

المشكلات الديدانكتيكية والبدائل الممكنة من خلال المنظور البنوي الوظيفي

محمد عبورة
المركز الجامعي تيبازة

ملخص

يتناول هذا المقال المشكلات الديدانكتيكية أو مشكلات التدريس تناولاً إبستمولوجياً فيطرح المشكلة وأسبابها ثم يعرض الحلول الملائمة لها مقترحاً المقاربة النسقية كوسيلة منهجية لتجاوز المعوقات وتحقيق الاستغلال الأقصى للموارد والإمكانيات، يرى أن الاستفادة من القوانين والنظريات تبقى نسبية في ظل النماذج التجريبية للمشكلة، وأن المحاولات الإصلاحية التربوية والممارسات التعليمية اليوم يجب أن تنظر إلى القضايا التربوية والتعليمية نظرة شمولية ضمت نسقها الكلي حتى تتمكن من إدراك وتحديد حيثيات المشكلة على مستوى التشخيص، وتحقيق التفاعل الوظيفي بين عناصر النسق التربوي على مستوى الإجراء، 'لذا يتناول هذا المقال إشكالية المنظور السائد بالتحليل والنقد' ثم يطرح تصور المنظور المقترح بالتحليل والبناء مع أمثلة ونماذج ديدانكتيكية نسقية.

Résumé:

Cet article traite des problèmes didactiques de point de vu épistémologique 'il pose le problème et les causes 'et propose des solutions adéquates en présentant l'approche systémique come substitut méthodologique pour surmonter les contraintes et maximaliser l'exploitation des ressources.

On ne peut pas explorer les théories de l'apprentissage en se contentant sur des constats partiellement posé 'Les réformes éducatives actuelles et les pratiques didactiques doivent avoir un aperçu global sur les sujets éducatifs dans leur totalité systémique 'pour qu'on puisse percevoir et cerner le problème 'et réaliser la relation fonctionnelle entre les éléments sur le plan opérationnelle .D'autant cet article traite la perspective actuelle en appliquant la

démarche analytique et critique .on proposant une autre perspective analytique et constructive illustrée avec des exemples et des modèles didactiques systémique.

1 - إشكالية المنظور الحالي للتربية (دراسة ابستمولوجية).

إن البحث العلمي اليوم في مجال العلوم الإنسانية عامة، وعلم التدريس والبيداغوجية خاصة لا بد له من القطيعة مع النماذج والمناظير السائدة التي طال أمدها دون تجديد، مقارنة مع التطور المتسارع في مجالات العلوم الأخرى، فنجد مثلا أن تفسير عملية التعلم مازال يعتمد حتى اليوم على النظرة العاملية لكونه يعزى النجاح الدراسي إلى مدى الحرية المتاحة للمتعلم وفق ما تنادي به التربية الجديدة Nouvelle Education أو ما يسمى أحيانا بالمركزية حول المتعلم، وبالتالي تجريد المربي من دوره الفاعل في كثير من المواقف، وأحيانا توصف العملية التربوية على أنها مشاريع أو جملة مشكلات، والحقيقة أنه لا يمكن جعل النشاط المدرسي كله مشاريع ومشكلات، وإن تبني هذا الاتجاه يفوت فرصة الوقت على التلاميذ في تحصيل الجوانب النظرية، وأحيانا أخرى يعتقد أن التربية عن طريق الأهداف المرحلية هو مفتاح نجاح العملية، ومن ثم ضاعت التربية بين هذه النزاعات التي هي في الحقيقة متكاملة وليست متعارضة، ولا يمكن الاعتماد على أحدها دون شروطه الضامنة لنجاحه.

ولقد ثبت ميدانيا أن تبني هذه النماذج في التربية دون إعداد مادي وتكويني للمربي لا يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف فحسب بل يعتبر مضيعة للوقت وهدرًا للجهد.

لذلك جاءت ضرورة البحث عن منظور توفيقى شامل يعتبر العملية التربوية كلا مركبا لا معنى للجزء فيه إلا بالتكامل مع الأجزاء الأخرى، ولعل هذا مما يراه كوهن Kuhn.T من أن البحث العلمي لا بد أن يستنير بنماذج نظرية في إطار منظور شامل لنماذج تنشد باستمرار البداة التجريبية اللازمة لكي تتحقق كنظريات أو يتم تعديلها أو رفضها أو استبدالها.

على أن ما يميز فكرة كوهن عن هذا المنظور هو تصوره الخاص حول الثورة العلمية» وليس تصوره للعناصر التي ينتشك منها، فبالنسبة إليه ليس المهم تحديد خصائص المنظور، ولكن المهم هو تحديد أسلوب الانتقال من منظور إلى آخر أي إحداث قطيعة معرفية «أبستمولوجية» بين المنظور القديم والمنظور الذي ينبغي أن يحل مكانه في حقل البيداغوجيا. وينتج عن ذلك الانتقال تقليد علمي جديد، إذ لا يعتبر عملية تراكمية تنتج بفضل انتشار المنظور القديم، بل إن الانتقال يواكبه إعادة بناء مجال نظري جديد على أسس جديدة، وإعادة صياغة التعميمات النظرية الأساسية التي كانت تميز المنظور البيداغوجي السابق، وبالتالي تغيير العديد مما كان يرتبط بها من طرق وتطبيقات، ثبت ميدانيا ضعف مردوديتها، دون إلغاء لمسلاتها أو فروضها لأن: «التطور العلمي يتم داخل المنظور الواحد» حسب كوهن، فإذا أسقطنا هذا على موقف العملية التربوية، فهل يمكن

إحلال منظور جديد للعلاقة بين المعلم والمتعلم، أو بين المدرس والتلميذ، وحتى بين التلميذ والمحتوى، وبين الأستاذ والمادة، بل للعلاقة بين المحتويات ومدى تدرجها المنطقي، محل المنظور الحالي؟ وذلك بدل توسيع مجال البحث حول جدوى المحتوى المخصص لكل مستوى دراسي، فنقلص مجاله باستقطاب تلك العناصر وتركيز البحث حول علاقاتها الوظيفية وطبيعتها المتجددة في سياق تلك الوظيفة الكلية.

إن الموقف بقدر ما يحتاج إلى تقريب الكثير من وجهات النظر بوضعها على محك التجربة العلمية والتطبيق الميداني بقدر ما يحتاج إلى تكييف بعضها مع خصوصية الموضوع، وبذلك يكسب هذا الأخير خاصيتين أساسيتين نجدهما في بعض التوجهات العامة التي ترقى إلى مستوى المنظور، وهما:

1. ممارسة القطيعة مع الأشكال النظرية القائمة، مع إعادة النظر في بعض مضامينها.
2. شموليتها من حيث توظيفها لأكبر قدر من تلك المضامين المختلفة، الأمر الذي يتيح لنا بناء خلفية نظرية ضرورية لكل مرب يضطلع بعمل تربوي جاد.

