وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

مقياس التعليمية

موجهة لفائدة طلبة السنة الثانية علوم التربية

إعداد الأستاذ
بوأ حمد يحي

السنة الجامعية: 2025/2024

فهرس المحتويات

تسمية المحور	رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة
التعليمية : المفهوم، الوظيفة، النشأة والتطور	01	التأصيل المفاهيمي للتعليمية
	02	النشأة والتطور
مفاهيم التعليمية: النقل الديداكتيكي، العقد الديداكتيكي، الهدف العائق.	03	النقل الديداكتيكي
	04	العقد الديداكتيكي
	05	الهدف العائق
	06	التمثلات التعليمية
	07	التصورات القبلية
تعليمية المواد: اللغة العربية الرياضيات، ، التاريخ والجغرافيا، التربية الإسلامية، الفنية، البدنية، الفلسفة.	08	تعليمية مادة اللغة العربية
	09	تعليمية مادة الفيزياء
	10	تعليمية مادة الرياضيات
	11	تعليمية مادتي التاريخ
	12	تعليمية مادة التربية الإسلامية
التعليمية والمقاربات البيداغوجية: المقاربة بالأهداف، المقاربة الكفاءات	13	المقاربة بالأهداف
	14	المقاربة بالكفاءات

قائمة الجداول

رقم الجدول	تسمية الجدول	الصفحة
01	أوجه الاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا	
02	البعد النفسي والتربوي ودلالات التعليمية	
03	البعد الاجتماعي والتربوي ودلالات التعليمية	
04	البعد المعرفي ودلالات التعليمية	
05	أهمية وأهداف بناء المعرفة	
06	مستويات الأهداف التربوية	
07	السلوكات الملاحظة وممكن قياسها	

قائمة الأشكال

رقم الشكل	تسمية الشكل	الصفحة
01	المثلث الديداكتيكي	
02	مصطلحات التعليمية	
03	النقل الديداكتيكي	
04	أبعاد التمثلات	
05	الاعتبارات الديداكتيكية للتمثلات	
06	نموذج تعليمي Astofi	

مقدمة

مما لا شك فيه أن التربية تسهم بشكل كبير في التنمية والإبداع، ومن ثم ازداد الاهتمام بالعديد من المجالات التربوية، حتى أضحت التربية علما مستقلا يستلهم المعارف من باقي العلوم لتطوير البحث في المجال التربوي، وبذلك انفصلت عنها باقي العلوم التي كانت تتداخل معها، وتتشكل منها.

ومن العلوم التي كانت ضمن علوم التربية؛ علم الديداكتيك، الذي أصبحت له مكانة فريدة خاصة به؛ حيث أصبح علما مستقلا منذ السبعينيات مع مجموعة من الرواد والباحثين. لقد اهتمت التعليمية بكل تعقيدات ومتغيرات ميدان التدريس نظريا وتطبيقيا، فأصبحت المواد تعالج مشاكلها انطلاقا مما تقدمه التعليمية، فاستلهمت النقل الديداكتيكي في ضبط نقل المعارف وتوصيلها إلى المتعلمين، وبذلك اتجه الحديث نحو الدرس العلمي المعقلن والمضبوط، ومن ثم بدأ التركيز على ضبط المادة التعليمية، وفق تصور علمي معقلن؛ وذلك بناء على الحاجة الملحة إلى توحيد الجهود، لتجاوز الفراغ الذي تعرفه المادة التعليمية على مستوى الديداكتيك، من خلال الانطلاق من المقاربة الإبستمولوجية الكفيلة بتحقيق ذلك، وجعل المضامين المتضمنة في هذه المادة مرتبطة أساسا بالواقع الاجتماعي، تعالج الهموم التربوية للمدرس والمتعلم، انطلاقا من عقد ديداكتيكي واضح وصريح بينهما.

وفي ظل التحولات والتغيرات الحاصلة في المجتمع والعالم ، كان لابد أن تراجع التربية نفسها وتضبط توجهاتها حتى تكون متسقة مع التحديات الجديدة المطروحة عليها، هذا كلام وضحه " جاك ديلور " في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتعليم ، والذي قدم لمنظمة اليونسكو في مؤتمرها لعام 1996، تحت عنوان " التعليم ذلك الكنز المكنون " أن عملية التعليم لابد أن تبنى على أربع استراتيجيات سميت أعمدة الحياة في المستقبل، وهي:

- تعلم لتعرف

- تعلم لتعمل.

- تعلم لتكون..

- تعلم لتعيش وتتعايش مع الآخرين.

ومثل هذا التصور الذي يستحضر التحديات الحقيقية لقرن جديد، يستدعي فهلا أن علم أبناءنا بطريقة جديدة، لأننا نعدهم لزمان غير زماننا، وهو يسلط الضوء في الوقت نفسه على عناصر جديدة تتدخل في العملية التعليمية وتوسع من طاقة المثلثات التعليمية الكلاسكية وتغيير أبعادها:

- لتنقلب المعرفة معارف من سياقات مختلفة.

- تضاءل صورة المتعلم الطفل، لتظهر مفاهيم جديدة مثل المدرسة المتعلمة والمنظمة المتعلمة عموما (بيرز، 2014).

ورغم أن المقاصد الأربعة التي ذكرها " ديلور " لعملية التعلم في القرن الماضي، خاصة بمرجعياته البنائية والمعرفية، وربما ليست جديدة حتى على الفكر التربوي المستنير في كل الزمان حين تسمع إلى " ابن خلدون " وهو يؤكد على أن الملكة صفة راسخة تحصل عن الفعل والتطبيق، ولكنها تأخذ أبعادا جديدة في ظل التغيرات الجديدة النوعية التي تعرفها وسائل الاتصال والإنتاج والمعرفة، وفي ظل التغيرات المتسارعة لحركة الحياة والأفكار والاختراعات والاكتشافات، وهو ما يستوجب بالضرورة متعلما يتعلم ويبادر ويتعاون ويبتكر ويبدع وتتطور كفاياته وتنو قدراته وتتسع وتتعلق على قدر إيقاع الحياة.

بالإضافة إلى ما تذكرناه أصبحت المنظومات التربوية في كل معظم الدول تعتمد على :

- اعتماد معايير دولية في تقويم التجارب الدولية التربوية والتعليمية والتطور تلك المعايير نحو التوحد والتشابه الكبير.
- انتشار التصنيفات الإقليمية والدولية للأنظمة التعليمية في كل المستويات.
- انتشار المؤسسات الدولية المتابعة لانجازات الأمم والشعوب في المجال التعليمي.
- انتشار البحوث المقارنة في المجال التربية والتعليم.
- إتباع الدول آليات داخلية لمتابعة لأنظمتها ومخرجاتها التعليمية وتقويمها وتصنيفها وترتيبها.
- اعتماد جوائز محلية وإقليمية ودولية للجودة والتميز في المجال التعليمي.
- تطور الإعلام والعامل الإعلامي في صناعة الرأي العام واتخاذ المواقف من التجارب والثقافات وتأثير ذلك العامل في المجتمعات التعليمية.

من خلال ما سبق ندرك من الضروري على الهيئة الوصية على التربية والتعليم مدعوة إلى أن تعيد النظر في تنظيراتها التربوية أخذه في ذلك بعين الاعتبار كل ما يؤثر في تحصيل المتعلم وشخصيته داخل المقرر أو خارجه

المحور الأول: التعليمية: المفهوم، الوظيفة، النشأة و التطور

المحاضرة الأولى: التأصيل المفاهيمي للتعليمية.

1. تعريف التعليمية

أ- التعليمية لغة:

نحاول إبراز مفهوم الديداكتيك وبيان معناه وأصله فوقف عند مشكل بارز أثناء البحث أو الخوض في هذا المفهوم، ألا وهو صعوبة تحديد معنى واحد ووحيد لهذا المفهوم، بل ما نجده هو تعدد الرؤى والاتجاهات والمواقف بين الباحثين حول معناه، فارتأى صاحب البحث أخيرا إلى إبراز الدلالة الاشتقاقية للديداكتيك: فانتهى بالرجوع إلى قاموس "روبير الصغير" أن كلمة "ديداكتيك" Didactique تنحدر من المصدر اليوناني Didaktikos والمنحدر هوا لآخر من فعل "Didactiker" والذي يعني "Enseigner"، أي درس ويقصد بها عموما: "كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ما له علاقة بالتعليم".

وأما قاموس "لالاند" فيعتبر الديداكتيك: **"الجرد من البيداغوجيا الذي يتخذ التدريس موضوعا له".** في حين يعتبر المعجم التربوي "La vallée" الديداكتيك هو **"الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المربي"** لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي ... كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعلمية التي يلعب فيها التلميذ الدور الأساسي.

وعموما فإن المشترك بين هذه التحديدات المعجمية لمفهوم الديداكتيك وبين تصورات الباحثين، هو اعتبار الديداكتيك "علم" بمعنى نزوحه نحو تحقيق العلمية والموضوعية.

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوبه ونعني عن إحضاره إلى مرآة العين، أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك مشتقة من الأصل اليوناني DIDATCIQUE ، وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك وأعلمك .وكلمة ديداسكو DIDASKO ، وتعني أتعلم، وكلمة ديداسكن وتعني التعليم.

ب - التعليمة اصطلاحا:

تعني علم التدريس، استعمل مصطلح التعليمية بهذا المعنى في علم التربية أول مرة عام 1613 في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية : راتيش وعنوان هذا البحث – تقرير مختصر في الديداكتيكا أو فن التعليم عند راتيش.–

في سنة 1657 استخدم كومينوس هذا لمصطلح بنفس المعنى في كتابه – الديداكتيكا الكبرى – حيث يقول عنه إنه" فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية" ويضيف"بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا".

فالديدكتيك إستراتيجية تعليمية، بمعنى أنها خطة ترمي إلى تحقيق أهداف تعليمية وتواجه هذه الإستراتيجية مشكلات المتعلم وذلك عن طريق التفكير في هذه الأخيرة، لهدف تسهيل عملية تعلمه، الشيء الذي لا يمكن أن يتم إلا باستحضار حاجيات التلميذ، وتحديد الطريقة المناسبة لتعلمه وتحضير الأدوات الضرورية و المساعدة على ذلك.

يحدد **أستولفي وديفلاي** (1993) Astolfi & Develay مجال اهتمام تدريس المواد التعليمية " بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المدرس والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين، وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين" (Astolfi, Develay,1993,9) وذلك بتحديد مجال اهتمام التدريس مع إعطائه تعريفا دقيقا يتكون من ثلاثة أجزاء حسب الجوادي (2017):

- فهي " العلم أو المجال التربوي الذي يدرس التفاعلات التي تربط بين كل من المدرس والمتعلم والمعرفة، وهو معنى قد تشترك فيه التعليمية مع مجالات تربوية أخرى كثيرة.
- أما " داخل مجال مفاهيمي معين " فيقصد به إضفاء خصوصية عن هذه الدراسة، فهي تتعلق بمجال تعليمي، أي ارتباط التعليمية بالمحتوى والمادة الدراسية.
- ويضبط الهدف من التعليمية المواد وذلك بالقول " وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين " (الجوادي، 2017).

تعمل التعليمية في هذا السياق على الكشف عن مختلف الآليات التعليمية المستخدمة من قبل المتعلم لتملك المفاهيم والمعارف المتصلة بمجال معرفي معين.وفي المجال تحاول **أنيت بيغين** Annette Beguin (1996) أن تسلط الضوء على الأسس والافتراضات التي تقوم عليها التعليمية، حيث ترى " أن التعليمية تعتمد على ثلاثة افتراضات: وجود محتوى لمادة تعليمية محددة، وقابلية التعليم المعرفي للمتعلمين، ووجود تقنيات لنقل المعرفة القابلة للصياغة وللتعليم" (Begun, 1996, 49-64) .

تحاول " أنيت بغين Annette Béguin " أن تسلط الضوء غلى الأسس والافتراضات التي تقوم عليها التعليمية تقول " يعتمد الديداكتيك (فن التدريس) على ثلاث افتراضات ، وجود محتوى لمادة تعليمية محددة، وقابلية التعليم المعرفي للمتعلمين، ووجود تقنيات لنقل المعرفة القابلة للصياغة وللتعليم " (Beguin, 1996) .

هذا الموقف يجعل يؤدي مشكلة العلاقة بين الديداكتيك والبيداغوجيا ، فقد أثارت هذه العلاقة إشكاليات كثيرة يمكن تلخيصها في ما يلي:

أ. موقف يجعل الديداكتيك وريثا للبيداغوجيا أي أن البيداغوجيا هي الأصل والديداكتيك هي الفرع ، وهذا الاتجاه يمثله عدد من الباحثين منهم " كورنو ,cornu و فيرجينو Vergnioux " وهما يفترضان أن الديداكتيك هو شكل من أشكال البيداغوجيا في وقت التعقيد، ويؤكدان على أهمية التفكير البيداغوجي.

ب. موقف يجعل من الديداكتيك أصلا والبيدغوجيا فرعا، ويمثل هذا التوجه الباحث " ديفلي Develay " ، فهو يميز بينهما في ثلاثة أوضاع للديداكتيكي وفقا لوظيفته:

- وضع الباحث (وصفي)
- وضع المدرب (تحفيزي).
- وضع المفتش (الزامي).

يكشف هذا التصنيف بوضوح تعقيد المصطلح، كما يميز ثلاثة أبعاد للعلاقة بالمعرفة تلك التي يعتمد عليها " بسكال Pascal " وهي : البعد المعرفي (الابستمولوجي)، البعد البيداغوجي، والبعد النفسي.

ج. التوجه الثالث يرى أن النزاع مفتعل ولا طائل من ورائه، وأن كل من الديداكتيك والبيداغوجيا يتكاملان بأشكال مختلفة، ويدعم هذا الموقف الكثير من الباحثين في هذا المجال من بينهم " سرازي ,Sarrazy " والذي خاض هذه المشكلة بمنطق تكاملي حيث قال " إذا اعتبرنا الديداكتيك تمكن من المساهمة في توضيح الأسئلة التي تثار في التدريس، وإذا كانت البيداغوجيا تسمح لنا بتحديد عدد معين من القيم في هذه الممارسات نفسها، وهي قيم غالبا ما تكون متناقضة، فان الأولى كما الثانية لا يمكن لهما الادعاء بأنهما تتفردان بحل تلك الأسئلة "

وإذا أردنا أن نلخص العلاقة البيداغوجيا والديداكتيك، مسلمين بعدم القدرة الفصل التام بينهما، ومستثمرين الرؤية التكاملية باعتبارها الأكثر شهرة من ناحية، والأقرب إلى الجانب الوظيفي من الناحية الثانية، فكلاهما يعملان على المساعدة في تطوير الفعل التعليمي .

فهما يختلفان من الناحيتين :

- أن التعليمية تهتم بالعملية التعليمية من جهة مادة معرفية معينة، حيث يرى أصحاب هذا التوجه أن " التعليمية هي فن إدارة المعرفة داخل العملية التعليمية من جهة إدارة الفصل الدراسي والعلاقات داخله ".
- أن التعليمية مرتبطة بكل مادة تعليمية في ذاتها تأخذها من خصوصيتها وتتفاعل مفاهيمها ومناهجها وخصائصها المعرفية، ومن هنا جاء الحديث عن تعليميات متعددة بتعدد المواد، بينما ترتبط البيداغوجيا بتلك المفاهيم العابرة للمواد والتخصصات.

في أوائل القرن التاسع عشر للميلاد وضع العالم الألماني هربرت الأسس العلمية التعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط.

في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار جديد في التربية بزعامة جون 1952أعطى الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية / ديوي1859 نظرية للتعلم لا للتعليم مستبدلا المفاهيم بتطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم ، وأن التعلم وظيفة من وظائف التعليم.

1.1. التفاعل بين التعليم والتعلم:

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

ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم .والخلاصة، فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقاربة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعلمية.

1.2. التمييز بين البيداغوجيا والتعليمية:

رغم السهولة في طرح هذا التساؤل الذي طرحته " أنيت بيغين " بعناصره المختلفة، إلا أن هناك غموض وعدم الوضوح، لأن النزعات القائمة من أجل تحديد العلاقة بين التعليمية والبيداغوجيا لم تحد بعد تحديدا تربويا دقيقا، لأن هناك عدة إشكالات كثيرة يمكن تلخيصها في مواقف ثلاثة :

- الموقف الأول يجعل التعليمية وريثا للبيداغوجيا، مشيرا إلى أن البيداغوجيا أصل والتعليمية فرع، وهذا ما ذهب إليه كل من كورنو و فرجينيو (1992) Cornu & Verinioux وهما يفترضان أن " التعليمية ستكون شكلا من أشكال البيداغوجيا في وقت التعقيد، على حد وصف ادغار مورين Edgar Morin " ومع ذلك فإنهما يضعان له الحدود ويؤكدان على أهمية التفكير البيداغوجي.

أما دفيلي Develay يرى " أن البيداغوجيا هي الأم ولابنة هي للتعليمية دون أن تطالب بالأمومة، ولا يبدوا أن الابنة فخورة بأمها التعليمية وغير معترف بها (Develay,1997, 61) .

- الموقف الثاني يجعل التعليمية أصلا والبيداغوجيا فرعا، ويمثله ديفلي (1996) Develay في بعض أطروحاته وذلك حين ميز في مقالة مشهورة بعنوان " الديداكتيك والبيداغوجيا " بين ثلاثة أوضاع للديداكتيكي وفقا لوظيفته، وهو عبارة عن تصنيف يمكن شرحه باختصار على النحو التالي:

- وضع الباحث (وصفي).
- وضع المدرب (تحفيزي).
- وضع المفتش (إلزامي).

ويكشف هذا التصنيف بوضوح تعقيد المصطلح، كما يميز بين ثلاثة أبعاد للعلاقة بالمعرفة تلك التي يعتمد عليها بسكال دوبليسيس Pascal Duplessis البعد المعرفي (الابستيمولوجي والبعد البيداغوجي والبعد النفسي (Develay, 1996,60) .

- موقف يرى أن النزاع مفتعل ولا طائل من ورائه، وأن الأولى عدم الوقوف في إشراك المصطلحات، وعدم الانغماس الشديد في التعريفات، وأن الالتعليمية والبيداغوجيا يتكاملان بأشكال مختلفة في الطرح ويمكن توضيح ذلك من خلال النقاط التالية:

أ- يقدم كل من (كورنو وفيرنيو 1992 ، Cornu et Verginioux) تعريفا تكامليا للمصطلحين: فالبيداغوجيا حسب رأيهما أنها " كل ما يتعلق بفن قيادة الفصل وإعداده أي الانضباط ، والتنظيم ودلالات العمل... " مع أن ممارسة هذا الفن والتفكير في موارده وغاياته مرتبطان، أما التعليمية (الديداكتيك) فهو فن أو طريقة تدريس المفاهيم الخاصة بكل مادة تعليمية مع إدارة الصعوبات الخاصة بمجال معين في تلك المادة.

وقد اهتما بتحديد العلاقات بين المفهومين واستنتجا بطريقة علمية للغاية، حيث توصل هذان الباحثان بأنه " يمكننا القول أن البيداغوجيا كانت تشمل على الديداكتيك وحديثا أصبح العكس، لكن مناقشتهما إلى ما لا نهاية تبدو عقيمة تماما، وهو نفس الواقع الذي يرى من وجهات نظر مختلفة " (الجوادي، 2017).

يرى (جان هوساي Jean Houssaye) أن " جوهر النقاش حوا البيداغوجيا والديداكتيك هو معرفي (ابستمولوجي)، أما أستولفي فيرد على هذا الرأي بأنه " لا توجد حقيقة في الابستمولوجيا، بل مواقف فقط، وفي نهاية المطاف ليس المهم أن نعرف ما إذا كان من الصحيح أم لا أن الديداكتيك والبيداغوجيا متطابقان أم لا، بقدر ما يهم أن نعرف ما نكسبه أو نفقده بادعاء هذا الأمر وبمناقشته" (Astolfi, 1996).

أما دفلي Develay فيرى في السياق أن " التمييز بين الديداكتيك والبيداغوجيا له دلالة، فالديداكتيكي يرى أن خصوصية المحتوى حاسمة في تفسير النجاحات والإخفاقات، بينما يركز البيداغوجي على العلاقات الصفية بين المتعلمين، وبين المتعلم والمدرس، ويهتم بالعلاقات السلطة البيداغوجية " (Develay, 1996,60) .

فيما رأت (مرغاريت ألتي Marguerite Altet) أن هناك تمييزا بين البيدغوجيا والديداكتيك، مستندة إلى عامل الوقت، وحددت ذلك بأن " ما يحدث قبل حصة الدرس هو ديداكتيكي ، وما يحدث في أثنائها فهو بيداغوجي "، وهو تمييز، وهذا الطرح أعاده الكثير من الباحثين في هذا المجال وعلى رأسهم (بسكال دوبليسيس Pascal Duplessis).

هذه الفكرة لم تجد ترحيبا علميا عند بعض الباحثين منهم (كيرنايس Kerneis)، و (سانسيفي Sensevy) وذلك بردهما عن هذه الطرح التربوي بقولهما " يبدو أن هذا النوع من التمييز مدرسي تماما، إذا كانت لدينا رؤية أنثروبولوجية موجهة نحو العمل، وتركز على الممارسة الفعالة للديداكتيك، فان الفصل بين قبل العمل وأثناء العمل ليس له ما يبرره حقا في فصل الديداكتيك والبيداغوجيا..." (Kerneis, 2007, 2) .

ويخوض سرازي (2002) Sarrazy بنفس المنطق التكاملي في التعريف هذين المصطلحين، فقد عرف التعليم بأنه " العمل الذي يقوم به الفرد المخول بسلطة تعليمية مشروعة من قبل مؤسسة أو أكثر ومعترف به بهذه الصفة من قبل المتلقين " كما يعرف البيداغوجيا باعتبارها تغطي مجموعة من النظريات التربوية التي تحيل إلى حد ما إلى التصور عن الإنسان والمجتمع " بينما يعرف الديداكتيك بأنه " العلم الذي يهدف إلى دراسة الظروف المناسبة لنشر المعارف والحفاظ على معناها أثناء انتقالها من مؤسسة إلى أخرى ونمذجة تلك الظروف في شكل مواقف (sarray, 2002, 12) .

ومعنى هذا حسب " سرازي " أنه يمكن استخلاص النتيجة التالية : وهو أننا إذا اعتبرنا الديداكتيك يمكن من المساهمة في توضيح الأسئلة التي تثار في التدريس، وإذا كانت البيداغوجيا تسمح لنا بتحديد عدد معين من القيم في هذه الممارسات نفسها، وهي قيم غالبا ما تكون متناقضة، فان الديداكتيك هي البيداغوجيا لا يمكن لهما الادعاء بأنهما تتفردان بحل تلك الأسئلة.

إن الرؤية التكاملية التي تعتبر الأقرب من الناحية الوظيفية والإجرائية واستثمارهما كأداتين لتطوير الفعل التعليمي، وهذا لا يمنع من وجود اختلاف بينهما على الأقل من جانبين وذلك فيما يلي:

- أن التعليمية تهتم بالعملية التعليمية من جهة مادة تعليمية معرفية معينة، وهذا ما وضحه " كورنو " و " فيرنيو " حيث قال " ان التعليمية هي فن ادارة المعرفة داخل العملية التعليمية، بينما تهتم البيداغوجيا بالعملية التعليمية من جهة ادارة الصف والعلاقات داخله "

- أن التعليمية مرتبطة بكل مادة تعليمية في ذاتها تأخذها من خصوصيتها وتتفاعل مع مفاهيمها ومناهجها وخصائصها المعرفية، ومن هنا جاء الحديث عن تعليميات متعددة بتعدد المواد بينما ترتبط البيداغوجيا بتلك المفاهيم العابرة للمواد والتخصصات " (الجوادي، 2017، 25).

معنى هذا أن كل من هاتان المادتان بالأقطاب الثلاث للمثلث الديداكتيكي، غير أنهما تختلفان في المكانة التي تولها لهذه الأقطاب والعلاقات التي تجمعهما.

- **دور البيداغوجي**

يبحث البيداغوجي عن الإجابة على التساؤلات التي تهم مباشرة فعله التربوي: ماذا نعرف عن التعلم الإنساني الذي يسمح لنا ببناء استراتيجيات تعلم فعالة وناجحة؟، ما هي الطريقة التعليمية الأكثر نجاعة بالنسبة لتعلم معين؟.

يظهر البيداغوجي هنا كمطبق متخصص يهتم بفاعلية فعله التربوي التعليمي، فهو رجل الميدان، بهذا المعنى يحل بصفة دائمة المشاكل الملموسة للفعل التعلمي.

- **دور الديداكتيكي**

الديداكتيكي قبل كل شيء هو الاختصاصي في تعليم مادته، يتساءل بالخصوص عن المفاهيم والمبادئ الموجودة في مادته والتي يجب تحويلها إلى مضامين للتعليم، لا يقتصر دوره على تحليل المعلومات، أي تعرف وتحويل المعرفة العالمة إلى معرفة للتعليم.

مهمته تتمثل في البحث عن الوسائل لتعليم المفاهيم المدرسية واستراتيجيات اكتسابها من طرف المتعلمين، أخذ بعين الاعتبار تمثلاتهم.

- **المثلث الديداكتيكي**

تهتم التعليمية بدراسة السيرورات إعداد المعرفة ونقلها (من طرف المدرس) واكتسابها (من طرف المتعلم) بالنسبة لمادة دراسية معينة، فهي (أي التعليمية) تهتم بالتفاعلات الموجودة بين الأقطاب الثلاث المكونة لوضعية تعليمية ، هي:

- المدرس: (باديولوجيته الخاصة).
- المعرفة: (الخاضعة للنقل الديداكتيكي).
- المتعلم: (بتمثلاته ومخزونه المعرفي الخاص).

هذا الثلاثي يعرف بالمثلث الديداكتيكي ويظهر الأشياء المرتبطة فيما بينها في وضعية تعليمية تعلمية، ويوضح ضمنيا المهام المنوطة بكل قطب.

شكل رقم ( ) يبين المثلث الديداكتيكي

3.1. مفهوم البيداغوجيا

لفظ عام ينطبق على ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس – متعلم ، بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد، فالبيداغوجيا إذن نشاط عملي يتكون من مجموعة تصرفات المدرس والمتعلمين داخل الغرفة الصفية، وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختبار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة، وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية (Galisson, R, 1976) .

4.1. وظيفة البيداغوجيا

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

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

وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم ناقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبط ذلك بما يعرف بفن التدريس وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وظهرت بيداغوجيات كثيرة عرفت بأصحابها هربرت ومنتسوري ولم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس أو القسم فخلت بذلك من البعد العلمي.

أما التعليمية فإنها تهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا وتسعى إلى عقلنة الفعل التعليمي من خلال الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بكيف نعلم محتوى تعليميا معينا ؟ فهي في الأصل تفكير منهجي.

5.1. الفرق الذي يفصل بين البحث الديداكتيكي والبحث البيداغوجي

غير أن السؤال الذي لا يزال يعتريه بعض الغموض واللبس، وهو بحاجة إلى إجابة دقيقة متمثل في الفرق الذي يفصل بين البحث الديداكتيكي والبحث البيداغوجي، ذلك أن هذين التخصصين يجمعهما مثلث ديداكتيكي بحثي واحد الشامل لعناصر المعرفة ،والتلميذ، والمعلم ، وعليه ،فإن نموذج النظام البيداغوجي والنموذج الديداكتيكي(Le modèle du système pédagogique ou didactique) نموذجان متماثلان من حيث محاور البحث العامة، ويبقى الفاصل الذي يفصل بينهما متمثلا في طرق تناول هذه المواضيع أو المحاور الكبرى، حيث تركز الديداكتيكية في أبحاثها على

السيرورات أي سيرورات التعليم، و سيرورات التعلم، و سيرورات التكوين، التي تحكم الموقف التعليمي، مستعينة في ذلك بتصميم نماذج تعليمية تتسم بالتطبيق في تفسير أبعاد العراقيل الكامنة وراء الأخطاء وانتشار ظاهرة الفشل المدرسي (64 Michel Develay,1995p)، في حين ،لا يزال البحث البيداغوجي ينقصه كثيرا البعد المباشر والبعد التطبيقي في دراساته ، وبالتالي لا يزال الجانب النظري يطغى على دراساته، مما يدفعنا إلى القول أن النماذج البيداغوجية لم ترق إلى مستوى النماذج الديداكتيكية في تشخيص موطن الخلل وتوضيحه وشرحه بالطريقة العلمية الدقيقة التي توصلت إليها التعليمية في أبحاثها ودراساتها والتي ساعدت المعلم بشكل كبير في فهم أسباب الخطأ وكيفية تجاوزه.

إن البحث في مجال الديداكتيكية يتطور بشكل متجدد ومتواصل مركزا في أبحاثه على مختلف الطرق التي يواجه بها المتعلم تلقي المعارف والمعلومات أثناء خضوعه لعملية التعليم والتعلم. يفهم من هذا ، أن الديداكتيكية لا تركز -كما هو الحال مع البيداغوجيا- على تفاعل المعلم بالمتعلم فقط، بل تتجاوز ذلك إلى التركيز على مسألة الطرق التعليمية المتباينة المستعملة من قبل كل متعلم في عملية التعلم ،جاعلة أمام نصب أعينها المتعلم المسؤول الأول في معركة التعلم أو عدم تعلم أي مادة تعليمية.

كما يمتاز البحث الديداكتيكي بتكيفه السريع والمتجدد لاسيما في ظل الانفجار المعرفي العلمي الذي تشهده الساحة العلمية في كل مجالات تخصصاتها العديدة كل يوم، مما يبرهن أكثر على مدى القدرة العلمية الفائقة التي يمتاز بها الخبراء الديداكتيكيين في قراءة هذا الرصيد العلمي المعرفي الهائل، واستغلاله بشكل محكم في أبحاثه والذي انعكس بشكل إيجابي على التطوير المستمر للمتناولات البحثية التطبيقية، وكذا في التصميم الجيد والفعال للنماذج الديداكتيكية فيما يخص كل عنصر من عناصر المادة التعليمية سواء تعلق الأمر بمضمونها أو تطبيقها في أي وضع تعليمي بيداغوجي محدد مستعملة في ذلك طرق ووسائل تقنية ساعدت المعلمين بشكل مباشر في حل المشكلات التي يعانون منها في التعليم، ويعود سبب ذلك إلى انطلاق التعليمية من القسم مباشرة ، وكذا معايشتها الميدانية للمشاكل في محيطها الطبيعي. وبهذا فإن الإستراتيجية المتبناة من قبل الديداكتيكية يقوم أساسها على إستراتيجية التغيير المستمر للأهداف والطرق والمحتويات، وذلك قصد تجديدها حسب متطلبات البحث العلمي من جهة، وحاجات المجتمعات من جهة أخرى، منتهجة في أسلوب تغييرها الأسلوب المباشر في الفعل. (Develay, 1995,73)

انطلاقا من التجديدات المستحدثة من قبل الديداكتيكية منذ نشوئها إلى وقتنا الراهن، يمكن استخلاص أن هذا التخصص الفتي قد استطاع بفضل جهود خبرائه الباحثين الذين ينتمون إلى تخصصات متباينة ومتكاملة فيما بينها، أن يؤسسوا بالفعل نظرية عامة للديداكتيكية في مجالها النظري التطبيقي التي سمحت لهذا الحقل البحثي أن يفرض نفسه كتخصص جديد في علوم التربية،

لاسيما بعد النجاح المتميز الذي حققه هذا التخصص في الاختيار الدقيق سواء للموضوع أو منهج دراسته.

وبتحقيق الديداكتيكية هذه المرامي المنهجية والنظرية، يمكن لنا من هذه الزاوية تأييد رأي الديداكتيكيين المؤيد لاستقلالية هذا التخصص بذاته عن تخصصات علوم التربية الأخرى، وبالتالي القول في نهاية مطاف هذا البحث أن الديداكتيكية علم قائم بحد ذاته.

جدول رقم (01) أوجه الاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا

التعليمية	البيداغوجيا
▪ تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلم ▪ تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة ▪ يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة. ▪ تهتم بالعقد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة / المعلم /المتعلم).	▪ لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية ▪ تتناول منطق التعلم من منطق القسم (معلم / متعلم). ▪ يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. ▪ تهتم بالعلاقة لتربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم / متعلم).

6.1. علاقة التعليمية بمفاهيم تربوية مختلفة

1-6-1- التربية: التربية سيرورة تستهدف النمو و الاكتمال التدريجي لوظيفة أو مجموعة من الوظائف فحسب ربول O. Reboul التربية هي مجموع السيرورات و الطرائق التي تتيح لكل طفل الولوج للثقافة و هذه الثقافة هي ما يميز الإنسان عن الحيوان (غريب، 2013، 21).

في حين ينظر بعض الباحثين في مجال التربية على أنها تهذيب للأخلاق الحميدة للإنسان، و يرى آخرون أن التربية عملية روحية هدفها تعميق صلة الإنسان بربه، " و آخرون يرون أنها إعداد للحياة (جون ديوي) يرى أن التربية ليست إعداد للحياة فحسب و إنما هي الحياة نفسها (عفيفي، 1985، 22).

1-6-2- البيداغوجيا: أهم المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعليمية و عادة ما يتم الخلط بينهما ، و هناك من يعتبر الديداكتيك فرعا من فروع البيداغوجيا أو العكس، و هناك من يعتبرهما مستقلين أو متباعدين إلى حد التعارض في بعض الأحيان.

و لملامسة الفرق الدلالي بينهما و اكتشاف مختلف التفاعلات الديدكتيكية و البيداغوجية الحاصلة في سياق الوضعية التعليمية يتم تحديد مفهوم البيداغوجيا " من التعريفات العامة لهذا المصطلح أنها فن التربية، و هناك من البيداغوجيين من اعتبرها علم التربية و بعضهم جعلها فنا و علما في ذات الوقت (تومي، 2015، 11).

و تعرف من الناحية التطبيقية باعتبارها جملة من الأهداف و الطرائق و الاستراتيجيات و التقنيات التي تخص لإجراءات العملية للنقل الاجتماعي و الشخصي للمعرفة، غير أن هذا التعريف لا يتطرق إلى نقل المعرفة باعتبارها مضمون المحتويات التعليمية التي تدخل في مجال الديداكتيك بل باعتبارها مفهوم التعلم.

و يعتبر " هاريو Horion " البيداغوجيا علم للتربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية و يرى أن عليها أن تستفيد من معطيات حقول معرفية أخرى تهتم بالطفل، أما " لورانسكورني و الانفيرنو " فيعرفها ضمن الوسط المدرسي بأنها " كل ما يتعلق بفن قيادة و تدبير القسم (إدارة الصف الدراسي)

مفهوم البيداغوجيا عموما يشير إلى معنيين: الأول للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة، في الإشارة إلى الجانب النظري أو التطبيقي أو التجريبي للبيداغوجيا، و الثاني للدلالة على توجه أو إلى نظرية بذاتها تهتم بالتربية من الناحية المعيارية و من الناحية التطبيقية وذلك باقتراح تقنيات و طرق للعمل التربوي، و بهذا المعنى نستعمل المفاهيم التالية: البيداغوجيا المؤسساتية، البيداغوجيا اللاتوجيهية .

و للتميز بين التربية و البيداغوجيا يمكن القول أن البيداغوجيا في أغلب تعريفاتها نعتبرها مبحثا نظريا، عكس التربية فهي ممارسة و تطبيق للتمييز بين البيداغوجيا و الديداكتيك ، فيمكن الإشارة إلى ارتباط البيداغوجيا بالمتعلم، و الديداكتيك بالتعليم أو التدريس، رغم ذلك فالاختلاف غير واضح، ما يؤكد تلازم المفهومين باعتبار البيداغوجيا في كثير من الأحيان مجالا يشمل الاهتمامات الخاصة بموضوع الديداكتيك لكون هذه الأخيرة تشمل الجانب العملي التطبيقي للبيداغوجيا.

كخلاصة فان البيداغوجيا تهتم بنوع العلاقات داخل الفصل الدراسي، مراعية مهارات المعلم في قيادة الفصل و تدبيره، و تركز على العلاقة بين المدرس و المتعلم و المتعلم مع المتعلم، و التفاعلات الصفية المختلفة، و يتم التركيز فيها عموما على استراتيجيات التعلم و على العلاقات التفاعلية العاطفية داخل الصف و المناخ الدراسي عموما.

بالنسبة للديداكتيك فطابعها خاص تركز على المادة الدراسية بمحتواها و منهجية التدريس و معوقات التعلم، تهتم أكثر بالمعارف و التعلمات بناءا و تحليلا و ترتيبا و نقلا و تقويما و علاجا.

1-6-3- الديداكسولوجيا:

الديداكسولوجيا هي المثودولوجيا العامة المؤسسة على البحث التجريبي و هي تختلف عن الديداكتيك في مقاربتها للموضوع من حيث أنها تبني أنظمة ديدكتيكية متناسقة وقابلة للفحص، و تهتم بالبحث الأداتي و النظري و هي جزء من علم التدريس، أي من الدراسة العلمية للبنيات و العمليات المتعلقة بحقل التدريس من أجل الوصول بها الدرجة القصوى من المردودية.(سي حمدي، 2017، 9).

وتهتم الدراسة الديداكسولوجية بثلاث بنيات متناسقة و هي: البنيات الكبرى Macro structures المتعلقة بتنظيم التعليم في مختلف مستوياته، و البنيات الوسطى Moyens المتعلقة بالتنظيم الداخلي للمدرسة و البنيات الصغرى Micro و المتعلقة بتنظيم العمليات الديداكتيكية الملموسة داخل القسم و هذه الأخيرة هي جوهر البحث اليداكسولوجي (سي حمدي، ، 9).

1-6-4- الميتودلوجيا:

أو المنهجية من الناحية اللغوية Méthodes تعني الطريق Logos تعني دراسة أو علم و موضوعها هو الدراسة القبلية للطرائق و بصفة خاصة الطرائق العملية، و هي تحليل للطرائق العلمية من حيث غايتها و مبادئها و إجراءاتها و تقنياتها، فحسب Glisson,1976 هي كذلك مجموعة من الخطوات أو المراحل المنظمة و المرتبة في سلسلة محددة، يقوم المدرس بتنفيذها لكي يتمكن من انجاز الدرس.

والميتودولوجيا في المجال البيداغوجي عموما عبارة عن جملة من العمليات المنظمة التي تهدف الى تحليل طرائق بيداغوجية أو بلورة أخرى جديدة، و تستمد هذه العمليات مبادئها أو فرضيتها من أسس نظرية تتعلق بالسيكولوجيا ، السسيولوجيا ، البيداغوجي، و التكنولوجي (سي حمدي،10).

2. وظائف التعليمية

عادة ما يتم تلخيص وظائف التعليمية في ما يلي:

أ – **الوظيفة التشخيصية**: تتم من خلال تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكونة للعملية التعليمية، بجمع و تحليل الحقائق و محاولة الوصول إلى الأحكام و القوانين العامة المفسرة لتلك الحقائق و الظواهر و توضيح العلاقات و التأثيرات المتبادلة بينها.

ب – **الوظيفة التخمينية**: يتم من خلال:

- فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الظواهر التعليمية.

- فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط.

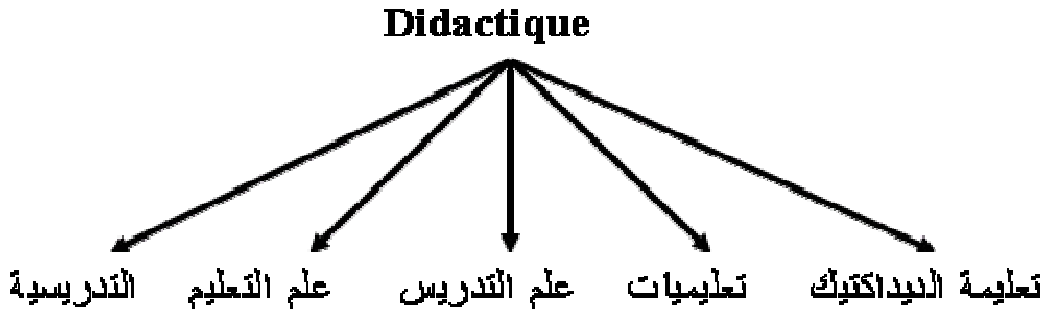
- تحديد و ضبط الصيغ التربوية الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المتوخاة من العملية التعليمية مستقبلا.

ج – **الوظيفة الفنية:** و تهتم بتزويد العاملين في الحقل التعليمي بالوسائل و الأدوات و الشروط الضرورية لتحقيق الأهداف التربوية و الرفع من فاعلية العملية التعليمية، و بأساليب و طرائق فعالة للتعليم.

المحاضرة الثانية: النشأة والتطور

1 . النشأة و التطور

لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، إذ ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني و الأمريكي، و الشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العبي المعاصر على تنوع خطاباته و المعارف المتعلقة به، منها مصطلحDidactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ و هي : تعليمية ، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك. تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديدلكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح ، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس و علم التعليم و باحثين آخرين لكنهم قلائل يستعملون مصطلح تعليميات ، أما مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي غير شائع .



شكل رقم (2) مصطلحات التعليمية

كلمة تعليمية Didactique اصطلاح قديم جديد ، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، و هو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى و فتنا الراهن ، وفيما

سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتقاق اللغوي وصولا إلى الاستخدام الاصطلاحي.

يقول الأستاذ حنفي بن عيسى، كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" و هذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره. أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك صفة اشتقت من الأصل اليوناني Didaktikos و تعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، أو أتعلم منك و أعلمك و كلمة Didactiko تعني أتعلم و Didaskein تعني التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشوف هيلنج(K.helwing) و رتيش والف كانج(Ratich wulf gang) في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية ، و قد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، و كانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات ، كما استخدمه كومنيسكي (Kamenski) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل للتربية أيضا.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت، الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي Dewey وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وقد استخدمه لالاند Laland كمرادف للبداغوجيا أو للتعليم.

كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والابستيمولوجيا، فهي علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني.

كما يمكننا أن نقول أن الديداكتيك علم ينشئ نماذج ونظريات حول التدريس قصد تفسير ظواهره والتنبوء بها.

نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي التعلمي.

يمكن لنا أن نستعين بشكل وضعه (رونييه ريشتريش René Richterich لتفسير العملية التعليمية، إذ يقول أنها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل لإطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج.

فالتعليمية بهذا تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة

أ. الأسباب غير المباشرة وراء ظهور التعليمية

شهدت الفترة الممتدة بين نهاية الستينات وبداية السبعينيات– ثراء معرفيا وعلميا كبيرا لم تعرف له مثيلا -من قبل- الدول الأوروبية والعربية، والسبب في ذلك يعود إلى انكباب العلماء والباحثين بصورة مستمرة في البحث ، ولمدة طويلة نتج عنها ظهور تخصصات جديدة كان لها الدور الكبير في تدعيم الأرضية العلمية لظهور هذا الحقل البحثي الجديد و الذي اتفق على تسميته الباحثون الذين يشتغلون في مجاله بالتعليم.

ب. السبب المباشر في ظهور التعليمية

إذا كان الثراء المعرفي العلمي النظري الذي شهده ميدان اللسانيات ، وعلم النفس وعلم التباري، قد كان بمثابة الأرضية العلمية غير المباشرة التي أدت إلى ظهور التعليمية، فإن الفشل المدرسي (L'échec scolaire) الناتج عن تدني المستوى التحصيلي للمتعلمين في كل المواد التعليمية: الرياضيات، والفيزياء، والقراءة، والقواعد، والتعبير...الخ. يعد العامل المباشر وراء ظهور التعليمية، حيث لم يعد الفشل المدرسي يمس نسبة قليلة من المتعلمين، بل امتد إلى جل الشريحة المتعلمة، وذلك بنسب كبيرة وخطيرة ، لم يعهدها النظام التربوي القديم ، حيث كان التلميذ الضعيف فقط هو من يعاني من مشكلة الفشل المدرسي ، غير أن هذه المعضلة اتخذت في نهاية الستينات وبداية السبعينات بعدا محليا وعالميا، تقاسمت كل بلدان العالم منها: فرنسا، وإنجلترا، وإيطاليا، وإسبانيا... مخاطره ومشكلاته.

هذا الوضع التربوي الجديد الذي آل إليه التعليم شجع الديداكتيكيين،وذلك نتيجة لأبحاثهم المتميزة في دراسة مشكلة الفشل المدرسي بمنهجية خاصة ودقيقة شجعتهم فيما بعد إلى اعتبار الديداكتيكية كحقل بحثي متميز جديد دخل إلى الساحة العلمية، فبعدما كان مصطلح الديداكتيكية في اللغة الفرنسية في الماضي، مرادفا لكل ما هو مدرسي (Scolaire) ويقصد به الطريقة (Magistrale) لتوصيل المعرفة، فإن هذا المصطلح قد عرف –ابتداء من السبعينيات- تطورات كبيرة، في مجال منهجية البحث التطبيقية، ومنهجيته النظرية الاصطلاحية، مما جعل الديداكتيكيين ينادون باستقلالية هذا العلم، والنظر إليه كتخصص مستقل بحد ذاته عن العلوم الأخرى.

حيث اختص الديداكتيكيون بدراسة الفشل المدرسي من خلال ظاهرة الأغلاط (Les erreurs) المرتكبة من قبل المتمدرسين، حيث صاروا يتعاملون مع الخطأ كمرض، فأطلقو عليه تسميات جديدة منها عسر القراءة (dyslexie)، عسر الكتابة (dysgraphie)، وعسر القواعد (dysorthographie)، وعسر الحساب (dyscalculie) ...الخ.

ومنذ ذلك الحين صارت تلقب هذه المشكلات المدرسية بأمراض العصر (les maladies du ciecle)

2- اهتمامات التعليمية:

تهتم التعليمية بوصفها مجالا من مجالات التربية سواء فيما يتعلق بالبحث أو الممارسة التطبيقية بمكونات العملية التعليمية / التعلمية من حيث:

1 . تصميم التعلم: تهتم التعليمية بتصميم التعليم من حيث فهم طرق تنظيم التعليم و تحسينها و تنميتها و استمراريتها عن طريق وصف أفضل الطرائق التعليمية و تطويرها في أشكال و خرائط مقننة تصلح لكافة أنواع المحتوى التعليمي من مفاهيم و مبادئ و إجراءات و حقائق.

2 . تطوير التعليم: تهتم التعليمية بتطوير التعليم من حيث أنها تمكن من فهم طرائق تطوير التعليم و تحسينها و تنميتها و استمرارها عن طريق الاستعانة بالشكل أو الخريطة التي يرسمها مصمم التعليم و استخدامها في تحضير الأدوات و المواد و الأجهزة اللازمة.

3 . تطبيق التعليم:تهتم بتطبيق التعليم من حيث فهم طرائق تنفيذ المناهج الدراسية وتحسين هذه الطرائق و تطويرها و استمراريتها عن طريق التوظيف الفعلي للخطة التعليمية المرسومة و عن طريق استخدام الأدوات و الوسائل التعليمية للبرنامج التعليمي.

4 . إدارة التعليم: تهتم بإدارة التعليم من حيث فهم طرائق إدارة التعليم، و تحسينها واستمراريتها، عن طريق ضبط سير المنهاج التعليمي و تعديله و هذا لا يتحقق إلا من خلال التطبيق الفعلي للمنهاج التعليمي و ما يظهره من عيوب و ما يكشفه من نقص.

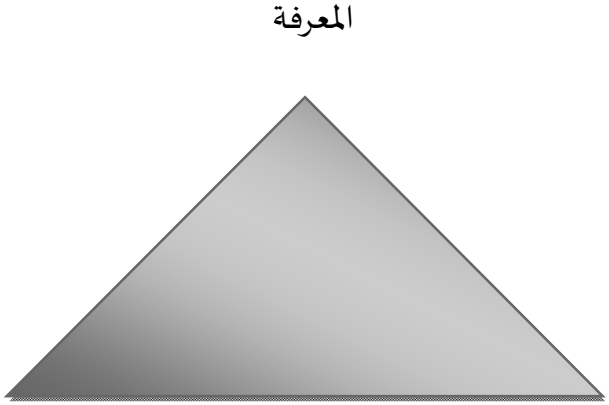
5 . تقويم التعليم: تهتم بتقييم و تقويم التعليم من حيث فهم طرائق تقييم التعليم و تقويمها و تحسينها واستمراريتها عن طريق دراسة مدى فعالية المنهاج التعليمي المستخدم و جودته و نجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

3-أنواع التعليمية

هناك نوعان من التعليمية: التعليمية الخاصة والتعليمية العامة.

3-1- التعليمية العامة

قبل الخوض في موضوع التعليمية العامة يجدر التنبيه إلى قضية أساسية قد تغيب على الباحثين المبتدئين في ميدان التعليمية، و هي أسبقية تعليمية المادة في البحث في الحقل التعليمي من التعليمية العامة، فبعد الاجتهاد المستمر للتعليميين لسنوات عديدة في وضع المعالم النظرية و المنهجية الأولية للبحث في مشكلات الفشل المدرسي، من خلال دراسة الأغلاط المرتكبة من قبل المتعلمين في كل مادة بمتناولات جديدة، تمكن التعليميون من الخروج برؤية جديدة في تحديد العناصر و الاتجاهات و طبيعة الموقف التعليمي، التي تتقاسمها كل المواد التعليمية، و الممثلة إجمالا في المثلث الديداكتيكي التالي



الشكل رقم(1): المثلث الديداكتيكي

وبهذا، تم تحديد المواضيع العامة للتعليمية كما تم تحديد المنهجية الأولية لطرق تناول ظواهر الفشل المدرسي و كيفية دراسته في كل مادة تعليمية.

انطلاقا من البعد المنهجي الجديد في تناول العراقيل التي وراء انتشار الفشل المدرسي في كل المواد التعليمية: الرياضيات، والفيزياء ، و الكيمياء، و القراءة والحساب، والقواعد اللغوية، والتاريخ، والجغرافيا...الخ. اتفق الديداكتيكيون بعد بذل جهود مضنية في البحث والدراسة حول المعالم الكبرى، النظرية و المنهجية، بهدف تمييز التعليمية عن غيرها من العلوم، والوقوف على ما يجمع بين مختلف التعليمات: تعليمية الرياضيات وتعليمية الفيزياء، و تعليمية القراءة، و تعليمية اللغات، و تعليمية الكتابة...الخ، في إطار النظرية الديداكتيكية الكبرى التي تشمل العناصر التالية:

- النقلة الديداكتيكية.
- العقد الديداكتيكي .
- نظرية الوضعيات الديداكتيكية .
- المفاهيم الخاصة بالمتعلم و التي اصطلح على تسميتها بمصطلح الديداكسولوجيا والذي يحاول عبر أبحاثه العميقة اكتشاف السيرورات و العمليات المعرفية التي ينتهجها المتعلم في حالة اكتساب المعارف و حسن أدائها أو عدم اكتسابها. بغية رسم النماذج التعليمية التطبيقية العامة التي يمكن للمعلم استغلالها في شرح و بناء الدرس مع تلاميذ قسمه في كل المواد التعليمية بسهولة و نجاح.

إن التعليمية العامة قد استطاعت بعد سنين طويلة من البحث و التنقيب أن تضع لنفسها إطارا نظريا و منهجيا، تحاول من خلاله تفسير العوامل التي وراء الفشل المدرسي في كل أبعاد هو ذلك بإتباع منهجية جديدة تقوم مبادئها على أسس في دراسة الظواهر بغية الوصول إلى تحديد أنواعها وطبيعتها و أشكالها، هادفة من وراء هذا إلى كشف السيرورات المعرفية السهلة المؤدية إلى تعلم جيد و كذا السيرورات المعرفية الخاطئة التي تقف كحجرة عثرة أمام تعلم المتعلم المعارف و استيعابها.

