

# تدبر العقلية التعليمية

## التعليمية

الدكتور جعيل صداوي



## توطئة:

يقصد بالتدبير (Management/Gestion) مجموعة من التقنيات التي تستعملها مؤسسة أو منظمة أو مقاولة ما لتحقيق أهدافها العامة والخاصة. وتمثل هذه التقنيات في: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والقيادة، والمراقبة. وقد يعني التدبير مجموعة من الأشخاص الذين يديرون الإدارة أو المقاولة أو المؤسسة أو المنظمة، سواءً أكانوا مدربين، أم مدربين، أم مسirيين، أم موجهين... وبصفة عامة، يعني التدبير بحمل التقنيات التي تعتمد其 على الإدارة لتنفيذ أعمالها وتصريفها. غالباً ما يتخذ التدبير طابعاً كمياً باعتماده على المعايير الكمية القائمة على الإحصاء الرياضي والمحاسبي.

ومن جهة أخرى، يعني التدبير مجموعة من القواعد التي تتعلق بقيادة المقاولة الاقتصادية وتنظيمها وتسخير دفتها. أي: إن مفهوم التدبير مفهوم اقتصادي بامتياز، يرتبط كل الارتباط بتسخير الشركات والمقاولات. والآتي، أنها بمثابة إدارة شاملة لمؤسسة أو مقاولة أو منظمة ما تعمل جادة لتحقيق الجودة المطلوبة، وفق مجموعة من المبادئ المتدرجة والمترابطة والمتكاملة التي تتمثل في: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والقيادة، والمراقبة.

ولم يقتصر التدبير على ما هو اقتصادي ومقاؤلاتي وإداري، بل تجاوز ذلك إلى ما هو تربوي وديداكتيكي من خلال التركيز على المشاريع التربوية، وتدبير عملية التكوين، والاهتمام بمختلف التعلمات في سيرورتها الديداكتيكية القائمة على المدخلات (الأهداف والكفايات)، والسيرورة (المضامين، والطرائق، والوسائل) والمخرجات (التقويم، والتغذية الراجعة، والمعالجة، والدعم).

وإذا كان التخطيط تصوراً نظرياً استشرافيَا ، فإن التدبير تجسيد وإنجاز وتطبيق لهذه الخطة النظرية التنبؤية. وفي هذا الصدد، يقول الدكتور محمد أمزيان بأن التدبير " مرحلة التطبيق الفعلي للخطط والبرامج، ويتم خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم. كما يتم أيضاً بناء الوضعيات التي تسمح بنقل المعارف والخبرات والقيم للمستفيدين وفق خطة محكمة.

وللحكم على جودة هذه المرحلة، يتم تقويم نوعية الوضعيات المهنية المتبناة لنقل المعرفة، وكذلك طبيعة الوسائل أو الشروط المتوفرة، ثم الموارد الموجودة لمتابعة نتائج عملية التكوين أو إعادة التكوين ورصدها.

1"

---

<sup>1</sup> - د. محمد أمزيان: تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2002م، ص: 301.

إذاً، ما هو التدبير لغة واصطلاح؟ وما هو سياقه التاريخي؟ وما هي مدارسه ونظرياته؟ وما هو التدبير البيداغوجي؟ وما هو التدبير الديداكتيكي؟ وما هي آليات تنفيذه عملياً؟ تلكم هي الإشكاليات التي سوف نحاول رصدها في موضوعنا هذا.

## **التديي ر لغة واصطلاحا:**

تشتق كلمة التدبير من فعل دبر تدبیراً. ومن ثم، فكلمة "دبر نقیض کلمة القبل". ، ودبر البيت مؤخرته وزاویته، ودبر الأمر وتدبره: نظر في عاقبته، واستدبره: رأى في عاقبته ما لم ير في صدره، والتدبر في الأمر: أن تنظر إلى ما تؤول إليه عاقبته، والتدبر: التفكير فيه... والتدبر: أن يتدارر الرجل أمره ويدبره. أي: ينظر في عاقبته.<sup>21</sup>

وهكذا، فالتدبير هو التخطيط المعقّل، وترصد العواقب قبل الإقدام على فعل شيء ما، والتفكير في الأمور بجدية وعقلانية. وقد ورد التدبير في القرآن الكريم بمعنى تدبر المعنى فهما وتفسيرها وتأویلا، كما ذهب إلى ذلك ابن كثير في كتابه (**تفسير القرآن العظيم**). وفي هذا الصدد، يقول ابن كثير في تفسير هذه الكلمة: "قد قال تعالى: "أفلا يتذمرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً"، يقول تعالى آمراً لهم بتذكرة القرآن، وناهياً لهم عن الإعراض عنه، وعن تفهم معانيه المحكمة وألفاظه البليغة..."<sup>311</sup>

وعليه، فالتدبر في مدلوله اللغوي بمعنى إعمال النظر والفكير، وتوقع العواقب قبل الإقدام عليها حذراً واحترزاً واجتنباً.<sup>4</sup>

أما التدبير – اصطلاحاً- فهو عبارة عن مجموعة من العمليات والتقنيات والآليات والخطط الإجرائية التي يعتمد عليها المدير لتنفيذ الأنشطة والتعليمات والمشاريع في إطار زمكاني معين، انطلاقاً من كفايات وأهداف محددة، واعتماداً كذلك على مجموعة من الموارد والطائق والوسائل، سواء أكانت مادية أم معنوية.

<sup>2</sup>- ابن منظور: لسان العرب, الجزء الرابع، دار صبح بيروت، لبنان، إديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 5002م، ص: 571-577.

<sup>3</sup>- ابن كثير: *تفسير القرآن الكريم*, الجزء الثاني، صص: 132-132.

<sup>4</sup> د. حالف الصمدي: مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي, منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة—إيسيسكو، الطبعة الأولى سنة 5002هـ، ص: 323.

و تؤدي كلمة التدبير (Management/Gestion) في المعاجم والقواميس الأجنبية المعاني نفسها التي تؤديها في اللغة العربية، حيث تدل هذه الكلمة على القيادة والتخطيط والتنسيق والتنظيم والقيادة والمراقبة لتحقيق الجودة والفعالية.

## ● سياق علم التدبير:

من الأكيد، أن التدبير قد ارتبط بالإنسان قديماً منذ تواجده في المجتمع البشري؛ فقد كان ينهج في حياته العملية سلوكاً تدبيرياً قائماً على التخطيط والتنظيم والتنسيق والقيادة والمراقبة، لكن بطريقة عفوية لاوعية ولاشعورية، تنقصها المبادئ العلمية والتقيين الموضوعي.

بيد أن علم التدبير لم يظهر إلا في حضن علم الاقتصاد، وقد تبلور في البداية في شكل تصورات ونظريات وأفكار في القرن التاسع عشر، مع انتشار الثورة الصناعية الأولى في أوروبا الغربية، بينما تطورت الرأسمالية الإنتاجية بفضل استخدام الآلة، وتطبيق نظمها في جميع مراافق الحياة، فحلت الآلة محل الإنسان. و كان المهد من ذلك هو الرفع من الإنتاج، وتدبير الموارد بطريقة عقلانية وعلمية منظمة، بغية فهم النسق الاقتصادي إنتاجاً وتوزيعاً وتبادلاً واستهلاكاً. وبالتالي، فقد ارتبط علم التدبير في هذه الفترة بنشأة المقاولة، لكن النظريات العلمية المتعلقة بهذا العلم لم تتشكل إلا في القرن العشرين.

وعليه، فقد كان علم التدبير يسعى إلى فهم طبيعة العمل بالمصانع والمعامل، وكيفية التعامل مع التقنيات الجديدة، وكيفية معالجة طائق الإنتاج من أجل تحقيق مردودية ممكنة وبشكل أفضل.

هذا، ومن أهم رواد علم التدبير نذكر كلاً من: أدم سميث (Adam Smith) الذي ركز على فكرة تقسيم العمل في كتابه (ثروة الأمم)، وشارل بايج (Charles Babbage) الذي طرح مجموعة من الأفكار التي تتعلق بعلم التدبير، مثل: رصد تكاليف الإنتاج الصناعي، وكيفية تقادره، وبيان المعايير اللازمة لاختيار المكان الأفضل لتوطين الصناعة، و التركيز على أهمية مدة الإنهاز لكل عملية صناعية، مع العمل على كيفية تطوير عمليات الإنتاج الصناعي.

وهناك أيضاً هنري تاون (Henry Towne) الذي نشر مجموعة من الأفكار التدبيرية في مجلة (المعاملات) التي كانت تشرف عليها الجمعية الأمريكية للمهندسين الميكانيكيين، وقد ركز على النظرية الشاملة في تصريف الأعمال الاقتصادية، والإلمام بالمعلومات التقنية في مجال التدبير، وتحديد أماكن تواجد المواد الأولية، والثبت من تغير أسعارها، والتعرض إلى قضية الأجور والتكاليف وغيرها... .

## مدارس علم التدبير:

يمكن الحديث عن مجموعة من المدارس في علم التدبير، يمكن حصرها فيما يلي:

**① المدرسة الكلاسيكية:** تبلورت هذه المدرسة في المجال الصناعي مع بداية القرن العشرين، وكان هدفها هو رفع كفاءة العمل والإنتاج، وقد ساهمت هذه المدرسة في طرح مجموعة من الأفكار التي أصبحت من صلب عمل التدبير. وتتفق هذه المدرسة إلى ثلاثة اتجاهات. فالاتجاه الأول يعني بالتنظيم العلمي للعمل من خلال التركيز على زاوية إنتاجية العمل، ومن أهم ممثليه: رالف تايلور (F. Taylor)، وفرانك وليليان جيلبرث (Frank et Liliane Gilberth)، وهنري جانت (Henry Gantt).

ويهتم الاتجاه الثاني بالتنظيم الشامل لإدارة المقاولة، وبالطائق التي تجعلها أكثر فاعلية. ومن أهم ممثليه: هنري فايول (Henry Fayol) كما في كتابه (**الإدارة الصناعية الشاملة**) الذي صدر سنة 1913م. وقد بنى فايول تدبير الإدارة على مجموعة من القواعد، مثل: التبيؤ (تصور الهدف الذي ينبغي تحقيقه)، والتنظيم، والتسيير أو القيادة، والتنسيق، والرقابة. ويعرف فايول في أدبيات علم التدبير بالمبادئ الأربع عشرة التي تمثل في: تقسيم العمل (احترام التخصص)، والتوازن بين السلطة والمسؤولية، والالتزام بالنظام (معرفة الواجبات والحدود الفاصلة بين المقررين والمنفذين)، ووحدة الأمر (مسؤول واحد)، والمركزية، والتراتبية الإدارية، ورفع الأجر والمكافآت حسب الإنتاجية والكفاءة العلمية والعملية، ووحدة الهدف، وإرساء النظام المالي والاجتماعي، ومبدأ المساواة، ومبدأ الاستقرار في العمل، ومبدأ المبادرة، ومبدأ روح الفريق.

في حين، اهتم الاتجاه الثالث بالبيروقراطية من خلال التركيز على السلطة في مجال الإدارة والاقتصاد، وتبيان أشكال تنظيمها. ومن أهم ممثليه: ميشيل كروزير (Michel Crozier)، وماكس فيبر (Max Weber) الذي قسم السلطة إلى أنواع ثلاثة: السلطة الكاريزمية التي تعود إلى شخصية المسؤول الآمرة التي تحمل الآخرين يلتزمون بأوامرها اقتناعاً وإعجاباً. والسلطة التقليدية القائمة على الأعراف والتقاليد والوراثة، والسلطة الوظيفية الرسمية (البيروقراطية)...

**② مدرسة العلاقات الإنسانية:** إذا كانت المدرسة الكلاسيكية مدرسة تقنية آلية، فإن مدرسة العلاقات ذات طبيعة إنسانية، تكتم بالعامل من حيث الجوانب النفسية والاجتماعية والإنسانية، وقد تبلورت أفكارها ما بين 1910 و1930م مع ألتون مايو (Alton Mayo).

آخرى سابقة مهدت لهذه المدرسة كروبرت أوين (Robert Owen)، وهيجو مانستر بيرج (Hugo Munster Berg)، وماري باركر فولت (Mary Parker Follett).

**٣ المدرسة السلوكية:** ترتبط المدرسة السلوكية بالمشير والاستجابة، ولها علاقة بمدرسة العلاقات الإنسانية. وتعنى هذه النظرية أن تحقيق الفعالية الإنتاجية لا تكون إلا بالتحفيز المادي والمعنوي، وإشباع رغبات العمال واحتياجاتهم العضوية والنفسية. والآتي، أن هذه المدرسة تركز كثيراً على مفهوم التحفيز من خلال ربط العلاقة بين العامل والمعلم. وإذا كانت مدرسة العلاقات تركز كثيراً على الحوافر المادية، فإن المدرسة السلوكية تركز على الحوافر المعنوية.

ومن أهم نظريات هذه المدرسة نظرية أبراهم ماسلوف (Abraham Maslow) التي تبني على مجموعة من الحاجات التي ينبغي تلبيتها وإشباعها، كالحاجة الفيزيولوجية، وال الحاجة إلى الأمان، وال الحاجة إلى الانتفاء، وال الحاجة إلى احترام الذات، وال الحاجة إلى تحقيق الذات.

**٤ المدرسة الحديثة:** لم يتأسس علم التدبير في الحقيقة إلا مع المدرسة الحديثة في سنوات الخمسين الأخيرة من القرن الماضي، وقد انقسمت هذه المدرسة بدورها إلى اتجاهات وتيارات مختلفة، ولكل تيار رواده ومفكروه. ومن أهم هذه الاتجاهات نذكر: اتجاه طرق التدبير الكمية الذي يعتمد على الرياضيات والهندسة والإحصاء والمعلوماتية، واتجاه السلوك التنظيمي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية بين المديرين وفرق العمل، واتجاه نظرية النظم. ومن جهة أخرى، هناك اتجاهات حديثة في مجال التدبير، مثل: أهمية عمل الفرق، وأهلية الأطر، وثورة معايير الجودة.

## ❖ وظائف علم التدبير:

علم التدبير وظيفة مركزية تتمثل في الوظيفة الإدارية، لكن تتفرع عنها مجموعة من الوظائف الفرعية التي يمكن حصرها في: الوظيفة التقنية القائمة على التصنيع، والتحويل، والإنتاج، والوظيفة التجارية القائمة على الشراء والبيع والتبادل، والوظيفة المالية التي تتمثل في التوظيف الأمثل للموارد المالية، والوظيفة الأمنية التي تكمن في حفظ الأموال والأشخاص، والوظيفة الحسابية التي تعنى بحساب المداخيل والمصاريف بطريقة إحصائية.

ومن ناحية أخرى، يرى هنري فايل أن للتدبير أربع وظائف أساسية هي: التخطيط (التبؤ)، والتنظيم، والقيادة أو الإدارة، والمراقبة على النحو التالي:

**١ التخطيط:** يعرف التخطيط بأنه بمحاباة مسار من خلاله يحدد المدير مجموعة من الأهداف لتحقيقها إجرائياً، مع اختيار إستراتيجيات العمل المناسبة لتبلغ هذه الأهداف. أي: يهدف التخطيط إلى رسم الخطة العامة التي توصل المدير أو المؤسسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، في ضوء الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والظروف السياقية.

هذا، وينبني التخطيط على مجموعة من الأبعاد، مثل: البعد الزمني (متى)، والبعد الغرضي (تحقيق الأهداف)، والبعد الشخصي (من)، والبعد الكيفي (الطريقة والوسيلة)، والعراقيل الممكنة (العوائق).

**٢ التنظيم:** الوظيفة الثانية للتدبير هي التنظيم. بمعنى تقسيم المنفذين إلى فرق عمل، والتنسيق بين أنشطتها. بمعنى أن هذه الوظيفة تسعى إلى مساعدة الأفراد والجماعات لتحقيق أهدافها المشتركة. ولا تتحقق هذه الوظيفة إلا بتوفير الموارد البشرية والمادية والتقنية والوسائل الممكنة والنماذج المناسبة، ورصد مختلف التفاعلات الموجودة بين الأفراد والجماعات...

**٣ القيادة:** يسعى المدير إلى إدارة الموظفين الذين يقومون بمهمة تنفيذ الأعمال وتصريفها، والعمل على تطويرها، والرفع من وتيرة سرعتها بطريقة إيجابية. ومن ثم، تقوم وظيفتا التواصل والتحفيز بأدوار هامة على مستوى التدبير والقيادة والإدارة والإشراف والتوجيه. والهدف من ذلك كله هو تسهيل العمل، والرفع من وتيرة الإنتاج، وتحفيض تكلفته، وتحفيز العاملين من أجل تحقيق الأهداف المرسومة. ومن هنا، تتتوفر في القائد المدير مجموعة من الشروط: روح المبادرة والإبداعية، وقوة التأثير، وكفاءة التنبؤ، والمرؤنة، والصبر، والعمل بالأهداف، والتركيز على العمل بدقة.

**٤ المراقبة:** تسعى المراقبة إلى اختبار الخطط المرسومة من خلال نتائجها المتحققة في علاقتها بالأهداف المسطرة. بمعنى أن المراقبة هي معالجة نقدية وسيرة للبحث عن جودة الملاعنة بين العمل وأهداف المؤسسة. ويعني هذا كله أن مهمة المراقبة مبنية على قياس التقدم المتحقق عبر خطط ومستويات لتبلغ هدف معين، مع تبيان درجة الانحراف الحاصلة عن الوضعية الحالية والوضعية المرغوب في تحقيقها، به عن رصد الأسباب والمعالجات الضرورية.

وعلى العموم، يرى هنري مينتزبيرج (Henry Mintzberg) بأن للتدبير أدواراً أساسية ثلاثة: دور علاّجي، ودور إعلامي، ودور تقريري يتمثل فيأخذ القرار الصحيح والصائب والحسن في ذلك.

## التدييـر الـبيـداـغـوجـيـ:

ينبني التدبير البيداغوجي على مجالين هامين، هما: تدبير المشاريع التربوية، وتدبير التكوين. ويقصد بالمشروع مجموعة من المهام التي لها أهداف معينة. بمعنى أن المشروع ينصب على إنجاز مهمة أو نشاط أو عمل تربوي وفق مجموعة من الأهداف المسطرة، علاوة على توفر مجموعة من الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والمعنوية، وتحل هذه المهام بطريقة مرنة في فضاء معين، وفي زمان محدد، وبوسائل مناسبة. غالباً ما تكون المشاريع البيداغوجية مشاريع ثقافية، وديداكتيكية، واجتماعية، وبيئية، وفنية، وإعلامية... يستفيد منها المتعلم والمعلم على حد سواء. وتخضع هذه المشاريع لخطة مقننة، وتحوي الأهداف والكفايات، والعمليات، والخرجات التقويمية.

