سلسلة المنظومة التربوية في المغرب

2

المرجع في كيفية التدريس

- الأهداف التربوية المواصفات - الكفايات - القيم
- نظريات التعلم
- طرق التدريس
- تقنيات توظيف الكتب المدرسية
- طرق وأساليب التقويم والدعم
- ضوابط وتقنيات صياغة الجذاذات

الأستاذ الدكتور سعيد حليم

الإهداء

إلى السيدة الوالدة: التي بفضل رضاها ودعواتها، استمد العون بعد توفيق الله تعالى وتيسيره.

إلى روح والدي رحمة الله عليه، وأسكنه جنة الفردوس من جناته.

﴿رب ارحمهما كما ربيان صغيرا﴾

إلى أم شيماء وأيوب، وعبد الحميد وأنس، فلولها بعد توفيق الله وتيسيره ما وجدت الوقت الكافي، ولا الظروف الملائمة ، لتأليف ما أنجزت من كتب وأبحاث، فلها مني خالص التقدير، وعظيم الامتنان، وبالغ العرفان ﴿ربنا هب لنا من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين واجعلنا للمتقين اماما﴾

إلى كل من له الحق علي منذ ولادتي إلى الآن...

إلى جميع رجال ونساء التربية والتعليم: الذين يحملون الرسالة بقوة وأمانة.

إلى كل هؤلاء...أهدي هذا الكتاب: راجيا الله تعالى أن يعينني على إتمام رسالتي في هذا المجال.

مُقَدِّمَة

بسم الله الرحمان الرحيم، الذي علم الإنسان ما لم يعلم. علمه الأسماء كلها، وجعله قادرا على تعلم ما لم يعلم؛ بما أودع فيه من قدرات: الفهم، والتحليل، والاستنباط، والتعميم. والصلاة والسلام على سيدنا محمد بن عبد الله الذي بعثه الله جل جلاله؛ رسولا، ومعلما، ومربيا. دعا إلى ربه بالحكمة والموعظة الحسنة، وعلم الناس بالقدوة الحسنة.

هل يمكن الاكتفاء بالجانب العلمي التخصصي الذي يتلقاه الطلبة في الكلية لإيجاد أساتذة يمارسون التدريس بكفاءة وجودة؟

وهل يمكن الاستغناء عن التكوين الأساسي بمراكز التكوين التربوي، واستبدال ذلك بتكوينات سريعة تستجيب لحاجة الوزارة الوصية في إطار التوظيف المباشر؟

صحيح أن وجود مراكز التكوين التربوي بشتى مستوياتها يؤكد على ضرورة التكوين التربوي والبيداغوجي؛ الذي يؤهل لممارسة التدريس وفق شروط علمية دقيقة، وضوابط منهجية واضحة.

لكن وجود هذه المراكز يبقى غير ذي جدوى إن لم تكن هناك مقررات دقيقة، ووظيفية؛ تستجيب لحاجيات المهنة، وخصائص الوظيفة. بمعنى أن اختيار المواد المدرسة بمراكز التكوين التربوي ينبغي أن تنطلق من **طبيعة مهنة التدريس، وحاجيات ومتطلبات المدرس** لممارسة المهنة؛ بكل فعالية وجدية. وذلك باعتماد استراتيجية واضحة؛ تعتمد على طبيعة (مهنة التدريس)؛ سواء في إطار تكوين الأساتذة ضمن (**التكوين الأساسي**)، أوفي إطار إعادة تكوينهم ضمن ما يسمى بـــ(**التكوين المستمر**).

للأسف الشديد فإن توظيف الأساتذة الباحثين يعتمد فقط على الجانب العلمي التخصصي؛ حيث لا يخضع الأساتذة لأي تكوين بيداغوجي؛ ولذلك تجدهم يُغرقون في الجوانب العلمية الدقيقة، ويقتصرون على الإلقاء والشحن في غياب تام،

أو شبه تام للجوانب السيكولوجية للفئة المستهدفة، وكذا للجوانب البيداغوجية التي لها علاقة بمهنة التدريس.

لا شك أن (**التدريس**) صناعة كما قرر ذلك الإمام الغزالي والعلامة ابن خلدون منذ قرون. وهذا ما أكده المختصون في العصر الحاضر؛ حيث اعتبروا التدريس (**مهنة**) **لها كفايات** خاصة لا بد من أن يحيط بها المدرس، إن أراد أن يكون ماهرا بالتدريس. فلا يكفي التميز في المجال المعرفي التخصصي لكي يكون المدرس في المستوى المطلوب، بل لا بد أن يكون على علم بأمورمنها:

أولا: سيكولوجية الفئة المستهدفة؛ خصوصا في معرفة: كيف يقع التعلم عند المتعلم؟

ثانيا: الخصائص البيداغوجية والابستيمولوجية للمادة المدرسة. إذ لكل مادة خصائص على المستوى الابستمولوجي تؤثر على المستوى البيداغوجي؛ من حيث كيفية التدريس خصوصا على مستوى ما يسمى بـــ (**النقل الديداكتيكي**).

ثالثا: طرق التدريس؛ حتى يقدم المدرس المادة المدرسة وفق أشكال وطرق متعددة تحفز رغبة المتعلم، وتجعله مشاركا في أنشطة الدرس بكل قوة وحيوية.

رابعا: ضوابط تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية؛ سواء على مستوى التخطيط للدروس، أو على مستوى كيفية تنفيذها، أو على مستوى طريقة تقويمها. وذلك حتى يكون أداء الأستاذ ينتقل دائما من الحسن إلى الأحسن؛ على اعتبار أن التخطيط الجيد يثمر التنفيذ القاصد. والتقويم الدقيق هو الذي يجلي مواطن الضعف؛ حتى يتم تجاوزها، ويظهر مواطن القوة، فيتم تثمينها وتعزيزها.

وقد دعاني إلى تأليف هذا الكتاب أمران اثنان: الأول: حاجة أساتذة مادة التربية الإسلامية بالتعليم العام، وأساتذة المواد الإسلامية بالتعليم الأصيل وسائر أساتذة المواد الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي إلى كتاب جامع في كفايات التدريس؛ خصوصا وأن الكتب المؤلفة بالمغرب في هذا المجال قليلة. فهو كتاب جاء ليسد ثغرة آن أوان سدها.

الثاني: حينما عُهد إلي بتدريس مادة (**الديداكتيك**) بشعبة الدراسات الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس؛ وجدت المجال شحيحا؛ سواء من حيث

المقالات في المجلات التربوية، أو من حيث الكتب المؤلفة في الباب، أو من حيث ما كان يدرس من خلال الدروس التي لم تكن لها علاقة وطيدة وواضحة بكفايات التدريس. ولذلك عزمت العزم منذ السنة الأولى التي درست بها هذه المادة على تأليف مجموعة من الكتب. فكان أولها كتاب: "**علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية الحديثة**"؛ والذي ركزت فيه على تأصيل العديد من المفاهيم والنظرات التربوية؛ من خلال ما سبق إليه علماؤنا منذ قرون لتأسيس: (**علم التدريس**)؛ سواء من حيث الكتب التي ألفوها في الباب، أو من خلال النصوص المنثورة في بطون الكتب المختلفة.

وقد وقفت في الكتاب المذكور على المقارنة بين النظريات التربوية القديمة، والنظريات التربوية الحديثة. بحيث أثبتت أن علماءنا القدماء كان لهم قصب السبق في العديد من النظريات التربوية التي تنسب جهلا أو تجاهلا لعلماء محدثين؛ سواء في المجال السيكولوجي، أو في المجال البيداغوجي. وأعتبر الكتاب الأول مدخلا أساسيا للكتاب الثاني الذي وسمته بـــ: "**المرجع في كيفية التدريس**".

وهذا الكتاب موجه إلى:

1- المشرفين التربويين على تدريس المواد الإسلامية بالتعليم العام، والتعليم الأصيل بالتعليم الثانوي.
2- الأساتذة المدرسين للمواد الإسلامية بالتعليم العام، والتعليم الأصيل، والتعليم العتيق.
3- الطلبة الأساتذة لمادة التربية الإسلامية؛ سواء بالمدارس العليا للأساتذة، أو المراكز التربوية الجهوية.
4- أساتذة سائر المواد الدراسية؛ حيث يمكن أن يستفيدوا من الكتاب خصوصا فيما يتعلق **بطرق التدريس، ونظريات التعلم، وضوابط وتقنيات صياغة الجذاذات**.
5- أساتذة المواد الإسلامية بشعب الدراسات الإسلامية بكلية الآداب؛ حيث يمكن للأساتذة الباحثين الاستفادة من مواد الكتاب خصوصا فيما يتعلق **بنظريات التعلم وطرق التدريس، وطرق التقويم**؛

خصوصا وأن الأساتذة الباحثين لا يتلقون أي تكوين بيداغوجي عند توظيفهم. ولذلك فإن التدريس في هذا المستوى يظل في غالبه معتمدا على الشحن والإملاء؛ في غياب تام، أو شبه تام لمراعاة خصائص الفئة المستهدفة، وكذا خصائص النقل الديداكتيكي التي يراعى في نقل المعارف من (**المستوى العالم**) إلى (**المستوى التعليمي**).

وهكذا جاء الكتاب في ستة فصول:

- **الفصل الأول:** الأهداف التربوية: المواصفات الكفايات، والقيم.
- **الفصل الثاني:** نظريات التعلم قديما وحديثا.
- **الفصل الثالث:** طرق التدريس.
- **الفصل الرابع:** تقنيات توظيف الكتب المدرسية.
- **الفصل الخامس:** ضوابط وتقنيات صياغة الجذاذات.
- **الفصل السادس:** طرق وأساليب التقويم والدعم.

أملي أن يجد الأساتذة الباحثون بالتعليم العالي، والمشرفون التربويون، وأساتذة مادة التربية الإسلامية، والمواد الإسلامية بالتعليم الأصيل، وسائر الأساتذة، والطلبة الأساتذة؛ سواء في المدارس العليا للأساتذة، أو المراكز التربوية الجهوية، وكل من له صلة بالتدريس ضالتهم في هذا الكتاب؛ من حيث الكفايات اللازمة لممارسة (مهنة التدريس) وفق شروط علمية دقيقة، وجودة عالية، ولله الحمد من قبل ومن بعد.

ولكتبه المفتقر إلى عفو ورحمة ربه:

سعيد بن محمد حليم

بفاس في: 09 رجب 1430 الموافق لـ 02 يوليوز 2009

الفصل الأول

الأهداف التربوية:
المواصفات، الكفايات، والقيم

أولا: تحرير المفاهيم

المصطلحات المفاتيح:

الأهداف التربوية: (المواصفات – الكفايات – القيم)

عند النظر إلى هذه المصطلحات؛ يتبادر إلى الذهن السؤال التالي:

ما العلاقة بين هذه المصطلحات؟

للجواب على هذا السؤال لابد أولا من تحديد معاني هذه المصطلحات.

1- مفهوم الأهداف التربوية

يراد بالأهداف التربوية: مجموع النتائج والتغيرات المنتظرة لدى المتعلمين من خلال سيرورة تربوية([1]) ويستخلص من ذلك أن الأهداف التربوية تقوم بأربع وظائف أساسية ومركزية هي:

1- كونها معياراً للتقويم.
2- كونها أساسا لتوجيه الفعل التربوي، والانتقال به من الارتجالية والعشوائية إلى الدقة والموضوعية والقصدية.
3- كونها معياراً لاختيار: طرق التدريس، والوسائل والمعينات البيداغوجية، ونوع الأنشطة المحققة للتعلمات المقصودة.
4- كونها وسيلة ومعياراً لتحسين الأداء، وتحقيق الجودة المطلوبة؛ سواء عند الأستاذ، أو عند المتعلم.

ويشمل مفهوم الأهداف التربوية، جميع المراتب المعبر عنها في هذا الباب؛ انطلاقا من الغايات، والأهداف العامة، والمرامي والأغراض، مروراً بالكفايات الأساسية للبرامج، والكفايات النوعية للمجزوءات، ووصولا إلى أهداف الدرس.

[1] - انظر "معجم علوم التربية"، ص: 235. و"المنهل التربوي"، ص: 676/2 بتصرف.

وتعتبر المصادر التالية مظان الأهداف التربوية في المنظومة التربوية المغربية:

1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
2- الوثيقة الإطار للجنة التوجهات والاختيارات.
3- الوثيقة الإطار للجنة البيسلكية.
4- دفاتر التحملات العامة والخاصة.
5- الكتب المدرسية.

2- مفهوم الكفايات:

رغم تعدد التعاريف المتعلقة بهذا المصطلح؛ فإن مفهومه ظل زئبقيا غير واضح بالمستوى المطلوب، وقد وقفت على طائفة كبيرة من هذه التعاريف، اختار منها ما يلي:

«إذا كانت الكفاية قد أصبحت مفهوما متداولا؛ فإنها ليست مع ذلك مفهوما إجرائيا بالنسبة لكل المؤلفين»

"لغز الكفايات في التربية"، ص: 6، فيلين بيرنو ومن معه، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب

1-تعريف الدكتور محمد الدريج

عرفها بقوله: "تعرف الكفاية كنسق من المعارف المفاهيمية، والمهارية (العملية)؛ والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف)، من التعرف على مهمة – مشكلة، وحلها بانجاز (أداء) Performance ملائم"[1].

[1] - الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، ص: 29.

2-تعريف الأستاذ عبد الكريم غريب

عرفها بقوله: "أما الكفاية؛ فهي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكل من المشاكل، وعلى هذا النحو، فالكفاية تتضمن:

-مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات؛

-أنماطا من البرهية العقلية؛

-إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة"[1]

3-تعريف الدكتور لحسن مادي

عرفها بقوله: "الكفاية هي أداة مكتسبة تسمح بالفعل في سياق نشاط محدد، ويتكون محتواها من معارف ومهارات ومواقف مندمجة بشكل مرتب لا وجود لها في ذاتها، فهي مرتبطة في الظهور بالنشاط المهني الذي تشكلت من أجله"[2].

4. تعريف الدكتور لحسن توبي

«الكفاية هي توظيف مجموعة من الموارد المدمجة بشكل وارد، لمعالجة عدد من الوضعيات في صيغة مشكلات»([3]).

وقد حدد السمات المميزة للكفاية في خمس خصائص هي:

أ- البعد الغائي.

ب- توظيف موارد مختلفة.

ت- عائلة من الوضعيات.

ث- المادة الدراسية([4]).

---

[1] - الكفايات استراتيجيات اكتسابها، ص: 73.

[2] - تكوين المدرسيين: نحو بدائل لتطوير الكفايات، ص: 38.

[3] - "بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية: رهان على جودة التعليم والتكوين"، ص: 63.

[4] - "بيداغوجيا الكفايت والأهداف الاندماجية برهان على جودة التعليم والتكوين"، ص: 63.

ج- قابلة للتقويم([1]).

5. تعريف الدكتور محمد فاتحي

«تعتبر الكفاية كتلة من المعارف المرتبطة فيما بينها، ونتيجة وحدة المضمون والسياق؛ علما بأنها أيضا مكفوفة بثوب من التمثلات، قد تختلف من فرد إلى آخر. ومن ناحية المقاربة التصرفية والسلوكية؛ ترتبط الكفاية بالقدرة على الإنجاز؛ سواء من حيث الحركة السلوكية، أو من حيث اللفظ والتعبير. والكفاية أيضا قدرة فكرية/ ذهنية؛ تتكون من مختلف مستويات المعرفة والفهم»([2]).

6. تعريف الأستاذ العربي اسليماني

«الكفاية: هي مجموعة من الإمكانات التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها؛ بهدف مواجهة وضعية جديدة. وهي مكتسبة، ولا تتحقق إلا من خلال أفعال ملموسة»([3]).

7. تعريف الأستاذة فاطمة حسيني

«الكفاية: مجموعة مهارات، والمهارة مجموعة قدرات. يقود تحصيل القدرات إلى تحصيل المهارة، وتحصيل المهارة إلى تحصيل الكفاية؛ بالانتقال بالفعل إلى التمرس والدربة، وإلى التمكن الفردي الوظيفي. فيكون المستوى الأدنى من المهارة هو الذي لا تتحقق فيه الاستطاعة على أداء الأنشطة والمهمات بإتقان وإحكام. في حين يتحقق المستوى الأعلى (التحكم والإتقان) عندما يصل المتعلم إلى درجة من التحكم في أداء المهارة بحذق وإتقان؛ وظيفيا على مستوى الأداء والإنجاز.

وتطابق المهارة الكفاية من وجهة تحقق الاقتدار والإتقان والإجادة في الأداء. وتكون أشمل منها (الكفاية أشمل من المهارة) عندما تصبح الكفاية مدمجة لعدد من المهارات. فنقول:

---

[1] - م.س. ص: 63- 65.
[2] - "تقييم الكفايات"، ص: 34- 35.
[3] - "الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية"، ص: 30.

كفاية معرفية، وكفاية منهجية، وكفاية ثقافية، وكفاية تواصلية»([1]).

8. تعريف فيليب بيرنو Perrenoud PH.

«الكفاية... قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات. فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها. فلمواجهة وضعية ما؛ يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة؛ ومنها المعارف»([2]).

9. تعريف فيليب جونير Philippe Jonnaert

«الكفايات: هي تلك الكيفيات التي يدبر بها الأفراد مواردهم المعرفية، والاجتماعية أثناء قيامهم بفعل من الأفعال في وضعية ما»([3]).

إن اختلاف المعرفيين لهذا المصطلح يرجع إلى أسباب متعددة:

1-جدة المصطلح؛ إذ يعتبر المصطلح جديدا لم يعمر بالقدر الذي يسمح له بالظهور في عبارات دقيقة وواضحة ومجمع عليها. إذ لا يصير المفهوم واضحا إلا إذا تم الاتفاق بين أهل الاختصاص على تحديده وضبطه.

2- انتماء المصطلح لأكثر من مجال. فمصطلح الكفاية ظهر أولا في مجال المقاولات والمصانع، ثم انتقل إلى مجال التكوين المهني، ثم انتقل أخيرا إلى المجال التربوي التعليمي.

3- تأثر تعريف المصطلح بالمفهوم الجديد للذكاء الذي أصبح يفسر في ظل (النظرية المعرفية) بالقدرة على التكيف.

لكن مع هذا الاختلاف في العبارات؛ فإن الكفايات على المستوى الإجرائي في إطار الفعل التربوي تجعل من المتعلم محورا للتعلم؛ عبر المشاركة في بناء تعلاماته

---

[1] - "كفايات التدريس وتدريس الكفايات: آليات التحصيل ومعايير التقويم"، ص: 16.

[2] - "بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة"، ترجمة لحسن بوتكلاي، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب. ص: 12.

[3] - "الكفايات والسوسيوبنائية: إطار نظري"، ترجمة الحسين سحبان. ص: 16.

الجديدة عن طريق توظيف تمثلاته ومكتسباته السابقة. إن التعلم في إطار الكفايات أصبح تعلما عن طريق الممارسة والاحتكاك بموضوعات التعلم في علاقتها بالحياة العامة.

نشاط تعلمي رقم 1

1- استخرج العناصر المكونة لمفهوم الكفاية من خلال التعاريف السابقة.
2- ضع تعريفا جامعا لأهم العناصر المستخرجة.

3- مفهوم المواصفات

نقصد بـ(المواصفات): «الغايات والمقاصد الكبرى للتربية. وهي عبارات (صياغات) تصف نتائج مرغوبة في تربية التلاميذ عند الانتهاء من سلك، أو مرحلة تعليمية والتخرج منها. إن الوظيفة الأساسية (للمواصفات) تتلخص:

1- تقديم قدر من الانسجام والاندماج داخل كل مادة دراسية، وبين مختلف المواد، ومختلف الأنشطة التربوية والتعليمية.
2- تقديم توجه عام نحو التركيز والتجميع الأساسي حول المحاور المنظمة للمناهج الدراسية» ([1]).

وقد قدم الدكتور محمد الدريج خطاطة([2]) من خلال كتابه: "الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج" بين فيها أن المواصفات أشمل من الكفايات. فالمواصفات هي الأساس والمرجع في تحديد الكفايات وليس العكس.

في حين أننا إذا رجعنا إلى الوثائق التربوية الصادرة عن الوزارة الوصية نجد أن "**الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر**" الصادرة عن لجنة الاختيارات والتوجهات؛ وهي الوثيقة الثانية بعد "**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**" حددت أولا القيم والكفايات، ولم تتعرض للمواصفات نهائيا. إذ وُسِّدَ

[1] - "الكفايات في التعليم"، للدكتور محمد الدريج. ص: 92 بتصرف.
[2] - مصدر سابق، ص: 95.

هذا الأمر إلى "**اللجنة البسلكية**". وهذا يعني أن الكفايات من حيث الأولوية أعلى من المواصفات.

وقد وظفت المواصفات في هذه الوثيقة للتعبير عن النتائج المنتظرة من المتعلم آخر سلك ما. وهي مقسمة إلى قسمين:

* **القسم الأول:** مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها.
* **القسم الثاني:** مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين.

ولا نجد داخل المقررات الجديدة ذكراً لمصطلح "المواصفات" وهذا يعني – رجوعا إلى موقف الدكتور محمد الدريج–، أن المواصفات أشمل من الكفايات. وهذا الذي نرجحه ونعمل به.

يقول الدكتور محمد الدريج: «الكفايات أهداف تعليمية أقل عمومية، إلا أنها تتميز عن المواصفات (الغايات الكبرى للتربية)؛ لأنها ترتبط بالنظام التعليمي. في حين ترتبط المواصفات بالحياة وأنشطتها، وبالواقع ومجالاته الواسعة ومتطلباته أكثر من اتصالها بالنظام التعليمي بشكل مباشر. إن الكفايات أقل عمومية، وأقل تجريدا، وأكثر ارتباطا بالتعليم، ويمكن أن تكون من نتائج التعليم؛ بسلك دراسي، أو سنة دراسية، أو بمادة معينة، أو بأية مرحلة من مراحل التكوين. وتوجد الكفايات بصفة عامة في قلب الأهداف التربوية، وقد تظهر في بعض الأدبيات التربوية تحت تسميات أخرى مثل: المقاصد، أو المرامي، buts»([1]).

وقد تناقص استعمال مصطلح "الأهداف التربوية" مع جميع المصطلحات المتفرعة عنه (الأهداف الصنافية، الأهداف النوعية، الأهداف السلوكية) بعد الانتقال إلى التدريس بـ"**مدخل الكفايات**".

[1] - "الكفايات في التعليم"، ص: 94. سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000.

4- القيم

عرفها الدكتور أحمد اوازي بقوله: "القيم مفاهيم سلوكية تدفع بالفرد إلى الانتقاء والاختيار في مجالات الحياة وفق اهتماماته، وميوله، واتجاهاته، وتقديره للأشياء التي يحتك بها خلال حياته؛ سعيا لإرضاء نفسه وإشباع حاجاته"[1].

تعتبر القيم في مجال التربية والتكوين مجموعة من المبادئ والأخلاق التي تحدد سلوك المتعلم في علاقته بمحيطه الطبيعي والاجتماعي؛ والتي تستجيب للفلسفة التربوية التي تؤطر المجتمع. وقد ارتكزت القيم في الإصلاح في الإصلاح البيداغوجي الحالي على أربعة موارد:

1-قيم العقيدة الإسلامية السمحاء.

2- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.

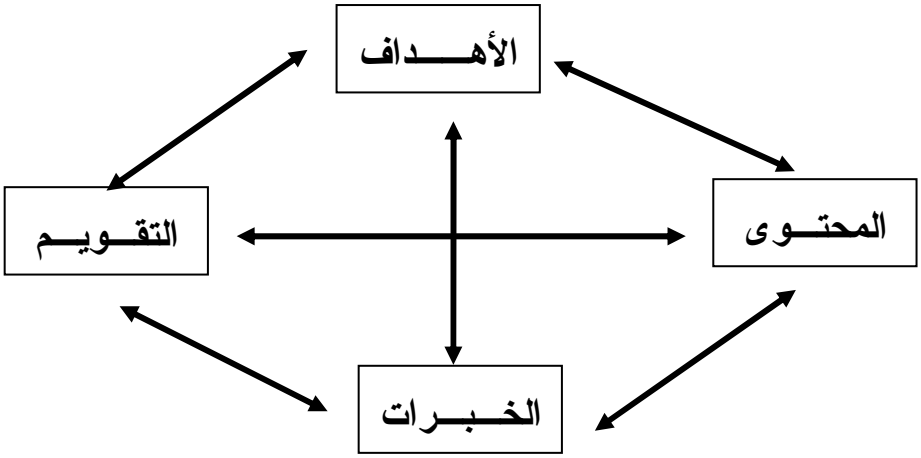
3- قيم المواطنة.

4- قيم حقوق الإنسان، ومبادئها الكونية.

[1] - المعجم الموسوعي لعلوم التربية ص: 212 وانظر كذلك معجم علوم التربية ص 359، والمنهل التربوي للأستاذ عبد الكريم غريب 973/2.

ثانيا: أهمية الأهداف التربوية

تشكل الأهداف التربوية بالإضافة إلى الكفايات عنصرا مهما وأساسيا في صياغة (المنهاج). فلا يمكن أن نتصور فعلا تربويا ناجحا دون تحديد مسبق للأهداف في شتى مستوياتها؛ إذ سائر عناصر (المنهاج) تعود إلى الأهداف. يقول الدكتور جودة أحمد سعادة: «تمثل الأهداف أهم مكونات المنهج المدرسي([1])؛ وذلك نظرا لأن جميع العناصر المتبقية الأخرى تعتمد عليها. حيث يتم اختيار المحتوى من حيث: الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات؛ كما يتم انتقاء الخبرات التعليمية من حيث: مستوياتها، وأنواعها، وتنظيمها في ضوء أهداف المنهج نفسه. كما يعمل عنصر التقويم على التأكد من تحقيق تلك الأهداف، أو عدم تحقيقها. ويبين الشكل الآتي صلة الأهداف الرمزية بعناصر المنهج الأخرى»([2]).



[1] - يراد بالمنهج ههنا: المنهاج.
[2] - "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية"، ص: 38.

من خلال الشكل يتبين أن العناصر الثلاثة تعود في كينونتها وسيرورتها إلى الأهداف. فالمحتوى يصاغ بناء على الأهداف التي تروم تحقيقها. والخبرات التي نتغيى تكوينها عند المتعلم أساسها الأهداف التي تبين ماذا نريد من هذا المتعلم. والتقويم يتم بناء على مدى تحقق الأهداف. وبذلك يمكن القول: **إن الأهداف التربوية هي البوصلة** التي توجه الفعل التربوي.

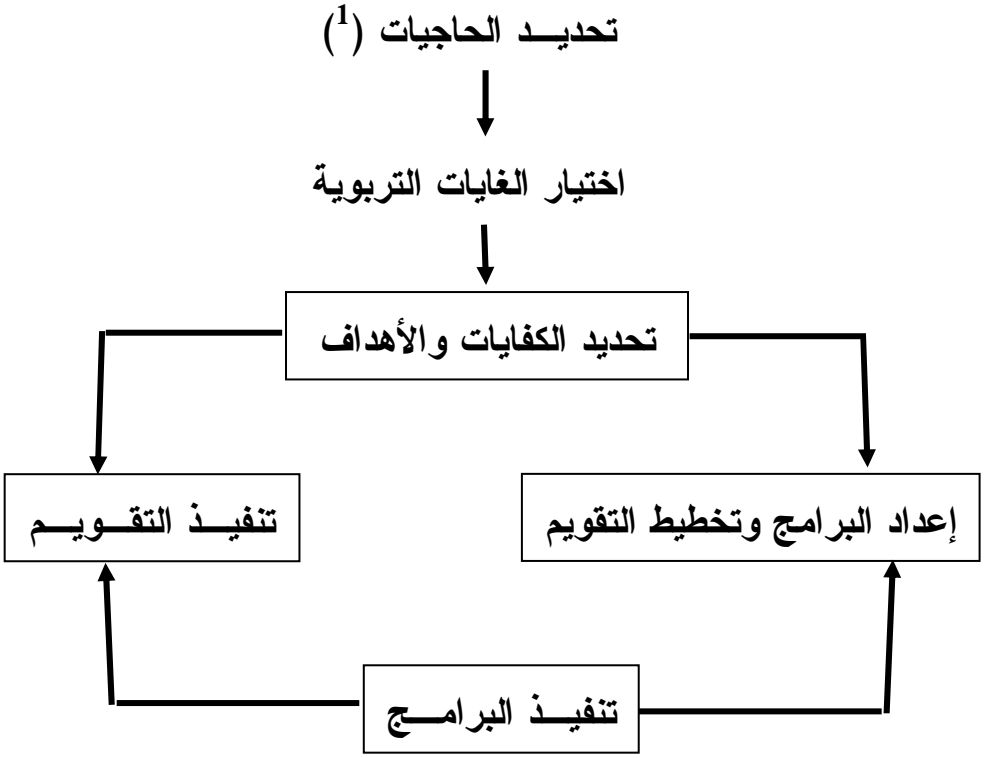
يقول الدكتور عبد الرحيم هاروشي: «إن تحديد الأهداف شيء أساسي بالنسبة لجميع الشركاء: المسؤولون السياسيون، أو البيداغوجيون عن التعليم، والأوصياء عن التدريس، وواضعوا البرنامج، والمدرسون والمكونون، وبطبيعة الحال: المتعلمين. إنها الأهداف المحددة مسبقا التي ستتحكم في توجيه مجموع الأنشطة كالآتي:

- توجيه الفعل؛ بمعنى معرفة إلى أين نسير؟
- التأثير في اختيار استراتيجيات التعلم والطرق: كيف نخضع لها؟
- التأثير في اختيار إجراءات التقويم: أين نحن؟
- أخيراً تيسير وتسهيل التواصل بين مجموع الشركاء.

تشكل الأهداف مرشدا للفعل البيداغوجي، ومعياراً لاختيار الطرق والتقنيات، ...ومعياراً للتقويم»([1]).

وقد حدد في الخطاطة التالية العلاقة الموجودة بين الحاجات، والغايات، والكفايات، وباقي مكونات المنهاج.

[1] - "بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين"، ص: 75.



المرحلة الأولى : تحرير الحاجيات

تحديد الحاجيات التي تحتاجها الدولة والمجتمع من الأطر والمـــوارد البشـــرية يتوقف على أمرين اثنين:

* **الأول:** الفلسفة التي تؤطر المجتمع، والتي تعود إلى: المبـــادئ الدينيـــة، والأعراف، والمبادئ الإنسانية المشتركة بين الأمم، وغير ذلك من الضوابط التي يمتح منها المجتمع في بناء تصوراته، ومعتقداته، وغاياته. وهي المعبر عنها في "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" بـــ"المرتكزات الثابتة". وقد جاءت على الشكل التالي:

[1] - "بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين والمكونين"، ص: 76.

أولا: المرتكزات الثابتة:

1- يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية، وقيمه الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح. المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية، والإنتاج النافع.

2- يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات؛ يجليها الإيمان بالله، وحب الوطن، والتمسك بالملكية الدستورية؛ عليها يربى المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص. وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم. متمكنون من التواصل باللغة العربية؛ لغة البلاد الرسمية تعبيرا وكتابة. متفتحون على اللغات الأكثر انتشارا في العالم. متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون.

3- يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة؛ ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية.

4- يندرج النظام التربوي في حيوية نهضة البلاد الشاملة؛ القائمة على التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة، والتطلع الدائم للمعاصرة، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات هويته في انسجام وتكامل، وفي تفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية، وما فيها من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان، وتدعم كرامته.

5- يروم نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم([1]).

---

[1] - "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، الفصول من 1 إلى 5. ص: 9- 10.

ثانيا: الغايات الكبرى:

6- ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.

وإن بلوغ هذه الغايات ليقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة.

ومن ثم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على اندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية.

7- وتأسيسا على الغاية السابقة ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع وذلك:

أ- بمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم، كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة، وفرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم واجتهاداتهم؛

ب- بتزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات. كما ينتظر المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء وأطر التدبير، ذات المقدرة على ريادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والثقافي.

8- وحتى يتسنى لنظام التربية والتكوين إنجاز هذه الوظائف على الوجه الأكمل، ينبغي أن تتوخى كل فعالياته وأطرافه تكوين المواطن بالمواصفات المذكورة في المواد أعلاه.

9- تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

أ- مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛

ب- مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.

10- على نفس النهج ينبغي أن تسير الجامعة؛ وحري بها أن تكون مؤسسة منفتحة وقاطرة للتنمية على مستوى كل جهة من جهات البلاد وعلى مستوى الوطن ككل:

أ- جامعة منفتحة ومرصدا للتقدم الكوني العلمي والتقني، وقبلة للباحثين الجادين من كل مكان، ومختبرا للاكتشاف والإبداع، وورشة لتعلم المهن، يمكن كل مواطن من ولوجها أو العودة إليها، كلما حاز الشروط المطلوبة والكفاية اللازمة؛

ب- قاطرة للتنمية، تسهم بالبحوث الأساسية والتطبيقية في جميع المجالات، وتزود كل القطاعات بالأطر المؤهلة والقادرة ليس فقط على الاندماج المهني فيها، ولكن أيضا على الرقي بمستويات إنتاجيتها وجودتها بوتيرة تساير إيقاع التباري مع الأمم المتقدمة.([1])

* **الثاني**: حاجيات المجتمع من الموارد البشرية والعلوم في مختلف المجالات.

[1] - "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، الفصول من 6 إلى 10. ص: 10- 11.

وتتسم هذه الأهداف العامة، أو الغايات بالعمومية والسعة؛ لأنها تعبر عن الفلسفة العامة للدولة في المجال التربوي.

المرحلة الثانية : اختيار الغايات التربوية والكفايات

بعد هذه المرحلة يتم اختيار "الغايات التربوية" وهي أقل عمومية من الأولى تجنح إلى التخصيص والتدقيق. وقد تكفل بصياغة هذه الغايات مع تحديد الكفايات والأهداف المتعلقة بالمنهاج: "لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية" من خلال "الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر" الصادرة بمارس سنة 2001 والتي حددت بشكل أساسي:

1. الاختيارات والتوجهات في مجال القيم

وقد ورد بالوثيقة ما يلي:

«انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في:

1- قيم العقيدة الإسلامية السمحاء؛

2- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

3- قيم المواطنة؛

4- قيم حقوق الإنسان، ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية للمتعلمين من جهة أخرى.

ويتوخى من أجل ذلك الغايات التالية:

- ترسيخ الهوية المغربية الإسلامية والحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛
- التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛
- تكريس حب الوطن، وتعزيز الرغبة في خدمته؛

- تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف؛
- المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛
- التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية؛
- التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛
- ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛
- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛
- التفتح على التكوين المهني المستمر؛
- تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني، والتكوين الحرفي في مجالات الفنـــون والتقنيات؛
- تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني؛

يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي:

- الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛
- الاستقلالية في التفكير والممارسة؛
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته؛
- التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛
- ممارسة المواطنة والديموقراطية؛
- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛
- الإنتاجية والمردودية؛
- تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛
- المبادرة والابتكار والإبداع؛
- التنافسية الإيجابية؛
- الوعي بالزمن والوقت كقيمة في المدرسة وفي الحياة؛

- ❖ احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والمـــوروث الثقافي والحضاري المغربي»([1]).

2. الاختيارات والتوجهات في مجال الكفايات

وقد ورد بالوثيقة ما يلي:

«يعتبر مدخل الكفايات في مراجعة مناهج التربية والتكوين، اختيارا ملائما يناسب التوجهات العامة التي حددها "الميثاق الوطني للتربية والتكوين".

ولتيسير اكتسابها على الوجه اللائق، يتعين مقاربتها مـــن منظـــور شمـــولي لمكوناتها ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع استراتيجيات اكتسابها. ومن الكفايات الممكن بناؤها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين:

- **كفايات تنمية الذات**، والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعـــه في كل المجالات؛
- **الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي**، والتي تجعـــل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجيات التنمية المجتمعية بكل أبعادها؛
- **الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية**، والتي تجعل نظام التربية والتكـــوين يســـتجيب لحاجيـــات التنميـــة الاقتصـــادية والاجتماعية.

ويمكن أن يتمحور ذلك حول:

1. **الكفايات الاستراتيجية**؛
2. **الكفايات التواصلية**؛
3. **الكفايات المنهجية**؛
4. **الكفايات الثقافية**؛
5. **الكفايات التكنولوجية**.

[1] - الوثيقة الإطار لمراجعة التوجهات والاختيارات"، ص: 3- 4.

تستوجب معالجة **الكفايات الاستراتيجية**، في مناهج التربية والتكوين، تنمية مجموعة من القدرات عند المتعلمين تتمثل في:

- معرفة الذات والتعبير عنها؛
- التموقع في الزمان والمكان؛
- التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛
- قدرات تتمثل في تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

وحتى تتم معالجة **الكفايات التواصلية** بشكل شمولي في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تؤدي إلى:

- إتقان اللغة العربية والتمكن من اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية؛
- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسات التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

وتستهدف **الكفايات المنهجية** من جانبها بالنسبة للمتعلم اكتساب:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

ولكي تكون معالجة **الكفايات الثقافية**، شمولية في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تشمل:

- شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح

شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغـــربي، وكإنســـان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

- شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصـــات، ونظرا لكونها تشكل حقلا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستديمة وجودة الحياة، فإن تنمية **الكفايات التكنولوجية** تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعـــايرة والقيـــاس، وتقنيـــات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مـــع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية([1]).

يمكن أن نلخص أهم الملاحظات عن مفهوم الكفايات في الوثائق الصادرة عن الوزارة الوصية فيما يلي:

1- لم تقدم هذه الوثائق تعريفا إجرائيا للكفاية، وإنما اقتصرت علـــى ذكـــر أنواعها. وهذا الاضطراب في عدم ضبط مفهوم جديد محوري في الإصلاح التربـــوي يؤثر سلبا وبصفة قوية في جميع المفاهيم المرتبطة بالمصطلح المحور. ولذلك بدأت اللجن في العمل انطلاقا من "لجنة الاختيارات والتوجهات التربويـــة" مـــرورا بـــــ"اللجنة البيسلكية" ووصولا إلى اللجن الجهوية ولجن التأليف دون أن يكون هناك إجمـــاع أو شبه إجماع، أو نوع من الاتفاق حول مفهوم الكفاية.

[1] - الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، ص: 4- 6.

2- لم تحدد كذلك مفاهيم الأنواع الخمسة من الكفايات بشكل دقيق وواضح؛ ولذلك تداخلت المجالات فيما بينها، وتعددت المفاهيم بحسب مستعمليها.

يقول الدكتور محمد الدريج: «في البداية لا بد أن نلاحظ فضفاضية هذه الطباع الخمسة. فمفهوم الاستراتيجية له دلالات كثيرة، وهي في معظمها ذات طابع شمولي، ولعل أقلها شمولية هو الذي يعني بالاستراتيجية: المخطط الشمولي والذي يتضمن مبادئ، وخطوات، وجملة من الإجراءات التي تنساق في إطار منظومة متكاملة ومنسجمة العناصر. كما أن مصطلح الاستراتيجية يعني: تتابعا منسجما ومتكاملا من الإجراءات والخطوات التي تستهدف تحقيق هدف ما. ألن نكون في هذه الحالة (أي كلما استهدفنا كفاية استراتيجية) أقرب إلى الحديث عن الغايات العامة للتربية والتعليم، والمثل والمبادئ العليا. فسنخلط بالتالي بين مفهوم المواصفات باعتبارها أهدافا عامة واستراتيجية، ومفهوم الكفايات باعتبارها أهدافا متوسطة العمومية وتكتيكية وظيفية.

والغريب في الأمر أن الكتاب الأبيض نفسه، يستعمل كلمة استراتيجية للدلالة على المنهجية. ففي نفس الصفحات التي يعدد فيها الطبوع الخمسة للكفايات... يذكر أنه: (لتيسير اكتساب الكفايات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم، يتعين مقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع استراتيجية اكتسابها) (ج.1، ص: 13). واضح إذن أنه يستعمل مفهوم الاستراتيجية بمعنى الخطوات المنهجية المؤدية إلى الاكتساب، وفي هذا خلط واضح لاستعمال المفهوم. والسؤال إذن هو: ألا تكون الكفايات الاستراتيجية من نفس طبيعة الكفايات المنهجية؟ والحقيقة أن ما يسميه الكتاب الأبيض بالكفايات الاستراتيجية ومن خلال الأمثلة التي يقدمها... ليست كفايات أصلا ومطلقا، إنها قيم. قيم تكامل الشخصية...

- عند قراءتنا في الكتاب الأبيض الحديث عن الكفايات التكنولوجية للمتعلم، فإنه يذكر أن هذه الكفايات تعتمد أساسا على: (القدرة إلى تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية) وفي نظرنا فإن التصور والرسم والإبداع والإنتاج هي قدرات ومهارات من طبيعة منهجية/ تركيبية يمكن أن توظف ككفايات سواء في

المنتجات التقنية أو في المنتجات الأدبية والفنية. ويذكر الكتاب أيضا في معرض حديثه عن الكفايات التكنولوجية: التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف. وفي نظرنا فإن التحليل والتقدير والمعايرة والقياس (وما أدراك ما القياس) والمراقبة كلها مهارات وقدرات منهجية. إن التحليل على سبيل المثال يمكن أن يكون تحليلا لنظام آلي، كما يمكن أن يكون تحليلا لقصيدة شعرية. ثم أليست الدعوة إلى ترسيخ الكفايات التكنولوجية (رغم ضبابية هذا التعبير) هي عودة (تراجع) إلى النموذج التكنولوجي الذي ينبني على الفكر السلوكي (البيهافيوري) وعلى الأجرأة والأهداف السلوكية. (يبدو أن العمق السيكولوجي غائب ومهمش في وضع تصنيف هذه الطباع الخمسة) أم أن المقصود بالكفايات التكنولوجية هي إتقان العمل le savoir-faire؟

– ومن الكفايات التي يبرمجها الكتاب الأبيض نجد الكفايات ذات الطابع الثقافي، وهنا أيضا نطرح السؤال عن معنى (الكفايات الثقافية). فهل المقصود بها الكفايات ذات الطابع المعرفي (المعرفة le savoir؟) خاصة وأن الكتاب يتحدث عنها باعتبارها: مرتبطة بتنمية الرصيد (المخزون) الثقافي للمتعلم؟ ومرتبطة في شقها الموسوعي بالمعرفة بصفة عامة. لكن ما قد يثير نوعا من البلبلة والتشويش ليس فقط لدى المدرسين وعموم الممارسين التربويين، بل ولدى المؤطرين والمخططين أنفسهم؛ هو أن هذه الكفايات الثقافية ليست من طبيعة معرفية أساسا، بل هي من طبيعة اجتماعية وأخلاقية ووجدانية (le savoir être) حيث يتحدث الكتاب الأبيض عن أن معالجة الكفايات الثقافية ينبغي أن تشمل في شقها الرمزي، "توسيع دائرة إحساساته" (أي إحساسات ومشاعر وعواطف المتعلم وتصوراته والتي يبدو أنها تستعمل هنا بمعنى المواقف والاتجاهات أي مجال القيم) ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم»([1]).

[1] - "الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج"، د. محمد الدريج. ص: 256-258.

3. الاختيارات والتوجهات في مجال المضامين

«ليتمكن نظام التربية والتكوين من القيام بوظائفه على الوجه الأكمل، تقتضي الضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتنظيمها داخل كل سلك، ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية كل سلك. وتتمثل هذه الاختيارات والتوجهات فيما يلي:

- الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا؛
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية؛
- اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالإنتاجات الكونية؛
- اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة؛
- الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية؛
- اعتماد مبدإ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛
- اعتماد مبدإ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛
- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛
- استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد؛
- العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛
- الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب؛
- الاهتمام بالمضامين الفنية؛
- تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف؛

- إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية»([1]).

4. الاختيارات والتوجهات في مجال تنظيم الدراسة.

«نظرا لكون التعليم التأهيلي يأتي مباشرة قبل التعليم العالي ويهيئ له، ونظرا لكون هذا الأخير يعتمد مقاربة البرامج المبنية على المضامين والتخصصات أساسا، واعتبارا لسن تلاميذ التعليم التأهيلي، وتوخيا للاستجابة لميولاتهم واتجاهاتهم من خلال تربيتهم على الاختيار، تنظم الدراسة، بعد الجذع المشترك، في الأقطاب الدراسية التالية:

- قطب التعليم الأصيل؛
- قطب الآداب والعلوم الإنسانية؛
- قطب الفنون والرياضة؛
- قطب العلوم؛
- قطب التكنولوجيات.

ويمكن اعتبار كل قطب من هذه الأقطاب، بمثابة شعبة أو شعبة بعدة اختيارات.

ولاستعمال الجسور الممتدة بين الأقطاب الدراسية في التعليم التأهيلي بما يفيد تربية المتعلمين على الاختيار، ينظم كل قطب في ثلاثة مكونات:

- مكون تندرج فيه **المجزوءات الإجبارية** ذات الارتباط العضوي بطبيعة القطب، والمنتمية إلى المواد التي ستكون موضوع الامتحان النهائي الموحد على الصعيد الوطني للحصول على شهادة الباكلوريا؛
- مكون تندرج فيه **المجزوءات الإجبارية المكملة** لمجزوءات المكون الأول، والتي ستكون موضوع الامتحان الموحد على الصعيد الجهوي، في نهاية السنة الأولى التأهيلية (السنة ما بعد الجذع المشترك)؛

[1] - وثيقة التوجهات والاختيارات، ص: 7.

- مكـــون تنـــدرج فيـــه **المجـزوءات الاختيارية** ذات الارتبـــاط بمجزوءات المكونين الأولين، أو التي تساعد على تيسير المرور مـــن قطب إلى آخر عبر الجسور، أو على تهييئ ولوج مؤسسات التعليم العالي.

وتقتضي ضرورة تنظيم الدراسة وفق معايير موضوعية تلائم المســـتجدات المراد إدخالها على سلكي التعليم التأهيلي والتعليم الإعدادي:

- تنظيم كل سنة دراسية في دورتين من سبعة عشر أســـبوعا علـــى الأقل؛ أي ما مجموعه ست دورات في السلك التأهيلي بمـــا فيهـــا الدورة المخصصة للجذع المشـــترك، وســـت دورات في التعلـــيم الإعدادي؛
- إعطاء نفس الأهمية ونفس الغلاف الزمني لكل المجزوءات كيفمـــا كانت المادة الدراسية التي تنتمي إليها، بما يسمح بإمكانية معادلـــة مجزوءات المواد المتآخية أثناء الانتقال من قطب لآخـــر في التعلـــيم التأهيلي من جهة، وباعتماد المجزوءات التي كانت موضوع تعلـــم ذاتي في إطار مشاريع مؤطرة من طرف الأساتذة من جهة أخرى؛
- اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعـــات متفاوتـــة تناســـب مستوى المتعلمين، ووتيرة التعلم لديهم، بما يفيـــد في الرفـــع مـــن المردود الداخلي للمؤسسة، وفي ترشيد استعمال البنيات التحتيـــة والتجهيزات التعليمية؛
- إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقييم التكـــويني المـــلازم للـــتعلم والمرتبط عضويا بالاستدراك في إطار بيداغوجية الـــتمكن ضـــمن الغلاف المخصص لكل مجزوءة في السلك التأهيلي ولكل مـــادة في السلك الإعدادي؛
- تخصيص مجالات زمنية للأنشطة الموازية ضمن الحصة الأسبوعية....

في **التعليم التأهيلي** يخصص الجذع المشـــترك لاســـتكمال الكفايـــات التواصلية، والمنهجية والثقافية. وتعطى بعد ذلك الأولوية للكفايات والاســـتراتيجية،

والكفايات التكنولوجية مع الاستمرار في تنمية وتطوير الكفايات المنهجية، والثقافية والتواصلية بما يفيد في تحقيق مواصفات التخرج من مختلف الأقطاب الدراسية.

وبناء عليه؛ تتحدد مواصفات المتعلمين في نهاية كل سلك من الأسلاك التعليمية انطلاقا من:

- ترتيب الكفايات حسب الأولويات؛
- درجات التوفيق والتكامل والتركيب بين عمليات النقل والتفاعل والتحول في مجال القيم الدينية، والحضارية، وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان...

بالنسبة للتعليم التأهيلي؛ فإن تحديد مواصفات المتخرج حسب كل قطب من الأقطاب المذكورة سابقا، يتم بالاعتماد أساسا على:

- ترتيب الكفايات حسب الأولوية الخاصة للسلك، والمعتمدة في تحديد المجزوءات الإجبارية بصنفيها؛
- تحقيق مستوى التحول الفعلي المنتظر لدى المتعلم في مجال استدماج القيم، وفي اكتساب مختلف الكفايات؛
- مدى قدرة المتعلم على إعداد مشروعه الشخصي لولوج التعليم العالي، وللاندماج في المجتمع»([1]).

بعد أن أنهت "**لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية**" أعمالها، تكونت "**اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات**" والتي صدرت عنها "الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية" في 30 أبريل 2001 حيث تم من خلالها:

★ **أولا: أجرأة الاختيارات والتوجهات المرتبطة بالمدخل البيداغوجي.** وذلك عبر:

1- تدقيق الارتباطات العامة بين أنواع القيم والكفايات.
2- الارتباطات العامة بين المقاييس الاجتماعية وأنواع الكفايات.
3- جدولة أنواع الكفايات في الأسلاك التعليمية.

[1] - وثيقة التوجهات والاختيارات، ص: 8- 11.

4- جدولة التربية على القيم بالتعليم الابتدائي.

★ ثانيا: مواصفات المتعلمين في نهاية الأسلاك التعليمية (التعليم العام)

وما يهمنا هنا أن نقف على مواصفات المتعلمين في نهاية السلك الثانوي التأهيلي. وهي تنقسم إلى قسمين:

* القسم الأول: مواصفات مرتبطة بالقيم.

تتمثل في جعل المتعلم(ة):

1- متشبعا بقيم الدين الإسلامي، ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، محافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستيلاب الفكري؛
2- منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية؛
3- ملما بقيم الحداثة والديموقراطية وحقوق الإنسان المنسجمة مع خصوصيته الدينية والوطنية والحضارية؛
4- متمسكا بالسلوك الإسلامي القويم والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي.

* القسم الثاني: مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين

تتمثل في جعل المتعلم(ة):

1- ممتلكا لرصيد معرفي في مجال العلوم الشرعية، واللغوية، والأدبية، والعلوم الإنسانية؛ مما يؤهله لفهم وتمثل وتحليل مختلف مكونات الثقافة الإسلامية؛
2- ممتلكا لأدوات التعامل مع أنواع الخطاب (الشرعي، والأدبي...)، وقادرا على فهم التراث العربي الإسلامي، والإنساني؛
3- قادرا على معرفة ذاته المتشبعة بالقيم الإسلامية المتسامحة والقيم الحضارية، وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان، وبلورة ذلك في علاقة مع الآخرين؛

4- متمكنا من توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة من أجل استدماج قيم العقيدة الإسلامية، والإلمام بمكونات الثقافة العربية الإسلامية، والانفتاح على مختلف الثقافات([1]).

★ ثالثا: مواصفات المتعلمين في نهاية سلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل

1- مواصفات عامة

يستند تحديد مواصفات المتخرجين إلى سلم المبادئ المحددة في الوثيقة الإطار، وخصوصية التعليم التأهيلي الأصيل. وقد صنفت هذه المواصفات إلى مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية وأخرى مرتبطة بالكفايات والمضامين.

1.1- المواصفات المرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية

يمكن إجمال هذه المواصفات في جعل المتعلم(ة):

- متشبعا بقيم الدين الإسلامي، ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، محافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستلاب الفكري؛
- منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية؛
- ملما بقيم الحداثة والديموقراطية وحقوق الإنسان المنسجمة مع خصوصيته الدينية والوطنية؛
- متمسكا بالسلوك الإسلامي القويم والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي.

[1] - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 5.

2.1- المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين

تتجلى هذه المواصفات في جعل المتعلم(ة):

- ممتلكا لرصيد معرفي في مجال العلوم الشرعية واللغوية والأدبية والعلوم الإنسانية مما يؤهله لفهم مختلف مكونات الثقافة العربية الإسلامية وتحليلها وتمثلها؛
- ممتلكا لأدوات التعامل مع أنواع الخطاب (الشرعي، والأدبي...) وقادرا على فهم التراث العربي الإسلامي، والإنساني؛
- متمكنا من مفاهيم التحليل والاستنتاج، ومن مهارات الاستدلال والبرهنة والحكم القويم؛
- قادرا على معرفة ذاته المتشبعة بالقيم الإسلامية المتسامحة والقيم الحضارية، وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان، وبلورة ذلك في علاقته مع الآخرين؛
- متمكنا من توظيف الثقافة الإسلامية والانفتاح على مختلف الثقافات([1]).

2- مواصفات المتعلم عند نهاية سلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل في مسلك العلوم الشرعية

يهدف التكوين في هذا المسلك إلى:

- التمكن من بعض جوانب العلوم الشرعية؛
- القدرة على فهم كتاب الله وسنة رسوله ﷺ فهما سليما؛
- الإلمام بالضروري من الأحكام الشرعية ومقاصد الشارع منها؛
- القدرة على استكشاف أنواع المعاملات داخل المجتمع، ومعرفة موقف الشرع منها؛
- التمكن من المنهج العلمي في الفهم والاستنباط والتوثيق؛
- اكتساب مهارات التعامل مع كل المسائل المتعلقة بالمواريث؛

[1] - "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل"، ص: 3- 4.

- تعرف خصائص الكتابة الأدبية من خلال تعرف خصائصها البنائية، وتعرف مقومات الاتجاهات الأدبية والخطابات النقدية؛
- التمكن من نسق اللغة العربية، وتوظيف المعارف اللغوية في فهم النص القرآني، وإدراك أوجه إعجازه، وكذا فهم كلام الرسول ﷺ.
- القدرة على التواصل مع الآخرين، والدفاع عن الرأي الشخصي؛
- ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية في جانبها العقدي؛
- التشبع بقيم الشريعة الإسلامية في تجلياتها المختلفة: العدل والتسامح والتعاون، وحقوق الإنسان؛
- اتخاذ مواقف إيجابية تجاه المحيط الاجتماعي والطبيعي والثقافي من خلال توظيف المعارف والكفايات المكتسبة في إطار من التفاعل الإيجابي؛
- القدرة على متابعة الدراسات الجامعية خاصة في مجالات الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية أو الاندماج في الحياة العملية.

3- مواصفات المتعلم عند نهاية سلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل في مسلك اللغة العربية

يرمي التكوين بهذا المسلك إلى:

- القدرة على توظيف الأدوات اللغوية والبلاغية في فهم مراد كلام الله وكلام رسوله ﷺ، وإدراك دورها في استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها؛
- التمكن من بعض جوانب العلوم الشرعية تفسيرا وحديثا؛
- التشبع بقيم الشريعة الإسلامية (العدل والتسامح والتعاون وحب الخير للناس) وقيم حقوق الإنسان؛
- ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية في جانبها العقدي؛
- اتخاذ مواقف إيجابية تجاه المحيط الاجتماعي والطبيعي والثقافي من خلال توظيف المعارف المكتسبة في إطار التفاعل الإيجابي؛

- القدرة على متابعة الدراسات الجامعية، خاصة الدراسات اللغوية والأدبية والشريعة والقانون والدراسات الإسلامية أو الاندماج في الحياة العملية؛
- تعرف المتعلم(ة) أنماط الكتابة الأدبية (نثرا وشعرا) قديمها وحديثها في تحولاتها التاريخية، وتعرف اتجاهاتها وأنماط الخطاب المؤطرة لهذه الكتابة؛
- التمكن من نسق اللغة العربية من خلال دراسة نظامها الصوتي والصرفي والنحوي والإيقاعي، وتوظيف المكتسبات اللغوية في مختلف الأوضاع التواصلية؛
- التمكن من الأدوات البلاغية من أجل فهم النصوص الأدبية وتأويلها؛
- الاطلاع على بعض معالم التفكير اللغوي والبلاغي إغناء لثقافة المتعلم؛
- التمكن من منهجية التحليل والقدرة على توظيف مختلف المقاربات المنهجية من أجل وصف الظواهر اللغوية والأدبية([1]).

4- الكفايات والقيم المستهدفة

يكتسي منهاج المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل أهمية كبرى في تكوين المتعلم(ة) معرفيا وتربويا، وبناء شخصيته المتوازنة، وقد روعي في بناء هذا المنهاج تحقيق الكفايات الأساسية والقيم والمقاييس الاجتماعية التالية:

1.4. الكفايات الأساسية

- امتلاك التلميذ(ة) أدوات منهجية تساعده على فهم النص الشرعي: القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف؛
- معرفة الضروري من الأحكام الشرعية المتعلقة بنظام الأسرة في الإسلام؛
- القدرة على فهم النصوص الفقهية والأصولية، مستثمرا في ذلك المنهاج العلمي القائم على التوثيق والفهم والاستنتاج والاستنباط؛
- امتلاك بعض المعارف المتعلقة بعلم التوثيق والمكتبة واستثمار ذلك في حياته؛

[1] - "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل"، ص: 3- 5.

- قدرة المتعلم على توظيف الأدوات المنهجية لفهم النص الشرعي: القرآن والحديث؛
- امتلاك أحكام شرعية تتعلق بعلاقة الإنسان بالكون، وعلاقة الإنسان وما يحققه الأمن الصحي والاجتماعي؛
- القدرة على تحديد وإبراز أسس العدل في الإسلام من خلال الأحاديث النبوية؛
- إدراك العلاقة بين العلم والعمل في الإسلام، واستثمار ذلك في الحياة؛
- فهم النصوص الفقهية والأصولية التي أنتجها علماء الأمة مستثمرا في ذلك المنهاج العلمي القائم على التوثيق والفهم والاستنباط؛
- اكتشاف أنواع المعاملات ومطلق التبرعات: من وقف وصدقة، وزكاة الأحكام الشرعية المتعلقة بها؛
- اكتساب مهارات رياضية تساعده على حل المسائل المتعلقة بالمواريث، وتحديد القوانين المتعلقة بالمواقيت.

2.4. القيم والمقاييس الاجتماعية

- التشبع بقيم المودة والرحمة والتسامح، والتعاون بين أفراد الأسرة؛
- التشبث بقيم الموضوعية واحترام حقوق الإنسان والحوار في التعامل مع الآخرين؛
- التمسك بالسلوك الإسلامي القويم، والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي الحنيف؛
- ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية؛
- التشبع بقيم الشريعة الإسلامية في جميع مجالات الحياة الكونية والصحية والاجتماعية؛
- تحسين السلوك الاجتماعي في جميع أبعاده؛
- اتخاذ مواقف إيجابية تجاه المحيطين: الاجتماعي والطبيعي؛

- المحافظة على الذات، والسعي في سبيل المصلحة العامة([1]).

المرحلة الثالثة: إعداد البرامج

وقد تم إعداد البرامج من خلال الإصلاح البيداغوجي بمرحلتين اثنتين:

★ المرحلة الأولى: **إعداد مفردات البرامج**؛ من حيث تحديد عناوين المجزوءات والدروس. وقد تم ذلك بإشراك الأساتذة الباحثين بمراكز التكوين التربوي، والمشرفين التربويين، والأساتذة؛ من خلال لجن جهوية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، تحت إشراف اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات؛ التي عُهد إليها بمراجعة وتدقيق نتائج الأعمال المنجزة من قبل اللجن الجهوية.

★ المرحلة الثانية: **إعداد البرامج في مختلف التخصصات والمواد**. وذلك من خلال لجن التأليف وفق (دفاتر التحملات العامة والخاصة) المنجزة من قبل مديرية المناهج بالوزارة الوصية.

ما يهمنا ههنا في هذه البرامج أنها انطلقت من مجموعة من الكفايات والأهداف وفق ثلاثة مستويات:

* المستوى الأول: الكفايات الأساسية المتعلقة بالبرنامج.

وقد اختلفت المصطلحات المعبرة عن هذا المستوى من كتاب إلى كتاب، خصوصا في المقررات الجديدة.

[1] - "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل"، ص: 5-6.

أولا: مقررات الجذع المشترك

1- كتاب "منار التربية الإسلامية"

ففي كتاب "**منار التربية الإسلامية**" عُبر بمركب وصفي هو: "**الكفايات الأساسية**". وقد جاءت على الشكل التالي:

«ينتظر في نهاية هذا الجذع المشترك اكتساب الكفايات والقيم التالية:

- استيعاب التصورات الإسلامية عن الكون والحياة والمصير، وتمثل ذلك في سلوكي؛
- توظيف أدوات التواصل من خلال الأنشطة المختلفة في التعريف بالقيم الإسلامية وتعزيز تفتحها؛
- اكتساب قدرات التحليل والنقد والتعليل والمقارنة، وتوظيفها في تعميق تصوراتي عن الإسلام ومقاصده مقارنة بالتصورات الأخرى؛
- تعميق معارفي الإسلامية في مختلف مجالاتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وتوظيفها في تنمية الذات والمجتمع، والتفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى؛
- توظيف الوسائل التقنية الحديثة في تعميق مكتسباتي للمعارف والقيم الإسلامية، والتعريف بها؛
- التمكن من قاعدة معرفية ومهارات من خلال الامتدادات والمضامين المتقاطعة – أو المشتركة– مع مواد أخرى متقاربة في المادة؛
- التمكن من الإعداد لاختيار التوجيه الذي يناسب ميولاتي وقدراتي من خلال مضامين المجزوءتين، وامتدادها وتقاطعها مع المواد الأخرى؛
- استيعاب الأدوار الجديدة في مجال الفكر والأدب والاجتماع والتواصل والتدبير، وأهميتها في مجال تنمية المجتمع وتقدمه؛

- التمكن من تنمية الشخصية والذات من خلال الأنشطة وامتداداتها بما يوافق ميولاتي وتطلعاتي، وما يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة، ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛
- ترسيخ الهوية الحضارية المغربية، وتعميق الوعي بمختلف مكوناتها وأبعادها وروافدها، مع الانفتاح على الحضارات والثقافات الأخرى؛
- استيعاب الترابط المحكم بين القيم النظرية والممارسة العملية، وذلك من خلال إنجاز أنشطة متنوعة؛
- ترسيخ عقيدة الإسلام ومبادئ شريعته السمحة، وتعميقها في نفسي قيما وممارسات من خلال مضامين المجزوءتين وأنشطتها وامتداداتها وتقاطعها مع مضامين مجزوءات المواد الأخرى»([1]).

والظاهر على هذه الكفايات من حيث صياغتها؛ الاضطراب، وعدم الوضوح والتكرار، والابتعاد عن الدقة والموضوعية. ولذلك يحتاج الأستاذ إلى إعادة صياغتها واختصارها في جمل دقيقة ومختصرة وواضحة؛ حتى تكون مؤطرة لأنشطته في تدبير المجزوءات والدروس؛ شرط أن يمتلك القدرة على ذلك.

2- كتاب "في رحاب التربية الإسلامية"

وعبر عنها كذلك في كتاب "**في رحاب التربية الإسلامية**" بمصطلح "**الكفايات الأساسية**":

- ترسيخ وتعميق مفاهيم المتعلمين النظرية المكتسبة في التعليم الثانوي الإعدادي، والمرتبطة بالتربية الاعتقادية والتعبدية التي تمثل القاسم المشترك بينهم.
- تمكينهم من معرفة التجليات التطبيقية للعقائد والعبادات، وآثارها في سلوكاتهم اليومية.

[1] - كتاب "منار التربية الإسلامية"، الجذع المشترك، ص: 9.

- تنمية كفايات التواصل، والتعبير، والبرهان، وتنظيم العمل، والبحث المنهجي، لدى المتعلمين من خلال دروس الوحدتين المقررتين.
- استثمار هذه الكفايات في بناء قناعات ومواقف واتجاهات إيجابية تجاه أحكام العقائد والعبادات والسعي إلى التعريف بها.
- تنمية قدراتهم على تحليل وفهم ومناقشة مجموعة من النصوص الشرعية والفكرية في حصص الدروس التطبيقية.
- تدريبهم على استثمار هذه النصوص في سياقات استدلالية سليمة لبناء معرفة إسلامية منهجية ومنطقية.
- تعزيز قدراتهم على التعلم الذاتي، والانفتاح على المحيط، بقيامهم بمجموعة من الأنشطة.
- انفتاحهم على الثقافات الأخرى من خلال مقارنتهم بين المعتقدات والأفكار والمواثيق الدولية.
- تدريبهم على استخلاص القيم الإسلامية وتمثلها في اتخاذ المواقف.
- اندماجهم في مجموعات عمل لإنجاز دروس تطبيقية وأنشطة تعليمية تعلمية([1]).

ثانيا: مقرر السنة أولى باك "الرحاب في التربية الإسلامية"

عبر عن هذه الكفايات في الكتاب المذكور بمصطلح "**الكفايات النوعية**". وجاءت على الشكل التالي:

1- تعميق المفاهيم الإسلامية النظرية والتطبيقية من خلال وحدة التربية التواصلية والصحية ووحدة التربية.

[1] - "المنار في التربية الإسلامية"، الجذع المشترك، ص: 3.

2- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله ووسائله باعتماد مبدإ التفاعل المثمر والبناء.

3- تقوية تقنيات الملاحظة والتحليل والمقارنة؛ لإبداء الرأي، والقبول بمبدإ الاختلاف.

4- القدرة على تصريف القيم الإسلامية في سلوك ومواقف ترتبط بالواقع المعيش.

5- تطوير القدرة على التعلم الذاتي، و التعامل الإيجابي مع المحيط؛ من خلال إنجاز مجموعة من الأنشطة، والتطبيقات المتصلة بالوحدات المقررة([1]).

ثالثا: مقررات السنة ثانية باك([2])

1- كتاب "في رحاب التربية الإسلامية"

عُبّر عن الكفايات في هذا المستوى في كتاب: "**في رحاب التربية الإسلامية**" بهذه الصيغة: "**كفايات منهاج السنة الثانية من سلك الباكلوريا**". وقد قسمت إلى أربع كفايات هي:

1- الكفاية الاستراتيجية

- معرفة خصائص الذات الإسلامية والتعبير عنها انطلاقا من الضوابط الشرعية، والإمكانيات الحديثة؛
- تعزيز قيم الانتماء إلى الأمة الإسلامية، والتشبث بالهوية المغربية، والانفتاح على القيم الإنسانية والمثل العليا؛
- تنمية قيم الثقة بالنفس، والاعتراف بالآخر، واحترام آرائه وثقافته.

[1] - "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الأولى باك، ص:
[2] - "في رحاب التربية الإسلامية" ، السنة الأولى من سلك الباكلوريا، ص: 8.

2- الكفايـــة المنهجيـــة

- اكتساب منهجية علمية للتفكير تستند إلى أســـس شـــرعية؛ لتطـــوير المدارك العقلية، وترسيخ المفاهيم الشرعية؛
- اكتساب المنهج العلمي، وتوظيفه في معالجـــة الظـــواهر (الاجتماعيـــة والحقوقية والفكرية)؛
- توظيف المعارف الشرعية، وتطبيق مهارات الاســـتدلال والاســـتنباط والاستشهاد في التعامل مع النصوص؛
- بناء الإشكاليات وتحليلها، وصياغة الفرضـــيات القابلـــة للتمحـــيص، والمفضية إلى حلول؛
- القدرة على التحليل والاستدلال والبرهنة والمقارنة والنقد والحكم؛
- تحديد مصادر المعرفة الشرعية واستخدامها بفعاليـــة للحصـــول علـــى المعلومات وحل المشكلات والمسائل المستجدة.

3- الكفايـــة الثقافيـــة

- معرفة مختلف أنواع المعرفة الشرعية وتمثلها (القرآن والســـنة والفقـــه والأصول ومقاصد الشريعة ومناهج التفكير عند المسلمين)؛
- التمييز بين مختلف أنواع النصوص الشرعية؛
- التدرب على أساليب استثمار النصوص الشرعية والفكرية (تصـــنيفها، تحديد معانيها ودلالاتها، استخراج أحكامها وحِكمها وقيمها)؛
- التمكن من حسن توظيف النص القرآني: قراءة وترتيلا وفها وتـــدبرا. والنص الحديثي قراءة وتحليلا؛
- الانفتاح على الثقافات الأخرى والمستجدات المعاصرة.

4- الكفايـــة التواصليـــة

- إتقان اللغة العربية للتمكن من فهم النص الشرعي، والتواصل مع الآخر انطلاقا من قيم الشرع وأحكامه؛
- التمكن من جل أنواع التواصل، وتوظيف مختلـــف أنـــواع الخطـــاب الشرعي، والعلمي والأدبي... واستثمار مختلف وسائل التواصل الحديث في البحث والتعارف ونشر قيم الإسلام ومثله العليا، والـــتعلم الـــذاتي مدى الحياة؛
- التمكن من استثمار مختلف مكونـــات المـــادة – وخاصـــة حصـــص الأنشطة– لترصيد مكتسباته التواصلية داخـــل المؤسســـة التعليميـــة وخارجها»([1]).

2- كتاب "منار التربية الإسلامية"

أما في كتاب "منار التربية الإسلامية"؛ فقد جاء التعبير عن الكفايات هكذا:

القيم والكفايات والقدرات والمهارات في السنة الثانية من سلك البكالوريا

تقديـــــم:

تنمي التربية الإسلامية وترسخ في السنة الثانية من سلك الباكلوريا كفايات تمكن – في هذا المستوى– من تكوين شخصية مستقلة قادرة على الاندماج في المحيط بشكل إيجابي، والتفاعل مع مكوناته، انطلاقا من تعرف الـــذات، والتعـــبير عنـــها، والتواصل مع الغير. ولا يتحقق ذلك إلا باعتبار المؤسسة مجتمعا صغيرا يحقق الانفتاح على المحيط المحلي، والجهوي والوطني، ثم الدولي، مع التمكن من معرفـــة وظيفيـــة، وأدوات إنتاجها، عبر أنشطة تعلمية في إطار وضعيات محفزة على الانخراط بتلقائيـــة وفعالية في العملية التعلمية.

[1] - "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الثانية باك، ص: 6.

وتفعيلا لمبدإ الشمول والتدرج والتكامل في بناء الوحدات، وتنويع التعلمات (دروس نظرية، تطبيقات، أنشطة، إعداد مشاريع، إنجاز بحوث...) جاء برنامج هذه السنة مكملا للوحدات السابقة، ومرسخا لمفاهيمها، وملتصقا بالواقع، ومثيرا لأهم الإشكالات والقضايا، مما يمكن من تنمية القيم ومختلف مستويات الكفايات والمهارات والقدرات.

1- القيم

يتوخى منهاج السنة الثانية من سلك البكالوريا بناء القيم التالية وترسيخها:

1.1. قيم الوحدة المنهجية، وتتمثل في:

- اتخاذ القرآن الكريم والسنة النبوية أصلين للمعرفة في جميع المجالات.
- اعتماد الاجتهاد أصلا ثابتا لتنمية المعرفة الإسلامية وحل المعضلات المستجدة.
- النهوض بالحضارة الإسلامية واستمرارها، أساسهما الاجتهاد والتجديد لمواكبة التطور.

2.1. قيم الوحدة الفكرية، وتتمثل في:

- التفكر في آيات الآفاق والأنفس سبيل لترسيخ الإيمان.
- عمارة الأرض وإصلاحها، ينبنيان على التفكير المنهجي الإسلامي.
- تأسيس الحضارة الإسلامية على القيم الثابتة في القرآن الكريم والسنة النبوية.

3.1. قيم الوحدة الحقوقية، وتتمثل في:

- حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال.
- احترام حقوق الإنسان في الإسلام شامل للإنسانية جمعاء.
- ضمان التشريع الجنائي الإسلامي للأمن والسلم الاجتماعيين.

4.1. قيم الوحدة الاجتماعية، وتتمثل في:

- الزواج في الإسلام يؤسس لعلاقات اجتماعية متينة مبنية على المـــودة والرحمة.
- الأسرة في الإسلام أساس المجتمع الصالح.
- احترام الحقوق والواجبات الزوجية سبيل إلى التماسك والاســـتقرار الأسري.
- رعاية الأطفال وحماية حقوقهم مسؤولية الجميع.

2- الكفايات

1.2- الكفايات الأساسية

* الكفاية الاستراتيجية:

- معرفة خصائص الذات الإسلامية والتعبير عنها انطلاقا من الضـــوابط الشرعية، والإمكانات الحديثة.
- تعزيز قيم الانتماء إلى الأمة الإسلامية، والتشبث بالهويـــة المغربيـــة، والانفتاح على القيم الإنسانية والمثل العليا.
- تنمية قيم الثقة بالنفس والاعتراف بالآخر واحترام آرائه وثقافته.

* الكفاية المنهجية:

- اكتساب منهجية علمية للتفكير تستند إلى أسس شـــرعية، لتطـــوير المدارك العقلية، وترسيخ المفاهيم الشرعية.
- اكتساب المنهج العلمي وتوظيفه في معالجة الظـــواهر (الاجتماعيـــة والحقوقية والفكرية).
- توظيف المعارف الشرعية، وتطبيق مهارات الاستدلال والاســـتنباط والاستشهاد في التعامل مع النصوص.
- بناء الإشكاليات وتحليلها، وصياغة الفرضيات القابلـــة للتمحـــيص، والمفضية إلى حلول.

- القدرة على التحليل والاستدلال والبرهنة والمقارنة والنقد والحكم.
- تحديد مصادر المعرفة الشرعية واستخدامها بفعالية للحصول على المعلومات وحل المشكلات والمسائل المستجدة.

* الكفاية الثقافية:

- معرفة مختلف أنواع المعرفة الشرعية وتمثلها من القرآن والسنة والفقه الأصول ومقاصد الشريعة ومناهج التفكير عند المسلمين.
- التمييز بين مختلف أنواع النصوص الشرعية.
- التدرب على أساليب استثمار النصوص الشرعية والفكرية (تصنيفها، تحديد معانيها ودلالاتها، استخراج أحكامها وحِكمها وقيمها).
- التمكن من حسن توظيف النص القرآني: قراءة وترتيلا وفهما وتدبرا، والنص الحديثي قراءة وتحليلا.
- الانفتاح على الثقافات الأخرى والمستجدات المعاصرة.

* الكفاية التواصلية:

- إتقان اللغة العربية للتمكن من فهم النص الشرعي، والتواصل مع الآخر انطلاقا من قيم الشرع وأحكامه؛
- التمكن من جل أنواع التواصل، وتوظيف مختلف أنواع الخطاب الشرعي، والعلمي والأدبي... واستثمار مختلف وسائل التواصل الحديث في البحث والتعارف ونشر قيم الإسلام ومثله العليا، والتعلم الذاتي مدى الحياة؛
- التمكن من استثمار مختلف مكونات المادة – وخاصة حصص الأنشطة– لترصيد مكتسباته التواصلية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

2.2- الكفايات النوعية:

- إدراك مكانة القرآن الكريم والسنة النبوية باعتبارهما أصلين ومصدرين رئيسين للمعرفة الإسلامية.
- فهم حقيقة العلاقة بين العلم والإيمان من خلال آيات الكتاب والأنفس والآفاق.
- إدراك ضرورة الاجتهاد باعتباره من أصول المعرفة الإسلامية عبر العصور: أنواعه، ضوابطه، مقاصده.
- استيعاب وتحليل خصائص التفكير المنهجي، وتقويم نتائجه العملية من خلال أمثلة ونماذج.
- تمييز الضروريات الخمس وأهمية الحفاظ عليها.
- إبراز خصائص ومقاصد حقوق الإنسان.
- استنباط خصوصيات منهج التشريع الإسلامي وأثره في الحفاظ على الحقوق.
- تمثل حقيقة الزواج ومقاصده الشرعية، وإدراك أحكامه وأبعاده الحقوقية والاجتماعية.
- إدراك بعض أسباب فشل الزواج، واستيعاب حكمة تشريع الطلاق في الإسلام.
- تعميق المعرفة بحقوق الطفل قبل الزوجية وأثناءها وبعد الطلاق.

3- القدرات والمهارات التي ينميها منهاج السنة الثانية من سلك البكالوريا.

- طرح الإشكاليات، وصوغ الفرضيات، وتحليلها، واقتراح حلول وبدائل لها.
- فهم النصوص الشرعية وتحديد دلالاتها.
- تحليل النصوص الشرعية والفكرية وتحديد مضامينها.

- تحديد المفاهيم الشرعية وتعريفها وإبراز خصائصها، وبيان العلاقات فيما بينها.
- استنباط القيم والقواعد والأحكام والحِكم والدروس والعبر من النصوص الشرعية.
- الاستدلال بالنصوص الشرعية في وضعيات تواصلية بيانية أو حجاجية.
- التعبير عن الأفكار وإبداء الآراء في مختلف الوضعيات.
- اتخاذ مواقف نظرية أو سلوكية مسؤولة.
- الإقناع والاقتناع والحوار البناء.
- تمييز الخصائص والضوابط والعلاقات...([1])

نشاط تعلمي رقم 2

1. من خلال المقارنة بين المصطلحات الموظفة في الكتابين على مستوى التعبير عن الكفايات. ما هي أهم الخلاصات التي يمكن استخلاصها؟
2. من خلال تتبع الصياغات اللفظية المستعملة للتعبير عن الكفايات. ما هي أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها؟
3. في نظرك، هل يمكن تحقيق هذه الكفايات من خلال الحصص والأنشطة المقررة؟

أما "**الكتب المدرسية القديمة**" فقد استعملت مصطلح "**الأهداف العامة**" ومصطلح "**الأهداف النوعية العامة**" للتعبير عن الأهداف التي توجه المقرر بكامله، وقد جاءت على الشكل التالي:

[1] - "منار التربية الإسلامية"، ص: 6- 8.

1- الأهداف العامة المتعلقة بالسنة الأولى الثانوية

بالتنفيذ التدريجي لجميع مكونات هذا البرنامج – موظفين نموذج التدريس بالأهداف التربوية، قدر المستطاع- نفترض تحقق عدد من الأهداف النوعية العامة لمادة التربية الإسلامية بهذا المستوى. نحدد من هذه الأهداف:

أولا: تمكين التلميذ – أساسا- من:

- فهم الإيمان بالله تعالى، والتشبع به؛
- معرفة أوليات مبحث الصفات الإلهية؛
- إدراك بعض أوليات علوم القرآن الكريم؛
- إدراك بعض أوليات علوم الحديث الشريف؛
- المعرفة النظرية. الأساسية. لنظام الإرث في الإسلام؛
- المعرفة العملية، الضرورية، لحل بعض مسائل الإرث؛
- التعرف على الجانب الخلقي من سيرة الرسول ﷺ.
- فهم بعض علاقات الأخوة التي أسس بها الرسول ﷺ مجتمع المسلمين بالمدينة المنورة؛
- التشبع بالقيم الدينية التي تضبط علاقته بربه؛
- التشبع بالقيم الدينية التي تضبط علاقته مع الغير.

ثانيا: تمكينه – ضمنيا- من:

- فهم عدد من النصوص الشرعية المعتمدة، وحفظها، وتوظيفها توظيفا سليما؛
- التمرس برسم المصحف الشريف، والقراءة القرآنية السليمة؛
- إغناء قاموسه اللغوي الاصطلاحي؛
- معرفة تراجم بعض الأعلام المسلمين؛
- استثمار النصوص التكميلية، كخطوة نحو المطالعة الحرة والتكوين الذاتي؛
- التعرف على بعض المصادر والمراجع الإسلامية، من خلال الدروس والإعداد القبلي؛

- حسن استثمار خزانة المؤسسة، واستشعار ضرورة تكوين خزانة شخصية.

هذه الأهداف – في استنادها إلى ما تحقق بالتعليم الأساسي، وفي تكاملها مع الأهداف النوعية للمادة بالسنتين الثانية والثالثة ثانوي– تساهم عموما، في تحقيق الأغراض المسطرة للتعليم الثانوي، وبصفة خاصة الغرض الأول المتمثل في: "جعل المتعلم متشبثا بعقيدته الإسلامية، وفق المذهب المالكي، قادرا على تحقيق التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية"([1]).

2- الأهداف العامة المتعلقة بالسنة الثانية الثانوية

يفترض بعد التنفيذ التدريجي والنهائي لجميع مكونات هذا البرنامج، أن يتحقق عدد من الأهداف النوعية، لمادة التربية الإسلامية بهذا المستوى، من مستويات التعليم الثانوي، وهذه الأهداف تساهم في تحقيق أغراض التعليم الثانوي، وبصفة خاصة الغرض الأول منها والمتمثل في: "**جعل المتعلم متشبثا بعقيدته الإسلامية، وفق المذهب المالكي، قادرا على تحقيق التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية**".

واستنادا إلى ما تحقق من أهداف بالتعليم الأساسي بسلكيه، وتكاملا مع أهداف السنتين: الأولى والثالثة الثانويتين، فإن أدهاف برنامج السنة الثانية الثانوية، قد حددت حسب التصنيف التالي، وبحيث يمكن المتعلم من:

★ معرفيا:

- التعرف في مجال العقيدة على بعض حقائق السمعيات والنبويات؛
- التسلح بالبراهين النقلية والعقلية المثبتة لأركان الإيمان الكامل؛
- توثيق صلته بكتاب الله، عن طريق تمكينه من أساسيات أسباب نزوله، وبعض أوجه إعجازه؛
- تعميق معرفته ببعض القواعد والمصطلحات المتعلقة بعلم الحديث النبوي؛

[1] - مقرر السنة الأولى الثانوية، ص: 5.

- التزود ببعض أساسيات التمييز بين ألقاب، وأوصاف أسانيد ومتون الأحاديث؛
- التعرف على الأحكام الشرعية الخاصة ببعض صور المعاملات الإسلامية؛
- الاطلاع على التنظيم الإسلامي لأهم الحدود، وتشريع عقوبات الدماء؛
- التزود بمفاهيم أخلاقية جديدة، وسبل صيانة القيم الإسلامية؛
- تعرف مغزى بعض مواقف الرسول الكريم في دعوته إلى الله، وتبليغ رسالته ونشرها.

✯ وجدانيا:

- تثبيت العقيدة الصحيحة في عقله ووجدانه، ووقاية فكره من الخرافات والبدع الضالة؛
- حفز ميله لتكوين موقف إيجابي تجاه كتاب الله تعالى، باعتباره كتاب الإسلام الأول.
- التشبع بمحبة رسول الله عليه الصلاة والسلام، والعمل بمقتضى سنته، واستخلاص العبر من سيرته العطرة؛
- إظهار قناعته بما تتسم به عقود المعاملات في الإسلام من حكم ومقاصد سامية؛
- إبداء تسليمه، عقليا ووجدانيا، بالعدل الإلهي في التشريع الجزائي الرادع؛
- إيقاظ ضميره الخلقي، ليتجنب الرذائل الذميمة، ويتحلى بالفضائل الحميدة.

✯ مهاريا:

- ترشيد اتصاله بجملة من النصوص الشرعية حفظا، وفهما، وتوظيفا؛
- إثراء خبرته بلغة المادة: فهما، وتحليلا، وتركيبا؛
- اكتساب القدرة على رد مزاعم الملحدين، ودحض شبهاتهم الباطلة؛

- اكتساب القدرة على معرفة مظان التماس نصوص الاستشهاد الشرعية على مختلف القضايا المطروحة([1]).

3- الأهداف العامة المتعلقة بالسنة الثالثة الثانوية

بناء على ما يسعى التعليم الثانوي إلى تحقيقه من أغراض؛ واعتمادا على ما تحقق من أهداف عامة ومرحلية ونوعية لوحدة التربية الإسلامية بالسنتين الأولى والثانية الثانويتين؛ وفي إطار التكامل القائم بين أهداف ومقررات السنوات الثلاث، فإن برنامج السنة الثالثة الثانوية يسعى إلى تحقيق الأهداف العامة التالية:

- تعميق معارف التلاميذ من خلال ما يقدمه المقرر من دروس جديدة؛
- توثيق صلة المتعلمين بكتاب الله وسنة رسوله توثيقا قائما على الفهم والتدبر؛
- إدراكهم لمسؤولياتهم الدينية نحو نفوسهم وأسرهم ومجتمعهم وأمتهم والإنسانية جمعاء؛
- إطلاعهم على المصادر الأصلية للشريعة الإسلامية وما يتعلق بها من بحوث أصولية وفقهية؛
- تمثلهم لشمولية الشريعة الإسلامية، ولعدالة أحكامها التي جاءت لتحقق مصالح البشرية، بأنها حياة متجددة، ونمو متواصل لاحتواء كل المتغيرات الحضارية؛
- اقتناعهم بضرورة الإجماع وأهميته في توحيد الأمة الإسلامية؛
- تعميق قناعاتهم بالدور العام الذي قام به السلف الصالح لخدمة الكتاب والسنة وتحميسهم للاقتداء به؛
- استعدادهم للدفاع عن عقيدتهم ووطنهم ومقدساتهم؛
- تعزيز تمرسهم بالمصطلحات والمفاهيم الشرعية وإكسابهم مهارات جديدة وتدريبهم على طرق البحث والاستنتاج؛

[1] - مقرر السنة الثانية الثانوية، ص:

- تأهيلهم لاعتماد المواقف الإسلامية في ممارساتهم اليومية ومواجهتهم لمشاكل الحضارة المعاصرة([1]).

نشاط تعلمي رقم 3

عند المقارنة بين الأهداف العامة للمقررات القديمة، والكفايات المتعلقة بالمقررات الجديدة، ماذا يمكن أن نستخلص:

أ- على مستوى الصياغات اللفظية الموظفة في صدر الأهداف العامة والكفايات؟

ب- على مستوى المجالات: المعرفية والوجدانية والمهارية؟

ج- على مستوى الدقة والموضوعية في الصياغة؟

* المستوى الثاني: الكفايات المتعلقة بالمجزوءات

أولا: مستوى الجزع المشترك

1- كتاب "منار التربية الإسلامية"

1.1- الكفايات النوعية المستهدفة في مجزوءة: "وحدة التربية الاعتقادية"

ينتظر أن أصبح في نهاية المجزوءة قادرا على أن:

1. أوظف ما اكتسبته من المفاهيم الإسلامية في تنمية ذاتي ومجتمعي، وإبراز خصوصياتي في علاقتي وتفاعلي الإيجابي مع الثقافات الأخرى.
2. أستوعب التصورات الإسلامية عن قضايا الغيب والكون والحياة والمصير؛ لتعديل مواقفي وسلوكي وفقها.

[1] - مقر السنة الثالثة الثانوية، ص: 4.

3. أتعرف الله عز وجل من خلال صفاته وأسمائه الحسنى وأتمثلها في سلوكي وعلاقاتي بالآخرين.
4. أستوعب خصائص الدين الإسلامي الحنيف وأتمثلها في سلوكي وعلاقاتي بالآخرين.
5. أنفتح على قضايا العصر وأراعي المقاصد الشرعية الحكيمة في مولقفي وتصرفاتي اتجاهها([1]).

2.1- الكفايات النوعية المستهدفة في مجزوءة: "وحدة التربية التعبدية"

يتوقع أن أكون – في نهاية المجزوءة– متمكنا من أن:

1. أستوعب مفهوم القيم الروحية لأوظفها في تزكية نفسي وتهذيب سلوكي في علاقاتي مع الغير.
2. أكتسب قيما روحية واجتماعية من خلال ممارستي الصلوات؛ تُديم صلتي بالله عز وجل وذكري له في كل وقت وحين، وذلك لتصحيح تصوراتي وتصرفاتي.
3. أهذب أخلاقي بفعل تدربي في مدرسة الصيام؛ كي أصير عبدا ربانيا في رمضان، وغيره من شهور السنة.
4. أتعرف مرامي الزكاة وأبعادها الاجتماعية والاقتصادية؛ لأحقق مبدأ التكافل الاجتماعي، وما به قوام تنمية مجتمعي ووطني.
5. أوظف ما حصلته من معان سامية لعبادة الحج ذات الأبعاد التربوية والاجتماعية والاقتصادية المتكاملة.
6. أتمثل معاني اليسر والمرونة وانعدام الضيق والحرج – في الشريعة الإسلامية السمحة– في مواقفي وسلوكي([2]).

[1] - "منار التربية الإسلامية" الجذع المشترك، ص: 11.
[2] - "منار التربية الإسلامية" الجذع المشترك، ص: 65.

2- كتاب: "في رحاب التربية الإسلامية".

1.2- الكفايات النوعية المستهدفة في مجزوءة "وحدة التربية الاعتقادية"

* الكفاية المعرفية:

- أن يمتلك المتعلم القدرة المعرفية الكافية بأصول العقيدة الإسلامية وخصائصها، ويبني تصوراته في ضوئها، ويسعى إلا الالتزام بذلك في حياته العملية؛
- أن يدرك أثر العقيدة الصحيحة، في تنمية وجدانه وتوجيه طاقاته إلى الاتجاهات الإيجابية في الحياة؛
- أن يعزز قناعاته الإيمانية باستدلالات عقلية وحقائق علمية؛
- أن يتنبه إلى خطر البدع والشعوذة ومظاهرهما السيئة في حياة الفرد والمجتمع من خلال نماذج عملية؛
- أن يتعرف على الخصائص العامة للشريعة الإسلامية، ويعمل على تمثلها في حياته.

* الكفاية المنهجية:

- أن يمتلك المتعلم القدرة على استثمار وتحليل النصوص القرآنية والحديثية والفكرية في استنباط أصول الإيمان وخصائص الإسلام والاستدلال عليها.

* الكفاية التكنولوجية:

- أن يكون قادرا على استثمار الوسائل التعليمية والبصرية والمعلوماتية في التحضير والبحث عن كل ما يتعلق بالعقيدة الإسلامية وخصائصها.

* الكفاية التواصلية:

- أن يكون المتعلم قادرا على التعبير، بمختلف أشكال التواصل الشفهي والكتابي (ألفاظ، نصوص، رسوم، صور، خطاطات...) من أجل التعريف بالعقيدة الإسلامية وخصائصها.

2.2- الكفايات النوعية المستهدفة في "مجزوءة و حدة التربية التعبدية"

* الكفاية المعرفية:

- أن يمتلك المتعلم القدرة المعرفية الكافية بمكانة العبادات في الإسلام، ويسعى إلى الالتزام بذلك في حياته العملية؛
- أن يدرك المقاصد التربوية والاجتماعية للعبادات، ويعمق قناعاته بها في ضوء ذلك؛
- أن يتمكن من معرفة مكانة القيم الروحية كموجه أساسي لسلوكات الإنسان؛ سواء في الشعائر التعبدية، أو مظاهر الحياة العامة؛
- أن يربط بين الأحكام الفقهية للعبادات وأدلتها الشرعية من القرآن والسنة والاجتهادات الفقهية في المذهب المالكي؛
- أن يسلك منهج الوسط والاعتدال في ممارسته التعبدية، ويتجنب مظاهر الغلو والانحراف طبقا لمنهج الإسلام القائم على اليسر ورفع الحرج.

* الكفاية المنهجية:

- أن يمتلك المتعلم القدرة على استثمار النصوص القرآنية والحديثية والفكرية في استنباط مقاصد العبادات، والاستدلال عليها وتحليلها.

* الكفاية التكنولوجية:

- أن يكون قادرا على استثمار الوسائل التعليمية والبصرية والمعلوماتية في التحضير والبحث عن كل ما يتعلق بفقه العبادات.

* الكفاية التواصلية:

- أن يكون المتعلم قادرا على إبداع أشكال من التواصل اللفظي والمـــادي (صور، رسومات، بيانات، خطاطات...) في التعريف بفقـــه العبـــادات وآثارها التربوية في محيطه التعليمي والاجتماعي.

نشاط تعلمي رقم 4

من خلال المقارنة بين الكفايات النوعية في الكتابين، ماذا يمكن أن نستخلص على مستوى:

أ- الصياغات اللفظية المستعملة للتعبير عن هذه الكفايات؟

ب- المجالات التي تعلقت بها؟

ج- الدقة والموضوعية في التعبير عنها؟

د- إمكانية تحققها من خلال الحصص والأنشطة المقررة؟

ثانيا : مستوى السنة أولى باك

1- كتاب "في رحاب التربية الإسلامية"

1.1- الكفايات النوعية الخاصة بوحدة "التربية التواصلية والصحية"

ينتظر في نهاية الوحدة أن أصبح قادرا على:

1. تعرف قيم التواصل الإيجابي، وتطبيقاتها في التواصل مع فريق العمل، وفي مجالات الحياة؛
2. استثمار أساليب القرآن والسنة النبوية في الحوار؛ لتطوير مهارات التواصل؛
3. حسن تدبير الاختلاف؛ بتقبله، والتزام آدابه، وتقدير الرأي الآخر؛
4. تثمين الدور الحيوي للإعلام في حفظ الصحة؛
5. تحليل الرسائل الإعلامية، واتخاذ المواقف المناسبة منها؛
6. إثبات الترابط بين الإيمان والصحة النفسية؛
7. تعرف الأخطار الصحية الناتجة عن ممارسة الفواحش، وتبني السلوك الوقائي؛
8. تحديد أهمية العفة والمفاهيم الوقائية، وتثمين دورها في حفظ الصحة، وتوازن الذات؛
9. تحليل النصوص، واستثمارها في حل المشكلات، ونقدها، وتوظيفها في الحياة؛
10. التفكير الممنهج والفعال لحل المشكلات؛
11. الاندماج الإيجابي في العمل الجماعي، وتنمية مهارات العمل ضمن فريق([1]).

[1] - "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الأولى من سلك الباكلوريا، ص: 9.

2.1- الكفايات النوعية الخاصة بوحدة "التربية الاقتصادية والمالية"

ينتظر في نهاية الوحدة أن أصبح قادرا على:

1. تحديد آثار مبدإ الاستخلاف في السلوك المالي عند الفرد والجماعة؛
2. نقد السلوك المالي الفردي والجماعي انطلاقا من مبدإ الاستخلاف؛
3. استخراج خصائص العقود العوضية، ومقاصدها التعبدية، والاجتماعية، والتنموية، والحقوقية وتصنيفها؛
4. اقتراح مشاريع للتشغيل تستجيب للقيم الاقتصادية الإسلامية والضوابط الشرعية في الكسب؛
5. تحديد المقاصد التعبدية، والتربوية، والاجتماعية والتضامنية للعقود التبرعية وتصنيفها؛
6. تثمين الأعمال التطوعية والاستجابة لها؛
7. تعريف مفاهيم نظام الإرث (الأسباب، الشروط والأركان والموانع) وتصنيفها؛
8. تحديد نصيب الورثة في مسألة إرثية افتراضية فيها تصحيح وعول، وحقوق متعلقة بالتركة؛
9. البرهنة على عدالة نظام الإرث الإسلامي؛
10. تحليل النصوص واستثمارها في حل المشكلات ونقدها وتوظيفها في الحياة؛
11. التفكير المنهج والفعال لحل المشكلات؛
12. الاندماج الإيجابي في العمل الجماعي وتنمية مهارات العمل ضمن فريق([1]).

[1] - "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الأولى من سلك الباكلوريا، ص: 75.

ثالثا : مستوى الثانية باكلوريا

أولا: كتاب: "في رحاب التربية الإسلامية"

1- الكفايات النوعية للوحدة المنهجية

توظيف منهجيات التعامل مع المعرفة الإسلامية في تحليل نصوص أو مناقشة قضايا مرتبطة بالقرآن والسنة والاجتهاد:

1. تصنيف أهم الضوابط المنهجية والسلوكية للتدبر في القرآن؛
2. تحديد مناهج وشروط الاستدلال بالسنة النبوية؛
3. تمييز المؤهل للاجتهاد وأهم شروطه وضوابطه([1]).

2- الكفايات النوعية للوحدة الفكرية

توظيف نماذج التفكير الإسلامي وضوابطه القيمية في تحليل نصوص أو مناقشة قضايا مستحدثة:

1. إبراز دور التفكر في آيات الأنفس والآفاق في ترسيخ العقيدة وتنميتها؛
2. تحديد أسس مناهج التفكير عند المسلمين وخصائصها؛
3. التمييز بين الثابت والمتغير في منظومات القيم([2]).

3- الكفايات النوعية للوحدة الحقوقية

البرهنة على تميز منظومة الحقوق في الإسلام من خلال الاشتغال على نصوص ووثائق إسلامية ودولية:

1. تصنيف الضروريات الخمس، وإبراز علاقتها بحقوق الإنسان؛
2. استنباط خصائص منظومة حقوق الإنسان في الإسلام ومقوماتها؛
3. الاحتجاج لعدالة التشريع الجنائي الإسلامي في صون الحقوق([3]).

---

[1] - "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الثانية من سلك الباكلوريا، ص: 9.
[2] - م. س. ص: 45.
[3] - "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الثانية من سلك الباكلوريا، ص: 83.

4- الكفايات النوعية للوحدة الاجتماعية

الاحتجاج لمنهج الإسلام في بناء الأسرة وآليات تفعيله في المجتمع من خلال استثمار التجارب العملية والوثائق الفقهية والحقوقية:

1. تحديد أسس بناء مؤسسة الزواج واستقرارها؛
2. ترتيب وتصنيف الإجراءات الشرعية، الوقائية والعلاجية؛
3. تصنيف حقوق الأطفال في مختلف الوضعيات وضمانات تمتعهم بها([1]).

ثانيا: كتاب: "منار التربية الإسلامية"

1- الكفايات النوعية المتعلقة بـ"الوحدة المنهجية"

- إدراك مكانة القرآن الكريم باعتباره الأصل الأول للمعرفة الإسلامية؛
- إدراك أهمية السنة النبوية باعتبارها الأصل الثاني للمعرفة الإسلامية؛
- معرفة حقيقة الاجتهاد وأهميته، واستيعاب ضوابطه ومقاصده باعتباره المصدر الثالث للمعرفة الإسلامية([2]).

2- الكفايات النوعية المتعلقة بـ"الوحدة الفكرية"

- فهم العلاقة بين العلم والإيمان من خلال آيات الكتاب والأنفس والآفاق؛
- استيعاب خصائص التفكير المنهجي من خلال أمثلة ونماذج؛
- إدراك أهمية القيم النبيلة في ضوء الثورة التكنولوجية المعاصرة، وتحليل تداعياتها الاجتماعية والأخلاقية([3]).

---

[1] - م. س. ، ص: 119.
[2] - "منار التربية الإسلامية"، السنة الثانية من سلك الباكلوريا، ص: 14.
[3] - "منار التربية الإسلامية"، السنة الثانية من سلك الباكلوريا. ص: 47.

3- الكفايات النوعية المتعلقة بـ"الوحدة الحقوقية"

- تعرف الضروريات الخمس وأهمية الحفاظ عليها في علاقتها بالفرد والجماعة؛
- استيعاب خصائص حقوق الإنسان في الإسلام ومقاصدها؛
- استكشاف مميزات التشريع الجنائي الإسلامي ومقاصده([1]).

4- الكفايات النوعية المتعلقة بـ"الوحدة الاجتماعية"

- فهم الأسس التي يقوم عليها نظام الأسرة؛
- استيعاب أهمية الزواج وأحكامه ومقاصده؛
- استكشاف أسباب الطلاق وأنواعه وأحكامه ومقاصده؛
- إدراك أثر انحلال ميثاق الزوجية في حياة الزوجين والأطفال؛
- الإحاطة بحقوق الأطفال ومسؤولية رعايتها وضمان حمايتها؛
- معرفة مجهودات العلماء في تناولهم مستجدات قضايا الأسرة المعاصرة في مدونة الأسرة([2]).

نشاط تعلمي رقم 5

من خلال المقارنة بين الكفايات النوعية في الكتابين، ما هي أهم الخلاصات التي يمكن استخلاصها على مستوى:

1- المجالات التي تعلقت بها؟

2- إمكانية تحققها من خلال الحصص والأنشطة المقررة؟

3- علاقتها بالكفايات الأساسية المرتبطة بالمادة؟

---

[1] - م. س. ص: 83.

[2] - "منار التربية الإسلامية"، السنة الثالثة من سلك الباكلوريا، ص: 115.

* المستوى الثالث: الأهداف المتعلقة بالدروس

من خلال النظر في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي في مادة التربية الإسلامية على مستوى أهداف الدروس يتبين ما يلي:

1- اختلاف المصطلحات المعبر بها عن هذه الأهداف.

في كتاب "منار التربية الإسلامية" تم التعبير عنها بحسب مستويات الدروس. ففي الدرس النظري عبر عنها بفعل: "**أكتسب**"، و"**أتمثل**".

وفي الدرس التطبيقي عبر عنها بـ: "**القدرات والمهارات المستهدفة**".

وفي درس الأنشطة عبر عنها بـ: "**الأهداف المرتقبة**".

أما في كتاب "**في رحاب التربية الإسلامية**" الجذع المشترك؛ فقد اختص كل درس؛ سواء على المستوى النظري، أو التطبيقي، أو الأنشطة بأهداف خاصة. وهذا الفعل يكرس مبدأ التجزيء والذرية الذي كان سائدا في المقررات القديمة. وهذا الذي سار عليه كذلك مقرر السنة الأولى باكلوريا "في رحاب التربية الإسلامية" وكتاب "منار التربية الإسلامية" للسنة الثانية باكلوريا. في حين اختار كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" ذكر الأهداف فقط في الدرس النظري. وهذا هو الأحسن والأجدر، على اعتبار – كما سبق أن قلنا– أن الدرس في مستوياته الثلاثة يشكل وحدة متجانسة وواحدة.

2- تعدد الأهداف بتعدد مستويات الدرس الواحد.

من خلال دفاتر التحملات الخاصة بكل مستوى يظهر أن كل مجزوءة تتكون من ستة دروس. وهذا يقتضي أن يكون الدرس في مستواه النظري، والتطبيقي، والأنشطة وحدة متجانسة تنطلق من أهداف واحدة، لا من أهداف متنوعة. وهذا الذي أكدته من بعد "**التوجيهات التربوية الخاصة بالمادة**".

3- التركيز على الأهداف التي لها علاقة بالجانب المعرفي.

ركزت الأهداف من خلال الأفعال المستعملة على ما له علاقة بالجانب المعرفي وفق صنافة بلوم التي تتكون من ستة مراق، وسنتعرض لها لاحقا.

من خلال ما تقدم يتبين أن بناء الأهداف التربوية في الكتب الجديدة يتكون من ثلاثة مستويات:

- **المستوى الأول**: الكفايات المتعلقة بالمقرر.
- **المستوى الثاني**: الكفايات النوعية المتعلقة بالمجزوءة.
- **المستوى الثالث**: الأهداف، أو القدرات، أو المهارات المتعلقة بالدرس.

وهي نفس المستويات التي كانت معتمدة في المقررات القديمة، مع اختلاف في المصطلحات؛ حيث كانت المستويات في المقررات القديمة على الشكل التالي:

- **المستوى الأول**: الأهداف العامة للبرنامج.
- **المستوى الثاني**: الأهداف النوعية الخاصة بالمكون([1]).
- **المستوى الثالث**: الأهداف العامة للدرس، أو أهداف الدرس([2]).

[1] - كتاب التربية الإسلامية: السنة الأولى الثانوية، ص: 5.
وكتاب التربية الإسلامية: السنة الثالثة الثانوية، ص: 6.
[2] - كتاب التربية الإسلامية: السنة الثانية الثانوية، ص: 6.

ثالثا: مجالات الأهداف التربوية

نقصد بمجالات الأهداف التربوية: المجالات المتعلقة بـــ: الجانب المعـــرفي أو العقلي، والجانب الوجداني، والجانب المهاري.

1- صنافـــة بلـــوم في المجـــال المعـــرفي Taxonomie de Bloom (Benjamin)

من أهم ما قدم من صنافات في هذا المجال: "**صنافة بلوم**" (بنجـــامين) الذي أخرج صنافته سنة 1956 بعد سبع سنوات من العمل. وقد لقيت قبولا كبيرا، وانتشارا واسعا على المستوى العالمي. وقد قسم صنافته إلى ستة مستويات:

- **المستوى الأول**: المعرفة: تخزين واسترجاع المعلومات بنفس الألفاظ والتعابير.
- **المستوى الثاني**: الفهم: استرجاع دلالة المعلومات بألفـــاظ وتعـــابير أخرى.
- **المستوى الثالث**: التطبيق: استعمال قواعد أو مبادئ أو ألغوريتمات من أجل حل مسألة؛ علما أن القواعد لا يتم تقديمها في الملفوظ.
- **المستوى الرابع**: التحليل: التعرف على الأجزاء المكونة للكل؛ مـــن أجل تمييز الأحكام.
- **المستوى الخامس**: التركيب: تجميع الأجزاء أو التوليف فيما بينـــها من أجل تشكيل كل.
- **المستوى السادس**: التقييم: صياغة الأحكام الكيفية والكمية([1]).

[1] - "المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية"، ذ. عبد الكريم غريم. ص: 48- 49.

وحتى نربط كل مستوى بالأفعال السلوكية نقدم الجدول التالي:

الرقم	المستوى	الأفعال السلوكية المستخدمة فيه
1	المعرفة	أن يعرف، أن يصف، أن يحدد، أن يذكر، أن يتذكر، أن يختار، أن يسترجع المعلومات، أن يعدد.
2	الفهم	أن يحول، أن يترجم، أن يوضح، أن يفسر، أن يفرق، أن يميز، أن يعمم، أن يعطي أمثلة، أن يصوغ، أن يتنبأ، أن يلخص، أن يعلل.
3	التطبيق	أن يطبق، أن يعمم، أن يختار، أن يطور، أن ينظم، أن يستعمل، أن يصف، أن يربط، أن يحضر، أن يحسب، أن يعدل، أن يبرهن، أن يتنبأ، أن ينتج، أن يرسم.
4	التحليل	أن يحلل، أن يميز، أن يوازن، أن يضيف، أن يدرك، أن يقسم، أن يقارن، أن يوضح، أن يشير إلى، أن يفرق، أن يبين.
5	التركيب	أن يركب، أن يؤلف، أن ينتج، أن يقترح، أن يخطط، أن يصمم، أن يعدل، أن يربط، أن ينقح، أن يضيف، أن يشتق، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يستخلص.
6	التقويم	أن يحكم، أن يقرر، أن يوازن، أن يقيِّم، أن يعتبر، أن يناقش، أن يلخص، أن يقارن، أن يستخلص.

ومع أن هذه الصنافة تتسم بالدقة والتراتبية ومراعاة حال المتعلم؛ فإن من أكبر نقط ضعفها: «إمكانية استخدام العديد من الأفعال السلوكية في أكثر من مستوى من مستويات هذا المجال. فمثلا يمكن أن نستخدم الفعل السلوكي: "أن يشرح" والفعل السلوكي: "أن يوضح" والفعل السلوكي: "أن يبين" في أكثر من

مستوى من مستويات هذه المجالات الستة. مما يؤدي إلى تشويش أفكار المتعلم. ولهذا السبب فإنني أقترح على المعلمين والمربين عدم استخدامها مطلقا، واختيار الأفعال السلوكية الكثيرة التي تم اقتراحها في المستويات الستة كل حسب المستوى الذي تم تصنيفه فيه؛ بحيث يندر وجود أفعال سلوكية مكررة في أكثر من مجال»([1]).

2- صنافة كراتوول([2]) في المجال الوجداني Taxonomie de Krathwohl

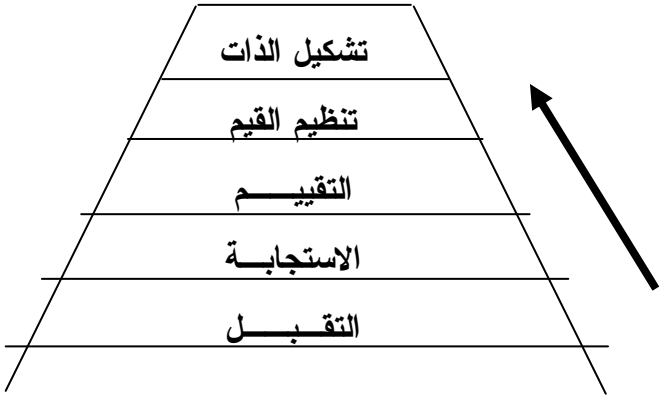
ظهرت هذه الصنافة سنة 1963، وتتضمن خمسة مستويات، هي:

1. **التقبل**: يشمل تحسيس التلميذ بوجود بعض الظواهر، وبعض المنبهات، وحثه على تقبلها، أو الاهتمام بها.
2. **الاستجابة**: يقصد بها الاستجابات الأولى التي تتلو الانتباه العادي للظواهر، وهي خطوة ينتقل بها المتعلم من التلقي إلى المشاركة.
3. **التقييم أو التثمين**: سلوك يتسم بالصلابة والثبات لدرجة أنه يعكس معتقدا، أو قيمة، أو موقفا من المواقف.
4. **تنظيم القيم**: أي ترتيبها ضمن منظومة، وتحديد العلاقة التي تربط بين بعضها، وكذا القيم السائدة والأكثر عمقا.
5. **تشكيل الذات**: يتم عبر التمييز بواسطة قيمة أو منظومة من القيم. للقيم موقع في سلم القيم لدى الفرد؛ فهي مرتبة في شكل منظومة منسجمة العناصر. منظومة تقوم بضبط سلوك الفرد، وتأطيره لمدة طويلة لدرجة يصبح متآلفا ومتكيفا معها([3]).

وهذا شكل هرمي يبين مستويات صنافة كراتوول من الأدنى إلى الأعلى:

---

[1] - "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية"، ص: 486.
[2] - "المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية"، ذ. عبد الكريم غريب، ص: 161.
[3] - "معجم علوم التربية"، ص: 326 بتصرف. انظر كذلك "المنهل التربوي"، 2/920- 921.



الأفعال السلوكية التي اقترحها كراثول في تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال الوجداني([1]).

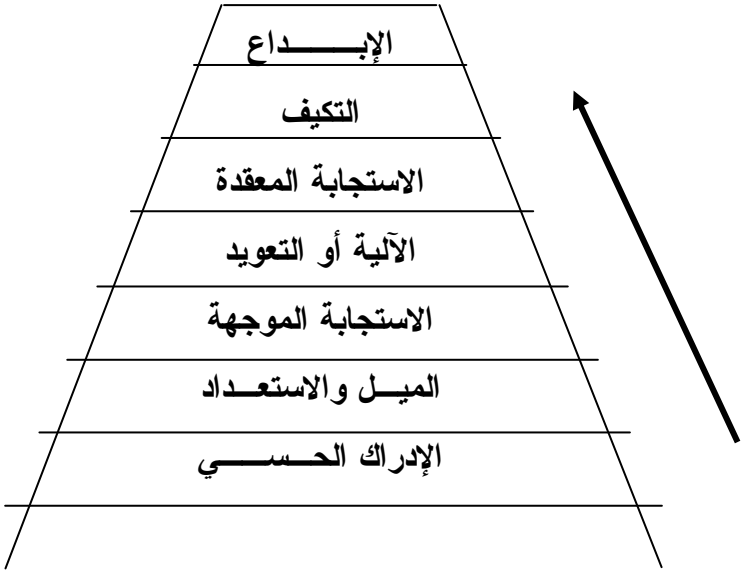
الرقم	المستوى	الأفعال السلوكية المستخدمة فيه
1	التقبـــــل أو الاستقبال	أن يسأل، أن يختار، أن يصف، أن يجمـــع، أن يصـــنع، أن يحدد، أن يشير إلى، أن يجيب، أن يستخدم، أن يصـــغي، أن يشارك، أن يعطي، أن يهتم، أن يبدي اهتماما بشيء ما.
2	الاستجابة	أن يكمل، أن يتابع، أن يتطوع، أن يتـــدرب، أن يقضـــي أوقات الفراغ، أن يوافق، أن يجيب، أن يشارك، أن يختار.
3	التقييم	أن يصف، أن يساعد، أن يدعم، أن يحتج، أن يجـــادل، أن يناقش، أن يبادر، أن يختار، أ يشارك، أن يدرس، أن يعمـــل، أن يقترح، أن يربط، أن يدعو، أن يتابع.
4	التنظيم	أن يغير، أن يلخص، أن يقارن، أن يعـــرف، أ يرســـم، أن ينظم، أن يوازن، أن يلتزم، أن يرتب، أن يكمل، أن يعد، أن يركب، أن يعمم، أن يربط.
5	تشكيل الذات	أن يقنع، أن يغير، أن يكمل، أن يتطلـــب، أن يـــدبر، أن يتجنب، أن يقاوم، أن يعمل على حل المشكلات، أن يـــؤثر، أن يخدم، أن يشكل، أن يثابر.

[1]- "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية"، د.جودة أحمد سعادة، ص:541.

3- صنافة إليزابيث سمبسون في المجال المهاري الحركي([1]) Taxonomie de Elizabeth Simpson

بعد ظهور صنافة بلوم وصنافة كراتوول، ظهرت صنافات متعددة في المجال المهاري الحركي. ومن أهم هذه الصنافات صنافة راكزديل Ragsdale، وصنافة هارو Harrow، وصنافة كرونلند Gronlund، وصنافة كيبلر Kibler، وصنافة تانر Tanner، وصنافة ديف Dave. إلا أن أهم صنافة في هذا المجال لقيت قبولا، وانتشاراً بين المربين؛ هي صنافة سمبسون. وتتكون من سبعة مستويات يبينها الشكل الهرمي التالي. **وهي متعلقة بالمهارات الحركية لا العقلية.**

وهذا شكل هرمي يبين مستويات صنافة سمبسون:



[1] - انظر: "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية"، للدكتور جودة أحمد سعادة، ص:552، وانظر كذلك: "معجم علوم التربية"، ص:328، وانظر كذلك: "المنهل التربوي" 924/2.

1- مستوى الإدراك الحسي:

يتم التركيز في هذا المستوى على توظيف أعضاء الحس؛ للقيام بنشاط حركي مطلوب.

2- مستوى الميل أو الاستعداد

يشير هذا المستوى إلى استعداد الذات للقيام بالنشاط الحركي المطلوب. ويشمل الاستعداد ههنا الميل العقلي والوجداني نحو تحقيق الفعل.

3- مستوى الاستجابة الموجهة

في هذا المستوى ينتقل المتعلم إلى مرحلة الممارسة والفعل عن طريق التجربة والخطأ، والتكرار، حتى يقع التعلم في صورة الأولى المعتمدة على النقل والتقليد.

4- مستوى الآلية أو التعويد

ههنا ينتقل المتعلم إلى مرحلة أداء الفعل دون أدنى تعب أو صعوبة. إذ يصبح قادراً على أداء الحركة بعد تكرارها بنوع من الثقة والكفاءة.

5- الاستجابة الظاهرية المعقدة

في هذه المرحلة يستطيع المتعلم أداء الفعل بكل دقة ومهارة وبأقل عناء أو تعب بعد أن اكتسب الثقة الكاملة بنفسه وقدراته وأدائه.

6- مستوى التكيف أو التعديل

يهتم هذا المستوى بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً؛ بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة؛ لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة بها، أو تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات. وهنا يكون الفرد قد أتقن المهارة، وتعرف على دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة عاليتين، تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها.([1])

[1] - "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية"، د. جودة أحمد سعادة. ص: 589.

7- مستوى الأصالة والإبداع

ينتقل المتعلم في هذه المرحلة يعد الأداء الجيد للفعل بكل مهارة وإتقـــان إلى مرحلة الإبداع؛ وذلك عبر القيام بأفعال أخرى جديدة ناتجة عن اكتساب الخبرة في أداء أفعال مشابهة أو غير ذلك.

الأفعال السلوكية التي اقترحتها إليزابيث سميسون في تصنيفها للأهداف التعليمية في المجال المهاري الحركي([1])

الرقم	المستوى	الأفعال السلوكية المستخدمة فيه
1	الإدراك الحسي	أن يختار، أن يصف، أن يكتشف، أن يفـــرق، أن يميـــز، أن يحدد، أن يعزل، أن يربط.
2	الميـــــــــل والاستعداد	أن يباشر، أن يشرح، أن يتحرك، أن يـــرد، أن يجيـــب، أن يبرهن، أن يتطوع.
3	الاســـــتجابة الموجهة	أن يجمع، أن يبني، أن يفحص، أن يـــربط، أن ينســـق، أن يقيس، أن ينظم، أن يتحكم بالأمر، أن يخلط، أن يصحح.
4	الآليـــــــة أو التعويد	أن يجمع، أن يبني، أن يفحص، أن يـــربط، أن ينســـق، أن يقيس، أن ينظم، أن يتحكم بالأمر، أن يخلط، أن يصحح.
5	الاســـــتجابة الظاهريـــــــة المعقدة	أن يجمع، أن يبني، أن يفحص، أن يـــربط، أن ينســـق، أن يقيس، أن ينظم، أن يتحكم بالأمر، أن يخلط، أن يصحح.
6	التكيـــــف أو التعديل	أن يتكيف، أن يغير، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يعيد ترتيب شيء ما، أن ينقح.
7	الأصـــــالة أو الإبداع	أن يرتب، أن يجمع، أن يؤلف، أن ينشئ، أن يوجد شيئا ما، أن يصمم، أن يبدع

[1] - "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية"، د. جودة أحمد سعادة. ص: 605.

نشاط تعلمي رقم 6

– قارن بين الصياغات اللفظية الموظفة في صدر الكتب المدرسية في الأهداف المتعلقة بالدروس حسب المستويات الثلاثة للتعليم الثانوي التأهيلي.

– صنف هذه الأفعال بعد عدها وضبطها حسب مستويات كل صنافة على حدة.

