

أَسَاسِيَّاتُ فِي عُلُومِ التَّربِيَةِ

وديداكتيك التربية الإسلامية



أشغال الدورة التكوينية 20-21 نونبر 2021

تنسيق :

د. خالد البورقادي

منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية



أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية

سلسلة دورات تكوينية: رقم 1

أساسيات في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية

أشغال الدورة التكوينية 20-21 نونبر 2021

تنسيق:

د. خالد البورقادي

الكتاب: أساسيات في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية

تنسيق: د. خالد البورقادي

الإخراج الفني: د. عز الدين حدو

الناشر: أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية

الطبعة الأولى: 1443 هـ/ 2021 م

رقم الإيداع القانوني: 2021MO4976

الرقم الدولي: 9-613-34-9920-978

الطباعة: مطبعة الهلال - وجدة

منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية

المشاركون

د.حميد مسرار	د. مصطفى صادقي	د. فاطمة أباش	ذ.الباشرالمقدم
د. خالد البورقادي	د. يونس محسين	ذ.الحبيب كرومي	ذ.المحجوب بوسيف
د. عبد الرحيم موفق	ذ. محمد لهوير		

الدورة التكوينية في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية

بتاريخ 20-21 نونبر 2021

اللجنة المنظمة

عز الدين حدو

الجيلالي السبيع

لطفي علوني

رشيد وهابي

فريق التنسيق

خالد البورقادي

الباشرالمقدم

يونس محسين

الحبيب كرومي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
فَدَلَّاهُ لَدَامْنُو الْفَتَاوُ الْفَتَاوُ الْفَتَاوُ
فَدَلَّاهُ لَدَامْنُو الْفَتَاوُ الْفَتَاوُ الْفَتَاوُ

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين

تقديم

الحمد لله رب العالمين، علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، وغرس فيه القابلية للتعلم منذ أبينا آدم عليه السلام؛ فقال عز من قائل: "وعلم آدم الأسماء كلها"، ومنح الله سبحانه الحواس للإنسان؛ لأنها مفاتيح للتعلم، والتعليم؛ فقال سبحانه: "ولا تقف ما ليس لك به علم، إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً".

والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على معلم الناس الخير، سيدنا محمد ﷺ، الذي قال فيه ربه سبحانه: "هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويعلمهم الكتاب والحكمة، وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين"، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين؛ الذين فقهوا مقاصد الدين؛ فحملوا لواء العلم، وبثوا فنونه في الآفاق، وربوا الأجيال، وعلموها. وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، من الورثة مصابيح الهدى، وأعلام التربية والفكر، وصالح المسلمين.

وبعد؛

فإن أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية تعنى بالبحث الفكري والتربوي، وينصب اهتمامها الرئيس على الارتقاء بالفكر، والتربية، والتعليم، والإسهام في الفعل الثقافي الهادف. وتتغنى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها:

- احتضان الطاقات الفكرية والتربوية؛ ليكون لها إسهام مشهود في إحياء العلم في الأمة؛
- العناية بتأهيل وتدريب الكفاءات الفكرية، والتربوية، وتوجيه جهودها لخدمة الرسالة العلمية والتربوية للأكاديمية؛
- التعاون مع مختلف المراكز والمؤسسات العلمية والتربوية؛ وطنيا، ودوليا، ذات الاهتمام العلمي، والتربوي؛
- تقديم الاستشارات، وتنظيم حملات تطوعية، وورشات تكوينية، تعنى بالشأن الفكري والتربوي؛

- تقديم خدمة الاستشارة البحثية للباحثين في سلك الدكتوراه، والماستر، في المجالات العلمية للأكاديمية؛
- تشجيع نشر المساهمات والأبحاث، في كل ما له علاقة بالفكر والتربية.

وانطلاقاً من هذه الأهداف؛ عملت الأكاديمية على تنظيم هذه الدورة التكوينية المكثفة في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية؛ والتي أطرها نخبة من الأساتذة، والخبراء التربويين.

وقد امتدت أشغال الدورة على مدى يومين: السبت والأحد: 20-21 نونبر 2021م، وجاءت محاورها على الشكل الآتي:

الجلسة العلمية الأولى: تضمنت المداخلات الآتية:

- نظريات التعلم، للدكتور حميد مسرار؛ أستاذ التعليم العالي مؤهل بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة؛
- التواصل التربوي، للدكتور عبد الرحيم موفق؛ أستاذ التعليم العالي مساعد بالكلية المتعددة التخصصات بالراشيدية، جامعة مولاي إسماعيل / مكناس؛
- الفروق في المصطلحات التربوية، للدكتور يونس محسين / أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، باحث في المناهج الجامعية، وقضايا التربية والتكوين؛
- التقويم التربوي، للدكتور مصطفى صادقي، أستاذ التعليم العالي مؤهل بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بوجدة؛
- التكوين بالمراكز الجهوي لمهن التربية والتكوين ورهانات الجودة، للدكتور محجوب بوسيف، أستاذ التعليم العالي مساعد بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ببني ملال.
- أما الجلسة العلمية الثانية؛ فخصّصت لديداكتيك مادة التربية الإسلامية، وجاءت محاورها على الشكل الآتي:
- التخطيط النسقي للتعلمات في مادة التربية الإسلامية، للدكتورة فاطمة أباش / مفتشة ممتازة للتعليم الثانوي التأهيلي، باحثة في علوم التربية؛
- ديداكتيك النص القرآني، للدكتور خالد البورقادي، مفتش ممتاز للتعليم الثانوي التأهيلي، باحث في علوم التربية والديداكتيك؛

- موجّهات ديداكتيكية لتدريس وتقويم مداخل منهاج التربية الإسلامية، للأستاذ الباشر المقدم، مفتش التعليم الثانوي التأهيلي، باحث في قضايا التربية والتكوين؛
- التدريس بالكفايات في درس التربية الإسلامية: المداخل والمقتضيات الديداكتيكية، للأستاذ الحبيب كرومي، مفتش التعليم الثانوي التأهيلي، باحث في قضايا التربية والتكوين؛
- التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية، للأستاذ محمد لهوير، أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، باحث في الديداكتيك.

وقد فاق عدد المشاركين أربعمائة مشارك ومشاركة (400)؛ مما أضفى على الدورة دينامية علمية من خلال النقاش، والتفاعل، والإضافة.

والأكاديمية إذ تتقدم بالشكر الجزيل لجميع المؤطرين؛ تعمل على نشر هذا العمل الجماعي؛ تعميما للفائدة، ونشرا للثقافة التربوية، وتأهيلا للأطر المترشحة لمختلف مباريات التعليم.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل.

د. خالد البورقادي / منسق الدورة التكوينية

الفصل الأول:
أساسيات في علوم التربية

نظريات التعلم

د.حميد مسرار/ أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة

يكتسي مفهوم التعلم دلالات متعددة باختلاف النظريات التي تناولته بالدراسة والتحليل، إلا أن الاختلاف في التعريفات يكاد يضعف أمام القاسم المشترك بين معطيات النظريات المتباينة. هذا القاسم الذي يجعل من التعلم النشاط الذي بموجبه يكتسب الفرد المعارف و المواقف و المهارات التي بفضلها يشبع حاجاته ودوافعه. وبهذا المعنى يصبح التعلم عملية تغير دائم في سلوك الإنسان. ولذلك تدرس نظرية التعلم طريقة تعلم المتعلم، ومعرفة العوامل التي تؤثر في تحصيله الدراسي، وكيف يصل إلى تحقيق أهداف التعلم. فهي تحاول أن تفسر عملية التعلم وكيفية حدوثه عند المتعلم.

نظريات المدرسة السلوكية:

تعتبر المدرسة السلوكية من أبرز المدارس السيكلوجية التي أثرت بشكل حاسم في تاريخ السيكلوجيا المعاصرة، وتتمحور المقاربة العلمية لهذا التيار حول مفهوم السلوك، الذي حاول رواده (واطسون/بافلوف/ثورندايك/سكينر) أن يجعلوا منه مجالا تجريبيا يصبح من خلاله قابلا للتمظهر والفهم من خلال كشف أسبابه والتحكم في متغيراته والتنبؤ باستجاباته.

وظهرت السلوكية بعد الحرب العالمية الأولى بكيفية قوية على يد عالم النفس الأمريكي جون واطسون. وهو أول من دعا إلى التخلص من المفاهيم السابقة في علم النفس؛ حيث قرر الانتقال من الاهتمام بالحالات الشعورية للأفراد إلى تبني التنبؤ بالسلوك وملاحظته من أجل ضبطه وتعديله.

1- نظرية الإشراف الكلاسيكي:

واطسون ونظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي:

يرى واطسون أن علم النفس هو علم السلوك، وأن الأسلوب في دراسته هو الأسلوب الموضوعي لدراسة ما يمكن دراسته من ظواهر يمكن ملاحظتها. ويؤكد واطسون على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد، وكذلك أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم

وفي السلوك بصفة عامة. وفي هذا الصدد يقول: «أعطني مجموعة من الأطفال، وأنا أكون منهم الطبيب والمحامي، والفنان، والتاجر، وحتى اللص والمتسول».

ويؤكد واطسون من خلال تجربته هذه، وأخرى قام بها (تجربة الأرنب)؛ إزالة الخوف عن طفل من الأرنب بتقديم مثير يثير السرور(تقديم حلوى للطفل)؛ أن هذه الدراسات وغيرها دليل على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه. ويعتبر عملية التعلم عملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات.

تجربة بافلوف

وضعها إيفان بتروفيتش بافلوف (1849-1936) وهو طبيب وعالم نفس روسي، حصل على جائزة نوبل في الطب في عام 1904؛ لأبحاثه المتعلقة بالجهاز الهضمي، ومن أشهر أعماله نظرية الاستجابة الشرطية التي يفسر بها التعلم. دخوله في علم النفس كان عن طريق الصدفة عندما كان يُجري أبحاثه الخاصة بالإفرازات اللعابية عند الكلب، حيث لاحظ أن لعاب الكلب بدأ بالسيلان قبل وصول الطعام (قطعة اللحم) إلى فمه وأن لعاب الكلب يسيل لمجرد رؤية من يقدم له الطعام أو لدى سماع خطواته.

فقد لاحظ بافلوف أثناء إحدى تجاربه على الكلاب أن توفير عنصر مثير يصاحب تقديم الطعام كروية الوعاء الذي يوضع فيه الطعام أو صوت هذا الوعاء، تحدث إسالة اللعاب، وقد لفتت هذه الظاهرة فضول بافلوف العلمي؛ فحاول أن يدرس مدى استجابة الحيوان لمثير صناعي (كصوت جرس) مصاحب للعامل المثير الأصلي، وهو تقديم الطعام وقد استنتج بافلوف من تجربته أنه إذا اشترطت استجابة معينة بمثير (سمعي في حالة الجرس) تصاحب المثير الأصلي (الطعام) وتكررت هذه العملية، وقمنا بالتالي بإزالة المثير الأصلي وقدمنا المثير المصاحب وحده (صوت الجرس) فإن الاستجابة الشرطية تحدث (وهي سيلان اللعاب).

وبعد قيام بافلوف بعدد من التجارب وصل على إثرها إلى عدد من الخلاصات من أبرزها:

- يتكون الاشتراط بسرعة عندما يكون الفرق في الزمن بين المثير الشرطي (الجرس) والمثير الطبيعي (تقديم الطعام) قصير أي حوالي ثانية أو ثانيتين.
- لكي يتكون الارتباط الشرطي؛ لا بد من إرجاء تقديم الطعام بعض الوقت حتى تعطي فرصة لظهور الاستجابة الشرطية.
- تزداد الاستجابة الشرطية للمثير الشرطي بزيادة عدد مصاحبته للمثير الطبيعي.
- الكلب الذي يكون استجابة شرطية لصوت الجرس (مثير شرطي سمعي) يسهل عليه تكوينها بالنسبة لمثير آخر مثل ضوء معين (مثير شرطي بصري) أو رائحة معينة (شمي).
- يمكن تكوين علاقة بين فعل شرطي مكتسب، وآخر جديد بشرط أن يكون الفعل الذي نبدأ به قويا وثابتا. وفي هذه الحالة يسمى الارتباط الشرطي بالارتباط الشرطي من الدرجة الثانية ويكون استجابة شرطية من الدرجة الثانية.

قوانين التعلم عند بافلوف:

- قانون التكرار يؤدي إلى الارتباط بين المثير الطبيعي والاستجابة الشرطية؛
- قانون الاقتان يؤدي إلى قوة الارتباط بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي لحصول الاستجابة؛
- قانون الانطفاء: لا يتم فيها الاقتان بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي؛
- قانون التعميم للمثير الشرطي الذي يثير الاستجابة في مواقف مشابهة لظروف التعلم السابقة؛
- قانون الكف ويكون بتقديم المثير الشرطي دون اقتان بالمثير الطبيعي مما يطفئ الاستجابة ثم يوقفها.

2- نظرية المحاولة والخطأ:

يرى ثورنडाيك أن التعلم عند الحيوان والإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ؛ فحين يواجه المتعلم موقفا معينا ويريد أن يصل إلى هدف معين، فإنه يحاول أن يختار استجابة من بين عدد من

الاستجابات المختلفة أو المحتملة لتحقيق الهدف. وقد توصل ثورندايك إلى مجموعة من القوانين تلخص مجمل أفكاره حول التعلم نقدمها كالآتي:

- قانون الأثر

ويعني أن الاستجابات أو الحركات تثبت أو تحذف حسب ما يتبعها، أي حسب الأثر المترتب على عملها. فالحيوانات مثلا تثبت الاستجابات التي تؤدي بها إلى الطعام عندما تكون جائعة، وتحذف تلك التي تفشل في الحصول عليه.

- قانون التدريب (التكرار)

ومفاده أن الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال أو بالإهمال المتواصل. فقد لاحظ ثورندايك أن تكرار استجابة معينة للوصول إلى الهدف يؤدي إلى زيادة قوة الاستجابة واستعمالها إذا تعرض الحيوان لنفس الموقف من جديد.

- قانون الاستعداد

يحدد هذا القانون الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر، ويوضح الظروف التي يكون فيها الكائن الحي في حالة ارتياح أو في حالة ضيق، ويحدد بهذا الخصوص ثلاثة ظروف يمكن أن يعمل الكائن الحي تحت تأثيرها في مواقف التعلم هي:

أ- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، فإن عملها يريح الكائن الحي.

ب- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل، فإن عدم عملها يسبب الضيق للكائن.

ج- حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل وتجبر عليه فإن العمل يسبب الضيق للكائن الحي.

3- نظرية التعلم الإجرائي:

بروس سكينر عالم نفس أمريكي (1904-1990) تتلمذ لدى واطسون، ويعد من أكثر السلوكيين تطرفا بتأكيدهم على دور العوامل البيئية والتقليل من شأن العوامل الوراثية.

وأعطى أهمية كبرى لفكرة إشراف السلوك بعناصر المحيط، حيث يرى وجوب تفسير السلوك «بإشراف ثان» فالفرد بتكيفه مع المحيط يحصل على إشباع، والإشباع الذي يتحقق بالسلوك، سيؤدي إلى تكراره.

انطلقت دراسات سكينر مما انتهى إليه ثورانديك (قانون الأثر) حيث طوره وصاغه على اعتبار أن "السلوك محكوم بنتائجه"، وأنه من الممكن تغيير السلوك وتعديله عن طريق إجراء التقاربات المتسلسلة المصحوبة بالتعزيز، حيث ميز سكينر بين نوعين من التعلم، ينطوي كل منهما على نوع معين من السلوك (مصطفى ناصف 1983 ص 134)¹ هما:

التعلم الإجرائي وهو كل ما يصدر بشكل إرادي حيال المواقف والمثيرات التي يواجهها الفرد. ومن أمثلتها المشي والكلام. ويرى سكينر أن معظم السلوك الإنساني من هذا النوع وأن السلوك يتشكل بواسطة النتائج المترتبة عليه (سلوك ← تعزيز - عقاب).

التعلم الاستجابي ويتمثل في كافة الأنشطة والسلوكات اللاإرادية التي تصدر عن الكائن الحي على نحو تلقائي حيال مثيرات خارجية، وهي غير متعلمة (مثير ← استجابة).

ويعتبر سكينر أن السلوك محكوم بنتائجه؛ بمعنى أنه إذا كانت الآثار الناتجة عن السلوك إيجابية؛ تعرف باسم التعزيز وإن كانت سلبية؛ تعرف باسم العقاب. ونحن محكومون ومسировون بنتائج أفعالنا (إن تلقينا تعزيزا نكرر الاستجابة وإن تلقينا عقابا نحجم عن الاستجابة في مواقف مماثلة). ولفهم أسباب ظهور أو عدم ظهور سلوك معين يتوجب علينا النظر إلى السلوك من خلال علاقته بالحوادث البيئية المحيطة به.

ولذلك تعتبر نظرية التعلم الإجرائي أنضج مرحلة للمدرسة السلوكية، في الجانب التعليمي التعلُّمي، ويمكن إجمال أهم الأسس السيكومعرفية لهذه النظرية فيما يلي:

¹ - مصطفى ناصف (1983 ص 134).

أ. السلوك التعلُّمي: هو السلوك الإجرائي الذي يتحدد بنتائجه؛ أي أن احتمالات وقوعه وتكرره في المستقبل تكون قوية وثابتة كلما كان هذا السلوك معزَّزًا ومدعَّمًا خارجيًا، فالتعلم هو بناء سلوك تحكمه ترتيبات معينة وتساعد نتائجه على استمراره وترسيخه عبر التعزيز الخارجي.

ب. يخضع السلوك التعليمي لمنطق المثير والاستجابة؛ فالمثير هو المنبه الذي يوجد خارج ذات المتعلم ومصدره إما مادي طبيعي أو بشري اجتماعي، ويؤثر هذا المثير على الذات بشكل إيجابي أو سلبي، الأمر الذي ينتج عنه استجابات سلوكية محددة يسميها سكينر مثيرا معزَّزا بشكل إيجابي أو سلبي، ومن ثم يتحدد مسار انبناء الاستجابة أي التعلم والاكتساب أو مسار انطفاء الاستجابة وعدم رسوخها وبالتالي أي عدم حدوث التعلم.

ت. كل سلوك تعليمي هو سلسلة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات، وكلما كان السلوك التعليمي الاستجابي مبنيًا على أساس نتائجه سمي تعلمًا إجرائيًا، سواء أثرت هذه النتائج في التعلم أو في ذات المتعلم. ففي كل استجابة نجد اقترانا بالمعزز الذي يميزها وليس بالمثير الذي ينمُّها.

ث. يقترن انبناء التعليمات عند المتعلم بتعزيز الأداءات السلوكية القريبة من الاستجابة النمطية (الهدف التعليمي) أو المطابقة لها.

ج. يتم تشكيل السلوك أو الاستجابة النمطية عبر تعزيز الأداءات السلوكية القريبة من الهدف تعاقبياً وبشكل تمييزي، بمعنى أن المدرس مطالب بتوظيف التعزيز كلما طابق الأداء السلوكي الاستجابة المرغوب فيها.

ح. يقلل التعلم المقترن بالعقاب من نسب تكرار وتثبيت الاستجابات النمطية المستهدفة، فالعقاب يطفئ انبناء الاستجابة بحيث يبني المتعلم مواقف عزوف وسلوكات تجنب، وردود فعل رافضة، غالباً ما تتحول إلى نوع من الكف والنفور من موضوع التعلم ومن سياقه.

كانت هذه أهم التيارات السلوكية التي يمكن أن نجمل خصائصها في الآتي:

- المتعلم صفحة بيضاء؛

- المدرس مالك المعرفة؛

- التعلم يتم عبر تجميع الأجزاء (من الجزء إلى الكل) لتكوين تنظيم معين؛

- التعزيز والعقاب؛

- الخطأ يعاقب عليه؛

- التعلم يعتمد على الحفظ والذاكرة.

4- النظرية الجشططية:

تعتبر الجشططية أهم نظرية مجالية؛ ظهرت في ألمانيا (1910) باعتبارها تيارا معاصرا لسيكولوجية التعلم آنذاك، وتسمى سيكولوجية الجشططت، وتعرف أيضا بسيكولوجية الشكل. ومن روادها: ورتيمر، وكوهلر، وكوفكا. ومفهوم الجشططت يعني البنية الكلية، أو الشكل الكلي؛ وتذهب الجشططية إلى أنه من الضروري أن ينظر إلى الظواهر في كليتها دون تجزئ العناصر؛ لأن كل جزء خارج الشكل الكلي لا تصبح له أي قيمة تذكر. وبالتالي فإن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة لإدراك أجزاء الموقف منفصلة.

ومن المفاهيم المحورية في الجشططية نجد الإدراك والاستبصار. ويعتبر الإدراك العنصر الأساسي في التحليل الجشططتي لفهم كيفية حل المشكلات، والشروط التي تتحكم في هذه العملية. ويقصد بالاستبصار Insight آلية ذهنية مرتبطة بعملية الإدراك والتعلم. وقد ميز الجشططيون في إطارها بين طريقتين:

- طريقة يقوم فيها الفرد المتعلم بسلوكات استكشافية أولية ليتعرف على ما تتضمنه الوضعية من علاقات وخصائص وعناصر، تتلوها فترة هدوء مؤقتة يداهم فيها الحل الفجائي ذهن الفرد (استبصار فجائي)؛

- طريقة يقوم فيها الفرد بمعالجة منهجية للموضوع بحيث يبدأ بفرز عناصر ومكونات بنيته الكلية لينتقل إلى بناء خطوات تساعد على إيجاد حل للمشكلة، ويحاول استكشاف العلاقات الداخلية من خلال سلوكات منظمة تستبعد المحاولات العشوائية.

خصائص الجشططية:

• التعلم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف؛

- يحصل الفهم، وإدراك العناصر المكونة للكل، والعلاقات التي تجمعها؛
- الاستبصار: تنظيم الموقف من خلال ملاحظة المتعلم؛
- الاستكشاف الأولي، ثم المعالجة المنظمة للوضعية.

قوانين الجشطالتيّة:

يرى الجشطالتيون قوانين الإدراك أساسا للتعلم، وتوصلوا إلى تحديد عدد منها سنورد أهمها على الشكل التالي:

قانون الامتلاء

يسعى كل شكل إلى أن يكون له تنظيم جيد أي أن يكون منتظما ومبسّطا وثابتا.

قانون التشابه

العناصر المتشابهة في الشكل أو اللون أو الحجم تتجمع مع بعضها في وحدات.

قانون التقارب

تتجمع العناصر في وحدات كلما تقاربت مع بعضها، ويساعد تقارب الأشياء والأشكال أو الأصوات على إدراكها.

قانون الاكتمال / الإغلاق

يتجه إدراك الأشكال غير المكتملة أو غير المغلقة إلى اتخاذ صفة الاكتمال وذلك للوصول إلى حالة من الثبات الإدراكي. والفرد أمام الأشكال غير الكاملة يميل في الغالب إلى إغلاقها أو إكمالها.

قانون التماثل:

يشير التماثل إلى أن الأشياء أو الأشكال التي تتقابل انطلاقا من محور موحد، غالبا ما تدرك على أنها تامة وواحدة.¹ (عبد الكريم غريب، 2001 ص39).

¹ - عبد الكريم غريب، 2001، ص: 31.

5- النظرية البنائية/ التكوينية:

ترتبط البنائية بالعالم السويسري جون بياجي مؤسسها وأشهر ممثل لها (1896-1980) الذي اشتغل في مجالات متنوعة كالسيكولوجيا والبيولوجيا والمنطق والابستمولوجيا، قبل ان يركز في أبحاثه على النمو المعرفي.

لا بد من التأكيد بداية أنه من الصعب الفصل عند جون بياجي في النظرية البنائية / التكوينية، بين جانب النمو والجانب المتعلق بالسيرورات التعليمية والاكتسابية، مع العلم أن بياجي نفسه فصل بينهما فصلا منهجيا؛ حيث يرى أن النمو هو انبناء اضطرادي لقدرات الطفل على التكيف مع عالم الظواهر الطبيعية والأحداث الاجتماعية المحيطة به.

أما التعلم حسب بياجي؛ فهو سيرورات اشتغال الذات على موضوع أو ظاهرة يهدف استدماج خصائصها في البنيات السيكومعرفية الوظيفية للذات المتعلمة، فالتعلم سيرورة وعي بنائية بين الذات والموضوع، باستخدام الآليات السيكومعرفية للذات، غايتها خلق الصيغ التكيفية المناسبة مع العالم والمحيط من أجل تحقيق التوازنات.

ويعتقد بياجي أن الطفل خلال نشاطه يَبْنِي (ومن هنا جاءت تسمية البنائية) وَيُكَوِّن (ومن هنا جاءت تسمية التكوينية) معارفه (ومن هنا جاءت تسمية المعرفية) عن الأشياء، فهو ليس مستقبلا ومنفعلا فقط، وإنما يبدي نشاطا وفعالية ذهنية هامة.

ويرتكز مفهوم البنائية للتعلم في الأساس على توليد الصراع المعرفي، عندما يواجه المتعلم وضعية مشكلة، تجعله في وضعية غير مريحة مع شعور بعدم التوازن، مما يدفعه إلى إعادة تنظيم معارفه وخبراته من جديد (Gerard.Barnier, PDF.p9).

ويشدد المنظور البنائي على الطبيعة التكيفية للذكاء، كما يلح على الوظيفة العضوية البنائية التي يقوم بتوظيفها، وترتكز هذه القدرة على التكيف على سيرورتين يقوم الفرد من خلالهما بالتفاعل مع محيطه، وهما: الاستيعاب و المواءمة بحثا عما يسميه بياجي بالتوازن.

المفاهيم الأساسية في نظرية بياجي:

الاستيعاب:

هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح مألوفة وداخلية.

إن الطفل كلما وجد نفسه أمام شيء أو شخص أو موقف معين، فإنه يستوعبه بشكل من الأشكال، فيلاحظه، ويميزه، يصنّفه، ويفهمه، ويقوم بربطه بما يعرفه من قبل، أو يقوم بتصنيفه وتخزينه في الذهن (أحمد أوزي 2015 ص 45).

التلاؤم / المواءمة:

هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن. حيث تقود الفرد إلى تعديل أنشطته وعملياته وبنياته الفكرية، حتى تصبح في مستوى فهم وتفسير ما يروج في المحيط الخارجي من أحداث وتغيرات مختلفة (عبد الكريم غريب 2001 ص 47).

التوازن:

هو عملية تنظيم المتعلم للمعلومات المتناثرة في نظام معرفي منسجم وغير متناقض، وهي لا تنتج عما يراه الانسان بل تساعد على فهم ما يراه، غنها القدرة التي تمكنه من الاستدلال على الكيفية التي ينبغي ان تكون عليها الأشياء في العالم والمحيط (مصطفى ناصف 1983 ص 284).

إن التعلم الذي يتحدث عنه بياجي يحتاج لحدوث عدد من العمليات المرتبطة بالمفاهيم السابق ذكرها وتتلخص هذه العمليات في:

التكيف:

هو محاولة الفرد تعديل بنيته المعرفية من أجل تحقق الانسجام والتناغم مع الظروف والعوائق الجديدة الناشئة عن تفاعله مع البيئة.

التنظيم:

دمج المعلومات القديمة للفرد والموجودة في البنية الذهنية مع المعلومات الجديدة التي اكتسبها المتعلم.

لا تحدد بنيات الذكاء في المنظور البنائي بالوراثة وتتكون البنيات الذهنية حسب مراحل العمر، ويستلزم ذلك ثلاثة شروط:

النضج العصبي:

يقصد به درجة التطور أو النمو الذي بلغه الجهاز العصبي الذي يؤثر لا محالة في العمليات الذهنية.

المحيط الاجتماعي:

يتضح دور البيئة الاجتماعية وأنماط التربية التي يتلقاها الطفل في كونها تعجل أو تؤخر في حدود معقولة نمو وظهور البنيات الذهنية.

التجربة العملية:

تشجيع فضول الطفل / المتعلم من خلال تصميم وضعيات تقليدية تمكنه من القيام بتجاربه الخاصة ومحاولته الفردية التي تستهدف إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة أمامه.

6- النظرية السوسيوبنائية:

ظهرت السوسيوبنائية (التكوينية الاجتماعية / البنائية الاجتماعية: كما يسميها آخرون) على يد الباحث الروسي ليف سيمينوفيتش فيجوتسكي (1896-1934) ترجمت أعماله في الستينيات من القرن الماضي، تأثر بالفلسفة الماركسية ومفاهيمها (التعاون، المشاركة الاجتماعية، الثقافة...). وكما يعد بياجي مؤسساً للبنائية المعرفية فإن فيجوتسكي يعتبر مؤسس السوسيوبنائية بالرغم من كثرة الباحثين الذين ينتمون إلى هذا الاتجاه الذي عرف نمواً متطوراً وسريعاً، ويضم إضافة إلى فيجوتسكي كلا من برونر وبيري كليرمون والذين تجمعهم بعض الأسس الفكرية العامة وتفرقهم التفاصيل (أحمد أوزي 2015، ص 52).

مرتكزات النظرية السوسيوبنائية:

1- التفاعل الاجتماعي:

يؤكد فيجوتسكي على أن الاتجاه الحقيقي للتفكير لا ينطلق من الفردي إلى الجماعي وإنما من الجماعي إلى الفردي. وينتج التصور المعرفي عند المتعلم عن تشكيلتين اثنتين:

خارجية ثم داخلية وبحركة تنطلق من الاجتماعي إلى الفردي، عبر وضع المتعلم في صراع معرفي من خلال مواجهة مشكل ما، ثم انخراطه مع مجموعة من المتعلمين داخل تفاعل اجتماعي، فيتطور هذا الصراع المعرفي إلى صراع سوسيو-معرفي حتى يتمكن المتعلم من تذويت (نسبة إلى الذات) هذه المعرفة داخليا.

ويسهم التفاعل الاجتماعي بشكل أساس في تطوير الإدراك ويظهر مدى تطور الطفل ثقافيا مرتين: في البداية على المستوى الاجتماعي، ولاحقا على المستوى الفردي، حيث يظهر أولا بين الناس وبعد ذلك عند الطفل.

2- منطقة النمو القريب:

يرى فيجوتسكي أن منطقة النمو القريب تحدد بمستويين من النمو:

المستوى الأول: هو المستوى الأدنى ويمثل أداء الطفل المستقل الذي يعرفه الطفل ويتعلمه لوحده.
المستوى الثاني: هو المستوى الأعلى ويمثل الحد الأعلى والذي يمكن أن يصل إليه الطفل بالمساعدة ويدعى بالأداء المساعد.

ويتوقف مستوى الأداء المستقل على مستوى التطوير الشخصي أو الذاتي للمتعلم، أما مستوى الأداء المساعد فيتضمن المساعدة أو التفاعل مع شخص آخر، وقد تكون المساعدة مباشرة (إعطاء تلميحات أو أفكار أو إعادة صياغة ما قيل) أو مساعدة غير مباشرة (مثل تهيئة بيئة أو ظروف معينة) فهو يربط أي تحسن لنشاطات الطفل العقلية بالتفاعل الاجتماعي.

ويمكن تعريف منطقة النمو القريبة، بأنها المسافة بين التطوير الفعلي الذي ينشأ عن حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه من راشد أو التعاون مع الأقران.

العوامل المساعدة على حدوث التعلم حسب السوسيوبنائية:

1- دور التفاعل الاجتماعي:

يقول فيجوتسكي: «إن أي عملية للتطور الثقافي للطفل تحدث على مرحلتين أو عبر مستويين المستوى الاجتماعي والمستوى الثقافي، الأول يحدث خلال عملية تفاعل مع الناس والثاني يحدث عبر مرحلة سيكولوجية داخلية».

2- دور النشاط:

يرى فيجوتسكي أن الطفل الصغير يميل إلى إشباع حاجاته بصورة فورية ويصعب عليه تأجيل هذا الإشباع لفترة طويلة، ولكن مع تقدم الطفل في العمر ودخوله في سن ما قبل المدرسة فإن كثيراً من رغباته تظهر تلقائياً ويعبر عنها من خلال اللعب، وإن لعب الطفل في هذه المرحلة هو دوماً التحقيق التخيلي والوهي للرغبات التي لا يمكن تحقيقها، فاللعب يحتوي على الميول النمائية كلها ويسهم في تحقيق التفكير المجرد.

3- دور الراشد:

يعتبر فيجوتسكي أن سيرورات التعلم والنمو الداخلية عسيرة على المتعلم/الطفل؛ إذ لا مناص من تدخل الراشد أو القرين لتحسين عملية التعلم. ففي لحظة معينة يتدخل الراشد لإطلاق شرارة التعلم الذي يعجز التلميذ عن إطلاقه بمفرده، فإذا اختار الراشد الوقت المناسب والإجراء المناسب، فإن التلميذ يستطيع أن يشتغل منفرداً بواسطة مكتسباته.

