

المصطلح الرئيس في ديداكتيك اللغة العربية

Le terme principal dans la didactique de la langue arabe

د. حلالى زخاف، جامعة الدكتور طاهر مولاي بسعيدة، الجزائر.

تاريخ الإرسال: 2019/03/21 تاريخ القبول: 2019/05/16 تاريخ النشر: 2019/06/03

ملخص

إن التطورات المتلاحقة التي يشهدها العالم في مجال العملية التعليمية التعليمية أدت إلى تغير في الهوية المهنية للمكونين. حيث أصبحت الوظيفة التقليدية للمدرس والمتمثلة في نقل المعارف والمحتويات المدرسية إلى المتعلمين عملاً عديماً الجدوى في المجال التربوي الحالي، لأن المدرسة لم تعد المكان الوحيد الذي يحتكر المعرفة. مما يفرض على المعلمين تغيير طرائقهم البيداغوجية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم التعليمية مما يتناسب والتطورات التكنولوجية المتسارعة والنقلة النوعية الكبيرة التي أصبحت تعرفها مختلف مجالات علوم التربية. فالمعلم الكفء اليوم هو الذي يتبنى استراتيجيات تعليمية تحقق له النجاح وتنمي لديه الاستعدادات والقدرات والسلوكيات الضرورية للتعلم في مختلف وضعياته أو خلال مرحلة تدبير وتسيير أنشطة التعلم. ولن يتأتى له ذلك إلا إذا كان ملماً بالجهاز المفاهيمي المتعلق بالمقاربة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في الجزائر، وهي المقاربة بالكفاءات والتي تتطلب كفاءة مهنية كبيرة.

الكلمات المفاتيح: المصطلح، التعليمية، البيداغوجيا، النقل الـديداكتيكي، العقد الـديداكتيكي، العقد التربوي، الوضعية الإدماجية.

Abstrait

Les développements actuels dans le monde en matière d'apprentissage pédagogique ont conduit à un changement de l'identité professionnelle. La fonction traditionnelle de l'enseignant dans le transfert des connaissances et du contenu de l'école aux apprenants est inutile dans le domaine éducatif actuel car l'école n'est plus le seul endroit pour monopoliser les connaissances. Ce qui oblige les enseignants à modifier leurs méthodes pédagogiques et à développer leurs capacités et leurs compétences pédagogiques à la mesure des

progrès technologiques rapides et de l'important changement qualitatif connu dans différents domaines des sciences de l'éducation.

Aujourd'hui, l'enseignant compétent est celui qui adopte des stratégies éducatives pour réussir et développe les préparations et les capacités nécessaires pour apprendre dans différentes situations ou au cours de la phase de gestion et de conduite des activités d'apprentissage. Cela ne se produira que s'il connaît le système conceptuel de l'approche adoptée par le ministère de l'Éducation algérien, qui est axé sur les compétences et exige une grande compétence professionnelle.

Mots-clés: terme, didactique, pédagogie, transfert pédagogique, contrat didactique, contrat éducatif.

المدرسة مؤسسة اجتماعية تضطلع بمهمة تربية النشء وتعليمه، وفق مناهج وبرامج يحددها المجتمع حسب فلسفته ونظريته إلى الحياة. فبقدر ما تستثمر الدول في الرأسمال البشري بقدر ما تجني الثمار والفوائد. فالمدرسة إذا قاطرة كل تقدم اجتماعي واقتصادي وعلمي. إلا أن المدرسة في بلادنا قد لقيت وستلقى من النقد الشيء الكثير لأنها لا تزال عاجزة عن مواجهة ما يقابلها من التحديات والإكراهات، وعلى رأسها وظيفة التعليمات ودورها في الرفع من مردودية النظام التعليمي، وخلق متعلم فاعل لا منفعل، متوفر على كفايات عالية، متحل بسلوكات وقيم، مسهم في تحقيق التنمية الوطنية.

هذا كله يتطلب من الفاعلين التربويين والمشتغلين في الحقل التربوي أن يوجدوا الآليات المناسبة لتطوير المجتمع من جهة ومساعدة المتعلمين على مواكبة التطورات الحاصلة على مستوى علوم التربية من جهة أخرى حتى تكون نسبة التحصيل مساوية لما يحصل عليه المتعلم في دول أخرى، وذلك من باب تكافؤ الفرص لدى المتعلمين.

من هذا المنطلق واعتبارا لموقع المحطة الراهنة من صيرورة الإصلاح الذي ترومه المنظومة التربوية في الجزائر من خلال تبنيها استراتيجيات المقاربة بالكفاءات، هناك جملة من المفاهيم والمنهجيات والممارسات الصفية على المستوى الديدكياتي والتي يجب الوقوف عليها لفهمها أولا وللعمل بها ثانية لأن هذه المقاربة لا تقوم لها قائمة دون هذا الجهاز المفاهيمي. فهي مستوردة من ألمانيا وفرنسا ولكل من هذين البلدين خصوصيات قد لا توجد في الأخرى، ولكن إذا ما وحدنا المصطلح فسنضمن على أقل تقدير أننا نتواصل مع الآخر بشكل صحيح ولسنا مختلفين.

