

# تعريف بعض المصطلحات التربوية المتداولة في اللقاءات التكوينية الجزء الأول

## استباق : Anticipation

فرضية في القراءة تقوم على مبدأ أن الفرد لا يدرك بكيفية سلبية بل إن الإدراك آلية ضبط للنشاط التكيفي. فالموضوع المدرك ليس مجرد صورة فيزيقية للجملة بل إنه يتم بعملية بناء بين للمعلومات المنقاة والتجارب السابقة وحاجات ونوايا الجهاز المدرك. ويمكننا القول إن فعل القراءة يقوم على فرضيات ممكنة يضعها القارئ. وتشكل السيرورات الإدراكية عمليات لاتخاذ القرار والاختيار.

## تعلم : Apprentissage

- «عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات».
- تغيير في السلوك ناتج عن إثارة ما، وهذا التغيير في السلوك نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة». (Guilford عن الغريب، رمزية 1975).
- عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغيير الأداء لدى الكائن الحي» (Le Ny.J.F.1980)، التعلم عملية اكتساب Acquisition لسلوك أو تصرف معين (معارف، حركات، مواقف، مهارات ...)، ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة، ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم، يشير هذا التحديد على مجموعة من العناصر، أولها أن كل فرد يوجد في وضعية تعلم معينة، هو فرد متعلم يخضع لشروط محددة منها ما يتعلق به كذات، ومنها ما هو مرتبط بالوضعية التي يوجد فيها، فالفرد المتعلم كذات هو عبارة عن مجموعة من القدرات ومن الاستعدادات النفسية والذهنية والاجتماعية أو الثقافية ... أما العنصر الثاني فيشير إلى كل ما يكتسبه الفرد في وضعية وشروط معينة، ويتخذ هذا الموضوع أشكالا وأنواعا مختلفة، كالأفكار والتصورات أو المواقف والحركات والمهارات، وبين العنصر الثالث كيف تشكل هذه الوضعية الإطار أو السياق العام Contexte الذي يتم فيه فعل التعلم، وقد تكون هذه الوضعية تلقائية (أثناء اللعب أو أنشطة أخرى) أو وضعية موجهة وقصدية (Intentionnelle) كما هو الشأن بالنسبة للتعلم المنظم في القسم. أما العنصر الأخير فيشير إلى نواتج التعلم وهي عبارة عن سلوكيات أو تصرفات ظاهرة أو باطنة تأتي على شكل إنجازات Performances تختلف من فرد إلى آخر وتعكس درجة التعلم التي أقل من الأخطاء والمحاولات الزائدة). ويقوم التعلم على تفاعل بين عناصر أساسية هي، الفرد المتعلم، وموضوع التعلم ثم وضعية التعلم. إن نوعية هذا التفاعل وكثافته واتجاهه تخضع كلها لجملة من الشروط العامة والخاصة المتصلة بالعناصر السابقة، ومن ثم الحديث عن

التعلم، لا يمكن إلا بالإشارة الضرورية لذلك التفاعل بين العناصر السابقة والمراحل التي يمر منها (سلسلة علوم التربية، 7-1992).

## مقاربة بيداغوجية: Approche pédagogique

كيفية النظر والتعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات معينة، والمقاربة البيداغوجية نسق منسجم من العناصر التي تشكل التواصل البيداغوجي أي: (1) محتوى التواصل. (2) تنظيم التواصل. (3) المتلقي. (4) العلاقة متلقي/وسط. (5) العلاقة مرسل/متلقي. (6) المرسل. (7) الوسط الذي يتم فيه التواصل.

أما عن الكيفية التي تنظم بها هذه العناصر لتعطينا مقاربة بيداغوجية محددة، فإنها تتمثل في العناصر التالية: (1) البعد المعياري للنسق التربوي الذي يتضمن الوظيفة العامة التي يسعى النسق إلى تحقيقها، إضافة إلى مجموعة من الوظائف الثانوية: مثل الوظيفة الاستمولوجية، والوظيفة الثقافية والوظيفة السياسية والوظيفة الاقتصادية-الاجتماعية للتعليم. (2) العنصر المستقطب/الأساسي في التواصل التربوي: إنه العنصر الذي يملك القوة على تحويل باقي عناصر التواصل الأخرى من الناحية النوعية، وهكذا يمكن لأي واحد من العناصر البيداغوجية المذكورة آنفاً، أن يشكل عنصر استقطاب لباقي العناصر الأخرى وذلك تبعاً للوظيفة الأساسية للنسق. (3) العنصر المستقطب/الثانوي: إلى جانب العنصر المستقطب الأساسي، يوجد دائماً، عنصر مستقطب ثانوي يتلاءم مع طبيعة الوظائف الثانوية للنسق.

وهكذا تتحدد المقاربة البيداغوجية: هناك بعد معياري يحدد الوظيفة الأساسية والوظائف الثانوية للنسق، ويترجم هذا البعد على مستوى التواصل بالتركيز على عنصر ما من العناصر/المحتوى، المتلقي، المرسل ... ليصبح هذا الأخير مركزياً في عملية التواصل البيداغوجي وتصبح العناصر الأخرى إجرائية بالنسبة إليه. وهذا التنظيم الذي يشكل ما يسمى المقاربة البيداغوجية أو البعد التطبيقي للنسق التربوي (Bertrand, Y. Valois, p. 1982)، (عن سلسلة علوم التربية، 7-1992).

