

الكفاءة البيداغوجية لدى المكوّن والمتكوّن في العلوم الاجتماعية (ميكانيزمات البناء والتشكّل)

Pedagogical Competence in Social Science Trainer and
Learner (Construction and Training Mechanisms)

طالبة الدكتوراه خديجة مختارية

جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمساق -الجزائر

khedidjimokhtaria@yahoo.fr

تاريخ النشر	تاريخ القبول	تاريخ الإرسال
2018/11/15	2018/09/23	2018/07/05

الملخص:

تعتبر العملية التكوينية عملية معقدة ، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالعلوم الاجتماعية كونها علوم تتعامل مع الإنسان بكل تعقيداته وتغيراته وتجلياته السلوكية منها والتصورية. الأمر الذي جعل " التكوين " في هذا النوع من العلوم أمام المسألة. خاصة وأنّ تحقيق الكفاءة البيداغوجية يعتبر مطلباً أساسياً لضمان جودة التكوين وفعاليته على اعتبار أنّ الكفاءة شرط أساسي في بيداغوجيا التكوين وهذه الأخيرة لا يمكنها تحقيق الكفاءة دون وجود بناء علائقي سليم بين المكوّن والمتكوّن والنسق العام. لهذا سنحاول من خلال هذا المقال رسم ملامح العلاقة البيداغوجية الفاعلة بين المكوّن والمتكوّن في العلوم الاجتماعية بالإجابة عن التساؤل التالي: كيف يمكن للمكوّن والمتكوّن في العلوم الاجتماعية أن يحققا الكفاءة البيداغوجية في اختصاصهما؟

الكلمات المفتاحية:

التكوين؛ المكوّن؛ المتكوّن؛ العلوم الاجتماعية؛ الكفاءة البيداغوجية.

Abstract:

This article attempts to make a brief statement on the « effective pedagogical relationship » between the trainer (teacher) and the learner in the social science, as well as their conceptual and cognitive structures in order to achieve « a pedagogical competence ».

This is why we will try through this article to achieve the following objectives:

1. To identify the reality of science and the subject in the social sciences.
2. Identify the specificities and the actual roles of both trainer and learner in social sciences at the representational and practical level.
3. Discuss some mechanisms for achieving the trainer's pedagogical competence in the social science.
4. To seek the mechanisms of construction and development of the learner's scientific thought in the social science.
5. Highlight the main obstacles (subjective and objective) that constrain the achievement of the trainer's and learner's pedagogical competence in the social science.

Key words:

Training; Learner; Trainer; Social Sciences; Pedagogical competence.

تمهيد:

لقد فرضت وجودية الإنسان منذ القدم محاولات جادة سعت لوضعه تحت عدسة البحث والدراسة باعتباره ناتج ومنتج في نفس الوقت. فهو ناتج تاريخي ثقافي ومنتج لأنساق سلوكية وظواهر سوسيو- نفسية وأخرى سياسية واقتصادية والتي أوجبت بدورها ضرورة البحث في الأسباب و التداعيات ، مما خلق العديد من المجالات والتخصصات البحثية تحت مسمى " العلوم

الاجتماعية". جاعلة من "الإنسان" مركز اهتمامها الأمر الذي شكّل صعوبة "موضوع البحث" فيها وجعل منها محاولات فهمية تفسيرية تبحث في قبلية السلوك ، حقيقة الممارسة وبعديّة النتائج.

فهي علوم معقّدة تتعامل مع موضوع معقّد وتحاول استجلاء أبعاده في صورة قوانين وضعية ، علمية وموضوعية على غرار العلوم التجريبية، الأمر الذي زاد من صعوبتها ووضعها أمام المسألة والتقييم (بهدف التقييم) خاصة أمام ضرورة الكفاءة العلمية و البيداغوجية والديداكتيكية التي فرضتها التطورات العلمية والتكنولوجية والمجسدة لمبدأ الاعتراف بما هو علمي عملي ، عقلاني فاعل وفق مقارنة الجودة الشاملة والموضوعية العلمية.

لهذا كله تبقى العلوم الاجتماعية دائما أمام تحدي الثنائيات:

- الذاتية والموضوعية العلمية.
- الحس المشترك والتفكير العلمي الدقيق.
- جدية البحث وادعاء البحث.
- الحقائق الواقعية وواقع الحقائق.

إذن من صعوبة الموضوع وتعقيداته إلى صعوبة المنهج وتطبيقاته تطرح إشكالية التكوين وفعالية المكوّن والمتكوّن في حلقة الجودة الشاملة والكفاءة البيداغوجية . وسؤالنا في هذا الإطار: كيف يمكن للمكوّن والمتكوّن في العلوم الاجتماعية أن يحققا الكفاءة البيداغوجية في اختصاصهما؟

■ أولا: الكفاءة والبيداغوجيا (تحديد المفهوم وبناء العلاقة):

تعتبر العملية التعليمية التعلمية عملية استراتيجية معقّدة ووظيفية ضمن سياق المدخلات ، المخرجات والتغذية الراجعة ، عناصرها الفاعلة مجسّدة في طرف مكوّن وآخر متكوّن وبرنامج تكويني ببعده معرفي وآخر تقني ، والذي يهدف في أساسه لتحقيق الفعالية والأداء الوظيفي ومن ثمّ التكوين الفاعل.

إذ تركّز الكثير من الأبحاث على مفهومي " الكفاءة " و " البيداغوجيا " باعتبارهما مفهومين مرتبطين مباشرة بالتكوين... فما هي " الكفاءة "؟ وما هي " البيداغوجيا "؟ وبأي معنى يمكننا الحديث عن " الكفاءة البيداغوجية " كمفهوم؟

1. الكفاءة:

إنّ المتتبع للأدبيات التربوية يجد أنّ مفهوم " الكفاءة " مفهوم جوهري له علاقة وثيقة بمفهوم التكوين والجودة الشاملة من منطلق اعتبارها " غاية " وجب الوصول إليها وفق استراتيجيات مدروسة وعمليات تجسد البعد الفكري والأدائي و المهاري في نفس الوقت خاصة وأنّ الكفاءة كمفهوم يحمل ثلاثة أبعاد أساسية⁽¹⁾:

البعد المعرفي (savoir) ، البعد العملي أو السلوكي (savoir – faire) ، و البعد المهاري (savoir – être). فمن التجريدي إلى الملموس ومن النظري إلى العملي تتجسد الكفاءة كمفهوم وكممارسة إذ يتطلب وجودها رصيذا معرفيا ومعطيات فكرية وظيفية تتجلى فعاليتها من خلال تجسيدها على أرض الواقع ، باعتبار جوهر الكفاءة يعني الوظيفية والفعالية والاستمرارية والمرونة⁽²⁾ مع مختلف المواقف والوضعيات والسياقات ، وهنا بالذات يظهر مطلب " المهارة " كشرط ضروري " للكفاءة ". إذ تعني مرونة الأداء والاستجابة والتنفيذ ، خاصة وأنّ المفهوم العالمي للكفاءة يجمع بين المعرفة وتطبيقاتها . فهي (الكفاءة) باختصار القدرة على وضع المعارف حيّز التنفيذ⁽³⁾ ، والتنفيذ طبعا له علاقة مباشرة وحتمية مع السمات الشخصية للفرد ومعارفه النظرية وقدراته ومهاراته الأدائية والتي تتطلب أساسا الشروط التالية⁽⁴⁾:

- القدرة على دمج المعارف بكل مستوياتها (معارف عامة ، معرفة فعل ، معرفة تواجد)

- القدرة على التحويل ومن ثمّ الفعل .