في علم المصطلح:

أفرزت التطورات التي يشهدها العالم في مجال العملية التعليمية التعليمية مصطلحات كثيرة يوحى ظاهرها بأنها مترادفة، لكنها في الواقع ليست كذلك، لوجود فروق دلالية بين مفاهيمها والوظائف التي تقدمها لأن عامل الترجمة لا ينقل المفاهيم والدلالات بنحو عال من الدقة ولا سيما المصطلحات، لوجود فارق بين تداولية الألفاظ بين الناطقين باللغات المتنوعة، فضلاً عن سعة المعجم في لغة دون أخرى.

ويتطلب إنشاء المصطلحات وتوليدها دراية عالية باللغة، وبطرائق المجاز والاشتقاق والنحت والتركيب. أما فيما يخص نقل المصطلح من لغة إلى لغة أخرى فذلك عمل المترجمين.

والباحث في علم المصطلح يجده قديما في غايته وموضوعه، حديثا في مناهجه ووسائله. وتأسيسا للمصطلح وإرساء لأسسه النظرية عقدت مؤتمرات في أماكن عدة

من العالم أشرف عليها مصطلحيون معاصرون من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وروسيا والنمسا وإنجلترا وسويسرا.

وكان العربي الوحيد ضمن هذه الكوكبة من المصطلحيين الدكتور علي القاسمي العضو في مجمعي اللغة العربية بالقاهرة ودمشق، وما أهله إلى هذا المنصب هو دراسته لعلم المصطلح في الجامعات البريطانية والفرنسية والأمريكية، وعمله كخبير في مكتب تنسيق التعريب بالرباط، ومسؤول عن تنسيق المصطلحات العلمية والتقنية العربية وتوحيدها. والغرض من هذا العلم هو إنتاج المعاجم المختصة، وهدفه توفير المصطلحات العلمية والتقنية الدقيقة التي تيسر تبادل المعلومات، وغايته نشر المعرفة العلمية.

ولمعرفة الأسباب التي أدت إلى تبني المقاربة بالكفاءات، والأسباب التي أدت إلى بروزها، نجد منها ما يتعلق بما هو إنساني وعالمي؛ على أساس أن الظاهرة عالمية، وقد يتعلق بما هو خاص وقطري هو الجزائر؛ على أساس الإصلاح الأخير الذي نص عليه مخطط العمل، وإصلاح النظام التربوي المنشور في أكتوبر 2003؛ والذي أقره مجلس الوزراء في أبريل 2002، وكان بعد موافقة البرلمان بغرفتيه؛ بناء على مسعى الإصلاحات التي يبادر بها رئيس الجمهورية. وقد نص هذا المنشور صراحة على اعتماد المقاربة بالكفاءات كإطار بيداغوجي و تربوي للإصلاح.

وفي ما يلي نعرض إلى المصطلحات الرئيسة في استراتيجية المقاربة بالكفايات:

1 - الديداكتيك:

بداية نتناول هذا المفهوم عند الغربيين ثم عند العرب وبخاصة عند إخواننا المغاربة لأنهم سبقونا في هذا المجال حيث قطعوا شوطا كبيرا في مجال علوم التربية ترجمة وتأليفا. وذلك لعدة أسباب وفي مقدمتها ما أصبحنا نلاحظه من خلط في تحديد معناها ورسم حدودها وارتباطاتها ومن التباس في استعمالها، الأمر الذي يسبب الكثير من الأضرار، ليس فقط لدى الممارسين، بل لدى بعض الأساتذة الباحثين أنفسهم ولدى بعض المؤلفين و"الاستعجاليين" كما يسميهم محمد الدريج.

يعرفها غانيون J.P.GAGNON: « بأنها إشكالية تتضمن تأملا وتفكيكا في طبيعة المادة الدراسية والغاية منها. وإعداد فرضياتها الخصوصية انطلاقا من الإسهامات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجيا و السوسولوجيا. فهي مجال مفتوح قابل للمراجعة تتطور فيه المعرفة باستمرار، وهي تبعا لكل هذا علم أساسي وتطبيقي وفي الوقت نفسه تتقاطع فيه المادة الدراسية بين الإعداد للتدريس وأهداف

وطرق ووسائل التقويم، من جهة، وبين أشكال اكتساب المعرفة، من جهة أخرى»⁽¹⁾ ويعرفها هنري بيرون Henri Piéron في كتابه: vocabulaire de la psychologie «بأنها علم مساعد للبيداغوجيا موضوعه الطرائق التي تساعد على تدريس مادة معينة»⁽²⁾ ويعرفها غاستون ميالاري بأنها «مجموع الطرائق والتقنيات والأساليب الخاصة بالتعليم»⁽³⁾ ويعرفها كلٌّ من كورني وفيرنيو بأنها «فنّ تعليم المفاهيم الخاصة بكل مادة دراسية وكذا بعض الصعوبات الخاصة بمجال ضمن مادة دراسية معينة»⁽⁴⁾