وعليه، يعرف المشروع التربوي مجموعة من المراحل، مثل: تدبير المدخلات، وتدبير العمليات، وتدبير المخرجات، وتدبير المخاطر، وهذا كلّه من أجل تحقيق الجودة الحقيقة والفعالة.<sup>5</sup>

أما تدبير التكوين، فيقصد به وضع خطة متقنة وجيدة لتأهيل المتدربين والموارد البشرية في ضوء مجموعات إجبارية وتكاملية وداعمة، لتمهيرهم بكفاءات مهنية، وقدرات حرفية، كأن نزود هؤلاء بمهارات وقدرات معرفية في مجال التربية العامة والخاصة، أو نمكّنهم بالآليات البحث التربوي وطرائق التدريس، أو نقدم لهم معلومات تشريعية تتعلق بالوظيفة العمومية... ويعني هذا كله أن التدبير البيداغوجي يهتم بالموارد البشرية من حيث التخطيط، والتوظيف، والتعيين، بعد عمليات الاستقطاب والاختيار والانتقاء. علاوة على تحليل العمل وتوزيعه وتخصيصه، وتوصفيف الوظيفة بكل مكوناتها، وترتيبها ترتيبا هرميا في شكل سلام ودرجات ورتب، وتدريب الموظفين وتكوينهم وفق معايير الجودة، وتأهيلهم تأهيلا كفائيا، وتقويم أدائهم تقويمًا قبليا وتكوينيا وإجماليًا وإدماجيا وإشهاديا، وتنمية مسارهم الوظيفي بشكل مستمر.

هذا، ولا يمكن الحديث عن التدبير البيداغوجي إلا في ضوء سياسية تخطيطية تنبؤية، ووجود المكونين الأكفاء، وعدة التكوين، وتتوفر الإمكانيات البشرية والمادية والمالية بغية تحقيق الكفايات النمائية والمستعمرة.

وهكذا، فالتدبير البيداغوجي الناجع هو الذي ينصب على تدبير التكوين وتدبير المشاريع. وأكثر من هذا، فالتدبير البيداغوجي هو مجموعة من التقنيات التي يلتجيء إليها المكون في عملية التكوين لتحقيق

<sup>5</sup>- د. محمد أمزيان: نفسه، صص: 303-313.

أهدافه، وتنمية الكفايات المكتسبة... وأكثر من هذا، يهتم التدبير البيادغوجي بتكون الأطر، وإيجاد المناهج والتقنيات المناسبة والكافحة لحل المشاكل المعقدة، ومواجهة الوضعيات الإدماجية المستعصية، وتدبير الفضاء الزمكاني لتوفير حياة مدرسية سعيدة، مع التركيز على عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والمراقبة والتقويم، وتدبير الندوات والدروس والمشاريع المشتركة، بله عن تدبير الأقسام المشتركة، وتدبير التعليم الأولى، وتدبير المعوقين أو ذوي الحاجيات الخاصة.

ومن ناحية أخرى، يعني التدبير البيادغوجي بالتعليم المصغر، وتدبير البحث التربوية، وتدبير التعلمات، وتدبير العمل الجماعي في ضوء معطيات علم النفس الاجتماعي أو ديناميكية الجماعات، وتدبير التنشيط وفق الطائق البيادغوجية الحديثة أو الفعالة.

### مفهوم التدبير الديداكتيكي:

يتعلق التدبير الديداكتيكي بتدبير العملية التعليمية – التعليمية على مستوى المدخلات (الأهداف والكفايات)، والعمليات (المحتويات والطائق ووسائل الإيضاح)، والخرجات (التقويم، والفيدباك، والمعالجة، والدعم)، ولا ننسى أيضاً تدبير التعلمات، وتدبير الإيقاعات الزمانية، وتدبير الفضاءات الدراسية، وتدبير عملية المراقبة والتقويم.

وللتدير الديداكتيكي علاقة وثيقة بمصطلحات أخرى، مثل: الإلقاء، والتدريس، وإدارة الصف، وقيادته، وتدبره...

ومن هنا، يعني التدبير الديداكتيكي بناء وضعيات تعليمية - تعلمية تطبيقية في مدة معينة، وتدبرها في مستوى دراسي معين، أو ضمن مستويات دراسية مختلفة من مستويات المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو التأهيلية، إما داخل فصل دراسي أحادي، وإما داخل فصل دراسي مشترك، اعتماداً على مجموعة من الوثائق والبرامج الرسمية، باستعمال أشكال التنفيذ وفق مقاربات متنوعة ومتعددة، مثل: المقاربة الإبداعية، والمقاربة بالمضمون، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالذكاءات المتعددة، والمقاربة بالملكات، والمقاربة بالكفايات والإدماج... ويعني هذا أن التدبير الديداكتيكي هو بناء الدرس في شكل وضعيات ديداكتيكية وإدماجية، حسب مقاطع فضائية وزمانية معينة، بالتركيز على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم معاً، وفق طائق بيادغوجية ووسائل ديداكتيكية معينة، مع تمثيل معاير ومؤشرات محددة في التقويم والمعالجة.

وعليه، ينصب التدبير الديداكتيكي على تدبير الفصل الدراسي، وتدبير الالتحافات، وفق مقاربات مختلفة. لذا، فمهمة تدبير الفصل الدراسي مهمة مركبة، تتطلب من المدرس قدرات متعددة، سواء تعلق الأمر بتنظيم وضعيات التعلم، أو تدبير التعلمات، أو تحفيز المتعلمين، أو ضبط القسم. وبالتالي، فإن تدبير التعلمات يشكل جانباً من جوانب تدبير الفصل الدراسي.

وينضاف إلى هذا أن التدبير الديداكتيكي يهتم بالوضعيات التعليمية - التعليمية وفق مقاطعها المتنوعة والمختلفة، كأن يكون مقطعاً دراسياً ابتدائياً أو وسطياً أو نهائياً. كما يبني هذا التدبير على فلسفة الأهداف والكفايات الإدماجية، سواء أكانت نهائية أم مستعرضة، مع الافتتاح على تقنيات التربية الخاصة وعلوم التربية تخطيطاً وتنظيمياً وتنسيقاً وقيادة وتقديماً.

### ● **أهداف التدبير الديداكتيكي:**

تمثل أهداف التدبير الديداكتيكي في أجرأة الكفايات والأهداف في أرض الواقع عن طريق تنفيذها وفق وضعيات ديداكتيكية محسنة، في شكل خطاطات مفصلة، وجاذبات مقطوعية، قابلة للتنفيذ والتطبيق. كما يهدف التدبير الديداكتيكي إلى بناء وضعيات ديداكتيكية إجرائية وتطبيقية، في شكل مقاطع تعليمية - تعليمية، تشمل مختلف أنشطة المعلم والمتعلم، وأنواع التقويم والمعالجة في إطار مكان محدد وزمن معين. بمعنى أن التدبير ينصب على تنظيم مختلف العمليات الديداكتيكية في وضعيات إشكالية بسيطة ومعقدة في المدرسة الابتدائية أو غيرها من الأسلال الدراسية، سواء أكان ذلك في الأقسام الصيفية الأحادية أم الأقسام الصيفية المتعددة والمشتركة. غالباً ما يتخذ التدبير طابع التخطيط والتنظيم وفق وضعيات إدماجية قابلة للتقويم والمعالجة والقياس والإشهاد، في شكل مقاطع دراسية محددة ديداكتيكياً وإيقاعياً.

### ● **أهمية التدبير الديداكتيكي:**

يلاحظ أن للتدبير الديداكتيكي أهمية كبيرة، وتمثل هذه الأهمية الإستراتيجية في عقلنة العملية التعليمية - التعليمية، وربط التخطيط بالتنفيذ والتطبيق والتقويم، وتحويل التمثلات المجردة إلى مخططات عملية سلوكية، وأجرأة الكفايات والأهداف المسطرة تطبيقاً وتنفيذًا. كما أن التدبير آلية ضرورية لتحقيق الجودة الكمية والكيفية، وأداة ناجعة للتخلص من الاضطراب والعشوائية والعنفوية. وينضاف إلى ذلك، أن التدبير آلية مهمة لتحسين القيادة التربوية وتجويدها، وتنظيم العملية التعليمية - التعليمية

وفق مقاييس منهاجية علمية مقتنة وموضوعية. ومن ثم، فالتدبير إدارة شاملة لجميع العمليات التي تعرفها العملية الديداكتيكية من بدايتها حتى نهايتها.

### • وظائف التدبير الديداكتيكي:

من المعلوم أن للتدبير الديداكتيكي وظائف عده، منها: وظيفة التخطيط المرحلي على المستوى البعيد أو على المستوى المتوسط أو على المستوى القريب، وينبني هذا التخطيط بدوره على عملية الاستشراف والتنبؤ... وتمثل الوظائف الأخرى للتدبير في: وظيفة التسيير، ووظيفة التوجيه والوصاية، ووظيفة التنظيم، ووظيفة التطبيق، ووظيفة التحكم، ووظيفة القيادة، ووظيفة التشكيل، ووظيفة التنسيق، ووظيفة المراقبة المرحلية أو المستمرة، ووظيفة التوقع، ووظيفة التقويم والتصحيح، ووظيفة الدعم والتوليف والمعالجة... إلخ

### • مركبات التدبير الديداكتيكي:

ينبني التدبير الديداكتيكي على مجموعة من المركبات منهاجية التي يمكن حصرها في أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم التي تقدم عبر مجموعة من المقاطع الدراسية (المقطع الاستهلاكي، والمقطع التكويبي، والمقطع النهائي)، والانطلاق من مجموعة من الأهداف والكافيات المسطرة، وتحديد فضاء التدبير، والتركيز على الإيقاع الزمني تشخيصاً وتكويننا ومعالجة، ورصد الوضعيات الديداكتيكية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جذابة دراسية تخطيطاً وتطبيقاً وتنفيذًا، و اختيار أنواع الطائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تسعد المدرس والمتعلم معاً في التعامل مع الوضعيات الكفائية وأنواع الوضعيات المقدمة الأخرى.

ويعني كل هذا أن التدبير يأتي بعد مرحلة التخطيط السنوي والمرحلي والديداكتيكي، وينصب اهتمامه على مجال التعلم ببلوره وضعيات التعلم، وبيان كيفيات إنجاز الدرس، وتحديد طائق تدبير القسم، وكل ذلك في علاقة جدلية بحال التخطيط من جهة، وبحال التقويم والدعم من جهة أخرى.

وهكذا، يتطلب التدبير الديداكتيكي أن يتعرف المدرس مختلف منهجيات التدريس في مختلف المستويات والأسلاك التعليمية (الابتدائي، والإعدادي، والثانوي)، كأن يعرف منهاجية القراءة، ومنهجية الخط والكتابة، ومنهجية التعبير، ومنهجية النحو والصرف والإملاء والشكل، ومنهجية المحفوظات، ومنهجية

التربية الإسلامية، ومنهجية الوضعيات الإدماجية والتقويمية... . و يعرف أيضاً كيف توزع الحصص الدراسية وغلافها الزمني، ويعرف كذلك أنواع وضعيات التعلم من أجل تحديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية الملائمة لتقديم المقطع الدراسي أو مجموعة من المقاطع الديداكتيكية. ومن جهة أخرى، يستلزم التدبير الديداكتيكي التعرف على تقنيات التنشيط والتواصل، وإعداد معينات ديداكتيكية ملائمة للمقطع (المورد)، وتكييف مختلف التقنيات التنشيطية والتواصلية مع خصوصيات القسم (قسم حضري، وقسم مشترك، وقسم مكتظ...) ، مع تنوع تقنيات التواصل مع التمرن حول المتعلم، واستشارة قدراته الكافية والإدماجية، والانطلاق من نظريات التعلم أثناء التدبير وبناء الدرس، كالانطلاق - مثلاً - من النظرية السلوكية أو النظرية الجحشطالية، أو النظرية التكوينية لجان بياجيه، أو البيداغوجيا الفارقية، أو المقاربة الاتوجينية، أو البيداغوجيا المؤسساتية... . ومن الضروري، أن يتعرف المدرس والمتعلم معاً على مبادئ الإدماج، وطريقة إنجاز ملائمة للوضعية. أي: رصد مختلف معايير التقويم، وتحديد مؤشراته، ووضع خطط افتراضية للدعم والمعالجة والتصحيح.

### شروط التدبير الديداكتيكي:

تراعى في التدبير الديداكتيكي مجموعة من الشروط المهمة، ويمكن حصرها في الأنواع التالية:

- ① مراعاة الشروط السوسنوبورية (الأقسام الحضرية، والأقسام المكتظة، والأقسام المشتركة...).
- ② مراعاة خصوصيات التلاميذ النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- ③ مراعاة الفوارق الفردية بتطبيق البيداغوجيا الفارقية.
- ④ مراعاة الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والعدة الإدارية.
- ⑤ الانطلاق من بيئة التلاميذ ومحیطهم النفسي والاجتماعي والثقافي والديني والسياسي والاقتصادي.
- ⑥ احترام الإيقاعات الزمنية والتنظيمات المكانية والصفية.
- ⑦ الالتزام بالمقررات الرسمية والتوجيهات الوزارية.
- ⑧ تمثيل فلسفة التربية التي تنهجها الدولة، كالانطلاق من بيداغوجيا الكفايات والإدماج - مثلاً.
- ⑨ العمل على تحقيق الجودة كما وكيفاً.
- ⑩ ربط مخرجات التدبير الديداكتيكي بمدخلاته الرئيسية.

## ➔ أدبيات التدبير الديداكتيكي:

ثمة مجموعة من الأدبيات التشريعية والقانونية التي نصت على مفهوم التدبير توظيفا واستثمارا وتعريفا. ونذكر من بين هذه الأدبيات:

### ◊ الميثاق الوطني للتنمية والتقويم:

خصص الميثاق الوطني للتنمية والتقويم، منذ صدوره في بداية الألفية الثالثة، المجال الخامس للتسخير والتدبير، بعد أن خصص المجال الأول لنشر التعليم وربطه بالحيط، وخصص المجال الثاني للتنظيم البيداغوجي، وحصر المجال الثالث في الرفع من جودة التربية والتقويم. أما المجال الرابع، فقد حصره في الموارد البشرية، وخصص المجال السادس والأخير للشراكة والتمويل.

ويتفرع كل مجال إلى مجموعة من الدعامات التنظيمية والتفصيلية. ييد أن المشرع أشار إلى التدبير في المجال الثالث حينما ربطه بالإيقاعات المدرسية "يرتكز تدبير الوقت في مجال التربية والتقويم، بما في ذلك الجداول الزمنية والمواقير والإيقاعات والعطل المدرسية."<sup>6</sup>

ويعني هذا أن التدبير يقصد به تنظيم الإيقاعات الزمنية (ساعات الدراسة السنوية والأسبوعية - العطل المدرسي - توزيع الحصص - الجدول الزمني السنوي للدراسة...)

كما يراد بالتدبير في المجال الخامس للتسخير والتدبير بطريقة مركزية ولا مركزية، من خلال تدبير الموارد البشرية على المستوى الجهوي تعينا وتوظيفها وتقويمها، مع ترشيد النفقات والتحكم في المصروفات.

### ◊ دليل الحياة المدرسية:

من المعروف أن التلميذ يقضى ثلاًث حيوات: حياة داخل الأسرة، وحياة في الشارع، وحياة داخل المدرسة. ومن هنا، فقد كان لابد أن تكون الحياة المدرسية حياة سعيدة، وألا تحول المدرسة إلى سجن أو ثكنة عسكرية يحس فيها التلميذ بالملل والخوف والرعب والخجل. ومن ثم، كانت الحاجة ماسة إلى

<sup>6</sup> - وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتنمية والتقويم، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والورقة الوطنية، مراكش، المغرب، الطبعة الأولى سنة 5000م، ص: 532.

تدبير حياة التلميذ داخل المؤسسة عن طريق الأنشطة الديداكتيكية والأنشطة الموازية لتلبية حاجيات التلميذ المعرفية والوجدانية والحسية الحركية. وقد ظهرت مجموعة من المذكرات الوزارية التي تنظم الحياة المدرسية منها: المذكورة الوزارية رقم 27 المؤرخة بتاريخ 30 يوليوز لسنة 5001م. ومن ثم، كان العمل بالمذكورة في الموسم الدراسي 5001 و 5003.

### ◇ مجلس التدبير:

يعين في كل مؤسسة للتربيـة والتـكوين مجلس للـتدبـير، يـحضره كـل من المـدير، وـجـمعـيـة الآـباء، وـالمـدرـسـين، وـالـشـرـكـاء، وـمـثـلـيـ التـلـامـيـد. ويـهـتمـ هـذـاـ الجـلـسـ بـتـدـبـيرـ المؤـسـسـةـ مـادـيـاـ وـمـالـيـاـ وـتقـنيـاـ وـإـدارـيـاـ وـتـربـوـيـاـ وـديـدـاكتـيـكـيـاـ، معـ التـمـسـكـ بـمـسـطـرـةـ المـراـقبـةـ وـالتـقوـيمـ وـالتـتبـعـ.

### ◇ دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي:

استعمل دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي مصطلح التدبير بأشكال مختلفة، إذ يختلط بمفهوم التخطيط تارة، و يأخذ منحى مستقلاً ليعني التسيير والتنظيم والتطبيق والتنفيذ تارة أخرى. وقد ورد مفهوم التدبير تحت عنوان (تدبير وضعيات الإدماج)<sup>7</sup>. كما ركزت مقررات مراكز التربية والتكوين على أربع مجموعات رئيسية هي: مجموعـةـ القـوـاعـدـ، وـمـجـمـوعـةـ التـخـطـيطـ، وـمـجـمـوعـةـ التـدـبـيرـ، وـمـجـمـوعـةـ التـقوـيمـ.

### ◀ مستلزمات التدبير الديداكتيكي:

يستلزم التدبير الديداكتيكي تعبئة مجموعة من الموارد الأساسية التي تساعـدـ المـعلمـ وـالمـتعلـمـ عـلـىـ مواـجهـةـ الـوضـعـيـاتـ الإـدـماـجـيـةـ، وـإـيجـادـ الـحـلـولـ الـمـنـاسـبـةـ لـهـاـ وـفقـ بـيـداـغـوجـيـاـ الـكـفـاـيـاتـ وـالـإـدـماـجـ.ـ وـمـنـ بـيـنـ هـذـهـ المـوـارـدـ الـضـرـورـيـةـ الـتـمـكـنـ مـنـ ضـوـابـطـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ الـفـصـحـيـ،ـ وـتـمـلـ مـعـايـيرـهاـ الصـوـتـيـةـ وـالـصـرـفـيـةـ وـالـتـرـكـيـبـيـةـ وـالـدـلـالـيـةـ وـالـبـلـاغـيـةـ وـالـتـوـاصـلـيـةـ،ـ وـالـتـعـرـفـ عـلـىـ مـنـهـجـيـةـ مـكـوـنـاتـ وـحدـةـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ بـالـسـلـكـيـنـ:ـ الـأـسـاسـيـ وـالـثـانـويـ،ـ وـاسـتـيـعـابـ تقـنيـاتـ التـنـشـيـطـ وـالتـواـصـلـ،ـ معـ تـدـبـيرـ وـظـيفـيـ بـنـاءـ وـفـعـالـ لـكـلـ الـمـعـيـنـاتـ

<sup>7</sup> مديرية تكوين الأطر: دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 5033م،

الديداكتيكية، واعتماد مختلف الطرق البيداغوجية المناسبة لتقديم الوضعيات الديداكتيكية والإدماجية ضمن أوساط سوسيوتربوية متعددة (أقسام مكتظة، وأقسام بالوسط القروي، وأقسام متعددة المستويات أو ما يسمى كذلك بالأقسام المشتركة... )، وتدبير الفوارق الفردية باعتماد البيداغوجيا الفارقية، وتحديد الصيغ الملائمة لتدبير أزمنة التعلم وفضاءاته (عمل فردي، وعمل جماعي، والاشغال في فرق وجموعات...) ، والتمكن من مبادئ الإدماج، والتعرف على كيفية بناء الوضعيات الديداكتيكية والإدماجية، وتبيان طرائق إنجازها وتنفيذها.