– صنف هذه الأفعال حسب الصنافات الثلاثة، وما هو المجال الغالب عليها؟

فهرس مراجع الفصل الأول

★ أولا: الكتب

1. "**تقييم الكفايات**"، د. محمد فاتحي. منشورات عالم التربية، ط.1، 2004.
2. **تكوين المدرسين:** نحو بدائل لتطوير الكفايات الدكتور لحسن مـــادي، ط 1- 2001، منشورات مجلة علوم التربية العدد 10.
3. "**دليل المعلم العصري في التربية وطرق التـــدريس**"، د. عبد السلام عبـــد الله الجقندي. دار قتيبـــة. ط.1، 1428هـــــ/ 2008م، دمشـــق، سوريا.
4. "**صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المـــواد الدراســـية**"، د. جودت أحمد سعادة. دار الشـــروق، ط.2، 2005. عمـــان، الأردن.
5. "**كفايات التدريس وتدريس الكفايات: آليات التحصيل**"، ذة. فاطمة حسيني. ط.1، 2005، Top Edition.
6. "**الكفايات في التعليم**"، د. محمد الدريج. المعرفـــة للجميـــع، العـــدد 16، أكتوبر 2000.
7. **الكفايات واستراتيجات اكتسابها**، ذ. عبد الكريم غريـــب، ط 2 – 2002 منشورات عالم التربية.
8. "**لغز الكفايات في التربية**"، جواكيم دولز، إدمي أولايني، فيليـــب بيرنـــو وآخرون، ترجمة عز الدين الخطابي، وعبد الكريم غريـــب. منشورات عالم التربية، ط.1، 2005.
9. "**معجم علوم التربية**"، ذ. عبد الكريم ومن معه. منشورات عالم التربيـــة، ط. 3، 2001.

10. "**المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية**"، ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. ط.1، 2007.

11. "**المنهل التربوي**"، ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.1، 2006.

✯ ثانيا: الوثائق التربوية

1. "**التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي**". نونبر 2007، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي.

2. "**التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل**"، يوليوز 2007، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي.

3. "**الكتاب الأبيض**" لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ربيع الأول 1423/ يونيو 2202. وزارة التربية الوطنية.

✯ ثالثا: الكتب المدرسية

1. الكتب المدرسية القديمة:

1.1. "**التربية الإسلامية السنة الأولى الثانوية**"، ط.11، 2004. مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء.

2.1. "**التربية الإسلامية السنة الثانية الثانوية**"، ط.11، 2005. مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء.

3.1. "**التربية الإسلامية السنة الثالثة الثانوية**"، ط.11، 2005. مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء.

2. <u>الكتب المدرسية الجديدة</u>

1.2. **<u>الجذع المشترك</u>:**

- "**منار التربية الإســـلامية**"، ط. 1429 هـــــ/2008م. رقـــم المصـــادقة 031TQ105، تاريخ المصادقة 2005/08/01.
- "**في رحاب التربية الإسلامية**"، ط. 1429 هـــ/2008م. رقـــم المصـــادقة 031TQ205، تاريخ المصادقة 2005./08/01

2.2. **<u>السنة الأولى باك</u>**

- "**في رحاب التربية الإسلامية**"، ط. 1428 هـــ/2007م. رقـــم مصـــادقة قطاع التربية الوطنية 02CB1106، تاريخ المصـــادقة 19 يوليوز 2006.

3.2. **<u>السنة الثانية باك</u>**

- "**في رحاب التربية الإسلامية**"، رقـــم المصـــادقة 02CB1107، تـــاريخ المصادقة 27 يوليوز 2007.
- "**منار التربية الإسلامية**"، رقم المصادقة 01CB21108، تاريخ المصادقة 16 يوليوز 2008.

الفصل الثاني

نظريات التعلم

مُقَدِّمَة

سنقف في هذا الفصل المتعلق بـــ(**نظريات التعلم**) على محورين اثنين:

المحور الأول نحدد فيه (**شروط التعلم**) عند علماء التربية والتعليم قديما وحديثا. وقد حددناها في الشروط التالية:

أولا: النضج.

ثانيا: القدرات العقلية والفروقات الفردية.

ثالثا: الرغبة والاستعداد.

رابعا: الممارسة والتدريب.

خامسا: التدرج.

سادسا: التكرار.

سابعا: الحفظ والفهم.

ثامنا: التحفيز.

أما المحور الثاني؛ فقد خصصناه لأهم (**نظريات التعلم**). وقد حددناها في النظريات التالية:

1- النظرية السلوكية.

2- النظرية الجشطلتية.

3- النظرية البنائية

4- النظرية المعرفية

5- نظرية الذكاءات المتعددة.

6- نظرية الملكات، والنظرية الاجتماعية لابن خلدون.

۞ المحور الأول: شروط التعلم

أولا: النضج

يراد بالنضج سلسلة من التغيرات التي تطرأ على العضوية عبر القوى العضلية والعصبية([1]). وقد اختلف علماء النفس في مفهوم النضج؛ فبعضهم يرى أن النضج ناتج عن أسباب داخلية ذاتية، وبعض آخر يرى أن النضج ناتج عن أسباب خارجية تعود إلى التدريب، وخصائص المحيط والظروف التي تواكب عملية النضج.

ومهما كان السبب الذي يؤدي إلى النضج؛ فإن عملية التعلم مرتبطة في الكثير من عناصرها بسن المتعلم؛ إذا لا يمكن استبعاد هذا العنصر في التعلم.

ومن أهم المدارس السيكولوجية التي ربطت التعلم بالنمو (**المدرسة البنائية**) كما سنفصل القول في ذلك من خلال المحور الثاني.

إن: «النضج شرط أساسي لحدوث التعلم؛ فلا يحدث التعلم إلا إذا كان مستوى المادة المتعلمة يتفق مع مستوى نضج المتعلم»([2]).

وقد تنبه علماؤنا في التربية منذ القديم إلى أهمية هذا العنصر في التعلم. يقول أبو حامد الغزالي في وظائف المعلم: «أن يقتصر [أي المعلم] بالمتعلم على قدر فهمه؛ فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله، أو يخبط عليه عقله...فلا ينبغي أن يفشي العالم كل ما يعلم إلى كل أحد؛ هذا إذا كان يفهمه المتعلم ولم يكن أهلا للانتفاع به، فكيف فيما لا يفهمه؟!» ([3]).

قال في موضع آخر: «إن المتعلم القاصر ينبغي أن يلقي [المعلم] إليه الجلي اللائق به، ولا يذكر له وراء هذا تدقيقا وهو يدخره عنه؛ فإن ذلك يفتر رغبته في

---

[1] - "المعجم الموسوعي لعلوم التربية:، د.أحمد أوزي. ص:257 بتصرف.
[2] - "أساسيات علم النفس التربوي"، ص:184.
[3] - "إحياء علوم الدين" 71/1

الجلي، ويشوش عليه قلبه، ويُوهم إليه البخل به عنه؛ إذ يظن كل أحد أنه أهل لكل علم دقيق»([1]).

ثانيا: القدرات العقلية والفروقات الفردية

إن القوة العقلية هي التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان؛ إذ بواسطتها يعقل الأشياء، ويميز بينها، ويسند إليها الصفات؛ نفيا، وإثباتا. ومن خلالها ينتقل من (**التصورات**) إلى (**التصديقات**)، ومن المعاني الجزئية إلى المعاني الكلية، ومن المعاني الكلية البسيطة إلى المعاني الكلية العالية.

إن القوة العقلية للإنسان هي مناط التكريم، والتكليف، والاستخلاف. فقد أسند الله تعالى خلافة الكون للإنسان دون الملائكة، أو سائر الخلق؛ لأنه يتميز عن الجميع بالقدرة على تسمية الأشياء: أي بالقدرة على التفكير، وتوظيف اللغة. **فاللغة ترجمان عما في العقل. والعقل هو أساس اللغة؛ لأن عنه ينشأ الإدراك، والتمييز، والترميز، والتنظيم، والتواصل.**

إن (**العقل**) هو مركز القوة النظرية التي يتمتع بها الإنسان، والتي من خلالها (**يتفكر**) و(**يتدبر**) و(**ينظر**)، و(**يعتبر**)....

من خلال هذه القوة (**يتفكر**) في الكون؛ باستعمال الحواس وخاصة حاستي: (**السمع**) و(**البصر**)، و(**يتدبَّر**) في الوحي. إذ بواسطة (**التفكر**) في الكون، و(**التدبر**) في الوحي يتحقق دور الإنسان في الكون كما أراد رب الكون.

إن (**العقل**) الذي ظل (**علبة سوداء**) إبان استئثار (**المدرسة السلوكية**) بالمجال السيكولوجي، كان مفتوحاً ولم يغلق عند علمائنا المختصين في مجال التربية والتعليم، وأعطوه مكان الصدارة في اكتساب التعلمات.

يقول الإمام الماوردي: «وأما الشروط التي يتوفر بها علم الطالب، وينتهي معها كمال الراغب مع ما يلاحظ به من التوفيق، ويمد به من المعونة؛ فتسعة شروط:

---

[1] - م.س، 72/1.

1- العقل: الذي يُدرك به حقائِقَ الأمور.
2- الفطنة: التي يَتَصوَّر بها غوامضَ العلوم.
3- الذكاء: الذي يستقر به حفظ ما تصوره، وفهم ما علمه.
4- الشهوة: التي يدوم بها الطلب، ولا يُسرع إليها الملل.
5- الاكتفاء: بمادة تغنيه عن كُلَفِ الطلب.
6- الفراغ: الذي يكون معه التوفر، ويحصل به الاستكثار.
7- عدم القواطع المذهلة: من هموم، وأشغال، وأمراض.
8- طول العمر، واتساع المدة؛ لينتهي بالاستكثار إلى مراتب الكمال.
9- الظفر بعالم سمح بعلمه، متأن في تعليمه.

فإذا استكمل هذه الشروط التسعة؛ فهو أسعد طالب، وأنجح متعلم»([1]).

عند النظر في هذه الشروط يتبين أن أغلبها له علاقة بالقدرة العقلية للمتعلم. فالشروط الثلاثة الأولى واضحة لا تحتاج إلى بيان. وأما الشرط الخامس، والسادس، والسابع، والتاسع؛ فلها علاقة بالعقل وقدرة المتعلم؛ لأن عدم وجود الوسائل المادية المعينة على التحصيل والتركيز قد تؤثر سلبا على العقل؛ إما بإضعاف قدراته، أو بتعطيلها بالمرة. وذلك أن كثرة الهموم، والقواطع قد تؤدي إلى الانقطاع عن الدراسة، أو ما يسمى بالهدر المدرسي. وهذا النزيف الذي تشهده منظومتنا الآن من حيث الهدر سببه في الغالب الجانب المادي للكثير من الأسر. ومما يؤثر سلبا كذلك في التعلم الأمراض التي يكون لها الأثر السلبي على الجسم والعقل. وأما الشرط الرابع؛ فإنه سبب لحصول الانتباه والإقبال على التعلم؛ لأن الرغبة أساس التعلم. ومن عُدمت فيه الرغبة؛ كَلَّ عقله، وأسرع إليه الملل.

ويمكن تقسيم هذه الشروط إلى ثلاث وحدات كبرى:

- الأولى: الوحدة السيكولوجية.

وفيها: العقل، والفطنة، والذكاء، والشهوة، وعدم القواطع.

[1]- "أدب الدنيا والدين"، ص: 111.

➢ **الثانية: الوحدة الاجتماعية.**

وفيها: الاكتفاء، والفراغ.

➢ **الثالثة: الوحدة التربوية أو البيداغوجية.**

وفيها: اتساع المدة، والظفر بعالِم سمح.

ومما ورد كذلك عن القدماء في اعتبار دور العقل في التعلم ما ورد عن أبي البقاء الكفوي في كتابه "**الكليات**" حيث قال: «واعلم أن أول مراتب وصول العلم إلى النفس:

1- الشعور؛
2- ثم الإدراك؛
3- ثم الحفظ: وهو استحكام المعقول في العقل؛
4- ثم التذكر: وهو محاولة النفس استرجاع مازال من المعلومات؛
5- ثم الذكر: وهو رجوع الصورة المطلوبة إلى الذهن؛
6- ثم الفهم: وهو التعلق غالبا بلفظ من مخاطبك؛
7- ثم الفقه: وهو العلم بغَرَض المخاطب من خطابه؛
8- ثم الدراية: وهي المعرفة الحاصلة بعد تردد مقدمات؛
9- ثم اليقين: وهو أن تعلم الشيء، ولا تتخيل خلافه؛
10- ثم الذهن: وهو قوة استعدادها لكسب العلوم غير الحاصلة؛
11- ثم الفكر: وهو الانتقال من المطالب إلى المبادئ، ورجوعها من المبادئ إلى المطالب؛
12- ثم الحدس: وهو الذي يتميز به عمل الفكر؛
13- ثم الذكاء: وهو قوة الْحدس؛
14- ثم الفطنة: وهي التنبه للشيء الذي يقصد معرفته؛
15- ثم الكَيَس: وهو استنباط الأنفع؛
16- ثم الرأي: وهو استحضار المقدمات، وإِجَالة الخاطر فيها؛
17- ثم التبين: وهو علم يحصل بعد الالتباس؛

18- ثم الاستبصار: وهو العلم بعد التأمل؛
19- ثم الإحاطة: وهي العلم بالشيء من جميع وجوهه؛
20- ثم الظن: وهو أخذ طرفي الشك بصفة الرجحان؛
21- ثم العقل: وهو جوهر تُدْرَكُ به الغائبات بالوسائط، والمحسوسات بالمشاهدة»([1]).

لم يقف أبو البقاء الكفوي في هذه (الصِّنَافة) على بيان معنى (الشعور). وعرفه الشريف الجرجاني بقوله: «الشعور: علم الشيء عِلْمَ حسٍّ»([2]).

وقال عبد الرؤوف المناوي: «الشعور أول الإحساس بالعلم. كأنه مبدأ إنباته قبل أن تكمل صورته وتتميز...وقال ابن الكمال: الشعور هو الإدراك الحسي. ومشاعر الإنسان: حواسه الظاهرة، والباطنة»([3]).

أمّا الإدراك؛ فهو: «تمثل حقيقة الشيء عند المُدْرِكِ...[أو] هو عبارة عن كمال يحصل به مزيد كشف على ما يحصل في النفس من الشيء المعلوم من جهة التعقل بالبرهان، أو الخبر. وهذا الكمال الزائد على ما حصل في النفس بكل واحدة من الحواس؛ هو المسمى: إدراكا»([4]).

وعرفه الجرجاني قائلا: «الإدراك هو: حصول الصورة عند النفس الناطقة،[أو هو] تمثيل حقيقة الشيء وحده من غير حكم عليه بنفي أو إثبات. ويسمى تصورا، ومع الحكم بأحدهما يسمى: تصديقا»([5]).

وعرفه التهانوي بقوله: «الإدراك...الصورة الحاصلة من الشيء عند العقل، أعم من أن يكون ذلك الشيء مجردا أو ماديا؛ جزئيا أو كليا، حاضرا أو غائبا،

---

[1]- "الكليات"، لابن البقاء الكفوي، ص: 66-67.
[2]- "التعريفات"، ص:129.
[3]- "التوقيف على مهمات التعاريف"، ص:205.
[4]- "الكليات"، ص:66.
[5]- "التعريفات"، ص:22.

حاصلا في ذات المدرِك أو في آلته. والإدراك بهذا المعنى يتناول أقساما أربعة وهي: الإحساس، والتخييل، والتوهم، والتعقل»([1]).

فالفرق بين (**الشعور**) و(**الإدراك**) يتمثل في أن: «الشعور هو إدراك الشيء من غير ثبات... وهو أول مراتب وصول النفس إلى المعنى»([2])، أو الشعور هو الإدراك بالحواس، في حين أن الإدراك تمثل صور المدرك بعد غيابه.

وقد جعل العلامة ابن خلدون إدراك الإنسان منحصر في المحسوسات. فمحيط الإنسان هو أصل جميع الإدراكات التي تصل إليه. في حين ذهب الإمام الغزالي، والإمام الجويني، والإمام الماوردي إلى أن العقل توجد فيه علوم نظرية أولية من غير اكتساب، بالإضافة إلى ما يكتسبه بالحواس والقوة النظرية. وقد قسم الغزالي العقل إلى أربعة أقسام:

- «**الأول:** الوصف الذي يفارق الإنسان به سائر البهائم. وهو الذي استعد لقبول العلوم النظرية، وتدبير الصناعات الخفية الفكرية...
- **الثاني:** هي العلوم التي تخرج إلى الوجود في ذات الطفل المميز بجواز الجائزات، واستحالة المستحيلات: كالعلم بأن الاثنين أكثر من الواحد، وأن الشخص الواحد لا يكون في مكانين في وقت واحد...
- **الثالث:** علوم تستفاد من التجارب بمجاري الأحوال. فإن حنّكته التجارب وهذبته المذاهب، يقال: إنه عاقل في العادة. ومن لا يتصف بهذه الصفة، فيقال: إنه غبي غَمْرٌ جاهل. فهذا نوع آخر من العلوم يسمى: عُقلا.
- **الرابع:** أن تنتهي قوة تلك الغريزة إلى أن يعرف عواقب الأمور، ويجمح الشهوة الداعية إلى اللذة العاجلة ويقهرها. فإذا حصلت هذه القوة،

---

[1]- "كشاف اصطلاحات الفنون"، 281/2.
[2]- م.س.، 281/2.

سمي صاحبها؛ عاقلا؛ من حيث إن إقدامه، وإحجامه بحسب ما يقتضيه النظر في العواقب، لا بحكم الشهوة العاجلة»([1]).

فالعقل الأول عند الغزالي هو الذي سماه ابن خلدون بـــ(**العقل التمييزي**) من حيث إنه آلة لقبول العلوم النظرية. فإن انتقل إلى ممارسة النظر في الإدراكات على سبيل (**التصور**) أو (**التصديق**) سمي حينئذ بـــ(**العقل النظري**).

أمّا العقل الثالث عند الغزالي؛ فهو الذي سماه ابن خلدون بـــ(**العقل التجريبي**). في حين ذهب الماوردي إلى تبني قسمة ثنائية للعقل. فالعقل عنده إما (**عقل غريزي**) أو (**عقل مكتسب**). قال بهذا الشأن: «اعلم أن العقل المكتسب لا ينفك عن العقل الغريزي؛ لأنه نتيجة منه. وقد ينفك العقل الغريزي عن العقل المكتسب؛ فيكون صاحبه مسلوب الفضائل، موفور الرذائل»([2]).

وأما «العقل المكتسب؛ فهو نتيجة للعقل الغريزي. وهو نهاية المعرفة، وصحة السياسة، وإصابة الفكرة. وليس لهذا حَدٌّ؛ لأنه ينمو إن استعمل، وينقص إن أهمل»([3]).

إن الملاحظ على (**الصنافة**) التي أوردها أبو البقاء الكفوي؛ أنها صنافة معرفية تهتم بالسيرورات العليا التي تقع في الذهن؛ بعد أن يتوصل بالصور عن طريق الحواس. وهي سيرورات تنتقل من الإدراك البسيط، إلى الإدراك الدقيق؛ من خلال التدرج في مراقي الفهم.

إن العقل من خلال هذه (**الصنافة**) يقوم بعمل جبّار؛ يدقق في الصور والتمثلات، ويميز بينها، ويربط العلاقات بين أجزائها، ويُعيد النظر في كل شيء من الجزئي إلى الكلي، ومن الكلي إلى الجزئي، ومن الظاهر إلى الباطن، ومن تفسير الصورة إلى تأويل ما وراءها.

---

[1]- "إحياء علوم الدين"، 1/101-102.
[2]- "أدب الدنيا والدين"، ص:47.
[3]- م.س.، ص:37.

فهل يحق بعد هذا أن نقبل ما يردده أغلب من يؤلف في البيداغوجية، أن (**البيداغوجية القديمة**) – وهم يقصدون تلميحا أو مباشرة ما في تراثنا من فكر تربوي– تهتم بالحفظ والاسترجاع، وتولي عناية فائقة للمعلم والمحتوى المعرفي؟!.

إن النص الوارد بكتاب "الكليات" لأبي البقاء الكفوي الذي عاش في القرن الحادي عشر الهجري الموافق للقرن السابع عشر الميلادي يعد نصًّا ثمينا وعزيزا؛ لأنه يمثل إحدى الصنافات المهمة التي تركز بكل وضوح وقوة على محورية القوة النظرية المنبعثة من العقل في اكتساب التعلمات. وهذه (**الصنافة**) بطبيعة الحال كانت قبل ظهور المدارس التالية: (**المدرسة السلوكية**)، و(**المدرسة الألمانية**)، و(**المدرسة البنائية**)، وأخيرا (**المدرسة المعرفية**) التي أعادت بحق المكانة إلى العقل؛ باعتباره مصدرا أساسيا للتعلم.

كتب العلامة ابن خلدون الذي عاش أكثر حياته في القرن الرابع عشر الميلادي؛ وهو يتحدث عن دور العقل في المجال التعليمي التعلمي؛ واصفا ما يقدمه للمتعلم بهذا الشأن بالكنز العظيم، والذخيرة الشريفة: «اعلم أيها المتعلم أني أتحفك بفائدة في تعلمك. فإن تلقيتها بالقبول، وأمسكتها بيد الصناعة؛ ظفرت بكنز عظيم، وذخيرة شريفة. وأقدم لك مقدمة تُعينك في فهمها؛ وذلك أن للفكر الإنساني طبيعة مخصوصة فطرها الله كما فطر سائر مبتدعاته. وهو وِجْدَان حركة للنفس في البطن الأوسط من الدماغ؛ تارة يكون مبدأ للأفعال الإنسانية على نظام وترتيب، وتارة يكون مبدأ لعلم ما لم يكن حاصلا؛ بأن يتوجه إلى المطلوب. وقد يُصَوِّرُ طرفيه يروم نفيه، أو إثباته؛ فيلوح له الوسط الذي يجمع بينهما أسرع من لمح البصر إن كان واحدا، أو ينتقل إلى تحصيل آخر إن كان متعددا، ويصير إلى الظفر بمطلوبه. هذا شأن هذه الطبيعة الفكرية التي يتميز بها البشر بين سائر الحيوانات.

ثم الصناعة المنطقية: هي كيفية فعل هذه الطبيعة الفكرية النظرية؛ تصفه لتعلم سداده من خطئه، وأنها وإن كان الصواب لها ذاتيا، إلا أنه قد يعرض لها الخطأ في الأقل من تصور الطرفين على غير صورتهما؛ من اشتباه الهيئات في نظم القضايا، وترتيبها للنتاج. فتُعين المنطق للتخلص من ورطة هذا الفساد إذا عرض. فالمنطق إذن؛

أمر صناعي مساوق للطبيعة الفكرية، ومنطبق على صورة فعلها. ولكونها أمرا صناعيا؛ استُغني عنه في الأكثر...

ثم من دون هذا الأمر الصناعي الذي هو المنطق مقدمة أخرى من التعلم. وهي معرفة الألفاظ، ودلالتها على المعاني الذهنية؛ تردها من مشافهة الرسوم بالكتاب، ومشافهة اللسان بالخطاب. فلا بد أيها المتعلم من مجاوزتك هذه الحُجُب كلها إلى الفكر في مطلوبك...واخلص إلى فضاء الفكر الطبيعي الذي فُطِرت عليه، وسرِّح نظرك فيه، وفرِّغ ذهنك فيه، للغوص على مرامك منه؛ واضعا لها حيث وضعها أكابر النُّظَّار.....مستعرضا لفتح من الله كما فتح عليهم من ذهنهم من رحمته، وعلَّمهم ما لم يكونوا يعلمون. فإذا فعلت ذلك؛ أشرقت عليك أنوار الفتح من الله بالظفر بمطلوبك، وجَعَلَه الإمام الوسط الذي جعله الله من مقتضيات هذا الفكر ونظره عليه...وحينئذ فارجع به إلى قوالب الأدلة، وصورها؛ فأفرغه فيها ووفه حقه من القانون الصناعي، ثم اكسه صور الألفاظ، وأبرِزه إلى عالم الخطاب، والمشافهة؛ وثيق العُرى، صحيح البنيان.

وأمَّا إن وقفت عند المناقشة والشبهة في الأدلة الصناعية، وتمحيص صوابها من خطئها؛ وهذه أمور صناعية وضعية تستوي جهاتها المتعددة، وتتشابه لأجل الوضع والاصطلاح؛ فلا تتميز جهة الحق منها. إذ جهة الحق إنما تستبين إذا كانت بالطبع؛ فيستمر ما حصل من الشك والارتياب، وتُسدَلُ الحُجُب على المطلوب، وتعقد بالناظر عن تحصيله. وهذا شأن الأكثرين من النظار والمتأخرين؛ سيَّما من سبقت له عُجمة في لسانه، فربطت عن ذهنه. ومن حصل له شغب بالقانون المنطقي؛ تعصب له. فاعتقد أنه الذريعة إلى إدراك الحق؛ فيقع في الحيرة بين شُبه الأدلة وشكوكها، ولا يكاد يخلص منها. والذريعة إلى إدراك الحق بالطبع، إنما هو الفكر الطبيعي كما قلناه إذ جُرِّدَ عن جميع الأوهام، وتعرض الناظر فيه إلى رحمة الله تعالى. وأما المنطق؛ فإنما هو واصف لفعل هذا الفكر، فيساوقه في الأكثر.

فاعْتَبِر ذلك، واستمطر رحمة الله تعالى متى أعوزك فهم المسائل؛ تَشرق عليك أنواره بالإلهام إلى الصواب. والله الهادي إلى رحمته، وما العلم إلا من عند الله!..»([1]).

في النص ثلاثة أمور أساسية:

✦ **الأول: دور العقل في التعلم.**

✦ **الثاني: دور المنطق في ضبط عملية التفكير**؛ إذ إن العقل قد يستغني عن المنطق إذا رجع إلى صفائه، وخلص إلى فضاء الفكر الطبيعي؛ يتفكر، ويتدبر مستعينا بالله الذي يفتح المغاليق، ويرفع الحُجب. وهذا الربط بين العقل وخالقه هو أحد خصائص (**النظرية التربوية الإسلامية**) لمفهوم (**التعلم**). فالعقل مهما أوتي من قوة وسلطان؛ فهو يحتاج إلى خالقه؛ ليفتح له أبواب الفكر، ومجالات النظر؛ ليسرح على هُدى ونور. قال تعالى: ﴿يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ إِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَن تَنفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ فَانفُذُوا لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَانٍ﴾ ([2]).

✦ **الثالث: دور اللغة في تحقيق الفهم.**

ومن أهم الأمور التي تنبه إليها علماؤنا في مجال التربية والتعليم (**الفروقات الفردية**) بين الناس؛ من حيث قدراتهم الذهنية. ذلك أن الناس يفترقون في قدراتهم على الإدراك، بل إن الفرق تجده حتى بين أفراد أسرة واحدة، بل قد يكون الفرق حتى بين التوأمين.

قال الإمام الماوردي: «ينبغي أن يكون للعالم فراسة يَتَوَسَّمُ بها المتعلم؛ ليعرف مبلغ طاقته، وقدر استحقاقه؛ ليعطيه ما يتحمله بذكائه، أو يضعف عنه ببلادته؛ فإنه أروح للعالم، وأنْجَح للمتعلم...

---

[1]- "المقدمة"، ص: 684-686.
[2]- سورة الرحمن، الآية: 33 .

وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة، وكان بقدر استحقاقهم خبيرا؛ لم يَضِعْ له عناء، ولم يَخِبْ على يديه صاحب.

وإن لم يتوسهم، وخفيت عليه أحوالهم، ومبلغ استحقاقهم؛ كانوا وإياه في عناء مُكْد، وتعب غير مُجد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة، وبليد يكتفي بالقليل؛ فيضجر الذكي منه، ويعجز البليد عنه. ومن يردد أصحابه بين عجز وضجر؛ ملُّوه، وملَّهم»([1]).

لقد تنبه علماؤنا القدماء منذ قرون إلى ضرورة مراعاة (**الجانب السيكولوجي**) في مجال التعلم. فالعالم، أو الأستاذ ليسا حرين طليقين بلا زمام ولا خطام في اختيار موضوعات التعلم. بل الأمر يعود ابتداء وانتهاء إلى مراعاة قدرات المتعلم؛ حتى يحصل التعلم المطلوب، على القصد المرغوب. ولذلك فإن الأستاذ ينبغي أن يُولي (**الجانب السيكولوجي**) العناية اللازمة في الفعل البيداغوجي؛ وذلك بان يكون على بينة من مستويات وفئات المتعلمين؛ لأنهم ليسوا على وزان واحد في الاكتساب والتحصيل.

ومن لم يضع هذا الأمر في الحُسبان؛ تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما؛ فإن عناءه وتعبه في التعليم سيكون غير ذي جدوى ونفع؛ لأن المتعلمين فيهم الذكي المتوقد الذي يحتاج إلى الزيادة. وفيهم من دون ذلك ممن لا يستطيع أن يلحق بالركب الأول. وفيهم من دون الرتبة الثانية ممن لا يستطيع أن يُساير أفرادها، فضلا عن أفراد الرتبة الأولى.

إن عدم مراعاة (**قدرات المتعلمين**)، واختيار ما يناسبهم من تعلمات، وأنشطة؛ يؤدي بفئة منهم إلى التخلي عن الدراسة بدعوى صعوبة المقرر، أو بدعوى قصور المتعلم. والسبب في الحقيقة يعود إلى عدم مراعاة الأستاذ لخصائص الفئة المستهدفة. إذ هو المسؤول الأساسي على ما يقع للمتعلم من إقبال، أو إدبار عن التعلم، وهذه الخبرة في توسم مستويات المتعلمين تحتاج إلى أمرين اثنين:

[1]- "أدب الدنيا والدين"، ص:134-135.

✦ **الأول**: الاطلاع الدائم على مستجدات علم النفس؛ وخصوصا (**علم النفس التربوي**) الذي من شأنه أن يمد الأستاذ بالمعلومات، والوسائل الضرورية؛ لاكتساب الخبرة اللازمة في هذا الباب.

✦ **الثاني**: ما يكتسبه الأستاذ من خلال تجربته وتعامله مع المتعلمين. وكلما تعامل الأستاذ مع تجربته بنوع من الدقة والعلمية؛ كلما استفاد أكثر فأكثر، وفي وقت وجيز. ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان الأستاذ يدَوِّن تجربته وملاحظاته أولا بأول؛ ليُعيد قراءتها، وتدبرها، واستخلاص ما فيها من المبادئ والقوانين؛ التي يستطيع بها قراءة الفعل التربوي؛ قراءة قاصدة، وعلمية.

قال الماوردي في موضع ثان فيما يتعلق بمراعاة (**الفروقات الفردية**) بين المتعلمين: «اعلم أن المتعلمين ضربان:

1- مستدعـــى.

2- وطالـــب.

فأمّا المستدعى إلى العلم؛ فهو من استدعاه العالم إلى التعليم؛ لما ظهر له من جودة ذكائه، وبان له من قوة خاطره. فإذا وافق استدعاء العالم شهوة المتعلم؛ كانت نتيجتها، دَرْكِ النجباء، وظفر السعداء؛ لأن العالم باستدعائه متوفر، والمتعلم بشهوته وذكائه مستكثر.

وأمّا طالب العلم لداع يدعوه، وباعث يحدوه؛ فإن كان الداعي دينيا، وكان المتعلم فَطِنا ذكيا؛ وجب على العالم أن يكون عليه مُقبلا، وعلى تعليمه متوفرا؛ لا يُخفي عليه مكنونا، ولا يطوي عنه مخزونا. وإن كان بليدا بعيد الفطنة؛ فينبغي إلا يمنع من اليسير؛ فَيُحرم، ولا يُحمل عليه بالكثير؛ فيُظلم، ولا يجعل بلادته ذريعة لحرمانه؛ فإن الشهوة باعثة، والصبر مؤثر»([1]).

[1]- "أدب الدنيا والدين"، ص:132-133.

وقال في موضع ثالث: «ليس وإن تفاضلت الأذهان، وتفاوتت الفطن؛ ينبغي لمن قلَّ منها حظه أن لا ييأس من نيل القليل، وإدراك اليسير؛ الذي يخرج به من حد الجهالة إلى أدنى مراتب التخصيص»([1]).

إن أصل مراعاة المُخاطَبين من حيث خصائصهم النفسية، والعقلية، والمعرفية، واللغوية يرجع إلى القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة.

فمن القرآن الكريم قول الحق عز وجل: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ [إبراهيم: 4].

قال ابن جرير الطبري: «يقول تعالى ذكره: وما أرسلنا إلى أمة من الأمم من قبلك، وممن قبل قومك رسولا إلا بلسان الأمة التي أرسلناه إليهم، ولغتهم؛ "ليبيّن لهم" يقول: ليفهمهم ما أرسله الله به إليهم من أمره ونهيه، ليتبين حجة الله عليهم»([2]).

إن من أول وظائف أي رسول أن يخاطب قومه على قدر مستواهم؛ حتى يقع منه التَّبْيين على الوجه المطلوب؛ لينتج عنه في جهة المخاطَبين التبَيُّن على الوجه المرغوب. وذلك لأن الفهم هو الذي يكون سبيلا بعد القدرة إلى امتثال التكاليف. ولذلك حصر أبو إسحاق الشاطبي مقاصد الشارع الكبرى في أربعة أنواع:

- **الأول**: القصد المصلحي الابتدائي([3])؛ لأن أساس الشرع تحقيق مصلحة العباد في الدنيا والآخرة.
- **الثاني**: قصد الشارع في وضع الشريعة للإفهام([4]).
- **الثالث**: قصد الشارع في وضع الشريعة التكليف بمقتضاها.

---

[1]- م. س.، ص:77.
[2]- "جامع البيان"، 237/8.
[3]- "الموافقات"، 3/2.
[4]- م. س.، 47/2.

ومن أهم القواعد التي جعلها الشاطبي في هذا الباب: «شرط التكليف، أو سببه القدرة على المكلف به. فما لا قدرة للمكلف عليه؛ لا يصح التكليف به شرعا، وإن جاز عقلا؛ فإنه من تكليف ما لا يُطاق»([1]) وأصل التكليف بالمقدور عليه قوله تعالى:

* ﴿مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ﴾ [المائدة: 6].

* ﴿هُوَ اجْتَبَاكُمْ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ [الحج: 78].

* ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾ [البقرة: 185].

وقد صار هذا الأصل من (**مقاصد الشرع الكبرى**) في جميع الأحكام الشرعية. وقد بنى عليه الفقهاء مجموعة من القواعد الفقهية([2]) أهمها:

1- المشقة تجلب التيسير.
2- إذا ضاق الأمر اتسع.
3- الضرورات تبيح المحظورات.
4- الضرورات تقدر بقدرها.

✦ الرابع: قصد الشارع في دخول المكلف تحت أحكام الشريعة([3]).

لا يدخل المكلف تحت أحكام التكليف ما لم يقع التبيين والتبيُّن. فإذا تم ذلك؛ فلا تكليف إلا بما دخل تحت قدرة المكلف. وما خرج عن ذلك؛ انتقل فيه المكلف من (**العزيمة**) إلى (**الرخصة**).

---

[1]- م. س.، 82/2.
[2]- انظر كتاب:"القواعد الفقهية"، للشيخ علي أحمد الندوي، وكتاب: "شرح القواعد الفقهية" للشيخ أحمد بن محمد الزرقا.
[3] - "الموافقات" 128/2.

ومما ورد في السنة النبوية المطهرة في مراعاة حال المخاطبين ما يلي:

1- أخرج البخاري في الصحيح من كتاب العلم: باب من خصَّ بالعلم قوما كراهية أن لا يفهموا.

عن أبي الطُّفيل عن علي كرم الله وجهه قال: «**حدثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يُكَذَّبَ الله ورسوله**»([1]).

وفي رواية لمسلم عن ابن مسعود: «ما أنت محدثا قوما حديثا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة».

قال ابن حجر: «وفيه دليل على أن المتشابه لا ينبغي ذكره عند العامة»([2]).

وقال ابن بطّال: «قال المهلب: فيه أنه يجب أن يُخصّ بالعلم قوم؛ لما[فيهم] من الضبط وصحة الفهم. ولا يبذل المعنى اللطيف لمن لا يستأهله من الطلبة»([3]).

2- أخرج البخاري في الصحيح من كتاب العلم: باب من ترك بعض الاختيار مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه؛ فيقعوا في أشد منه.

عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال النبي ﷺ: «يا عائشة لولا قومك حديث عهدهم- قال ابن الزبير: بكُفر- لنقضت الكعبة، فجعلت لها بابين: باب يدخل النّاسُ، وباب يخرجون»([4]).

3- عن عبد الرحمان بن أبي بكرة عن أبيه قال: قال النبي ﷺ: «ليبلغ الشاهد الغائب؛ فإن الشاهد عسى أن يُبَلِّغَ من هو أوعى منه»([5]).

قال الحافظ ابن حجر: «وفي هذا الحديث...: 1- الحث على تبليغ العلم، 2- وجواز التحمل قبل كمال الأهلية، 3- وأن الفهم ليس شرطا في الأداء، 4-

---

[1]- "صحيح البخاري بشرح فتح الباري"، 225/1 . حديث رقم 127.
[2]- "فتح الباري"، 225/1.
[3]- "شرح ابن بطال على صحيح البخاري"، 207/1.
[4]- "صحيح البخاري بشرح فتح الباري"، 224/1 . حديث رقم 126.
[5]- م. س.، 158/1 . حديث رقم67.

وأنه قد يأتي في الآخِرِ من يكون أفهم ممن تقدمه...، واستنبط ابن المنير من تعليل كون المتأخر أرجح نظرا من المتقدم، أن تفسير الراوي أرجح من تفسير غيره»([1]).

4- أخرج البخاري في الصحيح من كتاب العلم باب: ما كان النبي ﷺ يَتخولهم بالموعظة والعلم؛ كي لا ينفروا.

عن عبد الله بن مسعود رضي الله تعالى عنه قال: «كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام؛ كراهة السآمة علينا»([2]).

في رواية أخرى عن البخاري كذلك: «كان عبد الله يُذَكِّر الناس في كل خميس، فقال له رجل: يا أبا عبد الرحمان لوددتُ أنك ذكرتنا كل يوم. قال: أما أنه يمنعني من ذلك إني أكره أن أُمِلّكم. وإني أتخولكم بالموعظة كما كان النبي ﷺ يتخولنا بها؛ مخافة السآمة علينا»([3]).

قال الحافظ ابن حجر: «ويستفاد من الحديث: استحباب ترك المداومة في الجد في العمل الصالح؛ خشية الملال، وإن كانت المواظبة مطلوبة، لكنها على قسمين: إما كل يوم مع عدم التكلف، وإمّا بعد يوم؛ فيكون يوم الترك لأجل الراحة؛ ليُقبل على الثاني بنشاط. وإما يوما في الجمعة؛ ويختلف باختلاف الأحوال والأشخاص. والضابط الحاجة مع مراعاة وجود النشاط»([4]).

في هذه الأحاديث مراعاة حال المخاطب أو المتعلم من حيث قدراته العقلية، والنفسية، وما يتعلق من ذلك بـــ(**زمن التعليم**)؛ لأن هذا الزمن إذا لم يراع فيه حاجة المتعلم، وإقباله ونشاطه؛ أدى إلى الملل، والضجر، والإدبار.

قال الإمام الغزالي في اختلاف الناس في قدراتهم العقلية: «قد اختلف الناس في تفاوت العقل...والحق الصريح فيه أن يقال: إن التفاوت يتطرق إلى الأقسام

---

[1]- "فتح الباري"، 159/1.
[2]- "صحيح البخاري بشرح فتح الباري"، 162/1 . حديث رقم 68.
[3]- م. س.، 163/1 . حديث رقم 70.
[4]- "فتح الباري"، 1163.

الأربعة سوى القسم الثاني: وهو العلم الضروري بجواز الجائزات، واستحالة المستحيلات...

وأمّا الأقسام الثلاثة؛ فالتفاوت يتطرق إليها. وأمّا القسم الرابع: وهو استيلاء القوة على قمع الشهوات؛ فلا يخفى تفاوت الناس فيه، بل لا يخفى تفاوت الشخص الواحد...

وأمّا القسم الثالث: وهو علوم التجارب؛ فتفاوت الناس فيها لا يُنكر؛ فإنهم يتفاوتون بكثرة الإصابة، وسرعة الإدراك. ويكون سببه إمّا تفاوتا في الغريزة، وإما تفاوتا في الممارسة.

فأمّا الأول وهو الأصل أعني الغريزة؛ فالتفاوت فيه لا سبيل إلى جحده...؛ ومن أنكر تفاوت الناس في هذه الغريزة، فكأنه منخلع عن ربقة العقل...

وكيف ينكر تفاوت الغريزة، ولولاه لما اختلف الناس في فهم العلوم، ولما انقسموا:

1- إلى بليد لا يفهم بالتفهيم إلا بعد تعب طويل من المعلم؛
2- وإلى ذكي يفهم بأدنى رمز وإشارة؛
3- وإلى كامل تنبعث من نفسه حقائق الأمور بدون التعليم»([1]).

يقرر الغزالي في هذا النص حقيقة لا جدال فيها عنده ولا شك؛ وهي أن الناس ليسوا على وزان واحد في العقل؛ بل إن الشخص الواحد قد تتغير قدراته صُعوداً أو نزولا؛ بسبب عوامل مختلفة؛ قد تكون ذاتية داخلية، وقد تكون موضوعية خارجية. فاشتغال العقل في الصباح يكون أقوى من اشتغاله مساء، واشتغاله في حال التعب أو المرض، ليس على نفس الوزان حال النشاط والصحة.

وقد أرجع الغزالي سبب اختلاف الناس في القدرة العقلية إلى سببين اثنين:

[1]- "إحياء علوم الدين"، 1/104-105.

➢ **<u>الأول:</u> الاختلاف في أصل الغريزة؛** حتى قال الغزالي بأسلوب تقريري جازم وواضح: «فأما الأول وهو الأصل: أعني الغريزة؛ فالتفاوت فيه لا سبيل إلى جحده» ومن أسبابه:

1- العامل الوراثي

2- العامل الجغرافي وأحوال الطقس.

قال ابن خلدون: «المقدمة الرابعة: في أثر الهواء في اختلاف البشر...

لما كان السودان ساكنين في الإقليم الحار، واستولى الحر على أمزجتهم، وفي أصل تكوينهم؛ كان في أرواحهم من الحرارة على نسبة أبدانهم وإقليمهم. فتكون أرواحهم بالقياس إلى أرواح أهل الإقليم الرابع أشد حرا. فتكون أكثر تفشيا، فتكون أسرع فرحا وسرورا... ولما كانت فاس من بلاد المغرب بالعكس منها في التوغل في التلول الباردة، كيف ترى أهلها مُطرقين إطراق الحُزن، وكيف أفرطوا في نظر العواقب؛ حتى إن الرجل منهم ليدخر قُوت سنتين من حبوب الحنطة»([1]).

3- عامل التغذية

قال ابن خلدون: «وتجد..هؤلاء الفاقدين للحبوب والأَدَم من أهل القِــفار أحسن حالا في جسومهم، وأخلاقهم من أهل <u>التُّلُول المنغمسين في العيش</u>. فألوانهم أصفى، وأبدانهم أنقى، وأشكالهم أتم وأحسن، وأخلاقهم أبعد من الانحراف، <u>وأذهانهم أثقب في المعارف والإدراكات</u>...، وتغطي الرطوبات على الأذهان، والأفكار بما يَصْعَد إلى الدماغ من أبخرتها الرديئة؛ فتجيء البلادة والغفلة، والانحراف عن الاعتدال بالجملة...

فإنا نجد أهل الأقاليم المُخصبة العيش، الكثيرة الزرع والضرع، والآدم والفواكه؛ يتصف أهلها غالبا بالبلادة في أذهانهم، والخشونة في أجسامهم»([2]).

---

[1]- "المقدمة"، ص: 114-115.
[2]- "المقدمة"، ص:116.

وقد عقد الخطيب البغدادي (ت 463 هـ) في كتابه النفيس الممتع: "**الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**" فصلا سماه: المآكل المستحب تناولها، والمأمور باجتنابها للحفظ([1]).

4- عامل التربية الوالدية:

لاشك أن الوالدين لهما دور أساس في تشكيل عقل الطفل؛ من خلال المستوى الثقافي، والاقتصادي اللذين ينتميان إليه. إذ كلما كان جو الحوار سائدا في الأسرة؛ وذلك بإتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن نفسه، وطرح الأسئلة التي تؤرقه دون خوف أو قمع؛ فإنه يكتسب قدرات أكثر فأكثر؛ تؤهله لشحذ ذهنه، والترقي في مدارج التفكير. وكلما كان الاطلاع من قبل الوالدين على خصائص الطفولة وحاجياتها، كلما أدى ذلك إلى اختيار الوسائل الناجعة لتربية أفضل، وتعليم أنجع. قال النبي ﷺ في بيان دور الوالدين في التربية: «كل مولود يولد على الفطرة؛ فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو يمجسانه»([2]).

⮜ ثانيا: الاختلاف بسبب الممارسة.

إن العقل تزيد قدراته بالاستعمال والنظر، والتدرب على ذلك. وتنقص هذه القدرات بالإهمال، والابتعاد عن سبل التفكر والتدبر.

قال العلامة ابن خلدون في بيان أثر الصنائع، والحضارة على العقل: «فأهل المشرق على الجملة؛ أرسخ في صناعة تعليم العلم، وفي سائر الصنائع؛ حتى إنه ليظن كثير من رحالة أهل المغرب إلى المشرق في طلب العلم أن عقولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب، وأنهم أشد نباهة، وأعظم كيسا بفطرتهم الأولى، وأن نفوسهم الناطقة أكمل بفطرتها من نفوس أهل المغرب. ويعتقدون التفاوت بيننا وبينهم في حقيقة الإنسانية، ويتشيعون لذلك و يولعون به لما يرون من كيسهم في العلوم والصنائع، وليس كذلك. وليس بين قطر المشرق والمغرب تفاوت بهذا المقدار الذي

---

[1]- "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع"، 262/2.
[2] - رواه الشيخان عن أبي هريرة رضي الله عنه.

هو تفاوتٌ في الحقيقة الواحدة، اللهم إلا الأقاليم المنحرفة مثل الأول والسابع؛ فإن الأمزجة فيها منحرفة، والنفوس على نسبتها..

وإنما الذي فَضَل به أهلُ المشرق أهلَ المغرب؛ هو ما يحصل في النفس من آثار الحضارة من العقل المزيد... في الصنائع...ولا شك أن كل صناعة مرتبة، يرجع منها إلى النفس أثر يُكسبها عقلا جديدا؛ تستعد به لقبول صناعة أخرى، ويتهيأ بها العقل بسرعة الإدراك للمعارف...وحُسن الملكات في التعليم والصنائع، وسائر الأحوال العادية؛ يزيد الإنسان ذكاء في عقله، وإضاءة في فكره؛ بكثرة الملكات الحاصلة للنفس؛ إذ..إن النفس إنما تنشأ بالإدراكات، وما يرجع إليها من الملكات؛ فيزدادون بذلك كَيَساً لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية؛ فيظنه العامي تفاوتا في الحقيقة الإنسانية، وليس كذلك»([1]).

ومما يشحذ القدرات العقلية؛ جودة التعليم، وممارسة التعلم؛ خصوصا وأن الملكات إنما تنشأ بالتكرار والعمل. قال العلامة ابن خلدون: «والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى؛ حتى ترسخ صورته. وعلى نسبة الأصل تكون الملكة. ونقل المعاينة أوعب وأتم من نقل الخبر والعلم. فالملكة الحاصلة عن الخبر؛ على قدر جودة التعليم، وملكة المتعلم في الصناعة، وحصول ملكته»([2]).

وقال في موضع آخر: «النظر العقلي..يُكسب العلوم المجهولة، فيكسب بذلك ملكة من التعقل تكون زيادة عقل، ويحصل به قوة فطنه وكَيس في الأمور؛ لما تعودوه من ذلك الانتقال»([3]).

وقال الماوردي بهذا الشأن: «أما العقل المكتسب؛ فهو نتيجة العقل الغريزي. وهو نهاية المعرفة، وصحة السياسة، وإصابة الفكرة. وليس لهذا حد؛ لأنه ينمو إن استعمل، وينقص إن أهمل. ونماؤه يكون بأحد وجهين: إما بكثرة الاستعمال إن لم

---

[1]- "المقدمة"، ص:520.
[2]- "المقدمة"، ص:480.
[3]- م. س.، ص: 515.

يعارضه مانع من هوى، وصاد من شهوة؛ كالذي يحصل لذوي الأسنان من الحنكة، وصحة الروية بكثرة التجارب، وممارسة الأمور...وأما الوجه الثاني؛ فقد يكون بفرط الذكاء، وحُسن الفطنة؛ وذلك جودة الحدس([1]) في زمان غير ممهل للحدس. فإذا امتزج بالعقل الغريزي صارت نتيجتهما نمو العقل المكتسب؛ كالذي يكون في الأحداث من وفور العقل، وجودة الرأي»([2]).

ثالثا: الرغبة والاستعداد

مما يُعين المتعلم على (**التعلم**) الجيد بعد توفر القدرة العقلية؛ (**الرغبة**) في تحصيل العلم؛ بشغف، وحب، وتوقد. ذلك أن الرغبة في التعلم لدى المتعلم من أهم الأسباب التي تُذلّل الصعاب، وتجعله مُقبلا على التعلم بكل حيوية، ونشاط، واجتهاد. وإذا غابت الرغبة في التعلم؛ زال هَمُّ الطلب، وانصرف المتعلم عن التعلم، وإن كان قادرا عليه.

قال العلامة ابن خلدون: «واعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين؛ إنما يكون مُفيدا إذا كان على التدريج...يُلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن، هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال. ويُراعي في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه؛ حتى ينتهي إلى آخر الفن»([3]).

في هذا النص ربط ابن خلدون بين قوة عقل المتعلم واستعداده للتعلم؛ لأن المتعلم إذا كان ما يقدم إليه في مستوى قدراته العقلية، أقبل عليه وتشوف لتعلمه، والإحاطة به. والعكس صحيح؛ إذ كلما كان ما يقدم للمتعلم لا يراعي خصائصه النفسية، والعقلية؛ أدى ذلك إلى انصرافه وعزوفه، وربما لجأ إلى أسباب الشغب؛ للتعبير عن رفضه لما يقدم إليه. وهنا يؤدي الأستاذ دوراً أساسيا في التواصل الجيد،

---

[1]- قال الجرجاني في "التعريفات"، ص 87: «الحدس سرعة انتقال الذهن من المبادئ إلى المطالب، ويقابله الفكر».

[2]- "المقدمة"، ص:37-38.

[3]- "المقدمة"، ص: 683.

والمُثمر بينه وبين جماعة الفصل. إذ كلما كان مُلِمّاً ومحيطا بخصائص ومميزات الفئة المستهدفة؛ كان عمله قاصدا وهادفا، ومُنتجا.

من المعلوم أن الأسباب التي تجعل المتعلم راغبا ومتشوفا للتعلم كثيرة ومتنوعة. إلا أننا سنقتصر على أهم ما ذكره علماؤنا في هذا الباب، ونُوجز ذلك في العناصر التالية:

1- تعلم العلم فريضة شرعية

قال النبي ﷺ: «**طلب العلم فريضة على كل مسلم**»([1]) ذلك أن العلم من جهة؛ هو الوسيلة الوحيدة لفهم الوحي، ولا تكليف بدون فهم، ولا فهم بدون تعلم. وما لا يتم الواجب إلا به؛ فهو واجب. ومن جهة أخرى؛ فالعلم هو الوسيلة الوحيدة كذلك لعمارة الأرض، والقيام بواجب الاستخلاف الذي وُسّد إلى الإنسان. ولا سبيل إلى عمارة الأرض، وتدبير شؤون الناس بلا علم وتعلم. فآل الأمر في فهم الوحي، وعمارة الأرض إلى التعلم؛ فكان لذلك فريضة على كل مسلم ومسلمة. ويرقي واجب التعلم إلى الواجبات الدينية؛ لأن ما لا يتم الواجب إلا به؛ فهو واجب.

2- تعلم العلم سبب من أسباب مرضاة الله، والفوز بالأجر العظيم، والمنزلة الكبيرة عند الله تعالى.

ويكفي أن نقف على حديث معروف مشهور في بيان منزلة طالب العلم.

عن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: «سمعت رسول الله ﷺ يقول: من سلك طريقا يطلب فيه علما؛ سلك الله به طريقا من طرق الجنة. وإن الملائكة لتضع أجنحتها؛ رضا لطالب العلم. وإن العالم ليستغفر له من في السماوات والأرض، والحيتان في جوف الماء»([2]).

---

[1]- رواه ابن ماجه وابن عمر عن أنس رضي الله عنه. وصححه الشيخ أحمد بن الصديق.
[2]- رواه أبو داود في السنن، من كتاب العلم، باب في فضل العلم، حديث رقم: 3624.

جاء لفظ (**علم**) نكرة؛ للدلالة على أن العلم كيفما كان نوعه، إذا كان مما ينفع الناس؛ يكون سببا في أمرين عظيمين:

- **الأول**: إن طلب العلم يبلغ صاحبه إلى الجنة؛ وخصوصا حينما يكون العلم مرقاة إلى معرفة الله. وكل علم يُوصل صاحبه إلى هذه الحقيقة؛ لأن البراهين الدالة على الخالق في مخلوقاته أكثر من أن تحصى.

- **الثاني**: إن طالب العلم تفرح له الملائكة، وتضع أجنحتها؛ رضا بما يصنع. وفي ذلك دليل على شرف، وعظم هذا الطلب الذي يستحق رضا وفرح الملائكة.

وحينما يصل طالب العلم إلى منزلة عالية في العلم الذي سلك دروبه، واختص بشعابه؛ فإن الله تعالى قيَّض له أن تستغفر له جميع المخلوقات؛ في البر، والبحر، والسماء. فهل بعد هذا الشرف من شرف؟! وهل بعد هذه المنزلة السامية من منزلة؟!

قال الإمام الماوردي: «اعلم أن لكل مطلوب باعثا. والباعث على المطلوب شيئان اثنان: رغبة ورهبة. فليكن طالب العلم راغبا، راهبا. أمّا الرغبة؛ ففي ثواب الله تعالى لطالبي مرضاته، وحافظي مفترضاته. وأما الرهبة؛ فمن عقاب الله تعالى لتاركي أوامره، ومُهملي زواجره. فإذا اجتمعت الرغبة والرهبة أدّتا إلى كُنه العلم، وحقيقة الزهد؛ لأن الرغبة أقوى الباعثين على العلم. والرهبة أقوى السببين في الزهد»([1]).

وقد سبق أن أشرنا في الشروط التسعة التي وضعها الماوردي للتعلم عند الشرط الرابع إلى مفهوم: «الشهوة التي يدوم بها الطلب، ولا يسرع إليها الملل»([2]).

---

[1]- "أدب الدين والدنيا"، ص: 83.
[2]- م. س.، ص: 111.

إن هذه (**الرغبة**) في التعلم التي يوظفها الحس الديني؛ تؤدي دورًا مركزيا في التعلم والتحصيل؛ لأنها لا تتعلق بمجال دون مجال، أو بموضوع دون موضوع، بل إنها تتعلق بمفهوم التعلم بمعناه العام؛ سواء في الوضعيات التعليمية التعلمية الخاصة، أو في المجال العام؛ لأن الحياة مدرسة يتعلم فيها الإنسان باستمرار.

إن هذه الرغبة التي لها علاقة بالحس الديني تجعل الاستعداد للتعلم وإن كان حافزه خارجيا، استعدادا داخليا ذاتيا؛ يُنَمِّي رصيد الرغبة عند المتعلم، ويدفعه إلى الاجتهاد، والطلب، والصبر. ويبقى للأستاذ المجال الواسع لتنمية هذا الرصيد والزيادة فيه؛ لأن الرغبة رأسمال يزيد وينقص. يزيد بأمور، وينقص بأخرى. يقول العلامة ابن خلدون: «إن قبول العلم، والاستعداد لفهمه؛ تنشأ تدريجيا، ويكون أول الأمر عاجزا عن الفهم إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا؛ بمخالفة مسائل الفن، وتكرارها عليه، والاستعداد في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن»([1]).

يتبين من هذا النص أن (**الاستعداد**) للتعلم أمر مكتسب؛ يرتبط أساسا بمراعاة قدرات المتعلم. إذ كلما رُوعيت قدراته، وارتقى في التعلم تدريجيا، كلما نما فيه الاستعداد للتحصيل أكثر فأكثر. وكلما وجد المتعلم أبواب التعلم مُوصدة في وجهه؛ من خلال عدم مراعاة قدراته، أدى ذلك إلى أن ينصرف ويعرض عن التعلم.

وهنا ينقسم المتعلمون إلى صنفين كبيرين:

✦ **الصنف الأول**: من كان ذا رغبة في التعلم؛ مُقبلا على التحصيل بشغف، واجتهاد وحيوية. فهذا النوع من المتعلمين عادة ما يكون نجيبا ذكيا لا يجد معه الأستاذ تعبا، ولا يبذل معه جهدا. وإنما دور الأستاذ هنا أن يرعى هذه الرغبة بالعناية، والتشجيع والتحفيز.

[1]- "المقدمة"، ص: 434.

✦ **الصنف الثاني**: من كانت رغبته بين إقبال وإدبار. فتارة يكون راغبا مقبلا على التحصيل، وتارة أخرى يكون منصرفا عنه، معرضا عن أسبابه. وهنا يبقى للأستاذ الدور الأساسي في تنمية هذه الرغبة؛ لتكون حاضرة باستمرار؛ حيث لا تزل عن المستوى الضروري، لتحقق التعلم المطلوب.

ويمكن أن نرجع استعداد المتعلم ورغبته في التعلم إلى الأسباب التالية:

1- طبيعة وشخصية المتعلم

فالمتعلمون يختلفون ابتداء في رغبتهم في التعلم؛ حسب اختلافهم في شخصياتهم، وميولاتهم، وتطلعاتهم. فهناك من لا يحتاج إلى تحفيز في تعلمه؛ إذ يكفيه ما يختزنه من مثيرات داخلية: كحب الاطلاع والفضول، وتحقيق الذات، وما تطمح إليه النفس من درك المناصب العالية، أو في الحصول على ما أعده الله تعالى من أجر في هذا الباب.

2- طبيعة وشخصية الأستاذ

إن الأستاذ يؤدي دورا محوريا في إثارة الرغبة عند المتعلم. وذلك بما قد يتوفر عليه الأستاذ من خصائص تمكنه من التواصل الجيد مع الفئة المستهدفة؛ من خلال القدرة المعرفية، والمنهجية التي تتعلق بالتخصص، أو القدرة البيداغوجية التي يتمكن معها الأستاذ من (**النقل التدريسي**) لموضوع التعلم؛ حتى يكون في مستوى الفئة المستهدفة.

لا يمكن للمتعلم أن يحب المادة المدرسة دون أن يكون المرقاة إلى ذلك حب أستاذ المادة. ويمكن القول: إن الأستاذ إذا كان محيطا بتخصصه؛ رحيماً بتلامذته، مراعيا خصائصهم وفروقاتهم الفردية، عدلا في التعامل معهم؛ لا يمكن للمتعلمين في هذه الحالة إلا أن يُقبلوا على مادته. والعكس صحيح؛ ذلك أن أسباب الهدر المدرسي، أو الشغب، تعود في جانب كبير منها إلى شخصية الأستاذ.

3- طبيعة المادة المدرسة

كلما كانت المادة المدرسة تستجيب لحاجيات وتطلعات الفئة المستهدفة؛ أدى ذلك إلى إثارة الرغبة في نفوسهم. ويبقى هنا كذلك للأستاذ الدور الرئيسي لربط التعلمات ما أمكن بحاجيات المتعلمين وذلك من خلال ما يلي:

1- ربط التعلمات الحالية بالتعلمات السابقة؛ حتى تقدم المواد المدرسة باعتبارها موادا مترابطة ومتسلسلة؛ يؤدي بعضها إلى بعض، ويُفضي بعضها إلى بعض.
2- ربط التعلمات بالواقع المعيش للفئة المستهدفة.
3- طبيعة طرق التدريس والتقويم.

إن الأستاذ الذي لا يعتمد على طرق مختلفة ومحفزة، لا يمكن أن يثير الرغبة في نفوس المتعلمين؛ خصوصا وأن الملل سرعان ما يسري فيهم حينما لا تتجدد الطرق والوسائل. ولذلك ينبغي للأستاذ أن يجتهد في تنويع طرق التدريس ووسائله؛ حتى تتجدد الرغبة، بتجدد هذه الطرق والوسائل. ولذلك نجد في القرآن التعليم بالقصة، وبالمثال، وبالقدوة، وبالأمر والنهي، والترغيب والترهيب وغير ذلك.

في الغالب الأعم فإن أكثر الأساتذة لا يجددون طرق تدريسهم؛ فتجدهم يلقون الدروس بنفس الطريقة مع اختلاف الفئات المستهدفة دون وعي منهم أن هذا الروتين أحد الأسباب الأساسية في فتور الرغبة عند طائفة كبيرة من المتعلمين.

رابعا : الممارسة والتدريب

تعد الممارسة عنصراً مهما من عناصر التعلم خُصوصاَ فيما يتعلق بالجانب المهاري، والحس حركي، وكذلك الجانب القيمي السلوكي. فعن طريق ممارسة الفعل، والانتقال به من المستوى النظري إلى المستوى العملي؛ تحصل الملكات، وتتحقق المهارات، وتتحسن الأداءات والإنجازات. ومن أهم العلماء القدماء الذين ركزوا على هذا العنصر في التعلم العلامة ابن خلدون.

يقول بشأن المهار ة اللغوية: «أيسر طرق هذه الملكة؛ فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية. فهو الذي يقرب شأنها، ويحصل مرامها. فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية؛ سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة. فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم»([1]).

ويقول في موضع آخر في ملكة التجريد عند الإنسان: «ثم إن فكره ونظره يتوجه إلى واحد واحد من الحقائق، وينظر ما يعرض له لذاته واحدا بعد آخر، ويتمرن على ذلك حتى يسير إلحاق العوارض بتلك الحقيقة ملكة له»([2]).

ويقول في موضع ثالث في بيان مفهوم (الملكة): «الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى؛ حتى ترسخ صورته»([3]).

وفي هذا الإطار يحث فيليب بيرنو Philippe Perrenoud على التعلم بالممارسة والتدريب بدل الاقتصار على تعليم المعارف، وشحن المتعلم بأصناف المعارف: «إن الكفايات لا تُدير ظهرها للمعارف مادام ليس بإمكانها تجاوزها. ولكن ينبغي مع ذلك القبول بتدريس القليل منها إذا كنا نريد حقا أن ننمي الكفايات. إننا نتعلم المشي ونحن نمشي...فلماذا نتعلم التعليم، والملاحظة، والتخيُّل، والتواصل، والتحليل، والتفاوض بغير ممارسة هذه الأنشطة ضمن أوضاع متنوعة؛ حتى لا تكون الكفاية مرتبطة فقط بنوع وحيد من السياق والرهان والشركاء؟»([4]).

---

[1] - "المقدمة"، ص:518-519.
[2] - م.س، ص:480.
[3] - م.س، ص:516.
[4] - "أي مستقبل للكفايات"، ص: 32.

خامسا : التدرج

من المبادئ المهمة والأساسية في التعلم مبدأ (**التدرج**)؛ الذي يُراعي من جهة خصائص المتعلم: العقلية، والنفسية، والمعرفية. ومن جهة أخرى طبيعة المادة المدرسة؛ لأن كل مادة لها منطق وبناء ونسق. وما لم تفهم هذه المادة على هذا المنوال؛ فإنها تظل عصية على الفهم والتعلم.

يقول العلامة ابن خلدون: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا؛ إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا؛ يُلقى عليه أولا مسائل كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويُراعى في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه؛ حتى ينتهي إلى آخر الفن. وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفن، وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية؛ فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن؛ فتجود ملكته.

ثم يرجع به وقد شدَّ؛ فلا يترك عويصا، ولا مغلقا إلا وضَّحه، وفتح له مُقفله؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد. وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يُخلق له، ويتيسر له.

وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا؛ يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويُحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه فيما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها. وقبل أن يستعد لفهمها. فإن قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجيا. ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية.

ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا؛ بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والاستعداد ثُمَّ في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن. وإذا أُلقيت عليه الغايات في البداءات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له؛ كَلَّ ذهنه عنها، وحَسِبَ ذلك من صعوبة العلم في نفسه؛ فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادى في هُجرانه؛ وإنما أتى ذلك من سوء التعليم.

ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه؛ بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مُبتدئا كان أو منتهيا. ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها؛ حتى يعيه من أوله إلى آخره، ويُحَصِّل أغراضه، ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره؛ لأن المتعلم إذا حَصَّل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد، والنهوض إلى ما فوق؛ حتى يستولي على غايات العلم. وإذا خلط عليه الأمر؛ عجز عن الفهم، وأدركه الكلال، وانطمس فكره، ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم»([1]).

يحتوي هذا النص الفريد العزيز على أهم مبادئ التعلم والتعليم وهي المعمول بها الآن في البيداغوجية الحديثة. فلا يمكن أن نتصور تعليما مُفيدا ومُنْتِجاً دُون مراعاة هذه المبادئ التي سنفصلها على الشكل الآتي:

1- ترتيب موضوعات التعلم ترتيبا يتدرج من المجمل إلى المفصل؛ مع مراعاة قدرات واستعدادات الفئة المستهدفة. فلا يمكن أن نبدأ مع المتعلم وهو في أول الطريق بجزئيات العلم، وما فيها من خلاف، وما يستشهد به كل فريق من أدلة وبراهين. بل البداية تكون بأصول العلم، وكلياته ومقاصده، ثم يتدرج بعد ذلك إلى ثلاثة مستويات:

[1]- "المقدمة"، ص: 683-684.

✧ **المستوى الأول**: مستوى المبادئ العامة والأصول الجامعة.

✧ **المستوى الثاني**: مستوى شرح وبيان المبادئ العامة والأصول الجامعة والدخول في الجزئيات، ومكونات العلم بحسب طاقة المتعلم واستعداده.

✧ **المستوى الثالث**: مستوى التدقيق في الجزئيات، والأدلة ومواطن الخلاف؛ بحيث يُرتقى بالمتعلم في هذا المستوى إلى التحليل، والاستنتاج، والمقارنة، والتركيب، والتقويم.

وهذا النسق التصاعدي من السهل إلى الصعب، ومن الصعب إلى الأصعب مع مراعاة قدرات واستعدادات المتعلم من أهم المبادئ الأساسية التي يقوم عليها أي تعليم كيفما كان نوعه. وهذا الترتيب التصاعدي في موضوعات التعلم هو الذي يجعل هذه الموضوعات مترابطة ومتصلة فيما بينها؛ يُفضي بعضها إلى بعض، ويكْمِل بعضها بعضا. وهذا ما يجعل المتعلم من جهة أخرى يقبل على التعلم؛ لأن موضوعاته مبنية بناء نسقيا، كحلقات السلسلة الواحدة، لا تقوم حلقة دون أخرى.

ورغم أن هذا المبدأ من الأمور المهمة في مجال التعلم والتعليم؛ فإنه للأسف الشديد لا نجده الآن واضحا كل الوضوح في الكثير من المواد المدرسة التي تشكل موضوعاتها جُزُرا متناثرة. وفي بعض الأحيان يكون التنافر واضحا بين جزء وآخر، وبين موضوع وموضوع.

وقد تنبه العلامة ابن خلدون بفطنته – حينما قسم التعليم إلى ثلاثة مستويات بحسب طاقة واستعداد المتعلمين– إلى أن هناك صنفا من المتعلمين قد لا يحتاجون في تعلمهم إلى ثلاثة تكرارات. وهذا الخطأ في تنميط المستويات هو ما وقع فيه **جان بياجيه** حينما تحدث عن مراحل النمو، وجعل لكل مرحلة ما يقابلها من

قدرات ذهنية للطفل والراشد، إذ تكون القدرات في هذه الحالة منمطة بحسب الفئة العمرية؛ وهذا الأمر لا يستقيم مع جميع الناس.

وهذا الذي تنبه إليه العلامة ابن خلدون يعتبر من الدلائل الدامغة على أن الجانب السيكولوجي كان محط عناية فائقة من لدن علماء التربية والتعليم القدماء. فلم يكن الأستاذ يتصرف في موضوعات التعليم بحسب هواه وقناعاته، بل إنه كان يختار منها ما يتماشى أولا وأخيرا مع حاجيات وقدرات المتعلمين.

2- مراعاة الجانب البيداغوجي في العملية التعليمية التعلمية. إذ كثيرا ما تقرأ عند من يكتب في البيداغوجية أن العلماء القدماء في مجال التربية والتعليم لم يراعوا الجانب البيداغوجي، وإنما كان التعليم يقتصر فقط على الشحن المعرفي.

من خلال منطوق النص؛ يتبين أن هناك حديثا واضحا عن طرق التعليم، وعن أخطاء بعض المعلمين الذين لا يراعون مبدأ التدرج؛ فيبدأون مع تلاميذهم في حل المسائل المقفلة التي هي فوق طاقتهم؛ فيكون ذلك سببا في عزوف المتعلمين، وانقطاعهم عن التعلم. إن استعداد المتعلم للتعلم لا يكون حاضرا بالكامل في بداية التعلم؛ بل ينشأ تدريجيا مع التدرج في الفهم، والانتقال من بداءات العلم إلى أواسطه، ثم إلى غاياته.

فالتدرج في الفهم، ومراعاة قدرات المتعلمين من أهم أسباب التحفيز الداخلي الذي يدفع المتعلم للاستعداد أكثر فأكثر، ويشتد عوده في العلم المدرس؛ حتى ينتهي فيه إلى المراتب العليا. وقد تحدث العلامة ابن خلدون ههنا عن أمر في غاية الأهمية، وهو أن انصراف بعض المتعلمين عن التعلم – وهو ما يُعرف الآن (**بالهدر**

المدرسي([1]) أو (**التأخر المدرسي**)([2])- يرجع سببه في الغالب إلى ما يقع من الأستاذ؛ حينما لا يراعى في التعليم (**مبدأ التدرج**)، وطاقة واستعداد المتعلم.

ويُوصي العلامة ابن خلدون في هذا الباب أن لا يكثر المعلم في إحالة المتعلم على المصادر، بل ينبغي أن يكتفي في التعليم بمصدر واحد؛ حتى تتم الإحاطة بمسائله وموضوعاته. فإذا تم ذلك؛ كان استعداد المتعلم متوفرا، وكانت رغبته متوقدة إلى المرور إلى مصدر آخر وهكذا؛ حتى تتم الإحاطة بأهم مصادر ذلك العلم المدرس.

قال العلامة ابن خلدون في هذا الشأن: «اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته:

1- كثرة التآليف؛
2- واختلاف الاصطلاحات في التعاليم؛
3- وتعدد طرقها؛

ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك؛ وحينئذ يسلم له منصب التحصيل. فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها، ومراعاة طرقها. ولا يفي عمره

---

[1]- قال الدكتور أحمد أوزي في "المعجم الموسوعي لعلوم التربية" في ص: 81: «تسرب/ هدر مدرسي déperdition scolaire... يفيد معنى التسرب المدرسي أو الإهدار المدرسي في المجال التربوي: الانقطاع عن الدراسة لسبب من الأسباب المتعلقة بصعوبات دراسية، أو بالفشل في التكيف مع المجال المدرسي».

[2]- «تخلف، تأخر دراسي retard scolaire تكرار التلاميذ للأقسام عادتهم لنفس التعليم الذي سبق أن تلقوه في السنة الدراسية السابقة. وللتخلف أو التأخر الدراسي شكلين هما: 1- تخلف دراسي عام يكون فيه التلميذ متخلفا في كافة المواد الدراسية. وتخلف دراسي خاص يكون فيه التلميذ متخلفا في بعض المواد الدراسية. 2- تخلف دراسي خَلقي يرجع إلى قصور في الجهاز العصبي أو الفيزيولوجي إلى نسبته للذكاء بين 70 و 90 درجة. وتخلف دراسي وظيفي ترجع أسبابه إلى عوامل اجتماعية أو نفسية»، "معجم علوم التربية"، ذ. عبد الكريم غريب ومن معه، ص: 288.

بما كُتِب في صناعة واحدة إذا تجرد لها؛ فيقع القصور، ولابد دون رتبة التحصيل»([1]).

هنا يقع دور الأستاذ المُوجِّه من خلال (**النقل التدريسي**) إلى توجيه المتعلمين إلى اختيار الأنسب والأوضح والأنفع من الكتب للإحاطة بالعلم المدرس. وفي البيداغوجية الحديثة يؤدي كذلك الأستاذ دوراً أساسيا في تقريب مغلقات الكتاب المدرسي عبر شرح وبيان ما يحتاج إلى الشرح والبيان، وإحالة المتعلمين على الكتب التي تُعين على التعمق المفيد، والإحاطة القاصدة بالعلم المدرس؛ لأن المتعلم إذا توجه رأسا إلى الكتب، وهو غير عارف باصطلاحاتها وطرقها، ودرجة جودتها؛ يوشك أن يقع في خلط واضطراب، قد يؤدي به إلى الفتور والعزوف نهائيا عن العلم موضوع التعلم.

3- مراعاة وتيرة وتتابع التعليم؛ لأن من مقومات التدرج تتابع الفعل في الزمان. وهذا يستدعي برمجة زمنية محددة لا تتخللها عُطل تؤثر على السير الطبيعي لسيرورات التعلمات. قال العلامة ابن خلدون وهو يخاطب المعلم: «ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها؛ لأنه ذريعة إلى النسيان، وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض؛ فيعسُرُ حصول الملكة بتفريقها. وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبةً للنسيان؛ كانت الملكة أيسر حصولا، وأحكم ارتباطا، وأقرب صبغة؛ لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره. وإذا تُنُوسي الفعل؛ تنوسيت الملكة الناشئة عنه»([2]).

[1]- "المقدمة"، ص: 676-677.
[2]- "المقدمة"، ص: 684.

سادسا : التكرار

(**التكرار**) من المبادئ الأساسية والمهمة في سيرورات التعلم. فعلى مستوى الذاكرة؛ فإن التكرار هو الذي يرسخ المكتسبات في الذهن، وينتقل بها من (**الذاكرة القريبة**) إلى (**الذاكرة البعيدة**). وعلى مستوى التمهير واكتساب المهارات أو الملكات على حد تعبير ابن خلدون؛ فإن (**التكرار**) هو الذي يتمرن بواسطته المتعلم على إتقان الأشياء، والانتقال بها من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا.

قال ابن خلدون: «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي صفة راسخة»([1]).

إن (**الملكة**) عموما عند ابن خلدون مرتبطة أساسا بتكرار الفعل، والتدرج في مستوياته من الأدنى إلى الأعلى، ومن الحسن إلى الأحسن، ومن المجمل إلى المفصل، ومن الكلي إلى الجزئي. يحتاج الأستاذ والمتعلم إلى التركيز معا على مبدأ التكرار. فمن جهة الأستاذ؛ فإن عليه أن يحرص بعد تحديد الأهداف، وسيرورات التعلمات على تحديد الأنشطة التي تتحقق بها الأهداف المسطرة. وهذا يقتضي التخطيط الجيد للأهداف والأنشطة والتقويم؛ لأن الأستاذ حينما يكون على بيّنة من جهة بحاجيات المتعلم وطاقاته استعداداته؛ ومن جهة أخرى، بالمعارف الأساسية التي تمرر بواسطتها الأهداف المسطرة؛ فإنه يتجه رأسا إلى المهم من هذه المعارف؛ إذ يختصرها في كليات محددة؛ مما يعينه على تكرارها بوسائل مختلفة ومتنوعة؛ فتترسخ بعد ذلك بكل سهولة عند المتعلم.

أما المتعلم فإنه كذلك في تعلماته يحتاج إلى التكرار؛ لأن آفة العلم النسيان. ولا تتحقق له ديمومة التعلمات المكتسبة إلا بالمذاكرة والمدارسة مرة بعد مرة.

---

[1]- م. س.، ص : 710.

بما أن قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجيا؛ فإن ذلك يقتضي تكرار الفعل من جانب الأستاذ والمتعلم؛ حتى تقع للنفس منه صفة، فحال، ثم ملكة. وهذا التكرار هو الذي يقع به التدريب والتمرين على الشيء. فلا يمكن تعلم لغة دون المحاورة، وفتق اللسان بالكلام، والمناظرة والمحادثة. ولا يمكن أن يتعلم المتعلم التحليل دون ممارسته وتكراره مرة بعد مرة، حتى يقع المطلوب، وتتحقق الملكة المرجوة.

ولقد كان هذا المبدأ مراعى كذلك في القرآن بكل قوة ووضوح؛ من خلال تكرار الصور، والأمثال والقصص؛ حتى تتحقق الأهداف المرجوة بواسطة هذه القنوات والوسائل. فتجد الموضوع الواحد في القرآن يُعرض مرات متعددة؛ مرة مجملا، وأخرى مفصلا. مرة في هذه الوضعية، ومرة أخرى في وضعية مخالفة. والموضوع واحد في أبعاده وغاياته، لكنه يختلف في أشكاله وصوره.

ويتجلى هذا الأمر واضحا في القصص القرآني؛ الذي يدور أغلبه على موضوع التوحيد، وإخلاص العبادة لله الواحد الأحد. ويكفي أن نعلم أن المرحلة المكية التي استغرقت ثلاث عشرة سنة اختصت أساسا في تصحيح عقيدة الناس؛ لأن الحق جل وعلا وهو خالق الإنسان يعلم أن هذا المخلوق ينسى بطبعه؛ فيحتاج إلى التذكير وتكرار النداء؛ لينتقل مما أَلِفَهُ واعتاده إلى ما يدعوه ربه إليه من الهدى والصلاح.

وفي مبدإ (**التكرار**) مراعاة لقدرات المتعلم؛ لأن الفهم واكتساب الملكات لا ينشأ عند المتعلمين في وقت واحد، وعلى وزان واحد.

أخرج البخاري في الجامع الصحيح من كتاب العلم:

باب: من أعاد الحديث ثلاثا ليُفهم عنه. فقال: «**ألا وقول الزور**» فما زال يكررها. وقال ابن عمر: قال النبي ﷺ: «**هل بلغت**؟» ثلاثا.

عن أنس عن النبي ﷺ «**أنه كان إذا سلم سلم ثلاثا، وإذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا**»([1]).

في رواية أخرى عنه عن النبي ﷺ «**أنه كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا، حتى تُفهم عنه. وإذا أتى على قوم فسلم عليهم، سلم عليهم ثلاثا**»([2]).

قال الحافظ ابن حجر: «قال ابن المنير: نبه البخاري بهذه الترجمة على الرد على من كره إعادة الحديث، وأنكر على الطالب الاستعادة، وعده من البلادة. قال: والحق أن هذا يختلف باختلاف القرائح؛ فلا عيب على المستفيد الذي لا يحفظ من مرة إذا استعاد، ولا عذر للمفيد إذا لم يُعد، بل الإعادة عليه آكد من الابتداء. وقال ابن التين: فيه أن الثلاث غاية ما يقع به الاعتذار والبيان»([3]).

إن توظيف مبدأ (**التكرار**) في التعليم والتعلم يقتضي معرفة ما ينبغي أن يكرر، وما ينبغي أن لا يقع فيه ذلك. وهذا معناه أن على الأستاذ أن يميز في موضوعات التعلم بين (**المقاصد**) و(**الوسائل**)، وبين ما يكون مقصودا بالقصد الأول، وما يكون مقصودا بالقصد الثاني. ولا يتحقق ذلك إلا بالتخطيط، ومعرفة أهمية ودرجة الموضوعات المدرسة؛ إذ إنها ليست كلها على وزان واحد.

قال العلامة ابن خلدون: «اعلم أن العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين: علوم مقصودة لذاتها... وعلوم هي وسائل آلية لهذه العلوم... فأما العلوم التي هي مقاصد؛ فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفريع المسائل، واستكشاف الأدلة والأنظار؛ فإن ذلك يزيد طالبها تمكنا في ملكته، وإيضاحا لمعانيها المقصودة.

وأما العلوم التي هي آلة لغيرها... فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط؛ فلا يوسع فيها الكلام، ولا تفرع المسائل؛ لأن ذلك مُخرج عن

---

[1]- "صحيح البخاري بشرح فتح الباري"، 188/1. حديث رقم 94.
[2]- م. س.، 188/1، حديث رقم 95.
[3]- "فتح الباري"، 189/1.

المقصود؛ إذ المقصود منها هي آلة له لا غير... وهي... مُضِرَّةٌ بالمتعلمين على الإطلاق؛ لأن المتعلمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها؛ فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل؛ فمتى يظفرون بالمقاصد؟!»([1]).

إن مبدأ (**التكرار**) من المبادئ الأساسية كذلك في البيداغوجيات الحديثة. يقول الدكتور عبد الرحيم هاروشي: «إنه من النادر للغاية أن نجد هناك من يقوم بإنجاز مهمة ما، بل وحتى استدماج ما تعلمه بعد تجربة مرة واحدة. إن التمرين، والتطبيق، والتدريب، أو التكرار كلها أمور ضرورية للتعلم. فهي تسمح من جهتها بتحسين استعادة المكتسب (المحصل) الجديد، وحقل التعلم والعمل بإتقان، والتحكم في المستوى، وبلوغ الأوتماتيزم. بمعنى تحقيق الفعل بشكل أتوماتيكي، وتحرير الانتباه من أجل تحسين الأداء، أو من أجل التوقع والتحليل..

ساعات عديدة من الممارسة تبدو ضرورية؛ لتصير خبيرا في مجال المهارات الفكرية، والحركية، أو السلوكية»([2]).

إننا نكرر الفعل أو القول لتحقيق ما يلي:

1- الاحتفاظ بالشيء في الذاكرة؛ والانتقال به من (**الذاكرة القريبة**) إلى (**الذاكرة البعيدة**).
2- تحصيل الفهم والإحاطة بالشيء؛ لأن الفهم لا يقع في الغالب دفعة واحدة، وإنما ينشأ تدريجيا، ولا يتحقق ذلك إلا بالتكرار.
3- إجادة الشيء وإتقانه؛ لأن هذه الدرجة من الأداء لا يمكن أن تحصل في الغالب الأعم في المرة الأولى، بل لا بد من تكرار الفعل، أو القول؛ حتى تحصل (**الملكة**)، و(**الحذق**) على حد تعبير العلامة ابن خلدون.

---

[1]- "المقدمة"، ص: 687.
[2]- "بيداغوجيا الكفايات" ، للدكتور عبد الرحيم هاروشي. ص: 127.

سابعا : الحفظ والفهم

عادة ما نقرأ في الكتب (**البيداغوجية الحديثة**) أن (**البيداغوجية القديمة**) – ويريدون بذلك البيداغوجية التي تنهل من التراث الإسلامي– تعتمد أساسا وحصريا على ثقافة الملء والشحن، والتخزين والذاكرة. وكأنهم يقولون بعبارة أخرى: إن الحضارة التي أنتجت ابن سينا، وابن رشد، وابن خلدون، والبيروني، والفرابي، وأئمة الفقه والأصول، والتفسير، وعلماء الطب والفلك، وغير ذلك كانوا نتيجة هذه الثقافة.

وهذه القناعات التي تبدو من كتبهم على شكل أفكار يقينية لا يرقى إليها الشك مصدرها سببين اثنين:

- الأول: **الجهل المُطبقُ بالتراث.** وهذا الجهل ناتج عن أنهم ينظرون إليه نظرة دونية، ولا يكلفون أنفسهم عناء البحث في ثناياه، وسبر أغواره. فيرددون بذلك ما يقرأونه عند بعض المستشرقين حينما يدرسون باسم (المنهج العلمي) تراثنا؛ فلا يرون إلا ما يريدون أن يروه، ويضربون صفحا عما هو مخالف لقناعاتهم وتمثلاتهم.
- الثاني: **احتقار الذات، والولع بتقليد الغالب؛** لأن المغلوب مولع بتقليد الغالب على حد تعبير العلامة ابن خلدون. فهؤلاء يرون أن هذا التراث هو سبب تأخرنا وجهلنا، ومن ثم فلا خير يرجى منه جملة وتفصيلا.

لأولئك وهؤلاء وغيرهم نقدم نصوصا واضحة الدلالة في اعتبار عنصر الفهم في التعلم. إذ لا يستقيم حفظ بلا فهم، ولا يدوم فهم بلا حفظ. قال الماوردي: «ربما اعتنى المتعلم بالحفظ من غير تصور ولا فهم؛ حتى يصير حافظا لألفاظ المعاني،

قيِّما بتلاوتها وهو لا يتصورها، ولا يفهم ما تضمنته؛ يروي بغير روية، ويُخبر عن غير خبرة. فهو كالكتاب الذي يدفع شبهة، ولا يؤيد حجة»([1]).

وقال في موضع آخر: «قال بعض الحكماء: العلوم مطلعها من ثلاثة أوجه: قلب مفكر، ولسان مُعَبِّر، وبيان مُصوِّر. فإذا عقل الكلام بسمعه؛ فهم المعاني بقلبه. وإذا فهم المعاني سقط عنه كلفة استخراجها؛ لأن المعاني شوارد، تضل بالإغفال. والعلوم وحشية؛ تنفر بالإرسال. فإذا حفظها بعد الفهم أنِسَت، وإذا ذكرها بعد الأنس رست»([2]).

لا يمكن أن تتصور تعلما ما في أي تخصص كان، يستغني عن الحفظ والفهم؛ لأن الفهم يعين على الحفظ، ويعين على حسن التوظيف في الحالات التي تعرض على المتعلم. أما إذا اقتصر على الحفظ دون الفهم، فهو لا ينتفع بما حفظه، ولا ينفع به غيره.

قال الإمام الماوردي: «وربما استثقل المتعلم الدرس والحفظ، واتكل بعد فهم المعاني على الرجوع إلى الكتب والمطالعة فيها عند الحاجة؛ فلا يكون إلا كمن أطلق ما صاده ثقة بالقدرة عليه بعد الامتناع منه؛ فلا تعقبه الثقة إلا خجلا، والتفريط إلا ندما.

وهذا حال قد يدعو إليها أحد ثلاثة أشياء:

1- إما الضجر من معاناة الحفظ ومراعاته؛
2- وطول الأمل في التوفر عليه عند نشاطه؛
3- وفساد الرأي في عزيمته.

وليس يعلم أن الضجور خائب، وأن الطويل الأمل مغرور، وأن الفاسد الرأي معاب.

والعرب تقول في أمثالها: حرف في قلبك، خير من ألف في كتبك.

---

[1]- "أدب الدنيا والدين"، ص: 98.
[2]- م. س.، ص: 89.

وقالوا: لا خير في علم لا يَعْبُر معك الوادي، ولا يَعْمُر بك النادي»([1]).

وأنشدت عن الربيع للشافعي رضي الله عنه:

علمـــي معـــي حيثما يمت يتبعـــني *** قلبـــي وعـــاء لا بطـــن صنـــــدوق

إن كنت في البيت كان العلم فيه معي *** أو كنت في السوق كان العلم في السوق

وقال الإمام الغزالي في دور الفهم في التعلم: «أن يكون اعتماده([2]) في علومه على بصيرته، وإدراكه بصفاء قلبه، لا على الصحف والكتب، ولا على تقليد ما يسمعه من غيره...

فينبغي أن يكون شديد البحث عن أسرار الأعمال والأقوال. فإنه إن اكتفى بحفظ ما يقال؛ كان وعاء للعلم، ولا يكون عالما. ولذلك كان يقال: فلان من أوعية العلم. فلا يسمى عالما إذا كان شأنه الحفظ من غير اطلاع على الحِكَمِ والأسرار»([3]).

و«قيل: إذا جمع المعلم ثلاثا تمت النعمة بها على المتعلم: الصبر، والتواضع، وحسن الخلق.

وإذا جمع المتعلم ثلاثا تمت النعمة بها على المعلم:

1- العقل.
2- والأدب.
3- وحسن الفهم»([4]).

إن فهم المعاني من قِبَل المتعلم، والوقوف على أوجه الدلالات من أهم المحفزات التي تحفزه على التعلم أكثر فأكثر. وقد يتعذر الفهم حينما تتعذر أسبابه. قال الإمام الماوردي: «وإن لم يفهم معاني ما سمع، كشف عن السبب المانع منها؛

---

[1]- "أدب الدنيا والدين"، ص: 98.
[2]- أي اعتماد المتعلم.
[3]- "إحياء علوم الدين"، 94/1.
[4]- م. س.، 92/1.

ليعلم العلة في تعذر فهمها. فإنه بمعرفة أسباب الأشياء وعللها؛ يصل إلى تلافي ما شذَّ، وصلاح ما فسد. وليس يخلو السبب المانع من ذلك من ثلاثة أقسام:

1- إما أن يكون لعلة في الكلام المترجم عنها؛
2- وإما أن يكون لعلة في المعنى المستودع فيها؛
3- وإما أن يكون لعلة في السامع المستخرج.

فإن كان السبب المانع من فهمها لعلة في الكلام المترجم عنها؛ لم يخل ذلك من ثلاثة أحوال:

أ- أحدهما أن يكون لتقصير اللفظ عن المعنى؛ فيصير تقصير اللفظ عن ذلك المعنى سببا مانعا من فهم ذلك المعنى. وهذا يكون من أحد وجهين: إما من حصر المتكلم وعَيِّه، وإما من بلادته وقلة فهمه.

ب- والحال الثانية: أن يكون لزيادة اللفظ عن المعنى؛ فتصير الزيادة علة مانعة من فهم المقصود منه. وهذا قد يكون من أحد وجهين: إما من هذَر المتكلم وإكثاره، وإما لسوء ظنه بفهم ما سمعه.

ت- والحال الثالثة: أن يكون لمواضعة يقصدها المتكلم بكلامه. فإذا لم يعرفها السامع لم يفهم معانيها...

وأما القسم الثاني؛ وهو أن يكون السبب من فهم السامع لعلة في المعنى المستودع؛ فلا يخلو حال المعنى من ثلاثة أقسام:

1- إما أن يكون مستقلا بنفسه؛
2- أو أن يكون مقدمة لغيره؛
3- أو يكون نتيجة من غيره.

فأما المستقل بنفسه فضربان: جلي وخفي. فأما الجلي؛ فهو يسبق إلى فهم متصوره من أول وهلة، وليس هذا من أقسام ما يشكل على ذي تصور.

وأما الخفي؛ فيحتاج في إدراكه إلى زيادة تأمل، وفضل معاناة؛ لينجلي عما أخفي، وينكشف عما أغمض. وباستعمال الفكر فيه يكون الارتياض به، وبالارتياض به يسهل منه ما استصعب، ويقرب منه ما بعد؛ فإن للرياضة جراءة، وللدراية تأثيرا.

وأما ما كان مقدمة لغيره فضربان:

أحدهما: أن تقوم المقدمة بنفسها، وإن تعدت إلى غيرها؛ فتكون كالمستقل بنفسه في تصوره وفهمه، وإن كان مستدعيا لنتيجته.

والثاني: أن يكون مفتقرا إلى نتيجته؛ فيتعذر فهم المقدمة إلا بما يتبعها من النتيجة؛ لأنها تكون بعضا، وتبعيض المعنى أشكل له، وبعضه لا يغني عن كله. وأما ما كان نتيجة لغيره؛ فهو لا يدرك إلا بأوله، ولا يتصور على حقيقته إلا بمقدمته، والاشتغال به قبل المقدمة عناء، وإتعاب الفكر في استنباطه قبل قاعدته أذى. فهذا يوضح تعليل ما في المعاني من الأسباب المانعة عن فهمها.

وأما القسم الثالث: وهو أن يكون السبب المانع لعلة في المستمع؛ فذلك ضربان: أحدهما من ذاته، والثاني: من طارئ عليه.

فأما ما كان من ذاته؛ فيتنوع نوعين: أحدهما: ما كان مانعا من تصور المعنى وفهمه.

والثاني: ما كان مانعا من حفظه بعد تصوره وفهمه. فأما المانع من تصور المعنى وفهمه؛ فهو البلادة، وقلة الفطنة، وهو الداء العياء...

وأما المانع من حفظه بعد تصوره وفهمه؛ فهو النسيان الحادث عن غفلة التقصير، وإهمال التواني. فينبغي لمن بُلي به؛ أن يستدرك تقصيره؛ بكثرة الدرس، ويوقظ غفلته بإدامة النظر...

وأما الطارئ فنوعان:

أحدهما: شبهة تعترض المعنى؛ فتمنع تصوره، وتدفع عن إدراك حقيقته. فينبغي أن يزيل تلك الشبهة عن نفسه بالسؤال والنظر؛ ليصل إلى تصور المعنى، وإدراك حقيقته...

والثاني: أفكار تعترض الخاطر؛ فتذهل عن تصور المعنى. وهذا سبب قلما يعدى منه أحد، لاسيما من انبسطت آماله، واتسعت أمانيه»([1]).

فهل بعد هذا التدقيق في شروط وموانع الفهم، يقبل قول من يقول: إن علماءنا القدماء كانوا يهتمون أساسا بالحفظ، ولا يعيرون اهتماما للفهم؟

هل يقبل هذا الادعاء، وفي العلوم الشرعية، علم يسمى: علم أصول الفقه([2]). وهو علم يُعنى بالأدلة والدلالات، فيه من التدقيقات العميقة، والنظرات الثاقبة، والتأملات البعيدة ما ينم عن عبقرية فذة، كانت مصدرا للاجتهاد، والإبداع، والريادة.

إن (**النظرية التربوية الإسلامية**) جمعت بين الحفظ والفهم معا. قد يتقدم أحدهما عن الآخر في مجال ما، لكن الواحد لا يستغني عن الآخر، ولا قيام له بدونه.

ثامنا : التحفيز

إن (**التحفيز**) من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها (**المنظومة التربوية الإسلامية**). وذلك راجع إلى أن هذا المبدأ يعد كذلك ركيزة أساسية في باب (**التدين**)، والإقبال على شرع الله تعالى. فقد ربط الحق جل وعلا أوامره بجملة من التحفيزات والترغيبات التي تدفع الإنسان للإقبال على الأوامر بكل اجتهاد وحيوية. ويعظم التحفيز والأجر بسبب عظم الأوامر، كما تنجم عن تركها عقوبات رادعة

[1]- "أدب الدنيا والدين "، ص: 90- 100.
[2]- الأولى أن يسمى الآن: علم قوانين الاستنباط.

تأتي بعد نفاذ دور الترغيب؛ لتقوِّم العوج، وتعدِّل المسير، وتعيد الإنسان إلى الفطرة: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الروم: 30].

ومما ورد في القرآن على سبل التمثيل لا الحصر، مما يقرر هذا المبدأ ويعززه قوله تعالى:

- ﴿وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِن ثَمَرَةٍ رِّزْقًا قَالُوا هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِن قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُّطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ [البقرة: 25].
- ﴿وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِندَ رَبِّهِمْ﴾ [يونس: 2].
- ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا أُولَٰئِكَ لَهُمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ يُحَلَّوْنَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِن ذَهَبٍ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِّن سُندُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُّتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعْمَ الثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا﴾ [الكهف: 30-31].

وإذا انتقلنا إلى المجال التربوي التعليمي؛ وجدنا علماءنا قد أولوا مبدأ (**التحفيز**) عناية كبيرة في تحصيل التعلمات.

قال الماوردي: «اعلم أن المتعلمين ضربان: مستدعى وطالب. فأما المستدعى إلى العلم؛ فهو من استدعاه العالم إلى التعليم؛ لما ظهر له من جودة ذكائه، وبان له من قوة خاطره. فإذا وافق استدعاء العالم شهوة المتعلم؛ كانت نتيجتها درك النجباء، وظفر السعداء؛ لأن العالم باستدعائه متوفر، والمتعلم بشهوته وذكائه مستكثر.

وأما طالب العلم لداع يدعوه، وباعث يحدوه؛ فإن كان الداعي دينيا، وكان المتعلم فطنا ذكيا؛ وجب على العالم أن يكون مقبلا، وعلى تعليمه متوفرا؛ لا يخفي عليه مكنونا، ولا يطوي عنه مخزونا»([1]).

إن (**التحفيز**) من خلال (**المنظومة التربوية الإسلامية**) تارة يكون خارجا عن ذات (**المتعلم**) مصدره الأستاذ كما أشار إلى ذلك الماوردي في النص. وهذا ما كانت تذهب إليه (**المدرسة السلوكية**) التي اعتبرت (**التعزيز**) من المحددات الأساسية للتعلم. ذلك أنه: «كلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الإيجابية عند المتعلم، وقع التعلم بسرعة أكبر؛ لهذا يجب تعزيز كل سلوك إجرائي يصدر عن التلميذ في الوقت المناسب؛ لأن هذا من شأنه أن يمنح له فرصة التأكد من صحة، أو خطأ استجاباته. وبالتالي يشكل دعما أساسيا لعملية اكتساب المعارف»([2]).

وتارة يكون التحفيز داخليا؛ ينبع من ذات المتعلم من خلال فهمه لموضوع التعلم؛ لأن فهم مبادئ العلم تؤدي إلى الإقبال على أواسطه وغاياته. يقول العلامة ابن خلدون: «إن المتعلم إذا حصّل ملكة في علم من العلوم؛ استعد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد، والنهوض إلى ما فوق؛ حتى يستولي على غايات العلم. وإذا خلط عليه الأمر؛ عجز عن الفهم، وأدركه الكلال، وانطمس فكره، ويئس من التحصيل»([3]).

وهذا النوع من التحفيز الذي كان ينبعث من المتعلم هو الذي جنحت إليه (**المدرسة الجشطلتية**)؛ ذلك أنها رفضت: «أشكال المكافأة، وسلوكات التعزيز الآتية من خارج العضوية أثناء التعلم؛ باعتبارها شرطا لتثبيت السلوك المميز المراد بناؤه كمكتسب عند المتعلم...؛ لأن التعلم كاستجابة شرطية مقترنة بالمثير المعزز تبقى محدودة بنسبة تأثير المعزز، وزمن وأمد حضوره، وفترات تكراره...

---

[1]- "أدب الدنيا والدين"، ص: 132- 133.
[2]- سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، نظريات التعلم، ص: 20.
[3]- "المقدمة"، ص: 684.

إن مقدرة المتعلم على تجاوز المآزق، والتخلص من حالات الحيرة والارتباك التي تخلقها بعض مواقف التعليم الصعبة. هذه القدرة تشكل في حد ذاتها دافعية تعزيزية أصلية؛ لأن حصول الاستبصار: أي الكشف الإدراكي عن معنى البنية/الموقف، يعتبر مكافأة تحققها الذات لذاتها، ويتجاوز مفعولها آثار التعزيز الخارجي»([1]).

[1]- "نظريات التعلم"، سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، ص: 28- 29.

۞ المحور الثاني: نظريات التعلم

أولا: النظرية السلوكية Le béhaviorisme

وضعية الانطلاق

يقول واطسون: «أعطني دزينة من الأطفال السليمين، وأعدك بأنني سآخذ منهم واحدا بالصدفة، وسأروضه لكي يصبح ممثلا لأية مهمة أختارها: طبيبا، رجل قضاء، فنانا، تاجرا، متسولا، أو لصا. إن هذا سيحدث بغض النظر عن مواهبه، واستعداداته، وعرق أجداده».

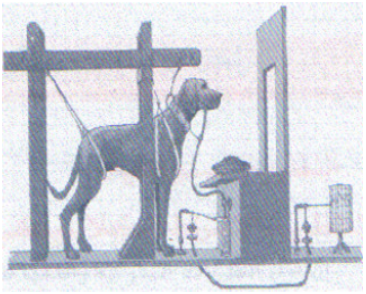
" المقاربة السلوكية لبيداغوجية الأهداف"، عبد الكريم غريب وعبد الرحيم آيت دوصو. ص:75. العدد الخامس من سلسلة علوم التربية.

* أقطاب المدرسة السلوكية:

إيفان بابلوف

1. إيفان بابلوف Ivan Pavlov (1849- 1936).
2. فريدريك سكينر Fred skiner (1904 - 1990).
3. إدوارد تورندايك Edward lee thorndike (1874 - 1949).
4. جون واطسون Jean Broadus Watson (1878-1958) المؤسس الحقيقي للمدرسة السلوكية.

* أهم مفاهيم المدرسة السلوكية:



المثير- الاستجابة- الانطفاء- التعزيز - المحاولة والخطأ- التكرار- الإشـراط- الإشراط الكلاسيكي-الإجراء- الإشـراط الإجرائي - السلوك- التمييز.

ظهرت (**المدرسة السلوكية**) بشكل قوي بعد الحرب العالميـة الثانيـة، وشكلت هذه المدرسة ثورة علمية في (**علم النفس**) الحديث بعد أن أعلنت قطيعتها مع (**المدرسة الاستبطانية**) التي كانت تركز على (**الشعور**) و(مفـاهيم الإرادة) و(الروح) و(الرغبة، والنية، والقصد).

وقد استمدت (**المدرسة السلوكية**) توجهها الجديد من خلال اسـتلهام مبادئ العلوم التجريبية، وخطوات المنهج العلمـي المرتكـز علـى: (الملاحظـة، الفرضيات، التجريب، النتيجة، التأويل، التعميم).

وسنتعرض (**للمدرسة السلوكية**) من خلال ثلاث نظريات:

1- نظرية (الإشراط الكلاسيكي).

يعد إيفان بافلوف([1]) Ivan Pavlov (1849- 1936) العالم الروسي المختص في علم الفيزيولوجيا، والذي اشتغل على الهضم والإفرازات، مـن أوائـل العلماء في العصر الحديث الذي اهتم بالمثير والاستجابة (**السلوك**) خصوصا عنـد الحيوان.

بدأ تجاربه على كلب أعد بعناية لهذا الغرض. فقد لاحظ بافلوف في أحـد الأيام أن الكلب بدأ يسيل لعابه لمجرد رؤية العظام. فأدرك أن مجرد الرؤية يمكـن أن

[1] - "المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية"، ذ. عبد الكريم غريب. ص:221.

تحدث الاستجابة (= **إفراز اللعاب**). وهذا المثير الذي هو رؤية العظام يسمى: بـ(**المثير الطبيعي**).

بعد ذلك قام بافلوف بتقديم مثير محايد هو: (=**صوت الجرس**)؛ بحيث يقرع مع تقديم الطعام. وبعد تكرار التجربة التي ترتكز على المزاوجة بين تقديم الطعام وقرع الجرس؛ لاحظ إيفان بافلوف أن المثير المحايد أصبح يحدث الاستجابة المطلوبة (= **إسالة اللعاب**). هذا المثير المحايد هو الذي عرف باسم (**المثير الشرطي**).

وقد «أطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم الفعل (**المنعكس الشرطي**)([1]).

وحتى يقع الفعل المنعكس (**الشرطي**)؛ لابد أن يتوفر على ما يلي:

1- اقتران المثير الشرطي (**المحايد**) بالمثير الطبيعي (**الأكل**) من حيث الزمان.
2- **تكرار الاقتران** بين المثيرين؛ حتى يتعلم المستهدف الربط بينهما.
3- **استبعاد المثيرات** التي قد تؤثر سلبا على التجربة.
4- **التعزيز**؛ بحيث لابد أن يقدم الطعام – مثلا- عقب المنبه الشرطي».

۞ خلاصة التجربة:

يمكن أن نلخص هذه التجربة فيما يلي:

قبل الإشراط: (المثير) = (**الطعام**) ---- > (**الاستجابة**) سيلان اللعاب (**الطعام** مثير طبيعي)

(المثير) = (الجرس) ---> **لا يؤدي إلى استجابة**

أثناء الإشراط: (المثير) = (الجرس) ---> **يؤدي إلى استجابة** (**الجرس** مثير شرطي اصطناعي)

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتضييق"، د. محمد فرحان القضاه، و د. محمد عوض الترتوري. ص:101.

⋆ ومن أهم المفاهيم المتعلقة بهذه النظرية:

أ- **الانطفاء:** عند توقف ربط الأكل بالجرس، تتراجع الاستجابة من طرف الكلب إلى حد الانطفاء الكلي.

ب- **التعميم:** أي أنه يمكن اختيار مثيرات مشابهة للمثير الأصلي (**صوت الجرس**)؛ فتحدث نفس الاستجابة التي يحدثها المثير الأصلي.

ج- **التمييز:** وهو القدرة على الاستجابة لمثير دون آخر؛ بحيث يكون المستهدف قادرا على التمييز بين المثيرات.

⋆ أهم التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف

يمكن حصر هذه التطبيقات فيما يلي:

1- ضرورة حصر مشتتات الانتباه في غرفة الصف. فقد تبين أن الإشراط يحدث بشكل أيسر، حين يقدم المثير الشرطي وغير الشرطي في موقف لا تكثر فيه المثيرات المحايدة التي لا علاقة لها بالموقف التعليمي.

2- ضرورة ربط تعلم التلاميذ بدوافعهم من جهة، وتعزيز العمل التعليمي من جهة أخرى؛ لأن غياب المثير غير الشرطي يؤدي إلى انطفاء الاستجابة المتعلمة.

3- تعلم عمليتا التعميم والتمييز بين العمليات العامة التي يمكن الاستفادة منها في تفسير كثير من مظاهر التعلم الإنساني. ذلك أن التمييز بين الوحدات غير المتشابهة، واختلاف الاستجابات لتباين المثيرات، يعتبر من الأساليب العامة في تعلم الحقائق، والمعارف، والمفاهيم والمبادئ في أية مناهج دراسية.

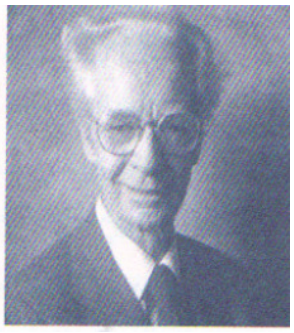
4- يمكن الاستفادة من أفكار بافلوف عن انطفاء الاستجابة في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة أو الحساب.

5- يعتبر التعزيز الخارجي كذلك من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها في عملية التعلم.

6- تكوين ما يسمى بالإشراط المضاد؛ أي العمل على تكوين استجابة شرطية جديدة مرغوب فيها، تكون منسجمة مع الاستجابة التي نشأت أصلا بواسطة المثير الشرطي.

7- تعديل السلوك، لاسيما في المجال الانفعالي، وإلقاء الضوء على طرق اكتساب العادات وعملية التطبع الثقافي للشخصية الإنسانية، كما يستخدم الإجراء الإشراطي في كثير من عمليات المعالجة السلوكية للانحرافات التي تصدر عن الأفراد([1]).

2- نظرية (الإشراط الإجرائي)



صاحب هذه النظرية هو العالم الأمريكي بوروس فريدريك سكينر Burrhus Frederic Skinner المولود بتاريخ 1904/3/2. وقد أثر في مسار (**المدرسة السلوكية**)؛ بحيث نقلها من مدرسة تجري تجاربها على الحيوان، إلى مدرسة تجري تجاربها على الإنسان (**الأطفال**).

إذا كان بافلوف قد ركز على العلاقة بين: (**المثير**) و(**الاستجابة**)؛ فإن سكينر ركز على ما يحدث بعد الاستجابة من خلال (التعزيز) الذي يؤدي إلى الزيادة في وقوع (**الاستجابة**) أو (**السلوك**).

«إن الفكرة الرئيسية عند سكينر، هي أنه عند حدوث استجابة وإلحاق هذه الاستجابة بمثير تمييزي يؤدي إلى قوة الاستجابة، وليس قوة الرابطة كما هو الحال عند ثورندايك. أي أن المفهوم الرئيسي عند سكينر هو: التعزيز. ومن خلاله يستطيع

[1] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، د. عبد السلام عبد الله الجقندي. ص: 103-104.

أن يشكل السلوك الذي يريده. ومن هنا نفهم أن المثير المعزز يقع بعد الاستجابة، ويعمل على تقويتها»([1]).

ومن أهم مفاهيم هذه النظرية:

1- مفهوم السلوك

السلوك حسب سكينر: «مجموعة من استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا»([2]).

2- مفهوم المثير والاستجابة

إذا كانت النظرية الإشراطية الكلاسيكية قد ربطت بين المثير والاستجابة هكذا: (م--> س)؛ فإن نظرية الإشراط الإجرائي رأت أن الاستجابة تتقوى أكثر بفعل التعزيز: أي ما يحدث بعد الاستجابة وليس قبلها.

ويقصد بالتعزيز: «ظهور مثير أو حادث كان له أثر في زيادة احتمالية الاستجابة، أو زيادة في قوتها ومعدلها.

وينقسم التعزيز إلى نوعين:

أ- التعزيز الإيجابي: وهو مثير مريح، عند إضافته للموقف يزيد من معدل احتمالية وقوع الاستجابة أو السلوك مثل: المدح، الابتسامة، الجوائز جميعها معززات إيجابية.

ب-التعزيز السلبي: هو مثير غير سار، مؤلم، مزعج. فعند سحبه من الموقف؛ فإنه يزيد من معدل احتمالية وقوع الاستجابة. مثال: طالب كلفه معلم بواجبات نهاية الأسبوع، فعمد المعلم إلى إعفائه بعد مساعدته لزملائه في الصف»([3]).

---

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق"، د. محمد فرحان القضاه و د. محمد عوض الترتوري. ص: 105.

[2] - "نظريات التعلم"، سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، ص: 8.

[3] - "نظريات التعلم: سلسلة التكوين التربوي"، العدد2. ص:9.

3- مفهوم الإجراء

وظف سكينر مفهوم (**الإجراء**) بدل مفهوم (**الفعل المنعكس**)؛ وذلك للتعبير عن نتائج الاستجابة التي تتعزز وتتدعم بفعل المحيط الخارجي.

«وعلى الرغم من التشابه القائم بين (الإشراط الإجرائي) و(الإشراط الكلاسيكي) إلا أنهما يختلفان من حيث بعض الجوانب، نتناول أهمها فيما يلي:

1- يقوم الإشراط الكلاسيكي على عملية الاقتران بين المثير الشرطي، والمثير غير الشرطي، بينما يقوم الإشراط الإجرائي على وضع مثير واستجابة تصدر في هذا الوضع، وتعزيز يتلو هذه الاستجابة.

2- يقوم المثير غير الشرطي في الإشراط الكلاسيكي باستجرار الاستجابة وإنتاجها، بينما يتلو التعزيز في الإشراط الإجرائي الاستجابة ولا يسبقها.

3- المثير الذي يستجر الاستجابة في الإشراط الكلاسيكي محدد على نحو تام. أما الوضع المثير في الإشراط الإجرائي؛ فلا يستجر الاستجابة، بل تنبعث هذه الاستجابة تلقائيا عن العضوية؛ أي أن المثيرات في الإشراط الإجرائي غير محددة على نحو واضح.

4- الاستجابات في الإشراط الإجرائي أكثر تنوعا وتباينا من استجابات الإشراط الكلاسيكي. فالمثير الشرطي في الإشراط الكلاسيكي يستجر الاستجابة ذاتها التي يستجرها المثير غير الشرطي. أما التعزيز في الإشراط الإجرائي فقادر على إشراطه استجابة يمكن أن تصدر عن العضوية. أي أن الإشراط الكلاسيكي لا يأتي بسلوك جديد، في حين يمكن للإشراط الإجرائي تشكيل استجابات جديدة ليس من طبيعة العضوية أداء مثلها»([1]).

وقد جعل سكينر جداول لتعزيز الاستجابات، وقسمها إلى:

1- **جداول التعزيز المستمر**؛ وهي تربط بين التعزيز والاستجابة؛ بحيث كلما كانت هناك استجابة، كان التعزيز مقترنا بها.

[1] - "علم النفس المدرسي الحديث"، د. محمد حرب اللصاصمة. ص: 137.

2- **جداول التعزيز المتقطع**؛ وهي التي تقدم عند بعض الاستجابات، وتختفي عند استجابات أخرى. وتنقسم إلى قسمين:

أ- **جداول النسبة:** وتعتمد على عدد مرات التعزيز؛ وهي نوعان:

- جداول النسبة الثابتة: وهي التي تقدم التعزيز بعد عدد محدد من الاستجابات.
- جداول النسبة المتغيرة؛ حيث يكون التعزيز غير مرتبط بعدد محدد من الاستجابات

ب- **جداول القدرة الزمنية:** ويعتمد على الفترات الزمنية لتقديم التعزيز. وتقسم إلى نوعين:

- القدرات الثابتة: هو إعطاء التعزيز بعد كل فترة زمنية معينة.
- القدرات المتقطعة: هو إعطاء التعزيز بعد كل فترة زمنية متغيرة. وقد تكون طويلة أو قصيرة. وهذا يعتمد على نوع السلوك المعزز([1]).

ويمكن أن نقدم الجدول التالي للمزيد من إيضاح الفرق بين (**الإشراط الكلاسيكي**) و(**الإشراط الإجرائي**).

سكنر يستخدم الحمامة في تجربة الصندوق لتوضيح السلوك الإجرائي

سكنر في مختبره

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق". ص: 108- 109.

الإشـــراط الكـلاسـيـكـي	الإشـــراط الإجـرائـــي
– وحدة التعلم: «المنعكس الشرطي» – يستجر المثير الطبيعي الاستجابة. – ضرورة تحديد المثير. – يتصف المتعلم بالسلبية. – لا تختلف الاستجابة المستجرة بمثير طبيعي عن الاستجابة المستجرة بمـــثير شرطي. – يمكن أن يتحقق التعلم في الحالة التي يستجيب فيها المتعلم للمثير الطبيعي أو الشرطي. – يولد الفرد عادة وهو مزود بعـــدد كـــبير مـــن الســـلوكات والأفعـــال الانعكاسية. – الفرد محكوم بالمثيرات التي يواجهها، وأحيانا يعد الفرد محكومـــا بمـــثيرات داخلية لا يستطيع السيطرة عليهـــا: كالعطس، أو الدمع.	– وحدة الـــتعلم «الســـلوك الإجرائـــي المعزز». – يلي المثير المعزز الاستجابة. – لا يعتبر تحديد المثير مهما، بينما يعد المثير المعزز الذي يلي الاستجابة ذا أهمية. – يتصف المتعلم بالإيجابية؛ حيث ينبغي أن يجري السلوك حتى يحصل على التعزيز. – إن الاستجابة الإجرائية التي يتم تعلمها أكثر تنوعا وأكثر تباينا، دون أن تربط بمثير محدد، ويرتبط ذلك بكمية التعزيز. – يتحقق التعلم الإجرائي عندما يقوم الفر د بسلوك أو إجراء. – ينشئ الفرد الســـلوكات الإجرائيـــة؛ لإشباع حاجات له، أو لتحقيق تعزيز. – كل شيء محيط بالفرد يمكن إخضـــاعه للتحكم والضبط. وبذلك يستطيع الفرد أن يجري أي تغيير يريده في بيئتـــه للســـيطرة عليه([1]).

[1] - "ســيكولوجية الــتعلم والتعلــيم الصــفي"، الــدكتور يوســف قطــامي. ص:42-43. ط1. 1410هـ/1989م. دار الشروق للنشر والتوزيع. بيروت لبنان.

3- نظرية التعلم ب(المحاولة والخطأ)

تقترن هذه النظريـــة بالعـــالم الأمريكـــي إدوارد تورنـــدايك Edward lee thorndike (1874 - 1949)، والذي اشتغل على الذكاء الحيواني.

يعتمد مفهوم تورندايك للـــتعلم علـــى عامـــل فيسيولوجي من خلال مبدإ (**المحاولة والخطأ**). فقـــد جعل قطا في قفص؛ بحيث لا يســـتطيع أن يخـــرج إلا إذا جذب قفلا. وجعل خارج القفص أكلا في موضـــع يـــراه القط. وبعد محاولات متعددة استطاع القط أن يفتح باب القفص. ثم أعاد التجربـــة، وكان القط ينجح في فتح القفل في مدة أقل من التجربة السابقة.

من خلال هذه التجربة يمكن أن نستخلص المبادئ الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية؛ وهي:

1- **قانون الاستعداد**؛ إذ لا بد من دافع يدفع المستهدف للقيام بالفعل.

2- **قانون التكرار**: ذلك أن التعلم يقوى بتكرار الفعل كما جرى مـــع القط. فكان كلما أعاد الكرة، كان أداؤه أحسن وأفضل.

3- **قانون الأثر**: ومعناه أن الرابطة بين المثير والاستجابة تقوى إذا كانت متبوعة بحالة رضى واطمئنان؛ بحيث إن تحقيق النتيجة في تجربـــة مـــا، يؤدي إلى الإقبال على تجربة أخرى بأداء أحسن، وثقة أعلى.

ويظهر هذا مثلا لو أجاب المتعلم بإجابة صحيحة؛ فـــرد عليـــه المـــدرس: (أحسنت، ممتاز، أصبت إلى غير ذلك)؛ فإن المتعلم سيشعر بالرضى، وسيدفعه ذلك للمشاركة مرة أخرى.

⋆ التطبيقات التربوية لنظرية تورندايك

اهتم تورندايك بقضايا المدارس والتعرف على العوامل والمتغيرات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعلم. وفي هذا الإطار استخلص ثلاث مسائل أساسية يراها تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الفصل هي:

1- تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.

2- تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضا، أو الضيق عند التلاميذ.

وقد أكد تورندايك من خلال (**قانون الأثر**) و(**الاستعداد**) أهمية الدوافع في التعليم. وقدم بعض الإرشادات لفائدة المعلمين والطلاب. منها:

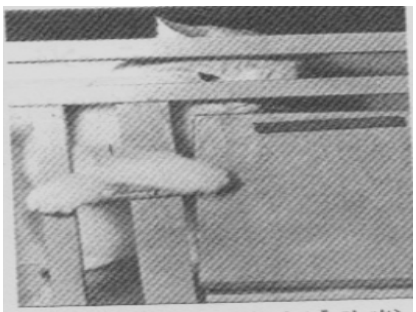
1- الاهتمام بالنشاطات المدرسية المرغوب في تحقيقها.

2- الاهتمام بتحسين أداء الطلاب، وذلك بتزويدهم بالثواب والتغذية الراجعة.

3- صياغة المادة الدراسية بحيث تبدو ذات معنى بالنسبة للطلاب.

4- تشكيل الموقف التعليمي بطريقة يصبح فيها المتعلم قادرا على إدراك حاجة يمكن إشباعها بالدرس موضع الاهتمام.

