الفصل الثالث:

العمليات الديداكتيكية

تعني العمليات(Processus) الأنشطة التعليمية-التعلمية المرتبطة بالمحتويات، والوسائل الديداكتيكية، وطرائق التدريس، وتدبير الفضاء الصفي، وتنظيم الإيقاعات المدرسية، وتحقيق التواصل بنوعيه: اللفظي وغير اللفظي.

المبحث الأول: المضامين أو المحتويات

بادىء ذي بدء، علينا أن نحدد الفرق بين المنهاج والبرنامج والمقرر، ثم نبين خصائص المحتويات ومبادءها على النحو التالي:

المطلب الأول: المنهاج والبرنامج والمقرر

لا يمكن الحديث عن المضامين والمحتويات الدراسية إلا في علاقتها بالمنهاج، والبرنامج، والمقرر. ومن ثم، فالمنهاج (Le curriculum) – حسب ميالاري(G.Mialaret)- " جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعلم، فهو يشمل تجديد أهداف التعليم ومضامينه وطرائقه وأساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها بالطبع الكتب المدرسية ، كما يشمل بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين.[٣١]"
إذاً، فالمنهاج هو عصارة فلسفة الدولة، وهو الإطار التربوي العام الذي يشمل التوجهات المستقبلية التي تصبو الدولة إلى تحقيقها. كما أنه " نسَق تعليمي شامل، حلقاته مُترابطة ومتكاملة فيما بينها، ومتسلسلة بشكل منطقي، يُشتقُّ بعضها مِن بعض في سياق تَنطلِق مكوناته من الكل إلى الجزء؛ حيث تُحدَّد في البداية حاجيات المجتمع مِن المؤسَّسة التعليمية، يلي ذلك الغايات التي تمثِّل الاختيارات والتوجُّهات التربوية العامة، ثم بعد ذلك، المرامي. أي: تحديد المواصفات المُنتظَرة للمُتعلِّمين المُتخرِّجين، مِن خلال تكوينهم تكوينًا يَستجيب للغايات التربوية والحاجيات الاجتماعية

---

[31] - G.Mialaret : **Pédagogie générale,** P.U.F.Fondamentale, Paris, 1991,891.

المرسومة، وَفق تخطيط منهجي مضبوط، قصد تحديد الكفايات والقدرات العامَّة المُستهدَفة، وكذا الوسائل الديداكتيكية لاكتسابها وسبُل تقويمها.
ومن هنا، فالمنهاج مخطَّط عمل بيداغوجي أكثر شمولاً مِن البرنامج التعليمي، إنه يتضمَّن بشكل عام، إلى جانب البرامج في مختلف المواد الدراسية، تحديدًا لغايات التربية، وتخصيصًا للنشاطات التعليمية، ثم تعليمات دقيقة حول الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم أو التعلم.إنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعًا مِن البرنامج / المُقرَّر؛ فهو لا يتضمَّن فقط مُقرَّرات المواد، بل أيضًا غايات التربية وغايات التعليم، وكذلك الكيفيَّة التي يتسم بها التدريب والتعلُّم"[٣٢].
أما البرنامج(Programme) التعليمي، فيطلق على مجمل الوثائق التي تحدد مختلف المراحل الدراسية، والمواد التي ينبغي تدريسها للمتعلمين، والمعارف المطلوبة في الامتحانات. ومن ثم، يقال برنامج التعليم الابتدائي، وبرنامج التعليم الإعدادي، وبرنامج التعليم الثانوي. ومن ثم، فالبرنامج أقل تجريدا من المنهاج الذي يعبر عن فلسفة الدولة وغاياتها في مجال التربية. بمعنى أن البرنامج هو الذي يجسد المنهاج الدراسي في شكل مواد ومقررات معينة ومحددة بدقة[٣٣].
إذاً، فالبرنامج هو قائمة مِن المواد الدراسية مصحوبة بإشارات منهجية، ومُرفَقة بتعليمات حول الطريقة التي يَنبغي أن تتبع في عملية التدريس.
أما المقرر (Manuel) الدراسي، فهو الكتاب المدرسي الذي يدرسه الطالب في مكان معين، وفي بيئة معينة، وضمن مناخ تربوي معين، وداخل فصول دراسية معينة، مثل: مقرر التاريخ، ومقرر الفلسفة، ومقرر العلوم الطبيعية...
ويعني هذا كله أن المحتويات التي يكتسبها المتعلم مرتبطة بالمناهج المدرسية التي ترتبط بفلسفة الدولة وتوجهاتها المستقبلية العامة؛ ومرتبطة أيضا بالبرنامج التربوي الذي يحول تلك الفلسفة إلى مواضيع وعناوين ومحتويات دراسية معينة؛ والمقرر الدراسي الذي يفصل تلك المفاهيم

---

[٣٢]- مولاي المصطفى البرجاوي: (قراءة في المفاهيم التربوية:البرنامج والمنهاج أنموذجا)، **موقع الألوكة الثقافية**، نشر بتاريخ:٢٠١٣/٠٧/٠٤م، /http://www.alukah.net/culture/0/56850
[٣٣]- أحمد أوزي: نفسه، ص:٥٠.

والعناوين العامة في شكل نصوص وخبرات دراسية وأنشطة تعليمية-تعلمية تبدو أكثر وضوحا وإجرائية وبروزا.

المطلب الثاني: موضوعات المحتويات ومصادرها

المحتويات هي مجموعة من المضامين والخبرات والتعلمات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم أثناء السنة الدراسية، إما في شكل مقرر دراسي، وإما في شكل مجزوءات أساسية أو ثانوية أو مساعدة أو داعمة ، وإما في شكل وحدات تعليمية معينة. ومن ثم، " فالمادة التعليمية ومحتوياتها التعليمية تعد عنصرا هاما من عناصر التربية التعليمية.إن التعليم يمارس دائما بفضل مواد دراسية يهدف من خلال مضامينها تحقيق أهدافه العامة والخاصة.ذلك أنه عندما نرغب في صياغة الأهداف التربوية، فإن محتويات التعليم تبقى، بالإضافة إلى سلوك التلميذ ومستواه عند بداية التعلم، من أهم المعطيات التي نحدد وفقها أهدافنا وغاياتنا.وسبق أن رأينا كيف أن الصياغة الإجرائية للأهداف لاتستقيم إلا بمراعاة طبيعة المادة الدراسية وخصوصياتها وما تتطلبه من قدرات...إلخ

وما نعنيه بمحتوى التعليم- يقول محمد الدريج- هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين، وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، ومما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع، والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد مثل: اللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا...إلخ.على أن اختيار مادة دون غيرها أو قسطا منها دون سواه، يتم بناء على الغايات والأهداف المتوخاة. في حين، يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي. أي: ما يصطلح على تسميته بطرائق التدريس."[٣٤]

وتتضمن المحتويات مجموعة من القيم المتنوعة. ويقصد بالقيم مجموعة من الأخلاق والتمثلات السلوكية والمبادئ الثابتة أو المتغيرة التي ترتبط بشخصية الإنسان إيجابا أو سلبا. ومن هنا، تحدد كينونته، وطبيعته، وهويته، انطلاقا من مجموع تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية .ومن

---

[٣٤]- محمد الدريج: نفسه، ص:٦٩.

المعلوم أن كلمة القيم، من الناحية الصرفية، جمع قيمة. ومن ثم، تحيل كلمة القيمة على مكانة الإنسان التي يتبوأها بين الناس، وشأنه في المجتمع. كما ترتبط هذه القيمة حكما وتقييما بالأفعال البشرية والتصرفات الإنسانية بشكل ذاتي وموضوعي .
هذا، وتتخذ القيم أبعادا جمالية، وسياسية، واجتماعية، وثقافية، ودينية، وفلسفية. ويعلم كل منا أن الكتب السماوية قد صورت القيم في كل تجلياتها المتنوعة، وقد حثت الإنسان على التمثل بالقيم الفضلى، والالتزام بالأخلاق السامية العليا من أجل الفوز بالجنة، والابتعاد عن النار. وفي المقابل، نهته عن الإتيان بالقيم الأخلاقية المشينة المنافية لمبادئ الكتب السماوية، والمتعارضة مع شرائعها الربانية .
وعليه، تتنوع مواضيع المقررات إلى مواضيع سياسية، واجتماعية، واقتصادية، وثقافية، وتاريخية، ودينية، وأخلاقية، وفلسفية، ولغوية، وحضارية، وبيئية، وتربوية، وإنسانية، وكونية، وإعلامية، وأدبية، وعلمية، وفنية، وتقنية... بل يمكن الحديث ، بصفة عامة، عن الإنسان في علاقته بالذات، والله، والغير ، والواقع ، والزمان، والمكان، والتاريخ، والقيم، والعلم،والتربية، والأدب، والفن، والعمل...
وتخضع المحتويات للتجديد بشكل دوري ومرحلي ، مع تحديث المضامين بشكل متدرج، بإدراج ما هو جديد وعصري، مع الحفاظ على ما هو هوياتي وأصيل من القيم والأفكار والتصورات.

