

مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم
التربية
رؤية تربوية مغايرة
في التأسيس لـديداكتيك السياقات المغربية المركبة.
الجزء الثاني
النظريات والنماذج الديداكتيكية

أ.د. عبد الجليل أميم

مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية

رؤية تربوية مغايرة

في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة.

الجزء الثاني

النظريات والنماذج الديداكتيكية

تقديم: الدكتور علي واسو

المراجعة اللغوية:

الأستاذ لحسن بنفاهيم

الإهداء

إلى أستاذي وأخي وزميلي وشريكي في بيداغوجيا التركيب
إلى من ضحى بكثير من فئات الدنيا من أجل مصلحة الجامعة
إلى من تكالبت عليه جيوش العتب في جامعتنا الغراء فقط
لأنه لا يقبل إلا ما وافق الحق وضميره والقانون
إلى من يستحضر الوطن في تفكيره وتدبيره وعمله وقراراته
إلى من تتصاغر عنده نفسه وحقوقها أمام حماية الوطن،
المغرب

إلى أسد الجبال، إلى أسد السهول، إلى أسد الهضاب، إلى أسد
المجالس الجامعية خصوصا جامعة القاضي عياض
إلى سليل المقاومين، المناضلين بالعلم والعمل والأرواح
إلى من لا يتسامح مع من يستهدف الرمزية في هذا الوطن
إلى من هو مستعد دائما للدفاع عن المصلحة الجماعية
ومستعد إلى هجرة الأماكن والأشخاص الذين لا خير فيهم
إلى الاستاذ الدكتور علي واسو الويراوي الذي اجتمع فيه
التركيب علما وعملا وخلقا وطبعا وعاطفة.

أتمنى من المولى عز وجل أن يجمعنا عنده هناك كما جمعنا
هنا لنكمل هناك ما بدأنا هنا تحت عين الرحمن التي لا تنام
وفي حدائق الجنان حيث التركيب من نوع : ما لا عين رأت،
ولا أذن سمعت، ولا خطر على قلب بشر.
أمين وصلى الله وسلم على أشرف المخلوقين

8	تقديم الأستاذ الدكتور علي واسو
11	مقدمة:
20	الفصل الأول: في مبادئ الديداكتيك ومفاهيمه المفتاحية
22	المبحث الأول: في المبادئ الديداكتيكية وحدودها
26	المبحث الثاني: التسلسل الزمني لأهم النماذج الديداكتيكية
30	المبحث الثالث: مجالات الفعل الديداكتيكي وأنواعه
37	المبحث الرابع: مقولات ديдаكتيكية تأسيسية
45	المبحث الخامس: في أهمية ووظائف النماذج أو النظريات الديداكتيكية
47	المبحث السادس: بعض المصطلحات المركزية للديداكتيك:
47	المطلب الأول: التخطيط الديداكتيكي وأسئلته
58	المطلب الثاني: التدبير الديداكتيكي وأسئلته:
67	المطلب الثالث: التقويم الديداكتيكي وأسئلته:
70	المطلب الرابع: المثلث الديداكتيكي:
74	المطلب السادس: النقل الديداكتيكي:
77	المبحث الأول: بين النظرية والنموذج:
80	المبحث الثاني: مبادئ وقواعد ديдаكتيكية في آية كريمة:
98	المبحث الثالث: في التاريخ للديداكتيك عند العرب والمسلمين. بن جماعة نموذجاً
115	المبحث الرابع: المبادئ الديداكتيكية العربية الإسلامية العامة
119	المبحث الخامس: المبادئ الديداكتيكية الغربية التقليدية العامة
124	الفصل الثالث: تفصيل في بعض النماذج الديداكتيكية
124	المبحث الأول: الديداكتيك التكويني
124	:Bildungstheoretische Didaktik

134	المبحث الثاني: النموذج التَّعلُّمي:
134	Das Lerntheoretische Modell
145	المبحث الثالث: المقاربة التعليمية التعليمية
145	Der Lehr/Lerntheoretische Ansatz. W.Schulz
151	المبحث الرابع: النموذج الديداكتيكي التواصلي النقدي: Kritisch – Kommunikative Didaktik
158	المبحث الخامس: نموذج التدريس بالكفايات : التركيب والكفايات
158	المطلب الأول: أساسيات
163	المطلب الثاني: الكفايات والتدريس
168	المطلب الثالث: الكفاية والمعرفة : لا كفاية لجاهل
184	المطلب الرابع: مراتب الكفايات، أو مستويات الكفايات
190	المطلب الخامس: بعض متعلقات التدريس بالكفايات
193	المبحث السادس: نموذج "مارزانو وكيندل"
219	الفصل الرابع: الديداكتيك المستند على العلوم العصبية / الدماغ
232	الفصل الخامس: نموذج JOHN HATTIE وقلب الموازين
255	الفصل السادس: نموذج HILBERT MEYER يقترب من دراسة HATTIE
273	الفصل السابع: النموذج الديداكتيكي التركيبي
276	المبحث الاول: قاعدة القناعات الإيجابية
281	المبحث الثاني: قاعدة وضوح الإطار المعياري
284	المبحث الثالث: قاعدة النظرة الشمولية
288	المبحث الرابع: قاعدة النظرة التكاملية
291	المبحث الخامس: قاعدة الانسجام
293	المبحث السادس: قاعدة الحركية أو الدينامية
295	المبحث السابع: قاعدة التأثير

297	المبحث الثامن: قاعدة الرؤية الاستراتيجية
302	المبحث التاسع: قاعدة التجديد والتميز
305	المبحث العاشر: قاعدة المرونة
307	المبحث الحادي عشر: التركيب والعدة الديداكتيكية لا ينفصلان،
310	المبحث الثاني عشر: الجاذبة النسقية أو التركيبية
344	الجمع بين النماذج
348	في مهنة الاستاذية: الأستاذ إنسان
352	كفايات أهل البيداغوجيا
358	خاتمة
361	لائحة المصادر والمراجع:

تقديم الأستاذ الدكتور علي واسو

« L'odyssée amimienne » continue de nous enchanter en nous permettant de découvrir les méandres de la « pédagogie de la complexité » laquelle commence à faire des adeptes, au gré des rencontres et productions scientifiques, parmi la communauté des pédagogues.

En effet, le présent travail de 'AbdulJalīl 'Amīme s'inscrit comme une suite logique de son premier ouvrage intitulé « **Madḥal 'ilā lbīdāgūjyā 'aw 'ulūm attarbiyya ru'ya tarbawīyya muḡāyira, fī tta'sīs libīdāgūjyā ssiyāqāti lmaḡribiyyati lmurakkaba. Première partie.** » et publié en 2016 ; ici, l'auteur s'attèlera à mettre en relief, de manière ingénieuse, le système sous-jacent à la dyade « Pédagogie » et « Didactique ».

Quoi qu'en penseraient d'aucuns, le sujet est loin d'être rebattu d'autant plus qu'il ne s'agit pas de la pédagogie traditionnelle, au sens lointain et grec du terme, mais de la pédagogie dite de la complexité. Désormais, cette dernière s'est confirmée comme un grand champ transdisciplinaire ayant un Objet d'étude, un Cadre Théorique, conceptuel et méthodologique propres et complexes.

La pédagogie de la complexité tire sa plus grande originalité du fait qu'elle s'adresse aussi bien aux individus qu'aux institutions, abstraction faite de tous les traits les distinguant et des environnements dans lesquels ils évoluent. Il s'ensuit que, de nos jours, les Facultés et autres institutions prenant en charge les « sciences de l'éducation » ou qualifiées de pédagogiques se multiplient dans le souci de mettre sous le microscope des

chercheurs tout ce qui est susceptible de permettre le développement tous azimuts de l'Homme.

Décidément, la pédagogie de la complexité est un hymne à cette nouvelle anthropologie du troisième millénaire visant le « Développement de l'Homme » et la « Pédagogie amimienne » en est l'un des principaux catalyseurs.

Après son premier ouvrage (déjà précité), **'AbdulJalil 'Amīme** continue non seulement à démystifier agréablement les concepts fondamentaux de la pédagogie de la complexité mais, s'évertue à révéler au grand jour l'une des branches de celle-ci, à savoir la « Didactique ».

Loin d'être une simple pousse ou bouture anodine, la didactique, est l'une des principales embouchures de la pédagogie. Vue sous l'angle ô combien ouvert de la complexité, la nouvelle didactique est traversée de fond en large par la pédagogie tant cette dernière lui transmet tous ses caractères génétiques quel qu'en soit l'ordre (épistémologique, théorique, méthodologique, etc.) et la visée (éducative, incitative, influente, « remédiatrice », développante, etc.).

Il ne va pas sans dire que cette relation ombilicale entre Pédagogie et Didactique est une sorte de décentralisation et de déconcentration du fait pédagogique à chaque fois que celui-ci est appelé à se manifester à travers un acte didactique dont la « contextualisation » est tributaire d'un faisceau de facteurs complexe, organisé de manière systémique et difficilement saisissable car vivant et mouvant. Dorénavant, tout acte didactique est forcément pédagogique mais, la réciproque n'est pas vraie tant la didactique (générale et/ou particulière) demeure

l'apanage, la chasse gardée de l'enseignement et constitue de ce fait l'une des innombrables ramifications de la Pédagogie.

En d'autres termes, la didactique seconde la pédagogie en ce sens qu'elle s'occupe de la théorisation et de la mise en pratique de l'enseignement/apprentissage des contenus, ceci à travers les réponses possibles à des questions légitimes (en rapport avec les contenus) embrassant les dimensions d'ordre conceptuel et méthodologique, à savoir : Quoi enseigner ? Comment (l') enseigner ?

Pr. Ali Ouassou

Laboratoire Langue, communication et pédagogie (LCP)

مقدمة:

لعل أول سؤال قد يتبادر إلى أذهان متتبعي كتاباتنا هو: لماذا نستمر في اختيار نهج التركيب في تناول القضايا البيداغوجية¹؟ يجوز أن يقول قائل إن رجل البيداغوجيا رجل يتناول كل شيء، ويتحدث في كل شيء، بل ويفهم في عديد من الأشياء، وهو في ذلك محق، لكنه ليس لوحده، فغيره من المتخصصين في حقول معرفية أخرى يفعل نفس الشيء، إلا أن الفرق بين البيداغوجي وغيره، أن غالبية التخصصات تتناول جل المواضيع لكن من زاوية تخصصها الضيق فقط، ورجل البيداغوجيا يتناول قضايا الإنسان والتربية والمجتمع والثقافة بنظرة بحثية تكاملية تركيبية، لأن غاية سعيه هي الفهم بهدف العمل، بهدف التطوير، بهدف البناء، ولا فهم ولا تطوير ولا بناء بنظرة اختزالية ومنهج أحادي.

إننا لا نهدف في البيداغوجيا إلى الفهم من أجل الفهم والتحليل فقط، بل إننا مطالبون بحكم تخصصنا بالتَّمييز في النظر والعمل لارتباط وظيفتنا ببناء الإنسان والتأثير فيه إيجابيا، فليست قضايانا مجردة، وليس مجال عملنا مجال الأشياء، بل مجال النفوس والأرواح، وهو أعقد، وأقدس وأهم ما في الوجود، لذلك فإن تخصص البيداغوجي كان ولا زال أول تخصص تبني النظرة التكاملية للإنسان وقضاياها، كما أن موضوعه هو الفعل في النفوس الكريمة في أصلها، وعيشها ومآلها.

لذلك لم ينجر البيداغوجيون منذ بداية التفكير التربوي إلى مسعى تجزيء الإنسان إلى تخصصات متفرقة لا يجمع بينها جامع، بل عملوا على تبني منهج التركيب بدون التصريح به أحيانا، وبالتصريح به أحيائيين أخرى، فلا يتناولون قضية تربوية

¹ لقد انتبهنا قبل إصدار هذا الجزء من مشروعنا إلى أنه في سنة 1992 أصدر كل من عبد اللطيف الفارابي ومحمد أيت موحى وعبد العزيز الغرضاف مؤلفا موسوما ب: البرامج والمناهج. من الهدف إلى النسق. مقارنة نسقية لتحليل وبناء الأنظمة التربوية والبرامج الدراسية من الأهداف إلى التقييم. ولقد فصل الباحثون في المقاربة النسقية ووضحوا كثيرا من متعلقاتها، لذلك ننصح كل مهتم بالرؤية النسقية أن يطلع على هذا المؤلف، الذي مع الأسف لم نوظف منه شيئا في محاولتنا السابقة ولا في هذا المؤلف لأننا لم نكن نعلم بوجوده. ومن باب الأمانة أوردناه في مقدمة مؤلفنا هذا.

اجتماعية ثقافية معينة حتى يستدعوا نتائج العلوم المختلفة التي خاضت فيها وفكرتها، من فلسفة وعلم نفس، وعلم اجتماع، وسياسة، ودين، وتواصل...إلخ.

ولئن انتبهت العلوم الإنسانية متأخرة، وفي نسختها المعاصرة، إلى مبدأ التكامل المعرفي بين مختلف الحقول المعرفية، فإن البيداغوجيين هم من أسس لهذا التوجه بحكم ارتباطهم بالواقع والبحث عن الحلول العملية، وبحكم تخصصهم في بناء وتطوير البرامج الفاعلة في تطوير الإنسان، وبحكم علاقتهم المتنامية مع الفلسفة والدين باعتبار طبيعتهما الشمولية، فراكموا بذلك تجربة وجب على غيرهم من المتخصصين في العلوم الإنسانية الاستفادة منها.

ومن بين اعتقاداتنا التي ننطلق منها، أن جوهر النظر التركيبي، الذي نتبناه عن وعي وحرص في اجتهاداتنا البيداغوجية/الديداكتيكية، يكمن في أن نظرته إلى الإنسان (أي خلفيته الأنثربولوجية) نظرة ثنائية تراه يجمع بين ما هو إيجابي وما هو سلبي، لكننا نركز على إيجابيته قصد تنميتها لأننا نعتقد أن هذا الكائن نسق مركب دينامي فاعل ومتفاعل، ويتمتع بقدر معين من الحرية عن باقي أنساق الثقافة والمجتمع، كما أنه متأثر بها ومؤثر فيها، وهذا سبب السعي عن قصد لتربيته وإنمائه والتركيز على بعده الإيجابي ليربو ذاتيا ويتعدى الذات إلى المحيط، كما أننا ننطلق من كون نسق الفرد الجواني أي الداخلي منظم بطريقة معينة هي التي تسمح له بإنتاج سلوكات معينة، ذلك أن الإنسان نسق، وبناءؤه الداخلي نسق فرعي، ومن خصائص الأنساق على المستويات جميعها ماكرو/ميزو ومجهري، خاصية التنظيم، فكل فرد له بنية داخلية منظمة بشكل ما، كما أن هذا التنظيم متفاوت ومتنوع بين الأفراد. ووظيفة البيداغوجي المساعدة في تطوير هذا النظام الداخلي.

ونضيف إلى أن هذا النسق الجواني للأفراد دينامي ومتطور ومتغير حسب ما تمليه تحديات علاقاته مع باقي الأنساق الأخرى، فالاستمرار في التطور والتغير من خصائص الأنساق

جميعها ، كما أن التطور والدينامية يسيران دوما باتجاه إحداث التوازن الذاتي للأفراد.

و عليه، فإننا نعتقد انه عندما يتخذ فرد ما قرارا ما في لحظة ما، فذاك ما كان بالفعل متاحا له بناء على بنيته ونظامه الداخلي وتطور شبكة علاقات خلاياه العصبية المستقرة في دماغه، لذلك وجب الاشتغال الدائم على تطوير خريطة البنية الجوانية للإنسان النفسية والعصبية وتعديلها بما يتيح للفرد إمكانيات متعددة من الاختيارات لحظة احتياجه إليها، وفي هذا الصدد وجب استحضار بقية الأنساق المجتمعية والثقافية ذات التأثير في نسق الفرد الجواني. ومما يحيل عليه هذا الفهم النسقي للفعل البيداغوجي، أن أي فرد كيفما كان إلا ويتوفر على إمكانية التعديل في بنيته النفسية والعصبية لتستجيب لتحديات محيطه، وكل تعديل هو بناء وتطور يلامس الفرد، ويتعداه إلى المجتمع.

وبناء عليه، يصبح من واجب البيداغوجي الدفع بهذا البناء نحو التطور والتمام ، ولأن موضوع الاشتغال نسقي أي (الفرد)، ومركب وعالي التركيب، فإن التعاطي معه يستدعي نظرا وعملا يتلبسان بالنسقية والتركيب، عبر استحضار نتائج مختلف العلوم ذات العلاقة بموضوع الاشتغال وسياقه، وموضوع الاشتغال هو الإنسان، وسياقه هو الثقافة والمجتمع على تفاوت مستوياتهما. وتأسيسا على ذلك، فإننا باعتبارنا بيداغوجيين نعتقد أيما اعتقاد بأن فك التركيب لا يكون إلا بالمنهج التكاملي المركب، الذي يخالف النظر التحليلي الأحادي المتعلق باستحضار جزئيات لتناول وتفكيك كليات. فما الفرق بين النظرة التركيبية والنظرة التحليلية في النظر والعمل البيداغوجيين؟

بالرجوع إلى أدبيات تركيبية متعددة¹، يمكن التمييز بين عدة أنواع من التفكير في الواقع وإشكالاته، ولا تشكل البيداغوجيا عامة

¹http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite508-517.pdf. In :

http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm 12/09/2017.
14h07mn.

والديداكتيك خاصة استثناء في هذا الأمر، بل نعتقد أنهما أولى بالنظر المركب من غيرهما من الظواهر البسيطة التركيب، وأهم هذه الأنواع ما تم تصنيفه في هذا المقال تحت مسميين :

• التفكير التحليلي أو المقاربة التحليلية؛

• التفكير النسقي أو المقاربة النسقية.

وترى الباحثة Maria Hofmann-Schneller أن بين التفكيرين تمايزا كبيرا يمكن سرده كالتالي :

• المقاربة أو التفكير التحليلي:

نعتقد أن مقارنة إشكالات البيداغوجيا والديداكتيك من زاوية تحليلية محضة يمكن أن تكون عليه مأخذ متعددة وأهمها ما يلي:

- تركيز كل المقاربات التحليلية للظواهر الإنسانية أثناء تحليلها للواقع على العناصر المكونة للنسق وبشكل منعزل وأحادي في الغالب؛

- تراعي أو تعطي أولوية لشكل العلاقة بين العناصر المكونة للنسق؛

- تعتمد أو لنقل تؤسس نظرتها بالخصوص على دقة الجزئيات التي تعتمد عليها ؛

- تختص غالبا بالنظر إلى متغير واحد وتركز عليه، بل وتعتبر تغير عامل واحد كاف لإحداث التغير؛

- المقاربة التحليلية مستقلة عن الزمن، ورؤيتها للظواهر منعكسة من خلال كونها قابلة للعودة إلى الوراء؛

- تقييم المقاربة التحليلية الوقائع عن طريق أدلتها التجريبية في إطار نظرية ما؛

- تبني المقاربة التحليلية نماذج تفصيلية أي تفصل في الأجزاء والشروط بإسهاب وإغراق، لكن لا نجد لها إمكانية للتطبيق على أرض الواقع؛

- المقاربة التحليلية صالحة مادام الأمر يتعلق بالظواهر والعلاقات أو التفاعلات البسيطة؛
- المقاربة التحليلية غالبا أحادية التوجه المعرفي؛
- تؤدي المقاربة التحليلية إلى فعل تجزيئي مبرمج .
- تمكن المقاربة التحليلية من الوصول إلى معرفة تجزيئية جيدة لكن إلى تحديد رديء للأهداف.

● المقاربة أو التفكير النسقي:

- نعتقد أن هذا الصنف من المقاربات هو الأصلح لتناول مجال البيداغوجيا بكل متعلقاته باعتبارها فعلا مركبا، ذلك أن النظرة التركيبية باعتبارها نهجا في النظر والعمل تتميز بما يلي:
- تربط بل وتركز بالأساس على العلاقات التفاعلية وأثارها على عناصر النسق؛ والنسق البيداغوجي يشمل الحقول المعرفية المؤسسة للبيداغوجيا، كما يضم العناصر المكونة لسياقات عمل أهل البيداغوجيا.
 - تركز بالأساس على آثار العلاقات أو لنقل التأثير والتأثر المتبادل بين عناصر النسق؛ وهذا يلامس جانب البيداغوجيا النظري والتطبيقي.
 - يرتكز جوهر رؤيتها على الانتباه للكل لا للأجزاء. بمعنى مدى تكامل وتناسق المكونات على المستوى النظري والتطبيقي في كليتها وإن بدا لنا في بعض الأحيان عدم تناسق بعض الأجزاء، فالنظرة الشمولية أهم من النظرة الأحادية ومخرجات الكل أولى بالتركيز من غيرها.
 - إن مفهوم الشمولية الذي نتبناه في رؤيتنا البيداغوجية الديدانكتيكية لا يعني الإحاطة المطلقة بكل شيء كليات وجزئيات ومجموع التفاعلات.. بل أغلب ما يمكن استحضاره من هذا العناصر والمكونات والتفاعلات، وأكثرها تأثيرا، ولأننا نشتغل في نسق القسم فإن عدد مكوناته محدد، وتفاعلاته واضحة لمن تملك المنهج، وتأثيرات الفاعلين في العملية التربوية المباشرة تكون ملموسة، ونحتاج إلى التدقيق فقط في الآثار غير الملموسة والبعيدة المدى.

- تهتم النظرة النسقية بمجموعة المتغيرات الممكنة دفعة واحدة.
 - تضع المقاربة النسقية في حسابها عامل "لا عودة الزمن" أي أن التحولات والتغيرات تصعب بل يستحيل أن تعود كما كانت عليه في ما مضى من الزمن، فالزمن عنصر أساسي في فهم و ضبط متغيرات النسق وهو في أصله متقلت وغير قابل للنكوص؛ وعليه وجب خصوصا في الجانب التطبيقي استغلال الزمن والتعامل مع اللحظة باحترافية عالية، ولا يضر أن نخطئ التقدير ونعيد البناء لأن الدينامية من خصائص النسق.
 - تعمل المقاربة النسقية على الفهم أو تقييم الوقائع ليس عن طريق أدلتها ولكن بمقارنة أي نموذج بالواقع، فإن كان ملائما قبلته وإن كان منافيا تجاوزته؛ ذلك أن أهل البيداغوجيا أهل فعل في الواقع وبالضبط أهل بناء لمكونات الواقع خصوصا بناء الأفراد.
 - تطرح المقاربة النسقية نماذج غير ثابتة بل مرنة، لكنها تكون جد حاسمة في اتخاذ القرارات الصالحة للزمان والمكان والحال؛
 - تعتبر المقاربة النسقية صالحة لكل الوضعيات والحالات ذات التركيب العالي والمتغيرات المتعددة والتفاعلات غير الخطية؛
 - تتبنى المقاربة النسقية مبدأ التعدد المعرفي، أي أنها تستحضر حقولا معرفية متنوعة لتتناول أي ظاهرة، إنها ذات نظرة تكاملية.
 - تقود المقاربة النسقية في اتجاه إنتاج فعل كلي محدد بالأهداف التي تم رسمها.
 - تصل المقاربة النسقية إلى جزئيات غير واضحة أو ضبابية لكنها بالمقابل تحقق معرفة واضحة ودقيقة حول الأهداف،
- ج. آفات التعامل غير المحترف مع النظر والعمل التركيبيين:**
قد يتيه المتفاعلون مع التركيب في أخطاء استراتيجية فادحة أثناء تعاطيهم مع الوضعيات المركبة. ولقد حدد السيكلوجي D.Doerner من جامعة Bamberg ستة أخطاء جوهرية

نوجزها بصياغة خاصة ونسميها آفات وقد جمعناها في خمس نظرا لتشابه الآفة الخامسة والسادسة¹:

● **آفة سوء التقدير:** إذ يعمل الميدانيون خصوصا في التعاطي مع الأنساق المركبة بطريقة الترقيع، فيتعاطون مع كل خلل ظهر ويعملون على إصلاحه ثم ينتقلون إلى الخلل الموالي وهكذا دواليك بدون التخطيط المبني على هدف رئيسي مع العلم أن كل خلل له علاقة بغيره ، وهذا نابع بالأساس من سوء تقدير الخلل ونوعه ومكانه وزمانه وسببه وتأثيراته؛

● **آفة التقطيع:** أو لنقل الاهتمام بالوضعيات النسقية المركبة كمقاطع مجزأة، إذ غالبا ما يتم جمع معطيات جزئية متنوعة بدون الاهتمام والتركيز على العلاقات التي تربط بينهما، وبهذه الطريقة يصعب بل لا يمكن جمعها في أي إطار تنظيمي نسقي معين مما يسهل التعامل معها. لذلك فإن الجري وراء الجزئيات يُعمي أو يُفوت على الفاعل الميداني فرصة الانتباه للجزء الدينامي للنسق (تبقى الدينامية خارج اهتمام المبتدئ).

● **آفة التركيز الأحادي:** يتم التركيز غالبا على موضوع بعينه أو نقطة أو عنصر معين ليتم فهمه أو التدقيق فيه، ولهذه الطريقة الأحادية في التعامل مع الأنساق تداعيات بالغة وخطيرة. إذ تبقى مجالات ونقط أخرى خارج دائرة الاهتمام والفهم، فيسطو النظر الأحادي على سيرورة التفاعل مع الظاهرة، ولا يؤتي التدخل أكله أبدا.

● **تداعيات و آثار جانبية غير مفكر فيها:** إن التوقع في النظر الأحادي يجعل النظر قاصرا، ويتجه إلى إيجاد الحل للجزء الذي نتابعه بالتحليل والفهم، وعليه يتم تطوير حلول للجزء ونغفل تداعيات هذا الحل نفسه على باقي مكونات النسق ... إذ يغلب على ظننا أن الخلل يوجد فقط في هذا الجزء (الحل محدد ومقصود). فيكون بذلك منهجنا في التعاطي مع المشكل منهجا

¹[http://www.uni-](http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/lantermann/umwelt/global.pdf)

[kassel.de/fb4/psychologie/personal/lantermann/umwelt/global.pdf](http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/lantermann/umwelt/global.pdf)

خطيا لكي نتجاوز فقط معيقات الجزء، وهذا مسعى قاصر في تناول الظواهر المركبة خصوصا ذات التركيب العالي.

● **التوجه نحو الضغط والتحكم بشدة:** عندما لا نتدخل في الوقت المناسب لتجاوز اضطرابات النسق المقلقة، فغالبا ما نميل إلى الضغط بشدة والتحكم بغية إرجاع الأمور إلى نصابها، ولكي نتجنب الارتدادات أو الانعكاسات غير المناسبة التي قد تصدر أو صدرت عن النسق عامة. إلا أن الميل إلى السلوك العنيف أو الميل إلى مسلك العنف أيا كان سببه أو خلفيته، يؤدي إلى نشوء السلوكات التحكمية الديكتاتورية في المجتمعات الإنسانية، وهذه السلوكات هي بالضبط ما لا يتناسب بأي حال من الأحوال مع الأنساق المركبة أبدا، بل بالعكس غالبا ما تحتاج هذه الأنساق إلى سلوكات **تكيفية احتضانية مرنة**، فيها لطف، ولها القدرة على السباحة مع أمواج النسق وتقلباته لا أن تكون ضدها، لأن السباحة ضد دينامية وتفاعلات النسق مدمرة للنسق، ومدمرة للمتدخل في النسق، كما أنها مدمرة لأنواع وأشكال التدخل المختلفة. والمرونة لا تنشأ إلا عن تشخيص وفهم لأسباب الخلل.

نقف عند هذا الحد من التفصيل في أهمية التركيب وقواعده وتحدياته في المجال البيداغوجي ونمر إلى الفصل الأول من هذا الكتاب. ونتمنى للقارئ الكريم رحلة ممتعة.

الفصل الأول: في مبادئ الديداكتيك ومفاهيمه المفتاحية

ورد في الجزء الأول من هذا الكتاب ما يلي¹:
إذا كانت البيداغوجيا أو علوم التربية هي العلم الذي
نعمل من خلاله على التأسيس، والفهم، والتنظيم، والتفسير
والتنبؤ للفعل التربوي عامة داخل كل المؤسسات، وإذا كان
التدريس هو التدخل الممنهج لإيصال المعرفة، فإن الديداكتيك
هو الذراع الأيمن للبيداغوجيا لمأسسة، وفهم، و تطوير،
وتنظيم المعرفة وفق خطوات منهجية دقيقة لجعلها في متناول
المتعلم. إنه بتعبير آخر:

نظرية الدرس، وبمعنى أدق: هو الحقل المعرفي من
البيداغوجيا الذي يهتم بالجانب النظري والتطبيقي للعملية
التعليمية التعلمية في بعدها المتعلق بالمضامين المعرفية، وله
على الأقل بعدان أساسيان: بُعد المحتوى، ويجب عن سؤال:
ماذا؟ وبُعد المنهج، ويجب عن سؤال: كيف؟

وعليه، فأينما ذكر الديداكتيك فالأمر يتعلق بالضوابط
العلمية والبيداغوجية المتبعة في تفكيك المحتويات وتعليمها،
كما أنه مرتبط بالمنهج المتبع في إيصالها إلى المتعلم داخل
حجرة الدرس. وهذا نسيمه إجمالاً ديداكتيكاً عاماً.

وعندما ننتقل من المعرفة على العموم إلى معرفة
مخصصة أو خاصة نتحدث عن الديداكتيك الخاص، أي
الخاص بتدريس مادة معينة، وهذا لا يخرج عن الديداكتيك
العام إلا في مراعاة خصوصية كل مادة، وما يتعلق بها من
تغيير في تناول السؤالين السابقين سؤال ماذا؟ وسؤال كيف؟
أي سؤال المضمون وسؤال المنهج.

¹ أميم، عبد الجليل : مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية
المركبة. مراكش 2016 . ص 37-17

ولأن الديداكتيك شق من البيداغوجيا بمعنى أنه تابع لها، فإنه يجوز أن يحل العام مكان الخاص، بأن ننتع كل ما يتعلق بالديداكتيك بنعت أو صفة بيداغوجيا، مثل المثلث البيداغوجي، النقل البيداغوجي، التعاقد البيداغوجي. فكل ما ينتمي إلى الديداكتيك ينتمي إلى البيداغوجيا، وليس كل ما ينتمي إلى البيداغوجيا ينتمي إلى الديداكتيك.

كان هذا مجمل ما بدأنا به، وفصلنا فيه كذلك بذكر بعض التعاريف، وركزنا على أن ذكر مصطلح الديداكتيك يستوجب مباشرة استحضار -على الأقل- ستة مصطلحات مركزية أخرى، وهي التخطيط، والتدبير والتقويم، ثم ، النقل الديداكتيكي، والمثلث الديداكتيكي، والتعاقد الديداكتيكي، لكننا سنتعرف لاحقا على مصطلحات أخرى مهمة ولها أهمية كبرى عند تناول ما له علاقة بالديداكتيك، إلا أننا قبل ذلك سنحاول ربطك أيها القارئ الكريم ببعض الأصول في تاريخ هذا الحقل المعرفي، ونجول بك في ما هو غربي بدون أن ننسى أن نوضح لك مساهمة ثقافتنا في التفكير في فعل التدريس وبمصطلحات ثقافتك المركزية، والتي لا تختلف كثيرا عن المسميات المعاصرة في دلالتها وإن اختلفت في السياق الثقافي لظهورها، ثم نبسط لك بعد ذلك بعض النماذج الديداكتيكية المعاصرة.

وعليه، فإن الغرض من هذا المبحث ليس أن نورخ للديداكتيك باعتباره حقلا معرفيا ينتمي لحقل أوسع وهو حقل البيداغوجيا، ولكن نود بالأساس أن نشير إلى أهم المحطات التي أسهمت في بلورة هذا الحقل وجعلته على ما هو عليه في الوقت الحاضر، وشخصيا أعتبر أن أصول الديداكتيك وجدت في الفكر اليوناني والفكر الإسلامي وغيرهما من الحضارات .

وتعتبر الثقافة والحضارة الإسلامية أسبق تاريخا من أوروبا في تناول قضايا التدريس **بالتفصيل**، أي أنها كانت أكثر من غيرها وقوفا عند الجزئيات والكليات الخاصة بعلم التدريس، ولها خصوصا عند الفقهاء والمحدثين تاريخ طويل وتقاليد غاية في الأهمية والدقة، والتي يستوجب علينا الوقوف

عندها تحليلًا وتفكيرًا. لذلك فقبل تناول بداية تطور الديدائكتيك كعلم مع "كومنيوس" في القرن السادس عشر الميلادي في الغرب، سنفتح أولاً بالديدائكتيك أو علم التدريس في الثقافة الإسلامية، وسنختار فقط بعض الشخوص والمبادئ نظراً لاتساع دائرة البحث إن عدداً أو مضمونا أو زماناً مما لا يسعه هذا الجهد المتواضع. وقبل ذلك كله سنقف مع لمحة مباشرة جاءت في القرآن الكريم عن التعليم والتعلم كما جاء في (آية المداينة) في سورة البقرة والتي قصد الله بها التعليم مباشرة، وأكد عليه بل وخط عز وجل منهاجاً تدريسياً في هذه الآية، لأمس فيه مكونات تخطيط أي وضعية تعليمية، وسنحاول بجهدنا المتواضع استخراج ما فيه من مبادئ تدريسية في بناء الدرس.

المبحث الأول: في المبادئ الديدائكتيكية وحدودها

تعتبر المبادئ الديدائكتيكية منتوجاً تاريخياً لعقول بيداغوجية تفاعلت لحظتها مع واقعها التربوي في مجتمعاتها وثقافتها، وأنتجت مبادئ وقواعد تستجيب للحظتها التاريخية وتجيب عن أسئلتها، وتتسجم مع واقعها وثقافتها. وتشارك الثقافات العالمية في مبادئ بيداغوجية وديدائكتيكية أثبتت تواترها وصحتها وقوتها عبر الزمن في كل الثقافات، كما تختلف في بعض المبادئ والقواعد التي لها وصل بالجوانب الثقافية والاجتماعية المخصوصة، وعليه، سنجد من المبادئ ما هو قديم وله حضور في الجديد من المبادئ، وما هو جديد يستجيب للحظته التاريخية. لذلك وجب التأكيد على أن المبادئ البيداغوجية والديدائكتيكية مسكونة بزمانها، لكنها رغم ذلك تعتبر محل نظر وتأمل وتعميق أو تفكير، بمعنى أنها مجال بحث مستمر من طرف البيداغوجيين عامة والديدائكتيكيين خاصة.

وتحليل المبادئ الديدائكتيكية على العموم على نقائص قد تشوب عملية التعليم، وتحذرننا من سوء التخطيط والتدبير والتقويم، ويمكن اعتبارها توجيهات عملية من أعلى درجات التعميم، كما يمكن النظر إليها باعتبارها نقط توجيه لبوصلة

الدرس، لكنها لا تأخذ صفة الوجوب لأنها مجال اجتهد المدرس والفرق البيداغوجية في المؤسسات التعليمية ذات التنظيم البيداغوجي المحكم، وفي حالة عدم وجود فرق عمل جماعية يكون من الأفيد أن يتقيد الأستاذ بمنهج أو نموذج ثبت له نفعه وفعاليته.

ونشير في هذا الصدد إلى أربعة أمور، وهي:

✓ أن المبادئ الديداكتيكية تتميز بخاصية الانفتاح، إذ لا يمكن بتاتا اعتبارها نسقا مغلقا لكونها توجه فعلا من طبيعته التركيب والتغيير والانفتاح.

✓ أن المبادئ الديداكتيكية المتعددة تتميز بخاصية التكامل فيما بينها ولا يستغني مبدأ عن غيره بل يعاضده ويكمّله.

✓ أن عدد المبادئ البيداغوجية والديداكتيكية مفتوح دائما على الزيادة،

✓ أن المبادئ الديداكتيكية صحيحة في ذاتها وأثبتت جدارتها في الواقع العملي التعليمي. كما أن هذه المبادئ في عمومها يمكن أن تنبثق عنها قواعد، وهذه القواعد يمكن أن تمتح من رؤى عقائدية، أو إيديولوجية، وأخلاقية، وقيمية، وعلمية، ذلك أن غايتها هي توجيه الفعل التعليمي في سياق ثقافي اجتماعي معين. إن مجال الإنسانيات هو مجال تفاعل كل الحقول المعرفية التي اهتمت بالإنسان بخلفيات إبستمولوجية متنوعة، والعلمية في الطرح النظري والإنزال العملي تقتضيان استحضار نتائج هذه العلوم وتفاعلاتها لملامسة أعلى درجات الصواب في العمل التربوي والتكويني على العموم، ذلك أن النسقية التي نتبنى كنموذج للتفكير والعمل لا تؤمن بالاختزال في القضايا العلمية التي لها أثر مباشر على الإنسان.

ومما يشكل جوهر المبادئ والقواعد الديداكتيكية أنها تتوجه بالأساس إلى عملية التعليم والتعلم وتستمد مشروعيتها من العلوم والأخلاق والعقائد وغيرها، أي كل ما يساعد المتعلم والمعلم على الإتيان بعملية تعليمية تعلمية ناجحة، ذلك أن الفعل

البيداغوجي فعل "بينائساني"، فعل ذو كينونة متداخلة بالواقع والثقافة وما يعتمل في النفس الإنسانية من أحاسيس وقيم وأخلاق...، كما تروم تطويره وتغييره أي أنها تدعي ضمناً تعاليها عن هذا الواقع لأنها توجهه إلى واقع أفضل رغم كونها جزءاً لا ينفصل عنه.

إضافة إلى الأصول الاعتقادية التي يمكن أن ننحت منها المبادئ البيداغوجية والديداكتيكية هنا الحقائق السيكلولوجية والسوسيولوجية والطبية والأنثربولوجية والتواصلية واللغوية والفلسفية وغيرها. ولذلك فعندما نعتبر التعلم تغيراً في السلوك فقد أسسنا له من الحقل السيكلولوجي، وعندما نعتبره نسفاً مركباً فقد استدعينا السوسيولوجيا وغيرها من الحقول المعرفية، وعندما نركز فيه على الثقافة وماهية الإنسان فقد استأنسنا بالأنثربولوجيا. إلخ. بل حتى داخل كل حقل من هذه الحقول يمكن أن نجد مدارس متعددة تؤسس من خلالها لمبادئ بيداغوجية وديداكتيكية لها وزنها وصلاحياتها وقيمتها، فكلما تقدم النظر العقلي والتجارب العلمية تجددت هذه المبادئ أو تعمقت أو تزايدت.

إن غاية كل المبادئ البيداغوجية والديداكتيكية هي قيادة العمل التدريسي وإخراجه في أبهى صورته، لذلك تجددها تلامس الأبعاد المختلفة للشخصية الإنسانية، سواء تعلق الأمر بالبعد المعرفي أو السلوكي أو الوجداني أو الاجتماعي أو الميتافيزيقي. كما تجب الإشارة إلى أنها متعالية عن التخصصات ومحتوية لها، لأنها تتوجه إلى فعل التدريس لا إلى مضامين المادة تعديلاً أو تغييراً ومناقشة وبحثاً، بل إنها عندما تتوجه إلى المادة المعرفية تكون غايتها بالأساس جعلها في متناول المتعلم. إنها أقرب إلى التوجيهات المنهجية حتى أنها نفسها توجهات منهجية إذا ما اعتبرنا سؤال المنهج سؤالاً ديديكتيكياً وهو يقينا كذلك. وتعتبر الأدوار التالية مركزية في مبحث الديداكتيك، إذ أنه مجال:

✓ تصميم المناهج (جمع منهاج)، وتصميم المقاطع التدريسية،

✓ البحث في مدى مواءمة مناهج التدريس للخصائص العلمية، ومدى توافقها مع سياقها الثقافي، ومدى مراعاتها للأسس الأنثربولوجية...
✓ البحث أيضا في توظيف الوسائل الديدانكتيكية والوسائط
✓ البحث في تدبير التعلّات وأشكاله المختلفة
✓ البحث في تقويم التعلّات وأنواعه ومراحله ومناهجه

أما أهم خصائص الدرس فتتجلى في أنه¹:

✓ مقصود بيداغوجيا

✓ إيجابي.

✓ منظم.

✓ هادف.

✓ انتقائي.

✓ محترف.

هذه الخصائص تهتم البيداغوجيا في مفهومها العام التركيبي كما نتبناه وندافع عنه، أما الديدانكتيك فيعمل على أجراتها. ومن أشهر المبادئ البيداغوجية والديدانكتيكية الغربية والتي تلقت مع ثقافات أخرى بل وتعرف تواترا في العالم بأسره حتى في الرقعة الثقافية العربية الإسلامية، المبادئ التالية:

✓ مبدأ التفريع: لا تدريس بدون تفكيك المادة وتفريعها.
✓ مبدأ التمرين: لا اكتساب للمعرفة بدون تمارين وتدريب.
✓ مبدأ التحفيز: لا تعليم ولا تعلم بدون استراتيجيات تحفيزية تدفع المتعلم إلى التحرك إلى الأمام، وتجنبه كل أشكال التدمير.
✓ مبدأ الوضوح والإيضاح: لا تعليم ولا تعلم بدون قيام الأستاذ بجعل مضامين درسه واضحة وجلية للمتعلمين.
✓ النجاح: غاية الفعل التعليمي هو النجاح عن استحقاق وبذل

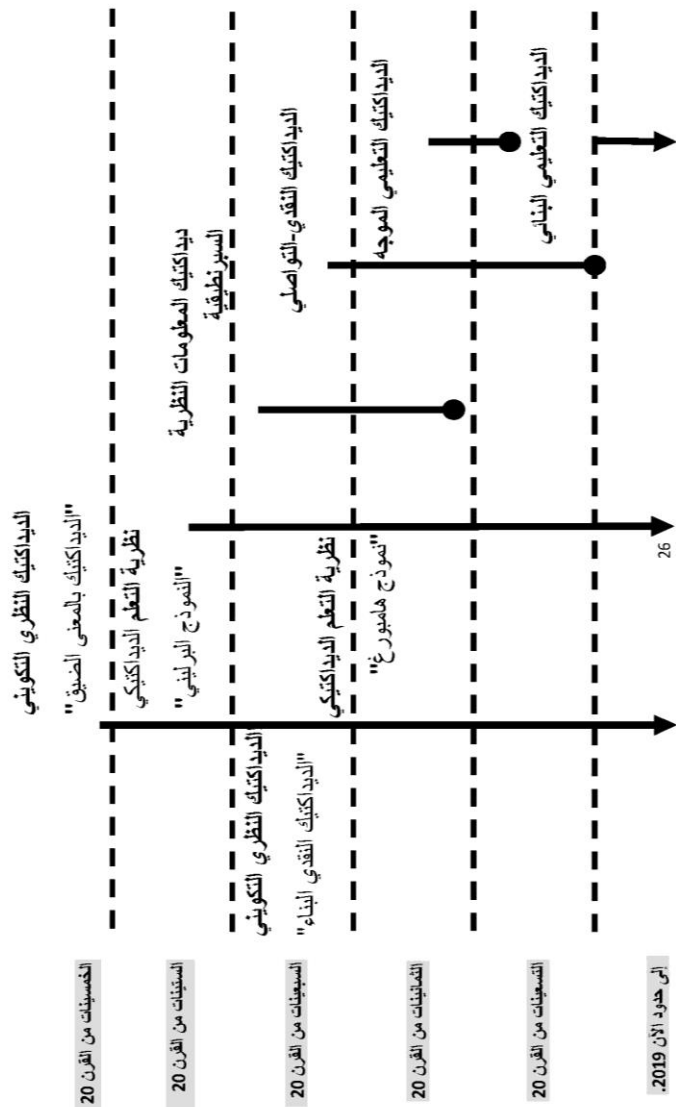
¹ vgl. Schulz, Wolfgang: Unterricht. In Wulf, Christoph: Wörterbuch der Erziehung. 3. Auflage, München: Piper, 1974, S. 591-598, hier S. 592.

✓	الإبداع: الفعل التعليمي فعل منفتح على اجتهادات المتعلمين والأساتذة.
✓	التوجه المدرسي: التعليم يتم في سياق مؤسساتي وجب احترامه والعمل وفق مقتضياته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

المبحث الثاني: التسلسل الزمني لأهم النماذج الديدانكتيكية
 أينما وجد الإنسان، وجد التعليم، ووجد التفكير، ووجد التفكير في أنجع الوسائل والطرق لإيصال المعرفة للأجيال اللاحقة. وأينما وجد كل هذا وجد الديدانكتيك باعتباره نظرا وتفكرا وممارسة لفعل التعليم. إلا أن أهم اللحظات الحاسمة في تطور النظر الديدانكتيكي خصوصا في أوروبا، يمكن تلخيصها كما يلي مع الإشارة إلى أن التأريخ للتدريس يوجد في ثقافات أخرى غير الأوروبية بما فيها الثقافة العربية الإسلامية،

التاريخ	بعض الرواد
• القرن السابع عشر مع كل من:	Ratke و Comenuis ،
• القرن الثامن عشر	Jean-Jacques ، Locke،Leibnis Francke،Rousseau
• القرن التاسع عشر	، Ziller، Willmann، Weitz، Herbart Rein
• نهاية القرن التاسع عشر	Weniger، Dilthey ،Willmann
• بداية القرن العشرين	Otto، Flitner، Nohl،Spranger
• منذ سنة 1960	Klafki
• في الوقت الحاضر	نماذج متعددة لكن لها صلة مباشرة بماضي الديدانكتيك، والحديث عن الكفايات هو السائد وإن كانت في حد ذاتها أمرا قديما تم تناوله بصيغ مختلفة وفي ثقافات متباينة

وللتوجه البنائي الصدارة في بناء النماذج الديداكتيكية المعاصرة.	



الفترة الزمنية	غاية الفعل الديداكتيكي	خلفياته الإبيستيمولوجية	رواده الكبار
من حوالي 2000	التعلم مدى الحياة	استخدام ونقل التوجيه	Landwehr, Dörig, Meyer Hilbert, Wahl, Becker
من حوالي 1990	نخلق واقعنا الذاتي، واقعنا الخاص	البنائية	Arnold, Siebert
من حوالي 1960	حركة مناهضة للاستبداد، مدرسة فرانكفورت، فرص متكافئة	التكوين النظري الديداكتيكي، مرة أخرى كديداكتيك نقدي تواصل	Klafki, Spranger, Weniger, Heimann, Horkheimer
القرن 20	مناهج مختلفة جدا	ديداكتيك نظرية التعلم، الديداكتيك البنائي، الديداكتيك التواصل (نظرية الفعل، نظرية النظام)	Klafki, Aebli, Mager, Kösel, Maturana, Watzlawick, Habermas Luhmann, Parsons
من نهاية القرن 19	علم التربية من الطفل، مناهج مختلفة جدا	التربية الإصلاحية	Kerschensteiner, Nohl, Weniger, Freinet, Montessori, Steiner,
بداية القرن 19	الاعتراف بغرضه الحقيقي	الحركة الإنسانية/أو الإنسانية	Humboldt, Pestalozzi
القرن 18	التغلب على العوائق أمام التقدم من خلال التفكير العقلاني، النضج	التنوير	Rousseau, Locke, Kant
القرن 17	تهيئ المتعلم ليصبح كبيرا	مؤسس الديداكتيك	Comenius

المبحث الثالث: مجالات الفعل الديداكتيكي وأنواعه¹

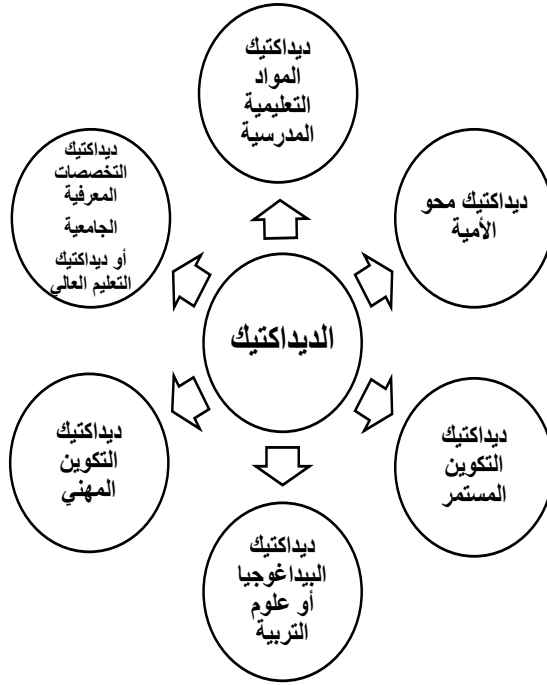
إن مجالات الفعل الديداكتيكي هي على العموم خمس مجالات رئيسية هي:

- التدريس في المؤسسات المدرسية.
- التدريس في المؤسسات الجامعية.
- التدريس في المؤسسات المهنية.
- تدريس البيداغوجيا أو علوم التربية.
- التكوين المستمر في مختلف المؤسسات.

ونشير إلى أننا أضفنا إلى تقسيم Fegebank, Barbara وغيرها من الباحثين مبحثاً آخر سميناه مبحث ديداكتيك محو الأمية، لأننا، ومن خلال تجربتنا في هذا المجال وصلنا إلى قناعة مفادها أن له خصوصياته التي وجب الوقوف عندها ومراعاتها، وأعتقد أن عدم إدراج هذا البعد من الديداكتيك في التقسيم الألماني خصوصاً والغربي عموماً إلا استثناء، هو تغلبهم التام على الأمية، لكننا نحن نحتاج بالفعل في مجتمعنا إلى النظر في كل ما يتعلق ببرامج ومضامين وطرق محو الأمية في المغرب أي أننا نحتاج إلى ديداكتيك محو الأمية باعتباره حقلاً معرفياً مخصوصاً. فالأميون لهم خصوصيات مرتبطة بهم من اختلاف في المستويات، والأعمار، والثقافات، والحالة العائلية والأصل الثقافي والوضعية الاجتماعية في بعدها الاقتصادي، وأقسامهم مشتركة من جهة وغير مختلطة في المساجد، وقد تكون مختلطة في الجمعيات من جهة أخرى، وبرامجهم وكتيبهم وأساتذتهم... كلها عوامل

¹ Fegebank, Barbara: Berufsfelddidaktik „Ernährung und Hauswirtschaft“, In: Bonz, Bernhard/ Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens, Stuttgart: Steiner, 1998. S. 151ff

تجعل من هذا المجال مجالا مركبا ويحتاج إلى تطوير نموذج ديداكتيكي بيداغوجي مخصوص. وقد يدخل تحت مسمى الأندراكويا عموما لكن وجب أن يكون له تأمل ديداكتيكي خاص. وفي ما يلي مجمل مجالات الفعل البيداغوجي:



لو أردنا بالرجوع إلى Kron النظر في الأبعاد التي ارتبطت بحقل الديداكتيك والتي يمكن استلهاها من سيرورته التاريخية لقلنا ما يلي¹ :
 دل النظر والممارسة الديداكتيكية عبر التاريخ على أهمية:

¹Kron, F.W. : Grundwissen Didaktik. Muenchen 1994.S. 101.

- الوسائط : ذلك أن التعليم والتعلم لا يتمان إلا عبر الحواس.
- شكل الدرس : التدريس يتم في سياقات اجتماعية مختلفة تستدعي مراعاتها أثناء بنائه.
- ترتيب وتجويد الدرس : التعليم والتعلم يتمان عبر إيقاعات مختلفة وجب استحضارها.
- المنهاج : التعليم والتعلم يبعث الحياة في الأشياء والرموز الثقافية والاجتماعية. فالمنهاج تجل حي للثقافة.
- سيرورة التكوين : التعليم والتعلم يتحدد بناء على سيرورات البناء الذاتي للأفراد.
- النظريات والنماذج الديدانككية للفعل الديدانككي : التعليم والتعلم يخضعان للنظر والتحقق العلمي.
- إن الديدانككي إن هو الحقل المعرفي الذي يعمل على توظيف وترتيب كل ما سبق ذكره، زيادة على الباحث فيه.
- ورغم التعريفات التي تناولناها فساأستمر في عرض بعض الدلالات التي يحيل عليها مفهوم الديدانككي، حيث نجد أن مصطلح الديدانككي يحيل على الدلالات التالية:¹

- ✓ فعل التدريس، والتلقين، والتوجيه، والإرشاد.
- ✓ يحيل على الأشخاص الذين يقومون بالأعمال الديدانككية: مؤهلاتهم، وتكوينهم وشخصياتهم والمقصود هنا كل من يوصل معرفة بخلفية علمية وخصوصا الأساتذة.
- ✓ يحيل على المضامين وعلاقتها بفعل التدريس.

¹Kron، F.W. : Grundwissen Didaktik.Muenchen 1994.S. 40

- ✓ يحيل على وسائل التدريس.
 - ✓ يحيل على طرق التدريس ووسائله.
 - ✓ يحيل على المدرسة والقسم التي يتم فيها التدريس.
 - ✓ يحيل على التعلم وهو الفعل الذي يأتيه المتعلم.
- ونورد تعريفا طريفا وبسيطا ودقيقا للديداكتيكي الأول في الغرب Comenius يقول فيه¹:

"الديداكتيك هو الفن الكامل الذي من خلاله نعلم كل الناس كل الأشياء ، إن الهدف الأول والأخير للديداكتيك هو: تتبع طريقة التدريس من جهة، وكذلك استكشاف أو اكتشاف الطريقة التي تمكن الأستاذ من بذل جهد أقل ، وتمكن التلميذ من التعلم أكثر من جهة أخرى."

وعموما فإن الديداكتيك حسب فهمنا التركيبي باعتباره حقلا من حقول البيداغوجيا يتناول ثمانية أسئلة مركزية ، وهي كالتالي :

● سؤال: ماذا؟

ويتناول المدرس من خلاله الإجابة عن سؤال: ماذا أدرس؟ أي ما هي المضامين التي علي أن أوصلها إلى المتعلمين؟

إنه سؤال يحمل المعلم مسؤولية النظر في المضامين واختيار أجودها، وأجودها هو ما يتوافق مع المنهاج

¹ للتوسع أنظر:

Johann Amos Comenius: Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner.
8. überarbeitete Auflage. Stuttgart 1993, S. 96-106.

المقرر، ويستجيب لشرط التحيين، وفي بالأهداف
المسطرة.

• سؤال: كيف؟

يدفع هذا السؤال المدرس إلى الإجابة عن تساؤلات
منهجية بالأساس ومقتضاها: ما هي المنهجيات التي سأتبع
لإيصال محتويات درسي؟ ما هي الوسائط التي علي أن
أستغلها؟ كيف سأنظم طريقة إيصال المحتويات ليحصل
النفعة وتتحقق الأهداف المسطرة في المنهاج؟

إنه سؤال يحمل المعلم مسؤولية منهجية بدءا بأول
نشاط إلى آخره، وعليه فإن فيه بعدا استراتيجيا
وابستمولوجيا ومنهجيا.

• سؤال: ما الهدف والغاية؟

ما هي الأهداف التي أبتغي تحقيقها من خلال درسي
هذا ومضامينه المتنوعة؟

سؤال يحمل الأستاذ مسؤولية معرفة أهداف درسه،
وتفكيكها وضبطها حتى يتمكن من معرفة مدى تحققها.

• سؤال: لماذا؟

ما هي العلل أو الأسباب الثاوية التي
تؤسس لاختياراتنا المنهجية وتشرعن لتخطيط
درسي وترتيب خطواته على النهج الذي أسلكه ؟

سؤال يضع المدرس أمام مسؤولية تبرير اختياراته المنهجية

علميا. فالتدريس مثل البحث العلمي، سلسلة من اتخاذ قرارات مبررة، لأن الأمر لا يحتمل العبث والتشهي في التعامل مع النفوس.

• سؤال: لِمَن؟

مقتضى هذا السؤال أن يطرح الأستاذ على نفسه سؤالا مفاده: من أستهدف بالمحتويات والطرق والمنهجيات والوسائط التي وقع اختياري عليها؟

وهذا السؤال مبني على مسلمة بيداغوجية مفادها: أن المستهدفين أنواع، وأعمار، ومستويات، وثقافات، والفعل اليداكتيكي مرتبط بالمستهدف به في طريقه وإجراءاته وأشكال تخطيطه. وعلى المعلم أن يدقق في الاختيار ليوافق المستهدف به.

• سؤال: أين أنا؟

أين أتواجد أنا ودرسي؟

يوجه هذا السؤال المدرس إلى الحقيقة الاجتماعية أو السياق الاجتماعي والثقافي والمجالي للدرس (المدينة القرية). فالفعل اليداكتيكي فعل في المجتمع، والمجتمع مركب، بل نسق تتفرع عنه أنساق فرعية متعددة وجب استحضارها أثناء التخطيط، والتدبير والتقويم.

• سؤال: متى؟

في أية فترة من النهار أدرس؟ في أية فترة من السنة؟

يساعدك طرح السؤال على التخطيط والتدبير والتقويم بمراعاة تامة للإيقاعات البيولوجية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين. فالفعل اليداكتيكي فعل في زمن ما، مع إنسان ما، في سياق ما، مجال ما.

• سؤال: مَنْ؟ وبالضبط: سؤال :
من يقوم بماذا؟

المقصود هنا : أن تحدد أدوارك، أدوار التلاميذ أثناء تخطيطك وتدريبك بشكل يستجيب للأهداف المتوخاة من جهة، ويجعل الدرس ناجحاً وممتعاً ومرحاً من جهة ثانية، فلا تَعْلَمَ لنفوس تتألم. وأنت لست من يبني الدرس لوحده بل تلامذتك أيضاً معك في هذا البناء.

لقد سبق أن بسطنا في مؤلفنا _____ السابق بأن الديداكتيك فرع من فروع البيداغوجيا. وعليه فإن كثيراً من خصائص الفعل البيداغوجي نجدها في تحليلاتها في الفعل الديداكتيكي. فالبيداغوجيا تخرق الديداكتيك طويلاً وعرضاً، كما أن الحقول المعرفية التي تؤسس للفعل التربوي عموماً هي نفسها التي توجه و تؤسس لـ _____ فروعها، ومن ضمنها فرع الديداكتيك. ولأن الديداكتيك فعل تربوي فهو بذلك فعل مقصود، هادف، منظم، إيجابي واختزالي.

أما الحقول المعرفية التي تؤسس من خلالها للفعل الديداكتيكي فهي نفسها الحقول التي تؤسس من خلالها للفعل البيداغوجي على العموم.

لكن أهم ما يمكن إيجاده هنا هو أننا لا نفرق فقط بين الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص. بل إن التطورات العلمية المختلفة، والتفريعات التي عرفت العلوم جعلت الباحثين يتحدثون خصوصاً في الرقعة الجرمانية عن خمسة (05) أنواع من الربط بين الديداكتيك والحقول العلمية التطبيقية¹، وسبق أن أشرت إلى أننا أضفنا ربطاً آخر تم تغييبه وهو ديداكتيك محو الأمية.

¹ Kron ; Juergen ; Standop.: Grundwissen Didaktik. 6.Aufl. Muenchen 2014. S.24.

فهناك ما يلي : _____

أ. الـديداكتيك في علاقته بالبيداغوجيا، مثال:

✓ البيداغوجيا الاجتماعية Sozialpaedagogik

✓ تكوين الكبار

✓

ب. الـديداكتيك في علاقته بالحقول المعرفية

الكبرى:

■ ديداكتيك الـابستمولوجيا

■ ديداكتيك الـانثربولوجيا

■ ديداكتيك الـسوسيولوجيا

■ ...

ت. ديداكتيك خاصة بالمواد التعليمية

المدرسية :

■ ديداكتيك الرياضيات

■ ديداكتيك الفلسفة

■ ديداكتيك اللغة

■

ث. ديداكتيك التخصصات المهنية .

ج. ديداكتيك التكوين المستمر.

ح. ديداكتيك محو الأمية.

المبحث الرابع: مقولات ديداكتيكية تأسيسية

ولكي لا نطيل في مفهوم الـديداكتيك يمكن أن نستجمع مجمل التعاريف التي أوردناها في الجزء الأول من هذا

المشروع، كتابنا _____ (مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية). في خمس مقولات تعريفية أساسية:

- أولاً: الديداكتيك _____ ك علم التدريس والتعلم.
 - ثانياً: الديداكتيك _____ ك علم أو نظرية الدرس.
 - ثالثاً: الديداكتيك نظرية المضامين التعليمية التكوينية.
 - رابعاً: الديداكتيك نظرية توجيه وقيادة سيرورات التعلم.
 - خامساً: الديداكتيك مجال تطبيق وإنزال نظريات التعليم والتعلم ذات الخلفية السيكلوجية.
- وسنقف عند كل مقولة تعريفية بشيء من التفصيل .

أ. بالنسبة للمقولة الأولى :

الديداكتيك هو علم التدريس والتعلم .

تتأسس هذه المقولة التعريفية إن نظرياً أو تجريبياً على حقيقة مفادها أن الديداكتيك يقتحم كل المجالات أو الوضعيات التي يتم فيها تعليم علم ما أو توصيل معرفة ما، وما يقتضيه هذا التعليم أو التعلم من تفكير وترتيب أيا كان هذا المجال والمستوى. وهي مقولة مشهورة في الرقعة الجرمانية، يرى Peterssen في هذا الصدد¹ :

أن مفهوم الديداكتيك يحيل على الحقل المعرفي الذي يتناول فعل التعليم والتعلم (التدريس والتعلم) بالبحث

¹ Peterssen, W. H. (2001). Didaktik. Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6. Auflage. München u. a.: Oldenbourg Schulbuchverlag, S.37 .

والدراسة، ويمكن اعتباره حقلاً معرفياً إدماجياً أو تكاملياً مثله مثل علوم التربية على العموم، أي أنه يتلبس بخصائص حقل البيداغوجيا. هذا من حيث الموضوع، أما من حيث المنهج فإن الديداكتيك يوظف كل تقنيات البحث المتاحة في العلوم الإنسانية لفهم الظواهر التعليمية التدريسية ذات العلاقة المباشرة بتفكيك المعرفة وترتيبها.

وعليه، لا يستثني الباحث في الديداكتيك أي منهج ولا أية تقنية سواء مناهج بحث بخلفية فلسفية، أو تجريبية وسواء كمية أو كيفية.

كما أنه حقل لا يستثني أي نظر ديداكتيكي أيا كانت خلفيته النظرية لفهم وتحليل ومعالجة القضايا التعليمية خصوصاً في بعدها المعرفي.

هذا التعريف الجامع تلقاه الباحث W. Klafki بالقبول لكنه أضاف إليه عنصراً أساسياً هو ما يمكن أن نطلق عليه " التفريع الداخلي لحقل الديداكتيك ". فاقترح سنة 1985 ، وظائف من خلال مجالات البحث التالية:

- وظيفة البحث في التنشئة الاجتماعية في علاقتها بالديداكتيك.
- وظيفة البحث في المؤسسات الاجتماعية المختلفة في علاقتها بالديداكتيك.
- وبناء على ذلك، يمكن القول أن الديداكتيك الناجح يحتاج إلى استثمار:
- نتائج البحث الاجتماعي الخاصة بالمؤسسات التي يمارس فيها فعل التعلم.
- نتائج البحث الاجتماعي الخاصة بالأصول الثقافية التي ينحدر منها المتعلمون والمعلمون.

- الطرق الفعالة في السياقات الاجتماعية المختلفة .
- تطوير العدة التي تستجيب للنسق الاجتماعي والنسق المعرفي.

وبناء عليه، فالفعل الديداكتيكي كما سبقت الإشارة إلى ذلك:

- ✓ فعل تثقيف.
 - ✓ فعل تنشئة اجتماعية.
 - ✓ فعل تربية.
 - ✓ فعل بيداغوجي.
 - ✓ فعل تدريسي تعليمي.
 - ✓ فعل تفكيك _____ للمضامين.
 - ✓ فعل ترتيب للمضامين وسيرورة التدريس.
 - ✓ فعل إنماء وتطوير لشخصية المتعلم.
- وتأسيسا على ما سبق يمكن القول أنه لا تعلم، ولا ديداكتيك لا يراعي ولا يستحضر السياق الاجتماعي الثقافي.

ب. بالنسبة إلى المقولة التعريفية الثانية :
الديداكتيك باعتبارَه نظرية أو علم التدريس

ينطلق هذا التوجه من النظر إلى الديداكتيك نظرة شمولية تعتبر أن هذا الحقل يتناول كل السيرورات التعليمية التعلمية المنظمة والمشرعة والاحترافية والتي يتم إنجازها في كل مجالات المجتمع وفي كل مؤسساته المنظمة، وبتعبير أكثر وضوحا يمكن القول: أينما وجد فعل التعليم والتعلم لمعرفة معينة وداخل أية مؤسسة كيفما كانت فهو ينتمي إلى حقل الديداكتيك.

ولو راجعنا تعاريف أخرى في نفس الاتجاه، وبشيء من التحديد خصوصاً تعريف¹ Glöckel فإننا نجد أنفسنا أمام الـديداكتيك باعتبارهِ : _____

نظرية الدرس التي تلاحق كل المستويات التعليمية في كل التخصصات والمجالات بمختلف أهدافها.

إن هذا المفهوم يمتد إلى كل أشكال التعليم والتعلم المنظمة والتي لها أهداف وطرق ومضامين، مثل: تعليم السياقة ، وتعليم الأم لابنها في البيت إذا كانت عندها طريقة ومضامين وأهداف واضحة، وفي أي مجال سواء اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي أو تربوي.

ج. الـديداكتيك باعتباره نظرية المضامين التكوينية :

حاول Klafki تعميق ما طرحه E. Weniger من كل من Willman والمتعلق أساساً بالتوجه المشهور في الرقعة الجرمانية أي ما يسمى بعلم الفكر Geisteswissenschaften، الذي يعتبر الظواهر الإنسانية مستعصية على التشيي. ويجب أن يكون لها منهجها الخاص، وهو توجه فكري بخلفية نظر فلسفية، تعتبر أن الواقع الإنساني متلبس بخاصية الإنسانية التي تستعصي على الدقة العلمية التجريبية كما هي في العلوم الحقة على اعتبار أن الإنسان مسكون بقيم وأخلاق وأحاسيس وثقافة

¹ Glöckel, H. : Vom Unterricht : Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn. 1990. S 15.

وكلها تتضمن أبعادا تستعصي على التشيء وتحتاج إلى منهج خاص هو ما سماه دلتاي بالفهم **Das Verstehen**، وبالضبط يتعلق الأمر بالمنهج الهرمنوطيقي.

ولقد حاول Klafki الحديث عن ثلاثية ديداكتيكية جوهرية هي¹ :

- **المضامين التكوينية** **Bildungsinhalte**
- **الواجبات التكوينية** **Bildungsaufgabe**
- **السيرورات التكوينية** **Bildungsprozesse**

اعتبر Klafki هذا الثلاثي منطلقا للبناء الديداكتيكي وبخلفية هرمنوطيقية أخلاقية بالأساس، وربطه بالواقع التعليمي، وطور من خلالها نظرية في الديداكتيك سبق أن تناولناها في مؤلفنا الأول "مدخل الى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة" وسنعيد نشر أهم عناصرها في هذا الجزء لضرورة علمية تنظيمية بالأساس.

ولقد طور Klafki أربعة أبعاد على الديداكتيكي أن يركز عليها وهي:

- **أولاً : البعد التاريخي للقرارات والاختيارات الديداكتيكية**
- **ثانياً : بعد تعدد زوايا النظر لكل من :**
 - فهم الذات.
 - فهم الآخر.
 - التحفيز.

¹ Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In : Roth,H., Blumenthal, A.(Hrsg) : Didaktische Analyse. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus Zeitschrift : Die Deutsche Schule.11.Aufl. Hannover, Berlin 5-34. 1974. S. 91.

- ثالثاً : بعد المعاني العامة للتوجهات والحقول والمواد المتعلمة .
- رابعاً : بعد البنية الداخلية وتراتبية المحتويات أوالمضامين المُدرسة.

يمكن اعتبار البعد الرابع هو حلقة وصل بين كل الأبعاد الثلاثة السالف الذكر وهو بذلك أهم بعد يمكن التركيز عليه.

فالمضامين الثقافية بمعناها العام أو فقط بمعناها الاختزالي في مواد التدريس والكتب المدرسية تخضع لفعل التحويل/النقل الديداكتيكي، ولسيرورات تجعلها في متناول المتعلم. وفي هذا الصدد تتم مراعاة زوايا النظر وكذا مدى استجابة هذه المضامين لزمن المتعلمين ومدى ملائمتها لأعمارهم .

ويجب أن نخضع هذه المضامين حسب هذا التوجه للنقد الايديولوجي المستمر لكي تستجيب للحظة المتعلمين زمانا ومكانا وحالا.

ح. الديداكتيك باعتباره نظرية قيادة وتوجيه سيرورات التعلم.

يعتبر Felix VON CUBE مؤسس هذا التوجه الديداكتيكي والذي تبعه بالأخص Helmer Frank¹ في ذلك، إلا أن هذا النموذج لم يجد مع الأسف من يستمر في تحديثه بعد

¹يمكن لمن أراد أن يفصل في هذا النموذج الاطلاع على ما يلي:

- Cube, Felix von: Was ist Kybernetik?, Bremen: Carl-Schunemann- Verlag, 1967
- Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, 2. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1968
- Knecht-von-Martial, Ingbert: Theorie allgemeindidaktischer Modelle, Köln; Wien: Böhlau-Verlag, 1986
- Shannon, Claude E.; Weaver, W.: The Mathematical Theory of Communication, Urbana: University of Illinois Press, 1949

منظريه الأوائل. وينطلق رواد هذا الإتجاه من قناعة جوهرية مفادها أن كلا من التربية والتكوين والتدريس هي سيرورات دائمة التصحيح ، هذا التصحيح الذي يخضع له المتعلم من طرف الأستاذ والأهداف التعليمية التي وضعت من أجل تحقيقها. ويسمي Felix VON CUB هذه العملية بعملية التعديل (أو التصحيح أو الضبط).

وعليه فالسيرورة التربوية أو التكوينية أو التدريسية هي سيرورة تصحيح تلامس المتعلم. وسيرورات تعلمه.

ويرى Cube بأن الديداكتيك هو الحقل المعرفي الذي يبحث في كيفية انطلاق وتوجيه سيرورات التعلم لنسق تعليمي ما. كما يبحث في كيفية بلوغ أو تحقيق الأهداف السلوكية. وعليه، ولأن من بين الخلفيات النظرية التي ينطلق منها هذا التوجه الخلفية الهيرمنوطيقية، فإن الديداكتيك بعا لذلك لا يمكن في تصورهم العلمي فصله أبدا عن الجانب النفسي.

ويركز هذا النموذج بالخصوص على عملية قيادة وتوجيه سيرورات التعلم، ولا يتحدث كثيرا عن المضامين لأن الانطلاق من الخلفية السيرنيطيقية يجعله أقل تركيزا على المضامين، وأقل تركيزا على أبعادها.

كما يعتقد Cube بأن التحكم والتدخل في سيرورة التعلم ممكن بهدف مساعدة المتعلم لتحقيق نتائج جيدة، ويعمل على إسقاط مفاهيم السيرنطيقا على الدرس خصوصا في جانب العمل على التحكم في عمليات التعلم وسيرورات التعديل. لكن نظرا لعدم انتشار هذا النموذج وتوقفه حتى الآن عن التطور فإننا لن نفصل فيه، ونعرض نموذجا آخر في المحور الموالي.

ب. الديداكتيك باعتباره مجالا لتطبيق أو إنزال نتائج نظريات علم النفس التربوي خصوصا نظريات التعلم.

يُعتبر هذا التوجه أن على الديداكتيك أن يكون مجالا لتنزيل نتائج علم النفس التربوي، وخصوصا نظريات التعلم. وعليه، تشكل هذه النظريات حجر الزاوية في النظر والعمل الديداكتيكي لهذا التوجه. كما يعتبر أن تعدد نظريات التعلم يشكل مصدر غنى وليس تناقضا أو تضاربا، بل إن هذا التعدد يساهم بشكل كبير في تطوير تصورات ديداكتيكية مختلفة ومتنوعة تساهم بشكل فعال في فهم وتفكيك وتركيب مجال التعليم والتعلم، وأهم العناصر التي يتم التركيز عليها في البحث بخلفية سيكولوجية تعليمية نذكر ما يلي :

- العوامل الذاتية : التطور المعرفي، التطور الوجداني، التطور الحركي، الذكاء، التجريد، علاقة التعلم بالمحيط، الكفايات، القدرات، المهارات، اللغة وتطورها...
 - العوامل الثقافية: دور المحيط في تطور الكفايات والقدرات والمهارات، اللغة والثقافة، اللغة والعلم، المواد المدرسة وعلاقتها بالثقافة..
 - العوامل الاجتماعية: القيم والمعايير الاجتماعية، الأخلاق والعادات الاجتماعية والحكم بالصواب والخطأ على ما هو اجتماعي...التعاون الجماعي، أو العمل الجماعي
 - عوامل تحديد الأهداف والأنشطة التعليمية التعليمية الموصلة لتلك الوسائل والوسائط التعليمية، التعميم وسبله وطرقه. ويرتبط كل ذلك بما هو نفسي تربوي تعليمي .
 - طرق التدريس، الوسائط ، التعليم الإلكتروني
- وكل هذه العوامل تساعد في ضبطها وبنائها واستثمارها نظريات التعلم.

المبحث الخامس: في أهمية ووظائف النماذج أو النظريات الديداكتيكية

لقد حدد الباحث Spinner وظائف نظريات الديداكتيك كما يلي¹:

✓ تساعدنا نظريات الديداكتيك على فهم وتفسير الوقائع الاجتماعية والوضعيات الفردية والجماعية خصوصا في علاقتها بالمعرفة وإيصالها أي تدريسها.
✓ يمكن الاستئناس واستعمال نظريات الديداكتيك من بناء التوقعات ذات الطابع العلمي المرتبط باكتساب المعرفة، ويمكن عموما من تطور التعليم والتعلم.
✓ تعمل النظريات الديداكتيكية من خلال مقارباتها المتعددة على تطوير ذاتها وانتقاد هفواتها خصوصا في علاقتها بالواقع والوضعيات التعليمية اليومية، وهي بذلك مطورة للعلم وللواقع.
✓ يمكن للنظريات الديداكتيكية أن تقود إلى تطوير نظريات جديدة سواء تعلق الأمر بنظريات في وضع البرامج والتدبير الديداكتيكي وأجراة النظري والتقييم وغيرها. بل إنها يمكن أن ترقى إلى نظريات توجيه كل ما يتعلق بالديداكتيك إضافة إلى أنها تفكر في النظر الديداكتيكي انطلاقا من مستويات عليا إن تفلسفا أو نقدا أو تطويراً .
✓ يمكن كذلك أن نعمل على تحويل النظريات الديداكتيكية إلى نماذج عمل ديداكتيكية Modelle .
✓ كما يمكن أن تكون منطلقات ونتائج النظريات الديداكتيكية فرضيات بالنسبة إلى البحث الإمبريقي في المجالات التطبيقية ، وبذلك تبقى منطلقاتها ونتائجها

¹ Spinner,H.F. : Theorie. In : Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hrsg. V. Hermenn Krings. Bd.5.München. 1974. S. 1486-1512.

المبحث السادس: بعض المصطلحات المركزية للديداكتيك:

إن تناول حقل الديداكتيك يحيلنا مباشرة على جهازه المفاهيمي من جهة، وعلى متعلقاته من جهة أخرى. وبمجرد ذكر مصطلح الديداكتيك نستحضر ستة مصطلحات أساسية وهي:

التخطيط، التدبير، التقويم، المثلث الديداكتيكي، التعاقد الديداكتيكي، والنقل الديداكتيكي، إضافة إلى عدد آخر جد مهم من المفاهيم مما يدخل في مجال عمل ونظر وبحث أهل الديداكتيك من مثل: المنهاج، والكتاب المدرسي، والبرنامج، والمقرر، زد على ذلك عمليات الفعل الديداكتيكي من مثل التنظيم، والترتيب، والبنية الديداكتيكية، والسيرورات الديداكتيكية...ألخ

وسنجل فقط المفاهيم الستة الأولى محور ما سنتناوله، وسنفصل في متعلقاتها بشكل منهجي يخدم الغرض من هذا المحور. والبداية ستكون في المطلب الموالي بتناول مفهوم التخطيط.

المطلب الأول: التخطيط الديداكتيكي وأسئلته

التخطيط هو العملية التي بموجبها نرسم أهدافا ونعمل على تحقيقها بوضع خطوات لتنفيذها خلال فترة زمنية معينة مع التوفر على كفايات تدبيرية وتقويمية تمكن من متابعة مراحل التنفيذ وقياس درجة تحقق المقاصد المستهدفة. وهو مرحلة جد مهمة من العملية التعليمية التعلمية، إذ تتضمن كل أشكال النظر والاستعداد والتفكير والتدبر التي تسبق ساعة الدرس أو وحدة التدريس. ويعتبر تكوين الأساتذة في النماذج النظرية الديداكتيكية والبيداغوجية أساسيا لإكسابهم المعرفة البيداغوجية/الديداكتيكية اللازمة والضرورية والتي يحتاجونها

لتطوير نظر تربوي وديداكتيكي وبيداغوجي ناجح ومحترف وواقعي.

ونعتبر التخطيط للدرس عملا احترافيا يقوم به أساتذة تلقوا تكويننا خاصا وعميقا، وعليه فكل تخطيط عليه أن يستند في أصله إلى بارديغم معين يشكل إطاره النظري، ذلك أن التخطيط ليس عملا اعتباطيا ينبني على انطباعات المعلم وميولاته أو أهوائه، بل إن هذه الميولات نفسها يمكن تأطيرها علميا بأنموذج معين، وإذا ضاق أي نموذج ديداكتيكي عن استيعاب سعة رؤيتنا يمكننا أن ننتقل بسلاسة إلى نموذج آخر أوسع وأرحب، بل إنه بمقدورنا الانتقال إلى النماذج المركبة والتي تستحضر بداخلها مقاربات ثنائية أو متعددة. تأسيسا على منهجنا ونظرتنا التي ترى أن الفعل البيداغوجي عموما ينبني على ما هو علمي فيراعي بذلك الأبعاد النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية والسياسية، والثقافية لأنه فعل في الكل، أي فعل في مجموع مكونات الوجود الحقيقي والميتافيزيقي للتعلم والمعلم على السواء. زد على ذلك أن الاشتغال على النفوس يستدعي وجوبا استحضار العلوم التي جعلت النفس ومحيطها وإطارها الوجودي محل بحث ودراسة. إن التربية والبيداغوجيا والديداكتيك أفعال مركبة أصولا وفروعا وأسبابا ونتائج وأدوات، وكل اختزال لها في أحد أبعادها يجعلها مدخولة وناقصة ولا تفي بالغرض المطلوب منها وهو بالأساس الجودة في التعليم.

وعلى الجملة، يعتبر التخطيط عملا مساعدا ومهما لإنجاح الدرس التعليمي، لذلك فعملية تحقيق هذا النجاح تستوجب التسلح بإطار نظري نؤسس من خلاله لتخطيطنا.

وتوجد نماذج نظرية متعددة يمكن أن تساعد المدرس في التأسيس لتخطيطه، وسنتناول بعضها مما طورناه من داخل النص القرآني، ونماذج الديداكتيك العربي الإسلامي، وكذا نموذج كومنيوس، إضافة إلى بعض النماذج المعاصرة الجديدة ونموذجنا التركيبي في فصل خاص.

وعلى العموم فإن سيرورة التخطيط تستدعي أن يجيب الأستاذ عن الأسئلة المهمة والمركزية التي تؤسس لفعل بيداغوجي تعليمي عميق ومحترف، وهنا وجب التأكيد على أن الأستاذ غير ملزم بتخطيط معين، لأنه لا وجود لأوضاع تعليمية متماثلة أو متشابهة. بل عليه أن يستعين بكل الخلفيات العلمية البيداغوجية الديداكتيكية المتوفرة القديمة والحديثة للتخطيط لدرسه، مع الاجتهاد بل والإبداع في أشكال جديدة تستجيب لسياقه زمانا ومكانا وعلميا. إن الأسئلة التي ينطلق منها الأستاذ تلامس كل مراحل درسه، وتساؤل كل مكوناته، وإجاباتها هي مقتضيات عملية لتفعيلها، وعندما نقول أنه غير ملزم بتخطيط معين فإنما نقصد أنه غير ملزم بالوقوف وتبني تخطيط واحد ووحيد، بل مطالب بالاجتهاد المتواصل والتجديد المستمر.

لكن قبل التخطيط الديداكتيكي نود أن نركز بداية على ما نسميه "التوجه البيداغوجي العام للأستاذ"، فماذا نقصد بذلك؟

ننطلق من قناعة راسخة مفادها: أن أي أستاذ وفي أي مستوى ينطلق من قناعات معينة ويأتي سلوكات تابعة لها سواء كان واعيا بذلك أم لا، وهذه الرزمة من القناعات والسلوكات هي التي تشكل توجهه البيداغوجي العام، وتطبع تخطيطه، وتديره وتقويمه.

إلا أن عنصر الجهل بالتوجه البيداغوجي العام أو عدم الوعي به لا يجوز في حق المدرس المحترف، لأن فعل التدريس فعل احترافي مقصود وإيجابي وهادف وممنهج، ويمارسه من استوفى شروط الأستاذية ومنها الوعي بالتوجه الذاتي والعمل الدائم على صقله.

