ة التعليم العالي والبحث الع
المدرسة العليا للأساتذة
شيخ محمد بن مبارك الميلي
بوزريعة- الجزائر.

محاضرات في مقياس:

التعليميات وتعليميات اللغة العربية مقدمة لفائدة الطلبة:أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط

تقد

Scanné avec CamScanner

فهرس العناوين

ترتيب المحاضرة	العنوان	عدد الحصص	الصفحات
1	مقدمة للتعريف بمفردات المقياس وأهدافه وطرائق تناوله .	1	3-1
	التعليميات:مصطلحات ومفاهيم	3	10-4
2	محددات المثلث الديداكتيكي.	2	16-11
3	المجالات المعرفية.	2	22-17
4	مبادئ بناء المناهج الدراسية.	2	43-23
5	مذكرة وزارية تنسيقية لكيفية تنفيذ المنهاج الدراسي.	3	52-44
6	المناهج الدراسية:من تعليمية المحتويات الى تعليمية الكفاءات.	3	63-53
7	الكفاءة التواصلية في المناهج الدراسية للغة العربية.	3	83-64
8	التخطيط البيداغوجي للوضعية المشكلةالتعلمية.	3	100-84
9	مقاربة تصنيف النصوص التعليمية في المناهج الدراسية	2	110-101
10	فهرس العناوين	/	111

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
قسم اللغة العربية وآدابها
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

Scanné avec CamScanner

مقدمة :

هذه مجموعة محاضرات ودروس مقدمة لفائدة طلبة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في مقياس التعليميات حسب البرنامج المسطر من قبل الوزارة ،وقد راعينا في تنفيذ المخطط السنوي للتكوين في المقياس ما يلي:

– توزيع المخطط السنوي التكويني على الأسابيع الفعلية بمجموع تسع محاضرة؛

– تتكون كل محاضرة من حصتين إلى ثلاث بمجموع أربع وعشرين حصة ؛

–مراعاة التكامل بين ما يقدم في المحاضرة والتطبيق؛

–تحيين الموضوعات وربطها بمستجدات الميدان المدرسي؛

–تمكين المتكونين المقبلين على التخرج من ادوات عمل تساعدهم على كيفية تناول المناهج الدراسية للغة العربية والكتب المدرسية في التعليم المتوسط، وكل ما يتعلق بمرتكزات العملية التعليمية التعلمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، بطريقة وظيفية–سيما –وهم على مسافة غير بعيدة من الانتقال من وضعية تكوينية هم فيها جنبا الى جنب الى وضعية يكونون فيها وجها لوجه مع المتعلمين.

–كما راعينا الترابط بين مفردات المخطط ومفاهيمه بدلا من تجميعها وفق المنهجية الحلزونية لا الخطية ايمانا منا بان المفاهيم والمصطلحات تشكل مفاتيح الاهداف المتوخاة في الاجابة على اشكال كيفية تنفيذ المنهاج الدراسي باعتباره الأداة المرجعية الأساسية للمدرسة.

–كما ربطنا التناول المنهجي للموضوعات بالجانب الديداكتيكي تيسيرا للفهم والممارسة البيداغوجية.

وقد حددنا للمخطط التكويني في المقياس اشكالا مركبا لنجيب على سؤال الكيف في تجاوز منا لسؤال الكم المتمثل في توافر المناهج عند المتكونين ذلك اننا قد قدمناها لهم في أقراص.

اما الاشكال فكان على الشكل الاتي:

-ماذا يعني أن التعليميات نظرية في التعلم لا في التعليم، وماذا نقصد بأنها علم للوضعيات، وقبل هذا وذاك ما نظرياتها؟

- إذا كانت المناهج أداة التربية والمدرسة وأنت الطالب الأستاذ الذي ستكون وسيطا بينها وبين المتعلمين ألا تتساءل:كيف يمكنني تحويل الخطاطة النظرية الى إجراءات تعليمية تعلمية وممارسات بيداغوجية؟

اما منهجية التناول فإننا سعينا الى المزج بين النظرية والتطبيق باتباع استراتيجيات تكوينية حديثة تجعل من المتكون قطب الرحى في تكوينه ويكون متفاعلا مع الموضوعات وبانيا لتعلماته وذلك ب:

اعتماد الية التقويم البيداغوجي اداة تكوينية فعالة في بناء التعلمات انطلاقا من وضعيات تعلمية وادماجية

على أساس أن التقويم لم يعد من أجل التعلم أو مدمجا فيه فحسب بل صار يقود التعلمات

- انتقاء نصوص تربوية وتحليلها؛
- عرض جداول صماء وانطاقها؛
- تركيب نصوص ذات طبيعة ديداكتيكية؛
- تفكيك نصوص في شكل تساؤلات ديداكتيكية؛
- تدريب الطلبة على التقديم للدروس في شكل نشاطات تعلمية،
- معالجة إشكاليات صفية؛

- إعداد بطاقة قراءة لمراجع متخصصة؛
- بناء شبكات وجداول على طريقة الخرائط المفاهيمية؛
- دراسة وتحليل مناشير وتعليمات وزارية تتعلق بكيفية تنفيذ المناهج او تقنيات التعبير وشبكة الخرائط المفاهيمية أو غيرها ذلك أن هذه المناشير تعد أدوات عمل مستعملة في الميدان ومطبقة فيه؛

كما قمنا بتقسيم الموضوعات على عدد الحصص في اطار عقلنة الزمن التكويني ومراعاة وتائره وذلك بتوزيع الموضوعات على الحصص في السداسي الثاني–على الرغم مما اعتراه من توقف مفاجئ لعملية التدريس بفعل داء الكورونا حفظنا الله منه – فكانت على النحو الآتي:

09 محاضرات بمجموع 24حصة.

أما الموضوعات فقد راعينا في إخراجها مفردات المقياس وكذا المستجدات الحاصلة في الميدان المدرسي.

المحاضرة الاولى

التعليميات: مصطلحات ومفاهيم*

مقدمة:

إنّ الوجه الأخير الذي ظهرت عليه الديداكتيك[1] يعدّ فرصة لعلوم التربية كي تجدد أسئلتها حول الممارسات التّعليمية ، وتضعها موضع المساءلة ، وتغني مفاهيمها و أطرها النظرية و تفكر على نحو مغاير في كيفية الوضعيات التعليمية ، و إن لم يكن للتعليمية من هدف سوى أنّها تستهدف التأسيس العقلاني لممارسة شاملة لنقل كونية وقادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين لكفتنا هدفا لاختيار موضوعنا الموسوم : المثلث الديداكتيكي : المحاور والأبعاد ؛ السّيرورات والمجالات نحو محاولة للفهم .

يمثل المثلث الديداكتيكي جهازا مفاهيميا و ديداكتيكيا للتّعليمية من خلال تفاعل أقطابه : معرفة معلم– متعلم ، و تشكل محدّدات ثنائية العلاقات : التّعاقد والنّقل والتّصورات وبفعل كل علاقة تتحدّد سيرورات التّعليم والتّكوين و التّعلم ، فبالنقل الذي يكون بين المعرفة والمعلم يتم تقريب المعرفة للمتعلم عن طريق تعاقد محدد الأدوار و المهام بين معلم و متعلم وتفاعلات حاصلة في شكل تصورات يقوم بها المتعلم حول المعرفة في التعلم المدرسي ، وكذلك تكفل المعلم بتصورات المتعلم في بنائه للوضعية التّعليمية التّعلمية و تسييرها وتقويمها .

إنّ الحديث عن التّعليمية هو حديث عن المثلث الديداكتيكي الذي يعدّ جهازها المفاهيمي والمصطلحي والمعرفي... ومرجعها الأساس في ضبط مجالاتها وموضوعاتها ،انطلاقا من محدداته وأبعاده و العلاقات المترتبة عنها و ما تفرضه من سيرورات ديداكتيكية...، ونظرا لما يختزنه هذا الجهاز (الإوالية) المركّب المرجع من براديجمات، [2] وما أحدثه في التّعليمية من تطورات... فإننا رأينا أنّه من الأهمية بمكان إعادة قراءة في المثلث الديداكتيكي من خلال تساؤلنا الآتي : هل يمكن إعادة قراءة في المثلث؟ و لماذا؟ أي من الاضافات التي يمكن تقديمها من وراء إعادة القراءة ؟. وكيف يتم ذلك؟

*** هذه ثلاث محاضرات في موضوع التعليميات تشكل مدخلا لمقياس المناهج الدراسية والتقويم التربوي. وقد آثرنا أن يأتي ترقيم عناوينها متسلسلا على أن ترد إحالاتها ومراجعها في آخر المحاضرة الثالثة.**

وحتى تتسني لنا الإجابة عن هذه التّساؤلات، ارتأينا معالجة الموضوع بتفريغه في جدول يمثل شبكات تساعدنا على قراءته أفقيا وعموديا ،أفقيا لإدراك التّكامل الوظيفي بين مركباته ومقتضياته... أي التّمفصلات الحاصلة فيها، و عموديا لتحديد رؤية متبصرة لإدراك التطورات الحاصلة في الانتقال من نماذج تربوية كانت قائمة على نموذج تفكير التّعلم و الانتقال الى نموذج تعلّم التّفكير.

المحددات : المحور المحدد للعلاقة	البعد	العلاقة	السيرورة	المجال	الموضوعات
معلم – متعلم	براكسيولوي بيداغوجي	تعاقد	التكوين	بناء التفاعلات التعليمية	حوار–شراكة الدافعية
معرفة – معلم	ابستيمولوجي	نقل	التعليم	بناء المحتويات	النقلة – المفهوم المراحل القواعد
متعلم– معرفة	سيكولوجي اجتماعي	تصورات	التعلم	بناء الاستراتيجيات	المفهوم استراتيجيات التعليم والتعلم

مخطط1 :جدول من اعداد الباحث خاص بمكونات المثلث الديداكتيكي

نسمي نظاما ديداكتيكيا نظام العلاقات التي ترتسي بين ثلاثة عناصر ، وهي مضمون التعليم والمتعلم والمدرس،[3] إذ لا يكون المثلث ديداكتيكيا ما لم تتفاعل محدداته الثّلاثة المؤسّسة له و هي : معرفة متعلم – معلم ، و التي تشكل أركانه الأساسية، و إنّ كل ركن منها يشكل قطبا (ابستيمولوجي المعرفة براكسيولوجي المعلم – سيكولوجي المتعلم).

تشكل هاته الأقطاب أبعادا ، و إن كل بعدين يشكلان محورا ومحدّدا : (معرفة معلم) – (معلم متعلم) (متعلم معرفة) . ومن تفاعل هاته المحاور الثلاثة نشأت ما يسمى بالعلاقات الديداكتيكية التي أسست للجهاز

المفاهيمي للتعليمية. فمفهوم التعاقد الديداكتيكي هو حاصل العلاقة بين تفاعل معلم ومتعلم ومفهوم النقلة الديداكتيكية ، يشكل علاقة حصيلة تفاعل بين معرفة ومعلم ؛ أما العلاقة الديداكتيكية الّتصورات فهي حاصل تفاعل متعلم مع المعرفة. علما أن هاته العلاقات الديداكتيكة تمثل الجهاز المفاهيمي للتعليمية ، و إن التعلم المدرسي لا يحصل إلا بتفاعلها مع بعضها البعض إذ لا يمكن الاستغناء عن أي من المتغيرات الثلاثة.

فالتعليمية تقوم على مفهوم النقل، فالتعاقد فالتصورات لحدوث السّيرورات التّعليمية التّعلمية والتي تمثل منتظرات وأهدافا لها ، وللتفصيل بين هذه السيرورات ينبغي ربطها بالعلاقات، إذ لكل سيرورة علاقتها، و لكل علاقة ديداكتيكية سيرورتها، و لا يمكن تصور حضور أحداهما في غياب الأخرى وبناء عليه نجد أنفسنا أمام ثلاث سيرورات نراها تشكل أهدافا كبرى (غايات) التعليمية .

-العلاقة تعاقد ديداكتيكي - سيرورة التكوين

-العلاقة النقل الديداكتيكي - سيرورة الّتعليم

-العلاقة الّتصورات - سيرورة الّتعلم

علما أن لكل سيرورة تعليمية تعلمية (تعليم – تعلم – تكوين) مجالاتها المعرفية ،و لكل سيرورة مجالها

- سيرورة التّكوين – مجال بناء التفاعلات التعليمية

- سيرورة الّتعليم - مجال بناء المحتويات

- سيرورة الّتعلم - مجال بناء الاستراتيجيات

فضلا على أنه لكل مجال من المجالات الثلاثة

- مجال بناء التفاعلات التعليمية

_ مجال بناء المحتويات

_ مجال بناء الاستراتيجيات موضوعاته التي تشكل محاور وموضوعات دراسته

-مجال بناء التفاعلات : يتشكل من المحاور والموضوعات الآتية : الشراكة – الحوار – الدافعية .

- مجال بناء المحتويات موضوعاته هي : المفهوم المراحل القولبة. [4]

– مجال بناء الاستراتيجيات موضوعاته بناء المفهوم – استراتيجيات التعليم والتعلم

يمثل التقديم الأوّلي عرض المركبات المثلث و التّفاعلات الحاصلة بينها والترتيبات الناجمة عنه فالجهاز المفاهيمي والمعرفي للتعليمية المكون من شبكات ذات طبيعة ديداكتيكية تجيب على تساؤلات حول طبيعة الترابط السيكولوجي و الايبستمولوجي و البيداغوجي و أثرها في بناء منظومة تعليمية ذات فاعلية وفعالية. إنّ هاته الشبكات ذات الروافد البينية المختلفة تدفعنا إلى معالجة المثلث الديداكتيكي ومعطياته بطريقة تتماشى وطبيعة التفكير التوليدي و منطق الديداكتيك القائم على الدعوة إلى الرّبط بين المفاهيم بدلا من المراكمة ، وبعيدا عن التناول الخطي ذي الاتجاه الواحد هذا عما ورد عن المفاهيم المتوالدة عن مكونات المثلث أبعادا علاقات و سيرورات و مجالات ومحاور لها في كلياتها ، فماذا عن التفاصيل . ؟

1– محددات(محاور) المثلث الديداكتيكي ونماذجه التربوية:

يتشكل المثلث الديداكتيكي من ثلاثة أقطاب ، يشكل مركبات العملية التعليمية التعلمية (معلم متعلم – معرفة) في إطار التعلم المدرسي .

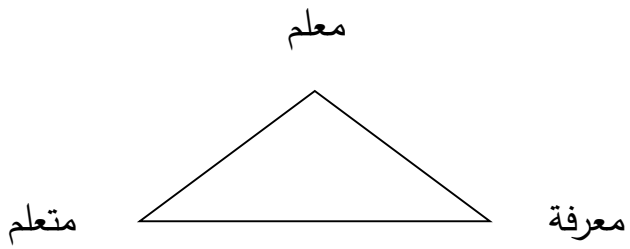
1–1– محور معلم – متعلم

1–2– محور معرفة – معلم

1–3–محور متعلم – معرفة

يتحدد نوع الأنموذج (البراديجم) التربوي بحسب نوع المثلث الديداكتيكي السائد في سياق زمني ما والمتفحص للأنظمة التربوية يلاحظ أن المثلث قد شهد تغييرات على هرمه نتيجة السيكولوجيات التي تأسس عليها مما أدى إلى تغيير ات في النماذج التربوية.

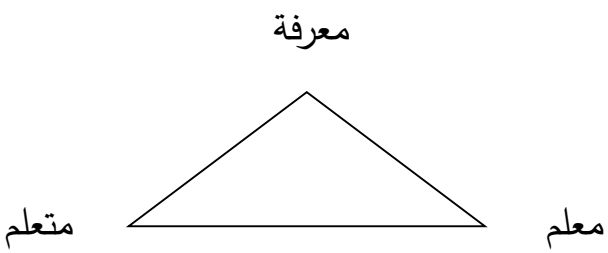
1–1–محو ر معلم – متعلم :



شكل1

إن وجود المعلم على رأس الهرم يبين أنّها قد أجابت عن سؤال ماذا نعلم. ؟ سؤال أملته سيكولوجيا تقليدية ترى المتعلم صفحة بيضاء و المعلم مالكا لزمام المعرفة، و ترى المعرفة التحصيلية غاية ،كما رأت في الطريقة التلقينية و الالقائية أسلوبا للتعليم ، هذا الأخير الذي شكّل غايتها سيرورة و مسارا ولعل في تقويم نتائج المتعلمين القائمة على كل ما هو ثابت، أي استرجاع المعارف وترتيب المتعلمين حسب التحصيل، ما يدلل على أن هذا النموذج الموصوف بالموسوعي والقائم على المحتويات لم تكن مخرجاته تتعدى حدود المجال العقلي للمتعلم، وفي مستوياتها الدنيا القائمة على المعرفة و التذكر في إهمال لباقي مستويات التفكير العليا في المجال العقلي، وفي إهمال صريح لمجالات النمو في بعديهما الوجداني والحس حركي ، ولقد صنّف النموذج الموسوعي ضمن تعليمية المحتويات .

1-2- محور معرفة – معلم :

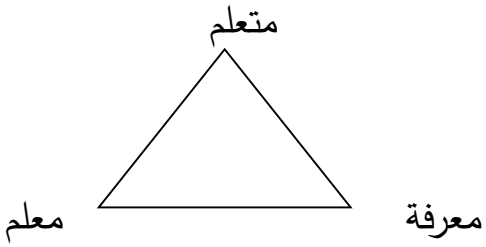


شكل2

من خلال الشكل الثاني نلاحظ أن الوضع الاعتباري للمعرفة قد تغير، و إن مكانتها بالمثلث قد عرفت هي الأخرى تغييرا ، فبظهورها على رأس الهرم يعني أن الأولوية لم تعد للسؤال ماذا؟ و لا المدخل بالمحتويات خيارا ...، بل إن سؤال لماذا يتعلم وكيف.؟ قد شكلا أولوية أملتها النظرية السلوكية مما فرض منطق الأهداف مجالات ومستويات مدخلا لنظام تربوي جديد بديل على النموذج الموسوعي وصف بالنموذج السلوكي ، هذا الأخير الذي كان يركز على أن يظهر المنتوج المعرفي في شكل سلوكات في مجالات نمو الشخصية الثلاثة المعرفية والوجدانية والحس حركية...، غير أنّ المتأمل في هذا النموذج يلاحظ – ورغم ما حفل به من دراسات ونتائج – لم يتعد حدود منطق التركيز على المعرفة وتغليب الجانب العقلي على الجوانب الأخرى من جوانب نمو الشخصية، مما أدّى إلى التشتت المعرفي وتشرذم شخصية المتعلم وعقم هذا النموذج التربوي البيها فيوري النشأة والغائي السلوك، ترتب عنه حصول عمليات تعليمية تتنافى وغايات التربية، ترتبت عنها سلوكات آلية تستبعد تكوين شخصية المتعلم بصفة شاملة تدفع به نحو الإنتاج

و الإيداع ولقد صنف النموذج السلوكي ضمن تعليمية الأهداف و ينتمي النموذجان التربويان الأولان إلى دائرة تفكير التعلم .

1-3- محور متعلم - معرفة:



شكل3

نلاحظ من خلال تأملنا في الشكل الثالث أن المعرفة لم تعد على رأس المثلث ، و أن المتعلم قد حلّ محلها في تقدم لافت ، و أن السؤال لماذا و كيف، لم يعد يشكل أولوية بل صارت الأولوية لسؤال هو من يتعلم؟ وبالإجابة على السؤال نكون أمام متعلم يشكل محور التعلم- حسب ما دعت له البنائيات ذات الأبعاد البنائية الاجتماعية التفاعلية المترابطة - بعدا بنائيا يبني فيها المتعلم معارفه انطلاقا مما يعرفه مسبقا، وذلك وفق جدلية قائمة بين المعارف القديمة والجديدة . وبعدا اجتماعيا مرتبطا بالتفاعلات الاجتماعية ضمن سياق مدرسي يشكل مكونا أساسيا للتعلم ، ذلك أن المتعلم يبني معارفه شخصيا من خلال تفاعله مع الآخرين[5] . أما البعد التفاعلي المرتبط بالتفاعلات مع الوسط ذلك أن المحيط الفيزيائي والتفاعلات التي يقيمها الفرد معه تشغل حيزا هاما ضمن التعلم المدرسي ففي التفاعل مع الوسط تعتبر الوضعيات مصدر و معيار التعلم ،مصدر لأنها تضع معارف الذات في مواجهة متطلبات الوضعية ، ومعيارا لأن دقة معارف الذات تقتضي أن تكون هاته الأخيرة فعالة داخل الوضعية باستخدام آليات التجنيد و الإدماج والتحويل ، كما تمثل المحاور والمحددات الثنائية للمثلث أنساقا معرفية و لكل نسق اشكاليته [6] ، ففي نسق المعرفة تثار اشكالية " الإعداد الديداكتيكي " وهي تدور حول المفاهيم التعليمية والمحتويات الدراسية، وفقرات البرامج المؤدية إلى غايات السياسات التربوية و مراميها و أهدافها ،فالمناهج الدراسية باعتبارها أداة المدرسة في تنفيذها تبدأ من الأسفل إلى الأعلى و في تخطيطها تبدأ من الأعلى الى الأسفل حسب مشجر الأهداف (غايات مرامي، أهداف عامة، أهداف خاصة، فإجرائية) في تنفيذها. وفي نسق التلميذ تثار إشكالية " الامتلاك الديداكتيكي" لمعالجة كيفية امتلاك التلميذ للمعرفة ، وسبل

المساعدة على تجاوز العوائق التي تحول دون تمثل المعرفة تمثلا سليما ، وفي نسق المدرس تثار اشكالية "التدخل الديداكتيكي " وموضوعها طبيعة العقد الذي يبرمه المدرس مع التلاميذ ، فيما يخص أساليب العمل و الأنشطة المعتمدة في الانجاز وطبيعة العناصر المختارة، و مدى استجابتها للمستوى الإدراكي للمتعلمين ، وما يمكن استخلاصه أن محور هذه الاشكاليات هو "المعرفة "سواء أكانت معرفة التلميذ أو معرفة المدرس أو معرفة الموضوع العلاقة الديداكتيكية [7] .

المحاضرة الثانية

محددات المثلث الديداكتيكي

2-في تقاطع محددات المثلث الديداكتيكي مع أبعاده :

بعد التطرق لمحاور- المثلث الديداكتيكي في علاقتها بالنماذج التربوية المتولدة عنها آثرنا التعريج على مركبين آخرين وهما : تقاطع المحددات بالأبعاد ، و إذا كنا قد عرفنا المحدّدات فإنه ينبغي منهجيا ذكر الأبعاد ، والمقصود بها حسب الشكل الديداكتيكي للمثلث البعد البراكسيولوجي والبعد الابستيمولوجي والبعد السيكولوجي ، و يتشكل كل بعد من قطبين متفاعلين فيما بينهما.

2-1-محور معلم - متعلم (بعد براكسيولوجي): إنّ في تفاعل محوري المثلث معلم - متعلم علاقة ينتج عنها بعد براكسيولوجي له دلالته الديداكتيكية ، تتحدّد على ضوئها المقاربة التعليمية المختارة والمتمثلة في التعليم .

2- 2-محور معرفة- معلم (بعد ابستيمولوجي) : و هنا نجد الديداكتيك تنحو إلى دراسة المضامين وعليه المقاربة ستكون ذات طبيعة ابستيمولوجية .

2-3-محور متعلم- معرفة(بعد سيكولوجي): إن البعد المعرفي الديداكتيكي سيكون بعدا سيكولوجيا وبالتالي تفضل عمليات التعلم والتفحص لهاته الأبعاد يجد أن البعد الأخير السيكولوجي يمثل الخيار التربوي المتبنى ، لأن السيكولوجيا المؤسس عليها ذات طبيعة بنائية تشييدية بمفهومها المعماري تنتمي إلى نموذج تعلم التفكير . إن العلاقة بين مركبات المثلث الديداكتيكي تفاعلية ، و بالتركيز على إحدى الأبعاد نقع في الانحراف ، فبالتركيز على المعلم نقع في انحراف (ديمورجي) ، و لما نركز على المعرفة نقع في انحراف (مقرراتي) ، وبالتركيز على المتعلم نقع في انحراف (سيكولوجي [8]. لذا عدّت الوضعية التعليمية التعلمية موضوعا للتعليمية لأنها تجمع بين الأقطاب الثلاثة ، ودور الديداكتيك هو خلق توازن بين كل قطب بالقطبين الآخرين في تناغم و انسجام بينهما، تسهيلا لعمليات بناء التعلمات و تملك المعرفة من قبل المتعلم ، كما لا يمكن تصور وضعيات خارج المثلث الديداكتيكي الذي يتكون من (معلم - متعلم - معرفة) .

3-العلاقات المترتبة عن تفاعلات أبعاد المثلث الديداكتيكي

إن في تفاعل أبعاد المثلث الديداكتيكي فيما بينها كثنائيات تترتب عنها علاقات، شكلت فيما بينها الجهاز المفاهيمي للديداكتيك ، وأعطت المثلث صفة الديداكتيكي ، مما جعله مكونا أساسيا ومرجعا للديداكتيك، بل أعطاها صفة النهج و اعتبرها أسلوبا علميا تحليليا للظواهر التعليمية ، وصبغها بأنها تفكير علمي و منهجي و أنها نسق متفاعل من مكونات ، وأعطاها صفة أنها نظرية في التعلم لا التعليم... بل إن تأطير المثلث الديداكتيكي أعطى للتعليمية استقلاليتها الابستيمولوجية و خصوصيتها المنهجية تمييزا لها عن باقي العلوم المجاورة لها و المتداخلة معها كالايبستيمولوجيا و البيداغوجيا و السيكولوجيا [9]، حتى يتم استثمارها جيدا في تنظيم تعليم الآخرين و تعلمهم ، وتعطيها فرصة التجدد والتطور و مواكبة المستجدات وكذا القدرة على الانفتاح عليها...وهذا ما نلاحظه من خلال تتبعنا للتطورات الحاصلة في التعليمية بانتقالها من تعليمية معيارية الى وصفية فوظيفية ...من حيث المهام ومن تعليمية عامة إلى تعليمية المواد وصولا الى تعليمية اللغات من حيث النوع والخصوصية والمضمون...، وكما سبقت الإشارة اليه فإن هذا التّطور لم يكن ليحصل لولا هذا الجهاز المفاهيمي المركب من ثنائيات المثلث التي شكلت علاقاته ... ، وعليه نصل الى التساؤل عن ماهية علاقات المثلث وصلتها بأبعاده . يترتب عن تفاعل قطبي المثلث الديداكتيكي القطب البراكسيولوجي مع القطب السيكولوجي علاقة (تعاقد ديداكتيكي) ، و في تفاعل القطب الابستيمولوجي مع القطب البراكسيولوجي علاقة (نقل ديداكتيكي) ، وفي تفاعل القطب السيكولوجي مع القطب الابستيمولوجي علاقة (تصورات ديداكتيكية).