المطلب الثالث: أسس اختيار المحتويات

تبنى المقررات الدراسية على مجموعة من المبادئ الأساسية هي: مبدإ التوحيد، ومبدأ التعميم، ومبدأ التنويع، ومبدأ التدرج، ومبدأ المواكبة، ومبدأ التخطيط، ومبدأ التدبير، ومبدأ التنظيم، ومبدأ التوزيع، ومبدأ التقويم، ومبدأ التمهيد، ومبدأ العرض، ومبدأ الربط، ومبدأ الاستنتاج، ومبدأ الاستدلال، ومبدأ التمثيل، ومبدأ التطبيق، ومبدأ التأرجح بين المحسوس والمجرد، ومبدأ القيم والهوية الإسلامية الأصيلة، ومبدأ التمثل العملي.

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

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

ومن مقاييس اختيار المواد وتنظيم محتوياتها وتوزيعها على المستويات، هناك الاختيار الذي يرتكز على حقائق علم النفس، وخاصة علم النفس النمائي ونظريات التعلم وغيرها من الفروع، التي تمكن واضع البرامج ومخطط المقررات من معطيات ثمينة عن شخصية التلاميذ وقدراتهم العقلية وميولاتهم النفسية ومراحل النمو التي يخضعون لها...وهكذا، يتم مراعاة الفترة المناسبة من مراحل نمو الشخصية لتقديم مجموعة من المعارف والمهارات. كما قد يتم تحديد المواد ومحتوياتها بناء على الثقافة السائدة في المجتمع، وانطلاقا من حاجياته وحاجيات التكوين المهني ومتطلبات التنمية..."[٣٥]

وعليه، تبنى المقررات والمضامين والمحتويات الدراسية، في المدرسة الحديثة والمعاصرة، على أساس علمي موضوعي ، يقوم على مكتسبات علم النفس العقلي والارتقائي ، ويبنى كذلك على أساس الأهداف والكفايات الإدماجية.

---

[٣٥]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص:٧٠.

المبحث الثاني: الطرائـــق البيداغوجيـــة

لايمكن إدراك الطرائق البيداغوجية واستيعابها وتمثلها ديداكتيكيا إلا بتعريفها، وتبيان أشكالها وأنواعها، واستجلاء أدوارها ووظائفها التربوية والديداكتيكية على الوجه التالي:

المطلب الأول: مفهوم الطرائق البيداغوجية

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

المطلب الثاني: أشكال الطرائق البيداغوجية وأنواعها

ثمة مجموعة من الطرائق البيداغوجية والديداكتيكية التي يستعملها المدرس والمتعلم معا. ويمكن حصرها في الأنواع التالية:

❶ الأشكال الإلقائية؛
❷ الأشكال الحوارية؛
❸ أشكال البحث؛
❹ عمل المجموعات.

و"لا يخفى أن هناك طرائق عديدة يمكن اتباعها؛ ومنها الطرائق التي تركز على نشاط التلميذ مثل طريقة حل المشكلات، أو الطرائق التي تنظم التعلمات حول مشروع معين(بيداغوجيا المشروع)، أو حول نشاط وظيفي(دوكرولي- فريني)، ومنها أيضا مجموع الممارسات البيداغوجية التي تفردن الأنشطة حسب مواصفات التلاميذ واهتماماتهم. وهو إجراء

مهم من منظور الإدماج، بحيث إن المكتسبات المختلفة تترسخ بشكل فردي لدى التلميذ، بما فيها الأهداف النوعية والقدرات والكفايات."[٣٦]
ويعني هذا أن المدرس يمكن أن يزاوج بين طريقة التلقين والحوار من جهة، ويزاوج بين طريقة البحث والاشتغال في فرق ومجموعات من جهة ثانية.

الفرع الأول: الطرائق الفعالة أو النشيطة

إذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة تلقينية بامتياز، تعتمد على سلطة المدرس المطلقة ، وطرائق الحفظ والاستذكار والتدوين والتحشية، فإن المدرسة الحديثة قد تمثلت مجموعة من الطرائق القائمة على الحوار والبحث والعمل في المجموعات. ومن ثم، تعد الطرائق الفعالة من أهم التقنيات والآليات الإجرائية لتحقيق الديمقراطية الحقيقية، ولاسيما أنها من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب كما قال السيد بلوخ (Bloch)، حينما أثبت أن نجاح المدرسة الفعالة: " لازب من أجل بزوغ مجتمع ديمقراطي لايمكن أن يكون كذلك إلا عن طريق منطوق مؤسساته"[٣٧].
وقد ظهرت هذه الطرائق الفعالة في أوربا، في أواخر القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين، مع ماريا مونتيسوري(Maria Montessori)، وجون ديوي(Dewey)، وكلاباريد(Claparide)، وكرشنشتاير(Kerschensteiner)، وفرينيه(Freinet)، وكارل روجرز(Rogers)، ومكارنكو(Makarenko)، وريبول(Reboul)، وفيريير(Ferrière)، وجان بياجيه(J.Piaget)..
وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية هي: اللعب، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي،والحرية، والمنفعة العملية، وتفتح الشخصية، والاعتماد على السيكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر

---

[٣٦]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، ٢٠٠٩م، ص:٨٤.
[٣٧] - غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة: الدكتور عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ١٩٨١م، ص:٢٨٠.

التعاوني، والأخذ بالتسيير الذاتي، وتطبيق اللاتوجيهية، ودمقرطة التربية والتعليم...
هذا ، ويؤكد أصحاب الطرائق الفعالة الحديثة، بلغة تكاد تكون واحدة، رفضهم القاطع للنزعة التسلطية والتلقينية مع ضرورة" تدعيم ولادة مجتمع ديمقراطي، مادامت المدرسة التقليدية لاتكون الكيان الشخصي كما لاتحقق الدمج الاجتماعي، بل تؤدي على العكس في آن واحد إلى تمييع المجتمع، وإلى قيام النزعة الفردية الأنانية. ويضيف أولهم - ونعني كلابارید- أن علاج مثل هذه النقيصة لايكون بأن ندخل على هامش الأمر تربية مدنية غريبة عن أي تربية من هذا الطراز التقليدي. وجميعهم يشيد بالقيادة الذاتية لسبب وحيد هو أنهم يريدون أن يحلوا محل النظم الزجرية التي ييسر الترويض ذيوعها وانتشارها، بأخرى جديدة تشتمل على المشاركة والمسؤولية، وبالتالي، على ما ييسر انطلاق الشعور الغيري.
وأخيرا، إنهم يخشون، في حال غياب التدريب المناسب، أن تنحدر الديمقراطية، فتغدو حكم التفاهة والضعة."[٣٨]
إذا، فالطرائق الفعالة والنشيطة التي أفرزتها التربية الحديثة من أهم مقومات التدبير الديداكتيكي على مستوى التعلمات.

الفرع الثاني: البيداغوجيا المؤسساتية

يمكن الاستعانة كذلك بالبيداغوجيا المؤسساتية ، ومفادها أن جميع المربين، وبدون استثناء، يرفضون تحويل المؤسسة التربوية إلى **مؤسسة الثكنة** أو فضاء بيروقراطي يكرس التمييز العنصري ، ويؤجج الصراع الطبقي، أو يتم إصلاحها خارجيا ، بل ينبغي أن يكون الإصلاح داخليا قائما على مبادئ **البيداغوجيا المؤسساتية**(**PIDAGOGIE INSTITUTIONNELLE**) التي نظر لها كل من أوري (**OURY**)، ولوبرو(**LOBROT**)، ولاپاساد(**LAPASSADE**).
ومن المعروف أن المدرسة المؤسساتية اتجاه ظهر في فرنسا يعتبر أن الإصلاح" يجب أن يمر عبر المؤسسة، بالإضافة إلى البنيات الاقتصادية والاجتماعية ، ومن ثمة يجب الاهتمام بمفهوم الإدارة الذاتية والتسيير

[٣٨] - غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ص:٢٧٩.