ونحن نرى أن هناك شروطا ومبادئ بيداغوجية كبرى وجب على المدرس الحسم فيها ومعها قبل الدرس، وأهمها : اختيار التوجه البيداغوجي الأنسب لشخصيته والأنفع

للمتعلمين، فلا نؤمن بانفصال البعد البيداغوجي في زاويته
العلائقية عن الفعل الديداكتيكي، إذ الأمر بالنسبة لنا يدور في
محور علاقة الخاص بالعام، والمهم بالأهم أثناء البناء الديداكتيكي
لأي درس، وعليه، يمكن أن نوضح الأمر على شكل أسئلة تساعد
المدرس على فهم قصدنا والاستفادة منها، وهي كالتالي:

✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي نظرتك التي تتبناها حول الإنسان والتي تؤثر تعاملك مع التلميذ أو الطالب؟ وهل أنت واع بها أم لا؟ وفي الاتجاه المعاكس، ما هي النظرة التي تعرفها وواع بها ولكنك تبعد عنها بوعي وعن قصد تام نظرا لسلبياتها على الفعل التعليمي عموما؟
✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي النظرة التي تتبناها حول الفعل البيداغوجي والتي تؤثر كل سلوكياتك التعليمية، وهل أنت واع بها أم لا؟ وفي الاتجاه المضاد، ما هي النظرة التي تتجنبها عن قصد ووعي تامين نظرا لانعكاساتها السلبية على العملية التعليمية التعلمية بكل مكوناتها؟
✓ باعتبارك تربويا محترفا، ما هي القناعات الإيجابية التي تؤثت دواخلك حول مهنة التعليم؟ وهل أنت واع بها أم لا؟ وفي الاتجاه المضاد، ما هي القناعات السلبية التي تتحاشاها عن وعي وقصد نظرا لتأثيراتها السلبية عليك وعلى باقي مكونات الفعل التربوي التعليمي؟
✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي الاستراتيجية التواصلية التي اخترتها لتوجه سلوكك حسب كل الوضعيات أو جلها أو بعضها؟
✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي المبادئ البيداغوجية التي اخترتها للتعامل مع طلبتك أو تلامذتك؟
✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي القيم التي اخترتها لتنمى بها أثناء دروسك مع طلبتك أو تلامذتك؟

✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي الطريقة التي اخترتها للتعامل مع المجددين من التلاميذ أو الطلبة؟
✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي الطريقة التي اخترتها للتعامل مع من يعانون من صعوبات من التلاميذ أو الطلبة؟
✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي الطريقة التي اخترتها للتعامل مع العنف في قسمك أو مدرجك؟
✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي الاستراتيجية التي اقتنعت بها وتبنيها لتدبير كل أشكال المنازعات داخل قسمك أو مدرجك؟
✓ باعتبارك بيداغوجيا محترفا، ما هي حدود انفتاحك على المتعلمين، أو بتعبير آخر، كيف تحافظ على مسافة الأمان البيداغوجي مع تلامذك أو طلبتك؟

إنه لمن البديهي أنك إذا أحببت توجهها معينا فإنك ستصرف جهدك تجاهه، وسيكون همك هو إرضاء نفسك باحترام ضوابط نموذجك، لذلك اختر أفضل نموذج للتعامل مع أبناء هذا الوطن، وليكن إيجابيا وقابلا للتوسع والتحرر والانطلاق البيداغوجي الدائم نحو معالي الأفعال الديداكتيكية البيداغوجية.

● أسئلة التخطيط الديداكتيكي

يمكن القول وبشكل عام أن الأدبيات البيداغوجية الديداكتيكية المعاصرة والتقليدية تطرح أثناء التخطيط للدرس أسئلة تلامس خمسة مجالات مركزية وهي:

✓ أسئلة تحليل شروط تحقق الدرس، أي مسائلة ما لا يتم الدرس إلا به، ويكون وجوده أمرا ضروريا، ويمكن

للتشخيص القبلي أن يساهم بشكل كبير في الكشف عن مدى تحقق شروط قيام الدرس وما تجب مراعاته، ونقصد بالشروط هنا الأوجه التالية:

• مادية: متعلقة بالقسم ومكوناته المادية من كراسي، وإضاءة، وسبورة... وتلاميذ..

• الفئة المستهدفة: خصائصها المعرفية وال نفسية والاجتماعية والأنثربولوجية والعقدية، والثقافية.

• المادة المعرفية: المكتسبات السابقة، توفر الدعامات المعرفية.

• المدرس: استعداداته النفسي وتوفره على التكوين اللازم.

✓ أسئلة تحليل المضامين: ومقتضاها تحليل المعرفة المراد تدريسها من زوايا متعددة وهي: نوع المعرفة أي الدرس، تعقدها أو سهولتها، طريقة عرضها، ترتيبها ضمن حقلها المعرفي العام.

✓ أسئلة التحليل الديداكتيكي: تموقع المعرفة ضمن

البرنامج والمنهاج، النقل الديداكتيكي الموفق، المبادئ والقواعد الديداكتيكية الواجب مراعاتها، تفكيك التركيب، تحديد الأهداف وفق الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم، الكفايات المراد استهدافها.

✓ أسئلة التحليل المنهجي: كيف سأعرض درسي؟ كيف سأشتغل مع طلبتي أو تلامذتي؟ ما هي الأشكال والطرق البيداغوجية التي يمكن أن أستثمرها؟ ما هي الصعوبات التي يمكن أن تعترضني وكيف سأجاوزها؟ ما هي الأشكال الاجتماعية التي يمكن أن أوظفها: العمل الفردي؟ العمل الثنائي؟ المجموعات الصغيرة، المجموعات الكبيرة؟ كيف سأدبر الأمر في كل وضعية؟ ما هي الوسائط التي سأستعملها؟ ما هي المحطات الأساسية لدرسي؟ كيف سأضبط الانتقالات من مرحلة إلى أخرى؟ وكيف سأقرر استثمار تقنية

معينة دون أخرى؟ كيف أدير الزمن التعليمي لحفظه من الضياع؟

✓ أسئلة تلامس التقويم: وتدور هذه الأسئلة حول تحديد معايير التقويم وبالضبط معايير النجاح؟ ضبط الأجوبة النموذجية، تحديد منهجية أو طريقة تقويم التعلّيمات، ضبط معايير الحكم الصائب والعادل على أداء المتعلمين.

✓ أسئلة تلامس الدعم: من سادعم؟ لماذا؟ في أي مجال؟ كيف؟ أين؟ متى؟ كيف أعيد تقويم أدائه؟

ويفضّل أن تُفصّل هذه الخطوات في جذاذة وافية دقيقة تكون بوصلة توجه الدرس وتحفظه من العبث والتهان والضياع، وهناك أشكال متعددة من الجذاذات لا بأس بأيها أخذ الأستاذ مادامت تستوفي شروط المنهج والوضوح وتستجيب لمنطق الدرس وأهدافه خصوصا في بداية مساره في أفق تطوير نموذج الخاص.

وينقسم التخطيط إلى تخطيط سنوي وهو بعيد المدى، والتخطيط على المستوى المتوسط كالتخطيط لوحدة تعليمية معينة، وتخطيط قصير المدى كالتخطيط لحصة أو يوم مثلا. ويمكن كذلك أن نتحدث هنا عن التخطيط السنوي، والتخطيط الفصلي أو الدوري (نسبة إلى الدورة)، والتخطيط الأسبوعي، والتخطيط اليومي، والتخطيط لحصة أو درس معين.

وسنوضح الآن باقتضاب كيفية التخطيط والتدبير والتقويم وبشكل سريع وبراكمتي مقصود.

تعتبر حسب كل المواثيق والقوانين الدولية والوطنية المتعلقة بالتعليم، أن من واجب المدرس أن يخطط لدرسه

ويستعد أحسن استعداد، بل وعليه أن يكون استعداده موثقاً ومكتوباً.

وتكون منطلقات عمل المدرس في كل الأنظمة التعليمية مبنية أساساً على المنهاج المعتمد، وعليه، فواجب المدرس هو تحويل التخطيط من المستوى الماكرو إلى إجراءات عملية مباشرة تعمل في الأنفس والواقع.

ويمكن ترتيب مستويات التخطيط من الماكرو إلى المستوى المجهرى بناء على رأي بيترسن *Peterssen* كما يلي¹:

مستوى التخطيط	المشاركون في هذا المستوى	قرارات خاصة بـ:
المستوى السياسي العام السياسة التعليمية العامة والقوانين المتعلقة بها	السياسيون، الخبراء، المنظرون، الباحثون والممارسون في الميدان، المتخصصون في التربية والتعليم	نظام التعليم ومؤسساته، وواجباته، وأبعاده الاقتصادية والاجتماعية، وأأسسه الدستورية وغير ذلك
التخطيط على مستوى المنهاج والبرنامج الدراسي	الخبراء من الحقول العلمية التربوية والبيداغوجية، المتخصصون في الإدارة التربوية والتدبير، الممارسون الباحثون في الميدان	الأهداف التربوية العامة والخاصة، التوجيهات التربوية العامة، التوجيهات البيداغوجية والديداكتيكية، المضامين التربوية
التخطيط السنوي	حسب طريقة العمل في المؤسسات، إذ يمكن أن يقوم به كل أستاذ على حدى، أو الفريق البيداغوجي لمدرسة معينة أو تخصص معين	الأهداف والمضامين المتعلقة بسنة دراسية كاملة

¹ Peterßen, Wilhelm: Handbuch der Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München 1996 (7. erweiterte Auflage), Ehrenwirth Verlag. S. 206.54.

الأهداف والمواضيع، والوحدة الأسبوعية أو أكثر، تحيينها، تجديدها، تطويرها، طرق التدريس والوسائط والتقويم وغير ذلك	الأستاذ أو الفريق البيداغوجي للمؤسسة	التخطيط المتوسط المدى والمتعلق غالباً بأسبوع أو وحدة دراسية أو أكثر
كل ما يتعلق بدرس واحد من تحديد أهدافه ومضامينه ووسائطه وتقويمه	الأستاذ	تخطيط درس

وعلى العموم و على المستوى الميكرو أو المجهرى فإن مراحل الدرس بشكل تفصيلي حسب سيرورة الحصة التعليمية من بدايتها إلى نهايتها يمكن أن نجزأها كالآتي:

-**تحفيز أولى**، استدراج ذكي وممتع للحصة، للانتقال بالنفوس من الوضع المعيشي العادي إلى وضع التعلم، والاستدراج الناجح دليل على احترافية المعلم.

-**مراجعة ما سبق** : أي التذكير بالمكتسبات السابقة

-**مدخل إلى تحديد الأهداف الجديدة**، وفيه وضوح وتحفيز وإثارة

-**تهيئ الأدوات اللازمة**: من كتب أو وسائط معينة...

-**الربط** بين السابق من المكتسبات وما أنت مقبل عليه من المعرفة الجديدة

-**بناء الدرس في صيغ متعددة ذات طبيعة استشكالية**
لا تقريرية لحفز عقول المتعلمين على التفكير والبناء المشترك للدرس.

-**تزويدهم بالمعلومات الأساسية للفهم وفك الوضع الإشكالي**.

-**توضيح المطلوب** من المتعلمين بشكل لا لبس فيه.

-الاشتغال بشكل جماعي أو ثنائي أو... على المضامين الجديدة.

-استثمار المكتسبات السابقة وذلك بشكل مقصود.

-تعميق الوضعية بملاحقة جزئياتها المختلفة.

-التأكد من فهم المتعلمين من خلال التدريب على تمارين تقوية تكوينية.

-نقل المعرفة المكتسبة إلى مجالات أخرى تشابهها.

-الانتقال إلى تجميع المكتسبات أو لنقل النتائج في إطار نسق واضح.

-تدوين عناصر النسق المعرفي الذي تم بناؤه، ويكون هذا التدوين يكون واضحا ومفهوما.

-تلخيص ما تم تفصله في آخر الدرس بشكل جماعي، شفوي وكتابي.

-تزويد المتعلمين بتمارين منزلية لتثبيت التعلم والمكتسبات.

-إنهاء الدرس ويكون ذلك بروح مرحية وبأسئلة ممتعة توسع الأفق، وبابتسامات تفتح النفوس للقاء جديد.

وبشكل عام يمكن جمع ما سبق في شكل مراحل كما

يلي:

- مرحلة الاستدراج الجميل.
- مرحلة توضيح الأهداف وطريقة العمل وتسمى أيضا مرحلة : الشفافية
- مرحلة الدخول في المضامين

- مرحلة تعميق المضامين
- مرحلة تحويل المكتسب أو نقلها إلى مجالات أخرى
- مرحلة استجماع المضامين
- مرحلة الاختتام الجميل
- ونضيف مرحلة أخرى تخص المدرس بالأساس وهي مرحلة ما بعد الدرس، أي ما أسميه بمرحلة: <u>التفكير البعدي في الدرس</u> .
في هذا المرحلة نسأل أنفسنا: كيف مر الدرس؟ وكيف يمكننا تجاوز عثراته في المستقبل؟ وكيف يمكن تعميق إيجابياته؟ ما هي أجمل لحظاته؟ وما سبب جمالها؟ وما هي لحظاته غير الموفقة؟ وما سبب عدم توفيقها؟ إنها مرحلة إخضاع أدائنا للنظر والتمحيص من جهة، ومرحلة إبداع البدائل من جهة أخرى، لكن كيف؟
إننا نعتقد يقينا أن الإبداع في التدريس ونجاح التعليم في أي بلد متعلق وجودا وعدما بالأستاذ. لذلك نهمس في آذان أساتذتنا بقولنا:
اعملوا أن تكون "مرحلة التفكير البعدي في الدرس" مرحلة مكتوبة، أي اعملوا على تدوين ملاحظاتكم على أنفسكم، ودروسكم، وأدائكم ومشاكلكم واجتهاداتكم وسجلوها في كراسة خاصة بذلك، فتجربتكم كنز لا يجب أن تحتقروه، كما لا يجوز أن يضيع منكم ومنا ومن الوطن والإنسانية.
وبعد تدوين ممارساتكم سارعوا في مرحلة لاحقة إلى تنظيمها وترتيبها وإصدارها في مؤلف خاص لتستفيد منها الأجيال اللاحقة. فالأستاذ اعتبره باحثا متمرسا، ويشغل في

الميدان، وتجربته مصدر من مصادر المعرفة من جهة، كما أنها مصدر استفادة وإلهام للأجيال اللاحقة من الأساتذة من جهة أخرى، فكم من أستاذ ناجح تقاعد وضاع الوطن والعلم والإنسانية في تجربته، وكم من أستاذ ناجح مات وماتت معه إبداعاته ونجاحاته فضاع فيها الوطن والأجيال اللاحقة والإنسانية. الأستاذية والتدوين متلازمان ولا ينفصلان.

"نعم للتدوين لا للثقافة الشفوية"، هذا هو شعار الأستاذ الناجح والفاعل، فالأوطان والأسماء تبني وتخلد بالتدوين، وتفنى بالمحو والطمس، فلا تطمسوا أنفسكم وأسماءكم وتجاربكم بالابتعاد عن الكتابة والتسجيل، وخذلوا أسماءكم وتجاربكم باللغة وفي اللغة أي في المكتوب. وأنتم أهل لها- أستم أساتذة غيركم؟

المطلب الثاني: التدبير الديدائكتي وأسئلته¹:

يعتبر التدبير والقيادة عمليين لا ينفصلان أي متواشجين، فهما متصلان إذ لا قيادة بدون تدبير، ولا وجود لمسؤول غير مكلف بتدبير موارد مادية أو بشرية أو هما معا. كما أن التدبير والقيادة لا ينفصلان عن التواصل، إذ أنهما متعلقان به. و يعرف التدبير في مجمل الأدبيات غالبا على أنه:

- التخطيط الناجح؛
- والتوظيف الملائم؛
- والتنفيذ الدقيق؛
- وبلوغ النتائج.

¹ سنعتمد في هذا المحور على ما أدرجناه في الجزء الأول من هذا المشروع: أي كتابنا: مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية، في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة. في محور التدبير والقيادة، لكن سنعمل على التفصيل في الجوانب التدبيرية في القسم وما نعتقد في أهميته وأغفلناه في الجزء الأول أو أجلناه إلى الجزء الثاني.

وببساطة غير مخلة فإن التدبير في سياق القسم هو:
التخطيط الجيد لفعل القيادة، والتوظيف المناسب
للإمكانات البشرية والمادية، والتنفيذ الدقيق للبرامج
المرسومة و بلوغ أقصى الغايات و النتائج المأمولة. وهو على
وجوه:

- تدبير منحنيات نفسك أولا
 - تدبير المادة المعرفية ديداكتيكا وتنزيلا،
 - وتدبير أشكال تفاعل المتعلمين معها وفي ما بينهم، وبينك
وبينهم،
 - وتدبير الزمن الدراسي
 - وتدبير مكان التدريس
 - وتدبير الوسائط والوسائل المستعملة فيه.
- وهو بذلك تدبير لكل ما يجري داخل حجرة القسم أيا كان،
وكيفما كان، ومن أي شكلة كان.

إن الأستاذ رجل تدبير بامتياز، ورجل التدبير قائد محنك
بامتياز، والقيادة قيادات، ونوضح ذلك فما يلي بشيء من
الاختصار لأنه سبق أن تناولناه في الجزء الأول من هذا
المشروع، لكن نود إضافة ما نعتقد أهميته في سياق هذا المحور.
إن طرق القيادة والتدبير الديداكتيكي تتبني بالأساس على
الخلفية التصورية الثاوية وراء هذه الطرق، أي القناعات التي
توجه فعل الأستاذ، وخصوصا تصوره عن ماهية المتعلم من
جهة، وماهية وظيفة التدبير من جهة ثانية، إلا أن الثانية تابعة
للأولى، وسنوضح ذلك فيما بعد.

لا يُلْتَفَت غالبا لهذا الأصل في الأدبيات التربوية ولا
التدريبية ولا التكوينية مع العلم أنه أس الأساسات. فالمسؤول عن
التدبير يلج عالم التدبير بخلفية تصورية إما إيجابية أو سلبية عن

الإنسان. بمعنى أن الخلفيات الأنثربولوجية والتي نسميها
غالباً قناعات قد يكون الأستاذ واعياً بها وقد لا يكون، هي التي
تحدد في كثير من الأحيان إن لم يكن في كل الأحيان نوع ولون
القرارات التدبيرية التي يتخذها المدرس تجاه المتعلمين
وسلوكتهم. وعموماً فالأصول التصورية الموجهة للسلوك
التدبيري للأستاذ لا تخرج عن ثلاثة معتقدات كبرى:

• **المعتقد الأول ونطلق عليه مسمى:**

التصور السلبي لماهية المتعلم و مفاده:

أن المتعلمين في أصلهم سيئون واطكاليون وغير
مؤمنين، ولو أعطوا الحرية لخانوها، ولما أدوا الواجبات
المنوطه بهم، ومن ثم تجب مراقبتهم والتشديد عليهم
والتحكم فيهم معرفة وسلوكاً.

هذا التصور يدفع صاحبه إلى أن يقود قسمه بطريقة تحكمية
تسلطية ، وتتنصر وظيفة المتعلمين هي أداء الواجب وكفى، فما
جاؤوا إلا من أجل الانقياد والاستماع، وكل انزياح عن سلوك
الطاعة يعد تمرداً تجب معاقبة صاحبه. لا مكان في هذا النموذج
القيادي للجانب التواصلبي البيداغوجي فمبدؤه واضح وبيّن ويمكن
تلخيصه كالآتي: القيادة والتدبير هي تحكم في المتعلمين وفي
المادة المعرفية، وإلا ضاعت الحصة وضاع العلم لأن المتعلمين
من طبيعتهم الخذلان والتواكل والنزوع إلى الفوضى والكسل.
لهذا لا مكان في هذا النموذج للمتعلمين وميولاتهم وشخصياتهم.
وهذا مسلك مخالف لكل مبادئ البيداغوجيا، ومناقض لكل قواعد
الفعل البيداغوجي الذي أوضحنا سابقاً أنه يخالف سلوكات عامة
الناس ومعتقداتهم المنتشرة في لأوساط الاجتماعية، ولا يعترف
للأفعال الإنسانية بصبغتها التربوية إلا إذا كانت إيجابية ومتحررة
من المعرفة العامة ومبنية على المعرفة البيداغوجية العلمية
المؤسسة من حقول معرفية تكاملية ومختلفة.

• **المعتقد الثاني: وننعتة ب:**

التصور الإيجابي عن الإنسان: يتأسس على مبدأ:

أن التلميذ في أصله مخلوق خيري وهو بالأساس مخلوق مبدع.

إن إبداع المتعلم مرهون بتوفر شروط تحققه. وأهمها أن يحس المتعلم أنه ذات نحترمها ونشركها في تحقيق أهدافها، ونراعي خصوصياتها أثناء الفعل التدييري. وعليه يدعم كل أشكال القيادة التشاركية. و مبدؤه العام: القيادة عمل تشاركي، لذلك فإشراك المتعلمين في الإعداد و التسيير سبيل نجاح فعل القيادة وتدبير الدرس.

● المعتقد الثالث ينطلق من كون:

المتعلم إنسان مزدوج الأصل والماهية و بناء عليه تتقاسمه نزعات الخير والشر.

لذلك فالأصل في التعامل معه هو تحفيز الجانب الإيجابي فيه، وتجنب إثارة الجانب السلبي، ذلك أنه قادر بحكم ماهيته على إتيان الأفعال الإيجابية والسلبية على السواء، ويستجيب للمثيرات الخارجية بناء على طبيعتها. فإن كانت إيجابية قابلها باستجابة حسنة، وإن كانت سلبية كان رده قبيحا و من جنس المثيرات. وهذا ما نميل إليه و نؤمن به. وتأسيسا على ذلك نعتبر أن فعل القيادة والتدبير الناجح مرتبط أشد الارتباط بمدى إتقان القائد الأستاذ لاستراتيجيات التعامل مع مكون الخير و الشر في الإنسان، سواء في القسم أو البيت أو الشارع أو أية مؤسسة اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية.

لكن وإضافة إلى ما سبق ماهي الكفايات الأساسية لفعل القيادة والتدبير؟

نعتبر أن كفاية القيادة تتشكل من ثلاث قدرات (كفايات) مركزية:

أولا: الكفايات المهنية العلمية: تتكون من: العلم، والقدرة على الاكتشاف والمعالجة؛

ثانيا: الكفايات المنهجية: القدرة على الإنزال أو التطبيق.

ثالثا: الكفايات الاجتماعية: قدرات إنسانية متنوعة.
لكننا لن نفصل فيها بل نترك القارئ يطالع عليها في الجزء الأول من الكتاب ونمر لما نراه أولوية عندنا في هذا المحور.
إن تدبير الحصة هو تدبير للعلاقات الإنسانية داخل هذه الحصة، وفي هذا الإطار أشير إلى مجموعة من الضوابط التي كنا قد أوردناها في كتابنا منهجيات، والتي يتساوى فيها المدرس والمتعلم على السواء، وهي ضوابط تلامس المجالات المركزية للشخصية الإنسانية التي بمراعاتها ينجح المعلم في تدبير درسه ويمكن الإطلاع عليها في كتابنا "منهجيات"¹، أو كذلك بشيء من التفصيل في الجزء الأول من هذا المشروع، وهي كالتالي:

- الضابط النفسي للمتعلم والمدرس.
- الضابط اللغوي للمتعلم والمدرس.
- الضابط الثقافي الاجتماعي للمتعلم والمدرس.
- الضابط الزماني والمكاني للمتعلم والمدرس.

سبقت الإشارة إلى أن هذه الضوابط تدور حول مدى امتلاك المدرس أو المربي لمعرفة تؤهله لفهم المتعلم، وتشكل مدخلا لا محيد عنه لإنجاح الفعل التواصلي معه.

ونحيل القارئ الكريم على مبحث "التواصل البيداغوجي" وكذلك "مبحث العلاقة البيداغوجية" في الجزء الأول من هذا المشروع كي تكتمل الصورة.

¹ عبد الجليل أميم: منهجيات. أدوات منهجية تطبيقية للبحث و التحليل في الفلسفة و الأدب و العلوم الإنسانية. مراكش 2013.

ويتضمن التدبير عندنا عناصر عبارة عن أسئلة توجيهية استقيناها من جامعة كوبلنس وأضفنا لها عناصر خاصة بنا، وهي¹:

**قيادة الدرس، المناخ المشجع على التحصيل،
الوضوح والبنية الديدانكتيكية، التنشيط، الحصيلة.**

● أسئلة التدبير:

سؤال الزمان والمكان في التدبير الديدانكتيكي

يرتبط كل فعل تواصلتي تدبيري بزمان معين ومكان محدد. ولأن الزمن أزمنة متعددة، والمكان أماكن متباينة، فإن الفعل التدبيري التواصلتي التربوي متأثر لا محالة بذلك كله. ولإنجاح الفعل التدبيري وجب التفريق بين الأزمنة ومراعاتها. فحصى الصباح ليست هي حصص العشية. والساعة الأولى من الصباح ليست هي الساعة الأخيرة، ونفس الشيء بالنسبة للعشية. والجو الحار ليس هو الجو البارد ولا المعتدل، وأول السنة ليس هو وسطها ولا آخرها. ذلك أن درجة التركيز والعطاء تتغير بتغير الزمان ومدى ملاءمته للتعلم. وعليه، فاستحضارك للزمان يلزمك بالتعديل في طرق تدبيرك بما يوافق اللحظة الزمنية التي أنت فيها.

أما المكان فيجب فيه مراعاة مايلي: سعة الفصل أو ضيقه، هيئته، مكان وجوده (في البادية أو المدينة، حي راق أو حي مهمش)، قسم عادي أو مختلط، فكل ذلك مؤثر في الفعل التدبيري التربوي. والمدرس الذي لا يولي اهتماما لهذه العوامل، ويتبنى استراتيجيات واحدة ووحيدة للتعامل مع الوضعيات التواصلية التربوية المختلفة، سيقع لا محالة في الارتجال وسوء التدبير

¹أميم، عبدالجليل : مدخل إلى البداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016 . ص400.

والتسيير والتواصل، ولا يبلغ مقصده في التعلم. إن الفعل البيداغوجي على درجة عالية من التعقيد، والعلوم التي تؤطره متنوعة بتنوع علوم التربية، لذلك فإن كل تبسيط يؤدي إلى آفات تربوية تكون لها عواقب على نجاح العملية التعليمية التعلمية برمتها.

التدبير البيداغوجي تواصل ثقافي اجتماعي بامتياز، فإذا ما انطلقنا من كون الفعل البيداغوجي والتنشئة الاجتماعية على العموم لا يكونان إلا في كل ثقافي معين، وإذا ما اعتبرنا أن التواصل ليس إلا فعلا أو لنقل ليس إلا توظيفا للثقافة وتنشيطا لها،⁽¹⁾ جاز لنا الادعاء بأن التدبير التربوي لا يشكل استثناء في هذا الأمر، بل لربما هو المجال الذي يتجلى فيه هذا التوظيف وذلك التنشيط في أعلى مستوياتهما، باعتباره تواسلا مقصودا ومبرمجا.

أسئلة ما قبل التدبير؟

السؤال المفتاح:

✓ هل أنت مستعد نفسيا لخوض تدبير حصة تدريسية ؟

- أسئلة السياق

- ✓ أين يتواجد قسمك ومدرستك؟
- ✓ ما هي الثقافات الممثلة داخل الفصل؟
- ✓ ما أشكال التواصل المفضلة في كل ثقافة؟
- ✓ ما هي المعوقات المعتبرة لدى كل ثقافة؟
- ✓ ما الوضعية التربوية الأمثل لإنجاح التواصل ضمن هذا التعدد؟

1. "الدغمومي، محمد": "المفهوم والتواصل. مفهوم الثقافة نموذجا". في: سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 92. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. الدار البيضاء 2001. ص 98.

- ✓ كيف تتم عملية الانتقاء لدى كل فئة من التلاميذ؟ بمعنى ما العناصر الموجهة والأساسية عند كل فئة؟
- ✓ هل القسم مختلط أم لا؟ أي، هل يتكون من ذكور وإناث أم من جنس واحد؟
- ✓ ما المرحلة العمرية التي سأتعامل معها؟

- قيادة الدرس

- ✓ هل بدأت درسي في الوقت المناسب؟
- ✓ هل ضوابط العقد الديداكتيكي واضحة للتلاميذ؟
- ✓ هل اشتغل التلاميذ بدون تضيق ولا شغب؟
- ✓ هل يعرف التلاميذ في كل مرحلة من الدرس ماذا عليهم فعله؟
- ✓ هل تم استغلال كامل الزمن الدراسي في التعلم؟

- المناخ المشجع على التعلم:

- ✓ هل أقدر كل مساهمات التلاميذ أثناء الدرس؟
- ✓ هل أرفق بالتلاميذ أثناء الدرس؟
- ✓ هل أترك التلاميذ يبدون آراءهم ولا أمنعهم؟
- ✓ هل أترك للتلاميذ الوقت الكافي للتفكير والتدبر عندما أ طرح سؤالاً في القسم؟
- ✓ هل أعطي ملاحظاتٍ بطريقة خفيفة ولطيفة؟

- الوضوح والبنية:

- ✓ هل تطرقت بوضوح للدرس السابق؟
- ✓ هل أعطيت أمثلة توضيحية ملموسة؟
- ✓ هل عملت على تلخيص أهم الأفكار؟
- ✓ هل كنت حريصاً على أن يعبر التلاميذ بوضوح عن أفكارهم؟
- ✓ هل كانت بنية الدرس منهجياً ومنطقياً واضحة؟
- ✓ هل كانت مراحل الدرس جلية بداية، ووسطاً، وختاماً؟

- ✓ هل كانت إفادتك للمتعلمين على قدر حاجتهم ؟ أم تجاوزت الحد المطلوب؟
- ✓ هل تتجنب الالتباس والتعمية اللغوية؟
- ✓ هل التعلّيمات المقصودة أو الهدف التعليمي كان واضحا للتلاميذ؟

- التنشيط :

- ✓ هل ساهم التلاميذ بأعمالهم الخاصة في بناء الدرس؟
- ✓ هل أنجز التلاميذ واجباتهم فرادى؟
- ✓ هل أنجز التلاميذ واجباتهم بشكل جماعي؟
- ✓ هل عرض التلاميذ أعمالهم أمام بعضهم البعض؟
- ✓ هل راقب التلاميذ نتائج أعمالهم بأنفسهم ؟
- ✓ هل ساهم التلاميذ بشكل كبير في مسيرة الدرس؟
- ✓ هل يتم دعم اكتساب القدرات والمعارف؟
- ✓ هل حافظت على مسافة الأمان البيداغوجي؟

- الحصيلة:

- ✓ هل حصّل التلاميذ علما جديدا أثناء مراحل الحصة؟
- ✓ هل كان الدرس بالنسبة للتلاميذ ممتعا وجذابا؟
- ✓ هل شعر التلاميذ بارتياح أثناء الدرس؟
- ✓ هل احترمت خلال درسي التوجيهات الخاصة بالمادة؟
- ✓ هل كان الدرس مناسبا بالنظر إلى الفوارق الموجودة بين المتعلمين والشروط الموضوعية المتوفرة؟
- ✓ هل ختمت درسي بخلاصة عامة وبطريقة إيجابية؟

المطلب الثالث: التقويم الـديداكتيكي وأسئلته:

يميز Vögeli-Mantovani بين أربعة أنواع من التقويم، وهي كالتالي¹:

• **التقويم التشخيصي أو التنبئي:** وله ثلاثة أهداف رئيسة هي: التعديل، الانتقاء والتصنيف. ويكون في كل البدايات، أي في بداية السنة أو الدورة، أو الوحدة أو غير ذلك. أما عن أهدافه فهي أساسا **التعديل**، ونقصد به أنه بعد التقويم يمكننا المعطيات المحصل عليها من الواقع **من تعديل أهدافنا أو تفكيكها أو تعديل طرقنا أو أساليبنا أو وسائلنا**، أما الانتقاء فنقصد به عملية التمييز التي نقوم بها لتصنيف المتعلمين وصعوبات تعلمهم، وإمكاناتهم وخصائصاتهم وتفاوتاتهم، إنه انتقاء قصد التصنيف من أجل البناء وملازمة الأفراد والجماعة في أبعادهم التعليمية التعليمية.

• **التقويم التكويني:** ونعني به التقويم الذي نهدف من خلاله تشجيع المتعلمين، وتوجيههم، وتقديم الاستشارات الضرورية لهم أثناء العملية التعليمية التعليمية، إنه نوع من التدخل التعديلي أثناء الفعل البيداغوجي قصد بلوغ الأهداف المسطرة، إنه عملية نسعى من خلالها إلى جعل المتعلم يقود نفسه بنفسه إلى الهدف الذي سطرناه في بداية الدرس، إنه عملية نتعرف من خلالها على صعوبات التعلم، كما يكتشف التلميذ أثناءها نقط ضعفه وقوته ويعمل بناء عليها على بذل الجهد وتوجيه بوصلة التركيز اتجاه ما يجب تجاوزه من الصعوبات التعليمية. التقويم التكويني تقويم بنائي، توجيهي، اكتشافي، تعديلي، بلامس أداء المعلم والمتعلم على السواء. وعليه فيمكن أن نقول بأن التقويم

¹ Vögeli-Mantovani, U. Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. 1999. S. 29ff.

التكويني يجيب عن سؤال: هل نحن بالفعل على الطريق الصحيح لبلوغ الأهداف المسطرة أم حدنا عنه؟

• أما التقويم الإجمالي أو الختامي فهو إجراء نجيب من خلاله عن سؤال بيداغوجي ديداكتيكي مركزي هو: هل تحققت الأهداف التي سطرناها وبلغنا النتائج المتوخاة أم لا؟

إن النتيجة المتوخاة وبلوغ الأهداف مسألة جد مهمة بالنسبة إلى المعلمين والمتعلمين والأسرة والمجتمع والاقتصاد والسياسة، فبناء الفرد وتحقق أهداف المنظومة التعليمية في كل مراحلها هو بناء لأطر ذات كفاءة عالية لتدبير مؤسسات البلاد وتطوير قطاعاتها المختلفة في المستقبل، والأهداف المسطرة في المنهاج أهداف غاية سعيها أن يستجيب النظام التعليمي لحاجات البلد من الأطر والكفاءات في كل القطاعات، لذلك فإن كل تدليس أو كذب أو تزوير يخالف الحقيقة الموضوعية لعملية اكتساب الكفايات يصيب مستقبل البلد في مقتل لأن النظام التعليمي لا يزود باقي القطاعات بالكفاءات العالمية المتمرسية والقوية. وعليه فكل نظام تعليمي ساء تقويمه الإجمالي يعمل على إعاقة باقي القطاعات لا على تقدمها، وهنا بالضبط وجبت الإشارة إلى الدور المركزي للأستاذ باعتباره الشاهد الأول والفاعل الرئيس في عملية التقويم. التقويم الإجمالي المنصف والعادل والاحترافي يبني مستقبل البلد، والتقويم الإجمالي الظالم والمزور للواقع يهدم ويعيق تطور البلد. النجاح بالاستحقاق نجاح للبلد، والنجاح زورا جناية على البلد وأهله وعلى الاقتصاد والسياسة والتلميذ والمدرسة والأسرة. إن التقويم الإجمالي أو الختامي يهدف ختاما إلى الشهادة بالتأهيل، أي الاعتراف بتمكن المتعلم من الكفايات المحددة، مما يجعله تقويما تأهليا إشهاديا في حد ذاته.

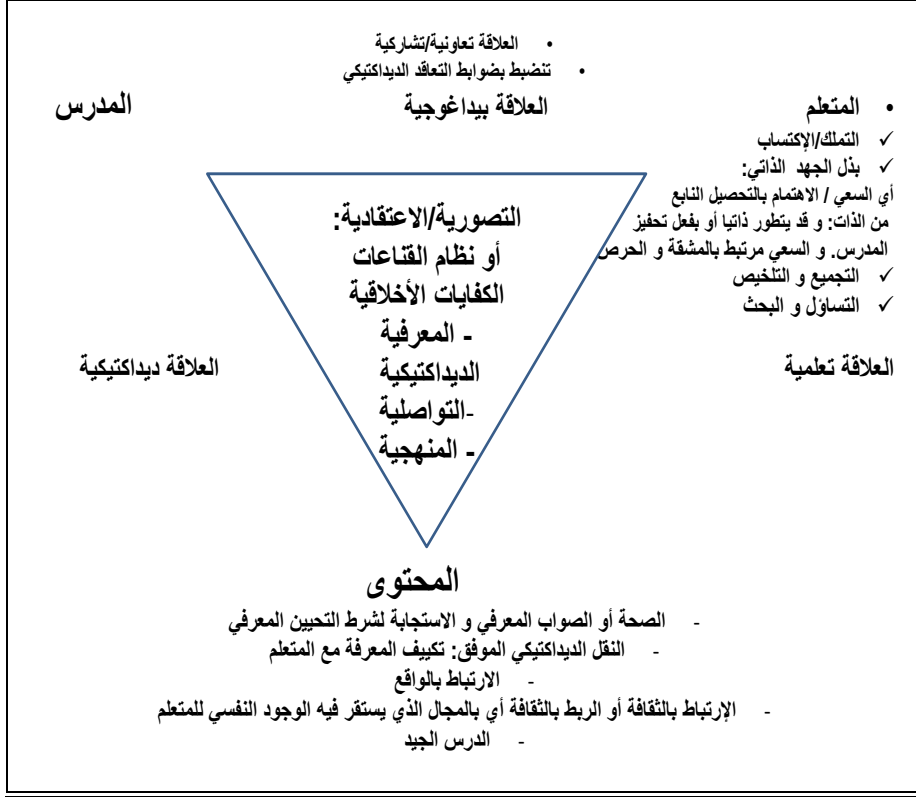
• تقويم التقويم: يتوجه إلى فعل التقويم نفسه، كيف تم؟ وما الذي تحقق منه وما الذي لم يتحقق؟ كما يتوجه إلى المؤسسة المدرسية كاملة بكل مستوياتها، هل أدت ما عليها؟ هل بلغت كمؤسسة تعليمية غاياتها؟ إنه تقويم أداء المؤسسة بالنظر إلى

دورها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ولكن في اتجاه
الوظيفية التعليمية التأهيلية المنوطة بها. هل بالفعل بلغت
المؤسسة مستوى الجودة المنصوص عليه في سلسلة وظائفها؟

وهناك شبكات متعددة يمكن اعتمادها أو حتى تطويرها
بناء على الأهداف المتوخاة من عملية تقويم أداء المؤسسات
والأفراد.

المطلب الرابع: المثلث الديداكتيكي:

المثلث الديداكتيكي:



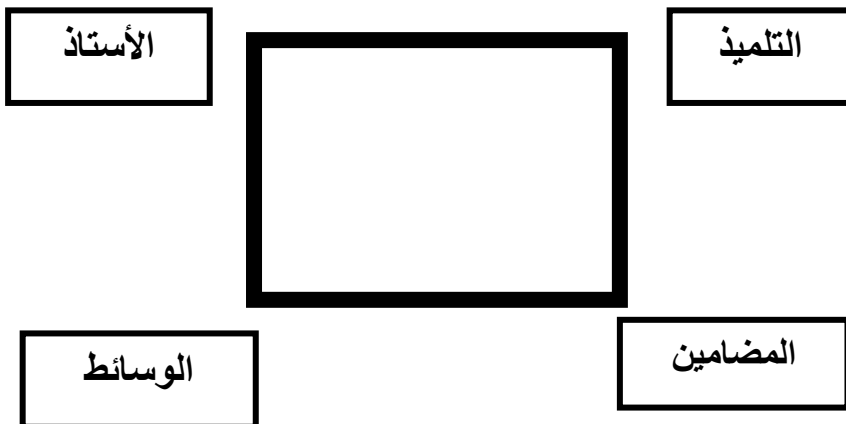
سبق أن عرفنا المثلث البيداغوجي أو الديداكتيكي على أنه ترسيمة تظهر ترابط مكونات العملية التعليمية التعلمية في ما بينها، إنها صورة توضح تعلق كل مكون بالآخر لدرجة استحالة الفصل بينهم. ويمكن أن نعتبره نموذجا توضيحيا تبسيطيا لما يتسم بالتعقيد على المستوى العملي، كما يمكن تسميته كذلك بالهرم البيداغوجي أو الديداكتيكي.

وسبق أن وضحنا أنه بالنسبة إلينا لا فرق بين المثلث البيداغوجي و المثلث الديداكتيكي، إذ لا ديداكتيك بدون أبعاد بيداغوجية. وكل تمييز هو زيادة اضطراب مفاهيمي لا غير. إذ

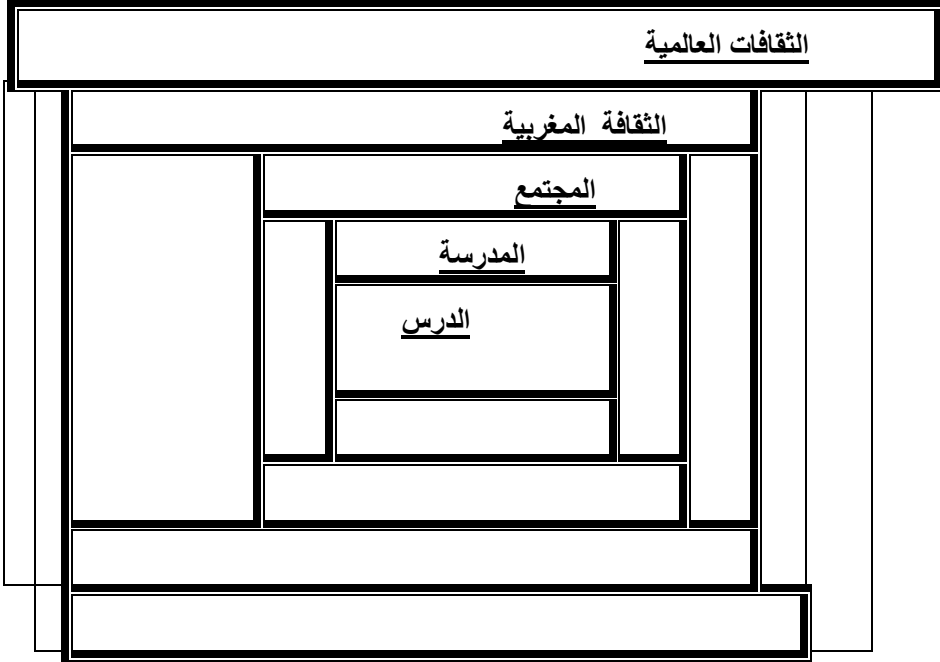
الديداكتيك شق من البيداغوجيا ويدها اليمنى لتطويع المعرفة. ولو أردنا التدقيق لكان مسمى المثلث البيداغوجي أفضل وأبلغ، لأن الأمر في هذا المثلث يتجاوز صناعة الديداكتيك إلى مواءمة المعرفة مع المتعلمين بمراعاة حقول البيداغوجيا كاملة، زد على ذلك أنه يتناول علاقة المعلم بالمتعلم وهي البعد التواصلية من البيداغوجيا، فالمثلث الديداكتيكي يستحضر: الفلسفة وخصوصا البعد الاستمولوجي، والتواصل البيداغوجي، ونظريات التعلم، والسوسيولوجيا وغيرها، وتلك هي حقول البيداغوجيا أصلا. ولا نجد أي سبب علمي مقنع للتفريق بين التسميتين إلا أن يكون الحشو لا غير. لذلك فالتسميتان لهما ما يبررهما. إلا أننا نضيف أن المثلث يوضح لنا أن المعلم والمتعلم والمضامين كلها مركزية ومتساوية الأهمية في العملية التعليمية التعلمية باعتبارها سيرورة بناء إيجابية مقصود هادفة ومنظمة، فلا نعتقد في علو مكون على مكون آخر في هذا المثلث، بل نعتقد أن أي منهم لا يمكن أن يعوضه غيره، بل لا يمكن أن يُعوّض أصلا. إنه مثلث نرى أن له ثلاث قمم، كلها شامخة، ومضلعاته تحيل على العلاقة التلازمية بين مكوناته، ووسطه نعتبره مجالا لتحقيق الكفايات المستهدفة، والكفايات الشرطية. ونقصد بالأولى ما نبتغي إكسابه للمتعلم، ونقصد بالثانية ما نشترط توفره في الأستاذ ليأتي فعلا ديداكتيكا احترافيا. كما يمكن أن نقول ببساطة إن المثلث الديداكتيكي يحدد ماهية الديداكتيك جملة وتفصيلا¹، ففيه الجانب المضموني، وتفكيك المادة المعرفية، وفيه الجانب البيداغوجي وبالضبط العلائقي في أبعاده المعرفية والسيكولوجية والاستمولوجية، وفيه الجانب التعليمي المرتبط بالتلميذ، ويحيل على تعالق هذا المكونات، كما يحيل على حقولها المعرفية، وبرؤية شاملة من الأعلى نجد أنه يحيل على حقل الديداكتيك، بل يحيل جملة وتفصيلا على تخصص بيداغوجيا التدريس.

¹ Rolf Arnold, Henning Pätzold, "Schulpädagogik kompaktPrüfungswissen auf den Punkt gebracht", Cornelson Scriptor, 2007, S.94-95.

وهناك من يتبنى الترسمة الرباعية، لكن الأمر يبقى
هو هو بدون أي جديد.



الدرس التعليمي كنسق فرعي من أنساق أكبر وأشمل
وأعقد يمكن تمثيله على الشكل التالي:



يعتبر الدرس فعلا في الذات والمؤسسة والمجتمع والثقافة الوطنية والثقافات العالمية، واستحضار هذه الأبعاد يوضح بجلاء الأهمية التي تعطيها الدول المتقدمة لنسق الدرس ومن خلاله للإنسان. والدرس التعليمي يبني أفرادا يساهمون في بناء الحضارة العالمية، كما أنه أداة ممانعة لأنه فعل تثقيفي، وأداة تفاعل إيجابي مع الذات والآخر المختلف بل المخالف حضاريا لأنه فعل تنافقي.

المطلب الخامس: التعاقد الديداكتيكي¹:

هو اتفاق صريح أو ضمني مبني على مجموعة من القواعد التي تحدّد ما يتوجّب على كلّ من الأستاذ والمتعلم القيام به في إطار علاقة بيداغوجية قوامها المهنية والاحترافية من حيث الأداء، والاحترام من حيث العلاقة. ونعتبره شخضيا ملزما للطرفين، لأن احترام قواعده ينجح العملية التعليمية التعلمية والإخلال بهذه القواعد يدمر هذه العملية.

إن اعتبارنا التعاقد إلزاميا مبني عندنا على ثلاثة أسباب :
✓ أولا: نعتبر أن العلم أولوية وواجب، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، وإذا كان العلم واجبا فالالتزام بالتعاقد من أجل تبليغه وتحصيله واجب؛

✓ ثانيا: التعليم مسؤولية تنبني على حقوق وواجبات، وعلى كلا الطرفين تحمل مسؤوليته بأداء واجبه وطلب حقوقه؛

✓ ثالثا: إننا نهدف من جعله ملزما أن نساهم بيداغوجيا في نشر ثقافة المسؤولية والمحاسبة من جهة، ونبني في دواخل النفوس احترام التزاماتها وتعاقدها من جهة ثانية. و أولى الناس باحترام الالتزامات هم الأساتذة وتلامذتهم، لأنهم الأصل وغيرهم متفرع عنهم، ومتعلق بهم.

و بناء عليه، نرى ضرورة أن يكون التعاقد متفقا عليه، مكتوبا ومعلقا في القسم يراه الجميع، فنتجاوز بذلك لغة الترمويه و الغموض الذي يلحق أدوار كل أطراف العملية التعليمية التعلمية.

المطلب السادس: النقل الديداكتيكي:

إنه العملية التي نسعى من خلالها إلى تحويل المعرفة من معرفة عالمة متخصصة إلى معرفة تعليمية مبسطة،

¹أميم، عبد الجليل : مدخل إلى البداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016 . ص89.

ويمكن تقسيم المعارف بناء على سيرورة نقلها أو تحويلها إلى أربعة مستويات¹: المعرفة العالمية، المعرفة التعليمية، المعرفة التعليمية، المعرفة المكتسبة. ويتضمن التحويل أو النقل اليداكتيكي عمليات بيداغوجية متعددة منها:

الاختزال:	وهو عملية منهجية، أي أنها تهدف للاستجابة للتوجيهات الماكرو تعليمية في علاقتها بالسياسة والأهداف التعليمية العامة، أي أن الاختزال يتم ضمن الرؤية الشمولية للمنهج.
التبسيط والتمثيل:	عملية بيداغوجية تستجيب لشرط فك التعقيد الذي هو من خصائص المعرفة العالمية، وتوظيف الأمثلة، والمبيانات، والصور... وهي أنجع الطرق.
التفريع، والتنظيم والترتيب:	عمليات منهجية تستهدف شرح الأسس التي تكون غالبا خفية أو من المسلمات في المعرفة العالمية، ويحتاج المتعلم إلى فهم أبعدياتها، فالتفريع يتجه أساسا لتوضيح ما يكون في المعرفة العالمية مما لا يحتاج إلى توضيح. لكن في الفصل يحتاج إلى توضيح، وعليه يجب ترتيب المضامين ترتيبا منهجيا يراعي منطق المادة وبنيتها.
الربط بالعلم	عملية إستيمولوجية : وهي ربط المضامين بالحقول المعرفية التي تنتمي إليها، وبيان علاقتها بالمعرفة السابقة واللاحقة في التخصص.
الربط بالواقع:	عملية سوسيولوجية: ربط المادة العلمية بواقع التلاميذ. أي بلحظتهم وعصرهم.
الربط بالعمل:	عملية براجماتية: أي أنها تستحضر بُعد المنفعة الآجلة والعاجلة للمعرفة المُدرّسة وتبين مدى ارتباطها بقطاعات عملية معينة.
مراعاة المرحلة	عملية سيكولوجية: موافقة طبيعة المادة وطرق

¹ أنظر الجزى الاول من هذا الكتاب: أميم، عبد الجليل : مدخل إلي البداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016 . ص 86-87. استفدنا في هذا المحور من المقال أسفله و عمقناه أكثر و أضفنا له ما نراه ضروريا: بوهادي، عابد: تحليل الفعل اليداكتيكي [مقاربة لسانية بيداغوجية]. في دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39. العدد 2. 2012.

العمرية:	تدريسها للفئة المستهدفة.
مراعاة المكتسبات السابقة:	عملية <u>بنائية</u> ، أي ربط السابق باللاحق من المعارف.
مراعاة السياق الثقافي والمجتمعي:	عملية <u>تبينية</u> : مدى ملائمة طبيعة المادة وطرق إنزالها والوسائط المقترحة مع ثقافة ومجتمع التلاميذ.

والمعرفة التي تستقر في دواخل المتعلمين هي عموما :

ما اكتسبه التلميذ، مما شرحه الأستاذ، مما اختزلته لجنة التأليف، مما وصل إليه العالم المتخصص.

الفصل الثاني: من النظرية الديداكتيكية إلى النموذج الديداكتيكي.

سنبدأ الحديث عن مواد هذا الفصل بعرض مفهومين أساسيين، وسننتقل بعد ذلك إلى مادة معرفية سميناهما "تأملات ديداكتيكية في آية قرآنية"، ثم نمر إلى بسط ما سميناه "الثوابت التدريسية في النموذج العربي الإسلامي"، وسنقف فيه مع بن جماعة نموذجا، ثم نخرج على ثوابت الديداكتيك في النموذج الغربي، وسنفصل في بعض نماذجه وسنتناول نموذجا لمارزانو كمودج أمريكي، وسنختم بنموذج التركيب الذي نقترحه لإغناء التصورات البيداغوجية الديداكتيكية. وخلال عرضنا للنماذج الغربية سنعيد نشر نموذج سبق وأن عرضناه في مؤلفنا "مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية". في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة"، وهو نموذج Klafki والغاية من إعادة عرضه هنا هو جمع كل ما كتب عن الديداكتيك في مؤلف واحد وجامع.

المبحث الأول: بين النظرية والنموذج:

يستدعي التطرق لهذا المحور تناول مفهومين أساسيين، هما النظرية والنموذج.

تُعرّف النظرية على أنها نسق من القضايا والتفسيرات والمفاهيم المتسقة اتساقا منطقيا تتناول قضية معينة نظرية كانت أو واقعية، تهدف إلى وضع إطار تفسيري لها. وهذا بالضبط ما تقوم به النظريات المختلفة في علوم التربية¹.

ونظريات الديداكتيك هي نسق من القضايا والتفسيرات والمفاهيم المتسقة منطقيا والمؤسسة كذلك تجريبيا والتي

¹ أميم، عبد الجليل : مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016 . ص 140.

تحاول تفسير السيرورات التعليمية التعليمية وبناء الدرس وتفكيك المعرفة وغيرها مما يتصل بالديداكتيك من الأصول والفروع والأعمال الإجرائية.

لقد تحدث Adl-Amini عن ثلاثة مستويات نظرية للديداكتيك وهي¹ :

- الـديداكتيك باعتباره نظرية هادفة، أي تشتغل وفق أهداف؛
- الـديداكتيك باعتباره بحثا في السيرورات التعليمية.
- الـديداكتيك باعتباره نظرية في الممارسة العملية للفعل التعليمي.

يـحـيل المستوى الأول على أن الـديداكتيك باعتباره نظرا وتفكرا في الأهداف، تنتظم فيه التصورات الماكرو تعليمية التي تؤطر الفعل التعليمي من قبيل : الحرية، العدالة ، الاستقلالية ، الوطنية...

أما المستوى الثاني عن الـديداكتيك باعتباره بحثا في السيرورات فتنتظم فيه كل أشكال أجراء المستوى الأول وهو مستوى الأهداف والتصورات.

أما المستوى الثالث فيحيل على كل أشكال العمل على مستوى القسم، من وضعيات تعليمية وغيرها ، خصوصا وأن الأمر هنا سينقل من الـديداكتيك العام إلى الـديداكتيك الخاص أي البعد الذي يستجيب لخصائص مواد التدريس كل واحدة على حدى.

وعلى العموم فإن الـديداكتيك له ثلاث وظائف أساسية هي :

¹- Adl-Amini, Bijan (1993): Systematik der Unterrichtsmethode. In: Bijan Adl-Amini, Theodor Schulze und Ewald Terhart (Hg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. Weinheim: Beltz (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 8), S. 82–110.78

أولاً: البناء والترتيب: أي بناء الدرس في استجابة احترافية للضوابط المعرفية، والعمل على جعل المعرفة قابلة للتعلم، وبنية الدرس عليها أن تتميز بخاصية الترتيب والتنظيم والنجاعة ، فالأمر يتعلق إذا بترتيب وتنظيم المعرفة وفق شروط كل تخصص على حدة.

ثانياً: التطوير: أي تطوير نماذج متعددة للتدريس بطريقة اقتصادية وفعالة بمراعاة ضوابط مختلف الحقول المعرفية موضوع التدريس.

ثالثاً: التأثير على الدرس من خلال النماذج الديداكتيكية ليطور سيرورته الخاصة، والتحكم في عناصرها الكبرى مع الدفع إلى التجديد والإبداع. وهذه النماذج هي للتسهيل والتنظيم. هذا فيما يخص الديداكتيك باعتباره نظرية، لكن ماذا عن الديداكتيك باعتباره نموذجاً؟

نستهل الحديث عن النموذج بالوقوف أولاً على ماهيته، وعليه نطرح السؤال التالي:

ما النموذج: Modell ؟

تعتبر النماذج ترسيمات نظرية أو واقعية نهدف من خلالها إلى تبسيط واختزال المركب من جهة ، كما تساعدنا على ضبط مقومات ما هو نظري أو تطبيقي من جهة أخرى، وتلعب دورا مركزيا في بناء النظريات المختلفة وفي كل المجالات، لذلك عمل الباحثون في مجال الديداكتيك على تطوير نماذج متعددة للرفع من أداء المدرسين، وتطوير استراتيجيات تدريسية تعليمية تراعي تركيب الظواهر البيداغوجية وخصوصا في نسقها الديداكتيكي .

إن النماذج الديداكتيكية هي بناءات نظرية لتحليل ونمذجة الفعل الديداكتيكي في إطار المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها وتخصصاتها ومجالاتها¹.

ولن نتطرق الآن إلى النماذج الديداكتيكية، لكننا أردنا منهجيا أن يستحضر القارئ هذين المفهومين كتقديم عند قراءته لكل ما يتعلق بالنماذج الديداكتيكية المختلفة التي سنعرضها لاحقا. وسيكون المبحث الموالي تأمليا في كيفية استنباط قواعد ديداكتيكية من نص قرآني، لأنه سبق أن وضحنا أن الباحثين يعتبرون المبادئ والقواعد البيداغوجية عموما نتيجة التأمل والتجريب أو هما معا، كما أنها موجودة في كل الثقافات، وتم استنباطها من مجالات مختلفة ، ولأننا نعتقد بتضمن المعتقد الديني لما هو منطقي وعقلي، واحتوائه على أبعاد منهجية ومبادئ إنسانية، ولأننا نعتقد أيضا بأن الفعل في التربية فعل في الثقافة بكل مكوناتها، فإننا عازمون على ألا نقصي البعد الديني من تأملنا ونظرنا الديداكتيكي، خاصة و أن الثقافة العربية الإسلامية غزيرة الإنتاج في هذا المجال.

المبحث الثاني: مبادئ وقواعد ديداكتيكية في آية كريمة:

¹Jank, W./Meyer, H. Didaktische Modelle, Frankfurt am Main,.1991 .S. 92.

تعتبر "آية الدين" أو "آية المداينة" أطول آية في القرآن الكريم، وهي الآية 282 من سورة البقرة، و تغطي في بعض الأحيان صفحة كاملة أو أكثر في بعض المصاحف. ونصها بعد الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْب كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا بَيِّضْ مِنْهُ شَيْئًا فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رَجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى وَلَا يَأْب الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا وَلَا تَسَاءَمُوا أَنْ تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَى أَجَلِهِ ذَلِكَمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلَّا تَرْتَابُوا إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ وَإِنْ تَفَعَّلُوا فَاِنَّهُ فُسُوقٌ بِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (282) البقرة.

نريد أن ننظر في هذا النص المقدس من القرآن الكريم، وفي أطول آية فيه، وهي "آية المداينة" لنلتمس من خلالها كيف يُعَلِّمُ الله عندما يقصد فعل التعليم، وكيف يصرح به عندما يكون غايته الأساسية، ذلك أنه عز وجل ختم هذه الآية بقوله:

وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ ، وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ .

و بهذا التقرير الذي مفاده أن التعليم مقصد رباني خاص في هذه الآية، نريد إضفاء الشرعية على اختيارنا لها كنص للتأمل الديدانكي البيداغوجي، إذ من خلالها يريد الله أن يعلمنا معرفة معينة قاصدا التعليم ومصرحا به. وعليه، جال في خاطرنَا أنها ستكون آية عبارة عن درس تعليمي مخصوص، فتوكلنا عليه

سبحانه وتعالى، نتدبر في هذا الدرس المقصود، كيف هو؟ مضامينه، منهجه...، نريد أن ننظر في خصائص التعليم كما هي مبثوثة في النص المقدس وفي هذه الآية لوحدها، مع العلم أننا واعدون تمام الوعي أن القرآن الكريم فيه أشكال مختلفة من التعليم، وإشارات متعددة لمتعلقاته، لكن ما يهمنا هنا بالضبط هو أن الله ذكر في هذه الآية بأنه يُعَلِّمُنَا. فلننظر كيف بنى عز وجل درسه التعليمي للمؤمنين به، عسى أن نستنير به في واقعنا.

يقودني في النظر لهذه الآية سؤالان ديداكتيكيان أساسيان هما مدار الديداكتيك:

ماذا نعلم؟ كيف نعلم؟

✓ ماذا نعلم؟ تحليل على البعد المعرفي للديداكتيك أي المضامين أو المحتوى

✓ كيف نعلم؟ تحليل على البعد المنهجي للديداكتيك.

وأركز هنا على جانب أساسي هو تخطيط مضامين درس المداينة في الآية الكريمة.

بداية الآية:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا :

تحليل على: البدايات في الدرس، وهي:

✓ تحديد المخاطب والتوجه إليه بصفته كما هو، وهو هنا الإنسان، لكن بالضبط الإنسان المؤمن وليس غيره. فغير المؤمن ليس محل خطاب تعليمي، بل يحتاج خطاباً إقناعياً، وعليه، حدد المولى عز وجل المخاطب بدقة ووضوح.

المبدأ الديداكتيكي الأول الذي نستنبطه :

تحديد المخاطب قبل البدء في التعليم، وعليه يصبح السؤال الديداكتيكي المركزي الأول وفق الآية هو:

من أَعْلَم؟ يعني من هو المستهدف بفعل التعليم؟
وكيف أناديه؟

وبذلك يكون المتعلم سابقا في الأهمية عن المضمون لأن نوعية المستهدف بالتعليم تحدد نوع المضمون وطريقة إيصاله. وخطاب الصغير ليس هو خطاب الكبير، وخطاب الجاهل ليس هو خطاب المتعلم، وخطاب المرأة ليس هو خطاب الرجل... بل إن طريقة الخطاب تستبطن بل تصرح بأحب الأسماء والنعوت إلى المستهدف بالخطاب: فصفة أو نعت الإيمان (يا أيها الذين آمنوا) يحيل على خاصية مفارقة الكفر والقرب من الله.

وعليه يمكن أن نصوغ القاعدة الديدانكتيكية المركزية الأولى الموازية للمبدأ الديدانكتي الأولى كالتالي:

حدد وفي أية وضعية تعليمية تريد التخطيط لها:

✓ المستهدفين بفعل التعليم، فكل فعل تعليمي لا يراعي نوعية وخصائص المستهدف به فعل مخالف لقاعدة تعليمية رصينة، وعليه يغدو فعلا مدخولا وناقصا من جهة الفئة المستهدفة به.

✓ أما في مرحلة التنزيل فعليك أن تخاطبه بصفته هو، أي باعتباره متعلما، مراعيًا خصائصه ثقافية واعتقادا وسنا وسياقا.

✓ وفي مرحلة الثالثة اجعل مناداتك عليه بأحب الأسماء والنعوت إلى قلبه. فالإسم أو النعت صفة تحمل دلالات، واللغة رسائل ورموز ثقافية عقديّة ونفسية، فاجعلها لغة تقرب المتعلم إليك، والبدائية تكون باختيار أفضل الأسماء إلى نفسه. واعلم أن من قربته لغة فقد قربته سيكولوجيا إليك وإلى رسائله، وإلى درسه.

إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ

تحيل هذه الآية على : المبدأ الديداكتيكي الثاني:

تحديد الهدف المعرفي من الدرس. وهو هنا ومن خلال الآية: تعلم كتابة الدين أي ضبط المداينة بكل جزئياتها.

ويمكن صياغة المبدأ في شكل سؤال مفاده:

ما المشكلة المعرفية التي علي أن أنتاولها مع المستهدفين بالعملية التعليمية؟ أي ما هي الأهداف المعرفية التي أبتغي تحقيقها؟ وبذلك يكون تحديد الهدف المعرفي تابعا لتحديد المستهدف به ومتعلقا به. ومن خصائصه هنا : الواقعية، إذ الأشكال العام إشكال واقعي ذو طبيعة اقتصادية واجتماعية وأخلاقية ونفسية.

وعليه يمكن صياغة القاعدة الديداكتيكية المركزية الثانية الموازية للمبدأ الديداكتيكي الثاني كالتالي:

حدد وبدقة الهدف المعرفي الذي ستسعى إلى إكسابه للمتعلمين، واجعله مستحضرا للقاعدة الأولى، أي قاعدة مراعاة طبيعة المستهدف به. فالهدف المعرفي و تحديده مركزي في استراتيجية التعلم، إذ الأصل ديداكتيكي أن يعرف المتعلم منذ البداية ما هو مقبل عليه من معارف ليستنهض نفسه من أجل اكتسابها. وعليه، فتحديد الهدف المعرفي له وصل مباشر بتخطيط درسك من جهة، وإشراك المتعلمين من جهة ثانية. وكل درس لا تقوده أهداف مسطرة هو عبث أو في حكم العبث، ولا يستغرب المدرس الفاقد للقصدية أن يجد نفسه في آخر حصته قد ضل وأضل المتعلمين معرفيا.

زد على ذلك ألا تنس ربط كل ذلك بالواقع، أي واقع المتعلمين، فالإنسان يتعلم ليفعل في واقعه، ولا يتعلم من أجل العلم في ذاته ما لم يعد عليه بالنفع في واقعه.

فَاكْتُبُوهُ وَلِيَكْتُبَ بَيْنَكُمْ
كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ
أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ
فَلِيَكْتُبَ

المبدأ الديداكتيكي الثالث:

من تحديد الهدف المعرفي إلى ترسيخه في الأذهان.

من لطائف هذه الآية تكرارها لفعل كتب وكاتب وما له صلة بفعل كتب، والغرض المعرفي من ذلك واضح وجلي: إنه ترسيخ الهدف المعرفي في أذهان المستهدفين به عبر آلية التكرار. إن الهدف المركزي هو ضبط كتابة الدين. وعليه، يمكن أن نبين هذا المبدأ بوضوح أكبر من خلال السؤال التالي:

هل يكفي فقط أن أحدد الهدف المعرفي في بداية الدرس؟ أم على التأكيد عليه أكثر من مرة حتى يتحول إلى بوصلة موجهة لفعل التعليم والتعلم لدى المتعلمين؟

وبناء على ماسبق، لا يجب فقط ذكر الأهداف المعرفية، والإخبار بها، بل التأكيد عليها أثناء الحصة التعليمية حتى تصبح موجهة للسلوك التعليمي، ويتم التوكيد بوسائل متعددة أهمها التكرار، فكل ما تكرر تقرر، وكل تكرار تذكير، والتذكير آلية إحياء الذاكرة. والتكرار عليه أن يستمر معك إلى أن تبلغ مقصدك في حصتك التعليمية.

ومما تقدم يمكن أن نصوغ القاعدة المركزية الثالثة الموازية للمبدأ الديدائكتيكي الثالث على المنوال التالي:

تذكر دائما وأبدا أثناء التخطيط لدرسك وتديره، أن تحديد الأهداف المعرفية مهم، والحفاظ عليها في ذاكرة المتعلم أهم، وتحويلها إلى بوصلة موجهة للسلوك التعليمي غاية الفعل التعليمي، وعليه، ركز دائما وأبدا على التذكير بالأهداف المعرفية في كل محطات الدرس، واستعمل في ذلك كل التقنيات والوسائل المتاحة، فإضاعة الهدف تيهان، والتهان ضياع، والضياع هلاك وإتلاف للعلم والوقت والجهد، والفعل التعليمي فعل استثمار لا فعل استهتار واستنزاف، والدروس أوقات، والأوقات أعمار، والأعمار حيوات المتعلمين، ولا استهتار مع حياة الناس.

فَاكْتُبُوهُ وَلِيَكْتُبَ بَيْنَكُمْ
كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ
كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ
اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ

المبدأ الديدائكتيكي الرابع:

لا ينفصل العلم عن القيم الموجهة للسلوك

لا يجب أن يخلو أي درس من إشارات معيارية قيمية توجيهية، فإثناء التفصيل في المضمون المعرفي يجب وصله بجانبه المعيارى المتعلق بالسلوك الفعلي، فليس الغرض فقط أن نعلم علما ما، بل الغرض كذلك وبالأساس أن نعلم العلم

ونسمو بالنفوس معياريا: وهنا تأتي إشارة العدل كقيمة ملازمة لسلوك كتابة الدين، فليس المهم أن نتعلم كتابة الدين فقط، فهذا جانب تقني، بل الأهم هو أن نتعلم كتابة الدين **بالعدل**، وهذه إشارة قيمية تلامس جانب الجودة المعيارية في الأداء. وهكذا يصبح مع هذه الالتفاتة الربانية السؤال الديدانتيكي الأساسي هنا هو:

أية معايير وقيم علي أن أربطها بالدرس؟ والجواب: تلك القيم والمعايير الموافقة للمعرفة والسلوكات العملية قيد التعليم، فالعدالة والكتابة والشهادة مثلا لا تنفصل في الآية محل التأمل كما أن عليها ألا تنفصل في الواقع، وعليه يغدو الفعل التعليمي فعلا تربويا بامتياز لأنه يربو بالنفوس إلى مدارج القيم والمعايير والقواعد التي تنمي حس العلم والمسؤولية بدون انفصال بينهما. وعليه نصوغ القاعدة الديدانتيكية المركزية الرابعة الموافقة لهذا المبدأ على المنوال التالي:

ليكن درسك واصلا الجانب العلمي بالجانب العملي وموطرا له بأخلاق تسمو بالمتعلم إلى مراتب الإنسان. أليست التربية هي ما يجعل الإنسان إنسانا؟ وعليه: ابحث أثناء التخطيط لدرسك، وأثناء إنزاله عما يرتبط به أو بمضمونه من قيم ومعايير وقواعد بغرض توظيفها للسمو بالنفس وجدانيا وسلوكيا كما سموت بها معرفيا. فالإنسان معرفة وسلوك وأحكام معيارية، ولا مكان في التعليم والتربية لاختزال تركيب الإنسان في أحد مكوناته. والعلم والأخلاق لا ينفصلان.

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبَ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلَأِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئًا فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا

أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمَلَّ هُوَ فَلْيُيَمَّلْ وَلِيَّهِ بِالْعَدْلِ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى وَلَا يَأْبُ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا وَلَا تَسْأَمُوا أَنْ تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَى أَجَلِهِ ذَلِكَمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلَّا تَرْتَابُوا إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ وَإِنْ تَفَعَّلُوا فَإِنَّهُ فَسُوقٌ بِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيَعْلَمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (282) البقرة.

المبدأ الديداكتيكي الخامس: نعتبر الآية كلها أصلاً لهذا المبدأ الديداكتيكي الخامس، والذي نطلق عليه مسمى "**مبدأ التفريع أو التفصيل**"، أي أن من أساسيات الفعل التعليمي أن يخوض المدرس في تفاصيل المادة المعرفية، بأن يفرعها إلى مجموع مكوناتها، والتفصيل في مكونات المحتوى يكون بذكر كل عناصره، وتحليل بنيته المضمونية، وعمومياته واستثناءاته... ويتناول التفريع ما يلي:

✓ **تفكيك الهدف العام إلى مكوناته الفرعية:** حالة كتابة الدين في الآية والتفصيل في كل عناصرها.

✓ **التأكيد على البنية العلائقية بين مختلف مكونات الهدف العام** والذي يتجلى في المضامين. ويظهر هنا في كتابة الدين وتفكيك العلاقات بين مكونات الإشكال العام أي كتابة الدين.

✓ **عدم إغفال الحالات الاستثنائية الخارجة عن القاعدة العامة:** وتظهر هذه الحالة هنا في: لا ياب كاتب أن يكتب - وجود الضعف - السفه - أو عدم القدرة، فإن لم يكونا رجلين.. كحالات واقعية واستثناءات عملية.

✓ **ذكر الاستثناء في القضايا الواقعية وعدم التعميم وإيجاد الحل حتى للاستثناء، مبدأ النسبية ورفض التعميم.**

ونستنبطه هنا من قوله عز وجل: (فإن لم يكونا رجليين) .. وانظر كذلك قوله عز وجل:

(إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا وَأَشْهَدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ.)

التنبه للاستثناء مهم وإيجاد الحل له أهم. إن الاستثناء هنا يؤكد الهدف العام أي يؤكد وضعية الانطلاق ويتماشي مع الأهداف المعرفية المقررة في البدايات.

✓ إزاحة كل أشكال الحشو المعرفي الصارفة عن الهدف المعرفي الدقيق،

إذ لا تكاد تجد في الآية ما يخرج عن المداينة إطلاقاً، وهذا معناه، الحفاظ الواعي على الأهداف المعرفية المسطرة وبمسؤولية كاملة ودون تشويش.

ونصوغ القاعدة الديداكتية المركزية الخامسة الموازية للمبدأ الديداكتيكي الخامس كما يلي:

لا تعليم بدون تفكير للمعرفة المستهدفة بالتعلم،
فالتفكير تفصيل وتحليل وإحصاء للأجزاء المكونة
للكل، والأصل في التعليم، توضيح مكونات الكل،
وبنيته، وعلاقاته، ونظامه المعياري، وعامه وخاصة،
واستثناءاته، وما ينتمي إليه، وما لا ينتمي إليه، وما لا
يمكن أن ينتمي إليه. إن الخوض في التفاصيل هو
مسلك العلماء، فالتبسيط لا ننطلق منه بل نبنيه بعد
تفكير نسقيته. لهذا:

فكك درسك تفكيكا ممنهجاً موصلًا المتعلم إلى
إدراك عناصر ومكونات موضوع الدرس المعرفي
المستهدف بالتعليم. واعلم أن الضم والوصل عكس
التفكير، والمتعلم مطالب أولاً بمعرفة الأجزاء
وخصوصياتها ليصل في مرحلة لاحقة إلى ضمها إلى

بعضها البعض، ولا ضم قبل الفصل والفك والتحليل،
ولا تنس أن تُجَنَّبَ درسك كل حشو يصرف المتعلم عن
المقصد المركزي المحدد سلفاً في وضعية الانطلاق.

المبدأ الديداكتيكي السادس: بالنظر إلى مجموع الآية
لاحظنا أن هناك نهجا ينتظمها، أطلقنا عليه نهج "**التعاقب**
والتداخل المعرفي القيمي"، ومقتضاه: أن الآية تحكمها "**آلية**
التناوب بين المعرفة والقيم"، ففي كل مرة تتم العودة إلى القيم
والمعايير بعد تقرير معلومة ما، مما يؤكد أنه علينا ألا نمرر
معلومة إلا وقد زيناها **بجانبها القيمي المعياري** لتلج النفوس
وتوثث دواخل الإنسان، وليتم ربط الجانب المعرفي بالجانب
العملي على أحسن وجه نظراً لحاجة الفرد لإطار توجيهي يميز
من خلاله بين الصواب والخطأ من جهة، ولنعلم أن للمضامين
المعرفية وجهها العملي من جهة ثانية، وعليه، فالعلم وإيضاح
وجوه الانتفاع به جوهر في بناء المعرفة، كما أن وصله بالقيم
الضامنة لاستمرار نمو خاصية الإنسان في الإنسان جوهر في
بنية نسق الآية إن على المستوى الماكرو أو الميزو أو الميكرو.
ويتضح ذلك في مجموع الكلمات المعيارية القيمية التي زينت
الآية مثل: العدل، لا ياب، الحق، سفيها، ضعيفا، لا يستطيع،
بالعدل، استشهدوا، أن تضل، فتذكر، ولا ياب الشهداء، ولا
تسأموا، إلى أجله، أقسط، أقوم، أدنى، ألا ترتابوا، اشهدوا، لا
يضار، فسوق، اتقوا.

وعليه، نصوغ القاعدة الديداكتيكية المركزية السادسة
الموازية لمبدأ التعاقب المعرفي القيمي كالتالي:

اعلم أن الدرس معرفة وقيم، تدريس وتربية، فاجعله
مستوفياً لشرط تعاقب المعرفة والقيم، وعُد في كل مرحلة

من مراحل تعاقب الدرس إلى المعايير والقيم لترسيخها ناهجا بذلك مسلك ربط المعرفة بالسلوك. فالعلم غايته أنسنة البشر، وإسعاد الناس ، وسعادتهم مرتبطة بعقد اجتماعي يحترمونه لأنهم مضطرين للعيش المشترك، ولا عيش مشترك في غياب قواعد وقيم ومعايير تؤطر سلوكات الأفراد. والدرس الخالي من القيم، مختزل لماهية الإنسان، وجاف معياريا، وأحادي في تناول نسقية المعرفة وأصولها الاعتقادية والتوجيهية المعيارية. واعلم أنه لا وجود لدرس بدون قيم ولو كانت من القيم المدخولة أي الناقصة اجتماعيا. ليكن إذن درسك تكامليا يراعي نسقية الإنسان بكل أبعاده ومكوناته ويسمو بإنسانيته عبر استثمار القيم الإنسانية ذات الصلة مع المضامين التدريسية.

المبدأ الديدانتيكي السابع: الاستدلال. كل معرفة غير مسنودة بالدليل تخالف منطق تعلم الإنسان، فالشك يسكن الأفراد، والدليل يزيله، فابحث أثناء تخطيط درسك عن كل ادعاء غير مسنود بدليل، واعمل على تطوير الأدلة عليه. والآية الكريمة ركزت على الأدلة في حالات متعددة، مراعية بذلك خصائص الإنسان ككائن لا يُسلم إلا بالدليل الذي يقنعه عقليا أو يسلم به إيمانيا، رغم كونها آية موجهة للمؤمنين. والأسئلة المركزية التي يجب أن تطرحها على نفسك أثناء التخطيط لدرسك بل وأثناء تدبيره كذلك هي: هل توجد في المضامين ادعاءات تحتاج إلى الدليل والحجة؟ ما هي؟ وماهي أوجه الاعتراض عليها؟ وكيف يجب أن أستدل عليها؟

وعليه، نصوغ لك القاعدة الديدانتيكية السابعة الموافقة لمبدأ الاستدلال على المنوال التالي:

اعلم أن الدرس الخالي من الأدلة درس لا تقبله العقول لأنه يخالف ماهيتها ومبناها وغايتها، وينحو بها منحى العبث والتشهي والتحكم، ولا بناء للنفوس بأدوات تغفل مكوناتها الأساسية وأهمها العقل، والاستدلال ليس فقط وسيلة للتعليم، بل نعتبره هدفا مركزيا للتعليم، إذ أنه من مقاصده، فتدريب المتعلمين على الاستدلالات الصحيحة، وتمارينهم على أنواع الاستدلال والأدلة، وتمكينهم بعد ذلك من القدرة على ترجيح الأدلة، وترتيبها وفق ما تقتضيه مواضيع استعمالها، كل هذا وغيره نَعُدُّه من أوجب مقاصد التعليم، وعليه، إعمل دائما على أن يكون درسك مَوْرَدًا للدليل، ومستخرجا له في الوضعيات التعليمية المختلفة، ومَرَنَّ تلامذتك على مختلف طرق الاستدلال، مراعيًا سياقاتهم، وزمانهم، ومكانهم، وإمكاناتهم، وأعمارهم كما بينا ذلك في أول مبدأ ديداكتيكي.

المبدأ الديداكتيكي الثامن: المنهج: بالنظر إلى الآية الكريمة محل الفهم، لاحظنا توفرها على الترتيب والتنظيم المؤدي إلى الفهم، فنظمها نسقي ودقيق، وهذا يحيل على خاصية المنهج. فالآية كلها دليل على تتابع منظم ومرتب وفق منطق استدلالى انطلق من العام إلى الخاص، واستقرأ من الخاص قواعد تدعم الهدف العام. ولقد أطلقنا على هذا المبدأ مسمى: "**المنهجية التكاملية**". أي عدم الاكتفاء بمسلك واحد استقرأه كان أو استنباطا.

ويحيل المنهج هنا كذلك على القدرة على تفكيك المضامين وترتيبها بشكل يجعلها في متناول المتعلمين، زد على ذلك القدرة على توصيلها بأسهل وأفضل الطرق كما سبقت الإشارة إليها في القواعد السابقة.

لا تتحقق غايات التعليم بدون منهج، أي بدون منظومة مرتبة تنطلق من أسس ومبادئ ولها أهداف وتُسْتَمَرُّ في سبيل بلوغ ذلك آليات وطرقا وإجراءات، المنهج إذن هو الجواب عن

سؤال : كيف ؟ إنه كل سلوك نظري أو عملي نسقي مرتب ومنظم وهادف، نبتغي من خلاله الوصول إلى غاية ما.

وعليه، فالمنهج والعنثية لا يلتقيان، بل يتنافران، فأينما وجدت العنثية انعدمت المنهجية، وأينما وجد المنهج اختفى العنث. والفعل التعليمي فعل منهجي بامتياز، بل لا يستحق نعت أو صفة تعليمي إلا إذا تلبس بالمنهج قلبا وقالبا.

ومما سبق فإن القاعدة الديدانكتيكية المركزية الثامنة الموازية لمبدأ المنهجية التكاملية يمكن أن نصوغها كما يلي:

حاول بل إسع جاهدا أن تجعل درسك يؤسس في دواخل المتعلمين مجموع القدرات التي تمكنهم من وضع الخطط وتساعدهم على تحقيقها وفق خطوات عملية منظمة مرتبة وهادفة، بمعنى أن تعمل على إكسابهم قدرات البرمجة أي التطوير، وقدرات التفكير المنظم، وقدرات العمل أو التطبيق أو التنزيل المرتب بالمنهج. وأفهمهم أن العلم والعنث لا يجتمعان. واسلك في سبيل تحقيق ذلك التكامل المنهجي المطلوب، ولا تضيق ما هو في الأصل واسع.

و عليه، فلا فلاح للعملية التعليمية إذا تلبست بالعشوائية، وخضعت للعنثية، فأضحت لا تُعرف لها بداية، ولا وسط، ولا نهاية، فالعنث في التدريس دليل عشوائية منهجية، و من ضاع منهجيا ضاع و ضيع معرفيا، فكل تخطيط في المنهج هو دليل ضياع في الموضوع، وهدر في متعلقاته.

-المبدأ الديدانكتيكي التاسع: وأطلقنا عليه مسمى

"الوضوح في الصياغة، والبيان في اللغة". ذلك أن

المقصد النهائي من درس المداينة هو العمل، ولا عمل بدون فهم، والفهم لا يتأتى برداءة لغوية وغموض في المعاني. واعلم أن كل العلوم حتى الحقة منها تحتاج إلى بيان، والبيان يحتاج إلى لسان، و الأستاذ الذي ليس له حظ من علوم البيان ومن علوم اللسان

ومن علوم الإنسان، فإن به نقصا وجب جبره بالتعلم، وأما من كان على علم بذلك ويسعى إلى سد باب العلم على المتعلمين بجعل البيان غموضا، واللغة حازرا، فبه جهل بمقاصد التعليم، أو به عاهة في النفس وجب علاجها، وهو قاصر بيداغوجيا.