وبتحقيق هذا المرمى نادى التعليميون بشدة إلى إحداث القطيعة التاريخية والابستمولوجية مع البيداغوجيا و علوم التربية على الخصوص و المطالبة بإصرار وتأكيد استقلال التعليمية عنهما لاسيما بعد فشل هذه التخصصات في إيجاد حل وضعي براغماتي لمشكلة الفشل المدرسي لاسيما بعد توصل الديداكتيكية إلى بناء إطار مفاهيمي نظري و منهجي مشترك ضمت في إطاره كل التعليمات.

و الديداكتيك العامة تسعى إلى تطبيق مبادئها و خلاصة نتائجها على مجموعة المواد التعليمية و تنقسم إلى قسمين:

- القسم الأول: يهتم بالوضعية البيداغوجية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع و كل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

- القسم الثاني: يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس بغض النظر عن المحتوى مختلف مواد التدريس.

1.1.3. منهج التعليمية العامة:

استطاعت التعليمية العامة بدورها أن تؤسس لنفسها منهجية بحثية خاصة بها و التي استلهمها الديداكتيكيون من خلال دراساتهم التطبيقية لعوامل الفشل المدرسي في وسطه الطبيعي و الذي مكنها من اختراع تناول جديد لم نعهد على وجوده في البحث البيداغوجي من قبل، والذي حاولت من خلاله التعرف على مشكلات النشاط التعليمي منتهجة في ذلك طريقة طرح الأسئلة الدقيقة حول العراقيل التي تعترض المتعلمين في عملية تحصيل المعارف في كل المواد التعليمية...

ويعتمد الخبراء الديداكتيكيون في علم التعليم و الذين يجمعون بين العلم و الفن، على الرؤية النظرية متعددة التخصصات المتوصل إليها في العلوم المجاورة للتعليمية منها: تخصص علم النفس اللغوي، و علم النفس المعرفي، و علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع اللساني...الخ و التي تساعدهم إلى حد كبير في تحليل و تفسير مختلف العوامل التي وراء الفشل المدرسي مستخدمين في ذلك تناولات تطبيقية جديدة مكنتهم من تصميم نماذج تعليمية إجراءات ساعدت المعلمين كثيرا في شرح الدروس، بعيدا عن خصوصية المادة و محدودية مضمونها التعليمي، و هذا يعني إمكانية تطبيق هذه التصميمات و النماذج التعليمية في كل المواد الدراسية. مما سهل للمعلم أكثر عملية التفطن المسبق لمواطن الخلل بسهولة التي ساعدته
في إيجاد الحل المناسب للمشاكل التي تصادفه مع التلاميذ في القسم.

2.1.3.أهداف التعليمية العامة:

لا تختلف أهداف التعليمية العامة عن أهداف التعليمية الخاصة. فكلهما يهدفان إلى تحقيق هدف واحد، و هو تحسين عمليتا التعليم و التعلم. غير أن الشيء الذي يميز أهداف كل منهما هي الطرق التناولية التي تستعملها كل تعليمية في تحقيق أهدافها في كل مجال من المجالات البحثية التي يشتركان في دراستها و يمكن إجمال الأهداف العامة التي تسعى التعليمية العامة إلى تحقيقها فيا يلي:

- تحديد الأهداف العلمية بشكل إجرائي تطبيقي.
- تصميم منهجيات تدريسية بطرف دقيقة للمعلمين، و ذلك ابتداء من الهدف إلى كيفية تحقيقه في سلوك المتعلمين.
- . تقديم اقتراحات عملية للمعلمين حول كيفية تحسين ظروف التعلم في كل اتجاهاته و مواقفه.

- . الاهتمام بعملية التكوين المستمر للمعلمين، و ذلك قصد إمدادهم بكل المستجدات العلمية المتوصل إليها في الحقل الديداكتيكي، حتى يتمكنوا من تجاوز الصعوبات و إزالتها.

3-2- التعليمية الخاصة

انبثقت التعليمية الخاصة أو المادة إلى الوجود فشل البيداغوجيا في تقديم الحلول أو إعطاء تفسير لمشكلة الفشل المدرسي، بسبب تدني المستوى التحصيل للتلاميذ في كل المواد التعليمية.
اهتمت تعليمية المادة من ظهورها بدراسة الوضعيات الحقيقية التي تعيشها المدرسة، قصد فهم عمليتا النجاح، أو الفشل المدرسي، محاولة بذلك إيجاد البعد التفسيري الذي وراء النجاح أو عدم نجاح المتعلمين في استيعاب مادة تعليمية معينة.

من هنا فإن التعليمية المادة تهتم بدراسة كل المشكلات التي لها علاقة بعرقلة التحصيل الجيد للمعلومات و المعارف، إذ أنها تنطلق في دراسة هذه المشكلات من القسم مباشرة، و ذلك عن طريق الملاحظة المستمرة لكل ما يحدث في القسم أثناء شرح الدرس من بدايته إلى نهايته. و بهذا يمكن القول أن تعليمية المادة ترتكز في دراستها للمكتسبات المدرسية في إطار زمني و مكاني محددين هادفة من وراء ذلك إلى الوصول إلى التقييم المتبصر للتحصيل لدى كل تلميذ على حدى حتى يتسنى لها في الأخير التحديد الدقيق للمستوى التحصيلي الحقيقي لتلاميذ كل القسم.

انطلاقا مما جاء يمكن استخلاص أن موضوع التعليمية الخاصة ينصب على كل ما يحدث في القسم، كما أنها تهتم بكل المحتويات التعليمية المراد تعليمها و كذا العلاقة التي تربط بين هذين الجانبين.

3-2-1- منهج التعليمية الخاصة

يتسم التناول المنهجي للتعليمية الخاصة بالتطبيق المادي الملموس في دراسة و تناول كل العوائق المعرقلة التحصيل الجيد للمعارف. حيث تنطلق الديداكتيكية الخاصة في دراسة مواضيعها من خلال الأغلاط الفعلية التي يرتكبها المتعلمون في أي مادة من المواد في كل درس . و ذلك قصد التعرف على كنه الغلط و تحديد موطنه ، فبما إذا كان له علاقة بصياغة الأهداف , أم محتويات المادة , أم بطريقة التدريس , أم بالسيرورات العقلية المعرفية , أم النفسية المتبعة من قبل المتعلم في تمثيل الأفكار و المعارف

كل هذا من اجل الوصول إلى التشخيص العميق للعوائق المعرقلة لعمليات اكتساب أو عدم اكتساب المعرفة و حسن أداءها، و ذلك بهدف تصنيف الوسائل البيداغوجية التربوية الفعالة , التي تمكن المعلم من فهم العوائق و اتخاذ الإجراءات التطبيقية الفعالة لتجاوز كل عائق بوعي و وضوح ، فالديداكتيك الخاصة هي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة.

3-2-2-أهداف التعليمية الخاصة

إن التعليمية الخاصة إلى كشف العوائق التي تعيق المتعلم في تحصيل المعرفة وتحديد مكانتها ة اتجاهها في السيرورات الإستراتيجية المعرفية والنفسية التي يستخدمها المتعلم في تعلمه فقط ، بل تمتد أهدافها إلى تحديد وتصميم نماذج دقيقة تحدد فيها نوعية العراقيل ، انطلاقا من وصف أعراض الأخطاء و تصنيفها تبويبها في إطار تحليلي تفسيري يوضح للمعلم والمتعلم على السواء ، نوع الخلل و طبيعته وحدته في مجال السيرورات التي تمنع المتعلمين استيعاب المعارف و تحصيلها ، وذلك باستخدام الوسائل التعليمية التالية :

- و ضع الشبكات الوصفية التحليلية للخطأ .
- تصميم جداول توضيحية تساعد المتعلم على تمثيل المعارف بسهولة .
- تصميم بطاقات الملاحظة الفردية لمراقبة الأداء القبلي و البعدي للمتعلم التي تساعد في تقييم و تقويم مستوى أداء المتعلم و المعلم على حد سواء .

يبقي الشيء المميز لهذه الوسائل و التقنيات التشخيصية والتحليلية والتفسيرية ، اتسام هذا ما دفع المعلمين إلي استعمالها مع التلاميذ في القسم , وذلك لما لها من دور كبير في مراقبة الأداء التحصيل للتلميذ و الأداء البيداغوجي للمعلم فانعكس ذلك إيجابا على تحسين المستمر لمستوي المتعلمين بشكل علمي دقيق .

يستخلص مما جاء أن الديداكتيكية تهدف إلى تقييم الموقف التعليمي بكل عناصره انطلاقا مما قيل وصولا إلا ما تم انجازه بالفعل من خلال حضورها في القسم ، و ذلك ل ملاحظة تفاعل المعلم بالمتعلم أثناء الدرس قصد القيام بعملية التغذية الرجعية و ذلك باستعمال اختيارات أو مقاييس موضوعية أو تمرين محدد .

بغية قياس درجة التحصيل لدى كل تلميذ للتحديد في الأخير , المستوى التحصيل المتواصل إليه مع تلاميذ القسم ككل، بهدف تحسين التعليم و التعلم .

3-3- التعليمية الأساسية (النظرية)

و هي جزء من الديداكتيك ، يتضمن مجموعة النقط النظرية و الأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية دون أي اعتبار ضروري أو هام لممارسات تطبيقية خاصة و تقابلها عبارة " الديداكتيك النظرية" (Legendre.R, 1988) .

1.3.3. علاقة التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة:

ترتبط التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة من حيث موضوع الدراسة فكليهما يهدفان إلى تحليل سيرورات الاكتساب أو عدم اكتساب المعارف وحسن أدائها للتعرف على العوائق و الصعوبات و تعيين طبيعتها و اتجاهاتها و ذلك عن طريق دراستها في الأهداف و المحتويات و الطرق عبر المثلث الديداكتيكي الذي يضم المعلم و المتعلم والمعرفة ،هذا من ناحية أخرى فإن التناول المنهجي للمتعلمين :

العامة و الخاصة، يتسمان بالتجريبية و التطبيقية لأن مبادئهما تقومان على أسس البحث الأمبريقي ، وذلك أن الديداكتيكيين على ما يذهب إليه أستوفي و جماعته ينطلقون من الميدان مباشرة حتى يتسنى لهم و ذلك بغية الوصول إلى التحديد الدقيق للخلل و الكشف عن دخيلته وكنهه، غير أن ذلك يتم بمتناولات بحثية مخالفة تختص كل تعليمية بتصميمها بشكل خاص يميز كل تعليمية عن الأخرى في البحث و الدراسة.

و يبقى الاختلاف المميز للتعليمية العامة عن التعليمية الخاصة أن الطبيعة البحثية للتعليمية العامة ذات طبيعة متنوعة يمكن استغلال نتائجها البحثية في أي مادة تعليمية و ذلك لارتباط أبحاثها بالاكتساب العام أو عدمه لأي نوع من المعارف .

في حين ينصب اهتمام التعليمية الخاصة بكشف قوانين الاكتساب أو عدم اكتساب المعرفة في كل مادة على حدى و ذلك للطبيعة الخصوصية التي تطبع كل مادة تعليمية و تميزها عن مادة تعليمية أخرى.

و عليه فإن التعليمية الخاصة تبحث في نطاق أضيق إذ تنحصر أبحاثها في الكشف عن القوانين المتعلقة بمادة تعليمية واحدة.

فالديداكتيك/ التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعلات القائمة بين هذه العناصر: المعرفة و المعلم و المتعلم، و هي مقاربة للظواهر التعليم – التعليمية و تحليلها و دراستها دراسة علمية ، موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم و إعداد الوضعيات التعليمية – التعلمية.

4- مكونات التعليمية:

يرى الباحثون في التربية و التعليم أن التعليمية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية : المعلم و المتعلم و المعرفة.

و تهتم في البحث في هذه الأقطاب مجتمعة لإعطاء تعليم جيد، و لكل عنصر من العناصر المذكورة خصائصه و مميزاته و أبعاده التي تختلف عن أبعاد غيره هذه الأبعاد هي:

1.4. البعد النفسي: (السيكولوجي)

و يتعلق بالمتعلم و ما يتضمنه من استعدادات نفسية وخصوصيات فردية أو قدرات و تصورات إدراكية تفكيرية، و يتوقف نجاح المربي في مهنة التعليم إلى حد بعيد على معرفة هذه الخصوصيات نظرا لارتباطها بالتحصيل الدراسي.

طبيعة البعد	المفاهيم ذات العلاقة	دلالات المفاهيم في المواد التعليمية
البعد النفسي	شروط تملك المعرفة	تتأثر عملية التعلم المعارف بعناصر مختلفة منها: - درجة الدافعية التي يمتلكها التلميذ لتعلم المادة. - صورة المادة لدى المتعلم (مادة حفظ....). - أنماط التعليم التي يتوخاها المدرس وفي مدى مواتاتها

		لأنماط التعلم لدى التلميذ. - عمل المدرس على توفير الشروط المساعدة غلى تملك المعرفة ساعيا الى : شحذ دافعية التعلم لدى التلميذ ومعالجة المعوقات التي تمنعه من التعلم. - مساعدة المتعلم على بناء المفاهيم ذاتيا.
	المعارف السابقة	- المواد التعليمية ليست علما متكافئا على ذاته ولا هي في عزلة عن الحياة ، وكل معارفها من المجتمع وما فيه من تجارب، بل هي في تفاعل مستمر مع محيط الإنسان فردا ومجتمعا تعي تحدياته وتشحذ عزمه وتثير مكامن الخير فيه. - المدرسون مدعون الى تهيئة البيئة التعليمية التي تساعد المتعلم على تعبئة مكتسباته السابقة وتحويلها واستثمارها في سياقات مختلفة.
	التصورات والتمثلات	- يأتي التلاميذ بنظام متكامل من التصورات يفسرون به العالم والحياة وظواهر الكون والمجتمع ومفاهيمها. - لابد من اتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتصريح بتمثلاتهم ومساعدتهم على تعديلها وتطويرها ذاتيا أو في تفاعل مع أقرنهم.
	العوائق	- وتتمثل تلك العوائق التي تحول دون التحصيل المعرفي، وهي عوائق تجد عمقها في المسار التاريخي والنفسي والاجتماعي الثقافي للتلميذ وهو يقبل على الدرس. - التعرف الى العوائق التعلم الممكنة واستشرافها وتوفير الظروف المساعدة على تجاوزها.

جدول رقم (02) البعد النفسي والتربوي ودلالات التعلمية

2.4. البعد التربوي الاجتماعي: (البيداغوجي)

و يرتبط بالمعلم و رسالته و السبل التربوية التي ينتهجها في تقديم مادته و دوره في عملية نقل الخبرة إلى تلاميذه على ضوء تجربته و كفاءته و مدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلمين.

طبيعة البعد	المفاهيم ذات العلاقة	دلالات المفاهيم في المواد التعليمية
	تمشيات التعليم	- تنويح التمشيات بحسب الأهداف والمحتوى

البعد التربوي الاجتماعي	والتعلم	.- تهيئة الظروف للتعلم الذاتي وبين الأقران.
	وضعيات التعلم	- إعداد وضعيات تعلم فعالة تثير الدافعية للتعلم وتستديمها. - تعبئة الموارد لحل المشكلات التي تطرحها الوضعية. - نقل المعرفة وتحويلها من وضعية التعلم الى وضعيات جديدة. - وضعيات تقويم متسقة مع وضعيات التعلم
	مقاطع التعلم	- العقد التدريسي غير العقد البيداغوجي فبينما يهتم هذا الأخير بتنظيم العلاقات وعمليات التواصل بين المدرس والمتعلم في سياقاتها العامة، فان العقد التدريسي من طبيعة ابستمولوجية أساسا، ويتعلق بالعوائق التعليمية التي يواجهها المتعلمون لتحقيق التعلم، وتنظيم الأدوار والمهام داخل وضعية تعلمية. - الإخراج الكامل لبنود العقد من المستوى الضمني إلى المستوى الصريح مستهدفا تقليص المسافة التي تفصل انتظارات أساتذتهم، قد تفسد التعلم مرة واحدة.
	الجمهور المستهدف	
	العقد التعليمي التعليمي	

جدول رقم (03) البعد التربوي والاجتماعي ودلالات التعلمية

3.4. البعد المعرفي: (الإبستمولوجي)

و يتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها الأساسية وخصائصها البنيوية أو قدراتها الوظيفية ة الدرس و مكوناته و عناصره ومفاهيمه و باختصار فإن هذا البعد يتعلق بالمعارف و بنائها و صعوبات تفعيلها.

و التعليمية لا تنظر إلى هذه العناصر إلا و هي مجتمعة ومتكاملة نظرا لتفاعلها و تداخلها و نظرا للعلاقات التي تربط بينها على النحو التالي:

طبيعة البعد	المفاهيم ذات العلاقة	دلالات المفاهيم في المواد التعليمية
البعد المعرفي	محتويات التعلم	قوانين – معارف مفاهيمية – معارف منهجية – قيم .....
	مفاهيمها الأساسية	- تتنوع بتنوع الاختصاص وتطور بتطور المعارف، وان كانت تتميز في السياق التعليمي بشيء من الثبات الذي يستمر من إصلاح تعليم إلى آخر.
	خصائصها المعرفية	- معارف – مهارات – سلوكات (اتخاذ مواقف ، قيم، اتجاهات...).
	منزلتها المعرفية	- معرفة عالمة: تتميز بتنوع الحقول المعرفية والمدارس. - معرفة مختصة: تتجلى في الاصطلاحات المميزة لكل اختصاص. - معرفة مدرسية: مقطوعة عن سياقها العلمي. - معرفة اجتماعية: قد تكون الأعراف والعادات .....
	منهجية بنائها	- نقل تعليمي يقدر المسافة بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية. - إنشاء المعارف عبر آليات واضحة (البحث، الورشات، فرق العمل) ونشرها.
	تاريخها المؤسساتي	المؤسسات التعليمية، الكتب العلمية المتخصصة، التنظير التربوي، التشكل التدريجي.

جدول رقم (04) البعد المعرفي ودلالات التعلمية

5. المنظومة الديداكتيكية

التدريس نظام متداخل العناصر، وفي داخله يقوم على عدد من الأنظمة التي تتفاعل فيما بينها وهي كتالي:

1.5. منظومة المعرفة:تتعلق هذه المنظومة بمحتويات التعلم وبعمليات اكتسابها، وهي وثيقة العلاقة بالأهداف والغايات التي تصاغ المحتويات في إطارها ومن أجل تحقيقها. وهذه المحتويات محل أنظار وتساؤلات كثرة تساعد على اختيار المنهج الأمثل للتعامل معها واختيار الأنسب منها للمتعلم في كل مستوى تعليمي مع مرعاة التدرج المناسب والاتساق والتلخيص السلس من محتوى الى أخر، ومن هذه الأنظار الديداكتيكية التي تستحق منا بعض التوقف والتفكير:

- **أن المعرفة تقسم إلى أربعة أقسان:**

أ. معرفة عالمة أو مختصة ، وتتمثل في المادة التعليمية والتفكير ، فعلى سبيل المثال مادة التربية الإسلامية التي هي عبارة عن نصوص (التفاسير والتأويلات...)، التي ولدت في الأصل من النص الأول (القرآن) ، وما راكمته من المواقف وما أثارته من الإشكاليات وصنعته من الكتب المتخصصة في مختلف المجالات، وصنعت له من المؤسسات المتخصصة، ومن مراكز الدراسات والبحوث، وعقدت له من مؤتمرات علمية، كل هذا لصنع معرفة عالمة والمتخصصة التي تحتاج عملا ديداكتكيا داخل المادة التعليمية.

ب. معرفة واجبة التعلم وهي التي تحددها الجهات والهيئات الوصية، ويظهر ذلك مترجما في الغايات والأهداف والبرامج التعليمية للمادة التعليمية ، وتتمثل الدرجة الأولى لعملية النقل التعليمي والرحلة التي تقوم بها مفاهيم المادة من الابستمولوجي إلى الديداكتيكي.

ت. المعرفة المدرسة وهي المحتويات التي يعدها المدرس في شكل مذكرات ويجتهد في ترجمتها وتبسيطها وتجزئتها إلى فعل تعليمي مستعينا في ذلك بالأنشطة والاستراتيجيات التدريسية المناسبة.

ث. المعرفة المتعلمة: وهي التي ينجح المتعلم في تملكها مستفيدا من أنشطة التعلم التي أتيحت له، ومستثمرا مكتسباته القبلية ومعدلا لتمثلاته.

- **أن معرفة المتعلم (المعرفة المتعلمة) تتأثر بعدد من العوامل منها:**

أ. تاريخ التعلم، أي بالعلاقة الوجدانية/ المعرفية التي تربط التلميذ بالتعلم، إما النجاح أو الإخفاق في عملية التعلم عموما أو في تعلم مادة تعليمية .

ب. مدى قدرة المدرس على النقل التعليمي والذي يترجمه من خلال الأنشطة التي يتصورها والوضعيات التي ينسجها مراعيا التنويع في أنماط تعليمية ليتوافق مع أنماط التعلم.

- **أن المعرفة المدرسة تتأثر**

أ. بتاريخ التعليم نجاحا أو فشلا، وبصورة الذات والمادة لدى المدرس.

ب. بتكوين المدرسين ومدى تملكهم لكفايات التدريس بأنواعها، وبمدى وضوح التوجيهات في البرامج ، ومواءمة الكتب المدرسية لها.

- **أن للتصورات الاجتماعية دورا في تحديد علاقة التلميذ بالمادة المعرفية** (مثل قولهم : هي مادة حفظ، أو هي مادة انسانية لاعلاقة لها باختصاصي الذي اخترته...). وهذه التصورات قد تكون في كثير من الأحيان مبعث كثير من الصعوبات والعوائق أثناء عملية التعلم.

- **أن المعرفة المتعلمة تتأثر بالمعرفة العالمة**: رغم اختلافها عن المعرفة العالمة إلا أنها تبقى شديدة التأثر بها خاصة أن قنوات التعبير عنها كثيرة **ومتنوعة.**
- **هناك مفاهيم ذات العلاقة بمنظومة المعرفة نذكر منها: الغائيات، الأهداف، النقل الديداكتيكي، تاريخ التعليم، تاريخ التعلم، الممارسات الاجتماعية المرجعية...الخ.**

2.5. منظومة المتعلم:تتعلق بهذه المنظومة إشكاليات كثيرة لها علاقة وثيقة بطرائق اكتساب المعرفة وأنماط التعلم واستراتيجياته، وبتاريخ التعلم وخبراته وهي تتأثر عموما بجملة من العوامل أهمها:

- مكتسبات التلاميذ القبلية ، فهم يتعلمون على قدر معارفهم السابقة وعلى قدر دافعيتهم في آن واحد، أي هم يتعلمون على قدر ما يتاح لهم من فرص لاستثمار مكتسباتهم القبلية.
- صورة الذات لدى المتعلم، فقد ترسخ فيه خبراته الشخصية (وهو ما يسمى بتاريخ التعلم) أو مواقف يعيشها في بيئة التعلم صورة سلبية عن ذاته في علاقته مع بالمدرسة وعملية التعلم عموما، أو في علاقته بالمادة التعليمية ، والمدرس المهني هو الذي يعرف كيف يعدل من هذه التصورات ويثير دافعية التعلم رغم كل المعوقات.
- دافعية التعلم عموما أو تعلم مادة بعينها خصوصا، ونعني بالدافعية مجموعة الأليات البيولوجية والسيكولوجية التي تمكن من الانطلاق في نشاط ما وفي توجيهه وكذا في شدته واستدامته، وهي نوعان: دافعية داخلية (ذاتية) ودافعية خارجية.
- تصورات المتعلمين حول المادة المعرفية موضوع التعلم، فليست للدروس درجة واحدة من الأهمية لدى كل المتعلمين بسبب الاختلاف في تجاربهم واهتماماتهم.
- ما يتاح للمتعلم من فرص:

أ. ليبني معارفه ويطور كفاياته بصورة نشطة،

ب. ليبني معارفه انطلاقا مما تتوفر له من كفايات وما استقر لديه من تصورات ومعارف سابقة.

ت. ليبني معارفه في إطار تفاعل اجتماعي بينه وبين زملائه وبينه وبين أساتذته.

ث. ليبني معارفه في إطار رحلة التوازنات كما أشار إليها " بياجيه ".

ج. ليستثمر خطأه من أجل تعديل تمشيات التعلم لديه.

ح. ليعي خطأه عبر تعوده على التقويم الذاتي.

خ. أما المفاهيم المتعلقة بمنظومة المتعلم نذكر منها: المكتسبات القبلية، التصورات القبلية، البناء الذاتي للمعرفة، التعلم النشط، التقاعل الاجتماعي، التوازن، الخطأ، التقييم الذاتي، تاريخ التعلم، الدافعية....الخ.

3.5. منظومة المدرس: تطرح في هذه المنظومة إشكاليات تتعلق أساسا بعمليات النقل التدريسي التي يمارسها المدرس قصد تقليص الفجوة بين المعرفة المدرسة والمعرفة المتعلمة فعليا، وتضييق مساحة الهدر وذلك من خلال ما يلي:

- إحكام العقد التدريسي بين المدرس والمتعلم.
- الإعداد المحكم للدروس، والنجاح في تكييف مضامين البرنامج بما يتناسب مع وضعية الفصل.
- القدرة على صياغة مقاطع تدريسية مناسبة.
- القدرة على التصور وضعيات تدريس مناسبة لإنجاز الدرس.
- إعداد وسائل تدريسية مناسبة.
- القدرة على تصور الوضعيات التقييمية الملائمة (تقييم تكويني، جزئي، ذاتي، بين الأقران، واقعي، تشخيصي...) وفي أبعادها المختلفة (التشخيص والعلاج...).
- الاهتمام بصعوبات التعلم ومساعدة التلاميذ على تجاوزها ، وبذلك ينتقل المتعلم من المستوى النمائي الكامن (الذي يتحدد عبر حل المشكلات تحت مراقبة المعلم (الميسر، المسهل ، الموجه ...أو بالتشارك مع الزملاء أكثر تقدما)، إلى المستوى النمائي الحقيقي (والذي يتحدد عن طريق الحل المستقل للمشكلات).
- الاهتمام بأخطاء التلاميذ واعتبارها مؤشرا على طلب المساعدة لا باعثا على العقوبة.
- جعل ثقافة الطفل جزءا مكملا لعالم المدرس حتى تكون ثقافة المدرس جزءا مكملا لعالم الطفل، على حد تعبير " بازيل برنستاين " (الاشتغال على تصورات المتعلمين وتمثلاتهم).
- العناية بأنماط التعلم واستراتيجياته لدى التلميذ، والحرص على التنويع في أنماط التعليم لتحقيق قدر أدنى من الاتساق بين أنماط التعلم وأنماط التعليم.
- أما المفاهيم ذات العلاقة بمنظومة المدرس نذكر منها ما يلي: العقد التدريسي، المقاطع التعليمية، الوضعيات التعليمية، الوضعيات التقييمية، عوائق التعلم...

6. العلاقة بين عناصر المنظومة

1.6. العلاقة المعلم - المتعلم:

يعتبر المعلم حجر الزاوية التربوية و يربطه بالمتعلم عقد تعليمي و علاقة تربوية بيداغوجية فلا يمكن للمربي مهما كانت قدراته المعرفية أن يؤدي رسالته عل أكمل وجه إذا كان يجهل خصائص تلاميذه النفسية و قدراتهم العقلية و رغباتهم و حاجاتهم و البيئة التي يعيشون فيها و ظرف حياتهم.

إن معرفة المعلم بالمبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي و البيداغوجيا تحسن كفايته الإنتاجية، باستغلال نشاط المتعلم و فاعليته في الدروس باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي، ذلك أن سلوك المتعلم له أثر كبير في التأثير على مردود المعلم إيجابا وسلبا، و من ثم كان التفاعل مع التلاميذ من الأمور التي تحفزهم على الإصغاء الواعي والاستجابة الطيبة...و من أهم جسور هذا التفاعل فسح المجال للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم و آرائهم، في إطار نظام القسم، والتقرب منهم لتوجيه سلوكهم و تحسين نموهم باعتبار المعلم موجه، و صديق، و مرشد، والاهتمام بعقل المتعلم و جسمه و وجدانه، وعدم الاقتصار على ملء ذاكرته بالمادة المعرفية دون تبسيط أو تكييف لأن ذلك من أهم عوامل النجاح.

والإشكال الذي يطرح في هذه المشكلة هو المشكل المتعلق بالبعد العلائقي التواصلي و يمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- العقود الضمنية والصريحة التي تربط المدرس بالمتعلم، والتي من شأنها أن تؤسس تقاليد (سلوكات معتاد عليها) ديداكتيكيا داخل الفصل يضبط إيقاع التعلم ويثري من آلياته وأدواته في سهولة ودون تكلف (مثلا التكثيف من حصة القراءة مع العناية بالأداء في أبعاد مختلفة: مخارج الحروف وصفاتها واعتبارها عاملا إبداعيا يغذي الذائقة الفنية لدى المتعلم وينميها).
- المسافة بين انتظارات كل من مدرس والمتعلم، وهي تتقلص على قدر ما تخرج التعاقدات التدريسية والبيداغوجية من حيز الكمون إلى حيز التصريح.
- مدى وضوح معايير التقييم أعمال المتعلمين، ترسيخا لعادات التقييم وبين الأقران، وتقليصا لمساحات الذاتية والانطباع.
- درجة التواصل بين المعلم والمتعلم وأثرها في إنجاح عملية التعليم، وحتى بين المتعلم والمتعلم في ظل أن التعلم قد يحصل من تلك النزعات الاجتماعية المعرفية التي يتيحها المدرس داخل الغرفة الصفية " الطالب عن الطالب " يعطي تواصلا يستمد عمقه من كفايات المدرس التواصلية ومن السياق المعرفي داخل المادة بما فيه من أبعاد قيمية واجتماعية ونفسية تساعد على تهيئة بيئة تواصلية عميقة وجيدة تترك أثرا مستحسن في العملية التعليمية.

2.6. علاقة المعلم - المعرفة:

إن علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب، و تقص عن مفاهيمها و خصائصها وصحتها، وصلتها بالمناهج، و مدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثم البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، مثيرة لاهتماماتهم مشبعة لحاجاتهم المعرفية و الوجدانية و الحس حركية، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداها إلى الاجتهاد و السعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرائق لتفعيلها و ترجمتها إلى قدرات و كفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعليم و التعلم أن نجعل المعارف النظرية سلوكات عملية تتجلى في مواقف المتعلمين في الحياة العملية الحقيقية بصورة إيجابية ومتلائمة.

كذلك هذه العلاقة تعبر عن مجموعة الممارسات التي يقوم بها المدرس لتوجيه المتعلم، ومن طبيعتها أن تثير عددا من الإشكاليات أهمها:

أ. أن التعليم ينبغي أن ينظر إليه باعتباره شكلا من أشكال تنمية قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي وعلى اكتساب مهارات جديدة.

ب. أن التعليم ليس مجرد توفير للمعلومات يتلقاها التلميذ جاهزة بقدر ما هو:

- توفير لوسائل التعلم الفعالة.
- تنمية لرغبة المتعلم في التعلم وإثارة لدافعيته.
- تغيير لسلوك المتعلم تجاه المعرفة.
- مساعدة المتعلم على اكتساب قدرات ذاتية تمكنه من التواصل مع محيطه الاجتماعي.

ت. أن مثل هذه المهام التي يستدعيها التعليم بمفهومه الحديث تتطلب استعدادا جديا قوامه:

- الإعداد المسبق لتمشيات عملية التعلم وضبط سيناريو واضح لها.
- الإعداد لوضعيات تعلم مناسبة لحاجات المتعلمين وملائمة لواقعهم حتى يكون للتعلمات معنى حقيقيا لدى التلميذ يزيد من دافعيته للتعلم.
- تنظيم هذه الوضعيات تنظيما يراعي المكتسبات الحاصلة فعلا لدى المتعلم، متدرجا من المعلوم الى المجهول متخلصا بسلاسة من فكرة إلى أخرى، باحثا عن الجسور التي ينبغي أن تبنى بين ثقافة المتعلم وثقافة المعلم وبين لحظتي التعليم والتعلم، مع الاهتمام بالعوائق، التي قد تعترض عملية التعلم واستشراف الحلول المناسبة.
- اختيار استراتيجيات تعليم متنوعة لتتناسب مع تنوع استراتيجيات التعلم لدى التلميذ وتراعي الفروق الفردية بينهم في علاقتهم بالمادة وفي مكتسباتهم القبلية.

- مساعدة المتعلمين على التصريح بتمثلاتهم حول القضايا والمفاهيم المطروحة حتى لا تنقلب إلى عوائق مانعة من التعلم الجديد أو ترسخ في ذهن المتعلم في أشكالها و تتعايش مع المفاهيم العلمية، وعلى تعديلها لتتواءم مع المفاهيم العلمية.
- الملائمة بين زمن التعليم (ما يقدره المدرس من حيز زمني يحتاجه المتعلم لإكساب مفهوم جديد...) وزمن التعلم (الحيز الزمني الحقيقي الذي يحتاجه المتعلم لإكساب مفهوم جديد...)، والتحسب للمسافات المتوقعة بينهما.
- ضبط معايير واضحة تساعد على تقييم مدى نجاح عملية التعليم في أبعادها المختلفة.

3.6. علاقة المتعلم - المعرفة:

علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تكوين، يشارك في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات و القدرات و المعارف المختلفة لإشباع حاجاته، وميوله و عواطفه، بعد تصحيح تصوراته الخاطئة، فإن المتعلم يبني معارفه العلمية و ينمي

ذاكرته من خلال مواجهته لوضعيات ومشاكل، وعليه أن يواجهها ويبذل جهدا لاكتسابها مسترشدا بتوجيهات معلمه.

و يجب ألا يغيب عن بالنا أن أخطاء المتعلم هي جزء من سيرورة التعلم و ما على المعلم إلا إن يحللها ويصححها بطريقة تربوية. ومن الخطأ أن نلقن المعرفة بشكل مبالغ فيه، بحيث يصبح ذهن التلميذ عبارة عن جهاز تسجيل للمعلومات.

والحكمة تقول": إن المتعلم يجب أن يكون مستقبلا وباحثا ومنتجا. والمثل الصيني يقول: لا تعطني سمكة و لكن علمني كيف اصطاد السمك."

والشكل الآتي يوضح أبعاد أقطاب العملية التعليمية و العلاقات التي تربط بينها.

وفي هذا المجال يجب الإشارة إلى جملة من الملاحظات أهمها:

أ. أن التعلم نوعان:

- تعلم غير مؤسساتي يحصل للمتعلم بشكل عفوي وفي غير السياق المدرسي.
- تعلم مؤسساتي يتلقاه المتعلم بشكل ممنهج داخل المدرسة وخارجها (بتوجيه من المدرسة).

ب. أن التعلم ليس مجرد معلومات تستوعب أو تحفظ بل هو:

- تغير مستمر في السلوك وفي مظاهره القابلة للملاحظة.
- اكتساب مستدام للمعارف والمهارات والاتجاهات لبناء مشروع ذاتي.
- تغيير في البنى المعرفية للشخص وفي الكيفية التفكير والفعل لديه.

- قدرة تنمو عبر التفاعل مع العالم الخارجي والحوار مع الآخرين.

ب. أن الارتباط وثيق بين التعليم، وأن المتعلم يتعلم على قدر ما يوفر له التعليم من أسباب ومثيرات وتوجيهات تساعده على التعلم (بيئة تعليمية غنية)، ومن هنا كان لابد من العناية بالتغذية الراجعة التي ترتد من المتعلم لحظة التعلم لأنها تكشف عن الصعوبات والعوائق التي يجدها المتعلم في تعلمه.

ت. أن التعلم يكون ناجحا كلما اكتسب المتعلم من ورائه معارف ومهارات وكفايات يقدر على استثمارها في حل مشكلات حقيقية خارج المدرسة.

7. الجانب البيداغوجي والسيكولوجي في عمل الديداكتيكي

في هذا الجانب نركز على الانشغالات الأساسية للعمل الديداكتيكي، وهي انشغالات تتلاقى فيها جميع المواد:

- **الانشغال الأول**: حسيس المدرسين بمشاكل التعليم: إننا نؤكد على ضرورة أن يتخذ المدرس من ممارسته داخل القسم انطلاقة نحو تحليل وضعيات التعليم، التي يمارسها قصد تطوير عمله، إن هذه الصيغة تجعلنا نتحدث عن تكامل الفكر والعمل، نحو تجديد التعليم باستمرار.
- **الانشغال الثاني**: جعل المدرسين يعرفون بعض أهداف التعليم وبعض وسائل بلوغها: إن معرفة الأهداف التعليمية التي نرصدها، يسمح لنا بتوجيه نشاطها التربوي والمنهجي، إنها تمكننا من رؤية إلى أين نسير، وأن نتأكد مما إذا كان ما نفعله يشكل حقيقة وسيلة لبلوغ الهدف المرصود.
- **الانشغال الثالث**: تسهيل التعلم: إن السؤال الأساسي في التعليم هو: كيف نعمل لنجعل التلميذ يفهم حقيقة ما نطلب منه أن يتعلمه؟ إننا نعرف جميعا أن كثيرا من التلاميذ يعانون صعوبات في فهم بعض النتائج، وتبقى بعض المفاهيم بالنسبة لبعضهم غير مفهومة تقريبا.

إن تسهيل التعليم هو في حقيقته انشغال هام جدا، على مدرس المادة أن يضعه في الاعتبار، لكونه يرسخ في ذلك خدمة المادة، وتطويرها ضمن واقع التلاميذ.

- **الانشغال الرابع**: تنمية المهارات العقلية: إن المقصود من درسنا هو أن نعلم المتعلم كيف يتعلم، وفي الدرس الإسلامي مواضيع خصبة ومتنوعة، تلعب دورا كبيرا في إثارة الفكر، وصقل المهارات العقلية للتلاميذ. إن المعارف التي يسهم التلميذ في بنائها تمثل بالنسبة له لذة في الاكتشاف، ومن ثمة يظل المعنى كامنا فيها، وتظل دائما مستمرة في ذهنه.

- **الانشغال الخامس**: البحث عن الحد الأدنى الأساسي: إن الحد الأدنى الأساسي المفروض من طرف مدرس المادة، هو المرتبط بكليات المادة، دون الخوض في القضايا التي حصل فيها الجدال، والتي تبقى من اهتمامات المتخصصين، هذا هو تدريب المتعلم على التفكير في هذه الكليات، والمشاكل التي تستهدفها لتكون نموذجا، ووسيلة لعلاج مشاكل الحياة.
- **الانشغال السادس**: إثراء الوسط التربوي: إن سلوك المتعلم الذي يعمل المدرس تهذيبه وصقله؛ يتقاسمه معه الفضاء التربوي، بما يشكله من تنوع، وإغراء، فهناك زمرة الزملاء، والمدرسون الآخرون، ووسائل الاتصال، والأسرة، والشارع، كل هذه العناصر تمارس بدورها تأثيرا على المتعلم، وتوجه سلوكه وفق هذا التأثير.

إن السلوك القويم هو أثمن ما يجب الحفاظ عليه داخل الوسط التربوي، وهو من أهم وظائف المدرس ، كما نشير إلى أن هذه الانشغالات ليست هي الوحيدة في عمل الديداكتيكي في مادة دراسية معينة، فكلما تبين هذا الباحث مشاكل التعليم، كلما كان قادرا على فهمها، والتفكير فيها، واقتراح حلول لها بعد تجريبها وتقويمها وتطويرها.

المحور الثاني: مفاهيم التي تشتغل عليها التعليمية

المحاضرة الثالثة: النقل الديدكتيكي

منذ أن أدرج ميشال فيري M. Verret مفهوم النقل الديداكتيكي في أحد مؤلفاته سنة 1975، تحول هذا المفهوم ليصبح موضوع اهتمام كبير من طرف المشتغلين بحقل الديداكتيك، فانتشر بالتالي توظيفه بصورة مكثفة في أغلب الأبحاث المنتمية إلى هذا الحقل العلمي الناشئ .

و استعمل هذا المفهوم أول مرة أيضا في ديداكتيك الرياضيات من قبل (إيف شفلار) ثم استثمر في باقي المواد التعليمية. ومفهوم النقل يعني: تغيير الموقع، أي: التحول من جانب إلى جانب. ويعرفه Arsac Gilbert في كتابه La transposition en mathématique بقوله: "هو مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم، من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس". ومن هذا التعريف نخرج بخلاصة مفادها، أن هناك نوعين من المعرفة:

معرفة عالمة: هو المستوي الذي تكون فيه المعارف متناثرة ومتفرقة في بطون وأمهات الكتب.
معرفة تعليمية: هي نتاج المعرفة العالمة، فهي معرفة منتخبة ومنتقاة، انطلاقا من بعض الشروط والمقاييس الخاصة.

1. مفهوم النقل الديداكتيكي

وعلى هذا الأساس، فإن مفهوم النقل الديداكتيكي، عبارة عن عمل وصفي لطريقة، وتقنية لتحوي ل المعرفة من مجالها العالم تبعا لبنائها الطبيعي، إلى مجال التعليم في سياقه الصناعي والعلمي، وإن كان هذا المفهوم قد تناوله بالدراسة والنظر بادئ الأمر أهل الرياضيات، فهل يمكن أن نتحدث عن النقل الديداكتيكي في جميع المواد الدراسية؟.

أما " جوشوا Arsac " فعرفه على أنه " مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس (Arsac, 1988, 3) .

يشير النقل الديداكتيكي أيضا في إحدى معانيه الأساسية إلى العمل الضروري الذي يقضي بإعادة تنظيم وتصنيف وترتيب وهيكلة المحتويات الدراسية المستقلة من التخصصات العلمية المتنوعة و ذلك بناء على ما يتطلبه الفعل التعليمي - التعلمي .

ومن المهم أن " نشير إلى أن هذه التحولات والتبعات المرتبطة بها تهدف إلى جعل المعرفة العامة وفي متناول الجميع وعلى الأقل في متناول التلاميذ المهتمين " (Arsac, 1988, 6).

يهتم النقل التعليمي إذن بالتعديلات التي يحدثها المتخصصون داخل المعرفة العلمية حتى تصبح صالحة للتعلم في المدرسة وتكون في متناول المتعلمين، ويفترض مستويات مختلفة للمعرفة أهمها:

أ. **المعرفة العالمة**: وهي تلك المعرفة المتداولة في الأطر الأكاديمية وفي مراكز البحوث، " كل معرفة عالمة هي عبارة عن أجوبة لأسئلة مطروحة أو معطاة، وهذه الأسئلة تكون في كثير من الأحيان عويصة أو معقدة " (Arsac, 1988, 8)).
ويلحق بالمعرفة العالمة ما سماه " مارتينان ، Martinand " الممارسات الاجتماعية المرجعية ، ويمكن اعتبار هذا الطرح نقدا للنقل الديداكتيكي الذي يقتصر على النصوص العلمية الصرف دون أن يأخذ بعين الاعتبار الأنشطة ذات العلاقة، لأن تحديد محتوى تعليمي معين لا يقتصر فقط على مجرد عمليات اختصار للمعرفة الجامعية، بل يقتضي في كثير من الأحيان الانطلاق من الممارسات اجتماعية مختلفة ، قد تتمثل في ممارسات بحثية ،أو عمليات إنتاج أو إنتاج أنشطة اجتماعية يومية أو أنشطة ثقافية أو غيرها مما يصلح منطلقا أو مرجعا لأنشطة علمية مدرسية، ومجالا للنظر في المشكلات التي تطرحها تلك الممارسات الاجتماعية، وفرصة للتفكير في الحلول والطرائق والسلوكات والمعارف المناسبة.
ب. **المعرفة الواجبة التعلم**: وهي تلك التي تتضمنها البرامج الرسمية والكتب المدرسية وتصطفيها من المعرفة العالمة دون غيرها من المضامين، وتحدث فيها قدرا لا بأس به من التغييرات " التعليمية " في مستويات عديدة مثل:

- التقسيمات المدرسية التي قد لا تجد لها أصلا في المعرفة العالمة، وإنما اقتضتها طبيعة المعرفة المدرسية حتى تكون أقرب الى تجربة المتعلم ومكتسباته القبلية.
- المصطلحات المولدة قصد تبسيط وتقريب المفاهيم والتصورات من المتعلم وملاحظته الاجتماعية والحضارية، دون أن تكون حاجزا يمنع المتعلم من التعامل المباشر مع المعرفة العالمة في مضامينها، وهو ما يتطلب مراوحة وظيفية بين المصطلحات الأصلية والمصطلحات المستحدثة، أو استعمال معجم في الوسائل التعليمية المستعملة، وهذا لتقريب المفاهيم العالمة من واقع المتعلم المعرفي ويصنع الجسور بينه وبينها....

ويميز هذه المعرفة واجبة تعلم انها الأكثر تحديدا ووضوحا مقارنة بما سبقها وما يلحق بها، لأنها تمثل غالبا في نصوص قانونية دقيقة وتوجيهات واضحة، هذا إذا تعلق الأمر بالبرامج ، أما الكتب المدرسية فهي في الغالب نصوص تعليمية واضحة وأنشطة تتضمن تعليمات دقيقة غالبا، ورغم هذا الوضوح فان لشخصية المدرس وتوجيهاته ثم لما يتلقاه من تكوين ، وهو ضروري في قراءته لتلك الوثائق وتأويله لنصوصها.

ت. **المعرفة المدرسة**: وهي المعرفة التي يجتهد المدرس في مساعدة المتعلم على إدراكها مستهديا للبرامج الرسمية ومستعينا بالكتب المدرسية والوسائل المتاحة.

ث. **المعرفة المتعلمة**: وهي المعرفة التي يكتسبها المتعلم فعليا من تلك المعرفة المدرسية، ولا يمكن أن تكون واحدة عند كل متعلم لأن كل واحد منهم يتعلم مما يتاح له من فرص تعليمية على قدر تعلماته السابقة، وينهل من التجارب التعليمية التي توضع بين يديه على حسب نمطه التعليمي ومدى مناسبة النمط التعليمي لذلك النمط التعليمي.

ومما ينبغي الانتباه إليه أن بين تلك المستويات السابقة مسافات كثيرة لابد من العمل على تقليصها حتى نضمن تحقيقا أكبر للكفايات المستهدفة في برامجنا التعليمية:

- بين المعرفة الواجب تعلمها والمعرفة المدرسية فعليا مسافة لا تخفي، ويمكن أن تلحظ تجلياتها لذا انتقلت من حصة إلى حصة أخرى ومن مدرس إلى أخر ، لترى اختلافا في إدراك أهداف الدرس ومفاهيمه يصل حد التناقض أحيانا ، والتكوين الفعال القائم على ورش التفكير والتحليل وعلى الدروس الشاهدة عامل حاسم على تقليص المسافة بين هذين المستويين.
- وبين المعرفة المدرسية والمعرفة المتعلمة مسافات أكبر يوسعها عدم اهتمام المعلم بأليات ومفاهيم تربوية كثيرة لا يكاد يدرك جدواها ومن أمثلة نذكر ما لي:

- ❖ مفهوم التفريق البيداغوجي وما يستدعيه من التنويع في الاستراتيجيات التعليمية وتقنيات التنشيط وما يهدف إليه من تقليص المسافة بين التصورات التي يبنيها المتعلمون عن المفاهيم التي يتعلمونها داخل الفصل الدراسي.
- ❖ مفهوم التقويم الواقعي أو الحقيقي الذي يرافق به المدرس المتعلمين ويستجلي فيه تصوراتهم ويساعدهم على التصريح بآرائهم وتمثلاتهم قصد مساعدتهم على تعديلها.
- ❖ مفهوم التعاوني الذي يتيح للمتعلمين فرصا ضرورية لذلك النزاع الاجتماعي المعرفي الذي من شأنه أن يساعدهم على تعديل مواقفهم وتصحيح تصوراتهم بناء تفاعلهم مع زملائهم.

إن الإشكالية التي يطرحها النقل الديداكتيكي، تكمن، إذا في الكيفية التي تتيح إمكانية الانتقال من معرفة عالمة إلى معرفة للتدريس والتعلم. وبما أن التحليل أو البحث الديداكتيكي الذي يتوخى النظرة الموضوعية و الشمولية قد يضع النقل الديداكتيكي ضمن أولياته، فإنه اختار أن يقارب تلك الإشكالية في سياق مثلثه المعروف بالمثلث الديداكتيكي : المعرفة - المتعلم – المدرس. وبذلك، يصبح النقل الديداكتيكي عبارة عن تحويل فعلي للمعرفة تبتعد فيها عن حالتها الخام، أي كما أنتجت في سياق سوسيولوجي محدد، لتصير مادة مدرسية فتخضع بذلك إلى شروط و قوانين هي، في نهاية المطاف شروط المؤسسة المدرسية كسياق سوسيولوجي مغاير.

إن النقل الديداكتيكي منظورا إليه من هذه الزاوية، لا يمر دون أن يدخل تغيرات على المعرفة الأصلية، بحيث تخضع هذه الأخيرة إلى: " إعادة هيكلة (بنينة) قد تفضي إلى مخاطر إدخال تعديلات على مدلولها، بحيث تصير عبارة عن معرفة مغايرة و متميزة عن المعرفة المقترحة فعليا للتدريس "(Rudolfe brouche,) .

و يأتي ذلك بفعل إخراج المفاهيم من سياقاتها التخصصية أو النظرية و إعادة ربطها بمفاهيم أخرى، قصد ملاءمتها للمقتضيات المدرسية و بذلك، تكون أمام مفاهيم مغايرة تحمل مدلولات جديدة. و قد كان الدارسون لهذا المفهم واعون بهذا التحول الذي يحدثه النقل الديداكتيكي في المعرفة العلمية و أوردوا على ذلك أمثلة مختلفة.

و هكذا عمد فيري Verret إلى تبيان ما يحدث على مستوى العلوم الإنسانية، حيث تتحول المعرفة العلمية التي توصلت إليها هذه العلوم إلى مجرد معرفة يغلب عليها الطابع المعياري الإيديولوجي بعد أن يتم إخضاعها إلى المتطلبات التعليمية التي تتمثل في ضرورة بث بعض القيم السوسيوثقافية المطلوبة اجتماعيا أو المهيمنة اجتماعيا (Verret,1975, 169-174).

و في موقف آخر ل شافلار(Yves.J, Chevallard,1982) " أن يبرز ما لحق بمفهوم المسافة من تغييرات عندما خضع لعملية النقل الديداكتيكي، ففي الوقت الذي كان مدلول هذا المفهوم يشير عند

فريستي إلى التشابه فإن، النقل الديداكتيكي حول هذا المفهوم، ليعني في سياق البرامج التعلمية الفرنسية لسنة 1971 المسافة distance التي تفصل بين نقطتين على مستقيم معين.

2. خاصيات النقل الديداكتيكي :

لاحظنا فيما سبق أن عمليات النقل الديداكتيكي للمعرفة العلمية إلى فضاء المؤسسة المدرسية، لا يمر دون مخاطر تحمل إمكانية التشويه والتحريف، بل و قد تنطوي هذه المخاطر ذاتها إمكانية معرفة مدرسية لا تعدو أن تكون مجرد جملة من العوائق أمام الإحاطة الفعلية بمختلف المفاهيم العلمية .