الذاتي من أجل تحقيق الاستقلال الذاتي للمتربين في إطار مؤسسي مفتوح".[1]
إذاً، ترفض هذه البيداغوجيا الجديدة المدرسة الثكنة التي تخنق التلميذ بنظامها الانضباطي البيروقراطي الذي يحد من حرية التلميذ، فتتحول المدرسة إلى صندوق أسود أو إلى ثكنة عسكرية لاتؤمن إلا بالنظام والانضباط على حساب حرية التلميذ ولعبه وأنشطته الثقافية والفنية والرياضية والعلمية.
لهذا، تقترح البيداغوجيا المؤسساتية مدرسة مرنة ومنفتحة، تنبع قوانينها من التفاعل الداخلي لأفرادها، قصد الانتقال بالمدرسة من مؤسسة التلقين والتوجيه والانضباط الوحشي نحو مؤسسة إبداعية فاعلة وفعالة مبدعة ومبتكرة، تسعى إلى تحقيق التقدم والازدهار.

الفرع الثالث: البيداغوجيا اللاتوجيهية

تنبني البيداغوجيا اللاتوجيهية على التعلم الذاتي، والتسيير الشخصي، واعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز واجباته، وأداء أعماله. وهنا، يتحول المدرس إلى مشرف مرشد، ولا يتدخل إلا إذا طلب منه المتعلم ذلك. وتعتمد اللاتوجيهية على الحرية والعفوية والتلقائية، وبناء المعرفة عن طريق التدريج المنطقي والشخصي، والابتعاد عن طرائق التدريس التلقينية القائمة على الإكراه والتلقين والحفظ .
ومن ثم، تزرع هذه الطريقة اللاتوجيهية الحديثة الثقة في المتعلم، وتعوده على المثابرة الشخصية، والتعلم الذاتي، وحب المغامرة؛ والاستعانة بكفاءاته وقدراته الذاتية لحل المشاكل والوضعيات، وتطويع الصعوبات التي تواجهه في المدرسة والحياة على حد سواء.
ومن أهم المنظرين للبيداغوجيا اللاتوجيهية جان جاك روسو(Rousseau)، وأوليفييه ريبول(Olivier Reboul)، وكارل روجرز(C.Rogers).

الفرع الرابع: البيداغوجيا الإبداعيـــة

البيداغوجيا الإبداعية هي نظرية تهدف إلى بناء مستقبل تربوي حداثي، يقوم على الخلق و التطوير و الإبداع والاكتشاف و الخلق، بعد المرور الضروري من مرحلة الحفظ البناء، ومرحلة التقليد و المحاكاة و التدريب، و ذلك كله من أجل خلق مجتمع متنور كفء، قادر على مواجهة التحديات الموضوعية و الواقعية والدولية على جميع الأصعدة و المستويات والقطاعات الإنتاجية . بيد أن هذه النظرية التربوية الإبداعية لا يمكن أن تحقق ثمارها المرجوة إلا في مجتمع العمل و الحريات الخاصة و العامة والديمقراطية المتخلقة.

و لا يمكن تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة إلا إذا أسسنا مدارس الورشات و المختبرات و المحترفات ، و عودنا المتعلم/ المتمدرس على حب الآلة والفن و التجريب العلمي، و تطبيق النظريات ، و دربناه أيضا على فعل التنشيط التخيلي و الرياضي ، و ساعدناه على تمثل فلسفة المنافسة والتسابق و الاختراع ، و فعلنا الفلسفة البراغماتية ذات التوجهات العملية و الإنسانية و الاستكشافية في الحاضر و المستقبل ، و خلقناها دينيا وخلقيا من أجل بناء مجتمع إسلامي مزدهر يساهم في التنمية العالمية ، عن طريق التصنيع الهادف، و إنتاج النظريات، و اختراع المركبات الآلية، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، و تصنيع الأسلحة المتطورة الحديثة لتأمين وطننا و أمتنا، والدفاع عنها بالنفس والنفيس، ودرء العدوان الخارجي، و الحفاظ على كرامتنا وأنفتنا وسيادتنا بدل الإحساس بالذل و الضيم الذي نشعره اليوم؛ بسبب تخلفنا السيء، وانحطاطنا المتقاعس، و انبطاحنا التاريخي والسياسي والخلقي.

الفرع الخامس: العمـل الجماعي أو الاشتغال في فرق

يعد الفكر التعاوني من أهم الآليات لخلق الأنشطة الحقيقية؛ لأن الاشتغال في فريق تربوي، داخل جماعة معينة ، يساعد التلميذ على التفتح الفعال والنمو الإيجابي، واكتساب المعارف والتجارب لدى الغير. كما يبعده عن كثير من التصرفات الشائنة، ويجنبه أيضا الصفات السلبية، كالانكماش،

والانطواء، والانعزالية ، والإحساس بالخوف والنقص والدونية، ويساعده على التخلص من الأنانية، والابتعاد عن حب الذات . ولايمكن للدول أن تحقق التقدم والازدهار إلا إذا اشتغلت في إطار فرق جماعية، كما نجد ذلك في الغرب والولايات المتحدة الأمريكية - مثلا-.

الفرع السادس: طريقة يوهان فردريك هربارت

تعد طريقة الفيلسوف والعالم النفسي الألماني يوهان فريدريك هربارت(**Johann Friedrich Herbart**) الطريقة التربوية الأكثر استعمالا في الفصل الدراسي. وتقوم على الأسس والمبادئ التالية:

❶ المقدمة . أي: التمهيد والتشويق والتحفيز.

❷ العرض. ويكون بإلقاء المعلومات والمعارف بطريقة متدرجة من الجزء نحو الكل، ومن الخاص نحو العام، والعكس صحيح أيضا.

❸ الربط. ويعني بناء الدرس بطريقة مترابطة ومتماسكة ومتناسقة ومتدرجة من السهولة نحو الصعوبة.

❹ الاستنباط (التعميم والاستنتاج).أي: استنباط القوانين والقواعد والنظريات الكلية من خلال مجموعة من الأمثلة والشواهد.

❺ التطبيق(أضافها أحد أتباع هربارت)، ويقصد به تقديم تطبيقات للمتعلم، قد تكون جزئية أو كلية ، بطريقة متدرجة، من أجل اختبار قدراته المعرفية، والتثبت من قدراته الكفائية.

وخلاصة القول، يمكن للمدرس أن يستخدم جميع الطرائق البيداغوجية المناسبة ، مثل: التلقين والحوار والجمع بينهما، وتوظيف طرائق البحث والمشروعات وأشكال المجموعات، واستلهام الطرائق الفعالة، وتمثل تقنيات التربية الحديثة، مثل: اللعب، والحرية، والتعلم الذاتي، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والاستهداء بعلم النفس وعلم الاجتماع، وتبني طريقة التعاون، واستثمار بيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الكفايات والإدماج، والبيداغوجيا الإبداعية، ونظرية الذكاءات المتعددة، ونظرية الملكات ..
ويعني هذا كله أن الديداكتيك تستفيد من كل الطرائق البيداغوجية التي تساعد المتعلم على حل جميع الوضعيات التي يواجهها في واقعه الحي

المبحث الثالث: الوسائـــل الديداكتيكيـــة

لا يمكن توظيف الوسائل الديداكتيكية إلا بالتعرف إليها، وتبيان أنواعها، ورصد وظائفها التربوية والديداكتيكية على النحو التالي:

المطلب الأول: مفهوم الوسائل الدديداكتيكية

ليست الوسائل الديداكتيكية وسائل تكميلية ومساعدة فقط ، تستعمل للشرح والتوضيح والبيان ، بل هي وسائل ضرورية، وهي جزء من العملية التعليمية- التعلمية الكلية.لذا، من الأفضل تسميتها بالوسائل الديداكتيكية. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج:" ليست الوسائل التعليمية، كما قد يتوهم البعض، مساعدة على الشرح فحسب. إنها جزء لايتجزأ من عملية التعليم.لذا، فمن الخطإ تسميتها"وسائل الإيضاح"، كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية.ومن شأن الوسائل التعليمية ، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية، وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق.لذا، فإن المدرس الذي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنسب، يجعل من تعليمه تعليما مشوقا وأكثر جاذبية، يعين التلاميذ على فهم المادة وتحليلها. كما أنها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها، فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها.وهذا ما يعرف " بالتصور العقلي" وهو فن له قيمته، يلجأ صاحبه إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال واللجوء إلى أدوات وصور أثناء الدرس أو أثناء إلقاء خطاب وما إلى ذلك.المهم هو الانتقال بالمتعلم أو المستمع من المجردات إلى مجال المحسوسات، فيكتسي عالم المعقولات حلة جديدة، تجعله مفهوما مقبولا وجذابا لدى التلاميذ".[٣٩]

---

[٣٩]- محمد الدريج: نفسه، ص:٨١.