## تقويم ذاتي: Auto-évaluation

«الوضعية التي يقوم فيها الفرد نفسه أو نتيجة فعله وهو إجراء تربوي لجعل التلاميذ يحكمون على إنجازاتهم بأنفسهم، مما يؤهلهم لتجاوزها من منطلق أن الخطأ التي يكتشفها الفرد بنفسه يمكن تجاوزها بسهولة. لذلك فإن التقويم الذاتي Auto-évaluation والتقويم التبادلي بين التلاميذ Co-évaluation من أنجح الطرق لجعل التلميذ يكتشف الخطأ بنفسه ويعمل على تجاوزه، ولأجل هذا توظف تقنيات للتقويم الذاتي والتبادلي من أهمها قوائم التقويم الذاتي Check-lists وهي قوائم من الاقتراحات والإرشادات تقدم للتلميذ قصد توجيهه خلال عمله، بحيث يلجأ إلى وضع علامة على الجواب الملائم. وأهداف التقويم الذاتي هي: «سلسلة علوم التربية، (6) 1991: (1) تعرف مشاكل تعترض التلاميذ خلال تعلم أو إنجاز معين، ويتم هذا التعرف من طرفهم. (2) فصح خطوات منهجية متبعة في مجال معين. (3) عدم إغفال بعض الجوانب خلال

الإنجاز: (4) التوفر على مرجعية تمكن من مقارنة ما يقوم به التلاميذ مع عناصر القائمة، (5) الإحساس بأهمية الذات القادرة على تصحيح الثغرات والصعوبات.

## قناة: Canal

1- المعزز الفيزيقي الضروري لظهور الشفرة في شكل رسالة (Chauveau, G, 1977)

في الفعل التربوي تتحدد القناة من خلال الاتصالات الشفوية والكتابية فهي إذن قناة بصرية وسمعية ... ويؤثر على القناتين معا عاملا الزمان والإيقاع لأن لهما أثرا على استقبال الرسالة، كما تؤثر فيهما سرعة البث وبطؤه وكثافته وعلاقة كل ذلك بسعة القسم وعدد المتعلمين وأماكن جلوسهم ومدى انتباههم للرسالة من حيث الإيقاع والنبر والتركيز على بعض الحروف والكلمات والجمل، ومدى وضوح الوسائط التربوية (سبورة، كتاب مدرسي ...) (حبيبي، م. 1993).

### جدول تصنيفي لعناصر القناة وأنماطها

عناصر الشفرة Eléments de code	المقولات Catégories	القناة Canal
أصوات - مقاطع - كلمات - تراكيب	لغوية Linguistique	صوتية سمعية
درجة الصوت - إيقاعه - ضحك - بكاء	ميتالغوية Métalinguistique	
تنظيم المجال والمسافة	التموضعية Proxémique	مرئية بصرية
حركات الجسم والأعضاء	الحركية Gestuel	
حركة الوجه - النظر	الميم Mimique	
اللباس	الموضة Mode	

(سلسلة علوم اتربية، (2) Morino Van Crache, in 1989)

## قدرة كفاية: Capacité

▪ قدرة الفرد، أثناء مواجهة مشكلات ووضعيات جديدة، على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة (Bloom, B.S.in Legendre, R. 1988).

▪ جملة الإمكانيات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعليم أو في أداء مهام مختلفة (Galisson, R. Coste, D. 1976)

## تواصل - اتصال: Communication

▪ التواصل: لغة، هو الإبلاغ والاطلاع والإخبار أي نقل "خبر ما" من شخص إلى آخر وإخباره به واطلاعه عليه. ويعني التواصل وحدتي التواصل والتوصيل أي إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما، كما يشير إلى فعل التوصيل كما أنه يعني التبليغ، أي توصيل شيء ما إلى شخص ما وإلى نتيجة ذلك الفعل، كما يدل على الشيء الذي يتم تبليغه، والوسائل التقنية التي يتم التواصل بفضلها. (Petit Robert, 1981).

▪ التواصل أيضا نقل معلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النقل، من جهة، وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقيق عمليتين اثنتين: ترميز المعلومات Encodage ، وفك الترميز

Décodage ن مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل. (Mucchielli, R. (2) 1980).