إن المعرفة العلمية المقترحة للتدريس، هي في الواقع، معرفة مجردة عن شروط إنتاجها المؤسسية و الذاتية، فهي، في الأصل، معرفة أنتجت في أوساط علمية متنوعة كالمختبرات و الجامعات و المعاهد، كما أنها احتاجت في إنتاجها ذاك إلى مجهود فكري و وجداني مبذول من طرف العالم أو مجموعة من العلماء المبدعون لها للوهلة الأولى، بل مر مسار عملهم و جهدهم من فترات نجاح و لحظات إخفاق و توقف مختلفة قبل أن يتوصلوا إلى إخراج ما أنتجوه إلى حيز العلن .

وعندما ينقل المنتوج العلمي ذاك إلى الحقل التعليمي فمعنى ذلك أننا نفصله عن كل تلك الملابسات و الشروط التي أحاطت بإنتاجه، فنحن نقدم المعرفة العلمية إلى المتعلم منظمة و مرتبة على نحو آخر، بحيث تستبعد أو بحذف كل ما يمكن أن يحيل إلى الأخطاء أو الإخفاقات التي رافقت بناء المعرفة العلمية.

وعلى هذا الأساس تصبح عملية النقل الديداكتيكي مدعوة إلى مراعاة جملة من المعايير و القواعد حتى لا تقع ضحية المخاطر التي أشرنا إليها سابقا و من بين هذه القواعد نكتفي بالإشارة إلى ما يلي :

أ - **اليقظة الديداكتيكية :** و تشير أساس إلى ضرورة التحلي بالموضوعية التامة التي تحتم إقامة فصل واضح بين موضوع المعرفة المدرسية و القناعات أو المواقف و الميولات الشخصية، سواء تعلق الأمر بالديداكتيكي الذي يقوم بعملية النقل أو بالمدرس الذي يقود عمليات التعلم في الفصل الدراسي.

ب - **خاصية الصدق** : المعرفة العلمية، مهما خضعت للتعديلات أو التغييرات تبقى مع ذلك في السياق المدرسي، بعيدة عن منطق الثقافة العامية أو الشائعة Vulgaire. و من هنا وجب حرص المدرس على ألا يسقط في افتعال المواقف أو اصطناعها تدجنه الضرورات التعلمية، بل عليه أن يتجلى بأكبر قدر من الموضوعية و أن يتمسك بالمقتضيات التي تفرضها عليه المعرفة العلمية حتى بعيدا عن الابتدال وعن الحس العام

لأن من مهام المدرسة بالذات كما يؤكد على ذلك جانيي Gagné ، أن تحرص على مساعدة المتعلم لكي يتمكن من الانتقال من الشائع و المتداول و الحسي إلى العلمي المجرد(,Ganné)

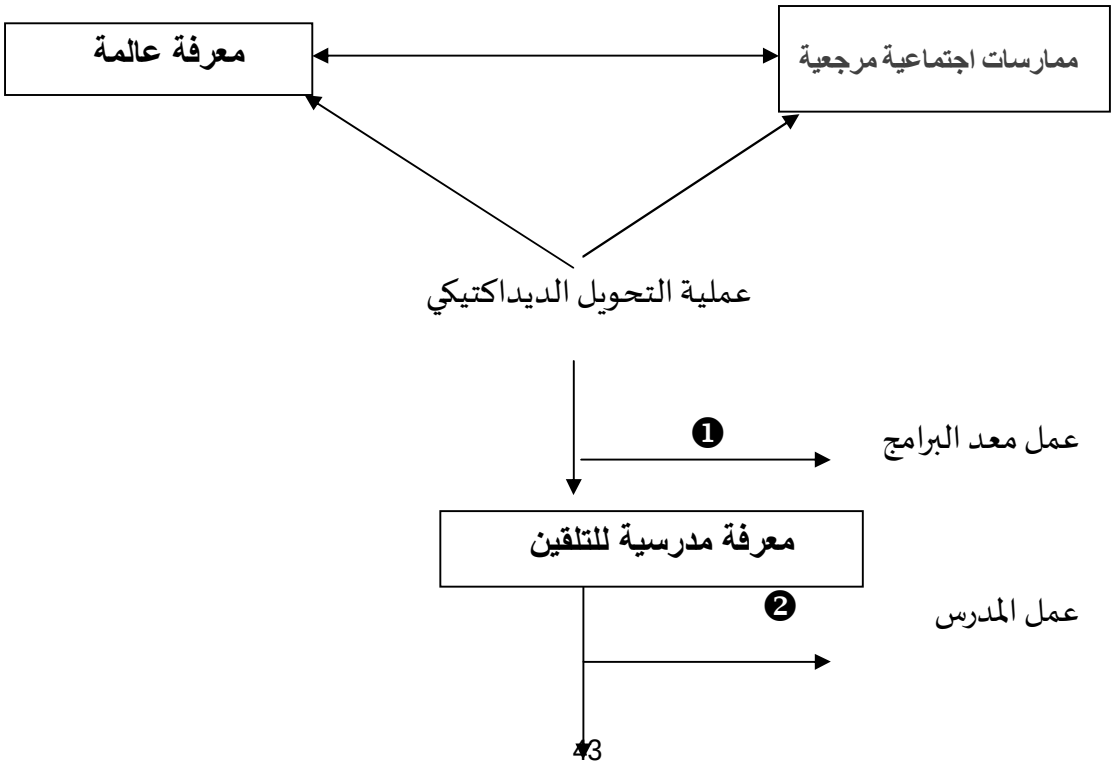
ت- **التقيد بالبرمجة التدريجية** : مستويات النقل الديداكتيكي أن تبرمج المعرفة المدرسية معناه أن يتم توزيع وحداتها على مقاطع متدرجة تراعي، في نفس الوقت، تقطيعا زمنيا معينا و تقسيما خاصة بالبنية الداخلية للمعرفة المدرسية وهو تقسيم، غالبا، ما يعتمد الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة والتعقد .

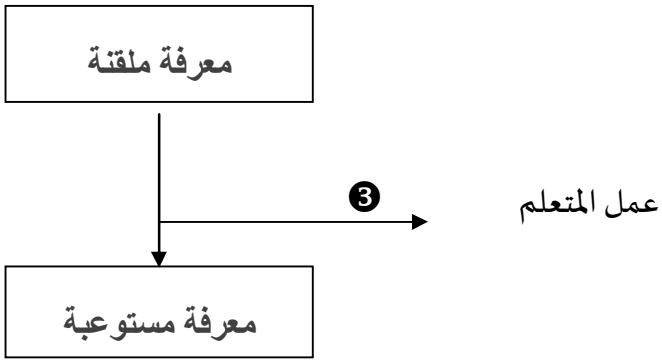
وهناك على العموم، عددا من المستويات يمكن أن يتم حسبها النقل الديداكتيكي : فهناك على سبيل المثال النقل الديداكتيكي الذي يقوم به المدرس عندما ينتقل من موضوع التعلم إلى موضوع التعليم،

و قد يندرج هذا المستوى من النقل، تحت مستوى أعم و نعني النقل الديداكتيكي الذي يقوم به الديداكتيكي ذاته .

ولقد حاول شافلار Chevallard أن يحدد مستويات أخرى للنقل الديداكتيكي عندما يدخل المعايير السوسيولوجية معتبرا أن هذا النقل يحدث دائما في سياق مشروع سوسيو تربوي-Socio éducatif و ينتهي في نهاية المطاف، بعملية مراقبة اجتماعية لما يدرس

أما develay فقد قدم مستويات أخرى للنقل الديداكتيكي و وضعها في سياق ترسيمة على الصيغة التالية :





الشكل رقم (03) النقل الديداكتيكي

في المستوى الأول يكون المشرف على إعداد البرنامج أو المنهاج مدعوا إلى القيام بتجديد الممارسات الاجتماعية المرجعية إلى جانب المعارف " المطلوبة رسميا، وينطلق في ذلك التحديد من المعرفة العالمة.

والمقصود هنا بالممارسات الاجتماعية المرجعية هو مجموع الأنشطة المرتبطة بالبحث والإنتاج وحتى الأنشطة المتصلة بالأعمال المنزلية والأفعال السوسيوثقافية ... التي تصلح لأن تشكل مرجعية لأنشطة تعلم مادة من المواد المدرسية و للأدوات الديداكتيكية و للمواقف المطلوبة .

في مستوى تال، يصبح اختيار المعرفة التي يجب تدريسها مبنيا على المعرفة العالمية من جهة وعلى القيم والأولويات الاجتماعية والثقافية إضافة إلى الأدوار الاجتماعية المحبذة في المجتمع .

أما عمل الديداكتيكي، أي التحويل الديداكتيكي Didactisation فيكمن في إزالة الطابع الشخصي depersonnalisation عن المعرفة و فصله عن سياقات إنتاجه. وبعد ذلك برمجة هذه المعرفة وفق مقاطع تعلمية وتحديد صلاحيتها حتى يضمن قدرا أعلى من الأنساق والانسجام ويجعل أمر مراقبة اكتساب هذه المعرفة مسألة متاحة وممكنة.

أما الاختيار الاكسيولوجي axiologique فيتعلق أساسا باختبار التوجيهات والطرائق التعليمية التي ستوظف في عمليات التدريس .

أما المستوى الذي يعمل المدرس في سياقه، فيتمثل في البحث عن تكييف المعرفة المدرسية مع أوليات فصله الدراسي ومع مقتضيات وضرورات مجموعة المتعلمين الواقعين تحت مسؤوليته .

بقي المستوى المرتبط بالمتعلم، فهو يكمن في قيام هذا الأخير بدوره، بعملية نقل ديداكتيكي حين استيعابه وبنائه للمفاهيم المطروحة اعتمادا على ما اقترح عليه من أنشطة ومهام تعلمية .

3. الأبعاد المختلفة لعمليات النقل الديداكتيكي

ذكر " أستولفي ، Astolfi " جملة من الأبعاد لعمليات النقل التعليمي نذكر منها ما يلي:

أ. **التفريق بين منطق البحث ومنطق العرض: يقتضي منطق البحث الإسهام وطرح الفرضيات المختلفة بينما منطق العرض فيركز على النتائج في إعراض عن التفاصيل الدقيقة ن وهذا المستوى من النقل يمكن أم يسمى " بإعادة الصياغة ".**

فمثلا في مادة التربية الإسلامية نلاحظ أثناء العملية التعليمية يقوم المدرس بالإعراض عن استخدام أو ذكر تفاصيل الاختلافات والأبحاث النظرية والاستدلالات التي تتعلق بتفصيل فقهي مثل درس الوضوء ، الصلاة حيث يقتصر على حكم واحد مشتهر يجد مشروعيته في الراجح من أقوال العلماء والغالب من الممارسات الاجتماعية المرجعية.

ب. **التفريق بين منطق الكتب العلمية المرجعية: التي تطرح بعض القضايا باعتبارها احتمالات وتفسيرات ممكنة، بينما تجدها في الكتب التعليمية التي تتحرى التبسيط معروضة كحقائق نهائية ومسلمات، وهي الظاهرة التي سماها " روملار ,Rumelhard " (التمشي الدوغماتي).**

ت. **التفريق بين القيمة الذاتية للمفهوم:** أو القيمة العلمية للمفهوم ، وهو القيمة السياقية له ، وهو ما يمكن تسميته القيمة التدريسية للمفهوم).

فالمفاهيم التي تعرض في برنامج مدرسي ما، لم تأخذ مشروعية وجودها فيه من أهميتها العلمية في ذاتها وإنما من مواتاتها لمشروع تربوي ما، مما مهد لانتخابها لتكون أحد المفاهيم التي يتضمنها البرنامج التعليمي ويهتم بها.

فالمدرسة لم تدرس قط المعرفة العلمية في حالتها الخام، بل محتويات تعليمية ناتجة عن تقاطع بين منطق المفهوم العلمي ومشروع التربية والتكوين والاكراهات الديداكتيكية التي يقتضيها تدريس المفاهيم العلمية في المدرسة، إن انتماء المفهوم إلى برنامج تعليمي ما، يجعله ينخرط في سياق معرفي جديد:

- فهو لابد أن يكون قابلا للتعلم وينقلب إلى نص معرفة على حد تعبير " شيفلار ".
- يؤسس حقلا من الأنشطة والتمارين.
- يساعد على تصور حصص أشغال تطبيقية.

المحاضرة الرابعة : العقد الديداكتيكي

1. مفهوم العقد الديداكتيكي

يمكن تعريف العقد الديداكتيكي حسب أعمال جي. بروسو Guy Brousseau بأنه : " مجموع السلوكات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من طرف المتعلمين، ومجموع السلوكات الصادرة عن المتعلم و المنتظرة من طرف المدرس. وهذا العقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد، بصورة أقل وضوحا وأكثر تسترا، ما يتوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية، تدبيره وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر ,Brousseau)

ويعتبر بناء المعرفة واكتسابها مجمل ما يمكن أن ينتظر من المتعلم وفقا لشروط ومعايير محددة، و يمكن أن يكون هذا الالتزام المطلوب من المتعلم موضوع نقاش وتفاوض، كما يمكن أن يكون موضوع مراجعة إن اقتضى الأمر. ذلك رأي في حالة ما إذا كان التكيف مع بعض الوضعيات التعليمية - التعلمية بمستوجب المراجعة .

والعقد الديداكتيكي واقع حاصل في كل عملية تعليمية - تعلمية حتى و إن كانت بنوده غير معلنة أو غير مصرح بها، وقد يمر بصورة غير ملحوظة إلا في حالة ما إذا في حدث تعثر في عملية التعلم، يفصح عن مدى عمومية العقد الديداكتيكي ومدى فضفاضية بنوده أو استعصائها عن الفهم من طرف المتعلمين .

وربما يكون هذا الغموض أو الالتباس في العقد الديداكتيكي، وراء العديد من الحالات الانفعالية السلبية التي يعاني منها المتعلمون، خاصة عندما يصطدمون بمدرس لا يعبر بوضوح عما ينتظره منهم، ويعجزون عن معرفة ما يريده أو ما يتوخاه من عملهم. وقد يفضي مثل هذا الغموض في العقد إلى حالات التعثر، إن لم نقل الفشل الدراسي.

2. الآثار الديداكتيكية

عادة ما يدرج الباحثون هذه الآثار ضمن " انحرافات " المدرس عن العقد الديداكتيكي المبرم صراحة أو ضمنا مع مجموع المتعلمين. مهمة المدرس الأساسية هي أن يقود كل المتعلمين إلى التحكم في الأهداف المتوخاة من العملية التعلمية – التعلمية، و لكنه قد يقع، و هو يحرص في بعض الأحيان على مساعدتهم و مدهم ببعض الوسائل التي تسهل الفهم لديهم أو تتيح نجاحهم في الأداء. في شأن بعض " المخالفات " رصد الديداكتيكيون ما يلي :

- **أثر طوباز Topaze**

ويتمثل في الحالة التي يهيئ فيها المدرس أسئلة الدرس على مقاس الأجوبة التي يريد سماعها، وهكذا يضع المدرس الجواب الذي يريده ثم يشرع، تاليا في صياغة الأسئلة حوله قصد طرحها على المتعلمين. وقد يتجلى هذا الأثر في حالات أخرى ومنها الحالة التي يقف فيها المتعلم أمام صعوبة ما تعترض مواصلته لحل مشكلة، ويقتضي الأمر أن يواجه تلك الصعوبة في حينها، ولكنه، عوض ذلك قد يتلقى مساعدة حاسمة من طرف المدرس، الشيء الذي يفوت عليه فرصة بلوغ مستوى أعلى من التعلم .

كل مدرس مدعو إلى الانتباه إلى هذا الأثر وأن يتعامل بوعي مع المتعلمين حتى يخرق العقد الديداكتيكي الذي يجمعه بهم.

- **أثر جوردان Jourdain**

و هو عبارة عن سوء تفاهم عميق، يحدث أحيانا أن يتفادى المدرس عنوة كل نقاش مع المتعلمين حول معلومة أو مفهوم معين، و يكتفي بأن يتقبل أدنى مؤشر سلوكي صادر عنهم، معتبرا إياه دليلا على الفكرة المطلوبة أو عن العمق المنشود في المناقشة. حتى و إن كان ذلك المؤشر عاديا و لا يحتمل التأويل الممنوح له.

و قد يتجلى هذا الأثر أيضا عندما يعتبر المدرس أن إشارة بسيطة يبديها المتعلم، دليل على فهمه واستيعابه كما يقال.

- **الانزلاق الميتا معرفي**

قد لا يتوقف المدرس أحيانا، في إبلاغ ما يريد إبلاغه للمتعلمين، فيعجز بالتالي، عن دفعهم نحو تحقيق الهدف المتوخى، فيلجأ كتعويض عن فشله إلى تبريرات متعددة، يتحول إلى موضوعات أخرى مستبدلا بذلك الموضوع الذي يشكل المحور الفعلي للدرس، أو قد يركز شرحه على طريقة أو تقنية معينة و يتوقف عندها كبديل عن ذلك الموضوع .

- **الاستعمال المفرط للمماثلة Analogie**

لا خلاف على أن المماثلة تعتبر من " التقنيات " الجديدة في الشرح والتفسير، إلا أن الإفراط في استعمالها قد يؤدي إلى نتيجة عكسية أو غير متوقعة. وقد لاحظ الديداكتيكيون أن هذا الاستعمال المفرط للمماثلة على صعيد العقد الديداكتيكي، أمر غير مفيد، بل العكس، يمكن أن يفضي إلى السقوط في ما يعرف بأثر طوباز أو بعبارة أخرى إلى بطئ في الفهم و اكتساب المعلومات .

- **شيخوخة الوضعيات التعليمية**

أثر الزمن و التبدل المستمر للبرامج و المناهج، قد يقود إلى نوع من التقادم في الدروس إلى حد قد يصبح معه المدرس غير قادر على إعادة إنتاج نفس الدرس بنفس الطريقة. و هذا الإحساس بالتقادم أو ربما حتى التقادم الفعلي، يطرح إشكالية ديداكتيكية أساسية خاصة إذا انتبهنا إلى أن بعض التغييرات التي تطرأ على المناهج قد لا تملها ضرورات تربوية بقدر ما تترجم نوعا من إتباع الموضة.

المحاضرة الخامسة : الهدف العائق

1 – تعريف الهدف العائق

يعود استنباط هذا المفهوم واستعماله إلى الباحث الفرنسي " مارتيناند .Martinand ,1996 " المتخصص في ديداكتيك التكنولولوجيا في إشارة إلى الأهداف التي تستطيع إبرازها عندما يعترضنا عائق أثناء انجاز مهمة ما.

كما يستخدم مفهوم العائق وفي محاولة توفيقية بين المفهومين العائق/الهدف للتأكيد على أنه على الرغم من تعرف المكون على الهدف قبليا فانه يقوم بإدماجه داخل دينامكية التعلم، إلا إذا اكتشفه المتعلم باعتباره وسيلة لتجاوز العائق.

وهو ما يعني أن تحديد الأهداف التعليمية يتضمن بعض العوائق المعرفية المستنبطة من ابستمولوجيا " باشلار " والهدف مأخوذ من بيداغوجية التدريس بالأهداف، فالعملية التعليمية تستهدف مجموعة من الأهداف التي تود تحقيقها لدى المتعلم، فهو يتعلق بنوع من التغيير في سلوك المتعلم يريد المعلم إحداثه لدى المتعلم، والذي يصاغ بصيغة سلوك قابل للقياس والملاحظة.

أما صورة العائق فهي الحواجز التي تجعل عملية التعلم غيره ممكنة حتى في حالة تركيز و انتباه المتعلم، و حسب " باشلار " فان العوائق الابستمولوجية هي التي تسمح بظهور معارف عملية بعد القطيعة مع التجارب السابقة و يمكن استفادة منها من الناحية الديداكتيكية بعد التصحيحات التي نقدمها للتلاميذ خلال مراحل تعلمهم، ويرى Martinand, 1996 " أنه إذا كانت العوائق ذات معنى عميق و تشكل حاجزا أمام التعلم ، فمن الضروري الانطلاق منها لتحديد الأهداف الحقيقية.

إن الحديث عن الهدف العائق يجعل من المفهوم الهدف مرجعية للبرنامج وبينما مفهوم العائق مرجعية للتصورات.

وتعتبر التصورات الخاطئة عائق من عوائق التعلم تجعل التلميذ يعيش في حالة حصر وعلى المعلم الانطلاق منها لتكوين المفهوم المقترح تعلمه داخل الوضعية التعليمية، وهذا بالعمل على تكييفها مع الوضعية الديداكتيكية الجديدة ، تحقيقا للأهداف المسطرة في النشاط وهو ما يعني الانطلاق من العوائق لبناء معرفة على أنقاض المعرفة القديمة باستعمال عملية الهدم التي أشار إليها " باشلار".

والملاحظ أن التعليمية تؤكد على ضرورة الانطلاق من التلميذ من خلال الاستفادة من العائق لضمان استمرارية التعلم، ليصبح التعامل مع مفهوم الهدف العائق ايجابيا، ويقع في وجهة بنائية لعملية التعلم عندما يأخذ بعين الاعتبار البنيات المعرفية للمتعلمين، بإعطاء الخطأ مكانة ايجابية و الانطلاق منه لبناء معارف جديدة لدى التلاميذ.

وهذا ما أكدته أبحاث" بياجي Piaget " فمن حق التلميذ الخطأ، و على التعلم استغلاله بشكل بنائي للبحث عن وضعيات الديداكتيكية التي دفعت المتعلم لارتكابه و بالتالي وفقه يتم وضع استراتيجيات معينة لتعلم فعال يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

2 -4- الوضعية المشكلة

تعتبر وضعية المشكل كوضعية تعليمية تعلمية تتجاوز حدود المعالجة المباشرة للأنشطة التعليمية بواسطة التكرار و تطبيق المعارف البسيطة أو المهارات المكتسبة، بقدر ما تفرض عملية لاستعاب المنطقي للعمل المقترح داخل الوضعية و دفع المتعلمين الى صياغة تساؤلات جديدة له.

فالوضعية المشكل تشكل إذا نوعا من التنظيم الفعال للتعلمات المقترحة داخل نشاط تعليمي و هو ما يجعلها تتميز بموصفات ديداكتيكية تتمثل في ما يلي:

- طرح أسئلة تمهيدية لإثارة دافعية التلاميذ حول الوضعية المطروحة للنشاط .
- وضع المتعلم في وضعية بناء المعرفة.
- تمكن المتعلم من استخدام قدراته العقلية و محاولة توظيفها في سياق الوضعية التعليمية المطروحة.
- تقويم المتعلم بناء على ما قدمه من مشاريع معرفية مكتسبة لمعالجة الوضعية الجديدة.
- الوضعية المشكلة تبنى أساسا على البرمجة العقلانية لوضعيات التعليم و لتعلم من طرف الفاعل التعليمي، بدءا من المواجهة الذاتية للمشكل بالنسبة للمتعلم و الانتهاء بوضعية تقويم التكويني لمنجزاته المعرفية و المهاراتية تظم الوضعيات التعليمية صعوبات تجعل المتعلم مجبرا على محاولة إيجاد حل لها كونها تهمه و تفيده، فالمستهدف بيداغوجيا من الوضعية المشكلة هو أن تضع المتعلم في مشكلة تتطلب حلا، و من خصائص الوضعية المشكلة ما يلي:
  - أن ترتبط بكفاية معينة وأن تنتمي لعائلة من الوضعيات التي تبنى هذه الكفاية و تقويمها.
  - أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم أي ذات سياق اجتماعي و بواقعية.
  - تدور حول عائق أو صعوبة معينة و يكون التغلب على ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.
  - أن تحفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة و إدماجها في الحصة الحاضرة.

- أن تكون وضعية أي موقفا أو تجربة حياة يمكن للمتعلم أن يدركها.
- أن تكون مشكلة أي أن تكون إما مفارقة أو تثير الحيرة و الإحراج.
- أن تكون جديدة بحث لم يسبق للتلاميذ أن وجهوها.
- يجب التأكيد على أن هذه الخصائص يمكن تلخيصها في ثلاثة خصائص أساسية:

أ- خاصية الإدماج.

ب- خاصية طرح المشكلة أو المهمة المعقدة أو اللغز المحير.

ج- خاصية لاديدكتيكية أي تتجاوز حدود الفضاء المدرسي و ذلك بأن تجعل من خلال واقعيتها ، التلميذ يمتلكها و يحس بأهميتها.

تعتبر الوضعية المشكلة مرحلة إستراتيجية من مراحل بناء الوضعية الديداكتيكية تمكننا من الاطلاع على طبيعة المعارف السابقة الموجودة لدى المتعلمين، و ضبط نوعية التصورات المكونة لديهم و أثرها على تعلماتهم الآنية و المستقبلية.

المحاضرة السادسة : التمثلات

1- مفهوم التمثلات

لهذا المفهوم أهمية خاصة في مجال البحث الديداكتيكي، لأنه يلقي الضوء على نوعية التصورات الدهنية أو الفكرية القبلية لدى المتعلم، و التي تدخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء أي مفهوم من المفاهيم العلمية .

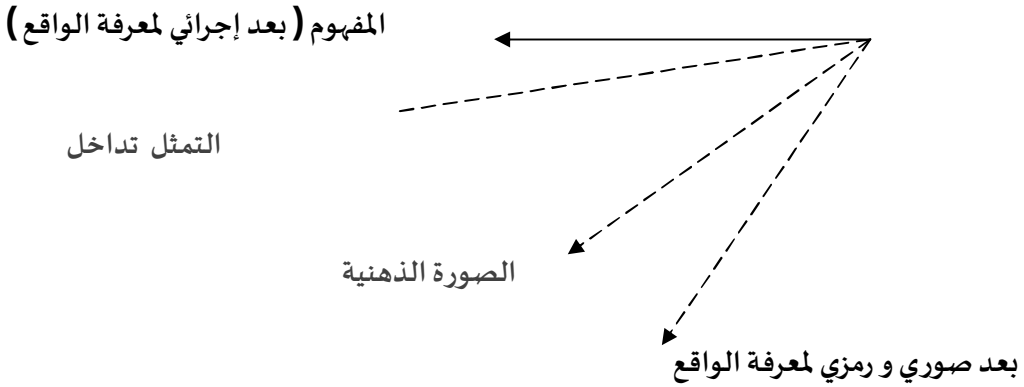
ولم يقتصر استعمال هذا المفهوم على الديداكتيك، فقد استخدم أيضا بكثافة في العديد من التخصصات العلمية الأخرى، و خاصة في إطار علم النفس الاجتماعي، فقد لجأ إليه الباحث موسكوفيشي S. Moscovici في في أبحاثه لإلقاء الضوء على الدور الرئيسي الذي تلعبه التمثلات البيفردية interindividuelles في تحديد سلوكات وتفاعلات الأشخاص فيما بينهم داخل جماعة بشرية. و الجدير بالذكر أن هذا التصور قد استقاه موسكوفيشي من الانتربولوجي Lu levy Bruhl الذي وظفه في تحليل ما أسماه بالعقلية البدائية.

في تعريفه لمفهوم التمثلات يؤكد جويلي Jouelet " إنها شكل من أشكال المعرفة، يتم وضعه و اقتسامه اجتماعيا و له هدف عملي إذ ساهم في بناء واقع مشترك بين أفراد ضمن بينية اجتماعية معينة "(Jouellet,1989).

و الجدير بالذكر أن التمثلات يمكن أن تتنوع بتنوع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد، و هكذا نجد فرقا واضحا بين التمثلات إذا انتقلنا من وسط قروي إلى وسط حضري، كما يمكن أن تختلف باختلاف المنشأ الاجتماعي للأفراد و انتماءاتهم الاجتماعية.

استخدم مفهوم التمثل أو التصور في أعمال بياجي **(Piaget)** يدل على مجموع التصورات الفكرية التي تتكون لدى الذات حول الموضوع من خلال تفاعلهما المستمر، فهذه التصورات هي بمثابة تأويلات تستند على عملية تلاءم مع خصائص الموضوع، و بعدها إلى استيعاب " المعلومات " الصادرة عن الموضوع في إطار البنيات الذهنية التي تشكلت في مرحلة ما من مراحل نمو الفرد / الذات.

و من هنا يمكن أن نقف على الأبعاد الأربعة التالية :



شكل رقم (04): أبعاد التمثلات

لدينا إذا ما يلي :

- الواقع كما يقدمه الإدراك الحسي.
- الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد و يستحضر بها الواقع في غيابه.
- التمثل : وضع يتوسط الوظيفة الرمزية للفكر التي تنتج صورا ذهنية و الوظيفة الإجرائية للفكر ذاته و التي تنتج معرفة و مفاهيما .

وفي إطار التحليل النفسي ورد مفهوم التمثل، فقد أثار في مناسبات عدة إلى أن تجاربنا اليومية و الأكثر حميمية تضعنا أمام أفكار تخامرنا ولا نعرف مصدرها والكيفية التي نتجت بها.

وقد كتب ميشيل سانر M Sanner موضحا الوظيفة التنظيمية للإسهامات في بناء المفاهيم، فقوة الصورة والإشارة توجد في قلب الفهم الحقيقي للتمثلات.

يقول Sanner، مبينا الطريق المؤدي إلى فهم التمثلات، أن هذا الطريق يمر عبر رصد مسار التبادلات المستمرة التي تتم على مستوى المخيال، بدون توقف بين للاندفاعات الذاتية المستوعية

من جهة والحميميات الموضوعية الناتجة والمتعلقة بالوسط الطبيعي و الاجتماعي " (Sanner, ,) من جهة ثانية.

بالنسبة لكل ما سبق يبدو أن البعد المعرفي للتمثلات هو البعد الأكثر أهمية من وجهة نظرنا الديداكتيكية، لأنها تشير إلى نوع من النظريات الشخصية التي تمنح للفرد / المتعلم تفسيرا أو تأويلا للظواهر الملموسة أو المجردة.

و في سياق العملية التعليمية التعلمية، يمثل حضور التمثلات لدى المتعلم عنصرا أساسيا فهي من العناصر الذي تحدد " أسلوب التعلم والتي تستدعي الرصد والتوقف بدل الإهمال وعدم الاكتراث .

2. وظائف التمثلات :

يبدو أن كل الباحثين الذين استعملوا مفهوم التمثل، قد أجمعوا على أن وجود تمثلات لدى الفرد، هو وجود وظيفي لأنها تتيح له تلبية بعض الحاجات الأساسية : فلنتذكر هنا الدور الوظيفي الذي أعطاه بياجي لمفهوم المعرفة (تصورا كانت أم سيرورة) وهو الدور التوازني، إذ أنها تمنح الفرد إمكانية التكيف مع محيطه، الشيء الذي يمكنه من تحقيق ما أسماه بياجي بالتكيف الثانوي (النفسي) في مقابل التكيف البدائي (العضوي).

هذه الخاصية الوظيفية للمثلات برزت أيضا في كتابات Moscovici عندما أكد أن هذه التمثلات تلعب وظيفتان بالنسبة للأفراد، فهي تتيح لهم من جهة إمكانية تنظيم و ترتيب إدراكاتهم حتى يتمكنوا من توجيه تصرفاتهم داخل المحيط الذي يعيشون داخله، كما تمكنهم من جهة ثانية، من إقامة تواصل فيما بينهم من خلال وضع ضوابط لتواصل تواريخهم الشخصية و الجماعية.

أما على المستوى المعرفي، فقد بين دينيس Denis سنة 1989 أن التمثلات تلعب على الأقل أربعة أدوار أساسية:

أولا: - الحفاظ على المعلومات، بما في ذلك المعلومات المتعلقة بالبنيات و العلاقات.

ثانيا – كأداة لتخطيط الأنشطة والأفعال.

ثالثا – تنظيم و تنسيق المعارف.

رابعا – دور التواصل أي الاندماج في أنظمة معقدة كثيرا أو قليلا لتبادل المعلومات.

أما جيوردان و فيشي Giordan et Vecchi فقد أكدا على ثلاثة وظائف متميزة للتمثلات و هي :

أولا: وظيفة لحفظ أو الاحتفاظ بالمعارف التي لم يعد من الممكن الوصول إليها بشكل آتي ومباشر وأهمية هذه الوظيفة تتجلى في تمكن الفرد من الحفاظ على المعلومات الضرورية لمواجهة وضعيات جديدة .

ثانيا: وظيفة التنسيق والتنظيم وتسمح للفرد بإقامة العلاقات المناسبة لكي يسهل عليه تذكره وإعادة إنتاجها

وأخيرا، تمكن التمثلات من تنظيم وبنينة إدراك الواقع تمهيدا لنشاط معين أو لتوقع محدد، وكل هذه الوظائف تتحرك وتنشط، في كل مرة، يجد فيها الفرد نفسه مشكلة أو وضعية معينة.

3. تكوين التمثلات

لم يفت الباحثين أن يطرحوا إشكالية تكوين التمثلات، فقد عكف السوسيولوجيون و السيكو سوسيولوجيون والسيكولوجيون على دراسة هذه الإشكالية لتوضيح الكيفية التي تتكون حسبها التمثلات والآليات المختلفة التي تساهم في تشكلها لدى الأفراد.

ففي أعمال الباحث Moscovici موسكوفيشي، نجد الحديث عن آلتين أساسيتين وراء تكون التمثلات، وهما :

- آلية الموضعة Objectivation : ويحددها موسكوفيشي بكونها عبارة " تنظيم خاص للمعارف المتعلقة بالموضوع " و هي معارف جزئية تم انتقاؤها من خلال مجمل المعلومات الرائجة مجتمعيا. في مرحلة أولى تتكون لدى الفرد خطاطة من الصور و هنا يتمكن الفرد من تكوين ما يمكن تسميته بصورة عن المفاهيم ... وعن طريق التطبيع المرحلة الثانية للموضعة، تصبح الخطاطة بديهية أي واقعا اجتماعيا تفصل عن سياقها و تصبح قابلة للاستعمال في سياقات مختلفة و متعددة و تستعصي عن التساؤل و يصل الأمر إلى حد ينسى منعه أنه المصدر الذي ابتدع ذلك التصور أو تلك الفكرة.
- آلية الترسيخ ancrage: أي " التأثير الذي تمارسه قيمة مرجعية في تصور جملة من المثيرات " .. فيصبح الترسيخ كنسق مرجعي، و بذلك يمثل نوعا من الامتداد لعملية الموضعة، فيصبح التمثل هو تلك الشبكة التي يرى منها الواقع ".

وعلى هذا الأساس، يمكن القول أن التمثلات تتكون أولا بالانطلاق من التجارب الشخصية أو الجماعية المعيشة، فتدمج فيما بعد في حياة الفرد كإطار مرجعي للتأويل، والعمل معا .

أما بالنسبة لجيوردان وفيشي فإن تكون التمثلات المعرفية يتم في سياق سيرورة التعلم لأن :

" الواقع هو منبع ما يراه الفرد، غير أن الواقع يقارب ويقطع ويشفر ويستثمر وفقا للأسئلة و للإطار المرجعي و العمليات الذهنية للمتعلم الشيء الذي يسمح بتشكيل شبكة للقراءة قابلة للتطبيق على محيطه ".

و يمكن أن يختصر ذلك على النحو التالي :

التمثل = P. C. O. R. S.)

P = مشكلات (تستدعي التمثل أو تثيره).

C = إطار مرجعي (معارف هامشية ...) .

O = عمليات ذهنية (تسمح بإقامة علاقات بين عناصر الإطار المرجعي وربما بتغير هذه الأخيرة وفقا لمعطيات جديدة)

R = شبكة سيمانطيقية (بنينة واستقرار التمثل انطلاقا من الإطار المرجعي والعمليات الذهنية) .

S = دال (مجموع العلامات والآثار والرموز الضرورية للإنتاج والتفسير.

4. الوضع الديداكتيكي للتمثلات :

لطالما اعتبرت تمثلات المتعلمين وكأنها مجرد أخطاء ناتجة عن سوء فهم أو انعدام القدرة على الفهم الصحيح، ولذلك تترك جانبا، ويخضع المتعلمون " تكثيفا " دراسي حتى يتجاوزوا حاله لسوء الفهم التي يعانون منها .

ديداكتيكيا أصبح أمر التعامل مع تمثلات المتعلمين مسألة في غاية الأهمية باعتبارها " نظريات " مسؤوله، بصورة أساسية على طريقة تصور وفهم و إدراك المتعلمين لما يعرض عليهم من أنشطة و معلومات و مفاهيم.

حتى في حالة اعتبار التمثلات كنسق تفسيري شخصي مسبق، لا بد من طرح السؤال : كيف ينبغي أن تتعامل مع هذه التمثلات قبل البدء في بناء المفاهيم العملية مع المتعلمين ؟

يقترح كيرلان Kerlan القيام أولا بحصر التمثلات الموجودة لدى المتعلمين. وتنطلق فيما بعد في عملية بناء المفهوم محددين الأنشطة التي يستوجب تنفيذها لوضع قطيعة (تعديلات، إعادة بناء ...) أو اتصال. كما يمكن أيضا النظر إلى التمثلات كعمليات لبناء المعارف، ومن تم يهتم البحث بالعلاقة والاختلافات القائمة بين التمثلات والمعرفة العلمية.

فعلى سبيل المثال، عندما نطرح السؤال على المتعلمين في المستوى الابتدائي، عن وضع الجنين في بطن والدته، نفاجئ بأجوبة تعكس، في الواقع، التمثلات التي ترسخت لديهم : هناك من يربط موضع الجنين ضمن الجهاز الهضمي للأم نظرا لحاجته إلى الغذاء، ومنهم من يجيب بأنه موجود في البطن دون تحديد ...

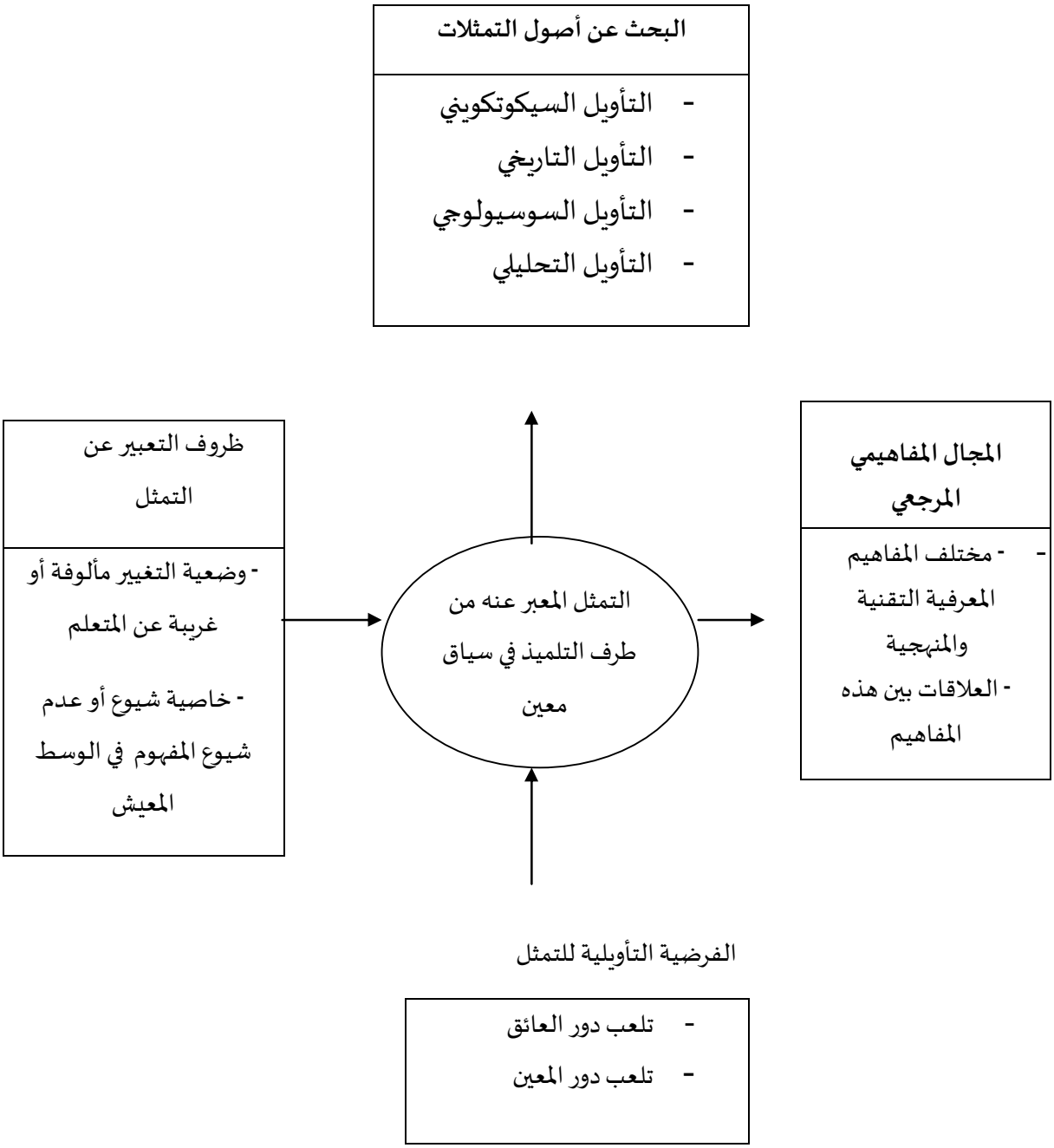
علينا، نحن كمدرسين أن لا نضع هذه التمثلات موضع لأخطاء فنهملها لندلي بدلها بجوابنا العلمي، بل لابد من التعامل معها، أولا كتفسيرات مغروسة فعلا في ذهن الطفل، و الحاجة التعلمية تدعو إلى تصحيحها و إزاحتها، باعتبارها تمثلات معيقة، قد تحول دون فهم و بناء المعرفة أو المعلومات العلمية حول موضوع التعلم .

5. الكشف عن التمثلات

يمكن اللجوء، في عملية الكشف عن التمثلات التي توجد لدى المتعلمين إلى تقنيات بحثية متعددة و متنوعة، نذكر من بينها على سبيل المثال: الاستمارة و المقابلة الإكلينيكية clinique ، و الروائز الاسقاطية كتأويل الرسوم ... .

بعد رصد هذه التمثلات بواسطة تقنية معينة من التقنيات المذكورة، تأتي الخطوة الثانية و تتمثل في محاولة تحديد ظروف و شروط التعبير عنها.

و قد حاول أستولفي Astolfi أن يحدد نموذجا تفسيريا للتمثلات فقام ببناء النموذج التحليلي التالي:



شكل رقم (05) الاعتبارات الديداكتيكية للتمثلات : Astofi (1989)

إن دراسة تمثلات المتعلمين ليست مجرد عملية صادرة عن وجهات نظر شخصية، بل إنها تنطلق أساسا من مواقف إبستمولوجية وسيكولوجية محددة، تتخذ في سياقها التمثلات وضعا معينا، إما بكونها أخطاء أي معرفة ما قبل علمية، أو معيقات تحول دون بناء معارف جديدة، أو معارف أولية قد تشكل أساسا للمعرفة الجديدة .

و أهمية التعرف على الخلفيات الإبستمولوجية للدراسات المهتمة بالتمثلات تكمن في كونها تفصح إلى حد بعيد عن نوعية المقاربة الديداكتيكية و البيداغوجية التي ستحدد نمط التعامل معها و مع حاملها، أي المتعلم .

و في هذا السياق أبرز أبيمبولا (1988)Abinbola, أن هناك مدرستان إبستولوجيتان تميزان أنماط المقاربات الديداكتيكية و البيداغوجية لمفهوم التمثلات :

أولا : الاختبارية المنطقية

وترى أن المعرفية العلمية تتطور بشكل خطي، فكل نظرية جديدة هي إكمال وتتميم لما سبقها من نظريات. والجديد العلمي هو بالدرجة الأولى خلاصة لملاحظات وتجارب متنوعة.

في هذا الإطار، ينظر إلى التمثلات كمعارف دون المعرفة العلمية، إنها " أخطاء " أو " اعتقادات خاطئة " أو تصورات مخطئة على حد التعبيرات المفضلة لدى الاختباريين.

ويترتب عن هذا المنطلق من الناحية الديداكتيكية، البحث عن سبل وطرق معينة لتصحيح، مثل تلك التصورات المخطئة الموجودة لدى المتعلمين والتشبث فقط بتقنيات الملاحظة والتجربة باعتبارها السبل الكفيلة بالوصول إلى المعرفة العلمية الدقيقة .

ثانيا : البنائية

المعرفة العلمية تتطور وفق قفزات ثورية تتمثل في إعادة تنظيم داخلي للمفاهيم والتصورات النظرية. ومن هنا ينتفي التطور الخطي للعلم الذي ينطلق من مفهوم تراكم المعرفة، ليحل محله مفهوم البناء أو إعادة البناء التي يدل على أن تطور العلم هو تطور نوعي يقلب الإشكاليات ويعدلها، ويسفر عن بناءات معرفية جديدة. وبعد التفاعل بين العقل و الواقع، بين النظرية والتجربة، بين الذات والموضوع، أحد الآليات الأساسية لبلوغ تلك البناءات .

من هنا، يمكن اعتبار التمثلات، معارف، تستوجب التعامل وفق موقفين:

- موقف يعتبرها معارف معيقة لا بد من إعادة النظر فيها أو حتى تحطيمها.
- موقف ينظر إليها كمعارف جزئية بدائية شائعة قد تعين على بناء المفاهيم العلمية الجديدة .

وفي الجدول التالي ملخص للتوجهات الإبستمولوجية إزاء مفهوم التمثلات مرتبطة بالاختيارات الديداكتيكية و البيداغوجية المترتبة عنها .

الجدول رقم (05) يبين الأهمية والأهداف لبناء المعرفة

	الأهمية	الهدف
قائمة التمثلات	الانتقال من التمثلات المفاهيم العلمية	إقامة قطيعة مع التمثلات لبناء عملية(تعديل،إعادة بناء) أو بناء في اتصال مع التمثلات
دراسة التمثلات لبناء المعرفة	التمثلات كسيرورات لبناء المعرفة	دراسة العلاقة والاختلافات بين التمثلات والمعرفة العلمية

المحاضرة السابعة: التصورات القبلية

تعتبر التصورات إحدى أبرز العوامل التي بإمكانها أن تتحكم في توجيه مسار الفرد، ومصيره في العديد من المواقف والقرارات الحياتية، ذلك أن هذا البناء من الأفكار والمعارف التي يتلقاها الفرد عن طريق حواسه من العالم الخارجي، تتجمع لديه وتصبح مصدرا مهما في توجيه سلوكياته وقراراته واختياراته تجاه موضوع ما أو موقف معين، لهذا وجب الوقوف على دراستها والتعمق فيها لأنه يمكن أن تكون سببا أو عامل مباشرا للتأثير في كثير من المواقف. سنحاول من خلال هذا الفصل عرض تعريف للتصور وتطوره التاريخي، ثم التطرق إلى مفهوم التصورات التعليمية وأهم المفاهيم المرتبطة به، وكذلك عرض أنواع التصورات التعليمية و أهم النماذج المفسرة للتصورات التعليمية، وأهمية التصورات التعليمة في العملية التعليمية، التصورات التعليمية من المنظور متعدد الأبعاد.

مفهوم التصور:

التصورات هي عبارة عن عملية إدراكية، فكرية، ذات نشاط ذهني، تحمل مجموعة منظمة من المعارف والآراء والاعتقادات والمعلومات والإسنادات التي ترجع إلى شيء معين، أو وضعية محددة في الوقت ذاته من قبل الفرد، وهي تختلف من فرد لخر حسب العوامل الذاتية والموضوعية والاجتماعية المتعلقة بالفرد والمواقف التي يتواجد بها.

يعرفه " **جودليت** ": التصور هو مجموعة من المفاهيم لعدة مواضيع، أو ظواهر معينة لمجتمع محدد، وهو عرض لراء وصور وأفكار في فكر الإنسان، يسيرها الإدراك الفكري للواقع لاجتماعي.

يعرفه العالم" **Jaensh** " التصور هو تلك القدرة التي يتمتع بها بعض الأشخاص، والمتمثلة في تحديد رؤيتهم للأشياء التي كانوا قد رأوها سابقا.**(تشيكو، 2018، 54)**

إن التصور يعتبر بمثابة الإدراك و الصور الذهنية التي تتكون نتيجة التفاعل مع المحيط الخارجي، في إطار علاقات ومواقف تحددها التجربة الذاتية، والخبرة السابقة بمعنى أن استجابات الفرد وتصوراته تكون محددة من تكوينه العقلي الذي محتواه يرتبط بموضوع، أو وضعية في العالم المحسوس، أين يعيش موضوع التصور.

هو مجموعة من السندات الدلالية والإدراكية تنشط بطريقة مختلفة عن المضمون أو المحتوى، بحسب أهداف وغايات الفاعلين الاجتماعيين، وعلاقتهم بالآخرين، تهدف إلى الاتصال و الفهم و التحكم في البيئة.

أما **Gallo.A et Caralp.E** يشير إلى مصطلح التصور في علم النفس المعرفي على انه العملية التي يتم فيها إعداد البدائل النفسية للأشياء والأحداث.

يرى **بياجيه** أن التصور يتجاوز الحاضر بتعبير الأبعاد في الفضاء والزمان ،وبعرقلة أيضا انه جمع بين الدال الذي يسمح بذكر الموضوع وبين المدلول الذي يوفره الفكر.

تعرف **الدريني(2016)** التصور بأنه:" الصورة المحفوظة في وعي الإنسان للأشياء والظواهر الموجودة في البيئة وخصائصها التي أدركها من قبل".**(الدريني، 2016، 263)**

فالتصور هو العملية التي بتم فيها إعداد البدائل النفسية للأشياء أو الأحداث، أو هي البدائل في حد ذاتها(صورة، رموز)، للدلالة على التصورات لمصطلح، ويمثل التصور، نقطة انطلاق التفكير والإطار المرجعي لمجموعة المعارف الموجودة لدى التلميذ، ويعف التصور على أنه مجموعة الصور العقلية، والنماذج الموجودة لدى التلميذ، قبل أي يبدأ النشاط التعليمي، والتصور الذهني يعني الوظيفة المعرفية التي تسمح بتمثل المثيرات الخارجية، على شكل صور، رموز، أو انطباعات نفسية داخلية ومجردة، بالاحتفاظ بكل أو بعض خصائص هذه المثيرات، كما يدل هذا المفهوم عن نواتج هذه العملية(الصور، الرموز، الانطباعات) والتي تسجل في الذاكرة طويلة المدى، ويتم استرجاعها، في مواقف لاحقة.**(العقيلي، 2012، ص64)**

وعليه تتفق تعريفات التصور في عدد من النقاط من بينها:

- عملية ذهنية.
- ناتج تفاعل الفرد مع المحيط.
- تكوين نماذج داخلية (لمواضيع العالم الخارجي).

- استحضار ذهني لموضوع غائب.

2- تطور فكرة التصورات

عرفت فكرة التصورات انتشارا منذ أعمال " باشلار " و " بياجيه " و " برونر " وقوامها أن كل تعلم يحيل بالضرورة على دلالات جاهزة في ذهن المتعلم، دلالات قد تكون خاطئة على المستوى العلمي أو الشرعي، ولكنها توفر نظام تفسير للظواهر والمواقف والأحكام يتسم بالفاعلية والوظيفية بالنسبة إلى المتعلم.

ولا يمكن لتعليم المفاهيم العلمية أن يفيد إذا اقتصر الأمر على توفير المفهوم في حالته العلمية أو البنية الذهنية المناسبة لمقتضيات البحث العلمي التربوي ، لأن هذه المفاهيم الجديدة لن تجد لها مكانا في ذهن المتعلم إلا إذا نجحت في إحداث تغيير مستدام في تلك التصورات القبلية .بهذا المعنى يعرف التعليم الفعال بما يحدثه من تغيير عميق ومستدام في التصورات بقدر ما يعرف بما يوفره من معطيات وحقائق جديدة يعلمها للمتعلم.