وبالتالي تعتبر الكفاءة بهذا المعنى " مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف ، قدرات مهارات) والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ نشاطات وانجاز أعمال"⁽⁵⁾... باختصار الكفاءة هي معرفة وظيفية وأداء مميّز.

وسؤالنا في هذا الإطار : أين يمكن استظهار ملمح الالتقاء والتقاطع بين مفهومي "الكفاءة" و " البيداغوجيا"؟

2. البيداغوجيا:

في الحقيقة يعتبر هذا المفهوم من بين أكثر المفاهيم جدلية وصعوبة في التحديد والضبط وهذا ما عبّر عنه العالم التربوي السوفياتي " أنطون ماكارينكو" Anton .Makarenko" في قوله أنّ البيداغوجيا هي العلم الأكثر جدلية ، وهو ذات المعنى الذي عبّر من خلاله " روني أوبر" " René .Hubert" عن البيداغوجيا باعتبارها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا بل هذا كله منظم وفق مفصلات منطقية⁽⁶⁾ . فصفا التطبيق والعملية والأداء الوظيفي متجسد في كل من الكفاءة والبيداغوجيا بل هو شرط وجودهما وتحقيقهما ، كما أنهما يشتركان في استراتيجية التنظيم والتخطيط .

وبالتالي إذا كانت البيداغوجيا في معناها العام هي طرق التدريس وأساليبه فإنّ الكفاءة ضرورة حتمية لا بد منها في تحقيق البيداغوجيا ، ومن هنا تتجسد علاقة طردية متبادلة بينهما ، بحيث لا يمكننا الحديث عن وجود كفاءة بدون بيداغوجيا مدروسة ولا بد لهذه الأخيرة في نفس الوقت أن تتميز بالكفاءة للحصول على أرقى وأفضل النتائج .

إذ يعتبر التكوين عملية بيداغوجية ممنهجة في إطار معرفي ، تقني وزمني يتطلب استراتيجيات سليمة تحقق الفعالية ومن ثمّ الكفاءة . بهذا المعنى نجد أنّ البيداغوجيا في عمومها هي استراتيجيات تنظيمية عملية على اعتبار الاستراتيجية " فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن ... هي خطة محكمة البناء مرنة التطبيق" (7).

3. الكفاءة البيداغوجية:

من كل ما سبق نستطيع القول أنّ " الكفاءة البيداغوجية " هي من الشروط الأساسية لمسايرة التطور العلمي وتدارك التراتبية العالمية في تصنيف أفضل الجامعات ، فهي مطلب وجب تحقيقه سواء بالنسبة للمكوّن أو المتكوّن ، من هذا المنطلق يتحدّد تعريفنا الإجرائي لهذا المفهوم كالتالي:

الكفاءة البيداغوجية هي العلاقة الايجابية الفاعلة بين طرف مكوّن وآخر متكوّن ضمن سياق تكويني قائم على الفعل المرن في توصيل المعارف ورد الفعل الذكي في استقبالها وتطويرها ومن ثمّ تفعيلها عمليا ، فإذا كانت الكفاءة البيداغوجية للمكوّن تظهر في ممارساته التعليمية واستراتيجياته التدريسية ، فإنها تظهر لدى المتكوّن من خلال الشخصية الفاعلة في تعلمها النشطة في ممارساتها البحثية والاستكشافية.

وهذا ما يفتح لنا باب التساؤل من جديد: ما هي الخصائص والسمات التي وجب على كل من المكوّن والمتكوّن في العلوم الاجتماعية الاتصاف بها لتحقيق الكفاءة البيداغوجية؟

■ ثانيا: المكوّن والمتكوّن (البنية التصورية والمعرفية في إطار العلاقة التعاقدية):

يقول " جون ديوي "John Dewey" (8): " المكوّن هو ذلك " الذي يدرب طلابه على الآلة العلمية وليس الذي يتعلّم بالنيابة عنه ، هو الذي يشترك مع

طلابه في تحقيق نمو لذاته ليصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة"⁽⁹⁾، فالمكوّن بهذا المعنى وجب عليه التحلي بجملة من الخصائص والسمات الشخصية الأخلاقية والسلوكية والبيداغوجية المعرفية ، خاصة وأنه تربطه مع المتكوّن والجامعة علاقة تعاقدية تحكمها رؤى انسانية وأخلاقية وبنود قانونية يطور بها ووفقها شخصيته مع متعلميه.

فكيف يمكن أن تبنى هذه العلاقة مع شرط تحقيق الكفاءة البيداغوجية للطرفين؟

تدور العلاقة البيداغوجية حسب "بيتر ستريفانز"StevensPeter حول ثلاثة محاور أساسية هي : الأستاذ، الجامعة كتنظيم والطالب⁽¹⁰⁾ وفق أساسيات الدور والوظيفة ، ولأنها كذلك فهي محكومة بجملة من العلاقات والروابط والتفاعلات والتي اصطلح على تسميتها بالعقد التعليمي⁽¹¹⁾ الذي يدل اجمالا على كل التفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المدرّس والمتعلمين حول اكتساب المعرفة⁽¹²⁾.