### ■ أنواع التدبير الديداكتيكي:

إذا كان التدبير البيداغوجي يعني كثيراً بتدبير المشاريع التربوية وتدبير التكوين، فإن التدبير الديداكتيكي يهتم بتدبير الفصل الدراسي من جهة، وتدبير التعلمات من جهة أخرى على النحو التالي:

#### ◎ تدبير الفصل الدراسي:

يستوجب التدبير الديداكتيكي أن يلم المدرس بتقنيات تدبير الفصل الدراسي، وتسيره تخطيطاً وتنظيمًا وتنسيقاً وقيادةً ومراقبةً. يعني أن المدرس لا يمكن أن يشرع في تدبير التعلمات إلا بعد تهيئه الفصل الدراسي تهيئاً مناسباً، وتحضيره تربوياً ونفسياً واجتماعياً لكي يستقبل المتعلم في أحسن الظروف وأجودها. وأكثر من هذا أن الفضاء التربوي أو الدراسي يقوم بدور هام في تحقيق المردودية التحصيلية والجودة الناجعة.

هذا، ولا يمكن لتدبير الفصل الدراسي أن ينجح إلا يتمثل مجموعة من الآليات والإجراءات التطبيقية لتحقيق الجودة الحقيقة.

#### ① الحياة المدرسية:

يستوجب دليل الحياة المدرسية أن يقضي المتعلم في مدرسته فترة زمنية يحس فيها بالسعادة والأمل والتفاؤل والانشراح والفرح. يعني أن الحياة المدرسية هي التي تعمل على خلق مجتمع ديمقراطي منفتح وواعٍ ومزدهر داخل المؤسسات التعليمية والفضاءات التربوية، وتقوم أيضاً على إذابة الصراع الشعوري

واللاشعوري، والقضاء على الفوارق الطبقية، والحد من كل أسباب تأجيج الصراع والخذل الاجتماعي. خاصة وأن الحياة المدرسية هي مؤسسة تربوية تعليمية نشيطة فاعلة وفعالة، تعمل على ربط المؤسسة بالمجتمع، بتوفير حياة مفعمة بالسعادة والأمل والطمأنينة والسعادة، مع تحقيق الأمان والحرية الحقيقية للجميع. وللآتي، أن هذه الحياة تسعى إلى تكريس ثقافة المواطن الصالحة في إطار احترام حقوق المتعلم / الإنسان داخل فضاء المؤسسة، وتطبيق المساواة الحقيقية، وإرساء قانون العدالة المؤسساتية، وفتح باب مبدأ تكافؤ الفرص على مصراعيه أمام الجميع بدون تمييز عرقي أو لغوي أو طبقي أو اجتماعي. إذًا، فالكل أمام قانون المؤسسة سواسية كأسنان المشط الواحد. ومن ثم، فلا قيمة للرأسمال المالي أو المادي في هذا الفضاء المؤسساتي أمام قوة الرأسمال الثقافي الذي يعد معيار التفوق والنجاح، والحصول على المستقبل الظاهر.

ومن جهة أخرى، يقصد بالحياة المدرسية (la vie scolaire) في أدبيات التشريع المغربي التربوي تلك الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة، وهي جزء من الحياة العامة للتلميذ/ الإنسان. وهذه الحياة مرتبطة بإيقاع تعليمي وتربوي وتنشيطي، متوجّح حسب ظروف المدرسة وتجوّلها العلائقية والمؤسساتية. وتعكس هذه الحياة المدرسية ما يقع في المجتمع من تبادل للمعارف والقيم، وما يتحقق من تواصل سيكولوجي اجتماعي وإنساني. وتعتبر "الحياة المدرسية" جزءاً من الحياة العامة المتميزة بالسرعة والتدفق، التي تستدعي التجاوب والتفاعل مع المتغيرات الاقتصادية والقيم الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها المجتمع، حيث تصبح المدرسة مجالاً حاصلاً بالتنمية البشرية. والحياة المدرسية بهذا المعنى، تعد الفرد للتكيف مع التحولات العامة والتعامل بإيجابية، وتعلم أساليب الحياة الاجتماعية، وتعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية، مما يعكس الأهمية القصوى لإعداد الشّاء، أطفالاً وشباباً، لمارسة حياة قائمة على اكتساب مجموعة من القيم داخل فضاءات عامة مشتركة".<sup>8</sup>

ويتبين لنا من كل هذا بأن التدبير الحقيقى لا يمكن تحسينه على أرض الواقع إلا إذا تحقق في مدرسة تستهدي بالحياة المدرسية بكل مقوماتها الإيجابية.

## ② البيداغوجيا الفارقية:

تعني البيداغوجيا الفارقية (Pédagogie différenciée) وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية، والميول الوجدانية، والتوجهات الحسية الحركية، على الرغم من وجود مدرس واحد داخل فصل واحد. ويعني هذا أن المتعلمين داخل قسم واحد، وأمام

<sup>8</sup> - وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، شتنبر 2001م، ص: 3.

مدرس واحد، يختلفون ويتميزون على مستوى الاستيعاب والتمثيل والفهم والتفسير والتطبيق والاستذكار والتقويم. ومن هنا، جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم - أساساً - بالطفل المدرس، عبر إيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق، سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيادغوجية أم ديداكتيكية... .

ومن ثم، تنطلق البيداغوجيا الفارقية من القناعة القائلة بأن "أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئين الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم المعلم. ويؤول تجاهل المدرس لهذا المبدأ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي. وتأتي البيداغوجيا الفارقية لتحاول التخفيف من هذا التفاوت. ويعرف لوبي لوگران البيداغوجيا الفارقية كـ"الآني" هي نمط تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية- التعليمية، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمتمنين إلى فصل واحد، من الوصول بطرق مختلفة إلى الأهداف نفسها".

لبلوغ هذا المهدى، لابد أن يتعرف المعلم على الخصائص الفردية لتلامذة فصله: مستوى تطورهم الذهني والوجداني والاجتماعي، قيمهم وموافقهم إزاء التعليم المدرسي. وتنصح البيداغوجيا الفارقية المربين بتقسيم تلامذة الفصل الواحد إلى فرق صغيرة متجانسة، وبطالبة كل فريق بعمل يتلاءم مع صفاته المميزة، وذلك في إطار عقد تعليمي يربط المعلم بتلاميذه.<sup>9</sup>

هذا، وبعد الدعم أهم آلية تربوية وديداكتيكية للحد من الفوارق الفردية والتقليل منها. ويعنى هذا أن الفصل الدراسي يشكل "مجموعة غير متجانسة من الأطفال في استعداداتهم وقدراتهم، مما يدعو إلى عملية الدعم التي تقلل من المتخلفين دراسياً عن أقرانهم. كما يمكن النظر إلى ضرورة الدعم وأهميته من ناحية ثانية، وهي اختلاف طريقة أو أسلوب تعلم كل تلميذ. ومعظم المدرسين لا يأخذون هذا الأمر بعين الاعتبار، فيدرسون بطريقة واحدة. وفي هذه الحالة، فإن عملية الدعم لا تكتسب معناها الحقيقي والمفيد إلا إذا تم تعليمها بطريقة مختلفة عن الطريقة التي علمت بها المادة أول الأمر.

إن التعريف الذي تقدمه وزارة التربية الوطنية لبيداغوجية الدعم والتقوية هو أنه بمثابة "مجموعة من الوسائل والتكنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل الفصل (من إطار الوحدات الدراسية)، أو خارجية (

<sup>9</sup> - د. أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى سنة 5002م، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص: 23-22.

في إطار أنشطة المدرسة ككل)، لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم الفهم - تغافل دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة. <sup>10</sup>) وهكذا، نستشف بأن البيداغوجيا الفارقية من أهم الوسائل الإجرائية التي تسعد المدرس في تدبير الفصل الدراسي بشكل من الأشكال.

### ③ تقنيات التنشيط التربوي:

من المعلوم أن للتنشيط أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، والقضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين، كما يقلل من هيمنة الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي.

ويمكن عبر عملية التنشيط الفردي والجماعي، إخراج المؤسسة التعليمية من طابعها العسكري الجامد الذي يقوم على الانضباط والالتزام والتأديب والعقاب، إلى مؤسسة بيداغوجية إيجابية فعالة صالحة ومواطنة، يحس فيها التلاميذ والمدرسون بالسعادة والطمأنينة والمودة والمحبة، ويساهم فيها الكل بشكل جماعي في بنائها ذهنياً ووجدانياً وحركياً، عن طريق خلق الأنشطة الأدبية والفنية والعلمية والتقنية والرياضية، يندمج فيها التلاميذ والأساتذة ورجال الإدارة وجمعيات الآباء و مجلس التدبير والمجتمع المدني على حد سواء.

ومن الضروري في فلسفة التنشيط الجديد، وفي تصورات البيداغوجيا الإبداعية، أن تُعرض طرائق الإلقاء والتلقين والتوجيه بطرق بيداغوجية حيوية معاصرة قائمة على الفكر التعاوني، وتفعيل بيداغوجيا ديناميكية الجماعات، واعتماد التواصل الفعال المنتج، وتطبيق اللاتوجيهية، وتتمثل البيداغوجيا المؤسساتية من أجل تحرير المتعلمين من شرقة التموضع السلبي والاستلاب المدمر، وتخلصهم من قيود بيروقراطية القسم، وأوامر المدرس المستبد، وتعويض كل ذلك بالمشاركة الديمقراطية القائمة على التنشيط والابتكار والإبداع، عن طريق تشيد الدولة للمختبرات العلمية والمحترفات الأدبية والورشات الفنية والمقابلات التقنية والأندية الرياضية داخل كل مؤسسة تعليمية على حدة، ويمكن للمؤسسة أن تقوم بذلك اعتماداً

<sup>10</sup> - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص: 312.

على نفقاها ومواردها الذاتية في حالة تطبيق قانون سيكما الذي ينص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكون في المادة 331 ضمن المجال الخامس المتعلقة بالتسهير والتدبير.<sup>11</sup>

وعليه، يعد التنشيط، بكل مظاهره المختلفة والمتنوعة، آلية إجرائية فعالة من آليات تدبير الفصل الدراسي، وعاملًا مهمًا للحد من ظاهرة العنف والشغب والتمرد داخل هذا الفصل التربوي.

#### ❷ ديناميكية الجماعات:

من الآليات الأخرى لتدبير الفصل الدراسي تطبيق ديناميكية الجماعات، باعتبارها منهجة مهمة في علاج الكثير من الظواهر النفسية الشعورية واللاشعورية لدى المتعلم، كما أنها تقنية تنشيطية هامة يمكن الاستعانة بها أثناء العملية التعليمية - التعليمية، وطريقة فعالة في التنشيط التربوي والفنى، وإجراء منهجي للتحكم في التنظيم الذاتي للمؤسسة.

وستندمج ديناميكية الجماعة المتعلمين داخل الفصل الدراسي في جماعات تربوية، من أجل معالجتهم نفسيا واجتماعيا بتطهيرهم وترويضهم وتربيتهم على الفكر الديمقراطي، والتعامل الشفاف الواضح، والتعامل الصادق، والمعايشة الحقيقة لمشاكل المدرسة والمجتمع والأسرة على حد سواء. ومن جهة أخرى، لا يمكن للللميد أن يدع إلا داخل جماعة ديمقراطية، تؤمن بالأخوة والتنافس الشريف، وتتشبث بفكر الاختلاف والشورى والعدالة، وتعتز بقانون الحقوق والواجبات.

#### ❸ القيادة التربوية:

تستوجب الجماعة التربوية داخل الفصل الدراسي قائدا مدبرا يوزع الأدوار، ويشرف على تنظيم الجماعة، ويسهر على تنظيمها، ويتحمل مسؤولياتها الجسيمة. ويتم اختيار هذا القائد المدير بطريقة انتخابية ديمقراطية، يتولى السلطة لفترة معينة، ليتولاها قائد ديمقراطي آخر.

ومن المعلوم أن ثمة أنواعا ثلاثة من القيادة - حسب كورت لوين Kurt Lewin - قيادة ديمقراطية تساعد على الإبداعية والابتكار، وتحقيق المردودية والإنتاجية، سواء أكان ذلك في غياب المدير أم في حضوره، وتساهم هذه القيادة التدبيرية في بروز تفاعلات إيجابية بناءة كالتعاون والتوافق والاندماج.

<sup>11</sup> - انظر: وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكون، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى 5000م.

أما القيادة الأوتوقратية، فترتكن إلى استعمال العنف والقهر والتشديد في أساليب التعامل؛ فينضبط الجميع في حضور القائد المدبر، لكنهم يتمردون في حالة غيابه. وفي هذه الحالة، تقل الإنتاجية والمروودية والجودة، وتتحول المؤسسة إلى ثكنة عسكرية، يصعب معها تطبيق نظرية الحياة المدرسية لوجود قيم سلبية كالتنافر والتناجد والتناحر والتوتر.

وإذا انتقلنا إلى القيادة السائبة، فهي قيادة سلبية عابثة قائمة على فلسفة "دعاه يعمل". وبالتالي، فهي قيادة فوضوية لا تساعد على تحقيق المروودية والإنتاجية في غياب القائد أو حضوره، وتزرع في نفوس المتعلمين قيم الاتكال والعبث واللامسؤولية.

وببناء على هذا، نستشف أن النهج الديمقراطي في تدبير الفصل الدراسي يساعد على نمو الجماعة، وتطورها بشكل إيجابي فعال.

لذا، على المدربين الأخذ بالقيادة الديمقراطية لبلوغ النجاح الحقيقي، وتحقيق الجودة البناءة، وإضفاء السحابة على أنشطة التسيير والتأثير.

## ⑥ التواصل البيداغوجي:

يتكون التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية)، والمتلقي (الתלמיד)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية... )، والمدخلات (الكتفاليات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان والمحزوءات)، والمخرجات (تقويم المدخلات)، والفيديو (تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم).

ومن ثم، فال التواصل التربوي نوعان: تواصل لساني وتواصل غير لفظي. فال التواصل اللفظي هو الذي يكون بين الذوات المتكلمة، ويتجلى في شكل وحدات فونيمية ومقطوعية مورفيمية ومعجمية وتركمانية.

أي: يعتمد التواصل اللغوي على أصوات، ومقاطع، و كلمات، وحمل.

ويتم التواصل اللغوي عبر القناة الصوتية السمعية. أي: يتكون أساساً على اللغة الإنسانية، ويتحقق سمعياً وصوتيًا. فاللغة المنطقية لها مستوى لغوي عبارة عن نظام من العلامات الدالة وظيفتها التواصل. وتتفق البنوية والتداركية معاً على اعتبار اللغة وسيلة للتواصل، على عكس التوليدية التحويلية - بزعامة نوام شومسكي - ترى بأن اللغة لها وظيفة تعبيرية. وبالتالي، تقر بأن التواصل ما هو إلا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤديها اللغة.

ومن ناحية أخرى، ترى المدرسة الوظيفية الأوربية، بشقيها: الشرقي والغربي، بأن اللغة الإنسانية وظيفتها التواصل. إذ يعرف أندري مارتيين (A. Martinet) اللغة على أنها تفصل مزدوج، وظيفتها الأساسية التواصل. ويعني بالتمفصلين: المونيمات والفوئيمات. وتذهب سيميولوجية التواصل إلى تبني وظيفة المقصدية، ويمثل هذا الاتجاه: جورج مونان، وبريطو، وبوينس، والمدرسة الوظيفية بصفة عامة.

فالذى يريد أن يدرس اللغة كأداة للتواصل، ينبغى له أن يستند إلى علوم لسانية، كعلم الدلالة والسيميويطيكا والسيميولوجيا. وفي هذا السياق، يقول نادر محمد سراج: "يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلاً منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتتيح له سهولة استقبال، وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئياً عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي **Communication herbal** وهو الشكل الأكثر انتشاراً واستعمالاً".<sup>12</sup>

ومن جهة أخرى، يكون التواصل داخل الفصل الدراسي تواصلاً غير لفظي، يعتمد على الحركات والإشارات والعلامات السيميويطيقية الزمنية والمكانية والعلاقة. ومن هنا، فإن ملاحظة عادلة لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكيات غير لفظية بين المدرس والتلميذ، تشكل كثراً من المعلومات والمؤشرات على جوانب انفعالية ووجودانية، كما أنها تكشف عن المخفي والمستور في كل علاقة إنسانية. وفي هذا الصدد، يقول فرويد: "من له عينان يرى بما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر، فالذى تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه، إن كل هذه السموم تفضحه".<sup>13</sup>

ومن ثم، يساعدنا التواصل المرئي على تحديد الجوانب التالية:

- ◆ تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات وال العلاقات الوجودانية بين المرسل والمتلقي.
- ◆ تعزيز الخطاب اللغوي، وإغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات، لضمان استمرارية التواصل بين المرسل والمتلقي.
- ◆ يؤشر التواصل غير اللفظي على الهوية الثقافية للمتواصلين من خلال نظام الحركات والإشارات الجسدية.

<sup>12</sup> - محمد نادر سراج: (ال التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، **الفكر العربي المعاصر**، لبنان، العددان: 23/20، السنة 3110م، ص: 23.

<sup>13</sup> - Edward. T. Hall: **la dimension cachée**. Ed Seuil. Coll. Point, n° 89. 1971, P: 13.

وعليه، يكون التواصل في الفصل الدراسي لغويًا أو غير لغوي، كما يكون تواصلاً عمودياً من الأعلى إلى الأسفل كما في المدرسة التقليدية، ويكون تواصلاً متنوعاً للجهات والحركات كما في المدرسة الحديثة. أي: تواصل عمودي علوي وسفلي، وتواصل أفقى يتم بين التلاميذ أنفسهم... إلا أن التواصل - اليوم - لا يقتصر على ما هو لفظي وبصري، بل أصبح تواصلاً رقمياً متعدد الأبعاد، ينفتح على الشبكات العنكبوتية إعلاماً واتصالاً وتنافساً.

## ٧ تدبير الفضاء الدراسي:

كان الفضاء الدراسي في المدرسة التقليدية فضاءً عدوانياً مغلقاً رتيباً، يتحكم فيه المدرس بشخصيته الكاريزمية المطلقة والمهيأة، حيث يمتلك معرفة مطلقة ينبغي أن يستفيد منها المتعلم مهما كانت طريقة التدريس شائنة. وقد كان المتعلم مجرد متلق سلبي، لا يشارك في بناء الدرس، بل يكتفي بالسمع والتدوين والحفظ والتحشية. وكان الفضاء الدراسي غير منظم ولا مرتب، بل كان فضاءً ضيقاً فارغاً، أو مؤثراً بالحصائر أو الزراري المعودة، يجلس عليها المتعلمون في وضعيات غير مناسبة وغير صالحة للتعلم والدراسة. وكان هذا الفضاء موطئاً للعنف والقهر والصرامة، تختفي فيه الحوارية والمبادرة والنقد والنقاش، وتغيب فيه الحياة السعيدة والروح الديمقراطية.

