د.ط، دار الهدى، 2012، ص284.

وتوظيفها بعد صهرها ودمجها بهدف انجاز مهمة معينة، ويذهب الباحثون في هذا المجال إلى أن الإدماج في العملية التعليمية التعلمية نوعان:[1].

الإدماج الجزئي: يفيد الإدماج الجزئي في كونه مرحلة تأتي بعد فهم التعلمات الجديدة والتدريب عليها، في تمفصلاتها الديداكتيكية لا البنيوية، بحيث يتم هذا الإدماج من خلال وضعيات مشكلة تسمح للمتعلم بتعبئة موارده الجديدة، وربطها بموارده السابقة لمقارنة تلك الوضعيات، التي تتدرج في الصعوبة والدلالة والمعنى.

الإدماج النهائي: هو إدماج نهائي مرتبط بالكفاءة، بحيث تقدم للمتعلم وضعيات الهدف، قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السابقة والجديدة في إطار التعلمات الحديثة لمقاربة تلك الوضعيات وتحقيق الهدف.

إذن الوضعية الإدماجية هي مجموعة من المعلومات والبيانات منها ما هو أساسي وغير أساسي، بحيث يكون توظيفها بطريقة مدمجة ضمن سياق ما، من أجل إنجاز مهمة كما أنها تسمح للتلميذ بالتمرن على إدماج مكتسباته، وتسمح بتقويم هذه المكتسبات.

2/**خصائص الوضعيّة الإدماجيّة:**

2_**1**_ **مركّبة:** فهي مركبة من حيث أنّها تتطلّب تجنيد معارف ومهارات، معارف سلوكية، كفاءات سابقة المعرفة.

2_**2**_ **دالّة:**وهي دالة بمعنى محفزة بالنسبة للمتعلّم وذات وظيفة اجتماعية، تحيل إلى وضعيّات حقيقيّة، تكون الوضعيّة دالّة أي لها معنى بالنسبة للمتعلّم.

[1] ينظر: فاطمة الزهراء بوكرمة: الملتقى التكوين بالكفايات في التربية، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية تقويم ، جامعة تيزي وزو، الجزائر، ص494.

2_3_خاصّة: بمعنى متّصلة بوحدة أو مجال تعلميّ محدّد ، مستمدّة من الحياة اليوميّة و محيط المتعلم.

2_**4_وجهة:** بمعنى التعليمة تكون دقيقة و لا تقبل التأويل .

2_**5_هادفة:** بمعنى تتغيّى إنتاجا منتظرا.

2_**6_متناسقة:** بمعنى وجوب تناسق بين السياق والتعليمة.

2_**7_مفقدة للتوازن:** لأنّ المتعلّم لا يعرف مسبقا أي تعلّمات سيوظّف وأي تمفصلات.

2_8_**قابلة للتقييم:** تحدد مواطن القوة والضعف عند كل تلميذ[1].

3/الهدف من الوضعيّة الإدماجيّة:

3_1_إنماء الكفاءات.

3_2_تعلم دمج الموارد.

3_3_التمرس على دمج الموارد ضمن وضعية مركبة.

3_4_التمرس على التقويم الذاتي : عبر شبكة التحقق الذّاتي للتثبّت من توّفر مواصفات الجودة المطلوبة في إنتاج التّلميذ مثل الملاءمة وسلامة أدوات المادة.

3_5_إشعار المتعلم بأن الحصص التعلمية السابقة لا تشكل أجزاء منفصلة وإنما هي كل تعلمي.

3_6_استثمار مجموع الكفاءات التي تم تحققها لدى المتعلم في الحصص التعلمية السابقة.

3_6__تركيب ودمج الكفاءات المحصل عليها خلال مجموعة الحصص التعلمية حتى يحقق المتعلم الكفاءة القاعدية الخاصة بالوحدة.

4/مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة:

تتكون الوضعية الإدماجية من ثلاثة عناصر هي:

[1] ينظر: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ص23 والوثائق المرافقة لها ص12.

4_1_**السند:** ويقصد به مجموع العناصر التي تعرض على المتعلم في شكل مسألة أو صورة أو خريطة أو نص(موضوع اللغة العربية). ويطلق عليه اسم الحامل أو الرافد[1] ويتم تحديده بالنظر إلى:

أ/السياق: حيث يحدد المحيط الذي توجد فيه جملة المعلومات والتي تكون قريبة من حياة المتعلم واهتماماته.

ب/المعلومات: تقدم على شكل معطيات طبعا.

ج/الوظيفة: تبرز الهدف منإنجاز المنتوج.

4_2_**المهمة:** وهي التنبؤ بالمنتوج المرتقب.

4_3_**التعليمة:**"وهي مجموع المطالب التي تقدم للمتعلم ويشترط فيها الدقة والوضوح"[2].

يعبر عن هذا المطلب بأفعال تأتي في صيغة الأمر من قبيل: اكتب/ تحدث... وترتكز حول نمط للمنتوج: نص سردي/ وصفي/ حجاجي...ولها عدد محدد من الأسطر، وتحوي عبارة موظفا=توظيف ظواهر لغوية وفنية مدروسة.

5_ **بناء الوضعيّة الإدماجيّة:**

إن بناء وضعية إدماج يتمثل أساسا في اختيار صياغة (نص، تمثيل، جدول،تصميم) يجد المتعلم نفسه فيها أمام وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة ويتم ذلك بإتباع الخطوات التالية:

1_تحديد أو حصر الكفاءة المستهدفة.

2_تحديد التعلمات التي نريد إدماجها (المعارف والسلوكات).

3_اختيار وضعية جديدة ذات دلالة تمنح للمتعلم فرصة لإدماج ما نريد إدماجه فعليا.

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص275.

[2] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص10.

4_تحديد كيفية التنفيذ مع الحرص على أن يكون المتعلم في صلب النشاط.

بناء وضعية إدماجية يعتمد أساسا على تحديد الكفاءة والمكتسبات المراد دمجها، وقبل ذلك تحديد وإختيار الصيغة المناسبة للوضعية الموجهة للمتعلم التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يقوم بإدماج فعلي لمكتسباته المختلفة.

6_الفرق بين الوضعيّة الإدماجيّة والوضعيّة المشكلة:

الوضعية الإدماجية تهدف إلى جعل المتعلم يعي مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج بحيث لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات) كما يحدث إلا من خلال وضعيات مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها، والإدماج عملية داخلية وشخصية فلا أحد يمكن له أن يقوم به مقام آخر.

بينما تعتبر الوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفاءات، عنصرا مركزيا وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاءة أو أنشطة تقويم الكفاءة نفسها، وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي مثل: المشاكل المقترحة في العلوم، وتحدث الوضعية المشكلة في الإطار الدراسي خلطة للبنية المعرفية للمتعلم وتساهم في إعادة بناء التعلم لديه[1]. في نهاية الموضوع يجدر بنا القول أن الوضعية الإدماجية تحتاج إلى **تقويم إدماجي** وهو تقويم تربوي وديدكتيكي جديد ، جاء لتعميق مكتسبات بيداجوجيا الكفايات. يمكن الحديث عن التقويم الإدماجي باستحضار الوضعيات الإدماجية بأسنادها ومعلوماتها ووثائقها وصورها وتعليماتها ومعاييرها و مؤشراتها. وإذا كان التقويم الكلاسيكي يعتمد على معيار الإتقان كثيرا، ويحاكم المتعلم على أخطائه بقسوة، فإن التقويم الإدماجي يهتم بمعايير أساسية مستهدفة

[1] عزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف مجلة علمية محكمة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، السنة الثامنة، أكتوبر 2013 ،العدد 14 ، ص75.

، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. ولا يمكن الحديث أيضا عن المعايير إلا بالحديث عن المؤشرات الكمية والكيفية التي تتحكم في تلك المعايير بنوع من الدقة الإجرائية .ولا ينحصر التقويم الإدماجي فيما هو نظري، بل هو عبارة عن ممارسة تقويمية عملية، إذ يعتمد- إجرائيا- على دليل الإدماج الذي يتمثل في كراسة الوضعيات الإدماجية، وشبكة التمرير والاستثمار، وشبكة التحقق، وشبكة التصحيح. وبعد هذه الشبكات المتكاملة والمتجاورة فيما بينها، تحضر عملية المعالجة الديدكتيكية ، والمعالجة النفسية . فعن المعالجة الديداكتيكية نقترح:

_**التغذية الراجعة أو الفيدباك:** لتصحيح العملية الديداكتيكيّة وسدّ ثغراتها المختلفة والمتنوّعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح .

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

_ **تمثل منهجيّات تعلّمية جديدة**: كمنهجية الإدماج ، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي .

-**إجراء تغييرات في العوامل الأساسيّة:** 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[1].

[1] بيداغوجيا الإدماج: ترجمة: لحسن بوتكالي، الطبعة الثانية، منشورات مجلة علـــوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2009 ، ص129.

آخرًا يمكن القول بأنه لا يمكن تدريس الوضعيات الإدماجية وتعلمها إلاّ باتّباع ثلاث مراحل رئيسة هي: مرحلة تخطيط الوضعيّات، ومرحلة تدبير الوضعيّات، ومرحلة تقويم الوضعيّات.

7-إدماج:

سؤال للنظر؟؟؟؟؟؟؟؟

هل الإدماج بيداغوجيا قائمة بذاتها أم مقاربة بيداغوجيّة لتفعيل بيداغوجيا الكفاءات في واقع الممارسة التربوية؟

سؤال تقويميّ: قم بإعداد درس افتراضي باستخدام المقاربة بالأهداف تارة، والمقاربة بالكفاءات تارة أخرى محدّدًا أوجه الاختلاف.

المحور الثالث: نحو طرائق بيداغوجيّـــة نشيطة مفردنة للتعليم والتقويم.

1-تقديم

2- نحو مفهوم للطريقة التدريسيّة

3 - القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس.

4- شروط ومعايير اختيار الطرق المناسبة للتدريس.

5- نحو طرائق بيداغوجيّة نشيطة جديدة داعية لمناخ مدرسيّ جويد.

6-إدماج.

1-تقديم:

إنّ بيداغوجيا التدريس الفعّالة تربّي التلاميذ على ممارسة القدرة الذاتيّة الواعية، كما أنّها ترفع من مستوى إدارة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه، وهذا لا يتأتّى إلا بوجود مدرّس حيويّ في العمليّة التربويّة والتعليميّة له البراعة والذكاء في خلق أجواء ملائمة للتدريس، وفي اختيار الطرق البيداغوجيّة المثلى، للتعاطي ايجابيّا مع أساليب التدريس من أجل الوصول إلى ذروة المردوديّة. كما أنّ الالتفاتة للمدرّسين وكيفيّة اشتغالهم واختيار الأقسام النموذجيّة في التدريس، وإعمال آليات التكوين والتحفيز، من شأنه أن ينعش العمليّة التربويّة ببلادنا ويجعلها تحقّق أفضل النتائج.

حقيقة للطرائق النشطة الدور الخلّاب في بناء معارف المتعلّم انطلاقا من استعمال مبادرته الإبداعية بدلاً من تلقّي المعارف، والأهمّية البالغة في نجاح العملية التعليميّة التعلّميّة، هذه الأخيرة التي تجعل من التلميذ هدفا لها وليس المعلومات، وتجعل من المعلّم باحثا أبديًّا همّه العثور على طرق وأساليب جديدة تمكّنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز والتي يحتمل بروزها مستقبلا، فيتيح له ذلك فرصا للتقدم والارتقاء.

وللتوضيح فإنّ المنهاج يتضمّن الطرائق والأساليب الموجّهة لنشاطات التعليم والتعلّم في كلّ مستوى تعليميّ وكلّ مادّة، لكنّها ليست جامدة تقيّد ابتكارات الأستاذ، بل اقترحت على سبيل الاسترشاد ليس إلاّ. فطريقة التدريس الناجعة هي التي تدفع إلى التفكير المستمر. وبالتّالي فالمدرّس هو سيّد الموقف في اختيار الأنجع من الطرائق البيداغوجيّة الكفيلة بالتبليغ وتسهيل الاكتساب والاستيعاب على حسب الوضعيّات التعلّمية.

2- نحو مفهوم للطريقة التدريسيّة:

إنّ الطريقة هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف وقد تكون الإجراءات التي يتبعها المعلم مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو حتى موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات. وفي هذه الحالة تصبح الوسيلة أداة مساعدة في عملية التدريس.

2-1/مفهوم الطريقة التدريسيّة:

يعرّف البعض طريقة التدريس بأنّها "النهج الذي يتّبعه المعلّم لتوصيل ما تضمنه الكتاب المدرسي أو المنهاج من معارف ومهارات ونشاطات للتعلم بيسر وسهولة من خلال التفاعل بين الطرفين. كما تعرف على أنها وضع الخطط والتدابير والوسائل التعليمية موضع التطبيق داخل الغرفة الصفية أو المكان المخصص للتدريس"[1].

ويمكن تعريف الطريقة بأنّها الوسائل العملية التي يمكن بواسطتها تنفيذ أهداف التعليم وغاياته والأساليب التي يتبعها المعلم لتوصيل المعلومات إلى التلاميذ.

وتتضمن الطريقة الإجراءات التي يستخدمها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف والنتائج المطلوبة من الدرس. وتشتمل الإجراءات التي يتخذها المعلم على المناقشات أو توجيه الأسئلة أو إثارة المشكلات.

[1] الصمّادي محارب علي محمّد: استراتيجيات التدريس بين النظريّة والتطبيق، الطبعة الأولى، دار القنديل، عمان، 2010، ص22.

وبالتالي فإنّ فاعليّة ما يقوم به المعلّم يتوقّف على الطريقة التي يستخدمها في درسه والطريقة الناجحة هي التي تحقّق الأهداف المنشودة في أقلّ وقت وجهد وبأقّل التكاليف[1].

وعموماً لا توجد طريقة واحدة نموذجيّة يمكن اعتمادها في كل درس لتحقيق الأهداف المرجوّة من الدرس فهناك طريقة ناجحة وفعّالة في موقف تعليميّ معيّن ولكنّها غير ناجحة وغير فعّالة في موقف تعليميّ آخر.

تتكون الطريقة البيداغوجيّة الواحدة من مجموعة من العناصر التي بقدر ما نتحكّم فيها بقدر ما يكون أداؤنا جيدا.

3- القواعد الأساسيّة التي تبنى عليها طرق التدريس:

التربية العملية يجب أن تهتمّ بالتلميذ من جميع النواحي الجسميّة والعقليّة والنفسيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة. لذا لا بدّ من الاهتمام بطريقة التدريس وقواعدها لتسهيل مهمّة المعلّم في توصيل المعلومات والأهداف المرجوّة بأقلّ جهد وبسرعة. وعليه نلخص بعض القواعد التي يشترط أن تبنى عليها الطرائق النشطة والفاعلة فيما يلي:

1 -التدرّج من المعلوم إلى المجهول: لا يستطيع أن يدرك التلميذ المعلومات الجديدة إلا إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة السابقة. لذا يجب على المعلم الاستفادة من المعلومات السابقة لدى التلاميذ من أجل تشويقهم وإثارة اهتمامهم عند تعليمهم مهارة جديدة.

2 -التدرّج من البسيط إلى المركّب: وتبنى هذه القاعدة على أنّ العقل يدرك الأشياء ككلّ أولا ثم تبنى الأجزاء والتفاصيل.

[1] عبد الحميد حسن شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، د.ط، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية،2011، ص25.

3-التدرُّج من السهل إلى الصعب: و هذه الفكرة كان قد دعا إليها العلّامة ابن خلدون، كون التدُّرج في التعليم هو الأنسب في تعليم الصغار و حتى في المراحل التعليمية العليا فمرحلة التحليل للمادّة المقدّمة للدرس تتمّ "عن طريق تجزئة المادّة إلى عناصرها و مكوّناتها الأساسيّة مع مراعاة مبدأ التدُّرج و قواعد التدريس العامّة، و مدى ملائمة ذلك للهدف من الدرس و الفئة المستهدفة، وما يفرضُه الموقف التعليميّ من تعديل و اقتراح البدائل المُلائمة"[1].

4- و من التدرُّج أيضا الانطلاق من المحسوسات إلى المجرَّدات .

5-الاهتمام بتنظيم المادّة المدرّسة في أطر علميّة يراعى فيها التماسك و الترابط و حسن الترتيب و التسلسل و التكامل بين الموضوعات تجنّبا للتشويش على المعلّم و اتّقاءً لتشتيت تركيزه بين تشابه بعض الموضوعات و تداخل بعضها مع بعض، فتضيع الجهود سدى بسبب الاستثمار و الاستغلال.

ويضيف عبد الكريم غريب معايير أخرى تتمثل في:

6-النشاط: أي أن المتعلم يلاحظ ويلعب ويعالج بنفسه ويبتكر.

7-الحريّة: حيث أن المتعلم يمتلك حق المبادرة.

8- التربية الذاتية: وتفيد اتخاذ القرار الشخصي والاستقلالية حيث يصبح المتعلم هنا صانع معرفته الخاصة، ويوضع في ظروف تسمح له باكتشاف المعرفة عوض فرضها عليه[2].

---

[1] حثروبي محمد الصالح: نموذج التدريس الهادف، أسسه و تطبيقاته، د.ط، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999، ص15.

[2] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الطبعة الأولى، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003، ص595.

4- شروط ومعايير اختيار الطريقة والوسيلة والأسلوب المناسب للتدريس:

إنَ طرق التدريس عامل بارز من عوامل نجاح التعليم، ولذلك وجب أن تحظى بالأهمية التي تستحقها. وتختلف هذه الطرق باختلاف المواد المدرسة من جهة، واختلاف المتعلمين من حيث العمر والنمو الفكريّ والنضج العقليّ، و كذا من حيث الاستعداد و القابليّة للتعلّم.

" فليس هناك طريقة تدريس واحدة تنفع لجميع أغراض التربية، و لجميع العلوم و المواد الدراسية، و لجميع مراحل النمو و مستويات التعليم و مستويات النضج و الذكاء، و لجميع المربين و المعلمين، و لجميع الأحوال و الظروف المحيطة بالعملية التربوية، و ليس هناك من سبيل لفرض طريقة خاصة على المعلم في أي مادة أو نشاط دراسي"[1].

هنا يتجلّى دور المعلّم و قيمة اجتهاده في اختيار الطريقة التي يراها ناجحة.

إنّ المدرّس هو الشخص الوحيد القادر على اختيار الطريقة الأمثل الملائمة لمتعلّميه، طبعا و هو يستحضر جملة من الشروط التربوية المتدخلة أثناء عملية التنفيذ:(الغلاف الزمني، الوسائل المتوفرة مستوى المتعلمين العمري و العقلي، و البيئة المحيطة، وقت الإنجاز صباحا أو مساء...).

كل هذه الأمور تدخل ضمن الإعداد القبلي، إذ على المعلم أن يتوقع من خلاله إعداده المسبق لما قد سيقع أثناء الإنجاز، وفق شروط تربوية معينة، بعدها يقوم بتنظيم المعلومات المنتقاة قصد تحقيق الأهداف المرجوة.

[1] العربي اسليماني: المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنيّة والكفاءة التربويّة ومباراة التفتيش، د.ط، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2009، ص83

وعليه فإنّه عند اختيار المعلم لطريقة التدريس التي ينوي أن يستخدمها في الدرس، فإن بعض المعايير تلعب دورًا في اختيار الطريقة الأنسب للموضوع، ومن أبرز تلك المعايير ما يأتي:[1].

موضوع الدرس: يحدد موضوع الدرس الطريقة المتبعة في إعطائه للطلاب، إذ تختلف طرق تدريس مواد الفنون والأدب عن الطرق المتبعة في المواد العلمية مثلًا والتي يستطيع المعلم فيها استخدام طرق الاستكشاف والعصف الذهني، بينما في الأدب مثلًا تستخدم طريقة المحاضرة والتكنولوجيا لعرض المحتوى.

الأهداف المتوقعة: وهي الأهداف التي ينوي المعلم تحقيقها في نهاية الدرس، مثل إكساب الطلاب مهارة، أو تكليفهم بواجب، وغيرها من الأهداف التي تحدد الطريقة الواجب اتّباعها.

المتعلّم: يجب مراعاة العمر والقدرة وعدد المتعلمين والفروق الفردية في بعض أساليب التدريس المناسبة للطلاب ضمن فئة عمرية معينة، فتختلف طرق تدريس المرحلة الابتدائية عن المراحل الأخرى، كما أنَّ نسبة جذب انتباه الطلاب وإثارة فضولهم، ونسبة مشاركة الطلاب وهل تتطلب عملًا جماعيًا أو فرديًا، كلها عوامل تؤثر على نجاح الطريقة المختارة.

الجهد المبذول من المعلم: يجب أن يكون المعلم على دراية بطرق التدريس وأن يكون مستعدًا بكافة الطرق، وأن ينوع ولا يقيد نفسه بطريقة واحدة في كل الدروس.

وقت الحصة: بعض الطرق تحتاج وقتًا جيّدا مثل المحاكاة والتجريب، فوجب هنا ملاءمة الطريقة لوقت الحصّة.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليميّ والتدريس الفاعل، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص.ص، 377،378.