يمكن القول إن التعليمات تبنى لدى المتعلم، والراشد يقوم بتثبيتها من خلال القيام بمجموعة من الإجراءات، من قبيل المراقبة والتوجيه والإرشاد وتقديم النصح وتصحيح الأخطاء وتوفير الأداة المساعدة.

4- دور التعلم التعاوني:

والذي يتم من خلال تقسيم المتعلمين الى مجموعات مع توزيع الأدوار وتبادلها فيما بينهم كأقران بهدف المساهمة في حل المشكل المعروض أمامهم (حل بمساعدة الاقران) في البداية من خلال تبادل الافكار والخبرات، والانتقال بعدها الى حل فردي.

5- الأدوات النفسية والفنية:

الأدوات النفسية مثل: الكتابة – الرسم - الحوار الشفهي - الرموز- الإشارات - الأفكار المعتقدات - اللغة... ويتجلى دورها في الكشف عن التعلم الذي يحدث داخل الفرد في علاقته التفاعلية مع المجتمع.

الأدوات الفنية مثل: الأجهزة - المقاييس - الميكروسكوب - الحواسيب... وهي أدوات تساعد المتعلم على الوصول إلى المعرفة.

فالأدوات النفسية وظفت كأداة لرؤية المفهوم من وجهة نظر المتعلم لتمده بطرق المعرفة، أما الادوات الفنية فتمده بكيفية الحصول على المعرفة.

ويتضح منظور فيجوتسكي للتعلم من خلال فرضيته المركزية حول التعلم، والتي تتلخص في الوظيفة الأساسية التي يقوم بها ما هو اجتماعي وثقافي بالنسبة للإنسان، فهو يعتبر أن الوظائف النفسية العليا المميزة للإنسان عن غيره من الكائنات الحية، لا تنمو بشكل طبيعي، ليس لأسباب فيزيولوجية فحسب وإنما كذلك لأسباب ثقافية أيضا، مما يجعل من التربية عنصرا جوهريا في تاريخ تطور الطفل. ومن هنا فإن السيرورة الطبيعية لنمو الطفل تنضاف إليها سيرورة التربية التي تعمل على استثارة إمكاناته (أحمد أوزي 2015.ص53).

التطبيقات التربوية للنظرية السوسيوبنائية

تعتبر السوسيوبنائية من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات التي اعتمدها المغرب في بناء المناهج والبرامج التعليمية الحالية، وهي تصنف ضمن نظريات التعلم المعرفية التي تعطي الأولوية لما يجري داخل الإنسان؛ كالتفكير واتخاذ القرار وحل المشاكل. كما أنها تعتبر فرعا

من البنائية تتفق معها في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة وتختلف معها في كونها تولى أهمية أكبر لدور تفاعل المتعلم مع أقرانه ومعلمه في تسريع عملية النمو المعرفي.

وانطلاقاً من النظرية السوسيوبنائية؛ يمكن توظيف مختلف تقنيات التنشيط التي تستثمر التفاعلات الصفية بتشجيع الحوارات في حل المسائل التي تفوق قدرات المتعلمين الفردية مادامت تتموقع في الأصل داخل منطقة النمو القريبة المدى، وفيما يلي عدد من الإجراءات التطبيقية والتوصيات التربوية للنموذج السوسيوبنائي:

- تفكيك محيط تعلم الطفل إلى مجموعات متماثلة وصغيرة تشتغل جماعياً للوصول إلى هدف مشترك استناداً إلى فكرة فيجوتسكي المؤكدة على أهمية التعلم التعاوني.

- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وجعله أكثر نشاطاً وإسهاماً في بناء تعلماته وفي التفاعل مع الآخر.

- اقتصار دور المدرس على التوجيه، وتوفير الشروط المساعدة للتعلم. أما التعلم فهي مسؤولية المتعلم الذي يبني تعلمه عن طريق نشاطه الذاتي وتفاعله مع البيئة الفصلية.

- أهمية الوضعيات في المنظور السوسيوبنائي، حيث لا يمكن للمتعلم أن يظهر كفايته إلى من خلال توظيف معارفه في وضعية محددة (أي الوضعية المشكلة) فالكفايات لا تتحقق إلا في سياق للوضعيات.

- أهمية اللعب في تحقيق نمو أفضل، ذلك أنه يعتمد على الخيال مما يؤدي إلى بلوغ منطقة النمو القريب فالطفل أثناء اللعب يقوم بأفعال لا يستطيع القيام بها في الواقع، مما يجعل من اللعب وسيلة مهمة لتحقيق النمو.

خاتمة :

بعد عرض أهم المبادئ والأفكار التي جاءت بها الاتجاهات النظرية الأربع (السلوكية/ الجشطالتيّة/ البنائية/ السوسيوبنائية)؛ يتضح مدى اختلاف تصورها للتعليم والتعلم وأدوار الأطراف الفاعلة فيها، فإذا كان المعلم من وجهة نظر السلوكية ممثلاً للسلطة وناقلاً للمعلومات والمعارف إلى

المتعلمين ومحفزا وموجها للمتعلمين على مواصلة عملية التعلم؛ فإن التعلم بالنسبة للجشطلتيين هو استبصار للموقف وإعادة تنظيمة للحصول على الوضوح المؤدي لتحقيق المعنى. أما البنائية فترى أن دور المعلم هو بذل الجهد لجعل تلاميذه يكوّنون ويبنون معارفهم بشكل فردي من خلال الاعتماد على أنفسهم في وسطهم وبيئتهم، ويبذل جهده لتهيئ الفرص المناسبة لمتعلميه ليقوموا بردود أفعال هادفة مع الأفكار والعالم المحيط بهم. في حين تنظر السوسيوبنائية للمعلم باعتباره ميسرا للعملية التعليمية التعلمية، ومعينا على توفير الفرص للمتعلمين من أجل الاحتكاك ببعضهم وتفاعل أفكارهم مع مواد الطبيعة ومكوناتها في عمل تعاوني.

لائحة المراجع

- أحمد اوزي: التعليم والتعلم الفعال: نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ مطبعة النجاح، منشورات مجلة علوم التربية؛ 2015؛
- أحمد اوزي: سيكولوجية الطفل نظريات النمو النفسي؛ ط3 ، 2013؛ الجديدة الدار البيضاء. الطبعة الأولى 2015.
- كريمة حليم: المدخل لعلوم التربية؛ 2005؛
- موريس دويس- كاستون ميالاري: علم النفس التربوي؛ ترجمة عبدالكريم غريب ومحمد فاوبار؛ 2005؛
- محمد لبيب النجيحي: في الفكر التربوي؛ دار النهضة العربية؛ 1981
- مصطفى ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، المجلس العلمي للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1983.
- سيد محمد خير الله وممدوح عبدالمنعم الكناني: سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق؛ دار النهضة العربية؛ 1983؛
- عبد الكريم غريب: التعلم والاكتساب نحو مقاربة سيكوبيداغوجية إجرائية، عبد الكريم فيلو وعبد الكريم غريب. التعلم والاكتساب. منشورات مجلة سيكولوجية التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2001.
- عبد العزيز الغرضاف وآخرون: في طرق وتقنيات التعليم: من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها. سلسلة علوم التربية 7 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 1992.
- فيليب جونير: الكفايات والسوسيوبنائية؛ ترجمة الحسين سحبان؛ مكتبة المدارس، الدار البيضاء؛ 2005؛

-Gérard Barnier: Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. Article
Disponible sur:

[.http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf](http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf)

Wertheimer, M: Productive thinking (PDF). New York: Harper, 1959. (Originally
published, 1945.)

الفروق في المصطلحات التربوية

الدكتور يونس محسين / باحث في المناهج وقضايا التربية والتكوين

تقديم:

الحقل التربوي كغيره من الحقول العلمية والمعرفية والبحثية له واصطلاحاته ومفاهيمه الخاصة، والتي تعد مفاتيح لدراسة مباحثه وقضاياها وإشكالاته في مجاله التداولي. ولعل أهم ما يحتاجه الباحث المهتم بهذا المجال هو ضبط المفاهيم والاصطلاحات الأساسية التي لا غنى عنها في فهم مباحث علوم التربية وقضاياها الرئيسية.

واعتبارا لتشعب مجالات التربية وتفرعها، وتعلقها بحقول معرفية شتى تشكل في مجموعها روافد معرفية ومنهجية للنظر في تنشئة الإنسان وتعليمه وآليات الاكتساب ومبادئه... فقد انعكس هذا التوسع في الاستمداد والإمداد على الحقل الاصطلاحي لعلوم التربية، بحيث لا يسع المتتبع لهذا الحقل إلا أن يسلم بتعدد اصطلاحاته ومفاهيمه، وتداخلها وتمايز تعريفاتها في المعاجم والفلسفية والتربوية.

وتأسيسا على ذلك؛ تشدد حاجة المهتمين والدراسين للحقل التربوي إلى التسلح بضبط المفاهيم والاصطلاحات التربوية، وتمييز الفروق بينها، وإحكام وشائج الوصل بينها، ليكون على بينة في التعبير والاستعمال والبحث والممارسة في مجالات التربية والتعليم.

ونظر لتعدد الاصطلاحات والمفاهيم المنتظمة في هذا المجال، و احتراماً لمبدأ الوظيفية في محاور الدورة التكوينية، ومراعاة لخصائص الفئة المستهدفة وحاجاتها التعليمية والتكوينية؛ جرى انتخاب أهم المصطلحات والمفاهيم التي يحتاجها الطلبة لاجتياز امتحانات ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. أو الأساتذة لاجتياز المباريات المهنية.

وقد حرصنا على انتقاء أدق التعريفات وأيسرها، والعمل على تنظيمها في قالب منهجي ميسر لعملية الفهم والإفهام. مع التركيز على بيان الفروق بين المصطلحات المتقاربة في المبنى أو المعنى، أو الشائع استعمالها بمنطق الترادف. والله من وراء القصد وهو الهادي الى سبيل الرشاد

أولاً: النظرية التربوية، ونظريات التعلم

- النظرية التربوية: نسق من المبادئ المؤسسة لتنشئة الإنسان من حيث معارفه المكتسبة، وما يتقنه من مهارات، وما يتصف به من قيم وعادات واتجاهات.

- نظريات التعلم: هي نسق من المبادئ السيكلوجية التي تمكن من معرفة الشروط والآليات التي تحكم التعلم، من خلال تحديد المفاهيم الأساسية (المفاتيح) لفعل التعلم والاكساب، وآلياتهما وشروطهما.

- الفرق بين النظرية التربوية ونظرية التعلم:

- النظرية التربوية أعم وأشمل من نظريات التعلم، فالأولى تؤسس لمبادئ التنشئة العامة، أما الثانية فتقدم تفسيراً سيكوبيداغوجياً لفعل الاكساب، من خلال تحديد مفاهيمه وشروط تحققه (أي التعلم).

ثانياً: التربية - البيداغوجيا – اليداكتك

1- التربية:

هي عملية متكاملة ودينامية، تستهدف بناء إمكانات الفرد البشري، العقلية، الوجدانية، الجسدية، والخلقية.

والتربية نشاط قصدي يتغى تسهيل نمو الإنسان وإدماجه في الحياة الاجتماعية العامة

2- البيداغوجيا:

البيداغوجيا هي علم التربية؛ وتدل في الغالب على معنيين حسب سياق الاستعمال:

تستعمل للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في ابعادها النظرية والتطبيقية والتجريبية.

كما تستعمل للدلالة على توجه أو نظرية بذاتها تهتم بالتربية نظرياً أو تطبيقياً؛ وذلك باقتراح طرق ووسائل وتقنيات للعمل التربوي، من قبيل: بيداغوجيا المشروع - بيداغوجيا الخطأ، بيداغوجيا الفروق...

الفرق بين التربية والبيداغوجيا:

البيداغوجيا بحث نظري في قضايا التربية والتعليم ومبادئ الاكتساب، و التربية تنشئة، وممارسة، وتطبيق عملي لمُحصلة الدراسات في الحقل البيداغوجي.

ثالثا- الديداكتيك والبيداغوجيا :

الديداكتيك: هو علم التدريس، "يهتم بالدراسة العلمية التطبيقية المعيارية المتعلقة بالأهداف التربوية والعلاقة بين المتعلم والمدرس والمادة المدرسة وطرق التدريس والوسائل التعليمية وطرق التقويم والدعم"¹.

فالديداكتيك علم يهتم بالتنظير، والتفكير، في المادة الدراسية بغية تدريسها بالإجابة عن نوعين من المشكلات:

مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبنيتها ومنطقها.

مشكلات ترتبط بالفرد في وضعيات التعلم (المشكلات السيكلوجية).

الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك

تُعنى البيداغوجيا بدراسة المبادئ والتربوية نظريا، أما الديداكتيك؛ فيبحث في أسس تنزيل هذه المبادئ النظرية في الممارسة التعليمية وما يجري تصريفه في الفصول الدراسية.

رابعا: التدريس، والتعليم، والتعلم

التعليم : تبليغ مجموعة من المعارف والمهارات بطريقة منظمة، واتخاذ قرارات تسهل استيعاب المتلقي داخل وضعية بيداغوجية معينة.

التعلم: يراد به " عملية اكتساب aquisition لسلوك أو تصرف معين (حركات، معارف، مواقف ومهارات) ويتم الاكتساب في وضعية محددة من خلال تفاعل بين المتعلم و الموضوع الخاص بالتعلم.

¹ - " حليم، سعيد، "المدخل إلى علم التدريس"، ص 10.

التدريس: عملية منظمة، ونشاط قصدي يهدف إلى إكساب المتعلم معارف ومهارات وقيم، وتدريبه على اكتشافها وحفظها وتوظيفها في مواقف متعددة.

الفرق بين التعليم والتعلم:

- التعليم نشاط خارجي يستهدف (تبليغ) معارف أو مهارات وفق شروط ووضعيات محددة، أما التعلُّم فهو نشاط ذاتي (اكتساب) للمعارف والمهارات عن طريق تفاعل المتعلم مع وضعيات تعليمية.

- في التعليم تكون المحورية للأستاذ (العالم – المربي- الموجه...) الذي يحدد أهداف التعليم ووضعياته، أما التعلم فتكون فيه المحورية للمتعلم إذ هو الذي يحدد درجة الاكتساب من خلال قدراته الخاصة في التفاعل مع وضعية الاكتساب.

الفرق بين التدريس والتعليم:

- يستهدف التعليم تبليغ معلومات ومعارف ومهارات للمتعلم، أما التدريس فهو نشاط منظم يستهدف اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات القيم، وتدريبه على طرق التفاعل والاكتساب.

- التدريس نشاط إنساني (خاص بالإنسان)، والتعلم نشاط مشترك بين جميع الكائنات الحية.

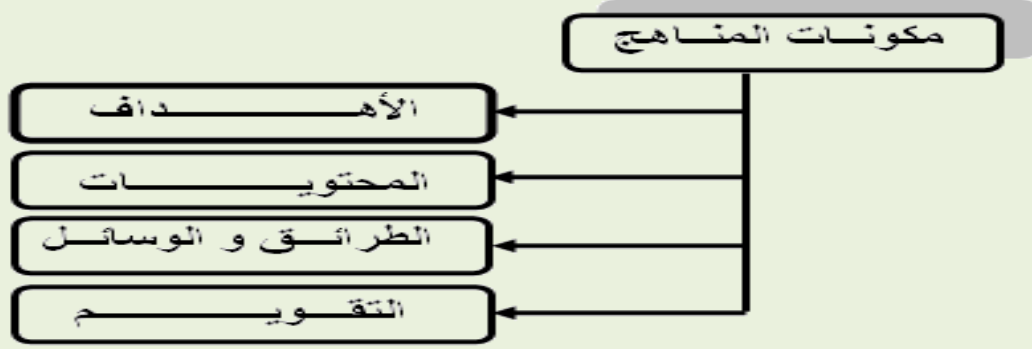
رابعاً: المنهاج والمنهجية

المنهاج بمفهومه التقليدي:

المنهاج وفق المنظور التقليدي مجموعة من المعارف (الحقائق-المفاهيم- - النظريات) التي تقدمها المدرسة للطلاب بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم التي يجري توطئها في مقرر دراسي.

المنهاج من المنظور الحديث:

هو التخطيط الشامل للنظام التعليمي، يتضمن عناصر رئيسة للعملية التعليمية ابتداء بالأهداف والقيم، ومروراً بطرق التدريس والمضامين والأنشطة والوسائل التعليمية، وانتهاء بطرق التقويم والدعم.



المنهجية هي:

- النظام المنطقي الذي تخضع له عمليات و أنشطة درس من الدروس، إنها التراتب المعتمد

للمهام التعليمية التعلمية خلال الدرس¹.

- الخطوات العامة المتبعة في تصريف مضامين درس من الدروس او وحدة دراسية.

الفرق بين المنهاج والمنهجية

المنهاج تخطيط شامل ينتظم أهدافا، وتحديد طرق التدريس والتقويم وأساليهما، أما

المنهجية فهي خطوات إجرائية تضبط سيرورة درس او وحدة تعليمية أو مادة دراسية.

خامسا: الأهداف والقيم

الأهداف: هي النتائج المرجوة من العملية التعليمية، أو بعبارة أخرى هي صياغات مجردة "تصف

النتيجة الفعلية المراد تحقيقها من جزء من برنامج أو منهاج دراسي أو مجموعة من الدروس"².

-القيم: "مجموعة المبادئ والقواعد والمثل العليا، التي يؤمن بها الناس ويتفوقون عليها فيما بينهم،

ويتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية"³.

الفرق الأهداف والقيم:

3-: إحمدي، نُجْد وبوفوس، نُجْد، الكافي في امتحانات الكفاءة المهنية، مكتبة التراث العربي، الدار البيضاء (المغرب)،

ص34.

²- غريب، عبد الكريم: المنهل التربوي، موجد سابق ج 2 ص 677

³- "الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قراءة تحليلية"، عبد الكريم غريب وآخرون، ص 309

بين الأهداف والقيم علاقة جدلية متشابكة يمكن تقريب معالمها من خلال صور منها:

- القيم الكلية هي مبادئ ومعايير أخلاقية وسلوكية عامة، وهي مصدر من مصادر اشتقاق الأهداف، وأساس من أسس بناء المناهج (الأساس القيمي).
- القيم السلوكية والأخلاقية الفرعية عنصر من عناصر الاستهداف التربوي، بحيث يجرى التنصيب في الأهداف التربوية على قيم مستهدفة في درس أو وحدة تعليمية أو مادة دراسية.

سادسا: المحتوى، والبرنامج، والمقرر

المحتوى: مجموع المعارف، والحقائق، والمفاهيم، والمصطلحات، المراد إكسابها للمتعلم، فهو: "مجموع المعارف، والحقائق، والمفاهيم، والمصطلحات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم؛ المسعفة لتحقيق أهداف المنهاج"¹.

الفرق بين المحتوى والبرنامج والمقرر:

المحتوى هو نسق من المعارف، والقيم، والمهارات، المراد إكسابها للمتعلم، وعندما يجري تنظيم هذه المكونات وتبسيطها، وتقسيمها إلى محاور يسمى مقرا، وعندما توزع هذه العناصر باعتبار الحصص والأسابيع الدراسية (أي باعتبار الزمن) تسمى برنامجا.

سابعا: طرق التدريس والأساليب التعليمية

طرق التدريس: مجموعة من الإجراءات، والخطوات المنظمة، والمتسلسلة، لها علاقة بمادة دراسية تحاول تنظيمها وفق منهج دقيق وواضح.

من أهم طرق التدريس: طريقة التلقين أو الإلقاء- الطريقة الحوارية- طريقة حل المشكلات- الطريقة الاستنباطية- الطريقة الاستقرائية- طريقة التدريب العملي- طريقة العصف الذهني.

¹ - العمري، شوكت مُجَدِّ وإبراهيم مُجَدِّ النجار: مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية، اليمن 1996م ص12.

أسلوب التدريس: الكيفية التي تناول بها المعلم طريقة التدريس، ومن تم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

الفرق بين الطريقة والأسلوب

- الطريقة هي قواعد إجرائية ثابتة ومطرودة، أما الأسلوب فهو النمط التعليمي الذي يتناسب وشخصية المدرس. فقد يستعمل المدرسون نفس الطريقة لكن الأداء التدريسي يختلف لاختلاف أسلوب كل واحد منهم.

- "يتميز الأسلوب عن الطريقة التعليمية بكونه يشير إلى ما يميز المدرس من خصائص وسمات شخصية تعطي الدرس أو طريقة إنجازه طابعا شخصيا يميز مدرسا عن آخر"¹.

ثامنا: الوسائل التعليمية، وتقنيات التدريس

الوسائل التعليمية: هي معينات ديداكتيكية يستعين بها المدرس في عملية التدريس؛ منها ما هو تقليدي كالسبورة، والأدوات المساعدة، ومنها ما هو حديث كالوسائل السمعية- البصرية والوسائط التكنولوجية-

التقنية التعليمية:

تشير التقنية إلى المهارات المختلفة التي يتم توظيفها في مرحلة معينة أو لمقطع تعليمي، وهي وثيقة الصلة بالطريقة التعليمية المعتمدة، في إطار سيرورة منظمة. ومن التقنيات التعليمية: تقنية السؤال، تقنية التحفيز، تقنية جلب الانتباه، تقنية عرض الصور، تقنية توظيف السبورة، تقنية القراءة النموذجية....

*ومن أمثلة التقنيات التعليمية السائدة في طرق التدريس التقليدية : تقنية الإلقاء والتوضيح والاستفهام، في حين تعتمد طرق التدريس الحديثة على تقنيات أكثر فاعلية في التعلم؛ من قبيل تقنيات العمل الجماعي، وتقنية العمل بالمشروع.

5- التقويم التربوي:

¹ - اسليماني، العربي: "المعين في التربية"، مطبعة النجاح الجديدة - البيضاء، طبعة 2009م، ص 171.

وهو عملية تشخيصية علاجية تتصل بثلاث مفاهيم رئيسة: القياس، والتقييم، والتقويم.

القياس:

إعطاء قيمة رقمية، أو عددية، لصفة من الصفات، طبقاً لقواعد محددة؛ مثل قياس تحصيل التلميذ، أو قياس ذكائه، وتنتهي عملية القياس بإعطاء درجة تقديرية¹.

فالقياس؛ عملية نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخصائص المقصودة بالقياس. فهو وصف بالأرقام عن طريق وحدة قياس متفق عليها (القياس تشخيص فقط).

التقييم: هو إصدار حكم على الشيء المراد تقييمه، بالاستناد إلى نتائج عملية القياس.

التقويم: مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة، والمبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم (المتعلم) من أداء مهام، أو الجواب عن أسئلة، أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها وقياس درجة تنفيذها، وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها، واتخاذ قرار بشأن المتعلم أو بشأن العملية التعليمية برمتها².

التقويم بمفهومه الشامل يشمل القياس والتقييم والتقويم

فالتقويم يشمل:

عملية القياس.

التقييم جمع النتائج وإصدار الأحكام.

العلاج تعديل المسار والأحكام.

¹ - محمود، رجاء. تقويم التعلم. دار المسيرة، الأردن ط 1، 2005، ص 40.

² - غريب، عبد الكريم وآخرون. معجم علوم التربية، مرجع سابق ص 120/119

لائحة المراجع

- إحمدي، محمد وبوفوس، محمد، الكافي في امتحانات الكفاءة المهنية، مكتبة التراث العربي، الدار البيضاء (المغرب).
- اسليماني، العربي: "المعين في التربية"، مطبعة النجاح الجديدة – البيضاء، طبعة 2009م.
- العمري، شوكت محمد وإبراهيم محمد النجار: مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية، اليمن 1996م.
- حليم، سعيد، المدخل إلى علم التدريس، منشورات أنفو برانت، فاس 2011
- غريب، عبد الكريم. وآخرون. " الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قراءة تحليلية"، منشورات عالم التربية طبعة. دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء / 2006م
- غريب، عبد الكريم: المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2006.
- غريب، عبد الكريم وآخرون . معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، سنة 2011
- محمود، رجاء. تقويم التعلم. دار المسيرة، الأردن ط 1، 2005،
- وزارة التربية الوطنية. " دليل المقاربة بالكفايات"، ط 1/ 2009م

التواصل التربوي: مفهومه و أنواعه و وظائفه

د. موفق عبد الرحيم / أستاذ التعليم العالي بالكلية المتعددة التخصصات بالراشيدية

يحظى التواصل التربوي في الأدبيات التربوية المعاصرة باهتمام متزايد، باعتباره من الأدوات المهمة التي تمكن من تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم، كما يعد من أهم العناصر التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، ولا يمكن الحديث عن الجماعة بصفة عامة، وجماعة الفصل بصفة خاصة في غياب التواصل التربوي، إذ لا غنى عنه في بناء علاقة دينامية نشطة وسليمة بين المكونات الأساسية لجماعة الفصل التي يتغنى أفرادها بتحقيق أهداف تربوية محددة.

غير أنه يلاحظ على برامجنا التعليمية تركيزها على أحادية القطب (المدرس يحدث نفسه) متجاهلة المتعلم؛ حيث يقتصر دور المدرس على التبليغ وإيصال المعلومات الجاهزة، نتيجة لإغفالها استراتيجيات التواصل التربوي الحديثة المؤسسة على ربط علاقات وخلق تفاعلات حرة بين المدرس والتلميذ بالأساس، من أجل تمكينه من الاستكشاف، والبحث، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، واتخاذ الموقف الذاتي تجاه المضامين والأفكار الملقنة.

وفي هذه الورقة سنتعرف على أهم مرتكزات التواصل التربوي، وعناصره كما أصلته النظريات التربوية المعاصرة، وسبل بناء وضعيات تربوية تواصلية تتسم بالمصداقية والموضوعية.

وهذا يدفعنا لطرح جملة من الأسئلة من قبيل:

- هل التواصل التربوي الممارس في مؤسساتنا هو تواصل بمفهومه العلمي؟
- ما مفهوم التواصل التربوي؟ وما هي أنواعه؟
- ما هي مجالات ووظائف هذا النوع من التواصل؟
- هل التواصل الممارس اليوم يناسب حاجيات تلامذتنا اليوم؟ وهل استطاع تحقيق الأهداف المرجوة منه؟

أولاً: مفهوم التواصل وأنماطه

1: مفهوم التواصل.

أ- التواصل لغة: مصدر لفعل وصل يصل وصولاً وصلة ومن معانيه: الحبل والاقتران والالتئام، وهو ضد التقاطع والتصارم، قال الرازي: " (الوصل) ضد الهجران... وكل شيء اتصل بشيء فما بينهما وصلة،...و(التواصل) ضد التصارم"¹. ومنه قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ﴾ (21)، قال الطبري في تأويلها، أي: "الذين يصلون الرِّحَم التي أمرهم الله بوصلها فلا يقطعونها"².

وبهذا يتبين أن التواصل في اللغة يفيد الاشتراك والتفاعل، فهو عملية انتقال من وضع فردي إلى وضع جماعي، وهو ما يفيد فعل "اتصل" من ربط وإخبار وإبلاغ وإعلام.

ب- التواصل اصطلاحاً: يصعب أن نجدا تعريفاً موحداً للتواصل على اعتبار اختلاف النظريات التربوية التي حاولت مقارنة هذا المفهوم ومن أشهر هذه التعاريف نجد:

- تعريف: Charles cooley التواصل هو: "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات وتتطور؛ إنه يتضمن كل ر موز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضاً تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات و المطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزمان"³.

- تعريف j.dubois في معجم اللسانيات: "التواصل هو التبادل الشفوي بين منتج لخطاب يوجهه لشخص مستمع ينتظر منه الإصغاء والاستجابة الصريحة أو الضمنية".

¹ مختار الصحاح (ص: 340).

² جامع البيان في تأويل القرآن لمحمد بن جرير أبو جعفر الطبري، تحقيق: أحمد محمد شاكر. الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى،

1420 هـ - 2000. (420 /16)

³ Charle cooly, social organisation, cité in J.Lohisse La communication anonyme, Ed universitaires, 1969 P:42

- تعريف مولس دونويل: " التواصل هو التأثير في شخص يتواجد بالنقطة 'أ' وفي لحظة معينة، قصد مشاركته في التجارب التي تنبع من محيط شخص آخر يتواجد في نقطة 'ب' وذلك باستعمال عناصر معرفية مشتركة فيما بينهما".

ما يستنتج من التعاريف السابقة:

- التواصل يعكس تفاعلا ونقلا للتجارب والخبرات بين الأفراد والجماعات؛
- التواصل تنظيم للعلاقة بين طرفين أو أكثر؛
- التواصل يستلزم آليات وقنوات واستراتيجيات لإنجاحه؛
- التواصل يتم بين ذات مرسله Emetteur، وذات مستقبله Récepteur بكل تجلياتهما المعرفية والإدراكية؛
- يستهدف التواصل بالضرورة التأثير في الآخر أو التأثير به.

انطلاقا مما سبق يمكن أن نقترح التعريف التالي للتواصل:

" التواصل هو تفاعل إيجابي بناء بين طرفين أو أكثر؛ بواسطة توظيف وسائل الإدراك في إرسال الخطاب، ونقل المعلومات، والاستفادة من التجارب والخبرات؛ للإسهام في تحقيق التفاهم والتعايش"

2- أنماط التواصل

سنتعرف في هذا المحور على بعض النماذج التواصلية المعروفة قصد دراسة التطورات التي لحقت هذه النماذج والعلاقات الموجودة بينها:

أ- النموذج السلوكي

اعتمادا على النظرية السلوكية؛ قام المحلل النفسي الأمريكي Lasswell D . Harold سنة 1948 م، ببناء نموذج تواصل سلوكي يتضمن العناصر التالية:

من؟ (المرسل)، يقول ماذا؟ (الرسالة)، بأية وسيلة؟ (وسيط)، لمن؟ (المتلقي)، ولأي تأثير(أثر). ويرتكز هذا النموذج على خمسة عناصر، وهي: المرسل والرسالة والقناة والمتلقي

والأثر. ويمكن إدراج هذا النموذج ضمن المنظور السلوكي الذي انتشر كثيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، ويركز لازويل على الوظيفة التأثيرية، أي التأثير على المرسل إليه من أجل تغيير سلوكه إيجابا وسلبا. ومن سلبيات هذا النظام أنه يجعل المستقبل سلبيا في استهلاكه.

ب - النموذج الرياضي

قام كل من المهندس Claude Shannon، والفيلسوف Warren Weaver سنة 1949م بالتنظير لهذا النموذج، والذي يركز على عملية الترميز أو التشفير؛ حيث يرسل مرسل شفرته المسننة إلى متلق يفك تلك الشفرة". ومن ثغرات هذا النظام الخطي أنه لا يطبق في كل وضعيات التواصل، خاصة إذا تعدد المستقبلون، وانعدم الفهم الاجتماعي والسيكولوجي أثناء التفاعل التواصل بين الذوات المفكرة، كما يبقى المستقبل سلبيا في تسلمه للرسائل المشفرة.

ج - النموذج الاجتماعي

وضع هذا النموذج ريلي وريلي Riley & Riley الذي يعتمد على فهم طريقة انتماء الأفراد إلى الجماعات؛ حيث يتأثرون، ويفكرون، ويحكمون، ويرون الأشياء بمنظار الجماعات التي ينتمون إليها، والتي بدورها تتطور في حضان السياق الاجتماعي الذي أفرزها. ويلاحظ أن هذا النموذج ينتهي إلى علم النفس الاجتماعي؛ حيث يرصد مختلف العلاقات النفسية، والاجتماعية بين المتواصلين داخل السياق الاجتماعي.

د - النموذج اللساني

أسس هذا النموذج Roman Jakobson في سنة 1964م، ويرى أن الوظيفة الأساسية للتواصل هي اللغة، ولها ستة عناصر: المرسل والرسالة والمرسل إليه والقناة والمرجع واللغة. ولكل عنصر وظيفة خاصة: فالمرسل وظيفته انفعالية تعبيرية، والرسالة وظيفتها جمالية، والمرسل إليه وظيفته تأثيرية وانتباهية، والقناة وظيفتها حفاظية، والمرجع وظيفته مرجعية أو موضوعية، واللغة أو السنن وظيفتها (ه) لغوية أو وصفية.

هـ- النموذج التربوي

يتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية)، والمتلقي (التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية...) والوسائل الديدانكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح...)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان والمجزوءات)، والمخرجات(تقويم المدخلات)، والفيدباك (تصحيح التواصل وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم).

و- النموذج البيداغوجي

الميكانيزم الذي يتم عبره التفاعل بين المدرس والمتدربين بغية الوصول إلى أهداف تتحدد قبلا. و يتضمن هذا الميكانيزم حمولة معرفية يود أحد الطرفين المتواصلين إيصالها إلى الآخر، كما يتضمن "وعاء" سيكولوجيا هو مجموع الشحنات الوجدانية والمواقف و الاتجاهات والإحساسات التي تصاحب إرسال الرسالة و استقبالها.