3-1-علاقة التعاقد الديداكتيكي: سأكتفي بذكر الفرق بينه وبين العقد البيداغوجي تماشيا مع خطة دراستنا و تجنبا للتشعب المعرفي و المنهجي ، و التزاما بالعقد الضمني الوارد في سياق دراستنا و المصرح به في الأهداف . وعليه نتساءل ما العقد الديداكتيكي.؟ و ما أوجه التكامل بينه وبين التعاقد البيداغوجي .؟ وكيف نطبق التعاقد الديداكتيكي في البراديجم التربوي. ؟ يأتي التعاقد الديداكتيكي كعقد ضمني في اطار علاقة متعلم معلم ،و يمكن من الحديث عن متطلبات الوضعية المشكلة ، لأن التعلم بالوضعية من شأنه تعليم المتعلم طرح الأسئلة وحلها بنفسه، والوساطة البيداغوجية...كما يركز على الأدوار و الوظائف التي ينبغي أن يركز عليها كل طرف أثناء العملية التعليمية التعلمية وتحقيق الأهداف من النشاط التعليمي التعلمي ،أما التعاقد البيداغوجي فيركز على ما يعتبره روسو اجتماعيا على العلاقة بين الطرفين : كالالتزام

بالانضباط داخل القسم، واحترام الوقت، واقتناء الأدوات المدرسية وعدم الغش...). و بالعودة إلى التعاقد الديداكتيكي نجد أنه مختلف بين البيداغوجيا المتمركزة حول المعارف وبيداغوجيا حل المشكلات.. ، ذلك أن البيداغوجيا المتمركزة حول المعارف تدخل في الإنصات و محاولة الفهم و إنجاز التمرينات بانتظام و إرجاع ما اكتسبه في إطار اختبارات كتابية للمعرفة غالبا ما تكون فردية، وتقدر بواسطة العلامات كما رأينا في البراديجم الموسوعي والسلوكي اللذان ينتميان إلى بيداغوجيا تفكير التعلم. [10]

أما البيداغوجيا المتمركزة حول حل الوضعيات المشكلة ففيها يتجدد دور المتعلم في الانخراط والمشاركة في المجهود الجماعي لإنجاز المشروع ، وفي نفس الآن كفاءات جديدة وسيكون له الحق في المحاولة و الخطأ (بيداغوجيا الخطأ)، كما يتطلب منه التعبير عن سلوكه، و تفسير حججه و الوعي بطرقه في الفهم والتذكر و التواصل...، كما يدعى لتمرين ميتا معرفي و ميتا تواصلي.[11] وفيه المدرس يقبل الأخطاء، و يثمن التعاون مع القدرة على ضبط التعاقد ، و القدرة على الانخراط في العمل وعدم البقاء في وضعية الحكم أو المقوم مع الإقرار بالتّميز عن التلاميذ . فضلا على أن التعاقد الديداكتيكي يجدد ديناميكية العلاقة الديداكتيكية و يضع قواعد اللعبة، و يوضح ما ينتظره كل واحد من الآخرين، فهو ضروري ، كما أن البيداغوجيات الوظيفية كلها قائمة على مفهوم التعاقد الديداكتيكي لأنها تربط كل مشروع لتخطيط و تدبير التعلمات بوضعية تفاوض و تعاقد مع المتعلم و عليه ينبغي للتعاقد أن يقوم على المراحل الأربع : توزيع الأدوار – الالتزام – الضبط – التقويم.[12]

3-2- علاقة النقل الديداكتيكي : يشكل النقل الداخلي الذي يقوم به الأستاذ في تخطيطه كمرحلة لما قبل التفاعلات بتحويل المعرفة المبرمجة في الوسائط التربوية الى معرفة مدرسية متعلمة أمرا أساسيا ، فهو في هاته الوضعية التخطيطية يستهدف تقريب المعرفة من المتعلمين قصد تحويل الاهداف المنشودة إلى أهداف محققة ، وذلك بإعادة تكييف وتحويل المعرفة المبرمجة لاسيما في الكتاب المدرسي ، لأن هاته المعارف المبرمجة موجهة لمتعلم افتراضي قد يجده المعلم في القسم و قد لا يجده وهذا ما يجعل من مخططات المعلم مخططات بيداغوجية ضرورية يستدعي التقيد بها التقيد بمنهج تنظيمي شخصي سابق ، فضلا على أن المعلم يمثل سلطة مرجعية مفتوحة تقوم بعملية التنازل من قبلها وتقبل التنازل المضاد من طرف المتعلمين لحصول التفاعل في بناء التعلمات ، وفي ذلك احترام لقدرات المتعلمين وخصوصياتهم ، وفي هذا يتقاطع النقل بالتعاقد الديداكتيكيين . من جهة والنقل مع التصورات، كما يمثل

المعلم دور الوسيط بين المنهاج الدراسي و الكتاب المدرسي منفذا و مقوما. و القول بالتقاطعات بين المركبات أو العلاقات في هاته الحالة يجرنا الى القول أن الكتاب المدرسي و رغم مبدأ النقل الخارجي المطبق عليه باعتباره حاملا لبرامج مواد محولة من معارف عالمة إلى معارف مبرمجة و مكيفة حسب ملامح متعلمين و معالجة بيداغوجيا ، إلا أنه يبقى بنية مغلقة تعمل في اتجاه واحد و إن برامجها تبقى رغم مقارباتها افتراضية لحد ما.

وفي الأخير نقول أن المعلم يمتلك قوتين أحدهما صلبة تقوم بتقريب المعرفة للمتعلم وهاته القوة الصلبة هي الديداكتيك في إطار التعاقد الديداكتيكي أما القوة اللينة فهي تقريب المتعلمين من المعرفة وهاته القوة اللينة هي البيداغوجيا في إطار التعاقد البيداغوجي .[13] وفي تقدم المتعلمين نحو المعرفة تحدث عمليات نقل على النقل الداخلي يتوج بها المتعلمون من خلال مواجهتهم للوضعية المشكلة من تجنيد مواردهم انتقاء و تنظيما و ترتيبا و ادماجها للتوصل إلى حلول لبناء تعلماتهم و إرساء مواردهم و إنماء كفاءاتهم .

3-3-التصورات الديداكتيكية : إن الحديث عن التصورات يعني الإجابة على التساؤل الديداكتيكي المفتاح في التعلم البنائي و هو: كيف ينظم المتعلم معارفه ومعلوماته في مختلف الوضعيات والاستراتيجيات بالتركيز على عملية التمثلات في العملية التعليمية التعلمية .؟ إن الحديث عن التصورات (التمثلات) الناتجة عن تفاعل سياق علاقة متعلم بالمعرفة هو إجابة على سؤال الأولوية من يتعلم، وكيف يبني تعلماته. ؟ و تعني أن يكون محورا للتعلم ، وكيف يواجه وضعيات التعلم؟ وكيف يفكر بالمعرفة لا فيها ؟ و كيف يكون منتجا .؟[14] إننا حين نركز على تصورات المتعلم في العملية التعليمية التعلمية لاعتقادنا أنها تشكل رافده في بناء المعرفة وطريقه إلى الفهم والتعلم المعرفي .

وتتجلى القيمة العلمية لتصورات المتعلمين في عمليات التعلم وبناء المفاهيم في كونها تغطي مجالا واسعا لتعامل الفر د مع الواقع و تنفرد الوضعية المدرسية ، فبهذا الواقع بالسعي وراء الجديد في المحتويات التعليمية لتوسيع المجال المعرفي فمعالجة التصورات هي أداة لتوجيه التعلم ، وهي النقطة التي ينطلق منها المعلم من اخذ القرار في عملية تخطيط التعلمات منطلق من شبكة المتعلم المفاهيمية لا من أهداف... ،كما تشكل نقطة ينطلق منها المتعلم لبناء المعارف و توجيه السلوكات... في مرحلة التفاعل مع الوضعية المشكلة بتجنيد موارده الداخلية العقلية خبرات والوجدانية مواقف والحس حركية مهارات و

أداءات و بموارد خارجية ما يتوسل به انتقاء و تنطيما وترتيبا كعمليات عقلية عليا مع دمجها مترابطة بحثا عن الحل ، علما أن عملية التفاعل تتخللها حالات التنازل و إعادة التوازن في تبادل للأدوار بين المعلم المتنازل عن سلطته المرجعية لصالح متعلم مجند ، و اعادة التنازل من طرف المتعلم للمعلم بحثا عن تدخل منه ليدفع به نحو التقدم في تعلماته تحكما ومجمل القول يقتضي النموذج البنائي الاجتماعي التفاعلي الذي يؤسس للأنموذج التربوي القائم على المدخل بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج ما يلي :

-تنازل المعلم عن سلطته المعرفية والمرجعية باعتباره بنية مفتوحة والتخلي عن فوقيته المعرفية والانسحاب التدريجي العقلاني من مرحلة التفاعلات داخل القسم .

-اعتبار أن المتعلم قطب رحى التعلم و أن بناءه لتعلماته و إرساءه لموارده و إنماءه لكفاءاته تشكل منتظرات له ،و إن مجال الاجتهاد للأستاذ لا يتعدى بناء الوضعيات الديداكتيكية و تسييرها ، و إن المتعلم هو المعني بفك شفراتها لضمان تعلم ذاتي بنائي صحيح .

-تحتل الوضعية الديداكتيكية مكانة مرموقة في التعلم لأنها تجمع بين تصورات المتعلمين والبنية المفاهيمية للمادة ، ولذا على المعلم ان يستحضر التصورات والمحتويات في تخطيطه البيداغوجي وتكفله باللاتجانس الحاصل داخل القسم في اعداد الوضعية.

-توظيف بيداغوجيا الخطأ لأهميتها في التعلم، فالخطأ بيداغوجيا مؤشر على أن للمتعلم مكتسبات ينبغي الاستثمار فيها واستغلالها في تصحيح معارفه.

4- سيرورات المثلث الديداكتيكي ومخرجات العملية التعليمية التعلمية :

يشكل التعليم – التكوين- التعلم، سيرورات المثلث الديداكتيكي، و مخرجات للعملية التعليمية التعلمية ، و لكل سيرورة من هاته السيرورات الثلاث أهدافها و مدخلاتها و مخرجاتها و أنموذجها التربوي، ونقصد بالسيرورة مصطلحيا وحدة معجمية متخصصة في مجال ، وهي بالنسبة للتعليم والتعلم تعني تنظيم مرور المتعلمين بخبرات تعليمية تنمي لديهم القدرات و الاتجاهات...[15]

4 -1-سيرورة التعليم(كيف تصور المثلث الديداكتيكي التعليم؟ وما هي مكانته فيه.؟) : يحدد سيرورة التعليم محدد العلاقة معرفة- معلم، و هو ذو بعد ابستيمولوجي يتأسس على علاقة النقل الديداكتيكي ، القائمة على النقل والتحويل التي يقوم بها المبرمج أولا و المعلم ثانيا على المعرفة وتحويلها الى متعلم حسب

مقتضيات عمره العقلي و إدراكه و حاجياته ،لذا عدت السيرورة في هاته الحالة تعليمية لأنها قائمة على بناء المحتويات كمجال يعتمد على النقل مفهوما ومراحل وقولبة موضوعات له.[16] و التعليم سيرورة من المهام يقوم بها المعلم لتقديم المعرفة التحصيلية للمتعلم و هو ذو بعد سيكولوجي ، مؤسس على السيكولوجيات البنائية ذات الطابع الاجتماعي التفاعلي فهو موجه وخارجي...، و من الناحية الصرفية فهو مصدر للفعل علّم الثلاثي المضعف العين الذي يفيد التعدية أما المتعلم في هاته الوضعية التعليمية يكون متلقيا...والحديث عن التعليم يفتح الباب عن مهام الأستاذ في ضو ء النموذج الموسوعي لأن السيرورة هاته مرتبطة به و طاغية فيه.

4-2- **سيرورة التكوين:** و هي من سيرورات المثلث الديداكتيكي المحددة بعلاقة معلم- متعلم والقائمة على علاقة التعاقد ....، وهي سيرورة تستمد مفاهيمها ومبادئها من النظرية السلوكية بمختلف توجهاتها والتي تتأسس على مفاهيم المثير والاستجابة و المنعكس الشرطي و الأثر الطيب و التكرار و التدريب مستبعدة استراتيجيات التعلمات القائمة على النشاطات الخاصة الموجهة لتتحول إلى خطط وعمليات تمثل خطة صادرة من الخارج هدفها جعل المتعلم يقوم بقطع مسافة مطلوب منه قطعها في وضعيات يكون شريكا فيها و ليس متفاعلا فيها ، هدفها التمييز لا بناء معارفه و انماء كفاءاته.

4 -3- سيرورة التعلم : تتحدد سيرورة التعلم محدد العلاقة متعلم – معرفة و هي من سيرورات المثلث الديداكتيكي المحددة بعلاقة متعلم – معرفة المؤسسة على السيكولوجيات البنائية ذات الطابع البنائي الاجتماعي التفاعلي ، والقائمة على علاقة التصورات ، إن عملية التعلم تعد عملية تغيير لمكتسبات سابقة والمتعلم الفاعل الرئيسي فيها يكون منطقه فيها سابق عن منطق مادة المدرّسة، وهو كسيرورة يعني أنه مجموعة من الخطط والعمليات بواسطتها يكتسب شخص ما و في ظروف محددة كفاءات بالمعارف و بالقابليات أو بالمواقف .

المحاضرة الثالثة

المجالات المعرفية

5-المجالات المعرفية وعلاقتها بالسيرورات الديداكتيكية :

لكل سيرورة ديداكتيكية مجالاتها المعرفية والمنهجية والسيكولوجية ، والفصل بينها ضروري تفاديا لأي لبس معرفي أو منهجي . ونقصد بالمجال[17] : مجال الاستعمال ذلك أن المبدأ الأساسي لكل سيرورة مصطلحية هو انتماء المصطلحات الى مجالات أنشطة مبنينة في أنظمة تصنيف للمعارف المختصة فكل تخصص يتوفر على مثل هذا النظام الذي يسمى شجرة المجال ، و كل مجموعة مصطلحية منسجمة يجبان تعكسه . ويأتي الحديث هنا عن المجال للكشف عن تطور المعرفة في مجال النشاطات المراد دراستها.

5-1-مجال بناء المحتويات وعلاقاته بسيرورة التعليم: ترتبط سيرورة التعليم بمجال بناء المحتويات لان التعليم يفترض معلما يقوم بنقل المعرفة للمتعلم، ،فالتعليم عملية خارجية موجهة لأن التعلم عند المتعلم ينتج عن فعل المعلم ،و عادة ما يأخذ شكلا عموديا قد لا تراعي فيه الفروق الفردية أو دافعية التلميذ بالأحرى ، و تتمظهر سيرورة التعليم في مرحلة التخطيط البيداغوجي التي تسبق مرحلة التنفيذ عن طريق اختيار المعلم لمحتويات الدرس ، وقد تتجلى في مرحلة التنفيذ و تأخذ شكل عموديا طريقة و معارف تحصيلية أهدافا و محتويات مهيلكة مسبقا و استجابة الية ، وكخلاصة نقول أن التفكير في خضم التناولات التقليدية المتوجه نحو المحتويات و نحو خدمات المعلم كسلطة مرجعية في نطاق منطق نقل هذه المحتويات ، وهي أعمال تجعل المعلم متمركزا حول فعله التعليمي ملقنا ومعلما .

5-2-مجال بناء التفاعلات التعليمية وعلاقته بسيرورة التكوين : إن مجال بناء التفاعلات التعليمية القائم على سياق علاقة معلم – متعلم يستهدف من خلال التعاقد الديداكتيكي بناء سيرورة تكوينية وفق بيداغوجيات وظيفية ، تتخذ الشراكة في الممارسة التعليمية التعلمية و الحوار بنوعيه العمودي و الأفقي و المهام المفتوحة و المغلقة المثيرة للدافعية مقاربات لها ، إن مثل هذا التوجه الذي لا يضع المتعلم في مواجهة وضعياته من شأنها أن تضمن تكوينا لا تعلما للمتعلم ، مخرجاتها ملمح متعلم له مهارات و قدرات و لكن ليست لديه كفاءات ، يجند مكتسباته و يدمجها و يتحكم فيها في سياقات محددة ، و غير قادر على تحويلها في مواقف شخصية أو مهنية او اجتماعية...

5-3- مجال بناء الاستراتيجيات وعلاقته بسيرورة التعلم : يعدّ التعلم سيرورة و عملية داخلية يختارها المتعلم بذاته، وعملية بنائية نشطة تجعل من المتعلم بانيا لتعلماته، بفعل تجنيده لموارده المعرفية خبرات الوجدانية مواقف و الحس حركية أداءات ، فالتعلم نبنيه و لا يحصل لنا، وهذا يتقاطع مع مقولة بروست أصبح لعبارة التعلم الفضل الكبير الذي ينقلنا من قول المعلم إلى فعل المتعلم[18] ، كما أن التعلم عملية مركبة تراكمية في التعلم المدرسي و بناء مستمر تحتل فيه المكتسبات القبلية مكانة و تشكل منطلقاته ، التي يتم الاستثمار فيها سواء أكانت معارف تصريحية تقريرية نظرية ما ذا أعرف .؟ كمعارف مقننة (الدرايات) أو معارف اجرائية مهارية (كيف أعمل ؟ (الاتقانات) أو معارف شرطية نفعية (متى و لماذا؟) أتاكد (المواقف) ،معرفة حسن التواجد [19] ، و التعلم متعدد الأبعاد لأنه يستدعي شخصية المتعلم بأبعادها العقلية المعرفيية والوجدانية النفسية الاجتماعية والمهارية الحس حركية بوساطة ممارسة التعلم القائمة على نشاطات المتعلم . وتفاعلاته البينية مع موارد التعلم أو مع الآخرين حسب السيكولوجيا البنائية التفاعلية المؤسسة لسيرورات التعلم.

5-4 -مجال بناء الوضعيات وعلاقتها بمجالات المثلث[20] : بعد عرض المجالات المتعلقة ببناء الاستراتيجيات الناجمة عن التفاعلات القائمة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي كمفاهيم مركزية له مكونة للجهاز المفاهيمي و المصفوفة المعرفية للتعليميات و روافدها... ارتأينا نتطرق الى مجال يهم المجالات الثلاثة المركبة للمثلث و هو مجال بناء الوضعيات، الذي يحتل قلب المثلث الديداكتيكي ينفتح مجال الوضعيات على مجال بناء التفاعلات التعليمية ، الذي تحتل فيه الوضعية مكانة مرموقة في إطار التعاقد بين المعلم والمتعلم لخلق سيرورات تكوينية، باستعمال آليات الشراكة والحوار والدافعية..، كما ينفتح مجال بناء الوضعيات على مجال بنا المحتويات، لأن الوضعية التعليمية التعلمية تعد الحامل الطبيعي للدرايات، أو المعارف المقننة التي تمت معالجتها خارجيا عن طريق النقل الديداكتيكي كبرامج، و النقل الديداكتيكي الداخلي كمعارف مدرسية متعلمة ، و التي تظهر في التخطيط البيداغوجي قبل مرحلة التفاعل لخلق سيرورات تعليمية في مرحلة التفاعل، كما يتقاطع مجال الوضعية الذي يعد الوضعية موضوع التعليمية مع مجال بناء الاستراتيجيات القائمة على تصورات المتعلمين و تمثلاتهم للمعرفة انطلاقا من الوضعية التي تشكل عائقا مثيرا للتعلم ومشكلا مثير ا لدافعيتهم لبناء سيرورة التعلم كما تقتضيه النموذج البنائي التفاعلي.

6-المجالات وموضوعاتها:

يمكن أن تشكل موضوعات المجالات المعرفية المؤسسة ديداكتيكيا مفردات للتعليمية ومخططها التكويني ، و لكل مجال موضوعاته ومفرداته التي تشكل رافده .

6-1-موضوعات مجال بناء المحتويات: تشكل موضوعات النقل و المفهوم و المراحل و القواعد محاور معرفية و اليات بيداغوجية لبناء مجال بناء المحتويات.

6-2-موضوعات مجال بناء التفاعلات التعليمية : تشكل موضوعات الشراكة الحوار الدافعية التفاوض و الماسسة التصديقية للمعرفة المدرسية محاور لبناء مجال التفاعلات التعليمية

6-3-موضوعات مجال بناء الاستراتيجيات : تشكل موضوعات بناء المفهوم و استراتيجيات التعليم والتعلم... محاور لمجال بناء الاستراتيجيات .

إن المتأمل لموضوعات مجالات المثلث (مجال بناء التفاعلات التعليمية – مجال بناء المحتويات– مجال بناء الاستراتيجيات) يلاحظ أنها تشكل قنوات تواصل بين الأقطاب الثلاثة و تعزز التفاعل بينها ، لأن الأمر متعلق بثلاثي متعاضد أكثر من ثلاثة قمم للمثلث ، كما أن الملاحظ لطبيعة الموضوعات ومحاورها يلحظ أنها تشكل مفرداتها من السيكولوجيا و الابستيمولوجيا و البيداغوجيا في تكامل بينها و هي كمكونات مترابطة تشكل برنامجا للتعليمية يستلهم منه الفاعل التربوي تكوينه حتى يتمكن من خلق التفاعلات و التبادلات والحوار الفعلي بين الأقطاب و تحريكها و التوسط بينها ، بل إن نجاعة التعليم والتعلم مرهون بتأهيله بالتعليميات . إن بناء المحتويات نقلا و قولبة و مراحل.... انطلاقا من المعرفة المعالجة من قبل المعلم اعتمادا على استراتيجيات وظيفية قائمة على التفاعل بينه وبين المتعلم كالشراكة والحوار و إثارة الدافعية و التفاوض و المشاورة و المأسسة التصديقية كلها تدخل في إطار التعاقدين الديداكتيكي و البيداغوجي ، اللذان يستهدفان خلق سيرورات بناء الاستراتيجيات تجعل من المتعلم بانيا لتعلماته ومرسيا لموارده و منميا لكفاءاته.

خاتمة :

تشكلت بنية هاته المقالة من مكونين هما : المثلث الديداكتيكي ونماذجه التربوية ، حيث تم التطرق إلى المثلث كجهاز مفاهيمي و مصطلحي و معرفي و مرجعي للتعليمية، و الذي بفضله صارت علما مستقلا عن العلوم المتداخلة معها ، ومعرفة خصبة و منهجا تعليميا يجيب على تساؤلات المعرفة ونقلها، وحاجيات المتعلم فتشبعها وفق منطق متدرج وهادف و متجدد من خلال البراديجمات التعليمية المتوالدة عنه في مواكبة منها للتطورات الحاصلة في الحياة ،كما استهدفنا الكشف عن أمرين وهما دراسة التكامل المعرفي و المنهجي بين مركبات المثلث ، و الترابطات الحاصلة بينها لإدراك التمفصلات وفق منطق ديداكتيكي يقوم على القدرة في الربط بين المفاهيم لا جمعها أفقيا ، كما تناولنا المثلث بعد صبه في جدول بالدراسة من ناحية عمودية لتتبع التطورات الحاصلة فيه والانتقال من نماذج تربوية قائمة على التفكير في التعلم وصولا إلى نماذج قائمة على تعلم التفكير .

وما قدمناه هو محاولة للفهم ، بوساطة ربط المفاهيم الديداكتيكية بطريقة توليدية، و وفق منهج جامع يسمح بالإفادة من هذا العلم، والتقرب منه والتسلح به ، و مقاربته بشكل يساعد على النجاح في العملية التعليمية التعلمية ، واستثماره الجيد و الناجع في مخرجات منظومته التربوية . وهذا ما رمناه من خلال إعادة قراءتنا للمثلث الديداكتيكي ، غير أننا و إن كنا قد اكتفينا بما ورد في مقالنا التزاما بالخطة و الأهداف المصرح بها ، فإننا نرى أن مقاربة المثلث الديداكتيكي لا زالت مفتوحة وتحتاج إلى المزيد من التناول لأن المثلث الديداكتيكي يمثل إشكالا معرفيا متجددا ومتعددا في ضوء المستجدات التربوية الحاصلة, مما دعا بعض المهتمين إلى طرح تساؤلات هل هو مثلث أم مربع .؟ أو ما وراء المثلث.؟ وما مكانة الإدارة التربوية ؟ وما هو زمن التعليم والتعلم ؟و ما الوسائل والوسائط الديداكتيكية ؟

الإحالات :

1- سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ضوء المستجدات التربوية، منشورات إفريقيا الشرق المغرب 2012م،الصفحة21

2- المنهل التربوي منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة المغرب ،2003،الجزء2 ،الصفحة704

3-المرجع نفسه ج3 ،الصفحة1444

4-عبد القادر لورسي ،المرجع في التعليمية ، منشورات جسور للنشر و التوزيع الجزائر ، 2014م الصفحة 163

5-فيليب جوناييز ومن معه،التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة المغرب ، 2005م الصفحة32

6-محمدالبرهمي،ديداكتيك النصوص القرائية،دار الثقافة البيضاء، الطبعة الأولى،2002مالصفحة13

7-المرجع نفسه ، الصفحة14

8-عبد الرحمان التومي ،الجامع في الديداكتيك ،مطبعة المعارف الجديدة الرباط، 2015م، الصفحة14

9-سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ضوء المستجدات التربوية، ص: .49

10-بيرنو ،المهنة والتكوين في التربية، تر: محمد الخطابي منشورات عالم التربية الدار البيضاء الطبعة.33 الصفحة124/123

11-عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية، الصفحة.66

12-عبد الرحمان التومي، الجامع في الديداكتيك ، الصفحة16

13-ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات الى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة انفو برانت فاس المغرب 2003م ، الصفحة13

14- محمد لمباشري ،الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة، دار الثقافة البيضاء الطبعة الأولى ، 2002م، الصفحة.....

15-عبد الكريم غريب،ديداكتيك الكفايات منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدةالمغرب 2017م،الصفحة.72

16-سليفيا باخيل- ديان نولي،دليل اصطلاح ترجمة خالد الاشهب، دار كنوز المعرفة الأردن، 2017م الصفحة25

17- عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية ،الصفحة186

18-عبد الرحمان التومي ، الجامع في الديداكتيك ، الصفحة.....

19-عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية ، الصفحة133

20- المرجع نفسه ، الصفحة163

المراجع:

1-بيرنو ،المهننة و التكوين في التربية تر: محمد الخطابي منشورات عالم التربية الدار البيضاء، الطبعة 2015م

2-محمدالبرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، دار الثقافة البيضاء المغرب ، الطبعة الأولى،2002م

3-محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، دار الثقافة البيضاء المغرب، الطبعة الأولى،2002م

4-ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة انفو برانت فاس المغرب 2003م

5-عبد الكريم غريب، ديداكتيك الكفايات منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة المغرب 2017م

6-المنهل التربوي منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة المغرب الجزء الأول، 2003م

7-عبد الرحمان التومي ،الجامع في الديداكتيك، مطبعة المعارف الجديدة الرباط المغرب ، 2015م

8- عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية منشورات جسور للنشر و التوزيع الجزائر ، 2014م

-9-فيليب جونايير ومن معه،: التكوين الديداكتيكي للمدرسين ،التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة المغرب، 2005 م

-10سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ضوء المستجدات التربوية ، منشورات افريقيا الشرق المغرب، 2012م

11-سليفيا باخيل ، ديان نولي ، دليل اصطلاح ترجمة خالد الأشهب، دار كنوز المعرفة الأردن،2017م

المحاضرة الرابعة

مبادئ بناء المناهج الدراسية:(الأساس القيمي التربوي)

المدرسة وسؤال القيم .

