الاستراتيجيات التدريسية في المدخل الكلاسيكي للتعلم من خلال المنظور النسقي الحافز

الدكتور محمد عبُورة
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
المركز الجامعي لـ تيبازة

الملخص :

تقوم العملية التعليمية والتربوية على عدة عناصر متفاعلة منها المتعلم والمعلم ،مادةالتعلم، الوسائل، الزمن... أما الكيفية التي تنسق بها هذه العناصر والأولويات والمبررات التي يوليها المدرس أهمية ضمن سيرورة التعلم فهي ما يعرف بالطريقة والإستراتيجية، يتحدد فيها نمط العلاقات واتجاهها الشخصي، فيتحدد موقع المتعلم في العملية التعليمية ودوره هل هو دور المتلقي والمتفرج أم هو دور الفاعل والمتفاعل مع عناصر الموقف، وهذا من محددات مدى فعالية الإستراتيجية، يضاف إليها مدى مراعاة الأهداف التربوية والتعليمية، وخصوصية المتعلم وفاعليته وشروط التعلم...هذا التنوع وهذا التعدد والتعقد الذي يرجع إلى تعقد الشخصية الإنسانية نفسها وعدم ثبات المواقف والأوضاع الاجتماعية يجعل من المستحيل تحقيق نموذج تعلمي موحد ومثالي، لذا يسعى البحث أو الفكر التربوي دائما للوصول إلى مقاربات تستجمع شتات ما هو إيجابي في مداخل التعلم المختلفة واستراتيجياته المتنوعة بالتوظيف الأمثل والاستغلال الأقصى للموارد وتجاوز المعيقات .

تمهيد :

إن المعلم والمؤسسة التربوية هما الواجهة المركزية للمنهج التربوي الكلاسيكي وهذا لا يعني أنهما يختاران بالضرورة إجراء يتماشى مع البيداغوجية المتمركزة حول المعلم وهذا يعني أن المدرس أو المؤسسة يرجعان إلى مجموعة من المعطيات، كالمنهج أو المنهاج الذي يشمل المحتوى، الأهداف، الوسائل، والطريقة، وهي المفاهيم البيداغوجية للمجموعة التربوية، حيث أن تحديد تلك المفاهيم يرجع إلى المدرس والمؤسسة من خلال استراتيجيات التعليم والتعلم، ومن المفاهيم البيداغوجية التي تشكل العملية التربوية أو ما يسمى بالمفاهيم العامة للتربية، نتعرف ليس فقط على مجموعة القيم الجماعية والتي بني عليها النظام التربوي ولكن أيضا المفاهيم الشخصية التي يكونها المعلم عن نشاطه الخاص والقيم التي يدافع عنها والحركة البيداغوجية التي تنتمي إليها الحالة الراهنة Halina prezesmycki ,(1997)؛ والأمر الذي نريد أن نضعه موضع التسليم هو أنه من خلال منهاج (مجموعة عناصر محتوى) وما يمكن تسميته بفلسفة تربية مختلفة، واستراتيجيات؛ كل ذلك يمكن أن يبني ويطور من طرف المربي أو المؤسسة التربوية. لذا تعددت مداخل التعليم والتعلم وبالتالي تعددت استراتيجياته وسوف نقتصر في هذه المقالة على المدخل الكلاسيكي للتعلم.

المدخل الكلاسيكي للتعلم:

إن مفهوم كلاسيكي لا يعني أبدا حكم قيمة أو تصنيف ترتيبي ولكنه يعني المدخل المشترك بين النظم التربوية التي تعتمد الأسلوب المباشر في التدريس باعتباره الأسلوب الذي كان سائد في المؤسسات التربوية القديمة، كما لا يعني أننا استغنينا اليوم عنه في ظل النماذج المستجدة، بل إن الأهم هو كيف نوظف تلك المداخل ونقصد بها المدخل الكلاسيكي والمدخل عن طريق التعلم والمدخل عن طريق تكنولوجيا التربية والنماذج المشتقة عنها حسب ما يلائم الموقف التربوي ويستجيب لمتطلبات التحصيل والتعلم، ويحقق الأهداف وينمي الكفاءات .

إن المدخل الواحد للتعلم يشمل قائمة متنوعة من المفاهيم ذات العلاقة مع مخرجات التعلم (الأهداف) هذه الأخيرة تحدد البرامج التعليمية والمحاور ذات الأولوية،و الوسائل والمعينات البيداغوجية والزمن المخصص وغيرها من المفاهيم التي تشكل في جملتها المادة الخام لمختلف الإستراتيجيات التي يمكن أن يتبناها أو يبنيها المدرس .

هناك من يعتقد أنه لا يوجد لدى المدرس تصور واضح لإستراتيجيته التدريسية، بل قد لا يستطيع معلم أن يحدد أو يعرف إستراتيجيته الشخصية، من غير مرجعية أو نماذج مقارنة أو تشاور أو نقاش غير مباشر مع زملائه على الأقل، لأن المعرفة الأكاديمية وحدها لا تكفي في ظل نسق مفتوح على المحيط، أما بالنسبة لاستراتيجية حيث يشمل القسم عالما منغلقا على نفسه، فما نقوم بوضعه من استراتيجيات ينبغي أيضا أن يصمم مبدئيا وفق ما يتوفر عليه محيط نسق المؤسسة أو المدرسة أي تماشيا مع الاختيارات التي ستجرى على مستوى:

أ- المناخ الذي يجري فيه النشاط التربوي.

ب- نمط الأهداف الموجودة ذات الأولوية .

ج- كيفية تنظيم عمل المعلم وعمل التلاميذ يعنى الطرق المستعملة.