5- استثارة انتباه التلاميذ بطريقة تمكنهم من تحليل الموقف التعليمي، والوقوف على أكثر عناصره([1]).



(القطة تحاول القيام بحركات عشوائية لفتح الصندوق)

[1] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس". ص:107- 108.

★ خلاصة للنظريات الثلاث:

يمكن تلخيص أهم خصائص النظريات الثلاث فيما يلي:

1- نظرية الإشراط الكلاسيكي تعتمد أساسا على: المثير ---> الاستجابة.

2- نظرية الإشراط الإجرائي تعتمد أساسا على:

المثير ---> السلوك ---> التعزيز---> الاستجابة

3- نظرية ثورندايك تقوم أساسا على مبدإ (**المحاولة والخطأ**)؛ هذا المبدأ الذي يكون وسيلة لتحقيق التعلمات المطلوبة.

4- تجتمع هذه النظريات الثلاث في إعطاء الصدارة للمثيرات الخارجية؛ سواء كانت طبيعية، أو اجتماعية. فالاستجابة من المتعلم–مثلا– لا تقع إلا بمثير خارج عنه. وكذا الأمر فيما يتعلق بالتعزيز. فالمثير أوالتعزيز فعلان من خارج العضوية؛ أي من خارج الذات المتعلمة.

5- هذه النظريات طبقت في الغالب الأعم على الحيوان. فقد ارتبط اسم بافلوف بالكلب، وارتبط اسم سكينر بالفأر والحمامة. وارتبط اسم ثورندايك بالقط. وإن كان سكينر قد انتقل في مرحلة لاحقة من حياته لتعميم تجاربه على الأطفال.

6- جميع هذه النظريات استبعدت خصائص المستهدف. فالذات المتعلمة دورها يكمن فقط في الاستجابة للمثيرات والتعزيزات الخارجية. «إن سلوكات الكائن المتعلم ليست إلا استجابات. وبما أن الاستجابات تحمل مثيرات هي نتاج لهذه الاستجابات؛ فإن كل هذه الاستجابات يعيشها المتعلم كتجارب تفاعلية مع المحيط البيئي أو التربوي. إن كل تجربة تحدث تغيرا في استجابات الكائن، ومن ثم تبني العادةُ السلوكَ المراد بناؤه، والذي ليس إلا ثمرة للعلاقة الجدلية بين التجربة والتغير في الاستجابات»([1]).

[1] - "نظريات التعلم"، سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، ص: 16- 17.

7- تهتم المدرسة السلوكية بـــ (**السلوك**) الخارجي هي للمستهدف، ولا تهـــتم بما يقع في دماغه من العمليات العليا التي لا يمكن رصدها وقياسها.

★ المدرسة السلوكية ومجال التربية والتعليم

يقوم مفهوم المدرسة السلوكية (**للتعلم**) على اعتباره: «عملية تغير شـــبه دائم في سلوك الفرد، ينشأ نتيجة الممارسة، ويظهر في تغـــير الأداء لـــدى الكـــائن الحي»([1]).

من خلال التعريف يظهر أن التعلم:

أ- تغير في سلوك الفرد يمكن أن يدوم بفعل الإشراط الإجرائي كما هو عند سكينر.

ب- هذا التغير في سلوك الفرد يتأثر بالمؤثرات البيئية أو الاجتماعية.

ج- ينشأ هذا السلوك الذي هو موضوع التعلم نتيجة ممارسة من قبل المـــتعلم أساسها الاستعداد كما أشار إلى ذلك تورندايك.

د- هذا السلوك الذي يطرأ على المتعلم يظهر في مجموعة من الأداءات القابلة للرصد والتتبع.

هـــ- يعتبر التعلم ثمرة للعلاقة بين ســـلوكات المـــتعلم والـــتغير الحاصـــل في استجاباته.

و- يقترن التعلم بالنتائج التي تصبح معززات مثيرة لتعلمات أخرى. إذ كلمـــا حصل الرضى بعد تعلم شيء ما، كان ذلك مدعاة إلى الإقبال على مزيد من التعلم والاجتهاد.

ز- يقترن التعلم بالسلوك الذي نريد بناؤه عند المتعلم «إن السلوك الإجرائي كجزء مقطعي من الاستجابة ككل، وغالبا ما يتحدد كفئة من الاستجابات الجزئيـــة تسمى: إجرائية. وهي استجابات ذات خاصيات محددة، وتقترن بشكل تكاملي مع بعضها البعض؛ لتشكل نشاطا أو إنجازا أدائيا كليا. والملاحظ أن كـــل ســـلوكات

[1] - "التعلم والشخصية"، أنور محمد الشرخاوي. مجلة عالم الفكر، المجلد 13، 1982، ص: 22.

العملية التعليمية التعلمية هي فئات إجرائية؛ نظرا لكونها تركز على مقاطع محددة من سلوكات الطفل المتعلم، وتلغي جانبا ضخما من فضاء الطفل السلوكي العام، بالإضافة إلى أن هذه الفئات الإجرائية من الاستجابة هي التي تبنى»([1]).

ومعنى هذا أن (**المدرسة السلوكية**) وخاصة مع سكينر تقدم مشروعا أو تصورا يقوم على:

أ- تقديم المحتويات المعرفية للمادة الدراسية من خلال إخضاعها لمبدإ الإشراط الإجرائي.

ب- تحديد المقاطع الاستجابية الإجرائية.

ج- تحديد أنواع التعزيز والدعم.

د- مراعاة التسلسل في بناء المحتويات الدراسية.

✯ علاقة السلوكية ببيراغوجية الأهداف:

ارتبطت المدرسة السلوكية بنموذج (**التدريس بالأهداف**)؛ على اعتبار أنه نموذج: «من (صنع أمريكي) ظهر في مجتمع سادت فيه وما زالت تسود الفلسفة البرجماتية (ليس من قبيل الصدف أن يكون أحد متزعميها مربيا كبيرا وهو جون ديوي). وهي فلسفة عملية نفعية تحث على الفعالية، وتجعل مما يمكن أن يجنيه الفرد والجماعة من فوائد معيارا للصدق، ومقياسا للحقيقة. كما ترعرع في أحضان نظريات طايلور وغيره...وهي نظريات جعلت هدفها الأسمى، كما هو معلوم: الرفع من كفاءة العمال في الصناعة، والزيادة من مردوديتهم، وتحسين جودة العمل والإنتاج، وترشيد الإدارة في المقاولات»([2]).

ومن أهم أقطاب نموذج (**التدريس بالأهداف**).

---

[1] - "نظريات التعلم"، سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، ص: 17.

[2] - "التدريس الهادف"، للدكتور محمد الدريج. ص: 82.

1- شارل تيلر (Charles Taylor)([1]). مؤسس نموذج التدريس بالأهداف من خلال كتابه Basic principles of curriculum الذي ظهر سنة 1949.

2- بنجمان بلوم (Bloom Nenjamin)([2]). رائد صنافة الأهداف البيداغوجية.

3- كانيي (Rober Mills Gagné) ([3]). الذي يعتبر بحق المفكر المبدع والمجدد داخل المدرسة السلوكية. فلم يقف عند تصنيف السلوك الإنساني كما هو الأمر عند بلوم، بل تعداه إلى الإجابة عن السؤال المركزي التالي:

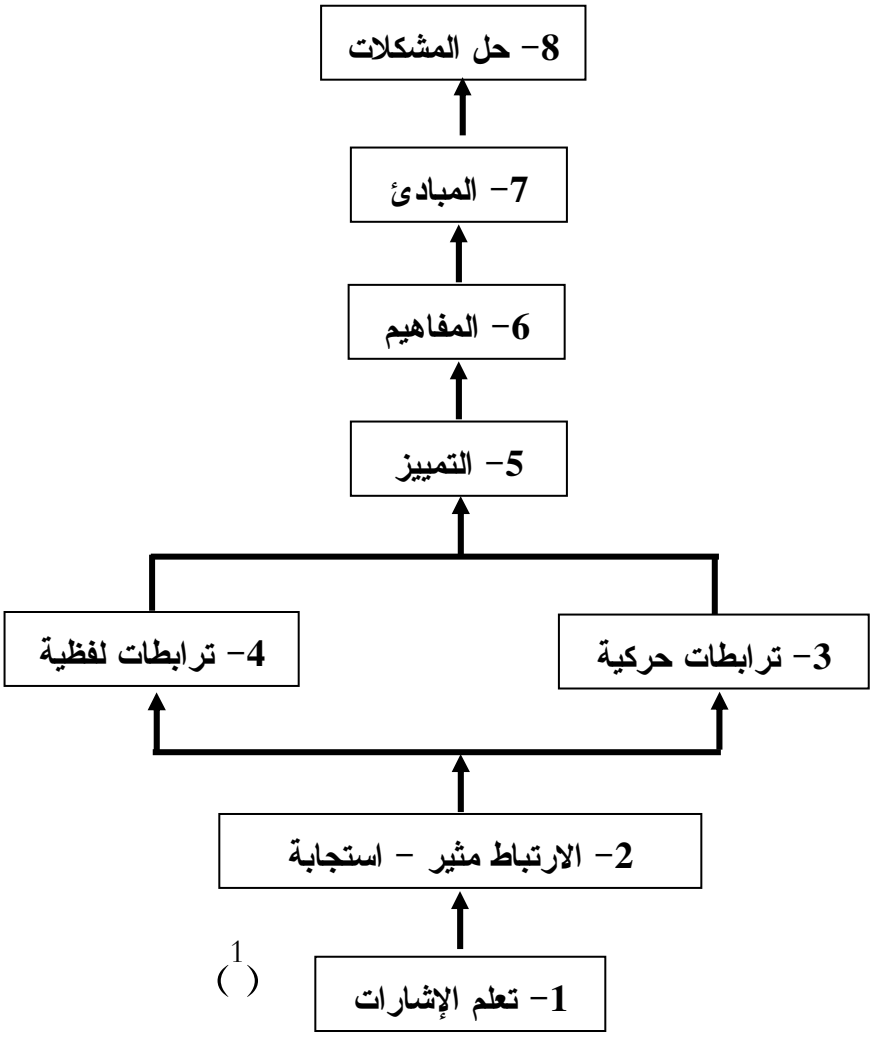
كيف يقع التعلم عند المتعلم؟

«بمعنى إذا كان بلوم لا يهتم كثيرا بالبطانة السيكولوجية للأهداف التربوية، ولا بطبيعة العمليات التي تؤدي إلى تحقيقها، مادام منطلقه...تربويا وديداكتيكيا محضا؛ فإن كانيي يتموقع بوضوح في إطار علم النفس؛ وذلك باجتهاده لتحديد شروط التعلم ووظائفه»([4]).

وقد قدم كانيي صنافة للتعلم؛ مستفيدا من مختلف نظريات المدرسة السلوكية، ونظرية التعلم بالاستبصار عند الجشطلتية تأتي على الشكل التالي:

---

[1] - "المعجم في علوم التربية والعلوم الإنسانية"، ذ.عبد الكريم غريب. ص: 49.
[2] - م.س، ص:47.
[3] - م.س، ص:115.
[4] - "التدريس الهادف"، د.محمد الدريج. ص: 101.


8- حل المشكلات
7- المبادئ
6- المفاهيم
5- التمييز
4- ترابطات لفظية
3- ترابطات حركية
2- الارتباط مثير - استجابة
1- تعلم الإشارات
( )
1

[1] - م. س.، ص: 103.

يقول الأستاذ عبد الكريم غريب: «إن كانييه على خلاف غيره من الصنافيين، قد استطاع إقامة جسر بين الأهداف/القدرات أو الكفايات وبين أساليب وطرق تكوينها. وفي هذا الصدد: تمكن كانييه من بناء استراتيجية تساعد المدرسين والمتعلمين، على حد السواء، على بلوغ وتحقيق القدرات أو الكفايات المنشودة؛ كما توصل إلى التمييز بين أسلوبين من الاستراتيجيات، أسلوب يتم فيه تعلم القدرة أو الكفاية عن طريق التعلم الذاتي. أما الأسلوب الثاني؛ فيتم فيه اكتساب القدرة أو الكفاية عن طريق التوجيه من طرف المدرس»([1]).

إن كانييه هو الذي استطاع أن يُعيد الاعتبار داخل النظرية السلوكي التي هي الخلفية السيكولوجية للتدريس بالأهداف؛ إلى الذات المتعلمة كانت في ظل سابقيه مجرد عنصر مستجيب للمؤثرات الخارجية. يقول الأستاذ عبد الكريم غريب: «إذا كان كانييه Gagné في تحليله لسيرورة التعليم والتعلم، قد ركز في منظومته على مجموعة من العناصر؛ فإن تفحصنا لأهم تلك العناصر سوف يقودنا إلى اختيار منظومته كمرجعية تربوية وبيداغوجية، سوف نستعين بها في عملية أجرأة الكفاية أو الكفايات، وفي عملية اختيار الأساليب والاستراتيجيات البيداغوجية والديداكتيكية لتكوين وبناء الكفايات المنشودة.

والمتأمل لمنظومة كانييه المحللة للتعليم والتعلم، يتبين له بشكل واضح، أنه ركز فيها على الجوانب التالية:

– الدمج بين مختلف النظريات السيكولوجية المرتبطة بمجال التعليم والتعلم، مع توظيف مبادئ كل نظرية سيكولوجية ضمن المستوى التعليمي التعلمي الذي تتلاءم معه؛ حيث إنه تمكن في تفسيره لأنماط التعلم من صياغة تصور تركيبي يضم عناصر من السلوكية Béhavioristes، ومن نظريات سيكولوجية معرفية Cognitivistes. ذلك أن الأنماط الدنيا من التعلم (إشارات– مثير– استجابة– سلسلات حركية، سلسلات لفظية) تكون من السلوكات أو المهارات القابلة للاكتساب والتعلم وفق القوانين السلوكية. في حين تظل الأنماط العليا من التعليم

[1] - "الكفايات واستراتيجيات اكتسابها"، ذ. عبد الكريم غريب. ص: 156.

(التمييز، تعلم المفهوم، حل المسائل أو المشكلات) تخضع في تفسيرها وفي تعلمها إلى نظريات معرفية، تأخذ بعين الاعتبار مفهوم المعنى ومفهوم العملية الذهنية والمعرفية الداخليتين»([1]).

على المستوى البيداغوجي؛ تدخل إسهامات كانييه في مجال نظرية الكفايات؛ حيث أنه تمكن من دمج السلوك بمفهوم القدرة Capacité في عملية تحديد أغراض التعليم و التعلم. فالسلوك بالنسبة إليه، هو عبارة عن إنجاز يتعلق بوضعية معينة. في حين أن القدرة؛ فإنها تكون حالة Etat تجعل الفرد المتعلم قادراً على إنجازات متعددة ومتنوعة([2]).

وقد حدَّد كانييه خمس قدرات هي:

1- الإخبار اللفظي Information verbale.
2- المهارات العقلية Habiletés intellectuelles.
3- الاستراتيجيات المعرفية Stratégies cognitives.
4- المواقف Attitudes.
5- المهارات الحركية Habiletés motrices ([3]).

★ تقييم بيراغوجيا الأهداف

1- مزايا هذه البيراغوجية:

يمكن الوقوف على أهم مزايا بيداغوجية الأهداف من خلال ما يلي:

1.1- التنظيم والعقلنة؛ وذلك من خلال تحديد جميع مكونات ومراحل الدرس؛ انطلاقا من تحديد الأهداف، مروراً بالطرق والوسائل، ووصولا إلى أساليب التقويم والدعم. فلا شيء يترك للصدفة والعشوائية.

---

[1] - "المقاربة السلوكية للأهداف"، عبد الكريم غريب. ص: 79. ضمن "درسنا اليوم". العدد 5 من سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط. 2، 1991.
[2] - "الكفايات واستراتيجيات اكتسابها"، ذ. عبد الكريم غريب. ص: 115.
[3] - "الكفايات واستراتيجيات اكتسابها"، ذ. عبد الكريم غريب. ص: 117.

2.1- التحكم في العملية التعليمية التعلمية من خلال ضبط جميع مكوناتها ومراحلها ونواتجها.

3.1- تحديد الأهداف بشكل دقيق يوجه العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق هذه الأهداف؛ وذلك من خلال اختيار الطرق والوسائل والأنشطة الملائمة.

4.1- تعتمد بيداغوجية الأهداف على التقويم التكويني بدل التقويم الإجمالي.

5.1- تتيح للمتعلم أن يطلع على نتائج تعلماته؛ من خلال التغذية الراجعة التي تخبره عن مدى تحسن أدائه.

6.1- أخرجت بيداغوجية الأهداف الفعل البيداغوجي من العشوائية إلى التنظيم والتخطيط.

2- سلبيات بيداغوجية الأهداف:

يمكن الوقوف على أهم سلبيات هذه البيداغوجية من خلال ما يلي:

1.2- الاعتناء فقط بالسلوكات التي يمكن رصدها وملاحظتها. في حين تستبعد ما يقع في الدماغ من سيرورات عليا.

2.2- لا تراعي الفروقات الفردية.

3.2- استبعاد الشروط الاجتماعية والذاتية والوراثية في التعلم.

4.2- تجزيئ الأهداف إلى أهداف إجرائية صغيرة دون ربطها بالأهداف العامة، يُفقد العملية التعليمية التعلمية مقاصدها العامة المؤطرة من قبل الغايات الكبرى التي تنطلق منها المنظومة التربوية.

5.2- إن بيداغوجيا الأهداف تركز على الأهداف الإجرائية القصيرة الأمد، ولا تهتم بالقدرات والمهارات التي تبنى من خلال السيرورة التعليمية.

أنشطة التقويم والدعم والبحث

1. ما الفرق الدقيق بين الإشراط الكلاسيكي والإشراط الإجرائي؟
2. ما هي القواسم المشتركة للنظريات الثلاثة المتعلقة بالمدرسة السلوكية؟
3. ما دور كانيي في تطوير مفاهيم المدرسة السلوكية؟
4. ما علاقة السلوكية بالتدريس بالأهداف؟ وما هي خصائص التـــدريس بهذا النموذج على مستوى الإيجابيات، وعلى مستوى السلبيات؟
5. ماذا يمكن أن يستفيد المدرس في تدبير أنشطة الدرس من خلال موقف المدرسة السلوكية من (التعلم)؟
6. متى تم اعتماد بيداغوجية الأهداف في المنظومة التربوية المغربية؟
7. ما هي أهم الكتب التي ألفت في هذه البيداغوجية بالمغرب؟
8. ما أثر مبدإ (**بريماك**) في إنتاج التعلمات عند المتعلمين؟

موضوع للتحليل:

كيف يمكن للخطأ أن يكون استراتيجية للتعلم؟

ينظر إلى الخطأ عامة في البيداغوجية بشكل سلبي، ودائما يتمثل كغلط؛ لذا ينبغي معاقبته قصد إزالته. وبالإضافة إلى ذلك؛ فإن الخاصية النسبية للخطأ تكون دائما سلبية أمام الخاصية المطلقة للحكم الذي يرافقها (**صحيح/خاطئ، مضبوط/غير مضبوط**) وكذلك هل من المناسب تمييز أصل الخطأ عن تقويمه؟ (...) يختلف التصور إلى الخطأ باختلاف النظريات التالية:

* **أولا**: حسب المدرسة السلوكية يجب على التعليم أن يستهدف تعلما بدون خطإ. يتحقق ذلك بالتمرين والتكرار، وتعزيز "**الإيجابات الجيدة**". يكون التلميذ موجها نحو تحقيق هدف تدريجيا (**التعليم المبرمج نموذجا**) (...).

* **ثانيا**: يكون التعلم حسب البنائية سيرورة؛ لإعادة تنظيم المعارف. وهو تعلم صراعي عامة (المعارف الجديدة ترتكز على المعارف القديمة التي يمكن التساؤل بشأنها) (**الصراع المعرفي**). يوضح الخطأ إذن حسب هذا التصور البنائي الصعوبات التي ينبغي على التلميذ أن يحلها؛ لينتج معرفة جديدة (...)، وتصحيح الخطأ من قبل التلميذ يشير بذلك إلى أنه تجاوز تلك الصعوبات ببنائه لإجابة جديدة.

* **ثالثا**: الخطأ في التصور الذي يعود إلى نظرية المعلومة؛ ينجم عن خلل في تمثل الوضعية، أو استراتيجية الإجابة، أو المراقبة الكافية.

"الكفاءة التربوية لأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، دورة أبريل 2006"

* الأسئلة:

1- اشرح المفاهيم التالية: البيداغوجيا، التعزيز، التعليم المبرمج، السلوكية، البنائية، نظرية المعلومات، التمثلات.

كيف ناقشت التصورات الواردة في النص الخطأ؟ وما هي

2- مقترحاتها لمعالجته؟

3- ما السبل التي تسلكها في معالجتك للخطأ البيداغوجي؟

ثانيا: النظرية الجشطلتية الألمانية Le gestaltisme

★ أهم أقطاب هذه المدرسة

1- ماكس فيرتيمر Wertheimer (1880- 1943) مؤسس النظرية الجشطلتية.
2- ولفجانج كوهلر W. Kohler (1887- 1967).
3- كيرت كوفكا K. Kofka (1886- 1941).

★ أهم مفاهيم المدرسة

الجشطلت – البنية – التنظيم – إعادة التنظيم – الاستبصار – الانتقال – الدافعية الأصلية – الفهم والمعنى.

1- لمحة موجزة عن النظرية الجشطلتية.

- ولدت النظرية الجشطلتية في ألمانيا في الوقت الذي ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا.
- انتقلت هذه النظرية من ألمانيا إلى أمريكا على يد كوفكا وكـوهلر في العشرينات من القرن الماضي.
- في سنة 1924 ظهر كتاب كوفكا: "نمو العقل" الذي نقد فيه نظريـة التعلم بـ(**المحاولة والخطأ**) لثورندايك.
- أصدر كـوهلر كتابـه "**عقلية القردة**" الـذي أظهـر فيـه دور (**الاستبصار**) في التعلم، واعتـبره بـديلا للـتعلم بـ(**المحاولة والخطأ**).

2- النسق المفاهيمي للنظرية الجشطلتية.

من أهم المفاهيم المكونة للنسق المفاهيمي لهذه النظرية:

1.2- الجشطلت:

مصطلح باللغة الألمانية يراد به: البنية، أو الشكل، أو الصيغة، أو المجال الذي يقع عليه الإدراك الأولي للشخص. إن الجشطلت حسب فيرتمير: «كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام؛ بحيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دينامي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى. فكل عنصر أو جزء من الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل»([1]).

عندما يتم النظر – مثلا إلى صورة؛ فإن إدراك بنية الصورة ككل هو الذي يجعلها ذات معنى؛ بحيث لو فصلت إلى مكوناتها الجزئية فلا يبقى لها أي معنى. وكذلك الأمر حينما يتم قراءة كلمة؛ فإن المعنى يتكون من مجموع الحروف. ولولا إدراك هذا المجموع، لما استطاع القارئ أن يتبين المعنى؛ ولذلك يتم في إطار هذه النظرية تعلم القراءة انطلاقا من الكلمة إلى الحرف وليس العكس. فتعلم الحرف بمنأى عن الكلمة لا معنى له.

2.2- البنية:

هي القاعدة الأصل في كل جشطلت، وهي تتشكل من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية، تحكمها ديناميا ووظيفيا؛ بحيث إن كل تغير في عنصر معين يؤدي إلى التأثير على البنية ككل، وعلى أشكال اشتغالها وتمظهراتها([2]).

---

[1] - Productive thinking , wertheimer New york.harper 1959. p23
نقلا عن: "نظريات التعلم سلسلة التكوين التربوي"، العدد2. ص:21-22.
انظر كذلك: "علم النفس المدرسي الحديث"، د.محمد حرب اللصاصمة. ص:153.

[2] - "نظريات التعلم سلسلة التكوين التربوي"، العدد2. ص:22.

3.2- الاستبصار:

هو الفهم الكامل لبنية الجشطلت (**الكل**) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه، وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطي المعنى الكامل فيه، ويتم فجأة وبشكل عام في لحظة واحدة، وليس بصورة متدرجة([1]).

4.2- التنظيم:

هو العملية التي بواسطتها يتم الكشف عن العلاقة بين أجزاء الجشطلت؛ بحيث تصير العلاقة التنظيمية التي تحكم عناصر البنية موضوعا للتعلم.

5.2- إعادة التنظيم:

(**إعادة التنظيم**) يُحيل على فعل الذات في البنية؛ من خلال إعادة تنظيم مكونات البنية بعد تحقق الفهم والاستبصار حسب خصائص الذات. أو هو«**استبعاد التفاصيل التي تحول دون إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف**»([2]).

6.2- الانتقال:

يُراد بـ(**الانتقال**): التعميم؛ بحيث لا يقع التعلم في النظرية الجشطلتية إلا إذا كان المتعلم قادراً على نقل فهمه للبنية الأصل إلى بنيات متشابهة وقريبة.

7.2- الدافعية الأصيلة:

تتجاوز النظرية الجشطلتية الأسباب التي تحدثت عنها السلوكية؛ سواء من خلال المثير الخارجي الكلاسيكي، أو من خلال التعزيز عند سكينر إلى الأسباب الداخلية المرتبطة بالمتعلم. فالأسباب الأولى يمكن أن تنطفئ عند غياب المثير الخارجي. في حين أن المثيرات الداخلية أكثر ديمومة، وأكثر قوة؛ لاتصالها بذات المتعلم. ذلك

---

[1] - "علم النفس المدرسي الحديث"، د.محمد حرب اللصاصمة. ص:153. وانظر كذلك: "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس". ص:110.

[2] - "علم النفس المدرسي الحديث". ص:153.

أن المتعلم حينما يتعرف على الأشكال، ويحقق (**الاستبصار**)؛ فإن ذلك يحقق له سعادة داخلية، ورضى ذاتي يؤديان إلى تعزيز داخلي للمزيد من الاجتهاد والبحث.

8.2- الفهم والمعنى:

يتحقق التعلم عندما تستطيع الذات عن طريق الاستبصار فهم معاني البنية؛ فهما دقيقا يجلي كل غامض ويدفع كل لبس؛ بحيث تصير الذات قادرة على الفهم الدقيق لعناصر البنية، والانتقال من الغموض والاضطراب إلى الوضوح.

3- مفهوم التعلم

التعلم عند الجشطالتيين: «هو ظاهرة معرفية للكائن الحي يرى الحل بعد التأمل بالمشكلة. المتعلم يفكر بكل المكونات اللازمة لحل المسألة ويضعها مع بعضها البعض بشكل معرفي أول مرة بطريقة، ثم بطريقة أخرى إلى أن يحل المسألة. وعندما يأتي الحال يأتي فجأة. وبمعنى آخر: الكائن الحي يستبصر حل المشكلة»([1]).

من خلال هذا التعريف يتبين ما يلي:

1- إن التعلم يقوم على إدراك البنية الكلية للجشطلت، وليس على أجزائه التي لا معنى لها عند الانفصال.
2- إن التعلم يتحقق بالإدراك والاستبصار من طرف الذات لموقف التعلم. فلا يتحقق التعلم إلا بعد الانتقال من الغموض إلى الوضوح، ومن حالة اللافهم إلى حالة الفهم العميق لبنية الجشطلت.
3- إن التعلم يقوم من خلال الاستبصار على التأمل والتدقيق والتدبر للعلاقة التنظيمية التي تشكل بنية الجشطلت.
4- إن الاستبصار قد يقع فجأة وقد يتم ذلك عبر مراحل.
5- إن الاستبصار قد يكون جزئيا يتعلق ببعض أجزاء البنية، وقد يكون كليا.

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي". ص:121.

6- إن التعلم يقوم أساسا على فعل الذات في موضوع التعلم. وهذا على عكس ما كان عند السلوكيين الذين جعلوا المتعلم مجـــرد مســـتجيب للمؤثرات الخارجية.

«ومن التجارب المشهورة في الاستبصار تجربة كوهلر kohler عالم النفس الألماني؛ حيث وضع القرد في داخل القفص وبجواره عصوان إحداهما رفيعة والأخرى غليظة. وكان في خارج القفص على مرأى من القرد موزة. وقـــد حـــاول القـــرد الوصول إلى الموزة، ولكن طول كل منهما لم يكن يسمح بالوصول إلى الهدف. وبعد فتر ة طويلة من هذه المحاولات التي تخللتها فترات انتظار ويأس ولعب بالعصوين على غير هدى، أمسك القرد بالعصوين بيديه في وضع معين؛ بحيث كان طـــرف العصـــا الرفيعة يقابل فجوة في طرف العصا الغليظة. وكوَّن عصا أكبر قام باســـتخدامها في الحال في الحصول على الموزة. وأعيدت التجربة على طفل؛ فتوصل إلى الحل بـــنفس الطريقة، وبرهن على ذلك بنظرية التعلم بالاستبصار»([1]).

7- إن التعلم عملية استكشافية من قبل الذات المتعلمة التي تعمـــل علـــى إعادة تنظيم بنية الجشطلت بعد وقوع الاستبصار. فلا تكتفي الـــذات المتعلمة بإدراك الأجزاء التي تتكون منها البنية، بل يتم الخلـــوص إلى إدراك العلاقة الدقيقة بين الأجزاء وكيف تُكَوّن البنية.

8- إن الخبرة السابقة للمتعلم لا دخل لها في عملية الاستبصار، بـــل قـــد تكون عائقا يحول دون وقوعه.

9- إن الاستبصار الذي هو لب نظرية الجشطلت يتأثر بعدة عوامل منها: (**مستوى النضج الجسمي، مستوى النضج العقلي، تنظيم المجال، الخبرة**).

10- لا يتم الاستبصار إلا إذا كان المجال مهيأ تهيئا دقيقا. وهنا يظهـــر دور المدرس –مثلا– في الوضعية التعليمية التعلمية؛ بحيث ينبغـــي أن

[1] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس". ص:110-111.

يهيئ الوضعيات التعلمية تهييئا دقيقا؛ حتى يكون ذلك سببا في وقـــوع التعلم المقصود.

11- إن التعلم الذي يقوم على الفهم أدوم وأحسن من التعلم الذي يقوم على الحفظ.

4- مبادئ التعلم في النظرية الجشطلتية.

تقوم نظرية التعلم الجشطلتية على المبادئ التالية:

1- التعلم قائم على الفهم الدقيق لبنية الشيء. فلا يقع التعلم إلا إذا تحقق الاستبصار.

2- الاستبصار قائم على إعادة بنية الشيء الذي نود فهمه واستبصاره.

3- التعلم مرتبط بالنتائج الذي يؤدي إليها.

فهذه النتائج هي التي تبين مدى تحقق التعلم المقصود. وهي التي تكون معياراً لتحقق الأهداف.

4- التعلم يتحقق بقدرة المتعلم على نقل تعلماته إلى الوضعيات والسياقات المشابهة: «فقيمة التعلم وتكامله تكمـــن في قـــوة انتقالـــه. فـــالفهم والاستبصار يمنحان المتعلم رصيدا معلوماتيا من القواعد، والمبـــادئ، والمعارف راســـخا وقـــابلا للتوظيـــف في الوضـــعيات، والقضـــايا والإشكاليات ذات الطبيعة المشابهة للمشكلة الأصل. ولهذا فـــالتعلم الحقيقي هو الذي يفتح أفق ممارسته واستثماره على وضـــعيات مـــن الواقع الموضوعي، خارج المدرسة عن طريق نقل الخـــبرات التعلميـــة تطبيقا، وتوظيفها على هذه الوضعيات والمواقـــف. وكـــل تعلـــم لا يستجيب لهذا المبدأ؛ فهو في نظر الجشطلتية تعلم سلبي»([1]).

[1] - "نظريات التعلم"، سلسلة التكوين التربوي. العدد2. ص:28.

5- التعلم قائم على الاستبصار الذي يعد حافزاً داخليا قوياً، بخلاف التعزيز عند سكينر الذي يعد عاملا سلبيا عند الجشطلتيين. إن الاستبصار مصدره الذات المتعلمة التي تتفاعل مع موضوع التعلم؛ من خلال النظر والتدبر والفهم الدقيق الذي يتم عبر العمليات العليا للدماغ. لقد ظل الدماغ "**العلبة السوداء**" على حد تعبير "**واطسون**" بعيداً عن الدراسة مادام أنه لا يقع تحت دائرة الملاحظة والرصد والتقويم.

6- التعلم القائم على الفهم؛ أطول مدة، وأرسخ من التعلم القائم على الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف: «وهذا يعني أن الرصيد المكتسب عن طريق الاستظهار والحفظ يكون قصير المدى على مستوى التذكر، ولا يمكن نقل التعلم المبني آليا على أساسه إلى مواقف جديدة، أي أن افتراض تعميمه على وضعيات ممكنة أم متعذر وصعب إن لم نقل مستحيلا»([1]). فحفظ – مثلا– قواعد التجويد لا تفيد في التطبيق إلا إذا كانت مبنية على الفهم المتبصر.

وقد تجد من يحفظ –مثلا– قواعد النحو بدون فهم. فإذا تكلم أو كتب شيئا؛ وجدت في ذلك لحنا كثيراً، وأخطاء، بالجملة. ولذلك فإن المعارف التي تحفظ بدون فهم أو تطبيق سرعان ما تذهب بذهاب الحاجة إليها من امتحان أو فرض أو شيء آخر.

إن التعلم في (**النظرية الجشطلتية**) يقوم أساسا على الإدراك والاستبصار، ولا يتم ذلك إلا بمراعاة القوانين التالية:

4- قانون التقارب

إن المعارف القريبة زمانيا أو مكانيا يسهل تعلمها على المتعلم من خلال النظر إليها كوحدة؛ لأن الدماغ يستطيع أن يجد الرابط الذي يربطها في وحدة متناسقة ومتكاملة.

---

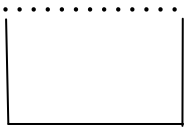
[1] - م.س. ص: 28.

5- قانون التشابه

إن المعارف المتشابهة تُمَكِّن المتعلم من سهولة تعلمها؛ لأنه يقيس بعضها على بعض، ويتم جمعها من خلال القواسم المشتركة التي تجمع مكوناتها وأجزاءها.

6- قانون الإغلاق

إن المفردات التي تميل لأن تكون كلا مغلقا؛ يتم تعلمها على اعتبار أنها داخلة في إطار ذلك الكل وليس باعتبارها جزيئات غير منتظمة في الكل. فالتعلم لا يتم بسهولة إلا إذا قام على إدراك المعنى من خلال إعادة تنظيم الموقف. وهكذا فإن سعي المتعلم إلى حل المشكلات التي تواجهه يكون بمثابة محاولة منه لإغلاق المرفق المؤلف من المشكلة ووسائل معالجتها والهدف من معالجتها»([1]).



7- قانون الاتصال أو الاستمرار

إن تنظيم المجال في الإدراك الحسي يتم على صورة خاصة؛ بحيث يستثمر الخط المستقيم مستقيما والدائرة بشكلها الدائري. فالحوادث مثلا- ذات الصيغة الانفعالية السارة تبقى كذلك بحيث يتذكرها المرء بعد مضي وقت طويل على حدوثها([2]).

8- قانون الشمول

إن الأشياء تدرك كصيغ إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كليا.فصورة صفين متوازيين من الأشياء تعطي صيغة طريق، وليس مجرد عدد من الأشجار([3]).

---

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق". ص:123. وانظر كذلك: "علم النفس المدرسي الحديث". ص:158.

[2] - "أساسيات علم النفس التربوي". ص:123.

[3] - "علم النفس المدرسي". ص:158.

5- التطبيقيات التربوية للنظرية الجشطلتية

يمكن الاستفادة من هذه النظرية في الوضعيات التعليمية التعلمية من خلال ما يلي:

1- الانتقال من الكل إلى الجزء. فعند تدريسنا لأي موضوع أو مجال؛ فإن البدء بكليات هذا الموضوع أو المجال؛ يكون أفيد؛ من حيث إنه يهيئ المتعلم تدريجيا لقبول المبادئ العامة قبل الانتقال إلى الجزئيات التي عادة ما تكون كثيرة، وتحتاج إلى ناظم يجمعها؛ حتى يفهمها المتعلم في إطار العام وفي سياق الكليات الجامعة لأجزائها.

2- بناء التعلمات على مبدإ الاستكشاف القائم على فعل ونشاط الذات المتعلمة. فهي التي تكتشف عن طريق الاستبصار مكونات موضوع التعلم. فلا ينبغي أن تلقى المعارف جاهزة دون أن يبذل فيها المتعلم جهدا؛ من حيث فهمُها وإدراكُها.

3- بناء التعلمات على الفهم الدقيق للشيء بدل الحفظ والاكتساب الآلي الذي يقوم على الشحن والاسترجاع. إن هذا المنهج ينتقل بالمتعلم من الفهم السطحي الانطباعي إلى الفهم الدقيق الموضوعي والعلمي.

4- التركيز في بناء التعلمات على العلاقة السببية بين الأشياء والمفاهيم، وغير ذلك. ويمكن هنا أن يستعين المدرس بالخطاطة، أو التشجير في الوقوف على العلاقة بين المفاهيم، والمعارف، وبناء مهارات الربط، والتحليل، والمقارنة وغير ذلك من المهارات.

5- الانفتاح من خلال (**التعميم**) أو (**الامتدادات**) على الحياة العامة للمتعلم؛ بحيث يصبح قادراً على توظيف تعلماته التي اكتسبها في الوضعية الخاصة إلى الوضعيات المتشابهة في سياق الحياة العامة. وبذلك تصبح فعلا المؤسسة التعليمية منفتحة على محيطها بكل مكوناته.

6- إفساح المجال للمتعلم بعد تهييئ شروط التعلم؛ وذلك من خلال تدريبه على الاستكشاف، والتحليل، وحل المشكلات؛ بحيث يصبح دور المدرس في هذا الإطار معينا ومرشدا. وبذلك ينتقل التدريس من الشحن والملء إلى التمهير على مختلف المهارات. وينتقل بذلك السؤال من: **ماذا أعلم؟** إلى: **كيف أجعل المتعلم يتعلم؟**

7- إثارة الدوافع الداخلية للمتعلم؛ إذ هي التي تكون سببا في ديمومة الإقبال على التعلم، وبذل الوسع في التحصيل؛ بخلاف الدوافع الخارجية **(التعزيز مثلا عند السلوكية)**؛ إذ ينطفئ الاستعداد بانطفاء هذه الدوافع، فيكون الاستعداد والرغبة في التعلم من الخارج لا من الداخل. فما كان سببه رغبة داخلية كان أقوى وأدوم، وما كان سببه خارجيا كان أضعف؛ لأن كينونته متعلقة بعامل خارجي منفصل عن الذات المتعلمة.

تجربة التعلم بالاستبصار/ كوهلر
القرد والموز

القرد يحاول التقاط العصا لإسقاط الموز

ثالثا: النظرية البنائية Le constructivisme لجون بياجي

(1896-1980) Jean Piaget

★ وضعية الانطلاق في البنائية

يروي أحد الرياضيين عن نفسه قائلا:

«كنت ألعب: وأنا طفل صغير، بمجموعة قليلة من الأحجار الصغيرة، وخطر ببالي أن أعدها فوجدتها لا تتعدى العشرة. وبعد ذلك رتبتها على شكل خط مستقيم، فكررت عملية العد من اليمين إلى اليسار، فكانت الحصيلة عشرة، وأعدت العملية منطلق هذه المرة من اليسار إلى اليمين، فلم يتغير مجموع الأحجار. إذ ذاك قررت تشكيل دائرة من نفس الأحجار، وفوجئت بعد أن انتهيت من عدها، وهي على هذه الهيأة؛ ببقاء المجموع كما هو بدون تغير، حتى وإن كانت عملية العد تنطلق في كل مرة من نقطة مغايرة في الدائرة، وفي اتجاه مخالف يمينا أو يسارا».

JEAN PIAGET "mes idées", ED: Donoel. PP:40-41

- جون بياجي رائد علم نفس النمو المعرفي، حاصل على دكتوراه في العلوم الطبيعية. اهتم بالذكاء، وبالطفولة، والنمو المعرفي([1]).
- فون جلاسرسفيلد Von Glassersfled.
- نيلسون جودمان Nelson Goodman.
- وس. واتزلوك P.Watzawick.

[1] - "التربية وعلم النفس المعرفي"، لحسن اللحية. ص: 28.

⋆ أهم مفاهيم المدرسة البنائية:

الاستيعاب – التلاؤم – التوازن– التكيف– التمثلات– السيرورات الإجرائية– خطاطة الفعل.

1- التعريف بمؤسس المدرسة :

- ولد جون بياجي سنة 1896.
- حصل على الدكتوراه في العلوم البيولوجية سنة 1918.
- نشر أول بحث له في علم نفس النمو سنة 1921.
- عمل أستاذا بجامعة جنيف، ومديرا للمركز الدولي للتربية بجنيف.
- سنة 1960 ظهر له كتاب "سيكولوجية الطفل".
- توفي سنة 1980.

2- مراحل النمو عند جون بياجي:

إذا كانت (**المدرسة السلوكية**) بنظرياتها الثلاثة ترجع حدوث (**التعلم**) إلى المثيرات الخارجية؛ طبيعية كانت أو اجتماعية؛ فإن (**المدرسة البنائية**) أعادت الاعتبار للذات المتعلمة من خلال ما يقع في (**الدماغ**) الذي هو آلة للتفكير والسيرورات العليا. فالذات المتعلمة ذات فاعلة في موضوع التعلم، وليست ذاتاً تكتفي باستقبال المثيرات الخارجية بشكل ميكانيكي بسيط.

لكن كيف يقع (**التعلم**) في النظرية البنائية؟ إذا كان التعلم في (**النظرية السلوكية**) يعبر عنه هكذا:

مثير ---> استجابة

فإن (**التعلم**) في (**النظرية البنائية**) أدخل عنصراً ثالثا وهو الذات المتعلمة من خلال الشكل التالي:

مثير ---> المتعلم ---> الاستجابة

فالمتعلم يؤثر ويتأثر بالمثير، ولم يعد مجرد مستقبل يكتفي بالتأثر؛ لينتج بعد ذلك الاستجابة.

التعلم إذن؛ في (**النظرية البنائية**) يُبنى من خلال (**تكيف**) الذات مع (**موضوع التعلم**)؛ وذلك عبر: (**الاستيعاب**) و(**التلاؤم**) اللذين يؤديان إلى (**التوازن**) الحاصل في الدماغ بين المعطيات السابقة والمعطيات الجديدة.

وحتى يتم إدراك هذه العمليات؛ نقدم المثال التالي:

«أم مع ابنها يمشيان في الحديقة، وإذا بالطفل يرى عصفورا فوق الشجرة. فسأل أمه: ما هذا؟ فقالت له: عصفور. (عندما تلقى الطفل هذه المعلومة تشكلت عنده بنية معرفية لم يكن يمتلكها من قبل). وبينما هما يمشيان فإذا بالطفل يرى حمامة فوق الشجرة. فنادى أمه فقال لها: انظري إنه عصفور، فهذا ما يسمى بعملية التمثل. فقالت له أمه: لا يا ابني هذا ليس عصفورا، بل حمامة. (عندما فهم الطفل أمه، وعلم بأن هناك فرقا بين العصفور والحمامة، وأنهما ليس كمثليهما، عندها أجرى الطفل تعديلا على بنيته المعرفية وطورها، في هذه اللحظة قام بما يسمى بعملية المواءمة).

وهكذا فإن البُنى العقلية للطفل Shema تتغير وتتطور بفعل عامل الخبرة وكنتاج له. ويقترب الطفل من النضج من خلال مروره بالمراحل النمائية العقلية الأربع التي حددها بياجيه»([1]).

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي"، ص: 130.

وهذه المراحل الأربع للنمو المعرفي للطفل عند بياجيه:

المرحلة	السن	الخصائص
1- الحس- حركية	من الميلاد إلى السنة الثانية 0 ---><2	يميز الطفل نفسه عن باقي الموضوعات، ويصبح تدريجيا على وعي بالعلاقة بين أفعاله ونتائجها على البيئة، وبالتالي يصبح قادراً على التعرف، وأن يجعل الحوادث المثيرة تستمر فترة أطول (هز الخرخيشة يصدر صوتا)، ويتعلم أن الموضوعات تستمر في بقائها حتى ولو لم تر.
2- ما قبل العمليات	من السنة الثانية إلى السنة السابعة 2 ---><7	يستخدم اللغة، ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات. لا يزال متمركزا حول الذات، فالعالم يدور حوله، ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين. يصنف الموضوعات بناء على بُعد واحد، وفي نهاي ة الفترة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ.
3- العمليات المأدبة	من السنة السابعة إلى السنة الثانية عشرة 7 ---><12	يُصبح قادراً على التفكير المنطقي، ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب التالي: (العدد (6 سنوات) الكتلة (7 سنوات) الوزن (9 سنوات)، يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أبعاد، ويفهم مفردات العلاقة (أ- أطول من ب).
4- العمليات المجردة	12 فما فوق	يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية، ويعلل بناء على فرضيات. يعزل عناصر المشكلة، ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهما بالأمور الفرضية والمشكلات الإيديولوجية([1]).

لقد ربط بياجيه بين النمو والقدرات العقلية؛ بحيث صارت العلاقة بينهما علاقة العلة بالمعلول. وهذا أحد مواطن الضعف في هذه النظرية. ذلك أن هذا

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي". ص: 141- 142. وانظر كذلك "التربية وعلم النفس التربوي"، الحسن اللحية. ص:29.

التنميط بين النمو والقدرات العقلية يستبعد الفروقات الفردية بين الأطفال؛ إذ قد نجد من هو – مثلا– في المرحلة الرابعة، قادر على العمليات المجردة. «إن السيكولوجية الجديدة للطفل تنتقد "نموذج السلم" أو على الأقل ترى أنه لا يشكل النموذج الوحيد لتفسير ذكاء الطفل. هناك من جهة لدى الطفل قبل ذلك قدرات ذهنية جد معقدة، أي معارف عن الطبيعة، والرياضيات، ومعارف منطقية ونفسية تجاهلها بياجيه، ولا يمكن إرجاعها إلى مجرد وظيفة حسية–حركية (المرحلة الأولى من النمو أو الخطوة الأولى من نموذج السلم)»([1]).

3- أهم مفاهيم المدرسة البنائية

1.3- الاستيعاب Assimilation

الاستيعاب: آلية سيكولوجية تسمح للفرد بإدماج المعطيات والمعلومات الصادرة عن الموضوع، أو المحيط الخارجي في إطار نشاطه وأفعاله الحركية أو الفكرية، وتتمثل هذه الآلية في جملة من الأفعال المنظمة: الجمع، العكس، الترتيب، التصنيف، الإمساك، الجذب، الدفع، النفي، الإثبات، التقسيم، الضم([2]).

2.3- التلاؤم Accomodation

التلاؤم: هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعابها لمعطيات الموقف أو الموضوع، باتجاه تحقيق التوازن([3]).

3.3- الموازنة Equilibration

الموازنة: هي وضعية التناغم والانسجام التفاعلي مع الوسط([4]). وحتى يظهر هذا المفهوم جيدا نعطي مثالا يجسده: «عندما يتفاعل الطفل مع البيئة المحيطة به؛ فإنه عادة ما يصادف مثيرا غريبا عليه تتحدى فكره. ومن ثم يحاول أن يستخدم

---

[1] - "سيكولوجية الطفل بعد بياجيه بأربعين سنة"، وليفي هودي، ترجمة د. أحمد أوزي، ضمن "سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية"، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 12، ص: 154.

[2] - "المعين في التربية"، للعربي اسليماني. ص: 93.

[3] - "نظريات التعلم". سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، ص: 34.

[4] - م. س. ص: 34.

التراكيب المعرفية الموجودة في عقله من أجل أن يفسر أو يفهم بها هذا المثير، أو يحل تلك المشكلة. فإذا لم تتوافر لديه التراكيب المعرفية اللازمة لذلك؛ فإنه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب، أو كما يسميها بياجيه حالة عدم اتزان. وقد تؤدي إما إلى أن ينسحب الطفل بعيداً عن هذا المثير أو المشكلة، أو قيامه بمجموعة من الأنشطة إلى تكوين تراكيب معرفية جديدة»([1]).

4.3- السيرورات الإجرائية Processus opératoire

السيرورات الإجرائية: هي تلك العمليات الذهنية الصادرة عن الذات المتعلمة في تكيفها مع المحيط؛ لبناء التعلمات.

فالمعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة. إن الذات المتعلمة لا تنقل ما يلقى إليها من خارج الذات بصورة ميكانيكية، بل تخضع لخصائص الذات من خلال التمثلات.

5.3- التمثل Représentation

التمثل: هو بناء الواقع على مستوى أجهزة الذات المعرفية بواسطة أدوات الوظيفة الرمزية؛ أي: اللغة، والتقليد المميز، واللعب الرمزي...([2]).

6.3- خطاطات الفعل Shémas d'action

خطاطات الفعل: نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا. وهي لا تملك محددا منطقيا، لكنها تتناسق مع خطاطات أخرى، فتشكل أجزاء للفعل، ثم أنساقا جزئية لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية. فتعلم استعمال العصا في تحريك ما من طرف الطفل، يعتبر خطاطة فعل كلية، تتكون من خطاطة جزئية هي العلاقة بين اليد والعصا، وخطاطة جزئية ثانية هي العلاقة بين العصا والشيء. إن خطاطات الفعل تشكل كتعلم أولي ذكاء عمليا هاما، يتمتع بمنطق خاص، هو منطق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي–الحركي من النمو الذهني([3]).

---

[1] - "البنائية: منظور إبستمولوجي وتربوي"، د. حسن حسين زيتون ود. كمال عبد الحميد زيتون. ص: 42.

[2] - "نظريات التعلم". سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، ص: 35. وانظر كذلك "أساسيات علم النفس التربوي". ص: 129.

[3] - "نظرية التعلم". سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، ص: 35.

7.3- التكيف L'adaptation

التكيف: هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العصبي العضوي ومختلف حالات الاضطراب واللاانتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجودة في الواقع([1]).

إن الذات في السيرورة التعلمية تبدأ بالاستيعاب ---> التلاؤم ---> التوازن = التكيف. وبذلك يقع التعلم.

إن: «التعلم المعرفي عند بياجيه هو بالدرجة الأولى عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد تستهدف مساعدته على لتكيف. بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد خلال تفاعله مع معطيات العالم التجريبي. وهذه الضغوط غالبا ما تؤدي إلى حالة من الاضطراب أو التناقضات في التراكيب المعرفية لدى الفرد. ومن ثم يحاول الفرد من خلال عملية التنظيم الذاتي (أو الموازنة) بما تشمله من عملتي المماثلة والمواءمة لاستعادة حالة التوازن المعرفي.. ومن ثم تحقيق التكيف مع هذه الضغوط المعرفية»([2]).

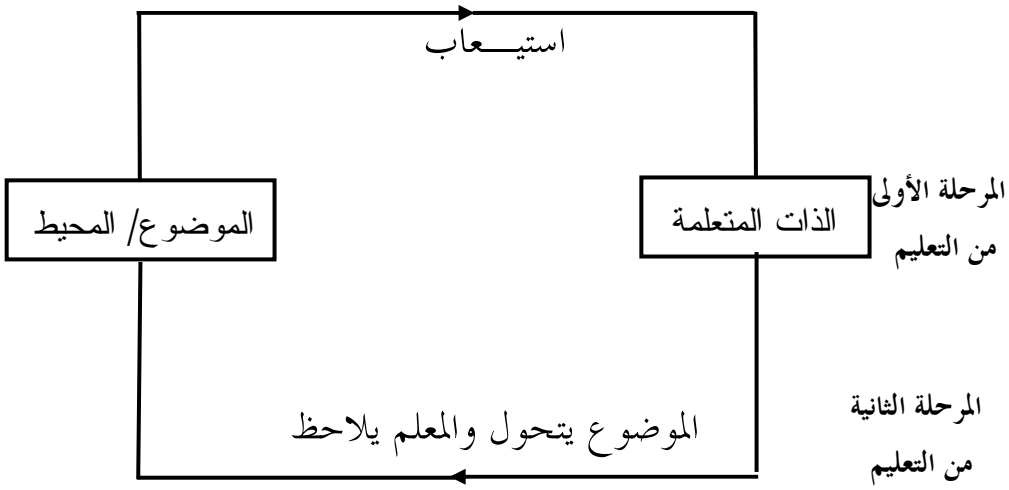
من خلال المفاهيم السابقة يمكننا أن نقرب عملية التعلم في النظرية البنائية من خلال الرسم([3]) التالي:

---

[1] - م. س.، ص: 34.

[2] - "البنائية: منظور إبستيمولوجي وتربوي"، د. حسن حسين زيتون ود. كمال عبد الحميد زيتون. ص: 46.

[3] -" درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات"، جماعة من المؤلفين .العدد5 مجلة علوم التربية. ص:122.



4- مبادئ التعلم في النظرية البنائية

من خلال التعريف السابق يمكن أن نحدد المبادئ التي يقوم عليها (التعلم) في النظرية البنائية على ما يلي:

1- **التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.**
2- **التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه.**
3- **الاستدلال شرط لبناء المفهوم.**
4- **الخطأ شرط للتعلم.**
5- **الفهم شرط للتعلم.**
6- **التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.**
7- **التعلم هو تجاوز ونفي الاضطراب([1]).**

[1] - "نظريات التعلم". سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، ص: 36- 38 بتصرف.

5- خصائص البنائية:

1- المـــزايا:

يمكن أن نتحدث عن أهم مزايا البنائية من خلال ما يلي:

1.1- الشمولية: بحيث عالجت النمو العقلي للطفل من النواحي التالية: البيولوجي، السيكولوجي، الابستمولوجي، المنطقـــي، الرياضي، الفزيائي، البيداغوجي.

2.1- الربط بين الأبعاد الثلاثة للشخصية: البعد المعرفي، البعـــد المهاري، والبعد الوجداني.

3.1- التعميم: يمكن أن تطبق هذه النظرية في مجالات متعددة؛ كمجال التربية، والأخلاق، والثقافة، والسلوك([1]).

2- السلبيـــات:

وجهت للبنائية مجموعة من الانتقادات منها:

1.2- اهتمت البنائية بالنمو أكثر من اهتمامها بالتعلم.

2.2- مفهوم الذكاء عند بياجي مفهوم خطي تراكمـــي؛ يعتمـــد (**نموذج السلم**). وهذا يستبعد الفروقات الذهنية الفردية، وما قد يظهر عند بعض الأطفال من خصائص وقدرات عقلية يحققون بها ما يخرج عـــن السلم الذي تحدث عنه بياجي.

3.2- نظر بياجي إلى النمو المعرفي من زاوية ابستمولوجية، في حين كـــان ينبغي أن ينظر إليه من الزاوية السيكولوجية([2]).

---

[1] - "المقاربة البنائية: نظرية بياجي نموذجا العدد الخامس من مجلة علوم التربية"، ص:104-105.

[2] - "الاتجاهات الجديدة في علم النفس المعرفي في مرحلة ما بعد بياجي"، د.أحمد أغبال. منشورات مجلة علوم التربية العدد12. ص:133.

6- تصميم درس بطريقة المفاهيم (مستوحى من تصور بياجي)[1]

مرحلة التعلم	خطوات الدرس	الوقائع الديداكتيكية	
		المدرس	المتعلمون
المتعلم يؤثرُ على الموضوع	1- تقييم التعلم السابق 2- التحفيز 3- الإعلان عن موضوع الدرس 4- إقامة التجربة	- يقوم بعملية التقويم - يطرح مشكلة أو وضعية إشكالية - يساعد التلاميذ على تحديد هدف الدرس - يقدم أدوات ووسائل التجربة	- ينجزون أعمالا ويجيبون على الأسئلة. - يعبرون عن رغبتهم في معرفة الحل. - يساهمون في تحديد هدف الدرس. - يقومون بالتجربة.
الموضوع يتحول والمتعلم يلاحظ	5- الملاحظة	يدعو التلاميذ إلى ملاحظة وقائع التجربة وتدوين نتائجها.	- يلاحظون الوقائع تلو الأخرى ويدونون النتائج.
المتعلم يقوم بعملية التجريد (1)	6- نقل معطيات الملاحظة 7- النمذجة	- يطلب من التلاميذ الإدلاء بنتائج ملاحظاتهم. - يسأل المدرس المتعلمين عن استنتاجاتهم حول ما صيغ من ملاحظات.	- يعبرون عن ملاحظاتهم المدونة. - يقومون باستنتاجاتهم.
المتعلم يقوم بعملية التجريد (2)	8- التعميم الداخلي 9- التعميم الخارجي	- يقترح أنشطة تساعد على إكمال البناء النظري للمفهوم. - يقترح وضعيات معينة من المحيط تسمح بالتعميم الخارجي.	- يقومون بممارسة الأنشطة التعلمية المتعلقة بالبناء النظري للمفهوم. - يقومون بحل الوضعيات بواسطة التصميم.

[1] - "معجم علوم التربية"، ص: 178، وانظر كذلك العدد الخامس من سلسلة علوم التربية، ص: 112-135.

رابعا: النظرية المعرفية

★ أهم أقطاب هذه المدرسة

1- برونير (جيروم سايمور) Bruner jerôme seymour (1915) من أكبر الرواد المؤسسين لعلم النفس المعرفي. ([1])

2- ميلر Miller .

★ أهم مفاهيم المدرسة

التمثلات – الاستراتيجيات الذهنيـــة – الإدراك – التعمـــيم المنطقي – التفكير – النمذجة.

1- لمحة عن ظهور المعرفية

- ظهرت (**المعرفيـة**) كاتجاه جديد في السيكولوجية سنة 1956 مع أعمال كل من برونير وميلر.
- أنشأ برونير وميلر "**معهد هارفرد للدراسات المعرفية**" الذي رد الاعتبار للذهن. فأصبح بذلك علم النفس علما يهتم بالسيرورات العليا للـــدماغ بعدما كان علما للسلوك.
- أولت (**المعرفيـة**) الاهتمام بـــ(**التمـثلات**) في اكتساب التعلمات، علاوة على اعتبارالمؤثرات المتعلقة بالمحيط.
- تستلهم (**النظريـة المعرفيـة**) الكثير من مقوماتها من النموذج المعلوماتي. فالذهن يعالج المعلومات كما يعالجها الحاسوب؛ وذلك من خلال مستويات أربع:

1. الاكتساب.
2. التخزين.
3. الاسترجاع.
4. الاستعمال.

- تهتم (**المعرفية**) كثيرا بما يقع في الذهن من العمليات العليا؛ انطلاقا من: (**الإدراك والانتباه، ومرورا بالتعلم، والذاكرة، واللغة ووصولا إلى التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرار**).

2- تعريف علم النفس المعرفي

يراد بـ: «علم النفس المعرفي: ذلك المجال العلمي المتخصص في علم النفس ، والذي يتمحور الاهتمام فيه حول موضوع المعرفة على مستوى الآليات والسيرورات، وهو الموضوع الذي يعكس مظاهر وأشكال اشتغال الذهن»([1]).

لقد أصبح (**علم النفس**) في هذا الإطار علما يهتم (**بالذهن والسيرورات العليا للدماغ**) بعدما كان إبان (**المدرسة السلوكية**) يهتم بالسلوكات الظاهرة التي يمكن رصدها، وقياسها، وتقويمها.

ومن ثم يمكن القول:

إن (**النظرية المعرفية**) تقوم على أمرين اثنين:

1- الاعتناء بنشاط الذهن من خلال السيرورات العليا.
2- التعميم المنطقي؛ وذلك بالانتقال من الحالات المحسوسة إلى الصور المجردة. ومن الصور المجردة البسيطة إلى الصور المجردة العليا.

لكن هل السيكولوجية المعرفية تعتبر نظرية خاصة بالتعلم على غرار السيكولوجية السلوكية؟

[1] - "علم النفس المعرفي"، د. عبد الكريم بلحاج. ضمن كتاب "سيكولوجية الطفل"، ص: 34.

يقول الدكتور الغالي أحرشاو والدكتور أحمد الزاهير: «ما يميز السيكولوجية المعرفية الحديثة عن السيكولوجية السلوكية هي أنها سيكولوجيا للسيرورات الداخلية، وسيكولوجية تفاعلية. لكنها ليست نظرية خاصة بالتعلم كما كان الأمر في السلوكية، ولا نظرية خاصة بالنمو كما كان الأمر في التكوينية. إنما هي نظرية عامة للاشتغال المعرفي أو النشاط الذهني؛ كالذكاء، وحل المشاكل، والمفاهيم. وبصفة عامة كل أنشطة المعالجة المعقدة للمعلومات. وفي هذا الاتجاه فإن ما كان يسمى بالتعلم والنمو في الاصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس أصبح يسمى باكتساب المعارف يقوم على أساس تصور جديد يتلخص في النقط التالية:

- التعلم هو تغير للمعارف عوض تغير للسلوك؛ أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد. وإذا كان هذا التحول ينعكس مبدئيا في السلوك الخارجي؛ فإنه لا يتحقق دائما وبالضرورة. وهذا ما يطرح مشكل التمييز بين الكفاءة والأداء، ومشكل التفاوت بينهما في بعض الحالات.
- التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات: الإدراك، والفهم، والاستنباط، بمعنى أنه ليس هناك وظيفة خاصة هي التعلم كما كانت تتصوره السيكولوجية الكلاسيكية. فكل نشاط ذهني هو في حد ذاته تعلم. فالإنسان عندما يفكر؛ فهو يتعلم، وعندما يتعلم؛ فهو يفكر؛ لأن الأمر يتعلق بتعلمات معرفية ذهنية.
- التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم)، بل كذلك في تنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف)؛ من قبيل الفئة، والخطاطة، والنموذج الذهني، والنظرية.
- التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة؛ لأنها هي التي تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد. فالتعلم لا ينطلق من الصفر بل دائما من معارف أولية. فالذي يعرف الكثير سيعرف الأكثر، والذي يعرف القليل سيعرف الأقل. فالمعرفة تنتج المعرفة، والجهل ينتج الجهل؛ بحيث إن الفوارق

الفردية تتكاثر بطريقة طبيعية. مما يعني أن التعلم هو سيرورة تهم المعارف قبل التعلم وأثناءه وبعده.

- التعلم هو نتيجة التفاعل بين الفرد والمحيط، وليس نتيجة لتأثيرات المحيط على الفرد، أو نتيجة للنضج؛ لأن المعرفة تتكون وتبنى بفضل نشاط الفرد وكنتيجة لهذا النشاط»([1]).

3- مفهوم البيداغوجية المعرفية

يراد بـ: «البيداغوجية المعرفية: مجموع الوسائل والتقنيات والأساليب المستخدمة من أجل تسهيل اكتساب المعرفة من جهة، وتنشيط أو تطوير العمليات المعرفية من جهة أخرى. إن المعرفة هي في نهاية المطاف نسق من معالجة المعلومات. فالمعرفة إذن نشاط؛ ولذلك نتحدث عن النشاط المعرفي»([2]). ومن هنا يظهر أن البيداغوجيا المعرفية تعنى: «بالتحكم وتطوير العمليات الذهنية التي تسمح بحصول التعلم. إن البيداغوجيا المعرفية إذن لا تعتبر المعرفة المكتسبة إلا نتيجة النشاط الذهني أو المعرفي الذي يسبقها. فللمعرفة إذن وجهان:

الوجه الأول يعني كل ما يكتسب المتعلم من معلومات، وأحداث، وأشخاص، وبيانات... فالمعرفة في هذا المستوى تعني: كل ما يعرفه المتعلم. أما الوجه الثاني للمعرفة؛ فيقصد به ذلك النشاط الذهني المصاحب لكل تعلم»([3]).

من خلال التعريف السابق يتبين أن البيداغوجيا المعرفية تقوم على:

أ- تسهيل اكتساب المعرفة.

ب- تطوير العمليات المعرفية للدماغ.

وبذلك يصبح المتعلم هو محور النشاط المعرفي؛ من خلال الخصائص التالية:

---

[1] - "التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل" ضمن كتاب "سيكولوجية الطفل"، ص: ص: 93- 94.
[2] - "التربية المدرسية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة"، ذ. محمد أمزيان. ص: 148.
[3] - "التربية المدرسية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة"، ذ. محمد أمزيان. ص: 148.

1- تنمية قدرات الذكاء عند المتعلم بشكل مباشر، ودون التوسل إلى ذلك بالمعرفة، أو الأنشطة المتعلقة بالمحتويات الدراسية.

2- يصبح نمو القدرات العقلية، وارتفاع الذكاء هو الحافز على التعلم.

3- يقوم النشاط المعرفي على (**استراتيجيات التعلم**)؛ إذ لكل متعلم طريقة في التعلم يسلكها أثناء تعلمه. فإذا ما أدركنا هذه الطريقة، سنطلع على أسباب قوته ومواطن ضعفه؛ فنستطيع بذلك أن نجنبه ما يعيق تعلمه على الوجه الأكمل. إن تحفيز المتعلم يقوم على تدريبه على الملاحظة، والتقويم الذاتي. **لا بد أن يتعلم المتعلم: كيف يتعلم؟ وكيف يوجه تعلمه نحو تحقيق الأهداف المسطرة؟ وكيف يكتشف أسباب تعثراته؟ وكيف يستطيع أن يتجاوزها؟ وكيف يصبح قادرا على تحسين أدائه؟**

4- إن المتعلم هو الذي يبني تعلماته من خلال أنشطة: (**التعلم الذاتي**)، و(**الملاحظة**)، و(**التقويم الذاتي**). إن المتعلم في هذه الوضعية عنصر فاعل في موضوع التعلم.

5- يقوم المدرس في هذه النظرية بدور الوسيط والمسهل لشروط التعلم.

6- يحتاج المدرس بالإضافة إلى امتلاك المعارف اللازمة، الاطلاع على العمليات الذهنية التي تصاحب كل تعلم.

7- لا بد أن يكون المدرس قادرا على تحليل مختلف التفاعلات الدينامية داخل الصف.

8- مراعاة القدرات الخاصة للمتعلمين: «إن المتعلمين يختلفون من حيث مكتسباتهم الثقافية والمعرفية. كما يختلفون من حيث إقبالهم ورغبتهم في التعلم، علاوة على تباينهم من حيث أساليب واستراتيجيات تعلمهم؛ الشيء الذي يجعل من نقط ضعف هذا، نقط قوة الآخر»([1]).

[1] - "التربية المدرسية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة"، ذ. محمد أمزيان. ص: 120.

وقد تنبه علماؤنا القدماء منذ قرون إلى الجانب السيكولوجي في العملية التعليمية التعلمية؛ وذلك من خلال مراعاة الفروقات الفردية. يقول أبو الحسن بن محمد الماوردي (ت 450 هـ): «ينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم بها المتعلم؛ ليعرف مبلغ طاقته، وقدر استحقاقه، ليعطيه ما يتحمله بذكائه، أو يضعف عنه ببلادته؛ فإنه أروح للعالم وأنجع للمتعلم»([1]). وقال أبو حامد بن محمد الغزالي (ت 505 هـ) في الوظيفة السادسة من وظائف المدرس: «أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه؛ فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله أو يخبط عليه عقله»([2]).

4- العوامل المؤثرة في الفروقات الفردية

وقد أرجع العلماء العوامل المؤثرة في الفروقات الفردية إلى عدة عوامل منها:

1. العوامل الوراثية.
2. العوامل البيئية.
3. التنشئة الوالدية.
4. التربية ما قبل المدرسة.
5. الانتماء الاجتماعي.
6. الانتماء الثقافي.
7. الإفرازات الغددية: «إن نمو جسم الإنسان يخضع في جانب منه لمختلف التفاعلات الكيميائية أو البيوفيزيولوجية التي تتم داخل البيئة العضوية. فعن طريق الدورة الدموية التي تنشر أوعيتها في جميع أنحاء الجسم تتم تفاعلات كيميائية تنقل موادا مختلفة تعمل على تغذية أعضاء الجسم وتنشيطها. ومن بين هذه المواد إفرازات الغدد الصماء التي تصب مباشرة في الدم، وتنتقل إلى مختلف الأعضاء والأجهزة؛

[1] - "أدب الدنيا والدين"، ص: 134.
[2] - "إحياء علوم الدين"71/1.

لضمان نموها السليم ونشاطها اليومي. فعلى الرغم من أن كمية الإفرازات الهرمونية لا تتعدى بضع ملغرامات في اليوم؛ إلا أنها ذات تأثير فعال أو حاسم في نمو توازن الوظائف الفيزيولوجية والعضوية: كنمو الجسم، وتحقيق النمو العقلي والانفعالي، وضمان سلامة عملية الأيض (الهدم والبناء)، وظهور الخصائص الجنسية الثانوية، وتحقيق التكامل والتوازن داخل الجسم أثناء تفاعل مع البيئة»([1]).

8. العوامل المتعلقة بتوظيف الدماغ: «إن تقدم الدراسات المتعلقة بوظائف المراكز الدماغية أدى إلى التمييز بين وظائف الفص الأيمن والفص الأيسر من الدماغ. إن تفضيل الفرد استخدام اليد اليمنى أثناء الكتابة أو الأعمال الميكانيكية يحكمه سيطرة النصف الأيسر من الدماغ. وإذا كانت أغلبية الأفراد تتم لديهم سيطرة الفص الأيسر؛ فإن هناك من الأفراد أيضا (حوالي 10 %) من يفضل استخدام اليد اليسرى أثناء الكتابة أو تناول الأشياء وإتقانها. وهؤلاء نجد لديهم سيطرة النصف الأيمن من الدماغ. وقد حاولت مجموعة من الدراسات في هذا المجال تفسير الفروق الفردية بإرجاعها إلى سيطرة النصف الأيسر أو النصف الأيمن من الدماغ لدى الفرد. إن الفص الأيسر يتحكم في مجموعة من الوظائف أهمها القدرة على: التجريد، والتحليل، وإنجاز العمليات الرياضية والمنطقية، والقدرة اللغوية؛ في حين يتحكم الفص الأيمن في القدرات: الإبداعية، والتخيلية، والفنية، والوجدانية، والحسية، والمكانية»([2]).

ويمكن تلخيص وظائف الدماغ بشقيه في الجدول التالي:

[1] - "التربية المدرسية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة"، ذ. محمد أمزيان. ص: 132.
[2] - "التربية المدرسية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة"، ذ. محمد أمزيان. ص: 133.

وظائف النصف الأيسر	وظائف النصف الأيمن[1]
– التعرف على الأسماء وتذكرها. – الاستجابة للتعليمات اللفظية. – فهم المعاني والتعامل مع الألفاظ. – التفكير المنطقي. – التخطيط وحل المشكلات. – التفكير المحسوس. – النقد والتحليل أثناء القراءة. – استخدام اللغة أثناء التذكر. – فهم الحقائق الموضوعية.	– التعرف على الوجوه وتذكرها. – الاستجابة للتعليمات المصورة والمتحركة. – المبادأة والتفكير المجرد. – الاستجابة للمثيرات الخارجية. – استخدام الخيال. – التمثيل والحركة. – التذكر. – فهم الحقائق الجديدة.

5- النسق المفاهيمي للنظرية المعرفية:

1.5- التمثلات: هي الحصيلة المعرفية للنشاط الإنساني في علاقته مع موضوعات العالم والأحداث والأفعال التي يقوم بها[2].

لقد أصبحت (**التمثلات الذهنية**) محوراً مهما من المحاور التي اشتغلت عليها المعرفية؛ على اعتبار أن هذه التمثلات وسيلة تسهل عملية التعلم؛ إذا كانت مبنية على معطيات علمية وموضوعية. وقد تكون عائقا يُعيق اكتساب التعلمات؛ ومن ثم تظهر أهميتها، وضرورة دراستها.

يقول اصطولفي Astolfi: «التمثلات هي عملية فكرية صعبة بالنسبة للمتعلم، والتي تتوقف خصائصها على تنظيم المعارف في الذهن، وعلى العوائق الخاصة بكل حقل معرفي للترميز الذي يكتسبه المتعلم انطلاقا من الوضعية والتفاعلات الفردية»[3].

2.5- استراتيجيات التعلم

---

[1]- "سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية"، دار الشروق. عمان الأردن.

[2] - "الكفاءات المعرفية عند الطفل بين النشاط الآلي والنشاط الواعي"، د. إسماعيل العلوي ضمن كتاب "سيكولوجية الطفل"، ص: 59.

[3] - نقلا عن كتاب "التمثلات وتوظيفها في اكتساب المعرفة"، المصطفى تميم. ص: 11.

(استراتيجية التعلم): هي مجموع العمليات التي يبرمجها المتعلم طبقا لمكتسباته السابقة؛ وذلك قصد الوصول إلى هدف معرفي معين داخل وضعية تربوية متميزة([1]).

3.5- التفكير

التفكير: «عبارة عن لغة صورية خاضعة لجملة من القواعد المنطقية»([2]) أو هو: «سلسلة من العمليات المنطقية التي يطبقها الذهن على رموز مجردة»([3]).

4.5- النمذجة

النمذجة: «صياغة افتراضية مضبوطة لاشتغال الذهن؛ قابلة للاختبار باستخدام الحاسوب»([4]).

خامسا: نظرية الذكاءات المتعددة Intelligences multiples

✯ وضعية الانطلاق

في فيلم (Rain man) المقتبس من حادثة واقعية، تبدو فيه الشخصية الرئيسية باعتبارها شخصية انطوائية تملك موهبة منطقية- رياضية خارقة تستطيع ذهنيا إنجاز عمليات رياضية ذات أعداد كثيرة بسرعة مذهلة (قوة الذكاء الرياضي)، ولكنها تعاني من صعوبات في علاقتها مع الأقران (ضعف الذكاء التفاعلي)، كما تعيش عوائق على مستوى اللغة (ضعف الذكاء اللغوي)، وتستطيع بصعوبة تدبير شؤون الحياة الخاصة (ضعف الذكاء الذاتي).

([5])

✯ مؤسس النظرية

---

[1] - "استراتيجية التعلم وصعوبات الأجرأة"، رشيد الخديمي. ص: 86. العدد 24 من مجلة علوم التربية.
[2] - "السيكولوجية المعرفية وقضايا العلوم المعرفية"، د. محمد المير. ص: 40 ضمن كتاب "سيكولوجية الطفل".
[3] - م. س.، ص: 39.
[4] - "المقاربة المعرفية للاضطرابات الذهنية"، د. أحمد الزاهر. ضمن كتاب "سيكولوجية الطفل"، ص: 47.
[5] - "نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي"، ذ. عبد الواحد أولاد الفقيهي. مجلة علوم التربية، العدد 24، ص: 83.

مؤسس هذه النظرية هو عالم النفس الأمريكي هـــاوارد جـــاردنر (1943) Gardner Howard. **قدم نظرية الذكاءات المتعددة سنة** 1983 **من خلال كتابه** (Frames of mind).

⋆ أهم مفاهيم النظرية

الذكاء – الذكاءات المتعددة: (الذكاء اللغوي – الذكاء المنطقي الرياضي – الذكاء الفضائي – الذكاء الجسمي الحركي – الذكاء الذاتي – الذكاء التفاعلي – الذكاء الطبيعي – الذكاء الوجودي).

1- مفهوم الذكاء

إذا كان الذكاء قبل هذه النظرية يعد «مفهوما كليا موحدا يقاس بالعامل العقلي([1])؛ **فإن الذكاء عند جاردنر: «عبارة عن إمكانية بيولوجية؛ يجد له تعبيره فيما بعد كنتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية، والعوامل البيئية. ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به، كما يختلفون في طبيعته، كما يختلفون في الكيفية التي يُنَمُّون بها ذكاءهم. ذلك أن معظم الناس يسلكون وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة»**([2]).

من خلال النص يتبين أن مفهوم (الذكاء) في هذه النظرية يعتبر «ملكة لحل المشاكل، أو إنتاج أمور ذات قيمة بالنسبة لثقافة، أو جماعة ما؛ حيث يتم التشديد في هذا المفهوم للذكاء على أهمية القدرة في حل المشاكل، وإنتاج أمور صالحة للفرد

[1] - "المعين في التربية"، ذ. العربي اسليماني. ص: 95.
[2] - "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، د. أحمد أوزي. ص: 150.

وللجماعة أو المجتمع»([1]).

لقد استفادت هذه النظرية من نتائج الاكتشافات الجديدة في (**علوم الذهن**) و(**الأعصاب**)؛ حيث اكتشفت أن كل شخص يمتلك ذكاءات متعددة حسب المجالات التي ستذكر بعد. وقد دامت هذه الأبحاث العلمية التي قادها جاردنر حوالي خمس وعشرين سنة.

2- أنواع الذكاءات عند جاردنر

تجاوزت نظرية جاردنر للذكاء مفهوم بياجي الذي ربط بصورة نمطية بين النمو والقدرات العقلية. فحسب بياجي؛ فإن جوهر (**الذكاء**) يكمن في فهم الأعداد، ويرى أن ما يكتسبه المتعلم من معارف وصور وأشكال بإمكانه إزاحة ومحو المكتسبات السابقة.

في حين يرى جاردنر أن ما يتعلمه المتعلم في مراحل لاحقة لا يمكن أن يمحو ما تعلمه في مراحل سابقة. بل إن المعارف السابقة تظل قابعة في الذهن، ويمكن أن تظهر في كل وقت بصورة أوضح إذا توفرت الظروف لذلك([2]).

وقد حدد جاردنر الذكاءات في سبعة أنواع، ثم أضاف إليها نوعين اثنين؛ لتصبح العددة تسعة أنواع؛ وهي:

1- الذكاء اللغوي l'intelligence linguistique
2- الذكاء الموسيقي l'intelligence musicale
3- الذكاء المنطقي الرياضي l'intelligence logico-mathématique
4- الذكاء الفضائي l'intelligence spaciale ويتمثل في القدرة على

[1] - "المنهل التربوي"، ذ. عبد الكريم غريب. 526/2. انظر كذلك "موسوعة الكفايات"، ذ. الحسن اللحية. ص: 211.

[2] - "نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي"، ذ. عبد الواحد أولاد الفقيهي. مجلة علوم التربية، العدد 24، مارس 2003. ص: 83.

التعامل مع المكان والمواقع.

5- الذكاء الجسمي-الحركي l'intelligence kinesthétique وهو الذي يتمثل في القدرة على ضبط حركات الجسم في إطار أهداف محددة.

6- الذكاء الذاتي l'intelligence intrapersonnelle ويتجلى في القدرة على التعامل مع الذات؛ من خلال فهم المشاعر والأحاسيس.

7- الذكاء التفاعلي l'intelligence interpersonnelle

8- الذكاء الطبيعي l'intelligence naturaliste ويتمثل في القدرة على معرفة النباتات والحيوانات والتمييز بينها.

9- الذكاء الوجودي l'intelligence existentielle ويتجسد في القدرة على طرح أسئلة كبرى مثل: من أين جئنا؟ ومم يتكون العالم؟ ولماذا نموت؟([1]).

«وهناك خمسة ذكاءات تحت البحث واللائحة مفتوحة، مما يكشف عن ضخامة واتساع القدرات والإمكانات الإنسانية التي لم تكن موضوع بحث من قبل بالشكل الذي اعتمده جاردنر»([2]).

3- التطبيقات التربوية للنظرية

تظهر التطبيقات التربوية لهذه النظرية من خلال ما يلي:

1- تقديم الوسائل والطرق التي يمكن للمدرسين والبيداغوجيين استعمالها؛ من أجل تطوير القدرات والمهارات التي لها علاقة بأصناف الذكاءات المذكورة.

2- مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين؛ وتوجيههم حسب قدراتهم

[1] - "نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي"، ذ. عبد الواحد أولاد الفقيهي. مجلة علوم التربية، العدد 24، ص: 96.

[2] - م. س. ، ص: 76.

ومؤهلاتهم ومجالات الذكاءات التي يمكن أن يتميزوا فيها عن الغير.

3- تقديم الدروس وفق الطرق والوسائل التي تنمي هذه الذكاءات.

4- تنويع طرق التقويم والدعم حسب اختلاف المتعلمين في الذكاءات.

5- تنويع طرق التدريس، والأنشطة التعلمية، حتى تكون موافقة لمختلف المتعلمين.

6- انطلاقا من هذه النظرية؛ فلا يمكن أن نتحدث عن المتعلم الغبي الذي لا يصلح لأي شيء.

فما قد يظهر من نقص لدى متعلم في مجال ما؛ قد يظهر بقوة في مجالات أخرى. فقد نجد متعلما له صعوبة في (**الذكاء التفاعلي**)، أو (**الذكاء الفضائي**)، وتجده متميزا في (**الذكاء المنطقي الرياضي**). ومن هنا تظهر ضرورة مراعاة هذه الذكاءات في وضع البرامج التعليمية؛ حتى يجد كل متعلم المجال الذي قد يتميز فيه. وهذا للأسف الشديد ما لا يتوفر حتى الآن في منظومتنا التربوية.

«إن معظم أنظمة التعليم السائدة اليوم في العالم لا تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات والفروق بين المتعلمين في قدراتهم وكفاءاتهم العقلية. لذلك تطغى عليها نماذج التدريس القائمة على نمط التفكير اللغوي والمنطقي- الرياضي»([1]).

ساوسا: نظرية الملكات - النظرية الاجتماعية لابن خلدون

★ مؤسس هذه المدرسة

هو العلامة عبد الرحمن بن خلدون (ت 808 هـ/ 1406م). مؤسس (علم العمران = علم الاجتماع)، والمؤرخ الكبير، صاحب نظرية الملكات، والنظرية الاجتماعية.

[1] - "نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي"، ذ. عبد الواحد أولاد الفقيهي. مجلة علوم التربية، العدد 24، ص: 83.

✯ أهم مفاهيم النظريتين

الصفة – الحال – الملكة – الحذق – العادة – التكرار – الصناعة– العقل التجريبي – العقل النظري.

أولا: نظرية الملكات

ينطلق العلامة ابن خلدون في إطار التأسيس لهذه النظرية من مبدأين اثنين:

1- إن الإنسان يتميزعن الحيوان بإدراك الكليات، ويلتقي معه في إدراك المحسوسات.

قال بهذا الشأن: «إن الأصل في الإدراك؛ إنما هو المحسوسات بالحواس الخمس. وجميع الحيوانات مشتركة في هذا الإدراك من الناطق وغيره. وإنما يتميز الإنسان عنها بإدراك الكليات وهي مجردة من المحسوسات»([1]).

وإذن يتميز الإنسان عن الحيوان بقدرته على (**التجريد**)؛ وهي قدرة تحيل على السيرورات العقلية العليا التي يمارسها الدماغ على المحيط؛ لينتقل بالصور المحسوسة إلى صور مجردة؛ تُخَزَّن، وتُشَفَّرُ، وتُسْتَرْجَع؛ لتوظف عند الحاجة.

2- إن انتقال التعلمات إلى الإنسان تتم بواسطة مسلكين اثنين:

❁ المسلك الأول: انتقال الصور والأشكال والوقائع إلى الذهن عبر إدراك العالم الخارجي، وهنا يخالف ابن خلدون الإمام الماوردي، وأبا إسحاق الشاطبي اللذين يقولان بوجود مدركات ضرورية أولية ترسم في الذهن بجانب ما يدرك من خلال الحواس: «كالعلم بأن الشيء لا يخلو من وجود أو عدم، وأن

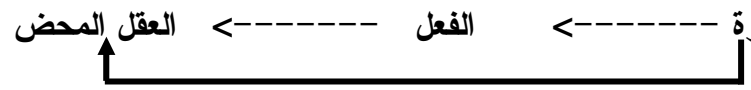
[1] - "مقدمة ابن خلدون"، ص: 601.

الموجود لا يخلو من حدوث أو قدم، وأن من المحال اجتماع الضدين، وأن الواحد أقل من الاثنين»([1]).

❁ المسلك الثاني: ما يقع في الذهن من مدركات بفعل القوة النظرية التي يمارسها الدماغ عن طريق آلية (النفي والإثبات).

يقول العلامة ابن خلدون إن: «النفس الناطقة للإنسان إنما توجد فيه بالقوة، وإن خروجها من القوة إلى الفعل إنما بتجدد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أولا، ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية، إلى أن يصير إدراكا بالفعل، وعقلا محضا.. فوجب لذلك أن يكون كل نوع من العلم والنظر يفيد عقلا فريدا»([2]).

وإذن؛ فقد تبين من هذا النص أن الإنسان في فاعله مع المحيط الخارجي ليس مجرد مستجيب للمؤثرات الخارجية كما مر معنا في (**المدرسة السلوكية**)، بل إنه يدخل في عملية تأثر وتأثير تؤدي فيها الذات دورا مهما؛ من خلال عملية التجريد عبر مراق متعددة. فالقوة النظرية الناتجة عن توظيف الدماغ هي التي تنتقل بالمدركات من:



قوة التجريد

يقول العلامة ابن خلدون في بيان دور القوة النظرية للدماغ إن: «الصنائع أبدا يحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة. والكتابة من بين الصنائع أكثر إفادة لذلك؛ لأنها تشتمل على العلوم، والأنظار بخلاف الصنائع. وبيانه أن في الكتابة انتقالا من الكلمات الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية من الخيال إلى المعاني التي في النفس ذلك دائما؛ فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات: وهو معنى النظر العقلي الذي يكسب العلوم

[1] - "أدب الدنيا والدين"، للماوردي. ص: 36.
[2] - "المقدمة"، ص: 515.

المجهولة؛ فيكسب بذلك ملكة من التعقل تكون زيادة عقل، ويحصل به قـوة فطنـة وكيس في الأمور؛ لما تعودوه من ذلك الانتقال»([1]).

ويمكن أن أقرر هنا من خلال هذا النص – وقد فصلنا القول في هذا الأمر من خلال كتابنا "نظريات التعلم في الفكر التربوي الإسلامي" – أن نظريـة ابـن خلدون في التعلم التي كانت قبل النظرية السلوكية بقرون أظهرت دور العقل ومـا ينتج عنه من عمليات وسيرورات عليا في اكتساب التعلمـات. بـل إن (**النظرية الخلدونية**) جمعت بين العوامل الخارجية المتمثلة في المكونات البيئيـة، والمكونـات الاجتماعية، والعوامل الداخلية التي تتجسد في خصائص وقدرات الذات المتعلمـة. وهذا ما تؤكد عليه (**النظرية المعرفية**) التي يقال بهتانا وزورا إنها أول من أولـت السيرورات الذهنية المكانة التي كانت تفتقدها إبان سيطرة (**المدرسة السلوكية**) على مجال (**علم النفس**).

في النص السابق يظهر لنا مصطلح محوري في نظرية ابن خلدون على اعتبار نسبة تكراره، وكذا ارتباط الكثير من المصطلحات به، هذا المصطلح هو: (**الملكة**)، وقد اقترن به في النص مصطلح (**الفطنة**) ومصطلح (**الكيس**) وهما قلـيلان مـن حيث نسبة الورود والتكرار مقارنة بالمصطلح الأول في كتاب "المقدمة".

فما معنى الملكة؟

❁ الجهاز المفاهيمي لنظرية الملكات

1- مفهوم الملكة

يقول العلامة ابن خلدون: «الملكة: صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى؛ حتى ترسخ صورته. وعلى نسبة الأصل تكون الملكة، ونقل المعاينة أوعب وأتم من نقل الخبر والعلم. فالملكة الحاصلة عن الخبر؛ على قـدر

[1] - "المقدمة"، ص: 515.

جودة التعليم، وملكة المتعلم في الصناعة، وحصول ملكته»([1]).

هذا النص على وجازته يحمل العناصر والمكونات الأساسية لمفهوم (**الملكة**).

أ- المفهوم الأول للملكة

إن (**الملكة**) تنتج أولا عن ممارسة الفعل والتدرب عليه؛ حيث ينتقل الإنسان من خلال الممارسة من المهارات الدنيا إلى المهارات العليا عبر خمسة مراق هي:

ممارسة الفعل ---> الحال ---> الصفة ---> الملكة ---> الحذق

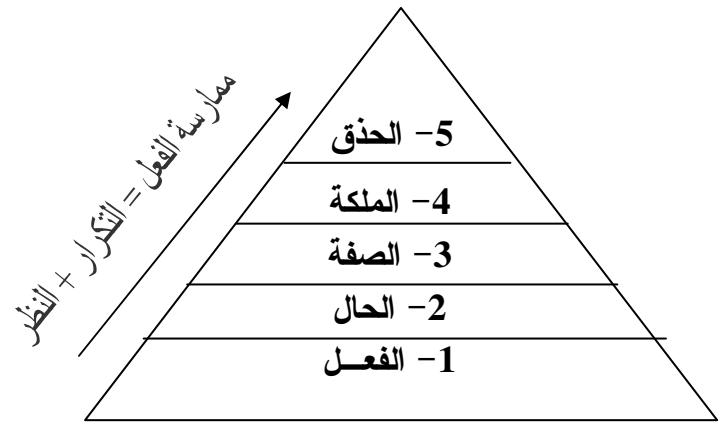
يقول العلامة ابن خلدون: «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا. ومعنى الحال؛ أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار؛ فتكون ملكة: أي صفة راسخة»([2]).

وحينما تتحقق (**الملكة**) التي هي صفة راسخة، تتحقق بعدها مرتبة أدق وأحسن ناتجة عن التفنن والإتقان، وهي مرتبة (**الحذق**). يقول العلامة ابن خلدون: «إن الحذق في العلم والتفنن فيه، والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة؛ لم يحصل الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا»([3]).

ويمكن أن نبين مراقي حصول الملكة من خلال الشكل التالي:

---

[1] - م. س.، ص: 480.
[2] - "المقدمة"، ص: 710.
[3] - م. س.، ص: 517.



إن حصول (**الملكة**) لا يقع فقط من خلال (**تكرار**) الفعل بطريقة نمطية ميكانيكية، بل يقع بطريقة لولبية تصاعدية تعتمد على (**التمهير**) الذي تؤدي فيه (**الذات العاقلة**) دورا مهما؛ من خلال الفهم، والإحاطة بالمبادئ والقواعد، والمسائل، واستنباط الفروع من الأصول؛ عن طريق الاستنتاج، والتحليل، والقياس، وغير ذلك من العمليات العقلية، والسيرورات الذهنية العليا.

هذا النوع من (**الملكة**) يتعلق بما يكتسب عن طريق الممارسة والتمرن والتدريب. وهذا النوع يحيل على ما تفتقده منظومتنا التربوية اليوم؛ من خلال التعلم عن طريق ممارسة الفعل. إذ أصبحت المنظومة التعليمية بالمغرب؛ سواء في التخصصات الأدبية أو التخصصات العلمية تعتمد على التكوين النظري؛ ولذلك يصل المتخرجون بعد الحصول على الشهادات بعيدين عن الاستجابة لحاجيات مختلف المهن والوظائف التي تركز بقوة على الجانب المهني العملي. إن مفهوم (**الملكة**) في هذا المستوى يلتقي مع ما تدعو إليه (**الكفايات**)؛ من خلال التركيز على الجانب العملي الوظيفي في التعلمات. ولكن للأسف الشديد؛ فإن ما يدعو إليه مدخل الكفايات، وما أكده الميثاق الوطني للتربية والتكوين ظل عبار عن متمنيات لم تجد طريقها للتنفيذ والأجرأة.

ب- مفهوم الملكة

المفهوم الثاني لـ(**الملكة**) فهو: (**الحاصل عن الخبر**)؛ من خلال ما ينقل بـ(**اللغة**) في الوضعيات العامة، أو الوضعيات التعليمية التعلمية الخاصة. وهذه الملكة تتحكم فيها ثلاثة عناصر. يقول العلامة ابن خلدون: «الملكة الحاصلة عن الخبر [تتحقق] على قدر جودة التعليم، وملكة المتعلم في الصناعة، وحصول ملكته»([1]).

وإذن؛ فالعناصر الثلاثة هي:

1. جودة التعليم

هذا العنصر يحيل على دور المدرس في إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

2. ملكة المتعلم

وتتعلق بالجانب الجانب السيكولوجي للمتعلم؛ من حيث قدراته العقلية، واستعداده ورغبته في التعلم.

3. حصول الملكة

هذا الأمر يحيل على العلاقة بين المتعلم وموضوع التعلم؛ وذلك من خلال نظره واجتهاده، وما يبذله من جهد في سبيل اكتساب (**الملكة**).

2- الصناعة

يقول العلامة ابن خلدون: «اعلم أن الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري، وبكونه عمليا هو جسماني محسوس، والأحوال الجسمانية المحسوسة فنقلها بالمباشرة أوعب لها وأكمل؛ لأن المباشرة في ا\لحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة»([2]).

---

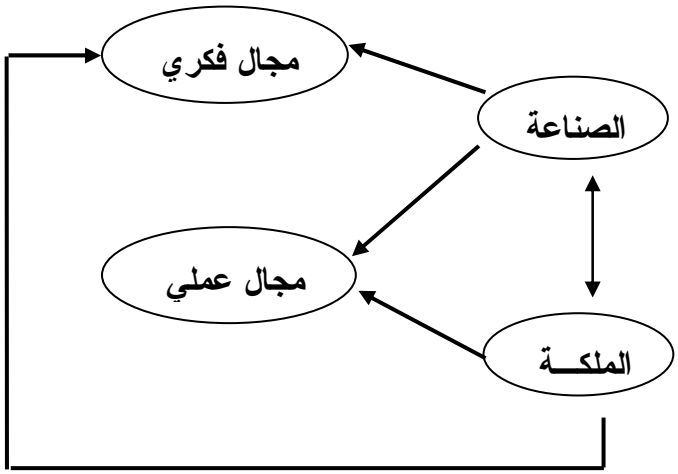
[1] - "المقدمة"، ص: 480.
[2] - "المقدمة"، ص: 480.

وقال في موضع ثان: «الملكات كلها جسمانية؛ سواء كانت في البدن أو في الدماغ من الفكر وغيره كالحساب. والجسمانيات كلها محسوسة فتفتقر إلى التعليم. ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عند كل أهل أفق وجيل. ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها»([1]).

من خلال النصين يظهر أن (**الصناعة**) تتحصل عن طريق مسلكين اثنين:

❁ **<u>المسلك الأول:</u>** يتعلق بالمجال النظري الذي يتكون من المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمادة الدراسية، أو بعلم من العلوم.

❁ **<u>المسلك الثاني:</u>** وفيه تلتقي (**الملكة**) بـ(**الصناعة**) من خلال ممارسة ما في المسلك الأول من مفاهيم ومبادئ . ويمكن أن أبين ذلك من خلال الشكل التالي:



[1] - م. س.، ص: 517.

إن الصناعة لا تتم إلا من خلال المزج بين الجانب الفكري والجانب العملي؛ الذي يمارس ما كان على المستوى الأول مجرد مفاهيم ومبادئ.

و(**الملكة**) تستهدي بما في (**الصناعة**) من مفاهيم ومبادئ؛ حتى تكون الممارسة عملا هادفا وقاصدا.

وتلتقي (**الملكة**) مع (**الصناعة**) كذلك في وظائف الدماغ؛ من خلال السيرورات العقلية التي تعتمد على (**الملاحظة، والفهم، والتحليل، والاستنتاج**)؛ لأن هذه الملكات لا تكتسب إلا بالممارسة والتدريب. وما كان سبيله الممارسة والتدريب (**الجسمانيات**)؛ فهو يفتقد إلى (**التعليم**)؛ لأن ما ينقل عن هذه الطريق، يحتاج إلى تواصل بين (**المعلم**) و(**المتعلم**).

ولما كان (**التعليم**) يرجع إلى (**خصائص المعلم**)؛ من حيث المفاهيم، والطرق، والوسائل؛ صار (**صناعة**). وهذا يدل دلالة صريحة على أن (**التعليم**) (**علم**) له (**مصطلحاته**) و(**وسائله**) و(**مجاله**). وهذا العلم الذي يهتم بهذه المكونات؛ هو الذي يسمى (**علم التدريس**). وإذن؛ فـ(**علم التدريس**) علم قديم أسس منذ قرون، عكس ما يروج له الكثير من المختصين بالتربية والتكوين اليوم من كون هذا العلم ظهر في أواسط القرن العشرين كما قرر ذلك – مثلا– الدكتور محمد الدريج. وقد صوبنا هذا الرأي في كتابنا "**علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية**" بما يحتاجه من أدلة وبراهين.

3- العـــادة

يقول العلامة ابن خلدون: «العوائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد؛ فتستحكم صبغة ذلك وترسخ في الأجيال، وإذا استحكمت الصبغة عسر نزعها. ولهذا نجد في الأمصار التي كانت استبحرت في الحضارة، لما تراجع عمرانها وتناقص؛ بقيت فيها آثار من هذه الصنائع»([1]).

[1] - "المقدمة"، ص: 482.

يلتقي مفهوم (**العادة**) مع مفهوم (**الملكة**) في كونهما يتحققان عن طريق (**تكرار**) الفعل و(**ممارسته**) عبر المراقي التي سبق ذكرها. ذلك «أن الملكات إذا استقرت ورسخت في محالها؛ ظهرت كأنها طبيعة وجِبِلَّة لذلك المحل»([1]).

فالعادة تكتسب من خلال مسلكين:

- **المسلك الأول:** ممارسة الفعل عن طريق (**التقليد**) و(**المحاكاة**)، ومراعاة (**الظروف المحيطة**) بالمتعلم، وخصائص الزمان والمكان، والناس.
- **المسلك الثاني**: ممارسة الفعل وفق مفاهيم ومبادئ (**الصناعة**)؛ حتى ترسخ صورته، فيصبح (**عادة**) و(**ملكة**).

فالتعليم من خلال (**نظرية الملكات**): "نشاط مكتسب يتم عبر تفاعل القوة النظرية للذات المتعلمة مع موضوع التعلم في علاقته بمحيطه. فهو نشاط تفاعلي بين (الذات) و(موضوع التعلم) من خلال قانون (التأثير) و(التأثر) المفضيين إلى (التكيف)".

ثانيا: النظرية الاجتماعية

تقوم (**النظرية الاجتماعية**) على مبدإ (**التعلم**) عن طريق (**المشاهدة**) و(**التقليد والمحاكاة**). وعادة ما تنسب هذه النظرية إما جهلا، أو تجاهلا لعالم النفس الأمريكي ألبير باندورا Bandura Albert.([2])

«إن كثيرا من الحالات التي يكتسب الطلبة فيها مهارات معقدة نسبيا يصعب تفسيرها من خلال أسلوب التشكيل. فقد يكتسب الطالب السلوكات البسيطة، وحتى قد لا تعزز من قبل المعلم أبدا. فمثلا رفع اليد طلبا للإجابة.. غالبا ما يتم تعلمها دون تعزيز مباشرة، وكذلك عادة الجلوس بهدوء بعد أن يدق الجرس منبها ببدء الحصة.

---

[1] - م. س.، ص: 719.

[2] - "المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية"، ذ. عبد الكريم غريب. ص: 35.

إن أحد التفسيرات الأساسية لهذه التغيرات: هو التعلم عن طريق المشاهدة، أو التقليد، أو المحاكاة»([1]).

إن التعلم عن طريق (**المشاهدة**) أو (**التقليد**) أثبته العلامة ابن خلدون منذ قرون؛ فهو المؤسس الحقيقي لهذه النظرية. يقول العلامة ابن خلدون: «للبشر بما جعل الله فيهم من انتظام الأفعال، وترتيبها بالفكر.. جُعل منتظما فيهم، ويسرهم لإيقاعه على وجوه سياسية، وقوانين حكمية؛ ينكبون فيها عن المفاسد إلى المصالح، وعن الحسن إلى القبيح، بعد أن يميزوا القبائح والمفسدة؛ بما ينشأ عن الفعل من ذلك عن تجربة صحيحة، وعوائد معروفة بينهم؛ فيفارقون الهُمل من الحيوان، وتظهر عليهم نتيجة الفكر في انتظار الأفعال، وبعدها عن المفاسد.

هذه المعاني التي يحصل بها ذلك، لا تبعد عن الحس كل البعد، ولا يتعمق فيها الناظر، بل كلها تدرك بالتجربة، وبها يستفاد؛ لأنها معان جزئية تتعلق بالمحسوسات. وصدقها وكذبها يظهر قريبا في الواقع؛ فيستفيد طالبها حصول العلم بها من ذلك. ويستفيد كل واحد من البشر القدر الذي يُسِّر له منها؛ مقتنصا له بالتجربة بين الواقع في معاملة أبناء جنسه.. ومن تتبع ذلك سائر عمره حصل له العثور على كل قضية قضية، ولا بد بما تسعه التجربة من الزمن. وقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب زمن التجربة؛ إذا قلد فيها الآباء، والمشيخة، والأكابر، ولقن عنهم، ووعى تعليمهم؛ فيستغني عن طول المعاناة في تتبع الوقائع، واقتناص هذا المعنى من بينها. ومن فقد العلم في ذلك، والتقليد فيه، أو أعرض عن حُسن استماعه واتباعه؛ طال عناؤه في التأديب بذلك...؛ وهو العقل التجريبي»([2]).

وقال في موضع ثان: «إن البشر يأخذون معارفهم، وأخلاقهم، وما ينتحلون به من المذاهب، والفضائل؛ تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشر»([3]).

---

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي"، د. محمد فرحان القضاه، ود. محمد عوض الترتوري. ص: 115.
[2] - "المقدمة"، ص: 651.
[3] - م. س. ، ص: 692.

أنشطة التقويم والدعم والبحث

1- ما هي أهم مفاهيم المدرسة الألمانية؟

2- من خلال المقارنة بين مفهوم التعلم عند كل من المدرسة السلوكية والمدرسة الألمانية، ما هي أهم الخلاصات التي يمكن أن تستخلصها؟

3- ما هي أهم مبادئ التعلم في المدرسة الألمانية؟

4- ما هي أهم التوظيفات التربوية للمدرسة الألمانية؛ التي يمكن أن تستفيد منها في الوضعية التعليمية التعلمية؟

5- من خلال المقارنة بين المدرسة الألمانية، والمدرسة البنائية، ومدرسة الذكاءات المتعددة؛ ما هي القواسم المشتركة التي اشتركت فيها هذه المدارس؟ وما هي خصائص كل مدرسة على حدة؟

6- بماذا تتميز نظرية الملكات والنظرية الاجتماعية عند العلامة ابن خلدون بالمقارنة مع النظريات التي درستها؟

7- ابحث عن آيات قرآنية وأحاديث نبوية تؤصل من خلالها للنظرية الخلدونية لمفهوم التعلم؛ سواء على مستوى نظرية الملكات، أو على مستوى النظرية الاجتماعية.

8- اذكر ثلاثة كتب مؤلفة في كل من النظرية الألمانية، والنظرية البنائية، والنظرية المعرفية، ونظرية الذكاءات المتعددة.

فهرس مراجع الفصل الثاني

1. "**الاتجاهات الجديدة في علم النفس المعرفي في مرحلة ما بعد بياجي**"، د. أحمد أغبال. منشورات مجلة علوم التربية، العدد 12.
2. "**إحياء علوم الدين**"، أبو حامد الغزالي. دار الكتب العلمية بيروت، ط.1، 1406 هـ/1986م.
3. "**أدب الدنيا والدين**"، أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، تحقيق مصطفى السقا، راجعه الشيخ محمد شريف سكر. دار إحياء العلوم، بيروت، ط.1، 1408هـ/1988م.
4. "**أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**"، د. محمد فرحان القضاه، د. محمد عوض الترتوري. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
5. "**استراتيجيات التعلم وصعوبة الأجرأة**"، ذ. رشيد الخديمي. العدد 24 من مجلة علوم التربية، مارس 2003.
6. "**بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين**"، د. عبد الرحيم هاروشي، ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرياط. نشر الفنك، البيضاء (غفل من رقم الطبعة وتاريخها).
7. "**البنائية: منظور إبستيمولوجي وتربوي**"، د. حسن حسين زيتون، و د. كمال عبد الحميد زيتون. ط.1، 1992 (غفل من ذكر دار النشر).
8. "**التدريس الهادف**"، د. محمد الدريج. مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 1994.

9. "**التربية المدرسية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة**"، ذ. محمد أمزيان. سلسلة البيداغوجيا المعرفية، ط.1، 1420 هـ/1999م.

10. "**التربية وعلم النفس التربوي**"، ذ. الحسن اللحية. دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، ط.1، 2008/2007.

11. "**التعريفات**"، علي بن محمد الجرجاني، تحقيق محمد علي أبي العباس. مكتبة القرآن، القاهرة (غفل من رقم الطبعة وتاريخها).

12. "**التعلم والشخصية**"، أنور محمد الشرقاوي. مجلة عالم الفكر، المجلد 13، 1982م.

13. "**التمثلات وتوظيفها في اكتساب المعرفة**"، المصطفى تميم. جمعية البحث والتأليف والترجمة والنشر، تادلا، أزيلال، ط.1، 2002.

14. "**التوقيف على مهمات التعريف**"، عبد الرؤوف المناوي، تحقيق د. عبد الحميد صالح حمدان. عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 1410هـ/1990م.

15. "**جامع البيان عن تأويل آي القرآن**"، ابن جرير الطبري، تحقيق صدقي جميل العطار. دار الفكر، بيروت، 1420هـ/1999م.

16. "**الجامع لأخلاق الراوي وأداب السامع**"، الخطيب البغدادي، تحقيق د. محمود الطحان. مكتبة المعارف، الرياض، 1403هـ/1983م.

17. "**درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المشكلات**"، مجموعة من المؤلفين. العدد الخامس من مجلة علوم التربية، ط.2، نونبر 1991م.

18. "**دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**"، عبد السلام عبد الله الجقندي. دار قنيبة، دمشق، ط.1، 1428هـ/2008م.

19. "**سيكولوجية الطفل والتعلم الصفي**"، د. يوسف قطامي. دار الشروط، بيروت، ط.1، 1410هـ/1989م.

20. "**سيكولوجية الطفل مقاربات معرفية**"، مجموعة من المؤلفين. منشورات مجلة علوم التربية، العدد 12، ط.1، 2008م.

21. "**شرح ابن بطال على صحيح البخاري**"، أبو الحسن علي بن خلف بن بطال، تحقيق أبي تميم ياسر بن إبراهيم. مكتبة الرشد، الرياض، ط.1، 1420هـ/2000م.

22. "**علم النفس المدرسي**"، د. محمد حرب اللصاصمة. دار البركة للنشر والتوزيع، عمان، ط.1، 1426هـ/2006م.

23. "**فتح الباري شرح صحيح البخاري**"، الحافظ أحمد بن علي بن حجر، تحقيق الشيخ عبد العزيز بن عبد الله ابن باز. رقم كتبه وأبوابه محمد فؤاد عبد الباقي. دار الفكر (غفل من رقم الطبعة وتاريخها).

24. "**كشاف اصطلاحات الفنون**"، محمد علي الفاروقي التهانوي، تحقيق د. لطفي عبد البديع، ترجمة د. عبد النعيم محمد حسنين، راجعه الأستاذ أمين الخولي. وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، مصر، 1382هـ/1963م. (غفل من رقم الطبعة).

25. "**الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**"، ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.2، 2002م.

26. "**الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية**"، أبو البقاء أيوب بن موسى الكفوي، تحقيق د. عدنان درويش و د. محمد المصري. مؤسسة الرسالة، بيروت، 1412هـ/1992م.

27. "**المعجم الموسوعي لعلوم التربية**"، د. أحمد أوزي. منشورات مجلة علوم التربية، العدد 14، ط. 1427هـ/2006م.

28. "**معجم علوم التربية**"، عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمد آيت موحى. سلسلة علوم التربية، العدد 9- 10، منشورات عالم التربية، ط.3، 2001م.

29. "**المعين في التربية**"، ذ. العربي اسليماني. مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط.2، 2007م.

30. "**المقدمة**"، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق محمد صديق المنشاوي. دار الفضيلة، القاهرة (غفل من رقم الطبعة وتاريخها).

31. "**المنهل التربوي**"، ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.1، 2006م.

32. "**الموافقات في أصول الشريعة**"، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، شرحه وخرج أحاديثه: الشيخ عبد الله دراز. وضع تراجمه: محمد عبد الله دراز. دار الكتب العلمية، ط.3، 1424هـ/2002م.

33. "**نظريات التعلم**"، سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، 1998م.

34. "**نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي**"، ذ. عبد الواحد أولاد الفقيهي. مجلة علوم التربية، العدد 24،

الفصل الثالث

طرق التدريس

مُقَدِّمَة:

يحتاج المدرس في تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية إلى معرفة (**طرق التدريس**)؛ التي يستطيع بها أن ينظم ويرتب هذه الأنشطة؛ حتى تحقق الأهداف المرجو منها. فإذا كان الكتاب المدرسي يعبر عن انتقال المعارف من (**المستوى العالم**) إلى (**المستوى التعليمي**). فإن نشاط الأستاذ داخل الفصل الدراسي يعبر عن انتقال المعارف من (**المستوى التعليمي**) إلى (**المستوى التعلمي**)؛ ولذلك فهو يحتاج إلى مجموعة من (**الطرق**) التي يُعيد بها ترتيب (**المادة والأنشطة**)؛ حتى يكون تواصله مع الفئة المستهدفة تواصلا إيجابيا وقويا.

يخطئ الكثير من الأساتذة حينما لا يفرقون بين (**طريقة التأليف**) التي هي في (**الكتاب المدرسي**)، و(**طريقة التدريس**)؛ التي ينبغي أن يجتهد فيها المدرسون؛ ولذلك تجدهم في تقديمهم للدروس يتبعون خطوات الكتاب المدرسي؛ شبرا بشبر، وذراعا بذراع.

ويخطئ الكثير من الأساتذة كذلك حينما يعتمدون (**طريقة الإلقاء**) في كافة دروسهم، لا يكادون يخرجون عنها قيد أنملة، وكأن هذه الطريقة هي الوحيدة الكفيلة بتحقيق الأهداف.

ولابد أن نقرر هنا بكل وضوح وقوة فنقول: إن عزوف الكثير من المتعلمين عن المشاركة في بناء الدرس؛ راجع بالأساس إلى عدم تنويع طرق التدريس؛ وهذا ما يؤدي إلى التنميط، والروتين، والرتابة.

ولذلك كان من اللازم أن نقف على مختلف (**طرق التدريس**)؛ حتى يكون الطالب الأستاذ على معرفة بها، وبكل خطواتها، ومبادئها، وخصائصها؛ ومن ثم يستطيع أن يوظفها في تدبيره للأنشطة التعليمية التعلمية؛ في الحال، والاستقبال بعد تخرجه من مركز التكوين.

ولابد أن أشير إلى أن (**مادة التربية الإسلامية**) مادة حاملة (**للقيم**) بالأصالة وبالقصد الأول؛ لذلك فإن من أهم ما ينبغي أن يحرص عليه أستاذ المادة –

أثناء القيام بعملية التدريس، وقبل ذلك وبعده– أن يكون متمثلا لما يدعو إليه من قيم وسلوكات في إطار (**التدريس بالقدوة**)؛ لأن في غياب ذلك تظل الأشكال والتقنيات عاجزة عن تحقيق المقاصد التربوية للمادة.

1- مفهوم : طريقة التدريس

عرفت (طريقة التدريس) بتعاريف متعددة؛ نختار منها نماذج تأتي على الشكل التالي:

1.1- تعريف الأستاذ عبد الرشيد سالم

عرفها بقوله: «الطريقة هي سلسلة من النشاط الموجِّه للمدرس الذي ينتج عنه تعلم لدى التلاميذ»([1]).

2.1- تعريف الدكتور عمر محمد التومي الشيباني

عرفها بأنها: «جميع أوجه النشاط الذي يقوم به المدرس في إطار مقتضيات مادة تدريسية، وخصائص نمو التلاميذ، وظروف بيئية؛ بغية مساعدة تلاميذه على تحقيق التعلم المرغوب، والتغير المنشود في سلوكهم، وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف، والمهارات، والعادات، والاتجاهات والميول، والقيم المرغوبة»([2]).

3.1- تعريف الدكتور عبد السلام عبد الله الجقندي

عرفها بقوله: «الطريقة في التدريس وسيلة لنقل المعلومات والمعارف، والمهارات للمتعلم؛ وكذلك وسيلة متقدمة للاتصال به، والتفاعل معه، وتوفير الإثارة التعليمية لسلوك المتعلمين، وتنظيم النشاط المعرفي لهم. وهي أيضا وسيلة للإبداع والابتكار. كما أنها وسيلة متصلة وظيفيا مع الوسائل التربوية الأخرى؛ لتحقيق الأهداف التربوية»([3]).

---

[1] - "طرق تدريس التربية الإسلامية"، ص: 262، ط.2، 1399هـ/1979م، دار البحوث العلمية، الكويت.

[2] - "فلسفة التربية الإسلامية"، ص: 410، ط. 1986م، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، الجماهيرية العظمى.

[3] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، ص: 212، ط.1، 1428هـ/ 2008م، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.

4.1- تعريف الدكتور عباس محجوب

طريقة التدريس تعني عند الدكتور عباس محجوب:

«1- عملية منظمة وخطوات محددة؛ يتبعها المتعلم للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التدريس.

2- وسائل تحقيق الأهداف، والمساعدة في الوصول إليها.

3- مجموعة إجراءات وخطوات تتضمن وسائل تساعد على بلوغ الأهداف؛ لأن الوسيلة أداة مساعدة للمعلم تيسر له استخدام طريقة ما»([1]).

من خلال هذه التعاريف يمكننا أن نستخلص الخصائص التالية:

1- من حيث حقيقة طريقة التدريس: فهي مجموعة من الإجراءات، والخطوات المنظَّمة المتسلسلة؛ لها علاقة بمادة دراسية تحاول تنظيمها وفق منهج دقيق وواضح.

2- من حيث واضعُها: الطريقة تختار من قبل المدرس؛ حتى تكون موجِّهة لنشاطه؛ وذلك لتحقيق الأهداف المسطرة من الدرس.

3- من حيث معايير الاختيار. فالمدرس يختار الطريقة المناسبة للدرس؛ وذلك بمراعاة:

أ- خصائص نمو المتعلمين.

ب- طبيعة المادة المدرَّسة.

ج - طبيعة الموضوع المدرس.

د- طبيعة أهداف الدرس والكفايات النوعية للمجزوءة، أو الكفايات الأساسية للمادة.

---

[1] - "طرائق تدريس العلوم الإسلامية"، ص: 9، ط. 2006، دار جدار للكتاب العالمي، عمان، عالم الكتب الحديث، عمان.

هـ- طبيعة باقي مكونات المنهاج؛ وذلك من حيث مراعاة الوسائل، وأساليب التقويم والدعم.

4- من حيث هدف الطريقة

إن طريقة التدريس تهدف إلى تحقيق ما يلي:

أ- إنتاج التعلمات المرغوب فيها لدى المتعلم.
ب- تيسير التواصل الجيد بين المدرس والمتعلم.
ج- إكساب المعارف، والمهارات، والسلوكات والاتجاهات المسطرة في الأهداف.
د- الانتقال من العشوائية والارتجالية إلى العمل المنظم والمقنن.
هـ- الطريقة وسيلة للإبداع والابتكار؛ خصوصا حينما يكون عمل المدرس مرتبطا بالتقويم الذاتي المستمر؛ الذي يمكن من تحسين وتجويد الأداء نحو تحقيق الجودة المطلوبة.

وهنا لا بد من التمييز بين مصطلحين اثنين هما: (**طريقة التدريس**) و(**أسلوب التدريس**)

الطريقة يراد بها من خلال ما سبق: (**مجموع من الخطوات والإجراءات التي تتبع في تدبير الدرس؛ منذ مرحلة التخطيط، مرورا بمرحلة التنفيذ، ووصولا إلى مرحلة التقويم. وهي خطوات وإجراءات نظرية عامة يمكن أن تطبق في مختلف المواد، ومن قبل كافة المدرسين**).

أما (**أسلوب التدريس**)؛ فهو: (**الطريقة التي يطبق بها مدرس ما طريقة من طرق التدريس. فقد يختار مدرسان - مثلا - طريقة ما تتكون من خطوات نظرية محددة ومعروفة؛ لكن عند تنفيذ كل أستاذ لهذه الطريقة تكتسب صبغة خاصة انطلاقا من شخصيته، وطبيعة ثقافته، وتمثلاته، واستراتيجيات تعلمه، وغير ذلك مما يدخل ضمن مكونات الفروقات الفردية**).

يقول الدكتور عبد السلام عبد الله الجقندي: «أسلوب التدريس: هو الكيفية التي تناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة. ومن تم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم»([1]).

ويمكن أن تحدد الخصائص التي تتحكم في (أسلوب التدريس) فيما يلي:

أ- شخصية المدرس من حيث: «تعبيرات الوجه، والإشارات، والإيماءات، والتعبير عن القيم»([2]).

ب- طبيعة العلاقة بين المدرس والمتعلمين. فالمدرس الذي له علاقة جيدة مع المتعلمين؛ وذلك من خلال إشراكهم، والاستماع لرأيهم، وطريقة قبول، أو رفض أجوبتهم؛ يكون أقدر على تحقيق التواصل القوي والإيجابي معهم.

ج- طبيعة الكتب والثقافة التي ينهل منها المدرس معارفه ومعلوماته، وخبراته.

2- أهمية طرق التدريس

تتجلى أهمية طرق التدريس في ثلاثة مكونات:

❁ المكون الأول: المدرس

إن طريقة التدريس بالنسبة للمدرس ضرورية وأساسية؛ على اعتبار أنها تنقل (المدرس) من العشوائية والارتجالية إلى التنظيم والتخطيط. فالتدريس الناجح ليس هو نقل معلومات أو مهارات، أو قيم فقط، بل هو أكثر من ذلك. فهذا النقل لا يتم

[1] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، ص: 217. انظر كذلك: "دراسات في المناهج والأساليب العامة"، د.صالح ذياب هندي و ذ.هشام عامر عليان. ص:177.
[2] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، ص: 218.