إذا ما تأملنا الكم الهائل من المعطيات التجريبية والنظرية في ميدان علم النفس التربوي والتعليمي أو بعبارة أخرى كل ما هو تقليدي أو مستجد في ميدان البيداغوجيا، كان مستلزما لثورة تكنولوجية تربوية تحدث تغييرا عميقا في المناهج والطرق والوسائل... تماشيا مع المستجدات السريعة في الميادين الأخرى ويبدو أنه آن الأوان أمام هذه الوفرة والثراء لتنظيم منهجي لتلك النتائج داخل أنساق نظرية وضمن نماذج للتحليل والتفسير. لأن أغلب التفسيرات التي مازالت تقدمها البحوث الحالية لا تتعدى الجانب الجزئي العملي للمشكلة الكلية وإن كان لبعض البحوث مبرراتها المنهجية في عزل الظاهرة عن بعض عواملها، وهو ما يعرف بعزل المتغيرات، فإن هذا لا يجوز تعميمه على جميع الظواهر بحكم أن الظاهرة الواحدة قد تتحكم فيها جملة عوامل مختلفة وعليه فإن دراستها منعزلة لا يحقق إشباع الفضول العلمي ولن يقدم تفسيراً أو حلاً موضوعياً للمشكلة، حتى ولو درست هذه العوامل كلها ولكن بصفة منفصلة عن بعضها، فإن البحث لا يؤتي أكله وقد يتبين قصور المنهج حين نقوم بقراءة تلك النتائج أو تأويلها، لعل السبب الأساسي في ذلك هو غياب المنظور العام، أو غياب الوعي به على الأقل وهو ما انعكس على الممارسة التربوية، فرغم أن الكثير من المربين على علم بأغلب نظريات التعلم وقوانينه والقواعد التي تركز عليها طريقة التدريس، وعلى معرفة بطرق صياغة الأهداف، إلا أن غياب النموذج الموجه، أو التصور الواضح للعلاقة التكاملية الوظيفية لهذه المعطيات المعرفية القاعدية يجعل هؤلاء عاجزين عن أداء أو ممارسة بيداغوجية فارقة تكيف تلك المعطيات والمعارف مع الفوارق الموضوعية للموقف التربوي أو وضعية التعلم. هلينة برزيسميكي (HalinaPrzesmycki 1991).

وثمة تساؤل جوهري عما إذا كان هناك توجه واحد في التدريس، أم أن هناك انفصام بين البحث التربوي والواقع التربوي الفعلي من حيث أن البحث متأثر إلى حد ما بالمستجدات التربوية في البلدان المتقدمة، ومن البديهي أن البحث التربوي ينطلق من الميدان ليرجع بنتائجه ومقترحاته إلى حيث انطلق، ولكن في الحقيقة لا نجد

أثرا لهذه النتائج والمقترحات في الميدان، الأمر الذي زاد الإشكال التربوي تعقيدا، ووسع الهوة بين واقع التدريس وواقع البحث، وحتى هذا الأخير بدل أن نتلقى نوعا من التغذية الراجعة من الميدان صار يستمد إطاره النظري والمفاهيمي من الدراسات والبحوث الأجنبية وبتغير آخر صار يستند في حلوله لمشكلات واقعية إلى خلفيات نظرية لمشكلات غير واقعية.

إن المتأمل في تربيتنا يجد عبارات مثل: المدرس المثالي، والمربي الناجح، والأستاذ الكفاء... وهي عبارات توحي بأن المربي هو مركز العملية التربوية ومحورها، وهي نظرة منبثقة عن المنظور التقليدي للتربية منظور العلبة السوداء، وأقل ما يعاب على هذا المنظور أنه لا يأخذ في الاعتبار ما يجري داخل حجرة الدرس، وفي أحسن الأحوال فإنه يحدد ما يكون عليه المدرس دون مراعاة لدور التلميذ، كما يغفل آثار المحيط والسياق الذي يتوسط العلاقة بين التلميذ والمدرس والمحيط.

كما نجد ثمة توجه آخر إلى جانب المنظور السابق كمحاولة للخروج من العلبة السوداء، ويتمثل في الاهتمام ببعض متغيرات العملية التعليمية، كالاهتمام بطرق التدريس التي وصفت بالحديثة وهي تجمع بين سلوك وأداء التلميذ، ويمكن أن تكون دالة على مدى اختلاف نتائج التحصيل رغم ما يميز المدرسين من قدرات وخصائص شخصية، وقد عرف هذا المنظور في سنوات الستينات والسبعينات تحت مفهوم تحليل التدريس انبثقت عنه عدة دراسات تناولته في عدة جوانب منها «الملاحظة المنهجية والمنظمة داخل القسم» «وتحليل التفاعلات»، و«إيجاد شبكات موضوعية لملاحظة وتحليل العملية التعليمية في جميع مكوناتها» كان أهمها شبكة فلاندرز (1965) Flunders، وشبكة حمدان (1984) وغيرها، رصدت هذه الشبكات مختلف أنماط السلوك الواقعي للمدرس داخل غرفة الصف على اعتبار أن الصفات الشخصية الخارجية للمدرس في مواقف غير تعليمية غير كافية لتفسير المواقف التعليمية المختلفة، ويقوم بعملية الملاحظة مشرفون تربويون مدربون وفق شبكة سلوكية معدة بدقة.

«لقد كانت آثار هذا المنظور كبيرة خاصة في مجال البحث التربوي بحيث مازلنا نجدها مسيطرة على مجال البحث في التعليم في السنوات الأخيرة... وللتذكير فإن هذا المنظور كان وراء ظهور العديد من النماذج البيداغوجية مثل نموذج بلوم Bloom.B، ونموذج كارول carrol.B، ونموذج claser.R وغيرها» (محمد الدريج 1991 ص44).

ورغم ذلك التطور الملحوظ إلا أننا لم نصل بعد إلى صياغة نظرية في البيداغوجية أو في ما يسميه البعض بالديداكتيك، ولعل السبب في تعذر إمكان ذلك راجع إلى عدة أسباب أهمها الفروق الفردية لدى المتعلمين من حيث الاستعدادات والقدرات والميول من جهة، والفروق الفردية بين المعلمين من حيث اختلاف القاعدة المعرفية بالتدريس لديهم من جهة ثانية، وتباين الممارسات البيداغوجية من فرد لآخر، الأمر الذي حال دون تحقيق نظرية عامة في البيداغوجيا في الوقت الراهن وأقصر الجهود على صياغة نماذج تدريسية على غرار ما

يسمى بنظريات التعلم -إن صحت هذه التسمية-

2 - أهمية المقاربة النسقية (البيولوجية الوظيفية) في تحليل واقع تربوي أو وضعية تعلم تسمح المقاربة النسقية بتحليل الوضعيات التربوية من أجل اتخاذ القرارات بشأنها، ويعتقد أن تحليل بنية أو نظام بصفة عامة يساعد على التخطيط الذي يستلزم حسابات قياسية، والذي لا يطبق إلا في حالات واسعة التنظيم في حجم مؤسسة بترولية أو في إقامة مشروع معقد، مثل إرسال صاروخ إلى كوكب ما أو تخطيط ميزانية دولة، لذلك من الصعب التحكم في مثل هذه الأنظمة المركبة دون الإلمام بهذه البنية تحليلًا وتركيبًا ووظيفة.