- «التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات (الجسم)، والحركات ونبرة الصوت، والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في المكان والزمان».
- (Cooley, C. 1969, in Mucchielli, R. (2) 1980)

## ✚ **قدرة، كفاية، تواصلية: Compétence communicative**

1- قدرة لغوية تترجم الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداة نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محدد (Hymes, H. 1984) ، وهي كذلك كفاية فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية ومن أجل التواصل باللغة، تقوم على ثلاثة مكونات أساسية، هي: (1) مكون لساني، يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة Linguistique . (2) مكون مقالي يتجلى في اكتساب المتعلم للقدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل Discursif. (3) مكون مرجعي يكمن في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم Référentiel. (Moirand, S, 1979)

2- «إن القدرة التواصلية هي مجموعة القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين، فإنها لا تقوم على القدرة اللسانية وحدها، أي القدرة على تكوين جمل صحيحة لغويا، بل إنها تأخذ بعين الاعتبار قدرات لسانية تتدخل في سيرورة التواصل وترتبط باستعمال اللغة أكثر ما ترتبط بنسق نحوي شكلي ... وقد فكك كنال وسوام (Canal et Swam) هذه القدرة إلى ثلاثة مكونات أساسية توضح المتغيرات الأخرى التي تتدخل في القدرة التواصلية إلى جانب القدرة النحوية وهي: (1) قدرة نحوية: ترتبط بمعرفة المتعلم ببنيات اللغة. (2) قدرة سوسiolسانية: تتجلى في معرفة المتعلم بما هو مقبول عند الاستعمال للغة من طرف جماعة لغوية. (3) قدرة استراتيجية: تتعلق باستعمال اللغة من أجل بلوغ أهداف معينة». (الفاربي، ع. 1992).

## ✚ **فهم النص: Compréhension du texte**

- الفهم عملية ذهنية يقوم بها المتعلم لفك شفرة إرسالية مكتوبة أو شفوية. (Galisson, R. D. 1976) وفهم النص تمرين تقترح على المتعلم قراءة نص ثم الإجابة على مجموعة من الأسئلة تبرهن على فهم الرسالة، وتشمل هذه العملية مهارات متعددة توظف فيها أسئلة موضوعية وتأويلية، كما أنها تتطلب

قدرة التقاط نوايا الرسالة وبنية النص وأفكارها الرئيسية الصريحة منها والضمنية، ويشترط في فهم النص اختيار متن مناسب لنضج التلاميذ منسجم الشكل مدعم بمعلومات (Legende, R. 1988).

وقد تعددت طرق الفهم وتقنياته، منها:

- حذف عبارات أو جمل من النص وجعل التلاميذ يكتشفونها . Texte à trous .
- إدخال جملة -حشو في النص ومطالبة التلاميذ باكتشافها Intrus .
- تكملة النص بتوقع نهايته أو بقية أحداثه Projection
- تغيير مواقع الجمل أو الفقرات وجعل المتعلم يعيد ترتيبها Puzzl
- تكثيف النص في جملة أو كلمة Contraction
- توسيع النص بمضاعفة حجمه Expansion du texte
- تحويل النص ونقله إلى لغة المتعلم Transformation

## تصور : Conception

كل عملية تفكير مطبقة على موضوع، وهي بصفة عامة عملية فهم تقابل عملية التخيل، وقد يكون التصور إما إعادة إنتاج وإما عملية إبداع -وهو كذلك عملية بناء مفهوم. (Lalande, A. 1972).

▪ خطوة أولى من خطوات الاعداد والتخطيط، تقوم على التفكير في نسق كلي منسجم من المكونات والعناصر، وتتلوها غالبا عمليات التنظيم والتجريب والتقويم ... ويكون هذا النسق في شكل خطة أو مشروع أو نموذج أو برنامج أو منهج أو طريقة مثل تصور منهاج أو برنامج تعليمي، أي إعداد عناصر ووظائف متناغمة (أهداف-محتويات، طرق -وسائل -تقويم ...) أو تصور درس أي إعداد وتخطيط عناصر الدرس.

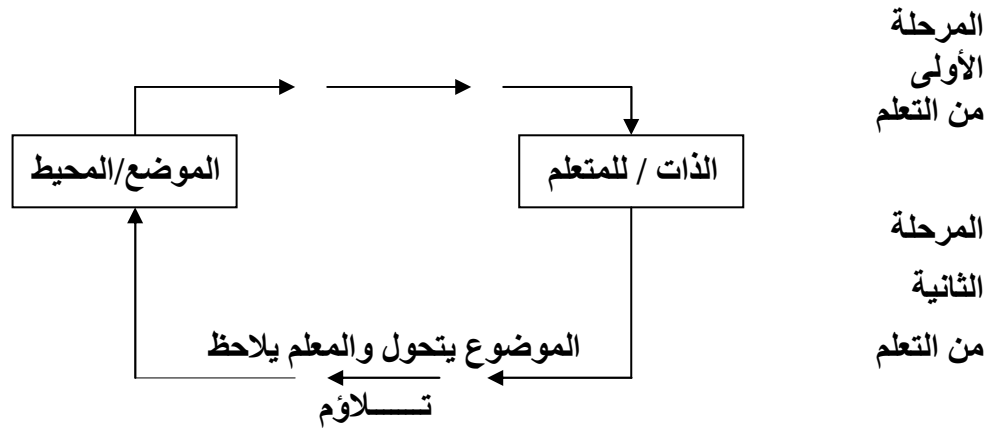
## بنائية : Constructivisme

1- صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وتنطلق هذه النظريات من مجموعة المسلمات والفرضيات منها: (1) الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك، وتعديل بنياتها للتلائم مع ما يحيط بها (بياجي). (2) كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات محتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا. (Ausubel, D.P، سلسلة علوم التربية، 4-1990).