ويرى أوديجي Audigier. François أن الديدكتيك تطوّر السؤال المحور للمعارف ومحتويات التعلم وذلك في إطار مؤسساتي. وفي هذا الصدد يشير إلى أنه «لا وجود للديدكتيك بدون تفكير في المواد الدراسية ونظرياتها الإبتيمولوجية. ودون العودة إلى نظريات علم النفس المعرفي وسيكولوجية التعلم. وكذا الرجوع إلى سياق المؤسسة التعليمية وأساليب عملها»⁽⁵⁾

ويعرفها محمد الدريج بأنها: «الدراسة العلمية وطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي/حركي وتحقق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم»⁽⁶⁾

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن الديدكتيك لها ارتباط بكل ما هم تعليمي تعليمي حيث نجد لها امتدادا في صياغة المناهج التربوية التي تعدها اللجان المتخصصة، والهادفة إلى تحديد الأهداف المرومة والغايات، والمكاسب التي يتحصل عليها المتعلم من خلال التفاعل بين المعرفة والمعلم والمتعلم. كما أنها تحيل على الممارسة العلمية التي تدرس هذا الواقع. فهي تريد أن تكون منتجة للمفاهيم الكفيلة باستيعاب الشأن التربوي وإدراكه في أبعاده الغائية والعلمية والواقعية. وبالتالي فإنها دراسة علمية لوضعيات التعلم أو لمحتويات التدريس وطرقه وإشكالية شاملة للتأمل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية والفعل البيداغوجي.

2 - البيداغوجيا :Pédagogie

هناك من يعتبر الديدكتيك فرعاً عن البيداغوجيا، وهناك من يعتبرهما علمين مستقلين لا رابط بينهما، ونظرا لهذا التداخل ارتأينا أن نقف على المصطلحين من باب معرفة فيما يتقاطعان وفيما يتعارضان.

وملامسة الفرق الدلالي بينهما أذكر بعض تعريفات الغربيين لها، وكذا التعريفات التي وردت في المعاجم التربوية الكبرى.

يعرفها بالي دانيال بأنها «تجميع لجملة من الأهداف والطرائق التي تخص الإجراءات العملية للنقل الاجتماعي والشخصي للمعرفة. غير أن هذا التعريف لا يتطرق إلى نقل المعرفة باعتبار مضمون المحتويات التعليمية التي تدخل في مجال الديدكتيك بل باعتبار مفهوم علم التعلم أو تعلم التعلم»⁽⁷⁾ إنها «فن التدريس، أو طرق التدريس في تخصص، أو مادة، أو نظام مدرسي، أو مؤسسة تعليمية أو فلسفة تعليم»⁽⁸⁾ ويعرفها لورانس كورني وفيرنيو آلان بأنها «كل ما يتعلق بفن قيادة وتدريب القسم»⁽⁹⁾

ويرى جون ماري لابل أن مصطلح البيداغوجيا مرتبط بمصطلح التربية معتبرا أن البيداغوجيا «هي قيادة أو مصاحبة من تمارس عليه التربية أو هي العلاقة التربوية القائمة بين المربي والشخص الذي تمارس عليه التربية وينصب التركيز هنا على الجوانب العلائقية للتعلم»⁽¹⁰⁾

وبناء على ما سبق يتبين أن البيداغوجيا ما دامت تهتم بالمتعلم كطرف فاعل في العملية التعليمية، والديدكتيك تهتم بالتدابير والإجراءات التي يتخيرها المعلم لإنجاح التعليمات، والمادة المدرسة كقطب ثالث، فإنه لا يمكن الفصل بين المفهومين، وإنما هما متكاملان لأنهما مرتبطان ارتباطا وثيقا على مستوى التطبيق العملي وعلى المستوى المعجمي حيث تنتمي إلى حقل معجمي واحد هو حقل علوم التربية.

وما يهمنا في هذا الباب هو البيداغوجيات الوظيفية التي تجعل المتعلم وحاجاته وميولاته وموارده وقدراته في المرتبة الأولى حتى يكون فاعلا لا منفعا، وعنصرا أساسا في بناء تعلماته. وهي:

- 1 - بيداغوجيا الفارقة. 2 - بيداغوجيا المشروع. 3 - بيداغوجيا التعاقد. 4 - بيداغوجيا الخطأ. 5 - بيداغوجيا اللعب. 6 - بيداغوجيا الدعم.

إن التفاعل بين المفهومين: ديدكتيك/بيداغوجيا، أدى إلى الاعتراف من معين آخر هو المعرفة العالمية(*) وكيفية تحويلها كمادة خام من سياقها السوسولوجي الذي أنتجت فيه إلى معرفة مدرسية مبسطة. وهذه العملية بدورها أفرزت مصطلحات جديدة هي:

3 - النقل أو التحويل الديدكتيكي la transposition didactique:

النقل أو التحويل الديدكتيكي أو من المعرفة الصرفة إلى المعرفة المدرسية:

استعمل مفهوم النقل الديدكتيكي أول مرة في علم الاجتماع، وحول بعد ذلك إلى ديدكتيك الرياضيات من قبل (إيف شفلار) ثم استثمر في باقي المواد التعليمية،

ويسميه «شوفالار» آلية النُّقل الديدانكتيكي؛ حيث إنَّها في إطار تعلمه للغات تجعله قادرًا على تغطية سلسلة من الانتقالات الأفقية والعمودية، خاصة العامة، والمجردة أو المحسوسة؛ أي: تلك العمليات التي يمكن العثور عليها؛ سواء في مجال التدريس بكل نماذجه، أو بتطبيق منهج من مناهج التحليل؛ إذ من البديهي أن تتعاقب مراحل التدريس وتتراكم النتائج المحققة بواسطة هذا المنهج أو ذلك؛ انطلاقًا من النقل الديدانكتيكي الذي يفرز أشكالًا من التحويلات المعجمية والتركييبية، تبلور طرائق تدريسية فاعلة لمكونات الدرس اللغوي بشكل جلي.