وعليه، فليكن درسك واضحا وبليغا، وبلاغته تراعى سياقه وواقع المتعلمين. لأن البيان علاج الوهن المعرفي واللغوي إذا استأنست به. والبلاغة المقصودة هنا هي المتسلحة بالوضوح، على اعتبار أن الفعل التعليمي فعل وضوح وكفى، وجمال الإنسان في بيانه، وجمال بيانه في لسانه أو ما يخط ببنانه أو يفعل بيمينه، وقد قال المصطفى عليه الصلاة والسلام: (إن من البيان لسحرا). فاجعل درسك بليغا بينا واضحا ساحرا قلبا وقالبا ولغة، ولا تجعله مغاليق وسلسلة من الغموض.

وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ
وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ

المبدأ الديداكتيكي العاشر: النهايات الجامعة
المانعة

الأصل في خواتيم الأمور أن تكون مانعة، وجامعة،
ومانعة. ولقد ختم الله بإعلان قصده من كل الآية، وهو
التعليم، والتزكية، فتحدث عن : اتقوا الله، ويعلمكم الله، وزاد:
والله بكل شيء عليم، وهي إشارة لاتساع علمه عز وجل،
واتساع عموم العلم كذلك.

أما من الناحية الديداكتيكية، فهذه العناصر تشير إلى أن
خاتمة الدرس التعليمي عليها أن تراعي ثلاثة عناصر
أساسية:

- استجماع ما تم تعليمه من علم: (ويعلمكم الله)
- استجماع ما تم استدخاله من قيم ومعايير: (اتقوا الله)
- الانفتاح على عناصر أخرى يمكن تعميقها في
المستقبل، (والله بكل شيء عليم).

إن سعي المتعلم هو تسلق مراتب العلم غير المحدودة من
علم الله. فالله بكل شيء عليم، والإنسان عليه أن يسعى ويفتح
باستمرار للاغتراف من علم الله الذي لا نهاية له. وعليه، يجب
على المخطط لدرسه أن يفكر في النهايات كما فكر في البدايات،
وأن يطرح على نفسه سؤالاً مفاده: كيف سأنتهي درسي وأجعل
نهايته مانعة، وجامعة، ومانعة؟

ونصوغ القاعدة الديداكتيكية المركزية العاشرة الموافقة
لهذا المبدأ على النحو التالي:

لتكن خاتمة درسك ممتعة معرفة وسلوكا، واستجمع عناصرها المعرفية في جمل واضحة، واسبك قيمها ومعاييرها ببيان لا لبس فيه، ووظف السؤال المفتوح في خواتيم درسك لفتح باب العلم على المتعلمين، ليتسلقوا مدارجه اللانهائية، وليعلموا أنهم مشاريع علماء ما داموا محافظين على السؤال ومنفتحين على المجهول.

وختاما، وإذا ما أردنا أن نستجمع المبادئ الديدانتيكية المستخرجة من هذه الآية، لقلنا أنها على الأقل والله أعلم كما يلي:

- ضع لتعليمك أو تدريسيك خطة، ولتبدأ بتحديد المستهدف من الدرس، وخاطبه بصفته هو كما هي.

- حدد الهدف العام للدرس، وأكد عليه باستمرار أثناء الدرس ليضعه المتعلم دائما صوب عينيه، ويشكل بوصلته فلا يتيه بين الجزئيات وينسى المقاصد الكبرى من تعلمه لموضوع ما.

- انتبه إلى جعل وضعية الانطلاق وضعية واقعية.

- لا تفصل المادة المعرفية عن متعلقاتها القيمية المعيارية الأخلاقية لأن الغاية من العلم هي العمل المبني على إطار معياري يحترم العيش المشترك مع الخلق، واعمل على ربط المضامين بأطرها المعيارية دائما و خلال محطات الدرس وبشكل مستمر، لكن بوتيرة متقطعة وغير مسترسلة حتى يبقى درسا علميا عمليا مؤطرا بقيم يُجَلِّيها المدرس في وقتها المضبوط.

- اجعل التعاقب بين المعرفة والقيم وسيلة لمخاطبة البعد النسقي للإنسان.

- فكك المادة المعرفية وفرعها إلى مكوناتها الجزئية، وحالاتها العامة، واستثناءاتها، فالتعليم والتفصيل لا ينفصلان.

- لا تبني درسك على التشهي والتحكم بل على الاستدلال والحجج.

-اجعل لدرسك منهاجاً واضحاً مرتباً إياه من عام إلى خاص، ومن خاص إلى عام مع الحفاظ على الهدف العام. ولا تنس أن الدرس والمنهج لا يفترقان، وعليه، فالسؤال مشروع، والشك أصل، والدليل واجب.

-تحرّر الوضوح مبنى ومعنى في درسك، واجتنب الغموض، فغاية الدرس الإفهام لا التعمية والتعتيم.

-اختم درسك بجوامع الكلم المرتبطة بدرسك، وبلغة معاصرة نقول لك: اجعل لدرسك نهاية جامعة مانعة مائعة مفتوحة على المستقبل.

وختاماً فإننا نعتقد أننا حاولنا قدر المستطاع الإحاطة بالأبعاد الديدانكتيكية في هذه الآية الكريمة، لكننا على وعي تام بأننا لن نبلغ كل مقاصد العليم الحكيم لأننا محدودون في الزمان والمكان والقدرات ومراد الله ومقاصده تتجاوز كل ذلك، فإن وفقنا فالحمد لله وإن لم نوفق فالحمد لله لأننا بذلنا جهداً نرجو ثوابه.

المبحث الثالث: في التاريخ للديداكتيك عند العرب والمسلمين. بن جماعة نموذجاً

نعتقد بنوع من الثقة غير المبالغ فيها أن الذين كتبوا أولاً وبتفصيل¹ في قضايا التعليم والتعلم وبطريقة مباشرة هم المسلمون، وذلك قبل أول كتاب عربي مشهور وهو كتاب الديداكتيك الكبير لكومنيوس في القرن السابع عشر. ويمكن أن نورد أسماء عدة خصوصاً من الفقهاء والمحدثين ممن ألفوا في التدريس، لكننا لن نقف إلا مع بن جماعة نظراً لاعتقادنا بكونه كان أكثر وضوحاً وتنظيماً ودقة وتفصيلاً حسب علمنا.

ومن الأسماء المهمة التي يمكن الاستئناس بقراءة ما كتبت بخصوص العملية التعليمية التعلمية، وبلغتها الخاصة المنتمية لحقلها المعرفي آنذاك، يمكن أن نذكر الأسماء التالية فقط على سبيل المثال وإلا فإن اللائحة جد طويلة في الفقهيات، والأصوليين، والمحدثين والأدباء... ومن هؤلاء من ينتمي إلى القرن الثالث والرابع الهجري كالخطيب البغدادي، وما يهمنا أن هذا الإنتاج الغزير في علم التدريس سابق على "كومنيوس" بأزيد من ستة قرون. وعليه، يكون السبق العربي الإسلامي حقيقة واقعية وجب معها الوقوف مع هذا التراث، واستجلاء خصائص الدرس كما مارسه وفكر فيه وفككه العلماء المسلمون الأوائل. فما كل قديم سيء كما أنه ما كل جديد جيد، والانفتاح أصل والانغلاق فقر هوياتي كما نزع دائماً حسب اعتقادنا.

ومن الذين ألفوا في الديداكتيك أو علم التدريس على قواعدهم وأصولهم المعرفية ذات الأصول الإسلامية، نذكر لك العناوين التالية مرفوقة بمؤلفيها:

¹ نعلم أن هناك كثير من مبادئ التدريس التي يمكن أن نؤسس لها من خلال الفلسفة اليونانية بل وقبلها، لكنني أتحدث عن فعل التدريس وبناء الدرس والتعامل مع المعرفة وتفكيكها والتعامل مع الطلبة وتقويمهم... وخصوصاً داخل المؤسسات. ونقصد هنا بالضبط أول من كتب بتفصيل في التدريس مباشرة بمختلف عناصره. ونعلم أن تاريخ التعليم تاريخ يرجع إلى حمورابي والسومريين وغيرهم، لكن التأليف في جزيئاته اهتم به المسلمون بشكل كبير.

- ✓ "أخلاق العلماء" للأجري
- ✓ "أدب الإملاء والاستملاء" للسمعاني.
- ✓ "جامع بيان العلم وفضله" لابن عبد البر
- ✓ "أدب المجالسة وحمد اللسان" لابن عبد البر.
- ✓ "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" لابن جماعة.
- ✓ "تقييد العلم" للخطيب البغدادي.
- ✓ "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" للخطيب البغدادي.
- ✓ "الرحلة في طلب الحديث" للخطيب البغدادي
- ✓ "زغل العلم" للذهبي.
- ✓ "شرف أصحاب الحديث" للخطيب البغدادي.
- ✓ "الفقيه والمتفقه" للخطيب البغدادي.
- ✓ "مسائل في طلب العلم وأقسامه" للذهبي.
- ✓ "تعليم المتعلم طريقة التعلم" ، للزرنوجي.
- ✓ "جماع العلم" للإمام الشافعي.
- ✓ "نم من لا يعمل بعلمه" ، لعلی بن الحسن ابن عساكر.
- ✓ "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين" للإمام أبي الحسن القابسي.
- ✓ "رسالة إلى ولدي ، رسالة في الحث على طلب العلم" لابن الجوزي.
- ✓ "كتاب العلم وآداب العالم والمتعلم" ، للنووي من كتاب المجموع.
- ✓ "مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية أهل العلم والإرادة" لابن القيم.
- ✓ "كتاب العلم" / للحارث المحاسبى.
- ✓ "سياسة الصبيان وتدريبهم" لابن الجزار القيرواني، مطبوع .
- ✓ "منهاج المتعلم" منسوب للإمام الغزالي.
- ✓ "تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدب الأطفال" لابن حجر الهيتمي.
- ✓ رسائل ابن الجوزي وأبى هلال العسكري وابن عساكر.

- ✓ "رسالة أيها الولد" للغزالي.
- ✓ نصيحة الإمام الباجي لولده .
- ✓ وهناك كتاب للشيخ محمد الطاهر ابن عاشور- رحمه الله- اسمه (أليس الصبح بقريب) تكلم فيه عن العلوم الشرعية وغيرها وطرق تحصيلها، والآفات التي دخلت عليها وكيفية الوقاية منها، وعن مناهج التدريس المختلفة وطرق تطويرها، وعن الجامعات العلمية والمعاهد وكيفية تحسين أدائها.
- ✓ "مناهج التعليم" للقاسي.
- ✓ "آداب المتعلمين" للطوسي.
- ✓ مقدمة ابن خلدون.
- ✓ كتاب القانون في أحكام العلم والعالم والمتعلم لأبي علي اليوسي.

رحمهم الله تعالى ونفعنا بعلمهم.

ونمر الآن إلى التفصيل في نموذج ابن جماعة الذي وقع عليه اختيارنا لتحديد المبادئ والقواعد اليداكتيكية في الرقعة العربية الإسلامية.

نموذج ابن جماعة¹:

نقف الآن مع بسط نموذج ديداكتيكي واحد وهو لابن جماعة، ويعتبر كتاب "تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم" كتابا بيداغوجيا ديداكتيكيا غاية في الدقة والتفصيل إذا ما نظرنا إلى محتواه العلمي بغض النظر عن صياغته اللغوية التي تنتمي إلى عصرها ومجال تداولها.

وفي الفصل الثالث من الباب الثاني من تذكرة السامع" لابن جماعة، و الذي عنوانه ب "أداب العالم مع طلبته مطلقا وفي حلقة"، وضع ابن جماعة أربع عشر نقطة غاية في الأهمية والدقة لأنها نابغة من أساس تجريبي لأنه ليس رجل تنظير فقط، بل رجل حلقة علم، ورجلا اشتغل في المدارس، وله مدارس الخاصة، ونابعة أيضا من خلفيته الثقافية والتاريخية التي نشاركه فيها. وهذا لا يخالف ما يروج في الأدبيات الغربية المعاصرة، ولا حتى فيما مضى، ولا يختلف مع النظريات الموجودة ولا مع غيرها، غير أن هناك خصوصيات ترتبط بالسياق التاريخي وبالحقل التداولي لمنتوج ابن جماعة رحمه الله.

● الأصول والمبادئ الديداكتيكية عند ابن جماعة

نشير بداية إلى قضية منهجية مركزية، وهي أن النصوص التي نذيل بها المبادئ التي استنبطناها ليست إلا نماذج مختارة، وإلا فإن كتاب "تذكرة السامع" لابن جماعة ترد فيه هذه القواعد بطرق مختلفة وفي فصوله المتعددة².

أول ما نبدأ به دروسنا هو ضبط قناعاتنا ونفوسنا، ونعنون هذا المبدأ بصياغة دقيقة معاصرة، ونسميه:

المبدأ الأول: تحديد الرؤية وضبط القناعات

¹ ينظر لمزيد من التفصيل: نشابه، هشام: التراث التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات. الطبعة الأولى 1988. الصفحة 93-186.

- ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص72.

² نشير كذلك أن كل النصوص التي نذيل بها قواعد ومبادئ ابن جماعة يمكن الاطلاع عليها على الرابط أسفله
<http://shamela.ws/browse.php/book-649/page-9>

تحديد الرؤية والهدف العام والارتباط بقناعات علوية:
نسمي هذا الشرط بالشرط السيكلوجي لأن مداره حول
التهيء النفسي للحصة واعتبارها عبادة؛ لكن ماذا يعني أن
نعتبر حصتنا عبادة؟

إن نجاح العملية التربوية عند "ابن جماعة" مرتبط أیما
ارتباط بنوع العلاقة التي ننسجها نحن كمدرسين مع طلبتنا
وتلامذتنا، ومع المعرفة، ومع مهنتنا على العموم. ويبدأ ابن
جماعة في تحديد هذ العلاقة بشخص المدرس أولا ، ويرى أنه لا
يمكن للمدرس أن يأتي فعلا تربويا إيجابيا إلا إذا اشتغل على
قناعاته ومعتقداته التي تدفعه إلى العمل، لذلك يرى أن أول
شيء على المدرس أن يفعله هو: أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم
وجه الله.

قد يبدو هذا الخطاب دينيا، وهو كذلك، باعتبار سياقه
وزمانه ومنتجه وحقله التداولي، لكن إذا ما نزعنا عنه الحلة
الدينية التي يتلبس بها، وعمقنا النظر في مكنونه
البيداغوجي/الديداكتيكي، فإننا سنكتشف أن هذا المبدأ يخفي تحته
حقيقة علمية مهمة مفادها:

أن الإنسان يحتاج سيكلوجيا إلى معرفة مقصد أعماله،
ليكون لها معنى في حياته، وإلا فلن يتقنها سواء كان صغيرا
أو كبيرا، بل قد يتعامل معها تعاملًا ميكانيكيا لأنه مضطر
إليها، وعليه، لن يبدع فيها أبدا. والتعليم المعاصر يركز في
أحدث نظرياته على ضرورة ربط العلوم والأفعال بالمعنى الذي
يجعلها تستقر في أذهان المتعلمين، وتعتبر خاصية المعنى مبدءا
جوهريا عند الجشطلتيين، وفي التربية المعاصرة يعتبر مبدءا
المعنى محوريا عند مارزانو على سبيل المثال. إن غاية بن
جماعة هي أن يكون فعل التدريس له أو ذا معنى عميق في نفسية
المعلم والمتعلم، بل إن هذا المعنى نفسه عليه أن يتعالى عن
الدلالات المادية إلى المعاني الميتافيزيقية، أي أن يكون معنى
متعاليا لكي ينتج فعلا عاليا علو المعنى المرتبط به في نفسية

المعلم والمتعلم. وأي معنى أعلى من أن يكون فعل تعليمك وتعلمك موصولا بعالم الميتافزيقا، وفي ثقافتنا العربية الأمازيغية الإسلامية موصولا بالعلي علوا لا علو بعده؟

إن هذا هو المنطق العربي الإسلامي الذي وظفه ابن جماعة، ولقد أراد من وراء التركيز على هذا المعنى أن يوصل المدرس إلى الاعتقاد **بقُدسية أدائه**، ورفعة وظيفته مضمونا وأداء، بل أن يوصله إلى قناعة مفادها أن فعل التعليم يأتيه المعلم في رحاب الله، وهذا أمر سيكولوجي غاية في الأهمية بالنسبة إلى **الفاعل التربوي المسلم**، ذلك أن القناعات التي نحتاجها والمعتقدات التي توجهنا توفر لنا الشرعية النفسية من جهة، والدافعية الذاتية من جهة ثانية، وتعلو بنا في مدارج السمو أداء واعتقاد، مما يدفعنا إلى الاجتهاد لكي نُنجح كل ما يرتبط بها، وننضبط بضوابطها.

ثم ينتقل بن جماعة في مجال القناعات إلى لطيفة جوهرية تتجاوز الارتباط بالمعنى ذي البعد السيكولوجي إلى المعنى ذي البعد الاجتماعي أو المعرفي: وهو أن تدرك أن عملك تستهدف من خلاله **نشر العلم، وإفادة المجتمع**.

ويزيد ابن جماعة في عملية الربط والضبط بربط المعلم بالقناعات الدافعة لإتيان درسه على أفضل وجه بتمريره لفكرة أخرى جد عميقة مفادها:

أن الحق ملازم للعلم، والظلم ملازم للجهل، وهذان هدفان إنسانيان، ومن ثم، عليك أن تدرك أن تعليمك لغيرك يعني ضمنا محاربتك للباطل والظلم في الواقع، والأعمق من ذلك، أن تدرك أن درسك يكثر من العلماء، ودوام خير الأمم وتقدمها متعلق وجوبا بكثرة العلم والعلماء فيها، والعكس صحيح. أي أن خراب الأمم متعلق بتفشي الجهل وكثرة الجهال فيها. وتبعا لذلك سينتشر الظلم والباطل بين أهلها. لذلك فأنت باعتبارك مدرسا مقاوم للباطل وناصر للحق قاصدا ذلك أم غير قاصد، وعليه، فالأولى أن تكون قاصدا ذلك اختيارا.

وجماع الأمر أن عليك أن تعلم أيها المدرس أن وظيفتك رسالية وليست فقط دنيوية تتقاضى عليها أجرا. فتسلح عند وقبل ولوج درسك و أثناءه ، بهذه القناعات والمعتقدات لتمكنك من إتيان فعل تعليمي عال وجميل ومفيد، وليكن هذا دأبك وديدتك في كل درس.

✓ **المبدأ الثاني: الشرط الجمالي ويتجلى في بهاء الهدام، ونظافة القسم: (مكانا ورائحة وتنظيما).**
وينسج "ابن جماعة" كذلك وفي مواضع متعددة ما أسميه بالشرط الجمالي ومقتضاه:

أن الدرس وبهاء الهدام، ونظافة القسم: مكانا ورائحة وكذلك تنظيمه لا ينفصلون، فنجاح الدرس متعلق إضافة إلى القناعات الجوانية التي توطن الدرس، بشروطه الخارجية. فجمال الباطن عليه أن يؤثر في الظاهر ليغدو جميلا، وعليه، فقبل المادة المعرفية وتفكيكها، وجب أن تتجمل لها لباسا وقسما ونظاما. ويعي بن جماعة نسبية هذا الأمر وتغيره بين الأزمنة والثقافات فيضبط ذلك بقوله: "ويلبس من أحسن ثيابه اللائقة به بين أهل زمانه"¹، فإين جماعة ينظر كذلك إلى ما بعد زمانه، وهي نظرة استشرافية تجعل توجيهاته البيداغوجية قابلة نسبيا للتطبيق إذا ما روعي فيها اختلاف الأزمنة والأمكنة والثقافات، وتم التركيز فيها على ما يتجاوز الخصوصية إلى التعميم وهو بعدها التجريدي البنيوي.

وخلاصة القول، إن التخطيط لدرسك يستدعي التخطيط لنفسك ومكان جريان درسك، والجدادة المعاصرة عليها أن تستدمج المكان وجماليته حسب الاستطاعة، تستدمجه ليس فقط بصورة عرضية بل بصورة واضحة مباشرة.

✓ **المبدأ الثالث: التفاوت بين المتعلمين حقيقة موضوعية، والعلم قادر على تقليص الهوة بين**

¹ ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص61.

المتفاوتين، والتدرج طريقك الأصوب لبلوغ ذلك،
والاشتغال بالتعليم اشتغال في النفوس.

ومقتضاه في صورته العامة:

انتبه إلى المتعلمين وخصوصا المبتدئين فإنهم في استعداداتهم
للتلقي متفاوتون من جهة، وضعفاء من جهة ثانية، ومتغيرون
من جهة ثالثة، واعلم أن العلم له أثر إيجابي في تعديل ذلك كله
إلى ما هو إيجابي. واحذر من أن يدفعك هذا التفاوت إلى
تصنيفهم والحكم عليهم وهضم حقوق غير الضعفاء وغير
المستعدين منهم، بل العكس تماما- إن عدم استعداد الضعفاء
هو نفسه مبرر لإعطائهم مزيدا من الاهتمام، ولتكن نظرتك
تفاوتية لبناء استعداداتهم للتلقي، واعلم أن هذا لا يحصل إلا
بالتدرج.

بعدما أخلصت نيتك وحددت هدفك واقتنعت أيما اقتناع بأن
واجبك عظيم فستعترضك مجموعة من العقبات أثناء درسك، و
أول هذه العقبات أن الطلبة أو التلاميذ متفاوتون فيما سماه ابن
جماعة بلغة عصره في "خلوص النية في التعلم"، أي أنهم
متفاوتون من حيث استعدادهم لأن يتعلموا منك، أو لنقل بلغة
العصر "الفوارق الفردية في بعدها النفسي"، فهناك تلاميذ
وطلبة بحكم تنشئتهم الاجتماعية ومحيطهم وكذا سلامتهم
السيكولوجية مستعدون لأن يضحوا ويتعلموا ومنفتحون على
أساتذتهم، وهناك طلبة وتلاميذ ليس لهم هذا الخُلوص من النية
وغير مستعدين للتلقي والتفاعل الإيجابي مع دروسك.

يرى ابن جماعة في هاته الملاحظة والتي هي حقيقة
موضوعية ما معناه: إياك وإياك أن تدفعك هذه الوضعية إلى
تصنيفهم إلى صنفين، صنف مستعد وصنف غير مستعد، بل
عليك أن تغض الطرف عن عدم استعداد الآخرين للتعلم، ولا
تتهمهم به ولا تصرح بما تعتقده اتجاههم، بل بالعكس تماما
أحرص على تزويدهم بالعلم، ذلك أن حرصك هو الذي

سيجعلهم في آخر المطاف خالصي النية للتعلم¹، وبمعنى آخر، وكأن ابن جماعة يقول لنا: إن تزويد الناس بالعلم سيدفعهم لأن يطوروا استعدادا للتعلم لأن للعلم أثرا إيجابيا على النفس من جهة، ولسلوك الأستاذ الإيجابي والمتجلي في حرصه على أن يكون له دور في قلب الميول للتعلم رأسا على عقب، فيغدو الكاره للتعلم محبا له بل ساعيا إليه، وهو ما يظهر لنا جليا في قول ابن جماعة في ثانيا آداب العالم مع طلبته:

"أن لا يمتنع من تعليم الطالب لعدم خلوص نيته"²، "فإنه يرجى له حسن النية، وربما عسر في كثير من المبتدئين، تصحيح النية لضعف نفوسهم، وقلة أنسهم بموجبات تصحيح النية، والامتناع من تعليمهم، يؤدي إلى تفويت كثير من العلم، مع أنه يرجى ببركة العلم تصحيحها إذا انس بالعلم". وقد قالوا: "طلبنا العلم لغير الله فأبى أن يكون إلا الله"³، معناه كان عاقبته أن صار لله. "وينبغي للشيخ أن يحرّض المبتدئ على حسن النية بتدريج، وبعلمه بعد أنسه به أنه ببركة حسن النية ينال الرتبة العلية من العلم، والعمل، وفيض اللطائف، وأنواع الحكم، وتنوير القلب، وانسراح الصدر، وتوفيق العزم، وإصابة الحق، وحسن الحال، والتسديد في المقال، وعلو الدرجات."⁴

المبدأ الرابع: ونطلق عليه مسمى: الشرط الاحترازي:

ومقتضاه في صورته العامة ما يلي:
تجنب وأنت في الطريق لأداء مهمتك في التدريس كل مكدرات المزاج التي قد تصادفك وأنت متجه إلى عملك، فآثرها يمتد في

¹ ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص72-73.

² ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص72.

³ المرجع نفسه ص72.

⁴ المرجع نفسه. ص. 73.

نفسك، ويؤثر في درسك، واستعد نفسيا وأنت في الطريق لمعانقة العلم والمتعلمين معرفيا ووجدانيا بوجه طلق، أي لا تدخل درسك ونفسك مهتزة وغير متزنة وأمنة، فأمان درسك متعلق بأمان نفسك، وأمان نفسك له وصل بأمان نفوس المتلقين عنك. ونفوس المتعلمين أمانات متعلقة بك.

يقول ابن جماعة: "إذا خرج من بيته دعا بالدعاء الصحيح عن النبي صلى الله عليه وعلى آله وسلم وهو: (اللهم إني أعوذ بك أن أضل أو أضل، أو أزل أو أزل، أو أظلم أو أظلم، أو أجهل أو يجهل علي، عز جارك وجل ثناؤك، ولا إله غيرك). ثم يقول: (بسم الله وبالله، حسبي الله، توكلت على الله، لا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، اللهم ثبت جنائي وادر الحق على لساني)، ويديم ذكر الله تعالى إلى أن يصل إلى مجلس التدريس"¹.

ولتجنب المعوقات الناتجة عن حاجات أساسية يمكن أن تكرر المزاج: "ولا يدرس في وقت جوعه، أو عطشه أو همه أو غضبه أو نعاسه أو قلقه، ولا في حال برده المؤلم، أو حره المزعج، فربما أجاب أو أفتى بغير الصواب، ولأنه لا يتمكن مع ذلك من استيفاء النظر"².

المبدأ الخامس: ونطلق عليه مسمى: الشرط التأديبي:

ومقتضاه في صورته العامة: اجعل دخولك على تلامذتك يستوفي شرط التأديب، ويعكس صورة الأستاذ، وعليه، سلّم على تلامذتك، وكن هادئا ومتواضعا، ووسطا بين الحركة والسكون والكلام والسكوت، والجد والضحك؛ فأنت قدوتهم، والقدوة هي كل ما يتأسى به الفرد، وغالبا ما تكون ناتجة عن حب أو إعجاب بهذه الشخصية أو تلك.

ومن خصائص القدوة أنها:

¹ ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص62.

² المرجع نفسه. ص 63.

✓ تؤثر في الآخرين إيجابيا لا سلبيا، بناء لا هدماء، اعترافا لا تبخيسا، رفعا لا خفضا.

✓ تكون مصدر أمن نفسي للآخرين، أي أنها :
تسهر على الأمن النفسي للمعجبين والمتتبعين والناس أجمعين، ويكون فعلها وسلوكها مع الآخرين متلبسا بفعل الحسن وترك القبيح من الأقوال والأفعال ليكون له أثر إيجابي في سيرورة تطور المجتمع. وإلا كانت منفرة ومعسرة، وفي هذه الحالة تكون قد خالفت أصلا سيكولوجيا ثابتا بالعلم والتجربة. وهو أن الناس تحتاج إلى أسوة حسنة لتتير سبيلها¹.

✓ تكون مصدر تحفيز لهم للقيام بالأعمال الجليلة؛
✓ تجعل الحياة ممتعة ومشوقة، وتدفع الناس إلى الإتيان بأفضل السلوكات القولية والفعلية، فالتحفيز تشجيع وتنمية للدافعية وتوجيه إلى الأمام، لكن بروية لا باندفاع، وفيها حرص على مصلحة الشخص والجماعة والوطن. وفي هذا لإطار يقول ابن جماعة عن أدب جلوس المعلم في مجلس العلم وسلوكه العام:

" ويكون بوقار وسكينة، ، وتواضع، وخشوع، متربعا، أو غير ذلك مما لم يكره من الجلوسات، ولا يجلس مقبعا، ولا مستقفا، ولا رافعا إحدى رجليه على الأخرى، ولا ماداً رجله أو إحداها من غير عذر، ولا متكناً على يده إلى جنبه أو وراء ظهره، وليصن بدنه عن الزحف، والتنقل عن مكانه، ويديه عن العبث والتشبيك بهما، وعينه عن تفريق النظر من غير حاجة، ويتقى المزاح وكثرة الضحك، فإنه يقتل الهيبة، ويسقط الحشمة، كما قيل من (مزح استخف به، ومن أكثر من شيء عرف به)².

¹ وراجع في هذا السياق نظرية باندورا من خلال مؤلفاته المختلفة منها: مبادئ تعديل السلوك 1969، وكتابه نظرية التعلم الاجتماعي 1971. وكذلك كتابه عن عدوان المراهق في 1963.

² ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص 62-63.

المبدأ السادس: ونطلق عليه مسمى: الشرط التواصلية

ومقتضاه: اعلم أن درسك ونجاحه متعلق بطريقة تواصلك مع المتعلمين أيا كانت أعمارهم، وبناء عليه، عليك أن تعمل أثناء درسك على أن تتواضع في الجلوس والحركة لخدمة الدرس، وأن تتواصل بكليتك مع احترام وتكريم تامين للمتعلمين، ويتضمن تكريمهم: حسن السلام عليهم، وطلاقة الوجه، والاستماع إليهم، والزيادة في الشرح لمن انغلقت عليه مسألة ما. كما أن عليك التوسط بين رفع الصوت وخفضه بحيث تحصل به الفائدة، وأحسن قيادة فصلك وصنّه عن اللغظ، متلطفاً مع تلامذتك، وكن حازماً مع من يتجاوز قواعد وضوابط جماعة القسم. فالوقوف أمام التجاوز هو إنصاف للآخرين، وحماية لحقهم في التعلم.

وإذا خالفت تلك الضوابط في تدبير قسمك فاعلم أن بن جماعة يقول لك في هذا الصدد: "إن ترك ذلك من أفعال المتجبرين المتكبرين"¹، بمعنى إما أن تكون متواصلاً مع المتعلمين أو متكبراً ومتجبراً عليهم، ونذكر أن الأصول الإسلامية تجعل مرحلة الطفولة مرحلة ضعف لا مرحلة قوة، وتجعل مرحلة الشباب مرحلة قوة لا مرحلة ضعف، وتجعل مرحلة الشيخوخة مرحلة ضعف لا مرحلة قوة، والضعف الأول ليس هو الضعف الأخير، ولكل مرحلة طرق تواصل تستجيب لخصائصها. يقول ابن جماعة في تدبير الحصة: "ويلتفت إلى الحاضرين التفاتاً قصداً بحسب الحاجة، ويخص من يكلمه أو يسأله، أو يبحث معه على الوجه عند ذلك بمزيد التفات إليه وإقبال عليه، وإن كان صغيراً وضعيفاً، فإن ترك ذلك من أفعال المتجبرين المتكبرين"².

¹¹ ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص 63.

²² المرجع نفسه. ص 63.

يقول ابن جماعة: "أن لا يرفع صوته زائداً على قدر الحاجة، ولا يخفضه خفضاً لا يحصل معه كمال الفائدة. روى الخطيب في الجامع عن النبي صلى الله عليه وعلى آله وسلم قال: أن الله يحب الصوت الخفيض، ويبغض الصوت الرفيع... والأولى أن لا يجاوز صوته مجلسه، ولا يقصر عن سماع الحاضرين، فإن حضر فيهم ثقیل السمع فلا بأس بعلو صوته بقدر ما يسمعه... ولا يسرد الكلام سرداً، بل يرتله ويرتبه ويتمهل فيه ليتفكر فيه هو وسامعه. وقد روى أن كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم كان فصلاً يفهمه من سمعه... وأنه كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً ليفهم عنه، وإذا فرغ من مسألة، أو فصل سكت قليلاً حتى يتكلم من في نفسه كلام عليه، لأننا سنذكر أن شاء الله تعالى في أدب المتعلم أنه لا يقطع على العالم كلامه- فإذا لم يسكت هذه السكتة ربما فاتت الفائدة"¹.

المبدأ السابع: ونسميه: شرط البدايات:

ومقتضاه: أن لكل درس بداية، وعليه، لا تبدأ حسب ابن جماعة درسك بطريقة مباشرة دون مقدمات تستدرج من خلالها المتعلمين وتستجمع من خلالها تركيزهم، فالمادة المعرفية تستدعي مشقة التركيز، وهذا الأخير أي (التركيز) لا نباغته، بل نرقى به تدريجياً إلى أعلى المستويات، وهذا لا يتأتى بالمفاجأة بل بالاستدراج، وأول أبوابه الافتتاح الموفق المناسب للدرس، والاستفتاح الناجح يكون بالرجوع إلى عالم قناعات ومعتقدات المتعلمين لربط الحصة بالأصول التي يستقر فيها وجودهم النفسي. وفي زمان ابن جماعة كان المدخل هو قراءة القرآن، واستحضار بُعد العبادة في التعلم. والهيئة التي يقترحها ابن جماعة آنذاك هي "الوقوف مكانك": بمعنى أن الجسد أيضاً عليه أن يلتزم بالقناعات الاعتقادية من جهة، تكون لغته متوافقة مع القناعات، كما عليه أن يتجنب كثرة الحركة لأنها قد تصرف تركيز المتعلمين. أما أنت وفي الوقت المعاصر فابحث في كل ما استجد من الطرق لجعل بداية درسك تستوفي شرط البدايات الناجحة كما هي عند ابن جماعة وزيادة.

¹ المرجع نفسه. ص 65-66.

وعن ذلك يقول ابن جماعة: "أن يقدم على الشروع في البحث والتدريس قراءة شيء من كتاب الله تعالى، تبركاً وتيمناً، وكما هي العادة، فإن كان في مدرسة شرط فيها ذلك اتبع الشرط ويدعو عقيب القراءة لنفسه، وللحاضرين، وسائر المسلمين، ثم يستعذ بالله من الشيطان الرجيم، ويسمى الله تعالى ويحمده، ويصلى على النبي صلى الله عليه وسلم، ويترضى عن أئمة المسلمين ومشايخه، ويدعو لنفسه وللحاضرين ووالديهم أجمعين. وهو واقف مكانه إن كان في مدرسة أو نحوها جزاء لحسن فعله وتحصيلاً لقصده"¹.

المبدأ الثامن: ونطلق عليه مسمى: المنهج والاعتدال:

ومقتضاه: أن الدرس بناء مرتب ومنظم، فيه انطلاق من العام إلى الخاص، ومن السهل إلى الصعب، ومن الأهم إلى المهم، ومن الاتفاق إلى الاختلاف، ومسترسل، وواضح، ومتدرج، وحجائي، ومعتدل مضموناً وزماناً، وقصدي، ومضبوط، ومنفتح على التغيير.

وتبعاً لذلك فإن هذا المبدأ يرتكز على قواعد هي:

- ✓ قاعدة الاستنباط: ترتيب الدرس أو ترتيب الدروس عليه أن يراعي ترتيباً منطقياً استنباطياً واضحاً، فلا نبدأ بالفروع قبل الأصول،
- ✓ قاعدة التدرج: ولا نبدأ بالاختلاف قبل الاتفاق.
- ✓ قاعدة الاسترسال وارتباط الأجزاء: أن يتبنى الدرس من الناحية الديدانكتيكية قاعدة الوصل بين أجزائه.
- ✓ قاعدة الشرح والوضوح: أن يراعي قاعدة السؤال موجب للجواب، ويحترم قاعدة التوقف عند الغموض
- ✓ قاعدة الاستدلال: أن ينضبط بضوابط الإقناع فلا يذكر الرأي إلا وذكر خلافه، أو يتجنب ذكرهما مطلقاً.

¹ ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص 63-64 .

- ✓ قاعدة التوسط.
- ✓ قاعدة القصدية أو الهدف.
- ✓ قاعدة الضبط.
- ✓ قاعدة التعديل متى ظهرت الحاجة لذلك.

ولقد استنبطنا هذه القواعد مما قاله "ابن جماعة" في مواضع متعددة ومنها ما يلي مثلاً لا حصراً: "إذا تعددت الدروس قدم الأشرف فالأشرف، والأهم فالأهم، فيقدم تفسير القرآن، ثم الحديث، ثم أصول الدين، ثم أصول الفقه، ثم المذهب، ثم الخلاف، أو النحو أو الجدل... ويصل في درسه ما ينبغي وصله، ويقف في مواضع الوقف، ومنقطع الكلام. ولا يذكر شبهة في الدين في درس ويؤخر الجواب عنها إلى درس آخر، بل يذكرهما جميعاً أو يدعهما جميعاً... وينبغي أن لا يطيل الدرس تطويلاً يمل ولا يقصرخ تقصيراً يخل، ويراعى في ذلك مصلحة الحاضرين في الفائدة والتطويل، ولا يبحث في مقام أو يتكلم على فائدة إلا في موضع ذلك، فلا يقدمه عليه ولا يؤخره عنه إلا لمصلحة تقتضي ذلك وترجحه."¹

المبدأ التاسع: ونطلق عليه مسمى: التمرين والتدريب والتقويم:

ومقتضاه: أن الدرس يعتبر ناقصاً بدون تمارين وتدريب نمتحن من خلالها استيعاب المتعلمين للمضامين المعرفية أو عدم استيعابهم لها، فالتمارين طريق الضبط، ووسيلة للتمييز بين المجدين وذوى الصعوبات من جهة، ووسيلة لتشجيع المتفوقين، وتنبيه الغافلين من جهة أخرى. زد على ذلك أن ضبط المعرفة رهين بتذاكرها مع الأقران.

يشير "ابن جماعة" إلى نقطة أساسية توجيهية بعد الدرس هي ما سماه بالمرافقة، أي أن الأستاذ مطالب بتوجيه الطلبة إلى الاشتغال في رفقة أو في جماعة حسب تعبيرنا المعاصر،

¹ ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص 64-65.

فهناك أشياء في العلم لا يمكن أن يفهمها الطالب لوحده، لأن العمل في الجماعة يدفع الأفراد ليفكروا في المعضلة جماعياً حتى يتمكنوا من تجاوزها.

وهكذا يرى بن جماعة أن المذاكرة في المرافقة تسمح بأن يشرح الطلبة لبعضهم البعض ما فهموه، وأن يتبادلوا الصعوبات وكيف يتجاوزونها، وكذلك تعمل هذه الطريقة على ما سماه بن جماعة تثبيت الأفكار و المعلومات أي تثبيت العلم في أذهانهم و ترسيخه في أفهامهم.

إن العمل في مجموعات يدفع الفرد داخل المجموعة الى أن يجتهد في شرح ما فهمه للآخرين، و بهذه طريقة في الشرح يترسخ الفهم في ذهنه. و الأصل في الأستاذ أن يدعو الطلبة لأن يقوموا بهذا الأمر لأنهم بذلك يتدارسون الأمور و يقبلونها على وجوهها، مما يدفعهم حسب رأي ابن جماعة إلى التعلم من غيرهم، ومعرفة حدودهم في الفهم و ضرورة السعي الدائم للفهم والانفتاح على غيرهم من المتعلمين. ولا تتوقف هذه العملية مع انتهاء الحصة، بل تستمر بعد الدرس، فالدرس مقدمة للمذاكرة الجماعية خارج الحصة.

وفي هذا الصدد يقول ابن جماعة: "أن يطالب (الشيخ/الأستاذ) الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتنع ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة، والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تنبئ على أصل قرره أو دليل ذكره، فمن رآه مصيباً في الجواب لم يخف عليه شدة الإعجاب، شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد، ومن رآه مقصراً لم يخف نفوره، عنفه على قصوره، وحرضه على علو الهمة، ونيل المنزلة في طلب العلم، لا سيما إن كان ممن يزيده التعنيف نشاطاً، والشكر انبساطاً، ويعيد ما يقتضي الحال إعادته ليفهمه الطالب فهماً راسخاً"¹.

¹ ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. غناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص 77.

المبدأ العاشر: شرط التواضع المعرفي والاعتراف باتساع العلوم وتجاوزها للأفراد:

ومقتضى هذا المبدأ، أن يتعلم المتعلم أو الطالب أن المعرفة تخصصات متعددة ومعقدة ولا نهائية، ويستوعب حاجته إلى غيره فلا يتأله ويتربب ويستدخل قناعات زائفة حول تفوقه العلمي، وعدم احتياجه لغيره، فالعالم عالم ما طلب الاستزادة من العلم، وسيدخل عالم الجهل من أوسع أبوابه إذا ما اعتقد تفوقه ووقوف العلم عنده، وعليه، لا حرج في أن تقول "لا أعلم"، "فلا أدري" نصف العلم لأنها مدخل أساسي للاستزادة من العلم؛ وطريقة أساسية لتعليم الطلبة التواضع من جهة واستدخالهم لقيمة النسبية من جهة ثانية، والانفتاح على الغير من جهة ثالثة، فقول "لا أعلم"، يفعل في النفوس فعله ليرجعها إلى حالة التوازن الداخلي.

وكل ذلك يؤكد ابن جماعة بقوله "وإذا سئل عما لا يعلم... ويتصف عندهم بما احترز عنه"¹

المبدأ الحادي عشر: إنهاء الدرس ليس اعتباطيا بل هو عمل مرتب ومفكر فيه.

يقتضي إنهاء الدرس استيفاء شرط الاستجماع ومقتضاه أن تختتم درسك بإعادة أهم أساسياته وعناصره؛ وعليه، فكر في كيفية إنهاء الدرس كما فكرت في كيفية بدايته، ويرجع ابن جماعة إلى ربط المتعلم بقناعاته التي انطلق منها أي من الإطار المعياري الذي يستقر فيه وجوده النفسى. وعلى الختم أن يفتح كذلك على إشارة إلى المستقبل، أي أن إنهاء الدرس عليه أن يحيل على بدايات مستقبلية، هدفها وصل المنتهى بالقادم من الدروس.

وإنهاء الدرس لا يعني أن ينصرف المدرس أولا، بل أن يكون آخر من ينصرف، والسبب الأول عند ابن جماعة في ذلك هو فتح الباب لمن لازالت في نفسه بقايا سؤال سألته، ويريد أن يأتي عندك للتوضيح أو الاستفسار، أما السبب الثاني فهو تعفك عن مزاحمة

¹ المرجع نفسه، ص 68.

طلبك أثناء الخروج لما يحدثه ذلك من تدافع بينهم ليفسحوا لك الطريق.

عن هذا المبدأ المرتبط بنهاية الدرس يقول بن جماعة: "جرت العادة أن يقول المدرس عند ختم كل درس: "والله أعلم"، وكذلك يكتب المفتي بعد كتابة الجواب، لكن الأولى أن يقال قبل ذلك كلام يُشعر بختم الدرس كقوله: "وهذا آخره" أو "ما بعده يأتي أن شاء الله تعالى" ونحو ذلك، ليكون قوله والله أعلم خالصاً لذكر الله تعالى ولقصد معناه. ولهذا ينبغي أن يستفتح كل درس بسم الله الرحمن الرحيم ... ليكون ذاكراً لله تعالى، في بدايته وخاتمته"¹. كما أورد قوله: "...والأولى للمدرس أن يمكث قليلاً بعد قيام الجماعة، فإن فيه فوائد وآداباً له ولهم منها: عدم مزاحمتهم. ومنها: إن كان في نفس أحدهم بقايا سؤال سألته. ومنها: عدم ركوبه بينهم أن كان يركب وغير ذلك. ويستحب إذا قام أن يدعو بما ورد به الحديث: سبحانك الله، اللهم وبحمدك لا إله إلا أنت، أستغفرك وأتوب إليك"².

كان هذا مجمل ما استنبطناه مما كتبه ابن جماعة، ويبقى الباب مفتوحاً لمن يريد التعمق والتفكيك بشكل أوسع، ونمر الآن إلى بسط ما نعتقد أنه مبادئ ديداكتيكية عربية إسلامية عامة نجدها عند أغلب من تناولوا التدريس بالبحث والتحليل والتأليف في التراث العربي الإسلامي.

المبحث الرابع: المبادئ الديداكتيكية العربية الإسلامية العامة

نعتقد أن العلماء التربويين العرب والمسلمين أسسوا لتوابع بيداغوجية مهمة جداً، وطوروا مبادئ ديداكتيكية مركزية وقواعد تدريسية ديداكتيكية نجدها عند أغلبهم، ومن

¹ ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012م. ص 69.

² المرجع نفسه. ص 69-70.

الواجب علينا في هذا المقام على الأقل الإشارة إليها في انتظار أن يقوم غيرنا بتفكيكها أكثر والبحث في جزئياتها. فأما الأسس البيداغوجية فقد سبق أن تحدثنا عن جزء منها في مؤلفنا : "أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم". وهي نفسها تحتاج إلى عمل بحثي مضني لاكتشافها وتطوير آليات أجرائتها، ولن نتحدث عنها الآن ما دمنا بصدد مبحث الديدائكتيك، وإن كان هذا التمييز بين ما هو بيداغوجي وما هو ديدائكتيكي نابعا فقط من ضرورة تعليمية بالأساس، وإلا فإن البيداغوجيا تخترق الديدائكتيك طولا وعرضا وفي كل أسئلته وتهمين عليه. وأما المبادئ المشار إليها فستكون موضوع الحديث في النقط الموالية:

مبادئ عامة:

هذه مبادئ قد ترقى إلى مسلمات عند المسلمين نظرا لورودها عند أغلبهم إن لم يكن كلهم. فلا يختلف علماء الإسلام على أن تصدّر الناس للتعليم يستوجب توفر شروط جد مهمة في المستقبل على هذا الشرف الكبير الذي هو التدريس، إلا أننا لن نفصل فيها، ولكن يكفي أن نشير إلى ما يلي:

• مبدأ أفضلية العلم وقداسته: وهو أمر مبثوث في كل الكتب التي اطلعنا عليها بدون استثناء بل مبثوث في الأصول الاعتقادية عند المسلمين.

• مبدأ التأهيل العلمي والعمل لمهنة التدريس: يعتبر إتقان صناعة التدريس قبل تصدر الناس له مسلمة عندنا في التراث العربي الإسلامي، وهذا يستدعي تأهيلا علميا وعمليا في حلقات التعليم، معرفة، إلقاء، شرحا، إملاء، تنقيرا (بحثا) وتقويما. وقد أسهب المسلمون في هذا المبدأ وأبدعوا بشكل رائع.

• **مبدأ معرفة تفاوت المتعلمين:** ذلك أنهم مختلفون في أنفسهم، وقدراتهم، ومتباينون في استعداداتهم حسب بن جماعة وغيره.

• **مبدأ الاشتغال الدائم على الذات وتزكيتها باعتبارك مدرسا:** التدريس معناه ولوج عالم القدوات، ومراقبة الناس لك، وتأسّي طلبتك بك، وعليه راقب نفسك قبل مراقبة غيرك لك. وهذا مبدأ متواتر في الكتب التي تُنظر للتعليم في البقعة العربية الإسلامية.

• **مبدأ احترام أماكن ووسائل وأدوات العلم:** كل ما يرتبط بالعلم يتلبس بخصائصه، ويستدعي الاحترام نفسه الذي يستدعيه العلم، وترتفع قيمة ما يتوصل به لإيصال العلم إلى قيمة العلم نفسه. وفي هذا المستوى أبدع المسلمون أيما إبداع، واعتبروا المس بوسائل العلم مما يستوجب العقاب. نقف عند هذا الحد وننتقل إلى بسط ما نعتقد أنها قواعد متواترة عند التربويين العرب والمسلمين بالخصوص، وهي كالتالي:

• **قاعدة الاستعداد الجواني قبل الخروج للتدريس:** إن للدرس علاقة بعالم النفس وعالم ما بعد الطبيعة، إنه وصل بالله، لأنه عبادة، لذلك يستوجب طهارة البدن وطهارة النفس. إنه أيضا نوع من الاستعداد السيكولوجي الذي يبدأ في البيت، ويستمر في الطريق إلى مكان الدرس، ويعانق الحصة وما يحصل فيها.

• **قاعدة معرفة المقاصد من الدرس، أو لنقل بلغة العصر: تحديد الأهداف:** وتتحدد هذه المقاصد عند المسلمين غالبا في نشر العلم ومحاربة الجهل والتقرب إلى الله، ودفع الجهل عن الناس وتزكية نفوسها.

• **قاعدة الاستفتاح أو الاستدراج:** كل درس عليه ان يبدأ بطريقة فيها استدراج للمتعلم وتخلو من الخوض المباشر في

مضامين الدرس في مستهله، كما تستوجب إلقاء أفضل تحية ممكنة على المتعلمين.

● **قاعدة ربط الدرس والمعرفة بالقيم والأخلاق:** التدريس لا ينفصل عن الأخلاق، كلاماً، وحركة، وجلوساً، وشرحاً، وتدبيراً، وتقويماً، وخروجاً من الحصة.

● **قاعدة التواصل الجيد والصوت المسموع والبروز الظاهر في القسم:** افتتاح الدرس في مرحلته الثانية عليه أن يراعي ويوافق مضمون الدرس ومحيطه والمستهدفين به، والكلام فيه يجب أن يكون وسطاً بين السرعة والبطء، والوقوف والاسترسال. ووضوح مسافة الاحترام بين مكونات حلقة الدرس.

● **قاعدة التفصيل أو التلخيص أو لنقل قاعدة كم المعرفة:** لا

ينفصل الدرس عن التفصيل في مضامينه، وتتجه هذا القاعدة إلى ضبط كم المعرفة داخل القسم، وهذا يفرض عليك أن تفيد المتعلم على قدر حاجته ولا تجعلها تتعدى القدر المطلوب، وإلا شقَّ عليه الفهم مما قد يذهب بانسراح نفسه وهو شرط ضروري لحسن التلقي والتفاعل.

● **قاعدة الترتيب، أو المنهج:** نبدأ بالأشرف من العلوم، ونبدأ بالأصول ثم الفروع، ثم التطبيقات، ثم الاختلافات، ثم الاعتراضات عليه. ونبدأ من المهم إلى الأهم، ومن السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص.

● **قاعدة التمييز بين طرق بناء الدرس:** وهما طريقتان: طريقة التفكير، وطريقة الخلط. الأولى تليق بالمنتهي أي المتقدم في العلم، والثانية بالمبتدئ لأن الأولى فيها تفصيل، والتفصيل فيه تهويل على المبتدئ، والثانية أرفق بالمبتدئ لأنها تركز على الأسس ولا تدخل إلى الجزئيات الدقيقة.

● **قاعدة إشراك المتعلمين:** ويتعلق الأمر بالذين استوفوا شروطاً معينة، مع مساعدة غيرهم ممن يعانون من صعوبات معرفية حالت بينهم وبين الفهم الكامل والمضبوط

● **قاعدة المذاكرة:** الدرس يبدأ في الحصة ولا ينتهي فيها، بل يستمر في إطار مدارس الطلبة بينهم في حلقات أو خارج القسم.

● **قاعدة الاستدلال:** الدرس يبني بالحجج لا بالتحكم والتشهي، والاستدلالات يجب أن تكون مناسبة، وهي نفسها يجب أن تكون محل تعلم.

● **قاعدة الوضوح أو البيان اللغوي:** لا للتقعر في الكلام واستعمال غريب اللغة، أي ما يطلق عليه بالإغراب، لأن غاية الدرس الإفهام.

● **قاعدة التبسيط:** النزول بالعبارة المحكمة إلى عبارة أسهل لا يشق على المتعلمين فهمها، والنزول من المجرد إلى الملموس، وضرب الأمثلة ليتيسر التمثل والفهم.

● **قاعدة الاختتام:** وهو استجماع لعناصر الموضوع، وانفتاح لما سيلحقه من دروس.

● **قاعدة التمارين والامتحانات أو التقويم بلغة العصر:** الدرس غايته التحصيل، والتحصيل محل اختبار.

المبحث الخامس: المبادئ الديدانكتيكية الغربية التقليدية العامة

بمراجعة لتاريخ الأوائل الذين بحثوا في التدريس وطرقه وتفكيك المادة المعرفية فإنه يتبين لنا بدون أي لبس أنهم كانوا رجال دين سواء في الشرق أو الغرب، وهذا راجع إلى طبيعة المجتمعات آنذاك وسيطرة الفكر الديني على مجمل مجريات الحياة. ويبدأ التاريخ للديدانكتيك في أوروبا مع كومنيوس العالم الثيولوجي والفيلسوف البيداغوجي من خلال أشهر وأضخم كتبه:

✓ الديدانكتيك الكبير: 1657

✓ صور العالم المرئي: 1658

- ✓ Didactica Magna/Große Unterrichtslehre (1627-1632, erschienen 1657)
- ✓ Orbis sensualium pictus/Bild der sichtbaren Welt (Nürnberg, 1658).

ولد العالم التشيكي جون أموس كومينيوس سنة 1592 . وخط مبادئ للتعليم تستهدف تطوير قدرات الأطفال بنهج طرق مختلفة ومن مبادئه الأساسية ما سنترجمه نقلا عن Flitner¹. وسنقدم هذه الترجمة بشكل يفى بالغرض، أي أن الأمر يتعلق بترجمة أقرب إلى التأصيل منها إلى التوصيل. لذلك فليست ترجمتنا حرفية على الإطلاق، وهي كالتالي:

Johann Amos Comenius (1592-†1670) „Ein von Grund auf gelehrter Mann aber gleicht einem Baum mit eigener Wurzel, der sich von seinem eigenen Saft erhält und deshalb beständig (und von Tag zu Tag kräftiger) lebt, grünt, blüht und Frucht bringt. Ziehen wir daraus die Summe: Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber.

المبدأ العام :

إن المعلم/المدرس يشبه الشجرة في جذورها الخاصة، والتي تحافظ على نفسها وتتغذى على العصير الخاص بها، إنها بذلك تظل خضراء، تزهر وتجمع الفاكهة. دعونا نستخلص من هذا: أن على الإنسان استخلاص معارفه وحكمته قدر الإمكان، ليس فقط من الكتب ، بل من السماء والأرض، من السنديان والزان ، وبعبارة أوضح، إن الإنسان . يحتاج إلى معرفة واستكشاف الأشياء بنفسه، وأن لا يعتمد فقط على ملاحظات الغرباء وشهاداتهم.

¹Comenius, Johann Amos: Didactica Magna. Große Didaktik. Übersetzt von Flitner, Andreas. Düsseldorf und München: Helmut Küpper 3. Auflage 1966, 18. Kapitel Grundsätze zu dauerhaftem Lehren und Lernen, Seite 112-113

أما القواعد فهي كالتالي¹: قاعدة ذهبية:

Daher die goldene Regel für alle Lehrenden: Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn (...).

يجب تقديم كل شيء إلى الحواس كلما كان ذلك ممكناً.
فما هو مرئي يتم عرضه على العينين ، وما هو مسموع على الأذنين ، وما به رائحة على الأذنين ، وما يحتوي على طعم على اللسان، والذي يكون ملموساً على حاسة اللمس (...).
هناك ثلاثة أسباب وجيهة لهذا التوجه الذي بناه كومنيوس، ويحددها كما يلي²:

✓ الأصل أن تكون بداية المعرفة دائماً من الحواس، لأن أذهاننا ليس فيها إلا ما وصلها عن طريق الحواس. (لأن لا شيء مما يوجد في أذهاننا (intellectus) لم يمر عبر واحدة من حواسنا من قبل).

✓ إن الحقيقة وسلامة العلم متعلقة أيما تعلق بشهادة الحواس، لأن الأشياء تُبصم أولاً وعلى الفور على الحواس ثم تنتقل بعد ذلك إلى الذهن، فالحواس واسطة الذهن للفهم.

✓ إن الحواس أخلص الأعضاء للذاكرة، إنها القِيمُ أو المسؤول عن الذاكرة، إنه صلة الوصل مع العالم الخارجي، وهذا ما يُمْكِنُ الناس من الاحتفاظ في ذاكرتهم بما يمكنهم الاحتفاظ به من معارف.

¹ Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von Flitner, Andreas. Stuttgart: Klett-Cotta Zehnte Auflage 2007, 20. Kapitel, Seite 136-137.

ونشير إلى أن ترجمتنا تأصلية لا تحصيلية ولا توصيلية، أي أنها غير حرفية بل فيها تصرف يحفظ لها خاصية ربطها بسياق ثقافتنا ولغتنا مع الحفاظ التام على المعاني الأساسية والعناصر المهمة في النص.

² Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von Flitner, Andreas. Stuttgart: Klett-Cotta Zehnte Auflage 2007, 20. Kapitel, Seite 136-137.

المبادئ الديدانكتيكية:

✓ مبدأ الوضوح: كل ما نقدمه للمتعلمين عليه أن يصاغ بطريقة واضحة ومقروءة لكي يتم تعليمه للمتلقين بشكل جيد.

✓ التعلم عن طريق توظيف كل الحواس: الحواس طريق المعرفة، وعلينا استدراجها بجعل كل ما نعرضه للمتعلمين قابلاً للتفاعل معها، فيسهل استيعابه

✓ التعليم الطبيعي: علينا أن نحافظ على أصله الطبيعي لكل شيء، فننطلق من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، أو من العموم إلى الخصوص... نُعَلِّمُ بتؤدة وفق المبادئ الطبيعية.

أما قواعده العامة والتي يفترض أن تتوفر في أي درس، وعليه أن ينضبط إليها أثناء تخطيطه فهي كالتالي¹:

✓ من المعروف إلى المجهول.

✓ من القريب زماناً ومكاناً وروحاً ومجالاً إلى البعيد في كل هذه الأبعاد.

✓ من البسيط إلى المركب.

✓ من السهل إلى الصعب.

✓ من الملموس إلى المجرد.

وأما أهم مقولاته المركزية فهي:

- كل شيء يمكن تدريسه بطريقة بسيطة وعامة.

- كل شيء يتدفق من تلقاء نفسه، والعنف يوقف التدفق.

- الدرس المدرسي الخالي من المرح والانبساط درس ضائع.

¹ Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von Flitner, Andreas. Stuttgart: Klett-Cotta Zehnte Auflage 2007, 20. Kapitel, Seite 136-137.

-من الغباء أن تُعَلِّم المتعلمين كل ما تتمنى أن يتعلموه دون أن تراعي استطاعتهم.
يقول كومنيوس في هذا الإطار:
إن الهدف الأول والأخير لنظرنا الديداكتيكي هو البحث عن أفضل طريقة ليتعلم المتعلمون، والتي يجب أن تكون أقل تعباً للمدرسين وأكثر نفعاً للمتعلمين، أكثر هدوءاً، وأقل ضجيجاً، أقل جهداً وأكثر حرية ومتعة.

الفصل الثالث: تفصيل في بعض النماذج الديداكتيكية

أود بداية أن أشير إلى أنني سأعرض النموذج التكويني لصاحبه Klafki في هذا الكتاب كما عرضته في الجزء الأول، لأن غرضي هو أن أجمع النماذج في هذا الجزء، وكذلك لجعل كل ما يتعلق بالديداكتيك مجموعاً بين دفتين ليسهل على الباحث والمبتدئ مراجعته دون عناء اللجوء إلى كتاب آخر. ونشير إلى أننا سنخصص لنموذجنا التركيبي فصلاً مستقلاً في هذا الجزء. والنماذج التي اخترتها هي:

- النموذج التكويني مع Klafki
- النموذج التعليمي مع Paul Heimann
- النموذج التعليمي التعليمي مع W. Schultz
- النموذج النقدي التواصلي مع Rainer Winkel
- نموذج التدريس بالكفايات برؤية تركيبية :
- نموذج عادات العقل المنتجة مع مارزانو وكيندل
- نموذج John Hattie : Visible Learning : التعلم المرئي: الدراسة الزلزال.

المبحث الأول: الديداكتيك التكويني

Bildungstheoretische Didaktik:

يجدر بنا التأكيد في بداية هذا المبحث على أن هذا النموذج التكويني يرجع في أصوله إلى الفيلسوف السيكلولوجي والميتودولوجي الشهير W. Dilthey وكذلك إلى البيداغوجي الشهير E. Weniger في نظريته المعروفة بـ Theorie der Bildungsinhalte سنة 1930.

ونظرية المضامين التكوينية هذه عمل من خلالها Weniger على البحث في العلاقة بين المضامين (المحتويات) و

البرنامج التعليمي بهدف استنباط قوانين أو ضوابط دقيقة لتطوير درس عالي الجودة، وارتكز بالأساس على فكرة أن المضامين بذاتها قادرة على صنع الدرس الجيد بشرط تنظيم وضبط لحظة لقاء المتعلم مع المضمون الذي يتلقاه ويتعلمه. أي أن لحظة اللقاء هي أساسية جدا والقدرة على تنظيم لحظة اللقاء ، هي أساس نجاح أو فشل أي فعل تعليمي.

هذا المنطلق هو الذي عمل Klafki على متابعته وتعميقه، وطور من أجل ضبط لحظة اللقاء هذه ما سماه "بالمبادئ العامة للديداكتيك التكويني" ، وخلص إلى أن الفعل التكويني يستوجب على العموم القدرة على دفع المتعلم إلى استقبال واستدخال العالم الخارجي باعتباره حقيقة مادية موضوعية من جهة، واستيعاب عوالمه الذاتية وتطويرها في بعدها المادي والمعنوي من جهة أخرى.

إن أهم ما جاءت به الأدبيات التربوية الجرمانية يتمثل في ستة مبادئ أساسية سهلة و عميقة و ترتبط بما يسمى بالديداكتيك التكويني لصاحبه **WOLFGANG KLAFKI** ، كما أن هناك مساهمات عميقة للتربوي **ERICH WENIGER** في هذا المجال. و لقد نشر **KLAFKI** أول أبحاثه حول الديداكتيك التكويني سنة 1958 خصوصا البحث الذي يحمل عنوان: "التحليل الديداكتيكي جوهر إعداد الدرس". ويرتبط هذا المنحى الديداكتيكي بما يسمى بعلوم الفكر أو العلوم الإنسانية **GEISTESWISSENSCHAFTEN**، ويركز بالأساس على منهجية ومعايير تبرير اختيار مضامين الدرس.

لن أستمّر في سرد تاريخ هذا التوجه، بل سأكتفي بعرض معايير الديداكتيكية التي يحاكم من خلالها الدرس ومضامينه. و لقد اشتغلنا عليها وتصرفنا فيها و في شرحها و صياغتها و أضفنا لها كي تستجيب لمجال تداولها عندنا أي للمجال الثقافي العربي الإسلامي.

على العموم فهي ستة مبادئ نبسطها لك كالاتي:

أولاً: مبدأ الارتباط بالواقع Situationsbezogenheit

أصوغ لك أيها القارئ الكريم هذا المبدأ كآلاتي:

ليكن فعل تعليمك للتلاميذ أو الطلبة مرتبطاً أشد ما يكون
الارتباط بواقعهم.

إذ الغرض من التعليم أساساً هو إكساب المتعلم القدرة على التغلب على الوضعيات الواقعية المعيشية سواء تعلق الأمر بفعل أو بفكر، وفي هذا الإطار يمكن استثمار طرق بيداغوجية متنوعة: المشروع، والحوارات الثنائية، والعروض، والموائد المستديرة والجلسات الثقافية والاجتماعات السياسية... كل هذه أمثلة لوضعيات واقعية.

من المؤكد أن هذا الأمر يختلف من مادة دراسية إلى أخرى، فما تحتاجه هنا قد لا تحتاجه هناك. ولتنزيل المضامين ديداكتيكياً تماشياً مع مبدأ: الارتباط بالواقع، نورد لك أيها المدرس الكريم هذه الأسئلة كمعين إرشادي يساعدك على تفريع درسك والنجاح فيه، لذلك تساءل عما يلي:

● ما هو واقع التلاميذ/الطلبة؟ وكيف يمكن الانطلاق منه لبناء الدرس؟ (اختلاف اقتصادي، اجتماعي، معرفي، بيئي، جغرافي، ثقافي...؟)

● ما هي التجارب التي عشتها أنت باعتبارك مدرساً سواء في التدريس أو في حياتك والتي يمكن أن توظفها لبناء درسك؟ لا تخرج نفسك أبداً من المعادلة فأنت ابن المجتمع المغربي وثقافته، وأقرب إلى فهم أطفاله من أية نظرية تربوية كيف ما كان أصلها، إذ هي للاستئناس فقط، وتكمن الاستفادة الكبرى منها في بعدها الإجرائي لا غير، وفقط عندما يكون هذا البعد متوافقاً مع واقع التلاميذ أو الطلبة.

● هل المضامين المراد إيصالها لها علاقة بحاضر التلاميذ أو ماضيهم أو بمستقبلهم؟

● إذا كانت المضامين مرتبطة بالمستقبل، هل بالإمكان استثمار تجارب أخرى للتلميذ خارج القسم لبناء الدرس؟
إذ يمكن أن يكون هناك فاعلون آخرون قد تناولوا هذه المضامين، وطور التلميذ بناء عليها تجربة وأفكارا معينة يمكن استثمارها: وهؤلاء الفاعلون هم التلفزيون، الشبكة العنكبوتية، السينما... بمعنى أن تستحضر الفاعلين الآخرين في المجتمع وتتفاعل مع ما يتلقاه التلميذ خارج المدرسة. بل إنني أدعوك إلى استعمال الجرائد و المجلات و الأفلام و تنشيط ثقافتهم الشعبية و وصلها بالعلم و المعرفة ليكون درسك بانيا للفكر والفعل، وموصولا بالواقع الذي تعمل وتؤثر فيه و يحيا فيه تلامذتك.

● ما هي المكانة التي يحتلها هذا المضمون وما قيمته في حياة التلميذ/الطالب؟

ثانيا: مبدأ التوجه العملي: Prinzip der Handlungsorientierung

يقول هذا المبدأ ما يلي:

ليكن درسك دافعا للعمل.

يعتبر الدرس في أصله مقدمة للعمل، وعلماء من أجل العمل، وليس علماء من أجل العلم، هذا المبدأ الديداكتيكي هدفه أن يستحضر الأستاذ دائما وأبدا أثناء تفكيرك المادة ديداكتيكا: أن التلميذ أو الطالب يتعلم من أجل العمل. أي أن هذا الهدف يدفع الأستاذ قبل إلقاء الدرس إلى:

- ✓ التفكير في مدى نفعية الدرس واقعيا وعمليا.
- ✓ البحث عن أشكال وطرق أجرأته وربطه بجانبه التطبيقي في الحياة.

وهذه هي خاصية التعليم في العالم المتقدم. إذ أنه لا نتعلم من أجل أن ننسى، أو نتعلم من أجل أن نستظهر ما تعلمناه، بل نتعلم من أجل أن نطور الواقع، ونؤثر في الحياة، ومن أجل أن نوظف المعرفة، وكل تعليم لا يستحضر هذا البعد فهو لغو، ومن ثم لا يعتد به لأننا لا نحصل من ورائه فائدة ولا نفعاً للبلاد وللعباد.

إن الاعتماد على وضعيات تربوية تمثيلية غير واقعية ولكنها تحيل في نفس الوقت على حقيقة واقعية، مهم بالنسبة إلى أجرأة المعرفة النظرية وتحويلها إلى تطبيقات عملية ملتصقة بالواقع. فمثلا عندما يوظف الأستاذ تقنية لعب الأدوار في وضعية تعليمية ما، فالهدف العملي هو استدخال التلاميذ لكفاية التعامل مع المخالف، وانتظار الدور، وآداب الحوار...

إن هذه الوضعية التي تكون اصطناعية في القسم تحيل واقعيا على نوازل معيشية حقيقية، وهي بالنسبة إلى التلاميذ تجربة سيتم توظيفها لا محالة في المستقبل. لذلك فليست الطريقة المناسبة إذن هي أن نملي على التلاميذ آداب الحوار، ولكن أن يتعلموها ويطبقوها أثناء الدرس للعمل بها في المجتمع بمختلف مؤسساته.

وإليك أيها الأستاذ الكريم الأسئلة التوجيهية التي يمكن أن تساعدك في بناء درسك ديداكتيكيا بشكل يستجيب لمبدأ التوجه العملي.

• ما هي الأفكار المبنوثة في الوضعية التعليمية المختارة والتي تحيل المتعلم على سياقات عملية بالأساس؟
• ما هي المعرفة التي تخدم القرارات العملية وتكون أساسا لها؟

• هل تساعد هذه المعرفة (المعرفة التي يتم إيصالها إلى التلميذ في القسم) التلميذ على فهم وتقدير التبعات الأساسية والثانوية لفعله على الآخرين والواقع؟
• إلى أي درجة يقدم درسك توجيهات في الحقول العملية في الواقع؟

• كيف يتم إدماج التوجه نحو العمل أثناء فعل التعلم؟ وبأية منهجية و طرق بيداغوجية؟ هل عن طريق تقنية الإلقاء؟ أم العمل الجماعي؟ أم لعب الأدوار؟

ثالثا: مبدأ التوجه العلمي Prinzip der Wissenschaftsorientierung

نصوغ لك هذا المبدأ كآتي:

ليكن درسك مرتبطا أشد ما يكون الارتباط بالعلم، ومورثا للعمل المبني على العلم.

يروم هذا المبدأ: التأسيس من خلال الدرس ليس فقط للتوجه إلى العمل والارتباط بالواقع، ولكن أيضا استلهم المعرفة الضرورية لذلك، فالعمل بدون علم مقدمة للفساد أو هو الفساد بعينه، لذلك فالكفايات المختلفة التي على التلميذ أو الطالب أن يطورها لا تتم إلا بالاستناد على العلم. وهنا تدخل أبعاد مختلفة وجب على الأستاذ استحضارها بخصوص المعرفة الضرورية لتطوير الكفايات المختلفة.

إن الوضعيات المعيشية مختلفة، ودلالاتها ومعانيها متباينة، والأفعال البشرية متنوعة كذلك، ونحن نعيش في هذا الكل من

الاختلاف والتنوع والتباين. والحكم على الشيء بالصواب أو الخطأ يستدعي استدخال المتعلم لمعايير الحكم على الشيء أو الفعل أو القول أو الحالة.

كما تستدعي عملية تعلم التفاعل مع الوضعية الاجتماعية أن يدرك المتعلم عقلانية ولا عقلانية الفعل الإنساني، بمعنى أن أفعالنا ليست دائما مستندة إلى الدلائل ونابعة من تفكير عميق، بل قد يحكمها منطق معين حسب المجال والوضعية والفاعل فيها، وقد تكون مبنية على هوى متبع وتحكم وتَشَّه. يتعلم التلميذ أو الطالب في هذا الإطار الفرق بين المعرفة المنهجية أي العلم، والمعرفة العامة السائدة، وكذا المعرفة المستندة إلى الأهواء. وهذا لا يمكن أن يُحصَله إلا بالتمكن من قواعد التعليم المنطقي والمعياري المناسبين. ويستوجب كل ذلك أن تكون المضامين علمية وتستجيب لشروط التحيين، أي أنها آخر ما وصل إليه العلم في المجال المراد تعليمه، لنقل وبتعبير أكثر وضوحا ودقة إن عليها أن تستجيب لمعيار الحقيقة العلمية المعاصرة.

وإلى جانب صحة المضمون والتحيين هناك عنصر آخر يتفرع عن مبدأ التوجه العلمي وهو المنهج، فمن أهداف الدرس أن يبني المنهجية في دواخل المتعلم، أي أن يطور لديه الحس المنهجي بل وأن يستوعب التلميذ سؤال كيف؟ وهو سؤال المنهج بالأساس. كيف يفسر؟ كيف يحل؟ كيف يركب؟ كيف يتجنب التناقض؟ كيف يحاجج؟ فالدرس من الجانب الـديداكتيكي لا يكون عبثيا بل بانيا للبنى المنطقية، موسعا لمدارك المنهجية، مساعدا التلميذ على التفكير العلمي.

يحيل مبدأ التوجه العلمي كذلك على خاصية أساسية وهي التأمل والتريث، فالتلميذ/الطالب مطالب من خلال مراعاة هذا المبدأ باستيعاب إمكانيات وحدود المنهج العلمي، وذلك بغية وقايته مما يسمى **"بالعلمي العلمي"**. فلا يتصور ويعتقد أن العلم لا حدود له، بل عليه أن يعي أن الحياة الإنسانية فيها أبعاد كثيرة لا يمكن إخضاعها فقط للدقة والصرامة العلمية بشكل حصري،

لأنها غير خاضعة لقياساته. ولأن الأصل في الدرس أن يبنى الإنسان في كل أبعاده وأن لا يعمل على تشييبه ولا تأليهه. ولإعمال التوجه العلمي في درسك ديداكتيكيا أحيلك على الأسئلة التوجيهية المساعدة الآتية:

- ما هي المعلومات والمقاربات والنظريات التي يجب أن أستحضرها في درسي؟
 - ماهي المنهجية التي علي الاشتغال بها لأنجح في شرح هذه المقاربات؟
 - ما هي المجالات العلمية التي علي أن أستحضرها لمساعدة التلاميذ على فهم مضمون درسي؟
 - هل عليّ أن أستحضر كل الجزئيات أم يكفي أن أطرح الموضوع في عمومته؟
 - أين هي حدود العلم في الموضوع المراد تعليمه؟ وهذا الأمر يتبين من خلال:
- ✓ اختلاف النظريات في التفسير.

✓ وجود ثغرات لم يتم سدها من طرف العلم.
✓ والموضوعية: علاقة الباحث بموضوع البحث.

رابعاً: مبدأ النمذجة أو التمثيل Prinzip des Exemplarischen

نوجز لك منطوق هذا المبدأ كالاتي:

ليكن درسك مسلحاً بالنماذج والأمثلة.

يروم هذا المبدأ: التدقيق و التخصيص في مبدأ العلمية السالف الذكر. ذلك أن الوضعيات التربوية في الواقع اليومي لا متناهية أي لا حصر لها، لذلك لا يمكن أن نأتي على كل النظريات العلمية والوقائع العملية ذات الصلة بموضوع الدرس. إننا لا نشتغل في القسم إلا بأمثلة

ونماذج نبسط من خلالها العلم والواقع ونختزلهما ليصبحا في متناول المتعلم، بمعنى أن الأستاذ مطالب بأن يمارس نوعاً من الانتقاء ضمن كمٍ لا متناه من الوضعيات والعلوم المرتبطة بموضوع درسه. وترتبط بهذا المبدأ خاصيتان اثنتان هما:

✓ على النموذج الذي سيختاره الأستاذ أي المثال الذي سيقدمه لتلامذته أن يمثل بالفعل ما يريد إيصاله إلى المتعلمين؛

✓ بل إنه يمكن أن يختار نموذجاً يغطي هدفه ويتجاوزه. أي نموذجاً يستوفي شرط المثال ويعمقه لاحتوائه إضافات خادمة للهدف.

ولمساعدة الأستاذ على الاستجابة لمبدأ النمذجة أو التمثيل نورد الأسئلة التوجيهية الآتية:

- ما هو المثال المناسب للوضعية التعليمية التي أنا بصدد الاشتغال عليها؟
- هل يمكن لهذا المثال/ النموذج أن يلامس بالإضافة إلى هدف هذا الدرس أهدافاً إضافية متعلقة بدروس أخرى؟
- ما هي السلوكيات التي يتم توضيحها من خلال هذا المثال؟
- ما هي حدود هذا المثال/ النموذج؟
- كيف يمكن تطوير قدرات التلميذ من خلال هذا المثال؟ وكيف يمكن إسقاطه على غيره من المواضيع؟

خامساً: مبدأ البنية. Prinzip der Struktur

نصوغ لك جُماع ما جاء به هذا المبدأ كالاتي:

فكك درسك إلى وحدات تبسّط من خلالها بنيته المركبة.

المقصود بمبدأ البنية هو الارتباط الحاصل بين الأجزاء التي تشكل كلا ذا معنى، أي أن بناء الدرس يكون عبر

مراحل نغطي من خلالها الأجزاء المكونة للكل. فلا يصل
المعنى الكلي إلا إذا خضع لمقتضى التفكير أو التفريع
الديداكتيكي. فنمرره من خلال أجزائه بغية الوصول إلى
الهدف المنشود من العملية التعليمية التعلمية.
إن عملية تطوير بنية الدرس تتضمن ما يلي:
✓ تفكيرك التعقيد الموجود أصلا في المادة إلى وحدات
وأجزاء؛

✓ تحديد العلاقة الموجودة بين هذه الأجزاء أو الوحدات؛
✓ إعادة بناء الكل من خلال الأجزاء بشكل يؤدي
الغرض منه.

والأسئلة الموجهة للأستاذ والتي تساعده على تطوير بنية
المادة وعرضها في الدرس هي كالاتي:

- ما هي العناصر الأساسية المكونة لموضوع الدرس؟
- كيف تترابط هذه العناصر فيما بينها؟
- كيف يمكن أن تعرض في القسم بشكل يساعد على
جمع الكل وفهمه؟

• ما هي العناصر التي تحكمت أو تتحكم في رؤيتي
وطرحي أثناء تفاعلي مع المادة المعرفية موضوع الدرس؟
هل خلفيتي: علمية/ سياسية/ دينية/ إيديولوجية؟

• ما هي الإمكانيات المطروحة لتطوير بنية الدرس
والتي يمكن أن تشكل طريقا آخر؟ أو هل توجد إمكانيات تم
تطويرها من قبل ويمكن استثمارها للتعامل مع موضوع
الدرس؟

- ما هو الفرق بين طرحك والطروحات السابقة؟

سادسا: مبدأ المنهجيات

Methodenprinzip

يقوم هذا المبدأ على ما يلي:

رتب درسك وراقب نفسك

يتعلق هذا المبدأ بالمنهجية التي يجب أن تتبع لبناء الدرس، بل إن الأمر يتعلق بالضبط بالطريقة التي على المدرس أن يتبعها لإنجاح فعل التدريس، وتتميز هذه الطريقة بخصائص هي كالآتي:

● الوضوح: لبناء درس وجب على المدرس التزام الوضوح في الطرح والمضمون والعلاقة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية.

● الانسلاخ من القناعات الذاتية: وإعادة بنائها دائما وأبدا خصوصا بالنسبة إلى الفاعل التربوي، إذ قد تصبح هذه القناعات معيقات للتواصل وعائقا أمام إنجاح الدرس.

● المقارنة: اعتبار اختلاف الآراء في السياق الواحد، وهذا يعني مراعاة الاختلاف أثناء البناء واستحضاره باستعمال تقنية المقارنة بين الآراء.

● الاشتغال على الشخصية كلها: استدعاء شخصية المتعلم في مجملها أي في بعدها المعرفي، والوجداني، والاجتماعي، والحركي، لذلك وجب على المدرس الاشتغال بجماع شخصيته.

تلكم كانت المبادئ الستة لـ ديداكتيك النظرية التكوينية Bildungstheorie لصاحبها Wolfgang Klafki تناولناها بطريقة ممنهجة وبسيطة قصد إيصالها إلى أهل التطبيق على أرض الواقع، وأوردنا خلال هذا التناول ترجمات حاولنا من خلالها الالتزام بالأصل الثقافي العربي استجابة لمقتضى الحقل التداولي الذي نستهدفه بها.

المبحث الثاني: النموذج التعلّمي:

Das Lerntheoretische Modell

ويسمى كذلك نموذج برلين¹. يركز هذا النموذج أساسا على مفهوم التعلم، ويعتبر Paul Heimann (1901-1967) أهم المنظرين الذين أسسوا وطوروا هذا النموذج الديدانكتيكي ولقد تبعه في ذلك كل من : Günter Otto (1927-1999) و Wolfgang Schulz (1929-1993).

ينطلق هذا التوجه كما سبق من مفهوم التعلم . ولو رجعنا إلى المبادئ التي أسس عليها Heimann تصوره الديدانكتيكي لاستنتجنا بأنه خط ستة عناصر أساسية لهذا النموذج ، يمكن التفصيل فيها كما يلي :

أ. مركزية موقف المدرس وتجربة:

يركز Heimann على ما يسمى بوضعية المعلم /المدرس حيث ينطلق من موقف المدرس المبني على تجاربه. هذا الموقف جد مهم لأنه ينبني على قناعات مبنية على تجارب وليس اعتباطيا، بل إنه مؤسس على معتقد راسخ نتج عن تجربة حياتية. وواجب المدرس يتحدد في كفايتين أساسيتين :

• كفاية التحليل ، أي تحليل الدرس.

• كفاية البرمجة ، أي برمجة الدرس.

وعليه يجب على المدرسين في فترة تكوينهم أن يطوروا هاتين الكفايتين، لأنهما تشكلان لب العمل التدريسي الاحترافي العقلاني على رأي Heimann، كما أنهما العمدة في تأسيس الفعل الديدانكتيكي الجيد.

يستوجب هذا المنطلق استحضار مجموعة من التبعات الأساسية نجلها فيما يلي²:

¹Stangl, W. Lerntheoretische Didaktik Heimann Schulz. [werner stangl]s arbeitsblätter.

WWW: [http://arbeitsblaetter.stangl-](http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/DidaktikLerntheoret.shtml)

taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/DidaktikLerntheoret.shtml (2017-10-14).16h.33mn.

- Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz: Unterricht: Analyse und Planung. 10., unveränderte Auflage. Schroedel, Hannover 1979.

² Kron, F.W. : Grundwissen Didaktik. Muenchen 1994.S. 141-138

✓ أن الأصل في الأستاذ / المعلم أنه باحث.
✓ أن الدرس لا يمكن بتاتا أن يُفصل عن سياقه وواقعه،
لذلك لا مجال للنظر إليه بطريقة معزولة أو منعزلة.
✓ أن برمجة الدرس لا يمكن أن تتم بدون تفكيك وتحليل
من جهة، وبالأساس بدون تحليل مجاله الاجتماعي الذي سيتم
فيه. أي السياق الثقافي الاجتماعي؛
✓ كل تغيير للدرس يجب أن يراعي الثابت فيه والمتغير،
فالبرمجة والتحليل تلازمانه وتقيانه من الخلط بين الثابت
والمتغير.