تأتي محاضرتنا الموسومة بـ :"مبادئ بناء المناهج الدراسية:(الأساس القيمي التربوي) تماشيا مع الخطاب التعليمي ، المؤسس عليها،لأنّ الاهتمام بالقيم وتلقينها مسألة اجتماعية نفسية وتربوية وكونية ...تثيرها كل المجتمعات الإنسانية، ذلك أنّ التّربية تهتم بالأساس بالقيم لدى الأفراد ، وتسعى إلى تكييف الفرد مع نسق قيمي معين يعكس فلسفته في الحياة أو في معتقد أو تصوّر في العالم ,والتربية على القيم تشكل الوقود الضروري الحيوي ومردودية وفاعلية المورد البشري داخل الوطن الذي ينتمي إليه، إلاّ أن الاستراتيجيات التّربوية بخصوص القيم تظل شائكة ولذا لا بد من الانتباه لهذه الشروط بخصوص أساليب وطرق ومنهجية التّربية على القيم.

و كيف تعاملت المنظومة التربوية مع القيم من خلا ل التربية فلسفة والمناهج الدراسية سندات تربوية وإجراءات مدرسية ،مجالات للقيم وامتدادات لها ،وإن اختلفت المصطلحات ،فإنّ المفاهيم تتقاطع فيما بينها،فهي تتحاقل من منظور تكاملي لايخرج عن الاطار الوجداني الذي تثوي خلفه القيم باعتبارها أنساقا ثقافية وحضارية تتسم بالافتراضية والتّجريد..مدخلات ،وتتجلى سيرورات ومخرجات في التّربية والتّعليم

وعلى هذا الأساس آثرنا تناول موضوعنا من زاوية :المدرسة والتّربية على القيم .

وعند الحديث على مسألة ترسيخ القيم لدى الناشئة ،عادة ما تثار أدوار المدرسة في هذا الشأن، فالمدرسة هي المؤسسة التي انتدبها المجتمع–أكثر من غيرها من المؤسسات –لإنتاج القيم باعتبارها مسألة مركزية فيه .

ولتأطير هذا الموضوع تطارحنا الإشكال الآتي :كيف تغدو القيم بوصلة موجّهة ومرجعا معلما؟وما علاقتها بمجالات نمو الشخصية –لاسيما الجانب الوجداني–؟وقد تفرعت عنه جملة من التّساؤلات

منها:كيف يتم إنزال القيم من(سماء) التنظير الى (أرض) الممارسة ؟ وكيف يتم تناولها من منظور الابستيمولوجيا المدرسية؟

إنّ مثل هذه الأسئلة المركّبة ذات الطبيعة المعرفية والتّربوية والتّعليمية.. وغيرها سنعالجها من منظور تربوي ديداكتيكي،يربط بين المفاهيم لإيجاد معمارية مفاهيمية وتكامل منهجي وفق تدرج حلزوني يتم من خلاله الانطلاق من القيمة باعتبارها محورا تدور حوله التربية مبادئا ومجالات،مدرسة ومناهجا،تقويما وتقييما باعتبار القيم مبادئ... نقطة انطلاق (منتظرات) ومحطة وصول متحقّقات ومرجعيات..

تتغيا النّظم التربوية التي تتعامل مع الأطفال المتمدرسين في التّعلم المدرسي تربيتهم وتعليمهم قصد تكوينهم وتأهيلهم للحياة،ذلك أنّ التربية ليست إعداد للحياة بل هي الحياة نفسها،فهي عملية استشرافية ،كيف لا، فالطفل الدي نعدّه اليوم هو الانسان الذي نربحه غدا،والاستثمار في الطفولة هو استثمار في الانسان،ذلك أنّ الانسان معيار كل شيء في الوجود وهو القيمة العليا في الكون.[1]

لذا- لا غرو- أن يوصي المربون بالتربية الدائمة لشخصيته صغيرا وكبيرا،والحديث عن التّربية هو حديث عن شخصية الفرد ،لذا يجد المجتمع نفسه محكوما مبكرا بتنشئة أفراده وتربيتهم وتعليمهم..إعدادا لهم للمستقبل..ولذا اهتمت الأمم عبر تاريخها الطويل بالتربية تنظيرا وممارسة،فكانت تشكل أولويتها..من حيث،مبادئها وغاياتها و ومجالاتها.

فهي المدخل الطبيعي والتّوجه الأساس، أما ما يأتي بعدها فهو محض تفاصيل واجتهادات تتمظهر في شكل سيرورات وتتجلى في شكل مخرجات. إنّ من مقتضيات مقاربة موضوعنا،من منظور التربية على القيم يستوجب النظر اليه من زواياه التربوية والديداكتيكية مرورا بمحطتين احداهما نظرية وأخرى إجرائية،-وقبل التفصيل في ذلك- نؤثر التّوقف عند محطة القيم لأنّها تشكل محور الموضوع ونواته.

كما نقارب القيم التي تتسم باللاعقلانية في جوهرها،من زاوية الجانب النمائي الوجداني للشخصية الفردية أو الجماعيةلأنّها تستمد جذورها منهما [2] حيث يعد المجال الوجداني معقل وقاعدة القيم،مجال لزج يصعب الإمساك به لكونه لا يخضع للعقل،بل العكس هو الصحيح،أي ان الوجدان هو المتحكم في العقل[3].

إنّ تناول القيم (السماوية) في تعالقها مع ماهو تربوي وتعليمي،بما هو نظري وتطبيقي يقتضي المرور على المحطات الأرضية (الحقيقية) الآتية:

أولا:نظريا

-القيم ومبادئ التربية في القرن الواحد والعشرين

- القيم والمناهج الدراسية

-مجالات التعليم

ثانيا:إ جرائيا

-المدخل القيمي والمقاربة بالكفاءات

-القيم والتّعلم-القيم والتّقويم

- مبادئ التّربية في القرن 21:

تقوم مبادئ التربية في القرن الواحد والعشرين على أربعة دعائم تستهدف تحقيق التوازن المنشود بين برامج واهتمام النظم التعليمية في العالم وهي:[4]

1- التّعلم للمعرفة.

2- التّعلم للعمل.

3- التّعلم للعيش.

4- التّعلم للكينونة.

وهذه المبادئ قد أقرتها المنظمة العالمية للتربية والعلوم (اليونيسكو) في تقريرها " التّعليم ذلك الكنز المكنون "، إنّها أربع غايات تستشرف حاجات المستقبل ودراسة التّحديات التي ينبغي للتربية والتّعليم مواجهتها مستقبلا، وهي مبادئ يبدو أنّها ملائمة لعالم معولم.

2- القيم والمناهج الدراسية: المناهج الدّراسية كماهومستعمل في الادبيات التّربوية ثلاثة معان، فهي بالمعنى الأول جملة من النوايا سلفا قصد عمل المستقبل وهي بالمعنى الثاني واقع أي كل ما هو معيش من طرف الأستاذ وتلاميذه في قسم معين،ثم هي بالمعنى الثالث نظرية منهاجية [5] وتتأسس المناهج على جملة من المبادئ في مقدمتها المبدأ القيمي....ولقد أفرد له المنهاج الدّراسي والدليل المنهجي لإعداد المناهج فصل فيه هذا المبدأ مع غيره من المبادئ كالمبدأ الابستيمولوجي والمنهج والبيداغوجي.

المستوى القيمي (اكسيولوجي):مجال القيم:دور التربية في كل مجتمع هو نقل قيمة لكل الأجيال،سواء تلك التي يشترك فيهاجميع أفراده وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية،ويقصد بذلك: القيم السياسية والاجتماعية والثقافية والروحية،أو تلك التي تتميّز بالخصوصية الفردية،

ونقصد بها القيم الوجدانية والأخلاقية،القيم الفكرية والجمالية،القيم الإنسانية المنفتحة على العالم،5) على طريقة "فكر عالميا وطبق محليا" من غير انغلاق مطبق أوانفتاح مقلق,,,بل انفتاح مدروس تراعى فيه الخصوصيات التي تعدّ القيم حارسته.

أوّلا:تعلّم لتعرف:

إنّ المعرفة في عصر المعلومات والعولمة سريعة التطور والاستهلاك من جهة، ومن جهة أخرى فإن عملية اكتساب المعرفة لا تتوقف عند حدود الإلمام بهابل يجب أن تكتمل باستيعابها وتعميمها وتوظيفها وأصبح العلم يعني الممارسة والتعلم الذاتي[6].

- **تراكم المعلومات لا يعني زيادة المعرفة:** ضرورة الانتقال من الطبيعة التراكمية للمعرفة إلى الطبيعة البنائية "فالمعارف تبنى".

– **تكامل المعرفة واتساع نطاقها:** حيث أصبحت خريطة المعرفة منظومة شديدة الاندماج تتداخل فيها الإنسانيات مع الطبيعيات والعلوم مع الفنون مما يستدعي ضرورة التخلص من نزعة التخصص الضيق مثالنا في ذلك أن " التعليمية معرفة علمية خصبة متداخلة الاختصاصات".

فضلا على التخلص من التصورات الكلاسيكية والمنمّطة حول التعلم المرتبط بزمان ومكان محدودين والقائم على التلقي، بل التعليم الدائم المرتبط بالشخصية (التّعلم الدائم) والقائم على التّفاعل الذّاتي والبحث والاكتشاف وما يتطلبه ذلك من تنمية المهارات المعرفية العليا (التّفكير بأنواعه، والذّكاءات بأنواعها...)

والتّحول من الفكر الخطي النمطي القائم على تسلسل الأفكار والأحداث والربط الميكانيكي بين النّتائج والأسباب إلى التّفكير الكلي المتشعب للتّعامل مع أنماط العلاقات المعقّدة وإدراك الأمور بطريقة مغايرة.

2– لقد أولت المناهج الوظيفية التي تقوم على المدخل بالأهداف أولوية " كيف نعلّم؟ " في تطور يتعلق بإكساب المتعلمين الآلية في السّلوك، إذ تعدّ الأهداف الإجرائية أول مستوى يتحقّق داخل حجرات الدّرس، فالأهداف الإجرائية عبارة عن سلوكات ينجزها المتعلم لكي يبرهن عن بلوغه الهدف ويصدر عن المدرسين أو التلاميذ في شكل أفعال إنجاز محكومة بشروط ومعايير الإتقان ويخضع للتقويم من خلال الملاحظة والقياس.

يهدف هذا التوجه إلى غرس السلوك والاتجاهات في ردود الفعل لدى المتعلمين حسب تصنيف بيرزيا (Birzea C.) في المجال العقلي " لبلوم " و الوجداني " لكرا ثوول " والحس الحركي " لسمبسون ".

هذا التّصور لا تحكمه إحدى علاقات المثلث التعليمياتي (التعاقد، النقلة، التّصورات) ولكنه مبني على منطق سلوكي صرف بقدر ما يركز على الأداء بقدر ما يفتت، المعارف وشخصية المتلقي.

إن المتأمل في المنهاج الوظيفي يلاحظ أن مدخله " التّدريس بالأهداف " وأولوياته " كيف نعلّم ؟" ومخرجاته " القدرات والمهارات ".

أن هذه الثلاثية (أهداف / كيف نعلم / المهارات) تنتمي إلى عالم" تعلم "وتتقاطع مع غاية " تعلم لتعمل

ثانيا: تعلّم لتعمل [7]

رغم قدم هذه الغاية إلا أن الجديد فيها هو تغيّرطبيعة العمل ونمطه وأطواره وأشكاله، فالعمل لم يعد مقتصرا على عالم الواقع بل تعداه إلى عوالم أخرى كعالم الفضاء المعلوماتي والعالم الافتراضي ومن خلال الوسيط الالكتروني ومشتقاته في عالم معولم، ظهر جيل رقمي يحتاج إلى تكييف المناهج التربوية والاستجابة لمتطلباته، والتكفل بحاجياته. إن هذا التّغيير في طبيعة العمل يفرض علىالتربية ضرورة إعداد الأفراد للتعامل مع هذه العوالم الخيالية بتدريبهم على اكتساب خبرات ومواقف وأداءات مرنة ووظيفية تساعد على التفاعل بين هذه العوالم واكتساب مهارات التّنقل بينها.

فليست المعرفة فيما نفكر فيه بل فيما نفكر به ، بول ريكورRiceur P أما التّغير في أطوار العمل فقد نجم عنه أن أصبح للعمل في عصرنا أطوار عدة منها:

– العمل عن بعد، والعمل الجماعي، والعمل أثناء التّنقل والحركة....

ولم يعد العمل بمفهومه القديم مرتبط بحدود زمكانية بين الإنسان وعمله مما يتطلب إعداد الأفراد لمسايرة هذه التطورات وتمكينهم من التعامل من خلال العمل ومن أصله بإتباع أسلوب التعلم في العمل.

المقاربة بالكفاءات، المقاربة بالمشاريع، إتباع استراتيجيات تعلم جديدة قائمة على الإدماج وربط النظري بالعملي، والتصوري بالتطبيقي، وإستراتيجية حل المشكلات، والتعلم عن طريق الوضعيات، ومنطق تعلم التعلم والتقويم التكويني (البنائي) الذي يعكس التطور إذ تم الانتقال من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم إلى التقويم كتعلم، تقويم يعد جزءا من العملية التعليمية التعلمية بل هو مدمج فيها.

التعلم عن طريق الوضعيات، إذ أثبتت الدراسات التربوية ونتائج مخابر البحوث العلمية في ميدان علم نفس النمو وعلم نفس المعرفة " أن الوضعية تحتل مكانة مرموقة في بناء الكفاءة لأنها تجمع بين تصورات المتعلم والبنية المفاهمية للمادة. حيث التوجه الجديد تعلم حديث يعد للحياة بالحياة، فالحياة مليئة بالمشكلات والمدرسة تسعى إلى تأهيل الفرد للحياة، فالتربية ليست إعداد للحياة بل هي الحياة نفسها.

المناهج البنائية: إن مدلول مفهوم بنائية أو تشييدية يوحي بالتماهي مع الغايتين " تعلم لتكون " " تعلم لتشارك الآخرين ". فالمنهاج البنائي بمدخله " الكفاءات " وأولويته " من نعلم؟ " ونواتجه (مخرجاته)

شخصية متكاملة البناء عقليا وجدانيا وحسا حركيا شخصية متشبعة بقيم العصر، وقادرة على التفاعل مع الآخرين (مواطن عالمي). إن هذه المركبات الثلاثة (كفاءات، من نعلم، مواطن عالمي) تتقاطع مع الغاية "التعلم لتكون،" "والتعلم لتشارك الآخرين" فضلا على أن المناهج البنائية وإن كانت موجهة إلى المتعلمين فإنها اهتمت بالدافعية في إثارة التعلمات والتركيز على الأنشطة والوضعيات التعلمية، ومفهوم المرافقة والتوجيه، والتعلم التعاوني (التشاركي) .....إن تفضيل العلاقة بالتلاميذ هو تفضيل لسيرورة الاكتساب وبناء المعارف من قبل التلاميذ أنفسهم (فالمعارف تبنى ولا تلقن)، إنه العمل على الأنشطة التي تجعلهم يكتسبون المعارف بأنفسهم من خلال العمل من منظور بنائي وبنائي اجتماعي ومعرفي اجتماعي.

ثالثا :تعلّم لتكون:

ماذا يعني التّعلم لتشارك الآخرين والتّعلم لتكون؟تتوخى هذه القاعدة التربوية القديمة تنمية شخصية الفرد في مجالات نموها (العقلية والوجدانية والحس الحركية، والاتصالية)وكذلك بوضع المتعلم في حالة تفاعل مع النشاطات، فهو محور التعلمات، وهو الذي يبني تعلماته بتجنيد موارده الداخلية، مستعينا بموارد خارجية (مدونة الوسائل محددة في المناهج) واتباع منهجيات علمية حديثة وطرائق نشطة تستجيب لحاجياته، وتشبع فضوله، وتراعي إمكاناته. من منظور تفريد التعلم، وانطلاقا من مفهوم الفروق الفردية (النفسية، والجسمية، والاجتماعية....) كما تستهدف تنمية ملكاته العليا مثل ملكة الحكم (التقويم) أثناء مواجهة المواقف المتباينة، وكذا القدرة على اتخاذ القرارات مما يعزز لديه روح الاستقلالية (L’autonomie) كما تسعى إلى تنمية الشعور بالمسؤولية، وروح المبادرة، وأن يكون إيجابيا بناء على إثارة دافعيته، ووضعه في حالة تفاعل مع وضعيات مستغلا استراتيجيات " التعلم التعاوني " العمل الفوجي، التفاعل الصفي القائم على الإيجابية والنقاش والحوار ومنحه الفرصة باستخدام تكنولوجيا المعلومات، مع محاولة إعطاء المتعلم الوقت الكافي للتعبير عن نيته وذاتيته والاكتفاء من طرف المعلم بالقيامبدوره الجديد القائم على تسيير الوضعيات، والعمل على المتابعة والتوجيه والوقوف بجانب المتعلمين وليس أمامهم أو خلفهم أو ما يسمى في البيداغوجيا المعاصرة بمفهوم " المرافقة البيداغوجية."

هذا فضلا على أهداف أخرى تتوخاها هذه الغاية وهي السهر على تنمية روح الإبداع والخيال باستخدام تكنولوجيا المعلومات التي توفر وسائل عدة لتحقق هذه الغاية ومنها: اعتماد أساليب التعلم بالاكتشاف وتشجيع الإبداع الفني والأدبي والعلمي، وإتاحة الفرص للمتعلم من الآخرين من خلال الحوار والمشاركة عبر الانترنت واستخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة.[8]

أغلب هذه المفاهيم المشار إليها نجد لها أثر في التوجه التربوي الجديد لنظامنا التعلمي، ويترجم ذلك في مفهوم بناء الكفاءات لأن الكفاءة ترتبط بالشخصية، وأن بناء الكفاءة هدفه بناء شخصية المتعلم بناء متكاملا يراعى فيه مكوناتها. وفي كل مراحل بناء الكفاءة (مرحلة الانطلاق،البناء والاستخلاص) مستغلة لوضعيات منهجية وإستراتجية تتناسب والموقف التعلمي وغاياته وأبعاده؛علما أن إستراتيجيته المشروع أو الوضعية أو المشكل المفتوح وغيرها هي أدوات منهجية تنمّي عند المتعلم معاني الايجابية والمبادرة وتجعله إيجابيا وفي حالة تفاعل وتغيّر مستمرعن كينونته، وباعتماد أساليب التّعلم بالاكتشاف يسعى المتعلم في حالة دائمة إلى بناء شخصيته وتطويرها.

رابعا:تعلّم لتشارك الآخرين:

ظهر هذا التّصور الذي يمثل إحدى الغايات التي تنشدها التربية الحديثة وتراهن عليها البيداغوجيا المعاصرة مع حدوث التطورات التي أفرزتها طفرة التكنولوجيات الحديثة– لا سيما –في مجال الاتصال مما جعل من العالم قرية صغيرة أضافت لبيئة المتعلم الأسرية والمحلية بيئة عالمية، وأصبحت ثنائية المحلية والعالمية أحد المحاور الرئيسية لفلسفة التربية. وتظهر مبادئ هذه الغاية في الدعوات الآتية القائمة على التخلص من العنف ونزعات التعصب ، والانغلاق،.... ببرمجة مقاييس لتدريس تاريخ الحضارات، ومهارات الحوار، والتصدي للعنف، والعدوانية وكراهية الآخر.... ولن يتم ذلك إلابإعطاء أهمية لدراسة الجغرافيا البشرية واللغات الأجنبية وتنمية الوعي بالقواسم المشتركة بين الثقافات والحضارات الإنسانية مما يفضي إلى اكتشاف الآخر من خلال اكتشاف الذات، مع العمل على تنمية مهارات الحوار والقدرة على الحجاج والإقناع والرغبة في المشاركة والتبادل وخلق التوازن بين التنافس وروح التعاون من خلال أساليب التعلم التعاوني وتنمية روح الفريق.

والمتفحص للنظام التربوي يلحظ التبني المتزايد لمثل هذه الرؤى والتوجهات و السعي نحو تبنيها في محاولة منه لاستيعاب هذه التطورات التيلم يعد لنا أمامها أي خيار بل يفرضها منطق العصر وطبيعة النظام العالمي، وتحديات العولمة، وقيم المواطنة.من خلال عرض هذه الغايات الأربع وربطها بالنظام التعليمي الجزائري، يتضح التّكامل النظري والمبدئي من منظور الدراسة المقارنة بينهما، وهو مسعى للبحث في التأسيس ؛ومن منطلق أن التربية علم وفن في الأداء والوظيفة ،علم يهدف إلى تكوين الشخصية القوية، وإلى إقامة علاقة جيدة بين هذه الشخصية والمجتمع الذي ينتمي اليه، وفن يرمي إلى صقل الشخصية الإنسانية وبلورة إشعاعها على ذاتها ،وقد أجمع الكثير من المربين على اعتبار هذا العلم علما أساسيا في تكوين المجتمع الصالح.ولكن من منظور تقليدي يأن هذه الغايات قديمة، وأن المعرفة قد ارتبطت بالتعلم قديما، والجديد في ذلك هو عملية الاكتساب، وأن التعلم قد ارتبط بالعمل قديما والجديد فيه أيضا هو تغير طبيعة العمل من حيث الأنماط والأشكال... كما أن "التعلم لتكون "قد ارتبطت فيه الكينونة بالتّعلم وهذه أيضا غاية قديمة، وماكتاب بـــ "ايدجارد فوردFord Edgard الصادر في 1972 " بعنوان " تعلم لتكون " –والذي يشكل حصيلة أعمال اللجنة الدولية للنهوض بالتربية التي شكلتها اليونسكو –إلا دليل على أن هذه الغاية تنتمي إلى القرن 20 إن لم تكن قبلها.

التعلم لمشاركة الآخرين (للعيش) رغم حداثة التوجه بسبب الانفجار المعرفي الحاصل في العالم والذي جعل منه قرية كونية صغيرة إلا أنه لا يمكنه القفز على المبادئ الثلاثة السابقة، وأن المبادئ الأربعة تتكامل كغايات لاستشراف حاجات المستقبل ودراسة التحديات التي ينبغي للتربية والتعليم مواجهتها في السنوات المقبلة، وإحداث التوازن المنشود بين برامج واهتمامات النظم التعليمية في العالم.

إنّ هذه المبادئ (الغايات التربوية الأربعة) كانت موجودة،فهي قديمة في الفكر التربوي ولا زالت، ولكن الجديد هو الحمولة المعرفية والقيمية التي قامت عليها والاختلاف القائم بين هذه الغايات تحمل نفس العناوين ولكنها اختلفت في المضامين، والعبرة بالمسميات لا بالأسماء في حين تؤكد الفرضية الثانية القائلة بأن المسألة لا تعدو أن تكون تطورا قد حصل في الفكر التربوي، وهو نزوع نحو الكيف، عملية تكييف بعد اختبار وتجريب، بل تشكّل هذه المبادئ أبعادا للغايات الرئيسية للتربية في كل العصور في اكتساب المعرفة والتّكيف مع المجتمع وتنمية الذّات والقدرات الشخصية.

ويظهر التكامل بين الغايات التربوية والمناهج التعليمية ،من خلال الانسجام بين الغايات ومخرجات المناهج؛ حيث أن الغاية التربوية الأولى " تعلم للمعرفة " تنسجم مع مخرجات المنهاج الموسوعي ذي المدخل بالمحتويات المتمثلة في متعلم عارف، عالم، التي يفرزها التقويم التقليدي القائم على مفهوم " تقويم التّعلم ".

أما الغاية التربوية الثانية " التّعلم للعمل" تنسجم مع مخرجات المنهاج الوظيفي ذي المدخل " بالأهداف " والمتمثلة في متعلم يمتلك قدرات ومهارات يفرزها " تقويم من أجل التّعلم ".

أما الغاية التربوية الثالثة و الرابعة " التّعلم لمشاركة الآخرين " و " التّعلم لتكون " تنسجم مع مخرجات المنهاج البنائي ذي المدخل بالكفاءات والمتمثلة في متعلم كفء يتمتع بشخصية متكاملة البناء وبحس المواطنة، في سياق زمني واجتماعي يعتبر أن السلطة ليست لمن يعرف ولا لمن يمتلك شهادات كما كانت ترتكز عليه المداخل السابقة كمخرجات، وإنما السلطة لمن يحسن التصرف، أي (الكفء) لأن الكفاءة تعني حسن التصرف، وحسن التصرف يعني التحويل بعد التّحكم.

كما يعني التّحكم أن يعرف كيف يخطط وينفذ، ويقوم... وأن يستفيد من هذه المهارات مدمجة في مواقف مختلفة من الحياة وهذا التّوجه تدعو إليه الغايات التربوية الحديثة وتنسجم معه المناهج التعليمية الجزائرية الحديثة.والتي يفرزها التقويم السياقي الذي ينصب علي الكفاءة.

وعليه يمكننا أن نجمل القول في :أنّ المناهج الموسوعيةقد جعلت من مدخل التدريس بالمحتويات (المعارف) محور العملية التعليمية وكانت محصورة في شعار (ماذا تعرف؟) وأن المعرفة غايتها ،وانّ المدرس يمارس السلطة الفوقية على حساب الخدمة المعرفية مما جعل الأسلوب تعليما والطريقة تلقينا والمنهج تقليدا ،أمّاالمناهج الوظيفية فقد صيّرت مدخلا لتدريس بالأهداف محور العملية التعليمية التعلمية (كيف نعلم ؟)،وأنّ المناهج البنائية فقد اتخذت من مدخل التّدريس بالكفاءات محور العملية التعليميةالتعلمية(من نعلم؟).

إن هذا النموذج الجديد[9] لا يحمل على عاتقه فقط تكييف الفرد داخل سياق سوسيوا قتصادي معولم،

وإنما يضع في الاعتبار أيضا المساهمة في إدماج الفرد داخل النسيج المجتمعي كالتربية على المواطنة، وتثبيث القيم الأخلاقية والروحية

وبهذا الإتجاه تستشرف التربية غاية (تعلم لتكون) و(تعلم لتشارك الآخرين)، بأبعادها تطوير الفرد والاستجابة لمتطلبات بيئته.(*)

*** للاطلاع أكثر على المبادئ الاربعة المنظمة للتكوين والتي تمثل الغايات الاستشرافية للتربية المعاصرة يمكن الاطلاع على كتاب (اوزي) "التعليم و التعلم الفعال" مجلة علوم التربية العدد 139ط1 -2015- من ص 20 الى 23**

ثانيا :إجرائيا

3-مجالات التعليم(10)

يمكن تحديد مجالات التعليم بثلاثة تمحورت حولها معظم صنافات الأهداف وهي:

-المجال المعرفي؛

-المجال الحس حركي ؛

-المجال السوسيو وجداني.

لقد أصبح من الضروري بناء أهداف في المجال الوجداني ، على الرغم من صعوبة التعامل مع هذا المجال . يمكن في ضوئها تطوير نشاطات وأدوات للتقويم تخدم هذا المجال . وذلك انطلاقاً من الأهداف العامة لتدريس الرياضيات التي شملت الجانب الوجداني . فمن هنا ، لا بد من إعطاء المعلم فكرة عن تصنيف الأهداف الوجدانية التربوية التي تبناها ووضعها (كراثهول) .