وإذا انتقلنا أيضاً إلى المدرسة الغربية الكلاسيكية، فقد كان الفصل الدراسي بمثابة مقاعد أو كراس دراسية مصطففة، تتوجه نحو السبورة المعلقة في وسط الجدار الأمامي. لكن هذا الفضاء الدراسي بدوره كان فضاءً رتيباً عمودياً الطابع. بمعنى أن المدرس كان مالك المعرفة المطلقة، يوزعها على التلاميذ في اتجاه عمودي من الأعلى نحو الأسفل. وعلىه، فقد كان الفضاء الدراسي الكلاسيكي فضاءً صافياً عمودياً، تصفّف فيه المقاعد إما بشكل فردي، وإما بشكل ثانوي، وإما بشكل متعدد.

لكن المدرسة الحديثة، التي أخذت بالطريق البيداغوجية الفعالة، كسرت هذا الفضاء العمودي الرتيب المغلق، فانفتحت على أفضية حميمية، كفضاء الساحة، وفضاء الحديقة، وفضاء اللعب، وفضاء الروض، وفضاء التعاونيات، وفضاء البستانة، وفضاء الرحلة، وفضاء المترجل، وفضاء الطبع والنشر، والفضاء المفتوح، والفضاء اللامدرسي... كما تغير نظام المقاعد، ليتخد بعداً عمودياً، وأفقياً، ودائرياً، ونصف دائرياً، وشكل حذوة الحصان...

## ٨ تدبير الإيقاعات الدراسية:

لا يمكن للفصل الدراسي أن يحقق نتائجه الإيجابية إلا بالتحكم في الإيقاعات الزمانية، وهذا ما يسمى بالتدبير الزمني. ويشمل المواقف، واستعمالات الزمان، والإيقاعات، والعمل المدرسية.

وإذا كان الإيقاع الزمني في المدرسة التقليدية غير منظم وفق مقاييس تربوية ونفسية واجتماعية دقيقة وواعية ومقننة، إذ كان الأطفال محرومين من اللعب والاستراحة والعمل؛ لأن ذلك يعد - حسب تصورها - تضييعاً للوقت، وهدراً للطاقة. فالمهم - إذًا - هو حشو رؤوس المتعلمين بالمعارف الكثيرة، وإن كان ذلك في الحقيقة على حساب الكيف.

بيد أن المدرسة الحديثة قد نظمت إيقاعاتها الزمنية بشكل جيد وفق أسس التربية الحديثة، بمراعاة متطلبات علم النفس وعلم الاجتماع. لذا، فهناك أوقات متنوعة و مختلفة: وقت للدراسة، ووقت للعب، ووقت للاستراحة، ووقت للتشييط والتثقيف، ووقت للتجريب والاختبار، ووقت للعطلة والاستجمام، ووقت للاحتفال بالأعياد الوطنية والدينية، ووقت للتفرغ المترلي...

وقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب على أهمية تنظيم الإيقاعات الزمنية البيداغوجية والديداكتيكية بشكل يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والجغرافية... فقد قسم السنة الدراسية في المستويات التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية إلى أربع مراحل، وكل مرحلة تتكون من ثلاثة أسابيع، والمجموع أربعة وثلاثون أسبوعاً كاملاً بالنشاط الفعلي. ويحوي هذا الغلاف الزمني ما يزيد عن 3500 ساعة زمنية. وتوزع هذه الحصص الدراسية حسب المحيط الجغرافي والمحلي، ويمكن للسلطة التربوية أن تغير الإيقاعات الزمنية حسب الظروف الطارئة، مثل: الكوارث الطبيعية، بشرط أن يستوفى المتعلمون الغلاف الزمني المقرر رسميًا. أما على مستوى الجامعات، فيمكن لرئاسة الجامعة أن تختار الإيقاع الزمني الذي يتاسب مع التكوين الجامعي، ويمكن أن تأخذ بالدوره الصيفية، إذا كانت هناك حاجة إلى ذلك. ولها الصلاحية الكاملة في تثبيت إيقاع زمني معين، أو تغييره، أو تعديله جزئياً أو كلياً.

وغالباً ما تبدأ الدراسة بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي في شهر شتنبر من كل سنة، وبالضبط في الأربعاء من الأسبوع الثاني من الشهر نفسه. في حين، يلتحق تلاميذ البكالوريا في اليوم الخامس عشرة من الشهر نفسه. في حين، تنتهي السنة الدراسية في شهر يونيو، وقد تتم الامتحانات (البكالوريا مثلاً)

حتى شهر يوليوz. ومن ثم، فهناك سداسيان: السادس الأول الذي يبتدئ من شهر شتنبر، وينتهي في شهر فبراير. والسداسي الثاني الذي يبتدئ من الشهر نفسه حتى شهر يوليوz.

وعليه، إذا كان تدبير الفصل الدراسي في المدرسة التقليدية منصباً على المتعلم ومعرفته المطلقة، فإن تدبير الفصل في المدرسة الحديثة والمعاصرة يقوم على المتعلم ومعرفته الكفائية في حل الوضعيات المعقدة. وينضاف إلى هذا، أن تدبير الفصل خاضع لعملية التخطيط المحكم في مختلف مراحله، كما يخضع لعملية التنظيم مكانياً وвременно، مع الأخذ بقيادة مرنة ديمقراطية، بعيداً عن القيادة المتصلبة أو المتسيبة؛ لأن القيادة المرنة تساعده على ضمان جو الحرية والمشاركة والتعلم الذاتي، وتوفير فرص الخلق والإبداع والابتكار.

## ◆ تدبير التعليمات:

لا يمكن الحديث عن تدبير التعليمات إلا من خلال التركيز على المدخلات والعمليات والخرجات على النحو التالي:

### ◎ المدخلات الديداكتيكية:

تتمثل المدخلات الديداكتيكية في نظرية الأهداف أو بيداغوجيا الكفايات والإدماج أو أية مقاربة تربوية أخرى.

### ① نظرية الأهداف:

عرف قطاع التربية والتعليم في المغرب، وبالضبط في سنوات الثمانين من القرن العشرين، مقاربة تربوية جديدة تسمى بنظرية الأهداف. والغرض من هذه النظرية أو هذه المقاربة هو عقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطاً وتدبيراً وتسويضاً وتقديماً، مع أجرأة الفلسفة التربوية التعليمية الفضفاضة في شكل أهداف عامة وخاصة. والغرض من ذلك كله هو تقويم المنظومة التربوية بصفة عامة، والبحث عن مواطن الضعف والقوة، وتحفيز المدرسين وتشجيعهم على تقديم الدروس بطريقة علمية هادفة وواعية ومركزة ومحضطة، في ضوء تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة، مع انتقاء المعايير

الكافحة بالتقدير واللاحظة والرصد والقياس والاختبار. ومن ثم، العمل على تقويم مدى تحقيق النتيجة أو المدف في آخر الحصة الدراسية؛ لأن ذلك هو الذي يحكم على الدرس بالنجاح أو الإخفاق. فإذا تحقق المدف المسطر في بداية الدرس، فقد تتحقق نجاح العملية الديداكتيكية. وإذا لم يتحقق ذلك، فقد أخفق المدرس في عملية التعليمية- التعليمية. وبالتالي، فما عليه سوى أن يعيد الدرس من جديد، عبر تمثيل التغذية الراجعة منهجا وقائيا، ومعيارا تشخيصيا، ومؤشرات تقويمية لسد النواقص الكائنة، ودرء الشوائب غير المتوقعة، والحد من أسباب التعرّض الدراسي، بتصحيح كل الأخطاء التي ارتكبها أثناء تقديم مقاطع الدرس في مختلف مراحلها الثلاث: الاستكشافية، والتكتونية، والنهاية.

هذا، وقد أخذت المؤسسات التربوية المغربية بهذه المقاربة التربوية الجديدة مع بداية الثمانينيات من القرن الماضي؛ بيد أنها سرعان ما تخلت عنها بدون رؤية أو تفكير أو عمق، لتجد نفسها أمام مقاربات تربوية مرتجلة أخرى، مثل: تطبيق دليل الحياة المدرسية، والأخذ بفلسفة الشراكة والمشروع، وتمثل تربية الجودة، والأخذ بيداغوجيا الكفايات والإدماج، والاستفادة من مدرسة النجاح، أو الاستهداء بالميادين الوطنية للتربية والتكوين... . معنى أن المغرب قد أصبح حقولاً للتجارب التربوية الغربية بامتياز، إذ عرف تقلبات بيداغوجية عده، وتعرض كذلك لاهتزازات تربوية مجتمعية مرات ومرات؛ بسبب تذبذب وزارة التربية الوطنية سياسة وتدبيراً وتحطيطاً، وعجزها عن اختيار إستراتيجية تربوية واضحة ودقيقة وناجعة. ربما يكون هذا التقلب راجعاً إلى عوامل ذاتية ومزاجية، أو نتيجة لعوامل سياسية ومجتمعية داخلية، أو يكون ذلك نتاجاً لعوامل خارجية تمثل في ضغوطات المؤسسات الدولية، سيما المؤسسات المالية والبنكية التي تفرض على المغرب شروطاً معينة في تدبير قطاع التربية والتعليم، مقابل الاستفادة من المنح والقروض والامتيازات

إذا كانت بيداغوجيا الكفايات تعنى بتحديد الكفايات والقدرات الأساسية والنوعية لدى المتعلم أثناء مواجهته لمختلف الوضعيات- المشكلات في سياق ما، فإن بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتمل على المحتويات والمصامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية- التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضاً في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم. وبتعبير آخر، تقتصر بيداغوجيا الأهداف بالدرس المألف تخطيطاً وتدبيراً وتقويمها ومعالجة.

## ② بيداغوجيا الكفايات والإدماج:

من المعلوم، أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة، تهدف إلى تسليح المتعلّم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلّم في واقعه الدراسي أو الشخصي أو الموضوعي. ومن ثم، فالكفايات هي بمتانة معارف ومهارات وموافق وكفايات معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية، يستحضرها المتعلّم حلّ مجموعة من المشاكل أو الوضعيات – المشكلات بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط، أو الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، أو قصد التميز الدراسي والكافئ والحرفي والمهني. ومن ثم، فاكتساب الكفايات هو السبيل الحقيقى لتحصيل النجاح، وهو أيضاً أساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية، والاعتماد على الذات في حل جميع المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلّم أثناء مواجهته لواقعه الحى. والآتى، أن بيداغوجيا الكفايات تنصب على المعنى الكيفي، وترکز على التعلم السياقى في علاقة جدلية بالكفايات المستهدفة، سواء أكانت أساسية أم نوعية.

تعرف الكفاية (*compétence*) على أنها عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية، يتسلح بها المتعلّم أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي. وبتعبير آخر، الكفاية هي تلك القدرة التي يستدرجها المتعلّم حين وجوده أمام وضعيات جديدة معقدة ومركبة. ومن ثم، فالذكاء الفعلى يتمثل في توظيف الكفايات والقدرات في حل المشاكل المستعصية بيداغوجيا وديداكتيكيا وواقعيا. ويعنى هذا كله أن الكفايات تشمل مجموعة من المعارف والموارد والمهارات والموافق التي يستحضرها المتعلّم لمواجهة الوضعيات التي يواجهها في محيطه. ويعنى هذا أن المتعلّم يستثمر موارده حين مواجهة المشاكل المعقدة والوضعيات الجديدة، باختيار الحلول المناسبة، أو التوليف بين مجموعة من الاختيارات لحل المشاكل التي يواجهها في حياته الشخصية والعملية.

## ② العمليات الديداكتيكية:

تكمّن العمليات الديداكتيكية في المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة على النحو التالي:

### ① المضامين والمحتويات:

يتضمن المحتوى الديداكتيكي ما يقدم للمتعلم من مضامين وقيم وخبرات وتجارب و المعارف ومعلومات تنفعه في حياته اليومية أو المهنية أو المستقبلية. وإذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة مضامين بامتياز، حيث كانت تركز كثيراً على المعرفة والكم المعلوماتي، فإن المدرسة الحديثة مدرسة أهداف ومهارات وكفايات منهجية وتواصلية وثقافية. يعني أن المعرفة لم تعد الشاغل الأساس بالنسبة للمتعلم، فهناك ما هو أهم منها؛ كالمهارات والقدرات الكفائية؛ لأن المعرفة والمعلومات تتغير في عالمنا اليوم بسرعة مذهلة.

هذا، وتجسد المضامين في مجموعة من المرجعيات التربوية، مثل: المنهاج الذي يعبر عن فلسفة الدولة في التعليم والتربية، وهو عبارة عن أهداف وغايات عامة، تهدف إلى تكوين مواطن صالح متعلم وقدر على مواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة في حياته الدراسية والواقعية. يعني أن المنهاج المدرسي هو بمثابة فلسفة الدولة في ميدان التربية والتعليم. وتتأثر فلسفة المنهاج بالظروف المحلية والدولية على الصعيد السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي والديني... في حين، يعد البرنامج أقل عمومية من المنهاج، وأكثر تحريراً من المقرر التعليمي. يعني أن البرنامج يتضمن محتويات وقيم وعناوين ومضامين عامة غير مفصلة بشكل إجرائي، وتستمد خبرتها من فلسفة المنهاج. وبعد ذلك، تحول مضمون هذا البرنامج إلى مقررات دراسية خاصة بكل مادة معينة، وتكون هذه المقررات مفصلة، وأكثر خصوصية وإجرائية. علاوة على ذلك، ترتبط المحتويات والمضامين بالأهداف العامة والخاصة، كما تتعلق أيضاً من بيداغوجيا الكفايات والإدماج، بعد أن كانت المدرسة التقليدية تلقن معارفها للمتعلمين، دون أن يكون لها منطلق فلسفى أو أهداف معينة، أو تصدر عن مقصدية كفائية واعية. ومن ثم، فالمحتويات - حسب محمد الدریج - " هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة. إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، وما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع، والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد مثل: اللغة

والحساب والتاريخ والجغرافيا... إلخ. على أن اختيار مادة دون غيرها أو قسطا منها دون سواه يتم بناء على الغايات والأهداف المتواخدة. في حين، يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي. أي: ما يصطلح على تسميته بطرق التدريس<sup>14</sup>.

ومن هنا، تخضع المحتويات والمضامين الدراسية لمجموعة من المقاييس، مثل: مقياس الاختيار، ومقاييس التنظيم، ومقاييس التصنيف، ومقاييس الوحدة أو الفروع، ومقاييس التدرج، ومقاييس التنوع، ومقاييس المدخلات، ومقاييس المستويات، ومقاييس الثقافة، ومقاييس علم النفس العقلي والنمائي، ومقاييس التقويم، ومقاييس المنهجي، ومقاييس الكمي والكيفي، ومقاييس التوزيع، ومقاييس التخطيط، ومقاييس التدبير...

وإذا كانت المدرسة التقليدية تختار المحتويات على أساس معرفي كمي ومضموني، وتعتبر المعرف هي الأساس في العملية التعليمية، فإن المدرسة الحديثة تنطلق من الأهداف والكفايات والمهارات وعلم النفس النمائي في وضع المحتويات، وتقديمها للمتعلم. وفي هذا الصدد، يقول الدكتور محمد الدريرج: " إننا بدأنا نشاهد في السنوات الأخيرة محاولات لاختيار المواد الدراسية، وتنظيمها بناء على مقاييس أخرى أكثر انسجاماً، متماشياً مع ما آلت إليه المجتمعات المعاصرة، ومع وتيرة التقدم العلمي. من هذه المقاييس مقياس اختيار مادة التعليم وفق الأهداف المرسومة، وفي انسجام تام مع الغايات المحددة.

ومن مقاييس اختيار المواد وتنظيم محتوياتها وتوزيعها على المستويات، هناك الاختيار الذي يرتكز على حقائق علم النفس، وخاصة علم النفس النمائي ونظريات التعلم وغيرها من الفروع، التي تمكن واضع البرامج وخطط المقررات من معطيات ثمينة عن شخصية التلاميذ وقدراتهم العقلية وميلاتهم النفسية ومراحل النمو التي يخضعون لها... وهكذا، يتم مراعاة الفترة المناسبة من مراحل نمو الشخصية لتقديم مجموعة من المعارف والمهارات. كما قد يتم تحديد المواد ومحتوياتها بناء على الثقافة السائدة في المجتمع، وانطلاقاً من حاجياته واحتياجات التكوين المهني ومتطلبات التنمية..."<sup>15</sup>

وعليه، تبني المقررات والمضامين والمحتويات الدراسية في المدرسة الحديثة والمعاصرة على أساس علمي موضوعي قائم على مكتسبات علم النفس العقلي والارتقاء، ويبيّن كذلك على أساس الأهداف والكفايات الإدماجية.

<sup>14</sup>- د. محمد الدريرج: تحليل العملية التعليمية, مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 3122م، ص: 21.

<sup>15</sup>- د. محمد الدريرج: تحليل العملية التعليمية, ص: 70.

## ٢ الطائق البيداغوجية:

يقصد بالطائق البيداغوجية تلك الأنشطة والأشكال والأعمال التي يقوم بها المدرس من أجل توصيل المحتويات والمعرفات والمهارات إلى المتعلم، بغية تحقيق مجموعة من الأهداف العامة أو الخاصة. وبتعبير آخر، إنما عبارة عن مناهج تدريسية يستعملها المدرس أو المتعلم لتحصيل هدف ما أو تحقيق كفاية ما. ويعني هذا أن الطائق هي وسائل لفظية أو بصرية أو رقمية أو بحثية لنقل المعرفات بغية تحقيق مجموعة من الأهداف والكفايات والغايات الأساسية.

ويمكن جمع كل الطائق البيداغوجية في الأنواع التالية: الأشكال الإلقاءية، والأشكال الحوارية، وأشكال البحث، وعمل المجموعات. ولا يخفى أن هناك طائق عديدة يمكن اتباعها؛ ومنها الطائق التي تركز على نشاط التلميذ مثل طريقة حل المشكلات، أو الطائق التي تنظم التعلمات حول مشروع معين (بيداغوجيا المشروع)، أو حول نشاط وظيفي (دوكرولي - فريني)، ومنها أيضاً مجموعة الممارسات البيداغوجية التي تفرّد الأنشطة حسب مواصفات التلاميذ واهتماماتهم. وهو إجراء مهم من منظور الإدماج، بحيث إن المكتسبات المختلفة تترسخ بشكل فردي لدى التلميذ، بما فيها الأهداف النوعية والقدرات والكفايات.<sup>16</sup>

وإذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة تلقينية بامتياز، تعتمد على سلطة المدرس المطلقة، وطرائق الحفظ والاستذكار والتدوين والتحشية، فإن المدرسة الحديثة قد تمثلت بمجموعة من الطائق القائمة على الحوار والبحث والعمل في المجموعات. ومن ثم، تعد الطائق الفعالة من أهم التقنيات والآليات الإجرائية لتحقيق الديمقراطي الحقيقية، سيما أنها من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب كما قال السيد بلوخ Bloch ، بينما أثبت بأن نجاح المدرسة الفعالة: " لازب من أجل بروغ مجتمع ديمقراطي لا يمكن أن يكون كذلك إلا عن طريق منطوق مؤسساته".<sup>17</sup>

وقد ظهرت هذه الطائق الفعالة في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين مع ماريا مونتيسوري Maria Montessori ، وجون ديوي Dewey ، وكلاباريد Claparide

<sup>16</sup> - انظر: بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 5001م، ص: 23.