الفروقات الفردية: وجب على المعلّم أن يراعي الفروق الفرديّة بين تلاميذه، فيتعرّف على المصاب بقصر النظر مثلاً أو طول النظر، أو المصاب بثقل في السمع، أو شرودا في التفكير، ويميز بين المتأخّرين دراسيًّا، ليعالج كلاً منهم معالجةً تمكّنه من استغلال ما عنده من مهارة وقابليّة وتشجيعه ليندفع قدماً.

المواد التعليميّة: والمقصود بها توفر المواد التعليميّة التي تدعّم طرق التدريس المختلفة، فإذا حدّد المعلّم طريقة، لكن لم تكن تتوفر المادة التعليمية اللازمة لإكمال الخطّة، فإنّ تلك الطريقة قد تفشل، ويضطرّ المعلّم لاختيار طريقة غيرها، ففي درس الكيمياء مثلًا يحتاج المعلّم لمختبر ومواد لإجراء التجارب، وفي حال لم تتوفّر المواد اللازمة لذلك، يلجأ المعلّم لطرق أخرى.

البيئة الصفيّة: من حيث المساحة، ووجود أجهزة حديثة تدعّم عمليّة التدريس باستخدام التكنولوجيا.

الهدف المنشود: اختيار طريقة التدريس التي ترتبط بأهداف التعلّم. فكلّ طريقة تسهم في تحقيق هدف معيّن.

التقويم:أن تحفّز الطريقة المستخدمة التلاميذ على التقويم الذاتيّ ودراسة النتائج التي يصلون إليها والاستفادة منها مستقبلاً.

هذا وتسعى الطرائق النشطة إلى تكوين أطر متعوّدة على اقتراح أشكال جديدة من العمل(خدمات، استقصاءات، عروض مقامة من قبل التلاميذ) وميّالة إلى التجديد. كما تدفع إلى تعلّم التعلّم، وذلك ما يجعل التلميذ يشعر بالحاجة إلى معرفة العالم الذي يحيط به[1] .

[1] ينظر: عبد الكريم، مرجع سابق، 2006، ص595.

5- نحو طرائق بيداغوجية جديدة:

5-1/ الوضعيّة المسألة:

في إطار تنويع المدرّس للتقنيّات والمنهجيّات والبيداغوجيّات المستعملة داخل حجرة الدرس، قصد تحسين أدائه، وتنشيط جماعة القسم، وإشراك المتعلّمين في بناء الدروس، وتفادياً لإيقاع المتعلّم في الخطأ ذي المصدر الديداكتيكيّ، يمكن الاستفادة من تقنية الوضعيّة المسألة، أو الوضعيّة المشكلة. **فما المقصود بها؟ وما أهدافها؟**

5- 1- 1/المقصود منها:

الوضعيّة المسألة ، أو الوضعيّة المشكلة، هي تلك الوضعية العائق التي يجابهها الفرد أو المتعلم في حياته الطبيعية أو المهنية أو الدراسية . وتتضمّن تلك الوضعية مشكلة عائقًا، وموضوعًا، وسياقًا، وهدفًا . ومن ثمّ، فهي تتميّز بكونها دالّة ومعقّدة وصعبة للغاية تستلزم أن نجد لها الحلول المناسبة. وليست الوضعيّة المسألة هي تلك المسألة القديمة التي ترتبط بالتربية التقليديّة، وتعنى بما هو معرفيّ من جهة، وماهو كمّي من جهة أخرى. وتكون في شكل أسئلة مباشرة منفصلة عن سياقها التربويّ والمجتمعيّ، وتستهدف الحفظ والاستظهار، وتساعد المتعلّم على بناء معارفه الذاتيّة، أو اكتساب القدرات والكفايات والمهارات والمواقف الحقيقيّة. بل" يثير مفهوم المسألة المعروف جدا في هذه المواد الدراسيّة شيئا ما منفصل عن الحياة، ويبعث على الملل، وفارغ من المعنى، ويكون أقرب إلى تطبيق عادي منه إلى وضعية مسألة حقيقيّة مسيقة ومثيرة

للاهتمام وحاملة لمعنى بالنسبة للتلميذ.إنّها مسألة نية لكنّها تبقى كذلك مسألة صياغة"[1].

ويعني هذا كله أن الوضعيّات المطلوبة في بيداغوجيا الإدماج هي تلك الوضعيات التي تثير صعوبات وتحدّيات وعوائق، وتتطّلب من المتعلّم أن يدمج مختلف كفاياته وقدراته وموارده ليجد لها الحلول المناسبة.

للوضعيّة المسألة في الإطار المدرسي وظيفة محددة. إنها تكون في خدمة التعلمات؛ فالتعلمات الجديدة تتحقق من خالل عائق أو عدة عوائق على التاليذ تجاوزها.

يقول *روجي كسافي(Xzavier Roger)* :"الوضعيّة المسألة، بشكل عام، وضعيّة تجيب عن إشكال مطروح. وفي الحياة اليوميّة، تملى الوضعيّات المسائل من قبل الأحداث التي يواجهها كل شخص يوميّا؛ كما هو الشأن بالنسبة للوضعيّة المسألة التي تتعلّق بتوليف مواعيد عدة، والوضعية المسألة التي تتعلق بضياع المفاتيح...إلخ.ونتكلم عن وضعيات حياتية مثلما نتكلم عن وضعيات مهنية، عندما تطرح هذه الأخيرة في إطار مزاولة مهنة مثل مواجهة مشكلة عطب في آلة، وفي حال التزامنا بأجل محدد لإلنتاج. وكل هذه الأمثلة تشكل وضعيات يمكن وصفها بوضعيات طبيعية.في الإلطار المدرسي، الوضعية المسألة هي وضعية تطرح ما أسماه ***"دولونجفيل وهوبير"*** بالزحزحة البنائية؛ وهي ليست بنائية فحسب، بل غالبا ما يتم بناؤها أيضا على اعتبار أن الوضعية المسألة تتموضع داخل سلسلة مخطط لها للتعلم. وسيكون هناك على سبيل المثال عدد أقل من المعطيات المشوشة، كما هو الأمر في وضعية حياتية، أو معطيات يتم تقديمها للتلميذ وفق ترتيب معين لكي يحترم التدرج فيما يخص الصعوبات التي يتعين عليه تجاوزها.

[1] جميل حمداوي: محاضرات في الديداكتيك العامة، الطبعة الأولى، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، 2018، ص404.رابط الكتاب: jamilhamdaoui@yahoo.fr.

في مفهوم الوضعية المسألة، هناك نية لدى المدرس لاشتغال الوضعية والمسألة بالنسبة لسلسلة تعلمية؛ وبعبارة أخرى ، تغطي الوضعية المسألة الأقطاب الثلاثة للمثلث الديداكتيكي؛ وبطريقة ما، تمر العلاقة دعامة - تلميذ عبر المدرس الذي يلعب دور الوسيط بينهما، فهو الذي ينتقي الدعامة أو يبنيها، وهو من يختار لحظة وشكل تقديمها للتلميذ تبعا للسلسلة التعلمية.وبصيغة أخرى، هناك سيرورة لإضفاء طابع ديدكتيكي على المسألة[1]. إذاً، فالوضعيات الديدكتيكية والإدماجية والتقويمية هي التي تثير المتعلم ، مادامت تحمل مشكال ما أو عائقا معينا. لذا، تستلزم منه أن يتسلح بمجموعة من الموارد والقدرات لمواجهة هذه الوضعيات بإيجاد الحلول المناسبة لها .

« L'apprentissage par résolution de problème « A.P.P » va plus loin qu'une activité d'exploitation à propos d'une notion ponctuelle dans la mesure ou il propose une situation problème très complexe qui nécessite que l'apprenant mène de front plusieurs apprentissages articulés entre eux autour de cette situation problème. »[2]

"إنّ التعلّم بواسطة حلّ المشكلات يتجاوز عمليّة دراسة مفهوم دقيق ما، إذ يطرح على المتعلم وضعيّة مشكلة معقّدة جدّا تفرض عليه أن يجابه عدّة تعليمات متناسقة وذلك في سياق هذه الوضعيّة المشكلة".

5- 1- 2/أهداف الوضعيّة المسألة:

تهدف الوضعيات المسائل إلى الحد من الفوارق البيداغوجية داخل الفصل الدراسي بمساعدة الضعاف والنهاء على حل الوضعيات الديدكتيكية ومعالجتها

[1] ينظر: جميل حمداوي، 2018، مرجع سابق، ص405.

[2] Xavier Rogier,op.cit,p184.

بطريقة تسعفهم في تعلم ما هو جديد، وربط تعلماتهم بالحياة الواقعية الحقيقية، بتقديم مجموعة من الوضعيات المدرسية ذات الهدف التعلمي.

ومن هنا، فالفوارق بين التلاميذ النبهاء والضعاف منهم مردها إلى كون التلاميذ النبهاء يستطيعون الإدماج بشكل تلقائي؛ إنهم ليسوا بحاجة إلى تعلم نوعي من أجل إعادة استثمار مكتسباتهم؛ وبالتالي، "فإن المستفيد من تطوير وضعيات الإدماج، هم التلاميذ النبهاء، على اعتبار أن مثل هذه الوضعيات، تشكل لهم فرصا للتمرن، كما يستفيد منها التلاميذ الضعاف بدورهم؛ إذ تشكل بالنسبة لهم تعلما حقيقيا. إنه تعلم قلما تتاح لهم الفرصة لتلقيه، مادام قد ترسخت لديهم بشكل قوي الفكرة التي مفادها أن المساعدة الوحيدة للتاليذ الضعاف، تكمن في تبسيط التعلمات.ومن المؤكد أن هذا صحيح في بعض اللحظات، لكنهم يحتاجون فيما بعد، للعودة إلى لحظات تعلم ماهو مركب"[1].

ومن أهداف هذه الوضعيات كذلك تحقيق وظيفة الإدماج ، بتوظيف الموارد والتعلمات التي درسها المتعلم في حل الوضعيات المعقدة .علاوة على وظيفة التقويم التي تسعف المتعلم في تقويم منتجه الديدكتيكي من جهة، وتقويم نفسه من جهة أخرى في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي أو تقويمه من قبل المدرس تشخيصيا أو قبليا أو تكوينيا أوإشهاديا أو توجيهيا ، أو تقويمه وفق الأهداف الثلاثة للتقويم التي تتمثل في التوجيه، والضبط، والإشهاد .

وتنبني الوضعية المسألة على الهدف العائق أي: مواجهة العائق وتجاوزه انطلاقا من الموارد المكتسبة التي استضمرها المتعلم بغية إدماجها لحل المشكلة. إذا يضع المدرس هدفا ، ويتمثل هذا الهدف في طرحٍ مشكلة أو عائق ينبغي تجاوزه وإيجاد حل له. ويسمى هذا الهدف بالهدف العائق، وهو يصدر عن المواجهة بين منطقين " :منطق الأهداف المحددة من لدن الخبير (المدرس،

[1] المرجع السابق، ص406.

وأخصائيو المحتويات) ، والتي تنتج عن تحليل المحتويات؛ ومنطق تحليل الصعوبات التي تعترض المتعلم لكي يتجاوز ويتوصل إلى الدرايات المراد تكوينها انطلاقا من تمثلاته الخاصة.

وتحاول الأهداف المعيقات أن توفّق بين هذين المنطقين: منطق الخبير ومنطق المتعلّم :من جهة، يدرس الهدف بطريقة معينة، حيث يشكل التعلّم تقدّمًا فكريًّا لدى التلاميذ؛ ومن جهة أخرى، يدرس الهدف بشكل يمكن من الاشتغال على معيق قابل للتجاوز من قبل المتعلّم ممّا يعني تعلّق الأمر بنوع من التفاوض بخصوص الهدف.

ببساطة الهدف العائق:عائق يُجعل هدفا، ليس لتكريسه، بل لتجاوزه.

وفي إطار حديثنا هنا عن سيرورة الوضعيّة المسألة نستحضر مصطلحا ديداكتيكيّا آخر هو التمثّلات التي هي عبارة عن معلومات عامّة استوعبها الفرد في محيطه الاجتماعيّ الثقافيّ قد تفتقر على المستوى العام، لسند علميّ يعطيها مصداقيّتها وشرعيّتها كمعرفة مقبولة. سواء من طرف اللجنة العلميّة المختصّة، إن كانت ترتبط بنتائج علميّة جديدة لباحث في مجال اختصاص معيّن. أو من طرف المعلّم باعتباره المسؤول المباشر على مكتسبات المتعلمين، وما ينسجم والأهداف التربوية المسطرة.

يعتبر ***غاستون باشلار*** أنّ التمثّلات التي تترسّخ في ذهن المتعلّم على شكل أفكار مسبقة والتي تم اكتسابها من خلال التجارب المباشرة المرتبطة بالمجال الثقافيّ والاجتماعيّ تكون حمولة معرفيّة على شكل مجموعة من العوائق الابستمولوجيّة التي تحول دون اكتساب المعرفة العلمية الجديدة. ورأى أن التعلم العلمي الحقيقي لا يمكن أن يحدث إلا عن طريق القطيعة الابستيمولوجية مع المعارف القبلية التي تبقى معارف ذاتية[1].

[1] ينظر: العربي اسليماني، مرجع سابق، ص123.

ملاحظة: لا يسمح المقام هنا بالحديث عن نوعين من البيداغوجيا هما: بيداغوجيا التعديل وبيداغوجيا الإلغاء. يرجى العودة إليهما.

مثال:

إذا كان تمثل المتعلم عن البدل والنعت خاطئا (خلط بينهما)،ويكون مصدر الخطأ هو المشترك بين النعت والبدل من كونهما تابعان،أي أن الخطأ هنا ذو مصدر معرفي نابع من صعوبة المفهوم ذاته،بحيث لا يستطيع تمثل ما يميز بينهما . هنا يحدد المدرس العائق،ألا وهو الخلط بين تابعين ويجعله هدفا،قصد تجاوزه وذلك من خلال خلخلة التوازن المعرفي لدى المتعلم ثم التشكيك فيه،هنا يبرز التمثل المغلوط،الذي يبنى عليه لإعادة التنظيم والتوازن قصد تعديل التمثل في أفق بناء المفهوم العلمي المتمثل في التمييز بين النعت والبدل.

عموما نلخص أهداف الوضعية المسألة في النقاط الآتية:

- ✓ **خلق الثقة بالذات.**
- ✓ **تنمية روح المبادرة وتحمل المشؤولية.**
- ✓ **بناء المتعلم لمعارفة باعتبارها نابعة من ذاتيته.**
- ✓ **تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها.**
- ✓ **مجابهة المتعلم للمشاكل المصادفة له من خلال تعلمه كيف يتعلم ذاتيا.**

أخيراً يمكن القول بأن الوضعية المسألة تسمح للمتعلم باكتساب كفاءات التعلم محاولا. امتلاكها من خلال ضبط معطياتها لبناء المفاهيم والمعارف و فهم آليات سيرورة كفاءات التعلم وسياقاتها، كحقائق علمية قابلة للتدرب عليها وتطبيقها في وضعيات أخرى.ولتحقيق ذلك ،على المعلم تقديم أنشطة تعليمية - تعلمية في صورة وضعيات مختلفة ، يتعرف من

خلالها المتعلم على المكتسبات الجديدة ، ويحاول إعادة صياغتها من جديد مع تطبيقها على الوضعيات المتنوعة لتثبيتها.

5- 2/ تقنية العصف الذهني أو استمطار الدماغ (*Brain Storming*):

5- 2- 1/ نحو مفهوم تقنية عصف الدماغ *Brain Storming*:

يتكون المصطلح من كلمتين إنجليزيتين *"Brain"* و تعني الدماغ و *"Storming"* و تعني زوبعة أو عاصفة ، و قد ترجم هذا المصطلح إلى العربية بمرادفات كثيرة منها: إمطار و استمطار الدماغ ، تدفق الأفكار ، توليد الأفكار ، زوبعة في الرأس ، انفجار في التخيل ، هجوم الأفكار ، العصف الذهني أو الفكري و مهما اختلفت هذه المعاني فإنها تترجم الفكرة الأساسية التي تعني فك قيود التخيل و تركه حرا في إنتاج الأفكار بصفة تلقائية و إبداعية[1].

يعد الكس اوزبورن *Alex Osborn* أول من اقترح هذه التقنية ، ثم وضع المبادئ و القواعد المنظمة لها في كتابه الخيال التطبيقي *Applied imagination* و بين إمكانية تطبيقها في مجالات عديدة كالصناعة و الإدارة و التربية . و تأكيدا لذلك أسس سنة 1954 مؤسسة للتعليم الإبتكاري طبق فيها هذه التقنية ، ثم أنشأ سنة 1963 أول معهد لحل المشكلات الإبتكارية .ثم جاء بارنز *Parnes* الذي عمل على تطوير هذه التقنية و وضع لها الأسس النظرية و تتابعت بعد ذلك البحوث و الدراسات في هذا المجال لتنمية التفكير النقدي و الإبتكاري[2] .

---

[1] باساغانا: مبادئ في علم النفس الاجتماعي، نقله إلى العربية بوعبد الله غلام الله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 248.

[2] أمل الأحمد: بحوث و دراسات في علم النفس، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت. لبنان، 1200، ص146.

عـرف أوزبـورن عصـف الـدماغ بأنـه نـوع مـن التفـاكر المـنظم *Idéation organisée* ، أي تكون الصور الذهنية و تولدها بطريقة منظمة مقابل ما يعرف بتكون الأفكار[1]. و هي أيضا عبارة عن اجتماع ابتكاري ذي طبيعة خاصة من أجل إنتاج قائمة من الأفكار يمكن أن تستخدم كمفاتيح تقود إلى بلورة المشكلة و تؤدي إلى حلها بالاعتماد على أفكار جماعية متحررة من القيود منفتحة على الواقع لا يكفها الحرج و لا يكبلها التصلب و الجمود[2]. و هي أيضا عبارة عن نشاط جماعي يتيح الفرصة لتوضيح الأفكار و تبادلها بين أعضاء الجماعة الواحدة ، حيث تشكل الفكرة التي يطلقها الشخص الأول الشرارة التي تنبعث منها الأفكار المتلاحقة من قبل الآخرين ، و تولد الفكرة فكرة أخرى إلى أن يتم التوصل في النهاية إلى كم هائل من الأفكار قصد حل المشكلة المطروحة على بساط البحث ، و يكون بذلك العصف تفكير جماعي مخطط و منظم حسب خطوات محددة و إجراءات و أهداف واضحة .

تقوم هذه التقنية على أربعة قواعد أساسية هي:

1- كل فرد بإمكانه أن ينتج أفكارا .

2-كل الأفكار يمكن اعتبارها صحيحة في المرحلة الأولى بشكل قبلي .

3-لا يسمح بتقديم أي نقد في المرحلة الأولى .

4-على كل فرد أن يترك أفكاره تتسلسل بطريقة حرة و أن يمنع أي رقابة عليها[3] .

يتم العمل حسب هذه التقنية في خطوات كما يلي :

الخطوة الأولى : الإنتاجية ينتج كل فرد أكبر عدد ممكن من الأفكار في الموضوع المطروح للنقاش أو المعالجة حسب القواعد المحددة .

---

[1] 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, p 22.

[2] أمل الأحمد، المرجع السابق، ص 148.

[3] Barker , p 16,17.

الخطـوة الثانيـة : التصـنيف و يـتم خلالهـا جمـع الأفكـار المنتجـة حسـب معـايير محدّدة دون الاهتمام بقيمتها .

الخطوة الثالثة: التصفية و يتم فيها وضع الأفكار المنتجة تحت محك النقد ، و يمكن اختيار المعايير المستخدمة في التصفية بناءً على واقعيّة الأفكار أو أصالتها .... و تختار المعايير حسب طبيعة المهمّة .

الخطوة الرابعة: تسجيل الأفكار و تقديم الحلول و يتم فيها الإبقاء على الأفكار التي تحظى بقدر من الإجماع حسب المعايير المحددة سلفا . المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني:

يعتمد نجاح جلسة العصف الذهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي[1]:

1/- إرجاء التقييم: بحيث لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيق التفكير الإبداعي.

2/- إطلاق حرية التفكير: أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

3- الكم قبل الكيف: أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة

[1] ينظر: الكلباني زوينة بنت سعيد و البلوشي، أمينة بنت هاشم: العصف الذهني، حقيبة تدريبية متلفزة، 2000، ص13.

ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

4/- البناء على أفكار الآخرين: أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها.

5- 2- 2/خطوات جلسة العصف الذهنيّ:

تقوم جلسة العصف الذهني على الخطوات التالية كما حددت من قبل زهور حسين القرافي[1]:

1/- تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع).

2/- إعادة صياغة الموضوع.

3/- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.

4/- العصف الذهني.

5/- تحديد أغرب فكرة.

6/- جلسة التقييم.

5. 2. 3_آليات جلسة العصف الذهني:

هناك أكثر من آلية يمكن بها تنفيذ جلسة العصف الذهني حيث تقترح الباحثة الآليات التي تراها ملائمة لموضوع البحث والتدريس منها:

1- تناول الموضوع كاملا من جميع الطلاب في وقت واحد.

2- ألا يزيد عدد الطلاب المتناولين للموضوع على العشرين.

[1] زهور حسين القرافي: تعلم كيف تبدع في مهارات التفكير، سلسلة الاستراتيجيات الحديثة بين الدراسة والتطبيق، ص63.