فالهدف الوجداني ينتمي الى المجال الوجداني،وهو هدف ذو طبيعة سوسيووجدانية،يسعى التعليم إلى إكسابه للمتعلم ويصف تغيرات في الاهتمامات والمواقف والقيم وكذا التقدم في الحكم والقدرة على التكيف،كما ان الأهداف الوجدانية تترجم إحساسا او انفعالا أو قبولا أو رفضا) تضمن التصنيف الاهتمامات ، والتقديرات ، والاتجاهات ، والميول ، والمعتقدات ، والقيم ، والجدول الآتي تصنيف الأهداف الوجدانية الذي يتألف من خمسة مستويات رئيسة مرتبة هرمياً ، كما أن هناك مستويات فرعية لكل مستوى رئيس [11].

تضمن التصنيف الاهتمامات ، والتقديرات ، والاتجاهات ، والميول ، والمعتقدات ، والقيم ، الجدول الآتي تصنيف الأهداف الوجدانية الذي يتألف من خمسة مستويات رئيسة مرتبة هرمياً ، كما أن هناك مستويات فرعية لكل مستوى رئيس .

ثالثا: تصنيف الأهداف الوجدانية (المضمون والمعنى وأمثلة عليها)

المستوى والمستويات الفرعية	المضمون والمعنى	الأمثلة

– الاستقبال: . الوعي . الرغبة في الاستقبال . الانتباه	يمثل أدنى مستويات المجال الوجداني ، ويتدرج ناتج التعلم من الوعي بوجود مثيرات على الفكرة إلى الانتباه الانتقائي لمثير من بين عدة مثيرات بحيث يصل مرحلة التقدير والإعجاب .	. يتعرف أثر العلم والعلماء في تطور الرياضيات . . يتعرف أثر الرياضيات في تطور العلوم الأخرى . . يستفسر عن كتب تتحدث عن تاريخ علماء العرب والمسلمين في تطور الرياضيات . . يبدي بعض الاهتمام بدارسة الحساب . . يصف أهمية علم الحساب أو أهمية تعلم الأعداد المركبة في الرياضيات .
–الاستجابة : . قبول الاستجابة . الرغبة في الاستجابة . الرضا عن الاستجابة	يبدي ا لطالب في هذا المستوى مشاركة فاعلة سواء كانت مطلوبة أو تطوعية ، واستجابة متعة وسعادة .	. يؤدي الواجبات التي كلف بها . . يسلم الواجبات البيتية في الوقت المحدد . . يشارك في حل المسائل داخل غرفة الصف . . يتطوع للمشاركة في عمل جماعي . . يستمتع بحل مسألة رياضية أو لغز يتطلب حلة استخدام الرياضيات . . يتذوق الجمال والتناسق في الأشكال .

–الحكم القيمي : . تقبل القيمة . تفضيل القيمة . التمسك بالقيمة	يظهر الطالب أن لدراسة الرياضيات قيمة بالنسبة له ، ويظهر مواقف ثابتة في سلوكه، ويتراوح هذا المستوى من أن القيم لديه غير ثابتة ويمكن أن تتغير ، ثم يدخل في مرحلة الاختيار من بين بدائل ، إلى التمسك بتلك القيمة ، وهي مرحلة بداية ظهور بعض الاتجاهات والقيم .	. يقدر دور الرياضيات في تقدم العلوم الأخرى . يتقبل فكرة إثبات صحة قضية رياضية . . يلتزم بتبرير الاستراتيجيات وطرق الحل . . يبحث عن مشكلات رياضية فيها تحد . . يشترك في نادي الرياضيات . . يكون ميلاً نحو استخدام أساليب التفكير الرياضية في حل مشكلاته اليومية .
–التنظيم . إدخال القيمة في النظام المفاهيمي .	. يبدأ الطالب باكتساب القيمة ويقارن بين القيم ، ثم ينتقل إلى حالة التوازن ونظام قيمي ، أي أن الطالب مسؤول عن أعماله في هذه المرحلة ، ويحدد طموحاته ضمن فهمه لقدراته واستعداداته .	. يتعرف التركيب المنطقي للرياضيات . . يناقش طبيعة البرهان وأنواعه المباشرة وغير المباشرة . . يحكم على إسهامات الرياضيات ومدى نجاح هذه الإسهامات .
–التميّزبمجموعة من القيم : . التعميم . التميّز	يستنير الطالب بالاتجاهات والقيم والمعتقدات التي لديه لاتخاذ القرارات، يتميز بثبات المواقف وفكر متميز وذاتي ،	. يبذل جهداً متميزاً في فهم الرياضيات . . يبحث ويتقصى حلولاً لمشكلات رياضية مستعصية .

	تكاملية ، وشمولية في النظرة إلى الرياضيات وما يحيط به .	. يعتمد على نفسه في حل المشكلات الرياضية . يحل المسائل الرياضية بطرق فريدة ومتميزة

4-المدخل القيمي والمقاربة بالكفاءات

يقوم المنهاج التعليمي الجديد المبني على المقاربة بالكفاءات على التعلم بالمفهوم أو ما يدعى بنظرية الحقول المفاهيمية وهي إستراتيجية عابرة للمواد الدراسية تتجاوز حالة العزل والفصل بين المناهج ذات الطبيعة الفصلية، وتسمح ببناء علاقات من خلال الوضعيات من تجريد للتركيبات المفاهيمية حتى يتحقق مفهوم منهاج وصلي، فالقطيعة بين المواد، والفصل بين المناهج، يتنافيان مع الطرح البنائي الاجتماعي.

وكذا النموذج التربوي " الكفاءات " ذلك أن المتصرف ببناء الشخصية هو المتعلم، والشخصية كل متكامل (عقليا ووجدانيا اجتماعيا / حسيا حركيا وتواصليا) ولذا كلما كانت استراتيجية البناء صحيحة روعي فيها التكامل والقصدية كلما كان البناء سليما وقويا.

5-القيم والتّعلم: إنّ مبادئ التربية تعني تعليميا الحديث عن مقومات العملية التعليمية التّعلمية ومقاصدها في تكوين الانسان،وفي هذا التقرير نجد المكونات الأربعة التي تتبني عليها قدرات المتعلم لمواجهة تحديات الالفية الثالثة [12]:

1-التّعلم للمعرفة

2-التّعلم للعمل

3-التّعلم للعيش معا ومع الاخرين

4- التّعلم لنكون

6-القيم والتّقويم

إذا تجاوزنا الفرق الطفيف بين ما هوتقويم بما هو تقييم، فإنّنا نخلص إلى أنّ التّقييم يعني تقرير أو تحديد قيمة الشيء أو أهميته أو دوره في تحديد الغرض المخصص له بواسطة التّثمين والدراسة الجادة،فضلا على أنّ كلمة التّقويم تنبع في جذورها كليا من كلمة القيمة.

التقييم يعني اتخاذ موقف انطلاقا من تشخيص في اتجاه قرارحول موضوع التّقييم.

والتّقويم يعني إعطاء قيمة لمضاعفة دلالة التّعلمات،والمسألة تتعلق بالجانب الوجداني الذي يصعب التّعامل معه فالاستقلالية كقيمة تقوّم من خلال معايير ومؤشرات ،وهذا يكشف التّداخل اللغوي والوظيفي بين ما هو تقويم وقيمة.

الأبعاد الديداكتيكية للقيم:

-تتجلّى القيم ديداكتيكيا في المدخل بالكفاءات مقاربة تربوية واستراتيجية وخيارا تربويا يتخذ من القدرات الوجدانية قاعدة للقدرات العقلية والحس حركية في تجاوز للمدخل الموسوعي وكذا المدخل بالأهداف.

-تتجلى القيم تعليماوتعلما على شكل معرفة شرطية نفعية تستمدد فلسفتها من المجال الوجداني وتستبق المعرفة التصريحية العقلية وكذا المعرفة الإجرائية المهارية استباق أولوية لا ترتيب ...فالتآزر بين المعارف يبقى قائما ولا مجال للفصل بينها،وتعكس تغير الوضع الاعتباري للمعرفة .فالمعرفة ليست فيما نفكر فيه ولكن فيما نفكر به.

ما نخلص إليه

-تتجلى القيم معرفيا في تصنيف المعارف على أنها معرفة حسن تواجد.فالمعرفة التي لا تقود الى كفاءة معرفة ميتة ،والكفاءة التي لا تنتمي الى مجال كفاءة افتراضية،ومن مفاهيم الكفاءة انها معرفة حسن تواجد.

-تتجلى القيم في أبعاد التعليم على شكل مواقف تستبق الخبرات والمهارات

-تتجلّى القيم ديداكتيكيا في الإجابة على السؤالين الديداكتيكين،متى؟ ولماذا؟أتاكد، قبل سؤالي ماذا أعرف ؟وكيف أعمل؟

-تتجلّى القيم في موارد الكفاءة تأخذطابع القدرات الوجدانية التي تتآلف مع القدرات العقلية والحس حركية

-تتجلّى القيم في الأهداف التعليمية مجالا وجدانيا نفسياجتماعيا حسب هرم كراتول في مقابل المجال العقلي لبلوم والحس حركي لكراتول حسب تصنيف بيرزيا.

-تتجلّى القيم في مبادئ التربية قديما وحديثا في:مبدأ،التعلم للعيش معا ومع الاخرين بما يتطلب احترام الانسان لذاته واحترام ثقافة الاخرين ومعتقداتهم والتعلم لنكون أي لتحقيق الكينونة للذات الإنسانية،وهو بعد يتضمن مضامين مكونات التعلم،التعلم للمعرفة والتعلم للعمل.

-تتجلّى القيم في أبعاد التربية على نحو"معرفةالوجود"والوجود مع الآخر؛

-تتجلّى القيم في مجالات نمو الشخصية في شكل المجال الوجداني العاطفي الاجتماعي؛

-تتجلّى القيم في المناهج الدراسية البنائية التشييدية في شكل التركيز على تعلم التفكير بدلا من تفكير التعلم؛

وعليه يمكن القول أنّ القيم تمثل نقطة انطلاق خطها الأساس المدخل الوجداني في هذه المتغيرات الإجرائية؛

-كما أنّه يمكننا القول أن المعارف تمثل محطات وصول..من خلالها نؤجرئ القيم ديداكتيكيا .

أولا:

ماذاتعني القيم إجرائيا؟:

- القيم مواقف ،بعدا تعليميا

-معرفة حسن تواجد،معرفيا؛

-قدرات وجدانية،مورد كفاءة؛

- معرفة شرطية نفعية،تعلّما؛

- جواب على سؤالين ديداكتيكين،متى ولماذا؟؛

-مدخل بالكفاءات منهاجا دراسيا بنائيا.

ثانيا

ماذاتعني القيم نظريا؟:

-مجال وجداني هدفا بيداغوجيا،

-مجال لنمو الشخصية وجدانيا؛

-مجال تربوي،معرفة وجود؛

- مبدأ تربوي عالمي،تعلما للعيش وللكينونة ومشاركة الاخرين؛

- بعد تقويمي شامل مسارا وتقييما وإنصافا.

خاتمة:

لقدحاولنا من خلال مقاربتنا لموضوع القيم والمدرسة،أن نجيب على السؤال الديداكتيكي، القيم والمدرسة،أي إشكال؟في محاولة منا للكشف عن التّرابطات الحاصلة بين ماهو قيمي بما هو تعليمي وإدراك التّمفصلات القائمة بين هذه المتغيرات ،مثل المدرسة ومنظومة القيم...اذ ليست المؤسسة التّعليمية الرّسمية مجرد فضاء لممارسة التّعلم، ولكنها فضاء أوسع من ذلك، فالمتعلم يقضي وقتا طويلا مع زملائه،ويتبادل معهم الأفكار والمعلومات والتجارب والعواطف المرتبطة بمظاهر الحياة السياسية والاجتماعية،ويعني هذا كله أنّ المؤسسة ليست مكانا خاصا بالمواد المقررة والاختبارات،ولكنها فضاء طبيعي لمختلف أشكال القيم والعادات والتّقاليد والصّراعات التي يتعين على المؤسسة التربوية رعاية اختلافها وتنوعها وخصوبتها،وتثبيتها بقيم الحوار والتواصل والتعايش التي تضمن توحيد الجماعة التربوية،ويقتضي ذلك احترام التلميذ باعتباره شخصية ومواطنا وجعله مشاركا في حياة المؤسسة المواطنة دون اغفال خصوصيته العمرية[13]

إنّ إكراهات طبيعة شكل العمل المقدّم ، وطبيعة الفعالية ..وتنوعات الموضوع وتفرعاته.. حتمت علينا إغفال الكثير من الإجراءات الحاملة للقيم ،ومنها ،المناخ الديمقراطي الذي توفره الحياة المدرسية للمتعلمين وإبراز مفردات الديمقراطية من خلال البيداغوجيات النّشطة...وكذا زمن التّكوين الذّاتي والزّمن الاجتماعي

والزّمن الديمقراطي والزّمن الرمزي...كقيم حياة ... وقد ختمت عملنا بالجانب الاجرائي فالنظري على خلاف ما افتتحت به النظري فالتطبيقي..ذلك أن شجرة القيم وصناعة المناهج تبدآن من أعلى الى أسفل تخطيطا(مقاربات)ومن أسفل إلى أعلى تنفيذا وتقويما.(أجرأة)* .

---

*الأجرأة: هي إجراء لتنفيذ النوايا عن طريق استراتيجيات تعليمية ملائمة (طرائق – محتوى – وسائل) الأهداف المخططة من المستويات العليا إلى المستويات الدنيا قصد تحويلها إلى صيغ تعبّر بوضوح عما سيقوم به المتعلم من مهام وإيحاءات.

1-مجلة عالم التربية،عدد خاص " التربية على القيم، الدار البيضاء مطبعة منشورات عالم التربية ا لجديدة الدار البيضاء العدد21 سنة2012ص:23

2-المرجع نفسه ص32

3-عبد الكريم غريب المنهل التربوي ، منشورات عالم التربية، مطبعة عالم الجديدة الطبعة الاولى2006ص432

4-علي آيت أوشان، بيداغوجية الكفاءات وتدريسية اللغة ،دار أبي رقراق للطباعة والنشر الطبعة الأولى2016 ص22

5-الدليل المنهجي لإعداد المناهج ،وزارة التربية الوطنية الجزائرية،اللجنة الوطنية للمناهج طبعة 2016 ص18

6- قلي عبد الله " التربية والعولمة "مجلة التربية والابستيمولوجياالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة،الجزائر ،مقالة منشورة بالعدد الأول سنة 2001.ص23

7_قلي عبدالله مرجع سابق ،الصفحة نفسها

8-قلي ،المرجع نفسه ص:24

9- توبي لحسن ،بيداغوجيا الكفاءات- طبع دار افريقيا الشرق المغرب ص 20 / 21

10-علي ايت ا وشان بيداغوجية الكفاءات وتدريسية اللغة دار ابي رقراق للطباعة والنشر الطبعة الأولى 2016ص18

11)غريب عبد الكريم ،المنهل التربوي ،منشورات عالم التربية الدار البيضاء،الجزء الثاني ط:1 سنة2006 ص:66

12- محمد مكسي:ديداكتيك الكفاءات ،دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاءطبعة 2003 ص80-81

13-محمد مكسي مرجع سابق ص89

المراجع:

1-اوزي "التعليم و التعلم الفعال" مجلة علوم التربية العدد 139ط1 -2015.

2-الدليل المنهجي لاعداد المناهج ،وزارة التربية الوطنية الجزائرية،اللجنة الوطنية للمناهج طبعة 2016

3- بول ريكور(ترجمة منصف عبد الحق):مجلة العرب والفكر العالمي،بيروت،1988

4- محمدمكسي:ديداكتيك الكفاءات ،دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء ،طبعةً2003

5- نبيل علي مذكور(في مقالة لعبد قلي) مجلة التربية والابستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة،الجزائر، العدد 01، سنة 2001.

6- توبي لحسن: بيداغوجيا الكفاءات ،دار افريقيا الشرق المغرب،ط،1 2006

7- علي ايت ا وشان ،بيداغوجية الكفاءات وتدريسية اللغة ،دار ابي رقراق للطباعة والنشر الطبعة الأولى 2016،

8- مجلة عالم التربية،عدد خاص " التربية على القيم، الدار البيضاء مطبعةعالم لجديدة العدد21 ،سنة2012

9- قلي عبد الله " التربية والعولمة "مجلة التربية والابستيمولوجيا المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة،الجزائر، مقالة منشورة بالعدد الأول سنة 2001.

10-غريب عبد الكريم ،المنهل التربوي ،منشورات عالم التربية،الدار البيضاء،الجزء الثاني ،الطبعة الأولى 2006.

المحاضرة الخامسة:

مذكرة وزارية تنسيقية لكيفية تنفيذ المنهاج الدراسي:*

على الرغم من التخفيفات التي طالت المناهج والتوزيع العقلاني لمضامينهاعلى مدار أسابيع السنة الدراسية مازالت قضية انهاء المناهج تشغل بال الاساتذة والمربين والأولياء والتلاميذ على أرض الواقع عند اقتراب موعد الامتحانات الرسمية عامة والبكالوريا خاصة.

يهدف مضمون هذه الوثيقة الى تنشيط التفكير الجماعي في إطار مجالس التعليم والتنسيق البيداغوجي قصد الوصول الى أساليب عملية للمعالجة الجيدة للمناهج من خلال طرح جملة من الصعوبات التي تحول دون إنهاء المناهج وطرح مجموعة من الممارسات المهنية التي تتطلب المراجعة. كما تستعرض وجهات نظر فيما تتطلبه المناهج,ثم تقدم بعض الاساليب المساعدة على تنفيذ جيد لهذه المناهج....

ويبقى الهدف من مضمون هذه الوثيقة هو إثارة التفكير والتشاور حول أنجع السبل لتنفيذ المنهاج وانهائه بكيفية معقولة تراعي شروط الاستيعاب والادراك والفهم لدى التلاميذ من خلال ضبط المدة الزمنية لكل حصة او درس.

ما الصعوبات التي تحول دون اتمام البرامج؟

قد يصعب حصر كل الصعوبات التي تحول دون اتمام البرامج , غير أن ثمة صعوبات موضوعية معروفة, نذكر من بينها :

- صعوبة التخلص من الممارسات المعتادة والتخلي عن الاجتهاد والابداع في طرائق التدريس

-غياب ثقافة الرجوع الى المنهاج والوثيقة المرافقة ؛

- الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي , على الرغم من التوضيحات الواردة في هذا الشان ؛

- تغلب التناول الخطي التسلسلي للتوزيع السنوي دون اعتبار تدرج الصعوبة والعمق والحداثة بالنسبة للتلميذ .

ما الممارسات المهنية التي يجب تعديلها ؟

من خلال متابعة تنفيذ المناهج وتحليل الممارسات المهنية سجلت بعض الاساليب التي تجب مراجعتها وينبغي العمل على تقدير مداها ثم القيام بتعديلها منها:

اولا: المبالغة في تقديم التمارين المتشابهة واستعمال الوثائق المتماثلة , باتباع مسار نموذجي موحد ومشدد للتطبيقات والتمارين .

ثانيا : الافراط في استعمال الوثائق المستنسخة والمعروضة , والمبالغة في الاستعانة بالمطبوعات وكثرة استعمال جهاز العرض احيانا دون مراعاة الوقت والنجاعة

ثالثا : العادات الحوارية التي تلتهم الوقت دون جدوى , كالانتظار الطويل لإجابة موضوعية على سؤال مغلق او تعجيزي لايطور القدرات الاساسية التي تشكل احد اهداف موادنا التعليمية او استعجال اجابات الية , دون ادراك كامل لمعنى السؤال

رابعا: تثاقل تسيير القسم الناتج عن هدر وقت اغلحصة بتصرفات غير ملائمة للوتيرة الدراسية المطلوبة .

ما الذي يجب القيام به؟

من اجل معالجة الاختلالات التي تعيق التنفيذ السليم للمناهج , يمكن تمكين الاساتذة من عوامل الاحترافية في التربية مع استهداف ممارسة بيداغوجية فعالة يمكن بلوغها من خلال :

-التحضير الجيد للدرس

- تجديد التكوين القاعدي والتكوين اثناء الخدمة

- التبادل في اطار التنسيق البيداغوجي

- الاستعانة بالوثائق المرافقة للمناهج

- التحكم في البرمجة والتاقلم مع الحجم الزمني المخصص لكل درس

- رسم الاهداف وتوضيح الاشكاليات

- القيام بخيارات ملائمة سواء فيما تعلق بالمعارف والقدرات المقدمة او بالوسائط قصد الوصول الى الاهداف المسطرة في الوقت المحدد .

ما متطلبات التنفيذ الجيد للمنهاج ؟

يتطلب التنفيذ الجيد للمنهاج العناية التامة بالجانب التنظيمي , قبل كل شيء , ويهدف هذا التنظيم الى :

-التطرق لكل المواضيع المقررة في برنامج القسم خلال السنة الدراسية

- اكساب التلاميذ الكفاءات المتعلقة بمحال المادة او المواد المتكاملة

- إضفاء المعنى على المنهاج المدرس في نظر التلاميذ (تعلمات ذات دلالة، واقعية، جيدة، وظيفية..)

- ضمان تدرج التعلمات.

- يجب ان لايقتصر نظرنا على المحتويات المعرفية للمنهاج فحسب . ذلك لان المنهاج يتضمن ايضا مجموعة قدرات يطلب تمكين التلاميذ منها ويلح على تنميتها لديهم من اجل ضمان تكوين وتثقيف كاف . وفي كل الاحوال ينبغي ان يتماشى اكتساب المعارف مع بناء هذه القدرات . ومهما كانت المادة التعليمية , يبقى الهدف الاساس في مرحلة التعليم الثانوي هو تكوين المواطنين يفكرون بعقول نيرة وحسنة المنشا , لا مختصين ولا ادمغة بكم هائل من المعلومات .

من اجل تنفيذ جيد للنهاج ما الذي يجب تلافيه؟

1-تجنب التناول الخطي لتنفيذ المنهاج اي تفادي التطرق الى المسائل بالترتيب كما وردت في المنهاج،بدون جهد فكري حول منطق تدرج التعلمات وترابطها،ودون تقدير الزمن الانسب والاهمية النسبية لمختلف المضامين مع عدم مراعاة خيارات النقاط الهامة والمفاهيم المفتاحية , الخ

2- تفادي تنفيذ مضمون الكتاب المدرسي اليا بمحتوياته وترتيبه , للاعتبارات التالية

- محتوى الكتاب المدرسي يكون في الغالب مكثف.

- يستجيب الكتاب المدرسي لحاجا ت انماط مختلفة من الاساتذة و التلاميذ

- يتطرق بعمق متساو لكل اسئلة المنهاج

– الكتاب المدرسي بنك لوثائق مختلفة وعديدة , ثمينة ومساعدة لكل استاذ, حيث يمكنه ان يجد فيها ما يحتاجه تربويا.

– تقدم المعلومات في الكتاب المدرسي بكيفية مستفيضة ويتطرق لمحتوى كل مسالة بتناول مفصل احيانا الى درجة اكبر مما هو مطلوب

– الصورة الجد كثيفة للكتاب المدرسي هي التي تعطي لبعض الاساتذة انطباعا يشعرهم بثقل المنهاج فيظنون بانها " كثيفة " و "صعبة التنفيذ"

ما الذي يجب العمل به ؟

في بداية السنة الدراسية: على الاستاذ :

–**ان يعد خطة مدروسة , متجانسة وواقعية** على اساس الاهداف التي يسطرها لقسم معين , فالاستاذ يشبه هنا قائد الطائرة , لديه "خارطة تحليق" اولية لنقل المسافرين من نقطة الى اخرى ولكن عليه ان ياخذ بعين الاعتبار عدة عوامل ومؤثرات (الاحوال الجوية , الطرق الجوية , البلدان التي لايجب التحليق فوقها) .

وعلى هذا الاساس فمثلا , وحسب الظروف الجوية السائدة اثناء التحليق , يغير ويؤقلم خارطة التحليق الاولية .ى نفس المنوال , فان الاستاذ الذي حضر خطة اولية لتنفيذ المنهاج عليه بالانتهاء من تنفيذه في نهاية السنة بالترتيب الذي تفرضه الظروف او العوامل المذكورة سابقا

–**ان يستهدف معالجة شاملة للمنهاج** حيث يجب على الاستاذ :

– **ان يحضر خطة سنوية** , آخذا في الحسبان الحجم الزمني السنوي المتوفر لديه بصفة فعلية وذلك بعد " خصم " الوقت المخصص للتقويم , الاعياد والعطل

-ان يقوم بتحديد الوقت اللازم لانجاز كل جزء من المنهاج اثناء تحضيره لخطة العمل السنوية (التوزيع السنوي)

- ان يحدد له مسارا خاصا ومكيفا للتدرج السنوي للمنهاج .

-ان يجمع المسائل المتقاربة

- **ان يعلم انه لاتوجد "مدة مناسبة " محددة لجزء معين** من المناهج بالفعل ,تتوقف المدة على المستوى الدراسي للتلاميذ ودرجة التعمق المستهدفة والقدرات المطلوب بنائها عند التلميذ . ولكي يحترم الوقت المحدد لكل جزء من المنهاج , على الاستاذ القيام بخيارات . فهو لايمكنه الغوص بكل التفاصيل التي يعرفها بل يجب عليه ان يحدد ويفصل بين ماهو ضروري وما هو ثانوي .

ب- خلال السنة الدراسية :

من اجل تنفيذ سليم للمنهاج اثناء السنة الجدراسية , يجب على الاساتذة :

-أن يقوم بخيارات ,لايحل محله فيها الكتاب المدرسي .

- أن يحدد خيارات من حيث البرمجة , وذلك بمعرفة **الاهمية النسبية** التي يجب ايلاؤها لكل مسالة في المنهاج ,وتكون هذه الخيارات مرتبطة بتقدير المدة الزمنية المحددة لكل حصة او درس بما يتماشى مع تحضير الدرس وتنفيذه في القسم . كما تكون الخيارات بمراعاة كيفية التطرق وتنظيم دراسة المواضيع والفصول المختلفة , خيارات مرتبطة بمستوى التعمق في كل سؤال , حسب القسم,اختيار الوثائق حسب المشروع البيداغوجي ,الخ .

- أن يعمل بالنظرة الاستراتيجية الشاملة ؛

- أن يستهدف ماينشئ العقل الجيد عن طريق الحس السليم بدل مجرد حشو الأدمغة بالمعارف؛

-**أن يعين اتجاها رئيسيا حسبما يريد إعطاءه للحصة** من أجل تنظيم وقتها . بالنسبة لخطة عمل ما , كل درس يترتب عليه طرح اشكالية أو برهان ما أو حدث ما .....