<sup>17</sup> - غي آفانزي: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: الدكتور عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 123م، ص: 520.

وكرشنشتاير Kerschensteiner، وفريفيه Freinet، وكارل روجرز Rogers، ومكارنكو Makarenko ... J. Piaget، وفيريير Ferrière، وجان بياجيه Reboul...

وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية ألا وهي: اللعب، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي، والحرية، والمنفعة العملية، وفتح الشخصية، والاعتماد على السينكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالتفكير التعاوني، والأخذ بالتسخير الذاتي، وتطبيق الالاتوجيهية، ودمقرطة التربية والتعليم...

هذا، ويؤكد أصحاب الطرائق الفعالة الحديثة، بلغة تكاد تكون واحدة، رفضهم القاطع للتربة التسلطية والتلقينية مع ضرورة "تدعيم ولادة مجتمع ديمقراطي"، مادامت المدرسة التقليدية لا تكون الكيان الشخصي كما لاحق الدمج الاجتماعي، بل تؤدي على العكس في آن واحد إلى تمييع المجتمع، وإلى قيام التربة الفردية الأنانية. ويضيف أو لهم - وعني كلاماً يرد - أن علاج مثل هذه النقيصة لا يكون بأن ندخل على هامش الأمر تربية مدنية غريبة عن أي تربية من هذا الطراز التقليدي. وجميعهم يشيد بالقيادة الذاتية لسبب وحيد هو أنهم يريدون أن يخلوا محل النظم الزجرية التي ييسر الترويض ذيوعها وانتشارها، بأخرى جديدة تشمل على المشاركة والمسؤولية، وبالتالي، على ما ييسر انطلاق الشعور الغيري.

وأخيراً، إنهم يخشون، في حال غياب التدريب المناسب، أن تنحدر الديمقراطية، فتغدو حكم التفاهة والضفة.<sup>18</sup>

إذا، فالطريق الفعالة والنشطة التي أفرزتها التربية الحديثة من أهم مقومات التدبير الديداكتيكي على مستوى التعلمات.

هذا، و يعد الفكر التعاوني من أهم الآليات لتحقيق الديمقراطية التربوية الحقيقية؛ لأن الاشتغال في فريق تربوي داخل جماعة معينة، يساعد التلميذ على التفتح والنمو واكتساب المعرف والتجارب لدى الغير، كما يبعده عن كثير من التصرفات الشائنة، ويجنبه أيضاً الصفات السلبية كالانكماس والانعزالية والانطواء والإحساس بالخوف والنقص والدونية، ويساعده على التخلص من الأنانية وحب الذات. ولا يمكن للدول أن تتحقق التقدم والازدهار إلا إذا اشتغلت في إطار فريق جماعي كما في الغرب والولايات المتحدة الأمريكية، حيث يتربى العلماء والباحثون على الفكر التعاوني، والبحث في فريق جماعي، لتحقيق الأهداف التي انطلقا منها في مشاريعهم العملية والعلمية والثقافية.

ومن هنا، فييداغوجية الفكر التعاوني من أسس تحقيق التعليم الديمقراطي، وتحديث التعليم، ودمقرطة التربية والمجتمع على حد سواء؛ لأنها تزيل الفوارق الاجتماعية، وتذيب كل التمايزات اللونية واللغوية والطبقية.

<sup>18</sup> - غي آفانزيبي: الحمد والتجديد في التربية المدرسية، ص: 571.

ومن أهم الذين دعوا إلى الفكر التعاوني لديمقراطية المدارس البروليتارية نذكر: المربى الفرنسي سلستان فرينييه Célestin Freinet الذي استعمل مجموعة من الوسائل التنشيطية لزرع الفكر التعاوني بين الناشئة التربوية. وتمثل هذه الوسائل في استخدام المطبعة، والتراسل، والنصوص الحرة، والتحقيقات الخارجية، والاستهدا بالعمل الجماعي، وتأسيس التعاونيات المدرسية، واستعمال الجذاذات، والسهور على إنشاء جريدة الأطفال، والاعتماد على التسيير الجماعي، والاعتناء بكتاب الحياة، وتنظيم خزانة العمل، وتشغيل الآليات الحديثة كجهاز الفونو والأسطوانات والسينما...

وهكذا، فمن خلال العمل داخل فريق، يمكن تحقيق ديمقراطية التعلم وديمقراطية التعليم، وأجرأة التربية الديمocratique عبر حل المشكلات التي تواجه المتعلم في عالمه الموضوعي بسهولة، بواسطة إنجاز الأعمال المطلوبة منه بشكل فعال، مع علاج الكثير من الآفات النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية، كالأنانية والنبذ والكراهية والنفور، واستبدالها بمشاعر أكثر نبلا كالانسجام والتوافق والمشاركة والتعاون والابتكار الجماعي والإبداع الهدف.

ولإزاله القيم السلبية، والحد من المشاعر الفردية السيئة، لابد من دفع المتعلم لينصهر داخل الجماعة ليكتسب سلوكيات جماعية، ويتعود على الفكر الاشتراكي العملي من خلال تدريب طاقته الجسدية والعقلية على تحقيق المردودية والإنتاجية كما يقول أنطون مكارينكو A. Makarenko ، وتعويذ تلاميذ الفصل على العمل الحر داخل جماعات متتجانسة من حيث السن والمستوى الدراسي، كما يقول كوزينيه Cousinet ، وخلق فرص للعمل الجماعي من أجل بناء مجتمع ديمقراطي مبدع ومزدهر.

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن بيداغوجيا مؤسساتية، مفادها أن جميع المريضين، وبدون استثناء، يرفضون تحويل المؤسسة التربوية إلى مؤسسة الثكنة أو فضاء بيروقراطي يكرس التمييز العنصري، ويؤجج الصراع الطبقي، أو يتم إصلاحها خارجيا، بل ينبغي أن يكون الإصلاح داخليا قائما على مبادئ البيداغوجيا المؤسساتية INSTITUTIONNELLE PIDAGOGIE التي

نظر لها كل من أوري OURY ولوبرو LOBROT ولاپاساد LAPASSADE .

ومن المعروف أن المدرسة المؤسساتية اتجاه ظهر في فرنسا يعتبر أن الإصلاح " يجب أن يمر عبر المؤسسة، بالإضافة إلى البنية الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم يجب الاهتمام بمفهوم الإدارة الذاتية والتسيير الذاتي من أجل تحقيق الاستقلال الذاتي للمتربيين في إطار مؤسسي مفتوح".<sup>1</sup>

إذاً، ترفض هذه البيداغوجيا الجديدة المدرسة الثكنة التي تخنق التلميذ بنظامها الانضباطي البيروقراطي الذي يحد من حرية التلميذ، فتحول المدرسة إلى صندوق أسود أو إلى ثكنة عسكرية لا تومن إلا بالنظام والانضباط على حساب حرية التلميذ ولعبه وأنشطته الثقافية والفنية والرياضية والعلمية.

لهذا، تقترح البيداغوجيا المؤسساتية مدرسة مرنة ومنفتحة، تبعي قوانينها من التفاعل الداخلي لأفرادها، قصد الانتقال بالمدرسة من مؤسسة التلقين والتوجيه والانضباط الوحشي نحو مؤسسة إبداعية فاعلة وفعالة مبدعة ومبتكرة، تسعى إلى تحقيق التقدم والازدهار.

ولا ننسى كذلك أهمية الشراكة التربوية وخلق مشاريع المؤسسة لتنمية المؤسسة التربوية، وإزالة تناقضاتها الاقتصادية والاجتماعية الصارخة؛ لأن المدرسة جزء من المجتمع، ومرآة صادقة، تعكس سلبياته وتفاوتاته الطبيعية الصارخة التي يجسدها المتعلمون داخل الساحة المدرسية أو داخل الصف الدراسي.

أما البيداغوجيا اللاتوجيهية، فهي تبني على التعلم الذاتي والتسخير الشخصي، واعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز واجباته، وأداء أعماله، ويتحول المدرس – هنا – إلى مشرف مرشد، ولا يتدخل إلا إذا طلب منه المتعلم ذلك. وتعتمد اللاتوجيهية على الحرية والعفوية والتلقائية، وبناء المعرفة عن طريق التدريج المنطقي الشخصي، والابتعاد عن طرائق التدريس التقينية القائمة على الإكراه والتلقين والحفظ.

ومن ثم، تزرع هذه الطريقة اللاتوجيهية الحديثة الثقة في المتعلم، وتعوده على المثابرة الشخصية والتعلم الذاتي وحب المغامرة، والاستعانت بكتفاه وقدراته الذاتية لحل المشاكل والوضعيات، وتطويق الصعوبات التي تواجهه في المدرسة والحياة على حد سواء.

ومن أهم المنظرين للبيداغوجيا اللاتوجيهية جان جاك روسو Rousseau، وأوليفيه ريبول C. Rogers، وكامل روجرز Olibier Reboul

### ③ الوسائل الديداكتيكية:

ليست الوسائل الديداكتيكية وسائل تكميلية ومساعدة فقط، تستعمل للشرح والتوضيح والبيان، بل هي وسائل ضرورية، وهي جزء من العملية التعليمية - التعليمية الكلية. لذا، من الأفضل تسميتها بالوسائل الديداكتيكية. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدریج: "ليست الوسائل التعليمية، كما قد يتواهم البعض، مساعدة على الشرح فحسب. إنما جزء لا يتجزأ من عملية التعليم. لذا، فمن الخطأ تسميتها" وسائل الإيضاح"، كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية. ومن شأن الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية، وتحل لها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق. لذا، فإن المدرس الذي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنصب، يجعل من تعليمه تعليماً مشوقاً وأكثر جاذبية، يعين التلاميذ على فهم المادة وتحليلها. كما أنها تساعد المتعلم على ترسیخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأسكال وألوان وأصوات وغيرها،

فتبقى عالقة بالذهن سهلاً عند محاولة استرجاعها. وهذا ما يعرف "بالتصور العقلي" وهو فن له قيمته، يلجم صاحبه إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال واللجوء إلى أدوات وصور أثناء الدرس أو أثناء إلقاء خطاب وما إلى ذلك. المهم هو الانتقال بالتعلم أو المستمع من المجردات إلى مجال المحسوسات، فيكتسي عالم المعقولات حالة جديدة، تجعله مفهوماً مقبولاً وجذاباً لدى التلاميذ".

19

ويمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الوسائل الديداكتيكية: الوسائل اللغوية (الشرح - الأمثلة - السرد - الوصف - القياس - الأمثال - التشبيه - التوضيح - التفسير - البيان - الاستشهاد... )، والوسائل البصرية (الخطاطات - الجداول - البيانات - الصور - الخرائط - الأيقونات - المنحوتات - السبورة - الكتاب - الكتب - الأشكال المادية - الرموز - اللوحات... )، والوسائل التكنولوجية المعاصرة (الراديو - المسجلة - التلفزيون - الفضائيات - السينما - الحاسوب - الإعلاميات - السينما - البرمجيات - الأشرطة - الفيديو - أدوات التصوير - ... ) ...

### ③ المخرجات الديداكتيكية:

تمثل المخرجات الديداكتيكية في عملية التقويم التربوي والديداكتيكي الذي ينقسم إلى أقسام عده، منها: التقويم القبلي أو التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي، والتقويم الإشهادي، والتقويم الكفائي والإدماجي، والتقويم الذاتي، والتقويم الإعلامي، والتقويم عبر المعالجة، والتقويم الدوسيمولوجي، وذلك كله على النحو التالي:

#### ◎ التقويم التشخيصي أو القبلي أو التمهيدي:

يقصد بالتقويم القبلي ذلك التقويم الذي ينصب على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستئثار. كما أنه تقويم يحفز المتعلم على طرح الموضوع واستكشافه، أو هو تقويم تشخيصي يحاول معرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم. وبالتالي، فله وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخيصية. وقد يكون التقويم القبلي أو التمهيدي بمثابة وضعية استكشافية، يراد بها إثارة انتباه المتعلم إلى موضوع جديد، قد يكون فعلاً محور الدرس الكفائي.

وبناء على هذا التقويم، تتحدد الكفايات والقدرات المستهدفة، وتنتفي الوضعيات والمحفوظات والمعرف والموارد. كما تحدد الطائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية الوظيفية، والتقويم المناسب لقياس

<sup>19</sup> د. محمد الدریج: نفسه، ص: 23.

الكفاية واختبارها. وغالباً ما يكون التقويم القبلي أو الاستكشافي أو التشخيصي في بداية السنة أو بداية الحصة الدراسية، أو حين تحضير المقطع الأولي أو التمهيدي من الدرس.

### ◎ التقويم التكويني:

يكون التقويم التكويني في وسط الدرس، أو أثناء بناء العملية التعليمية- التعليمية، أو أثناء التنسيق بين أنشطة المتعلم والمعلم، ويهدف هذا التقويم إلى التثبت من صحة الحلول التي يقترحها المتعلم، و كيفية تعامله مع الوضعيات. ومن ثم، يسعى هذا التقويم إلى مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة. وينصب هذا التقويم على علاقة المدرس بالمتعلم من خلال أنشطة الوضعيات. وغالباً، ما يكون التقويم ذاتياً بالفعل.

هذا، ويستند التقويم التكويني- الذي يتحلل العملية التعليمية- التعليمية بكل مراحلها- إلى التنظيم التربوي المنهجي، والتعرف على المساعدات الضرورية.

وعليه، تتمثل وظيفة التقويم التكويني في وظيفة ثبيت الكفاية وتعزيزها، وبناء الدرس كفائياً، وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي، وتكوين المتعلم تكويناً أدائياً وإنجازياً، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة. وبطبيعة الحال، تتزامن هذه الوظيفة مع مرحلة الدرس الوسطي أو المقطع الرئيس.

### ◎ التقويم الإجمالي:

يكون التقويم الإجمالي أو النهائي في آخر الحصة الدراسية، بعد الانتهاء من المقطع الوسطي الذي يتحلل الدرس، ويكون هذا التقويم في شكل خلاصات عامة أو تطبيقات إدماجية قصيرة أو طويلة، أو تمارين فصلية و متقلبة. ويعني هذا أن التقويم الإجمالي يرتبط بمدة معينة، بعد الانتهاء من فرض أو تجربة أو درس. ويهدف إلى قياس المعارف والمهارات، والثبت من مدى تحقق المدف أو الكفاية في آخر الدرس.

ويحسن أن تجمع كل التمارين التطبيقية والوضعيات الإدماجية في مرتب المتعلم الذي يسمى بـ (Port-folio) الذي يحدد مستوى المتعلم، من خلال تتبع إنجازاته عبر الفترة الدراسية. ومن ثم، ينبغي أن يركز التقويم الإجمالي المادف على كيفية اكتساب الموارد والمعارف والمهارات في إطار ما يسمى بالمليتماري، وقياس القدرات الكفائية، والابتعاد عن قياس المعارف والمعلومات المخزنة في الذاكرة.

## ◎ التقويم المستمر:

هو تقويم مستمر ومتواصل، هدفه قياس تعلمات المتعلم وخبراته عبر مختلف مراحل الدرس أو التعلم. ويتم التقويم المستمر عبر الفروض والأنشطة الكتابية والشفوية، والأنشطة الموازية، والأعمال المنجزة، والمشاريع البيداغوجية المتنوعة...

وعليه، فالتفوييم المستمر هو تقويم للمتعلم معرفياً ووجدانياً وحركياً، وتتبعه في كل مراحل التعلم والتكتوين التي تؤدي إلى نقطة نهائية، تتمظهر بكل جلاء في طابعها العددي (النقطة) والكيفي (التقدير القيمي). ويدخل في هذا التقويم: نتائج الفروض الكتابية والشفوية، والأنشطة المنجزة في القسم أو الأنشطة المترتبة، ومشاركة التلميذ داخل القسم، والروائز القياسية، وكذا الأحكام الذاتية للأستاذ. وتساهم هذه المراقبة المستمرة في مراقبة الأستاذ لتلميذه، وتتبع تعلماته، وتقدير خبراته، وتصحيح العمليات الديداكتيكية التي ينجزها داخل الفصل الدراسي مع المتعلمين.

## ◎ التقويم الإعلامي:

يهدف التقويم الإعلامي (**INFORMATIVE**) إلى تقويم العملية الديداكتيكية في مختلف مراحلها الدراسية ومقاطعها التكوينية والبنيوية، كأن نقوم — مثلاً — بمرحلة الاستكشاف، ومرحلة المقطع الوسطي، ومرحلة الاستنتاج النهائي. وهدفه الرئيس هو جمع كل المعلومات الضرورية حول الفعل الديداكتيكي، وجرد ثوابته ومتغيراته، وتعيين محطاته الأساسية. ومن ثم، يسهل عملية التحكم في المسار الديداكتيكي. كما يتبنى هذا التقويم مجموعة من المناهج، مثل: الاستمارة، وملاحظة القسم، والتعليم المصغر، والإشراف التربوي، واستعمال شبكة فلاندرس (**Flanders**) لرصد التفاعلات التربوية والدياكتيكية داخل الفصل الدراسي.

## ◎ التقويم الكفائي أو الإدماجي:

يهدف التقويم الكفائي إلى قياس القدرات الكفائية لمتعلم ما وفق وضعيات معقدة ومركبة محددة. وتعمل على تقويم أو تقدير مختلف القدرات لدى المتعلم أثناء استدماجه لموارد التعليمية بغية حل

الوضعيات - المشكلات. لذا، يسمى هذا التقويم أيضاً بالتقويم الإدماجي. ويهدف هذا التقويم إلى تطوير الكفايات النمائية، وقياس قدرات المتعلمين أثناء حلهم للوضعيات-المشكلات.

ويستند هذا التقويم إلى مجموعة من المعايير، مثل: معيار الملاءمة (ملاءمة الحل للمشكل الموضوع)، ومعيار الانسجام (ترابط الموضوع واتساقه)، ومعيار الصحة (يعني صحة الأجروبة المقترنة في علاقتها مع الوضعية - المشكلة)، ومعيار السلامة اللغوية، ومعيار الجودة والإتقان، ومعيار الأصالة الذي يتمثل في اقتراح أفكار شخصية جديدة لحل الوضعية-المشكلة.

أما عن المبادئ الأساسية للتقويم الكفايات، فتتمثل في ترابط الوضعيات بالسياق، وتوظيف جميع المعارف والموارد المستعرضة لحل الوضعية المشكلة، واعتماد على وضعيات مشكلات أو وضعيات معقدة ومركبة جديدة.

### ◎ التقويم الإشهادي:

عني بالتقويم الإشهادي ذلك التقويم المرتبط بشهادة أو دبلوم ما، يسمح للمتعلم بالانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو بإجراء مبارأة ما للحصول على وظيفة ما أو تولية منصب معين.

وعليه، ينتهي كل سلك دراسي بمنح شهادة أو دبلوم، فهناك **شهادة الدروس الابتدائية** إثر اجتياز السنة السادسة، و**شهادة السلك الإعدادي** بعد النجاح في السنة الثالثة إعدادي، و**شهادة البكالوريا** بعد اجتياز السنة الثانية من سلك البكالوريا.