- ويعرفه فليب بلونشي أنه «عملية مركبة تتطلب انتقاء وتكييفًا وتنظيمًا للمعارف والممارسات العلمية والاجتماعية المرجعية لتصير أهدافًا ومحتويات تعليمية تبعًا لحاجات وأشكال التعليمات المستهدفة»⁽¹¹⁾

- ويعرفه الباحثان: كورني وفيرنيو بأنه «عملية تكييف وتحويل المعرفة العالمية إلى موضوع التدريس تبعًا للمكان، والأشخاص المستهدفين، والغايات أو الباحثين أو الأهداف المتوخاة»⁽¹²⁾

إذا النقل الديدانكتيكي يفرض على المدرس إعداد دروسه معتمدا على المعرفة العالمية، مع الأخذ بعين الاعتبار التوجهات التربوية والبرامج الدراسية وذلك بغرض تكييفها مع متطلبات قسمه أي مع مستوى المتعلمين وأهداف التعليم المسطرة.

هذا النقل الديدانكتيكي يركز أساسا على المعرفة العالمية (*) التي ستصير مادة مدرسية يمكن تدريسها وإيصالها إلى المتعلم، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال شروط يفرضها المجتمع بعامة والمدرسة كمؤسسة تربوية بخاصة. وهي قسمان:

1 - «نقل خارجي: وهو انتقال من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرسية وتهتم بالأساس بتحويل المعرفة العالمية إلى برامج دراسية في إطار مناهج صريحة أو ضمنية.

2 - نقل داخلي: وهو انتقال من المعرفة المدرسية إلى المعرفة المدرسة، والتي يتمتع فيها المعلم بهامش من الاجتهاد.

المعرفة العالمية تمر بثلاث مراحل حتى تصير معرفة مكتسبة أو مجموعة من التعليمات، وهي:

1. من المعرفة العالمية الصرفة إلى المعرفة المدرسية.

2. من المعرفة المدرسية إلى المعرفة المدرسة.

3. من المعرفة المدرسة إلى المعرفة المكتسبة»⁽¹³⁾

من خلال ما تقدم يتبين أن النقل الديدانكتيكي ضرورة حتمية لأن المعرفة المدرسية ملزمة بمسايرة التطور العلمي والتكنولوجي الذي تعرفه موضوعات المعرفة بشكل كبير. لأنه يهدف أساساً، إلى ما يلي:

- تبسيط المعرفة العالمية وجعلها قابلة للتدريس في مستويات مختلفة.
- جعل المعرفة المدرسية مخالفة للمعرفة العامة وهذا ما يعطيها المصداقية.
- الاستفادة الإنسانية من المعرفة العالمية.
- الاستفادة من المحيط الاجتماعي من خلال التوافق والتكيف مع هذا المحيط، بهدف الاستجابة للأغراض التي يطمح إليها المشروع المجتمعي.

4 - العقد الديدانكتيكي أو المعرفة بين المعلم والمتعلم le contrat Didactique :

العقد هو الرباط الذي يتم إبرامه بين المعلم والمتعلم كطرفين أساسيين في العملية التعليمية التعلمية إضافة إلى المادة المدرسة .

فرض هذا المفهوم نفسه من خلال أعمال بروسو (G. Brousseau 1986)، حيث يشير إلى التفاعلات الشعورية واللاشعورية التي تكون بين المعلم والمتعلم. ولم يخلق هذا المفهوم من العدم، بل جاء نتيجة لمفاهيم سابقة كالحوار التربوي (Dialogue éducatif)، والاتفاق التربوي (Transaction éducatif)، والعقد البيداغوجي (Le contrat pédagogique).

ويعرفه بروسو بأنه «مجموع السلوكات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من المتعلم، ومجموع السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من المدرس. وهذا العقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحاً وأكثر تسيراً ما يتعين على كل شريك تدبيره في العلاقة الديدانكتيكية، وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر»⁽¹⁴⁾.

وقد وصف بوستيك Postic الحوار التربوي بعدم التماثل والتوازن بين عناصره: المعلم والمتعلم، لأن المعلم هو المتحكم في المعرفة، بينما قد يكون المتعلم جاهلاً لها وإن فهمها، فإن فيها الكثير من الغموض، و«يرجع عدم التوازن هذا إلى وضعية الأستاذ الذي يتصرف حسب التصور الذي يملكه عن التلميذ، وإن كان من المستحسن تنظيم العلاقة بالانطلاق من تساؤلات التلميذ الذي يفترض أن يأخذ المبادرة في الحوار»⁽¹⁵⁾.