-**أن ينظم الحصة حسب أهمية المعلومات التي يقدمها للمتعلمين** .من أجل احترام البرمجة المقررة يتوجب اختيار مسارات بيداغوجية فعالة تناسب التلاميذ , وقدراتهم باعتبار البناء و الوقت المتوفر؛

- أن يمارس الاستاذ حريته ومسؤوليته من حيث خطوات سير المنهاج بمراعاة التوافق بين التوزيع السنوي الشام ومدى تماشيه مع الحاجات التعلمية وواقع العملية التربوية والتي لا يدري بها ولايقدر سوى الاستاذ في قسمه؛

- يتجاوز كثرة التكرار والاعادة والاطناب والروتين البيداغوجي؛

- يعمل على تحديد الجوانب الاكثر فعالية والاكثر حاجة حسب الاهداف المحددة ؛

- يضمن تعلمات تدريجية للمفاهيم العرضية والمتكاملة بين المواد ؛

- أن يخضع التوزيع السنوي السنوي للبرامج للتكيف المستمر والمراجعة على ضوء التجربة والخبرة وواقع الفوج التربوي ؛

-أن يعدّ توزيعا شخصيا مرنا يتلاءم مع االمتطلبات البيداغوجية والتنظيمية المختلفة ويعتمد على الحجج المسؤولة والبيانات الدامغة ؛

-أن تكون لدى الاستاذ نظرة شاملة وغير مجزءة للمنهاج ؛

- أن يحدد بنفسه نقاط القوة والمفاهيم الرئيسية التي تشكل مرتكزات هذا المنهاج والتي تعطي له معنى خلال السنة؛

فالمنهاج ليس عبارة عن سلسلة من القطع بلا انسجام ؛

ج- في نهاية السنة الدراسية :على الأستاذ:

-أن يواصل تشخيص المنهاج فيخضع ما نفذه للملاحظة والتدقيق من اجل التفطن للاختلالات .

- أن يرصد الصعوبات ويحضر معالجتها؛

- أن يثمن نقاط القوة , ويدعم الجوانب الناجحة.

وفي كل الاحوال يمكن الاسترشاد في عملية التقييم الذاتي بالجدول التالي :

مخطط حول تسيير الوقت والتوزيع السنوي	
هل توزيع الوقت المقترح يناسب تنفيذ المنهاج :	
اسبوعيا؟	
شهريا؟	
فصليا ؟	
سنويا؟	
هل هناك علاقة بين توزيع البرنامح وتعلم التلاميذ؟	
هل هذا التوزيع مرن؟	
هل اخذ التوزيع الزمني مقترح بعين الاعتبار الصعوبات المحلية ؟	
هل لتسيير الوقت المقترح علاقة باستعمال	
الوسائل؟	

التقنيات؟	
الطرائق؟	
هل الوقت المخصص لتنفيذ البرنامج ملائم؟	

ملاحظة: هذه المحاضرة عبارة عن منشور وزاري تنسيقي في كيفية تنفيذ المناهج الدراسية، لذا اكتفينا بنقله وشرحه، لأنه يمثل وثيقة رسمية للإعلام والتنفيذ بالنسبة للأساتذة في الميدان.

المحاضرة السادسة

المناهج من تعليمية المحتويات الى تعليمية الكفاءات

تمثل أجرأة الكفاءة" موضوعا إشكالا معرفيا منهجيا ديداكتيكيا...يسائلنا به الميدان التّعليمي التّعلمي،إذ في الوقت الذي عرفت فيه المقاربة بالكفاءات باعتبارها خيارا تربويا واستراتيجيا زخما كبيرا من التّنظير شرحا لأصولها السيكولوجية والأبستمولوجية... سواء من مظآ نها أو مما ترجم عنها وفي بواعث الانتقال من بيداغوجيا الاهداف ومبررات ذلك،غيرأن الجانب العملي منها لم يحظ بالكثير من الشرح والتفصيل مما أبقى على تباعد المسافة بين ما هو مسطور وبين ما هو منظور بين المعارف الاكاديمية المبثوثة في المراجع المتخصصة الاصيلة أو المترجمة و التّصورات المستودعة في المناهج الدّراسية المحسّنة بطبعتيها 2003و2016وعلى مستوى الفاعلين التربويين إن على مستوى التصورات أو التنفيذ داخل حجرة الدرس –باعتباره يشكل البيئة العملية والسياق الوظيفي الذي يتم فيه بناء التّعلمات وإرساء الموارد وإنماء الكفاءات وهذا ما دفعنا الى اختيار موضوع أجرأة الكفاءة بغية ضمان فاعلية إنمائها كما توصي به أدبياتها وتصورات المناهج الدراسية في المدرسة الجزائرية فما المقصود بالأجرأة ،وكيف نؤجرئ كفاءة ؟وسنتطرق بدء الى السيكولوجيات التكوينية المؤسسة لها كخيار تربوي استراتيجي ،قبل مقاربتها ديداكتيكيا من زاوية الأدوات الإجرائية التي تشكل آليات إنمائها.

من تعليمية المحتويات إلى تعليمية الكفاءات:

1- المقاربة بالمحتويات: تتأسس على المحتويات والمضامين بغرض تبليغها للمتعلم كما هي كذلك في صورتها الجاهزة والمسبقة الصياغ

2- المقاربة بالاهداف:

تتأسّس على مبادئ ومفاهيم السيكولوجية السلوكية التي تؤمن بالتبليغ / الترويض / التنميط..... ؛ حيث شكّلت بيداغوجيا الأهداف أهم المقاربات والممارسات الملائمة لهذا النموذج.

3-المقاربة بالكفاءات: تسعى إلى خلق وإبداع وصفات ملائمة ترفع الفرد المتعلم إلى تجسيد مكتسباته السابقة القابلة للاستمرار في الفصل على غرارها من الموارد داخل الوصفة السابقة بغرض بناء الكفاءات

التي تتكون كثمرة لذلك السياق.كما إن البنائية الاجتماعية ليست طريقة ولا تيارا بيداغوجيا بل هي إطار مرجعي يعد أنموذجا ابستمولوجيا للمعرفة يسهم في تنظيم الفكر والفعل وبالبنية لمن يهتم بسيرورات بناء المعارف .

فالمقاربة بالكفاءات تأسست في بعدها الأبستمولوجي السوسيوبنائي على أنموذج يضع المتعلم كائنا عارفا فاعلا وليس منفعلا، وهو بذلك يعدّ مؤهلا لبناء المعرفة .

أولا: الاتجاه النفسي الاجتماعي البنائي وعلاقته بالنموذج التربوي (بالكفاءات):

يركز هذا النموذج على من "نعلم؟ وفي ذلك تطور في الأولويات إذ تم الانتقال من ماذا نعلم؟ (محتويات) إلى كيف نعلم؟ (الأهداف) وصولا إلى من نعلم؟ (الكفاءات) وفي ذلك انتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم. ومن نظرية إلى أخرى تماشيا مع الغايات المراد تحقيقها إذ لا يمكن تحقيق غايات طموحة بأدوات بدائية فالتّحيين والمواكبة ضروريان لتأمين المساعي وبلوغ الأهداف.

هل النموذج التربوي " الكفاءات " الذي قامت عليه المناهج البنائية للإصلاحات التربوية الجزائرية ينسجم مع الاتجاه البنائي الذي دعت إليه النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية؟

كيف يمكن أن نتطرق لمفهوم الكفاءة ضمن منظور بنائي اجتماعي؟[1] وحتى يتبين هل المقاربة بالكفاءات تظل منسجمة، إذا كانت منتمية للنموذج البنائي الاجتماعي سيتم الانطلاق من محددات وهي: مكانة المعرفة، مع وضع الكفاءة داخل نفس مستوى تموقع المعارف ضمن منظور بنائي، ممايفرض إقامة علاقة مع الكفاءة داخل نفس المنظور، وتبني المعارف من طرف المتعلم، ويتم الاحتفاظ بها لمدة طويلة مادامت قابلة للحياة وصالحة بالنسبة إليه (ذات دلالة) وفي تعالقها مع موارد أخرى، فإنها – وبما أنها قابلة للحياة والاستمرارية– تسمح لصاحبها أن يكون كفؤا داخل فئة من الوضعيات " فالمعرفة التي لا تقود إلى كفاءة هي معرفة ميتة، والكفاءة التي لا تنتمي إلى مجال فهي كفاءة افتراضية ".(برونر)–proner

[1]- للتوسع أكثرينظركتاب"نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيو بنائية)"، (فيليب جوناييرر) ترجمة عبد الكريم غريب، وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية،الرباط ط1 2005، ص 25 / 26.

ويشترط في الوضعيات التعليمية التي تتأسّس عليها الكفاءات أن تكون ذات دلالة (معنى) للمتعلم، وواقعية(ملائمة للممارسات الاجتماعية) القائمة، ذلك أن هذه الممارسات هي التي تجعل هذه المعارف للمتعلم محط تساؤل، أي أن المحتوى الدراسي ليس هو المحدد للتعلمات فالوضعية التعلمية اشبه ما تكون بمشكلة مستمدة من الحياة، وهي استراتيجية تعلمية، ففي الاعتماد على الوضعيات تجاوز للطرح الموسوعي التي يبنى المتعلم على تلقين المحتويات، إذ في الوضعيات يمكن أن يجند المتعلم معارفه السابقة باعتبارها موارد من بين الأخرى، حتى يظهر أنه كفء داخل الوضعية التي يواجهها.

فهل مفهوم الكفاءة يعد ملائما للمقاربة البنائية الاجتماعية للمعارف؟

يمكن الاعتماد ضمن منظور بنائي اجتماعي النظر إلى المعارف بـأنها:

1- توجد داخل سياقات اجتماعية وفيزيائية.

2- الكفاءات لا يمكن أن تعرف وتحدد إلا من خلال الوضعيات.

3- الكفاءات شأنها شأن المعارف تحدد داخل سياق اجتماعي وفيزيائي.

4- تعتبر الوضعية عنصرا مركزيا للتعلم.

تحتل الوضعية مكانة مرموقة في بناء الكفاءات لأنها تجمع بين تصورات المتعلم والبنية المفاهمية للمادة، وهذا الاعتبار([2]) قد يشكل عاملا محددا لبلورة التعلمات المدرسية ذلك أن الوضعيات التي تشكل عاملا مجالا، فإنه يمكن للتلاميذ ان يبنوا داخلها معارف خاصة بهم ويبلورون كفاءات، كما أن تلك الوضعيات تعد محددة ضمن منظور بنائي.

إذن تعلم المحتويات داخل السياقات صار يتعلق بـــ:

1- تحديد وضعيات يمكن للتلاميذ بناء معارفهم داخلهاوتعديل أو دحض معارف وكفاءات بخصوص المحتويات الدراسية.

2- أصبح تعلم المحتويات الدراسية المنتمية لسياقات مختلفةوسيلة لمعالم الوضعيات.

إن المسألة – لا تتوقّف عند حدود – التّلقي والانتقال من معطى بل الأمر خلاف ذلك إنه يتوقف على تحليل وضعيات أي كيف يتم بناء المعارف من أجل التسيير الناجع لهذه الوضعيات؟ إضافة إلى هذا فإن المتعلم يكون مطالبا بتجسيد معارفه لموارد داخلية (معارف إخبارية تقريرية ماذا؟ ومعارف شرطية كيف؟ ومعارف منهجية متى وأين؟) من بين موارد أخرى لبلورة الكفاءات.

نلخص إلى أن مجال اجتهاد المعلم هو إعداد وضعيات بشروطها([3]) (السند – السياق – التعليمة)، وعرضها على المتعلمين لكي يبنوا داخلها معارفهم ويبلوروا الكفاءات المتوخاة، والمنصوص عليها في المنهاج الدراسي والتي لا تكون مجال اجتهاد، فهي الثابت الذي ننطلق منه ونقيس عليه. وهذا ما يعطي تبريرا أكثر، لإعطاء الأولوية للمنهاج الدراسي باعتباره مستودع الكفاءات ولا يمكن للكفاءات داخل المنظور البنائي الاجتماعي إلا أن تبني داخل الوضعيات لأن هذه الأخيرة تشكل موردا للكفاءات، كما أن الوضعيات هي التي تبرر استمرارية الحياة للمعارف السابقة، وهي كذلك مورد ومعيار للمعارف بحيث إنّ الوضعيات المعيار للمعارف هي التي تعمل على قياس الصّلاحية، فإذن من خلال الوضعية يمكن الفرد من بناء معارفه، وإذا كانت هذه المعارف حية ومستمرة داخل هذه الوضعيات، فإنها كذلك، يمكن أن تكون من بين موارد أخرى تسمح للفرد ببلورة كفاءات داخل نفس هذه الوضعيات، وإذا أسهمت هذه المعارف في بلورة كفاءة ما، فإن هذه الكفاءة تصبح بدورها معيارا لهذه المعارف التي ستعود قابلة للحياة ومستمرة داخل هذا السياق مما يسمح بمعالجة الوضعية بكل نجاح، فالمعارف والكفاءات تبنى داخل الوضعيات، ومن هذا المنظور فإن مفهوم الكفاءة يتلاءم مع المنظور البنائي الاجتماعي.

إن المعارف والكفاءات تبنى من خلال تفاعل قوي وهي مؤقتا مستمرة في حياتها داخل الوضعية، بالإضافة إلى الطابع العام للكفاءة الذي تجاوز حدود المعارف، لأن الكفاءات تستدعي موارد أخرى إلى جانب المعارف (كالموارد الخارجية البشرية..... والمادية .....).

فالكفاءة تعني تجنيد موارد داخليةوخارجية أمام وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات ومن خلال ما سبق يمكننا القول أن الكفاءة:

1- مبنية.

2- محددة ضمن سياق.

3- انعكاسية.

4- قابلة للحياة بشكل مؤقت.

ومن خلال مقاربة الكفاءة نرى أنها تقوم بالمهام الخاصة الآتية:

1- تجنيد (تعبئة).

2- تآزر فئة الموارد المتنوعة (معرفية، وجدانية، اجتماعية، سياقية... الخ).

3- معالجة مختلف المهام التي تتطلبها وضعية ما بشكل ناجح.

4- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات المحدثة داخل هذه الوضعية.

إن المهمة الثالثة التي تقوم عليها الكفاءات تتمثل في معالجة مختلف المهام التي تتطلبها وضعية ما يشكل ناجح يتبين أن الوضعية تتأسّس على سند وسياق وتعليمة، فالقول بالمهام يعني التعليمات، والتعليمة أساس التّعلم، فإن تاه في التعليمة تاه في التّعلم، والتّعليمة تستند إلى سياق يعطيها دلالتها ومفعوليتها لدى المتعلم وفي ذلك إثارة لدافعيته للتعلم. فضلا على أن مفهوم السياق كمكون من مكونات الوضعية يجعل من نتائج المعالجات المحدثة من قبل المتعلم في مواجهته للوضعية يتحقق من ملاءمتها اجتماعيا، فالوضعية التي لا تنتمي إلى مجال وضعيته ميتة وافتراضية.وعليه نخلص إلى أن:

1- في تجنيد الموارد يعني أنه يتم التكفل بالمعارف السابقة المبنية، وتدمير المعارف المكتسبة خارج السياق والمعدة بشكل مسبق، كما يؤكد العقد التعليماتي في منصوصه " لا تكمن الكفاءة في الموارد التي يجب تعبئتها (معارف، قدرات...) بل في تعبئة هذه الموارد إنها تصنف في المعرفة التي يجب تعبئتها ".(4)

2- وعليه فإن مفهوم الكفاءة يندمج داخل براد يجم إبستيمولوجي (معرفي) بنائي للمعرفة (المعرفة بناء، والكفاءة تبنى ولا تلقّن .

3- دور المدرسة الانطلاق من خبرات (التلاميذ) الساذجة واليومية وتنظيمها داخل المواد المدرسية كالعلوم والجغرافيا والحساب أو أي معرفة أخرى، وذلك حسب الدروس، وبما أن التصورات التي يمتلكها الطفل جزء من

المقرّر الذي سيتولى المدرس تدريسه إياه، فإن الطريقة التي بموجبها يتم بناء هذا المقرر انطلاقا من خبرات الطفل تلك، تكون حقّا وحدها الطريقة الوحيدة الطبيعية والمندمجة للتعليم[5]

4-ربط الكفاءة بالتفكير حول المعرفة وتضمينه داخل الوضعيات " نحن لا نفكر في المعارف، بل نفكر بالمعارف " بول ريكور " فالمعارف أدوات وليست غايات.

5-التفكير حول المعارف يكون متضمنا داخل الوضعيات لأن الوضعية تجمع بين مكونين أحدهما سيكولوجي (من نعلم؟) والآخر ابستيمولوجي (البنية المفاهمية للمادة) (ماذا نعلم ؟)([6]).

كل هذا من منظور استراتيجي بغية وضع المتعلم في حالة تفاعل حول معرفة متضمنة داخل الوضعية، إذ تصبح الوضعية أداة لبناء المعرفة، والمعرفة الجديدة أداة لبناء كفاءة المتعلم التي تحصل عليها نتيجة بنائه لها بشكل مدمج، وبأسلوب منهجي يتناسب والموقف التعليمي يسمح له بالتحكم من جهة، وبالتحويل في سياقات خارجية من جهة ثانية. فالكفاءة هي تحويل بعد تحكم، فالتحكم قاعدة والتحويل بناء. ومن هنا يصبح للتّعلم دلالته، وللمدرسة معناها، لأن الكفاءة التي لا تنتمي إلى مجال كفاءة افتراضية ومبنية وهذا يقوى الأطروحة البنائية الاجتماعية.

هل يمكن لأي برنامج دراسي أن يدعي انتماءه للمنظور البنائي الاجتماعي ؟إنه من خلال شكل البرنامج الدراسي الوصفي وهيئته المحددة بشكل مسبق لا يمكن اعتبار ذلك من حيث جوهره متناقضا مع المنظور البنائي الاجتماعي ولا يمكن الإجابة على هذا التساؤل لأنه مرتبط بنهج منهاجي منتمي إلى منظور بنائي اجتماعي.

يفترض أنه تم تجاوز الصورة الإطار للبرامج الدراسية القائمة على منظور منهاجي موروث عن النموذج السلوكي لبيداغوجيا الأهداف، منهاج وصلي متداخل الموارد الدراسية، وهي موارد تعتمد بدورها على مواد

مدرسية مختلفة، بعيدا عن الفصل بين المعارف في إطار نظام الوحدة التعليمية والتكامل بين الأنشطة الأساسية في اللغة العربية حسب ما يدعوإليه المدخل التكاملي والوظيفي... وهي في هذا تكون تجاوزت الطرح التقليدي القائم على المنظور السلوكي التي يصنف محتويات المادة الدراسية، وتقطيع المعارف المشفرة (البرامج).

يقوم المنهاج التعليمي الجديد المبني على المقاربة بالكفاءات على التعلم بالمفهوم أو ما يدعى بنظرية الحقول المفاهيمية وهي إستراتيجية عابرة للمواد الدراسية تتجاوز حالة العزل والفصل بين المناهج ذات الطبيعة الفصلية، وتسمح ببناء علاقات من خلال الوضعيات من تجريد للتركيبات المفاهيمية حتى يتحقق مفهوم منهاج وصلي، فالقطيعة بين المواد، والفصل بين المناهج، يتنافيان مع الطرح البنائي الاجتماعي.

وكذا النموذج التربوي " الكفاءات " ذلك أن المتصرف ببناء الشخصية هو المتعلم، والشخصية كل متكامل (عقليا ووجدانيا اجتماعيا / حسيا حركيا وتواصليا) ولذا كلما كانت استراتيجية البناء صحيحة روعي فيها التكامل والقصدية كلما كان البناء سليما وقويا.

والخلاصة أن الفكرة المركزية لكل بنائية هي أن المعارف تبنى وفق وضعيات والسياق الذي يواجه الفرد، وعليه ينبغي أن تبنى المعارف والبرامج الدراسية وفق وضعيات وخصائص المحيط الذي ينبغي أن تتبلور داخله ويكوّن الأفراد، ولقد تعدّدت المحاولات انطلاقا من الدعوة إلى العمل بنظام الوحدات، العمل بالمفاهيم، الوضعيات، ولكن الأمر يحتاج أن يكون الفاعل التربوي فاعلا بالفعل لا بالقوة. من نموذج متأسس على تبليغ المعارف إلى نموذج يقوم فيه المتعلم بناء معرفته الخاصة بالانتقال من نموذج ابستيمولوجي إلى نموذج مغاير داخل مجال التربية يترتب عنه بالضرورة انتقال داخل التصورات / والمنظورات المؤطرة للمناهج الدراسية وللممارسات لاكتساب المعارف أو بنائها لتكوين كفاءات وأساليب تقييمها.

<u>الأدوات الإجرائية لإرساء الموارد وإنماء الكفاءات</u>:تنتمي هذه الأدوات إلى دائرة البيداغوجيات الوظيفية التي تتمركز حول المتعلم وحاجاته وميوله وموارده وقدراته...،والحديث عن البيداغوجيات

الأجرأة: هي اجراء نفيذ النوايا عن طريق استراتيجيات تعليمية ملائمة {طرائق,موارد.وسائل.} قصد تحويلها الى صيغ تعبر بوضوح عم سيقوم به المعلم من مهام و إنجازات .[7]

أجرأة الفعل التربوي: انطلاقا من أهداف محددة وتقييم هذا الفعل من اجل الكشف عن مواطن تعثر التلاميذ و ثغرات التعليم {وظيفة التقييم },ثم تصحيح هذا الفعل على ضوء النتائج المحصل عليه {وظيفة التصحيح}.

أولا: الوضعية المشكلة التّعليمية في المقاربة بالكفاءات:

تحتل الوضعية مكانة مرموقة في بناء الكفاءات لانها تجمع بين تصورات التلاميذ والبنية المفاهمية للمادة .وتحتل الوضعية قلب المثلث الديداكتيكي وفيها يتم التجنيد و الادماج .

التجنيد: يرتبط بسيرورة البحث عن الموارد المعرفية الازمة (معارف–قدرات مهارات) تمارس خلالها عمليات عقلية عليا (كالانتقاء ، الفرز، التصنيف، التحقق) وجعلها على أهبة الاستعداد لايجاد الحلول المناسبة (للوضعية المشكلة)

الإدماج: تجميع العناصر السابقة (الموارد الداخلية والخارجية) بعدما كانت متفرقة من اجل إكسابها معنى وجعلها وظيفية تستخدم بطريقة ضمنية غير قابلة للتحدي

3– **التكيف** : هو النتيجة الطبيعية للعمليتين السالفتين للتوصل الى حل الوضعية فالتكيف حالة من التوازن المعرفي وعودة لاستقرارها النفسي والمعرفي .

التحويل : الكفاءة هي القدرة على التحويل وليس الاقتصار على انجاز مهمة .

التطبيق : وهو تطبيق حل معروف (مدرسي) على مسالة غير معروفة غير مدرسية في حياة الشخصية المهنية الاجتماعية .

ثانيا : بيداغوجيا المشروع والمدخل بالكفاءات: أي علاقة؟

والحديث عن "البيداغوجيات الوظيفية "هو حديث عن آ ليات تنسجم مع المدخل بالكفاءات ومنها : البيداغوجيا الفارقية , بيداغوجيا الخطأ ، بيداغوجيا الدعم ، بيداغوجيا المشروع وغيرها .....

ولقد آثرت تناول "المشروع البيداغوجي "استجابة لمتطلبات الموضوع ومقتضياته التي خصّصت لمعالجة هذا الموضوع الذي يعدّ إشكالا بيداغوجيا وديداكتيكيا وقد حاولت أن أجيب على بعض التساؤلات من قبيل ماهي حدود التّقاطع بين كل من المشروع البيداغوجي والخيار الاستراتيجي المتبنى في المناهج الدراسية الجزائرية الخيار بالكفاءات ؟ وذلك وفق مقاربة هذا الموضوع بثنائيات ذات صبغة :تربوية وبيداغوجية وديداكتيكية تشكل المعجم المفاهيمي للكفاءة منها : بيداغوجيا المشروع والكفاءة / بيداغوجيا المشروع والأستاذ / بيداغوجيا المشروع والتخطيط /بيداغوجيا المشروع والزمن البيداغوجي / بيداغوجيا المشروع والتّعلم

على أساس ان بيداغوجيا المشروع ليست نشاطا معرفيا وانما وضعية إدماجيه دالّة ومقاربة تربوية ورؤية تكتيكية ....

1-بيداغوجيا المشروع والكفاءة: *يتفق* جل المربين ان التعلم بوساطة المشاريع مقاربة تربوية في الصميم ، تهدف الى تشجيع المتعلم فلى البحث والتقصي ووضع أسئلة محورية وجوهرية ، حيث تنمي في المتعلم منهج البحث وتشجعه على اظهار كفاءات ذهنية كانت مستترة لتوسيع دائرة معارفه وانزالها حيز التطبيق. ويعتبر المشروع في اطار المقاربة بالكفاءات وضعية إدماجيه دالة غنية ومركبة لكونها تنفتح على عدة مواد دراسية ويتطلب إنجازها تعبئة موارد مختلفة ·

2-بيداغوجيا المشروع والتعلم: يشترط في المشروع ان يكون واقعيا ودالا وقابلا للانجاز ومن هذا المنطلق لا ينبغي تصوره باعتباره سلسلة من الأنشطة الحرة المجانية، بل كاسلوب بيداغوجي يجعل المتعلمين في وضعية التعبير عن حاجات او تساؤلات وفي وضعية الفعل لتحقيق إنجازات واقعية ملموسة مرتبطة بمحيطه (مجلة القسم ، نص مسرحي ، كتابة قصة .....) ·

3-بيداغوجيا المشروع والمتعلم : في أسلوب بيداغوجي تجعل من المتعلم مشاركا وفق صيغة تعاقدية صريحة او ضمنية في بناء معارفه واستثمارها وتطويرها عبر القيام بمهام منظمة ومخطط لها يلعب فيها جميع المتعلمين دورا نشيطا وتفضي الى انتاج ملموس . [8]

4-بيداغوجيا المشروع والزمن البيداغوجي : يكون المشروع ممتدا في الزمن أي ان يكون متوسط او طويل المدى وغير مقتصر على زمن القسم والحصص الدراسية ، ولا يظل حبيس السياق البيداغوجي للفصل.

5-بيداغوجيا المشروع والأستاذ : *يتم انجاز المشروع بتوجيه المدرس واشرافه لكونه يمثل الشخصية المرجعية وفي هذا الصدد يكون دوره مقتصرا على التسيير والتنشيط والتأطير والتشجيع .....[9]*

الإحالات

1- للتوسع أكثرينظر كتاب"نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيو بنائية)"، (فيليب جونايير) ترجمة عبد الكريم غريب، وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية،الرباط ط1 2005، ص 25 / 26.

2- فيليب جونايير، المرجع السابق، ص 25.

3- للاطلاع أكثر على مكونات الوضعية عد إلى محمد الطاهرواعلي كتاب " الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات ط رابعة. دار الورسم.2013 .

4- فريد حاجي بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الابعاد و المتطلبات ،دار الخلدونية الجزائر ط 1- 2006 ص76

5- محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي المدرسة الأساسية بين التصور والممارسة دار الثقافة طبعة2000 ص45

6- J Dewey : les écoles de demain، paris – 1931 – Ed Flammation (tradition : duthil) 75 –74.بتصرف)

7- عبد الرحمان التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية دار افريقيا للشرق- الرباط- 2015 ص 39

8- المرجع نفسه ص 49.

9- المرجع نفسه ص 50.

المراجع:

1- 26.

2- فيليب جونايير، المرجع السابق، ص 25.

-3

1-محمد الطاهرواعلي " الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات ط رابعة. دار الورسم.2013 .

2-محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي المدرسة الأساسية بين التصور والممارسة دار الثقافة طبعة2000 .

3-عبد الرحمان التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية دار افريقيا للشرق- الرباط- 2015

4-فريد حاجي بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الابعاد و المتطلبات ،دار الخلدونية الجزائر ط 1- 2006 .