خاصة وأنّ العقد التعليمي يهتم بسلوكات المدرّس المتوقعة من المتعلمين وكذا سلوكات المتعلمين المتوقعة من المدرّس وعلاقات الاثنين بالمعرفة ، إذ يشكّل في مجمله مجموعة القواعد التي تسيّر النشاط بين مختلف المتعاملين في الوضعية التعليمية⁽¹³⁾ على اعتبار أنّ " دور الأستاذ يتمحور حول محاولة تنمية القدرات عند الطالب حتى يصل إلى حدودها القصوى⁽¹⁴⁾ ودور الطالب بالمقابل تفعيل تعلمه وترقية مستواه بتوجيهات أستاذه ، كون العلاقة بين الأستاذ وطلّبه هي علاقة قائمة على التشارك والتفاعل والتبادل المعرفي الذي يهدف لتطوير الذات وتطوير الآخر (المتكوّن) في نفس الوقت من منطلق اعتبار الأستاذ ميسّر ومنظّم ومطوّر العملية التعليمية والقائم

مباشرة على تنفيذ مهمة تدريس المواد والمقاييس الدراسية من أجل إحداث التغيير المرغوب فيه في أي نمط من أنماط السلوك لدى المتعلمين⁽¹⁵⁾.

إذ تبنى هذه العلاقة وفق خصائص وسمات وأدوار وجب على كل من المكوّن والمتكوّن أن يتصفا بها كل حسب وضعيته في إطار العقد، بداية بالخصائص التصورية وصولاً لتجسيدها السلوكية والعملية في الوضعيات التعليمية المختلفة. و لأنّ الجامعة تحديدا هي المؤسسة التي يعقد فيها هذا العقد فإنه وجب علينا النظر إليها كنظام إنتاج، إذا أراد الاستمرار في النظام العالمي عليه التميّز بالفعالية على كل المستويات التنظيمية والعلائقية بما فيها العلاقة بين المكوّن والمتكوّن لهذا كله وجب أن يحركها مثلها مثل كل نظام فعّال مبدأ اقتصادي أساسه: المردود الأقصى والبذل الأدنى للطاقة⁽¹⁶⁾ والاستعمال الأمثل لوسائل الإنتاج (هيئة التدريس، الطلبة، موظفي الدعم والوسائل المادية المختلفة....)⁽¹⁷⁾.

فكيف يمكننا -إذن- تحقيق هذا المبدأ في العلاقة بين المكوّن والمتكوّن من أجل هدف الكفاءة البيداغوجية؟

1. المكوّن الفعّال: الخصائص والأدوار:

1.1. البنية التصورية للمكوّن في العلوم الاجتماعية:

مما لا شك فيه أنّ الجانب الفكري والتصوري للإنسان هو المسير والموجه لسلوكاته ومواقفه مهما كانت السياقات التي يتعامل معها، على اعتبار أنّ التغيير لا بد أن يبدأ من الأفكار ليتمظهر على مستوى الفعل والممارسة، لهذا وجب على المكوّن أن يدمج في تركيبته الذهنية التصورات التالية:

أ. أنّ التعليم بوجه عام ليس مجرد نقل للمعرفة العلمية إلى المتعلّم (الطالب) بل هو عملية تعنى بنمو الطالب (عقليا ووجدانيا ومهاريا)

وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات والكتب والمناهج الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها وإدراكها وتوظيفها في الحياة⁽¹⁸⁾.

ب. يجب على المكوّن أن يراعي الاختلاف بين المتكويّنين في النمط المعرفي cognitive style وكذا أنماط التفضيلات المعرفية لديهم في معالجة المعلومات العلمية التي تقدّم إليهم⁽¹⁹⁾.

ت. على المكوّن أن يطرح على نفسه باستمرار ما يمكن تسميته "بالأسئلة الواجبة": من أدرس له؟ ماذا أدرس؟... لماذا أدرس ما أدرسه؟... كيف أدرس؟... أين أدرس؟... هل تدريسي فعّال؟⁽²⁰⁾

- من أدرس له؟؟ Whoam i instructing :

إنّ الاجابة عن هذا السؤال تمكّن المكوّن من اكتساب صفات: "الدراية"، "المرونة" و "التقبّل". الدراية بمستوى طلبته وقدراتهم وامكانياتهم وأنواعهم، وبالتالي المرونة في التفاعل مع أي طالب مهما كانت مواصفاته وتقبّل مختلف الآراء والتدخلات الصادرة عنهم مهما كان مستواها. كما يمكنه ذلك من تفادي ما يسميه "بروسو" بأثر توباز "Effet Topaze" ومعناه تدخل المكوّن لتبسيط المسائل المطروحة بالشكل الذي يحد من الجهد اللازم لاكتساب المعرفة من طرف المتكويّنين وبالتالي عدم تحقيق الهدف⁽²¹⁾، إذ معرفة المكوّن لنوعية طلبته تمكنه من تحديد الطرق المثلى للتعامل معهم في الوضعيات التعليمية المختلفة وبالتالي يتفادى الوقوع في النقيضين (التعقيد لحد التعجيز / التبسيط لحد السذاجة)، فأثر توباز يرتبط في أحد جوانبه بمدى معرفة المكوّن ودرايته بنوعية متعلميه.

- ماذا أدرس؟ Whatam i teaching ?

يحدّد هذا السؤال العلاقة التي تربط المكوّن ببرنامج التكويني ، فلا يعقل بأي حال من الأحوال أن يكون المكوّن جاهلا بمادته العلمية ومدى وظيفيتها ، إذ الواجب عليه أن يدرك جيدا طبيعة المادة المدرسة على المستوى العام والخاص، حتى يستطيع التحكم فيها والتعامل معها في كليتها وجزئياتها على أساس أنّ أي برنامج تكويني له أهداف على المدى القريب المتوسط والبعيد ، كما أنه يسعى في مجمله لتنمية شخصية المتكوّن على المستوى التخصصي والمستوى العلمي العام.

- كيف أدّرس؟؟ How am i teaching

لا يقل هذا السؤال أهمية عما سبقه ، فالسؤال كيف يعتبر من الأسئلة الذكية ، والمكوّن الفاعل لا بد له أن يطرح هذا السؤال على نفسه دون عزله عما سبقه من الأسئلة . لأنه حينما يعي نوعية من يدرسههم ونوعية المعرفة التي يود تدريسها فإنه ببساطة يستطيع تحديد كيفية تحقيق أهدافه. فالإجابة عن هكذا سؤال تمنعه من الوقوع في عدّة أخطاء منهجية تقصي كفاءته العلمية والبيداغوجية والتي قد توقعه في شرك الأخطاء التي تجعل من التكوين تكويننا لا تكويني، ومثال ذلك ما يسمى بـ"الانزلاق ما وراء المعرفة" " Le glissement métacognitif ويظهر حينما يفشل المكوّن في أحد نشاطاته ويسعى لتبريرها ويستمر في فعله ويتخذ من شروحاته وأساليبه مواضيع للدراسة مكان المعرفة المقر⁽²²⁾.