إذاً، تستلزم العملية الديداكتيكية أن يسترشد المدرس بالوسائل التربوية المعاصرة، مثل: الاستعانة بالخطاطات الشكلية والرقمية، وتنويع الملفوظ البياني شرحا وتفسيرا وتأويلا، واستخدام البرهان والحجاج العقلاني للإقناع والتأثير، مع التوسل بكل ماهو روحاني في التعامل مع ماهو ديني وشرعي إيماني، وتطبيق أدوات الإعلاميات والحوسبة، والاستفادة من الصورة الأيقونية والبصرية والأفلام والأقراص الرقمية.

المطلب الثاني: أنواع الوسائل الديداكتيكية

يمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الوسائل الديداكتيكية، ويمكن حصرها فيما يلي:

❶ الوسائل اللفظية (الشرح- الأمثلة- السرد- الوصف- القياس- الأمثال- التشبيه- التوضيح- التفسير-البيان- الاستشهاد...)؛

❷الوسائل البصرية(الخطاطات- الجداول- المبيانات-الصور- الخرائط- الأيقونات- المنحوتات- السبورة- الكتاب الكتب- الأشكال المادية- الرموز- اللوحات...)؛

❸الوسائل التكنولوجية المعاصرة (الراديو- المسجلة- التلفزيون- الفضائيات- السينما- الحاسوب- الإعلاميات- السبيرنطيقا- البرمجيات- الأشرطة- الفيديو- أدوات التصوير-...) .

معايير التصنيف	الوسائل التعليمية	معايير التصنيف
الخواص المتأصلة – سهولة الاستعمال – الخصوصية – سهولة التوفر – الجودة – الفعالية – سعر الاقتناء	المذكرات المكتوبة – النشرات ، الصور المطبوعة	
	المعروضات الحقيقية والعينات والنماذج والسبورة	
	المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب المقررة على اختلاف أنواعها	
	التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية	
	الشرائح وأفلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأسية	
	الأفلام الصامتة والمسموعة (المرفقة بتوضيحات مسموعة) وأفلام الصور المتحركة	
	المواد التعليمية المبرمجة آلياً : الفيديوتيب ، البرامج التليفزيونية الحية ، أنظمة الكمبيوتر التعليمية ، الإذاعة المرئية (التلفزيون)	

و يمكن تقسيها أيضا إلى وسائل قديمة وحديثة، ويدوية و آلية، ومجردة ومحسوسة، وجاهزة و مصنعة و مستعارة. أو يمكن تقسيمها إلى وسائل عادية (المطبوعات، والخرائط الجغرافية، والسبورات التعليمية، والرسوم ، والخطاطات، والصور الفوتوغرافية، والنماذج المجسمة، والوسائل الواقعية...)؛ ووسائل آلية (الإذاعة المسموعة، والتسجيلات الصوتية، والراديو المتفاعل، والفضائيات، والشرائح، والأفلام الثابتة، والأقراص المدمجة، والتليفزيون التعليمي ، والفيديو، والحاسوب التعليمي، والأنترنيت، ...)؛ وعروض هادفة(العروض التوجيهية، والمحاكاة، ولعب الأدوار، وتقمص الشخصيات، والتمثيل التربوي، والألعاب التربوية...)

وعلى العموم، يمكن تقسيمها إلى وسائل لفظية (الشرح، والتفسير، والتوضيح، والأمثلة، والمقارنة، والاستشهاد، والتكرار...)؛ ووسائل بصرية (الأيقون، والخطاطات، والمجسمات، والإشارات، والصور...) ؛ ووسائل رقمية (الكمبيوتر، والأنترنيت، والصور الرقمية، وداتاشاو (Data show)...).

إذاً، لابد من الانفتاح على الوسائل اللفظية والبصرية والرقمية المتنوعة والمختلفة، مع استعمال النصوص والوثائق والمصادر والمراجع والأسناد والأسئلة والتعليمات ومعايير التصحيح ومؤشرات التقويم.

المطلب الثالث: أهمية الوسائل الديداكتيكية ووظائفها

أما عن أهمية الوسائل الديداكتيكية وقيمتها التربوية، فيمكن حصرها فيما يلي:

❶ هي وسائل مساعدة في عملية الشرح والإفهام والتوضيح والتفسير والتبليغ.

❷ تضفي الحيوية والفعالية والنجاعة والنشاط على الدرس الديداكتيكي.

❸ تهدف إلى ترسيخ المعلومات بشكل إيجابي، مع تقوية الذاكرة والمخيلة بآليات وسيطة تتأرجح بين المحسوس والمجرد.

❹ تعمل هذه الوسائل على استثارة اهتمام المتعلم وتحفيزه وتشويقه.

❺ تسعى هذه الوسائل إلى بناء الدرس بطريقة علمية متدرجة استقراء واستنباطا.

❻ تبسيط الدرس في مختلف مراحله، وإشباع حاجيات المتعلم، وجعله أكثر انتباها وتقبلا وتركيزا.

❼ تقديم الخبرات والتجارب والمضامين والمحتويات من خلال التأرجح بين ماهو لفظي وبصري ورقمي.

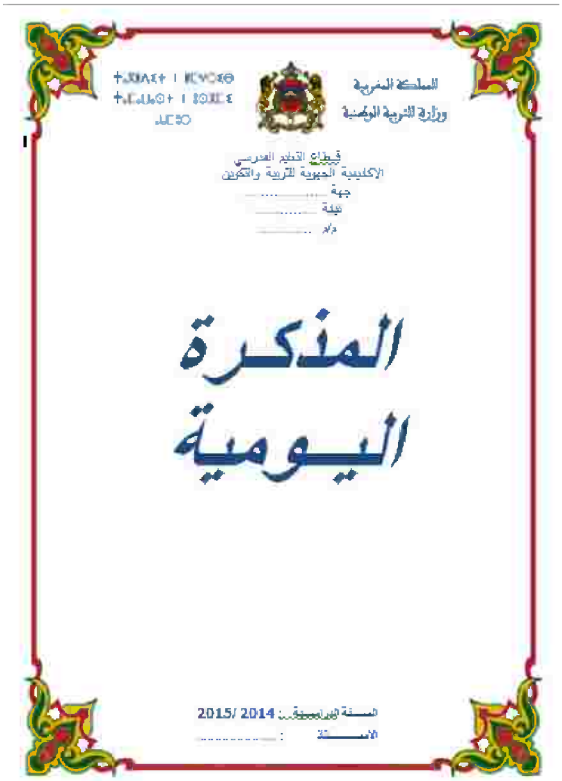
❽ تحفيز المتعلم على المشاركة البيداغوجية الفعالة، وبناء الدرس في ضوء وسائل أكثر تطورا وتقنية ومعاصرة.

❿ تنويع الوسائل بغية الحد من الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي الواحد.

م	المزايا	العيوب
١	توفير الوقت والجهد.	مملّة للمتعلّمين.
٢	تناسب بعض المواد الدراسيّة كالتاريخ والأدب.	قلّة أو عدم مشاركة المتعلّمين فيها.
٣	مناسبة في المواقف الّتي يكثر فيها عدد المتعلّمين.	غالبًا ما يكون التركيز فيها على المعلومات دون المتعلّمين.
٤	مناسبة للمناهج الطويلة.	لا تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
٥	تنمّي في المتعلّمين حبّ الاستماع، وحبّ القراءة.	يصبح المعلّم هو المصدر الوحيد للمعرفة يقدّمها للمتعلّمين جاهزة، فيستمرّون في الكسل.