وقد أكدت الدراسات المتكررة في هذا المجال ثلاثة أمور وهي:

- **تعد التمثلات التي قد يجعلها المتعلم في الوقت نفسه عن الظاهرة أو المفهوم الواحد، فقد تتيح له سياقات متنوعة أن يبني تمثلات مختلفة تصل حد التناقض عن المفهوم أو الظاهرة الدينية الواحدة، وتسهم أبعاد مختلفة (قد يكون بعضها نفسيا، وبعضها الأخر اجتماعيا أو مؤسسيا...) في الدفاع عن كل تمثل من تلك التمثلات وتمله على عدم التضحية بأي منها.**
- **بطء عملية التغيير التي تطرأ على التمثلات خاصة إذا التصقت تلك التمثلات بالاعتبارات النفسية التي تحدثنا عنها أنفا، أو بأبعاد تقديسية لا تخلوا منها مادة التربية والتفكير الإسلامي للاعتبارات الدينية المعلومة ولعدم التفريق بين المقولة الدينية الصرف وبين الآراء والتصورات التي ولدت على ضفاف المقولة الدينية ، وللعادة الطويلة نسبيا دورها في إضفاء قدر من المشروعية على بعض التمثلات تخرجها من حيز التفكير أو يرفعها فوق درجة المفكر فيه، كما أن لمصدر التمثل نفس القوة في إضفاء المشروعية على ذلك التمثل وإدخاله دائرة المسلمات، وكذلك الشأن بالنسبة إلى سياق بنائه وما يمكن أن يضفيه من الإحساس بالحميمية الوجدانية التي تجد في عاطفة المتعلم موقعا قد يتفوق على المنطقية العلمية أو المرجعية الشرعية الموثقة.**
- **تعايش أنظمة تأويل متوازنة تعبأ بأشكال مختلفة في سياقات ووضعيات مختلفة ، وقد يكون ذلك التعايش حلا يلجأ إليه التلميذ للجمع بين التمثلات بمستوياتها ومرجعياتها**

وسياقاتها المختلفة، وربما يقع في أسر ذلك التعايش بشكل غير واع إذا لم يملك عادة الممارسات التأملية ولم تسعفه العمليات التدريسية بذلك.

كذلك طرحت الدراسات في هذا المجال ثلاث إشكاليات كبرى التي اعتنت بالتمثلات وهي:

- **رسم خارطة التمثلات من خلال استجلاء تمثلات المتعلمين حول مفهوم معين عبر الأدوات المتعارف عليها في مثل هذه الأعمال من استبيانات ومحادثات ورسوم وغيرها...وهو ما يمكن أن يساعد على تبين جغرافية التصورات الما قبل علمية لتكون منطلقا لعملية التعلم.**
- **البحث في أساليب التمثلات وجذورها، وهو ما فعلته دراسات كثيرة بحثت عن المنطق الذي يختفي خلف الخطأ متوسلة بتوجهات مختلفة ومتكاملة فيما بينها:**

أ- **توجه نفس – جيني:** يبحث هذا التوجه في العلاقة الممكنة بين المعطيات العامة المتصلة بالنمو الذهني لدى الطفل (خاصة خصائص النمو عند بياجيه)والتمثلات المتعلقة بكل مفهوم.

ب- **توجه تاريخي:** يتصل هذا التوجه بتاريخ العلوم ، يمكن ملاحظة ذلك من خلال العلاقة ما بين التمثل الذي يحمله المتعلم وبين التصورات التي استبعدتها المعرفة العلمية أو الشرعية الحديثة.

ت- **توجه اجتماعي :** يعود هذا التوجه الى أعمال **Moscovici** و **Hezlich** ، حيث يؤكد هذان الباحثان وغيرهم أصحاب التوجه الاجتماعي على البعد الاجتماعي للتمثلات الذي يقوم على " نمذجة خاصة للمعارف ".

ث- **توجه تحليلي – نفسي:** يرجع بعض الباحثين في هذا التوجه التمثلات إلى الأبعاد الفنتازمية والى الفعل اللاوعي.

- **العناية بالمحيط الاجتماعي المعرفي وما يمكن أن يتصل به من عدم اكتمال في النمو المعرفي، أو عدم وضوح اللغة، أو طغيان التاريخ الشخصي أو سيطرة تفسيرات معينة أو تفسيرات اجتماعية سائدة.**

3. أنواع التصورات:

يوجد نوعين للتصورات كمظهر ونتاج لبناء أو موضوع وهدف موجودين بدون فصل بين العالم الخارجي والعالم الداخلي وهما:

- **التصور الفردي –الذهني:** يعتبرها علم النفس المعرفي أنها نموذج داخلي يكونه الفرد عن بيئته وردود أفعاله عنها والتي سيستعملها كمصدر للمعلومات وكوسيلة

للتعديل والتخطيط، كما اعتبرها "فرويد" أنه المحتوى المحسوس لفعل التفكير وخصوصا لاسترجاع إدراك سابق ويستعمل نوعين من التصور هما:

- تصورات الشيء(التصورات البصرية).
- تصورات الكلمة(التصورات السمعية).

التصورات الذهنية هي نشاط ذهني يهدف إلى شرح وفهم الواقع من جهة وتوجيه وتعديل سلوكات الأفراد وأفعالهم من جهة أخرى حيث تختلف الاتجاهات في أشكال وتنظيم التصورات الذهنية، فهناك اتجاه يرى بأن العقل الإنساني يستخدم ويخزن المعارف على شكل واحد، ومن ثمة نجد شكل مشتركا للتصورات في المعارف المعالجة من قبل فرد ما.واتجاه آخر يعتبر أن المعارف موجودة على شكل مختلف، كما أن أولوية وكيفية تنظيمها مختلفة كذلك، والفرضية التي تقوم عليها هذه النظرية هو أن أهمية كل شكل من أشكال التصورات مرتبط بالوضعية التي يستخدم الفرد فيها هدا التصور،هده الفرضية متعددة النماذج ،حيث تأخذ بعين الاعتبار أولوية داخلية المنشأ لكل شكل من أشكال التصورات الذي يتكيف مع النموذج الخاص، لتكون المعارف في هذه التصورات.

- **التصور الاجتماعي:** هو شكل من المعرفة المنتجة لدى الفرد ضمن الجماعة حول موضوع معين، أي أنه من الصور والأفكار التي تنتج عن خبرات الفرد الشخصية بالتنسيق مع تجاربه ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، و يتفاعل معها من خلل مرجعية الثقافة والإيديولوجية.

1.3. التصورات التعليمية Learning Conceptions

لعدة عقود أشار البحث حول التصورات التعليمية إلى أن الطلاب يتصورون التعلم بطرق مختلفة، فبعضهم يتصور التعلم كاكتساب وتخزين واستنساخ واستخدام للمعرفة، وآخرين يتصورون التعلم كبناء للمعنى ونضج شخصي، والسبب في ذلك هو أن تصورات الطلاب عن التعلم تخضع لعدد من المؤثرات، أهمها خصائص المتعلمين متضمنة العمر، والنمو المعرفي، والدافعية للتعلم، ومفهوم الذات، وبيئة التعلم بما تشمله من معتقدات ثقافية وتصورات الأسرة نفسها عن عملية التعلم، والبيئة التعليمية وتتمثل تصورات المعلمين أنفسهم عن المقررات الدراسية، والتعلم والتعليم، وطرق التقويم.**(خليفة، 2016)**

يشير مصطلح مفاهيم التعلم (التصورات التعليمية) إلى طبيعة فهم الطلاب أو تفسيرهم لظاهرة التعلم، بمعنى مدى إدراك الطلاب للمعنى الحقيقي للتعلم، ويحدد في ضوء مستويين مختلفين اختلافا نوعيا الأول يسمى إعادة الإنتاج ويقصد به إدراك المتعلم لمعنى التعلم على أنه زيادة في كم المعرفة وحفظ المعلومات واكتساب الحقائق واستدعائها عند الحاجة إليها ويعبر هذا المستوى على الجانب الكمي للتعلم، والثاني يسمى البنائي ويقصد به إدراك المتعلم لمعنى التعلم على أنه تجريد للمعنى وإعادة تفسير للمعرفة وربطها بالواقع، ويعبر هذا المستوى على الجانب النوعي أو الكيفي للتعلم.

عرف (**Purdie& Hattie, 2002**) التصورات التعليمية على أنها " فهم ووعي الطلاب بكيفية حدوث عملية تعلمهم ورؤيتهم للسياق التعليمي من حولهم".

كما عرف (**Lai& Chan, 2005**) "أن تصورات التعلم تشير إلى المعتقدات والفهم الذي يتصوره المتعلمون حول التعلم".

في حين عرفتها **خليفة(2006)** بأنها: "الأفكار والمعتقدات الخاصة بالأفراد حول معنى التعلم وقيمته وفعاليته".

فيما عرفها (**Vermunt& Vermetten,2004**) بأنها نظام ثابت للمعرفة والاعتقادات حول التعلم والعمليات ذات الصلة، فهي إدراك الفرد واعتقاده حول نفسه كمتعلم وأهداف تعلمه واستراتيجياته وأنشطته في التعلم ومهام التعلم، أي أن تصور المتعلم لعملية التعليم والتعلم في المجمل.

(Vermunt& Donche, 2017,271)

اهتم الباحثون بكيفية إدراك الطلاب لعملية تعلمهم، وأهم التصورات التي يتبنوها لما يعنيه مفهوم التعلم بالنسبة لهم، وتوصلوا إلى أنها بناء متعدد الأوجه مرتبط بمكونات متنوعة في ترتبط بالاعتقادات المتعلقة بالسمات العامة لعملية التعلم كظروف التعلم وسياقاته والتوقعات حول التغير والنضج الشخصي متمثلة في تصورات التعلم كعملية إعادة بناء المعرفة مثل الوعي بفهم الواقع والحصول على رؤى جديدة. كما ترتبط بأنشطة التعلم من حفظ وتكامل وفهم متمثلة في تصورات التعلم كاكتساب المعرفة في تصور التعلم كناتج للتعاون والمشاركة.**(كاشف، 2022، ص 171)**

فيمكن تعريف التصورات التعليمية على أنها الأفكار والمعتقدات التي يتبناها المتعلم حول تعليمه وتعلمه، تعكس هذه التصورات نظرته حول عملية التعليم و التعلم حيث تؤثر على سلوكياته وتفاعلاته في سياق التعلم. تكون التصورات التعليمية متعلقة بمفهوم التعلم نفسه، وكيفية تحقيق التعليم، ودور المعلم و المتعلم في هذه العملية وكذلك العوامل التي تؤثر على تحقيق التعلم.

4. المفاهيم المرتبطة بالتصورات التعليمية:

للتصورات التعليمية مفاهيم متداخلة معها سيتم عرض أهم المفاهيم ذات العلاقة بالتصورات والمتمثلة في:

1.4. المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

تعد المعتقدات مصطلحا غامضا بوجه خاص في الدراسات النفسية رغم محاولة عدد من الأفراد التمييز بين المعتقدات والاتجاهات، ويؤكدون أن الاتجاهات أكثر وجدانا والمعتقدات أكثر معرفة، وقد شرع البحث لمفهوم المعتقدات المعرفية في بداية خمسينيات القرن العشرين ويعد بيري(**perry,1970**) أحد المنظرين الرئيسيين لها وتعددت اتجاهات دراستها أو الكيفية التي تم النظر إليها من خلالها، لذلك تعدد مفاهيم المعتقدات المعرفية.

يعرف (**Hofer,2004**) المعتقدات المعرفية بأنها " البنية السيكولوجية التي تشير على مفاهيم الطلبة حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وتختلف وفقا للمجال وتجارب الفرد ونوع العمل اللازم الإنجاز المهام المكلف بها الطالب".

ويرى كل من (**Paulsen and Feldman,2005**) أن المعتقدات المعرفية عبارة عن أنظمة من الفرضيات والتي تكون ضمنية في طبيعتها، وكذلك المعتقدات حول المعرفة وطبيعتها وطريقة اكتسابها، كذلك عرفها بأنها أفكار ومعتقدات المتعلم حول طبيعة المعرفة والعلم.

وكذلك يعرف **محمد (2013)** المعتقد المعرفي بأنه نظام يفسر حدود المعرفة وطبيعتها ومدى ثباتها وصدقها، والطرق التي يمكن بها اكتساب المعرفة وأنماط انتقالها.

يشير مفهوم المعتقدات المعرفية إلى معتقدات الطلاب على كيفية اكتساب المعرفة؟ وما الذي يعتبر معرفة؟ وأين تكمن المعرفة؟ وكيف يتم بناء المعرفة؟ وتقييمها بالطريقة التي تصبح بها هذه الأسس المنطقية جزءا من العملية المعرفية للتفكير والاستدلال العقلي والمنطقي.

ومن زاوية أكثر اتساعا يعرفها **السيد (2014)** بأنها وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة مصدر وبنية وثبات المعرفة وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة) وبالنسبة لمصدر المعرفة يتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تتم بواسطة السلطة إلى أنها تكتسب بالعقل والبرهان، وبنية المعرفة تتراوح من اعتبار أن المعرفة تتكون من أجزاء منفصلة إلى أنها تمثل مفاهيم مرتبطة، وثبات المعرفة يتراوح من اعتبار أن المعرفة غير متغيرة إلى أنها متطورة وضبط التعلم يتراوح من اعتبار أن القدرة على التعلم موروثة وغير متغيرة إلى أنها يمكن أن تتحسن مع الوقت، أما سرعة التعلم تتراوح من اعتبار أن التعلم سريع أو لا يحدث مطلقا إلى أنه تدريجي.**(السيد، 2014، ص7)**

وتوجد نماذج عديدة ومختلفة للمعرفة الشخصية، ولكن الأبعاد الأربعة المهمة في معظم هذه النماذج هي: المعتقدات حول يقينية المعرفة، بساطة المعرفة، مصدر المعرفة، طرق تبرير المعرفة.

5. أنواع التصورات التعليمية:

هناك العديد من تصنيفات للتصورات التعليمية حسب رؤية الباحثين الخاصة بكيفية التعلم و أهم هذه الأنواع وأشملها ما يلي:

1.5.التصورات التعليمية الكمية:

التعلم وفق هذا النوع من التصورات هو اعتماد المتعلم بشكل أساسي على حفظ المعلومات دون فهم عميق أو تطبيق عملي، يمكن أن يكون للمتعلمين وفق هذا النوع القدرة على تذكر الحقائق والأرقام بشكل جيد ولكنهم يفتقرون إلى القدرة على استخدام تعلماتهم بشكل فعال في سياقات جديدة وأيضا في حل المشكلات، حيث أن التصورات التعليمية الكمية لا تدعم التفكير النقدي أو الابتكار.

فعندما يكون الاعتماد على الحفظ هو الطريقة الرئيسية لاكتساب المعرفة، يكون من الصعب على المتعلم تحليل المفاهيم بشكل عميق أو تطبيقها في سياقات التعلم المختلفة، يتميز المتعلمين الذين يتبنون التصورات التعليمية الكمية بما يلي:

- التعلم لديهم يعني استخدام المعلومات الجديدة بطرق مختلفة.
- التعلم يساعدهم على التحسن والتغير للأفضل.
- التعلم بالنسبة لهم إيجاد التعلمات التي لها معنى حقيق.
- اكتساب أكبر قدر من المعلومات.
- القدرة على استرجاع المعلومات في حل الوضيعات التعليمية المتشابهة.
- قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها وقت الحاجة.

2.5.التصورات التعليمية الكيفية:

التعلم وفق هذا النوع من التصورات التعليمية يركز على فهم المفاهيم والأفكار بشكل أعمق حيث يشمل هذا التصور القدرة على ربط المعلومات ببعضها البعض وفهم العلاقات بين الأفكار وتطبيق المعرفة في سياقات مختلفة، يسعى المتعلم الذي يتبنى هذا النوع من التصورات التعليمية إلى تحقيق تغييرات هيكلية في المعرفة، حيث يركز بشكل كبير على الفهم والمعنى بدلا من مجرد حفظ المعلومات عندما يكون التعلم مرتبطا بالفهم، يصبح المتعلم قادرا على استيعاب وتحليل المفاهيم بدلا من مجرد حفظها بشكل سطحي، هذا يساعد في تعزيز القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات لذلك فتركيز المتعلم على الفهم يمكنه من فعم معمق للتعمات ويكسبه القدرة على ربط المفاهيم ببعضها البعض وتطبيقها في سياقات تعليمية مختلفة، مما يجعل التعلم أكثر فعالية و منفعة على المدى البعيد، وتنمي لديه مهارات التفكير العليا. كما أن التصورات الكيفية للتعلم تساعد المتعلم على فهم الواقع من خلال تحليله و تفسيره للمعلومات المتاحة. يتميز المتعلمين الذين يتبنون التصورات التعليمية الكيفية بما يلي:

- التعلم الذاتي والاستقلالية في اكتساب المهارات.
- توجيه عمليات التعلم بناءا على الأهداف التي يسعى لتحقيقها.
- الفضول بشأن كيفية حدوث التعلم.
- يظهرون فهما جيدا لكيفية تحليل المشكلات واستخدام التعلمات السابقة للتوصل إلى حلول فعالة.
- التكيف مع المفاهيم الجديدة بشكل دقيق وتفصيلي.
- التكيف مع المفاهيم الجديدة وتقبل التحديات.
- التعاون مع الآخرين في حل المشكلات التعليمية وتبادل الأفكار والمناقشات.
- التفكير النقدي وتقييم المعلومات بشكل منطقي واستنتاج النتائج وفهم العلاقات السببية.

3.5.التصورات التعليمية الخبرية:

التعلم وفق هذا النوع من التصورات التعليمية هو تلك العملية الدائمة و المستمرة التي تحدث نتيجة للتفاعل مع البيئة واكتساب المعرفة والخبرة، كما يمكن أن يكون التعلم ناتجا عن الخبرات اليومية التي يواجهها المتعلم في حياته، كما تحدث عملية التعلم لديه من خلال تفاعله مع الآخرين والتي لا تقتصر على زمان أو مكان، حيث أن التعلم يحدث في كل وقت ومكان، يمكن للمتعلمين من خلال هذا النوع من التصورات أن يتعلموا من خلال التجارب، واستخدام التعلمات بشكل فعال لأهداف محددة كما يمكنهم استخدام المعلومات التي اكتسبوها من تفاعلاتهم في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحسين أدائهم في السياقات التعليمية. فالتعلم عملية حيوية وشاملة، تشمل الاكتساب المستمر للمعرفة والمهارات في الصفوف الدراسية أو من خلال الخبرات الحياتية. يتميز المتعلمين الذين يتبنون التصورات التعليمية الخبرية بما يلي:

- ارتباط تعلمهم بالخبرات والتجارب التي اكتسبوها خلال مراحل تعلمهم.
- تكامل في النظريات التعليمية مع الخبرات الفعلية.
- التعلم عملية مستمرة طوال الحياة، وغير مرتبطة بزمان أو مكان.
- التعلم هو زيادة المعرفة من خلال الخبرة اليومية.
- الاستماع لخبرات الآخرين والتعلم منها.

6. نماذج التصورات التعليمية:

تعددت التصورات النظرية حول موضوع التعلم وتباينت الآراء المفسرة له، وقد صنفت هذه التصورات تصنيف ثنائي يصف الطريقة التي يتعامل بها الطالب مع المعلومات داخل القاعات الدراسية وخارجها، التصور الأول كمي ويطلق عليه منظور الترتيب الأول(**First Order Perspective**)، والثاني كيفي ويطلق عليه منظور الترتيب الثاني(**Second Order Perspective**).

وبتحليل الدراسات والبحوث التي أجريت حول موضوع التعلم الإنساني من منظور الرتبة الأول وجد أنها ركزت على مراقبة سلوك المتعلم وملاحظة كيف يعمل من خلال المنظور الشخصي للباحثين. وتفسير ذلك السلوك من ونظرهم الخاصة، ومع تطور طرق ومنهجية البحث في مجال التعلم، انتقل التوجه والتركيز من وصف الأوجه المختلفة للتعلم ومحاولة تفسيره إلى إجراء بحوث في مجال التعلم، انتقل التوجه والتركيز من وصف الأوجه المختلفة للتعلم ومحاولة تفسيره إلى إجراء بحوث ودراسات من منظور الرتبة الثانية والتي تركز على كيف يرى الطلاب هذا التعلم ومدى ارتباطه بالواقع، وكيفية تنظيم أفكار الطلاب عن ذلك الواقع .

وقد ظهرت نماذج وتفسيرات متعددة لتصورات التعلم التي يتبناها الطلاب، منها نموذج (**Saljo, 1979**) الذي صنف تصورات التعلم إلى خمسة تصورات للتعلم هي:

- التعلم هو زيادة المعرفة واكتساب لمزيد من المعلومات: حيث أن التعلم وفق هذا التصور يعني اكتساب المتعلم لمزيد من المعلومات أكثر مما كان يعرف من قبل، أي أن هذا التصور يصف التعلم وكأنه زيادة كمية في المعرفة.

- التعلم هو عملية حفظ وتذكر : والتعلم وفق هذا التصور يعني عملية حفظ للمواد المتعلمة وإعادة تذكرها عند الحاجة الى ذلك، أي أن هذا التصور يشير إلى كيفية اكتساب التعلم.
- التعلم هو اكتساب المعرفة واستخدامها في مواقف أخرى: والتعلم وفق هذا التصور يعني اكتساب المزيد من المعرفة واستخدامها في وقت آخر، أي أن التعلم عملية تطبيق للمواد المتعلمة.
- التعلم هو عملية فهم وإدراك المعنى: والتعلم وفق هذا التصور يعني إدراك المعنى وتطوير وجهة نظر المتعلم.
- التعلم هو عملية تفسيرية تهدف لفهم الواقع: والتعلم وفق هذا التصور يعني تفتح العقل ورؤية الأشياء بطريقة مختلفة.

وتشير التصورات الثلاثة الأولى إلى أن التعلم هو زيادة كمية في المعرفة، بينما يشير التصوران الرابع والخامس إلى التعلم بوصفه بناء وتفسير المعنى.

يتضح من هذا التصنيف لتصورات التعلم أنها تظهر اتجاها تنمويا(بمعنى أن المستويات العليا تعكس وجهة نظر بنائية/تفسيرية للتعلم) والمستويات الدنيا تعكس اكتساب وحفظ وتذكر ولكي يحدث التعلم لا بد أن يتبنى المتعلم تصورات التعلم في المستويات العليا، وقد خلص (**Saljo, 1987**) إلى أن التعلم لا يوجد كظاهرة عامة إنما هو سلوك المتعلم داخل المؤسسات التربوية، والتكيف مع السياقات التعليمية التي يندمج بها وتختلف السياقات تبعا للظروف الاجتماعية والثقافية، ووفقا لذلك اختلفت التفسيرات المحددة لظاهرة التعلم.

ونموذج (**Marton etal.,1993**) الذي أكد على هذه التصورات مع إضافة تصور سادس وهو التعلم هو التغيير والنضج الشخصي، وتسلط هذه التصورات الضوء على جوانب "ماذا تتعلم؟ " التركيز على محتوى التعلم، وجانب "كيف نتعلم؟" الذي يركز على كيفية حدوث التعلم، "والأدلة" كيف يعرف الفرد أنه تعلم. وفي الآونة الأخيرة بدأ الباحثون في البناء على تصورات التعلم التي اقترحها **saljo**، فتم إدراج جوانب التعلم الأخرى لتشمل بناء الكفاءة الاجتماعية والمهنية، فالتعلم يساعدنا على التواصل مع الآخرين، ومعرفة كيفية التواصل(**Purdie& Hattie, 2002**) وبدأ آخرون في استكشاف "لماذا؟" لتصورات التعلم لمعرفة أسباب حدوث التعلم. وقد أدى ذلك إلى ظهور تصورات للتعلم مثل التعلم كمهمة ثم قام(**Purdie etal, 1996**) بتحديد تصورات التعلم في تسع تصورات مبدئية ثم طورها وقدمها (**Purdie& Hattie, 2002**) في نموذجهما لتصورات التعلم حددا ستة تصورات للتعلم تندرج من البسيط للمعقد وهذه التصورات تم تصنيفها إلى مستويين رئيسيين هما:

المستوى الأول: التعلم كإعادة الإنتاج ويتضمن ثلاث تصورات:

- التعلم كاكتساب المعرفة.
- التعلم كتذكر وتوظيف.
- فهم المعلومات / التعلم كمهمة.

المستوى الثاني: التعلم كعملية بنائية ويتضمن ثلاث تصورات:

- التعلم كنضج شخصي.
- التعلم كعملية مستمرة غير مرتبط بزمان أو مكان.
- التعلم كنمو للكفاءة(المهارات) الاجتماعية.

يقوم هذا التصنيف على وصف مخرجات التعلم أثناء أداء المهام وليس وصف خصائص الطلاب، حيث أن المستويات الثلاثة الأولى تمثل المستوى الأدنى التي يحققها الطالب (المنظور الكمي) والمستويات الأخيرة تمثل المستوى الأعمق للتعلم.

كما صنف **Biggs & Collis (1999)** تصورات التعلم لدى الطلاب تصنيفا هرميا يتكون من خمسة مستويات مختلفة اختلافانوعياوتندرج مستوياته من الأسفل إلى الأعلى وهذه المستويات هي:

- ما قبل البنية **Pre-Structural** ويتضمن هذا المستوى قدراضئيلامن المعلومات غير المترابطة وعديمة التنظيم ولا تؤدي إلى معنى.
- أحادي البنية **Uni-Structural** وفيه تتركز المعلومات كبناء أحادي تربط بين أجزائه علاقات بسيطة ولكنها عديمة المعنى وغير مفهومة.
- متعدد البنية **Mult-Structural** ويوجد في هذا المستوى بناءات مختلفة من المعلومات توجد بين أجزائها علاقات قوية ولكن البناءات فيما بينها عديمة الصلة ولا يوجد تنسيق بينها.
- العلاقي **Relational** وفيه توجد علاقات متعددة ومختلفة بين المعلومات داخل البنية المعرفية ويستطيع الطالب ربط التفاصيل ببعضها والوصول إلى استنتاجات.
- التجريد الممتد **Extended** وفيه يقوم المتعلم يعمل ارتباطات ليس على مستوى موضوع التعلم بل بين المعرفة وما وراء المعرفة وبشكل أكثر تجريدا **(المنشاوي، 2016)**

وهذا التصنيف لا يشكل فقط حركة خطية بين المستويات من أسفل لأعلى ولكنه يسمح بالتفاعلات بين المكونات التي تشكل نظلماامدمجاوهو ما يؤدي للتوازن وأي تغيير في أي جزء من النظام يؤثر في باقي الأجزاء.

كما قام **(Purdie etal., 1996)** بتحديد تصورات التعلم في تسع تصورات تمثلت كالتالي:

- التعلم هو اكتساب مزيد من المعرفة.
- التعلم حفظ المعلومات وتذكرها وإعادة إنتاجها.
- التعلم هو استخدام المعلومات كوسيلة لتحقيق غاية.
- التعلم هو الفهم.
- التعلم هو رؤية الأشياء بطرق مختلفة.
- التعلم هو النضج الشخصي.
- التعلم كمهمة.

- التعلم عملية غير مرتبطة بوقت أو سياق.
- التعلم كنمو للكفاءة الاجتماعية.

من خلال النماذج التي فسرت تصورات التعلم نجد أن تبني الطلاب للمستويات العليا من تصورات التعلم يشير إلى ارتقاء أفكارهم ويروا التعلم من وجهة نظرهم اكتساب مزيد من المعرفة بما يميزهم عن غيرهم، ويعتبرونه مهمة ملتزمين بأدائها، كما يعتبرون التعلم نضج ونمو وتطوير لشخصيتهم بما يمكنهم من التفاعل الإيجابي مع المحيطين بهم ويجعلهم يستمروا في عملية تعلمهم مدى الحياة.

7. أهمية التصورات التعليمية:

فهم التصورات التعليمية يمكن أن يساعد في تحسين التعليم و التعلم من خلال توجيه الاهتمام إلى الجوانب التي تؤثر بشكل كبير على تجربة التعلم ، فقد يؤثر تغيير التصورات التعليمية لدى المتعلمين على أساليب تدريسهم و على تفاعلهم حيث تكمن أهمية فهم تصورات التعلم لدى المتعلم في ما يلي:

- تمثل التصورات التعليمية جزءا أساسيا من عملية التعليم و التعلم حيث تشير إلى الصور والأفكار والمفاهيم التي يشكلها الفرد حول عملية التعلم والمعرفة.
- توجيه السلوك التعلمي: فالتصورات التعليمية تؤثر على كيفية توجيه المتعلمين للبحث عن المعرفة وكيفية تحديد أهدافهم التعليمية.
- التأثير على عمليات التفكير: فهي تؤثر على كيفية تحليل وفهم المعلومات، فإذا كانت لدى المتعلم تصورات صحيحة وفعالة حول تعلماته، فإنه سيكون أكثر قدرة على إستعاب المعلومات الجديدة.
- التأثير على الموقف اتجاه التحديات: التصورات والمفاهيم التي يتبناه المتعلم حول تعلمه تلعب دورا في تحديد كيفية استجابته للتحديات والصعوبات التي تواجهه أثناء عملية التعلم، فهي التي تعزز لديه الصمود والاستمرار والكشف في التعلم.
- تأثير على الأداء الأكاديمي: تصورات المتعلم حول قدرته على مواجهة المشكلات التعلمية وقدرته على النجاح يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على أدائه الأكاديمي، فالمتعلمين الذين يثقون في قدراتهم ومهاراتهم على التعلم وتحقيق النجاح عادة ما يظهرون أداء أفضل.
- تحفيز الاهتمام والمشاركة: التصورات التي يحملها المتعلم حول سياقات التعلم، تشجعه على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية وزيادة استمتاعه ودافعيته نحو التعلم.
- استخدام الإستراتيجيات التعلمية: تصورات المتعلم حول فعالية مختلف استراتيجيات التعلم، يمكنها التأثير على اختياره للإستراتيجية التي يستخدمها أثناء دراسته.
- فهم المعلم للتصورات التعليمية والعمل على تحسينها يساهم في تحسين عمليات التعلم والتدريس وتعزيز تحقيق النجاح الأكاديمي وتنمية شخصية المتعلم.

بشكل عام، فهم التصورات التعليمية يعتبر جزءا مهما من دراسات التعليم وعلم النفس التربوي، حيث يسعى الباحثون إلى فهم كيف يمكن تحسين عمليات التعلم والتعليم من خلال التركيز على العوامل التي تؤثر على تلك التصورات ، لذلك من المهم أن لنا فهم لها لتحسين عمليات التعلم وتعزيز تفاعل المتعلمين مع التعلم، حيث تؤثر التصورات على مدى استعداد الأفراد للمشاركة في عملية التعلم، وكيفية استعابهم للمفاهيم والمعلومات وبناء تعلماتهم.

8. المنظور متعدد الأبعاد للتصورات التعليمية:

أولا: التصورات المتعلقة بالمكون المعرفي والاجتماعي

وتتمثل في ثلاث تصورات: تصور التعلم كعملية بناءة وتعاونية مشتركة فتعكس تصور التعلم كعملية مدمجة في الممارسات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين ويمكن الإشارة إليها جزئيا باعتبارها التعلم التعاوني، وتصور التعلم على أنه تعويض النقص المعرفة والاستيعاب السلبي، فتعكس الدور السلبي للمتعلم وانحسار دوره في استيعاب المعرفة وحفظها وتخزينها وإعادة إنتاجها. وتصور التعلم كعمل فردي يحتاج التركيز وهو يؤكد على الالتزام القوي من جانب المنعم على المستوى المعرفي.(**Vermunt, 2005, 20**)

وتركز التصورات المتعلقة بالمكون المعرفي والاجتماعي والثقافي على أنشطة وعمليات التعلم مثل (الحفظ والتأمل والتركيز)، والمعتقدات حول طبيعة التعلم مثل الاهتمام بالمتعلم مقابل السياق الاجتماعي والمعتقدات حول أنفسهم مثل (التعلم النشط مقابل التعلم السلبي).

ثانياً: التصورات المتعلقة بالمكون الانفعالي

وتتمثل في ثلاث تصورات: تصور التعلم بأنه خبرات سلبية وقلق فيتصور التعلم كخبرة تنطوي على مشاعر غير سارة وبعض الانفعالات مثل الإحباط والقلق. وتصور التعلم على أنه الإرادة والرغبة والنمو الشخصي؛ فيركز على أن التعلم متمحور حول النمو الذاتي والمتعة والتوقعات الإيجابية حول التغيرات والنضج الشخصي وتصور التعلم باعتباره الفرص المتاحة وفعالية الذات. فالتعلم ينطوي على المتعة واعتقاد الفرد بقدراته وإمكانياته التي تمكنه من تحقيق أهدافه أي أن التصورات المتعلقة بالجانب الانفعالي للتعلم تسلط الضوء على الانفعالات الأكاديمية للطلاب كالاستمتاع والرضا مقابل الملل والإحباط والقلق) بالإضافة إلى التوجهات الشخصية. والدوافع (مثل الأهداف والدوافع والقيم).

ثالثاً: التصورات المتعلقة بالمكون التنظيمي للتعلم

وتمثل في تصورين: تصور التعلم باعتباره العزو الخارجي للنجاح، ويتضح العزو في إسناد النجاح إلى قرارات المعلمين ومدى صعوبة المهمة والحظ.(**Winner,2010**)وتصور العزو الداخلي للنجاح وهو ما يظهر الفعالية الذاتية والدور الفعال للطلاب الذي يمكنهم من تقييم أنفسهم والتحكم في ذواتهم والتنبؤ بأنشطتهم المستقبلية. وبذلك فإن التصورات المتعلقة بالمكون التنظيمي، للتعلم تسلط الضوء على سمات مختلفة للنجاح والفشل الأكاديمي مثل عزو النجاح الداخلي/والخارجي.

مفهوم أخر من المفاهيم الهامة في التعليمية، مرتبطة أشد الارتباط بالمتعلم الذي يتفاعل و يتعامل مع ما يقدم له في الصف الدراسي بتصورات و مدركات خاصة اكتسبها من محيطه الاجتماعي و معايشته

له، وقد تكون هذه التصورات صحيحة أو خاطئة و على المعلم أن يكون على دراية بها، لهذا نجد " ميريو F. Merriu " يندد بالمعلم الذي يدخل الصف الدراسي و يتصرف مع التلاميذ و كأنهم صفحات بيضاء و يلقنهم مادة ما اعتبار لمعلوماتهم السابقة، لأن التلميذ يمتلك معلومات و إن كانت خاطئة ظنا أنه يعرف الكثير، هذا هو الخطأ الأول أما الخطأ الثاني الشائع فهو الاعتقاد أن المعرفة التي سوف يحضرها المعلم سوف تلغي بالضرورة مكتسبات التلميذ السابقة، صحيح أن التلميذ يكتسب في المدرسة معارف يضيفها لمعارفه السابقة التي قد تختفي لفترة ما ولكن قد تعاود الظهور يوما ما.

فمن خلال عمليتي الاستيعاب و المواءمة حسب Piaget فان الطفل لا يعطي معنى لأي شيئا لا إذا كان يملك النمو المعرفي لذلك، و قد أكد كل من " جيوردن – و فيشي Giordani – Vecchi " أن المعرفة تبنى من معارف كانت موجودة مسبقا، مع إمكانية حدوث التعديل لهذه الأخيرة ، و تعتبر هذه الفكرة قطيعة ابستمولوجية مع ما كان سائدا في السباق من اعتقاد أن التعلم يحدث من خلال التمرين و في حالة ما إذا كان التلميذ منتبها.

و في كل التعليميات سواء في العلوم الاجتماعية، التجريبية أو اللغات ، يرى الباحثون أن كل تعلم لابد أن يأخذ بعين الاعتبار التصورات الموجودة في نظام التلميذ المعرفي، فعلى البيداغوجي أن يحلل طبيعة هذه التصورات الخاطئة للتلميذ حتى يلغي العوائق الخاصة بالتعلم، و منها ظهرت مفاهيم جديدة مثل مستوى صياغة المفهوم ، الهدف/العائق، الصراع المعرفي الاجتماعي و في السياق نفسه نورد مقولة " بيرنو Perrenoud حيث يرى أن عملية التعلم تكون من خلال ما هو موجود، اذ لن يكون هناك تعلم من فراغ أو عدم ، و هو ما يسمح بتزاوج ما كان في السابق و ما سوف يكون من معارف جديدة ، فما يجب القيام به إذا هو التعرف على المعلومات السابقة من خلال التقييم التشخيصي لمعرف التلاميذ لتقييم ما هو موجود و الصعوبات أو العراقيل التي قد تعترض سير التعلم، و منخلال شرح هذا المفهوم " التصور/ الإدراك " فإننا نتعرف بكينونة المتعلم و نضعها نصب أعيننا حتى نضمن استمرار عملية التعلم، و تصحيح الأخطاء المعرفية التي يمكن أن تكون عائقا أمام التلاميذ و نتعرف على البناء المعرفي للتلميذ لننطلق منه.

9. مستوى صياغة المفهوم

تعرف المفاهيم على أنها معان عامة مجردة، تتكون بطريقة معقدة بتأثير الوظائف العقلية العالية، تتضمن هذه العملية تكوين المفهوم بتطبيق طرق معرفية كالمقارنة و التحليل و التركيب و التجريد و التعميم و أشكال متفاوتة التعقيد من استدلال، فحسب Piaget فان عملية تكوينها لا يتم دفعة واحدة، تكون غامضة مبهمة عند الطفل الصغير ثم تتطور لتصبح أكثر وضوحا و أبعد عمقا من خلال تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة ، و أن تكوينها يمر عبر مراحل النمو المعرفي، و تكون المفهوم عند الطفل يعبر عن مستوى من تجريد العموميات و من ثم تعميمها على جميع الموضوعات المتشابهة.

و تعتبر المفاهيم داخل المقاربة الديداكتيكية موضوعات للمعرفة و أدوات عمل و اكتشاف ، و كل مقرر دراسي ينبغي أن يقوم على قاعدة تركيبية من المفاهيم على أساسها يصوغ المدرس ما يسميه الباحثون في الديداكتيك حاليا مستويات صياغة المفهوم (المنصف، 2007، 192).

فالتعليمية تسعى لاكتساب الطفل مفاهيم حول مجالات المعرفة المتنوعة في مستويات شتى، فقط لابد من فهم مستوى الطفل (فقد يبدو المفهوم سهلا في الظاهر لكنه صعب الإدراك بالنسبة للطفل) أي لا يتماشى مع مستوى استيعاب التلميذ، فقد يكون للمفهوم معنى لكن التلميذ لم يكتسبه بعد، كما أن هناك من التلاميذ من يمتلك المفهوم لكن المعنى لا، و يمكن القول أن ما يميز الانسان عن الحيوان من الناحية المعرفية، هو قدرته على تكوين المفاهيم التي تساعده على تقسيم الأشياء و تصنيفها، و يمكنه بهذا جمع المعارف و اكتسابها و تعميمها (مفهوم الطول، مفهوم الوزن، الكتلة.....) و إذا تم وفقا لمستوى التلميذ و بصورة تدريجية فبوسعه أن يساهم في عملية التعلم و اكتساب المعرفة.

10. الصراع الاجتماعي المعرفي

يتجلى الصراع المعرفي مواجهة المتعلم لوضعية تتضمن تحديا معرفيا يجعله يحس بالمشكلة بشكل فردي، و يدرك أنها تحتاج إلى مجهود فكري لحلها (التومي، 2015).

أما بالنسبة للصراع السوسيو معرفي فيتم في إطار مجموعة عند توفر مناخ تعليمي يسوده التفاعل و تطبعه مجابهة الأفكار بين أعضاء المجموعة ما يسمح بتطور المستوى المعرفي لكل واحد منهم (التومي، 2015).

فيظهر الصراع في صورة التفاعل بين التصورات المتناقضة، فحسب الباحث " أسطولفي Astolfi Jean" يحدث الصراع المعرفي عندما تكون لدى الفرد أفكار وسلوكات وتصورات متناقضة قد تؤدي إلى إنشاء بنيات معرفية (Astolfi,35).

تم إدخال مصطلح الصراع الاجتماعي المعرفي من قبل المدرسة البياجية (L'école Néo-Piagienne) في سويسرا سنة 1975م من بينهم نيلي و لام دوبسين ....الخ.

فالصراع المعرفي الاجتماعي يتكون عندما يكون هناك جماعة فيها تصادم بين مختلف وجهات نظر أفرادها حول موضوع ما، فالمواجهة التي تحدث بين صورهم الذهنية المختلفة تمثل الصراع الاجتماعي المعرفي، ومفهوم الصراع المعرفي والصراع الاجتماعي المعرفي مفهومان مرتبطان كثيرا، فالصراع المعرفي يحدث داخل الشخصية أما الصراع الاجتماعي يكون بين شخصيات عدة.

وتشير أهمية الصراع الاجتماعي المعرفي إلى أهمية المفهوم في قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي السليم عن طريق المواءمة عند Piaget ، وهي عملية إعادة بناء وتعديل الأبنية المعرفية، و بالتالي فان المعلومات الجديدة يمكن أن تتلاءم بصورة أكثر سهولة، وهذا يعني أن الطفل لن يمر من مرحلة معرفية إلى أخرى دون أن يعيش صراعا في تصوراته، فعلى المعلم إذا تحضير تلاميذته في الصف الدراسي على العمل في الأفواج حتى يناقشوا مختلف تصوراتهم ، وعليه أن يدرك أن التلميذ لن يحسن مستواه إلا إذا عاش وضعية صراع بين تصورين حتى تحدث إعادة لتنظيم المفاهيم القديمة وفق ما تم تعلمه في الوضعيات الجديدة، إذ لا يكف أن نقول للتلميذ أنه قد أخطأ بل عليه أن يشعر بالحاجة إلى إعادة النظر حول مكتسباته السابقة، ومقاربتها مع وجهات نظر زملائه، ومدى نجاحه في حل المشكلات من خلال مكتسباته تلك، و يركز Piaget على مبدأ أساسي مفاده أنه لابد للمعلم من أن يحدد من البداية مستوى التطور العقلي لطلابه وإلا فانه سيعطي معلومات أكثر أو أقل من مستوى المرحلة، وبذلك لا يحدث التعلم ، كما أنه لابد من مطالبة المتعلم بتبرير استجاباته ومجابهته باستراتيجيات تفكيرية مضادة.

ويؤكد هذا المفهوم على أهمية أن يعيش التلميذ صراعات معرفية بين تصوراته الخاصة وما يجب أن يحمله من تصورات، فوضعية التناقض هذه تجعله يشك في مكتسباته وما يقارنه بأخرى و يستبدلها بمفاهيم أخرى يراها أنسب، فوضعية الصراع تجعله يبحث عن حل لمشكلاته ويناقش معارفه السابقة ويعدلها وفقا لما استجد من معلومات ومعارف جديدة.

11. النسيج المفاهيمي

وصف " أسطو لفي ، 1990، Astolfi " الشبكة المفاهيمية أو النسيج المفاهيمي بأنها مجموعة محددة من المفاهيم المفاتحية الخاصة بميدان معين و التي لها طابع إدماجي و هي موجهة لتوضيح المادة التعليمية و تصميم فترات الهيكلة التي تسمح بإعادة تنظيم ما يلي من نشاطات مدرسية بتجنب التناول الخطي (لورسي، 2016).

و تظهر فكرة النسيج المفاهيمي في صورتين:

- بدءا من مستوى تكوين المفهوم (من خلال مفاهيم و تصورات التلاميذ).
- ثم التحليل الأولي لموضوع التعليم من خلال جعل الهدف التعليمي إجرائيا لتحديد البرنامج التعليمي وفقا لمستوى التلاميذ و الأهداف التي تم تحديدها.

مميزاته: يتميز النسيج المفاهيمي بما يلي:

- سلسلة من النصوص الكاملة أي المصاغة في شكل جمل.

- لا يتعلق الأمر بنصوص إخبارية على شكل التعاريف القاموسية و لكن نصوص عملية إجرائية مرتبطة بحل مشكل مطروح.
- النسيج المفاهيمي منظم و متسلسل و إذا قمنا بجمعه يظهر و كأنه لحمة.
- و تسلسل هذا النسيج يهدف إلى ربط العلاقات المنطقية بين محتوى النصوص و ليس حسب الترتيب الكرونولوجي التعليمي.

و يسمح النسيج المفاهيمي يوضح جدول مرجعي لحصر مكتسبات التلاميذ، كما أنه يساعد المعلم على اختيار استراتجياته التعليمية.

و فكرة النسيج المفاهيمي هذه تطور فكرة بيداغوجية الكلية ، التي ترى أن تعلم المفاهيم لا يكون بصورة منعزلة لكن في إطار شبكة ، فالحقل المعني شبيه " بالمريكة Puzzle " يتشكل من عدة عناصر تكمل بعضها البعض.

12. النموذج الديداكتيكي

يعرف " مورو Moro " التعليمية بأنها " العلم الذي ينشئ نماذج و نظريات حول تدريس قصد تفسير الظواهر و التنبؤ بها، و عليه لابد من التمييز بين نوعين من النظريات و النماذج، فإذا كانت النظريات تقوم بفهم و تفسير ما يحدث في المجال المعرفي دون اقتراح معايير مشخصة للتطبيق فان النماذج على العكس من ذلك عملية تقترح معايير محددة لتطبيق النتائج العلمية، فهي تحدد طريقة العمل و يقدم وصفات للممارسة و التطبيق.

إن فكرة تصنيف الأوضاع البيداغوجية على شكل نماذج ليس جديدا، ففي دراسات " وايت White و لبيت Lippitt " نجد التمييز الكلاسيكي بين النموذج الديمقراطي و النموذج الديكتاتوري مع تركيزهم على تأثير المعلم على سلوك الجماعة في الصف الدراسي، من هنا برزت عدة تصنيفات بيداغوجية كالتعلم الجماعي ، بيداغوجية المشروع، و المقصود من كلمة النموذج البيداغوجي بمعناه الواسع تصورات التلميذ في الوضعية التعليمية، و سيرورة القسم بالمناهج و مجموعة المعارف و الوسائل المستعملة و كذا دور و وظيفة المعلم، و بشكل أوضح فمفهوم النموذج الديداكتيكي يعمل على نمذجة سيرورة التعلم، فالباحث " ميريو، (1987)، Mérieux " عندما صنف العمليات العقلية ، حيث ميز بين أربع أنواع من العمليات المعرفية:

- الاستنباط La Déduction

-الاستقراء L'induction

- الجدلية La Dialectique

- التنافر La Divergence

يمكن للمعلم اذا فهم هذه العمليات العقلية ، أن يبني وفقها الطرق التربوية بصورة منهجية، و يستلهم نماذجه منها، فالنماذج في التعليمية تسمح بتصنيف العمليات العقلية من خلال التعرف على الأنماط المعرفية و مستويات السلوك المعرفي، و تسمح بهذا للتلميذ التعلم وفق استراتيجياته الخاصة.

كما أن هناك نماذج بيداغوجية تتناسب مع الدراسات التجريبية تكون على شكل التالي:

ملاحظات ← فرضيات ← تجريب ← نتائج ← تفسير ← خلاصة

شكل رقم (06) نموذج تعليمي

بعد هذا العرض لبعض النماذج التعليمية لابد أن نوضح أن الأهم ليس أن نعلم في إطار نماذج ، لكن الفعل الديداكتيكي يركز على النماذج التي تبنى من خلال تصورات و مفاهيم التلاميذ الموجودة، و التي تتماشى مع مستوى استيعابهم .

ففكرة النماذج هذه تطرح عدة تساؤلات:

- هل نحن فعلا بحاجة إلى وضع نماذج؟.

- من يقوم بوضعها؟.

- هل نكتفي بنموذج واحد أم نحتاج إلى أكثر من ذلك؟

- هل نقدمها للتلميذ مرة واحدة أو على مراحل؟.

و النماذج التعليمية ليست نماذج للوصف و التحليل فحسب، بل تقترح لتوجيه سلوك المعلم داخل غرفة الصف الدراسي، و تحسين أدائه التربوي بشكل عام، فهي اذا نماذج تطبيقية معيارية بالدرجة الأولى، و تتميز بخاصية الاستكشاف أي أنها قابلة للتعديل و التطوير.

كما يمكننا أن نستفيد من النماذج التي نجد أنها أثبتت فعلا فعاليتها في الوسط التعليمي وأسهمت في تسهيل علم التدريس (الديداكتيك) وفي حالة عدم وجود نماذج غير صالحة في الوسط التعليمي، فيمكن استبدالها بأخرى تكون قد أثبتت فعاليتها و نجاعتها، لابد من التأكيد أن العملية التعليمية متشابكة العناصر يصعب وضعها في إطار نموذج واحد نحاول من خلال تلخيص محتوياته.

13. تعبئة الموارد

الموارد هي كل ما يستخدمه المتعلم في أدائه لمهمته، وتقسم إلى موارد ذاتية خاصة بالمتعلم وموارد خارجية .

فالموارد الذاتية فتتضمن المعارف والقدرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، أما الموارد الخارجية فتتضمن المستندات بأنواعها وتختلف الوسائل والأدوات التي يستخدمها المتعلم ويوظف المتعلم موارده الذاتية الى جانب الموارد الخارجية كي يتوصل الى حل الوضعية المشكلة.

والموارد ليست هامة في ذاتها بل فيما تستدعيه من التعبئة لحل مشكلة معينة، لأن الكفاية لا تكمن في الموارد (المعرفة والقدرات....)، التي يجب تعبئتها، ولكن في كيفية تعيئة تلك الموارد ، ان الكفاية هي نوع من " مهارة (معرفة كيفية) التعبئة.

14. تحويل التعلمات

يعرف " فيليب ميريو، 1996، Meirieu , Ph " مفهوم التحويل باعتباره الحركة التي يتمثل بها تلميذ المعرفة، ويدمجها في مكتسباته عن طريق إعادة استخدامها بمبادرته الذاتية (Meirieu,1996) .

يترجمها بعض الباحثين في التربية و في البحوث في مجال التعليمية " بالترحيل " وآخرون بلفظ " النقل " ، أما استخدام لفظ " التحويل " لأنه يتعلق بالنقل المكاني قريب جدا من لفظ " الترحيل " وهو غير مقصود من المصطلح الأصلي ثم لأن التحويل كمصطلح يستعمل في مجالات أخرى مثل (الصناعات .....) باعتباره تغير داخل المادة ذاتها وإعادة تصنيع واستثمار لها، دون أن يعني نقلا مكانيا تستدعيه لفظة الترحيل بالضرورة.

15. الوضعية التعليمية المشكلة

1.15- تعريفها

عرفها " بروسو Brousseau " بأنها " وضعية ينخرط فيها المعلم في لعبة مع نظام تفاعلات المتعلم مع المشاكل التي يطرحها عليه.... هذه الوضعية بشكل أوسع هي الوضعية التدريسية (Boterf, 1995)

وتمتاز الوضعية التعليمية بأنها تمازج بين التعليم والتعلم وتراوح بينهما:

- ونقصد بالتعلم مجموع التمشيات والعمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة ثصد اكتساب مؤهلات جديدة (معارف، مواقف، مهارات).
- ونقصد بالتعليم مجموع العمليات والشروط التي يوفرها الوسط التربوي (المدرسون، الأولياء، المؤسسة التربوية) بقصد تسهيل التعلم الذي يقوم به التلاميذ.

وهذا التقسيم منهجي، وإلا ففي الواقع تتلازم عمليتا التعليم والتعلم داخل الوضعيات التربوية المختلفة، ولا تنفصلان عن بعضها البعض.