بصورة جيدة دون تحديد المنهج الذي بواسطته يتم النقل. فقد تكون المحتويات جيدة؛ فإذا لم تدبر بطرق دقيقة ضاع لُبُّها، ولم تحقق أهدافها. عند التخطيط لأي درس لا بد أن يطرح الأستاذ سؤالين مركزين:

الأول: ماذا أدرس؟ سؤال يحيل على نوع المحتوى. وهذا يتجلى في محتوى الكتاب المدرسي الذي صاغته لجن التأليف وفق دفاتر تحملات معروفة في الباب.

الثاني: كيف أدرس ما في الكتاب المدرسي؟ وهذا السؤال: يحيل على الطريقة التي يتبعها المدرس في تحقيق الأهداف المسطرة.

هنا ينبغي التمييز عند تعامل المدرس **مع الكتاب المدرسي بين طريقة عرض المادة في الكتاب**؛ وهي التي تجسد مرحلة انتقال المعرفة من (**المستوى العالم**) إلى (**المستوى التعليمي**). وبين طريقة تدريس المادة للتلاميذ؛ وهي التي تجسد مرحلة انتقال المادة التعليمية من (**المستوى التعليمي**) إلى (**المستوى التعلمي**).

ولا بد هنا أن نقرر ما يلي:

ليس من المفروض أن يتبع المدرس الخطوات المتعلقة بالدرس وفق ما في الكتاب المدرسي؛ لأن هذه الخطوات لم تراع فيها خصائص الفئة المستهدفة. ذلك أن الكتاب المدرسي في مرحلته الأولى يقدم لفئة مفترضة تنتمي لمستوى ما. وعادة ما يقدم الكتاب المدرسي لفئة متوسطة بين فئة النجباء، وفئة التلاميذ الذين يشتكون من تعثرات مختلفة تجعلهم غير قادرين على مسايرة الدروس وفق ما هو مطلوب.

وإذن؛ فالطريقة هي التي تمكن الأستاذ من إعادة صياغة المحتوى وفق خطوات وإجراءات تراعي الفئة المستهدفة حسب جميع الشروط المعروفة في هذا الباب.

يقول الدكتور عبد السلام عبد الله الجقندي: «أما المدرس؛ فإن الطريقة التدريسية تعينه على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي، وتحقق الاقتصاد في الوقت والجهد، مما يجعله قادرا على الاستمرار، والاحتفاظ بحيويته وطاقته؛ لإفادة الآخرين بفعالية أكبر. كما تتيح فرصة الاستفادة من الوقت المتاح، والإمكانيات المتوفرة أفضل استفادة»([1]).

ثم إن طريقة التدريس تعين المدرس على التجديد والإبداع، وتفادي الروتين والرتابة في تدبير الدروس. عادة ما يشكو المدرسون من عدم مشاركة المتعلمين في بناء الدرس. وعادة ما يعزو المدرسون هذا الأمر إلى عدم رغبة المتعلمين في التعلم. لكن ملاحظة عمليات التدريس في الفصول الدراسية؛ وذلك من خلال مرحلة الملاحظة، أو من خلال دورات التكوين المستمر؛ يتبين لنا أن ضعف استجابة المتعلمين راجع في الكثير من أسبابه إلى عدم تنويع طرق التدريس؛ إذ عادة ما يلجأ أغلب الأساتذة إلى (**طريقة الإلقاء**)؛ على اعتبار أنها طريقة سهلة تقتصر على إلقاء معارف من طرف الأستاذ؛ في حين يكتفي المتعلم بالاستماع والإنصات، وفي بعض الأحيان قد يجيب على بعض الأسئلة التي قد يطرحها الأستاذ.

إن تنويع طرق التدريس سبب رئيس في تنويع الوضعيات والوسائل. وهذا يدفع بدوره إلى تنشيط دور المتعلم الذي سينتقل من دور (**المستهلك**) إلى دور (**المشارك**) الذي يشارك في بناء الدرس؛ من خلال وضعيات مختلفة ومتنوعة. وهذا يفرض على الأستاذ أن يجتهد في الاطلاع على مختلف طرق التدريس، ومحاولة تجريبها تدريجيا، واتباع ذلك بالتقويم اللازم؛ سواء في إطار التقويم الذاتي، أو في إطار (التقويم التبادلي) الذي يقوم على الاستفادة المتبادلة بين أساتذة المادة الواحدة، أو مختلف أساتذة المواد المختلفة.

[1] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، ص: 222.

❁ المكون الثاني: المتعلم

طرق التدريس بالنسبة للمتعلمين؛ تتيح لهم التعلم الجيد؛ لأن هذه الطرق تبنى على مراعاة ما يلي:

1- إعادة تنظيم المادة الدراسية بطريقة سهلة ومنظمة وواضحة؛ تجعل المتعلمين يقبلون عليها بكل حيوية ونشاط. إن كثيرا من أسباب التعثرات الملاحظة عند المتعلمين لا ترجع إلى ضعف قدراتهم، بقدر ما ترجع إلى بنية المجال المعرفي؛ ذلك أن: «تنظيم البناء المعرفي للمادة المتعلمة بطريقة معينة تمكن المتعلم من أن يستوعبها مهما كان عمر هذا المتعلم النمائي»([1]).

2- مراعاة خصائص الفئة المستهدفة

في كثير من دروس مادة (**التربية الإسلامية**) – مثلا- يغيب هذا العنصر. وكأن هذه الدروس مقدمة لفئة غير معروفة، فلا مجال لذكر المراهق، ولا يجد هذا المتعلم نفسه في أكثر الموضوعات المقررة. ولذلك تجده ينصرف عن الاهتمام بالمادة. في هذه الحالة؛ فإن الطريقة تعين المدرس على أن يعيد الاعتبار للمتعلم؛ حتى يحس أنه هو المخاطب وهو المعني بالدرس؛ وذلك من خلال ربط المادة بواقع هذا المتعلم.

فلو أخذنا مثلا- الدرس الثالث من (**الوحدة الاجتماعية**) من السنة الثانية من سلك الباكلوريا والمعنون بـ: "رعاية الطفل وحقوقه في الإسلام"؛ فمن المقبول أن يطلع التلميذ المراهق على هذه الحقوق، لكن من الواجب كذلك أن يجتهد الأستاذ ليضيف إليها حقوق المراهق؛ حتى يحس المتعلم أنه مخاطب بهذا الدرس. فالدرس موجه للمتعلمين بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وليس موجها للمتعلمين في الطور الابتدائي.

[1] - "أساسيات علم النفس التربوي"، د. محمد فرحان القضاه و د. محمد عوض الترتوري. ص: 145.

3- تنويع الوضعيات التعلمية؛ وهذا يفيد في إذكاء الحيوية والنشاط على دور المتعلم الذي يشارك في بناء الدرس عبر وضعيات مختلفة ومتنوعة.

۞ المكون الثالث: المادة الدراسية

إن الطريقة التدريسية تتيح إمكانية تنظيم المادة الدراسية وفق ضوابط، ومعايير محددة؛ تراعي التسلسل، والانسجام، والتوافق بين مقاطع وأجزاء الدرس؛ وذلك بمراعاة ما يلي:

1- التدرج من السهل إلى الصعب.
2- التدرج من المعلوم إلى المجهول.
3- التدرج من المحسوس إلى المعقول.
4- التدرج من الكلي إلى الجزئي، أو من الجزئي إلى الكلي حسب طبيعة الدرس.
5- التدرج من المفاهيم إلى المبادئ.
6- إعادة صياغة التعاريف الصعبة وفق معايير سهلة وواضحة ضمن ما يعرف بـ(**النقل الديداكتيكي**).
7- المزاوجة في إعادة صياغة المفاهيم بين (النقل الديداكتيكي) الذي يستجيب للخصائص الإبستمولوجية للمادة، و(الخريطة الذهنية) التي تستجيب للخصائص السيكولوجية للمتعلمين.

3- طرق التدريس

هناك عدة تصنيفات لـ(طرق التدريس) حسب معايير متنوعة نورد نماذج منها كالتالي:

1- تصنيف Leif

تحدث (Leif) عن خمس طرق هي:

1-1- الطرائق الديداكتيكية Méthodes didactiques: وهي التي تعتمد على التذكر، والترتيب الممنهج للمواد التعليمية: الدرس الإلقائي.

2-1- الطرائق المشوقة Méthodes attrayantes: تعتمد على اللعب والمتعة والاهتمام، دون تمييز بين الاهتمام السطحي، والاهتمام الحقيقي، كما تعتمد أيضا على الحوافز Motivations.

3-1- الطرائق الاستفهامية Méthodes interrogatives: تهتم أساسا بضرورة الفهم؛ وذلك من خلال استعمال أشكال استفهامية متنوعة؛ مثل استفهام المراقبة، والاكتشاف، والاستفهام السقراطي– نسبة إلى سقراط–...

4-1- الطرائق الحدسية Méthodes intuitives: التي تعتمد على الملاحظة، وترابط الكلمات بالأشياء، وترابط الفكرة بالإحساس، وعلى العمليات التي تنتقل من الملموس إلى المجرد، ومما هو خبري إلى ما هو عقلي.

5-1- الطرائق الفعَّالة Méthodes actives: التي تعتمد على الأسس التالية:

أ– ضرورة تحقيق معرفة حقيقية؛ مفهومة ومستوعبة.

ب– جعل الفكر نشيطا.

ج– تربية القدرات واستدعاء جميع الطاقات.

د– الاهتمام بحاجات الطفل؛ ارتباطا بالإمكانيات، والاهتمامات التي يوفرها الوسط، والأشياء، والأشخاص([1]).

2- التصنيف المتعلق بالموضوعات المدرسة.

فحسب هذا المعيار؛ فإن (**طرق التدريس**) تنقسم إلى قسمين:

[1] - " الطرائق البيداغوجية "، سلسلة التكوين التربوي. العدد الرابع. ص:68.

هناك طرق التدريس العامة التي «يستخدمها أكثر من معلم، وتصلح لتدريس أكثر من مادة دراسية. مثل: المحاضرة، والمناقشة، والاستقصاء الاستقرائي/الاستنتاجي»([1]).

وهناك طرق التدريس الخاصة: «وهي عبارة عن مجموعة من السلوك الذي يهدف لتعليم التلاميذ خبرة، أو موضوعا، أو مفهوما محددا دون غيره من الخبرات، أو المواضيع، أو المفاهيم»([2]).

3- طرق التعليم حسب عدد المتعلمين بها.

يمكن أن نقسم طرق التعليم حسب عدد المتعلمين بها إلى أربعة أنواع:

1- طرق فردية لا يتعدى المتعلمون بها اثنين في الغالب؛ مثل التعليم الخاص، والمبرمج، والتدريس الوصفي، والدراسة المستقلة.
2- طرق المجموعات الصغيرة التي يتراوح عدد المتعلمين بها بين (3–20) تلميذا. إن طرق المناقشة بمختلف صيغها هي أمثلة للطرق الحالية.
3- طرق المجموعات الكبيرة أو الجماعية التي يزيد عدد التلاميذ بها عن (40) مثل: طرق الإلقاء والمحاضرة.
4- طرق المجموعات المتوسطة (أو شبه الجماعية) مثل: طريقة التدريس الصفي التي تجمع بين عدة طرق في آن واحد. ويتروح عدد المتعلمين بها بين (20–40)([3]).

إن اختيار طريقة من (**طرق التدريس**) لتوظيفها في درس ما يخضع لعدة معايير يمكن إيجازها فيما يلي:

★ المعيار الأول: طبيعة المجزوءة المدرسة. فما قد يوافق (**المجزوءة الاعتقادية**) قد لا يوافق (**المجزوءة التعبدية**)، وما قد يوافق (**مجزوءة التربية**

[1] - "التنفيذ العلمي للتدريس"، د. محمد زياد حمدان. ص:162.
[2] - م. س. ص:162.
[3] - "التنفيذ العلمي للتدريس"، ص:163.

التواصلية والصحية) قد لا يلائم (**مجزوءة التربية الاقتصادية والمالية**). وما قد يستجيب لخصائص (مجزوءة التربية الحقوقية) قد لا يوافق خصائص (**مجزوءة التربية الاجتماعية**).

★ المعيار الثاني: طبيعة الدرس من حيث مستوياته الثلاثة. فـ(**الدرس النظري**) يركز على (**بناء المفاهيم**)، وهذا يستدعي طرقا خاصة. و(**الدرس التطبيقي**) يركز على تطبيق ما تلقاه المتعلم في الدرس النظري؛ وهذا يقتضي التركيز على ما يحقق (اكتساب القيم والمهارات). و(**درس الأنشطة**) يركز على (**الأنشطة الفكرية والحركية**)؛ سواء داخل الفصل أو خارجه، وسواء كان ذلك من خلال (**التكاليف العينية**)، أو (**التكاليف الجماعية**).

★ المعيار الثالث: طبيعة كفايات المجزوءة وأهداف الدرس.

إن طبيعة كفايات المجزوءة وأهداف الدرس تتحكم بشكل قوي في اختيار طريقة من طرق التدريس. فالأهداف المتعلقة بالمجال المعرفي تحيل على نوع من طرق التدريس. والأهداف المتعلقة بالمجال المهاري تقتضي طرقا تنمي مختلف المهارات عند المتعلمين؛ من خلال – مثلا – (**الطريقة الاستقرائية**)، أو(**الطريقة الاستنباطية**)، أو(**طريقة حل المشكلات**)، أو(**الطريقة الحوارية**).

والأهداف المتعلقة بالمجال الوجداني تحيل على طرق خاصة تعين على إكساب السلوكات المرغوب فيها، وتجاوز السلوكات التي يُتوخى الإعراض عنها.

يقول الدكتور صالح دياب هندي والأستاذ هشام عامر عليان: «يهتم المربون بتحديد الأهداف التعليمية، ويرون أن هذا التحديد يعكس تحديدا مقابلا للطرق، والأساليب والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف. فإذا كان الهدف عاما وكبيرا؛ فمن الصعب اختيار طريقة تدريس معينة لذلك. أما إذا كان الهدف سلوكيا محددا؛ فإن الطريقة ستكون أكثر تحديدا. فإذا كان هدف الدرس مثلا أن يستمع الطالب إلى تلاوة القرآن الكريم؛ فإن الطريقة المناسبة هي توفير الجو المناسب

للاستماع، وإحضار الشريط المسجل... أما إذا كان الهدف تنمية انفعالات خاصة لدى استماع القرآن؛ فإن المناسب أن يقوم المعلم بتنويع المواقف والأساليب؛ حتى ينمي مثل هذه الانفعالات»([1]).

✯ المعيار الرابع: طبيعة المواصفات والكفايات الأساسية للمادة. ولذلك يتعين على المدرس أن يلم إلماما دقيقا بمواصفات المتعلم بالسلك الثانوي التأهيلي، وبالكفايات الأساسية للمادة؛ حتى يربط بين هذه المواصفات والكفايات، وبين الكفايات النوعية المتعلقة بالمجزوءات، والأهداف التي تنطلق منها الدروس؛ حينذاك يستطيع أن يمتلك المقومات التي تعينه على اختيار الطريقة المناسبة.

✯ المعيار الخامس: طبيعة المادة المدرسة؛ ويظهر هذا جليا في التدريس بالمكونات، أو التخصصات؛ خصوصا في مواد التعليم الأصيل. فما يوافق مادة (**الفقه**)، قد لا يوافق مادة (**الحديث**)، وما يوافق مادة (**علوم القرآن**) قد لا يوافق مادة (**أصول الفقه**). وما يتماشى – مثلا مع مادة (**الفرائض**)، قد لا يوافق مادة (**التوقيت**).

وذلك على اعتبار: «أن هناك صلة بين محتوى المادة الدراسية، وبين طريقة تدريسها. وعليه فلا بد من التعرف إلى محتوى المادة الدراسية، ومستوى صعوبتها، ونوع العمليات العقلية التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة. فإذا كان المحتوى مثلا يشمل تمرينات وتدريبات عملية؛ فإنه يتطلب استخدام طريقة تدريس مغايرة للطريقة المستخدمة مع محتوى آخر يشمل مفاهيم، وقوانين، ونظريات»([2]).

✯ المعيار السادس: خصائص الفئة المستهدفة. فما يوافق تلاميذ الجذع المشترك، قد لا يوافق تلاميذ سلك الباكلوريا. وما قد يوافق تلاميذ التخصصات الأدبية، قد لا يوافق تلاميذ التخصصات العلمية.

---

[1] - "دراسات في المناهج الأساليب العامة"، ص: 178.
[2] - م. س.، ص: 178.

وقد يعترض معترض فيقول: مراعاة هذه المعايير قد يكلف مجهودا جبارا من طرف الأستاذ. وقد لا يعين كثرة التلاميذ على تطبيق طرق التـــدريس، إضـــافة إلى أسباب أخرى: كضعف المعامل، وطبيعة جداول الحصص وغير ذلك مما قـــد يتفـــنن الأستاذ في جمعه من الأسباب؛ حتى يكون ذلك ذريعة للتملص من التجديد والإبداع.

جوابا على هذا المعترض أقول: إن الدرس الذي لا يبذل فيه الأستاذ جهدا جبارا ومتميزا؛ من خلال اختيار الطرق، والوسائل، والأنشطة لا يمكن إلا أن يكون درسا روتينيا لا يحقق الأهداف المرسومة له؛ خصوصا علـــى المســـتوى المهـــاري، والوجداني.

وإذن؛ فقد تبين أن اختيار طريقة من طرق التدريس لهذا الدرس أو ذاك لا تتم بطريقة اعتباطية وارتجالية، وإنما تقوم على دعائم وأسس موضوعية تراعي ما تقدم من معايير وضوابط.

وسنتعرض لمجموعة من الطرق التدريسية؛ نرتبها حسب الشكل التالي:

أولا: طريقة حل المشكلات.
ثانيا: الطريقة الاستقرائية.
ثالثا: الطريقة القياسية الاستنباطية.
رابعا: الطريقة الإلقائية.
خامسا: الطريقة الحوارية.
سادسا: طريقة المشروع.
سابعا: طريقة العصف الذهني.
ثامنا: طريقة التعيينات.
تاسعا: طريقة التعليم المبرمج.
عاشرا: التدريس عن طريق التعليم المصغر.

أولا: طريقة حل المشكلات

1- مفهوم (الوضعية المشكلة) أو(الوضعية المسألة)

يراد بـ(**الوضعية المشكلة**): «كل موقف لا يقوى فيه سجل الإجابات الجاهزة المتوفرة لدى الفرد على إعطاء إجابة ملائمة بشكل مباشر»([1]). أو هي: «عبارة عن وضعية يواجهها المتعلم، وحالة يشعر فيها أنه أمام موقف مُشْكِل أو سؤال محير؛ لا يملك تصورا مسبقا عنه. ويجهل الإجابة عنه؛ مما يحفزه على البحث والتقصي؛ من خلال عمليات معينة تتوصل لحل المشكلة»([2]).

إن التدريس بالوضعيات المشكلة يستمد خلفيته النظرية من (**النظرية البنائية**) لجان بياجي الذي يعتبر التعلم نشاطا يمارسه المتعلم على موضوع التعلم من خلال (**الاستيعاب**) و(**التلاؤم**) اللذين يؤديان إلى (**التوازن**) و(**التكيف**).

إن التدريس بـ(**الوضعيات المشكلة**) طريقة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. فالمدرس يصوغ المشكلة التي هي عبارة عن موقف: (صورة، قصة، سؤال...) لا يستطيع المستهدف من خلال معارفه التي يمتلكها أن يجد الجواب بطريقة سهلة ومباشرة. فهو يحتاج إلى الرجوع إلى مكتسباته السابقة، وإلى تمثلاته؛ لفهم عناصر المشكلة من خلال: التدبر والنظر، والاستكشاف، والقدرة على حشد مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تعينه على تجاوز العائق. وبذلك تعتبر طريقة (**حل المشكلات**) طريقة من طرق (**التدريس بالكفايات**)؛ لأنها تركز أساسا على إكساب مجموعة من المهارات للمتعلم.

---

[1] - "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، د. أحمد أوزي. ص: 129. وانظر كذلك "المنهل التربوي"، 831/2. وانظر أيضا "موسوعة الكفايات"، ص: 294.

[2] - "الوضعية المشكلة منطلقات في البناء"، محمد الفتى. العدد 24 من مجلة علوم التربية، مارس 2003، ص: 124.

2- مكونات الوضعية المسألة

وحتى تؤدي هذه الوضعية المشكلة وظيفتها؛ لا بد أن تتوفر حسب اصطولفي Astolfi على العناصر التالية:

1- ينبغي أن تحدد الوضعية **عائقا** ينبغي حله؛
2- أن تكون الوضعية **حقيقية ملموسة وواقعية** تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات؛
3- تشبه هذه الوضعية **لغزا حقيقيا** ينبغي حله ومواجهته بالقدرات المكتسبة؛
4- تكون ذات خصوصية تحدد **مجال الكفاية**؛
5- توصف ضمن لغة **واضحة ومفهومة** من قبل التلميذ؛
6- تتطلب الوضعية **معارف، وقدرات، ومهارات**؛ تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية، والحركية، والوجدانية؛
7- تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد **خارج المدرسة ضمن الحياة المهنية** أو **الحياة الخاصة**؛
8- يعد للتلميذ **مشكلا حقيقيا** لا يكون فيها الحل بديهيا؛
9- تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ **خبراته**؛
10- تحدد الوضعية وفق **المستوى المعرفي للتلميذ**([1]).

ومنهم من أوصل هذه الشروط إلى تسعة عشر شرطا؛ تأتي على الشكل التالي:

1- **الشمولية**: أي مهمة شاملة تجري في سياق؛ فتتطلب أكثر من فعل، أو إجراء، وقابلة للتجزيئ في الوقت نفسه.
2- **التعقيد**؛ أي تتطلب عدة معارف وصراعا معرفيا.

[1] - "الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم"، د. جميل حمداوي. ضمن كتاب "التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم"، ص: 71، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 9، ط.1، 2007.

3- **المعنى**؛ أي لها معنى بالنسبة للتلميذ.
4- **هادفة**؛ أي تستهدف تحقيق أهداف تعلمية.
5- **تورط التلميذ في العمل**؛ أي مطلوب منه تجاوز العوائق، وبالتالي بناء معارفه، علما بأن الوضعية- المسألة لا تقبل الحل المباشر.
6- تساهم في **تغيير التمثلات** وتعيد بناء الأفكار.
7- ارتباطها **بالإنجاز**.
8- الوضعية- المسألة **ذريعة للتعلم**.
9- تتسم الوضعية- المسألة **بملاءمتها لمستوى التلاميذ**؛ أي استبعاد الطابع التعجيزي.
10- ليست الوضعية- المسألة إشكالية لكن تحضر التلاميذ لطرح إشكاليات يتطلب تدرجا يحصل بواسطة سلسلة من الوضعيات.
11- الوضعية- المسألة **مهمة ملموسة**.
12- الوضعية- المسألة تستهدف **التكوين الذاتي** للمتعلم.
13- تتسم الوضعية- المسألة **بالتحفيزية**.
14- تتسم الوضعية- المسألة بخاصية **تحويلية للتعلمات**.
15- تمس الوضعية- المسألة **اهتمامات التلميذ**.
16- تكون في الغالب من سياق **يرتبط بإشكالية أو بمجموعة من المهام** تقع تحت مهام معقدة.
17- تستهدف الوضعية- المسألة **بناء الكفاية** في شموليتها.
18- تتسم الوضعية- المسألة **بالمعنى، والانفتاح، والدينامية**، وتفاعلية التلاميذ.
19- **لا ترتبط الوضعية بتعلم واحد** أو تخصص واحد([1]).

ويمكن أن أجمع هذه الخصائص، وما ذكر عند أسطولفي فيما يلي:

[1] - "الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية"، ترجمة وإعداد الحسن اللحية. ص: 76- 77.

---> الشمولية
---> التعقيد الوظيفي
---> القصدية والوظيفية

مكونات ---> عملية ⇦ تستدعي إجراءات من لدن المتعلم
الوضعية ---> تستدعي دمج (معارف + مهارات + سلوكات)
المسألة ---> تعدل التمثلات
---> وسيلة للتعلم الذاتي
---> واقعية تستجيب لحاجيات المتعلم
---> تهدف إلى بناء الكفايات
---> لا ترتبط فقط بالوضعية التعليمية، بل تنفتح على وضعيات الحياة العامة

3- خصائص الوضعية المسألة

وعموما فالتدريس وفق وضعية مشكلة يتميز بقيمة تربوية عالية تتجلى معالمها في:

1- جذب انتباه المتعلم واهتماماته، وإثارة دافعيته الداخلية للتعلم؛
2- تقديم الدرس على هيئته مشكلة مربكة ومستفزة، من شأنه أن يضفي عليه جوا من المتعة والحماس؛
3- مراعاة وظيفية التعلم بالاهتمام بالمعرفة، والتفاعلات مع المحيط التي عن طريقها يكتشف المتعلم ما تنطوي عليه هذه المعارف من دلالات وعلاقات (تملك المهارات، والمواقف والاتجاهات)؛
4- الانسجام مع مواقف البحث العلمي؛
5- إيجاد سياق علمي اجتماعي عملي يساعد المتعلم على نماء المفاهيم المستهدفة؛
6- ربط المفاهيم والمعارف الجديدة بالإطار الدلالي للمتعلم بنوع من التدرج الحلزوني للمفاهيم؛
7- التناغم مع المقاربة المتمركزة حول ذات المتعلم؛ باعتباره عنصرا

متحررا معتمدا على نفسه، متفاعلا قادرا على تحقيق ذاتـــه بذاتـــه، ومؤهلا للتعلم الذاتي (حل المشكل، وبنـــاء المفهـــوم، وتطبيقـــه في وضعيات جديدة..)؛

8- مراعاة طبيعة فعل التعلم لدى المتعلم (ضرورة وجود هـــدف يســـعى لتحقيقه)([1])؛

4- طريقة حل المشكلات في الكتاب المدرسي

إذا ما رجعنا إلى كتـــب (**مـادة التربيـة الإسـلامية**) بالســـلك الثـــانوي التأهيلي؛ نلاحظ أن هذه الكتب في الغالب الأعـــم وظفـــت طريقـــة (**الوضعية المشكلة**) خصُوصا في الدروس النظرية، لكنها لم توفق في الغالب في اختيار الوضعية المناسبة التي تتوفر على المكونات التي سبق أن ذكرنا، ولم توفق كـــذلك في اتبـــاع خطوات هذه الطريقة. ولذلك يتبين لنا أن هذه الوضعيات تفتقد إلى الأمور التالية:

1- عدم ملاءمتها للدرس.
2- عدم ملاءمتها للفئة المستهدفة.
3- عدم ارتباطها بالخطوات اللاحقة؛ إذ تقتضي الوضعية المسألة خطوات منها: وضع الفرضيات من قبل المتعلمين، ثم الرجوع بعد المناقشـــة، والمقارنة، إلى مرحلة التمحيص؛ حـــتى يتوصـــل المـــتعلم إلى تحقيـــق الفرضيات، وتتبين له الفرضيات الصحيحة.

وهناك كتب قدمت الوضعية المشكلة، وبجانبها الفرضيات؛ بحيث لم تتـــرك المجال للمتعلم للتفكير والتدبر والاستكشاف. فما معنى أن تقدم مشـــكلة وبجانبـــها الفرضيات، أو نماذج منها؟!!

وحتى تكون ملاحظاتنا موضوعية لابد من تقديم نماذج لوضعيات من خلال الكتب المدرسية.

[1] - "الوضعية المشكلة منطلقات في البناء"، ذ. محمد الفتى. مجلة علوم التربية، العدد 24، ص: 125- 126، مارس 2003.

★ الوضعية الأولى: **الدرس الثاني من مجزوءة وحدة التربية التواصلية والصحية.**

«كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يتجول ليلا، يتعسس الناس، فاطلع على أناس مجتمعين على مجون، فتسور عليهم منزلهم وفاجأهم في لهوهم، ففزعوا وأوعدهم بالعقاب...فقالوا: يا أمير المؤمنين! لئن كنا قد ارتكبنا خطأ. فقد ارتكبت ثلاثة أخطاء. قال عمر رضي الله عنه وما هي؟ قالوا: قد تجسست، والله تعالى يقول: ﴿ولا تجسسوا﴾ [سورة الحجرات، الآية:12]. وقد تسورت في دخول البيت، والله تعالى يقول:﴿وأتوا البيوت من أبوابها﴾[سورة البقرة، الآية:189]. ودخلت البيت من غير استئذان والله تعالى يقول: ﴿ لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم حتى تستأنسوا وتسلموا على أهلها ﴾[سورة النور، الآية:27]. فعجب عمر رضي الله عنه من فهمهم، واعتذر لهم، كما اعتذروا له وعاهدوه بالتوبة والاستقامة»([1]).

النص مذيل بهذا السؤال:

متى يكون الحوار حلا ناجعا لمثل هذه المواقف؟

من خلال مقارنة النص بموضوع الدرس؛ يتبين أن النص لا يوافق الموضوع. فالآيات المستدل بها لم تأت في سياق حوار. والنص المنطلق منه لا يشكل أي وضعية مشكلة بالنسبة للمتعلمين.

وإذن أين هو العائق الذي قد يستفز المتعلمين ويدفعهم إلى البحث والنظر والتدبر؟

بعد ذلك قدم الكتاب فرضيتين:

«– للقرآن الكريم والسنة النبوية أساليب متنوعة في الاستدلال تقنع مختلف الفئات.

[1] - "منار التربية الإسلامية، السنة الأولى من سلك الباكلوريا". ص:21.

– كل حوار يعتمد الأسس والضوابط السليمة ينتهي بالمتحاورين إلى أحد أمرين: القبول أو الرفض»([1]).

فهل النص الذي انطلق منه الدرس يُعين على صياغة هذه الفرضيات؟ وهل المتعلم في مستوى أن يصوغ فرضيات في هذا المستوى في غياب النصوص المساعدة؟ وهل تقديم نماذج من الفرضيات يدفع المتعلمين إلى التفكير، والتعلم الذاتي؟

في نفس الصفحة التي ورد بها النص، ورد عنوان: "خطة العمل لحل المشكلة"

تتكون من ثلاثة عناصر:

1- أفترض الحلول المناسبة مسترشدا بما يلي: (سبق ذكر الفرضيات)
2- أدرس وأتعرف
   – أساليب الحوار من خلال النصين
   – مفهوم الحوار وأسلوبه وهدفه.
   – أسس ومرتكزات أساليب الحوار في القر آن والسنة.
3- أتحقق من صحة الفرضيات التي انطلقت منها([2]).

من خلال العنصر الثاني للخطة أحيل المتعلم على نصين آخرين لا علاقة لهما بنص الوضعية.

- النص الأول: قوله تعالى: ﴿ألم تر إلى الذي حاج إبراهيم في ربه أن آتاه الله الملك إذ قال إبراهيم ربي الذي يحيي ويميت قال أنا أحي وأميت. قال إبراهيم فإن الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب. فبهت الذي كفر والله لا يهدي القوم الظالمين﴾ [سورة البقرة. الآية: 258].

- النص الثاني: عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ جاءه أعرابي

[1] - "منار التربية الإسلامية، السنة الأولى من سلك الباكلوريا". ص:21.
[2] - م.س. ص:21.

فقال: «**يا رسول الله إن امرأتي ولدت غلاما أسودا. فقال هل لك من إبل؟ قال نعم. قال: ما ألوانها؟ قال: حُمر. قال: هل فيها من أوْرق؟ قال: نعم. قال: . فأنى كان ذلك؟ قال: أراه عِرق نزعه. قال: فلعل ابنك هذا نزعه عرق**». أخرجه البخاري في الصحيح.

إذا كانت الآية وردت في سياق حوار؛ فإن الحديث لم يرد في هذا السياق. وإنما سياقه سؤال استفساري عن حالة من طرف رجل للرسول ﷺ .

فلا علاقة للنص الثاني بموضوع الدرس. ولا يساعد لا من قريب ولا من بعيد في تحقيق ما ورد بالعنصر الثاني.

أمّا العنصر الرابع؛ فحقه أن يذكر آخر الدرس عند التقويم النهائي. ولا ذكر له عند تقويم التعلمات، فتبين من ذلك أن الوضعية المسألة من خلال هذا النوع ليست طريقة تدريس، وإنما هي عنصر يصدر به الدرس، ثم تنقطع أواصره بعد ذلك بباقي خطوات ومراحل الدرس.

★ الوضعية الثانية: الدرس الثاني من الوحدة الفكرية المعنون بـ: "خصائص التفكير المنهجي في الإسلام"

«تقاس حيوية الأمم ونهضتها في اتفاقها لا في اختلافها، وهنا ينبري سؤال هام: ما الذي يجعلها أمة متفقة لا مختلفة؟ إن الذي يجعلها كذلك هو وحدة مفاهيمها ومقاييسها وطريقة تكوين قناعتها، وسبيلها إلى ذلك وجود طرق تفكير ذات نهج واحد تميز بها بين الحق والباطل، والصلاح والفساد، والعزة والذل؟

فما حقيقة منهجية التفكير عند المسلمين؟ وما خصائصها وما الذي يثبت جدواها وفعاليتها، خاصة بالنسبة لنا في العصر الحديث؟»([1]).

يلاحظ على هذه الوضعية ما يلي:

1- هذه الوضعة تتضمن أحكام قيمة جاهزة لا تقبل إلا وجها واحداً، ولا

[1] - "في رحاب التربية الإسلامية. السنة الثانية من سلك الباكلوريا". ص:58.

تقبل النظر، والافتراض، والاختلاف.

2- الأسئلة المطروحة لا يمكن الإجابة عنها انطلاقا من الوضعية.

3- الوضعية تقدم مفاهيم خاطئة للمتعلم. إذ يفترض من خلال الوضعية أن من خصائص التفكير المنهجي في الإسلام الاتفاق والتنميط، ولا مجال للاختلاف. في حين أن قوة الأمم وحيويتها تظهر في تدبير الخلاف. أما مواطن الاتفاق؛ فلا إشكال فيها.

لا نجد في الدرس، ولا في غيره من الدروس مرحلة تحديد الفرضيات، ولا مرحلة تمحيص الفرضيات. وبذلك يتبين– وقد تتبعت الكتاب بكامله من خلال دراسة مستقلة([1])– أن الوضعية المسألة في الكتاب رأس بلا جسد، أو جسد بلا رأس. بل إن كتاب "في رحاب التربية الإسلامية، للسنة الثانية باكلوريا" لم يستعمل مصطلح "**الوضعية المشكلة**"، بل استعمل مصطلحين اثنين:

المصطلح الأول: مصطلح: "**الوضعية**" الذي له علاقة بالمدخل إلى الدرس.

المصطلح الثاني: مصطلح: "**المشكلة**" وتحته يتم إيراد نص بشري، تارة يذيل بسؤال وتارة أخرى بدون سؤال.

فأصبح الأمر يتعلق في هذا الكتاب – من خلال دروسه – بنصين؛ واحد في المدخل، والآخر بعد ذلك؛ وكلاهما يطرح مشكلة.

من خلال النظر في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" وكتاب "منار التربية الإسلامية"، للجذوع المشتركة؛ يتبين أن الكتابين معا لم يستعملا مصطلح: "**الوضعية المشكلة**"، فالكتاب الأول عنون نص المدخل بـ: "**أفكر وأقترح**" خصوصا في الدروس النظرية. أما الكتاب الثاني فقد عنون لنص المدخل بـ: "**انطلق**".

لكل ذلك؛ فإن دور الأستاذ يبقى مهما ومحوريا في اقتراح وضعيات واقعية وواضحة؛ تتضمن عائقا يثير رغبة المتعلمين في إعمال النظر، والتفكير؛ حتى يتجاوز ما يلاحظ من نقص على الكثير من الوضعيات المقدمة في الكتاب المدرسي بشتى مستوياته.

[1] - "قراءة في كتاب السنة الثانية بكالوريا "في رحاب التربية الإسلامية". دراسة توثيقية وتحليلية ونقدية.

5- جذاذة نموذجية وفق التدريس بطريقة (حل المشكلات)

المادة: ..... الموضوع: .....

الأهداف: (مخططة من طرف المدرس وغير معلنة للتلاميذ؛ لأنهم يستخلصونها بأنفسهم عند إعلان النتائج)([1])

المستوى: ..... عـــــدد التلاميـــــذ: .....

الحصة: .....

سيرورة الدرس

المقطع الأول: تحديد المشكل

1- صياغة المشكل؛

2- نشاط المدرس؛

3- نشاط التلاميذ؛

4- الأدوات والوسائل.

المقطع الثاني: صياغة الفرضيات

1- نشاط المدرس؛

2- نشاط التلاميذ؛

3- الأدوات والوسائل.

المقطع الثالث: اختبار الفرضيات

1- نشاط المدرس؛

2- نشاط التلاميذ؛

3- الأدوات والوسائل.

المقطع الرابع: إعلان النتائج

1- نشاط المدرس؛

2- نشاط التلاميذ؛

3- الأدوات والوسائل.

*** تقييم النتائج**

- تقييم التلاميذ؛

- تقييم المدرس([2])

---

[1] - وقد تحدد الأهداف بعد تحديد المشكلة.

[2] - "الكفايات واستراتيجيات اكتسابها"، ذ. عبد الكريم غريب. ص: 186- 187.

نموذج ثان لجذاذة بطريقة حل المشكلات([1])

مراحل الدرس	أنشطة التلاميذ	تدخلات المدرس
تحديد المشكلة ومواجهتها	- مواجهة التلاميذ للمشكلة. - تعبيرهم عن إحساسهم. - مناقشة المشكلة وتحديدها.	- إثارة حوافز التلاميذ. - تحسيسهم بالمشكلة. - إرشادهم لعناصر فهمها.
صياغة فرضيات وأجوبة مؤقتة	- تأمل المشكلة وملاحظة عناصرها. - اقتراح حلول وأجوبة. - مناقشة الحلول.	- الإصغاء لمقترحات التلاميذ. - مساعدتهم على التفكير والملاحظة.
اختبار الفرضية والحلول	- التفكير في وسائل اختبار وفحص الحلول والأجوبة. - إعداد تصميم للعمل. - ملاحظة العمليات. - توزيع المهام.	- توفير الأدوات والوسائل. - ملاحظة عمل التلاميذ وإرشادهم. - تنفيذ بعض طلباتهم لإنجاز التجربة.
الوصول إلى نتائج وحلول	- تنظيم المعطيات وبحث العلاقات بينها. - تقويم النتائج المتوصل إليها. - الخروج بتعميمات وتفسيرات.	- الإصغاء للنتائج والخلاصات المتوصل إليها. - إبداء ملاحظات تدفع التلاميذ للمراجعة.

إذا أردنا أن نجري هذه الخطوات وفق خصائص مادة (التربية الإسلامية)؛ فإننا يمكن أن نحدد الخطوات التالية:

1- تحديد المشكلة من خلال قراءة النص، أو توظيف أي وسيلة أخرى من الوسائل المعتمدة في هذا الباب: كالصورة، وتشخيص حوار، أو حالة...

[1] - "معجم علوم التربية"، ص: 182. وانظر كذلك "المقاربة المتمركزة حول نشاط الجماعة بيداغوجية حل المشكلات"، ذ. عبد العزيز الغرضاف، ضمن: "درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات"، ص: 139- 162.

2- تحديد الكفاية النوعية والأهداف. ويستحسن أن تبنى من طرف المتعلمين لا أن تقدم لهم جاهزة باعتماد ما في الكتاب المدرسي.
3- تحديد الفرضيات من قبل المتعلمين.
4- قراءة النصوص (قرآنية– حديثية) التي انطلق منها الدرس.
5- فهم النصوص، وتحليلها واستنتاج ما فيها من: مفاهيم، أحكام، ومبادئ؛ مع استصحاب الفرضيات أثناء هذه المرحلة؛ حتى يتم فحصها، وتمييز ما هو صحيح، وما هو خاطئ.
6- الوصول إلى النتائج من خلال اعتماد الفرضيات الصحيحة، واستبعاد الفرضيات الخاطئة.
7- التعميم ومحاولة ربط النتائج بالوضعيات المشابهة في الحياة العامة؛ مع التركيز على الجانب القيمي السلوكي الذي يميز المادة.

إن طريقة (**الوضعية المشكلة**) طريقة لها ارتباط أقوى بالتخصصات العلمية، ومن رحمها خرجت. لذلك فإن هذه الطريقة يمكن الاستفادة منها في مادة (**التربية الإسلامية**) مع مراعاة خصائص المادة التي تهدف بالأصالة إلى إكساب السلوكات، والقيم الشرعية والإنسانية. نعم طريقة (**الوضعية المشكلة**) من الطرق الفعالة التي تركز على نشاط (**المتعلم**) وتدفعه إلى التفكير، والتدبر، والاستكشاف، والتجريب. وهذه خصائص مهمة، لكن ما ينبغي أن يكون ذلك على حساب ما تهدف إليه المادة بالأصالة.

فهذه الطريقة عند نقلها إلى التخصصات الأدبية، ينبغي أن تراعي خصائص المجال الجديد؛ خُصُوصا وأن مادة (**التربية الإسلامية**) مادة تنطلق أساساً من نصوص قرآنية وحديثية فيها مجموعة من الأحكام والمبادئ التي تحتاج إلى التطبيق والامتثال بعد الفهم.

وقد تكون هذه الطريقة ناجعة خصوصا في الموضوعات الفكرية، أو الموضوعات الشرعية التي جاءت في نصوص ظنية تحتمل أكثر من معنى. وقد تكون

كذلك ناجعة باعتبارها وسيلة تظهر التمثلات الـــتي يمتلكهـــا المتعلمـــون حـــول الموضوعات المدرسة.

ثانيا: الطريقة الاستقرائية

1- مفهوم الطريقة الاستقرائية

وهي طريقة يتم الانتقال فيها من خلال بناء الدرس من الجزئيات إلى ما هو كلي؛ عبر المراحل التالية:

1- **الملاحظة.**
2- **الفهم.**
3- **الربط والموازنة بين الأجزاء المكونة للكل.**
4- **استنباط المفهوم، أو الحكم العام.**

وهي طريقـــة قديمـــة نهجهـــا علماؤنـــا في (**الفقه**) وعلـــم (**الأصول**). فـــ(**القاعدة الفقهية**) – مثلا– أو (**القاعدة الأصولية**) كانت تبنى من خـــلال تتبع الأحكام، والدلائل الجزئية؛ وذلك بتوظيف مسالك متعـــددة علـــى رأســـها (**الاستقراء**). ونهج هذا النهج كذلك علماؤنا في (**علم الحديث**) رواية ودراية؛ إذ لم يكن المحدث يحكم على حديث بالصحة، أو الضعف إلا بعد تتبع متونه وأسانيده.

2- خطوات الطريقة

تتكون هذه الطريقة من الخطوات التالية:

1- **التحفيز**؛ حيث يطلب من المدرس اتباع التوجيهات الآتية:
أ- العمل على ربط موضوع التعلم بحاجات المتعلم.
ب- الإعلان عن الأهداف.
ج- ربط المحتوى الدراسي بالمحيط الاجتماعي والثقافي.
د- تقديم موضوع التعلم في صيغة إشكالية.

هـ- تقديم محتوى الدرس مع مراعاة المستوى النمائي **(العقلي)** للمتعلم.

2- جمع المعطيات والمعلومات

في سياق مادة **(التربية الإسلامية)** التي تنطلق في الغالب الأعم من النص القرآني أو الحديثي؛ فإن هذه المرحلة تتشكل من الخطوات التالية:

أ- قراءة النص؛ أداء وتجويدا.

ب- فهم معانيه؛ من خلال بيان معاني الكلمات: لغة واصطلاحا مع مراعاة السياق.

ج- تحديد المعاني الجزئية، والأحكام التي يتضمنها النص.

3- التجريد المتدرج

في هذه المرحلة يقيم المتعلم العلاقة بين المفاهيم، ويعيد ترتيبها، وتركيبها، ويربط بين المتقدم والمتأخر من المعاني. ويستحسن أن يلجأ المدرس إلى طريقة **(الخطاطة)**؛ لجمع المعاني المتناثرة حتى يكون الفهم لبنية النص كاملا وشاملا. وهذا ما تؤكد عليه **(النظرية الألمانية)** لمفهوم التعلم. ويمكن التركيز في هذه المرحلة على القواسم المشتركة بين المفاهيم، وما يختص به كل مفهوم؛ حتى يكتسب المتعلم مهارات: القياس، والمقارنة، وربط الأسباب بالمسببات، والعلل بالمعلولات، إلى غير ذلك من العلاقات التي تكون بين المفاهيم.

4- الاستنتاج

هنا ينتقل المتعلم إلى استنتاج الأحكام العامة، وصياغة التعاريف، وبناء المفاهيم والمبادئ، والقضايا العامة المجموعة من خلال رصد العلاقة بين الجزئيات. ويستحسن أن يفسح المدرس المجال للمتعلم ليصل من خلال مجهوده الخاص إلى استنباط الأحكام العامة.

5- التطبيق

في هذه المرحلة تقدم للمتعلمين مجموعة من الحالات أو التمارين أو المسائل؛ ليطبقوا عليها الأحكام والمبادئ العامة التي توصلوا إليها.

3- المبادئ التي تعتمد عليها الطريقة

تعتمد هذه الطريقة على مجموعة من المبادئ منها:

1.3- التدرج من المحسوس إلى المجرد

يحتاج المتعلم في كثير من الأحيان؛ حتى يحيط بفهم أمر من الأمور خصوصا إذا كان من المفاهيم المجردة أن يقرب له ذلك؛ من خلال ضرب الأمثال. وهذا المبدأ مراعى كثيرا في القرآن والسنة النبوية المطهرة.

2.3- التدرج من المفرد إلى المركب

إذ من العادة أن يتم إدراك المفاهيم المفردة قبل المفاهيم المركبة. ولذلك عندما يحس المدرس أن مفهوما لم يدرك بالشكل الكافي من قبل المتعلم؛ فلا بد أن يحلل المفهوم إلى أهم مكوناته، ومن خلالها يتم التدرج إلى فهم المفهوم الكلي. وكذلك الأمر حينما يتعلق الأمر بمفاهيم مركبة. فالأجدر أن يعود الأستاذ إلى الانطلاق من المفاهيم المفردة.

3.3- التدرج من المعلوم إلى المجهول

وفيه يتم الانتقال بالمتعلم من المعارف التي يعرفها إلى المعارف التي يجهلها؛ عن طريق إقامة الجسور بين المعلوم والمجهول. إذ كثيرا ما يتوفر المتعلم على المعارف التي قد يستطيع بها أن يدرك ما هو مجهول عنده؛ لكن قد يعجز عن هذا الإدراك للأسباب التالية:

1- عدم التوظيف الجيد للمعارف المكتسبة؛ لأن المتعلم لم يدرك العلاقة بين المعلوم والمجهول.
2- عدم التعود والتدريب على ممارسة هذا الفعل. إذ اعتاد المتعلم أن تقدم له المعارف جاهزة من خلال طريقة **(الإلقاء)**؛ حيث يقتصر هو على الإنصات والاستهلاك.
3- نسيان بعض المعارف التي قد تعين على الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

وحينئذ يكون دور المدرس في إثارة ذاكرة المتعلم من خـــلال أســـئلة دقيقة تعينه على التذكر والربط.

4.3- التدرج من الجزء إلى الكل

فمثلا في دروس الإرث لا يستطيع المتعلم أن يصل إلى عملية التأصـــيل أو التصحيح دون المرور بالأسباب، والشروط، والأركان، والموانـــع، والتفريـــق بـــين أصحاب الفروض وأصحاب التعصيب، ومعرفة أنواع الحجب.

ولا يمكن أن نطلب من المتعلم استخلاص خصائص العقود العوضية، أو غير العوضية – مثلا- دون الوقوف على خصائص كل عقد على حدة.

5.3- تقديم الأمثلة التوضيحية قبل صياغة المبـــادئ والأحكـــام، والنظريات.

6.3- تقديم الأسباب قبل المسببات.

7.3- التركيز على المقارنة بين الأشياء والمفاهيم، والمبادئ، وإعانة المتعلم على إدراك العلاقة بين هذه المكونات؛ من خـــلال الوقـــوف علـــى المتفـــق والمختلف.

إن هذه الطريقة تجعل (المتعلم) فعلا محور العملية التعليمية التعلمية، ويبقـــى للأستاذ دور الموجه والمسهل. قد يجد الأستاذ بعض العناء في بداية الطريق، خصوصا وأن التلاميذ قد ألفوا أن تقدم لهم المادة جاهزة بدون بذل أدنى جهد. بل إننا عاينـــا من خلال فترة الملاحظة لسنوات، أن الأستاذ يسأل، والتلميذ يجيـــب مـــن خـــلال الكتاب المدرسي المفتوح أمامه طيلة الحصة.

4- جزاوة نمطية وفق التدريس بالطريقة الاستقرائية[1]

المرحلة	الأهداف	نشاط المتعلم	توجيهات المدرس وتقنيات التدريس
التحفيز	- جعل المتعلم منتبها ومستعدا لبذل الجهد الكافي للقيام بالتعليم.	- يعبر عن اهتمامه بواسطة سلوكات وتصرفات متنوعة.	- العمل على ربط موضوع التعلم بحاجات المتعلم. - الإعلان عن الهدف. - ربط المحتوى الدراسي بالوسط السوسيوثقافي. - تقديم موضوع التعلم في صيغة إشكالية. - تقريب محتوى الدرس من المستوى النمائي (العقلي) للمتعلم..
جمع المعلومات والمعطيات	- أن يتمكن المتعلم من جمع المعطيات الكافية حول موضوع ما.	- يلاحظ، يراقب، ينتبه، يتتبع، يستجيب، يرصد، يميز، يسجل، ينقل، يبلغ، يصف..	- ينظم وضعية الملاحظة: تحديد شكل العمل خلال الملاحظة (فردي/جماعي) جلب الانتباه (استعمال أسئلة دقيقة لتوجيه الملاحظة). - توضيح التعليمات الخاصة بالملاحظة، تقديم موضوع الملاحظة بصورة ملائمة. - تحديد المهام خلال العمل. - تحديد أشكال التدوين..
التجريد المتدرج: (التصنيف والنمذجة)	- أن يتمكن المتعلم من الانتقال من مستوى المعطيات	- يقيم علاقات بين المعطيات المتأثرة عن طريق: التصنيف، الترتيب، المقارنة،	- تنظيم مرحلة التجريد المتدرج. - تحديد موضوع التجريد (الأشياء، العلاقات،

[1] - "معجم علوم التربية"، ص: 180.

	الحسية والمتناثرة إلى مستوى التعبير عنها بواسطة مفاهيم ونماذج كلية ومجردة.	الربط، المفهمة، الضم والإدماج، التمييز والتعريف. - يرسم خطاطة. - يرصد التشابه، الاختلاف، التأثير، الأسباب، النتائج، التبعية، الاتجاه.	الخصائص). - طرح أسئلة ملائمة، حول أنواع العلاقات. - اقتراح وتحديد بنيات التنظيم (لغوية، إيقونية، رياضية منطقية). - توجيه المتعلمين تدريجيا نحو بناء النموذج.
الاستنتاج	- أن يتوصل المتعلم إلى صياغة محتوى الدرس (مفهوم، قاعدة، قانون...) في إطار صيغة عامة ومجردة.	- القيام باستنتاجات متدرجة من خلال الإجابة على أسئلة المدرس. - اقتراح صيغ متنوعة. - الانتباه إلى ما هو ثابت ومتكرر في المعطيات المصنفة. - بناء الصيغة العامة.	- توجيه أسئلة إيجابية ملائمة. - انتقاء الصيغ الملائمة. - تصحيح وتعديل الصيغ المقترحة من طرف المتعلمين. - بناء الصيغة النهائية بمشاركة المتعلمين. - التأكيد على الصيغة وشرحها.
التطبيقات	- أن يتمكن المتعلم من إكساب واستيعاب مدلول الصيغة العامة. - أن يتمكن من توظيفها في وضعيات جديدة.	- ينجز أنشطة اختبارية متنوعة: حل المشكلات التمارين، إنجاز الأعمال والمهام المختلفة...	- يقترح تمارين ومشكلات وأنشطة وأعمال مختلفة. - يراقب ويوجه ويشرف. - يصحح ويعدل الأخطاء الشائعة. - يبلغ النتائج ويناقشها مع المتعلمين.

5- مميزات الطريقة الاستقرائية

تتميز هذه الطريقة بمجموعة من المميزات منها:

1.5- التمركز حول فعالية المتعلم ونشاطه الذاتي من خلال: الملاحظة، والفهم، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتعميم.

2.5- إكساب المتعلم المنهج العلمي القائم على ربط الجزئيات بالكليات. إذ لا يمكن أن نصل إلى حكم إلا عن طريق اتباع خطوات المنهج الاستقرائي. وهذا يبعد المتعلم عن التعلمات الانطباعية التي لا تعتمد على أسس علمية.

3.5- إكساب المتعلم مجموعة من المهارات العقلية، والمنهجية؛ التي يمكن استثمارها داخل الوضعيات التعليمية التعلمية، وكذا في وضعيات الحياة العامة.

4.5- الربط بين ما هو نظري، وما هو عملي يعتمد على التطبيق والممارسة. وهذا ما يحتاجه المتعلم اليوم؛ سواء في التخصصات الأدبية، أو التخصصات العلمية. إن التعلم عن طريق الممارسة هو الكفيل بتمهير المتعلمين، وجعلهم قادرين على اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق **(رهان الجودة)**.

ثالثا: الطريقة القياسية والاستنباطية

1- مفهوم الطريقة

«يقصد بالطريقة الاستنتاجية والقياسية مجموعة العمليات العقلية التي ينتقل فيها العقل أثناء عملية التفكير من القواعد العامة إلى الجزئيات المفردة»([1]).

إذا كان المتعلم في **(الطريقة الاستقرائية)** يبذل جهدا متميزا من خلال: الملاحظة، والفهم، والتحليل، والتركيب، وإدراك العلاقة النسقية بين الأجزاء؛ ليخرج بالحكم العام، أو المبدأ الكلي الجامع؛ فإن **(الطريقة القياسية)** أقل من حيث الجهد والنظر من **(الطريقة الاستقرائية)**؛ على اعتبار أن (الطريقة القياسية) تمكن المتعلم ابتداء من أحكام عامة، ومبادئ كلية يحتاج بعد ذلك لتطبيقها من خلال أشغال تطبيقية، وأمثلة جزئية يبرهن عبرها عن صحة الأحكام والمبادئ العامة التي انطلق منها.

وهاتان الطريقتان تجتمعان في كونها يركزان على **(نشاط المتعلم)**؛ من خلال **(التعلم الذاتي)**، وإعمال **(النظر)** و**(التفكير)**، واستدعاء ودمج مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكات التي تعينه في إنجاز التمارين والتكاليف المعروضة عليه.

ولست أوافق الدكتور أحمد أوزي حينما قال: «أما في المجال التعليمي؛ فإن طريقة الاستنتاج أو الاستنباط تفيد مع الطلاب في مراحل التعليم العليا»([2]). ذلك أن هذه الطريقة بإمكاننا أن نستعملها في جميع المراحل الدراسية؛ بحيث تقدم القاعدة للمتعلم؛ وبعد فهمها، يطلب منه تطبيق بنودها على جملة من الأمثلة والتمارين. وهذا

---

[1] - "طرائق تدريس العلوم الإسلامية"، للدكتور عباس محجوب. ص: 29. وانظر كذلك: "التربية العملية وأسس طرق التدريس"، د. إبراهيم عصمت مطاوع والدكتور واصف عزيز واصف. ص: 31.

[2] - "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، ص: 28.

معمول به – مثلا– في قواعد النحو. إذ قد نبدأ مع المتعلم مـــن إعطـــاء القاعـــدة؛ ليطبقها بعد ذلك على جملة من الأمثلة. وقد نبدأ معه من الأمثلة؛ لنصل بعد ذلـــك لصياغة القاعدة. وفي مادة التربية الإسلامية – مثلا– بالسلك الثانوي التأهيلي؛ فإن هذه الطريقة قد نستعملها – مثلا– في (دروس الإرث). فعند بيان أصحاب الفروض والتعصيب، وأسباب وموانع الإرث؛ ننتقل لتقديم مجموعة من التمارين؛ بحيث يطلب من المتعلم أن يؤصل أو يصحح هذه الفريضة أو تلك.

2- خصائص الطريقة

تتميز هذه الطريقة بمجموعة من الإيجابيات منها:

1.2- تتسم بطابع تطبيقي؛ إذ تعتمد الطريقة على الممارسة وإنجاز مجموعة من التمارين والأشغال التي يكتسب من خلالها المتعلم مجموعة مـــن المهارات.

2.2- تعتمد الانتقال من الكلي المجرد، والمتمثل في القاعدة، أو المفهوم، أو الحكم إلى الجزئيات الملموسة التي يلاحظهـــا ويعانيهـــا، ويمارســـها المتعلم.

3.2- تعتمد على الاستدلال؛ لأن الانتقال من الكلي إلى الجزئي يعتمـــد أساسا على البرهنة والاستدلال؛ إذ إن مجموع الأجزاء تشهد بصحة الحكم العام، أو القاعدة، أو المبدأ الكلي.

4.2- هذه الطريقة بالمقارنة مع الطريقة الاســـتقرائية لا تتطلـــب جهـــدا متميزا؛ ولذلك يمكن اللجوء إليها – مثلا– في الدروس التطبيقيـــة التي يطبق من خلالها المتعلم المفاهيم والمعارف التي تلقاها في الدرس النظري، أو يمكن استعمالها كذلك إذا ما رأى المدرس أن المـــتعلمين قد لا يصلون إلى الأهداف بواســـطة **(الطريقة الاستقرائية)**. ويمكن أن تكون **(الطريقة الاستنباطية)** وسيلة للوصـــول إلى الطريقة الاستقرائية.

5.2- يؤدي المدرس في هذه الطريقة دورا رئيسيا؛ على اعتبار أنه هو الذي يقدم الحقائق العامة، والقواعد والقوانين.

6.2- تساعد هذه الطريقة في تحقيق الأهداف المسطرة في أقل وقت ممكن. فبإمكان المتعلم حينما يدرك الفرق بين (العقود العوضية) و(العقود غير العوضية) – مثلا- أن يميز بين شروطها ومكوناتها، وصيغ عقودها.

يقول الدكتور عبد السلام عبد الله الجقندي: «الطريقة القياسية مرتبطة ومكملة للطريقة الاستقرائية. فالقياس معتمد على الاستقراء، والاستقراء متقدم على القياس. ثم إن هناك بعض الدروس التي لا تناسبها الطريقة الاستقرائية كثيرا، فيفضل في هذه الحالة الاستعانة بالطريقة القياسية؛ لعرض المعلومات والحقائق العلمية. وبذلك يمكن القول بأن الاستقراء والقياس عمليتان متداخلتان متلازمتان يصعب الفصل بينهما. ففي كل تفكير صحيح كامل نجدهما معا.. فعن طريق الاستقراء يصلون إلى القاعدة العامة التي يتضمنها الدرس، ثم بالقياس يتمكنون من توضيح القاعدة، أو القانون العام، والبرهنة على صحته، وتثبيته في الأذهان، والتدريب على استخدامه»([1]).

[1] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، ص: 264- 265.

3- نموذج جزاؤة وفق الطريقة القياسية الاستنباطية[1]

المراحل	الأهداف	الأنشطة والممارسات	
		المتعلم	المدرس
التحفيز	- جعل المتعلم منتبها ومهتما بالمحتوى.	- يبدي استعداد ويبرز انتباهه.	- يقدم الهدف من الدرس. - يطرح مشكلة متصلة بمحتوى الدرس. - يربط بين المحتوى وواقع وحاجات المتعلم. - يخلق جو المنافسة بين المتعلمين. - يتأكد كن حصول التحفيز.
فهم واستيعاب المعطيات العامة	- جعل المتعلم مستوعبا للمعطيات العامة. - جعل المتعلم قادرا على إدراكها بشكل واضح.	- يتلقى، يصغي، يجيب عن الأسئلة، يعيد صياغة... يشرح الصياغة بشكل واضح، يدمج المعطيات العامة في بنياته المعرفية، يربط المعطيات العامة بمكتسباته السابقة..	- يلقي المعطيات بأسلوب واضح، يكتب المعطيات بخط واضح. - يبرز مدلول المعطيات العامة. - يشرح المعطيات العامة ويوضح مدلولها. - يطرح أسئلة، يسمح للمتعلمين بتبادل الآراء، يراقب مدى الفهم والاستيعاب...
تحليل المعطيات العامة	- جعل المتعلم قادرا على تفكيك وتجزيء صيغة عامة.	- يميز، يفرز، يجزيء، يعزل، يرصد، يقسم، يبعد، يشير، يحدد، يدقق، يفرق... - يربط، يقارن، يماثل،	- يوجه، يساعد، يوحي، يقترح، يناقش، يثير الانتباه إلى... - يحلل، يصنف، يطرح أسئلة، يلقي، يوضح، يفسر،

[1] - "المنهل التربوي"، الجزء 2، ص: 558.

	– جعل المتعلم قادرا على استخراج العلاقات القائمة بين العناصر.	يشابه... – يبحث عن السبب، يرصد، يدمج، يصنف، يرتب، يقيم علاقات مختلفة ومتنوعة...	يشخص، يولد... – يقيس القدرات على مدى التوصل إلى تحليل المعطيات العامة.
الاستنتاج	– جعل المتعلم قادرا على عملية التركيب. – جعل المتعلم قادرا على التجريد.	– يركب، يجمع، يستنتج، يربط، يجرد، يحدد، يصوغ، يبني، يؤلف، ينظم، يبوب، يبين، يعيد صياغة، يتجاوز، يستخرج، يبرهن ويستدل، يختزل، يعمم...	– يساعد، يوجه، يوحي أو يقترح: بنية، ترسيمة، صيغة، جدولا... – يؤلف بين الأجوبة، ينتقي الصيغ الملائمة، يحث على البحث... يؤكد، يكرر، يعيد، يستنتج، يعيد صياغة، يكتب النتيجة. – يقيم مدى استيعاب النتيجة
التطبيق	– جعل المتعلم قادرا على تحويل النتيجة وسحبها على معطيات أو وضعيات جديدة.	– يطبق، يحول، يوظف أو يستعمل النتيجة العامة في وضعيات جديدة، يتأكد من مدى تطبيقها، تنجز تمارين، يقوم بمهام، ينجز أعمالا، يقيم تجارب، يدرس حالات، يجيب على أسئلة.	– يطرح أسئلة، يقترح وضعيات أو أنشطة، يقترح مسائل، يبني أدوات للتقييم، يقترح تجارب، يصحح بنفسه، يدعو المتعلمين إلى تصحيح أعمالهم، يقترح شكل العمل (فردي، جماعي، جمعي) يتخذ قرارا على ضوء النتائج (مراجعة دعم، الانتقال إلى الدرس الجديد...).

رابعا: الطريقة الإلقائية

1- مفهوم الطريقة الإلقائية

عرفت: «طريقة الإلقاء [بكونها] طريقة يتولى فيها المدرس القيام بالنشـــاط الأكبر في عملية التدريس والشرح. فهو الذي يقوم وحده بإلقاء موضوع الـــدرس طوال الحصة، مع بعض المناقشات الفرعية. ويكتفي الطلبة بتلقي المعلومات، وتدوين المذكرات الخاصة بالدرس، إلى جانب عدة أسئلة للمراجعة والتطبيق في نهاية الدرس. ويؤدي استخدام هذه الطريقة إلى تزويد المتعلمين بقدر كبير من المعلومات الـــتي لا يمكنهم الوصول إليها بمفردهم، وشرح الموضوعات الغامضة، والمصطلحات والمفاهيم الجديدة»([1]).

من خلال هذا التعريف يمكن أن نتحدث عن خصائص هذه الطريقة وفـــق العناصر التالية:

1.1- محورية الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية. فهو الذي يخطط، وهو الذي ينفذ، وهو الذي يُقَوِّم.

1.2- الأستاذ هو المالك للمعرفة، وهو الذي يملك مفاتيح مغاليقها.

3.1- الأستاذ هو الذي يتولى الدرس من حيث التنفيذ من أوله إلى آخره. في حين يتولى المتعلم دور المستمع والمستهلك. وقـــد يســـمح لـــه بالتدخل حينما يطلب منه ذلك؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ بواسطة **(التقويم التشخيصي)**، أو **(التقويم النهائي)**.

[1] - "معجم علوم التربية"، ص: 207. "المنهل التربوي"، 613/2. "علم التربية التطبيقي"، د. أبو طالب محمد سعيد ود.رشراش أنيس عبد الخالق، ص: 113.

4.1- تقوم هذه الطريقة على التركيز على الجانب المعرفي؛ من خلال عرض مجموعة من المفاهيم والمبادئ. في حين يتم استبعاد الجانب المهاري، والجانب القيمي السلوكي.

5.1- تقوم هذه الطريقة في الجانب التقويمي على الحفظ والاسترجاع، واستبعاد شخصية المتعلم، وعدم مراعاة قدراته وخصائصه، وما يوجد بين المتعلمين من فروقات فردية.

2- خطوات الطريقة الإلقائية:

تقوم الطريقة الإلقائية على إتباع الخطوات التالية:

1.2. المقدمة؛ وفيها: «يلجأ المدرس لتقديم موضوع الدرس، ولتهيئة الأجواء بتمهيد غالبا ما يكون عن الدرس السابق، أو عن معلومات لها علاقة بالدرس الحالي؛ بغية ربطها بالدرس الجديد»([1]).

هذه المقدمة تقوم على أمرين اثنين:

أ- تهييئ المتعلمين للدرس الحالي؛ وذلك بإثارة رغبتهم وحافزيتهم؛ حتى ينخرطوا انخراطا قويا في أنشطة الدرس.

ب- ربط الدرس الحالي بالسابق؛ من خلال التركيز على القواسم المشتركة بينهما؛ بحيث يبدو اللاحق مكمل للسابق. وهذا له دور أساس في تقبل المتعلمين للمعارف الجديدة.

عند اعتماد هذه الطريقة ينبغي أن يحترم الأستاذ الحصة الزمنية المخصصة لهذا العنصر؛ حتى لا يكون ذلك على حساب العناصر اللاحقة. فقد لاحظنا من خلال التداريب التي نشرف عليها أن الطلبة الأساتذة قد يطيلون في هذا العنصر بأكثر من اللازم. فإذا كانت الحصة مثلا هي (60 دقيقة)؛ فإن الوقت اللازم لهذا العنصر ينبغي أن لا يتعدى على الأكثر (10 دقائق).

[1] - "علم التربية التطبيقي"، د. أبو طالب محمد سعيد ودرشراش أنيس عبد الخالق، ص: 113

ويمكن أن يدمج هذا العنصر فيما يسمى بـ**(التقويم التشخيصي)** الذي يروم من جهة معرفة حصيلة المتعلمين من الدرس السابق، ومن جهة أخرى معرفة مدى امتلاكهم للمعارف اللازمة؛ لولوج الدرس الحالي.

2.2- العرض: في هذه المرحلة يقوم الأستاذ بشرح الكلمات، وتبسيط المفاهيم، وتفسير المبادئ؛ وذلك في إطار نصوص الانطلاق التي عادة ما تكون في مادة **(التربية الإسلامية)**، أو المواد الإسلامية بالتعليم الأصيل؛ عبارة عن نصوص قرآنية، أو نصوص حديثية، وقد تكون كذلك عبارة عن نصوص بشرية. وإذا ما أردنا أن نطبق خطوات هذا العنصر على درس من دروس مادة **(التربية الإسلامية)**؛ فإن ذلك يكون من خلال الخطوات التالية:

أ- إذا كان النص قرآنيا؛ يوثق، ويراعى في تفسيره، السياق؛ سباقا ولحاقا، ومراعاة قواعد التجويد؛ من خلال الاقتصار على قاعدة واحدة، ثم تفسير وشرح الألفاظ الغريبة، ثم استخراج المعاني الفرعية.

ب- إذا كان النص حديثيا؛ يراعى في البداية تخريجه خصوصا إذا لم يكن ممن رواه البخاري أو مسلم أو أحدهما، أو نص على تصحيحه. فلا ينبغي الاطمئنان إلى ما في الكتاب المدرسي من أحاديث خاصة إذا كانت خالية من العزو، أو كانت معزوة إلى كتب لا تميز الصحيح، والحسن، والضعيف، وما دون ذلك. بعد التخريج يمكن أن يقف الأستاذ عند ترجمة سريعة لراويه ومخرجه؛ إذا كان ذلك مما له علاقة بالدرس، أو مما له علاقة بقيمة من القيم. بمعنى أن الترجمة ينبغي أن تكون وظيفية، ويراعى فيها ما يهدف إلى بناء سلوك أو قيمة. فإذا ما انتهى الأستاذ من هذه المرحلة؛ ينبغي أن يمر إلى شرح المفردات الغريبة؛ بالاعتماد على شروح كتب السنة، ولا يركن إلى الشروحات اللغوية التي عادة ما لا تراعي السياق.

في هذه المرحلة ينبغي أن يركز الأستاذ على شرح وتفسير المفاهيم والمبادئ، والنصوص؛ حتى تكون واضحة للمتعلمين؛ ويتم ذلك عبر اعتماد **(مبدإ التدرج)**

و(**مبدإ التكرار**). وطرح الأسئلة وغير ذلك من الوسائل التي يمكن أن يعتمد عليها الأستاذ.

3.2- الربـط: هذه الخطوة مرتبطة بالسـابقة، ولا يُفصـل بينـهما إلا إجرائيا. ذلك أن الأستاذ بعد عرض المفاهيم وشرحها وتبسيطها ضمن مبدإ (**النقل الديداكتيكي**) يتم الربط بين هذه المفاهيم؛ حتى يتم استيعابها ضمن نسق متكامل ومتظافر؛ بحيث تكون ذات جدوى وفائدة.

إن التركيز على العلاقة بين المفاهيم من أهم خصائص هذه الخطـوة. فقـد يفهم المتعلم المفاهيم منفصلة بعضها عن بعض، ولا يستطيع أن يدرك الخيط الـرابط بينها، ولا يتم بذلك الانتقال من المفاهيم الفرعية إلى المفاهيم العامة والكلية.

4.2- الاسـتنباط: في هذه المرحلة يتم استنباط الأحكـام، والمضـامين العامة، والمبادئ، وتجمع الجزئيات في الكليات، والصور الفرعية، في صـور كليـة؛ بحيث يكون المتعلم في هذه المرحلة قد تلقى المعارف المهمة، والمبـادئ الأساسـية، والأحكام اللازمة المتعلقة بموضوع الدرس.

5.2- التطبيق: في هذه المرحلة تقدم أسئلة أو تمارين، يُقَوِّم من خلالهـا الأستاذ أداء المتعلمين، ويقف على مدى حصول التعلمات اللازمة. هذه (**التغذية الراجعة**)؛ هي التي تقدم الدليل الملموس عن قدرة المدرس على الإفهام والتفسـير، وقدرة المتعلم على الفهم وتوظيف التعلمات في الحالات التطبيقية. وقد عرفت هذه الطريقة بطريقة هربارت Méthode de Herbart؛ وقد حدد لها أربع خطـوات هي:

1- المقدمة
2- العرض
3- الربـط
4- الاستنباط (التعميم والاستنتاج)

وطور أحد أتباعه هذه الطريقة؛ لتصبح مؤلفة من خمس خطوات هي:

1- المقدمـــة
2- العـــرض
3- الربـــط
4- التعـــميم
5- التطبيق([1]).

3- المبادئ التي تقوم عليها الطريقة الإلقائية

تقوم هذه الطريقة على المبادئ التالية:

1.3- المبدأ الأول: التخطيط الجيد للدرس منذ وضع الأهداف، مـــروراً بتحديد الطرق، والوسائل، والأنشطة ووصولا إلى طرق وأســـاليب التقويم والدعم.

2.3- المبدأ الثاني: ضرورة توضيح موضوع الدرس وأهدافـــه؛ حـــتى يكون ذلك وسيلة يتوصل بها المدرس إلى تهييء المتعلمين للمشاركة والإنصات.

3.3- المبدأ الثالث: التواصل الجيد مع الفئة المستهدفة؛ وذلك من خلال:

أ- اعتماد لغة مفهومة، والابتعاد عن الإغراب، والتقعر في الكلام.

ب- عدم الإسراع في الكلام؛ لأن المتكلم يمكن أن ينطق في المتوسط بـــ 150 كلمة في الدقيقة؛ في حين لا يستطيع أن يســـجل منها المستمع سوى 20 أو 40 كلمة([2]).

ج- تغيير نبرات الصوت بحسب السياق، وعدم رفع الصوت بأكثر من الحاجة، وكذا عدم خفضه؛ بحيث يكون مســـموعا مـــن التلاميذ الذين يجلسون في الصفوف الأخيرة من الفصل.

---

[1] - "معجم علوم التربية" 203 بتصرف. وانظر كذلك: "المنهل التربوي" 605/2.

[2] - "كيف نتعلم"، د. عبد الرحيم الهاروشي. ص: 58 بتصرف.

4.3- المبدأ الرابع: توظيف الوسائل المساعدة للإيضاح من: صور، وشرائط سمعية، أو شرائطية سمعية ومرئية. وغير ذلك من الوسائل الحديثة التي تعين على التبليغ الجيد، والتفسير الواضح؛ لأن من شأن هذه الوسائل أن تثير انتباه المتعلمين.

5.3- المبدأ الخامس: تغيير الوضعيات والوسائل؛ حتى يتم الاحتفاظ بانتباه المتعلمين طيلة الحصة؛ ذلك أن الأستاذ في هذه الطريقة قد ينجح في إثارة انتباه المتعلمين، وإذكاء حافزيتهم في بداية الحصة، لكن الانتباه رأس مال غير قار؛ إذ سرعان ما يخبو ويتناقص؛ لأن وضعية التلقي عندما تطول تدفع المتلقي إلى الاسترخاء والشرود، وبعد مرور نصف ساعة – مثلا- إذا كانت الحصة فيها (60) دقيقة، تجد أغلب المتعلمين قد انتقلوا بأذهانهم إلى أمور أخرى؛ خصوصا إذا كان الأستاذ لا يغير نبرات صوته، ولا يتنقل بين الصفوف، ولا يثير انتباه المتعلمين: «ولا بأس لو يلجأ المدرس إلى فكاهة تضفي على الجو شيئا من الارتياح؛ حتى لا تبقى الأعصاب مشدودة، والعيون شاخصة، وبصورة أوضح على المدرس أن يتقن شيئا من فن التمثيل»([1]).

4- الأساليب التي توظفها الطريقة الإلقائية

توظف الطريقة الإلقائية مجموعة من الأساليب منها:

1.4- أسلوب المحاضرة

«تعد المحاضرة من الأساليب الإلقائية الرئيسية، ويستخدم المعلم أسلوب التحاضر؛ لعرض مادة تخصصية على طلبته عن طريق العرض الشفهي، دون السماح

[1] - "علم التربية التطبيقي"، ص: 115.

لهم بالمشاركة، أو المناقشة، أو السؤال أثناء الإلقاء، وإنما يسمح لهم بذلك بعد الانتهاء من المحاضرة»([1]).

2.4- أسلوب القصة

الأسلوب القصصي له تأثير خاص في نفوس الناس عموما؛ لما يتوفر عليه من عناصر الجذب، والتشويق، والإثارة. ولذلك اعتمد عليه القرآن الكريم كثيرا في عرض كثير من القضايا، والمبادئ. ففي القرآن الكريم نجد القصة الطويلة كما هو الأمر في سورة يوسف، ونجد القصص الصغيرة التي تركز على ما فيه عبرة وفائدة. وهذا النموذج الأخير كثير جدا في القرآن. قال تعالى: ﴿فاقصص القصص لعلهم يتفكرون﴾ [سورة الأعراف، الآية: 176].

لذلك يمكن للأستاذ أن يستفيد من هذا الأسلوب في تقرير بعض المفاهيم، وترسيخ بعض المبادئ. وقد يوظف الأستاذ في هذا الإطار بعض المشاهد والأحداث من السيرة النبوية في تقرير هذا

المفهوم، أو ترسيخ ذاك المبدأ.

3.4- أسلوب الشرح

«يقصد بالشرح تفسير وتوضيح ما يقدم للتلاميذ من معلومات، وإزالة الغموض لبعض ما ورد من معلومات في الدرس... ويتطلب أسلوب الشرح أن يبرز المعلم النقط الأساسية لموضوع الدرس، وأن ينتقل تدريجيا في شرحه من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول»([2]).

[1] - "أصول وتقنيات التدريس والتدريب"، ذ. صبحي خليل عزيز، ص: 98.
[2] - "التربية وطرق التدريس"، صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، 246/1.

4.4- أسلوب الوصف

عند غياب الوسيلة المساعدة (صور- وسائل حديثة...) يلجأ المدرس إلى التوسل باللغة لوصف ما غاب شخصه وحضر رسمه من خلال التجريد. وهنا قد يستعمل المدرس وسيلة ضرب الأمثال، وتقريب الصور عن طريق القياس وغير ذلك مما يقرب المفاهيم، ويجلي الغوامض، ويرفع اللبس.

5- مزايا وعيوب الطريقة الإلقائية

* أولا: المزايا

يمكن أن نتحدث عن هذه المزايا من خلال العناصر التالية:

1- هذه الطريقة تمكن المدرس من التحكم الدقيق في العملية عن طريق التخطيط الدقيق، والتنفيذ الموجه.

2- التحكم في الوقت المخصص للحصة، ما دام المدرس هو الذي يضع الخطة، وهو الذي ينفذها.

3- تكون هذه الطريقة ناجعة؛ حينما يكون الموضوع الذي تعلق به الدرس جديدا، أو صعبا، ولا يمتلك المتعلمون فيه معلومات. في هذه الحالة يكون الإلقاء ضروريا لتجاوز الصعوبات، وتفسير وبيان المغلقات. يقول الدكتور محمد الدريج: «إن هناك بعض المواقف لا يمكن الاستغناء فيها عن الأشكال الإلقائية. فكثيرا ما يحتاج المدرس إلى إيصال فكرة غامضة، أو فكرة جديدة، أو غيرها بأسلوب خطابي إلقائي يعتمد الشرح والتلقين؛ أفكار يصعب التوصل إلى إدراك معناها بواسطة الحوار، أو غيره من أشكال العمل التعليمي»([1]).

[1] -"تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين"، د. محمد الدريج. ص:158.

* ثانيا: العيوب

تعتري هذه الطريقة بعض العيوب منها:

1- الفاعل المحوري في هذه الطريقة هو المدرس؛ في حين يبقى المتعلم في دور المستمع المستهلك. ومن ثم فإن قدراته اللغوية، والتواصلية، والمهارية لا تتطور بالوتيرة اللازمة.
2- هذه الطريقة تحرم المتعلم من التعلم الذاتي، وتوطنه على الاتكال على مجهود الأستاذ؛ إذ هو الذي يقوم بكل خطوات الدرس.
3- عدم اهتمام هذه الطريقة بميولات المتعلمين وفروقاتهم الفردية.
4- تركز هذه الطريقة على الجانب المعرفي، وتلغي الجانب المهاري، والجانب القيمي السلوكي.
5- تركز على هذه الطريقة في الغالب على الحفظ بدل الفهم وتوظيف مختلف المهارات كالتحليل، والاستنتاج، والقياس، والتركيب، وغير ذلك.

خامسا: الطريقة الحوارية

1- مفهوم الطريقة الحوارية

الطريقة الحوارية: «طريقة تعليمية تعتمد ... المناقشة بين المدرس والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم؛ قصد تحفيزهم على المشاركة، أو تشخيص مكتسباتهم، أو جلب معلومات، أو جعلهم يكتشفون معارف وحقائق، أو إثارة التفاعل بينهم. فالحوار يفترض اتصالا شفويا أو غير شفوي (كتابة، رسوم، حركات) بين شخصين»([1]).

من خلال هذا التعريف يمكن أن نستخلص خصائص هذه الطريقة فيما يلي:

1- تعتمد المناقشة بين طرفين أو أكثر؛
2- هذه المناقشة إما أن تكون عبارة عن **(حوار عمودي)** تعتمد تقنية **(الأسئلة الاختبارية)** الموجهة من الأستاذ إلى المتعلمين. ويكون الهدف من ذلك: «إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات، وضبط القسم، وتسييره، أو تشخيص المكتسبات وتقويمها»([2]). وقد تتخذ هذه المناقشة أسلوب **(الحوار الأفقي)** بين التلاميذ؛ حيث يكون الأستاذ مجرد موجه. وتعتمد هذه الطريقة على **(الأسئلة التفكيرية)**؛ التي تحث المتعلمين على التفكير، والحوار، والتواصل.
3- الغرض من المناقشة؛ سواء كانت عمودية، أو أفقية تحفيز المتعلمين على المشاركة، أو تشخيص مكتسباتهم.
4- هذه الطريقة تعتمد على التفاعل والتواصل سواء؛ بين جماعة الفصل والمدرس، أو بين المتعلمين فيما بينهم؛ حيث يعبرون عن أفكارهم

[1] - "معجم علوم التربية"، ص: 202. "المنهل التربوي"، 603/2. انظر كذلك:"تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين"، د.محمد الدريج. ص:161.
[2] - م. س. ص: 202.

وتمثلاتهم بكل حرية وثقة؛ وبذلك يتخلصون من العوائق النفسية التي يمكن أن تعيقهم عن المشاركة؛ حيث نلاحظ من خلال حضورنا لتداريب الطلبة الأساتذة أن أغلب التلاميذ يلوذون بالصمت ولا يشاركون على اعتبار أن الطريقة الوحيدة الطاغية في المؤسسات التعليمية هي **(الطريقة الإلقائية)**؛ حيث يكون الأستاذ هو الفاعل الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية.

5- هذه الطريقة يمكن أن تكون شفهية، ويمكن أن تكون عن طريق الكتابة، أو الرسوم، أو الحركات؛ حينما يتعذر الاتصال المباشر.

6- هذه الطريقة تُعدُّ من الطرق الفعالة في التدريس؛ لأنها تدعو المتعلمين إلى المشاركة في بناء الدرس عن طريق المناقشة، والسؤال، وتوظيف اللغة مع ما يتبع ذلك من اكتساب مهارات لغوية، وفكرية، ومنهجية. وهذا للأسف الشديد غائب الآن في مؤسساتنا التعليمية. فقد لاحظنا من خلال إشرافنا على التداريب في الكثير من المؤسسات التعليمية بمستوى التعليم الثانوي التأهيلي، أن أغلب التلاميذ في سلك الباكلوريا غير قادرين على الجواب عن سؤال في جملة واحدة بلغة عربية بدون أخطاء، بل هناك من يفضل الجواب باللغة الدارجة. وسبب ذلك أن المتعلمين لا يجدون الفرصة السانحة للتدرب على توظيف اللغة.

2- أهداف الحوار

«يهدف الحوار حسب A. Paré إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحفيز المتعلمين والرفع من اهتماماتهم؛
2- توجيه الاهتمام إلى موضوع أو ظاهرة معينة؛
3- تقديم عمل المتعلم، والتأكد من مدى تمكنه مما ينبغي القيام به؛

4- مساعدة المتعلمين على إدراك علاقات جديدة، ومساعدتهم على إدراك واستخراج مفاهيم وتعميمات؛
5- إثارة الفكر النقدي والمساعدة على بناء المسائل؛
6- تدريب المتعلمين على البحث عن معلومات جديدة اعتمادا على أنفسهم؛
7- تقييم المردودية والتأكد من مدى تحقق الأهداف؛
8- تحديد مستوى العمليات الذهنية التي ستوظف، والتعرف على طبيعتها؛
9- التعريف بمقاصد ورغبات المدرس؛
10- توصيل رسالة ضمنية: كالقيم، والمواقف، والأحكام الجاهزة؛
11- ترجمة عالم المدرس؛
12- توجيه المتعلمين خلال مختلف مراحل سيرورة مشكلة التعبير، أو التدبير مع تيسير سيرورة التفكير والعقل؛
13- التصميم المسبق لأعمال المتعلم؛
14- قيادة، وتسهيل، وتوجيه المناقشات»([1]).

من خلال هذه الأهداف يتبين أن **(الطريقة الحوارية)** تقوم على عناصر إيجابية وفعالة منها:

1- إظهار التمثلات؛ فعن طريق الحوار يظهر المتعلم معتقداته، وتمثلاته، وأفكاره؛ ومن ثم يستطيع المدرس أن يصحح ما اعتراه الخطأ منها.
2- قبول الآخر والابتعاد عن التحجر والتقوقع؛ ذلك أن الحوار يعلم المتحاورين قبول بعضهم البعض، والإنصات إلى الحجج والبراهين قبل نقدها، أو دحضها، أو ردها.
3- التدرب على مهارات تدبير الخلاف حينما يقع دون تشنج، أو اتهام، أو استخفاف.

[1] - "معجم علوم التربية"، ص: 202، نقلا عن كتاب "Créativité et Pédagogie ouverte".

4- تحفيز المتعلمين على البحث والتعلم الذاتي؛ لأن موضوع الحوار الذي يختار سلفا يدفع المتعلمين إلى البحث والتقصي؛ حتى يكون حـــوارهم موضوعيا مبنيا على البراهين والدلائل.

5- اكتساب المهارات اللغوية، والتخلص من كثير من العوائق النفســـية التي تمنع الكثير من التلاميذ من المشاركة الفعالة في بناء الدرس.

وهنا لا بد أن يتسم الأستاذ برحابة الصدر، وحسن الصبر، والتجاوز عـــن الخطإ؛ حتى يكون وسيلة للتعلم، مع إشاعة روح الثقة بين التلاميذ، والقضاء علـــى أسباب السخرية أو الاستهزاء، أو الإقصاء؛ خصوصا وأن هذه العيوب منتشرة كثيرا في مؤسساتنا، فما إن يقع خطأ من طرف أحد التلاميذ؛ حتى يلجأ الآخرون للضحك والاستهزاء.

3- الأشكال التي تتخذها الطريقة الحوارية

سبق أن أشرنا أن (الطريقة الحوارية) تتخذ شكلين اثنين:

* الشكل الأول: أن يكون الحوار عموديا بين المدرس والمتعلمين. ووسيلته **(السؤال والجواب)**، لكن بشرط أن يكون ذلك متبادلا، لا أن يكون دائمـــا مـــن طرف الأستاذ.

وهناك لا بد أن يتعاقد الأستاذ ضمن ما يعرف بـــ**(العقد الديداكتيكي)** مع التلاميذ، ويبين لهم أن لهم الحق الكامل دون تردد أو خـــوف في طـــرح جميـــع أسئلتهم واستفساراتهم؛ حتى يتخلصوا من العوائق النفسية التي قـــد تعـــيقهم عـــن المشاركة. خصوصا وأن هناك من الأساتذة من يجنح عمدا إلى قمع التلاميذ، ومنعهم من طرح الأسئلة؛ خوفا من عدم قدرته على الجواب على بعضها. وهنـــا لا بـــد أن يتخلص الأستاذ من هذا التمثل الخاطئ الذي مفاده أن الأستاذ مجبر على الإجابة في التو واللحظة عن جميع الأسئلة. ينبغي على الأستاذ ضمن **(العقد الديداكتيكي)** أن يعلن في بداية السنة، وأن يكرر ذلك متى ما دعت الضرورة إلى ذلك، أن الإجابة

عن الأسئلة إما يكون في اللحظة التي طرحت فيها إن كان الأستاذ يعلم الإجابة، أو أن يرجئ أمرها إلى حصة أخرى، إذا غابت عنه الإجابة. وينبغي أن يذكر – خصوصا وأن هذه قيمة كبرى من القيم– بكبار العلماء الذين سئلوا عن أمور وأجابوا فيها بقول: لا أدري. بل إن النبي ﷺ سئل عن أمور، فامتنع عن الإجابة حتى نزل الوحي.

بهذه الطريقة يتخلص الأستاذ رويدا رويدا من العبء الذي يشعر به إن عجز عن الإجابة حينما يطرح عليه سؤال.

* الشكل الثاني: الحوار الأفقي بين المتعلمين؛ وهذا الشكل يمكن أن يتجسد من خلال دروس **(الأنشطة)** في مادة **(التربية الإسلامية)**؛ وذلك عبر الموائد المستديرة، أو الحوارات بين مجموعات، أو حوار مفتوح بين جماعة القسم.

وفي هذا النوع من الحوار؛ وحتى يكون موضوعيا وجادا، وبعيدا عن الارتجالية والعشوائية، واللُّغَط، أو التشنجات؛ لا بد من تحديد ما يلي:

1- تحديد موضوع الحوار بشكل دقيق.
2- تحديد الأهداف التي يتوخى الحوار الوصول إليها.
3- تحديد وجه الخلاف الذي يدعو إلى الحوار؛ على اعتبار أن تحرير محل النزاع يبعد المواطن الأخرى التي لا خلاف فيها، والتي قد تكون عنصر تشويش إن لم تحدد مسبقا. ولذلك اشترط علماؤنا ضمن شروط المجتهد أن يكون على علم بمواطن الإجماع، والمواطن التي وقع فيها خلاف؛ حتى لا يجتهد فيما فيه إجماع.
4- تحديد القواسم المشركة التي سينطلق منها المتحاورون؛ لأن عادة حينما يكون البدء بمواطن الاختلاف قد يؤدي هذا إلى التشنج والتقوقع وإعجاب كل فريق برأيه وموقفه. فإذا ما تم البدء بالمتفق؛ كان ذلك

مدعاة إلى تليين المواقف، والاستعداد للحوار البناء في المختلف من الآراء.

5- تحديد الآليات والضوابط التي يُلجأ إليها لتدبير الخلاف وتسييره؛ حتى لا ينتقل الحوار إلى جدل عقيم يبتغي الإفحام وإسكات الآخر، بدل البحث عن الحقيقة واعتمادها من طرف المتحاورين.

6- يحدد الأستاذ طريقة تدخل كل فريق، والحصة الزمنية المخصص له، وعدم مقاطعة المحاور لمحاوره أثناء الكلام، وعدم استعمال الكلام البذيئ، إلى غير ذلك من الآداب والضوابط التي تحفظ الحوار من الخروج عن الأشكال المقبولة

7- إذا كان الحوار مثلا باللغة العربية؛ فيمنع على المتحاورين اللجوء إلى اللغة الدارجة؛ لأن من بين أهم أهداف الحوار اكتساب المهارات اللغوية، والتحرر من العوائق والحواجز التي تعيق التعبير بطلاقة وسلاسة.

4- الأسس التي تبنى عليها الطريقة

تعتمد هذه الطريقة على مجموعة من الأسس منها:

1- إشراك التلاميذ في بناء الدرس.

2- التدرب على توظيف اللغة، واكتساب المهارات اللغوية.

3- القدرة على التفكير، والتنظيم؛ لأن المحاور يحتاج إلى التفكير في موضوع الحوار من خلال فهمه، وضبط حدوده، ومعرفة مجاله، وتحديد عناصره. وهو يحتاج بعد ذلك إلى تنظيم ما اهتدى إليه عن طريق البحث؛ حتى يقدم ذلك في شكل منطقي ومتسلسل ومترابط.

4- إكساب الثقة للمتعلم بنفسه وقدراته؛ والتعبير عن أفكاره وتمثلاته بدون خوف أو تردد أو اضطراب.

5- اكتساب مهارات الاستدلال؛ لأن المحاور يحتاج إلى أدلة وبراهين؛ حتى يثبت ما يدعيه، أو ما يعتنقه من أفكار. فعن طريق الحوار تتمحص البراهين؛ فيظهر منها ما هو من الخمير، وما هو من العفين.

6- التعلم الذاتي؛ ذلك أن الحوار من الأساليب التي تدفع المتعلم إلى البحث، والتقصي، وجمهرة الأدلة والبراهين؛ حتى يكون قادرا على الإقناع والدفاع عن آرائه في إطار الموضوعية، والمرونة اللازمة.

5- مزايا وعيوب الطريقة الحوارية

* أولا: المزايا

يمكن الحديث عن مزايا (الطريقة الحوارية) من خلال العناصر التالية:

1- تشجيع التلاميذ على الحوار وإبداء آرائهم.

2- التدرب على العمل الجماعي؛ خصوصا حينما يكون الحوار بين مجموعات. فكل مجموعة لا بد أن تصوغ تصورا واحدا مبنيا على مجموعة من البراهين والدلائل. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تدبير الحوار، والقبول بالرأي، والرأي المخالف، والبحث عن الأساليب التي يمكن بها تجاوز ما قد يكون من خلاف بين المجموعة.

3- يستطيع الأستاذ من خلال الحوار الاطلاع على تمثلات التلاميذ؛ ومن تم يعمد إلى تعزيز التمثلات الصحيحة، وتصحيح التمثلات الخاطئة.

4- يستطيع الأستاذ من خلال الحوار الاطلاع على الفروقات الفردية؛ وذلك بمعرفة مواطن القوة، ومواطن الضعف المتعلقة بكل تلميذ على حدة.

5- يساعد الحوار على تطوير المهارات المتعلقة بالتفكير، والتنظيم، والاستدلال، وغير ذلك من السيرورات العليا للدماغ.

6- يشيع الحوار روح الديموقراطية الذي ينبغي أن يكون سائدا بين المتعلمين؛ وذلك من خلال قبول الاختلاف، واعتباره من مقومات

الحياة والاستخلاف على الأرض. قال تعالى: ﴿ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم﴾.([1])

إن ثقافة الحوار ضعيفة جدا في المجتمع؛ لذلك يحتاج الأستاذ إلى التركيز على هذه الوسيلة بين المتعلمين؛ حتى يتخلصوا من العوائق والحواجز النفسية والاجتماعية والثقافية التي تدعو كل واحد للإعجاب برأيه، وتسفيه آراء الآخرين. وقديما قعَّد الإمام الشافعي قاعدة ذهبية تعتبر إطارا لكل حوار: «**رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب**».

وقد استعمل القرآن (**طريقة الحوار**) كثيرا في تصحيح التمثلات، وبيان الحقائق والمبادئ، وترسيخ المعتقدات، وتثبيت القيم والسلوكات.

يقول الأستاذ عبد الرحمن النحلاوي: «فالحوار القرآني موجه من الله إلى عباده؛ ليتجاوبوا مع نداء ربهم، والله منزه غني عن أي مصلحة أو منفعة...

إنه الحوار الرباني، به يخاطب الله عباده؛ يأمرهم وينهاهم، ويهديهم، ويرشدهم. وقد أراد الله لهم أسلوب الحوار ليشعرهم بمكانتهم عند ربهم، وليستخدموا نعمة العقل، والتمييز بين الخير والشر، بين الحق والباطل؛ إذ يدعوهم إلى اعتناق الحق بعد أن يبينه لهم، ويحذرهم من الشر والباطل. وقد أوضح لهم مغبتهما ونتائجهما، كما يدعوهم إلى تصحيح مسارهم وسلوكهم في الحياة على ضوء ذلك كل ذلك بأسلوب (حواري خطابي) رصين»([2]).

---

[1] - سورة هود، الآية: 118- 119.
[2] - "من أساليب التربية الإسلامية: التربية بالحوار"، ص: 9.

ويكفي أن يعلم المسلم أن الله تعالى وهو الحق المطلق حاور في غير ما آيـــة إبليس وهو الشر المطلق، وجعل الله تعالى ذلك الحوار في غير ما آية وســـورة يتلـــى ويتعبد به إلى يوم القيامة.

وقد حاور الله تعالى في كتابه الملائكة، والرسل، وحكى ما دار بين الرســـل وأقوامهم في صور شتى، وأشكال مختلفة؛ حتى يكون ذلك عبرة ووسيلة إلى تصحيح التمثلات، وإكساب السلوكات الجديدة المرغوب فيها.

* ثانيا: العيوب

من عيوب هذه الطريقة:

1- إذا لم يخطط الأستاذ للحوار بشكل دقيق وجيد؛ فإن من شأن ذلك أن يجعل الحوار فضفاضا لا ينتهي إلى نتيجة، ولا يحقق الأهداف المسطرة له.
2- لا تصلح هذه الطريقة لجميع المواقف التعليمية. فهناك دروس تصلح لهذه الطريقة، وهناك دروس لا تكون هذه الطريقة ناجعة فيها. ويبقى هذا الأمر راجعا لتقدير الأستاذ وخبرته.
3- عند عدم تحديد الحصة الزمنية لكل عنصر قد يؤدي الحوار إلى الإفراط في مناقشة عنصر على حساب عنصر، وقد تنتهي الحصة دون مناقشة ما هو مقرر.
4- عند عدم التهييئ الجيد من قبل المتعلمين، قد يصير الحوار في الموضوع المحدد من قبيل الجدل العقيم الذي يكثر فيه اللغط بلا فائدة.

سادسا: طريقة المشروع

1- مفهوم المشروع

عرف الأستاذ عبد الكريم غريب **(المشروع)** في إطار الحياة العامة بقوله: «إن المشروع هو الحياة، هو الوضع قيد الاستعمال لقدرات بشرية نوعية، وهو كذلك تعبير عن حيز عملي ممكن بالنسبة لمحركي هذا المشروع، والفاعلين فيه»([1]).

من خلال هذا التعريف يتبين أن (المشروع) في المفهوم العام له علاقة بالحياة العامة؛ لأنه يؤهل الإنسان لخوض غمارها، وتجاوز عراقيلها، وحسن التعامل مع مشاكلها؛ وذلك من خلال استعمال الإنسان لقدرات نوعية تحتاج في اكتسابها إلى التدرب والممارسة. ولا يتصور ذلك إلا في إطار عمل ملموس يود الإنسان بصفة عامة عمله، وتحقيق مجموعة من الأهداف من ورائه.

أما في الإطار البيداغوجي؛ فيطلق: «المشروع.. على موضوع العمل، أو الدراسة التي يختارها التلاميذ بإرادتهم ورغبتهم. فالمشروع يتضمن تحقيق عملي، يستند إلى قيادة العقل وتوجيهه؛ للوصول إلى النتائج الإرادية التي يتوخى المشروع تحقيقها»([2]).

يتبين من التعريف الأخير أن **(المشروع)** يقوم على المكونات التالية:

1- اختيار موضوع للبحث والدراسة.
2- يتم هذا الاختيار من طرف التلاميذ حسب رغبتهم وميولاتهم. ذلك أن **(المشروع)** إذا لم يتم اختياره من طرف التلميذ، أو مجموعة من التلاميذ؛ فإن الانخراط فيه يكون ضعيفا، ولن يحقق الأهداف المرجوة منه. في حين أن المشروع حينما يكون نابعا من رغبة واهتمام المتعلم؛ فإن ذلك يشكل ضمانة أساسية للعمل والاجتهاد.

---

[1] - "بيداغوجيا المشروع"، ذ. عبد الكريم غريب. ص: 39.
[2] - "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، د. أحمد أوزي. ص: 235.

3- يشكل **(المشروع)** الانتقال من **(المستوى النظري)**؛ حيث يكون المتعلم مجرد متلقي ومستهلك، إلى **(المستوى العملي)**؛ الذي يعتمد على الممارسة والتدريب. إن **(المشروع)** يشكل حقا عملية الانتقال من **(التعليم)** إلى **(التعلم)**.

4- التركيز على القدرات العقلية الذاتية؛ وذلك من خلال تأهيل **(المتعلم)** للاحتكاك بالعمل والممارسة؛ من أجل التطوير و**(التمهير)**؛ بغية الوصول إلى **(الجودة)** المطلوبة.

5- تحديد الأهداف؛ حتى يكون العمل منذ البداية مؤطرا ضمن أهداف واضحة ودقيقة؛ تجعل المتعلم في منأى عن الارتجالية والعشوائية، والعمل غير المنظم الذي يرهق المتعلم دون أن يحقق فائدة.

2- الأسس التي تقوم عليها طريقة المشروع

تقوم هذه الطريقة على مجموعة من الأسس منها:

1- اعتبار ميول وحاجة المتعلمين في اختيار المشروع.

2- تطوير الأداء العملي للمتعلم؛ حيث يصبح قادرا على الانتقال من اكتساب المعارف إلى مرحلة تطبيقها.

3- الدفع بالمتعلم إلى الابتكار والتجديد؛ من خلال إنجاز مشروعه الفردي، أو مشروعه الجماعي مع المجموعة التي يعمل فيها. إن المشروع يدفع المتعلم إلى الانفتاح على محيطه؛ وذلك بالرجوع إلى المكتسبات، أو بزيارة جهات قد يستفيد منها في مشروعه. وقد تبين من خلال المشاريع التي يقوم بها التلاميذ، أنهم قادرون على الإبداع والتجديد؛ إذا ما توفرت الظروف التي تتيح لهم العمل، والتفكير؛ في إطار التوجيه الجيد، والتخطيط المحكم، والاختيار الصائب.

4- الانفتاح على الحياة العامة؛ لأن البحث في إطار المشروع يدفع المتعلم للخروج من مؤسسته للتعامل مع جهات أخرى: كالمكتبات، والإدارات، وغير ذلك من الجهات التي يمكن أن يرجع إليها المتعلم.

5- التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في تدبير وتسيير المشروع. وهذا يكسب **(مبدأ الاستقلالية)**، و**(الثقة بالنفس)**؛ الشيء الذي نجده الآن منعدما أو يقرب من ذلك في المؤسسات التعليمية. فكم هم عدد التلاميذ الذي سبق لهم أن اشتغلوا في إطار مشروع؟ وكم هي المؤسسات التعليمية التي تشتغل ضمن مشروع ما؟

إن غياب هذه الثقافة في مؤسساتنا هو الذي يرسخ ثقافة الاتكالية، وعدم الثقة بالنفس. فالمتعلم يعتمد اعتمادا كليا على ما يقدم له. وما يؤسف له كثيرا أن هذا الأمر يبقى ساريا حتى في الدراسة الجامعية.

3- أنواع المشروعات

1.3- مشروع المؤسسة

عرف الأستاذ نور الدين الطاهري مشروع المؤسسة بقوله: «مشروع المؤسسة: استراتيجية من الوظائف، والعمليات، والإجراءات؛ التي تنطلق مما هو موجود، من معطيات مشخصة. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تجاوز الخصاص في الممارسة التعليمية؛ عن طريق عمل تعاوني يصحح وضعيات تربوية، واجتماعية داخل المؤسسة؛ وذلك بتوفير هذا الخصاص؛ تخطيطا، وتنظيما، وإنجازا، وتقويما؛ بهدف تقليص الفارق بين الهدف المنشود الذي لم يتحقق، والنتيجة المحققة. إن هذه الاستراتيجية ليست معلقة في فراغ، بل تؤطرها ضوابط سبعة هي: المسعى التشاركي، الاتصال المتعدد الاتجاهات، سلطة المعرفة، الابتكار الجماعي، المشروعية، التغيير المخطط، والتكوين المستمر»([1]).

[1] - "مشروع المؤسسة: نحو استراتيجية للتغيير المخطط في المؤسسات التعليمية في المغرب"، ذ. نور الدين الطاهري. ص: 43.

2.3ـ مشروع المتعلم

وهو إما أن يكون فرديا بحيث يتولى كل متعلم صياغة وتنفيذ مشروعه، وإما أن يكون جماعيا ضمن مجموعات تحدد وفق ضوابط يتفق عليها المدرس، وجماعة الفصل ضمن (**عقد ديداكتيكي**) تبين فيه جميع الشروط، والحقوق، والواجبات، والمهمات.

إن (**مشروع المتعلم**) من شأنه إكسابه: «مجموعة من الكفايات المركزية وفي مقدمتها:

أ- المسؤولية الذاتية؛ بحيث يتخذ المتعلم نفسه كمصدر لأفعاله، ونتائج هذه الأفعال.

ب- المبادرة واتخاذ القرار؛ بحيث يقرر المتعلم أهدافه الرئيسية، والخطط اللازمة لبلوغ هذه الأهداف.

ج- التوقعية؛ بحيث يحدد المتعلم الحدود الزمنية لتحقيق مشروعه، وفوائده المحتملة.

د- التكيف والتلاؤم؛ بحيث يتكيف المتعلم مع مستجدات الواقع الذي يواجهه عبر توظيف استراتيجيات تعلمية جديدة، وخاصة على مستوى تدبير التغيرات المصاحبة لهذه المستجدات».

3.3- مشروع الأستاذ

لا يمكن أن نتحدث عن مشروع المتعلم؛ إذا لم يكن الأستاذ يحمل مشروعا، ورؤية واضحة عن هذه الطريقة ومستلزماتها، ومختلف أساليبها وخطواتها.

ههنا نصطدم بنوعية من الأساتذة:

* نوع: يرفض كل جديد، ويعتبره مضيعة للوقت، أو من قبيل الأفكار المثالية التي لا يمكن أن تطبق؛ وخصوصا إذا استحضرنا عنصر الاكتظاظ، ومستوى

التلاميذ، وغير ذلك من الأسباب التي قد يتذرع بها الأستاذ؛ هربا من التجديد والابتكار. وهنا كذلك يظهر دور (المشرف التربوي) الذي من أهم وظائفه الحرص على تطوير وتحسين أداء الأساتذة؛ من خلال المشاريع التي من المفروض أن يكون قد أعد لها؛ تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما.

* نوع ثان: ينخرط تلقائيا في تنفيذ المناهج الجديدة، والطرق الحديثة؛ خاصة تلك التي تركز على تفعيل دور المتعلم.

4- طريقة المشروع في كتب مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي التأهيلي

لا ذكر لهذه الطريقة في مقرر مادة (**التربية الإسلامية**) في مستوى الجذع المشترك؛ سواء في كتاب: "**منار التربية الإسلامية**"، أو في كتاب: "**في رحاب التربية الإسلامية**".

أما في مستوى السنة الأولى باكلوريا؛ فلا ذكر لهذه الطريقة في كتاب: "**منار التربية الإسلامية**"، في حين نجد ذكرا لهذه الطريقة في كتاب: "**في رحاب التربية الإسلامية**".

ففي العُدَّة المنهجية التي جاءت في بداية الكتاب، والتي قسمت إلى ثلاثة مستويات: الدرس النظري، والدرس التطبيقي، والأنشطة. تم الحديث عن المشروع في العنصر الأخير. وجاءت الورقة المقدمة في هذا الباب على الشكل التالي([1]):

[1] - "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة أولى باك. ص: 7.

نعـــد مشروعا			لمـــاذا؟
الفكرة	– إلام المشروع؟ – ما أهدافه؟ – ما قيمته؟		1– لأستثمر تعلماتي ومكتسباتي؛ في إنتاج مشروع ينمي بعض القيم، والمهارات لدي. 2– لأتمكن من مهارات إنتاج المشاريع، وتوظيفها في حياتي.
التخطيط	– إلى ماذا نطمح؟ – بم يمكن أن نسهم؟ – ما المهام المحققة له؟ – ما المواد المتوافرة؟ – ما خطة العمل؟		
الإنجاز	– نعرض تصميما أوليا – نعدل فيه بحسب ظروف الإنجاز – نحرر المشروع في صيغته النهائية		
التوظيف	– نعرض المشروع (تقديمه) – نطور المشروع في ضوء التقويمات		
أقوم الحصيلة	أ– التقويم: أعبئ بتعاون مع فريقي شبكات تقويم عمل الفريق. ب– التطوير: نشخص نقط ضعف فريقنا، ونقترح حلولا؛ لتطوير مهاراتنا.	تقويم تكويني لعمل الفريق	1– لترشيد عمل الفريق وتطويره. 2– لتنمية قدراتنا على العمل التعاوني في الحياة.
	* أعد ملفا يكون موضوعا لتقويم عملي في نهاية الوحدة يشتمل على: – تقارير حول كل الأنشطة المنجزة. – تقاريري الخاصة الدائرة حول الأنشطة. – شبكات التقويم الذاتي معبأة.	تقويم تكويني جزائي لعملي	لأكتسب مهارات؛ لتوثيق، وتحمل المسؤولية مع الفريق، وفي الحياة.

وأما في مستوى السنة الثانية باكلوريا؛ فقد تمت الإشارة إلى (**بيداغوجية المشروع**) بوضوح؛ سواء في كتاب: "في رحاب التربية الإسلامية"، أو في كتاب: "منار التربية الإسلامية".

1- كتاب: "في رحاب التربية الإسلامية"

★ مشروع الوحدة المنهجية([1])

* مشروع الوحدة:

دليل عملي للتفاعل مع أصول المعرفة الإسلامية (مدة المشروع: 15 حصة)

في هذا المشروع:

1. سيفحص التلاميذ أصول المعرفة الإسلامية، ويتعرفون على ما يميزها، وما يجعلها تقود إلى الحقائق الجوهرية المسهمة في تسديد الفهم، وترشيد السلوك.
2. سينجز التلاميذ مجموعة من الأنشطة المتكاملة؛ يثيرون فيها القضايا المرتبطة بآليات، وضوابط وشروط التفاعل مع مصادر المعرفة الإسلامية، واستنطاقها؛ ويتدربون على مهارات التواصل، والبحث، وتبادل التجارب والخبرات.
3. ينتهي التلاميذ إلى صياغة جماعية لدليل عملي واضح ومبسط لكيفية التفاعل مع مصادر المعرفة الإسلامية: القرآن، والسنة، والاجتهاد.

* أهداف المشروع

في هذا المشروع سيقوم التلاميذ بما يلي:

- يتعرفون الوحي؛ باعتباره أصول مصادر المعرفة الإسلامية.
- يكتشفون خصوصية كل مكون من مكونات الوحي (القرآن والسنة)، والعلاقة التكاملية بينهما.

[1] - كتاب "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الثانية باكلوريا، ص: 10

- يتعرفون على الاجتهاد؛ باعتباره المصدر الذي به تتجدد المعرفة الإسلامية، وتستوعب المتغيرات، وتساير المستجدات.
- يضعون لائحة الضوابط المنهجية الرئيسة للتدبر في القرآن الكريم، والاستدلال بالسنة النبوية، والسيرة، والتعامل مع الاجتهاد.
- يميزون بين الثوابت والمتغيرات، وبين القطعي والظني؛ في دائرة التجديد في منهجية التفاعل مع الوحي.
- يتفحصون العوامل التي أضعفت التفاعل مع الوحي، وأضعفت الاجتهاد.
- يعدون ملفات علمية تجمع نماذج للتجديد المنهجي المقبول، والتجديد المنهجي المرفوض في قراءة القرآن والسنة، وفي الاجتهاد الفقهي.
- ينظمون أنشطة داعمة للمشروع، ومسهمة في تحقيق منتوجه النهائي (الدليل العملي).

★ مشروع الوحدة الفكرية([1])

* مشروع الوحدة

مجلة مدرسية (مدة المشروع: 15 حصة)

في هذا المشروع:

- يعد التلاميذ ملفا علميا يقترحون فيه مجموعة من الإجراءات العملية؛ التي تحيي عبادة التفكر، ومجموعة من النصوص القرآنية، والوثائق العلمية؛ التي تبرز آليات التفكر في الأنفس والآفاق، وضوابطه وآدابه.
- يحررون مقالا صحفيا بصيغة حجاجية؛ يبرهنون فيه عن تميز مناهج التفكير عند المسلمين، ويقترحون وسائل؛ لإخراج العقل المسلم المعاصر من أزمته.
- ينجزون بحثا ميدانيا؛ يشخصون فيه القيم التي تؤطر محيطهم المدرسي، ويبرزون مدى تغيرها في علاقتها بمنظومتهم الإسلامية، ويناقشون سبل تطوير منظومتهم، وتسديد ممارستهم وفقها.
- يعدون مجلة ينشرون فيها مقالاتهم وأعمالهم.

[1] - كتاب "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الثانية باكلوريا، ص: 46.

* أهداف المشروع

في هذا المشروع سيقوم التلاميذ بما يلي:

- يتعرفون التفكر؛ باعتباره وسيلة من وسائل معرفة الله تعالى؛ من خلال خلقه، وسببا من أسباب ترسيخ الإيمان.
- يستخرجون مجموعة من ضوابط التفكر في الأنفس، والآفاق؛ من خلال الاشتغال على مجموعة من الوثائق، والدعامات (صور، أفلام، خرجات...).
- يستنبطون مجموعة من خصائص التفكير الإسلامي؛ من خلال دراسة نماذج له، أو دراسة وثائق ونصوص تحلل هذا المنهج.
- يقترحون أدوات وآليات للخروج بالعقل المسلم من أزمته الراهنة.
- يميزون المنظومة القيمية الإسلامية عن غيرها؛ من خلال تحديد مكوناتها وخصائصها.
- يتفحصون ويفسرون العوامل التي أضعفت تفاعل المسلمين مع الحضارة الحديثة الصادمة لقيمهم ودينهم.

★ مشروع الوحدة الحقوقية([1])

* مشروع الوحدة

حقيبة التربية على حقوق الإنسان (مدة المشروع: 15 حصة)

في هذا المشروع:

1- سوف يعد التلاميذ حقيبة حقوقية– كل فريق يعد حقيبته الخاصة– تشمل أولا وثيقة تنظيمية لكيفية تكوين الحقيبة والمسؤول عنها، ويحررون صنافة لضوابط المصلحة وشروطها؛ من خلال الاشتغال على مجموعة من النصوص الشرعية، والوثائق القانونية؛ التي تثير إشكالية المصلحة والمفسدة ومصدرها، وعلاقتها بالضروريات وأثرها في حفظ الحقوق.

[1] - كتاب "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الثانية باكلوريا، ص: 84.

2- وسيحررون تقريرا مركبا يناقش مسألة الخصوصية في التشريعات الحقوقية في كل من المنظومتين الإسلامية والدولية؛ بتحليل الوثائق الحقوقية الصادرة عنهما، وعقد مناظرة حجاجية في الموضوع.

3- وسينجزون بحثا وثائقيا يكون أساسا لتكوين ملف يحدد الضوابط، والضمانات الشرعية، والقانونية؛ لوقاية الشباب من الوقوع في الجنايات. ويشمل وثيقة تبرز خصائص التشريع الجنائي الإسلامي، ومطوية تحسيسية صالحة للاستثمار في المحيط المدرسي.

* أهداف المشروع

في هذا المشروع سيقوم التلاميذ بما يلي:

- يحددون خصائص المنظومة الحقوقية الإسلامية؛ باعتبارها مكونا رئيسا من مكونات التنظيم الاجتماعي للأمة المسلمة، ومظهرا من مظاهر صدق الإيمان.
- يصنفون الضروريات الخمس التي تعتبر الركيزة الأساس للحقوق، ويشتغلون على مجموعة من الوثائق الحقوقية الإسلامية، والدولية.
- يستنبطون من الوثائق الشرعية خصائص المنظومة الحقوقية الإسلامية؛ من خلال دراسة نماذج لها في الفقه، أو دراسة المواثيق الصادرة عنها.
- يقترحون أدوات وآليات؛ لتفعيل نصوص المواثيق الإسلامية، أو الدولية في المحيط المدرسي، والاجتماعي.
- يميزون المنظومة الحقوقية الإسلامية عن غيرها؛ من خلال تحديد مكوناتها، وخصائصها.
- يتفحصون خصائص التشريع الجنائي في الإسلام، ودوره في صون الحقوق، ويفسرون العوامل التي أضعفت تفاعل المسلمين مع منظوماتهم الحقوقية والتشريعية بشكل إيجابي.

✯ مشروع الوحدة الاجتماعية([1])

* مشروع الوحدة

ميثاق بناء الأسرة وصونها (مدة المشروع: 15 حصة)

في هذا المشروع:

- يفحص التلاميذ واقع الأسرة في مجتمعنا المغربي المسلم، ويتعرفون على ما يميزها على الصعيدين القيمي والتنظيمي، ويشخصون مشكلاتها وعوائق تطورها.
- وينجز التلاميذ مجموعة من الأنشطة المتكاملة؛ يثيرون من خلالها القضايا ذات الارتباط بآليات، وضوابط وشروط الزواج، وصون العشرة، وحماية الأسرة من التفرق/ الطلاق، وسبل المحافظة على العلاقة الأسرية بعد الطلاق.
- وينفتح التلاميذ على ظاهرة الطفل المحروم والمهمش؛ لإدراك حاجات الطفل في كل هذه الوضعيات، ويقترحون سبل تمتيعه بحقوقه.
- يصوغ التلاميذ صياغة جماعية؛ ميثاقا عمليا، واضحا، ومبسطا؛ يستهدي به الشباب؛ لبناء الأسرة، وصونها في حياتهم.

* أهداف المشروع

في هذا المشروع سيقوم التلاميذ بما يلي:

- يتعرفون الأسرة؛ باعتبارها اللبنة الأساس لبناء المجتمع.
- يكتشفون خصوصية الأسرة، ومميزاتها في المجتمع المغربي المسلم.
- يشخصون وضع الأسرة المغربية، وما يعترضها من مشكلات، وما طرأ عليها من تغييرات.
- يقترحون حلولا؛ لمعالجة الظواهر السلبية في واقع الأسرة (زواج، طلاق، أطفال).
- يميزون بين الثابت والمتغير؛ في أحكام الزواج، والطلاق، وحقوق الطفل.

[1] - كتاب "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الثانية باكلوريا، ص: 120.

- يتعرفون أحكام الزواج، والطلاق، والطفل؛ في الفقه، ومدونة الأسرة الجديدة، والتشريعات الحقوقية الدولية.
- يعدون ميثاقا عمليا؛ يتضمن جملة من التنظيمات، والتوصيات الكفيلة ببناء أسرة في المحيط المغربي؛ تكون قوية، ومتماسكة، وقادرة على مواجهة التحديات.
- ينجزون مجموعة من الأنشطة الداعمة للمشروع، والمسهمة في تحقيق منتوجه النهائي (ميثاق الأسرة).

2- كتاب: "منار التربية الإسلامية"

★ مشروع الوحدة المنهجية([1])

* فكرة المشروع: وثيقة مبادئ تأصيل المعرفة في الثقافة الإسلامية

+ أهداف مشروع الوحدة:

- إدراك مكانة القرآن الكريم، والسنة النبوية في بناء العقل المسلم.
- استيعاب ضرورة الاجتهاد المعرفي في العصر الحالي.
- تمييز خصائص أصول المعرفة الإسلامية ووظيفتها.

(مدة إنجاز المشروع: 15 حصة)

+ الوسائل اللازمة لإنجاز المشروع:

- الأوراق، جهاز الكمبيوتر، والطابعة إن أمكن.
- مجموع نتاجات الدروس.
- خلاصات ومنجزات مهمات الدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.