المبحث الرابع: الإيقـــاع الزمنـــي

يعد تنظيم الزمن والتحكم فيه من آليات تدبير الفصل الدراسي ديداكتيكيا ، بضبط الزمن سنويا في شكل توزيع سنوي، أو ضبطه مرحليا في شكل توزيع مرحلي، أو ضبطه شهريا في شكل توزيع شهري، أو ضبطه يوميا في شكل مذكرة يومية، ويتحقق هذا كله بتوزيع الدروس والأنشطة والفروض والاختبارات بين شهور السنة الدراسية بشكل محكم ودقيق، يراعي العطل وأيام العطل والأعياد والغلاف الزمني الدراسي الفعلي لكل شهر. ويمكن توزيع المقرر اعتمادا على المقياس الزمني، كدروس ٤٥دقيقة، ودروس ٣٠دقيقة، ودروس ٢٥ دقيقة مثلا...



لابد للمدرس أن يتحكم جيدا في الإيقاعات الزمنية المتعلقة بكل مستوى دراسي معين ، حيث يخصص لكل قسم ظرفا زمنيا مناسبا، يؤهل المتعلم للتأقلم مع المحيط التربوي والواقعي. وهنا، يمكن الحديث عن التكييف الزمني أو الإيقاعي أو البيئي الذي يراعي بيئة المتعلم، كالاستراحة في أيام الأسواق الأسبوعية بدل الأيام الرسمية ؛ لأن المتعلم يصاحب أباه إلى السوق، وينوب عنه في ذلك. بعبارة أخرى، يراعي المدرس كل الحصص

والمدة الزمنية المخصصة لكل وحدة دراسية، دون أن يكون ذلك لصالح مستوى على حساب مستوى آخر.أي: يراعي مقاييس الانضباط، والتحكم، والانسجام، والاستيفاء، مع احترام إيقاع كل قسم على حدة.
ويمكن الحديث عن أنواع عدة من استعمال الزمن:

الفرع الأول: استعمال الزمن العادي

يتعلق بزمن الاستقبال، وزمن التعلم، وزمن الاستراحة، وزمن الانصراف، وزمن الأنشطة الرياضية والفنية. وتشترك الأقسام المشتركة، في هذا الزمان، مع الأقسام العادية الموحدة.

الفرع الثاني: استعمال الزمن المشترك

يعنى بكل مايقدم من التعلمات والخبرات للقسم المشترك بغية تحقيق نوع من الانسجام داخل الفصل الدراسي. ويتعلق هذا الزمن بحصص التقويم التشخيصي المشترك، وحصص التقديم المشترك، وحصص الإنجاز المشترك، وحصص التطبيق أوالتقويم المشترك...أو يمكن الحديث عن حصص الاستقبال المشترك، وحصص التقديم المشترك، وحصص العمل المشترك ، وحصص التفكير المشترك، وحصص البحث المشترك...

الفرع الثالث: استعمال الزمن الخاص بالورشات

يخصص المدرس حصصا دراسية للورشات الدراسية التطبيقية والفنية، بتقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات أو جماعات أو فرق وفق أسس ديناميكية الجماعات، مع دفع الآخرين إلى العمل بالاعتماد على أنفسهم في التعلم. وقد تنصب تلك الورشات على القراءة، والكتابة، والحساب، والتواصل، والأنشطة الفنية والتشكيلية، علاوة على ورشات المطالعة والتثقيف وفهم النصوص وتلخيصها وتحليلها، وورشات الإبداع والإنتاج والابتكار...

ويمكن الحديث عن مجموعة من الورشات، مثل: الورشات الموجهة من قبل المدرس، والورشات المستقلة التي تعتمد على مبادرات المتعلم وقدراته الذاتية في التعلم، والورشات شبه الموجهة أو المرفقة بعريف أو قائد متمكن وكفء، وورشات المشاريع الحرة، مثل: الورشات الثقافية والفنية، والورشات الأدبية، والورشات العلمية...

الفرع الرابع: استعمال الزمن الفردي

يخصص المدرس زمنا للتفريد ، بتتبع المتعلم بطريقة فردية، بمراقبة إنجازاته وأعماله وتطبيقاته وأداءاته، ومراقبة واجباته المنزلية، مع تقديم الدعم الكافي والمناسب في حالة تعثره، أو عدم قدرته على مواكبة مختلف الوضعيات المقدمة له. ولابد من تحديد هذا الزمن داخل مخططه الإيقاعي العام، ويختاره بدقة وعناية ، ضمن ما يسمى بالبيداغوجيا الفارقية.

الفرع الخامس: استعمال الزمن للاشتغال في مجموعات أو فرق

يخصص المدرس زمنا للاشتغال في فرق ومجموعات، ويترأس كل فرقة قائد كفء أو عريف متمكن من آليات القراءة والكتابة والحساب والتواصل الكتابي والشفوي. ويختار المدرس الفريق أو الجماعة وفق مقاييس ديناميكية الجماعة أو مقياس السوسيوميترية. وتشتغل هذه الفرق على مواضيع وأدوار متشابهة أو متقاربة أو مختلفة.
ويتأرجح الإيقاع الزمني للحصة الدراسية بين عشرين دقيقة وستين دقيقة.أي: ثمة مواد تستلزم خمس وعشرين دقيقة (القراءة بالفرنسية)، أو ثلاثين دقيقة(القراءة بالعربية، والصرف والتحويل...) ، أو خمس وأربعين دقيقة(الرياضيات، والنشاط العلمي، والتربية الفنية)، أو ستين دقيقة (التربية البدنية)...ويختلف هذا من مستوى دراسي إلى آخر.
وتوزع الحصة الزمنية كذلك بين مقاطع الدرس المختلفة، كأن يخصص المدرس ربع ساعة للمراجعة والتقديم، في حصة زمنية تقدر بساعة كاملة، ونصف ساعة لتقديم الدرس، وربع ساعة للتطبيق والتقويم الإجمالي. ويمكن أن يقسم المدرس المادة الدراسية إلى حصتين زمنيتين،

كساعة لحصة التقديم والفهم، وساعة أخرى للتحليل والتركيب والتقويم ، كما يبدو ذلك جليا في حصة النصوص الأدبية ، في التعليم الثانوي التأهيلي

وتأسيسا على ماسبق، توزع الحصص الدراسية حسب الإيقاعات الزمنية زيادة ونقصانا، أو حسب معيار المتجانس والمختلف كما في الأقسام المشتركة من التعليم الابتدائي. بمعنى أن المدرس يمكن أن يخصص حصصا دراسية للمواد المتجانسة كالنحو والصرف والإملاء(صنف ألف)، ويخصص حصصا أخرى للمواد المتباينة ، مثل: الرياضيات والقراءة والتشكيل (صنف باء)...

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

وإذا كان الإيقاع الزمني في المدرسة التقليدية غير منظم وفق مقاييس تربوية ونفسية واجتماعية دقيقة وواعية ومقننة، إذ كان الأطفال محرومين من اللعب والاستراحة والعطل؛ لأن ذلك يعد - حسب تصورها- تضييعا للوقت، وهدرا للطاقة. فكان المهم -إذاً- هو حشو رؤوس المتعلمين بالمعارف الكثيرة، وإن كان ذلك يتم على حساب الكيف.

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

جدول العطل برسم السنة الجامعية

1435 / 1436 هـ (2014 / 2015 م)

الترتيب	الأعياد والمناسبات	تاريخ العطل	عدد الأيام
1	عيد الأضحى	من يوم 8 ذي الحجة 1435 إلى يوم 12 ذي الحجة 1435	5
2	فاتح محرم	يوم فاتح محرم1436	1
3	المسيرة الخضراء	من يوم الخميس6 نونبر2014 إلى يوم الأحد 9 نونبر2014	4
4	عيد الاستقلال	يوم الثلاثاء 18 نونبر 2014	1
5	فاتح السنة الميلادية	يوم الخميس فاتح يناير 2015	1
6	ذكرى تقديم عريضة الاستقلال	يوم الأحد 11 يناير 2015	1
7	عيد المولد النبوي	يومأ 12 و 13 ربيع الأول 1436	2
8	عطلة نهاية الأسدوس الأول	من يوم الأحد 25 يناير 2015 إلى يوم الأحد فاتح فبراير 2015	8
9	عطلة فصل الربيع	من يوم الأحد 5 أبريل 2015 إلى يوم الأحد 12 أبريل 2015	8
10	عيد الشغل	يوم الجمعة فاتح ماي 2015	1
المجموع			32

ملاحظة : يراعي إدخال اليوم الأول والأخير من العطل المذكورة أعلاه.

وقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أهمية تنظيم الإيقاعات الزمنية البيداغوجية والديداكتيكية، بشكل يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والجغرافية ... فقد قسم السنة الدراسية في المستويات التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية إلى أربع مراحل، وكل مرحلة تتكون من ثمانية أسابيع، والمجموع أربعة وثلاثون أسبوعا كاملا بالنشاط

الفعلي. ويحوي هذا الغلاف الزمني مابين ١٠٠٠و١٢٠٠ حصة زمنية. وتوزع هذه الحصص الدراسية حسب المحيط الجغرافي والمحلي، ويمكن للسلطة التربوية أن تغير الإيقاعات الزمنية حسب الظروف الطارئة، مثل: الكوارث الطبيعية، بشرط أن يستوفي المتعلمون الغلاف الزمني المقرر رسميا. أما على مستوى الجامعات، فيمكن لرئاسة الجامعة أن تختار الإيقاع الزمني الذي يتناسب مع التكوين الجامعي، ويمكن أن تأخذ بالدورة الصيفية، إذا كانت هناك حاجة إلى ذلك. ولها الصلاحية الكاملة في تثبيت إيقاع زمني معين، أو تغييره، أو تعديله جزئيا أو كليا.

وغالبا، ما تبدأ الدراسة بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي في شهر شتنبر من كل سنة، وبالضبط في الأربعاء من الأسبوع الثاني من الشهر نفسه. في حين، يلتحق تلاميذ البكالوريا في اليوم الخامس عشر من الشهر نفسه. في حين، تنتهي السنة الدراسية في شهر يونيو، وقد تمتد الامتحانات (البكالوريا مثلا) حتى شهر يوليوز. ومن ثم، فهناك سداسيان: السداسي الأول الذي يبتدئ من شهر شتنبر، وينتهي في شهر فبراير. والسداسي الثاني الذي يبتدئ من الشهر نفسه حتى شهر يوليوز.

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

المبحث الخامس: الفضـــاء الديداكتيكي

لايمكن للعملية الديداكتيكية أو للعملية التعليمية-التعلمية أن تحقق نجاحها المرجو إلا بتدبير الفضاء الدراسي بشكل محكم وجيد، بالتحكم في أمكنته وأركانه وجدرانه وأثاثه ومقاعده وصفوفه، وتقسيمه تقسيما جيدا يراعي المستويات الدراسية، ويتواقف مع أسس السيكولوجيا النمائية والوجدانية والحسية-الحركية.

وللإشارة ، فقد كان الفضاء الدراسي في المدرسة التقليدية فضاء عدوانيا مغلقا رتيبا، يتحكم فيه المدرس بشخصيته الكاريزمية المتسلطة والمهيبة، حيث يمتلك معرفة مطلقة ينبغي أن يستفيد منها المتعلم، مهما كانت طريقة التدريس شائنة. وقد كان المتعلم مجرد متلق سلبي ، لا يشارك في بناء الدرس، بل يكتفي بالسمع والتدوين والحفظ والتحشية . وكان الفضاء الدراسي غير منظم ولا مرتب ، بل كان فضاء ضيقا فارغا، أو مؤثثا بالحصائر أو الزرابي المعدودة، يجلس عليها المتعلمون في وضعيات غير مناسبة وغير صالحة للتعلم والدراسة. وكان هذا الفضاء موبوءا بالعنف والقهر والصرامة، تختفي فيه الحوارية والمبادرة والنقد والنقاش، وتغيب فيه الحياة السعيدة والروح الديمقراطية.

وإذا انتقلنا أيضا إلى المدرسة الغربية الكلاسيكية، فقد كان الفصل الدراسي بمثابة مقاعد أو كراس دراسية مصطفة ، تتوجه نحو السبورة المعلقة في وسط الجدار الأمامي. لكن هذا الفضاء الدراسي بدوره كان فضاء رتيبا عمودي الطابع. بمعنى أن المدرس كان مالك المعرفة المطلقة، يوزعها على التلاميذ في اتجاه عمودي من الأعلى نحو الأسفل. وعليه، فقد كان الفضاء الدراسي الكلاسيكي فضاء صفيا عموديا، تصطف فيه المقاعد إما بشكل فردي، وإما بشكل ثنائي، وإما بشكل متعدد.

لكن المدرسة الحديثة التي أخذت بالطرائق البيداغوجية الفعالة كسرت هذا الفضاء العمودي الرتيب المغلق، فانفتحت على أفضية حميمة ، كفضاء الساحة، وفضاء الحديقة، وفضاء اللعب، وفضاء الروض، وفضاء التعاونيات، وفضاء البستنة، وفضاء الرحلة، وفضاء المنزل، وفضاء

الطبع والنشر، والفضاء المفتوح، والفضاء اللامدرسي...كما تغير نظام المقاعد، ليتخذ بعدا عموديا ، وأفقيا ، ودائريا ، ونصف دائري، وشكل حذوة الحصان...

وعليه، يستلزم الفصل الدراسي ، كما في مدارسنا الحالية، مجموعة من الأفضية الضرورية، مثل: فضاء المكتب، وفضاء العمل، وفضاء السبورة، وفضاء الخزانة، وفضاء المطالعة، وفضاء المتحف أو الأنشطة اليدوية والفنية...أو يمكن الحديث عن مجموعة من الأركان، كركن الأعمال الجماعية، وركن الورشات، وركن المطالعة والتثقيف...أو ركن الرياضيات(ألعاب وتمارين، والعد، والقياس الهندسي، والوزن، والحجم، والطول...)، وركن العربية أو الفرنسية(تمارين، وبحث في المعاجم والقواميس، ومطالعة القصص...)، وركن التربية الفنية(رسم، وتلوين، ومتحف فني، ومرسم...)، وركن الاجتماعيات(وثائق، ونصوص، وخرائط...)، وركن التربية الإسلامية(الوثائق- وصور الوضوء والصلاة، وحفظ القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة...)، وركن النشاط العلمي(تلخيص، ودراسة وثائق، وصنع أشياء، والتحقق من التجارب...[٤٠])
إذاً، يتميز الفضاء الدراسي بتنوع الحيز الديداكتيكي ، واختلاف أشكاله، وتعدد تصاميمه الهندسية، حسب طبيعة الأنشطة الديداكتيكية والدروس المقدمة للمتعلمين.
وبناء على ما سبق، يمكن الحديث عن مجموعة من الأفضية الديداكتيكية، مثل:

الفرع الأول: فضاء حذوة الحصان أو فضاء U

يتميز هذا الفضاء بانفتاحه النسبي، وتحقيق التواصل الفعال الإيجابي بين المدرس والمتعلمين. كما يتسم هذا الفضاء ببعده الحميم، وتقريب المسافات بين التلاميذ المتحاورين أفقيا أو عموديا، ويكون المدرس مرشدا أو موجها

---

[٤٠] - ميلود التوري: **القسم المشترك نحو مقاربة فارقية**، أنفوبرانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٢م.ص:٩١.

في هذه الحالة الفضائية. كما يقرب هذا الشكل الفضائي بين المستويات الدراسية، ويساهم في تحقيق التفاعل المثمر، والتعاون البناء والهادف. وتكون السبورة الأمامية بارزة وواضحة لكل المتعلمين الذين يتتبعون درس المعلم. وغالبا، ما ينفع هذا التنظيم أثناء مناقشة مواضيع عامة التي تثير النقاش والجدال والاختلاف في المواقف والآراء والأفكار. وتعتبر هذه الطريقة عملية ناجحة في حالة كان عدد التلاميذ قليلا، وفي ممارسة بعض الأنشطة الموازية، وتسمح للأستاذ بالسيطرة المحكمة على دواليب القسم. بيد أن هذا الشكل يعرقل تحرك المدرس والتلاميذ معا بشكل سريع ومرن.

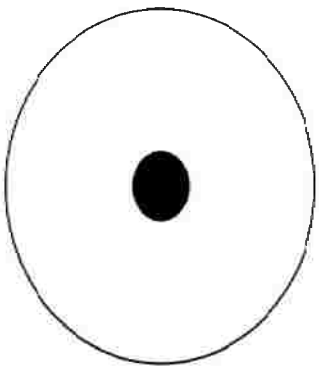
الفرع الثاني: فضاء منتصف الدائرة

يشبه هذا الفضاء الذي يتخذ نصف الدائرة ما يسمى بفضاء الحذوة، حيث يتجمع المتعلمون بشكل منتصف الدائرة على المدرس الذي يقوم بمهمة التوجيه، والإرشاد، والإشراف. ويتميز بالخصائص نفسها التي يتميز بها فضاء حذوة الحصان.