ثانيا: التواصل التربوي مفهومه ومجالاته

1: مفهوم التواصل التربوي:

تبين مما سبق أن التواصل التربوي هو العملية التي يتم من خلالها التجاوب والتفاعل بين المدرس والمتعلم؛ بهدف تمكين المتعلم من اكتساب المعارف، والمهارات، والكفايات؛ اعتمادا على الترميز المناسب للقدرات الاستيعابية لدى المتعلم، مراعى القناة الملائمة لتبليغ الرسالة، وهذا يدفعنا للتساؤل عن العلاقة بين التواصل والتربية عموما، والتواصل والتعليم خاصة.

إن العلاقة بين التعليم والتواصل علاقة وظيفية؛ فالتعليم لا ينشأ في فراغ وإنما في وسط تفاعلي نشط، يحدث فيه التواصل بين أطراف متعددة.



تعد عملية الاتصال والتواصل مطلباً أساسياً لزيادة مقدرة الاستاذ على إحداث التغير المطلوب، بل إن مهارة التواصل من أكثر المهارات التي يحتاجها الأستاذ.

2- مكونات التواصل التربوي

يتضمن التواصل التربوي كل العناصر الضرورية لإنجاح العلاقة التفاعلية سواء بين المدرس والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، وفي مقدمة هذه العناصر نجد:

- المرسل وهو المدرس، ويمكن أن يقوم أيضا المتعلم بدور المستقبل للخطاب في نمط التواصل الأفقي.
- القناة: ممثلة في التفاعلات اللفظية وغير اللفظية.
- الرسالة: المادة والمحتوى التعليمي.
- السياق التواصلي: الفضاء الزماني والمكاني.

3- مجالات التواصل التربوي

يمكن تقسيم التواصل التربوي إلى ثلاثة مجالات كبرى وهي:

أ- تواصل معرفي

ويهدف هذه النوع من التواصل أساسا إلى نقل واستقبال المعلومات، وذلك بالتركيز على الجوانب المعرفية والمتمثلة في تعليم طرائق التركيب، والتطبيق، والفهم، والتحليل. وتعكس صناعة بلوم مراقي التواصل المعرفي التي تشمل: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقييم، وفي هذا المجال يتم اعتماد التواصل اللفظي بصفة أكبر من التواصل غير اللفظي، أي كل ما يتعلق باستعمال اللغة وتوظيفها في التفاعل والتنشيط التربوي داخل جماعة الفصل.

ب- تواصل وجداني

ويقصد بالتواصل الوجداني في المجال التربوي اكتساب الميول، والاتجاهات، وقيم الخير و الحق وتقدير جهود الآخرين، وصناعة كراتهول هي الأكثر شهرة في هذا المجال، فقد اهتم هذا الأخير بالمجال الوجداني وخصص له صناعة تتكون من خمس مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والانفعالات والأحاسيس والمواقف والاتجاهات؛ فكرية كانت أم خلقية، وهذه المستويات هي: التقبل، الاستجابة، الحكم القيمي، التنظيم، التمييز بواسطة قيمة ما أو منظومة من القيم، فالتواصل الذي يعكس التفاعل الوجداني والقيمي بين المعلم وتلامذته أو بين المتعلمين فيما بينهم هو تجسيد واقعي لهذه الصناعة.

ج- تواصل حس حركي

التواصل الحس حركي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني، ويتمظهر هذا النوع في إطار السبيرنطيقا، والضبط الآلي.

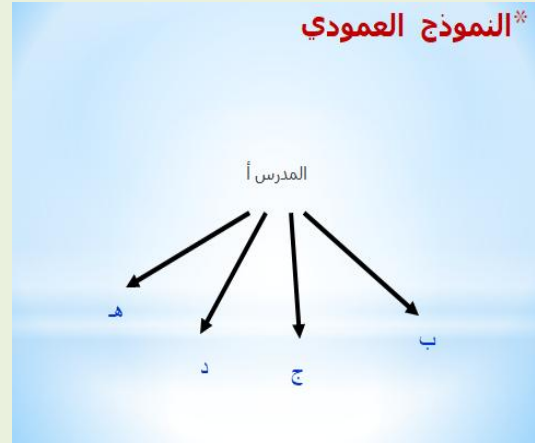
ويرمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تعمل على تنمية المهارات الحركية واستعمال أعضاء الجسم في التعبير ومن أهم الصناعات المعتمدة في هذا النوع من التواصل، صناعة Harrow هاروو التي وضعها صاحبها سنة 1972، و تتكون من ست مراقي وهي: الحركات الارتكاسية، الحركات الطبيعية الأساسية، الاستعدادات الإدراكية، الصفات البدنية، المهارات الحركية لليد، التواصل غير اللفظي.

4- أنواع التواصل التربوي

يمكن أن نميز بين ثلاثة أشكال من التواصل البيداغوجي:

أ- التواصل العمودي

هو قوام الطريقة التقليدية الإلقائية، وهو تواصل يتمركز حول المدرس باعتباره المالك للمعرفة، والتلميذ هو المستقبل، والعلاقة بينهما علاقة تراتبية عمودية، وهذا النوع من التواصل لم يعد مستساغا في التربية الحديثة، ولكنه مع ذلك لا يمكن الاستغناء عنه نهائيا؛ فهو مفتاح لا بد منه للمرور إلى ما بعده، يحتاجه المدرسون لإعداد الوضعيات التطبيقية ولتوفير منطلقات الدخول في الدرس.



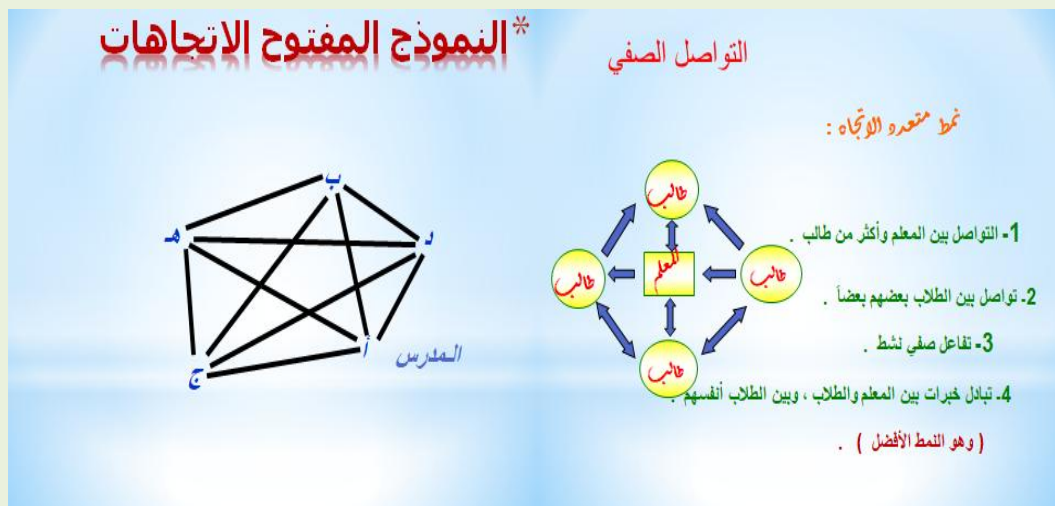
ب: التواصل الأفقي

عكس النموذج الأول، فالتواصل الأفقي هو قوام الطريقة الاستجوابية، و يعطي أهمية كبرى للمتعلّم في عملية التواصل للرفع من درجة التفاعل، إذ يمكن أن تكون المبادرة للتلميذ أيضا حيث يقوم بدور المستقبل والمرسل في نفس الوقت.



ج - التواصل المفتوح الاتجاهات

هو قوام الطريقة النشيطة القائمة على الملاحظة الحية والتجربة المباشرة والممارسة الشخصية. فالمدرس في هذا النموذج من التدريس مجرد عنصر من عناصر المجموعة يساعد، ويوجه، ولا يفرض شيئاً من عنده، و لا يقدم حلولاً جاهزة من صنعه أو من صنع غيره، وهذا النوع من التواصل المفتوح يتمتع بالأولوية المطلقة في الدروس ذات الصبغة التجريبية والمرتبطة بملاحظة ظواهر واقعية، لكنه لا يمكن أن يتمتع بنفس الأولوية في الدروس ذات الصبغة النظرية التجريدية الصرفة.



خاتمة:

يعد التواصل التربوي الفعال من بين أهم عوامل نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ إذ يسهم في تحفيز المتعلمين وجذب انتباههم، وإثارتهم للخبرات التعليمية، كما يحقق أكبر قدر من تبادل الأفكار، والمشاعر، والخبرات، بين عناصر الموقف التعليمي، إضافة إلى تعزيز ودعم العلاقات الاجتماعية الإنسانية بين مكونات جماعة الفصل الدراسي، ومساعدة الأستاذ على النجاح في أدائه لمهامه التعليمية، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المؤسسة التعليمية بصفة عامة.

والتواصل البيداغوجي الناجح لا يقتصر على نوع واحد؛ بل لا بد من تداخل الأنواع الثلاثة بوعي ومهارة، فلا سبيل إلى الدخول في تواصل أفقي سليم، و لا إلى الدخول في تواصل مفتوح متنوع الاتجاهات، دون المرور من مرحلة التواصل العمودي الذي لا يجوز أن يأخذ أكثر من لحظات موزعة بإحكام على أجزاء الحصة وخطوات الدرس، توجه مسار الدرس، و لا تتحكم في بناء مضامينه.

المراجع:

- اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، محمد السيد علي.
- تحليل العملية التربوية وتكوين المدرسين (2004)، محمد الدريج.
- التدريس الفعال، تخطيطه. مهاراته. تقويمه، عفت مصطفى الطناوي.
- التعاون التربوي ومردوديته داخل الفصل التربوي (2004)، نادية اسليماني.
- تقنيات التواصل والتعبير» تمحري عبد الرحيم 2007
- التواصل التربوي مدخل لجودة التعليم، اسليماني العربي 2005
- التواصل البيداغوجي الصفي ديناميته، أسسه ومعوقاته، حمد الله اجبارة، 2009
- الكفايات وتحديات الجودة التومي عبد رحمان 2005
- المدخل إلى دينامية الجماعات التربوية، (2001)، محمد أديوان.

- **Andréeva Galina: Psychologie sociale; Edition du progrès 1986**
- **Boumnich Driss: une pédagogie sans déchets, vers une élaboration scientifique des programmes scolaires, Rabat, Imprimerie LIERA,1986**
- **Daniel Vanderveken, Les actes de Discoures, Piere Mardaga Edition.**
- **Domincé pierre: la formation, enjeu de l'évaluation, 3eme Edition Berne, Editions PRTER Lang 1985.**
- **Ferdinand de Saussure, Cours de Linguistique Générale, Payothèque, Paris, 1972.**
- **Jean-luc Michel, théories de la communication 2007-2008.**
- **Philippe Cobin, LA communication Etat des savoirs, Edition sciences humaines 1998.**
- **Rodolphe GHigliome, L'homme communiquant , Armand Colin Editeur Paris,1986.**

التقويم التربوي / مفهومه ومبادئه وتطبيقاته

د. مصطفى صادق / أستاذ التعليم العالي مؤهل بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين -

وجدة

مقدمة:

يعدّ التقويم عنصراً أساسياً من عناصر المنهاج التربوي الأربعة (الأهداف، المضامين، الطرائق والوسائل، التقويم)¹؛ تلك العناصر التي تجيب عن أربعة أسئلة مرتبة ترتيباً منطقياً وتنظم جميع متعلقات التربية وما يرد عليها من قضايا عامة أو تفصيلية: (سؤال 1، لماذا نعلم؟ سؤال 2، ماذا نعلم؟ سؤال 3، كيف نعلم؟ سؤال 4، كيف نتأكد من حصول التعلم؟). ولئن كانت عادة التربويين أن يجعلوا التقويم آخر العناصر، لكونه حصيلة الإجابة عن السؤال الختامي، إلا أنهم لا يقصدون أن التقويم مرحلة متأخرة، أو نشاط ختامي؛ لأن النظر إلى العناصر لا ينبغي بحال أن يكون نظراً خطياً، بل هو دائرة يُسلمك كل إجراء فيها إلى الذي يليه دون اعتبار لبداية أو نهاية. صحيح أن التعليم ينطلق من أهداف تحدد وجهته وتطلعاته، سواء الأهداف الكبرى التي تحددها الجهات العليا المسؤولة، أو الأهداف الجزئية التي يحددها الأستاذ الممارس لدرس من دروسه، غير أن تلك الأهداف لا يتأتى تسطيرها إلا وفق تقويم أولي يشخص الحالة الواقعية ويحدد نقاط الارتكاز والانطلاق.

تحاول هذه الورقة أن تدخل القارئ إلى ميدان التقويم الفسيح، وتعينه على إدراك بعض المفاهيم الأساسية والمبادئ العامة التي يعتمد عليها التقويم التربوي. مع سلوك سبيل الاختصار، وعدم تشويش ذهنه بالإكثار من أعلام التربية أو المراجع التي تناولت هذا المجال؛ إذ المقصود هو تجميع مختصر في الموضوع، يفيد المهتم أو المقبل على اجتياز مباريات التعليم، في تصور أهم

¹ أنظر مثلاً: "المناهج التربوية، نظرياتها - مفهومها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها"، مُجّد حسن حمادات، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1/2009، ص، ص 127 - 160. أو "المناهج، أسسها - عناصرها - تنظيماتها"، فؤاد مُجّد موسى، المنصور - مصر 2001، ص، ص 51 - 102.

المعطيات ضمن نظرة عامة مختصرة؛ على أي سأذكر في نهاية الورقة بعض المراجع المفيدة في زيادة الاطلاع والتعمق. وسيتناول الموضوع المحاور الثمانية الآتية:

1	المعاني اللغوية للتقويم	5	أدوات التقويم
2	التقويم في الاصطلاح التربوي	6	أنواع الاختبارات
3	الفرق بين التقويم والمصطلحات القريبة	7	مبادئ الاختبارات
4	وظائف التقويم التربوي	8	الدعم والمعالجة

1. المعاني اللغوية للتقويم

عند مراجعتنا لمعاجم اللغة العربية في مادة (ق.و.م) نتحصل على التعريفات والمعاني الآتية:¹

- في «لسان العرب»

أَقَمْتُ الشَّيْءَ وَقَوَّمْتُهُ فَقَامَ بِمَعْنَى اسْتَقَامَ. وَقَوَّمَ دَرَاهِمَ: أَزَالَ عَوَجَهُ. وَقَوَّمَتِ السِّلْعَةُ وَاسْتَقَامَ: قَدَّرَهَا.

- في «الصحاح في اللغة»

وَالْقِيَمَةُ: وَاحِدَةُ الْقِيَمِ؛ وَأَصْلُهُ الْوَإُ لَأَنَّهُ يَقُومُ مَقَامَ الشَّيْءِ. يُقَالُ: قَوَّمتُ السِّلْعَةَ. وَالاسْتِقَامَةُ: الْإِعْتِدَالُ. يُقَالُ: اسْتَقَامَ لَهُ الْأَمْرُ. وَقَوَّمتُ الشَّيْءَ فَهُوَ قَوِيْمٌ، أَيْ مُسْتَقِيْمٌ.

- في «مقاييس اللغة»

ومن الباب: قَوَّمتُ الشَّيْءَ تَقْوِيْمًا. وَأَصْلُ الْقِيَمَةِ الْوَإُ، وَأَصْلُهُ أَنَّكَ تُقِيْمُ هَذَا مَكَانَ ذَلِكَ. وَبَلَّغْنَا أَنَّ أَهْلَ مَكَّةَ يَقُولُونَ: اسْتَقَمْتُ الْمَتَاعُ، أَيْ قَوَّمتُهُ. ومن الباب: هَذَا قِوَامُ الدِّينِ وَالْحَقِّ، أَيْ بِهِ يَقُومُ.

- في «القاموس المحيط»

¹ تنظر التعريفات اللغوية في المعاجم العربية من خلال موقع الباحث العربي www.baheth.info مادة: ق و م. والموقع محرك بحث يشرح الألفاظ من خلال خمسة معاجم أصلية هي: لسان العرب، مقاييس اللغة، الصحاح في اللغة، القاموس المحيط، العباب الزاخر.

والقيمة، بالكسر: واحدة القِيم. وما له قيمة: إذا لم يدُم على شيء. وقَوِّمْتُ السِّلْعَةَ واستَقَمْتُه: ثَمَّنْتُهُ. واستَقَامَ: اعتَدَلَ. وقَوِّمْتُهُ: عدَلْتُهُ، فهو قَوِيمٌ ومُسْتَقِيمٌ،

نستخلص من التعريفات اللغوية أن كلمة تقويم تتضمن معاني: تحديد القيمة، وإزالة الاعوجاج، وإقامة الشيء وتعديله. كما نستفيد أن أصل الكلمة (ق.و.م) بالواو وليس بالياء، ومن ثم فلفظة تقييم لا تصح لغة، ولا حاجة لاعتمادها اصطلاحاً كما سيأتي.

2. التقويم في الاصطلاح التربوي

تتعدد التعريفات الاصطلاحية للتقويم بحسب تنوع أنماط التقويم وأغراضه، ومن بين التعريفات الكثيرة نذكر الآتي اختصاراً:

• رولاند ليجوندر **Ronald LEGENDRE**: إصدار حكم كفي، أو كمي، على قيمة شخص، أو موضوع، أو سيرورة، أو وضعية؛ وذلك بمقارنة الخصائص الملاحظة مع قواعد معروفة، وانطلاقاً من معايير واضحة، بهدف توفير معطيات صالحة لاتخاذ قرار حول المسار المعتمد لبلوغ غاية أو هدف.¹

• سرحان الدمرداش: "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية، و رفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها".²

• أحمد عودة: التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات؛ بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها؛ لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.³

¹ رولاند ليجوندر، المعجم المعاصر للتربية، لاروس، باريس 1988، ص 680. Dictionnaire actuel de l'éducation

² عبد المجيد سرحان الدمرداش، المناهج المعاصرة، دار النهضة العربية - مصر 1988، ص 115.

³ أحمد عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ص 25، 1998.

- محمد الدريج: "التقويم التربوي هو الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التغيرات المقصودة لدى المتعلمين، ومراقبة مستوى التغيرات لدى كل تلميذ؛ لإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة".¹

يمكننا تجميع العناصر الأساسية من مختلف التعاريف فنتحصل على الآتي:

- إن التقويم عملية تتضمن أنشطة، وإجراءات متميزة، ومستمرة، فالتقويم إذن سيرورة وعملية ممتدة.
- الحصول على معلومات وبيانات وصفية أو تفسيرية كاملة وواقعية.
- مقارنة المعلومات، والبيانات؛ بإرجاعها إلى إطار عام مرجعي.
- إصدار الحكم (حكم قيمة) على الشيء المقوم.
- اتخاذ القرارات السليمة الممكنة من بين مجموعة من البدائل المتوفرة.

تعريف مقترح: التقويم هو عملية جمع المعلومات عن ظاهرة ما سواء أكانت كمية أم نوعية، ثم تصنيفها، وتحليلها، وتفسيرها؛ بهدف إصدار الحكم أو القرار، من أجل تحسين الفعل التربوي. ومن ثم فإن التقويم يتلخص في المعادلة التالية: التقويم = القياس + التقدير + إصدار الحكم + اتخاذ القرار.

نستخلص مما سبق أن التقويم التربوي سيرورة مستمرة من الإجراءات والأنشطة، وليس نشاطا محددًا في نوعه وزمان إجراءاته. والتعبير العربي بلفظة التقويم يشمل مختلف الإجراءات التي يتضمنها التعريف الاصطلاحي: تحديد القيمة، إعطاء حكم، تعديل السلوك، إقامة ما هو صالح... وعليه فلا حاجة لاستحداث كلمة التقييم، كما جرت عادة الكثير من التربويين في إطلاق "التقييم" على مسألة منح النقطة أو تقدير القيمة، وإطلاق "التقويم" على ما هو أكثر من ذلك مما ذكرناه.

¹ محمد الدريج، لماذا التقويم التربوي؟ تقديم عام وتعريفات أولية، مجلة الدليل التربوي، عدد خاص بالتقويم التربوي، سنة 1995، ص 7.

ومرد ذلك التمييز إلى خطأ في ترجمة الأدبيات التربوية الغربية التي تميز بين معنى valoriser (أعطى قيمة) و évaluer (قَوِّم).

3. الفرق بين التقويم والمصطلحات القريبة

أ. الفرق بين القياس والتقويم

يعرف القياس بأنه وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام. فالقياس عبارة عن جمع معلومات وملاحظات كمية عن الموضوع المراد قياسه. والقياس هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس ذات الدرجات، اعتمادا على أن كل شيء موجود بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه.¹ ومن بين الاختلافات بين القياس والتقويم ما يلي:

- القياس يهتم بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته.
 - القياس محدود ببعض المعلومات عن موضوع القياس، في حين يعد التقويم عملية تشخيصية علاجية في آن واحد.
 - القياس يصف السلوك وصفا كميا بناء على أن القياس عدد ووحد، بينما يصفه التقويم وصفا كميا ونوعيا.
 - القياس أضيق في معناه من التقويم؛ حيث يعتمد القياس على الدقة الرقمية، في حين يعتمد التقويم على عدد من المبادئ والأسس التي تشمل التشخيص والعلاج، ومراعاة الفروق الفردية، والتنوع في الوسائل المستخدمة.
- إذن، يمكن القول إن القياس إحدى العمليات التي يتضمنها التقويم، فبينهما عموم وخصوص.

ب. الفرق بين الاختبار والتقويم

¹ في تعريف القياس والقياس النفسي، أنظر: سعد عبد الرحمن، "القياس النفسي، النظرية والتطبيق"، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، مصر، ط5/ 2008، ص- ص: 18، 22. عبد السلام دعيدش، "محاضرات في القياس النفسي والتربوي"، جامعة مُجَدِّ لمين دباغين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، ماي 2018، ص- ص: 3، 14.

الاختبارات وسيلة من وسائل القياس التي تستخدم للاستدلال على مدى ما بلغه المتعلمون من مستوى في برنامج معين، أو في مجموعة من المقررات الدراسية.

فالاختبار نشاط منظم وفق منهج محدد يهدف إلى جمع المعطيات عن السلوك المراد قياسه، بهدف الوصول إلى مقارنة الفرد مع غيره أو مع نفسه بإزاء برنامج سابق في ضوء سلم معين.

إذن فالاختبارات هي وسائل تستهدف المقارنة بين المتعلمين وقياس مقدار تحصيلهم في حقل من حقول المعرفة، وتكون الاختبارات مقدمة لاتخاذ القرارات بشأن علاج نواحي ضعف التلاميذ وتوفير الظروف الملائمة لتحسين تعلمهم.

يتضح أن التقويم أشمل من الاختبار، وأن هذا الأخير قد يكون جزءاً أو نشاطاً من أنشطة التقويم.

كما أنه من الناحية الاصطلاحية لا فرق بين الاختبار والامتحان، ويبقى الاختلاف في الأصل اللغوي فقط. وقد تعتمد الأنظمة التربوية التسميتين معا من باب التمييز بين أنواع من الاختبارات، كأن تسمى اختبارات نهاية السنة امتحانات.

وتختلف المباراة عن الاختبار في كونها تستهدف المقارنة بين المتبارين وترتيبهم، دون أن تستند إلى برنامج محدد اشتركوا في تلقيه وتحصيله، في حين أن الاختبار لا يكون إلا بعد تلقي برنامج تعليمي محدد.

4. وظائف التقويم التربوي

يعدّ التقويم جزءاً أساسياً من المنهاج التربوي، وتكمن أهميته في أنه السبيل لمعرفة مدى فعالية هذا المنهاج، ومدى صلاحية البرنامج الدراسي، بل إن التقويم بمفهومه الشامل يسري إلى كل أجزاء المنظومة التعليمية، ويساعد في اتخاذ قرار بشأن كل متعلقات التربية. فالتقويم يمكن القائمين على ميدان التربية من رؤية المجال الذي يشتغلون فيه بوضوح وموضوعية، سواء تعلق الأمر بالسياسة التعليمية أو بالبرامج أو بالطرائق والوسائل أو بالكتاب المدرسي، أو حتى بالعلاقات التي تربط المؤسسات التربوية بالأسرة أو بمختلف المؤسسات الأخرى.

ومن ثم فإن التقويم يؤدي وظائف في غاية الأهمية للمجتمع والمدرسة، حيث عليه المعول في تصحيح المسار وتدارك الثغرات وتثبيت نقاط القوة، وبذلك تتجنب المدرسة والمجتمع الإخفاقات المتكررة والإنفاقات غير المبررة، والجهود والأوقات الضائعة.

إن تنوع وظائف التقويم واختلافها مرتبط بالمجال والمستوى الذي يطبق فيه ذلك التقويم، وإذا خصصنا الحديث بالمستوى التعليمي الصفّي الذي يباشره الأستاذ، فإن التقويم يعرف ثلاث وظائف أساسية:¹

- **وظيفة التشخيص:** ويسمى التقويم التشخيصي أو القبلي أو التمهيدي (diagnostique L'évaluation). ويجري تنفيذه قبل البدء بعملية التعليم (سواء في بداية السنة أو في بداية وحدة أو درس جديد) للتعرف على القدرات المختلفة للمتعلمين في مادة أو موضوع محدد، وللكشف عن استعداداتهم وتمثلاتهم وحاجاتهم، فالتقويم هنا يعمل على تشخيص الحالة الواقعية، من أجل أن يبني عليها الأستاذ تخطيطه للدروس وتديره لها.
- **وظيفة البناء:** ويسمى التقويم البنائي أو التكويني أو التتبعي أو المرحلي (Formative L'évaluation). وهو تقويم يجري تنفيذه بموازاة عملية التدريس، ويتكرر ذلك بصفة مستمرة للتتبع مراحل التدريس، والتأكد من حصولها على الوجه المطلوب، والقيام بالتصحيح والتثبيت في إبانها. وقد يكون ذلك عبر المناقشة والحوار أو الأسئلة المباشرة أو من خلال اختبارات قد تسمى مراقبة مستمرة.
- **وظيفة الإسهاد:** ويسمى التقويم الإسهادي أو الختامي أو النهائي أو الكلي (L'évaluation Sommative). ويجري تنفيذه في آخر مرحلة من العملية التعليمية التعلمية كنهاية فصل دراسي أو برنامج معين أو نهاية سنة دراسية. ويهتم بإظهار

¹ - حول وظائف التقويم أنظر: خالد الأنصاري، "الرائز التشخيصي في ضوء الإمكان التكنولوجي مكوبي القراءة وعلوم اللغة نموذجاً"، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 2، العدد 2، 2019، ص- ص: 36، 38.

مدى تحقق الكفاية وحصول القدرات والمهارات العقلية والعمليات المعرفية الأكثر
عموما واتساعا.

5. أدوات التقويم

تتعدد أنواع التقويم بحسب طبيعة التدريس أو التكوين، وكذا بحسب الفئات المستهدفة،
كما أن الرؤية التربوية تعدّ عاملا حاسما في توجيه نمط التقويم، ففي حين تركز بعض الأنظمة
التربوية على الاختبارات الكتابية المنقوطة في تقويم التلاميذ في مختلف الأسلاك التعليمية، فإن
منظومات أخرى تستبعد ذلك تماما في السلك الابتدائي بالخصوص (وفي الإعدادي أيضا في بعض
التجارب)، وتعتمد أدوات أخرى أكثر انفتاحا وشمولا في تقويم كفايات المتعلمين ومهاراتهم والحكم
على مدى نموها، مثل التقويم بالملاحظة المفسرة التي يبديها المعلمون وقد يشركون فيها أسر
المتعلمين، أو اعتماد المشروع الشخصي للمتعلم الذي يدمج بين مختلف الأهداف التواصلية
والمعرفية والمهارية، أو تقارير نهاية التكوين، أو نظام الإجازة المعروف في التجربة التربوية الإسلامية،
أو الاستبيانات والمقابلات الشخصية...

وتعدّ الاختبارات بأنواعها المختلفة أدوات شائعة لتنفيذ التقويم، يختار منها الأستاذ بحسب
الوظيفة التي يبتغيها من التقويم، فقد يختار الاختبار الكتابي أو الشفوي أو العملي أو يجمع بينها.
والاختبار قد يكون ذاتيا صرفا إذا كان مفتوحا شكلا ومضمونا، ومعنى ذلك أن أسئلته لا تتطلب
أجوبة محددة بعينها، بل تترك للمفحوص حرية التعبير وإبداء الرأي والموقف، كما أن شكل الإجابة
يكون غير محدد، بل يكون للمجيب أن يختار المنهجية والتنظيم الذي يعرض به إجاباته. أما إن كان
الاختبار مغلقا شكلا ومضمونا (أي محددًا بدقة في الإجابة المطلوبة وفي الشكل المطلوب لعرضها)
فنكون بصدد اختبار موضوعي. وأما إن كان الاختبار يجمع بين الشكل المفتوح والمضمون المغلق
فيمكن تسميته اختبارا نصف ذاتي أو نصف موضوعي.



6. أنواع الاختبارات الكتابية

تعرفنا على الأنواع العامة الثلاثة للاختبارات الكتابية بحسب طبيعة الشكل والمضمون المطلوبين من المفحوص، وتحت كل نوع منها يوجد أنواع تفصيلية، تختلف في طريقة تصميم الاختبار، وقبل ذلك في الفلسفة التربوية التي تؤطر كل نوع منها. وفيما يلي إشارات مقتضبة لجملة من صيغ الاختبارات:

أ. الاختبار المقالي، يستهدف الكشف عن القدرة التواصلية، وعن المهارة الذاتية في التعبير عن الآراء والمواقف، والقدرة على الوصف والاستدلال والحجاج. يدخل في ذلك اختبار الانشاء، كتابة المقالة، التقرير، الأسئلة التحليلية المفتوحة، أسئلة النقد والتقويم للظواهر السلوكية... من مميزاته سهولة إعداده، وأنه يترك للمتعلم فرصة التعبير الحر والتلقائي، ويجعله يتدرب على التحرير والتنظيم المنهجي للكتابة؛ غير أن تصحيحه يطرح مشكلة الذاتية ويصعب المهمة على الأستاذ.

ب. الأسئلة المرتبطة بنص انطلاق، حيث يطلب من المتعلم قراءة النص جيدا ثم يشرع في الإجابة عن الأسئلة التي تكون أغلبها متعلقة به، وتتميز بالتدرج والترقي من البسيط إلى المركب

ومن السهل إلى الصعب ومن الأهداف التعليمية الدنيا كالحفظ والفهم (شرح الألفاظ، التعريفات، الاستخراج، توضيح العبارات...) إلى الأهداف العليا كالتحليل والتعليق والنقد.

ج. الأسئلة المترابطة أو غير المترابطة، فالأولى هي التي يصممها واضع الاختبار بقصد الكشف عن مدى تحقق الأهداف لدى المتعلم وتحكمه في المعرفة باقتدار، فإذا سأل سؤالاً يحيل على استدراك معلومات جاهزة، فإنه لا يكتفي بذلك بل يعقبه بسؤال يتطلب فهم تلك المعطيات وتوضيحها، ثم سؤال أو أكثر يقتضي تحليل ما سبق أو إيراد تطبيقات له، ثم أسئلة تكشف عن تفاعل ذات المتعلم مع المعرفة وتمثله لها. وفي الغالب تكون الإجابة عن أي سؤال مترتبة على ما قبله. أما الأسئلة غير المترابطة فلا تلتزم ذلك بل تحاول تغطية فقرات عديدة من البرنامج المدروس.

د. اختبار الاختيار من اللوائح، بحيث ينظم الأستاذ أسئلة عديدة في لوائح بحسب طبيعة الأسئلة، كلائحة لأسئلة الحفظ أو الفهم، والأسئلة البسيطة أو المركبة، ولائحة لأسئلة التحليل أو التطبيق، ولائحة لأسئلة النقد والتقويم... ويطلب من المفحوص أن يختار سؤالين أو ثلاثة أسئلة من كل لائحة ويجيب عنها. وبذلك يستجيب الاختبار لكل استعدادات التلاميذ واختياراتهم، ويساعد على منع الغش.

هـ. الوضعية الاختبارية، تنطلق من وضعية متكاملة العناصر على غرار الوضعية المشكلة (السند والسياق والمعلومات والوظيفة)، وتذيل بتعليمات تطلب من التلميذ تعبئة موارده المختلفة لحلها. وهي تختلف عن النص المذيل بأسئلة في كونها تكون منطلقاً للقيام بوظيفة مدمجة، تغيب فيها الإجابات الجزئية المرتبطة بفقرات أو دروس محددة، في حين أن النص يوضع للاشتغال عليه ابتداءً. ويكون تصحيح الوضعية التقويمية من خلال شبكة تتضمن معايير ومؤشرات وتحدد الحد الأدنى للأداء المقبول الذي يدل على حصول الكفاية، وليس من خلال عناصر إجابة محددة.