إن تطور مناهج التحليل النسقي أدى إلى ضرورة الآخذ بالاعتبار كل مكونات النظام أو البنية وفهم تفاعلاتها، وإدراك مختلف إمكانات الحلول، كما أمكن التنبؤ بعواقب التطبيقات المختلفة، ومن ثم أمكن التدخل من أجل التعديل بصفة مستمرة خلال عملية الإجراء أو التنفيذ، ومراقبة النتائج عن طريق التغذية المرتدة.

كما يمكننا تحليل وفهم مواقف ووضعيات عادية من ممارسات يومية باستعمال التفكير النسقي دون الرجوع إلى المعارف المتخصصة أو الأساليب الأكاديمية، فيمكن معالجة بعض الظواهر الاجتماعية عن طريق التحليل النسقي، كما هو الحال في دراسة علاقات القرابة، اللغة، والأساطير، مثلًا نحلل ونفهم وضعية أو واقعا تربويا معينًا، سواء في البيت أو المدرسة، في القسم (الفصل)، أو في جماعة رفاق أو طريقة تربوية إلخ...

فلا يمكن الاكتفاء بالنظر أو الحكم على نتائج نشاط مجموعة من الأشخاص في ضوء أهدافها، ومبرراتها، وخصائصها المميزة، بل يجب معالجتها كنظام أي كمجموعة على درجة من التعقيد أكثر من مجرد العناصر، نظرًا إلى العلاقات التي تربطها أو تجمعها. إذن فما هي مركبات النسق؟

لنأخذ نسق التعلم كمثال فهو كغيره من الأنساق يحتوي على مادة أولية: التلميذ، المعلم، مادة التعلم، طريقة التعلم، وسائل التعلم... كمدخلات «input» وعلى منتوج: ما يجب تعلمه من مبادئ القراءة أو الحساب على سبيل المثال «output» وعلى هذا المنوال تتمثل مختلف الأوضاع التربوية على أنها سيرورة إنتاج، الأمر الذي يسمح باعتبارها أنظمة فرعية من النظام التربوي العام.

فالمنتوج: هو خلاصة النشاط الممارس في حجرة الدرس، وهو الترجمة العملية للأهداف التي تتحقق عن طريق التفاعل بين العناصر السالفة الذكر: معلم، متعلم، معينات، معيقات الطرق والاستراتيجيات المتبعة، المثيرات الحافزة المعتمدة. هذه العناصر مجتمعة تشكل مدخلا.

المدخل: إن مدخل النظام التربوي الفرعي في أي نوع من أنشطة التعلم يتألف من التلاميذ كموضوع للإنتاج أو كموضوع للتحويل خلال السيرورة، والذين يعتبرون أيضًا كمنتوج للوضعية السابقة بما يحملون من استعدادات للتعلم.

الموارد: يعتبر كل من الزمن والطاقة التي يصرفها المدرس من إعداد للنشاط، والزمن، والطاقة التي يستنفذها التلاميذ من أجل تحصيل المحتوى أو من أجل التعلم، ودافعيتهم أيضًا، أو الوسائل التربوية، والتجهيزات، وقاعة

الدرس كذلك موارد، هذه الموارد تدخل ضمن سيروية الإنتاج كمتغير بناء، إذا ما توفرت شروطه البيداغوجية، أي ما لم تتحول هي نفسها إلى معوقات (عوائق).

المعوقات: هي كل من الإلزامات المتناقضة مع البيداغوجيا: اكتظاظ الأقسام، لا تجانسها، التعسف في استعمال الزمن، تدني مستوى تكوين المدرس، الطريقة الغير مناسبة، نقص الموارد، نقص الدافعية للتعلم... إلخ. كلها تشكل محيطا غير ملائم للعملية التربوية، فهي إذن معوقات للتعلم تستدعي استراتيجيات جادة، دقيقة وشاملة.

الاستراتيجية: (خطة العمل) وهي الطريقة أو الصفة التي ينظم أو ينسق بها كل من المدرس والتلاميذ الموارد المتاحة أو يتعاملون بها مع الظروف المعيقة أي أن طريقة تنظيم مختلف مكونات لنسق التربوي تحدد الاستراتيجية البيداغوجية، وهي ما نعبر عنه بكيفية ترتيب عناصر المجال الإدراكي للمحيط اعتمادا على القاعدة المعرفة التربوية للمعلم، والخبرة الشعورية للتلاميذ كمادة للتغذية المرتدة.

التغذية الراجعة: وهي ما يتلقاه المدرس من أسئلة التلاميذ، أجوبتهم بنتائجهم، ردود أفعال الأولياء، الوصاية التربوية، التكوين خلال الخدمة مستجدات البحث التربوي، الإعلام التربوي، كل ذلك يمد المدرس بمعلومات تسمح له بمعرفة ما ينبغي تعديله أو تكييفه في إستراتيجية سواء فيما يتعلق بطريقة التدريس، أو التقييم، أو طريقة استغلال الموارد أو معرفة كيف حصلت أو تحصل النتائج، وما هي عوامل ذلك. منشورات اليونيسكو(1976).

3 - مركبات النسق الديدانكتيكي على مستوى العلاقة «مدرس - تلميذ»:

وباستعمال هذه المفاهيم السابقة الذكر في تحليل موقف تربوي أو مستوى دراسي أو استراتيجية تربوية لا يعني توجيه نقد أو إساءة تزكية وإنما يتوجه ببساطة إلى فهم أحسن للكيفية التي يمكن بها لمقاربة نسقية أن توظف كأداة تحليل وفهم ليس فقط للأنظمة والأنساق المعقدة، وإنما لوضعيات، ومواقف بسيطة تحتاج إلى إعادة تنظيم لعناصر النسق الذي يشكل العلاقة مدرس - تلميذ، في ظل الأهداف والموارد والمعوقات الموجودة في نطاق هذه العلاقة.