5-فيليب جوناييير "نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيو بنائية)، ترجمة عبد الكريم غريب، وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية،الرباط ط1 2005،

6- J Dewey : les écoles de demain، – Ed Flammation (tradition : duthil) paris – p 74– 75 – 1931.بتصرف)

المحاضرة السابعة

الكفاءة التواصلية في المناهج الدراسية للغة العربية.

مقدمة:

اللغة هي وسيلة الشعوب للتعبير عن مدركاتها و حاجاتها للتعبير عن الواقع ، فهي أداة التواصل و التفكير و التأمل و التعبير والتأثير والتغيير....

و يعتبر تعليمها و تعلّمها من الموضوعات الأساسية في ميدان التعليمية لما لها من وظائف في حياة الفرد و المجتمع. و لذا يعدّ التّكفل بتعليمها أولوية في المنظومات التربوية، تفرد لها مناهج تعليمية لغوية مؤسسة نفسيا و تربويا و لسانيا وديداكتيكيا....مستفيدة من أحدث النّظريات في هذه الميادين وغيرها حتى ترتقي بها استيعابا و استعمالا تواصلا و تداولا تفاعلا ...متخذة المدخل بالكفاءات خيارا تربويا استراتيجيا. والمقاربة النصية خيارا بيداغوجيا تعليميا انطلوجيا....

،كمايعد تعليم اللغة وتعلمها من اكبر الإشكالات،اذ تختلف مواقف تعلمها عن سياقات استعمالها. "فاللغة في تعلمها تقوم على التلقي والانتاج،وفي استعمالها تقوم على الإنتاج والتلقي"،وهي قولة جدلية تحتاج الى تفصيل،شكّلت محور إشكاليتنا المعرفية الديداكتيكية،أضفنا لها سؤالا،هل يمكن الحديث عن تقويم كفاءة تواصلية في تعليم اللغة العربية ؟

ولتأطير هذه الإشكالية،ارتأينا اتباع الخطة الاتية:

أولا: الكفاءة التواصلية الوظيفية والمنهج،

ثانيا:الخطاب الديداكتيكي؛

ثالثا:الكفاءة التواصلية؛

رابعا:تقويم كفاءة تواصلية.

أولا:الكفاءةالتّواصلية/الوظيفية والمنهج: .

بما أنّ تعليم اللغة وتعلّمها يعدّ من أكبر الإشكاليات،فقد حظيت باهتمام في االخطاب التعليمياتي.على مختلف أنواعه.معياريا كان أو وصفيا أو وظيفيا...،وإذا كان المنحى الوظيفي يشكل انموذجا،فإنّ الوظيفية تعنى الجدوى ، أي جدوى ما نتعلمه في الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية ..والانتقال من المعرفة المدرسية الى المعرفة الادائية في المجتمع(الامتداد)،وربط المدرسة بالحياة،ذلك أن التربية ليست اعدادا للحياة بل هي الحياة نفسها..معرفة ذات حمولات تكوينية ...تأهلية لشخصية المتعلم في أبعادها العقلية والوجدانية والحس حركية والتواصلية...،والمقصود بالتكوين هنا ليس بالمفهوم المهني،ذلك أنه توجد حدود فاصلة بين ما هو تكويني في التعلم المدرسي والتكويني في ما هو تعليم مهني...صحيح أنهما يلتقيان في الأسلوب التكويني القائم على التدريب والممارسة،غير أنهما يختلفان سياقا و أهدافا ومنهجيات وأبعادا...هذا عن الوظيفية،فماذا عن المنهج؟

يشكل المنهج أحد المداخل الأساسية في إنماء الكفاءة التواصلية،وهذه بعض مبادئه:

-الانتقال من مناهج دراسية قائمة على التفكير في التعلم إلى مناهج قائمة على تعلم التفكير،

-من مناهج قائمة على وضعيات معرفية(ماذا؟) الى مناهج قائمة على التعلم بالوضعيات(كيف؟)،من وضعية متلق مستهلك إلى متفاعل منتج...ذلك أنّ المعرفة ليست فيما نفكر فيه بل فيما نفكر به (ريكور)؛

-إنّ الإعداد المدرسي للحياة يستوجب مناهج تستجيب لمقتضيات الحياة ومتطلباتها ،وفي العمل بمنهجية الوضعيات ما يساعد على ذلك،إذ من خلال التّعلم بوساطة التّعلمات يتم التدريب والتهيئة الذاتية المتدرجة نحو بناء شخصية عملية النزعة براغماتية التوجه..وهي نظرة لا تخلو من استراتيجية في خطوة نحو تصالح المدرسة مع محيطها....خطوة استراتيجية تجمع بين سلامة المنهج ووظيفية المسعى،وفق سلم منهاجي متدرج يرسم الكفاءات المنشودة والملامح المرصودة في شكل خطة طريق استشرافية ذات طابع معرفي عملي يتم خلالها التعلم بالتّعلم وحل مشكلاته...

إنّ ثنائية(وظيفية –منهج)....تشكل متلازمة تربوية حداثية من شأن الوعي بها أن ينتج مناخا تربويا تعلميا صحيحا جاذبا ومفيدا ناجحا وفعالا...لتحقيق مرامي المدرسة المستودعة في مناهجها الدراسية...

ان سؤالي الوظيفية(الجدوى)والمنهج(الكيفية) يشكلان مدخلا لكل تعليم مدرسي معقلن...يؤطران مقومات العملية التعليمية التعلمية،تخطيطا وتنفيذا وتقويما...مدخلات وسيرورات ومخرجات...

والمتابع للخطاب التعليمياتي(الديداكتيكي)يلاحظ تطوّرا في المفهوم ،الأهداف والوظائف، انتقل فيها من خطاب معياري قد ركّز على القاعدة مع إهمال الاستعمال،مما أدّى إلى تكريس المعرفة النّحوية ذات الأصول اللّسانية المتمثلة في اجتهادات فقهاء اللغة ونماذج النحو، والتي تقصر النّشاط على حفظ القواعد والتطبيق عليها، وكل هذا كان على حساب المعرفة الوظيفية التي التفت إليها الخطاب الديداكتيكي الوظيفي، الذي يتوخّى تعليم اللغة وتعلّمها وإنماء الكفاءات التّواصلية للمتعلم وفق استراتيجيات تواصلية تمكّنه من أجل بلوغ أهداف معينة،تعلّم لغوي تتحكم فيه مبادئ لغوية مرجعية ونصية وتداولية كالسسيو لسانية والتّداولية ولسانيات الخطاب والتّلفظية ولسانيات النص.

إنّ هذا التّطور العلمي والمنهجي جاء ثمرة بحوث في مجال ديداكتيك اللغة سمح بتصحيح التّصورات المعيارية التي كانت سائدة في تعليم اللغة،والقائمة على المعرفة بمسائلها ،وهذا مانبّه اليه اللساني ماكي إذ قال"إن تعاملنا مع اللّغة يعكس تصوراتنا لها"ففي التّصور المعياري السابق كان يتم تعليم اللّغة على أساس مواد مستقلة،فكل مادة تدرّس معزولة عن غيرها من المواد المكونة للمنهاج الدراسي و قد أدّى هذا بمتعلم اللغة إلى العجز عن توظيف ما تعلّمه في جانب من جوانب هذه المادة الدراسية في مادة دراسية أخرى.

ان الهدف الأساس من كل عملية تعليمية تعلمية تكوين كفاية تواصلية،أي تراعي الأنواع النصية وتقوى على اكساب المتعلم آليات إنتاج النصوص،وإدراك نسيجها الداخلي (البنية التنظيمية)داخل أوضاع تعليمية تعلمية،وتستحضر المحددات المقامية،بل لقد أضحى من الأورد وضع هندسة دقيقة للموارد اللغوية(معارف، مهارات، مواقف)على نحو تصبح العلاقة بينها وبين الكفاية المستهدفة علاقة شابكة (1) تستهدف الكفاية التواصلية تحسين القدرات اللغوية المكتسبة وتعميق المعارف اللغوية، وعقلنة علاقة بعضها ببعض بصورة تسهل التواصل،وتمكن من اكتشاف الاحاسيس والانفعالات والأفكار الجديدة والاعراب عنها بسهولة ووضوح (2) ... ،،ولقد آثرنا الدخول الى الكفاءة النصية من باب القسم الذي يمثل فضاء للتفاعلات الديداكتيكية والبيداغوجية للتعلم المدرسي اللغوي القائم على مفهومي التلقي والإنتاج بدل كلمتي القراءة والكتابة.كما يشكل البيئة التي تنمو فيها"القدرة النصية"،ففي هذه البيئة يحتك التلميذ بنصوص قرائية مختلفة

في أشكالها وأساليبهاومضامينها،كما يحتك بالإجراءات المتبعة في اقرائها،فيستضمر قواعدها عن طريق الممارسة بطريقة لا شعورية،وبذلك تتكون لديه قدرتان هما: قدرة التلقي وقدرة الإنتاج(3)

يعد فضاء القسم فضاءمكانا للتواصل ،وهذا التواصل واقعي وحقيقي،وصف ديداكتيك اللغة مكان تتفاعل فيه العلاقات الاجتماعية والمعرفية كما في باقي العلاقات الوضعيات التواصلية،والتفاعلات في هذا الصف تكون ممركزة حول كفاية موحدة هي كفاية تعلم اللغة. (4)

أولا:خطاب القسم :

خطاب:سلسلة من الملفوظات التي يمكن تحليلها باعتبارها وحدات أعلى من الجملة تكون خاضعة لنظام يضبط العلاقات بين الجمل أي الغلاقات السياقية والنصية،وذلك عن طريق تحديد النظام المعجمي الدلالي أو التركيبي الدلالي للنص،أو سلسلة العلاقات المنطقية الاستعادية.

أنماط الخطاب (5):لقد حاولت اللسانيات التوزيعية أن تصنف أنماط الخطاب إلى ما يلي:

1-حسب قناة التواصل؛يمكن التمييز بين خطاب شفاهي وخطاب مكتوب.

2-حسب المسافة؛خطاب بضمير المتكلم وخطاب بضمير الغائب

.3-حسب نوع الارسال؛خطاب مباشر وغير مباشر.

4-حسب علاقة المتخاطبين؛خطاب ديداكتيكي خطاب جدالي.

5-حسب علاقة الخطاب بالواقع،خطاب صريح خطاب ضمني

6-حسب المرجع؛خطاب سياسي،خطاب علمي،خطاب فلسفي...

-بين خطاب القسم وخطاب الديداكتيك؛يقع الخطابان حسب اللسانيات التوزيعية الى نط الخطاب القائم على علاقة المتخاطبين؛خطاب ديداكتيكي خطاب جدالي.،غير أنه يوجد فرق بين الخطابين.

1-مفهوم خطاب القسم:كل ما ينتجه المدرس والتلاميذ داخل القسم والذي يمكن تحديد خصائصه بأدوات وطرق لتحليل الخطاب..لقد قاد التحليل التداولي،لخطابات القسم،وملاحظة التفاعلات اللغوية الى استنتاج ان لهذا الخطاب خصائص وطقوسا تعبر عن سلوكات منظمة ونماذج مستترة غالبا ما تؤثر فيها الخطابات البيداغوجية الجديدة،وتكمن هذه السلوكات في اعتبار القسم مجالا للتعلم يقوم فيه المدرس بتلقين المعرفة والتلاميذ بالتّعلم،وقد قادت مقاربة دلالية للخطاب داخل القسم الى بناء نموذج وضعي لوظائف الملفوظات المستعملة داخل القسم وبالأخص التساؤلات اللغويRituel

خطاب ديداكتيكي: (6) كل ما ينتجه الديداكتيكي من ملفوظات شفاهية أو كتابية،والتي لها خصائص مميزة،منها:

1-خطاب توسلي،يحاول البحث عن سبل تطبيق ما ينظر له ،ويميل الى تأكيد طروحاته من خلال الممارسة

2-خطاب تفاعلي،يقوم على إجراءات استقرائية تحاور المتلقي.

3-خطاب ارشادي،يقدم وصفات وارشادات وتوجيهات؛

4-خطاب تخصصي،يحيل على مرجعيات من علوم مختلفة؛

5-خطاب ترويجي،يروج لنظريات ومقاربات وأفكار

6-خطاب إدماجي،يقدم فرضيات ويؤكدها بالاستناد الى مرجعيات نظريةأو الى الممارسة

7-خطاب جدالي،يلجأالى المحاجة والجدال.

3-علاقة الخطاب الديداكتيكي بأنشطة الدرس اللغوي:.من أنواع الخطابات الديداكتيكية

الرائجة في تعليم اللغة وتعلمها،الخطابات الاتية(7):

الخطاب المعياري،فالوصفي،فالوظيفي،ولكل منها مرجعياته وأسسه ومبادئه وتطبيقاته....

نوع الخطاب الديداكتيكي	الأنشطة التعليمية التعلمية
الديداكتيك المعيارية	-استنباط القواعد الواصفة للظاهرة اللغوية -حفظ القواعد وتطبيقها -اعتماد المتن اللغوي المكتوب -تنمية الحس الجمالي شفهيا وكتابيا -صقل القدرات التعبيرية شفهيا وكتابيا -التمييز بين المستويات اللغوية
الديداكتيك الوصفية	-التركيز على التطبيقات اللغوية -توظيف مهارة تعميم نتائج القواعد لانتاج بنيات لغوية أخرى -المقارنة بين الظواهر اللغوية -الانطلاق من الجملة كوحدة لدراسة الظاهرة اللغوية ووصفها
الديداكتيك الوظيفية	-الاعتماد على الاستعمال الشفهي -الاعتمادعلي تنويع الأساليب اللغوية حسب وضعيات التواصل. -استحضار النص منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية نظريا وتطبيقها -استثمار الأساليب اللغوية في التواصل.

2-المقاربة في المنهاج الدراسي:تربط المقاربة التواصلية كمنهجية وقضية ترسيخ الاستعمال التخصصي للمعني،وكذا المعايير التي أوردها"قدرة التلميذ على اختيار الالفاظ اللازمة لقيام التعبير وتخصيص المعنى،قدرة التلميذ على نظام التعابير تضامنا محكما،قدرة المتعلم على التمييز بين المعاني المعجمية الدقيقة لكلمات(مترادفة)،قدرة المتعلم على قصر معنى ينظم الفاظ تتظافر على تحديده بدقة".

الاهتمام بالحياة اليومية:

-لايعني التشديد على الحياة اليومية تجاهل العلاقات البنوية داخل التربية،والمزج بين ما هو بنوي بما هو رمزي أمر مطلوب هنا،فبدون العلاقات البنيوية لن يكون باستطاعة علم اجتماع التربية مثلا تفسير لماذا يسود نمط من المعاني والمفاهيم في وضعية ما،وكذلك بدون فهم التفاعلات اليومية سوف يصبح الفصل الدراسي صندوقا فارغا يستحيل معرفة ما بداخله،وانطلاقا من الربط بين البنيوي والرمزي تتضح أهمية هذا الجانب في تفسير أنماط المعاني والرموز المهيمنة في موقف وفي مكان وفي زمان ،فربط الحياة اليومية بالتفسير البنيوي(الظروف الاجتماعية والسياسية البنيوية في المجتمع)يتيح الفرصة للتعلم الميسر لممارسة أعمال تؤدي الى تحرير عقل المتعلمين من الهيمنة الثقافية.(8)

2-1 تعلّم اللغة بين خطاب الوجود بالقوة وخطاب الوجود بالفعل

2-2 تعلّم اللّغة القائم على خطاب الوجود بالقوة.

لقد عوملت اللغة العربية في المناهج الدراسية اللغوية السابقة وفي الكتب المدرسية بطريقة أقلما يقال عنها كانت خاطئة،ان لم تكن في مجموعها ففي أغلبها"ان الممارسات كانت خاطئة،ان لم تكن في مجموعها ففي أغلبها،لان التصور كان فاسدا في النظر الى أنشطة اللغة العربية والعلاقة بينها،والذي انعكس سلبا على الممارسات التعليمية"(9)

مما يعني ان أنشطة اللغة العربية لم تكن منسجمة في الأداء والممارسة مما أدى الى شرذمة الفكر اللغوي وشرذمة المعارف

2-تعليم اللغة في المدارس كان تقليديا محتوى وطريقة،فمن حيث المحتوى،نجد ان اغلب النصوص وصفي،مع الاغفال الكلي لمختلف النصوص

إنّنا نعلّم اللغة العربية في مدارسنا عن طريق تعلم أبواب النحو؛العطف ؛الشرط ؛الظروف(مسائل اللغة)في فصل واضح للنحو عن البلاغة من جهة وكأن النحو غاية وأن اللغة ليست هدفا مما يضعنا أمام لغة واصفة لا لغة هدف فيحيد المنهج المتبع بالتعلم اللغوي عن أهدافه،علما ان النحو هو علم بالكيفية لا الكيفية ذاتها، فضلا على أنّ العارف باللغة هوالعارف بمهاراتها لا العارف بمسائلها.

2-3 تعلم اللغة القائم على خطاب الوجود بالفعل

،اللغة ليست نسقا من الرموز والعلامات في بعدها الافتراضي ،بل هي تجليات في شكل مهارات في بعدها الاستعمالي الواقعي ، وكما تستعمل متكاملة تعلم كذلك وألّا مجال للفصل بينها...كما تعلم بالدربة والاستعمال المتواصل، لأن امتلاك أي كفاءة مرهون بالدربة والاستعمال،فكما نتعلم المشي والسباحة والغناءوغيرها... باستعمال المشي واستعمال السباحة كذلك نتعلم اللغة باستعمال اللغة وفي الاستعمال يتجلى التكامل العملي الوظيفي منها، وقد تكفلت بيداغوجيا المناهج الدراسية المؤسسة على السيكولوجيات البنائية والتفاعلية بالمهارات تحت مسمى الميادين ، وأعطت لكل ميدان تسمية وحددت أهدافه التعلمية وكفاءته الختامية، ولقد وردت الميادين متتابعة على النحو الأتي: ميدان فهم المسموع وميدان فهم المنطوق و ميدان فهم المقروء وكذا ميدان فهم المكتوب،على أن تتوج الكفاءات الختامية الاربع للميادين المتعلقة بالتحكم في المهارات بكفاءة شاملة في نهاية السنة في شكل ملمح تخرج ،كفاءة ترتبط بالتحويل في السياق الاجتماعي ... علما آنّ هذا التّصور والإجراء يتماشيان ومنطق الاستعمال اللغوي، لان مستعمل اللغة يكون في إحدى الحالات اما متلقيا سماعا أو قراءة أو منتجا تعبيرا شفويا أو كتابيا. النماذج البنائية إذ تؤكد على المقاربة النصية خيارا منهجيا فإنها تكون في انسجام مع ما ترومه اذ لا يعقل وفي ظل الحديث عن ا نماء كفاءات نصية ان نعمل بمنطق الجملة إذ لا مناص من اتخاذ النص جسرا وسندا لبنائها وبذلك تتحقق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة وتنسجم أهداف تعلّمها مع مواقف استعمالاتها .

وهل اللغة إلا استعمال ؟ فاللغة قول جاهز وأداء ناجز وهي نسل اذازال نسلها زال تناسلها والعارف باللغة هو العارف باستعمالاتها لا بمسائلها ، وما الغة إلا نسق من العلاقات المجردة، أماالمهارات فهي تجليات يتم من خلالها ربط اللغة بواقعها لتأدية أغراضها التواصلية والتعبيرية والتأثيرية...

كما يرى التداوليون أن الافتراضات المسبقة ذات أهمية قصوى في عملية التواصل والابلاغ ،ففي الديداكتيك تم الاعتراف بها،اذ لا يمكن تعليم طفل معلومة جديدة الا بوجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه،أما مظاهر سوء التفاهم المنضوية تحت التواصل السيء،فلها سبب أصلي مشترك هو ضعفف أساس الافتراضات المسبقة الضروري لنجاح كل تواصل كلامي.

وهذا جدول يلخص العلاقات بين لماذا وكيف وبم يتم التعامل مع اللغة من منظور تكاملي وظيفي؟وكيفية تكفل المنهاج الدراسي بها.

لماذا اتعلم اللغة ؟	ما هي مواقف استعمالاتها ؟	ماهي مهاراتها ؟	كيف يكون التعلم اللغوي فعالا ؟	كيف تصور المنهاج تعلم اللغة؟
اهداف تعلم اللغة	مواقف استعمال اللغة	مهاراتها	المقاربة النصية	الميادين
كي استمع	موقف استماع	فهم المسموع	مهارات التلقي والاستقبال (الادخال)	مهارات فهم المسموع والمنطوق أي الشفوي
كي اقرا	موقف قراءة	فهم المقروء		
كي ا عبر	موقف تعبير	فهم المنطوق	مهارات الانتاج (الاخراج)	مهارات فهم المقروء + فهم المكتوب
كي اكتب	موقف تحرير	فهم المكتوب		

ملاحظة: لكفاءات الاساسية الاربع للاتصال هي : فهم المنطوق , فهم المكتوب , التعبير الشفوي والتعبير الكتابي

_ اللغة في تعلمها تقوم على التلقي والانتاج وفي استعمالها على الانتاج والتلقي

3-1التلقي والإنتاج

التلقي:

يرصد(ريفاتير) تلقي نص ما بأنه تفاعل متبادل بين التوقع والمتابعة ، يتم تكييفه من خلال فئات ترادفية ك :توتر، دهشة، خيبة ، هزل، إن الذي يشترك فيه هذه الفئات هو الجزم المفرط الذي يأسر الانتباه عبر كل مقامة للتوقعات اللاحقة، موجها بذلك مسار تلقي القارئ[10]

ثانيا:الكفاءة التواصلية بين سياقي التحكم والتحويل

1- الكفاءة التواصلية:كفاية تواصلية:قدرة تواصلية تترجم معرفة الفرد على استعمال اللغة في سياق اجتماعي،قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة.hymes.h.19) وهي كذلك كفاية فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية. (11)

المكونات الأساسية للكفاءة التواصلية:

1-مكون لساني،يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة.

2-مكون مقالي،يتجلى في اكتساب المتعلم للقدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل.

3-مكون مرجعي يكمن في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي

بين الافراد حسب ثقافتهم(moirand.s.1979

أما مكسي فانه يرى أن ديداكتيك الكفاءات التواصلية يرتكز على المكون اللغوي والمكون المعرفي(معرفة مختلف نماذج الخطاب في سياقها التواصلي،أي سياق الإنتاج والتأويل)ومكون مرجعي،(مجالات التجربة والعلاقات)،مكون اجتماعي-ثقافي(معايير التفاعل بين الافراد والمؤسسات،التاريخ الثقافي.

:تندرج الكفاية التواصلية في حقل ديداكتيك تعليم اللغات وتعلمها،وتركز الكفاية التواصلية التعلم على ديداكتيك المقاربات التواصلية،ومعنى ذلك أن على المتعلم ان يتعلم كيفية التواصل باللغة واكتساب كفاية

تواصلية تتعدى نطاق الأهداف وتركز على المتعلم،وتوظف مختلف الطرائق النشطة وتطوير الابداع و التعبير الحر،وبهذا التركيز تتجاوز المقاربات التواصلية المنهجيات البنوية المتفرعة عن اللسانيات التطبيقية،واستعمال نماذج لغوية متنوعة وخطابات،وتنويع الإجراءات الديداكتيكية.

مبادئ الكفاءة التواصلية 13

1-مراعاة مبادئ التنظيم(تنظيم الوحدات حسب القدرات التواصلية)

2-مراعاة مبادئ التنويع(تنويع الشخصيات،تنويع المواقف،تنويع الوضعيات،اقتراح موضوعات تربوية من الحياة اليومية...)

3-مراعاة جملة من الإجراءات البيداغوجية المتنوعة وأنشطة مفاهيمية

كفاية نصية:قدرة الفرد على فهم الاقوال وانتاجها في مواقف تواصلية،فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا،فاننا نستعمل في الواقع نصوصا،لان هذه الجمل ليست معزولة،بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة،وتحيل على مراجع معينة.

كما تستخدم هذه الكفاية في اشتغالها على محورين:

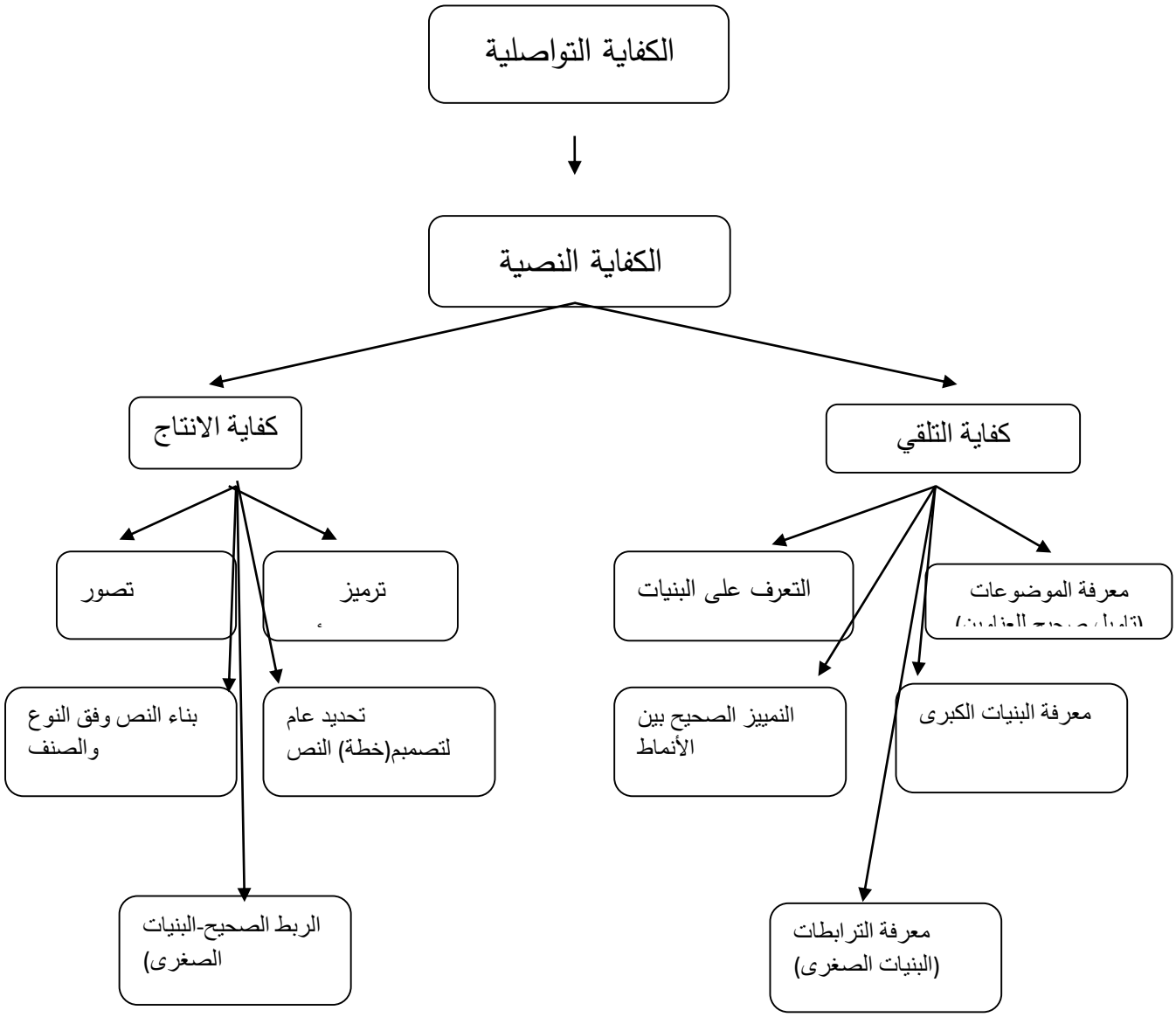
-محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.