و. الاختبار الموضوعي، هو الذي يكون مغلقاً في شكله ومضمونه، ويتميز بسهولة التصحيح، سواء ألياً أو يدوياً من خلال ورقة التصحيح المعدة لهذا الغرض؛ غير أنه صعب التصميم إذ يقتضي

تغطية كل المحاور المدروسة ويشتمل على الأهداف والمهارات المتنوعة وألا يقتصر على المعرفة المحفوظة فقط، وينبغي أن تعتمد فيه إحدى معادلات منع التخمين والعشوائية كالمكافئة على عدم المخاطرة أو العقاب على الإجابات الخاطئة...

وتتجلى موضوعية الاختبار الموضوعي في العلاقات الآتية:

علاقة الاختبار بالأهداف:

موضوعية التعبير عن
الأهداف المحققة، ومدى نماء
الكفاية

علاقة الاختبار بالمصحح:

موضوعية التصحيح، تفادي
الذاتية (سبب التسمية)

علاقة الاختبار بالمحتوى:

موضوعية التعبير عن مدى
اكتساب الموارد، وتحصيل
البرنامج

علاقة الاختبار بالمفحوصين:

موضوعية التعبير عن أدائهم
التربوي، والترتيب بينهم

من أنواع أسئلة الاختبار الموضوعي ما يلي:

ثنائي الرديف (الاختيار الثنائي / الصواب والخطأ) Les questions à choix dichotomique

الاختيار من متعدد (QCM) Les questions à choix multiple

أسئلة الربط / الوصل / المطابقة Les questions à appariement

أسئلة الترتيب Les questions à ordonnancement

نشير في هذا الصدد إلى أن البحث في الاختبارات من حيث تصميمها ومعاييرها وعلاقتها بالمتعلم وبالمصحح ومسألة التنقيط....، أصبح علما خاصا يعرف بعلم الاختبارات La docimologie.

7. مبادئ الاختبارات

يعتمد بناء الاختبارات على مبادئ أساسية وقواعد عامة ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار حتى يكون الاختبار فاعلاً ومؤدياً للأغراض المقصودة منه. وفيما يلي بعض أهم تلك المبادئ:

- تحديد غرض الاختبار: إذ أن التقويم ليس مرحلة مستقلة مفصولة عن مجريات التعليم والتعلم، كما أنه ليس مهمة ظرفية يبتغى منها مجرد الحصول على علامة تمنح للتلميذ؛ بل هو سيرورة من الإجراءات والأنشطة التي تنفذ وفق خطة محددة سلفاً، ولذلك ينبغي أن ينطلق التقويم من الكفاية المؤطرة لعمليات التعليم والتعلم، وأن تصمم الاختبارات بحيث تعكس مدى نماء الكفايات المقصودة بالتدريس إذا كان الأمر يتعلق بتقويم تتبعي أو ختامي. أما إن كان التقويم تشخيصياً فينبغي أن تتوجه الروائز إلى الكشف عن الحالة الواقعية التي يكون عليها المتعلم من مكتسبات سابقة ومن استعدادات وتمثلات...
- تحديد المهارات المراد الكشف عن مدى اكتسابها، فأسئلة الاختبار ينبغي أن تصمم بدقة لتقيس المهارات المراد استجلاؤها. وبغير هذا التحديد قد تنحرف الأسئلة إلى أمور هامشية، فإذا كان الاختبار يتغى قياس مضامين علمية خاصة لا ينبغي أن تتوجه الأسئلة إلى مسائل لغوية أو معرفة قدرة المفحوص على التركيز أو الانتباه إلى بعض الأفخاخ، لأن ذلك يعد تشويشاً لا علاقة له بقياس المضامين العلمية المقصودة.
- توفر صفة الصدق، وهي أن يكون الاختبار يقيس فعلاً ما صمم لقياسه.
- توفر صفة الثبات، وهي أن تكون نتائج الاختبار متماثلة أو متقاربة إذا أعيد إنجازه في ظروف مشابهة.¹
- التغطية والشمول، بأن يغطي الاختبار أغلب المضامين المدروسة ومختلف المهارات والقدرات.
- أن يراعي التقويم الفروق الفردية وأن يستجيب لمختلف قابليات المتعلمين واستعداداتهم.

¹ لمزيد من التوضيح بشأن مبادئ الاختبارات، خصوصاً ما يرتبط بصفتي الصدق والثبات، أنظر: "محاضرات في القياس النفسي والتربوي"، مرجع سابق، ص - ص: 24، 32.

- أن يكون التقويم مستمرا وضمن خطة للتتبع والدعم والعلاج، وليس مجرد اختبار مفاجئ ومنقط في الزمان ومفصول عن مجريات التعليم والتعلم.

8. الدعم والمعالجة

الدعم التربوي مرحلة أساسية لا تنفك عن التقويم، لأنها تعد المحصلة العملية لمسألة اتخاذ القرار التقويبي. لأن الحكم المتحصّل عن إجراء الاختبارات والقياسات إما أن يدل على أن المتعلم قد اكتسب الكفايات المقصودة على الوجه المطلوب أو أنه اكتسبها في حدودها الدنيا، وفي هذه الحالة يكون القرار التقويبي يتوجه إلى دعم المتعلم في الحالة الأولى لزيادة تفوقه وترسيخ قدراته أكثر فأكثر، أو دعمه لتتميم اكتسابه للكفاية في الحالة الثانية. أما إن أظهرت نتائج الاختبارات أن الكفاية غير مكتسبة، فإن القرار التربوي يقتضي تدخلا علاجيا لجوانب التعثر والنقص لدى التلاميذ المعنيين بالأمر.

يتبين لنا من خلال ما سبق نوع من الفرق بين الدعم والمعالجة، فإذا كانت هذه الأخيرة تتعلق بتدارك جوانب النقص والتأخر الدراسي كما هو واضح من تسميتها، فإن الدعم أشمل من ذلك، فهو يشمل نواحي التقوية والتتميم للحالات المتوسطة، كما أنه يتضمن حالات التعزيز الدراسي والارتقاء إلى مستويات التمكن والمهارة بل واحتضان المتفوقين والموهوبين.

يتأسس الدعم التربوي على المبادئ النظرية للبيداغوجيا الفارقية و بيداغوجيا الخطأ، فالأولى تؤكد أن كل تلميذ هو حالة نفسية واجتماعية وعقلية فريدة، مما يقتضي أن تكون له تجربته الخاصة مع المعرفة والتعلم، فلا يصح أن نفرض على كل المتعلمين مسارا دراسيا واحدا وننتظر منهم التفاعلات والنتائج نفسها، وذلك ما تؤكد أيضا نظرية الذكاءات المتعددة. من جهة أخرى فإن الخطأ لا ينبغي بحال أن يعدّ منقصة بل هو فرصة سانحة للتعلم وترسيخ التجارب التربوية التي تزكي التعلم الذاتي. من ثم فإن الدعم يتوجه إلى نوع من التعليم الفردي، الذي يراعي

الحالات الخاصة، ويستجيب للاستعدادات المختلفة التي ربما يهملها التعليم العادي أو لم يكن منتبها لها قبل إجراء التقويمات.¹

إن الدعم متساوق مع التقويم ولهما الوظائف نفسها، لذلك يمكننا أن نتحدث عن ثلاثة أنواع من الدعم:

- **الدعم التربوي الوقائي**، يكون بعد إجراء التقويم التشخيصي وقبل بداية التعليم، حيث يعمل بخطة استباقية ليقى المتعلم من التعثرات التي قد تحدث له أثناء الشروع في الدروس.
- **الدعم التتبعي**، يساير مراحل التعليم والبناء ويحاول تدارك ما يكشف عنه التقويم التكويني من خلل أو ما يتطلبه من تقوية وإسناد.
- **الدعم التعويضي**، يأتي بعد إجراء الاختبارات ليتدارك النقص ويعوض ما فات المتعلم من مكتسبات ومهارات.

أما من الناحية الإجرائية فبإمكاننا الحديث عن أنواع من تطبيقات الدعم، منها: الدعم المؤسسي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية ضمن مشروع تربوي للنهوض بالمستوى التعليمي عموماً أو في مجال خاص كالعلوم أو اللغات، وقد تتعاقد المؤسسة مع جهات خارجية لتنفيذ برنامج الدعم. والدعم الفردي الذي يستهدف تلاميذ معينين ليلبي حاجاتهم الخاصة ويأخذ بأيديهم إلى مسيرة الإيقاع الدراسي لجماعة الفصل. والدعم ضمن مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، فالأول يكون بعد تفييء التلاميذ وتجميع الذين لهم قواسم مشتركة في التعلم أو يعانون من نفس الصعوبات والتعثرات، فيخصص لهم برنامج خاص للدعم والتقوية، والثاني يكون في مجموعات غير متجانسة بقصد التعاون والاستفادة من الأقران. والدعم المندمج الذي يعوّل فيه على الأساتذة ليقوم كل واحد منهم بتنفيذ خطته للدعم ضمن المادة التي يدرسها بموازاة مع إنجاز الدروس، فتكون حصص الدعم مدمجة في حصص التعليم.

¹ أنظر -دليل إعداد وتدريب أنشطة الدعم- السلك الابتدائي، صادر عن وزارة التربية الوطنية في إطار المشروع 5 من البرنامج الاستعجالي، ص، ص: 17 - 18.

تجدر الإشارة إلى أن تطبيقات الدعم المشار إليها تقتصر على الجانب التعليمي المعرفي والمهاري، وهو الذي تهتم به المؤسسات التربوية في الغالب، في حين أن مفهوم الدعم يتجاوز ذلك ليشمل أيضا الدعم النفسي والدعم الاجتماعي للتلاميذ، لأن الكثير من صعوبات التعلم أو التعثرات مصدرها ما هو نفسي أو اجتماعي، مما يتطلب الاستفادة من المفاهيم الواسعة التي يحيل عليها معنى الدعم.

مراجع في التقويم التربوي

- الأهداف والتقييم في التربية، مادي لحسن، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 1990.
- التقييم الدراسي، أنواعه وتطبيقاته، مادي لحسن، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 1991.
- التقويم والدعم في برامج التعليم الأساسي، محمد أيت موحى، مجلة ديدكتيكا، عدد 1، 1991.
- التقويم ودوره في تحسين الوظيفة التعليمية، محمد فتوحى، مجلة الدراسات النفسية التربوية، العدد الرابع، 1984.
- التقويم التربوي، أحمد ليسيكى والمحجوب بنسعيد، مجلة الدراسات النفسية التربوية، العدد العاشر، 1989.
- بيداغوجية التقويم والدعم، عبد اللطيف الفارابي ومحمد أيت موحى، سلسلة علوم التربية، عدد 6، 1991.
- القياس والتقويم في العملية التدريسية، أحمد عودة، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.
- توجهات حديثة في القياس والتقويم التربوي، خير سليمان شواهين، عالم الكتب الحديث، 2019 ذ.

- القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية، إيمان دركي، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد الأول، الجزائر 2017.

مسار التكوين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ورهان الجودة

د. محجوب بوسيف / المركز الجهوي بني ملال

تقويم عدة التكوين والمهنة والبراديفغم -نظري- عملي بعد إرساء المراكز الجهوية م ت ت

2015/2012

- شكلت هذه العدة التكوينية منعطفًا هامًا في سيرورة تطور مناهج التكوين بالمغرب؛
- كانت عدة التأهيل استجابة لرهانات الإصلاح بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000)؛
- أسهم أساتذة المراكز والمفتشون والجامعيون في إخراج النسخة الأولى من "هندسة وعدة التكوين"، والتي خضعت لمرحلة تجريبية توجت بتقويم داخلي وخارجي، أسفرت عن النسخة الثانية من "هندسة التكوين" فضلًا عن مقترحات لعدد من النصوص التنظيمية؛
- لهذا فهذه العدة قيمة تكوينية مضافة؛
- جاءت هذه العدة بتصورات وبراديفغمات تكوينية حديثة وجهاز مفاهيمي مترابط ومتناغم: الكفايات المهنية، المنظور التكويني: عملي-نظري-عملي، المشروع الشخصي المهني...
- مدة التكوين تستغرق سنة تكوينية كاملة؛
- تتضمن هذه العدة ثلاثة مسالك تكوينية؛
- تغطي التداريب 60 في المائة من الغلاف الزمني للتكوين، مقابل 40 في المائة للتكوين الحضوري؛

المعيقات:

- تأخر هذا المنهاج التكويني إلى متم سنة 2012 وبداية العمل به بشكل رسمي في الموسم التكويني (2012-2013)؛

- عدم جدية مرحلة التدريب العملي في اكتساب المهارات الأساسية (عدم الالتزام بمعايير واضحة ومحددة وعدم الجدية في الإعداد لها وتنفيذها وتقييمها)؛
- عدم مأسسة العلاقات الإدارية والتربوية بين جميع المتدخلين (المراكز، الأكاديميات، المديریات، مؤسسات التدريب)؛
- غياب التعاون والتواصل بين المراكز ومؤسسات التطبيق؛
- غياب الانسجام بين زمن التكوين بالمراكز وزمن التعلم بمؤسسات التدريب؛
- ضرورة التمثيل والتكامل والانسجام بين فضاءات التكوين والتأهيل والتدريب.
- إشكالية التمثيل بين النظري والتطبيقي (ضعف التمثيل)؛
- التناوب بين المراكز والمؤسسات التعليمية: تعاقب مكاني دون تحقيق تناوب تفاعلي أو اندماجي أو التمثيل بين النظري والعملي؛
- غياب تحليل الممارسات المهنية أثناء الوضعيات المهنية (التدريب)؛
- ضعف في المعدات اللازمة لتفعيل المهنة داخل المراكز (المختبرات المجهزة، أدوات التعليم المصغر...)؛
- عدم ملائمة أساليب التقييم للتكوين المهني للمدرسين.

التغيرات التي فرضت على عدة التكوين خلال موسمي 2016 و2017 وتأثيرها على المخرجات

- تم توقيع مرسوم يفصل بين التوظيف والتكوين؛
- أواخر 2016 تم إلغاء التكوين (34 ألف مدرس)؛
- هل التغيير جواب عن سؤال تربوي أم اقتصادي؛
- تلقى الفوج الأول من الأساتذة الموظفين تكويناً نظرياً في ثلاث دورات خلال العطلة بينية من سنة 2017، أما الفوج الثاني فقد استفاد من أربع دورات تكوينية مكونة من ثلاثة أيام؛

- إصدار " دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود 2016-2017)، يتحدث عن: صيغ التكوين، مقتضيات التكوين الذاتي، الكفايات المهنية، مصوغات التكوين، تمفصلات التكوين، التقويم والإشهاد؛
- كانت مدة التكوين التأهيلي محددة في سنتين تكوينيتين، ويتضح أن الوزارة صممت عن التكوين برسم السنة الثانية؛
- اضطراب التكوين التأهيلي خلال الموسمين.
- صعوبة تطبيق الأنموذج عملي نظري عملي ابتداء من 2016.
- غياب رؤية واضحة المعالم في مجال تكوين المدرسين.
- أدى توظيف الفوجين إلى تكريس الاختلالات التي تعاني منها المنظومة التربوية (التوظيف بالتعاقد)؛
- كانت الأسبقية للحاجة وتم تجاوز مسألة الجودة.

ملاحظات حول تكوين 2018:

- إصدار دليل حول إجراءات تدبير السنة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين-الموسم التكويني 2018.
- يتضمن الدليل: تنظيم التكوين، برمجة التكوين، توصيف عدة التكوين.
- يتحدث الدليل عن مرحلتين (في المذكرة والقرار نجد الحديث عن سنتين).
- يتحدث عن تكوين لمدة ستة أشهر (تكوين بيداغوجي سريع).
- تقليص زمن التكوين التأهيلي (كان في السابق 408 ساعة من التكوين الحضوري).
- دمج سلكين دراسيين في سلك واحد: الثانوي؛
- الانتقال من التداريب الميدانية إلى الأنشطة العملية.
- الانتقال من سنة واحدة إلى سنتين: تأثيره في محتوى عدة التكوين والمهنة وفي جودة المخرجات.
- ترتبط المسألة أساساً بتقليص زمن التكوين (السنة التكوينية الأولى).

• تواجه السنة التكوينية الثانية صعوبات تنظيمية على الرغم من صدور المذكرة رقم 18/155.

- تقليص الغلاف الزمني للمجزوءات، وقد ازداد الأمر تعقيدات مع اعتماد نظام التناوب.
- تقليص عدد ساعات الأنشطة العملية (ضعف التدريبات الميدانية).
- يفتقر تكوين المدرسين إلى الانسجام والتنظيم (غياب الترابط والتكامل بين فضاءات التكوين)؛
- ضعف البعد المهني.

عدة التكوين ومستجدات المنظومة

تجديد مهن التربية والتكوين: (تطوير التكوين الأساس والمستمر وتدقيق مهام وكفايات الأطر المنتمية لمختلف الفئات المهنية بالمنظومة):

- تحدد مهام وكفايات الأطر التربوية والإدارية والتقنية المنتمية لمختلف الفئات المهنية العاملة في مجالات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات، تعتمد لإسناد المسؤوليات التربوية والعلمية والإدارية، وتقييم الأداء، والترقي المهني.
- يتعين على السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية أن تعمل على مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساسي لفائدة الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية، وذلك من خلال ملائمة أنظمة التكوين مع المستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتكنولوجية، مع مراعاة خصوصيات كل صنف من أصناف التكوين؛

التقييم الداخلي والخارجي لمنظومة التربية والتكوين:

- تقييم مختلف عناصر الهندسة البيداغوجية المطبقة في كل مستوى من مستويات المنظومة، وخصوصا منها المتعلقة بالمناهج والبرامج والتعلميات والتكوينات، والمعينات والوسائط التربوية، والممارسات البيداغوجية والتكوينية، وأداء الفاعلين التربويين.

المطلوب:

- إنجاز تقييمات داخلية لعدة التأهيل؛

- تنظيم لقاءات مشتركة بين المراكز لتقاسم التقييمات المنجزة وآليات تجويد العدة؛
- الاستقلالية البيداغوجية.

الاقتراحات والبدائل لتجويد عدة التكوين:

- ملاءمة التكوين مع التحولات التي تعرفها المهن التربوية على المستوى الوطني والدولي.
- لابد من بلورة هندسة بيداغوجية ذات راهنية مجتمعية، تواكب التطورات الطارئة في الحقول المعرفية.

الجانب التنظيمي:

- مأسسة التنسيق الفعلي بين كل المؤسسات المتدخلة في التكوين الأساس للفاعلين التربويين.
- تنظيم التكوين التأهيلي لفائدة المتدربين بغلاف زمني كاف يراعي التمكن من الكفايات والمهارات اللازمة لكل مهنة.

- لابد من وضع معايير دقيقة لانتقاء الراغبين في ولوج مهن التربية والتكوين.
- وضع إطارات المرجعية: التكوين والتقويم عن بعد، المواكبة والتأطير عن بعد...؛

مقترحات لتطوير أنشطة التكوين:

التدريب الميدانية:

- ربط المجزئات بالجانب الميداني والتقليل من الجوانب النظرية مع ضرورة التركيز على الجوانب العملية التطبيقية.

- استثمار الأشرطة المصورة في الأنشطة العملية الممهنة.
- الانفتاح على المؤسسات التعليمية بالوسط شبه الحضري والقروي (الأقسام المشتركة).
- تشجيع إنشاء المجموعات والفرق المتخصصة (العمل بالمجموعات أو أقطاب الخبرة).
- استخدام شبكات ملاحظة الظواهر التربوية والمهنية؛

المجزئات:

- تقديم معطيات ذات صلة بالمستجدات التربوية والتكوين (التعليم الأولي، التوجيه، التربية الدامجة...)

- إدماج المهارات الإدارية في عدة التكوين.

- ربط التكوين في السنة الثانية بحاجيات المتدربين.
- استحضار آليات الديدانكتيك المهني في أنشطة التكوين التأهيلي.
- تعزيز حضورالمهارات الحياتية في عدة التكوين (بناء قدرات المتدربين ليصبحوا ميسرين للتفكير النقدي والإبداعي عند المتعلمين نموذجاً...).

التقويم والاشهاد:

إعادة النظر في طريقة تقويم مجزوءات التكوين (التقويم الابتكاري).
ربط المهنة باكتساب القدرة على التأمل الذاتي في المهنة، وملاءمتها المستمرة مع ظروف العمل ومتطلبات التفكير المبادر.

الفصل الثاني:
أساسيات في ديداكتيك التربية الإسلامية

التدريس بمقاربة الكفايات في مادة التربية الإسلامية: المداخل والمقتضيات الديدانكتيكية

الحبيب كرومي

مفتش ممتاز بالتعليم الثانوي التأهيلي، باحث في قضايا التربية والتكوين

مقدمة:

إن تدريس مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة الكفايات يستدعي بالضرورة أولاً: تمكن المدرس من المعرفة التي يدرسها، من خلال معرفة طبيعتها وخصائصها المميزة والتمفصلات التي تجمع مكوناتها، وثانياً ضبط المقاربة التي توطر اشتغاله وتحكم تخطيطه وممارسته، من حيث النظرية التربوية التي تؤمها، ومن حيث إجراءات التنزيل الديدانكتيكي والاشتغال الصفي الذي يترجم بحق مبادئ وآليات ووسائل وخطوات المقاربة المعتمدة على وجه التطبيق البيداغوجي والديدانكتيكي.

ولذلك سنتناول في موضوعنا هذا بعض المداخل التي نراها تحتل أولوية قصوى من أجل اعتماد التدريس بالكفايات في درس التربية الإسلامية، مع الإشارة إلى بعض المقتضيات الديدانكتيكية التي تصحب ذلك.

والموضوع يتضمن فضلاً عن مقدمة وخاتمة العناصر الآتية:

المدخل الأول: إدراك وتملك المقاربة بالكفايات

1. سياق اعتماد المقاربة بالكفايات في التدريس

2. المفهوم

المدخل الثاني: وجوب التعرف على البراديغم المؤطر للمقاربة بالكفايات

1. في الحاجة إلى تحديد البراديغم الإستمولوجي

2. البراديغم والمقاربة بالكفايات

3. سيرورة بناء المعارف من منظور سوسيوبنائي

المدخل الثالث: إدراك طبيعة وخصائص المعرفة المدرسة

1. مفهوم التربية الإسلامية

2. إدراك خصائص المفاهيم الشرعية والمقتضيات الديدانكية المعتمد في تدريسها.

أ. المفهوم العقدي: خصائصه ومقتضيات تدريسه.

ب. المفهوم الفقهي: خصائصه ومقتضيات تدريسه.

المدخل الأول: إدراك وتملك المقاربة بالكفايات:

1. السياق:

جاء الحديث عن التدريس بالكفايات، أو المقاربة بالكفايات في ظل الأزمات التي شهدتها الأنظمة التربوية في جل دول العالم، حيث لم تعد المدرسة تخرج الكفاءات والخبرات التي يحتاجها المجتمع تطوراً وتنمية، ولم تصبح السلطة لمن يعرف كما كان ذلك من قبل، ولا لمن يبحث، بل لمن يحسن التصرف؛ أي: لمن يباشر، ولمن ينظر، ولمن يدبر. فلكي يكون الشخص كُفءاً، وتثبت كفاءته على الصعيد الوطني والعالمي، عليه أن يبذل مجهوداً أكبر، وأن يكون قادراً على التعلم بسرعة، وبطريقة مغايرة وبجودة عالية. إن المدرسة التي تعتمد شحن الأذهان بالمعارف لم تعد مساهمة للوضع الراهن، وتم الاستعاضة عنها بمدرسة متناغمة مع المهارة وحسن التصرف، مدرسة تؤثر إيجاباً في الأبعاد العاطفية والمعرفية والاجتماعية للشخصية مدرسة تتحدى مقتضيات العالم المتطور، وتقترح تعلمات مناسبة وذات جودة عالية من أجل تأهيل مواطن الغد، أي مواطن يتميز بملمح دائم التطور¹.

ولعل رفع شعار: التعليم للجميع/ جودة التعليم"، كشعار للمدرسة في القرن 21، جعل اعتماد مقاربة جديدة غير السائدة أمر ملحا وضروريا، حتى تتمكن المدرسة من مسايرة التطور السريع الذي تشهده المجتمعات.

ويمكن تلخيص أهم العوامل التي ساعدت على اعتماد المقاربة بالكفايات في التدريس في:

أ - ظهور نتائج جديدة في مجال علم النفس مع أسطولفي وآخرين (Jean –Pierre Astolfi)، المرتبطة بعلم النفس الفارقي، والداعية إلى تفريد التعلم، من خلال استحضار أن لكل متعلم وتيرته الخاصة به في اكتساب التعلم، وله إيقاعاته الخاصة بها كذلك في بنائها.

ب - ظهور نظريات الذكاءات المتعددة (Howard Gardner)

¹. دليل المقاربة بالكفايات، سنة 2009، ص 9.

ج - الحضور الكبير والمتميز لنظريات جديدة للتعليم، مثل:

. النظرية البنائية التي تستهدف التعلم النشط القائم على بناء المعارف الخاصة بربطها بالمعارف السابقة، لأن الذات هي التي تقوم بنفسها ببناء التعلم. . النظرية المعرفية، التي أقرت بأن التعلم هو تعديل مستديم للتمثيلات، وشيئات الفعل لدى المتعلم.

. النظرية السوسيوبنائية التي ترى أن مسؤولية التعلم يتحملها بشكل أكبر المتعلم نفسه، حيث يجب عليه تطوير كفاياته بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره.

د- محدودية بيداغوجيا الأهداف الصنافية السائدة، والتي تقدم تعليما جماعيا يتعامل معه المتعلمون كمجموعة متجانسة. من غير فروق، كما عملت على حصر المتعلم ضمن أهداف مصاغة قبليا، ومفككة ومجزأة، تغيب معها الحرية والإبداع. بالإضافة إلى أن بيداغوجيا الأهداف أسرفت في التركيز على البعد الكمي للمعرفة وتراكمها، دون النظر في وظيفيتها وإمكانية استخدامها من طرف المتلقي خارج أسوار المدرسة.

إن بيداغوجيا الأهداف حصرت اهتمامها في المدخلات والمخرجات، دون كثير اهتمام بسياق التعلم وخطواته المنهجية؛ لذلك كانت الحاجة ماسة إلى مقاربة جديدة ناجعة، وإلى هذا أشار فيليب جونيير (Philippe Jannaert) بقوله: إن المناظرات العامة حول التربية والتي نظمت في جنيف سنة 1996، مكنت من الوقوف على تزايد عدد الشباب الذين انقطعوا عن الدراسة بسبب التعلم المجردة والمفصولة عن السياق، وعلى هذا الأساس فإن المقاربة بالكفايات تمثل بديلا بإمكانه إعادة الحيوية للمدرسة"¹.

ولهذا الاعتبار كان إصلاح المنظومة التربوية في المغرب منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000 قائما على اعتبار مدخل الكفايات والقيم مدخلا أساسا للتغيير/ كما اعتبر الكفايات شرطا لمواصلة الدراسة والاندماج في الحياة. وهو الأمر ذاته الذي أكدته الرؤية الاستراتيجية

¹. المرجع نفسه، ص10.

للإصلاح (2030/2015)، ومما جاء فيها: "إن التغيير المتوخى للمدرسة المغربية يهدف إلى تمكينها من الاطلاع بأدوارها الحاسمة في الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي من منطق التلقين، والشحن، والإلقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطق التعلم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة، واكتساب اللغات، والمعارف، والكفايات، والقيم، وتنمية الحس النقدي، وروح المبادرة، ورفع تحدي الفجوة الرقمية"¹.

2. المفهوم

1.2. المقاربة بالكفايات

أ. المقاربة البيداغوجية: تعددت التعريفات التي وضعها المختصون والتربويون للمقاربة البيداغوجية، ولعلها في مجملها تفيد أن المقاربة البيداغوجية هي: الإطار المرجعي الناظم لممارسات التدريس وأنشطة التعلم والتقويم وفق غايات وأهداف محددة.

ونجد أنواعا أخرى من البيداغوجيات تندرج في إطار معالجة الوضعيات والمواقف التعليمية التعلمية حسب نوعها وخصوصيتها على غرار: البيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا حل المشكلات...

ب. المقاربة بالكفايات:

يتأسس تحديد مفهوم المقاربة بالكفايات، أولا على ضبط مفهوم الكفاية، إذ لا يمكن معرفة حقيقة هذه المقاربة دون التعرف التام على معنى الكفاية، والمقصود بها في مجال التربية، ولذلك وجب التمييز في مفهوم الكفاية بين ما له صلة بالتربية وما لا صلة له بها.

مفهوم الكفاية عند غير التربويين:

لعل مفهوم الكفاية ظهر أولا خارج ميدان التربية، خاصة عند السانين وسيكولوجي النمو الذهني، والمختصين في علوم الشغل، ثم انتقل بعد ذلك إلى الحقل التربوي.

¹. الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2030/2015. ص 11.

الكفاية عند اللسانيين: يعرف (Le Ny 1991) الكفاية بكونها: "هي مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها متكلم ما، فتتيح له تركيب عدد لا متناه من الجمل، وفهمها"¹.

فالكفاية عند اللسانيين معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية. والذي يخرجها من القوة والكمون، إلى الفعل والتحقق هو "الإنجاز"، باعتباره سياق الاستعمال الفعلي للغة في وضعية ملموسة، وبالتالي لا تتحقق الكفاية عندهم، إلا من خلال الإنجاز بوصفه تنشيطا أو تفعيلا لها، ولا يتم ذلك إلا في وضعية.

الكفاية عند سيكولوجي النمو الذهني: لم يختلف معنى الكفاية عند السيكولوجيين عن معناها عند اللسانيين، حيث تظل الكفاية دائما افتراضية، و يكتسي الإنجاز الملاحظ طابعا فعليا. إلا أن السيكولوجيين كشفوا عن وجود تفاوتات بين الكفاية المقدرة والإنجاز الذي يتحقق عبره لدى فرد ما في وضعية من وضعيات حل المشكلات، وبينوا أن الوضعية هي التي تكشف طبيعة ونوع التفاوتات بين الكفاية وبين تحققها من خلال الإنجاز. ليخلصوا في النهاية إلى أن الوضعية هي منبع ومصدر تنشيط الكفاية وتفعيلها عبر الإنجاز.

الكفاية عند المختصين في علوم الشغل: تطور مفهوم الكفاية عندهم من توظيف مفهوم الكفاءة أولا وصولا إلى استعمال الكفاية. فكانت الكفاءة في مرحلة أولى تعني: مجموع القدرات والمهارات المحددة اجتماعيا واللازمة لإنجاز عمل معين (القيام بمهنة معينة بصفة رسمية). وفي مرحلة ثانية كانت الكفاءة تفيد قدرة الفرد على التحكم في وضعية معينة من وضعيات الشغل عن طريق تجنيد طاقاته وإمكاناته (Woods 1984)، وهذا المعنى يشير إلى وجود تمفصل بين الوضعية وبين طاقات الفرد وإمكاناته؛ مما يشير إلى اقتراب هذا المعنى إلى مفهوم الكفاية وبداية الابتعاد عن المفهوم الكلاسيكي للكفاءة. وفي مرحلة ثالثة أصبح مفهوم الكفاءة يفيد: "كل ما يصحب بنية الفعل (De tersac 1995) ce qui accompagne la structuration de l'action، فهذا المعنى يشير

¹. ينظر الكفايات والسوسيولينية، إطار نظري، ترجمة الحسين سحبان، ص 9

إلى كون الكفاءة ترتبط باستقلالية الفرد وتفيد في مراقبة سيرورة الفعل آخذة بعين الاعتبار الخصائص المميزة للوضعية التي يتم فيها هذا الفعل.

هذا التطور الحاصل في مفهوم الكفاية كان رغبة في التخلص من النظرة الأداتية للكفاية والتمكين للنظرة النسبية حتى أفادت الكفاية عندهم في آخر المطاف: الكيفيات التي يدير بها الأفراد مواردهم المعرفية والاجتماعية أثناء قيامهم بفعل من الأفعال في وضعية ما. ولهذا يشير لوبترف (Le Boterf 2001) إلى أن تعقيدات الوضعيات المهنية فرض ضرورة تخلص الكفاية من التصور التaylorي¹ وصار من المفروض فيها أن تتيح للعاملين هامشاً من التصرف الحر الخالي من الإكراه والتقييد من أجل تعبئة واستنفار ما لديهم من موارد أنسب للوضعية المعقدة المطلوب منهم معالجتها.

الكفاية في مجال التربية:

إن إقامة مفهوم الكفاية في مجال التربية ارتباطاً بما وضحناه في مفهومها في المجالات الأخرى يصطدم بصعوبات، يمكن اختصارها في:

. صعوبات نظرية: مرتبطة أساساً بتعدد الوضعيات التربوية.

. صعوبات منهجية" متمثلة في صعوبة تقويم الكفايات من خلال الإنجاز.

إن مفهوم الكفاية في المجال التربوي وفي البرامج المدرسية معيار هيكلي خاص به، وهو ما سنلاحظه من خلال بسط بعض تعريفات المختصين في هذا الباب.