+ عمليات تنفيذ المشروع:

- إعداد جميع أنشطة التعلم في الدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.
- المشاركة الفعلية في الأنشطة الجماعية؛ إعدادا، وإنجازا.
- إنجاز مهمات كل درس؛ نظريا كان، أم تطبيقات، أم أنشطة.

[1] - كتاب "منار التربية الإسلامية"، السنة الثانية باكلوريا، ص: 17.

- إبداع منتوج، يختم به نشاط كل درس.

+ خطة تنفيذ المشروع:

- يقسم تلامذة القسم إلى مجموعات عمل.
- تختار كل مجموعة عمل عضوا ينسق أعمالها، ويمثلها في لجنة تنسيق أعمال المشروع.
- توزع مجموعات العمل المهمات والأنشطة بينها؛ وحدة، ودروسا.
- تسهم المجموعات كلها في تنفيذ المشروع.

+ تقويم المشروع: اقتراح خطة للتقويم:

- مدى انسجام مشروع الوحدة مع دروسها.
- توظيف وسائل تنفيذ مشروع الوحدة.
- العمليات المنجزة لتنفيذ المشروع.
- مدى تحقق أهداف المشروع.
- البحث والإنجاز/ المنتوج العلمي المحقق.

★ مشروع الوحدة الفكرية([1])

* فكرة المشروع: ورقة عمل لتجاوز الأزمة الفكرية في العالم الإسلامي.

+ أهداف مشروع الوحدة:

- فهم العلاقة بين العلم والإيمان؛ من خلال آيات الكتاب، والأنفس، والآفاق:
  - تعرف مجالات التفكر وحدوده.
  - التيقن بأن التفكر في الكون يعمق الإيمان، ويرفع درجاته.
- تعرف مفهوم التفكير المنهجي في الإسلام:
  - استيعاب خصائص التفكير المنهجي الإسلامي.
  - تمثل التفكير المنهجي الإسلامي في الدراسة والبحث.

[1] - كتاب "منار التربية الإسلامية"، السنة الثانية باكلوريا، ص: 50.

- تعرف مفهوم الحضارة وعلاقتها بالقيم:
  - استيعاب قيم الحضارة الإسلامية المستمدة من الوحي.
  - تمثل القيم الإسلامية في التعامل مع معطيات الحضارة الحديثة.

(مدة الإنجاز: 15 حصة)

+ الوسائل اللازمة لإنجاز المشروع:
- الأوراق، جهاز الكمبيوتر، والطابعة إن أمكن.
- مجموع نتاجات الدروس.
- خلاصات ومنجزات مهمات الدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.

+ عمليات تنفيذ المشروع:
- إعداد جميع أنشطة التعلم في الدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.
- المشاركة الفعلية في الأنشطة الجماعية؛ إعدادا، وإنجازا.
- إنجاز مهمات كل درس؛ نظريا كان، أم تطبيقات، أم أنشطة.
- إبداع منتوج، يختم به نشاط كل درس.

+ خطة تنفيذ المشروع:
- يتوزع تلامذة القسم إلى مجموعات عمل.
- تختار كل مجموعة عمل عضوا ينسق أعمالها، ويمثلها في لجنة تنسيق أعمال المشروع.
- توزع مجموعات العمل المهام، والأنشطة بينها؛ وحدة، ودروسا.
- تسهم المجموعات كلها في تنفيذ المشروع.

+ تقويم المشروع: اقتراح خطة للتقويم:
- مدى انسجام مشروع الوحدة مع دروسها.
- توظيف وسائل تنفيذ مشروع الوحدة.
- العمليات المنجزة لتنفيذ المشروع.
- مدى تحقق أهداف المشروع.
- البحث والإنجاز/ المنتوج العلمي المحقق.

★ مشروع الوحدة الحقوقية([1])

* فكرة المشروع: آثار التشريعات القانونية والحقوقية في حماية الفرد والجماعة.

+ أهداف مشروع الوحدة:

- إدراك مفاهيم الضروريات الخمس ووظائفها.
- إبراز خصائص حقوق الإنسان ومقاصدها:
  - احترام الحقوق والواجبات.
- تعرف منهج التشريع الجنائي الإسلامي في الحفاظ على الحقوق:
  - التشبع باحترام القوانين؛ كآليات لتحقيق الأمن، والاستقرار.

(مدة إنجاز المشروع: 15 حصة)

+ الوسائل اللازمة لإنجاز المشروع:

- الأوراق، جهاز الكمبيوتر، والطابعة إن أمكن.
- مجموع نتاجات الدروس.
- خلاصات ومنجزات مهمات الدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.

+ عمليات تنفيذ المشروع:

- إعداد جميع أنشطة التعلم في الدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.
- المشاركة الفعلية في الأنشطة الجماعية؛ إعدادا، وإنجازا.
- إنجاز مهمات كل درس؛ نظريا كان، أم تطبيقات، أم أنشطة.
- إبداع منتوج، يختم به نشاط كل درس.

+ خطة تنفيذ المشروع:

- يقسم تلامذة القسم إلى مجموعات عمل.
- تختار كل مجموعة عمل عضوا ينسق أعمالها، ويمثلها في لجنة تنسيق أعمال المشروع.
- توزع مجموعات العمل المهام والأنشطة بينها؛ وحدة، ودروسا.

[1] - كتاب "منار التربية الإسلامية"، السنة الثانية باكلوريا، ص: 86.

- تسهم المجموعات كلها في تنفيذ المشروع.

+ تقويم المشروع: اقتراح خطة للتقويم:

- مدى انسجام مشروع الوحدة مع دروسها.
- توظيف وسائل تنفيذ مشروع الوحدة.
- العمليات المنجزة لتنفيذ المشروع.
- مدى تحقق أهداف المشروع.
- البحث والإنجاز/ المنتوج العلمي المحقق.

★ مشروع الوحدة الاجتماعية([1])

* فكرة المشروع: ميثاق المحافظة على كيان الأسرة وعدم تفككها.

+ أهداف مشروع الوحدة:

- تعميق الوعي بالقيم الإسلامية المتصلة بالأسرة في مختلف أبعادها:
  - تحقيق التماسك والاستقرار الأسري.
  - احترام الحقوق والواجبات الزوجية والأسرية والمجتمعية.
- إدراك حقيقتي الزواج والطلاق، ومقاصدهما الشرعية، وأحكامهما.
- ترسيخ المعرفة بحقوق الطفل، ومكانتها في التشريع الإسلامي:
  - أداء وظيفة التنشئة والرعاية، والتوجيه بنجاح.
  - ضمان تعليم الأبناء، وتوفير فرص اندماجهم في الحياة الاجتماعية؛ باعتبارهم أعضاء فاعلين.

(مدة إنجاز المشروع: 15 حصة)

+ الوسائل اللازمة لإنجاز المشروع:

- الأوراق، جهاز الكمبيوتر، والطابعة إن أمكن.
- مجموع نتاجات الدروس.
- خلاصات ومنجزات مهمات الدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.

+ عمليات تنفيذ المشروع:

[1] - كتاب "منار التربية الإسلامية"، السنة الثانية باكلوريا، ص: 118.

- إعداد جميع أنشطة الدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.
- المشاركة الفعلية في الأنشطة الجماعية؛ إعدادا، وإنجازا.
- إنجاز مهمات كل درس؛ نظريا كان، أم تطبيقات، أم أنشطة.
- إبداع منتوج، يختم به نشاط كل درس.

+ خطة تنفيذ المشروع:

- يقسم تلامذة القسم إلى مجموعات عمل.
- تختار كل مجموعة عمل عضوا ينسق أعمالها، ويمثلها في لجنة تنسيق أعمال المشروع.
- توزع مجموعات العمل المهام والأنشطة بينها؛ وحدة، ودروسا.
- تسهم المجموعات كلها في تنفيذ المشروع.

+ تقويم المشروع: اقتراح خطة للتقويم:

- مدى انسجام مشروع الوحدة مع دروسها.
- توظيف وسائل تنفيذ مشروع الوحدة.
- العمليات المنجزة لتنفيذ المشروع.
- مدى تحقق أهداف المشروع.
- البحث والإنجاز/ المنتوج العلمي المحقق.

خلاصة: يتبين من خلال قراءتنا لهذه النماذج من المشاريع ما يلي:

1- أنها من اختيار لجنة التأليف. فلم يشارك في صياغتها لا الأستاذ، ولا المتعلم. وقد سبق أن أشرنا أن من أسس المشروع أن يكون من اختيار المتعلم.

2- هذه المشاريع متعددة في كل سنة؛ ترهق كاهل المتعلم؛ خصوصا إذا استحضرنا أنه سيكلف بمشاريع أخرى في المواد الأخرى. فكيف سيكون المتعلم قادرا على تنفيذ هذه المشاريع؟

3- هذه المشاريع لا تراعي قدرات المتعلم؛ ويظهر ذلك من خلال المهام المقترحة، والتي هي فوق ما يتحمله المتعلم.

4- هذه المشاريع لم تراع فيها الجوانب السيكولوجية للمتعلم؛ وبالتالي فإن انخراطه فيها سيكون ضعيفا.

5- المهام المقترحة في المشاريع السابقة تتسم بالمثالية والطوباوية؛ لأنها لن تجد من ينفذها؛ على اعتبار أنها مهام كبيرة تحتاج إلى قدرات عقلية متميزة، وتحتاج كذلك إلى وعاء زمني لا يسمح به **(زمن التعليم)**.

6- هذه المشاريع تلغي دور الأستاذ، ودور المتعلم. فكلاهما وُسِّد إليه دور التنفيذ في غياب **(التعاقد)**.

7- المشروعات المذكورة في كتاب: **"في رحاب التربية الإسلامية"** للسنة الثانية من سلك الباكلوريا، ذكر أصحابها المهام والأهداف، وتم إغفال الجانب المهاري الذي يبين كيف تنجز هذه المشروعات. وهذا هو الذي من شأنه أن يُعين المتعلم على التعلم الذاتي.

8- العبارات المستعملة في صياغة الأهداف فضفاضة وواسعة؛ لا يمكن تنفيذها بحال داخل الحصص المخصصة للنشاط.

9- أغلب الأهداف المذكورة في مختلف المشروعات تتعلق أساسا بالجانب المعرفي. في حين ظل الجانب المهاري خافتا وضامراً، ناهيك عن الأهداف المرتبطة بالجانب القيمي السلوكي.

سابعا: طريقة العصف الزهني

1- المفهوم

«العصف الذهني Brainstroming كلمة إنجليزية مكونة من كلمتين: Brain التي تعني دماغ، وكلمة Stroming التي تعني عاصفة. يُطلق العصف الذهني على العملية الذهنية التي تجمع مجموعة من الأفراد في جلسة لوضع، أو اقتراح حلول لمشكلة، أو قضية معينة»([1]).

من خلال هذا التعريف يتبين أن هذه الطريقة تتحقق بوجود العناصر التالية:

1- وجود مجموعة من الأفراد في وضعية ما؛
2- وجود مشكلة، أو قضية معينة؛
3- وجود طرف ثان وهو في الوضعية التعليمية التعلمية الأستاذ؛ الذي يطرح مجموعة من الأسئلة على الفئة المستهدفة؛ انطلاقا من تحديد المشكلة؛
4- طرح أسئلة على المجموعة المستهدفة؛ لإثارة ما تمتلكه من معارف، أو خبرات حول المشكلة، أو القضية المطروحة؛
5- إفساح المجال للفئة المستهدفة للجواب عن الأسئلة دون نقد، أو حكم قيمة؛
6- الحرية في التعبير، وتوليد الأفكار دون تدخل الطرف المسير.
7- تحدد المجموعة المستهدفة ضمن عدد ما بين (10 و 15 فردا) من مجموع جماعة الفصل. بمعنى أن الأستاذ يحدد في بداية الحصة المجموعة التي ستنشط الحصة؛ انطلاقا من الأسئلة التي سيطرحها الأستاذ.

[1] - "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، ص: 192.

2- المبادئ التي تقوم عليها الطريقة

تقوم هذه الطريقة على مجموعة من المبادئ هي:

1- لا ينبغي نقد الأفكار المعبر عنها؛ فالنقد يأتي في مراحل لاحقة؛
2- لا ينبغي حصر مخيلة المبدع؛ فكلما كانت الأفكار أصيلة وغير مألوفة يتم الترحيب بها؛
3- من المرغوب فيه أن تكون الأفكار كثيرة وغزيرة؛
4- يمكن لكل فرد تقديم مقترحات تعزز أفكار غيره، ويمكن كذلك التركيب بين فكرتين([1]).

3- الخطوات العامة للطريقة

تشمل هذه الطريقة الخطوات التالية:

1- تقديم المشكل: ويكون في صيغة محددة، وفي مجال معين؛
2- صياغة المشكل: يعيد المساهمون صياغة المشكل حسب فهمهم، وباستعمال عباراتهم؛
3- تقديم المبادئ الأربعة للنشاط؛
4- الاستعداد بالتمرن على مشكل هامشي؛
5- العودة إلى المشكل الأصلي، واختيار صيغة من الصيغ المقترحة؛
6- إصدار الأفكار حول المشكل؛
7- اختيار الأفكار الصالحة؛
8- تطوير وتعزيز الأفكار التي تم اختيارها؛
9- تصنيف الأفكار المقبولة حسب معيار معين([2]).

---

[1] - "معجم علوم التربية"، ص: 32.
[2] - "معجم علوم التربية"، ص: 32. وانظر كذلك "المنهل التربوي"، 121/1- 122.

4- مزايا الطريقة

تتميز طريقة (العصف الذهني) بمجموعة من المزايا منها:

1- تعتمد على التفكير، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، أو الحلول المتعلقة بمشكلة، أو قضية ما.
2- تقوم على إظهار **(التمثلات)**، وإفساح المجال للمستهدفين؛ للتعبير عن آرائهم وأفكارهم دون نقد، أو اعتراض، أو تصويب. وهذا يؤدي بالمستهدف أن يعبر بكل طلاقة، وثقة عما يعتقده حول موضوع من الموضوعات.
3- تتيح هذه الطريقة فرصة التفكير الجماعي؛ مما يكون له الأثر الإيجابي من حيث التنافس، والاطلاع على آراء الآخرين، دون اعتراض، أو نقد، أو استهزاء.
4- تعتمد هذه الطريقة هلى السيرورات العليا للذهن، وعلى إثارة المعارف والخبرات المتراكمة؛ وذلك باستخراجها، وعرضها حتى يعرف المستهدف في وقت لاحق ما هو مقبول منها، وما هو غير مقبول.
5- تعتمد أساسا على نشاط الفئة المستهدفة؛ في حين يبقى الأستاذ في وضعية **(الموجه)**، و**(المتلقي)** لأجوبة المتعلمين مع تسجيلها إما في السبورة، أو من خلال وسيلة أخرى.

ويمكن في مادة **(التربية الإسلامية)** أن تعتمد هذه الطريقة في المجالات العقدية، والعبادية التي قد يحمل فيها المتعلم أفكارا وتمثلات خاطئة. ومن شأن هذه الطريقة أن تظهر مواطن الضعف والخلل؛ حتى يعمد المدرس لاحقا إلى تصحيحها. كما يمكن استعمالها أيضا في المجالات الفكرية؛ وذلك لتدريب المتعلمين على مهارات: **(التفكير)**، و(**الاستدلال**)، و(**القياس**)، و(**الاستنباط**).

إن طريقة (**العصف الذهني**) من الطرق الفعالة التي تسهم في تطوير آليات التفكير، وتحفيز المتعلمين على اكتساب (**المهارات اللغوية**)، والتخلص من العوائق النفسية، والحواجز السيكولوجية؛ التي تعيق المستهدفين للمشاركة الفعالة دون خوف أو تردد.

ثامنا: طريقة التكليفات الفردية

1- المفهوم

تعرف هذه الطريقة بأسماء متعددة منـــها: (**طريقـة المعامـل**)، أو (**طريقـة المكتبـات**) أو (**طريقـــة المختـــبرات**) أو (**طريقـــة التعيينـــات**)، أو (**طريقـــة التعاهدات**).

«والتعيينات هي نوع من الواجبات يتولى المعلم تكليف الطلبـــة بدراســـة موضوع معين في فترة زمنية محددة؛ وذلك بما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم تحت توجيه وإرشاد المعلم الذي يساعد الطلبة في التغلب على العقبات»([1]).

وهي طريقة تعتمد على مراعاة (**الفروقات الفرديـة**)، وتتخلص من التعليم الجمعي الذي لا يراعي هذه الفروقات.

2- مبادئ الطريقة:

وتقوم هذه الطريقة على: مجموعة من المبادئ منها:

أ- مراعاة الفروقات الفردية.

ب- مراعاة (**زمن التعلم**) بجانب (**زمن التعليم**).

ج- مراعاة حاجات المتعلمين المختلفة.

د- التركيز على التعلم الذاتي؛ من خلال البحث والتقصي، والتنظيم والترتيب، والتدرب على تحرير تقارير، وملخصات، وغير ذلك من يكسب المـــتعلم بعض المهارات علة مستوى التحرير والكتابة.

ويمكن أن تكون وسيلة (**الإعداد القبلـي**) من الوسائل المعتمدة في هـــذه

[1]- "علم التربية التطبيقي: المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها"، د. أبو طالب محمد سعيد و د. رشراش أنيس عبد الخالق. ص:125

الطريقة، لكن شرط أن يكون ذلك وفق **استراتيجية**؛ تغطي أنشطة السنة الدراسية بكاملها، مع ما يصحب ذلك من تحديد الكفايات والأهداف.

3- أهداف الطريقة:

تهدف هذه الطريقة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- إكساب المتعلم الثقة بالنفس، والشعور بالمسؤولية.
2- تنمية القدرات والمهارات الفكرية والحركية والمعرفية. ذلك أن نوع التكليفات يتنوع حسب قدرات واهتمام المتعلم.
3- تنمية الذكاءات المتعددة؛ حسب المجال الذي يشعر فيه المتعلم بالقوة والتميز.
4- تنمية أنشطة التعلم الذاتي من خلال الاحتكاك بالكتب والمراجع، وسائر الوسائل الأخرى التي يمكن أن يوظفها. في إنجاز عمله.
5- ضمان اشتغال جميع المتعلمين؛ وفق مكتسباتهم، وقدراتهم العقلية؛ ذلك أن التعليم الجمعي عادة ما يركز على فئة، ويغيب فئة أخرى. وقد تكون هذه الفئة الأخيرة أكثر عددا من الفئة الأولى.

تاسعا: التعليم المبرمج

1- مفهوم التعليم المبرمج

التعليم المبرمج: عبارة عن طريقة تقنية للتربية الصفية يستخدم فيها المعلم المواد المبرمجة؛ لتحقيق الأهداف التربوية. والمادة التعليمية المبرمجة هي عبارة عن معلومات، وأنشطة منهجية منظمة، ومتسلسلة بأسلوب خاص، ومكتوبة بعناية؛ بحيث تدفع المتعلم لإعطاء إجابة محددة؛ لفظية، أو كتابية، أو عملية للسؤال المقدم إليه([1]).

من خلال هذا يتبين لنا المكونات الأساسية لهذه الطريقة، والتي تتجلى فيما يلي:

1- محورية الأستاذ في إعداد المادة التعليمية المبرمجة.
2- ارتباط المادة التعليمية بأهداف دقيقة ومحددة.
3- تخضع المادة التعليمية لتسلسل منطقي دقيق؛ بحيث تكون كل خطوة تؤدي إلى الخطوة اللاحقة: «ويزود المتعلم بتعليمات محكمة عما هو مطلوب منه أن يفعله في كل خطوة. فإذا أتقن القيام بالخطوة الواحدة؛ ينتقل إلى الخطوة التي تليها، وهكذا حتى نهاية البرنامج»([2]).
4- تذيل الأنشطة المبرمجة بأسئلة دقيقة تتطلب إجابات لفظية، أو كتابية، أو عملية.

وقد ظهرت هذه الطريقة على يد عالم النفس الأمريكي سكينر Skinner. وبذلك يمكن اعتبار هذه الطريقة من طرق (**التدريس بالأهداف**).

---

[1] - "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، د.عبد السلام عبد الله الجقندي. ص:311.
[2] - "مقدمة في علم النفس"، راضي الوقفي. ص:276.

2- خطوات التعليم المبرمج

تحدد هذه الخطوات حسب ما يلي:

1- تحديد الأهداف بوضوح وبشكل يصف أداء المتعلم.
2- عرض المعارف والتعليمات في نظام متتابع بعناية.
3- إيجابية المتعلم وإجابته عن كل خطوة قبل الانتقال إلى خطوة أخرى.
4- تقدم المتعلم بالسرعة التي تناسبه.
5- التعزيز السريع للمتعلم؛ حتى يعرف ما إذا كانت استجابته صحيحة، أم خاطئة قبل الانتقال إلى خطوة أخرى.
6- يقوم المدرس بمساعدة التلميذ، وتوجيهه؛ بناء على طلبه([1]).

3- المبادئ التي يقوم عليها التعليم المبرمج

يقوم التعليم المبرمج على ستة مبادئ هي:

1- **تقسيم السلوك أو العمل إلى خطوات صغيرة**؛ يمكن إنجازها في وقت وجيز، ويمكن كذلك ملاحظتها ورصدها، ومن ثم تقييمها.
2- **الاستجابة الظاهرية النشيطة المستمرة** من قبل المتعلم الذي يستجيب للمثيرات الخارجية؛ من خلال الأسئلة والأنشطة المعدة من لدن المدرس.
3- **التغذية الراجعة السريعة**: يتميز التدريس المبرمج عن غيره من الطرق التدريسية الأخرى؛ بإمداد التلميذ **(بالتغذية الراجعة)** السريعة بعد كل خطوة من خطوات التعليم. وتفيد التغذية الراجعة السريعة في تعريف التلميذ بإجاباته الصحيحة، وإجاباته الخاطئة، وبذلك تكون أمامه الفرصة لإجراء التعديل اللازم في إجاباته، والتأكد منها قبل الانتقال إلى سؤال آخر.

[1] -"أساسيات المنهج وتنظيماته"، ذ.محمد عزت عبد الموجود. ص:52.

4- **السير في التعليم وفق قدرة التلميذ.** يراعى هذا المبدأ إذا ما كانت التعليمات المبرمجة قد بنيت على معرفة الفروقات الفردية للفئة المستهدفة.

5- **التقويم الذاتي للمتعلم**: إن الأساس في هذا البرنامج التعليمي أن يتولى الطالب التقويم الذاتي لأدائه؛ حيث يعرف بنفسه أخطاءه، ومدى تعلمه، وتحقيق أهدافه.

6- **تقنين المواد المبرمجة:** في هذه العملية يتم التحقق من صلاحية البرنامج التعليمي؛ وذلك بتجربته على مجموعة من التلاميذ مع الأخذ في الاعتبار أصول البحث العلمي؛ من حيث ضبط العوامل المختلفة الداخلة في التجربة. وعند الرغبة في تطوير المادة المبرمجة للتدريس؛ لابد من الأخذ في الحسبان عامل الوقت، وعدد التلاميذ الذين يتعلمون بهذا الأسلوب، ونوع المادة الدراسية، وتحديد المادة التي تحتاج إلى البرمجة، ومستوى التلاميذ([1]).

[1] -"طرق منهجية التدريس الحديث"، ذ.محمد زياد حمدان. ص:138-189.

عاشرا: التدريس عن طريق التعليم المصغر

❁ أولا: مفهوم التعليم المصغر

1- تعريف الدكتور أحمد أوزي

عرفه بقوله: «تعليم مصغر Micro – enseignement: كلمة Micro تعني صغير، وenseignement تعني تعليم. فيكون معنى العبارة: "تعليم مصغر". يستخدم التعليم المصغر بشكل خاص في إعداد المدرسين. وهو عبارة عن طريقة يتم بواسطتها تدريب الطالب– المعلم في طور التكوين، على مجموعة من المهارات التعليمية. كالتدريب على أسلوب العرض، أو التحليل، أو أسلوب طرح الأسئلة، أو أسلوب الحوار...

في التعليم المصغر يتم تفكيك الدرس إلى مختلف مراحله، والتدريب على الأداء الجيد لكل مرحلة من المراحل؛ ومن هنا استمد التعليم المصغر اسمه؛ لأنه يساعد الطالب المعلم على التمرين على جزء محدد قبل الانتقال إلى تدريس الدرس...

يتم التعليم المصغر في أقسام خاصة بالمدارس التكوينية، مجهزة بالوسائل التقنية التي تساعد الطالب المعلم على القيام بنوع من التقييم الذاتي للمهارة التعليمية التي يتدرب عليها، فضلا عن استفادته من ملاحظات زملائه وأساتذة التكوين الذين يقومون بتدريبه.

لا تستغرق دروس التعليم المصغر أكثر من عشر دقائق بالنسبة للمهارة التي يتم التدريب عليها»([1]).

من خلال هذا التعريف يمكن أن نستخلص ما يلي:

[1]- "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، ص: 94.

1- التعليم المصغر طريقة يتدرب بواسطتها الطالب الأستاذ أثناء مرحلة التكوين للقيام بمهام التدريس.
2- يقوم هذا التدريب على تجزيئ الدرس لمجموعة من المهارات توزع على مجموعة محددة من الطلبة.
3- يتغيى التعليم المصغر تحسين أداء الطلبة الأساتذة من خلال تكرار الفعل، والتدرب على الأداء؛ لاكتساب مجموعة من المهارات. وقد ذكر منها الدكتور أحمد أوزي: أسلوب العرض، والتحليل، وطرح الأسئلة، والحوار. وهناك مهارات أخرى ستقف عليها لاحقا.
4- يتغيى التعليم المصغر تأهيل الطالب الأستاذ لممارسة التدريس؛ حتى يتغلب على مختلف الصعوبات التي قد تواجهه عندما يلقي الدرس أمام التلاميذ.
5- يتم التعليم المصغر في أقسام خاصة مجهزة بوسائل سمعية بصرية (كاميرا، تلفاز، فيديو، حاسوب) تساعد على تصوير مقاطع من الدرس، أو المهارات المستهدفة؛ حتى يتم إعادة مشاهدتها مرة أخرى، أو مرات؛ ليقف الطالب الأستاذ على الأخطاء التي يكون قد ارتكبها دون أن ينتبه إليها.
6- تمكن هذه الطريقة الطالب الأستاذ من تقويم تجربته قبل أن يستمع إلى تقويم زملائه، وتقويم الأساتذة المشرفين على التدريب. وهذه طريقة فعّالة توطن الطالب الأستاذ على التقويم الذاتي، واكتشاف أخطائه من خلال المشاهدة المتكررة.

2-تعريف "معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"

عرف التعليم المصغر؛ وذلك من خلال اعتباره:

1- طريقة تقنية تعتمد على الوسائل السمعية البصرية.
2- طريقة إجرائية لتقويم وضعيات التعليم.

3- طريقة تكوينية تساعد على التحكم في العملية التعليمية.
4- طريقة توثيقية تتيح جمع وثائق حية ومصورة يمكن ملاحظتها وعرضها على مجموعة أخرى ([1]).

يقدم لنا التعريف الرابع أمرا جديدا لم يشر إليه تعريف الدكتور أحمد أوزي. ذلك أن التعليم المصغر يتيح من خلال الوسائل السمعية البصرية تسجيل تجارب الطلبة الأساتذة؛ لإعادة مشاهدتها وعرضها على مجموعات أخرى لم تشارك في التجارب المسجلة.

3- تعريف الدكتور محمد الدريج

عرفه بقوله: «التدريس المصغر طريقة خاصة من طرق تكوين وإعداد الأطر وخاصة أطر التعليم، تقوم على تفكيك العملية التعليمية، وتحليل أداء المدرس (أو الطالب– المدرس) إلى مجموعة من المهارات السلوكية، والعمل على تقويتها لديه حتى يصير قادرا على تأدية عمله على أحسن وجه.

وتسمية هذه الطريقة بالتدريس المصغر؛ يعني أنها تعتمد تحديد الموقف التعليمي؛ وتقليعه ليصير صغيرا؛ سواء في حجم الفصل (من حيث عدد الطلاب)، أو في مدة الدُّريس (الحصة والتي لا تتجاوز 10 دقائق) أو في موضوعه ومحتواه أو في عدد المهارات الموظفة...

فأمام تعقيد المواقف التعليمية، ونظرا لتشابك العوامل والمتغيرات التي تتدخل في التدريس وخاصة بالنسبة للمتدربين المتهيئين لمزاولة هذه المهنة؛ يقترح التدريس المصغر تبسيط هذه التعقيدات، وتبسيط بالتالي العملية التعليمية من جميع جوانبها»([2]).

---

[1]- "معجم علوم التربية"، ذ. عبد الكريم غريب ومن معه. ص: 214.
[2]- "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين"، ص: 295.

يستخلص من هذا التعريف:

1- إن التدريس المصغر طريقة من طرق تكوين الموارد البشرية ومن بينها أطر التعليم.

2- حصر المهارات المستهدفة من التعليم المصغر في المهارات السلوكية حصر لا نقبله؛ لأن التعليم المصغر يمكن الطالب الأستاذ من اكتساب مهارات عملية في أداء بعض مقاطع الدرس، ويمكنه كذلك من تعديل بعض المواقف والاتجاهات، وخصوصا وأن التعليم المصغر يمكن الطالب الأستاذ من تحسين أدائه، وتصحيح أخطائه على المستوى المعرفي، والمهاري، والقيمي. إن التعليم المصغر من خلال اعتماده على التصوير يمكن الطالب الأستاذ من الوقوف على بعض خصائص شخصيته التي لم يكن يعرفها من قبل؛ لأنه ببساطة لم يسبق له أن شاهد نفسه، أو مارس نقدا ذاتيا لأدائه من خلال الصوت والصورة.

3- يهدف التعليم المصغر إلى تجاوز العوائق والصعوبات التي قد يجدها الطالب الأستاذ عندما ينتقل إلى ممارسة مهام التدريس في الفصل الدراسي؛ سواء في مرحلة تحمل المسؤولية خلال مرحلة التكوين، أو بعد تخرجه.

❁ ثانيا: تاريخ ظهور طريقة التعليم المصغر

لقد ولدت فكرة التعليم المصغر بجامعة Stanford الأمريكية سنة 1963 في محاولة للإجابة عن التساؤل التالي:

هل نستطيع أن نصنع موقفا تعليميا مثيرا أشبه ما يكون بالصدمة، من شأنه أن يبرز تعقد العملية التعليمية، ويولد لدى الطلاب المتدربين على التعلم الرغبة في اكتساب تقنيات التعليم الضرورية؟

وللإجابة على هذا التساؤل ابتكر أصحاب الفكرة موقفا يستلزم أربعة طلاب يقوم واحد منهم بدور الطالب النموذجي. وفي مختبر التدريس المصغر يعلم

الطلاب المتدربون دروسا مدتها قصيرة لطلاب عاديين، وبعد الدرس مباشرة تعقد جلسة مناقشة ونقد»([1]).

❁ ثالثا: الأسس التي ينبني عليها التعليم المصغر

حصر الدكتور محمد الدريج الأسس التي ينبني عليها التعليم المصغر في أربعة وهي:

1- تفكيك العملية التعليمية.

تتكون العملية التعليمية من مجموعة من المهارات والمعارف والقيم. ولا يمكن للطالب الأستاذ أن يحيط بهذه المكونات دون تفكيكها إلى أجزاء صغيرة، يتدرب على أدائها؛ حتى يحسن من مستواه؛ فينتقل بعد ذلك من حسن أداء الجزء إلى حسن أداء الكل المتمثل في أنشطة الدرس من أولها إلى آخرها. فهي إذن طريقة تعتمد على المنهج الاستقرائي الذي ينتقل من الجزء إلى الكل. «إن المدرس ... يقوم في أدائه التربوي، بمجموعة من المهام؛ لتحقيق أهداف الدرس. وهذه المهام هي عبارة عن قابليات وتقنيات تعليمية تؤلف النشاط التربوي للمدرس أثناء إنجازه للدروس. وإذا كانت هناك رغبة في تغيير سلوك المدرس وتطويره؛ فإن التركيز في التدريس المصغر يتم على أنماط معينة من السلوك بدلا من توزيعه على العملية التعليمية بشكل عام. وهذا التركيز يقتضي بطبيعة الحال تجزئة عمل المدرس إلى مجموعة من المهارات»([2]).

2- تصغير الموقف التعليمي

وذلك حتى يسهل على الطالب الأستاذ التدرب على التحكم الجيد في العملية التعليمية التعلمية. «ويشمل هذا التبسيط تقليص مختلف الجوانب وخاصة:

1- الأهداف.
2- حجم الفصل.
3- مدة الدُّريس.

---

[1]- "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، الدكتور عبد السلام عبد الله الجقندي، ص: 331.
[2]- "تحليل العملية التعليمية"، ص: 296.

4- المحتوى.

5- توجيه الحوار...

إذ المطلوب من المتدرب في حصص التدريس المصغر، الاكتفاء بأداء مهارة واحدة أمام عدد محدود من الطلاب، وفي موضوع محدد، وخلال فترة قصيرة من الزمن»([1]).

3- المشاهدة والتقويم الذاتي

يقوم التعليم المصغر على توظيف الوسائل السمعية البصرية التي تمكن الطلبة الأساتذة من مشاهدة تجاربهم، والاطلاع على الأخطاء التي يرتكبونها، ولا ينتبهوا لها أثناء الأداء. وهي عملية يكتسب منها الطالب القدرة على نقد الذات، وتصحيح المسار، والاستفادة كذلك من ملاحظات الزملاء والأساتذة. وهذا يعني أن الطالب الأستاذ يكتسب أمرا استراتيجيا سيبقى معه طيلة مشواره المهني، والمتمثل في النقد الذاتي المستمر؛ لأن هذا النقد هو الذي يؤدي إلى تحسين الأداء، واكتساب الجودة المطلوبة، ويمكنه في مستوى آخر من الاستفادة من ملاحظات المشرف التربوي، وملاحظات زملائه في العمل في إطار ما يسمى بـــ**(التكوين التبادلي)**.

ونحن ندعو الطالب الأستاذ إلى أن يستصحب تقنية المشاهدة والنقد الذاتي طيلة مشواره المهني. وذلك بأن يعمد إلى تصوير درس أو أكثر كل سنة للاطلاع على مستوى أدائه. إذ هناك بعض الأخطاء التي قد لا ينتبه لها المشرف التربوي أثناء زيارته؛ فتكون هذه الطريقة وسيلة من الوسائل المعتمدة في التكوين الذاتي المستمر.

4- أهمية الفيدباك (التغذية الراجعة).

«يرتبط هذا الأساس بالخاصية السابقة؛ ذلك أن الفيدباك يقترن بالتقويم الذاتي، ومواجهة المتدرب لذاته بعد مشاهدته للتسجيل الصوتي والمرئي لإنجازه.

[1]- "تحليل العملية التعليمية"، ص: 296.

ويعني الفيدباك العملية التي يتوصل من خلالها الفرد (أو النظام) المعلومات عن أدائه، ويتبين من خلالها مدى اقترابه أو ابتعاده عن المستوى المطلوب. مما يمكنه من إعادة النظر في نشاطه، وتصحيح مساره كلما اقتضى الأمر ذلك. إن الفيدباك نشاط تقويمي ضروري؛ لتحسين الأداء. حيث إنه يساعد على تعزيز الأنماط المرغوبة، وهجر الأنماط غير المرغوبة في السلوك التعلمي. إنه يعني ببساطة تمكين المدرسين أثناء تدريبهم، من معرفة نتائج عملهم»([1]).

وقد رأى بعضهم أن أسس **(التعليم المصغر)** تنحصر في خمسة هي:

1. إنه تعليم حقيقي.
2. إنه يبسط العوامل المعقدة التي تتدخل في الموقف التربوي العادي.
3. إنه يتيح القيام بتدريب مركز وفق أهداف محددة.
4. إنه يسمح بتوجيه الأسلوب التربوي الذي يصطنعه المعلم توجيها أدق وأفضل.
5. إنه يعزز تعزيزا كبيرا معرفة النتائج Feed-back.([2])

إن الأساس الأول فيه نظر؛ لأن التعليم المصغر هو تعليم غير حقيقي، ولا تتوفر فيه جميع شروط وظروف الوضعية التعليمية. فالطالب الأستاذ المتدرب يلقي مقطعا من الدرس في زمن قصير أمام زملائه الطلبة، وليس أمام التلاميذ. ومن تم فإن التعليم مصطنع يقترب من التعليم الحقيقي الذي يتحقق في المؤسسات التعليمية. وهناك من فصل هذه الأسس وأوصلها إلى سبعة ترجع إلى ما سبق أن ذكرناه([3]).

❁ رابعا: أنواع المهارات المستهدفة في التعليم المصغر.

تختلف هذه المهارات حسب تنوع نماذجها. وهكذا حدد الدكتور محمد الدريج بالاشتراك مع مجموعة من أساتذة كلية علوم التربية هذه المهارات في الآتي:

---

[1]- "تحليل العملية التعليمية"، ص: 297- 298.
[2]- "معجم علوم التربية"، ص: 214.
[3]- انظر "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، ص: 334- 335.

1. مهارة التمهيد.
2. مهارة الخاتمة.
3. مهارة الأسئلة.
4. مهارة التحليل.
5. مهارة توظيف الخطاطة.
6. مهارة الربط.
7. مهارة استعمال السبورة.
8. مهارة التشخيص.
9. مهارة توظيف الأمثلة([1]).

وحدد آخرون هذه المهارات في أربع هي:

1. مهارة التحفيز والتنشيط (الحوافز– التمهيد– الحوار).
2. مهارة المحتوى وتنظيمه (الربط– التشخيص– العرض).
3. مهارة تدعيم الدرس وتأكيده (الوسائل المساعدة).
4. مهارة تقويم المردودية (المراجعة– التقييم– الأسئلة)([2]).

ومن المهارات التي ذكرها الدكتور أحمد أوزي للتعليم المصغر:

1. مهارة أسلوب العرض.
2. مهارة التحليل.
3. مهارة أسلوب طرح الأسئلة.
4. مهارة أسلوب الحوار([3]).

* **المهارات التي نقترحها:**

1- مهارة حُسن استعمال السبورة.
2- مهارة حُسن صياغة الأهداف.

---

[1]- "تحليل العملية التعليمية"، ص: 328.
[2]- "معجم علوم التربية"، ص: 214. انظر كذلك "المنهل التربوي"، 627/2.
[3]- "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، ص: 94.

3- مهارة توظيف التقويم التشخيصي (الربط بين المعارف السابقة والمعارف الحالية/ الفروقات الفردية/إثارة التمثلات).
4- مهارة إثارة الدافعية والمحافظة على الانتباه (اختيار الوضعيات المثيرة/تغيير الوضعيات).
5- مهارة التحفيز والتعزيز.
6- مهارة استعمال الوسائل التعليمية (الصورة– الخطاطة– الكتاب...).
7- مهارة البيان (توظيف الأمثلة، النقل الديداكتيكي من خلال مراعاة خصائص الفئة المستهدفة...).
8- مهارة تحليل النص (النص القرآني– النص الحديثي– النص البشري). وذلك من خلال: (التفكيك، التركيب، البرهنة، الاستنتاج، النقد).
9- مهارة تقويم المردودية.
10- مهارة الربط.
11- مهارة إدارة الصف، وإشراك التلاميذ في بناء الدرس.

❁ خامسا: أهداف التعليم المصغر

يهدف التعليم المصغر إلى تحقيق الأهداف التالية:

أولا: اكتساب مهارات التدريس ومنها؛

1. مهارة التحفيز والتنشيط (الحوافز– التمهيد– الحوار).
2. مهارة تدعيم الدرس وتأييده (الوسائل المساعدة).
3. مهارة تقويم المردودية (المراجعة– التقييم– الأسئلة).

ثانيا: التعرف على وضعيات التعلم من خلال العناصر الآتية:

1. التعرف على التلميذ باعتباره مستهدفا بالعملية التعليمية.
2. التعرف على وظيفة المدرس ودوره داخل القسم.
3. التعرف على الوسائل والأدوات المستعملة في العملية التعليمية.
4. التعرف على وضعية القسم كجماعة (دينامية الجماعة).
5. التعرف على مقررات التعليم وفق مجال التخصص.

ثالثا: القدرة على التقويم والدعم.

تتيح هذه العملية للطالب الأستاذ:

1. القيام بنقد ذاتي لما أنجزه.
2. القيام بتقويم زملائه وفتح حوار معهم.
3. تحسين أداء الطالب الأستاذ والرفع من جودة قدراته من خلال إعادة الكرة، واستفادته من نقده لذاته، وكذا نقد زملائه([1]).

❁ ساوسا: مراحل التدريس المصغر

ينبغي مراعاة المراحل التالية في التعليم المصغر:

1. تحديد المهارة المستهدفة من طرف الأستاذ المشرف.
2. التخطيط لهذه المهارة من قبل الطلبة الأساتذة تحت إشراف وتوجيه الأستاذ المشرف.
3. تنفيذ المهارة من خلال نشاط الدرس في زمن محدد يستغرق في الغالب عشر دقائق. في هذه المرحلة يتم تصوير مقاطع الدرس التي يقوم بها الطلبة الأساتذة.
4. مناقشة الدرس بعد إعادة مشاهدة المقاطع التي تم إنجازها، وتقديم التقويم اللازم.
5. إعادة التخطيط والتنفيذ بعد الاستفادة من الملاحظات التي يقدمها الطلبة الأساتذة حول إنجازات زملائهم، وكذا ما يقدمه الأستاذ المشرف.
6. مناقشة التجربة. في هذه المرحلة يفترض في الطالب الأستاذ أن يقدم المقطع الذي كلف به بطريقة أحسن وأفضل([2]).

ويمكن تلخيص هذه الخطوات في الآتي:

التخطيط– التدريس– المشاهدة – إعادة التخطيط– إعادة التدريس– إعادة المشاهدة.

---

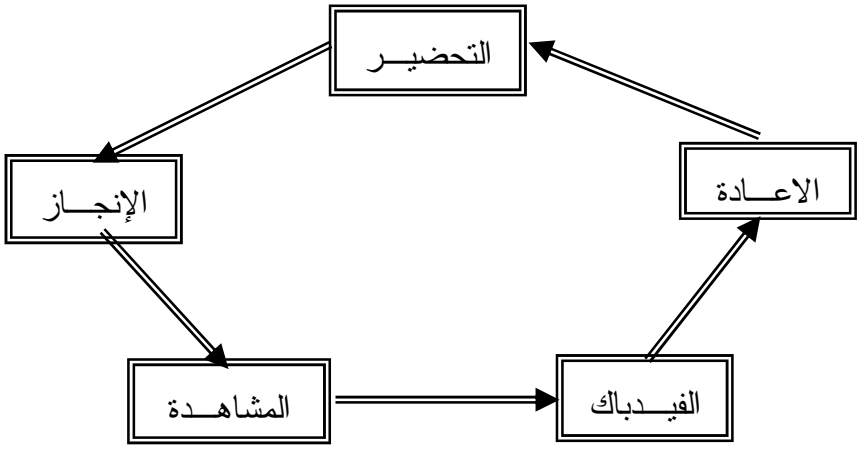
[1]- "مجالات وآفاق تكوين الأساتذة"، د. سعيد حليم ومن معه، ص: 144- 145.

[2]- "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، ص: 338- 339.

وقد حدد الدكتور محمد الدريج مراحل التعليم المصغر في خمس خطوات هي:

1. **التحضيـــر.**
2. **الإنجـــاز.**
3. **المشاهـــدة.**
4. **الفيدبـــاك.**
5. **الإعـــادة.**

وشخص هذه الخطوات في الخطاطة التالية([1]):



[1]- "تحليل العملية التعليمية"، ص: 300- 301.

شبكات تقويم المهارات المتعلقة بالتعليم المصغر

أولا: مهارة استعمال السبورة

عند تنفيذ هذه المهارة ينبغي مراعاة ما يلي:

1. استعمال أنواع الطباشير الملون حسب أهمية العناصر المعروضة. ذلك أن هذه الوسيلة تساعد المتعلم على التمييز بين المعارف من حيث الأهمية، وتساعده كذلك على التذكر عند استرجاع ما يمكن استرجاعه عند توظيف المعارف في الحالات الجديدة.
2. عند استعمال الحيز السبوري، ينبغي على الطالب الأستاذ أن يحدد نوع المعارف التي ستكتب وسط السبورة، ونوع المعارف التي ستكتب في السبورة اليمنى، وكذا ما سيكتب على السبورة اليسرى. وبعد ذلك ينبغي كذلك تحديد المعارف التي ستكتب في يمين أو يسار الحيز السبوري.
3. ينبغي تنظيم المعارف الموظفة في المقطع الدرسي تنظيما محكما يراعى فيه:
   - أ- الترابط.
   - ب- التسل.
   - ت- الوظيفية.
   - ث- الوضوح.
   - ج- تحقيق أهداف الدرس.

شبكة تقويم مهارة استعمال السبورة

I- **معلومات عن الطالب الأستاذ**

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- **أسئلة الشبكة**

1. ما نوع الطباشير المستعمل؟ أبيض ☐ أحمر ☐ أخضر☐
   أنواع أخرى: .....
2. ما مدى التزام الطالب الأستاذ بالترتيب المعتمد في التخطيط؟
   جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
3. هل كان ترتيب المعارف الموظفة بالسبورة منظما تنظيما؟
   جيدا ☐ متوسطا ☐ ضعيفا ☐
4. هل كان تنظيم الحيز السبوري تنظيما؟
   جيدا ☐ متوسطا ☐ ضعيفا ☐

ثانيا: مهارة توظيف التقويم التشخيصي

عند تنفيذ هذه المهارة ينبغي مراعاة ما يلي:

1. دقة ووضوح الأسئلة. ولذلك ينبغي على الطالب الأستاذ التهييئ الجيد لصياغة الأسئلة صياغة محكمة ودقيقة، وألا يرتجلها أمام الطلبة، أو التلاميذ.
2. تنويع الأسئلة؛ حتى تكون شاملة لأهم ما جاء في الدرس السابق.
3. ربط هذه الأسئلة بما يتطلبه الدرس الحالي؛ حتى تكون مهيئة للتلاميذ للمشاركة في أنشطته.

4. مراعاة تنويع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة؛ حتى تكون مراعية للفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ.

شبكة تقويم مهارة لتقويم التشخيصي

I- **معلومات عن الطالب الأستاذ**

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- **أسئلة الشبكة**

1. هل الأسئلة المطروحة؟ واضحة ☐ غير واضحة ☐

بعضها واضح وبعضها غير واضح ☐

2. هل الأسئلة المطروحة وظيفية؟ نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

3. هل الأسئلة تنطلق من ربط المعارف السابقة بالمعارف الحالية؟

نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

4. هل الأسئلة المطروحة متنوعة، تراعي الفروقات الفردية؟

نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

5. هل تثير الأسئلة المطروحة تمثلات التلاميذ؟

نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

ثالثا: مهارة إثارة الدافعية

عند تنفيذ هذه المهارة ينبغي مراعاة ما يلي:

1. اختيار الوضعيات التي تثير الفئة المستهدفة.
2. تغيير الوضعيات؛ لأن انتباه الفئة المستهدفة تتغير صعودا ونزولا حسب نوع الوضعيات، ونوع المعارف المستعملة، ونوع الوسائل الموظفة لتدبير أنشطة الدرس.
3. تغيير وتيرة الصوت بحسب نوع المعارف والمواقف الموظفة يؤثر إيجابا على الفئة المستهدفة. ذلك أن التحدث على وتيرة واحدة طيلة الحصة، يكون مدعاة لعدم تتبع الدرس، والانصراف عنه إلى أمور أخرى.
4. من بين الأمور التي تحافظ على انتباه الفئة المستهدفة؛ تغيير تموقع الأستاذ داخل رقعة الفصل. إن الأستاذ الذي يبقى جالسا في كرسيه طيلة الحصة، أو يقف في جانب واحد من الفصل، قد يؤثر سلبا على انتباه الفئة المستهدفة.
5. إشراك بعض الفئة المستهدفة في الكتابة على السبورة.

شبكة تقويم مهارة إثارة الدافعية والمحافظة على الانتباه

I- <u>معلومات عن الطالب الأستاذ</u>

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- <u>أسئلة الشبكة</u>

1. هل الوضعية التي انطلق منها الطالب الأستاذ؟ مثيرة ☐ غير مثيرة ☐
2. هل تتغير وتيرة الصوت حسب الوضعيات؟
   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
3. هل يغير الطالب الأستاذ من تموقعه في الفصل حسب الحاجة؟
   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
4. هل يُشرك الطالب بعض الفئة المستهدفة في الكتابة على السبورة؟
   نعم ☐ لا ☐

رابعا: مهارة التحفيز والتعزيز

عند تنفيذ هذه المهارة ينبغي مراعاة ما يلي:

1. تحديد الصنافة المحدِّدة لألفاظ التحفيز التي تستعمل عند الأجوبة الصحيحة المقدمة من طرف الفئة المستهدفة.
2. الاهتمام بأجوبة المتعلمين؛ وذلك من خلال ما يلي:
   أ- كتابة الأجوبة على السبورة.
   ب- الاهتمام بالأجوبة الصحيحة، وكذا بالأجوبة القريبة من المطلوب.
   ت- التبسم في وجه المتعلم، وتحفيزه من خلال الألفاظ المحددة في الصنافة التحفيزية.
3. توزيع النظرات بالعدل والسوية على المتعلمين. إذ ينبغي التنبه إلى أن الأستاذ كثيرا ما يركز نظره بطريقة لاشعورية على جهة واحدة من الفصل؛ مما يؤثر سلبا على الآخرين، ويدفعهم إلى عدم المشاركة، وربما إلى الشغب؛ للتعبير عن رفضهم وامتعاضهم من سلوك الأستاذ.

شبكة تقويم مهارة التحفيز والتعزيز

I- **معلومات عن الطالب الأستاذ**

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- **أسئلة الشبكة**

1. هل تم توظيف ألفاظ تحفيزية متعددة؟

نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

2. هل هناك صنافة منظمة؟ نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
3. هل يتم الاهتمام بأجوبة المتعلمين؟

نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

4. هل يتم توزيع النظرات بالعدل على جميع المتعلمين؟

نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

خامسا: مهارة استعمال الوسائل التعليمية

يراعى في تنفيذ هذه المهارة ما يلي:

1. ينبغي أن تكون الوسيلة المستعملة ملائمة للنشاط المستهدف.
2. ينبغي أن تكون هذه الوسيلة وظيفية تحقق الأهداف المسطرة من الدرس أو المقطع.
3. ينبغي توظيف الوسيلة بنجاعة ودقة؛ وذلك من خلال التخطيط الجيد، لتنفيذ استعمال الوسيلة، وكذا توفير الظروف الملائمة للتوظيف.
4. ينبغي تنويع الوسائل بحسب نوع الأنشطة المتعلقة بالدروس أو المجزوءات.

شبكة تقويم تنفيذ المهارة

I- **معلومات عن الطالب الأستاذ**

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- **أسئلة الشبكة**

1. هل الوسيلة المختارة ملائمة للنشاط؟ نعم ☐ لا ☐
2. هل تم توظيف الوسيلة بشكل؟ جيد ☐ لا بأس به ☐ ضعيف ☐
3. هل حققت الوسيلة الموظفة الهدف من توظيفها؟
   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
4. هل ساهمت الوسيلة الموظفة في إثارة الدافعية لدى المتعلم؟
   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

ساوسا: مهارة البيان

عند تنفيذ هذه المهارة ينبغي مراعاة ما يلي:

1. تبيين المعاني المغلقة التي تستعصي على فهم المتعلمين.
2. مراعاة الفروقات الفردية في التبيين.
3. توظيف الأمثلة الحسية (التشخيص) لبيان المعاني المجردة التي قد تستعصي على فهم المتعلمين.
4. تنويع الأمثلة الموظفة حسب الفروقات الفردية.
5. توظيف الأسئلة ضمن التقويم التكويني للاطلاع على النقص الموجود عند بعض المتعلمين، ومحاولة تصحيح النقص في الوقت المناسب.

شبكة تقويم مهارة البيان

I- **معلومات عن الطالب الأستاذ**

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- **أسئلة الشبكة**

1. هل استطاع الطالب الأستاذ تبيين ما يحتاج إلى بيان؟نعم ☐ لا ☐
2. هل وظفت الأمثلة الملائمة لتحقيق البيان المطلوب؟

   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
3. هل يراعي الطالب الأستاذ في البيان الفروقات الفردية؟

   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
4. هل يفسح الطالب الأستاذ للمتعلمين المجال لطرح الأسئلة؟

   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

سابعا: مهارة التحليل

عند تنفيذ هذه المهارة ينبغي مراعاة ما يلي:

1. اختيار النصوص الملائمة لتحقيق أهداف الدرس.
2. ينبغي أن يكون النص المختار موافقا للحصة المخصصة للمقطع.
3. عند تحليل نص قرآني يراعى:
   - أ- السياق سباقا ولحاقا؛ إذا كان ذلك ضروريا.
   - ب- الوقوف عند قاعدة من قواعد التجويد دون إطالة.
   - ت- شرح الكلمات الغريبة داخل السياق؛ وذلك من خلال الرجوع إلى بعض كتب التفسير، أو بعض المعاجم المختصة ككتاب "مفردات القرآن" للراغب الأصبهاني.
   - ث- التركيز على المعاني المستخلصة من الآية.
4. عند تحليل نص حديثي يراعى:
   - أ- التعريف بالراوي والمخرِّج إذا كان في ذلك تحقيقا لهدف من أهداف الدرس.
   - ب- شرح الكلمات الغريبة بالرجوع إلى كتب "غريب الحديث"، أو كتب شرح المصنفات الحديثية دون إطناب يخرج البيان عن مقصوده.
   - ت- التركيز على المعاني المستخلصة من النص.

وبالجملة فينبغي عند تحليل النص، إفساح المجال للمتعلمين لإعمال عقولهم في الفهم والتحليل؛ بحيث يكون دور الأستاذ التوجيه، وتهييئ الظروف الملائمة لتحقيق النشاط المستهدف.

شبكة تقويم مهارة التحليل

I- **معلومات عن الطالب الأستاذ**

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- **أسئلة الشبكة**

1. هل النص الموظف ملائم للحصة؟ نعم ☐ لا ☐
2. هل استطاع الطالب الأستاذ اختيار الأسئلة الملائمة لتحليل النص؟

   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
3. هل وفق الطالب الأستاذ في إعانة المتعلم لاستخلاص معاني النص؟

   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
4. هل راعى الطالب الأستاذ السياق في شرح ألفاظ النص؟

   نعم ☐ لا ☐
5. هل راعى الطالب الأستاذ العلاقة بين المعاني المستخلصة؟

   نعم ☐ لا ☐

ثامنا: مهارة تقويم

عند تنفيذ هذه المهارة ينبغي مراعاة ما يلي:

1. تقويم التعلمات بناء على تحقق الأهداف المسطرة.
2. تدقيق الأسئلة وتنويعها؛ حتى تكون وسيلة للتقويم الدقيق الذي يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين.
3. توظيف التقويم التكويني في كل مرحلة من مراحل التقويم؛ حتى يكون ذلك تغذية راجعة تخبر المتعلم والمدرس عن مدى تحقق الأهداف، وتبين مواطن الضعف التي تحتاج إلى دعم فوري.
4. كتابة خلاصة التقويم على السبورة؛ حتى يكون ذلك آخر ما يتلقاه المتعلم.

شبكة تقويم مهارة تقويم المردودية

I- **معلومات عن الطالب الأستاذ**

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- **أسئلـــة الشبكـــة**

1. هل الأسئلة الموظفة بالتقويم واضحة؟ نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
2. هل الأسئلة الموظفة متنوعة؟ نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
3. هل كانت الأسئلة شاملة لأهم ما في الدرس؟نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
4. هل تم تعميم المستفاد من التعلمات على الحالات المشابهة؟
   نعم ☐ لا ☐
5. هل تم ربط المستفاد من التعلمات بالجانب السلوكي القيمي؟
   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

تاسعا: مهارة الربط

يراعى عند تنفيذ هذه المهارة ما يلي:

1. ربط أنشطة الدرس بالأهداف المسطرة للدرس.
2. ربط أنشطة الدرس بالتعلمات السابقة.
3. ربط أنشطة الدرس بالواقع المعيش للفئة المستهدفة.
4. ربط أنشطة الدرس في المادة بنظائرها في المواد الأخرى ضمن ما يسمى بالكفايات الممتدة؛ سواء على مستوى المعارف، أو المهارات، أو القيم.
5. أن تكون أنشطة المقطع مرتبطة فيما بينها بطريقة تسلسلية وتناسقية، كل جزء يؤدي إلى الآخر، وكل مكون يفضي إلى الذي بعده دون نشاز أو تناقض.

شبكة تقويم مهارة الربط

I- **معلومات عن الطالب الأستاذ**

- الاسم: ..... - اليوم: .....
- عنوان المجزوءة: ..... - الحصة: .....
- عنوان الدرس: ..... - المحاولة: .....
- المقطع: .....

II- **أسئلـــة الشبكـــة**

1. هل تم ربط أنشطة الدرس بالأهداف؟ نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
2. هل تم ربط أنشطة الدرس بالتعلمات السابقة؟ نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
3. هل تم ربط أنشطة الدرس بالواقع المعيش؟ نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
4. هل تم ربط أنشطة الدرس بنظائرها في المواد الأخرى؟

   نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐
5. هل أنشطة الدرس مترابطة فيما بينها؟ نعم ☐ نسبيا ☐ لا ☐

فهرس مراجع الفصل الثالث

1- "**الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**"، بربارا ماتيرو- أنا موانجي- ورث شليتي. ترجمة حسين عبد اللطيف بعارة ود. ماجد محمد الخطايبة. دار الشروق، ط.2، 2002م.

2- "**أساسيات المنهج وتنظيماته**"، د.محمد عزت عبد الموجود. دار الثقافة للطباعة والنشر. القاهرة 1982م.

3- "**الأسس النظرية للتربية والتدريس**"، د. أحمد شبشوب. ط.1، 1988م، تونس (غفل من ذكر دار النشر).

4- "**أصول وتقنيات التدريس والتدريب**"، ذ. صبحي خليل عزيز. الجامعة التكنولوجية ببغداد، 1985، (غفل من رقم الطبعة).

5- "**بيداغوجيا المشروع**"، ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.1، 1429 هـ/2008م.

6- "**تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**"، د.محمد الدريج. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. ط2. الرباط2004م.

7- "**تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**"، بيير ديشي، ترجمة ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.1، 2003م.

8- "**التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**"، د.جميل حمداوي ومن معه. منشورات مجلة علوم التربية العدد 9. ط1-2007م.

9- "**التدريس الفعال**"، د. عبد اللطيف حسين فرج. دار الثقافة، عمان، ط.1، 2009م.

10- "**التدريس في اللغة العربية**"، د. محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي. دار المريخ للنشر، الرياض، ط. 1404 هـ/ 1984م.

11- "**التربية العملية وأسس طرق التدريس**"، د. إبراهيم عصمت مطاوع و د. واصف عزيز واصف. دار النهضة العربية، 1406 هـ/1986 م (غفل من رقم الطبعة).

12- "**التربية وطرق التدريس**"، ذ. صالح عبد العزيز، وذ. عبد العزيز عبد المجيد. دار المعارف، مصر، 1969م. (غفل من رقم الطبعة).

13- "**تصميم التدريس رؤية منظومية**"، د. حسن حسين زيتون، عالم الكتب، ط.1، 1419هـ/ 1999م.

14- "**التنفيذ العملي للتدريس**"، د. محمد زياد حمدان. دار التربية الحديثة، عمان، سلسلة التربية الحديثة، العدد 23، 1405هـ/ 1985م.

15- "**دراسات في المناهج والأساليب العامة**"، د. صالح ذياب هندي، وذ. هشام عامر عليان. دار الفكر، عمان، ط.6، 1416 هـ/ 1995م.

16- "**درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات**"، تأليف جماعة من الباحثين. سلسلة علوم التربية العدد5. ط2- نونبر 1991م.

17- "**دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**"، د. عبد السلام عبد الله الجقندي. دار قتيبة، دمشق، ط.1، 1428 هـ/ 2008م.

18- "**الطرائق البيداغوجية**"، سلسلة التكوين التربوي العدد الرابع 1998. دار الاعتصام. البيضاء.

19- "**طرائق تدريس العلوم الشرعية**"، د. عباس محجوب. عالم الكتب الحديث، إربد، جدارا للكتاب العالمي، عمان، ط.1، 2006م.

20- "**طرق تدريس التربية الإسلامية**"، عابد توفيق الهاشمي. مؤسسة الرسالة، بيروت، ط.14، 1414 هـ/ 1993م.

21- "**طرق تدريس التربية الإسلامية**"، ذ.عبد الرشيد سالم. دار لبحوث العلمية. الكويت. ط2- 13399هـ/1979م.

22- "**طرق التدريس في التعليم العالي**"، هوفر، ترجمة د. عبد اللطيف حسين فرج. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، (غفل من رقم الطبعة وتاريخها).

23- "**علم التربية التطبيقي: المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها**"، د. أبو طالب محمد سعيد ود. رشراش أنيس عبد الخالق. دار النهضة العربية، بيروت، ط.1، 2001م.

24- "**فلسفة التربية الإسلامية**"، د. عمر محمد التومي. المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان. طرابلس. ليبيا. ط1986م. (غفل من رقم الطبعة).

25- "**الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية**"، ترجمة وإعداد الحسن اللحية. افريقيا الشرق. ط1-2006.

26- "**الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**"، ذ.عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. ط2- 2002م.

27- "**مشروع المؤسسة: نحو استراتيجية للتغيير المخطط في المؤسسات التعليمية بالمغرب**"، ذ. نور الدين الطاهري. ط.1، 1997م، دار الاعتصام، البيضاء.

28- "**معجم علوم التربية**"، ذ. عبد الكريم غريب ومن معه، ط3 -2001، سلسلة علوم التربية 9-10، منشورات عالم التربية.

29- "**المعجم الموسوعي لعلوم التربية**"، د. أحمد أوزي. منشورات مجلة علوم التربية، العدد 14، ط.1، 1427 هـ/ 2006م.

30- "**مقدمة في علم النفس**"، راضي الوقفي. دار الندوة للنشر والتوزيع. جامعة اليرموك عمان، الأردن 1984.

31- "**من أساليب التربية الإسلامية: التربية بالحوار**"، ذ. عبد الرحمن النحلاوي. دار الفكر المعاصر، بيروت. دار الفكر، دمشق، ط.2، 1423 هـ/ 2002م.

32- "**المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**"، ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.1، 2006م.

33- "**الوضعية المشكلة منطلقات في البناء**"، ذ.محمد الفتى. العدد24 من مجلة علوم التربية مارس 2003.

* الكتب المدرسية:

📖 "**في رحاب التربية الإسلامية السنة الثانية باكلوريا**"، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب. رقم المصادقة 02CB21107 بتاريخ 27 يوليوز 2007.

📖 "**في رحاب التربية الإسلامية السنة أولى باكلوريا**"، مكتبة السلام الجديدة. الدار العالمية للكتاب. البيضاء. ط1428هـ/2007. رقم المصادقة 02CB11106 بتاريخ 19 يوليوز 2006.

📖 "**منار التربية الإسلامية السنة الثانية باكلوريا**"، Top Edition رقم المصادقة 01CB21108 بتاريخ 16 يوليوز 2008.

الفصل الرابع

تقنيات توظيف الكتب المدرسية

مُقَدِّمَة

خصصت الفصل الرابع من هذا الكتاب (**لتقنيات توظيف: الكتب المدرسية**) لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي؛ ذلك أن هذه "**الكتب**" تعد المجال المشترك لفعلي: (**التعليم**) و(**التعلم**). فالأستاذ ينطلق من "**الكتب المدرسية**"؛ لتهييئ وتنفيذ دروسه، والمتعلم ينطلق منها أيضا؛ لاكتساب مختلف التعلمات؛ سواء على المستوى المعرفي، أو المهاري، أو السلوكي.

وحيث إن "**الكتب المدرسية**" تحتل هذه المكانة المتميزة؛ صار لزاما أن نقف على أهم مكوناتها، وخصائصها ومميزاتها؛ حتى يكون تعاملنا معها وفق استراتيجية دقيقة وواضحة. ولذلك فإن الأستاذ يجب عليه أن يعرف وظائف الكتب المدرسية، وأهم مصطلحاتها التي ترتكز عليها، والخصائص الداخلية لبناء المجزوءات والدروس. وقد وقفنا في هذا المحور على العناصر التالية:

- أولا: تعريف الكتاب المدرسي.
- ثانيا: مواصفات كتاب مادة التربية الإسلامية.
- ثالثا: وظائف الكتاب المدرسي.
- رابعا: كيف يؤلف الكتاب المدرسي.
- خامسا: مضامين كتاب مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي.
- سادسا: مضامين المقررات القديمة للسلك الثانوي.
- سابعا: مضامين المقررات الجديدة بالسلك الثانوي التأهيلي.
- ثامنا: المفاهيم الأساسية للكتب المدرسية الجديدة.

- تاسعا: الخطوات الديداكتيكية لبناء المجزوءات والدروس في مختلف الكتب المدرسية.
- عاشرا: الخصائص الديداكتيكية للكتب المدرسية الجديدة.

إن أهم ما ميز (**الكتب المدرسية**) لمادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي التأهيلي:

1- تقسيم الأنشطة التعليمية والتعلمية إلى ثلاثة مستويات:
- المستوى الأول: **الدرس النظري** الذي يركز على إكساب (**المتعلم**) المعارف والمفاهيم، والأحكام، والمبادئ.
- المستوى الثاني: **التطبيقات** التي تهدف إلى إكساب (**المتعلم**) مهارات استخلاص الأحكام والقيم من النصوص.
- المستوى الثالث: **الأنشطة** التي ترمي إلى إكساب (**المتعلم**) مهارات إنتاج منتوج ملموس؛ ضمن المهارات الفكرية والحس-حركية..

2- الابتعاد عن التركيز على الجوانب الفقهية الدقيقة للدروس التي لها علاقة بالمجال الفقهي كما كان الأمر في الكتب المدرسية القديمة.

وهكذا تم التركيز في هذه الدروس على الجانب **المقاصدي**؛ الذي يبين أسرار ومقاصد الأحكام.

أملي أن يجد الأساتذة في هذا المحور ما يعينهم على التعامل الجيد مع (**الكتب المدرسية**)؛ وأن ينتقل تدبيرهم لأنشطة هذه الكتب من التركيز على (**التعليم**) إلى التركيز على (**التعلم**).

أولا: تعريف الكتاب المدرسي

1- مفهوم الكتاب المدرسي

عُرِّف (**الكتاب المدرسي**) بتعاريف متعددة، نقف على نماذج منها؛ حتى نتمكن من استخلاص أهم مكونات وخصائص الكتاب المدرسي.

1.1- تعريف الدكتور أحمد أوزي

«يطلق الكتاب المدرسي على نوع خاص من الكتب أُعِدَّ خصيصا؛ ليكون في متناول مستعمله.. وهو يتناول ما يمكن معرفته حول موضوع، أو مجموعة مواضيع، أو مادة معينة يقدمها بطريقة ميسرة للمتعلم... (و) يقدم الكتاب المدرسي مادة معينة على شكل دروس متدرجة، ومصحوبة برسوم، أو صور توضيحية. كما يحتوي على تمارين تطبيقية، وتصحيحها أحيانا»([1]).

من خلال هذا التعريف يتبين أن الكتاب المدرسي:

أ- أعد ليكون في متناول المتعلم؛ فهو كتابه بالأصالة؛ خصوصا حينما نتحدث عن (**كتاب التلميذ**).

ب- يتناول الكتاب مجموعة من الموضوعات والمعارف المحددة.

ج- يراعى في تقديم هذه المعارف اليُسر، والوضوح، والتدرج.

د- تقدم المعارف على شكل دروس مصحوبة برسوم، وصور، وغير ذلك من الوسائل.

هـ- يحتوي الكتاب المدرسي على تمارين تطبيقية؛ تتغيى تثبيت التعلمات، واكساب مجموعة من المهارات.

[1] - "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، ص: 214.

2.1- تعريف ذ. أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي

«الكتاب المدرسي: وسيلة من وسائل التعلم تتميز بكونها مطبوعة وتتصف بالنظام والوضوح»([1]).

ويرتكز الكتاب المدرسي على بعدين: «**1** - بعد إبستيمولوجي يعمل على تنظيم المادة المعرفية، وترتيبها وفق خلفية معينة. **2**- وبعد ديداكتيكي يعمل على تنظيم المادة وفق تعلمها، وتمثيلها حسب طريقة، أو طرق معينة. وهو بهذا المعنى يشكل عنصرا للتواصل بين المدرس والتلميذ؛ حيث يمكنهما من الالتقاء وفق معايير وأسس معينة»([2]).

من خلال هذا التعريف يتبين أن الكتاب المدرسي:

أ- وسيلة من وسائل التعلم.

ب- وسيلة مطبوعة.

ج- تتميز بالنظام والوضوح. فالكتاب المدرسي يُراعى في تنظيم مواده بعدين اثنين:

* البعد أول: بعد معرفي؛ يراعى فيه خصائص المادة المعرفية من جهة، ثم خصائص الخلفية الفكرية المؤطرة للمجتمع.

* البعد الثاني: بعد ديداكتيكي وسيكولوجي في الآن ذاته؛ ذلك أن المستوى المعرفي المضمن في الكتاب المدرسي يُراعى فيه مبادئ وضوابط (**النقل الديداكتيكي**) من جهة، وخصائص وحاجيات الفئة المستهدفة من جهة ثانية (**الخطاطة الذهنية**).

---

[1] - "ديداكتيك التربية الإسلامية"، ص: 153.

[2] - م. س.، ص: 159.

د- يشكل الكتاب المدرسي عنصرا للتواصل بين المدرس والمتعلم؛ فمن خلاله تحدد الدروس، والتمارين، وغير ذلك مما يدخل في الاشتغال الديداكتيكي.

3.1- تعريف الأستاذ عبد اللطيف الجابري وعبد الرحيم آيت دوصو

«الكتاب المدرسي: وثيقة تربوية تعتمد في جل العمليات التعليمية والتكوينية. والمقصود بالوثيقة التربوية أنها وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصور توضيحية متنوعة. وتهدف بالخصوص إلى الدفع بعملية التعلم نحو حدود قصوى»([1]).

ركز هذا التعريف على أمرين اثنين:

- الأول: تقني؛ حيث نص على أن الكتاب المدرسي وثيقة مكتوبة، ومصحوبة برسوم وصور.
- الثاني: ديداكتيكي؛ حيث نص على أن الكتاب المدرسي يهدف إلى تحسين عملية **(التعلم)**، والوصول بها إلى أقصى الدرجات.

4.1- تعريف الأستاذ حميد الجبري

الكتاب المدرسي هو: «وسيلة ديداكتيكية منظِّمة لمحتوى مادة دراسية، حددت موضوعاتها مسبقا؛ انطلاقا من أغراض وأهداف معينة؛ حسب برنامج دراسي يلزم المدرس، والمتعلم على تطبيقه»([2]).

يبين هذا التعريف بعض العناصر المؤثرة في صياغة الكتاب المدرسي من ضمنها:

أ. **(النقل الديداكتيكي)** الذي بواسطته تنقل **(المعرفة)** من **(المستوى العالم)** إلى **(المستوى التعليمي)** فـ**(المستوى التعلمي)** ثم **(المستوى التمثلي)** وفق تنظيم خاص عادة ما يكون في شكل دروس.

---

[1] - "الكتاب المدرسي: تقنيات الإعداد وأدوات التقويم"، ص: 6.

[2] - "شروط إنتاج الكتاب المدرسي العلمي"، مجلة علوم التربية، العدد 15، السنة السابعة، أكتوبر 1998، ص: 93.

ب. تحدد معارف ومضامين الكتاب المدرسي وفق **(أغراض)** و**(أهداف)**؛ تبتدئ بالأغراض والغايات الكبرى التي تعبر عن سياسة الدولة في المجال التربوي، وهي المعبر عنها في الإصلاح الجديد بـــ**(الغايات)** و**(الثوابت الكبرى)**. مرورا بـــ**(المواصفات)** التي تحدد ما هو منتظر في آخر سلك، أو مرحلة، ووصولا إلى **(الكفايات الأساسية)**، و**(الكفايات النوعية)**، وأخيرا **(أهداف الدرس)**.

ج. يعتبر الكتاب المدرسي وثيقة إلزامية تؤطر عمل المدرس والمتعلم؛ إذ عليهما واجب تطبيقه كل حسب دوره ووظيفته. فلا يمكن للأستاذ أن يدرس مضامين لا علاقة لها بالكتاب المدرسي.

5.1- تعريف الأستاذ عبد الحق منصف

«الكتاب المدرسي... الوسيلة الأساسية لنقل المعارف، وتلقينها إلى جانب تقديم عناصر للاشتغال الذاتي.. [وهو كذلك] وسيلة تعليمية (إن لم نقل الوسيلة الوحيدة) أكثر شعبية من غيره، ويكون في مقدور كل قطاعات التلاميذ استعماله داخل المؤسسة المدرسية وخارجها... [وهو أيضا] أحد الأدوات الأساسية – داخل مؤسسات التربية على الخصوص– لتداول المعرفة وتصميمها»([1]).

يتبين من خلال هذه التعاريف أن الكتاب المدرسي:

أ. وسيلة لنقل المعارف وتلقينها؛ ذلك أن: «الكتاب المدرسي ... أحد أدوات النقل الديداكتيكي للمعارف العالمة. وما ينتجه حقا هو تنظيم ديداكتيكي معين للمعرفة يدعم الثقافة المدرسية في صيغتها النظرية والإجرائية، ويفصلها داخل وحدات مجزأة؛ الهدف منها اكتساب المتعلم عمليات ومهارات والتحكم فيها»([2]).

[1] - "رهانات البيداغوجيا المعاصرة"، ذ. عبد الحق منصف، ص: 233- 236.
[2] - "رهانات البيداغوجيا المعاصرة"، ص: 236.

وإذن؛ هذا النقل من خلال ما ذكر لا يتعلق فقط بإكساب مجموعة من المضامين والمعارف، بل يشمل أيضا مجموعة من المهارات التي يتدرب المتعلم على اكتسابها.

ب. وسيلة ميسرة، يستطيع كل التلاميذ الحصول عليها، واستعمالها داخل المؤسسة وخارجها.

ج. وسيلة لتداول المعرفة بين التلاميذ.

6.1- تعريف الأستاذ عبد الكريم غريب

عرف الأستاذ عبد الكريم غريب **(الكتاب المدرسي)** على اعتبار أنه: «كتاب يجسد الأنشطة، والتمارين، والمشاريع التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ أفرادا، وجماعات؛ لتعلم المنهج»([1]).

هذا التعريف يتعلق أساسا بـــ**(كتاب التلميذ)**، وركز على جانب **(التعلم الذاتي)** الذي يقوم به المتعلم من خلال الأنشطة، والتمارين، والمشاريع ضمن ما يعرف بـــ**(بيداغوجية المشروع)** وقد سبق أن بينا هذه الطريقة في المحور الخاص بطرق التدريس.

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نقرر أن **(الكتاب المدرسي)** يتضمن ثلاثة أبعاد:

- البعد الأول: معرفي ويظهر من خلال ثلاثة مستويات:
  - المستوى الأول: **ما تعلق بالمضامين والمحتويات**؛ وذلك من خلال النصوص، والمفاهيم، والمبادئ، والأحكام.
  - المستوى الثاني: **ما تعلق بالمهارات الفكرية واليدوية.** على اعتبار أن الاشتغال بالمضامين يكسب المتعلم مجموعة من المهارات الفكرية: (الفهم، التحليل، التركيب، الاستنتاج،

[1] - "المنهل التربوي"، 575/2.

المقارنة، النقد)، أو اليدوية؛ وذلك من خلال ما يحال عليه المتعلم من تمارين وأنشطة تطبيقية؛ تترسخ بها المعارف والمضامين.

- ❖ المستوى الثالث: **ما تعلق بالقيم.** فالمضامين تحمل مجموعة من القيم والاتجاهات والسلوكات؛ ومن شأن تدريس هذه المضامين أن تكون وسيلة لاكتساب ما ذكر على المستوى السلوكي والامتثالي؛ خصوص وأن الأمر يتعلق في هذا السياق بـــ**(مادة التربية الإسلامية)** الحاملة للقيم بالأصالة؛ تعليما، وتعلما.

❖ البعد الثاني: ديداكتيكي

ذلك أن المضامين والمحتويات التي يحملها الكتاب المدرسي؛ مصنفة ضمن مجزوءات أو وحدات.وكل مجزوءة أو وحدة تتضمن مجموعة من الدروس، وكل درس يتضمن محورين أو أكثر. بالإضافة إلى ذلك؛ فالكتاب المدرسي ينطلق من مجموعة من **(الكفايات الأساسية)**، وكل مجزوءة تنطلق من مجموعة من **(الكفايات النوعية)**، وكل درس ينطلق من مجموعة من **(الأهداف)**.

إن الكتاب المدرسي على المستوى الديداكتيكي تحكمه مجموعة من المبادئ والضوابط منها:

1- مراعاة **(الفلسفة التربوية)** التي تعبر عنها **(الغايات)** و**(الأغراض)** الكبرى المرتبطة بالمجال التربوي. ونجدها ماثلة في **(الميثاق الوطني للتربية والتكوين)**، والوثائق الصادرة عن الوزارة الوصية على القطاع؛ انطلاقا من (**الوثيقة الإطار للتوجهات والاختيارات العامة**)، مرورا بـــ**(الوثيقة الإطار للجنة البيسلكية)**، ووصولا إلى **(الكتاب الأبيض)**.

2- مراعاة التدرج في بناء المجزوءات والدروس.

3- مراعاة الوضوح والتيسير.

4- مراعاة زمن التعليم المخصص لكل درس.

5- مراعاة التسلسل والتناسق بين الدروس والمجزوءات.

6- مراعاة التواصل الجيد بين المتعلم والمدرس من خلال الكتاب المدرسي.

7- تحفيز المتعلم على التعلم الذاتي من خلال التمارين والأنشطة التطبيقية التي يحيل عليها الكتاب المدرسي.

❖ البعد الثالث: سيكولوجي

ذلك أن الكتاب المدرسي يراعي خصائص الفئة المستهدفة؛ وذلك من خلال:

1- القدرات العقلية والنفسية.

2- المكتسبات السابقة.

3- حاجيات المتعلم واهتماماته.

4- الخصائص العمرية؛ فما قد يوافق التلاميذ في الطور الابتدائي، لا يوافق التلاميذ في الطور الإعدادي. وما قد يوافق التلاميذ في هذا الطور، قد لا يوافق التلاميذ في الطور التأهيلي. بل ما قد يوافق تلاميذ الجذع المشترك، قد لا يوافق تلاميذ سلك الباكلوريا. وهذا يقتضي اختيار الموضوعات الملائمة، والنصوص المناسبة، والصور، وغير ذلك من الوسائل والمعينات البيداغوجية.

من خلال ما تقدم يمكن أن نقدم التعريف الإجرائي التالي:

الكتاب المدرسي: «وثيقة تربوية علمية تحمل معارف وقيما ومهارات؛ موجهة أساسا للمتعلم؛ وذلك لتحقيق مجموعة من التعلمات وفق كفايات وأهداف محددة»([1]).

فقولي: **(وثيقة تربوية)**؛ أي وثيقة مكتوبة لها علاقة بالمجال التربوي التعليمي؛ الذي يجمع المتعلم والمدرس وفق مضامين محددة، من قبل الوزارة الوصية على القطاع. وتتوسل هذه الوثيقة لتحقيق أهدافها باللغة، والصورة، والألوان، والجداول، والرسوم، وغير ذلك من وسائل الإيضاح.

وقولي: **(علمية)**؛ أي وثيقة تعتمد ضوابط الكتابة العلمية من حيث التوثيق، وضبط المفاهيم والتعاريف، واختيار النصوص وفق مرجعيات محددة.

وقولي: **(تحمل معارف، وقيما، ومهارات)**؛ يعني أن **(الكتاب المدرسي)** يحمل أساسا مجموعة من المعارف (نصوص، مفاهيم، تعاريف، قواعد). وهذه المعارف تدرس من أجل إكساب المتعلم مجموعة من القيم والمهارات. فالمعارف لا تدرس إلا من حيث إنها وسيلة لتحقيق ما تقدم ذكره.

وقولي: **(موجهة أساسا للمتعلم)**؛ حتى نميز بين **(كتاب التلميذ)** و**(كتاب الأستاذ)**. فالكتاب الأول هو المقصود في التعريف. فهو إذن كتاب يتوخى تنمية **(التعلم الذاتي)** لدى المتعلم. ولا يتم ذلك إلا إذا أشرك المتعلم في إنجاز بعض الأنشطة.

وحتى يكون هذا الإشراك ذا فائدة؛ فإن الأستاذ عليه أن يبين للمتعلم في إطار **(العقد الديداكتيكي)** الجوانب التي سيتولاها في كل مجزوءة، وفي كل درس؛ حتى يتعود على إنجازها. ومن ثم فسوف لن يكون المدرس مطالبا وهو ينجز درسه بالوقوف على جميع الجزئيات المذكورة في الكتاب المدرسي.

---

[1] - كنا قد حددنا في كتابنا: "علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية"، ص: 51 تعريفا للكتاب المدرسي هذا نصه: «الكتاب المدرسي وثيقة تربوية علمية تحمل معارف وقيما ومهارات؛ موجهة أساسا إلى التلميذ، ومظروفة بزمن معين ووضعيات محددة».

وقولي: **(لتحقيق مجموعة من التعلمات وفق كفايات وأهداف محددة)**؛ أي أن الكتاب المدرسي ينطلق من مجموعة من **(الكفايات الأساسية)**، و**(الكفايات النوعية)**، و**(الأهداف)**. ويعد **(الكتاب المدرسي)** وسيلة لتحقيق هذه المستويات الثلاثة؛ وذلك من خلال الأنشطة المقدمة للمتعلم.

2- أنواع الكتب المدرسية

يمكننا أن نتحدث عن أنواع الكتب المدرسية من خلال ثلاثة معايير:

- المعيار الأول: المعيار المعرفي

وهنا يمكن أن نتحدث عن الكتب المدرسية حسب التخصصات. كـ(كتاب مادة **(التربية الإسلامية)**، وكتاب مادة **(اللغة العربية)**، وكتاب **(مادة الفرنسية)**...)

- المعيار الثاني: المعيار المرتبط بالفئة المستهدفة

وهنا يمكن أن نتحدث عن الكتب المدرسية الخاصة بالطور الابتدائي، والطور الإعدادي، والطور الثانوي التأهيلي.

- المعيار الثالث: المعيار المرتبط بالأستاذ والتلميذ

وهنا يمكن أن نتحدث عن نوعين اثنين:

- النوع الأول: **(كتاب الأستاذ)**: «وهو وثيقة تربوية عملية يسترشد بها المعلم خلال تدريسه لأهداف أو مفاهيم، أو مواضيع المنهج؛ وخاصة فيما يتعلق بالمواد والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التدريس، والتقييم المناسبة لكل منها»([1]).

ونجد هذا الكتاب في الطور الابتدائي، والطور الإعدادي، ولم يقرر في الطور الثانوي التأهيلي باستثناء في مادة الإنجليزية.

- النوع الثاني: **(كتاب التلميذ)** الذي هو المقصود بهذا المحور.

[1] - "معجم علوم التربية"، ص: 189. وانظر كذلك "المنهل التربوي"، 2/575- 576.

3- مرجعيات الكتاب المدرسي

نقصد بالمرجعيات: الوثائق التربوية المؤطرة للكتاب المدرسي؛ والتي تُراعى في صياغته وبنائه. ويمكن أن نتحدث في هذا المضمار على المرجعيات التالية:

1.3- الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يعتبر **(الميثاق الوطني للتربية والتكوين)** الوثيقة التربوية الأعلى المؤطرة للمجال التربوي بالمغرب. ومن ثم فإن مراعاة مبادئه الأساسية، ومجالاته ودعاماته في التأليف يعد أمرا ضروريا، وشرطا أساسيا لا يمكن تجاوزه.

وقد خصص **(الميثاق الوطني للتربية والتكوين) الدعامة السابعة لمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية، والوسائط التعليمية**؛ حيث نصت المادة (106) على ما يلي:

« تتجه مراجعة البرامج والمناهج، نحو تحقيق الأهداف الآتية:

أ- تعميق الأهداف العامة وتدقيقها بالنسبة لكل سلك، وكل مستوى للتربية والتكوين؛ في إطار الدعامة الرابعة من الميثاق، في صيغة مواصفات للتخرج ومؤهلات مطابقة لها؛

ب- تحقيق الجذوع المشتركة والجسور داخل نظام التربية والتكوين، وبين هذا الأخير والحياة العملية؛

ج- صياغة أهداف تكميلية، وتجديدها، وتحليلها بما يستجيب لحاجات المتعلمين، ومتطلبات الحياة المعاصرة، وبما ينتظره الشركاء من التربية والتكوين؛

د- مراعاة المرونة اللازمة للسيرورة التربوية وقدرتها على التكيف وذلك:

- أولا: بتجزيئ المقررات السنوية إلى وحدات تعليمية؛ يمكن التحكم فيها على مدى فصل بدل السنة الدراسية الكاملة إلا عند الاستحالة؛
- ثانيا: الحفاظ على التمفصل والانسجام الإجمالي لكل برنامج؛ مع مراعاة الأهداف المميزة لكل مرحلة من مراحل التعليم والتعلم التي يعنيها؛

ه- وضع برامج تعتمد نظام الوحدات المجزوءة؛ انطلاقا من التعليم الثانوي؛ لتنويع الاختيارات المتاحة، وتمكين كل متعلم من ترصيد المجزوءات التي اكتسبها؛

و- توزيع مجمل الدروس ووحدات التكوين والمجزوءات من التعليم الأولي إلى التعليم الثانوي على ثلاثة أقسام متكاملة:

- قسم إلزامي على الصعيد الوطني في حدود 70 في المائة من مدة التكوين بكل سلك؛
- قسم تحدد السلطات التربوية الجهوية بإشراك المدرسين في حدود 15 إلى 20 في المائة من تلك المدة، وتتضمن بالضرورة تكوينا في الشأن المحلي، وإطار الحياة الجهوية؛
- عدد من الاختيارات تعرضها المدرسة على الآباء والمتعلمين الراشدين، في حدود حوالي 15 في المائة، وتخصص إما لساعات الدعم البيداغوجي؛ لفائدة المتعلمين المحتاجين لذلك، أو لأنشطة مدرسية موازية وأنشطة للتفتح بالنسبة للمتعلمين غير المحتاجين للدعم.

ز- إدخال مقتضيات الدعامة التاسعة من الميثاق المتعلقة بتعليم اللغات إلى حيز التنفيذ».

ونصت المادة (107) على الجهة التي أسند لها مراجعة وتكوين البرامج والمناهج؛ حيث جاء فيها:

«تقوم سلطات التربية والتكوين بتنظيم عملية مراجعة البرامج والمناهج بتنسيق وتشاور وتعاون مع كل الشركاء التربويين والاقتصاديين والاجتماعيين.

ولهذه الغاية ينظر في الأجهزة الموجودة قصد تفعيلها أو إصلاحها لإحداث لجنة دائمة للتجديد والملاءمة المستمرين للبرامج والمناهج. وسيناط بهذه اللجنة الدائمة ذات الاستقلالية المعنوية، على الخصوص، تخطيط أشغال مجموعات عمل تشكل خصيصا لهذه المهمة، ويسهم فيها متخصصون في التربية والتكوين، وذوو الخبرة في مختلف التخصصات والشعب والقطاعات، كما يناط باللجنة الإشراف على سير أشغال هذه المجموعات، والمصادقة على نتائجها.

تقوم اللجنة بتنظيم رصد تربوي يقظ من أجل مراقبة التجارب الدولية في مجال البرامج وتحليلها وتقويمها واستلهامها لكل غاية مفيدة».

ونصت المادة (108) على ما يتعلق بإنتاج الكتب المدرسية، والمعينات البيداغوجية؛ حيث جاء فيها:

«اعتبارا لكون سلطات التربية والتكوين مسؤولة عن تحديد مواصفات التخرج والأهداف العامة والمراحل الرئيسية لتدرج المناهج والبرامج المدرسية؛ فإن اللجنة المشار إليها في المادة (107) تشرف على إنتاج الكتب المدرسية والمعينات البيداغوجية وفق مقتضيات المنافسة الشفافة بين المؤلفين والمبدعين والناشرين، على أساس دفاتر تحملات دقيقة مع اعتماد مبدإ تعددية المراجع ووسائل الدعم المدرسي.

وتخضع كل أداة ديداكتيكية كيفما كان شكلها وطبيعتها لزوما لمصادقة سلطات التربية والتكوين»([1]).

[1] - "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، المادة: 106- 107- 108.

فيما يتعلق بالقسم الذي تحدده السلطات الجهوية؛ فإن ذلك لم ينفذ إلى الآن بعد مرور أكثر من ثمان سنوات على بداية الإصلاح، ناهيك الاختيارات التي تعرضها المدرسة على الآباء والمتعلمين الراشدين؛ فإن كل ذلك بقي حبرا على ورق.

2.3- الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية العامة

وقد نصت هذه الوثيقة في مجال المضامين على ما يلي:

«- الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا؛

1. اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية؛
2. اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالإنتاجات الكونية، ومع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية؛
3. اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة؛
4. الاهتمام بالبعد المحلي، والبعد الوطني للمضامين، وبمختلف التعابير الفنية والثقافية؛
5. اعتماد مبدإ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛
6. اعتماد مبدإ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛
7. تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛
8. استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد؛
9. العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة، لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛
10. الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب؛
11. الاهتمام بالمضامين الفنية؛
12. تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف؛

13. إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية»([1]).

3.3- الوثيقة الإطار للجنة البيسلكية

نصت **(الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية)** الصادرة عن اللجنة البيسلكية على المبادئ التالية؛ التي ينبغي مراعاتها في وضع المناهج؛ وهي:

1. الانطلاق عند وضع البرامج من مواصفات التخرج التي تهيكل وتنظم العملية التربوية، وليس من المضامين (التركيز على النتيجة بتحديد الكفايات: معايير الجودة)؛
2. الانسجام (عدم التناقض) بين القيم والكفايات والمقاييس الاجتماعية العامة التي يعزز بعضها البعض في المسار التكويني للمتعلمين، واعتبارها متراصة عضويا في مفعولها التكويني؛
3. الترابط بين القيم والكفايات العامة/العرضانية وتلك التي تساهم المواد، بشكل خاص، في تنميتها، حسن المشروع التربوي/ لكل منها واستحضار ديداكتيك المواد أثناء بناء البرامج واستثمار البحوث المرتبطة بها مع مراعاة الوظائف الاجتماعية لكل مادة؛
4. التكامل بين الأسلاك والحقول المعرفية المكونة للمواد والمجزوءات، وانفتاح المواد بعضها على بعض؛
5. التدرج عبر المراحل في مستوى الصعوبة (وليس في نوعية الكفايات) بما يراعي قدرات المتعلمين وطبيعة المواد والمجزوءات (الاستئناس، الاكتساب، التعميق والترسيخ والإنتاج)؛
6. الاستمرارية التي تجعل التكوين مسلسلامندمجا ومنتجا لتراكمات في مجال بناء المعرفة واكتساب الخبرات وتوظيفها (قدرات قابلة للنقل في وضعيات جديدة)؛
7. التوازن بين الطابع التثقيفي/التكويني العام والطابع الوظيفي عبر سائر المواد؛

[1] - "الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية العامة"، ص: 5- 6.

8. مراعاة كون بعض القيم ترتبط بممارسة يتعين التدريب عليها ومعايشتها وليس تعليمها فقط مما يتطلب توفير فرص ذلك من خلال البرامج نفسها (العمل داخل الفصل في شكل مجموعات صغيرة، مع تغيير فضاء القسم)؛
9. التفاعل بين المدرسة والمحيط؛
10. التركيز على العلاقة بين مكونات المنهاج، بما في ذلك البرامج والطرق التربوية ووسائل العمل البيداغوجي وأشكال التقويم.([1])

4.3- دفاتر التحملات

وتنقسم إلى: **(دفاتر تحملات عامة)**؛ وفيها الضوابط العامة التي ينبغي مراعاتها في تأليف الكتب المدرسية بغض النظر عن التخصصات والمواد.

وهناك **(دفاتر تحملات خاصة)** تتعلق بتأليف كتاب مادة معينة في مستوى معين.

ولذلك نصت المادة الأولى من دفاتر التحملات الخاصة على ما يلي: «تجدر الإشارة إلى أن دفتر التحملات الخاصة، ودفتر التحملات الإطار متكاملان، ويجب اعتبارهما مرجعا أساسيا في عملية تأليف.. الكتاب».

هذه الدفاتر صادرة عن مدير المناهج بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

[1] - الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية. ص: 3- 4.

ثانيا: مواصفات كتاب مادة التربية الإسلامية

يراد بالمواصفات في هذا السياق: الشروط والضوابط التي تراعى في تأليف الكتاب المدرسي على المستوى المعرفي، والديداكتيكي، والفني المتعلق بالإخراج.

وتنقسم هذه المواصفات إلى أربعة أنواع:

1- المواصفات العامة

وفيها خمسة شروط:

«1- ينبغي أن تتحرر محتويات الكتاب المدرسي من الجاذبية الضاغطة لبقايا القيم المتجاوزة تاريخيا([1])، والتي ما زالت تفعل، عن طريق التعود والاجترار، وإعادة إنتاج الصيغ الجاهزة، والصور التنميطية الاختزالية، في موروثنا الثقافي والبيداغوجي؛ والتي يشكل تواترها، اليوم عائقا في وجه عملية تفعيل إصلاح المنظومة التعليمية والتربوية.

2- يجب أن يتفادى الكتاب المدرسي السقوط في النزعة التمييزية؛ على أساس الجنس، أو العرق،... أو في كل ما يوحي إلى تكريسها.

3- يجب أن يتفادى الكتاب المدرسي مناقضة الثوابت الشرعية، وأن يتفادى التعارض مع المعلوم من الدين بالضرورة؛ سواء على مستوى الأحكام، أو القيم أو المبادئ.

4- يجب على الكتاب المدرسي أن يلتزم المذهب السني في العقيدة، وأحكام المذهب المالكي في الفقه، ونصوص مدونة الأسرة في قضايا الأسرة.

[1] - هذه الجملة فيها بعض اللبس والاضطراب. فإن كان المراد بالقيم المتجاوزة تلك التي يرفضها الشرع؛ فهذا التعبير لا غبار عليه. وإن كان المراد بالقيم المتجاوزة شيء آخر، فثمة كلام آخر.

5- يجب أن تعكس محتويات الكتاب المدرسي العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع المغربي في ديناميكيته ووحدته وتنوعه، وأن تعمل على التكيف الخلاق مع حاجيات الاندماج، والمساهمة الإيجابية في مواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن تراعي الأبعاد الوطنية والمحلية للمضامين، وأن تنفتح على التنوع الثقافي، وعلى قضايا المشاركة الإيجابية؛ في الشأن المحلي، والوطني، وعلى قيم تحمل المسؤولية».

2- المواصفات الخاصة بتسهيل استعمال الكتاب المدرسي

وتحتوي على أربعة عشر شرطا؛ وهي:

1- احتواء الكتاب المدرسي على إرشادات خاصة تيسر استعماله.
2- عرض التصميم العام في بداية كل وحدة من الكتاب المدرسي.
3- تصدير كل وحدة بالكفايات المؤطرة لها.
4- تحديد القضية الرئيسية المؤطرة لدروس الوحدة.
5- تقديم أهداف التعلم المتوخى تحقيقها في مستهل كل درس.
6- تقديم الامتدادات المرتقبة والتقاطعات لكل وحدة من وحدات الكتاب.
7- اشتمال الكتاب المدرسي على كشاف (index) للمصطلحات الشرعية والتراجم.
8- تقديم خطاطة ناظمة لمفاهيم كل وحدة.
9- إبراز الكتاب التعاريف والأحكام والقواعد الشرعية بوضعها في إطار وتلوينها.
10- احتواء الكتاب على فهرسة مفصلة.
11- إحالة الكتاب إلى التعلمات الأساسية السابقة.

12- تقديم الكتاب المدرسي للمصادر والمراجع المساعدة على توسيع المعارف وتثبيت القيم لدى المتعلم.
13- اعتماد المصحف الحسني في تصوير النصوص القرآنية.
14- توافق محتويات الدروس مع المدة الزمنية المخصصة.

3- المواصفات الخاصة بمحتوى الكتاب

وتحتوي على عشرين شرطا؛ وهي:

1- احترام الكتاب المدرسي المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان؛ كالتسامح، والمساواة، والكرامة كما هو متعارف عليها في فكر وثقافة حقوق الإنسان؛ باعتبارها قيما أصيلة في الثقافة الإسلامية، لا تقبل التجزيء، وتروم اتخاذ مواقف إيجابية تتضمن الإقرار بحقوق، وواجبات الآخر، واحترامه كذات وكآخر من دون أي شكل من أشكال التمييز.
2- احترام الكتاب المدرسي مبادئ الإنصاف والمساواة ومساهمته في نبذ العنف بجميع أشكاله (العنف المدرسي، العنف ضد النساء...)
3- تضمين الكتاب المدرسي قضايا حينية تتعلق بالتربية على التنمية المستدامة (الصحة، البيئة...).
4- إحاطة الكتاب المدرسي بمقتضيات المبادئ والقيم المرجعية؛ من خلال روح وتوجه الدروس، والمضامين، والأمثلة، والصور، والرسوم المختارة؛ ومن خلال مختلف وسائل الاستثمار البيداغوجي، بدل الاقتصار على إحالات عامة لتلك المبادئ والقيم، والاكتفاء بالمواد الحاملة لها.
5- اعتماد الكتاب المدرسي مقاربة تركز على النصوص، والأمثلة، والصور، والقصص وغيرها من الدعامات التربوية؛ التي تذكي

روح التحبيب والترغيب، وتدعو إلى ترسيخ قيم التسامح، والانفتاح، والتعايش، ومراعاة حق الاختلاف؛ طبقا لمبادئ التسامح الواردة في الدين الإسلامي الحنيف، وطبقا لما عرف به المغاربة من انفتاح على الديانات، والمذاهب، والتيارات الفكرية والتعايش معها.

6- مساهمة الكتاب المدرسي في إنماء شخصية وطنية أصيلة معتزة بهويتها الإسلامية، حفاظا على خصوصيات الأمة المغربية ووحدتها.

7- توافق محتويات الكتاب المدرسي مع البرنامج الدراسي للمادة.

8- مساعدة الكتاب المدرسي التلميذ على اتباع النهج العلمي، وتنمية الحس النقدي، وروح المبادرة والإبداع.

9- مسايرة الكتاب المدرسي التطور الحاصل في المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية.

10- مساهمة الكتاب المدرسي في انفتاح التلميذ على محيطه الداخلي والخارجي.

11- مراعاة المستوى العمري والمعرفي والعقلي واللغوي لفئات التلاميذ.

12- مراعاة مكونات الشخصية لدى التلميذ.

13- إحالة الكتاب المدرسي إلى وسائل تعليمية تيسر العملية التعليمية التعلمية.

14- تلاؤم الصور والرسوم والمبيانات والتصاميم من حيث مدلولها، وأبعادها، وألوانها مع موضوعات الكتاب المدرسي، ومع مقتضيات المبادئ والقيم والاختيارات التربوية العامة.

15- مساعدة الكتاب المدرسي التلميذ على تطوير المهارات المعرفية والأدائية، وتنمية القدرات الذهنية العليا (التحليل، التركيب، الاستدلال...) وكذا تنمية القيم لاتخاذ المواقف الإيجابية.

16- اعتماد الكتاب المدرسي لغة واضحة وميسرة للتعلمات.
17- خلو الكتاب المدرسي من الأخطاء اللغوية والعلمية والمطبعية.
18- اعتبار الكتاب المدرسي وسيلة تساعد على تنمية التعلم الذاتي.
19- اعتبار الكتاب المدرسي مصدرا من مصادر المعرفة.
20- انفتاح الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية، على مواد ووحدات دراسية أخرى.

4- المواصفات الخاصة بالأنشطة التعلمية والتمارين

وتحتوي على سبعة عشر شرطا؛ وهي:

1- اشتمال الكتاب المدرسي على أنشطة تعلمية تتلاءم مع المستوى الدراسي للتلميذ.
2- بناء الأنشطة التمهيدية والبنائية على **وضعية- مسألة** تمكن من إبراز القضية التي يعالجها الدرس، وتشخيص التمثلات.
3- اشتمال الكتاب المدرسي على أنشطة متنوعة تأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية بين التلاميذ؛ تيسيرا لتحقيق الأهداف التعلمية المتوخاة.
4- حفز الأنشطة التعلمية التلميذ على بناء المفهوم الشرعي الجديد، واكتساب القيم المرتبطة به، واستدماجها([1]).
5- اشتمال الكتاب المدرسي على أنشطة تستحضر الواقع وتسائله.
6- التركيز على أنشطة تفاعلية تكرس مركزية المتعلم، وتحفزه على استثمار الوسائط المتعددة.
7- إخضاع ترتيب التمارين للتدرج من السهل إلى الصعب، وحسب ترتيب الكفايات والقدرات التي تنميها.

[1] - أي تحويلها وتوظيفها في الوضعيات الجديدة.

8- إحاطة التمارين المقترحة بالمعارف، والمهارات، والمواقف الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ.
9- اشتمال الكتاب المدرسي على تمارين تطبيقية؛ تتعلق باستثمار التعلمات، وتعبئتها في وضعيات جديدة.
10- اشتمال الكتاب المدرسي على أنشطة تستهدف تقوية التعلمات.
11- احتواء الكتاب المدرسي على تمارين توليفية لإدماج التعلمات، مع إرفاقها بمعايير التمكن.
12- مساعدة التمارين المقترحة التلميذ على التقويم الذاتي (مع إرفاق بعض التمارين بعناصر جد مختصرة للإجابة متى أمكن).
13- مساعدة التمارين والأنشطة، التلميذ على اكتساب منهجية حل المشكلات.
14- اشتغال "الحصص التطبيقية" على القضايا والمفاهيم الرئيسية المثارة في "الدروس النظرية".
15- اشتغال "الحصص التطبيقية" على دعامات بيداغوجية متنوعة (نصوص، إحصائيات، دراسة الحالة..).
16- تركيز "حصص الأنشطة" على القضايا والمسائل التي تثيرها "الدروس النظرية" و"الحصص التطبيقية" من أجل دعم التعلمات، والانفتاح على المحيط.
17- استثمار "حصص الأنشطة" لمختلف الوسائل والوسائط المساعدة على تنمية التعلم الذاتي، والعمل بالمجموعات، وأن تسفر الأنشطة عن منتوج قابل للقياس والتقويم (إعداد ملفات، إجراء بحوث، استطلاعات..).([1])

إن الناظر إلى هذه الشروط على المستوى النظري؛ يستخلص أنها شروط دقيقة وواضحة؛ كفيلة إن نفذت أن تنتج كتابا مدرسيا متميزا. لكن هذه الشروط تفقد الكثير من جاذبيتها وتميزها حينما ننتقل إلى واقع الكتاب المدرسي الذي لا يفي

[1] - "دفتر التحملات"، ص: 2- 3- 4- 5. الخاص بالسنة الأولى باكلوريا.

بالكثير من هذه الشروط؛ نظرا لسرعة الإنجاز، ولعدم إخضاع لجن التأليف لتكوين خاص يؤهلهم لعملية التأليف، وكذا لغياب دفتر تحملات خاص بمواصفات لجن التأليف. وحتى وإن كان الكتاب المدرسي قد حقق جملة كثيرة من الشروط الواردة بدفاتر التحملات؛ فإن الكثير من هذه الشروط لا يجد سبيلا للتنفيذ والإغناء؛ حينما يكون الأستاذ غير مؤهل للتدبير الجيد لأنشطة الكتاب المدرسي. إننا نقول وبكل صراحة، ومن خلال رصدنا للعملية التعليمية التعلمية داخل العديد من الفصول الدراسية:

إن أكثر الأساتذة لم يحقق أي نقلة نوعية من خلال الكتب المدرسية الجديدة؛ إذ لا زال الكثير من الأساتذة إما يدرسون خارج أي بيداغوجية، أو يدرسون في أحسن الأحوال ببيداغوجية الأهداف. ولذلك فإن التدقيق في مواصفات الكتاب المدرسي غير كفيل وحده بتقديم كتاب يثير اهتمام المتعلم، ويدفعه نحو التعلم الذاتي. إن أساس إنجاح العملية التعليمية التعلمية يكمن في تأهيل الأساتذة للتعامل الجيد مع الكتب المدرسية التي تمت ضمن الإصلاح البيداغوجي المعتمد على مدخلي: **(الكفايات)** و**(القيم)**.

ثالثا: وظائف الكتاب المدرسي

يقوم (الكتاب المدرسي) بجملة من الوظائف منها:

1- أداة تحقق من خلالها أهداف المنهاج

إن **(الكتاب المدرسي)** هو المجال الذي تتحقق فيه **(الفلسفة التربوية)** للدولة؛ والمصرح بها في **(الميثاق الوطني للتربية والتكوين)**، وسائر الوثائق التربوية الصادرة عن الوزارة الوصية على قطاع **(التربية والتكوين)**. لذلك نؤكد مرة أخرى أن اطلاع المدرس على **(الغايات)**، و**(المواصفات)**، و**(الكفايات الأساسية)** من الأمور المهمة التي تعينه على أداء وظيفته على أحسن وجه. إن الكتاب المدرسي هو الوثيقة التربوية التي تتجسد من خلالها عناصر المنهاج؛ انطلاقا

من الغايات، والمواصفات، مرورا بالأهداف، والطرق، والوسائل، ووصولا إلى طرق التقويم والدعم.

2- الكتاب المدرسي سند علمي يحتوي المادة التعلمية

(الكتاب المدرسي) سند علمي أساسي؛ سواء بالنسبة للمتعلم أو بالنسبة للمدرس. فبالنسبة للمتعلم؛ فإن **(الكتاب المدرسي)** يعد مرجعا أساسيا للاطلاع على مجموعة من المعارف والمضامين العلمية الموثقة وفق ضوابط الكتاب العلمية. أما بالنسبة للمدرس؛ فإن الكتاب المدرسي مرجع مؤطر؛ لتهييئ الدروس، واستقاء المعلومات والمعارف، واستعمال مختلف الوسائل والمعينات البيداغوجية التي تساعد أثناء التنفيذ على تحقيق الأهداف المسطرة.

3- الكتاب المدرسي سند وبيداكتيكي بالنسبة للمدرس

من خلال **(الكتاب المدرسي)** الذي ينقل المعرفة من **(المستوى العالم)** إلى **(المستوى التعليمي)** يطلع المدرس على المادة بعد أن أخضعت لعملية **(النقل الديداكتيكي)**؛ فصارت مادة تعليمية مؤطرة بأهداف، وخطوات، ونصوص، وأسئلة تقويمية، وغير ذلك من الوسائل التي تدخل ضمن **(الاشتغال الديداكتيكي)**. فعمل الأستاذ ينبغي أن يكون مؤطرا بـــ**(الكفايات الأساسية)**، و(الكفايات النوعية) المتعلقة بالمجزوءات، و**(الأهداف)** المرتبطة بالدرس.

4- الكتاب المدرسي المجال الذي تلتقي فيه أنشطة التعليم، وأنشطة التعلم

إن **(الكتاب المدرسي)** هو جوهر العملية التعليمية التعلمية، وهو الأرضية المشتركة التي تجمع المدرس والمتعلم. وهو أهم بند من بنود **(العقد الديداكتيكي)**. فليس للأستاذ الحق في أن يخرج عن الإطار العام للدروس المقررة؛ وذلك بأن يُدَرِّس دروسا أو مضامين لا علاقة لها بما هو مقرر، وليس للمتعلم أن

يطالب المدرس بأن يدرسه مضامين ومعارف خارجة عن الكتاب المدرسي على وجه التفصيل والدرس. ههنا لا بد ضمن **(العقد الديداكتيكي)** أن يكون توافق صريح وواضح بين المدرس، وجماعة الفصل حول تدبير أنشطة الكتاب المدرسي؛ وأن لا يكون ذلك بغير طريقة واضحة ولا منهج دقيق وقاصد. فمنذ بداية السنة لا بد أن يعرف المتعلم أن بعض الأنشطة في الكتاب المدرسي سيتولى هو إعدادها وإنجازها ضمن استراتيجية تراعي خصائص المقرر من أول درس إلى آخره.

ما يفعله جل الأساتذة في تدبير أنشطة **(الكتاب المدرسي)**، أن القسم الكبير منه يتولونه شرحا وتفسيرا، والقسم الصغير يعهد إلى التلاميذ ضمن **(الإعداد القبلي)**.

لكن هذا الإعداد يتخذ في الكثير من الأحيان شكلا سطحيا وروتينيا؛ إذ يقتصر على أسئلة أجوبتها واضحة في الكتاب المدرسي؛ لا يبذل المتعلم في إنجازها أدنى جهد سوى النقل والتحرير.

5- الكتاب المدرسي أداة للتقويم

إن **(الكتاب المدرسي)** مرجع أساس بالنسبة للمتعلم في **(عملية التقويم)**؛ إذ بواسطته يهيئ **(الفروض)** و**(الامتحانات)**. فهو المرجع الوحيد الذي على ضوئه وفي إطاره يختبر المتعلم.

وبالنسبة للأستاذ، أو لجن الامتحانات الجهوية أو الوطنية؛ فإن **(الكتاب المدرسي)** يعد كذلك المرجع الأساسي الذي تستقى منه الأسئلة، والتمارين، وحتى حينما تكون هناك تمارين أو مسائل خارجة عن الكتاب المدرسي؛ فإن عناصر التوافق والتشابه تُراعى بقوة في إطار **(مهارات التحويل والإدماج)**.

6- الكتاب المدرسي أداة لضبط (زمن التعليم)

إن **(الكتاب المدرسي)** رتبت مواده ومضامينه ودروسه حسب الوعاء الزمني المخصص للمادة ضمن ما يعرف بـــ**(زمن التعليم)**. فمثلا في مادة التربية الإسلامية حددت **(دفاتر التحملات الخاصة)** حصة (الدرس النظري) في ساعتين،

وحصة (**الدرس التطبيقي**) في ساعة، وحصة (**الأنشطة**) في ساعة واحدة. وبذلك يصبح الدرس الواحد في مستوياته الثلاثة مؤطرا بغلاف زمني محدد في أربع ساعات.

ويصبح الأمر ضروريا على مستوى التقيد بـــ(**زمن التعليم**)، خصوصا في المواد التي يمتحن فيها المتعلمون في (**الامتحانات الجهوية**)، أو (**الامتحانات الوطنية**).

رابعا: كيف يؤلف الكتاب المدرسي

مر الكتاب المدرسي الجديد قبل وصوله إلى المتعلم بالمراحل التالية:

1- المرحلة الأولى: اختيار عناوين المجزوءات وعناوين الدروس

ينبغي التذكير أن عناوين المجزوءات وعناوين الدروس قد قررت من طرف اللجن الجهوية التي عقدت في مختلف الأكاديميات الجهوية؛ وذلك تحت إشراف وتوجيه وتقويم (**اللجنة البيسلكية الوطنية**). فبعدما كانت تنجز اللجن الجهوية أعمالها؛ ترفع إلى اللجنة البيسلكية؛ للنظر فيها، واختيار الأحسن والأفضل من خلال المشاريع المقدمة. وقد وثقت أعمال اللجن الجهوية في "**الكتاب الأبيض**".

2- المرحلة الثانية: إصدار دفاتر التحملات

تولت مديرية المناهج بالوزارة الوصية مهمة إصدار دفاتر (**التحملات العامة**) المتعلقة بالقواسم المشتركة بين جميع المواد الدراسية، ودفاتر (**التحملات الخاصة**) المتعلقة بكل مادة على حدة، وحسب المستويات المستهدفة. ولذلك فإن مراعاة مقتضيات دفاتر التحملات العامة والخاصة كان أمرا أساسيا في صياغة الكتب المدرسية الجديدة، مع استحضار ما هو منصوص عليه في "**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**" والوثائق التربوية الصادرة عن الوزارة الوصية.

3- المرحلة الثالثة: انتقاء لجن التأليف

تسحب دفاتر التحملات من مديرية المناهج؛ من طرف الناشرين ، ويتم انتقاء لجن التأليف من خلال اتصال الناشرين ببعض الأساتذة أو المشرفين التربويين الذين يعملون بدورهم على تكوين **(لجن التأليف)** في غياب دفتر تحملات خاص يحدد شروط ومواصفات المؤلفين. فتكوين **(لجن التأليف)** يتم بطريقة عشوائية وفق ما يراه رئيس اللجنة، أو الناشر.

4- المرحلة الرابعة: إنجاز الكتب المدرسية

– تبدأ لجن التأليف في العمل وفق دفاتر التحملات العامة والخاصة في أجل أقصاه أربعة أشهر. وهي بطبيعة الحال مدة غير كافية.

– بعد إنهاء المشاريع؛ ترفع إلى لجنة وطنية للنظر والتقويم، وبعد اختيار المشاريع الفائزة، تعلن النتائج.

5- المرحلة الخامسة: نشر الكتب المدرسية

بعد اعتماد الكتب الفائزة وطبعها؛ تنشر حسب الأكاديميات والنيابات. من الناحية النظرية فإن من المفروض أن لجنا بالنيابات، والتي تضم مجموعة من الأساتذة والمشرفين التربويين هي التي تختار الكتاب المدرسي الذي سيدرس ضمن التراب التابع لهذه النيابة أو تلك. لكن الواقع يفرض غير هذا الاختيار. ذلك أن الناشرين يمارسون نوعا من الضغط في اتجاه أن تكون جميع الكتب المعتمدة موزعة بطريقة عادلة عبر جميع الأكاديميات والنيابات بالمغرب؛ على اعتبار أن الناشرين هم الذين يتولون طبع ونشر الكتب المدرسية.

خامسا: مضامين كتاب مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي

آثرنا أن نقف على مضامين **(الكتب المدرسية)** لـــ**(مادة التربية الإسلامية)** في الطور الثانوي الإعدادي؛ حتى يكون الأستاذ على علم بهذه المضامين؛ لأنه سيكون في حاجة إليها حينما تكون هناك علاقة بين المضامين المدرسة في الطورين. إذ لا بد أن يربط في المعارف بين السابق واللاحق؛ حتى يدرك المتعلم أن المضامين التي يدرسها تشكل وحدة؛ ضمن **سيرورة متكاملة، ومترابطة، ومتطورة.**

أولا: مجزوءات وروس السنة الأولى من الطور الثانوي الإعدادي

1 * وحدة التربية الاعتقادية

1- الإيمان وأثره في حياة الإنسان.
2- صفات المؤمن الذاتية.
3- الأنبياء والرسل ورسالاتهم.
4- محمد صلى الله عليه وسلم المثل الأعلى.

2 * وحدة التربية التعبدية

1- العبادة في الإسلام.
2- الطهارة أساس العبادة.
3- الصلاة وأحكامها.
4- أثر الصلاة في تهذيب السلوك.

3 * وحدة التربية العقلية والمنهجية

1- دعوة الإسلام إلى العلم.
2- محاربة الجهل والأمية.
3- التعريف بالقرآن الكريم.

4- التعريف بالسنة المطهرة.

4 * وحدة التربية المالية والاقتصادية

1- المال في الإسلام.
2- محاربة الإسلام للغش.
3- محاربة الإسلام للرشوة.
4- العفة والقناعة في تحصيل المال.

5 * وحدة التربية الأسرية والاجتماعية

1- نظام الأسرة في الإسلام.
2- بر الوالدين.
3- أثر الفضائل في المجتمع.
4- أثر الرذائل في المجتمع.

6 * وحدة التربية الصحية والوقائية

1- الإسلام والصحة.
2- نظافة البدن.
3- آداب الطعام والشراب في الإسلام.
4- الحث على التداوي.

7 * وحدة التربية التواصلية والإعلامية

1- التعارف والتواصل ضرورة بشرية.
2- حواس التواصل نعمة إلهية.
3- الأمانة في تلقي الخبر ونقله.
4- أدب التواصل مع الغير.

8 * وحدة التربية الحقوقية

1- رعاية الحقوق في الإسلام.

2- حق الله على العباد.
3- حق النفس.
4- حق المسلم على المسلم.

9 * وحدة التربية الفنية والجمالية

1- التربية الجمالية في الإسلام.
2- عناية الإسلام بجمال البدن.
3- اهتمام الإسلام بالزينة.
4- عناية الإسلام بجمال السلوك.

10 * وحدة التربية البيئية

1- عناية الإسلام بالبيئة.
2- الغرس فوائده وفضله.
3- إماطة الأذى عن الطريق.
4- الرفق بالحيوان.

إضافة إلى دعامات من القرآن الكريم؛ من خلال سورة لقمان ضمن ست حصص، ودعامات من الحديث الشريف في أربع حصص. فصار عدد الدروس على وجه الإجمال خمسين درسا.

ثانيا: مجزوءات ودروس السنة الثانية من الطور الثانوي الإعدادي

1 * وحدة التربية الاعتقادية

1- الإيمان بقضاء الله وقدره.
2- الإيمان بالبعث والجزاء.
3- العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة.
4- صفات المؤمن الاجتماعية.

2 * وحدة التربية التعبدية

1- الصلاة وأحكامها: (أحكام السهو- صلاة المسبوق).
2- أنواع الصلاة: (الجماعة- والجمعة- والعيدين).
3- الصيام؛ حكمه وأحكامه (الأركان والمبطلات).
4- الصيام وأحكامه (الأعذار المبيحة للفطر- القضاء والكفارة).

3 * وحدة التربية العقلية والمنهجية

1- الإسلام دين العقل والعلم.
2- أدب الحوار والتشاور في الإسلام.
3- صور من الإعجاز في القرآن الكريم.
4- صور من الإعجاز في السنة النبوية.