د- درجة استقلالية التلميذ يعني الإجراءات المستعملة لمراقبة الأنشطة.

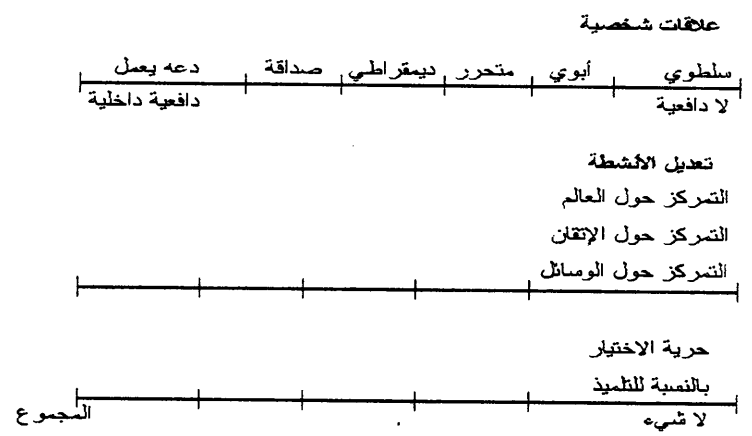
حيث أن هذه الاختيارات تميز بين نوعين من الاستراتيجيات : استراتيجيات منفتحة على المحيط، واستراتيجيات منغلقة، ففي النوع الأول تتميز الإستراتيجية بالمرونة والقابلية للتعديل خلال سيرورة الدرس، بينما في النوع الثاني تحافظ الإستراتيجية على مراحلها نسبيا ،ويبقى العامل المشترك بينهما في كون الإستراتيجية بصفة عامة، فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، تحقق الأهداف المرجوة على أفضل وجه (الديب، 1986، ص19)، وهي أيضا "تتابع معين من طرق التدريس، التي تتكامل وتنسجم معا لتحقيق أهداف الموقف التدريسي"(Fqrmer and Farrell ,1980). وسوف نختبر منها أربعة بالتتالي نراها أكثر دلالة وهي:

1. إستراتيجية التعليم الإلقائي(المباشر)
2. إستراتيجية التعلم الفردي المراقب من طرف المعلم
3. إستراتيجية التعلم الحر عن طريق المشروع
4. إستراتيجية التمثيل أو التمثل أو التطبيق، وكلها مفاهيم تعبر عن نوع معين من التحصيل .

هذه الاستراتيجيات يمكن أن تلاحظ مهما كان الإجراء المتخذ، حتى لو كانت طريقة التنفيذ تبدو مغايرة، فبالرجوع إلى طبيعة الاختيارات الأربعة السابقة واستقراء الوضعية التربوية، يتبين لنا كيف أن إستراتيجية ما تحمل مؤشرات اختيار أو بعد معين .

المناخ: يمكننا أن نحدد مفهوم المناخ في علاقته الوظيفية مع ثلاثة عناصر: العلاقات الشخصية بين التلاميذ والمعلم،نمط تعديل الأنشطة :هل يأخذ في الاعتبار مواقف وأراء المعلم أم مبدأ الإتقان أم يقف عند حد ما هو ممكن في ظل المعيقات المادية المتعلقة بالوسائل المستخدمة كإتباع خطة محددة ضمن الكتاب المقرر وهل يشارك التلميذ في تسير نشاطهم ومن ثم هل بإمكانهم القيام بتعديلات أو اقتراح بدائل؟ مع إمكانية الاختيار من متعدد أنشطة مع درجة حرية متاحة . عبد العزيز الغرضاف (1991).

ويمكن تمثيل أو تشكيل هذه العناصر على سلم تقييم لاتجاه العلاقات الشخصي



نمطية الأهداف: بناء على العمل الجبار الذي قام به ب.بلوم ،فقد جرت العادة تصنيف الأهداف التربوية حسب ثلاثة مجالات كبرى:

أ- المجال المعرفي الذي يحتوي جميع الأهداف في علاقتها مع العملية الثقافية بدءا من استرجاع معلومة محصلة(تذكر) إلى الأنشطة المتمثلة في:

- استخلاص نتائج حل مشكلات أو إبداع... نجد قائمة من الأهداف في الفرع المكرس للمدخل عن طريق التعلم.

ب-المجال العاطفي الذي يجمع كل الأهداف التي تبرز شعورا ما وانفعالا، اتجاها أو قيمة.

ج-المجال النفسحركي والذي يضم مجموعة الأهداف المتجهة نحو تنمية مهارة عضلية أو حركية.

هل تمحور الإستراتيجية حول الأهداف الانفعالية دون انشغال بها أو إيلائها مزيدا من الاهتمام أم نهتم بالوسائل التي من شأنها إحداث السلوكات العاطفية الحافرة أكثر .

من اهتمامنا بالوسائل المنتجة للسلوكات المعرفية بمعنى أن الأهداف المعرفية لا ينبغي أن تحدد في المقررات واستراتيجيات المدرسين فحسب ،وإنما تكون واضحة ومعروفة لدى التلاميذ أيضا وأن يعمل المحيط الدراسي على تحضيرهم لتحقيقها، ليمكن بذلك إثارة أهداف الفعالية أو ما يسميه بالعواطف أو الانفعالات اتجاه موضوع ما أو أهداف ما والتي هي في هذا السياق الأهداف المعرفية ومن حيث أ ن الأهداف المعرفية لا يمكن أن تتحقق إلا بتحقق الأهداف الانفعالية العاطفة اتجاه الموضوع أو الدافعية فانه لابد من تحقيق الأهداف الانفعالية أولا عند التلاميذ كشرط لتحقيق الأهداف المعرفية، فالأهداف الانفعالية هي طاقة بالنسبة للعملية التربوية التي تتوج بتحقيق الأهداف المعرفية، يس عبد الرحمن(1998).