يعرف لوبترف الكفاية بأنها: "القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية، ومواجهات الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن، دون هدر للمجهود، إنها القدرة والاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين"².

¹ . التصور التaylorي للشغل: كان الشغل في هذا المنظور مجزأ إلى عدد معين ومن المهام يهيأ كل شخص لأداء إحداها على نحو معزول، وكان إنجاز هذه الأنشطة المجزأة إلزامياً وينظم من قبل سلطة متحكممة وفقاً لتخطيطات مسبقة.

² . دليل المقاربة الكفايات، ط. الأولى دجنبر 2009 ص 22.

ويعرفها رويجرز (Roegiers) بأنها: "إمكانية تعبئة مجموعة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف...) بكيفية مستبطنة بهدف حل فئة من الوضعيات المسائل.

في حين يرى دوكتيل أن "الكفاية مجموعة منظمة ومنسقة من القدرات، تمارس من خلال مضامين في شكل وضعيات تعليمية معينة، يواجه فيها المتعلم مشاكل، تم طرحها في تلك الوضعيات، وعليه أن يعمل على حلها.

من خلال تتبع هذه التعريفات وغيرها؛ يمكن القول إن الكفاية في حقل التربية تحيل في الحد الأدنى على:

مجموعة من الموارد/ تستطيع الذات تعبئتها/ من أجل معالجة وضعية ما/ بنجاح.

فهذه عناصر مهمة تشكل الهيكل التعريفي للكفاية، ومع ذلك لا بد أن نشير إلى أن الكفاية أكثر من مجرد تعبئة للموارد، حيث لا يتعلق الأمر بمجرد مراكمة الذات الفاعلة لمجموع عددي من الموارد المكدسة، وإنما يتعلق بمجموعة من الموارد المناسبة التي تتيح عن طريق مفصلتها بعضها عن بعض القيام بالمعالجة الناجحة لوضعية ما.

ومن جهة أخرى، فإن معالجة الوضعية بنجاح، يستلزم بالضرورة أن تكون هذه النتائج مقبولة اجتماعيا أيضا، حيث تقتضي هذه الخاصية المزدوجة لنتيجة الكفاية (النجاح مقابل القبول الاجتماعي) إدماج بعد أخلاقي في تقويم النتائج.

المدخل الثاني: وجوب التعرف على البراديغم (المنظور) المؤطر للمقاربة بالكفايات:

1. في الحاجة إلى تحديد البراديغم الإستمولوجي

البراديغم الإستمولوجي للمعرفة هو إطار مرجعي عام يقيم تمفصلات بين المفاهيم والمقولات الموجبة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة للمهتمين ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها أو تنميتها. فالبراديغم الإستمولوجي ليس منهجا، أو اتجاها بيداغوجيا، بل هو أشمل وأعم لأنه يضع

ويحدد المعالم المرشدة التي يمكن للمقاربات والاتجاهات البيداغوجية أن تتخذ وجهتها وموقعها داخلها¹.

فالمدرس باعتباره اختصاصي في بناء المعارف لا يمكن أن يعمل ويشغل وهو يخطط عشواء، بل لا بد أن يكون على علم قبل الشروع في الأفعال التي سيمارسها في الفصل بالبراديغم الاستمولوجي للمعرفة التي سيضع في إطاره مقاربتة البيداغوجية والديداكتيكية.

والخطورة تأتي عندما يلتبس على الفاعل التربوي حقيقة البراديغم الذي يؤثر تدخله. وقد يحصل في كثير من الأحيان تعدد البراديغمات في المنظومة الواحدة، مما ينشأ معه تناقضات والتباسات، فتكون المدرسة في غالب الأحيان ملتقى تتقاطع فيه براديغمات إستمولوجية متناقضة ومتنافرة، فنجد الكتب المدرسية تتأطر داخل البراديغمات التي تبناها مؤلفوها، والمدرسون لا يكونون دائماً على نفس البراديغم، بل إن المشرفين التربويين والمفتشين يختلفون إجمالاً وإقداماً في تبني هذا البراديغم أو ذاك.

وبهذا تشيع الفوضى في التدريس، وتطول الأعطاب التدبير البيداغوجي والديداكتيكي في مختلف فقراتهم؛ مما يجعل الحاجة ملحة إلى توحيد البراديغم المؤطر من أجل تكاثف الجهود وتوحيد المنطلقات لكي تتحقق الأهداف المرجوة والكفايات الموضوعة.

2. البراديغم والمقاربة بالكفايات

يرى الكثير من خبراء التربية أن مع تعدد البراديغمات، إلا أنها جميعاً تدخل في إحدى فرضيتين اثنتين، لا يتأتى لأي براديغم الانتماء إليهما في آن واحد.

الفرضية الأولى: أنطولوجية تفيد أن المعارف تنقل أو تلقن للفرد. وتقوم على اعتبار المعرفة هي معرفة الواقع، لا دخل للذات فيها، ويتم فقط إبلاغ الذات عبر نقل ما في الواقع بعد وصفه. وبذلك تكون القوانين والمفاهيم العلمية لها وجود قائم الذات، وهي انعكاس مطابق تماماً للعالم، وذلك في استقلال عن أي ذات عارفة. ولا سبيل للتعليم إلا عن طريق تراكم المعارف.

¹. ينظر الكفايات والسوسيولوجية، فيليب جونيير، ترجمة الحسن سحبان، ص 86.

الفرضية الثانية: بنائية تفيد أن الفرد نفسه هو الذي يقوم ببناء معارف الخاصة، حيث تكون الأسبقية المطلقة للذات العارفة، فهي التي تقوم ببناء معارفها الخاصة، عبر التجارب التي تعيشها في محيطها، وانطلاقاً مما سبق أن عاشته في هذا المحيط ومن التفاعلات مع الآخرين. والنتيجة أنه ليس للعرفة معنى خارج الذات، فالمعارف تبنى ولا تقبل التلقين أو النقل.

إن البراديغم الذي يؤطر المقاربة بالكفايات كما هي معتمدة عندنا هو البراديغم البنائي الذي تدخل ضمنه كل من النظرية البنائية والنظرية السوسيوبنائية.

3. سيرورة بناء المعارف من منظور السوسيوبنائي:

يقوم التعلم وبناء المعارف من منظور سوسيوبنائي على ثلاثة أسس تشكل أبعاداً محورية وركائز متكاملة، وتشتغل في إطار تآزر وظيفي، وتتمثل في:

البعد الأول: الأساس البنائي.

ويقتضي هذا الأساس أن الذات تقوم ببناء معارفها بواسطة نشاط انعكاسي تأملي منصب على ما تعرفه الذات من قبل، فتقوم من خلاله بتكييف معارفها الخاصة من مقتضيات أو مستلزمات الوضعية التي تواجهها، ومع الخصائص التي تقوم، هي نفسها بفك رموزها في موضوع التعلم¹.

وهذا البعد يتحدد من خلال الإجابة على جملة من الأسئلة، هي:

من الفاعل في التعلم؟

هل يحقق المتعلم تعلماته على أساس معارفه الخاصة؟

أي دلالة يمكن أن يعطيها المتعلم لتعلماته؟، وهل يكتسي هذا التعلم دلالات في نظره؟.

الأساس الثاني: البعد التفاعلي

¹. ينظر: الكفايات والسوسيو بنائية، فيليب جونير، ص، 9.

يقوم هذا البعد على إقامة تفاعل بين المعارف القديمة للذات والموضوعات الجديدة داخل الوضعية، وذلك أن تحفز الذات من أجل مقارنة تمثلاتها وتصوراتها المسبقة مع ما يقدم لها في وضعيات مقرونة بسياقات محددة. ويتطلب هذا البعد الاشتغال المستمر على الوضعيات في شأن موضوع التعلم.

الأساس الثالث: البعد الاجتماعي

ويعد هذا البعد مكونا جوهريا من مكونات سيرورات بناء المعارف، فالتفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة تتم من خلال التبادلات بين الأقران من جهة وبين الأقران والكبار من جهة أخرى. فالمتعلم يتعلم بمعية أقرانه وتفاعلا معهم، وبمعية مدرسه وتفاعلا معه.

المعرفة في المنظور السوسيوبنائي:

تنظر السوسيوبنائية إلى المعرفة باعتبارها موردا من موارد التعلم غير مقصودة لذاتها، وإنما هي وسيلة للاشتغال والتعبئة والدمج من خلال الوضعية.

يقول فليب جونيير "نستطيع أن نقول منذ البداية، أن المعرفة في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي، كما نستطيع أيضا، أن نقرر أيضا في أن الكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات، ومن ثم فهي تشبه المعارف في أنها موطنة أيضا في سياق اجتماعي وفيزيائي، وعلى ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم. ففي الوضعية يبني المتعلم معارفه موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة كذلك"¹.

يمكن أن نستنتج إذا من هذا النص أن الكفايات لا يمكن أن تبنى إلا في وضعيات، ولا تقوم أيضا إلا في وضعيات، كما أن الوضعيات هي مصدر للكفايات ومعيارها؛ هي أيضا مصدر المعارف ومعيارها.

¹. الكفايات والسوسيوبنائية، ص. 103.

فالكفايات تتعامل مع المعارف باعتبارها وسائل للاشتغال، أو أنها في وضع يجعلها قابلة للتوسيل لتصبح هذه المعارف نفسها موضوع تعلم. ولذلك تسعى الكفايات دائما أت تحكم الصلة بين المعارف المدرسية والممارسات الاجتماعية.

المدخل الثالث: إدراك طبيعة وخصائص المعرفة المدرسة

1. مفهوم التربية الإسلامية:

من المشكلات الحقيقية التي توقع في الالتباس والتخبط في التدريس ضبابية مفهوم التربية الإسلامية عند الفاعلين التربويين.

وعند الرجوع إلى التعاريف التي وضعها المختصون لمفهوم التربية الإسلامي، يمكن حصرها في ثلاثة اتجاهات¹، هي:

الاتجاه الأول: يرى أن التربية الإسلامية هي: نظام تربوي إسلامي يهدف إلى إعداد الإنسان وبنائه إعدادا كاملا في جميع النواحي وفي جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم، وفي ضوء أساليب وإجراءات التربية التي جاء بها الإسلام.

الاتجاه الثاني: التربية الإسلامية تعني التراث التربوي الإسلامي، ويشمل النظر في تاريخ التعليم عبر العصور، وتاريخ المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى الإنجازات التربوية لأعلام الفكر التربوي الإسلامي وآرائهم المنبثقة عن فهمهم للمدلولات التربوية للنصوص الشرعية.

الاتجاه الثالث: يرى أنها تعني العلوم الإسلامية أو الشرعية في المدارس، والذي يعني: مجموع المقررات المدرسة المختصة بتدريس التربية الإسلامية، أو الثقافة الإسلامية، أو العلوم الإسلامية، على اختلاف المسميات، ويندرج تحتها عدة مواضيع، كالفقه والعقيدة والتفسير...

¹ . ينظر: تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية، ماجد الجلاّد، ص. 22. 27.

إن هذا الاختلاف والتنوع في تحديد مفهوم التربية الإسلامية انعكس على تحديد مفهوم مادة التربية الإسلامية، حيث اعتبر محتوى المادة هو أصدق تعبير عن تسميتها مما نتج عنه إشكالات كبرى في التكوين والتدريس والتأطير والبحث في المادة.

فمادة التربية الإسلامية وفق التصور المنهجي التعليمي هي: "مجموعة من المعارف الشرعية تنقل من مصادر ومراجع وترتب ترتيباً وفق أهداف ومعايير خاصة تراعى خصائص الفئة المستهدفة"¹.

وقد عمقت هذا المفهوم المنهجي للمادة وثيقة المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية لما نصت على مفهوم التربية الإسلامية بالقول: "التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم(ة) الدينية التي يتطلّبها منه الشارع حسب سيرورته النمائية، والمعرفية، والوجدانية، والأخلاقية، وسياقة الاجتماعي، والثقافي، ويدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد، وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية، والبدنية، وإعدادها إعداداً شاملاً ومتكاملاً"².

ومع ذلك يجب التنبيه؛ من أجل تصحيح الكثير من التمثيلات؛ على أن مادة التربية الإسلامية مادة تعليمية ضمن مجموعة من المواد التي تؤثت المنهاج الدراسي العام، تخضع لتوجهات تربوية محددة ومنظمة، وتختلف في طريقة الاشتغال في إطارها عن مفهوم الدعوة والوعظ والمحاضرة. وبالتالي فمادة التربية الإسلامية تستمد حقلها المعرفي من المعرفة الشرعية، ولكن وظيفتها لا تتمثل في الاشتغال دعويًا بل في اعتماد مقارنة ديداكتيكية، تنسجم مع طبيعة المتلقي وطبيعة المنهاج وضوابط التوجهات العامة للسياسة التعليمية³.

وعدم إدراك هذا التحديد يؤدي إلى الالتباس في الوظائف عند المدرس؛ فيخلط بين ما هو دعوي، وبين ما هو تعليمي محدد في الزمان والمكان والمحتوى، فتغيب الوظيفة التدريسية، في حين تهيم وظائف أخرى عليها.

¹. علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، سعيد حليم، ص. 77.

². منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016، ص. 7.

³. قارن ب: خصائص المعرفة الشرعية ومقتضيات تدريسها الديداكتيكية، الحبيب كرومي، وإبراهيم بن البو ضمن بحث التخرج من مركز مفتشي التعليم، سنة 2014، ص. 4.

2. إدراك خصائص المفاهيم الشرعية، والمقتضيات الديدانكككة المعتمد في تدريسها.

تستمد المعرفة الشرعية خصائصها من مصادرها الكي تتميز بمجموعة من الخصائص تنعكس بدورها على المعرفة والتربية الإسلامية، ومنها: الربانية، الشمول، الثبات والتوازن، والوظيفية، وغيرها. وهذه خصائص معلومة ومعروفة، لكن الإشكال الذي يطرح في التدريس. هل المفاهيم المكونة لهذه المعرفة الشرعية تشترك جميعا في نفس الخصائص، وليس بينها اختلافات؟ وما أثر هذا الاشتراك أو الاختلاف في العملية الديدانكككة؟.

لمقاربة هذا الإشكال المحوري سأنتخب مفهومين اثنين من المفاهيم الشرعية لبيان أثر خصائص وطبيعة كل منهما على الممارسة الديدانكككة.

أ. المفهوم العقدي: لعل الخصائص الكي تتميزه عن غيره من المفاهيم تتجلى خاصة في: خاصية الفطرية، وخاصية التجريد، وخاصية الغيبية.

وأفصل القول حول الخاصيتين الأولىتين بالحديث عما تقتضيه المناولة الديدانكككة

خاصية التجريد: تقتضي هذه الخاصية أن لا يكتفي المرس بتفسير المفاهيم العقدية للناشئ حتى يقتنع بمرامها ببساطة، حيث إن جميع التفاسير الكي تحيل على مثل هذه المفاهيم لا تستطيع أن تحيط بمعانيها إحاطة شاملة، لأن مفاهيمها ذات دلالة معنوية، ووظائفها داخل المجتمع تتجسد بصيغة سلوكية، ولهذا فإن توجيه فكر الناشئ للوجهة الكي تجعله يحيط بدلالاتها لكي ينظم سلوكه وفقها تكون أجدى من تقديمها جاهزة، ومن هنا يجب استحضار المبادئ الآتية:

- مراعاة النمو العقلي للمتعلّم في تقريب المفهوم؛
- استدعاء الأمثلة المقربة لحقيقة المفهوم؛
- اعتماد القصة والربط بالمعالم الكونية؛
- التوسل بالسلوكيات المترجمة للمفهوم.

خاصية الفطرية: وهذه الخاصية تقتضي:

- مخاطبة وجدان المتعلّم لبعث الحياة في فطرته، وتجاوز العوارض الكي تقف أمامها؛

- تشخيص تمثيلات المتعلمين؛ لإزالة ما تأثر به المفهوم من عوالم محيطه الاجتماعي والثقافي. وباستحضار هذه المقتضيات الخاصة بخصائص المفهوم العقدي، يمكن أن نسطر هنا المعالم الأساس لمنهجية تدريس المفهوم العقدي، وتتجلى أهم فقراتها في:

- صياغة الإشكال: الانطلاق من وضعية مشكلة مرتبطة بالمفهوم وأهداف الدرس، ومستوحاة من واقع المتعلم؛ لتحفيزه ودفعه إلى الانخراط بإيجابية في حل القضايا التي تطرحها.
- الكشف عن تمثيلات المتعلمين، إزاء المفهوم المدرس؛ لإزالة ما تأثر به من عوالم محيطه الاجتماعي والثقافي.
- الدفع بالمتعلمين إلى صياغة إجابات أولية واقتراحات لحل القضايا المطروحة
- بناء المفهوم بتوظيف النصوص، ودراستها بنائيا من طرف مجموعة الفصل؛ لحل قضايا الإشكال، مما يتطلب اختيار. وبعناية شديدة. ما يناسب منها لفقرات ومحاوالم الموضوع.
- إرساء المفهوم وتقويته وتثبيتته بالاستعانة بدعامات تستثمر نتائج العلوم الحديثة، وتدفع المتعلم إلى التفكير في الكون وعوالمه؛ مما يسهم في نقل المفهوم من طابعه التجريدي إلى المحسوس الإجرائي. بالإضافة إلى ربط المفهوم بالعبادات التي تحضر معانيه فيها، كحضور معاني الحشر في الحج، والتوحيد في الصلاة والصوم.
- استثمار المفهوم؛ من خلال ربطه بسلوك المتعلم، وتقويم السلوك الملاحظ في المحيط المدرسي والعائلي في ضوء المفهوم الشرعي المدرس، ومن خلال بناء الاتجاهات والمواقف بتوجيه المتعلم إلى الاشتغال على مجموعة من الأنشطة التقويمية المنفتحة على سلوكيات ووضعيات اجتماعية وفرضية غالبية في المحيط¹.

ب. المفهوم الفقهي:

مما لا شك فيه أن طبيعة المفهوم الفقهي، وما يتميز به من خصائص لها أثر كبير في منهجية تدريسه، وفي تحديد الشروط والمقتضيات الديداكتيكية القمينة بتمكين المتعلم من اكتسابه بكل

¹. ينظر: مشكلات في تدريس التربية الإسلامية، أحمد ايت إعزة، ص. 64.

يسر وباستمتاع، وتحفيزه على بناء معارفه الفقهية بنفسه، وموقعها في شيماته الذهنية بشكل يجعلها من الدرايات المستبقة والمستعملة في حل المشكلات.

. طبيعته العملية تقتضي:

- تشخيص تمثلات المتعلمين حول المفهوم المدرس؛ لأنه من المؤكد أن لهم تمثلات ومواقف وأحكام بخصوصه بحكم معاينتهم له وعدم غرابته عنهم في الغالب؛
 - التركيز على الأداء العملي للمفهوم، لأن الأصل في تدريس الفقه تدريب المتعلمين على ممارسة العبادة موضوع الدرس والقيام بالمعاملات الشرعية بشروطها وضوابطها. وهذا يتطلب فعلا تعبئة المعارف المؤطرة للمفهوم (الفرائض، السنن، الكيفية...); لتمكينهم من الإنجاز العلمي، كما يتطلب استثمار السندات البصرية وخاصة الصور، والرسوم، والمجسمات، والوسائل السمعية البصرية (البرامج التلفزية، الأفلام التعليمية، مقاطع الفيديو...) والزيارات الميدانية، وتقنيات التنشيط القائمة على المحاكاة ولعب الأدوار؛ مما يسهم في الرفع من نسبة انخراط المتعلمين في بناء الدرس والمشاركة في كل أطواره، ويمكنهم من استدماج المفهوم المدرس واستثماره.
- طبيعته التجزئية وكثرة تفصيلاته تقتضي:

- الابتعاد عن إثارة قضايا الاختلاف الفقهي، إلا عند الضرورة، والالتزام بمذهب فقهي واحد (المذهب المالكي)؛ تجنباً لتشتت ذهن ولتيسير عملية التعلم.
- اعتماد الخرائط المفاهيمية، لتجميع المعارف الجزئية وترتيبها بشكل معقلن يوافق تركيبة الشيمات الذهنية؛ لأن الخرائط تعتبر بحق "أداة تخطيطية لتمثيل مجموعة من المعاني المترابطة ضمن شبكة من العلاقات، بحيث يتم ترتيب المفاهيم المنطقية، والنفسية، والمعرفية، وتضم سلاسل يتم فيها تجريد المعرفة من شكلها الخطي إلى الهرمي"¹.

¹. ينظر: تدريس الفقه الإسلامي وأصوله في الجامعات وفقاً لاستراتيجيات تربوية حديثة (الخرائط الذهنية نموذجاً)، ص، 5.

وبما أن المفهوم الفقهي يختزن عدة تعريفات وتفاصيل، وتنوع الأمثلة الدالة عليه، فإن عرض المعلومات الخاصة به يكون أيسر إذا اعتمد المدرس إحدى الطريقتين:

الأولى: الطريقة الاستنتاجية، وتستخدم لتأكيد المفاهيم وتنميتها، والتدريب على استثمارها في مواقف تعليمية جديد، وتبنى على أساس أن يقوم المدرس بتقديم المفهوم متبوعا بالتعريف، ثم بعد ذلك يقدم الأمثلة على أن يراعي إيجاد العلاقات بين الأمثلة وخصائص التعريف.

الثانية: الطريقة الاستقرائية: تتميز بأنها تتيح للمتعلم الفرصة لكي يفكر بنفسه ويتدرب على الملاحظة والمقارنة، وتبنى على إعطاء المتعلم عددا كافيا من الأمثلة الخاصة يمكنه من التوصل إلى الخصائص المشتركة، حيث يبحث عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه الأمثلة، ليصل إلى تحديد خصائص المفهوم المدرس.

المعالم الأساس لمنهجية تدريس المفهوم الفقهي:

تتأسس هذه المعالم على الخطوات الآتية:

- تصدير الدرس إشكال مناسب للمستوى العمري، والعقلي، للمتعلمين؛ لإثارة دافعيتهم وتحفيزهم على التعبير عن آرائهم، والكشف عن تمثلاتهم الحقيقية.
- بناء المفهوم وإبراز حقيقته وخصائصه وأحكامه وقضاياه، وذلك بالانطلاق من النصوص الشرعية وتوظيفها توظيفا بنائيا وجعلها مصدرا للتعلم وليس مجرد شواهد، وهذا يتطلب تحليل النصوص واعتماد التدريس بالمفهوم واستخدام أسلوب الحوار والمناقشة.
- اعتماد الخطاطات المفاهيمية لتنظيم المعرفة التي تم بناؤها جماعيا بشكل نسقي من الكل إلى الجزء.
- العرض العملي للمفهوم باستعمال الوسائل القمينة ببيان أدائه العملي، وكيفية ممارسته.
- توظيف أنواع التقويم (التكويني والإجمالي) بشكل مندمج أثناء جميع مراحل تعلم

المفهوم الفقهي، مع الحرص على عدم حصرها في تذكر المعارف الجزئية، والحرص على الرؤية الشمولية والكلية. ويمكن توظيف مجموعة من المسائل والوضعيات التقويمية والنوازل الفقهية كتطبيقات لترسيخ المفهوم وتنمية ممارسته العملية¹.
وخلاصة القول إن الفعل التدريسي والممارسة الديدانكتيكية يتطلبان من المدرس أن يكون على علم بخصائص المعرفة المدرسة ومميزات كل مفهوم من مكوناتها؛ لأن ذلك سيساعده لا محالة على تجويد أدائه وتحقيق الكفايات المحددة.

خاتمة:

يبقى النظر في الاشتغال الديدانكتيكي في ارتباطه بالمقاربات البيداغوجية، متجددا ومتطورا باستمرار، والبحث فيه لا ينقطع، ولذلك كلما كان الفاعل التربوي - خاصة المدرس - أكثر تملكا للمقاربة التي يؤطر بها اشتغاله، عارفا بالبراديجم الاستمولوجي الذي يحكم معرفته؛ فإن عمله سيكون لا محالة قريبا من العلمية منه إلى العبث والفوضى، وتكون ممارسته منظمة ومنضبطة، تسودها النسقية والوظيفية، ويكون المدرس قادرا مع هذا على مساءلة اشتغاله، مستبصرا بالإشكالات والصعوبات التي تقف أمامه. وهذا كله سيسهم في تجويد الأداء الديدانكتيكي وتطوير الممارسة الصفية.

¹. مشكلات في تدريس التربية الإسلامية، ص. 70.

لائحة المراجع

- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015. إصدار المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2015.
- دليل المقاربة بالكفايات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الطبعة الأولى، دجنبر 2009
- الكفايات والسوسيو بنائية. إطار نظري. فليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس الدار البيضاء. الطبعة الأولى 2005.
- تدريس الفقه الإسلامي وأصوله بالجامعات وفق لاستراتيجيات تربوية حديثة، د. حمزة عبد الكريم حماد.
- تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية، ماجد زكي الجلاد، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2011.
- علاقة المعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، سعيد حليم، إفريقيا الشرق، ط. 1، 2012.
- مشكلات تدريس التربية الإسلامية معالجة واقتراحات، أحمد أيت إعزة، الطبعة الأولى 2009
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، 2016.
- المفاهيم الشرعية والمقتضيات الديدانكتيكية لتدريسها (المفهوم العقدي، والمفهوم الفقهي، والمفهوم السيري نموذجاً)، الحبيب كرومي وإبراهيم بن البو، بحث لنيل دبلوم مركز مفتشي التعليم، 2014.

ديداكتيك النصّ القرآني في درس التربية الإسلامية

د. خالد البورقادي- مفتش ممتاز للتعليم الثانوي التأهيلي

باحث في علوم التربية والديداكتيك ومناهج تدريس العلوم الشرعية

تقديم:

تختص مادة التربية الإسلامية بتدريس المعرفة الشرعية في مستويات ومراحل معينة من نمو المتعلمين، ولا يَسْنَحُ ذلك إلا في إطار عملية نقل ديداكتيكي تناسب هذه المستويات سيكولوجيا وعقليا ومعرفيا، من خلال خيط بيداغوجي ناظم لهذه الحلقات المرتبط بعضها ببعض، يراعي مراحل النمو، والقدرات الإدراكية؛ ويأخذ بعين الاعتبار سياقات التنزيل المادية والمعنوية.

هذه المعرفة الشرعية تمتع من الأصولين: القرآن الكريم والسنة النبوية؛ وما نتج عن النظر فيهما من أهل الاجتهاد؛ الذين أبدعوا؛ وأثّلوا؛ وألفوا؛ ودرّسوا؛ وعلمّوا هذه المعارف، فتشكلت حقولٌ وعلومٌ شرعية مختلفة، توزعت بين المعرفة الفقهية، والأصولية، والحديثية والتفسيرية، والعقدية، والأخلاقية... مجالات معرفية متنوعة وغنية ولكل منها سياقها الإستمولوجي الخاص، وسيرورتها التاريخية، لكن الرابط بينها هو النص الشرعي قرآنا وحديثا؛ فهو مناط الإنتاج المعرفي المتخصص.

وقد عرفت مادة التربية الإسلامية تطورا ملحوظا في مسارها ضمن المنهاج التربوي المغربي، من خلال مختلف المحطات التي عرفها منهاجها، تعديلاً وتغييراً، حيث إن آخر محطة لمراجعة منهاجها ما تم في يونيو 2016 الصادر تحت عنوان: "منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي". وتنزيل هذا الأخير لا يتم إلا عبر بوابة ديداكتيك المادة، وخاصة تدريسية النصوص الشرعية. لما يحظى به النص الشرعي من أهمية في البناء المعرفي للمادة.

إشكالية الدراسة:

لأشك أن منهاج مادة التربية الإسلامية أولى عناية كبيرة للنص الشرعي؛ نظرا لمركزيته في درس التربية الإسلامية؛ وارتباط المعرفة الشرعية به تشخيصا وبناء وتقويما.

• فمأهى أهم المنطلقات الديقاكلىكىة اللى يقترحها منهاج المأة للىرىس النصوص الشرعىة عامة والنص القرأنى خاصة؟

• ما الصعوبات اللى يؤاؤها الملىرس أثناء مقاربة النصوص القرأنىة؟

• وهل من قواعد منهجىة لمقاربة النصوص القرأنىة حتى تحقق المطلوب منها دىداكلىكىا؟

الأهأاف العلمىة للدراسة:

انطلاقا من الأسئلة السابقة؛ فإن الدراسة تروم تحقيق الأهأاف الالىة:

- تعرف مفهوم النصوص الشرعىة وأهمىتها فى بناء المعرفة الشرعىة؛

- تعرف موقع درس القرآن الكرىم فى المنهاج؛

- إأراك المنطلقات الديقاكلىكىة للىرس القرآن الكرىم فى المنهاج اللىأى للمأة؛

- الوقوف على أهم الصعوبات والعوائق الديقاكلىكىة فى للىرىسىة القرآن الكرىم باللىللىم الالىوى الالىلى والإعأاأى؛

- للىأىم قواعد ومقترحات منهجىة لللىللىم مع درس القرآن الكرىم.

لألك فإن خطة الدراسة انلظمت على الشكل الآلى:

مأاور الدراسة:

1- مفهوم النصوص الشرعىة وأهمىتها فى بناء المعرفة الشرعىة

2- القرآن الكرىم فى المنهاج اللىأى للمأة

3- صعوبات وعوائق للىرىس القرآن الكرىم

4- قواعد منهجىة لللىللىم مع درس القرآن الكرىم

خأمة الدراسة ونواتجها.

المبحث الأول: النصوص الشرعية وأهميتها في بناء المعرفة

المطلب الأول: مفهوم النصوص الشرعية:

النص لغة:

الرفع والظهور. قال امرؤ القيس:

وجيد كجيد الرئم ليس بفاحش *** إذا هي نصته ولا بمعطل

أي إذا رفعته ، ولذا يطلق على ما تجلى عليه العروس "منصة". وقد جاء في لسان العرب:

" النص: رفعك الشيء. نص الحديث ينصه نصا: رفعه. وكل ما أظهر فقد نص"¹.

سرعة السير: فالنص في السير هو حمل البعير أو الدابة على سير شديد. فيقال: "نصبت البعير". جاء في الصحاح للجوهري: "قولهم: نصبت ناقتي، قال الأصمعي: النص السير الشديد حتى يستخرج أقصى ما عندها"².

وقال ابن منظور: "النص والنصيص: السير الشديد والحث، في الحديث أن أم سلمة قالت: لعائشة رضي الله عنها: ما كنت قائلة لو أن رسول الله ﷺ عارضك ببعض الفلوات ناصية قلوصك من منهل إلى آخر؟ أي رافعة لها في السير"³.

وبمعنى السرعة في السير ورد في الموطأ عن هشام بن عروة عن أبيه أنه قال: سئل أسامة بن زيد وأنا جالس معه: كيف كان يسير رسول الله ﷺ في حجة الوداع حين دفع؟ قال: كان يسير العنق، فإذا وجد فجوة نص"⁴، أي أسرع. والعنق هو السير بين الإبطاء والإسراع كما في الفتح"¹.

¹ - ابن منظور، لسان العرب. مادة "نص".

² - الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، باب الصاد.

³ - لسان العرب، مادة "نص".

⁴ - رواه مالك رحمه الله في الموطأ، كتاب الحج، باب السير في الدفعة، حديث 176.

واصطلاحا، مرت كلمة النص عند الأصوليين- قبل أن تستقر على ما هي عليه من معنى؛ بمراحل، فقد كان الشافعي رحمه الله أول من استخدمها في "الرسالة" بمعنى: "كل خطاب من الشارع قرر حكما شرعيا" وذلك في مقابلة الاستنباط والاستدلال. يقول الإمام رحمه الله: « فحق على طلبة العلم بلوغ غاية جهدهم في الاستكثار من علمه والصبر على كل عارض دون طلبه وإخلاص النية لله في استدراك علمه: نصا واستنباطا، والرغبة إلى الله في العون إليه، فإنه لا يدرك خير إلا بعونه. فإن من أدرك أحكام الله في كتابه نصا واستدلالا، ووفقه الله للقول والعمل بما علم منه: فاز بالفضيلة في دينه ودنياه، وانتفت عنه الريب، ونورت في قلبه الحكمة واستوجب في الدين موضع الإمامة"².

كما اعتبر رحمه الله المجمل نصا، قال: "فجماع ما أبان الله لخلقه في كتابه مما تعبدتهم به - لما مضى من حكمه جل ثناؤه - من وجوه: فمنها ما أبانه لخلقه نصا مثل جمل فرائضه، في أن عليهم صلاة وزكاة وحج وصوما، وأنه حرم الفواحش ما ظهر منها وما بطن، ونص الزنا والخمر وأكل الميتة والدم ولحم الخنزير، وبين لهم كيف فرض الوضوء، مع غير ذلك مما بين نصا..³.