3- إذا زاد عدد الطلاب على العشرين يقترح تقسيمهم إلى مجموعات تسمى كل مجموعة بمجموعة العصف الجماعي المركب أو التفكير التعاوني.

4- تطالب كل مجموعة عصف جماعي مركب بتناول الموضوع بأكمله.

5- تجمع أفكار التعاون من كل مجموعة مع حذف ما هو مكرر من أفكار.

6- يقسم الموضوع إلى أجزاء والطلبة إلى مجموعات مرة أخرى، وتكلف كل مجموعة بتناول جزء من الموضوع.

7- تجمع أفكار المجموعات وتدمج لتشكل أجزاء الموضوع بكامله.

العوامل المساعدة في نجاح العصف الذهنيّ:

نقترح هنا مجموعة من العوامل المساعدة في نجاح جلسة العصف الذهني منها:

1/- كسب حب وثقة الطالب أولا ثم عصفه، وتحويل عملية العصف إلى عملية ممتعة بعيدة عن جو الملل والرقابة، بشرط أن لا يؤثر ذلك على انضباط الطلاب داخل الفصل.

2/- الالتزام بقواعد العصف المنافية لعملية النقد والمرحبة بالكم.

3/- غرس فكرة أن كل طالب لديه أفكار جميلة ومبدعة يمكن أن يعرضها في هذه الجلسة

4/- توفير الهدوء الصفي.

5/- ضرورة التمهيد لهذه الجلسة في وقت سابق لها لتهيئة الطلاب وعدم مفاجئتهم حتى لا يضيع الوقت بشرح قواعد الجلسة.

6/- إتاحة الفرصة لصاحب كل فكرة أن يدون فكرته بمكان يراها الجميع لتحدث عملية التلاقح بين الأفكار.

7/- الانضباط بالوقت حتى لا يضيع الوقت في عملية توليد الأفكار فالعصف الذهني وسيلة مساعدة، وليست هدفا حتى تأخذ كل الحصة.

5- 3/ البيداغوجيا الفارقية:

نقترح هنا مقاربة بيداغوجيّة حديثة نعتقد أنّها فعّالة ومنسجمة مع مواصفات الفصل المدرسيّ من اكتظاظ، واختلاف بين على مستوى القدرات والاستعدادات هي البيداغوجيا الفارقيّة.

5- 3 -1/نحو مفهوم للبيداغوجيا الفارقية:

استخدم هذه المفهوم لأول مرة من قبل المربي الفرنسي***louis legrand*** سنة1973 حيث يرى أنها "نهج تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى تحقيق نفس الأهداف"[1].

"إنها بيداغوجيا متنوعة تقترح عدة مقاربات في مجال التعليم وهي بذلك تقف ضد أسطورة القسم الواحد أو المتجانس والذي بموجبه يتعين على كل التلاميذ العمل بنفس الوتيرة، في نفس المدة الزمنية، وإتباع نفس المسارات"[2].

من خلال التعريفين السابقين نستنتج أن البيداغوجيا الفارقية تؤمن ب:

- ✓ وجود فوارق بين المتعلمين على مستوى معرفي وعلى مستوى سوسيوثقافي وعلى مستوى سيكولوجي. تحكم على الفصل الدراسي باللاتجانس.
- ✓ وجود فروق على مستوى الرغبة والدافعية.

5. 3. 2_الأسس والمرتكزات النظرية للبيداغوجيا الفارقية:

ترتكز البيداغوجيا الفارقية على مرتكزين أساسيين هما:

[1] محمد شرقي، مرجع سابق، ص99.

[2] المرجع نفسه، ص100.

أ/الأساس الاجتماعي:

أ_1_مبدأ تكافؤ الفرص:

يجب أن تعكس البيداغوجيا الشروط الثقافيّة والإجتماعيّة للطلبة، كما يجب أن تأخذ بعين الاعتبار وبالدرجة الأولى الفوارق الثقافية والإجتماعية والعرقية واللغوية.

أ_2_مبدأ الحدّ من ظاهرة الفشل المدرسيّ:

والتي يعد المبدأ الأول أحد مسبباتها، حيث يجب التفكير في طرق تعليميّة مناسبة لوضعيّات كهذه.

ب/ الأساس النظري:

ب_1_ نتائج علم النفس الفارقي:

يقول ***موريس روكلان***:" عندما نضع أشخاصا في وضعية تجريبية متحكم فيها ومسيطر عليها بكيفية تسمح للباحث بتكميم سلوك وردود أفعال هؤلاء الأشخاص نلاحظ أمرين هامين. يتمثل الأول في كون سلوك الأفراد يتغير كلما تغير المثير الذي نسلطه عليهم. ويتمثل الأمر الثاني في أن سلوك المجرب عليهم يختلف من فرد إلى آخر عندما نجعل المجموعة أمام نفس المثير"[1].

ب_2_التاريخ المدرسيّ للتلميذ:

لكلّ متعلّم تاريخ مدرسيّ ترافقه جملة صور عالقة بالذاكرة من قبيل: نجاح/ فشل/نوعية الدراسة المتلقاة/نوعية المعلمين/طبيعة العلاقة مع زملائه. هذا التاريخ سواء أكان ايجابيا أم سلبيا يؤثر في سلوكاته المستقبليّة ويتحكّم في نجاحه أو فشله لذلك نركز هنا على فكرة تقدير الذّات.

ب-3- النظرية التفاعليّة في علم الاجتماع:

[1] المرجع السابق، ص.ص102،103.

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[1].

إنَ تعارض وجهات النظر يضفي الصبغة الاجتماعيّة على الصراع المعرفيّ الذي يصبح فيما بعد محرّكا للتفاعلات والنمو المعرفيّ. يتضمّن الصراع الاجتماعيّ المعرفيّ نوعين من الصراعات أولهما صراع بين الأفراد *Inter-individuel* وهو صراع اجتماعيّ، وثانيهما صراع داخل الفرد *Intea-individuel* وهو صراع معرفي يتزامن مع وعي الذات المتعلّمة (إجابات متناقضة، الشك في الإجابة...) يعتبر البعد الاجتماعيّ للصراع المعرفيّ أساسي حيث أنّ التعبير و المواجهة المباشرة للأدلة و البراهين في التفاعل تجعل الصراع المعرفي داخل الفرد أكثر واقعيّة وديناميكيّة. وبعبارة أخرى يخلق هذا الصراع المعرفيّ 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[2].

الجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها"بياحيه" المتعلقة بالتوازن وإعادة التوازن في منظور أكثر اتساعا يأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي للنمو والتعلم وتؤكد هذه النظرية على

---

[1] جونسون وآخرون، 1999، ص.ص12،11.

[2] النظريات التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص122.

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[1].

5- 3- 3 /أهداف البيداغوجيا الفارقية:

تسعى البيداغوجيا الفارقية لتحقيق جملة من الأهداف نرصدها فيما يلي:[2]

_تحسين العلاقة متمدرسين/ مدرسين.

_ إغناء التفاعل الإجتماعي.

_تعلم الاستقلال الذاتي.

- ✓ تحسين العلاقة متمدرسين/ مدرسين=ثقة +طمأنينة+أمان+تلبية رغبات وحاجيات المتعلمين= تيسير عملية الاستيعاب والتخزين داخل الذاكرة.

[1] المرجع السابق، ص171.

[2] اليعقوبي وآخرون: مفاهيم مفتاحية، مجلة دفاتر التربية والتكوين(2)، 55-64، 2010، ص58-58.

- ✓ إغناء التفاعل الاجتماعي=الامتلاك الدائم للمعرف والمهارات=تطور عقلي.
- ✓ تعلم الاستقلال الذاتي=حرية تعلمية= تفكير إبداعي=فهم وإنتاج=نمو عقلي= تفوق دراسي.

5- 3- 4/طرق التفريق البيداغوجيّ:

المعلّم مدعو لتنويع المحتويات و الاستراتيجيات و الوسائل ، حتى يكيّف عملية التعلم مع احتياجات المتعلمين و فروقهم الفردية ، و ذلك في المستويات التالية:

التباين في المحتوى المعرفيّ: تنويع المحتوى المعرفي داخل الصف الواحد لتكييفه مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعلمي ،فعلى سبيل المثال: إذا لاحظ المعلم أن نصا قرائيا من نصوص المقرر يتسم بنوع من الصعوبة ، يمكن أن يستثمره في الدرس فقط بالنسبة للمتفوقين، بينما ينتقي نصا قرائيا أكثر بساطة بالنسبة للتلاميذ المتعثرين، على أن تكون الأهداف موحّدة.

وعلى هذا الأساس لا يتمّ التعامل في البيداغوجيا الفارقيّة مع محتوى المقرّر الدراسي تعاملاً جافًّا، أو التقيد به تقيدًا حرفيًّا، بل يتم التعامل معه حسب متطلبات الحالة واستجابة لمتطلّبات وحاجيات المتعلمين وايصالهم إلى تملك الحد الأدنى من المشترك من المهارات والكفايات الضرورية[1].

و في هذا السياق لا ينبغي للمعلم أن يتعامل مع الكتاب المدرسي ككتاب مقدس ، بل يمكن أن يتصرف فيه بالإضافة و التعديل و الإثراء ، بحيث

[1] أوباري الحسين: ماهي البيداغوجيا الفارقية، وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية، موقع(تعليم جديد)، مدونة إلكترونية عربية متخصصة في تقنيات التعليم. 2014/06/25. موقع: http: //www.new-educ.com/publish

يستجيب المحتوى لاحتياجات المتعلمين ، بالانسجام مع الكفايات الدراسية المنشودة.

التباين في الاستراتيجيات و الوسائل التعليمية : تطالب البيداغوجيا الفارقية، بالتنويع في الاستراتيجيات و الوسائل التعليمية لتنسجم مع الأنماط المختلفة للتعلم ، لأن المتعلمين لا يستوعبون الدروس بالكيفية نفسها[1].

التباين على مستوى تنظيم العمل المدرسي : و يشمل إعادة تنظيم الصف الدراسي ؛ فتارة يتم الاشتغال مع جميع المتعلمين لبلوغ الأهداف التربوية نفسها ، و قد يشتغل المعلم مع مجموعة كبيرة، ويمكن أن يتجه إلى مجموعة صغيرة، أو حتى إلى العمل الفردي ، إذا اقتضى الأمر ذلك[2].

التباين على مستوى التوزيع الزمني : إن المتعلمين لا يتعلمون في المدة الزمنية نفسها، مما يحتم على المعلم توزيع الوقت اليومي و الأسبوعي بشكل مرن و متناغم مع مشروعه البيداغوجي[3].

وفي نهاية المطاف، ينبغي التأكيد على أنّ البيداغوجيا الفارقيّة ليست نظامًا مغلقًا يضع قطيعة مع باقي المقاربات البيداغوجيّة النشيطة، بل إنّها تنفتح عليها و تتكامل معها. لذا فالمدرّس مدعو لعدم إغفال المقاربات الأخرى، بحيث يختار الأنسب منها لحاجيات متعلّميه و خصوصيّة وضعيّات التعلّم.

4-5/بيداغوجيا الإدماج: *Pedagogie Dintegration*

5-4-1/ مفهوم الإدماج:

---

[1] شتواني حياة: البيداغوجيا الفارقية أداة لتحسين جودة التعلمات، *مجلة علوم التربية*، (52)، 2012، 103-112.

[2] الساعدي حسن حيال محسن: بيداغوجيا التعليم الابتدائي رؤية مستقبلية وديداكتيك تعليمية، الطبعة الأولى، مؤسسة دار الصادق الثقافية العراق، 2020، ص49.

[3] بكادي محمد: البيداغوجيا الفارقية ودور انتهاجها في جودة تعليمية اللغة العربية، *مجلة اللغة العربية*، 21(48)، 2019، 217-235.

"هو عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى"[1].

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"[2].

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.

5-4-2/ 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"[3].

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

5-4-3/أهداف بيداغوجيا الإدماج:

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

---

[1] العربي اسليماني، المرجع السابق، ص96.

[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

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، ...).

5-4-4/ مبادئ بيداغوجيا الإدماج:

تنبني بيداغوجيا الإدماج على خمسة مبادئ أساسية :

- الكلّ 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 لكلّ الأشياء نفس الأهميّة: 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.

5-4-5/تعريف نشاط الإدماج:

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

5-4-6/ مكوّنات 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].

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

[1] العربي اسليماني، المرجع السابق، ص97.

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

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.

5-4-7/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...

1. 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_الاستقلاليّة: 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].

5-4-8/ أنواع الإدماج:

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

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 حلّ 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 الكتابيّ 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 الاجتماعيّة: 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.
- ✓ 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 إلاّ أن نؤكّد على أهميّة بيداغوجيا الإدماج باعتبارها مدخلاً إجرائيًّا وعمليًّا لتحقيق الكفايات. غير أنّ التطبيق السليم لها يظلّ مرتبطًا بمجموعة من الشروط على رأسها تفعيل دعامات التكوين المستمر على المستوى النظريّ والتجريبيّ، والاشتغال على كفايات المدرس كونه مطالب في مقاربة بيداغوجيا الإدماج بتقمّص دور المخرج والصانع لسيناريوهات الفعل التعليمي

[1] ينظر: العربي اسليماني، المرجع السابق، ص.ص98،99.

بامتياز في تناغم تام مع باقي مكوّنات الحقل البيداغوجيّ تحقيقا لما نشد من أهداف.

5-5/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 ابيستمولوجيا 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.

وتعتبر 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.

1-5-5/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 إذا طَلَبَ حاجتَه، فلم يَنْجَحْ ، ولم يُصِبْ شيئا . والخِطْأَة: أَرض يخطئها المطر ويُصيب أُخْرى قُرْبَها . ويقال خُطِّئَ عنك السُّوء :إذا دَعَوْا له أَن يُدْفَع عنه السُّوءُ؛

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

وخَطَّأَه تَخْطِئة وتَخْطِيئا : نَسَبه إِلى 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 إذا سَلَكَ سَبيلَ الخَطَإِ عَمْدا وسَهْوا ؛ ويقال : خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل :خَطِئَ إذا تَعَمَّدَ، وأَخْطَأَ إذا 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 إذا أَثِمْت، فأَنا أَخْطَأُ وأَنا خاطِئٌ"[1].

يتبيّن 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].

2-5-5/ مصادر أخطاء التلاميذ وأنواعها:

---

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

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

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

[4] المرجع نفسه، ص129.

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

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.

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.

[1] العربي اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص.ص117،118.

يتبيّن ممّا 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:

- الوضعيّة 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.
- الوضعيّة معروفة لدى التلميذ لكنها تقترح وتفضل نمطا من التفكير لا يتحكم فيه المتعلم.
- الوضعيّة معروفة لدى المتعلم ولكن ثمّة إكراهات 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

1 محمد شرقي، مرجع سابق، ص.ص141،139.

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.

3-5-5/ 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:

إنّها خطّة بيداغوجيّة ترتكز على افتراض صعوبات ديداكتيكيّة، 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.

---

[1] العربيي اسليماني، مرجع سابق، ص117.

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

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[1].

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.

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

وخلاصة القول يؤمن السلوكيون بقابلية السلوك للتعديل فالخطأ يمكن تجاوزه، وعملية التعلم لا بد لها أن تستدعي المحاولة والخطأ كمدخل لها[1].

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

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

3-3-الهندسة 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[3].

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:

---

[1] محمد شرقي، سابق، ص135.

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

[3] محمد لمباشيري، مرجع سابق، ص62.

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادىء، يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

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.

---

1 جميل حمداوي، مرجع سابق، ص15.

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.

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 تكوينيّة: 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 علاجيّة: 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 توجيهيّة: 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 تدبيريّة: 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

[1] محمد شرقي، سابق، ص.ص137،138.

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، 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 الإستراتيجيّات في المعالجة أنّه 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.

تمثّل منهجيّات تعلمية جديدة كمنهجيّة 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، وتفيء المتعثّرين، 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/

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

- في اللغة الفرنسية: العائق***obstacle*** اسم مذكر ، جاء من الكلمة اللاتينية ***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

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

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 نبهنا 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.

1-5-مظاهر العائق البيداغوجيّ:

للعائق البيداغوجي مظهران:

---

[1] المرجع نفسه، ص.218.

[2] العربي اسليماني، مرجع سابق، ص114.

أ/ مظهر ايجابي:

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

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

ب/ مظهر سلبي:

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

5-2-أنواع العوائق:

يمكن أن نميز بين أنواع كثيرة من العوائق نقترح منها ما يلي[1].

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.

[1] ينظر محمد لمباشيري، سابق، ص.ص84،85،86.

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 العوائق الابيستيمولوجية:

يحددها ***باشلار*** في خمسة أنواع:[1]

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

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

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 تجاوز العوائق التعليميّة:

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

الجدول رقم(1): استراتيجيات لتجاوز العوائق التعليمية:

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

[1] المرجع السابق، ص. ص172،171.

	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.

وبقدومنا على ختم الحديث عن المقاربات النشطة، اتّضح لنا أنّ 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.

من خلال ما عرض من كلام يتعلق بدور المعلّم في أداء مهنته التدريسيّة يمكن القول بأن التدريس عملية حركية تشمل فاعلا ومنفعلا وتأثرا وتأثيرا وثقة متبادلة، فالمدرّس يجب أن يسلم بأهميّة تلميذه وأن يسعى لإشراكه في الموقف التعليميّ، والتلميذ يجب أن يشعر بقدرة أستاذه على التأثير وتمكنه من مساعدته على تحقيق أهدافه.

كما يمكن لنا القول بأن الصفّ الدراسيّ يعدّ مكانًا لإظهار الطاقة والإثارة والتساؤل، ومع ذلك فإنّ هذه الخصائص الصفيّة لا تحدث محض صدفة بل هي نتائج للمعرفة والمهارات والقرارات التأملية التي يتّخذها المربيّ المتخصّص. إذ أنّ

[1] المرجع السابق، ص173.

المعلّم مهتم باتّخاذ العديد من القرارات منها ما يتعلق بماذا يدرس؟ ومتى يدرس؟ وكيف؟ كما أن المعلم يتخذ قرارات عدة بشأن تنظيم الصف وغير ذلك كمعرفة الأهداف الواجب إنجازها والخيارات المتاحة لإنجاز تلك الأهداف ومن ثم أن يقرر أيا من تلك الخيارات يمكن توظيفه لتسهيل عملية التعلم. وعموما يمكن تلخيص النتائج المتعلقة باختيار المعلّم لأنجع الطرق النشطة الموفّرة كما قلنا سابقا لمناخ مدرسيّ متّسم بالجودة فيما يلي:

- ✓ **الطرائق النشطة تحدث التعلم الأعمق والإنجاز الأرفع.**
- ✓ **التعلم النشط ينمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلم.**
- ✓ **يتمتع الطلاب بالطرق النشطة على نحو أكثر، وتثير لديهم استعدادا أفضل.**
- ✓ **توفر الطرائق النشطة جوا مناخيا دراسيا أجود، وبالتالي مخرجات مغرية.**

6-إدماج:

سؤال تقويمي1: كيف يمكن توظيف البيداغوجيا الفارقيّة في الفصول الدراسيّة؟
سؤال تقويمي2: كيف نتعامل مع متعلّم متأخر في الاكتساب اللغويّ؟ وما هي الحلول؟

المحور الرابع:استراتيجيات ومهارات فعّالة في زيادة الإبداع والتحصيل.

1-تقديم

2- التعليم التعاونيّ ودوره في تنمية الإبداع.

3 -التعليم الذاتيّ ودوره في زيادة التحصيل.

4- مهارة الاستماع وطرق تنميتها.

5-التقويم في النسق التربويّ.

6-إدماج.

1-تقديم:

تمّ الانطلاق في هذا المحور من تأكيد **الحاجة** لإيجاد استراتيجيات تعليميّة ناجعة تنمي تفكير التلاميذ بأنواعه، وتساعد المربّين على التخلّص من الاستراتيجيّات القديمة إلى استراتيجيات تعمل على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ بدلا من الحفظ والاستظهار. كون طرق واستراتيجيّات التعليم السائدة الآن لم تعد قادرة على مواجهة متغيّرات العصر، والإيفاء بصورة كاملة بجميع الحاجات التعليميّة للمتعلّمين، وأنّ الضرورة باتت تقضي بتعديلها أو استبدالها، فقد ميّز الله سبحانه و تعالى الإنسان و فضّله على بقيّة خلقه بالعقل و الإدراك وعلّمه ما لم يعلم أحدا من خلقه. قال تعالى: "الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم". و وهب الله للإنسان الكثير من الجوارح و الحواس التي تمكنه من تفعيل الإدراك والتعلم بوسائل و أساليب مختلفة.

2- التعليم التعاوني ودوره في تنمية الإبداع:

تمهيد:

يشهد العالم اليوم تطورات متسارعة عديدة في كافة المجالات، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ... وهذه التطورات تفرض على المؤسسة التعليمية تحديات عديدة على رأسها تكوين أفراد ذوي كفاءات عالية قادرين على مواجهة تلك التحديات بما يلزم من جدية و مهارة.

ويجمع التربويُون وعلماء النفس المعرفيّين على أنّ هدف التربية الأسمى وغاية المناهج في هذا القرن تنمية القدرة على التفكير بكل أنواعه لدى الطلبةنظرا للحاجة الماسة لتطوير قدرات الأفراد على مواجهة المواقف والأوضاع الحياتيّة المتغيّرة، ومساعدتهم على اكتساب المعارف والمهارات التي تمكنهم من الاختيار السليم واتخاذ القرارات المناسبة وإيجاد أفضل الحلول للمشاكل المختلفة التي يواجهونها.