ومن ثم يمكن القول بقصد مزيد من التوضيح أن الأهداف الانفعالية مدخلات وأن الأهداف المعرفية مخرجات out put.

وأن الأولى تصنف ضمن الموارد (ressources) وأن غيابها يصنف ضمن المعيقات contraintes حسب منهج المقاربة النسقية.

فيما يخص الطرق، اختيارها، تطبيقها يتعلق الأمر إلى حد كبير بالأهمية النسبية للأهداف المعرفية والانفعالية وأيضا بنوع وطبيعة الفعل المنفصل تعليميا في وظائفه أي المنظور التعليمي"تعليم" أم "المنظور التربوي" تربية" الشيء الذي يحيلنا إلى "فلسفة التربية".

إن المدرس يمكن أن يستعمل طرقا أكثر أو أقل تفتحا أو انغلاقا ولنتخذ مفهوم الانغلاق لوصف طريقة تعمل على التنظيم الداخلي للمحتويات. والتي لا يتدخل التلميذ فيها إلا عند إعطاء جواب يسمح بقياس تحصيله، وبالتالي: إن الدرس الإلقائي الذي يقدم مباشرة أمام التلاميذ يتوافق مع الطريقة المغلقة، لكن يمكننا قول هذا كذلك في المنهج الخطي« linéaire أين تحدد إجابة التلميذ كل شيء، وزيادة على هذا فإنه يمكن العودة إلى الوراء أو التكرار دون تغيير لتجزئة الوحدات ولا للمسار المتبع .

وعلي النقيض من ذلك فان الطريقة المفتوحة هي تلك الطريقة التي تبنى شيئا فشيئا بما يخدم استجابات وتدخلات التلاميذ، فهي إذن تصلح لتنمية إمكانية الفضول، التفكير، المبادرة، وإمكانية الانضباط .

أما في الحالات الأخرى، فان الهدف المنشود هو جعل التلاميذ المهتمين أكثر تقبلا لطموح المشاركين الآخرين، أكثر استجابة لاجتذابهم وما ينتظرونه منهم، ومن ثم أكثر تسامحا تجاه أخطائهم. ليس هناك مبرر عدم استعمال تطبيق مفتوح في القسم التقليدي، وإن التجربة تبين مع ذلك أن هذا التطبيق محدود لأن المدرس يمكن أن يكون قد عرف حدود إستراتيجية بمعزل عن أهداف التلاميذ. لذا فان الطريقة المفتوحة هنا ليست سوى عملية إجراء موجهة لتسهيل تحصيل المعارف أو تكوين اتجاهات مرغوبة من طرف المدرس.

هناك مظهر آخر ذو إطار تربوي، يتعلق إلى حد بعيد بالمناخ المهيإ، وبالأهداف الانفعالية والمعرفية المستحفظة، وهو درجة أو شدة المراقبة من طرف التلميذ أو أساليب التعلم.

فهذه هي أشكال عدة لدرجات المشاركة من طرف التلاميذ في هذه المراقبة:

1. لتسيير التعليم بطريقة سلطوية وتقديم المعلومات من غير تمهيد لها، وبغير حوار لا عن تقدير أهمية الاستعمال الذي يمكن أن يعمم ولا عن الأهداف أو الفوائد التي يمكن أن تنشأ عن تلك المعلومات.

2. طريقة العمل مماثلة لتلك المحددة نمطيا في المقرر مع أن الأهداف، التطبيقات، والمكتسبات قد نوقشت سابقا مع التلاميذ.

3. الأهداف معروضة، والطريقة المثلى لتحقيقها قد نوقشت مع فوج التلاميذ، ينظم المدرس الأنشطة، ويعتمد طرق التعلم المتفق عليها.

4. أهداف التعلم قد نوقشت مع مجموعة التلاميذ، وهناك مختلف طرق التعلم قد اقترحت، والتلاميذ قد اختاروا واحدة ثم تقيدوا بها.

5. الأهداف المحددة قد اختبرت من طرف كل تلميذ حيث حللها من أجل استخلاص الحكم منها على الأنشطة التي يجب الالتزام بها، وتأسيس خطة الدراسة عليها ثم التي تشكل في الأخير موضوع النقاش مع المدرس.

6. كل تلميذ يختار أهدافه ومعايير نجاحه بنفسه ثم يناقشها مع المدرس بعد ذلك يكون التلاميذ مسئولين تماما عن نشاطاتهم.

يحدد المدرس معايير النجاح إلا في الحالة الأخيرة، فإليه يرجع ـ بالتـأكيد ـ تقييم ما إذا كانت الإستراتيجية المختارة قد آلت إلى تحقيق الأهداف الموجودة أم لا.

إن ترتيب العناصر السابقة الذكر يسمح بتمييز أحسن بين أربع استراتيجيات سوف تختبرها إتباعا وهي:

أ. إستراتيجية التعليم الإلقائي (المتمركز حول "التعليم" والأنشطة الجماعية للتلميذ)

ب. إستراتيجية التعليم الفردي المراقب من طرف المدرس .

ج. الإستراتيجية المؤسسة على مشروع جماعي أو فردي .

د. إستراتيجية التمثل أو التمثيل ASSIMILATION.

إستراتيجية التعليم الإلقائي:

في هذه الإستراتيجية يحفظ المدرس أغلب القرارات، فيختار المحتويات، الأهداف، الطرق والوسائل، يقرر مدة كل نشاط، يحدد معايير النجاح ويقيم نتائج كل واحد.