لنأخذ الدافعية الدراسية نموذجا وكيف ينبغي أن يستغلها المعلم لاعتبارها محرك العملية التربوية. ولعل ما يجلي الحقيقة أكثر في هذا السياق أن نسوق مثالا عن قسم من التلاميذ مكون من أربعين 40 فردا يتناوب عليه مدرسان، يتوفر القسم على بعض الوسائل العادية: سبورة، كتاب مدرسي، وسائل جماعية أخرى، ووسائل فردية، يحاول أحد المدرسين تطبيق درسه بفعالية ممكنة لجميع التلاميذ يحققون أهداف الدرس، على افتراض أن تلك الأهداف قد حددت مسبقا.

من أجل ذلك سوف يقوم بإجراءات معينة تختلف حسب المحتوى المعرفي الذي يريد تقديمه؟، أو المجال السلوكي الذي يريد بناءه أو تعديله، أو حسب القدرات المختلفة التي يريد تنميتها لدى التلاميذ، كما تختلف

تلك الإجراءات حسب الطريقة التي يطبقها، والتي تتأثر بدورها بنوع المحتوى، والمجال، أو القدرة. لذا فإن المعلم قد يمهّد لدرسه ببعض الأسئلة أو الأنشطة العملية البسيطة، أو يباشر الدرس الجديد دون تمهيد أو تهيئة لأذهان التلاميذ، ربما للوقت وخلال عملية التفاعل الصفّي قد يتطرق المدرس لبعض المشكلات التي تتحدّى أذهان التلاميذ، قصد إيقاظ اهتمامهم، وتكون في نفس الوقت وسيلة للتغذية الراجعة أي لتقييم الفهم والاستيعاب مركزاً على مجموعة من التلاميذ المبادرين - على وجه الاختصار، معرضاً عن أساليب التنويع، والتميز، والتطبيق، والتعميم من باب الاختصار، بعد إنهاء حصة الدرس ينتقل المدرس إلى مرحلة التطبيق الختامي التي عادة ما تقتصر على مجموعة دون أخرى من العمليات والإجراءات أي على جزء من النشاط، ولا تغطي أجزاء الدرس كلها، مع العلم أن المفهوم السائد لدى معظم المربين مدرسين أو مشرفين تربويين أو مخططين أن المراد بالتطبيق هو التقييم، مع أن الغرض التربوي من التطبيق هو التعميم لا التقييم، أي استشراف الواقع وهو وسيلة للتغذية الراجعة.

فالتدريبات العملية التي عادة ما ينتهي بها الدرس، يراد بها تقييم الفهم أو تقييم الدرس، أو كلاهما، كما أن الهدف البيداغوجي للتقييم هو مدى إمكانية التعميم، أي تعميم المكتسبات وتمثلها، وذلك كله يعتبر في نظر بعض المربين مدخلاً للتدريس ويعتبر في مفهوم البعض الآخر إطاراً للتدريس (الخطيب 1987 ص 94). ومن البديهي أن إطار التدريس هو المجال المفاهيمي الذي تدور في حناياه العملية التربوية بكل ما تحمل من طرق ووسائل ووجهات نظر، وحكمة في الممارسة، ويمكن أن نصنف الإجراءات التدريسية السابقة ضمن الطرق العامة للتدريس، حيث يمكن لأي معلم أن يستخدمها بصرف النظر عن تخصصه الأكاديمي، وعلى الرغم من كون المدرس قد حقق شرطين أساسيين في هذا النوع من طرق التدريس وهما:

أ. الإلمام الواسع بالمادة العلمية.

ب. المهارة في تنظيم المادة التعليمية في سياق مبسط، ومتسلسل، فقد يسجل الملاحظ لعملية التدريس، بعض الضجر، والملل، والانسحاب من طرف بعض التلاميذ، إذ أن طول مدة الحديث الذي يلقيه المعلم، ورتابته، يؤدي إلى الملل والتعب، ومن ثم انصراف التلاميذ عنه ذهنياً، وهذا ما يعبر عنه بغياب المثيرات الحافزة على التعلم.. فبعد فترة من الزمن أي بعد عدة حصص من التدريس بهذه الطريقة يتراكم الإحباط المتعلم لدى الكثير من التلاميذ، فينشأ دافع النفور بدل دافع الإقبال.

فيلاحظ المدرس أن الوقت الرسمي للدرس لم يعد يكفي، وأن تلاميذ الصف لا يصلون جميعاً إلى درجة الفهم العام، وتحقيق أهداف الدرس، ويلاحظ ذلك مثلاً في عدم الإقبال على الإنجاز الحر، وضعف التفاعل الصفّي، ارتفاع درجة الفرض حتى تتاح الفرصة للتلاميذ، انتظار وقت الخروج من القسم بفارغ الصبر، الصراخ والفرح عند الخروج... إلخ. ويمكن إرجاع ذلك إلى عاملين أساسيين:

الأول هو الملل الذي يصاحب الإجراء خلال الحصة. الذي أثبتته التلاميذ عندما يصاحب الإجراء خلال الحصة...

أما الثاني فيتعلق بالإحباط الذي أثبتته التلاميذ عند ما افتقدوا ما كانوا يأملون حصوله في المدرسة مما يلبي حاجاتهم العقلية والنفسية، والاجتماعية فانعكس على أدائهم ومستوى طموحهم، ودافعيتهم للتعلم. ويتضح مما سبق أنه حتى ولو لم يستعمل المدرس المقاربة النسقية فإنه سوف يتخذ من المشكلة موقفاً، وأن ردود فعله تقوده إلى إدخال عدد من التغييرات في الموقف التربوي لتحسين أدائه، ودفع التلاميذ أكثر إلى الإقبال على المعرفة والاندماج أكثر في جو الدرس، فيغير عناصر في الطريقة، والوسائل، كما يدخل الحيوية والمرح على سير العمل بتنظيم التنافس بين التلاميذ أو بين أفواج من التلاميذ داخل القسم فيما يعرف بالعمل الجماعي التنافسي، كما يعمل على حذف العوامل المعيقة التي يعتقد أنها كانت فاعلة في الطريقة السابقة. ج. ديفيد. و. ج. روجر. ت. (R.T. Johnson & W.D. Johnson, 1984) غير أن مقارنة أكثر منهجية تسمح له بإيجاد وتحديد التغييرات الملائمة التي ينبغي إدخالها والتي يكون واستعمالها أنسب وأثرها أبلغ.

لقد رأينا أن ما يتعلق بالمدرس هو استراتيجيته، يعني طريقته في تنظيم العلاقات معلم - تلميذ، وتلميذ - تلميذ، استعمال الموارد التي تحت تصرفه.