5 - العقد التربوي la relation éducative :

في الستينيات من القرن الماضي استعمل Bradford براد فورد 1961 مصطلح العقد التربوي للتعبير عن الوجهة الاقتصادية لهذا المصطلح، مؤكداً أن هذه العلاقة

البيداغوجية، تركز على الإدراك والتقييم والاستغلال الأمثل لثروات كل أعضائها، مع ضرورة الاستعانة بالتقنيات اللازمة لتحليل الاتصال لضمان السير الحسن للحوار بهدف الوصول لعقلنة العلاقة البيداغوجية.

أما في فرنسا فقد رجعت فيلو ج. (1974- 1973 Jeanine Filloux) إلى الإشكالية الأنجلوسكسونية، واقترحت مفهوم «العقد التربوي»، والذي تعبر به عن مجموع المعايير (Normes)، التي تربط علاقة المعلم بتلاميذه في القسم، إذ أن التلاميذ بحكم تعايشهم مع المعلم، يتصرفون وفق المعايير التي يعرفونها عن معلمهم ويخضعون لمطالبه، لهذا فإننا نجد أن بعض الأقسام «حيوية» وتشارك، وبعضها الآخر غير حيوي. إن تحليلات فيلو ج. (J. Filloux) توضح ميكانيزمات التنظيم أو الضبط (Régulation)، التي تمكن من السير الحسن للفعل التربوي (L'action pédagogique)، مع التحكم في العراقيل ومصادر الصراع، بصفة عامة فإن التلاميذ يقبلون المعايير التي يفرضها المعلم (طريقة العمل، التقييم، العلاقة داخل القسم)، ويتنازلون عن رغباتهم الخاصة، إذا أدركوا أن هذا سوف يؤدي إلى نجاحهم.

فعلى سبيل المثال إذا قام أستاذ الرياضيات بسرد أحداث فيلم، أو مباراة كرة القدم بدلا من شرح الدرس، فإنه يكون هنا قد أقدم على فسخ العقد الذي يربطه بالتلاميذ، فالعقد الثقافي هنا يضبط علاقة المعلم بالمتعلم، والذي من خلاله يصبح العقد الديداكتيكي يهدف إلى المعرفة والتعلم لا غير.

كما أن بروسو ركز على علاقة المعلم بالمتعلم وسلوكاتهم تجاه بعضهم البعض، فالتلاميذ عليهم أن يتدخلوا في مشروع الأستاذ، وهذا الأخير عليه أن يبرئ كل الشروط اللازمة للتعلم، وعليه أن يلتزم بقواعد هذا العقد وأن لا يتخطاها، فإذا ساعد المعلم تلاميذه أثناء الامتحان أو سهله لهم أو سمح باستعمال المعجم على غير المعتاد -حتى ينجحوا- هنا يمكن أن نقول إنه أبطل العقد الديداكتيكي. فالعقد الديداكتيكي «يبعد التأويلات العاطفية، ويصحح الأخطاء، ويجعل المعلم يفكر في الطرق الفعالة التي يجب عليه أن يستعملها. فعلى مستوى القسم إذا العقد الديداكتيكي عبارة عن كل ما ينتظره المعلم من المتعلم، و المتعلم من المعلم فيما يخص اكتساب المعرفة»⁽¹⁶⁾ فهو يمثل كل ما يجب أن يقوم به كل واحد منهما في إطار المثلث الديداكتيكي الذي ينظم العلاقة بين المعلم والمتعلم و المعرفة.

فمن حق التلاميذ أن يقوم المعلم بتقييم ما تعلموه ويقدم لهم العون اللازم لتسهيل التعلم، والمعلم من جهته ينتظر منهم الاحترام والإصغاء أثناء الدرس.

هكذا يمكن القول إن العقد الديدانكتيكي يعبر عن كل ما يربط المعلم بالمتعلم في الموقف التعليمي من ضبط للمعرفة ومن احترام لشروط العقد لكلا الطرفين حتى نضمن عملية التعلم التي يسعى إليها النظام التعليمي.

6 - الوضعية المشكّلة / والوضعية الإدماجية la situation Problème : ماهية الوضعية الإدماجية:

في البدء ينبغي التمييز بين الوضعية المشكّلة والوضعية الإدماجية؛ فالوضعية المشكّلة: هي وضعية يعدها المدرس لفائدة جماعة القسم، في سياق تعلم جديد: معرفة أو معارف جديدة، مهارة أو مهارات عملية جديدة .savoir ; savoir faire. يعرفها رينال وريونيي Raynal et Rieunier بأنها «وضعية بيداغوجية أعدت من قبل البيداغوجي بهدف: - خلق فضاء يسمح بالتفكير والتحليل بصدد مسألة ينبغي حلها أو عائق ينبغي تخطيه.»⁽¹⁷⁾