وغالباً ما يكون التقويم الإشهادي في نهاية التكوين أو التعلم، ويتوج بامتحان يتسلم به المتعلم شهادة أو دبلوماً معيناً، يخول له أن ينال وظيفة ما أو يلتج تعليماً دراسياً أعلى. والغرض من هذا التقويم هو التثبت من صحة ما اكتسبه المتعلم من موارد ومهارات، والتتأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة من عملية التكوين والتعلم.

هذا، ويعتمد التقويم الإشهادي على الامتحان لمعرفة القدرات الكفائية لدى المتعلم، وربط ذلك بعملية النجاح والإخفاق. و من جهة أخرى، يعتمد على المبارأة لانتقاء الأكفاء والمؤهلين جيداً لتولية وظائف الدولة، أو اللوج إلى بعض المؤسسات التعليمية الانتقائية، أو تعين في وظيفة ما، سواء أكانت عامة أم خاصة أم شبه عامة.

## ◎ التقويم الذاتي:

تعني بالتقدير الذاتي (*autoévaluation*) أن يصحح المتعلم أخطاءه بنفسه، اعتماداً على مجموعة من المؤشرات ومعايير وأدوات التصحيح الواضحة والدقائق البسيطة. ومن ثم، يساعد هذا التقييم المتعلم على تنظيم الدراسات وفق بيداغوجيا كافية إدماجية.

وغالباً ما يستعين التقييم الذاتي بوضع شبكة التصحيح الذاتي (*Une grille de correction*) في ضوء مجموعة من المؤشرات الديداكتيكية والبيداغوجية. والمُدْرَف من ذلك هو معييرة التصحيح، ودفع المتعلم إلى التصحيح الذاتي في ضوء مجموعة من التعليمات والمعايير والمؤشرات التقويمية التي ترتبط بالوضعيّة والكافية المقومة. ومن ثم، يتحقق هذا التقييم نوعاً من الموضوعية. وقد يدخل هذا النوع من التقييم أيضاً ضمن ما يسمى بالتصحيح الذاتي (*Autocorrection*)، "إما منح التلميذ دليلاً للتصحيح، وإما منحه أدوات ليصحح أخطاءه بنفسه؛ ومن هذه الأدوات: المعايير، والطريقة، والمراجع (القاموس، والموسوعة، والكتاب المدرسي...)"، أو الجواب (وعليه في هذه الحالة تحديد الطريقة الموصولة إليه)، إلخ.

وهناك معالجة أخرى عن طريق المقابلة والمقارنة بين تصحيح ذاتي وتصحيح خارجي (تصحيح المدرس، وتصحيح التلاميذ الآخرين)، من أجل الاستفادة من زوايا الصراع السوسيومعرفي (*التقایم*)<sup>20</sup> ومن الأجدى أن يعتمد التقييم الذاتي على شبكة التصحيح لكي يقوم المتعلم بنفسه أو بمساعدة مدرسه على تبيان أخطائه، وبحريدها وتصنيفها وتقييمها وتقديرها وتقييمها. أي: "يجب معالجة إنتاجات التلاميذ، إلى جانب تثمينها والتصديق عليها في الآن نفسه، سواء كان المدرس هو من يختارها، أم تلاميذ آخرون، بمساعدة شبكة تصحيح (تقديم الجواب الصحيح)، أو شبكة تقويم، حتى لو تضمنت أحکاماً سلبية أكثر من الإيجابية (يلزم الحرص، دائماً، على البدء بإبراز الجوانب الإيجابية). ويسري هذا الأمر على كل أنشطة المتعلم، ولا سيما إنتاجات التلاميذ في إطار أنشطة الإدماج. فإلقاء النظرة التحليلية عليها، منح التلاميذ تغذية راجعة دقيقة محددة ليتمكنوا من تحديد الجوانب التي ينبغي تحسينها. كما تفيد لهم هذه النظرة التحليلية في التموضع بالنسبة إلى المستوى المتضرر في التقييم الجزائي".<sup>21</sup>

وعليه، فالتقدير الذاتي هو الذي يقوم به المتعلم بنفسه، حينما يصحح أخطاءه وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات، اعتماداً على شبكات التصحيح والتحقق والاستمار.

<sup>20</sup> انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 351.

<sup>21</sup> المقال نفسه، ص: 302.

## ① التقويم الدوسيمولوجي:

الدوسيمولوجي في معجم البيداغوجيا هو علم الامتحانات، وقد تبلورت الدوسيمولوجي سنة 3155 م مع هنري بيرون (Henri Piéron).

ويقصد بالتقويم الدوسيمولوجي (docimologie) قياس الامتحانات المدرسية، ومقارنة بعضها بعض، وتبيان مواطن القوة والضعف فيها، واستجلاء الجوانب الذاتية والموضوعية، وإخضاع الامتحانات للمقاييس العلمية. وينضاف إلى ذلك، أن التقويم الدوسيمولوجي يعني بدراسة الامتحانات الإشهادية ذات البعد الانتقائي، وتبيان علاقتها بالفروض والمراقبة المستمرة والروائز. علاوة على ذلك، يبحث التقويم الدوسيمولوجي في مختلف العوامل التي تحكم في تقويم عمل التلميذ، سواء أكان كتابيا أم شفويا. يعني أن هذا التقويم يسعى جاداً لمعرفة اختلاف نقطة التلميذ من مصحح إلى آخر، وأسباب هذا الاختلاف، وتبيان العوامل التي تكون وراء هذا التباين في عملية التقويم. وقد تكون هذه العوامل راجعة إلى: المقوم، أو إلى ظروف التقويم، أو إلى طبيعة الملفوظ أو السؤال.

**② التغذية الراجعة:** يعني بالتغذية الراجعة تصحيح مسار العملية التعليمية - التعليمية بسد فجواتها، ومعالجة أخطائها، بعد تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية الديداكتيكية. ويعني هذا إذا وجد المدرس أن أهداف الدرس وكفاياته لم تتحقق عملياً أثناء مرحلة التقويم، يمكن أن يصحح درسه بالرجوع إلى مكامن الخطأ. أي: يقوم بتصحيح المدخلات أو العمليات أو المخرجات. ويهدف هذا إلى تطوير العملية التعليمية - التعليمية، وتصحيحها ترقية وتحسينها وتجويدها كما وكيفاً، كما تساعد المتعلم والمدرس معاً على الاعتماد الذاتي في عملية المراجعة والتنقيح والتصحيح والتوليف.

وعليه، تهدف التغذية الراجعة في الميدان التعليمي إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده، وتدفعه إلى تصحيح أخطائه. والآتي، أنها تساهم في تعديل السلوك عند المتعلم من خلال تقويم نتائجه. وللتغذية الراجعة دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، فهي تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم؛ وتساهم في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية، ورفع جودة التعلم، وتحسين الإنتاج كما ونوعاً وسرعة. ومن هنا، فاللغزية الراجعة بمثابة نقد للدرس الديداكتيكي في كل مكوناته البنوية، وفحص له تخطيطاً وتدبيراً ورقابة، وتجويده لراحله ونتائجها وخططها. وقد يقوم به المدرس بنفسه أو المتعلم في إطار تقويم ذاتي كفائي ومهاري.

**③ المعالجة:** تعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز، بغية تشخيص مواطن

القوة و الضعف، من خلال تمثيل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء، وتشخيصها، ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجحة. ومن ثم، تستند المعالجة الديداكتيكية إلى أربع مراحل:

- ① الكشف عن الأخطاء.**
- ② وصف الأخطاء.**
- ③ البحث عن مصادر الخطأ.**
- ④ تحبيء عدة المعالجة.**

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظاهرها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية... وبالتالي، يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلاً عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديداكتيكي وتربوysi أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن عوامل ذاتية وموضوعية.

وفي الأخير، يقترح مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والتواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس أو المتعلم أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدّة. أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر، أو قد يكون أخصائيًا نفسانياً أو أخصائيًا اجتماعياً أو ملحاً إدارياً أو تربوياً، وقد يتوجه كذلك إلى وسائل الإعلام والسجلات الذاتية والبرامج الرقمية...

هذا، ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

- ① التغذية الراجعة أو الفيديو لتصحيح العملية الديداكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بذلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتماداً على أدلة التصحيح.**
- ② المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية. أي: مراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.**
- ③ مثل منهجيات تعلمية جديدة، كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.**

**٤** إجراء تغييرات في العوامل الأساسية<sup>22</sup>، كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والمجتمع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

### ـ تدبير الأنشطة التعليمية:

يتجسد التدبير الديداكتيكي في جذاذات نمطية أو بطاقات تقنية أو خطاطات هيكلية تعمل على تنظيم العملية التعليمية - التعليمية. ويستند التدبير الديداكتيكي إلى إفراغ التعلمات والأنشطة في مجموعة من المراحل الرئيسية، بعد أن تتحدد الكفاية المستهدفة، وتعين مجموعة من الأهداف الإجرائية. وتضم الجذادة التقنية، إلى جانب العقبات والمعينات الشخصية، ثلاث مراحل أو مقاطع أساسية، وهي: المقطع التمهيدي أو الابتدائي أو الاستهلاكي، ويكون في شكل مراجعة أو تقويم تشخيصي أو استكشاف توعي لتمثلات التلاميذ حول الموضوع المدروس، والمقطع الثاني هو المقطع التكويني، ويرتكز على أنشطة المعلم والمتعلم في شكل أفعال كفائية وقدرات مرصودة، مع تبيان الطائق البيداغوجية والموارد والوسائل الديداكتيكية مع تقويمها، والمقطع الثالث هو المقطع النهائي أو الختامي أو التقويمي، ويكون بمثابة تطبيقات واستنتاجات واستثمارات وأنشطة للإنجاز والتقويم النهائي أو الإجمالي. ويمكن تشخيص هذه المراحل في النموذج التقني التالي:

<sup>22</sup> انظر: المقال نفسه، ص: 351.

## جذادة مودجية

الأستاذ: ..... .....	رقم الجذادة: ..... .	التاريخ: ..... ....
عنوان الدرس: ..... .	المادة: ..... ....	المؤسسة: ..... ....
الوحدة: ..... ....	المدة الزمنية: ..... .	المستوى: ..... ....
الأسبوع: ..... ....	مكون الوحدة:	رقم الوحدة: ..... ....

الكفاية المستهدفة	.....				
	الأهداف	الأنشطة الديداكتيكية	الوسائل الديداكتيكية	الطرائق البيداغوجية	تقدير ودعم
الإجرائية	المدرس	المتعلم	الديداكتيكية	البيداغوجية	تقدير ودعم
المقطع التمهيدي					تقدير قبلي
المقطع التكعيبي					تقدير تكويني
المقطع النهائي					تقدير إجمالي

## ٦- تدبير الوضعيات الإدماجية:

من المعروف أن المدرس المدبر يقدم للمتعلم ثلاثة أنواع من الأنشطة الدراسية: أنشطة ديداكتيكية أو ما يسمى أيضاً بالموارد أو التعلمات، وترد في شكل معارف عقلية وذهنية، وقيم وموافق وجاذبية، ومهارات سلوكية حسية حركية. وهناك أيضاً أنشطة موازية تكميلية تهدف إلى خدمة المتعلم تسلية وإفادة، وهناك كذلك الوضعيات الإدماجية التي توظف الأسناد المكتوبة والمصورة لحمل المتعلم على تعبئة الموارد التي اكتسبها أثناء أسابيع تعلم الموارد.

هذا، ويستلزم تدبير الوضعية الإدماجية أن تقدم للتلמיד المتعلم مجموعة من الموارد في شكل وضعيات مركبة متنوعة من أجل أن يستدرج كل مكتسباته المعرفية وموافقه الوجاذبية ومهاراته الحسية الحركية، بغية إيجاد حلول مناسبة لتلك الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة. ويعني هذا أن بعد مجموعة من أسابيع إرساء الموارد، والربط بين التعلمات توليفاً وتقويمها، يتنقل المتعلم إلى إماء كفايته الشفوية أو الكتابية عبر إنجاز مجموعة من الوضعيات الإدماجية تعلمها وتطبيقها.

وبعد الانتهاء من الإدماج، يلتجي المدرس إلى تقويم الكفايات المستهدفة وتصحيحها في ضوء معاير الدعم المناسبة، ومؤشرات التقويم الإدماجي، رغبة في إيجاد حلول علاجية داخلية وخارجية.

وهكذا، يعتمد المدرس في تدبير الوضعية الإدماجية على دفتر أو كراسة الوضعيات الإدماجية التي تتضمن مجموعة من الوضعيات، والأسناد، والصور الأيقونية، والوثائق الدياكتيكية، مع مجموعة من التعليمات، وسلم التقنيط. ومن جهة أخرى، هناك دليل الإدماج، ويشتمل على بطاقات التمرير أو الاستثمار، وشبكات التحقق، وكذلك شبكات التصحيح.

وعليه، يستوجب تدبير الوضعية الإدماجية أربع مراحل متکاملة ومتتابعة، وهي:  
أولاً، فهم الوضعية الإدماجية عنواناً، وسياقاً، وأسناداً، وصوراً، ومقصوداً، واستيعاب التعليمات بشكل جيد.

وثانياً، إنجاز العمل المطلوب من خلال احترام تعليمات الوضعية، وإنجاز العمل كما هو مطلوب ومواصف، واستثمار الصور والوثائق بشكل جيد لخدمة الموضوع.

وثالثاً، التحقق من جودة الإنتاج، عن طريق التتحقق من مراعاة المواصفات، ومقارنة قيمة الإنتاج بالإنتاج المنتظر.

ورابعاً، المعالجة الداخلية والخارجية تقويمها وتصحيحاً ودعماً من أجل تطوير الإنتاج. وهنا، يعتمد التصحيح الذاتي وتحسين الإنتاج.

## نماذج من المقاربـات التدبيرية:

ثمة مجموعة من المقاربات الديداكتيكية لتدبير الدروس بشكل تطبيقي وإجرائي. ومن بين هذه المقاربات نذكر ما يلي:

## **أ- تدبير الدرس الهدف:**

ينحصر التدريس أو الدرس الهدف بجموعة من المخططات الإجرائية التي تمثل في تحديد المداخل الأولية، بتسطير مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المتعلقة بدرس معين، حيث نبدأ بتحديد المدفوع العام، ثم تتبعه بالأهداف السلوكية الإجرائية حسب طبيعتها: معرفية، ووجدانية، وحسية حركية، كما يظهر ذلك جلياً في الأمثلة التالية التي تتعلق بدرسنا الافتراضي (المبدأ والخبر).

## الهدف العام:

أن يستوعب المتعلم درس المبتدأ والخبر.

## الأهداف الإجرائية:

- ١** أن يعرف التلميذ الجملة الفعلية في مستهل الدرس.
  - ٢** أن يذكر التلميذ قاعدة المبتدأ والخبر أثناء المرحلة التكوينية.
  - ٣** أن يحدد التلميذ أنواع الخبر أثناء المرحلة التكوينية.
  - ٤** أن يذكر التلميذ في آخر الحصة خمس جمل اسمية فيها مبتدأ وخبر.

وهكذا، يحدد المدرس بمعية المتعلم الأهداف الأولية المرتبطة بالقطع التعليمي التمهيدي الذي يرتبط بالأنشطة المكتسبة، وبعملية المراجعة والاستكشاف. ثم يحدد الأهداف الوسيطية أثناء مرحلة المقطع الوسطي أو التقويم التكويني. ليتنهي الدرس بالأهداف النهائية مع اختتام الدرس. ويعني هذا أن الدرس عبارة عن مجموعة من الخطط والأنشطة الديداكتيكية، سواء أتعلق بأنشطة المدرس أم بأنشطة المتعلم، والتي تتلاءم مع أنواع ثلاثة من الأهداف: أهداف أولية، وأهداف وسيطية، وأهداف نهائية<sup>23</sup>.

ب- تدبير الدرس في ضوء بيداغوجيا الكفايات:

<sup>23</sup>- انظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 3110 هـ، ص: 322-322.

ينبني تدبير الدرس في ضوء بيداغوجيا الكفايات على مجموعة من الخطوات الضرورية التي تكمن في ما يلي:

### ١ تسطير الكفايات:

ت تكون جذادة الدرس من كفايات مسطرة في شكل قدرات كفائية أساسية أو نوعية أو مستعرضة ومتداة، كأن نقول مثلاً:

- ◆ أن يكون التلميذ قادراً في آخر الحصة على تركيب إنشاء في ستة أسطر، يصف فيه مسجد الحبي، موظفاً في ذلك جملتين حالتين وجملتين نعتيتين.
  - ◆ أن يكون المتعلم قادراً في آخر الحصة الدراسية على إنجاز جميع التطبيقات الكتابية في ظرف ربع ساعة.
  - ◆ أن يكون المتعلم قادراً على استظهار آية قرآنية مع تفسير مضامينها.
  - ◆ أن يكون المتعلم قادراً على بناء قاعدة الدرس أثناء المرحلة التكوينية.
- هذا، وقد تكون الكفايات المسطرة معرفية، أو وجدانية، أو حسية حركية، أو منهجية، أو ثقافية، أو تواصلية...

### ٢ تحويل المحتويات إلى أنشطة ووضعيات:

تكون محتويات الدرس عبارة عن أنشطة تعلمية ووضعيات متنوعة ومتدرجة، سواءً أكانت وضعيات معرفية أم وجدانية أم حسية حركية. وتتوزع هذه الأنشطة بين ما يعود إلى المدرس وما يعود إلى المتعلم. بمعنى أن هناك أنشطة المدرس وأنشطة المتعلم. ومن المعلوم، أن المدرس هو الذي يحضر الوضعيات - المشكلات ليجتذب إليها المتعلم. وقد ميز دوكتيل (DE KETELE) بين خمسة أنماط من الأنشطة التعليمية المرتبطة بيداغوجيا الإدماج، وهي<sup>24</sup>:

<sup>24</sup> انظر: المقال نفسه، ص: 77-72.

## ① أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.

② أنشطة التعلم النسقي.

③ أنشطة البناء.

④ أنشطة الإدماج.

⑤ أنشطة التقويم.

ولايُمكن تبيان هذه الأنشطة الكفائية بشكل جيد ودقيق إلا بتوضيحها على النحو التالي:

## ① أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.

تقوم أنشطة الاستكشاف على إثارة المتعلم ذهنياً ووجدانياً وحركياً، وتجذبه إلى الوضعية الجديدة بغية إيجاد حلول مناسبة لما تطرحها من مشاكل عويصة، ودفعه إلى التفكير فيها. ومن ثم، تكون هذه الأنشطة تمهدية متزامنة مع التقويم التمهيدي أو القبلي أو التشخيصي، وتتمحور حول التعلمات الاعتيادية أو المكتسبة أو التعلمات السابقة. ولافرق بين الاستكشاف في التعليم التقليدي والتعليم المعاصر إلا من باب وجود السياق؛ لأن الوضعيات لا تأخذ معناها ودلالاتها الوظيفية إلا في سياق تداولي ومرجعي ما. ييد أن ما يلاحظ على مرحلة الاستكشاف أن المتعلم هو الذي يقوم بهذا الاستكشاف. في حين، يحضر المدرس وضعيات الاستكشاف الصعبة ليحلها المتعلم بطريقة منهجية فاعلة وهادفة. ويعني هذا أن المتعلم ينطلق في استكشافه من وضعية المشكلة، فيختار الحلول الممكنة لحل هذه المشكلة المعقدة.