-محور دلالي للعلامة اللغوية،أي قدرتها الاحاليةعلى وقائع وأشياءتوجد خارج اللعة

ولذلك فان فهم هذه الجمل،التي تظهر في شكل مقاطع،يتطلب ادماجها في شكل كلية نصية،لتحديد العلاقات المستترة والمواقع التواصليةوالمراجع الاحالية.

و يتضح من الترسيمةالاتية (14)

(رسم لعناصر الكفاية النصية)



(عن حبيبي، مولود)1993

2- الكفاءة التواصلية تحويل بعد تحكم

ما معنى أن الكفاءة تحويل بعد تحكم؟

3-سياق التحكم:سياق تعلم،يعني أن اللغة في تعلمها تقوم على آليتي التلقي والإنتاج في مواقف تعلمية وفي سياق مدرسي تحكمه أهداف وتضبطه قواعد العملية التعليمية التعلمية من مدخلات وسيرورات ومخرجات،تتمثل في بناء التعلمات وإرساء الموارد لانماء الكفاءات

4-سياق التحويل:سياق استعمال فاللغة فيه تقوم على الإنتاج والتلقي ،يتم فيه استعمال الكفاءة التواصلية في سياقها الطبيعي،في مواقف شخصية اومهنية أو اجتماعية،سياق يتميز بالابداعية.وهل من معنى للكفاءة غير حسن التصرف؟

ثالثا:- تقويم كفاءة تواصلية بالتقويم البيداغوجي اللغوي بالمدرسة:

هل يمكن الحديث عن تقويم كفاءة لغوية وتعليم اللغة العربية يتم بطريقة تقليدية؟ (15)

نقصد بالتقليدية أن يتم تعليم اللّغة بطريقة وصفية (لغة واصفة)،تعلّم فيها المسائل اللغوية كما لو أنّنا أمام لغة أجنبية وليس (لغة أم) لغة تعلّم كقواعد لا كملكات...

فهل يمكن تقويم كفاءة لغوية وتعليم اللغة يتم على أساس أنها مسائل لا كفاءات؟

أمّا وأنّ تعليم اللغة كمسائل وتقويمها ككفاءات بشبكة معايير فهذا لا يستقيم منهجيا ولا موضوعيا لان اللغة الواصفة القائمة على تعليم مسائل اللغة لا تنسجم مع شبكة معايير تقويم كفاءة ،ذلك إن شبكة المعايير تنتمي إلى حقل التقويم البيداغوجي المستمدة مبادئه من علم التقويم وعلم بناء الاختبارات(الدوسيمولوجيا) وهي تعكس النظرة الشاملة والمتطورة للتقويم مفهوما وأبعادا ووظائفا.

وعليه ما العمل لتجاوز هذا الإشكال؟ إن السبيل لضمان تقويم معياري للكفاءات اللّغوية يكون - أساسا- بتصحيح النظرة لتعليم اللغة وتعلّمها، تعليم اللّغة الهدف من منظور المداخل الأربعة(التّكاملي - الوظيفي- المهاري- التواصلي)؛فمتى روعيت هذه الاعتبارات في تعلّم اللّغة وتعليمها، والنّظر إليها على أنّها أداة التّواصل والتّعبير وأنّ مجالها الحيوي يقوم على استعمالها فاللغة نسق مجرد من العلاقات

والمهارات تجليات،وأنّ العارف بها هو العارف باستعمالها وأنّ مهاراتها الأربعة تتقاطع مع أهداف تعليمها،وبذلك نكون في صلب التّعلم اللغوي الصحيح وأنّ بوصلة التّعلم اللّغوي الصحيح تستقيم في اتجاه السلامة اللغوية،ومن ثمة يمكن الحديث عن التقويم المعياري.

وإذا افترضنا أنّ تعليم اللّغة وتعلّمها يقوم على أساس الخيارين التربويين المقاربة بالكفاءات كخيار تربوي والمقاربة النصية كخيار منهجي،وأنّ ممارسات تعليمها وتعلّمها صحيحة فهل تقويمها يتم بشكل صحيح؟

وهل التقويم ينصب على الكفاءات اللغوية المستهدفة –سواء أكانت قاعدية أم ختامية أم أنّ الممارسات التقويمية لازالت نمطية تنصب على المسائل اللغوية:نحوا وصرفا إملاء....أم كمهارات في تقويم كفاءة لغوية؟

إن مثل هذا التساؤل يجرنا إلى تحديد ما المقصود بشبكة تقويم كفاءة لغوية أو كيف نوظف شبكة التقويم في اللغة؟إن المقصود بتقويم الكفاءة اللغوية هو تقويم لكفاءة (اللغة الهدف)،وقبل بسط هذه الفكرة بودنا أن نذكّر بمسألة مفصلية وهو أنّ الحديث عن تقويم كفاءة لغوية اعتمادا على شبكة المعايير يضعنا امام منظومتين من التقويم احدهما التقويم في الجامعة والآخر ما قبل الجامعة.

ب–منظومة التقويم المدرسي: تستهدف كفاءات لغوية ختامية عند المتعلم في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي–المتوسط–الثانوي) لان مناهجها البنائية قد بنيت على المدخل بالكفاءات وأنّ كفاءتها المعنية بالتقويم لاتخرج عن كفاءات وصفية وحجاجية وحوارية وسردية ، ومن هنا تأتي مشروعية التقويم الذي ينصب على الكفاءة لأنه يفرز لنا مدى تحكم المتعلمين في الكفاءة ام لا، بناء على شبكته المعيارية وبطاقة

المتابعة التي تحدّ د لنا في النهاية فئة الذين اكتسبوا الكفاءة ومن هم في طور اكتسابها ومن لم يكتسبوها أصلا.

وهذه شبكة تقويم كفاءة لغوية بمعاييرها ومؤشراتها تعتبر أداة تطبيقية مقاربة لمستويات التحليل ومؤشرات تقويمها.

للتوسع أكثر ينظر مقالنا بمجلة الباحث مرجع سابق،العدد:

شبكة تقويم كفاءة لغوية (مؤشرات التقويم)

مستويات التحليل	مؤشرات التقويم			
جوانب التحليل	المعايير	النص في مجمله (البنية الكبرى)	العلاقات بين الجمل	الجمل (البنية الصغرى)
الجانب التداولي	الملاءمة والوجاهة	هل يستجيب نص التلميذ لوضعية التواصل؟ من يتكلم ؟ لمن يوجه الخطاب ما الغرض؟ هل اختار النمط المناسب؟	هل الوحدات منظمة للنص و الخاصة بالزمكان كفيلة بتوجيه القارئ ؟ هل يتسم النص بوحدة الموضوع(تنامي الافكار ، تتابعها	هل وظف التلميذ في نصه جملا متنوعة لتتلاءم مع نمط النص؟

			و غياب التناقض) ؟	
الجانب الدلالي	الانسجام	هل المعجم المستعمل ثري و ملائم لموضوع النص المنتج ؟هل تمكن التلميذ من كتابة نص طويل (مقبول حجما)	هل يتصف النص بالانسجام الدلالي؟(غياب تناقضات من جملة إلى أخرى) ؟ الاستعمال المناسب للإحالات هل الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟	هل المقترحات المستعملة ملائمة(استعمال كلمة في غير محلها كلمة مبهمة عامية ؟
الجانب اللغوي (الصرفي التركيبي)	الاستعمال الصحيح لأدوات المادة (سلامة اللغة)	هل تتلاءم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب؟هل تتناسب أزمنة الفعل الموظفة في النص مع النمط المطلوب؟	هل هناك انسجام في استعمال الازمنة بين الجمل؟	هل بنية الجملة نحويا؟ هل تحترم القواعد الصرفية؟هل تلتزم الاملاء؟

الجانب المادي	الإتقان و جودة العرض	هل الخط المستعمل واضح(مقروء)؟ هل نظم التلميذ نصه قي شكل فقرات؟	هل وظف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما ؟(الفاصلة ,النقطة القوسان، المعقوفان ...).	هل وظف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا جميلا

شبكة ايفا المعدلة (eva)

خاتمة:

مايمكن أن نخلص إليه،أن انفتاح التعليمية على الدرس التداولي قد أعطى مفعوله،اذ تم تصحيح التصورات في النظر الى تعليم اللغة وتعلمها،اذ لم تعد لغة واصفة بل لغة هدف،وان مدخل الحاجيات وكذا المدخل التبليغي صارا يشكلان أولوية،فضلا على تبني التوجه القائم على النظر الى اللغة على انها وحدة متكاملة وان تعلمها يقوم على مقاربتها من زوايا منها:

-المدخل التكاملي

-المدخل الوظيفي

-المدخل الاستعمالي

-المدخل المهاري

وهي مداخل من شأنها السماح بتعلم لغوي فعال وهذا ما تدعو اليه التعليمية التداولية.

التعامل مع اللغة على انها مهارات تكتسب في سياق تعليمي تعلمي شأنها في ذلك شأن أي كفاءة،تستعمل في الحياة.

-أن تتم مقاربتها من منظور المقاربة النصية التي تشكل خيارا تربويا وبيداغوجيا وانطولوجيا في العديد من المناهج النصية وهي مقاربة تتخذ النص منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية من منظور أن اللغة تعلم كما تستعمل والا محال للفصل بين أنشطتها.

-ان التقويم ينصب على الكفاءة فهي المرجع مدخلات ونقطة الوصول مخرجات.

الإحالات:

1-توبي لحسن

2-عبد الكريم غريب(2006)،المنهل التربوي،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،الطبعة الأولى ،الجزء الأول ص:173

3-محمد البرهمي(1998)ديداكتيك النصوص القرائية،دار الثقافة الدار البيضاء ،مطبعة النجاح الجديدة الطبعة الأولى

4-محمد مكسي(2003)ديداكتيك الكفايات،دار الثقافة الدار البيضاء ،مطبعة النجاح الجديدة ،الطبعة الأولى ص:52

5-عبد الكريم غريب ،مرجع سابق،ص280

6-نفس المرجع والصفحة

7-علي أيت أوشان(2016)،بيداغوجيا الكفاءات وتدريسية اللغة،دار أبي الرقراق للطباعة والنشر،الرباط،ص:71-72

8-محمدمكسي مرجع سابق ص:8

9--اسماعيل بوزيدي مقالة بعنوان فاعلية الكتاب المدرسي منشورةبمجلة العربية،الصادرة عن مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر العدد 15

10-محمد لمباشري(2000)الخطاب الديداكتيكي ،المدرسة الأساسية بين التصور والممارسة دار الثقافة الطبعة الأولى ص:

11-توبي :بيداغوجيا الادماج مرجع سابق ص:115

12-محمد مكسي مرجع سابق ص:51

-14-علي آيت أوشان،مرجع سابق،ص23

15-للتوسع أكثر ينظر مقالنا المنشور بمجلة الباحث الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة,الجزائر،العدد15

16-. حفيظة تازروتي (بتصرف):كفاءة التعبير الكتابي لدى المرحلة الأولى من التعليم،دار هومة، الجزائر،2014، ص6

المراجع:

1- محمد البرهمي،ديداكتيك النصوص القرائية النظرية والتطبيق مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء1998

2-حفيظة تازروتي (بتصرف):كفاءة التعبير الكتابي لدى المرحلة الأولى من التعليم،دار هومة، الجزائر،2014، ص25

3-محمد ا لطاهر وعلي (الوضعية إدماجية) دار الو رسم.2013،ص18

4- محمد مكسي:ديداكتيك الكفاءات ،دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاءطبعة 2003

5- اسماعيل بوزيدي مقالة بعنوان فاعلية الكتاب المدرسي منشورةبمجلة العربية،الصادرة عن مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر العدد 15

6- علي أيت أوشان(2016)،بيداغوجيا الكفاءات وتدريسية اللغة،دار أبي الرقراق للطباعة والنشر،الرباط.

7- عبد الكريم غريب(2006)،المنهل التربوي،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،الطبعة الأولى ،الجزء الأول

8- توبي لحسن ،بيداغوجيا الكفاءات- طبع دار افريقيا الشرق المغرب2003

المحاضرة الثامنة

التخطيط البيداغوجي للوضعية التعليمية التعلمية

مقدمة:

إن العملية التعليمية التعلمية –في أبعادها الثلاثة التخطيط والتنفيذ والتقويم ––وفي مراحلها الثلاثة المدخلات السيرورات والمخرجات–تحتكم في تأطيرها الى ثلاثة أقطاب،وهي القطب البيداغوجي والقطب السيكولوجي والقطب الابستيمولوجي،وهي في تفاعلها تشكل مثلث ديداكتيكيا،علما انن هذه الأقطاب تشكل في اطار ثنائي علاقات وسيرورات،ونظرا لتشعب الموضوع وتقيدا بالعنوان سنقارب الموضوع من زاوية مهام القطب البيداغوجي (الأستاذ) في ضوء المناهج المدرسيةالبنائية ،بالاجابة على إشكالية ،اذا كانت الكفاءات التي تشكل منتظرات محددة في المناهج ،أو منصوص على هذا،فما هو مجال اجتهاد الاستاذ؟ وفيم يكون؟ وكيف يتم ذلك ؟ ولتأطير الإجابة على هذه الإشكالية ارتأينا التقيد بالخطة الاتية:

–العلاقات المترتبة عن تفاعلات أبعاد المثلث الديداكتيكي

–مكانة الوضعية في العملية التعليمية التعلمية

–الوضعية المشكلة التّعليمية في المقاربة بالكفاءات

1–العلاقات المترتبة عن تفاعلات أبعاد المثلث الديداكتيكي

إن في تفاعل أبعاد المثلث الديداكتيكي فيما بين ها كثنائيات تترتب عن ها علاقات ،شكلت فيما بين ها الجهاز المفاهيمي للديداكتيك ، وأعطت المثلث صفة الديداكتيكي ، مما جعله مكونا أساسيا ومرجعا للديداكتيك ،بل أعطاها صفة النهج و اعتبرها أسلوبا علميا تحليليا للظواهر التعليمية ، وصبغها بأنها تفكير علمي و منهجي و أنها نسق متفاعل من مكونات ، واعطاها صفة أنها نظرية في

التعلم لا التعليم ...بل إن تأطير المثلث الديداكتيكي أعطى للتعليمية استقلاليتها الابستيمولوجية و خصوصيتها المنهجية تمييزا لها عن باقي العلوم المجاورة لها و المتداخلة معها كالايبستيمولوجيا و البيداغوجيا و السيكولوجيا[1]، حتى يتم استثمارها جيدا في تنظيم تعليم الآخرين و تعلمهم ، وتعطيها فرصة التجدد والتطور و مواكبة المستجدات وكذا القدرة على الانفتاح عليها ...وهذا ما نلاحظه من خلال تتبعنا للتطورات الحاصلة في التعليمية بانتقالها من تعليمية معيارية الى وصفية فوظيفية ...من حيث المهام ومن تعليمية عامة إلى تعليمية المواد وصولا الى تعليمية اللغات من حيث النوع والخصوصية والمضمون ،...وكما سبقت الإشارة اليها فإن هذا التّطور لم يكن ليحصل لولا هذا الجهاز المفاهيمي المركب من ثنائيات المثلث التي شكلت علاقاته ... ، وعليه نصل الى التساؤل عن ماهية علاقات المثلث التي وصلتها بأبعاده . يترتب عن تفاعل قطبي المثلث الديداكتيكي القطب البراكسيولوجي مع القطب السيكولوجي علاقة (تعاقد ديداكتيكي) ، و في تفاعل القطب الابستيمولوجي مع القطب البراكسيولوجي علاقة

(نقل ديداكتيكي) ، وفي تفاعل القطب السيكولوجي مع القطب الابستيمولوجي علاقة

(تصورات ديداكتيكية.)

-**علاقة التّعاقد الديداكتيكي:** سأكتفي بذكر الفرق بينه وبين العقد البيداغوجي تماشيا مع خطة دراستنا و تجنبا للتشعب المعرفي و المنهجي ، و التزاما بالعقد الضمني الوارد في سياق دراستنا و المصرح به في الاهداف . وعليه نتساءل ما العقد الديداكتيكي.؟ و ما أوجه التكامل بينه وبين التعاقد البيداغوجي .؟ وكيف نطبق التعاقد الديداكتيكي في البراديجم التربوي .؟ يأتي التعاقد الديداكتيكي كعقد ضمني في اطار علاقة متعلم معلم ،و يمكن من الحديث عن متطلبات الوضعية المشكلة ، لأن

التعلم بالوضعية من شأنه تعليم المتعلم طرح الأسئلة وحلها بنفسه ،والوساطة البيداغوجية...كما يركز على الأدوار و الوظائف التي ينبغي أن يركز عليها كل طرف أثناء العملية التعليمية التعلمية وتحقيق الاهداف من النشاط التعليمي التعلمي ،أما التعاقد البيداغوجي فيركز على ما يعتبره روسو اجتماعيا على العلاقة بين الطرفين : كالالتزام بالانضباط داخل القسم ،واحترام الوقت ،واقتناء الأدوات المدرسية وعدم الغش)... . و بالعودة إلى التعاقد الديداكتيكي نجد أنه مختلف بين البيداغوجيا المتمركزة حول المعارف وبيداغوجيا حل المشكلات ..، ذلك أن البيداغوجيا المتمركزة حول المعارف تدخل في الإنصات و محاولة الفهم و إنجاز التمرينات بانتظام و إرجاع ما اكتسبه في إطار اختبارات كتابية للمعرفة غالبا ما تكون فردية ،وتقدر بواسطة العلامات كما رأينا في البراديجم الموسوعي والسلوكي اللذان ينتميان إلى بيداغوجيا تفكير التعلم .[2]

أما البيداغوجيا المتمركزة حول حل الوضعيات المشكلة ففيها يتجدد دور المتعلم في الانخراط والمشاركة في المجهود الجماعي لإنجاز المشروع ، وفي نفس الآن كفاءات جديدة وسيكون له الحق في المحاولة و الخطأ (بيداغوجيا الخطأ) ،ا يتطلب منه التعبير عن سلوكه ،و تفسير حججه و الوعي بطرقه في الفه م والتذكر و التواصل ،...كما يدعى لتمرين ميتا معرفي و ميتا تواصلي.[3])وفيه المدرس يقبل الأخطاء ،و يثمن التعاون مع القدرة على ضبط التعاقد ، و القدرة على الانخراط في العمل وعدم البقاء في وضعية الحكم أو المقوم مع الإقرار بالتّميز عن التلاميذ . فضلا على أن التعاقد الديداكتيكي يجدد ديناميكية العلاقة الديداكتيكية و يضع قواعد اللعبة ،و يوضح ما ينتظره كل واحد من الآخرين ،فهو ضروري ، كما أن البيداغوجيات الوظيفية كلها قائمة على مفهوم التعاقد الديداكتيكي

لأنها تربط كل مشروع لتخطيط و تدبير التعلمات بوضعية تفاوض و تعاقد مع المتعلم و عليه ينبغي للتعاقد أن يقوم على المراحل الأربع :

توزيع الأدوار – الالتزام – الضبط – التقويم.[4]

– **علاقة النقل الديداكتيكي** : يشكل النقل الداخلي الذي يقوم به الأستاذ في تخطيطه كمرحلة لما قبل التفاعلات بتحويل المعرفة المبرمجة في الوسائط التربوية الى معرفة مدرسية متعلمة أمرا أساسيا ، فهو في هته الوضعية التخطيطية يستهدف تقريب المعرفة من المتعلمين قصد تحويل الاهداف المنشودة إلى اهداف محققة ، وذلك بإعادة تكييف وتحويل المعرفة المبرمجة لاسيما في الكتاب المدرسي ، لأن هاته المعارف المبرمجة موجهة لمتعلم افتراضي قد يجده المعلم في القسم و قد لا يجده وهذا ما يجعل من مخططات المعلم مخططات بيداغوجية ضرورية يستدعي التقيد بها التقيد بمنهج تنظيمي شخصي سابق ، فضلا على أن المعلم يمثل سلطة مرجعية مفتوحة تقوم بعملية التنازل من قبلها وتقبل التنازل المضاد من طرف المتعلمين لحصول التفاعل في بناء التعلمات ، وفي ذلك احترام لقدرات المتعلمين وخصوصياتهم ، وفي هذا يتقاطع النقل بالتعاقد الديداكتيكيين . من جهة والنقل مع التصورات ،كما يمثل المعلم دور الوسيط بين المنهاج الدراسي و الكتاب المدرسي منفذا و مقوما .و القول بالتقاطعات بين المركبات أو العلاقات في هاته الحالة الحالة يجرنا الى القول أن الكتاب المدرسي و رغم مبدأ النقل الخارجي المطبق عليه باعتباره حاملا لبرامج مواد محولة من معارف عالمة إلى معارف مبرمجة و مكيفة حسب ملامح متعلمين و معالجة بيداغوجيا ، إلا أنه يبقى بنية مغلقة تعمل في اتجاه واحد و إن برامجها تبقى رغم مقارباتا لها افتراضية لحد ما.

وعليه نقول أن المعلم يمتلك قوتين أحدهما صلبة تقوم بتقرى المعرفة للمتعلم وهاته القوة الصلبة هي الديداكتيك في إطار التعاقد الديداكتيكي أما القوة اللينة فهي تقريب المتعلمين من المعرفة وهاته القوة اللينة هي البيداغوجيا في إطار التعاقد البيداغوجي .[5])وفي تقدم المتعلمين نحو المعرفة تحدث عمليات نقل على النقل الداخلي يتوج بها المتعلمون من خلال مواجهاتهم للوضعية المشكلة من تجنيد مواردهم انتقاء و تنظيما و ترتيبا و ادماجها للتوصل إلى حلول لبناء تعلماتهم و إرساء مواردهم و إنماء كفاءاتهم.

التصورات الديداكتيكية : إن الحديث عن التصورات يعني الإجابة على التساؤل الديداكتيكي المفتاح في التعلم البنائي وهو: كيف ينظم المتعلم معارفه ومعلوماته في مختلف الوضعيات والاستراتيجيات بالتركيز على عملية التمثلات في العملية التعليمية التعلمية .؟ إن الحديث عن التصورات (التّمثلات) النّاتجة عن تفاعل سياق علاقة متعلم بالمعرفة هو إجابة على سؤال الأولوية من يتعلم ،وكيف يبني تعلماته ...؟ و تعني أن يكون محورا للتعلم ، وكيف يواجه وضعيات التعلم؟ وكيف يفكر بالمعرفة لا فيها ؟ و كيف يكون منتجا ؟إنناحين نركّزعلى تصوّرات المتعلم في العملية التعليمية التعلمية لاعتقادنا أنها تشكّل رافده في بناء المعرفة وطريقه إلى الفهم والتّعلم المعرفي.

وتتجلى القيمة العلمية لتصورات المتعلمين في عمليات التّعلم وبناء المفاهيم في كونها تغطي مجالا واسعا لتعامل الفر د مع الواقع وتنفرد الوضعية المدرسية ،فبها الواقع بالسّعي وراء الجديد في المحتويات التّعليمية لتوسيع المجال المعرفي فمعالجة التّصورات هي أداة لتوجيه التعلم ، وهي النقطة التي ينطلق منها المعلم من أخذ القرار في عملية تخطيط التّعلمات منطلق من شبكة المتعلم المفاهيمية لا من اهداف ...،كما تشكل نقطة ينطلق منها المتعلم لبناء المعارف و توجيه السلوكات ...في

مرحلة التفاعل مع الوضعية المشكلة بتجنيد موارده الداخلية العقلية خبرات والوجدانية مواقف والحس حركية مه ارات و أداءات و بموارد خارجية ما يتوسل به انتقاء و تنطيما وترتيبا كعمليات عقلية عليا مع دمجها مترابطة بحثا عن الحل ، علما أن عملية التفاعل تتخللها حالات التنازل و إعادة التوازن في تبادل للأدوار بين المعلم المتنازل عن سلطته المرجعية لصالح متعلم مجند ، و اعادة التنازل من طرف المتعلم للمعلم بحثا عن تدخل منه ليدفع به نحو التقدم في تعلماته تحكما ومجمل القول يقتضي النموذج البنائي الاجتماعي التفاعلي الذي يؤسس للأنموذج التربوي القائم على المدخل بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج ما يلي:

-تنازل المعلم عن سلطته المعرفية والمرجعية باعتباره بنية مفتوحة والتخلي عن فوقيته المعرفية والانسحاب التدريجي العقلاني من مرحلة التفاعلات داخل القسم.

-اعتبار أن المتعلم قطب رحى التعلم و أن بناءه لتعلماته و إرساءه لموارده و إنماءه لكفاءاته تشكل منتظرات له ،و إن مجال الاجتهاد د للأستاذ لا يتعدى بناء الوضعيات الديداكتيكية و تسييرها ، و إن المتعلم هو المعني بفك شفراتها لضمان تعلم ذاتي بنائي صحيح.

-توظيف بيداغوجيا الخطأ لاهميتها في التعلم ،فالخطأ بيداغوجيا مؤشر على أن للمتعلم مكتسبات ينبغي الاستثمار فيها واستغلالها في تصحيح معارفه.

2-الوضعية المشكلة التّعليمية في المقاربة بالكفاءات

تحتل الوضعية الديداكتيكية مكانة مرموقة في التعلم لأنها تجمع بين تصورات المتعلمين والبنية المفاهيمية للمادة ، ولذا على المعلم ان يستحضر التصورات والمحتويات في تخطيطه البيداغوجي وتكفله باللاتجانس الحاصل داخل القسم في اعداد الوضعية.

1. تساؤلات حول بناء الوضعية المشكلة.
2. مجال بناء الوضعيات.
3. اهدافها؛
4. بناء وضعية تعليمية ؛
5. مراحل تسييرها ؛
6. اهميتها ؛

إشكاليات حول الوضعيات المشكلة

1) مالوضعية ؟ ماالمشكلة ؟ما الفرق بين الوضعية والمشكلة ؟
2) ماهي الوضعية المشكلة المركبة ؟ ماهي الوضعية المشكلة المعقدة ؟
3) مالمقصود بنمطية الوضعيات المشكلات ؟
4) ماهي الوضعيات المشكلة التعليمية ؟
5) لماذا اعتماد الوضعيات المشكلة التعليمية في العمليات التّعليمية التعلمية.؟
6) متى توظف الوضعية الوضعية المشكلة التّعلمية في العملية ت,ت ؟
7) ماهي خصائص الوضعية المشكلة التعليمية ؟

8) متى تعتبر الوضعية مشكلة في التعلم ؟

9) ماهي المنطلقات في صياغة الوضعية المشكلة التعلمية ؟

10)ماهي التقنيات صياغة الوضعية المشكلة التعليمية .

11)ماهي وضعية التعلم؟

12)ماهي مراحل التخطيط لوضعية تعلمية ؟

13)ماأشكال الوضعية التعلمية ؟

مجال بناء الوضعيات :

ماهو مجال بناء الوضعيات ؟ مجال بناء الوضعيات هو المجال الذي يحتل قلب المثلث الديداكتيكي وهي موضوع التعيمية،ويتضمن أربعة مكونات كبرى هي الوضعية التّعلمية– مسألة حل المشكل والعقد التعليمي والاهداف والعوائق.