وقد أكد أبو الحسين البصري ذلك في "المعتمد" فقال: "...وأما النص فقد حده الشافعي بأنه خطاب يعلم ما أريد به من الحكم، سواء كان مستقلا بنفسه أو علم المراد منه بغيره، وكان يمس المجمل نصا"⁴. ونقل إمام الحرمين "أن الشافعي كان يسمي الظاهر نصا"⁵. وكذلك الباقلاني، إذا أطلق هو الآخر كلمة النص على الظاهر، بجامع المعنى اللغوي الذي يجعل النص مرادفا للظهور.

ولم يبدأ إطلاق كلمة "النص" على اللفظ الذي يدل بالوضع على معنى واحد لا يحتمل غيره" إلا بعد أن أخذ الأصوليون يميزون بين درجات وضوح كل لفظ في باب الواضح - وكذا في باب غير الواضح - ويحددون مع ذلك التمييز مصطلحا لذلك اللفظ، فأطلقوا كلمة النص على ما سبق، و الظاهر

¹ - ابن حجر، فتح الباري: 661/3.

² - الشافعي، الرسالة، ص: 19.

³ - الرسالة، ص: 21.

⁴ - المعتمد: 319/1.

⁵ - نقلا عن: إرشاد الفحول للشوكاني، ص: 154.

والمفسر والمحكم على غيره في باب الواضح الدلالة، ثم الخفي والمشكل والمجمل والمتشابه في باب غير واضح الدلالة.

وألو من أشار إلى "النص" بالمعنى السابق القاضي عبد الجبار الذي اعتبر أن النص "خطاب يمكن أن يعرف المراد به. واعلم أن النص يجب أن يشتمل على ثلاث شرائط: أحدها أن يكون كلاما، والآخر أن لا يتناول إلى ما هو نص فيه، وإن كان نصا في أشياء كثيرة وجب أن لا يتناول سواها. والآخر: أن تكون إفادته لما يفيد ظاهرا غير مجمل"¹.

وقد تابعه في ذلك أبو إسحق الشيرازي في "اللمع" إذ قال: "النص لفظ دل على الحكم على وجه لا احتمال فيه"². وه نفس ما حدده الإمام الغزالي في المستصفى حيث عرف النص قائلا: "الذي لا يحتمل التأويل"³.

والخلاصة؛ أن مفهوم النص مر بإطلاقات مختلفة:

- يطلق على الخطاب الشرعي قرآنا وسنة عند الشافعي، وبهذا المعنى أيضا أطلقه عبد العزيز البخاري من الأحناف حينما عرف النص بقوله: «كل ملفوظ مفهوم المعنى من الكتاب والسنة سواء كان ظاهرا أو نصا أو مفسرا، حقيقة كان أو مجاز»⁴.

- يطلق على «ما لا يتطرق إليه احتمال أصلا» من عهد القاضي عبد الجبار إلى عهد الغزالي.

- يطلق على «ما لا يتطرق إليه احتمال مقبول يعضده دليل، أما الاحتمال الذي يعضده دليل فلا يخرج اللفظ عن كونه نصا»⁵.

¹ - المعتمد، 319/1.

² - اللمع، ص: 10.

³ - المستصفى، 348/1.

⁴ - كشف الأسرار على أصول فخر الإسلام البزدوي. 47/1.

⁵ - المستصفى، 386/1.

كانت هذه نظرة سريعة حول مفهوم النص بمعناه الأصولي؛ وليس هو المراد في درس التربية الإسلامية؛ حيث الحديث عن النصوص الشرعية المؤسسة للمعرفة لدى المتعلم. لذلك فإن المقصود بالنصوص الشرعية في درس التربية الإسلامية:

« كل آية قرآنية أو أكثر (نصوص قرآنية)، أو حديث نبوي شريف، أو أحاديث، جرى توظيفها في الاشتغال اليداكتلي داخل الفصل، أو في الكتاب المدرسي، لبناء المفاهيم الشرعية، أو تقويمها أو دعمها». وتركيز في هذه الدراسة سينصب بالأساس على تدريسية النص القرآني؛ ومقارنته ديداكتيكياً؛ على أن نخصص دراسة مستقلة لاحقة للنص الحديثي وتوظيفه في بناء المفاهيم الشرعية لدى المتعلمين.

وبحسب الاعتبار يتعدد ويختلف تصنيف النص الشرعي:
بحسب الاعتبار اليداكتلي والوظيفة نجد:

نصوص الانطلاق: وهي نصوص أساسية ينطلق منها الأستاذ رفقة المتعلمين لبناء المفهوم المراد تدريسه؛

نصوص بنائية: تأتي في تمفصلات الدرس/المحاور، تساعد المتعلم على اكتساب المفهوم؛

نصوص تقويمية: تأتي في وضعيات تقويمية، تروم تقويم مدى اكتساب المفهوم وتعزيزه؛

نصوص دُعْمية: نجدها في مختلف أنشطة الدعم سواء تلك المقترحة من طرف المدرس؛ أم التي نجدها في الكتاب المدرسي.

وباعتبار المضمون، يمكن أن نقسم النصوص الشرعية إلى:

نصوص حُكْمية: تتضمن حكماً شرعياً (الواجب- المندوب- المباح- المكروه- الحرام)؛

نصوص وعظية/ تربوية: تتناول جوانب من الآداب الإسلامية والأخلاق؛

نصوص خبرية: تتضمن قصصاً وأخباراً، لكن لها صلة وثيقة بالمفهوم المراد بناؤه. ووظيفة تربوية.

المطلب الثاني: أهمية النص القرآني في بناء المعرفة الشرعية

لم يرد عند القدامى تعريف واضح للقرآن الكريم؛ وإنما تحدثوا عن بعض متعلقاته؛ فقال الغزالي: "وحد الكتاب ما نقل إلينا بين دفتي المصحف على الأحرف السبعة متواترا"¹. وعرفه الزركشي بقوله: "هو كلام الله المنزل للإعجاز بآية منه، المتعبد بتلاوته"². والذي أختره التعريف الآتي:

"القرآن الكريم كلام الله تعالى الموحى به إلى النبي ﷺ لفظا ومعنى بلسان عربي مبين، المنقول إلينا بالتواتر، المتعبد بتلاوته، المعجز بأقصر سورة منه، المبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس". انطلاقا من التعريف السابق؛ تتحدد أهم الخصائص المميزة للنص القرآني وتنصبغ بها المعرفة الشرعية المنبثقة عنه، وأهم هذه الخصائص هي:

- إلهي المصدر: «قرآنا عربيا غير ذي عوج لعلهم يتقون» الزمر:28. «إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون» يوسف:2

- معجز: «قل لئن اجتمعت الإنس والجن على أن يأتوا بمثل هذا القرآن؛ لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا» الإسراء:88. لذلك فإن مما ينبغي أن يدركه المدرس والمتعلم: أن القرآن الكريم معجزة ودليل على صدق الرسول ﷺ؛ وهو هداية للناس لما فيه صلاحهم في دنياهم؛ وفي البناء المعرفي؛ يوظف المدرس معاني القرآن ومفاهيمه باعتباره دليلا للنبوة؛ وأداة لتنمية إيمان المتعلم.

لكن المدرس لن يستطيع أن يحيط بكل معاني هذا النص المعجز، وبالتالي فعليه أن ينقل للمتعلم المفاهيم والقضايا الأساسية المنمّية لإيمانه والموجهة لسلوكه.

- النص القرآني متعبد بتلاوته: «إن الذين يتلون كتاب الله وأقاموا الصلاة وأنفقوا مما رزقناهم سرا وعلانية يرجون تجارة لن تبور» فاطر:29.

¹ - المستصفى، 520/1.

² - البحر المحيط للزركشي، 441/1.

- القرآن الكريم كتاب هدى وإرشاد: «الم؛ ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين» البقرة: 1.

فالقرآن الكريم لا ينزع إلى تفصيل الجزئيات والارتباط بالمتغيرات، بل منهجه في الهداية يرتبط بالكليات وبالقضايا العامة (التركيز على الكليات والمفاهيم).

استنتاجات بيداغوجية ديداكتيكية:

- المعرفة الشرعية تمتح من الوحي أساسا وفي مقدمة ذلك: النصوص القرآنية؛

- النص القرآني مركزي في بناء المفاهيم وتقويمها؛

- تجنب الإفراط في نقل تفاصيل كتب التفسير واختلاف المفسرين؛ مع مراعاة ضوابط النقل الديداكتيكي.



إن المعرفة الشرعية في درس التربية الإسلامية بالثانوي بسلكيه؛ تنطلق من النص الشرعي مؤسّسة للمفاهيم المراد إكسابها للمتعلمين؛ تستمد خصائصها من خصائص النص الموجه والهادي. وقد عمل المنهاج الجديد للمادة على استحضار مركزية النص القرآني في بناء المعرفة الشرعية؛ فأولاه عناية خاصة. فما موقع القرآن الكريم في منهاج مادة التربية الإسلامية؟

المبحث الثاني: القرآن الكريم في منهاج المادة

جاء منهاج المادة المعدل في يونيو 2016 بتغييرات جذرية شكلا ومضمونا؛ فدخلت مادة التربية الإسلامية مرحلة جديدة اتسمت باتصال منهاجها بالأسلاك التعليمية الثلاث: الابتدائي؛ الثانوي

الإعدادي؛ الثانوي التأهيلي. وشكل النص القرآني سمة المنهاج الجديد سواء من حيث: بناء المنهاج ومرجعياته؛ أم تأطير النص القرآني/السورة لدروس المداخل؛ أم من حيث المهارات الأساسية التي روم المنهاج تحقيقها لدى المتعلم.

المطلب الأول: النص القرآني أساس المنهاج المعدل

في مرجعيات بناء منهاج المادة؛ تحدث الوثيقة بوضوح عن المرجعية الشرعية؛ فدروس التربية الإسلامية تستند إلى:

- خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة؛
 - وحدة العقيدة: وفق مقارنة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير؛
 - مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقاً من المرجعيات الشرعية¹.
- فالمعرفة الإسلامية حسب الوثيقة مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية؛ كما إن المنهاج أبداع في تخلص الدرس العقدي من الملاسنيات الكلامية التي كان تتلقن للتلاميذ بمختلف الأسلاك؛ لا يدركون كنهها ولا يفهمون معزاها، فجعل درس العقيدة رديف الدرس القرآني حتى يستقي المتعلم المفاهيم العقدية مباشرة من نور القرآن الكريم.

كما أن المنهاج علل البنية المختارة لتنظيم المحتوى المعرفي لمادة التربية الإسلامية بالمرجعية القرآنية والسنية، ففي الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية؛ جاء في الوثيقة:

" يتوخى هذا المنهاج تحقيق الأهداف الآتية: (...)

«ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقاً من القرآن الكريم والسنة النبوية»².

¹ - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلوكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي. يونيو 2016. ص: 4.

² - منهاج التربية الإسلامية، ص: 10.

لذلك نجد حضورا متميزا لدرس القرآن الكريم

وقد جاء المضمون القرآني في السلكين الثانوي التأهيلي؛ والثانوي الإعدادي على الشكل الآتي:

المستوى	السورة المقررة
أولى إعدادي	ق - لقمان
ثانية إعدادي	النجم - الحجرات
ثالثة إعدادي	الحشر - الحديد
جذع مشترك	الكهف
أولى باك	يوسف
ثانية باك	يس

وهذا يعد تطورا هاما يفتل في حبل مركزية النص القرآني في درس التربية الإسلامية مقارنة بالمنهاج السابق؛ حيث كانت السورة القرآنية تشكل دعامة فقط بالسلك الإعدادي؛ وغاب الدرس القرآني المقصود لذاته بالسلك التأهيلي. لنجد المنهاج الحالي يعتبر السورة القرآنية مهيمنة على باقي المداخل ومؤطرة لها. بل إن تحقيق الكفاية المستهدفة في آخر كل سنة دراسية بالتعليم الثانوي؛ رهين بالمكتسبات المحصلة، والتي ترتبط بدءا بالسور المقررة ضمن مدخل التزكية.

المطلب الثاني: المهارات الأساسية لمنهاج مادة التربية الإسلامية

وضع المنهاج الجديد للمادة مهارات يهدف إلى تحقيقها؛ وإقدار المتعلم على تنميتها؛ البعض منها مرتبط بالنص الشرعي ارتباطا مباشرا، وقد جاءت كالاتي:

- فهم النصوص الشرعية وتحديد دلالاتها؛

- تحليل النصوص الشرعية؛

- استنباط القيم والقواعد والأحكام من النصوص الشرعية؛

- استخراج المضامين والقيم والقضايا الرئيسية المثارة في مختلف النصوص؛

-الاستدلال بالنصوص الشرعية في وضعيات تواصلية بيانية أو حجائية؛ (خمس مهارات من خمسة عشر مهارة)، فمن مجموع خمسة عشر مهارة مستهدفة نجد منها الثلث مرتبط بالنص الشرعي.

أما الإطار المرجعي للتقويم والامتحانات الخاص بالمادة؛ فقد حدد لتقويم الكفاية موجهات أساسية؛ منها ما يرتبط بالنص الشرعي ويتأسس عليه. ففي درس القرآن الكريم في الأطر المرجعية (أولى باك نموذجاً) نجد ما يلي:

موجهات تقويم الكفاية:

في مدخل التزكية؛ يُقَوِّم:

- حفظ القرآن الكريم كتابة وتجويداً؛
- تقوم مهارة الفهم في السورة القرآنية المقررة؛
- تقوم مهارة الاستشهاد اعتماداً على السورة المقررة؛
- تقوم قدرة المتعلم على توظيف السورة القرآنية المقررة في معالجة المفاهيم والقضايا الواردة في المداخل الأخرى؛
- استثمار السورة المقررة في إدراك العلاقة القائمة بين المفاهيم الواردة في المداخل الأخرى.

جدول التخصيص¹

المهارات الأساسية	نسبة الأهمية	التنقيط
حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها	20%	4
التمكن من المعارف الأساسية المكتسبة	15%	3
توظيف المفاهيم الشرعية وتحديد خصائصها	15%	3

¹ - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ المركز الوطني للتقويم والامتحانات، الإطار المرجعي للسنة أولى باك لوريا. 2016

4	20%	تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها
4	15%	استخراج القيم وتوظيفها
2	15%	تحديد المواقف؛ وبناءؤها، والتعبير عنها، وتعليلها
20	100%	المجموع

ولاكتساب كل مهارة من المهارات؛ وضع لها الإطار المرجعي محددات ومؤشرات كالآتي:

المهارات الأساسية	من محدداتها
حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها	إيراد النص المناسب للرأي أو المفهوم أو الموقف.. واستخراج القاعدة التجويدية ، الاستدلال بالنص...
التمكن من المعارف الأساسية المكتسبة	التعريف – التمثيل – التصنيف – ...
توظيف المفاهيم الشرعية وتحديد خصائصها	التعريف – تمييز الخصائص – تحديد العلاقة- ..
تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها	تقسيم النص إلى مقاطع دالة – تحديد معانيها – تركيب المعاني – استخراج الأحكام التكليفية...
استخراج القيم وتوظيفها	تحديد القيمة – تثمين القيمة – اعتمادها في التقدير
تحديد المواقف؛ وبناءؤها، والتعبير عنها، وتعليلها	تحديد الموقف – التعبير عن الرأي – التعليل..

يلاحظ أن المنهاج والوثائق المرافقة له؛ أولت عناية خاصة للنص القرآني، كما وكيفا، لكن التنزيل الميداني لهذه التصورات في الفصول أفرز عدة صعوبات. فما أهم الإشكالات الديدانكتيكية المرتبطة بتدريسية القرآن الكريم؟

المبحث الثالث: إشكالات ديدانكتيكية في تدريسية القرآن الكريم

من خلال متابعة تنزيل المنهاج الجديد للمادة منذ بداية موسم 2016/2017، عبر الزيارات الصفية والندوات التأطيرية التربوية الموجهة لفائدة السادة الأساتذة؛ ونتائج الدروس التطبيقية؛ لوحظ وجود إشكالات ديدانكتيكية مرتبطة بتدريس النص القرآني، نذكر من بينها:

إشكال أطراد هيمنة القرآن الكريم على باقي المداخل:

اهتم العلماء بالوحدة الموضوعية للسورة؛ وبنسقها البنائي، هذه الوحدة تبرز المقصد العام من السورة القرآنية، يقول الإمام الشاطبي (ت790هـ):

".. وجميع ذلك لابد فيه من النظر في أول الكلام وآخره بحسب تلك الاعتبارات؛ فباعتبار جهة النظم مثلا السورة لا تتم فائدة إلا بعد استيفاء جميعها بالنظر؛ فالإقتصار على بعضها فيه غير مفيد غاية المقصود، كما أن الإقتصار على بعض الآية في استفادة حكم ما؛ لا يفيد إلا بعد كمال النظر في جميعها"¹.

ولقد بين ذلك من خلال حديثه عن سورة البقرة مثلا، قال: "فسورة البقرة مثلا كلام واحد باعتبار النظم، واحتوت على أنواع من الكلام بحسب ما بث فيها، منها ما هو كالمقدمات والتمهيدات بين يدي الأمر المطلوب، ومنها ما هو كالمؤكد والمتمم، ومنها ما هو المقصود في الإنزال، وذلك تقرير

¹ - إبراهيم بن موسى الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن. دار ابن عفان، 1417هـ/1997م. الطبعة الأولى. 268/4.

الأحكام على تفاصيل الأبواب، ومنها الخواتم العائدة على ما قبلها بالتأكيد والتثبيت وما أشبه ذلك"¹.

هيمنة السورة القرآنية على المداخل



لكن هذه الهيمنة على جميع المداخل ليست مطردة عبر مفردات المنهاج؛ نظرا لما تتميز به السورة القرآنية من خصائص نظامية وبنية موضوعية، وقضية مركزية وقضايا مرتبطة بها تتعدد وتختلف حسب السياق القرآني. هذا الأمر أوقع بعض لجان تأليف الكتب المدرسية في "تعسف" معرفي في بعض الأحيان حينما يعتمدون إلى لِيّ واضح بيّن لأعناق النصوص القرآنية المقتبسة من السورة المقررة؛ في محاولة لفرض تناسب غير ممكن بين مدخل التزكية/القرن الكريم؛ وبعض دروس المداخل خاصة مدخل الافتداء؛(مثال من درس الرسول ﷺ مفاوضا ومستشيرا، تم تصديره بالآية 10 من سورة يوسف: قال قائل منهم لا تقتلوا يوسف..) (غياب المناسبة والملاءمة). لذلك فإن التأطير الأفقي للمداخل من قبل السورة القرآنية يبقى نسبيا، نظرا لصعوبة ممارسة عملية النقل الديدانتيكي على المعرفة الشرعية.

نزوع واضح نحو الكَمِّ، وإخلال في توزيع النصوص القرآنية بين تمفصلات الدرس:

من شأنه أن يصيب الممارسة الديدانتيكية بالاضطراب، فنجد في بعض الأحيان وفرّة في النصوص الشرعية في مرحلي التصدير والبناء؛ وشحاً في مراحل التوظيف والتقويم والدعم.

¹ - الموافقات، 268/4.

وهذه العملية تطرح سؤال صناعة الكتاب المدرسي على الوزارة الوصية؛ ومدى قدرة لجان التأليف السابقة على مسايرة المستجدات البيداغوجية؛ والوفاء بدفتر التحملات الناجم عن المنهاج الجديد.

-عدم تنصيب وثيقة المنهاج على مهارة الحفظ ضمن المهارات الأساسية:

مع أن مهارات الفهم والاستنباط والاستدلال التي ورد التنصيب عليها إنما تقوم ابتداء من حفظ النص وأدائه؛ وفي هذا تستبطن الوثيقة تمثلاً سلبياً تجاه الحفظ، مع أنه مفتاح الفهم والتحليل. والنص القرآني مقصود لذاته، ولا تتحقق القصديّة إلا بالحفظ والتلاوة الخالية من اللحن الجلي. إشكال تنظيم المعرفة القرآنية وترتيبها:

خاصة قواعد التجويد، ومن الأمثلة: ما جاء في كتاب الرائد في التربية الإسلامية الثالثة إعدادي، تعريف الإخفاء في درس الأسبوع 24 بأنه «حالة وسط بين الإدغام والإظهار». بينما لم يأت بقاعدة الإظهار إلا في درس الأسبوع 31.

الجمع بين أكثر من قاعدة في درس واحد (الرائد)¹، الذي جمع في درس واحد (الأسبوع 31) بين قاعدة الإظهار وقاعدة القلب. وفي درس الأسبوع 9 بين قاعدة المد المتصل وقاعدة المد المنفصل. والأولى الاكتفاء بقاعدة واحدة.

إشكال الانزياح المعرفي في الاشتغال الديدائكي:

يقع من طرف الأستاذ أثناء مقارنة درس القرآن الكريم؛ فيحوّله إلى درس في تفسير القرآن الكريم، ويحصل التضخم أن يصادف الدرس تخصصاً معيناً من لدن الأستاذ (علوم القرآن- التفسير- القراءات والتجويد- ...) وهو ما يسمى بالانزياح الميظا معرفي. من نتائجه: الاستطراد- ضعف التحكم في الغلاف الزمني للوحدة- تعثر في إنجاز مفردات المنهاج- اضطراب في المفاهيم المكتسبة لدى المتعلم- عدم مراعاة الخصائص النمائية والسيكولوجية للمتعلم- ..

إشكال الوضعية المشكّلة في الدرس القرآني:

¹ - انظر كتاب الرائد في التربية الإسلامية، للسنة الثالثة إعدادي.

صعوبة في الصياغة؛ خاصة في السورة المقررة؛ (لتعدد القضايا داخل السورة وطبيعة النص والأسلوب القرآنيين)

تغيب للوضعية المشكلة في غالب الأحيان؛

يحدث تعارضا بيداغوجيا مع البراديغم المعتمد والمقاربة المعتمدة: (التدريس بالكفايات)؛ (النظرية السوسيو-بنائية)؛

ممكن صياغة وضعية مشكلة تلامس القضية المحورية للسورة.

التمرن والتدرب على الاشتغال بالوضعيات/ تجارب متميزة للأساتذة.

المبحث الرابع: قواعد منهجية لمقاربة درس القرآن الكريم

1-تصوريا:

- القرآن الكريم/مدخل التزكية؛ مهيمن على باقي المداخل (معيار الهيمنة): تأطير المفاهيم الشرعية في المداخل الأخرى: المفهوم العقدي- المفهوم السيري – المفهوم الفقهي- المفهوم القيمي-

- مركزية القرآن الكريم في بناء المعرفة الشرعية:

- ربط السورة المؤطرة بالمفاهيم الأساسية في المداخل الأخرى

- النص القرآني مقصود لذاته في السورة المقررة

- النصوص القرآنية في دروس المداخل وظيفية في بناء المفاهيم الشرعية (وظيفة بنائية)

• في السورة المقررة ضمن مدخل التزكية:

- النص القرآني مقصود لذاته؛ قراءة وحفظا وفهما وتمثلا وتوظيفاً (لا يلغي البعد الوظيفي)

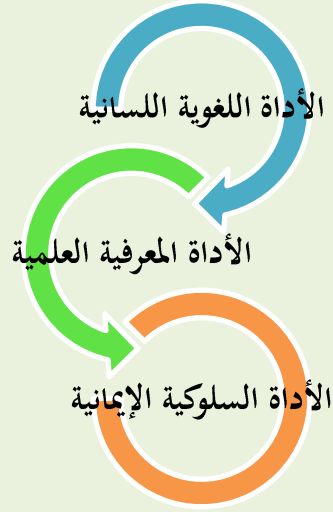
- إعمال عملية النقل الديداكتيكي بمهارة وحذر، نظرا لخصوصية المعرفة الشرعية؛

- درس القرآن الكريم بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي؛ ليس درسا في التفسير، - الحذر من

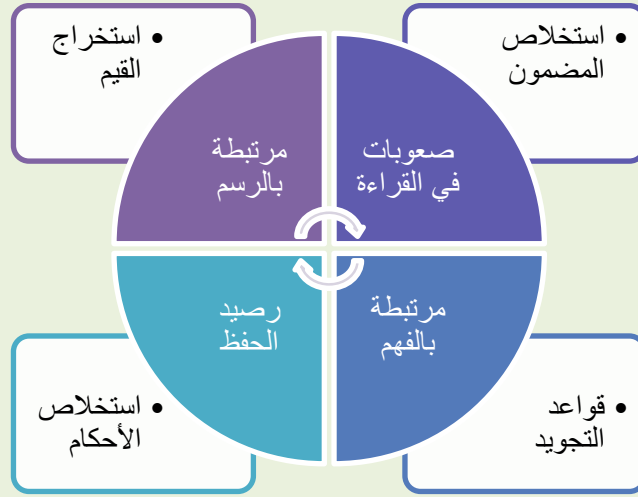
الانزياح المعرفي واحترام التعاقد الديداكتيكي-

- امتلاك الكفايات المرتبطة بالتخطيط لدرس القرآن الكريم: ذهنيًا وماديًا- إعداد السيناريو

البيداغوجي المناسب لفئات المتعلمين



- استثمار نتائج تقييم مكتسبات المتعلمين في بداية السنة بخصوص النص القرآني(الاشتغال بشكل علمي على تصحيح الثغرات وتوجيه مسارات التعلم في درس القرآن الكريم)، وبناء تخطيط محكم



- امتلاك المهارات اللازمة لتقريب النص القرآني للمتعلم: القراءة النموذجية الخالية من اللحن؛ الاستعانة بموارد رقمية في الباب، واستثمار تكنولوجيا المعلومات بذكاء ووظيفية؛

2- منهجيا:

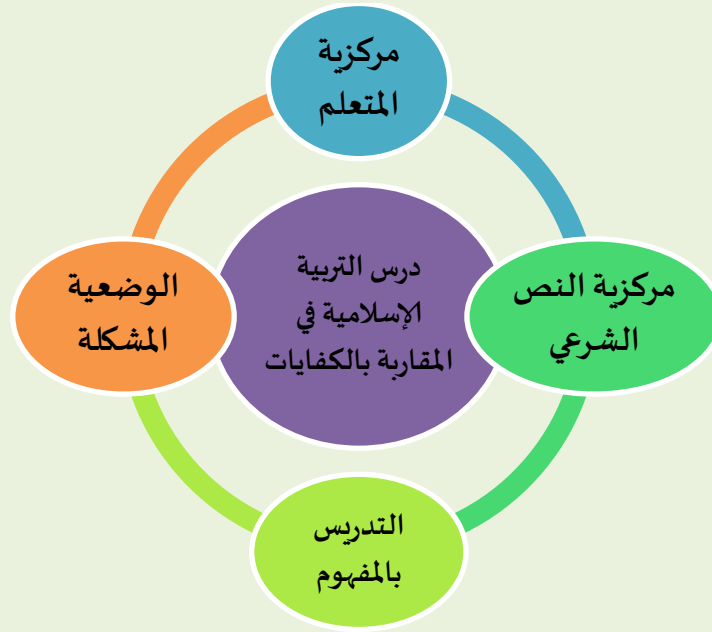
- تقسيم المقطع المقرر إلى أشطر تساعد على إدراك المعاني واستخراج المضامين المؤدية إلى بناء المعنى الإجمالي للمقطع القرآني(التمكن من مهارة صياغة المضامين بدقة وتدريب المتعلمين على ذلك).

- تدريب المتعلمين على استخراج الأحكام(غرس المعرفة الفقهية: الأحكام الخمسة خاصة)؛
استخلاص القيم الرئيسة والعبر؛

- استحضار الخيط الناظم لمختلف المراحل، وإجراء التقويمات التكوينية اللازمة بين تمفصلات الدرس، مع الربط والإشارة إلى باقي دروس المداخل(إشعار المتعلم بالنسقية والامتداد والتكامل)..
- في دروس المداخل:

- النصوص الشرعية ذات وظيفة بنائية للمفهوم؛
- التخلص من طريقة تحليل النصوص الأدبية: القراءة- القاموس اللغوي- المضامين- الخلاصة...؛
- توثيق السورة بما يخدم الأهداف التعليمية للدرس؛
- استثمار سبب النزول بشكل وظيفي كذلك؛
- النصوص الشرعية دعائم supports أساسية للبناء؛
- تسهم في حل إشكال الوضعية؛
- النصوص الشرعية تدرج في وضعيات تقويمية: تقويم تكويني- تقويم إجمالي، لاستخراج الأحكام والعبر والقيم.
- القرآن فيه معنى ورح تسري في النفس، قال الله تعالى: « وكذلك أوحينا إليك روحا من أمرنا، ما كنت تدري ما الكتاب ولا الإيمان، ولكن جعلناه نورا نهدي به من نشاء من عبادنا. وإنك لتهدي إلى صراط مستقيم»؛
- التخلق بخلق القرآن، وتشرب معانيه وروحه؛
- بيداغوجيا القدوة.

خاتمة: مقومات درس التربية الإسلامية



ببليوغرافيا

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع
- المعتمد، لأبي الحسين البصري؛
- المستصفي، للغزالي؛
- الموافقات للشاطبي؛
- إرشاد الفحول للشوكاني؛
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي
- الأطر المرجعية للتقويم والامتحانات، السنة الأولى بكالوريا 2016

- كتاب الرائد في التربية الإسلامية.

- النص الشرعي بين التصور المنهاجي والتنزيل الديداكتيكي، خالد البورقادي- إدريس بحوت. بحث مرقون بمركز تكوين مفتشي التعليم (2014).

التخطيط النسقي للتعليمات في مادة التربية الإسلامية

د. فاطمة أباش

مفتشة ممتازة للتعليم الثانوي التأهيلي، باحثة في الفكر الإسلامي وعلوم التربية

مقدمة:

لا يمكن لأي إصلاح تربوي أن يحقق الغايات المتوخاة منه إلا إذا كان هناك انخراط فعلي للأطر التربوية والإدارية بما في ذلك المدرس (ة) والمفتش (ة) التربوي (ة)، وهذا مطلب جميع الوثائق التربوية الرسمية وغير الرسمية منذ الاستقلال، من ذلك ما صدر في برنامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية في شتنبر 1979: "لن يتأتى لمادة التربية الإسلامية أن يكون لها دورها الإيجابي في تربية النشء وتوجيهه التوجيه الإسلامي المنشود، إلا إذا انبعثت لها نفوس مؤمنة وقلوب صادقة، ونيات حسنة من الأساتذة الكفاة الذين يقدرّون هذه المادة حق قدرها، ويشعرون بخطورها ووزنها، ويبدلون كل وسعهم لخدمتها والإخلاص لها، وتحبيبها إلى التلاميذ، وهذه دعوة صريحة لهم للقيام بذلك..."⁶² ولتحقيق هذه الغاية لا بد من توفر مجموعة من الشروط الضمنية في جميع المدرسين خاصة مدرّس مادة التربية الإسلامية منها:

1- أن يحب مهنة التدريس؛

2- أن يكون غيوراً على مادة التربية الإسلامية، وفاعلاً تربوياً إيجابياً في تعزيز قيم الانتماء إلى الأمة الإسلامية، والمساهمة في بناء مفهوم سليم لعمارة الأرض في نفوس الناشئة، وأن يكون صاحب رسالة، حاملاً لمشروع إصلاح، ينشر من خلاله ثقافة الأمل وحب الحياة في نفوس الناشئة مصداقاً لقوله ﷺ: «إِنْ قَامَتْ عَلَى أَحَدِكُمُ الْقِيَامَةُ، وَفِي يَدِهِ فَسِيلَةٌ فَلْيَغْرِسْهَا».

3- أن يكون مستعداً للتضحية بوقته وصحته وماله من أجل القيام برسالته النبيلة؛

⁶² المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والتفتيش المختص، برنامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية، شتنبر 1979، مكتبة المعارف - الرباط. ص 5.