2- على مستوى بيداغوجي، أثرت البنائية على التصورات الديدانكتيكية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات وخلق فرص المبادرة والإبداع. وتقوم هذه التصورات الديدانكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة

السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيات ديداكتيكية تسمح للتلميذ باكتساب مفهوم أو عملية معينة، وذلك اعتمادا على إدماج هذا المتعلم داخل محيط حي يتيح له استعمال وسائل استراتيجية تؤثر على هذا المحيط، وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء. وقوام هذه الإستراتيجية ما يلي: (1) يوضع المتعلم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية. (2) بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا. (3) بحث متعدد الاتجاه قصد حل المشكل يتماشى ووثيرة كل متعلم وأسلوبه. (4) تقلص حضور المدرس وتدخله. (5) استئناف المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج. (6) تحرير التقارير النهائية. (7) مراقبة النتائج النهائي للمتعلم. (بومنيش، إ، 1992).

### رسم يمثل العلاقة التفاعلية بين المتعلم والمحيط المتعلم يؤثر على الموضوع



(سلسلة علوم التربية، 5-1990)

### عقد، تعاقد بيداغوجي: Contrat pédagogique

1- اتفاق يلتزم بموجبه شخص أو عدة أشخاص تجاه شخص أو أشخاص آخرين بالقيام بعمل أو عدم القيام به. (Pellet, P. 1986).

2- إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع والصناعة، يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقد بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين. (Mialaret, G. 1979).

تجارب بيداغوجية استعملت لأول مرة في الولايات المتحدة تقوم على مساعدة التعليم عن طريق متابعته تعليما أو تكوينا يتناسب مع مشروع مكتوب يقدم من طرف المتعلم إلى المكلف بتعليمه، ويصوغ في هذا الطلب الأهداف المختارة التي يطلع عليها المدرس ويوقعها تعبيراً عن موافقته، مضيفاً إليها المعارف اللازم اكتسابها ووسائل هذا الاكتساب والتزامات المتعلم، وبناء عليه فإن هذه التجارب تعتبر نوعاً من أنواع التعليم المفردن واللاتوجيهي. (Leif, J. 1974).

- يبني العقد البيداغوجي على المراحل المتتالية الآتية: (1) الاخبار: ويلزم أن يكون مشتركا بين المتعاقدين متعلقا بالبرامج والأهداف ومدد الإنجاز والمعطيات المادية ... (2) الالتزام أي مساهمة كل طرف في التوقيع على العقد والالتزام ببنوده خلال إنجازه. (3) الضبط ويتعلق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من طرف المتعاقدين. (4) التقويم وهو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف العقد. (Palel, P. 1986).
- يستند العقد البيداغوجي إلى معطيات مستمدة من المجال الاقتصادي: الالتزامات، أنظمة الربح والتعويض، ومن المجال الاجتماعي: نظام العلاقات بين الأفراد، ثم المجال التشريعي. (Berguière et autres 1987).

## مراقبة: Contrôle

- 1- جملة الأنشطة التي تعتمد على الملاحظة والتحليل بهدف التأكد من مدى مطابقة العمليات المنجزة مع التوقعات المخططة وذلك لأجل تعديل وتصحيح سير أو فحوى هذه العمليات. ( Legendre, R. 1988) وفي مجال المدرسة يقصد بالمراقبة: (1) التحقق من مدى تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات. (2) البحث عن معلومات حول الحاجات والإنجازات والصعوبات. (3) الحصول على معطيات وتحليلها قصد اتخاذ القرارات اللازمة. (4) التحقق من الأعمال المنجزة في المدرسة. وتشمل المراقبة المدرس حين تكون ممارسة من طرف أطر المراقبة التربوية كما تشمل التلميذ حين يراقب أعماله المدرس. (Leif, J. 1974).
- 2- مرحلة من مراحل الوحدة الديداكتيكية أو الدرس يقوم خلالها المدرس بتقويم مدى استيعاب التلميذ أو مجموعة من التلاميذ لمحتوى الدرس في مختلف مراحل (هذه المرحلة في بداية الدرس أو في آخره) وتوظف المراقبة في بداية الدرس أو في آخره قصد مراجعة حصيلة التعلم السابق والربط بين مراحل الدرس أو بين الدروس. وتأتي غالبا في صيغة تمرين عاجل يختبر المعارف، أو في صيغة فرض عام ينجز في الاختيارات الدورية. (Galissou, R. Coste, D. 1976).