«Les stratégies d'apprentissage sont des dispositions mentales qui commandent des actions, des attitudes ou démarches intellectuelles ou psychologiques qui facilitent à l'apprenant l'acquisition, le stockage, l'extraction et l'utilisation de l'information donnée produite par une source ou que l'apprenant produit à partir d'une source et qui permettent aux étudiants une meilleure structuration de l'environnement de l'apprentissage»[1].

"الاستراتيجيات التعليميّة عبارة عن استعدادات ذهنيّة تتحكّم في الأفعال والمواقف والخطوات الفكريّة والنفسيّة التي تيسّر على المتعلّم اكتساب المعلومة التي هو بصدد التعامل معها وتخزينها واسترجاعها عند الضرورة، أو حتّ تلك التي يقوم على إنتاجها انطلاقا من مصدر ما أو تلك التي ينتجها المتعلّم نفسه من ذلك المصدر، حيث ستتيح الاستراتيجيّات للطلبة تهيئة محيط يلائم عملية التعلّم".

استراتيجيّة التعلّم التعاوني:

يعدّ التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي تهدف إلى تنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات، وتعود بمردود تعليمي يحقق للتلميذ مكاسب كثيرة، منها زيادة التحصيل الدراسي وبناء إتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية والحد من الصراعات، كما أنّه يقضي على الملل، ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة، ويخفف من إنطوائية بعض التلاميذ وعزلتهم، وينمي روح المحبة بين المتعلمين؛ ويحسين المهارات الفكرية والإبداعية لديهم حيث يعلم بعضهم بعضاً، ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته اتجاه مجموعته.

فعلا إذا أردنا من المتعلم أن يكون مفكرا متميزا فلا بد من تعليمه مهارات التفكير، من خلال استراتيجيات معدة تلائم مراحل نموه وقدرة إستيعابه.

[1] Meliani Mohamed,De la nècessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage,Institut des langues vivantes de blida, 1999, p48.

ويعتقد تشابمان (***Chapman***) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا وجيها إذا أتيحت له فرض التدريب والممارسة العقلية في الصفوف الدراسية، بعد أن يوفر المعلم لطلبته مناخا تعليميا مشجعا لا يشعرون فيه بالحرج أو التهديد أو الخوف، خاصة أن الطالب سيصدر أحكاما شخصية ويقدم آراء ويتخذ قرارات في أثناء القراءة الناقدة[1].

وعليه فإنه يمكن لمعلم اللغة العربية أن ينمي مهارات التفكير لطلابه من خلال إحداث التفاعلات التي تحث التلميذ على إثارة التساؤلات والفرضيات وتدعوه إلى المقارنة والتحليل وإصدار الأحكام حول المناقشات المطروحة وفحص الفرضيات والتأكد من الشواهد ودقتها واختيار الأسباب المناسبة والمؤيدة لحل المشكلة وإثارة أسئلة مفيدة والمشاركة في الإجابة على الأسئلة المطروحة .

وقد يتجسّد هذا التفاعل من خلال العمل في مجموعات واستخدام الصراع الاجتماعي المعرفي الذي يمكّن من إثارة التباينات والتناقضات سواء داخل الفرد بين أفكاره ومعارفه السابقة والراهنة أو بين أفراد الجماعة، وتدخل المدرس في بعض الحالات لحل الصراع عبر التوجيه والمساعدة ؛ وفي حالات أخرى يتمّ تبادل الأدوار بين التلاميذ والمدرس، وهو ما يسهّل شعور التلاميذ بتحمل المسؤولية.

حقيقة تجذب استراتيجيَة التعلم التعاوني انتباه التلاميذ وتزيد من دافعيَتهم، لأنَ كل ما هو جديد يثير التشويق دائما، وهذا ما قد يثير التفكير وينميه بأنواعه. فالاستراتيجية المفترضة تعد أسلوبا جديدا لتعلمهم أخرجهم من الواقع الروتيني الذي جلب لهم الملل والنفور.

ويؤكد ***روبين*** في هذا الصدد أنَ طريقة التعلم التعاوني تجعل المادَة التعليميَة مشوقة ومثيرة للتعلم نظرا لما تتيحه من فرصة مشاركة تلاميذ

[1]جروان فتحي عبد الرحمن: تعليم التفكير، الطبعة الثالثة، دار الفكر، الأردن، 2007، ص64.

مجموعات العمل الجماعي، وخاصَة ذوي التحصيل المنخفض في التعبير عن أفكارهم واقتراحاتهم بحريَة وانفتاح، وقلَلت من خجلهم وانطوائهم، وزادت من حماسهم.

كما يتفق **روبين** مع ما أكَده ***Gruber(1990)*** على أنَ للتعليم التعاوني أثرا ايجابيًا على التلاميذ الضعاف والمتوسطين والأقوياء، فالتلاميذ الضعاف يستطيعون الانتفاع مما تقدمه لهم الجماعة من دعم ويمكنهم أن يتفوَقو حيث كانوا يفشلون من قبل، أمَا التلاميذ المتوسطون فابستطاعتهم أن يطوروا آداءهم وإدراكهم لذواتهم، وفيما يخص التلاميذ الأقوياء فإنَهم يتعلَمون العمل مع الآخرين وهو الأمر الذي لم يكونوا يفهمونه بسبب موهبتهم الكبيرة[1].

بناء على ما سبق سنحاول البحث في أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية، في تنمية مهارات التفكير بأنواعه وزيادة التحصيل في التعلم؛ وعليه نطرح التساؤلات الآتية:

- ✓ **هل لإستراتيجية التعلم التعاوني أثر في تنمية مهارات التفكير بأنواعه لدى المتعلمين؟**
- ✓ **هل يوجد تفاعل بين استراتيجية التدريس وزيادة التحصيل.**
- ✓ **هل يقاس تفاعل المتعلم بنوعية وكفاءة الاستراتيجية والطريقة والأسلوب؟**

[1]محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في مناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011، ص165.

1-نحو تعريف التعلم التعاوني:

يقصد بالتعلم التعاوني ذلك النمط من التعلم الذي يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية ايجابية، ويصبح بذلك العمل التعاوني جزءا من أساليب التدريس وليس محتوى جديدا يراد تعلمه[1].

يتمُ التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة إلا أنَ الاستراتيجيات المتبعة فيه تختلف عن أساليب العمل في مجموعات بخمس صفات هي[2]:

أ- لابد أن يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بايجابية أثناء التعلم.

ب- على الرغم من أن العمل يتم في مجموعة إلا أنَ كلَ فرد مسؤول عن عمله كفرد و كعنصر في الجماعة.

ج- يتوقع من أعضاء المجموعة أن يساعد كل منهم الآخر ويشجعه على التعلم.

د- السلوك التعاوني بين أفراد المجموعة سلوك مقصود يتم عبر المشاركة والتفاعل والمتابعة و التقويم من طرف المدرس.

هـ- يلاحظ الأفراد سلوك بعضهم البعض، ويتناقشون حول سلوك كل منهم في المجموعة لاكتشاف الايجابيات والسلبيات ونوع السلوك الذي يساعد المجموعة على الانجاز أو يعيق العمل.

كما يعرف على أنه:" إحدى استراتيجيات التعلم النشط، التي تسمح للتلاميذ بأن يكونوا مشاركين نشطين في عملية التعلم، وتقوم هذه الَستراتيجية على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم كل مجموعة من (6-4تلاميذ)

---

[1]كوجك كوثر حسين: اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة،1997، ص315.

[2]المرجع نفسه، ص316.

يعملون معا، ويسعون لتحقيق أهداف مشتركة، ويتم ذلك تحت توجيه وإشراف المعلم".[1]

يعتمد التعلم التعاوني على التفاعل الجماعي المثمر، وتفاعل كل فرد يعزز ويقوي فكرة أنه من الأفضل لأفراد المجموعة أن يعملوا معا، كما أن الاعتماد الايجابي المتبادل بين الأفراد يخطط له مسبقا وقد لا يشعر بعض أفراد المجموعة بأهمية المشاركة مما يحتم المساءلة الفردية لكل عضو بالنسبة لعمله في النشاط الجماعي، أظهرت الكثير من البحوث والدراسات تفوق العمل التعاوني أو التعلم المتبادل على التعلم الفردي، بفضل ما يتضمنه من تفاعل وصراع اجتماعي معرفي، وتؤيد الكثير من النتائج الرأي القائل بأن التعلم التعاوني بمثابة عامل مهم للتطور والنمو المعرفي[2].

ولقد أثبتت البحوث أن تحصيل التلاميذ يرتفع ارتفاعا ملحوظا عند استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وأنهم يحتفظون بما يتعلمونه لفترات أطول، وأن هذه النتيجة تتحقق مع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم[3]، ومن جهته يعتبر ***برونر(Bruner)*** التعلم التعاوني أو ما أسماه التعاون المتبادل بمثابة الدافع الثانوي الذي يؤثر تأثيرا قويا على الرغبة في التعلم، ويرى أن هناك حاجة إنسانية لأن يكون الفرد مع الآخرين وأن يتعاون معهم من أجل

1راشد أشرف: أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على التحصيل والتفكير الإبداعي وخفض مستوى القلق الهندسي لديهم، المؤتمرالعلمي الثالث، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 2003، ص11.

[2]Noël, foulin le travaille collectif est un facteur de progrès cognitif mouchon ,1998 ,p46.

[7]كوثر كوجك، مرجع سابق، ص317.

[3]عبد اللّه قلي: نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا(التحليل/التركيب/ التقويم)، دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2003، ص212.

[3]المرجع السابق، ص نفسها.

تحقيق الهدف المشترك، ويأسف قائلا: إننا لا نعلم إلا القليل عن هذا الدافع الثانوي، إلا أن ما نعرفه يشهد أنه يمكن أن يصبح القوة المحركة في التعليم. وأنه كلما تظهر حاجة عند المجموعة إلى توحيد القوى من أجل تحقيق هدف مشترك تنشأ تلك العمليات التي تجذب الفرد إلى التعلم وتجبره على تحقيق المعارف التي تحتاج إليها المجموعة، وتصبح المعرفة في حد ذاتها دعم للجماعة. وقد تزايدت في السنوات الأخيرة الدراسات التي تؤكد فعالية التعلم التعاوني حيث أشار برولكس ***j.proulx(1999)*** في كتابه ***(le travail en équipe)*** إلى الكثير منها و أكد أن العمل في مجموعات باعتباره صيغة بيداغوجية في التعلم يعمل على رفع الدافعية لدى المتعاملين، وينمي روح المسؤولية لديهم ويساعدهم على إتقان المفاهيم والأسس العامة، وينمي القدرة الإبداعية ويزيد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة وارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه، وهي نفس النتائج التي أكدها روبرت بليتي ***R.pléty*** في كتابه التعلم التعاوني ***l'Apprentissage (coopérant)*** حيث توصل إلى أن التلاميذ الذين اتعبوا طريقة العمل في مجموعات والتعلم التعاوني حققوا نتائج ايجابية و تحسن في التعلم مقارنة مع أقرانهم في الوضعيات العادية[1].

2-3- التعلم التعاوني والصراع الاجتماعي المعرفي *l'apprentissage coopérative et le conflit sociocognitif*

أصبح مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي ***conflit sociocognitif*** eايحتل 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

[1] المرجع نفسه، ص212.

يظهرون أثناء تفاعلهم اختلافا في التركيز المعرفي (وجهات النظر، طرائق العمل، الإجابات..) من جهة، ويبحثون عن إجابة مشتركة للمشكلة المطروحة من جهة أخرى[1].

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.

الجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها"بياحيه" 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

[1]المرجع السابق، ص214.

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[1].

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.

وضمن نفس الإطار تؤكد البحوث التي أشرف عليها***sharan***.sفي 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[2].

---

[1]Y.Bertrand ، النظريات التربوية المعاصرة، المرجع السابق، ص 172.

[2]المرجع نفسه، ص173.

[12]جونسون وآخرون: التعليم التعاوني والفردي، التعاون والتنافس والفرديَة، ترجمة: رفعت محمد بهجات، د.ط، عللم الكتب، القاهرة، 1998، ص.ص، 8، 22.

3-3- خطوات التعلم التعاوني:

يتمّ عمل الأفواج للتعلم التعاوني حسب الخطوات التالية[1]:

الخطوة الأولى تحديد المشكلة: و تتمثل في طرح المشكلة المستهدفة بدقة و وضوح وشرح أبعادها، مع القيام بالأعمال التمهيدية اللازمة باستخدام الوسائل المتوفرة، كما يتم مناقشة المشكلة باختصار، من أجل التأكد من استيعاب جميع أفراد المجموعة لها، يساهم المدرس في هذه الخطوة بتقديم التوضيحات و طرح مجموعة من الأسئلة تلقي الضوء على المشكلة المقترحة.

الخطوة الثانية معالجة المشكلة واقتراح الحلول: ويتم فيها تناول المشكلة و معالجتها بإتباع الاستراتيجيات المقترحة بأنواعها المختلفة، واستخدام التقنيات و الأساليب المقترحة كتقنية عصف الدماغ، بما يفضي أن تتوالى الأفكار عاصفة من قبل أفراد الفوج بحيث تتصف بالكثرة والتنوع والتجديد، وقد يحدث أن يجد أفراد الفوج صعوبة في معالجة المشكلة فيتدخل المدرس لتقديم التوضيحات اللازمة ومساعدة الطلاب على تذليل الصعوبات.

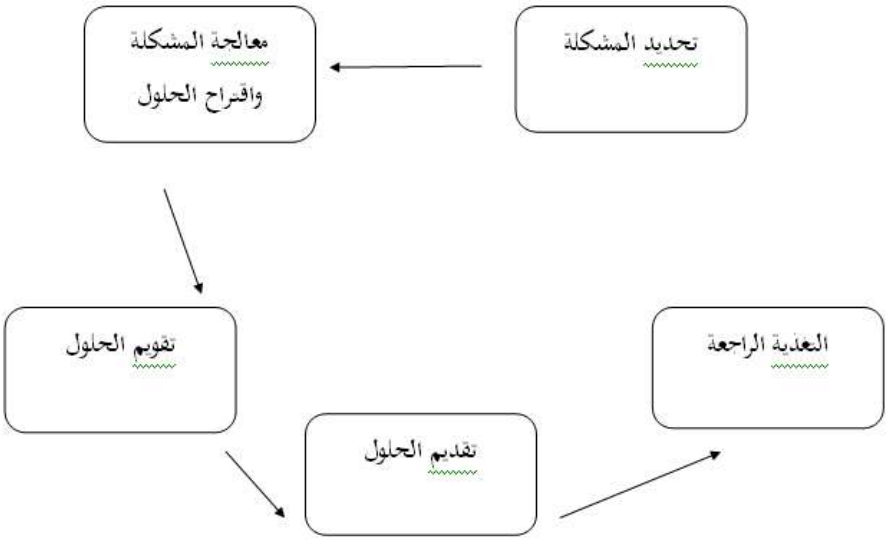
الخطوة الثالثة تقويم الحلول: ويتم فيها إجراء مراجعة سريعة لقوائم الحلول المقترحة، ثم انتقاء الحلول، وفق المعايير المحددة ثم استبعاد الحلول والأفكار التي تخرج عن تلك المعايير، وأخيرا تصنيف الحلول في مجموعات تبعا للترابط والعلاقات المشتركة فيما بينها من أجل تسهيل استخدامها.

الخطوة الرابعة تقديم الحلول: بحيث يقدم مقرر كل فوج حصيلة عمل الفوج ثم مناقشتها في إطار واسع.

الخطوة الخامسة التغذية الراجعة: بحيث يتدخل المدرس في الأخير لإجراء حوصلة النتائج التي تم التوصل إليها، ويحلل الأخطاء التي يمكن أن يكون قد وقع

فيها المتعلمون، فيكون دور المدرس حسب هذه المقاربة موجها ومرشدا ومتابعا ومسهلا لكل ما سيتعصي على المتعلم .

والمخطط التالي المقترح يوضح ذلك:



مخطط خطوات التعلم التعاوني

3-4- فوئد التعلّم التعاوني:

يشير الأدب التربوي في هذا الإطار إلى جملة من الفوائد والميزات التي جعلت التعلم التعاوني يحظى باهتمام القائمين على عمليات التعليم حيث أشارت عدَة دراسات أجريت للكشف عن فاعلية هذه الإستراتيجية إلى ارتفاع معدلات تحصيل الطلبة، وزيادة القدرة على التذكر وتحسن قدرات التفكير إلى غير ذلك.

وقد أورد ***جونسون و جونسون*** بعض المكتسبات التي يمكن أن يجنيها الطالب من خلال استخدام التعلم التعاوني[1] .

- رفع معدل الطالب ودرجات اختباراته الأكاديمية.

- زيادة حدوث الاتصال الجماعي بين الطلاب من خلال البيئة التعليمية التي تحيط بهم.

- بناء اتجاهات ايجابية من خلال العمل الجاد مع الآخرين.

- الاستعداد و الرغبة للمساهمة والتفاعل ايجابيا مع المجموعة التي يشترك فيها الطالب.

- إيجاد التكامل بين التعلم الأكاديمي والاجتماعي و بناء العلاقات بين المجموعات الطلابية .

- القدرة على توضيح أفكار الطلاب ومناقشتها بشكل علني أمام زملائهم.

- وجود الرغبة الداخلية للتعلم.

- تعزيز الثقة بالنفس وفهم الذات.

- تقبل الطلاب لزملائهم كمصدر للمعرفة و المعلومات.

- زيادة حدوث السلوك الايجابي وانخفاض السلوك الردىء والفوضى عند الطلاب.

- زيادة عدد الأصدقاء الذين هم من الفئة الجادة من الطلاب.

- الصحة النفسية حيث أشارت دراسات كل من جونسون وجونسون إلى أن التعلم التعاوني يرتبط ارتباطا ايجابيا بعدد من العوامل الخاصة بالصحة النفسية مثل النضج الانفعالي والعلاقات الاجتماعية الايجابية.

---

[1] سالم بن علي سالم القحطاني: فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع17، 2000، ص102.

3-5- دور المعلّم في التعلم التعاوني:

يتمثل دور المعلم في التعلم التعاوني في توجيه وتسهيل عمل المجموعات وليس في التلقين كما هو معمول في الطرق التقليدية، ويمكن حصر هذه الأدوار كما يذكرها حسن ريان في الآتي:[1]

مساعدة التلاميذ على عدم الخروج عن الموضوع المشكلة: لأن التفكير الجماعي الجاد يتميز بالالتصاق بالمشكلة موضوع البحث.

معاونة الفصل على استخدام كل المادة العلمية المتصلة بالمشكلة:حيث تكمن مهمة المعلم هنا في لفت الأنظار إلى مصادر المواد التعليمية،التي قد يغفل عنها التلاميذ.

مساعدة جميع التلاميذ على الاشتراك في المناقشة: وذلك من خلال تشجيع التلميذ الخجول، ومنع احتكار بعض التلاميذ للمناقشة.

المحافظة على سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها.

معاونة الجماعة على تقويم تقدمها: إذ ينبغي على التلاميذ أثناء دراستهم لمشكلة ما، أن يقيسوا مدى نجاح جهودهم التي بذلوها وأن يتخذوا من نتائج ذلك أساسا لتعديل أهدافهم أو خططهم.

3-6- دور التلميذ في التعليم التعاوني:

إنَ الدور الذي يقوم به التلميذ في التعلم التعاوني يختلف جذريا عن دوره في التعليم التقليدي، حيث أن دوره في التعليم التعاوني يتصف بالفاعلية والنشاط والايجابية والمشاركة. وقد حدد جونسون وآخرون بعض الأدوار التي يتقاسمها الأفراد في كل مجموعة وهي:

[1]حسن ريان فكري: التدريس، أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص213.

أ - **القارئ الملخص:** وهو الذي يقرأ المادة التعليمية للمجموعة بصوت مسموع ويعيد سرد الإجابات للمجموعة.

ب - **المتأكد من الفهم:** وهو الذي يتأكَد من أنَ أعضاء مجموعته جميعهم يستطيعون شرح الإجابة وكيفية التوصل إليها بوضوح.

- **المصحح:** وهو الذي يصحح أية أخطاء ترد في شرح عضو آخر ويتأكد من العبارات المثيرة للجدل.

- **الباحث عن التوسُع والتفاصيل:** وهو الذي يحضر المواد اللازمة للمجموعة، ويكون ضابط اتصال بين مجموعته والمجموعات التعليمية الأخرى، وبين مجموعته والمعلم، كما أنه يطلب من الأعضاء ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة.

- **المسجل:** الذي يدون قرارات المجموعة ويعمل على تلخيص ونسخ التقرير النهائي الذي تتوصل له المجموعة.

- **المشجع:**وهو الذي يعزز مساهمات الأعضاء الايجابية للوصول إلى الأهداف المنشودة.

- **الملاحظ الموجه:** وهو الذي يتابع أعضاء المجموعة في تعاونهم ويعطي التوجيهات لعمل المجموعة[1].