ومع هيمنة الرؤى البنائية مرجعا أساسيا للتعليم الحديث و الحضور المكثف لمدخل الكفايات، أخذت الوضعية التعليمية بعض أبعاد الجديدة وعرفت باعتبارها تلك الوضعية التعليمية/ التعلمية التي ينظمها المدرس (أو الوسط التربوي عموما)، ليساعد المتعلمين على التعلم الذاتي ويشترط فيها أن تكون متنوعة، ومتدرجة، ودالة ،مبنية على مشكلة.

أصبح " المشكل " بعدا مركزيا في الوضعيات التي تنشد الفعالية، وتحدد الوضعية المشكل المحيط القريب الذي يتحقق فيه نشاط تعليمي معين داخل مادة التربية والتفكير أو أي مادة أخرى، أو يجري فيه حدث يطرح مشكلة ويثير الرغبة في إيجاد الحل.

أولت المادة التعليمية اهتماما خاصا ، لأن البرامج التعليمية قد اعتبرت تنمية الكفايات مدخلها الرئيسي، وبناء الكفايات مرتبط ارتباطا وثيقا بالوضعيات وعلى الأخص الوضعيات التي تتضمن مشكلات تتطلب حلا فهي " مجموعة منظمة من القدرات تمارس على جملة من المحتويات في اطار أصناف معينة من الوضعيات قصد حل المشكلات التي تطرحها " (De Ketele,1996) .

وبهذا يأخذ مفهوم " الوضعية المشكل " موقعا مركزيا التربية المستندة إلى الكفايات، لأنه ضمانة لأن تتحرك الكفايات داخل التوجيه البنائي والبنائي الاجتماعي للتعلم، فالمشكلة التي تتضمنها الوضعية تدعو المتعلم إلى التفكير وإعمال قدراته العقلية واستخدامها بفعالية لإيجاد الحل.

وتعني الوضعية المشكلة مجموعة من معلومات، توضح في إطار أو سياق معين، يتبين المتعلم ما بينها من الروابط، بهدف الوصول الى انجاز عمل معين أو إيجاد الحل (Roegiers, 2001) .

حيث يرى هذا الأخير (Roegiers) أنه في كل مرة يكون المقصود وضعيات مكونة للكفايات ، ينبغي أن يتم فهم عبارة الوضعية بمعنى الوضعية – المشكلة أو الوضعية الدالة.

أما " فليب ميريو " فيعرف الوضعية المشكلة باعتبارها موقفا تعليميا يعده المعلم، ويكون خاضعا للموصفات التالية: Roegiers, 2001 (Roegiers, 2001) .

- يطور رغبة التعلم لدى المتعلم.
- يقود التلميذ إلى تنفيذ مهمة تطرح عليه مشكلة حقيقية.
- تضطره المهمة إلى تحقيق تعلم جديد.
- يتطلب ذلك التعلم إعادة بناء العمليات الذهنية المتعلقة بالمعارف المبحوث عنها.
- يتعامل مع هدف التعلم باعتباره هدفا عائقا.

- يقتضي بناء المعارف ويتطلب التنويع في استراتيجيات التعلم.

بينما " أستولفي ,Astolfi " فيعرفها من خلال العناصر التالية:

- تنظم الوضعية المشكلة حول تجاوز الفصل لعائق، عائق يعرف مسبقا بشكل دقيق.
- ينظم التعلم حول وضعية حقيقية، تساعد المتعلم على فهم ملابساتها ووضع افتراضاته فهي ليست مجرد نماذج مكررة، ولا أمثلة متخصصة ذات طابع توضيحي مثل الذي نراه في وضعيات تعلم كلاسيكية.
- يتعامل المتعلم مع الوضعية التي تعرض عليه باعتبارها لغزا للحل، وفيه يمكن أن يضعوا جهودهم، وهذا هو الشرط ليتحقق معنى التفويض، فرغم أن المشكلة مقترحة في البداية من المدرس فإنها تصبح شأن المتعلمين.
- لا يملك المتعلمين في البداية وسائل الحل الذي يبحثون عنه بسبب العائق الذي عليهم أن يتجاوزونه ليصلوا إلى الحل، فالحاجة إلى إيجاد الحل هي التي تقود المتعلمين وبشكل جماعي إلى بناء الحل، أو إلى تملك الأدوات الذهنية الضرورية لبناء الحل.
- لابد أن تتسم الوضعية بشئ من التمتع والاستعصاء، مما يحمل المتعلم على أن يستثمر فيها معارفه السابقة وتصوراته ومفاهيمه بشكل يؤدي إلى إعادة النظر في تلك المعارف والتصورات والى بناء أفكار جديدة.
- ينبغي أن لا ينظر المتعلم إلى الحل باعتباره صعب المنال، فعلى النشاط المقام حولها أن يكون وشيكا مناسبا للتحدي الذهني المراد رفعه، ومساعدا على الاستبطان الذاتي لقواعد اللعبة.
- استشراف النتائج واستبقائها والتعبير الجماعي عنها، يسبق البحث الفعلي عن الحل، والمخاطرة التي يبادر إليها كل فرد هي جزء من اللعبة.
- يشتغل التعلم المبني على المشكلة على نظام النقاشات العلمية في صلب الفصل، مثيرا النزاعات الاجتماعية المعرفية الممكنة.
- التثبت من الحل وأخذ القرار بقبوله أو رده لا يسقطه المعلم على المتعلمين، ولكنه ينتج عن هيكلة الوضعية وبنيتها في حد ذاته.
- المراجعة الجماعية للخطوات المنجزة يوفر فرصة لعمليات التفكر ذات الطبيعة فوق المعرفية، وهي تساعد المتعلمين على الوعي بالاستراتيجيات التي اعتمدوا عليها بشكل مشجع على الاكتشاف، وعلى الاحتفاظ بها باعتبارها تمشيات عمل ممكنة لوضعيات جديدة.

وترفها " بارتون Partoune, 2002 " بأنها " مهمة محددة تكيف الطلاب ليتعلموا من خلالها شيئا جديدا، يشمن تحقيق مهمة معينة، أو هي مهمة ملموسة للتنفيذ في ظل ظروف معينة تفترض أن يتغلب المتعلمون على عدد من العقبات التي لا مفر منها لتحقيق تلك المهمة.

وتقوم دائما على " الخيال " أو " المحاكاة تحت السيطرة " وهي أداة من الأدوات التعليمية المبنية على البناء الذاتي للمعرفة.

ومن أمثلة هذه الوضعيات المشكلة نذكر ما يلي:

- تحديد موقع المخيم أو وجهة مناسبة لقضاء عطلة أو مكان لإنشاء منزل.
- إعداد كراس شروط تتضمن الموصفات المناسبة لتحديد مهمة أو لتقييم إنتاج.
- تصميم مسار لجولة سياحية.
- إنتاج وثيقة ترويجية (دعائية، تعريفية) لمنطقة سياحية.
- اختيار مرشح للحصول على وظيفة.
- إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث.
- البحث عن تخطيط الشوارع الحالية للمدينة على تصميم قديم.
- إنشاء قائمة طعام يومية نموذجية لأسرة عاملة .

2.15. خصائص الوضعية

يمكن تلخيص أهم خصائص الوضعية من خلال النقاط التالية: (Roegiers, 2001) .

- تكون الوضعية مركبة وتتضمن المعلومات الضرورية والمعلومات المشوشة أو الدخيلة وتتطلب توظيف ما سبق أن تعلمه المتعلم ... أنها تتطلب تعبئة معرفية وحركية أو اجتماعية عاطفية للعديد من مكتسبات المتعلم.
- تتضمن الوضعية إنتاجا منتظرا يتم التعرف إليه بوضوح (نص، حل مسألة، إنتاج فني، إنتاج وظيفي، خطة عمل .....). وقد تكون الوضعية مغلقة أحيانا كما هو الحال في مسألة مغلقة في الرياضيات، ولكن في الغالب تكون مفتوحة ، بمعنى أنها تتيح للمتعلم أن يضع فيها لمسته الخاصة .....وأن هذا الإنتاج هو إنتاج المتعلم وليس إنتاج المعلم.
- لا تكون وضعية تعليمية أي وضعية ينظمها المعلم، بل المقصود (وضعية – مشكلة) تكون ملموسة يدركها المتعلم بمفرده أو مع أقرانه .....وهي وضعية يمكن للمتعلم أن يحلها في إطار غير مدرسي ، وذلك لأنه ينبغي أن يتم استبطان الكفاية على نحو يسمح بتوظيفها خارج كل سياق مدرسي.
- تتصف بالواقعية، اي أنها تشبه الوضعيات التي يواجهها المتعلم في الحياة.
- توظف قدرات متنوعة (قدرات معرفية وجدانية ونفس حركية ومعارف وإجراءات.
- تنتمي إلى مجموعة الوضعيات الخاصة بالكفاية.

أما " بارتون Partoune " فتحد للوضعية التعليمية المثالية عددا من الخصائص أهمها :

- لا ينبغي أن تكون الوضعية المشكلة سهلة للغاية، لأن المتعلم حينها لن يتعلم الكثير، ولا صعبة جدا لأنها تدفع المتعلم إلى التخلي عن التعلم أو الانسحاب إلى شيء من الاعتمادية يمارسه مع المعلم أو مع زملائه.
- يجب أن تكون الوضعية المشكل حاملة لشيء من الازدواجية في طبيعتها:

أ- محفزة للمتعلم مثيرة لرغبته في التعلم، محركة لفضوله المعرفي ، فهي تضعه " في قطيعة " مع حالة وجوده الاعتيادي في العالم (شيئ من اختلال التوازن البياجستي).

ب- مطمئنة تعطيه الثقة في إمكانياته وقدرته على التطور الشخصي في تضعه " منطقته الوشيكة للتنمية) بحسب الاصطلاح الفيقوتسكي.

- تبنى الوضعية على خيال مسيطر عليه (متحكم فيه).

أ- تتميز الوضعية " المشكلة المشكل " عن أي مشكلة حقيقية يجب حلها، بطبيعتها الخيالية ويمكن - تقريبا للصورة - مقارنة الوضعية المشكلة بمحاكاة الطيران، فهي مصممة بشكل جيد لتعلم الطيران وليس للطيران الفعلي.

ب- يحتوي جهاز محاكاة الطيران في برنامجه كل ما من شأنه أن يضع الطياران المتدرب في أنواع مختلفة من الوضعيات المشكلة الافتراضية فهو مصمم من قبل معلم.

ت- وكما أن محاكي الطيران ليس طائرة، فان الوضعية المشكلة ليست مشكلة حقيقية لحلها.

ث- ومن حيث المبدأ إذا كانت الوضعية المشكلة مدروسة جيدا (المهمة ، ظروف التنفيذ)، فإنها تكون إلى حد كبير تحت سيطرة المعلم، الذي يجب أن يكون قادرا على توقع ما سيحدث عندما ينطلق الطلاب في العمل لتنفيذ المهمة وعلى استشراف الصعوبات التي يمكن أن تعترضهم في عملهم مهما كان نوعها، وما الذي سيحتاجونه لتجاوزها،

- تساعد الوضعية المشكلة على البناء الذاتي للمعرفة:

أ- تضع الوضعية المشكل المتعلم في مسار بحث عن المعرفة، فالمتعلم من بداية وجوده يتعلم الكثير من الأشياء لأننا نحفز باستمرار من قبل الآخرين ومن بيئتنا.

ب- رغبتنا في التعلم جزء مكون لكياننا، وهي مرتبطة بحركتنا في الحياة ويعتمد تكامل معرفتنا على النهج الفعال لعقولنا.

ت- يعتمد البناء الذاتي للمعرفة على مدى ثقتنا فيها نمتلكه ونبنيه من موارد عميقة في نفوسنا.

ث- يسلط البحث التربوي الضوء على قوة التعلم الجماعي، وعندما يتم تصميم الوضعيات المشكلة بحيث يتم تنفيذها جماعيا من خلال ما تؤدي اليه من نزاعات معرفية – اجتماعية محفزة للتعلم ومغنية له فإننا حينئذ نتحدث عن البناء ذاتي اجتماعي للمعرفة

3.15.عناصر الوضعية (مكوناتها).

ثلاثة عناصر أو مكونات تؤلف الوضعية ، فحسب " دوكتيل ، De Ketele " :

- السند: هو مجموعة العناصر المادية التي تقدم للمتعلم ، فقد يكون السند مكتوبا أو رسما أو صورة ...الخ، هو يحد بثلاثة عناصر

أ- إطار أو سياق يصف المحيط الذي تتنزل فيه الوضعية.

ب- معلومات يعمل المتعلم مستندا إليها، ويمكن لهذه المعلومات أن تكون تامة أو منقوصة، ومفيدة أو دخيلة حسب الحالات.

ت- وظيفة تحدد بدقة الهدف من النتاج المنجز.

- المهمة أو المهام والنشاط أو الأنشطة: وهي التنبؤ بالمنتوج المرتقب أو هي الإنتاج المتوقع من المتعلم.
- التعليمات: وهي مجموع توصيات العمل التي تقدم للمتعلم بشكل واضح لتوجهه في أداء مهمته

المحور الثالث: تعليمية المواد

إن دراسة المادة التعليمية التي هي موضوع الديداكتيك تتم انطلاقا من بعدين:

أ. بعد ايستمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها ، ومنطقها، ومناهج دراستها.

ب. بعد بيداغوجي مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة وبمشاكل تعلمها.

إذ تعتبر الأسئلة التي تدور حول طبيعة المعرفة وحول نشاط الفرد المتعلم في مادة معينة، وكذا العمليات الاستنباطية والاستقرائية عند ما تهيئ معرفة معينة، تعتبر هذه الأسئلة مهمة جدا بالنسبة للديداكتيكي.

1. ديداكتيك العلوم

هي الدراسة العلمية لسيرورات التعليم والتعلم، قصد تطوير هذه السيرورات وتحسينها.

تتجه معظم البحوث في ديداكتيك العلوم إلى تقصي المفاهيم الأساسية المكونة للمواد الدراسية وتحليل العلاقات بينها، وترصد تاريخها والتعديلات التي تنشدها وإجراءات ومقتضيات إدخالها في التعليم وكيفية تداولها في المجتمع، ويهتم الباحثون في هذا المجال بتحليل وضعيات الصف الدراسي لأجل فهم سيرها ، ودراسة التمثلات المتعلمين وطرق استدلالهم ، وأسلوب تدخل المدرس قصد اقتراح بدائل أخرى للتدريس، إن الديداكتيكي إذن يهتم بكل وضعيات اكتساب المعرفة العلمية (Astolfi,Devolay, 1991) .

المحاضرة الثامنة: تعليمية مادة اللغة العربية

انطلاقا من مفهوم التعليمية ومفهوم اللغة عموما، يمكن تحديد مفهوم تعليمية اللغة العربية والتي هي جزء من تعليمية اللغات، بمعنى أخر هي عبارة عن إطار عام تندرج ضمنه تعليمية جميع اللغات، وهي بدورها جزء من التعليمية عموما، تعد اللغة العربية من أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، وقد اصطفاها المولى عز وجل لتكون لغة القران الكريم ولتتنزل بها الرسالة الخالدة، وقد تكفل المولى عز وجل بحفظ هذه اللغة حتى يرث الأرض ومن عليها، وكان للقران الكريم الأثر البالغ في حفظ اللغة العربية فقراءته لا تتم إلا بها وهي لغة الحديث النبوي الشريف ولغة الأئمة والعلماء.

إن تعليم اللغة العربية وتعلمها أكبر من كونه مجرد حشو أذهان المتعلمين بمعلومات عن هذه اللغة أو تزويدهم بأفكار عنها، إنما تهتم بتنمية قدرات المتعلم العقلية وتنمية مشاعره، واتجاهاته نحو تعلم اللغة العربية ومكانتها، والاهتمام بإكسابه مهارات اللغة المختلفة، وان تعليمها عملية جماعية تتكاتف فيها الأطراف المختلفة من الأسرة والمعلم والمجتمع بأطيافه المختلفة، وبأدواره الفاعلة التي تتمظهر في الحيثيات اليومية البسيطة أو الفعاليات والتظاهرات البارزة والمعلنة لأجل النهوض بها والذود عنها ونشرها (بن مخلوف، 2014، 266).

وتعليمية اللغة العربية هي بحث في استراتيجيات التعليم وتقنياتها من أجل جعلها شرعة ومنهاجا للوصول إلى أفضل تحصيل مدرسي وعلمي ولغوي مرجو من لدن القائمين على الإشراف التعليمي وذلك من خلال تزويدهم بحصيلتها ونتائجها التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة والمدققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها وغير الناطقين بها، ما يثير الانتباه هو الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات قد تتطور بشكل ملحوظ في السنوات لأخيرة، إذ نصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف مشاريعهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها ، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة التعليمية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في هذا الحقل، مما جعلها تكسب المبررات العلمية، لتصبح فرعا من مباحث علم اللغة التطبيقي من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى،

فأصبحت لها شرعية لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدا أو شائعا عبر حقب زمنية مختلفة، بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية (حساني، 2009، 50).

1.مبادئ تعليمية اللغة العربية

- **المبدأ الأول**: يتبدى هذا المبدأ في الأولوية التي تعطى للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بقرار البحث اللساني نفسه، الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين النظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة (مذكور، 2000، 77).

وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، اذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان مبررين ذلك بأن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة ، قبل أن تكون حروفا مكتوبة، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ " أن تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفهي، الذي يطغى على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي " (خليل، 2000، 35).

وتتمظهر الكفاءة اللغوية في مهارتين، إحداهما مهارة شفوية تقوم على أساس الأداء المنطوق وأخرى مهارة كتابية تقوم على العادات الكتابية للغة معينة،ثم ان فصل الخطاب المنطوق على الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم واكتساب اللغة، وهو عامل نفسي أيضا لما يؤكده من دعم لمهارة الكلام أو الحديث باللغة.

- **المبدأ الثاني**: هو مبدأ منوط بالدور الذي تؤديه اللغة بوسمها وسيلة اتصال وتواصل يلجأ إليها الأفراد المجتمع البشري لتحقيق أغراض وتلبية الحوائج، ونقل ما هو مكنون في الحوائج، فهي تحقق البند الاشتراكي داخل الحياة الاجتماعية، من هنا فان متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة، باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المرجو من تعلم اللغة العامة، واللغة الأجنبية خاصة، لأن درس اللغة لا يكون ناجحا ألا إذا سد الاحتياجات التي تطلبها العملية التواصلية، داخل المجتمع اللغوي، وذلك ما يبرر استخدام الطريقة الموازية في تعلم اللغة للأجانب مع المبتدئين الذين ينتمون الى مجتمع لغوي متجانس (حساني، 2009، 123).
- **المبدأ الثالث**: يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، إذ أن جميع مظاهر الجسد لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك ما هو مؤكد لدى جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية " الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم المستمع، ومن الناحية الفيزيولوجية فان حاستي السمع

والنطق مثلا معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فان أغلب الطرائق التعليمية المعول عليها هي الطرائق السمعية البصرية، وبعض الجوانب العضلية الحركية لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، وعضلات الوجه والجسم، التي تتدخل في أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة " (حساني، 2009، 133). ومن ثم فكل جوانب شخصية المتعلم لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية بين المتعلمي المجتمع اللغوي.

- **المبدأ الرابع**: يتجلى هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل طابع لساني خصائص تركيبية صوتية ودلالية تميزه عن الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فان العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج التعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسطا لتعلم اللغة الثانية وحتى وان كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأن ذلك سيؤدي إلى الإحباط والفشل في امتلاك نظام القواعد للغة الثانية (حساني، 2009، 124).

2.وظائف اللغة العربية

يمكن القول أن للغة العربية وظائف كثيرة منها:

- تعد اللغة العربية وسيلة الإنسان العربي في التفكير فعندما نفكر نستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب العربية في كلامنا وكتابتنا، بمعنى أخر أن تفكيرنا حديث عربي صمت وحديثنا تفكير عربي صامت.
- اللغة العربية تحمل مبادئ الإسلام السليمة بحكم أنها لغة القرآن الكريم وتعمل على تأصيل العقيدة الإسلامية فهي تحمل إلى المتكلمين بها هدي القرآن وهدي رسول الله صل الله عليه وسلم في قوالب رصينة محكمة فالعلاقة وثيقة جدا بين اللغة العربية والعقيدة الإسلامية.
- تعد اللغة العربية مقوم مهم من مقومات الأمة العربية الواحدة فيه توثق شخصية الأمة وتؤكد هويتها، وتشكل أداة الاتصال بين أبناء هذه الأمة.
- اللغة العربية لا تدرس و لا تعلم لذاتها لأنها وسيلة المتعلمين جميعهم لتعلم سائر المواد الأخرى، فضلا على أنها الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي.

3. مميزات اللغة العربية

اتصفت اللغة العربية بصفات ميزتها عن غيرها من اللغات، وأهم هذه الميزات ما يلي:

- أنها إعراب، وذلك أن لها قواعدها في تنظيم الجملة في ضبط أواخر الكلمات بها خيطا خاصا، وقد تفردت اللغة العربية بين اللغات بهذه الخاصية مع شيوع أنواع من الإعراب في بعض اللغات كالهندية واللاتينية ....

- الإيجاز في دقة الفكر والإتيان بالكلام القليل الدال على المعاني الكثيرة وتلك الصفة (صفة الإيجاز) هي من الصفات العامة للغة العربية.
- كثرة الألفاظ والمفردات في اللغة العربية ، غنية بمفرداتها واشتقاقها ومرادفاتها، فاللغة العربية هي لغة اشتقاق ومعنى ذلك أن بالإمكان أن يشتق من الفعل صيغ متعددة وهذا الاشتقاق هو أكبر مصدر للثراء اللغة العربية وتطويعها لاستيعاب الكثير من المعاني (الوايلي، 2001، 23).
- إنها لغة يرتبط فيها الصوت بالمعنى ارتباطا وثيقا وبتناغم جميل وتلك الميزة متوافرة في اللغات الأخرى إلا أنها تكاد تكون أوسع في اللغة العربية فيظل فيها الميل إلى المحاكاة اللغوية والصوتية.
- مرونة اللغة العربية وطواعيتها للألفاظ الدالة على المعاني وكذلك دقة التعبير، فقد استوعبت اللغة كل ما دخل إليها من لغات الأمم الأخرى بعد الفتوحات العربية الإسلامية حيث أعطوا هؤلاء بدخولهم إلى الإسلام الكثير من المفردات التي استوعبتها اللغة العربية وطوعتها بتعابير دقيقة وسليمة.
- ومما يميز اللغة العربية كذلك انفرادها بحرف الضاد بين سائر لغات العالم، بحيث أصبح هذا الحرف علما عليها فيقال " لغة الضاد ".
- كذلك مما يميزها بقاء استمرارها، أنها لغة القرآن الكريم والدين الإسلامي، فارتباطنا بها ارتباط بالدين والقرآن، وانفكاكنا عنها انفكاك عنهما، بالإضافة إلى أنها لغة العروبة.

4. مجال اللغة العربية حسب النظرية البنائية المعرفية

حسب النظرية المعرفية البنائية " لجون بياجي " لكل محور من محاور العملية التعليمية مجاله وهي:

1.4. التعلم: أثر النظرية في التعليم تغيير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية لتتلاءم مع الخبرات الجديد أي التركيز على دمج والبناء ولذلك نجد المعرفيين يركزون على العمليات الجزئية في عملية التعلم مثل: تشفير المعرفة، واستحضارها وتخزينها، ودمجها بالبناء المعرفي الموجودة بالفعل لحل مشكلات التعلم، مع استحضار عمليات الانتباه والإدراك والعمليات المعرفية العليا كالتحليل والتقويم (زيتون، زيتون، 2003، 143)،

تعلم اللغة العربية في نظرهم عملية إدراك عقلي واع لنظامها، واستخدام اللغة يعتمد على قدرة المتعلم على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها، فهي " ليست قدرة آلية وإنما هي قدرة ذهنية واعية تقوم على تطبيق قواعد متغيرة " (مذكور، 2000، 124).

2.4. المتعلم: يبدأ كمبتدئ وينتهي كخبير بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه، وينتبه إلى المثيرات محددة في فضاء المشكلة ليجد مفتاح الحل له، ويتفاعل مع كل موقف تعليمي بصورة ايجابية متفاعلا وبانيا، ويمتلك المتعلم القدرة على التوجيه والتقويم الذاتيين، ويفضل نمط التعلم بالاكتشاف والاستقصاء، فالمتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي كأنه مبتكر.

3.4. المعلم: هدف المعلم الأساسي هو تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين، اذ يكون مخطط جيد لدروسه بشكل جيد ومنظم ومنطقي، ويساعد المتعلمين على الانتباه للمعلومات وترميزها وتحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجاعها حين الحاجة في سياقات وظيفية جديدة، كما يشد انتباه المتعلمين ويساعدهم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة، ويرقى بهم إلى مستوى التحليل والتركيب والتقويم، ويستخدم المعلم الاستراتيجيات الفعالة مثل إستراتيجية التدريس بالاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات.

5. سير العملية التعليمية في درس اللغة العربية حسب النموذج البنائي

تسير عملية التعليم والتعلم في هذه النظرية وفق ثلاث مراحل:

1.5. مرحلة الاستكشاف: تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة، (أي وضعية حيرة)، والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عليها، ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن الإجابة لتساؤلاتهم هذه، وأثناء البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للمتعلمين أثناء قيامهم بهذه الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقومون به (مذكور، 2000، 201).

2.5. مرحلة التعرف: يحاول المتعلمون في هذه المرحلة أن يصلوا الى التعرف على المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وقد يضطر المعلم إلى تزويدهم بالمفهوم مباشرة عن طريق الشرح أو إحالتهم إلى الكتاب المدرسي في حالة عدم تمكنهم من الوصول إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية بأنفسهم (مذكور، 2000، 202)، هذا التعرف على اتساع دائرة المفاهيم المنسجمة مع قدرات المتعلم.

3.5. مرحلة الاتساع: تسمى مرحلة تطبيق المفهوم، لأن على المعلم أن يوجه متعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل الغرفة الصفية وبين تطبيق ذلك في حياتهم، وبذلك يتم تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم ثم تدريبه على قراءة ما

استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه " فالمتعلم مشارك ايجابي في عملية التعلم (حساني، 2009، 45).

من خلال ما سبق نلاحظ أن النظرية المعرفية البنائية ركزت على خلق وضعيات تعلم تساعد المتعلم على إتمام الرحلة من مركز مبتدئ إلى حالة خبير متمكن ومتحكم.

6. طرق تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات

تعنى بيداغوجيا الكفاءات بطرق التدريس المختلفة الناجعة، من خلال تدريس مختلف المواد والأنشطة، ولم تحدد المقاربة طريقة بحد ذاتها بل وفرت عدة طرق وتركت المجال للمعنيين باختيار الطريقة المناسبة لتدريس نشاط معين وكيفية فهمه، فالمقاربة بالكفاءات تناسبها حسب بعض الباحثين في التربية " أنواع من البيداغوجيات التعلم التي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة، فبيداغوجيا الكفاءات تستهدف تشخيص تصورات المعلمين ضمن علاقة ترتبط بأنواع التعلم، حتى يمكن لهم إدراك الخلفية النظرية التي يمكن اعتمادها في هذه المقاربة " وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات وتتميز عنها، ومن هذه الطرق التي تعتمدها بيداغوجيا الكفاءات نجد:

1.6. التدريس بالمشروع:

إن مقاربة التدريس بالكفاءات ضمن هذا التوجه، تركز على التعلم الإدماجي الذي يمكن المتعلمين من استثمار المعلومات التي اكتسبها مسبقا (معارف، نظريات، سلوكيات، قدرات...)، في مهارات ووضعيات ومكتسبات جديدة، فتجسد هذه الطريقة حسب " الفتلاوي " " مبدأ الممارسة التطبيقية داخل الغرفة الصف وخارجها، حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، مما يسهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية...الخ (الفتلاوي، 2005، 377).

يرى " روني ، Roni,1983 " أن التعلم بواسطة المشروع " ينطلق من تصور بيداغوجي، ينظر إلى المتعلم على أنه ينبغي عليه بناء معارف بشكل أفضل، من خلال ما يحدده لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته، أي تجعله عنصر فاعلا وذا مردودية عالية عندما ينجز شيئا ما (كتابة، قراءة، انجاز، تمارين لغوية،...." (Roni, 1983, 644).

2.6.التعلم التعاوني

التعلم التعاوني هو التعلم الذي يكون " في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم، ينجزون من خلاله عملا بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم، ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث تفاعل بين المتعلمين، فينمي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات " (لبصيص،

2004، 83)، فيحارب العزلة والتقوقع والانطواء حول الذات، وهو أيضا " إستراتيجية تعلميه يقسم فيه المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، لتحقيق أهداف مشتركة، وهي انجاز المهام المطلوبة، وكل عضو مسئول عن تعلمه، وعن تعلم زملائه، مما يبذله من جهد في سبيل انجاز هذه المهمة " (بشر، 2008، 33).

3.6.التعلم الاستراتيجي

يعتبر نموذج التعلم الاستراتيجي من أهم البيداغوجيات التي انبثقت عن البحوث العلمية، والتي توصل إليها علم النفس المعرفي، ولقد كانت العلاقة بينه وبين مقاربة التدريس بالكفايات في نظر الباحثين في مجال التربية قوية " لوجود ارتباط بين خلفياتهما وأسسهما، تتجلى في أن النظريات التي تعتمد بيداغوجيا الكفاءات تقوم أساسا على علم النفس المعرفي (جابر، 1999، 71)، ومن أبرزها ما ترتكز عليه هذه الإستراتيجية ما يلي:

- الاستثمار الصريح لاستراتيجيات التعلم الذهنية، والميتا – ذهنية، مع التأكيد على أهمية المكتسبات القبلية وتوظيفها في بناء معارف جديدة.
- ينطلق من التدرج ضمن وضعيات تعلم معقدة.
- يحتل المتعلم فيه دورا أساسيا وفاعلا في تعلماته، ويحدث هذا النشاط الرغبة في ذاته، فيزداد ثقة في نفسه وفاعلية في عمله فيشعر بدوره الايجابي.
- يكون التقدم ضمن هذا المنظور تكوينيا في أساسه، الهدف منه هو قياس قدرات المتعلم لاختيار الاستراتيجيات الملائمة لتعلماته (فرج، 2006، 166).

4.6. التعلم بواسطة حل المشكلات

يكمن دورها في أنها " تحيل الفرد أو مجموعة أفراد في سياق معين، الى ربط بين تعلماتهم المعرفية والمهارتية والوجدانية، واستثمارها من أجل انجاز مهمة مركبة، أو تخطي حاجز معين " (بشر، 2008، 36)، فهي " الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته، ومشكلة تدعو المتعلم الى طرح مجموعة من التساؤلات، وعليه استحضارها في كل ما اكتسبه من مفاهيم ... وذلك في مختلف المواد "، وتساهم هذه الطريقة في خلق جو تعليمي مريح يبعد التوتر عن المتعلمين، من خلال حل المشكلات التي تواجهه، كما تشعره بأهميته ومسؤوليته في العملية التعليمية، وأنه جزء مهم في بناء الدرس، والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج من التعلم كون المتعلمين تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل، للمساهمة الفعالة في بناء معارفهم تدريجيا، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين (قاسمي، 2014، 89).

المحاصرة التاسعة: تعليمية مادة الفيزياء

بدأت ديداكتيك علوم الفيزياء منذ الخمسينات نتيجة الاهتمام بتدريس العلوم، وقد تطور هذا البحث خلال السبعينات الفرن الماضي، حيث أنشئت عدة مختبرات للبحث لأجل تجديد تعليم علوم الفيزياء وبناء مناهجها بفرنسا وبريطانيا.

1. أهداف تعليمية مادة الفيزياء

يتلخص دور العلوم الفيزيائية بصفة عامة في تمكين التلاميذ من استيعاب مجموعة من المعارف والمعلومات، إضافة إلى مساعدتهم على التفتح قدراتهم العقلية والنفسية وكذا تنمية مهاراتهم الفردية ، ويهدف التكوين العلمي في هذه المادة التعليمية إلى تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة بتدريج واستمرار، والى اطلاعه على الانجازات التقنية والأبحاث المعاصرة في ميدان العلوم والتكنولوجيا، كما تهدف العلوم الفيزيائية إلى تكوين متعلم في ما يلي:

- متمتع بفكر علمي يمكنه من وصف الواقع بدقة والاستقراء معطياته في أشكال نماذج مجردة، ويؤهله لحل المشكلات الطارئة والمتوقعة ، واتخاذ القرارات الملائمة اعتمادا على الاستدلال والبرهنة.
- قادر على استخدام واستعمال خطوات المنهج العلمي في معالجة الظواهر عن طريق وضع فرضيات استقرائية أو استنباطية والتحقق من صحتها تجريبيا أو نظريا، واستنتاج المبادئ والقوانين العامة، والبرهنة بالمماثلة وإصدار الأحكام النقدية.
- قادر على امتلاك مهارات يدوية تمكنه من الاستعمال السليم للأدوات المخبرية.
- قادر على تحويل وتطبيق معارفه ومهاراته النظرية والتجريبية في وضعيات جديدة وفي محاولات مختلفة،
- قادر على مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي ولإسهام فيه بإبداعه وابتكاره، واستعمال خياله العلمي لحل المشكلات التي تطرحها ضرورة التقدم والنماء.
- قادر على توظيف تقنيات التجريب واستعمال المعدات التجريبية وأجهزة القياس بالإتقان.

1.1. الأهداف الرئيسية لتدريس مادة الفيزياء

- مساعد المتعلم على اكتساب عناصر المنهج العلمي الفيزيائي.
- تنمية الموقف العلمي لديه، اتجاه واقع محيطه الطبيعي والتكنولوجي حتى يتمكن من تقدير وتمييز المعلومات المتداولة من تقدير وتميز المعلومات المتداولة والتي غالبا ما تكون متناقضة
- مساعدته على اكتساب مهارات ذات طابع علمي وتقني، وإعطائه مفاهيم أولية من فهم بعض الظواهر الطبيعية.

2.1. خاصية التجريب في ماد الفيزياء.

يعتبر التجريب أجع الوسائل التي تمكن من تبسيط ودراسة الظواهر الفيزيائية المعقدة، وذلك بعزل الظاهرة المراد ملاحظتها قصد تبسيطها، عن ما يحيط بها، وإقصاء كل العوامل غير المرجحة (أي المشوشة على الظاهرة)، إن اللجوء إلى التجربة الذي هو بالتالي خضوع مستمر إلى حقيقة الواقع، يعطي للعلوم الفيزيائية كل أصالتها، ومن فوائد التجريب في تعليمية مادة الفيزياء ما يلي:

- إمكانية إثارة الظاهرة المدروسة في الوقت المطلوب، وإعادة إثارتها عند الحاجة وبنفس الشروط.
- كون ظروف الدراسة قابلة للتغيير.
- جعل مقادير المتغيرة قابلة للقياس.

بالإضافة إلى ما سبق فان تدريس العلوم الفيزيائية عن طريق التجربة يوفر عناء كبيرا على الأستاذ، ويتجاوب مع ما نلمسه لد المتعلم من حب الاستطلاع والرغبة في ممارسة الأشغال التطبيقية والأعمال اليدوية، وأن دور التجربة له أهمية قصوى في تحفيز التلاميذ لتنمية كفاءاتهم المستهدفة من تدريس العلوم الفيزيائية، كما أن التجريب يعتبر السبيل الوحيد الذي يمكننا من تبسيط ودراسة الظواهر الفيزيائية المعقدة.

كل التوجهات التربوية والتعليمية الحديثة جاءت لتمكن المتعلم من العمل اليدوي والتجريب، تاركين له ، كلما أمكن ذلك فرصة أخذ المبادرة ومجيبين على أكبر عدد ممكن من تساؤلاته ، ومشجعين حبه التلقائي للإطلاع وإيجاد الأشياء الجديدة الابتكارية.

فالتجريب يلعب دورا أساسيا حيث يمكن المتعلم من:

- الوقوف على الواقع الفيزيائي وعلى مدى تعقيده.
- عزل الظاهرة ودراستها في ظروف خاصة يمكن التحكم فيها.
- تقوية الملاحظة لدى المتعلم وتنمية مهاراته التحليلية والنقدية.
- تنمية المهارات اليدوية من خلال تعامله مع المعدات والوسائل التعليمية.

لكن إذا كان تحقيق أهداف تدريس العلوم الفيزيائية بواسطة التجريب أمرا ضروريا فهذا لن يتأتى إلا بحضور الوسائل التعليمية اللازمة والمناسبة والكافية، فلا يختلف اثنان في كون الوسائل التعليمية والمعدات التجريبية تشكل العمود الفقري وتشكل القاعدة لكل عمل تجريبي.

2. مراحل الأساسية للمنهج التجريبي في تعليمية مادة الفيزياء

إن تدريب المتعلم على المنهج التجريبي يجعله يكتسب وينمي مجموعة من القدرات والمهارات، منها ما يتعلق بالمجال المعرفي، ومنها ما يتعلق بالمجال الوجداني والاجتماعي، ومنها ما يتعلق بالمجال الحس حركي من خلال مباشرة انجازات تطبيقية واستعمال مختلف الأدوات التعليمية .

ويعتبر المنهج التجريبي فرصة لاكتساب المتعلم عناصر المنهج العلمي (الاستقراء، والاستنتاج)، وكيفية صياغة وتحديد المشاكل والتساؤلات وكيفية اقتراح حلول تتلاءم وطبيعة المشكل المطروح، وكيفية ابتكار الأدوات التي يستعملها في الانجاز، واستثمار المعطيات التجريبية لإدراك نوع العلاقات الموجودة بين النظري ومشكلات الواقع.

1.2. مراحل المنهج التجريبي في ديداكتيك مادة الفيزياء

1.1.2. الملاحظة:

تدخل الملاحظة في جميع مستويات المنهج التجريبي فبإضافة إلى كونها مصدر تساؤلات ، فانها تعتبر دعما للفرضيات أو اختيار لها، ويمكن التمييز بين ثلاث مراحل أساسية من الملاحظة:

- المرحلة الأولى: يحصل خلالها إدراك عام للشيء الملاحظ.
- المرحلة الثانية: تسمى عادة بمرحلة التحليل، ويتم خلالها استكشاف الشيء الملاحظ بكل جزئياته وتفاصيله، ويوظف الملاحظ خلالها مجموعة من العمليات العقلية والتفسير وطرح المشكل وبناء عناصر جديدة.
- المرحلة الثالثة: تحصل خلالها فكرة عامة جديدة عن الشيء الملاحظ ويفضل تركيب الاستكشافات الجزئية.

2.1.2. الفرضية:

تعتبر الفرضية صياغة ظرفية لنوع العلاقة أو العلاقات الموجودة بين متغيرين أو أكثر، وتعد جوابا مؤقتا لمشكل معين على ضوء ما تم بناءه من معارف نظرية تتعلق بالمشكل المدروس، ويمكن صياغتها انطلاقا من الملاحظة المباشرة للأحداث أو من تجارب الاستكشاف.

ويجب أن تعبر الفرضية عن علاقة سببية بين الأحداث، كما ينبغي أن تكون مبنية على أسس منطقية وموضوعية إضافة إلى ذلك يجب أن تكون الفرضية قابلة للاختبار والتمحيص.

3.1.2. الأنشطة التجريبية:

يمكن تصنيف مختلف الأنشطة التجريبية لمادة الفيزياء إلى مجموعتين:

أ. **التجارب الجماعية:** التي ينجزها الأستاذ أثناء حصة الدرس، والتي نسميها التجارب المرافقة للدرس.

- **التجارب المرافقة للدرس:** هناك بعض التجارب التي لا يمكن للمتعلمين انجازها نذكر منها:
  - التجارب التي قد تشكل خطرا على المتعلمين.
  - التجارب التي تتطلب تجهيزا دقيقا.
  - التجارب التي تتطلب تجهيزا باهظ الثمن ولا يوجد الا نسخة واحدة.
  - التجارب التي يستعمل فيها الحاسوب لمسك ومعالجة المعطيات أوتوماتكيا.
  - التجارب معقدة الانجاز.

تكتسي هذه التجارب غالبا طابعا اصطناعيا بالنسبة للمتعلمين لكونهم يلاحظون الظاهرة الفيزيائية المدروسة دون أن يكونوا على اتصال مباشر معها، ويبقى تعويدهم على استعمال الأجهزة ناقصا، كما أن هذه التجارب تساهم في تعويد المتعلمين على الملاحظة والتفكير، وتقتضي من الأستاذ أن يلعب أدوار توجيهية لتحقيق المنتظر منها.

ب. الأنشطة التجريبية المنجزة من طرف المتعلمين خلال حصة الأشغال التطبيقية.

يمكن تصنيف هذه الأنشطة التجريبية إلى ثلاثة أنواع حسب الغايات التربوية المستهدفة.

- الأنشطة التجريبية الخاصة بالتحقق من صلاحية نموذج أو قانون : إنها الوضعية التي نصادفها في أغلب الأحيان.
- تقديم مفهوم أو قانون من خلال مجموعة من التجارب يمكن اقتراح وتدقيق مفهوم ما، ولا يخفى علينا ما لدور التجريب في هذا المجال من قيمة تربوية كبيرة مثال: مفهوم كمية الحركة وانخفاضها، تسمح التجارب الكيفية بتقديم القانون بينما تمكن التجارب الكمية من إثباته.
- تعيين ثابتة فيزيائية أو مميزات جهاز.

خلال مراحل الدرس يقدم الأستاذ قانونا من خلال قانونا أو يثبت نموذجا بواسطة برهان أو باستعماله بتجارب، ويتم التطرق خلال الأشغال التطبيقية إلى كل ما يتعلق برتب قدر المقادير وطرق القياسات والصعوبات في انجاز القياسات.

ج. الأنشطة التجريبية التي تستغل نموذجا.

يعمل الأستاذ على أن يحدد المتعلمون قيمة (مثل: البرامتر) باستعمال نموذج يأخذ بعين الاعتبار هذا البرامتر، إن جعل المتعلم يدرك على أنه قادر، انطلاقا من عناصر الدرس التي يعرفها ومن المعلومات التي يقدمها له الأستاذ في بداية الحصة (المعطيات)، على إيجاد طريقة قياس يمكن

توظيفها باستعمال عدة تجريبية معينة، ويكون تحديا يمكن المتعلم رفعه وذلك إذا توفرت له ظروف مواتية من ثقة في النفس وفتح حوار مع مجموعة من زملائه.

وفي هذا الصدد تكون الأشغال التطبيقية مبادرة أساسية وضرورية للعمل الجماعي.

د. الأنشطة التجريبية التي تمكن من حل وضعية ـ مسألة.

يمكن لهذه الوضعية – المسألة أن تساهم في بناء أو تنظيم أو أكثر من ذلك إعطاء صلاحية نموذج بسيط، إيجاد وضعية – مسألة يمكن حلها، في غياب معارف نظرية كافية، ولو جزئيا بواسطة التجربة، يسمح بإعطاء الثقة للمتعلم، وبالمناسبة أن المتعلمين يختبرون بالتأكيد تجريبيا تمثلاتهم التلقائية التي تسبق عادة التمثلات التي تم بناءها في القسم.

وهكذا فان العلاقة بين المعرفة والأستاذ والمتعلمين تتغير وتتطور بصفة عام إلى ما هو أحسن، إن هذه الأنشطة التجريبية التي تسمح بحل وضعية – مسألة تبرز في الغالب المراحل الخمس التالية:

- الملاحظة.
- صياغة وضعية – مسألة التي يجب حلها بالتجربة أو غيرها.
- وضع بروتوكول تجريبي.
- انجاز هذا البروتوكول التجريبي.
- نقد واستثمار النتائج.

إن الأنشطة التجريبية تهدف إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات وخصوصا طريقة التحليل والاستدلال للتمكن من الإدلاء بأحكام نقدية ملائمة، والى جانب أهداف تعليمية الفيزياء يجب استحضار أهداف حصة أشغال تطبيقية خاصة والتي يمكن اختيارها عند تحضير حصة أشغال تطبيقية خاصة والتي يمكن تحقيقها على المدى البعيد من خلال أنشطة تجريبية.

3. إدماج التكنولوجيات الحديثة في العملية التدريس لمادة الفيزياء

ويتمثل هذا في ما يل:

- تعزيز الطابع التجريبي لتدريس الفيزياء.
- تطوير التدريس في تعليمية مادة الفيزياء.
  - تطوير الطرق البيداغوجية.
  - تكوين الفكر العلمي.
  - تعزيز التعلم الذاتي.
  - تدبير الزمن الديداكتيكي.
  - ترشيد الموارد المجهود.

- تحقيق الجودة.

- التوثيق والبحث وتبادل المعلومات.
- التواصل.

1.3. الاستعمالات الديداكتيكية للتكنولوجيا

تتعدد استعمالات التكنولوجيا الحديثة للاتصال والتواصل حيث يمكن اعتمادها لما يلي:

- التعلم بواسطة الحاسوب.
- أداة مخبرية و ديداكتيكية في مادة الفيزياء.
- أداة في استعمال برانم الرياضيات.
- استعمال جماعي في القاعة الصفية المتعددة الوسائط.

أ. أشكال التوظيف

من أهم أشكال التوظيف الموظفة في مادة الفيزياء نذكر ما يلي:

- التجريب بواسطة الحاسوب.
- المحاكاة.
- استغلال الانترنت.
- استغلال المكتبة الالكترونية.

ب. التجريب بواسطة الحاسوب

يتطلب استعمال التكنولوجيا الحديثة للاتصال بالإضافة إلى الحاسوب اللواقط والوسائط المعلوماتية والبرانم، وهي أدوات ضرورية تتطلبها معالجة معطيات التجريب بواسطة الحاسوب، والتي تختلف أدوارها وأهميتها حسب نوعيتها.

- اللاقط : مركبة أو جهاز يسجل تغيرات مقدار معين، ويحول هذه التغيرات إلى إشارة كهربائية.

- الوسيط المعلوماتي: تركيب الكتروني يحول الإشارات الكهربائية إلى إشارات رقمية، ويختلف الوسيط باختلاف اللاقط.

البرنام: برنامج معلوماتي يمكن مستعمل الحاسوب عبر الوظائف التي يظهرها من التعامل مع المعطيات المسجلة بواسطة اللاقط.

ج. المحاكاة

- المحاكاة إعادة اصطناعية لظاهرة مدروسة ، فهي تمكن من نمذجة ظاهرة أو تجربة.

- لا تمكن المحاكاة المتعلم من ممارسة التجريب، ومواجهة صعوبات التجارب وإشكالاتها.
- وظيفة المحاكاة تختلف حسب موقعها من التجربة، إذ يمكن استعمالها قبل أو خلال أو بعد التجريب.

د. الانترنت

- البحث عن الوثائق والمعلومات والموارد الرقمية.
- تبادل المعلومات بأكبر سرعة.

المحاصرة العاشرة: تعليمية مادة الرياضيات

تعتمد التعليمية على عدة نظريات حديثة في التعلم، مثل نظرية جون بياجيه للتصور المعرفي ونظرية برونر للتعليم الاستكشافي ونظرية جانيه للتعلم الاجتماعي ونظرية اوزبل وغيرها، حيث تبنت مفاهيم حديثة في العملية التعليمية مثل مفهوم العقد التعليمي والنقلة التعليمية وعوائق التعلم وتصورات التلاميذ وايجابية المتعلم في سير الدرس وكذلك تاريخ العلوم وغيرها.

ومن أكثر المواد التي ارتبطت بالديداكتيك، مادة الرياضيات، لا سيما في استراتيجيات التدريس التي تعتمدها، مثل إستراتيجية حل المشكلات والتعلم التعاوني والعصف الذهني وغيرها...لأنها مادة تتصف بالدقة والموضوعية في نتائجها, فلا تخلو منظومة تربوية من وجود هذه المادة مع اعتلائها المكانة الهامة والمرموقة ضمنها، لما لها من دور كبير في تقدم المجتمعات ورقيها.

1.مفاهيم

11. تعريف الرياضيات

يعرف " محمد مهران" 1986 الرياضيات بأنها:" علم الكم أو علم المقدار بنوعيه المتصل ما تعلق بالهندسة ويتمثل في النقط ، المستقيم والقضاء.....الخ. أما المنفصل ما يختص بدراسة الحساب ويتمثل في الأعداد والأرقام " (السلطاني ,2002, 9).

2.1. مفهوم تعليمية الرياضيات:

-تعريف دوفلاي،Develay 1986 : تعليمية الرياضيات هي تعليمية خاصة تدرس التفاعلات بين الأقطاب الثلاثة للوضعية التعليمية التعلمية(المدرس- المتعلم- المعرفة) في إطار حقل مفاهيمي معطى، تسمح هذه الدراسة للمدرسين تملك المعارف من قبل تلاميذهم.

- تعريف بروسو Broisseau 1991: يعرف تعليمية الرياضيات بأنها العلم الذي يهتم بدراسة إنتاج وتبادل المعارف الرياضية، فتعليمية الرياضيات تدرس الطرق التي تنتج بها المعارف الرياضية وتتبادل وتوظف من أجل إرضاء حاجات الأشخاص الذين يعيشون في المؤسسة، أنها الدراسة التعليمية للشروط الخاصة بتبليغ المعارف الرياضية.

- تعريف أوزي، 2006: تعليمية الرياضيات هي دراسة علمية لسيرورات التعليم والتعلم متعلقة بتدريس الرياضيات قصد تطوير سيرورتها وتحسينها وتشتغل هذه التعليمية داخل حقول أربعة هي: البعد الخاص بالمادة، البعد البيداخوجي، البعد السيكولوجي، البعد التطبيقي أو البنائي. (بن سعد،2011 ،148-150)

2- تصنيف المعرفة الرياضية:

لم يعد تصنيف المعرفة الرياضية إلى عدة فروع التقليدية: الحساب والجبر والهندسة فقط مقبولا هذه الأيام حيث أصبح المنهاج المدرسي مرتبط ارتباطا وثيقا بالناحية العملية، لذلك لابد من دراسة المفاهيم والمصطلحات والمبادئ والتعميمات والخوارزميات بصورة تطبيقية.

و"لقد جرت محاولات لتصنيف المعرفة الرياضية إلى مكوناتها، بصورة تظهر فيها وحدة البناء الرياضي وذلك بدمج هذه الفروع بعضها ببعض بشكل يتضح فيها البنية الهرمية للمعلومات الرياضية مما أدت أعمال الكثيرين من التربويين الرياضيين إلى تحديد أنماط المعرفات الرياضيات التي يتضمنها المنهاج المدرسي وهي:

-المفاهيم والمصطلحات.

-المباديء والتعميمات.

-الخوارزميات والمهارات.

-التطبيقات والمسائل الرياضية.(عبد الهادي و آخرون،2002 ، 70)

3.القواعد والقوانين العامة لتدريس الرياضيات:

ان تملك المتعلمين للمفاهيم الرياضية المختلفة في سياقاتها المقترحة في المناهج الرسمية بيسر واقتدار يقوم على قواعد وقوانين عامة يجب مراعاتها وهي:

أ- التفاعل مع الواقع: الطفل يبدي معارفه ويكتسب المفاهيم الرياضية تبعا لمشاكل يواجهها في واقعه المعاش، فهو عادة في حالة توازن فإذا ما صادف وضعية مشكلة ينتقل إلى حالة اللا توازن ولا يعود إلى توازنه إلا بعد حل المشكلة.

ب- المعرفة بنائية وليست تراكمية: إن كل معرفة جديدة تبنى على أساس أو أنقاض معرفة قديمة، وعليه كان لا بد من التأكد أن المعارف السابقة المكتسبة صحيحة ومتينة للبناء عليها.