## ② أنشطة التعلم النسقي.

تعتمد أنشطة التعلم النسقي على بناء المعرف بطريقة تدريجية متناسقة، مع مراعاة التدرج في عملية الترابط والاتساق والانسجام بين الموارد الأساسية التي ترتبط بكفاية ما. وبتعبير آخر، فإنّشطة التعلم النسقي هي "تلك الأنشطة التي تتوخى تنظيم مختلف المعرف والخبرات التي تمت معالجتها أثناء أنشطة الاستكشاف: ترسیخ المفاهيم، وبنية المكتسبات ومارستها".<sup>25</sup>

<sup>25</sup> انظر: المقال نفسه، ص: 27.

وتدكينا هذه الأنشطة بطريقة المربى الألماني هربارت القائمة على التنسيق المنطقي بين مجموعة من العمليات الديداكتيكية، مثل: المراجعة، وقراءة الأمثلة، واستخراج القاعدة، والتنسيق بين الفقرات، والتطبيق.

### ③ أنشطة البناء.

تتمثل أنشطة البناء أو البنية في الربط بين المكتسبات القديمة والجديدة، أو الربط بين المفاهيم المتقاربة، أو المقارنة بين المفاهيم والقضايا المتباينة أو المتكاملة. ويعني هذا أن ثمة أنشطة، مثل: التمارين التطبيقية التي تسعف المتعلم في عملية الربط والدمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة. وقد تكون هذه البنية في مستهل الدرس أو في نهايته، عبر تجميع كل الأفكار الأساسية والثانوية والفرعية في خلاصة عامة. كما تعتمد أنشطة البناء على الجمع بين عدة عمليات عقلية ومنطقية ورياضية، كالجمع بين الجمع والضرب وحساب النسبة المئوية في عملية واحدة ما، أو المقارنة بين رسرين... ومن هنا، فإذا كانت "جل أنشطة الاستكشاف ترتبط بتعلم ابتدائي"، فقد نتصور أنشطة استكشاف ترتبط بمحظى التعلمات، من أجل بنية هذه التعلمات في البداية.

وقد يتعلّق الأمر بإدخال بعض الأفكار الأساسية والتمثيلية التي تفسّر للتلميذ جوهر المحتوى كله، عن طريق الأمثلة و/أو التمارين، مما يمكنه من ربط المعارف الجديدة بمعارفه السابقة وتجاربه.<sup>26</sup> ويعني هذا أن أنشطة البناء تهدف إلى الربط بين التعلمات السابقة والتعلمات الجديدة.

### ④ أنشطة التعلم بحل المشكلات.

يواجه المتعلم وضعية تتطلب حل مشكلة ما إما بشكل فردي وإما بشكل جماعي، عبر التفكير في حيّثيات المشكلة من خلال سياقها التدريسي، وتدبرها بشكل جيد، ثم اقتراح الحلول المناسبة والممكنة لمعالجة هذه المشكلة. ومن ثم، "يتحقق التعلم بحل المشكلات نتائج أفضل من نشاط الاستكشاف، في إيصال مفهوم دقيق؛ لأنّه يقترح وضعية- مشكلة معقدة، تستلزم أن يقوم التلميذ بتعلمات متعددة، متداخلة ومتمحورة حول هذه الوضعية في الآن نفسه". وهي ليست نشاطاً يستغرق دقائق أو ساعات

<sup>26</sup>- انظر: المقال نفسه، ص: 13-10.

معدودة، وإنما يتطلب عدة أيام، وأسابيع، أو حتى عدة أشهر... وتعتمد هذه المقاربة حالياً في التعليم العالي بالخصوص.<sup>27</sup>

ويعني هذا أن البحث الذي يقوم به المتعلم يرتبط بفرضية أو مشكلة ما، تستوجب البحث والتنقيب معاً، وجمع المادة لإيجاد حل لها.

## ٥ أنشطة الإدماج.

يلتجئ المتعلم إلى أنشطة الإدماج، بعد اكتساب الموارد، وبعد عمليات التوليف والتركيب والدعم والمراجعة، من أجل مواجهة وضعية أو مجموعة من الوضعيات الصعبة، بغية تثبيت كفاية ما تمهد لها وتطبيقاً. وبتعبير آخر، يستدعي المتعلم كل موارده المكتسبة لتوظيفها لحل الوضعية. أي: إن "نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي يتوجه نحو استدراجه التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، فهي - إذًا - لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات.

ويمكن أن نلحو إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلم، لا سيما في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلاً دالاً، أي: عندما يريد ترسيخ كفاية، أو تحقيق المدفون النهائي للإدماج.

وتتغير أنشطة الإدماج هاته، فأثناء التعلمات الاعتيادية، قد تكون أنشطة قصيرة (لا تتجاوز دقائق معدودات) لوضع مكتسبات عديدة ضمن سياق. وفي نهاية التعلم، تصير المدة مهمة: قد تتدنى من ساعة إلى عدة أيام.<sup>28</sup>

وعليه، ينبغي نشاط الإدماج على فعالية المتعلم باعتباره بطلاً رئيسياً في عملية بناء التعلمات، وحل الوضعيات المشكلات. كما يستلزم الإدماج من المتعلم أن يعي كل موارده المستضمرة بشكل من الأشكال لحل الوضعية المطروحة عليه. كما أن نشاط المتعلم نشاط ذو معنى، ومرتبط بوضعية جديدة، وموجه نحو كفاية أو نحو هدف إدماج نهائي.

ومن أمثلة الأنشطة الإدماجية ذكر: نشاط حول حل المشكلات، ونشاط خاص بوضعية تواصل، ومهمة معقدة تنجذب في سياق معطى، وإنتاج حول موضوع معين، وزيارة ميدانية، وأعمال تطبيقية ومخترقية، وابتكار عمل في، وتدريب عملي، وإنجاز مشروع بيداغوجي أو مشروع القسم...

<sup>27</sup> انظر: المقال نفسه، ص: 22.

<sup>28</sup> انظر: المقال نفسه، ص: 13-15.

هذا، ويرتكز نشاط الإدماج على تحديد الكفاية المستهدفة، وتحديد التعلمات التي نريد دمجها، و اختيار وضعية ما تكون دالة وجديدة تراعي مستوى المتعلم، وتتيح فرصة لإدماج ما نريد أن يتعلمه التلميذ، ووضع صيغ التطبيق، مثل: ما يقوم به المتعلم، وما يقوم به المدرس، وإعداد الوسائل المتوفرة، وتحديد المطلوب بدقة، وبيان أشكال العمل(فردي - جماعي- المجموعات... )، وتوضيح مراحل العمل، والإشارة إلى بعض المزالق التي ينبغي تجنبها.

## ⑥ أنشطة التقويم.

يرتبط التقويم بعمليات الإدماج. بمعنى أن التقويم في هذا الحال إدماجي يقيس كفايات المتعلم وطريقة استدماجه للموارد، وكيفية حله للوضعية المشكلة. ويقوم التقويم على أنشطة التقدير والقياس والتصحيح والمعالجة. ويعني هذا أن أنشطة التقويم هي بكتابه وضعيات استدماجية تتطلب حلاً من قبل المتعلم، اعتماداً على مجموعة من موارده ومكتسباته السابقة، مع مراعاة السياق التدافي والنصي والمرجعي والشخصي.

### ج- تدبير الدرس في ضوء نظرية الملكات:

تبني نظرية الملكات ديداكتيكياً على مجموعة من الخطوات التدبيرية والتخطيطية التي يمكن حصرها في المبادئ التالية:

#### ① تحديد الملكات الأساسية والنوعية:

ينطلق المدرس المدبر من فلسفة الملكات - كما يحددها أستاذنا الدكتور محمد الدريج -، فيبين في جذاته طبيعة الملكات المستهدفة في الدرس، ويصنفها إلى ملوكات أساسية وملكات نوعية، قد ترتبط بالدرس فقط أو تكون ملكة مستعرضة أو مندمجة مع باقي المواد والوحدات والمحزوءات الأخرى. كأن يحدد المدرس طبيعة الملكة التي يريد اختبارها وصقلها وشحذها، فيختار الملكة اللغوية - مثلاً - في حصة اللغة أو النحو والإنشاء والتعبير، فيحضر المدرس مجموعة من الأنشطة التي تعزز هذه الملكة وتنميها وتنميها. اضف إلى ذلك أن الملكات الكبرى ثلاثة: ملكة عقلية مرتبطة بأهداف معرفية، وملكة وجданية وذوقية مرتبطة بالقلب والوجدان، وملكة حسية حركية مرتبطة بالبدن. ويمكن أن يتحقق المدرس من نجاح

درسه، إذا تحققت الملكة عبر مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تنصب على استكشاف تلك الملكة، ورصد سماتها ومواصفاتها، ولاسيما صفة الجودة والنضج والمهارة والصدق والكياسة. ويعني هذا أن الملكة معيار لتحقيق الجودة الكمية والكيفية. ويمكن الاستفادة من نظرية الأهداف والكافيات في تسطير الملكات التي قد تعني من جهة أخرى مجموعة من القدرات الكفائة. وينبغي على الوزارة الوصية على القطاع التربوي أن تسطر مجموعة أو لائحة مفصلة من الملكات المهارية والصناعية التي ترغب فيها على المستوى المعرفي والوجداني والحركي. وفي هذا الصدد، يقدم محمد الدريج تصوره حول مدخل الملكات والأهداف والقدرات" حتى يتمكن نظامنا التربوي من القيام بوظائفه على أكمل وجه، لابد من اعتماد مقاصد وأهداف وفق اختيارات وأولويات محددة في المنهاج التربوي ككل، تستجيب لطموحات المجتمع. ثم ترتيبها وتنظيمها في لوائح خاصة بكل مرحلة تعليمية و كل شعبة ومقرر دراسي. بما يخدم الملكات الأساسية (المواصفات أو الأهداف العامة ) المرسومة للمتعلم في نهاية كل مراحل من مراحل التحصيل الأولى والابتدائي؛ والملكات النوعية والصناعية، المرتبطة ب مختلف العلوم والصناعات في المراحل المتقدمة.

كما ينبغي أن تستجيب المقاصد والأهداف لاحتياجات الفرد، والعناية بمختلف جوانب شخصيته: الجسمية والعقلية والروحية. لأجل تكوين شخصية متوازنة، بحيث لا يكتفي باستهداف الجوانب العقلية -المعرفية على حساب الجوانب الأخرى من الشخصية .

وللتذكير ينصح أبو حامد الغزالى في تنشئة الصبيان، وعموماً في آرائه التربوية، باستهداف المكونات الرئيسية للنفس البشرية، وهي: العقل والروح والجسم. وينظر إليها باعتبارها كياناً واحداً متكاماً. ومن ثم، جاء تأكيده على بعض الأساليب والطرائق التربوية التي تتناول تلك المكونات بشكل متكامل ومتوازن، كالمجاهدة والرياضة لتراكمة القلب والروح، والتفكير ل التربية العقل، وترقية النفس الإنسانية في مجالات الإدراك، واللعب ل التربية الجسم وتنشيط العقل والحواس.

كما أنها نلح بخصوص اختيار الغايات ورسم الأهداف والمواصفات والملكات، على تبني الرؤية الإستراتيجية والاهتمام بالمستقبل. وقد عنيت بالفعل الكثير من الأنظمة التعليمية المعاصرة بعملية التخطيط واستشراف المستقبل، وكان هذا أحد أسباب نجاحها في الريادة والتقدم.

على أن الرؤية الجيدة للمستقبل، يجب أن يتتوفر فيها بعض الصفات، لعل أهمها ما يمكن أن يقوم به أصحاب القرار والمخططون، مركرياً وجهويًا، وكذا الممارسون ... من وضع الأهداف والملكات التي

تسعى المنظومة لتحقيقها، ورسم للمتعلمين صورة المستقبل الذي نريد الوصول بهم إليه. فهم ييلورون، بذلك، الرؤية والأهداف السامية، ويishhnون كلا من المدرسين والتلاميذ بالرغبة في تحقيق تلك الأهداف، والوصول إلى الغايات المرجوة. ولا فرق هنا بين أن تكون هذه الرؤية لاختيار شعب وشخصيات أو مسارات مهنية أو لوضع مشاريع شخصية ... أو على المستوى العام، عبر بناء مجتمع جديد تسود فيه العدالة والمساواة والحرية.

الرؤية المستقبلية الواضحة، إذًا، هي التي تحفز التلاميذ على الاستمرار في السير نحو المهد على الرغم من الصعوبات. إن استشراف المستقبل يحتاج لنفذ بصيرة وبعد نظر وتقدير كل الاحتمالات والاستعداد لأسئلتها.<sup>29</sup>

وبناء على ما سبق، لابد من وضع صنافة للملكات العقلية والوحدةانية والحركية ليستفيد منها المدرسوون في وضع جذاذتهم تخطيطاً وتدييراً وتقويمياً.

## ② تجديد المحتويات والمصامين في ضوء الملوكات:

تستوجب نظرية محمد الدريج تجديد المقررات والمصامين الدراسية لتنسجم مع فلسفة الملوكات. بمعنى تستهدف هذه المحتويات استكشاف الملوكات لدى المتعلم، سواءً أكانت أساسية أم نوعية، مع تصنيف المصامين حسب الملوكات المستهدفة. ولابد من التدرج في بناء هذه المصامين من السهولة والبساطة إلى المعقد والمركّب. ولابد من مساعدة ما استجد من المناهج والتصورات والنظريات، والتكييف السريع مع ما استحدث من معلومات وأفكار، كالانفتاح على العالم الرقمية، والاستفادة من القراءة المسرحة، وفلسفة التنشيط، وتنمية الذكاءات المتعددة، وتطوير الملوكات المختلفة والمتعددة. وينضاف إلى ذلك، أنه لابد من ترقية ملوكات المتعلم المختلفة، كملكة الكتابة، وملكة القراءة، وملكة الحساب، وملكة النقد، وملكة التعلم الذاتي، وملكة البحث والاستكشاف، وملكة المطالعة، وملكة التقنيب في الشبكات العنكبوتية... ومن جهة أخرى، لابد من الانطلاق من الهوية العربية الإسلامية، والحفاظ على القيم الدينية، وغرس قيم المواطنة، وتنشئة المتعلم على معرفة حقوقه وواجباته. ومن ثم، تكون المصامين هادفة

<sup>29</sup> - محمد الدريج: (التدريس بالملوكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)، موقع الجامعة الحرة للتعليم، المغرب، 15-04-2013-27-01-14-57-43/595-2013-02-15-<http://www.fae.ma/2012-01-27-14-57-43/595-2013-02-15-03-08.html>

ومنتعة ومفيدة، تبني على التسويق والإقناع وحب البحث والاطلاع. ولا ننسى أيضاً بأن ملكرة الحفظ ضرورية لبناء معارفنا، وقد ركزت ثقافتنا القديمة على هذه الملكرة الأولية والأساسية، حتى أصبحنا أمام علماء موسوعيين جهابذة وفطاحلة في ميادين شتى، كالغرالي، وابن سينا، وابن رشد، وابن حليدون، وابن رشيق القيرواني، والقاضي عياض... وملكرة الحفظ مرحلة ضرورية لاستكشاف الملكات الأخرى لدى المتعلم.

ولكن أهم ما يميز نظرية الملكات ارتباطها بالقيم الأخلاقية من خلال الدعوة إلى التفاهم والتسامح والتعايش مع الآخر، والتشبث بالأخلاق الإسلامية الأصيلة، والدفاع عن الحق والمساواة والحرية والعدالة والديمقراطية والشوري. وفي هذا الإطار، يقول الدريج: "يروم هذا المكون الأساسي في نموذج "التدريس بالملكات" تعزيز دور المدرس والمدرسة في نشر قيم المواطنة والأخلاق والآداب الحميدة، وتقوية مكانة التربية الإسلامية والتربية على المساواة وحقوق الإنسان، وثقافة الإنصاف والتسامح، ونبذ الكراهية والتطرف.

كما يروم الانطلاق من القيم التي يتم إعلامها كمرتكزات ثابتة في النظام التربوي، والمستندة أساساً إلى موروثنا الثقافي (ننظر على سبيل المثال ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين حول منظومة القيم، وكذا في "الكتاب الأبيض"، خاصة في جزئه الأول المتعلق بالاختيارات والتوجهات على مستوى القيم ...)، والتي ينبغي العمل على توظيفها فيما يعرف "بالتربية على القيم" ، وعلى أجرائها في المقررات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم... والتي تستلهم بالأساس من:

- قيم العقيدة الإسلامية؛

- قيم الهوية الحضارية لأمتنا ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

- قيم المواطنة وحقوق المواطن وواجباته؛

- القيم الكونية لحقوق الإنسان...<sup>30</sup>

<sup>30</sup> - محمد الدريج: محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

ويعني هذا أنه لابد من اختيار المضامين والمحويات في ضوء الرؤية الدينية الإسلامية المعتدلة، مع الافتتاح على المستجدات الغربية المعاصرة.

### **③ اختيار الوسائل الديداكتيكية التي تبني الملوكات وتطورها:**

تتطلب نظرية الملوكات اختيار مجموعة من الوسائل الديداكتيكية، سواءً أكانت شفوية أم بصرية، من أجل ترسیخ القدرات في نفس المتعلم، وصقلها بالمران والدربة والتكرار. وتقوم الخططات التربوية بدور كبير في تسهيل العملية التعليمية- التعليمية. ويعني هذا أن الوسائل الديداكتيكية في خدمة الملوكات والقدرات الكافية تبسيطاً وتسهيلاً وتيسيراً وتوضيحاً وتفسيراً واستكشافاً. ولا يمكن الالكتفاء بالارتجال الشفوي، بل لابد من الاستعانة بالتقنولوجيا الإعلامية وحوسبة المعرفة، وتملك الملوكات الإعلامية أو ما يسمى بالذكاء الإعلامي.

### **④ الطرائق البيداغوجية في خدمة الملوكات:**

من المعروف أن النظام التربوي الإسلامي القديم كان يعتمد على العقل والنقل من جهة، ويستعين بالحفظ والحوار من جهة أخرى. وما أحوجنا اليوم إلى طريقة الحفظ! لأنها ملكرة أساسية لتقوية الذاكرة والإدراك، قبل الانتقال إلى الحوار والمشافهة والنقد. ويمكن الاستفادة من مجموعة من آليات التراث في مجال التربية والتعليم، كالشرح، والتقييد، دراسة المتنون وحفظها، والاستعانة بالتقيدات والحواشي لترسيخ ملكرة الحفظ والاستيعاب. علاوة على ذلك، يمكن الاستفادة من الطرائق البيداغوجية الفعالة، ولا سيما الطريقة المسرحية، وتمثل فلسفة التنشيط التربوي.