ب. الدرس متعدد الشروط والعلاقات والأشكال،
تستوجب معرفة هذا الكل من الشروط والخصائص تملك
المدرس كفاية البحث وممارسته له. وهذا يؤكد أن إتقان المدرس
لمناهج البحث العلمي وتقنياته كمية أو كيفية يعتبر أصلا ينبني
عليه الدرس الناجح. فلا يوجد درس ناجح بدون أستاذ باحث،
وعليه، فكل تكوين للأساتذة لا يركز على إكساب الأستاذ
المتدرب الكفاية المنهجية أي كفايات البحث العلمي بالأساس
يعتبر ناقصا. ذلك أن الدرس حقل تجارب علمية بيداغوجية
وإدراكية، ومجال بحث وتدبر من أجل التطوير.
وبناء على ما سبق ينبغي أن يتقن الأستاذ ما يلي:

- ✓ الملاحظة.
- ✓ الاستمارة.
- ✓ المقابلة.
- ✓ تحليل المضمون.
- ✓ التجريب.
- ✓ الاختبارات النفسية / التربوية.
- ✓ الإحصاء على الأقل في أساسياته أو بتعاون مع غيره.

كل أستاذ لا يستطيع التفاعل مع هذه التقنيات وتوظيفها
يعتبر عند Heimann مشروع أستاذ لم يكتمل. ذلك أن هذه

الوسائل تمكن المدرس من اكتشاف العلاقات بين الأسباب والنتائج، وإيجاد تفسيرات لها، وتطوير طرق التعامل مع تحديات وإشكالات الدرس المختلفة.

يتحدث Heimann عن منهجه ويسميه : بالمنهج الظاهراتي لكنه رغم ذلك لم يفصل فيه، ولكنه يقصد هنا الظاهراتية كمنهج فلسفي، ويعتبر أن ظاهريته تستهدف تحليلين أساسيين:

- تحليل البنية العامة للدرس وما يحدث فيه/ أو يوحي به.
- تحليل العوامل المؤثرة فيه.
- وفي حقيقة الأمر يعمد إلى المزج بين المنهج التجريبي والمناهج الفلسفية لفهم وتفسير الظواهر البيداغوجية ذات الطابع الديدانكتيكي.

العنصر الثالث الذي يبني عليه Heimann تصوره

يسميه ج: تحليل البنية Strukturanalyse

يعتبر Heimann هذا العنصر ملائماً للدرس في كل أبعاده ومجرياته، إذ الدرس متعدد المؤثرات والآثار. وفي هذا الأمر يستند Heimann على Winnefeld.

إن تركيب العوامل المؤثرة في الدرس يجعل من الصعب على المدرس استجلاءها وإحصاءها وضبطها، بل وحتى لو تم التوصل بالمناهج التجريبية لا يمكن الإمساك إلا ببعضها، لذلك يعمد Heimann إلى الاستتجاد بالافتراضات الفلسفية نظراً لطبيعتها الشمولية ولأنها تؤكد على مشروعية الفعل الإنساني أي ارتباطه الدائم بشروط معينة كما هو متعارف عليه في المنهج الظاهراتي.

يتعلق الأمر في المنهجية الفنونولوجية بالنظر في الظواهر ذاتها كظواهر مستقلة في وجودها، تحمل خصائصها في ذاتها، وهذا يعني بالنسبة إلى المنهجية الفنونولوجية إبعاد كل ما هو خارج عن الظواهر حين النظر فيها، من خلال النظر إلى الظاهرة كيف تقدم نفسها بنفسها أمامنا. فلا يتعلق الأمر بمنهجية

بمعرفة عن الظاهرة ولكن بمعرفة الظاهرة كظاهرة تبرز أمامنا ونستوعبها مستقلة لا أن نستوعب شيئاً عنها، والفرق بين الفهمين عميق ومركزي في بعده المنهجي¹. ويضع Heimann مجالين للنظر إلى العوامل المؤثرة في الدرس :

● **مجال: القرارات** ويلامس ما يلي:

✓ النوايا أو المقاصد.

✓ المضامين.

✓ المناهج.

✓ الوسائط.

● **مجال الشروط** ويقصد به:

✓ الشروط الإنسانية (الذوات) البعد الأنثروبولوجي.

✓ الشروط الإجتماعية.

✓ الشروط الظرفية المرتبطة بالوضعيات المختلفة.

✓ الشروط الثقافية.

بالنسبة إلى مجال القرارات فإنه يتطلب من الأستاذ أن

يتخذ قرارات تهتم :

-البنية المقاصدية للدرس.

-البنية المضامينية للدرس.

-البنية المنهجية للدرس.

-البنية الوسائطية للدرس.

بالنسبة إلى المجال الثاني أي مجال الشروط فيتعلق

الأمر هنا بضرورة مراعاة الشروط الذاتية المرتبطة بالإنسان كإنسان، فالتلميذ أو الطالب إنسان أولاً وقبل كل شيء، مما يحتم وجوب مراعاة كافة الشروط الإنسانية المستنبطة من

¹ راجع في هذا الإطار:

عبد الجليل أميم: منهجيات. أدوات منهجية تطبيقية للبحث و التحليل في الفلسفة و الأدب و العلوم الإنسانية. مراكش 2013. ص 34-53.

الأنثروبولوجيا التربوية حول ماهية وتطور هذا الإنسان، بالاعتماد على سؤال: فماذا يعني أن يكون المتعلم إنساناً؟ كما يرتبط هذا المجال بمراعاة سياق الفعل التدريسي اجتماعياً وثقافياً.

د. تفكيك أو تحليل الأسباب أو العوامل المرتبطة

بالدرس Faktorenanalyse

يتعلق الأمر هنا بالوقوف تحليلًا وتفكيكا على عنصري "تحليل البنية" **Strukturanalyse** ، وهما مجال القرارات ومجال الشروط ، ويتعلق الأمر بشكل أوضح بمجالين يحتاجان حسب Heimann لمعرفة سيكولوجية وسوسيولوجية وابستمولوجية وفلسفية محترمة يعمل الأستاذ على توظيفها في عمله الديدكتيكي. إن مجال القرارات ومجال الشروط لا يمكن أن يلجها الأستاذ بمعرفة جد متواضعة في الحقول المعرفية السالفة الذكر.

ويتعلق الأمر في عملية تفكيك الأسباب أو العوامل بخطوات أساسية هي :

الخطوة الأولى:

تتعلق بالنقد المعياري، أي مدى تمكن الأستاذ وتوفره على عدة معرفية تمكنه من التعامل مع الجانب الإيديولوجي داخل وخارج المؤسسة من جهة، ومعرفة التوجيهات والقوانين ذات العلاقة واتخاذ القرارات من جهة أخرى. فكل قرار سيتخذه الأستاذ ستكون له علاقة بالجانب المعياري الخارجي أي المجتمعي، وله وصل بالقوانين التي تؤثر فعل التدريس في مؤسسته وبلده. كما أن له ارتباطا بقدرة الأستاذ على التحكم في ميولاته الإيديولوجية وتوجيهاته المعيارية التي قد تتصادم أو تتفق مع التوجهات العامة.

الخطوة الثانية:

تتعلق بالحكم أو بتقدير أو تصنيف العوامل المختلفة بناء على درجة تأثيرها في تطور المتعلمين من جهة، وكذلك في

انتمائها لما هو انثربولوجي أو سوسيلولوجي أو نفسي من جهة ثانية. أي قدرته على تصنيف المعرفة العلمية بناء على حقول انتمائها.

الخطوة الثالثة:

وهي ما أسميه بالتحليل النسقي في بعده المعرفي، وأقصد به توضيحاً لما قاله Heimann قدرة المدرس على توظيف واستحضار نظريات وتاريخ وأشكال ومناهج التدريس المختلفة قصد تطوير طريقته الخاصة من منظوره الخاص والحكم عليها بالجودة والقوة أو الرداءة والضعف.

كل الخطوات الديدانكتيكية المختلفة تهدف بالأساس إلى دفع المتعلم إلى التعلم لأن Heimann يعتبر التعلم سيرورة جوهرية أساسية ، وأهم ما يمكن الإشارة إليه في هذا السياق أن Heimann لا يعتقد في هذا الإطار أية نظرية في التعلم بل يرتمي في أحضان نظرية Heinrich Roth في التعلم والتي طورها في كتابه "السيكولوجيا البيداغوجية للتعليم والتعلم" الصادر سنة 1957 والتي لن نفصل فيها في هذا الإطار.

ولكننا سننطرق بشكل مفصل ومبسط إلى مختلف الأسئلة التي على الأستاذ أن يستحضرها أثناء تخطيطه لدرسه وتدبيره وتقويمه لأنها مدار هذا النموذج الديدانكتيكي¹:

الشروط الأنثربولوجية للمتعلمين :

- ✓ ما هي الخلفيات التعليمية عند المتعلمين؟
- ✓ ما هي مراحل نموهم الفيزيولوجي ومراحل نموهم السيكولوجي؟
- ✓ كيف هي مواقفهم ودرجة تحفزهم للتعلم ؟

¹ للتفصيل أنظر :

- Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz: *Unterricht: Analyse und Planung*. 10., unveränderte Auflage. Schroedel, Hannover 1979.
- Hans Furrer: *Das Berner Modell; Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik*. hep, Bern 2009.

- ✓ أين يعيش المتعلمون وما أثر ذلك على استعدادهم؟ هل وسطهم له طريقة عيش تُطور وتؤثر على استعدادهم للتعلم؟ وهل هو إيجابي أم سلبي؟
- ✓ ما هي تجربتهم مع التعلم؟ وكيف هي؟
- ✓ كيف هي تركيبة المجموعة؟ من يقود من مكوناتها؟ ومن لديه تأثير على عناصرها؟ وكيف هو الجو العام داخلها؟
- ✓ كيف هي علاقات المعلم والتلاميذ؟
- ✓ ما هي اهتماماتهم وميولاتهم على وجه التقريب؟

الشروط السوسيوثقافية للمتعلمين:

- ✓ أين يتواجد مكان التدريس (التموقع الاجتماعي والثقافي)؟
- ✓ ما هي الشروط المكانية المتوفرة؟ يعني كيف هو مكان التدريس؟
- ✓ كم عندك من الوقت لإنجاز مهمتك؟
- ✓ من له تأثير مباشر من خارج الفصل أو من خارج المؤسسة؟
- ✓ تشكيلة المتعلمين اجتماعيا: ذكور أو إناث أو هما معا؟ وما أعمارهم؟
- ✓ ما انتظارات الأسرة والمجتمع منك؟
- ✓ ما هو التصور الذي يقود العملية التعليمية في مؤسستك؟

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرارات:

أ. النوايا والأهداف

- ✓ ما هي الأهداف التي تريد بلوغها؟ وبماذا يتعلق الأمر في هذه الأهداف؟
- ✓ من أين استقيت هذه الأهداف؟ وكيف أصلت لها؟
- ✓ هل تتماشى مع الشروط العامة، والشروط الموضوعية؟

✓ هل أهدافك قابلة للتحقيق أم أن عليك مراجعتها بقاء على الشروط الموضوعية والإطار الذي تشتغل فيه؟

ب. المضامين

✓ ما هي بالضبط مضامين درسك؟
✓ كيف ستعمل على تكييفها مع الواقع الذي ستدرس فيه
زمانا ومكانا ومتعلمين وسياقا اجتماعيا وثقافيا؟
✓ هل تتناقض مع الإطار والشروط التي تشتغل فيها؟

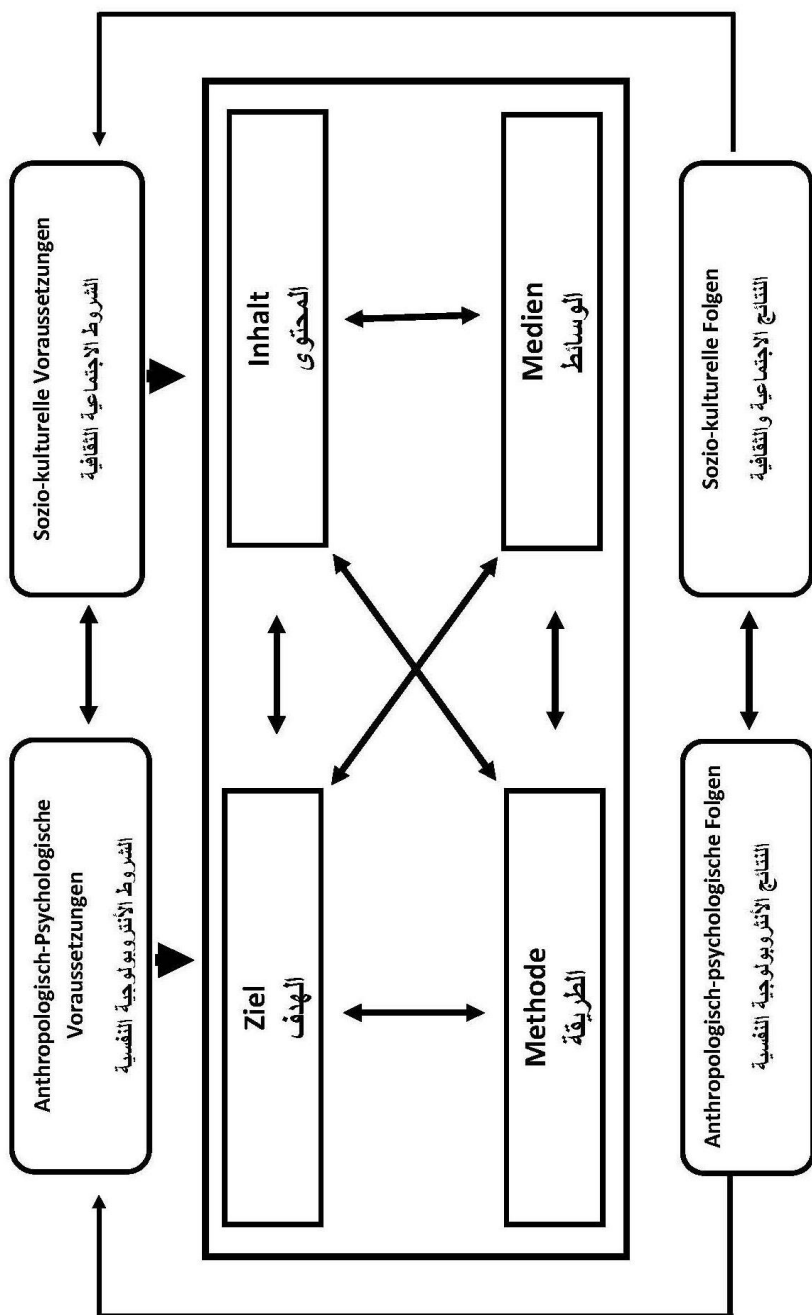
ج. المنهجية:

✓ هل تتوافق منهجيتك مع المضامين؟
✓ بالنظر إلى الشروط الموضوعية ونوعية المتعلمين، هل
لديك تصور عن كيفية بلوغ مقاصدك بمنهجية واضحة؟
✓ ما هي خطواتك الإجرائية؟
✓ ماذا ستعرض عليهم؟ وكيف ستبنيه مضمونيا؟ وكيف
ستعرضه تدبيريا؟
✓ ماذا عليك أن تغير في حال عدم بلوغ مقصدك؟ هل
طريقتك؟ أو أهدافك؟ أم الشروط الموضوعية؟ أم تبحث
عن معلومات أو مساعدة؟ أم ماذا؟

د. الوسائط أو الوسائل:

✓ ما هي الوسائل والوسائط التي ستحتاجها لتحقيق
مقاصدك؟
✓ هل هي متوفرة أم لا؟ إذا كانت غير متوفرة: ما البديل؟
ماذا عليك أن تغير؟
✓ هل تتوافق الوسائط والوسائط عموما مع المضامين
والشروط الموضوعية والإمكانات المتاحة بل ومع
المتعلمين؟ أم لا؟

✓ إذا كانت غير متوافقة ما هي التعديلات التي عليك إجراؤها؟



وتجدر الإشارة إلى أن الدرس الكفائي استفاد بل ويمكن أن يستفيد من هذا النموذج ومن نموذج Klafki بشكل كبير. فالبيداغوجيون الألمان يؤكدون على أن Klafki كان سابقا لاستعمال مفهوم الكفاية وتوظيفها والسعي إلى بناء تنظيره الديدائكي باستحضارها بشكل واضح. ونمر الآن إلى نموذج آخر.

المبحث الثالث: المقاربة التعليمية التعليمية¹ النموذج النقدي في التدريس

Der Lehr/Lerntheoretische Ansatz. W.Schulz

يعتبر Wolfgang Schulz المزداد سنة 1929 تلميذا للديدائكي السابق Heimann ، واشتغل معه لما كان في برلين ، وفي سنة 1946 بدأ Schulz تطوير النموذج المعروف بنموذج برلين في الدرس، وتحول مع مرور الوقت إلى نموذج هامبرغ لما رحل إلى التدريس هناك . ولكي لانطيل، أود بداية أن أعرض نموذج Schulz مع ضرورة الإشارة إلى ان المبادئ الخمسة الأولى طورها Schulz مع Heimann والنقط المتبقية طورها وحده. فأما المبادئ المشار إليها أعلاه فهي:

- كل بناء نظري للديدائيك، يجب أن ينبني على العلوم التجريبية من جهة، وعلى التجربة الخاصة للأستاذ في التدريس من جهة أخرى .

¹ Peterssen, W. H. (Didaktik. Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6. Auflage. München u. a.: Oldenbourg Schulbuchverlag, S. 58; Jank, W. & Meyer, H. (2008). Didaktische Modelle. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2001 S. 282. أنظر كذلك:

- Wolfgang Schulz: Die lehrtheoretische Didaktik. In: Herbert Gudjons (Hrsg.): Didaktische Theorien. Bergmann + Helbig, Hamburg 1997, ISBN 3-925836-35-7, S. 35–56.

- يعتبر الدرس وشروط إنجازه هو منطلق وهدف كل المحاولات التأطيرية ذات الطابع الديداكتيكي.
- إن هدف البحث الديداكتيكي والبيداغوجي وبناء النظريات يبقى دائما هو تحليل الدرس وتطوير أشكال جديدة لبنائه والتدقيق في سيرورته، أي أن الهدف هو تحسين الأداء وطرق التنزيل.
- يعتبر المدرس وأدائه المحدد الرئيسي للفعل الديداكتيكي.
- الرؤية النقدية لكل الاجتهادات مهمة لتطوير أي فعل ونظر ديداكتيكي.
- بالاعتماد على الخلفية النقدية ذات البعد الاجتماعي فإنه لا يمكن للديداكتيك المعاصر أن يكون إلا ديداكتيكا نقديا، وعليه فكل النماذج والنظريات التي تؤسس للفعل الديداكتيكي عليها أن تتبنى نظرا نقديا للمجتمع وخلفية امبريقية بالأساس، فالدرس بناء معرفي ونقد للواقع. والمقصود هنا هو النقد العلمي بين أهل الاختصاص في مجال البحث البيداغوجي والديداكتيكي وليس نقد المجتمع في الدرس، لأن هذا الأخير يرتبط بالمنهاج الدراسي الذي يحدد خطوطه وحدوده. فالبيداغوجيا والديداكتيك باعتبارهما مجالات بحث علمي وجب عليهما ممارسة النقد المستمر على نظريتهما ونماذجهما والواقع التعليمي، والواقع المجتمعي، إذ النقد العلمي هو الضامن لاستمرار التطور.

أما المبادئ التي طورها Schultz في الجانب الديداكتيكي المحض فتتشكل من العناصر المركزية التالية:

- **التخطيط الاستشراقي : Perspektivplanung :** وهو تخطيط متوسط في الزمن، و قد يمتد على طول السنة، يستهدف من خلاله المدرس وضع تصور عام لدروسه في إطار وحدات عامة بدون تفصيل في جزئياتها.

• التخطيط التفصيلي Umrisssplanung : يتعلق

الأمر في هذا المستوى بتخطيط يهدف إلى تفصيل ما جاء مجملا في التخطيط الاستشراقي، إذ يعمل الأستاذ على التفصيل في جانب المضامين، والوسائل، والطرق البيداغوجية، وأشكال التقويم، ومناهج العمل بشكل مرتب ومنظم يراعي منطق الترتيب الاستشراقي

إن التخطيط التفصيلي يتجلى في أربعة مكونات أساسية في نموذج هامبورغ وهي:

✓ **الأهداف التعليمية: Unterrichtsziele** هذه الأهداف تلامس المجالات المعرفية والوجدانية والحسركية و الاجتماعية للشخصية الإنسانية.

✓ **وضعية الانطلاق: Ausgangslage** وتهم انتظارات التلاميذ والأستاذ من جهة، و باقي عناصر بناء الدرس وتدبيره: مادة معرفية ووسائل ووضعية عملية وغيرها، وهل يجب تغيير الوضعية أو إدخال عناصر عليها أو حذف بعضها؟

✓ **المتغيرات الوسائطية: Vermittlungsvariablen** وهي النماذج المنهجية للتدريس، تفكيك سيرورات الدرس، الأشكال الاجتماعية لسيرورات الدرس، أوجه أو أشكال العمل، البعد الوسائطي للدرس، موضوعية الوظيفة التدريسية، وسائل الإعلام باعتبارها وسائل مساعدة،

✓ **التقويم أو مراقبة التوفيق في المهام:** ويتم من طرف الأستاذ ومن طرف التلميذ عند مراقبة نفسه وتعلماته ونجاحاته وإخفاقاته، كما يتم بمقارنة وضعيات الانطلاق ووضعية نهاية الدرس وما تحقق من الأهداف وما لم يتحقق أو تحقق بشكل جزئي.

• **تخطيط السيرورات Prozessplanung:** يتعلق الأمر في هذه المرحلة بتفصيل المفصل إلى جزئياته، أي التدقيق في سيرورات ساعات العمل من مختلف زواياها سواء تعلق الأمر بالمضامين أو الوسائط أو الطرق البيداغوجية، أو التقويم وانواعه وما يوافق كل ساعة وكل مضمون، وكل منهجية، ويدقق أيضا في أهداف كل نشاط وتبعاته. كما يراعي هذا المستوى من التخطيط المستويين الأولين الرؤية التخطيطية الاستشرافية والتخطيط التفصيلي.

• **التخطيط التصحيحي Planungskorrektur:** ويطلق عليه كذلك "تصحيح التخطيط" : أي أن يعمل الأستاذ على التعديل في تخطيطه كلما رأى الحاجة إلى التعديل، بمعنى أن التخطيط للدرس هو مشروع منفتح على التعديلات التي تأتي بها المستجدات سواء على المستوى المضامين أو الوضعيات أو الوسائط...أو هذا كله أو بعضه.

تتكون البنية المفاهيمية لنموذج هامبورغ من أربعة مفاهيم مركزية تتفرع عنها مفاهيم إجرائية متعددة، وهي:

- ✓ المقاصد.
- ✓ المضامين.
- ✓ المنهجيات.
- ✓ الوسائط.

هذه المفاهيم هي أيضا ما يسميها رواد النموذج **بالبنية الديدانكتيكية** لنموذجهم، وهذه المكونات تربط بينها علاقة تداخل بشكل لا انفصال فيه، ويطلقون عليها مسمى: **الترباط**

Interdependenz.

اعتمادا على كل ما سبق وببساطة غير مخلة بمقصدنا يمكن أن نقول أن بناء الدرس هو كالتالي:

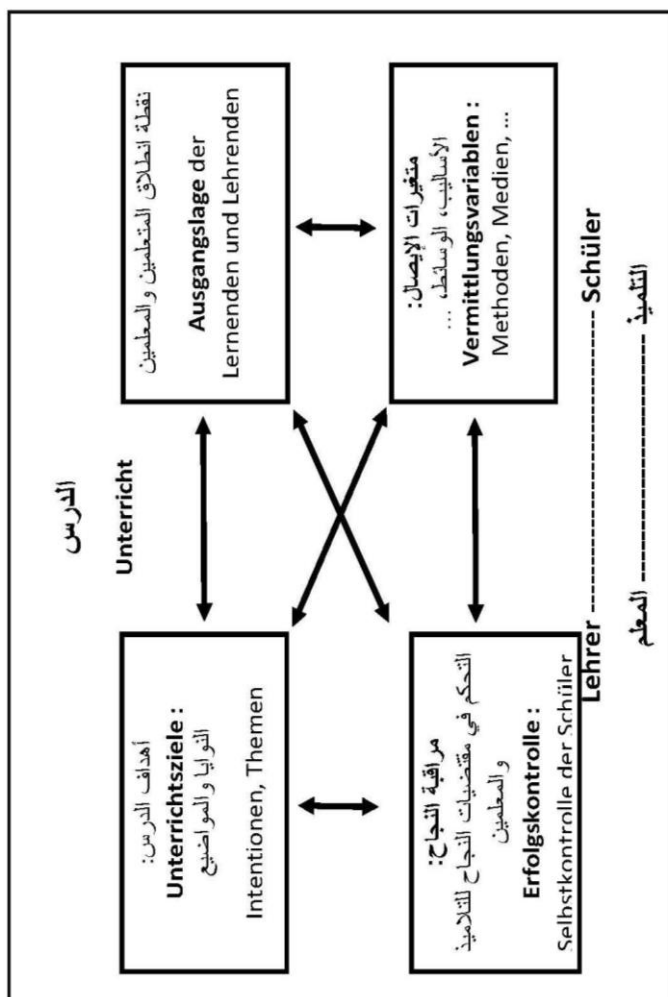
هناك شخص عنده هدف محدد (الأستاذ)، وبهذا الهدف يفتح أفق مجموعة من الأفراد (المتعلمين) على مضامين معينة، وينهج في سبيل بلوغ ذلك طريقة معينة، ويستعين بوسائل

مختلفة، فى وضعية محددة، ويتحقق من بلوغ مقاصده كليا او جزئيا.

إننا نتفق بشكل تام مع رأي هايمان القائل بعدم وجود درسين متشابهين لأستاذين مختلفين، بل نضيف من عندنا أنه لا يوجد درسان متشابهان ألقيا من طرف أستاذ واحد، فالتطور والتغيير يلاحق دروسنا يوميا بل فى كل ثانية، بل أكثر من ذلك يلاحق شخصياتنا بعد كل هنية من الزمن، فالتغير مسلمة أنثربولوجية لا نحيد عنها أبدا. زد على ذلك أن الدرس المعاصر مختلف عن الدرس فى الماضي، والدرس فى المغرب مختلف عن ذاك الذى فى دولة أخرى أو فى أية ثقافة مختلفة أو مشابهة لنا، لكن رغم ذلك فإن هناك فى كل هذه الدروس المختلفة ما يتجاوز الزمن والثقافة والمكان والخصوصيات، إنها البنية المجردة للدرس. وهى المشترك بين كل الدروس وفى كل الأزمنة والامكنة والثقافات، وهذه البنية المجردة هى ما تناولناه سابقا أي: أستاذ، تلميذ/طالب/متعلم، مضامين، مقاصد، وسائط، منهجيات، تخطيط، تدبير، تقويم.

الشروط المؤسسية

Institutionelle Bedingungen



المبحث الرابع: النموذج الديدائكتيكي التواصلي

النقدي¹: Kritisch – Kommunikative Didaktik

يُعدُّ Rainer Winkel مطور ومعمق النموذج الديدائكتيكي التكويني ولكن من زاوية نقدية مختلفة، وهي زاوية المدرسة النقدية لفرانكفورت والتي لامست البيداغوجيا وطورت نماذج بيداغوجية ديدائكتيكية خاصة بها.

ومصطلح "النقدي" يحيل عند هذا الباحث على لطيفة مفادها ضرورة مساءلة ما يمكن اعتباره في البيداغوجيا حقيقة أو مسلمة. إذ الأصل هو التفكير في كل شيء وممارسة النقد عليه. ويحيل مصطلح "التواصلي" على حقيقة الفعل الديدائكتيكي باعتباره فعلا تواصليا بالأساس. كما أن فعل الفهم لا يتأتى إلا بالتواصل، وعليه، فإن هذا النموذج ينطلق من خلفية ميتاديدائكتيكية نقدية / تواصلية ترجع أصولها إلى اجتهادات هابرماس، أدرنو، هوركهايمر، فروم، ماركيز...والذين كان يقودهم هو هاجس التحرر Emanzipation ودمقرطة كل المؤسسات بما فيها المدرسة والدرس التعليمي. ويتم تحليل الدرس في هذا النموذج انطلاقا من أربعة عناصر مترابطة هي:²

1- بُعد توصيل

المعارف Vermittlungsaspekt

أو بُعد الإبلاغ / الإيصال، ويتفرع عنه ما يلي :

أ. مفاهيم التعلم وصوره Lernbegriffe und

Lernakte : ويقصد بها كل ما يأتيه المدرس من أفعال وأقوال ، قصد إنجاح فعل التعلم : كالعرض والشرح ، والتفكير ، والأجوبة ...

¹ Winkel, R : Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. 8. Aufl. 2006.

Kron-F.W. : Grundwissen Didaktik. Muenchen 1994.S.190 -191

ب. الوسائط ووسائل التدريس والتمارين.

ج- **منهجيات التدريس** : والمقصود بها هنا الطرق والأشكال المختلفة التي يلجأ إليها المدرس في درسه : بالعمل الفردي ، الثنائي ، الجماعي ، التكليف بالواجبات المنزلية ، لعب الأدوار ، العروض.

د. **ترتيب الدرس** : وبالخصوص النماذج التراتبية والتواصلية وكل أشكال تنظيم الدرس.

2- بعد المضامين Inhaltsaspekt

يُقصد به ما يتم تناوله في الدرس من محتويات، وهنا نتحدث عن منهاج رسمي وآخر خفي أو مستتر.

3- بُعد البنية العلائقية Beziehungsstruktur

والمقصود به أشكال التفاعل الاجتماعي داخل الفصل، وغايته هي التعرف وكذلك فهم وكشف عناصر التفاعل ومكوناته وأشكاله التي تسود أثناء العملية التعليمية التعلمية.

4- بُعد العوامل المزعجة للدرس أو معيقات الدرس:

Unterrichtsstörungen

يتعلق هذا البعد بالبحث عن كل ما يعكر صفو الدرس وسلامته ووصوله إلى المتعلمين، ويرتكز على جوانب متعددة منها:

✓ أصناف المعيقات.

✓ محددات المعيقات.

✓ اتجاه المعيقات.

✓ تبعات المعيقات.

✓ أسباب المعيقات.

وتتمظهر في:

✓ معيقات معرفية.

✓ معيقات استقرازية.

- ✓ معيقات سمعية.
- ✓ معيقات خارجية.
- ✓ معيقات الرفض والامتناع (غير فاعل ، جامد ، سلبي).
- ✓ معيقات عصبية (مرضية).

يعرف Winkel معيقات الدرس كالتالي:

نتحدث عن معيقات الدرس عند كل وضعية تحد من الانسياب العادي والطبيعي لسيرورة التعلم والتعليم، أو تجعله ينحرف عن مساره، أو توقفه نهائيا. لكن أهم ما يثير في طرح Winkel أنه يعتبر كل المعوقات عبارة عن إشارات يريد المتعلمون من خلالها إيصال شيء ما.

ومن أمثلة هذه الإشارات الدالة على المعوقات والتي يرسلها المتعلمون إلى أساتذتهم:

- ✓ أن درسك ممل وغير مهم.
- ✓ أن التلاميذ لهم اهتمامات أخرى؛
- ✓ أن قواعد درسك وطريقته مريبة لا تجذبهم وغير مقنعة؛

✓ أن المتعلمين يريدون أن يتعلموا لكن بطريقة أخرى؛
 ✓ أن المعنى من درسك مفقود لدى التلاميذ.
 أما فيما يخص المقاربة الفهمية (من الفهم نسبة إلى اتجاه الهرمينوطيقا) التي يتبناها Winkel فتدعو إلى ما نسميه sich einlassen auf die Schuelerperspektive أي الانخراط في ميولات المتعلمين ومسايرة وجهة نظرهم ومشاركتهم إياها¹.

Winkel, R : Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. 8. Aufl. 2006..S.31.

كما يمكن أن تدل أيضا على الانطلاق من معيقات الدرس للتفكر في الدرس، أو في طريقته، أو في مضمونه، أو في معناه، أو في أهميته،

إن الفعل البيداغوجي عند Winkel سابق على الفعل الديداكتيكي، ويخترقه طولا وعرضا، إلى درجة أن انعدام الحس البيداغوجي يفرغ الديداكتيك من مضمونه ويصيبه في مقتل، وعندما نفتقد البيداغوجيا في دلالتها العلائقية من الدرس نصبح أمام دروس كارثية.

وعليه يصبح بُعد العلاقة أولى من بُعد المضمون، أو بالضبط أن المضمون مرتبط بالعلاقة وجودا وعدما، أي أن المضامين وإن تم ترتيبها، وتنظيمها ديداكتيكيا بطريقة مضبوطة ستفقد قوتها مع ضمور خاصية التواصل الجيد والفعال، وتصبح قاصرة غير مجدية إذا لم يعر الأستاذ اهتماما وازنا لجانب علاقته بطلابه أو تلاميذه، فلا نجاح لها ولا بلوغ لمقاصدها العلمية والعملية إذا كانت فاقدة للبعد البيداغوجي في دلالاته العلائقية بالخصوص.

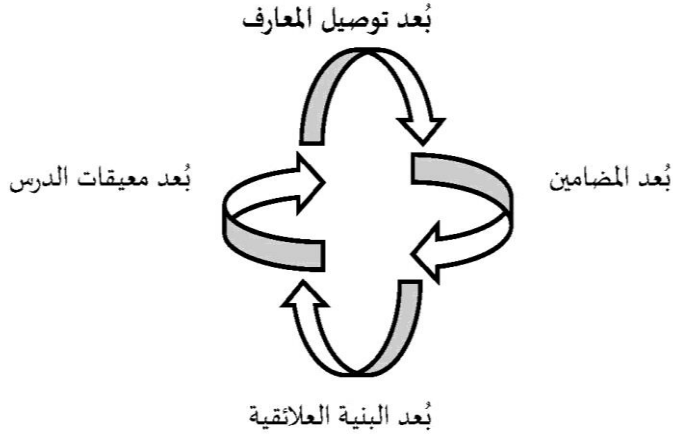
يعتبر الجانب العلائقي البيداغوجي شرطا لنجاح الجانب الديداكتيكي، وأكبر تحد يواجهنا باعتبارنا بيداغوجيين هو جانب العلاقة، كيف نحسنها؟ كيف نجعلها إيجابية؟ كيف نضبطها؟ كيف ننجحها؟ كيف نجعلها خادمة للدرس؟

إن العلاقة مع المتعلمين / الطلبة توصلنا إلى حدود قدرتنا، بل إنها قد تتجاوزنا، قد ترهقنا، قد تنهك قوانا لأنها ذات أبعاد مختلفة، معرفية، اجتماعية، وجدانية، ثقافية

ويمكن اعتبار الدرس وفي كل حين مناسبة جديدة لتعميق هذه العلاقة، وتوجيهها واستغلالها من أجل تمرير المضامين العلمية، فبانعدام التواصل أو قصوره ينتفي نفع الدرس أو يضمحل ويسوء، وهو ما يدفعنا إلى القول: إن

العمل الديداكتيكي والعمل التربوي البيداغوجي هما في الأصل إعلان تواصلين بامتياز، وكما نؤكد دائما في بيداغوجيا السياقات المغربية المركبة أن: من ساء تواصله ساء درسه.

أما في ما يخص تخطيط الدرس وتحليله فيتم في هذا النموذج بطريقة دائرية كالتالي :

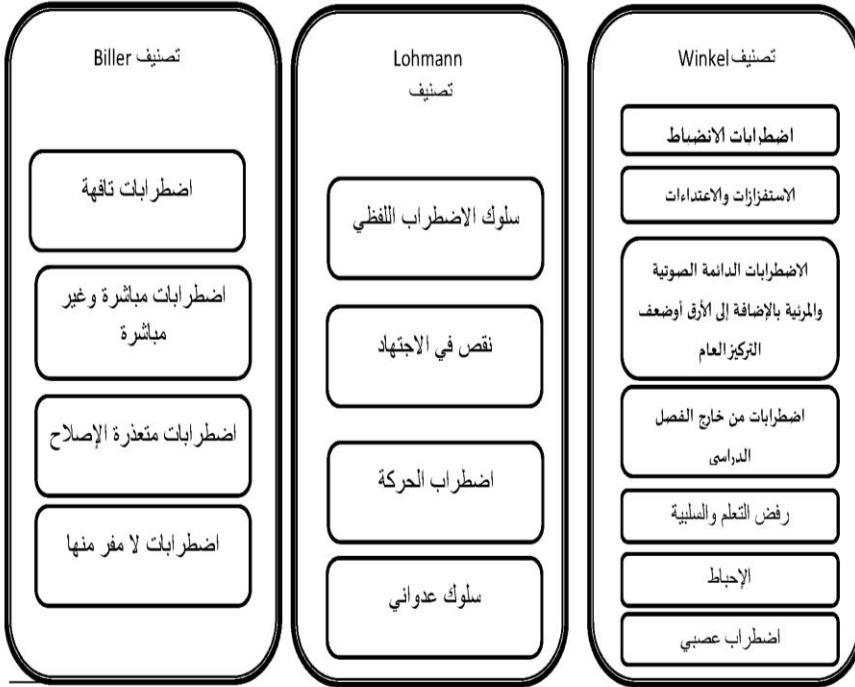


وبناء عليه، فإيصال المضامين رهين بتدبير ما له علاقة بالبنية العلائقية ومعوقات الدرس. فالمضامين لا نضمن وصولها واستيعابها في سياق تعليمي لا تواصلني ولا يستحضر أهمية البنية العلائقية لمكونات الدرس، كما لا يولي اهتماما للنظر في معوقات العملية التعليمية التعلمية، إذ العلاقة بين مختلف هذه المكونات علاقة تلازمية.

أما في ما يخص المجال المتعلق بالمتعلم فهذا النموذج يوحى بما يلي :

- ✓ مشاركة فعالة للمتعلمين .
- ✓ أناة أي الصبر والتمهل في المشاركة.
- ✓ النهج الراجعي التكاملي، أي: التخلي عن السلطة واسترداد السلطة في القسم لتطوير الذات والآخر .
- ✓ التصرف المتناسق والمتجانس بين المتعلمين والمعلم.
- و على العموم فإن هذا النموذج يجعل الفعل التواصل مركز العلمية التعليمية التعلمية، ويعتبر أن كل فعل تعليمي لا يراعي هذا البعد فاشل إما كلياً أو جزئياً، كما نشير في نهاية هذا المحور إلى أن هذه النظرية لها تصور جد دقيق وعميق فيما يخص توظيف هذا النموذج على ذوي الاحتياجات الخاصة كذلك، لكن مع الأسف لن نفصل فيه في هذه المحاولة.

ولورجنا إلى معيقات الدرس لوجدنا أن لها كثيرا من التصنيفات أهمها ما يلي¹:



النظر للتفصيل

Billar, Karl-Heinz: Unterrichtsstörung. 2.korrigierte Auflage. Klett-Verlag; 1981.★ Ludwig, Otto: Unterrichtsstörungen - Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten.★ Friedrich Jahresheft V. Verlag Velber; 1987.

وفي ما يلي نموذج لقواعد تعاقدية لضبط الدرس، نعمل على تعليقها في الفصل الدراسي أمام المتعلمين والأستاذ ونسهر على التذكير بها، ويمكن أن نزيد تعميقا أو تفصيلها أو الإضافة إليها أو استبعاد غيرها حسب الزمان والمكان والسياس والمستوى.

• هذه قواعدنا التي اتفقنا حولها

وسنحترمها جميعا

- ✓ نحن في هذا الفصل نحترم بعضنا البعض.
- ✓ سلوكي تجاه معلمي وزملائي في الفصل ومن يزورنا من المؤسسة أو من خارجها هو الاحترام والتقدير.
- ✓ وهذا أمر طبيعي بالنسبة لنا في فصلنا هذا.
- ✓ نوّدي واجباتنا داخل الفصل وفي حصصنا التعليمية في الوقت المحدد وبشكل دقيق.
- ✓ الانتباه في الحصة معناه بشكل واضح عندنا في فصلنا: واحد يتحدث والآخرون يستمعون.
- ✓ الأكل والشرب أمران محظوران عندنا في الحصة، ونؤجلهما إلى فترة الاستراحة لكي نساعد أنفسنا على التركيز.
- ✓ لا نتسامح مع من يستفز معلمنا لأننا نكن له الاحترام، وواعون بوضعه ووظيفته المهمة والشريفة.
- ✓ نحن مستعدون للتعاون داخل وخارج الفصل.
- ✓ حصصنا الدراسية جدية وتتضمن فكاها ومرحبا، ولا تخرج على القواعد المتفق عليها.
- ✓ نشجع ونحفز بعضنا البعض لمزيد من الانضباط والتركيز، ونتعاون على ذلك.
- ✓ نجد متعة في العمل الجماعي ونزداد نشاطا وتحفيزا بمشاركة تجاربنا مع غيرنا في التحصيل العلمي.

هذه قواعدنا التي اتفقنا حولها وسنحترمها جميعا

المبحث الخامس: نموذج التدريس بالكفايات : التركيب والكفايات

المطلب الأول: أساسيات

يعتبر التركيب بالنسبة إلينا حقيقة جوهرية، ويمكن أن يسأنس أهله بأي اجتهاد بيداغوجي أو ديداكتيكي أيا كان،

فالنظرية النسقية هي بالنسبة إلينا الإطار الذي يستدمج كل ما يمكن أن يستجد في حقل البيداغوجيا والديداكتيك، لأنه لا شيء يوجد خارج التركيب، ولا شيء مستقل عن الأنساق أو يمكن أن لا ينتمي إلى نسق ما، بل إن كل شيء نسق. وانطلاقا مما تقدم، فأهل التركيب يمكن أن يوظفوا قواعدهم الخاصة ضمن مختلف أشكال التدريس المعاصرة و المعمول بها حاليا بل ويستدعوا قديمها وجديدها مما يمكن أن يثبت جدارته وفعاليته في الواقع المعاصر.

نضيف أننا نميل إلى استعمال مسمى "التدريس بالكفايات"، ولا نتحدث عن المقاربة بالكفايات، ونفضل استعمال مسمى التدريس بالكفايات أو "الدرس الكفاياتي". والسبب هو أن التدريس بالكفايات نهج ديداكتيكي وجب أن نبقيه في إطار الديداكتيك وبنعوت ومسميات واضحة لها وصل مباشر بالديداكتيك من قبيل مسمى "التدريس بالكفايات".

وعندما نتحدث عن الكفاية فإننا نقصد حالة الربط بين المعرفة والفعل، حالة الوصل بين المعرفة والعمل في الواقع، أو لنقل الحالة التي تتحول فيها المعرفة إلى سلوكيات عملية. إنها الحالة التي تجنّد فيها المعرفة لتوجه أفعالنا لنأتي بالعمل الصائب الموافق للوضعية التي نحن فيها. وعليه، يمكن لنا أن نعرف الكفاية على أنها : مجموع ما اكتسبناه من مؤهلات وقدرات معرفية وسلوكية وخصائص جوانية تجعلنا نأتي بالتصرف الأنسب في الوضعيات المعيشية المختلفة، وهي مكتسبة وتنمي باستمرار.

وبصيغة أخرى فإنها معرفة أدت إلى إنتاج التصرف الأنسب في الوضعيات المختلفة، من خلال ارتباطها برزمة من القدرات المعرفية والوجدانية والسلوكية والاجتماعية التي نجدها لحل إشكال ما. وسنزيد في التفصيل ونقول:

حسب الباحثين البيداغوجيين الألمان فإن مصطلح الكفاية Kompetenz يعود في أصله إلى البداغوجي المقتر Klafki

الذي وظفه في نموذجه الديداكتيكي الموسوم بالديداكتيك النقدي البنائي، ويقصد به المهارة والقدرة على حل مشكلات بعينها، والاستعداد لفعل ذلك. وبناء عليه، فمصطلح الكفاية يرتبط في أصله بأوضاع واقعية معيشة وحقيقية في مجال نشاط الفرد وعمله. لكن هناك من يرجع المصطلح إلى حقل البحث السيكلوجي خصوصا مع Franz Weinert¹.

وعلى العموم، فمصطلح الكفاية متعدد الدلالات حسب زاوية النظر التي نتبناها للنظر فيه واستعماله، ويبقى تعريف Weinert جامعا ويلامس كل مجالات استعماله إذ يرى أن الكفاية هي:

مجموع القدرات والمهارات المعرفية المتوفرة لدى الفرد أو المكتسبة عن طريق التعلم والتي يستثمرها لمواجهة المشكلات التي تعترضه، كما تتضمن الكفاية كل الاستعدادات الاجتماعية والقدرات التحفيزية الذاتية والتطوعية التي تمكنه من حل المشكلات المختلفة بنجاح ومسؤولية والتي تعترضه في وضعيات متباينة².

انطلاقا من هذا التعريف، يظهر بوضوح أنه لا يمكن الحديث عن الكفاية إلا في مواجهة مشكل ما والعمل على حله، وباستحضار واع أو غير واع لمجموع القدرات المكتسبة، كما أضيف عنصرا آخر تحدث عنه Weinert وهو عنصر المسؤولية، مما يجعلنا نعرف الكفاية على أنها³:

¹ أنظر في هذا الإطار

http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf

21/12/2018.10h45mn

²https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht.pdf.21/12/2018.10h53mn.

³ Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001. S. 27f.

مجموع المعارف والسلوكات والقدرات التي اكتسبها المتعلم واستحضرها في مواجهة وضعياته الصعبة بمسؤولية ونجاح.

لكن، لماذا بمسؤولية_____ة ؟ ما دلالة عنصر المسؤولية في تعريف الكفاية:

تتمثل هذه الدلالة في أن الوضعيات المُشكّلة أو المعيقة للتطور يمكن أن نجد لها آلاف الحلول، لكن غياب المسؤولية اتجاه الذات، واتجاه المجتمع، قد يجعل هذه الحلول نفسها غير مسؤولة، كما قد يجعل لها تبعات سلبية على النفس والمجتمع، وهذا بُعد جوهري في التربية. فليست كل الحلول تستجيب لشرط الكفاية كما يفهمها التربوي، وليس كل من حل مشكلة وواجهها بنجاح بدون مراعاة تبعات حله على نفسه ومجتمعه يمكن نعتة بالكفاءة، فقد يكون الفرد بارعا في حل مشاكله على حساب محيطه ومجتمعه، وهذه ليست كفاية بل دهاء ماهر ونكاية، لأن حس المسؤولية غاب فيها جملة وتفصيلا، ونحن باعتبارنا بيداغوجيين لا نشتغل خارج القيم والمعايير والقواعد والأخلاق التي تؤسس للحس الإنساني في الإنسان. فالكفاية والمسؤولية لا ينفصلان. ولا كفاية لعبث غير مسؤول حسب وجهة نظرنا في بيداغوجيا التركيب.

وعلى العموم فإن الكفاية لا يمكن ملاحظتها ولكن تدلنا عليها مؤشراتنا. وأهمها النجاح في حل مشكل معقد بمسؤولية، وهي مكتسبة وتنمى باستمرار، كما أنه لا يمكن أن نلقنها للأفراد لأنها سيرورة بناء يشمل مجمل جوانب شخصية المتعلم، وتساهم فيها كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتختص المدرسة بكفايات بعينها تقرّيعا أو تعميقا أو تصحيحا أو غير ذلك.

إن المعرفة لا نتعلمها فقط لكونها معرفة_____ة، لكننا نتعلمها في الأساس من أجل الفعل في الواقع، فقيمة المعرفة متعلقة أيما تعلق بلحظة ربطها بالواقع والنظر في مدى

نجاحها في الفعل فيه أي التأثير فيه. والكفاية من وجهة نظرنا هي ما نفعته من قدرات لمواجهة ناجحة ومسؤولة لمشكلة ما بناء على معرفة مكتسبة وسلوكات وخصوصيات جوانية إيجابية ومسؤولة.

ويضيف Weinert عنصرا آخر سماه التحفيز:

والمقصود به، أن المعرفة والسلوكات ونفسية المتعلم إذا لم ترتبط كلها بعامل أساس هو التحفيز الذاتي أو الخارجي، لا يمكنها أن تتجدد وتتجح في مواجهة الوضعيات المشكلة التي تواجه الفرد سواء داخل المؤسسة أو خارجه. فهذا التجنيد وتحريك الكفاية له علاقة مباشرة بالوضع السيكلوجي الداخلي للنفس، فلا تتحرك الكفاية في نفوس لا تحفز نفسها بنفسها أو نفوس لا يعمل المحيط الخارجي على تحفيزها.

ومن أهم من فصل كذلك في دلالة الكفاية، وبطريقة أكثر وضوحا الباحث Schaper سنة 2008 عندما اقترح النظر إلى الكفاية من زاوية سيكلوجية وقال ما يلي:¹

الكفاية هي جماع :

- خصائص الشخصية (الذكاء، الابتكار، الاستقرار النفسي، الانفتاح على التجارب الجديدة).
- السمات التلاؤمية/ التكيفية: (القدرة على العمل الجماعي، الدافعية القيادية، القدرة على التنمية)
- الشروط المعرفية والقدرة (المعرفة، المهارة، القدرة)
- القدرة على التصرف المناسب (الكفاءة، والأهلية Performanz القدرة على المواجهة، والتغلب على وضعيات مشكلة ذات طابع مركب.
- الشروط المعرفية، التواصلية، العاطفية، التحفيزية

¹ <http://docplayer.org/41551925-Arbeits-psychologische-kompetenzforschung-1.html>. 22/10/2018. 12h.55mn.

-الخبرة : التجارب، والتدريب المكثفة.

وَجُمَاع القول هو أن الكفاية حسب تعريفنا الخاص:

هي مجموع ما اكتسبته وتشرَّبته من مؤهلات وقدرات تجعلك تأتي بالتصرف الأنسب في مواجهة المشكلات في وضعية معيشية معينة، إنها العملية التي بموجبها تستطيع تحويل المعرفة من معرفة مخزنة ميتة إلى معرفة حية فاعلة في حياتك بنجاح، وترتبط أساسا بمحفزات ذاتية وأخرى خارجية، كما أن الحلول التي تنتج عنها لها وصل بالمسؤولية والفعل الإيجابي في النفس والمحيط.

المطلب الثاني: الكفايات والتدريس

أما بخصوص باراديغم الكفايات وعلاقتها بالدرس فإن ذلك يحيل على مجموعة من المنطلقات والتساؤلات التي على المدرس أن يطرحها على نفسه لتطوير استراتيجيته البيداغوجية والديداكتيكية لتوافق المنطلقات النظرية للنهج الكفائي بخلفية تركيبية، ومن الأسئلة الوظيفية التوجيهية المركزية نورد ما يلي¹:

مداخل توجيهية	أبعاد سيكولوجية تربوية	الخلفية والهدف البيداغوجي
ما الذي يعجب ويشد اهتمام المتعلم ؟	البعد الوجداني بدافع معرفي	رفع درجة التركيز واستدراجهم للمضامين المعرفية
ما الذي يجعل المتعلمين مندهشين؟	البعد الوجداني بهدف معرفي	الاستغراق في التركيز: أي تركيز الانتباه في شيء ما بحيث لا ينشغل المتعلم بما سواه

¹ للتفصيل أكثر أنظر :

ماهي الأسئلة التي يطرحها المتعلمون؟	البعد المعرفي	ملازمة اهتمامات المتعلمين وهمومهم الذاتية والمعرفية. النظر إلى الدرس بعيون المتعلمين.
متى يولد الفضول لدى المتعلمين ؟	البعد الوجداني المعرفي السلوكي	النباهة والفضيلة إلى منحنيات سيرورات التعلم والبحث عن ما يخرج المتعلم من حالة الجمود إلى حالة الفضول.
ماهي استراتيجيات التعلم التي لها معنى عند المتعلمين كما لها أثر عليهم؟	البعد البيداغوجي في حلته الديداكتيكية بخلفية جشطالتيّة	التعلم جشطالت، والوسائل جزء من الجشطالت، وإدراك معناها موصول لفهم ما وظفت من أجله.
ماهي المعاني الذاتية التي يكتشفها المتعلمون أثناء سيرورة الدرس ؟	استحضار الجشطالت ومركزية المعنى في علاقته بحالة الاستبصار والفهم.	المعنى عام متصل بالدرس، وخاص متصل بالمتعلم، وإدراكهما موصول إلى كمال الفهم ومحقق لنقل التعلم من سياق الدرس إلى سياقات أخرى.
كيف يمكن جعل التعلم فعلا مرئيا، ملموسا ؟	استحضار الخلفية السلوكية والبنائية بالخصوص	الهدف هو ربط التعلم السابقة باللاحقة في وضعيات واقعية وملموسة والمتعلم ليس جهازا لمعالجة المعطيات بل ذات تبني خريطتها المعرفية الذاتية من خلال تفاعلات واقعية وبنيات معرفية سابقة.
كيف يمكن مخاطبة المتعلمين بمستوى عال وإيصالهم إليه ؟	بناء المعارف واستحضار الخلفية البنائية للسيرورات المعرفية	التدرج في تسليق مدارج المعرفة من البسيط إلى المركب بمراعاة كل ما سبق.
هل يحصل المتعلم بعد اكتسابه لمهارات واستراتيجيات على مكافئة أم لا ؟	استحضار الخلفية السلوكية	الجزاء تعزيز، والتعزيز شرط التعلم واستمراره مهم، والعكس صحيح.

كيف يمكن أن نتعلم باستثمار الأخطاء ؟	استحضار البعد البنائي	✓ الخطأ فرصة لهدم بنيات معرفية أو تعميقها أو تغييرها أو توسيعها. ✓ استغلال الخطأ مسار من مسارات البيداغوجي المحترف، والاستغلال لا يكون إلا في صيغة بانية وإيجابية لا سلبية مهدمة.
هل وسائل تقويم التعلم موائمة لما يراد تقويمه ؟	استحضار الاحترافية الديداكتيكية في تقويم التعلم	بلوغ القصد رهين بوسائل مقاصدية فعالة، ومقاصد حقيقة قابلة للقياس

إن التحول من طريق إلى آخر أو من باراديغم إلى آخر ليس عملية تقنية سهلة خصوصا عندما يتعلق الأمر بالعمل التربوي، الذي هو في الأصل عمل تثقيفي تحتضنه الثقافة وتؤطره، فكما أن النماذج السابقة لاقت مقاومة ورفضاً واستمرت في المقاومة حتى تحولت إلى مكسب ثقافي فإن التدريس بالكفايات سيعرف نفس المصير، وسيصبح جزءاً من الثقافة التربوية ليتحول مستقبلاً إلى أداة من أدوات وأسلحة الرفض لكل ما هو جديد، وعليه فكل تغيير في أي أو لأي نموذج هو سيروية ممتدة في الزمن، والتركيب سبيل احتواء ذلك كله.

وبناء على ما سبق، فإنه بالاعتماد على النهج الكفائي سيطلع الطلبة/التلاميذ دوراً مركزياً في بناء الدروس ويتمحور حولهم العمل البيداغوجي لأنهم هم المنطلق، وسيصبح دور المدرس هو :

- ✓ التخطيط للدرس.
- ✓ تهييء لوازم الدرس وأدواته ووسائله.
- ✓ إخبار المتعلمين بحديثات العمل.
- ✓ تطوير عرض منهجي ومنطقي لسيروية الدرس.
- ✓ توجيه المتعلمين وتقديم الاستشارة لهم.
- ✓ دعم مجهوداتهم.

- ✓ مطالبته بأداء واجباتهم وتذكيرهم بالحث على العمل والاجتهاد المتواصل.
- ✓ تشجيعهم و تحفيزهم.
- ✓ تقويم أدائهم بدقة وعدل.

وللمزيد من التفصيل يمكن أن نقول بأن التخطيط لأي درس في أي مستوى من المستويات بناء على باراديجم الكفاياتي يبدأ من الأخير أي:

أننا نتساءل أولا عن الأهداف التي ينبغي الوصول إليها، أي الكفايات التي نسعى لإكسابها للمتعلمين قبل أي شيء آخر.

وبعد ذلك نرجع لمرتب وننظم طريقة الوصول إليها مضمونا، ومنهجا، ووسائل، وطرائق، وتدبيراً، وتقويماً.

إننا ننطلق من حقيقة ارتقت عندنا إلى مستوى المسلمات، ومفادها أن كل تعلم هو نسق أي أنه مركب لزوماً، والتعلمات أنساق مركبة على درجة عالية من التركيب، فعندما نعلم ونطبق نكون قد اكسبنا المتعلم كفاية بعينها، لكن ماهي الشروط التي تجعل من تعلمنا النسقي معيناً على إكساب المتعلم الكفاية التي نعتبرها أداء مركباً؟

نستطيع من خلال الأدبيات البيداغوجية العالمية أن نستنبط تسعة شروط أساسية وهي :

1. التعلم المؤدي إلى اكتساب الكفاية مرتبط وجوباً بوضعيات مشكلة لأنها تستجيب لشرط التركيب.
2. المشكلات طريق التعلم لكن على أساس أن تتوفر على درجة لا بأس بها من التعقيد من خلال أنها ليست في متناول المتعلم من أول وهلة وقبل أعمال فكره وتجربته.
3. المشكلات عليها أن يكون لها وصل بالواقع المعيش لكي يوظف فيها معارفه المكتسبة من واقعه وتثير له طريقه

- لاستثمار معارفه، ومهاراته في حل مشكلات متجددة أو جديدة في واقعه المعيش. فالمتعلم لا ينفصل عن واقعه وسياقه لأن الوجود نسقي اضطرارا لا اختيارا.
4. تكون هذه المشكلات مناسبة وموائمة للكفاية التي نريد إكسابها للمتعلم، لأن الانسجام مهم للحفاظ على مكونات النسق ومساعد على بلوغ النسق حالة التوازن. ويتعلق الأمر هنا بالفرد بكل مكوناته وأنساقه الفرعية سلوكا ونفسا ووجدانا ومعرفة وواقعا.
5. تتضمن تحديا وتشكل حافزا أي أنها في ذاتها تحفيزية وتتحدى مهارات المتعلم السابقة والمكتسبة، لأن نسق الفرد مضطر للتعامل مع المستجدات بما تحمله من تحديات.
6. يستدعي التعلم الجماعي والتعاوني - أي يستجيب لشرط التعاون أو التفاعل الصفي. واختبار تطور نسق الفرد بل ودفعه للسمو رهين بوضعه في سياق نسق أعقد وأكبر، ونسق جماعة الفصل يستجيب لهذه الخاصية لأنه نسق أعلى من نسق الفرد.
7. نتيجتها قابلية للقياس، والتقويم من طرف الأستاذ وتسمح بترصيد المكتسبات من طرف المتعلم ومتابعة نموها من طرف الأستاذ
8. تسمح بالعمل الفردي وتدعمه، لأن نسق الفرد له نظامه الذاتي الداخلي، الذي يقوم بعملياته بشكل مستقل.
9. تستجيب لشروط التدريج لإيجاد الحلول لغة ومضمونا ومنهجيا. لأن من خصائص الأنساق المرنة والتكامل.
- وعليه، يمكن أن نقول ببساطة أن النسق / الفرد/ التلميذ الذي اكتسب كفاية هو ذاك الذي يستطيع في نهاية الدرس أو التكوين أو التدريب أن يقول لنا بالتدريج:

- من جهة الدقة والقدرة المعرفية
أنا أعرف كيف، وأستطيع ذلك.
- من جهة التحفيز والاستعداد الذاتي
أنا مستمتع بفعل ذلك و يسعدني أن أنجز ذلك :
- من جهة التحدي والاستزادة والثقة في النفس
أنا أستطيع أن أقوم بأكثر من ذلك.
- من جهة العمل الجماعي
أستطيع بكل سعادة المساهمة في مجموعتي ومع أصدقائي، وأندمج معهم.
- من جهة التحول من القول إلى الفعل
والآن سأقوم بذلك دون تأجيل
- من جهة الفعل وتقييم الاداء الذاتي
لقد قمت به على أحسن وجه
- من جهة الأداء العالي
أنا مستعد لتحسين هذا الأداء إلى أعلى درجات الدقة:
- من جهة الاحتراف
أنا سأقترح عليكم كيف أعلم غيري ما تعلمته بطريقة أخرى أسرع وأفضل. وأدق.

المطلب الثالث: الكفاية والمعرفة : لا كفاية لجاهل

يعتبر العلم أساس الكفاية ، و لا يجب الاعتقاد أن الكفايات لاصلة لها بالعلم والمعرفة، أو الاعتقاد بأن نهج الكفايات لا يركز على المضامين المعرفية، فهذا وهم ما بعده وهم، وسوء فهم خطير، لأن النهج الكفائي يركز على المعرفة ويجعلها مركزية في كل شيء، لكنه يتميز عن غيره بكونه يربطها بالأداء الواقعي وبالفعل في الذات والمحيط وتحويلها إلى سلوكات بانية وبمسؤولية ورغبة ذاتية حسب فهمنا التركيبي.

وبناء عليه، لا يجب أن نعتقد بأن الأستاذ لا يجب عليه أن يركز على المعرفة وإكسابها للمتعلم وتثبيتها في ذاكرتهم حفظاً مباشراً أو بأية طريقة يستريح لها وفيها المتعلم وتساعد على فهم ما يتلقاه ويبنيه من محتوبات. بل بالعكس تماماً ذاك واجبه وزيادة، والزيادة تتجلى في مساعدة المتعلم على تحويل معارفه إلى أفعال بانية، وهذا يتطلب من الأستاذ تفكيراً قبل الدرس وأثناءه وبعده. ولمزيد من التدقيق في الجانب المعرفي المهم والمركزي نقول ما يلي:

بدايةً نشير إلى أننا سنعتمد على التصنيفات السيكلوجية التي سنفصل فيها لاحقاً مع نموذج مارزانو والمدرسة البنائية والصناعات المختلفة وعلوم الدماغ، وعليه نقول:
إن المعرفة في علاقتها بالكفاية تكون على الأوجه التالية¹:

هل هناك كفاية بدون معرفة؟

لا وجود لها، بل الكفاية قدرات معرفية، ومنهجية، وتواصلية، واجتماعية، وتصورية اعتقادية... وهذه كلها معارف، وعليه، لا كفاية لجاهل أو فارغ أو ممسوح الدماغ.

ما هي المعارف التي على المتعلم استيعابها؟

➤ المعرفة بالحقائق الواقعية، وهذا متعلق بالمفاهيم والمصطلحات العلمية من جهة، والحقائق الواقعية من جهة ثانية، والقدرة على استدعائها عند الحاجة إليها من جهة ثالثة.

¹ أنظر في هذا الصدد المطلب الرابع بشيء من التفصيل.

J. H. Flavell، Henry M. Wellman: Metamemory. In: R. V. Kail، J. W. Hagen (Hrsg.): Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale، N.J 1977، S. 3-33.

https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf, 21/12/2018, 12h25mn.

➤ المعرفة المفاهيمية: وهي معرفة العلاقات، النظريات، القوانين، النماذج....

➤ المعرفة الإجرائية: ويقصد بها معرفة العمليات الإجرائية وكيف تتم :

✓ الإجراءات في ذاتها.

✓ أساليب العمل.

✓ الاستراتيجيات.

➤ الميتا معرفة أو إدراك كيفية الإدراك: ونعني به المعرفة الفوقية أو بتعبير أوضح المعرفة حول المعرفة، ومقتضاها أن نفهم كيف نفهم عندما نفهم، ونفهم كيف نعمل عندما نعمل، ونفهم كيف نرسم عندما نرسم، ونفهم كيف نغني عندما نغني،..... وهي عملية تفاعل وتنازع ومواجهة مع سيروراتنا المعرفية / أفكارنا آرائنا، مواقفنا، إبداعاتنا إنها تعني التفكير في التفكير نفسه وسيرورته. إنها عملية تفكر الذات في منحنيات سيرورة تفكيرها وفعلها.

وهي على دربين: إما إلزامية أو تنفيذية.

فالضرب الأول من المعرفة أي المعرفة الإلزامية فمقتضاها: معرفة ثلاثة أبعاد أساسية في علاقة المتعلم والمعلم والمعرفة،

➤ بعد شخصي: أو مرتبط بالأشخاص أي معرفة ما يمتلكه الفرد من معرفة خاصة وما تكتنزه ذاكرته من معارف سبق أن تلقاها ويتذكرها ثم يوظفها.

➤ بعد واجباتي: أي إدراك ما له علاقة بالمهام والواجبات، وبعبارة أوضح المعرفة التي تتمحور حول المهمة أو الواجب الذي ننوي القيام به ومتطلبات أداء هذا الواجب.

➤ بعد استراتيجي: أي المعرفة التي تمكنا من تقييم الحلول التي تكون بين أيدينا أو تتبادر إلى أذهاننا، ونختار منها ما يلئم وضعيتنا، ونُبعد ما لا يهمننا أو لا ينفعننا في وضعيتنا، كما تتضمن

التفكير والوصول إلى حلول بديلة وأكثر ملاءمة لما نريد القيام به.

أما بالنسبة للضرب الثاني أي المعرفة التنفيذية فمقتضاها أن يتمكن الأساتذة والمتعلمين مما يلي:

- ✓ تنظيم أنفسهم وطرق تفكيرهم وبرمجة أعمالهم؛
- ✓ التحكم في رغبات / طيش أنفسهم؛
- ✓ تقييم أدائهم ومعرفة مدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم، ومعرفة مدى الزيف عن الطريق المؤدي إلى تحقيق أهدافنا، أي معرفة أين نحن من أهدافنا قربا أو بعدا أو تيهانا.

إن الكفاية والقدرة على الفعل لا ينفصلان، أي أننا لا يمكن أن نتحدث عن كفاية بدون القدرة على تحويل المعرفة إلى أفعال، فمن خصائص التلميذ الكفاء. أن يتعلم من أجل أن يعمل، و أن يطبق ما تعلمه ويطوره وينقله في واقع التطبيق من مجال إلى مجال وبمسؤولية.

كما أن من خصائص من اكتسب كفاية ما أن يكون واعيا بعملية النقل هذه ، فالكفاء محول للمعرفة إلى فعل قصدي، كما أنه واع بفعله وناقل له من مجال إلى مجال، وهذه الصفة يمكن أن نطلق عليها مسمى "المرونة والإنجاز المتعدي في الأداء"، كما أنه لا معرفة متحجرة وقاصرة وغير متعدية لا يمكن توظيفها في مجالات متعددة، زد على ذلك أنه لا عمل بدون علم، ولقد قال علماؤنا سابقا: العلم إمام العمل. والكفايات العملية لا تنفصل عن العلم.

إن العمل مجهود يبذله المتعلم لتحقيق منفعة آنية وآجلة، والكفاية في بعدها العلمي لا تسمى كذلك إلا إذا تحولت الأفكار والمعرفة من حال الكمون إلى حال الحركة، فالأفكار لا تكون قيمة ونافعة إلا إذا دبت فيها الحياة، وحياتها هي تفعيلها في الواقع وتأثيرها عليه سواء في

الأفراد أو الجماعات. وقد لا نسمي هذه الخاصية بخاصية العمل، ولكن يمكن أن نعطيها مسمى الإنجاز لأن في هذا المصطلح دلالات مهمة لها بعد بيداغوجي وجيه ومن هذه الدلالات أن:

- ✓ الإنجاز يحيل على التمام والكمال في أداء العمل؛
- ✓ الإنجاز يحيل على بلوغ المراد في الأداء؛
- ✓ الإنجاز يحيل على تحقيق الأهداف والمهام؛
- ✓ الإنجاز له بعد إيجابي وحمولة ذات قيمة بيداغوجية مهمة.

وعليه، فمن ضمن خصائص الكفاية تملك المعرفة والقدرة على الإنجاز والتحفيز، وتَمَلِّك الدافعية الداخلية والخارجية و نسميها بالعزيمة، وهي تصميم واع وقوي قصد أداء المهام على أتم وجه، كما أنها تبني من طرف المعلم والمتعلم. وبمعنى آخر أكثر وضوحاً يمكننا بلورة علاقة الكفاية بالعزيمة في بعدها المعرفي والجواني والأدائي والقيمي بقولنا:

- ✓ لا كفاية لجاهل.
- ✓ ولا كفاية لعاجز.
- ✓ ولا كفاية لمتقاعس ومتخاذل.
- ✓ ولا كفاية لعباث غير مسؤول.

عندما تنتفى هذه الصفات (الجهل، العجز، التقاعس، العبث) عن الإنسان، هنا وفي هذه اللحظة فقط يمكن أن نتحدث عن الكفاية، وعليه، فهي جماع اكتساب مُركَّب من المعرفة والسلوك والقيم خرجوا من حالة الكمون والاختفاء إلى حالة البيان والانتكشاف والحركة والفعل في الواقع بتجاوز صعوباته بمسؤولية ونجاح على الفرد والمجتمع.

لذلك فإن من خصائص الدرس الباني للكفايات أن :
✓ أن يكون مبنياً على علم وموصلاً لحقائق علمية ثابتة وبمنهجية واضحة، لأن غايته الفعل في الواقع؛

- ✓ أن يحرك نوازح الاجتهاد والإرادة والبحث والعزيمة لدى التلاميذ، لأن غايته إخراج الذات من حالة العي والاختفاء إلى حالة الاستبانة والظهور.
- ✓ أن يدفع هذا الدرس التلميذ إلى العمل بما تَعَلَّم، لأن مقصده المركزي أن يخرج من حالة الكسل والتقاعد إلى حالة الاجتهاد والفعل في الواقع.
- ✓ أن يدفع المتعلم إلى تحمل المسؤولية تجاه أفعاله ذاتيا ومجتمعيا.

وعليه، فكل درس لا يلامس هذه الجوانب الأساسية من الكفاية فهو درس لا يستجيب للحظة التي نعيشها في مغرب اليوم، ويغدو درسا فارغا ومدمرا ولو بحسن نية.

وتميزا للكفاية عن الإنجاز ، يمكن أن نقول بأن الإنجاز هو الجزء الظاهر من الفرد أيا كان صغيرا أو كبيرا، أي أن الأداء الذي نراه من الفرد في الواقع هو ما يسمى إنجازا، وهو مجموع مخرجات الكفاية، فبالإنجاز ندرك ما تخفي الشخصية في دواخلها من قدرات ومهارات ومعرفة، ومدى قدرتها على تفعيلها في إنجازات يمكن ضبطها وقياسها.

لا بد أن نشير إلى أن التدريس بالكفايات يستوجب توفر النظام التعليمي على شبكات الكفايات الخاصة بكل مادة تعليمية، وبكل مستوى، حتى يتسنى للعاملين في الميدان العمل أجرتها إلى قدرات ومستويات ومهارات محددة. ونضع بين أيديكم كيف يمكن التأسيس للتدريس بالكفايات، ومتطلباته وأدواته ومراحل تحقيقه على صعيد الدولة والمؤسسات في كل القطاعات التعليمية.

كما نعرض بعض الشبكات الكفائية في هذا المحور، الأولى تبسط نموذجا لكيفية تقييم وبناء تطور استنبات النهج الكفائي على صعيد مؤسسات الدولة المختلفة، ثم نستعرض شبكة خاصة بتفكيك الكفاية الاجتماعية، والأخرى خاصة بكفاية

استاذ التعليم الابتدائي. وغرضنا هو أن يستأنس بها القارئ
ويستفيد منها لاستلهاام النهج الكفائياتي.
ونمر الآن لبسط نموذج لمعايير استنبتت درس الكفايا على
صعيد الدولة والمؤسسات.

- **التدريس بالكفايات ومتطلباته وأدواته ومراحل تحقيقه على صعيد الدولة والمؤسسات في كل القطاعات التعليمية التكوينية وغيرها**
معايير لاستنبات ومأسسة وتطوير التدريس بالكفايات¹

¹ Hessisches Kultusministerium (2012) Projekt: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“. angepasst und erweitert Jurt, U. (2015) V6

الخطوات	تنظيم عملية تطوير الدرس	التنفيذ	بناء هياكل الفريق بخلفية كفاياتية	بناء هياكل الإدارة المدرسية المؤطرة للنهج الكفاياتي	ثقافة التغذية الراجعة / ردود الفعل باعتبارها جوهر النهج الكفاياتي	الممارسة التقويمية	درجة الاختراق النهج الكفاياتي للمؤسسة
0 لا وجود لنهج ولا حس كفاياتي	لا توجد مقاربات تعليمية بخلفية كفاياتية	المناهج الدراسية غير معروفة للمدرسين	لا توجد فرق عمل في المؤسسات	مركزية الإدارة المدرسية والتسيير الإداري على العموم	لا توجد ثقافة التفاعل والاستجابات بين مكونات الحقل التعليمي على مختلف المستويات	لا يوجد فعل تقييمي.	لا يوجد تطوير نسقي للمدرسة
1 مبادرات فردية لتعلم التكيف والتعامل مع النهج الكفاياتي	يوجد بعض الأفراد ممن يبنون النهج الكفاياتي. النهج الكفاياتي غير مصرح به في البرامج التعليمية.	الأفراد القلائل الذين يبنون النهج الكفاياتي على دراية بالتخطيط، ويختبرون نهجهم بشكل فردي.	هناك فرق معزولة من المعلمين	تتحكم إدارة المدرسة لوجدها في التنظيم والتطوير المدرسي	ثقافة الاستجابة والتفاعل مع ردود الأفعال جزئية فقط من بعض المعلمين. يتلقى التلاميذ / المعلمون ردود فعل انتقائية على التعلم / التدريس	يتم التقييم بشكل مناسب في فصول أو لبعض المبادرات والأنشطة الفردية	يتم التخطيط لمبادرات فردية، دون النظر في تطوير المدرسة باعتبارها مؤسسة جامعة
2 بداية التنظيم، وامتداد العمل بالنهج الكفاياتي من الأفراد إلى المؤسسة، لكن بشكل يعتريه الشك مسار مشكوك	تعمل المجموعات بخلفية كفاياتية ولديها معايير العمل ومتطلباته تعمل على التقييم وتوثق هذه المعايير. هناك استراتيجية لتنفيذ التدريس القائم على الكفاءة و توجد إشارات للعمل بالنهج الكفاياتي في	ينظم المدرسون لبعضهم البعض لاختبار دروس بخلفية كفاياتية. يتم تنظيم الدورات التدريبية لاستلهام النهج الكفاياتي. تبدأ الخطوات للفرق القديمة	تأخذ إدارة المؤسسة المبادرة وتكون فرقا عمل للعمل وفق النهج الكفاياتي، وتنضاف الفرق الجديدة للفرق القديمة	تتولى إدارة المدرسة أيضا مهام إدارة شؤون الموظفين. وتنشئ فرقا تدريسية تعمل على المضامين و / أو الدروس الخاصة بها والمقترحة من إدارة المدرسة بخلفية كفاياتية.	تتفق مجموعات من المدرسين على أشكال منهجية للتغذية الراجعة. تقوم بزيارات جماعية لكنها تجري بشكل متقطع لأنها لم تستقر بعد على نهج واضح نظرا لكونها في مرحلة التأسيس. الزيارات ذات طابع	توجد الممارسة التقويمية لكن فقط من حين لآخر. يتم تقييم النتائج بشكل منهجي، ويتم توثيقها واستخدامها كأساس لمزيد من التطوير. هكذا يطور المعلمون خبراتهم العملية	إشراك المتعلمين واستدراجهم لفهم النهج الكفاياتي تنظيم اجتماعات لتكييف المناهج المدرسية

البرنامج المدرسي	التخصصات بخلفية كفاياتية		تعاوني تأسيسي	في النهج الكفاياتي	
تعمل المؤسسة في مجملها بشكل كبير على تبني النهج الكفاياتي وتساهم في تطوير المناهج الدراسية التي تستجيب للنهج الكفاياتي	يتم تشكيل الفرق المتخصصة و فرق العمل والبحث (السبوية) تدريجياً يتم تطوير مناهج دراسية مرتبطة بالتخصصات و عبارة لها أي متعددة التخصصات، فالنهج الكفاياتي نهج تكاملي مركبي	توجد خطة شاملة لإرساء هياكل فرق العمل على جميع المستويات. وفي مختلف المؤسسات . يجري تدريجاً التنسيق والتعاون بينها المؤسسات المدرسية تطور روينها وبرنامجها بتعاون بين إدارتها وأطرها.	أصبحت إدارة المدرسة مسؤولة بشكل أساسي عن تطوير الكفاءات وتنظيم الدروس. وتتوفر المؤسسة على فريق عمل مؤسستى يقرر معها في سير الدروس والتعامل مع المناهج الدراسية	يتم الاتفاق على نظام عام لردود أفعال التلاميذ والمعلمين، والاستناد إلى معايير محدد لقياس الكفاية والإنجاز العالي.	يتم الاتفاق على إجراءات التقييم الروتيني. يتم تقييم البيانات الكمية الموجودة (على سبيل المثال: استطلاعات التقدم التعليمية). أصبحت المؤسسة في حاجة لخبراء التقييم الجماعي
تتوفر المؤسسة على تدبير علمي للمعرفة سواء تعلق الأمر بالمضامين أو وحدات التخصص المختلفة، وأصبح لديها مخزون من طرق ومناهج ووسائل العمل بالكفايات المتعددة التخصصات.	تتوفر المؤسسة على تصور علمي وعلمي للتدريس الكفاياتي، كما تمتلك شبكات معايير متنوعة حسب التخصصات، أصبحت المؤسسة تتوفر على مناهج ووسائل عمل متكاملة	تم ترسيخ مبدأ العمل الجماعي في إطار فرق متخصصة تشتغل وفق أهداف ورؤية وتعمل على متابعة اشغالها بنفسها.	إدارة المدرسة مسؤولة عن تطوير الموظفين والتنظيم والتعليم. يتم تكيف هياكل إدارة المدرسة بحيث يقوم الأشخاص المسؤولون (متخصصون، فريق تدريسي، إدارة) بتنسيق وتوجيه تطوير	يتلقى التلاميذ بانتظام ردوداً عن إنجازاتهم من طرف أساتذتهم ويتوجه رد الفعل إلى كفايات بعينها ويدقق فيها يتلقى المعلمون ردود فعل منتظمة على دروسهم (ملاحظات التلاميذ / التوجه الجماعي)	أصبحت المؤسسة تتوفر على مفهوم التقييم المنهجي. يتم تحديد الأشكال المنظمة للتقييم الذاتي والجماعي بل وتقييم التقييم
إضفاء الطابع المؤسسي الكامل	4				

			الدروس في الفرق. تمت هيكلة كل العمليات في إطار مؤسساتي				

Hessisches Kultusministerium (2012) Projekt: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“. angepasst und erweitert Jurt,
U. (2015) V6

عن كلية التربية شويز بتصرف.

نموذج لتفكيك كفاية

- شبكة توضيحية لمستويات الكفاية الاجتماعية بعد تفكيكها إلى قدرات مختلفة حسب المرجع أدناه
وبتصرف.