ت- العوائق التعليمية: إن المفاهيم الرياضية لا يمكن بناؤها عند المتعلم إلا إذا اعترضت سبيلها عراقيل وعوائق تدفعه إلى بذل الجهد وشحذ كل حواسه وموارده لتجاوزها.

ث- المعارف الرياضية الضمنية: إن كل المتعلمين حصلوا على قدر معين من المعارف والمفاهيم الرياضية تبعا لتجاربهم الاجتماعية ووسطهم العائلي، وعليه فمن السذاجة أن نتعامل معهم وكأنهم يسمعون لأول مرة بالأعداد، والنظام العشري والمربع والدائرة.

ج- مكانة الخطأ الجوهرية: ان الخطأ يمثل في سيرورة كل من المعلم والمتعلم المكون الأساسي للمعرفة الحاصلة لدى المتعلم ومنطلقها في بعض الأحيان وهو الذي يعطي معنى ودلالة لهذه المعرفة (حثروبي، 2012، 199)

4.أدوار معلم الرياضيات في نموذج التعليم البنائي:

يستطيع المعلم تنظيم عملية التعليم في هذا النموذج من خلال ربط المفاهيم الرياضية المختلفة التي يتوصل إليها المتعلمون، ولذا فإن دور المعلم في هذا النموذج حسب" زيد الهويدي 2005" يكمن في ما يلي:

أ- المقدم: وهو الذي يشرح ويقدم الأنشطة لمجموعات المتعلمين، وذلك من أجل تشجيعهم على إظهار الخبرات الرياضية المباشرة لديهم.

ب- المراقب: وهو الذي يعمل على تحديد أفكار المتعلمين وتفسيراتهم ويتفاعل معهم بشكل مناسب أثناء تعلم الرياضيات.

ت- موجه للأسئلة وطارح للمشكلة: وهو الشخص الذي يطرح الأسئلة ويثير المشكلات من أجل تكوين الأفكار وبناء المفاهيم الرياضية.

ث- المنظم: هو الذي ينظم بيئة التعلم وفقا لأراء المتعلمين بما يسمح للمتعلمين من حرية الاستكشاف للمفاهيم الرياضية

ج- منسق العلاقات العامة: وهو الذي يشجع على التعاون، ويطور العلاقات بين المتعلمين داخل البيئة الصفية.

ح- موثق للتعلم: هو الذي يعمل على توثيق تعلم المتعلمين للمعرفة الرياضية، كما يقيس تطور المهارات الرياضية لديهم.

خ- باني للمعرفة: هو الذي يساعد المتعلمين على تشكيل الروابط بين أفكارهم وبناء نماذج تمثل المعرفة التي قام المتعلون ببنائها من مفاهيم وتعميمات رياضية مختلفة (عفانة وآخرون، 2012، 277).

ما وقفنا عليه في هذا المنهاج أنه أعطى الأولوية للمتعلم في سير الدرس واعتبره محور العملية التعليمية إلى جانب المعلم، وغير النظرة السلبية للخطأ وجعله الخطوة الأولى للنجاح في التعلم كما يدعوا إليه كل منظري التعليمية على غرار "بروسو: وباشلار" و"بياجيه"و "فيجوتسكي"، كما لاحظنا تبسيط للمعلومات بشكل تدريجي حتى تصل للمتعلم في أبسط صورة وهذا ما نجده في التعليمية في ما

يسمى بالنقلة التعليمية، بالإضافة إلى أن هذا المنهاج حث على ضرورة احترام كل من المعلم والمتعلم دوره وأهمية الالتزام به تطبيقا للمبدأ الديداكتيكي الذي يعرف بالعقد التعليمي، في حين وجدنا غياب بعض مفاهيم التعليمية التي تخدم الرياضيات كمادة مثل تاريخ العلوم الذي أشار كثير من الباحثين على غرار " باشلار " حيث يؤكد بأن له خاصية مميزة لأنه يحاكم ماضيه ويعمل بالتراجع ويبين كيف تم التعامل مع بعض المشكلات التعليمية خاصة مادة الرياضيات التي تحتوي على مصطلحات غامضة مثل الكسور والزوايا والتناظر المحوري وغيرها من المصطلحات التي يجب توضيح تطورها التاريخي حتى يستطيع المتعلم تصورها واستيعابها بشكل يسمح له بفهم كل المعارف التي تليها، أما فيما يخص التقويم التكويني الذي يسمح كما أشار إليه الدكتور "عبد القادر لورسي" في كتابه "المرجع في التعليمية" بمعرفة مدى تقدم المتعلم ، وبملاحظة آثار النسق التعليمي على المتعلم، فإننا لم نجده مجسدا في هذا المنهاج بشكل كافي لتحقيق كل ما ذكر سلفا، أي في معالجة أخطاء المتعلم، والتركيز فقط على التقويم التحصيلي.

المحاضرة الحادية عشر: تعليمية التاريخ

1. تأصيل المفاهيم

أ. التعريف اللغوي:

- " إن التاريخ هو الإعلام بالوقت، أو التعريف بالوقت، يقال: أرخت المولود أو الحدث في يوم كذا، أو أرخت الحادثة الواقعة في بلد كذا، أي: عرفتها بالوقت أو حددتها بالوقت أو أعلمت بوقتها.
- " أن التاريخ هو تعين وقت ينسب إليه زمان يأتي عليه أو مطلق الزمان، سواء كان ماضيا أو مستقلا."
- وقيل أيضا : " انه تعريف الوقت بإسناده إلى أول حدوث أمر شائع، من ظهور ملة أو دولة أو أمر هائل مما يندر وقوعه، إضافة إلى أن بعض الحوادث تجعل مقياسا تاريخيا، على سبيل المثال: حادثة الفيل، يقال فيها : ولد بعد عام الفيل بعامين، ولد قبل عام الفيل.

ب. التعريف الاصطلاحي:

- تعريف ابن خلدون: " هو في ظاهره لا يزيد على أخبار عن الأيام والدول، والسوابق من القرون الأول، تنمو فيها الأقوال، وتضرب فيها الأمثال، وتطرف بها الأندية إذا غصها الاحتفال....." .
- تعريف السخاوي: " التاريخ على نحو ما ذكره ابن خلدون : فيقول : هو التعريف بالوقت الذي تضبط فيه الأحوال من مولد الرواة والأئمة، ووفاتهم ".

- تعريف كولينغوود: " التاريخ هو الماضي الذي يقوم المؤرخ بدراسته، لكن هذا الماضي ليس ميتا، بل انه ماض لا يزال يعيش في الحاضر، وهو ماض يحيه المؤرخ ".
- تعريف هيغل: " التاريخ هو عملية عقلية منظمة وخلاقة لظهور قيم جديدة ، لكنه ليس الماضي والحاضر فقط بل انه المستقبل الإنسانية الحرة ".

إن مفهوم التاريخ لدى المفكرين المعاصرين فلا يمثل مجموع الأحداث الواقعة في الماضي ويرويها المؤرخ كما وصلت إليه، وإنما يعني عندهم تركيبة معتمدة على الوثائق (شواهد) عديدة ويصبح الماضي بالنسبة إليهم عبرة عن عملية استنتاج وليس عملية ملاحظة، وفي سياق يقول (بوركهارت) " أصبحنا لا نفهم أيا من شؤون الماضي إلا إذا عدنا بذهننا إلى ظروف نشأته واستحضرنا الأسباب ".

أما في مجال العملية التعليمية فيرى " روني جوبين ، René Jobin " أن النظم التعليمية تسعى من خلال برامجها وما تعده من أدوات (كتب مدرسية ، طرائق، أساليب ، نماذج، .....الخ، تدفع الى استنتاج الأحداث وفق رؤية تحليلية بالاعتماد على الوثائق (الشواهد) فيصبح الماضي حاضرا لبناء المستقبل ويصبح للمؤرخ دور أساسي.

2. المحاور التاريخية: وهي :

- الزمان،نعني بالتاريخ في فترة زمنية.
- والمكان، نعني بالتاريخ في منطقة أو بلد بعينه
- والإنسان، ونعني بالتاريخ للأشخاص بأعيانهم.

3. أهداف مادة التاريخ

1.3. الأهداف العامة لمادة التاريخ:

تعتبر مادة التاريخ مادة أساسية في تكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، وذلك بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي، وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل، وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه.

فهو يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته مع العلوم الاجتماعية الأخرى في:

- **التكوين الشخصي للمتعلم بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم إلى الكون.**
- **تمكين المتعلم من فهم مجتمعه والتموضع فيه حتى يصبح فيه مشاركا وفاعلا.**
- **التكوين الفكري للمتعلم بتنمية حسه النقدي، وتكوين عقله.**

2.3. أهداف مرتبطة بالمعرفة:

- فهم منظم للعالم ومشاكله المعاصرة بالرجوع الى الجذور التاريخية.
- فهم السيرورة التاريخية بهدف التموضع في المستقبل.
- اكتساب المقاربة التاريخية لمعالجة القضايا البشرية المرتبطة بالماضي بأبعاده المختلفة.
- اكتساب مجموعة من المفاهيم التاريخية والقدرة على توظيفها في وضعيات جديدة.
- معرفة أصول الهوية وترسيخ مفهومها.

3.3.أهداف مرتبطة بأدوات اكتساب المعرفة:

- تنمية مهارات التفكير النقدي.
- الدقة في الملاحظة واستغلال الوثائق عن طريق منهجية صارمة.
- اكتساب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ.
- القدرة على لتحليل والاختيار والتنظيم المعطيات التاريخية.

4.3. أهداف مرتبطة بالمواقف:

- فهم واحترام الاختلافات.
- اتخاذ مواقف واعية من القضايا التاريخية.

4. مادة التاريخ ودورها في تحقيق الكفايات

تسهم مادة التاريخ في تكوين متعلمين من خلال دراسة ماضي المجتمعات البشرية لفهم الحاضر واستشراف المستقبل وتنشئهم على القيم الإنسانية وعلى المواطنة الفاعلة، وهي تمكن المتعلم مع بقية المواد الاجتماعية من تملك كفايات الفهم والنقد وبناء المواقف في علاقتها مع الكفايات الأفقية الواردة في المنهاج الدراسي، وبالقيم المرجعية التي تبنى عليها الشخصية الوطنية والانتماء الحضاري.

ومن هذا المنطلق ترمي مادة التاريخ إلى تحقيق المقاصد التربوية التالية:

- هيكلة الزمن التاريخي.
- إعادة بناء الماضي باعتماد منهجية علمية.
- الترقية الذهنية للناشئة.
- التدرب على التنسيب.
- المحافظة على الذاكرة الجماعية وتغذيتها.
- تجذير الناشئة في هويتها العربية والأمازيغية الإسلامية والاعتزاز بها.
- التعرف إلى الأخر والتواصل معه.
- إدراك أن الحضارة الإنسانية هي نتاج مشترك للمجتمعات البشرية.
- التعامل مع مختلف مصادر المعرفة وتوظيف التكنولوجيا الحديثة.

يتطلب تحقيق هذه المقاصد اعتماد تمشيات بيداغوجية مبنية على الإدماج في إطار المقاربة بالكفايات تراعي تدرج تعلمات متنوعة حسب مراقي متدرجة.

5. صعوبات المادة

- ارتباطها بأزمنة بعيدة.
- اختلاط الأحداث والتاريخ.
- إدراك العلاقات المكانية.
- إدراك علاقات التأثير والتأثر بين الأفراد والظواهر.
- تنوع أساليب حياة الآخرين في إطارها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وصعوبة تصورها.
- مفاهيم العدل والحرية والظلم والحق والواجب والضعف والنوع.

6. بناء مفهومي الزمان والمكان:

إدراك الزمان أصعب من إدراك المكان عند الطفل وبالتالي فانه يدرك الأحداث القريبة التي تدور في عالمه الخاص القريب، أما الذي جرت قبل مئات السنين فإنها تتساوى لديه مع الأحداث التي جرت قبل خمس سنوات، لذلك يسعى المعلم إلى تسهيل إدراك العلاقات الزمنية بوضعها في صورة علاقات مكانية بحيث تكون الخريطة الزمانية ذات مراتب مختلفة يعبر فيها عن البعد الزماني ببعد مكاني، لذلك بعمد إلى تدريب المتعلمين على تمثل المفهوم الزمن انطلاقا من:

- تجسيد الأحداث المتصلة بحياته برسم خط زمني بسيط.
- اعتماد شجرة الأنساب.
- استغلال أحداث عاشها أو سمع عنها تجعله يدرك أن لكل حدث زمانا ومكانا.
- إدراك علاقة الحدث بالزمان والمكان.
- تقدير مدد زمنية تفصل بين حاضره وأحداث مضت.
- ربط علاقات التفاعل بين الأحداث والظواهر التاريخية والحضارات وبين الحاضر والماضي.
- استغلال الخط الزمني لبناء مفهوم السلم الزمني وتوظيفه في الدرس.

7. الدعائم التديداكتيكية:

تعد الوسائل التعليمية ركنا أساسيا في مقاربة دروس التاريخ لأنها:

- تساعد على الإسراع في عملية فهم الدرس.
- تكشف الغموض عن الماضي وتنير الحاضر.
- تساعد على تشويق المتعلمين والإقبال على المادة المدروسة.
- تيسر استجلاء الأحداث والمعاني والقيم.

- تجعل تعليم التاريخ عملية حسية أكثر منها عملية لفظية شفوية.
- تثير الاهتمام والرغبة نحو دراسة التاريخ والإقبال على الدرس والبحث.
- تساعد على تنمية معارف المتعلمين ومعلوماتهم.
- تقوم بدور كبير في التأثير على قيم واتجاهات المتعلمين.
- توفر خبرات حسية من شأنها أن تطور نسبة التذكر.
- تحل محل الخبرة المباشرة التي يصعب الوصول إليها لمشاهدتها.
- تساعد المتعلمين على التفكير السليم وإيضاح معالم الإشكالية المطلوب دراستها وحلها.
- تساهم في حل مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تختصر الكثير من الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم.

تنقسم الوسائل التعليمية في تدريس مادة التاريخ بالاستناد إلى الحواس:

- **وسائل بصرية:** السبورة بأنواعها المختلفة (السبورة الافتراضية.....)والخرائط ومجسم الكرة الأرضية ، الصور، الوثائق التاريخية، الإحصاءات، الرسوم البيانية، والطوابع البريدية، والنماذج، والعينات، والشرائح، والأفلام، .....الخ.
- **وسائل سمعية**: مثل الإذاعة والتسجيلات الصوتية، والأفلام المتحركة، والتمثيليات والتلفزيون، الحاسوب ، شبكة الانترنت.....الخ.

وأهم هذه الوسائل في تعليمية مادة التاريخ نذكر ما يلي:

- **العينة: وهي من الوسائل الضرورية لتدريس مادة التاريخ، لأنها تمثل واقع الأشياء أو جزء منها، فالمتعلم يتصل مباشرة بالشيء ويستعمل حواسه لاستنتاج المعلومات، ومن الأمثلة على ذلك : الملابس والأزياء، الأدوات المنزلية القديمة، الأسلحة، النقود والطوابع التذكارية، أدوات الزراعة والصناعة والصيد، والآثار .....الخ.**
- **النموذج:** وهو تقليد مجسم للشيء الحقيقي بصورة مصغرة لاستعاضة عن الجسم الأصلي بنموذج يضاهيه في الشكل والتفاصيل، بالمعلم يستطيع أن يحضره إلى الفصل، كما أنه ييسر اكتشاف المعلم من زوايا متعددة ثلاثية التي لا تتيسر بواسطة الصورة.
- **الصورة:** الصورة تساعد على توضح معنى الكلمة وإبراز معاني الأفكار والعلاقات التي توضح من خلال التفسير والشروح، وتعد سجلا للظواهر التاريخية التي يجب الاتصال بها مباشرة ، فهناك صور الشخصيات وصور الأدوات الحربية، وصور الصناعة والزراعة وهناك صور الملابس التي تمثل العادات والتقاليد.
- **الخرائط:** التاريخ مرتبط بمفهومي الزمان والمكان، وهذان الأمران يشكلان صعوبة لدى المتعلمين في جميع المستويات ، وهي تستعيد المسرح المكاني للحوادث، وتوضيح النقاط

الأساسية للدرس وتوضيح النواحي السياسية والتاريخية، فمثلا موقع القيروان في عهد الأغلبي يشرح أسباب اختيارها موقعا لعاصمة الدولة باعتبارها عن البحر المليء بمخاطر تهديد الاعتداءات الخارجية.

8. التمشيات البيداغوجية:

تعتبر التمشيات البيداغوجية من اختيار المدرس بالدرجة الأولى.

أ. المبادئ الجوهرية:

- مراعاة الفروق الفردية (مراعاة هذا الجانب يحقق عدة أمور ايجابية مثل: العناية بتعليم جميع المستويات، والوصول بكافة المستويات إلى الأهداف المأمولة ، ليتحقق الارتقاء بمخرجات العملية التعليمية والإقلال من الإخفاق المدرسي).
- حرية المعلم باختيار التوقيت الملائم.
- حرية المعلم في اختيار الأهداف والطرق بما يتلاءم مع البرنامج الرسمي.
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية أي أن يشكل المتعلم العنصر الفاعل في بناء التعلمات والمعلم يكون دوره التنسيق وبلورة عملية التعلم.
- اعتبار المعلومات موارد تكون في خدمة مقاصد المادة: لذالك يجدر الأخذ في اعتبار ما تدعو إليه البرامج من أهداف حقيقية لتدريس مادة التاريخ (الرجوع إلى ما جاء في ملامح المتخرج والكفايات الأفقية ومقاصد المشروع عامة .....).
- تجاوز الصبغة التلقينية.
- تجاوز الصبغة الموسوعية.
- إضفاء معنى على التعلم لبعث الدافعية للتعلم وذلك بجعل المتعلم ينخرط في بناء تعلماته انطلاقا من مهمات تدفعه الى المساهمة في بناء بكل رغبة باعتماد المشاريع والوضعيات الحية والبحوث الفردية والجماعية واستعمال التكنولوجيات .
- التركيز على استثمار الوثائق التاريخية المقترحة بواسطة أنشطة متنوعة وذلك بتكريس التعلم الذاتي.

ب. **التعلم الذاتي**: هو من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير المتعلم سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا...، وهو نمط من أنماط التعلم الذي نعلم فيه التلميذ كيف يتعلم وما يريد هو بنفسه أن يتعلمه، إن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي التي تمكن المتعلم من التعلم في كل الأوقات وطوال العمر خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة.

ويتجلى هذا النمط من التعلم في العملية التدريسية في ما يلي:

- تشجيع أنشطة التوسع والإثراء مثل انجاز بحوث وملفات والقيام بتحقيقات وزيارات ميدانية والتعامل مع مصادر تاريخية وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في هذا المجال.
- اعتبار التقييم عملية ملازمة للتعلم.

9. بناء الدرس في مادة التاريخ

يتم بناء الدرس في مادة التاريخ انطلاقا من منهجية تربوية تتركز على اعتبار التلميذ تحورا للعملية التعليمية بإعطائه دورا كبيرا في بناء تعلماته فهو يتأمل ويكتشف ويحلل ويستنتج ويوظف مكتسباته ويتوسع بانجاز أنشطة خارج الفصل من شأنها أن تدربه على التعلم الذاتي وضمان استقلاليته.

يتم اعتماد وتنظيم أنشطة تعليمية وأخذ بعين الاعتبار فترات الاستكشاف والبحث والهيكلة والإدماج والتقييم والعلاج لإضفاء معنى على التعلمات وتفضي الى اكتساب المتعلم جملة من القدرات (معارف، مهارات، مواقف) قابلة للتوظيف في معالجة القضايا المطروحة، ويتم هذا حسب العناصر التالية في العملية التدريسية كما يلي:

أ. التأمل والاستكشاف

- الانطلاق من وضعية إشكالية تتميز بدلالة تتصل بمجال التاريخ، تمثل تحديا واقعيا يصادفه في الحياة تسمح ببناء معارف جديدة وتنتهي إلى إنتاج محدود، تجعل المتعلم يستنفر معارفه الممكنة وتمثلاته بشكل يقوده إلى إعادة النظر فيها وبناء أفكار جديدة كما توقظ لديه الدافعية والفضول وتحفزه على الرغبة في المعرفة.
- عناصرها:
  - المهمة: وهي التعليمية الموضحة لطبيعة العمل الذي يجب أن ينجزه المتعلم.
  - العائق: الحاجز الذي لا تتم المهمة الا باجتيازه والذي يمثل الهدف الحقيقي لبناء التعلم.
  - السند: الوسيلة التي تكون في حوزة المتعلم وتساعده في اجتياز العائق.

ب. التحليل

- الانطلاق من الاحتمالات والتصورات التي توصل اليها التلاميذ خلال مرحلة الاستكشاف.
- فهم الوثيقة وتحليلها.
- قراءة معمقة للوثيقة قراءة عمومية.
- قراءة أفقية لاستخراج المقارنات.
- ذكر عنوانها (جملة صغيرة من الكلمات تلخص ما ورد بصفة مركزة).
- تحديد طبيعتها.

- الإعلان عن مصدرها.
- التعريف بصاحبها.
- التعريف بالإطار التاريخي.
- تعيين الكلمات المفاتيح إذا كانت نصا.
- تحديد العناصر المكونة لها إذا كانت صورة.
- استخراج أهم الأفكار والمقاصد مع ربطها بالأسئلة المصاحبة والإجابة عنها.
- البحث عن معلومات وتجميعها.
- تبويب المعلومات.
- التفسير والشرح والتحليل بالاعتماد أمثلة مفسرة ومدعمة.
- نقد الوثيقة.

ج.الاستنتاج.

- صياغة استنتاجات الأحداث أو الظواهر المدروسة بأسلوب سليم مع احترام تسلسل الأفكار والحرص على التوازن بين العناصر وانتهاج الدقة والموضوعية.
- انجاز ملخص كتابي حول الموضوع باستعمال المعطيات التي تم استنتاجها.

د. توظيف المكتسبات

ويتم ذلك من خلال الأنشطة الإدماجية التي تهدف إلى ربط الموارد المكتسبة والمنفصلة لغاية تفعيلها وتوظيفها، وهي أنشطة قصيرة لا تتجاوز دقائق معدودة تتمثل في تعمير جداول ، بإتمام سلم زمني، إنتاج فقرة، إتمام رسم ترتيب الأحداث، إتمام خريطة صامتة، اختيار من متعدد....الخ.

ه. نقد واتخاذ موقف من القضية المثارة.

و.التوسع.

أنشطة مفيدة مثل إعداد الملفات والبحوث والمشاريع التي من شأنها أن تحقق للمتعلم استمرار التعلم خارج المدرسة وحتى مدى الحياة وتحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.

10.أهمية الكفايات في تدريس مادة التاريخ

تعتبر مادة التاريخ مجالا خصبا لاعتماد المقاربة بالكفايات في تدريس وتتميز بتوظيف عدة أساليب وتقنيات في عملية التعلم، التلميذ محور لعملية التعليم ، فرصة التعلم الذاتي ، الاعتماد على الذات القدرة على اتخاذ القرارات ، الانفتاح على الأخر، مهارة قراءة وتحليل رسم الخرائط والبيانات، مهارة تحليل النصوص التاريخية، والإحصائيات، أهمية طريقة المشروع، وطريقة حل المشكلات في اكتساب المتعلم للكفايات،

كما تساهم في اكتساب المتعلم عدة أنواع من الكفايات في أن واحد، فعلى سبيل المثال نجد أن تحليل النص التاريخي يسمح باكتساب التلميذ كفايات إستراتيجية وتواصلية ومنهجية ، قراءة وتحليل نصوص تاريخية، وبالنظر التقاطع مادة التاريخ مع مواد أخرى تتوفر فرص لفائدة المتعلم تسمح بتحقيق كفايات أفقية، يستثمر المعطيات ، يمارس الفكر النقدي ، يحل المسائل، يتوخى منهجية عمل ناجحة، يوظف التكنولوجيات الحديثة، يعبر بالطرق الملائمة للتوصل والعيش مع الآخرين ينجز مشروعا.

المحاضرة الثانية عشر: تعليمية التربية الإسلامية

1. مفهوم التربية الإسلامية:

إن مفهوم التربية الدينية الإسلامية مفهوم أكثر اتساعا وشمولا من مفهوم التربية بمعناه العام، لأن التربية الدينية الإسلامية لا تنفصل عن الإسلام **إن الدين عند الله الإسلام** .(آل عمران الآية 19).

وإذا كانت التربية " **علما تطبيقيا يطبق النظريات وما يشتق منها من معلومات يكمن استخدامها**)" -(1في المجال التربوي، وقد ثبتت فعاليتها في هذا المجال أو لا تثبت، وقد تجدي اليوم، ولا تجدي غدا لأنها عبارة عن رأي فرد، أو أفراد فإن التربية الإسلامية مصدرها الوحي من الله، وخصوصا ما يتعلق منها بجانب العقيدة والقيم الأصلية المرتبطة بها.

وتسبق التربية الدينية التربية بمعناها العام من حيث أن الأسرة واجبها الأول تنشئة الطفل على القيم الدينية والأخلاقية مثل الصدق والأمانة والشجاعة... الخ، فضلا عن أنها تتناول المولود قبل ولادته، فمثلا يرى الإسلام حسن اختيار الزوجة من النواحي المختلفة، ثم اختيار أحسن الأسماء للمولود، والاهتمام به من حيث الرضاعة، الفطام والتربية من المهد إلى اللحد .أما التربية بمعناها العام)**الوضعي** (فتشمل الجوانب الجسمية والعضلية الانفعالية والاجتماعية والخلقية من دخوله المدرسة أيا كانت هذه المدرسة، ولهذا فالتربية الدينية لصيقة بالطفل منذ مولده، وهي الأساس الأول لاندماج الطفل في حياة الجماعة، حيث تتمثل ميلا طبيعيا من الإنسان.

والدين بهذا الاعتبار يشكل النشء ويغرس فيهم القيم الفاضلة والعادات الطيبة ويقدمهم إلى تربية أخرى يقوم الكبار بتوجيههم إياها.

ومن هذا المنطلق فإن الدين قوة من أعظم قوى البشر، وهو حاسة عامة لكشف ما يشتبه على العقل من غوامض الأمور، وهو "**مستقر السكينة** " وملجأ الطمأنينة .به يرضى كل بما قسم له وبه يدأب كل عامل حتى يبلغ الغاية من عمله، و به تخضع النفوس إلى أحكام السنن العامة في الكون، وبه ينظر الإنسان إلى من فوقه في العلم، والفضيلة، وإلى ما دونه في المال والجاه إتباعا لما وردت به الأوامر الإلهية.

2. الحاجة إلى الدين:

تبدو الحاجة إلى الدين و الضرورة إليه من واقع أنه منهج إلهي، وشريعة سماوية ودستور خالد، صادر من إله حق، عالم بأحوال الخلق، وهذه الحاجة ضرورة تربوية، لأن التربية لا تعني مجرد اكتساب الناشئ كما معرفيا، صغر أم كبر، بسط أم غمض، وإنما تعني بالدرجة الأولى – **بالإضافة إلى ذلك** -اكتساب الناشئ من السمات والقيم والعادات والميول يحيله من مجرد كائن حي يأكل ويشرب، ويتناسل، وينام وغير ذلك من العمليات الحيوية إلى إنسان له من الإرادة ما يمكنه من تسخير هذه القوى بما فيه مصالحه ومنافعه.

وتبدو الحاجة إلى الدين –**خاصة في عصرنا الحاضر**-حيث تحقق كثير من التقدم المادي في مجال العلوم والتكنولوجيا، وأصبح الناشئ في حاجة إلى إشباع الجانب الآخر من حياة الإنسان لكي يكون هناك توازن بين المادة والروح، ويتحقق اتصال الفرد بالمجتمع، والمجتمع بالفرد.

وتبدو الحاجة إلى الدين من جهة أن هناك إحساسا بحاجة الإنسان منذ أن وجد على الأرض إلى أن يرتبط بقوة منقذة، تدفع عنه قسوة الحياة، وتحميه من طغيان الطبيعة وعنفوانها ..وهذه الحاجة فطرية عند الإنسان، حتى عندما نمت المجتمعات، وقامت الحكومات .فالإيمان بالإله الحامي القادر أمر في أعماق النفس الإنسانية، وإن اختلف الفهم

في مفهوم الإله وتصوره.

وتبدو الحاجة إلى التربية الدينية من الناحية الاجتماعية محققة للانسجام الاجتماعي بين الناس، ونلمس هذا الانسجام بين أبناء الدين الواحد حيثما يجتمعون.

وظيفة الدين:

يؤدي الدين وظائف عديدة للفرد والجماعة من حيث أن الإنسان سيد هذا الكون، وهذه الوظائف تقدم للإنسان ما يساعده على القيام بمهمة التكليف **"فالإنسان مخلوق مكلف "** وهو مخلوق على الصورة التي أراد الخالق أن يكون عليها" ، إذ الإسلام لا يعرف الخطيئة الموروثة، ولا يعرف السقوط من طبيعة إلى ما دونها، فلأي سبب لا يؤخذ ولد

ولا تزر وازرة وزر أخرى و ليس مما يدين به المسلم أن يرتد النوع الإنساني .بذنب أبيه إلى ما دون طبيعته، ولكن ما يؤمن به أن ارتفاع الإنسان وهبوطه منوطان بالتكليف، وقوامه الحرية و التبعة .فهو بأمانة التكليف قابل للصعود إلى قمة الخليقة، وهو بالتكليف قابل للهبوط إلى أسفل سافلين، وهذه هي الأمانة التي رفعته مقاما فوق الملائكة، وهبطت به مقاما إلى زمرة الشياطين **"إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض و الجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوما جهولا"** (الأحزاب، الأية 72.).

ويمكن عرض أبرز الوظائف التي يؤديها الدين للفرد والجماعة فيما يلي:

أ - أن يحقق الاستقرار الاجتماعي، ذلك بما ينظمه من أمور خاصة بالأسرة، وما يتصل بها وتمثلها التشريعات الخاصة بالزواج والطلاق، وما يتعلق بها من خطوبة ومهر ونفقة وسكن وعدة وحضانة، وتعدد الزوجات، ومنها التشريعات الخاصة بالمعاملات كالبيع والشراء، والشفعة، والرهن، والوصية، وغير ذلك من أمور المعاملات.

ب . أنه يحقق الاستقرار النفسي إذ أن النفس البشرية تميل إلى أن تتميز في جوانب الحياة المختلفة فتحب الصحة، وتمييل إلى التفوق، وترغب في الغنى، وتهوى الجاه، وتعشق السلطة، وتجري وراء الشهوة ولا يتحقق ذلك مع كل الناس، فيرى البعض منهم أن حظه قليل في الدنيا وأن الحياة لم تأته بكل ما يطلب، فيصاب بالتمزق النفسي والصراعات الداخلية.

والدين في كل هذه المواقف يحقق للإنسان توازنا نفسيا عن طريق ما يسوقه من علاج نفسي، وتوجيه إلهي.

وتبرز وظيفة الدين النفسية في العصر الحاضر من حيث أن وسائل الترفيه المتعددة.والإنجازات التكنولوجية المختلفة

أصبحت هدفا لكل إنسان، ولكن يعز استحواذ بعضها على بعض الناس.

وفي حمى الدين تخف وطأة الحياة، وتهون أمور الدنيا، وتصبح هذه المظاهر أمرا ثانويا، وبعيدا عن المألوف .إنه يحقق الاستقرار النفسي للإنسان لأن أهم خاصية للإسلام هو أنه عقيدة ضخمة جادة، فاعله خالقه، منشئة، تملأ فراغ النفس والحياة، وتستنفذ الطاقة البشرية في الشعور والعمل في الوجدان والحركة، فلا يبقى فيها فراغا للقلق والحيرة، ولا للتأمل الضائع الذي لا ينشئ سوى الصور والتخيلات.

ومعنى هذا أن الإسلام لا يحب من المسلم أن يترك نفسه لنفسه، حتى لا تتحول تلك الخلوة إلى إهدار لطاقته، بل وجهها إلى الله " **فاذكروني أذكركم" " ألا بذكر الله تطمئن القلوب** "، إنه يحقق الاستقرار النفسي، وذلك لأن الإيمان بالله الواحد الأحد إيمانا صافيا نقيا يحرر النفس من سيطرة الغير، والخوف منه .فهذا الغير الذي يخشى منه لا يملك من أمر نفسه شيئا.فهم **لا يخلقون شيئا وهم يخلقون ولا يملكون لأنفسهم ضرا ولا نفعا ولا يملكون موتا ولا حياة ولا نشورا" (**الفرقان، الأية 3).

ج - إنه يحقق الاستقرار الروحي، وذلك من حيث أن الإسلام يقوم على الاعتقاد، وقوة الإيمان بالله، والاعتزاز به، ومراقبته في السر والعلانية، والإيمان بملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وما بعد الموت من البعث والحساب والجنة والنار والثواب والعقاب وغير ذلك مما يتصل بالعقائد.

د - إنه يحقق الاستقرار الفكري وذلك أن الدين يضع حدودا فاصلة للمجالات التي يمكن للإنسان أن يمارس فيها نشاطه الفكري باعتباره مطالبا بالتفكير.

ولهذه الحدود فائدتان:

إنه أراح الإنسان من الخوض فيما لا طائل وراءه، ولا يمكن أن يفيد منه شيئا، ومما لا يمكن أن يصل فيه إلى شيء، فيما ورد عن الألوهية والجن والنار، والحساب والثواب والعقاب.

و-إنه – **أي الدين** -أعطى إشارة البدء في التفكير في كل المجالات التي يمكن أن تفيد الإنسان، وتجعله يشعر في قرارة نفسه بتكريم الله له، من حيث أن كل ما في الكون مسخر له، ليقر في النهاية بالمدبر الأعلى لهذا الكون وهو **الله**.

والاستقرار الفكري بهذه الصورة مدعاة للإبداع العقلي، والابتكار المتجدد، ثم الإنجاز العملي . وهذا الإبداع والإنجاز من شأنه أن يحقق هدفين في غاية الأهمية:

الأول :تعميق الإيمان بالله الواحد، وزيادة الالتصاق به إلها خالقا وربا مبدعا، جديرا بالخضوع له قلبا وقالبا.

الثاني :تحقيق مزيد من الرفاهية والسعادة من خلال ما أبدعه العقل، وما توصل إليه الاختراع.

3.أهداف التربية الإسلامية

إن أهداف التربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام أهداف نسبية، لأنها ليست كأي مادة دراسية أخرى يمكن الحكم عليها من خلال الاختبارات التي تجريها المدرسة.

صحيح أن قياس المعلومات الدينية لدى التلاميذ أمر وارد، لكن ليس هو كل شيء، وإنما الأهم من ذلك هو مدى فهم التلاميذ لتلك المعلومات، وتطبيقها في حياتهم العامة ليس في الجانب المظهري أمام الناس، وإنما - **أيضا** -في تغلغل تلك المعلومات في كيان التلميذ، بحيث تصبح موجها لسلوكه في السر والعلن، ورقيبا على كل تصرفاته في الإطار السليم الذي بينه الإسلام.

ويمكن القول أن أهداف التربية الدينية الإسلامية تنحصر في إنماء الشخصية المسلمة وإعدادها إعدادا مبنيا على أصول الإسلام وقواعده، بحيث تتمكن من التفرد والاستقلال، وتتجنب عوامل الضعف والتمزق وتصبح حياة المسلم حيزا يتجلى الله فيها بالحق والخير والجمال، وهذه الأهداف يجب أن تضع التلميذ ونموه والمادة المقدمة، والمشكلات المعاصرة في المقام الأول.

ويتفرع عن هذا الهدف عدة أهداف أبرزها ما يلي:

- ✓ تحقيق الوحدة الفكرية القائمة على وحدة العقيدة، والوحدة الفكرية من أقوى نماذج الوحدة ،والدين من أقوى العوامل في إيجاد تلك الوحدة التي تعتبر من عوامل القوة والتماسك في المجتمع.
- ✓ كشف الكامن الفطري الديني المتأصل في النفس البشرية، وإتاحة الفرصة له، لكي ينمو في الاتجاه الصحيح، وفطرة البشر تطلب دينا ترتاد منه ما هو أمس بمصالحها، وأقرب إلى قلوبها ومشاعرها ،والإنسان قادر على بلوغ الكمال إذا ما وجد من العناية والتربية ما يساعده على ذلك.

- ✓ ترسيخ عقيدة التوحيد لدى النشء بما يتناسب مع مظاهر النمو المختلفة، بحيث يحل الإيمان واليقين محل التقليد والمحاكاة.
- ✓ تكوين الفكر الإسلامي الواضح في ذهن الأفراد، وذلك في ضوء فلسفة الإسلام نحو الكون والحياة والناس دون نظر إلى اختلافات مذهبية أو طائفية.
- ✓ تأكيد حرية الفكر واستقلال العقل في النظر، ودعم استقامة الطبع وما فيه من إنهاض العزائم إلى العمل، ودفعها إلى السعي في الحياة.
- ✓ تنمية النواة الأولى لمرحلة التجريد بحيث يتوجه المسلم بما له كله إلى الله لا إلى المقاصد الذاتية، أو الأغراض النفعية، أو الطموحات الشخصية.
- ✓ زيادة اتصال النشء بالقرآن الكريم حفظا وتلاوة، والتدبر في معانيه، والوقوف على أحكامه والرجوع إليه لإسعاد النفس البشرية، والقرب من الله .كما أن من أهداف التربية الدينية أيضا وقوف التلميذ على الأحاديث النبوية الشريفة، وما فيها من أحكام وآداب، ومثل عليا.
- ✓ الإقتداء بسيرة الرسول -صلى الله عليه وسلم -وبسيرة الأئمة العظام من المسلمين الذين كانوا علامة بارزة في التاريخ الإسلامي، أدبا وعلما وخلقا وسلوكا، للوقوف على الجوانب المختلفة لتلك الشخصية وما يراها مناسبا لها.
- ✓ إمداد التلميذ بالمعلومات الدينية الخاصة بالعبادات وغيرها ليتسنى له ممارسة تلك العبادات، وأداء نسكها بالطريقة السليمة والاندماج في حياة المسلمين.
- ✓ تنمية القيم الخلقية عن طريق المصادر الأصلية للتربية الدينية وهي :القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والعقائد، والعبادات، والسير، والتهذيب، والبحوث الإسلامية.
- ✓ القضاء على ظاهرة الاهتزاز الديني للمراهقين من خلال حالات الشك التي قد تساورهم.
- ✓ دعم ظاهرة اليقظة لدى الطلاب، وتوجيهها إلى المسار السليم .
- ✓ ترسيخ القيم الدينية التي تناسب مرحلة نمو الطلاب .
- ✓ تهيئة الطالب من الجانب الديني للدخول في جماعة الراشدين.

4. تقديم مادة التربية الإسلامية:

* العلوم الإسلامية تعني ذلك النشاط الفردي و الاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان - عقيديا و وجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا ، وفق ما جاء في القرآن و السنة - تنشئة شاملة، و تزويده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما وفقا للغرض الذي رسمه القرآن الكريم، قال الله تعالى:{ **وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون} الذاريات 56 .**

فالعلوم الإسلامية توجه طاقات الإنسان إلى الانسجام التام مع هذا الغرض ، وهي تعمل للوصول به إلى المستوى الذي يليق بمكانته في الوجود انطلاقا من العقيدة الإسلامية، لأن الإيمان هو الكفيل بتنمية الرقابة الذاتية النابعة من فلسفة الجزاء (الثواب والعقاب).

* والعلوم الإسلامية كمادة تعليمية ، ترتكز على التصور الشمولي القائم على التوازن و التكامل بين الجوانب العقلية والمادية والنفسية والروحية ، قال الله تعالى : { وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين} القصص 77.

وعليه ، ينبغي أن تعكس المادة هذا التصور بالتركيز على الجوانب الوجدانية و السلوكية عوض الإغراق في المعارف فقط حتى لا تفرغ المادة من طبيعتها ، و لا تفقد فاعليتها ، و لا تصبح عناوين بدون مضمون، ومن ثم يتحقق مبدأ العبودية المنظم لعلاقات الإنسان كما يلي :

العلاقة بين الخالق و بين الإنسان

العلاقة بين الإنسان و أخيه الإنسان

العلاقة بين الإنسان و الحياة الدنيا :

العلاقة بين الإنسان و الكون

بجنوح صاحبها إلى الإفراط أو التفريط في كل شيء، بسبب الأحاسيس الفياضة والغرائز الجياشة، وتنصب كلها في بوتقة إثبات الذات بشتى السلوكيات ولو كانت منحرفة، والتمرد على القيود الأسرية والاجتماعية، سواء أكانت قيودا سليمة أم بالية، مما يتطلب تعاملا حكيما وعلميا معه، حتى لا يؤدي اكتساب المعرفة إلى ردود فعل تكون نتائجها عكس المأمول، أو تفقد المتعلم الثقة في مصداقية ما يتلقاه من توجهات.

كما تزامن هذه المرحلة من التعليم نموا ملحوظا في الإدراك عند المتعلمين، مما يجعلهم لا يتعلقون بالملموس فقط، بل يتطلعون إلى عالم الأفكار والتجريد ويبحثون عن المثل العليا والقدوة المميزة.

ولهذا جاءت مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية استجابة لمتطلبات هذه المرحلة الحساسة من أطوار حياة المتعلم، فهي لا تلغي شخصيته، بل تتيح له الفرصة لوضع سلوكيات على المحك بخطاب عقلي وعاطفي متزن، كما تأخذ بيده إلى شاطئ الاعتدال في كل شيء، معتمدة في ذلك الإقناع والحجة البينة.

وقد جاءت مضامين العلوم الإسلامية في السنة الأولى ثانوي مهيكلة في المجالات التي اعتاد عليها المتعلم في مرحلة التعليم القاعدي، وهذه المجالات هي: العقيدة، والفقه، والقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والسيرة النبوية،والأخلاق والسلوك ، إلا أنه بحكم التطور في الإدراك الذي وصل إليه المتعلم في المرحلة الثانوية، فضلنا أن ندرج مجالين جديدين هما الفكر والثقافة، وأصول الفقه، خاصة وهو في مرحلة من النمو يستوجب تحصين عقله بقدر كاف من هذين المجالين.

وهذه المجالات كلها ترتكز على منظومة قيم إسلامية، والتي من شأنها أن تكون الموجه لسلوك المتعلم، خاصة وهو في مرحلة من الثورة العاطفية والتفتح والنمو العقلي، والذي يضعه في موقع المسؤولية والتكليف.

هيكلة الكفاءات

المجال	الوحدات	الكفاءات المرحلية
القرآن الكريم	من أخلاق القرآن الكريم (سورة الحجرات: 10 - 13).	القدرة على استظهار الآيات المقررة استظهارا صحيحا، والوقوف على معانيها، والعمل بتوجيهاتها
	دلائل القدرة (سورة الأنعام: من 95 إلى 99).	
	الوصايا العشر (سورة الأنعام: 151 و 152).	
	صفات عباد الرحمن (سورة الفرقان: من63 إلى 77).	
السنة النبوية	أهمية الكسب الحلال (إن الله طيب ...)	القدرة على استظهار الأحاديث النبوية الشريفة المقررة استظهارا صحيحا، والوقوف على معانيها، والعمل بتوجيهاتها.
	سعة فضل الله و عدله و قدرته تعالى(إن الله كتب الحسنات)	
	النهي عن التكبر (لا يدخل الجنة..)	
	وحدة الشعور بين المؤمنين (مثل المؤمنين ..)	
	الصحبة الصالحة والصحبة السيئة.(مثل الجليس الصالح)	
	من كمال الإيمان (يا غلام إني أعلمك ....)	
القيم الإيمانية والتعبدية	الكون يشهد بوجود ووحدانية الله تعالى	القدرة على تعزيز الصلة بالله تعالى من خلال ذكر مظاهر قدرة الله في الكون، وممارسة العبادة عن قناعة.
	أثر الإيمان في حياة الفرد والمجتمع	
	أدب المؤمن مع الله تعالى	
	العبادة في الإسلام	
	الحكم الشرعي وشروط التكليف	
القيم الاجتماعية والأسرية	المودة والسكينة ودورها في بناء الأسرة	القدرة على تمثل القيم الإسلامية الموجهة للسلوك داخل المحيط الأسري والاجتماعي.
	العمل التطوعي وأثره في خدمة المجتمع	

	خطر الآفات والمفاسد الاجتماعية	
	رعاية الإسلام	
	الرسول ρ في بيته	
القيم الفكرية والعقلية	الإسلام يدعو إلى إعمال العقل	القدرة على تمييز خصائص الشريعة الإسلامية من خلال معرفة مكانة العلم والعقل في الإسلام.
	العلم وأخلاقياته	
	مصادر التلقي (القرآن والسنة)	
	خصائص الشريعة الإسلامية	
	إسهامات المسلمين في الحضارة العالمية	
القيم الاقتصادية والمالية	قيمة العمل في الإسلام	القدرة على تجسيد هدي الإسلام في ترشيد الاستهلاك، والوقوف على الوظيفة الاجتماعية للمال في الإسلام
	الإسلام يدعو إلى ترشيد الاستهلاك.	
	من آليات التكافل المالي	
القيم الإعلامية والتواصلية	التعارف والتواصل ضرورة بشرية ومطلب شرعي	القدرة على الاتصال الإيجابي مع الآخر، والتعايش معه بسلام.
	الإسلام يدعو إلى التعايش السلمي	
القيم الفنية والجمالية	الجمال في الإسلام	القدرة على تنمية الذوق الجمالي، وتجسيد الجمال في شتى مظاهر الحياة
القيم الصحية والبيئية	الصحة نعمة إلهية	القدرة على ممارسة السلوكيات الصحية، من خلال معرفة التعاليم الإسلامية التي تعنى بالحفاظ على الصحة والبيئة.
	أهمية التعاون في الحفاظ على البيئة	
	السلوكات الصحية للمسلم	
	الاستعفاف وأثره على حياة الفرد والمجتمع	
دراسات في السيرة النبوية	مقدمة في السيرة النبوية (علم السيرة..)	القدرة على تحليل بعض الوثائق التاريخية في سيرة النبي انطلاقا من معرفة أهمية وفائدة دراسة السيرة النبوية.
	تحليل الوثيقة التي نظم بها المجتمع في المدينة المنورة.	

5. تعليمية التربية الإسلامية

الهرم التعليمي: أي الأقطاب الثلاثة في تحديد فعالية النشاط التعليمي (معلم/مادة/متعلم).

1.5. المعلم:

الدور الذي كان يؤديه في السابق من تقديم الدروس، وتوصيل المعارف، أصبح اليوم محل نقاش ونقد، فحينما ظهر مفهوم العقد الديداكتيكي، لم يعد المدرس يتوفر على كامل الحرية في التصرف وفق رؤيته وطريقته؛ بل أصبح ملزما باستحضار مكونات العقد الديداكتيكي في عمله، وبالتالي استحضار ثلاث صيغ داخل هذا العقد الديداكتيكي:

- توظيف سلوكات التلاميذ في بناء الدرس :فالسلوكات التي تصدر عن المتعلم أثناء بناء الدرس، هي في عمقها مواقف مستمدة من الخطاب السائد داخل الفصل، وإشراك التلميذ هو إقصاء لعنصر عنف الخطاب الذي ينفر المتعلم من عملية التعلم.
- يجب على المدرس أن يجمع بين تدريسه المعطيات الرسمية، والمعطيات التي تبدو خاطئة، ثم دمجها في المسار الصحيح، بعد نزع الأخطاء من ثناياها، فمفهوم الأخطاء لا يعني افتقار المعلومات للسند المنطقي الصحيح، بقدر ما يعني التعثر المعرفي أمام ضبط المفاهيم وتمثلها، لدى تكون الاستجابة الصحيحة للمدرس في تقويم هذا التعثر وتعديله وإدماجه بصيغة منسجمة، داخل مكونات الدرس المستهدف.
- النزعة المسرحية التي يجب أن يتقمصها الأستاذ: إن الحقل التعليمي عبارة عن مسرح ملتزم ومنظم، والأدوار فيه مفتوحة بعضها على بعض؛ حيث يتم تبادلها بين الأستاذ والمتعلم، وهي تتكامل عندما يفهم كل دوره.

2.5. المتعلم :

هو الذي يتموضع داخل نظام التعليم الثانوي، والذي يتميز بخصوصيات تطبع الفترة العمرية التي يمر بها وهي مرحلة المراهقة. ودور الديداكتيك في هذه المحطة، توجيه المدرس إلى فهم المتعلم، والتواصل المستمر معه، فالتمثلات التي تكون لدى المراهق، تعبر عن صيغة من المعارف الداخلية التي يعمل المتعلم على تشغيلها ضمن وضعية معينة، وهنا يبرز عمل مدرس التربية الإسلامية؛ حيث ينصب في هذا الإطار على ثلاث مستويات:

- مستوى فهم التمثلات: وهنا لا بد من متابعة أستاذ التربية الإسلامية لتمثلات المتعلمين، بالفهم والتعديل، وخصوصا عندما نستحضر دروس العقائد، كما تنشط هذه التمثلات أيضا في دروس الفقه، والمعاملات؛ حيث تتمظهر بصيغ مختلفة .
- مستوى ضبط مصادر التمثلات: فالتمثلات التي يحملها المتعلم ضمن الدرس الإسلامي لا تخرج في عمومها عن المصادر التالية:

-مرتبطة بتوجيه السيكولوجيا التكوينية: فهي ترتبط بمستوى تطور ونمو الذكاء عند المتعلم في علاقته مع نوع التمثلات، كما جاء عند بياجيه.

-صادرة من سياق تاريخي.

-صادرة عن مجال سوسيولوجي متنوع.

-تدخل في سياق التحليل النفسي.

ومن هنا يلاقي المدرس عناء وعنتا كبيرين، في تقويم وتعديل هذه التمثلات.

- مستوى استثمار التمثلات وتوظيفها في توجيه التعليم: على مدرس التربية الإسلامية أن يقف على موقفين مهمين، ويوظفهما، خوفا من طغيان التمثلات الذهنية للتلميذ، والتي غالبا ما تكون متناثرة ومبعثرة، فتخرج الدرس عن مساره الصحيح، وهذين الموقين هما:
  - أن يعتبر هذه التمثلات عبارة عن أخطاء يجب إقصاؤها.
  - أن يعتمدها كإطار تفسيري للموضوع المطروح للفهم والتحليل، باعتبارها عوائق.

6.المادة المدرسة:

تنصب اهتمامات كل من المدرس والمتعلم على المادة، لأنها تمثل مركز التلاقي بينهما، فتسهم في تعميق الصلة والعلاقة التي تجمعهما داخل العقد الديداكتيكي، وسوف نقارب مفهوم المادة من منطلق العوائق التي تحول دون تمكن التلميذ من فهم المعرفة والتواصل معها، وتتمثل هذه العوائق في مجموعة من الأخطاء ذات بعد تكويني أو ديداكتيكي أو إبستيمولوجي.