4 * وحدة التربية الاقتصادية والمالية

1- دعوة الإسلام إلى العمل.
2- محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (الإسراف والتبذير).
3- محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (البخل والجشع).
4- الوسطية والاعتدال في النفقات.

5 * وحدة التربية الأسرية والاجتماعية

1- رعاية الأبناء في الإسلام.
2- اللباس والزينة في الإسلام.
3- أثر الفضائل في المجتمع (الإيثار- التواضع- معاشرة الأخيار).
4- أثر الرذائل في المجتمع (السخرية- الأنانية- معاشرة الأشرار).

6 * وحدة التربية الصحية والوقائية

1- الوقاية الصحية في الإسلام.

2- الآفات الصحية وكيف عالجها الإسلام (التدخين- المخدرات- الخمر).
3- عناية الإسلام بالصحة البدنية.
4- الفوائد الصحية للعبادات في الإسلام.

7 * وحدة التربية التواصلية والإعلامية

1- حفظ حاسة السمع.
2- حفظ حاسة البصر.
3- حفظ حاسة اللسان.
4- حفظ القلب.

8 * وحدة التربية الحقوقية

1- حقوق الآباء.
2- حقوق الأبناء.
3- حقوق ذوي الأرحام والجيران.
4- حق الطريق.

9 * وحدة التربية الفنية والجمالية

1- النظر والاعتبار في جمالية الكون.
2- أثر الإيمان في تنمية الحس الجمالي: جمال المحيط (السكن).
3- أثر الإيمان في تنمية الحس الجمالي: جمال المحيط (التناسق والتنظيم).
4- أثر الإيمان في تنمية الحس الجمالي: عناية الإسلام بجمال السلوك.

10 * وحدة التربية البيئية

1- الماء والحياة.
2- ترشيد استخدام الطاقة.

3- البيئة دعامة للصحة في الإسلام.
4- صور من حماية البيئة في التراث الإسلامي.

إضافة إلى دعامات من القرآن الكريم؛ وذلك من خلال دراسة سورة الحجرات في ست حصص، ودعامات من الحديث الشريف في أربع حصص. فصار مجموع دروس السنة خمسين درسا.

ثالثا: مجزوءات ودروس السنة الثالثة من الطور الثانوي الإعدادي

1 * وحدة التربية الاعتقادية

1- الإسلام عقيدة وشريعة.
2- الإسلام دين الوسطية والاعتدال.
3- آصرة العقيدة أوثق من آصرة القرابة.
4- عالمية الإسلام.

2 * وحدة التربية التعبدية

1- الزكاة أحكامها والغاية من تشريعها.
2- مصارف الزكاة والغاية من تشريعها.
3- الحج وأركانه.
4- الغاية من تشريعه.

3 * وحدة التربية العقلية والمنهجية

1- العلم والإيمان.
2- الاجتهاد والتقليد.
3- مكانة العلماء في الإسلام.
4- منهج رسول الله ﷺ في تبليغ الدعوة.

4 * وحدة التربية الاقتصادية والمالية

1- التوكل والتواكل.

2- محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (الربا).
3- محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (الاحتكار).
4- الصدقات التطوعية وأثرها في المجتمع.

5 * وحدة التربية الأسرية والاجتماعية

1- العلاقة بين الوالدين.
2- صلة الرحم.
3- حسن الجوار.
4- الرعاية الاجتماعية في الإسلام.

6 * وحدة التربية الصحية والوقائية

1- الحكمة من الحلال والحرام في الأطعمة والأشربة.
2- عناية الإسلام بالصحة النفسية.
3- من توجيهات الرسول ﷺ في الإسلام.
4- الرعاية الصحية في الإسلام.

7 * وحدة التربية التواصلية والإعلامية

توجيهات إسلامية للاستفادة من وسائل:

1- الإعلام السمعية.
2- المكتوبة والمقروءة.
3- الإعلاميات والإنترنيت.
4- أساليب التواصل من خلال سيرة الرسول ﷺ (نماذج ومواقف).

8 * وحدة التربية الحقوقية

1- رعاية الإسلام للحق العام.
2- حق الأجير في الإسلام.

3- حقوق ذوي الحاجات الخاصة.
4- نماذج ومواقف من سيرة الرسول ﷺ في رعاية الحقوق.

9 * وحدة التربية الفنية والجمالية

1- جمال الباطن: (المحافظة على الفطرة).
2- عناية الإسلام بجمال النفس (الحياء والتواضع).
3- عناية الإسلام بالذوق السليم.
4- من مظاهر الجمال في هيئة الرسول ﷺ وسلوكه.

10 * وحدة التربية البيئية

1- وسائل المحافظة على البيئة في الإسلام: الصدقات الجارية.
2- إحياء الأرض والموات.
3- محاربة التلوث.
4- الحفاظ على التوازن البيئي.

إضافة إلى دعامات من القرآن الكريم؛ من خلال سورة الفتح في ست حصص، ودعامات من الحديث الشريف في أربع حصص. وبذلك يصير مجموع الدروس خمسين درسا.

ملاحظات عامة

من خلال النظر في وحدات المقررات الثلاثة يتبين ما يلي:

1- عدد الوحدات في كل سنة عشر، إضافة إلى دعامات من القرآن الكريم، ودعامات من الحديث الشريف.
2- ترتيب الوحدات لم يتغير في السنوات الثلاث.
3- تسمية الوحدات لم يتغير في السنوات الثلاث.
4- ترتيب الوحدات لم يخضع لمنطق واضح، ومنهج دقيق. فإذا كان الترابط بين الوحدة الأولى والثانية في كل سنة واضحا؛ فإن الترابط بين باقي الوحدات غير منطقي، ولا رابط يربط بينها.
5- عدد الدروس في كل سنة يصل إلى خمسين درسا؛ وبذلك يظهر طغيان الجانب الكمي المعرفي في هذه المقررات. إذ كان الهم الوحيد لواضعها؛ شحن المتعلمين بأكبر عدد من المعلومات والمعارف. فالمتعلم بعد انقضاء الطور الإعدادي يكون قد درس مائة وخمسين درسا؛ وهذا عدد كبير في مادة واحدة. وهذا يعني أن الانتقال من **(التدريس بالأهداف)** الذي يركز على المعرفة إلى **(التدريس بالكفايات)** الذي يركز على الأبعاد الثلاثة للشخصية كان فقط على المستوى النظري. أما على مستوى الممارسة البيداغوجية؛ فإن المعرفة ما زالت هي الهدف الأول والأخير.
6- ترتيب الدروس داخل الوحدات في بعض الأحيان لم يكن يخضع لمنطق الترابط والتسلسل. فلو أخذنا مثلا وحدة **(التربية العقلية والمنهجية)** في السنة الأولى.

جاءت دروس الوحدة هكذا:

1. دعوة الإسلام إلى العلم.
2. محاربة الجهل والأمية.

3. التعريف بالقرآن الكريم.
4. التعريف بالسنة المطهرة.

والأولى أن يكون الترتيب هكذا:

1. التعريف بالقرآن الكريم.
2. التعريف بالسنة المطهرة.
3. دعوة الإسلام إلى العلم.
4. محاربة الجهل والأمية.

من المفروض أن تكون هناك علاقة بين دروس الوحدة الواحدة عبر السنوات؛ وذلك بالانتقال من الكل إلى الجزء، أو من الجزء إلى الكل. فدروس الوحدة الاعتقادية – مثلا– في السنوات الثلاث لا بد أن يحكمها أحد الأمرين السابقين. لكن عند المقارنة لا يظهر لنا أن هناك انتقالا من الكل إلى الجزء، ولا انتقالا من الجزء إلى الكل.

ولا بد هنا أن أذكر الطلبة الأساتذة أن تقديم أي درس بالسلك الثانوي التأهيلي ينبغي أن يُراعى فيه عنصر الترابط بالموضوعات المدرسة بالسلك الثانوي الإعدادي.

سادسا: مضامين المقررات القديمة للسلك الثانوي

أولا: السنة الأولى الثانوية

1- مكون العقائد، فيه درسان:

1. الإيمان بالله ودلائل وجوده.
2. الصفات الإلهية الواجبة والمستحيلة والجائزة.

2- مكون القرآن، وفيه درسان:

1. نزول القرآن: جمعه وتدوينه.
2. القرآن المكي والمدني وخصائهما.

3- مكون الحديث، وفيه درسان:

1. تعريف السنة؛ مكانتها، تدوينها.
2. أشهر كتب السنة ومؤلفوها.

4- مكون الأحوال الشخصية، وفيه تسعة دروس:

1. الوصية وأحكامها – الوصية الواجبة.
2. الحقوق المتعلقة بالتركة.
3. الإرث: تعريفه، أسبابه، شروطه، أركانه، موانعه.
4. الوارثون من الذكور والإناث، وأنواعهم.
5. الفروض وأصحابها.
6. الحجب وأنواعه.
7. الوارثون بالتعصيب وترتيبهم.
8. تأصيل الفريضة، وتصحيحها، وعولها.
9. مزايا نظام الإرث في الإسلام على نظيره في القوانين الوضعية.

5- مكون الفقه السيرة، وفيه درسان:

1. الإخاء بين المهاجرين والأنصار.

2. أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم.

6- مكون الأخلاق، وفيه درسان:

1. أدب الإنسان مع ربه.
2. أدب الإنسان مع غيره.

ثانيا: السنة الثانية الثانوية

1- مكون العقائد، فيه درسان:

1. الإيمان بالغيب.
2. الإيمان بالرسل عليهم السلام.

2- مكون علوم القرآن، وفيه درسان:

1. أسباب النزول.
2. الإعجاز في القرآن.

3- مكون علوم الحديث، وفيه درسان:

1. علم مصطلح الحديث.
2. أقسام الحديث.

4- مكون المعاملات والحدود، وفيه ثمانية دروس:

1. عقد البيع.
2. عقد الإيجار.
3. الوقف، والهبة، والصدقة.
4. الشركة في الإسلام.
5. الشفعة والقسمة.
6. القرض والرهن.
7. الحدود في الإسلام.
8. القصاص، والديات، والكفارات.

5- مكون الأخلاق، وفيه درسان:

1. الحسبة في الإسلام.
2. العفة ومحاربة الفواحش.

6- مكون السيرة النبوية، وفيه درسان:

1. معاهدات الرسول ﷺ.
2. بعوث الرسول ﷺ.

ثالثا: السنة الثالثة الثانوية

1- مكون العقائد، فيه درسان:

1. مزايا الإسلام على الرسالات السماوية السابقة.
2. الجهاد في الإسلام: حقيقته، دوره في صيانة العقيدة ونشرها.

2- مكون علوم القرآن، وفيه درسان:

1. المحكم والمتشابه.
2. التفسير ومناهجه.

3- مكون علوم الحديث، وفيه درسان:

1. طرق التحمل والأداء في الحديث.
2. صيانة السنة.

4- مكون الأحوال الشخصية، وفيه ستة دروس:

1. مكانة المرأة في الإسلام.
2. الخطبة والزواج: أركانه وشروطه.
3. حقوق الزوجين.
4. الطلاق: أنواعه- العدة.
5. الحضانة، الرضاع، النفقة الشرعية.
6. الإسلام وتنظيم الأسرة.

5- مكون علم أصول الفقه، وفيه سبعة دروس:

1. مصادر التشريع: 1- القرآن الكريم.
2. مصادر التشريع: 2- السنة.
3. مصادر التشريع: 3- الإجماع.
4. مصادر التشريع: 4- القياس.
5. المذاهب الفقهية الأربعة وأصحابها.
6. الحكم التكليفي: الواجب- المندوب- المحرم- المكروه- المباح.
7. مقاصد الشريعة الإسلامية: الكليات الخمس.

6- مكون السيرة النبوية، وفيه درسان:

1. كتب الرسول ﷺ إلى ملوك عصره.
2. نماذج من أقضية الرسول ﷺ.

ملاحظات عامة

من خلال النظر في مقررات السنوات الثلاث؛ يتبين ما يلي:

1- عدد المكونات في كل سنة ستة.

2- هناك خلاف في تسمية بعض المكونات. ففي السنة الأولى سمي المكون الثاني والثالث هكذا: مكون **(القرآن)** ومكون **(الحديث)**. أما في السنة الثانية؛ فسمي المكونان: مكون **(علوم القرآن)**، ومكون **(علوم الحديث)**، وعلى ذلك سار مقرر السنة الثالثة.

3- هناك اختلاف في ترتيب بعض المكونات، فمكون **(فقه السيرة)** في السنة الأولى جاء في المرتبة الخامسة، وبعده مكون **(الأخلاق)**. أما في السنة الثانية؛ فجاء مكون الأخلاق في المرتبة الخامسة وبعده مكون **(السيرة النبوية)**.

4- تم حذف مكون **(الأخلاق)** في السنة الثالثة، وجعل بدله مكون **(علم أصول الفقه)**.

5- طغيان الدروس التي لها علاقة بالمجال الفقهي في السنوات الثلاث. ذلك أن عدد دروس مكون **(الأحوال الشخصية)** في السنة الأولى هو تسعة دروس، وعدد دروس مكون **(المعاملات والحدود)** في السنة الثانية هو ثمانية دروس، وعدد دروس مكون **(الأحوال الشخصية)** في السنة الثالثة هو ستة دروس، إضافة إلى سبعة دروس ضمن مكون **(علم أصول الفقه)**.

وللمزيد من البيان نقدم عدد دروس كل سنة حسب المكونات في الجدول التالي:

السنة الأولى	عدد الدروس	السنة الثانية	عدد الدروس	السنة الثالثة	عدد الدروس
1- مكون العقائد	2	1- مكون العقائد	2	1- مكون العقيدة	2
2- مكون القرآن	2	2- مكون علوم القرآن	2	2- مكون علوم القرآن	2
3- مكون الحديث	2	3- مكون علوم الحديث	2	3- مكون علوم الحديث	2
4- مكون الاحوال الشخصية	9	4- مكون المعاملات والحدود	8	4- مكون الاحوال الشخصية	6
5- مكون فقه السيرة	2	5- مكون الاخلاق	2	5- مكون علم اصول الفقه	7
6- مكون الاخلاق	2	6- مكون السيرة النبوية	2	6- مكون السيرة	2
المجمـــوع	19		18		21

6- أهم مكونين كان التلاميذ يطالبون بالزيادة في دروسهما هما: مكون **(الأخلاق)**، ومكون **(السيرة النبوية)**؛ على اعتبار دورهما في توجيه السلوك، وترسيخ القيم. فباستثناء هذين المكونين؛ فأغلب المكونات الأخرى ذات طابع معرفي صرف.

7- أكبر عدد من الدروس كان في مكون **(الأحوال الشخصية)** في السنة الأولى الثانوية؛ حيث بلغت دروسه تسعة، تستغرق دورة بكاملها. وما زلت أسأل وألح في السؤال: هل هناك ضرورة لأن يدرس تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي فقه المواريث؟ ما هي المهارات، والأهداف، والقيم التي يمكن أن نحققها من خلال هذه الدروس؟

لقد سبق أن قمنا بدراسة ميدانية إبان العمل بالمقررات القديمة في مجموعة من الثانويات. فتبين أن أغلب التلاميذ يتساءلون عن دور **(فقه المواريث)** في الثانوي التأهيلي. واختار أغلب التلاميذ أن يكون التأكيد في الدروس على ما له علاقة بالمجال الأخلاقي، ومجال السيرة النبوية.

سابعا: مضامين المقررات الجريدة للسلك الثانوي التأهيلي

1- عرض المضامين

1.1- مضامين مقرر الجذع المشترك

يضم المقرر مجزوءتين اثنتين. كل مجزوءة تضم ستة دروس.

★ المجزوءة الأولى: وحدة التربية الاعتقادية

1- علاقة الإسلام بالشرائع السماوية السابقة.
2- الإيمان بالغيب: مفهومه وضرورته.
3- صفات الله تعالى: الصفات الواجبة، والصفات المستحلية.
4- الخصائص العامة للإسلام: الربانية، والشمول.
5- الخصائص العامة للإسلام: العالمية، والتوازن، والاعتدال.
6- الخصائص العامة للإسلام: التجديد والانفتاح على القضايا المعاصرة.

★ المجزوءة الثانية: وحدة التربية التعبدية

1- القيم الروحية في الإسلام.
2- فقه الصلاة.
3- فقه الصيام.
4- فقه الزكاة.
5- فقه الحج.
6- اليسر ورفع الحرج.

2.1- مضامين مقرر السنة أولى باكلوريا

★ مجزوءة: وحدة التربية التواصلية والصحية

1- قيم التواصل وضوابطه.
2- من أساليب الحوار في القرآن الكريم والسنة النبوية.
3- الاختلاف: آدابه وتدبيره.
4- الإعلام والتوعية الصحية.
5- الإيمان والصحة النفسية.
6- العفة ودورها في محاربة الفواحش وحفظ الصحة.

★ مجزوءة: وحدة التربية الاقتصادية والمالية

1- مبدأ الاستخلاف في المال في التصور الإسلامي.
2- نظام العقود العوضية: الخصائص والمقاصد.
3- نظام العقود التبرعية: الخصائص والمقاصد.
4- نظام الإرث في الإسلام: مقاصده- أركانه- شروطه- موانعه.
5- أنواع الورثة: الفروض وأصحابها.
6- التعصيب والحجب.

3.1- مضامين مقرر السنة الثانية باكلوريا

يضم مقرر السنة الثانية من سلك الباكلوريا أربع وحدات تأتي على الشكل التالي:

★ الوحدة المنهجية:

1- أصول المعرفة الإسلامية: القرآن الكريم.
2- أصول المعرفة الإسلامية: السنة النبوية.
3- أصول المعرفة الإسلامية: الاجتهاد: ضرورته، ومقاصده، وضوابطه.

★ الوحدة الفكرية:

1- التفكر في الكون وأثره في ترسيخ الإيمان.
2- خصائص التفكير المنهجي في الإسلام.
3- الحضارة الحديثة وتغير القيم.

★ الوحدة الحقوقية:

1- حفظ الضروريات الخمس في الإسلام.
2- حقوق الإنسان في الإسلام: الخصائص والمقاصد.
3- التشريع الجنائي في الإسلام، ومنهجه في حفظ الحقوق.

★ الوحدة الاجتماعية:

1- الزواج أحكامه، ومقاصده، وأهميته في صون المجتمع.
2- الطلاق: أسبابه ومقاصده وأحكامه.
3- رعاية الطفل وحقوقه في الإسلام.

2- مقارنة عامة بين مقررات السلك الثانوي الإعدادي ومقررات السلك الثانوي التأهيلي في مادة التربية الإسلامية.

ستتم هذه المقارنة بناء على العناصر التالية:

1- عدد صفحات الكتب: من خلال دفاتر التحملات الخاصة بالمادة؛ فإن عدد صفحات الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي هو: (128 صفحة).

في حين أن عدد صفحات كتاب السلك الثانوي التأهيلي في المادة جاءت على الشكل التالي:

الكتاب المدرسي	عدد الصفحات
1- الجذع المشترك	144
2- السنة أولى باك	144
3- السنة الثانية باك	160

2- أنواع الكتب المدرسية: بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي؛ هناك كتابان: كتاب خاص بالأستاذ، وكتاب خاص بالتلميذ. في حين تم حذف كتاب الأستاذ بالسلك الثانوي التأهيلي دون أن تبرر الوزارة الوصية سبب ذلك.

3- عدد المجزوءات أو الوحدات في كل سنة

عدد الوحدات في كل سنة بالسلك الثانوي الإعدادي: عشر وحدات؛ حيث تختلف الدروس من سنة لأخرى، لكن أسماء الوحدات وترتيبها لا يتغير. وقد جاءت في السنوات الثلاث على الترتيب التالي:

1- وحدة التربية الاعتقادية
2- وحدة التربية التعبدية
3- وحدة التربية العقلية والمنهجية
4- وحدة التربية الاقتصادية والمالية
5- وحدة التربية الأسرية والاجتماعية
6- وحدة التربية الصحية والوقائية
7- وحدة التربية التواصلية والإعلامية
8- وحدة التربية الحقوقية
9- وحدة التربية الفنية والجمالية
10- وحدة التربية البيئية

أما عدد الوحدات بالسلك الثانوي التأهيلي؛ فقد جاء على الشكل التالي:

المستوى	أسماء الوحدات	العدد	عدد الدروس
الجذع المشترك	1- وحدة التربية الاعتقادية 2- وحدة التربية التعبدية	2	12
السنة الأولى باك	1- وحدة التربية التواصلية والصحية 2- وحدة التربية الاقتصادية والمالية	2	12
السنة الثانية باك	1- الوحدة المنهجية 2- الوحدة الفكرية 3- الوحدة الحقوقية 4- الوحدة الاجتماعية		12

وبذلك يتبين؛ أنه تم استبعاد وحدتين اثنتين من السلك الثانوي التأهيلي، وهما: وحدة **(التربية الفنية والجمالية)** و وحدة **(التربية البيئية)**، وتم التصرف في أسماء بعض الوحدات حسب الشكل التالي:

السلك الثانوي الإعدادي	السلك الثانوي التأهيلي
1- وحدة التربية الاعتقادية	وحدة التربية الاعتقادية
2- وحدة التربية التعبدية	وحدة التربية التعبدية
3- وحدة التربية العقلية والمنهجية	الوحدة المنهجية الوحدة الفكرية
4- وحدة التربية الاقتصادية والمالية	وحدة التربية الاقتصادية والمالية
5- وحدة التربية الأسرية والاجتماعية	الوحدة الاجتماعية
6- وحدة التربية الصحية والوقائية 7- وحدة التربية التواصلية والإعلامية	وحدة التربية التواصلية والصحية
8- وحدة التربية الحقوقية	الحقوقية

4- عدد الدروس

عدد الدروس في كل سنة من سنوات السلك الثانوي الإعدادي هو أربعون درسا، إضافة إلى ستة دروس من **(دعامات القرآن الكريم)**، وأربعة دروس من **(دعامات الحديث الشريف)**، وبذلك تصبح العدة الإجمالية خمسين درسا. وعدد

الدروس الإجمالي للسلك هي: (150 درسا). في حين أن عدد الدروس في كل سنة بالسلك الثانوي التأهيلي حسب **(دفتر التحملات)** هو اثنا عشر درسا، وإذا أضفنا إليها اثني عشر درسا المتعلقة بالدروس التطبيقية؛ صارت العدة أربعة وعشرين درسا دون احتساب الأنشطة.

5- أنواع الدروس: يتميز الدرس بالسلك الثانوي التأهيلي بثلاثة مستويات؛ **1**- الدرس النظري، **2**- التطبيقات، **3**- الأنشطة. في حين أن هذا التقسيم لم يعتمد بتاتا في الطور الإعدادي.

3- مقارنة بين المقررات القديمة، والمقررات الجديدة للسلك الثانوي التأهيلي

يمكن أن نقارن بين المقررين من خلال العناصر التالية:

1- التأطير البيداغوجي

المقررات القديمة للسلك الثانوي التأهيلي كانت مؤطرة ببيداغوجية **(التدريس بالأهداف)**. وقد قسمت الأهداف في هذه المقررات إلى ثلاثة مستويات:

- المستوى الأول: **الأهداف العامة** المؤطِرة للبرنامج بكامله.
- المستوى الثاني: **الأهداف النوعية** المؤطرة للمكون الذي يضم مجموعة من الدروس.
- المستوى الثالث: **الأهداف المتعلقة بالدرس.**

في حين أن المقررات الجديدة للسلك؛ فهي مؤطرة ببيداغوجية **(الكفايات)**. وقد قسمت كذلك إلى ثلاثة مستويات:

- المستوى الأول: **الكفايات الأساسية** المؤطرة للبرنامج بكامله.
- المستوى الثاني: **الكفايات النوعية** المؤطرة للمجزوءة أو الوحدة.
- المستوى الثالث: **الأهداف المؤطرة للدروس.**

2- تعدد الكتاب المدرسي: إذا كان الكتاب المدرسي ضمن مرحلة **(التدريس بالأهداف)** واحدا؛ إذ كل مادة لها كتاب واحد؛ فإنه في مرحلة **(التدريس بالكفايات)** تميز الكتاب بالتعدد؛ وذلك من خلال إخضاعه لمبدإ التنافس بين المؤلفين والناشرين وفق **(دفاتر التحملات)** التي أعدتها الوزارة الوصية.

3- عدد الدروس: عدد الدروس بالمقررات القديمة اختلف من سنة إلى أخرى؛ حيث كان عدد دروس السنة الأولى ثانوي هو (19) درسا، في حين كان عدد دروس السنة الثانية هو (18) درسا. أما عدد دروس السنة الثالثة الثانوية فهو (21) درسا. وأما عدد الدروس في المقررات الجديدة فقد صار موحدا في السنوات الثلاث. فالمصرح به في **(دفاتر التحملات الخاصة)** هو أن كل سنة تتضمن اثني عشر درسا. فإذا أضفنا إليها في كل سنة عدد الدروس التطبيقية؛ صارت العددة هي (24) درسا. فبدل أن تكون عدة الدروس أقل من عدة دروس المقررات القديمة؛ صار العدد في الواقع أكثر وإن كان على الورق أقل. وسنبين هذا الأمر لاحقا بما يستحقه من الشرح والبيان.

4- المكونات والوحدات: دروس المقررات القديمة لـ**(مادة التربية الإسلامية)** مؤطرة: بـ**(المكونات)**. و«المكون: وحدة دراسية لها مميزاتها الإبستيمولوجية؛ تختلف من حيث المضامين والأهداف النوعية المتوخاة من تدريسها»([1])، أما دروس المقررات الجديدة؛ فهي مؤطرة: بـ**(الوحدات)** أو **(المجزوءات)**. وسنتعرض لاحقا لبيان هذين المفهومين.

5- يتمفصل الدرس في المقررات الجديدة ضمن ثلاث مستويات: نظري، وتطبيقات، وأنشطة. في حين أن الدرس في المقررات القديمة كان ضمن مستوى واحد؛ هو المستوى النظري.

6- عدد المكونات في المقررات القديمة في كل سنة لا يتجاوز ستة مكونات؛ حيث كانت أغلب تسميات المكونات تتكرر كل سنة مع اختلاف الدروس. فالمكونات الأساسية التي تتكرر طيلة السنوات الثلاث هي: **(مكون العقائد، مكون**

[1] - "منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي"، ص: 18.

القرآن، مكون الحديث، مكون السيرة). أما (مكون الأحوال الشخصية)؛ فقد تكرر في السنة الأولى والسنة الثالثة. وكذلك الأمر بالنسبة لـ**(مكون الأخلاق)** الذي تكرر في السنة الأولى والسنة الثانية. واختص **(مكون المعاملات والحدود)** بالنسبة الثانية، في حين اختص مكون **(علم أصول الفقه)** بالسنة الثالثة.

أما عدد الوحدات في المقررات الجديدة؛ فلم يتجاوز الاثنين في الجذع المشترك، والسنة الأولى باك. في حين بلغ عدد الوحدات في السنة الثانية باك: أربع وحدات.

7- عند المقارنة بين دروس **(السنة الأولى الثانوية)** في المقرر القديم، ودروس **(الجذع المشترك)**؛ يتبين أن هناك درسا واحدا هو الذي احتفظ به وهو درس: **(الصفات)**؛ حيث جاء في المقرر القديم بعنوان: **(صفات الله تعالى: الصفات الواجبة والصفات المستحيلة)**. أما دروس السنة الثانية الثانوية عند مقارنتها بما يقابلها في دروس المقرر الجديد **(السنة أولى باك)**؛ فيظهر أن القاسم المشترك هو **(العقود العوضية)** و**(العقود غير العوضية)**، لكن مع وجود الفارق في المضمون. إذ تم التركيز في المقرر القديم على الجانب الفقهي، في حين تم التركيز في المقرر الجديد على جانب المقاصد والخصائص.. وقد تم نقل دروس الفرائض من السنة الأولى الثانوية إلى السنة أولى باك مع الاختصار والدمج بين الدروس؛ حيث كان عدد دروس هذا المكون في المقرر القديم تسعة دروس؛ في حين اختصرت هذه الدروس في المقرر الجديد ضمن ثلاثة دروس نظرية مع حذف الدرس الخاص بـ**(الوصية)** و**(الوصية الواجبة)**.

وأما دروس **(السنة الثالثة الثانوية)** عند مقارنتها بدروس **(السنة الثانية باك)**؛ فيظهر ما يلي:

تم الاحتفاظ بالدرسين: الأول، والثاني، والرابع من مكون **(علم أصول الفقه)**؛ حيث كانت عناوين الدروس في المقرر القديم هكذا:

- الدرس الأول: مصادر التشريع الإسلامي: 1- القرآن.
- الدرس الثاني: مصادر التشريع الإسلامي: 2- السنة.

– الدرس الرابع: مصادر التشريع الإسلامي: 4– القياس.

وجاءت عناوين الدروس في المقرر الجديد ضمن **(الوحدة المنهجية)**؛ وجاءت على الشكل التالي:

1– أصول المعرفة الإسلامية: القرآن الكريم.
2– أصول المعرفة الإسلامية: السنة النبوية.
3– أصول المعرفة الإسلامية: الاجتهاد؛ ضرورته، ومقاصده.

وتم الاحتفاظ كذلك بدرس **(المقاصد الشرعية)** الذي جاء في المقرر القديم ضمن مكون **(علم أصول الفقه)** في حين جاء في المقرر الجديد ضمن **(الوحدة الحقوقية)** مع اختلاف في العناوين. ورد في المقرر القديم بعنوان: **(مقاصد الشريعة الإسلامية: الكليات الخمس)**. وورد في المقرر الجديد بعنوان: **(حفظ الضروريات الخمس في الإسلام)**.

وتم الاحتفاظ كذلك بثلاثة دروس من المقرر القديم ضمن مكون (الأحوال الشخصية). وجاءت هذه الدروس ضمن المقرر تحت العناوين التالية:

– الدرس الثاني: الخطبة والزواج: أركانه وشروطه.
– الدرس الرابع: الطلاق: أنواعه– العدة.
– الدرس الخامس: الحضانة– الرضاع– النفقة الشرعية.

ووردت ضمن المقرر الجديد تحت **(الوحدة الاجتماعية)** التي وردت دروسها على الشكل التالي:

1– الزواج: أحكامه، ومقاصده، وأهميته في صون المجتمع.
2– الطلاق: أسبابه، وأحكامه، ومقاصده.
3– رعاية الطفل، وحقوقه في الإسلام.

ثامنا: المفاهيم الأساسية للكتب المدرسية الجديدة

نقسم الكلام في هذا المجال إلى قسمين اثنين:

❁ القسم الأول: المفاهيم الأساسية المشتركة بين مختلف الكتب في المستويات الثلاثة

1- الكفايات الأساسية: وهي مجموع الأهداف الكبرى المتعلقة بالمستوى المعرفي، والمهاري، والسلوكي، والتي يُرجى أن تتحقق من خلال البرامج. وقد تحدثت **(الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر)** الصادرة عن لجنة **(الاختيارات والتوجيهات التربوية)** على ثلاثة أنواع من الكفايات هي:

«**1**- كفايات تنمية الذات: والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات.

2- الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي؛ والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجيات التنمية المجتمعية بكل أبعادها.

3- الكفايات القابلة للتعريف في القطاعات الاقتصادية؛ والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ويمكن أن يتمحور ذلك حول:

1- الكفاية الاستراتيجية؛
2- الكفاية التواصلية؛
3- الكفاية المنهجية؛
4- الكفاية الثقافية؛
5- الكفايات التكنولوجية»([1]).

[1] - "الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر"، مارس 2001، ص: 4- 5.

2- المجزوءة أو الوحدة

تم التعبير بالمصطلح الأول **(المجزوءة)** في **(دفتر التحملات الخاص)** المتعلق بالجذع المشترك؛ ولذلك ورد في **(منار التربية الإسلامية)** لهذا المستوى التعبير هكذا: المجزوءة الأولى: **(وحدة التربية الاعتقادية)** المجزوءة الثانية: **(وحدة التربية التعبدية)**.

أما كتاب **(في رحاب التربية الإسلامية)**؛ فورد فيه التعبير بمصطلح **(الوحدة)** في السنة الأولى والثانية من سلك الباكلوريا؛ وبالتالي يظهر أن مصطلح **(الوحدة)** أكثر استعمالا وتداولا في الكتب المدرسية للسنوات الثلاث لمادة **(التربية الإسلامية)** من مصطلح **(المجزوءة)**.

فما معنى مصطلح (الوحدة)؟

الملاحظ أن الوثائق التربوية الصادرة عن الوزارة قبل أو بعد إنتاج الكتاب المدرسي؛ لم تهتم في الغالب الأعم بضبط المصطلحات والمفاهيم؛ وذلك بتعريفها. وهذا من شأنه أن يحدث نوعا من الاضطراب والاختلاف في توظيف هذه المصطلحات. في حين أن الوثائق الصادرة عن الوزارة الوصية، والتي كانت مصاحبة للكتاب المدرسي القديم، اهتمت بتحديد المفاهيم([1]). ولذلك سنحتاج إلى ضبط مفهوم هذا المصطلح إلى الرجوع إلى الأدبيات التربوية.

وقد عرف مصطلح **(الوحدة)** Module بتعريفات متعددة منها:

1- «الوحدة: عبارة عن تنظيم متكامل للمنهج المقرر والطريقة التدريسية. إنها موقف تعليمي يحتوي على المادة العلمية، والأنشطة العلمية المرتبطة بها، وخطوات تدريسها»([2]).

[1] - انظر كمثال على ذلك "منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي" ، الصادر سنة 1996، عن قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية، مديرية التعليم الثانوي.

[2] - "معجم علوم التربية"، ص: 227.

2- «فئة من المواد المطبوعة التي توجه الطالب إلى اكتساب أهداف سلوكية معينة، والتي تشتمل على المعلومات الأساسية التالية: الأساس المنطقي، والأهداف، والموارد، والنشاطات، والتقويم»([1]).

3- «المجزوءة وحدة تعليمية يتم بناؤها حسب علم أو تقنية خاصة تغطي ثلاثين ساعة من التعليم. وليست الوحدة مشروعا لبرنامج، فهي تشكل كلا متماسكا»([2]).

وبذلك يظهر أن مفهوم **(الوحدة)** أو **(المجزوءة)** كما ورد في الأدبيات التربوية لا ينطبق على ما هو مستعمل من هذين المصطلحين داخل الكتب المدرسية؛ وذلك راجع في نظري إلى عدم تحديد المفهوم في الوثائق التربوية الصادرة عن الوزارة، وعدم تكوين لجن التأليف التكوين اللازم؛ الذي يؤهلهم للفهم الصحيح، والتوظيف الملائم.

وقد ورد المصطلحان معا بمعنى واحد في "**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**". فقد نصت المادة (106) منه على ما يلي:

«تتجه مراجعة البرامج والمناهج، نحو تحقيق الأهداف التالية:

أ- تعميق الأهداف العامة وتدقيقها بالنسبة لكل سلك وكل مستوى للتربية والتكوين في إطار الداعمة الرابعة من الميثاق، في صيغة مواصفات للتخرج ومؤهلات مطابقة لها؛

ب- تحقيق الجذوع المشتركة والجسور داخل نظام التربية والتكوين، وبين هذا الأخير والحياة العلمية؛

ج- صياغة أهداف تكميلية وتجديدها وتحليلها بما يستجيب لحاجات المتعلمين، ومتطلبات الحياة المعاصرة، وبما ينتظره الشركاء من التربية والتكوين؛

د- مراعاة المرونة اللازمة للسيرورة التربوية، وقدرتها على التكيف وذلك:

---

[1] - م. س.، ص: 227.
[2] - "موسوعة الكفايات"، الحسن اللحية. ص: 239.

- أولا: بتجزيئ المقررات السنوية إلى وحدات تعليمية يمكن التحكم فيها على مدى فصل بدل السنة الدراسية الكاملة إلا عند الاستحالة؛
- ثانيا: الحفاظ على التمفصل والانسجام الإجمالي لكل برنامج ، مع مراعاة الأهداف المميزة لكل مرحلة من مراحل التعليم والتعلم التي يعنيها.

ه- وضع برنامج يعتمد نظام الوحدات المجزوءة؛ انطلاقا من التعليم الثانوي، لتنويع الاختيارات المتاحة، وتمكين كل متعلم من ترصيد المجزوءات التي اكتسبها؛

و-توزيع مجمل الدروس ووحدات التكوين والمجزوءات من التعليم الأولي إلى التعليم الثانوي على ثلاثة أقسام متكاملة...».

وقد نصت التوجيهات التربوية على ما يلي: «ابتداء من سلك التعليم الثانوي التأهيلي عرفت مادة التربية الإسلامية تغيرا كبيرا وجوهريا عما كانت تعرف به من قبل الإصلاح؛ حيث انتقلت من الاشتغال بالمكونات إلى العمل بالمجزوءات/ الوحدات»([1]).

3- الكفاية النوعية

الكفاية النوعية حسب توظيفها في الكتاب المدرسي هي: مجموعة من الأهداف المعرفية، والمهارية، والسلوكية التي يرجى تحقيقها من خلال مجموع دروس الوحدة.

4- أهداف الدرس

وهي مجموعة من التعلمات المعرفية، أو المهارية، أو السلوكية التي يرجى حصولها بعد الانتهاء من الدرس.

[1] - "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، ص:9.

5- الدرس النظري

وقد تعرضت **(التوجيهات التربوية)** لخصائص الدرس النظري من خلال ثلاثة مستويات:

➢ المستوى الأول: مفهوم الدرس النظري.

و«هو محطة يكتسب فيها المتعلم(ة) المصطلحات، والمفاهيم، والتعاريف، والقيم الأساسية التي تمكنه من الإحاطة بالأبعاد النظرية لموضوع الدرس؛ من أجل حل الإشكالية المؤطرة له. كما يعتبر محطة أولية للتأسيس الفعلي لأشغال حصص الأنشطة والتطبيقات»([1]).

➢ المستوى الثاني: أهداف الدرس النظري

يروم الدرس النظري تحقيق الأهداف التالية:

«- تقديم المعارف الأساسية لدروس الوحدة من زوايا متعددة.
- عرض التعريفات والقواعد والمبادئ الأساسية المرتبطة بالوحدة.
- تأصيل المفاهيم والقيم المتضمنة في الدروس»([2]).

➢ المستوى الثالث: التوجيه الخاص باشتغال المدرس

في هذا المستوى يشترط أن تكون:

«- المعرفة وظيفية، قابلة للتعبئة في وضعيات تعلمية مرتبطة بالمتعلم وواقعه.
- وظيفية النصوص من أجل تنمية مهارات: الفهم، التحليل، الاستدلال، الاستشهاد...
- تغليب الاشتغال بالمفاهيم النسقية- وتحديد العلاقات فيما بينها- على عرض الحقائق الجزئية الكثيرة غير المترابطة»([3]).

---

[1] - "التوجيهات التربوية"، ص: 9.
[2] - "التوجيهات التربوية"، ص: 9.
[3] - م .س. ص: 9.

6- التطبيقات

الملاحظ من خلال "**التوجيهات التربوية**" استعمال مصطلح (**التطبيقات**) بدل (**الدرس التطبيقي**)؛ وذلك حتى يوضع هذا (**النشاط التعلمي**) في إطاره الحقيقي. على اعتبار أنه نشاط تابع للدرس النظري، وليس نشاطا مستقلا. في حين عبر عنه في الكتب المدرسية للمادة: بالدرس التطبيقي؛ إذ صار قسيما للدرس النظري وليس تابعا له. وهكذا بدل أن نتحدث عن اثني عشر درسا في كل سنة من سنوات السلك الثانوي، صار الأمر في الواقع يتعلق بأربع وعشرين درسا.

وقد تعرضت "**التوجيهات التربوية**" لخصائص التطبيقات من خلال ثلاثة مستويات:

➢ المستوى الأول: مفهوم التطبيقات

و«هي مجموعة من الأعمال يشتغل فيها المتعلم على دعامات بيداغوجية (نصوص شرعية وفكرية، وإحصاءات، وصور، ومبيانات...؛ لترسيخ المفاهيم، والقواعد، والأحكام الأساسية المكتسبة في الدرس النظري، واستثمارها وتوظيفها في وضعيات جديدة»([1]).

➢ المستوى الثاني: الأهداف

تروم التطبيقات تحقيق الأهداف التالية:

«- ترسيخ القيم والمواقف والسلوكات المكتسبة في الدرس النظري وتعزيزها.
- تنمية القدرة على تحليل النصوص الشرعية، واستنباط الأحكام منها.
- تنمية القدرة على استخراج القيم واستدماجها، وتمثل المواقف الشرعية وتوظيفها»([2]).

---

[1] - م. س.، ص: 9.
[2] - م. س.، ص: 10.

➢ المستوى الثالث: التوجيه الخاص باشتغال المدرس

ينبغي أن يحرص المدرس في التطبيقات على ما يلي:

«– ضرورة اشتغال حصة التطبيقات على قضية محورية واحدة تمس جوهر الدرس النظري؛
– وظيفية النصوص – موضوع الحصة التطبيقية– بحيث تكون قصيرة وذات معنى بالنسبة للمتعلم؛
– اشتغال كل حصة تطبيقية على مهارات محددة ومتنامية، ذات بعد بنائي»([1]).

7– الأنشطة

تعرضت "**التوجيهات التربوية**" لـ(**الأنشطة**) من خلال ثلاثة مستويات:

➢ المستوى الأول: المفهوم

الأنشطة: «مجموع الأعمال والإنجازات التي يقوم بها المتعلم(ة) ضمن فريق عمل– أو فرديا في حال تكليفه بمهمة في مشروع جماعي– تنظمها أهداف موجهة لعمل الفريق، وتفضي إلى إنتاج عمل محسوس، يكون مرتبطا بالقضايا التي ينفتح عليها الدرس النظري والتطبيقات، ويمكن جعله موضوعا لتقويم مجموعات العمل وإنتاجها (ملفات فردية وجماعية)»([2]).

➢ المستوى الثاني: الأهـــداف

تهدف الأنشطة إلى تحقيق الأهداف التالية:

«– تنمية القدرة على العمل الجماعي؛
– تنمية القدرة على تحليل الواقع، ومناقشته، وتقويمه؛

[1] - م. س.، ص: 10.
[2] - "التوجيهات التربوية"، ص: 10.

- تنمية الفضول العلمي، والبحث عن مصادر المعلومات؛ من أجل تنمية الثقة بالذات، وحسن التواصل مع الآخر؛
- تدريب المتعلم على الإنتاج والإبداع»([1]).

➢ المستوى الثالث: التوجيـــه

ينبغي أن يراعي المدرس في الأنشطة:

«- ملامسة القضايا لواقع المتعلمين واهتماماتهم؛
- ملاءمة النشاط وتوجيهه بإنتاج مادي/ملموس قابل للتقويم؛
- إشراك جميع المتعلمين في الأنشطة: إعدادا، وإنتاجا، وتقييما»([2]).

8- القـــيـــــم

يستمد هذا المصطلح مكانته الأساسية ضمن المصطلحات الأساسية من جهتين اثنتين:

- الأولى: من جهة أنه أحد المصطلحين الاثنين المكونين للمدخل الذي تم اعتماده للإصلاح التربوي؛ وهو (**مدخل الكفايات والقيم**).
- الثاني: من جهة المجال الذي تشتغل عليه مادة التربية الإسلامية. فهي مادة حاملة للقيم بالأصالة.

وقد نص (**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**) في الفصل الأول من المرتكزات الثابتة على ما يلي:

«يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع»([3]).

---

[1] - م. س.، ص: 10.
[2] - م. س.، ص: 10.
[3] - "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، الفصل 1، ص: 9.

وقد تم تحديد أربعة مصادر للقيم من خلال "**الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر**"؛ وهي:

1- قيم العقيدة الإسلامية.
2- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
3- قيم المواطنة.
4- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية([1]).

❁ القسم الثاني: المفاهيم الثانوية

هذه المفاهيم صنفناها ضمن المفاهيم الثانوية؛ على اعتبار أنها توجد في بعض الكتب ولا توجد في أخرى، وإن كانت هذه المفاهيم أساسية في الكتب التي وظفت فيها.

1- قضية الوحدة

هذا المصطلح لم يستعمل في مقرري الجذع المشترك لمادة التربية الإسلامية؛ سواء في **(الرحاب)** أو في **(المنار)**، لكنه وظف بشكل واضح وقوي في مقررات السنة الأولى والثانية من سلك الباكلوريا.

و(قضية الوحدة): هي المشكلة الأساسية التي تعالجها دروس المجزوءة أو الوحدة.

وقد عبر عن هذا المصطلح بتعبيرات مختلفة تأتي حسب الشكل التالي:

1. في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى من سلك الباكلوريا ⇦ القضية الأساسية
2. منار التربية الإسلامية السنة الأولى من سلك الباكلوريا ⇦ القضية المؤطرة للوحدة

[1] - "الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج والبرامج التربوية وبرامج تكوين الأطر"، ص: 3.

3. في رحاب التربية الإسلامية السنة الثانية من سلك الباكلوريا ⇦ قضية الوحدة

4. منار التربية الإسلامية السنة الثانية من سلك الباكلوريا ⇦ القضية المؤطرة للوحدة.

2- الامتدادات

ورد هذا المصطلح في كتاب: "منار التربية الإسلامية" للجذع المشترك، وورد في كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية) للجذع المشترك مقرونا بمصطلح "التقاطعات".

وورد مقرونا كذلك بهذا المصطلح على سبيل العطف في كتاب "منار التربية الإسلامية" للسنة الأولى من سلك الباكلوريا.

وورد أيضا في كتاب: "منار التربية الإسلامية"، وكتاب: (في رحاب التربية الإسلامية) للسنة الثانية من سلك الباكلوريا.

ويراد بهذا المصطلح من خلال الكتب المذكورة بثلاثة معان:

- الأول: علاقة الدروس فيما بينها في مادة (التربية الإسلامية)؛ سواء في نفس المستوى، أو في مستويات أخرى.
- الثاني: علاقة المجزوءة أو الدرس بمجزوءات أو دروس في مختلف المواد الأخرى. وقد يعبر عن هذه العلاقة أيضا بمصطلح (التقاطعات).
- الثالث: تمثل التعلمات المدرسة على مستوى الحياة العامة.

3- المشروع

سبق أن عرفناه في المحور المتعلق بـــ(طرق التدريس).

4- الوضعية المشكلة

سبق تعريفها في المحور المتعلق بـــ(طرق التدريس).

5- الدعامات

هي مجموعة من النصوص الشرعية، والفكرية، والإحصاءات، والصور، ومبيانات، وسائر الوسائل البيداغوجية الأخرى التي تعين على ترسيخ المفاهيم، والقواعد والأحكام الأساسية. وقد ورد هذا المصطلح كثيرا في كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية) للسنة الثانية من سلك الباكلوريا.

تاسعا: الخطوات الديداكتيكية لبناء المجزوءات والدروس في مختلف الكتب المدرسية

سنقف في هذا المحور على الخطوات الديداكتيكية المتبعة في مختلف الكتب المدرسية لـــ(مادة التربية الإسلامية) في السلك الثانوي التأهيلي. وفق الشكل التالي:

★ أولا: مستوى الجزع المشترك

1- كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية)

على مستوى المدخل الذي استغرق من الصفحة الثانية إلى الصفحة الثامنة تضمن العناصر التالية:

1.1- المقدمة.

2.1- الكفايات الأساسية.

3.1- من أجل استثمار أفضل للكتاب: وفي هذا العنصر تقدم جميع التوجيهات للأستاذ والمتعلم من أجل التوظيف الجيد للكتاب المدرسي.

4.1- محتويات الوحدة.

5.1- الكفايات النوعية.

6.1- المكتسبات السابقة: وفيه تتم الإشارة إلى الوحدات والدروس التي لها علاقة بما يدرس في الجذع المشترك.

7.1- الامتدادات والتقاطعات؛ وفي هذا العنصر تتم الإشارة إلى العلاقة الموجودة بين دروس الوحدة الأولى، ودروس الوحدة الثانية من الجذع المشترك.

8.1- تقاطعات مع المواد الأخرى. وفي هذا العنصر تتم الإشارة إلى تقاطعات مادة (التربية الإسلامية) في الجذع المشترك مع باقي مجزوءات ودروس المواد الأخرى.

أما على مستوى بناء الدروس؛ فيمكن أن نتتبع ذلك على ثلاثة مستويات:

➢ المستوى الأول: الدرس النظري

يتكون الدرس النظري من العناصر التالية:

1- عنوان الدرس.
2- أهداف الدرس.
3- **أفكر وأقترح:** يتم من خلال هذا العنصر الانطلاق من وضعية عبارة عن نص مذيل بسؤال أو أكثر؛ يدفع المتعلمين إلى التفكير والاقتراح. وهي مرحلة تهدف إلى التحفيز وإشراك الفئة المستهدفة.
4- عنوان المحور الأول:

1.4- أبني تعلماتي. ويتكون من ثلاثة عناصر:

أ- أقرأ وأتدبر. وفيه يتم الانطلاق من نصوص قرآنية، أو حديثية، أو قرآنية وحديثية.

ب- **أتعرف المفاهيم الأساسية.** وفيه يتم شرح الكلمات الأساسية في المحور؛ سواء من حيث اللغة، أو من حيث الاصطلاح.

ج- **أركب استنتاجاتي.**

2.4- أستثمر تعلماتي. وفيه ثلاثة عناصر:

أ- **أقرأ التحليل.**

ب- **أستخرج** الأفكار الأساسية.

ج- **أركب** استنتاجاتي.

ويختم المحور الثاني بعنصرين اثنين لا يذكران في المحور الأول هما:

3.4- أقوم تعلماتي.

4.4- أثري تعلماتي. وفيه يكلف المتعلمون بإنجاز مهام خارج الفصل.

➢ المستوى الثاني: الدرس التطبيقي

1- عنوان الدرس.
2- أهداف الدرس.
3- نص الانطلاق.

ويتكون الاشتغال على هذا النص من الخطوات التالية:

1- أفهم، 2- أحلل، 3- أرتب وأقوم، 4- أطبق في وضعيات جديدة.

➢ المستوى الثالث: الأنشطة

1- مهمة النشاط.
2- أهداف النشاط.
3- وضعية الانطلاق.
4- مرحلة التصور والتحضير.
5- مرحلة جمع المعطيات.
6- مرحلة ترتيب المعطيات وتنظيمها.
7- مرحلة الاستثمار.

8- مرحلة التحضير للدرس النظري الموالي.

2- كتاب: "منار التربية الإسلامية"

يتكون مدخل الكتاب المدرسي الذي يستغرق من الصفحة الثالثة إلى الصفحة الثانية عشرة ما يلي:

1- المقدمة.

2- **كيف أستعمل كتابي.** وفيه قدمت التوجيهات لكيفية التعامل مع الدرس في مستوياته الثلاثة.

3- **الكفايات الأساسية.**

4- **عنوان المجزوءة الأولى،** ومدخل عبارة عن نص بدون عنوان؛ فيه توطئة عامة لدروس المجزوءة.

5- **عناوين دروس المجزوءة الأولى.**

6- **الكفايات النوعية** المستهدفة.

7- **التعلمات السابقة،** وفيه تتم الإحالة على عناوين الدروس من السلك الثانوي الإعدادي التي لها علاقة بدروس الوحدة.

8- **الامتدادات،** وفيه تتم الإشارة إلى علاقة دروس المجزوءة الأولى بدروس المجزوءة الثانية، ثم علاقة دروس المجزوءتين بمختلف مجزوءات ودروس المواد الأخرى.

أما بناء الدروس داخل هذا الكتاب؛ فيمكن أن نقسم الكلام عنه من خلال ثلاثة مستويات:

➢ المستوى الأول: الدرس النظري

1- عنوان الدرس.

2- أهداف الدرس؛ وتم التعبير عنها بفعلين اثنين: "أكتسب" و"أتمثل".

3- **أنطلق**؛ وفيه يتم الانطلاق من نص يطرح المشكلة التي يعالجها الدرس.

أما على مستوى الخطوات التي تتعلق بجوهر الدرس؛ فتتكون مما يلي:

1- **أقرأ وأستوعب.** وفيه يتم الانطلاق من نص قرآني، أو حديثي. ويتضمن هذا العنصر مرحلتين:

أ- أتعرف مدلولات الألفاظ والعبارات.

ب- أستخرج مضامين النص.

2- **أحلل وأناقش.** وفيه يتم تحليل مضمون النص، ومناقشة القضايا؛ للوصول إلى بناء المفاهيم، واستنتاج الأحكام.

3- **أبني.** في هذه المرحلة؛ يتم ترتيب المفاهيم والأحكام التي تم استخراجها في المرحلة السابقة؛ حتى يتم الخروج بالمفاهيم الكلية النسقية.

4- **أستثمر وأوظف.** وفيه يتم توظيف التعلمات المكتسبة في وضعيات جديدة. ويتكون هذا العنصر من مرحلتين:

أ- أستثمر.

ب- أوظف.

5- **أقوم** مكتسباتي.

6- **ادعم:** صيغ معرفية واستنتاجات أو خلاصات؛ لترشيح المكتسبات الجديدة وتثبيتها.

7- **أمارس:** وفيه يتم تحول التعلمات إلى مواقف وسلوكات في الحياة العامة.

8- **أستعد:** وفيه يتم الاستعداد للدرس الموالي.

يلاحظ أن هذا الكتاب لم يتعمد صيغة المحاور في بناء الدرس كما هو الشأن في الكتاب السابق.

➢ المستوى الثاني: الدرس التطبيقي

يتكون هذا الدرس من الخطوات التالية:

1- **العنوان:** فيما يتعلق بالعنوان؛ يتم المحافظة على عنوان الدرس النظري.

2- **الأهداف:** تم التعبير عن أهداف الدرس بمصطلحين اثنين: "القدرات والمهارات المستهدفة".

وهنا يظهر اضطراب كبير، وخلط بين المفاهيم؛ إذ إن "القدرة" أو "المهارة" لا يمكن أن تبنى من خلال حصة واحدة. ومن جهة أخرى؛ فإن المهارة شاملة للقدرة؛ لأن القدرة تتطور بالممارسة لتصبح مهارة.

أما الخطوات الإجرائية للدرس؛ فتنجز من خلال ما يلي:

1- **أقرأ:** نشاط ينطلق من نص قرآني أو حديثي.

2- **أشرح:** نشاط يتعلق بشرح الكلمات الغريبة في النص.

3- **أحلل:** يؤطر هذا النشاط من خلال مجموعة من الأسئلة التي توجه المتعلم نحو تحليل مضامين النص.

4- **أركب:** نشاط يتعلق باستنتاج الأحكام، وتكوين القيم من خلال مضامين النص.

5- **أتمرن:** نشاط يتعلق بالتدريب واكتساب المهارات من خلال تمارين وأنشطة.

وأما الخطوات الإجرائية لـــ(النشاط)؛ فتنجز حسب العناصر التالية:

بعد ذكر الأهداف المرتقبة من النشاط:

1- **أبحث**	3- **أعد**	5- **أنجز**
2- **أجمع**	4- **أنظم**	6- **أزور**

ومما امتاز به كتاب "منار التربية الإسلامية" على كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية) في الأنشطة أنه ذكر مراحل الأنشطة مقرونة بالطريقة الإجرائية التي تبين كيفية الإنجاز.

★ ثانيا: مستوى الأولى باكلوريا

1- كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية)

تضمن المدخل الذي استغرق من الصفحة الثالثة إلى الصفحة الحادية عشرة العناصر التالية:

1. المقدمة.
2. كيف أستعمل كتابي.
3. العُدَّة المنهجية.

بالإضافة إلى عنصر: "كيف أستعمل كتابي" تم الوقوف في هذا العنصر على الخطوات المنهجية المتبعة في الدرس في مستوياته الثلاثة.

4. الكفايات.
5. الكفايات النوعية للمنهاج المتعلق بالسنة الأولى باك.
6. القيم والكفايات. وإن كان العنوان في الكتاب جاء بلفظ واحد هو: الكفايات.
7. الكفايات النوعية الخاصة بالوحدة الأولى.
8. التقاطعات: أي تقاطعات المادة مع المواد الأخرى.
9. المكتسبات السابقة؛ سواء في السلك الثانوي الإعدادي أو الجذع المشترك.
10. القضية الأساسية للوحدة.
11. التصميم العام للدروس النظرية، والتطبيقات، والأنشطة.
12. التوزيع الدوري للوحدة.

13. المفاهيم الأساسية للوحدة.

أما فيما يتعلق بالخطوات المتبعة في الدروس؛ فيمكن أن نقسم الكلام فيها إلى ثلاثة مستويات.

➢ المستوى الأول: الدرس النظري

يتكون مدخل الدرس النظري من الخطوات التالية:

1- عنوان الدرس.
2- أهداف الدرس.
3- الإشكالية (بسط عناصر الإشكالية- صياغة الفرضيات).

أما الخطوات الإجرائية للدرس؛ فتتكون من:

1- **أستقرئ النصوص الشرعية وأحلل**؛ وذلك من خلال:
   أ. **أقرأ وأتدبر** عبر توظيف القاموس، والربط بين المفاهيم.
   ب. **أتعرف وأكتسب**؛ من خلال بناء المفهوم بعد (تحليل) مكوناته، و(مناقشة) معانيه، و(توضيح) أبعاده.
2- **أحلل وأصنف**؛ وذلك من خلال مهارة (الاستدلال)، ومهارة (التمييز) والمقاربة بين مكونات المفهوم، أو بين المفاهيم عند التعدد، مع استعمال مهارة (التركيب).
3- **أستثمر وأوظف** ما اكتسبته في وضعيات جديدة.
4- **أستنتج**: وهي مرحلة تمكن المتعلم من تكوين المفاهيم العامة، والمبادئ، والأحكام الجامعة التي يمكن تمثلها وتطبيقها.
5- **امتدادات سلوكية**: توظيف التعلمات في المستوى السلوكي في الحياة العامة.

➢ المستوى الثاني: الدرس التطبيقي

يتكون (الدرس التطبيقي) من الخطوات التالية:

1- عنوان الدرس.
2- الأهداف.
3- **أربط وأوظف:** مدخل يحدد القضايا التي تشتغل بها التطبيقات.
4- **أثبت:** محطة تطبيقية لتثبيت مكتسبات الدرس النظري. ينطلق هذا العنصر من نص قرآني أو حديثي أو بشري؛ يفهم ويحلل مع الاسترشاد بالسياق، والعلاقة بين النصوص أو المفاهيم، والحصيلة التركيبية.
5- **أتدرب:** محطة تطبيقية لترجمة المكتسبات والتعلمات إلى إنجازات لتنمية المهارات. مع الاسترشاد بالتشخيص، والتخطيط، والتطبيق.
6- **أقوِّم.**

➢ المستوى الثالث: الأنشطة

1- الأهداف.
2- نوع النشاط – موضوع النشاط
3- الإشكالية.
4- التخطيط يحدد فيه (الموضوع- الخيارات- المقاصد- المحاور).
5- الإنجاز والاستثمار.
6- التقويم.
7- التطوير.

في العناصر الثلاثة الأخيرة يقدم الدرس تقنيات إنجاز النشاط.

2- كتاب: "منار التربية الإسلامية"

تضمن المدخل الذي استغرق من الصفحة الثالثة إلى الصفحة الحادية عشرة العناصر التالية:

1- المقدمة.
2- إرشادات تيسر لي استعمال كتابي.
3- أهداف منهاج مادة التربية الإسلامية في السنة الأولى باك.
4- القيم والكفايات في السنة الأولى من سلك الباكلوريا.
5- عنوان الوحدة مع التصميم العام لها.
6- القضية المؤطرة للوحدة.
7- خطاطة ناظمة لمفاهيم الوحدة.
8- القيم والكفايات المؤطرة للوحدة.
9- دروس الوحدة.
10- التعلمات السابقة.
11- الامتدادات والتقاطعات.
12- برنامج مادة التربية الإسلامية للدورة الأولى وتوزيعه.

أما على مستوى بناء الدرس؛ فيمكن أن نتبع ذلك على ثلاثة مستويات:

➢ المستوى الأول: الدرس النظري

1- عنوان الدرس.
2- الأهداف.
3- **أتأمل الوضعية المسألة**؛ وذلك حسب ما يلي:
   أ- أفترض الحلول المناسبة.
   ب- أتحقق من صحة الفرضيات التي انطلقت منها
4- **أقرأ وأتدبر**؛ من خلال قراءة وتدبر نصوص الانطلاق؛ وذلك حسب خطوتين اثنتين:
   أ- أغني رصيدي اللغوي والمفاهيمي.
   ب- أفكر وأربط.

5- **أتعرف وأستوعب المفاهيم،** والمعارف الجديدة؛ لتنمية القدرات والمهارات، واكتساب القيم، واتخاذ المواقف، وتشكيل السلوك.

6- **أستنتج الخلاصات** والأحكام للاحتفاظ بها.

7- **أستثمر المعارف** والمفاهيم الجديدة ضمن وضعيات جديدة.

8- **أقوم تعلماتي،** وأدعم مكتسباتي.

➢ المستوى الثاني: الدرس التطبيقي

1- عنوان الدرس.

2- الأهداف.

3- عنوان الدرس النظري.

4- **أتذكر وأربط؛** وذلك من خلال أسئلة تطرح على المتعلمين يتذكرون بها المكتسبات التعلمية المحققة في الدرس النظري.

5- **أقرأ وأتأمل** (نص الانطلاق).

6- **أستكشف** (القاموس + الفكرة العامة للنص).

7- **أحلل النص.**

8- **أركب.**

9- **أستنتج.**

10- **أتدرب.**

11- **أقوِّم تعلماتي.**

12- **أترجم تعلماتي إلى ممارسات ومواقف.**

➢ المستوى الثالث: الأنشطة.

1- عنوان النشاط.

2- عنوان الدرس النظري.

3- المنتوج: أي حصيلة النشاط.

4- بطاقة تقديم، وتتكون من ستة عناصر هي:

أ- التعريف د- الوسائل
ب- الأهداف هـ- التقنيات
ج- الموضوع و- الفضاءات التربوية

5- الحصة الأولى: خاصة بالإعداد للنشاط؛ وذلك من خلال التأطير، ووضع خطة العمل.
6- الحصة الثانية: خاصة بالإنجاز.
7- التقويم الذاتي.
8- أستعد (نشاط يستعد فيه المتعلم للدرس النظري الموالي).

✯ ثالثا: مستوى الثانية باكلوريا

1- كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية)

على مستوى المدخل الذي استغرق من الصفحة الثالثة إلى الصفحة الحادية عشرة، تضمن العناصر التالية:

1- المقدمة.
2- كيف أستعمل كتابي.
3- كفايات منهاج السنة الثانية من سلك الباكلوريا.
4- التوزيع الدوري لحصص تنفيذ برنامج التربية الإسلامية لمسلكي الآداب والعلوم الإنسانية.
5- التوزيع الدوري لحصص تنفيذ برنامج التربية الإسلامية للمسالك العلمية والتقنية.
6- عنوان الوحدة والكفايات النوعية المرتبطة بها.
7- التقاطعات.
8- المكتسبات السابقة.
9- دروس الوحدة.
10- الإطار المنهجي للوحدة، ويتضمن:

1.10- قضية الوحدة.
2.10- مشروع الوحدة.
3.10- أهداف المشروع.

11- خطاطة المهام، وتتضمن:

1.11- عناوين الدروس.
2.11- المهام المنتظرة من الدروس في مستوياتها الثلاثة.
3.11- المنتوج.
4.11- المشروع.
5.11- الاستثمار.

12- خطة الإنجاز (أي إنجاز المشروع).

13- خطاطة مفاهيمية (ناظمة لمفاهيم الوحدة).

أما على مستوى بناء الدروس؛ فيمكن أن نتتبع ذلك على ثلاثة مستويات:

➢ **المستوى الأول: الدرس النظري**

1- عنوان الدرس.

2- الأهداف.

3- مستوى التأطير المنهجي.

1.3- الوضعية (عبارة عن نصوص: قرآنية، أو حديثية، أو بشرية).
2.3- المشكلة.
3.3- المهمة الكلية.
4.3- خطة إنجاز المهمة في الدرس النظري.
أ- مهمة الدرس النظري.
ب- متطلبات الإنجاز.

4- **مستوى التأطير النظري:** أحلل وأناقش. تم تقسيم المحتوى في هذا العنصر إلى محاور مرقمة، وإن لم يستعمل الكتاب لفظ (محور). يتضمن كل محور:

1.4- المحتوى المعرفي.

2.4- المهمة التي يقوم بها المتعلم.

3.4- توظيف المكتسبات.

4.4- التقويم، وإنجاز المهمة.

في آخر المحور هناك عناصر أخرى هي:

5- **مستوى التوظيف:** أستثمر وأوظف. وفيه ثلاثة عناصر:

1.5- الإنجاز.

2.5- الامتدادات.

3.5- الإعداد للدرس التطبيقي ضمن عنصر (أعد وأربط).

➢ المستوى الثاني: التطبيقات

1- عنوان التطبيقات.

2- عنوان الدرس النظري.

3- الربط بالوضعية (تنطلق من نص).

4- المهمة المقترحة للدرس التطبيقي.

ينطلق دائما الدرس التطبيقي من نصين: قديم وحديث. ولذلك تتم دراستهما من خلال:

أ- السياق.

ب- العلاقة.

ج- الحصيلة

5- خطة إنجاز المهمة.

6- المذكرة، وتتضمن:

1.6- المشروع.

2.6- المهمة الكلية.

3.6- مهمة الدرس النظري.
4.6- مهمة الدرس التطبيقي.
7- التقويم.
8- الربط والاستثمار.

➢ المستوى الثالث: الأنشطة

1- عنوان النشاط.
2- عنوان الدرس النظري.
3- الربط بالوضعية.
4- مهمة درس الأنشطة.
5- أدوات مساعدة على إنجاز المهمة.
6- وسائل تنفيذ المهمة.
7- المذكرة وفيها:
1.7- المشروع.
2.7- المهمة الكلية.
3.7- مهمة الدرس النظري.
4.7- مهمة درس الأنشطة.
8- الدعامات، وفيها جانب معرفي يتكون من: (الموضوع، المحاور، المصادر) وجانب تقني ويتكون من (المكونات، الشروط، الشكل).
9- حصة الإنجاز (عرض المنتوج)
10- التقويم

2- كتاب: "منار التربية الإسلامية"

على مستوى المدخل الذي استغرق من الصفحة الثالثة إلى الصفحة الثامنة عشرة تضمن العناصر التالية:

1- المقدمة.
2- إرشادات تيسر لي استعمال كتابي.
3- القيم والكفايات والقدرات والمهارات في السنة الثانية من سلك الباكلوريا.
4- برنامج السنة الثانية من سلك الباكلوريا.
5- التوزيع الدوري للبرنامج: **1**- مسلك الآداب.
6- التوزيع الدوري للبرنامج: **2**- مسلك العلوم الإنسانية.
7- التوزيع الدوري للبرنامج: **3**- مسالك العلوم والتكنولوجيا والفنون.
8- تنظيم حصص الأنشطة والتقويم والدعم.
9- مشروع البرنامج.
10- عنوان الوحدة – التصميم العام للوحدة.
11- القضية المؤطرة للوحدة.
12- دروس الوحدة.
13- الكفايات النوعية.
14- القدرات المستهدفة.
15- المهارات الأساسية.
16- القيم المتضمنة.
17- التعلمات السابقة.
18- الامتدادات.
19- خطاطات ناظمة لمفاهيم الوحدة.
20- مشروع الوحدة، ويتضمن:
    1.20- فكرة المشروع.
    2.20- أهداف المشروع.
    3.20- مدة الإنجاز.
    4.20- الوسائل اللازمة لإنجاز المشروع.

5.20- عمليات تنفيذ المشروع.
6.20- خطة تنفيذ المشروع.
7.20- تقويم المشروع.

21- شبكة مهمات الدروس النظرية والتطبيقات والأنشطة للوحدة.

أما على مستوى بناء الدروس؛ فيمكن أن نتتبع ذلك على ثلاثة مستويات:

➢ المستوى الأول: الدرس النظري

1- عنوان الدرس.
2- الأهداف.
3- **أراقب خطوات مشروعي:** أتفقد ما أنجزت/ أراجع المستندات والوثائق.
4- **أتأمل الوضعية** / المشكلة.
5- **أتدبر وأدرس** (نصوص الانطلاق).
6- **أبني تعلماتي.**
7- **أستنتج وأستثمر.**
8- **أقوم تعلماتي.**
9- **أدعم مكتسباتي.**
10- **أستعد** (للدرس الموالي)

➢ المستوى الثاني: التطبيقات

1- عنوان درس التطبيقات.
2- الأهداف.
3- عنوان الدرس النظري.
4- **الربط.**
5- **أقرأ وأستوعب** (النص: موضوع الانطلاق).
6- **أحلل النص.**
7- **أركب.**

8- **أستنتج.**
9- أتدرب.
10- **أترجم تعلماتي إلى سلوك.**
11- **أقوم تعلماتي ومكتسباتي.**
12- **أستعد.**

➢ المستوى الثالث: الأنشطة

1- عنوان النشاط.
2- عنوان الدرس النظري.
3- نوع النشاط.
4- البطاقة التوجيهية للنشاط؛ وفيها:
   1.4- الأهداف.
   2.4- الاختبارات.
   3.4- مصادر البحث.
   4.4- المنتوج.
5- حصة الإعداد والتحضير.
6- حصة الإنجاز والتقديم.
7- التقويم الذاتي.
8- استثمار المنتوج.
9- أستعد (للدرس النظري الموالي).

خلاصات عامة

عند المقارنة بين الكتب المدرسية لـــ(مادة التربية الإسلامية) للسلك الثانوي التأهيلي على (المستوى الديداكتيكي)؛ يتبين ما يلي:

1- بالنسبة لمدخل الكتب المدرسية؛ وقفت جميعها على العناصر الديداكتيكية التالية:

أ- كيفية استعمال الكتاب المدرسي على مستوياته الثلاثة: (الدرس النظري- التطبيقات- الأنشطة).

ب- الكفايات الأساسية للمنهاج.

ج- الكفايات النوعية؛ سواء للبرنامج، أو للمجزوءة.

د- الامتدادات والتقاطعات.

ه- بعض الكتب اهتمت بذكر القضية المؤطرة للوحدة.

و- بعض الكتب أغفلت ذكر القيم مع اتفاقها بذكر الكفايات.

ز- الاهتمام بذكر المفاهيم الأساسية للوحدة في شكل خطاطة.

2- على مستوى بناء الدروس النظرية؛ هناك شبه توافق على الخطوات والإجراءات الديداكتيكية. ويتبين ذلك من خلال مايلي:

1.2- مستوى الجذع المشترك

المراحل	كتاب: "في رحاب التربية الإسلامية	كتاب: "منار التربية الإسلامية"
1-	أفكر وأقترح	أنطلق
2-	أبني تعلماتي	أقرأ وأستوعب
3-	أستثمر تعلماتي	أحلل وأناقش
4-	أقوم تعلماتي	أبني
5-	أثري تعلماتي (خارج الفصل)	أستثمر وأوظف
6-		أدعم
7-		أمارس
		أستعد

2.2- السنة الأولى باك

المراحل	كتاب: "في رحاب التربية الإسلامية	كتاب: "منار التربية الإسلامية"
-1	أتأمل الإشكالية	أتأمل الوضعية
-2	أستقرئ وأحلل	أقرأ وأتدبر
-3	أتعرف وأكتسب	أتعرف وأستوعب
-4	أنمي مهاراتي	أستنتج
-5	أقوم	أستثمر
-6		أقوم

3.2- السنة الثانية باك

المراحل	كتاب: "في رحاب التربية الإسلامية	كتاب: "منار التربية الإسلامية"
-1	الوضعية المسألة	أتأمل الوضعية
-2	أحلل وأناقش	أبني تعلماتي
-3	التوظيف	أستنتج وأستثمر
-4	التقويم	أقوم تعلماتي
-5	أستثمر وأوظف	أدعم

3- عندما نقارن الكتب الجديدة بالكتب القديمة على مستوى (البناء الديداكتيكي)؛ فإننا نلاحظ أن الكتب القديمة اهتمت فقط بعرض المعرفة والمضامين دون الاهتمام بـــ(البناء الديداكتيكي)، و(الخطوات المنهجية للدرس). فالدرس في الكتب القديمة كان يبنى على الطريقة التالية:

1. **عنوان الدرس.**
2. **الأهداف العامة للدرس.**
3. **المدخل (نص بدون عنوان، أو بناء).**
4. **عنوان المحور.**
5. **النص.**
6. **الشرح اللغوي والاصطلاحي.**

7. **ثم بعد ذلك يأتي التحليل بدون ذكر عنوان هذه الخطوة.**
8. **التقويم المرحلي.**

وعند نهاية المحور الأخير نجد: التقويم المرحلي، والتقويم النهائي([1]).

4- الاهتمام أكثر في الكتب المدرسية الجديدة ببناء المهارات والقيم بجانب المعارف.

5- من الإضافات الجديدة والمتميزة للكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي اعتماد التقسيم الثلاثي للدرس عبر مراقيه الثلاثة: (نظري – تطبيقات – أنشطة).

6- اهتمام الكتب الجديدة ولو على المستوى النظري بـ**(التعلم)** بدل التركيز على **(التعليم)**، وإن كان دور الأستاذ داخل الفصل ما زال يركز على (التعليم) بدل (التعلم). وذلك راجع في نظري إلى عدم مواكبة (التكوين المستمر) للأساتذة للإصلاح البيداغوجي الجديد.

إن من الأخطاء الكبيرة التي وقع فيها الإصلاح الجديد تركيزه على تغيير البرامج وتحسينها في غياب تام لتأهيل الموارد البشرية التي عليها يقوم أمر الإصلاح والتجديد. فلا إصلاح بدون مشاركة الأستاذ؛ انطلاقا من إشراكه في الاستشارات، والأخذ برأيه من خلال تقارير (المجالس التربوية)، ووصولا إلى إشراكه في التأليف، ودورات التكوين المستمر حسب استراتيجية واضحة ودقيقة؛ تراعي مواطن الضعف التي يشكو منها الكثير من الأساتذة.

[1] - انظر كتاب التربية الإسلامية السنة الثالثة الثانوية.

عاشرا: الخصائص الديداكتيكية للكتب المدرسية الجديدة

سنتعرض للخصائص الديداكتيكية للكتب المدرسية الجديدة لـــ(مادة التربية الإسلامية) بالسلك الثانوي التأهيلي؛ من خلال العناصر التالية:

❋ أولا: على مستوى الكفايات الأساسية للبرنامج يلاحظ اختلاف العبارات والألفاظ المعبرة عن هذه الكفايات بين الكتب المدرسية، وكذا من حيث الاختصار والتطويل. إذ كان من المفروض أن تكون هذه الكفايات الأساسية موحدة من حيث المضمون والشكل. وقد استعملت مصادر متنوعة نوردها حسب الشكل التالي:

☆ الجذع المشترك

في رحاب التربية الإسلامية		منار التربية الإسلامية	
المصدر	عدد الورود	المصدر	عدد الورود
ترسيخ	1	استيعاب	3
تمكين	1	توظيف	2
تنمية	2	اكتساب	1
استثمار	1	تعميق	1
تدريب	2	التمكن	3
تعزيز	1	ترسيخ	2
انفتاح	1		
اندماج	1		

☆ السنة الأولى باك

في رحاب التربية الإسلامية		منار التربية الإسلامية	
المصدر	عدد الورود	المصدر	عدد الورود
– تعميق	1	– استيعاب	1
– التمكن	1	– توظيف	1
– تقوية	1	– استثمار	1
– القدرة	1	– الارتقاء	1
– تطوير	1	– تعميق	1
		– التمكن	1
		– القدرة	1

ما يميز كتاب: (منار التربية الإسلامية) للسنة الأولى من سلك الباكلوريا على هذا المستوى أنه ذكر أهداف المنهاج في هذا المستوى، ثم ذكر القيم حسب أنواعها المذكورة في (الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية)، ثم بعد ذلك ذكر الكفايات حسب أنواعها المذكورة كذلك في الوثيقة المذكورة. أما ما يميز كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية) في صياغة الكفايات الوضوح والدقة والاختصار؛ إذ لم يتجاوز عددها خمس كفايات.

☆ السنة الثانية باك

في رحاب التربية الإسلامية	عدد المرات	منار التربية الإسلامية	عدد المرات
– معرفة	2	– معرفة	2
– تعزيز	1	– تعزيز	1
– تنمية	1	– تنمية	1
– اكتساب	2	– اكتساب	2
– توظيف	1	– توظيف	1
– بناء	1	– بناء	1
– إتقان	1	– القدرة	1
– القدرة	1	– تحديد	1
– تحديد	1	– التمييز	1

– التمييز	1	– التدرب	1
– التدرب	1	– التمكن	3
– التمكن	3	– الانفتاح	1
– الانفتاح	1	– إتقان	1

ما يلاحظ على هذين الكتابين في هذا المستوى التوافق التام على ذكر الكفايات المتعلقة بالبرنامج مضمونا وشكلا، مع فارق وحيد في العنوان الكبير الذي يشمل هذه الكفايات. ففي كتاب: **(في رحاب التربية الإسلامية)** تم التعبير عنها هكذا:**«كفايات منهاج السنة الثانية من سلك الباكلوريا»**.

وتم التعبير عنها في كتاب: **(منار التربية الإسلامية)** هكذا: **«الكفايات الأساسية»**. وقد تم في هذا الكتاب: إضافة **(الكفايات النوعية)**، و**(القدرات والمهارات)** التي ينميها منهاج السنة الثانية من سلك الباكلوريا. وكأن هناك فرقا بين **(الكفايات)** و**(القدرات)** و**(المهارات)**. إذ جعلت القدرات والمهارات قسيما للكفايات حسب الترقيم المثبت في الكتاب. وهذا أمر غريب؛ إذ المشهور في الأدبيات البيداغوجية أن **(الكفاية)** شاملة **(للقدرات)** و**(المهارات)**.

❋ ثانيا: على مستوى أهداف الدروس، والطبيقات، والأنشطة

سنبين ذلك من خلال المستويات؛ وذلك بتوظيف الجداول حسب الشكل التالي:

1- الجذع المشترك

1.1- كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية)

الدرس النظري				التطبيقات				الأنشطة			
الفصل	الوحدة 1	الوحدة 2	المجموع	الفصل	الوحدة 1	الوحدة 2	المجموع	الفصل	الوحدة 1	الوحدة 2	المجموع
يتعرف	6	7	13	يتعرف	5	3	8	يتمرن	8	1	9
يبدي	4	6	10	يستنتج	5	2	7	يعزز	2	4	6
يستنتج	2	4	6	يبدي	4	2	6	يقترح	2	2	4
يدرك	3	2	5	يدرك	1	4	5	يستخلص	2	2	4
يحلل	2	0	2	يعزز	0	4	4	يرسخ	2	1	3
يعزز	2	0	2	يربط	3	0	3	يستثمر	1	2	3
يحدد	1	0	1	يبني	1	0	1	يتعرف	2	1	3
يبرهن	1	0	1	يميز	1	1	2	ينمي	1	1	2
يستثمر	1	0	1	يحلل	1	0	1	يكتسب	0	2	2
يكتسب	1	0	1	يتشبع	1	0	1	يستنتج	0	1	1
يتقن	0	1	1	ينمي	0	1	1	يدرك	0	1	1
يقدر	0	1	1	يتمرن	0	1	1	يتدرب	1	0	1
يحدد	0	1	1	يصف	0	1	1	يبني	1	0	1
يبرز	0	1	1	يستشعر	0	1	1	يوسع	1	0	1
يصحح	0	1	1	يركز	0	1	1	يبرز	1	0	1
				يمتلك	0	1	1	ينظم	1	0	1
				يتبنى	0	1	1				
المجموع	15			المجموع	17			المجموع	16		

2.1- كتاب: "منار التربية الإسلامية"

الدرس النظري		التطبيقات		الأنشطة	
الفعل	عدد المرات	الفعل	عدد المرات	الفعل	عدد المرات
أكتسب	12	التدرب	7	التدرب	7
		استنتاج	5	التمرن	3
		استخراج	4	البحث	3
		التمييز	2	استخدام	2
		توظيف	1	الانفتاح	1

أتمثل	4	ترسيخ	1	إعداد	1
		اكتشاف	1	استثمار	1
		التمرن	1	تنمية	1
		تنمية	1	الارتباط	1
		المقارنة	1	الإسهام	1
		تحليل	1	الاعتماد	1
				اكتساب	1

إذا ما قارنا بين الأهداف المسطرة في كتابي (الجذع المشترك) يتبين ما يلي:

1- الاتفاق على تغليب الأهداف ذات العلاقة بالمجال المعرفي.

2- ضعف وضمور الأفعال ذات العلاقة بالمجال التربوي القيمي مع أن المادة حاملة للقيم بالقصد الأول.

3- إذا كان كتاب (المنار) قد اقتصر في الدروس النظرية على فعلين اثنين؛ فإن كتاب (الرحاب) قد وظف أفعالا متعددة بلغت خمسة عشر فعلا. وهناك الكثير من الأفعال وظفت مرة واحدة بلغت تسعة أفعال.

وهذا يدل – بعد النظر– أن الأهداف المعبر عنها بهذه الأفعال ليست ذات بعد تراكمي مرتبط بما قبله وما يأتي بعده. بل هي أهداف جزئية لها علاقة بدرس؛ تنتهي بانتهائه. وهذا ما كان في إطار (التدريس بالأهداف).

4- على مستوى التطبيقات؛ نجد الأهداف المعرفية على رأس القائمة وذلك في كتاب (الرحاب)؛ إذ بلغ عدد المرات التي وظف فيها فعل (يتعرف) ثمان مرات، في حين جاء فعل (يستنتج) في المرتبة الثانية. وبلغت الأفعال التي ذكرت مرة واحدة تسعة أفعال. وقد

احتل فعل **(يبدي)** المرتبة الثالثة بست مرات. وهو فعل ينتمي إلى المجال الوجداني، ويحتل المرتبة الأولى ضمن صنافة كراتول([1]).

أما كتاب **(المنار)** على مستوى التطبيقات؛ فقد احتل فيه مصدر **(التدرب)** المرتبة الأولى، وهو غائب نهائيا عن الأفعال الموظفة في كتاب: **(الرحاب)**. واحتل مصدر **(استنتاج)** و**(استخراج)** المرتبة الثانية والثالثة على التوالي. إن الأفعال أو المصادر التي لها علاقة وطيدة بالمهارات الفكرية الخاصة بـــ**(التحليل)** و**(الاستنباط)** غير قوية بالشكل المطلوب باستثناء فعل **(يستنتج)**. في حين جاء فعل **(يحلل)** ضامرا في الكتابين معا.

5- على مستوى الأنشطة احتل فعل **(يتدرب)** و**(يتمرن)** الصدارة. فقد جاء فعل **(يتمرن)** في **(الرحاب)** ثمان مرات. وورد فعل **(يتدرب)** مرة واحدة. في حين ورد مصدر **(التدرب)** في **(المنار)** سبع مرات، ومصدر **(التمرن)** ثلاث مرات. ولا أدري هل هناك ما يسوغ التفريق بين المصدرين.

قال ابن فارس في **"معجم مقاييس اللغة"**: «الدال والراء والباء الصحيح منه أصل واحد، وهو أن يُغرى بالشيء ويلزمه. يقال دَرِبَ بالشيء|: إذا لزمه ولصق به»([2]).

وقال في فعل (مرن): «والمَرِنُ: الحال والعادة. يقال ما زال ذاك مِرانه: أي حاله... وهو الأمر يمرُنُ عليه الإنسانَ: إذا اعتاده»([3]).

وقال ابن منظور في **"لسان العرب"**: «**ومرَّنه عليه فتمرّن: دربه فتدرب**»([4]).

---

[1] - انظر الفصل الأول: "الأهداف التربوية"، ص: 11.
[2] - "معجم مقاييس اللغة"، 274/2/ درب.
[3] - "معجم مقاييس اللغة"، 5/ 313/ مرن.
[4] - "لسان العرب"، 13/ 403/ مرن.

وبذلك يتبين أن التمييز بين (**التمرين**) و(**التدريب**) واستعمالهما متفرقين، وعدم الاقتصار بأحدهما على الآخر يدل على أن توظيف الأفعال أو المصادر في الأهداف لم يكن توظيفا دقيقا ناتجا عن معرفة جيدة بمعاني هذه الأفعال والمصادر. بل إن استعمال الكثير من الأفعال أو المصادر لمرة واحدة يدل على الاضطراب الشديد، وأن هذا التوظيف كان يحكمه الارتجال والعشوائية.

2- السنة أولى باك

2.1- كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية)

	الدرس النظري		التطبيقات		الأنشطة	
	الفعل	المجموع	الفعل	المجموع	الفعل	المجموع
	تحديد	8	تثبيت	7	التدرب	8
	تمييز	5	تنمية	2	تعرف	3
	تصنيف	3	توظيف	2	اكتساب	3
	تعديل	3	ترسيخ	2	إعداد	2
	اكتساب	4	تبني	2	التمكن	1
	تعريف	2	تعرف	2	إنتاج	1
	إبراز	2	تمييز	2	تأصيل	1
	استثمار	1	تطبيق	2	إثبات	1
	تنمية	1	تثمين	1	التفاعل	1
	البرهنة	1	تحليل	1	تحديد	1
	إثبات	1	مقارنة	1	تصريف	1
	اقتراح	1	تصنيف	1	ترسيخ	1
	تمثل	1	التدرب	1	–	–
	تطبيق	1	إعداد	1	–	–
			تعديل	1	–	–
			اقتراح	1	–	–
المجموع	**14**		**16**		**12**	

2.2- كتاب: "منار التربية الإسلامية"

	الدرس النظري		التطبيقات		الأنشطة	
	الفعل	المجموع	الفعل	المجموع	الفعل	المجموع
	أتعرف	10	أرسخ	6	التدرب	4
	أدرك	5	أصنف	4	التمرن	3
	أميز	4	أناقش	4	تنمية	3
	أستوعب	4	أميز	3	تعميق	3
	أكتسب	2	أكتشف	2	تحليل	2
	أكتشف	2	أتدرب	2	اكتساب	2
	أصنف	2	أتمرن	2	الانفتاح	2
	أضبط	1	أبني	2	توظيف	2
	أكون	1	أتمكن	1	المشاركة	2
	أقوي	1	أستوعب	1	ترسيخ	2
	أناقش	1	أقارن	1	تصنيف	1
	أتصرف	1	أبرز	2	تمييز	1
	أدبر	1	أنضبط	1	تضييق	1
			أربط	1	تعرف	1
					إنجاز	1
					مواكبة	1
					بيان	1
					إدراك	1
					تتبع	1
					التبادل	
المجموع	**13**		**14**		**20**	

عند المقارنة بين أهداف الكتابين؛ يتبين ما يلي:

1- غلبة الأهداف التي لها علاقة بالمجال المعرفي في الدروس النظرية.

2- ضعف الأهداف التي لها علاقة بالمجال الوجداني.

3- كثرة الأفعال أو المصادر الموظفة في صدر الأهداف؛ مما يدل مرة أخرى على أن توظيف هذه الأفعال أو المصادر لم يكن ضمن استراتيجية واضحة، وإنما كان التوظيف المرسل هو السائد الذي لا تحكمه ضوابط.

4- هناك أفعال أو مصادر تستعمل مرة واحدة، ثم تختفي بعد ذلك؛ كمصدر **(البرهنة)** مثلا. استعمل مرة واحدة في **(الرحاب)** في أحد **(الدروس النظرية)**، ثم لم يوظف بعد ذلك لا في **(التطبيقات)** ولا في **(الأنشطة)**.

5- في التطبيقات في كلا الكتابين احتل مصدر **(تثبت)** المرتبة الأولى من حيث عدد المرات في **(الرحاب)** يقابله فعل **(أرسخ)** في المنار؛ إذ كان هو الآخر على رأس قائمة الأفعال.

6- الأفعال أو المصادر التي لها علاقة بـ**(التحليل)** و**(الاستنتاج)** و**(الاستدلال)** جاءت ضعيفة وضامرة في **(التطبيقات)** في كل من الكتابين.

7- الاستمرار في استعمال أفعال أو مصادر لمرة واحدة في الكتاب المدرسي بكامله. وهذا يدل على استمرار العمل بالأهداف الإجرائية المستقلة التي لا علاقة لها بما قبلها ولا بما بعدها. إذ الأهداف في إطار **(التدريس الكفائي)** لا بد أن تكون في نسق يتطور باستمرار من الأدنى إلى الأعلى.

3- السنة الثانية باكلوريا

1.3- كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية)

ما يميز هذا الكتاب أنه اقتصر على ذكر الأهداف فقط في الدروس النظرية، وهذا في الحقيقة رجوع إلى الأصل؛ إذ إن **(التطبيقات)**، و**(الأنشطة)** تابعان للدرس النظري، ويدوران في فلكه؛ مضمونا وأهدافا. وقد جاءت المصادر الموظفة في الأهداف على الشكل التالي:

المصـــــدر	عــدد الــورود
تعرف	13
تصنيف	8
تحديد	6
استنباط	2
تميز	1
توظيف	1
تحليل	1
استخلاص	1
اكتساب	1
استثمار	1

2.3- كتاب: "منار التربية الإسلامية"

إذا كان كتاب: (الرحاب) قد اقتصر على ذكر الأهداف في (الدرس النظري)؛ فإن كتاب (المنار) عاد مرة أخرى إلى النهج الذي كان ساريا في مقررات الجذع المشترك والسنة أولى باك؛ حيث ذكر الأهداف؛ سواء في (الدرس النظري)، أو (التطبيقات)، أو (الأنشطة).

	الدرس النظري		التطبيقات		الأنشطة	
	الفعل	عدد المرات	الفعل	عدد المرات	الفعل	عدد المرات
	تعرف	10	ترسيخ	5	ترسيخ	4
	إدراك	9	إدراك	5	اكتساب	4
	استيعاب	6	استيعاب	4	التمكن	3
	اكتشاف	5	تصنيف	3	إدراك	3
	تحديد	2	التمييز	3	التمرن	4
	تمييز	1	استخلاص	2	التدرب	3
			اكتشاف	1	الاطلاع	2
			توظيف	1	استيعاب	2
			تطبيق	1	البحث	1
			التعمق	1	تطبيق	1
			المحافظة	1	تعميق	1
			مناقشة	1	التعامل	1
			اكتساب	1	ربط	1
					توسيع	1
المجموع		6		13		14

عند المقارنة بين الكتابين؛ يتبين ما يلي:

1- الأهداف التي لها علاقة بالجانب المعرفي تأتي في الصدارة؛ حيث وظف مصدر (**تعرف**) في (**الرحاب**) ثلاث عشرة مرة، ووظف في (**المنار**) عشر مرات.

2- عدد المصادر الموظفة في الدروس النظرية في كتاب (**المنار**) كانت قليلة ومركزة مقارنة بعدد المصادر الموظفة في (**الرحاب**)، وإن كان عدد المصادر المستعملة في (**التطبيقات**) و(**الأنشطة**) كثيرة.

3- الأهداف التي لها علاقة بالمجال القيمي السلوكي قليلة في (الرحاب) و(المنار)، مع أن المادة هي أصلا مادة للقيم بالأصالة.

4- تكرار بعض المصادر في المستويات الثلاثة للدرس، يدل على أن الأهداف المسطرة لا تتماشى مع طبيعة **(الدرس النظري)**، و**(التطبيقات)** و**(الأنشطة)** حسب ما هو مبين في **(دفاتر التحملات الخاصة)**، أو **(التوجيهات التربوية)**.

فإذا كان الهدف من **(التطبيقات)** هو:

«أ- ترسيخ القيم والمواقف والسلوكات المكتسبة في الدرس النظري وتعزيزها..

ب- تنمية القدرة على تحليل النصوص الشرعية واستنباط الأحكام منها.

ج- تنمية القدرة على استخراج القيم واستدماجه، وتمثل المواقف الشرعية وتوظيفها»([1]).

فعند النظر في الأهداف التي سطرت في التطبيقات من خلال كتاب (المنار) لا نجد أهدافا لها علاقة بما هو مذكور في **(دفتر التحملات)**. فالمصادر التي لها الصدارة هي: **(ترسيخ)** و**(إدراك)** و**(استيعاب)**. في حين لم يتكرر مصدر **(استخلاص)** إلا مرتين. أما الأهداف الدالة على تمثل المواقف الشرعية فقد سبق أن ذكرنا أنها منعدمة.

5- هناك العديد من المصادر كما سبق أن لاحظنا ذلك في المقررات السابقة – لا تذكر إلا مرة واحدة وهي (اكتشاف – توظيف – تطبيق – التعمق – المحافظة – مناقشة – اكتساب). وهذا يدل مرة أخرى أن توظيف هذه المصادر لم يكن ضمن استراتيجية

[1] - "دفتر التحملات الخاصة بالسنة الثانية باكلوريا"، ص: 6- 7.

واضحة وقاصدة، وإنما كان الارتجال والتوظيف العشوائي هو السمة الغالبة. إذ ربما ظن المؤلفون أن تنويع هذه المصادر قد يكون نقطة قوة، وهو في الواقع نقطة ضعف بينة.

6- فيما يتعلق بالتطبيقات؛ فإنه لمن الغرابة أن نجد مصدري **(تطبيق)** أو **(توظيف)** قد وظفا مرة واحدة.

7- ما معنى أن نجد مصدر **(ترسيخ)** يحتل الصدارة؛ سواء في **(التطبيقات)**، أو في **(الأنشطة)؟!**. إذ هذا يدل على أن ليس هناك فرق بين النشاطين، وهذا يخالف ما في **(دفتر التحملات)**، و**(التوجيهات التربوية)**.

❋ ثالثا: على مستوى القيم

بالرغم من أن الإصلاح التربوي الحالي اعتمد على مدخلي: **(القيم)** و**(الكفايات)**، وبالرغم من أن **(مادة التربية الإسلامية)** مادة حاملة للقيم بالأصالة؛ فإن مقررات المادة بالسلك الثانوي التأهيلي لم تهتم بالوقوف على نوع القيم المستهدفة في صدر الكتب المدرسية كما وقفت على **(الكفايات)** باستثناء كتابي **(المنار)** للسنة الأولى والثانية من سلك الباكلوريا.

ففي كتاب: **(منار التربية الإسلامية)** للسنة الأولى باك تم الوقوف على القيم التالية:

«تتوخى مادة التربية في هذا المستوى بناء القيم التالية وترسيخها:

1- قيم العقيدة الإسلامية، وتتمثل في:

- العفة التي هي قوة تحمي النفس والجوارح من الزلل والفاحشة.
- الاستخلاف في المال الذي هو ملك لله تعالى لا يملك الإنسان إلا التصرف فيه نيابة عنه سبحانه.
- الوفاء بالعقود التي تحمي المصالح والحقوق وتمنع المنازعات.

- الرضا والتسليم بأحكام الله تعالى وتشريعاته العادلة في نظام الإرث وغيره.

2- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وتتمثل في:

- التعارف بين بني الإنسان- المتميزين بالعقل وبطبعهم الاجتماعي- الناتج عن التواصل فيما بينهم.
- احترام الاختلاف في سياقات الحوار والمنافسة.
- الانفتاح والتواصل بين مختلف الحضارات، والثقافات، والشرائع.

3- قيـــم المـــواطـــنة، وتتمثل في:

- الاعتزاز بالهوية.
- الأمن والسلم الاجتماعيين.
- الأمان على الأحوال والممتلكات.

4- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية، وتتمثل في:

- حق التملك.
- حفظ الدين، والنفس، والعقل، والعرض، والمال.
- حق الكرامة، والمساواة.
- الاستقلالية في التفكير، واتخاذ القرارات»([1])

إذا كان كتاب **(المنار)** قد تميز بذكر هذه القيم؛ فإن المشكلة الموجودة هي عدم وجود علاقة بين الكثير من هذه القيم والأهداف المسطرة في صدر الدروس.

- فمثلا لو وقفنا عند القيمة الأولى من قيم العقيدة والمعبر عنها بـــ (العفة التي هي قوة تحمي النفس والجوارح من الزلل والفاحشة). فإذا انتقلنا إلى الدرس النظري السادس من المجزوءة الأولى. وجدنا الأهداف قد جاءت على الشكل التالي:

[1]- "منار التربية الإسلامية"، السنة الأولى باك. ص: 7.

«1- أتعرف مفهومي العفة والفاحشة وأنواعهما.
2- أكتشف أهمية العفة في محاربة الفواحش وفي حفظ الصحة.
3- أناقش كيفية ضبط الشريعة الإسلامية السلوك والممارسة بالعفة»([1])

فالأهداف الثلاثة معرفية لا ذكر بينها لهدف قيمي سلوكي يدعو المستهدف بعد الفهم إلى التمثل وتعديل السلوك، ثم إن فعل **(أناقش)** فعل فضفاض ليست له معايير دقيقة يمكن أن نتحقق بواسطتها من إدراك الهدف.

- ثم إن هناك نوعا من التناقض بين قيمة **(الاستخلاف)** وقيمة **(التملك)** إلا إذا فهمنا القيمة الثانية في إطار مفهوم القيمة الأولى.

- القيم المذكورة في **(قيم المواطنة)** غير دقيقة وفيها نوع من اللبس والاضطراب. ففي سياق القيم المذكورة لا يظهر معنى **(الهوية)**، وما الفرق بين (الهوية الحضارية) و(الهوية) المنطلقة من قيم المواطنة؟

وما علاقة (هوية المواطنة) و (هوية العقيدة)؟
وما معنى الأمن والسلم الاجتماعيين؟
وما هي أسسه؟ وما هي مرجعياته؟

إننا نرى أن تقسيم القيم إلى هذه القسمة الرباعية لا ضرورة له خصوصا وأن قيم (العقيدة الإسلامية) تتضمن هذه الحقوق كلها وتعترف بها.

أمّا القيم المذكورة في كتاب: **(منار التربية الإسلامية)** للسنة الثانية باكلوريا، فقد جاءت على الشكل التالي:

«يتوخى منهاج السنة الثانية من سلك الباكلوريا بناء القيم التالية وترسيخها:

[1]- "منار التربية الإسلامية"، السنة الأولى باك. ص: 59.

1- قيم الوحدة المنهجية، وتتمثل في:

- **اتخاذ القرآن الكريم والسنة النبوية أصلين للمعرفة في جميع المجالات.**
- **اعتماد الاجتهاد أصلا ثابتا لتنمية المعرفة الإسلامية وحل المعضلات المستجدة.**
- **النهوض بالحضارة الإسلامية واستمرارها؛ أساسها الاجتهاد، والتجديد لمواكبة التطور.**

2- قيم الوحدة الفكرية، وتتمثل في:

- **التفكر في آيات الآفاق والأنفس سبيل لترسيخ الإيمان.**
- **عمارة الأرض وإصلاحها ينبنيان على التفكير المنهجي الإسلامي.**
- **تأسيس الحضارة الإسلامية على القيم الثابتة في القرآن الكريم والسنة النبوية.**

3- قيم الوحدة الحقوقية، وتتمثل في:

- **حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال.**
- **احترام حقوق الإنسان في الإسلام شامل للإنسانية جمعاء.**
- **ضمان التشريع الجنائي الإسلامي للأمن والسلم الاجتماعيين.**

4- قيم الوحدة الاجتماعية، وتمثل في:

- **الزواج في الإسلام يؤسس لعلاقات اجتماعية متينة مبنية على المودة والرحمة.**
- **الأسرة في الإسلام أساس المجتمع الصالح.**
- **احترام الحقوق والواجبات الزوجية سبيل إلى التماسك والاستقرار الأسري.**
- **رعاية الأطفال وحماية حقوقهم مسؤولية الجميع.([1])**

[1]- "منار التربية الإسلامية"، السنة الثانية باك. ص: 6.

عند التدقيق في هذه القيم يظهر أن هناك غبشا في تحديد مفهوم **(القيم)**. ولابد أن نقرر أن هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة من حيث الاستعمال. وهو ترجمة لكلمة Valeurs فما معنى القيم في الأدبيات الحديثة؟

يقول الدكتور أحمد أوزي: «القيم: مفاهيم سلوكية تدفع بالفرد إلى الانتقاء والاختيار في مجالات الحياة؛ وفق اهتماماته، وميوله، واتجاهاته، وتقديره للأشياء التي يحتك بها خلال حياته؛ سعيا لإرضاء نفسه وإشباع حاجاته»([1]).

إن حقيقة هذه المفاهيم السلوكية تتكون من: «مجموع معتقدات، واختيارات، وأفكار تمثل أسلوب تصرف الشخص ومواقفه وآرائه، وتحدد مدى ارتباطه بجماعته. وتشكل مجموع القيم المعتمدة النظرة إلى العالم»([2]).

وإذن فـ**(القيم)** حسب ما ذكر: مجموعة من المبادئ والمعايير التي يحكم بواستطها الفرد على الأشياء. وهذه المبادئ والمعايير عادة ما تمتح من الدين، والعادات وغير ذلك مما يُكَوِّن شخصية الفرد، أو المجتمع. أما (القيم) وفق هويتنا: فهي مجموع المبادئ والمعايير التي يحددها الدين بالأساس، والتي من خلالها يحدد المخلوق موقفه من الخالق وسائر المخلوقات. فيدخل في هذا المفهوم المنظومة الأخلاقية وسائر الأحكام التي تحدد علاقة الإنسان بخالقه، وعلاقته مع نفسه، وغيره، وعلاقته كذلك مع الكون بجميع مكوناته.

فليست القيم كما قال الدكتور أحمد أوزي نابعة من اهتمامات الإنسان وميوله واتجاهاته. بل القيم نابعة من موافقة ميولات واتجاهات المخلوق لتحقيق قصد الخالق. وكل ما أقره الشرع فهو من قبيل القيم المحمودة، وما عارض الشرع فهو من قبيل القيم المذمومة.

ومن هذا يظهر أن صياغة القيم المذكورة في كتاب المنار صياغة غير دقيقة في الغالب. وهذا منشأه عدم تحديد مفهوم القيم. فالقيم مفاهيم سلوكية وليست معرفية صرفة. إذ لابد أن تؤدي بالإنسان إلى اتخاذ موقف ما، أو الحكم على شيء ما. أو

---

[1]- "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، ص: 212.
[2]- "معجم علوم التربية"، ص: 359.

قياس أمر ما. فالقيم معايير للتفرقة بين الخير والشر. وهي كذلك معايير لتحديد المفاهيم والتصورات والقناعات. وأصل ذلك الكثير من الآيات والأحاديث منها: ﴿يا أيها الذين آمنوا لا تقدموا بين يدي الله ورسوله واتقوا الله إن الله سميع عليم﴾ [سورة الحجرات، الآية:1].

﴿وما كان لمومن ولا مومنة إذا قضى الله ورسوله أمرا أن يكون لهم الخيرة من أمرهم﴾ [سورة الأحزاب، الآية: 36].

﴿فلا وربك لا يومنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما﴾ [سورة النساء، الآية:65].

❋ رابعا: على مستوى توظيف الصور، والخطاطات، والجداول، والإحصائيات.

تميزت الكتب المدرسية الجديدة باستعمال مجموعة من الوسائل الديداكتيكية للبيان والتفسير منها:

1- الصـــور

تعد الصور بجميع أشكالها؛ سواء الصور الفوتوغرافية، أو اليدوية من الوسائل الديداكتيكية التي تساهم في تحقيق التعلمات المستهدفة. فالصور وسائل تعبيرية تبين ما قد تعجز اللغة عن بيانه بكل دقة ووضوح وشمولية. فإذا انضافت إليها الألوان كانت أكثر تعبيرا ودقة، وكانت من جهة أخرى معينة أكثر فأكثر على الفهم والتعلم. وقد نصت **(دفاتر التحملات)** في هذا الباب على: «تلاؤم الصور والرسوم والمبيانات والتصاميم من حيث مدلولها وأبعادها وألوانها مع موضوعات الكتاب المدرسي، ومع مقتضيات المبادئ والقيم والاختيارات التربوية العامة»([1]).

[1]- دفتر التحملات الخاصة بإنتاج كتاب السنة الثانية من سلك الباكلوريا، مادة التربية الإسلامية. ص: 4.

فاستعمال الصور ينبغي أن يراعى فيه كذلك **(النقل الديداكتيكي)**؛ بحيث لا تناقض الصورة الاختيارات العامة، والمرتكزات الثابتة، والقيم التي تم التصريح بها في **(الميثاق الوطني)** والوثائق التربوية الصادرة عن الوزارة.

وإذا ما قارنا بين توظيف الصور في الكتب القديمة وتوظيفها في الكتب الجديدة يتبين:

أ- اعتماد الصور الملونة كثيرا في الكتب الجديدة في حين كان هذا الأمر ضعيفا في الكتب القديمة.

ب- تنويع الصور حسب الموضوعات والمجالات في الكتب الجديدة.

ج- وضوح الصور ودقتها وقدرتها عن التعبير عما وضعت له.

د- تعدد الصور داخل الدرس الواحد.

هـ- الصور وسيلة للتعلم الذاتي، واكتساب مهارات الملاحظة، والفهم، والتحليل.

وإذا ما تتبعنا توظيف الصور في الدروس؛ فإنه يتبين لنا ما يلي:

1- لم توظف الصورة باعتبارها منطلقا لوضعية مشكلة في كتب مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي إلا أربع مرات. وظفت في كتاب «منار التربية الإسلامية للجذع المشترك» في درسين اثنين:

- **الأول:** في وحدة التربية الاعتقادية في الدرس النظري الخاص بالخصائص العامة للإسلام: العالمية والتوازن والاعتدال.([1])
- **الثاني:** في وحدة التربية التعبدية عند درس فقه الحج([2]). في حين لم توظف الصورة باعتبارها وضعية انطلاق في كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية).

---

[1]- "منار التربية الإسلامية"، الجع المشترك. ص: 45.

[2]- م. س.. ص: 100.

أما مستوى السنة الأولى باك؛ فإن الصورة لم تستعمل كوضعية انطلاق نهائيا في كتاب **(الرحاب)** في حين استعملت مرتين في كتاب: **(الرحاب)**.

- **الأولى**: في وحدة التربية التواصلية والصحية عند درس الإعلام والتوعية الصحية([1]).
- **الثانية**: في وحدة التربية التواصلية والصحية عند درس **(الإيمان والصحة النفسية)**؛ حيث تم الانطلاق من خارطة العالم([2]).

وأما كتابي السنة الثانية باكلوريا فلم يستعملا الصورة في وضعية الانطلاق نهائيا.

2- يمكن أن نبين عدد المرات التي وظفت فيها الصورة في الدروس حسب الشكل التالي:

المستوى		فوتوغرافية	يدوية	الخرائط	المجموع
الجذع المشترك (الرحاب)		20	0	1	21
المنار		12	1	2	15
السنة الأولى باك (الرحاب)		25	8	2	35
المنار		23	3	0	26
السنة الثانية باك	الرحاب	26	3	1	28
	المنار	25	6	0	31

يتبين من خلال الجدول أن ترتيب الكتب المدرسية حسب عدد الصور المستعملة داخل الدروس يأتي على الشكل التالي:

- المرتبة الأولى: كتاب **(الرحاب)** للسنة الأولى باك بخمس وثلاثين صورة (25 صورة فوتوغرافية من خلال الصفحات التالية: 13-15-20-23-24-25-30-36-40-42-43-45-47-48-50-53-55-80-82-90-96).

[1]- "في رحاب التربية الإسلامية"، ص: 42.
[2]- "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة أولى باك. ص: 52.

أمّا الصور اليدوية فكانت عدتها ثمان صور وردت بالصفحات التالية: (47- 52-71)، وأما الخرائط فوردت مرتين بالصفحات التالية: (45-81).

- المرتبة الثانية: كتاب المنار للسنة الثانية باك بإحدى وثلاثين صورة. خمس وعشرون منها فوتوغرافية. جاء في الصفحات التالية: (22- 23-24-26-29-32-53-54-55-56-71-72-73-74-77-125).

أمّا الصور اليدوية، فوردت ست مرات في الصفحات التالية: (38-63-65-100-105-122).

- المرتبة الثالثة: كتاب **(الرحاب)** للسنة الثانية باكلوريا بثمان وعشرين صورة. ست وعشرون منها صور فوتوغرافية وردت بالصفحات التالية: (21-26-31-39-41-50-52-55-57-62-67-72-77-95-105-110-115-131-141-151) أما الصور اليدوية؛ فوردت ثلاث مرات في صفحة 62، وأما الخرائط؛ فوردت كذلك مرة واحدة في صفحة 58.

- المرتبة الرابعة: كتاب: (المنار) للسنة الأولى باك. بست وعشرين صورة. ثلاث وعشرون منها فوتوغرافية وردت بالصفحات التالية:(14-18-20-22-30-34-40-43-47-49-58-68-82-94-101-121-133). أما الصور اليدوية؛ فوردت ثلاث مرات بصفحتين اثنتين: 45-65.

وأما الخرائط، فلم ترد نهائيا بالكتاب.

- المرتبة الخامسة: كتاب **(الرحاب)** للجذع المشترك بعشرين صورة فوتوغرافية وردت بالصفحات التالية:(22-26-52-56-72-84-91-97-106-107-117-118). أما الخرائط، فوردت مرة واحدة بصفحة 15.

- المرتبة السادسة: كتاب **(المنار)** للجذع المشترك بخمس عشرة صورة. اثنتا عشرة صورة فوتوغرافية وردت بالصفحات التالية: (18-33-51-67-73-81-88-100-106-114-116). أما اليدوية فوردت مرة واحدة بصفحة 27. وأما الخرائط فوردت مرتين بصحيفة 45 و48.

3- يلاحظ على بعض الصور أنها من قبيل الحشو؛ إذ لا تضيف أي قيمة مضافة للوضعية ذات الصلة. إذ الصورة الوظيفية ينبغي أن تشتمل العناصر التالية:

أ- ارتباطها بالموضوع.
ب- تدعو للنظر والتدبر والملاحظة.
ج- تشرح ما قد تعجز اللغة عن بيانه.
د- تعزز مضمونا من المضامين.
هـ- تراعي خصائص الفئة المستهدفة.
و- تحمل عناصر الإجابة إن تعلق بها التقويم، فمثلا ذكر في درس: **(علاقة الإسلام بالشرائع السماوية)** للجذع المشترك في كتاب **(منار التربية الإسلامية)** صورة قديمة للمسجد النبوي، ولا تحمل الصورة ما قد يساعد المتعلم على معرفة المسجد مع أن أحد الأسئلة وردت هكذا: إلام ترمز هذه الصورة؟ ([1]).

2- الخطـــاطـــات

الخطاطة: «رسم أو تمثل يتضمن العناصر الجوهرية في الموضوع المرسوم، أو المتمثل. ويهدف إلى إبراز مكوناته الأساسية وما يربطها من علاقات، وما يحكمها من آليات»([2]).

(الخطاطة) إذن؛ رسم يتضمن العناصر الأساسية للموضوع المستهدف. يهدف إلى الاختصار، والإيضاح، وجمع المعارف الجزئية الكثيرة في معارف جامعة،

[1]- "منار التربية الإسلامية". ص: 18.
[2]- "معجم علوم التربية"، ص: 290.

قليلة العدد؛ تكون مفتاحا للمعارف الأخرى التي لم تذكر،. وتهدف الخطاطة أيضا إلى ضبط العلاقة النسقية بين المفاهيم؛ حتى لا تبقى مجرد مجموعة متناثرة لا تؤدي إلى بناء التعلمات المقصودة.

وتعتبر **(الخطاطة)** وسيلة تعليمية وتعلمية تعين على الفهم، والضبط، والملاحظة. وقد استعملت الكتب الجديدة هذه الوسائل كثيرا؛ سواء في مقدمة المقررات؛ حيث كانت تجمع بها المفاهيم الكبرى للبرنامج، أو المفاهيم المتعلقة بالمجزوءة، أو آخر الدروس لجمع ما تفرق في تضاعيفه.

وهذا عرض بالمواضع التي وظفت فيها **(الخطاطة)** في مقررات السلك الثانوي التأهيلي:

الكتاب	عدد المرات	الصفحات
كتاب (الرحاب) 2 باك	20	11-43-47-16-63-71-72-87-85-90-99-108-117-121-125-127-135-136-148-155.
كتاب: (الرحاب) 1 باك	10	44-54-59-74-110-111-113-115-77-80-99-101-103-102-132-133-140.
كتاب: (المنار) الجذع المشترك	09	12-23-41-49-66-71-79-96-104.
كتاب: (الرحاب) الجذع المشترك	02	58-82.
كتاب: (المنار) السنة 1 باك	02	22-70
كتاب: (المنار) السنة 2 باك	05	16-33-49-85-117

وقد تبين من خلال التتبع والاستقراء أن **(الخطاطة)** توظف في المواضع التالية:

1- في بعض مقدمات البرامج لعرض الكفايات النوعية، أو المفاهيم الأساسية.
2- آخر الوحدات لعرض المفاهيم الأساسية للوحدة.
3- أثناء التحليل خصوصا في الدروس النظرية.
4- في بعض التطبيقات، أو الأنشطة؛ إلا أن استعمال الخطاطة في هذين الصنفين كان ضعيفا وقليلا مقارنة بالدروس النظرية.

3- الجـــداول والإحصـــائيـــات

أ- الجداول

الجداول وسيلة من الوسائل التعليمية المساعدة على ترتيب وتصنيف واختصار المعارف؛ حتى تقدم للمتعلمين بشكل واضح ومختصر. إذ كلما كانت المعارف المقدمة للمتعلمين مرتبة ترتيبا دقيقا، ومختصرة اختصارا يحافظ على المضامين الأساسية؛ كلما كان ذلك مدعاة إلى فهمها، وحفظها، واسترجاعها لتوظيفها في الوضعيات الجديدة بكل سهولة وليونة.

وقد تستعمل الجداول في إطار عرض المعارف وتحليلها، وقد توظف أيضا في إطار مرحلة التقويم. فمثلا في درس **(الإيمان بالغيب مفهومه وضرورته)** من المجزوءة الاعتقادية للجذع المشترك([1]) ورد أحد الأسئلة الواردة بمرحلة التحليل هكذا: أنقل الجدول التالي إلى دفتري وأملأ الفراغ بما يناسب:

عناصر الإيمان بالغيب	دليلها
الله تعالى	.....
الملائكة	.....
الكتب	.....
الرسل عليهم الصلاة والسلام	.....
اليوم الآخر	.....
القدر خيره وشره	.....

[1]- "منار التربية الإسلامية"، الجذع المشترك. ص: 24.

وإذا ما أردنا أن نرتب مقررات المادة بالسلك الثانوي التأهيلي من حيث عدد الصفحات التي وردت بها الجداول؛ فإن ذلك يرتب على الشكل التالي:

الكتاب	عدد الصفحات	المرتبة
الرحاب: السنة الثانية	61	1
الرحاب: السنة الأولى	45	2
المنار: السنة الأولى	41	3
المنار: السنة الثانية	28	4
المنار: الجذع المشترك	17	5
الرحاب: الجذع المشترك	12	6

يتبين من خلال الجدول أن كتاب **(الرحاب)** للسنة الثانية باك هو الذي وظف وسيلة الجداول أكثر. وقد ظهر ذلك بشكل جلي في **(الأنشطة)** و**(الدروس النظرية)** خاصة في مرحلة **(التقويم والدعم)** للسنة الأولى باك وكذلك في **(الأنشطة)** والدروس التي لها علاقة بـــ**(علم الفرائض)**. وقد احتل المرتبة الثالثة كتاب **(المنار)** للسنة أولى باك خاصة في **(الأنشطة)**.

أما المرتبة الرابعة، فقد احتلها كتاب: **(المنار)** للسنة باكلوريا؛ حيث استعمل الجداول في مرحلة التحليل في الدروس النظرية.

وأما المرتبة الخامسة، فقد احتلها كتاب **(الرحاب)** للجذع المشترك؛ حيث وظف الكتاب الجداول خمس مرات في الدروس النظرية، وأربع مرات في التطبيقات، وثلاث مرات في الأنشطة.

ب- الإحصـــائيـــات

من خلال استقراء الكتب المدرسية للمستويات الثلاثة يتبين أن توظيف الإحصائيات في الدروس كان ضعيفا. ففي **(الجذع المشترك)** لم توظف هذه التقنية

إلا مرة واحدة في كتاب (المنار) على سبيل التبع. وذلك من خلال درس الخصائص العامة للإسلام: العالمية والتوازن والاعتدال([1]).

أما مستوى السنة الأولى باك؛ فقد كان استعمال الإحصائيات فيه أكثر عددا بالمقارنة مع مستوى الجذع المشترك.

ففي كتاب **(المنار)** تم الانطلاق من إحصائيات في وضعية الانطلاق من خلال درسين اثنين:

- **الأول:** الدرس النظري الخامس من مجزوءة **(وحدة التربية التواصلية والصحية)** الذي يحمل عنوان: **(الإيمان والصحة النفسية)**([2]).
- **الثاني:** الدرس النظري السادس من المجزوءة السابقة في درس: العفة ودورها في محاربة الفواحش وحفظ الصحة([3]).

وفي كتاب **(الرحاب)** وظفت الإحصائيات مرتين جاء على الشكل التالي:

1- الدرس النظري الخامس من المجزوءة الأولى: **(الإيمان والصحة النفسية)**؛ وذلك من خلال وضعية الانطلاق([4]).
2- الدرس النظري السادس من المجزوءة الأولى: **(العفة ودورها في محاربة الفواحش وحفظ الصحة)**([5]). وقد وظفت الإحصائيات في هذا الدرس؛ سواء في وضعية الانطلاق، أو أثناء التحليل([6]) ووظفت الإحصائيات في التطبيقات التابعة للدرس النظري الخامس في مرحلة التقويم([7]).

---

[1]- "منار التربية الإسلامية"، الجذع المشترك. ص: 45.
[2]- "منار التربية الإسلامية"، السنة الأولى باك. ص: 50.
[3]- "منار التربية الإسلامية"، السنة الأولى باك. ص: 59.
[4]- "في رحاب التربية الإسلامية". ص: 52.
[5]- م. س.، ص: 62.
[6]- م. س. ص: 65- 66.
[7]- "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الأولى باك. ص: 69.