المعيار	المستوى 1	المستوى 2	المستوى 3	المستوى 4
ضبط النفس	يمكنني أن أنجح في مهام بسيطة إذا تم تحديد لها لي بوضوح، ولكنني أعتد في ذلك على توجيهات وتعليمات الآخرين.	يمكنني أن أخطط للعمل الذي كلفت به، وأستطيع ترتيبه إذا كنت أعرف ما هو متوقع مني، وإذا كنت مدعوما من غيري. كما يمكنني أن أضع سلوكي العملي تحت مجهر تفكيري، أستطيع	يمكنني أن أنظم أعمالي، وأن أرتبها وأقسمها بل وأستطيع الالتزام بالحفاظ على ذلك، وفوق ذلك يمكنني تحديد الصعوبات التي تعترضني ومواجهتها. كما أستطيع أن أفسر كيف أتعاطي مع ما يواجهني، بل	أستطيع لوحدي أن أدرك وأكتشف ما يجب القيام به، و أستطيع أن أعطي لأنشطتي معنى، بل أستطيع أن أتحمّل مسؤوليتي الخاصة في التصدي للمهام المركبة والمعقدة، وأن أقوم بهيكلتها وأرتبها وتنظيمها وفق خطة ومعايير، بل وأن أصل بها إلى منتهاها بكفاية

		التقدم في التعلم وتوثيقه (على سبيل المثال في تقارير أو مذكرات التعلم)	وواع بالأسباب والخلفيات التي تقودني إلى اختيار سلوك معين من بين عدد من الإمكانيات المتاحة. أنا واع بقراراتي ومدرك لأسبابها.	عالية، زد على ذلك أنه بإمكانني أن أستنتج من خلال كل ذلك خلاصات واكتشافات عن نفسي وسلوكياتها العملية ايجابية وسلبية، كما أستطيع أكثر من ذلك إنزال هذه الخلاصات على أرض الواقع والاستمرار في التطور.
الإبداع	أستطيع أن أجد الحلول عندما يوضح لي غيري كيف أعمل	أستطيع إيجاد بدائل للطريقة التي أعمل بها عندما يكون لدي وقت، ويشجعني غيري على ذلك. كما يمكنني استخدام بعض الأساليب (مثل الخرائط الذهنية) عندما أفكر في ذلك أو يذكرني شخص ما بفعل ذلك.	أستطيع تطوير الأفكار وتوظيف أساليب مختلفة في العمل وطرق متنوعة في التعلم، والاستفادة من الآخرين في إنجازاتي بتوظيف أساليبهم. وعندما لا أستطع الذهاب أبعد من ذلك ويواجهني ما هو أصعب، بإمكانني إيجاد حلول جديدة بتوظيف طريقة أخرى في العلم والعمل.	أستطيع الاعتماد على مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات في عملي وتعلمي. يمكنني دائماً العثور على طرق جديدة وتطوير حلول للعمل بكفاءة وفعالية أكبر. كما أستطيع التوصل إلى أفكار أصيلة من ابتكاري تتميز بالكفاءة والفعالية، وأنفذها بشكل خلاق في عملي. هذا يجلب لي أيضاً متعة ورضا ذاتيين كبيرين.
الجودة	أستطيع أن أعمل بشكل صحيح ونظيف ولفترة قصيرة إذا تم تذكيري بذلك مراراً. لكن مراقبتي مهمة لكي لا أتوقف عند أول نتيجة أصل إليها.	أستطيع أن أعمّر نفسي وأتعمق في وظيفة بمجرد أن أبدأ. كما يمكنني البحث عن سبل تحسين الأداء، والعمل على إنزالها أي تطبيقها على أرض الواقع إذا ما تم تشجيعي على القيام بذلك. ولكن إذا لم ينجح الأمر أو لم تسر الأمور بسلاسة وسهولة، انتقل بسرعة وعلى الفور إلى أشياء أخرى أقل مشقة وأكثر راحة.	يمكنني وضع معايير عالية لنفسي وإنجازاتي والقيام بأكثر مما هو مطلوب، وإنهاء الأمور إذا كان الموضوع يجذبني. وأستطيع كذلك العمل بشكل منتج واحترام المواعيد وإيصال الأعمال إلى نهايتها حتى ولو كانت هناك عقبات فأبني سأغلب عليها.	أستطيع إنهاء ما أبدؤه بمقاييس الجودة العالية. كما يمكنني أن أبذل جهداً لبلوغ ذلك، حتى ولو لم تسر الأمور كما يجب. كما أستطيع التعامل مع النتائج بطريقة تؤدي حتماً إلى تحسين الجودة سواء على مستوى الشكل أو المضمون.
التعاون	يمكنني العمل مع الآخرين عندما تقتضي الضرورة القصوى ذلك.	أستطيع العمل مع أشخاص أعرفهم جيداً وأتبادل معهم الأفكار دون صعوبة، وأراجع عندما ينتابني الشك. يمكنني استيعاب مخاوف واحتياجات الآخرين إذا تم احترام	يمكنني المشاركة بنشاط في عملية التعلم والعمل من أجل حلول مشتركة عندما أدرك أن الآخرين يدعمونني، كما يمكنني احترام احتياجات الآخرين.	يمكنني أن أسعى بنشاط إلى التعاون مع الآخرين، كما أستطيع عندما تدعو الظروف إلى أن آخذ زمام المبادرة. ويمكنني كذلك التعامل مع الآخرين بصراحة بناءة. يمكنني تحمل المسؤولية، حتى بالنسبة إلى المهام التي

		احتياجاتي ايضا.		
لا تحظى بشعبية. يمكن للآخرين الاعتماد علي دائما. زد على ذلك أنه يمكنني أن أكون مجموعات وأدعوها للعمل الجماعي وأقودها لبلوغ ذلك.	يمكنني الاستمتاع بأنشطتي إذا شحذت همتي وورطت نفسي في العمل، بل أكثر من ذلك أستطيع الانتشاء بمتعة التعلم في مثل هذه الحالات.	استطيع التعامل مع الأشياء التي تهمني. وفي بعض الأحيان يمكنني القيام بذلك بغض النظر عن أي عواقب أو تهديدات من المحيط.	يمكنني أن أجبر نفسي على القيام بشيء ما عندما تهددني عواقب الانتظار، كما يمكنني أن أعمل عندما تنتظرني مكافأة معينة.	التحفيز
يمكنني دائما أن أجد بل أكتشف ما يحفزني حتى أتمكن من تحقيق فرحي وسعادتي من خلال أنشطتي، أقوم بذلك من نفسي لنفسي، ونادراً ما يكون لدي شعور بأنني تحت الضغط. الأداء يلهمني، العمل يشدني، والإنتاج يلبسني والبسه، وسعيد أنا جدا بنفسي.				

https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/rahmenbedingung/10_unterstuetzungssysteme/16_usysteme_kompetenzraster/
10/10/2018 . 13h.23.

• معايير الجودة وطرق تحقيقها توجيهات خاصة بدرس إكساب الكفايات في التعليم الابتدائي

قام قسم التعليم الابتدائي في مدينة لوسرن Luzern بسويسرا بتطوير معايير الجودة للتدريس بالكفايات. وتستند هذه الدراسة إلى "إطار التوجيه لجودة المدرسة" لقسم التعليم الابتدائي في لوسرن بالإضافة إلى "الخصائص الثمانية للتعليم بالكفايات" لكلية لوسرن للتربية. بالإضافة إلى ذلك، تم تضمينه نتائج البحوث الحالية والأدبيات ذات الصلة بالتعليم والتنمية¹. وتركز السمات الثمانية التوجه الكفائي، والتطبيق في وضعيات متغيرة.

أصول وأساسيات	
	يقوم المعلم بدمج المهام / الأسئلة / المشكلات في الفصل، والتي تعتبر مهمة للمتعلمين
	يربط المعلم التعلم بحيات وواقع المتعلمين في الفصل الدراسي
	يحفز المعلم المتعلمين على أداء المهام وطرح الأسئلة و المشاكل
نجاح التجارب	
	يقوم المعلم بتصميم الدروس بطريقة تجعل المتعلمين

¹ انظر قسم التعليم الابتدائي: (ed.) نوعية إطار التوجيه في المدرسة، لوسيرن 2015؛ Joller-Graf Klaus: كيف تصبح المعرفة فعالة. خصائص تعليمات تعزيز الكفاءة، لوسيرن 2015؛ هيتي جون: جعل التعلم مرئيًا. الطبعة الألمانية المنقحة من التعلم المرئي، Baltmannsweiler 2013؛ Helmke Andreas: جودة التدريس ومهنية المعلم. التشخيص والتقييم وتحسين التدريس، 2015؛ Seelze-Velber؛ ماير هيلبرت: ما هو التعليم الجيد؟، برلين 2004.

1 Vgl. Dienststelle Volksschulbildung (Hg.): Orientierungsrahmen Schulqualität, Luzern 2015; Joller-Graf Klaus: Wie Wissen wirksam wird. Merkmale eines kompetenzfördernden Unterrichts, Luzern 2015; Hattie John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, Baltmannsweiler 2013; Helmke Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 6 2015; Meyer Hilbert: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004

	يشعرون بالإنجاز (مثل التمايز الشخصي، وردود الفعل، وتوقعات الأداء الشفافة)
	يجعل المعلم الإنجازات التعليمية مرئية للمتعلمين
	يضمن المعلم تقدير النجاح التعليمي للمتعلمين
أهداف واضحة	
	يضع المعلم أهدافًا تعليمية و / أو تعليمية ذكية (متماسكة وقابلة للقياس وجذابة وواقعية وتوقيفية)
	يقوم المعلم بإبلاغ المتعلمين بأهداف التعلم في الوقت المناسب، بطريقة مكتوبة ومفهومة
	يستترشد المعلم في صياغة أهداف التعلم بالمنهاج الدراسي
ردود الفعل	
	تكون للمعلم تجاه إنجازات المتعلمين ردود أفعال فردية بخصوص تعلماتهم / أو أي إنجاز تعليمي يعتمد على الملاحظات و / أو نماذج التقييم التكويني
	يمنح المعلم للمتعلمين ردود الأفعال الصحيحة (الهدف أو التوجه نحو المعايير، التقدير، التوجه نحو المستقبل)
	يقوم المعلم بتصميم الدروس بطريقة تجعل المتعلمين يقدمون ملاحظاتهم
	يضمن المعلم مراجعة أهداف التعلم (على سبيل المثال: من خلال ردود الأفعال، والتصحيح الذاتي، وتصحيح الطرف الثالث)
	يقوم المعلم بتجميع ردود أفعال المتعلمين حول التعلم ويستخدمه من أجل التطوير الإضافي للدرس
	يستخدم المعلم أشكالًا مختلفة من التقييم
	يقوم المعلم بتصميم التقييم التكويني بطريقة موجهة نحو التعلم
	يستخدم المعلم بشكل صحيح أشكال مختلفة من التفكير
	: وصف التعلم، تبرير التعلم، اشتقاق المعرفة
	يضمن المعلم استخدام نتائج التفكير في التعلم

	يوثق المعلم ردود أفعال المتعلمين بشكل مناسب
التمايز الداخلي والتفرد	
	يمنح المعلم التلاميذ الدعم الفردي بناءً على الملاحظات المستهدفة
	يوظف المعلم مناهج التعلم المختلفة بناءً على (الوتيرة، الفائدة، الموارد، المستوى..) ومراعاة متطلباتهم
	يوفر المعلم للتلاميذ طرقاً تعليمية مختلفة من خلال الاستخدام المستهدف للطرق والأشكال الاجتماعية
	يقوم المعلم بتصميم الدروس بطريقة لا يتم فيها تحدي المتعلمين أو عدم إرضائهم
	يوضح المعلم ويعمق طريقة بلوغ الحلول كما يراعي طرق بلوغ الحلول عند التلميذ
	يفوض المعلم المسؤولية عن أهداف التعلم الخاصة به، وعمليات التعلم ومنتجات التعلم للمتعلمين على أساس متطلباتهم الأساسية
التعليم والبناء	
	يستخدم المعلم مراحل التدريس والبناء بطريقة ذات معنى
	يراعي المعلم الترابط الموجود بين التعليمات وبنائها
	يشغل المعلم وفق مراحل متعددة وهادفة (تتطلب المهام الأكثر تعقيداً فترات أطول من بين مراحل التدريب)
بناء الكفاية التراكمي	
	يقوم المعلم بتفعيل الخبرة السابقة والفهم المسبق للمتعلمين (على سبيل المثال، الاختصاصات السابقة والمواضيع السابقة)
	يضمن المعلم أن يكتسب المتعلمون مهاراتهم بشكل تراكمي (1. تذكير، 2. فهم، 3. تطبيق، 4. تحليل، 5. تقييم، 6. إنشاء)
إدارة الصف	

	يقوم المعلم بالاستفادة الفعالة من وقت التعلم مثل: (الالتزام بالمواعيد، والبيئة المعدة، والتحويلات السلسة)
	يضمن المعلم تعليمًا خاليًا من التشويش وبدون مشاكل ويتدخل بطريقة موجهة نحو الحلول يعبر المعلم بطريقة واضحة ومفهومة يستخدم المعلم الطقوس بشكل هادف ويفرض القوانين بشكل مناسب
	مناخ الصف
	يعامل المعلم المتعلمين باحترام وتقدير المعلم لا يفاضل / يميز بين المتعلمين يعالج المعلم النزاعات داخل الفصل ويتدخل بشكل مناسب
	يضمن المعلم ثقافة إيجابية للخطأ ويضمن الدعم المتبادل

وزارة الثقافة والتعليم كانتون لوسيرن
قسم التعليم الابتدائي

المطلب الرابع: مراتب الكفايات، أو مستويات الكفايات

يعتبر بناء وتطوير نماذج لمستويات الكفايات، عملاً
احترافياً _____ لا يقوم به إلا الراسخون في التدريس من
الأساتذة، والباحثين.

وتعتبر الصناعات وسائل مساعدة لتطوير مستويات الكفايات
على العموم، ولن نفصل في هذا الأمر، بل سنحاول هنا أن
نعرض بشكل غير مغل بمقاصدنا أهم مستويات الكفايات
المتجاوزة للتخصصات، ويمكن الرجوع هنا إلى النموذج
الأوروبي باعتباره مرجعاً في هذا الصدد.

وتنقسم مستويات الكفايات إلى ثلاثة مستويات كما هو مشهور في التقسيم الأوروبي. وهي كالتالي:

✓ مستوى القدرات والمهارات الأولية.

✓ مستوى القدرات والمهارات المستقلة.

✓ مستوى القدرات والمهارات الكفائية.

ويمكن أن نجعلها خمسا بإضافة مستوى العجز، ومستوى الاحتراف، وهي كالتالي:

✓ مستوى العجز: غياب القدرات أو المهارات

✓ مستوى القدرات والمهارات الاحترافية

ولقد لاحظنا أن H.Meyer, M. Eschelmüller, J. Hattie قد أضافوا مستوى رابعا قبل المستوى الأولي وهو مستوى العجز¹، ونحن نقترح إضافة مستوى خامس هو مستوى القدرات والمهارات الاحترافية، وبناء عليه، يمكن أن نتحدث عن خمس مستويات عوض ثلاث كما هو في التقسيم الأوروبي الأولي. وهذا ما سنتبناه في هذا المشروع عندما سنتحدث عن النموذج التركيبي وكفايات تطور الأستاذ من مستوى العجز إلى مستوى الاحتراف..

في : أ: المستوى الأول: مستوى العجز: وهو المستوى الذي لاحظت أن Hilbert Meyer أدرجه كإضافة للتقسيم الأوروبي، ويقصد به المستوى الذي تغيب فيه القدرات أو

¹ تشير إلى أننا وجدنا تقسيما رباعيا يبدأ بمرحلة العجز، كما وجدنا أنه ينسب إلى H.Meyer, M. Eschelmüller, J. Hattie لكننا لم نعثر على مصدر هذا التقسيم، ولا على أية إحالة تفيدنا في نسبته إلى الباحثين الثلاث السابقين في مراجعهم، ولكن للأمانة وجبت الإشارة إليه رغم أننا لا نعرف بالتأكيد هل هو لهؤلاء أم أنه اجتهد باحث آخر جمع بين اجتهادات هؤلاء الثلاث. والمصدر الذي اعتمدناه يشير فقط لجزء من اسم هو Zimmer ، وعنوانه هو: "Guter Unterricht" Kompetenzraster (nach H.Meyer, M. Eschelmüller, J. Hattie)

أي شبكة كفايات الدرس الجيد. كما أنه بدون تاريخ وبدون مكان ولا دار نشر. =أدرجناه لأننا نعرف خصائص الدرس الجيد عند الباحثين الثلاث ولم نجد خلاف أصولهم ولا فروعهم، لكنه ضم بعضهم لبعض. وكان ذلك سببا أوحى لنا بإضافة مستوى خامس.

المهارات، وهو أدنى مستوى يكون عليه الفرد في أية كفاية وفي أي مجال.

في : ب: المستوى الثاني، أو ما يسمى بالقدرات، والمهارات الأولية، يتعلق أساسا بقدرة الفرد/المتعلم على إعادة الأساسيات التي تلقاها، أو استدخلها. يعني أن الفرد/المتعلم يستطيع في هذا المستوى إرجاع ما تعلمه في أصوله وأشكاله الكبرى، لأنه استرجاع لموجود.

في : ت: المستوى الثالث وهو ما يسمى بالقدرات، والمهارات المستقلة. أي أن الأفراد/المتعلمين يستطيعون في هذا المستوى وفي وضعيات مختلفة، وفي أوقات متباعدة الربط بين ما تلقوه ، وكذلك تطوير أشكال متنوعة من الربط بين مكونات تعلماتهم.

في : ث: المستوى الرابع، أو ما يسمى بالقدرات والمهارات الكفائية: يحيل على القدرة على نقل التعلم واستثمارها، ومقتضاه أن الأفراد/المتعلمين يستطيعون في هذا المستوى إعادة تنظيم واستثمار ما تلقوه في سياقات جديدة، وربطها به بشكل منظم.

في : د: المستوى الخامس: وهو إضافتنا الخاصة في بيداغوجيا التركيب. إذ يتعلق الأمر هنا بالقدرات والمهارات الاحترافية: وهي أعلى مراحل تطور الكفاية، أي عندما يأتي الفرد/المتعلم فعلا ذا جودة عالية، وينقله من مجال إلى مجال بطريقة آلية وبدون أدنى مشقة أو تعب، بل ويعمق الأداء فيه، كما يقترح البدائل في تناوله، ويصبح مُنظرا ومطورا للنماذج المؤدية لمزيد من الدقة والعمق المعرفي النظري والعملية في مجال تفوقه، إنه مستوى الخبراء.

وربطا لما قلناه بثقافتنا الإسلامية فإن غاية العلم هو إتيان العمل، وغاية العمل أن يؤثر في الواقع، وكلاهما العلم والعمل يجب أن يستجيبا لخاصية الصلاح، والصلاح قيمة مركزية تتسع دلالاتها مع تطور الزمن وتنوع الثقافات، أي يستحضر الواقع

زمانا ومكانا وحالا ومآلا ، ولا يتوقف هذا عند العلم والعمل، بل يرتبط بما هو أعمق في جوانية الإنسان وهو الإيمان ،فكل إيمان بدون عمل لا قيمة له، وإذا ارتبط بالعمل وجب أن يتلبس بالصلاح، والصلاح يحيل في دلالاته على أمور عديدة، وهي على الأقل مايلي :

• زوال الفساد والدخن ، والفساد هنا ، فساد المعرفة وفساد المنهج وفساد النتيجة . والفساد يحيل على العطب والتلف كما يحيل على الاضطراب.

• والصلاح يحيل على الصحة والسلامة المعرفية والمنهجية الغائية، لذلك فالكفاية تتسع في دلالاتها حتى لعالم الميتافيزيقيا أي عالم الإيمانيات، فالمؤمن عالم عامل صالح أو يغلب عليه الصلاح في أفعاله وأقواله وأدائه، كما أن هذه الأفعال متعددة بالخير والنفع الجميل للغير ومعتبرة في الواقع. و في البيداغوجيا أحرص على التلبس بهذا كله.

وعموما فالنماذج المعاصرة المتعلقة بدرس الكفايات بمكوناتها المختلفة يمكن أن نجملها في الجدول التالي¹:

¹<https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorienten-Unterricht-differenziert-gestalten-GW-WH-Juni-2015-oezbf.pdf>.
24/12/2018.13h.00mn.

وفي هذا الإطار يمكن الاستئناس بما يلي:

- Anderson, L.W. et al. (2001) (Hrsg.). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Astleitner, H. (2006). Aufgaben-Sets und Lernen. Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Astleitner, H. (2008). Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Aufgabenschwierigkeit. In J.
- Thonhauser (Hrsg.), Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht der Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (S. 65-80). Münster: Waxmann.
- Astleitner, H. (2009a). Komplementäre Lehrziele im Unterricht. Grundlagen für ein ganzheitliches Lernen (Forschungsbericht). Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg. Online unter www.uni-salzburg.at/erz/hermann.astleitner 21.01.2015

-
- Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). Die New Taxonomy of Educational Objectives. Thousand Oaks: Corwin Press
 - Ziener, G. & Kessler, M. (2012). Kompetenzorientiert unterrichten - mit Methode. Seelze: Kallmeyer.
 - Ziener, G. (2010). Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer.

المفاهيم المختلفة لتطوير صنفات الكفايات: محاولة للتبسيط

مستوى الكفائاتي	المستوى العادي	المستوى الأدنى	نموذج
مستوى القدرات والمهارات	مستوى القدرات والمهارات المستقلة	المستوى الأول	Gers نموذج 2001
C مستوى الكفاية (ج) مستوى نقل التعلم إلى مجالات أخرى	B مستوى الكفاية (ب)	A مستوى الكفاية (أ) إرجاع الأساسيات	Ziener نموذج 2010
S مستوى الواجبات الصعبة	M مستوى الواجبات المتوسطة	L مستوى الواجبات السهلة	Astleitner نموذج 2009
التركيب التقييم	التحليل	المعرفة الفهم	Bloom نموذج 1956
التحليل التوظيف	الإستدعاء الفهم		Marzano and Kendell 2007: نموذج
الزيادات أو الإضافات	الأصول		1983 Herber نموذج

المطلب الخامس: بعض متعلقات التدريس بالكفايات

أود بداية أن أشير إلى أن الأدبيات التربوية العالمية مزجت بين الأهداف والكفايات بل وأنها أصبحت تؤرخ للكفايات بدءاً بنموذج التدريس بالأهداف كما هو واضح في التصنيف الذي عرضناه في المطلب السابق، وعند تناولها للنماذج المعاصرة في تطوير الكفايات تتطرق إلى نموذج الأهداف لبloom بتطويره باعتباره نموذجاً لبناء الكفايات في نسختها الأولى. وعليه، تُطوى صفحة كنا قد تناولناها في عدد من مناقشاتنا دافعنا من خلالها عن قناعة مفادها أن الأهداف ليست إلا الجيل الأول للكفايات، ولا يمكن التحدث عن الكفايات بدون التطرق للنموذج البلومي.

إن النماذج النظرية التراتبية التي تم تطويرها من أجل التخطيط لبناء درس الكفايات تتخذ من البنائية أساساً لها، كما اتخذت الأهداف أصولها في المدرسة السلوكية. أما ما يعرف بنقل المعرفة Wissenstransfer Knowledge Transfer فيعرف أصوله في البنائية بالأساس.

بالنسبة للمدرسة البنائية خصوصاً مع السوسيوبنائية مع فويكتسكي vygotsky فإن أهم ما يمكن أن يفيدنا في هذا الإطار هو ما يلي:

- ✓ أنها تقرر أنه بفضل العمل التواصلي التبادلي، يتم تحريك أو تنشيط المعرفة المكتسبة، التي إستدخلها المتعلمون، وبناء عليه، يصبح التواصل وسيلة جد مهمة لتطوير الكفايات؛
- ✓ أنه بفضل التجربة داخل المجموعات، تتطور عملية أساسية بالنسبة للمتعلمين، وهي امتحانهم لأفكارهم، وطرق عرضها، والدفاع عنها... وعليه، فالعمل الجماعي يبني المعرفة عند المتعلمين، ولا تعليم لا يستثمر الجماعة في التعلم؛
- ✓ أنه بفضل الاشتغال في إطار الجماعة يكتشف المتعلمون نماذج معرفية جديدة، والمقصود هنا نماذج من التفكير تختلف عن نماذجهم في التفكير، والتي يمتلكها زملاؤهم، ويمكن من

خلالها تطعيم وتطوير وتقوية بناءاتهم المعرفية ونماذج تفكيرهم؛
✓ أنه بفضل العمل الجماعي تنشأ اختلافات، بل منازعات ذات صبغة معرفية، وهذا يطور نماذج التفكير لدى المتعلمين. لذلك فالحوار جزء مهم في الفعل التدريسي البيداغوجي. ذلك أن استثمار الجماعة والحوار يؤدي كآلية مرتبطة بالجماعة إلى:
- تغيير البنيان المعرفي لدى المتعلم، أو
- إلى تعميق، وتطوير، وتقوية البنيات المعرفية الأصلية عند المتعلم

لننظر الآن إلى الصنفات الجديدة ونحاول استحضارها لتطوير درس الكفايات،

لقد حدد بلوم صنفاته رتب من خلالها الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي، ليميزها عن الأهداف العاطفية، والحس حركية، وحدد ستة مستويات وهي :

-المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، و التقويم.

أما (2001) Krathwohl ومن معه، فأضافوا لنا، أو لنقل وسعوا النموذج البلومي، إلى سيرورات معرفية The cognitive process dimension ، وبعد المعرفة knowledge dimensions

بالنسبة للسيرورات المعرفية صنفوها إلى ستة مستويات وهي:

التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، الإبتكار.

بالنسبة لبعد المعرفة، أو لنقل أنواع المعارف فصنفوها إلى أربعة:

- ✓ معرفة الحقائق Factual knowledge
- ✓ معرفة المفاهيم Conceptual knowledge
- ✓ معرفة السيرورات Procedural knowledge

✓ الميتامعرفية: المعرفة حول المعرفة Metacognitive knowledge

إن الجديد بالنسبة للصناعات هو إدماجها لنوع المعرفة، ولم تعد متوقعة عند وصف السيرورات المعرفية فقط.

كما أن أهم تغيير عرفته الصناعات هو الذي أتى مع Marzano and Kendall 2007، فالانتقاد الذي وجهه krathwohl ومن معه هو نفسه الانتقاد الذي وجهه Marzano للنماذج السابقة، أي تراتبية الأهداف من الأسهل إلى الأصعب صعوداً، واقترحوا لنا نموذجاً ذا بعدين أقل تفرعاً، وضمناه المجال الوجداني، والحس الحركي.

إن الجدير بالاهتمام بيداغوجياً هو أن نفهم منطق مارزانو وكيندل اللذان وظفا في اجتهداهما كل ما سبق، وفي هذا الإطار، فالباحثان يقول منطقهما التجريدي ما يلي:

عند مواجهة التلميذ لأية وضعية معرفية جديدة فإن أول ما يُسرّع للتفاعل والحركية مع الحدث هو نسق الذات والمواقف والقناعات، ثم بعد ذلك نسق الميتامعرفة وفي الأخير يتحرك نسق النظام المعرفي، وكل هذه الأنظمة الثلاثة تنبني بالأساس على نفس المعارف المكتسبة السابقة عند المتعلم.

ويتشكل نسق الذات والمواقف والقناعات من شبكة من الاعتقادات والقناعات والأهداف الشخصية والتي يتم توظيفها للتقييم والنظر في كل المستجدات والوضعيّات التي تواجه المتعلم، فإذا حكم نسق القناعات على أن ما يُعرض عليه أو يعترضه مفيد واعتبره مهما بالنسبة إليه، حوله إلى واجب شخصي مهم وجب التفاعل معه والتغلب عليه ليصبح مكتسباً، وفي هذا المستوى تتداعى الخواطر الإيجابية للتحفيز على الإنجاز، والعكس صحيح، أي

عندما يُقَيَّم نسق القناعات المعطيات الخارجية تقييما سلبيا ويعتبرها غير مهمة أو مؤلمة، يعقب ذلك تداعي الخواطر السلبية المانعة للتعاطي الإيجابي مع معطيات العالم الخارجي أيا كانت.

وعليه، إذا صنف المتعلم أي واجب مدرسي أو مادة معرفية أو أي درس على أنه مهم بالنسبة إليه انطلاقا من قناعاته فَعَلَّ باقي المستويات، ومن هنا نستنتج أهمية التخطيط البيداغوجي المحكم للدروس والواجبات المدرسية والتمارين وضرورة إخضاعها لتفكير وتدبير يراعي بُعد القناعات والمعتقدات التي تشكل مدخلا أساسيا لتطوير التعلمات لدى الأفراد، كما يحيل تفعيل باقي المستويات على مراعاة النسق المعرفي وسيرورات بناء المعرفة، وضرورة احترام مقتضياتها عند تطوير مختلف أشكال التعلم. ولا ننسى أن كل السيرورات والعمليات مبنية كل تراتبى ومنطقي.

ونرجع الآن لبسط نموذج مارزانو بشيء من التفصيل.

المبحث السادس: نموذج "مارزانو وكيندل"

اعتمدنا للتفصيل في هذا المحور على روبرت مارزانو و جون كيندل في مؤلفهما (التصنيف الجديد للأهداف التعليمية) والذي ترجمه الباحثان المصريان فايز مراد مينا و عبد المسيح سمعان عبد المسيح¹، كما اعتمدنا على ترجمتنا الخاصة لعناصر مستجدة في هذا الإطار، سواء

¹ مارزانو، وكيندل: التصنيف الجديد للأهداف التعليمية. ترجمة: فايز مراد مينا، عبد المسيح سمعان. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية 2007.

من الانجليزية أو الألمانية. واعتمدنا على تلخيصات مختلفة لهذا النموذج¹.

كما نؤكد أننا حافظنا على التلخيص الوارد في كثير من هذه المراجع كما هو مع إضافات خاصة بنا، ويسري هذا على مجمل ما ورد في المبحث الخاص بمارزانو. ونشير إلى أننا سنعمل في بعض الأحيان عن قصد على ربطه بالثقافة العربية الإسلامية ليتسنى استيعاب متعلقاته في إطار النسق الثقافي المغربي، لكي يسهل على المدرسين استدخال عناصره باعتبارها لا تخالف عناصر سياقهم العملي بل تعانقه، فتكمّله ويكملها. ذلك أن الحقائق العلمية لا ترفضها إلا العقول المتحجرة معرفياً ومنهجياً.

تدعو طرق التدريس الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية هدفاً رئيسياً في جميع مراحل التعليم بداية من التعليم الابتدائي، حيث يرى مارزانو في نموذج أن العادات العقلية الضعيفة تؤدي إلى تعلم ضعيف، بغض النظر عن مستوانا في المهارة والقدرة، حيث يصبح المتعلمون المهرة غير فعالين إذا لم ينموا عادات عقلية قوية، فكثير من الناس يجمعون معرفة ومهارة في موضوع ما ولكنهم لا يعرفون كيف يتصرفون حين يواجهون مواقف جديدة، وممكن المشكلة ليس قصوراً في المهارة أو القدرة، ولكنهم يستسلمون ويكفون عن العمل حينما لا تكون الإجابات والحلول متاحة بسهولة، أي أنهم لم ينموا عادة المثابرة العقلية حين لا تكون الإجابات والحلول واضحة ومتاحة.

¹ أنظر مثلاً:

<http://www.misan-jas.com/pdf%2028/346-365.pdf>
https://www.researchgate.net/profile/Amel_Habeb/publication/318227086_falyt_brnamj_qaym_ly_nmwdhj_abad_altlm_l_marzanw_fy_tdrys_madt_alfrwq_alfrdyt_wathr_dhik_ly_tnmyt_adat_alql_almntjt_ldy_tlab_aljamt/links/5961de1b0f7e9b8194630225/falyt-brnamj-qaym-ly-nmwdhj-abad-altlm-l-marzanw-fy-tdrys-madt-alfrwq-alfrdyt-wathr-dhik-ly-tnmyt-adat-alql-almntjt-ldy-tlab-aljamt.pdf

ويقوم النموذج على ربط المهارات والمعرفة الجديدة بما قبلها من المهارات والمعارف، وهي عملية تفاعل بين ماضي وحاضر تعلمات الأفراد¹.

وبناء على ماسبق، تتضح أهمية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، فهو يسعى إلى تنمية وتطوير التكامل بين اكتساب المعرفة وتوسيعها والاستخدام ذي المعنى لها، وذلك في إطار من الاتجاهات والإدراكات الإيجابية عن التعلم، والاستخدام المناسب للعادات العقلية المنتجة من قبل المتعلم. ولهذا تم اختيار هذا النموذج الذي يؤكد في بعده الخامس على العادات العقلية المنتجة، والذي يؤكد على دور المتعلم في بناء المعرفة واكتسابها. ولقد استدعينا هذا التوجه في مؤلفنا هذا لننفتح على المكون البيداغوجي الأمريكي كما انفتحنا على الجرمانى نظراً لقصور الفرנקفونيين في الجانب البيداغوجي بالمقارنة مع غيرهم.

يعرف مارزانو نموذج أبعاد التعلم بأنه "نموذج تدريسي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة، تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير – متمثلة في:

- ✓ اكتساب اتجاهات وإدراكات إيجابية عن التعلم،
 - ✓ اكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها واتساقها مع المعرفة القائمة فعلاً،
 - ✓ تعميق المعرفة وتدقيقها للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة،
 - ✓ استخدام المعرفة استخداماً ذا معنى،
 - ✓ تنمية استخدام العادات العقلية المنتجة
- يحدث كل ذلك أثناء التعلم ويساهم في نجاحه².

¹<http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf>. 27/10/2018. 15h.33mn.

²<http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf>. 27/10/2018. 16h.58mn.

يستند هذا النموذج على المدرسة البنائية، و هو برنامج تعليمي تطور نتيجة ثمرات بحوث شاملة أجريت في مجال المعرفة والتعلم في إطار فكري سمي بأبعاد التفكير (Dimensions of Thinking) والذي نشر في كتاب بالاسم نفسه من قبل جمعية الإشراف وتطوير المناهج (Association for Supervision and Curriculum Development) في الولايات المتحدة الأمريكية بعد ظهوره في عام 1988 في مؤتمرها الذي انعقد في عام 1984 والقاضي بضرورة تكوين إطار شامل ليساعد المربين على فهم الجوانب المركبة والدقيقة لعملية تدريس التفكير، وقد كان واقع الحال في حاحه إلى إطار جديد يحدد العناصر أو الأبعاد المختلفة للتفكير بحيث يستطيع المربون أن يحددوا العناصر المركزية مــــن

التفكير التي تدعمها برامج دراسية معينة¹.

ولقد استفاد مارزانو وزملاؤه من الأبحاث التربوية في مجال علم النفس المعرفي والتعلم. وقاموا بصياغة نظرية للتعليم ثم ترجمتها إلى نموذج تعليمي، يتضمن خمسة أنماط من التفكير يمر بها المتعلم أثناء تعلمه أسماها أبعاد التعلم وهي كما يلي:

The *Dimensions of Learning* model assumes that five aspects of learning should be considered when making decisions about curriculum, instruction, and assessment²:

Dimension 1:	Positive Attitudes and Perceptions About Learning
Dimension 2:	Acquiring and Integrating Knowledge
Dimension 3:	Extending and Refining Knowledge
Dimension 4:	Using Knowledge Meaningfully
Dimension 5:	Productive Habits of the Mind

وهي على التوالي مترجمة:

- ✓ الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم.
- ✓ البعد الثاني: اكتساب وتكامل المعرفة.
- ✓ البعد الثالث: تعميق المعرفة وصلتها.
- ✓ البعد الرابع: الاستخدام ذو المعنى للمعرفة.
- ✓ البعد الخامس: عادات العقل المنتجة.

وفيما يلي شرح لكل بعد من هذه الأبعاد وما يجب على المعلم فعله لتحقيق كل بعد منها، وتجدر الإشارة إلى أننا سنحتفظ بما ورد عند مازانو وكيندل مع تلخيص ما نراه

¹ فاضل عبيد حسون الموسوي وآخرون، المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو. في: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد 18 2014/ جامعة بابل. ص562-580.

² Marzano. : <https://www2.ed.gov/pubs/tryingandtrue/dimen.html>. 25/10/2018. 17h.57mn.

مهما، أو توضيحه، أو إضافة عناصر جديدة لها صلة بالسياق التربوي العربي الإسلامي.

ولا بد من التذكير أن كل بناء ديداكتيكي أو توجه بيداغوجي يريد تبني هذا النموذج عليه أن يعمل على استلهم جل أبعاده وتفريعاتها وإجراءاتها التي تبدأ من العام لتصل إلى الجزء وإلى إجراءات عملية.

- البعد الأول: الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم

ومقتضى هذا البعد: أن الاتجاهات والقناعات الإيجابية للتلاميذ حول أي موضوع نريد تعليمه لهم جد مهمة بل هي التي تولد لدى المتعلم تفاعلا إيجابيا مع هذا الموضوع أو تمنعه من التفاعل معه

تعتبر إن الاتجاهات والإدراكات والقناعات ومجمل المعتقدات التي راكمها المتعلمون جد مؤثرة حسب مازرنو في سيرورة تعلم الإنسان أو عدم تعلمه، أي أن تأثيرها يكون من وجهين، إيجابي وسلبي. وعليه يصبح من منطلقات أي تعليم يهدف إلى النجاح أن يرسخ الإيجابيات في دواخل النفوس، ولا يتفاعل التلاميذ مع مضامين المواد التعليمية إلا إذا فككوا أولا وفهموا وقبلوا ما ينتظره المعلم منهم، إذ المدخل هنا وجداني بامتياز خصوصا إذا علمنا أن البعد الوجداني في شخصية المتعلم هو ما يتضمن مجال القناعات والاتجاهات.

وإذا لم ينطلق الأستاذ من هذه الخلفية، أي من مراعاة الاهتمامات التي تشد المتعلمين، فإن اهتمامهم سيبقى محصورا في ما يشد انتباههم، ويمكن أن نمثل لذلك باعتقادهم أن هذه المادة غير نافعة أو أن أستاذها ظالم وعنيف، أو أن التعليم مضيعة للوقت... كل هذا وجب أن نشتغل عليه بيداغوجيا قبل المرور إلى المضامين المتعلقة بالمادة التعليمية. فهذه القناعات ستكبح انطلاقتهم

بل ويتوقف تفكيرهم عندها ولا يتجاوزوها، وسيسعون إلى تجنب الظلم والعنف عوض ضبط المحتويات، ولهم في ذلك ألف حيلة وحيلة. وسيكون العكس صحيحا إذا كانت قناعاتهم إيجابية.

وعليه، فقد فصل مازرنو في مجموعة من العوامل اعتبرها مهمة وتجب مراعاتها لبناء هذا البعد من أبعاد استراتيجية التعليم والتعلم التي طورها، و ننسجها لك بأسلوبنا الخاص كالتالي:

أ- **مناخ التعلم: Climate Learning** حيث يؤثر المناخ التعليمي على المتعلم بشكل كبير، وهو ما يمكن التعبير عنه كما يلي:

هئى مناخ قسمك ليكون دافعا إيجابيا للتعلم، فأنت وقسمك وطريقتك وأساليب تدريسيك، كل ذلك عليه أن يشدّ الهمم ويكون إيجابيا، ليجعل المتعلمين منفتحين عليك وعلى علمك مما يدفعهم إلى الشعور بالراحة والمتعة عند الاستماع إليك ومشاركتك همومك المعرفية: الجو الجميل مدخل ييسر طرق التحصيل، والمناخ الموبوء يقفل مسالك الإدراك. وهذا يدخله الباحثون في الرقعة الجرمانية تحت مسمى: الشروط الإطار. **Rahmenbedingungen**. وأول هذه الشروط لنجاح الدرس هو شرط : توفير الجو المناسب.

وقد حدد مارزانو Marzano , مجموعة من الإجراءات ذات الطبيعة العملية والتي يجب على المعلم مراعاتها لتنمية الاتجاهات الإيجابية وتطوير مناخ التعلم الإيجابي في القسم، وهي كما يلي¹

¹Marzano, R. : Dimensions of learning- an integrative instructional framework, Alexandria,VA :Association for Supervision and Development.1990.S.59-60.

- ✓ تسمية جميع التلاميذ بأسمائهم الأولى أو المفضلة لديهم
- ✓ التواصل البصري مع التلاميذ للتأكد من الانتباه لما يجري داخل الفصل.
- وفي هذا الإطار يجب على الأستاذ العمل على دفع كل ما يشتت انتباههم
- ✓ التحرك عن قصد نحو التلاميذ والاقتراب منهم مع لمسهم بطريقة سليمة ولطيفة .

هنا وجب الانتباه إلى أن الاقتراب عملية تواصلية مَرْمَزَة ثقافيا. فردة الفعل قد تكون عكسية عندما يتعلق الأمر بفترة أو سن المراهقة خصوصا في الثقافة العربية الأمازيغية الإسلامية، إذ يجب التفريق بين الذكر والأنثى، وإلا تم تأويل سلوك الأستاذ اتجاه الاقتراب من الأنثى تأويلا سلبيا لا يخدم مقاصد الدرس لأنه سلوك خالف ضوابط السياق الثقافي، مما يوجب التنبيه إلى أن الغرض هو إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وما قد يفسدها يمكن أن يجتهد الأستاذ لإيجاد بديل له.

- ✓ إعادة صياغة الأسئلة بأسلوب مختلف، وذلك في حالة عجز بعض التلاميذ عن الإجابة عنها، مما يمكن أن يزيد من احتمالية الاستجابة الصحيحة
- ✓ تعزيز إجابات التلاميذ، وتقدير الجوانب الصحيحة في الإجابات غير الصحيحة
- ✓ إتاحة الوقت الكافي للتلاميذ للإجابة عن الأسئلة وخاصة عندما تتأخر استجاباتهم
- ✓ تحديد الإرشادات الخاصة بالسلوكيات المقبولة والتعاون داخل الفصل

- ✓ إعادة ترتيب المقاعد والأدوات والمواد التعليمية داخل الفصل مما يشعر التلاميذ بالراحة والنظام .
- ✓ تحديد وتنظيم فترات للراحة عند حاجة التلاميذ إليها.
- ✓ استخدام استراتيجية التعلم التعاوني حتى يشعر التلاميذ بأنهم مقبولون من زملائهم

ب- المهام الصفية: Classroom Tasks

طور في دواخل تلامذتك وبالتشارك معهم موقفا إيجابيا من الواجبات التعليمية في القسم، فموقفهم الإيجابي منها هو مدخلك الأساس وطريقك المضمون لتفاعلهم الإيجابي معها. ذلك أنه من وقف موقفا سلبيًا من واجباته لن يأتي بها على الوجه المطلوب أو لن يأتي بها من أساسها. ولن يكونوا كذلك إلا إذا اعتقدوا في دواخلهم أن ما سيتعلمونه له معنى في حياتهم، بل له قيمة مهمة ونافع لهم في مقبل أيامهم، كما أنه في متناولهم لأنه يراعي مستواهم وقدراتهم.

وقد حدد مارزانو مجموعة من الأداءات التي يجب على المعلم مراعاتها لتنمية الاتجاهات الإيجابية اتجاه التعلم وهي¹:

- ✓ التخطيط لجعل المهام التعليمية في متناول المتعلم.
- ✓ مساعدة التلاميذ على إدراك أن المهام لها قيمة أي أنها ذات أهمية بالنسبة إليهم.
- ✓ استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الذي يزيد من وشائج التقبل والتفاهم بين المتعلمين ، كما يساعدهم على تطوير القدرة على تقبل الآراء المختلفة.

¹ <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf>. 04/02/2019.23 h 38mn.

✓ تقديم المساعدات الكافية لدفع المتعلم إلى الوصول إلى الإجابات الصحيحة.

البعد الثاني: اكتساب وتكامل المعرفة:

مقتضى هذا البعد أن يدرك المتعلم أن المعارف تتكامل،
وان اللاحق يُبنى على السابق منها. وأنها نوعان:
تقريرية وإجرائية.

يهدف هذا البعد إلى مساعدة المتعلمين على بناء معارف جديدة من جهة، والحفاظ على القديمة من جهة أخرى، ولكن في إطار تكاملي بنائي، بحيث يعمل المدرس على استثمار التعلّمات القديمة لاكتساب تعلّمات جديدة، ويستوجب هذا الأمر أن يوظف المدرس كل الوسائل والاستراتيجيات التي تحقق هذا الغرض، ومداره هذا البعد تحقيق الربط بين السابق واللاحق من المعارف.

إذا كان الغرض من التربية والتدريس بالخصوص هو اكتساب المتعلم المعرفة الضرورية له، ومساعدته على تكامل هذه المعرفة في سياق خبراته، فإن نموذج مارزانو يفترض بأن المحتوى المعرفي وعمليات الاستدلال والتفكير يشكلان قاعدة التعليم للوصول إلى متعلم جيد يتقن أداءاته، لذا يرى مارزانو أن المتعلم ينبغي أن يكتسب نوعين من المعرفة هما:

أولاً: المعرفة التقريرية¹ Declarative Knowledge :

¹ مارزانو، وكيندل: التصنيف الجديد للأهداف التعليمية. ترجمة: فايز مراد مينا، عبد المسيح سمعان. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية 2007. ص 48.

وهي المعرفة الناتجة عن فهم مكونات البناء المعرفي بما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات، حيث يقوم المتعلم بربط المعرفة السابقة بالمعارف الجديدة والقيام بالاستنتاجات والتفسيرات. إنها المعرفة الناتجة عن فهم مكونات البناء المعرفي من حقائق وتعميمات وأفكار وتكون لدى المتعلم القدرة على استدعاء أجزائها، فمثلا مفهوم الحرية يشمل: حرية التعبير، وحرية الاعتقاد، وحرية التنقل .. وهكذا¹.

ويحدد مارزانو المراحل التالية التي يتم من خلالها اكتساب وتكامل المعرفة التقريرية وهي:

(أ) بناء المعنى للمعرفة التقريرية:

ومقتضاها أن يعلم المدرس أن المعرفة التقريرية معرفة تُبنى وليست جاهزة، وأنها ناتجة عن فهم مكونات البناء المعرفي من حقائق وتعميمات وأفكار، ويخلق لدى المتعلم القدرة على استدعاء أجزائها. و يستوجب هذا الأمر تبني استراتيجيات للتذكر، والانطلاق من ثلاثة أسئلة محورية هي:

✓ ماذا أعرف؟

✓ ماذا أريد أن أعرف؟

✓ ماذا تعلمت؟

وبعبارة أوضح تحديد:

✓ ما يعرفه فعلا عن الموضوع الذي يتعامل معه

✓ و ما يود معرفته عن الموضوع

✓ و ما تعلمه عن الموضوع بعدما أنهى تعلماته

منه.

¹ http://www.iiioe.org/v3/IIIOE_11_12_03_2014.pdf.27/10/2018.20h..19mn.

يتطلب بناء المعرفة من الطالب استدعاء خصائص معلومة معينة من الذاكرة، وتهتم ب : (من ؟ ماذا؟ أين؟ متى؟) وتشمل (الحقائق – التابع الزمني – المشكلات – الحلول – المبادئ- المفاهيم).
ويستخدم المتعلم ما يعرفه مسبقاً عن الموضوع لتفسير المعلومات الجديدة، وبدون هذه المعرفة السابقة التي تفسرها المعرفة التقريرية لا يكون لأي شئ معنى¹.

ب) تنظيم المعرفة التقريرية²:

ومقتضاها أن يعلم المدرس أن التعلم مرتبط بالتنظيم، ومجانب للعبث، مما يوجب تنظيم التعلم وفق استراتيجيات تسمح لها بالثبوت والاستقرار في الذاكرة والاستدعاء لها لحظة احتياجها.

- وعليه، يأخذ تنظيم المعرفة التقريرية لدى المتعلم طرقاً متعددة ومنها على سبيل المثال:
- استخدام التمثيلات (التصورات) الفيزيائية والرمزية: وتتضمن استخدام النماذج والمجسمات (تمثيل فيزيقي ثلاثي الأبعاد)، وأيضاً المعادلات الرياضية والفيزيائية (تمثيلات رمزية).
 - استخدام الأنماط التنظيمية: وهي ستة أنماط عامة للتنظيم:
 - ✓ أنماط وصفية: وهي المتعلقة بتنظيم الحقائق والخصائص المتصلة بأشخاص أو أماكن أو أشياء.
 - ✓ أنماط التابع: أن تنظم الوقائع في ترتيب زمني معين.
 - ✓ أنماط العملية/السبب: بمعنى أن تنظم المعلومات في شبكة تؤدي إلى نتيجة معينة.

¹ <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf>. 04/02/2019. 23h.40mn

² مارزانو، وكيندل: التصنيف الجديد للأهداف التعليمية. ترجمة: فايز مراد مينا، عبد المسيح سمعان. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية 2007. ص49.

✓ أنماط مشكلة/حل: بمعنى أن تنظم المعلومات في صيغة مشكلة محددة وحلولها الممكنة.

✓ أنماط التعميم: أن تنظم المعلومات في تعميم تدعمه أمثله.

✓ أنماط المفهوم: وتعلق بتنظيم الفئات العامة وأطبقات الأشخاص أو الأماكن والأشياء والأحداث.

• استخدام الرسوم البيانية كمنظمات متقدمة: وهي لاتأخذ أشكالاً محددة وثابتة، إلا أنها لابد أن توضح العلاقة التي تربط الأفكار الفرعية وعلاقتها بالفكرة الرئيسية للموضوع¹.

(ج) تخزين المعرفة التقريرية²:

ومقتضاها أن نعلم أن المعرفة رأسمال يجب الاحتفاظ به وتخزينه واستدعاؤه عند الحاجة لتفعيله في الواقع، والتخزين ليس اعتباطيا بل يحتاج إلى توظيف استراتيجيات متعددة.

ذكر مارزانو أنه لكي نتمكن من استخدام المعلومات في حياتنا اليومية ، ينبغي أن نخزنها على نحو واع في الذاكرة في حالات كثيرة. وهذا يعني أن على المرء أن يوظف استراتيجيات مختلفة ليساعد نفسه على التذكر واسترجاع المعلومات، وأن أقوى استراتيجيات الذاكرة هي تلك التي تستخدم التصورات الحسية المختلفة مثل:

✓ تخيل صور عقلية للمعلومات.

✓ تخيل أحاسيس فيزيقية ترتبط بالمعلومات.

✓ تخيل انفعالات ترتبط بالمعلومات.

¹ <http://www.physch.net/marzano%20model.pdf>. 29/01/2019.20h54mn.

² مارزانو، وكيندل: التصنيف الجديد للأهداف التعليمية. ترجمة: فايز مراد مينيا، عبد المسيح سمعان. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية 2007. ص47-49.

ويعني ذلك خزن المعرفة في الذاكرة طويلة المدى بصورة تسهل استدعاءها فيما بعد، أو التدريب على تذكرها حتى يصل المتعلم إلى درجة تمكنه من استرجاعها آلياً.

ثانياً: المعرفة الإجرائية Knowledge Procedural :

وهي التي يكتسبها المتعلم نتيجة قيامه بعدة عمليات مترابطة في خطوات قد تكون خطية أو غير خطية ويحدد مارزانو وآخرون عدة مراحل يتم من خلالها اكتساب وتكامل المعرفة الإجرائية تتمثل فيما يلي¹:

(أ) بناء المعرفة الإجرائية:

ومقتضاها أن يعلم المدرس والمتعلم أن المعرفة الإجرائية مثل المعرفة التقريرية معرفة تُبنى وليست جاهزة، وهي تُبنى من خلال بناء نماذج للخطوات والعمليات التي يجب إتباعها للتوصل إلى المعرفة الإجرائية وفهمها، مما يستوجب تبني استراتيجيات للبناء .

وأهم هذه الاستراتيجيات:

- ✓ استخدام التفكير بصوت عال: أي التعبير لفظياً عن الأفكار ثم عرض نموذج للإجراء الذي يدرس أثناء العمل.
- ✓ النمذجة بعرض الخطوات مكتوبة على المتعلمين (المماثلة): أي يزود التلاميذ بمجموعة مكتوبة من الخطوات تصف بدقة الإجراء المطلوب.
- ✓ النمذجة بخرائط التدفق.

¹ <https://www.manhal.net/art/s/19411.03/02/2019.23h.00mn>.

✓ النمذجة بالتسميع وإعادة السرد: وتعني أن المتعلم يعزز نموذج المهارة أو العملية عن طريق إعادة السرد في العقل ودون أدائه أفعلاً.

ب. تشكيل المعرفة الإجرائية:

ومقتضى التشكيل أن يعرف الفاعل التربوي أن المعرفة الإجرائية معرفة مرتبطة أشد ما يكون الارتباط بالتجارب والخبرات، وأن على المتعلمين أن يمارسوا على خبراتهم تشكيلاً معيناً بالاحتفاظ بما ينفعهم وإبعاد ما لا ينفعهم، والتشكيل فيه إضافة وتعديل وحذف واستبدال وغير ذلك.

إن عدم التفات المعلمين إلى هذا الجانب في تعلم المعرفة الإجرائية يعتبر سبباً رئيساً من أسباب إخفاق المتعلمين في استخدام المهارات الأساسية استخداماً فعالاً. ويجب أن تخطط أنشطة التدريس المخصصة للتشكيل. وفيما يلي بعض المقترحات لذلك:

- ✓ توضيح المواقف المختلفة التي يمكن أن تستخدم فيها المهارة أو العملية.
- ✓ إبراز الأخطاء الشائعة في تعلم المهارة.
- ✓ توفير مواقف متنوعة لاستخدام المهارة والتدريب عليها من قبل المتعلمين.

ج) دمج المعرفة الإجرائية:

يحول دمج المعرفة الإجرائية إلى تفعيل المتعلم معرفته في شكل مهارات ترتقي بالتدرج إلى أن تصبح في متناوله وبسهولة بالغة، أي أن يصبح قادراً على استعمال مهاراته بشكل تلقائي وبدون كثير عناء من التفكير، فلا يستقيم التعلم ويؤتي أكله إلا إذا انتقل من حال المعرفة إلى حال الفعل الانسيابي المضبوط.

البعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلها¹:

تروم هذا المسلمة شد الانتباه لعنصر أساسي في التعامل مع المعرفة ، وهو عنصر طلب الزيادة والتعميق، فالمعرفة من طبيعتها أنها ديناميكية غير راكدة لزوما لأنها تعرف الزيادة والتعديل والتعميق والصقل نتيجة خبرات الفرد، وبناء عليه، وجب على المعلم أن يستحضر هذه الخاصية، ويعمل على جعل هذه الديناميكية نافعة وموجهة لصالح صقل معرفة المتعلم وتعميقها وجعلها في أعلى المراتب الممكنة.

ويقترح مارزانو الانتباه إلى العمليات المعرفية التي تلعب دورا مهما في بلوغ مقصد التعميق والزيادة والصقل، وهي ثمان عمليات أساسية ، يمكن بسطها كما يلي²:

- ✓ **المقارنة:** وتعني تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء
- ✓ **التصنيف:** ويعني تجميع الأشياء في فئات يمكن تعريفها على أساس خصائص معينة.
- ✓ **الاستقراء:** ويعني التوصل إلى مبادئ وتعميمات غير معروفة من مبادئ أو ملاحظات أو تحليلات.
- ✓ **الاستنباط :** ويعني التوصل إلى نتائج غير معروفة سابقاً من مبادئ وتعميمات معروفة.
- ✓ **تحليل الأخطاء :** وتعني تحديد وتمحيص الأخطاء في التفكير عند الفرد وعند الآخرين.
- ✓ **بناء الدليل المدعم :** وتعني بناء نظام من الأدلة لتأييد وتأكيد معلومة معينة .

¹ <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf>. 27/10/2018. 17h.58mn.

✓ **التجريد:** وتعني تحديد الفكرة العامة وراء المعلومات أو البيانات

✓ **تحليل وجهة النظر:** وتعني تحديد الرؤية الشخصية حول موضوع التعلم

ومقتضى هذه العمليات على المستوى الديدائكتيكي أن توفر الأنشطة والتدريبات والتمارين أي الواجبات في القسم والبيت إمكانات متعددة لتفعيل هذا العمليات قصد تعميق المعرفة وصلها لدى المتعلمين.
وتأسيسا على ما سبق يمكن أن نقول:

إن الدرس الجيد هو الذي يهدف إلى صقل المعرفة، ويوظف لبلوغ ذلك المقارنة والتصنيف، ويدفع إلى الاستقرار والاستنباط، ويحلل المتعلمون فيه أخطاءهم، ويدعمون آراءهم بالدليل، ويحللون وجهات النظر المختلفة، وينتقلون من الملموس إلى المجرد.

البعد الرابع: الاستخدام ذو المعنى للمعرفة **Knowledge Using¹ Meaningfully :**

التوظيف ذو المعنى للمعرفة بالنسبة إلى المتعلم هو ذاك التوظيف :

✓ الذي يمكنه من اتخاذ القرارات المعرفية والشخصية والسلوكية الصائبة في حياته.

✓ الذي يمكنه من البحث في الوجود من أجل فهم قوانينه.

✓ الذي يمكنه من استعمال تقنيات البحث للوصول إلى الفهم والضبط والتنبؤ.

¹ <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf>. 27/10/2018. 18h.50mn.

وننقل إن التوظيف ذو المعنى للمعرفة هو الذي يجعل من قرارات وأبحاث وتنبؤات المتعلم سيرورات مبنية عن علم وتكون هادفة للوصول إلى الحقائق، وليست انطباعات ذاتية وكفى، بل إنها تساعد على حل المشاكل بأنواعها المختلفة، وتدعم فيه السعي إلى التميز والابتكار.

إن اكتساب المتعلم للمعرفة وصلها ليس هدفاً في حد ذاته، بل الهدف هو استخدام هذه المعرفة بصورة ذات معنى بالنسبة إليه عند قيامه ببعض المهام المرتبطة بحياته اليومية، وقد اقترح مارزانو بعض المهام التي يمكن من خلالها أن يقوم الفرد بالاستخدام ذي المعنى للمعرفة ومنها :

أ- **اتخاذ القرار:** هي العملية التي يتم من خلالها التوصل إلى قرار حاسم قائم على أدلة منطقية. وهذا يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ✓ ما هي أفضل الطرق لتحقيق.....؟
- ✓ ما هو أنسب حل.....؟

ب- **التحقق :** Investigation هي العملية التي يتم من خلالها تحديد المبادئ وراء الظواهر وطرح تنبؤات حولها واختبار صحة هذه التنبؤات .

ج- **الاستقصاء التجريبي:** هي العملية التي تركز على ممارسة تقنيات البحث العلمي الأساسية كالملاحظة، والتفسير، واختبار صحة النتائج، والتحليل، والتنبؤ، والاستنتاج .

د- **حل المشكلة :** هي عملية عقلية منظمة تهدف إلى التوصل إلى حل مشكلة ما .

هـ- **الاختراع** : وهي العملية التي ينتج عنها تحقيق ما نحتاج إليه ولم يسبق تحقيقه .كما اقترح مارزانو أن يستخدم المعلم استراتيجيات المهام التعليمية التي اقترحها بيير Beyer لتدريب التلاميذ على الاستخدام ذي المعنى للمعرفة وتتضمن هذه الاستراتيجيات خمس خطوات أساسية هي :

- ✓ -تقديم وصف دقيق لخطوات أداء المهمة .
- ✓ -إتاحة الفرصة للمتعلمين لإجراء التجارب والأنشطة في مجموعات متعاونة.
- ✓ -مناقشة المتعلمين في مراحل المهمة و نتائجها.
- ✓ -المساهمة في تعديل طرق تنفيذ المهمة وقت الضرورة.
- ✓ -إتاحة الفرصة للمتعلمين لإجراء التجارب والأنشطة مرة أخرى، والتفكير في نتائجها.

وبناء على العناصر السابقة نستنتج أن الدرس الجيد هو الذي تم التخطيط له بمراعاة تلك العناصر، من وضوح في الخطوات، وعمل جماعي تعاوني، وتفاعل منتظم في مراحل، ومرونة في التعديل، والتفكير في نتائج الأعمال المنجزة.

البعد الخامس: عادات العقل المنتجة¹:

مقتضى هذا البعد هو أن يعرف المعلم والمتعلم أن عقولنا تطور عادات خاصة بها نتيجة ما استدخلته من التجارب والمعارف والمهارات في تنشئتنا الاجتماعية، إنها تكتسب عادات بانية منتجة وأخرى أقل إنتاجا. وواجب المربين والمعلمين هو السعي إلى تنمية العادات الإيجابية البانية للعقل. ذلك أن العقل تقوده عاداته إلى الانتقاء من

¹<https://www.ccsnh.edu/sites/default/files/content/documents/CCSNH%20MLC%20HABITS%20OF%20MIND%20COSTA-KALLICK%20DESCRIPTION%201-8-10.pdf>.
04/02/2019.

خياراته لمواجهة ما يعترضه، وعلينا تعويده على انتقاء الأفضل من المتاحة. والسعي المتواصل إلى السمو والعلو، وتطوير حس المتعة في التعاطي للمزيد من التفكير والنظر والإنتاج، فلا يقف خاملاً منتظراً من يفكر مكانه أو منتقياً دائماً أدنى الاختيارات.

يخترق هذا البعد جميع الأبعاد الأخرى، ويعد الأساس الفعال للأبعاد الأربعة السابقة الذكر لأنه يكاد يكون غايتها القصوى. ولقد نشأ مبحث عادات العقل في سنة 1982 عندما حاول بعض الباحثين في الولايات المتحدة الأمريكية التوصل إلى تسمية السلوكيات الذكية المتوقعة من خلال ممارسات التلاميذ في الأقسام وأيضاً من خلال الأعمال اليومية، واتفقوا فيما بينهم على تسميتها بعادات العقل موضحين أن السلوكيات في الأصل يجب أن تتطلب إعمال العقل وانضباطه، وتجري ممارسة ذلك بتلقائية واعتيادية إلى أفعال تتم عن الانتباه وتوحي بالذكاء.

وأشاروا إلى أن الغرض من تعليم هذه العادات هو مساعدة المتعلمين على استخدامها عندما يواجهون المواقف التي يسودها التحدي، وكذلك لكي يعمل الأفراد على الانتاج في عالم سريع التغير، يرفض الركود. وقد تصاعد الاهتمام بعادات العقل بعد رفض النظرة التقليدية للذكاء التي كانت ترى أن الذكاء من الموروثات الثابتة التي لا يمكن زيادتها أو تنميتها لدى الأفراد. وساد الاعتقاد الجديد الذي مفاده أن الذكاء يمكن تنميته مع الزمن بتوظيف عقلاني ومنظم لتجارب الفرد وتعامله مع الآخرين.

وتزايد الاهتمام بعادات العقل بعد أن ضمّنها مارزانو وآخرون في تصنيفهم لأبعاد التعلم وجعلوها بعداً خامساً من أبعاد التعلم، وذلك لأنها تسهم في اكتساب الأفراد للمعلومات وتعميق استخدامها بشكل ذي معني إضافة إلى أنها تعد أيضاً هدفاً مهماً لعملية التعلم إذ تساعد المتعلمين على تعلم أية خبرة يحتاجونها في المستقبل.

ولقد تنامي الاهتمام بعادات العقل بعد ظهور بعض المشاريع التي قامت على اعتماد عادات العقل أساسا للتطوير، ومن هذه المشروعات مشروع تعليم العلوم لكل الأمريكيين حتى عام 2061 م لمؤسسة التقدم العلمي الأمريكي (1995)، ومشروع باسم الملكة إليزابيث (2004) E. Q لتنمية العادات العقلية الذي أكد فيه المتخصصون على ضرورة تنمية العادات العقلية لدى الأفراد مثل (التفكير المرن – الاستماع للآخرين – السعي إلى الدقة – الإصرار – المثابرة – المتعة في حل المشكلات – رؤية المواقف بطريقة غير تقليدية – التواصل). عرّف كل من كوستا و كاليك عادات العقل بأنها¹:

"عبارة عن تركيبة من كثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول".

كما عُرِفَت عادات العقل بأنها: "تركيبة تتضمن صنع اختيارات حول طبيعة وماهية العمليات الذهنية التي ينبغي استخدامها عند مواجهة مشكلة ما، أو خبرة جديدة تتطلب مستوى عاليا من المهارات تستدعي استثمار العمليات الذهنية بصورة فاعلة وتنفيذها والمحافظة عليها . إن التعليم الجيد هو الذي يكون هدفه اكتساب المتعلمين المهارات اللازمة لتعلم أي خبرة يمرون بها، بمعنى تنمية المهارات العقلية للمتعلمين المتمثلة في عادات العقل المنتجة.

وقد أشار مارزانو إلى أن العادات العقلية المنتجة هي الطاقة الكامنة للعقل.

وواجب المربين والمعلمين أن يعملوا في اتجاه هذه العادات العقلية من أجل تنميتها وتطويرها لكي يصبح المتعلمون أكثر استعدادا لاستخدامها عندما تواجههم

¹<https://www.ccsnh.edu/sites/default/files/content/documents/CCSNH%20MLC%20HABITS%20OF%20MIND%20COSTA-KALLICK%20DESCRIPTION%201-8-10.pdf>.
04/02/2019. 23h50mn.

أوضاع ينقصهم فيها اليقين ويجابههم فيها التحدي، وحدد
مارزانو عدة عادات عقلية يرى ضرورة اكتسابها من قبل
المتعلمين خلال العملية التعليمية تتمثل في:

1. التفكير والتعلم القائم على تنظيم الذات

ويتميز الفرد ذو تنظيم الذات العالي بما يلي:

✓ يكون المتعلم على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير
أثناء قيامه بها.

✓ الاهتمام بالتخطيط.

✓ أن يكون عارفاً بالمواد اللازمة.

✓ الحساسية تجاه التغذية الراجعة.

✓ القدرة على تقييم فاعلية أدائه.

والمهام التدريسية التي ينبغي على المعلم مراعاتها
لإكساب المتعلمين مهارات التفكير القائم على تنظيم الذات
كما يلي:

✓ توجيه المتعلمين إلى أن يكونوا على وعي بتفكيرهم.

✓ مساعدة المتعلمين وتشجيعهم على وضع خطة منظمة
للعمل.

✓ تشجيع المتعلمين على استخدام مصادر التعلم.

✓ تشجيع المتعلمين على الاستفادة من التغذية الراجعة.

✓ توجيه المتعلمين إلى تقويم أعمالهم.

2. التفكير الناقد:

ويتميز الفرد ذو التفكير الناقد بكونه:

✓ يسعى وراء الدقة.

✓ واضحاً، ويسعى وراء الوضوح.

✓ متفتح العقل.

✓ مقاوماً للتهور.

✓ يدافع عن مواقفه وأرائه.

✓ حساساً تجاه الآخرين.

أما المهام التدريسية التي يجب على المعلم مراعاتها لإكساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد فهي:

✓ حث المتعلمين وتشجيعهم على مراعاة الدقة في العمل.

✓ حث المتعلمين وتشجيعهم على تفتح العقل

✓ حث المتعلمين وتشجيعهم على الدفاع عن آراءهم ومواقفهم

✓ حث المتعلمين على احترام الآخرين وقدراتهم

3. التفكير والتعلم الابتكاري:

يتميز الفرد ذو التفكير الابتكاري بالميزات التالية:

✓ الاشتراك في المهمات والاندماج فيها حتى لا تكون الأجوبة أو الحلول واضحة بصورة فورية.

✓ الحماس والإصرار واستخدام الإمكانيات والمعارف الموجودة لدى الفرد إلى أقصى درجة ممكنة.

✓ التوصل إلى معايير شخصية للتقويم والوثوق بها والحفاظ عليها.

✓ ابتكار طرق جديدة والتعامل مع المواقف بنظرة بعيدة تتجاوز الحدود المألوفة والمعايير المتعارف عليها.

وأما الأداءات التدريسية التي ينبغي على المعلم مراعاتها لإكساب المتعلمين مهارات التفكير الابتكاري منها:

✓ تشجيع المتعلمين على الاندماج بعمق في أعمال ليست لها حلول جاهزة أو إجابات سريعة.

✓ تشجيع المتعلمين على التغلب على نقص المعلومات.

✓ تشجيع المتعلمين على وضع المعايير الخاصة بمستويات أدائهم والمحافظة على تحقيقها.

✓ تشجيع المتعلمين على الخروج عن المألوف والتعامل مع الأشياء بطرق جديدة ومغايرة.

ولتثبيت نموذج مارزانو في الأذهان ارتأينا تجميع ما قيل عنه
في ملخص إجمالي كما يلي:

تصنيف مارزانو بشيء من الإجمال

يعتبر ما أسماه مارزانو A New Taxonomy of Educational Objectives (2000). تعديلا في النموذج البلومي (نسبة إلى بلوم) وحاوله لتجاوز مواطن ضعفه خصوصا وأنه استعمل على نطاق واسع للتدريس بالكفايات في التطورات الحالية للعملية التعليمية القائمة على المقاييس والضبط العلمي.

يتكون تصنيف مارزانو الجديد من ثلاثة أنظمة إضافة إلى مجال المعرفة. وتلعب كلها دورا مركزيا في عملية اكتساب المعرفة والتدريس، والأنظمة الثلاثة هي النظام الذاتي والنظام وراء المعرفي والنظام المعرفي، فعند التعامل مع خيار بدء مهمة جديدة، يقرر النظام الذاتي متابعة السلوك الحالي أو الاشتغال بالنشاط الجديد، ويقوم النظام وراء المعرفي بتعيين الأهداف والمحافظة على تعقب مستوى إنجازها بينما يقوم النظام المعرفي بمعالجة كافة المعلومات اللازمة ويقدم مجال المعرفة المحتوى المطلوب.

الأنظمة الثلاثة ومجال المعرفة¹

¹ مارزانو، وكيندل: التصنيف الجديد للأهداف التعليمية. ترجمة: فايز مراد مينا، عبد المسيح سمعان. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية 2007. ص. 45. ص. 179. 180.

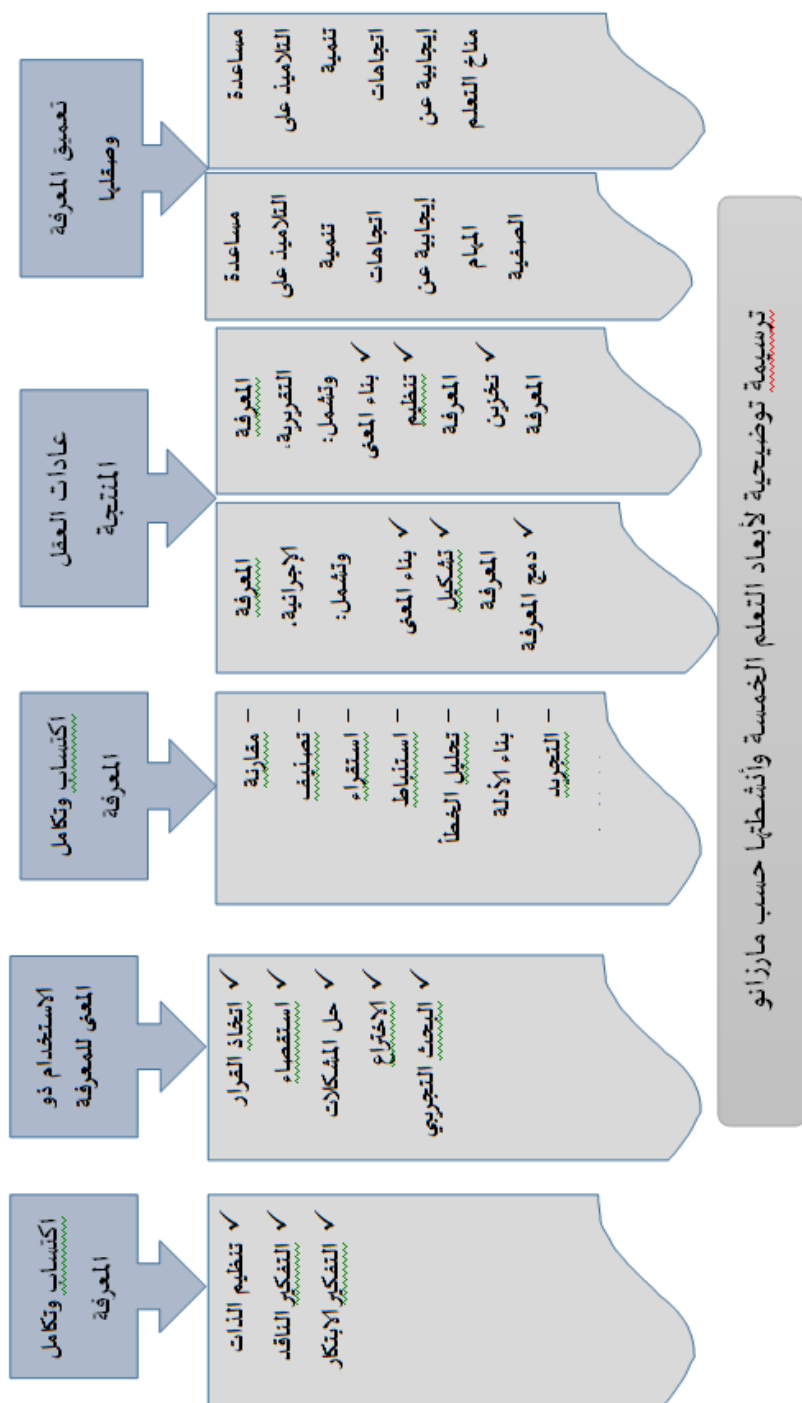
النظام الذاتي		
أهمية المعرفة حول	اعتقادات حول الكفاءة	الانفعالات المرتبطة بالمعرفة

النظام وراء المعرفي			
تحديد أهداف التعليم	مراقبة تطبيق المعرفة	وضوح المراقبة	دقة المراقبة

النظام المعرفي			
الاسترداد	الإدراك	التحليل	تطبيق المعرفة
الاسترجاع	التركيب	التطابق	اتخاذ القرار
التنفيذ	التمثيل	التصنيف	حل المشكلات
		تحليل الأخطاء	البحث التجريبي
		التعميم	البحث
		التحديد	

مجال المعرفة		
المعلومات	الإجراءات العقلية	الإجراءات البدنية

أبعاد التعلم الخمسة



الفصل الرابع: الديدانتيك المستند على العلوم العصبية / الدماغ

التعلم المستند إلى الدماغ هو مصطلح وضعه ليزلي هارت في كتابه Human Brain and Human Learning . ويعني البيئة التي تسمح للدماغ أن يعمل كما هو بشكل طبيعي. وبذلك يعمل بفاعلية كبيرة¹.

ويعرف كمال زيتون التعلم القائم على الدماغ بأنه: "فهم عملية التعلم اعتماداً على بنية المخ ووظيفته، فالتعلم يحدث حينما يتاح للمخ إمكانية إتمام عملياته الطبيعية"².

ويقصد بالتعلم المستند إلى الدماغ إجرائياً: التعلم الذي يهتم ببنية ووظائف الدماغ والذي يتم من خلاله تهيئة المتعلمين للتعلم، وذلك لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتقديم المعلومات الجديدة من خلال استراتيجيات تتناغم مع عمل الدماغ، وإدماج التلاميذ في أنشطة صفية من أجل فهم أعمق، وتقديم التغذية الراجعة، ثم استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة بهدف تعزيزه، وذلك في جو من المتعة والتشويق وغياب التهديد.

إن هذا التوجه الديدانتيكي المبني على علوم الأعصاب يمكن اعتباره نظرية تعلم تنغيا بلوغ تصميم متناسق لبيئة التعلم وطريقته بحيث تستجيب وتراعي ما يعرف حالياً عن التركيب التشريحي للدماغ البشري وأدائه الوظيفي في مراحل تطوره المختلفة. وفي نفس الوقت لا تغفل أبداً التأكيد على أن المتعلمين عليهم أن يعالجوا خبراتهم بصورة تساعد على استخلاص

¹ Hart, L.A. : Human Brain & Human Learning. Village of Oak Creek, Arizona. Book for educators 1983

- Leslie Hart, Human Brain and Human Learning ., 1999.

² كمال عبد الحميد زيتون: تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وانعكاساتها على تدريس العلوم، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية " التربية العلمية للمواطنة"، 29 يوليو - 1 أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس 2001، ص 41-1.

المعنى من هذه الخبرات، لأن الدماغ يدرك الكيفيات والبنىات، **ويريد أن يفهم لا أن يخزن فقط، فلا يخزن إلا ما استوعبه.** إنها محاولة لبناء ديداكتيك يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكل طبيعي.

ونعتمد في هذا الجزء على مقالة مهمة للباحث فهد الشطيبي منشورة في مدونته لخص فيها مجمل ما يمكن أن يفيد في ديداكتيك مستند على علوم الدماغ، كما نعتمد على أصول قمنا بترجمتها ومناقشتها وعرضها عليك أيها القارئ الكريم. وهي كالتالي¹:

لقد طور البيداغوجيون وخصوصا المهتمون بتطور علوم الأعصاب في علاقتها بما هو بيداغوجي وبالضبط بما هو ديداكتيكي مجموعة من المبادئ الديداكتيكية يمكن أن ننتعها بمبادئ الديداكتيك المستند على علوم الدماغ، وهي على العموم إثنا عشر مبدأ سطرتها Margret Arnold بالاستناد على Caine ، يمكن سردها كما يلي²:

- ✓ يجب أن تتاح الفرصة للتلاميذ لاكتساب خبرة ملموسة أي أن يكون لتعليمهم وصل بالواقع.
- ✓ تكون العمليات التعليمية أكثر فعالية عندما يتم دمجها في إطار في المواقف الاجتماعية الواقعية.
- ✓ تكون عمليات التعلم أكثر فعالية عندما تؤخذ اهتمامات وأفكار المتعلمين بعين الاعتبار، وهذا يعني إشراكهم لمعرفة ميولاتهم، وتطوير ما يناسبهم.
- ✓ يكون التعلم أكثر فعالية عندما يتم تعبئة المعرفة السابقة المكتسبة.

¹ <http://manaheg1.blogspot.com/2015/12/blog-post.html>. 01/01/2019. 16h:34mn.

² Neurodidaktik – Neue Impulse für den Informatikunterricht.:
https://www.researchgate.net/publication/263655393_Neurodidaktik -
Neue Impulse für den Informatikunterricht 01 2019. 13h:57mn.

- ✓ تحريك العواطف الإيجابية في التعلم ، يجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر فعالية.
- ✓ استيعاب التلاميذ أو الطلبة لكيفية ترابط التفاصيل المعرفية ككل يمكنهم من حفظ التفاصيل بشكل أفضل، إذ يجب استحضار سؤال كيف؟ وليس سؤال ماذا؟ كما نقول دائما.
- ✓ يحتاج التعلم الناجح إلى بيئة تعلم مناسبة إذ بها يصبح التعلم أكثر كثافة وقوة وثباتا.
- ✓ يتم تحسين التعلم إذا أعطي المتعلمون وقت كافيا للتأمل والتفكير.
- ✓ يكتسب المتعلمون المعرفة ويتعلمون عندما يربطون المعارف مع بعضها ويشابكون التجارب مع غيرها، فالربط في الفكر ربط في الدماغ
- ✓ تكون عمليات التعلم أكثر فاعلية إذا تم التركيز على الاختلافات الفردية الموجودة بين المتعلمين
- ✓ يتعلم التلاميذ بشكل أفضل عندما تكون لديهم بيئة داعمة وعندما يتوفر التحفيز والتحدى.
- ✓ يتم التعلم بشكل أفضل عندما تتم مراعاة المواهب والكفاءات الفردية للمتعلمين.

نزيد إضافة إلى المبادئ السابقة بعض المبادئ التي اشتغل عليها كل من Brand و Markowitsch ولها صلة مباشرة بالدرس وبنائه¹:

- ✓ يتطلب الدرس الذي يبنى على خلفية مستمدة من علوم الأعصاب أن يركز فيه الأستاذ أثناء تخطيطه وتدبيره على الأساسيات والاستغناء عن كل أشكال الحشو الزائد، لأن ذلك يزيد من قدرة المتعلم على التعلم

¹ (PDF) Neurodidaktik – Neue Impulse für den Informatikunterricht. Available from: https://www.researchgate.net/publication/263655393_Neurodidaktik_-_Neue_Impulse_fur_den_Informatikunterricht [accessed Jan 01 2019].

وتنشيط العمليات الدماغية/العصبية للذاكرة، فالحشو قاتل للتنشيط ومتعب للدماغ، والأساسيات هي مركز التعلم.

✓ عند بداية كل درس وفي التخطيط له وجب الانتباه إلى وجوب إعطاء المتعلمين نظرة عامة في بداية الدرس أو في بداية أية وحدة موضوعاتية، ونقوم بإعداد التمهيد من خلال تسليط الضوء على وحدات المعلومات الهامة، هذه النظرة العامة وتنوير المتعلمين بشرح بنية وحدة التعلم يلعبان دوراً أساسياً في مساعدة الذاكرة على التخزين والاستدعاء. فما يهم الدماغ هو الفهم قبل التخزين والربط قبل الحفظ. وهذا لا يعني أن الحفظ غير مهم بل هو غاية الدماغ أي التخزين في الذاكرة، إلا أنه يجب أن يكون بطريقة تساعده على الفهم ليسهل عليه التخزين والربط. فالفهم استيعاب وتخزين عملي وظيفي ودائم.

✓ بالإضافة إلى ذلك ، يجب أن يقوم المتعلمون أنفسهم أيضاً باستيعاب المادة المعرفية التي يريدون تعلمها وكشف بنيتها بأنفسهم ، مع تدخل المعلمين في مساعدتهم في تنظيم عناصرها، لأن الدماغ يريد فهم العلاقات والبنىات وليس فقط تخزينها.

✓ يجب أن تتم الإشارة إلى المواضيع السابقة والتي تم استيعابها مع كل محتوى تعليمي جديد ، عبر ربط القديم بالجديد، حيث يسهل هذا الربط عملية التخزين والدمج وهما عمليتان أساسيتان من عمليات الدماغ، وكلما قام المتعلم بالربط والدمج بشكل فردي ذاتي أدى ذلك إلى معالجة أقوى وأعمق في الجهاز الحوفي¹.

¹ النظام الحوفي هو جزء من الدماغ المسؤول عن استجاباتنا السلوكية والعاطفية، خاصة تلك المتعلقة بالسلوكيات التي نحتاجها للبقاء مثل التغذية والتكاثر ورعاية شبابنا، والاستجابة للقتال أو الهروب، أو ما يسمى بعملية الكر والفر. وهو المسؤول عن الوظائف الإنفعالية في جسم الإنسان، لذلك ينظر إليه باعتباره المخ الإنفعالي Emotional brain - فهو الذي يتحكم فينا حين تسيطر علينا الإنفعالات، كالشهوة والغضب والوله

✓ يقترح الباحثان كذلك دمج العمل في المجموعات الصغيرة، وتبني الطرق المعتمدة على المشاريع التعليمية، واستعمال وسائط بعينها ولا يستحسنون إكثارها وتغييرها في كل حين إذا كانت تأتي بنتائج وأثبتت جدارتها. وتؤكد السيكولوجيا المعرفية مع كل من Mayer و Moreno على أن هذه الشكليات لها تأثير في استيعاب وتخزين وربط المعارف مع بعضها. ذلك أن سؤال: ماذا نعلم؟ له صلة بسؤال: كيف نعلم وبأية وسائل؟ والدماغ يربط عصبيا بين الوسائل والمضامين.

✓ من المهم أيضاً بالنسبة إلى الباحثين في علوم الأعصاب **أن يظهر المعلمون الحماس لمواد تدريسهم وخصصهم** ، لأن هذه هي الطريقة الوحيدة للتأثير بشكل إيجابي على التلاميذ و"اكتساح" نفسياتهم وتطوير جو رائع ومريح في الحصة. ويعتبر هذا العنصر بالنسبة إلى جوزيف كراوس Josef Kraus من العوامل التي تساهم في تحسين التعلم.

✓ يجب أن يكون التدريس نشطاً للغاية، بحيث يكون تدريساً مشجعاً للمتعلمين ودافعاً لهم للقيام بأدوار أكثر نشاطاً، مثل التعلم من خلال التدريس، أي أن يقوم المتعلم نفسه بدور المدرس ويشرح للآخرين ما وصل إليه فهمه. هذا الأمر سبق أن حثت عليه سينيكا بالفعل (حوالي 4 ق.م - 65 م): "Docendo discimus" أي "Men learn while they teach."

✓ يجب أن يكون التدريس متعدد القنوات، لأنه كلما تم التعامل مع القنوات المتعددة ، كلما كانت المداخل للذاكرة أكثر أو

في الحب والتراجع خوفاً والإحباط والحسد والغيرة. ويمكن إجمال وظائف الجهاز الحوفي في مسؤوليته عن سبعة أمور: الإنفعالات - المشاعر - الدوافع - السلوك - العدوانية- الذاكرة - التعلم.

بتعبير آخر زادت كفاءة تخزين الذاكرة لأن مداخلها متعددة، وعليه يجب الحرص على تعدد القنوات.