### **⑤ التقويم استكشاف للملوكات:**

يستهدف التقويم استكشاف الملوكات ومعرفة مدى ترسختها في نفس المتعلم، واختبار الملوكات في ضوء أنشطة خاصة بنوعية الملكة المستهدفة. وفي هذا الصدد، يمكن الحديث عن ملوكات تقويمية قبلية، وملوكات تقويمية تكوينية، وملوكات تقويمية نهائية وإجمالية، وملوكات إشهادية، وملوكات إدماجية، وملوكات الدعم والتقويم، وملكرة ترسیخ الحفظ والاستقراء والاستنباط والاستنتاج والتعيم، وحل المشكلات العويصة، وإبداع أفكار وقيم جديدة. وفي هذا الصدد، يلح محمد الدریج على "إدراج الغلاف الزماني الخاص بالتقويم بجميع أنماطه: التشخيصي (في بداية التعلم)، والتکویني (الملازم للتعلم)، والإجمالي (بعد الانتهاء من التعلم)"، إطار بيادغوجيا الملوكات حسب مراحل اكتسابها، وبراعة الغلاف

المخصص لكل مادة دراسية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكل وحدة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. و العمل بالدعم التربوي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات، والضامن للرفع من نسبة النجاح والتفوق وتكافؤ الفرص.<sup>31</sup>

هذه هي أهم المراحل التي تبني عليها العملية الديداكتيكية في ضوء بيداغوجية الملكات، وقد تبين لنا من كل هذا أن هذه البيداغوجيا لابد أن ترسخ مجموعة من الملكات لدى المتعلم المتدرج في مستويات الدراسة والتعلم.

#### د- تدبير الدرس في ضوء البيداغوجيا الإبداعية:

يرتکز التدبير الديداكتيكي في المدرسة الإبداعية - حسب الدكتور جميل حمداوي- على مجموعة من المبادئ والآليات النظرية والتطبيقية، وهي على الشكل التالي:

#### ① الانطلاق من الفلسفة \_\_\_\_\_ة الإبداعية:

من الضروري أن ينطلق المدرس والمتعلم معاً من الفلسفة الإبداعية تصوراً ومنهاجاً وبرناجماً، فيختار المدرس في جذاته المجال الإبداعي الذي يريد الاشتغال عليه، أو تعميمه نظرية وتطبيقاً وتقويمها، كأن يكون المجال الإبداعي رياضياً، أو موسيقياً، أو طبيعياً، أو تقنياً، أو إعلامياً، أو أدبياً، أو فرياً، أو تشكيلياً... فيختار الآليات والأنشطة التي تتحقق هذا المجال على مستوى إعادة الإنتاج كتابةً أو شفويةً ومهارياً أو صناعياً أو تقنياً. ويقوم العمل الإبداعي داخل القسم على "إعداد وضعيات ديداكتيكية وتنظيمها، تتميز بالخصائص المحددة للنشاط الإبداعي، وهي:

- ◊ وضع التلاميذ في وضعيّة تمكّنهم من إدراك مشكل، والشعور بالحاجة إلى الإبداع والابتكار.
- ◊ تمكين التلميذ من تقديم أكبر قدر من الأفكار والألفاظ. فال فعل الإبداعي يتميز بسيولته الفكرية. أي: إنتاج قدر كبير من الأفكار أو سيولة لفظية. أي: إنتاج قدر من الألفاظ والتسميات.
- ◊ مرونة النشاط، حيث يتمكن المتعلم من الانتقال من مجال إلى آخر، والتكيف مع معطيات جديدة.

<sup>31</sup> - محمد الدریج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

- ◊ أصلة الإنتاج الذي يصدره المتعلم، مثل: الأجوبة غير المألوفة والأفكار الجديدة والخاصة.
- ◊ إعادة بناء الأشياء والأفكار في شكل جديد.<sup>32</sup>

علاوة على ذلك، تتميز البيداغوجيا الإبداعية بقدرة التلاميذ على مواجهة مشكل يدفعهم إلى الابتكار، مع تقييم المنتجات، و اختيار الأفضل منها<sup>33</sup>. ومن جهة أخرى، " تستند هذه البيداغوجيا - حسب نموذج جيلفورد - إلى ثلاثة أنماط من التفكير، وهي:

- 3- التفكير المعاير أو المتشعب، وفيه تنتج أفكار وآراء متعددة ومتعددة.
  - 5- التفكير التقييمي، الذي يمكن من الفحص والاختبار والتجريب.
  - 1- التفكير المماثل أو المجتمع، الذي يتوجه فيه التلاميذ إلى الاتفاق حول معطى واحد.
- وتتطلب هذه العمليات من المدرس مجموعة من المواقف، مثل: احترام أسئلة التلاميذ، وأفكارهم الأصلية، وإبراز قيمتها، وفسح الفرصة للعمل الحر، وتجنب إصدار الأحكام.<sup>34</sup>" وعليه، يمكن تسوييد الجاذبية المقطعة بمجموعة من الحالات الإبداعية، وإرافقها بأنشطة استكشافية وإبداعية في شكل وضعيات ومشاكل، تستوجب تشغيل الذهن حلها عبر آليات الإبداع ومناهج الابتكار والتجديد.

## ② تحديد المحتويات وعصرنة المصامين:

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية، أثناء وضع المقررات والمناهج والبرامج الدراسية، أن تتحترم مرحلة الحفظ، ومرحلة التقليد والمحاكاة، ومرحلة التجريب والتجاو즈، ومرحلة الإبداع. ومن جهة أخرى، تبني المقررات على مبدأ القيم والهوية الإسلامية الأصلية. ويقصد بالقيم مجموعة من الأخلاق والتمثالت السلوكية والمبادئ الثابتة أو المتغيرة التي ترتبط بشخصية الإنسان إيجاباً أو سلباً. وبالتالي، تحدد كينونته، وطبيعته، وهوئيته، انطلاقاً من مجموع تصرفاته الأدائية والوجودانية والعملية. ومن المعلوم، أن كلمة القيم من الناحية الصرفية جمع قيمة. ومن ثم، تخيل كلمة القيمة على مكانة الإنسان التي يتبوأها بين الناس،

<sup>32</sup>- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2002م، ص: 755.

<sup>33</sup>- عبد الكريم غريب: نفسه، ص: 755.

<sup>34</sup>- عبد الكريم غريب: نفسه، ص: 755.

و شأنه في المجتمع. كما ترتبط هذه القيمة حكما و تقييما بالأفعال البشرية والتصيرات الإنسانية بشكل ذاتي وموضوعي.

هذا، وتتخذ القيم أبعادا جمالية، وسياسية، واجتماعية، وثقافية، ودينية، وفلسفية. ويعلم كل منا أن الكتب السماوية قد صورت القيم في كل تمظهراتها المتناقضة، وقد حثت الإنسان على التمثيل بالقيم الفضلى، والالتزام الأخلاقية السامية العليا؛ من أجل الفوز بالجنة، والابتعاد عن النار. وفي المقابل، نهت عن الإتيان بالقيم الأخلاقية المشينة المنافية لمبادئ الكتب السماوية، والمعارضة مع شرائعها الربانية. ويعني كل هذا أن المضامين تحدد و تستحدث في ضوء الفلسفة الإبداعية، عن طريق إدراج ما هو جديد و عصري، مع الحفاظ على ما هو هوياتي وأصيل من القيم والأفكار والتصورات.

### ③ تحديّث الوسائل الديداكتيكية:

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية أن نسترشد بالوسائل الديداكتيكية المعاصرة، مثل: الاستعانة بالخطاطات الشكلية وال الرقمية، وتنوع الملفوظ البياني شرعا و تفسيرا وتأويلا، واستخدام البرهان والحجاج العقلاي للإقناع والتأثير، مع التوصل بكل ما هو روحاني في التعامل مع ما هو ديني وشرعي إيمانيا، وتطبيق أدوات الإعلاميات والحوسبة، والاستفادة من الصورة الأيقونية والبصرية والأفلام والأقراس الرقمية. وفي الوقت نفسه، نسترشد بآليات الدرس التربوي عند علمائنا المسلمين القدامى، مثل: الإمام الغزالى، وابن خلدون، وابن سحنون، والقابسي، والسمعاني، وابن طفيل، وابن الهيثم... كأن تتمثل الحفظ الذي يقوى الذاكرة، وينمي إدراكيا، ويعمق الذكاء الدماغي والعصبي. وبعد ذلك، تنتقل إلى آليات الحوار والنقاش والمناقشة، وغربلة الأفكار بشكل علمي و موضوعي، مع الانطلاق من الشك المنهجي نحو اليقين العلمي، كما يرى كل من ابن الهيثم، والإمام الغزالى، وابن خلدون، وعلماء المحرح والتعديل...

### ④ تحديّث الطائق البيداغوجية:

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية تحديد الطائق البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية لمسيرة التطور البيداغوجي، والتكييف مع متطلبات سوق الشغل، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي. وهنا، لابد من الاستفادة من كل الوسائل الإعلامية المتاحة راهنا في الساحة الثقافية والعلمية وال التواصلية، و تتبع كل

الوسائل الجديدة لتجريبيها، قصد تحقيق الحداثة الحقيقة، والمساهمة في إثراء المسطومة التربوية المغربية والعربية على حد سواء.

ولايكن كذلك لهذه العملية أن تنجح إلا إذا وفرنا للأستاذ فضاء بيداغوجيا ملائماً وصالحاً كمدرسة التنشيط، ومدرسة الحياة، ومجتمع الشراكة، ومؤسسة المشاريع، وإصلاح الإدارة وديمقراطتها، وإصلاح المجتمع كله، وتحسين الوضعية الاجتماعية للمدرس، وتحفيزه مادياً ومعنوياً، والسهر على تكوينه بطريقة مستمرة، وتحسين وسائل التقويم والمراقبة على أساس بيداغوجياً إبداعية كفائية متنوعة المراحل، وتكون أطر هيئة التفتيش ليقوموا بأدوارهم المنوطة بهم التي تمثل في تأطير المدرسين المبدعين، وإرشادهم إلى ما هو أحدث وأكفي وأجود. ولايكن أن ينجح المدرس في عمليته التعليمية – التعليمية إلا إذا سن سياسة الانفتاح والتعاون والمحوار، مع العمل في إطار فريق تربوي، يهتم دائماً بالبحث العلمي والإنتاج الثقافي؛ لإغناء عدته المعرفية والمنهجية والتواصلية لصالح المتعلم والمدرسة المغربية.<sup>35</sup>

لذا، فمن الضروري أن تخضع الطرائق البيداغوجية لتحديد جذري، يكون الهدف من وراء ذلك هو تحقيق الجودة الكمية والكيفية، وتأهيل الناشئة المغربية بطريقة كفائية، لكي تحمل بنفسها تسيير دواليب الاقتصاد المغربي تسييراً حسناً، وتدبير المقاولات تدبيراً أفضل، ليتلاعماً تحكمها المنهج في آليات الإدارة والتشغيل.

## ٥ تقويم إبداعي جديد:

يمكن الحديث عن أنواع جديدة من التقويم في البيداغوجيا الإبداعية، ويمكن حصرها فيما يلي:

◊ **تقويم الذاكرة:** ينصب هذا التقويم الأولي على الحفظ، ولاسيما حفظ القرآن الكريم، والمتون الدينية والأشعار الأدبية والنظريات الرياضية والفيزيائية والعلمية والتقنية، فالحفظ ضروري في المدرسة الإبداعية؛ لأنّه أنس النجاح والإبداع والابتكار. ونحن ننادي عن تأصيل التربية والتعليم مغاربياً وعربياً، وعدم الاكتفاء بالتقليد والتجريب فقط، بل لا بد من التأسيس التأصيلي لنظامنا التربوي الخاص بنا.

◊ **تقويم المحاكاة:** ويتم ذلك بالتأكد من مدى نجاح المتعلم في محاكاة النماذج الأدبية أو الفنية أو العلمية أو التقنية؛ لأن المحاكاة طريقة من طرائق الابتكار استعداداً للانتقال إلى التجريب والإبداع.

<sup>35</sup> - د. جمیل حمداوی: من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرفات، رقم: 31، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 5002م، ص: 317-312.

◊ **التقويم التجريبي:** يعمد هذا التقويم إلى رصد ما يتم تقديمه تجريرياً على المستويات: الأدبية، والفنية، والفلسفية، والعلمية، والإعلامية، والتكنولوجية... ، وتقييمه في ضوء الأسس العلمية الموضوعية، ومقاييس المهارة الجودة والصدق والكياسة.

◊ **التقويم الإبداعي:** يستند هذا التقويم إلى وضعيات الإبداع، ويطلب المعلم بإبداع شخصي ذاتي في مجالات عده: أدبية وفنية وعلمية وتكنولوجية...

ويرتكن هذا التقويم إلى معايير الجودة والمعايير الدولية في تقويم التعلمات البيداغوجية والديداكتيكية، ويكون التقدير كمياً ونوعياً أو عددياً وحكمياً.

#### د- تدبير الدرس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

بلور الدكتور أحمد أوزي مجموعة من الآليات الديداكتيكية والمنهجية في التعامل مع نظرية الذكاءات المتعددة على الشكل التالي: ما هي أهداف الدرس؟ وما هي الوسائل الالزمة لإبلاغه على أفضل وجه؟ وما هي الكفاءات الذهنية الموجودة لدى المتعلمين الذين يوجه إليهم الدرس؟ وكيف يمكن تقديم الدرس بكيفيات مختلفة مع مراعاة الذكاءات المتعددة؟ وكيف يمكن توضيح الغايات وحصيلة المتعلم في كل درس للتأكد من مساهمة كل درس بكيفية مباشرة في تحقيق الغاية المنشودة؟

وعلاوة على ذلك، يقترح أحمد أوزي مجموعة من المداخل المنهجية لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة، حيث ينبغي عند إعداد الدرس إدخال ما هو ممكن من الذكاءات بحسب ما يحتمل الدرس، واستحضار ذكاءات المتعلمين عند تحضير الدروس، وقبل تصميم الدرس ينبغي التفكير في المحتوى الموجود في الدرس أو الوحدة لكي يتسع انتقاء الذكاءات المناسبة لإدخالها ديداكتيكياً، وينبغي دوماً الأخذ بعين الاعتبار الطائق التي يتعلم بها التلاميذ، ويرتاحون لها. وينبغي التعاون مع المعلمين في تحضير الدروس، ومناقشة الآراء. وليس مهمًا إدخال كل الذكاءات في أي درس أو وحدة، فقد يتم أحياناً الاكتفاء بإدراج ثلاثة ذكاءات أو أربعة، وإذا لم يحتمل هذا الدرس برأى ذلك في الدرس القادر<sup>36</sup>.

ومن المعلوم أن نظرية الذكاءات المتعددة ليس هدفها الرئيس هو اكتشاف العابرة داخل الفضاء التربوي، بل هو تبيان مواطن القوة والضعف لدى المتعلم فحسب. وفي هذا الصدد، يقول غاردنر: "

<sup>36</sup>- د. أحمد أوزي: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1999 م، ص: 22-27.

ليس هناك أبداً ارتباط مباشر بين نظرية علمية وبرنامج تعليمي، فكل نظرية علمية حول الذهن الإنساني تقترح العديد من التطبيقات التربوية الممكنة، والتجربة وحدها يمكن أن تدل على نوع التطبيقات التي يكون لها معنى أو تلك التي لا معنى لها. وحتى أجيبي بشكل دقيق عن السؤال، لا أعتقد أنه ينبغي تركيز الاهتمام على مجال خاص من القوة لدى الطفل. في الواقع، إن مسعاي ليس على الإطلاق تحويل الأطفال إلى عباقرة في المجال الذي يتفوقون فيه، بل ينبغي فقط اكتشاف ما هي حالات القوة والضعف لديهم. وبعد ذلك، تبقى لكل واحد، انطلاقاً من تقييمه الخاص، الحرية في أن يقرر ما إذا كان يفضل الاهتمام أكثر بجوانب القوة أو بجوانب الضعف للطفل، أو يفضل تجاهل النتائج. وبالمقابل، ليس هناك أي مبرر للاعتقاد بأن الشخص الذي يبدو ضعيف الذكاء في لحظة ما لا يمكن أن يصبح متوفقاً، بل إن ملاحظة قصور في ذكاء ما من شأنه أن يدفع هذا الشخص كي يتصرف بحماس من أجل تطوير ذلك الذكاء، فهناك العديد من الأشخاص عوضوا نواقصهم الظاهرة بالعمل الجاد، بل وأحرزوا أحياناً تفوقاً في تلك الحالات. وأكثر من ذلك، يمكنني أن أقدم مثلاً شخصياً: فأنا دالتوني [مصاب بعمى لوني يحول دون التمييز بين الأحمر والأخضر]، ولدي رؤية محسادية *Stréoscopique* ناقصة، وأحتاج إلى عدسات قوية مقومة، ومع ذلك اخترت أن أكرس أطروحتي للدكتوراه حول الفنون البصرية، وقضيت وقتاً طويلاً في الكتابة عن العالم البصري. هكذا يبدو أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست هي القائمة على الحتمية، بل، بالأحرى، أن الأفراد، الذين يلاحظون قصوراً عادياً لديهم، عوض أن يقوموا بتعويض ذلك القصور، يعتبرون ذلك علامة تدفعهم إلى التنازل عن مكامن تفوقهم وإهمالها<sup>37</sup>.

وما أحوج مدارسنا العربية اليوم إلى تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة لإصلاح منظوماتنا التربوية القائمة على تنمية الذكاء الواحد! فقد آن الأوان للبحث عن الذكاءات الأخرى لدى المتعلم في ضوء فلسفة إبداعية تنشيطية متعددة المقاربات.

<sup>37</sup> - هوارد غاردنر: (حوار مع هوارد غاردنر حول الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي)، ترجمة وتقديم: عبد الواحد أولاد الفقيهي،

## تركيب واستنتاج:

ونخلص، مما سبق، إلى أن التدبير نوعان: تدبير بيداغوجي يعني بالمشاريع التربوية وتكوين الأطر، وتدبير ديداكتيكي يتعلق بتدبير الفصل الدراسي وتدبير التعلمات وفق مقاربات متنوعة ومختلفة، ونستحضر منها: المقاربة المضمونية، ونظرية الأهداف، وبيداغوجيا الكفايات والإدماج، ونظرية الملكات، ونظرية الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية...

وعلى العموم، فالتدبير هو بناء وضعيات تعليمية - تعلمية أو وضعيات إدماجية داخل فصل دراسي معين، سواء أكان ذلك الفصل أحدياً أم مشتركاً، من أجل تحقيق الكفايات الأساسية من جهة، أو تحصيل كفايات مستعرضة من جهة أخرى. ويهدف التدبير أيضاً إلى تحقيق أهداف إجرائية معينة، قد تكون معرفية أو وجدانية أو حسية حركية. بمعنى أن التدبير هو بناء الأنشطة الديداكتيكية والتقويمية بشكل تطبيقي، غالباً ما تتخذ صيغة إنجازية تنفيذية في شكل جذاذات ومحططات مقطوعية، مع تمثيل توجيهات المناهج والبرامج والمقررات الدراسية الرسمية التي تراعي خصوصيات المتعلمين ضمن فضاء زمكاني معين، مع اختيار طائق ووسائل ديداكتيكية وبيداغوجية معينة. اضف إلى ذلك، أن التدبير البيداغوجي والديداكتيكي هو الذي ينصب على تحطيط الأنشطة والتعلمات الخاصة بكل مادة دراسية بشكل بنائي مفصل ووظيفي، وقابل للتنفيذ والأجرأة، مع ترقب كل الطوارئ والمستجدات التي تبرز خلال التفاعل والتواصل داخل جماعة القسم.