- هي وضعية تعلم «يكون فيها المتعلم مطالباً بالتكيف مع مشكلة تعترضه خلالها صعوبات يسمح له تجاوزها ببناء معرفة جديدة . وهي التي تمكن التلاميذ من مفهمة تمثلات جديدة، حول موضوع معين انطلاقاً من هذا الفضاء. المشكّلة.»⁽¹⁸⁾ وهي مهمة مدرسية تتضمن تعليمات تؤدي بالمتعلم إلى صراع معرفي وتدفعه إلى الانخراط في سيرورة التعلم والوقوف على خطأ تصوراتهِ وتحطيمها وطرح فرضيات جديدة وتجميع معارف مشتتة وبناء تعلمات جديدة.»⁽¹⁹⁾

يسمى دوكتيل (1996) هذه الوضعيات بوضعيات الاستكشاف - Situation d'exploration وهي وضعيات تستجيب للمبدأ القائل: إن التلاميذ يقوى تملكهم للمعارف والمهارات التي ساهموا في إرسائها و تمكنوا من التفكير فيها و أنجزوا حولها بحثاً. لا نسعى في هذه الوضعيات بالضرورة إلى التأكد من تحكّم كل تلميذ على حده في الوضعية، ولكن نسعى إلى الحث على بلوغ درجة قصوى من فعالية التعلم لدى أكبر عدد من التلاميذ.

يتعلق الأمر بوضعية/مشكلة، سيرورة تستخدم للرفع من جودة التعلم. «إنها ما يطرح على التلاميذ من تحديات و ألعاب و مشاريع ؛ بمعنى كل نشاط يستهدف جعل التعلم يتم بكيفية محفزة.»⁽²⁰⁾

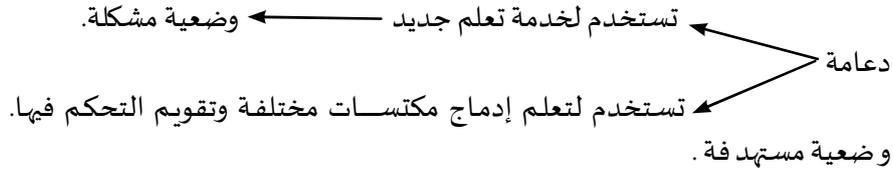
أما الوضعية الإدماجية أو المستهدفة Cibles: فإنها وضعيات تمثل صورة لما هو

منتظر من قبل التلميذ، إنها الوضعية المرومة . نلجأ إليها، خصوصا عند نهاية التعلم، أو بالأحرى عند نهاية مجموعة من التعلّيمات أو كتتويج لها، فهي في الآن ذاته لتعليم التلميذ إدماج مجموعة من المكتسبات وتقويم قدرته على مفصلة مكتسبات عدة.

إن الوضعية الإدماجية لا تقوم على المجاورة بين تمارين صغيرة – و إلا لكانت مجرد مراجعة – بل في وضعية مركبة يدعى فيها التلميذ إلى التآليف بين عدة معارف ومهارات عملية سبق له أن صادفها.

هكذا تستخدم الوضعية المشكلة لتعلم الموارد الجديدة، وتستخدم الوضعية الإدماجية لتعلم دمج الموارد التي سبق تعلمها، وكذا تقييمها؛ فهي شاهد على ما ينبغي أن يتحكم فيه المتعلم.

والسؤال: هل تختلف الوضعيتان بناء كما اختلفتا هدفا؟ يقول روجيرس: «غالبا ما يمكن لنفس الدعامة أن تصلح لهذه و لتلك، غير أن المدرس الذي يتبع مقاصد ديداكتيكية متميزة، يراعي الاختلاف في بنائها. وتوضح الخطاطة التالية فكرة التسخيرات المختلفة لنفس الدعامة:



ولنوضح الفرق بمثال من مادة اللغة العربية نعتقد أنه يناسب المستوى الثاني متوسط؛ وهو من تأليفنا. يقترح المنهاج تدريس الوصف المادي أو رسم صورة شخصية «بورتريه» portrait لتلاميذ السنة الثانية متوسط؛ نفترض أن تلاميذ هذا المستوى لم يسبق أن درسوا الوصف؛ في هذه الحالة الهدف سيكون تعلم موارد جديدة تتعلق بالوصف، عندئذ بالإمكان اقتراح الوضعية_المشكلة التالية:

كنت و عائلتك جلوسا تشاهدون التلفزيون ، فجأة سمعتم دقا على الباب ، فتوجهت أنت لفتحه ؛ إذا هو رجل يسأل عن والدك ؛ فأخبرته بأنه غير موجود . لما عاد والدك و أخبرته سألك عن اسمه ، فأخبرته بأنك نسيت أن تسأله عن اسمه فطلب منك أن تصفه له.

يطلب من التلاميذ القيام بالوصف شفويا أو كتابيا بشكل فوجي أو فردي أو

جماعي؛ إنها وضعية مشكلة؛ ليس شرطاً أن يكون الإنجاز على نمط واحد. عندما يشرع المتعلم بالوصف؛ نلاحظ على سبيل المثال أنه يستعمل لوصف بعض أقسام الوجه أو الأوصاف مفردات دارجة أو فصحي تنقصها الدقة و الصحة؛ كأن يستعمل مفردة الحنك ليصف الخد، وليس في مكنته أن يسمي الوجنة/الأهداب/ الحواجب/الصدغ/الغمازتان/أرنبه الأذن...أو يصف الشعر المجعد بالأحرش، و المرسل بالأرطب...