✓ ومن المبادئ التي يجب مراعاتها الاسترخاء والفضول والعواطف الإيجابية، إن الدماغ ليس حاسوباً بل إنه يحتاج إلى التغيير والشعور الإيجابي لأداء أفضل.

وحسب Gerhard Roth هناك عوامل مؤثرة في التعلم والتعليم الفعال لا تختلف عما سبق ذكره لذلك لن نذكرها أو نفصل فيها تجنباً لتكرار ما ذكر سابقاً.

و من المقولات الجوهرية للديداكتيك المستند على علوم الأعصاب يرى Roth Gerhard ما يلي 1:

✓ لا يمكن نقل المعرفة من معلم إلى متعلم، بل تتم إعادة صياغتها ذاتياً في دماغ المتعلم. وهذا الدماغ له بنيته وشكله الخاص، ويختلف عن دماغ الأستاذ.

✓ لا يمكننا أن ننقل ما في أدمغتنا لغيرنا، ولكن يمكننا فقط أن نساعد غيرنا على أن يفعل هذا بنفسه ويكتشفه بذاته.

وزيادة في التفصيل لهذا الأمر نورد ما يلي²:

يعتبر التعلم المستند إلى الدماغ نظرية في التعلم تستند على الدماغ تركيباً ووظيفة، وإن هذا التعلم سيظل مستمراً طالما لم يُمنع الدماغ من أداء عملياته الطبيعية لأي سبب من الأسباب.

غالباً ما يقال أن كل فرد قادر على التعلم ولكن الأصح أن نقول أن كل فرد يمارس عملية التعلم، نظراً لأن كل فرد يولد بدماغ يتعلم بالفطرة. و التعليم التقليدي غالباً ما يقمع التعلم بعدم تشجيعه أو تجاهله، أو معاقبته لعمليات التعلم الطبيعية للدماغ. وللإشارة فثمة ثلاث تقنيات تعليمية ترتبط بالتعلم المستند إلى الدماغ هي:

¹ Neurodidaktik – Neue Impulse für den Informatikunterricht.:

https://www.researchgate.net/publication/263655393_Neurodidaktik_-_Neue_Impulse_fur_den_Informatikunterricht.01/01/2019_20h:37mn.

² <https://sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=882&SecID=31> . 31/12/2018. 21h.10mn.

✓ الغمر : Orchestrated Immersion خلق بيئات تعلم توفر للمتعلمين إمكانات تجريبية كبيرة.

✓ الاسترخاء : Relaxes Alertnes محاولة إزالة الخوف لدى المتعلمين أثناء مجابتهم للتحديات القوية الصادرة عن البيئة. أي الدفع بالمتعلمين لتطوير الثقة في أنفسهم أمام أي تحد كيفما كان.

✓ المعالجة النشطة : Active Processing السماح للمتعلم بتذوق وتمتين المعلومات بالمعالجة النشطة لها. أي استعمال كل الوسائل السمعية البصرية وغيرها لملامسة كل مداخل الدماغ.

أما في المجال التربوي ، فيمكن لهذا النموذج التعليمي اقتراح ما يلي:

✓ في مجال المنهاج ، يجب على المعلمين تصميم تعلم يتركز حول اهتمامات الطالب، وجعل التعلم ضمن سياق Contextual.

✓ في مجال التعليم ، على المعلمين أن يدعوا الطلبة يتعلمون في فريق، ويستخدمون التعلم الشمولي/ التعاوني Learning . Peripheral كما أن على المعلمين أن يديروا التعلم حول مشكلات حقيقية، ويشجعون الطلبة على التعلم من خلال جلسات خارج الغرفة الصفية وخارج البناء المدرسي.

✓ في مجال التقييم ، حيث أن جميع الطلبة يتعلمون ، فإن تقييمهم يجب أن يسمح لهم بفهم أساليب تعلمهم وتفضيلاتهم، مما يتيح لهم مراقبة وتطوير عمليات تعلمهم.

ونورد لمزيد من التوضيح مبادئ التعليم المستند الى الدماغ وتطبيقاتها التربوية كما وردت عند فهد الشطيبي¹:

¹ <http://manaheg1.blogspot.com/2015/12/blog-post.html>. 01/01/2019. 16h:34mn.

الاستراتيجيات	التطبيقات التربوية	نتائج البحوث	مبادئ التعلم المستند الى الدماغ	
✓ طرح أنشطة التعلم تحتوي مكونات سمعية وبصرية- تمارين رياضة الدماغ ✓ شرب الماء- اعطاء معلومات عن الدماغ وتركيبه وعمله...الخ	استخدام طرق ومداخل تدريسية متنوعة	يمارس الدماغ وظائفه تلقائياً ويحتاج التعلم والدماغ الى بيئات مليئة بالإثارة	الدماغ نظام ديناميكي معقد	1
✓ التعلم التعاوني- المناقشة والحوار ✓ العمل في مجموعات- تعليم الأقران	اعطاء الفرصة للطلاب للتعاون معاً للاختيار واتخاذ القرار عند حل المشكلة	يتأثر الدماغ وانفعالاته من خلال انخراطه مع الآخرين في مراحل نموه	الدماغ اجتماعي بطبيعته	2
✓ اعطاء وقت للتأمل والتفكير والتخيل. ✓ اعطاء فترات راحة قصيرة ✓ المنظمات البيانية والخرائط العقلية. ✓ الاستقصاء- الاكتشاف- أفلام الفيديو	تقديم أنشطة مرتبطة بخبرات المتعلم وحياته العملية اليومية واستخدام بيئة التعلم الغنية وطرح تحديات تثير جميع المتعلمين	يولد كل فرد ولديه تجهيزات بيولوجية تسمح له بتكوين معنى عن العالم المحيط به	البحث عن المعنى	3
✓ المنظم الشكلي KWL ✓ (ما اعرفه، وما اريد أن اعرفه، وما الذي تعلمته) ✓ التصنيف- وضع الأهداف- خرائط التفكير	تقديم معلومات ضمن سياق خبرات عملية حياتية حتى يستطيع المتعلم ربط المفردات بمواقف لها معنى في حياته وتشجيعه على خلق الأنماط ذات المعنى المترابط بشخصيته	بدرك الدماغ الأنماط ويعمل على تشكيلها	البحث عن المعنى من خلال التمييز	4

5	الانفعالات حاسمة من أجل التنميط	العواطف والافكار لاتنفصلان والعواطف مهمة جدا في عمليات حفظ المعلومات واستدعائها	توفير بيئة صفية تسودها اتجاهات ومشاعر ايجابية وعلى المعلم أن يفهم عواطف المتعلمين وطريقة تفكيرهم ويوفر بيئة التعلم الايجابية	✓ لعب الأدوار- التعلم باللعب- مسرحة المناهج- التقارير الذاتية
6	يدرك كل دماغ ويبدع الأجزاء بشكل متزامن	يدرك الدماغ الكل والجزء تلقائياً	تجنب المعلومات المبعثرة والجزئية وتصميم أنشطة تتطلب تفاعل الدماغ الكلي مع الموقف	✓ استراتيجية KWL- المنظم الشكلي ✓ المنظمات المتقدمة- وضع صور أو مخططات على الحائط- الرحلات الميدانية ✓ تنويع اساليب التعلم (بصري,سمعي رياضي....)
7	يتضمن التعلم كلا من الانتباه المركز والادراك الطرفي	يتطلب التعلم التركيز على بؤرة الموضوع وعلى العوامل المحيطة بالبيئة	ينظم المعلم انتباهات المتعلمين مع التركيز على ميسرات التعلم	✓ العمل في مجموعات- النمذجة- المخططات وخرائط العقل- الصور والمجسمات- عمل المشاريع - التعليم المبنى على هدف.
8	يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية وعمليات لاواعية	يشمل التعلم عمليات واعية ولاشعورية	تشجيع عمليات التأمل ليكون المتعلم علي وعي بما تعلمه والمشاركة الفاعلة للتعلم .	✓ استخدام الوسائل المرئية والسمعية. ✓ التعلم التشاركي- التغذية الراجعة من قبل المتعلمين - دورة التعلم فوق المعرفية. ✓ التعلم القائم على حل المشكلات ذاتياً.
9	لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة	يوجد ذاكرة مكانية تسجل الخبرات اليومية بدقة وذاكرة معلوماتية تسجل الحقائق.	الاستفادة من طبيعة المخ ونظام الذاكرة المكانية والتي يجب اثراؤها بمرور الوقت وربط الإجراءات التي يتم من خلالها الربط بالخبرة السابقة	✓ التخيل البصري- المنظمات التخطيطية. ✓ تغيير البيئة(القاعة,الجلسة....)- الرحلات الميدانية. لعب الأدوار.

1 0	التعلم ذو طابع تطوري	يتم التعلم بشكل أفضل عندما تكون الحقائق والمهارات متضمنة في الذاكرة المكانية	استخدام تقنيات تبني على الخبرة العلمية والحسية والتطبيقات والتشبيهات وترابط المعلومات وتكاملها	✓ خرائط المفاهيم- التصنيف- التخيل العقلي. ✓ تمثيل الأدوار.
1 1	يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكف بالتهديد	يحفز التعلم بالإثارة والتحدي ويكبت بالتهديد وانعدام الأمن	خلق بيئة تعلم هادئة ومريحة مع تشجيع التحدي.	✓ استخدام فنيات الهدوء، والمقاعد والاضاءة ودرجة الحرارة المناسبة. ✓ طرح مشكلات واقعية ومناقشتها- الألعاب التعليمية- التعلم الذاتي
1 2	كل دماغ فريد بذاته	كل دماغ نسيج لوحدته ويتغير تركيب الدماغ من خلال التعلم.	تشجيع المتعلمين للتعبير عن أنفسهم بطرق مختلفة، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لجذب اهتماماتهم	✓ تزويد المتعلمين بالخيارات والبدائل واعطاؤهم الوقت للتأمل. ✓ التقويم الذاتي- التعلم التعاوني- توظيف الذكاءات المتعددة - قبعات التفكير الست

ويمكن بناء على كل ما سبق أن نتحدث عن تعلم أو تعليم يتناغم في أصوله ووسائله وأهدافه مع الأبحاث في العلوم العصبية، وتعليم يخالفها، ووجوه الفرق يمكن تلخيصها كما هي عند فهد الشطيبي كالتالي:

التعلم المتناغم مع الدماغ	التعلم المضاد للدماغ
- غياب التهديد - التعاون - شمولي وواقعي - يؤكد على السياق والمعنى والقيمة. - الانتهاء باحتفال. - استخدام كلي للغة إيجابية. - تعلم المواضيع من خلال تعدد وتداخل الأنظمة. - التعلم غرضي (ذو هدف) - توظيف الذكاء المتعدد - استثارة عالية وبشكل ملائم لانفعالات وغياب التهديد. - غني بالحديث والنشاط والحركة والمناظر. - توجد تغذية راجعة ومباشرة . - المعلم ميسر ومرح وابداعي - الدافعية داخلية. - التقييم مستمر. - يوفر إمكانية الحركة والجلوس وجهاً لوجه	- استخدام المحاضرات (التلقين) بشكل مباشر. - التأكيد على المحتوى. - التأكيد على التعلم في بيئة هادئة. - الجلوس على مقاعد ثابتة. - التعرض للموضوع بداية الحصّة. - يهدد المعلم باستخدام المكافآت والعقاب. - استخدام عبارات سلبية باستمرار وكذلك عبارات النهي والأمر. - التعلم فردي والتفاعل محدود. - له تأثير انفعالي منخفض. - الدافعية خارجية إذ يمدد التعلم بالدرجات. - تغذية سلبية (عديمة الجدوى) أو متأخرة. - يطلب عادة إجابة واحدة للسؤال. - الاعتقاد بأن التعلم صعب. - يعتمد التعلم على نتائجه. - تدرس المواضيع بشكل منفصل - يستنفذ طاقة المتعلم. - ينتهي التعلم عندما ينتهي الوقت.

يتحدث كاين وكاين (Cain & Cain1995) في هذا النوع من التعلم عن خمس مراحل نوردها كما هي عند الباحث فهد الشطيبي:

المرحلة	مقتضياتها

تشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكبر عن الموضوع كلما كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها.	المرحلة الأولى: الإعداد
تؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصلية والمترابطة، وكلما كانت المدخلات مترابطة كلما كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر، فإذا كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم ومن مصادر الاكتساب: الوسائل متنوعة: المنافسة والمحاضرة وأدوات بصرية ومثيرات بيئية ولعب الدور والمشاريع الجماعية، وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة القبلية.	المرحلة الثانية: الاكتساب
تكشف هذه المرحلة عن ترابط المواضيع وتدعم تعميق الفهم وتحتاج إلى إدماج الطلبة في الأنشطة الصفية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات صريحة وضمنية وتعتمد على التصحيح والتعديل المتواصل وهي طريقة مهمة في التعلم.	المرحلة الثالثة : التفصيل (الإسهاب أو التعميق)
تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من خلال الراحة الكافية و الحدة الانفعالية والسياسات والتغذية الراجعة وحالات التعلم والتعلم القبلي، مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل.	المرحلة الرابعة: تكوين الذاكرة
يتم في هذه المرحلة استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً والتوسع فيه، ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة من خلال تكوين ترابطات وتطوير الترابطات الصحيحة وتقوية الترابطات الموجودة.	المرحلة الخامسة: التكامل الوظيفي

الانتقادات الموجهة للتعليم المستند على علوم الأعصاب /الدماغ.
وعلى العموم يمكن أن ننطلق من إيراد أول رد فعل قام بها
البيداغوجيون ضد مبادئ التعلم كما حددها المتخصصون في علوم الأعصاب.
وهي كالتالي¹:

- لم يأت البحث في علوم الدماغ بأي شيء جديد في المجال البيداغوجي،
لأن مجمل مبادئه هي نفسها مبادئ البيداغوجيا منذ مئات السنين، وعليه فإن
أقصى ما فعله علماء الأعصاب هو مساهمتهم في تثبيت ثقتنا بالبيداغوجيا
كما تطورت إلى الآن.

- كل مبادئ التعليم المبنية على علوم الدماغ وهي: التحفيز، الارتباط
بالواقع، التدريب، التجريب، العمل الجماعي، الارتباط بالهدف، التغذية
الراجعة، الاشتغال على كلية الإنسان، الابتعاد عن العنف وإحداث الألم لدى
المتعلم، التوجه إلى الفرد، مخاطبة المشاعر أي البعد الوجداني، استثمار
التمارين والتدريبات ذات الصعوبات المتباينة، التعزيز.... لا جديد فيها، بل
عملوا فقط على شرحها وإعطائها قوة أكبر. وكلها موجودة قبل علوم الدماغ
مع البيداغوجيين الأوائل في الشرق والغرب، من الفلسفة إلى علم النفس إلى
البيداغوجيا وعلم الاجتماع وغيرها، إنها نفس مبادئ روسو، وبستالوتسي،
ومونتسوري وهربارت والسلوكيين والبنائيين والمعرفين والفلاسفة..

- علوم الدماغ حسب علماء الأعصاب أنفسهم لازالت جد بعيدة في تطورها
حتى الآن من أن تطور نظيرية قوية في التعلم، لأنها حتى الآن تتناول
العمليات البسيطة فقط من خلال تقنيات التصوير وتتبع تغير خريطة الدماغ،
والتعلم أعمق من ذلك بكثير.

الفصل الخامس: نموذج John Hattie وقلب الموازين

سنخصص لهذا النموذج، الذي طوره جون هيتي فصلا
خاصا نظرا لأهميته وحدثته وطريقه المعاكس لما هي عليه

¹ <http://www.schattenblick.de/infopool/sozial/paeda/spabe023.html>. 16/02/2019.
20h.26mn.

Arnold, M. : Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im
Lernprozess. München: Ernst Vögel Verlag . 2002

طريق الإصلاحات التربوية العالمية المعاصرة. وسنفصل في ما اعتقدنا بأهميته معتمدين على Hattie نفسه وبعض قُرَّائه في الشرق والغرب.

أنا باعتباري معلماً/مدرساً مهم للغاية، بل أنا أهم مكونات العملية التعليمية التعليمية!

هذه هي العبارة التي يمكن أن نلخص بها نتائج دراسة جون هيتي Hattie. فبالنسبة إليه لا الأقسام الدراسية الصغيرة، ولا قلة عدد التلاميذ في الفصل، ولا الوسائل التقنية المعاصرة يمكنها أن تؤثر في جودة التعليم كما هو معتقد في السائد من الأدبيات التربوية حتى الآن.

إن العامل الحاسم في كل نجاح للتعليم هو: المعلم، نعم إنه المعلم. هذا ما يقوله جون هيتي. John Hattie. وهذه المقولة هي خلاصة ما وصل إليه العالم البيداغوجي النيوزيلندي جون هيتي John Hattie عن التعليم في أضخم دراسة عبر التاريخ سنة 2009 إلى 2016. فقد أجرى 800 تحليل لـ 50.000 دراسة شملت 250 مليون طالب حول العالم. واستغرقت أزيد من 15 عاماً. وكانت نتائجها عكسية لما هو عليه التوجه العالمي الآن، لقد كانت خلاصتها: أنت أيها المربي.. أصل العملية التعليمية التعليمية.. وسبب نجاحها وفشلها¹.

-
- ¹ Hattie, John (2003): Teachers make a difference. What is the research evidence? <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Buildingeffective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-theResearch-Evidence>.
 - Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London.
 - Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler. Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The power of feedback. Review of Educational Research 77 (1), S. 81–112.
 - Hattie, John A. C./Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

وبهذا يمكن أن نقول أن هذه الدراسة قد تحدث انقلاباً في الإصلاحات التعليمية المعاصرة عبر العالم. ويعتبر كتاب John Hattie الموسوم ب:

Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.

ثورة قد تغير من مسار التعليم عبر العالم، إذ خلصت إلى أن المعلم هو جوهر العملية التعليمية التعلمية. ولقد فصل جون هيتي في المتغيرات الأساسية التي تجعل الدرس جيداً وحددها في 138 عنصراً مؤثراً، واعتبر خبراء كثيرون أن هذه الدراسة بمثابة زلزال لكل استراتيجيات إصلاح التعليم في الوقت المعاصر.

وتعتبر دراسة هيتي دراسة ميتامعرفية من أعلى المستويات، وهي دراسة كيفية صنف العناصر الأساسية المؤثرة في تحصيل المتعلمين إلى ما يلي¹:

- ✓ المتعلم: 7 خصائص من خلال 35 دراسة
- ✓ المدرس/المعلم: 10 خصائص من خلال 31 دراسة
- ✓ الأسرة أو البيت: 19 خاصية من خلال 139 دراسة
- ✓ المنهج: 25 خاصية من خلال 144 دراسة
- ✓ المدرسة: 28 خاصية من خلال 101 دراسة
- ✓ التدريس 49 خاصية من خلال 365 دراسة

أما عن مستويات التأثير والتي يقصد بها مدى قوة تأثير عنصر ما (على سبيل المثال ، برنامج الرعاية) على متغير مستهدف (على سبيل المثال ، الأداء القرائي) فالمقصود بها هو أنه كلما زاد مستوى التأثير ، كان تأثير المتغير المرتبط بهذا المستوى أكثر قوة ودلالة وأهمية. وعتبة التأثير تبدأ بالقيمة المحددة في الدراسة ب 0.40 . ومن بين العديد من النتائج التي توصلت إليها دراسة هيتي نكتفي بالتطرق إلى ما يلي:

¹ <http://visible-learning.org/2013/01/john-hattie-visible-learning-interview/20/01/2019.18h55mn>.

"المعلمون يصنعون الفرق" هذه هي إحدى النتائج الرئيسية التي غالباً ما تتم قراءتها في دراسة جون هيتي. لكن السؤال الأساسي هنا: ما هو المجال الأكثر تأثيراً من بين المجالات الستة التي صنّفها هيتي في الصدارة؟ على الرغم من أن العبارة أعلاه التي يُستشهد بها كثيراً في التعاطي مع دراسة هيتي Hattie **"المدرسون يصنعون الفرق"** تشير إلى أن مجال "المعلم" لديه التأثير الأقوى، فإن خصائص "المُتعلمين" أنفسهم هي أهم هذه العوامل. فهي تمثل ما يصل إلى 50٪ من التباين في الأداء المدرسي عندما يتم الجمع بين الدراسات. ويعني هذا أن حوالي نصف الفروق الفردية في الأداء التعليمي يرجع إلى خصائص الطالب مثل ذكائه أو معرفته السابقة. لكن ورغم ذلك فإن خصائص المتعلم نفسها لها صلة مباشرة بأداء المعلمين أو المربين، ومتعلقة بهم تبخيساً، تدميراً أو تطويراً.

وعلاوة على أن هذه الخصائص التعليمية تمارس التأثير الأقوى في دراسة هيتي Hattie، إلا أنه وجد في (2003) أن مساهمة المعلم جد كبيرة وتحدد ما يصل إلى 30 ٪ من التفاوت بين الطلاب في الأداء. وبالتالي، **فإن تأثير المعلم أكبر من تأثير الخصائص الهيكلية للمدرسة.** وبناءً على ذلك، ووفقاً لهذا التصور، فإن العامل المهم والأكثر حسماً في نجاح التعلم هو ما يقوم به المدرس في الفصل لا خارج الفصل، ذلك أن المعلمين ليس لديهم تأثير يذكر على الظروف الشخصية للطلاب وأسرتهم وأقرانهم، لكن الذي يمكن أن يفعلوه هو التغيير في طرقهم واستراتيجياتهم التي تحدث أكبر الأثر على تعلمات التلاميذ، ولا سلطة لديه على ما هو خارج القسم والمؤسسة، **فالتغيير بناءً على ذلك يبدأ ويكون ويستمر داخل الفصل.**

"وتبعاً للبروفيسور جون هيتي فإن كل العناصر الخارجية، من مناهج متطورة أو تقليدية، من مدارس حكومية أو خاصة، من صفوف بعدد قليل من الطلاب أو صفوف مكتظة بالطلاب، من استخدام للكمبيوتر والتقنيات الحديثة أو باستخدام السبورة

التقليدية، كل هذه العناصر لها إلا تأثير نسبي جدا، أما **العنصر الحاسم والذي لا يضاهيه في أهميته أي عنصر آخر، فهو المعلم يقينا لا شك.**

ويعزز نتيجة دراسته هذه بالتنبيه إلى أننا نجد دوماً نتائج متباينة رغم اتفاق الظروف المحيطة في كل المدراس، ونجد أن بعض المعلمين يستطيعون تحقيق نتائج أفضل من زملائهم في ظل الأوضاع نفسها أو في ظل أوضاع أقل، **وبفارق في المستوى العلمي قد يصل إلى عام دراسي كامل**، ويشير إلى أن كل واحد فينا يتذكر طوال حياته معلماً أو اثنين أو ثلاثة فقط، وذلك رغم جلوسه أمام عشرات المعلمين، لكن هؤلاء القلة هم الذين تركوا بصماتهم علينا، لأنهم كانوا معلمين جيدين".¹

ونمر الآن إلى بعض عناصر دراسة هيتي **hattie** لفهمها. ونود أن نشير إلى أننا سنقرأ نتائج دراسة هيتي من جدولها الرسمي الموجود في كثير من المواقع البيداغوجية المهمة، وسنزود القارئ لاحقاً بالجدول المبسط والذي اخترناه وترجمناه للاستئناس.²

وإذا رجعنا إلى هذا الجدول الذي تتجلى فيه العوامل ذات الأثر في تحصيل المتعلمين، ودققنا في درجة تأثير كل عامل من العوامل، وبدأنا بالعوامل التي تؤثر بشكل سلبي على التحصيل والتي لا توجد بشكل كاف في الجدول الذي سندرجه فيما بعد ، والتي أرى أن لها علاقة بوضعنا نحن في المغرب، وإذا تجاوزنا العوامل التي لا تهتمنا بشكل مباشر. والتي يمكن الاطلاع عليها في الرابط أسفله. فإنه يمكننا اعتماداً على ذلك سرد العوامل السلبية التالية :

✓ استعمال اللغة الدارجة في التعليم من طرف المعلم والمتعلم.

¹http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=420&SubModel=140&ID=2109.17/01/2019.15h.35mn.

² https://us.corwin.com/sites/default/files/250_influences_10.1.2018.pdf.20/01/2019.16h.16mn.

- ✓ العطللة الصيفية الطويلة.
- ✓ التحفيزات السطحية.
- ✓ الوضع الاقتصادي الصعب للأسرة.
- ✓ شعور المتعلمين بعدم الارتياح في القسم.
- ✓ طرد المتعلمين.
- ✓ عدم تحديد المتعلمين للأهداف.
- ✓ التكرار في الأقسام (الرسوب).
- ✓ العقاب البدني.
- ✓ تغيير المؤسسة المدرسية.
- ✓ الاكتئاب.
- ✓ الملل.
- أما العوامل ذات الأثر الكبير على تحصيل المتعلمين فهي على العموم ومن خلال الجدول:
- ✓ التقييم الذاتي لمستوى الأداء الخاص أي ما أطلق عليه شخصيا نظام القناعات. الإيجابي حول الذات.
- ✓ المرحلة التنموية المعرفية (حسب بياجيه).
- ✓ التقييم التكويني للدرس.
- ✓ التدريس المصغر.
- ✓ وضوح المدرس في تدريسه.
- ✓ استجابة المدرس.
- ✓ العلاقة بين الأستاذ والمتعلم.
- ✓ العمليات المعرفية الاستراتيجية.
- ✓ المكتسبات السابقة وأداء التلميذ.
- وهناك عوامل تقع في مستوى أدنى لكنها تبقى مهمة وهي:
- ✓ تقنيات التعلم.
- ✓ التعليم المباشر (ما يسمى عندنا بالتعليم التقليدي).
- ✓ مستوى التحفيز في البيت.
- ✓ الوضعية الاجتماعية والاقتصادية.
- ✓ تحديد ووضوح الأهداف.
- ✓ تماسك مكونات الفصل.

- ✓ القيادة الفعالة للفصول.
- ✓ مساعدة الوالدين للأبناء في التعلم.

ولا يخفى على المتخصص أن الأمر متعلق في هذين الصنفين المهمين بالفعل البيداغوجي على العموم والديداكتيكي على الخصوص، كما لا يخفى عليه أن لها صلة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بأداء الأستاذ.

ويحتوي تصنيف جون هيتي على عوامل تكاد تكون حشوا لأنها حسب وجهة نظره لا تضر ولا تنفع، وهي الموجودة في الترتيب الثالث. والخطير في هذه العوامل هو أن نعمل على التركيز عليها ونترك الأهم والأكثر تأثيرا.

وهذه العوامل هي كالتالي:

- ✓ الفصول المفتوحة/الطرق المنفتحة في التدريس.
- ✓ التعليم المشترك أو التعاوني¹.
- ✓ الأنشطة الموازية أو أنشطة خارج الدرس.
- ✓ جنس المتعلم.
- ✓ دروس على مدار السنة.
- ✓ الأعمال الحرة.
- وفي ما يلي الجدول المختار المشار إليه آنفا:

¹ **Co-teaching** or team-teaching is when two educators work together to plan, organize, instruct and make assessments on the same group of students, sharing the same classroom.

جدول مختار يوضح درجة تأثير بعض العوامل مما اشتغل عليه

هيتي Hattie

0.40 هي القيمة التي يبدأ فيها مؤشر تأثير أي عنصر من

العناصر المعتمدة في دراسة هيتي.

الترتيب	درجة التأثير	المجال	العوامل	
d ≥ 0.60				
1	1.44	- المتعلم	- التقييم الذاتي لمستوى الأداء الخاص به	عوامل ذات تأثير كبير ومهم على التحصيل الدراسي
2	1.28	- المتعلم	- المرحلة التنموية المعرفية (حسب بياجيه)	
3	0.90	- التدريس	- التقييم التكويني للدرس	
4	0.88	- المدرس	- التدريس المصغر	
8	0.75	- التدريس	- وضوح المدرس في تدريسه	
10	0.73	- الأستاذ	- استجابة المدرس	
11	0.72	- الأستاذ	- العلاقة بين الأستاذ والمتعلم	
13	0.69	- الأستاذ	- العمليات المعرفية الاستراتيجية	
14	0.67	- الأستاذ	- المكتسبات السابقة وأداء التلميذ	
		- التدريس		
		- المتعلم		
0.40 ≤ d ≤ 0.60				
25	0.59	- التدريس	- تقنيات التعلم	عوامل ذات تأثير واضح على التحصيل الدراسي
26	0.59	- التدريس	- التعليم المباشر (ما يسمى عندنا تعليم تقليدي)	
31	0.57	- التدريس	- مستوى التحفيز في البيت	
32	0.57	- البيت	- الوضعية الاجتماعية والاقتصادية	
34	0.56	- البيت	- تحديد ووضوح الأهداف	
39	0.53	- البيت	- تماسك مكونات الفصل	
42	0.52	- التدريس	- القيادة الفعالة للفصول	
45	0.51	- التدريس	- مساعدة الوالدين للآباء في التعلم	
51	0.48	- المدرسة	- التحفيز الذاتي	
53	0.46	- المدرسة	- طرح الأسئلة	
		- البيت		
		- المتعلم		

			- المتعلم	
0.20 ≤ d ≤ 0.40				
70	0.38	-	- وقت التعلم النشط ¹	عوامل ذات تأثير ضعيف على التحصيل الدراسي
74	0.36	التدريس	- القيادة المدرسية والإدارة	
80	0.34	-	- التقليل من معوقات التعلم	
83	0.33	المدرسة	- النهج الاستقرائي	
88	0.29	-	- الواجبات المنزلية	
99	0.23	التدريس	- التجهيز المادي للمؤسسة	
100	0.23	-	والأقسام	
106	0.21	التدريس	- التوجه الفردي	
		-	- كبر حجم الفصل وعدد تلامذته	
		التدريس		
		-		
		المدرسة		
		-		
		التدريس		
		-		
		المدرسة		
0.00 ≤ d ≤ 0.20				
111	0.19	-	- التعليم المشترك أو التعاوني ²	عوامل ليس لها لا تأثير إيجابي ولا تأثير سلبي على التحصيل الدراسي
114	0.17	التدريس	- الأنشطة الموازية أو أنشطة خارج الدرس	
122	0.12	- المنهاج	- جنس المتعلم	
131	0.04	- المتعلم	- دروس على مدار السنة	
132	0.04	-	- الأعمال الحرة	
133	0.01	المدرسة	- الفصول المفتوحة/الطرق	
		-	- المنفتحة في التدريس	
		التدريس		
		-		
		التدريس		
d ≤ 0.00				
137	- 0.18	- البيت	- مشاهدة التلفاز	عوامل ذات تأثير سلبي على التحصيل الدراسي
138	-0.34	- المدرسة	- تغيير المؤسسة المدرسية	

¹ Definition Hattie:

هو الوقت الذي ينشغل فيه المتعلمون بجهد واع بالأنشطة التعليمية.

² Co-teaching or team-teaching is when two educators work together to plan, organize, instruct and make assessments on the same group of students, sharing the same classroom.

وبناء على كل ما سبق، يصبح من أولويات التطوير في قطاع التعليم وخصوصا في جانب العمل البيداغوجي والديداكتيكي عنصر التغذية الراجعة

- التغذية الراجعة مركزية في العمل الديداكتيكي في كل المستويات التعليمية بما فيها الجامعة، لأنها على رأي اتي Hattie تعطي للمعلمين/الأساتذة فكرة عن فهم المتعلمين في مختلف مراحل عملية التعلم. وتساعد البيداغوجي على التدخل في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة في سيرورة تعلم طلبته، وتدخله يعتبر جوهريا ومهما ليتسلق طلبته مدارج المعرفة.
- وتأسيسا على ذلك، نصوغ لك القاعدة التالية:

استجابتك لطلبتك وتلامذتك شاحذة لهمهم،
ودافعة لهم للإتيان بأفضل السلوكات التعليمية، وتمنحك
فرصة لمعرفة مسالك فهمهم، وأنواع أخطائهم، ودرجة
استيعابهم، ومن لا يستجيب لسائل متعلم أثناء درسه أو
حتى بعد درسه محروم من فهم المتعلمين، ومن حرم
نفسه الفهم غدت قراراته البيداغوجية والديداكتيكية
قريبة من العبث، بعيدة عن التنظيم والسداد.

وللتفصيل أكثر فقد وردت الاستجابة ضمن العوامل
الإيجابية المؤثرة مباشرة في تحصيل المتعلمين عند جون هيتي،
وثبت أنها:

- ✓ترقى بأداء المتعلمين/الطلبة
- ✓ترقى بفهم الأساتذة لأدائهم الديداكتيكي البيداغوجي
- ✓ترفع من درجة الاطمئنان لأداء الأستاذ وهذا أمر جد مركزي عند هيتي
- ✓لها أثر جد إيجابي على الجو في قاعة الدرس
- ✓تمكن من تعديل الأخطاء

لكن، يحق لكل واحد منا أن يتساءل: لماذا لا يقدم أغلب الأساتذة تغذية راجعة في أقسامهم وخصوصا بعد الامتحانات؟

نعتقد أن الأسباب متعددة، ويمكن إجمالها كما يلي:
يقال "أن صاحب الحاجة أعمى"، وهذا يلامس التلاميذ والطلبة الذين يتذمرون من النقط المتدنية وتجعلهم يشكون من الأساتذة، ولا يستبعد أن ينتقموا منهم، خصوصا في السياقات الصعبة اجتماعيا واقتصاديا. وخصوصا كذلك في المجتمعات الذكورية التي يمكن أن تعاني فيها الأساتذة باعتبارها أنثى من أنواع من العنف إذا ما فتحت باب الاستجابة وأرادت شرح أسباب النقط المتدنية. لكن هذا الأمر يكون أقل حدة في الأوساط التي تتمتع بانضباط أخلاقي واستقرار نفسي واقتصادي معين. لذلك يحتاج الأستاذ في هذا الإطار إلى التزود بآليات مختلفة وبقدرات تواصلية عالية لتجنب تبعات التغذية الراجعة في السياقات الصعبة التحكم.

والنتيجة الحتمية عندما نهرب ونخاف من ممارسة التغذية الراجعة هي أن معظم المتعلمين سوف يعتبرون أن إجاباتهم صحيحة ويقومون بالدفاع عن أدائهم ولو كان سيئا، وسيتشبثون بأخطائهم، بل قد يظنون أن الأستاذ ظلمهم، وهذا فيه ما فيه من تطوير موقف سلبي من درس الأستاذ ومادته وحصته بل وشخصيته.

والطريقة الأنسب في التفاعل والتغذية الراجعة مع أداء المتعلمين تتبني على استراتيجيات استيعابية، وهذا يحسنه الأساتذة المتفوقون والمحترفون ويتعثر فيه المبتدئون. لذلك على المعلم أن يختار التوقيت المناسب، وهو بالتأكيد وقت ما بعد الامتحان بزمان كاف، لاستيعاب النقط المتدنية وليس وقت إعلان النتائج الذي يعتبر وقت حضور للمشاعر السلبية، زد على ذلك أن يكون الأستاذ ممن أسس لنفسه

هوية عادلة ومحبوبة وحازمة، وهذه خصائص وجب أن يكون لكل أستاذ النصيب الأوفر منها. وأخيرا أن يعتمد المعلم على تقنيات التواصل التي تجعل شرحه مقبولا، مبتعدا عن شخصنة الأمر، وعن كل أشكال التقليل من أداء المتعلمين، وأن يكون تقييمه مبنيا على العدل والإنصاف والصدق. وهكذا يؤسس الأستاذ بهذا المنهج الذي يتبناه بعد أول تغذية راجعة بعد الاختبارات لطريقته التي ستكون بعد أول تجربة مقبولة بل ومحبة ومنتظرة من طرف المتعلمين.

ويمكن أن نستشف من دراسة Hattie على الأقل المقولات المركزية التالية¹:

- ✓ العمل الملموس للمدرسين أمر حاسم لنجاح الدرس ونجاح التعلم الفردي للتلاميذ.
- ✓ المعلمون مبدعون وهم المنشطون الحقيقيون لعمليات التدريس.
- ✓ يعتبر تطوير مناخ تشجيعي ملائم للتعلم من العوامل الأساسية للنجاح في التعليم وتحقيق جودة عالية في التدريس، وهذا له وصل مباشر بالمدرس.
- ✓ التعلم هو سيرورة فردية تحدث في جوانية الأفراد أي في شخصياتهم، والمدرس مطالب بمعرفة هذه السيرورات وهذه الشخصيات وما يحدث فيها.
- ✓ يحتاج المعلمون/الأستاذة إلى تعلم كيفية رؤية الدروس "من خلال عيون المتعلمين" ، لأن ذلك هو الذي

¹ أنظر لدراسة :

- Ulrich Steffens/Dieter Höfer (2016). Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Beltz Verlag 2016, S. 238-240. – Hyperlinks wurden durch die Redaktion von www.lernensichtbarmachen.net ergänzt.
- https://www.lernensichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2017/10/Auszug-Newsletter_final.pdf. 21/01/2019. 00h.23mn.

يساعدهم على تصميمها وفقا لمقتضيات رؤية الطلبة، وهذا لا يتأتى دون تطوير ثقافة تغذية راجعة شاملة لدى الأساتذة والمتعلمين، لأن التغذية الراجعة هي التي تزود المدرس بوجهة نظر المتعلمين ومواقفهم وهمومهم واهتماماتهم وميولاتهم.

الملاحظ أن أكثر المصطلحات تكرارًا في كتابات البروفيسور هيتي Hattie، هي كلمة (فيدباك)، التي يستخدمها الكثيرون منا بلغتها الإنجليزية الأصلية، لأن ترجمتها وهي (التغذية الاسترجاعية) لا تعني لهم شيئًا، وغالبًا ما نستعملها بمعنى إبلاغ شخص بانطباعاتنا عما يقوم به، ونظرًا لأهمية هذا المصطلح عند هيتي، نستعرض بإيجاز المعنى الدقيق له.

عندما يريد شخص ما أن يختبر مدى تأثير أقواله وأفعاله على الآخرين، وهل وصلت الرسائل التي أراد نقلها للآخرين بالطريقة الصحيحة، أم أنهم فهموها بطريقة مختلفة عما أراد، فإنه يطلب منهم أن يذكروا له انطباعاتهم، والغاية من ذلك هي تحسين قدراته في التواصل مع الآخرين، المهم في كل ذلك أن يبدي الشخص (في موضوعنا هنا هو المعلم أو الطالب)، رغبته في أن يعبر له الآخرون عن هذه الانطباعات، ويحق لهم أن يقدموا له اقتراحاتهم في كيفية تحسين طريقته، والمهم أيضًا أن يقوم هؤلاء الأشخاص الآخرون بهذه المهمة بنية مساعدة الشخص، وليس من أجل تحقيق أهداف تتعلق بهم، والأهم من كل ذلك أن يكون القرار النهائي في قبول هذه الآراء أو رفضها متروكًا للشخص المعني، لأنه هو الذي يتحمل في النهاية تبعات أقواله وأفعاله¹.

✓ يجب أن تكون جميع أشكال التعليم وجميع برامج تطوير
التدريس قائمة على أساس قياس الفعالية، والنظر إلى
مدى إحداث الأثر الإيجابي في المتعلم.
✓ تحقيق هذه الأهداف يتطلب تدريب المدرسين التدريب
المناسب الذي عليه أن يكون عمليا، ومؤسسا نظريا، فلا
نجاح بغير معلم عالم عامل ومدرّب على الوضعيات
التعليمية المختلفة.

وتنبثق عن هذه المقولات الرئيسية الإجراءات التالية:

أولا: على مستوى المتعلم

- ✓ استقبال التغذية الراجعة والتفاعل معها، واستنتاج تبعاتها
والعمل على تنزيلها.
- ✓ بناء المعرفة بشكل منهجي ومنظم.
- ✓ استخراج المعلومات، وضبط حقولها، ودمجها في إطار
نظري أو نموذج مفاهيمي.
- ✓ تطوير كفاية حل المشكلات والقدرة على التفكير النقدي.
- ✓ بناء استراتيجيات التعلم واختيارها بشكل موضوعي
ومرتبط بوضعيات له وصل مباشر بالواقع ليسهل بعد
اكتسابها نقلها إلى وضعيات مشابهة.
- ✓ تعزيز الوعي بالذات واحترامها ، وتطوير الكفاءة الذاتية
بشكل واقعي يستجيب لانتظاراتها، وبناء حس التفكير في
التعلم الذاتي بشكل منهجي، أي أن يفكر المتعلم في كيف
يتعلم؟
- ✓ تطوير التعلم المستقل والمسؤولية الذاتية عن تعلمه، عليه
أن يصبح أستاذ نفسه في أموره الشخصية وتعلماته.

ثانيا: مستوى المعلم/الأستاذ

✓ تخطيط الدرس بمراعاة خلفيات المتعلمين ومكتسباتهم وباستحضار احتياجاتهم، مع الحرص على ربطه بالمعرفة السابقة.

✓ تخطيط الدرس بشكل تركيبي وعلى مستويات متعددة
✓ مراعاة اختلاف المتعلمين بتبني العمل في مجموعات متباينة ومختلفة بناء على مستوياتهم.

✓ تفعيل استراتيجيات التعلم النشطة، مع استحضار بعدها المنهجي.

✓ إظهار الحب للمادة المدرسة، وإيقاظ ميولات المتعلمين، وتحفيزهم.

✓ إنهاء أو القطع مع الموقف السلبي من الطرق التقليدية والمتمثلة في الإلقاء لأنها جد وجيهة، كما يجب العمل على إجادتها والاستفادة منها لأن لها بعدا بنائيا.

✓ عدم الاعتماد على أشكال التدريس المفتوحة بدون ربطها بغيرها منهجيا، ومضمونا وأهدافا، ذلك أن الأشكال الحرة عليها أن تخدم أهدافا وتعمق أخرى، وعليها أن لا تكون متقلبة من إطار التدريس.

✓ يقدم الأستاذ ردود الفعل والاقتراحات بشكل منهجي، و يطلب التغذية الراجعة ويستخلص الاستنتاجات.

✓ استثمار أساليب متنوعة في التعليم مع الانتباه إلى خصائص المتعلمين وتقنيات التعلم المفضلة لديهم.

ولقد سئل Hattie عما كان سيفعله لو أصبح وزيراً للتعليم، فأكد أنه لن يسعى للقيام بأي عمليات إصلاحات هيكلية ضخمة في قطاع التعليم، بل سيسعى إلى تطبيق ما استفاده من نتائج أبحاثه عن الدرس الجيد، وأنه سيعتمد في ذلك

على تكوين مجموعات في كل منطقة من أفضل المعلمين بالتعاون مع أكثر مدراء المدارس نجاحاً، ليشرفوا على إطلاع بقية المعلمين على كيفية الارتقاء بعملهم داخل الصف، دون إضاعة الوقت والجهد والمال في إجراء تعديلات على الإطار الخارجي...

يصف هيتي Hattie المعلم الجيد بأنه إنسان يجيد ترتيب أفكاره، ويمتلك حماساً شديداً لمادته، وفضولاً لمعرفة الجديد في تخصصه، فينقل لطلابه كل ذلك الحماس، كما له القدرة على أن يكون في وسط الحدث، وفي محور الحصة، ولا يهم كثيراً أن يكون معلماً من الطراز التقليدي الذي يقف أمام الصف، أم معلماً مؤمناً بالتوجهات الحديثة في التربية، المهم أن يمتلك زمام الأمر في كل لحظة، بشرط أن ينطلق دوماً من رؤية الطالب، بأن يسأل المعلم نفسه طوال الوقت: «ماذا لو كنت مكانه؟»، وبعدها يحدد أنسب الطرق في هذا الموقف، لتحقيق أفضل النتائج لعملية التعلم¹.

ثالثاً: مستوى الدرس:

✓ بناء الدرس والتخطيط له يستدعي مراعاة بنيته السطحية، (قشوره أو البنية الواضحة منه)، وبنيته العميقة، وشبكة مفاهيمه، وكل تخطيط أغفل هذه المستويات فإنه أخل بمقتضى أو شرط البنية المعرفية للدرس.

- ✓ تطوير البنيات المعرفية يستدعي استثمار تمارين تتحدى المتعلم ويحتاج معها لاستثمار قدراته.
- ✓ صياغة الانتظارات المتوقعة من أداء المتعلمين، وضمان الشفافية ووضوح الأهداف من خلال الدرس.
- ✓ تعزيز الثقة بالنفس، وتمكينهم من تطوير فعالية ذواتهم.
- ✓ بناء بيئة تعليمية إيجابية (التقدير، المودة، التعاطف، التشجيع، الالتزام).
- ✓ تبني مقارنة تقويمية منصفة ومستمرة، وطلب استدعاء التغذية الراجعة والعمل بمقتضاياتها.

✓ تبني المسعى أو الطابع الفردي على عمليات التعلم (فقط) في السياقات المعينة والتي تستوفي شرطه، وإلا يصبح بدون معنى، زد على ذلك تبني منهج التمايز حسب المستويات.

✓ قيادة الدرس هي عملية دقيقة يجب التفكير فيها، ووضع تصور لها، والعمل على الالتزام بها بإصرار، كما يجب أن نتحمل في ذلك تبعات قيادتنا. وفي هذا الإطار يرفض هيتي Hattie مطالب البعض بأن يتراجع دور المعلم في الصف، بحيث يقتصر على إدارة الحوار بين الطلاب وتوجيه دفته، وبحيث تتركز العملية التعليمية على الطلاب بدرجة شبه كاملة، ويؤكد أنه لم يجد أي دراسات علمية جادة، تثبت أن التقدم في التعلم بهذه الطريقة يكون أفضل من التركيز على المعلم.

وينادي بدلاً من ذلك بأن يكون المعلم هو المهيمن على الصف، يتابع كل صغيرة وكبيرة، ويتحمل مسؤولية طلابه، ولا يرضى بأن يكون مستواهم متوسطاً، بل يسعى لأن يرتقي بمستواهم جميعاً، وأن يبث فيهم روح التحدي والرغبة في بلوغ القمة، وعدم الاكتفاء بالحد الأدنى فقط، وأن يمنحهم الشعور بالثقة فيهم وفي قدراتهم¹.

✓ ضرورة التمارين المنزلية المتكررة لصقل تعلمات التلاميذ، ومساعدتهم على ضبطها خصوصاً في مستوى التعليم الإعدادي و الثانوي حسب Hattie، يجب أن تكون التمارين بشكل عميق ومتكرر.

رابعاً: مستوى المدرسة:

- ✓ استخدام وتبني برامج المناهج الفعالة للطلاب الأضعف على مستوى المؤسسة، وعلى سبيل المثال دعم القراءة بشكل خاص وبرامج محددة
- ✓ دعم التعليم خارج الفصل بمعسكرات مدرسية أو رحلات أو غير ذلك لكن يجب أن يكون هذا الدعم مرتبطا بسياق التدريس والتعلم.
- ✓ اعتماد برامج خاصة لدعم المتعثرين والموهوبين،
- ✓ تكيف المجموعات عددا للمتطلبات المنهجية (فالمجموعات الصغيرة لا تؤدي في حد ذاتها إلى تحسين أداء المتعلمين).
- ✓ الدرس المتعدي للبرامج السنوية والذي يتناول ما يتجاوز احتياجات المدرسة يمكن استثماره أو توظيفه في سياقات معينة فقط، والتركيز بالضبط على انتظارات المدرسة بالأساس.
- ✓ ضمان الدعم للتطورات المتعلقة بالدرس من حيث السياسات والممارسات الفعالة، ووضع مقاربات تقييمية واضحة (ردود الفعل والتقييم التكويني).
- ✓ لتحفيز وتسهيل تعاون المعلمين وجب إنشاء مجموعات التعلم المهنية، أي فرق بيداغوجية مدرسية حسب التخصصات، لتبادل التجارب والتعاون.
- ويشتكي البروفيسور هيتي من سوء فهم الكثير من المعلمين **لمصطلح الاستقلالية**، فيرفضون العمل مع زملائهم، ولا يقبلون أن يقوم بعضهم بتقييم أعمال البعض الآخر، بل يرفضون أي حديث عن ذلك، وقد اتضح من الدراسات الميدانية العديدة حسب البروفيسور هيتي- أن الموضوع المحبب لدى المعلمين هو الطلاب، ويليه محتوى المناهج، فالاختبارات، ثم موضوعات من الحياة العامة مثل كرة القدم وغيرها، أما طريقة التدريس التي يتبعها كل واحد منهم، فإنها غير واردة على الإطلاق تقريبا في أحاديثهم. ويشير

العالم النيوزيلندي إلى أنه ما من معلم إلا ويعتقد يقيناً أنه
يجيد الشرح، حتى ولو كان عجزه ظاهراً للعيان¹.
✓ توفير إدارة متخصصة وفعالة وملتزمة في المؤسسات
التعليمية.
✓ إشراك الآباء بشكل منهجي في إنجاح العملية التعليمية
التعلمية.

خامساً: على مستوى النظام التعليمي:

✓ على النظام التعليمي التركيز في حكامته في النظام
التعليمي على الحكامة الفعالة على مستوى القسم، ففي
القسم يقع كل ما تريده السياسة أو ما لا تريده، حكمة
الفصل هي التي تصنع الفارق، لأن الأستاذ هو الذي
يصنع هذا الفارق.
✓ تحديد الأولويات والتركيز بالضبط على التخطيط
التربوي ؛ و تجنب عبء البرامج المتفرقة والمتعددة
والمجزأة والقرارات غير المتناسقة والتي لا تتبع من
تنسيق وإحكام.
✓ توسيع وتعميم دور الحضانة، ووضع برامج خاصة
بالمتعثرين وذوي الصعوبات.
✓ تشجيع الطلبة ذوي الأداء العالي ("تدابير التسريع
بالفوق ") وتطوير قدراتهم إن أمكن ذلك.
✓ تقديم خدمات الدعم في الأماكن التي من المرجح أن
تؤدي أكلها فيها.
✓ التركيز على التكوين المستمر بالاستناد على التداريب
العملية المسنودة نظرياً وتجريبياً.
✓ العمل على الحد من تغيير المدرسة للمتعلم إلى الحد
الأدنى الضروري بتبني إجراءات ضابطة لذلك.

¹http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=420&SubModel=140&ID=2109. 17/01/2019. 00h.41mn.

يرى هيتي Hattie أن القصور في العملية التعليمية يبدأ من فترة إعداد المعلمين في كليات التربية على مستوى العالم دون تمييز بينها، والتي يراها أسوأ المؤسسات إعداداً للخرجين، كما يرى أنها تكلف أموالاً طائلة، لكن نتائجها غير مرضية على الإطلاق، ويطالب بدلاً من ذلك بالانتباه إلى السنتين أو الثلاث سنوات الأولى من العمل في التدريس، ويرى أنها أهم سنوات في عمر المعلم، ويتحدد على أساسها طريقة عمله في السنوات الثلاثين القادمة حتى يصل إلى سن المعاش.

إن المعلم الشاب يأتي بحماس شديد ورغبة جامحة في القيام بعمله بصورة أفضل ممن سبقوه، فإذا وجد المناخ المناسب، قدم كل ما يقدر عليه من جهد، وكان قريباً من طلابه، ومستعداً لتقبل النقد وتصحيح مساره مرة بعد مرة، حتى يصل إلى أفضل الطرق، أما إذا وجد كل من حوله يثبط من عزمه، ويطلبه بأن يسير مع الجميع، ولا يشذ عنهم، وينتقدون حماسه المفرط، فإنه يصبح مثلهم.

كما يرفض هيتي القول إن هناك أشخاصاً ولدوا ليكونوا معلمين موهوبين، ويرى أن وظيفة المعلم قابلة للتعلم مثل كثير من الوظائف، لكن أهم الصفات الشخصية التي يحتاجها المعلم هي المرونة، والقدرة على الاعتراف بالقصور، والانفتاح على ما هو جديد، والاستعداد المستمر للتعلم.

ويتحدث هيتي عن «مؤامرة الصمت» التي ترتكبها نقابات المعلمين واتحاداتهم، التي ترفض الاعتراف بأن هناك معلمين جيدين، وأن هناك أيضاً معلمين سيئين، وأن هؤلاء السيئين محتاجون إلى من يحفزهم لتحسين قدراتهم، فإذا لم يستجيبوا بالتحفيز، كان واجباً إجبارهم على ذلك، فإن لم يستجيبوا كان عليهم البحث عن عمل آخر، لأن مستقبل المئات والآلاف والملايين من الطلاب، لا يجوز أن يكون رهيناً بتوفير وظائف لأشخاص لا يريدون تطوير أنفسهم،

فاعمل البناء الذي يقضي اليوم وراء اليوم دون أن يرتفع بناؤه، أو يبني جدارًا مائلاً، لا يجد من يدافع عن بقائه في عمله، فما بال الأمر إذا تعلق بعقول أطفال وشباب، وليس بحجارة وإسمنت.¹

ويذهب Hilbert Meyer إلى الإقرار بأن ما أحدثه Hattie من خلال دراسته المشهورة نوع من "**الضجيج**" القوي، والذي سيستمر لسنوات عدة في أوروبا وأمريكا والعالم. وينبه إلى أن هيتي لم يقدم أية وصفة جاهزة للتعليم، بل نبه هيتي نفسه إلى عدم التسرع والمبالغة في تأويل نتائج دراسته.²

ويعتقد Hilbert أن هيتي لا يدعو إلى تعليم تقليدي، بل يؤكد على أهمية المعرفة والطرق التقليدية، ودليله على ذلك أن هيتي احتفظ بالطرق البيداغوجية المعاصرة وأعطاهما حجمها الحقيقي. إن دراسة مشروعه تجعلنا نعتقد أن لسان حاله يقول ما كنا قد أكدنا عليه سابقاً في الجزء الأول من هذا المشروع التربوي والذي اعتبرنا فيه أن **ما كل جديد جيد، كما أنه ليس كل قديم سيئ، وأن الأعمال تقاس بنتائجها لا بحداثها في الزمن أو أصلها الثقافي أو انتمائها الحضاري.**

إن الغرض من هذا الاستعراض المتنوع لبعض نتائج دراسة Hattie هو تغطية نطاق التدابير الممكنة لتطوير الدرس التعليمي المغربي المركب، وهو غرض يأتي في سياق تشريح نتائج البحوث في حقل البيداغوجيا، لكن يبقى السؤال المطروح: من أين نبدأ؟ بل وكيف نستفيد بطريقة براجماتية من النتائج العلمية والعمل على ملائمة ما يمكن

¹http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=420&SubModel=140&ID=2109.17/01/2019.00h.45mn.

² نعتمد في هذا الجزء من هذا المحور على مداخلة ل Hilbert Meyer ، تجدون رابطها أسفله: [https://www.cornelsen.de/fm/1272/Auf die Lehrenden kommt es an Aufsatz.pdf](https://www.cornelsen.de/fm/1272/Auf%20die%20Lehrenden%20kommt%20es%20an%20Aufsatz.pdf)

ملاءمته من نتائجها مع السياق المغربي، خصوصا تلك
النتائج القابلة للتعميم ؟

الفصل السادس:: نموذج Hilbert Meyer يقترب من دراسة Hattie

لقد حدد Meyer الخصائص التي تجعل الدرس ناجحاً في عشر خصائص، وتتفرع عن كل خاصية أسئلة توجيهية للوقوف على مدى تحقق هذه الخاصية أثناء العملية التعليمية التعلمية، وسنعرضها بشكل مختصر، ونشير أن هذه النموذج تطرقنا له بشيء من التفصيل في الجزء الأول، وهنا أردنا إيرادَه لتوضيح مدى تقارب نموذج هيتي مع هذا النموذج. وللقارئ أن يتأمل في مقولات النموذجين.

الخاصية	دالاتها	الأسئلة الكاشفة عن مؤشراتها
وضوح	تدور هذه	- هل الخيوط الحمراء جلية في أي وقت بالنسبة إلى الأستاذ وإلى التلميذ؟

هيكلية
سيرورة
العملية
التعليمية
التعلمية
Klare
Strukturierung des
Lehr- und
Lernprozesses

الخاصية حول
البعد
البنائي
للدرس وعلاقة
أجزائه
ببعضها
البعض، ومدى
استجابته
لاحتياجات
المتعلمين
النفسية
والمعرفية

- ماذا نقصد بالخيط الحمراء؟
- الخيوط الحمراء هي: خصوصيات مميزة تعطي لكل طابعه الخاص به، إنها ذلك الخيط الناظم للدرس و الواضح للتلاميذ و الأستاذ على السواء بمعنى: هل هدف الدرس واضح بالنسبة إلى التلاميذ أو إلى الطلبة؟
- هل مراحل وسيرورة الدرس واضحة بالنسبة إلى التلاميذ أو إلى الطلبة؟ أي هل هم على علم في أية مرحلة من مراحل الدرس يتموقعون؟
- هل الواجبات أي التمارين والتدريبات دقيقة من جهة البناء وواضحة بالنسبة إلى

التلاميذ؟ أي هل تلامس الهدف المنشود ولا تسأل إلا عما تلقاه التلاميذ؟ - هل وسائل التدريس دقيقة الهيكلية وواضحة؟ - هل لغة المدرس أو الأستاذ واضحة؟		
- هل يتم استغلال الوقت المخصص للتعلم من طرف كل تلميذ باعتباره وقتا للتعلم لا غير؟ - هل الكل أو البعض أو لا أحد من التلاميذ مركز في العمل التعليمي أو إنجاز الواجب؟ - متى - الوقت - يحقق أي نشاط هدفه؟ ومتى - الوقت - يبدأ إنجاز نشاط ما بالتراجع؟ - هل توجد بين الأستاذ والتلاميذ	يطرح علينا بعدا أساسيا وهو مدى استغلال التلاميذ / الطلبة للزمن التعليمي داخل الفصل	الاستغلال المكثف لزمّن التعلم Intensive Nutzung der Lernzeit

اتفاقات حول الزمن المخصص للنشاط أم لا؟ - ما حجم معيقات الانضباط داخل الفصل؟ ومتى تظهر هذه المعيقات؟ - هل توجد استطرادات أو تأجيلات للأهداف تعيق إنجاح العملية التعليمية التعلمية وتفسد الاستثمار الأمثل للوقت؟		
- هل يظهر من خلال الدرس أن الأهداف والمضامين والمنهجيات المتبعة متجانسة فيما بينها، ويخدم بعضها بعضا؟ - هل أهداف الدرس محددة و مصاغة بطريقة دقيقة كعنصر أساسي لتوجيه عملية التعلم؟	مدار هذه الخاصية حول لب العملية التعليمية التعلمية	مطابقة الاختيارات المنهجية للأهداف والمضامين

- هل الأهداف المسطرة لها أصول مقبولة عند أهل الاختصاص؟ - هل هناك انسجام بين الأهداف والطرق أو المنهجيات المتبعة؟ - هل هناك انقطاعات أو تناقضات أو حشو زائد في الدرس؟ - هل التوقيت المخصص للدرس مناسب كما، ونوعا، وتوزيعا؟ - هل يتم تنويع الطرق والبيداغوجيات بناء على خصوصية التلميذ أو التلاميذ	وهو انسجام الأهداف والمحتويات مع منهجية تدريسها، ذلك أنه لا يمكن تدريس محتويات متباينة بنفس الطريقة، زد على ذلك أن الطرق تختلف باختلاف زمان ومكان	Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methodenentscheidungen

	توظيفها كذلك	
- وللقوف علي التعدد يمكن الاسترشاد بالأسئلة التوجيهية الآتية: - هل يستعمل المعلم أو الأستاذ طرقا متنوعة في عملية التدريس؟ - هل يحترم المدرس مراحل الدرس التي سطرت؟ - هل يتم توظيف العمل الثنائي أو العمل في المجموعات من أجل تعلم فعال؟ - هل يتم توظيف طرق خاصة ومتنوعة لتحفيز التلاميذ على التعلم؟ - هل يتم تقييم مدى نجاعة كل طريقة أو منهجية وظفت في نشاط	لكل مضمون طريقته أو طرقه ، والأصل تعدد الطرق البيداغوجية	التعدد المنهجي- التعدد البيداغوجي ي Methodenv ielfalt

ما؟ - هل يتم تعليم التلاميذ استراتيجيات التعلم التي تساعد على العمل الفردي من أجل تطوير ذواتهم؟		
- هل تشكل التمارين مراحل مدمجة مع الدرس؟ - هل يتم توظيف التمارين ذات البعد الخيالي الإبداعي أم لا؟ - هل يتم تدبير عمليات التحويل من خلال التمارين؟ - التحويل اليداكتيكي: والمقصود به هنا هو وضع التلميذ في وضعيات تعليمية معينة يستوعب من خلالها قضايا ومهارات معينة ويعمل على تحويلها أو لنقل توظيفها في	التمرين هو تكليف بإنجاز مهمة ما ، إنه نوع من التدريب الذي قد يكون ذا طابع معرفي أو وجداني أو اجتماعي أو حركي أو هذا كله . دوره هو أن	التمرين الذكي Intelligentes Üben

وضعيات مشابهة لها سواء داخل الفصل أو خارجه . - هل يتم مد التلاميذ بتوجيهات خاصة في كيفية التعامل مع التمارين؟ - هل التمارين التي يتم توظيفها تعمل على تطوير عملية التعلم عند التلميذ وتساعدك كذلك بعد فترة من الزمن على تثبيت التعلم في ذاكرته واستحضارها عند الحاجة؟	يثبت تعلمها ، ثم في مرحلة ثانية أن يعمقه ، وفي المرحلة الأخيرة أن يخرج من حيز النظر والتفكير إلى حيز العمل والتطبيق . هذا الإنزال نفسه يجب أن يكون ملائما للنوازل والسياقات المختلفة .	
- هل قام المعلم /الأستاذ بتشخيص	لا يمكن	الدعم

الفردى Individuelle Förderung

للدروس أن
يكون ناجحاً
إلا إذا أيقظ
القوى
الداخلية
الخفية في
المتعلم.
فالتلميذ
يفجر طاقته
في المجال
الذي يسمح
له بذلك.
والدرس
التعليمي هو
المجال الأول
الذي لابد أن
يساعد
المتعلمين

وضعية التلاميذ التعليمية قبل
وضع خطته أم لا؟ وإذا كان
الجواب بنعم. هل تمت مراعاة
ذلك أثناء وضع برنامج الدروس؟
- هل يستجيب الأستاذ من حين لآخر
وبطريقة منظمة لاهتمامات
التلاميذ واحتياجاتهم الفردية
؟
- هل يتم البحث والتعرف على
صعوبات التعلم عند التلميذ
عبر استراتيجيات متنوعة
والتوجه إليها من أجل التجاوز
أم لا؟
- هل يتم الاهتمام بالتلميذ
الضعفاء بشكل خاص ودعمهم؟
ومتابعة التلاميذ المجتهدين
النجباء و تشجيعهم؟

	على اكتشاف طاقاتهم واستثمارها، بل أدعي أن هذا هو الهدف الأساسي منه . و في هذا الإطار يحتاج المتعلمون إلى دعم فردى خاص من أساتذتهم حتى وإن كان العدد كبيرا .	
- هل تعم الدرس أجواء ايجابية ومزاج مشجع على التعليم	يتعلق الأمر هنا بتوفير	الجو التشجيعى

العام
للدروس
**Lernförde
rliches
Unterrich
tsklima**

الظروف
المعنوية
التي تساهم
في إنجاح
العملية
التعليمية
التعلمية

والتعلم؟
- هل يتعلم التلاميذ بتعاون أو
بتنافر؟
- هل يتعامل التلاميذ في ما
بينهم أثناء الدرس باحترام
وأدب؟
- هل يُسهم الأستاذ / المعلم
بطرق متنوعة من السلوك
الإيجابي كالتشجيع والتوجيه و
التحفيز و خفض للجناح في خلق
الجو المناسب للتعلم أم
العكس؟
- هل يتصرف الأستاذ بطريقة
موضوعية وعادلة في تعامله مع
التلاميذ؟
- هل ينظم الأستاذ ويرتب أنشطة
مشاركة التلاميذ، ويراعيها

أثناء وضع الأولويات في درسه ، ويعمل على ضبط قواعد العمل في المجموعات بمشاركة التلاميذ؟ - هل هناك مراحل تأمل علوية أو لنقل مراحل تأمل في الدرس تنظر في استراتيجيات التحفيز ويعمل الأستاذ على مراعاتها؟		
- هل تعمل الحوارات داخل القسم ، أي النقاشات التعليمية على ربط المعرفة المحصلة بالمعرفة التي بصدد التحصيل؟ وهل يتم ربط المعرفة بالسياق المعيشي للتلميذ أو الطالب؟ وهل يتم استيعاب أهمية ذلك من طرف التلاميذ؟ - هل يستطيع التلاميذ / الطلبة استحضار وتوظيف تجاربهم وأحاسيسهم وكذا مواقفهم؟	ننتج المعرفة بالحوار ونبنيها ونتشارك في تحليلها وتفكيكها وتقليبها من زوايا متعددة . وكل فعل تعليمي	حوارات الدرس المؤسسة للمعنى Sinnstift ende Unterrich tsgespräch he

- هل يتم البناء على أسس معرفية صلبة والحجاج بها؟ - هل يتم تحفيز التلاميذ/الطلبة للإتيان بعناصر جديدة خاصة بموضوع النقاش وتعميقها والدفاع عنها وتحويلها (التحويل اليداكتيكي) أي ربطها بمواقفهم؟ - هل يتم في الدرس التبادل المعرفي بين التلاميذ/الطلبة ؟ - هل يتم استعمال طرق متنوعة لإدارة النقاش؟	لا يستحضر الآخر في عملية البناء يكون قد أخل بأساس بيداغوجي جوهري مبني على حقائق علمية تلامس علوم التربية في مجملها	
- هل يتم استدعاء تفاعلات التلاميذ/الطلبة بشكل مستمر ومنظم، ويتم تقويمها وتطويرها أو تعديلها. والعمل على إنزالها في الواقع؟	لا تعلم، ولا استيعاب، ولا توظيف للمعرفة، إن كان المدرس	استجابة التلاميذ Schüler Feedback

- هل يتم الاتفاق حول الإشكالات العامة التي تهم الفصل؟ وكذا هل يتم تجديد قواعد التنظيم بشكل اتفاقي تشاركي؟ - هل يتم استعمال طرق متعددة للتعامل مع استجابة التلاميذ/الطلبة؟	محتكرا للكلام ، مسيطر بالمطلق على مجريات الدرس، قامعا بسلوكه اللاتربوي طاقات تلامذته . وكل فعل تربوي لا يستجيب لخاصية التشارك لا يرجى نجاحه ولا تنتظر ثماره .	

- هل يتم تزويد التلاميذ/الطلبة بلائحة من الانتظارات التي عليهم استيفائها وتلبيتها ويتم تعليلها وتزويدهم بالتوجيهات الضرورية لبلوغها؟ - هل يتم تحديد مواعيد الاختبارات التي على التلميذ/الطالب اجتيازها خصوصا تلك التي يستطيع من خلالها معرفة مدى تقدمهم في سيرة العملية التعليمية؟ - هل شروط الامتحانات ومعاييرها واضحة للتلاميذ/الطلبة؟ - هل يتم بناء الاختبارات بشكل يسمح حتى للمتعثرين بإحراز	لا نجاح للعملية التعليمية التعلمية إذا انبنت على الغموض والاستئثار الأحادي بالمعرفة الضرورية لتحقيق الشفافية في الحكم والتقييم . فالعمل التعليمي فعل وضوح و	وضوح الانتظارات الخاصة بإنجاز التلميذ/ الطالب، وكذا الامتحانات التي عليه تجاوزها Klare Leistungs erwartung en und Kontrolle

n	وضوح وكفى.	التقدم والنجاح؟ - هل هناك شفافية في التعليل الخاص بالتقييم؟ وكذا هل هناك توجيهات للتلاميذ من أجل تحسين الأداء خاصة أثناء التقويم؟

خصائص الدرس الجيد حسب Hans Haenisch¹

- تطوير وتوضيح البنية العامة للدرس مع الإعلان عن أهداف الدرس.
- الموازنة بين أشكال التدريس الأساسية والمختلفة بشكل جيد.
- إدارة وتنظيم وقيادة إكساب الكفايات المعرفية للمتعلمين.
- جعل نماذج التعلم والعمل متغيرة.
- السماح بل ودعم التعلم الموجه ذاتيا.
- دمج التعلم في سياقات ذات مغزى.
- التنوع في التمارين وتكرارها.
- التعلم الفردي.
- دعم التجارب المؤدية إلى نمو الكفايات.
- التطبيق العملي والتعلم من خلال مواقف الحياة العملية.
- إظهار الثقة في قدرة الطلاب.
- ربط المواد التعليمية عمودياً.
- مناقشة الحلول مع المتعلمين.
- السماح بوقت للتعلم.
- تقييم إجراءات التعلم وتقديم ملاحظات موثقة.

خصائص الدرس الجيد حسب Andreas Helmke²

¹ Becker, G. u.a. (Hrsg.): Guter Unterricht – Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV/2007, Seelze: Friedrich-Verlag, 2007. S. 64

² Becker, G. u.a. (Hrsg.): Guter Unterricht – Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV/2007, Seelze: Friedrich-Verlag, 2007. S. 64

- منظم ، واضح .
- الإدارة الفعالة للمتعلمين وتدبير جيد لزمان التعلم أي للوقت.
- مناخ تعليمي يسهل التعلم.
- توضيح الهدف والتأثير الإيجابي وتوجيه الكفاءات.
- مساعدة المتعلمين ودعمهم.
- التنويع المناسب للطرق البيداغوجية ، وأشكال العمل الجماعي.
- التنشيط: تشجيع التعلم النشط والمستقل.
- تثبيت التعلمات تأمينها بالتمارين والتدريبات الذكية.
- الدافع المتنوع.
- احتواء وتدبير الاختلافات والتنوع.

الفصل السابع: النموذج الديدائكتيكي التركيبي

ننطلق في تصورنا التركيبي من التأكيد على ما يلي:

إن للدرس ظاهرا وباطنا، وظاهر الدرس هو ما يرى بالعين المجردة، وهو وسيلة وليس غاية، أما باطن الدرس، فهو ما لا يرى بالعين المجردة ويشكل غاية فعل التربية والتدريس. والكل أي الظاهر والباطن نعتبرهما نسقا مركبا يتكون مما يظهر لنا ومما هو مُحْتَجَب عنا.

يستهدف الأستاذ من خلال درسه السمو بالعناصر غير المرئية لأنها هي الأصل، هي جوهر الشخص، هي التي تتجلى فيما يظهر منه. فلا نركز مع ديدائكتيك التركيب على الظاهر من الفرد فقط، ونهمش العمق وهو مدار فعلنا. بل إننا نركز على بناء شبكة الدماغ ودواخل النفس التي لا نرى ما يحدث فيها بالعين المجردة، لكننا نستشفه من خلال سلوكات طلبتنا وتلامذتنا، فكلما تكاثفت شبكة العلاقات بين خلايا الدماغ العصبية، وتأنثت جوانية الأفراد معرفيا وقيميا ومنهجيا، كلما أتوا أفعالا أكثر صحة وقوة وصوابا وعمقا. إننا نركز على ما يعتمل في النفس جوانيا، أي على ما يتفاعل في دواخل الفرد لنبني نفسا إيجابية مؤمنة بذاتها ووثقة من نفسها، وقوية في مواجهة صعوبات وتحديات واقعها.

إن ما نراه ونلمسه في أية عملية تعليمية تعليمية، مع الصغار والشباب والكبار هو:

أستاذ، وعدد من المتعلمين، وقسم، ووسائل تعليمية، وكراسي، وجدران، وسبورة، وأصوات، وأسئلة، وأجوبة، ووسائط، وحركات، وأدوات مدرسية...

أما ما لا نراه فهو عمق أو باطن الدرس، وهو أهم ما في الدرس عندنا في بيداغوجيا وديدائكتيك التركيب، إنه في حقيقة الأمر عمق الشخصيات التي نعمل على تعليمها. وهو مقصد

الفعل البيداغوجي/الديداكتيكي وغايته ومدار إجراءاته. إنه بنوع من التفصيل:

سيرورات تعليمية، دوافع نفسية، حب وكره، قناعات، معتقدات، أحكام، فهم وعدم فهم، وسوء فهم، بناءات معرفية، تطوير الثقة أو تدميرها، بناء المواقف، الخوف، الأحلام، الآلام، المتعة، انفعالات، الهموم... وكل ما يقع في الدماغ وما يعتمل في النفس في أبعادها المعرفية، والوجدانية.

لقد سبق أن تحدثنا عن التركيب في الجزء الأول من هذا الكتاب، وقلنا أن المجتمع المغربي مجتمع من أعلى درجات التركيب، والحقل التربوي اجتمعت فيه خصائص التركيب بامتياز، والدرس في القسم أو المدرج هو المستوى الميكرو المجهرى من هذا التركيب. وما دما قد تحدثنا عن التركيب وقلنا "إننا لا نتحدث عن وجود تركيب إلا إذا توفرت مجموعة من العناصر وهي¹:

- ✓ أعداد كبيرة من المكونات والمتغيرات.
- ✓ أنواع مختلفة من المكونات والمتغيرات.
- ✓ تعالق كبير بين المكونات والمتغيرات إلى حد التبعية أو التلازم.
- ✓ سرعة التأثير والتأثر بين مختلف المكونات.
- ✓ حركية أو دينامية متواصلة لمكونات الحقل.
- ✓ غموض درجة تأثير كل متغير على الأهداف المسطرة في أية عملية تطويرية للمجال.

¹ أميم، عبد الجليل : مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016 . ص. 21.

RaymundWerle, Uwe Schimank
(Hg.): Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, Band 39. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main 2000.

✓ تعدد المؤثرات المتناقضة والأهداف المتباينة والمتناقضة؛

✓ امتداد كبير في الزمن بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

إن الدرس وخصوصا في المؤسسات العمومية المغربية متعدد إن في عناصره أو أشكاله أو متغيراته، كما أن هذه العناصر مختلفة، وتربط بينها علاقات تلازمية إن تأثيرا أو تأثرا، زد على ذلك أن هذه العلاقة تعرف دينامية متواصلة، بل إن الغموض يلف تأثير كل عنصر على الآخر ، ناهيك عن اختلاف بل في بعض الأحيان تناقض هذه المكونات في ماهيتها وأهدافها وطرق اشتغالها، وأخيرا أن تفاعلها له وصل بماضي المكونات مجتمعة كما له علاقة بالحاضر والمستقبل.

وننشير كذلك إلى خاصية أساسية تتميز بها المبادئ الديداكتيكية وهي خاصية الانفتاح، إذ لا يمكن بتاتا اعتبارها نسقا مغلقا باعتبار كونها توجه فعلا من طبيعته التركيب والتغيير والانفتاح من جهة، كما أن المبادئ الديداكتيكية المتعددة تتكامل فيما بينها ولا يستغني مبدأ عن غيره بل يعاضده من جهة ثانية.

إن القواعد التي اشتغلنا عليها في الجانب البيداغوجي عموما هي نفسها ما ينتقل من الأصل إلى الفرع، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك مع إضافة قاعدتين لم نشر إليهما في المؤلف الأول، وهما: قاعدة الخلفية التصورية الاعتقادية أو لنقل النظرة الإيجابية، وقاعدة الوضوح المعياري. وهما قاعدتان تلامسان البيداغوجيا والديداكتيك على السواء.

وعموما فإن التخطيط لأية حصة تعليمية تتبنى النظرة النسقية التركيبية بتوظيف بيداغوجيا الكفايات أو غيرها من الخلفيات التدريسية يستدعي أن يكون تخطيطا نسقيا يلامس الأستاذ والمادة المعرفية والتلميذ وسياقهم العام زمانا ومكانا وثقافة، ويستهدف بالضبط جوهر الشخصية الذي هو باطنها، فلا يغريه ما يظهر للعين المجردة في العملية التعليمية إلا بالقدر الذي

يكون مؤشرا على تطور جواني لامس شخصية المتعلم. وسنبدأ
بالقاعدة الجديدة الأولى وهي النظرة الإيجابية.

المبحث الأول: قاعدة القناعات الإيجابية

تعتبر النظرة الإيجابية أو قاعدة إيجابية التصورات
والمعتقدات سابقة من حيث الترتيب عندنا على مزاولة أفعال
التخطيط والتدبير والتقويم. فالتخطيط للآخر يبدأ بالتخطيط للنفس.

ومن هذا المنطلق نقول:

اشتغل قبل البداية في التخطيط وقبل البداية في الحصة على
ذاتك وقناعاتك واجلعه إيجابية تجاه المهنة والدرس والتلاميذ
والموضوع والسياق. فالتخطيط الناجح للسلوكات التعليمية يبدأ
بالتخطيط لمنحنيات النفس. وهذا أمر ليس بالسهل بل يحتاج
وقوفا واعيا مع الذات ووعيها بذاتها. واعلم أن فعلك التعليمي هو
في جوهره فعل نفس في نفوس. وديداكتيك التركيب يولي الأهمية
القصوى للباطن لا للظاهر.

ذلك أنه لا يمكن لمن يحمل قناعات سلبية وغير متحفز لعمله
ومهنته وتلامذته وتخصصه أن ينجح في أداء واجبه إن تخطيطا
أو تدبيرا أو تقويما ، فالنجاح عندنا نتيجة طبيعية لتناغم
الأحاسيس الباطنية مع السلوكات الخارجية، ومن كان مضطربا
أو معطوبا في قناعاته ومعتقداته تجاه نفسه ومجال اشتغاله لن
ينتج إلا سلوكات مضطربة تجاه محيطه وبدون استثناء، فسلامة
الدرس رهينة بسلامة النفس سواء بالنسبة للتلاميذ أو الأستاذ،
إلا أن هذا الأمر بالنسبة إلى الأستاذ عملية ذاتية واعية إلزامية
لأنه فاعل تربوي محترف، يدرك أن اختلال نفسه يعني تصدير
خللها وتبعاته إلى نفوس المتعلمين.

وعليه، فالمدخل الأول لنجاح الدرس النسقي هو الاشتغال
على نفسك أيها المدرس باعتبارها جزءا من النسق العام،
والانتهاء مما علق بنفسك أو عشعش فيها من تصورات سلبية

أو عقد حول ذاتك وتخصصك وعملك وسياقه وثقافته. ثم بعد ذلك انتقل إلى الاشتغال على نفوس المتعلمين لتبني لديهم قنوات إيجابية أكثر قدرة على التناغم مع العلم والواقع، وأكثر تأثيراً على النفوس لإنتاج أفضل السلوكات تجاه العلم والتعلم والأستاذ والمؤسسة والسياق عامة، فالنفوس المريضة أو المضطربة عاجزة عن التعلم أو متأخرة فيه أو هاجرة له بل قد تكون كارهة له، ولهذا كله صلة بالنفس واضطراباتهما. ونفسك معنية بغيرها من النفوس، بل يمكن أن تكون مصدر الاضطراب الداخلي، أو مَعِيناً للآمن الجواني.

إن الاشتغال على القنوات من جهة، والتحفيز من جهة ثانية، وتحريك العواطف الإيجابية والسيرورات الوجدانية البانية للنفس والمؤثرة إيجاباً على النفوس التي تجلس أمامك من جهة ثالثة، تعتبر مداخل نفسية عاطفية وجدانية مركزية لبناء سيرورات النجاح. وعليه، فبالإضافة إلى الاشتغال على نفسك أيها الفاعل التربوي وجب أن تبدأ درسك بلحظة إيجابية تحفيزية تحرك فيها الجوانب الإيجابية في النفوس التي تجلس أمامك وتدفعها دفعا إلى تطوير شعور إيجابي تجاهك وتجاه المادة المعرفية التي تريد إيصالها إليهم. الحصة التعليمية لحظة سعادة وتعلم لا تعاسة وتجهيل وتدمير.

وتأسيساً على ذلك، فإن القاعدة تسري عليك وعلى التلاميذ أو الطلبة، ومن ثم كان لزاماً أن تبدأ حصتك إيجابية محفزة وتحافظ على منحي إيجابياتها إلى أن تكتمل، فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب. والاشتغال على القنوات والتحفيز للعلم لا يكون بناء على كل ما سبق مقتضياً للترك بل مقتضياً للفعل لزوماً، والتأصيل له مبنوث في السيكلوجيا والبيداغوجيا وعلوم الاجتماع والفلسفة والدين وغيرها من الحقول المعرفية التي تتناول بالبحث والدراسة والتحليل الإنسان وما يرتبط به. ولك في الفصول السابقة ألف دليل ودليل.

يمكن بناء على كل ما سبق أن نصوغ لك هذه الخطوة كما يلي:

التخطيط والتدبير والتقويم الديدانكتيكي أعمال في النفس قبل المادة المعرفية، وتعديل في النفوس قبل المعارف، وتفكير الذات قبل المضامين، فقبل ترتيب المحتويات وجب ترتيب القناعات وتأثير النفسيات. ونفسك أيها الأستاذ أولى النفوس بالتأثير قبل غيرها، لأنها مصدر قوة أو خزان تدمير.

ولو أردنا صياغتها صياغة تقليدية لقلنا:
إنها النية بمفهومها الشرعي والتي تحيل على الإخلاص والقصد وأداء الواجب عن طيب خاطر، بل أكثر من ذلك أن تحس بنشوة وسعادة داخلية أثناء الاستعداد لتخطيط وتدبير وتقويم درسك وأدائك تجاه نفسك واتجاه المتعلمين. وأعمق ما في الدلالة الإسلامية للقناعات الجوانية أو ما أسميناه النية هي الأبعاد التي تسكنها والتي يمكن أن تخدم الإنجاز البيداغوجي أيما خدمة وفي كل المؤسسات، وهي على الأقل ما يلي:

✓ إن الاستعداد الجواني أو النية (بلغة تقليدية) مرتبط في الثقافة الإسلامية بالحرص على الأداء، وهذا بيت القصيد في الإنجاز البيداغوجي والديدانكتيكي؛ فلا ينجح ولا يبدع إلا من كان حريصا على أهدافه.