3-7- التعلم التعاوني والتفكير:

تصنيف التفكير:

يرى العديد من علماء النفس، أنه يمكن تصنيف التفكير إلى مستويات حسب درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة؛ ويصنف***Newmann*** مهارات التفكير المختلفة إلى صنفين[1]:

[1]جونسون وآخرون: التعليم التعاوني،ترجمة: رفعت محمد بهجات،عالم الكتب، القاهرة،1999 ، ص.ص11.12.

1-مهارات التفكير الأساسية :وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، كإكتساب المعرفة وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتفكير الحسي والعملي، كما يشمل بعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل: المعرفة، والَستيعاب، والفهم، والتطبيق، ويعد إتقان هذه المهارات أمر ضروري قبل الإنتقال إلى مستويات التفكير العليا .

2-مهارات التفكير العليا أو المركبة :وتتطلب الَستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة يتعذّرحلها من خلال الإستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا؛ وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير ومحكات متعددة للوصول إلى النتيجة، وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد والإبداعي، وما وراء المعرفي، والتأملي، وغيرها.

إنَ اهتمام التربويين بعملية التربية والتعليم يدفعهم وباستمرار إلى البحث عن أساليب و وسائل مساعدة وناجعة تسهم بشكل فاعل في إنجاح العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المرجوة، ويعد التعلم التعاوني أبرز هذه الأساليب التي تعتمد في التدريس من أجل حث الطلبة على التعليم وزيادة إبداعهم وتنمية تفكيرهم ومهارتهم وخبراتهم وإكسابهم المعرفة[2].

وقد توصلت العديد من الدراسات والبحوث إلى فعالية التعلم التعاوني في تحقيق العديد من المخرجات التعليمية المرغوبة، حيث توصلت جمعها إلى فعالية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي واكتساب المفاهيم، وتصحيح

1العتوم عدنان يوسف و الجراح ، عبد الناصر ذياب و بشارة موفق : تنمية مهارات التفكير نماذج تظرية وتطبيقات عملية ، ط6، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن، 2015، ص132.

[2]السليتي، مرجع سابق، ص67.

المفاهيم الخاطئة والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والدافعية الداخلية والاتجاهات الايجابية نحو العمل الجماعي.كدراسةالقحطاني (2000) التي هدفت إلى تقصي فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب الأكاديمي والاجتماعي وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) بالمرحلة المتوسطة، وقد اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات، الأولى: استبانة تتعلق بمعلم الدراسات الاجتماعية لدراسة واقع التعلم التعاوني من حيث معرفة المعلمين به وأهميته واستخدامه في التدريس، الثانية: استبانة تتعلق بالطلاب (المجموعة التجريبية) لدراسة اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني، الثالثة: اختبار لقياس تحصيل الطلاب أكاديميا للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد إجراء تجربة الدراسة على المجموعة الأولى، وقد أجريت تجربة الدراسة على المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الثاني بإتباع الأسس العلمية المطلوبة والإجراءات التطبيقية للتعلم التعاوني وإستراتيجية المعلومة المجزاة بعد دراسة الفروق الإحصائية بين المجموعتين.

كان من أهم نتائج الدراسة: استخدام التعلم التعاوني بدرجة متوسطة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في التدريس مقارنة بأهميته نظرا لوجود بعض الصعوبات المختلفة، وكذلك توجه الطلاب (المجموعة التجريبية) الايجابي نحو التعلم التعاوني مما كان له الأثر الواضح على مشاركتهم وتفاعلهم الصفي وقدراتهم، وكذلك وجود فروق إحصائية ذات دلالة تؤكد على تأثير استخدام التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب ودلالة على تفوق الطلاب في المجموعة

التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفاعلية التعلم التعاوني مقارنة بالطرق التدريسية التقليدية[1].

ويشير*"سلافين"* إلى أنَ التعلم التعاوني لا يعزز التبادل الفاعل للأفكار ضمن المجموعات الصغيرة، ولا يزيد من الاهتمام بين الأعضاء فحسب، بل يشجع أيضا التفكير الناقد، وهناك دليل مقنع في أن فرق التعلم التعاوني تحقق أعلى مستويات التفكير، وتحتفظ بالمعلومات مدة أطول من الطلبة الذين يعملون بصورة فردية هادئة، إذ إن التعلم التشاركي يعطي الطلبة فرصة المشاركة في المناقشة، وتحمل مسؤولية تعلمهم، وبالتالي يصبحون مفكرين ناقدين[2].

ويرى مدكور أن إستراتيجية التعلم التعاوني تهدف إلى تنشيط وتحسين أفكار التلاميذ، فيعملون في مجموعات يعلم بعضهم بعضا، ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد بمسؤوليته اتجاه مجموعته، بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني ينمي روح الفريق بين التلاميذ، وكذا ينمي مهاراتهم الاجتماعية، ويكون الاتجاهات الايجابية نحو المادة الدراسية كما ينمي لديهم القدرة على حل المشكلات، وينمي القدرة على التفكير، واعتزاز الطالب بنفسه[3].

من خلال ما تم عرضه نستنتج أنَ العديد من الدراسات أظهرت فاعلية التعلم التعاوني في تطوير تفكير الطلبة كون:

- كل أشكال المناقشة الذهنية سوف تثير التفكير الناقد لديهم.
- أشكال المناقشة المعرفية وظروفها تستطيع أن تحفز التفكير الناقد.
- التعلم التعاوني يزيد من فرص الإبداع.

---

[1] القحطاني سالم: فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، 2000، ص.ص، 94، 120.

[2] السليتي، المرجع السابق، ص68.

[3] أحمد مدكور، مرجع سابق، ص106.

- قدرات التفكير الإبداعي تظهر كنتيجة طبيعية للتعلم التعاوني.

- المناقشات الحادثة بين التلاميذ، وشروحات الأفكار تقوي تنمية التفكير.

- التعلم التعاوني يعمل على توافر أفكار كثيرة ذات موصفات راقية وشعور بالإثارة والمتعة والرغبة في توليد التعابير التي تحل المشكلات.

ونستنتج أيضا أن أبرز الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهداف التفكير بأنواعه وتشكيل المهارات المتعلقة بهما هي إستراتيجية التعلم التعاوني القائم على المجموعات الصغيرة. وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراساتكدراسة روائدة والقضاة (2001) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التعليم التعاوني في تنمية التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، واستقصاء أثر الجنس في تنمية التفكير الإبداعي.

حيث أعدت الدراسة أنموذج تعلم تعاوني، وتم التحقق من ملائمة النموذج لطلبة مجتمع الدراسة بعرضه على سبعة محكمين، وأعدت الدراسة اختبارا للإبداع تم التحقق من وجود محتواه بالتحكم.

وتكون مجتمع الدراسة من (2745) طالبا وطالبة في الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية محافظة عجلون للعام الدراسي (2000- 2001) وتكونت عينة الدراسة المختارة بالعشوائية الطبقية من (139) طالبا وطالبة في أربع شعب، من مدرستين حكوميتين.

وتمت المعالجة في الدراسة على مدى ثلاثة أسابيع، وبعد ذلك أجري اختبار الإبداع البعدي، وأدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي وعولجت إحصائيا بنظام (***spss***) وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة والتجريبية في القدرة على التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق طريقة التعلم التعاوني.

- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الإبداعي تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس[1].

وأكدت دراسة الذيابات (2001) أيضا الشي نفسهحيث قام الباحث بدراسة في الأردن عنوانها

أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي، وأعد الباحث اختبارا يقيس مهارات القراءة الإبداعية مدار البحث،وطبق الاختبار قبل التجربة وبعدها، حيث كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α **0 , 05=**)بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعليم التعاوني، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار القراءة الإبداعية تعزى لجنس المتعلم، لصالح الإناث.

وسعت دراسة مرسي والمغربي (2004) وإلى إعداد إستراتيجية معلوماتية تدو حول محتوى معلوماتي فيزيائي يدرسه التلاميذ من أجل تنمية مهارات التفكير الناقد ثم تجريبها على مجموعتين من التلاميذ للتعلم الفردي والتعاوني، وأجريت الدراسة على (79) تلميذا بالصف الأول الثانوي بواقع (25) تلميذا، 24) تلميذا كمجموعة تعلم تعاوني، (30) تلميذا كمجموعة ضابطة، وباستخدام اختبار مفتوح النهايات لقياس تعلم مهارات التفكير الناقد أمكن التوصل إلى وجود فعالية لاستخدام الإستراتيجية لمجموعتي التعلم الفردي والتعاوني في تعلم مهارات التفكير الناقد، وكانت الإستراتيجية فعالة بشكل أكبر مع مجموعة التعلم التعاوني في تعلم

[1]روائدة إبراهيم والقضاة باسل: أثر طريقة التعليم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن أساسي، دراسات العلوم التربوية، مج3، ع2، ص.ص، 353، 367.

جميع المهارات ما عدا مهارة التعرف على المشكلة وفهمها فقد كانت الإستراتيجية فعالة في تعلمها بشكل متساو مع مجموعتي التعلم الفردي والتعاوني، وعند مقارنة نتائج مجموعتي التعلم الفردي والتعاوني بنتائج المجموعة الضابطة أمكن التوصل إلى وجود فروق دالة في تعلم جميع المهارات لصالح مجموعة التعلم الفردي، ولصالح مجموعة التعلم التعاوني[1].

وأيضا أكدت دراسة الخضراء (2005) الاستنتاج السابق حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لطالبات الصف الثاني المتوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت أداة الدراسة من برنامج تعليمي مكون من جزأين:**الجزء الأول**(تعليم قدرات التفكير الابتكاري) **والجزء الثاني**(تعليم مهارات التفكير الناقد) كما قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات في وحدة الدولة الأموية، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي درست بمهارات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الناقد والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0,05) في فاعلية الجزء الأول من البرنامج المقترح (قدرات التفكير الابتكاري) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية التفكير ألابتكاري ومهارات التفكير الناقد ومهارات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الأولى.

[1] مرسي جليلة والمغربي محمد: فاعلية استخدام إستراتيجية معلوماتية في تعلم مهارات التفكير الناقد لدى مجموعتين للتعلم الفردي والتعاوني من تلاميذ الصف الأول الثاوي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 2004، ص.ص،102، 175.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0,05) في فاعلية الجزء الثاني من البرنامج المقترح (مهارات التفكير الناقد) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية التفكير الناقد، فكان لها أثر ايجابي في تحسين التحصيل الدراسي لوحدة الدولة الأموية للمجموعة التجريبية الثانية[1].

وتأكد الاستناج نفسه مع دراسة أحمد جسمي يوسف الأستاذ (2013) التهدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة، حيث تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس ما أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف العاشر؟ وقد تفرع منه التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في اختبار التفكير الناقد؟
- هل توجد فروق في القياسين القبلي و البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد؟
- هل يوجد أثر لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر بمدارس محافظة شمال غزة واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين باختبار قبلي وآخر بعدي حيث كان هناك مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ثم اختيارهما قصديا من مجتمع الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من صفين، إحداهما يمثل المجموعة التجريبية التي

[1]الخضراء فادية عادل: تنمية التفكير الابتكاري والناقد، دراسة تجريبية، دار ديبوسو، عمان، الأردن.

تدرس الجغرافيا بإستراتيجية التعلم التعاوني، والآخر يمثل المجموعة الضابطة التي تدرس الجغرافيا بالطريقة التقليدية، وتم جمع البيانات وتحليلها من خلال الانحراف المعياري والمتوسطات الحسابية.توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي، والفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب الصف العاشر في المجموعة التجريبية لاختبار التفكير الناقد البعدي[1].

من هنا نشير إلى أن أساليب تنمية التفكير بأنواعه تتكامل واستراتيجية التعلم التعاوني كون المقاربة الأولى تستدعي الثانية، حيث يرى "***ستروهم وبوكوس***"في هذا الصدد أن التعلم التعاوني مرغوب فيه فقط إذا استخدم في تعليم التفكير الناقد، وبدون التفكير الناقد فإن التعلم التعاوني يصبح شبيها بالتعاون الذي يختصر التعليم، وهو تفكير جماعي سيئ، وإذا لم ينظم التفكير الناقد في روح التعاون وقلبه، فسوف نحصل على نموذج تعاوني يناقض التعليم و المعرفة والفهم العميق[2].

التعلم التعاوني مطلب لنمو الدماغ، فالتعليم التقليدي المستند إلى الجلوس والهدوء والعمل المنفرد أصبح قاصرا عن إثارة دماغ الأطفال، فالأطفال

[1]أحمد صبحي يوسف الأستاذ: أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة، جامعة الأزهر غزة، ماجستير في المناهج وطرق التدريس، 2013.

[2]السليتي، مرجع سابق، ص.ص،68،69.

يتعلمون من خلال إتصالهم بالآخرين وتفاعلهم معهم. فالطلبة يمتلكون خبرات متنوعة، لابد من تداولها وتبادلها لإغناء خبراتهم. وينظم العمل التعاوني بما يجعل كل مشارك في مجموعة، يؤدي عملا يخدم المهمة التي تقوم بها هذه المجموعة، وبحيث لا يستطيع أي مشارك أن يقوم بكل العمل نيابة عن المجموعة، وقد أوضحتالدراسات العديدة فوائد العمل التعاوني وعمل المجموعات، في زيادة التحصيل لدى الطلبة وتحسين مهاراتهم الحياتية. وأن معلما واحدا يواجه صفا من ثلاثين دماغا مختلفا، لن يتمكن من أداء مهماته فلا بد من استراتيجية تعاونية.

وقد يحتاج بعض الطلبة وقتا أطول من غيرهم لتطوير أفكارهم حول زملائهم في الصف، ولإحداث التفاعل مع زملائهم وجعلهم متعلمين إجتماعيين، يمكن أن يتم توجيههم نحو التعلم التعاوني، وبما أن الذكاء الإجتماعي في أي صف مدرسي متعاون يكون توزيعه بين الطلبة بدرجات مختلفة، لذا يجب على المعلم أن يكون على وعي بالمداخل التدريسية التي تستوجب التفاعل بين الطلبة. إن إستخدام المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة هو مكون محوري للتعلم التعاوني. ويحتمل أن تعمل هذه المجموعات بفاعلية إذا كان عدد أفرادها من (8-9) أعضاء وبإمكان الطلبة في المجموعات التعاونية أن يعالجوا المهمات التعليمية بطرق مختلفة، فمثلا قيام المجموعة بواجب مدرسي بحيث يسهم كل عضو في تقديم أفكار معينة، تساعد في إخراج العمل على الوجه المطلوب[1].

فعلا الوصول للهدف المراد من زيادة في التحصيل المدرسي وتنمية للتفكير يتطلب التعاون والتفاعل باعتماد استراتيجية ناجعة كاستراتيجية التعلم التعوني.

[1] محمد السيد علي، 2011، ص318/317.

3-8- معوقات التعلم التعاوني:

إن نجاح التعلم التعاوني قد يصطدم ببعض الظروف فتصبح عائقا أمام المعلم في تنفيذ درس بأسلوب التعلم التعاوني، في هذا الصدد يذكر طارق عبد الرؤوف مجموعة من العوامل العائقة كما يراها جونسون و جونسون يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

1- الافتقار إلى مهارات العمل الجماعي فالمجموعة التي تحتوي على أعضاء يفتقرون لمهارات العمل مع الآخرين غالبا ما يقللون من أداء الأعضاء الأكثر قدرة من الناحية الأكاديمية.

2- تقديم الفرد لإجابة سائدة غير خاضعة للتحليل.

3- التسكع الاجتماعي، أو الاختفاء وسط الحشد، بمعنى أن ناتج المجموعة يتحدد بحاصل جمع جهود الأعضاء معا، فبعض الأشخاص يميلون إلى بذل جهد أقل ويمكن أن يلاحظ هذا التسكع الاجتماعي جليا في مجموعة من المهام الجماعية مثل الحيل والصراع والتصفيف.

4- فقدان الدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف، فعندما يحصل بعض أعضاء المجموعة على فائدة مجانية بدون بذل جهد، فإنَ هناك احتمالا بأن يميل الأعضاء العاملون إلى تقليل جهودهم.

5- التشبث بالرأي، يمكن أن يكون لدى المجموعة ثقة زائدة في قدراتها، وتقاوم أي تصد لإحساسها بالمتعة من خلال تجنب أي اختلافات.

ولمواجهة هذه المعوقات نقترح بعض الطرق العلاجية أهمها:

1- أن يدرب المعلم تلاميذه على إستراتيجية التعلم التعاوني مسبقا ليتجنب مضيعة الوقت من جهة، وليضع التلاميذ في جو الإستراتيجية من جهة أخرى.

[1]طارق عبد الرؤوف: التعلم التعاوني، مفهومه، أهميته،استراتيجياته، الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم والثقافة،الجيزة، مصر ،2008،ص29.

2- أن يحدد المعلم دورا لكل فرد في كل مجموعة.

3- أن يقوم المعلم بترتيب الصف بحيث يكون تلاميذ كل مجموعة قريبين من بعض حتى يتمكنوا من تبادل المواد والحفاظ على تواصل بصري مع جميع الأعضاء، والتحدث بهدوء داخل المجموعة دون إزعاج، كما يراعى أن تكون المجموعات متباعدة بعضها عن بعض بشكل كاف، حتى لا تشوش مجموعة على أخرى.

4- تبني المعلم لمبدأ التعزيز حيث يؤكد هذا المبدأ على أن تعزيز السلوك الصادر عن المتعلم في الاتجاه المرغوب يزيد من احتمال تكرار ذلك السلوك عند تكرار الموقف، وتستخدم المعززات داخل الفصل الدراسي على اختلاف أنواعها على أنها تغذية مرتدة، وعلى المدرس أن يقدم هذه التغذية المرتدة عن مستوى أداء المتعلم إلى أن يكتسب المتعلم القدرة على تقويم أعماله بنفسه مع اختيار التوقيت الملائم لتقديمها، وأن يعرف المتعلم كيف يؤدي الأعمال أو المهام المطلوبة منه.

وفي ضوء النتائج المستخلصة يمكن القول:

*التعلم التعاوني يوفر مواقف تعليمية تثير إهتمام الطلاب وتساعدهم على زيادة التحصيل الدراسي لما تتضمنه الاستراتيجية من أساليب للمشاركةوالمناقشة والحوار.

* أن التفكير الحاذق يلعب دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها،لأن أراءهم في العمل التعليمي والإختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد انتهائها هي نتاج تفكيرهم وبموجبها يتحدد مدى نجاهم أو اخفاقهم.

* يعد تعليم مهارات التفكير من أهم المفاهيم التي يمكن أن يقوم بها المربي لأسباب أهمها:

- ✓ التعليم الواضح والمباشر لعمليات ومهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للتلميذ.
- ✓ التعليم الواضح والمباشر لعمليات ومهارات التفكير المتضمنة في البرامج المقترحة يمكن أن يحسن مستوى تحصيل التلاميذ.
- ✓ تعليم عمليات التفكير يعطي التلميذ احساسا بالسيطرة الواعية على تفكيره.
- ✓ عندما يتم اعتماد استراتيجية كاستراتيجية التعلم التعاوني فحتما سينمو تفكير التلاميذ بأنواعه ومن ثمة سينمو لدى التلميذ شعور بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

3 -التعلّم الذاتي ودوره في زيادة التحصيل:

تمهيد:

التعلّم الذّاتي هو تعلّم مستقلّ، يشير إلى طريقة التعلم بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين اعتمادا على مداخل تعليمية مختلفة تتماشى مع حاجة المتعلمين المتباينة دون الاعتماد الكلي على المعلم. وهذا ما دعت إليه المناهج التربوية الحديثة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية كهدف أساسي للوصول للاستقلالية الذهنية والاجتماعية عند المتعلم.

فما المقصود بالتعلّم الذاتي؟

ماايجابيّاته وما سلبيّاته؟ وكيف يمكن تقويمه؟

1/ المقصود بالتعلّم الذّاتي:

لقد تعددت تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس التربوية والسيكولوجية. ونشأت تعريفات عديدة له، استند كل منها إلى مجموعة من الاجراءات والمقومات ولم يجمع العلماء على تعريف شامل لهذا الاتجاه في التعليم فيعرف مثلا (الحيلة) التعلم الذاتي بقوله:

"هو تعليم الفرد نفسه بنفسه مستفيدا من الإمكانات المحيطة به من معلمين ومكتبات ووسائل اتصال وتقنيات"[1].

ويعرفه السيد قائلا:"بأنه النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف التعلم"[2].

ويرى أحمد منصور بأنّه:"التعلم الذي يوجه إلى كل فرد وفقا لميوله وسرعته الذاتية وخصائصه بطريقة مقصودة ومنهجية منظمة"[3].

كما تتّفق الدراسات الحديثة على تعريف التعليم الذاتي " بأنّه نشاط تعلّمي يقوم به المتعلّم ذاتيًّا من خلال اعتماده على نفسه في اكتساب المعلومة وكيفيّة معالجتها ممّا يزيد من ثقته بقدراته في عمليه التعلم بهدف تنمية القدرات والاستعدادات الداخلية بما يتوافق مع نقاط قوته وميوله مما يعزز لديه استقلال شخصيته واعتماده على ذاته والقدرة على اتخاذ القرارات مهما كانت ايجابية أو سلبية (و القدرة على تحمل المسؤولية) من خلال أساليب متعددة تساعده على اكتساب قدر كبير من المعرفة والمهارة والقيم التي تصقل شخصيته وتسعى لتكاملها بشكل فاعل مع مجتمعه"[4].

« Seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage et c'est une fonction capitale et particulièrement délicate. »[5]

---

[1] الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، ص52.

[2] السيد، ص86.

[3] منصور، ص12.

[4] فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الانجاز وتقدير الذات، ص6.

[5]Louis Porcher ,L'enseignement des langues etrangères,Hachatte Eucation,2003,p14.

" إنّ المتعلّم يتعلم بذاته ولا يمكن لأيّ كان أن يأخذ مكانه، ثمّ إنّ الأستاذ مطالب بمقاومة هذا الإغ، إنه مجرد موجه فقط لعملية التعلم وهي وظيفة أساسية وشائكة على وجه الخصوص".

2_مميزات التعلم الذاتي:

1_ مراعاة الفروق الفردية حيث يسمح هذا النوع من التعلم باختيار التعلم الذي يناسب كل فرد تبعا لامكاناته واستعداداته وتحديد الألساليب والطرق المثلى لتعلم كل تلميذ تبعا لنمط التعلم الملائم له .

2_الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة فلا يسمح للطالب بالانتقال من وحده لأخرى قبل التأكد من إتقانه للوحدة الأولى ووصوله إلى مستوى الأداء المحدد سلفا حيث لا يقبل مستوى إتقان أقل من 11 %.

3_تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة ايجابيه فالمتعلم هنا مشارك نشط إذ يلقى بعبء التعلم بصورة أكبر على المتعلم في تعليم ذاته .

4_التوجيه الذاتي للمتعلم حيث يسمح لكل فرد السعي إلى تحقيق أهداف محدده سلفا (يحددها المتعلم بمساعدة المعلم حيث يقوم المعلم بتحديد الأداء المتوقع من الطالب مع مراعاة مستوى قدراته واستعداداته.

5_التقويم الذاتي للمتعلم حيث يتم تعرف المتعلم على مواطن الضعف والعمل على علاجها ذاتيا أو بمساعده معلمه.

6_اكتساب الفرد تقدير الذات المرتفع والمتمثل بالنقاط التالية: التوكيدية والمرونة، والحسم، في اتخاذ قراراته، ونيله الاحترام من الآخرين.

7_تحمل المتعلم المسؤولية في اتخاذ القرارات التي تتصل باختيار الأساليب المختلفة لتحقيق الأهداف المتوقعة والمطلوبة منه .

8_تحرير المعلم من بعض الأعمال الروتينية المتعلقة بالعملية التعليمية تلك التي كان يقوم بها في ظل نظام التعليم التقليدي.

9_العمل على تطوير أهداف عملية التعلم ، كما يحدد أهدافاً واقعية لكل متعلم بحيث يجد أهدافا تعليمية تناسب حاجاته[1] .

3/الأسس النفسيّة والتربويّة للتعلّم الذاتي:

3_1_استثارة إغراء النضج.

3_2_الدافعية.

3_3_التعزيز.

3_4_الفروق الفردية.

3_5_الاستجابات المتفاعلة: يتيح التعلم الذاتي فرصة إنشاء استجابات جديدة من المتعلم مستفيدا من خبراته السابقة ومن خلال قدرته على قطع الوقائع الديداكتيكية الثمانية وهذا ماتصوره (***كنييه***) حيث تتمثل الوقائع الديداكتيكية الثمانية في[2].

3_5_2_إخبار التلاميذ بالهدف.

3_5_3_جلب الانتباه.

3_5_4_إثارة التذكر.

3_5_5_توجيه التعلم.

3_5_6_تحسن عملية الاحتفاظ.

3_5_7_رفع مستوى التحويل للتعلم.

3_5_8_إعطاء الفيدباك.

3_6_إتقان التعلم: وذلك من خلال:

التقويم المستمر+ تقسيم المادة إلى وحدات تعليمية قصيرة+ التغذية الراجعة الفورية.

---

[1] المرجع نفسه،ص6و7

[2] عبد الكريم غريب، ص175،174،173).

4/مبادىء التعلّم الذاتي:

يستند هذا النوع من الطرائق على مبادىء معينة منها[1]:

4_1_مبدأ ديموقراطية التعليم: يجب إتاحة الفرصة التعليمية لكل فرد بما يتناسب مع قدراته وميوله واحتياجاته في اختيارالمواد التي يرغب في تعلمها.

4_2_التعلم من خلال الممارسة والخبرة والنشاط:ينقل هذا النوع من الطرائق محور العملية التعليمية من المادة التعليمية والمعلم إلى المتعلم بحيث يصبح مسؤولا عن تعلمه.

4_3_مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: من منطلق أن الفردية بين المتعلمين تؤثر في نموهم التعليمي ومستوى تقدمهم في عمليتي التعليم والتعلم.

4_4_المعنى الذاتي للمعرفة المتعلمة:قد يجد المتعلممعنى معينا في المادة الدراسية لايجده غيره فيها، مما يبرر تفريد التعلم لإعطاء المعنى الذاتي للمعرفة المتعلمة.

5/أساليب التعلم الذاتي:

5_1_التعليم المبرمج.

5_2_الحاسوب التعليمي والتعلمي

5_3_الألعاب التعليمية.

5_4_التعليم بالوسائل السمعية البصرية.

5_5_التعليم المفتوح.

5_6_التعليم الإتقاني.

5_7_الدراسة المنظمة بصورة شخصية.

في هذا الصدد يجدر بنا القول أن هذه الأساليب السابقة الذكر واجهت عددا من الانتقادات التي أثارها بعض التربويين إضافة إلى مزاياها التي لاتنكر. ولكون

[1] ينظر:سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص408

السياق الذي نحن فيه لايكفي للتفصيل في هذه الأساليب من حيث طريقة العمل وطريقة التقويم والمزايا والمآخذ

فسنتحدث في النقطة الموالية عن مشاكل التعلم الذاتي عموما.

6/مشاكل التعلم الذاتي:

يتعرض التعلم الذاتي لبعض الصعوبات، هي ليست بالمستحيلة لكنها تحتاج إلى مواجهة في نظرنا وحلول علمية واقعية أهمها:

6_1_ مشكلة المواد التعليمية: إن تصميم البرامج لموضوعات التعلم الذاتي يحتاج إلى مجهود كبير وزمن طويل. لأن المواد التي تصمم في البرامج، لابد أن تكون في مستويات متعددة تتناسب واختلاف قدرات المتعلمين في التحصيل بحيث يتم تنظيم المعلومات والمهارات فيها بطريقة تسمح للمتعلم أن يتابعها بالسرعة التي تناسبه. وهذا يتطلب فضلا عن الجهد والوقت وجود علماء ومتخصصين يقومون بانجازه، لأن المنهج يمثل العمود الفقري للتربية[1].

6_2_مشكلة الإمكانات المادية:

توفير الوسائل التعليمية+ القاعت الخاصة المجهزة+المكتبات=عدم التحقق.

6_3_مشكلات تتعلق بالمتعلم: حيث نفترض هنا شعور المتعلم بالذلة والارتباك لأنه لايحرز أي تقدم في تعلمه وقد يشعر أيضا بالعزلة والوحدة(انعدام تقدير الذات وهو مطلب ضروري).

ونقصد بتقدير الذات مدى إحساس الشخص بشعور جيد تجاه ذاته واحترامها. فهو مجموعة من القيم والأفكار والمشاعر التي يملكها الشخص من خلال رؤيته لنفسه وكيف يشعر تجاهها ، ويقسم تقدير الذات إلى قسمين:المكتسب والشامل:

- تقدير ذات مكتسب هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص من خالل إنجازاته، فيحصل على الرضا نتيجة النجاحات التي حققها . ثانيا :- تقدير الذات

[1] السنبل عبد العزيز عبد الله، ص67

الشامل يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، وهو ليس مبني أساساً على مهارة محددة أو إنجازات معينة بل يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لايزالون ينعمون بالتقدير الذاتي العام.

7/ مهارات التعلم الذاتي:

7_1_الحوار والنقاش وتقبل وجهات النظر المخالفة.

7_2_التقويم الذاتي والتغذية الراجعة.

7_2_الابتكار والإبداع واتخاذ القرارات.

7_3_تنمية شعور الفرد بقيمته الذاتية والتكيف مع الظروف المتغيرة.

8/ تصور نقترحه لسيرورة درس بطريقة التعلم الذاتي:

الجدول رقم(10): سيرورة درس بطريقة التعلم الذاتي.

وقائع الدرس	وظيفة المدرس	وظيفة المتعلم
تنشيط التحفيز	يضع المدرس استثارة تحفز المتعلمين	يحفز نفسه بنفسه
إخبارالمتعلم بالهدف	يخبر المتعلمين بأهداف الدرس	يختار الهدف
جلب الانتباه	يجلب انتباه المتعلمين	يختار وضعية من الانتباه
إثارة التذكر	يحث المتعلمين على التذكر.	يتذكر العناصر المهمة
توجيه التعلم	يوجه التعلم	يستعمل استراتيجيته الخاصة
تحسين الاحتفاظ	يعطي مؤشرات للتعرف والاسترجاع	يكون مؤشراته الخاصة
رفع مستوى تحويل المتعلم.	ينظم مهاما لتسهيل التحول.	يعمم.
إعطاء الفيدباك	يختبر المتعلمين للتحقق من القدرة على الإنجاز، ويعطي فيدباكا مباشرا ودقيقا.	يتحقق من قدرة إنجازه ويوجه نفسه بنفسه.

في آخر الموضوع لا يسعنا إلا القول أن هذا النوع من الطرائق الفردية التي يستخدمها المتعلم في المواقف التعليمية والتعلمية باستخدام الأجهزة أو البرامج بدافع من رغبته الذاتية ليكتسب المعلومات والمهارات في الوقت والزمن المناسب له ليتقدم وفق قدراته محققا الأهداف المرجوة تحت إشراف محدد من قبل المعلم يحتاج إلى معلم كفء ذي خبرة قادر على إنتاج التعيينات والوسائل التعليمية التي يحتاجها هذا النوع من الطرائق، كما يحتاج إلى تقويم ذاتي(**التقويم الذاتي *L'auto –évaluation)*** والذي يتعلق بتقويم الطالب لسلوكاته المعرفية أي العمليات المعرفية التي يستخدمها و النتائج و العوامل المؤثرة فيها. يتم هذا التقويم قبل تناول المشكلة أو معالجتها كتوقع الطالب لمستوى إدراكه و أثناء تناول المشكلة كتحديده للصعوبات التي تواجهه و استخدامه لإجراءات المراقبة ، و بعد تناول المشكلة بمراجعته لعمله و الحكم على ما أنجزه .

4- تعليميَّة مهارة الاستماع ودورها في تطوير الكفاءة التواصليَّة للمتعلّم:

تمهيد:

تمثل المهارات اللغوية الأربع أساسا للتعليم والتعلم وركيزة هامة لاكتساب آليات اللغة واستعمالها تواصليا، حيث تؤدي دورا هاما وفعالا في تعليم اللغة العربية وفنونها، ومن ثم في العملية التعليمية القائمة أساسا على اللغة.

حقيقة لا يمكن لإنسان ما أن يتصور وجود مجتمع يعيش من دون لغة تيسر أموره وتسجل وثائقه ، وتعطي أفراده فرصة لقضاء وقت فراغهم متمتعين بشكل ما من أشكال النشاط اللغوي ، وفي المواقف اللغوية يتواصل الفرد من حوله مستعملاً فناً من مهارات اللغة الأربعة وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ، أي أن الشخص الذي يتواصل مع من حوله يكون إما مرسلاً فيتكلم أو يكتب ، وإما مستقبلاً فيستمع أو يقرأ .

وأما عن الاستماع فهو عامل مهم في عملية الاتصال و التواصل، ووظفه المختصون في عمليتي التعليمو التعلم، و استطاعوا استثماره لاكتساب المتعلمين مهارات تعليمية. فعند تعرف التلميذ على نمطه الاستماعي يستطيع أن يقوم نفسه، كما أنه ضروري ولا غنى عنه في ظهور الملكات الأخرى و المتمثلة في التحدث و القراءة و الكتابة.

كما يعد الاستماع عملية ديناميكيّة مستمرة تحوّل اللغة المنطوقة إلى معاني في الدماغ، وهي عملية كما يراها الباحثون ترتبط بأربع نشاطات هي الإحساس والتفسير والتقييم والاستجابة. وهو مهارة لغوية تتطلب قيام المستمع بإعطاء المتحدّث أعلى درجات الاهتمام، والتركيز لفهم الرسالة المتضمنة في حديثه وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وإبداء الرأي فيها. ويعتبر وسيلة إلى الفهم وإلى الاتّصال اللغوي بين المتكلّم والسامع، فإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان فإنّ الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية.

فالاستماع هو الأساس في التعلم اللفظي في سنوات الدراسة الأولى والمتخلف قرائياً يتعلم من الاستماع أكثر مما يتعلم من القراءة. والمستمع الجيد يتمكن من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها صحيحة. ويتركز الاستماع في تحصيل الأفكار عن طريق الأذن التي تترجم الكلمة المسموعة.

ومن يتابع مستوى المتعلمين يرى أن المشكلة الأساسية في عملية التواصل اللغوي فيما بينهم تكمن في الحواجز النفسية والاجتماعية ، مما يحول بينهم وبين اللغة التي يتعلمونها, وهذا الجانب يعود للمتعلم نفسه أحياناً وإلى الخلفية اللغوية والثقافية والاجتماعية ، وأحياناً تحدث مشكلات في أثناء نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلمين فلا تصل المعلومات بالشكل المطلوب على الرغم من

الشرح الوافي للمعلم، فيفاجأ بعد اختبار متعلميه بوجود سوء التمهر في هذا الفن اللغوي.

فعلا للاستماع أهمية قصوى في عملية التعليم أكثر من القراءة. لأن الكلمة المنطوقة وسيلة لنقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر. ونظراً لعدم التدريب على مهارة الاستماع نجد كثيراً من المتعلمين يستمعون ولكن قدرتهم على الفهم ضعيفة، فهم قادرون على إدراك الأصوات وإدراك متابعة الأصوات دون فهم تفسير لها. ويشكو كثير من المعلمين عجز طلابهم عن متابعتهم والكتابة وراءهم وقد يكون لهذا أسباب كثيرة، ولكن من الأسباب القوية التي لا يمكننا تجاهلها هي أن كثيراً من الطلاب لم يهيئوا لهذه المواقف الاستماعية الطويلة. ولم يتعهدهم أساتذتهم بالتدريب على الاستماع وتلخيص ما يسمعون. ولقد أجريت بحوث كثيرة في هذا المجال، ومن ذلك بحث استطلع رأي المعلمين في نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع، وانتهى الباحث إلى أن الأطفال كما يعتقد المعلمون يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة 35% من مجموع الوقت الذي يقضونه في التعلم، بينما يتعلمون عن طريق الكلام 22% من مجموع هذا الوقت، ويتعلمون عن طريق الاستماع 25% من هذا الوقت، ويتعلمون عن طريق الكتابة 17% من الوقت المخصص. وقد ثبت أيضاً من دراسة أخرى أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، كما وجد أن الفرد الذي يستغرق 70% من ساعات يقظته في نشاط لفظي يتوزع عنده هذا النشاط بالنسبة المئوية التالية: 11% كتابة و15% إلى32% حديثاً و42% استماعاً. بل قد صور أحد الكتاب العلاقة بين مهارات اللغة من حيث ممارسة الفرد لها قائلاً: «إن الفرد

العادي يستمع إلى ما يوازي كتاباً كل يوم، ويتحدث ما يوازي كتاباً كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتاباً كل شهر، ويكتب ما يوازي كتاباً كل عام»[1].

إن عدم معرفة المتعلمين بدور اللغة متمثلة بمهاراتها (استماع، ومحادثة، وقراءة، وكتابة) في التمكن اللغوي بشكليه الشفوي والكتابي يشكل عائقا كبيرا، وعليه سنحاول في هذا الموضوع الوقوف على دور مهارة الاستماع اللغوية في عملية التواصل اللغوي من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: **كيف نصل إلى المستوى المطلوب من استعمال مهارة الاستماع في التواصل اللغوي ؟**

يعدّ الاستماع من أصعب المهارات التي نعلمها لطلابنا؛ لأنه يرتبط بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة؛ حيث تتلقى الأذن مجموعة من الأصوات والمفردات والتراكيب، فيحاول المستمع مطابقتها بمخزونه اللغوي فيما يعرف بعملية "التعرف"، وأثناء ذلك يحاول التكيف مع سرعة المتكلم وطريقته في الحديث، ويغالب الضوضاء المحيطة، ثم ينتقل إلى مرحلة تحليل المسموع وانتقاء ما يعرفه وما لا يعرفه في عمليات تحليل معقدة، موظفا خلالها عمليات أخرى كالتخمين والتنبؤ؛ بغرض فهم الرسالة فيما يعرف بعملية "فهم المسموع"، متفاعلا مع مضمون الرسالة بما لديه من خبرات سابقة، وتستغرق هذه العمليات بضع ثوان، لينتقل بعدها من مرحلة الاستقبال إلى مرحلة الاستجابة الشفوية أو الكتابية.

يعرف ماهر شعبان الاستماع قائلا:" إنه عملية بنائية نشطة تتضمن تنشيط المستمع لمعارفه السابقة قصد فهم النص المسموع"[2].

[1] السليتي فراس: من فنون اللغة، اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، الطبعة الأولى، إربد للنشر والتوزيع، عالم الكتب الحديث، 2008، ص56.

[2] ماهر شعبان : مهارات الاستماع النشط، د.ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011، ص91.

ولا يقف معنى الاستماع عند إدراك الرموز اللغويّة المنطوقة عن طريق التمييز السمعيّ بل تتعدّى ذلك إلى" فهم مدلول الرموز، علاوة على إدراك الوظيفة الاتّصالية أو الرسالة التي تتضمّنها الرموز أو الكلام المنطوق"[1].

يعني هذا الكلام أن الاستماع عملية مقصودة تستدعي الفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد، وأيضا التقويم.

وعموما يمكن إعطاء تعاريف مشتركة مع مصطلح الاستماع فيما يلي:

السمع:

"هو عبارة عن سماع الأذن لذبذبات صوتية تكون مفردات أو تراكيب دون تأمل أو تمعن واستجابة. السماع عملية وظيفية لا تحتاج إلى مهارة خاصة ولا تتطلّب أن يتعلّمه الشخص لأنه فطري"[2].

الاستماع:

"يسبق الإنصات وهو أقل عمقا وبه يتعلّم المتعلّم اللغة فهو:" نشاط عقلي إيجابي مقصود يقتضي التركيز والانتباه والإدراك للرسالة المسموعة وفهم المقصود منها"[3].

الإنصات:

"إنّ الإنصات ليس مجرّد الاستماع إلى محتوى الكلمات، ولكنه محاولة لفهم ما وراء تلك الكلمات فهما أقرب من الصحة أو رؤية الأفكار الّتي يعبر

---

[1] المرجع السابق، ص84.

[2] أبو بكر عبد الله شعيب: المهارات اللغوية (مفهومها، أهدافها، طرق تدريسها)، د.ط، مكتبة المتنبي، السعودية.، 2014، ص290.

[3] محمد هيكل: مهارات الحوار بين التحدث والإنصات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2010، ص282.

عنهاالمتحدث ومعرفة اتجاهات وجهة نظره هو كما أنه لا يعني الإحساس بما يريده المتحدث"[1].

الإصغاء:

"هو إدراك المسموع، بإمالة السامع عليه، يقال: صغا، يصغو إذا مال، وأصغى لغيره، وفي القرآن الكريم قوله تعالى في سورة *التحريم الآية رقم 04*:"إِنْ تَتُوبَا إِلَى اللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا ۖ **وَإِنْ تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ ۖ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَٰلِكَ ظَهِيرٌ" ﴿٤﴾** أي مالت وزاغت"[2].

فالملاحظ أن الإصغاء فيه بعض الحركة أي الإمالة لتلقي الكلام المنطوق، وهو لا يختلف عن الاستماع فكلاهما يركز على إدراك الكلام.

وأما السماع فهو: تلقي الأصوات بلا قصد ولا إرادة فهم أو تحليل .الاستماع: تلقي الأصوات بقصد وإرادة فهم وتحليل. بينما الإنصات: أعلى درجات الاستماع ويلازمه الفهم والقصد والإرادة، والإنصات يتضمن الاستماع، وليس كل استماع استماعاً يتضمن إنصاتاً، ومما يدلل على ذلك قوله تعالى في *سورة الأعراف الآية 204*:

﴿ وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾.

2/منزلة الاستماع في القرآن الكريم:

إنَّ مصطلح السَّمع وما ينتمي إلى حقله الدلالي في القرآن الكريم شمل ما استعملته علوم التربية الحديثة حول هذه المهارة، حيث يظهر لنا أنَّ الاستماع بمفهومه القرآني هو المعنيُّ في العملية التعليمية، وحاسَّة السَّمع هي المفضلة على

[1] المرجع نفسه، ص288.

[2]العسكري أبو هلال: الفروق اللغوية، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 2003، ص103.