ومن الممكن أن يقع في أخطاء صرفية من قبيل تثنية الممدود ووجنتان حمراوان أو حمراواتان بدل حمراوان وهكذا...بين يدي مزاولة النشاط الوصفي يتم تعلم المعارف والمهارات والسلوكات المتعلقة بالوصف (المعجم الوصفي، تركيب النعت/تركيب الإضافة الوصفية/الجملة الاسمية/استعمال التشبيه ... بعد مرور فترة من التعليمات؛ يكون خلالها قد اكتسب المتعلم الكثير من الموارد، نقترح عليه وضعية ليست الآن جديدة وهدفها ليس بالضرورة تعلم موارد جديدة، وإنما تعلم دمج الموارد السابقة ومفصلتها لإنتاج نص وصفي إنها إذن وضعية إدماجية.

في هذه المرحلة يمر المتعلم في بناء معرفته بمراحل ثلاثة وهي: التوازن ويكون فيها المتعلم قادراً على حل المشاكل التي تعود حلها موظفاً معارفه السابقة، ولكن حينما نحيله على وضعية جديدة لم يألفها من قبل يكون مضطراً إلى توسيع معارفه ليوافق الوضعية الجديدة فتحدث له خلخلة معرفية إذ يدخل في صراع معرفي يؤدي به إلى فقدان التوازن، وهي المرحلة الثانية. ثم يحصل تجاوب بينه وبين ما طرح عليه فيستعيد توازنه وهي المرحلة الثالثة مرحلة إعادة التوازن.

بعد التمييز بين الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية نشرع في ضبط التعريف الدقيق للوضعية الإدماجية؛ حيث يعرفها روجيرس كزفي بأنها: «مجموعة من المعلومات مقرونة بسياق، تستوجب إخضاعها للتمفصل من قبل شخص أو مجموعة من الأشخاص، بقصد إنجاز مهمة محددة ليست نتيجتها بديهية بصورة قبلية.»⁽²¹⁾

إذن هناك من جهة: موضوع وسياق، ومن جهة أخرى عائق ومهمة ينبغي إنجازها، ومعلومات ينبغي مفصلتها؛ إن الوضعية في معناها العام جداً، مصطلح شائع، يدل على العلاقات التي يقيمها شخص أو مجموعة من الأشخاص مع سياق محدد، وهذا السياق، يتميز بصورة جوهرية، بالمحيط الذي يتخذ فيه الأفراد موقعهم: مجموعة من الملابس في لحظة معينة.

مكونات الوضعية الإدماجية:

تتكون الوضعية على نحو جوهري من أربع مكونات هي: (22)

- 1 - السياق Le contexte
- 2 - السند أو الدعامة Le support
- 3 - المهمة La tâche
- 4 - التعليم أو المطلوب La consigne

وهناك من يقترح مراحل أخرى لأجراً الوضعية المشكلة تتمثل فيما يلي: (23)

- 1 - مرحلة تقديم الوضعية المشكلة.
- 2 - مرحلة الفعل.
- 3 - مرحلة الصياغة.
- 4 - مرحلة التصديق.
- 5 - مرحلة المأسسة.

أنواع الذكاءات:

اتجهت العديد من الدراسات في علم الأعصاب وعلم النفس وعلم النفس العصبي وسيكولوجية الذكاء، نحو الإقرار بتعدد القدرات الذهنية الإنسانية وتخصيصها. بل إن دراسات في مجال علم الأعصاب وعلم النفس العصبي توصلت إلى معطيات لا تفيد فقط وجود اختلاف وظيفي بين نصفي الدماغ، بل كشفت عن وجود مناطق عصبية دقيقة مسؤولة عن سيرورات ذهنية متعددة داخل نفس الوظيفة الرمزية سواء أكانت لغوية أو عددية أو حركية أو فضائية. وهي معطيات تلتقي مع نتائج الدراسات المعرفية التي أكدت بأن المتعلمين يتوفرون على أطر ذهنية متعددة ومختلفة. وقد حصرت هذه الدراسة الذكاءات في ثمانية أنواع. هي: (24)

1. الذكاء البصري/الفضائي.
2. الذكاء اللفظي/اللغوي.
3. الذكاء المنطقي/الرياضي.
4. الذكاء الحركي/الجسدي.
5. الذكاء الجماعي/التفاعلي.
6. الذكاء الشخصي/الذاتي.
7. الذكاء الموسيقي/النغمي.
8. الذكاء الطبيعي.

وما نخلص إليه هو أن النموذج المستقبلي للمدرس والمواصفات الجديدة

المرتقبة في سياق الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية الحديثة للإعلام والتواصل تنحو إلى تفعيل دور المدرس ذي الحس الاستراتيجي الذي ينتقد ويتساءل ويتفاعل ويفكر ويبدع مما يفتح تجربته على الممكن والمناسب لقسمه وتلامذته.