هذه الإستراتيجية يمكن أن تنفذ مع مناخات مختلفة، فيمكنها أن تحقق مع طرز مختلفة من العلاقات الشخصية لكن تنفيذها-عموما- يكون أحسن إذا كان المدرس "سلطويا"، "أبويا" أو أكثر من هذا "تحرريا"، خلال عملية إجراء الأنشطة في القسم. فان المعلم يمكن أن يثير الحاجة إلى بعض الوسائل والأدوات التي تستعمل كمعينات بيداغوجية، نستطيع تصنيفها في ثلاث فئات كبيرة (arbre de décision) .

الأدوات الروائية (السردية) narratifs، أو الأدوات البنائية حسب الحاجة « matériels structurés à réponse "، ومن بين تلك الأدوات فان الأكثر كلاسيكية منها هي الوثائق المطبوعة.

النصوص القصصية: في هذه الفئة تتشكل نصوص تخيل التاريخ وتخيل الجغرافيا الوصفية، مقالات حول مواضيع ذات الاهتمام العام، وحول مواضيع متخصصة المجالات، والمقالات الوصفية حول أسئلة تقنية.

النصوص البنائية: هي نصوص مبنية في إطار هدف بيداغوجي أو "ديداكتيكي"، يمكن أن يتعلق على سبيل المثال بجداول معطيات تاريخية أو بدروس

جغرافيا مقدمة بترتيب معين (مناطق ،نشاطات اقتصادية) أو بنظام العدد العشري...الخ. نصوص أو أدوات بنيت حسب الحاجة، ولها الخصائص التالية:

1. المعلومات النظرية والتطبيقية مقدمة (مرحلة التقديم)

2. تنتقل بعد ذلك إلى مرحلة تكرار الأجوبة الملقنة، ويتطلب من التلميذ انجاز زمرة من التمارين القصيرة المغلقة والتي تلعب فيها معرفة النتائج دورا هاما.

3. تلك المؤشرات تسحب تدريجيا إلى أن يتوصل التلميذ إلى المرحلة الثالثة المسماة مرحلة الاستقلالية « phase d'autonomie » (أو مرحلة الاختبار) وفيها يتبين أنه يشمل سلوكا أو معارف نظرية أو تطبيقية، وقد سميت هذه المرحلة كذلك لأن التلميذ أصبح يعمل بطريقة مستقلة من غير عون أحد. إن أدوات التعلم التي لها تلك الخصائص تسمى "مناهج" أو "برامج" programmes كما هو الحال في التعليم المبرمج.

هذه العبارة تشير عموما إلى برامج مطبوعة (خطية أو متفرعة). لكن مبادئها مستقلة عن طريقة أو نمط التقديم، وقد طبقت مع نماذجَ أخرى من الأدوات (تسجيلات، شريط، أفلام ثابتة، مستندات شفافة (dispositive) وحتى برامج تلفزية مدرسية إن وجدت، بسبب هذا التنوع يستعمل التعبير العام السابق الذكر الأدوات البنائية أو المهيأة حسب الحاجة".

ويمكن للمدرس أيضا أن يستعمل بصفة خاصة العينات البصرية المتمثلة في الصورة أو الإيقونات (Icônes) لتقديم معلوماته للتلميذ، لأننا كثيرا ما نهمل تعليم الطفل قراءة الصورة وترجمة معانيها، وهو قادر على أن يتعلم ذلك تدريجيا، وكثيرا ما يجد فيه متعة ومن ثم دافعية، خاصة إذا استعملنا التبصر، وهذا الأخير لا ينطلق من ذاته، وإن ترجمته الصحيحة تشترط درجة كافية من النضج السيكولوجي كما تشترط تعلما حقيقيا. وكما ينشأ عن عدم استغلال للإمكانات المادية المتوفرة أيضا، فان النفور من التعلم ومقاومته ينشأ أيضا إذا كانت الوسائل السابقة الذكر فقيرة من حيث المعلومات أو أن التعلم قد حددت أهدافه بمعزل عن

هذه الوسائل، فتصبح هذه الأخيرة ضمن إستراتيجية غير مهيأة لها، فلا يمكن استغلالها استغلالا تلقائيا من طرف التلميذ بل بتوجيه من المدرس.

في هذه الحالة يمكن للمدرس أن يلجأ إلى الوسائل التكنولوجية الأكثر قابلية للاستغلال الواسع لتحقيق أهدافه، ولكن تبقى دائما تحت عنوان المعينات auxiliaires، ونظرا لكون هذه المعينات تخضع للإمكانيات المتاحة عندما يتعلق الأمر بالتلفزيون التربوي والبرامج المبثوثة عبر الراديو...وغيرها فتتحول دائما إلى معيقات، ولكن نظرا إلى أن الاقتراب النسقي يستدعي بدائل متنوعة، فان التعليم الإلقائي يستطيع بالتالي استعمال تقنيات التعليم المبرمج والذي سوف ندرسه قريبا في النمط التالي من الاستراتيجيات والمتمركزة حول تحصيل التلميذ.

إن الدرس المبرمج يمكن أن يصلح لابتداء مرحلة في الرياضيات والتقنيات العلمية، كل مرحلة تفحص وتقيم قبل أن تشرح المرحلة التالية وتطبيق هذه الطريقة لا تسمح لأحد بتحديد وتيرته الدراسية، فالكل ينبغي أن يعمل حسب وثيرة الطفل البطيء.