الفرع الثالث: الفضـــاء الدائـــري

يتخذ هذا الفضاء الدراسي أو الصفي طابعا أو شكلا هندسيا دائريا، حيث يصبح المدرس مركز الدائرة. ومن ثم، يحقق هذا الشكل تواصلا ديناميكيا، وييسر التواصل الأفقي بين المتعلمين بشكل جيد. لكن هذا الفضاء لايمكن أن يصلح لجميع المواد، إذ يمكن أن ينفع المواضيع الحوارية ، ولكن لايصلح للمواد التي تحتاج إلى شرح وتوضيح على السبورة.

الدائري



الفرع الرابع: فضـــاء المجموعـــات

ينقسم الفصل الدراسي إلى مجموعات صغيرة أو فرق مستقلة ، يوجهها قائد ما، وقد تحوم تلك الجماعات أو الفرق حول طاولات دائرية أو مقاعد مستطيلة أو مربعة أو بأي شكل آخر. بيد أن هذا التقسيم الفضائي يؤثر في العمل الجماعي المشترك.

الفرع الخامس: الفضـــاء العمودي

يتميز الفضاء العمودي بكونه فضاء سيميتريا متوازيا، يعتمد على مقاعد مصـطفة بشـكل مـنظم، حيـث تتجـه رؤوس التلاميـذ عموديـا نحـو السبورة.وهذه الطريقة كلاسيكية في المدرسة المغربية، ويكون فيها الحوار عموديا من المدرس نحو المتعلم، ومن المتعلم نحو المدرس.
ويعني هذا أن الفضاء العمودي أو الفضاء الصفي التقليدي المستقيم هو الشكل المسيطر و الموجود بكثرة في العملية التعليمية التعلمية، حيث إن معظم الأقسام تؤثث على هذه الشاكلة، فهو يستوعب الاكتظاظ المفترض للتلاميذ، ويسهل عملية التلقين، حيث يقف الأستاذ بجانب السبورة يعلو التلاميذ بخطوة، وهو تكريس للتراتبية المعرفية أولا وأساسا، ويمكن أن يلغي الأستاذ هذه التراتبية بالحركة المستمرة ما بين الصفوف، والانخراط مع التلاميذ.

الفرع الرابع: تنظيم الفصل الدراسي وتأثيثه

أما من حيث تنظيم الفضاء الدراسي، فينبغي للمدرس أن يقسم الفصل الدراسي حسب نظام الصفوف أو تغييره شكليا وهندسيا، كأن يستخدم الدائرة أو شبه الدائرة أو الحذوة أو المربع أو المستطيل، أو اتباع الشكل الصفي العمودي. كما تقسم حجرة الدرس إلى أركان عدة: ركن خاص بمكتب المعلم، وركن خاص بالمطالعة، وركن خاص بخزانة الكتب والدفاتر المدرسية، وركن خاص بالوسائل الديداكتيكية وإنجازات المتعلمين ...

وعليه، ينبغي أن يكون تدبير الفضاء الدراسي متميزا ومتنوعا حسب المواد والتعلمات المدرسة، بغية تحقيق فضاء تشاركي وتعاوني وجماعي ومنسجم ومتسق. كما ينبغي أن يكون فضاء سعيدا تتحقق فيه حياة النشاط والحبور والمرح. وعليه، أن يكون فضاء حميما لافضاء عدوانيا. ومن ثم، يتأرجح بين الانغلاق والانفتاح حسب ظروف الدرس وسياقاته التربوية والديداكتيكية والنفسية والاجتماعية.

المبحث السادس: التواصـــل التربـــوي

لايمكن للعملية التعليمية - التعلمية أن تحقق ثمارها المرجوة، وتحقق نجاحها المتميز، إلا بخلق تواصل ديناميكي يجمع المدرس والمتعلمين داخل فصل دراسي منظم، ومحكم فضائيا وإيقاعيا.

ومن هنا، يمكن الحديث عن أنواع عدة من التواصل الديداكتيكي والتربوي الذي يجمع المدرس بالمتعلمين. فهناك تواصل لغوي قائم على اللغة والحوار والتلقين ، وتواصل سيميائي بصري يقوم على الحركات والإشارات وعلامات الوجه والجسد لتحفيز المتعلمين أو تقريعهم.

ومن جهة أخرى، هناك تواصل عمودي، وتواصل أفقي، وتواصل دائري أو شبه دائري، وتواصل رسمي شكلي ومؤسساتي، وتواصل غير رسمي.أي: تواصل أخوي حميم، بل يمكن الحديث أيضا عن تواصل فردي، وتواصل مجموعاتي، وتواصل جماعي.

أما فيما يخص العلاقات التواصلية، فعلى المدرس أن يكون مرشدا وموجها، يساهم في خلق وضعيات إدماجية قصد دفع المتعلمين لحلها ، بناء على الموارد والأسناد والوثائق والنصوص، في ضوء معايير ومؤشرات تقويمية دقيقة موضوعية. وينضاف إلى هذا، أن المعلم يمكن له أن يشغل جسده وصوته وحركاته سيميائيا ، حيث يقف أمام التلاميذ في وسط الفصل، حينما يقدم درسا مشتركا، أو يتنحى جانبا يمنة أو يسرة حينما يكون الدرس مختلفا.

وينبغي أن يتحكم في صوته حين تقديم حصته الأخرى لكي لايزعج الآخرين. و لايمكن له أن يحقق الجودة الكمية والكيفية المطلوبة إلا بتشجيع التعلم الذاتي، وتوفير جو من الحرية للخلق والإبداع والابتكار، وحث متعلميه على الاشتغال في فريق تربوي منسجم، والاستفادة من ديناميكية الجماعات والبيداغوجيا الفارقية...

وعليه، يتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية)، والمتلقي (التلميذ)، والقناة(التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، والمدخلات(الكفايات والأهداف)،

والسياق(المكان والزمان والمجزوءات)، والمخرجات(تقويم المدخلات)، والفيدباك (تصحيح التواصل ، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم).
ومن ثم، فالتواصل التربوي نوعان: تواصل لساني وتواصل غير لفظي. فالتواصل اللفظي هو الذي يكون بين الذوات المتكلمة، ويتجلى في شكل وحدات فونيمية ومقطعية مورفيمية ومعجمية وتركيبية. أي: يعتمد التواصل اللغوي على أصوات، ومقاطع، وكلمات، وجمل.
ويتم التواصل اللغوي عبر القناة الصوتية السمعية. أي: يتكئ أساسا على اللغة الإنسانية، ويتحقق سمعيا وصوتيا. فاللغة المنطوقة لها مستوى لغوي عبارة عن نظام من العلامات الدالة، وظيفتها التواصل. وتتفق البنيوية والتداولية معا على اعتبار اللغة وسيلة للتواصل ، على عكس التوليدية التحويلية - بزعامة **نوام شومسكي** - ترى أن اللغة لها وظيفة تعبيرية. ومن ثم، تقر أن التواصل ما هو إلا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤديها اللغة.
ومن ناحية أخرى، ترى المدرسة الوظيفية الأوربية، بشقيها: الشرقي والغربي، أن اللغة الإنسانية وظيفتها التواصل. إذ يعرف أندري مارتيني (A.Martinet) اللغة على أنها تمفصل أو تلفظ مزدوج ، وظيفتها الأساسية التواصل. ويعني بالتمفصلين أو التلفظين: المونيمات والفونيمات. وتذهب سيميولوجية التواصل إلى تبني وظيفة المقصدية ، ويمثل هذا الاتجاه: جورج مونان، وبرييطو، وبويسنس، والمدرسة الوظيفية بصفة عامة.
فالذي يريد أن يدرس اللغة كأداة للتواصل، ينبغي له أن يستند إلى علوم لسانية، كعلم الدلالة، والسيميوطيقا ، والسيميولوجيا. وفي هذا السياق، يقول **نادر محمد سراج:**" يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال، وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي Communication verbal وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا"[٤١].