بقيَّة الحواس الإنسانية ، لذا استلزم تدريسه بشكل علميّ، وتفعيل مهاراته وآدابه في كافة مجالات التعليم.

وقد علمنا القرآن الكريم أدب حسن الاستماع كمقوم أساسي في فهم التوجيهات القرآنية والإيمانية , وأمر سبحانه في كتابه بالاستماع الإيجابي الذي يترتب عليه عمل إيماني إيجابي، فقال سبحانه : ﴿**وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاسْمَعُوا**﴾. وقال سبحانه : ﴿ **وَاسْمَعُوا وَأَطِيعُوا**﴾. كما نبهنا بذلك فيما يخص القرآن خاصة لأهمية كلام الله سبحانه وقدره العظيم فقال سبحانه : ﴿**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾.

وقال ابن القيّم- رحمه الله تعالى-: أمر الله بالسّماع في كتابه، وأثنى على أهله، وأخبر أنّ البشرى لهم. قال في *سورة النساء الآية 46*: ﴿ **لَوْ أَنَّهُمْ قالُوا سَمِعْنا وَأَطَعْنا وَاسْمَعْ وَانْظُرْنا لَكانَ خَيْراً لَهُمْ وَأَقْوَمَ**﴾ . وقال أيضا في *سورة الزمر الآيتان17و18*: ﴿ **فَبَشِّرْ عِبادِي الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولئِكَ الَّذِينَ هَداهُمُ اللَّهُ وَأُولئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبابِ** ﴾. وقال في *سورة الأعراف الآية 204* : ﴿**وَإِذا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا**﴾.

وقال الله تعالى في محكم آياته في *سورة ق الآيتان 36و37*: ﴿ **وَكَمْ أَهْلَكْنا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَشَدُّ مِنْهُمْ بَطْشاً فَنَقَّبُوا فِي الْبِلادِ هَلْ مِنْ مَحِيصٍ* إِنَّ فِي ذلِكَ لَذِكْرى لِمَنْ كانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ**﴾.

والاستماع أيضاً كان سبباً في إسلام الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه كما روت السيرة في قصة إسلامه، كما أن الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة رضي الله عنهم حفظوا القرآن عن طريق الاستماع (التلقي والمشافهة)، فقد كان يتلقى الرسول صلى الله عليه وسلم من ربه باستماعه إلى جبريل عليه السلام.

3/تعليمية مهارة الاستماع ودورها في تطوير الكفاءة التواصلية:

3-1/تعليمية مهارة الاستماع:

نتساءل هنا:**هل يمكن تعليم الاستماع ياترى؟**

حقيقة لقد أثبتت الدراسات أن مهارة الاستماع يمكن أن تعلم وأن الأفراد بحاجة إلى تعلم هذه المهارة ، وأن هذه المهارة تحتاج إلى أسلوب منظم وعلمي لإكسابها للمتعلمين.

حيث يهدف تعليم اللغة العربية إلى تنمية أربع مهارات رئيسة لدى المتعلمين، وهذه المهارات الأربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وهي متصلة ببعضها وكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر مصداقا لقوله تعالى في *سورة الإسراء الآية 36*: ﴿ **وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا** ﴾.

وقد قدمت حاسة السمع على الحواس الأخرى تأكيداً على أنها على قدر من القوة والدقة، والسمع له دور في عملية الاتصال فقد لعب دوراً هاماً في عملية التعليم والتعلم على مر العصور.

يقول طعيمة إذا عرف المعلم أن الغرض الأساسي من الاستماع وتدريسه هو استيعاب المستمع لما يقال معرفيا أو وجدانيا أو سلوكيا، أدرك أن عليه دوراً كبيراً في إنجاح دروسه وتنمية هذه المهارة عند متعلّميه[1].

إذ يحتاج المعلم أن يطبق آداب الاستماع وخطواته قبل أن يعلمها غيره. فلا يقاطع متحدثا ولا يشوش عليه كما عليه أن يهيئ جواً ممتعاً للحديث المراد الاستماع إليه، ولا يجعله شيئاً جافاً أو حديثاً أكاديمياً جامداً. فضلاً على أن تهيئة الأجواء العامة هي أيضاً دور من أدواره حتى يعزل مصادر الضوضاء واللغو. وعليه

[1] طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب) ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2001م ، ص91.

ألا يقصر الاستماع على خط واحد من خطوط الاتصال مثل أن يكون بين المعلم والطلاب فقط وإنما يجب أن يتعدى هذا إلى طالب وطالب أو إلى حديث مسجل أو موقف مفتعل أو غيره، كما أن مراعاة ميول المستمع يعد مؤثراً هاماً على الاستمرار في عملية الاستماع أطول فترة ممكنة, ويحسن أن يوضح المعلم لطلابه الهدف من النشاط الذي يجري فيه درس الاستماع في بداية ممارسة تعلم هذه المهارة ليكون اللقاء أكثر جدية وإيجابية.

وقد اجتهد علماء التربية المحدثون في رصد الصفات التي يمتاز بها المستمع الجيد انطلاقا من الوظيفة التربوية التي ينهض بها الاستماع من حيث هو فتن ومهارة، وليس بوصفه ضربا من ضروب التأدب في المجالس على نحو ما وجدناه عند ابن المقفع، وإن كان في ما أشار إليه من صفاته ما يبرز عن نظرة علمية وتربوية عصرية.

فمن صفات المستمع الجيد انه يعرف كيف يستمع إلى الآخرين، وأنه لا يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد ... هو ذلك الذي يستطيع انتقاء ما ينبغي أن يميز بين هذه الأفكار وبين الأفكار الثانوية ... وبين ما هو حقائق وما هو آراء في ما يستمع إليه. وإنه هو الذي يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يمكنه من إكماله في حالة ما لو سكت المتحدث، أو عجز عن اختيار التعبير المناسب ... والمستمع الجيد ينقد ما يسمعه في ذهنه، ويتابع المتحدث في ما يقوله كله، ويعرض ما يأتي به، على ما يحتفظ به في ذاكرته فيقارن بينهما ويلاحق"[1].

ومن الأمور التي تساعد في التدريب على الاستماع، اختبار قدرة الطلبة على تخيل المواقف التي يدور حولها الحديث، والقدرة على معرفة النتائج قبل الوصول إليها، ومحاولة إكمال جملة أو بيت من الشعر بالكلمة الصحيحة، أو بكلمة

[1] خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، الطبعة الثالثة، مصر، 1986ص.ص168 . 169.

مناسبة غيرها، وتلخيص حديث استمعوا إليه، أو تذكر كلام قبل أسبوع من الزمان على سبيل المثال، أو إصدار الحكم الدقيق على ما يستمعون إليه، وغير ذلك كثير، لا أحد يستطيع القيام به ما لم يحسن الاستماع إلى ما دار قبله من حديث.

وتوجيه ذلك أن هذه القدرات مجتمعة، لا تتحقق إلا إذا كان الاستماع إيجابيا هادفا ***Purposeful active Listening*** . وهكذا فإن في أنماط التقويم السابقة ما يكشف عن مدى قدرة الطالب على الاستماع، ويقدم له مرآة يرى فيها صفة استماعه حسنا كان أم سيئا.

للتأكيد على هذه الفكرة ندعم قولنا بما قاله أحمد مدكور في كون العلاقة بين مهارات اللغة العربية تكاد تكون علاقة تفاعلية. وترابط هذه العلاقة لتنشئ تواصلاً فعالاً ونشطاً بين المعلم وبين المتعلمين أنفسهم، و تتمثل العلاقة بين الاستماع والقراءة في أن كليهما يشمل استقبالاً للفكر من الآخرين, ولكي يكون المتعلم قادراً على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة، فإنه لابد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة, فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام ، وان المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضاً أساساً للنجاح في تعلم القراءة لذا يعد إهمال الاستماع سبباً من أسباب ضعف المتعلمين في القراءة وتعد الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي الكلمات التي سمعها المتعلم وتكلم بها من قبل[1].

ولتحقيق فاعلية الاستماع وزيادتها، لا بد من الانتباه والتركيز، ذلك أنهما الأساس في قراءة الاستماع، ولولاهما لكان النشاط سمعا عاديا، قد نعي به ما يقال، وقد لا نعيه، لأنه يلج الأذن إلى عصب السمع دون قصد منا.

[1] مدكور علي:_تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة،1991، ص125.

وفيما يلي نجمل أهم العوامل التي تتحكم في فاعلية الاستماع وتؤثر في درجة الانتباه سلبا أو إيجابا باختلاف المتلقي، وهي:

1. طبيعة الموضوع الذي نستمع إليه، وذلك من حيث سهولته أو صعوبته، ومن حيث اهتمامنا به، وغير ذلك مما هو صفة له أو لطبيعة العلاقة التي تربطنا به[1].

2. طريقة عرض الموضوع، والأسلوب الذي يتلى به على مسامعنا، فقد يكون المتحدث لبقا مؤثرا، وقد يكون على العكس من ذلك، غير موفق في طريقة إلقائه، يبعث السأم والملل في سامعيه[2].

3. بيئة الاستماع، وهي المكان الذي تتم فيه عمليه التلقي، بمواصفاته المختلفة من ضيق أو اتساع، وحر أو برد، وظلمة أو إنارة، وغير ذلك مما يؤثر سلبا أو إيجابا في عملية الاستماع والتركيز فيما يسمع، بمعنى يجب أن تتوفر الدقة السمعية التي بدونها تتعطل جميع مهارات الاستماع[3].

4. حال المتلقي نفسه، حيث قد يكون في حال نفسية قلقة، أو حال صحية سيئة، فيؤدي ذلك إلى خلل يتفاوت في نسبته من إنسان إلى آخر في جدوى عملية الاستماع والفائدة التي تتحقق منها.

5. جهل المستمع باللغة التي يستمع إليها، كأن تكون لغة أجنبية، أو تكون لغة تخصصية فيها اصطلاحات كثيرة، حتى ولو كانت لغته الأصلية، أو كأن تتكلم معه بلغته لكن بمستوى فوق مستواه.

ومن هنا، فإن عملية الاستماع يجب أن تكون مقصودة بذاتها، يتجه إليها الانتباه أو يوجَّه عمدا، بغية التمييز بين الألفاظ والتعرف إلى معانيها لتحقيق

---

[1] وائل فاضل فتحي محمد: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الأندلس، مصر، 1998، ص152.

[2] المرجع نفسه، صفحة نفسها.

[3] صالح علي فاضلة: مهارات تدريس المصغر، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص197.

الفهم أو الإجابة على سؤال أو تحقيق متعة، كما هي الحال عند الاستماع إلى الأغاني مثلا، أو التوصل إلى حقيقة نقدية أو غير ذلك من الأهداف التي توجه إليها عملية الاستماع.

نخلص إلى أن الاستماع الجيد أساس التعلم الجيد, ويمكن أن يتم في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من خلال عدد من الأنشطة الموجهة: (كالقصص, والأناشيد, والألعاب اللغوية, والأنشطة السمعية واللغوية الملائمة لنموهم العقلي والمعرفي التي تكشف عن قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم) لينمى في مراحل أخرى من مراحل التعليم. وبإمكان المعلم أن يحقق أهداف الاستماع بكيفية أحسن إن استعان بالأجهزة السمعية والبصرية وغيرها من الوسائل المعينة على امتلاك هذه المهارة.

ونركز ونشدد هنا على أسلوب السرد القصصي، حيث إن طريقة السرد القصصي الهادف تتيح للمتعلم تنمية مهارات الاستماع، كما تكشف القصة عن مواهب الطلبة وما لديهم من استعدادات وقدرات . ولما كانت القصة القرآنية من أكثر الموضوعات التي شغلت حيزاً في القرآن الكريم، رأينا أن أسلوب السرد القصصي فعال وهادف وناجع لتنمية بعض مهارات الاستماع، قال تعالى في سورة الأعراف الآية ١٧٦:

﴿ فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾

3-2/دورها في تطوير الكفاءة التواصلية:

إن مهارة الاستماع تتمثل بعضو السمع في جسم الإنسان وهو الأذن، ويجب على الشخص المتعلم الاهتمام بها والمحافظة عليها، وتُعد بمثابة الجزء الأساسي لها، من أجل التمكن من عملية ومهارة الاستماع بالشكل السليم والصحيح، لما تقوم به من مجموعة من الأمور، تؤدي إلى تنمية عملية التعلم لدى الشخص المتعلم وتميزه بها، وتتمثل هذه الأهمية بمجموعة من الأمور من خلال ما يلي:

- ✓ القيام على تشجيع وتعزيز وتنمية وتطوير عملية التفكير لدى الشخص المتعلم عن طريق إشغال الذهن والعقل بجميع ما يقوله المدرس التربوي. القيام على بناء وتكوين مجموعة من المهارات تتمثل في التحليل والنقد، والتأكد من صحة ودقة كلام المدرس التربوي، فالشخص المتعلم المستمع بشكل جيد يتأكد من كلام المعلم التربوي، ويحاول التأكد من مدى دقته وصحته، فلا ينبغي على الشخص المتعلم التسليم والأخذ بجميع الأمور والكلام الذي يسمعه[1].
- ✓ تشجيع وتعزيز عمليات التواصل والاتصال الجيدة والفعالة مع الأشخاص الآخرين، في العصر الحديث بين جميع مناطق العالم المتعددة والمتنوعة.
- ✓ مهارة الاستماع عبارة عن مهارة تعليمية بشكل مميز، فمن خلال هذه المهارة يتمكن الشخص المتعلم من تعلم لغته وهو طفل صغير العمر.
- ✓ يلجأ المعلم التربوي إلى استخدام هذه المهارة من أجل القيام على تدريس الأشخاص المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة المكفوفين، الذي يرتكزون على عضو السمع بالمرتبة الأولى خلال العملية التعليمية.
- ✓ تقوم على تنمية وتطوير اللغة الشفوية، ورفع مستوى الحصيلة اللغوية، واستعمال تعابير جميلة من مواقف متعددة ومتنوعة، حيث ظهر وجود ارتباط قوي بين مهارة الاستماع وتطورها وبين التحصيل الدراسي عند التلميذ.

ويتضح أهمية الاستماع والإنصات ودورهما في تمام العملية اللغوية في قوله تعالى في *سورة الأعراف الآية 204* ﴿ **وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا**

[1] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، 2005، ص125.

لعلكم ترحمون﴾. إذ المقصود: تكلفوا السمع، وتعمدوا السكوت والسكون (أي ركزوا) لتفهموا وتنتصحوا، لأن في ذلك طاعة تؤدي إلى الرحمة التي قد تنالونها بما فعلتم. والإنصات والاستماع متقاربان في الدلالة، ولكن أحدهما قد يوقع مكان الآخر، ذلك لتلازمهما، ولأن الاستماع الجيد لا يتم إلا مع الإنصات. قال تعالى *في سورة الأحقاف الآية 29*: **فلما حضروه قالوا أنصتوا، فلما قُضي ولوا إلى قومهم منذرين"** .

وفي القرآن الكريم شواهد كثيرة تؤكد ما للاستماع من دور في تحقيق الغرض الذي يهدف إليه الملقي، وقد نكتفي بشاهد واحد يوضح ما نحن بصدد توضيحه، ذلكم هو أن الله . عز وجل . كلم موسى بقوله *في سورة طه الآيات 13.16*: "وأنا اخترتك فاستمع لما يوحى، إنني أنا الله لا إله إلا أنا فاعبدني وأقم الصلاة لذكري، إن الساعة آتية أكاد أخفيها لتجزى كل نفس بما تسعى، فلا يصدنك عنها من لا يؤمن بها واتبع هواه فتردى".مستخدما عبارة "فاستمع" ذلك أن الأمر عظيم، والموقف جليل، والخبر الذي سيلقى عليه خبر خطير ... ولذلك فقد قدم الله . سبحانه وتعالى . بأنه اختاره دون قومه ... وفي هذا تمهيد لعظمة ماسيُلقى، وأن الرسالة (الوحي) تتمثل في أمور جسام تتطلب وعيا وتركيزا واهتماما شديدا، وهي: أنه الله لا إله إلا هو، وأن الساعة آتية، ويترتب على هذين ضرورة العبادة لله وحده، وإقامة الصلاة، وألا يغفل العمل لما بعد الساعة. باختصار، إن السمع يتجه بذاته والاستماع يوجه برغبة المستمع، والسمع فطرة تخلق مع الإنسان، والاستماع مهارة يكتسبها الإنسان، وقد تسمع طرفا من حديث فتدرك أهميته، فتستمع إلى بقيته ... لاحظ الفرق بين "تسمع" عرضا دون تركيز و"تستمع" قصدا مع تركيز.

ونظر لما للاستماع من دور في التعليم والتواصل والتأدب، فقد أولاه العرب قسطا من اهتمامهم وعنايتهم، وداروا حوله بنصائحهم وإرشاداتهم، ومن مأثور أقوالهم في ذلك، ما نصح به رجل ابنه من قوله: "تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الحديث" لأن الحديث من المتكلم عطاء، ومن المستمع أخذ وفائدة، وهذا الرجل يريد لابنه أن يتزود من العلم بما يصلح به حاله، وفي هذا القول ما يؤكد أن الاستماع مهارة، وقد أوجز ابن المقفع في كتاب الدب، ما يحسن بالمرء أن يتحلى به في المجالس وغيرها فقال: "إذا كلمك الوالي فأصغ إلى كلامه ولا تشغل طرفك عته بنظر إلى غيره، ولا أطرافك بعمل، ولا قلبك بحديث نفس، واحذر هذه الخصلة من نفسك، وتعاهدها بجهدك"[1].

- ✓ كما أنه ومن خلال الاستماع يكتسب الفرد كثيراً من المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب متلقياً الأفكار والمفاهيم ويستطيع أن يكتسب المهارات الأخرى للغة كلاماً وقراءة وكتابة، فالقدرة على تمييز الأصوات شرط أساسي لتعلمها، والاستماع الجيد شرط أساسي لحماية الإنسان من الوقوع في أخطاء كثيرة، فالأصم يتعرض لكثير من الأخطاء التي لا يستطيع أن يدرك مصدرها أو أن يحدد اتجاهها[2].
- ✓ ويؤدي الاستماع كما نعلم دوراً مهماً في سياق التفاعلات الاجتماعية، وللاستماع مجموعة من الأنشطة، فمعظم المناشط اللغوية الممارسة في المجتمع مناشط استماع، كما أن الفرد يحتاج إلى أن يستمع إلى تعليمات وإرشادات توجه إليه، وأنه يستمع إلى الخطب والمناقشات، وإلى البرامج المختلفة في الإذاعتين المسموعة والمرئية، فعن طريق ما يجري في الندوات والاجتماعات من حديث وحوار ومناقشة ومن خلال

[1] ابن المقفع، 1981، ص52.

[2] إبراهيم محمد عطا، مرجع سابق، ص125.

الاستماع إلى المحاضرات والقصص وتلاوة القرآن الكريم وغير ذلك من ألوان النشاط يمارس الطلاب اللغة استماعاً[1].

وتزداد أهمية الاستماع في وقتنا الحاضر نتيجة للتطور الهائل في وسائل الإعلام المرئي والمسموع وتعدد القنوات الفضائية وتنوعها. مما يلقى بالعبء الأكبر على مهارات الاستماع، لكي يميز المستمع ما يسمع ويتفاعل معه ويصل من خلاله إلى النتيجة التي يرغب فيها.

إن الاستماع من أهم مهارات اللغة العربية لما له من أثر في ثقافة الإنسان، واستخدامه في جميع نواحي الحياة، وهو من أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستخداماً، ويعد عامل مهم في عملية الاتصال، فقد لعب دوراً هاماً في عميلة التعليم والتعلم، ويعد فناً لغوياً للنمو الفكري، والاستماع عملية مركبة متعددة الخطوات، يتم تحويل اللغة إلى معنى في دماغ المتعلم وظيفياً ، ويحقق الاستماع في نظرنا فوائد كثيرة منها:

- ✓ يكتسب المتعلم كثيراً من المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب متلقياً الأفكار والمفاهيم.
- ✓ يعد طريقة لاكتساب المعلومات والمعرفة والثقافة.
- ✓ يعد السبيل الأيسر لحفظ التراث الثقافي والحضاري للمجتمع، وله الدور الكبير في حفظ القرآن.

من دون أدنى شك ممكن القول بأن الاستماع قناة إلى فروع اللغة كافة. فمن دونه لا يكون الكلام ولا الكتابة ومن ثم الإجابة واكتمال دائرة التواصل، وعلى رأس كل ذلك الفهم لأن من لا يسمع لا يفهم، فكيف يجيب لفظاً أو خطا.

[1] رسلان مصطفى: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية ، القاهرة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس،2002 ، ص129.

في الأخير نخلص إلى أن لمهارة الاستماع أهمية كبيرة بين مهارات اللغة العربية الأساسية، فهو مهارة يشيع استخدامها في كثير من المواقف الحياتية. وهو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، ذلك أن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين. فالاستماع عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه كالأسئلة والأجوبة والمناقشات وسرد القصص.