ولتعزيز دافعية التلاميذ يمكن إجراء اختبار قبل وبعد تقديم معلومات الحصول الفوري على العلامة، ومقارنة نتائج الاختبارين تبين بصفة عامة مدى تقدم التلاميذ الشيء الذي يزيد في تشجيعهم .هناك مواد كالتاريخ والجغرافيا يمكن أيضا أن تدرس بوسائل هذه الطريقة، بعد أن تكون قد قدمت لهم أفعال عن مشاهد محدودة لتساؤل ما، مع تبيان اختبارات ممكنة، كما تقدم هذه الاختبارات في التالي للعرض والمناقشة.

في الاستراتيجية المؤسسة على التعليم الإلقائي يمكننا أيضا أن نحرز على نتائج حسنة بتطبيق الطرق التالية:

1ـ مناقشة سؤال محدود ومحدد بعد أن يهيئ التلاميذ أنفسهم لهذا

2ـ تكليف التلاميذ أو مجموعات صغيرة منهم بمواضيع للدراسة والتدعيم داخل القسم في شكل عروض أو استعراضات

3ـ تقديم عروض عن التلاميذ تمثل ميولهم ومراكز اهتمامهم وأعمالهم الشخصية (كجمع الطوابع أو التشكيل بالعجين، أو أعمال البستنة .....الخ). أو نقوم بسحب وثائق مطبوعة، يمكننا أن نضيفها إلى وسائل وأدوات التعلم الأخرى.

هذا وقد ألححنا كثيرا على مجموع هذه الإجراءات لسببين أساسيين:

أولا: لأنها قابلة للاستعمال في كل واحدة من الاستراتيجيات ومن خلال أي مدخل من المداخل التي عرفناها سابقا.

ثانيا: لأنه يبدو لنا أنه من الأهمية بمكان أن نبين أن إستراتيجية التعليم الإلقائي قد تكون أكثر تعقيدا، وتعتمد على زمرة من الوسائل البيداغوجية الكثيرة والتي لا نتوقعها.

إستراتيجية التعلم الفردي المراقب:

هذه الإستراتيجية هي طريقة عامة أكثر انفتاحا من السابقة، فهي تستعمل مجموعة المعينات المبينة سابقا ولكنها تستعمل بطريقة خاصة نسبيا ومتنوعة جدا لا تتلاءم بدرجة كافية مع المناخ السلطوي وتتطور أحسن إذا شارك التلاميذ في صياغة الأهداف وفي تحديد معايير النجاح، وبصفة عامة عندما يكون لهم دور في تسيير ومراقبة تعلمهم.

و أخيرا فان ضبط إستراتيجية مشابهة يفترض اصطلاحا أكثر تكاملا وتحضيرا مدعما، هذا الاصطلاح وهذا التحضير ليسا في الحقيقة ممكنين إلا في صميم الطريقة الكلاسيكية، حيث تبنى المنهجية التي تم ضبطها من خلال الطريقة الثانية المؤسسة على التعلم.

ونشير إلى أن المدخل الكلاسيكي في التعلم يمكنه استعمال آليات، منهجيات أخرى كما رأينا، وذلك في الحقيقة ممكن إذا كان المدرس قادرا على تصور أهدافه بدقة وإدراكها في صورة سلوكات نهائية يمكنها أن تجمع العتاد البيداغوجي اللازم، وتقيم النتائج، كما سبق وأن ذكرت بالنسبة للتعليم المبرمج، فالمدخلات المختلفة لا تتعارض إذن ولكن يمكن أن تنسق خطواتها الضرورية عندما تنطلق من مقاربة نسقيه، وليس من تنظير بيداغوجي ولو يحظى بالأولوية.

إن الإسهام الأساسي لهذه الاستراتيجية مقارنة بسابقتها هو أن كل أداء فيها متحكم في توجيهه من طرف المعلم، فهي تجري عملية عكسية حقيقية بتحويلها من أنشطة للمدرس إلى أنشطة للتلاميذ.

من جهة أخرى وفي أحسن الحالات هو عمل متفرد مؤسس على تحليل دقيق ومفصل لحاجات كل فرد، وقد يكون هذا العمل مقترحا لكنه نادر بحكم عدم ملاءمة الوقت وعدم توافق التكوين المتخصص للمدرسين مع هذا النوع عن النشاط الدراسي.

من بين الطرق المغلقة التي يمكن وضعها موضع التطبيق في إطار هذه الاستراتيجية نجد الأكثر أهمية هي طريقة التعليم المبرمج.

فالمناهج بصفة عامة تعتبر معدة ومبنية كوسيلة تعليم أو كتقديم للمعلومات والمعارف المراد تحصيلها: فهي ينبغي أن تؤسس على مبادئ المقاربة النسقية، وفي هذا المساق فان الأهداف التربوية من طبيعة الأهداف السلوكية قد تكون معلنة ومحللة وفق ثلاثة جوانب:

النشاطات المطابقة، معايير النجاح القابلة للتطبيق والمعارف التطبيقية الأولية. الأنشطة في هذه الحالة تكون منظمة وفق مراحل صغيرة مغلقة، والأجوبة تكون مؤكدة أو مصححة مباشرة بمقارنتها مع الأجوبة النموذجية ويمكن للمناهج أن تدمج ضمن إستراتيجية متمركزة حول المعلم، أو في الطريقة الكلاسيكية.

إن الخبرة المسبقة تقود نحو ضمان درجة من النجاح (80% على الأقل مقارنة بالمعايير المحددة سلفا) لأعلى نسبة من التلاميذ (80%-90%) من الفئة المستهدفة بالمنهاج، وفي ضوء ذلك الشكل البسيط لتلك المعايير فان البرامج الخطية تشترط أن ينطلق كل المهتمين من نفس النقطة ويمرون بالضبط على نفس مراحل التعلم.