## مراقبة مستمرة: Contrôle continu

- إجراء بيداغوجي يهدف إلى تقويم أداءات بكيفية مستمرة تمكنهم من تعرف إمكاناتهم ومردوهم والعمل على تطويره، وتمكن المدرس من الحصول على معلومات حول فعالية الأدوات والعمليات التعليمية المستعملة، وتعتبر المراقبة المستمرة إجراء بديلا للإجراءات التي تعتمد على التقويم النهائي وحده.
- عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية ومعيار من معايير تتبع المسيرة الدراسية للمتعلم في مختلف جوانب التكوين المعرفية والمهارة والسلوكية وفي جميع المواد والمستويات، وأداة للتقويم الفوري والمنتظم قصد تحقيق مجموعة من الأهداف هي: (1) تمكين المدرس من تتبع أعمال التلاميذ ورصد نتائجهم بانتظام للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بكل مادة،

وللوقوف عند نقط الضعف لديهم لاستدراكها وتقويمها. (2) مساعدة المدرس على ملاحظة تطور مستوى التلاميذ حتى يتمكن، عند الاقتضاء، من مراجعة أساليبه وطرقه في التدريس. (3) تعريف التلاميذ بمستواهم الحقيقي، مقارنة مع زملائهم، وحثهم على المواظبة وبذل المزيد من الجهد. (4) تقويم بعض المهارات التي يصعب تقويمها مباشرة عن طريق الامتحانات سيما الجانب الشفهي والتطبيقي. (5) إعداد التلاميذ باجتياز الامتحانات عن طريق التمرن على معالجة بعض التمارين والمواضيع المماثلة لتمرين ومواضيع لامتحان. ولتحقق هذه الأهداف ينبغي أن تقوم المراقبة المستمرة على المبادئ التالية: (1) الاهتمام بجميع الأهداف النوعية والمرحلية معرفية كانت أو مهارية أو سلوكية. (2) تنوع أساليب المراقبة المستمرة بحسب ما تمليه طبيعة المادة والأهداف المتوخاة. (3) وضوح الأسئلة ودقة صياغتها لمستوى التلاميذ وللمدة الزمنية المحددة لإنجازها. (4) الاستمرارية والانتظام والتوزيع المضبوط داخل فترات الدراسة. (5) الاعتناء بعملية التصحيح وإبلاغ التلاميذ نتائجها وتحليلها وبيان مواطن الضعف في إنجازاتهم ... (مذكرة رقم (145) 1991).

### معايير النجاح: Critère de réussite

- 1- مؤشر يمكن من تمييز شيء معين على أنه إنجاز متقن، بمعنى أن المؤشر علامة على أن الهدف المتوخى قد حقق فعلا وهو أيضا مرجع يستند إليه في الحكم على إنجاز معين، فهو بهذا المفهوم متطلبات أو قواعد أو توقعات نعتمدها كأساس للحكم على درجة الإتقان في إنجاز التلميذ. (Hameline, D. 1982).
- 2- ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير، (1) معايير كيفية وهي معايير ذات صبغة مطلقة مثل معرفة التواريخ أو الرياضيات، فالمعيار هنا يكون محددًا بحيث أن المتعلم إما يصيب أو يخطأ. (2) معايير كمية وهي معايير ذات طبيعة نسبية مثل عدد الأخطاء المسموح بها أو نسبة الإجابة الصحيحة. (De Landsheere, V. et G.1980).
- 3- يؤدي المعيار وظيفة مزدوجة «فهو من جهة يتيح للتلميذ إمكانية القيام بتقويم ذاتي لإنجازه، إذ أنه يقارن باستمرار الفارق بين ما ينجز وبين المعيار المحدد لدرجة الاتقان، فالتلميذ الذي يعرف أن عليه أن يقفز طولًا أكثر من 1,20 متر سوف يبذل مجهودًا ذاتيًا لكي يستطيع بلوغ الحد الأدنى من الإنجاز. والمعيار من جهة ثانية يتيح للمدرس الفيدباك، إذ أن المعايير التي حددها لإنجازات التلاميذ تتيح له إمكانية مراجعة مستمرة لوسائله وأهدافه بناء على مدى تحقيق التلاميذ لهذه المعايير ...». (سلسلة علوم التربية/ 2-1990).
- 4- من المعايير التي يمكن تحديدها لأداءات التلاميذ. (1) الزمن ويتعلق الأمر بسرعة الأداء المطلوبة. (2) المكان ويتعلق الأمر بالمسافة. مسافة رمي الرمح. (3) الدقة ويتعلق الأمر بدقة

أداء الإنجاز (رسم منحني). (4) النسبة وهي نسبة الإجابة المقبولة. (5) النوعية وهي صفة لأداء المطلوب. (6) الكم ويتعلق بعدد الإجابات المطلوبة، (سلسلة علوم التربية، 2-1990).

### استنباط: **Déduction**

1- عملية استدلالية يتم بمقتضاها الوصول إلى نتيجة ضرورية انطلاقاً من قضية أو قضايا مسلم بها بناء على قواعد منطقية مثل البرهنة والاستدلال. (Lalande, A. 1972)

- عملية استدلالية تنطلق في الغالب من مبادئ أو معطيات نظرية في شكل مسلمات أو بديهيات لتصل إلى استنتاج المعارف الضرورية من تلك المبادئ مستعملة أدوات منطقية، (سلسلة علوم التربية، 7-1992).