لكن لإيجاد تنظيم جديد للموقف، فالمدرس في حاجة إلى مبدأ أساسي أي ينبغي أن يعرف ما هي النتيجة التي يريد تحقيقها، أو المبدأ الذي الذي يعطي معنى وقيمة للنسق وهو الهدف، يعني أنه ينبغي أن يحدد ويعرف بصفة واضحة الهدف أو الأهداف من الدرس أو النشاط، كما يجب أن يحدد ضمن أهداف درسه هدفاً استراتيجياً آخر يتعلق بالدافعية إلى إنجاز النشاط المكلف به وزيادة على ذلك الرغبة في أداء وإنجاز أنشطة إضافية حرة. وإذا يتحدد الهدف على شاكلة الصيغة التالية: يفترض أن يتجاوز التلميذ مع الدرس ومادة الدرس ويندفعون في التعبير عن اهتمامهم، وعرض إجاباتهم، واقتراح حلول، وتقديم بدائل، ولا يتوقف ذلك على الموقف الراهن بل يخرج التلميذ من المدرسة وهم مزودون بشحنة من الطاقة تدفعهم إلى مزيد من البحث و الأداء، ولو لم يكلفوا به، ولتحقيق مثل هذه الحالة من الدافعية الداخلية، فإن الإستراتيجية تقتضي تنويع الطرق وتحسين ودعم مشاركة التلميذ، ومبادرتهم إلى الإنجاز، وهنا يمكن إدخال متغيرات أخرى يفرق بها بين الأداء المدفوع ذاتياً (داخلياً)، والأداء المدفوع خارجياً، أي المحفز مادياً، واستعمال المدرس لهذه العملية يتضمن نوعاً من التغذية الراجعة، واستمرارها ينشئ دافعية داخلية لا تزول بزوال الحافز الخارجي كل هذه الأهداف كمرجات تحدد نمطا من السلوك يعبر عن دافعية في نهاية الدرس أو في نهاية مجموعة دروس، على اعتبار أن تنمية الدافعية للتعلم تتطلب وقتاً كافياً، وخصوصاً الدافعية الداخلية التي تتطلب وقتاً أطول.. إن تحديد الأهداف المتعلقة بالدافعية، لا يتوقف فحسب على إرادة المدرس فالهدف ليس تعسفياً، ولكنه حصيلة عدة عوامل أهمها ما يتعلق بمدخل النسق أي استعداد التلميذ للتعلم من نصج، وميل، ومعارف سابقة.

إذا تصورنا أن الهدف العام هو الدافعية للأداء، فقد تتدخل عدة عوامل عائقة في طريق تحقيقه، ولذلك نقول أن ليس هناك أهداف جيدة، وأهداف سيئة، ولكن نقول هناك أهداف غير مصاغة صياغة جيدة واضحة. والصياغة هنا تتعلق بنوع الهدف وبمفهومه، أي تتوافق مع مستوى المدخلات، وتتطابق مع النتائج المرجوة. نستنتج مما سبق أن الإستراتيجية لا تستنبط من الأهداف فحسب ولكن نستخلص من العلاقة بين هذه الأهداف والموارد والمعوقات (المثبطات) بل مع بعض الأهداف الأخرى، ذات العلاقة الغير مباشرة مع التعلم كالاهتمام بتنظيم، وترتيب الأدوات، أو الذهاب إلى المدرسة قبل وقت الدخول... العمل الحر التلقائي غير ذلك.. إن الإستراتيجية الجيدة ينبغي أن تحقق أكبر قدر من الرغبة في الإنجاز، إنه مبدأ الحد الأقصى للنتيجة، منشورات اليونيسكو (1976). وعليه فإن إستراتيجية يمكن أن تكون جيدة، أو سيئة بحسب ما تسمح، أو لا تسمح بالحصول على النتيجة المتوخاة. في المثال السابق عن القسم المكتظ غير المتجانس بالضرورة، فرغم كل المحاولات من طرف المدرس من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، فالإستراتيجية المتبعة كانت فاشلة. هذه المعايير تفرض على المدرس مقدار ما يطبق من الهدف تطبيقاً كلياً وجزئياً، فليس كل التلاميذ قادرين على إتمام النشاط في نفس الوقت وب نفس الوثيرة، كما أنهم لا يتساوون في القدرة على حل كل المشكلات المقررة في حصة دراسية مع علمنا بتفاوت هذه المشكلات المختلفة من حيث الصعوبة، ولذلك فالفروق الفردية، أو لا تجانس الأفراد من حيث الاستعدادات والميول، والرصيد المعرفي السابق ومستوى الدافعية الحالي، وما يقابل ذلك من إمكانية إيجاد تنوع في الأفكار المقررة ضمن البرنامج، وتنوع الأنشطة، وتدرج المشكلات، كلها معايير تحكم إستراتيجية المدرس سلباً أو إيجاباً، وتتكامل وتتلاءم بطرق و كفاءات مختلفة. فلتحديد الإستراتيجية ينبغي أن يتساءل المدرس إذا كان عليه أن يستعمل الموارد و الإمكانيات الموجودة تحت تصرفه استعمالاً موسعاً، مثلاً: استخدام الوسائل المتاحة، المناقشة، التنقل إلى مكان التلميذ ومساعدته، استعمال طريقة العمل الجماعي -إذا سمح المحتوى بذلك، توسيع مجال استخدام التعزيز بالطرق المناسبة لتنظيم عمله الشخصي، النظر في المعوقات أو الإلزامات إن كانت قابلة للتعديل والتصرف فيها، كاستعمال الزمن أو تخطيطه، تفويض التلاميذ، استغلال التلاميذ المتفوقين في مساعدة زملائهم البطيئين الفهم أو البطيئين الإنجاز، وإدماج ذلك كله ضمن الطريقة أو الإستراتيجية. بول سير (Paul Cyr 1998) . إلى هذا الحد يمكن القول أو يمكن الفهم أن اختيار إستراتيجية يفترض مرحلة أخرى ضمن المقاربة النسقية، تضاف إلى عملية تحديد المبررات أو الأهداف، تلك هي عملية التقييم التي تسمح بمعرفة ما إذا تحققت الأهداف أم لم تتحقق، ما تحقق منها وما لم يتحقق، يعني هل المادة المدخلة تتوافق مع ما كان منتظراً، مما يستلزم إعادة صياغتها أو تعديلها خلال عملية التفاعل الصفي، كما أن أجراتها ومدى تحقيقها عملياً هو مجال لعملية التقييم أيضاً.

بهذا نكون قد درسنا مجالا واحدا فحسب من العملية التربوية وهو المجال الصفي، أي من جانب المدرس فقط،

ولم نتكلم عن دور التلاميذ إلا من حيث كونهم موارد ممكنة «متاحة» أو أدوات للتغذية الراجعة ولو تكلمنا عن الإدارة المدرسية، والإدارة المركزية فلاعتبارهما سلطة ملزمة، والإلزام إجبار *contrainte*. وقد اقتضت ضرورة التحليل بناء نسق على مستوى العلاقة مدرس تلميذ، ثم البحث عن تحديد ما يمكن المعلم فعله بناء على مبادراته الخاصة في الظروف التربوية التي يجد نفسه فيها بشقيها الموارد والمعوقات.