- 4- ألا ينتظر من أي جهة كانت أي نوع من الاعتراف بمجهوده؛
- 5- أن يحين معارفه الشرعية والتربوية باستمرار؛
- 6- أن يكون مبدعا ويتخلص من الرتابة في تخطيط التعليمات وتدريبها وتقويمها، فما يصلح لتلاميذ هذا الفصل قد لا يصلح لتلاميذ الفصل الآخر، وما يصلح في المجال القروي قد لا يصلح في المجال الحضري، وما يصلح كوضعيات ديداكتيكية للشعب العلمية والتقنية قد لا يصلح للشعب الأدبية، وما يصلح كأمثلة لفئة عمرية قد لا يصلح لفئة عمرية أخرى. ويظل شعاره طوال مساره المهني : لا للرتابة، نعم للإبداع المؤطر بيداغوجيا وتنظيميا؛
- 7- أن ينظر إلى متعلميه برحمة، اقتداء برسول الرحمة محمد ﷺ
- 8- أن يكون متواضعا في تعامله مع زملائه ورؤسائه مهما علا شأنه في درجات العلم.
- بعد هذه الملاحظات التي قد تبدو بسيطة لبعض الفاعلين التربويين، سأتناول الموضوع من خلال النقاط التالية:

مدخل عام: لمحة عن تطور تدريس مادة التربية الإسلامية

النقطة الأولى: الإطار النظري للتخطيط النسقي للتعليمات

أولا: التعريف بالمصطلحات الأساسية للتخطيط النسقي للتعليمات

1- التخطيط

2- النسقية

3- القضية

4- المشروع

5- أنواع التخطيط النسقي للتعليمات

ثانيا: مرجعيات التدريس بالدرس النسقي في مادة التربية الإسلامية

1- المرجعية الشرعية

2- المرجعية البيداغوجية

3- أسس ومحددات الدرس النسقي

النقطة الثانية: أمثلة توضيحية للتخطيط النسقي للتعمات

أولاً: امتداد مركزية السورة المقررة في الدرس النسقي بين السلك الإعدادي والثانوي التأهيلي

ثانياً: منهجية الاشتغال على التخطيط النسقي للسورة المقررة (سورة يوسف نموذجاً)

ثالثاً: ربط مفردات البرنامج الدراسي بالسورة المقررة

رابعاً: صياغة الوضعية المشكلة

خامساً: تحليل الوضعية ومعالجتها

وتفصيل ذلك كما يلي:

مدخل عام: لمحة عن تطور تدريسية مادة التربية الإسلامية⁶³

عرفت مادة التربية الإسلامية منذ الاستقلال تدرجاً في تطوير مناهجها وبرامجها وطرق تدريسها، فكانت مواد التربية الإسلامية تدرس ضمن مواد اللغة العربية، وطرح احتضان اللغة العربية لمواد التربية الإسلامية والتربية الوطنية مجموعة من الأسئلة منها: هل تاريخ الإسلام والتربية الوطنية والتربية الإسلامية من مكونات مادة اللغة العربية؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب فإلى أي حد ساهمت هذه المكونات في تطوير قدرة المتعلم على القراءة والكتابة؟

كان الجواب عن هذين السؤالين وغيرهما وراء حذف بعض المواد اللغة العربية ثم إعادتها إليها "كما حدث لمادتي "تاريخ الإسلام" و"التربية الإسلامية" المقررتين في قسم الملاحظة إذ حذفنا من برنامج اللغة العربية سنة 1966، ثم أعيدتا إليه في السنة التالية⁶⁴ 1967. ثم انفصلت مادة "تاريخ الإسلام نهائياً عن اللغة العربية سنة 1973، فخصصت حصّة أسبوعية واحدة للتربية الإسلامية والتربية الوطنية على أن تدرس بالتناوب، أسبوعاً للتربية الإسلامية

⁶³ نشر تفصيل هذه اللوحة التاريخية في الموقع الرسمي للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية في مقال بعنوان: هوية التربية الإسلامية في النموذج التنموي الجديد - الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية (ampei.ma)

⁶⁴ في سنة 1967، صدر برنامج "حصص التربية الإسلامية والمواد العربية" الخاصة بقسم الملاحظة، و"برنامج العلوم الإسلامية واللغة العربية" للسنتين الخامسة والسادسة الثانويتين. قضايا التربية والتكوين، محمد البرهمي، تدريسية اللغة العربية في المدرسة المغربية التراكم والتحويلات من 1951 إلى 2012، ج 1 ص 15.

وأسبوع للتربية الوطنية، ثم انفصلت عنها مادة التربية الوطنية 1976 لتستقل مادة التربية الإسلامية بحصة واحدة، وظلت هذه الأخيرة في حضان مواد اللغة العربية لاعتقاد المبرمج بوجود تكامل في أهدافهما⁶⁵

وفي سنة 1979 تم تعميمها في الإعدادي والثانوي وخصص لها منهاج وكتاب مدرسي في برنامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية⁶⁶، وتورد الوثيقة وصفا دقيقا للكتاب المدرسي: "وليؤتي منهاج ثماره، ويكون أصيلا في شكله ومضمونه، حرصت وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر على تكليف مجموعة من الأساتذة المهتمين بالدراسات الإسلامية والمتخصصين بها بتأليف الكتب المدرسية وفق هذا منهاج، فصدرت السلسلة الأولى الخاصة بالسلك الأول، وتلتها السلسلة الثانية الخاصة بالسلك الثاني، في شكل لائق، وطبع جيد، وعمل واف بالغاية المتوخاة منه، وقد حرص المؤلفون على أن تكون الدروس سهلة المأخذ، واضحة الغرض، ذات أسلوب سلس، في تناول الأستاذ والتلميذ..."⁶⁷؛ ولأول مرة نجد تعريفا لمادة التربية الإسلامية⁶⁸ والأهداف من تدريسها⁶⁹، وكذا منهجية تدريسها، كما أشارت إلى الدور الأساس الذي للأستاذ في تحقيق الغاية من تدريس مادة التربية الإسلامية.

⁶⁵ ص 17

⁶⁶ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والتفتيش المختص، برنامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية، شتنبر 1979، مكتبة المعارف - الرباط،

⁶⁷ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والتفتيش المختص، برنامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية، شتنبر 1979، مكتبة المعارف - الرباط، ص 5.

⁶⁸ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والتفتيش المختص، برنامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية، شتنبر 1979، مكتبة المعارف - الرباط، ص 3.

⁶⁹ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والتفتيش المختص، برنامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية، شتنبر 1979، مكتبة المعارف - الرباط، ص 4.

وفي سنة 1980 خصصت لها ساعتان في الأسبوع، وكانت تسند إلى أساتذة اللغة العربية. وفصلت مادة التربية الإسلامية عن اللغة العربية بشكل نهائي سنة 1983⁷⁰ لما تخرج أول فوج لشعبة الدراسات الإسلامية، بدأت المادة تعرف نوعا من الاستقلالية في التخصص وفي منهجية التدريس، لهذا نجد وثيقة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية لسنة 1989 تتحدث عن طرائق التعليم، وطريقة استعمال الكتب المدرسية ودفاتر التلاميذ ودفتر الأستاذ أو جذاذاته. وكان لتأسيس الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية منذ نونبر 1992 دور مهم في تطوير مناهج المادة إلى أن وصلت إلى ما هي عليه اليوم.

إن المغرب، كسائر الدول التي تغير حاضرها وتستشرف تأسيسا على هذا التغير مستقبل ناشئها، يراجع مناهجه التعليمية كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وكما هو معلوم فإن مراجعة المناهج التربوية بشكل عام ومناهج التربية الإسلامية بشكل خاص بهدف تطويرها وتجويدها تتطلب:

- تشخيصا دقيقا لأسباب عدم مسيرتها جزئيا أو كليا للتغير الذي يشهده المجتمع وعجزها عن رفع التحديات التي تفرضها هذه المتغيرات، داخلية كانت أم خارجية؛
 - استقراءً للحاجات الآنية والمستقبلية للمجتمع، على اعتبار أن المناهج التربوية التعليمية مرآة لمشروع مجتمعي ذي مرجعيات فكرية وحضارية متنوعة.
- والتربية الإسلامية بوصفها مادة من المواد الدراسية في منظومة التربية والتكوين المغربية تحتل فيه موقعا محددا وتؤدي وظيفة واضحة؛ وهي تصريف لجانب من جوانب التعليم الديني في مجال التربية على القيم؛ ونظرا لخصوصية استراتيجية المغرب في تدير الشأن الديني وإعادة هيكلة هذا الحقل خلال العشرية الأخيرة، أضحت من اللازم مراجعة برامج ومناهج التربية الإسلامية كي تكون منسجمة مع:

- مقاصد التعليم الديني في المغرب؛
- مقتضيات دستور المملكة المغربية 2011 الذي أكد في ديباجته على أن الإسلام دين الدولة، وأن الشعب المغربي متشبت بهويته الحضارية التي تتسم بالانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار...

- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التربية والتكوين 2015-2030.

ولنا أن نتساءل: إلى أي حد استطاع منهاج التربية الإسلامية الصادر في يوليوز 2016، أن يسهم في تطوير وتحديث تدريسية مادة التربية الإسلامية كي يكون منسجما مع مقاصد الشريعة الإسلامية السمحة ومع مستجدات إعادة هيكلة الحقل الديني في المغرب ؟ وإلى أي حد قدم هذا المنهاج أجوبة واضحة تعالج قضايا وحاجيات المتعلم المعرفية والنفسية في المدرسة المغربية ؟

مع الأسف تمت مراجعة منهاج التربية الإسلامية في جو من السرية والتكتم بعيدا عن المقاربة التشاركية للفاعلين التربويين المشرفين على تنزيل هذا المنهاج، من مدرسين ومفتشين على غرار باقي المواد الدراسية. ومع ذلك، وإدراكا من مفتشي مادة التربية الإسلامية وأساتذتها بأهمية المرحلة التاريخية، واقتناعا من أغلبهم بجدوى مادة التربية الإسلامية ودورها المركزي في تحقيق الأمن الروحي لدى الشباب، وإسهامها إلى جانب باقي المواد الدراسية في إعادة الثقة لأدوار المدرسة المغربية خاصة العمومية منها، انخرط أغلب مفتشي المادة في تأطير الأساتذة وتنويرهم بالمستجدات، وتوضيح السياق العام الدولي والمحلي للدعوة إلى مراجعة المناهج الدينية في المغرب، فنظمت ندوات محلية وجهوية ووطنية، وأياما دراسية، وورشات تكوينية، بشراكة مع جمعيات مهنية ومراكز أبحاث ودراسات، وفرق بحث تربوية ذات الاهتمام المشترك، وبتنسيق مع الأكاديميات الجهوية والمديريات الإقليمية والمجالس العلمية المحلية...

أولاً: التعريف بالمصطلحات الأساس للتخطيط النسقي

يعد التخطيط النسقي مدخلا أساسيا من مداخل التدريس بالكفايات، نظرا لما يكتسبه من أهمية بالغة في تجويد العملية التعليمية التعلمية، على اعتبار أن المتعلم يبني تعلماته اعتمادا على العلاقات بين المفاهيم من جهة أولى، وبين القيم من جهة ثانية وبين المهارات التي يكتسب تدريجيا من خلال الاشتغال على القضايا الأساس بشكل منسجم، وأشار إلى ذلك مناهج التربية الإسلامية المعدل سنة 2016 الذي نص على أنه يتم "اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف، وأشكال التعبير، إضافة إلى اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في بناء المعارف الأساسية، وتجاوز التراكم الكمي وتلقين المضامين"⁷¹. إلا أنه لا توجد توجيهات تربوية، ولا دلائل محددة لخطوات الدرس النسقي في مادة من المواد الدراسية، لهذا ما يزال هذا الموضوع محل نقاش بين المهتمين بالنسقية في التدريس.

فما معنى التخطيط النسقي للتعلمات؟ وماهي مرجعياته الشرعية والتربوية ومحدداته؟ وما موقع السورة القرآنية المقررة من الدرس النسقي؟ وما هي خطوات إنجازه؟
أفصل القول في مناقشة هذه الأسئلة وغيرها من خلال النقاط الموالية:

1- التخطيط

عرفه عبد الكريم غريب بكونه مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين. أو هو منهجية لبرمجة الفعل بغرض تحقيق هدف.⁷² أما بالنسبة للتخطيط النسقي باعتباره مصطلحا مركبا فتجدر الإشارة إلى أننا لم نعثر له على تعريف معين في التوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية، غير أنه ورد ذكر مصطلح "المفاهيم النسقية" في توجيهات سنة 2007 في معرض الحديث عن التوجيهات المتعلقة بالدرس النظري، حيث جاء فيها: "تغليب الاشتغال بالمفاهيم النسقية. وتحديد العلاقات فيما بينها. على عرض الحقائق الجزئية".⁷³

⁷¹ مناهج التربية الإسلامية المعدل، ص: 4 بتصرف.

⁷² عبد الكريم غريب؛ المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى 2006، ج 2، ص 758. 759

⁷³ التوجيهات التربوية وبرامج تدريس التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي سنة 2007، ص 10

2- النسقية

إن التخطيط النسقي في أصله يعود إلى المنهج الإسلامي باعتبار أن أحكامه نزلت تدريجيا حسب الوقائع والأحداث، كما أن جزئياتها ترتبط بكلياتها، وفروعها بأصولها، وعقيدتها بعبادتها، ولا يمكن فصل بعضها عن بعض، فلا يمكن أن نتحدث عن شخصية مسلمة متزنة إذا انفصل جانبها الروحي عن الجانب السلوكي أو العكس. لذا، فالتخطيط النسقي في مادة التربية الإسلامية، بمعناه العام، يهدف إلى بناء شخصية المتعلم التي تربط بين التصورات والتطبيقات.

والتخطيط النسقي يرتبط بنسق القيم، وبنسق الكفايات، وبنسق المفاهيم التي "تؤهل المتعلم لحسن تدبير تناقضات الحياة وصعوباتها من خلال تصحيح المفاهيم الخاطئة وتعميق المفاهيم الصحيحة وتحويل المعرفة إلى شأن ذاتي وقضية شخصية"⁷⁴.

من هنا نخلص إلى أن التخطيط النسقي هو استحضار المدرس - عند إعداد السيناريوهات البيداغوجية - ذلك الترابط الموجود بين كفايات المادة وأهدافها العامة والخاصة من جهة، والمفاهيم الشرعية الأساس المؤطرة لكل مدخل والقيم المركزية من جهة أخرى، واقتراح وسائل تساعد المتعلم على استنتاج هذا الترابط وتوظيفه في بناء تعلمات جديدة تدريجيا.

3- القضية

"عبارة عن وضعية تعليمية تعلمية تهدف إلى تحديد مجال الوحدة سابقا/ المدخل حاليا، وإبراز مفرداتها ومفاهيمها الناعمة، وترمي إلى إثارة أهم الأسئلة [الإشكالات] والمفارقات والتقابلات في الوحدة/ المدخل التي يمكن أن يطرحها مفهوم من مفاهيم مفردات الوحدة/ المدخل، يسفر الاشتغال عليها عن تحقيق أهداف الوحدة"⁷⁵.

⁷⁴ تربيتنا (مجلة فصلية تربوية) ص 47 بتصرف

⁷⁵ نفس المرجع السابق ص 12 بتصرف

من خلال هذا التعريف نستنتج أن القضية تعد من المكونات الرئيسة التي تتيح الفرصة لتكوين صورة عامة عن الوحدة، الأمر الذي يسهل على كل من المدرس والمتعلم تحديد المفاهيم النسقية المتعلقة بالوحدة أو بالدرس.

4- المشروع

إن تحضير المتعلم للحياة خارج أسوار المؤسسة يتطلب تدريبه على طريقة تؤهله لربط ما هو نظري بما هو عملي، إضافة إلى مساعدته على تحديد قضيته التي يجب أن يدافع عنها من خلال التخطيط الجيد، وهذا لن يتحقق إلا من خلال طريقة العمل بالمشروع التي هي "أسلوب من أساليب التدريس، تقوم على العمل الميداني الذي ينجزه المتعلم باختياره ورغبة منه، تحت إشراف المدرس. وقد يضم عددا من وجوه النشاط، ويستعمل عدة وسائل للإنجاز (معارف / مهارات / خبرات / أدوات / الأسرة / المحيط...) بهدف تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر المتعلمين".⁷⁶

5- أنواع التخطيط النسقي للتعليمات

للتخطيط النسقي للتعليمات أهمية كبيرة تكمن في جعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية محققة للأهداف الجزئية. ولهذا على المدرس أن يستحضر قبل تحضيره للدرس الترابط المفاهيمي بين الأسلاك، وبين السنوات التي يدرسها داخل سلك معين، وبين الدورتين، ومن هنا نستنتج أن التخطيط النسقي للتعليمات أنواع:

- تخطيط بعيد المدى وهو التخطيط النسقي السلبي، الذي يراعي فيه المدرس ما درسه المتعلم في الطور السابق (الابتدائي / الإعدادي) حتى يتسنى له بناء التعليمات انطلاقا مما تعرفه المتعلمون في السنوات السابقة. ومن الناحية النظرية، فإن المنهاج المعدل سنة 2016 يركز على ضرورة استحضار مبدأ الاستمرارية والتدرج في بناء المعارف، وحدد الكفايات المستهدفة من كل مستوى دراسي كما يلي:

⁷⁶ نفس المرجع ص 26

كفايات التعليم الثانوي الإعدادي:

- يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الأولى، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة موظفا مكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم(سورة ق ولقمان) ومعارفه المتعلقة بسلامة العقيدة وعمق فهمه لأركان الإيمان؛
- يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الثانية، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة موظفا مكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم (سورة النجم والحجرات)؛
- يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الثالثة، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة بتوظيف مكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم(سورة الحشر والحديد).

كفايات التعليم الثانوي التأهيلي:

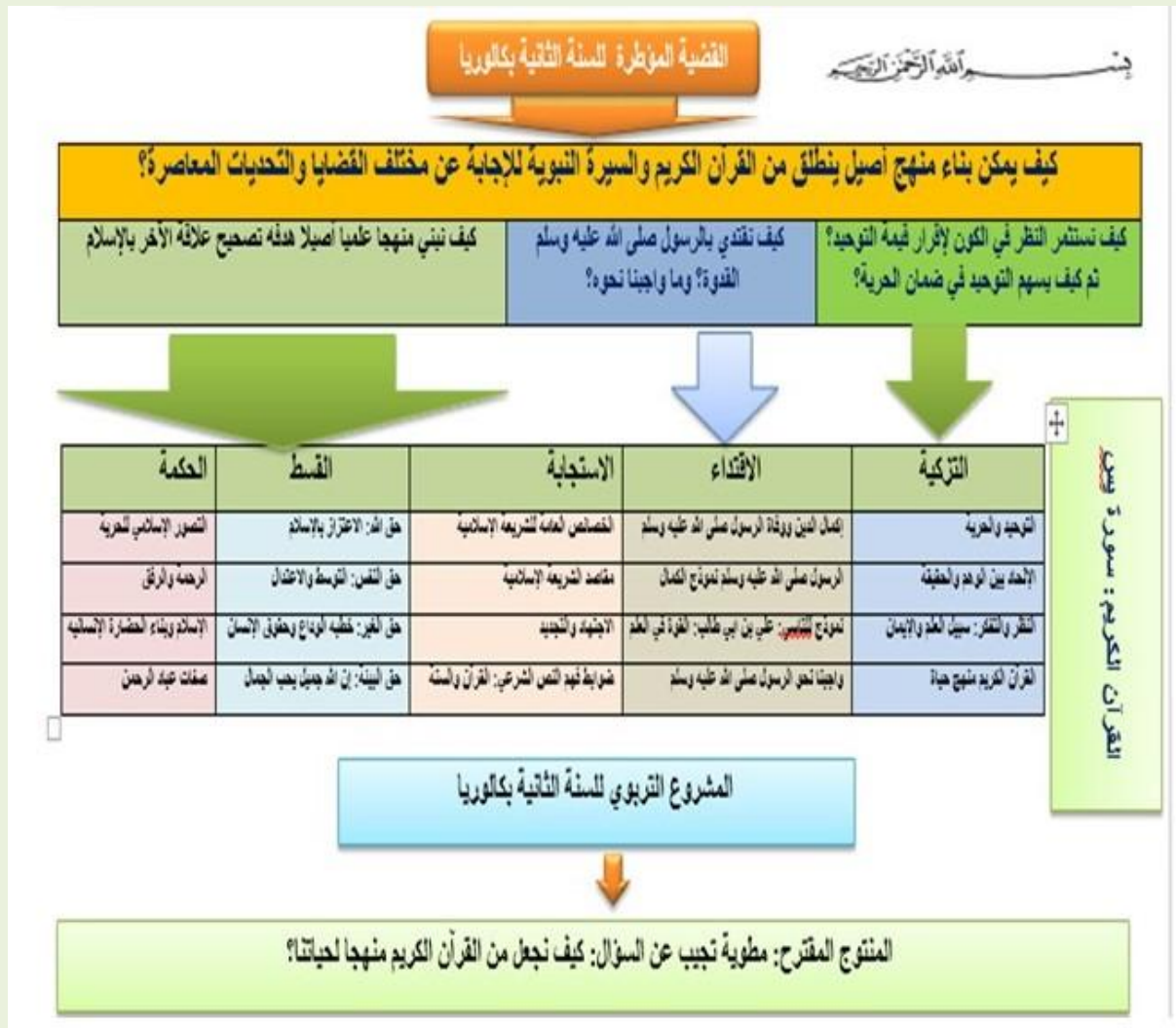
- يكون المتعلم(ة) في نهاية الجذع المشترك، قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم(سورة الكهف)؛
- يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا، قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم(سورة يوسف)؛
- يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الثانية من سلك البكالوريا، قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة، موظفا معارفه حول القرآن الكريم(سورة يس).

وبذلك يحدد المدرس التخطيط السنوي للتعليمات بناء على القضايا الكبرى للصور المقررة في علاقتها بالقضايا المؤطرة لمدخل أو وحدة (دمج المداخل أفقيا أو عموديا حسب ما تسمح به مفردات البرنامج الدراسي)؛ وخلاصة هذه الامتدادات في مفردات منهاج مادة التربية الإسلامية مبينة في الخطاطة الموالية:

التخطيط النسقي للتعليمات في مادة التربية الإسلامية



- تخطيط متوسط المدى وهو التخطيط النسقي السنوي الذي يعتبر المحطة الأولى على مستوى الإنجاز لوضع التصور العام للبرنامج الدراسي ولطريقة الاشتغال، من خلال:
- تحديد الكفايات والأهداف والمهارات والقيم التي ينمىها البرنامج الدراسي.
 - تحديد القضية الكبرى المؤطرة للبرنامج الدراسي.
 - التعريف بالمداخل من خلال تحديد قضاياها الفرعية، وبالمهام التي سينجزها المتعلمون في كل مرحلة من بناء التعليمات، وتحديد المنتج المنتظر إنجازه من قبل المتعلمين في شكل مشروع تربوي. كما توضح الخطاطة أسفله وهي من إعداد الأستاذ جابر بن دحمان



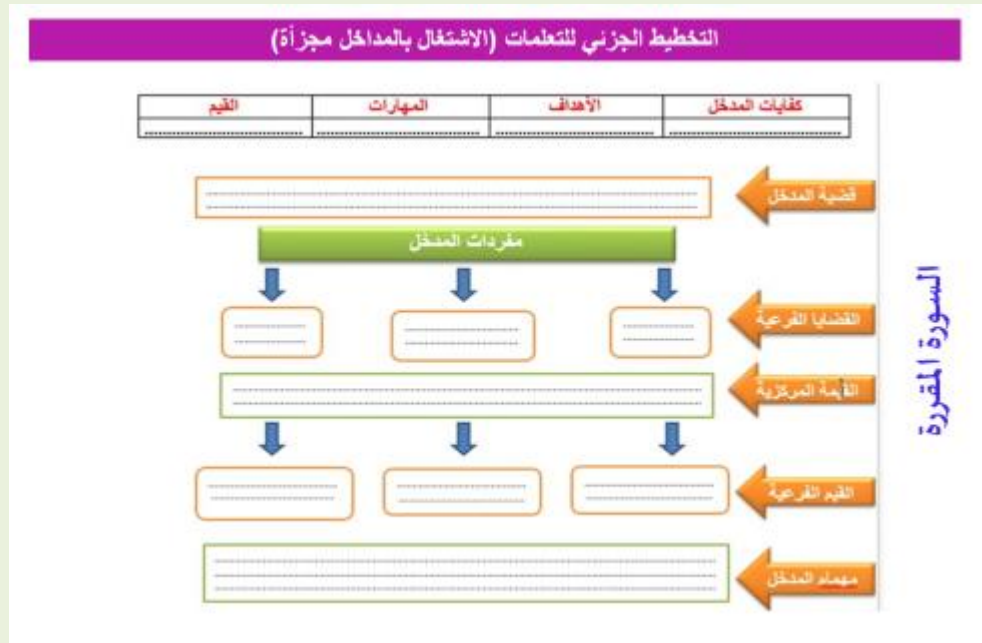
تخطيط قريب المدى وهو التخطيط النسقي الدوري الذي ينسق فيه المدرس بين المفاهيم المتضمنة في نصف الدورة حتى يحصل للمتعليم الترابط بين المفاهيم والقضايا المؤطرة لها، وذلك بناء على المقترح التالي:

- تحديد كفايات وأهداف المرحلة.
- تحديد القضية المؤطرة.
- تحديد مفردات المرحلة (نصف الدورة)، والكشف عن العلاقة المترابطة بينها.
- تحديد المهمة المطلوب من المتعلم إنجازها (حسب الدرس أو المرحلة).
- تحديد الأنشطة: التي تقترح بناء على معيار الملاءمة مع دروس المرحلة.

- تحديد المهمة المطلوب إنجازها بدقة باعتبارها مرحلة من مراحل إنجاز المشروع (خطاطة مفاهيمية، أو فقرات...)

التخطيط الآتي وهو التخطيط الجزئي لحصة دراسية، ويركز فيه المدرس على ربط الحصة بالقضية الكبرى للبرنامج الدراسي، وبالسورة المقررة - التي توضع لها خطاطة تتضمن:

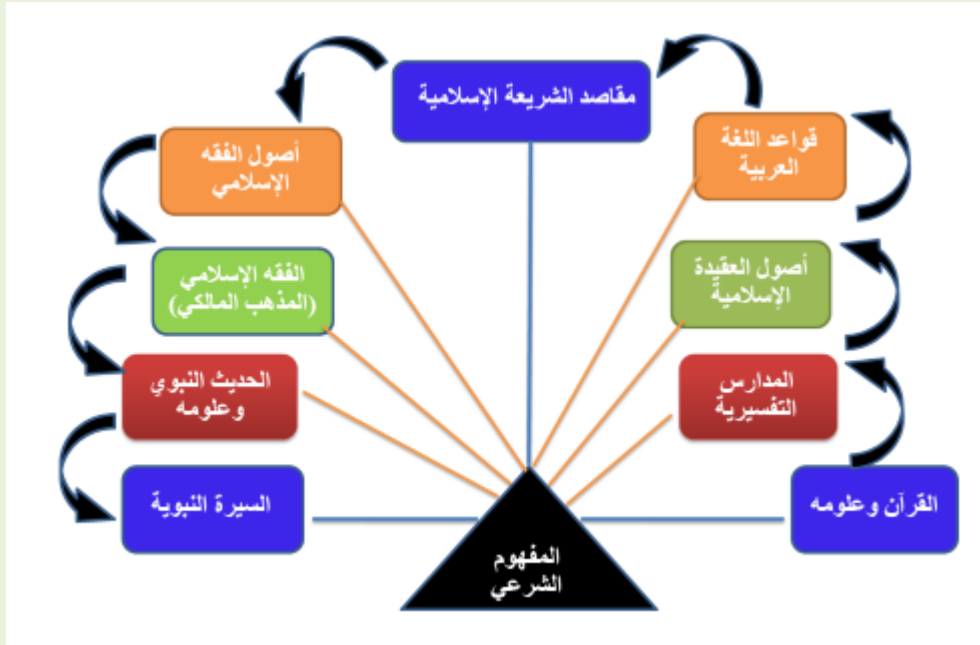
- التعريف بالسورة المقررة، وبيان سبب نزولها، وأهم القضايا التي تتناولها، إضافة إلى القيم التي تتضمنها مع ربطها بالقيم الناظمة لمداخل المنهاج المعدل وبالقيمة المركزية والقيم الناظمة لها وكذا القيم الفرعية، عن طريق اقتراح سيناريو بيداغوجي يتصف بالمرونة، يستحضر فيه المدرس النصوص الشرعية التي تخدم القضية التي يعالجها الدرس، إضافة إلى تحديد الأسئلة البنائية بدقة بشكل ينسجم مع ما يريد الأستاذ بناءه مع المتعلمين. وتوضيح ذلك في الخطاطة الموالية:



ثانيا: مرجعيات التدريس بالدرس النسقي في مادة التربية الإسلامية

1. المرجعية شرعية: يعتمد بناء المفهوم في المنهج الإسلامي على تأصيلها من القرآن والسنة النبوية وبيان ارتباط الجزء منها بالكل، والفرع بالأصل، والعقيدة بالعبادة، والعبادة بالمعاملات... لذا،

فالتخطيط النسقي في مادة التربية الإسلامية، بمعناه العام، يهدف إلى بناء شخصية المتعلم كي يربط بين ما هو عقائدي وتعبدي وقيمي (تكامل وانسجام العلوم الشرعية).



2. المرجعية بيداغوجية: أشارت التوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الإعدادي (2009) إلى النسقية في موضعين⁷⁷، حيث اعتبرت أن المرجعية البيداغوجية تنطلق من مركزية المتعلم الذي يلزم أن يكلفه المدرس بمهام معقدة في إطار نسقي منسجم⁷⁸. ويستدعي هذا تعبئة المعارف في وضعيات تعليمية تعليمية متنوعة في إطار نسقي⁷⁹.

77

⁷⁸ وأما الطرائق التي ينبغي أن يسلكها المدرس في ذلك فهي عديدة منها العمل في مجموعات ولعب الأدوار والتمثيل وحل المشكلات والتعلم التشاركي والتعاوني والنقاشات... فيصبح الأستاذ مرشدا ومحفزا يشتغل في سياق دال. وهذا يقتضي استعمال بيداغوجيا نشيطة ومفتوحة على وسط المدرسة ومحيطها؛ تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوظيف طريقة حل المشكلات، والعمل بالمشاريع، واقتراح مهام معقدة في إطار نسقي منسجم

⁷⁹ عملية التعليم عملية شاملة تهدف إلى إكساب الفرد أنواع المعرفة المختلفة، وهي على مستويات مختلفة منها: النظريات، والقوانين، والتعميمات، والمبادئ، والمفاهيم، والحقائق. وبرنامج التربية الإسلامية يطرق عشرة مجالات معرفية متنوعة، مستصحا أحكام الشريعة ومبادئ العقيدة وقيم الإسلام، من أجل تسديد سلوك المتعلمين وتصحيح تصوراتهم، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية؛ وهذا يستدعي التعاطي مع هذه المعارف باعتبارها موارد (إضافة إلى غيرها من الموارد من مهارات، وأدوات...) يجب تعبئتها في وضعيات

3. أسس ومحددات الدرس النسقي

- المحدد الاستراتيجي (الاشتغال بالمشروع)
- المحدد المنهجي (الاشتغال بالقضايا عوض الجزئيات)
- المحدد المعرفي (الاشتغال بالمفهوم)
- المحدد القيمي (الاشتغال بالقيمة المركزية والقيم النازمة لها)

النقطة الثانية: أمثلة توضيحية للتخطيط النسقي للتعمات

بداية، لا بد من الإشارة إلى أن الاشتغال بالمشروع يتطلب تشخيص التمثلات لتحديد الحاجيات التي لا يتوفر عليها المتعلم من أجل العمل على تداركها عبر المشروع التربوي، من خلال القيام بتقويم تشخيصي عام (تقويم المستلزمات) في الحصة الأولى؛ ولضمان الالتزام بالعمل بالمشروع لا بد من تعاقد ديداكتيكي واضح ودقيق في الحصة الموالية، يتفق فيه المدرس مع متعلميه على الضوابط والقواعد التي يجب على المتعلم أن يتقيد بها حتى تتحقق الغاية.

أولاً: امتداد مركزية السورة المقررة في الدرس النسقي بين السلك الإعدادي والثانوي التأهيلي

إذا تأملنا مفردات برنامج مادة التربية الإسلامية من الأولى إعدادي إلى الثانية باكوريا، سنلاحظ بأن هناك امتدادا واضحا وبشكل نسقي في المقصد من إدراج القرآن الكريم في المنهاج. فإذا كان القصد من إدراجه في السنة الأولى إعدادي هو اكتشاف المتعلم أن القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين، فإن نتيجة ذلك أن يكون القصد منه في السنة الثالثة هو الوقوف من خلال أمثلة على أثر القرآن في تزكية النفس، لنصل بالمتعلم في السنة الثانية باكوريا إلى إدراك أن القرآن الكريم منهاج حياة. كما يوضح الجدول والخطاطة أسفله:

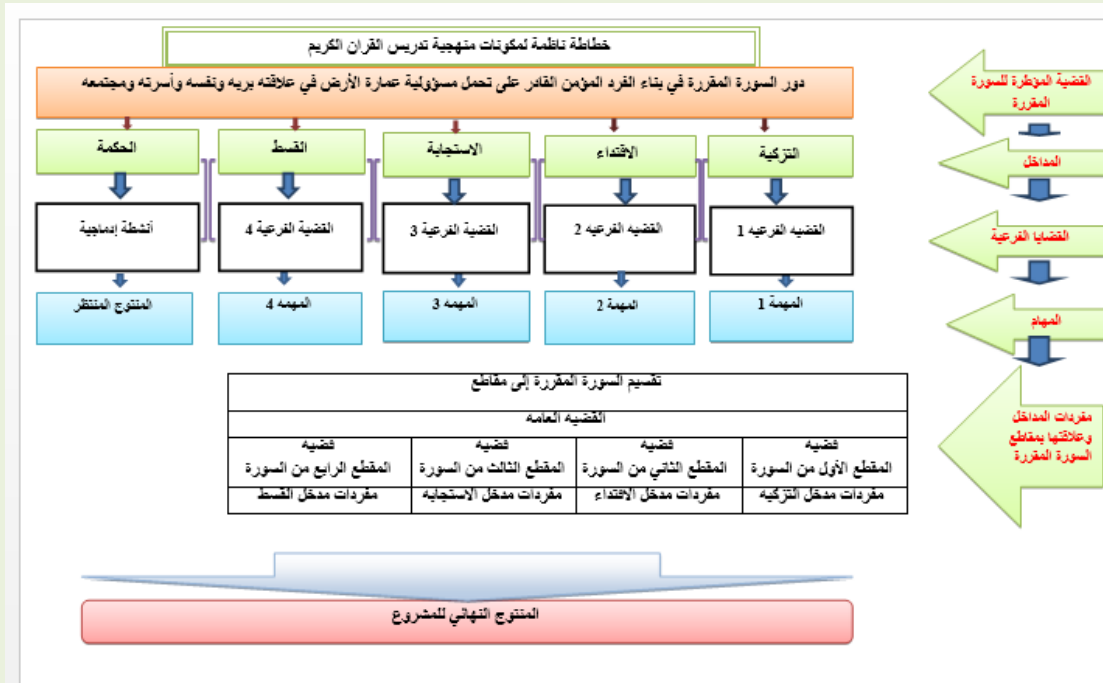
تعليمية متنوعة، في إطار نسقي لتأهيل المتعلمين وتسديد سلوكهم. فالبعد الغالب هنا والمركزي هو البعد التربوي القيمي، وليس شحن العقول بالمعارف والحقائق الجزئية. فالمقصود هو إعداد المتعلم ليكون مسلما ومواطنا مغربا، بكل ما تعنيه هذه الهوية من أصالة وانفتاح وتميز.