كما قد توقعه عدم معرفته الكاملة بطرق التدريس المناسبة في الوضعيات التعليمية المختلفة في شرك ما يسمى بـ " أثر جوردن" " Effet Gordiens" وهو "سوء الفهم الأساسي"، بمعنى أنّ المكوّن كي يتجنب النقاش مع المتكويّن حول المعرفة وكذا لأجل تجنب الوقوع في الفشل يفضل

التعرّف على مؤشر من المعرفة من خلال سلوك أو إجابات الطلبة رغم أنها مبررة بصفة ساذجة⁽²³⁾.

إذن السؤال كيف؟ يجب المكوّن من الانزلاق في فح التكوين اللاتكويني، وهذا ما يوضح لنا أهمية طرق التدريس واستراتيجياته في تحقيق الكفاءة البيداغوجية وانتقالها من المكوّن إلى المتكوّن.

- أين أدرس؟ Where is it used ?

غالبا ما يتم تجاهل البيئة التي تتم فيها عملية التدريس بالرغم من تأثيرها البالغ على التحصيل وعلى فعالية التكوين لهذا وجب على المكوّن أن يراعي هذه المسألة قدر المستطاع و يحاول في حدود المتاح توفير البيئة الأمثل للتدريس بالتنسيق مع المسؤول الأول عن ذلك. كما عليه أن يربط تحقيق الأهداف ببيئة التعلّم إن كان على مستوى القاعة أو في خرجات ميدانية أو ورشات عمل.... ويتحدّد ذلك من خلال الاجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة.

- لماذا أدرس ما أدرسه؟ Why am i teaching ?

تحقق الاجابة عن هذا السؤال هدفين: الأول متعلق بذات المكوّن والثاني بذات المتكوّن في علاقته بالمحيط... كيف؟

إنّ التكوين الفاعل يشترط منذ البداية توفر عنصري الوعي والإدراك بالمادة المدرسة سواء على مستوى المحتوى أو على مستوى الهدف، إذ وجب على المكوّن أن يعي أهمية ما يدرسه ويحاول توضيح هذه الأهمية لطلّبه على المدى القريب، المتوسط والبعيد، لأنه بغياّب هذا الشرط يصبح التكوين في بعض المقاييس أنيا نظرا للتصوّر الغالب في عدم أهميتها وفي كونها دخيلة على التخصص المدرّس أصلا، وبالتالي عدم وضوح الغاية والأهداف يحد من تحقيق الكفاءة البيداغوجية لدى المكوّن والمتكوّن مما يؤثر على فعالية التكوين.

لهذا كله وجب على المكوّن أن يدرك حقيقة ما يدرسه في علاقته بتنمية ذاته المعرفية من جهة وإثارة إدراك متعلميه من جهة أخرى حول معرفة لماذا يتعلمون ما يتعلموه على المستوى النظري و التطبيقي . فوضوح الرؤية والهدف يحققان الأثر والذي يعتبر الهدف الأساس من التكوين والمقصود بالأثر هنا التغيير الذي يحدثه المكوّن في متكونه على المستوى العقلي المعرفي، الوجداني والمهاري.

- هل التدريس الذي أقوم به فعّال؟ Is my teaching effective ?

لو تمعنا قليلا في هذا السؤال لوجدناه سؤالاً تقييمياً للعملية التدريسية بمجملها سواء في جانبها المعرفي أو التقني ، فالفعالية تتجسد من خلال قدرة المكوّن على رسم استراتيجية كاملة متكاملة تراعي كل مقومات العملية التعليمية التعلمية الناجحة بداية بالمستوى الشخصي وصولاً للمستوى العلائقي مع المتكوّن ، البرنامج التكويني والجامعة ككل. فالمكوّن الحقيقي عليه أن يبني تصورات على هذا الإطار ووفق هذه الشروط وأن يسعى جاهداً لتقييمها المستمر حتى يدمجها مع بنيتها المعرفية ويحقق كفاءته البيداغوجية في اطار ممارساته البحثية أولاً والتدريسية ثانياً. لهذا وجب على المكوّن طرح هذا السؤال على نفسه باستمرار لأنّ الاجابة عنه تفتح له باب التقييم ومن ثمّ التقويم.

2.1. البنية المعرفية للمكوّن في العلوم الاجتماعية:

تعتبر المعرفة في عمومها جملة الخبرات والمعلومات التي يكتسبها الإنسان من خلال احتكاكه بالعالم المحيط به بصورة رسمية أو غير رسمية ، فالمعرفة ترتبط بمصدرها وتكسب تمايزها من خلاله ، بحيث يمكننا التمييز بين المعرفة العامة والمعرفة التخصصية المرتبطة بمجالات بحثية متخصصة والتي يتواجد المكوّن في إطارها متمكناً بفضلها من اكتساب رصيد معرفي فكري في مجال

تخصّصه دون أن ينفي ذلك معرفته العامة والمرتبطة به كإنسان قبل أن يصبح مكوّنًا... بهذا المعنى يمكننا التمييز بين نوعين من المعرفة:

- معرفة معلنة: وهي كل ما يمكن التعبير عنه باللغة والأشكال التعبيرية المختلفة ، فهذا النوع من المعرفة قابل للانتقال بسهولة بين الأفراد بشكل معلن⁽²⁴⁾ ، ومنها المعرفة التخصصية (الخاصة بتخصص المكوّن).

- معرفة ذاتية أو كامنة: وهي المعتقدات والاتجاهات والمدرجات والقيم الذاتية النابعة من التجارب الشخصية للإنسان ، والتي تمثّل مجموع مفاهيمه وتجاربه وخبراته المخترنة داخله والتي لا يعبر عنها صراحة ولا يتم تناقلها بين الأفراد بشكل رسمي معلن⁽²⁵⁾ ، فالمكوّن هو في الأساس إنسان بتركيبة نفسية وإيديولوجية ذاتية تميّزه كونه إنسانا لا مكوّنًا.

إذ تظهر المعرفة بعدّة أشكال وتجليات حينما تنسب للمكوّن ، يمكن إجمالها في : معرفة المعرفة ، معرفة تحديد وتواصل ، معرفة تواجد ، معرفة تحقيق (تجسيد) ، لهذا كله وجب على المكوّن تنمية وترقية بنيته المعرفية بكل أبعادها.