نتناول فيما يلي جوانب الإلزام والإعاقة، ثم نتناول العلاقة الديدانكتيكية بالنسبة للإدارة المدرسية أو الإدارة المركزية على السواء. فبالنسبة للإلزام والإعاقة تتعلّق بما يلي:

– المحتوى والأهداف العامة، – استغلال الزمن، – استعمال المكان، – الوسائل المتاحة لدى المؤسسة والوسائل الضرورية الغير متاحة، – حجم الأقسام، – لا تجانس الأقسام..

فالمدرس لا يستطيع التصرف في محتوى الأهداف المحددة من قبل سلطة تربوية كما لا يمكنه تكييف تلك الأهداف أو تعديلها. وقد لا تسمح المعوقات الخمس المذكورة بتطبيق كامل البرنامج الدراسي المقرر، وعدم إتمامه يؤدي بالضرورة إلى تقليص عدد الأهداف المسطرة، كما أن محاولة إتمامه في ظل ضغوط الإدارة المركزية يخل أيضا بمستوى تحقق الأهداف أو يحققها شكليا ولكن بصفة جزئية، وبمستوى ضعيف من الإتقان، مع العلم أن هذين الأخيرين يؤثران سلبا على الدافعية الدراسية لدى غالبية التلاميذ، ثم إن مشكلة استعمال الزمن تقف عائقا في طريق تنفيذ المقرر الدراسي، إذ أن الزمن الرسمي المحدد لا يستوعب متطلبات الشرح والمناقشة والتطبيق بالنظر إلى المتغيرات حجم البرنامج، حجم النشاط اليومي، كثافة القسم، عدم توفر – أحيانا – الوسائل، فالمدرس لا يستطيع التغلب على هذه المعوقات بتمديد فترة الحصة ببضع دقائق قصد تحقيق الأهداف، وتعميم الفهم والاستيعاب، الذي يعتبر عاملا في إثارة الدافعية، كما لا يستطيع التصرف في تخطيط واستعمال المكان، وفق ما تقتضيه التربية الحديثة، من استعمال واستغلال للفضاء المدرسي: كالمساحة والمخبر، والحديقة، ووضعيّات الجلوس والانجاز، خاصة في الأنشطة ذات المعنى بالنسبة للتلميذ: كالعمل الفوجي، والتعلم عن طريق المشكلات، وهو بعد كل ذلك لا يمكن من استغلال المجال الذهني «*Espace mental*» للطفل حسب كريستيان مونتاندون (2002) Montandon Christiane، لأن المجال الذهني - في تصوري - يكمله مجال آخر وهو المجال النفسي، وكلاهما مجال استثمار للمجالين الزمني والمكاني، يتسعان باتساعهما ويضيّقان بضيقهما. وحتى لو فرضنا جدلا توفر بعض الشروط البيداغوجية – لمعالجة النقطة الرابعة – فالمدرس لا يجد كل الإمكانيات المادية التي تتوفر عليها المؤسسة أحيانا تحت تصرفه، وفي متناوله فالوسيلة التعليمية الواحدة يتناولها أو يتناوب عليها أحيانا عدد من الأقسام، ولا تتوفر في الوقت المناسب لكل من يطلبها بالإضافة إلى تعذر تعميم الاستفادة منها على جميع التلاميذ فكثير منهم يقتصر على الملاحظة والمشاهدة السلبية نظرا لكثرة العدد الذي يعني تفاوت الأعمار، والميول والاستعدادات، فيحق عليهم القول... «الممثلون ينجحون أكثر من المتفرجين» (ألان ليوري وفابيان فينويي 1997 ص78).

ورغم ذلك فإن السلطة الوصية تظل متشبته بأهدافها المتمثلة في ضرورة إحراز نسبة عالية من النجاح ولو كان شكليا الأمر الذي يجعل المربين يعملون على بلوغ هذه النسبة دون مراعاة لمدى تطابقها مع النجاح الفعلي المتمثل في تحقيق كل الأهداف المتوخاة، وهذا من أبرز دلالات أو مؤشرات عدم التوافق بين أهداف النظام التربوي بالنسبة للمربي وأهدافه بالنسبة للمدرسة.

4 - العلاقة الديدانكتيكية في منظور الإدارة المدرسية:

أمكننا من أجل ضرورة التحليل النسقي بناء نظام للحوافز على مستوى المدرس، وحاولنا فيه تحديد ما يمكنه فعله بمبادرته الخاصة، مهما كانت الوضعية الدراسية التي يكون فيها، وحاولنا توضيح بعض الخيارات السلوكية التربوية مبدئيا، وبالمقابل تحديد مجال حرية التصرف الممكنة على مستوى الفصل، أما هنا فنتناول وجهة النظر الإدارية، أو كيف تتعامل الإدارة مع العملية التربوية بالمفهوم النسقي، غير أن هذا النسق الذي نريد بناءه يختلف عن السابق (نسق المدرس) من حيث عناصره، وعلاقاته البينية، يعني أن المركبات ليست هي نفسها: فالمخرجات المتوقعة أو المنتج *produit Le* فبالنسبة للإدارة منتج العملية التربوية أن كل تلميذ يجتاز بنجاح امتحانات الانتقال، يعني أن ترتفع معدلات الانتقال والنسبة العامة للانتقال إلى مستوى أعلى، والمنتج النهائي لإدارة المؤسسة هو ضمان السير الحسن والفعال.

أما المدخل: فيتعلق بالتلاميذ الذين يكونون القسم، والذين يعتبرون معطى ومورداً بالنسبة للمدرس كما أنهم معيقات في نفس الوقت بالنسبة لعمله، فمدير المؤسسة الذي يملك في حالات كثيرة إمكانية تعديل الموارد خاصة ما يتعلق بالتلاميذ، مثلا: إذا كان في مؤسسته 100 تلميذ يقتضي تعليمهم بفعالية، فإن لديه إمكانية تكوين أقسام حسب معايير إدارية: أقسام مختلطة، أقسام متجانسة، متجانسة وغير متجانسة من حيث السن أو حسب معايير بيداغوجية، كأقسام مستوى متجانس وغير متجانس. أو حسب معايير ظرفية، كتكوين أقسام مختلفة الأحجام، أقسام ذات 30 أو 40 تلميذا على سبيل المثال، تبعا لخبرة المدرسين وكفاءتهم.