كل وحدة تعلم تقدم أدنى قدر من المعلومات، وكل استجابة تأكدت صحتها يؤديها المتعلم مباشرة، ويمكن جعل الطريقة أكثر مرونة واستجابة للتساؤلات

بحيث يمكن اختصار المراحل إذا كانت الإجابة صحيحة، مما يختصر زمن التعلم ويجنب الطفل إعادة تعلم ما قد تعلمه أو هو يعرفه تجنبا للملل أو الضجر.

تتكون المناهج المتفرعة من بنود يحتوي كل بند على قدر لأبأس به من المعلومات أكبر من سابقه في المناهج الخطية، هذه الأطر العريضة تسمح بتحليل تفرعات السؤال وإبراز الفروق الدقيقة بين المعلومات ومن ثم القدرة على معرفة المعلومة المطلوبة.

هناك اختيارات متعددة تقدم لكل إطار، وكل إجابة تقود إلى الصفحة الموالية من الكتاب أو تقود إلى المرحلة الثانية من النشاط وتجدد معها الطاقة الدافعة والرغبة المتولدة والمتجددة في مزيد من العمل والمزيد من النجاح، خاصة وأن البنود تكون مشوشة لمنع التلاميذ من الغش، واختيار حل إنما يكون بالإحالة إلى الصفحة المخصصة وتتيح الاطلاع على نتائج الاختيار، وفي نفس الصفحة يتشكل البند التالي المطلوب قراءته.

هذا النوع من البرامج أو المناهج متكيف أكثر مع تعلم إجراءات اتخاذ القرار. روبرت ريتشي(2000)، ولكن عادة ما يستعمل لاستيعاب المعلومات والسيرورات الفكرية، وفي الحالة المقابلة فان القارئ إذا أعطى إجابة خاطئة، فهو مدعو إلى إعادة قراءة المعطيات أو المعلومات المعطاة، وإعادة اختيار بديل بين الإجابات المقترحة في حالات عديدة (عندما تكون هناك مجموعة من المعارف التطبيقية المحصلة سابقا)، فيكفي أن يعطي التلميذ قائمة الإجراءات المطلوب إكمالها حسب الترتيب الذي ينبغي أن يقوده إلى الصواب، على سبيل المثال عندما نتطرق إلى معادلات حسابية، فإن التلاميذ يكونون قادرين على إجراء عمليات الجمع والقسمة، فيكفي بذلك أن نعطيهم النمط الإجرائي.

الإستراتيجية المؤسسة على المشروع الجماعي أو الفردي:

في هذه الطريقة (تعلم مبني على المشروع المشترك أو الفردي) نجد أنفسنا أمام وضعية أكثر مرونة أيضا، والتي تشترط كفاءة فيما يتعلق بالنسق ومراقبة الأنشطة حيث أن شروط ما يسمى بالمناخ التربوي ودرجة مشاركة التلاميذ تكون

أكثر انضباطا مما سبق ذكره في الاستراتيجيات السابقة، وبصفة عامة فإن هذا النمط في الاستراتيجيات لا معنى له إلا على مستوى المدرسة بأكملها. يشترك المعلمون والتلاميذ من أجل اختيار وتحليل المشروعات التي لها صلة بالمناهج والمهام والأنشطة الأساسية والثانوية التي تسمح بتحقيق الأهداف المحددة مسبقا، كل فوج من التلاميذ موجه إلى استعمال أدوات تدعم مركز اهتماماته، هذه الأدوات موضوعة تحت إشراف أحد المدرسين، ينظم العمل المشترك لكل يوم مسبقا من خلال الساعة الأخيرة من نشاط اليوم السابق.

ويمكن للفوج أن يدرك ضرورة اختيار طريقة عمل ما (رسم خطوط بيانية، صناعة نماذج)، فإن لم يستطع أفراده معالجة المشكل بأنفسهم، فإن زملاءهم الآخرين يحولون إلى أدواتهم ووسائلهم لمحاولة إيجاد ذلك الحل، وفي حالة فشل تال فإن المعلم يدلهم عليه، أو يقدم لهم المعلومة المراد البحث عنها، كما يتطلب منه تنظيم فوج دراسة جديد إن دعى الأمر لذلك. بيير فاير(1997)Pierre vayer.

إن نجاح هذه الاستراتيجية يتعلق بيداغوجية لاكتشاف أين يتعلم الطفل المفاهيم والمبادئ من خلال النشاط الفعلي، والوضعية الحقيقية. فالتلاميذ سيكتشفون مثلا عن طريق البحث كيفية تنفيذ المهام التي يتطلبها المشروع، وهم لا يمتلكون المعارف اللازمة لذلك، وهذا من شأنه إثارة فضول البحث ومواجهة التحدي بالتحدي. كما أن تحديد إطار زمني للمشروع التربوي له أهميته الخاصة في إثارة دافعية التلاميذ لتعلم التقنيات الأساسية، وإجراء تمارين، لو قدمت مستقلة عن المشروع لما أثمرت ربما تعلما فعالا(1997),A lieury et F fenouillet.

كما أن قيمة هذه الاستراتيجية تكمن في كونها تتيح للتلميذ فرصا سانحة لتعلم وتطبيق الانضباط الذاتي، وتعلم كيفية إجراء أبحاث، والاعتماد في كل ذلك على قاعدة المعلومات التي يحصلها.