- **أخطاء ذات البعد التكويني**: إن طبيعة الأخطاء تبرز أساسا في مجال الدرس الإسلامي في تحفيظ الآيات القرآنية للمتعلمين، في فترات تكون طاقاتهم وقدراتهم العقلية والإدراكية غير ناضجة وغير متوفرة على آليات الحفظ، وهنا يؤكد صاحبا الكتاب على ضرورة الفهم الذي يشكل أساس للحفظ.
- **أخطاء ذات بعد ديداكتيكي**: أهم هذه الأخطاء على الجملة قد تقع في مجال الأهداف أو الطرق أو الوسائل أو التقويم أو التواصل...، غير أننا نلمس هذا الجانب في الدرس الإسلامي على الخصوص في مجال تحديد الأهداف وصياغتها، ويمثل المؤلفان لذلك بقولهما :عندما نقوم بصياغة هدف معرفي مثلا ولكننا نروم الوصول إليه بواسطة مضامين تحيل على أهداف وجدانية، أو حس حركية.
- **العوائق الابستيمولوجية**: ترتبط هذه العوائق ببناء المعرفة، أي أنها أخطاء تنتج أثناء التعامل مع المادة المعرفية فهما وتركيبا. وتتضح هذه العوائق فيما يلي:

أ -**العائق الأول**: التجربة الأولى: فبناء المعرفة يتم لدى المتعلمين انطلاقا من الانطباعات الأولى عن الموضوع.

ب -العائق الثاني: المعرفة العامة والتعميم: له ارتباط وثيق بالعائق السابق؛ حيث يلجأ المتعلم إلى تعميم تصوره الأولي على سائر أنواع المفاهيم والمعارف التي يتعامل معها، وهنا تظهر أحكام القيمة التي يصدرها المتعلم والتي استقى صيغها من تجربته الأولى في المعرفة. مثال: إضفاء صبغة الحرمة على بعض التصرفات والممارسات.

ت -العائق الثالث: العائق الجوهري: هو الذي يجعل المتعلم يحكم على الأشياء، انطلاقا من الإحساس، وغالبا ما يكون الإحساس بجوهر الشيء فرديا، وصادرا عن انطباعات ذاتية وشخصية، والاعتقاد بصدقية هذا الإحساس؛ إنما يقف حجرة عثرة أمام الفهم الصحيح، فمن المعلوم في الخطاب الديني، عندما نتجه إلى الدرس الإسلامي، أن استقاء المعرفة اليقينية إنما يكون من الوحي أولا ثم العقل ثانيا، فالإحساس ثالثا وأخيرا .

7. الأهداف التعليمية

إن المدرس مطالب بتحديد أهداف الدرس، و التصريح بها أما التلاميذ، قصد توفير الوضوح و الشفافية في مجال الدرس الإسلامي، ذلك أن الأهداف تنظيم و ضبط و وضوح. و الأهداف أقسام ثلاثة، حددها (كيطل)، وهي الأهداف العامة، والأهداف النوعية، والأهداف الإجرائية .

7-1- الأهداف العامة:

الأهداف العامة تحيل بالأساس على قيم المجتمع، وفلسفته، وحاجياته، وفلسفته في ارتباط بمقاصد الشريعة، و هي بهذا تتجاوز المجال الديداكتيكي والمدرسي وتتعداه إلى المجال الاجتماعي بعموميته بتنظيمه وإعادة بنائه .

إن الهدف العام عبارة عن " ملفوظ يحدد المقاصد التربوية و يتحدث عن المتعلم ليصف النتائج المرجوة خلال الحصة التعليمية..."، و يمكن أن نميز بين نوعين من الأهداف العامة:

-الأهداف النهائية: و هي التي تصف قدرات المتعلم عند نهاية المدة التكوينية.

-الأهداف المتوسطة: و هي التي تصف قدرات المتعلم عند نهاية مقطع أو جزء من المدة التكوينية العامة .

1.1.7.خصائص الهدف العام:

-الهدف العام عبارة عن ملفوظ، أي : محدد في شكل ألفاظ لغوية، تتوفر على دلالات تبين بعض المقاصد ذات الصبغة التربوية .

-الهدف العام مرتبط بالمتعلم: من حيث قدراته، وإمكانياته، ودرجة استعداده للالتزام بمحددات الهدف.

-الهدف العام يصف النتائج : أي ما يجب الوصول إليه من الأنشطة التعليمية.
-الهدف العام يعبرعما سوف يحصله المتعلم من قدرات، و مهارات بعد انتهاء الحصة.
-الهدف العام مرتبط بمدة تكوينية، أو جزء منها، أي أنه يصف النتائج المنتظرة بعد نهاية مدة تكوينية، أو النتائج المتوقعة من جزء خاص من مدة تكوينية .

7-2- الأهداف النوعية

الهدف النوعي يحتل - على مستوى الترتيب في الممارسة - المركز الثاني بعد الأهداف العامة، وهو في عمقه يحيل إلى الهدف الخاص، الذي هو عبارة عن هدف يشكل قاسما مشتركا بين جميع المواد، فالتحليل مثلا، هو عبارة عن هدف خاص توظفه جميع المواد التعليمية في مقاربة مضامينها و معارفها، وإن كان يتلون بلون مادة معينة، ذلك أن تحليل آية قرآنية أو حديث نبوي شريف؛ يكتسي أبعادا خاصة، تحيل على نوعية النص بالمقارنة مع نوعية تحليل نص أدبي أو تاريخي أو فلسفي. إن الهدف النوعي أو الخاص هو مايراد إكسابه للمتعلم من قدرات، و التي يتم استهدافها واحدة فواحدة.

7.2.1.خصائص الهدف النوعي

- الهدف النوعي عبارة عن تقسيم للهدف العام، بمعنى أنه أكثر وضوحا وأقل عمومية.
  -الهدف النوعي عبارة عن ملفوظات لغوية.
- الهدف النوعي يعكس قدرة نوعية معينة على المتعلم أن يوظفها.
- القدرة المعينة تهدف إلى إكسابها للتلميذ، و تدريبه على توظيفها.
- ينقسم الهدف النوعي إلى مستويات:
  - مستوى ضبط العناصر والقضايا.
  - مستوى تحديد العلاقات والتقاطعات فيما بينها.
  - مستوى إبراز مكونات التنظيم.

إن الأهداف النوعية يجب أن نكون على بينة من حضورها، وهي تتخلل ممارستنا التعليمية.

7-3- الأهداف الإجرائية:

يتميز الإسلام بطابعه السلوكي المباشر وفق محاوره العامة، و لذلك فإن قياس الهدف الإجرائي يكمن في السلوك المرتقب لدى المتعلم، سواء عند نهاية الحصة، أو عند استهداف المحاور الأخرى، وقد حدد (تيلر) الشروط الأربعة الواجب توفرها في الهدف الإجرائي، و هي :

-التعبير عن القصد التربوي بأقل قدر ممكن من الغموض و الالتباس.

-وصف نشاط واحد للمتعلم يتم التعرف عليه من خلال سلوك قابل للملاحظة.
-ذكر الشروط و الظروف العامة التي ينتظر أن يتحقق داخلها السلوك المقصود.

-ذكر نسبة التحقق المطلوب من المتعلم.

وهذه الشروط الأربعة هي بمثابة خصائص لتمييز الهدف الإجرائي. و يمكن إعادة قراءة هذه الشروط بصيغة أخرى أكثر وضوحا، ولذلك يجب التقيد بالمميزات التالية لصياغة الهدف الإجرائي: تسمية الهدف، وذكر محتواه ومضمونه، وتحديد معايير إنجازه، وذكر ظروف إنجازه.

وهذه المميزات بمثابة شبكة تضبط عملية صياغة الأهداف الإجرائية.

وتصنيف الأهداف يعتمد على التقسيم الثلاثي لأبعاد الشخصية الإنسانية، أي البعد العقلي والمعرفي، والبعد الوجداني الانفعالي، والبعد الحس حركي ، فينبغي النظر إلى الشخصية الإنسانية في أبعادها المتكاملة .

إن الأهداف الإجرائية تروم تفسير الفعل و السلوك الإنسانيين، والوقوف على نوعية ردود الفعل لدى الفرد بناءا على قدراته العقلية، وطاقاته الوجدانية ومهاراته الحس حركية، فصياغة الأهداف الإجرائية تسهل التعلم و توضحه. وتجعل إدراك الأنشطة التعليمية مسألة ميسرة، ثم إنها تقصي العجز والقصور على مستوى التواصل بين المدرس والمتعلم .

8. طرق التعلم

تكتسي طرق التعلم أهمية متميزة داخل النسق الديداكتيكي، باعتبارها تمكن المدرس من رسم وضعيات التعلم، و تتيح له فرصة تبليغ الأنشطة والمعارف إلى المتعلمين .

والطرق في مجملها عبارة عن "مجموعة من الخطوات المنظمة والمبنية على مبادئ متجانسة أو فرضيات سيكولوجية وتربوية تستجيب لهدف محدد"، و تبعا لهذا التعريف نستنتج بعض الخصائص التي تتمز بها الطرق :

- الطرق عبارة عن مجموعة من الخطوات، أي الإجراءات المنظمة.
- الطرق تبنى عادة على مبادئ و أسس ثابتة و محددة، أو على فرضيات و احتمالات منتظرة.
- الطرق ترمي نحو تحقيق أهداف محددة، ومرصودة سلفا.

وتبعا لهذه الخصوصيات فإن مادة التربية الإسلامية تدرس انطلاقا من الاعتماد على نوعين من الطرق:

1.8. الطرق الفردية

تتجسد في أسلوب التلقين والإلقاء، وهي بهذا تهمل المتعلم، وتعتمد على حشو ذهن المتعلم بكم من المعلومات والمعارف الجاهزة، التي يطلب منه أن يحفظها و يقوم باستعراضها وقت الامتحان .

وهذه الطريقة تتميز بعدة خصائص: فهي تسهل على المدرس العمل، فيكتفي بعرض وإلقاء المعارف، كم أنها تعفي المدرس من الاهتمام بحاجيات و ميول المتعلم، وتريحه من بناء الحوار، وتتيح له فرصة أكبر للاستحواذ على أنشطة التقويم .

ولقد وجهت انتقادات إلى هذه الطريقة، باعتبارها لا تنتج إلا أفرادا مشلولين لا إبداع ولا إنتاج في أنشطتهم، وتعمل على كبح عناصر الحرية، والتفاعل لدى المتعلم، لكن قد تكون الوضعية الديداكتيكية تقتضي من المدرس اعتماد هذه الطريقة في تبليغ بعض المعارف التي لا يدركها التلاميذ أو شرح مفهوم يسوده الغموض .

2.8. الطرق الجماعية

اعتمدت الطرق الجماعية في نشاطها على مرجعية أساسية ترتبط بالنظر إلى الفصل كجماعة من الأفراد، وهناك صيغ ضمن التدريس بالطريقة الجماعية، و هي: الطريقة الاستنباطية، و الطريقة الاستقرائية، والطريقة البنائية .

أ. الطريقة الاستنباطية: هي الانتقال من العام إلى الخاص، و من الكل إلى الجزء، و ذلك وفق قواعد علمية يجب التقيد بها بكل دقة، وهي:

- تجنب التسرع والأحكام المسبقة، وعدم استنتاج النتائج إلا إذا كانت واضحة وضوحا يدل على حقيقتها، وعدم تعارضها مع فكرة مجاورة لها .
- تقسيم كل قضية صعبة إلى مجموعة من الجزئيات.
- توجيه الأفكار بصيغة منظمة من الأفكار البسيطة إلى الأفكار المركبة.
- القيام بعملية إحصاء شاملة و دقيقة لمجمل المعطيات العامة.

إن هذه الطرقة يتم إنجاز الدرس فيها تبعا لعلاقة التفاعل الذي يتم بين المدرس و المتعلم.

ب. الطريقة الاستقرائية: منهج يعتمد على الانطلاق من الأجزاء، فيتبع الأحداث و الظواهر المتشتتة، محاولا جمع ما تألف منها حتى ينتهي إلى خصائص مشتركة، فيقرر حكما عاما ما، أو قضية موحدة .

فهي طريقة تعتمد على الانطلاق من الجزء إلى الكل، من أجل الوصول إلى حكم عام، و تعتمد الطريقة الاستقرائية على بعض القواعد المنظمة التي من المفروض الاعتماد عليها قصد التوفق في الوصول إلى النتائج المرسومة .

- لا يجب الاعتماد إلا على المعطيات والأسباب، التي لها علاقة ضرورية بتتبع وتفسير الجزئيات والقضايا .
- يجب أن تعزى القضايا والجزئيات المتشابهة دائما إن أمكن إلى نفس المعطيات المفسرة والموضحة.

-خصائص الجزئيات و العناصر يجب أن ينظر إليها دون تأويل.

- يجب النظر إلى النتائج المستخلصة من العناصر المقاربة كما هي، دون إخضاعها لنتائج أخرى معارضة و مناقضة.

ث. **الطريقة البنائية:** تمكن هذه الطريقة المتعلم من اكتساب معارف وأفكار من خلال سيرورات بانية، تسمح للمتعلم من ممارسة التفكير كفعالية نظرية، وعملية في نفس الوقت، وتعتمد هذه الطريقة على منهجية محددة :

- **نشوء المشكلة** : وهي مسألة ترتبط ديداكتيكيا بمرحلة التحفيز، التي تعني في الدرس البنائي الانطلاق من مشكلة أو مشكلات، و ربطها بالأهداف المسطرة في الدرس .
- **صياغة الفرضيات** : بعد نشوء المشكلة، استنادا إلى الهدف العام من الدرس.
- **القيام بتجربة:** و تقتضي فحص الفرضيات المطروحة.
- **التعميم :** و هي خطوة تقتضي حصر المجال والشروط التي تنطبق عليها التفسيرات والقوانين المتوصل إليها .

إن الوضعيات الديداكتيكية لا يجب أن تمر عبر طريقة واحدة، على أساس أن الطريقة تفرض نفسها حسب اللحظة، و أن المتعلمين لا يحصلون على الأنشطة والمعارف بنفس الوتيرة، و لذلك فإن المدرس الذي ينوع في طرق تدريسه هو الذي يعلم .

9. الدعائم الديداكتيكية

يكتسي تدريس مادة التربية الإسلامية بالوسائل الديداكتيكية الحديثة أهمية بالغة بالنظر إلى هذه الوسائل كعنصر من عناصر النسق الديداكتيكي، وينبني توظيفها في إطار التربية الإسلامية على صيغتين :

-نعمد لتوظيف الوسائل الديداكتيكية قصد إعداد المتعلمين ومساعدتهم على اكتشاف مجموعة من القضايا و المفاهيم .

-نقوم بتوظيف الوسائل الديداكتيكية كإطار تطبيقي يمكن المدرس من الوقوف على مدى استيعاب وفهم المتعلمين .

والوسائل الممكنة والموظفة في تنظيم الوضعيات الديداكتيكية يمكن تقسيمها الى وسائل مادية وأخرى لفظية

9-1- الوسائل المادية

تتجسد فيما يسمى بالوسائل السمعية - البصرية، و تعتبر هذه الوسائل نتيجة للتطور والتقدم في وسائل الاتصال والإعلام. و تبعا لطبيعة الوسائل السمعية – البصرية، فإنها تتنوع حسب استعمالها إلى وسائل سمعية و وسائل مرئية و وسائل سمعية- مرئية في نفس الوقت .

وسائل سمعية:

يجسدها المسجل، و تتجلى أهميته في تسميع النصوص القرآنية قصد إتقان قراءتها قراءة سليمة تراعي النطق، و مخارج الحروف، وإتقان فهم النص، وتحليله وتوظيفه في بناء المعرفة الخاصة بالموضوع المستهدف .

- وسائل مرئية:

تتمثل في المسلاط العاكس، و المنظار الجوفي... والهدف من هذه الوسيلة هو نقل الواقع المعيش للتلميذ إلى داخل الفصل. و المتعلم الذي يعايش واقعه داخل الفصل؛ يحس وكأنه يمارس الحياة بصفة عادية .

- وسائل سمعية - مرئية

نمثل لها بالتلفزة المدرسية وأشرطة الفيديو والحاسوب الناطق. ومن ذلك استعمال الأقراص المضغوطة في دروس التجويد والسيرة والحج .

- الوسائل اللفظية:

تتجلى أساسا في الكتاب المدرسي الذي يطغى على سائر الوسائل الأخرى.

10.آليات التقويم

يثير موضوع التقويم جدلا واسعا على مستوى تدريس المواد التعليمية، فهو يشمل كافة مكونات العملية التعليمية بدءا بحاجات التلميذ، ومرورا بالغايات والأهداف العامة والأهداف النوعية، وانتهاء بمهام القياس.

ولا بد من توضيح أهمية التقويم داخل هذه السيرورة، لأن تنظيم محتويات الدرس لن يتقيم إلا بتقويم نتائج التعلم، فالتقويم يوفر تغذية راجعة مستمرة للأهداف ونظام التعليم، فهو بهذا المعنى قياس للنتائج المحصل عليها اعتمادا على أدوات، أو يتم هذا القياس إما بواسطة فرد أو مجموعة من الأفراد يكونون في وضعية التعلم .

ويتخذ التقويم صورا وواجهات، فقد يكون:

- تقويما تشخيصيا :يتعلق برصد مستوى المتعلمين في بداية السنة الدراسية، أو أثناء بداية حصة دراسية، فيقوم المدرس النتائج التي يتوفر عليها التلاميذ، ويجعلها منطلقا لبناء حصته الجديدة.
- تقويما تكوينيا: يرتبط بنهاية مقرر، أو جانب معين منه، فهو نتيجة لما يسمى بمراقبة المكتبات. تقويما إجماليا: يقوم به المدرس، أو لجنة متخصصة، ويبنى على نتائج التلاميذ بعد استكمال فترة تعليمية معينة، فهو يفيد في الوقوف على طبيعة النظام التعليمي، إما بالحفاظ عليه أو تفسيره.

ويمكن إجمال أهم المعايير التي يجب توفرها في كل تقويم إذا أريد له أن يرقى إلى المستوى العلمي الدقيق؛ في: الصدق، والثبات، والصلاحية، والدقة، والشمول، والموضوعية، والتميز.

فالأهداف المقصودة من الأسئلة الموظفة من الدروس والمراقبة، يجب أن تكون واضحة لدى المدرس، بناء على أهميتها، فيتواصل مع التلاميذ انطلاقا من تقنية الأسئلة والأجوبة، ويشترط في الأسئلة أن تصاغ بعبارات واضحة وصحيحة، يسهل فهمها من طرف المتعلمين، وأن تراعي الترتيب التقني الملائم، فلا تسهم في التبعثر؛ بل في تركيز الانتباه.

ويمكن التنبيه إلى أن التقويم مرحلة لاحقة لعملية المراقبة؛ يرتبط بنظام الامتحانات في مادة التربية الإسلامية، من خلال الفرض الذي يعتبر عملا مكتوبا ينجزه التلميذ. وتنظم مذكرات المراقبة تقنيات هذه الفروض مازجة بين الكتابي والشفوي، ويشترط في الفروض الشفوية أن تشتمل على قواعد للتصحيح؛ مثل: ضبط المجال المعرفي أو المهاري، وكتابة الأسئلة مفصلة مع معايير تقديرها، وتدقيق وسائل تسجيل أجوبة التلاميذ، وضبط أداة القياس.

إن المراقبة في مادة التربية الإسلامية يجب أن تجري من خلال الملاحظة، ثم بواسطة مراقبة منظمة لتجنب العشوائية والارتجال، لذلك فإن أنشطة المراقبة في مجال التربية الإسلامية تتحدد عبر توجهين؛ الأول: العمل على التحقق مما حصله التلاميذ واستوعبوه، والثاني: اعتبار المراقبة وسيلة لاستعمال وسيلة لاستعمال التعليم، من خلال إعادة النظر في خطط التعليم قصد المحافظة على النظام والعمل على تطويره.

1.10. المراقبة المستمرة في مادة التربية الإسلامية

نموذج عملي لتنظيم التعلم من أجل مراقبة مستمرة تكوينية:

انطلاقا من المذكرات المنظمة يمكن تعريف المراقبة المستمرة كالتالي: المراقبة التربوية المستمرة هي:

نظام لمراقبة المعارف والمهارات المكتسبة من طرف التلاميذ، اعتمادا على الفروض الكتابية والشفوية المتدرجة على مدى السنة الدراسية.

2.10. الواقع الموضوعي لمسار النظام التعليمي

يقتضي الاشتغال الديداكتيكي، بالإضافة إلى تنظيم المحتويات الخاصة بالدروس استنادا إلى الأهداف المحددة تنظيم آليات المراقبة، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في تقنيات التقويم، لكن السؤال الأساسي الذي بقي قائما بالنسبة للديداكتيكي هو: بأية أدوات سنقوم عملنا؟ وكيف سنقومه؟ فالمراقبة المستمرة والتقويم يساويان النقطة، وهذه المعادلة قد ثبت قصورها عن فك خيوط الشبكة التعليمية المعقدة في مستوى التقويم؛ إذ أن ورقة التقويم الدورية تعبر عن فهم جزئي لعملية المراقبة المستمرة، لكونها تترك التقويم للاجتهاد الشخصي للأستاذ.

3.10. الواقع الذاتي للممارسة التعليمية

يعد المنطلق الثاني الذي يحفزنا على وضع دفتر يضبط سيرورة عملية المراقبة المستمرة والتقويم التربوي، فهذا الواقع يشكو من عدة عيوب تختلف من مادة إلى أخرى.

إن أبعاد التقويم متعددة تخترق كافة جوانب العملية التعليمية، لهذا لا يمكن الاعتماد على مجرد الذاكرة في الاحتفاظ والتخزين، ومن أجل هذا؛ بدت لنا ضرورة وضع دفتر للمراقبة المستمرة والتقويم، من أجل استثمار المعلومات التي توفرها لنا العملية التعليمية استثمارا عقلانيا، لأن هذا الدفتر يمثل ضرورة ملحة لتغطية مسار العملية التعليمية تربويا، وبشكل هادف، كما أنه وسيلة لتجاوز الطابع الإداري المحض لبعض الوثائق التربوية، وخاصة دفتر النصوص، وورقة التنقيط الدورية.

4.10. المحتويات

يتوزع دفتر المراقبة المستمرة والتقويم على ثلاثة محاور وتقرير سنوي:

أ. بيانات المراقبة المستمرة

- ورقة التنقيط السنوية: تواكب عمل التلميذ من بدايته إلى نهايته، وتمكن من تقويم عمله بشكل مستمر.

- مدارج المراقبة المستمرة: المدارج ينقل عمل الأستاذ من العفوية إلى التصنيف، وتحديد المهارات والقدرات، وتقديم المعرفة المكتسبة.
- التقرير التربوي الدوري: يمكن الأستاذ من الوقوف بعد نهاية كل دورة على خلاصات عمله لتقويم أسلوبه في العمل من أجل الإصلاح في الدورات اللاحقة.

ب. الفروض والاختبارات

تقنية التقويم: وذلك من خلال السؤال، ومعايير الإتقان، والكفاءات المستهدفة التي تمثل المعارف والمهارات المكتسبة، وأيضا الحد الأدنى للإنجاز الذي يساوي متوسط معايير الإتقان، وتوسط الكفاءات المستهدفة، وكذلك الأخطاء، وعوامل الإخفاق، والحلول والتعديلات.

المحور الرابع: التعليمية والمقاربات البيداغوجية

المحاضرة الثالثة عشر– المقاربة بالأهداف

1. تعريف الأهداف التربوية

يتفق المهتمون بالتربية على أن التربية عملية تغيرية تهدف إلى إحداث تغييرات ذات مغزى في المتعلمين.

وأن العبارات التي تصف تلك التغيرات أو النواتج المرغوبة تسمى أهدافا إلا أنهم يختلفون في تحديد نوع التغيرات المرغوبة وأيها يجب التركيز عليها أكثر من غيرها وبذلك يختلفون في تعريفها إلا أن الاختلاف في التعريف يعتبر شكليا لا يمس الجوهر لأن هناك شبه إجماع على معنى موحد للهدف .

يعرف الهدف التربوي بأنه " كل ما يمكن للتلميذ إنجازه قولا أو عملا بعد الانتهاء من حصة دراسية أو على المدى البعيد بعد الانتهاء من تعليمه و تربيته".

أو هو "حصيلة السلوك التي يسعى المدرس غرسها أو تطويرها لدى التلاميذ ".

كما يعرفه ماجر (*R.Mager*) بأنه " عبارة توضح رغبة في تغيير متوقع في سلوك متعلم تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها و قياسها ".

يتضح مما سبق أن الأهداف التربوية هي عبارة أو جمل مصاغة بدقة لوصف طريقة التي يسلك بها المتعلم في نهاية وحدة دراسية نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة.

تصف هذه الطريقة نواتج التعلم الفعلية أكثر من وصفها لخبرات العملية التعليمية أو نشاط المدرس أو محتوى الدرس أو طريقة التدريس أو وسائلها ،وكل هذه العناصر ماهي إلا وسائل لتحقيق الهدف المتمثل في نتائج التعلم الفعلي.

نستخلص من ذلك العناصر الأساسية للهدف التربوي و هي:

أ- النية : نية المعلم و رغبة في إحداث تغيير في المتعلم.

ب- الهدف: نقطة النهاية التي يسير نحوها التعلم ليظهر عل شكل نتائج.

ج- الفعلية: تبين النشاطات و الإنجازات التي يقوم بها المتعلم بالفعل.

د- الحسية : أي قابلية الهدف للقياس و الملاحظة.

2. مصادر الأهداف التربوية

أ- دراسة الفرد المتعلم

بحيث تتفق الأهداف التي تشتق من دراسة الفرد و حاجاته ،وإشباعه و نمائه الذاتي مع أغراض التربية التي تشكل اهتماما كبيرا و ضروريا للحياة و نماء الفرد الذاتي على حد سواء ، و تتناول هذه الدراسة تطور المستوى العقلي و العاطفي و النضج الاجتماعي الذي يكون عليه الدارسين في مستويات العمر المختلفة ودراسة حاجات المتعلم و اهتماماته الدراسية وميوله و كيفية إشباعها و دراسة سيكولوجية التعلم لمعرفة الكيفية التي يحدث بها التعلم في هذه المراحل النمائية المختلفة استنادا إلى معرفة مظاهر النمو و خصائصه .

ب- دراسة المجتمع

تبنى دراسة المجتمع وتحليل ثقافته على أساس التعرف على المشكلات التي يعيش فيها الفرد وكذا حاجات تلك الثقافة ومتطلباتها منه ، كما يقود تحليل المجتمع إلى تقدير النوعيات الممتازة اللازمة للحفاظ على الثقافة و العيش في كنفها .

ج- دراسة المواد الدراسية

حيث يضم البرنامج الدراسي مجموعة من المواد الدراسية المقرر دراستها، و عن دراستها يجب تحديد و تقرير أي المهارات الفعلية المناسبة لكل مادة دراسية ، وهذا الاعتبار يقترح أهدافا مثل : القدرة على التفكير بطريقة منظمة ، قدرة استدعاء الرموز التي يعبر بها عن الفكر ومدى الفهم الذي في ضوئه يعرض الموضوعات وترتبط الأهداف المشتقة من دراسة المواد الدراسية بتحليل المحتوى الذي يراعي المنطقية و الاستمرارية و التراكمية و مبدأ التكامل مع بعضها أو مع خصائص الفرد النفسية و مراعاتها لمستوى النضج و مراحل النمو(سليمان قلادة ، 1982)

د- دراسة وجهات نظر المتخصصين

لما كان المنهج خطة للتعليم كان لزاما عليه أن يعد الفرد للحاضر بما يتضمن من معرفة وأفكار وأسلوب حياة وأن يهيئه للدخل في المستقبل بما يخبئه أو ينطوي ضمنه من آ فاق جديدة ومتطورة في التفكير والعمل والبحث و المعرفة.....

ويكون دور المتخصصين اختيار مجالات المعرفة الضرورية للمتعلم وتقرير هاما ينبغي أن يدرس منها في المناهج و النظريات التي تسند إليها.

ه- دراسة فلسفة التربية

وتعتبر الفلسفة مجموعة من المعايير ينتقى على ضوئها أفضل الأهداف لتربية الناس تتناقش القضايا الأساسية مثل تحديد دور المدرسة في إعداد النشء و إعداده للتغيير و التطوير و تحديد الإطار للمبادئ و الأهداف العقائد التي يدين بها المجتمع .

و- دراسة نظريات التعلم

ويعتبر هذا المصدر مهما لاشتقاق الأهداف ويكون الإلمام به ضروريا كي يمكن في ضوء ما أفرزته الدراسات النفسية و التربوية من نظريات معرفة سلوك الإنسان وتفسيره تفسيرا علميا وسليما وتساعد نظريات التعلم المدرسين على فهم تلاميذه فهما واعيا على أسس علمية و فهم الطريقة يتعلمون بها وفهم أنفسهم أيضا من خلال ما تتناوله نظريات التعلم و أشكاله و أساليبه واستراتيجياتها وكيف يمكن صياغة خبرات التعلم و التحكم في العوامل التي تسهم فيه

3.مستويات الأهداف التربوية:

على الرغم من الأهمية التي احتلتها حركة الأهداف التربوية إلا أن الغموض والتداخل ما يزال يكتنف مستوياتها خاصة وأنها تستخدم بمرادفات كثيرة منها الغايات، المرامي، المقاصد، النيات، الرغبات ويميل البعض غلى الاعتقاد بأنها تحمل نفس المعنى وتؤدي نفس الوظيفة.

فنجد في لسان العرب أن الهدف يعني المرمى، وفي القاموس المحيط نجد أن الغرض هو الهدف الذي يرمي و في المنجد في اللغة و الأدب و الأعلام نجد أن الغرض هو البغية و الحاجة و القصد...

ويعود مصدر الاختلاف إلى المستوى الذي تستخدم للدلالة عليه، إلا أن أغلب المهتمين بحركة الأهداف التربوية يميلون إلى تقسيمها إلى خمس مستويات متدرجة من العام إلى الخاص ومن البعيد إلى القريب ومن الواسع العريض إلى الضيق كما يلي:

أ. لمستوى الأول(الغايات)

وهي عبارات عامة يعطى من خلالها اتجاه و شكل المستقبل تتسم بالمثالية والطموح، تصف نواتج حياتية مرغوبة استنادا إلى تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي، تظهر على مستوى النظام السياسي و ترتبط بقراراته المحددة لنمط المواطن المرغوب فيه.

ويعتبرها لي طان خوي(lé thank khoi) بأنها تلك القيم أو المعايير التي يحددها فلاسفة وتربويون مجتمع ما المرتبطة بعصرهم وظروفهم التاريخية والاجتماعية والتي تتبناها السلطة السياسية لنظامها التعليمي و يمكن أن تظهر على نوعين:

- غايات صريحة واضحة: وتظهر في الدساتير والخطط الرسمية والقوانين ومخططات التنمية و التربية.
- غايات ضمنية: تستنتج من ملاحظة الواقع والممارسات الميدانية ويمكن إدراك الفرق الكبير بينهما.

ومن أمثلة الغايات الصريحة تكوين مواطنين مفكرين ومبدعين وتطوير روح النقد لديهم بينما تكشف الممارسة عن غايات ضمنية مناقضة له تعمل على تطوير روح المجاراة والانصياع في السلوك و الرأي .....

المستوى الثاني: المرامي أو المقاصد

وهي عبارات أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات، تصف نواتج التعلم المدرسي كله، و هي أكثر ارتباطا بالنظام التعليمي تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية و تترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ...

ويعتبرها دولا نتشير مستوى تحليل وسيط بين الغايات والأهداف، ترتبط بنمط السلوك و تلعب دورا واضحا في ترجمة الغايات.

و من أمثلة المرامي تنمية التفكير الإبداعي، الانفتاح على الثقافة العامة.....

ج- المستوى الثالث: الأهداف العامة

وهي عبارات عل درجة متوسطة من حيث التعميم و التحديد، تعني بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين، تضعها السلطة المسؤولة عن وضع المناهج و بنائها و تأليف الكتب، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي و تكون مرتبطة بوحدة دراسية أو نشاط محدد. يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية

الضمنية و تشير إلى المهارات و القدرات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج دراسي معين و من أمثلتها:

- تمكين الطفل من اكتساب وسائل التعلم و التواصل (الطور الأول أساسي لغة العربية)
- تمكين الطفل من فهم الكلام العربي المسموع الذي يكون في مستوى إدراكه.
- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة و على فهم ما يقرأ و الانتفاع به في المجالات

المتصلة بحياته و نشاطه (هدف عام –السنة الثالثة أساسي- لغة عربية)

د- المستوى الرابع: الأهداف الخاصة

وهي عبارات على درجة عالية من التحديد ، يطلق عليه أحيانا الأهداف التعليمية الظاهرية أو السلوكية ، تمثل المستوى الذي يتعامل معه المدرس إذ حدد الأهداف الخاصة التي يريد الوصول إليها من دروسه مع تلامذته وترتبط بإنجازات خاصة بكل درس فلكل درس هدفا خاصا به وعادة ما تكون الأهداف الخاصة من وضع المدرسين ومن أمثلتها:

- أن يكتشف التلميذ مساحة ورقم الرسم و يستعملها بكاملها.
- أن ينجز التلميذ بعض الأشكال و يميز بينها.
- أن يجري عملية الطرح بشكل صحيح.

هـ - المستوى الخامس:الأهداف الإجرائية

يمتاز هذا المستوى بدرجة عالية جدا من التحديد والدقة، يعني بوصف السلوك أو الأداء الذي سيقوم به التلميذ بعد الانتهاء من مقطع دراسي من خلال التحديد الدقيق جدا للسلوك فيكون بذلك السلوك متضمنا في صياغة الهدف الإجرائي بذاته و يقوم المدرس بصيغة الأهداف الإجرائية و من أمثلته:

. أن يكون التلميذ قادرا على تعيين أجزاء المتر و مضاعفاته باستعمال المتر الشريطي دون ارتكاب أي خطأ

مما سبق يمكن استخلاص العلاقة بين مستويات الأهداف من حيث التدرج والاحتواء، فبالنسبة للتدرج نجد أن الأهداف تتدرج في حجمها و عموميتها و شموليتها بحيث يمكن تصنيفها رأسيا على متصل من الكبير جدا غلى الصغير جدا من العام غلى الخاص من الواسع العريض غلى الضيق المحدد، أما بالنسبة للاحتواء فنجد أن الغايات تتضمن مجموعة من المرامي و المرمى يتضمن مجموعة من الهداف العامة و الهدف العام يتضمن مجموعة من الأهداف الخاصة و الهدف الخاص يتضمن مجموعة من الهداف الإجرائية.

و فيما يلي جدولا يتمييز بين المستويات المختلفة للأهداف

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن	صادر من لدن	على صيغة أو شكل.....	تتميز.....
غاية	فلسفة التربية و توجيهات السياسة التعليمية	رجال السياسة و الجماعات الضاغطة من أحزاب و.....	مبادئ و قيم عليا و رغبات و تطلعات	بشكلها المثير و الجذاب و كذلك القابل للتأويل
مرمى مقصد	نوايا المؤسسة التربوية و نظامها التعليمي	إداريين و مؤطرين و مفتشين و مسيري التعليم	أهداف البرامج و المواد وأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد +الوسائل و المناهج
عاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية و الوجدانية و الحس حركية	مؤطرون و مدرسون	قدرات ومهارات و تغيرات نريد إحداثها أو اكتسابها من طرف التلميذ	تمركزها حول التلميذ و قدراته و مكتسباته
خاصا	محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر	مدرسون	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس	تصريها بما سيقوم به التلميذ في الدرس
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ ليبرهن على بلوغه الهدف	مدرسون أو تلاميذ	فعل الإنجاز و شروط و معايير الإتقان	تصريحات بأدوات التقييم و إشكاله

جدول رقم (06) مستويات الأهداف التربوية

يقرا الجدول من خلال التقاطع بين الأفقي و العمودي مال: إذا كان الهدف عاما فإنه يعبر عن.....صادرة من لدن.....على صيغة.....يتميز بـ.....

يتضح من الجدول أنه يمكن التمييز بين نوعين من مستويات الأهداف مستوى عام(غايات، مرامي، أهداف عامة)و مستوى خاص(أهداف خاصة، أهداف إجرائية) بحيث يتصل المستوى العام بعمل رجال السياسة و المؤطرين و المفتشين و يتم الانتقال من الغايات غلى المرامي ثم إلى الأهداف

العامة عبر عملية الإشتقاق Derivation التي تتضمن الإنتقاء و التنظيم بينما يبدأ عمل المدرس من الأهداف الخاصة عبر عملية التخصيص Spécification فيقوم بتحديد الأهداف الخاصة عن طريق ربط الهدف العام بمحتوى دراسي معين ثم صياغة الهداف الإجرائية وفق شروط الصياغة الإجرائية.

4 ـ تقسيم الأهداف التربوية(تصنيفها):

تهدف التربية الحديثة إلى تنمية شخصية المتعلم بصورة متكاملة و لتجسيد ذلك يجب أن تشمل الأهداف التربوية كل المجالات (أبعاد) الشخصية، من هذا المنطلق عمد المهتمون بالأهداف التربوية إلى تقسيمها غلى مجالات حسب التقسيم الكلاسيكي لجوانب الشخصية، و هو تقسيم ينظر إليها على انها كيانات ثلاث:

- الجانب العقلي. المعرفي.
- الجانب الانفعالي. العاطفي/الوجداني.
- الجانب الحسي. حركي

و تعود فكرة تقسيم الأهداف (تصنيفها) إلى بلومBloom و جماعته عندما بدا العمل سنة 1984 بعقد مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا لمناقشة طرق تنظيم الامتحانات و ما تطرحه من مشاكل و بعد سنوات من البحث توصلت المجموعة بإشراف بلوم إلى اقتراح تصنيف الأهداف التربوية حسب المجالات السالفة الذكر.

و قبل استعراض تلك التصنيفات نقدم بعض التوضيحات المتصلة بمفهوم التصنيف و المبادئ و الأسس التي تستند إليها.

. يعرف مصطلح تصنيف (صنافة) Taxonomy و تعني علم التصنيف أو قانون التصنيف ن و الصنافة بمفهومها العام تعني ترتيب بكيفية منظمة و خاضعة لقانون يحكم هذا الترتيب أما في التربية فتعني ترتيب منظم و متدرج لظواهر التعلم و النمو.

و يمكن التمييز بين مفهوم التصنيف كترجمة TAXONOMY و مفهوم التصنيف كترجمة CLASSIFICATION فهذا الأخير يدل على فئات تصنيفية وفقا لنظام تصنيفي معين ولا يشترط أن تنوي فئات التصنيف على ترتيب هرمي فيما بينها، بينما المفهوم الأول فينطوي فضلا عن الفئات التصنيفية على ترتيب هرمي معين بين الفئات التصنيفية .

و تجدر الإشارة غلى أن هناك عدة صنافات معروفة بأسماء أصحابها كصنافة ERIKSON, HARROW, KARATHNLOW, GUILFORD, GANE و غيرهم...

و سنكتفي بعرض تصنيف بلوم في المجال المعرفي ،و تصنيف KARATHNLOW في المجال الوجداني و تصنيف HARROW في المجال النفس حركي كما يلي:

1.4 - تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي لـ بلومBLOOM

يتضمن هذا المجال الأهداف المعرفية المتعلقة بالقدرات العقلية و تعني بما يقوم به العقل و النشاطات الذهنية العقلية و قد قسم بلوم و رفاقه هذا المجال غلى ست مستويات او مراحل أو عمليات متتابعة تصاعديا قاعدتها المعرفة و قمتها التقويم، بحيث يتضمن كل مستوى متقدم المستويات التي تسبقه و فيما يلي مستويات التصنيف:

1.1.4 المعرفة:

و يقصد بها القدرة على تذكر المعارف و المعلومات التي تعلمها و يمثل التذكر المهارة الأساسية في هذا المستوى البسيط و قد يتضمن التذكر استدعاء عناصر بسيطة من المادة المتعلمة او استدعاء عدد كبير من المعارف و المعلومات ابتداء من الحقائق البسيطة و انتهاء بالنظريات لأن المعرفة عادة ما تكون أساسية تبنى عليها كل النشاطات التعليمية التي تأتي بعدها بل قد تكون الهدف الأساسي في بعض المواد كحفظ القرآن مثلا و قد قسمها بلوم غلى الفئات الفرعية التالية:

- معرفة الخصوصيات
- معرفة المصطلحات
- معرفة حقائق محددة
- معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات
- معرفة ما هو متفق عليه
- معرفة الإتجاهات و التتبعات
- معرفة التصنيفات و الفئات
- معرفة المعايير
- معرفة المنهجية
- معرفة العالميات و التجريديات في ميدان ما
- معرفة المبادئ و التعميمات و النظريات و البنى

في نهاية هذا المستوى اشار بلوم إلى أن المعرفة التي قد تظهر من خلال سلوك الحفظ و الإسترجاع رغم اهميتها إلا أنها لا تكفي و إنما الأهم أن يستخدم المتعلم هذه المعارف و يفهمها بعمق و إدراك.

2.1.4 الفهم:

يعرف الفهم على أنه القدرة على إدراك معاني المواد و الأشياء، و في هذا المستوى يعمل التلميذ على فهم المعنى الحقيقي أو المضمون الحقيقي لمادة الاتصال و فكرها دون ضرورة ربطها بمادة أخرى بالدرجة التي تمكنه من استخدامها و توظيفها.

و يوصف الفهم على أنه ثلاث عمليات مختلفة يمكن اعتبار كلا منها بمثابة مهارة عقلية مستقلة و هي :

الترجمة: و فيها يتم وضع مفهوم معروف أو رسالة معروفة بألفاظ أخرى.

التفسير: و يتضمن تلخيص أو توضيح اتصال ما.

الاستكمال: (الاستخراج) و فيه يستخلص أو يستنتج المتعلم معنى رسالة ما.

3.1.4 التطبيق:

و يعرف على أنه استخدام المجردات في مواقف خاصة أو ملموسة و قد تكون المجردات على صورة أفكار عامة أو قواعد لخطوات إجرائية أو طرقا معممة و قد تكون مبادئ فنية أو أفكار أو نظريات يجب تذكرها و تطبيقها.

يشير التطبيق غلى القدرة على استخدام الطرق و المبادئ و النظريات في أوضاع واقعية أو جديدة كتطبيق القوانين الفيزيائية أو قواعد المنطق أو إجراءات البحث العلمي.

و ليحقق مستوى التطبيق الهدف منه يجب أن يتوفر في الموقف التعليمي المرتبط خاصيتان أساسيتان الأولى بالطبيعة الإشكالية للموقف بحيث يواجه المتعلم مشكلة تستلزم الحل و تتعلق الثانية بالجدة بحيث يختلف السياق الذي يجري فيه التطبيق عن ذلك الذي تم فيه تعلم المعلومات المرغوب استعمالها.

4.1.4 التحليل:

و هو عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى مكوناتها و عناصرها الأولية لبيان طبيعتها و أسس تكوينها و تنظيمها و تحديد مواطن الشبه و الاختلاف بين عناصرها و ارتباطها ببعضها البعض و استنتاج العلاقة العامة السائدة بينها.

و تعد عملية التمييز و التحديد و الاستنتاج و التبويب للعناصر و العلاقات و المكونات الرئيسية للسلوك ة الأشياء أو المميزة لها مؤشرات للقدرة التحليلية و يتضمن التحليل ثلاث جوانب هي:

.تحليل العناصر.

.تحليل العلاقات.

.تحليل المبادئ التنظيمية.

5.1.4 التركيب:

يعني التركيب وضع العناصر و الأجزاء معا لتكون كلا جديدا و يتضمن هذا الأمر التعامل مع الأجزاء و العناصر و تنظيمها و توفيقها لكي تكون نمطا جديدا أو تركيبا حديثا.

يؤكد هذا المستوى على إنتاج الجديد و ابتكارية المتعلم لذلك يتطلب هذا المستوى قدرات عقلية عالية و يتناول التركيب ثلاثة جوانب هي:

.إنتاج المضمونات الفريدة

.إنتاج الخطط و المشاريع

. اشتقاق العلاقات المجردة

6.1.4 التقويم:

يمثل التقويم قمة هرم تصنيف بلوم و هو أعلى و أعقد النشاطات العقلية المعرفية، يشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية أو النوعية على قيمة المواد أو الطرق أو الوسائل من حيث استجابتها لمعايير محددة أو محطات معينة و قد تكون محددة من قبل التلميذ أو ممن أعطوها له .

يتناول التقويم:

. إصدار الأحكام بدلالة دليل داخلي

. إصدار الأحكام بدلالة دليل خارجي

يهدف هذا المستوى إلى تنمية القدرة على إصدار الأحكام الموضوعية المرتبطة بالتفكير النقدي و الابتعاد عن الأحكام السريعة الفردية الذاتية.

بعد أن تم عرض المستويات الست لتصنيف بلوم يمكن القول أن هذا التصنيف يتناول على نحو شمولي معظم أنواع النشاطات العقلية و المعرفية سواء منها المرتبطة بالتعلم أو التفكير التقاربي أو تلك المتعلقة بالتفكير التباعدي، و من هنا تتضح أهمية هذا التصنيف سواء بالنسبة لاختبار الأهداف و صياغتها و اختبار المحتويات التي تستجيب لها الوسائل و الطرق التي تجعل تحقيقها ممكنا، أو بالنسبة لتقويم الأهداف و مراجعتها و تطويرها.

2.4 تصنيف الأهداف التربوية في المجال الوجداني لـ KRATHWOL

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تعني بالمشاعر و الأحاسيس و الاتجاهات و الميول و القيم و المواقف و المعتقدات.... و يعتبر الاهتمام بهذا المجال عند المتعلم أمرا أساسيا فالأهداف التي يعمل هذا المجال على التركيز عليها و تنميتها تساهم بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية فحاجات التلاميذ و رغباتهم ينبغي أن تكون منطلقا لكل صيغة تعليمية و يتضمن هذا المجال خمس مستويات كما يلي:

1.2.4 التقبل:

وهي المرحلة الأولى و تشمل تحسيس المتعلم بوجود الظواهر أو المنبهات بحيث يعمل على تقبلها أو الاهتمام بها و تتضمن:

. الوعي بشيء أو حالة أو وضعية أي إثارة انتباه المتعلم إلى مثير معين

. الرغبة في التلقي و إبداء التلميذ لنية السماع و الإصغاء

. الانتباه الموجه أو التفضيلي بتفضيل الانتباه إلى المثير

2.2.4 الاستجابة:

و هي المرحلة الثانية ينتقل فيها التلميذ من التلقي إلى المشاركة و تتضمن:

. التقبل بحيث يظهر المتعلم استجابة دون أن يقتنع اقتناعا تاما.

.إرادة الاستجابة فيستجيب التلميذ من تلقاء نفسه.

.الرغبة في الاستجابة بإظهار حماس و انفعال في الاستجابة.

3.2.4 التثمين:

هو سلوك يتسم بالصلابة و الثبات بحيث يعكس معتقدا أو قيمة أو موقفا من المواقف مما يؤشر على أن التلميذ استنبط ذلك الموقف و يتضمن التثمين ما يلي:

.تقبل القيمة أي إضفاء قيمة ما على ظاهرة أو سلوك أو معتقد

.تفضيل قيمة فيبحث المتعلم عن القيمة و يفضلها

.الالتزام: يصل إلى درجة من الاقتناع تجعله يلتزم بالقيمة

4.2.4 تنظيم القيمة:

و فيهما يتم تجميع مختلف القيم معا بحيث تصبح مرتبة في منظومات ترتبط فيما بينها و تتضمن هذه المرحلة:

.مفهمة القيمة

.ارتباط القيمة الجديدة بقيم مكتسبة من طرف المتعلم

.ترتيب منظومة القيم بحيث يجمعها التلميذ و ينظمها فيما بينها

5.2.4 التمييز بواسطة قيمة أو منظومة من القيم:

تصبح القيم في هذه المرحلة مرتبة في منظومة من المواقف بشكل منطقي بحيث تقوم بتأطير و توجيه السلوك و تتضمن هذه المرحلة:

.استعداد معمم: يشكل مجموع القيم منطلقا داخليا يمثل منظومة من المواقف و القيم.

.التطبع: بحيث تصبح منظومة القيم نظرة إلى العالم و فلسفة في الحياة.

3.4 تصنيف الأهداف التربوية في المجال الحس ـ حركي لـ HARROW :

يتضمن هذا المجال بدوره مجموعة من الأهداف متسلسلة تهدف إلى تنمية المهارات الحركية و استعمال العضلات و الحركات الجسمية، يتضمن هذا المجال بدوره ست مستويات كما يلي:

1.3.4 الحركات الإرتكاسية: هي عبارة عن استجابة لمثير بدون وعي الفرد، فلا يتحكم الفرد في توجيه هذه الحركات ،بل حركات أولية يصيبها النضج بمرور الزمن.

2.3.4 الحركات الطبيعية الأساسية: وتمثل التمرينات الحركية و التدريب على اكتساب مهارات يدوية.

3.3.4 الاستعدادات الإدراكية: تساعد المتعلم على تأويل المنبهات و تسمح له بالتكيف مع محيطه.

4.3.4 الصفات البدنية: و هي صفات خاصة بالصلابة العضوية

5.3.4 المهارات الحركية لليد: و تتضمن تنمية درجة الكفاءة اليدوية أو التحكم عند المتعلم

6.3.4 التواصل غير اللفظي: و يعني تنمية القدرة على التعبير غير اللغوي.

بعد هذا العرض للمجالات الثلاثة الأهداف المعرفية و الوجدانية المهارية الحركية يتضح أن هذا التقسيم يستجيب للنظرة الكلاسيكية للشخصية التي تقسمها إلى تفكير و انفعال و نزوع، و أنه أصبح متجاوزا اليوم بحيث أن هناك جوانب و مجالات أخرى تنمو عند الإنسان بموازاة المجالات السالفة الذكر ، و أن هذا التمييز لا يمكن قبوله إلا من باب تصنيف الأهداف و التمييز بين أنواعها. إذ أن المتعلم يتصرف بكيفية كلية فهو يتحرك و ينفعل و يدرك و يفكر في نفس الوقت لذلك يبقى التقسيم اصطناعيا و بغرض تسهيل الدراسة فقط.

لذلك قد يطغى جانب على جوانب أخرى دون أن ينفي وجود هذه الجوانب في نفس الهدف ، بما قد يقود إلى الاعتراف بتداخل الأهداف و في هذا الإطار يقترح *بارلو M.BARLOW* تصنيفا لأنماط التداخل على الشكل التالي:

- أهداف وحيدة المعرفة *DISCIPLINAIRE* و هي معارف و مهارات تتعلق بمادة معينة.
- أهداف متعددة المعارف *PLURI DISCIPLINAIRE* و هي أنشطة تتعلق بموضوع معين تشترك في تحقيقه مجموعة من المواد
- أهداف متداخلة المعارف *INTER DISCIPLINAIRE* و هي أنشطة و مهارات مشتركة بين مجموعة من المواد.
- أهداف متحولة المعارف *TRANS DISCIPLINAIRE* و هي مفاهيم و مبادئ يعتمد عليها في دراسة مجموعة من المواد أو مواقف اجتماعية و وجدانية تؤهل المتعلم لتعلم مواد مختلفة.

5- صياغة الأهداف الإجرائية

هناك أكثر من طريقة (تقنية) لصياغة الأهداف التربوية صياغة إجرائية إلا أن كل الطرق تؤكد على ضرورة توفر مجموعة من الشروط أو العناصر حتى يكون الهدف صحيحا ومقبولا.

في هذا الاقتراح يقترح ماجر *R.MAGER* ثلاثة شروط و يضع هاملين *D.HAMLENE* أربعة شروط و يحدد بلبل *P.PELPEL* خمسة شروط في حين يقترح اسبنسر *ESPENSER* ستة شروط و يذهب دهينو *D.HAINAUT* إلى وضع سبعة شروط، إلا أن المتفحص لهذه الشروط يكتشف أنه ليست هناك فروقا كبيرة في تصور صياغة الأهداف الإجرائية فكلهم يقرون بأن الانطلاقة يجب أن تكون التلميذ لأنه هو محور الفعل التعليمي و أن تكون الصياغة بكيفية واضحة و صريحة لا تقبل التأويل أو الشك حتى يدرك التلميذ ما هو مطلوب منه و ذلك باستخدام أفعال مضبوطة و تحديد شروط الإنجاز ثم تحديد معايير تقييم و قياس مستوى تحقق الهدف، و سنقتصر هنا على عرض تقنية ماجر كما حددها في كتابه الشهير الذي نشر سنة 1962 بعنوان"كيف تحدد الأهداف التربوية".