وأما بالنسبة للموارد التي توظفها الإدارة المدرسية لإنجاح العملية الدراسية فهي أيضا مختلفة عن تلك التي يتوفر عليها المدرس، إنها المدرسون أنفسهم، والذين يمكن تغيير أقسامهم أو نقلهم من مدرسة إلى أخرى لتوظيف إمكانياتهم المعرفية والشخصية توظيفا يخدم مصلحة التلاميذ، مجموعات التلاميذ وطريقة تكييف تقسيمهم بما يتماشى مع الظروف الاجتماعية لكل تلميذ من قرب أو بعد عن المدرسة، علاقات الصحة وغيرها، الزمن وكيفية تخطيطه، كيفية تقسيمه، من تقديم وتأخير بعض الموارد حسب البساطة أو التعقيد، توقيت الاستراحة، الاستدراك اختيار الوسائل التربوية وكيفية استعمالها، تعيين وتخصيص الأقسام أو القاعات بما يتلاءم مع مستويات التلاميذ وسنهم.. الخ..

غير أن هناك معيقات كما سبق أن أشرنا بالنسبة للمدرس، فبالنسبة للإدارة المدرسية هناك معيقات متعلقة بالمحيط المؤسساتي، المهني، الاجتماعي، الثقافي، مع ما هو خاص بالمؤسسة نفسها كالنظام، أو بعض تنظيمات الزمن

المفروضة من طرف سلطة الوصية، عدد المعلمين ومستوياتهم، مستوى التلاميذ كمحصلة لمستوى المعلمين، وجود نقابة، مجلس إدارة، مجلس أو لياء التلاميذ، بعد المدرسة عن مساكن المعلمين والتلاميذ، عدم كفاية ميزانية المدرسة، العلاقات بين المدرسين.. إلخ..

وللتغلب على هذه المشاكل أو المعوقات فإن إدارة المؤسسة يمكن أن تؤسس لإستراتيجية بناء على الأهداف النهائية المسطرة لديها باعتبار الموارد التي يمكن استعمالها، والمعوقات التي يتوقع تلقيها فيما يتعلق بإستراتيجية إثارة الدافعية، فيمكن للإدارة تغيير المواقع بالنسبة للمعلمين، النظر في حجم الأفواج، ودراسته مع المعلمين والمشرفين التربويين قصد إزالة المعوقات بالنسبة للمعلمين والتلاميذ. تعديل أو اختيار منهجية العمل، إعادة النظر في خطة استعمال الزمن المثبتة سابقا. كما يجب النظر في إستراتيجية العلاقات مع المدرسين، ويتطلب هذا تغذية راجعة بالعمل على زيادات منتظمة أو مبرمجة للأقسام، وإعادة النظر في وسائل الاتصال، وقنواته، ومساعدة المعلمين على معالجة صعوباتهم مع التلاميذ أو في تطبيق بعض الدروس دراسة البطاقات المدرسية لبعض التلاميذ لمعالجة وضعياتهم الدراسية وبالمقابل إيلاء الاهتمام الكبير لهؤلاء المجتهدين قصد تشجيعهم وجعلهم نموذجا لزملائهم، والتنسيق مع أولياء التلاميذ لتوحيد الجهود وتحقيق أقصى الحلول.

5 - العلاقة الديدانكتيكية بالنسبة للإدارة المركزية

يأتباع نفس المقاربة النسقية، يمكننا تكوين نسق ثالث على مستوى الإدارة المركزية، والذي يحتوي هذا القسم، وهذه المؤسسة، أو عدة مؤسسات، وبديهي أن مركبات نسق أكبر macrosysteme هي أيضا: الموارد، المعوقات، والأهداف التي تسمح بتنظيمها ضمن إستراتيجية، هذه المركبات مختلفة تماما عن تلك التي تكون أنساقا فرعية مختلفة عنها وظيفيا. فالعلاقة الدراسية بالنسبة للإدارة المركزية هي ما يجعل التلاميذ يحققون جانبا من العملية التربوية، أو مظهرا شكليا للعمل التربوي الذي يتمثل في الانتقال من مستوى إلى آخر ومن طور إلى آخر، هذا المظهر الشكلي يمثل أهدافا وسيطية بالنسبة لهدف عام هو استجابة النظام التربوي للحاجات والمتطلبات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأمة، أو ما نسميه بالمنتوج produit، ويتعلق الأمر في هذا المستوى بسن القبول في قسم ما بمعايير الانتقال، إذن يتعلق بالمدخلات والمخرجات، بمقدار تأهيل المدرسين وبالتالي العلاقة: مدرس - تلميذ، كما يختص بالمنهج، الوسائل والتجهيزات، والأبنية والقاعات التي توضع تحت تصرف المدارس، ذلك ما نسميه بالمدخلات، أما المعوقات أو الصعوبات فهي الأخرى مختلفة عما هي عليه في الأنساق الفرعية، وتتمثل في المشاكل السياسية والمهنية، الميزانية، بالإضافة إلى المشكلات المترتبة عن النظام نفسه كالعراقيل الإدارية (البيروقراطية) التنافس الإيديولوجي داخل دواليب النظام التربوي وأثر ذلك على التخطيط التربوي، وصياغة الأهداف التربوية، الغيابات أو التأخرات، صعوبات التواصل، فلا يمكن الحصول تلقائيا على المعلومات المرتدة (الإرجاعية)، فيحتم على الإدارة المركزية إيجاد ميكانيزمات تضمن لها المعلومات،

وتساعدها على مراقبة الوضعية التربوية.

من بين هذه الميكانيزمات هناك الامتحانات الوطنية أو بطاريات مقاييس المستوى، مجموعة من الإجراءات الإدارية، اختيار مؤشرات منها إجمالي الإستبقاء، أو الإعادة Redoublement أو تحديد إجمالي الفاقد أو التسرب - D perdition إلخ.

أما العملية التربوية بالنسبة للأسرة، فتختلف عناصر النسق التربوي عنها بالنسبة للأنساق الأخرى التي تطرقنا لها كنسق المدرس، والمدرسة والإدارة المركزية، كما تختلف من حيث الأهداف أو المنتج produit، وقد تختلف الأسر فيما بينها اختلافاً بيناً، وينعكس ذلك على عناصر النسق و سيرورته فالمنتج بالنسبة للأسرة هو فعلاً الدافعية الحقيقية للدراسة والنجاح فيها، وتحقيق أهداف تتفق في بعض منها مع أهداف المدرسة، وتتفق في أخرى مع أهداف الإدارة المركزية، أما المدخلات فتتمثل في توفير المستلزمات المدرسية للطفل والمتابعة المستمرة لسير دراسته، الاتصال بالمدرسة للتعرف على وضعية الطفل إلخ.... وأما العوائق والصعوبات contraintes فهي مختلفة عنها في الأنساق الأخرى، ويتعلق الأمر هنا بمستوى تعلم الوالدين، المستوى الثقافي والاقتصادي، حجم الأسرة، صعوبات الاتصال داخل الأسرة، وبين الأسرة والمدرسة اللامبالاة بوضعية الطفل الدراسية، وعدم الاكتراث بنتائج السيئة، وبعبارة وجيزة، فإن العلاقة المعرفية، علاقة الأسرة بالثقافة التربوية، والمدرسة علاقة حاسمة لمصير الطفل الدراسي. جون ماري جيليج (1998).