وهذه المفاهيم النظرية التي تطرقنا إليها والممارسات الديدداكتيكية والبيداغوجية العملية التي تطرقنا إليها ليست جامدة ، كما أنها ليست أيضا موحدة لدى جميع المدرسين. بل هي متطورة تبعا لخصوصية المتعلمين وحاجاتهم وظروفهم البيئية والاجتماعية والنفسية التي يعيشون فيها. كما أن هناك معوقات كثيرة تحول دون الرفع من مستوى المتعلمين من مثل غياب المعينات السمعية/البصرية على اختلافها، ضعف البنيات المدرسية، وظاهرة الاكتظاظ داخل الأقسام، وضعف في إعداد المدرسين وتكوينهم حيث أقترح في هذا الباب العودة إلى معاهد تكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم لأنه يكفل لهم تكويننا متخصصا يمكنهم من تأدية واجبهم على أحسن وجه.

العوامش:

- (1) J.P.GAGNON didactique .objectifs et contenus de l'enseignement , Nathan .Paris 1997, p. 55.
- (2) Henri Piéron: vocabulaire de la psychologie publié avec la collaboration des travailleurs scientifiques Paris P.U.F.1951, p. 356.
- (3) Gaston Mialaret: vocabulaire de l'éducation Paris PUF.1979.
- (4) Cornu .Laurence et Vergnioux .Alain: la didactique en question. Paris hachette Education.1992. p.10.
- (5) Audigier François. Des multiples dimensions de la réflexion didactique. rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie.1986.p.16.
- (6) محمد الدريج: عودة إلى تعريف الديدداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل مجلة التدريس،كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس الرباط ، عدد07، 1984،ص: 27.
- (7) Bally Danielle. Didactique de l'anglais Objectifs et contenus de l'enseignement .Nathan. Paris.1997.p. 31.
- (8) Grand dictionnaire terminologique de l'Office Québécois.de la langue française. p. 158.
- (9) Cornu. Laurence et vergnioux Alain: La didactique en question, CNDP. Hachette. p. 10.

- (10) Labelle Jean .Marie. la réciprocité éducative.PUF.Paris.1996. p. 4.
- (11) Blanchet Philippe. les transpositions didactiques .2011, p. 198.
- (12) Cornul. Vergnioux. A.op.cit. p. 61.
- (13) محمد مسكي، النص الأدبي وديداكتيك التحويل - الدليل التربوي، ص: 30.
- *-المعرفة العالمية:
- وهي المعرفة المتداولة من طرف العلماء المختصين ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تمرر للمتعلمين على حالتها تلك. فمن البديهي أن التلاميذ لا يمكنهم التعامل مع هذه المعرفة لأنها مبنية على مفاهيم مجردة و معقدة . من الصعوبة بمكان تمثلها، زيادة على كون مصدر هذه المعرفة غير ثابت تبعاً للوضعية الدينامية للمعرفة العلمية.
- ولكن هذا الوضع لا يجب أن يجبر المدرس إلى إهمال « المعرفة العلمية » وذلك لأمرين على الأقل:
- أن المعرفة العلمية يجب أن تبقى المصدر الذي يستقي منه المدرس المعرفة المدرسية.
- أن دراسة تاريخ المعرفة العلمية من شأنه أن ينير سبيل المدرس في خصوص العراقيل الإبيستيمولوجية التي واجهتها الإنسانية في اكتشاف المفاهيم العلمية، و هي عراقيل غالباً ما يواجهها التلاميذ خلال عمليات التملك الاصطناعي للمفاهيم العلمية.
- وتفيدنا أبحاث «شفلار» بأن المعرفة المدرسية التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن المعرفة العلمية التي يتعاطاها العلماء المختصون. وبما أنها تخضع إلى إعادة هيكلة ، فقد تفضي إلى مخاطر إدخال تعديلات على مدلولاتها بحيث تصير عبارة عن معرفة مغايرة ومتميزة عن المعرفة المقترحة فعلياً للتدريس.
- (14) Guy Brousseau: Le contrat didactique : le milieu , Recherches en Didactique des Mathématiques, La Pensée Sauvage, vol. 9, no 9.3, 1990, p. 309.
- (15) Marcel Postic :Transaction ou contrat pédagogique. .éducation et formation/ Recherche scientifique. édit. presse univ. de France.
- (16) Yves Chevallard et Al : un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance 'Recherche en didactique mathématique ' vol 3 n° 2 1982. p. 135.
- (17) Raynal Françoise, Rieunier Alain.- Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. revue Française de pédagogie 1998. pp.164.165.
- (18) Alain Bouvier. Didactique des mathématiques. le dire et le faire. CEDIC. Nathan. p. 392.
- (19) Mierieu Philipe. apprendre...oui. Mais comment? ESF. Paris.1987. pp. 64.65.
- (20) كزافيي روجيرس، الاشتغال بالكفاءات، ترجمة الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود –

- مكتبة المدارس – الدار البيضاء الطبعة 1 – 2007. ص: 33.
21- المرجع نفسه . ص 08.
(22) المرجع نفسه. ص: 08.
(23) عبد الرحمن التومي. الجامع في ديداكتيك اللغة العربية. ط2. مطبعة المعارف الجديدة.
الرباط. ص.ص: 26 - 27.
(24) المرجع نفسه. ص: 40.