فكيف يمكنه تحقيق كفاءته البيداغوجية من خلال بنيته المعرفية؟

أ. معرفة المعرفة (المعرفة التخصصية):

تهتم العلوم الاجتماعية بدراسة الانسان في صورته الاجتماعية وعلاقاته التفاعلية المختلفة والتي خلقت التخصصية في المجال البحثي، وجعلت من الكل أجزاء تخصصية متفاعلة ومتكاملة ومتداخلة يُخدم بعضها بعضا ، الأمر الذي فرض على كل مكوّن في العلوم الاجتماعية التميّز في مجال اختصاصه دون الغاء تواجده في الاطار العام للعلوم الاجتماعية فأصبح بذلك طرفا في عملية الانتاج وورقة رابحة لضمان انتاج ذو جودة عالية خاصة وأنّ " إعادة الانتاج تضمن الانتاج"⁽²⁶⁾

فهيئة التدريس (المكوّن) باعتبارها منبع الطاقة المكوّنة لن تنتج إطارات قيّمة إن لم تعد تكوّنها وتجدد نفسها باستمرار⁽²⁷⁾ وتعترف بأنّ التكوين فرض عين على كل مكوّن وظيفي ، إذ لن تتأتّ وظيفيته من دون مسيرته للمستجدات العلمية والمعرفية والابتكارية في مجاله التخصصي .

ب- معرفة تحديد و تواصل:

بعد معرفة المعرفة وجب على المكوّن تحديد استراتيجيات عملية أداية لتحقيقها وتفعيلها ضمن العملية التكوينية ، ولأنّ هذه الأخيرة مرتبطة بشكل قوي بالمتكوّن سعت الأبحاث الاستراتيجية لتفعيل جملة من النماذج التعليمية التي تهدف لترقية التكوين وتفعيله ومنها " نموذج الفورمات (4 mat)"⁽²⁸⁾ ، والذي يمثّل عملية لتوصيل المعلومات بطريقة تناسب جميع أنماط تعلّم الطلاب وتسمح لهم بالممارسة والاستخدام المبدع لمواد التعلّم خلال كل درس . وشجّع نظام الفورمات المعلمين على الاهتمام بـ: لماذا وكيف يتعلّم المتعلّم وليس فقط ما يتعلمه⁽²⁹⁾ . ومن خلال هذا النموذج ينقسم المتعلمون إلى⁽³⁰⁾:

- المتعلّم التخيلي: يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل جدياً ويتأمل بخبرته ويحتاج لمعرفة لماذا يتعلّم شيئاً معيناً.
- المتعلّم التحليلي: يبحث عن الحقائق والمعلومات ويشكّل الأفكار ويفكّر من خلال الأفكار المجردة والتأمل ويحتاج للتركيز على محتوى ما يتعلمه.
- المتعلّم المنطقي: يفضّل التعلّم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات ويحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه.

- المتعلّم الديناميكي: يتعلّم من خلال البحث والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ ، يجب التجريب وفحص تجاربه عمليا وتطبيق ما يتعلمه في المواقف الجديدة.

إذن من خلال هذا النموذج يستطيع المكوّن معرفة الأنماط الشخصية لتعلميه والتفاعل معهم بطريقة أدائية مرنة تمكنه من تحقيق الفعالية والخروج من حلقة التكوين المضاد (اللاتكويني) إلى حلقة التكوين الفاعل وذلك بمساعدة متعلميه على معرفة ذواتهم وخلق التمايز ، خاصة وأنّ التكوين " يسعى دائما إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية وإلى توضيح المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان"⁽³¹⁾.

ت- معرفة تواجد: تواجد بالنسبة للمعرفة وتواجد بالنسبة للذات وتواجد بالنسبة للمتكوّن ، إذ يتحدّد تواجد المكوّن بالنسبة للمعرفة في أن يحاول قدر المستطاع الابتعاد عن الذاتية وتحقيق الموضوعية (النسبية) في تحليلاته ومحاولاته البحثية خاصة وأنّ العلوم الاجتماعية تعاني من تحدي الذاتية كون الفاعل فيها كائنا اجتماعيا بالأساس " فوضعيتنا ككائنات اجتماعية قد تمنعنا أحيانا من تفسير علاقة ما بل وحتى من ادراكها "⁽³²⁾، فلا يحاول فرض توجهاته الايديولوجية على متعلميه وإنما عليه اعطاء الأولوية للمعارف البيداغوجية بكل أبعادها ليحقق الهدف العام من التكوين ، كما تفرض " معرفة التواجد" على المكوّن أن يدرك جيدا شروط المعرفة المدرسة والتي حددها "شوفالار" "ChevallardYves" من كونها لا يمكن أن تكون أكثر قربا أو أكثر بعدا عن المعرفة العلمية الأكاديمية والمعرفة المألوفة . فإذا كانت بعيدة جدا فإنها تصبح متجاوزة ومن جهة أخرى إذا كانت المعرفة

المدرسة قريبة جدا من المعرفة المألوفة تصبح المدرسة غير ضرورية ، وإذا كانت بعيدة جدا عنها فإنّ التعلّمات سواء في محتواها أو في أهدافها لا تجد لها معنى واضحا من طرف الطلبة الذين سيميلون لرفضها⁽³³⁾..، فتحديد تواجده أمام المعرفة المدرسة يحدّد بالضرورة تواجده أمام ذاته بتقييم امكاناته وقدراته ومؤهلاته . أما التواجد بالنسبة للمتكوّن هي الاعتراف بلحظة قد يصبح فيها ذلك المكوّن متكوّنًا في علاقته مع متعلميه دون أن يمس ذلك بمكانته كمكوّن وهو مبدأ التشارك والتبادل المعرفي الذي يعتبر أحد ركائز تحقيق الكفاءة البيداغوجية.

ث- معرفة تحقيق (الذكاء الوظيفي ومرونة الأداء): لقد جاء في الأدب

التربوي العلمي على لسان "شارما" (1982.Sharma) وصف عام لأربعة

أنواع من المعلمين (المكونين) بوجه عام ملخصة في⁽³⁴⁾:

- المعلم (المكوّن) الضعيف يلقّن..... Apoorteacher tells.....

- المعلم المتوسط يفسّر..... A verageteacherexplains

- المعلم الجيّد يعرض..... A good teacherdemonstrates.....

- المعلم الممتاز (التميّز) يلهمهم. A greatteacherinspires .