يشير ماجر إلى ضرورة توفر ثلاثة عناصر رئيسية في الصياغة الإجرائية للهدف كما يلي:

- تحديد نوع السلوك النهائي الذي سيكتسبه التلميذ و الذي سيكون قادرا على إنجازه باستخدام أفعال محددة واضحة يمكن ملاحظتها و قياسها.
- تحديد الشروط و الظروف(أو الإطار) الذي سيتجلى فيه السلوك النهائي
- تحديد معيار أو معايير النجاح و التفوق بحيث يتضمن منطوق الهدف تحديدا لمقياس الإنجاز حتى يكون إنجازا مقبولا بتحديد قيمة المهام التي سينجزها التلميذ من حيث الكم و الكيف.

و فيما يلي عرضا لهذه العناصر و الخطوات

أ. الخطوة الأولى: تحديد نوع السلوك النهائي:

ينبغي أن تصف صياغة الهدف نوع السلوك النهائي (النتيجة) أي ما ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من كل مقطع دراسي أين يتم تحديد نوع السلوك و استخدام أفعال للسلوك أو أفعال لعمل القابلة للقياس و الملاحظة و تجنب أفعال الحالة أو الأفعال الداخلية التي لا يمكن ملاحظتها و قياسها و فيما يلي قائمة ببعض الأفعال الداخلية المبهمة و أخرى لأفعال عمل.

أفعال داخلية مبهمة لا يمكن ملاحظتها أو قياسها	أفعال عمل يمكن ملاحظتها و قياسها
يفكر، يعتقد، يفهم، يتذكر، يتذوق، يدرك، يميل إلى، يؤمن، يستوعب، يتصور، يشعر، يستمتع، يلم، يتأمل، يألف، يتعلم.....	ينظم، يبرهن، يركب، يفسر، يقترح، يحلل، يشرح، يجيب، يعدد، يقارن، يقيس، يستنتج، يضع قائمة، يجمع، يختبر، يكتب، يختار، يحل، ينشئ.....

جدول رقم (07): السلوكات الملاحظة ويمكن قياسها

يلاحظ أن الأفعال الداخلية مثل يفهم، يفكر، يتذوق، لا يمكن ملاحظتها فلا بد لها من مؤشرات و دلالات تدل على حصولها فحتى نعرف هل فهم التلميذ لا بد أن يقوم بما من شأنه أن يثبت بما لا يدع مجالا للشك بأنه فعلا فهم أو تعلم بينما أفعال العمل يمكن ملاحظتها مباشرة كأن يطلب من التلميذ أن ينظم معطيات مادة ما أو يبرهن على قضية ما أو يحدد أو يقارن فهذه أفعال تعبر عن سلوك واضحة محددة لا تقبل التأويل أو سوء الفهم.

ب. الخطوة الثانية: تحديد الشروط أو الظروف

بعد إنجاز الخطوة الأولى المتمثلة في تحديد نوع السلوك النهائي (الإنجاز أو الأداء)باختيار فعل ينتقل المدرس إلى الخطوة الثانية المتمثلة في تحديد شروط الإنجاز و الظروف التي سيتم فيها، و ما هي الوسائل التي ستكون في متناول التلميذ عند إنجازه أو يحرم منها و في أية ظروف سيظهر سلوكه النهائي.

و بذلك يعمد المدرس إلى إعطاء معلومات و يحدد الأدوات و الوسائل الواجب استعمالها أو عدم استخدامها عند الإنجاز. و قد قدم ماجر بعض الإرشادات التي تبين العناصر التي تتعلق بشروط الإنجاز مثل:

. ما هي المعلومات التي يمكن أن يستند إليها التلميذ؟

. ما هي الأشياء المحظورة على التلميذ أثناء الإنجاز؟

. ما هي الشروط المراد رؤيتها في السلوك الذي يظهره التلميذ؟

. هل هناك مهارات معينة يريد الهدف تنميتها أو إقصاؤها؟

مما سبق يتضح أن الشروط تقيد الإنجاز و تحدده و تأتي عادة في صيغة تعبير، انطلاقا من..... اعتمادا على.... في وضعية كذا.....بمساعدة كذا..... و هي في مجملها تتعلق بمعطيات مثل:

. الأدوات و الأشياء المسموح بها أو المحظورة : خريطة، دفتر، آلة، حاسوب..

. المدة الزمنية المخصصة للإنجاز (الوقت المخصص للإنجاز محدد أم غير محدد)

. الصفة التي يتصف بها الإنجاز (شفويا، كتابيا، رسم بياني....)

. شروط تقيد الإنجاز (مقارنا، شارحا كذا، رابطا بكذا...)

ج. الخطوة الثالثة:تحديد معيار أو معايير النجاح

بعد أن يحدد المعلم شروط الإنجاز يعمد غلى تحديد المستوى المقبول الذي يسمح بدرجة التحقق من الإنجاز الذي على التلميذ أن يصل إليه... بحيث يحدد ما سيعتمد كمقياس للحكم على ما سينجزه التلميذ. و تفادي الوقوع في المغالطات و سوء التقدير لمجهودات تلاميذه باعتماد مقياس موضوعي يطبق على جميع التلاميذ.

و المعيار*CRITERE* حسب هاملين يتضمن مفهومين أساسيين:

. المعيار أولا مؤشر *INDICATEUR* يمكننا من تمييز شيء معين على أنه إنجاز متقن بمعنى أن المؤشر علامة على أن الهدف المتوخى قد تحقق فعلا.

. المعيار ثانيا مرجع *REFERENT* نستند إليه في الحكم على إنجاز معين فهو بهذا المفهوم متطلبات أو قواعد أو توقعات نعتمدها كأساس للحكم على درجة الإتقان في إنجاز التلميذ.

و يمكن التمييز بين نوعين من المعايير:

. **معايير كيفية:** و هي معايير ذات طبيعة مطلقة كمعرفة التواريخ أو الرياضيات فالمعيار هذا يكون محددا بحيث أن المتعلم إما يجيب أو يخطئ.

معايير كمية: و هي معايير ذات طبيعة نسبية مثل عدد الأخطاء المسموح بها أو نسبة الإجابة الصحيحة...

كما يمكن الإشارة إلى بعض متغيرات المعايير مثل:

. **الزمن:** بحيث قد يكون الزمن معيار للإتقان و سرعة الإنجاز و قد يكون غير ضروري في بعض الإنجازات.

. **المكان:** قد يكون المكان معيارا للإتقان في بعض الحالات.

. **الدقة:** تعتبر في بعض الإنجازات معيارا للإتقان و النجاح.

. **النسبة:** مثل نسبة الإجابات الصحيحة أو عدد الأخطاء المسموح بها.

. **النوعية:** بحيث قد تكون معيارا للإتقان تتصل بصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل إليها التلميذ.

. **الكم:** قد يكون الكم معيارا لإتقان التلميذ بحيث يعبر عن كمية الإتقان.

و على الرغم من أن تحديد معايير الإنجاز قد تعتبر عملية بسيطة إلا أن تحديد ماهية ما ينبغي أن تكون عليه المعايير ليست عملية سهلة فعلى أي أساس يمكن تحديد الحد الأدنى للنجاح مثلا: على أي أساس يتم اعتماد معايير معينة دون غيرها .... و مع ذلك فإنها تعد موجهات تقديرية لتقدير مدى تحقيق التلاميذ الأهداف إلا أنها تبقى بحاجة إلى مزيد من الفحص و التدقيق.

5 ـ مبررات استخدام الأهداف التربوية

على الرغم من أن التأكيد على أهمية الأهداف التربوية ليس جديدا في الفكر التربوي، إلا أن الجديد هو المطالبة بأن تصاغ أهداف التعليم صياغة واضحة و محددة و ذلك للمبررات التالية:

دلت بعض الدراسات على أنه حين تكون أهداف التعليم واضحة و محددة بالنسبة للمعلم و المتعلم فإنه:

1. يتحقق تعلم أفضل ، إذ جهود كل من المعلم و المتعلم ستوجه نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من أن تبدد أو توجه لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها.

2. تحديد الأهداف يمكن من اختيار المحتوى التعليمي و الطرائق و الوسائل المناسبة.

3. يتحقق تقويم أكثر دقة و موضوعية لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها.

4. يتمكن المتعلم من تقويم ذاته بدرجة أفضل، فالأهداف تعطيه محكا يحكم به على مدى تقدمه و مدى ما أنجزه من أهداف.

5. تمكين المعلم من تصحيح اتجاهه و اختيار أنسب الأساليب لتحقيق الأهداف.

و رغم أن التأكيد يتوجه إلى ضرورة صياغة الأهداف التربوية بطريقة إجرائية باتباع الخطوات التي سبق التطرق لها و هذا يعني التعامل مع المستوى الخامس من الأهداف على دقته و تحديده إلا أن أغلب التربويين يميلون إلى الاقتصار على المستوى الرابع فقط أي صياغة الأهداف الخاصة بحيث يكون لكل درس هدف خاص، و بديهي أن كل هدف خاص يتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية التي يتم التوصل إليها عبر مقاطع من الدرس فنتجنب بذلك التطرف في التحديد و ما تتطلبه الصياغة من مكننة الفعل التعليمي بما يهدد بفقدانه لأهم خاصية تميزه أي الفعل التعليمي و المتعلقة بالتلقائية و الإبداع.

6 ـ التدريس بواسطة الأهداف

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج التدريس بواسطة الأهداف ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

- أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها ، مما يساعدهم على توجيه جهودهم و تركيز انتباههم و معرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه كما أن الإخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التغيرات المطلوبة في العديد من الحالات.
- إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف و توجيه جهودهم و اختيار المضامين التعليمية و الطرائق و الأساليب الملائمة ، و تقويم المعلم و المتعلم و العملية التعليمية برمتها لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي و اعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

و على الرغم من النجاح الذي حققه النموذج إلا أنه تعرض لانتقادات شديدة أهمها:

- أن الأهداف السلوكية تركز على الأعراض فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا بل نتيجة و هو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد و من ثم فإن التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين و إهمال الأسباب التي أحدثته.
- اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية حيث تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس يكل ما من شأنه لأن يعين التلميذ على بلوغ تلك الأهداف و يتوقع بذلك المدرس و المتعلم في قوالب جامدة.
- صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.

المحاضرة الرابعة عشر عشر: المقاربة بالكفاءات

إن الحديث عن الكفايات لابد له من مناولة في الإطار العام، والمقصود هنا بالإطار العام، هو استحضار مختلف الجوانب والحيثيات، وذلك حتى يخرج هذا المفهوم – وما يدور في فلكه من مفاهيم أخرى – من اعتباره مجرد موضة – لدى الكثير من المدرسين، إلى موقعته ضمن تحول عالمي، وانفلات جذري للمفهوم السابق للمدرسة، ليحل محلها المقاولة.

المقاربة بالكفايات ليست كما يتصورها البعض صيحة جديدة في عالم التربية، وليست مرادفة للأهداف السلوكية، بل هي توجه نسقي شمولي مترابط أفرزته التحولات العالمية، إن غاية الكفايات هي تأهيل شخصية المتعلم وجعله في قلب الاهتمام ، وتمكينه من مواجهة مختلف الصعوبات والمشكلات التي تعترضه كي يؤهله تعليمه وتكوينه للمواءمة مع احتياجات سوق العمل.

تندرج مقاربة الكفايات الأساسية في إطار التجديدات التي نص عليها التوجه الحديث في العلوم التربوية ، أدى هذا إلى إدراجها وإدخالها في العملية التعليمة في الكثير من النظم التربوية في العالم.

1. تحديد المفهوم

لن ندخل في الجدل القائم حول مدى الاتفاق أو الاختلاف بين المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفايات، حسبنا التأكد على أن هذه المقاربة الأخيرة، قد أصبحت حاضرة في أغلب الأنظمة التعليمية في العالم.

وفرضت بذلك، نفسها كجديد بيداغوجي يلاءم الأنساق الثقافية و الاجتماعية الآخذة في التبلور في عصر العولمة و انهيار الحدود بمدلولاتها المختلفة .

النظام التربوي الجزائري كأي نظام في العالم يسعى، بطريقة أو بأخرى، إلى التعامل الإيجابي مع هذه المستجدات، وجد نفسه مضطرا، كغيره، لإعادة النظر في نظامه التعليمي بما في ذلك

التوجهات الكبرى لهذا النظام و المبادئ و الأهداف التي يؤسس عليها العمل التعليمي. سواء تعلق الأمر بالمناهج أو بالممارسات التعليمية اليومية الدائرة في الفصول الدراسية.

و ربما، جاءت المقاربة بالكفايات كمبدأ للعديد من الممارسات و الأنشطة التي تدخل في سير واشتغال النظام التعليمي :

- مبدأ منظم للمناهج التعليمية التي ينبغي أن تحدد بوضوح مبررات وجودها، و مدى القدر الذي تساهم به، في إعداد منتوج مدرسي، حامل لمواصفات حظيت بإجماع مطلوب (الإصلاحات التربوية بداية من 2003).
- مبدأ منظم للممارسة التعليمية بين مختلف المدرسين باعتبارهم مشرفون، بشكل مباشر، على إعداد ذلك المنتوج جزءا بعد جزء و مرحلة بعد أخرى.
- مبدأ منظم لتوحيد لغة التواصل بين النظام التعليمي و غيره من الأنظمة الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية. إذ يبدو أن مفهوم الكفاية قد تم تداوله بصورة كبيرة داخل تلك الأنظمة، قبل أن تصل المدرسة إلى إدماجه في إطار مناهجها و برامجها.

وبهذا اختار النظام التربوي في الجزائر مفهوم الكفاية، فدخل في طور مراجعة المناهج و الكتب و الوسائل التربوية على ضوئه، فأصبح بذلك " واقعا " يستدعي التعامل الجدي و النقاش العلمي المعمق

1.1. التعريف اللغوي

الكفاية في اللغة مشتقة من فعل (كفى)، يقال كفى يكفي كفاية سد الحاجة، وكفى حاجات فلان قام فيه مقامه، وكفاه مؤونة عمل أغناه عن القيان به، وكاف: لا ينقصه شيء ، وكفاية: مقدرة، وهو ذو مقدرة في عمله.

في الاستعمال التربوي الكفاية هي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو انجاز مهمة من المهام ، وحل مشكلة من المشاكل، فالكفاية مجموعة القدرات والأنشطة والمهارات المركبة التي تتعلق بقدرة أو بنظام داخلي تجسمه الأنشطة والانجازات .

هذا يعني أن الكفاية في مفهومها التربوي العام استعداد يمتلكه المتعلم لتوظيف ما سبق له أن اكتسبه في سياقات تعليمية من معارف ومهارات ومواقف سلوكية، توظيفا ملائما وناجحا في سياقات جديدة، تتطلب منه إيجاد حل لمشكلة أو تجاوز وضعية معينة.

2.1. المفهوم الاصطلاحي

يمكن ذكر مجموعة من المفاهيم كما يلي:

أ. **تعريف لوراس / جوبير**: الكفاية هي قدرات ينبغي انتقاؤها والتنسيق فيما بينها، وتمثل الوضعية من طرف الذات، كما تستجيب قليلا أو كثيرا لما تمثله الذات عن الوضعية.

ب. **تعريف ميريو Merieu (1991)** "إنها عبارة عن معارف تحيل إلى وضعيات معقدة، و تقود إلى تدبير متغيرات متباينة كما تسمح بحل مشكلات خارج نطاق الوضعيات القابلة للإحالة إبستمولوجيا فقط إلى تخصص وحيد "(Merieu, 1991, 11) .

ج. تعريف جيلي (1991): الكفاية هي : نسق من المعارف المفاهيمية والإجرائية، تنظم في صور إجرائية، في مهمة محددة، أو مسألة وحلها، أو نشاط فعلي.

د. تعريف لوبورتيف (1994): الكفاية تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف والقدرات والتوظيف المناسب لها، ولا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي.

هـ. **تعريف باريتي (2000) Poretti** "جملة من المعارف المنسقة و المهارات العملية و المواقف التي يستحضرها المتعلم في وضعية معينة بهدف القيام بنشاط محدد أو إنجاز مهمة معينة".

الكفاية تشير إذا إلى مختلف الإجراءات التي تسمح بالقيام بنشاط ما، أي إلى الوسائل التي تقود إلى إنتاج جواب معين ".(Poretti, 2000,227)

ليس المهم هو أن نورد تعريفات متعددة لمفهوم الكفاية لأن الأمر سهل و يسير. فالتعريفات منتشرة في أغلب الأدبيات البيداغوجية التي ظهرت بعد الثمانينيات في القرن العشرين. غير أن التمعن في عينة من تلك التعريفات يمكن من الخروج باستنتاجات أساسية يعتبر استحضارها أمرا ضروريا حين البحث عن تعريف متكامل لمفهوم الكفاية.

هنا يكمن الاختلاف بين المقاربة بالكفايات و المقاربة بالأهداف السلوكية، إنهما لا يتفقان بتاتا حول المنتوج المنتظر من العملية التعليمية : تعلم السلوك يعني، بالدرجة الأولى، تعلم كيفية الرد أو الاستجابة لوضعية ما دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية للتكيف مع الوضعية المذكورة، لأن الرد هنا يظل مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية. فالمتعلم اعتاد بعد خضوعه لعملية إشراط متكررة على إنتاج نفس السلوك كلما ظهر نفس المثير، و غالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي.

أما تعلم الكفاية فينطوي عن تعلم " كيفية الرد " على الوضعية وليس مجرد إنتاج رد آلي، فالمتعلم وهو في مواجهة وضعية معينة يقوم باختيارات متنوعة ضمن ما لديه من وسائل (فكرية وإجرائية...)

و يتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل آخذا بعين الاعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها، و ينتهي في الأخير بتشكيل الطريقة التي سيرد بها على هذه الوضعية.

السلوك استجابة جاهزة و شبه آلية أما الكفاية فهي رد متكيف يقتضي التنسيق بين اختيارات معرفية و إجرائية متعددة، إنها باختصار رد " استراتيجي ".

أن تكون الكفاية قابلة للنقل أو التحويل، معنى ذلك أنها تنطوي على إمكانية استخدامها في حل مشكلات و وضعيات متنوعة و متباعدة زمنيا و مكانيا.

السلوك استجابة محددة و محدودة، يظل مرتبطا بالوضعية المثيرة التي تدفع الشخص إلى إصداره، حتى أن هذا الأخير لا يملك فرصة أو إمكانية تعديله أو نقله للتعامل مع وضعيات جديدة.

و على هذا الأساس، يمكن التمييز بوضوح بين الكفاية و السلوك، فالقابلية للنقل تبقى خاصية ملازمة للكفاية، بحيث إذا تعلم الشخص أو امتلك كفاية معينة في وضعية محددة، فإنه يستطيع بعد ذلك، أن يعمم هذه الكفاية كلما دعت الحاجة إلى تحريكها أو تجنيدها مرة ثانية و ثالثة ... فإذا تعلم على سبيل المثال كفاية " أخذ نقط رئيسية و هو يستمع إلى محاضرة شفوية " فإن تمكنه منها لا يعني أنه لا يستطيع استحضارها إلا في الوضعية –أ- حيث يوجد أمام نفس الشخص المحاضر، بل يستطيع استخدام نفس الكفاية كلما وجد في وضعية من نفس النمط أو نفس الفئة.

كل كفاية هي تجنيد لإستراتيجية تتضمن عناصر فكرية معينة (معلومات، عمليات فكرية) و عناصر سوسيو وجدانية (صبر استماع لرأي الآخر، التزام، مواقف) و أخيرا عناصر نفسية حركية (انتباه من مستوى معين، تنسيق معين بين الحواس و الأطراف المختلفة ...)

وانسجاما مع ذلك ورد في تقرير لوزارة التربية والبحث و التكوين البلجيكية (MERF,1996)أن مفهوم الكفاية هو مفهوم يتسم بالشمولية لأنه يدمج في إطاره أوجها متنوعة :

- وجه أو جانب معرفي يحيل إلى منهجية معينة في التعبئة أو البناء (بناء المعرفة أو غيرها).
- وجه أو جانب سوسيووجداني يدفع الفرد إلى الانخراط في عمل أو مهمة مضيفا عليها طابعا وجدانيا. و يتضمن هذا الجانب: المشروع الذي ينخرط فيه الفرد و القيمة التي يعطيها إلى النشاط الجاري و التي يفترض أن الأشخاص الآخرين يعلقونها على نفس النشاط و كذلك العلاقات التي تتقاطع بخصوصه، أي الصورة التي يكونها عن ذاته، والاعتراف الذي يبديه الآخرون إزاءه.
- جانبا يحيل إلى ما يمكنه من التعرف على وضعيات تسمح باستخدام تلك المعارف و الطرائق، بصورة مناسبة.

وفي نفس السياق، يؤكد جيلي P. Gillet أن الكفاية تتطلب " تعلمات تهم ثلاثة مجالات، المجال المعرفي ثم الوجداني فالحركي. وذلك وفقا لتناسبها أو تلاؤمها مع الجواب المطلوب ".

ربما قد يكون هنا نوع من الالتقاء بين الكفاية و القدرة، غير أن هذا الالتقاء لا ينبغي أن يؤدي إلى حدوث التباس بينهما. فكل كفاية تتضمن بالضرورة استخدام قدرات من القدرات الذهنية و لكنها لا تتماثل معها .

فجل التحديدات التي صاغها الباحثون بخصوص مفهوم القدرة أكدوا بوضوح أقل أو أكثر، على أن القدرة :

عبارة عن فئات مفترضة Hypothétiques من العمليات و الآليات التي تجند خلال تعلم أو إنتاج كفاية ما من الكفايات المكتسبة .

- أن هذه العمليات و الآليات المفترضة لا تأخذ مدلولها إلا من خلال تجلياتها ضمن كفايات ينجزها المتعلم.

- أن هذه القدرات (عمليات آليات) قابلة للتصنيف في سياق صنافات متنوعة، وكذلك كان الأمر في سياق الأعمال العلمية المنتمية على الخصوص إلى حقول والسيكولوجيا الاجتماعية والتربوية والسيكوفيزيولوجية .

فعلى المستوى المعرفي، وهو الذي يتم التركيز عليه أكثر في أغلب المواد الدراسي بالمدرسة نجد تصنيفات متنوعة لتلك القدرات، منها على سبيل المثال :

- ✓ <u>تصنيف بلوم الشهير</u> : المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم .
- ✓ <u>تصنيف كيلفورد</u> :المعرفة - الذاكرة - الإنتاج المتماثل - الإنتاج المغاير - الحكم.
- ✓ <u>تصنيف جانيي</u> : الإخبار اللفظي - بناء المفهوم - استخدام القواعد البسيطة - استخدام القواعد العليا أو حل المشكلات Résolution des problèmes .

و كذلك الأمر بالنسبة للجوانب الوجدانية و النفس الحركية، نجد عدة تصنيفات للآليات و القدرات المنتمية إليها (أنظر مثلا صنافات كراتوول أو جيلفور أو هارو أو إديكمون ... إلخ).

ح- إن القدرات قابلة للتطور حسب إيقاع النمو العام للشخص développement، في حين أن الكفايات تتأثر بصورة أكبر بفعل التعلم و التكوين.

إذا كانت القدرة تستعصي على التقويم نظرا لطابعها المجرد جدا، فإن الكفاية يمكن أن تكون موضوع تقويم من طرف المدرس، و للتمكن من ذلك يمكن ملاحظة درجة إتقانها خلال تنفيذها من

طرف المتعلم، أو مستوى سرعة هذا التنفيذ أو معاينة ما ينتج عن تطبيقها أي المنتوج الذي ينجزه المتعلم. تلك إذا بعض المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها أثناء تقويم كفاية معينة.

الكفاية في جوهرها تعني تجنيد عدد من المصادر المعرفية والوجدانية و النفسية الحركية لمواجهة وضعية معينة. و لذلك لا نستطيع التحدث عن الكفاية إلا في حالة ارتباطها مع وضعية ما :

فعبارات مثل :

- تأويل معطيات.
- تقويم فكرة.
- تحليل موضوع.
- تلخيص رسالة.
- أو تذكر عناصر ما.

تبقى كلها قدرات مجردة تدخل طبعا في تركيب الكفاية و لكن، من اللازم أن يرتبط إجراء كل قدرة من القدرات السابقة بوضعية معينة لكي تتخذ مدلول الكفاية و إلا ظلت عبارة عن قدرات ذهنية فقط.

فما المقصود بمفهوم الوضعية ؟

يحدد دو كيتل De ketele ثلاثة مكونات أساسية تميز الوضعية وهي : وسائل مادية matériel و نشاط أو أنشطة، و أخيرا جملة من التعليمات أو الإرشادات.

- الوسائل المادية تشير إلى الوسائل المدرسية كالنص أو الرسم أو المجسم أو الكتاب (وثيقة) أو صورة فوتوغرافية أو تسجيل صوتي - أو تسجيل مصور ... إلخ، و يتم تحديد هذه الوسائل ب :
  - سياق يحدد المحيط الذي توجد فيه.
  - جملة المعلومات التي ستعتمد من طرف المتعلم وقد تكون هذه المعلومات تامة أو ناقصة، مناسبة أو غير مناسبة. و ذلك وفقا لما هو مطلوب(درجة التعقد).
  - وظيفة تبرز الهدف من إنجاز إنتاج معين.
- النشاط المطلوب و الذي يعبر، في الواقع، عن النشاط المتوقع.
- إرشادات و تعني كافة التوجيهات التي يطلب من المتعلم مراعاتها خلال تنفيذ العمل، و لا بد أن تكون متسمة بالوضوح و الدقة.

و لا تكون الوضعية مكتسبة لمعنى محدد، إلا إذا توفرت في نظر روجيرس على المواصفات التالية :

- أن تكون معبرة عن دلالة معينة أو دالة بالنسبة للمتعلم من حيث قدرتها على حث هذا الأخير على تجنيد مكتسباته المتنوعة و المناسبة. إنها تمنح في عينيه معنى معينا لما يتعلمه و تستأهل استنفار مجهوداته للتعامل معها.
و بهذا المعنى تنطوي الوضعية على نوع من التحدي ينبغي أن يواجه في حينه، و من تم ترتبط لفظة مشكلة في الغالب مع مفهوم الوضعية.

- أن تكون أي وضعية منتمية إلى فئة معينة من الوضعيات أي وضعيات متكافئة و تتضمن بعض المكونات المشتركة.(Roegieres, 126)

من خلال هذه الخصائص التي عددناها بالنسبة لمفهوم الكفاية يمكن أن ندلي الآن، بالشروط التي ينبغي أن تراعي خلال صياغة كفاية ما من الكفايات :

ويمكن أن تختصر مكونات الكفاية بعبارات أكثر بساطة على النحو التالي :

2. مميزات الكفاية

من التعاريف السابقة يمكننا استخلاص مجموعة من الخصائص المميزة لمفهوم الكفاية، وذلك كما يلي: (Sonnettes , 2002)

- خاصية التعبئة لمجموعة من الموارد المندمجة: ان التمكن من الكفاية يعني امتلاك مجموعة من المعارف ومهارات والمواقف والخبرات وتقنيات وقدرات تتفاعل فيما بينها، ضمن مجموعة مندمجة، ولا يعتبر توفر المتعلم على كل الموارد الخاصة بكفاية ما ضروري.
- خاصية الغائية : إن امتلاك المتعلم معارف والمهارات والمواقف يبقى دون معنى إذ لم يستثمر في نشاط أو إنتاج، أو في حل مشكلة تعترضه في المدرسة، أو في حياته اليومية، وهكذا تمكن الكفاية التلميذ من ربط التعلمات بحاجاته الفعلية، وفي كل الحالات، فان الكفاية تكون غائية وقصدية وتستجيب لوظيفة اجتماعية بالمعنى الواسع للكلمة.
- خاصية الصلة بفصيلة (فئة – مجموعة) من وضعيات : إن فهم الكفاية لا يمكن أن يتم إلا من خلال فئة (فصيلة – مجموعة) الوضعيات المتكافئة، فالكفاية في مجال ما (مادة أو مجموعة من المواد) تعني قدرة المتعلم على حل المشكلات متنوعة باستثمار الموارد التي اكتسبها.
- خاصية هيمن التخصص (المادة): يتجلى ذلك في كون الكفاية مرتبطة بفئة من الوضعيات – مسائل، يتطلب حلها استثمار أهداف تعليمية مكتسبة، عبر محتوى دراسي معين، إلا أن هذا لا ينفي أن بعض الكفايات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها وتكون بذلك قابلة للنقل.

- خاصية قابلية التقويم: بخلاف القدرة التي يصعب تقويمها، فان الكفاية تتميز للتقويم لأنه بالإمكان قياس نوعية تنفيذها ونوعية النتيجة المحصلة، تتمثل قابلية الكفاية للتقويم في إمكان تحقيق المتعلم للجودة في الإنتاج (حل وضعية – مسألة، انجاز مشروع ...)، ويتم تقويم الكفاية من خلال معايير مسبقا، وقد تتعلق هذه المعايير بنتيجة المهمة التي يقوم بها أو تنظيم المراحل أو باستقلاليته أو بها جميعا.

ويعتبر المتعلم ممتلكا للكفاية، حينما يتمكن من التصرف بكيفية متوقعة في سياقات ومواقف تتسم بدرجة عالية من التقييد، وذلك لأنه يفهم ما يجب فعله ويتذكر الكيفية والشروط الملائمة للانجاز الفعال والصائب، ما دام قد تدرب بانتظام على امتلاك الكفاية المعنية في السياقات ومواقف كثيرة ومتشابهة.

3. الكفايات في مناهجنا :

المقاربة بالكفايات أصبحت بالنسبة لنظامنا التعليمي مرجعية بيداغوجية رسمية فهي تمثل كما جاء في وثائق رسمية:

- اختيارا ملائما يناسب التوجهات العامة للسياسة التربوية للدولة، و إذا كانت بعض التحليلات و الكتابات تضع هذه المقاربة الجديدة كطرف مناقض للمقاربة بالأهداف، فإن التصور الذي انطلقت منه المناهج التربوية بالجزائر، يميل أكثر، إلى التخفيف من هذا التناقض، يجعل المقاربة بالكفاية مكملة لبيداغوجيا الأهداف متجاوزة للثغرات.

وقد لجأت الوثائق الرسمية إلى استخدام المفهومين مع التركيز أكثر على مفهوم الكفاية التي يبدو أن تحديدها في سياق الوثائق المذكورة قد استند إلى ثلاثة مصادر أساسية فشكلت، بالتالي، أساسا للتمييز بين ثلاثة أنماط من الكفايات :

- مصدر ذاتية المتعلم الذي أسفر عن مفهوم " كفاية تنمية الذات" و التي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته..."
- مصدر اجتماعي أدى إلى نمط ثان وهو الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، و التي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجيات التنمية المجتمعية بكل أبعادها...
- المصدر الاقتصادي الذي أدى إلى اختيار " الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية ... "

أما من حيث تصنيف الكفايات فقد اختارت الوثائق الرسمية ذاتها تصنيفا خماسيا ميز بين :

- الكفايات الإستراتيجية

- الكفايات التواصلية
- الكفايات المنهجية .
- الكفايات الثقافية
- الكفايات التكنولوجية

في التعليم الابتدائي يتم التركيز بالترتيب على الكفايات التواصلية والكفايات الإستراتيجية والكفايات المنهجية والكفايات الثقافية أكثر من التركيز على الكفايات التكنولوجية انتظار لتطور مستوى التمكن من الكفايات الأربعة الأولى :

في المستوى المتوسط، يستمر التركيز على نفس الكفايات في مستويات أخرى تضاف إليها الكفاية التكنولوجية.

أما في التعليم الثانوي فتعطي الأولوية للكفايات الإستراتيجية والكفايات التكنولوجية بعد استكمال مكونات التواصلية والمنهجية والثقافية.

ولا يفوتنا في هذه الإطلالة الموجزة على استخدامات مفهوم الكفاية على مستوى المناهج التعليمية، أن نشير إلى مصطلحين وردا بصورة مكثفة في سياق تحديد محتويات برامج الأسلاك التعليمية و يتعلق الأمر بما يلي :

- **مفهوم الكفاية النوعية** : و يبدو أن المقصود بها هو ما يدعوه المختصون بالكفايات " التخصصية " disciplinaires و التي يمكن تعريفها بأنها كفايات مرتبطة بنمط من الوضعيات الخاصة بمادة ما من المواد الدراسية و مترتبة إذا عن تحليل لهذه الأخيرة.
- **مفهوم الكفاية الممتدة**: إنها نوع من الكفايات يكون مجالها التطبيقي ممتدا إلى سياقات متعددة أي إلى وضعيات وأنشطة غير مرتبطة ضرورة بمادة من المواد الدراسية بعينها.

وربما عادلت الكفايات الممتدة مفهوم القدرة لأنها تشير أيضا إلى المواقف والأنشطة الذهنية المنهجية القائمة في مختلف التخصصات والمواد والتي يمكن توضيحها بهذا القدر أو ذاك، في بناء مختلف المفاهيم وأشكال المعرفة مهما اختلف التخصص الذي تنتمي إليه أو تندرج تحته.

4. أهمية الكفايات المنهجية في الوضعيات الديداكتيكية :

1.4.الفشل الدراسي و الكفايات المنهجية:

رغم أهمية المحتويات فهي كافية لحل المشاكل الدراسية فهناك عدة صعوبات و مشاكل تعترض التلاميذ أثناء تعلمهم و تكون وراء فشلهم الدراسي .

نذكر من بين هذه الصعوبات و المشاكل ما يلي :

- تحكم غير كافي للتلميذ في الكفايات المنهجية في مختلف مستوياتها. و مرد ذلك إلى مجموعة من الصعوبات النوعية حول تعلم هذه الكفايات مما يشكل عائقا أمام تشكل أو بناء المفاهيم العلمية عند جل التلاميذ مما يحتم التفكير في إيجاد الحلول لهذه المشاكل بالنسبة لتدريس العلوم التجريبية .

تكمن الصعوبة الأولى في الطابع الضمني لانتظارات المدرس بالنسبة لإنجازات التلاميذ، فإذا استطاع بعض التلاميذ فك لغز ما ينتظر منهم (دور التلميذ) و بالتالي اكتساب التحكم في الكفاية المستهدفة فإن التلاميذ الآخرين قد لا يتمكنون من التعرف على ما هو مطلوب منهم. و بالتالي يفشلون في إنجاز المهام الموكولة إليهم في الوضعية الديداكتيكية المقترحة عليهم فتكون النتيجة عدم التحكم في الكفاية المستهدفة.

- ترتبط الصعوبة الثانية بالأولى رغم المكانة الحاسمة للكفايات في النجاح الدراسي إلا أنه نادرا ما يتم تدريسها في الزمن المدرسي بحيث يعتقد المدرسون أن التلاميذ يكتسبون هذه الكفايات المنهجية بشكل عفوي و تترك للتعلمات الشخصية الصرفة.
- تتجسد الصعوبة الثالثة في طريقة اكتساب المتعلمين للكفايات بحيث غالبا ما يتم تدريس التلاميذ الكفايات في سياق غير وظيفي، ومن هنا يصبح الهدف من الوضعية الديداكتيكية هو تلقين الكفاية عوض التحكم فيها وبشكل منفصل على المواد الدراسية الأخرى.

هذه الصعوبات تحيلنا على مفهوم ديداكتيكي مهم سبق أن تناولناه في الفصل الثاني، ألا وهو مفهوم العقد الديداكتيكي والنتائج السلبية الناجمة عن الإخلال ببعض بنوده .

2.4.بعض الاقتراحات الديداكتيكية:

انطلاقا من الصعوبات السابقة الذكر يمكن أن نطرح السؤالين التالين : ما العمل لجعل تعلم الكفايات المنهجية ركنا أو جزءا أساسيا في بناء الوضعيات التعليمية بالنسبة لتدريس العلوم الطبيعية ؟

ما هي الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوسائل و الأدوات الديداكتيكية المعتمدة من أجل ذلك ؟

للإجابة عن هذين السؤالين يجب اقتراح وضعيات ديداكتيكية مبنينة نظريا.

سنتبع في ذلك نموذج نظري يتمحور حول :

- إدماج تعلمات منهجية تراعي الجانب الوظيفي من خلال وضعيات عملية مناسبة.

- التصريح و بمعية التلاميذ بمعايير النجاح مع الأخذ بعين الاعتبار وعي التلاميذ بمقارباتهم و ببنائهم للمعارف الميتامعرفية Métacognitives التي تسمح لهم بتحمل أعباء تعلماتهم الخاصة و أنشطتهم المعرفية.

و يمكن أن نختار لذلك مدخلين :

- مدخل إنتاج النصوص العلمية من طرف التلاميذ.
- مدخل إنجاز رسومات ومبيانات من طرف التلاميذ

ينبع هذا الاختيار من كون التلاميذ يقومون في مادة العلوم الطبيعية انطلاقا من كيفية معالجتهم للمفاهيم العلمية ومن خلال إنتاجات كتابية (نصوص) أو من خلال تحويلهم للمعطيات العلمية إلى رسومات أو بيانات مع إمكانية المرور من الإنتاج إلى التحويل و العكس أيضا.

أ. كفايات منهجية مدمجة داخل وضعيات تعلم العلوم الطبيعية: من غير المستحسن أن نخصص حصص لتعلم الكفايات المنهجية في العلوم الطبيعية لأن مشكل التحويل سيشكل عائقا أمام التلميذ بحيث سيصعب عليه توظيف هذه الكفايات المنهجية المستهدفة في حد ذاتها في سياق تعلمي جديد يختلف عن ظروف اكتسابه لها. و بناء عليه، يستحسن أن تركز الوضعية على مقاربات التلاميذ مقترحة من طرفهم و انطلاقا من تمثلاتهم حول المفهوم أو المفاهيم المروجة خلال تلك الحصة مع السماح لهم كذلك بالتفكير في الأنشطة المناسبة لتلك المقاربة يمكن تخصيص حصة أو أكثر لإنتاج التقارير العلمية من طرف التلاميذ حول هذه الأنشطة : ملاحظات، اقتراح فرضيات وتجارب و استنتاجات أو حل لمشاكل أو إعداد جداول أو لوائح أو بيانات أو رسوم .

مثال : أثر اللعاب على السكريات .

يتخيل التلاميذ تجربة حول تحديد شروط أثر اللعاب على النشا. نطلب منهم من قبل أن يهيئوا جداول ولوائح من اختيارهم تأخذ بعين الاعتبار توقعاتهم لمراحل التجربة مع ترك خانة لتدوين النتائج المرتقبة، مما يدفعهم إلى التفكير في العدد المحتمل للمراحل وعلاقة كل مرحلة بالمرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة حسب استدلال شامل يدمج المراحل ببعضها.

من خلال هذه الأنشطة والبحث على أنسب الوسائل لإنجازها يستحضر التلاميذ كل الأفعال اليدوية.

ويجعلهم تدوين النتائج في الجداول يربطونها مع المنطلقات التجريبية، مما يسمح بتأويلها. بعد ذلك ينجز التلاميذ في مجموعات تقارير حول أنشطتهم. إن التفكير القبلي من جهة ونسقية المقاربة الناجمة عنه من جهة ثانية يسمحان بإدماج مجموع الأنشطة كمتتالية منطقية متماسكة .

إن مناقشة التقارير المنجزة من طرف المجموعات (لكل مجموعة مقرر) يسمح بالتعرف على إنتاجات أعضائها العفوية من جهة، كما يسمح من جهة أخرى بالمواجهات السوسيومعرفية ويساعد في اكتسابهم للمفاهيم و الكفايات المنهجية و التواصلية.

ب.أنشطة ميتامعرفية صادرة عن التلاميذ حول مقارباتهم الشخصية : عندما يكتشف التلاميذ أن مقارباتهم الشخصية غير فعالة أو غير ناجعة فإنهم قد يقتنعون بإعادة تشكيلها أو إعادة النظر فيها خاصة و أن السياق الاجتماعي الإقصائي يعاقب أو لا يتسامح مع الأخطاء سواء المعرفية منها أو المنهجية (الاستهزاء من المخطئ).

من هنا فإن خلق مناخ أو سياق مدرسي لا يعاقب على الخطأ أو يعتبر الخطأ مرحلة عادية و طبيعية أثناء سيرورة التعلم يعتبر أمرا مطلوبا.

و لإبراز ذلك نعود إلى مثالنا السابق :

تشجيع التلاميذ على استثمار تقاريرهم في إطار مشروع إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء وتجاوز التشطيب على الكلمات أو الجمل الشيء الذي لا يعني، بأي شكل من الأشكال، تقليلا من قيمة منتجها. ومن خلال مناقشة التقارير يظهر أن هذه الأخطاء والتصحيحات شيء مشترك بين الجميع وأن لتفكير فيها يساعد على التعرف عليها وإعادة النظر فيها.

خاتمة

اعتبرت التعليمية ولا زالت كفن التدريس، وهذا المفهوم يحمل في طياته كثير من المعاني والأفكار والتصورات التي نحاول تلخيصها فيما يلي:

ليست التعليمية طريقة أو منهج واحد وموحد للتدريس ولكن له طرق خاصة تابعة لصاحبها ويعني هذا أن لكل معلم أسلوبه الخاص في تأديته للعمل التعليمي شريطة أن يكون هذا العمل مكلل بالنجاح يعني أن هذا "الفن التعليمي" يكون معترف به من خلال نتائجه لدى التلميذ وتأثيره العميق والمثمر على تفكيره وسلوكه.

تكاد أن تبنى التعليمية على قدراتها للبروز بعلاقة تربوية ناجحة بين المعلم والتلميذ بفضل وسائل مدروسة وليس -كما هو منتظر منها عادة- قواعد منطقية ومقننة متعلقة أساسا بتلقين المعارف للنشئ الصاعد ونشير في هذا الصدد ما هي أهمية الجانب اللا منطقي واللاشعوري في العلاقة التربوية كما هو عادي في كل الفنون التي يلعب فيها الجانب العاطفي والمحسوس دورا حاسما.

فيحتمل أن تكون للتعليمية كفن-عند بعض الاختصاصيين-طرق ووسائل خاصة لتلقين المعارف أو المعلومات والتي ينصح استعمالها لنجاح عملية التدريس حسب المنوال التالي:

-خلق لدى التلميذ حاجة ماسة للتعلم بفضل حوافز مختلفة وجذابة.

-ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة أو السابقة.

-الاطلاع على الجديد والتعمق فيه.

-استيعاب الجديد عن طريق التكرار والاستظهار.

-استعمال الجديد في أعمال تطبيقية متنوعة.

-فتح مجالات متعددة وفرص مختلفة لاسترجاع ما هو محفوظ.

رغم استعمال هذه التقنيات كلها تبقى التعليمية كفن مرهونة بشخصية المعلم وبالكيفية التي يطبق بها المعلومات وباختيار الوقت المناسب لاستعمالها.

يؤكد التربويون بأن مجتمع المعرفة الذي نحن فيه الآن يتطلب التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية تعلمية قادرة على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة والتميز والملائمة مع متطلبات العصر الراهن ومستجداته ، وهذا يتم من خلال تحويل المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية والعليا منها إلى وسائل

إبداعية إنتاجية بعيدة عن الأساليب التقليدية من خلال إدخال أساليب وطرائق جديدة وحديثة في التعليم يتم من خلالها إعطاء فرص أوسع ومساحة أكبر للأساتذة والطلبة من خلال تطبيق أساليب التعليم لما توفره من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطالب وتطور معرفته وتنمي لديه مهارات التفكير العلمي وطرائق الحصول على المعرفة.

ومع تطور العلوم الاجتماعية والإنسانية والتقنية، بدأنا في السنوات السابقة نرى محاولات عديدة من الكثير من المنظمات (التعليمية وغير التعليمية) إلى إعادة التفكير في طرق وأساليب تأدية أعمالها، أي إعادة هندسة عملياتها ويعتبر القاسم المشترك الأعظم في جميع منهجيات تطوير نظم العمل وإعادة الهندسة وتحسين العمليات، هو الاستخدام لتقنية المعلومات في رفع كفاءة العملية، ومن هذا المنطلق تأتي تقنيات التعليم لتلعب دورا بارزا في مجال التعليم ومواجهة المشكلات التي تعوق تحقيق أهدافه، وتسهم في مواجهة التغيرات الاجتماعية والعلمية السريعة وتساعد العملية التربوية على مواكبتها والتفاعل معها.

كما حاولنا في هذه المطبوعة البيداغوجية إلى عدد من النتائج يمكن تلخيصها في الأمور التالية:

- لم تحسم بعض الخلافات المفاهمية المتعلقة بالديداكتيك نظريا وان حسمت عمليا باعتبار أقسام الديداكتيك التي ملأت البحوث الجديدة التي تفرعت هن ديداكتيك المراد مثل الديداكتيك المقارن.
- الاضطراب في تحديد المواقف في معركة العلاقات بين التعليمية والبيداغوجيا ، ويرى الباحثون في هذا المجال أن الحل في التعامل الوظيفي ، وأنه من الأجدر مثل ما ترى " سانسيفي " عدم الوقوع في اشراك المصطلحات ، وعدم الانغماس الشديد في التعريفات باعتباره أنه ليس مهم معرفة درجة التطابق بين الديداكتيك والبيداغوجيا، بقدر ما يهم أن نعرف ما نكسبه أو نفقده باختيار هذا الموقف أو الاخر على حد تعبير " أستولفي " .
- تنوع المفاهيم التي صنعت في أحضان الديداكتيك (النقل الديداكتيك، العقد الديداكتيكي، التمثلات، المكتسبات القبلية).وهي في حالة تطور دائم، وأصبحت أدوات عمل يستعملها الديداكتيكي في تحليل الظاهرة والتدريسية داخل كل مادة.
- يختلف حضور هذه المفاهيم الأدوات من مادة الى اخرى، وهو مظهر طبيعي في تدريسيات المواد، فهي تعتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المدرس والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين، والمجال المعرفي الخاص له دور في تحديد مدى الحاجة الى مفهوم معين، والمساحة التي سيقتطعها المفهوم داخل المادة التعليمية بعينها.

المراجع

- التومي عبد الرحمن. (2015). الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم و منهجيات و مقاربات بيداغوجية. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط، المغرب.

- الدريج محمد .(2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2.

- السلطاني عبد الحسين شاكر. (2002): أساليب تدريس الرياضيات، عمان، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.

- بن سعد لخضر أحمد ،(2011)، أثر إستراتيجية تدريس مقترحة في تنمية الحس العددي والثقة بالنفس والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ السنة أولى متوسط، دراسة تجريبية في ضوء نظرية معالجة المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

- عبد الهادي نبيل. (2002): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، عمان- الأردن، دار وائل ، ط1.

- عفانة عزو إسماعيل .(2012): استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

- عفيفي عبد الكريم. (1985).

- غريب عبد الكريم. (2013).

- لورسي عبد القادر. (2016). المرجع في التعليمية، الزاد النفيس و السند الأنيس في علم التدريس، الجزائر، جسور للنشر و التوزيع.

- منصف عبد الحق (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية، افريقيا الشرق.

سي حمدي سعدية (2017). التعليمية، مطبوعة موجهة لطلبة السنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة أكلي محند أو لحاج – البويرة.

- بن مخلوف (2014). كرونولوجيا والبيداغوجيا ، المنهج الوظيفي. لسانيات الحديثة. باتنة. الجزائر.

- بشر (2008). قراءات في استراتيجيات التدريس الفعال. السعودية ، جمعية الملك سعود .

- الوالي (2001). طريقة تدريس الأدب والبلاغة بين التنظير والتطبيق. عمان. الأردن. دار الشروق للنشر.

- فرج. (2006). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون. عمان. الأردن. دار المسيرة.

- حساني. (2009). دراسات في اللسانيات التطبيقية. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

- جابر. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة. مصر. دار الفكر العربي.

- قاسمي. (2014). تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. كلية العلوم الانسانية . جامعة تلمسان. الجزائر.

- لبصيص. (2004). التدريس العلمي والفني الشفاف.بالمقاربة بالكفايات ولأهداف. الجزائر. دار التنوير.

- مذكور. (2000). تدريس فنون اللغة العربية وتطبيق . عمان. الأردن. دار المسيرة.للنشر والتوزيع.

- روني. (1983). التربية الأمة. بيروت. لبنان. دار العلم للملايين.

-

- Jouellet, représentations sociales : un domaine en expansion (1989)
- Piaget, représentation du monde et jugement morale chez l'enfant .
- Sanner. M du concept au fantasme
- Astolfi et Al , didactique des sciences , (1989).
- Astolfi,J. Pierre (1997), Mots clés de la didactique des sciences, édition de boeck et larcier. Paris

- Benoit Robert, (1970), Pour une nouvelle conception de la didactique de la géographie, Cahier de géographie du Québec, vol14,n31.

- Brousseau. Guy , (1990). Didactique des mathématique , city par develay , Op.cit.

- Cornu, L, & Verginioux, A, (1992) La didactique en quistions , Paris, Hachette.

- Develay M , (1993).l'apprentissage a l'enseignement.

- Develay, Michel, (1997), Origines malentendus et spécificités de la didactique , Revue francaise de la pédagogie, V120.

- Flavell.H. J. (1977). Cognitive développement ; Englewood hentice Hall.

- Gagne.R, (1980). Les principe de l'apprentissage.

- Jouellet C ,(1989). Représentation social ; un domaine en expansion.

- Laurence Cornu. (1992). La didactique en question, centre national de documentation pédagogique, hachette edition.

- Martinand.J.L/ (1986). Connaitre et transformer la matire.

- Merieu.Ph. (1993). L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école.

- Piaget , représentation du monde et jugement morale chez l'enfant.

– Poretti, A, L'encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation (2000) P 227.
- Poretti.A. (2000). L'encyclopédie de l'évaluation et en éducation.

- Rudolfe brouche. (1974). La déraisons de la raison.

- Verret M, (1975). Le temps des études, Paris

- Yves Adré, (1988), didactique de la géographie in encyclopédie de la géographie sous la direction de A. bailly et autre, édition economica.

- Yves chevallard. (1992). Un exemple d'analyse de la transposions didactique ; mathématique, vol 3, n 2.

-Beguin, Annette. (1996). Didactique ou pédagogique documentaire, Ecole des lettres des colléges, N12.

- Astolfi, Jean Piere (1996), Didactique et pédagogie ,Paris, INRP .

- Develay, Michel, (1996), Didactique ou pédagogique , science humaines, hors série n12.

- Kerneis, Jacque (2007), Introduction a la didactique, Didactique et culture informationnelles, de quoi parlons-nous ?, (séminaire du GRCDI), septembre 2007,Rennes, France.

- Sarrazy, B, (2002),Didactique, Pédagogie et Enseignement, pour une clarification du débat dans la communauté des science de l'éducation, paris,

- De ketele , J. M, Roegiers (1996) Méthodologie du recueil dinformation, Bruxelles, 3e édition, DE Bocck Université.

- Partoune CH, (2002), La pédagogie par situation – problèmes . Article paru dans la revue Puzzle édition par le CIFEN, Université de Liège.

- Roegiers Xavier, (2001) ; Une Pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des Acquis dans l'enseignement, 2émeédition , Bruxelles , DE Boeck Université.