وزمن أو مدة هده الأنشطة يرتبط بأعمار التلاميذ، فتكون قصيرة جدا إذا كان هؤلاء صغارا، ومن ثم فإن تعقد المشاريع المختارة يتعلق بالعمر، وبمستوى

التلاميذ، كما يتعلق أيضا بالنقاشات التي تتم مع المعلم عندما تكون هناك إمكانية تنفيذ تلك المشاريع بموارد متوفرة لديه، ومع ذلك هناك دائما مهام في المشروع هي في متناول أغلب التلاميذ مما يفعل ويسهل المتابعة خطوة خطوة، بتعليمات شفهية، أو يسهل نشاطات طلبة آخرين بدل استغراق الوقت في التوجيه الشفهي والتطبيقي لجميع أفراد الفوج الواحد.

فعندما يتعلق الأمر بنشاطات مرتبطة بمشروع موجه، فإن هذه النشاطات تكون محددة لأنها تؤدي مباشرة أو غير مباشرة إلى تحقيق الأهداف، عن طريق تحليل تلك الأهداف.

إن تصحيح وتوجيه المشروع يفترض إذن مقاربة نسقية خاصة، وأن العتاد البيداغوجي المعين هو نفسه الموجود في الاستراتيجية السابقة، وعلى العكس فإنه من الصعوبة بمكان تقييم الإتقان كما هو الحال في الحلول السابقة.

إن الإستراتيجية المتمركزة على المشروع تمتلك معاملا انفعاليا (عاطفيا) قويا (Fort coefficient affectif)، فهناك إذن ما يبرر توقع أن يكمل التلاميذ مهام معرفية لأنهم يريدونها ويرغبون فيها، وليس لأنها فرضت عليهم.

إنه لمن الملائم إذن أن نحكم على الإتقان من مستويين، آخذين في الاعتبار من جهة نمط النشاط المؤسس تلقائيا، والفعل الذي كان قد أدى به إلى هذه الدرجة من الإتقان، رغم مواجهة العديد من الصعوبات. ومن جهة أخرى تحصيل وتطبيق المعارف والتقنيات التي تكون الحصيلة أو النتيجة.

من صميم الحاجة والضرورة أن يهيئ المعلمون ملفا أو سجلا تسجل فيه مختلف مظاهر شخصية التلميذ، وعمله، لكن يمكن أن نوعز بهذه المهمة للتلميذ ليساهم فيها هو نفسه بثقة وصدق نية في شكل حصيلة عمل شخصي.

إن الإستراتيجية المؤسسة على مشاريع تقتضي الإدماج والاندماج؛ إدماج من طرف المعلم ومتطلبات الإنجاز، واندماج من طرف المتعلم لكونه طرفا في المشروع، والأمر يتعلق هنا بمؤسسة مسيرة بالتعاون والتي لها وسائل، وإرادة

إنجاز أفكار،أشياء: أشكال، نماذج، تمثيلات، والتي سوف تدمج ضمن المناهج والطرق الموجودة.

إننا نعمل على توظيف طرق وإجراءات التفكير المشتركة وإجراء التحقيق بتطبيقها في ميدان المفاهيم النظرية لتلك التمثيلات (simulation) أو التمثلات(Assimilation) .

إستراتيجية التمثلات:

هذه الإستراتيجية تتطلب وضع المتعلم في سياق التعلم العقلاني الذي يعيد إنتاج المظاهر الأساسية لمحيطه الاجتماعي. " إن التمثل هو محاكاة وضعية حقيقية وأن عناصر الواقع التي نريد إدماجها في عملية التمثل هي عناصر منتقاة بحيث تخدم الأهداف التي ينبغي على التلميذ تحقيقها ". أني شالون بلون (Annie 1997 chalon_blanc). فإذا كان فهم تمثلات بعض العناصر المهمة في المجتمع الحقيقي منوطا بأفراد المؤسسة فإن عملية الضبط والتصحيح وإنتاج الوسائل المستخدمة في التمثل تشكل موضوع الأنشطة التي يتم توجيهها بالاشتراك بين المعلمين والتلاميذ الأكبر سنا.

النشاطات المتوقعة في التمثلات تكون مرتبطة أيضا بأقصى قدر من الدقة الممكنة مع الحقيقة أو الواقع، وأن تحليل ذهنية المعارف وتحليل المهام والتقنيات التي تتطلبها يتيح كل المعطيات الموافقة والملائمة لمراحل التعلم السابقة والمرخصة من طرف المؤسسة.

العلاقات الواقعية التي رسخت أيضا مع العناصر الموافقة للحياة الاجتماعية، يمكن أن تكون معززة باستدعاء محاضرين للمشاركة، أو تنظيم زيارات للتلاميذ، وأيضا بفترات الملاحظة والمشاركة في نشاطات اجتماعية أو اقتصادية حقيقية.

في إدارة أخرى قد تسمح إستراتيجية التمثل بإدخال بعد اللعبة بطريقة تتابعية كما قالت مارتين موريراس بوسكي(Martine Mouriras Bousquet (1974: " في عالم الحيوان، وفي عالم الإنسان البدائي كل أنواع التعلم تقريبا ترتكز على قاعدة

اللعب: لعب الصيد، لعب العلاقات بين الجنسين، لعب التسلسل الرتبي، لعب الطقوس أو الاحتفالات، الخ....، الشيء الذي يميز لعب التمثل وهو ما يحيلنا في نفس الوقت إلى حقيقة خارجية". يعنى أنه يعيد إنتاج reproduit وضعية -على الأقل وبإخلاص- مما يتطلب مشاركة نشطة بإسناد مهمة أو دور لكل واحد، واشتراط قدر من المبادرة، وأن يعرف عددا من القواعد القاسية نوعا ما، والتي تحد نوعا ما من حرية كل لاعب.