فالمكوّن الملهم هو الذي تتحقق فيه المواصفات السابقة وما يساعد على تعزيزها وانتقالها للمتكوّن هي طريقة التدريس الفاعلة التي تحفز قدراته وتزيد من فعاليته ومحاولاته في تنمية مهاراته الفكرية والعملية، إذ أثبتت جل الدراسات التربوية مدى فعالية التعلّم القائم على الاكتشاف والتقصي⁽³⁵⁾، فهو من "أكثر طرق التدريس فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة وذلك لأنها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرق العلم وعملياته ، ومهارات التقصي والاكتشاف بأنفسهم"⁽³⁶⁾، كونها تهدف لجعل المتعلّم يفكّر وينتج بدلا من أن يستلم المعلومات ويعيدها مستخدما معلوماته وقابلياته في

عمليات تفكيرية (عقلية وعملية) تنتهي بالوصول إلى النتائج و بهذا تتحقق فعلية العلم لا اسميته...."⁽³⁷⁾ ، إذ تتضح هذه الفاعلية فيما لخصه " برونر" Bruner" من مميزات طريقة التعلّم بالاكشاف والتقصي وهي⁽³⁸⁾:

✓ القوّة (الفعالية) العقلية IntellectualPotency: أي أنّ الطالب يتعلّم وينمي عقله عن طريق استخدامه ، مما يعني زيادة القدرة العقلية الاجمالية للطالب وبالتالي يصبح قادرا على نقد المعلومات ورؤية العلاقات ومعالجة الموضوعات والمسائل التي تواجهه.

✓ إثارة الحافز الداخلي Intrinsic Motivation: عند الطالب وذلك من خلال استهداف الدوافع الداخلية أكثر من استهداف الدوافع الخارجية.

✓ تعلّم فن الاستقصاء والاكتشاف.

✓ زيادة قدرة الطالب على تخزين واسترجاع المعلومات وبالتالي جعل التعلّم باقي الأثر أو الاحتفاظ به لمدة طويلة.

من كل ما سبق يمكن القول أنّ كفاءة المكوّن البيداغوجية تظهر من خلال عدّة مؤشرات معرفية أدائية ، تطبيقية تجسد الفاعلية العملية والذكاء الوظيفي والتي وجب على المكوّن الاتصاف بها كخصائص وأدوار ومحاوله تنميتها وترقيتها على المستوى الذهني ومن ثمّ الممارسة.

2. المتكوّن والتفكير العلمي (آليات التفعيل والممارسة):

يعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية وعنصرا فاعلا فيها وفق المقاربة بالكفاءات التي منحتة المكانة الفاعلة في عملية تعلمه ، ففي الوقت الذي يحاول فيه المتكوّن بناء ذاته المعرفية والأخلاقية والوظيفية ، يحاول المكوّن إكسابه بعض التوجيهات العملية التي تساعده على هذا البناء.

آليات البناء والتفعيل هاته لا تخلو من وضع البنية التصورية للمتكوّن تحت عدسة التقييم والتعديل ، خاصة المتكوّن في العلوم الاجتماعية التي

تتعرض باستمرار للضغوطات المجتمعية والتي وضعتها تحت رهان الدونية أمام التخصصات الدقيقة، وما زاد من قوّة هذه التصورات ورسوخها سيرورة الفكر الإنساني في تفاعله مع العالم الخارجي الطبيعي والاجتماعي والنفسي والذي شوّه الواقع لا محالة لأنه أثر عليه بتحيزه الشعوري أو اللاشعوري ، إذ بلغ هذا التشويه أقصاه في الدراسات الإنسانية وأدناه في الدراسات التطبيقية⁽³⁹⁾ فحتى وإن بدى الأمر بسيطاً في ظاهره إلا أنه يحمل تحديات حقيقية تقصي الكفاءة البيداغوجية ، خاصة وأنّ الأمر متعلق بالتمثيلات (représentations) والتصورات السلبية التي تحد من التعلّم الايجابي لدى المتكوّن في العلوم الاجتماعية تحديداً.

فما هي مكونات البنية التصورية والمعرفية والعملية التي تحقق الكفاءة البيداغوجية لدى المتكوّن في العلوم الاجتماعية؟

1.2. البنية التصورية للمتكوّن في العلوم الاجتماعية (الحقيقة الغائبة): اعتبر الباحث " خير الله عصار" الضعف في التفكير العلمي والتراخي الملاحظ في الاتجاهات المرتبطة به مؤشرات دالة على مكونات شخصية أهمها: اللادقة ، الذاتية، التحيز والاجترار ، وأنّ المهمة الأولى للجامعة هي العمل على تفكيك مكونات هذه الشخصية والعمل على تطوير مكونات محل محلها من أبرزها : الدقة ، الموضوعية ، النزاهة والتنظيم⁽⁴⁰⁾ . إذ تتلخص المحاولة الجادة في ذلك في تصحيح البنية التصورية للمتكوّن حتى يظهر التغيّر تدريجياً على المستوى الفعلي ، لهذا وجب على كل طالب في العلوم الاجتماعية أن يضع في حسابه أنّ:

- عملية التعليم هي مجهود شخص (المعلّم) لمساعدة آخر على التعلّم (الطالب) أمّا التعلّم فهو مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلّم (الطالب) نفسه بمساعدة المعلّم وارشاده وتوجيهه⁽⁴¹⁾.
- أنّ التعلّم الجيّد يتميز بصفات أربعة هي:
 - ✓ بقاء التعلّم والاحتفاظ به.
 - ✓ قدرة الطالب على استخدامه والإفادة منه في مواقف جديدة.
 - ✓ لا يتطلب أن ينفق المتعلّم (الطالب) في سبيله وقتا أطول مما يجب.
 - ✓ لا يقتضي أن يبذل المتعلّم (الطالب) في سبيله جهدا كبيرا لا داعي له.

فالتفكير وفق هذه الأسس أصبح ضروريا خاصة ونحن نتحدث عن الكفاءة البيداغوجية وضرورتها في العلوم الاجتماعية إذ وجب على المتكوّن تعديل تصوراتة نحو تعلمه وتخصّصه واعترافه بمبدأ " التعلّم الذاتي " "المخطط والمنظّم والموجّه فرديا أو ذاتيا والذي يمارس من خلاله المتكوّن النشاطات التعليمية فرديا وينتقل من نشاط إلى آخر متجها نحو الأهداف التعليمية المقررة بحرية وبالمقدار والسرعة التي تناسبه مستعينا في ذلك بالتقويم الذاتي وتوجيهات المعلّم وارشاداته حينما يلزم الأمر"⁽⁴²⁾.