---

[٤١]- محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، **الفكر العربي المعاصر**، لبنان، العددان: ٨٠/٨١، السنة ١٩٩٠م، ص:٨٤.

ومن جهة أخرى، يكون التواصل داخل الفصل الدراسي تواصلا غير لفظي، يعتمد على الحركات والإشارات والعلامات السيميوطيقية الزمنية والمكانية والعلائقية. ومن هنا، فإن ملاحظة عادية لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكيات غير لفظية بين المدرس والتلاميذ، تشكل كنزا من المعلومات والمؤشرات على جوانب انفعالية ووجدانية، كما أنها تكشف عن المخفي والمستور في كل علاقة إنسانية. وفي هذا الصدد، يقول فرويد:" من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لايمكن أن يخفوا أي سر، فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه، إن كل هذه السموم تفضحه"[٤٢].

ومن ثم، يساعدنا التواصل المرئي على تحديد الجوانب التالية:

❶ تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المرسل والمتلقي.

❷ تعزيز الخطاب اللغوي ، وإغناء الرسالة بتدعيمها بالحركات، لضمان استمرارية التواصل بين المرسل والمتلقي.

❸ يؤشر التواصل غير اللفظي على الهوية الثقافية للمتواصلين عبر نظام الحركات والإشارات الجسدية.

وعليه، يكون التواصل ، في الفصل الدراسي، لغويا أو غير لغوي، كما يكون تواصلا عموديا من الأعلى إلى الأسفل كما في المدرسة التقليدية، ويكون تواصلا متنوع الجهات والحركات كما في المدرسة الحديثة.أي: هناك تواصل عمودي علوي وسفلي، وتواصل أفقي يتم بين التلاميذ أنفسهم...إلا أن التواصل - اليوم- لا يقتصر على ماهو لفظي وبصري، بل أصبح تواصلا رقميا متعدد الأبعاد، ينفتح على الشبكات العنقودية إعلاما واتصالا وتثاقفا.

---

[42] - Edward .T.Hall: **la dimension cachée**.Ed Seuil.Coll. Point, n° 89.1971, P:13.

المبحث السابع: تدبيـــر الجـــذاذة

تنبني العملية التعليمية- التعلمية أو العملية الديداكتيكية على الجذاذة. ومن هنا، تعد الجذاذة التربوية وثيقة إجرائية عملية مهمة، إذ تساعد المدرس على تخطيط درسه وتدبيره وتقويمه بشكل جيد ومتقن ومحكم.وأكثر من هذا، تضمن الجذاذة مختلف المراحل الديداكتيكية التي ينبغي أن يمر بها المدرس والتلميذ معا أثناء حصة الدرس.بعبارة أخرى، تشمل الجذاذة المداخل الضرورية لنجاح الدرس، مثل: الأهداف، والكفايات، والملكات، والمداخل الإبداعية...؛ والعمليات الديداكتيكية التي تتمثل في أنشطة المدرس والمتعلم، والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية؛ والمخرجات المتعلقة بالتقويم بمختلف مراحله (التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي أو الإجمالي)؛ والمعالجة الداخلية والخارجية، والدعم، والفيدباك (التغذية الراجعة).

وفي الأقسام المشتركة، يستحسن أن يحضر المدرس جذاذة مشتركة تجمع بين درسين متآنيين في جذاذة واحدة، بدل تسطير جذاذتين، مع الميل إلى الاختزال بالتركيز على المفاهيم الأساسية ، وتجنب التفاصيل والإسهاب في ذكر الجزئيات، ثم تحديد الأهداف الإجرائية والكفايات الأساسية والنوعية المشتركة للمستويين الدراسين المتجانسين، أو التركيز على الجذع المشترك من الأهداف والكفايات التي تجمع بين مستويين شبه متجانسين، مع إبراز الأهداف والكفايات النوعية الخاصة بكل مستوى دراسي على حدة. بمعنى تحديد المؤتلف والمختلف، أو تحديد الأهداف الإجرائية والكفايات النوعية المتعلقة بكل مستوى ، إذا كان القسمان غير متجانسين تماما.

وعليه، تستند الجذاذة الديداكتيكية إلى مجموعة من العتبات والمداخل الخارجية الضرورية، مثل: المادة، والمكون، والموضوع، والفئة المستهدفة، والسنة الدراسية، ورقم الدرس، والتاريخ، واسم المدرس...وتعقبها خانة الأهداف العامة أو الإجرائية أو الكفايات النوعية.

وبعد ذلك ، تقسم الجذاذة إلى ثلاثة مقاطع أساسية هي:

❶ **المقطع التمهيدي**، ويتضمن أسئلة المراجعة والاستكشاف وتقديم الفرضيات ، والتركيز على مفتاح القراءة. ويتضمن أنشطة المدرس

والمتعلم، إلى جانب المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، وطرائق التواصل والتقويم، وطبيعة الفضاء الصفي.

❷ **المقطع الوسطي أو التكويني:** يحتوي على أسئلة بناء الدرس على مستوى الفهم، والتحليل، والتطبيق، والتركيب، ويتضمن أنشطة المدرس والمتعلم، إلى جانب المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، وطرائق التواصل والتقويم، وطبيعة الفضاء الصفي.

❸ **المقطع النهائي:** يرد في شكل تركيب أو استنتاج أو تقويم أو في شكل تمارين تطبيقية جزئية أو كلية. ويتضمن كذلك أنشطة المدرس والمتعلم، إلى جانب المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، وطرائق التواصل والتقويم، وطبيعة الفضاء الصفي.

جذاذة في مكون الكتابة

المدة : ٣٠ دقيقة لكل حصة	المستوى الدراسي: الثاني
المؤسسة: ابن بطوطة	**المادة** : اللغة العربية
المرجع : كراسة الأنشطة الجديدة	**الموضوع** : حرف الميم

الأهداف :

- أن يتعرف المتعلم حرف الميم ويكتبه.
- أن يستطيع إمساك الأدوات، ويوظفها في كتابة حرف الميم.
- أن يتملك الاستقلالية والثقة في النفس.

المراحل	الأنشطة الديداكتيكية		الوسائل	التقويم
	أنشطة المربية	أنشطة المتعلم		
تنشيط	تقدم المربية للمتعلمين نشيدا مع حركات مثيرة للانشراح.	يستمع المتعلمون ويرددون النشيد ويقومون بحركات مثيرة للانشراح.	نشيد	أسئلة التمهيد هي بمثابة تقويم تشخيصي
تمهيد	تعمل المربية على إثارة الأطفال بأسئلة لاستخراج الحرف المستهدف(الميم) ،والتعرف عليه في كلمات ، مع محاولة كتابته هوائيا.	-يستخرجون الحرف المستهدف، ويتعرفون عليه. -يحاولون كتابة الحرف هوائيا.	أسئلة الكتابة كلمة	

تخطيط	بعد استخراج الحرف ،والتعرف على أوضاعه، تعمد المربية إلى كتابته على الهواء ،وتمرن الأطفال عليه،ثم تضع نقط، وتتبعها لمعرفة منحنيات الحرف.(استعمال الحرف).	-يتدربون على كتابة الحرف في الهواء .	الألواح الكتابة الهوائية أداة الكتابة	
التكميل والتلوين	تثير انتباه الأطفال للرسم ،وتدربهم على حسن إمساك القلم للتلوين، حسب منحنيات حرف الميم ،وفق نموذج ص : ٤	-يتدربون على حسن إمساك القلم للتلوين حسب منحنيات حرف الميم ،وفق نموذج ص :٤		التقويم البنائي/التكويني
الملاحظة والكتابة	تقدم المربية للأطفال النموذج الكتابي على الكراسة ص : ٥، وتعرف الطفل على نموذج صفحة الدفتر والكتابة،وفق النموذج بعد التمرن عليه.	-يتدربون على نموذج صفحة الدفتر والكتابة، وفق النموذج في صفحة الدفتر.	الكراسة النمودج أداة الكتابة	
التكميل	-انطلاقا من الكراسة، تشرح المربية للأطفال التمرين الخاص بإكمال الحرف الناقص، ص : ٥ -تطالبهم - بعد دلك- بكتابة الحرف على الألواح أولا ،وثانيا حسب النموذج بالكراسة .	-يكتبون الحرف على الألواح أولا ، ثم حسب النموذج بالكراسة.	الشرح الكراسة النموذج	التقويم الإجمالي