يمكن أيضا أن نميز تلك الألعاب التمثلية بحسب ما تشترط أولا تشترط من أدوات ووسائل أو بحسب ما تأخذ من شكل المنافسة أو بالعكس شكل التعاون، وهكذا فان ألعاب التمثل أصبحت اليوم مستعملة بطريقة متكررة في مجال التكوين المهني بما فيها تكوين المدرسين، كما يمكن أن تستعمل في وضعيات التعليم المدرسي، كمدخل للاقتصاد وللتوجيهات المدنية، ولمواجهة تحديات العولمة، أو كما عرفه سابقا ديفيد ولسك DAVID WOLSK (1975) بالفهم العالمي internationale compréhension وهو أحد مخططات التنمية الأكثر أهمية، والذي تم إعداده من أجل الفئات الاجتماعية الريفية، يسمح لهؤلاء الفلاحين الأميين ولكنهم أغنياء بالتجربة بفهم المؤسسات المحيطة بهم، وتعلم كيف يديرونها ويتعاملون معها بطريقة صحيحة. إن فرص إنشاء علاقات عقلانية بين أعضاء فوج واتخاذ قرارات وملاحظات نتائج تطبيق تلك القرارات لا تحصى، يلاحظ الطفل أن العقلية، والمعارف والمهام والتقنيات لها كلها علاقة مباشرة مع ما يدرس، ومن ثم يلاحظ أن دافعيته متنامية نحو ذلك النشاط.

هناك طرق أخرى ملائمة للذهنية، موافقة للمعارف والتقنيات التي نعمل على تحصيلها للتلميذ مدمجة في نسق تعلم عقلاني يكون بدوره كلا مدمجا.

المعلومة والعتاد المعين الذي تتطلبه هذه الإستراتيجية متعلق إلى حد كبير بالتمثلات، إن لهما خاصية نصف دائمة، ويقتضي أن يفهما وينجزا على مدى زمني طويل، مع إمكانية أن يكون في شكل نشاط موازي للتعليم الذي تستدعيه التمثلات.

➢ **العوامل المؤثرة في اختيار إستراتيجية :**

انه من المحتمل أن العوامل الأكثر أهمية في اختيار إحدى تلك الاستراتيجيات هي المصطلحات والمفاهيم الموجودة في التربية، والوعي بضرورة التغيير عند أولئك الذين يراقبون موارد النسق وهم في نفس الوقت وكلاء سير ذلك النسق. هذه العوامل تحدد طبيعة وسعة التغيير الممكن.

لهذا الاعتبار فان كلا من الأخلاقيات الموجودة، وموارد المؤسسة، وكذا اتجاهات المدرسين؛ معارفهم، كفاءتهم، عددهم، كل ذلك يختصر-غالبا-ميدان الممكن إلى مجرد بعد.

إن مجال التنفيذ هذا ينتج بصفة عامة استجابات جزئية يعني أننا ندخل طرقا وإجراءات وعتادا لا تمت بصلة إلى الإستراتيجية الكلية أو إلى التأثيرات المتبادلة للتغيرات المستعملة.

هذه الوضعية في الحقيقة لا يمكن تجنبها في الطريقة التي سميناها سابقا بالكلاسيكية، أنها تتعلق بحقيقة أن المكونات المختلفة يتم تحليلها تباعا، دون أن يطرح مشكل تفاعلها في البداية، وتتعلق أكثر بالمرحلة الأولى من هذه الطريقة التي تتوفر في نفس الوقت على إيديولوجية بيداغوجية محددة بأولوية في أغلب الأحيان. كما تتوفر على قائمة بما يجب تعلمه، هذه القائمة مستقلة تماما عن "لماذا نتعلمه؟". الأمر الذي يحدث القطيعة بين الهدف والرغبة، مما يجعل من عملية التعلم عملية ميكانيكية إلزامية تخلو من الدافعية الحقيقية .

لقد بينت سابقا أن الإستراتيجية المؤسسة على المدخل "الكلاسيكي" يمكن أن تستفيد مما يقدمه المدخلان عن طريق التعلم والمدخل النسقي، هذان الأخيران يضمنان للاستراتيجيات التربوية ترابطها، والتوظيف الجيد للموارد المتاحة أيضا، وهذا ما سوف أتناوله في مقالات لاحقة إن شاء الله.

➢ المراجع:

1. عبد العزيز الغرضاف وآخرون: **المدرس والتلاميذ أية علاقة.** دار الخطابي، المغرب، الطبعة(2)، 1991.
2. يس عبد الرحمان قنديل: **التدريس وإعداد المعلم** . دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة(2)، 1998.
3. **الديب فتحي .الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم ,ط3 (الكويت :دار القلم 1986).**
4. **يس عبد الرحمن قنديل /التدريس وإعداد المعلم /دار النشر الدولي ط2 1998.**
5. **روبيرت ريتشي /التخطيط للتدريس , ترجمة :محمد امين المفتي واخرين. الطبعة الثالثة 2000.**

➢ المراجع باللغة الأجنبية:

1. **Alain LIEURY,Fabien FENOUILLET :Motivation et Réussite scolaire, Dunod ,Paris 1997.**
2. **Halina PRZESMYCKI : Pédagogie différenciée. Hachette éducation, paris, France, 1991.**
3. **Halina PRZESMYCKI : LES études dirigées pour apprendre. Hachette éducation, paris, France, 1997.**
4. **Les Presses de L'UNESCO :L'éducateur et l'approche systémique, Paris 1976.**
5. **Fermer walter A and farrell,Margaret A systimatic instruction inscience for the middle and hight school years,(massa chustts) :Addison wsley publishing co 1980).**