✓ إن الاستعداد الجواني أو النية مرتبط في الثقافة الإسلامية بالعزم والإرادة لا بالتهاون والسلبية، ففعلك البيداغوجي/الديدانكتيكي عليه أن يبدأ في دواخلك ومن ذاتك ولا يكون استجابة لأوامر غيرك؛ ولا نجاح ولا تميز لمتقاعس ومتهاون.

✓ إن الاستعداد الجواني أو النية مرتبط في الثقافة الإسلامية بإخراج العمل من دائرة العادة إلى دائرة الوعي بل إلى دائرة التعبد والارتباط بالبعد الميتافيزيقي للإنسان، فيصبح عمل الأستاذ أو البيداغوجي موصولاً بالأرض والسماء، وفي السماء سمو وعلو وتلك مقاصد البيداغوجيا أي السمو

بالنفوس علما وسلوكا وأخلاقا. ولا نجاح لِمُتَدَنِّ عاجز، ولا لمن لا تعلو همته.

✓ إن الاستعداد الجواني أو النية مرتبط في الثقافة الإسلامية بأداء الواجب والإحسان فيه، أي إتقانه، وغاية سعي البيداغوجيا هي إيصال المتعلم إلى أعلى درجات الإنجاز؛ فلا يتميز إلا المتفردون علما وعملا.

✓ إن الاستعداد الجواني أو النية مرتبط في الثقافة الإسلامية بالخير والبناء لا بالشر والتدمير، والبيداغوجيا علم الأعمال الإيجابية والمنظمة والهادفة وبالإسناد تلك التي تبني النفوس ولا تدمرها.

وهذه كلها مقاصد البيداغوجيات أي كانت أصولها الثقافية. حتى أنه يمكن القول:

إن روح البيداغوجيات وكل مبادئ الديداكتيك هي النوايا الحسنة المؤدية إلى الأفعال الأكثر حسنا شكلا ومضمونا ومنهجيا، والموصلة لنتائج تسمو بالأنفس والمجتمع والإنسان أي كان.

وبناء على ذلك، وجب أن نطرح من زاوية الديداكتيك التركيبي الأسئلة التالية ونجيب عنها بوضوح تام:

- ✓ هل أحب نفسي باعتباري أستاذا؟
- ✓ هل أعرف رغبات نفسي واضطراباتهما؟
- ✓ هل أحب مهنتي؟
- ✓ هل أحب تخصصي؟
- ✓ هل أحب تلاميذي/طلبتني؟
- ✓ هل أحب مؤسستي؟
- ✓ هل أحب زملائي وإن اختلفت معهم؟
- ✓ هل حبي هذا مبني على تفكير عقلائي في واقعي، وواقع مجال اشتغالي ومساهمتي في بناء الإنسان والمجتمع، ومبني على وعي تام بتبعات أفعالي الإيجابية أو السلبية أم لا؟

يعتبر علم النفس المعرفي القوة الثالثة في علم النفس مع التحليل النفسي والسلوكية فهو لا يعتمد اللاشعور أو الارتباط بين المنبه و الاستجابة ، بل إنه يعطي لمدرجات الفرد الأهمية الرئيسية في تفسير السلوك الإنساني، ذلك التفسير الذي يقوم على دعامتين أساسيتين هما:

- إدراك المرء للعالم الداخلي والخارجي.

- معالجته لما يدرك.

إن جميع النظريات المعرفية في العلاج النفسي والإرشاد تتفق في الافتراض بأن الاضطرابات السلوكية المرتبطة بالواقع العملي للإنسان هي حصيلة لعمليات التفكير اللاعقلانية اللاتكيفية، وأن الأسلوب الأمثل للتخلص منها يمكن في تعديل تلك العمليات العقلية المعرفية ذاتها،

يعتبر النموذج المعرفي الذي يستقر في دواخلنا هو صورة عقلية للعالم تُشكل ما يمكن تسميته "خريطة معرفية"، ينظر الإنسان من خلالها إلى الواقع. هذا الواقع بالنسبة إليك أيها المدرس هو واقعك العملي بكل مكوناته النسقية.

ومعلوم أن النموذج لا يوجد جاهزاً في الواقع فهو نتيجة عملية تجريد عقلية مركبة (تفكيك وتركيب) نقوم بها، إذ يقوم العقل بجمع بعض السمات من الواقع، فيستبعد بعضها ويبقي البعض الآخر، ثم يقوم بترتيبها بحسب أهميتها ويركبها، بل أحياناً يضحكها بطريقة تجعل العلاقات تشكل ما يتصوره العلاقات الجوهرية في الواقع¹.

ولا يمكنك بدون استنبات حب مجال اشتغالك كقناعة مبنية على تفكير عقلاني أن تؤدي فيه الواجب، فما بالك أن تدع فيه .
إن النتيجة الحتمية لحب مبني على قناعات وجدانية وعقلانية هي أن تطور تخطيطاً محكماً لدروسنا، وتدبيراً بانياً

¹أنظر في هذا الصدد المؤلفين التاليين:

- حسين حسن سليمان وآخرون: الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة. بيروت، لبنان. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2005.

- حسين حسن سليمان وآخرون: الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الجماعة و المؤسسة والمجتمع. بيروت، لبنان. المؤسسة الجامعية للدراسات. 2005.

لحصصنا، وتقويما عادلا وصائبا لإنجازات تلامذتنا أو طلبتنا،
فننتشي بعد ذلك بإنجازاتنا.

المبحث الثاني: قاعدة وضوح الإطار المعياري

ليكن إطارك المعياري جليا لك أولا، وللمتعلمين
ثانيا، فوضوح الإطار المعياري طريق الحفاظ على
توازن النسق. أي: نسق الدرس.

يعتبر الإطار المعياري هو الضامن للتفاعل السلس بين
مكونات النسق، وينضبط النسق التربوي بمعايير أو ضوابط
ثقافية اجتماعية، وضوابط بيداغوجية احترافية، وضوابط قانونية
وضعية. وعلى رأي كل من Parsons و Luhmann فإن
الأنساق تحتاج دائما إلى الخلفية المعيارية التي توجه سلوكات
مكونات كل نسق، وعليها أن تكون معايير دائمة التطور
والحركية مثلها مثل باقي مكونات النسق التي تتسم بالدينامية،
وإلا أصبحت عند جمودها معيقة لحركية النسق وعناصره.

وبناء على ذلك، يتساءل الفاعل التربوي عن نوعية المعايير
التي تحكم فعله وبالأساس التي يحتكم إليها المجتمع الذي يشتغل
فيه، كما يكون واعيا بالضوابط البيداغوجية والقانونية التي تؤثر
فعله التربوي. ولا يكون فعله تربويا إلا إذا فعّل ونشّط المعايير
لتطوير الشخصيات التي يشرف على بنائها وتطويرها.

ويعتبر التعاقد الديداكتيكي طريق المدرس لضبط علاقاته
مع المتعلمين، هذا الضبط الذي يستند إلى ضوابط اتفق عليها
معهم ومنسجمة مع الإطار الثقافي المعياري العام الذي تتم فيه
العملية التعليمية التعليمية.

وتقتض نظرية الأنساق العامة بأن لكل نسق إطارا معياريا
مرجعيا محددا، ويقصد بالإطار المرجعي المعياري مجموعة
العادات والتقاليد والقيم والقواعد والقيم وكل ما من شأنه أن يحدد
سلوك الأفراد داخل النسق، لذا فإن تحديد الإطار المرجعي يكون

ضرورياً لفهم الأنساق. والدرس يتم ضمن إطار نسقي أعم هو النسق الثقافي الذي عليه أن يتكامل معه ولا يتناقض. إنه لا وجود لنسق بدون نظام معياري قيمي يضبط العناصر، والعلاقات، وطرق التفاعل بين مجمل المكونات والوظائف التي يجب أدائها وأشكال العقاب والجزاء المرتبطة بمختلف الوظائف؛

إن الدرس باعتباره نسقا، لا يستحق هذا النعت إلا إذا توفر على معايير تحفظ له توازنه وعلى رأي N. Luhmann :

Wenn es sich nicht selbst macht, ist es kein System

بمعنى أن النسق عليه أن يحفظ توازنه ذاتيا، فكل قسم لا يستطيع مدرسه الحفاظ على التوازن لا يرقى إلى مستوى النسق. وبالنسبة إلى Luhmann فإن النسق يتضمن كذلك شيئا رئيسا وهو ما يسميه بالعمليات: **Operationen**

فلا يمكن حسب لومان أن نتحدث عن نسق إلا إذا كان يتوفر على عمليات تجعله متوازنا وتضمن له الاستمرار، فالنسق ذاتي الاستمرار والتوازن، وهذا ما يطلق عليه صفة: **Autopoietisch** d.h ist der Prozess der Selbsterschaffung und -

erhaltung eines Systems¹

أي: القدرة الذاتية للنسق على الحفاظ على نفسه وتوازنه ذاتيا؛

إن القسم/المدرج باعتباره نسقا عبارة عن عمليات مستمرة مترابطة في كل أبعاد العملية التعليمية التعلمية، وكل عملية مرتبطة تؤدي إلى عمليات أخرى، ومجموعها يعطينا حياة هذا الدرس واستمراره وتوازنه. (تخطيطا وتدييرا وتقويما..)

وعندما تنتهي هذه العمليات ينتهي النسق، فالنسق مرتبط بوجوده وعدمه باستمرار عملياته، والنظام المعياري ضابط استمرارها. والعمليات هنا هي كل ما ينتج عن التخطيط ويحصل

¹ يمكن الرجوع للتفصيل أكثر إلى المصدر الآتي:

- Luhmann, Niklas.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Mai 1984.

أثناء التدبير وله أثر في التقويم وما بعد التقويم، فالتفاعلات المعرفية عمليات، والعمليات الوجدانية والسلوكية والاجتماعية عمليات، وكل أشكال العمل الصفي يمكن اعتبارها عمليات بها يكون النسق التعليمي أو لا يكون، وبانتهائها ينتهي.

وختاماً ولمزيد من التوضيح نعتقد أن الفعل التركيبي باعتباره فعلاً نسقياً يرتبط مثل غيره من الأفعال النسقية أشد ما يكون الارتباط بالإطار المعياري القيمي الذي يؤطره، وهو الكل الثقافي بكل مكوناته وخصوصاً ما تم الاتفاق حوله، وفي هذا الإطار يصبح من خصائص أهل الركب السعي إلى تملك الكفاية الأخلاقية التي تؤطر أفعالهم وأفعال المتعلمين، وهي كم سبقت الإشارة إلى ذلك في الجزء الأول من هذا المؤلف:

✓ المعرفة الأخلاقية الضرورية.

✓ والقدرة على تفعيلها.

✓ والمرونة في تنزيلها.

✓ والقدرة على تعديلها.

كل هذه القدرات توظف في إطار حلقة واضحة وفي سياق تعليمي معين، فيصبح طرح الأسئلة التالية ضروري ومؤكد:

✓ أين أنا؟

✓ مع من أنا؟

✓ ماهي المعايير والقواعد والقيم التي ستحكم أداء النسق عامة، أستاذاً، كلاميذ/طلبة، تفاعلات...

✓ كيف سأبنيها مع المعنيين بالأمر

كما أن التفكير المركب يحررنا من علاقة ثنائية أحكام القيمة التي تعيق أفعالنا في كثير من الأحيان، وهي:

✓ صحيح مقابل خاطئ.

✓ جميل مقابل سيء.

✓ مذنب مقابل بريء.

ونركز من خلالها على علاقات أخرى من قبيل:

- ✓ مناسب أو غير مناسب.
- ✓ متفاعل أو غير متفاعل.
- ✓ معقول أو غير معقول.

المبحث الثالث: قاعدة النظرة الشمولية

النظرة الشمولية على مستوى القسم والمادة المعرفية والسياق. تقول لك: أبق النسق العام تحت نظرك أثناء تخطيطك وتدبيرك وتقييمك لدرسك

يتحرى الأستاذ ذو الخلفية النظرية التركيبية أثناء تخطيطه وتدبيره وتقويم التعلّيمات إبقاء النسق العام تحت نظره، ونسقه هنا هو القسم بالأساس:

ومكونات القسم باعتباره نسقا هي: الأستاذ، المتعلم، المادة. متفرقين من جهة، ومجتمعين من جهة ثانية، واجتماعهم على وجوه:

الأستاذ والمادة، الأستاذ والمتعلم، المتعلم والمادة، الأستاذ والمادة والمتعلم.

وعلى المستوى الماكرو فالقسم جزء من منظومة عامة وثقافة جهوية و وطنية وله وصل بالثقافات الأخرى العالمية. كما له وصل بالمرتكزات المرجعية: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المنهاج الدراسي، الكتاب الأبيض... والرؤية الاستراتيجية..

ولقد أوردنا جانب اجتماعهم وتفرقهم لنؤكد على البعد العلانقي لمكونات النسق، وضرورة النظرة الشمولية للحفاظ على بناء العلاقات التواصلية الإيجابية بين هذه المكونات متفرقة ومجمعة، وعليه، فقاعدة التركيب في جانبها الشمولي تراعي بالأساس تجنب تدمير دينامية النسق أو عرقلة تطورها،

كما نتحاشى من خلال مراعاتها إعاقاة السيورة التواصلية بين مكونات النسق، زد على ذلك أن الإبقاء على النظر العام

الشمولي يجعلنا مستعدين للتدخل في الوقت المناسب لإصلاح أي خلل يمس علاقة النسق بسياقه.

• ما معنى أن أكون ذا منظور شمولي؟ معناه:

• أن أتجنب الحلول الجزئية و التجزئية. فكل عنصر لا يفهم إلا داخل الكل و في إطاره.

ولذلك، فشرح مضمون معرفي مثلا، لا يكون فقط بالتطرق للجانب المعرفي لوحده، بل لمتعلقاته البيداغوجية كلها واستحضارها، مثل طريقة عرض المادة، والتواصل الجيد، واحترام المتعلمين، وتوفير الوسائط الضرورية، ومشاركة التلاميذ...

والنظرة الشمولية لا تعنى التحكم في كل العناصر لأن هذا مستحيل وغير ممكن إلا استثناء، بل تعنى بالأساس الحرص على استحضار أغلبها، وفي هذا يختلف الأستاذ المبتدئ عن المحترف. ونورد المثال التالي:

إن التفكير في حالة متعلم متعثر تفرض على أن أفكر في مدى استيعابه لتعلمات سابقة كما تفرض على البحث في تمثلاته عن المادة وفي انسجامه مع جماعة القسم وفي وضعه السوسيوثقافي و حالته النفسية..لذا فعلي أن أستحضر كل هذه الأبعاد عند اتخاذ القرار.

إن الديدانتيكي الذي يتسلح بالرؤية التركيبية أي الأستاذ النسقي، عليه أن يطرح التساؤلات التالية ويحاول الإجابة عنها عمليا ونظريا: أي: تخطيطا - وتدبيرا - وتقويما.

✓ ما هو الهدف العام للدرس؟
✓ في أي سياق يتموقع هذا الدرس: السياق العام/السياق الخاص؟

✓ ماهي مكونات نسق الدرس العلمية والعملية أي الميدانية؟

✓ كيف أتجنب عرقلة دينامية الدرس؟
✓ كيف أتجنب عرقلة التواصل بين مكونات العملية التعليمية التعليمية أثناء الدرس؟

- ✓ ماهي أشكال التدخل التي علي الاعتماد عليها عندما ألاحظ أي خلل يلامس تفاعلات الدرس؟
- ✓ ماهي أشكال التدخل التي علي اعتمادها عندما ألاحظ خروج الدرس عن سياقه وغاياته إما جزئيا أو كليا؟
- ✓ ما علاقة درسي بالواقع الحاضر؟ والمستقبل؟
- ✓ ما علاقة درسي بالتعلمات السابقة؟

لا يمكن فصل خطوات الديداكتيك النسقي عن بعضها البعض أبدا ، وعليه فكل خطوة متعلقة بالتي سبقتها والتي تليها، وكل مكونات الدرس نسقية و مترابطة، و نؤكد أنه من باب النظرة الشمولية للفعل التدريسي تخطيطا وتدبيرا وتقويما فإن على المدرس أن يربط المضامين التي يود إيصالها بالجانب الحياتي الواقعي للتلاميذ، فالوجود نسقي بطبيعته معرفة وسلوكا ونتائج. إن هذا المدخل المعرفي النسقي محفز لهمة التلاميذ، فالإنسان كائن يتعلم بسرعة ما يعرف نفعه ومردوده عليه، لذلك يعمل الأستاذ علي ربط موضوع الدرس بالحياة الواقعية ويبرز علاقتها بالتلاميذ ويشركهم في استخراج هذه العلاقة أو اكتشافها، ويستأنس بآرائهم ليستوعبوا مدى أهمية ما هم مقبلين عليه من معارف وتعلمات لها وصل مباشر بحياتهم، ونفعها ظاهر لهم، بل قاموا هم أنفسهم باستخراج مظاهر علاقة موضوع درسه بحياتهم حاضرا ومستقبلا نفعاً وضراً.

ودائما وفي إطار النظرة الشمولية، وفي رحاب النظرة النسقية/ التركيبية للدرس، نتساءل عن علاقة المعرفة اللاحقة بالمعرفة السابقة، إذ أننا لا نعترف بالقطائع المعرفية، كما لا نرى لها وجودا في الواقع العلمي فما بالك بالواقع العملي المسترسل بموجب حلقات بنائية.

والقطيعة نفسها إن سلمنا بوجودها (ونحن لا نفعل ذلك) مع أي معرفة لن تكون في نظرنا إلا نتيجة للتفاعل مع سابقاتها من خلال التفكير السابق والنظر في نفعها أو ضررها أو صحتها أو خطئها، إنها نوع من الربط بين الجديد والقديم، لذلك نتساءل ما علاقة الدرس بالتعليمات السابقة ؟

لا نجاح لدرس جديد لا يفك ولا يبحث في المعرفة السابقة للتلاميذ ويجعلها مدخلا للتعليمات الجديدة، إن هذه الخطوات

الميتا معرفية أساسية ومركزية في بناء التعليمات لأن المعرفة الإنسانية معرفية نسقية من جهة، وتعلم الإنسان نسقي من جهة ثانية ، والواقع نسقي من جهة ثالثة، وعليه، فالبحث في المعارف السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة عملية نسقية بامتياز لا يستغني عنها المدرس إطلاقاً لأن المعرفة القديمة أساس لبناء المعارف الجديدة والتي ستصبح بعد الحصة نفسها معرفة مكتسبة وقديمة وتتألف مع سابقتها، ويجب استحضار هذا كله أثناء بناء الدرس وكذا أثناء تطوير الواجبات والتمارين والتدريبات الموجهة للتلاميذ. وتجميعاً لجوانب الرؤية الشمولية للدرس ارتأيت إيراد الخطاطة التوضيحية الآتية:



ولأن التدريس عمل احترافي في أصله، كان لزاما على المدرس أن يكون على استعداد خصوصا في بدايات ممارسة مهنة التعليم لاكتساب مهارات متعددة منها:

- ✓ قدرة عالية على الملاحظة و التركيز.
- ✓ القدرة على فهم الصلات المتحركة في نسق الدرس.
- ✓ استخراج عناصر المحيط التي لها وصل بالدرس وتحريكها باعتبارها موارد ومعينات له.
- ✓ تفكيك النسق التعليمي أي الدرس إلى أنساق فرعية عن طريق الملاحظة.
- ✓ ملاحظة النسق من جوانب مختلفة.
- ✓ تحليل تفاعلات عناصر النسق.
- ✓ إدراك العلاقة التكاملية المحددة لعناصر النسق.
- ✓ الوعي بغايات نسق الدرس . ما عمل النسق في محيطه؟ ما الفائدة منه؟
- ✓ وصف بنية النسق و طبيعته التطورية.
- ✓ الانتباه إلى التغيرات أثناء عملية التدبير.
- ✓ الحفاظ على اتساق المجموعة أثناء عملية التدبير.
- ✓ التشخيص قبليا تكوينيا و ختاميا برؤية نسقية، أي أن يستحضر فلسفة الدرس العامة.

المبحث الرابع: قاعدة النظرة التكاملية

الدرس نسق متكامل عناصره ولا تتنافر، لذلك حاذر اختزاله في أحد عناصره فقط، وتبخيس عناصر أخرى.

يطور أهل ديداكتيك التركيب نظرا تكامليا لأي قرار يتخذونه أو فعل يأتونه أثناء التهييء العلمي والعملية للدرس، وأثناء الأداء العملي للفعل التعليمي، كما ينتبه أهل ديداكتيك التركيب لميولاتهم النفسية التي يمكن أن تخرج الدرس عن هدفه وتشخصه في شخصية المدرس أو ميولاته، أو شخصية

متعلم وصعوباته أو اضطراباته، أو صعوبه المادة وتركيبها. فأهل ديداكتيك التركيب يولون إهتماما بالغاً لمختلف زوايا النسق أي الدرس، ولأن نسق الدرس متعدد المكونات، فإنهم يتجنبون أحادية النظر التي يمكن أن تكون معيقة لتحصيل أهداف الدرس. وعليه يجب على ديداكتيكي التركيب في تعامله مع مستويات التخطيط، والتدبير، والتقويم إستحضار الأسئلة التالية والإجابة عنها:

- ✓ ماهي مكونات الدرس المعرفية؟
- ✓ ماهي مكونات الدرس العملية؟
- ✓ كيف أجعل هذه المكونات تتفاعل ولا تتنافر (الانسجام الداخلي للعناصر المكونة للدرس) في كل المراحل: تخطيطاً، تدبيراً وتقويماً؟
- ✓ أين حدود ذاتي في التخطيط و التدبير و التقويم (هامش الذات، و الموضوعية) في كل المراحل؟
- ✓ أين هي حدود المتعلم والمادة في تشكيل بنية الدرس؟
- ✓ ما مدى حضور العلم / الموضوعية / التلميذ / الواقع ...؟

فما معنى أن أكون ديداكتيكياً ذا منظور تكاملي؟

✓ معناه ألا أنظر الى الموضوع من الزاوية الضيقة لتخصص معين. فالرؤية الأحادية لا تساعد على تطوير نسق أي درس، بل قد أجد له مداخل أخرى. فالمعرفة الإنسانية ذات أبعاد متعددة.

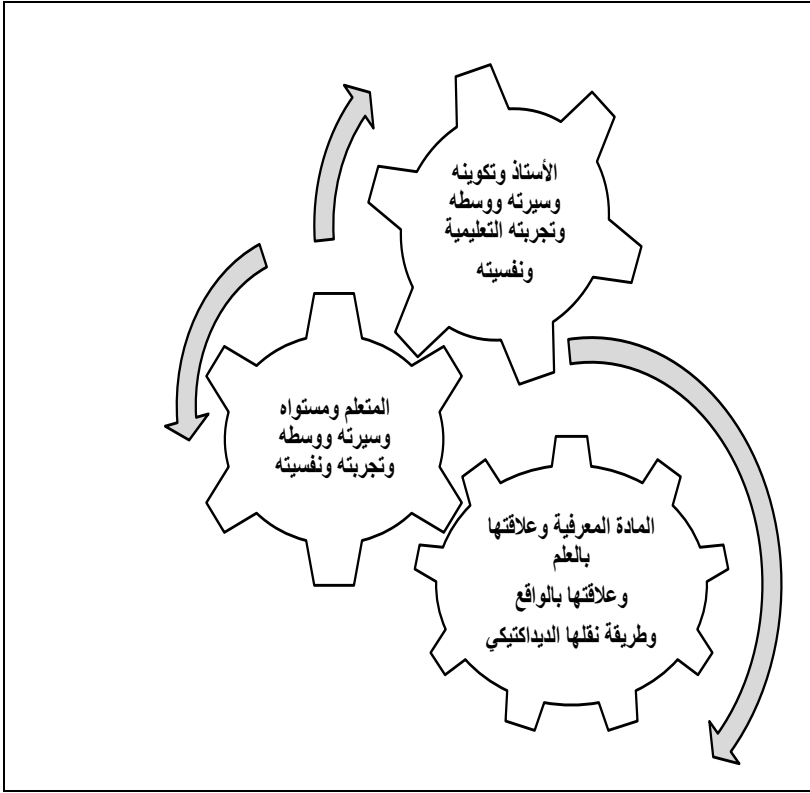
✓ ومعناه كذلك أن أستحضر باقي المكونات وخصائصها أثناء التخطيط والتدبير والتقويم. فالدرس بناء جماعي تكاملي.

✓ و يعني هذا المنظور أيضاً أن أحافظ على حقيقة أن الديداكتيك التركيبي توجه يتموقع عند ملتقى علوم عديدة. فكيف أصل الى ذلك؟

أصل إليه ب:

- ✓ أن أنظر الى موضوع درسي من زوايا مختلفة و متعددة.
- ✓ أن أحدد أقوى زاوية نظر تسهل عملية الاستيعاب.
- ✓ أن أبحث في تأثير كل جانب على سيرورة الدرس .
- ✓ أن أكون واعيا بأن عناصر النسق متكاملة: مضامين، تلميذ، أستاذ.

✓ أن أكون مدركا بأن استمرارية النسق و توازنه أي استمرار الدرس يتوقف على الاعتماد المتبادل بين عناصره. وعليه، لا للرؤية والفعل الأحادي، ونعم للتكامل. إن النظرة التكاملية تستبطن الانفتاح، وتحيل على التماسك والتبادل بغاية بلوغ التوافق الداخلي لمكونات نسق الدرس، وتحيل كذلك على بعد جوهري مفاده أن الدرس لا يبلغ كماله إلا إذا أتم بعضه بعضا نظرا لنسقيته. ونبسط ذلك في الترسيمة التالية:



لا يمكن لعنصر من هذه العناصر أن يشتغل لوحده بدون أن يؤثر على العناصر الأخرى، لذلك فالدرس تماما مثل هذه العجلات المترابطة ببعضها، ويكفي في هذا الإطار أن نذكر بمفهوم الجشطالت قبل مفهوم النسق لنعرف درجة ارتباط عناصره مع بعضها البعض لتشكل كلا ذا معنى، أي درسا يفهم ويدرك معناه كلا وأجزاء.

أما إذا ركزنا على النسقية فمعناه أن حركية النظام ككل وتوقفه مرهون بكل عناصره وليس فقط بعنصر واحد.

المبحث الخامس: قاعدة الانسجام

عند إتيان العمل الديدانكتيكي إما تخطيطاً أو تدبيراً أو تقويماً، يتجنب ديدانكتيكيو التركيب النظر والفعل العبثيين، فيميزون في كل هذه المراحل بين ما يتوافق من المحتويات وما يتنافر منها،

وينظمون أداءهم إما استقراء أو استنباطا نظرا وعملا، لأنهم واعون بأهمية الانسجام في نسق الدرس وخطورة العبث والتنافر على فعاليته.

بمعنى أنه يتوجب عليهم أن ينتبهوا الى طبيعة العلاقات بين عناصر نسق الدرس بما يخدم انسجامه واستمراريته، فالانسجام يحتاج من الفاعل البيداغوجي تطوير حس اليقظة لديه، وبما أن الانسجام مهم لتوازن نسق الدرس فإن تحقيقه يتعذر باتيان سلوكات عبثية ناتجة عن الغفلة، بل بالعكس تماما أي بسلوكات تتم عن تنبه ورشد ويقظة.

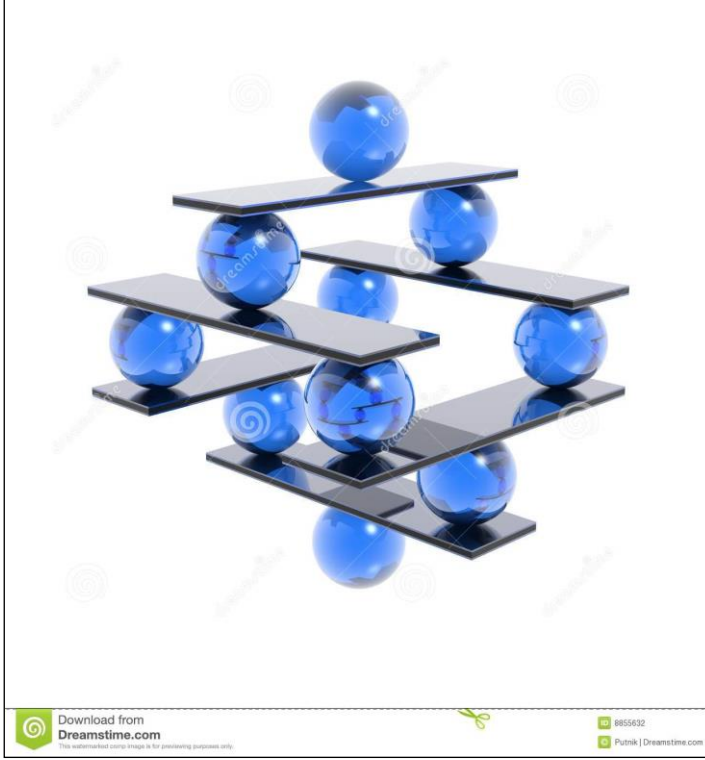
وعليه يطرح أهل التركيب الديداكتيكي الأسئلة التالية ويبحثون لها عن أفضل الإجابات:

✓ كيف أجعل تخطيطي وتدييري وتقويمي منسجما؟
✓ كيف أتجنب كل أشكال العبث المؤدي إلى التنافر في التخطيط والتدبير والتقويم؟
✓ ما المنهج الذي سأتبع؟ هل إستقراءيا أم إستنباطيا؟ أم هما معا؟

✓ ماهي أهم الأفكار وأهم الأفعال التي يجب أن أركز عليها؟ كيف أرتب تخطيطي وتدييري وتقويمي؟ هل من المهم إلى الأهم...أو العكس؟
✓ كيف أختار الأمثلة التوضيحية للدرس؟ متى أطرحها؟ ما دلالتها؟ ما علاقتها بالسياق: المعرفي والثقافي/الاجتماعي للدرس؟

هذه الأسئلة تشمل العمليات التالية:

✓ تصنيف العناصر حسب خصائصها و مميزاتها.
✓ دراسة طبيعة العلاقات والتفاعلات بين هذه العناصر.
✓ البحث عن التقاطعات و التداخلات بين العناصر.
✓ التفكير في كيفية تعزيز الانسجام بين عناصر النسق والتقليل من التنافر بينها.
✓ تقوية التقاطعات بين العناصر.
✓ تحديد العناصر المتنافرة ليسهل التحكم فيها.



المبحث السادس: قاعدة الحركية أو الدينامية

يراقب متخصصو ديداكتيك التركيب كيف تتطور وتتغير العناصر المكونة لنسق الدرس: معرفة، ومتعلما، ومدرسا، وتفاعلات. كيف تتطور العلاقة بين هذه المكونات؟ خصوصا بين مرحلة التدبير والتقويم، لأن ديداكتيكي التركيب يعلمون أن إدراك التحولات مهم لتطوير استراتيجية جديدة للتعامل مع نسق العمل الديداكتيكي تخطيطا، و تدبيرا، و تقويما. فإدراك التغيرات والتطورات والمراحل التي قد يتبناها الدرس، ويفقد معها معناه وينزاح بها عن غاياته، يُمكن أهل التركيب من التدخل في اللحظة المناسبة وبالطريقة المناسبة لدعم سيروية تطور النسق نظرا لطبيعته الدينامية المتحركة.

وعليه، فبيداغوجي التركيب ينظر الى النسق في حركيته ويتتبعه بما يمكنه من فهمه وإدراكه في ديناميته. أي يجب أن يدركه في تحولاته وفي دينامية العناصر المشكلة له، وأن يدرك تحول علاقات عناصره بدل الاعتقاد بجموده.

وتأسيسا على ذلك، يطرح أهل ديداكتيك التركيب، الأسئلة التالية ويستحضرونها أثناء تخطيط وتدبير وتقويم دروسهم وأعمالهم:

- ✓ ماهي الوضعية التي أنطلقت منها (تخطيطا وتدبيرا وتقويما)؟
- ✓ ماهي المراحل التي مررت منها؟
- ✓ ماهي الوضعية التي وصلت إليها؟
- ✓ ماهي التغييرات التي حصلت على مستوى أدائي /معارفي/ أداء التلاميذ ومعارفهم؟
- ✓ ماهي التغييرات التي حصلت على مستوى تعاملي مع المعرفة أو الدرس؟ وما هي التغييرات التي لامست التلاميذ؟
- ✓ كيف أعمل على جعل درسي ديناميكيا حتى وإن بلغ منتهاه...؟

ونعتقد في التركيب أن دينامية الدرس لها شكل لولبي، تبدأ بوضعية بسيطة لتصل إلى وضعيات معقدة، وتبدأ بتفكير وتقدير وتخطيط الأستاذ، وتنتهي بالمشاركة الجماعية، وتبدأ بفكرة أو معلومة وتنتهي بكم لامتناهي من المعارف، وتبدأ بتفاعلات في دواخل الأستاذ وتنتهي بتفاعلات لا متناهية في دواخل الأستاذ والمتعلمين، وتبدأ في قسم وتنتشر في باقي مؤسسات المجتمع، ويصل تأثيرها إلى باقي المجتمعات الإنسانية، بل إن لها في معتقدنا الإسلامي تأثيرا يلامس عالم الميتافيزيقا. وعليه، فمخرجات الدرس هي إنسان الغد في كل المؤسسات، بل في كل المجتمعات، بل في ملكوت

الأرض والسماء، تأكد إذن أيها الأستاذ الكريم أن فعلك يفعل
في الوجود بكل أبعاده.
وإليك الشكل الذي اخترناه لتوضيح الدرس متحركا من
نقطة انطلاقه أفقيا وعموديا، شكلا وحجما.



إن الحركة اللولبية للدرس تجعله يمتد أفقيا وعموديا في
دواخل النفوس والمجتمع والكون، والحرص على الحفاظ على
حركيته هو ضمان لامتداده الأفقي والعمودي. والحركة اللولبية
باتجاه الأعلى حركة زيادة ونماء وتطور كمي وكيفي، وزيادة
واتساع، ومن طبيعتها أنها زيادة إيجابية مقصودة وهادفة،
واخترنا لها أفصل المضامين وأجود الاستراتيجيات. وهذه هي
خصائص الفعل التربوي عندنا، والتدريس لا ينفصل عن التربية،
والبيداغوجيا وسيلتهما، والديداكتيك يدها اليمنى لتطويع المعرفة
وجعلها في متناول المتعلم.

المبحث السابع: قاعدة التأثير

يبحث المتخصص في ديداكتيك التركيب أثناء تخطيطه
لدرسه وتدبيره وتقويمه عن آثار ما سيقوم به على الأبعاد
المختلفة لشخصية المتعلم:

- ✓ معرفيا
- ✓ سلوكيا
- ✓ وجدانيا
- ✓ اجتماعيا

ويركز على نوع تأثير تخطيطه، ونوع تأثير تدبيره، ونوع تأثير تقويمه. ويحاول أثناء قيامه بعمليات التخطيط والتدبير والتقويم التي لا يكون أثرها إلا إيجابيا، وفي هذا الإطار يمكنه طرح التساؤلات التالية:

- ✓ أي تأثير سيحصل؟
- ✓ وما وقعته على التلاميذ؟ هل لامس الكل؟ أم البعض؟
- ✓ وفي أي جانب من جوانب الشخصية؟
- ✓ وكيف العمل على جعله إيجابيا؟
- ✓ وما نوع هذا التأثير؟ هنا نركز على التأثير الإيجابي بالأساس.

التأثير واقع لا محالة، لذلك يجب أن يلامس كل أبعاد الشخصية، وعليه ألا يكون إلا إيجابيا أو على الأقل أن يغلب عليه الجانب الإيجابي.

ذلك أن الفاعل الديداكتيكي أي الأستاذ؛ يعلم أن الدرس نسق، وتتأثر عناصره ببعضها، وأي تأثير إيجابي أو سلبي سيلامس باقي العناصر لأن طبيعة الدرس تتمثل في أنه دينامي من جهة، وتفاعلي من جهة ثانية، وتفاعله يلامس المكونات الجوانية/داخلي وكذلك العناصر الخارجية من جهة ثالثة.

ويمكن للصورة التالية أن توضح بجلاء كيف يعمل الدرس في التأثير في عوالم التلميذ الداخلية، وسلوكاته الخارجية.



إن سقوط نقطة واحدة من الماء في بحيرة تجعل هذه الأخيرة تتحرك في كل الاتجاهات مشكلة حلقات تدور حول محور جديد هو تلك النقطة التي هي نفسها ستعرف انصهارا في الكل، وسقوط نقطة واحدة معناه تأثير بالغ وبلغ، لأنه حرك المكنون، ويحتوي على زيادة، وبذلك غير في الحجم والشكل والمضمون والطول والعرض. هذا هو التأثير الذي تحدثه المعرفة في بحيرة معارف ووجدانيات وسلوكات وعلاقات المتعلمين، إنها تحرك بركهم المعرفية وتحببها لتجعلها أوسع وأعمق وأقوى وأكبر وأدق، بل لتتحول من بحيرة إلى بحر.

المبحث الثامن: قاعدة الرؤية الاستراتيجية

يبحث المتخصص في ديداكتيك التركيب في ممارسته الديداكتيكية تخطيطا أو تدبيرا أو تقويما عن الآثار القصيرة الأمد وعن الآثار البعيدة الأمد، ذلك أن العمل الديداكتيكي المركب باعتباره جزءا من العمل البيداغوجي المركب فعل استراتيجي بالأساس.

لذلك يتساءل أثناء تخطيطه وتدبيره وتقويمه التساؤلات التالية:

✓ ماهي الآثار القصيرة الأمد؛ لتخطيطي وتدبري وتقويمي؟
✓ ماهي الآثار البعيدة الأمد؛ لتخطيطي وتدبري وتقويمي؟

✓ كيف يتأتى لي ذلك؟

✓ ضرورة التوفر على خطة مدروسة تنظم عملي وتدخلي.
✓ التخطيط بعقلانية و موضوعية مع مراعاة التفاصيل.
✓ وضع الخطة يأخذ بعين الاعتبار حاضر ومستقبل النسق و احتمالات تطوره.
✓ وضع سيناريوهات متعددة استشرافية لمستقبل النسق.
✓ اعداد خطط عمل اجرائية تستجيب لمختلف هذه السيناريوهات المحتملة.

إن النظرة النسقية للدرس تستحضر الفعاليات والمعايير، والمعرفة، كما تستحضر ربط المعرفة بالواقع إضافة إلى استحضارها نسقية المعرفة وربط التعلّيمات القديمة بالجديدة، و عليها أن تستحضر كذلك منهج التعاطي مع الدرس، مما يدفعنا إلى أن نطلق على هذه الخطوة نعت خاصة الوضوح، ومقتضاه أن يعرف الأستاذ والمتعلم نقطة البداية في سيرة التعليم، ونقطة الوصول، كما تقتضي خاصية الوضوح الشرح المبين الذي لا يترك للغموض سبيلا، ويتجنبه بكل الوسائل، ولا يتسلح بالتعمية والأخطاء، بل يتجنبهما لأن غاية الفعل التعليمي هي الوضوح فقط ولا شيء غير الوضوح.

وتلامس خاصية الوضوح المضامين والأهداف ومنهج الاشتغال... إلخ، كما أن الغاية من هذه الخاصية هي أن يعرف المتعلم الهدف الذي يسعى لتحقيقه وأن يتعلم المضامين المرتبطة

به، وطريقة الاشتغال لتحقيقه ليتسنى له وللأستاذ معرفة مدى تحقق أهدافهم من عدم تحققها، فتقويم الأستاذ إجراء جوهري، كما أن تقويم التلاميذ لأنفسهم نافع لهم ودافع لهم نحو مزيد من الاجتهاد، ولا بلوغ لكل هذا إلا بمعانقة الوضوح في كل شيء.

ويعتبر الوضوح غاية أي تخطيط، إذ يلامس كل عناصر الدرس تخطيطاً وتديباً وتقويماً. فلا نخطط إلا ليصير فعلنا التعليمي ومضامينه في متناول المتعلمين وواضحا لنا ولهم.

ودائماً وفي إطار الرؤية الاستراتيجية المركبة هناك خاصية

أخرى يمكن لديدانكتيكي التركيب استحضارها **وهي خاصية**

التمييز الإيجابي بين المتعلمين، وهو تمييز ليس فيه تفضيل ولا

تتقيص، لأنه ينبنى على حقيقة الفوارق الفردية التي هي أصل

سيكولوجي متفق عليه، أو الاختلاف باعتبارها مسلمة

أنثربولوجية لا جدال حولها. ومقتضى التمييز الإيجابي: أن يميز

المعلم بين المتعلمين بناء على أداءاتهم المتنوعة في الفصل، أي

بين المتعلمين ذوي الأداء العالي، والمتوسطين، ومن يعانون من

صعوبات وجب عليه مساعدتهم على تجاوزها. إن هذا التمييز

نبيل القصد، براكماتي الهدف، وغاية سعيه أن يطور المعلم

استراتيجية مركبة في قسمه، في تعامله، في تخطيطه، في تديبره،

في تقويمه، في الواجبات الفصلية والواجبات المنزلية ليُنزل كل

متعلم المنزلة العلمية التي يتموقع فيها في سيرورة تكوينه ولا

يطالبه بناء على ذلك إلا بما يستطيع، وإن كان متعثراً أدخله

استراتيجية في خطة دعمه.

إن هذا التمييز بناء على هذا التصور يستبطن قيمة

الاعتراف ويعتبرها محفزاً جد مركزي في بناء النفوس.

والاعتراف الذي نقصده هنا هو الاعتراف بالقدرة على الإنجاز،

وهذا لا يتأتى إلا بواجبات فصلية ومنزلية في المتناول فلا هي

سهلة ولا هي صعبة، نتوجه بها إلى لكل فئة من الفئات أعلاه.

إن المتعلم الذي يبذل جهداً في إنجاز تمرين وينتهي به الأمر

إلى ملامسة الجواب الصحيح يرتفع منسوب اعترافه بنفسه

وبقدراته، ويطور بذلك الثقة في ذاته، وهذه هي طريق بناء

الذوات: أي التَّمييز من أجل التَّمييز، ولا يمكن لنفوس تشعر بالضعف والهوان والدونية أن تنتج فعلا متميزا إذا ما تعاملنا مع الكل بنفس الطريقة، ونفس التمارين الفصلية، ونفس الواجبات المنزلية، ونفس التقويمات.

يتيح الديدكتيك التركيبي إمكانية التخطيط والتدبير والتقويم المتعدد. ويمكن في هذا الإطار توظيف كل أشكال العمل الثنائي والجماعي والفردى، فيصبح التعلم بالقرين، والتعلم داخل المجموعة، والتعلم الفردي...، طريق تدبير التركيب المفروض على الأستاذ اضطرارا لا اختيارا.

إن ديداكتيك التركيب يولي اهتماما خاصا لما يسمّى بالعمليات Operationen ، أي ما يجري من سيرورات في دواخلنا وفي أبعاد شخصيتنا خصوصا الجانب المعرفي والوجداني، وما نأتيه من الأفعال في جانبنا السلوكي والاجتماعي.

وغاية العملية التعليمية التعلمية هي إنجاح هذه العمليات، أو لنقل السيرورات بلغة السيكلوجيا، ولا يمكنها تحقيق مقاصدها العملية إلا بمرعاة ما يلي والحرص عليه:

✓ الاستقلالية: إن العمليات أو السيرورات هي مجال لممارسة التلميذ لاستقلاليته واكتشاف نفسه، إذ يجب أن يكون لكل متعلم أدائه وإنجازاته الفصلية الذاتية وإن أتى بها خاطئة، فهي طريقه إلى بناء عمليات أدق وأصوب، **فبداية الفهم عندنا هي عدم الفهم أو سوء الفهم**،

✓ الحرية في إطار التعاقد: إذ يجب أن نمكنه من التعبير الحر عن آرائه ولو كانت مجانبية للصواب خصوصا في مجال الإنسانيات الذي يمنحنا متسعا للنظر إلى الفكرة الواحدة من جوانب متعددة.

✓ التفرد المنهجي: كما علينا أن نحترم طريقته الخاصة في التعامل مع ما يعترضه من وضعيات، بل أن نحترم طريقته في التعلم ونتركه يكتشف مكامن قوتها وضعفها ونساعده على تطويرها.

✓ الشفافية في الواجبات ووضوح الأهداف، أي أن يتوفر المتعلمون على خريطة واضحة لمنطلقات الدرس وغاياته لكي يستطيعوا مسايرته وفك علاقات مكوناته لبلوغ الأهداف المنشودة.

إن العمليات تبدأ من دواخل النفوس وتتم فيها، وهي سيرورة متواصلة من البناء، وعليها أن تلقى احتراماً وقبولاً من طرف الفاعل التربوي أي المدرس لكي ترتقي وتتطور، وعلينا أن نتجنب قمعها والسطو عليها أو تبخيسها لأنها تشكل هوية المتعلم وشخصيته، والمتعلم يشتغل بجماع شخصيته لا بشخصية غيره. وكل تخطيط لا يستحضر دواخل النفوس في الفعل التربوي لا يمكن أن يكون استراتيجياً بل عبثياً لأن غاية الفعل البيداغوجي عموماً هي تطوير وإنماء هذه النفوس لا تدميرها، وإذا كان مفهوم الاستراتيجية يحيل على أساسيات القيادة التي تسير بشكل منتظم دون خلل والذي يقود الفرد لتحقيق أهدافه عبر استغلاله لمجموعة من الأدوات، فانزياحها عن مقصدها يجعلها ضياعاً وهدراً بل خلطاً وطيشاً.

وارتكازاً على ماسبق، فإن المتبني لـ ديداكتك التركيب، يفكر دائماً وأبداً في استراتيجية تبني الإنسان ولا تدمره، ولا يأتي أفعاله البيداغوجية والديداكتيكية بشكل عبثي بل بشكل مخطط له، ومنظم ومرتب لأن فعله في الدرس فعل في النفوس.

والصورة أسفله توضح لك أن بوصلتك يجب أن تتجه لتطوير استراتيجية واضحة وإلا تهت وتاه درسك وضاع تلامذك وطلبتك.

باستمرار إلى السعي الدائم لجعل درسه متجددا ومتميزا، سواء
تعلق الامر:

✓بتخطيطه.

✓أو تدبيره.

✓أو تقويمه.

لا يكتفي بيداغوجي التركيب بسير درسه بشكل طبيعي، ولا
يقنع بالسير العادي، بل يتجاوز ذلك الى جعل سير الدرس؛
تخطيطا وتدييرا وتقويما سيرا متميزا ومتجددا.

ولكن، كيف السبيل الى ذلك؟

يكون ذلك ب:

✓تنويع وتغيير الوضعيات المعتمدة فيما أنجزه.

✓ابتكار وضعيات جديدة.

✓أن أبحث عن التميز والاختلاف الإيجابي والتجديد.

✓أن أغير أشكال تعاملي مع النسق بما يراعي سياق

الزمان والمكان.

ننطلق من كون القناعة في العلم والعمل تعرقل الإبداع،

لذلك إبحث دائما وأبدا عما تجدد به درسك تخطيطا وتدييرا

وتقويما.



يمكنك إن تخرج مما تراه عاديا منتواجا إبداعيا غير عادي
يحيل على تجديد وعمق وخلق جديد. إنه مضمون الصورة
أعلاه.

يعتبر الابتكار أو الابداع بالنسبة للعديد من الباحثين هو¹:

¹أنظر مثلا:

- Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking. Personnel Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher*. Washington DC: NEA.

- ✓ القدرة على توليد منتجات جديدة،
- ✓ أو تصور أفكار أو أشياء فريدة ومبتكرة مفيدة ومناسبة.
- ✓ وينطوي الإبداع على الملاحظة، والقدرة على رؤية الاحتمالات الواردة في النظر في أية وضعية
- ✓ القدرة على إيجاد المشكلات أو اكتشافها
- ✓ المجازفة بارتكاب الأخطاء لحل المشكلات بل حتى الفشل في حلها
- ✓ التفكير وإعادة التفكير المستمرة
- ✓ تجريب أشياء جديدة وحل المشكلات
- ✓ وتقاسم العملية والتجارب التي تعايشها ومشاركة غيرك لمنتوجك الخاص.
- كل هذه الخصائص تتوفر في الأستاذ لذلك فهو في الأصل مبدع بل يمكن أن يعلم الإبداع لتلاميذه أو طلبته. ,اهم طرق تعليم الإبداع هي أن تدعهم يرون إبداعاتك.

المبحث العاشر: قاعدة المرونة

يراقب المستثمر لديداكتيك التركيب التغيرات التي تحدث خصوصا أثناء تدبير الدرس ويحاول ضبط عددها وأنواعها، ويعدل عمله وتدبيره بما يوافق التغيرات التي تحدث، فالتدخل في الوقت المناسب يساعد نسق الدرس على تجاوز معيقاته وأزماته ويحافظ على توازنه.

أن أكون بيداغوجيا مرنا يعني أن أتخذ قراراتي وفق تفكير رصين نسقي استراتيجي تركيبي ولكن هذه القرارات والاجتهادات تظل قابلة للمراجعة في الوقت المناسب وحسبما

تمليه طبيعة المتغيرات وعلاقاتها بالعناصر الثابتة في النسق لأن المرونة خاصية مركزية في التعامل مع الأنساق في مجال الإنسانيات. إن البيداغوجي مرن ويتخذ قراراته وفق تفكير رصين ونسقي ومنفتح.

فكيف أكون بيداغوجيا ديداكتيكيا مرنا؟

أكون مرنا باتباع السبل التالية:

✓ عدم التثبيت بالقرارات المتخذة بشكل صارم لارجعة فيه، خصوصا إذا خضعت للتجربة وأثبتت عدم جدواها ولو كانت صادرة في مذكرة توجيهية أو غير ذلك، بل العمل على تعديلها وتكييفها وحتى تغييرها بما يستجيب لسياق العمل.

✓ القدرة على التراجع عن قرارات أيا كان أصلها مادامت لا تخدم العملية التعليمية التعلمية،

✓ إعطاء أولوية للشركاء في صياغة خطط العمل، وفي اتخاذ القرارات، والتدبير والتقويم، واعتماد مبدأ الاستشارة، والعمل على الاستفادة من الزملاء في المهنة وفي التخصص والمستوى والسياق.

✓ المرونة في التخطيط، والمرونة في تدبير ما تم تخطيطه، والمرونة في وضع معايير التقويم حسب السياق والوضعية

✓ القدرة على التدخل في الوقت المناسب بما يتوافق وطبيعة الوضعية.

إن المرونة تأقلم مع المستجدات العملية والعلمية، وتكيف مع متغيرات واقعية، وانفتاح على كل ما يجعل العملية التعليمية التعلمية أقوى وأنجح وأكثر فاعلية. والمرونة في الفعل تلازمها مرونة في الفكر، فلا مرونة لمتحجر. ولكن للمرونة حدودا لا يمكن تجاوزها بمجرد أن تخالف معلوما بالضرورة في البيداغوجيا أو تنتقض أصولا ديداكتيكية ثابتة بالنظر والتجريب، أو تتجاوز ضوابط تربوية مركزية.

وعليه، فالتخطيط المرن، والتدبير المرن، والتقويم المرن هي تلك القرارات التي يتفاعل من خلالها المدرس مع المستجدات

والحقائق العلمية والصعوبات ما دامت تساهم في تطور العمل
الديداكتيكي في كل أبعاده ولا تنقض قواعده من أصولها.
والمرونة في السيكلوجيا سمة هامة من سمات الناجحين.



الدرس التركيبي تخطيطا وتدييرا وتقويما درس
مرن، ومرونته لا بد أن تكون عن علم ووعي، إنها خيار
أهل التركيب لتقوية نسق الدرس، خيار استراتيجي
بمبادئه وقواعده فهي مسلكهم للتفاعل الإيجابي مع
مفاجآت الواقع المتعلقة بالمعرفة وبالمتعلمين وبالمحيط
وتفاعلات هذه العناصر مجتمعة ومتفرقة.

المبحث الحادي عشر: التركيب والعدة الديداكتيكية
لا ينفصلان،

ماذا نقصد بالعدة الديدانكتيكية؟

نقصد بها مجموعة من المحتويات و الأدوات والطرق التي تم تطويرها بطريقة ممنهجة تراعي الخصائص العلمية و العملية لحقل التدريس، والتي يتم توظيفها من قبل الأستاذ لإكساب التلميذ كفايات معينة.

لماذا نحتاج العدة الديدانكتيكية؟

- ✓ لأنها تقيد العلم و العمل و تضبطهما كتابة.
- ✓ لأنها تساعد الأستاذ و التلميذ على تحقيق أهدافهما.
- ✓ لأنها وسيلة فعالة لتنظيم فعل التدريس نظريا و عمليا.
- ✓ لأنها وسيلة تساعد الأستاذ المحترف على ضبط المعلومة و توجيه التطبيقات و تطوير أدائه و كذا إجراء التعديلات عليها وقت الحاجة.
- ✓ لأنها تحفظ الأستاذ من السهو أو النسيان أو تجاوز ما هو أساسي في عملية التدريس، فأفة العلم النسيان، وآفة التدريس العبث.
- ✓ لأنها خارطة طريق الحصص التدريسية.
- هل العدة الديدانكتيكية صالحة لكل زمان ومكان ؟
- ✓ لا أبدا لأنها ليست قرآنا، بل منتج المجتهدين واجتهاداتهم
- ✓ إنها تتغير بتغير الزمان و المكان و السياق و الأستاذ والمتعلم و الثقافة.
- ✓ كل ناقل لعدة غيره دون نظر و لا تحفظ و لا تعديل يستجيب للشروط الذاتية والعلمية والعملية لسياق إنزالها: أسميه: "الأستاذ الجماعة المقلد". وفعله هذا قد يصادف التوفيق و لكن غالبا ما يعانق التلفيق و ينتج تدريسا مختلا علما و عملا. لماذا ؟

لأن الجذادة ليست فقط معلومات وطريق نسله في
الدرس، و لكنها تعكس بالأساس شخصية الأستاذ و
اهتماماته و توجهاته و أهدافه و كفاياته. والنظر إليها
على أنها فقط معلومات لا يجوز في حق الأستاذ
المحترف. و لكن لا بأس في إتيان هذا السلوك من
طرف متدرب مبتدئ بشرط أن يتحرى في اختيار
جذاته الذين تتوفر فيهم شروط العلم و الأخلاق مع
الوعي التام بأنها مرحلة من مراحل تطوره و ليست
منتهاه في التدريس.

وعن الاختيار نقول:

✓ ليس من شروطه الشهرة، فكم من مغمور مشهور.
✓ و إن اجتمعت الشهرة و التمكن فهذا أفضل.
و لذلك أفضل أن يعتمد المبتدئ على مبدأ الاستشارة: أي
أن يستشير من سبقه في التدريس من زملائه ، و في
هذا الإطار استشر الأساتذة ممن تتوفر فيهم الشروط
التالية :

✓ الكفاءة العلمية و التطبيقية.

✓ الأمانة.

✓ الجدية.

✓ الاعتراف بجهود الآخرين.

✓ التواصل.

وتجنب:

✓ كل من ليست له مؤهلات علمية و عملية أو من كان
وجوده في التعليم صدفة أو تم اختياره في حين غفلة من
المسؤولين عن توظيفه.

✓ كل جمّاعة مقلد لا يبذل الجهد ولا يرى رأيا ولا يناقش أفكارا.

✓ كل متقاعس لا يريد الخير لغيره تلامذة وأساتذة ووطنًا.

✓ كل من سوداوي الرؤية للمهنة والمؤسسة والتلاميذ والسياق والوطن.

✓ كل منان، إذا ساعدك مشى بين الزملاء ليقفل من شأنك.

بمعنى آخر: استشر من الزملاء من يتلبس بأخلاق الأستاذية في علمه وعمله ومعاملاته.

المبحث الثاني عشر: الجذاذة النسقية أو التركيبية

الجذاذة التركيبية هي التصور المكتوب الذي يستلهم قواعد بيداغوجيا التركيب في حلّتها البيداغوجية وفي ثوبها الديداكتيكي، أي أنه يتبنى القواعد العشرة لبيداغوجيا التركيب في جانبي المعرفة والمنهج اللذين يؤثتان مبحث الديداكتيك. ويعكس هذا التصور النظرة التركيبية للفعل التربوي والعمل البيداغوجي على العموم، ويراعي سياق إنزاله بكل مكوناته.

تعتبر الجذاذة النسقية تصورا يعكس القواعد التالية من جهة التخطيط، والتدبير والتقويم، وهي:

قاعدة النظرة الإيجابية، قاعدة وضوح الإطار المعياري، قاعدة الرؤية الشمولية، قاعدة النظرة التكاملية، قاعدة الانسجام، قاعدة الحركية أو الدينامية، قاعدة التأثير، قاعدة الرؤية الاستراتيجية، قاعدة التجديد والتميز، قاعدة المرونة.

ويمكن أن نطور أنواعا من الجذاذات حسب المواد بناء على نظرتنا التركيبية التي لا تعتبر الفعل في القسم فعلا تقنيا ديداكتييا، ولا تعتبر الجذاذة وسيلة تقنية، بل على العكس تماما فالفعل الديداكتيكي فعل بيداغوجي مركب، سياقًا ومجالًا، ومضمونًا، ووسائل ومكونات.

وعليه نضع أمام المهتمين بالديداكتيك هذه التوجيهات العملية التي تنطلق من كون المجتمع المغربي الذي نشغل فيه مجتمعا عالي التركيب والتعقيد ويحتاج إلى نظر تركيبي، ومنهج تركيبي، وفعل مركب. ولقد أوضحنا في الجزء الأول من هذا المشروع جوانب التركيب كما أعدنا الإشارة إليها في هذا الجزء. ويعتبر التركيب عندنا مسلمة نطلق منها وتؤطر نظرنا وفعلنا.

وهذه بعض التوجيهات الخاصة بإنزال قواعد التركيب في حقل الديداكتيك.

فواعد الرؤية النسقية للدرس	تجلياتها قبل وثناء الدرس: استعدادا، تخطيطا، تدبيرا وتقويما استحضار مختلف نتائج النماذج الديدانكتيكية، والتركيز على المشترك فيها، والاستفادة منها جميعها
النظرة الإيجابية	النظرة الإيجابية لنفسه، وتخصصه، ودرسه، وتلاميذه، ومؤسسته والمحيط الذي أشتغل فيه، والجهة التي تم تعيينه فيها: رجل التربية رجل يتجاوز ضيق الهويات المصطنعة، ويخلق في سماء الإنسانية، وغاية فعله انماء الإنسان: هذا بعد سيكولوجي جد مهم. اعمار المتعلمين لا تنتظر تحسن الأوضاع، بل إن تعليمهم جزء مركزي من تغيير أنفسهم وواقعهم، وهم غير مسؤولين عن ظروفهم وظروف مؤسستهم وظروف أستاذهم. قناعة الأستاذ إيجابية وواقعية لكنها بعيدة عن إنتاج الإحباط الذاتي وتصديره لنفوس المتعلمين.
وضوح الإطار المعياري	يتساءل الفاعل التربوي باعتباره ديدانكتيكا عن نوعية المعايير التي تحكم فعله في القسم، وبالأخص تلك التي يحتكم إليها المجتمع الذي يشتغل فيه، كما يكون واعيا بالضوابط البيداغوجية والقانونية التي تؤثر فعله التربوي. ولا يكون فعله تربويا إلا إذا فعل ونشط المعايير لتطوير الشخصيات التي يشرف على بنائها وتطويرها: البعد الوجداني لشخصية المعلم والمتعلم مدخل جوهري ومحدد للنجاحات والإخفاقات.
الرؤية الشمولية	لا يمكن فصل خطوات الديدانكتيك النسقي عن بعضها البعض أبدا، وعليه فكل خطوة متعلقة بالتي سبقتها والتي تليها، وكل مكونات الدرس نسقية ومترابطة: التلميذ نسق، والأستاذ نسق، والمحيط نسق، والدرس نسق. رؤية الأستاذ رؤية مأكرو بيداغوجية وواعية بذاتها وأبعادها. حتى المعارف نسقية.
النظرة التكاملية	إن النظرة التكاملية تستبطن الانفتاح، وتحيل على التماسك والتبادل بغاية بلوغ التوافق الداخلي لمكونات نسق الدرس، وتحيل كذلك على بعد جوهري مفاده أن الدرس لا يبلغ كماله إلا إذا أتم بعضه بعضا نظرا لنسقيته. وعليه، لا تختزل درسك في بعد واحد من أبعاده أو مكون واحد من مكوناته.
الانسجام	الانسجام بين مكونات الدرس مهم لتوازن نسق الدرس فلا يمكن أن نحققه بسلوكات عشية ناتجة عن الغفلة، ولكن بسلوكات تتم عن تنبه ورشد ويقظة.
الحركية أو	دينامية الدرس لها شكل لولبي، تبدأ بوضعيات بسيطة

الدينامية	لنصل إلى وضعيات معقدة، وتبدأ بتفكير وتقدير وتخطيط الأستاذ، وتنتهي بالمشاركة الجماعية، وتبدأ بفكرة أو معلومة وتنتهي بكم لا متناه من المعارف. وتبدأ بتفاعلات في دواخل الأستاذ وتنتهي بتفاعلات لا متناهية في دواخل الأستاذ والمتعلمين. تبدأ في قسم وتنتشر في باقي مؤسسات المجتمع وتتجاوز إلى الإنسانية.
التأثير	يركز المتخصص في ديداكتيك التركيب على نوع تأثير تخطيطه، ونوع تأثير تدبيره، ونوع تأثير تقويمه. ويحاول أثناء قيامه بعمليات التخطيط والتدبير والتقويم ألا يكون أثرها إلا إيجابياً. إذ الخلفية التربوية والمقاصد البيداغوجية تدور كلها حول البناء والنماء والتطور، وتقاوم بل وترفض كل أشكال تدمير نفوس المتعلمين.
الرؤية الاستراتيجية	باعتبارك متخصصا في ديداكتيك التركيب، فكر دائما وأبدا في استراتيجية تبني الإنسان ولا تدمره، ولا تأتي أفعالك البيداغوجية والديداكتيكية بشكل عبثي بل بشكل مخطط له ومنظم ومرتب، لأن فعلك في الدرس هو فعل في النفوس. والاستراتيجية تلامس الدرس بكل مكوناته وهي بعيدة ومتوسطة وقريبة المدى الزماني، وتخطيطك وتدبيرك وتقويمك جزء منها.
المرونة	قراراتي في درسي أو قبله أو بعده، تخطيطا وتديبرا وتقويما، قابلة للمراجعة متى ظهر أنها غير فعالة ولا توصل إلى الأهداف المسطرة.
التجديد والتميز	السعي الدائم للتميز هو ما يجعلك متخصصا في التركيب، لا للرتابة والرضا بأدنى النتائج، بل لا للرضا بمتوسط النتائج. الأمر متعلق هنا بالتلميذ والأستاذ. والهدف هو تنمية عادات العقل الإيجابي لبناء الأنفس المتميزة.

جذابة مفصلة خاصة بالفصول شديدة التركيب كما يمكنها أن تلامس كل أنواع الدروس
 "قواعد التركيب توظّر تخطيطك، وتدبيرك، وتقويمك وكذلك كل أشكال تدخلك باعتبارك بيداغوجيا محترفا
 النظرة الإيجابية، وضوح الاطار المعيارى، الرؤية الشمولية، النظرة التكاملية، الانسجام، الحركية أو الدينامية،
 التأثير، الرؤية الاستراتيجية، المرونة، التجديد والتميز.

مستويات التركيب	التركيب على مستوى المتعلمين : تفاوت المستويات	التركيب على مستوى المضامين تعدد المعرفة، تفاوت مستويات صعوبتها	التركيب على مستوى البنية المجتمعية والثقافية للمتعلمين	التركيب على مستوى الطرق والوسائل
مراحل الدرس	✓ انتبه فإن الاستدراج والتحفيز لا ينفصلان، وتذكر أن التحفيز مدخل مركزي عند كل النظريات التي أوردنا ها لك في هذا الكتاب، وهدفه هو إيقاظ جذوة تركيز انتباه التلاميذ لتطوير اهتمامهم بموضوع الحصة بربطه بحياتهم أي بالواقع اليومي. ✓ المعلم جزء من نسق الدرس، وعليه كن إيجابيا وواضح المعايير، وكن مرنا، والمرونة وسط بين الشدة والليونة ومتغيرة حسب الحالات، لكنها ليست تدميرا للنفس أو إهمالا لها. ✓ ضع نصب عينيك أدنى المستويات لاستدراجه أولا، ثم الذي يليه ثم الذي	✓ يبدأ المعلم منهجيا ببسط الهدف بأبسط وأوضح وأسهل طريقة ليسهل استيعابه، والتحفيز طريقه الأول، ✓ يربط الهدف التعليمي بالمتعة لا بالألم. ✓ انتبه إلى البناء الديداكتيكي للمادة، ✓ واستحضر فيه باقي مكونات نسق الدرس. ✓ فكك المادة المعرفية	✓ يوظف السياق الثقافي لأضعف المستويات ويتدرج في ذلك حتى يلامس الكل، أي ينظر فيما يمكن أن يستثمره من مكونات المحيط. يمكن أن يستفيد من السياق الاجتماعي، فالمتعلمون لهم أسر تحبهم، فيها التجار والفلاحون، والموظفون والأساتذة والعلماء.	✓ يستعمل احسن وسيلة وأفضل طريقة يستأنس بها أضعف المتعلمين، يوظف المسموع والمقروء ولغة الجسد والأفلام، والصور وأي شيء يستقر فيه الوجود النفسي للمتعلمين وله صلة بموضوع الحصة. ✓ شعاره هو التجريب، جرب كل الوسائل وقس النتائج، الوسائل عليها أن تكون متلائمة مع الموضوع.

لمكونات الفصل: نقترح : 100/10 من الزمن التعليمي	يليه ✓ تذكر أن مكونات الدرس والقسم نسقية العلاقة، وانسجامها نفسيا ومعرفيا ضروري لضمان توازن النسق واستمرار ديناميته. ✓ استدرج الجميع لكن بروية ومنهج. ✓ لا تعتقد أبدا أن مكونات الدرس منعزلة عن بعضها. ✓ واجه تلامذك بمشكلة لها صلة بالموضوع. فالمشكلات المعرفية والواقعية أدوات مهمة لتطوير شبكة علاقات خلايا الدماغ، وإنماء قدرات المتعلم. ✓ استحضر مختلف ما تعلمته من حقول معرفية مختلفة لإنجاح 100/10 الأولى من درسك فإنها جد مهمة.	بشكل بنائي ليسهل اكتسابها، ✓ استدع معارف من حقول معرفية أخرى تحتاجها لتفريع وتبسيط مكونات حصتك التعليمية، فالمعرفة نسق مركب كذلك.	قد تجد في هؤلاء من قد يتعاون معك، ويفيدك. ✓ انتبه أنت تشتغل في نسق ومع أنساق مركبة. حلول بعض مشاكل القسم توجد خارج القسم سواء كانت معرفية أو اجتماعية أو تواصلية...وظف كل ما يساعدك على استدراجهم من داخل نسقهم الاجتماعي المتعدد	✓ وظف كل ما يساعدك على استدراجهم من الطرق والوسائل. ✓ أنظر لكل الوسائل التي بسطناها في مختلف النماذج الديدالكتيكية .
مرحلة المعالجة: معالجة الأهداف المسطرة عمليا	<u>الطور الاول: طور البناء:</u> ✓ <u>نقترح ان تأخذ ربع الوقت المتبقى</u> ✓ بناء المضامين وعرضها وشرح منهجية عرضها، والهدف المنشود، بعد تشخيص أولي. ✓ الانطلاق من البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، مع التركيز على	✓ تفكيك المعرفة إلى وحدات بسيطة، ✓ وتحويلها إلى لملموسة، ✓ وربطها بواقع المتعلمين: أنظر كل خصائص الدرس الجيد	انظر ما يمكن أن يقدمه لك التركيب الثقافي من مفاتيح لربط المعرفة باجناس التلاميذ ذكورا وإناثا، وواقعهم، فقرا	✓ وظف قيم التعاون والتكافل واجعل المتوسطين من التلاميذ حلقة وصل بين المتفوقين والمتعثرين، ✓ واشتغل بالعمل الفردى، والثنائى والثلاثى

وتتم عبر طورين: الزمن المحدد لهذه المرحلة متعلق بطبيعة الموضوع والمستوى المعرفي للمتعلمين في علاقتهم بالموضوع نقترح: 100/40 من وقت الحصة	البسيط أولا ومنحه أكبر وقت ممكن، لأن ذوي الصعوبات يحتاجون إلى وقت أكبر، وصبر أطول، وشرح أغنى. وإدراك المركب رهين بإدراك البسيط. ✓ إن تعدد المستويات يحيل على تعدد المنهجيات من جهة، وعلى تريث قبل الانتقال من مرحلة إلى أخرى. من جهة ثانية.	كما وردت عند Hilbert Meyer ، ولا تنس أن المعرفة نفسها نسق منظم. ✓ انتبه إلى توجيهات Marzono وتحديدات Hattie وأغلب ما ورد في النظريات التي أدرجنا لك في هذا الكتاب. ✓ الانتقالات الديداكتيكية تتحكم فيها دقة النقل وتوافقه مع المستويات المختلفة في القسم.	وغنى وميسوري الحال، وأمثلة شعبية وحكايات ونكتا وحقائق علمية قريبة منهم وقريبة من درسك، فسياق التعلم جزء من نسق الدرس.	والجماعي. ✓ ابق منفتحا على أي جديد في الطرق، وعلى أية مفاجأة من المتعلمين. ✓ ليكن نظرك شموليا تكامليا ومنفتحا وديناميا، وهدفك هو التدبير الباني وليس التدمير. ✓ أنظر لكل الوسائل التي بسطناها في مختلف النماذج الديداكتيكية .
الطور الثاني: طور ضمان وتأمين المكتسبات الأولية: بعد المرحلة الأولى من المعالجة ننتقل للتأكد من حصول التقدم وثبتت المكتسبات، والطريقة الأمثل هي تمارين من المستوى الأول للسمو بالمتعثرين. إنها بلغة الأدبيات التربوية السائدة: تقويم تكويني أولي. لكنه بمسحة	الطور الثاني: طور ضمان وتأمين المكتسبات الأولية: بعد المرحلة الأولى من المعالجة ننتقل للتأكد من حصول التقدم وثبتت المكتسبات، والطريقة الأمثل هي تمارين من المستوى الأول للسمو بالمتعثرين. إنها بلغة الأدبيات التربوية السائدة: تقويم تكويني أولي. لكنه بمسحة	تتوجه التمارين هنا فقط إلى ما تم تناوله ويجب أن تكون في المتوسط لترسخ المكتسبات. وضمان تأمينها عليه أن يمر عبر طريق الكتابة والتدوين: استنتاجات نصية أو رسوم، أو	استحضر دائما الفئة الاجتماعية وثقافتها حتى في بناء التمارين. فالسياق مدخل جوهري في التعليم، وتأمين المكتسبات يمر من بوابة ملاسبتها لسياق المتعلمين،	✓ استعمل الوسائل التي تناسب الكفاية المستهدفة والمرحلة الأولى من الترسيخ والتأمين، والسياق الثقافي الذي أنت فيه. ✓ وتنويع الوسائل والطرق بما يناسب السياق بكل مكوناته ويحفظ

	تركيبية.	مبيانات...	واستحضار اسرهم والتواصل معهم.	دينامية نسق الدرس ويرسخ المكتسبات الأولية. ✓ أنظر لكل الوسائل التي بسطناها في مختلف النماذج الديدائكية .
مرحلة التعميق وتتم عبر طورين: الزمن المحدد لهذه المرحلة متعلق بطبيعة الموضوع ودرجة صعوبته بالنسبة للمتعلمين : نقترح 100/40 من الزمن التعليمي	الطور الأول: <u>طور إتمام البناء</u> ✓ تستند على المكتسبات من المرحلتين السابقتين لتعميق المعارف، ✓ نعمل فيها على تفريع ما كان مجملا أو تم تفكيك بعض أجزائه، ✓ لا يكتمل نسق الدرس حتى نعرض كل مكوناته بتدرج، ✓ ومنهجيا يجب الحفاظ على التعدد المنهجي لملازمة تنوع وتركيب المستهدفين. ✓ تزداد في هذه المرحلة معاناة المتعثرين، لذلك <u>وجب التريث والتدريج</u> <u>والتكرار.</u>	الزيادة في تفكيك المعرفة بنفس الطريقة وتحويلها إلى وحدات ملموسة وسهلة الاستيعاب.	يفرض التفكيك المتزايد للمعرفة على الأستاذ المزيد من استثمار الوضع الاجتماعي وربطه بالمعرفة موضوع التفكيك، وهذا الأمر يحتاج تهيئنا قبلها ومعايشة لواقع المتعلمين لاستثماره. فالمعرفة لها بالتأكيد وصل بالواقع، واكتشاف تلك العلاقة هي مهنة اليداغوجيين المحترفين، أهل التركيب.	✓ يؤثر التفكيك المتزايد في نوع الوسائل المستعملة، فكلما ازداد التفكيك والتفريع كلما ارتفعت التحديات أمام المتعلمين واحتاجوا إلى وسائل تساعد على تبسيط المعقد، وعمل المدرس أن يستعمل الوسائل المناسبة للمرحلة التي يتواجد فيها الفصل معرقيا، ✓ التفكيك يحتاج إلى الإيضاح، إلى الألوان، الأصوات، الأفلام، الخرائط... ✓ أنظر لكل الوسائل التي بسطناها في مختلف النماذج الديدائكية .
-الطور الثاني:	وضمن تأمينها عليه	✓ تأمين	✓ التفريع المعرفي يوازيه	

الغنى الوسائطي والتعدد في الوسائل لتأمين المكتسبات وضمان تحقق الأهداف. الدرس نسقي ومكوناته لها وصل ببعضها حتى درجة التلازم. ✓ اجتهد في تطوير التمارين عبر طرق ووسائل مختلفة ، وألوانا، وأفلاما، وعمل جماعيا وفرديا وثانيا....مع مرور الوقت ونضج التجربة سيصبح الأمر أسهل لكن أعمق. ✓ إن الهدف التحويلي كفاية عالية تمكنك من تشغيل إمكاناتك الإبداعية لوضع المتعلمين في وضعيات تمكنهم من تفعيل ما تعلموه. ✓ أنظر لكل الوسائل التي بسطناها في مختلف النماذج الديدكتيكية .	المكتسبات يمر من بوابة ملامستها لسياق المتعلمين، وعليه اجتهد في الاتيان بأفضل التمارين والتدريبات التي لها علاقة بالفئة التي تدرسها . ✓ إن ربط ما تم تفكيكه من المعرفة بالسياق الثقافي والاجتماعي للتلميذ يجعله يطور قناعة مهمة مفادها: أن ما يتلقاه له وصل صلة به وبذاته ومحيطه وهويته ونافع له ✓ وقد تلامس التمارين أوضاعا حياتية واقعية اجتماعية أو ثقافية وهذا نوع من التحويل الذي يبعث	أن يمر عبر طريق الكتابة والتدوين: استنتاجات نصية أو رسوم، أو مبيانات...لا شيء يبقى شفويا، فالعلم لا نقبض عليه إلا بالكتابة. كما أن التمارين عليها أن تكون تحويلية، أي نعمل من خلالها على قياس مدى قدرة المتعلم على نقل ما تعلمه على شبيهه أو على مختلف عنه جزئيا	<u>طور التحويل وضمان تأمين المكتسبات:</u> إنه ضمان وتأمين من مستوى ثان، فتثبت ما تم تفكيكه يحتاج إلى التأكد من تحقق الأهداف، ولا يكون ذلك إلا بواسطة التمارين: ونقترح تمارين تخص فقط ما تم تناوله في هذه المرحلة، لكن بصيغة تحويلية، ويمكن أن تكون من حيث الصعوبة في المتوسط لتلامس مجموع المتعلمين. والتحويل هو عملية نقل المعرفة من مجال تعلمها إلى مجالات تشبهها أو تختلف عنها جزئيا. إنها بلغة الأدبيات التربوية السائدة: تقويم تكويني ثان. لكنه بمسحة تركيبية تحويلية TRANSFER

مرحلة الاستجماع والاستشراف نقترح 100/10 من الزمن التعليمي	✓ نستجمع ونعيد ترسيخ ما تم تعلمه، مستحضرين المستويات المختلفة للمتعلمين، محافظين على النظرة الشمولية إلى الفصل، ✓ نستجمع عناصر الموضوع بلغة واضحة، ونقط بينة تكون في متناول مكونات القسم بمستوياتها المختلفة.	✓ نوجه إلى التلاميذ ثلاثة تمارين من ثلاثة مستويات للاشتغال عليها في البيت. ✓ عرضها تقويم التعلم خارج الفصل، وجعلها مدخلا لحصة جديدة، لربط عناصر نسق العملية التعليمية التعليمية ببعضها. ✓ وكل تمرين يلامس درجة من الصعوبة.	✓ كلما ارتبطت الواجبات المنزلية بسياق التلميذ كلما ساهمت الأسرة في عملية التربية والتعليم، وكلما ابتعدت الواجبات عن سياقها كلما تطلبت وضعاً أكثر نضجاً ووعياً سليماً، وهذا لا يتوفر في كل البيوت في المجتمعات التي تعيش الهشاشة على جميع المستويات. ✓ يمكن للواجبات المدرسية أن تستدرج الأسرة لمعائكة هموم أبنائها.	✓ الواجبات المنزلية عليها أن تكون متنوعة مضمونا، وصعوبة، وشكلا، قد تجعلها عروضاً جماعية أو انتقائية.... اجتهد وأبدع. ✓ لكن المهم هنا هو أن تستغل- لإنهاء درسك بطريقة ناجحة- أفضل الوسائل، وأفضل الطرق، وأفضل الكلام، ✓ النهايات عليها أن تكون جامعة مانعة وماتعة أي ممتعة يسكنها جمال النهايات. ✓ أنظر لكل الوسائل التي بسطناها في مختلف النماذج الديدكتيكية .

خصائص تطور كفاية الاستاديه بخلفيه تركيبيه: من مستوى العجز إلى مستوى الاحتراف

المستوى الكفاية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة القناعات الإيجابية	قناعات سلبية حول نفسه، ومهنته، وتلامذته، وتخصصه ومؤسسته، وزملائه، وسياق عمله أو بعض هذا أو كله. ويكون غير واع بهذه القناعات وأثرها التخريبي، ولا يشتغل على قناعاته، ولا يوجد عنده تناغم بين نفسه ومهنته بشكل عام. وقد يكون متطفلا على المهنة وعاجزا عن استيعاب دور الأستاذ أو مضطرا إليه. مضطرب ومضطوب في قناعاته اتجاه	لديه قناعات متقلبه حول نفسه، ومهنته، وتلامذته، وتخصصه ومؤسسته، وزملائه، أو بعض هذا أو كله، فهي تارة سلبية وتارة إيجابية، لكنه واع بها ويشغل دوما على نفسه لتجاوزها. وقد يتوفق في بعض الأحيان، ويفشل في أخرى.	لديه قناعات إيجابية في غالبيتها حول نفسه، ومهنته، وتلامذته، وتخصصه ومؤسسته، وزملائه، متزن في تعامله، تحركه شحنات إيجابية وناجح في عمله، وساع على الدوام إلى تحسين أدائه والرفع من اتزانه السيكولوجي وقناعاته الإيجابية	نظرتة إيجابية للذات والآخر والمؤسسة والمهنة، بل يفخر بالانتماء لسلك الأساتذة، متزن ويأتي من الأفعال ما يبني النفوس لا ما يدمرها، إيجابيته تجاوزته حتى أضحي يوزعها على محيطه من تلاميذ وأساتذة وأطر إدارية. يعشق تلامذته حصته ولا يتمنون نهايتها. ويتهافت حوله	في هذا المستوى يصبح الأستاذ مرجعا في تثبيت القناعات الإيجابية عند غيره، بل يطورها، ويطور طرق تصديرها إلى النفوس، ويطور برامج خاصة بها. ويسعى إلى التأثير في سياقه بأنشطة تنمي البعد الإيجابي في دواخل الناس. درسه إيجابي جملة وتفصيلا. نسقه الذاتي متناغم مع

السياق وعناصره بشكل كبير. محترف تنظيرا وتطبيقا بل مجتهد ومبدع في قلب نقط الضعف إلى نقط قوة لديه ولدى من يتعامل معهم.	زَمَلَاوَهُ لَأنهُ مَصْدَرُ الأَمَلِ والنظرة من الزاوية الإيجابية للوجود بدون طوباوية بل بواقعية تجعل أعلى مبادئها: لكل مقام مقال. نسقه الذاتي متناغم مع السياق الموضوعي وعناصره.			مكونات العملية التعليمية التعلمية. والنتيجة انه عاجز. أو أنه لا يعرف ماذا يريد، ويبذل جهدا ولكنه جهد لا يوصله إلى تحويل الشحنات السلبية إلى إيجابية. وهو بعجزه هذا يدمر النسق العام أي الدرس. والأولوية هنا للإشتغال على القناعات وتطويرها في الاتجاه الإيجابي.. يحتاج إلى التكوين والتدريب.	