2.2. البنية المعرفية للمتكوّن في العلوم الاجتماعية(الثلاثية الفاعلة):

أ. من إستراتيجية التفكير إلى التفكير الاستراتيجي:

إنّ إكساب المتكوّن بنية تصورية ذهنية سليمة وإيجابية تمكنه من التعامل مع المواقف البيداغوجية المعرفية المختلفة بكل حرية وفاعلية، جاعلا من ذاته ذاتا مفكرة، ناقدة، مبدعة تستقبل لأجل التطوير والإنتاج لا لأجل الاستهلاك اللاوظيفي، إذ تدعّم هذه البنية الايجابية بثلاثية فاعلة تحدد استراتيجية

التفكير السليم الذي ينتج تدريجيا تفكيرا استراتيجيا ملخصه الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الذي أعرفه؟ ما الذي أود معرفته؟
- ماذا تعلّمت؟ هل ما تعلمته وظيفي؟
- كيف يمكنني الاستفادة مما تعلمت بأقصى درجة ممكنة؟
- كيف يمكنني تطوير ما تعلمته لإبداع جديد أعلمه؟

فالإجابة عن هكذا أسئلة تكسب المتكوّن التفكير الاستراتيجي القائم على البذل الأدنى والجهد الأدنى بأقل وقت وتكلفة وبأقصى وأفضل النتائج ، على اعتبار أنّ الانتقال من استراتيجية التفكير إلى التفكير الاستراتيجي ليس أمرا آليا ولا يسيرا بل يحتاج لسيرورة ديناميكية من العمليات العقلية والمعرفية والممارساتية ، التي تضمن انتقال التفكير من العام إلى الخاص ومن الشائع إلى العلمي ومن اللاوظيفي إلى الوظيفي ، نذكر منها التالي:

ب-من الفكرة التلقائية إلى الفكرة العلمية (مسار للتشكّل):

قال " غيستا فلوبير " "Gustave Flaubert": " إنّ العقل البشري، الفكر الانساني يبذلّ الواقع فبدلا من مشاهدته ، من وصفه ، ينسب له الكمال ، والفكر لا يستخدم الواقع إلّا كغذاء لتخيله ، كوهم يصفه . إنّ هذا التبديل وهذا التشويه ليس إلّا قانون " الفكرة التلقائية " (أي الفكرة المنبثقة غير المدربة على النهج التجريبي)"⁽⁴³⁾ ، فالمتكوّن مثله مثل المكوّن هو كائن اجتماعي بالفطرة يمتاز بتفكير عامي شائع يجعله والآخر في خانة اللاتمايز ، وهنا بالذات يأتي دور التكوين والتعليم لترقية فكره واخرجه لدائرة التمايز ، هذه العملية تستوجب ضرورة فاعلية المكوّن و المتكوّن في نفس الوقت كفاعل ومفعول به ليتحوّل هذا المفعول به في لحظة من اللحظات لفاعل هو الآخر حينما يتعلّم ترويض أفكاره وتهذيبها على النهج العلمي المبني وفق الأسس

المنهجية العلمية ومنها " الشك العلمي " الذي وجب تربيته وترويضه في شخصية المتكوّن ، على اعتبار أنّ " صفات الجاهل التأكيد على اليقين أو اللايقين وصفات العالم الشك لأنه يعتبر أنّ اليقين مسألة نسبية تعتمد على المنهج المستخدم وعلى امكان ايجاد منهج آخر أكثر صدقا"⁽⁴⁴⁾.

فالفكرة العلمية قائمة بالأساس على الشك العلمي الذي يحتمّ البحث والاكتشاف والتقصي بمنطق علمي وطرق منهجية تراعي علمية العلم وحقيقة المعرفة.

ت- من التفكير المنقسم إلى التفكير الوظيفي الإدماجي (سيرورة تنمية وتفعيل التعلّم الذاتي):

يعتبر الإدماج " عملية يتم الربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى ، وهو في نظر " روجيرس كزافيي " (Xavier.Rogers) يتشكّل من ثلاثة مكونات أساسية هي⁽⁴⁵⁾:

- الترابط: ويقصد به نسج المتعلّم لشبكة من العناصر المطلوب إدماجها.
- المفصلة: مفصلة العناصر وتحريكها وذلك من أجل استثمار المكتسبات.

- الاستقطاب: ويقصد به أنّ التحريك إنّما يكون لتحقيق هدف حتى يصبح له معنى.

وللإدماج ثلاثة مراحل⁽⁴⁶⁾:

✓ المرحلة الأولى : استقبال معرفة جديدة :تمكين المتعلّم من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.
✓ المرحلة الثانية: البناء والتنظيم المعرفي:إعادة بناء العالم الداخلي لأنّ ادماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعرف.

✓ المرحلة الثالثة: توظيف المعارف: توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها

في وضعيات مشابهة أو في وضعيات جديدة.

فالتفكير الإدماجي هو من بين أسس التفكير العلمي الذي وجب على المتكوّن تعلمه في مجال اختصاصه إذ عليه إلغاء الفكرة القائمة على الفصل بين المقاييس المعرفية التي يدرسها وعزلها عن بعضها وجعل محتواها مقسّم إلى جزئيات آتية الفعل والفاعلية تنتهي صلاحيتها بانتهاء الامتحان.

وبالتالي تعتبر النظرة الخاطئة للمعرفة وطرق توظيفها والتعامل معها من قبل المكوّن والمتكوّن من أكثر الأسباب اقضاء للكفاءة البيداغوجية في العلوم الاجتماعية . والتي وجب بناؤها وتفعيلها من طرف المكوّن أولا ومن ثمّ المتكوّن على اعتبار العدوى المعرفية والبحثية ، فالمتكوّن الفاعل الديناميكي الوظيفي ، علمي التفكير والممارسة وجب عليه أن يحاول جاهدا نقل هذه الخصائص والأسس لتكوّنيه بتوفيره شرطي الوعي والإدراك لديهم تحت تأطير مبدأ " الاعتراف المتبادل " من الطرفين.

الخاتمة:

" الكفاءة : فكر ، فعل وممارسة " هو مبدأ عالمي وجب إدخاله في قاموسنا الذهني ، خاصة وأنّ العلوم الاجتماعية كانت ولا زالت أمام تحديات ورهانات ذاتية وأخرى موضوعية تحتمّ عليها التقييم والتطوير والتفعيل إن أرادت الاستمرارية في خانة العلم والعلمية . ولأنّ المكوّن والمتكوّن في هذا النوع من التخصصات يعيش بين النقيضين ويتواجد في إطار المفارقات الاستمولوجية والمنهجية وجب عليهما التفكير جديا وعمليا في تطوير ذاتهما المعرفية والبحثية والأخلاقية للتحلي قدر المستطاع بالمبادئ الداعمة في تحقيق الكفاءة البيداغوجية على المستوى التصوري والعملي بمساعدة كل الفاعلين في هذه العملية من أعلى مستوى إلى أدناه، لأنّ التكوين ليس عملية بسيطة

وإنما هو عملية مركبة ، معقدة وصعبة تستوجب تظافر الجهود وتهيئة الظروف وتعديل المنطلق وتصحيح الأرضية.

الإحالات و الهوامش:

1- منصوري كمال ، صولح سماح ، تسيير الكفاءات: الإطار المفاهيمي والمجالات الكبرى ، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية (مجلة علمية محكمة سداسية) ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، العدد 07 ، جوان 2012 ، ص.52.