الوضعية التعلمية : هي مفهوم طوره بروسو 1986

تتميّز الوضعيات التي رهانها الفعل، وتلك التي رهانها الصياغة الواضحة للرسالة أو المعرفة والوضعية التي رهانها التصديق ،أي تصديق حكم او استدلال ، وتلك رهانها التأسيس أو المأسسة .

والوضعية التعليمية كما حدّدها بروسو هي مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم او مجموعة من المتعلمين ووسط يحتوي على أدوات او أشياء ونظام تربوي يمثله المعلم بغية اكساب هؤلاء المتعلمين معرفة مشكّلة أو في طريق التّشكل. [6])

أهداف الوضعية :

1. تحفيز المتعلم على توظيف قدراته و ومهاراته ومعارفه السابقة)
2. اعطاء الاولوية للمتعلم في بناء الفعل التعليمي التّعلمي؛
3. اعطاء الأولوية للفروق الفردية في التعامل مع تجاوز العوائق التّعلمية وهو ما تركز عليه البيداغوجيا الفارقية؛

4. القدرة على توظيف المكتسبات السابقة بعد اعادة تنظيمها لمواجهة مشاكل جديدة قد تكون على طراز مشكل معروف عند التلاميذ او غير معروف عنده بتاتا لكنه قادر عبر استدعاء مكتسباته لتجاوز المشكل الحالي ؛
5. قبول الحلول التي يقدمها المتعلم , ان كانت حلولا و أجوبة خاطئة لتكون معبرا الى المعرفة الصحيحة بعد ان يوطن المتعلم على المشاركة بالحوار داخل القسم و عدم خوفه من الخطأ الذي كان يعتبره موضع استهجان و احتقار , و لا شك ان هذا الوضع الجديد سيدفعه للتعبير الحر عن مكنوناته و قدراته الذهنية و المعرفية .

بناء وضعية تعلمية :

كيف نبني وضعية تعلمية ؟

الوضعية التعلمية :هي وضعية يحتوى في ها موضوع من المواضيع , معرفة من المعارف في إطار مشروع , و لذلك يستخدم قدرات و كفاءات و معارف اخرى مكتسبة تمكنه من اكتساب غيلا , كما يمكنها ان تظهر في الحياة اليومية خارج البرمجة المدرسية.

و في المدرسة ينبغي ان نسعى الوضعيات التعليمية الى الاقتراب من الوضعيات التّعلمية الطبيعية في اطار المبادئ البيداغوجية المعقدة

و ذلك بإعطائها معنى و تفصيل نشاط التلميذ , و لذلك ينبغي ان تقدم على شكل وضعيات مشكلة ذات دلالة تلزم التلميذ باستخدام مسعى حل المشكلات , و الصعوبة البيداغوجية مطلوب تجاوزها وهو و يعلم لماذا يتعلم , كلما كانت هذه الدلالة مفهومة لديه و استشارات تجاربه , **شروط بناء وضعية تعلمية :**

ان بناء وضعية تعلّمية يتطلب الإجابة عن عدة اسئلة

- أي اهداف تعلمية يقترح تحقيقها ؟
- أي كفاءا ت عرضية ؟
- أي كفاءات مواد ؟
- اي معارف تصريحية , إجرائية , شرطية أو نفعية ؟[7])
- معارف تقريرية (ماذا اعرف؟) إجرائية (مهارية) كيف أعمل ؟ شرطية (متى، أين، كيف سأتأكد) ؟
- هل تحتوي على عناصر تجذر في القيم و الترقي الثقافي ؟
- هل تحمل دلالة لدى التلميذ (مفيدة) قابلة للتحقيق , مرتبطة بسياق واقعي , مؤسسة على تحد محفز , تحتمل وجود متلق ؟
- الى أي مجال تحيلنا ؟
- ماهي المقاربات البيداغوجية التي تستخدم (وضعيات , مشكلة , مشاريع ....)؟
- ماهي طرق التقويم التي تستعمل ؟
- ماهي الموارد التي تستغل (تكنولوجيات الاعلام و الاتصال المكتبية) ؟
- هل تحترم المراحل الثلاث في إعدادها ؟:

1 التحضير (تجنيد المكتسبات السابقة)

2 الانجاز (اكتساب موارد جديدة)

3 الادماج و اعادة الاستثمار (تحديد الاهداف و التحويل الى وضعيات جديدة)

مكونات الوضعية:8)

السند –المهمة –التعليمة ،حسب ديكيتال

–السند:السياق –المعلومات –الوظيفة (الهدف)

التعليمة أسئلة منفصلة، والتعليمةأساس التّعلم إذا تاه في التعليمة تاه في التعلم.

وللتعليمة مراحل تراعى في التخطيط اليومي الشخصي وهي: الانطلاق– البناء –الاستخلاص.

مراحل تسيير الوضعية:

ماهي مراحل تسيير الوضعية ؟ (تقديمها)

مرحلة يكون فيها حضور المدرس قويا و تتم بوضع المتعلمين في مواجهة المشكلة و تحسيسهم بها

مرحلة الفعل:

- وتتميز باستعمال المتعلم لمعرفته و خبراته السابقة و سعيه لنهج خطة بحث متكاملة معتمدا على نشاطه الذاتي و تستند هاته المرحلة الى مجموعة من العمليات :

1- محاولة فهم الوضعية و كشف معطياتها

2- مواجهات معرفية تؤدي بالمتعلم الى فقدان التوازن

3- صياغة فرضيت بمثابة حلول مؤقتة لم يتم التحقق من

صحتها **مرحلة الصياغة:**

خلال هذه المرحلة في اطار مجموعة عمل صغيرة يتم اثبات مدى صحة ما توصل اليه المتعلم من

خلال مجابهة الافكار و اختلاف الفرضيات **مرحلة التصديق:**

توليف جماعي يتم عبره اثبات صحة او عدم صحة ما توصلت اليه كل مجموعة

انواع الوضعية التعلمية : [10])

1- وضعية الفعل : وتتميز هذه الوضعية باللجوء الى دفع المتعلم الى انجاز عمل بناء على ممارسته وباستثمار طاقته الفكرية وتعبئة قدراته الشخصية والجانب المستهدف منه هو الاداء الناجح, والى جانبب هذا فان الجدلية التي تتميز بها هذه الوضعية ناتجة من كون المتعلم يجد نفسه في مواجهة مشكل ومن خلال بحثه عن الكل يلجا الى انتاج افعال بإمكانها ان تنتهي الى اكسابه مهارة ما.

2- وضعية الصياغة :وتتميز هذه الوضعية بالصياغة الواضحة للرسالة او المعلومات وهي تراهن على الكفاءة اللغوية وما يتبعها من دقة وضبط في المعاني , وتحكم في توجيه الخطاب التعليمي اما الجدلية المطابقة لهذه الوضعية فتتمثل في كون المتعلم تعترضه ظروف مختلفة تحتم ظهور تبادل المعلومات واللجوء الى لغة معينة لضمان نجاح هذا التبادل وتبرير المواقف , وفي هذه الوضعية تكون للمعرفة وظيفتان الاول تربوية بالنسبة للأفعال والثانية رقابية وذلك بتحليل النتائج ومقارنتها وتقديم الاستنتاجات أوالخلاصات الضرورية

–مرحلة المأسسة : خلال هذه المرحلة يتدخل المدرس لإبراز الاستراتيجيات الجيدة وتقديم 3الصياغة المتعارف عليها (مصطلحات دقيقة) في إطار خلاصات منظمة

يتبين من خلال هذه المراحل , أن دور المدرس حاسم في تدبير الوضعية المشكلة فه و يلعب دور المنشط والوسيط والمسير لعملية التعلم

–يختار الوضعية ويساعد المتعلم على فهمها , ويمده بالمعينات الديداكتيكية المساعدة

–يحفز المتعلم على التفكير الفردي بناء على ما تمليه لوضعية المشكلة

- ينظم العمل في مجموعات ويوفر مناخا تعلميا يسوده التفاعل وتطبعه مجابهة الافكار بين اعضاء المجموعة

- يشجع المتعلمين في إطار المجموعات على عرض نتائج أعمالهم والتحقق من صحتها ومناقشتها مع زملائهم

- يتقبل الاخطاء باعتبارها تندرج ضمن سيرورة التعلم , ويعمل على تحليلها واستثمارها في عملية التعلم

- يقدم الصياغة المتعارف عليها حسب ما تمليه الوضعية المشكلة والتدرج المعرفي لخطط[11]

– الاساليب التقويم للتاكد من تحقق الاهداف التعلمية ودعمها .

<u>–دور المتعلم:</u>

في علاقته بالوضعية المشكلة فيتجلى في:

- محاولة فهم الوضعية وتملكها واستخراج معطياتها وتنظيمها لاكتشاف العلاقات بينها

–استثمار معارف وخبرات سابقة لها صلة بالوضعية ؛

–صياغة تخمينات أو فرضيات لحلها ؛

- تخريب أو تحميص الفرضيات للتّحقق من مدى صحتها؛

- صياغة أجوبة مؤكدة ؛

- التفاعل مع الزملاء بعرض النتائج ومناقستها وشرح طرق الوصول اليها

-وضعية التصديق: ويميزها استخدام البراهين والحجج لإثبات حكم او استدلال , وتراهن) [12]هذه الوضعية على المعارف المكتسبة , ودور عملية الفهم , اما جدليتها فتتمثل في كون المتعلم مطالب بان يبرهن ما يقول بشواهد من اجتهاده الخاص

بعبارة اخرى فإنّ التّبادلات لاتهم فقط المعلومات ولكن تهم أيضا كل مايدلي به المتعلم , وتكون وظيفة المعرفةهنا اقامة البراهين والحجج او مناقشتها أو رفضها .

خاتمة:ما نخلص اليها ، أنّ الكفاءات منصوص عليها بما فيها من اهداف تعلمية لكل ميدان تعلمي،وألاّ مجال للاجتهاد فيها من قبل الأستاذ، وأن المطلوب منه هو بناء الوضعيات التعليمية التعلمية وفق شروطها وتقديمها للمتعلم في مرحلة التفاعل ،حيث يواجهها المتعلم ويسيرها الأستاذ منشطا وموجها ومسيرا لحصول عملية بناء التعلمات بشكل صحيح وبالتدريج وتنامي التحصيل يتوصل المتعلمون الى إرساء ومواردهم وانماء كفاءاتهم.

الإحالات:

1 -سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ضوء المستجدات التربوية، ص: 45

2-بيرنو ،المهنة والتكوين في التربية، تر: محمد الخطابي ص:123/124

3-عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية، ص: 34

4-عبد الرحمان التومي، الجامع في الديداكتيك ، ص:16

5-ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات الى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة انفو برانت فاس المغرب 2003م ، ص:13

6-سعيد حليم مرجع سابق ص:44

7-محمد لمباشري ،الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة ،دار الثقافة البيضاء الطبعة الأولى ، 2002م، ص138-

-8عبد الرحمان التومي:مرجع سابق،ص:26

9- الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016 اللجنة الوطنية للمناج الجزائر .ص:56

10-لورسي ،المرجع في التعليمية 2015 دور النشر والتوزيع الجزائرص:98

11 محمد الطاهر واعلي ،الوضعية المشكلة التعليمية ، 2013 دار الوسام . الجزائر .ص:67

12-سعيد حليم ،علاقة المعلم بالمتعلم في ظل المستجدات التربوية افريقيا الشرق الرباط .ص:66

المراجع:

1- الدليل المنهجي لإعداد المناهج ط 2016 اللجنة الوطنية للمناهج الجزائر

2-بيرنو ،المهنة والتكوين في التربية ،تر: محمد الخطابي منشورات عالم التربية الدار البيضاء ص:123/124

3-محمد لمباشري ،الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة، دار الثقافة البيضاء الطبعة الأولى ، 2002م ،

4-محمد الطاهر واعلي :الوضعية المشكلة التعليمية 2013 دار الوسام . الجزائر.

5-ميلود التوري، من بيداغوجيا المحتويات الى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة انفو برانت فاس المغرب

2003م

6- سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ضوء المستجدات التربوية ،دار افريقيا الشرق،الرباط 2015

7-عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية، دار جسور المعرفة،الجزائر2016

8-عبد الرحمن التومي الجامع في الديداكتيك ط 2015 دار افريقيا للشرق الرباط.

المحاضرة التاسعة

مقاربة تصنيف النصوص في المناهج الدراسية

الملخص:

رغم أنّ لسانيات النص قد عنيت بتصنيف النصوص كخيار انطلوجي تعليمي الا أنها لم تعطها حقّها من الشّرح مما زاد من غموضها ،إذ لم يتم تحديد منطلقاتها ولا أسسها ولا كيفيات الإفادة منها تعليميا في تعليم اللغات حتى غدت إشكالية معرفية وديداكتيكية قائمة بين علماء النص وعلماء تدريس اللغات .

فعلى أي أساس يتم تصنيف النصوص؟وماهي المنطلقات النظرية والأسس المعرفية والإجراءات المنهجية التي تقتضيه؟هذا ما رمنا معالجته في هذه المقالة تجلية لما غمض وتوضيحا لما استشكل.

دأب المشتغلون على لسانيات النص وقضاياها التأسيس لها وضبط مفاهيمها من حيث أنّهاعلم جديد غربي المنشأ، متداخل الاختصاصات ، وكابن شرعي للتّداوليات.-رغم الاختلاف في ذلك-تناولوه من عدة زوايامثّلت إشكاليات ذات أولوية معرفية ومنهجية،أهمها على الاطلاق: مفهوم النص وجدلية النص والخطاب، فاختلفت المفاهيم بين أصحاب الاتجاه اللغوي (بيتوفي دريسلر...) وأصحاب الاتجاه الشعري البويطيقي(كريستيفا ....)مثلا

كما تناولوه من زاوية المعايير النصية التي تجعل من النّص نصا ،فيما صار يطلق عليها بمرتكزات لسانيات النص ومن أبرز هؤلاء (ديبوغراند) فضلا على الكثير من الكتابات العربية التأصيلية

التي حاول أصحابها المهتمون بهذا العلم ربطه بتراثنا اللغوي العربي وعلومه خاصة نحوه وبلاغته... ومنهم (سعد مصلوح) مثلا.

ورغم اختلاف الدراسات الأكاديمية والنّقاشات العلمية في الدوائر المتخصصة حول صوابية هذا التّوجه التأصيلي من حيث المبدأ،ومدى فائدته...

ورغم انفتاح الخطاب اللّغوي الديداكتيكي على مستجدات لسانيات النص وتبنيها لمفاهيمه كالنّص و معاييره وأنماطه في شكل مقاربات تعليمية تعلّمية وتبنيها كخيارات منهجية بيداغوجية ،إلاّ أنّها لم تول أهمية كبرى لمفهوم تّصنيف النصوص وتنظيمها بما يقتضيه سياق التّقديم والتّناول مما أضفى حالة من الغموض في التّصور انعكس سلبا على الممارسات الصفية ،فلم يعد التصنيف نشاطا معرفيا وإجراء أساسيا لتنظيم معرفتنا اللغوية تلقيا وإنتاجا.

وعليه ارتأيت معالجة هذا الموضوع الإشكال من حيث تعريف التّصنيف وخصائصه وتنظيمه وأهدافه. ومعاييره.. تماشيا مع موضوع الملتقى" النص والمناهج النقدية "

علما أنّنا سنتناول موضوع التصنيف(أنماط النصوص) من زاوية نظرية وكموضوع في لسانيات النص لم يحظ بالشرح الوافي بغية إبراز أهميته وفوائده.دونما معالجته في ميدان التعليمية مراعاة لسياق الملتقى ومتطلبات المحور المختار.

النّص وإشكالات تصنيفه:تعدّ مسالة تصنيف النصوص إشكالية قائمة بين علماء النص وعلماء تدريس اللغات فعلى أي أساس يتم التصنيف؟وماهي المنطلقات النظرية والاسس المعرفية والإجراءات المنهجية التي تقتضيه؟[1])

ما التصنيف؟ يراد بالتصنيف تجميع النصوص المتجانسة في خانة واحدة او تحت اسم واحد وذلك بالاحتكام الى ما يوحد بينها ويجعلها مخالفة لغيرها ،فالنصوص المتجانسة تتميز بتماثل خصائصها وتشابه مكوناتها [2]

صعوبات التصنيف

إن فكرة التعامل مع النّصوص من منظور لسانيات النص وفق منهجية المقاربة النصية تعطي النصوص –أيا كان النمط الذي يغلب عليها– معنىنأى بها من دائرة النصوص ذات المظاهر الجمالية فقط، ويحلق بها في فضاءات وظيفية ذات طبيعة تعليمية / تعلمية ، ويعطيها أبعادها التربوية المعرفية اللغوية.

و تجدر الإشارة إلى أن عملية التصنيف عرضة لصعوبات كثيرة منها:

1– الصعوبات التعليماتية المرتبطة بتمثلات المتعلمين بأشكال و أنواع النصوص و معلوم أن التمثلات محددات سيكولوجية لعمليتي التلقي والإنتاج.

2– العدد الهائل للنصوص المتداولة في المجتمع، و التي لا يكاد يخضع للحصر، ومنه حسب " فان ديك " المحادثات اليومية و الأحاديث العلاجية و المواد الصحية و الحكايات و القصص و القصائد و نصوص الدعاية والخطب وإرشادات الاستعمال و الكتب المدرسية و الكتابات و النقوش و نصوص القانون و التعليمات وما أشبه.

3- إن النص الواحد مهما كان النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه يندر جدا أن يكون متجانسا، إذ غالبا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد و الوصف و الشرح فالنصوص عادة متغايرة تتألف من متواليات نصية مختلفة، فإن صادفنا نصا خالصا نكون أمام احتمالين:

الأول: هو أن النّص لا يتكون إلا من متوالية واحدة – مثلا سردية – وهو أمر نادر الحدوث.

و الثاني: هو أن النّص يتكوّن من متواليات متماثلة كأن تكون سردية كما هو الشأن في الحكاية العجيبة.[3])

رغم الصعوبات التعليماتية المشار إليها سابقا وغيرها إلا أن هذا لم يمنع لسانيات النّص من السّعي إلى وضع معايير التّصنيف على أساس مختلف النّصوص و الخطابات، و المحاولات في هذا المجال كثيرة.

<u>في أهمية تصنيف النّصوص:</u>

التّصنيف هو خطوة إلى التّجريد بمعنى أن المرء لا يستطيع أن يكون أفكارا كلية إلا إذا اعتمد على تصنيف ما لمدركاته الجزئية وعندئذ يستطيع أن يسمي الأصناف بأسماء اصطلاحية. ثم يبني على ذلك تفكيره المجرد الذي يؤدي إلى بناء الأنساق والأنظمة اللغوية.

<u>معايير تمييز النصوص</u>

و هي كثيرة إما بحسب[4])

<u>أولا: وظيفية النص</u>: بوصفها معيارا ويعتمد فيها على نظرية أفعال الكلام و تنقسم إلى خمسة أقسام.

ثانيا:أو بحسب المعايير السياقية: إذ النصوص تكون دائما متضمنة في موقف تواصلي و لهذا لابد من مراعاة السياق التواصلي في تصنيف النصوص.

ثالثا: معايير تركيبية: تتعلق بـــ (موضوع النص)(و شكل بسط الموضوعات) و يمكن النّظر إلى موضوع النص بالاعتماد على التّحديد الزمني للموضوع متناسبا مع وقت الكلام و العلاقة بين الباث و المتلقي في إطار التوجيه المكاني...أما شكل البسط الموضوعي: فهناك بسط وصفي و سردي وإيضاحي و حجاجي، وللكيفية التي تحقق بها أشكال البسط الموضوعي أهمية في التمييز بين أنواع النصوص، فمن المفترض كما يقول " برينكر " أن يكون لكل شكل أساسي صيغ تحقيق محددة.

-خطوات التّمييز بين أنواع النّصوص:

الخطوة الأولى: وصف وظيفة النص.

الخطوة الثانية: وصف شكل التواصل و مجال الفعل.

الخطوة الثالثة: وصف قيود موضوعية (التوجه الزمكاني للموضوع)

الخطوة الرابعة: وصف النموذج الموضوعي الأساسي (الشكل الأساسي للبسط الموضوعي وكيفية تحقيق النموذج)

الخطوة الخامسة: وصف وسائل لغوية (معجمية ونحوية)

الأسس التي تقوم عليها تصنيفات النصوص:

أ –**التّصنيف على أساس وظيفي تواصلي**([5]): يركز على الوظيفة اللغوية المهيمنة في النص و المرجع الأساسي لهذا التصنيف هو " رومان جاكبسون " صاحب نظرية التواصل اللغوي التي تربط الوظائف اللغوية بعناصر المرسلة اللغوية.

ب– التّصنيف السياقي أو المؤسساتي: وهو تصنيف ذو طابع اجتماعي يركز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص.

ج– التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:[6]) يعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات وضوحا، فهو التصنيف الذي يميز بين أنواع النصوص من حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر

من غيرها كالاستدلال أو الشرح أو العرض أو السرد أو غيرها وهناك من يميز بين الأنواع الآتية:

النص الحجاجي / النص الإعلامي / السردي / الوصفي.

وما يقال عن هذه التصنيفات أنها تتداخل و يتعذر وجود نص يحتوي على وظيفة لغوية واحدة، وهذا ما خلص إليه ج.م. آدم .إننا نجد أحيانا في الجملة الواحدة تداخلا بين بنية سردية و بنية وصفية، بل ما يؤكد عليه محمد خطابي بقوله أن النصوص و خاصة الأدبية لا تخضع لانسجام تام ،إذ كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش منها وظائف

وصفية سردية، حجاجية ولا أدل على ذلك من النصوص الأدبية التي تتضمن خليطا من الوصف

و السرد و الحجاج ما يدعو إلى البحث عن معيار آخر للتمييز

في حين يقترح (ميشال آدم) تحديدا مغايرا يقوم على أساس النظر في طبيعة المقاطع المكونة له ومدى هيمنة أحدها أكثر عن غيره على النص، وقد ترتب بعض التعديل على التصنيف السابق الذكر ليصبح كمايلي:

- نصوص يغلب عليها الطابع الحجاجي.
- نصوص يغلب عليها الطابع الإخباري / الإعلامي.
- نصوص يغلب عليها الطابع السردي.
- نصوص يغلب عليها الطابع الوصفي.

هذه عينة من التصنيفات لكنها الأكثر حضورا و تناولا "ان في معرفتنا لأنواع النصوص و الوقوف على خصائصهاوطرائق انتظامها واشتغالها من شأنه أن يمكننا من وضع و إتباع استراتيجيات معينة للقراءة حسب طبيعة كل نوع، كما يمكننا من وضع الطريقة الملائمة لتدريس النص "7)

هذا وقد انتهت الدراسات اللسانية من جهة و الدراسات النقدية من جهة أخرى إلى أن النصوص المتغايرة تنقسم إلى قسمين:

الأول: تتناول فيه المتواليات المتغايرة دون أن تهيمن إحداها على الأخريات.

الثاني: تتداخل فيه المتواليات المتغايرة مع هيمنة إحداها على بنية النص مثل هيمنة المتوالية السردية على الوصف و الحوار... في النصوص السردية هذا النوع الثاني هو الذي يقوم عليه أغلب النصوص.

أما إطلاق النمط على نص ما فيرجع للنمط المهيمن أو الرئيسي فيه، علما أن لكل نمط مؤشراته الخاصة التي ينفرد بها، وهذا ما أفضى إلى وجود مقاربة في التعامل مع النصوص تدعى المقاربة بالتعرف على أنماط النصوص باعتبارها تحفز على الإنتاج و الإبداع مرورا بفهم النصوص الذي تيسره مقاربة (التعرف على النمط النصي).

مانخلص اليه :

أنه لا يوجد نص واحد يدور حول نوع واحد من المعرفة ففي التحقيق نجد الوصف والسرد مثلا.

يكثر الوصف في النصوص العلمية الحجاجية والأدبية.

يتعذّر أن نجد نصّا يحتوي على وظيفة لغوية واحدة تأثيرية كانت أم تعبيرية أم مرجعية أم إنشائية بخصوص أنواع النصوص لا نجد نصا متجانسا من نمط واحد، فالتّداخل بين البنى السردية والوصفية وارد في الفقرة الواحدة إن لم يكن في الجملة الواحدة،والتصنيف يخضع لهيمنة طابع على آخر.8) على أن يبقى التّصنيف –إذا –نشاطا معرفيا وإجراء أساسيا لتنظيم معرفتنا.

<u>الاحالات :</u>

1–بشير يبرير،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق–عالم الكتب الحديث الاردن2007 ص103

2–محمد البرهمي،ديداكتيك النصوص القرائية النظرية والتطبيق مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء1998

3-محمد الخطابي، لسانيات النص مدخل الى انسجام الخطاب المركز الثقافي العربي بيروت ص79

4-جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النّص دراسات لسانية نصية، ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،2009 ص4

5-محمدالصالح بن عمر : كيف نعلم العربية لغة حية ؟ بحث في إشكاليات المنهج دار الخدمات العامة للنشر تونس ص 37

6- محمد لخضر صبيحي ،مدخل الى علم النص ومجالات تطبيقه الدار العربية للعلوم ناشرون لبنان الطبعة الأولى 2008ص33

7-محمد خطابي المرجع نفسه ص 82.

8-صبيحي المرجع نفسه ص12

المراجع:

1-بشير يبرير،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق-عالم الكتب الحديث الأردن،2007

2-جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص دراسات لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،2009.

3-محمد البرهمي،ديداكتيك النصوص القرائية النظرية والتطبيق مطبعة النجاح الجديدةا لدار البيضاء،1998

4 محمد الخطابي، لسانيات النص مدخل الى انسجام الخطاب المركز الثقافي العربي بيروت 1991

5-محمد الصالح بن عمر ، كيف نعلم العربية لغة حية ؟ بحث في إشكاليات المنهج دار الخدمات العامة للنشر تونس 2003

6- محمد لخضر صبيحي ،مدخل الى علم النص ومجالات تطبيقه الدار العربية للعلوم ناشرون لبنان الطبعة الأولى2008

فهرس العناوين

ترتيب المحاضرة	العنوان	عدد الحصص	الصفحات
1	مقدمة للتعريف بمفردات المقياس وأهدافه وطرائق تناوله .	1	3-1
	التعليميات:مصطلحات ومفاهيم	3	10-4
2	محددات المثلث الديداكتيكي.	2	16-11
3	المجالات المعرفية.	2	22-17
4	مبادئ بناء المناهج الدراسية.	2	43-23
5	مذكرة وزارية تنسيقية لكيفية تنفيذ المنهاج الدراسي.	3	52-44
6	المناهج الدراسية:من تعليمية المحتويات الى تعليمية الكفاءات.	3	63-53
7	الكفاءة التواصلية في المناهج الدراسية للغة العربية.	3	83-64
8	التخطيط البيداغوجي للوضعية المشكلةالتعلمية.	3	100-84
9	مقاربة تصنيف النصوص التعليمية في المناهج الدراسية	2	110-101

10	فهرس العناوين	/	111