المستوى الكفائية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة الرؤية الشمولية	يكون الأستاذ العاجز ضعيفا في بناء درسه، بل قد يكون كسولا، فلا يعرف لدرسه أهدافا، ولا أولا، ولا وسطا، ولا آخرا، ومبثرا، معرفة، لغة، ومنهجيا، ووسائل ووسائط، تخطيطا، تدبيرا، وتقويما. ولا يدري أصلا أن رؤيته يجب أن تكون شمولية تلامس مجمل مكونات العملية التعليمية التعليمية. ولا يوفق في تدبير درسه. فتضيع النسقية جملة وتفصيلا في	يكون الأستاذ سامعا بمبدأ النظرة الشمولية، لكن لا يعرف مقتضياته، ويأتي أعماله بكثير من أحادية النظر، وكذا أحادية العمل على مختلف المستويات وفي مختلف مراحل الدرس إن تخطيطا أو تدبيرا أو تقويما. يريد استحضار النظر الشمولي لكنه غير متمكن من مقتضياته وآلياته. لكنه يعرف بوجوده وأهميته.	يعلم مادا تقصد بالنظرة الشمولية، ويستحضر مختلف مكونات العملية التعليمية التعليميه في تخطيطه وتدبيره وتقويمه. كما يستأنس ببعض الحقول المعرفية في التأسيس لعمله، زد على ذلك أنه يوظف وسائل متعددة استجابة لسياق عمله. ممنهج مع بعض العثرات، ولغته واضحة مع بعض الاستثناءات، يستحضر الرؤية الشمولية بشكل مقبول مع بعض الانزياحات	فاهم لقاعدة الشموليه نظرا وعملا، يأتي بمقتضياتها بثقة عالية في النفس، تخطيطه وتدبيره وتقويمه مستجيبة كلها لقاعدة الشمولية، ونفس الشيء على مستوى مكونات العملية التعليمية التعليمية، أدوارا، ومضامين، وتواصلا، ومعرفة، ومنهجيا ولغة وسياقا. يستأنس بأغلب الحقول المعرفية في التأسيس	معمق لقاعدة الشمولية، ومجتهد فيها، ويقترح فيها الحلول، ويجدد في وسائلها، وله فيها رأي اجتهادي رصين. مطلع على المستجدات بشكل مستمر، ومبدع في اقتراح الحلول الجديدة غير المسبوقة ذات الصلة بالنظرة الشمولية للعلمية التعليمية

مستوى العجز. ولا خروج له من هذا الوضع إلا بالاستزادة من البيداغوجيا عموما أي علوم التربية والتدريب.	لعمله. وتحضر النظرة النسقية في الدرس بشكل جلي وواضح.	نحو الاختزال والتجزيء.	التعليمية. مرجع بالنسبة لزملائه خصوصا المتفوقين. درسه شمولي النظرة وملامس لكل عناصر النسق. إنه منظر ومدرّب في مجال ضبط وتفعيل ومراجعة الرؤية الشمولية بيداغوجيا وديداكيتيكا.

المستوى الكفائية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
وضوح الإطار المعياري	لا يتساءل المتواجد في هذا المستوى أي مستوى العجز باعتباره ديداكتيكيا عن نوعية المعايير التي تحكم فعله في القسم، ولا التي يحتكم إليها المجتمع الذي يشتغل فيه، كما أنه غير واع بالضوابط البيداغوجية والقانونية التي تؤثر فعله التربوي. بل قد لا يهमे أن يكون فعله تربويا أم لا، لأنه فاقد للبوصلية المعيارية. يخط خطب عشواء، وفعله	لديه إطار معياري متذبذب، وتعاقد ديداكتيكي باهت، وأثر تعاقده ضعيف، لكنه واع بضرورة تحسين قدراته، وصياغة معاييره وتوضيحها لتلاميذته. يأتي عمله بكثير من الأخطاء لكن يسعى لتطوير نفسه. تقويمه وتدبيره وتخطيطه لا تتجلى فيه معايير الخطأ والصواب بوضوح، ورؤيته	يتوفر الأستاذ المتواجد في المستوى المتقدم على إطار معياري واضح بشكل كبير، وتعاقد ديداكتيكي ضمني وصريح لكن بشكل شفوي مع تلاميذته، تقويمه يستجيب للمعايير، ويراعي الخصوصيات، يقوم بعمله مع قليل من الأخطاء، يراعي السياق الثقافي والمعياري للتلاميذ، تخطيطه وتدبيره وتقويمه يستجيب لشروط النجاح، يكون نسق الدرس مع أستاذ في المستوى	الأستاذ المتواجد في هذا المستوى واضحة معاييره، تعاقده الديداكتيكي مكتوب ومعلق على الحائط أو وزعه مكتوبا على تلاميذته، طوره معهم بناء على معايير بيداغوجية وثقافية وقانونية، تقويمه يستند على ضوابط علمية ودقيق ومتنوع، تخطيطه وتدبيره عمليتان بسيطتان	يصبح الأستاذ المحترف مجتهدا في المعايير والضوابط البيداغوجية، وموازنا بين ماهو قانوني وماهو بيداغوجي، طور فقه أولويات في التعامل مع الأطر المعيارية، يفهم النوازل التربوية والمستجدات الواقعية ويكيف معرفته معها ويوسعها، أصبح ينتقدها ويعطي

	وتخطيطه وتقويمه وتدبيره متهافت حد السقوط. وتعاقده الديدانكتيكي لا وزن له بل لا مكان له. أحكامه اعتباطية، مجانية، وليدة الرغبة الذاتية، فيها تشهي وتحكم، وعبث. سيرورة الدرس فاقدة للمعايير مع العاجز. يحتاج إلى التأطير والمصاحبة البيداغوجية والتكوين.	المعيارية فيها ضابيه، نسق الدرس لا يكاد يجد توازنه إلا بصعوبة بالغة. مع المبتدئ يكون الدرس ناقصا لكن غير فاشل.	المتقدم ناجح بنسبه كبيرة	بالنسبه إليه ولكن في نفس الوقت متقونتين كتابة وأداء وعلما في القسم، نسق الدرس مع الأستاذ المتفوق ناجح بامتياز وممتع وعادل ومضبوط معياريًا بنسبة عالية جدا.	البدائل عن علم وخبرة وتجربة، كما أضحى مرجعا في طرق التعامل مع الأنطر المعيارية. درسه يكاد يكون كل يوم جديدا وبضوابط غاية في الدقة والنجاح في البناء النفسي والمعرفي. إنه منظر ومدرّب في مجال استحضار المعايير بيداغوجيا وإدراكيتيكا.

المستوى الكفائية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة النظرة التكاملية	الاستاذ العاجز في ذاته، عاجز في غيره، ونظراته تجزئية غير تكاملية، هذا إن كان يمتلك أصلا نظرة ديداكتيكية معينة وهذا مستبعد، تائه بين مكونات نسق الدرس، عاجز عن الإمساك بعناصره. لا مفر من له من التكوين والتدريب ليدرك قاعدة التكاملية وتعالق العناصر المكونة للدرس بشكل لزومي.	يدرك المبتدئ أن الدرس نسقي، لكنه لا يرقى بعد إلى تفكيكه، وفهم تكامل عناصره، ولا يستطيع خصوصا وبشكل سلس الحفاظ على التكامل مع سعيه لبلوغه، ويحاول في تخطيطه وتدبيره وتقويمه استحضار النظرة التكاملية، وقد يوفق في بعض الأحيان ويعانق الإخفاق في أحيائين أخرى. ويخلط بين ميولاته ومعتقداته	لديه وعي بالتكامل ويشغل به، ويستحضر مكونات الدرس مجتمعة، وينظر إلى الأبعاد النفسية والسياس الاجتماعية، ويفكر في مضامين درسه، ويخطط، ويدبر ويقيم برؤية تكاملية لا تختزل الدرس فقط في مكون واحد من مكوناته، ويسعى باستمرار إلى التفوق، وتعترى أعماله أخطاء غير مقصودة، لكنها قليلة.	ضابط لقاعدة التكامل بشكل كبير تخطيطا وتدبيرا وتقويما، يستحضر الذات والموضوع، والنفس والمجتمع، والمعرفة والواقع، يميز جيدا بين قناعاته وقناعات غيره، أفقه واسع، وتدبيره محكم، نسقي النظر والعمل، ويسعى باستمرار إلى الاستزادة من العلم والعمل للوصول إلى	تجاوز ضبط قاعدة التكامل إلى تعميقها وتطوير الاداء فيه وبها، يل وطرح البدائل، وتطوير طرق العمل بها إن تخطيطا أو تدبيرا أو تقويما، أصبح بذلك محترفا ومرجعا في أدائه التكاملي لكل من يحتاجه من زملائه وغيرهم في المجال البيداغوجي

والديداكتيكي.	مرتبه الاحتراف.		ولا يعي في كثير من الأحيان أنها جزء موضوعي يجب التحكم فيه، يستحضر بعض عناصر الدرس ويغيب أخرى عن غير قصد، درسه غير منسجم المكونات دائما لكن يوفق في بعض الأحيان.		
إنه منظر ومدرّب في مجال مراعاة التكامل بيداغوجيا وديداكتيكا.					

المستوى الكفائية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة الانسجام	العاجز لا يدرك انسجاما، ولا يمكن أن يأتي به، لأن الانسجام يكون بناء على علم باختلاف مكونات نسق الدرس، وإدراك سبب هذا الاختلاف، والعمل على مد جسور التناغم والتوافق بين مكوناته، التي قد تختلف بل وقد تتناقض، وهذه كفاية لا قبل لعاجز بها، العاجز والعبث لا ينفصلان. يحتاج إلى تعميق تكوينه الديداكتيكي	إن المبتدئ يعرف أن الانسجام ضروري، ويعرف أنه صعب، لكنه لم يتمكن بعد من تحقيق الإمساك به بشكل جيد لا نظريا ولا عمليا رغم وعيه به. يحاول في تخطيطه وتدبيره وتقويمه تجنب أشكال العبث والحفاظ على الانسجام بين مكونات نسق الدرس لكنه لا يوفق إلا في بعضها، درسه تتناثر عناصره	يمتاز الأستاذ المتواجد في هذا المستوى بضبط ماهية الانسجام تنظيرا والنجاح في تنزيلها واقعا بشكل كبير، تخطيطه، تدبيره وتقويمه لنسق الدرس تقوده فيها بوصلة الانسجام وعدم تناثر مكونات النسق، ويكون محافظا بذلك على توازن علاقات العملية التعليمية التعلمية بشكل فيه كثير من النجاح مع الإتيان ببعض الأخطاء غير المقصودة.	الأستاذ المتواجد في هذا المستوى ضابط لقاعدة الانسجام نظرا وعملا. يعرف مكونات نسق درسه إن تخطيطا أو تدبيرا أو تقريرا ما يتناثر من العناصر وما يتناغم منها، أداؤه التعليمي متفوق ويستجيب لخاصية الانسجام شكلا ومضمونا علما وعملا، يختار ما ينسجم من الطرق مع	الأستاذ المحترف مجتهد في العلم والعمل بقاعدة مراعاة انسجام مكونات نسق الدرس، يطور طرق العمل بها. ويعمق دلالتها، ويعتبر مرجعا فيها بالنسبة إلى زملائه وغيرهم من البيداغوجيين، علمه النظري وتجربته الميدانية جعلت منه

	البيداغوجي ومصاحبه اهل الاختصاص والتدريب.	في اغلب الوضّعيّات، ولا تستقر بسهولة، لكنه يحاول بلوغ المستوى المتقدم لأنه يحمل من القناعات الإيجابية ما يدفعه إلى الاجتهاد.	دروس بعينها، وما ينسجم معه من الوسائط، وما ينسجم من المعرفة والبيداغوجيات مع السياق الذي يشتغل فيه، نفسه تواقفة إلى ركوب موجات الاحتراف ، وعمله فيه عمق وخطاؤه لا تكاد تدرك إلا استثناء.	خبيرا في بناء الدرس النسقي المنسجمة عناصره. إنه منظر ومدرّب في مجال مراعاة الانسجام بيداغوجيا وديداكيتيكا.

المستوى الكفائية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة الحركية أو الدينامية	ليس له نصيب في فهم ولا في مراعاة حركية الدرس، الدرس متحرك بدون اتجاه، وعناصره تتفاعل في حركية فوضوية، لا تخطيط ولا تقويم ولا تدبير يراعي الدينامية لأن هذه الواجبات نفسها عبثية، لا يعرف وضعية انطلاق ولا محطة وصول، وحتى أن كان الدرس ديناميا من ذاته فالعاجز سيكون هذه الدينامية وسيدمرها بدون وعي. يحتاج إلى التكوين	يعرف ان الدرس دينامي وحركي ويحاول جعله كذلك لكن بحكم قلة خبرته وعدم عمق معرفته لا يتوفق في ذلك إلا قليلا، تخطيطه، وتدبيره وتقويمه يتضمن عناصر تحفظ الدينامية النسقية وأخرى تدمره بحسن نية أي دون قصد، بدايات الدرس ووسطه ومحطة وصوله تلامس النجاح في بعض الأحيان، وتعايق التعثر	ضابط لقاعدة دينامييه الدرس، محرك لها، محافظ على سيرورة تطورها، متجاوز لمعيقاتها، درسه انسيابي، يمر من محطاته الأساسية ويصل سليما إلى آخرها. يرتكب في ذلك أخطاء لا تضر كثيرا بسيرورة الدرس، غالب أدائه تخطيطا وتدبيراً وتقويماً يراعي قاعدة الدينامية مع بعض الهفوات.	درس الاستاد المتفوق ينساب بدون عوائق، بل يتنبؤ بالمعوقات ويتجاوزها قبل حصولها، محطات درسه سلسلة وناجحة، مراعية الزمان والمكان والحال والسياق. أخطاؤه في الدرس لا يراها إلا محترف لأنها هفوات من يسعى إلى الكمال والإتقان والجودة في أعلى مستوياتها، يمكن أن يفيد غيره في ضبط	المتواجد في هذا المستوى يُنظر إلى الدرس الجيد في جانب ديناميته وتفاعل عناصره ومحطاته ومعيقاته انسيابه عن علم وتجربة لا عن هوى وتشهي وتحكم وجهل. يقترح الطرق الجديدة، ويبدع في الأساليب، ومطلع على مستجدات الواقع التي تمكنه من اقتراح

ما يتناسب والايال الجديدة وما يصاحيها من تحديات. عميق في النظر والعمل في ما يخص دينامية الدرس وحركيته. إنه منظر ومدرّب في مجال مراعاة الدينامية النسقية بيـــــداغوجيا وديداكيتيكا.	دينامية نسق الدرس بشكل جيد.		في احيان اخرى، لكنه متشبه بالاستزادة والتطوير وجعل دينامية نسق الدرس سلسلة وبانية لتوازنه.	والتدريب.	

المستوى الكفائية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة التأثير	العاجز تأثيره سلبي يقينا، لأن العجز مرادف للكسل والتأخر، ولا يمكن لمن هو عاجز في ذاته، غير ممتلك لقناعات إيجابية، ولا مستلهم لإطار معياري موضوعي إلا أن يكون اقدر بفعل عجزه على التدمير لا على التدبير. وعليه، لا يبحث في أثر أفعاله في نفوس المتعلمين، ولا في نموهم، ولا يولي بالآثارها على المجتمع والوطن والإنسانية. ولا حل لديه إلا بالسمو بنفسه	يسعى المبتدئ بحكم قناعاته أن يكون تأثيره إيجابيا إن معرفيا أو اجتماعيا أو نفسيا، فيحاول من خلال محطات درسه أن يفعل ما هو إيجابي، لكن بحكم قلبه علمه وحدائه تجربته فإنه قد يدمر <u>النفوس بحسن نية لأنه لا يقصد التدمير</u> ولكن تخونه تقديراته، ورغم ذلك يستدرك بمحاولة التعلم وتجاوز الهفوات. يدرك أن أي تأثير سلبي	اغلب تأثيره إيجابي في جانب العلاقات والمعرفة، درسه يغلب عليه السمو في التأثير، لكنه قد يأتي بعض الأخطاء غير المقصودة ورغم ذلك فهو متمكن في مجمل الحالات من طبيعة الرسائل التي يبعث بها للمتعلمين. في تخطيطه وتدبيره وتقويمه يستحضر التأثير الإيجابي ويقصده ويجعله من مقتضيات الدرس، ناجح في إحداث التأثير الإيجابي في نفوس المتعلمين بدرجة محترمة.	يتمنى المتعلمون مع الأستاذ المتفوق أن لا ينتهي الدرس، يمدهم بشحنات إيجابية قوية، ويعانق أخطاءهم، وبخفض جناحه لهم، يتعلمون بسهولة منه، ودرسه فيه كثير من البساطة والبسط والحسم والاحترام بدون تكلف، قد تصدر عنه بعض الأخطاء استثناء لكنه في مجمله درس يعانق التأثير الإيجابي إن معرفيا أو	المحترف تجاوز التفكير في الدرس وإنجاحه في جانب التأثير الإيجابي، انتهى مما عشتش في نفسه من عقد، ولى همه للأخر أي للمتعلم بإبداع طرق التحفيز الجديدة، والاجتهاد في التأصيل العلمي من خلال الاستزادة العلمية والتأمل في التجربة الذاتية، أصبح مرجعا في استراتيجيات

التأثير الإيجابي في النفوس ، يجد متعة لا تضاهي عندما يرى أثره الإيجابي يفرح غيره، فرق بشكل واضح بين إكراهاته الشخصية وأدائه الاحترافي، المحترف قد يتألم من أجل أن يتعلم غيره. إنه منظر ومدرّب في مجال بناء التأثيرات الإيجابية بيداغوجيا وديداكيتكا.	نفسيا او اجتماعيا.		يربك مجمل نسق الدرس، لكنه عاجز في لحظته على أن يأتي بمقتضياته. يسعى لبلوغ مستوى الأستاذ المتقدم. أولويته هي مرور الدرس، أما الأثر ونوعه فيأتي لاحقا في وعيه. قد يستحضر قاعدة التأثير في تخطيطه وتدبيره وتقويمه لكن لا يوفق في تنزيلها كثيرا.	علميا ليسمو عمليا وأخلاقيا. يحتاج إلى التكوين والتدريب.	

المستوى / الكفاية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة الرؤية الاستراتيجية	ليست للعاجز رؤية استراتيجية في تخطيطه ولا في تدبيره ولا في تقويمه لأن الرؤية الاستراتيجية تنبني على رؤية استشرافية للمستقبل وهذا يفتقده المتواجد في هذا المستوى، وما لم يبذل جهدا للخروج من مأزق العجز فلا يمكن أن يطور أي شكل من أشكال الاستشراف المستقبلي، وعليه، لا يبحث في الآثار القريبة ولا البعيدة لعمله الديداكتيكي، ولا يتوفر على	يحاول المعلم المبتدئ الإيجابي الذي يسعى لبلوغ مرتبة الاحتراف تطوير رؤية استراتيجية لعمله البيداغوجي وفي هذه المرحلة يكون عارفا بأهميتها، لكنه غير عالم بطورها وعملها وبرؤية مستقبلية ضبابية، وغير متزنة، ولا تستحضر كل مكونات فطرته الديداكتيكي، ويغفل جل الحقل المعرفية المؤثرة	طور رؤيته الاستراتيجية، ودون أغلب عناصرها كتابية، ومستمر في تدقيق مكوناتها، يأتي تخطيطه وتدبيره وتقويمه بنسبة قليلة من الأخطاء، رؤيته تستحضر الواقع وتحدياته مع شحنة من المثالية التي تسوقه في بعض الأحيان إلى انتظارات صعبة أو غير قابلة للتحقق، يستحضر مكونات العملية التعليمية التعلمية في إطارها النسقي بشكل بنائي تتخلله بعض الهفوات، يبحث في الحقول المعرفية	إن الأستاذ المتفوق، والذي وصل إلى هذا المستوى بعد تجربة عميقة في العمل، واستزادة متواصلة من العلم قد أضحى استراتيجيا في جانب العلم والعمل، يعرف مساره في الحصاة، والأسبوع والسنة بداية ونهاية وبشكل دقيق، يستحضر تحديات الواقع بدون تشاؤم، ويستحضر طموحاته بدون مثالية، الواقعية	الأستاذ المحترف المجتهد عميق في النظر الاستراتيجي البيداغوجي والديداكتيكي، مجتهد فيه، يقترح البدائل والحلول، متمكن من العلم والمنهج، خبير محترف في التخطيط والتدبير والتقويم الديداكتيكي، مرجع لغيره وثقة في مجال تخصصه، ليس غارقا في الواقعية المتشائمة ولا

خطه عمل واضح، وحتى إن توفر عليها مكتوبة فغالبا هي منقولة من غيره، لأنه عاجز عن تطويرها وتنزيلها، عمله تطفى عليه الاعتباطية والذاتية، وتغيب فيه العقلانية والتنظيم، تائه بين تفاصيل درسه، ونظرته أحادية مما يدمر دينامية نسق الدرس، من خصائص درسه التيهان والغموض والعبث وعدم استحضار نسقية العلوم وإغفال نسقية الأفعال البيداغوجية. يحتاج إلى التكوين والتدريب.	في تطوير ادائه، لكنه يسعى بإصرار لتجاوز كل تلك العقبات، عمله تشوبه أخطاء كثيرة ويوفق في عمله في أحيان أخرى، يحاول استشراف المستقبل بروية طوباوية غير واقعية ويعتقد في إمكانية تحقيق كل شيء في أسرع وقت. يثق في خيالاته وأمانيه ولا يستحضر تحديات الواقع بالشكل المطلوب، ورويته خليط من الآمال والأمانى والمبالغة في التوقعات. مع مرور الوقت سيتعلم من	المختلفة المؤثرة في فعله البيداغوجي الديدانكتيكي، أدأوه في مجمله إيجابي، يعرف من أين انطلق، ومن أين سيمر وإلى أين هو ذاهب. ويراعي آثار فعله على المتعلمين بالأساس والمحيط ومختلف مكونات النسق.	الإيجابية هي شعاره، أثره إيجابي في فصله ومؤسسته وبالأخص في دواخل نفوس طلبته، تخطيطه وتدبيره وتقويمه على درجة عالية من الإتقان، يأتي أعماله بأريحية ودقة وسعادة جوانية تغمر نفسه، أصبح مرجعا بالنسبة إلى من يحتاجه في مؤسسته أو خارجها.	منصهرا في المتاليه الحالمه، يعلم جيدا كيف يحقق نتائج إيجابية في وضعيات صعبة بل وكيف يحولها إلى وضعيات سهلة، خبرته مكنته من حسن تدبير الأزمات والاستغلال الأمثل للإمكانيات. شعاره الاحترافية ومعناها أن تبذل في وضع يحول بينك وبين الإبداع. إنه منظر ومدرّب في مجال الاستراتيجية التعليمية بيداغوجيا

وديداكيٲٲكا.			اٲٲانه وٲصٲح اٲٲر واقٲٲٲ. فٲ هٲه المرحلة ٲكون رؤٲٲه شفوية ٲٲر مدونة ولا مضبوٲة.		

المستوى الكفاية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة المرونة	العاجز غير قادر على تدبير دواخل نفسه، والمرونة لها صلة مباشرة بتدبير قناعاتك حول المعرفة والأفعال والقرارات. والمرونة تحيل على القدرة على استبدال فعل بفعل أقوى منه أو معرفة بمعرفة أعمق منها، أو قرار بقرار أجدى منه، وهذه كلها تحتاج كفاية نسميها كفاية الترجيح، وهي الكفاية التي لا يمتلكها عاجز إلا أن يسعى مستقبلا لتطوير	الاستاد المتموقع في هذا المستوى، يعرف المرونة بمعناها العام، لكنه غير متعمق فيها، كما أن أفعاله قد تخالفها جملة وتفصيلا أو قد تقوده إلى الفوضى في التدبير والتخطيط والتقويم، يريد الإمساك بها، ويسعى إلى تحقيق ذلك، لكنه يخطئ الطريق إن نظرا أو عملا. يراقب ذاته في بعض الأحيان، وتغليه في أحيين كثيرة عفويته غير المنتظمة.	اكتسب الاستاد المتقدم المرونة في أهم أبعادها ومكوناتها، مع إتقانه للأخطاء أثناء التفكير فيها والعمل بها، إن تخطيطا أو تدبيرا أو تقويما. يتوقف في العمل بها ويستحضرها وينجح في ذلك في أحيين كثيرة وقد يتعثر في أحيين أخرى، أصبح قادرا على التنازل عن أفكاره وقراراته إذا تبين له عدم صوابها لكن تبقى في نفسه مشاعر يحس من خلالها بنقص ما أو عدم وصوله إلى الكمال الذي	لقد وصل الاستاد المتفوق إلى هذا المستوى بعد أن عمق تجربته وعلمه في مبدأ المرونة وأضحى يعلم أن المرونة مبدأ قوة لا مبدأ ضعف، وأن نجاح الدروس متعلق بها، مرن في التخطيط، والتدبير والتقويم، يتنازل عن كل ما ثبت له أن خطأ أو غير صحيح، وتأكد بالمطلق من أن الكمال وهم لأن الواقع متغير، والعلم	المحترف مرن ومجتهد في قاعدة المرونة. أصبح بحكم تجربته وعلمه معمقا لها ومقترحا في إطارها استراتيجيات جديدة وإبداعات خاصة، أصبح مرجعا في المرونة ومضيفا إلى اجتهادات المختصين ما ثبت له صوابه ونفعه وفعالته. إنه منظر ومدرّب في

نفسه لاكتسابها. ثم إنها كفاية تستدعي القدرة على مراقبة الذات واكتشاف التغيرات، واستخراج التأثيرات الإيجابية والسلبية، بمعنى أنها تحتاج إلى أن تجيد النهج النسقي تفكيراً وتدبيراً وتخطيطاً وتقويماً. والعاجز لا قبل له بالنسقية في هذه المرحلة. يحتاج لزوماً إلى التكوين والتدريب.	يحاول الموازنه واستحضار آثار عمله الإيجابية والسلبية، ويوفق في بعض الأحيان ويتعثر في أحيين كثيرة. يراجع ذاته مرات عديدة ويتمسك بقراراته في أغلب الأحيان ولو كانت خاطئة، لم يصل بعد إلى الحسم مع نفسه وتقبل الصواب ولو صدر عن غيره أو خالف طريقته وقناعته، لكنه يسعى لبلوغ ذلك. مستعد نسبياً للانفتاح على آراء غيره لكنه قد لا يستسيغها، لأنه قد يربطها بضعفه أو عدم كفاءته، ومع	يرجوه. يراقب ذاته ودرسه وتلامذته بعين باحثة عن الآثار الإيجابية والسلبية قصد تحسين أدائه والارتقاء إلى مراتب التفوق والاحتراف. تخطيطه وتدبيره وتقويمه مرن في عمومه ومتغير حسب السياق والمستجدات. يسعى بروح مرحة ووثقة إلى السمو.	في تراكم، وعليه أن يسعى لبلوغ درجة الاحتراف حيث تكون النسبية والاجتهاد والإبداع طرق موصلة للنجاح وتدبير الواقع التعليمي في كل مستوياته. يفرح بخطأ تعلم منه، أو اقتراح ارتقى به. يستقبل جميل الأفكار والتعديلات بجميل الأحاسيس والمشاعر. أصبحت المرونة تسري في عمله بانسياب ولا ترتبط بها إلا	مجال المرونة ببيداغوجيا وديداكتيكا.

	الاحاسيس الإيجابيه لأنها سبيل الاحتراف.		مرور الوقت سيفهم انها هي سبب تقدمه ورقيه إلى مستوى أعلى.		

المستوى الكفاية	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف أو الاجتهاد
قاعدة التجديد والتميز	العاجز لا يمكن ان يكون مجددا ولا متميزا، وسيبقى عاجزا ما لم يسع إلى الرقي بنفسه. وفاقد الشيء لا يعطيه. وعليه يحتاج أولا إلى التكوين والتدريب والاستزادة من العلم .	من لطائف المبتدئ أنه يعتقد في بداية مساره أنه يجدد، أنه يبدع وأنه متميز، وهذا أمر عادي لأن تجربته وعلمه لا يمكنانه من معرفة مستويات غيرهِ والتموقع في مستواه الحقيقي، لذلك يتشبث برأيه، ويعتبر فقط أن انتهاء الحصة إبداع، وهو كذلك بالنسبة إليه ما دام مبتدعا. تخطيطه وتدبيره وتقويمه يراوحن أمكنتهم، ومقلد في مساره وخطواته لأن غاية	لقد اكتسب الأستاذ المتقدم كفاية التجديد والتميز بشكل عام، وأضحى بحكم تراكم تجربته واستزادته من العلم مجددا ومتميزا في التعاطي مع بعض الوضعيات التعليمية والوسائط والوسائط ذات التركيب المحدود، كما أنه أثناء تخطيطه وتدبيره وتقويمه يستحضر هذه القاعدة ويحاول التفاعل مع الوضعيات التي تقتضي تفعيلها، إنه مبدع ومجدد بشكل عام مع إتيان أخطاء وانزياحات عن مبدأ التجديد والتميز في بعض الأحيان.	يعتبر الأستاذ المتفوق مبدعا ومتميزا في أغلب تخطيطه وتدبيره وتقويمه، درسه له هوية خاصة، قد يقلد في حالات استثنائية لم تمر عليه من قبل، لكن سرعان ما يتجاوزها ويبعد فيها. منفتح على مختلف الطرائق والأساليب والحقول المعرفية، يعلم أن الدرس نسقي وأن الإبداع عنصر من عناصر النسق ويربو بالنسق ويكل مكوناته، غاية سعيه الوصول	المحترف مجدد ومبدع قلبا وقالبا، ومطور لاستراتيجيات الدفع بزملائه إلى التميز، أصبح له رأي متزن وقوي في قاعدة الإبداع، يؤصل لها، ويطور وسائلها، ويعمق عناصرها، يكون غيرهِ، ويبعد في متعلقات الإبداع والتميز، له هوية خاصة في إبداعه وتميزه. أصبح اسمه مرجعا ويرتبط لزماءه باجتهاداته. إنه منظر ومدرّب في مجال

الإبداع والتميز بيداغوجيا وإدراكية.	إلى الاحتراف وعميق الأداء. لا يقتنع بسير دروسه بالشكل العادي بل يجب أن تكون متميزة عن غيره. أضحى مرجعا لمن هم دونه في طرقه ووسائله. استوفى أغلب شروط الإبداع والتجديد.	دروسه وطرقه ووسائله متنوعة بشكل عام، يعلم أنه يأتي بعض الهفوات ويعمل باستمرار على تجاوزها. إنه على العموم مقلد في بعض الأمر ومبدع في أخرى.	قصده إنهاء الحصة والأسبوع والسنة بسلام، يهتم بما يقوله غيره عن أدائه، ويعتقد في تميزه وإن كان تقليدا، يسعى إلى التميز والتجديد لكنه لم يستوف بعد شروطه، قد يجتر ويعيد وينمط، قد يشعر مع مرور الوقت بالرتابة والروتين، ينشبت غالبا بما يتقن من التقنيات ولا يتحول إلى غيرها إلا بصعوبة. لا ينوع لا في الوسائل ولا في الوسائل ولا في الوضعيات، يسكنه الشك والخوف من الفشل، لكنه يسعى رغم ذلك ويحاول. لكنه على العموم مقلد.		

يعتبر النموذج التركيبي الذي نقترحه نموذجا تكامليا، أي أنه نموذج يعتمد على ما اتفقت حوله مختلف النظريات والنماذج الديداكتيكية من المبادئ والقواعد، والتي تتواتر في كل التصورات من جهة، كما تتواتر عبر الزمن من جهة ثانية، زد على ذلك أنه نموذج يفتح على المبادئ والقواعد المختلف حولها، ولكنها أثبتت جدارتها في الأقسام عند الأساتذة الذين وظفوها وحصلوا من خلالها نتائج متنوعة وإيجابية. فهو نموذج منفتح على مستجدات العلم ومتغيرات الواقع. لذلك سنعمل على بسط قواعد التركيب من جهة، ثم سنستخرج القواعد التي نراها تكاملية متواترة في النظريات المختلفة في الشرق والغرب من جهة أخرى، وننصح بتبني هذا المنهج التكاملي التركيبي في تدبير العملية التعليمية التعلمية بل في التعامل مع أية وضعية بيداغوجية في أي مجال كانت.

إن النموذج التركيبي يمتح من نظريات التعلم قواعدها، ومن النماذج الديداكتيكية مبادئها ومن النظرية النسقية أنموذجها بصرامته وقواعده، ويستحضر مختلف الحقول المعرفية التي تؤسس من خلالها للفعل البيداغوجي (كما ورد ذلك في الجزء الأول من هذا الكتاب)، لذلك لا يمكن ممارسة العمل الديداكتيكي الذي نعتقد أنه ليس إلا عملا بيداغوجيا يتجاوز المعرفة الأحادية أو الإختزالية كما أنه يستحضر التكامل بين الحقول المعرفية المعاصرة والتي تناولت الظواهر الإنسانية والإنسان نفسه بالبحث والتحليل من زوايا مختلفة.

وتأسيسا على ذلك، فإننا لا نعتقد بوجود ديداكتيك بدون استحضار الفئات والمعتقدات التي يشغل عليها علماء الدين والفلسفة وحتى السيكولوجيا..، أو بدون استحضار حقائق علم النفس، أو الطب، أو علوم الأعصاب، أو السوسيوولوجيا، أو الأنثربولوجيا أو علوم التواصل أو السياسة، أو مناهج البحث العلمي، والاقتصاد، والإثنولوجيا، والتاريخ، وعلوم الإعلام، والبيولوجيا، والقانون.

كما تجدر الإشارة إلى أن الفصل بين هذه الحقول هو ضرورة بيداغوجية ومنهجية لا غير، وإلا فإن كل هذه الحقول تنتمي لدائرة العلوم الإنسانية، ومحورها هو الإنسان. وإذا كان غيرنا يرى من زاوية تخصصه ما يوافق تخصصه ومجال اشتغاله، فإننا بحكم تخصصنا نرى من زوايا التخصصات المختلفة إضافة إلى تخصصنا. مما يجعل النظرة التركيبية نظرة تكاملية لا تصادية.

ولقد سبق أن تطرقنا في الجزء الأول من هذا المشروع إلى خصائص النظر البيداغوجي المركب، وقلنا أن من منهجيته وأهدافه¹:

✓ إزالة الحواجز بين الحقول المعرفية التي تهتم بالإنسان وإدماج نتائجها في كل بيداغوجي متناغم؛

✓ رفضه تناول الإنسان كأجزاء متناثرة ومتفرقة بين العلوم، إذ إن العلوم جزأت الإنسان، بل وضاع معها وفي ثناياها؛

✓ لا يعترف بامتلاك المعرفة الحقيقية المطلقة من طرف أي حقل معرفي، بل هي موزعة بينها؛

✓ لا يقبل نتائجها ويوظفها إلا بعد مقارنتها بشبيها أو مخالفها ومناقضها.

✓ لا يسعى إلى توحيد نتائج هذه العلوم، بل إلى إدماجها إدماجا محكما خاضعا لقواعد العلم وخادما لنمو وتطور الإنسان.

✓ نظرت للعلوم تكاملية لا تصادية.

✓ لا يتموقع أهله في دوائر نظرية ضيقة ويحولونها إلى إيديولوجيا بها يكون النمو والتطور أو لا يكون، بل يحافظون على مسافة السؤال البيداغوجي: ما حدود وصواب ما نقوم به بالنسبة إلى الإنسان؟

✓ لا يلغي أهله السياق الزماني والثقافي الاجتماعي في طرح البدائل واقتراح الحلول.

¹ أميم، عبد الجليل : مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016 . ص 101-102.

✓ لا يختزلون عملهم في تفكيك المادة المعرفية أي في جانبها الديدانكتيكي، بل يتسامون إلى سماء البيداغوجيا التي تعلو عن الديدانكتيك وتوظفه.

وكل من خرج عن هذه الضوابط فهو أقرب إلى الإيديولوجي منه إلى البيداغوجي، وأقرب إلى التقني منه إلى البيداغوجي، وأقرب إلى المقلد منه إلى المجدد.

لكن ماذا يعني استحضار الحقول المعرفية في العمل الديدانكتيكي؟

ببساطة غير مخلة بالعلمية المطلوبة في العمل البيداغوجي وباعتبار الديدانكتيك جزءا منه، نقول أن الأمر لا يتعلق بالتخصص في كل هذه الحقول، ولكن باستحضار نتائجها ذات الصلة بالإنسان خصوصا في الوضعيات التعليمية التعلمية. أو أية وضعية تحتاج تدخل البيداغوجي المحترف في أي مجال من مجالات فعل الإنسان في الوجود. وهذا ممكن بل واجب.

الجمع بين النماذج

وخلاصة القول أن النظريات التربوية والبيداغوجية والديدانكتيكية المختلفة سلاح لا بد منه للأستاذ، وأنها ليست تقنيات مجردة ومعزولة بل إنها مبنية على رؤى فلسفية وميتافيزيقية عميقة، كما أنها ليست منفصلة عن سياقها بل مرتبطة به، وتبعا لذلك، فليست نتائج البحث العلمي عقاير قابلة للاستهلاك دون تبيين، أي دون تكيف، لذلك كان ولا يزال مشروعنا: بيداغوجيا السياقات المغربية المركبة ينهل من العلم ومن

السياق ومن الواقع ومن الثقافة المغربية العربية الأمازيغية الإسلامية ومنفتح على ثقافات العالم، ومدرّك لتركيب البيداغوجيا وتركيب الواقع.

كما أن هذه النظريات والنماذج ليست بحكم أصلها الثقافي غير قابلة للتنزيل، لأن التعليم في أي بلد أو في أي ثقافة، يوجد فيه العام المشترك بين الإنسانية، ويتضمن الخاص المتعلق بثقافة ما، ومكان ما، وزمان ما، هذا المشترك هو بالضبط ما يهتم الأستاذ ، إنه بنيته المجردة المتعالية عن الزمان والمكان والثقافة، فأينما كنا في التعليم وفي أية ثقافة وفي أي زمان، وفي أي مكان نجد أن هناك أستاذًا وتلميذًا/طالبا ومحتويات وسيرورات، وفصلا دراسيا، وتفاعلات وتخطيطا وتدبيرًا وتقويما... هذه هي البنية المجردة المشتركة بين كل الأنظمة التعليمية أينما كانت، وهذا البنية هي ما يجب التركيز عليه استفادة من الآخر، وتعقبا عليه، وتجديدا فيه، وتجاوزا له.

التوجه المعرفي: النظرية أو النموذج	ثوابت التوجه الديداكتيكي	الجمع بين النماذج	التصور التركيبي
التوجه الديداكتيكي العربي الإسلامي	الاستعداد الجواني قبل الخروج إلى الدرس - معرفة المقاصد من الدرس، أو لنقل بلغة العصر: تحديد الأهداف- الاستفتاح أو الاستدراج- ربط الدرس والمعرفة بالقيم والأخلاق- التواصل الجيد والصوت المسموع والبروز الظاهر في القسم- التفصيل أو التلخيص أو لنقل كم المعرفة- الترتيب، أو المنهج- التمييز بين طرق بناء الدرس- إشراك المتعلمين- المذاكرة الجماعية- الاستدلال- الوضوح أو البيان اللغوي. - التبسيط- الاختتام - التمارين والامتحانات.	الافتتاح الجيد للدرس- تحديد أهداف الدرس- التواصل الجيد مع المتعلمين- ترتيب الدرس منهجيا بشكل واضح- تنوع طرق التدريس- الربط بالواقع والثقافة- الربط بالعلم- الربط بالعمل- الاستدراج من البسيط إلى المركب- إشراك المتعلمين- الوضوح في اللغة والمضامين- الاستدلال والتبسيط التفصيل أو التفريع- التقويم الجيد والمنصف- التمارين والتدريب- التحفيز	✓ قاعدة النظرة الإيجابية، للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ✓ قاعدة وضوح الإطار المعيارى للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ، ✓ قاعدة الرؤية الشمولية للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ✓ قاعدة النظرة التكاملية للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ✓ قاعدة الانسجام للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ✓ قاعدة الحركية أو الدينامية للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ✓ قاعدة التأثير الملازم للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ✓ قاعدة الرؤية الاستراتيجية للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ✓ قاعدة التجديد والتميز والإبداع الملازم للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها ✓ قاعدة المرونة للعملية التعليمية التعليمية بكل مكوناتها
التوجه الديداكتيكي الغربي التقليدي	من المعروف إلى المجهول- من القريب زمانا ومكانا وروحا ومجالا إلى البعيد في كل هذه الأبعاد- من البسيط إلى المركب- من السهل إلى الصعب- من الملموس إلى المجرد- التفريع أو التفصيل- التمارين - التحفيز- الوضوح والإيضاح- النجاح: غاية الفعل التعليمي هو النجاح عن استحقاق وبذل	المشكلات طريقة التعلم : الكفايات- العادات العقلية الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف- الاستخدام ذو المعنى للمعرفة- تنمية استخدام العادات العقلية المنتجة.	في إطار هذه القواعد يمكن توظيف كل متعلقات المبادئ التي تجمع النموذجين العربي الإسلامي والغربي التقليدي وكذلك التصورات المعاصرة: أي إن هذه القواعد

مرنة وقابلة لأن ندمج فيها ما نشاء مما يستجد من القواعد الديدانكتيكية سواء على مستوى الدرس كنسق عام، أو مكوناته الثلاثة الأساسية/ المعلم، التلميذ والمضامين...النموذج التركيبي نموذج إطار أو قالب مرن يمكن أن نستثمر فيه كل ما جد من المبادئ والقواعد التي تنسجم مع بعضها.	والتغذية الراجعة جوهر عمله.	الجدد- الإبداع- التوجه المدرسي.	التوجهات الديدانكتيكية الغربية المعاصرة
		لارتباط بالواقع- التوجه العملي- التوجه العلمي- النمذجة أو التمثيل- البنية- مبدأ المنهجيات- تحليل البنية: البنية المقاصدية- البنية المضامينية- البنية المنهجية- البنية الوسائطية- الشروط السوسيوثقافية للمتعلمين: الشروط الأثرولوجية للمتعلمين المنهجية- البنية العلانية- بعد معيقات الدرس- المشكلات طريق التعلم- العادات العقلية الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف- واستخدام المعرفة استخداما ذا معنى- تنمية استخدام العادات العقلية المنتجة، مركزية المعلم ودوره الجوهري.	

في مهنة الاستاذية: الأستاذ إنسان

ويبقى الأستاذ / البيداغوجي إنسانا كغيره

قد يلاحظ القارئ أن كل النظريات والنماذج الديداكتيكية تتحدث عما يجب أن يفعله الأستاذ، وكيف يجب أن يفعل ما يفعل، وقد نستشف من خلال ذلك أنها تريد منه أن يكون كاملا مكتملا، وألا يقع في الخطأ أبدا، كلا، إن أهل البيداغوجيا أعلم من غيرهم بحقيقة الأستاذية وتحدياتها، لذلك وجب أن نؤكد على ما يلي:

● الأستاذ يخطئ ، والكمال وهم:

وهذا يعني بالنسبة إلى بيداغوجيا التركيب أن الأستاذ إنسان بكل نوازع الإنسان، خيرا وشرأ، حبا وكرها، اكتمالا ونقصا، صوابا وخطأ، نشاطا وتقاعسا أو تقصيرا. إلا أنه في هذا كله يغلب عنده الجانب الإيجابي الزكي من النفس على الجانب السلبي منها. نعم، إن من فلسفتنا أن الكمال غاية لا تدرك لأنها صفة لا حدود لمكوناتها ومتعلقاتها، والإنسان يفرض عليه نسقه حدودا في الزمان والمكان والسياق أي في الوجود، فالكمال وهم يسكن غير المستوعبين لقانون التطور والتغير والتركيب، إن الكمال صفة تتمدد يوميا زمانا ومضمونا وخصائص بتمدد التصورات والقناعات والمنتجات والآمال والواقع ...، والإنسان يتقلص يوميا زمانا، ومحدود مكانا، وبطيء في استيعاب متغيرات الوجود، وعاجز عن الإحاطة التامة بها جميعها، وغير قادر على استكناه كل المستجدات والعناصر قديمها وحديثها، ثابتها ومتغيرها، وبناء عليه، نعتقد أنه من المستحيل أن يستوعب متقلص متمددا. لكن ليس من المستحيل أن يستوعب المتخصص أساسيات وقواعد ما يجعله ناجحا في مواجهة واقعه واقتراح الحلول والعمل على إنماء الأفراد، والعمل الجماعي والانفتاح على الغير مفتاح ذلك.

● الأستاذ مشروع منفتح بتأثيره اللامتناهي

لكننا بالمقابل نعتقد أن الأستاذ إنسان متميز عن غيره،
تتخرج من تحت يديه باقي المهن، وفي كل التخصصات
والمجالات، وعمله يتجاوز الوجود إلى ما بعد الطبيعة على الأقل
في معتقدنا الإسلامي، إن الذي يتمدد من وجهة نظرنا هي آثار
فعل الأستاذ في الوجود وليس عمره وعلمه، فهذان الأخيران
محدودان، لكن بصماته تنتقل من جيل إلى جيل إلى آخر جيل. إن
فعل الأساتذة يتكاثر تأثيره في الوجود في حياتهم وبعد مماتهم،
لذلك لا خوف على الإنسانية ما دام فيها أساتذة. إن الأستاذية
بذلك مشروع دائم وطويل ولا متناهي التأثير.

● الأستاذ واع بلحظات ضعفه وقوته:

إن الأصل في الأساتذة أنهم واعون بلحظات ضعفهم
وقوتهم، ومن خصائصهم دوام تفقد أطوارهم وأحوالهم النفسية
والسلوكية بحكم دور القدوة الذي أنيط بهم، كما أنهم يتعهدون
أنفسهم بالمراقبة تزكية وتوقفا ومحاسبة. إن مسلكهم هذا،
ومراقبتهم هذه لأنفسهم تتغيا حماية من يقتدي بهم من زلاتهم
وأخطائهم التي يأتونها في حالة ضعفهم وغلبة رعونات أنفسهم
عليهم. إنهم واعون بمنحنيات وعيهم صعودا وهبوطا. ويعلمون
متى يلبس وعيهم على وعيهم.

إن حدود الأستاذية وتخومها هي خصائص الإنسان بما هو
إنسان. فمن إنسانية الأستاذ أن يخطئ مثل غيره، وأن يسهو مثل
باقي الناس، بل أن تغلبه شقوة نفسه في بعض اللحظات، إلا أن
هذه كلها حالات استثنائية الحدوث من جهة، وخفيفة الضرر من
جهة أخرى، ويقوم الأستاذ نفسه بتصحيحها مع من لامسته من
جهة ثالثة، وتتغمر في بحر إيجابياته من جهة رابعة. فالأستاذ
حتى في أخطائه محترف وواقعي، إذ يعتبرها جزءا من
إنسانيته، ويعترف بها ويعمل على تجاوزها، فغاية فعله التنمية
والتطوير، وهو بذلك منسجم مع حقيقته الإنسانية وتحديات واقعه
العملي. فأمره بيده لا بيد غيره، والوصاية التي عليه ليست

وصاية وزارة ولا أسرة إلا إداريا أو اجتماعيا، بل الوصاية التي عليه هي وصاية نفسه على نفسه لأنه غير مسلوب الإرادة من جهة، وتوجهه ذاتي ونحو التنمية والتطوير من جهة ثانية، ورؤيته مستقبلية ومرتبطة بالعمل في النفوس من جهة ثالثة. وسلاحه في ذلك هو الحب والكفاءة والواقعية والنظرة الإيجابية للأرواح التي تجلس أمامه. إنه الاحتراف في الأداء بنفس إنساني وواقعي.

● الأستاذ معانق لاتوس Ethos مهنته:

إن الأستاذ واع بأن عمله له وصل بالعلم والأخلاق، بل إن الأساتذة يوصفون في الثقافات العالمية بحراس الأخلاق بمفهومها الإنساني وأبعادها الواقعية والميتافيزيقية. فلا تسبق أقوالهم أفعالهم، بل تجد أن أفعالهم تتجاوز أقوالهم بكثير، فهم أهل فعل لا أهل كلام، بل إن الكلام نفسه فعل من أفعالهم، وسلاح من أسلحتهم، وتبعاً لذلك، تصبح كل حركاتهم أفعالا في النفس والآخر والمجتمع والإنسانية والوجود المشهود وغير المشهود.

● الأستاذ واع بأن الأستاذية مراحل:

كما تجدر الإشارة إلى أن الأساتذة على وعى تام بأنهم متفاوتون في التجربة والعلم والعمل، وتفاوتهم تفاوت نسبي لا تفاوت قيمة، فكل واحد منهم يعمل وفق مقدار معرفته وسمو تجربته، وهذا لا يحول دون تفاهمهم وتواصلهم وتعاونهم، فهم جسد واحد وإن بدت بينهم في بعض اللحظات بعض خوارم التآلف، لكن ما أن يتعلق الأمر بالتعليم والتربية ومشاكلهما حتى يصبح ما كان سببا في التفريق نفسه سببا في الوحدة والتأليف. فحظهم من الأخلاق عال وإن بدت منهم بعض الهفوات لأن ذلك من خصائص الإنسان. ونحيل هنا على مراحل الأستاذية كما أوردناها في الجزء الأول من هذا المشروع مع

Krappmann¹ ، وعلى مراحل نمو الاستاذية من مرحلة العجز إلى مرحلة الاحتراف كما بسطناها في هذا الجزء.

• الأستاذ واع بعلاقة العلم بالعمل وحدودهما

ولا ننسى أن نشير إلى أن انغماس الأستاذ الدائم في العمل التعليمي في الواقع يُمكن - من يتأمل منهم - من الوصول إلى الحكمة في القول والعمل، فالتصاقهم الدائم بالعلم والاستزادة منه على الدوام، ومعانقتهم المستمرة للواقع ومشاكله تمكنهم من إدراك ما يخفى عن الناظر من الخارج أو البعيد عن الميدان، وتغلغلهم في العمل في الواقع يخرجهم من التجريد النظري المتعالي إلى التحقق العملي المتلبس بالواقعية والنافذ إلى اليقين العملي باستحضار واع لمعنى الواقع والنظر التجريدي. فلا يقفون دون النظر لتجربتهم من العمل، ولا يقفون دون العمل لتجربتهم من النظر. وعليه فهم أهل علم وعمل، أهل تجريد وواقعية.

• الأستاذ أصل الإصلاح وجوهره والفاعل الأساسي فيه

ولأنه اجتمع فيهم ما تفرق في غيرهم، فإن باب التجديد لا يمكن أن يكون إلا من جهة الأساتذة، وكل إصلاح لا يشرك الأساتذة في وضع لبناته وأسسها وخطواته سيحيد عن قصد أو عن غير قصد عن أسباب المعرفة المتكاملة المؤدية للنظر والعمل السديدين في الواقع، وبناء عليه، يغدو إصلاحا معطوبا عن وعي أو بدون وعي لأنه عمل على إقصاء أقدار الناس على الفعل في الواقع التعليمي لجمعهم بين كمال العلم بالواقع، ودقيق العمل

¹¹ أميم، عبدالجليل : مدخل إلى البداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016. ص 153 - 157.

بالعلم، وسيغدو إصلاحا يحتاج نفسه إلى إصلاح. فمعرفة
 بالواقع أكسبتهم كفاية معرفة الواقع، وطورت لديهم إحساسا
 رهيفا بقواعد العمل فيه، والتصاقهم بالعلم وتعليمهم إياه مكنهم
 من كفاية معرفة مستجدات العلم ذات الصلة بمجال عملهم، مما
 يجنبهم طريق الإصلاح التقني من جهة، وطريق الإصلاح
 المبني عن العلم بالواقع فقط، فعلموا ان العلم إمام العمل، وأن
 الواقع مسدد للعلم ومعمق له. فتحرروا من نوعين من العمى:
 عمى الواقع، وعمى المعرفة.

كفايات أهل البيداغوجيا

كفاية رجل البيداغوجيا المنخرط في العمل بالاستناد على
 مرسوم تقييم الأداء بولاية زاكسن.¹ ونرى أن الاستفادة من هذا
 النموذج في مجال البيداغوجيا جد إيجابية خصوصا في عملية تفكيك
 الكفاية إلى وحدات من قدرات ومهارات وضبط مؤشرات مما
 سيساعد على فهمها وتوظيفها في البحث العلمي البيداغوجي.

الكفاية المعرفية	تجلياتها

¹ <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1185-Saechsische-Beurteilungsverordnung.03/04/2019.18h.09mn>.

✓ لديه معرفة متخصصة واسعة. ✓ لديه معرفة متخصصة متنوعة. ✓ لديه معرفة أيضا في فروع التخصص. ✓ لديه معرفة متخصصة حديثة. ✓ يضيف معرفة جديدة على الدوام. ✓ يتابع ويشترك في مناقشات الخبراء والمتخصصين حاليا.	المعرفة المتخصصة يتم في هذا البعد تقييم نطاق ونوع الخبرة المكتسبة من الناحية النظرية والعملية.
✓ يعرف سياقات تخصصه ذات الطبيعة العملية ✓ يستطيع إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل ✓ يتمكن من استغلال المعرفة المتخصصة بطريقة عملية ✓ يمارس عمله بمسؤولية في مجال اشتغاله ✓ يقود بكل ثقة مجال العمل الخاصة به ✓ يستثمر المعرفة في تنفيذ المهمات المنوطة به	القدرة على الإنزال أو التطبيق يقوم في هذا المستوى تقييم القدرة على تزيل المعرفة المكتسبة والربط بينها وبين سياقات العمل والتطبيق
✓ يعمل بفعالية (ترتيب العمل: نتائج الأداء تتوافق مع المهمة التي تم التكلف بها). ✓ يعمل بكفاءة (التوافق بين الجانب الكمي والكيفي أي تناسب جودة نتائج العمل مع كمه). ✓ يعمل مع إتيان أخطاء قليلة. ✓ يمزج بين المعرفة والأداء العملي. ✓ يعمل بعناية وبدقة. ✓ يعرف الأهم والأساسي. ✓ ينجز العمل بشكل مستقل. ✓ يطور مبادرات شخصية في إطار العمل. ✓ يكتشف الصعوبات قبل السقوط فيها.	جودة العمل ونتائجه كما وكيفا يتعلق الأمر في هذا المستوى بتقييم كيف ينبغي تنفيذ المهام بالعناية والحذر اللازمين، ووفقا للنتائج والقدر الذي يجب تحقيقه
✓ يظهر الاهتمام بالجوانب الإدارية ذات التوجه الاجتماعي في أبعادها البيداغوجية. ✓ البيداغوجيا والعمل الاجتماعي، والاقتصادي، والإداري، والبيئي، ✓ البيداغوجيا والعمل التدريسي في كل المستويات.	الاهتمام بالتخصص ومجالات الاشتغال فيه يتم في هذا المستوى تقييم الاهتمام بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية

✓ البيداغوجيا والفعل السياسي، وتدبير المنظمات والهيئات والجمعيات. ✓ البيداغوجي والحلول لا ينقلان. ✓ البيداغوجي رجل متفاعل مع محيطه ومطور له. ✓ يجيد البيداغوجي كفاية "التفكير خارج الصندوق"، فأينما رأى الصواب عانقه. ✓ يهتم بالمواضيع ذات البعد الإنمائي للإنسان أيا كانت.	والسياقات المختلفة المتعلقة بالتخصص وتحمل المسؤولية فيه.

تجلياتها ✓ يرتب مهام العمل بطريقة جيدة تخطيطا وتطلعا وبحكمة. ✓ يتعامل مع مهام العمل بمراعاة تسلسل الوقائع وترتيبها. ✓ يقسم المهام بشكل جيد. ✓ يحدد الأولويات. ✓ يقيم العلاقات. ✓ يخرج نتائج العمل في المواعيد المحددة. ✓ يمكن أن يتدخل للحد من المخاطر أو أية تداعيات سلبية.	الكفاية المنهجية القدرة على هيكلة العمل يتم في هذا المستوى العمل على تقييم ما إذا كان متمكنا من التخطيط للعمل والتحكم في عملياته بطريقة يتم من خلالها تنفيذ المهام بشكل مضبوط وناجح وفق المقاصد المسطرة والوقت المتاح.
✓ قادر على استخدام طرق مختلفة لإنجاز المهمة. ✓ متمكن من الجمع بين أساليب العمل بشكل مناسب. ✓ يعمل باستحضار واع لهدفه. ✓ يستفيد بشكل ملائم من الموارد المالية والبشرية والاجتماعية. ✓ يفوض المهام بشكل مناسب وللأشخاص المناسبين. ✓ يتعاون بشكل منظم ومحدد. ✓ يطور أساليب العمل حسب مهمة التكليف.	القدرة على التلبس بالمنهجية أو استحضار أسلوب العمل المناسب يتم في هذا المستوى تقييم مدى التمكن من كيفية تنفيذ المهام المحددة من خلال تبني إجراءات منهجية معينة.
✓ لديه معرفة بتقنيات العمل المتاحة ✓ يستفيد من معدات العمل المتاحة بتوظيفها ✓ متمكن من وسائل المساعدة المتوفرة	القدرة على توظيف تقنيات العمل أو أداء المهام يتم في هذا المستوى تقييم كيفية استخدام أساليب العمل المناسبة للوفاء بعمليات العمل والأهداف المحددة.

✓ يتفاوض بامان وهدوء ، وبشكل هادف ومقتنع. ✓ يظهر القدرة على التمتع مكان الخير والإحساس به. ✓ ملتزم بأقواله ووعدده. ✓ يجادل من خلال الواقع وبنظرة واقعية. ✓ عادل مع الذين يتفاوض معهم.	القدرة على توظيف مهارات التفاوض يقوم بتقييم القدرة على تحقيق هدف التفاوض المنشود مع احترام مصالح المؤسسة ومصالح الشركاء في أي قطاع كان.

تجلياتها ✓ يظهر استعداد له للعمل الإضافي في حالة زيادة عبء العمل ✓ يمكن أن يظل هادئا في المواقف العصيبة. ✓ ليس مزاجيا ، بل متوازن. ✓ لا يظهر أي انخفاض في الأداء تحت ضغط الموعد النهائي. ✓ يتفاعل مع الشكاوى بهدوء ، وليس بشكل عدواني. ✓ لا يستسلم في حالة النكسات ✓ يعترف بأخطائه ونقاط ضعفه ، ويتعرف عليها ✓ يحسن التعامل معها ✓ لا تزيد التحديات المتزايدة إلا إصرارا.	الكفاية الذاتية القدرة على التحمل يتم في هذا المستوى تقييم القدرة على تحمل التحديات المادية والمعرفية والاجتماعية والعاطفية ومدى درجة الصمود في المواقف الصعبة وأشكال الضغط المتنوعة.
✓ يظهر استعداد لتحمل المسؤولية ✓ يدرك أهمية المسؤولية والأفعال ويتحملها بوعي. ✓ يتحمل مسؤوليته عن أعماله ونتائجها ولا يبحث عن من يحمّله. مسؤوليتها صواباً أو خطأ.	القدرة على العمل الواعي بالمسؤولية يتم في هذا المستوى تقييم مدى الوعي بالمسؤولية والالتزامات الناتجة عنها
✓ يتطور البدائل. ✓ يقدم اقتراحات للتحسين. ✓ يضع الإجراءات الروتينية وغيرها تحت مجهر السؤال. ✓ يعبر عن انتقاداته بشكل واقعي. ✓ مستعد داخليا للعمل ويوظف إمكاناته الذاتية. ✓ يرى التغيير فرصة وليس مشكلاً. ✓ منفتح على الأشياء الجديدة. ✓ يشارك بشكل بناء في تحقيق مشاريع جديدة ودعم عمليات التغيير.	القدرة على تفعيل إمكانات الابتكار يتم في هذا المستوى تقييم القدرة على تطوير الأفكار الخاصة بتغيير الظروف الحالية وإدماجها بشكل بناء في عمليات العمل الحاضر أو المستقبلي.
✓ يستخدم وسائل الإعلام المختلفة لتوسيع معارفه وتجاريه ، ✓ على سبيل المثال: الانترنت ، المجالات.... ✓ يسعى ذاتيا لمعاقبة معارف وخبرات جديدة وبشكل دائم. ✓ يهتم بالمشاركة في الأنشطة التكوينية الموجهة ويرغب في حضور الدورات التكوينية والتكوين المستمر. ✓ منفتح على التخصصات المختلفة وخصوصا تلك التي تصب في مجال اشتغاله أو التي تقترب من مجاله.	القدرة على التعلم يتم في هذا المستوى تقييم مدى الاستعداد لمواجهة المهام المتغيرة في وضعية العمل ، والقدرة على التكيف والتعلم المستمر.
تجلياتها ✓ يحترم آراء الآخرين. ✓ لديه القدرة على إيجاد الحل الوسط وبناء التفاهات. ✓ يعامل أعضاء الفريق بطريقة مهذبة.	الكفاية الاجتماعية القدرة على العمل الجماعي يتعلق الأمر في هذا المستوى

✓ مساعد ومودب ولديه حس التعاون. ✓ يُظهر استعدادا نشطا للعمل، ومبادر بالانفتاح على الآخرين. ✓ ينظر ويركز على عمل المجموعة وليس على الأداء الفردي. ✓ يندمج بسرعة في المجموعة، ويجد قبولا من أعضائها.	بتقييم القدرة على المشاركة بنشاط في فرق العمل من جهة، والمساهمة في تعزيز عملها بشكل بناء من جهة ثانية
✓ اتساق لغة الجسد والكلام. ✓ القدرة على التحوار. ✓ يستخدم المقارنات والأمثلة وما شابه ذلك. ✓ يتحدث بطلاقة ، ويمكنه التحدث بحرية والتعبير عن رأيه. ✓ يتحدث بلغة سليمة من الأخطاء. ✓ لا يحتفظ بالكلام في نفسه في الموقف الذي يستدعي التعبير عن الرأي. ✓ لغته غنية. ولغته دقيقة. ✓ يمكن أن يجادل بشكل مقنع. ✓ يستحضر قاعدة "لكل مقام مقال". ✓ يعبر عن آرائه بوضوح وبصورة منطقية وبترتيب.	القدرة على التواصل يتم العمل في هذا المستوى على تقييم كيفية توصيل الرسائل إلى المرسل إليه بالطريقة المناسبة من خلال صياغات لغوية مكتوبة أو منطوقة أو غيرها ، وهل يتم إشارك الآخر أم الاستحواذ الكامل على دور المرسل؟
✓ يكتشف النزاعات في وقت مبكر. ✓ يمكن أن يتعامل مع النزاعات بانفتاح وبشكل مباشر وعادل. ✓ يمكنه تقييم النزاعات ودرجة ضررها أو نفعها. ✓ يستطيع التعامل مع الصراع بمسؤولية ومراعاة لغيره. ✓ يستطيع التوسط بين الأطراف المتنازعة.	القدرة على حل النزاعات يتعلق الأمر هنا بتقييم القدرة على التعرف على المنازعات الخاصة أو الشخصية من جهة، والنزاعات في الجماعة من جهة ثانية، والقدرة على الاستجابة للتعامل مع النوعين بشكل مناسب للتوصل إلى حل تعاوني من جهة ثالثة.
✓ منفتح على اقتراحات الآخر أيا كان. ✓ يكسب ثقة الآخر وجدير بها ✓ يستخدم بفعالية وسائل التواصل مع الآخر ✓ يعالج احتياجات الآخر على اختلافها	القدرة على إنصاف الآخر يتعلق الأمر هنا بتقييم القدرة على اتخاذ القرارات بمراعاة الآخر وإنصافه

تجلياتها	كفاية القيادة
✓ يعقد اجتماعات منتظمة. ✓ ينظم على وجه التحديد التدريبات المستمرة. ✓ يدافع عن العاملين معه. ✓ يتعرف على حالات النزاع في مرحلة مبكرة ، ويقدم المساعدة، ويتصرف في الوقت المناسب. ✓ لديه "أذن مفتوحة" للمشاكل: مستمع جيد. ✓ يقود العمل والعاملين، يتقن العديد من أساليب القيادة.	القدرة على توجيه الغير يتعلق الأمر بتقييم القدرة على تحديد المهام والمسؤوليات على نحو هادف لمن تعمل على تدبيرهم في إطار جماعي أو مؤسساتي وفقا لقدراتهم

✓ يمارس النقد الواقعي في الوقت المناسب. ✓ يشيد بالأعمال الجيدة على وجه السرعة ويحفز العاملين معه.	وإمكانياتهم النمائية الذاتية ، والقدرة على دعمهم في سياق تطوير أنفسهم
✓ متمكن من خيارات عملية مختلفة لصنع القرارات وتطبيقها. ✓ متمكن من تقييم البدائل من حيث تأثيرها وقيمتها. ✓ حريص على نتائج العمل قبل الغير. ✓ يحدد الأهداف لنفسه وللآخرين. ✓ يتخذ القرارات العادلة. ✓ موضوعي في عمليات صنع القرار.	القدرة على اتخاذ القرار يتم النظر في هذا المستوى إلى القدرة على اتخاذ القرارات بشكل مدروس وسريع ومفهوم، أي تلك التي تدعمها حجج قوية ضد الاعتراضات المحتملة.
✓ ينجز التقارير حول المشاورات والتدريبات والاجتماعات. ✓ يوجه رسائل البريد الإلكتروني ذات الصلة ويتابعها. ✓ يعلن قبل الاجتماعات عن جدول الأعمال والمهام المنتظرة. ✓ يحصل على المعلومات في الوقت المناسب. ✓ يعالج مختلف المعطيات ويوزع المعلومات في الوقت المناسب. ✓ يميز بين المعلومات والمعطيات القابلة للتوزيع والتي لها صبغة السرية أو التأجيل.	القدرة على التعامل مع المعلومات يتم في هذا المستوى تقييم كيفية الحصول على المعلومات المتعلقة بالمهام المختلفة من جهة، وكيفية إيصالها للمعنيين بالأمر.
✓ يحدد الأداء المؤدي إلى تحقيق النتائج. ✓ يعرف التدابير المؤدية إلى الرفع والزيادة في الأداء ويعمل على تطبيقها. ✓ يعرف درجة التوجه العام للأداء هبوطا ونزولا أو تحقيقا للأهداف أو زيغا وانزياحا عنها. ✓ يشجع الفاعلين أو العاملين على إتيان الأعمال المنمية للاتجاه العام الإيجابي للأداء. ✓ يستطيع الحفاظ على الأداء حتى في ظل الظروف الصعبة. ✓ يعترف بكل أداء جيد.	القدرة على التوجه نحو الأداء يتم في هذا المستوى تقييم القدرة على صياغة الأهداف بالتعاون مع الآخرين بالتركيز على الأداء الموجه نحو تحقيق النتائج ، وكذلك الرغبة في تحسين الأداء بشكل مستمر.

خاتمة

لم نشغل في ممارستنا العلمية والعملية في حقل البيداغوجيا بشيء مثلما اشتغلنا بالبحث والتأمل الدائم في الطرق التي توصلنا إلى التأثير الإيجابي على مجموع شخصية من نتعامل معهم ونعلمهم ونتفاعل معهم. إن اهتمامنا بالطرق التي توصل إلى تطوير القدرة على الإبداع البيداغوجي مع هذه الفئة وغيرها وفي سياقنا المغربي جعلتنا نستحضر في تطويرنا لتصور بيداغوجيا السياقات المغربية المركبة كل ما وقعت عليه أعيننا من نتائج العلوم الإنسانية ذات الصلة بالفعل البيداغوجي عموما سواء في دلالاته العلائقية أو الإبيستمولوجية أو المنهجية. وبناء عليه،

فالتركيب الذي ندعو إليه يلامس المعرفة التأسيسية للبيداغوجيا كما يعانق استحضار نسق الواقع بمختلف مكوناته وعلاقاته التفاعلية.

ولقد اتبعنا في الاشتغال بمسالك البيداغوجيا وفرعها الديداكتيك منهجية تركيبية نسقية تعانق المضامين المعرفية وتتمسك بالأدوات العملية، لأنه لا بيداغوجيا بدون فعل في الواقع، فلا نعتقد في مسلك التجريد إلا في حدود ما يستقيم به العمل وينتج عنه من تطوير لأدوات وآليات الفعل في النفوس والسياقات العملية المختلفة. كما أننا عندما نستند على معارف غيرنا ونستحضر معارف ثرائنا في النظر والعمل البيداغوجيين، فإننا نستهدف بذلك تجنب بيداغوجيا السياقات المغربية المركبة آفة النقل المؤدية إلى القطع مع الذات خصوصا وأننا في البيداغوجيا أعرف من غيرنا بسياق الإنزال في أبعاده الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وأثر كل ذلك على النفوس التي نشغل عليها ومعها وبها. بل نعلم أكثر من غيرنا أن الفعل في النفوس فعل تثقيف وتنشئة اجتماعية بل في مجمله تنشيط للثقافة بغرض إنماء النفوس.

ولقد كان من نتائج نظرنا في العمل البيداغوجي والديداكتيكي التنبيه إلى ما صدرنا به مؤلفنا في مقدمته، وهو الاحتراس في التعاطي مع القضايا البيداغوجية ذات الطبيعة المركبة من آفة سوء التقدير، وآفة التقطيع، وآفة التركيز الأحادي، والتجزيء بدون استحضار مكونات النسق العام. واعتبرنا أن النموذج البيداغوجي المركب الذي نقترحه يستجيب لهذه التحديات إذا ما تم استحضار قواعده في أي شكل من أشكال العمل البيداغوجي/الديداكتيكي. ونعتقد أن القواعد العشرة التي فصلنا فيها في هذا الجزء يمكنها بشكل من الأشكال المساهمة في إنجاح التعامل البيداغوجي الديداكتيكي في مختلف المجالات التي ينشط فيها أهل البيداغوجي. وقلنا أن هذه القواعد تبدأ من الذات لتلامس النسق العام في شموليته، ويمكن من باب الختم ذكرها دون التفصيل فيها، وهي:

- ✓ قاعدة النظرة الإيجابية.
- ✓ قاعدة وضوح الإطار المعياري.
- ✓ قاعدة الرؤية الشمولية.
- ✓ قاعدة النظرة التكاملية.
- ✓ قاعدة الانسجام.
- ✓ قاعدة الحركية أو الدينامية.
- ✓ قاعدة التأثير.
- ✓ قاعدة الرؤية الاستراتيجية.
- ✓ قاعدة التجديد والتميز والإبداع.
- ✓ قاعدة المرونة.

وبفضل هذه النتائج والقواعد التي توصلنا إليها نكون قد ساهمنا في اعتقادنا باجتهاد يمكن أن يستثمره العاملون في المجال البيداغوجي، كما يمكنهم مناقشته وتعميقه والإضافة إليه ولم لا في لحظة من اللحظات العمل على تجاوزه، فالتركيب والتفكير الدوغمائي المنغلق والمدعي للكمال لا يلتقيان، لأن التركيب لا ينفك عن السياق زمانا وثقافة ومكانا ومجتمعاً وأشخاصاً، وهذه قضايا متغيرة تستعصي على التفكير الدوغمائي. كما أننا ننطلق من قناعة مفادها أن أفكارنا لا تكتسي عندنا أهمية إلا بحجم النقاش الذي تحدثه، وردود الأفعال التي تكون سبباً فيها، والمسالك النظرية والعملية التي تنيرها. ذلك أن عقل البيداغوجي عقل واسع ويزداد على الدوام اتساعاً، ولا ينغلق أبداً، كما أنه عقل لا ينفك عن حقيقة البحث الدائم عن النفع والعمل في الواقع، فمقاصد أهل البيداغوجيا هي النماء والإتماء للبشر والحجر والشجر.

والسلام عليكم ورحمة الله. والله أعلم.

وحرر بمراكش الجمعة الثامن والعشرين رجب 1440
الموافق للخامس من أبريل 2019 م.

لائحة المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أميم، عبد الجليل : مدخل إلى البداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016
- أميم، عبد الجليل: منهجيات. أدوات منهجية تطبيقية للبحث والتحليل في الفلسفة و الأدب و العلوم الإنسانية. مراكش 2013.
- ابن جماعة، بدر الدين محمد: تذكرة السامع والميتكلم في أدب العالم والمتعلم. عناية محمد المهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت لبنان ط3، 2012.
- الدغمومي، محمد: المفهوم والتواصل. مفهوم الثقافة نموذجاً. في: سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 92. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. الدار البيضاء 2001.
- بوهادي، عابد: تحليل الفعل الديداكتيكي [مقاربة لسانية ببداغوجية]. في دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39. العدد 2. 2012.
- حسين حسن سليمان وآخرون: الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة. بيروت، لبنان. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2005.
- حسين حسن سليمان وآخرون: الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الجماعة و المؤسسة والمجتمع. بيروت، لبنان. المؤسسة الجامعية للدراسات. 2005.
- فاضل عبيد حسون الموسوي وآخرون، المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو. في: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد 18 / 2014 جامعة بابل. ص 562-580.
- كمال عبد الحميد زيتون: تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وانعكاساتها على تدريس العلوم، المؤتمر العلمي

الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية " التربية العلمية للمواطنة"، 29 يوليو – 1 أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس 2001 .

- مارزانو، وكيندل: التصنيف الجديد للأهداف التعليمية. ترجمة: فايز مراد مينا، عبد المسيح سمعان. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية 2007.
- نشابه، هشام: التراث التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات. الطبعة الأولى 1988.

المصادر والمراجع باللغات الأجنبية

- Adl-Amini, Bijan : Systematik der Unterrichtsmethode. In: Bijan Adl-Amini, Theodor Schulze und Ewald Terhart (Hg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. Weinheim: Beltz (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 8), 1993. S. 82–110.362
- Anderson, L.W. et al : (Hrsg.). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman 2001.
- Arnold, M. : Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Ernst Vögel Verlag 2002.
- Astleitner, H : Komplementäre Lehrziele im Unterricht. Grundlagen für ein ganzheitliches Lernen (Forschungsbericht). Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg. Online unter www.uni-salzburg.at/erz/hermann.astleitner 2009.
- Biller, Karl-Heinz: Unterrichtsstörung. 2.korrigierte Auflage. Klett-Verlag; 1981.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1(2), 73-79.
- Comenius, Johann Amos: Didactica Magna. Große Didaktik. Übersetzt von Flitner, Andreas. Düsseldorf und München: Helmut Küpper 3. Auflage 1966, 18. Kapitel Grundsätze zu dauerhaftem Lehren und Lernen, Seite 112-113
- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und

- herausgegeben von Flitner, Andreas. Stuttgart: Klett-Cotta
Zehnte Auflage 2007, 20. Kapitel, Seite 136-137.
- Cube, Felix von: Was ist Kybernetik?, Bremen: Carl-Schunemann-Verlag, 1967.
 - Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, 2. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1968
 - Dienststelle Volksschulbildung (Hg.): Orientierungsrahmen Schulqualität, Luzern 2015; Joller-Graf Klaus: Wie Wissen wirksam wird. Merkmale eines kompetenzfördernden Unterrichts, Luzern 2015;
 - Fegebank, Barbara: Berufsfelddidaktik „Ernährung und Hauswirtschaft“, In: Bonz, Bernhard/ Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens, Stuttgart: Steiner, 1998.
 - Glöckel, H.: Vom Unterricht : Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn. 1990. ..
 - Hans Furrer: Das Berner Modell; Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik. hep, Bern 2009.
 - Hart, L.A.: Human Brain & Human Learning. Village of Oak Creek, Arizona. Book for educators 1983.
 - Hattie, John : Teachers make a difference. What is the research evidence?. 2003.
 - Hattie, John : Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London 2009.
 - Hattie, John : Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler. Hattie, John & Timperley, Helen : The power of feedback. Review of Educational Research 77 (1), S. 81–112.2013.
 - Hattie, John A. C./Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus : Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013.
 - Ulrich Steffens/Dieter Höfer : Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Beltz Verlag 2016, S. 238-240. – Hyperlinks wurden durch die Redaktion von www.lernensichtbarmachen.net ergänzt.
 - Helmke Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 6 2015.
 - Herber, H.J.: Innere Differenzierung im Unterricht. Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1983.
 - Hessisches Kultusministerium (2012) Projekt: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“. angepasst und erweitert Jurt, U. (2015) V6

- Jank, W./Meyer, H. Didaktische Modelle, Frankfurt am Main, 1991 .
- Jank, W. & Meyer, H. :. Didaktische Modelle. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.2008. .
- J. H. Flavell, Henry M. Wellman: Metamemory. In: R. V. Kail, J. W. Hagen (Hrsg.): Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N.J 1977, .
- Johann Amos Comenius: Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. 8. überarbeitete Auflage. Stuttgart 1993, S. 96-106.
- Knecht-von-Martial, Ingbert: Theorie allgemeindidaktischer Modelle, Köln; Wien: Böhlau-Verlag, 1986
- Kron, F.W. : Grundwissen Didaktik. Muenchen 1994.
- Kron ; Juergen ; Standop.: Grundwissen Didaktik. 6.Aufl. Muenchen 2014.
- Leslie Hart, Human Brain and Human Learning ., 1999.
- Ludwig, Otto: Unterrichtsstörungen - Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten. Friedrich Jahresheft V. Verlag Velber; 1987.
- Luhmann, Niklas.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Mai 1984.
- Marzano, R.J. & Kendall, J.S. : Die New Taxonomy of Educational Objectives. Thousand Oaks: Corwin Press 2007.
- Marzano, R. : Dimensions of learning- an integrative instructional framework, Alexandria, VA : Association for Supervision and Development.1990.
- Meyer Hilbert: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004
- Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz: Unterricht: Analyse und Planung. 10., unveränderte Auflage. Schroedel, Hannover 1979.
- Peterssen, W. H. :Didaktik. Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6. Auflage. München u. a.: Oldenbourg Schulbuchverlag 2001.
- Peterßen, Wilhelm: Handbuch der Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München 1996 (7. erweiterte Auflage), Ehrenwirth Verlag. S. 206.364.
- Raymund Werle, Uwe Schimank (Hg.): Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, Band 39. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main 2000.
- Rolf Arnold, Henning Pätzold, "Schulpädagogik kompakt Prüfungswissen auf den Punkt gebracht", Cornelson Scriptor, 2007.

- Roth, H., Blumenthal, A. (Hrsg.) : Didaktische Analyse. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus Zeitschrift : Die Deutsche Schule. 11. Aufl. Hannover, Berlin 5-34. 1974. S. 91.
- Schulz, Wolfgang: Unterricht. In Wulf, Christoph: Wörterbuch der Erziehung. 3. Auflage, München: Piper, 1974, S. 591-598,
- Shannon, Claude E.; Weaver, W.: The Mathematical Theory of Communication, Urbana: University of Illinois Press, 1949
- Spinner, H.F. : Theorie. In : Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hrsg. V. Hermann Krings. Bd. 5. München. 1974. S. 1486-1512.
- Thonhauser (Hrsg.), Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht der Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (S. 65-80). Münster: Waxmann.
- Torrance, E. P.: Torrance Tests of Creative Thinking. Personnel Press. 1974..
- Torrance, E. P.: Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher. Washington DC: NEA. 1977
- Vögeli-Mantovani, U. Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. 1999.
- Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001.
- Winkel, R : Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. 8. Aufl. 2006.
- Wolfgang Schulz: Die lehrtheoretische Didaktik. In: Herbert Gudjons (Hrsg.): Didaktische Theorien. Bergmann + Helbig, Hamburg 1997, S. 35–56.
- Ziener, G. & Kessler, M. : Kompetenzorientiert unterrichten - mit Methode. Seelze: Kallmeyer. 2012.
- Ziener, G. : Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer 2010.

لائحة المواقع الإلكترونية العلمية

- http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2_001/Seite508-517.pdf .In :
- http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2_001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm .
- WWW: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/DidaktikLerntheoret.shtml> <http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/lantermann/umwelt/global.pdf>

- <http://shamela.ws/browse.php/book-649/>
- http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf
- https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht.pdf.
- http://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/pdf/2015/Arbeitsfelder/Kompetenzmodell_Nov2015.pdfhttps://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf.
- <http://docplayer.org/41551925-Arbeits-psychologische-kompetenzforschung-1.html>.
- <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorientierten-Unterricht-differenziert-gestalten-GW-WH-Juni-2015-oezbf.pdf>
- <http://www.misan-jas.com/pdf%2028/346-365.pdf>
- https://www.researchgate.net/profile/Amel_Habeb/publication/318227086_falyt-brnamj-qaym-ly-nmwdhj-abad-altlm-l-marzanw-fy-tdrys-madt-alfrwq-alfrdyt-wathr-dhik-ly-tnmyt-adat-alql-almntjt-ldy-tlab-aljamt/links/5961de1b0f7e9b8194630225/falyt-brnamj-qaym-ly-nmwdhj-abad-altlm-l-marzanw-fy-tdrys-madt-alfrwq-alfrdyt-wathr-dhik-ly-tnmyt-adat-alql-almntjt-ldy-tlab-aljamt.pdf
- <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf>.
- Marzano. : <https://www2.ed.gov/pubs/triedandtrue/dimen.html>.
- <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf>.
- <http://www.physch.net/marzano%20model.pdf>
- http://www.iiioe.org/v3/IIJOE_11_12_03_2014.pdf.
- <https://www.manhal.net/art/s/19411>
- <https://www.ccsnh.edu/sites/default/files/content/documents/CCSNH%20MLC%20HABITS%20OF%20MIND%20COSTA-KALLICK%20DESCRIPTION%201-8-10.pdf>.
- <http://manaheg1.blogspot.com/2015/12/blog-post.html>.
- (PDF) *Neurodidaktik – Neue Impulse für den Informatikunterricht*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/263655393_Neurodidaktik_-_Neue_Impulse_fur_den_Informatikunterricht [accessed Jan 01 2019]
- <https://sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=882&SecID=31> .
- <http://manaheg1.blogspot.com/2015/12/blog-post.html>.
- <http://www.schattenblick.de/infopool/sozial/paeda/spabe023.html>.
- <http://visible-learning.org/2013/01/john-hattie-visible-learning-interview>
- https://us.corwin.com/sites/default/files/250_influences_10.1.2018.pdf.
- <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Buildingeffective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-theResearch-Evidence>
- https://www.lernensichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2017/10/Auszug-Newsletter_final.pdf.
- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=420&SubModel=140&ID=2109.
- [https://www.cornelsen.de/fm/1272/Auf die Lehrenden kommt es an Aufsatz.pdf](https://www.cornelsen.de/fm/1272/Auf_die_Lehrenden_kommt_es_an_Aufsatz.pdf)

- <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1185-Saechsische-Beurteilungsverordnung>