2- تقوم خطوات المنهج الاستنباطي عند ديكارت على: (1) الانطلاق من تعميم نظري في شكل فرضيات أو مسلمات. (2) تحليل الموضوع إلى عناصره الأساسية البسيطة. (3) تركيب العناصر بهدف الوصول إلى تعميم نظري جديد أو معرفة مبنية. (Descartes, R.1974).

### ديداكتيك - تدريسية - تعليمية: **Didactique**

1- شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس. (Lalande, A. 1988)

▪ يستعمل لفظ ديداكتيك أساساً، كمفردات للبيداغوجيا أو للتعليم، بيد أنه ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية، فإن اللفظ يوحي بمعاني أحر تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم. فالديداكتيك لا تشكل حقلاً معرفياً قائماً بذاته أو فرعاً لحقل معرفي ما كما لا تشكل أيضاً مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج، أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية. (Lacomb, D. 1968 in Astolfi, J.P. Devolay, M. 1991).

▪ الديداكتيك هي، بالأساس، تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. فالديداكتيك ليست إذن حقلاً معرفياً قائماً بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الحالية من تطورها، وقد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلاً معرفياً مستقبلاً، ومع ذلك، ليس ثمة شك في وجود مجال للنشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية. والذي يتطلب بحثاً مستمراً قصد تحسين التواصل، وبالأخص، البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم. (Jasmin, B. 1973).

■ **Le séduquant** هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي العلمية لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي، وتتطلب الدراسة العلمية، كما نعلم، شروطا دقيقة منها بالأساس، الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها والتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب. كما تنصب الدراسات الديدانكتيكية على الوضعيات العلمية، التي يلعب فيها المتعلم (التلميذ) الدور الأساسي. بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلائم حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم. ويبدو أن هذا التنظيم ليس بالعملية السهلة، فهو يتطلب الاستناد بمصادر معرفية مساعدة، كالسيكولوجيا لمعرفة هذا الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرق الملائمة. وينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعليمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني. أي أن نتائج التعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المواقف الوجدانية، وكذلك على مستوى المهارات الحسية-الحركية، التي تتجلى مثلا في الفنون والرياضيات، Lavallée .

■ علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع. (1) يمكن للديدانكتيك أن تكتسي خصائص العلم التطبيقي. (2) باعتبار الديدانكتيك علما تطبيقيا فهي تسعى إلى تحقيق هدف عملي (وضع استراتيجيات بيداغوجية). (3) لتحقيق هدفها تستعين الديدانكتيك بعلوم السيكولوجيا، والسوسيولوجيا والابستمولوجيا... الخ. (4) تسعى الديدانكتيك كمجال معرفي متميز لأن تصبح مطبوعة بطابع علمي لأنها: (1) يمكن أن تؤلف نظاما منسجما من المعارف في تحول مستمر بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة. (2) يمكن أن تتمخض عن نتائج إذا ما وضعت تحت الملاحظة المنهجية بواسطة أدوات تقربها أكثر من الدقة والموضوعية. (3) يمكن أن تمتنع عن كل تأمل ميتافيزيقي. (4) ويمكنها، في الأخير أن لا تكتفي بوصف الظواهر والربط بينها فقط، ولكن، يمكنها أيضا تفسيرها. (DESautels, J. in C.F.P.C.R.P, 1979).

■ علم مساعد للبيداغوجيا، التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها: كيف نستدرج التلميذ لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية؟ أو تقنية عمل ما؟ هذه هي المشكلات التي يبحث الديدانكتيك عن حلها، باستحضار معرفته السيكولوجية بالأطفال وبتطورهم التعليمي. (Aebli Hans).

■ مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعيات البيداغوجية وموضعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمه. (Broussaut 1983) وعلم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقييم وتصحيح

الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.  
(Legende. R. 1988).

الديداكتيك صفة مرتبطة بما يلي:

- ارتبطت الديداكتيك في دراستها بعلم النفس ونظريات التعلم والسوسولوجيا، واستعارت مفاهيمها من علوم ومجالات معرفية أخرى. وكانت حسب (Aebli Hans) علما مساعدا للبيداغوجية. كما أسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف. أما حديثا فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفهومها الخاص بفعل تطور البحوث الأساسية والعلمية. وبدأت تكسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى. وفي المغرب أنجزت العديد من الدراسات والبحوث ذات الطابع الديداكتيكي المهتم بالتفكير في المادة ومفاهيمها، وبناء استراتيجيات لتدريسها، (بنيامنة صالح، 1991).
- يهتم الديداكتيكي بمجموعة من المجالات يمكن تحديدها كما يلي: الحقول التي يستمد منها الديداكتيكي المعطيات التي يبحث عنها هي: (1) الحقل السيكلوجي، نظريات التعلم، علم النفس التكويني، علم النفس الاجتماعي، التحليل النفسي. (2) الحقل السوسولوجي: سوسولوجيا التربية، أنثربولوجيا التربية، نظرية الثقافة. (3) الحقل الابستمولوجي: (نظريات المعرفة، تاريخ العلوم، المنطق، الميتودلوجيا ...). (4) حقل المادة (اللغة، الرياضيات، الفلسفة، الأدب ...). (5) حقل التربية: التقييم والقياس، نظريات بيداغوجية، فلسفة التربية. (6) حقول أخرى: (نظرية المعلومات والتواصل، السيبرنتيكا، اللسانيات ...) العمليات التي يقوم بها الديداكتيكي هي تحديد إشكاليات متعلقة بوضعيات التعليم والتعلم، وصياغة فرضيات حولها، ثم تصميم استراتيجيات لاختبارها وفحصها تنتهي إلى تنفيذها وتقويمها. وتتصل هذه العمليات بالوضعيات التربوية وعمليات التعليم والتعلم والطرق والأنشطة والوسائل والمناهج والأنظمة ومفاهيم المادة (أسريري، ج، د. 1991).
- هناك مجالات تربوية وبيداغوجية يمكن اعتبارها موضوعا للممارسة والبحث الديداكتيكيين وهي: (1) تهتم الديداكتيك ببناء الأهداف ويدخل ضمن هذا المجال الصناعات. (2) تهتم الديداكتيك بطرق إيصال المعارف والمهارات والمواقف ورصد الوسائل التعليمية. (3) تهتم كذلك بطرق وأدوات التقويم. (فاتيجي محمد، 1992).
- للديداكتيك مجموعة من القواعد تقوم عليها تتحدد في قاعدتين أساسيتين هما: القاعدة الأولى للديداكتيك هي: «انثربولوجيا الطفل» والمقصود بذلك أن الوعي الحديث بخصوصية الطفل يحدد نوعية العلاقة بينه وبين المدرس. وهي علاقة ينبغي أن تراعي فيها طبيعة الطفل من جهة، ومحيطه الشخصي القريب الذي تتبلور فيه اهتماماته الطفولية من جهة أخرى ... ومن ثم تكون أنثربولوجيا الطفل هذه هي تاريخه الشخصي المرتبط بثقافة الوسط الذي يعيش فيه،

وعاداته وأخلاقه، إنها إذن، جملة تصورات ومفاهيم عن الإنسان وكيف ينبغي أن يكون. وبمراعاة هذه الشروط وأخذها بعين الاعتبار يكون الديدانكتيكي قد وضع حديدا للمجال الذي ينبغي أن يدور فيه البحث الديدانكتيكي. هذا المجال إذن، هو الذي يشكل القاعدة الأولى للديدانكتيك. أما القاعدة الثانية للديدانكتيك فترتبط بالفينومولوجيا، والفينومولوجيا مأخوذة هنا بمعناها اللغوي، ولا علاقة لها بالاتجاه الفلسفي للظاهرانية. ويقصد بها دراسة الظواهر الديدانكتيكية، كما تبدو للباحث في الواقع. أي الظواهر التي لها علاقة بالتدريس والتعليم، والتي تتجلى من خلال التفاعلات اليومية بين المدرس والطفل (التلميذ). فالانطلاق من هذه الظواهر يساعد على إعطاء الديدانكتيك طابعا أكثر علمية، نظرا لاعتماده على تحليل الوضعيات الديدانكتيكية، أي وضعيات التعليم والتعلم ... وعلى هذا الأساس يكون البحث في الديدانكتيك يسير في مستويين: مستوى أفقي يتناول دراسة الظاهرة التربوية الممارسة كما تبدو للباحث في الظاهر. مستوى عمودي يتتبع تاريخ الطفل وعاداته وأخلاقه التي يحملها من مجتمعه والتي ترافقه إلى وسطه المدرسي وتؤثر على عملية تعلمه. (De corte, E. 1979).

## ديدانكتيك المادة الدراسية: *Didactique de la discipline* 🇫🇷

- إشكالية كلية ودينامية تفترض: (1) تأملا في طبيعة المادة التعليمية والغاية منها. (2) صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من الإسهامات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلوم السيكولوجيا والبيداغوجيا والسوسيولوجيا الخ. (3) دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي في تعليم المادة. وهي حقل دراسي ديناميكي يتميز بما يلي: (1) إنه مجال مفتوح، غير نهائي وقابل للمراجعة. (2) إن المعرفة تتطور فيه وتتجدد بناء على الإسهامات المتنوعة لمختلف العلوم. (3) إن البحث فيه لا يهتم فقط ب «الكيف» أي بالطرق والوسائل التعليمية، ولكن كذلك بالمادة وبعبارة أخرى ينبغي ألا نكتفي بالبحث عن «كيف يتم دفع التلميذ إلى اكتساب هذا المفهوم أو تلك العملية، أو تلك التقنية، وإنما يجب أن نهتم، وبالدرجة الأولى، بتحديد ماذا يقدر التلميذ على تعلمه في إطار بعض أصناف المعرفة. (4) صياغة فرضيات خاصة، أي مجموعة من المقترحات والاستراتيجيات البيداغوجية المتعلقة بتعليم المادة. (5) تجريب هذه الإستراتيجيات والتأكد من صلاحيتها المرحلية. (Gognon, J.C.1981 in C.F.P.C.P.R.1979).
- يهدف إدراج المادة الدراسية *La discipline* ضمن اهتمامات الديدانكتيك إلى ما يلي: أولا: إبراز المنظور الديدانكتيكي الجديد للمادة الدراسية. وهو منظور لا يقف عند حدود التصنيف السطحي للمادة، وإنما ينتقل إلى مستويات أكثر عمقا وأهمية. ثانيا: تغيير النظرة التي تعتبر أن المادة الدراسية معرفة مسبقة ونهائية معطاة لنا بهذا الشكل أو ذاك، ولا مجال لتغييرها أو استبدالها، رغم شعورنا بقصورها ومحدوديتها أمام الزحف الهائل من المعارف المتجددة في عصرنا. ويعتبر الشخص المختص، عادة، في مادة من المواد هو المؤهل لتصنيفها. وإدخال التعديلات الضرورية عليها، أي أن انتقاء وترتيب ما ينبغي تعلمه من