وأما الموارد فمختلفة أيضاً عن موارد الأنساق الأخرى، ويمكن تحديد بعضها فيما يلي: الطفل نفسه يعتبر مورداً، نعرف من خلاله ما ينبغي اتخاذه من قرارات، وما يحتاجه من مساعدات، المستوى الثقافي للأسرة، والوعي التربوي لديها، قرب المدرسة من البيت وجود إخوة يدرسون في نفس المؤسسة الاتصال الدوري بالمدرسة ومدرسيها، والحوار معهم بشأن مستوى الطفل ومدى تقدمه والصعوبات التي تواجهه، الدفتر المدرسي إلخ... وبناء على هذه الموارد، وتلك العوائق السابقة الذكر يمكن للأسرة أن تضع استراتيجية قصيرة، أو طويلة المدى، تسمح بمراقبة مواطن القوة فتدعمها، ومواطن الخلل فتعالجها.

كما يمكن أن تعتمد على معلومات البطاقة المدرسية، تقييم الإنجازات اليومية، المدونة في كراسات المراقبة، إشعارات المعلمين، ومدير المدرسة للأسرة، وتقاريرهم عن الطفل يمثل مورداً للتغذية الراجعة بالنسبة للأسرة، ووسيلة للتقييم بالإضافة إلى النتائج المحصلة دورياً يمكن اعتبارها أداة للتغذية المرتدة، ووسيلة لتقييم الأسرة نفسها لطفلها.

لقد أوضحت أن وضعية دراسية واحدة، يمكن أن ترتبط بعدة أنظمة مختلفة، فالمقاربة النسقية سمحت بالتمييز بين مستويات النسق التربوي فيما يتعلق بمستويات المسؤولية التربوية، وهي تمكن من يريد اتخاذ قرارات ملائمة من تحديد النسق في إطار اختصاصه وفي مستوى إمكانياته، حتى أن مدرسا ما لا يجد وسيلة أو طريقة للتصرف، في الأوقات، أو البرامج، أو عدد تلاميذ القسم، فإن المقاربة النسقية، يمكن أن تبين فعلاً ما يستطيع

فعله شخصيا وكيف يحسن أداءه البيداغوجي، ومن ثم يمكنه الاستغلال الأقصى للمثيرات الحافزة للسلوك الدراسي عند الطفل.

وبصفة عامة فإننا نعتقد أن التحليل النسقي لا يطبق فحسب على مستوى الإدارة المركزية، أو النظام التربوي العام، وإنما يصلح بدرجة مهمة أيضا في عملية التوقع والتخطيط، ويشمل المدرسة، القسم، الحصة الدراسية والمادة، طريقة التدريس، مكتبة مدرسية وغيرها، يمكن تناول التحليل النسقي بنفس الكيفيات أو التقنيات، ومعالجة الموقف في إطار مفهوم النسق، أي النسق الفرعي الذي يفترض أن تتوفر فيه جميع خصائص النسق الكلي فالنسق الفرعي Microsystem ليس هو نسقا أقل تعقيدا من نسق عام، فخاصيته غير محددة من وجهة نظر كمية» فمثلا: ثانوية من 3000 تلميذ ليست نسقا أكثر تعقيدا من نسق ثانوية من 300 تلميذ.

النسق الفرعي عرف في ضوء العلاقة بين مستلزمات اتخاذ القرار ومتطلبات ومباشرة العمل هذه العلاقة إما أن تكون غامضة، أو متفاعلة تفاعلا مباشرا، وكذلك فإن المدرس لا يقرر عملا إلا في ضوء ما تم تخطيطه في الاستراتيجية قيد التنفيذ، في حين تكون إدارة المدرسة في علاقة مباشرة مع المدرس، غير أن الأنساق الكلية الشمولية تعرف بفعل تقليص الفجوة بين مستلزمات القرار ومتطلبات التنفيذ، وقد يتبع ذلك بعض الجمود، وهذه الأنساق تكمن في ضرورة بناء ميكانيزمات معقدة من التغذية الراجعة، والمراقبة وإعادة النظر فيما يسمى بـ «إدارة الأعمال»

ويعتبر الوقت اللازم للاستجابة أو رد الفعل (زمن الرجوع) معيارا آخر يسمح بالتمييز بين النسق الكلي العام والنسق الفرعي.

وأخيرا يمكن القول أنه على مستوى الأنساق الكلية، يعتبر التحليل النسقي أداة للتوقع أو التنبؤ والتخطيط، أما على مستوى الأنساق الفرعية حيث يكون زمن الاستجابة لمعلومة أو وضعية جديدة قصيرا ولا يستدعي الذكر، فإن المقاربة النسقية أداة إجرائية لا تسمح بالتنبؤ البعيد المدى فحسب، ولكن بتنفيذ أفعال مباشرة كذلك.

المراجع باللغة العربية:

1- بنجامين بلوم و آخرون: تقييم الطالب التجميعي و التكويني. ترجمة: محمد أمين المفتي و آخرون، دار المريح، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1983.

2- محمد زياد حمدان: تقييم و توجيه التدريس . الدار السعودية للنشر، جدة، 1984.

3- محمد زياد حمدان: أدوات ملاحظة التدريس و إعداد المعلم. دار النشر الدولي، المملكة العربية السعودية، الطبعة (2)، 1998.

4- محمد الدريج: التدريس الهادف .كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1991.

المراجع باللغة الأجنبية:

5 -Alain LIEURY' Fabien FENOUILLET: Motivation et Réussite scolaire'

Dunod' Paris1997.5

6 –Christiane MONTANDON : Approche systémiqes des dispositifs pé–
dagogiques .Ed : l'harmattan 'Paris 'France.2002 '

7 –Halina PRZESMYCKI : Pédagogie différenciée .Hachette éducation'
paris 'France.1991 '

8–Halina PRZESMYCKI : LES études dirigées pour apprendre .Hachette
éducation 'paris 'France.1997 '

9–Jean. M.GILLIG: L'aide aux enfants en difficulté a l'école. Dunod. Paris
.1998

10 – Les Presses de L'UNESCO: L'éducateur et l'approche systématique 'Paris
.1976

11 – Paul CYR :Les stratégies d'apprentissage .Ed : CLE international 'Paris'
France.1996 '

12 – Piaget JEAN : Le structuralisme. PEF' France.1968