وأما مستوى الثانية باك؛ فإن كتاب **(المنار)** لم يوظف الإحصائيات مطلقا. في حين وظف كتاب (الرحاب) هذه الوسيلة في المواضع التالية:

1- في النشاط التاسع للدرس النظري الأول من **(الوحدة الحقوقية)**([1])؛ حيث جاء الإحصائيات في عنصر **(الربط بالوضعية)**([2]) باعتبارها وضعية الانطلاق.

2- ووظفت هذه الوسيلة كذلك في **(وضعية الانطلاق)** للدرس النظري الثاني **(الطلاق:أسبابه وأحكامه ومقاصده)** من **(الوحدة الاجتماعية)**.

3- ووظفت هذه التقنية أيضا في مرحلة **(التقويم)** للدرس النظري الثالث: **(رعاية الطفل وحقوقه في الإسلام)** من الوحدة الاجتماعية([3]).

❋ خامسا: على مستوى توظيف النصوص

يعتبر **(النص الشرعي)**؛ سواء من القرآن، أو السنة النبوية المطهرة الركيزة الأساسية لدروس **(مادة التربية الإسلامية)**. وسنعرض لهذه النصوص من خلال المعايير التالية:

☆ المعيار الأول: من حيث العدد

سيقتصر تتبعنا للآيات والأحاديث التي تنطلق منها الدروس في مختلف المستويات؛ وذلك من خلال المقارنة بين توظيف النصوص القرآنية، والحديثية، والنصوص البشرية.

---

[1]- "في رحاب التربية الإسلامية"، السنة الثانية باك. ص: 94.
[2]- م. س. ص: 132.
[3]- م. س. ص: 147.

1- مستوى الجذع المشترك

1.1- كتاب "منار التربية الإسلامية"

على مستوى الدروس النظرية؛ فإن تسعة دروس انطلقت من نصوص قرآنية وحديثية. وهذه الدروس هي: من **(المجزوءة الاعتقادية)**.

- الدرس الرابع: الخصائص العامة للإسلام: الربانية والشمول.
- الدرس الخامس: الخصائص العامة للإسلام: العالمية، والتوازن، والاعتدال
- الدرس السادس: الخصائص العامة للإسلام: التجديد والانفتاح على القضايا المعاصرة.

أمّا المجزوءة التعبدية، فكل دروسها انطلقت من آيات قرآنية، وأحاديث نبوية.

وانطلق الدرس الأول والثاني من المجزوءة الاعتقادية فقط من نصوص قرآنية، في حين انطلق الدرس الثالث من المجزوءة المذكورة من نص قرآني ومنظومة لابن عاشر.

أمّا التطبيقات، فانطلقت في أغلبها من نصوص بشرية (انظر: 42-58-72-80-89-97-105-113). في حين تم الانطلاق في التطبيقات من نص قرآني في موقعين اثنين، وتم الانطلاق في موضع واحد من نص حديثي.

الدرس النظري			التطبيقات		
قرآن	حديث	مشترك	قرآن	حديث	نص بشري
3	0	9	2	1	8

2.1- في رحاب التربية الإسلامية

انطلقت الدروس النظرية لهذا الكتاب في الغالب الأعم من نصوص قرآنية وحديثية؛ حيث بلغت الدروس التي ورد بها ذلك تسعة دروس. وانطلق درسان اثنان فقط من نصوص قرآنية، في حين انطلق درس واحد من حديث نبوي.

أما التطبيقات؛ فانطلقت في موضعين من نصوص قرآنية، وموضع واحد من حديث نبوي.

2- مستوى الأولى باك

1.2- في رحاب التربية الإسلامية

من خلال استقراء نصوص هذا الكتاب؛ تبين أن ستة دروس انطلقت من نصوص قرآنية([1])، وستة دروس أخرى انطلقت من نصوص قرآنية وحديثية([2]). ولا يوجد أي درس اكتفى في الانطلاق بنص حديثي.

أما التطبيقات؛ فانطلقت من ثلاثة أنواع:

- الأول: نصوص بشرية في ثمانية مواضع([3]).
- الثاني: نصوص قرآنية وبشرية في ثلاثة مواضع([4]).
- الثالث: نصوص قرآنية وحديثية في موضع واحد([5]).

2.2- منار التربية الإسلامية

تبين من خلال الاستقراء أن هذا الكتاب وظف ثلاثة أشكال من النصوص:

- أولا: نصوص قرآنية وحديثية في عشرة دروس([6]).

---

[1]- انظر الصفحات التالية: 12- 22- 32- 88- 108- 118.
[2]- انظر الصفحات التالية: 42- 52- 62- 78- 98- 128.
[3]- انظر الصفحات التالية: 18- 38- 48- 58- 94- 104- 114- 124.
[4]- انظر الصفحات التالية: 68- 84- 134.
[5]- انظر الصفحة: 28.
[6]- انظر الصفحات التالية: 12- 21- 30- 40- 50- 59- 74- 83- 93- 122.

- ثانيا: نص قرآني في سياق التفسير في موضع واحد([1]).
- ثالثا: نص حديثي في موضع واحد([2]).

3- مستوى الثانية باك

1.3- في رحاب التربية الإسلامية

انطلقت الدروس النظرية لهذا المقرر من نصوص قرآنية في ثمانية مواضع([3])، ومن نصوص حديثية في ثلاثة مواضع([4])، ومن نصوص قرآنية وحديثية في موضع واحد([5]).

وأما التطبيقات؛ فقد انطلقت من أربعة أنواع من النصوص:

- النوع الأول: النصوص البشرية. وكان ذلك في ثمانية مواضع([6]).
- النوع الثاني: حديث نبوي مرفق بشرح. في موضعين اثنين([7]).
- النوع الثالث: حديث نبوي في موضع واحد([8]).
- النوع الرابع: نص قرآني، ونص حديثي في موضع واحد([9]).

ومما تميز به هذا الكتاب أنه انطلق في بعض الأنشطة من نص حديثي، وكان ذلك في موضعين([10])، أو نص قرآني وكان ذلك في موضع واحد([11]).

---

[1]- انظر ص: 102.
[2]- انظر ص: 113.
[3]- انظر الصفحات التالية: 12- 48- 58- 68- 86- 96- 132- 142.
[4]- انظر الصفحات التالية: 22- 32- 122.
[5]- انظر ص: 106.
[6]- انظر الصفحات التالية: 28- 38- 64- 74- 102- 128- 138- 148.
[7]- انظر الصفحات التالية: 18- 92.
[8]- انظر ص: 54.
[9]- انظر ص: 112.
[10]- انظر الصفحات التالية: 20- 40.
[11]- انظر ص: 140.

انطلق نصف دروس هذا المقرر من نصوص قرآنية وحديثية([1])، وانطلق في موضعين من نصوص قرآنية([2]). وفي موضعين كذلك من نصوص قرآنية وبشرية([3]). وفي موضع واحد من نص حديثي([4]).

أما في التطبيقات؛ فقد انطلقت في عشرة مواضع من نصوص بشرية([5])، وفي موضع واحد من نص حديثي([6])، وفي موضع واحد كذلك من نص حديثي وبشري([7]).

[1]- انظر الصفحات التالية: 52- 97- 106- 120- 129- 138.
[2]- انظر الصفحات التالية: 19- 61.
[3]- انظر الصفحات التالية: 37- 70- 88
[4]- انظر ص: 28.
[5]- انظر الصفحات التالية: 34- 43- 67- 76- 94- 103- 111- 126- 135- 145.
[6]- انظر ص: 25.
[7]- انظر ص: 58.

خلاصات عامة:

من خلال الجمع بين النتائج التي انتهينا منها في تتبع المقررات السالفة يظهر ما يلي:

1- على مستوى الجذع المشترك

- أغلب الدروس النظرية؛ سواء في **(الرحاب)** أو **(المنار)** انطلقت من نصوص قرآنية وحديثية.
- اتفاق الكتابين معا على نفس العدد؛ سواء في النصوص المشتركة الجامعة للقرآن والسنة، وكذا في توظيف النص القرآني منفردا.
- لم يتم الانطلاق في أي درس من حديث نبوي في كتاب **(المنار)**. في حين تم الانطلاق من نص حديثي في موضع واحد في **(الرحاب)**.

2- على مستوى السنة الثانية باك

- يمكن أن نلاحظ أن هناك اختلافا في توظيف النصوص. فقد وظف النص القرآني والحديثي جمعا في **(المنار)** عشر مرات، في حين كان ذلك في **(الرحاب)** ست مرات. لم يوظف النص القرآني مفردا في **(المنار)** إلا في موضع قرن مع نص في سياق التفسير.
- فيما يتعلق بالحديث؛ فلم يكن موضع نص انطلاق في أي درس من كتاب **(الرحاب)**، وتم الانطلاق منه في موضع واحد من **(المنار)**.

3- على مستوى السنة الثانية باك

- تم الانطلاق من نصوص قرآنية مفردة في كتاب **(الرحاب)** ثمان مرات، في حين لم يتجاوز ذلك في **(المنار)** مرتين اثنتين.

- تم الانطلاق في **(الرحاب)** من الحديث النبوي في ثلاثة مواضع، في حين لم يتجاوز ذلك في **(المنار)** موضعا واحدا.
- المزاوجة بين النص القرآني والحديثي في **(المنار)** وقع ست مرات، في حين كان في **(الرحاب)** مرة واحدة.

من خلال المقررات الثلاثة لم يتم الانطلاق من نص بشري مفردا على الإطلاق، ولم يكن الانطلاق من نص بشري إلا في سياق تفسير بعض آيات القرآن.

أما فيما يتعلق بالتطبيقات؛ فإن أغلبها انطلقت من نصوص بشرية؛ حيث كان العدد يتراوح بين (8- 10) دروس.

☆ المعيار الثاني: ملاءمة النصوص للأهداف والمضامين

من خلال التتبع والدراسة يتبين أن الكتب المدرسية كانت موفقة في اختيار النصوص الملائمة في الكثير من المواضع، ولم توفق في الانتقاء الصائب في مواضع أخرى.

فمثلا في الدرس الأول من **(الوحدة المنهجية)** للسنة الثانية باك. عنوان الدرس: **(أصول المعرفة الإسلامية: القرآن الكريم).**

أهداف الدرس: **تعرف أصول المعرفة الإسلامية.**

تميز القرآن باعتباره مصدرا للمعرفة.

تصنيف ضوابط التدبر في القرآن وشروطه[1].

كان نص الانطلاق قوله تعالى: ﴿وقال الرسول يا رب إن قومي اتخذوا هذا القرآن مهجورا﴾[2].

[1]- "في رحاب التربية الإسلامية"، ص: 12.
[2]- سورة الفرقان، الآية: 30.

عند تتبع مضامين الدرس؛ يتبين أن اللفظ الأساسي الذي تكرر كثيرا هو لفظ (التدبر)، وقد تعلق به الهدف الثالث. وهكذا يكون النص الملائم للدرس ما كان مضمونه يدعو (للتدبر) و(التفكر) كقوله تعالى: ﴿كتاب أنزلناه إليك مبارك ليدبروا آياته وليتذكر أولوا الالباب﴾[1].

في الدرس الثالث في **(الوحدة المنهجية)** المعنون بـــ: **(أصول المعرفة الإسلامية: الاجتهاد؛ ضرورته ومقاصده وضوابطه)**.

تم الانطلاق في هذا الدرس من النص التالي: **عن عبد الله بن عمرو بن العاص أن رسول الله ﷺ قال: «إن الله لا يقبض العلم انتزاعا ينتزعه من الناس، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء حتى إذا لم يترك عالما اتخذ الناس رؤساء جهالا فسئلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا» صحيح البخاري، كتاب العلم. كيف يقبض العلم.**

قلت: فلا علاقة لهذا النص بموضوع الدرس، ولا بأهدافه. ويمكن مثلا أن نقترح النصوص التالية:

1- النص الأول: قوله تعالى: ﴿ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولوا الامر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم﴾[2].

2- النص الثاني: عن عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: **«إذا حكم الحاكم فاجتهد فأصاب؛ فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر»** [3].

في الدرس النظري الأول: **(التفكر في الكون وأثره في ترسيخ الإيمان: آيات الأنفس والآفاق)**. من **(الوحدة الفكرية)**، ثم الانطلاق من قوله تعالى: ﴿سأصرف عن اياتي الذين يتكبرون في الارض بغير الحق وان

---

[1]- سورة ص، الآية: 29.
[2]- سورة النساء، الآية: 83.
[3]- متفق عليه.

يروا كل آية لا يومنوا بها وإن يروا سبيل الرشد لا يتخذوه سبيلا وإن يروا سبيل الغي يتخذوه سبيلا ذلك بأنهم كذبوا بآياتنا وكانوا عنها غافلين﴾ ([1]).

قلت: موضوع الدرس يتعلق بـــ**(التفكر)**. وهذا اللفظ هو اللفظ المركزي، وبدل الاستدلال بنصوص تدعو إلى التفكر؛ تم اختيار نص قرآني لا علاقة له لا بالأهداف، ولا بعنوان الدرس.

هذه نماذج وغيرها كثير في الكتب المدرسة على وجه العموم. لذلك يتوجب على الأستاذ أن يختار النصوص الملائمة كلما كانت نصوص الكتاب المدرسي لا تفي بالمقصود.

☆ المعيار الثالث: درجة الأحاديث المستدل بها

من خلال النظر في الكتب المدرسة؛ سواء القديمة منها، أو الحديثة؛ يتبين أن بعض الدروس فيها نقص؛ من حيث العزو إلى المصادر الحقيقية للحديث، أو الاستدلال بالأحاديث الضعيفة، أو ما دون ذلك:

أولا: ما فيه نقص من حيث العزو:

لقد وقفنا في دراسة مستقلة؛[2] على بيان ما ورد في كتاب **(الرحاب)** للسنة الثانية باكلوريا من الأحاديث التي وقع فيها نقص من حيث العزو؛ من ضمنها:

1- في الدرس النظري الأول من **(وحدة التربية التواصلية والصحية)**: **(قيم التواصل وضوابطه)** تم الانطلاق من الحديث التالي: عن عبد الله بن عبد القارئ رضي الله عنه: «**أن رسول الله ﷺ بعث حاطب بن أبي بلتعة رضي الله عنه إلى المقوقس صاحب الإسكندرية، فمضى بكتاب رسول الله ﷺ إليه، فتقبل الكتاب وأكرم حاطبا وأكرم نزله، وسرحه إلى النبي ﷺ وأهدى له**

[1]- سورة الأعراف، الآية: 146.
[2] - عنوان الدراسة: قراءة تحليلية ونقدية لكتاب: في رحاب التربية الإسلامية، للسنة الثانية باك.

مع حاطب كسوة وبغلة بسرجها». (حياة الصحابة، لمحمد يوسف الكاندهلوي 1/126- 127).

قلت: كتاب **"حياة الصحابة"** من الكتب الحديثة التي لا يمكن أن يعزا إليها الحديث. ولذلك لا بد من الانتباه إلى مثل هذه الأخطاء في العزو.

2- في الدرس الثاني من **(الوحدة المنهجية)** الذي يحمل عنوان **(أصول المعرفة الإسلامية: السنة النبوية)** تم الانطلاق من النص التالي: قال رسول الله ﷺ: **«يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله؛ ينفون عنه تحريف الغالين، وتأويل الجاهلين، وانتحال المبطلين»** ([1]).

قلت: كتاب **"مجمع الزوائد"** ليس مصدرا من مصادر العزو؛ لأنه لا يروي الأحاديث بالأسانيد إلى منتهاها. وكان الأولى – مثلا – أن يعزا الحديث إلى كتاب **"التمهيد لما في الموطإ من المعاني والأسانيد"** للحافظ ابن عبد البر([2]).

ثانيا: الاستدلال بالأحاديث الضعيفة

يعظم الأمر حينما يتم الانطلاق أو الاستدلال بأحاديث ضعيفة جدا أو موضوعة. من ذلك مثلا:

1- ورد في كتاب: (في رحاب التربية الإسلامية) في درس تطبيقي تحت عنوان: **"أنواع التفكر ومجالاته" عن أبي الدرداء قال: «تفكر ساعة خير من قيام ليلة» (شعب الإيمان، للبيهقي. كتاب أسامي صفات الذات باب تفكر ساعة خير من قيام ليلة)**([3]).

---

[1] - "في رحاب التربية الإسلامية" للسنة الثانية باكلوريا. ص: 22.

[2] - لمن أراد أن يتوسع في هذا الباب؛ فليرجع إلى الدراسة التي أشرت إليها أو إلى بعض البحوث المنجزة بالشعبة المختصة بالتخريج.

[3] - "منار التربية الإسلامية"، السنة الأولى باكلوريا. ص: 12.

قلت: أولا هناك خطأ في تسمية الباب الذي ورد به الحديث. فعند الرجوع إلى كتاب "**شعب الإيمان**" للإمام البيهقي (458 هـ) نجد أن الحديث ذكر في: باب في الإيمان بالله عز وجل/ فصل في حدوث العالم. حديث رقم 118([1]).

ثانيا: الحديث ذكره العلامة علي القاري في كتاب: "**الأسرار الموضوعة في الأخبار الموضوعة**". قال المؤلف: «**ذكره الفاكهاني بلفظ "فكر ساعة". وقال: إنه كلام السري السقطي**» ([2]).

2- ورد في كتاب (**في رحاب التربية الإسلامية**) للسنة الثانية باكلوريا، في (الوحدة الحقوقية)، في درس: (**التشريع الجنائي في الإسلام ومنهجه في حفظ الحقوق**)([3]). **عن عائشة رضي الله تعالى عنها قالت: قال رسول الله ﷺ: «ادرأوا الحدود عن المسلمين ما استطعتم، فإن كان له مخرج فخلوا سبيله. فإن الإمام أن يخطئ في العفو خير من أن يخطئ في العقوبة». سنن الترمذي. كتاب الحدود عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في درء الحدود.**

قلت: الحديث أخرجه الترمذي وسكت عنه. وصححه الحافظ السيوطي في "الجامع الصغير"، إلا أن الحافظ المناوي في كتابه "فيض القدير" قال: «**قال الحاكم: صحيح. ورده الذهبي في "التلخيص" بأن فيه يزيد بن زياد الشامي: متروك**»([4]). وقال الحافظ ابن حجر: «**يزيد بن زياد...: متروك**»([5]). «**ونقل الحافظ المناوي عن الحافظ الذهبي قوله: وأجود ما في الباب خبر البيهقي: "ادرؤوا الحدود والقتل عن المسلمين ما استطعتم". قال: هذا موصول جيد**»([6]).

---

[1]- "شعب الإيمان" للبيهقي، 135/1- 136. تحقيق محمد السعيد بن بسيوني زغلول. دار الكتب العلمية. ط. 1، 1410 هـ/ 1990م.

[2]- "الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة" للملا علي القاري. ص: 97. تحقيق محمد السعيد بن بسيوني زغلول. دار الكتب العلمية، بيروت. ط.1، 1405هـ/ 1985م.

[3] - "في رحاب التربية الإسلامية"، للسنة الثانية باكلوريا. ص: 106.

[4] - "فيض القدير"، 227/1.

[5] - "تقريب التهذيب"، 364/2.

[6] - "فيض القدير"، 227/1.

ليس الغرض ههنا الوقوف على جميع ما ورد بالكتاب المدرسي مما يحتاج إلى ضبط في العزو، أو بيان درجة الأحاديث الضعيفة، أو الموضوعة. فذلك عمل قد خصصنا له مجموعة من البحوث التربوية التي تعهدت بإخراج تفصيلي لكل ما ورد في الكتب المدرسية.

❋ سادسا: على مستوى نقل المفاهيم والتعاريف

من أهم ما ينبغي أن يعتني به الأستاذ في تعامله مع الكتاب المدرسي؛ ضبط المفاهيم، وإعادة صياغة التعاريف من خلال (**النقل الديداكتيكي**) الذي يمكن الفئة المستهدفة من الفهم الصحيح دون لبس أو اضطراب. ولذلك على الأستاذ عندما يريد التهييئ لدرس ما أن يمر بالمراحل التالية:

1- تحديد المصطلحات الأساسية التي يرتكز عليها الدرس.

2- النظر في تعريفها من خلال الكتاب المدرسي.

3- الرجوع إلى بعض كتب اللغة لضبط معنى أو معاني اللفظ، أو الألفاظ في الموضع الأول.

4- الرجوع إلى بعض كتب الاصطلاح العام؛ لضبط معاني المصطلح في الوضع الثاني. ويمكن هنا الاستعانة بكتاب "**التعريفات**" للجرجاني، وكتاب "**الكليات**" لأبي البقاء، أو كتب أخرى معروفة في الباب.

5- الرجوع إلى الكتب المختصة. فإذا كان اللفظ قرآنيا؛ يرجع إلى "**المفردات**" للراغب الأصبهاني، وكذا إلى كتب التفسير. وإن كان المصطلح فقهيا؛ فهناك كتب خاصة بالمصطلحات الفقهية، وهكذا في سائر التخصصات.

وقد لاحظت أثناء التداريب في مختلف الثانويات التأهيلية بنيابة فاس، أن أغلب الطلبة الأساتذة يعانون من مشكلة في ضبط المفاهيم لغة واصطلاحا.

قد يحافظ الأستاذ على التعاريف الواردة بالكتاب المدرسي إذا كانت في مستوى الفئة المستهدفة، وقد يحتاج إلى إعادة صياغتها إذا كانت فوق مستواهم.

وهذا نموذج بجرد المصطلحات المعرفة في كتاب (في رحاب التربية الإسلامية) للسنة الأولى باك.

المصطلح	الدرس	المجزوءة	الصفحة
التواصل	قيم التواصل وضوابطه	وحدة التربية التواصلية والصحية	13
الحوار	من أساليب الحوار في القرآن الكريم والسنة النبوية	" "	23
الاختلاف	الاختلاف: آدابه وتدبيره	" "	33
التوعية الصحية	الإعلام والتوعية الصحية	" "	43
الصحة النفسية	الإيمان والصحة النفسية	" "	53
المرض النفسي	الإيمان والصحة النفسية	" "	54
العفة	العفة ودورها في محاربة الفواحش وحفظ الصحة	" "	63
العقد	نظام العقود العوضية: الخصائص والمقاصد	وحدة التربية الاقتصادية والمالية	89
عقد المعاوضة	" "	" "	89
العقود التبرعية	نظام العقود التبرعية: الخصائص والمقاصد	" "	99
- الوصية - الهبة - الوقف - العارية - القرض	" "	" "	99

– الإرث – الميراث	نظام الإرث في الإسلام: مقاصده– أركانه– شروطه– موانعه	" "	109
المانع	" "	" "	111
– التأصيل – السهام	عدالة نظام الإرث في الإسلام	" "	116
الفرض	نظام الإرث في الإسلام: أنواع الورثة– الفروض وأصحابها	" "	119
– العول – التصحيح	دراسة للفرائض في منظومة الرسموكي		124
– العصبة – العصبة بالنفس	نظام الإرث في الإسلام: التعصيب والحجب		129
عصبة مع الغير	" "		130
الحجب	" "		131
التركة	قواعد الحجب والترجيح بين العصبة بالنفس		136

عند جرد هذه المصطلحات المعرفة يحرص الأستاذ أولا: على النظر في مفاهيمها؛ فإن كانت في مستوى الفئة المستهدفة احتفظ عليها، وإن كانت فوق مستواهم؛ فعليه أن يجري عليها تقنيات (النقل الديداكتيكي) حتى تكون مفهومة.

وثانيا: ينبغي على الأستاذ أن يجد العلاقة النسقية التي تجمع بين هذه المصطلحات؛ حتى تقدم للمتعلمين في شكل منظومة؛ لأن ذلك سيعينهم على فهمها، وإدراك أبعادها وخصائصها، ومقاصدها، ومن تم إلى توظيفها في الوضعيات الجديدة.

❋ سابعا: على مستوى الفهارس

تتميز الكتب الجديدة لمادة التربية الإسلامية على هذا المستوى بختم الكتب بمجموعة من الفهارس حسب ما هو منصوص عليه في دفاتر التحملات. ومن أهم هذه الفهارس:

1- فهرس الأعلام.
2- فهرس المصطلحات.
3- فهرس المصادر والمراجع.
4- فهرس موضوعات الكتاب.

وهناك الكتب التي فرعت في بعض العناصر. ففي كتاب (في رحاب التربية الإسلامية) للجذع المشترك، جاء ترتيب الفهارس هكذا:

1- كشاف المصطلحات والمفاهيم. حيث ذكر المصطلح وشرحه.
2- مصادر ومراجع مساعدة للتحضير.
3- بعض الوسائل السمعية البصرية والمعلوماتية للاستعانة بها في التحضير.
4- الأنبياء والرسل الذين وردت أسماؤهم في المجزوءتين.
5- تراجم الصحابة والأعلام.
6- فهرس موضوعات الكتاب.

فهرس مراجع الفصل الرابع

1- الكتب التربوية

1. "**الاستراتيجيات التعليمية التعلمية والكفايات- طرائق تقنيات الكتب المدرسية الجديدة**"، ذ. محمد مكسي. العدد الخامس من دراسات تربوية، Top Edition، ط.1، 2005م.
2. "**الجودة ورهانات التربية والتكوين**"، ذ. عبد الرحمن التومي. ط.2، يوليوز 2006م، مطبوعات الهلال، وجدة.
3. "**ديداكتيك التربية الإسلامية: من الإبستيمولوجي إلى البيداغوجي**"، ذ. أحمد البقالي وخالد القاسمي. السلسلة البيداغوجية، العدد 8، ط. 1، 1999م، دار االثقافة، البيضاء.
4. "**رهانات البيداغوجيا المعاصرة**"، ذ. عبد الحق منصف. إفريقيا الشرق، 2007م.
5. "**شروط إنتاج الكتاب المدرسي العلمي**"، ذ. محمد الجبري. مجلة علوم التربية، العدد 15، السنة السابعة، أكتوبر 1998م.
6. "**علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية**"، د. سعيد حليم. ط.1، 1427 هـ/ 2006م، أنفوبرانت، فاس.
7. "**الكتاب المدرسي: تقنيات الإعداد وأدوات التقويم- دليل عملي**"، عبد اللطيف الجابري وعبد الرحيم آيت دوصو. إفريقيا الشرق، 2004م.
8. "**معجم علوم التربية**"، ذ. عبد الكريم غريب ومن معه. سلسلة علوم التربية، العدد 9- 10، منشورات عالم التربية، ط.3، 2001م.
9. "**المعجم الموسوعي لعلوم التربية**"، د. أحمد أوزي. ط.1، 1427 هـ/ 2006م، منشورات علوم التربية، العدد 14.

10. "**المناهج التعليمية ومنظومة القيم**"، عبد الرحيم وهابي. آنفو برانت، فاس (غفل من رقم الطبعة وتاريخها).
11. "**المنهل التربوي**"، عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.1، 2006م.
12. "**موسوعة الكفايات**"، إعداد وترجمة الحسن اللحية. منشورات مركز حقوق الناس بمساهمة مؤسسة فريدرش نومان الألمانية، ط.1، 2006م.

2- الوثائق التربوية:

1. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي نونبر 2007م. مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر.
2. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل. يوليوز 2007م. مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر.
3. دفتر التحملات الخاص بالجذع المشترك. دجنبر 2004م، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر.
4. دفتر التحملات الخاص بالسنة الثانية باكلوريا. نوفمبر 2006م. مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر.
5. "الكتاب الأبيض": لجن مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي. ربيع الأول 1423 هـ/ يونيو 2002م.

6. منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي. مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية. 1996م. وزارة التربية الوطنية.
7. "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2000م.
8. الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية العامة، مارس 2007م. وزارة التربية الوطنية.
9. الوثيقة الإطار للجنة البيسلكية، اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات، 30 أبريل 2007م. وزارة التربية الوطنية.

3 – الكتب المدرسية:

1.3– كتب مادة التربية الإسلامية السابقة للتعليم الثانوي:

1. كتاب التربية الإسلامية، السنة الأولى الثانوية، ط.11، 2004م. دار النشر المغربية، البيضاء، وزارة التربية الوطنية.
2. كتاب التربية الإسلامية، السنة الثانية الثانوية، ط.11، 2005م. دار النشر المغربية، البيضاء، وزارة التربية الوطنية.
3. كتاب التربية الإسلامية، السنة الثالثة الثانوية، ط.12، 2006م. دار النشر المغربية، البيضاء، وزارة التربية الوطنية.

2.3– كتب مادة التربية الإسلامية الجديدة للتعليم الثانوي التأهيلي:

*** الجذع المشترك:**

1. "**في رحاب التربية الإسلامية**"، ط.1، 2008م. مكتبة السلام الجديدة– الدار العالمية للكتاب، البيضاء. مصادقة قطاع التربية الوطنية 031TQ205 بتاريخ 01/ 08/ 2005م.
2. "منار التربية الإسلامية" "، Top Edition . رقم مصادقة قطاع التربية الوطنية 031TQ105 بتاريخ 16 يوليوز 2008م.

* **السنة الأولى من سلك الباكلوريا:**

1. "**في رحاب التربية الإسلامية**"، مكتبة السلام الجديدة– الدار العالمية للكتاب. ط. 1428 هـ/ 2007. رقم مصادقة قطاع التربية الوطنية 02CB1106 بتاريخ 19 يوليوز 2006م.
2. "**منار التربية الإسلامية**"، Top Edition. رقم مصادقة قطاع التربية الوطنية 10CB1108 بتاريخ 16 يوليوز 2008م.

* **السنة الثانية من سلك الباكلوريا:**

1. "**في رحاب التربية الإسلامية**"، مكتبة السلام الجديدة– الدار العالمية للكتاب. رقم مصادقة قطاع التربية الوطنية 02CB21107 بتاريخ 27 يوليوز 2007م.
2. "**منار التربية الإسلامية**"، Top Edition . رقم مصادقة قطاع التربية الوطنية 01CB21108 بتاريخ 16 يوليوز 2008م.

الفصل الخامس

طرق وأساليب التقويم والدعم

مُقَدِّمَة

خصصت الفصل الخامس لموضوع في غاية الأهمية؛ إنه موضوع: "**التقويم**" الذي يعد من الركائز الأساسية (**للمنهاج**). ذلك أن (**التقويم**) هو التغذية الراجعة التي تخبرنا عن تحقق، أو عدم تحقق التعلمات المستهدفة. فبدون تقويم لا يمكن للمدرس أن يشخص مكتسبات المتعلمين في الدروس السابقة ضمن (**التقويم التشخيصي**). وبدون تقويم لا يمكن للمدرس أن يدرك مدى تحقق التعلمات المستهدفة من الدروس المقدمة للمتعلمين في إطار (**التقويم المرحلي**) أو (**التقويم النهائي**). وبدون تقويم لا يمكن أن يقف المدرس على مواطن القوة، ومكامن الضعف عند المتعلمين؛ ومن ثم التفكير في الطرق الكفيلة بتجاوز الضعف؛ في إطار (**التقويم التكويني**)، أو في إطار (**بيداغوجية الدعم**).

إن (**التقويم**) هو الوسيلة المركزية لبيان مواطن القوة أو الضعف عند كل من المدرس والمتعلم. والتقويم كذلك وسيلة؛ لتجاوز الأخطاء، وتحسين الأداء؛ للوصول إلى الجودة المطلوبة.

ولذلك ينبغي على المدرس أن يعتني عناية دقيقة بـــ(**التقويم**)؛ سواء فيما يتعلق بأدائه على المستوى التعليمي؛ لأن المدرس الذي لا يُقوِّم أداءه مرة بعد مرة، وطورا بعد طور؛ لا يمكن أن يكتسب (**كفايات التدريس**) اللازمة؛ لأداء وظيفته ورسالته على أكمل وجه.

والمدرس الذي لا يجتهد في توظيف أساليب متنوعة لتقويم المتعلمين؛ لا يستطيع أن يكشف عن مختلف (**الذكاءات المتعددة**) التي يتميز بها كل متعلم على حدة.

إن **المدرس الكيس الفطن** عليه أن يجتهد في تنويع طرق التقويم، وألا يقتصر على توظيف الأنواع المعروفة في الباب. إذ قد يلجأ إلى (**الملاحظة**)؛ من خلال تتبع المتعلمين أثناء الأنشطة التعلمية بطريقة غير مباشرة، وقد يقوم أنشطة

المتعلمين؛ سواء على المستوى الكتابي، أو الشفهي، أو العملي؛ وذلك بواسطة ما ينتجه المتعلمون من إنتاجات ملموسة ضمن حصة الأنشطة. ذلك أن من شأن تنويع (**طرق التقويم**) أن تكون عملية التقويم شاملة وجامعة لأهم ما يمكن أن يكشف عن حقيقة كل متعلم على حدة. أما حينما تنمط (**طرق التقويم**)، ولا يتم الاجتهاد في تنويعها؛ فإن الكثير من مواطن القوة تظل بعيدة عن مجال الرصد والتحفيز.

لذلك جاء هذا المحور شاملا للعناصر التالية:

- أولا: تعريف التقويم.
- ثانيا: وظائف التقويم.
- ثالثا: علاقة التقويم بالأهداف.
- رابعا: أنواع التقويم.
- خامسا: التقويم في الوثائق التربوية.
- سادسا: بناء الأسئلة.
- سابعا: تقنيات إنجاز الفروض والامتحانات.

أولا: التقويم: مفهومه- وظائفه- وخصائصه

1- مفهوم التقويم

1.1- التقويم لغة: من فعل قوّم يقوم تقويما. وهو يدور على معان من أهمها:

1) تثقيف الشيء وإزالة ما به من عوج

قال ابن منظور: «قوّم [الشيء]: أزال عوجه»([1]).

وقال الفيروزبادي: «قومته: عدّلته؛ فهو قويم ومستقيم»([2]).

2) تثمين الشيء وبيان قيمته

قال الراغب: «وتقويم السلعة: بيان قيمتها»([3]).

3) إدامة الشيء

قال ابن منظور: «أقام الشيء: أدامه»([4]).

وقال الزمخشري: «أقام الشيء: أدامه. وما لفلان قيمة: ثبات ودوام على الأمر»([5]).

قلت: عند النظر في هذه المعاني يتبين أنها من أصل واحد؛ ذلك أن تقويم الشيء يراد منه أمران اثنان: الأول: إزالة ما به من عوج. والثاني: بيان قيمته التي تظهر بعد تثقيفه؛ بحيث يصير ذا قيمة ومنزلة. وهذه القيمة التي يكسبها الشيء بعد التعديل والتثقيف هي التي تُديمه؛ لأنه اكتسب عوامل القوة التي تحفظ وجوده وكينونته.

---

[1]- "لسان العرب"، 498/10.
[2]- "ترتيب القاموس المحيط"، 719/3.
[3]- "المفردات في غريب القرآن"، ص: 419.
[4]- "لسان العرب"، 498/10.
[5]- "أساس البلاغة"، ص: 528.

2.1- التقويم اصطلاحا

جاء في "معجم علوم التربية": «تقويم، تقييم Evaluation مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة... والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة، أو تنفيذ إنجازات يُمَكِّن فحصُها من قياس درجة تنفيذها، وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها، واتخاذ قرار يخصه، أو يخص عملية تعليمه ذاتها... ويتأسس هذا التعريف على عناصر أساسية هي:

1- التقويم عمليات، 2- توظف أدوات، 3- من طرف شخص، 4- تكون الأداة مبنية، 5- هدفها تمكين المتعلم من الأداء والإنجاز، 6- يتم فحص هذا الأداء وتحليله، 7- ثم الحكم عليه، 8- قصد اتخاذ قرارات»([1]).

وعرف الدكتور رجاء محمود أبو علام (التقويم) بقوله: «التقويم: عملية إصدار حكم تمت دراسته بعناية بالنسبة لكفاية، أو فاعلية الخبرة كما تم قياسها في ضوء الأهداف الموضوعة. والغرض من إصدار الحكم؛ قد يكون تطوير الشيء أو تحسينه. ولذلك عادة ما يكون التقويم عبارة عن عملية تشخيص، وعلاج، ووقاية. وتتضح عملية التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه»([2]).

ويمكن تجميع هذه العناصر؛ فنقول: إن التقويم يقوم على أركان وشروط. فأما الأركان فهي: الأول: **المقوِّم** وهو في السياق التعليمي: **المدرس**. الثاني: المقوَّم: وهو **المتعلم**. الثالث: المجال الذي نريد تقويمه عند المتعلم. الرابع: الهدف من التقويم. الخامس: **الوسيلة:** وهي إما أن تكون: أسئلة كتابية، أو شفهية، أو محيلة على القيام بمهام وأشغال.

---

[1]- "معجم علوم التربية"، ذ. عبد الكريم غريب ومن معه، ص: 119- 120.
[2]- "تقويم التعلم"، ص: 40.

وأما الشروط؛ فهي الإجراءات والوسائل التي يتخذها المقوم لتنفيذ عملية التقويم.

وعرف التقويم في "التوجيهات التربوية" بما يلي:

«إن تقويم التعلم عملية تربوية، تستهدف الكشف عن مواطن القوة، وعن التعثرات التي ينبغي تجاوزها، وتمكن المدرس من اتخاذ قرارات ملائمة ودقيقة بشأن تفعيل كفايات المتعلم (ة) وتطويرها، وتدعيم خبراته ومكتسباته»([1]).

تميز هذا التعريف بأمرين اثنين: الأول: كون (**التقويم**) عملية تستهدف رصد مواطن القوة، وكذا مواضع الضعف. ففي الحالة الأولى يتم التعزيز والتحفيز. وفي الثانية يتم البحث عن أسباب العجز؛ لتجاوزها.

الثاني: كون التقويم ينصب على تطوير كفايات (**التعلم الذاتي**) للمتعلم. وهذا يحيل على الجانب المنهجي؛ الذي ظل ضعيفا ضامرا في منظومتنا في جميع أسلاكها.

3.1- التقويم والقياس

يقول الدكتور محمد الدريج: «يبحث القياس التربوي عموما في قياس الخصائص الموجودة لدى الأفراد؛ مثل الذكاء، والقدرات الفكرية، والحركية المختلفة وغيرها..

أما التقويم؛ فيرتبط بالبيئة التعليمية، ومختلف المؤسسات التربوية التي تعتبر المصدر الرئيسي للتغيرات في سلوك الطلاب. في حين أن القياس التربوي يحاول ما أمكن ضبط، وإبعاد ذلك المصدر؛ أي مراقبة أثر البيئة التعليمية على مستوى الذكاء والقدرات وغيرها مما يراد قياسه. إن القياس يسعى لضبط عوامل البيئة التعليمية

[1]- "التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، ص: 18.

للحد من تأثيرها غير المقنن على إنجاز الطلاب، في حين يختص التقويم بقياس الخبرات السابقة على التعلم»([1]).

ويقول الدكتور رجاء محمود أبو علام: «القياس... إعطاء قيمة رقمية أو عددية لصفة من الصفات طبقا لقواعد محددة؛ مثل قياس تحصيل التلميذ، أو قياس ذكائه. وتنتهي عملية القياس بإعطاء الدرجة. أما التقويم؛ فيبدأ من هذه الدرجة فيفسرها، ويقوم بإصدار حكم على الشيء، أو الشخص في ضوء هذه الدرجة، وفي ضوء الأهداف المحددة، وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة»([2]).

وبذلك يتبين أن (التقويم) أشمل من (القياس)؛ لأن هذا الأخير يقتصر على الوصف الكمي لنشاط المتعلم، في حين أن (التقويم) يتجاوز مرحلة الوصف إلى التحليل، والتفسير، واتخاذ القرار.

2- وظائف التقويم

التقويم عملية تربوية وتعليمية تهدف تحقيق ما يلي:

1- المراقبة والتشخيص

وهي عملية في شق المراقبة تروم رصد العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها؛ حتى تسير وفق ما خطط لها. وهي عملية في الشق التشخيصي؛ تهدف إلى الوقوف على خصائص العملية التعليمية التعلمية؛ وذلك من خلال معرفة دقيقة لخصائص المتعلم على مستوى تمثلاته، ومعارفه السابقة، وقدراته العقلية والوجدانية، والحس حركية.

---

[1]- "تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين"، ص: 181. انظر كذلك "معجم علوم التربية"، ص: 195- 196. و"المعجم الموسوعي"، ص: 211.

[2]- "تقويم التعلم"، ص: 40.

2- التنبؤ والاستشراف

لا يقف التقويم عند رصد الواقع، بل يتعداه إلى استشراف ما يمكن أن يقع بناء على ما ظهر في مرحلة التشخيص؛ حتى يكون الفعل التربوي التعليمي فعلا قاصدا يستشرف الأمور قبل وقوعها، ويقدم لها ما يمكن تقديمه من بدائل ومقترحات؛ ويجعلها في منأى عن المشاكل التي قد تعترضها.

3- الضبـــــط

التقويم عملية ضابطة لمسار الفعل التربوي والتعليمي؛ يصحبه منذ بدايته إلى نهايته، ثم يعود للبداية لإعادة البناء بعد التثقيف والتعديل، وهكذا في عملية دائمة تروم الانتقال بالعملية التعليمية التعلمية من الحسن إلى الأحسن.

4- الوقايـــــة

إذا كان التقويم يتنبأ بما يمكن أن يقع من مشاكل وتعثرات؛ فإن الغرض الأساس هو أن يجعل العلمية التعليمية التعلمية في منأى عن الكثير من المشاكل التي تظهر في مرحلة تنفيذ المنهاج. ولذلك فإن الأستاذ مطالب في تخطيطه بجميع مستوياته [التخطيط للدرس، التخطيط للوحدة، التخطيط للمقرر] أن يستشرف ما يمكن أن يعتلي طريقه من مشكلات؛ حتى يضع لها الحلول المناسبة؛ وذلك لتجنبها سواء في الشق التعليمي، أو في الشق التعلمي المرتبط بالمتعلم.

5- التصحيـــــح

(التقويم) عملية تصحيحية للمسار التعليمي التعلمي؛ ذلك أن **(التقويم)** يهدف إلى تصحيح المسار التعليمي للمدرس؛ لأن ما قد يظهر من مشاكل عند المتعلم في التعلم قد يكون راجعا إما إلى المتعلم ذاته، أو إلى المدرس، أو إليهما معا. ولذلك فإن الكثير من الثغرات التعلمية قد تكون عائدة إلى المدرس من خلال سوء تواصله مع الفئة المستهدفة.

فالمدرس هو الذي يحبب مادته للمتعلم، أو قد يكون سببا في عزوفه عنها؛ نظرا لضعف شخصيته، أو لضعف في الجانب المعرفي، أو الديداكتيكي، أو التواصلي.

إن **(التقويم)** عملية ضرورية للفعل التربوي التعليمي؛ لأنها تزيل ما به من عوج، وتمده بعناصر القوة؛ حتى يكون قادرا على الاستمرارية والنجاعة والعطاء. والكثير من أوجه الضعف التي تظهر في **(منظومتنا التعليمية التعلمية)** منشأه عدم **(التقويم)** الدائم واليقظ؛ الذي يرصد ويتتبع ويصحح الأمور في بدايتها قبل أن تستفحل؛ فتستعصي حينذاك عن العلاج.

6- التدعيـــــم

عند ظهور أسباب الضعف في (العملية التعليمية التعلمية)؛ يكون لزاما بعد ذلك أن يعمد المقوِّم إلى دعم الخصاص، وتثقيف العوج، وإمداد المقوَّم بالوسائل التي يتمكن بها من تجاوز العوائق([1]) والصعوبات([2]).

3- علاقة التقويم بالأهداف

إن أول خطوة يخطوها المدرس في عملية (التقويم) هي تحديد الأهداف. فبدون تحديدها؛ فإن عملية التقويم ستكون عملية مرسلة وعشوائية لا تنضبط لمعيار واضح ودقيق. فعادة ما يلجأ الكثير من المدرسين عند صياغة أسئلة التقويم إلى الكتاب المدرسي؛ حيث يركزون على المعارف في غياب ما تحمله الكفايات والأهداف من سلوكات؛ سواء على المستوى المعرفي، أو المهاري، أو السلوكي القيمي.

ومن ثم يظهر أن **(الكفايات)** و**(الأهداف)** بمثابة البوصلة التي توجه عملية **(التقويم)**؛ حتى تؤدي وظائفها بشكل دقيق وواضح، وقاصد. كما أن **(التقويم)** يخبر عن مدى صلاحية الكفايات أو الأهداف للتحقق من خلال الممارسات الصفية. يقول الدكتور رجاء محمود أبو علام: «إن الخطوة الأولى للتقويم هي تحديد الأهداف

---

[1]- العوائق : هي أسباب التعثر التي لها علاقة بالتمثلات والقناعات الخاطئة.
[2]- الصعوبات: هي أسباب التعثر التي لها علاقة بنقص بالجانب المعرفي.

التي يتم التقويم على أساسها. ورغم أهمية هذه الخطوة وحيويتها؛ إلا أنها أكثر الخطوات التي يهملها المدرسون؛ سواء عند إعداد الدروس، أو عند إعداد وسائل التقويم. إذ نجد قلة من المدرسين هم الذين يهتمون بتحديد أهداف الدروس عند إعداد الدروس، أو عند إعداد وسائل التقويم. إن أن كثيرا من المدرسين لا يهتمون بتحديد ما يكتسبه الطلاب من معلومات وحقائق، ومهارات جسمية، وعقلية واتجاهات وميول وسمات شخصية»([1]).

تنطلق (**العملية التعليمية التعلمية**) من تحديد (**الكفايات**) و(**الأهداف**)؛ التي بدورها تحدد طبيعة وأنواع الطرق والوسائل المستعملة؛ لتحقيق الأهداف. وبعد التخطيط للدرس، وتنفيذه، تتم عملية (**التقويم**) للمراحل الثلاثة السابقة؛ حتى يتم تعزيز مواطن القوة في الأداء، وتسديد مواطن الضعف فيه، وتقديم وسائل الدعم الممكنة لتجاوز الثغرات، وتحسين الأداء. وهكذا يمكن القول إن (**التقويم**) هو الوسيلة التي تمكننا من إعادة النظر في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية. ويمكن بعد التنفيذ إذا ظهر قصور في الأهداف من حيث سعتها، أو عدم إمكانية تحققها، أن يتم إعادة صياغتها وأجرأتها أكثر؛ حتى تكون أقرب إلى واقع المتعلم.

4- علاقة التقويم بطرق التدريس والوسائل التعليمية التعلمية

أثناء مرحلة التخطيط للدرس قد يختار المدرس طريقة أو أكثر؛ لتدبير خطوات الدرس. وقد يستعين بوسيلة أو أكثر؛ لتحقيق التعلمات المستهدفة. لكنه بعد التنفيذ يتبين له أن بعض الصعوبات الملاحظة؛ سواء على فعل (**التعليم**)، أو على فعل (**التعلم**) ترجع إلى نوع الطريقة المختارة، أو الوسيلة الموظفة. فينتج عن ذلك إعادة النظر في الطريقة، أو الوسيلة الموظفة؛ حتى تحقق الأهداف المسطرة.

وقد يتبين كذلك من خلال نتائج الفروض الكتابية، أو سائر أنواع التقويمات الأخرى؛ أن أحد الأسباب في عدم تحقق الأهداف قد يرجع إلى طبيعة ونوع الطريقة، أو الوسيلة المستعملة في هذا الدرس أو ذاك. فيتعين حينذاك أن يتم

[1]- "تقويم التعلم"، ص: 55.

تغيير هذه الطريقة أو الوسيلة. **جاء في المذكرة** 1- 133 **المتعلقة بالمراقبة المستمرة وموضوعات امتحان الباكلوريا** في مادة التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية التأهيلية الصادرة بتاريخ 1 رمضان 1424 هـ 27 أكتوبر 2003 م: «**تستثمر فروض المراقبة المستمرة في تقويم أساليب وطرق التدريس**»[1].

وهذا يعني أن الأستاذ مطالب دائما وأبدا أن يدخل التعديلات اللازمة على جذاذاته؛ حتى تكون أقرب للواقع التربوي، وتستجيب أكثر فأكثر لمتطلبات وحاجيات وخصائص الفئة المستهدفة. إن (**التقويم**) الذي يلي التنفيذ هو الكفيل بتحسين أداء الفعل التربوي للمدرس، وهو القمين بجعله أكثر واقعية ووظيفية. أما إذا نفذ الدرس ولم يتبع بالتقويم اللازم، ثم أعاد المدرس الدرس نفسه مع فئة أخرى؛ سواء في السنة نفسها، أو في سنة تالية؛ فإن ذلك مؤشر واضح على دخول المدرس في **دائرة الركود والروتين، والتكرار الساذج** الممل الذي يؤدي لا محالة إلى التردي في دركات الكسل والعقم.

5- علاقة التقويم بالدعم

إذا كان (**التقويم**) يهدف إلى الوقوف على مواطن القوة، ومكامن الضعف في العملية التعليمية التعلمية؛ ليتم التعامل مع مواطن القوة بالتعزيز والتطوير، ومع مكامن الضعف بالبحث عن الأسباب التي تحول دون تحقق التعلمات والأهداف المستهدفة؛ فإن (**الدعم**) وسيلة لصيقة بـ(**التقويم**)؛ على اعتبار أنه عملية يتم من خلالها تجاوز مكامن القصور؛ وذلك بتقديم كل ما يمكن أن يتم به استدراك الضعف، ورأب الصدع؛ حتى يتم إعانة ومساعدة المتعلمين الذين يشكون من بعض التعثرات.

وقد سبق أن أشرنا أن نتائج (**المراقبة المستمرة**) ينبغي أن تستثمر في تجاوز تعثرات المتعلمين ضمن ما يعرف بـ(**التقويم التكويني**). فلا فائدة من (**التقويم**) إن لم يؤد إلى (**الدعم**). ولا معنى (**للدعم**) إن لم يكن نتيجة تقويم للفئة المستهدفة. إننا حينما نتحدث عن (**التقويم**) و(**الدعم**)؛ فإن المستهدف بهما ليس فقط هو

[1]- مذكرة رقم 1- 133. ص: 2.

المتعلم، بل كذلك المدرس الذي يحتاج ضمن **(التقويم الذاتي)** إلى تجاوز مكامن القصور والضعف في **أدائه المهني.**

ويمكن أن يتخذ **(الدعم)** المقدم للمتعلمين عدة أشكال منها:

«**1**- الدعم البيداغوجي الذي يسعى إلى تقديم المساعدة لتلميذ أو لمجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي؛ خلال نفس حصة الدراسة؛ كأن يقوم المدرس بإعادة الشرح الذي يساعد على الفهم، أو تبسيط التمارين، أو توفير برمجيات تعليمية باستخدام الحاسوب

2- تقديم الدعم عن طريق التعليم الإفرادي؛ كأن يشكل المدرس مجموعة من التلاميذ التي تحتاج إلى الدعم، ويكلف أحد التلاميذ النجباء بمساعدتهم في شرح ما صعب عليهم في الدرس.

3- هناك شكل آخر من التعليم الإفرادي Direct ... المباشر؛ الذي يكون إما بين المدرس والتلميذ، أو بينه وبين المرشد التربوي؛ حيث يتم الاتفاق بين التلميذ وأحدهما على تقديم الدعم الذي يحتاج إليه في مادة معينة»([1]).

[1]- "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، د. أحمد أوزي. ص: 139.

ثانيا: أنواع التقويم

درج المهتمون على تصنيف التقويم وفق معايير متعددة من أهمها:

⇦ أولا: معيار السيرورة

يقصد به اعتبار زمن إجراء التقويم، وتبرز تبعا لهذا المعيار ثلاثة أنواع من التقويم هي:

* **النوع الأول: التقويم الأولي أو الابتدائي.**
* **النوع الثاني: التقويم التدرجي.**
* **النوع الثالث: التقويم الختامي.**

* * * * * * * * *

✯ النوع الأول: التقويم الأولي Evaluation initiale

ويهدف إلى تحقيق:

- فهم وتصور تنظيم العمل.
- الكشف عن الاستعدادات والقدرات الفردية.
- استشراف المستقبل على أسس علمية.
- تمكين جميع العناصر من الاشتراك في بناء تصور أكثر واقعية.

وينقسم هذا النوع إلى قسمين:

1- التقويم التشخيصي Evaluation Diagnostique

1.1- يهدف التقويم التشخيصي إلى:

- جمع البيانات والمعلومات عن معارف التلاميذ.
- الاطلاع على تمثلات التلاميذ.
- الاطلاع على الفروقات الفردية.
- الاطلاع على تعثرات التلاميذ.

2.1- يقوم التقويم التشخيصي على ثلاث ركائز:

1) تحليل الوضعية المنطلق منها؛ ويعني ذلك:

- حصر العناصر القابلة للملاحظة.
- حصر أهم مميزات الفئة المستهدفة.

2) صياغة وبناء مجال العمل؛ من خلال:

- تحديد تعثرات وتمثلات التلاميذ للانطلاق منها.
- استبعاد العناصر غير المؤثرة على العملية التربوية.
- الانطلاق من الأخطاء في بناء المعرفة.

3) تحويل المعطيات المصوغة إلى مواقف وقرارات.

- وذلك بعد فرض الفرضيات لحل الإشكالات المطروحة.
- تجريب الفرضيات.
- الخروج بحلول ومبادئ تفسر الفعل التربوي من جهة، ومن جهة أخرى تكون قادرة على توجيه هذا الفعل نحو الأهداف المسطرة.

2- التقويم التنبئي Evaluation pronostique

يرتبط هذا النوع بسابقه، ويقوم على وظيفة تتحدد أساسا في الانطلاق من الواقع، والتنبؤ بحدوث أهداف في شكل وقائع وأفعال تعلمية في زمان ومكان معينين. ويقتضي هذا النوع من التقويم في تحقيق ما تم توقعه الاستجابة إلى بعض الشروط منها:

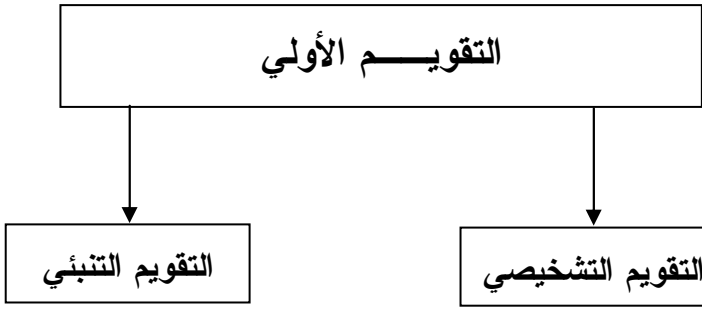
1.2- قابلية الأهداف للتحقق

وذلك بتلاؤمها مع الشروط والإمكانات القائمة في المحيط التعليمي؛ أي الربط الوثيق بين ما هو متوقع وبين الإمكانات المتوفرة فعلا.

2.2- التنظيـــــم

ويقصد بذلك اعتبار الوسائل المادية والموارد البشرية عن طريق التخطيط لها وتقويمها؛ ولذلك لا يمكن توقع تحقق الأهداف على مستوى عال في غياب الوسائل أو ضعفها.

خطاطة تلخيصية لخطوات ووظائف عناصر التقويم الأولى



1- تحليل الوضعية التعلمية عن طريق:

* معرفة مستوى المتعلمين
* معرفة رغباتهم واهتماماتهم
* معرفة مستوى ذكائهم
* معرفة درجة استعدادهم

1- بناء التوقعات
2- تنظيم الفعل التربوي

الخطوات

2- صياغتها وبناؤها (في شكل صعوبات محددة، ورغبات وتوقعات)

3- تحويل المصوغ إلى إشكاليات يتم حلها باعتماد المنهج العلمي

الخطوات

1- تحديد المحتوى.

2- اكتشاف الصعوبات ودراستها.

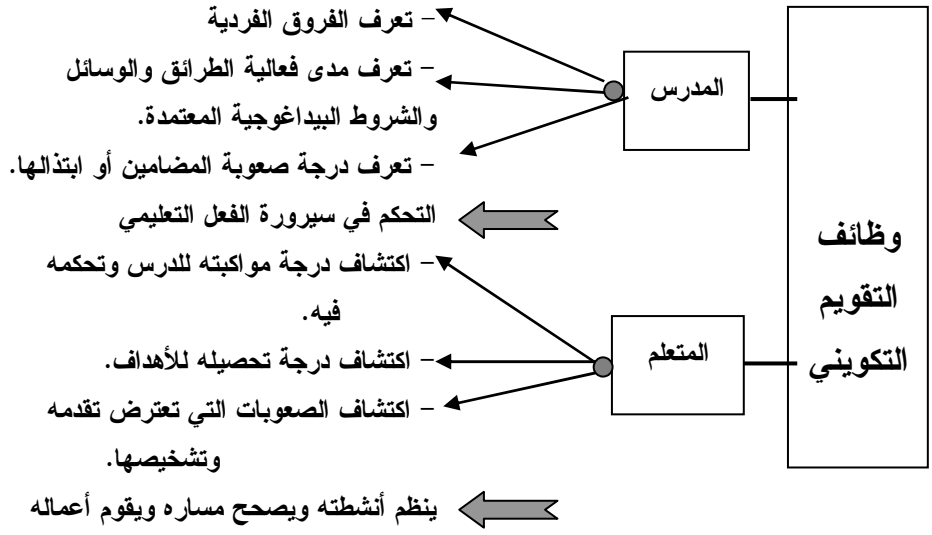
3- توجيه الفعل التعليمي.

★ النوع الثاني: التقويم التدرجي Evaluation progressive أو التقويم التكويني Evaluation formative.

ويعرف بأنه: «التقويم الذي يتدخل مبدئيا في كل عمليات التعلم؛ قصد إخبار المتعلم والمدرس على حد سواء بنسبة الإتقان التي تم تحقيقها؛ وليبرز كذلك عند الاقتضاء مكان وسبب الصعوبات التي لقيها المتعلم؛ ليقترح عليه، وليجعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من التقدم»([1]).

وهو بذلك يضع في مجال اهتماماته هدفا واحدا أو : «تحسين التعلم القائم مخبرا المدرس بالشروط التي يتم فيها هذا التعلم، وموضحا للمتعلم الأشواط التي قطعها، والنجاحات التي أحرزها، والصعوبات التي اعترضته»([2]).

خطاطة لوظائف التقويم التكويني



[1] - Delandsheere. Dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation. P.U.F. Paris 1979.
[2] - Charcles Hadji . op. cit. p :59.

★ النوع الثالث: التقويم الختامي Evaluation terminale

وهو **(التقويم)** الذي يكون في آخر المحور، أو آخر الدرس، أو آخر الوحدة، أو آخر السنة. والغالب على هذا النوع أنه يشمل النوعين الأخيرين على وجه الخصوص. والمراد من هذا **(التقويم)** معرفة مدى ترسخ التعلمات السابقة عند المتعلم، وكذا قدرته على مسايرة سيرورات التعلم.

ثانيا: معيار المصدر المرجعي

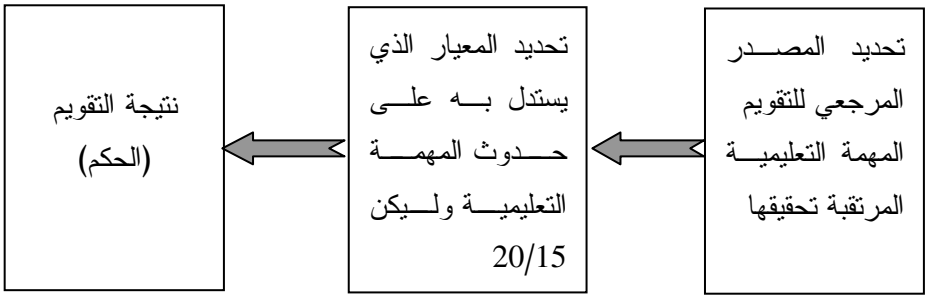
ينقسم التقويم وفق هذا المعيار إلى نوعين اثنين:

★ النوع الأول: التقويم المعياري Evaluation critériée

يهدف هذا النوع من التقويم إلى الكشف عن درجات تحقق الأهداف. ويعتبر هذا الكشف عن السلوك التعلمي المرتقب هو المصدر المرجعي للتقويم. ولذلك فإن **(التقويم المعياري)** يقتضي بالأساس تصنيفا دقيقا للأهداف المراد تحقيقها وتحديدا قبليا وواضحا لمختلف العمليات والأنشطة والممارسات التي على المتعلم أن يحصلها في نهاية التعلم؛ لأنها تعتبر مؤشرا على حدوث هذا التعلم أو انتفائه. وتوضيحا لهذا نقول إنه قبل إجراء التقويم المعياري على المقوم أن يتساءل عن:

- المهمة التي سيستهدفها من وراء تقويمه.
- ما هي درجات تحقق هذه المهمة؟ وما هي قيمة كل درجة؟ وما هو الحد الأدنى الذي يعتبر بموجبه أن المهمة المتوقعة قد تحققت بالفعل؟
- ما هي المعايير التي بموجبها يتم إجراء هذا التقويم؟

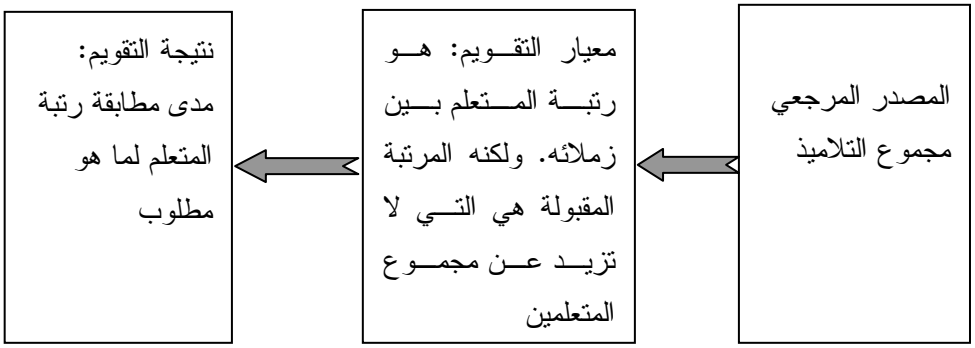
← إن (التقويم المعياري) ينافي كل الأنظمة التربوية التقليدية؛ حيث طغيان المعارف والمضامين على حساب المقاصد التربوية الواضحة. إن مستوى النجاح، أو الفشل في التقويم؛ يرتبط بمدى تحقق أو عدم تحقق الهدف.

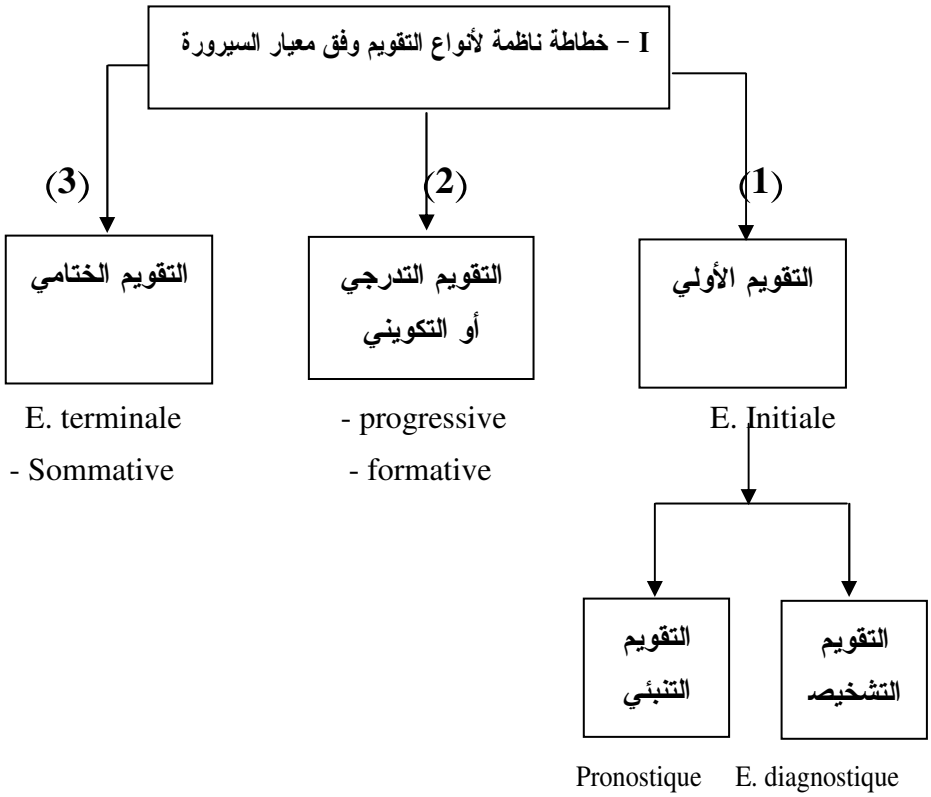


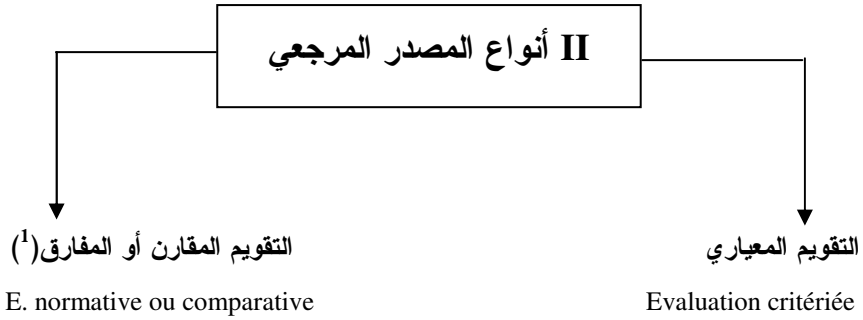
✯ **النوع الثاني: التقويم المقارن أو المفارق** E. normative ou comparative

هذا التقويم لا يعتمد كمصدر مرجعي مستوى الإنجاز، بل يوظف أساسا لهذا الغرض المرتبة أو الدرجة التي يحتلها المتعلم مقارنة مع زملائه. ولهذا اعتبر هذا النوع من التقويم موافقا للنظرة التقليدية في مجال التعليم.

وتبعا لهذا يبدو اعتبار التقويم ومساره كالتالي:







[1]- ما ذكر في المفهوم والوظائف والأنواع مصدره العدد الخامس من سلسلة التكوين التربوي، ص: 73- 89.

ويمكن بالإضافة إلى هذه الأنواع؛ أن يجتهد المدرس في توظيف أنواع أخرى؛ حتى يكون تقويمه للمتعلمين شاملا وجامعا لأهم خصائصهم وقدراتهم. يقول الدكتور محمد الدريج: «بخصوص أساليب التقويم ووسائله؛ يمكن التذكير بحقيقة أساسية، وهي ما أصبح يسود مجال التقويم بشكل عام، من نفور من الأسلوب التقليدي والذي كان يعتمد "الورقة والقلم" أي كتابة التقارير الوصفية والنقدية.

وظهرت في مقابل الأساليب التقليدية تقنيات بإمكانها أن توفر معلومات صالحة عن الفرد، وعن درجة بلوغه للأهداف المنشودة. فظهرت تقنيات تعتمد أسلوب المقابلة الشخصية، أو الإنجاز الفعلي وغيرها من أساليب القياس؛ مثل تلك التي تستعين بوسائل موضوعية كالاختبارات النفسية، واختبارات التحصيل. وكلها تقيس القدرات والكفاءات بمستوى عال من الدقة والضبط... وعموما يمكن اللجوء إلى ثلاث تقنيات لجمع معلومات وصفية عن مستوى الطلاب وتحصيلهم:

- أن نقدم للطالب مجموعة من الواجبات لإنجازها عمليا.
- أن نطرح عليه مجموعة من الأسئلة.
- أن نطلب من أشخاص آخرين ملاحظة وتقويم سلوكه»([1]).

[1]- "تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين"، د. محمد الدريج. ص: 185- 186.

ثالثا: التقويم في الوثائق التربوية

1- التقويم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

تحدث "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" عن (التقويم) في الدعامة الخامسة: التقويم والامتحانات؛

وذلك في المواد التالية:

«92- ينظم التقويم والامتحانات والانتقال، على مستوى التعليم الأولي والتعليم الابتدائي كما يلي:

أ- ينتقل الأطفال بطريقة آلية من السنة الأولى إلى الثانية من التعليم الأولي، ويخضعون في متم التعليم الأولي لتقويم طفيف ينظم على مستوى المدرسة يمكنهم من ولوج المدرسة الابتدائية، إلا في حالة صعوبات أو تعثر استثنائي يتطلب دعما نفسيا وتربويا خاصا؛

ب- يتم الانتقال على أساس المراقبة المستمرة من السنة الأولى إلى السنة الثانية من السلك الأول بالمدرسة الابتدائية، ويمكن تسريع هذا الانتقال خلال السنة بالنسبة للتلاميذ المتقدمين بشكل بين وفق شروط تربوية موضوعية. وفي متم هذا السلك يجتاز التلاميذ امتحانا إلزاميا وموحدا على مستوى المدرسة يتوج بشهادة تمكنهم من الالتحاق بالسلك الموالي؛

ج- يتم التدرج عبر السنوات الأربع للسلك الثاني من المدرسة الابتدائية على أساس المراقبة المستمرة، مع العناية بالحالات التي تستلزم دعما تربويا خاصا. وفي ختام هذا السلك يجتاز التلاميذ امتحانا موحدا تنظمه السلطات التربوية الإقليمية. وتمنح للناجحين في هذا الامتحان شهادة الدراسات الابتدائية، وهي الشهادة التي تمكنهم من ولوج المدرسة الإعدادية. أما الراسبون فيكررون السنة مع

تركيز جهودهم على المواد الدراسية المقررة في متم هذا السلك التي لم يوفقوا فيها مع استفادتهم من الدعم التربوي اللازم.

93- ينظم التقويم والامتحانات في مستوى المدرسة الإعدادية كما يلي:

يتم الانتقال من سنة إلى أخرى باعتماد نظام المراقبة المستمرة إلى غاية نهاية السلك، إذ يجتاز المتعلمون الذين نجحوا وفق هذه المراقبة المستمرة امتحانا موحدا ينظم على الصعيد الجهوي، من أجل نيل دبلوم التعليم الإعدادي. ويعفى كليا أو جزئيا المتعلمون الذين يتابعون تكوينا أو تمرسا مهنيا من هذا الامتحان الموحد إذ يعوض باختبارات مهنية خاصة.

94- تنتهي الدراسة في التعليم الثانوي بتقويم جزائي يتلاءم وبنية برامج التعليم ومناهجه، ويراعي المبادئ الأساسية التالية:

- الاتصاف بالمصداقية والتقيد بالموضوعية والإنصاف؛
- ضمان صلاحية الاختبارات ونزاهتها؛
- ملاءمة التقويم وفعالية تدبيره؛
- الحرص على شفافية معايير التنقيط والتعريف بها سلفا؛
- حق طلب المراجعة في حالة خطأ أو حيف مثبت؛

يتم الجزاء النهائي عن التعليم الثانوي وفق ما تنص عليه المادتان 95 و 96 أدناه.

95- في ختام سلك التأهيل المهني ومسلك التعليم التكنولوجي والمهني، يتم اختبار الجوانب التطبيقية عن طريق امتحانات تجرى تحت إشراف لجان يشارك فيها لزوما مهنيون ممارسون، وذلك بعد أن يكون المتعلم قد اجتاز خلال مدة السلكين المراقبة المستمرة والامتحانات المشار إلها في المادة 96.

وفيما يخص القسم غير التطبيقي فإن بكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني تنال وفق نفس الشروط المحددة في المادة أدناه.

96- على مستوى التعليم العام، يتم الانتقال من سنة لأخرى على أساس المراقبة المستمرة.

أ- يتوج هذا المسلك ببكالوريا التعليم العام تمنح بناء على نظام التقويم والامتحان ابتداء من السنة الدراسية والجامعية 2000-2001، وفق الأنماط الثلاثة التالية:

* امتحان موحد على الصعيد الوطني ينظم في آخر السنة النهائية للمسلك، ويشمل اختبارين في مادتي التخصص الرئيسيتين في الشعبة المعنية، واختبارين في اللغة والثقافة يكون إحداهما إلزاميا باللغة العربية والثاني بلغة اختيارية. وتحتسب نتائج هذا الامتحان بنسبة 50 في المائة على الأقل في النتيجة النهائية؛

* امتحان موحد على الصعيد الجهوي ينظم في ختام السنة الأولى من المسلك، ويهم ثلاث مواد غير تلك التي يشملها الامتحان الوطني الموحد. وتحتسب نتائج هذا الامتحان بنسبة 25 في المائة على الأكثر في النتائج النهائية؛

* مراقبة مستمرة لمواد السنة الختامية للمسلك. وتحتسب نتائجها كذلك بنسبة 25 في المائة على الأكثر في النتائج النهائية.

ب- تنظم دورة استداركية 15 يوما بعد الإعلان عن نتائج الامتحان الموحد على الصعيد الوطني. وتحدد سلطات التربية والتكوين شروط الترشيح لهذه الدورة.

97- تؤخذ نتائج الامتحان الوطني الموحد بعين الاعتبار في:

أ- التوجيه نحو مؤسسات التعليم العالي والالتحاق بها؛

ب- تقويم الثانويات وترتيبها اللذان يتضمنهما التقرير السنوي المعد من لدن الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه وفق ما تنص عليه المادة 103 من الميثاق.

98- توضع مواد الامتحانات الموحد المشار إليها أعلاه وكذا معايير التصحيح والقبول على الصعيد الوطني، بمساعدة الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه المنصوص عليها في المادة 103 من الميثاق حالما تشرع في مزاولة مهامها».

كما تحدث عن التقويم في الدعامة السادسة الخاصة بالتوجيه التربوي والمهني.

ومن أهم ما جاء في هذه الدعامة ما ورد بالمادة 103 التي جاء فيها: «تحدث وكالة وطنية للتقويم والتوجيه تتمتع بالاستقلال التقني والمالي والإداري، وبالشخصية المعنوية. ويناط بها على الخصوص:

- البحث التنموي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية واللسانية المطبقة على التربية وطرق الامتحان والتوجيه التربوي والمهني؛
- الإشراف على مستشاري التوجيه وعلى مراكز الاستشارة والتوجيه، وتزويدها المنتظم بالمعطيات ووسائل العمل؛
- وضع معايير للتقويم والامتحانات، وإنشاء بنك للروائز ومواد اختبار متسمة بالصلاحية والدقة، ومعتمدة على أهداف ومحتويات التعليم المحددة في البرامج والمناهج الرسمية؛
- التحضير والإشراف على الامتحانات ذات الطابع الوطني؛ (وخاصة تلك المنصوص عليها في بداية المادة 196)؛
- السهر على انسجام مواضيع الامتحانات الموحدة على الصعيد الجهوي؛
- العمل على تحديد كيفية المشاركة في الأنظمة العالمية للتقويم؛
- إعداد تقرير سنوي يضم حصيلة أعمالها، ويقدم نتائج السنة الدراسية مشفوعة بتقويمها وبالدروس المستحصلة منها، وينشر هذا التقرير على جميع الدوائر المعنية والرأي العام؛

– يتضمن هذا التقرير السنوي تقويم المؤسسات وترتيبها حسب نتائجها السنوية».

هذه الوكالة للأسف الشديد لم تر النور لحد الآن؛ وبقيت هذه الأهداف مجرد أحلام بعيدة على الواقع التعليمي المعيش الذي يتردى في دركات الضعف والهزال؛ وذلك لغياب التقويم بمفهومه الشامل الذي يواكب العملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها.

2- التقويم من خلال التوجيهات التربوية

جاء في "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" التعرض للتقويم من خلال العناصر التالية:

1.2 : أهمية التقويم في مجال التعلمات

«تكتسي الممارسة التقويمية باعتبارها نشاطا يرافق عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلهما أهمية خاصة يعول عليها في قياس وتقويم مدى تحكم التلاميذ في الكفايات من جهة، ومدى تمكن المدرس(ة) من أن يطور الأنشطة التعليمية والتعلمية المختلفة؛ التي تساعد على رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، واستيعابهم وفهمهم للتعلمات؛ باعتبار أن التقويم أهم أداة للكشف عن مدى فاعلية المناهج، والكتب المدرسية، وأساليب التدريس»([1]).

وإذن يكتسي التقويم أهمية بالغة من خلال:

أ– كونه يرافق عملتي التعليم والتعلم في جميع المراحل.
ب– كونه يقيس مدى تحكم المتعلمين في الكفايات.
ج – كونه يقيس مدى تطوير المدرس للأنشطة التعليمية والتعلمية.
د – كونه يقيس فاعلية عناصر المنهاج.

[1]- التوجيهات التربوية نونبر 2007، ص: 18. مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية.

2.2: أسس ومرتكزات التقويم في سياق التدريس بالكفايات

يرتكز التقويم في سياق التدريس بالكفايات على المرتكزات التالية:

1- استحضار المرجعيات المؤطرة للمنهاج. ويراد بهذه المرجعيات **(الميثاق الوطني للتربية والتكوين)**، و**(الوثائق التربوية)** الصادرة عن الوزارة الوصية ومنها: **"الوثيقة الإطار للتوجهات والاختيارات العامة"**، **"الوثيقة الإطار للجنة البسلكية"**، **"الكتاب الأبيض"**، و**"التوجيهات التربوية"**، والمذكرات الصادرة في الموضوع.

2- إعداد مخطط لتحديد الكفايات المستهدفة.

3- إعداد اختبارات وفق الأطر المرجعية المحددة في الوثائق المنظمة استنادا إلى المعايير الواردة بها، وحسب كل مادة دراسية.

4- الحرص على تمثيلية بنود الاختبارات لمحتويات المقررات الدراسية؛

5- تنويع أساليب وأدوات التقويم؛ لتمكين التلاميذ من استيعاب وتطوير تحصيلهم معرفيا ومهاريا؛

6- تحديد مستويات الأداء وفق معايير دقيقة وموحدة؛

7- استثمار النتائج؛ لتنمية خبرات المتعلمين وكفاياتهم؛

8- اعتماد استراتيجيات تعليمية وتعلمية تنبني على تفعيل المشاركة والتعلم الذاتي؛

9- التركيز في بناء الأسئلة التقويمية على الكفايات في بعدها العقلي والوجداني (المعارف والاتجاهات والسلوكات والقيم)([1]).

[1]- التوجيهات التربوية، ص: 18 بتصرف.

3.2 : مجالات التقويم

يروم التقويم المجالات التالية:

1- كفايات المتعلم؛ وذلك لرصد ما إذا كانت أهداف التعلم قد تحققت أم لا؟

2- صعوبات وعوائق التعلم.

3- الوسائل الكفيلة بتجاوز الصعوبات والعوائق.

4- تدعيم الممارسات التعلمية الصحيحة، وتعزيز المواقف الإيجابية وتشجيع الاتجاهات والقيم الإنسانية([1]).

4.2 : أنواع التقويم

تحدثت **"التوجيهات التربوية"** عن ثلاثة أنواع من التقويم:

1- التقويم التشخيصي القبلي وحدد هدفه في معرفة المكتسبات السابقة. وقد سبق أن نبهنا على أن هذا النوع من التقويم يهدف أساسا بالإضافة إلى ما ذكر، الوقوف على العوائق والصعوبات والفروقات الفردية، والتمييز بين مكامن القوة، ومواطن الضعف عند المتعلم.

2- التقويم التكويني والمراقبة المستمرة

المراقبة المستمرة وسيلة من الوسائل التي يقع بواسطتها الوقوف على تعثرات المتعلمين؛ حتى يقدم لهم الدعم اللازم لتجاوزها بكل قوة وثبات. والظاهر أن **(التوجيهات التربوية)** ربطت بين **(التقويم التكويني)** و**(المراقبة المستمرة)**؛ حتى تُعلم المدرسين أن هذا النوع من التقويم ينبغي أن **ينصب أساسا على تقويم أخطاء المتعلمين**؛ وذلك بمعرفتها، والوقوف على أسبابها، وطرق معالجتها. إلا أنه للأسف الشديد؛ فإن رصد وسيلة **(المراقبة المستمرة)** في الواقع التعليمي داخل الفصول الدراسية يؤكد أنها تهدف أساسا إلى إصدار حكم من خلال النقطة التي

[1]- التوجيهات التربوية، ص: 19.

يحصل عليها كل متعلم، ولا ترقى إلى درجة التصحيح؛ بعد الرصد، والدراسة، وتصنيف أنواع العوائق والصعوبات، والبحث عن أسباب تجاوزها وعلاجها. لذلك فإن **(التقويم التكويني)** ينبغي أن يتخلل جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية؛ لأن مقصد التقويم هو التصحيح والدعم. لذلك جاء في التوجيهات التربوية: «غالبا ما تكشف عمليات التقويم صعوبات في التعلم؛ ولتجاوز هذا الإشكال، ولتعزيز تمكن المتعلمين من الكفايات المنشودة، يجب اعتماد أنشطة الدعم؛ لتجاوز مظاهر التعثر»([1]).

3- التقويم الإجمالي: «والغاية منه معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، ومراجعة وتعديل استراتيجية التعليم والتعلم، والأنشطة المقترحة في ضوء نتائج التغذية الراجعة، ونتائج التعلم»([2]).

لا ذكر هنا للتقويم المرحلي الذي يعقب الحصة، أو الدرس، أو الوحدة. والظاهر أن كل ذلك يدخل ضمن النوع المذكور.

ويمكن أن نتحدث عن التقويم الإجمالي في ثلاثة مستويات:

- **المستوى الأول**: التقويم الذي يعقب الدرس. وقد يطلق عليه كذلك **(التقويم المرحلي)**.
- **المستوى الثاني**: التقويم الذي يشمل الوحدة.
- **المستوى الثالث**: التقويم الذي يكون في آخر السنة؛ والذي بموجبه يتخذ قرار النجاح أو الرسوب، المتعلق بالمتعلمين.

[1]- التوجيهات التربوية، ص: 20.
[2]- التوجيهات التربوية، ص: 20.

5.2 : مرتكزات بناء الفروض والامتحانات

حددت "التوجيهات التربوية" ثلاثة مرتكزات لبناء الفروض والامتحانات هي:

1) تحديد الأهداف

وهذا أمر ضروري وأساسي لا يمكن الاستغناء عنه لمن أراد بناء تقويم موضوعي وعلمي وواضح.

ذلك أن تغييب الأهداف المتوخاة؛ يؤدي لا محالة إلى الاضطراب، والارتجال، وعدم تبين ما هو المطلوب من هذا الفرض أو الامتحان.

ويتم تحديد الأهداف بالنظر إلى أهداف الدرس، أو الدروس التي تستهدف بالتقويم.

2) تحديد المعارف والمهارات المستهدف قيامها

لا بد من تحديد المجالات التي ينصب عليها التقويم: هل هي المعارف، أو المهارات، أو القيم، أو أن الأمر يهدف إليها جميعا؟

3) تحديد معايير تحكم دقيقة: عتبة التمكن من أداء المعارف والمهارات تتضمن: (الحد الأعلى، والحد الأدنى، والحد المتوسط للأداء)؛ وفق معايير كمية ومعايير كيفية([1]).

3- التقويم من خلال المذكرات التربوية.

وسأقسم الكلام عن التقويم من خلال المذكرات التربوية إلى قسمين:

❋ **القسم الأول:** التقويم من خلال المذكرات التربوية قبل اعتماد المقررات الجديدة، وذلك من خلال المذكرات التالية:

[1]- التوجيهات التربوية، ص: 21.

1. المذكرة رقم 136/01 المؤرخة في 15 رجب 1422 هـ الموافق 3 أكتوبر 2001 م المتعلقة بالمراقبة المستمرة في مادة التربية الإسلامية بالمرحلة التأهيلية.
2. المذكرة رقم 1- 133 المؤرخة في 1 رمضان 1424 هـ الموافق 27 أكتوبر 2003 م المتعلقة بالمراقبة المستمرة وموضوعات امتحان الباكلوريا.
3. المذكرة رقم 137 المؤرخة في 3 رمضان 1424 هـ الموافق 29 أكتوبر 2003 م المتعلقة باقتراحات موضوعات الامتحان الوطني الموحد لنيل شهادة الباكلوريا.

وقد اعتمدت المذكرة الأولى والثانية على القرار المنظم لامتحان الباكلوريا رقم 01- 2070 بتاريخ 23 نونبر 2001 م، والمذكرة العامة للمراقبة المستمرة رقم 133 بتاريخ 27 أكتوبر 2003 م. أما المذكرة الثالثة؛ فمرجعها هو القرار الوزيري رقم 2072.01 بشأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الباكلوريا.

يتم تقويم المتعلمين من خلال ثلاثة أساليب:

* الأول: المراقبة المستمرة

وتنقسم بدورها إلى نوعين اثنين:

1- الفروض الكتابية؛ حيث ينجز فرضان كتابيان محروسان في كل دورة، وتحدد مدة إنجاز كل فرض في ساعة واحدة.

ويشترط في هذه الفروض ما يلي:

1.1- تقويم مكتسبات المتعلمين في المجالات: المعرفية، والمهارية، وما يتعلق بتمثلاتهم.

2.1- تجمع الفروض بين الأسئلة المقالية في حدود (40 %) والأسئلة الموضوعية في حدود (60 %).

3.1- ترتبط الأسئلة بتحقيق الكفايات والأهداف المتعلقة بالمجزوءات والدروس.

4.1- يراعى في صياغة الأسئلة الدقة والوضوح.

5.1- يتم الانطلاق من نصوص قرآنية، أو حديثية، أو فكرية، على أن تكون هذه النصوص مرتبطة بتحقيق الكفايات والأهداف المسطرة.

6.1- يراعى في صياغة الأسئلة خصائص الفئة المستهدفة؛ من حيث الخصائص العمرية، والقدرات الفكرية والمهارية، والتنوع بين المستويات والشعب.

7.1- تكون مناسبة للمدة المخصصة للإنجاز.

8.1- تكون مرتبة على أساس من التسلسل المنطقي، والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن المبادئ الجزئية إلى القواعد الكلية.

9.1- ترفق المواضيع بسلم التنقيط؛ توخيا للموضوعية والشفافية

2- الأنشطة التعليمية المندمجة

تنص المذكرات التربوية أنه بجانب الفروض الكتابية، فإنه على الأستاذ أن يجتهد في توظيف أساليب تقويمية متنوعة منبثقة من أنشطة المتعلمين المصاحبة للعملية التعليمية؛ وذلك من خلال الأساليب التالية:

1. تقويم المكتسبات والمهارات السابقة (المكتسبات النظرية والعملية، المهارات المختلفة: مهارة القراءة المرتلة...) هذا الأسلوب يقوم أساسا على وسيلة مهمة وأساسية؛ ينبغي دائما أن يلجأ إليها الأستاذ. وهي وسيلة (الملاحظة)؛ سواء في مرحلة (التقويم التشخيصي) الذي يشخص المكتسبات السابقة للمتعلمين في مختلف المجالات، أو أثناء إنجاز الأنشطة التعليمية والتعلمية، أو أثناء (التقويم المرحلي) أو (النهائي). وهذا يستدعي من الأستاذ أن يسلك طريق تدوين الملاحظات في دفتر

خاص؛ حتى يتمكن من قراءتها مرات متعددة، وتدبرها، وفهمها واستخلاص ما يمكن استخلاصه. إن الأستاذ الذي لا يدون الملاحظات التي تظهر له خلال السيرورة التعليمية التعلمية، لا يمكن أن يصل إلى حقيقة الفروقات الفردية، وكذا خصائص الاستراتيجيات التي يتعلم بها المتعلمون.

2. الفروض المنزلية (الإعداد القبلي، والتعلم الذاتي). الإعداد القبلي وسيلة من وسائل التعلم الذاتي. وهي وسيلة تعين الأستاذ على الاطلاع على مستويات التلاميذ، ومدى رغبتهم في المشاركة في أنشطة الدروس. وحتى تكون أسئلة الإعداد القبلي مساعدة على تحقيق التعلم الذاتي؛ ينبغي أن تكون مؤطرة بكفايات وأهداف واضحة ودقيقة. وأن تراعى خصائص الفئة المستهدفة، وما بينها من فروقات فردية. إن أسئلة الإعداد القبلي حينما تركز على ما هو معرفي؛ تدفع المتعلمين إلى نقل المعارف المطلوبة من الموارد والمصادر المتعددة بطريقة ليس فيها أدنى جهد أو اجتهاد. ولذلك لا بد من الاجتهاد في طرح أسئلة تتغيى تكوين مهارات محددة، أو بناء تمثلات جديدة، أو اكتساب سلوكات صحيحة. وحتى تقوم أسئلة الإعداد القبلي بهذه الوظائف لا بد أن تكون في إطار استراتيجية تشمل المقرر بكامله؛ إذ تنطلق من (المواصفات)، وتمر على (الكفايات) لتصل في الأخير إلى (الأهداف).

ومن الوسائل المعتمدة في التعلم الذاتي (طريقة المشروع) التي سبق أن وقفنا عندها في المحور الخاص بـــ(طرق التدريس).

3. تكليف التلاميذ بإنجاز مشروعات لها علاقة بالمقرر؛ سواء المشروعات التي لها علاقة بالدرس الواحد، أو بمجموعة من الدروس داخل الوحدة. وحتى يكون هذا التكليف محققا للأهداف المسطرة؛ لا بد من أن يُمَكِّن المتعلمون من الخطوات الإجرائية، والضوابط المنهجية؛ لإنجاز التكاليف وفق خطط واضحة ودقيقة. ويمكن لهذه التكاليف حسب نوعها، وقيمتها، إما أن تلقى في شكل عروض، أو ندوان، أو حوارات، أو غير ذلك من الأنشطة التعلمية.

وقد بينت المذكرات طريقة احتساب الفروض وباقي الأنشطة التعلمية المندمجة؛ وذلك بأن يحتسب معدل الدورة في (المراقبة المستمرة) بنسبة الثلث لكل فرض فرض محروس، والثلث الثالث لمعدل مجموع نقط الأنشطة.

معدل الدورة م. م. = الفرض 1 + الفرض 2 + معدل مجموع نقط الأنشطة.

$$\Leftarrow \frac{(\text{ف } 1 + \text{ف } 2) + \text{معدل الأنشطة}}{3}$$

وحتى تحقق (المراقبة المستمرة) أهدافها لا بد من اتخاذ الإجراءات التربوية التالية:

1. الاعتناء بالتصحيح الجماعي للفروض الكتابية.

إذا لم يقف الأستاذ بعد تصحيح الفروض على الأخطاء المرتكبة وتصحيحها؛ فإن الهدف الأساس من الفروض لن يتحقق أبدا. فليس الغرض من **(الفرض الكتابي المحروس)** فقط هو إعطاء النقط، والتمييز بين مستويات التلاميذ، ولكن الغرض الأساس هو تحقيق **(التقويم التكويني)** الذي يتخذ من الأخطاء وسيلة (للتعلم)، وتجاوز التعثرات. ولا بد بعد تحديد الأخطاء، وتدوينها من معرفة أسبابها، ودرجة تكرارها؛ سواء بين المستويات، أو بين الشعب؛ وذلك حتى يستطيع المدرس أن يتجاوزها فيما يأتي من الأنشطة من خلال اختيار الأساليب التابعة للدعم. إن التقويم الذي لا يرتبط بالدعم؛ يكون غير وظيفي، ولا جدوى منه.

2. استغلال أنشطة التلاميذ المختلفة؛ لتعزيز مهاراتهم وقدراتهم، والرفع من كفاءاتهم

ذلك أن المدرس الكيس ينبغي عليه أن يكتشف مواطن القوة في كل متعلم؛ ليجعل ذلك سبيلا للرفع من قدراته. إن المتعلم الذي يشكو من ضعف في مجال ما، قد يشعر بنوع من فقدان الثقة، وقد يؤدي به ذلك إلى التخلي عن كل اجتهاد؛ بدعوى أنه ضعيف، أو أن ما يقدم له فوق طاقته. فإذا ما اكتشف الأستاذ بعض

مواطن القوة فيه، قد يؤدي ذلك إلى استرجاع الثقة في النفس، ومن ثمة اكتساب القدرة على تجاوز التعثرات والعقبات.

3. إبراز الارتباط القائم بين الدروس، وتوظيفها توظيفا هادفا

حينما نقدم للمتعلم الدروس دون الربط بين أجزائها ومكوناتها؛ فإن هذا المتعلم يصعب عليه أولا أن يتذكرها، وفي مرحلة لاحقة أن يوظفها في الوضعيات الجديدة. ويصعب عليه ثانيا أن يدرك وظيفتها ما دامت مرتبطة بوضعية واحدة تنتهي بانتهائها، والانتقال إلى وضعية جديدة. إن التعلمات حينما تقدم للمتعلم وفق نسق مترابط ومتكامل؛ فإنه يدرك وظيفيتها؛ على اعتبار أن اللاحق يكمل السابق، وأن هذا الدرس يؤدي إلى الذي بعده وهكذا؛ بحيث يصير المقرر عند المتعلم وحدة مترابطة تنطلق من منطلقات واضحة، وتسير وفق أهداف دقيقة.

ثانيا: مواصفات امتحان الباكلوريا

مكونات الامتحان	المواصفات	إجراءات تحقيقها
المقرر	– التقيد بمفردات المقرر السنوي	– التوافق مع مضامين ومحتويات الكتب المدرسية المقررة.
	– تغطية جميع المكونات	– توزيع الأسئلة على الدروس بنسب مقبولة يراعى فيها عدد دروس كل مكون على حدة.
نصوص الانطلاق	قد تكون: – نصوصا قرآنية أو حديثية.	– تختار من بين نصوص الكتاب المدرسي المقرر، أو من مصادر أخرى موثوق بها متداولة.
	– نصوصا فقهية أو فكرية لأئمة المسلمين وعلمائهم.	– تكون صالحة للاستثمار ومساعدة على تحقيق أهداف المادة. – تساهم في بناء المعرفة وتحقيق البعد

		الوظيفي للمادة.
	– مشكلات مفترضة أو قضايا معيشة	– تربط المتعلمين بحياتهم العامة، وبواقعهم الاجتماعي.
الأسئلة	– ترتبط بمقررات السنة الدراسية. – ترتبط بتقويم مدى تحقق أهداف المادة. – تنصب على قياس المكتسبات والقيم الدينية. – تلاءم مع مستوى التلاميذ والشعبة التي ينتمون إليها، وللمدة الزمنية المخصصة للإنجاز. – تتصف بالمصداقية، وتتقيد بالموضوعية والإنصاف. – تتسم بالدقة والوضوح في الصياغة. – تتنوع صيغها بين أسئلة مقالية (40%) وأخرى موضوعية (60%).	– تغطي المجالات الثلاثة (المعرفة، الوجدان– السلوك). – تراعي الإجراءات العامة والخاصة والمرحلية المنصوص عليها في التوجيهات التربوية والمذكرات المنظمة الخاصة). – تركز على الوظيفية والتطبيق. – التمييز بين أسئلة الشعبة الأدبية وأسئلة الشعب العلمية. – الابتعاد عن العموميات، والجزئيات، والخلافات الفقهية. – طرحها بصيغ إجرائية وأفعال سلوكية.

عناصر الإجابة	– تحديد عناصر الإجابة. – تطابقها مع متطلبات الأسئلة. – كفاية عناصر الإجابة. – تعيين نصوص الاستشهاد المطلوبة	– بكل دقة ووضوح في الصياغة. – الالتزام بمضامين الكتب المدرسية ومحتوياتها التعليمية. – أن تكون مستوفية للإجابة المطلوبة. – الاقتصار على نصوص الانطلاق ومع التوثيق.
سلم التنقيط	– شفافية معايير التنقيط. – توزيع سلم التنقيط توزيعا ملائما.	– التعريف بسلم التنقيط في ورقة الامتحان. – ملاءمة النقط لأهمية السؤال، والكفايات والقدرات المستهدفة من التقويم. – توضع النقطة مجملة أمام كل سؤال، وتجزأ أمام عناصر الإجابة. – تخصص لمهارة الاستشهاد ما بين 3 و4 نقط حسب الأهمية([1]).

❁ **القسم الثاني: التقويم من خلال المذكرات التربوية المتعلقة بالمقررات الجديدة.**

ترتكز مذكرات هذه المرحلة على قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2385.06 الصادر بتاريخ 23 رمضان 1427 الموافق لـــ(16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا.

ومن أهم ما صدر من مذكرات في هذه المرحلة:

[1]- المذكرة رقم 1- 133 المؤرخة في 1 رمضان 1424 الموافق 27 أكتوبر 2003.

1-المذكرة رقم 43 الصادرة بتاريخ 22 مارس 2006 في موضوع تنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي.

2-المذكرة رقم 142 الصادرة بتاريخ **5** ذي القعدة 1428 الموافق لـــ (16 نونبر 2007) في موضوع التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي.

3- المذكرة رقم 7.01 الصادرة في 2 صفر 1428 الموافق لـــ (20 فبراير 2007) المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمادة التربية الإسلامية بالجذوع المشتركة، والسنة الأولى من سلك الباكلوريا. حيث يتم تقويم المتعلم من خلال أسلوبين اثنين:

الأول: المراقبة المستمرة؛ وذلك من خلال:

1- الفروض الكتابية المحروسة (ويحدد لها كوزن 80 % من نقطة الدورة).

2- أساليب أخرى للتقويم (ويحدد لها كوزن 20 % من نقطة الدورة).

وتتمثل هذه الأساليب في:

أ- المشاركة الصفية.

ب- السلوك والمواظبة.

ج- إنجاز التكاليف الفردية أو الجماعية.

وبذلك يظهر أن **(التقويم)** في ظل **(بيداغوجية الكفايات)** لم يتغير عما كان في **(بيداغوجية الأهداف)**؛ لأن التقويم عن طريق **(الفروض الكتابية المحروسة)** استأثر بنسبة 80%.

في حين أن أنشطة التعلم الذاتي؛ من خلال حصص الأنشطة أو المشاريع ظلت ضعيفة وضامرة. ومن ثم يكون التقويم غير عادل ولا دقيق؛ لأنه لا يشمل جميع جوانب شخصية المتعلم.

وقد نصت المذكرة السابقة أن الفرضين المحروسين اللذين سينجزا آخر الدورة سيتعلقان بـــ:

1- الدروس النظرية (تقويم المعارف، والمهارات).
2- التطبيقات (تحليل النصوص والوثائق).
3- الأنشطة (استثمار الأنشطة المنجزة وتوثيقها).

أما فيما يتعلق بـــ**(مواصفات المراقبة المستمرة)**؛ فقد تم تحديد ذلك من خلال ما يلي:

1- اشتمال موضوع الفرض على ما تم إنجازه من البرنامج وتغطيته.
2- مراعاة كفاية الوحدات والمهارات الأساسية لكل مكون (نظري- تطبيقات- أنشطة).
3- بناء وضعيات اختبارية مناسبة؛ توظف فيها النصوص الشرعية، ومختلف الوثائق بشكل وظيفي.
4- يراعى في بناء الأسئلة:
   أ- التنوع.
   ب-الوضوح ودقة الصياغة.
   ج- التدرج.
   د- الانسجام.
5- وأما ما يتعلق بامتحانات السنة الأولى من سلك الباكلوريا؛ فقد تم اعتماد أداة منهجية في صيغة أطر مرجعية وطنية يتعين اعتمادها، وذلك ابتداء من الموسم الدراسي 2006- 2007 حسب ما ورد بالمذكرة رقم (25) المؤرخة في 2 صفر 1428 هـــ الموافق 20 فبراير 2007م.

الثاني: الامتحانات الإشهادية

تقصد بالامتحانات الإشهادية: الامتحانات التي تجرى آخر السنة؛ على المستوى الجهوي في السنة الأولى باكلوريا، أو على المستوى الوطني في السنة الثانية باكلوريا، والتي تتوج بالحصول على شهادة.

نصت المذكرة رقم 142.01 الصادرة في 5 ذي القعدة 1425 الموافق لـــ: (16 نونبر 2007) على ما يلي:

"– يجري الامتحان الموحد الجهوي في نهاية السنة الأولى من سلك الباكلوريا في المقررات السنوية للمواد التي يشملها الامتحان الجهوي الموحد بأكملها. ويحتسب المعدل النهائي للباكالويا بنسبة % 25.

–يجري الامتحان الموحد الوطني في نهاية السنة الثانية من سلك الباكلوريا في المقررات السنوية للمواد التي يشملها الامتحان الوطني بأكملها. ويحتسب في المعدل العام النهائي للباكلوريا بنسبة % 50.

– تنظم الامتحانات الموحدة وفق المعايير والمواصفات المحددة في المذكرات الفرعية الخاصة بكل مادة، والأطر المرجعية لمواضيع الامتحانات الموحدة."

فيما يتعلق بالأطر المرجعية لمواضيع الامتحانات الجهوية في مادة التربية الإسلامية؛ فقد نصت عليها المذكرة رقم 25 الصادرة في 2 صفر 1428 الموافق لـــ 20 فبراير 2007، والمعتمدة على قرار السيد وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2385.01 الصادر بتاريخ 23 رمضان 1427 الموافق لـــ(16 أكتوبر 2006).

وهناك مذكرة أخرى تحمل رقم 170 صادرة بتاريخ 16 ذي الحجة 1428 الموافق لـــ (27 دجنبر 2007) متعلقة بالأطر المرجعية لمواضيع الجهوي لامتحانات الباكلوريا الخاصة بالمترشحين الأحرار في مادة التربية الإسلامية.

فلابد إذن من مراعاة جميع هذه المذكرات أثناء صياغة أسئلة الامتحانات الجهوية في المادة.

رابعا: بناء الأسئلة

1- مفهوم السؤال:

السؤال عبارة عن: «أفعال تلفظية يقوم بها المدرس كتابيا، أو شفهيا؛ لإدارة الحوار بين التلاميذ، أو تعزيز تفاعلهم، أو اختبار تعلمهم، أو إكسابهم معارف جديدة»([1]).

من خلال هذا التعريف يتبين ما يلي:

1- أن السؤال عبارة عن أفعال كتابية أو شفهية يقوم بها المدرس في اتجاه المتعلمين.

2- هذه الأسئلة تتغيى:

أ- إدارة الحوار بين التلاميذ.

ب- تعزيز التفاعل بينهم.

ج- اختبار تعلمهم؛ سواء كان ذلك في بداية الدرس ضمن (التقويم التشخيصي) أو في نهايته ضمن (التقويم المرحلي) أو (التقويم النهائي).

د- إكسابهم معارف جديدة ضمن (التقويم التشخيصي)؛ لأن المدرس عندما يوجه مجموعة من الأسئلة، ويتبين له وجه القصور عند المتعلمين؛ فإن ذلك يدفعه إلى تقديم المعارف اللازمة؛ لتجاوز مواطن الضعف والقصور.

إلا أن الملاحظ على هذا التعريف تركيزه على نشاط المدرس؛ فهو الذي يوجه الأسئلة. في حين يقتصر دور المتعلم على الإجابة. ذلك أن السؤال قد يكون من المتعلم إلى الأستاذ، وقد يكون من المتعلم إلى متعلم آخر. وقد ترتبط الأسئلة

[1]- المنهل التربوي، 798/2.

بإنجازات عملية يقوم بها المتعلم؛ يستخلص من خلالها المدرس تحقق أو عدم تحقق التعلمات المستهدفة.

2- أنواع الأسئلة:

تنقسم الأسئلة باعتبارات متعددة إلى أنواع مختلفة:

✯ الاعتبار الأول: الأهداف

تنقسم الأسئلة باعتبار الأهداف إلى ثلاثة أنواع:

1) **أسئلة إثارة الانتباه:** وهي تلك الأسئلة التي تحاول ضبط التلميذ، وشد انتباهه إلى الدرس.
2) **أسئلة الاختبار والتشخيص:** وهي أسئلة تسعى إلى معرفة مدى تمكن التلميذ من المكتسبات السابقة.
3) **أسئلة الاكتشاف:** وهي أسئلة تسعى إلى الحصول على معلومات جديدة من التلميذ.

✯ الاعتبار الثاني: باعتبار نشاط التلميذ

تنقسم الأسئلة باعتبار نشاط التلميذ إلى ثلاثة أنواع:

1) **أسئلة الذاكرة:** وهي تتوجه إلى المخزون المعرفي لدى التلميذ.
2) **أسئلة التحويل:** وهي التي تريد اختبار درجة فهم التلميذ للدرس.
3) **أسئلة التقييم:** وهي التي تسمح للتلميذ بإبداء وجهة نظره حول الفكرة المطروحة.

✯ الاعتبار الثالث: باعتبار درجة الأسئلة

تنقسم الأسئلة باعتبار درجة الأسئلة إلى نوعين اثنين:

1) **أسئلة حسية:** وهي التي تتصل بأمثلة حسية ومشخصة تريد تقريب فكرة ما إلى التلميذ.

2) **أسئلة مجردة:** وتعتمد على تحريك النشاط الفكري المجرد للتلميذ؛ حول تصور، أو مفهوم ما أو قيمة ذات طابع مجرد.

★ الاعتبار الرابع: طبيعة الأسئلة

يمكن تقسيم الأسئلة بهذا الاعتبار إلى ثلاثة أنواع:

1) سؤال موضوعي: Question objective

جميع الأسئلة ذات التصحيح الموضوعي وهي أربعة:

1. الصواب والخطأ.
2. تكملة الفراغ.
3. المزاوجة والمطابقة.
4. الاختيار من متعدد.

2) سؤال مغلق Question fermée

مجموع الأسئلة التي تتطلب من المتعلم جوابا واحد، مثل الأسئلة ذات التصحيح الموضوعي والأسئلة ذات الاختيارات المتعددة.

3) سؤال مفتوح Question ouverte

جميع الأسئلة الطويلة والقصيرة التي تترك حرية الجواب للمتعلم، والتي يكون هدفها تنمية القدرة على التنظيم، والتعبير، والنقد، والربط، والتركيب.

وهناك تصنيفات أخرى منها:

★ تصنيف Weaveretcenci 1960

1) أسئلة التذكر ⇦ استعادة المعلومات السابقة + تأكيد بعض الحقائق + تكرار تلك الحقائق وتلخيصها للتلاميذ.

2) أسئلة التفكير ⇦ تهدف إلى إعمال الفكر، وتنمي في التلاميذ قدرات: [الحكم + التحليل + التنظيم + التنبؤ + المنطق].

★ **تصنيف** Stahl et Anzalone 1970

1) أسئلة التمييز والتفريق ⇦ الغرض منها التمييز بين أشياء معروضة على التلاميذ.

2) أسئلة التذكر ⇦ تذكر المعارف السابقة.

3) أسئلة الاستدلال ⇦ ترتقي أسئلة هذا النوع في الصعوبة إلى درجة أعلى؛ بحيث يطلب من التلاميذ أن يميزوا بين المعلومات ثم يتذكروا المطلوب منها، ويحللوها، ويقارنوها بأخرى، ويستنتجوا إجابات جديدة من خلالها.

4) أسئلة البرهنة ⇦ وبواسطتها يطلب من التلميذ تبرير إجابته وبرهنة مدى صحتها أو خطئها.

★ **تصنيف** Wilson 1985

1) **الأسئلة التحليلية:** وهي أسئلة تتطلب عبارات أو جملا تحليلية توضح طبيعة المطلوب. وتكون هذه الإجابات التحليلية صحيحة بالضرورة؛ لاعتمادها بالدرجة الأولى على معنى الكلمة، أو الجملة، أو النموذج الذي يحتويه الدرس.

2) **الأسئلة التجريبية:** وهي الأسئلة التي تتوقف على إجابات من تجارب الحياة المعيشة.

3) **الأسئلة التقييمية:** وهي التي تعتمد إلى إجابات تصدر أحكام قيمة مرتبطة بمشاعر الفرد.

4) **الأسئلة ما وراء الطبيعة:** وهي أسئلة تناقش أمورا غيبية واستعمالها من قبل المعلم يهدف إلى شحذ فكر التلميذ وتوسيع خياله وقوة إدراكه.

* أنواع الأسئلة في المذكرات التربوية

تتحدث المذكرات التربوية العامة أو الخاصة بالمادة عن نوعين اثنين من الأسئلة:

➢ النوع الأول: الأسئلة المقالية

وهي الأسئلة التي تتيح للمتعلم التعبير بأسلوبه؛ لبيان أفكاره وتمثلاته وجميع مكتسباته في المجال المتعلق بالسؤال.

وتتميز الأسئلة المقالية بمجموعة من المزايا منها:

1- تتيح للمتعلم التعبير الحر عن مكتسباته.
2- تظهر مجموعة من المهارات التي يتميز بها المتعلم؛ سواء على مستوى توظيف اللغة، أو على مستوى الفهم، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتقويم.
3- تتيح إمكانية الاطلاع على مواطن القوة عند المتعلم، أو مواطن الضعف؛ حتى يتم تجاوزها في مرحلة التقويم والدعم.
4- تتيح إمكانية الاطلاع على نوع وطبيعة التمثلات التي يكتسبها المتعلم، وكذا على استراتيجية تعلمه، وكل ما يمكن أن يعين على فهم خصائصه ومميزاته.

➢ النوع الثاني: الأسئلة الموضوعية

الأسئلة الموضوعية: هي الأسئلة التي تتطلب إجابات محددة وقصيرة، يتم إنجازها في مدة زمنية وجيزة([1]).

ومن أهم أنواع الأسئلة الموضوعية: اختبار الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة، والتكميل، والترتيب.

[1]- "المنهج التربوي ونظام التقييم"، ذ. الفاضل بن حميدة الكثيري. ص: 115. وانظر أيضا "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس". ص: 198.

ومن أهم ما تتميز به هذه الأسئلة ما يلي:

1- **لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح، بخلاف الأسئلة المقالية التي تختلف فيها نقط التقديرات من أستاذ إلى أستاذ.**
2- **يتسم التقويم في الأسئلة الموضوعية بالدقة والشفافية والثبات.**
3- **تستطيع أن تغطي أكبر عدد ممكن من موضوعات ومفردات المقرر بخلاف الأسئلة المقالية التي لا تستطيع أن تغطي موضوعات متعددة من المقرر؛ نظرا للحصة الزمنية المخصصة للفرض أو الامتحان.**
4- **تتميز الأسئلة الموضوعية بسهولة تصحيح أجوبتها، وتساعد على تنمية قدرة التلاميذ على إبداء الرأي، وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة،؛ ويتمثل ذلك في أسئلة الصواب والخطإ، وتساعد التلاميذ أيضا على الدقة في التفكير؛ ويتمثل ذلك في اسئلة الاختيار من متعدد([1]).**

[1]- "دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس"، د. عبد السلام عبد الله الجقندي. ص: 198.

خامسا: تقنيات إنجاز الفروض والامتحانات

سنبين في هذا العنصر الإجراءات العملية التي يسلكها المدرس في التخطيط أولا للفروض والامتحانات، ثم نتطرق لاحقا لكيفية التصحيح والاستفادة من نتائج الفروض الكتابية في إطار **(التقويم التكويني)** كما تنص على ذلك المذكرات التربوية في الباب.

1- كيفية التخطيط للفروض الكتابية

قبل إنجاز أسئلة الفروض الكتابية؛ يتعين على المدرس أن يستحضر الوثائق التربوية التالية:

1.1- المذكرات التربوية المتعلقة بالمراقبة المستمرة والامتحانات.

ويستحسن أن يستخرج أهم العناصر والضوابط والمواصفات الواردة بهذه المذكرات؛ ليضعها في جذاذة خاصة؛ تكون مرجعا موجها له متى أراد أن ينجز فرضا ما.

2.1- التوجيهات التربوية. ورد بـــ"التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بالجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي" ما يلي:

«**لكي تقوم المراقبة المستمرة بالدور المنوط بها؛ ينبغي مراعاة المبادئ التالية**:

الأسلوب	المواصفات	الأنشطة والوسائل
تقويم الأنشطة المصاحبة والمندمجة في عمليات التعلم	- ارتباطها بالدروس النظرية، والتطبيقية للمجزوءة/الوحدة. - قيامها وتقويمها لمختلف القدرات والمهارات والمواقف في إطار العمل على تنمية القيم، والكفايات وتطويرها، وتقويم المكتسبات السابقة. - شموليتها الفعالة والتفاعل البناء داخل القسم وخارجه.	- الفروض المنزلية: * الإعداد القبلي والتعلم الذاتي. - البحوث في مواضيع لها علاقة بالدروس المقررة بتوجيه من الأستاذ. - العروض يلقيها

	– تنقيطها بكل موضوعية وشفافية. – الانـــدماج مـــع عمليـــات التـــدريس ومصاحبتها للأنشطة التعليمية/التعلمية. – مراعاة تكاملها مع الفـــروض الكتابيـــة المحروسة. – الاستمرارية والانتظام في تتبع أعمـــال التلاميذ من خلال أنشطتهم.	التلاميذ داخل القســم بتوجيه من الأستاذ.
الفـــــروض الكتابيـــــة المحروسة	– تقويمها مكتســبات التلاميــذ المعرفيــة ومهاراتهم وقدراتهم وتمثلاتهم من خـــلال الدروس المنجزة قبل إجراء الفرض. – دقة صياغة الأسئلة وتدرجها وتنوعها. – الانطلاق مـــن نصـــوص قرآنيـــة، أو حديثية أو فكرية علـــى أن تكـــون هـــذه النصوص وظيفية ومتنوعة وموثقة. – ارتباط الأســئلة بالكفايـــات الأساســية والنوعية، والقيم المكتسبة. – وضوح الأسئلة وأحكام بنائها. – ملاءمتها للمستوى العمري والإدراكـــي للتلاميذ. – مراعاة المستوى التعليمي في الجـــذوع المشتركة. – مناســـبتها للحصـــة الزمنيـــة (ســـاعة للإنجاز). – ترتيبها على أساس منطقي. – إرفاقها بعناصر الإجابة وســـلم التنقـــيط توخيا للموضوعية والشفافية»([1]).	– نصـــوص مـــن القـــرآن الكـــريم أو الحـــديث النبـــوي الشريف. – قضايا وإشـــكالات تتعلق بمسائل عقديـــة أو فقهية. – وثـــائق وصـــور مرتبطـــة بـــدروس المجزوءة. – الأسئلة: مقاليـــة – موضوعية. – الترســـــــيمات والجداول.

[1]- "التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بالجذوع المشتركة"، ص: 20- 22.

3.1- الكتاب المدرسي: الذي يعتبر الوثيقة التربوية الأساسية للتدريس والتقويم.

عندما يتم استحضار هذه الوثائق يتم تحديد ما يلي:

1. **الدروس التي ستكون مجالا للتقويم.**
2. **ربطها بالكفايات النوعية، والأهداف.**
3. **تحديد المجالات المعرفية، والمهارية، والسلوكية التي سيتم من خلالها تقويم المتعلمين.**

بعد هذه المرحلة يقوم الأستاذ بتصنيف إجرائي للمعارف، والمهارات، والقيم التي سيستهدفها التقويم، وجعل ذلك وفق النموذج التالي:

جدول بالمعارف والمهارات والقيم المستهدفة من الفرض الكتابي المحروس رقم 1

المادة: ..... السنة: .....

الدورة: .....

اليوم: ..... الحصة: .....

الفئة المستهدفة: .....

الدروس المستهدفة: .....

المعارف	المهارات	القيم
أهم المعارف المستهدفة في الدروس النظرية	أهم المهارات المستهدفة في التطبيقات والأنشطة	القيم المستهدفة في الدروس النظرية والتطبيقات

بعد تحديد هذه العناصر؛ يتم الانطلاق من الكفايات النوعية والأهداف؛ لصياغة الأسئلة. وينبغي التحذير من خطإ كبير يقع فيه الكثير من الأساتذة؛ وهو

صياغة الأسئلة بعيدا عن الكفايات النوعية والأهداف. وحتى يتم أجرأة ما ذُكر بدقة؛ يُرجى من الأستاذ أن يمعن النظر في أهداف الدروس المستهدفة بالتقويم؛ حتى يصنفها ضمن ما له علاقة بالمجال المعرفي، وما له صلة بالمجال المهاري، وما يرتبط بالمجال السلوكي القيمي.

بعد ذلك يتم صياغة الأهداف المؤطرة للفرض الكتابي بلغة دقيقة وواضحة؛ حتى تكون هذه الأهداف البوصلة الموجهة لنشاط التقويم؛ مع مراعاة ما تقدم من الشروط والمواصفات في المذكرات التربوية المتعلقة بالمادة.

ويمكن للأستاذ أن يستعين بالجذاذة التالية:

الثانوية: ..... النيابة: .....

المادة: ..... كتاب: (المنار) أو (الرحاب)

الفئة المستهدفة: الجذع المشترك (مثلا) أدبي 3 أو غير ذلك.

الكفاية النوعية: (يعيد كتابة الكفايات النوعية الموجودة في الكتاب المدرسي) إن كانت دقيقة وواضحة وقابلة للتحقق، أو يعيد صياغتها حسب ما تبين له بعد تنفيذ الدرس.

الأهداف: (في صياغة الأهداف، ينبغي استحضار أهداف الدروس المستهدفة بالتقويم، ثم يعيد المدرس صياغتها؛ انتقاء، واختصارا، وبيانا إن كانت محتاجة إلى ذلك)

صياغة الأسئلة: (حيث يراعى فيها مواصفتها للإطار المرجعي المبين في المذكرات التربوية).

توضع الأسئلة في الجانب الأيمن، وسلم التنقيط في الجانب الأيسر.

السـؤال	سلم التنقيط
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

ملحوظة: تخصص نقطة أو نقطتان لجمالية ورقة الفرض؛ من حيث تنظيم الورقة، ومراعاة علامات الترقيم، وخلوها من الأخطاء الإملائية أو النحوية؛ حتى نوطن المتعلمين وندربهم على مراعاة هذه الأمور، والتخلص تدريجيا من الأخطاء الإملائية والنحوية.

عند صياغة الأسئلة، وتحديد سلم للتنقيط؛ يخبر به التلاميذ؛ إذ لا يجوز إنجاز فرض دون بيان سلم التنقيط، ولا بد بعد ذلك من إنجاز بكل دقة ووضوح: (جذاذة تضم عناصر الإجابة).

2- كيفية تصحيح الفروض الكتابية والاستفادة منها

ولا بد أن نشير هنا إلى أن من الأخطاء الكبيرة التي قد يقع فيها جملة من الأساتذة عدم تصحيح الفروض وفق جذاذة خاصة بعناصر الإجابة؛ حتى نضمن المصداقية والشفافية بوجه أدق وأوضح لمرحلة التصحيح.