طرف التلميذ من معارف لغوية إنما هو من شأن المختص في اللغة، وما ينبغي تعلمه في الرياضيات هو من شأن المختص فيها، وهكذا.

إلا أن هذا النوع من الاختصاص لم يعد كافياً للاضطلاع بمثل هذه المهام، لأن المادة الدراسية هي جزء من ظاهرة تربوية، وإن التعامل معها ينبغي أن يضع في اعتباره معطيات سوسولوجية وسيكولوجية وابستمولوجية وغيرها، قد لا تتوفر عند المختص. لذا يعتبر الـديداكتيكي، الذي يتوفر -بالإضافة إلى اختصاصه في مادة من المواد- على معرفة بمجالات معرفية أخرى لها ارتباط بمجال التدريس- يعتبر هو الشخص المؤهل للقيام بهذا العمل.

▪ إن دراسة المادة التعليمية، التي هي موضوع الـديداكتيكا. إنما تتم انطلاقاً من بعدين:

- بعد ابستمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها، ومنطقها ومناهج دراستها.

- بعد بيداغوجي مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة وبمشاكل تعلمها.

لذا «تعتبر الأسئلة التي تدور حول طبيعة المعرفة وحول نشاط الفرد المتعلم في مادة معينة أو في مجموعة من المواد، حول العمليات الاستنباطية والاستقرائية عند تهيئ معرفة معينة -تعتبر هذه الأسئلة مهمة جداً بالنسبة للـديداكتيكي. لأن من واجبه أن يعيد التفكير في عمله، وأن يقوم بجرد للمكونات الحقيقية أو الممكنة التي هيأت لتكون مادته، وذلك لفهم معناها في الوقت الذي يشرع فيه (أي الـديداكتيكي) في التأمل المنهجي حول عملية تبليغ هذه المادة. فللـديداكتيكي إذن روابط وثيقة بالابستمولوجيا. وتوقع ذلك جاستون باشلار الذي كان يقول بأن البيداغوجيا قد تستفيد أكثر إذا اهتمت بالابستمولوجيا أكثر من اهتمامها بالسيكولوجيا».

ولا يمكن على هذا الأساس، تصور أي عمل ديـداكتيكي دون أن يكون هذا العمل مرتبطاً بمادة تعليمية معينة، إلا إذا حاولنا الرجوع إلى ما يسمى بالـديداكتيك العامة التي يسعى البعض إلى جعلها مجالاً معرفياً يهتم بدراسة العناصر المشتركة بين المواد الدراسية، من حيث تعلمها وتعليمها، وما يرتبط بذلك من مجالات وقضايا. لذا دعا برنارد جاسمان إلى القيام ببحوث في الـديداكتيك النظرية حول مواضيع مشتركة بين المواد الدراسية، من طرف مجموعات ذات اختصاصات مختلفة.

## مقطع : Séquence

مجموعة من الوحدات الصغرى المترابطة بينها برابط هو المهمة أو الهدف المتوخى والتي تشكل جزءاً من الدرس ... ويتضمن الدرس غالباً ثلاثة مقاطع رئيسية: (1) مقطع تمهيدية تشخص فيها مكتسبات التلاميذ ويمهد فيها للدرس. (2) مقطع وسيطة تشكل وسط الدرس وعناصره

الأساسية التي تقدم فيها المعطيات الجديدة. (3) مقاطع نهائية أو ختامية تتضمن غالبا ملخصا أو تركيبا أو أنشطة تطبيقية أو تقويما ختاميا ... (Ketele. In Bizéa, C. 1979).

**توزيع مقاطع الدرس (عن سلسلة علوم التربية (5) 1991)**

المقاطع النهائية	المقاطع الوسيطة	المقاطع التمهيدية	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- استخلاص بنتائج وخلصات</li> <li>- تطبيقات وتمارين</li> <li>- إبداء مواقف وآراء</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقديم معارف جديدة</li> <li>- إنجاز أنشطة وأعمال</li> <li>- مناقشة مواقف وآراء وتوجهات</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التأكد من تحكم التلاميذ في المعارف السابقة والمهارات اللازمة.</li> <li>- تحفيز التلاميذ للتعلم الجديد.</li> <li>- الإعلان عن الأهداف</li> </ul>	<p><b>مضمون وحدات المقطع وأنشطتها</b></p>