لذا كان حريًّا بالتربويين أن يتنبهوا إلى دور قراءة الاستماع في إذكاء المعرفة، والتزود منها، إلى تخصيص حصص لتدريب الطلاب على اكتساب مهارة الاستماع، وإخضاعهم إلى تجارب يمتحن فيها أداؤهم، ويقوم بها تحصيلهم، تماما مثلما يجري في دروس قراءة الكتابة، وتوجيه ذلك أن حاسة السمع أسبق من حاسة البصر، في عملية التواصل بين الناس، ولا يغني التقدم في توظيف الرموز المرئية في العملية التربوية عن المهمة الفطرية التي تنهض بها الأذن في هذا المجال.

5-التقويم في النسق التربويّ:

تمهيد:

يقصد بالتقويم مجموعة الشروط التي يعمل المدرّس على توفيرها للحصول على البيانات الضروريَة 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** "قوّم السلعة و استقاهما: قدّرها"[1].

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، قال ***الفيروزأبادي***: «قومت السلعة واستقمته ثمنته واستقام اعتدل وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم»[2].

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[3].

التقييم: وصف الموقف التعليمي: جيد، حسن، مكتسب، غير مكتسب.. الخ.

القياس: تثمين الموقف التعليمي: إعطاء علامة ما.

التقويم: وصف + تثمين + إصلاح وتعديل.

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

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، مصدر سابق، باب قوّم، ص3782.

[2] الفيروز أبادي: القاموس المحيط، الطبعة الثامنة، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، باب قوم، بيروت، لبنان، 2005، ص1152.

[3] أحمد جودت سعادة، ص61.

"فحص و معاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية و مجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار"[1] ، 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[2]:

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

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

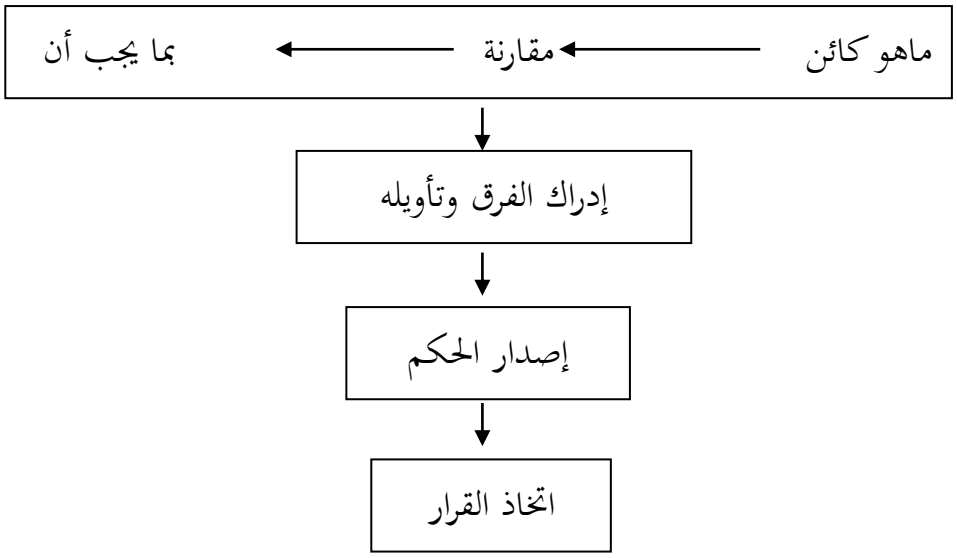
وتفضي عملية المقارنة بين هذين الحدّين إلى إصدار حكم بالرضى، أو بعدم الرضى، انطلاقا من إدراك الفرق بينهما وتأويله، وبالحصول على نتيجة التأويل يتم إصدار الحكم،

واتخاذ القرار، ويمكن تمثيل هذه السيرورة بما يلي[3]:

[1] De ketele (J.M) docimologie introduction aux concepts et aux pratiques Cabay 1982,p35

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

[3] 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 .

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.

[1] ينظر: أحمد العربي أبو شادي، مرجع سابق، ص35.

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] .

وننظر 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

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

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.

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 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 سعينا لإعداده:

الجدول رقم(11): خطوات مرحلة التقويم

4_حال التقويم البيداغوجيّ في النسق التربويّ:

لم تتحرّر المنظومة التربويّة 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 أنّه:

- ✓ تحصيلي لا يقيس إلا المعارف والمعارف تراقب ولا تقوم.
- ✓ يعتمد الامتحان والامتحان ليس هدف المدرسة.
- ✓ يعتمد النقطة والنقطة تحطم الثقة بالنفس=تسرب مدرسي.
- ✓ عوض أن يكون للأستاذ دفتر تقويم له دفتر تنقيط.
- ✓ يعتمد المعدل مقياسا للتفاضل ووسيلة للترتيب.
- ✓ الاختبار+النقطة=أدوات قياس.
- ✓ تقويم قياسي كمي.

فهل هذا النوع من التقويم يساعد المتعلم على فهم تعلماته؟

يقودنا هذا 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).

5-أهمية التقويم في المجال التربوي والتعليمي:

- ✓ التقويم يسهم في معرفة قيمة المنهج والبرنامج، للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.
- ✓ يسهم في تصحيح العيوب، وتقليل النفقات، وتوفير الوقت والجهد.
- ✓ يساعد المعلم في رؤية وملامسة نتائج تعليمه، وبالتالي تعديل أو إصلاح أو تثبيت استراتيجياته التعليمية.
- ✓ يسهم في تحديد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.
- ✓ يعزز التعليم، ويحقق الدافعية نحو التعلّم.
- ✓ يعزز التعلّم التنافسي، ويزيد من تحقق الكفاءات.
- ✓ عامل مهم في تحديد الفروقات الفردية للمتعلمين وقياسها، وتوجيه التعليم وتحديد معالمه[1].

توصيات:

_لاينبغي الفصل بين المراقبة والتقويم فالتوازن بينهما مطلب ضروري.

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

[1] أحمد جميل عايش: تطبيقات في الإشراف التربوي، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص228.

_اعتماد المقوم أثناء تقويمه للمقوّم 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 الاستمراريّة في التفوق.

فئة الملمح= التكفل بها باستخدام بيداغوجيا الدعم.

فئة المحتاجين=التكفل بها بيداغوجيًّا عن طريق بيداغوجيا المعالجة.

ختامًا يمكن القول بأنّ 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 العمليّة التعليميّة التعلميّة، ولكنّه مكوّن أساس من مكوّناتها، بحيث إنّ كّل عمليّة تكوين وتعلّم إلا وهي مرتبطة بالنتيجة التي تسعى إلى تقويمها.

6-إدماج:

سؤال تقويمي$_1$: قم بإعداد شبكة تقويم ذاتي لدرس افتراضيّ، في ضوء المقاربة بالكفاءات.

سؤال تقويمي$_2$: كيف تتموقع التكنولوجيات الحديثة في العمليّة التعليميّة التعلّمية؟

الخاتمة:

إنّ العناية بأمر اللغة العربيّة من حيث تعليميّتها يمثّل جوهر الدرس اللغويّ الحديث الساعي إلى الوقوف على كنهها وجماليّاتها، وخصائصها، وطرق تحصيلها للمتكلّمين بغيرها أو الارتقاء بملكات ومهارات وكفاءات أصحابها.

ومن الملاحظ أنّ عمليّة إدراك مفاهيم التعليميّة والبيداغوجيا وأسسهما ومبادئهما وقواعدهما تسهم في تزويد المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء بمهارات كبيرة في تطوير القدرات الذاتيّة الابتكاريّة والإبداعيّة والقدرة على تصوّر المعارف والمعلومات في ظلّ التكنولوجيّات الحديثة، وتنمية الملكات العقليّة والتفكير العلميّ السليم.

وإنّ أوّل من توجه له أصابع الاتّهام بالمسؤوليّة عن التدنّي الحاصل في أداء المتعلّمين هو المعّلم، كونه عنصرا رئيسًا في العمليّة التعليميّة التعلّمية-عنصرا مسؤولا في تطوير الفهم لدى متعلميه، وفي إصلاح مفاهيمهم الخاطئة- إلاّ أنّ هذا العنصر سيصبح مهددا بالخطورة إذا ساهم هو نفسه في توليد الفهم الخاطىء، جهلا منه بمبادىء التعليميّة والبيداغوجيا.

لذا كان حقيقا بالجهات الوصيّة إعداد معلّم الغد لدمجه في النظام التعليميّ زيادةً لإنتاجيّة التعليم ومواكبة التطّورات.

أخيرا نحمده أن وفقنا إلى أن أكملنا هاته المحاضرات، وقدّمناها لطلبتنا الأعزّاء مجتمعة في هذا الكتيب، راجين من الله أن يوفّقهم إلى ما فيه الخير.

قائمة المراجع:

- القرآن الكريم.

<u>الكتب:</u>

1- إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، 2005.

2- أبو بكر عبد الله شعيب: المهارات اللغوية (مفهومها، أهدافها، طرق تدريسها)، د.ط، مكتبة

المتنبي، السعودية، 2014.

3- أبو هلال العسكري: الفروق اللغوية، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003.

4- أحمد العربي أبو شادي: تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، الطبعة الأولى، آفاق للدراسات والنشر، المغرب، 2009.

5- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، دار النجاح الجديـــدة، الدار

البيضاء، المغرب، 2006.

6- أحمد جميل عايش: تطبيقات في الإشراف التربوي، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

7- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.

8- أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، عالـــم الكتب، القاهرة، 1995.

9- أحمد طعيمة رشدي ، مناع محمد السيد: تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب) ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2001.

10- أمل الأحمد: بحوث و دراسات في علم النفس، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت.

لبنان، 2200.

11- إيمان البقاعي: المتقن معجم تقنيات القراءة والكتاب والبحث الطلابي، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.
12- باساغانا: مبادئ في علم النفس الاجتماعي، نقله إلى العربية بوعبد الله غلام الله، ديوان
المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.
13- بن بريكة عبد الرحمان: تصنيف طرائق التدريس، قراءات في طرائق التدريس، كتاب الرواسي3، جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، 1994.
14- بناني رشيد: من الديداكتيك الى البيداغوجية، الحوار الأكاديمي والجامعي، البيضاء، 1999 .
15- بيداغوجيا الإدماج: ترجمة: لحسن بوتكالي، الطبعة الثانية، منشورات مجلة علـوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2009.
16- جابر نصر الدين: دروس في علم النفس البيداغوجي، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيـة، جامعة بسكرة.
17- جان بياجي: التوجهات الجديدة للتربية، تر: محمد الحبيب بلكوش، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1998.
18- جروان فتحي عبد الرحمن: تعليم التفكير، الطبعة الثالثة، دار الفكـــر، الأردن، 2007.
19- جميل حمداوي: بيداغوجيا الأخطاء، الطبعة الأولى، مكتبة المـــــــثقف، 2015.
20- جونسون وآخرون: التعليم التعاوني والفردي، التعاون والتنافس والفرديَة، ترجمة: رفعت محمد بهجات، د.ط، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
21- حثروبي محمد الصالح: نموذج التدريس الهادف، أسسه و تطبيقاته، د.ط، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999.

22- حسن ريان فكري: التدريس، أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
23- حمدان محمد زياد: أدوات ملاحظة التدريس مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، سلسلة التربية الحديثة 13، الدار السعودية للنشر و التوزيع، 1984.
24- خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، الطبعة الثالثة، مصر، 1986.
25- الخضراء فادية عادل: تنمية التفكير الابتكاري والناقد، دراسة تجريبية، دار ديبوسو، عمان،الأردن.
26- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الأولى، الجـــــــزائر، 2005.
27- دليل الأستاذ للغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إعداد رشيدة آيت عبد السلام، إشراف الشريف مريعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.
28- دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجـــحي، علي أحمد شعبان، د.ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994.
29- راشد أشرف: أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على التحصيل والتفكير الإبداعي وخفض مستوى القلق الهندسي لديهم، المؤتمر العلمي الثالث، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 2003.
30- رسلان مصطفى: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية ، القاهرة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس، 2002.
31- الساعدي حسن حيال محسن: بيداغوجيا التعليم الابتدائي رؤية مستقبلية وديداكتيك تعليمية، الطبعة الأولى، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق، 2020.

32- السليتي فراس: من فنون اللغة، اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، الطبعة الأولى، إربد للنشر والتوزيع، عالم الكتب الحديث، 2008.
33- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليميّ والتدريس الفاعل، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
34- السيد محمد, فايزة، وآخرون: فعالية التدريس المنظومي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر،2005م.
35- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، الطبعـــــة الثالثة، دار هومة، 2004.
36- صالح علي فاضلة: مهارات تدريس المصغر، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
37- الصمّادي محارب علي محمّد: استراتيجيات التدريس بين النظريّة والتطبيق، الطبعة الأولى، دار القنديل، عمان، 2010.
38- طارق عبد الرؤوف: التعلم التعاوني، مفهومه، أهميته،استراتيجياته، الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم والثقافة،الجيزة، مصر،2008.

39- طعيمة: تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب) ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2001م .
40- طيب نايت سليمان وآخرون: المقاربة بالكفاءات(مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، الطبعة الأولى، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، 2004.
41- عبد الحميد حسن شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، د.ط، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية،2011.
42- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003.
43- عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية9 -10، دار الخطابى للنشر، المغرب، 1994.

44- عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسّسات التعليمية، الطبعة الأولى، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، 2010.
45- عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، 2010.
46- العربي اسليماني: المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنيّة والكفاءة التربويّة ومباراة التفتيش، د.ط، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2009.
47- العسكري أبو هلال: الفروق اللغوية، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 2003.
48- فاخر عاقل: التعلّم ونظريّاته، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، المؤسسة الثقافية للتأليف والنشر، مارس1993.
49- كامل زين الخويسكي: المهارات اللغوية(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، دارالمعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2008.
50 - كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة،
1997.
51- كوجك كوثر حسين: اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة،1997.
52- لعتوم عدنان يوسف و الجراح ، عبد الناصر ذياب و بشارة موفق : تنمية مهارات التفكير نماذج تظرية وتطبيقات عملية ، الطبعة السادسة، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن، 2015.
53- ماهر شعبان : مهارات الاستماع النشط، د.ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011.
54- محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في مناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع،2011.
55- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، د.ط، دار الهدى، 2012.

56- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006.

57- محمد دريج: تحليل العمليّة التعليميّة، مدخل إلى علم التدريس، الطبعة الثانية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1991.

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

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

60- محمد هيكل: مهارات الحوار بين التحدث والإنصات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2010.

61- محمد هيكل: مهارات الحوار بين التحدث والإنصات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2010.

62- محمد وقيدي: فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، الطبعة الثانية، مكتبة المعرفة الجديدة، 1984.

63- مدكور علي: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة،1991.

64- مرتاض عبد الجليل: اللغة والتواصل، الطبعة الأولى، دار الهومة، الجزائر، 2003.

65- منصور طلعت، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، الكويت، 1980.

66- نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والفكر، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005.

67- النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، الطبعة الأولى، مكتبة دار الأمان، الرباط، 2007.

68- نواري سعودي أبو زيد: اللغة وبناء الإنسان، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، الطبعة الأولى، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2016.
69- وائل فاضل فتحي محمد: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الأندلس، مصر، 1998.

المعاجم والقواميس:

1/ابن المنظور الأنصاري الإفريقي: لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت القاهرة، مادة (علم)، ج12.
2/الفيروز أبادي: القاموس المحيط، الطبعة الثامنة، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، باب قوم، بيروت، لبنان، 2005.

المقالات:

1- إبرير بشير: التعليميّة معرفة علميّة، مجلة اللغة العربيّة، العدد العاشر، 2004.
2- بكادي محمد: البيداغوجيا الفارقية ودور انتهاجها في جودة تعليمية اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، 21(48)، 2019.
3- راضية ويس: المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ع11، 2015.
4- روائدة إبراهيم والقضاة باسل: أثر طريقة التعليم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن أساسي، دراسات العلوم التربوية، مج3، ع2.
5- سالم بن علي سالم القحطاني: فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع17، 2000.
6- عزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف مجلة علمية محكمة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ع14، أكتوبر 2013.

7- القحطاني سالم: فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات
الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، 2000.
8- محمد دريج: ماهيـــــــة الديداكتيـــتك، مجـلّة التدريس، العـــدد 7، 1984.
9- محمد صهّود: مفهوم الديداكتيك، قضايا وإشكالات، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، ع7،2015، المغرب.
10- مرسي جليلة والمغربي محمد: فاعلية استخدام إستراتيجية معلوماتية في تعلم مهارات التفكير الناقد لدى مجموعتين للتعلم الفردي والتعاوني من تلاميذ الصف الأول الثاوي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 2004.
11- اليعقوبي وآخرون: مفاهيم مفتاحية، مجلة دفاتر التربية والتكوين(2)، 55-64، 2010.
12- شتواني حياة: البيداغوجيا الفارقية أداة لتحسين جودة التعلمات، مجلة علوم التربية، (52)، 2012.

المواقع:

1- أوباري الحسين: ماهي البيداغوجيا الفارقية، وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية، موقع(تعليم جديد)، مدونة إلكترونية عربية متخصصة في تقنيات التعليم، 2014/06/25.
موقع:http: //www.new-educ.com/publish
2- جميل حمداوي: محاضرات في الديداكتيك العامة، الطبعة الأولى، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، 2018، رابط الكتاب: jamilhamdaoui@yahoo.fr
3- محمد الدريج (مجموعة من المؤلفين)، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العـــدد الثاني عشر، مايو،1991.رابط الموضوع: https://www.alukah.net
4- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهـــــداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمـــي

التربية وتحسين مستواهم، 2006. على الرابط:
file:///C:/Users/FARAH/Desktop
5- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، د ط، 2004، مقال على الرابط:
http://www.dafatiri.com
6- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليميّة اللغة العربيّة للتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، د ط، 2004، مقال على الرابط (بتصرف):
http://www.dafatiri.com

المراجع الأجنبيّة:

1/f.hotyat et denise delepine-messe(1993) : Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne : à l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents Paris : Nathan .

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

3/De ketele (J.M) docimologie introduction aux concepts et aux pratiques Cabay 1982.

4/ Noël, foulin le travaille collectif est un facteur de progrès cognitif mouchon ,1998

5/ 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

6/ Raisky et caillot (1996) au delo des didactique, le didactique débat autour de concepts fédérateurs de boeck-université Paris-Bruxelles, p119.

7/ LADMIRAL. J-R -La traduction dans l'institution pédagogique. Langages. N°.28-2. Didier/Larousse. P.08. Paris.

8/Marco A.Fiola,prolégoménes à une didactique de la traductin professionnelle,Revue Meta,XLVIII, n°3, 2003,P 337.

9/ f.hotyat et denise delepine-messe(1993) : Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne : à l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents Paris : Nathan .

10/Meliani Mohamed,De la nècessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage,Institut des langues vivantes de blida, 1999.

فهرس الموضوعات

المــوضوع	رقم الصفحة
- المقدّمة	05
المحور الأوّل: البيداغوجيا والديداكتيك(مفاهيم وعلاقات)	
1-تقديم	09
2- مفهوم البيداغوجيا / فنّ التدريس/ علوم التربية.	10
3- البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليميّة.	23
4-مبادىء ديداكتيكيّة عامّة.	28
5-إدماج.	37
المحور الثاني: نحو مقاربات بيداغوجيّة	
1-تقديم	40
2- المقاربة بالأهداف.	40
3 - بيداغوجيا أجرأة الكفاءات.	43
4- مفاهيم بيداغوجيّة (الكفاية ... الأداء).	50
5- توظيف المعرفة (من الاسترجاع إلى التصرّف).	57
6- الوضعية الإدماجيّة.	63
7-. إدماج	70
المحور الثالث: نحو طرائق بيداغوجيـّة نشيطة مفردنة للتعليم والتقويم.	
1-تقديم	72
2- نحو مفهوم للطريقة التدريسيّة	73
3 - القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس.	74
4- شروط ومعايير اختيار الطرق المناسبة للتدريس.	76
5- نحو طرائق بيداغوجيّة نشيطة جديدة داعية لمناخ مدرسيّ جويد.	79
6-إدماج.	125

المحور الرابع:استراتيجيات ومهارات فعالة في زيادة الإبداع والتحصيل.	
1-تقديم	127
2- التعليم التعاوني ودوره في تنمية الإبداع.	127
3 -التعليم الذاتي ودوره في زيادة التحصيل.	152
4- مهارة الاستماع وطرق تنميتها.	159
5-التقويم في النسق التربوي.	175
6-إدماج.	187
- الخاتمة	188
- قائمة المراجع.	189
- فهرس الموضوعات	199

هذا الكتاب

إنّ الغاية من تـأليف هذا الكتاب، وضع تصوّر أمام الطالب -أستاذ ومربّي الغد- بهدف الاهتداء إلى إيجاد الحلول المناسبة أثناء سيرورة العمليّة التربويّة ونجاحها لتحقيق الكفاءة اللاّزمة لهذا الأخير؛ من خلال فهمه لطبيعة أدواره، وتفعيل عمليّة تدخّله.

يعدّ هذا العمل مساهمة في تشييد جسور التّواصل والبناء المعرفيّ بين البيداغوجيا كعمل تربويّ نظريّ، والديداكتيك كعمل إجرائيّ خاصّ.

أملنا أن نكون وفّقنا في تناول موضوعات الكتاب وأسهمنا في تقديم خدمة لطلبتنا من خلال دمجهم في النّظام التعليميّ.

ISBN: 978-9931-318-3-8