بما أن **(التقويم)** لا يستهدف لذاته، بل هو وسيلة لمعرفة قدرات وخصائص المتعلمين؛ بحيث يتم تعزيز مواطن القوة، والبحث عن طرق تجاوز مكامن الضعف عن طريق **(التقويم التكويني)**؛ فلا بد أن يكون تعامل المدرس مع الفروض الكتابية المصححة وفق استراتيجية دقيقة وواضحة؛ تتغى تحسين أداء المتعلمين ومساعدتهم على تجاوز قصورهم، واكتساب المهارات والقيم المستهدفة. وحتى يكون تصحيح الفروض يحقق هذه الأهداف؛ لا بد من اتباع الخطوات التالية:

1- تصحيح الفرض وفق جذاذة خاصة بالتصحيح حسب النموذج التالي:

تصحيح الفرض الكتابي المحروس

رقم الفرض: ..... **الدورة:** ..... **بتاريخ:** .....

الفئة المستهدفة: .....

الخطأ	نوعه	عدد وروده	الوجه الصحيح	ملاحظات
يكتب في هذه الخانة الخطأ المرتكب حسب النوع المذكور بالخانة الثانية	يمكن أن نضيف أنواع الأخطاء المرتكبة –مثلا–إلى: 1– إملائية. 2– نحوية. 3– ضبط المفاهيم. 4– حفظ النصوص. 5– المهارات المتعلقة بتحليل النصوص (فهم– تحليل– تركيب– استنتاج– تقويم).	يسجل في هذه الخانة عدد وروده؛ حتى يقف الأستاذ على حجم الخطإ؛ هل هو خطأ عام، أو خطأ يرتكب من لدن فئة.	في هذه الخانة يكتب الوجه الصحيح لما كتب خطأ في ورقة المتعلم.	يسجل في هذه الخانة كل ما يتعلق بخصائص التلاميذ الذين يشكون من التعثرات الملاحظة

2– يتم تصحيح الفرض بطريقة جماعية؛ إذ ينبغي أن تعطى الحصة الكافية لهذا النشاط؛ لأنه في غاية الأهمية. ولا بد أن نشير – هنا– إلى أن الكثير من الأساتذة لا يعيرون هذه المرحلة العناية اللازمة. إذ الغالب تخصيص نصف حصة لهذا النشاط، أو رد الفرض إلى المتعلمين دون الوقوف على تصحيح ما فيه من أخطاء؛ مع البحث عن سبل تجاوز هذه الأخطاء. إن أهم ما في الفرض هو ما يتغياه من (تقويم تكويني)؛ لتحسين أداء المتعلم، ومساعدته في تصحيح أخطائه، وعدم الوقوع فيها مرة أخرى. وحتى يتم ذلك؛ فلا بد أن يبذل المدرس جهدا في محاولة معرفة أسباب الأخطاء المرتكبة.

3- عند الانتقال إلى الفرض الثاني لا بد من مراعاة نتائج الفرض الأول؛ حتى نقارن بين النتائج لنعلم هل تمت الاستفادة من الأخطاء المرتكبة في الفرض الأول أم لا. فحينما تتكرر نفس الأخطاء من طرف نفس التلاميذ؛ فإن المدرس ينبغي عليه أن يرجع إلى الدعم؛ وذلك بتكرار التنبيه على الأخطاء أو تغيير استراتيجية الدعم وطرقها.

فهرس مراجع الفصل الخامس

❁ الكتب التربوية:

1- "**تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين: أسس ونماذج وتقنيات**"، د. محمد الدريج. منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط.2، 2004م، الرباط.

2- "**تطوير مناهج التعليم: معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجة؟**"، د. محمد الدريج. المعرفة للجميع، العدد 32، منشورات رمسيس، شتنبر 2005م.

3- "**التقويم التربوي**". سلسلة التكوين التربوي، العدد 5.

4- "**تقويم التعلم**"، د. رجاء محمود أبو علام. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط.1، 1426 هـ/ 2005م.

5- "**الجودة ورهانات التربية والتكوين**"، ذ. عبد الرحمن التومي. مطبوعات الهلال، وجدة، ط.2، 2006م.

6- "**دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**"، د. عبد السلام عبد الله الجقندي. دار قتيبة، دمشق، ط.1، 1428 هـ/ 2008م.

7- "**رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسة**"، عبد الحق منصف. إفريقيا الشرق، 2007م.

8- "**كفايات التدريس وتدريس الكفايات**"، ذة. فاطمة حسيني. دراسات تربوية، العدد 2، Top Edition، ط.1، 2005م.

9- "**الكفايات في التعليم: من أجل مقاربة شمولية**"، العربي اسليماني. مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط.1، 2006م.

10- "**الكفايات وتحديات الجودة**"، ذ. عبد الرحمن التومي. مطبوعات الهلال، وجدة، ط.2، 2006م.

11- "**الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**"، ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.2، 2002م.

12- "**المشرف التربوي: وظائفه الإشرافية، وأدواره التنموية**"، ذ. محمد القريشي. دار نشر المعرفة، الرباط، ط.1، 2007م.
13- "**المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التعلمات**"، ذ. عبد الرحمن التومي، ذ. محمد ملوك. مطبوعات الهلال، وجدة، ط.1، 2006م.
14- "**المنهج التربوي ونظام التقييم: دراسة تربوية في المناهج التعلمية**"، ذ. الفاضل بن حميدة الكثيري. ط.1، 1427 هـ/ 2006م.
15- "**منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**"، ذ. عبد الرحمن التومي. مطبعة الجسور، وجدة، ط.1، 2007م.
16- "**المنهل التربوي**"، ذ. عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية، ط.1، 2006م.

❁ الوثائق التربوية

1- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بالجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، مارس 2005، مديرية المناهج، وزارة التربلية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية.
2- مذكرة رقم 15/ 164 المتعلقة بالمراقبة المستمرة في المواد الإسلامية والتربية الإسلامية بالسنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، الصادرة بتاريخ 20 أكتوبر 2000 م الموافق 22 رجب 1427 هـ. مديرية الثانويات، وزارة التربية الوطنية.
3- مذكرة رقم 136.01 المتعلقة بالمراقبة المستمرة وموضوعات امتحان الباكلوريا في مادة التربية الإسلامية بالمرحلة التأهيلية الصادرة بتاريخ 15 رجب 1422 هـ الموافق 3 أكتوبر 2007م. وزارة التربلية الوطنية- التعليم الثانوي والتقني.
4- مذكرة رقم 1-133 المتعلقة بالمراقبة المستمرة وموضوعات امتحان الباكلوريا في مادة التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية التأهيلية الصادرة بتاريخ

1 رمضان 1424 هـ الموافق 27 أكتوبر 2003 م. وزارة التربية الوطنية والشباب – الكتابة العامة.

5- مذكرة رقم 133 بالمراقبة المتسمرة وامتحان الباكلوريا الصادرة بتاريخ 1 رمضان 1424 هـ الموافق 27 أكتوبر 2003م. وزارة التربية الوطنية للتربية والتكوين. اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2000م.

6- مذكرة رقم 01-7 المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمادة التربية الإسلامية بالجذوع المشتركة والسنة الأولى من سلك الباكلوريا المؤرخة في 2 صفر 1428 هـ الموافق 20 فبراير 2007 م.

7- مذكرة رقم 25 المتعلقة بإعداد مواضيع الامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى من سلك الباكلوريا لمادة التربية الإسلامية المؤرخة في 2 صفر 1428 هـ الموافق 20 فبراير 2007م.

الفصل السادس

ضوابط وتقنيات صياغة الجزاءات

مُقَدِّمَة:

خصصت الفصل السادس لموضوع: "**ضوابط وتقنيات صياغة الجذاذات**"؛ ذلك أن التخطيط الجيد لدروس الوحدات هو الذي يمكن المدرس من الأداء الجيد أثناء (**مرحلة تنفيذ الدروس**). وحتى تتم مرحلة التخطيط على الوجه الأكمل، لا بد أن تكون نتيجة بحث دقيق في كل المراجع والموارد التي تعين على الإحاطة بالموضوع بكل دقة وشمولية. فالمدرس الذي يعتمد فقط على الكتاب المدرسي للتخطيط لدرسه؛ **يكون قد ضيع الأمانة، واستسلم لبراثن الكسل والدَّعَة**؛ خاصة وأن الكتاب المدرسي هو كتاب (**المتعلم**) بالأصالة، وليس كتاب المدرس.

يحتاج إذن المدرس الكيس الحصيف المجتهد؛ الذي يستحضر مراقبة الله تعالى قبل مراقبة (**المشرف التربوي**) أو أي طرف آخر؛ أن يجتهد غاية الاجتهاد في تنويع المصادر والمراجع التي يعتمد عليها في تحضير دروسه. ولا نقصد فقط بالمصادر والمراجع ما له علاقة بالجانب المعرفي التخصصي فقط، بل كل ما يعين على الإحاطة الشاملة والدقيقة بالمجال المعرفي، والمجال السيكولوجي، والمجال البيداغوجي. وهنا لا بد للمدرس إن أراد أن يبقى حيّا؛ معرفيا، وسيكولوجيا، وبيداغوجيا أن يُوَطِّن نفسه دائما وأبدا على أمرين اثنين هما مفتاح النجاح في الدنيا، والنجاة في الأخرى:

- الأمر الأول: **الحرص الدائم على التقويم الذاتي المستمر**. فينبغي أن تكون تجربة المدرس دائما رهينة بالتقويم؛ إما من طرف الذات، أو من طرف الآخر ضمن ما يسمى بـــ(**التقويم التبادلي**).
- الأمر الثاني: **الحرص الدائم على التكوين الذاتي المستمر**؛ لأن الذي يوطن نفسه على تقويم تجربته، يُقبِل دائما وأبدا على تحسين تجربته وأدائه؛ عن طريق المطالعة المستمرة، أو المشاركة في **دورات التكوين**

المستمر، أو المشاركة في كل الأنشطة التي من شأنها أن **تحيِّن معارفه، وتنمي قدراته ومهاراته.**

إنني أنبه السادة الطلبة الأساتذة، والأساتذة الممارسين إلى أن التخطيط لدروس الوحدات مرحلة أساسية ومركزية لا يمكن الاستغناء عنها إلا بدافع الجهل بمكانتها، أو تجاهل دورها. وما قد يدفع الكثير من الأساتذة إلى عدم التخطيط للدروس؛ إما ثقة زائدة بالنفس؛ على اعتبار أن الدروس سهلة ولا تستحق أي تخطيط، أو استثقالا لتبعات التخطيط، والكتابة، والبحث. وقد يتذرع بعض الأساتذة بكونهم قادرين على إنجاز الدروس في مستوى جيد بدون تخطيط. وهذا لعمري وهم أو سراب يحسبه الظمآن ماء؛ حتى إذا اقترب منه رجع بالأسف الشديد، والخيبة الكبيرة. إن التدريس يتكون من جانب (**الصناعة**) الذي يعتمد على الدعامات المعرفية؛ سواء في التخصص، أو فيما يتعلق بالدعامات السيكولوجية والبيداغوجية. ويتكون أيضا من جانب (**الملكة**) التي تكتسب بالمراس وتكرار الفعل؛ بشرط الوعي بمكوناته، وأهدافه ونتائجه. فلا تستطيع الصناعة وحدها أن تنتج الأستاذ الكفء، ولا تستطيع الملكة لوحدها أن تنتج أيضا الأستاذ الكفء. فلا بد إذن من تضافر الجانبين معا.

إن التخطيط الجيد يُمَكِّن الأستاذ من التحكم الواعي والقاصد بالفعل التربوي؛ حاضرا، واستشرافا لما قد يقع أثناء التنفيذ أو بعده. ومن ثم جاء هذا المحور ليقدم للمدرس مجموعة من التقنيات والضوابط التي ينبغي أن تراعى؛ سواء في مرحلة التخطيط، أو في مرحلة التنفيذ، أو في مرحلة التقويم التي تعيد النظر في مكونات الدرس؛ تخطيطا وأداء؛ حتى يكون التدريس فعلا متطورا ضمن سيرورة متدرجة دائما من الحسن إلى الأحسن.

إن هذا المحور يجيب على ثلاثة أسئلة محورية:

- الأول: كيف أخطط لدروس الوحدات؛ تخطيطا محكما ودقيقا، وقاصدا؟
- الثاني: كيف أنفذ دروس الوحدات؛ وفق أداء جيد يراعي ضوابط (**النقل الديداكتيكي**) من جهة، وخصائص الفئة المستهدفة من جهة أخرى؟

➢ الثالث: كيف أقوم ما نفذته من دروس؛ حتى يكون أدائي دائما يتطور من الحسن إلى الأحسن؟

أولا: طبيعة التدريس

تنبه علماؤنا القدماء منذ قرون إلى الخصائص التي تميز التدريس أو التعليم. فالتعليم كان عندهم صناعة تنضبط لمجموعة من القوانين والضوابط تمتح من روافد أربعة:

* **الرافد الأول:** ما هو سيكولوجي نفسي؛ يراعى فيه خصائص الفئة المستهدفة.

* **الرافد الثاني:** ما هو سوسيولوجي؛ يُراعى فيه الحالة الاجتماعية للأستاذ والمتعلم، وما ينشأ عن ذلك من علاقات بينهما، أو بين المتعلم وجماعة الفصل.

* **الرافد الثالث:** ما هو بيداغوجي؛ يراعى فيه كيفية تنظيم المعارف وفق مبادئ معروفة في الباب: كالانتقال من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعقول، ومن الجزء إلى الكل، أو من الكل إلى الجزء حسب المجال المدرَّس.

* **الرافد الرابع:** ما هو ابستمولوجي معرفي؛ يراعى فيه خصائص المادة المدرسة؛ إذ لكل مجال معرفي مجموعة من الخصائص والمميزات ينبغي مراعاتها عند الانتقال مما هو معرفي محض إلى ما هو بيداغوجي ضمن عملية التدريس.

لقد عبر الإمام محمد بن محمد الغزالي (ت 505 هـ) في القرن الخامس الهجري على أن التعليم: صناعة.

قال الغزالي في الوظيفة الرابعة من وظائف المعلم: «هي من دقائق صناعة التعليم؛ أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح؛ فإن

التصريح يهتك حجاب الهيئة، ويورِّث الجُرأة على الهجوم، ويُهِّجُ الحرص على الإصرار»([1]).

وقال في موضع آخر: «أشرف.. الصناعات.. بعد النبوة إفادة العلم، وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المُهْلِكة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة؛ وهو المراد بالتعليم»([2]).

وقد وصف العلامة ابن خلدون (ت 808 هـ) التدريس كذلك بأنه صناعة بسبب أمرين اثنين:

* الأول: لأن التعليم يقوم على إكساب واكتساب.

إكساب يقوم به المدرس؛ الذي يكسب المتعلم مجموعة من التعلمات.

واكتساب من طرف المتعلم؛ يتحقق بحسب استعداده ورغبته في التعلم، وما يتيمز به من خصائص نفسية وعقلية.

فهي علاقة لا تقوم فقط على الشحن والملء، بل يُراعى فيها أساسا قدرات المتعلم.

قال العلامة ابن خلدون: «اعلم أن الصناعة: هي ملكة في أمر عملي فكري. وبكونه عمليا هو جسماني محسوس. والأحوال الجسمانية المحسوسة، فنقلها بالمباشرة أوعب لها وأكمل؛ لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة.

والملكة: صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى؛ حتى ترسخ صورته. وعلى نسبة الأصل تكون الملكة. ونقل المعاينة أوعب وأتم من نقل الخبر والعلم. فالملكة عن الخبر على قدر جودة التعليم، وملكة المتعلم في الصناعة، وحصول ملكته»([3]).

---

[1]- "إحياء علوم الدين"71/1.
[2]- "إحياء علوم الدين"، 24/1.
[3]- "المقدمة"، ص:480.

❋ الثاني: اختلاف اصطلاحات التعليم

قال العلامة ابن خلدون:«إن الحذق في العلم، والتفنن فيه، والاستيلاء عليه؛ إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه، وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا.

وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي؛ لأنا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركا بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يعرف علما، وبين العالم النِّحرير.

والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما. فدل على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي. والملكات كلها جسمانية؛ سواء كانت في البدن، أو في الدماغ من الفكر، وغير ذلك كالحساب.

والجسمانيات كلها محسوسة؛ فتفتقر إلى التعليم. ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عند كل أهل أفق وجيل. ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة: اختلاف الاصطلاحات فيه. فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها. فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم، وإلا لكان واحدا عند جميعهم»([1]).

أمّا التدريس في البيداغوجية الحديثة فقد سار في ركاب هذا الفهم واعتبر (التدريس) نشاطا مهنيا. قال الدكتور لحسن مادي إن: «الاعتراف بفعل التدريس باعتباره نشاطا مهنيا له خصوصياته؛ يشكل مرحلة أساسية في كل إصلاح يرمي إلى إدخال تغيرات جوهرية على تكوين المدرسين»([2]).

---

[1]- "المقدمة"، ص:517.

[2]- "تكوين المدرسين: نحو بدائل لتطوير الكفايات"، ص:197.

وانطلاقا من مفهوم (الملكة) و(الصناعة) يمكن أن نميز في التدريس بين مستويين اثنين:

المستوى الأول: **التدريس باعتباره ممارسة**

وتطبيقا يقوم على مجموعة من الأنشطة يقوم بها المدرس. وفي هذا الإطار يعرف الدكتور أحمد أوزي (التدريس) Enseignement بقوله: «**التدريس: عملية توصيل المعلومات إلى المتعلمين**»([1]).

وهو تعريف ركز فقط على جانب واحد من الجوانب التي يهتم بها التدريس؛ وهو الجانب المعرفي. في حين تم إغفال الجانب المهاري، والجانب القيمي الخلقي. وبذلك يتبين أن ما ورد عن العلامة ابن خلدون والإمام الغزالي في مفهوم (التعليم) أو (التدريس) يعد أشمل وأدق مما عرف به التدريس حاليا.

في تعريف الدكتور أحمد أوزي تركيز تام ومطلق على دور المدرس الذي يقوم بدور ساعي البريد؛ فهو يقتصر على دور التوصيل. وهذا يُعد مفهوما متأخراً ومتجاوزا. لقد تحدث العلامة ابن خلدون في حصول الملكة في النص الذي استشهدنا به آنفا على جودة التعليم؛ ويقصد بذلك جودة المدرس، وجودة المقررات الدراسية وكذا جودة المتعلم؛ سواء في خصائصه النفسية والعقلية والمعرفية، أو في علاقته بموضوعات التعلم. وبذلك يظهر أن مفهوم التدريس عند القدماء كان أكثر تقدما مما هو معروف الآن عند بعض المعاصرين.

ومما عرف به التدريس عند المُحْدثين:

- تدخل شخص ما في نشاطات تعلم فرد آخر خاضع لإجراءات هذا التدخل، وقابل بالنتيجة لأن تهيكل نشاطاته التعليمية وتنظم بكيفية أو بأخرى.

[1]- "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"،ص:64.

- تبليغ مجموعة منظمة من الأهداف، والمعارف، والمهارات، أو الوسائل، واتخاذ قرارات تُسَهّلُ تعلم فرد ما داخل وضعية بيداغوجية معينة.
- فعل يبلغ المدرس بواسطته للتلميذ مجموعة من المعارف العامة والخاصة، وأشكال التفكير ووسائله، ويجعله يكتسبها، ويتعلمها، ويستوعبها؛ وذلك باستعمال طرق مُعَدَّة لهذا الغرض، واعتمادا على قدراته الخاصة([1]).

المستوى الثاني: **التدريس باعتباره علما**.

وهو ما يعرف بـــ(علم التدريس) أو (الديداكتيك Didactique).

وقد عرفه الدكتور محمد الدريج بتعاريف متعددة منها قوله:

- نقصد **بعلم التدريس**: الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ؛ قصد بلوغ الأهداف المنشودة؛ سواء على المستوى العقلي، أو الوجداني، أو الحسي–الحركي([2]).
- **علم التدريس**: هو العلم الذي يُنشئ نماذج ونظريات حول التدريس قصد تفسير ظواهره، والتنبؤ بها([3]).
- **علم التدريس**: هو العلم الذي يدرس، وينشئ نظريات تطبيقية معيارية حول التعلم([4]).
- **علم التدريس**: هو الدراسة العلمية لمحتويات التدريس، وطرقه، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها الطالب؛ دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية–معيارية؛ تقصد بلوغ

---

[1]- "معجم علوم التربية"، ذ.عبد الكريم غريب ومن معه، ص:102.
[2]- "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين"، ص:15.
[3]- م.س، ص:27.
[4]- م.س، ص:29.

الأهداف المرجوة؛ سواء على المستوى العقلي، أو الانفعالي، أو الحسي– الحركي([1]).

وإذن؛ فإن ممارسة (التدريس) تقتضي: «التمكن من الكفايات المعرفية، والأدائية اللازمة إلى أداء المهام التدريسية؛ حسب معايير الحذق، والإتقان، والجودة.

التدريس إذا عملية تقتضي التمكن من مهارات قبل وأثناء وبعد ممارسة عملية التدريس في التخطيط والتنظيم، والإعداد والتنفيذ، والتقويم؛ بغية التعلم الفعال»([2]).

من هنا يتبين أن التدريس في ظل (بيداغوجية الكفايات) يرتبط بمجموعة من الكفايات التي ينبغي على الأستاذ أن يكتسبها. فماذا نعني بكفايات التدريس؟

«إن كفايات التدريس هي مجموع المعارف، والقدرات والمهارات التي يمتلكها المدرس؛ سواء تعلق الأمر بالمعارف والمحتويات، أو الأهداف، أو الوسائل والأنشطة، أو طرق التدريس، والتقويم والدعم، أو إدارة القسم...؛ وبمستوى الإتقان في أداء الأدوار المنوطة به في سبيل تحقيق الأهداف التي صممت المناهج التربوية، والتي تشمل أنواع الكفايات والمعارف النظرية والعملية والخبرات والمهارات المستهدفة»([3]).

يمكن تقسيم الكفايات الأدائية للتدريس إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: كفاية التخطيط
النوع الثاني: كفاية التنفيذ
النوع الثالث: كفاية التقويم

[1]- م.س، ص:31-32.
[2]- "مهارات التدريس"، جابر عبد الحميد وآخرون. دار النهضة العربية القاهرة 1982، ص: 65 بتصرف.
[3]- "كفايات التدريس وتدريس الكفايات"، ذة. فاطمة حسيني، ص:130.

ثانيا: كفايات التدريس

1- كفاية التخطيط

وتتكون من ست مهارات هي:

1-1- مهارة حسن صياغة الجذاذة.
1-2- مهارة حسن صياغة الأهداف.
1-3- مهارة تنظيم المعارف.
1-4- مهارة تحديد الأنشطة والوسائل الملائمة للتنفيذ.
1-5- مهارة تحديد التعلمات السابقة وإثارة التمثلات.
1-6- مهارة تحديد أنواع التقويمات الموظفة.

2- كفاية التنفيذ.

وتتكون من عشرين مهارة هي:

2-1- مهارة إثارة الدافعية لدى المتعلم.
2-2- مهارة إثارة التعلمات السابقة، وربطها بالتعلمات الحالية.
2-3- مهارة الربط والتسلسل بين أجزاء الدرس.
2-4- مهارة الإفهام وتبسيط المعارف مع مراعاة الفروق الفردية.
2-5- مهارة حسن الاستشهاد واستحضار النصوص.
2-6- مهارة تحليل النصوص (التفكيك، التركيب، البرهنة، الاستنتاج، النقد).
2-7- مهارة توظيف الوسائل التعليمية الداعمة.
2-8- مهارة اختيار الأنشطة الملائمة.
2-9- مهارة توظيف اللغة في البيان (وضوح- سلامة من الأخطاء).
2-10- مهارة إدارة الصف، وإشراك التلاميذ في بناء الدرس.
2-11- مهارة التموقع الجيد داخل القسم.
2-12- مهارة ربط المادة المدرسة بالواقع المعيش.

2-13- مهارة ارتباط مراحل التنفيذ بمراحل التخطيط.
2-14- مهارة الارتباط بالأهداف المسطرة: (معارف، قيم، مهارات).
2-15- مهارة الالتزام بالوقت المحدد مع إعطاء كل عنصر الوقت اللازم.
2-16- مهارة توظيف السبورة.
2-17- مهارة توظيف الكتاب المدرسي.
2-18- مهارة التعامل مع الأسئلة الحرجة.
2-19- مهارة تنويع طرق التدريس.
2-20- مهارة التعامل مع المستجدات داخل الفصل.

3- <u>نهاية التقويم</u>

وتتكون من خمس مهارات هي:

3-1- مهارة توظيف التقويم التشخيصي في تحديد منطلقات التعلم.
3-2- مهارة توظيف التقويم المرحلي، والإجمالي في قياس تحقق الأهداف.
3-3- مهارة صياغة الأسئلة: (الوضوح-الدقة-السهولة، التنويع).
3-4- مهارة تصحيح الأخطاء المرتكبة من لدن التلاميذ.
3-5- مهارة تقديم الدعم الملائم([1]).

[1]- "مجالات وآفاق تكوين الأساتذة"، د.سعيد حليم وآخرون، ص:148-149.

ثالثا: كيفية صياغة الجذاذة

إذا رجعنا إلى المهارات المتعلقة بكفاية التخطيط؛ فإن السؤال الأساسي الذي يطرحه الطلبة الأساتذة هو:

كيف أصوغ جذاذات الدروس؟

يتطلب الجواب عن هذا السؤال الوقوف عند العناصر التالية:

1- تعريف الجذاذة

يقول الدكتور محمد الدريج: «الجذاذة عبارة عن صفحة (بطاقة) أو بضع صفحات، يخط فيها المدرس عنوان درسه، وتاريخه، والمستوى الدراسي، وأهدافه، وأهم الأنشطة التي سينجزها، مع تحديد الوسائل، وإجراءات التقويم، وما إلى ذلك من مكونات أساسية تقدم بشكل مختصر وواضح، وبتصميم هندسي متماسك»([1]).

ويمكن أن نختصر هذا التعريف، فنقول: الجذاذة تصميم هندسي متماسك يُضمنه المدرس أهم عناصر الدرس؛ انطلاقا من الأهداف، ومرورا بالطرق والوسائل، ووصولا إلى التقويم والدعم. وبذلك يتبين أن الجذاذة ينبغي أن تتضمن من الناحية المعرفية أهم العناصر التي سيركز عليها الأستاذ أثناء التنفيذ. فلا يمكن أن ننقل في الجذاذة جميع ما ذكر في الدرس جملة وتفصيلا؛ فذلك عمل عبثي لا ثمرة تُرجى من ورائه. إن وظيفة الجذاذة تتمثل في التنظيم المحكم لعملية التعليم والتعلم؛ حتى يبتعد الأستاذ عن الارتجال والعشوائية؛ إذ لا يمكن أن تتصور درساً جيدا أو ناجحا دون تخطيط وتنظيم.

[1]- "الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج"، ص:177.

2- مكونات الجذاذة.

تتكون الجذاذة حسب الدكتور محمد الدريج من ثمانية عناصر هي:

1- الكفايات المستهدفة ← الكفايات الممتدة
   ↘ الكفايات الخاصة
2- المكتسبات القبلية.
3- المحتويات والمجالات.
4- الربط والاندماج – (التقاطعات بين دروس المادة وبين المواد).
5- الأنشطة التعليمية.
6- الوسائل والتقنيات (كتب- رسوم- صور- خطاطات).
7- الوقت والتفويج.
8- التقويم والدعم([1]).

أما ذ.عبد اللطيف الفاربي، فإنه من خلال الاستقراء الكثير من الجذاذات خلص إلى أنها تتضمن ستة عناصر هي:

1- أهداف الدرس.
2- المادة الدراسية ومحتوياتها.
3- الطرائق وأنشطة التعليم والتعلم.
4- إجراءات التقويم وأساليبه.
5- إجراءات الدعم.

وقد اختزل الأستاذ هذه الشروط ضمن ثلاثة مكونات أساسية هي:

1- الأهداف التربوية
2- الوسائل التي تمكن من بلوغ الأهداف، وفيها:
   أ- المحتويات والمواد الدراسية؛

[1]- "الكفايات في التعليم"، ص:146.

ب- الطرائق والأنشطة؛

ج- الوسائل المساعدة.

3- التقويم وإجراءات الدعم والتقوية.

ويمكن أن نحدد مكونات الجذاذة في نوعين اثنين:

1- المكونات الأساسية وتتكون من:

1- الكفاية النوعية للوحدة
2- أهداف الدرس
3- المحتوى المعرفي
4- الطرق ⟸ طرق التدريس
5- الوسائل
6- الأنشطة
7- وسائل التقويم والدعم

2- المكونات المكملة، وتتكون من:

1- المادة المدرسة
2- الفئة المستهدفة
3- التاريخ
4- زمن التعليم
5- المراجع
6- اسم الأستاذ- اسم المؤسسة.

رابعا: ضوابط ينبغي مراعاتها في صياغة مكونات الجذاذة

1- الكفاية النوعية

ينبغي أن ينطلق الأستاذ من مراعاة الكفاية النوعية للوحدة قبل الانتقال إلى أهداف الدرس. وهنا لابد من مراعاة ما يلي:

1- عند الرجوع إلى الكفايات النوعية للوحدة يجب الاقتصار على الكفاية النوعية المتعلقة بالدرس الذي أنت بصدده؛ حتى تربط الجزء (**أهداف الدرس**) بالكل (**الكفايات النوعية**) للوحدة مع مراعاة العلاقة النسقية التي تجمع مجموع الكفايات النوعية للوحدة.

2- هذا الأمر يستدعي أن يرتبط تهييئ الدرس الواحد بمجموع دروس الوحدة من خلال مراعاة:

أ- قضية الوحدة المسطرة في بدايتها.

ب- مراعاة العلاقة النسقية بين الدرس النظري، والدرس التطبيقي، والأنشطة.

من الأخطاء الشائعة الآن عند الأساتذة تهييئ كل درس على حدة في غياب العلاقة التي تجمع بين المستوى النظري، والمستوى التطبيقي، ومستوى الأنشطة.

3- يجوز للأستاذ أن يعيد النظر من حيث الصياغة في الكفايات النوعية، إذا كانت فضفاضة لا يمكن تحقيقها آخر الوحدة؛ شرط أن يمتلك القدرة اللازمة لذلك؛ حتى لا ينتقل مما هو واضح إلى ما هو غامض، أو مما هو سهل ميسر على المتعلم إلى ما هو صعب عليه. ولذلك ننصح أن يكون هذا العمل جماعيا ضمن فريق عمل.

4- لا بد من ربط الكفايات النوعية للوحدة بالكفايات الأساسية للمادة؛ حتى لا يقع الأستاذ في **المنهج الذَّرّي** الذي كان سائدا ضمن (**بيداغوجية الأهداف**)؛ حيث كان الاهتمام أكثر بـــ: (**الأهداف الإجرائية**) التي كانت تتعلق بالدرس الواحد. إن العلاقة النسقية التي تجمع (**أهداف الدرس**) و(**الكفايات النوعية للوحدة**) و(**الكفايات الأساسية للمادة**) ينبغي أن تكون محط نظر واعتبار دائمين من قبل الأستاذ.

2- أهداف الدرس

قبل الانتقال إلى (عنوان الدرس) و(أهدافه) عادة ما يقف الأستاذ عند أمرين مهمين:

الأول: مراقبة الإعداد القبلي.

الثاني: التحقق من توفر التلاميذ على التعلمات اللازمة للانتقال من الدرس الحالي ضمن ما يعرف بـــ: (**التقويم التشخيصي**).

فإذا تحقق ذلك، أعلن الأستاذ عن درس اليوم، ثم وقف عند قراءة وتبيُّن وتبيين (أهداف الدرس).

هذه المرحلة عادة ما تغيب عند غالب الأساتذة؛ وذلك مما رصدناه لسنوات من خلال مرافقتنا للطلبة الأساتذة في الثانويات التأهيلية أثناء تحمل مسؤولية القسم.

فإذا سألنا هؤلاء الأساتذة عن سبب عدم ذكر الإهداف؛ فإن الجواب دائما يكون: بما أن الأهداف مسطرة في الكتاب المدرسي؛ فإن من العبث أن نقف عليها، أو أن نضيع فيها وقتنا.

إننا نعتبر أن الإعلان عن (الأهداف) في بداية الدرس من الأمور الضرورية والأساسية؛ لأن هذه الأهداف من جهة هي أول ما ينبغي أن يتعاقد عليه الأستاذ

وجماعة الفصل، ومن جهة أخرى فإن (الأهداف) هي البوصلة التي ستوجه أنشطة المتعلم وأنشطة المدرس، ومن جهة ثالثة؛ فإن (الأهداف) هي التي ستكون المرجع الأساسي لعملية (التقويم). لذلك فإن تغييب هذه المرحلة هو عنوان على العمل المرسل، ومؤشر على الارتجال والعشوائية.

وحسب "**التوجيهات التربوية للمادة**"؛ فإن الأستاذ يجوز له إن رأى أن الأهداف فضفاضة ولا يمكن أن تتحقق في الحصة؛ أن يؤجرأها ويدقق ألفاظها؛ حتى تكون واضحة وقابلة للتحقق في الحصة المحددة.

3- المحتوى

إن ما يسطر في الجذاذة حسب التعريف الذي سبق أن ذكرناه، ينبغي أن يركز على الأهم والأساسي من كل درس؛ إذ لا معنى أن ينقل الدرس بكل جزئياته في الجذاذة.

وحتى يكون هذا المحتوى مقتصرا على الأهم ينبغي ربط اختيار المحتوى بـــ: (أهداف الدرس)؛ لأنها هي البوصلة التي توجه عمل المدرس، وهي المبضع الذي بواسطته تتم عملية الاختيار والانتقاء؛ مع مراعاة حاجيات الفئة المستهدفة، والتركيز على جانب القيم في كل درس؛ لأن المعرفة وسيلة حاملة للمقصد. والمقصد الأهم في (مادة التربية الإسلامية) القيم؛ إذ هي المقصود بالأصالة ثم يأتي بعد ذلك الجانب المعرفي والمهاري؛ لتعضيد المقصد الأول.

وينبغي أن تراعى في هيكلة المحتوى الشروط التالية:

1- **الوضوح**؛ ذلك أن الغرض من الدرس هو التواصل بين المدرس وجماعة الفصل. ولا تواصل بدون تبيين وتبيُّن. فكلما كان المحتوى واضحا، كان الإقبال من طرف المتعلمين عليه قويا؛ لأن التبيُّن هو من المحفزات الداخلية التي تدفع المتعلم إلى النشاط والحيوية. فإذا تعذر

الفهم لصعوبة المحتوى، وعدم مراعاة حال المخاطب؛ أدى ذلك لا محالة إلى الإعراض والشغب.

2- **الوظيفية**؛ بمعنى أن يكون كل عنصر في المحتوى له وظيفة مرتبطة بأهداف الدرس. وعادة ما يجنح الأساتذة في الدروس التي يقدمونها إلى الإطناب والإفراط في الجانب المعرفي؛ وذلك راجع إلى طبيعة تكوينهم بالجامعة؛ حيث يتم التركيز على المعارف. ومن جهة أخرى؛ فإن التركيز على المعارف من أيسر السبل على الأستاذ لأداء واجبه، أو للتخلص من واجبه بعبارة أدق.

وإذن؛ فينبغي على الأستاذ أن يطرح إزاء كل معلومة موظفة في درسه السؤال التالي: ما علاقة هذه المعلومة بأهداف الدرس؟ وهل تحقق هدفا من الأهداف، أم أنها من قبيل الزّخم المعرفي الزائد؟

3- **النسقية**؛ ينبغي أن تكون المعارف الموظفة في الجذاذة ذات علاقة نسقية؛ فكل عنصر يؤدي إلى الآخر، وكل جزء يفضي إلى الجزء الآخر دون تناقض في الأحكام، ودون نشاز؛ بحيث لا يكون عَجُزُ المحتوى يَرُدُّ صدره، أو العكس. وينبغي أن تكون هذه العلاقة «**سببية، أو متتالية، أو تضمنية**»([1]).

4- **التسلسل**؛ إن الدرس ينبغي دائما أن يبدأ مما هو سهل معروف، ثم ينتقل إلى ما هو صعب مجهول؛ حتى يكون انتقال المتعلم عبر مقاطع الدرس انتقالا سلسا متدرجا بدون صعوبة قد تكون سببا من الأسباب الصارفة عن التعلم.

[1]- "درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات"، جماعة من المؤلفين، سلسلة علوم التربية، العدد: 5، ص: 40.

4- أنشطة المتعلم

ينبغي على الأستاذ أن يفكر مليا في مختلف الأنشطة التي سيقوم بها المتعلم؛ حتى يكون تعلمه قاصدا. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إشراكه التام في بناء الدرس من خلال أنشطة: القراءة، والفهم، والتحليل، والاستنتاج، والنقد، والبحث.

عادة ما يلجأ الأستاذ إلى طريقة الإلقاء التي يتحول فيها المتعلم إلى ممارسة نشاط المستمع المستهلك، والذي قد يشارك إن سُمح له بذلك، في الإجابة على بعض أسئلة الأستاذ.

يقول الدكتور عبد الرحيم هاروشي: «إن الفرد يتعلم أحسن إذا ما:

1- انخرط شخصيا في الفعل؛ بمعنى فكر، واكتشف بنفسه، وجرّب حلولا، وهذا معناه أننا نحتفظ بما نتعلمه أكثر وأحسن إذا ما ربطنا الفعل بالقول.
2- شيّد معرفته بنفسه وهو يواجه مشكلا، أو إذا توفرت له المناسبة؛ ليكتشف بنفسه (طريقة الاكتشاف) (الحل).
3- إذا شعر بأنه معني مورط، ثم محفز، وليس فقط مهتما فكريا..
4- إذا كان مشاركا في مجموعة؛ لأننا نتعلم بسهولة مع الجماعة ، وبشكل خاص أمور الحياة الاجتماعية.

يتمثل دور المكون أو المدرس بتبنيه لهذه الطرق في تسهيل التعلم؛ أي أن المدرس أو المكون هو المسهل، والوسيط Catalyseur عوض المعلم، ثم يتمثل دوره كذلك في المنشط لجماعة؛ حيث يقدم لكل فرد منها الوسيلة التي من شأنها أن تجعله يتملك المعرفة. وذلك ما يتطلب قدرات على تنشيط الجماعة»([1]).

لقد أثبتت الدراسات: «أنه في إدراك خطاب شفهي من طرف المستمعين نجد أن:

[1]- "بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين"، ص: 113.

- الملفوظ (الكلمات والبناء) يحتل نسبة 20%.
- أما الخارج اللفظي Extrat verbal أي طريقة القول: (الإيقاع، النبرة، الصمت...) فله 30 %.
- ويحتل غير اللفظي (الحركات، النظرات، الميول) نسبة 50 %.

إذن؛ يجب تعلم كيفية تدبير النظر، والصوت، والحركات»([1]).

إن الأستاذ عليه أن يراعي في تنظيم أنشطة التعلم، أن المتعلم يحتفظ عموما بما يلي؛ حيث ينتبه:

- 10 % مما يقرأه.
- 20 % مما يسمعه.
- 30 % مما يراه.
- 50 % مما يراه ويسمعه في نفس الوقت.

وبالمقابل، وفي نفس الشروط يحتفظ بـــ 80 % مما يقوله.

90 % مما تقوله ويشتغل به، وفي نفس الوقت وهو بصدد التفكير فيه؛ لأنه يستدعيه للانخراط»([2]).

5- أنشطة المدرس

المطلوب الآن من المدرس في ظل (بيداغوجية الكفايات) أن يُفسح المجال أكثر فأكثر للمتعلم؛ حتى يتعلم من خلال الممارسة والتطبيق. ولن يتحقق ذلك إلا إذا تنازل المدرس عن دور المستأثر بالفعل التربوي تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

إن المدرس اليوم عليه أن يُبدع ويجدد الأنشطة التي تجعله مربيا، وموجها، ومسهلا لعملية التعلم. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تنويع الأنشطة وطرق التدريس؛ لأن تنميط الأنشطة يؤدي إلى سآمة وضجر وملل الفئة المستهدفة.

---

[1]- م. س.، ص: 152.

[2]- " بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين"، ص: 167-168. بتصرف.

ويمكننا أن نتحدث عن أنشطة المدرس من خلال ما يلي:

1- حُسْن اختيار الكفايات المستهدفة؛ سواء كانت كفايات ممتدة تتقاطع مع مواد أخرى، أو كفايات خاصة بالمادة المدرسة.
2- التدقيق في الأهداف؛ حتى تكون قابلة للتحقق في الحيز الزماني المخصص لها.
3- حُسن اختيار الطريقة التي يدبر بها هذا الدرس أو ذاك. فلا توجد طريقة واحدة صالحة لكل الدروس. لذلك على الأستاذ أن يطلع جيّدا على (طرق التدريس)؛ حتى يكون على بينة تامة من عناصرها؛ وتقنياتها، وخطواتها.

عادة ما يقتصر نشاط المدرس في القسم على الإلقاء، وطرح الأسئلة في غياب تام لدور المتعلم. وهذا عادة ما يؤدي إلى عدم مشاركة المتعلمين في بناء الدرس.

إن ما يعيشه الآن طائفة كبيرة من المدرسين من تنميط لأنشطتهم ناتج عن أمرين اثنين:

الأول: ضعف أو انعدام التكوين المستمر المؤطر من طرف الجهات المختصة.

الثاني: ضعف أو انعدام التكوين الذاتي المستمر لهيئة التدريس. إن المنطق يفرض أن الأستاذ كلما تقادم في مهنته كلما كان أداؤه جيدا أو متقنا. لكن الواقع على خلاف ذلك إلا من رحم الله.. إن الواقع يُبين أن الأستاذ كلما تقادم، كلما ضعف مستواه؛ لغياب التكوين المستمر المشرف عليه من الجهات، أو لغياب التكوين الذاتي المستمر. ولو كان أساتذة المادة من خلال الإشراف التربوي يتبادلون الخبرات ضمن ما يعرف بـــ (**التكوين التبادلي**) عن طريق حضور دروس الأساتذة- الآخرين؛ سواء كانوا من نفس التخصص، أو من تخصصات أخرى؛ حتى تعمم النماذج الناجحة.

«ليس المدرس مجرد ناقل بسيط لمعارف أو مجرد مُبَلِّغ يملأ الرؤوس ومسهل للتعلم. إنه هو من سيساعد المتعلم على بلوغ الأهداف وتحصيل كفايات. هنا تتمثل المهمة الأكثر نُبلا، والأكثر صعوبة كذلك التي تتطلب ليس فقط كفاية المحتوى بل كفاية بيداغوجية. إنها الكفاية التي تقيم الاختلاف بين أولئك الذين يكتفون بالإبلاغ، وأولئك الذين يساعدون على تنمية قدرات.

إن التعلم لا يختزل إلى تراكم وتخزين لمعارف، ولكنه يتمثل في بلوغ أهداف، وتنمية كفايات لها صلة بمجالات المعرفة الثلاث: المعرفة، والمهارة الفكرية، والمهارة الحركية، والمواقف.

ينبغي أن يقضي المتعلم معظم وقته في تحصيل طرق العمل، والبرهان، والاستئناس بمحاولات حل المشاكل. وباختصار إنه يتهيأ للعالم الخارجي»([1]).

6- طرق التدريس

إننا حينما نلاحظ الكثير من نماذج الجذاذات لأساتذة قضوا سنين متعددة في التدريس؛ نخلص إلى غياب الإشارة إلى طريقة التدريس المختارة في هذا الدرس أو ذاك. وكأن ذكر الطريقة هو من قبيل الكمالي الذي يمكن ذكره، أو الاستغناء عنه.

إن موضوع الدرس وأهدافه؛ تشكل منطلقات تحدد طريقة التدريس؛ إذ لكل موضوع خصائصه ومميزاته، وهي التي تحدد طبيعة وطريقة التدريس؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

وهذا يستدعي اطلاعاً تامّاً ودقيقا من قِبَل المدرس على أنواع وطرق التدريس.وحسب نوع الطريقة المختارة تُبنى جذاذة الدرس انطلاقا من خصائص ومميزات الطريقة.

«ومن أهم ما ينبغي مراعاته من قواعد في توظيف طرق التدريس:

[1]- "بيداغوجية الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين"، د.عبد الرحيم هاروشي، ص:33.

1- الانتقال من المحسوس إلى المجرد؛
2- الانتقال من الجزئي إلى الكلي، وفي بعض الأحيان الانتقال من الكلي إلى الجزئي؛
3- الانتقال من المعلوم إلى المجهول؛
4- الانتقال من البسيط إلى المعقد؛
5- الانتقال من المعلومات المضطربة والخاطئة إلى المعلومات الواضحة والصحيحة ضمن توظيف تمثلات التلاميذ، وتوظيفها في بناء المعرفة مع استحضار البعدين القيمي الأخلاقي، والمهاري»([1]).

7- الوسائل التعليمية

يُراد بـــ (الوسائل التعليمية): مختلف الوسائل والمواد والأدوات التي تُعين على تحقيق التعلمات المستهدفة. وتشمل هذه الوسائل: الكتاب المدرسي، السبورة، الصورة الثابتة والمتحركة، الخطاطات والرسوم، الوسائل الحديثة مثل: التلفاز، والمسجِّلة، والحاسوب، والمسلاط العاكس وغير ذلك مما يحقق الأهداف المسطرة.

ويمكن لهذه الوسائل أن تحقق الغرض منها بالشروط التالية:

1- حُسن اختيار الوسيلة الملائمة للدرس.
2- حُسن توظيف الوسيلة المختارة.
3- أن تكون هذه الوسيلة ناتجة عن حاجة ضرورية لا عن ترف بيداغوجي. فلا تستعمل الوسيلة إلا إذا كان الدرس يستدعي توظيفها.
4- أن تكون الوسيلة المختارة ملائمة لقدرات الفئة المستهدفة.
5- أن يستغرق توظيف الوسيلة التعليمية وقتا محددا لا يطغى على باقي أنشطة الدرس([2]).

---

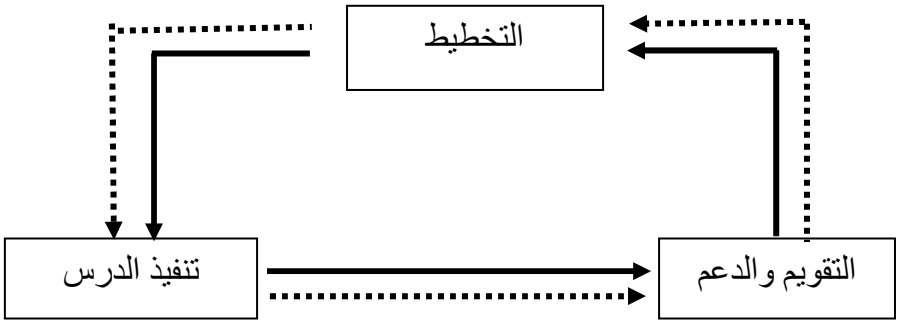
[1]- "علم التربية التطبيقي"، ص:101-102. بتصرف.
[2]- "علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية"، للدكتور سعيد حليم، ص:67 إلى ص: 70.

لقد أثبتت مختلف الأبحاث التي أشرفنا عليها، أو التي أنجزت بالشعبة في مجال توظيف الوسائل التعليمية؛ أن توظيف هذه الوسائل يؤثر إيجابا على العملية التعليمية التعلمية.

8- التقويم والدعم

يُراد بـــ (التقويم): «مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة؛ أو شخص آخر، أو المتعلم ذاته؛ والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهامه، أو الجواب عن أسئلة، أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها، وإصدار الحكم عليها، وعلى منفذها، واتخاذ قرار يخص عملية تعليمية ذاتها»([1]).

التقويم أداة ضرورية وأساسية لا مندوحة عنها في العملية التعليمية التعلمية. فالتقويم هو الذي يمكننا من معرفة درجة تحقق التعلمات عند المتعلم. والتقويم أيضا هو الذي يبين أنواع التعثرات والصعوبات في عملتي التعليم والتعلم. التقويم تغذية راجعة تُخبر المدرس بدرجة تحقق الأهداف. والتقويم كذلك هو الذي يؤدي إلى تقديم الدعم اللازم؛ حتى تُتجاوز التعثرات والصعوبات. وهكذا يمكن أن نبين أثر التقويم في العملية التعليمية التعلمية من خلال الخطاطة التالية:



[1]- "معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، ذ.عبد الكريم غريب ومن معه ، ص: 119.

إن التقويم يُقدم للمدرس المعطيات اللازمة؛ لإدخال التعديلات الضرورية على مرحلتي: التخطيط والتنفيذ؛ حتى يكونا في مستوى حاجيات وقدرات الفئة المستهدفة. وبدون تقويم لا يستطيع المدرس معرفة ما تحقق، وما لم يتحقق. وما هي الأسباب التي عاقت تحقق ما لم يتحقق؟ وما نوع الدعم الذي ينبغي أن يقدم؛ حتى تُتجاوز التعثرات؟.

خامسا: ضوابط موجهة لعمل المدرس أثناء تحضير الدرس

لمساعدة الأستاذ على إنجاز مختلف عمليات تحضير الدرس، نقترح يرجى إتباع الضوابط التالية:

1- أحدد منطلقات الدرس:

1.1- هل يمتلك التلاميذ إمكانيات لمتابعة الدرس من حيث:

- **معارفهم السابقة؟**
- **الخبرات والمهارات التي يتوفرون عليها؟**
- **حوافزهم وقابلياتهم على التعلم؟**

2.1- ما هي متطلبات البرنامج الدراسي من حيث:

- **الكفايات والقيم التي يتوخاها؟**
- **متطلبات المادة الدراسية؟**
- **أحداث – مفاهيم – مبادئ وقواعد – مناهج ....**

2- أخطط أهداف الدرس:

1.2- أأختار لدرسي أداءات عاجلة، أم قدرات، أم كفايات؟

2.2- عندما أصوغ أهداف درسي لا أخلطها بـــ:

- **الأنشطة.**
- **أهداف التعليم التي تخص عملي.**
- **أهداف السيرورة المتعلقة بمسار الدرس.**

3.2- أصوغ أهدافي في شكل يترجم:

- **ما سيتعلمه التلاميذ في نهاية الدرس.**
- **ما سيكونون قادرين على فعله.**

3- أحضر المادة الدراسية:

1.3- من أين سأستقي المادة الدراسية؟

- **ما المادة التي تتطلبها الأهداف؟**
- **ما المادة التي يتطلبها البرنامج؟**

- هل هناك مصادر أخرى أبحث فيها عن المادة؟

2.3- ما طبيعة المادة التي أوظفها في الدرس؟

- هل تتطلب المادة أحداثا ووقائع؟
- هل تتطلب المادة مفاهيم واصطلاحات؟
- هل تتطلب المادة مناهج أو طرائق؟
- هل تتطلب المادة مبادئ وقواعد ونظريات؟

3.3- كيف سأرتب المادة وأنظمها؟

- ترتيب منطقي.
- ترتيب بحسب تعلم التلاميذ.

4- <u>أحضر وضعيات التعليم والتعلم</u>:

1.4- أختار الطرائق التي سأوظفها في علاقة بالأهداف.

2.4- أحدد نوع النشاط الذي سأقوم به:

- ألقي وأتدخل.
- أحاور وأسأل.
- أكلف بأعمال دون تدخل.

3.4- أحدد نوع النشاط الذي سيقوم به التلاميذ:

- قراءة ومطالعة أو تحرير وكتابة.
- إنجاز تمارين وأعمال، أو عمل فردي أو جماعي.
- واجبات منزلية.
- أنشطة أخرى.

5- <u>أحضر الموارد والوسائل المساعدة</u>.

1.5- أختار الموارد والوسائل المناسبة للأهداف.

2.5- أحدد وظيفتها واستخدامها في الدرس.

6- <u>أحضر عدة التقويم وأساليبه</u>:

1.6- أميز ما درس فعلا للتلاميذ في ضوء الأهداف والمادة الدراسية.

2.6- أحدد موضوع التقويم والمهمة التي سيؤديها التلاميذ.

3.6- أحدد الشروط والوضعيات التي سينجز فيها التقويم.

4.6- أميز المحكات التي ستكون مؤشرا على الجودة.

5.6- أنتقي أو أصمم أدوات التقويم المناسبة.

سادسا: مراحل إنجاز الدرس

أولا: مراحل إنجاز الدرس النظري[1]

ينجز الدرس على مرحلتين:

★ المرحلة الأولى: (الحصة الأولى)

1) الإعلان عن الكفايات النوعية للوحدة، وأهداف الدرس.
2) مراقبة الإعدادات القبلية (نماذج).
3) التقويم التشخيصي (الاطلاع على التمثلات والمكتسبات).
4) القراءة الضابطة للنصوص الشرعية.
5) توثيق النصوص والترجمة للأعلام بشكل وظيفي يراعي السياق.
6) شرح الكلمات الغريبة مع مراعاة السياق.
7) تفكيك وتركيب النص انطلاقا من توظيف المرحلة السابقة.
8) الوقوف على سبب النزول، أو ورود الحديث إذا اقتضى الأمر ذلك.
9) مناقشة المفاهيم وتركيزها بما يساعد على تيسير استثمار معطيات التحليل خلال الحصة التالية.
10) صياغة قضايا أو إشكالات، أو مسائل، أو تساؤلات، أو استنتاجات أولية حول الموضوع مع مراعاة ارتباطاته بالواقع.
11) أسئلة الإعداد القبلي على أن تكون قليلة العدد، خادمة للحصة الموالية.
12) يمكن استثمار دقائق من الحصة في توجيه التلاميذ بشأن حصة الأنشطة، أو حصة التطبيق الداعمة للدرس أو للوحدة ككل.

★ المرحلة الثانية (الحصة الثانية).

[1]- اعتمدت في هذا العنصر على كتاب لأحد المشرفين التربويين لم أعثر على كتابه حين التوثيق بعد أن أعطيته لأحد الطلبة برسم السنة الدراسية 2007-2008.

1) التذكير بالأهداف، وبالقضايا المثارة خلال الحصة الأولى واستنتاجاتها.
2) الانطلاق من النص لتحليله تحليلا عموديا يفضي إلى فهم دلالته، ومقاصده، وأبعاده العقدية والتعبدية والاجتماعية.
3) محاولة تحديد المفاهيم الفرعية من خلال أسئلة حول ما يمكن توليده من النصوص من:
أ- مظان.
ب- أحكام.
ت- قيم.
ث- مهارات.
4) تعميق مناقشة المفهوم الأساسي للموضوع من خلال:
أ- القضايا المستخرجة خلال الحصة الأولى.
ب- توخي الربط بالواقع المعيش.
ت- تعزيز القدرات والمهارات المستهدفة.
ث- استثمار النصوص الداعمة والمكملة، ودراسة الصور والتعليق عليها وإنجاز التمارين.
5) توجيه المتعلمين للخروج باستنتاجات عامة حول الموضوع المدروس.
6) التقويم الإجمالي للمكتسبات المعرفية والمهارية على ضوء كفاية الدرس المسطرة. وينبغي أن يفضي إلى تحديد مجالات التدخل خلال حصة الدرس التطبيقي، وحصة الأنشطة، فضلا عما يكون المدرس قد أعده لهذين الدرسين من أنشطة أو تمارين أو عناصر البث، أو غير ذلك.
7) العودة إلى فرضيات إشكالية الدرس، وتمحيصها في ضوء المكتسبات، والبرهنة على صحتها أو بطلانها، وتصحيحها إن أمكن.

8) تعزيز القيم والمواقف من خلال تناول محتوياته في الكتاب المدرسي بالدرس والمساءلة.
9) تقديم تعليمات الدرس التطبيقي بتركيز واقتصاد في المهام.

ثانيا: مراحل إنجاز الدرس التطبيقي.

ينبغي أن تكون أنشطة التطبيقات تهدف إلى تركيز وتوسيع المعارف والقيم والمفاهيم المحددة في الدرس النظري، ويراعى في معالجتها ما يلي:

أ- حالة الانطلاق من نص قرآني أو حديث نبوي.

★ توثيق النص والتعريف بالأعلام.
★ تحديد مجاله العام: عبادات/معاملات/أخلاق/عقيدة/ تحديد إطاره العام/ لغته والأسلوب.
★ بحث علاقته بالدرس النظري من حيث:
★ المعاني والدلالات.
✓ الأحكام وأبعادها.
✓ القيم التي يطرحها.
✓ دراسة النص من حيث أحكامه، وقيمه ومقاصده.
✓ تدريب التلميذ على التماس أحكام شرعية لقضايا مثارة.
✓ استنتاجات عامة حول القضايا التي تثيرها النصوص.

ب- حالة الانطلاق من نص فكري.

1- القراءة التوجيهية: وتهدف تيسير تلقي المتعلم للنص؛ ويتم التركيز على التالي:

✓ الفهم العام لاتجاه النص، ودلالاته اللغوية والرمزية.
✓ التعميم + الربط بالواقع.
✓ بناء المفاهيم أو تفعيلها خلال معالجة ومناقشة النص.

2- القراءة التحليلية الاستنتاجية: تهدف الأخذ بيد المتعلم لتطبيق وتوظيف معارفه وخبراته؛ لإدراك آليات الخطاب الموظفة في تحليل النص.

كما يمكن اللجوء إلى جميع أنواع القراءات الممكنة، ويتم ذلك من خلال:

- ✓ مساءلة النص والتفكير في أبعاده ودلالاته.
- ✓ علاقة مفهوم أو مفاهيم النص بالمفهوم الأساسي في الدرس النظري.
- ✓ استنتاجات عامة (تحديد الأفكار المكملة لما جاء في الدرس النظري ⇦ مفاهيم، قيم).
- ✓ ربط الصلة بين الموضوع وكفاية الوحدة.

ثالثا: حصة الأنشطة الداعمة للدرس.

هذه الأنشطة ينبغي أن توظف أهم المفاهيم والقيم التي تم طرحها أساسا في الدرس النظري، والدرس التطبيقي.

ويمكن أن تكون هذه الأنشطة عبر الطرق الآتية:

1- عروض التلاميذ.
2- طرح مشكلات ذات علاقة بالدرس النظري، وفتح المجال للمناقشة والحوار.
3- طريق المائدة المستديرة.
4- طريق الحوار بين مجموعتين.
5- طريق إعداد وإنتاج الملفات.
6- طريق التسابق والتباري بين التلاميذ حول معارف ومهارات مما هو مقرر.
7- طريق دراسة حالة ذات ارتباط بالموضوع المطروح.

سابعا: نماذج لجذاذات نمطية أو نموذجية

يُراد بـــ (**الجذاذة النمطية**) أو (**الجذاذة النموذجية**): الجذاذة التي تحتوي على العناصر الضرورية النظرية، ومراحل الإنجاز التي يمر منها الدرس، والتي يمكن أن تعبأ بالمحتوى المعرفي المستهدف من خلال درس بعينه. وفي مقابل هذا النوع من الجذاذة، تستعمل (الجذاذات التطبيقية): وهي الجذاذة التي تترجم الانتقال من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي من خلال دروس المقرر.

وكما سبق أن أشرنا؛ فإن الجذاذة تتنوع بتنوع طريقة التدريس ونوع البيداغوجيا التي تؤطرها.

وهكذا سنقدم نماذج مختلفة لهذه الجذاذات حسب الترتيب التالي:

النموذج الأول: نموذج لجذاذة درس وفق التدريس بالأهداف

المادة..... **الفئة**

المستهدفة.....

الحصة..... **موضوع**

الدرس.....

الهدف أو الأهداف العامة

للدرس.....

.....

1- المقاطع التمهيدية:

المقطع الأول: هدف عام:.....

وحدة 1: (هدف إجرائي + أنشطة، محتويات، أدوات + تقييم)

وحدة 2:.....

وحدة 3: .....

وحدات أخرى.....

المقطع الثاني: نفس المعطيات

مقاطع أخرى.....

2-المقاطع الوسيطية

المقطع 1: هدف عام.....

وحدة 1:.....

وحدة 2:.....

وحدات أخر ى.....

المقاطع النهائية:

المقطع 1: هدف عام:.....

وحدة 1:.....

وحدة 2:.....

وحدات أخرى:.....

مقاطع أخرى.....**) نفس المعطيات([1]).**

[1]- "درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات"، ص:63.

ويمكن لهذه الجذاذة أن تؤطر بالمقاربة النسقية التالية:

1- التحليل الخارجي للدرس: - التخطيط

1-1- ماذا سندمج داخل الدرس؟ -المدخلات: -التشخيص، مواصفات عن المدرس؛ تجاربه، تكوينه، شخصيته، وضعه، مواصفات عن التلميذ: شخصيته، حوافزه، استعداداته، مكتسباته المعرفية...، عناصر من المقرر: أهدافه، محتوياته، طرقه...

1-2- ماذا ننتج عند نهاية الدرس؟ -المخرجات: - المنتوج أثر على المدرس: في تجاربه، وتكوينه... أثر على التلميذ: في شخصيته، وحوافزه، ومكتسباته.

أثر على المقرر: في أهدافه، ومحتوياته، وطرقه..

أثر على العناصر الأخرى.

هذه العمليات تتأسس على مفهومين هما:

- **التشخيص: ما هي المكتسبات، الحوافز، الاستعدادات الوسائل التي سيرتكز عليها الدرس.**
- **الأجرأة: ما هي النتائج التي سأصل إليها عند نهاية الدرس؛**
- **كيف سأحقق ذلك؟ (محتويات- طرق- وسائل؟)**
- **ما هي النتيجة الفعلية التي حققت؟ (تقييم)**
- **ما هي الإجراءات التي سأقوم بها لتصحيح مواطن الضعف (التقويم والدعم)**

2- التحليل الداخلي للدرس

2-1- التنظيـــــم:

- مستوى الأهداف: كيف سأصنف الأهداف وأرتبها؟

كيف سأنتقل من العام إلى الخاص؟

- **مستوى تنظيم الفعل التعليمي التعلمي**

كيف سأنظم المادة التعليمية؟

كيف سأوظف الطرق والوسائل؟

- **مستوى التقييم: ما هي الأدوات التي سأختبر بها التلاميذ؟**

متى وكيف سأدمجها داخل الدرس؟

2-2- التقييـــــم:

لماذا أقيم؟ (أشخص، أكشف عن، أقيس، أتخذ قرارا...)

ماذا أقيم؟ تعلم (التلميذ) (أدوات وطرقه) (المدرس)

متى أقيم؟ في البداية، خلال، في النهاية.

كيف أقيم؟ اختبارات موضوعية، مقال، قوائم- أنشطة([1]).

[1]- "درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات"، ص:47.

النموذج الثاني: نموذج محمد حسين آل ياسين بخطة درس

مأخوذ عن كتابه: "المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة"([1]).

الخطوات	المادة	الطريقة
التمهيد	موضوع التمهيد	نبين بتفصيل كيف نسير.
العرض	تقييم المادة وتجزئتها	نبين طريقة سيرنا في كل جزء من هذه الأجزاء مع بيان وسائل الإيضاح.
الربط	موازنة ما ذكر في العرض بعضه ببعض، ربط العرض بما يشابه من معلومات الطلاب السابقة وخبراتهم الماضية.	نبين الطريقة التي نتبعها في ذلك.
التعميم	تذكر القاعدة، أو التعريف، أو الحقيقة العامة.	
التطبيق	مسائل وأمثلة أو غيرها تطبق عليها القاعدة العامة التي توصلت إليها.	نبين كيفية استنتاج أو استقراء هذه القاعدة من التلاميذ.
الملخص السبوري	تكتب الخلاص قبل انتهاء الدرس.	نبين الطريقة التي نتبعها في ذلك.
		مع بيان النظام الذي نتبعه في ذلك.

[1]- دار العلم ودار النهضة، بيروت وبغداد، 1974، نقلا عن كتاب "الكفايات في التعليم" للدكتور محمد الدريج، ص: 120.

النموذج الثالث: نموذج معروف زريق.

برمجة حصة يومية عن كتابه: "كيف تلقي درسا"([1])

الصف ..... **المادة** ..... **الموضوع** .....

العرض العام: .....

العرض الخاص: .....

الوسائل المعينة: .....

خطوات الدرس:

1- **التمهيد** ← **5 دقائق** ← **وتستعمل فيه الطريقة الحوارية – الاستجوابية، والطريقة الإلقائية.**

2- **العرض** ← **20 دقيقة** ←
- **وتستعمل فيه الطريقة الإلقائية القصصية.**
- **والطريقة الحوارية الاستجوابية.**
- **والطريقة التقريرية.**
- **والطريقة الاستقرائية.**

3- **الخلاصة** ← **10 دقائق** ← **تستعمل فيها الطريقة الاستجوابية، إذا كانت الخلاصة إنشائية، أو نقوم فيها بالربط بين عناصر الدرس وخطواته.**

4- **التطبيق** ← **10 دقائق**

[1]- دار الفكر، 1978. ص: 91، نقلا عن كتاب "الكفايات في التعليم" للدكتور محمد الدريج، ص: 121.

النموذج الرابع: نموذج لخطة يومية تطبق في بعض المواد بسلطنة عمان مع تعديل يقترحه الدكتور محمد الدريج على مستوى الأهداف التربوية([1]).

المادة..... **التاريخ**.....

موضوع الدرس..... **الحصة**.....

عدد الحصص..... **الشعبة**.....

الأهداف(الكفايات والقدرات)	الزمن	المحتوى والأساليب والأنشطة الصفية	الوسائل التعليمية	التقويم	الأنشطة غير الصفية	ملاحظات

[1]-"الكفايات في التعليم"، د.محمد الدريج، ص:124.

النموذج الخامس: نموذج الأستاذ عبد اللطيف الفاربي

من خلال كتاب: "تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها" مع تعديل نقترحه على مستوى الأهداف:

قدم الأستاذ عبد اللطيف الفاربي نموذجين اثنين:

النموذج الأول: التصميم الأفقي للجذاذة

* المادة أو الوحدة: ..... * الأهداف العامة: (أو الكفاية النوعية) .....
* موضوع الدرس: .....
* الفئة المستهدفة: .....
* الحصة: .....

	وضعيات التعليم والتعلم			
أهداف الدرس	محتويات المادة الدراسية	أنشطة التعليم والتعلم	الموارد والوسائل المساعدة	عدة التقويم

النموذج الثاني: التصميم العمودي للجذاذة

- المادة (أو الوحدة): .....
- الأهداف العامة (أو الكفاية النوعية) .....
- موضوع الدرس: .....
- الفئة المستهدفة: .....
- الحصة: .....

المقطع الأول: .....

الأهداف:.....	.....
محتوى المادة:	.....
أنشطة التعليم والتعلم:	.....
الموارد والوسائل المساعدة:	.....
عدة التقويم:.....	.....

المقطع الثاني:.....

الأهداف:	
محتوى المادة:	
أنشطة التعليم والتعلم:	
الموارد والوسائل المساعدة:	
عدة التقويم([1]).	

[1]- "تحضير الدرس"، للأستاذ عبد اللطيف الفاربي، ص:169.

النموذج السادس: جذاذة للتدريس بطريقة حل المشكلات

المادة: **الموضوع:** .....

الأهداف: (مخططة من طرف المدرس وغير معلنة للتلاميذ؛ لأنهم يستخلصونها بأنفسهم عند إعلانهم عن النتائج).

المستوى: ..... **عدد التلاميذ:** .....

الحصة: .....

سيرورة الدرس

المقطع 1: تحديد المشكل:

1.1- صياغة المشكل؛

2.1- نشاط المدرس؛

3.1- نشاط التلاميذ؛

4.1- الأدوات والوسائل.

المقطع 2: صياغة الفرضيات:

1.2- نشاط المدرس؛

2.2- نشاط التلاميذ؛

3.2- الأدوات والوسائل.

المقطع 3: اختبار الفرضيات:

1.3- نشاط المدرس؛

2.3- نشاط التلاميذ؛

3.3- الأدوات والوسائل.

المقطع 4: الإعلان عن النتائج:

1.4- نشاط المدرس؛

2.4- نشاط التلاميذ؛

3.4- الأدوات والوسائل.

تقييم النتائج:

- **تقييم التلاميذ؛**
- **تقييم المدرس([1]).**

[1]-" الكفايات واستراتيجيات اكتسابها"، ذ.عبد الكريم غريب، ص:186-187.

- **نموذج ثان لجزاوة بطريقة حل المشكلات**[1].

مراحل الدرس	أنشطة التلاميذ	تدخلات المدرس
تحديد المشكلة ومواجهتها	- مواجهة التلاميذ للمشكلة. - تعبيرهم عن إحساسهم. - مناقشة المشكلة وتحديدها.	- إثارة حوافز التلاميذ - تحسيسهم بالمشكلة - إرشادهم لعناصر فهمها.
صياغة الفرضيات	- تأمل المشكلة وملاحظة عناصرها - اقتراح حلول وأجوبة. - مناقشة الحلول.	- الإصغاء لمقترحات التلاميذ. - مساعدتهم على التفكير والملاحظة.
اختبار الفرضية والحلول	- التفكير في وسائل اختبار وفحص الحلول والأجوبة. - إعداد تصميم للعمل. - ملاحظة العمليات - توزيع المهام.	- توفير الأدوات والوسائل. - ملاحظة عمل التلاميذ وإرشادهم. - تنفيذ بعض طلباتهم لإنجاز التجربة.
الوصول إلى النتائج والحلول	- تنظيم المعطيات وبحث العلاقات بينها. - تقويم النتائج المتوصل إليها. - الخروج بتعميمات وتفسيرات.	- الإصغاء للنتائج والخلاصات المتوصل إليها. - إبداء ملاحظات تدفع التلاميذ للمراجعة.

[1]- "معجم علوم التربية"، ص:182.

النموذج السابع: مقترحنا في صياغة جذاذة وفق المقررات الجديدة لمادة التربية الإسلامية.

قبل أن نقدم نموذجا للجذاذة المقترحة، نقترح على الأساتذة، أن يتعاملوا مع المقررات وفق ثلاث شبكات:

- الشبكة الأولى: شبكة المفاهيم المعرفية.

يتم من خلالها حصر المفاهيم والمعارف الأساسية في الدرس؛ حيث يتم جمع جزئيات الدرس في معارف كلية جامعة ومحددة؛ حتى لا يسأم المتعلم من كثرة التفريعات، والجزئيات التي سرعان ما يطالها النسيان.

إن المقصود في مادة التربية الإسلامية وفق (**التدريس بالكفايات**) التركيز على المعارف المهمة التي يمكن أن ينطلق منها المتعلم في فهم الجزئيات عبر التعميم والقياس والاستنباط. فالمعرفة وسيلة وليست مقصداً في حد ذاتها. ذلك أن المقصد الأصلي من (مادة التربية الإسلامية) التربية على القيم، والتدريب على مهارات: (**الملاحظة، والفهم، والتحليل، والتفسير، والتركيب، والاستنباط، والتعميم، والتقويم**).

- **نموذج الشبكة**

- **الكتاب المدرسي:** .....
- **المستـــوى:** .....
- **الوحـــــدة:** .....
- **عنوان الدرس:** .....

أهداف الدرس:
.....
.....
.....

رقم الصحيفة بالكتاب المدرسي	المصطلـــــح	نـــوعـــــه	التـــعريـــف

☆ الشبكة الثانية: شبكة القيم

من خلال هذه الشبكة يستخلص الأستاذ أهم القيم التي لها علاقة بالمفاهيم المعرفية التي حددها من خلال الشبكة الأولى؛ حتى تكون هذه القيم هي البطانة الداخلية للمعارف؛ **إذ هي لُبُّها ومحورها التي تدور عليه، وترجع إليه.** وهكذا تصبح المعرفة الموظفة في الدرس معرفة وظيفية مقصدها الأول والأخير التربية على القيم وفق ما جاء في **"الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، و"الكتاب الأبيض"،** والكفايات الأساسية والقيم الخاصة بالمادة.

وهذا **نموذج للشبكة:**

- **الكتاب المدرسي:** .....
- **المستـــوى:** .....
- **الوحـــــدة:** .....
- **عنوان الدرس:** .....

رقم الصحيفة بالكتاب	القـــيمـــة	المصطلح الحامل	المهارة المحمولة	التـــأصيل

✯ الشبكة الثالثة: شبكة المهارات.

ويمكن أن تحدد هذه المهارات في الأنواع التالية:

1- المهارات الفكرية. بما أن مادة التربية الإسلامية تنطلق أساسا من النص القرآني، والحديثي؛ فإن من مقاصد الأستاذ وخصوصا في الدرس التطبيقي؛ تدريب المتعلمين على تحليل النصوص واستنباط الأحكام من خلال الأسئلة التالية:

1.1- كيف ألاحظ بنية النص؟
2.1- كيف أفهم معاني النص؟
3.1- كيف أحلل مكونات النص؟
4.1- كيف أفسر وأأول معاني النص؟
5.1- كيف أعيد تركيب مكونات النص؟
6.1- كيف أستنبط الأحكام المرتبطة بالنص؟
7.1- كيف أعمم الأحكام المستخلصة على الوقائع المتشابهة؛ وذلك بالقياس والتنظير؟
8.1- كيف أمتثل ما في النص من قيم؟

ذلك أن القيم هي المحور الذي تدور عليه المعرفة والمهارات.

2- المهارات القرائية المتعلقة بقواعد التجويد؛ ذلك أن هذه المهارات تحيى مع الإنسان ما بقي على وجه هذه البسيطة؛ لأنه يحتاجها دائما وأبداً؛ سواء في صلاته، أو عندما يقرأ القرآن.

وقد سارت مقررات التعليم الثانوي الإعدادي ومن قبلها مقررات التعليم الأساسي على تدريب المتعلم بعض قواعد التجويد، إلا أن هذا الأمر تم الرجوع عنه في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي. وهو لعمري من الهنات التي تحسب على هذه المقررات. لذلك ننصح الأساتذة بأن يعتنوا غاية الاعتناء بقراءة القرآن، وإقرائه وفق قواعد التجويد حسب ما هو معروف عند المغاربة الذين **يقرأون برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق.**

3- المهـــارات اللغويـــة

من القواعد التي قعدها علماء (أصول الفقه): "**ما لا يتم الواجب إلا به؛ فهو واجب**". فلا يمكن فهم القرآن إلا باللغة العربية، ولا سبيل لإدراك ملكة هذه اللغة إلا بفتق اللسان؛ بالمحاورة، والمناظرة. ولا يتم ذلك إلا إذا فسح المدرس للمتعلمين المجال؛ من خلال الدرس التطبيقي، والأنشطة المعدة للحوار والمناظرة؛ حتى تكتسب الملكة المذكورة.

4- المهـــارات اليدويـــة

تتلخص هذه المهارات فيما يلي:

1.4- مهارة كتابة الآيات القرآنية المقررة وفق الرسم العثماني.

2.4- مهارة صياغة المطويات، والجذاذات، والتقارير، والإعلانات، وغير ذلك مما يحتاجه المتعلمون في دروس الأنشطة التي تركز على العمل بالمجموعات، والموائد المستديرة، والندوات، والمحاضرات، والتقارير، والمقابلات، وغير ذلك.

وهذا نموذج للشبكة المقترحة:

شبكة المهارات العملية

- **الكتاب المدرسي:** .....
- **المستـــوى:** .....
- **الوحـــــدة:** .....
- **عنوان الدرس:** .....

المهـــــارة	المصطلح الحامل	القـــيمـــــة	النـــشـــــاط

بعد تقديم نماذج للشبكات المساعدة على القراءة القاصدة والوظيفية لدروس المقرر، نقدم نموذجا للجذاذة منطلقين من الكفايات النوعية للوحدة، فالقضية التي تدور عليها، ثم ننتقل بعد ذلك إلى الدرس. ولابد للجذاذة المتعلقة بالدرس الواحد

أن تشمل الدرس في مستوياته الثلاثة: (المستوى النظري، والمستوى التطبيقي، ومستوى الأنشطة).

الإطار المنهجي لتحضير دروس الوحدة

المـــــــادة: ..... المجزوءة أو الوحدة: .....
الكتـــــاب:..... المســـــــــتوى: .....

الكفايا ت النوعية للوحدة:

قضيـــــــة الوحـــــــدة:

المفا هيم الكلية للوحدة:

المـفـاهيم الـنـظرية	الـــــقيـــــــم	المهـــــــــارات

جـــــذاذة نـــــمـــطيـة

المادة: ..... الموسم الدراسي: .....
المستوى:..... طريقة التدريس:.....
الكفاية النوعية..... المراجع: .....
أهدا ف الدرس: ..... اسم المدرس: .....
عنوان المجزوءة:..... اسم المؤسسة: .....
عنوان الدرس: ..... مدة الحصة: .....

المدة	مراحل الإنجا ز	المحتوى المعرفي	أنشطة المتعلم	أنشطة المدرس	الوسائل	التقويم

ثامنا: ضوابط تنفيذ الدرس

عند الانتقال من التخطيط إلى التنفيذ ينبغي مراعاة الشروط والضوابط التالية:

1- الارتباط شكلا ومضمونا بما في الجذاذة؛ ذلك أنه من العادات المشينة التي ينبغي على الأستاذ أن يتجنبها، ويجعل نفسه في حرز منها؛ تنفيذ الدرس بخلاف ما خطط له.

وقد يقول أحد الأساتذة: إن المقصد من الدرس أن تتحقق أهدافه؛ سواء تم ذلك بالالتزام بالجذاذة، أم تم الاجتهاد أثناء التنفيذ؛ وفق المستجدات والمعطيات الطارئة.

أقول جوابا على هذا المتعقب: تحقيق الأهداف قد يقع بالارتجال مرة أو مرتين أو أكثر، لكن ليس ذلك برهانا يستدل به على اتخاذ الاستثناء أصلا يقاس عليه. إذ الأصل أن كل عمل ناضج وقاصد، لابد له من تخطيط وتهييء.

ثم إن عدم الارتباط والالتزام بما تم في التخطيط يطرح السؤال التالي:

هل عدم الالتزام بالتخطيط مؤشر على ضعف التخطيط؟

إذا كان الجواب بالإيجاب؛ فهذا يعني أن المدرس لم يأخذ العُدّة اللازمة معرفيا، ومنهجيا، وماديا للتهييئ للدرس. وهذا التقصير ينبغي أن يتجاوز حالا؛ حتى لا يصبح عدم الالتزام بالتخطيط عادة تؤدي لا محالة إلى الاستغناء عنه نهائيا.

وهذا ما نلاحظه عند أغلب الأساتذة؛ إذ عندما نسألهم عن نماذج لجذاذات دروسهم؛ فإن بعضهم يُجيبك بأن لديه القدرة على الإلقاء دون تخطيط، وأن التخطيط وتصميم الجذاذات متعلق بالأساتذة المبتدئين. أما البعض الآخر، فقد يطلعك على نماذج من جذاذات طال عليها الأمد؛ لا تحيَّن، ولا يُدخل عليها أي تعديل أو تصحيح. هي جذاذات عادة لا تحمل تاريخ إنجازها. فهي في نظر هؤلاء

صالحة لكل زمان ومكان. وكم من أستاذ مازال يقدم دروسه وفق (بيداغوجية الأهداف)، ومنهم من يقدمها دون خضوع لأي بيداغوجية.

لأجل ذلك نُوصي طلبتنا بأن يوطنوا أنفسهم منذ البداية على التخطيط لدروسهم؛ تخطيطا محكما ودقيقا، مع الالتزام التام بذلك أثناء التنفيذ.

2- إن انتباه المتعلمين لما ستلقيه عليهم يزيد وينقص بحسب أسباب وظروف متعددة يدخل فيها: طبيعة موضوع الدرس، وطبيعة تدبيره، ووتيرة الصوت، وتوظيف الحركات، والإيماءات وغير ذلك مما ذكرناها في الوسائل والطرق. إن المتعلم في حال الاستماع **يبدأ انتباهه في التراجع بعد عشرين دقيقة، وعلى العكس في وضعية الحركة والنشاط، يمكن أن تمتد مدته إلى خمس وأربعين دقيقة**([1]).

لذلك ننصح الأساتذة بمراعاة ما يلي:

1- تحفيز المتعلمين بمختلف التحفيزات؛ ضمانا للمشاركة والانتباه طيلة الحصة.
2- تغيير وتيرة الصوت حسب السياق.
3- التموقع الجيد داخل الفصل، وتوزيع النظرات على مختلف جهات الفصل. إذ كثيرا ما يركز العديد من الأساتذة بطريقة لا شعورية نظراتهم على جهة واحدة من الفصل. وهذا الأمر يدفع بباقي المتعلمين إلى عدم المشاركة، والإعراض، وربما اللجوء إلى الشغب؛ للتعبير عن الاستنكار لتفضيل بعض التلاميذ على بعض، وإن لم يكن ذلك مقصودا عند الأستاذ.
4- الاعتناء بأجوبة التلاميذ، وتحفيز النجباء منهم بما يستحقونه من تشجيع وتنويه. وحفز غير المتوفقين في الإجابة على المشاركة مرة أخرى. وقد يعمد الأستاذ إلى الجواب الخطأ، فيكتبه على السبورة، ثم يطلب من

[1]- "بيداغوجيا الكفايات"، د. عبد الرحيم هاروشي، ص: 119.

التلاميذ إبداء ملاحظاتهم عليه، حتى يُقَوَّمَ ليصبح جوابا صحيحا. ذلك أن الخطأ وسيلة من وسائل التعلم، وليس عيبا ينبغي تجنبه، أو التهكم من صاحبه، والتقليل من شأنه.

وفي هذا الإطار ننصح الأساتذة باعتماد **سُلَّم للتحفيز اللفظي** يُصاغ بطريقة جماعية؛ حتى يكونوا في مأمن من تكرار لفظ واحد أو اثنين، دون مراعاة مقامات ودرجات الإجابات.

5- **التمهل والتؤدة في الإلقاء والشرح**؛ ذلك أن السرعة في الإلقاء تكون مدعاة للنفور والملل. لأن ذاكرة أغلب المتعلمين لا تستطيع من خلال الإلقاء السريع، التقاط كل أو أغلب ما يقال.

6- **لا ننصح الأساتذة بإلقاء الدرس وهم جلوس على الكرسي طيلة الحصة**؛ فإن ذلك يؤدي لا محالة إلى ملل المستمع. لذلك ينبغي تغيير الوضعيات حسب السياق.

7- **حُسن توظيف السبورة**؛ وذلك من خلال ما يلي:

1. **التعامل مع السبورة وفق هندسة وتصميم دقيق**؛ بحيث يخصِّصُ كلّ جزء منها لكتابة مكون من مكونات الدرس، فهناك حيز خاص لكتابة الكفاية النوعية والأهداف، وحَيِّز لكتابة النصوص إذا كان الأمر يستدعي ذلك، أو الاستعانة بالنصوص المكتوبة حفظا لضياع الوقت، وهناك حيز للمعجم، وهكذا..

ما يهم في هذا الأمر أن يلتزم الأستاذ بهندسة موحدة طيلة السنة؛ حتى يدرك المتعلم أن الجزء الفلاني من السبورة مخصص لهذا العنصر أو ذاك؛ وذلك حسب أهمية العنصر أو المكون.

هذا التزام يؤثر على المتعلم إيجابا؛ بحيث يكون في مقدوره ربط أهمية العنصر بالموضع الذي يأخذه من السبورة. وذلك يُعينه على تنظيم المعارف، وفهمها، والتمييز بينها بحسب أهميتها، ومن ثم تذكُّرها بسهولة؛ لتوظيفها عند الحاجة.

2. **استعمال الطباشير الملون في كتابة عناصر الدرس**؛ لأن هذه الألوان لها تأثير إيجابي على المتلقي وتزيد من انتباهه، وتُعين على الفهم السليم، والاستبصار الجيد.
3. **إشراك التلاميذ في الكتابة على السبورة**؛ لأن هذا من المحفزات التي تضمن إدامة الانتباه، والمشاركة في بناء الدرس.

8- **حُسن توظيف الكتاب المدرسي.**

في الغالب الأعم؛ فإن الكتاب المدرسي يظل مفتوحا طيلة الحصة. وعادة ما يسأل الأستاذ، ويجيب التلاميذ من خلال النظر في الكتاب المدرسي. وهذا عبث يجب على الأستاذ ألا يعود نفسه عليه.

لذلك ننصح بأن يطلب الأستاذ من التلاميذ إغلاق الكتب المدرسية عند بداية الدرس في مرحلة **(التقويم التشخيصي)**، وكذا عند مرحلة **(التقويم المرحلي)**، ولا تفتح إلا عندما تدعو الضرورة لذلك؛ كأن يقرأ المتعلم نصا، أو يقف عند تعريف مصطلح ما، أو غير ذلك مما تمس الحاجة إليه.

ولابد من الإشارة إلى أن على الأستاذ أن يكون حازما فيما يتعلق بإحضار المتعلم للكتاب المدرسي ترغيبا وترهيبا.

9- **تنويع الطرق والوسائل حسب ما بيناه سابقا**؛ لأن التنميط في طرق التدريس، أو الوسائل يؤدي إلى الملل والضجر.

10- **المحافظة على التوزيع المعتمد في الدروس.** فالدرس النظري حسب "التوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي": «محطة يكتسب فيها المتعلم (ة) المصطلحات والمفاهيم، والتعاريف، والقيم الأساسية التي تمكنه من الإحاطة بالأبعاد النظرية لموضوع الدرس»([1]).

[1]- "التوجيهات التربوية"، ص:9.

أما درس التطبيقات فهو: «مجموعة من الأعمال؛ يشتغل فيها المتعلم على دعامات بيداغوجية (نصوص شرعية، وفكرية، وإحصاءات، وصور، ومبيانات..)؛ لترسيخ المفاهيم والقواعد، والأحكام الأساسية؛ المكتسبة في الدرس النظري، واستثمارها، وتوظيفا في وضعيات جديدة»([1]).

إن الملاحظ على كثير من الأساتذة أنهم داخل فصولهم يكملون الدرس النظري في حصة التطبيقات؛ وذلك لأن هذا الصنف من الأساتذة مازال يركز على جزئيات المعرفة، ويظن أنه مطالب بتبليغ كل ما في الكتاب المدرسي.

هذا المشكل يمكن تجاوزه من خلال (**العقد التدريسي**) الذي ينظم حقوق وواجبات كل من الأستاذ وجماعة الفصل. الكتاب المدرسي هو كتاب التلميذ بالأصالة، ولابد أن يُدَرَّب على التهييئ لبعض مقاطع الدرس؛ خُصوصا تلك التي تكون واضحة لا إشكال فيها.

[1]- "التوجيهات التربوية"، ص:9.

تاسعا: ضوابط تقويم الدرس

يمكن تلخيص هذه الضوابط فيما يلي:

1- لا يمكن الاستغناء عن (**التقويم التشخيصي**) في بداية الدرس؛ لأنه هو الذي يخبر المكتسبات السابقة للمتعلمين، وكذا عن المعطيات اللازمة لتلقي التعلمات الجديدة.

2- ينبغي توظيف (**التقويم التكويني**)؛ لتقديم الدعم الآني للمتعلم؛ حتى يستطيع مواصلة التعلم في المستوى المطلوب.

إن الهدف الأساس لهذا النوع من التقويم هو إعانة المتعلم على تجاوز تعثراته.

3- ينبغي تنويع أسئلة التقويم؛ بحيث تكون شاملة لكل جوانب الشخصية؛ سواء على المستوى المعرفي، أو المستوى المهاري، أو المستوى القيمي.

4- ينبغي تنويع صيغ الأسئلة؛ وذلك من خلال اعتماد **الأسئلة المقالية**، أو **الأسئلة الموضوعية**، أو **الأسئلة المفتوحة**، أو **الأسئلة المغلقة**؛ مع مراعاة قدرات المتعلمين.

5- **التقويم تغذية راجعة**؛ سواء بالنسبة للمتعلم، أو بالنسبة للمدرس. فما قد يواجهه المتعلم من تعثرات، قد يكون سببه كامِناً في الطريقة، أو الطرق التي ينهجها المدرس. ولذلك يحتاج هذا المدرس إن كان لبيبا؛ أن يسأل المتعلمين من خلال أسئلة مباشرة شفهية، أو استبيان عن أسباب التعثرات التي تعلقت بهذا الدرس، أو ذاك، أو بهذا المقطع أو ذاك.

ويمكن أن نقترح على الأستاذ أن يصوغ ملحقا للجذاذة يخصص للتعثرات التي ظهرت بعد تنفيذ الدرس. ويمكن أن نقسم هذا الملحق إلى قسمين: الأول خاص بالصعوبات التي تتعلق بالتعلمات، وهذا نموذجه:

شبكة الصعوبات التي تتعلق بالتعلمات

الصعوبة	نوعها	عـــــدد تكرارها	المستوى الدراسي الذي تتكرر فيه	أسبابها	الدعـــم المقترح

القسم الثاني نموذج لشبكة يرصد بها الأستاذ الصعوبات التي تتعلق بتعثراته بعد تنفيذ الدرس. وهذا نموذج مقترح للشبكة:

الشبكة التي ترصد بها الصعوبات التي يجدها الأستاذ بعد تنفيذ الدرس

مجال الصعوبة	على مستوى التخطيط	على مستوى التنفيذ	على مستوى التقويم	الدعم المقترح
النصوص				
المفاهيـــم				
القـــيـــــم				
المهارات				
الوسائـــل				
الطـــــرق				

عاشرا: ضوابط عامة

من هذه الضوابط العامة التي تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية:

1- **عدم الاكتفاء في تحضير الدروس بالكتاب المدرسي**؛ لأن هذا الكتاب هو كتاب التلميذ. ومن العيب أن يقصر المدرس جهده عليه؛ إذ يقدم المدرس بهذا الفعل دليلا على أنه لا يطالع ولا يبحث. ومن كان هذا شأنه لم يجد من المتعلمين إلا الازدراء والاحتقار.

2- **ينبغي على الأستاذ أن يمتنع عن الطعن في الكتاب المدرسي، ولجنة تأليفه أمام المتعلمين.** إذ قد يظن بعض المدرسين أنه يفعل فعلا قد يظهره أمام المتعلمين بمظهر القوي العارف الخبير. وهذا ظن فاسد خاطئ. وكم من أستاذ لا يفوت فرصة إلا ويصب جام غضبه على الكتاب المدرسي وعلى أصحابه. ثم من بعد ذلك يطالب التلاميذ بإحضار الكتاب المدرسي. **أليس هذا من قبيل التناقض الصارخ؟!.**

يمكن للأستاذ أن يصحح الأخطاء التي ظهرت له في الكتاب دون أن يغمط الناس حقهم في الاجتهاد. إذ لو كان هذا الأستاذ ضمن لجنة تأليف الكتاب المدرسي، لوجد من يتعقب أخطاءه وزلاته. **وهل يوجد عمل فكري يخرج عن دائرة النقد؟!**

3- **ينبغي للأستاذ أن يتنبه إلى أمر مهم في الكتاب المدرسي، فخطة الدرس في الكتاب المدرسي تمثل انتقال المعرفة من (المستوى العالِم) إلى (المستوى التعليمي)**، وليست هذه الخطة مفروضة على الأستاذ حينما ينتقل من (**المستوى التعليمي**) إلى (**المستوى التعلمي**). ومعنى هذا أنه ينبغي أن يرتب المادة ترتيبا آخر يراعي فيه خصائص الفئة المستهدفة.

4- **ينبغي للمدرس الذي يحترم نفسه أن يكون حافظا للنصوص الشرعية من آيات، وأحاديث**؛ خصوصا تلك التي تنطلق منها الدروس؛ إذ لا سبب يمنعه من ذلك، إلا إذا أخْلَد إلى الكسل والفتور.

5- **ينبغي ترك الإجابة عن الأسئلة التي لا علاقة لها بالدرس**؛ إذ عادة ما قد يتفق بعض التلاميذ على بعض الأسباب والطرق التي تخرج الأستاذ عن موضوع الدرس؛ ربحا للوقت، واستدراجا للمدرس إلى ما لا فائدة ترجى منه.

6- **من التواضع الجم، والخلق الرفيع أن يمتنع المدرس عن الإجابة عن الأسئلة التي يغيب جوابها عنه**؛ وألا يتمحل، ويتكلف في التخلص من هذه الأسئلة بالكذب، أو المراوغة. وهذا أمر ينبغي أن يكون أحد بنود **(العقد الديداكتيكي)** بين المدرس والمتعلم. فمن العلم أن يقول المدرس لما لا يعلم: لا أدري. وينبغي أن يحترز كذلك من إطراء نفسه، وتعداد مميزاته؛ فإن ذلك عادة ما يؤدي إلى نتائج عكسية.

7- **الحصة الدراسية هي ملك للتلاميذ؛ لذلك ينبغي للمدرس ألا يوظفها إلا فيما يعود بالنفع على هؤلاء التلاميذ**. ولذلك ننصح:

أ- بترك تشغيل الهاتف النقال طيلة الحصة؛ لأن تشغيله توظيف لوقت في ملك الغير بدون إذنه. وهو نوع من الغش؛ لأن الحصة أمانة، والأمانة ينبغي أن تؤدى على وجهها الأكمل دون نقصان. وقد عم هذا الأمر للأسف الشديد الكثير من الأساتذة؛ حيث يخرجون من الفصل ربما لمرات متعددة للتحدث في أمور تافهة.

ب- بترك الموضوعات الجانبية التي لا طائل من ورائها.

فهرس مراجع الفصل السادس

1- "**إحياء علوم الدين**"، للإمام الغزالي (ت 505 هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط.1، 1406 هـ/1986م.

2- "**بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين**"، د. عبد الرحيم هاروشي. ترجمة الحسن اللحية، وعبد الإلاه شرياط، نشر الفنك.

3- "**تحضير الدرس: وتخطيط عمليات التعليم والتعلم: دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها**"، عبد اللطيف الفاربي. مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط. 1، 1417هـ-1996م.

4- "**تحليل العملية التعليمية، وتكوين المدرسين**"، الدكتور محمد الدريج. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط 2004.

5- "**تكوين المدرسين: نحو بدائل لتطوير الكفايات**"، الدكتور لحسن مادي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد: 10، ط.1، 2001.

6- "**التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي**"، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نونبر 2007.

7- "**درسنا اليوم: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات**"، تأليف مجموعة من الباحثين، سلسلة مجلة علوم التربية، العدد: 5 ، الطبعة الثانية، نونبر 1991.

8- "**علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية**"، الدكتور سعيد حليم، آنفو برانت، ط.1، 1427هـ/2006م.

9- "**علم التربية التطبيقي: المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها**"، الدكتور أبو طالب محمد سعيد، والدكتور رشراش أنيس عبد الخالق، دار النهضة العربية، بيروت، ط.1، 2001.

10- "**كفايات التدريس وتدريس الكفايات: آليات التحصيل، ومعايير التقويم**"، ذة. فاطمة حسيني، منشورات Top Edition، ط.1، 2005.

11- "**الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج**"، الدكتور محمد الدريج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، شتنبر 2004.

12- "**الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**"، ذ.عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية 2002.

13- "**مجالات وآفاق تكوين الأساتذة**"، الدكتور سعيد حليم، والدكتور عبد النبي رجواني، والدكتور خالد فارس، وآخرون. افريقيا الشرق، البيضاء، ط.1، 2008.

14- "**معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**"، ذ. عبد الكريم غريب ومن معه، منشورات عالم التربية، سلسلة مجلة علوم التربية، العدد: 9- 10، ط. 3، 2001.

15- "**المعجم الموسوعي لعلوم التربية**"، د. أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد: 14، 2006.

16- "**مقدمة ابن خلدون**" (ت 808 هـ)، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2005.

17- "**مهارات التدريس**"، جابر عبد الحميد وآخرون، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982.

خاتمة

تبين من خلال هذا الكتاب أن المدرس يحتاج في ممارسة التدريس بمهنية وجودة عالية أن يُحيط بأمور من أهمها:

1- الأهداف التربوية في مستويات الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية. يحتاج المدرس أن ينطلق في ممارسة التدريس من معرفة دقيقة للغايات الكبيرة التي تؤطر الفعل التربوي. وهنا تلتقي التربية بالفعل البيداغوجي؛ لتوجهه وتؤطره في إطار تحقيق ما تهدف إليه الدولة من خلال السياسة التعليمية والتربوية.

يحتاج المدرس كذلك إلى مراجعة جميع الوثائق التربوية؛ انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ووصولا إلى الوثائق والمذكرات التربوية الصادرة عن الوزارة الوصية؛ حتى تكون ممارسته التربوية والبيداغوجية ممارسة هادفة وقاصدة.

2-نظريات التعلم؛ لأن هذه النظريات هي التي تجيب عن السؤال المركزي في هذا المجال: كيف يقع التعلم عند المتعلم؟ ثم بعد ذلك ما هي الشروط والعوامل التي تؤثر في عملية التعلم؟ وما هي الخصائص السيكولوجية للفئة المستهدفة؟ وكيف ينبغي أن تراعي المادة المدرسة، خصائص وحاجيات المتعلمين؟

إن الجانب السيكولوجي في العملية التعليمية التعلمية أمر هام ومركزي؛ إذ لا يمكن أن نمارس التدريس ممارسة علمية ودقيقة دون استحضار جميع الخصائص السيكولوجية للمتعلمين؛ لأنها هي التي تفرض طبيعة وطريقة تزيل

المادة العلمية من (**مستواها العالم**) إلى (**مستواها التعليمي التعلمي**)؛ ضمن ما يسمى ب(**النقل الديدكتيكي**).

3-طرق التدريس:

إن طرق التدريس تُعين المدرس على امتلاك أساليب مختلفة ومتنوعة لتدربير الأنشطة التعلمية؛ حتى يتجنب ما قد يظهر من ملل أو ضجر، عند المتعلمين؛ خصوصا حينما يقتصر المدرس على توظيف طريقة واحدة طيلة السنة الدراسية.

لقد لاحظنا من خلال الإشراف على تداريب الطلبة الأساتذة داخل المؤسسات التعلمية أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة يركزون على (طريقة الإلقاء) فالمدرس هو الذي يهيئ الدرس، وينفذه، وهو الذي يختار أساليب وطرق التقويم. في حين يبقى المتعلم متقمصا لدور المستهلك المنصت؛ الذي قد يشارك حين الإجابة على بعض الأسئلة التي قد يطرحها المدرس.

لقد وجدنا من خلال إشرافنا على تداريب الطلبة الأساتذة طيلة ست عشرة سنة؛ أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة يجهلون الكثير من طرق التدريس، ولا يجتهدون في تنويعها؛ إما لغياب التكوين الذاتي المستمر، أو لغياب التكوين المستمر الذي تشرف عليه الجهات المختصة.

إن عدم توظيف طرق متنوعة للتدريس هو المسؤول في الدرجة الأولى على الملل والضجر اللذين نلاحظهما عند الكثير من المتعلمين. والغريب أن هذه الحالة عادة ما يرجعها المدرس جملة وتفصيلا إلى المتعلم. يعظم الأمر حينما نجد أن الطريقة الوحيدة المعتمدة في التعليم العالي هي (الطريقة الإلقائية)؛ حيث يظل الطالب يمارس دور المستهلك من خلال ما يلقى إليه من محاضرات ودروس؛

يطالب بإرجاعها كما هي بعد حفظها سواء صاحبها فهم أم لا. ولذلك نجد عند الغالبية العظمى من الطلبة نقصا كبيرا في مهـــارات: التحليـــل، والاســـتنباط، والتقويم. لقد اعتاد الطلبة على الاستهلاك دون بذل الجهد في الجمع والفهـــم، والتحليل والاستنباط.

4- طرق التقويم:

إن طرق التقويم هي التي تمكن المدرس من معرفة وقياس أثر ما يقدمه من أنشطة تعليمية؛ سواء في شقها التعليمي، أو في شقها التعلمي. فالتقويم تغذيـــة راجعة أولا للمدرس؛ لقياس مردوديته واجتهاده تخطيطا وتنفيذا. إن التقويم هو الذي يبين لنا نجاعة المنهاج، ومدى استجابته لحاجيات المـــتعلمين، وخصـــائص الفئة المستهدفة. إن التقويم بكلمة جامعة: هو الأداة الفعالة التي تمكننا من تحسين أدائنا وتطويره وفق سيرورة تصاعدية؛ تنتقل دائما من الحسن إلى الأحسن.

والتقويم تغذية راجعة ثانيا؛ تخبرنا عن مدى حصول التعلمات المرجوة عند المتعلمين حسب قدراتهم ومؤهلاتهم الفردية ضمن (نظرية الفـــروق الفرديـــة). وانطلاقا من هذه الفروقات؛ فإن المدرس مطالب بتنويع طرق التقـــويم حـــتى يتمكن من معرفة مختلف مؤهلات ومهارات المتعلمين في شتى المجالات التي يمكن أن يتميزوا فيها في إطار ما يعرف: (نظرية الذكاءات المتعددة).

5- ضوابط وصياغة الجذاذات:

يتقاعس الكثير من الأساتذة عن التخطيط لدروسهم؛ مكـــتفين بمـــا في الكتب المدرسية. وهنا لابد أن نعيد تقرير أن (طريقة التـــأليف) المعروضـــة في

الكتاب المدرسي تختلف عن طريقة تدبير الدرس وفق مختلف طرق التدريس التي سبقت الإشارة إليها في الفصل الثالث.

يحتاج المدرس إلى إعادة بناء الدروس وفق استراتيجيته الخاصة مع مراعاة الخصائص الابستمولوجية للمادة المدرسة، والخصائص السيكولوجية للفئة المستهدفة؛ والتي تختلف من فصل إلى فصل، ومن سنة إلى سنة، ومن تخصص إلى تخصص أخر. وهذا يفرض ضرورة تحيين الجذاذات شكلا ومضمونا لمن أراد أن يؤدي وظيفته وفق شروط دقيقة ومضبوطة. قد يعتقد أن صياغة الجذاذات تتعلق فقط بالمرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية بطوريها الإعدادي والتأهلي، وأن التعليم العالي قد يخرج عن هذا الأمر. والحقيقة أن هذا اعتقاد خاطئ وفاسد مصدره كون توظيف الأساتذة الباحثين بمؤسسات التعليم العالي يعتمد فقط على الجانب المعرفي التخصصي؛ حيث لا يوجد مركز تربوي بيداغوجي يسهر على تكوين هذه الفئة مثل ما هو موجود عند من دونهم من الأساتذة. وهذا نقص كبير قد حان وقت تداركه؛ إذ لا يمكن ممارسة التدريس فقط بالاعتماد على الجانب المعرفي التخصصي، بل لابد من تكوين بيداغوجي وسيكولوجي يؤهل الأساتذة الباحثين لمارسة التدريس وفق كفايات دقيقة ومحددة.

إن مراعاة الأمور الخمسة المذكورة يساعد في (صناعة الأستاذ الكفء)، خصوصا إذا كان المدرس قد اختار (مهنة التدريس) عن حب واقتناع؛ لأن هذين العاملين هما المؤديان لا محالة إلى الاجتهاد المستمر، والصبر على عناء المهنة التي تحتاج إلى صبر كبير، واحتساب الأجر عند الله تعالى، الذي ينتج عنه الإخلاص واستحضار مراقبة الله قبل استحضار مراقبة المشرف التربوي أو غيره من الجهات.

يعاني الكثير من الأساتذة مشاكل متعددة ومختلفة مع المتعلمين؛ إما بسبب ضعف في الجانب العلمي التخصصي، أو بسبب ضعف في خصائص الشخصية، وعدم القدرة على التواصل الجيد. فما كل واحد مؤهل لكي يكـــون مدرســـا بحسب الفطرة والخلقة. ففي (مهنة التدريس) هناك جانبان أساسيان:

الأول: سيكولوجي يعود من جهة إلى طبيعة شخصية المدرس من الناحية الوراثية، ومن جهة ثانية إلى طبيعة (التربية الوالدية) التي تلقها أثناء نشأته، وكذا إلى طبيعة (التربية المدرسية) التي أترث عليه عبر مساره الدراسي.

الثاني: صناعي مكتسب؛ يعود أساسا إلى طبيعة التكوين الأساسي الـــذي تلقاه المدرس في مركز التكوين التربوي الذي تولى تكوينه وتأهيلـــه لممارســـة المهنة.

للأسف الشديد فإن الكثير من المراكز التربوية تمارس التكوين التربوي في غياب تحديد دقيق وعلمي للكفايات والمهارات المتعلقة بطبيعة وخصائص المهنة. وحينما يغيب هذا الجانب؛ يتم التركيز على الجوانب المعرفية التخصصية التي لا علاقة لها بما ينتظر المدرس من مهام ووظائف. وهذا الضعف ناتج في نظري عن غياب دراسات علمية ميدانية تحدد من جهة الكفايات اللازمة لممارسة المهنـــة، ومن جهة أخرى حاجيات المدرس في ممارسة التدريس مع مراعاة الواقع المعيش، وخصائص الفئة المستهدفة، وطبيعة المواد المدرسة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

فهرس الموضوعات

* مقدمة..... 5-8

الفصل الأول: الأهداف التربوية: المواصفات، الكفايات، والقيم. 9-80

أولا: تحديد المفاهيم..... 11
1- مفهوم الأهداف التربوية..... 11
2- مفهوم الكفايات..... 12
3- مفهوم المواصفات..... 16
ثانيا: أهمية الأهداف التربوية..... 19
ثالثا: مجالات الأهداف التربوية..... 70
1- صنافة بلوم في المجال المعرفي..... 70
2- صنافة كراتوول في المجال الوجداني..... 72
3- صنافة سمبسون في المجال المهاري الحركي..... 74
* **فهرس مراجع الفصل الأول**..... 78

الفصل الثاني: نظريات التعلم قديما وحديثا..... 81-199

* **مقدمـــــــة**. 83
* **المحور الأول: شروط المتعلم** 84
أولا: النضج..... 84
ثانيا: القدرات العقلية والفروقات الفردية..... 85
ثالثا: الرغبة والاستعداد..... 104
رابعا: الممارسة والتدريب..... 109
خامسا: التدرج..... 111

سادسا: التكرار..... 117
سابعا: الحفظ والفهم..... 121
ثامنا: التحفيز..... 126
* **المحور الثاني: نظريات التعلم**..... 130
أولا: النظرية السلوكية..... 130
1- نظرية الإشراط الكلاسيكي..... 131
2- نظرية الإشراط الإجرائي..... 134
3- نظرية التعلم بالمحاولة والخطإ..... 139
* **المدرسة السلوكية ومجال التربية والتعليم**..... 142
* **علاقة السلوكية ببيداغوجية الأهداف**..... 143
* **تقييم بيداغوجيا الأهداف**..... 147
* **أنشطة التقويم والدعم**..... 149
ثانيا: النظرية الجشطلتية..... 152
1- لمحة موجزة عن النظرية..... 152
2- النسق المفاهيمي للنظرية..... 153
3- مفهوم التعلم..... 155
4- مبادئ التعلم في النظرية..... 157
5- التطبيقات التربوية للنظرية..... 160
ثالثا: النظرية البنائية..... 162
1- التعريف بمؤسس المدرسة..... 163
2- مراحل النمو عند بياجي..... 163
3- أهم مفاهيم المدرسة..... 166
4- مبادئ التعلم في النظرية..... 169
5- خصائص البنائية..... 170
6- تصميم درس بطريقة المفاهيم..... 171

رابعا: النظرية المعرفية..... 172
1- لمحة عن ظهور المعرفية..... 172
2- تعريف علم النفس المعرفي..... 173
3- مفهوم البيداغوجية المعرفية..... 175
4- العوامل المؤثرة في الفروقات الفردية..... 177
5- النسق المفاهيمي للنظرية المعرفية..... 179
خامسا: نظرية الذكاءات المتعددة..... 180
1- مفهوم الذكاء..... 181
2- أنواع الذكاءات عند جاردنر..... 182
3- التطبيقات التربوية للنظرية..... 183
سادسا: نظرية الملكات – النظرية الاجتماعية لابن خلدون... 184
أولا: نظرية الملكات..... 185
1- مفهوم الملكة..... 187
2- مفهوم الصناعة..... 190
3- مفهوم العادة..... 192
ثانيا: النظرية الاجتماعية..... 193
أنشطة التقويم والدعم والبحث..... 195
*** فهرس مراجع الفصل الثاني**..... 199
الفصل الثالث: طرق التدريس 313-201
★ **مقدمـــــة**..... 203
1- مفهوم : طريقة التدريس..... 204
2- أهمية طرق التدريس..... 207
3- طرق التدريس..... 211
★ **أولا: طريقة حل المشكلات**..... 217
1- مفهوم (الوضعية المشكلة) أو (الوضعية المسألة) .. 217

2- مكونات الوضعية المسألة..... 218
3- خصائص الوضعية المسألة..... 220
4- طريقة حل المشكلات في الكتاب المدرسي..... 221
5- جذاذة نموذجية وفق التدريس بطريقة (حل المشكلات) .. 226
★ **ثانيا: الطريقة الاستقرائية**..... 229
1- مفهوم الطريقة الاستقرائية..... 229
2- خطوات الطريقة..... 229
3- المبادئ التي تعتمد عليها الطريقة..... 231
4- جذاذة نمطية وفق التدريس بالطريقة الاستقرائية... 233
5- مميزات الطريقة الاستقرائية..... 235
★ **ثالثا: الطريقة القياسية والاستنباطية**..... 236
1- مفهوم الطريقة..... 236
2- خصائص الطريقة..... 237
3- نموذج جذاذة وفق الطريقة القياسية..... 239
★ **رابعا: الطريقة الإلقائية**..... 241
1- مفهوم الطريقة الإلقائية..... 241
2- خطوات الطريقة الإلقائية..... 242
3- المبادئ التي تقوم عليها الطريقة الإلقائية..... 245
4- الأساليب التي توظفها الطريقة الإلقائية..... 246
5- مزايا وعيوب الطريقة الإلقائية..... 248
★ **خامسا: الطريقة الحوارية**..... 250
1- مفهوم الطريقة الحوارية..... 250
2- أهداف الحوار..... 251
3- الأشكال التي تتخذها الطريقة الحوارية..... 253
4- الأسس التي تبنى عليها الطريقة..... 255

5- مزايا وعيوب الطريقة الحوارية..... 256
★ **سادسا: طريقة المشروع**..... 259
1- مفهوم المشروع..... 259
2- الأسس التي تقوم عليها طريقة المشروع..... 260
3- أنواع المشروع..... 261
4- طريقة المشروع في كتب مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي التأهيلي..... 263
* خلاصة..... 276
★ **سابعا: طريقة العصف الذهني**..... 277
1- المفهوم..... 277
2- المبادئ التي تقوم عليها الطريقة..... 278
3- الخطوات العامة للطريقة..... 278
4- مزايا الطريقة..... 279
★ **ثامنا: طريقة التكليفات الفردية**..... 280
1- المفهوم..... 280
2- مبادئ الطريقة..... 280
3- أهداف الطريقة..... 281
★ **تاسعا: التعليم المبرمج**..... 282
1- مفهوم التعليم المبرمج..... 280
2- خطوات التعليم المبرمج..... 283
3- المبادئ التي يقوم عليها التعليم المبرمج..... 283
★ **عاشرا: التدريس عن طريق التعليم المصغر**..... 285
أولا: مفهوم التعليم المصغر..... 285
ثانيا: تاريخ ظهور طريقة التعليم المصغر..... 288
ثالثا: الأسس التي ينبني عليها التعليم المصغر..... 289

رابعا: أنواع المهارات المستهدفة في التعليم المصغر. 291
خامسا: أهداف التعليم المصغر..... 293
سادسا: مراحل التدريس المصغر..... 294
شبكات تقويم المهارات المتعلقة بالتعليم المصغر..... 296
* **فهرس مراجع الفصل الثالث**..... 310
الفصل الرابع: تقنيات توظيف الكتب المدرسية..... 315-444
☆ **مقدمـــــة**..... 317
☆ **أولا: تعريف الكتاب المدرسي**..... 319
1- مفهوم الكتاب المدرسي..... 319
2- أنواع الكتب المدرسية..... 327
3- مرجعيات الكتاب المدرسي..... 328
☆ **ثانيا: مواصفات كتاب مادة التربية الإسلامية**..... 334
1- المواصفات العامة..... 334
2- المواصفات الخاصة بتسهيل استعمال الكتاب المدرسي. 335
3- المواصفات الخاصة بمحتوى الكتاب..... 336
4- المواصفات الخاصة بالأنشطة التعلمية والتمارين..... 338
☆ **ثالثا: وظائف الكتاب المدرسي**..... 340
1- أداة تحقق من خلالها أهداف المنهاج..... 340
2- الكتاب المدرسي سند علمي يحتوي المادة التعلمية..... 341
3- الكتاب المدرسي سند ديداكتيكي بالنسبة للمدرس..... 341
4- الكتاب المدرسي المجال الذي تلتقي فيه أنشطة التعليم، وأنشطة التعلم..... 341
5- الكتاب المدرسي أداة للتقويم..... 342
6- الكتاب المدرسي أداة لضبط (زمن التعليم) 342
☆ **رابعا: كيف يؤلف الكتاب المدرسي**..... 343

1- المرحلة الأولى: اختيار عناوين المجزوءات وعناوين الدروس..... 343
2- المرحلة الثانية: إصدار دفتر التحملات..... 343
3- المرحلة الثالثة: انتقاء لجن التأليف..... 344
4- المرحلة الرابعة: إنجاز الكتب المدرسية..... 344
5- المرحلة الخامسة: نشر الكتب المدرسية..... 344
☆ **خامسا: مضامين كتاب مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي**..... 345
* **أولا**: مجزوءات ودروس السنة الأولى من الطور الثانوي الإعدادي..... 345
* **ثانيا**: مجزوءات ودروس السنة الثانية من الطور الثانوي الإعدادي..... 347
* **ثالثا**: مجزوءات ودروس السنة الثالثة من الطور الثانوي الإعدادي..... 350
* ملاحظات عامة..... 353
☆ **سادسا: مضامين المقررات القديمة للسلك الثانوي**..... 355
* **أولا**: السنة الأولى الثانوية..... 355
* **ثانيا**: السنة الثانية الثانوية..... 356
* **ثالثا**: السنة الثالثة الثانوية..... 357
* ملاحظات عامة..... 358
☆ **سابعا: مضامين المقررات الجديدة للسلك الثانوي التأهيلي**.... 360
1- عرض المضامين..... 360
2- مقارنة عامة بين مقررات السلك الثانوي الإعدادي ومقررات السلك الثانوي التأهيلي في مادة التربية الإسلامية..... 362

3- مقارنة بين المقررات القديمة، والمقررات الجديدة للسلك الثانوي التأهيلي..... 365
☆ **ثامنا: المفاهيم الأساسية للكتب المدرسية الجديدة**..... 369
* **القسم الأول:** المفاهيم الأساسية المشتركة بين مختلف الكتب في المستويات الثلاثة..... 369
* **القسم الثاني:** المفاهيم الثانوية..... 377
☆ **تاسعا: الخطوات الديداكتيكية لبناء المجزوءات والدروس في مختلف الكتب المدرسية**..... 379
* **أولا:** مستوى الجذع المشترك..... 379
* **ثانيا:** مستوى الأولى باكلوريا..... 385
* **ثالثا:** مستوى الثانية باكلوريا..... 390
* خلاصات عامة..... 396
☆ **عاشرا: الخصائص الديداكتيكية للكتب المدرسية الجديدة**..... 400
* **أولا:** على مستوى الكفايات الأساسية للبرنامج..... 400
* **ثانيا:** على مستوى أهداف الدروس، والطبيقات، والأنشطة.. 402
* **ثالثا:** على مستوى القيم..... 412
* **رابعا:** على مستوى توظيف الصور، والخطاطات، والجداول، والإحصائيات..... 417
* **خامسا:** على مستوى توظيف النصوص..... 426
* **سادسا:** على مستوى نقل المفاهيم والتعاريف..... 437
* **سابعا:** على مستوى الفهارس..... 440
* **فهرس مراجع الفصل الرابع**..... 441
الفصل الخامس: طرق وأساليب التقويم والدعم..... 445-501
* **مقدمـــــة**..... 447
أولا: التقويم: مفهومه- وظائفه- وخصائصه..... 449

1- مفهوم التقويم..... 449
2- وظائف التقويم..... 452
3- علاقة التقويم بالأهداف..... 454
4- علاقة التقويم بطرق التدريس والوسائل التعليمية التعلمية. 455
5- علاقة التقويم بالدعم..... 456
ثانيا: أنواع التقويم..... 458
أولا: معيار السيرورة..... 458
ثانيا: معيار المصدر المرجعي..... 462
ثالثا: التقويم في الوثائق التربوية..... 466
1- التقويم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين..... 466
2- التقويم من خلال التوجيهات التربوية..... 470
3- التقويم من خلال المذكرات التربوية..... 474
رابعا: بناء الأسئلة..... 485
1- مفهوم السؤال..... 485
2- أنواع الأسئلة..... 486
خامسا: تقنيات إنجاز الفروض والامتحانات..... 491
1- كيفية التخطيط للفروض الكتابية..... 491
2- كيفية تصحيح الفروض الكتابية والاستفادة منها..... 496
*** فهرس مراجع الفصل الخامس**..... 499
الفصل السادس: ضوابط وتقنيات صياغة الجذاذات..... 499-565
***المقدمـــــــــة**..... 505
أولا: طبيعة التدريس..... 507
ثانيا: كفايات التدريس..... 513
ثالثا: كيفية صياغة الجذاذة..... 515
رابعا: ضوابط ينبغي مراعاتها في صياغة مكونات الجذاذة.. 518

خامسا: ضوابط موجهة لعمل المدرس أثناء تحضير الدرس. 529
سادسا: مراحل إنجاز الدرس..... 531
سابعا: نماذج بعض الجذاذات النمطية..... 535
ثامنا: ضوابط تنفيذ الدرس..... 554
تاسعا: ضوابط تقويم الدرس..... 559
عاشرا: ضوابط عامة..... 562
*** فهرس مراجع الفصل السادس**..... 564
خاتمة: 567