2- يرى كل من ستوفارريسيل و اوليفا "RUSELL, STOUFFER و OLIVA " أن المرونة "FLEXIBILITY" هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بمجال معين والمختلفة عن بعض في أصنافها ، ورؤية الأشياء من زوايا ووجهات نظر مختلفة واستخدام أساليب متعددة ومتنوعة . ودلائلها القيام ب: التغيير والتحقق والتميز والتفضيل أو الاضافة والتفسير " ، لتفاصيل أكثر أنظر: طوالة عائشة الفرق بين إدراك المعلمين لمستوى كفايتهم الذاتية في تنمية الابداع لدى طلبتهم وإدراك طلبتهم لها ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 8 ، عدد 2 ، 2012 ، ص.124.

3- أنظر: بوخمخ عبد الفتاح و شابونية كريمة، تسيير الكفاءات ودوره في بناء الميزة التنافسية، الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة ، جامعة بسكرة 2005 ص.114.

4-Cf :SCALLON GERARD ,L' EVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PARCOMPETENCES , ED BOECK , UNIVERSITE BRUXELLES ,2007 ,P .P .104.105.

5- حثروبي محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، 2002 ، ص.ص.42-43.

6-تعويناتعلي ، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي ، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، جامعة الجزائر ، أفريل 2010 ، ص.09.

7- السيد علي محمد ، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، الطبعة الثانية ، 2000 ، ص .ص 279.280.

8- " JOHN DEWEY " : فيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ، يعتبر من أشهر أعلام التربية الحديثة ارتبط اسمه بفلسفة التربية ، ولد في 20 أكتوبر 1859 وتوفي عام 1952

9- الأسعد محمد مصطفى ، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، لبنان ، 2000 ، ص.137.

10-LIES MAIRI ,FAUT – IL FERMER L'UNIVERSITE ?,ENAL, ALGER ,1993,P.104.

11- مفهوم استخدمه العالم التربوي الفرنسي " جاي بروسو " " GUY BROUSSEAU " في كتاباته.

12-تعويناتعلي ، المرجع السابق ، ص.09.

- 13- أنظر: المرجع نفسه، ص.09.
- 14- عصار خير الله، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، الجزء الأول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ت، ص.49.
- 15- أنظر: سهيل رزق دياب، المدرّس الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، جامعة القدس المفتوحة، غزة، يناير 2006 ص.72.
- 16- الطاقة: هي المعلومات التي تمر كلية أو جزئيا من الأساتذة إلى الطلبة بدون أن يضعف أولئك بل بالعكس مع زيادة القدرات العملية للطلبة.... لمزيد من التفاصيل أنظر: بن أشنهو مراد، نحو الجامعة الجزائرية (تأملات حول مخطط جامعي)، ترجمة عائدة أديب بامية ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981، ص.77.
- 17- أنظر: المرجع نفسه، ص. 77.
- 18- عيّاش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الاصدار الرابع، عمّان الأردن، 2005، ص.133.
- 19- أنظر: المرجع نفسه، ص.134.
- 20- أنظر: شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، الدبلوم الخاصة في التربية (مناهج وطرق التدريس)، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، 2010/2011، ص. ص. 17.18 (بتصرف).
- 21- تعوينات علي، المرجع السابق، ص.09 (بتصرف)
- 22- المرجع نفسه، ص.09.
- 23- المرجع نفسه، ص.09.
- 24- أنظر: الموارد البشرية ركيزة أساسية في الفكر الإداري الحديث، موقع الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي: WWW.ABAHE.CO.UK
- 25- أنظر: المرجع نفسه.
- 26- بن أشنهو مراد، المرجع السابق، ص.78.
- 27- أنظر: المرجع نفسه، ص.78.
- 28- تمّ تطوير نموذج الفورمات من قبل "كارثي" من خلال الاعتماد على تصنيف "كولب" لأنماط التعلّم، وتستند أنماط التعلّم الأربعة إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات...لمزيد من التفاصيل راجع: شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد، المرجع السابق، ص. ص. 97.98.
- 29- شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد، المرجع نفسه، ص. ص. 97.198.
- 30- جابر ليانا وقرعان مها، أنماط التعلّم النظرية والتطبيق، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، 2004 ص.37 نقلا عن: شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد، المرجع نفسه، ص.97.

- 31- لحسن بوعبد الله و مقداد محمد ، تقويم العملية التكوينية في الجامعة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1998 ، ص. 10.
- 32-Boudon RAYMON ET RENAUD FILLIEULE , LES METHODES EN SOCIOLOGIE , COLLECTION QUE SAIS-JE ?,PARIS FRANCE,2002 ,P.17.
- 33-تعويناتعلي ،مرجع سبق ذكره ، ص.10 (بتصرف).
- 34-عيّاش زيتون ،مرجع سبق ذكره ، ص. 133 . 134.
- 35-يرى "جانبيه" "GAGNE" أنّ التقصي أو الاستقصاء يختلف عن الاكتشاف من حيث أنه يتضمن سلوكا علميا متقدما لدى الطالب كما في تحديد مشكلة وتصميم تجربة معقدة لحد ما وعمل فرضيات... وتنمية اتجاهات حديثة على جميع المستويات... لمزيد من التفاصيل راجع: عيّاش زيتون المرجع نفسه ، ص. ص. 137 . 138.
- 36-عيّاش زيتون ،المرجع نفسه ، ص. 136.
- 37-المرجع نفسه ، ص. ص. 136.137.
- 38-المرجع نفسه ، ص. 140.
- 39- أنظر : عصار خير الله ، مرجع سبق ذكره ، ص.101.
- 40- أنظر: المرجع نفسه ، ص. ص. 03.04.
- 41- عيّاش زيتون ،مرجع سبق ذكره ، ص.96.
- 42- زيتون كمال عبد الحميد ،التدريس نماذجه ومهاراته ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، الاسكندرية ، مصر ، 2000 ، ص.46.
- 43-فوراسيهجان ،معايير الفكر العلمي ، ترجمة فايز كمنقش ، عويدات ، بيروت ، لبنان ، 1969 ، ص.95.
- 44- عصار خير الله ،مرجع سبق ذكره ، ص.10.
- 45-روجيرس كزافيي وآخرون ،بيداغوجيا الادماج :الاطار النظري ،الوضعيات ، الأنشطة ، ترجمة بوتكلاي لحسن ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005 ، ص. ص. 50.51.
- 46-كريستيانوسمان وآخرون ، أي مستقبل للكفايات ، ترجمة غريب عبد الكريم ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005 ، ص.130.