مفردات برنامج الثانوي التأهيلي		
التزكية	المس توى	ال سو ر
التوحيد وأدلته	ن.ج. مشترك	الك هف
البعث والحساب		
الجنة والنار		
علم الله المطلق		
الإيمان والغيب	أولى بالك	يو س ف
الإيمان والعلم		
الإيمان والفلسفة		
الإيمان وعمارة الأرض		
التوحيد والحرية	ثانية بالك	يس
الإلحاد بين الوهم والحقيقة		
النظر والتفكير		
سبل العلم والإيمان		
القرآن الكريم منهاج حياة		

مفردات برنامج الإعدادي		
التزكية	المس توى	السو ر
العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة	ق	الأولى
أركان الإيمان		
النظر والتفكير بين المعرفة والهداية	لقمان	ن
القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين		
الله عالم الغيب والشهادة	النجم	الثانية
الوحي تعريفه وأنواعه		
الأنبياء والرسل ورسالاتهم: التعريف والصفات	الحجرات	الثالثة
صفات المؤمن الصادق		
أسماء الله الحسنى	الحشر	الحد
أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع		
الإسلام عقيدة وشريعة	الحد	يد
أثر القرآن في تزكية النفس		



ثانيا: منهجية الاشتغال على التخطيط النسقي للسورة المقررة (سورة يوسف نموذجا)



1- اكتشاف معالم سورة يوسف (الوحدة الموضوعية)

للتعريف بالسورة، يمكن للمدرس أن يستعين بتفسير السيد قطب في ظلال القرآن، أو تفسير التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور لاكتشاف معالم السور المقررة، كما يمكنه الاستعانة بالمعجم

المفهرس لألفاظ القرآن الكريم لمحمد فؤاد عبد الباقي. ولا معنى أن يعيد المدرس نفس ما ورد في الكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ، وإنما يمكنه الاجتهاد والإبداع في التعريف بالسور المقررة بالشكل الذي يحفز المتعلم إلى البحث من أجل اكتشاف بعض أسرار القرآن الكريم. ومثال ذلك للتعريف بسورة يوسف: عدد آياتها 111، ترتيبها في المصحف رقم 12، تبدأ بقوله تعالى: (الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ (1) إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (2) نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ)، يوسف 1-2، وتنتهي بقوله تعالى: (لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ). يوسف 111. قبلها سورة هود وتبدأ بقوله تعالى: (الر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ (1)، وتنتهي بقوله تعالى: (وَلِلَّهِ غَيْبُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ الْأَمْرُ كُلُّهُ فَاعْبُدْهُ وَتَوَكَّلْ عَلَيْهِ وَمَا رَبُّكَ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ (123). وبعدها سورة الرعد تبدأ بقوله تعالى: (الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ وَالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يُؤْمِنُونَ)، وتنتهي بقوله تعالى: (وَيَقُولُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَسْتَ مُرْسَلًا قُلْ كَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِنْدَهُ عِلْمُ الْكِتَابِ (43

فيتحقق من هذا التعريف أمور كثيرة منها: تدريب المتعلم على تصفح القرآن الكريم والتعرف على موقع السورة المقررة في المصحف، وكذا تدريبه على ربط السورة بما قبلها وما بعدها، وبأولها وآخرها، ولا شك أن في ذلك فوائد كثيرة.

2- الاشتغال على سورة يوسف من أجل تحديد القضية المؤطرة

التلاوة: وذلك بتدريب المتعلم على كيفية القراءة الصحيحة للقرآن الكريم.

الفهم: من خلال الشرح الوظيفي للمفردات القرآنية؛ وتدريب المتعلم على استخلاص المعاني الجزئية للفواصل، بالاشتغال عليها آية آية وشرح مفرداتها حسب سياق ورودها لتقريب معنى الآية للمتعلم، بدل الاقتصار على الشرح المعجمي. وهي خطوة تؤهل المتعلم لتقسيم السورة إلى مقاطع، وتقسيم كل مقطع إلى فقرات؛

التأمل:

- تحديد موضوع يوسف: انطلاقا من اسمها، وما استهلكت به السورة واختتمت به؛
- اختيار إشكال لكل مقطع من مقاطع سورة يوسف، وبيان علاقته بقضية مدخلي التزكية والافتداء (= والتعامل معها وكأنها دروس نظرية في نظام الوحدات السابق)؛

التحليل:

- استخلاص معنى المقطع بتدريب المتعلم على تركيب المعاني الجزئية للآيات؛
 - استخراج المفاهيم المركزية التي تفيد في معالجة الإشكال المحدد للمقطع؛
 - استنباط القيم الرئيسة التي تفيد في توجيه وتسديد السلوك.
- التوظيف عن طريق تركيب المضمون العام واستثماره في:
- إعداد خلاصة داعمة لنتائج الحل المقترح للوضعية المشكلة
 - التأثير في شخصية المتعلم ومحيطه القريب والبعيد بإرشاده إلى السلوك الشرعي المرغوب فيه، من أجل اكتسابه عمليا، بعد التعرف عليه نظريا، وتحقيق ميل وجداني إيجابي نحوه. من أجل تثبيت الحكمة الرئيسة المستنبطة من النص، أو تعزيز استجابة المتعلم للتوجيه السلوكي المستفاد منه.

3- خلاصة التعامل مع المقطع القرآني:

- استخراج المفاهيم الأساس المساعدة في حل المشكلة، وربطها بالمفاهيم الواردة في مفردات البرنامج التربوية من أجل تحديد القضية الكبرى التي سيشغل عيها الأستاذ طيلة المداخل الخمسة.
- استنباط القيم التي يروم الأستاذ أن يمثلها المتعلمون.

خطاظة توضيحية لخطوات اكتشاف القضايا الكبرى لسورة يوسف (عليه السلام)



ثالثا: ربط مفردات البرنامج الدراسي بقضايا السورة المقررة

مثال برنامج السنة الأولى باكالوريا/ موضوع العفة والحياء:

إذا تأملنا مفردات كل من مدخل التزكية (الإيمان والفلسفة) ومدخل والاقتداء (نماذج للتأسي: عثمان بن عفان وقوة البذل والعطاء) ومدخل الاستجابة (فقه الأسرة: رعاية الأطفال وحقوقهم) ومدخل القسط (حق الغير: العفة والحياء) ومدخل الحكمة (وقاية المجتمع من تفشي الفواحش)، سنلاحظ بان هناك روابط قوية التي تجعل الإيمان (كمفهوم وقيمة) قضية مركزية.

ربط قضية المداخل بمشكلة الدرس الجديد:

أقترح هنا ما يلي:

بعد أن اكتسب المتعلم علاقة الايمان بالغيب من جهة وعلاقة الإيمان بالفلسفة ننقل إلى الربط بين قضية الإيمان من خلال سورة يوسف وأثر هذا الإيمان في تحفيز الناس على البذل والعطاء من جهة ولتحصين الشباب وقاية المجتمع من تفشي الفواحش. وهنا نستثمر بذل عثمان ؓ كدعامات لبناء

التعليمات من ذلك أن عثمان رضي الله عنه: جهز جيش العسرة، واشترى بئر رومية حين قدم المسلمون إلى المدينة المنورة مهاجرين، وعتقه لكثير من الرقاب....

رابعاً: صياغة الوضعية المشكلة

1- من أجل تدبير أمثل للتعليمات، واستثمار أفضل للوقت، يمكن للمدرس أن يقترح وضعية مؤطرة للمداخل الخمسة أفقياً كلما سمحت المفردات بذلك، أو عمودياً إذا تيسر ذلك؛ كما يمكنه اقتراح أو وضعية مؤطرة لمدخل التزكية فقط مع استحضار قضايا السورة المقررة وأخرى مؤطرة لباقي المداخل التي يمكن اعتبارها وحدة كاملة: الإقتداء والاستجابة والقسط؛ على اعتبار أن مدخل التزكية مع السورة المقررة بمثابة الدروس النظرية في المنهاج السابق، ومداخل الاقتداء والاستجابة والقسط بمثابة الدروس التطبيقية، ومدخل الحكمة بمثابة درس الأنشطة.

2- الوضعية المشكلة (نازلة) عبارة عن عائق معرفي يُشعر المتعلم أنه أمام موقف محرج أو سؤال محير لا يملك عنه تصوراً مسبقاً، مما يسبب له حالة من التوتر وعدم الاتزان، والهدف منه إثارة الدافعية لدى المتعلم وتحريك الرغبة لديه في التعلم الذاتي، ومن شروط بناء هذه الوضعية (النازلة) نذكر:

- أن تتضمن المفاهيم الأساس المؤطرة للمدخل أو المداخل التي هي بمثابة مفاتيح لتمحيص الفرضيات وبناء التعليمات، وتستنبط هذه المفاهيم من المقاطع القرآنية أو مفردات البرامج، وفي حالة تعذر ذلك يمكن ادماج دعامة في الوضعية تفي بالغرض؛

- أن يكون للمشكلة معنى لدى المتعلم؛ وتحيله بشكل جيد إلى صياغة فرضيات يكون تمحيصها خادماً لبناء المفهوم؛ وتساعد المتعلم على اتخاذ موقف/ قرار مناسب معلل عقلاً ومستدل عليه شرعاً. وفي الدرس التربوي الإسلامي فإن الوضعية - المشكلة (النازلة) وسيلة لا غاية، تمكن المتعلم من تصحيح تصوراتهِ عن الوجود والبعث والجزاء لهذا يجب على مدرس التربية الإسلامية عطفاً على ما هو ديداكتيكي: استصحاب البعد العقدي التعبدية الذي يربط كل فعل حسن للإنسان بخالقه؛ والتركيز على البعد النفسي المرتبط بتحريك الضمير الحي والوازع

الديني؛ والربط بواقع المتعلم مع الحرص على غرس القيم الإيجابية وتعزيز الارتباط بكتاب الله
وسنة نبيه المصطفى ﷺ وسيرته كتطبيق عملي للقرآن الكريم.

خامسا: تحليل الوضعية ومعالجتها:

أقترح من باب تقريب فهم خطوات تحليل الوضعية المشكلة أن ينظر إليها المدرس وكأنها بمثابة نازلة
فقهيّة، ويتعامل معها على كما تعامل فقهاء المالكية (على سبيل المثال) مع النوازل الفقهيّة وذلك
بتتبع الخطوات الموالية:

- 1- تحديد موقف العلماء من موضوع معين (فرضيات = حلول مؤقتة)؛
- 2- نترك مهلة للمتعلمين للمناقشة في مجموعات كي يحددوا المشكلة (محل النزاع عن الفقهاء)؛
- 3- توجيه المتعلم إلى الاستعانة بالمفاهيم الأساس (عندنا هنا: الإيمان / البذل والعطاء / العفة /
الفواحش، كما يمكن الاستعانة بالمفاهيم الفرعية: الرعاية / الوقاية) والاشتغال على الدعامات
لتحليل هذه المفاهيم الشرعية وفهم معناها لتوظيفها في سياقات ووضعيّات أخرى؛
- 4- تحليل المفردات ذات العلاقة بالمفاهيم الشرعية؛
- 5- تمحيص الفرضيات بناء على ما توصل إليه المتعلم من بناء سليم للمفهوم الشرعي؛
- 6- اتخاذ القرار المناسب؛
- 7- توظيف القرار في تمثيل القيم؛
- 8- اقتراح وضعية تقويمية: وهنا لا يكتفي المدرس بتقويم المعارف وإنما له أن يبدع في اقتراح العديد من
السيناريوهات البيداغوجية لقياس مدى استيعاب المتعلمين للمفاهيم الشرعية، ومدى تمثيلهم للقيم
المستهدفة من قبيل إعداد مطوية تتضمن خطاطة للمفاهيم وعلاقتها بالقيم، إعداد رسومات تجسد
المفهوم أو القيمة لدى المتعلم / تقديم مسرحية قصيرة / فكاهة ...
- 9- تكليف المتعلم بمهام جديدة مع ربطها بالمكتسبات السابقة.

ختاماً: يظل التخطيط النسقي للتعلمات في مادة التربية الإسلامية مجالاً واسعاً للإبداع المؤطر شرعاً وبيداغوجياً، ونأمل أن تكون هذه المداخلة حافزاً لاقتراح سيناريوهات متعددة للتخطيط النسقي إما نقداً أو تصويماً أو تطويراً.

موجهات ديداكتيكية لتدريس وتقويم مداخل التربية الإسلامية

ذ. الباشرالمقدم

مفتش التعليم الثانوي التأهيلي، باحث في قضايا التربية والتكوين

مقدمة :

بنهاية الموسم الدراسي 2020. 2021م يكون منهاج مادة التربية الإسلامية قد أكمل دورته العادية المحددة في خمس سنوات حسب ما يراه بعض خبراء المناهج(1).

فقد صدرت الوثيقة المنهاجية الحالية، الخاصة بمادة التربية الإسلامية في يونيو 2016، لكن رغم مرور هذه المدة الزمنية غير اليسيرة لا يزال المنهاج في حاجة إلى دراسات ووثائق موازية سواء بغرض النقد والتسديد والتطوير بالنسبة للممارسين، أو بهدف التبسيط والتقريب بالنسبة للمقبلين على مباريات الولوج إلى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تخصص التربية الإسلامية، وهو ما تسعى هذه الورقات إلى الإسهام فيه ولو بشكل مختصر جدا من خلال تقديم بعض المفاهيم الأساسية في منهاج المادة وإبراز العلاقات فيما بينها قصد امتلاك تصور نظري أولي، قبل الخلوص إلى تقديم بعض موجهات التدريس والتقويم وذلك حتى يستطيع المبتدئ في هذا المجال امتلاك الحد الأدنى من المعارف المتعلقة بديداكتيك مادة التربية الإسلامية تخطيطا وتدبرا وتقويما. ولتحقيق هذا المقصد يتناول هذا الموضوع العناصر الآتية:

1- الأسس العامة لمنهاج مادة التربية الإسلامية:

ينطلق بناء أي منهاج دراسي من موجهات تشكل خارطة طريق بالنسبة لمهندسيه، وفي هذا المجال يرى الباحثون وجود ثلاثة اتجاهات رئيسة في بناء المناهج: الأول منها يجعل المتعلم محورا له، في حين يركز الثاني على المعرفة فيخصصها بالمكانة المركزية في البناء والتخطيط، بينما يعطي الاختيار الثالث الأولوية للمجتمع وحاجياته، علما أن هذه الاتجاهات الثلاث مترابطة متفاعلة

فيما بينها تحقق التكامل والانسجام، لذلك فالمنهاج المعاصر يسعى لاحترام خصوصيات المتعلم السيكونمائية، ومنطق المعرفة المدرسية، والاستجابة لحاجيات المجتمع. وقد حاول منهاج التربية الإسلامية أن يحقق هذه الرؤية النسقية المتكاملة التي تنطلق من مراعاة فلسفة المجتمع المغربي وخصائصه، وتستحضر الطبيعة الإبتيمولوجية للمعرفة الشرعية وكيفية اكتسابها، وموقع الذات العارفة بالنسبة إليها، دون أن يغفل كيفية الأجراء وفق مدخل الكفايات، ومقاربة المادة اعتمادا على المداخل الخمسة كمقاربات سيكوبيداغوجية، وديداكتيكية للتعليمات. ولتحقيق هذه الرؤية النسقية تم بناء منهاج التربية الإسلامية وفق ثلاثة أسس كبرى:

الأساس الاجتماعي: من خلال قراءة الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية نستطيع أن نستخلص الفلسفة المجتمعية لهذا المنهاج، والمتمثلة في مركزية الدين الإسلامي، حيث يعتبر المرجع في التفسير العام للوجود والمعرفة والمصير والقيم والهوية.

فالمجتمع المغربي المسلم يستقي أجوبته حول كل الأسئلة السابقة من الإسلام، وهذه حقيقة تاريخية وثقافية نص عليها دستور 2011، وتبدو مركزية الدين الإسلامي في منهاج المادة من خلال مقاصدها الأربعة، بدءا بقضية الوجود [المقصد الوجودي]، ثم قضية القيم من خلال المقصد الحقوقي، والعلاقة مع الآخر في المقصدين الكوني والجودي، كما تتجلى مركزية الدين الإسلامي في قيم المادة من خلال جعل التوحيد قيمة مركزية وباقي القيم الأخرى خادمة لها، وتعتبر هذه المقاصد والقيم ضابطا أساسيا لما سيتم استدعاؤه من محتويات ومضامين.

كما سعى منهاج المادة على المستوى الاجتماعي إلى ترسيخ نموذج التدين المغربي القائم على اختيار المذهب السني الأشعري في العقيدة، والمذهب المالكي في الفقه، والتصوف السني في ضبط السلوك، وإمارة المؤمنين في الاختيار السياسي. وقد صرحت وثيقة المنهاج على هذه الاختيارات في المبادئ الموجهة لبرنامج المادة في السلك الابتدائي.

الأساس النفسي: من خصائص المناهج التربوية الحديثة مراعاة المتعلم وخصائصه النمائية وقدراته واستعداداته، وذلك اعتمادا على الأساس النفسي أو التربوي كما يسميه البعض، أو النفسي التربوي تركيبا كما يسميه البعض الآخر.

يستمد هذا الأساس أدبياته من النتائج العلمية التي توصل إليها علم النفس التربوي في شكل نظريات للتعليم، أو مقاربات ونماذج في التدريس تمتح من خلفيات نظرية متنوعة، وتشكل إطارا مرجعيا عاما للمنهاج وللممارسات الديدانكتيكية.

ولقد سعى منهاج التربية الإسلامية الجديد إلى مراعاة هذا الأساس انسجاما مع المنهاج التربوي المعتمد في المدرسة المغربية، والذي اعتبر ضمن مدخلاته مقاربة التدريس بالكفايات، لذلك نص منهاج التربية الإسلامية على توظيف هذه المقاربة وفق منظور يستحضر الإدماج وتعبئة الموارد وتجاوز منطق الكم والإغراق في التجزيئ والتفصيل الذي ارتبط بالتدريس الهادف.

وتحقيقا لهذه الغاية؛ نص منهاج المادة على اعتماد الوضعيات تدريسا وتقويما؛ لأن الكفايات لا تبنى إلا داخل الوضعيات، كما حدد بدقة كفايات كل سنة دراسية من خلال التنصيص على معاييرها وخصائصها، والموارد التي يطلب من المتعلم تعبئتها لحلها.

كما أن اعتماد المداخل في المنهاج الجديد، تأسس على مقاربات تربوية معاصرة، تستثمر معطيات علم النفس التربوي، ونتائج الدراسات التربوية الحديثة، لذلك أكدت وثيقة المنهاج، والوثائق المصاحبة لها؛ على أن المداخل ليست بنيات مستقلة في المنهاج، وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية، وديداكتيكية لاكتساب المعارف، وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم وفق صورة متكاملة، تستحضر علاقة المداخل بالقيم والمقاصد، وتبرز التكامل الداخلي للمنهاج، وتساهم في ترشيد الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية داخل الفصول، وتعطي معنى للتعليمات بالنسبة للمتعليم، اعتمادا على البعد العملي، مع تخفيف المحتوى وإبراز الروابط على المستويات المعرفية والسلوكية والموضوعية، بغاية تمرير الضروري من الدين استنادا إلى النموذج النبوي في التربية.

الأساس المعرفي: يستند الأساس المعرفي إلى معطيات نظرية المعرفة، وما تنتجه من إمكانات تفسيرية للمعرفة، وأنواعها وطرق اكتسابها، لذلك أولى المهتمون بالمنهج الدراسية وتطويرها أهمية كبرى لنظرية المعرفة؛ من خلال التأمل الإبيستيمولوجي في طبيعتها وخصائصها ودور الذات والمجتمع في بنائها. وقد نتج عن هذه الاهتمامات بروز نظريتين متقابلتين هما الأنطولوجية التي ترى أن المعرفة تلقن، لأن لها وجود خاص، وهي مستقلة عن الذات التي عليها فقط أن تتلقاها وتراكمها. لكن في المقابل نجد الفرضية البنائية التي ترى أن الذات سابقة على المعرفة، وهي التي تبني معرفتها وفق تجربتها الخاصة، وبالتالي فالمعرفة تبنى ولا تلقن. ويبدو جليا أن منهج التربية الإسلامية تبنى الفرضية الأخيرة لتنصيبه على مركزية المتعلم باعتباره هو من يبني معارفه وفق وضعيات تدريسية مركبة ودالة، كما تبرز الوثيقة الطبيعة الاجتماعية للمعرفة، وأهمية التفاعل الاجتماعي في تلك العملية. وبما أن المعرفة الإسلامية حققت تراكما جعل من المستحيل الإحاطة ولو بثلثها في عمر الإنسان كله، فإن الانتقاء أصبح حتميا، لذلك اعتمد المنهج في استدعاء المضامين على الضروري من الدين بحسب سن المتعلم وسيرورته النمائية والمعرفية والوجدانية، وسياقه الاجتماعي والثقافي، لذلك جاءت المعرفة الشرعية في المنهج وظيفية مرتبطة بمقاصد المادة التي تنغى تحقيق كمال حرية الإنسان من خلال إخلاص العبودية لله تعالى وحده.

ولتحقيق هذه المقاصد عبر الممارسة الصفية، تم ربط كل مقصد بمدخل من مداخل المادة، ومعلوم أن كل مدخل يستمد أصوله من مجال معرفي مختلف، فالتزكية مستمدة من القرآن والعقيدة وترتبط بالمقصد الوجودي الملخص لفلسفة الوجود والمصير في الإسلام، والاقتداء يستمد من السيرة النبوة ويرتبط بالمقصد الكوني المجسد لعالمية الإسلام ووحدانية البشرية وتكامل النبوات، والاستجابة تستهدف تطهير الجسم والقلب بالعبادة والذكر والمناجاة وهي ترتبط بالمقصد الوجودي والكوني، بينما يرتبط مدخل القسط بالمقصد الحقوقي المرتكز على قيم الحرية والمساواة والكرامة، أما مدخل الحكمة فغايته السعي إلى بلوغ مرتبة الإحسان ابتغاء النفع العام المرتبط بالمقصد الوجودي

2- فلسفة المادة ومقاصدها وأهدافها:

لعل أول ما شكل معالم فلسفة جديدة في بناء منهاج التربية الإسلامية هو التحديد المفهومي لمادة التربية الإسلامية وتعريفها، ولئن كان ذلك سيعتبره البعض أمرا بديهيا أو من حواشي الوثيقة وليس من متنها، فإن الخبير والباحث والمتتبع لمناهج المادة بمختلف الأسلاك سيجد أنه تحديد أرادت من خلاله الوثيقة الحسم في هوية المادة التي طالما اجتدبتها تصورات مختلفة، وأثرت فيها ممارسات كثيرا ما كان يرصدها المفتشون التربويون في زياراتهم التأطيرية.

بغرض القطع مع كل هذه الإشكالات والتصورات المتباينة، نصت وثيقة المنهاج على أن التربية الإسلامية مادة دراسية، تروم تلبية حاجات المتعلم الدينية، التي يطلبها منه الشارع حسب سنه وزمانه ونموه العقلي والنفسي والسياسي والاجتماعي.

إن هذا التعريف يحسم أمورا كثيرة منها: تحديد موقع المادة في المنهاج الدراسي ووظيفتها ومنطلقات تدريسها. فكونها مادة تعليمية ضمن منهاج دراسي ولها مفردات محددة ينبغي التزام المدرس بها، وذلك بغية تلبية حاجات المتعلم الدينية الآنية، التي يجب التركيز عليها بحسب أولويتها لدى المتعلم، مع مراعاة خصوصياته النمائية، فلا تثار معه إلا القضايا التي له القدرة على استيعابها واكتسابها، وهذا يقتضى مستويات من النقل اليداكتيكي للقضايا المدرسة، كما يقتضى التصرف في المادة المعرفية بالتقديم والتأخير حسب سن المتعلم ونموه العقلي.

وكما أن المادة لأول مرة تم تعريفها بشكل واضح، فإنه كذلك لأول مرة تم التنصيص على مقاصدها الأربعة باعتبارها إطارا نظريا وفكريا، غايته تقديم مضامين المادة ومعانيها بشكل تربوي ووفق منهجية واضحة، وعلى هذا الأساس جيئ بالمقصد الوجودي الذي يبرز الوجود الحق وهو الله تعالى حيث لا يوجد الكمال المطلق إلا عنده، وغاية الوجود البشري عبادته وتعظيمه وتمجيده. أما المقصد الكوني فركز على شخص الرسول ﷺ ورسالاته العامة لجميع الناس، فالدين رسالة كونية

لل بشرية، ومحمد ﷺ نموذج للبشرية يمكن أن يحل مشاكلها في كل زمان ومكان إن أحسننا تقديمه للعالم. أما المقصد الحقوقي فيجمع الحقوق بأصنافها وأبعادها الفردية والجماعية، مع الله والنفوس والغير، في حين يتأسس المقصد الجودي على مبدأ العطاء باتخاذ المبادرة ليتحقق النفع العام للفرد والمجتمع، بغية الوصول إلى أعلى مراتب الدين، وهي مرتبة الإحسان.

على مستوى الأهداف نص المنهاج في السلكين الإعدادي والتأهيلي على عشرة أهداف كبرى، يروم تحقيقها لدى المتعلم، تبتدئ بالتشبت بالهوية المغربية بكل مكوناتها وترسيخ عقيدة التوحيد والتعرف على سيرة رسول الله ﷺ ومقاصدها، مع تنمية إدراكه للمفاهيم الشرعية وتجريدها وتعميمها، وإدماجها في شبكة مفاهيمية ترتبط بما سبق وتنتفتح على اللاحق، ثم التنشئة على قيم التعايش وبناء الشخصية المتوازنة مع اتخاذ المواقف المناسبة، واكتساب المهارات المشتركة والخاصة. إن تعريف المادة وتحديد مقاصدها وأهدافها ساهم في إبراز سمات منهاج التربية الإسلامية الذي بني على المرتكزات التالية:

- نمو المفاهيم والقيم حسب النمو النفسي والعقلي للمتعلم، وحسب تغيرات المجتمع.
- استحضار هيمنة السورتين القرآنيتين في السلك الإعدادي في كل سنة، والسورة القرآنية في كل سنة في سلك التأهيلي مع استحضار مركزية النموذج النبوي في التربية وفطرية العقيدة.
- استدعاء المضامين الملائمة لحاجات المتعلم، المناسبة لعمره، المسيرة لزمته.

3- قيم المادة ومداخلها:

تقوم المناهج الحديثة والبيداغوجيات المعاصرة على التمرکز حول المتعلم، لذلك نص منهاج التربية الإسلامية . وهو الوحيد من ضمن جميع المواد . على قيم خاصة تعني المتعلم أساسا، تساهم في بناء شخصيته وتخلق منه مؤمنا حقيقيا بتحريره من كل ما سوى الله، وذلك بربطه بمركز الجذب وهو التوحيد، لذلك كانت هذه القيمة هي المركزية، ومنها يستمد المتعلم حريته المؤطرة بالاستقامة حتى لا تتحول لفوضى، وهذه الاستقامة بالمداومة عليها يرتقي المؤمن لمقام

الإحسان الذي يورث صاحبه محبة، وهذه هي القيم الخمس المنصوص عليها. أما المداخل فيجب التنبيه أولاً أنها ليست مكونات أو وحدات أو دروس أو محاور كما قد يعتقد البعض، بل هي مفاهيم قرآنية ومنهج نبوي في التربية، فالنبي ﷺ بدأ بتزكية الناس بإخراجهم من ظلمات الشرك والجاهلية ووصلهم بالله عز وجل، ثم تأسيس العقيدة الصحيحة في نفوسهم، مقدماً لهم ﷺ النموذج بنفسه ليقتدوا به، ثم يطلب منهم أن يستجيبوا لله في العبادات والمعاملات، قبل أن يأمرهم بإعطاء حقوق الناس على أساس القسط والعدل، ولكن لم يقف معهم عند هذا الحد، بل كان يدعوهم أن يغفروا لمن ظلمهم ويعفوا عن أساء إليهم ويسامحوا من اعتدى عليهم... وهذا هو التعامل على أساس الحكمة. لكل هذا تعتبر المداخل مفاهيم قرآنية، تجسد النموذج النبوي في التربية والتنشئة وصناعة الإنسان اعتماداً على أوامر وتوجيهات من خالق الإنسان، الذي يعلم تكوينه وكيونته ومداخل نفسه، فهو سبحانه القائل: [ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير]، كما أن هذه المداخل تمثل في تكاملها شمولية الإسلام ومخاطبة النفس البشرية من جميع جوانبها الفكرية، والوجدانية، والسلوكية، والمهارية، كما تمثل المداخل مراق في الدين من درجة الإسلام إلى مقام الإحسان مروراً بالإيمان كما في حديث جبريل عليه السلام.

إذا كانت المداخل تمثل هذه الرؤية المتكاملة لبناء الإنسان فتفعيلها هو واجب الأستاذ وغاية المادة ووظيفتها.

4 - الاعتبارات التربوية والشرعية والمنهجية لاختيار المداخل:

سبق التنبيه إلى أن المداخل ليست بنيات مستقلة ولا مكونات أو وحدات، وإنما هي مقاربات لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل وانسجام لبناء شخصية المتعلم. وقد تم بناء المنهاج الدراسي للمادة لجميع الأسلاك والمستويات الدراسية وفق تلك المداخل الخمسة الرئيسية وهي:

1- مدخل التزكية:

بناء على التعريف الوارد في المنهاج يتضح أن هذا المدخل يخاطب في المتعلم الجانب الفكري والوجداني ويستهدف بناء المتعلم من الداخل، بتنمية قيمه الروحية وترسيخ إيمانه انطلاقاً من القرآن الكريم والعقيدة الإسلامية الصحيحة. وتعتبر التزكية من أعظم مقاصد البعثة النبوية، وفي القرآن الكريم عدد من الآيات الدالة على ذلك، منها قوله تعالى: [لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولا من أنفسهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم]

2- مدخل الاقتداء:

بالتأمل في تعريفه نجد أنه يركز على جانب التربية بالقُدوة، اعتماداً على سيرة رسول الله ﷺ باعتباره النموذج الأكمل والأفضل، والهدف من هذا المدخل تمثل سيرة النبي واستخلاص دروسها وعبرها، وبناء المواقف المنسجمة مع الهدي النبوي. واعتماداً على هذا المدخل يحقق المنهاج الربط بين جانبي الفكر والوجدان، والتطبيق والممارسة عبر تقديم نموذج، وهو ما يعرف ببداغوجيا القدوة. وقد حث القرآن الكريم على هذا الأسلوب في التربية فقال سبحانه وتعالى [لقد كان لكم في رسول الله إساءة حسنة...]

3- مدخل الاستجابة:

يرتبط هذا المدخل بالجانب العملي من الشريعة المتمثل في العبادات والمعاملات، عبر التركيز على الجانب المقاصدي للعبادات قصد تطهير القلب والجسم، لتأهيل المؤمن للعبادة شكراً وذكراً ودعاءً أملاً في الفلاح في الدارين. وهذا النظر السديد للتكاليف الشرعية هو رجوعها إلى الأصل الذي كانت عليه قبل انفصال التزكية عن الأحكام، فالاستجابة الحقة هي التي تربط بين التكاليف وأثرها في القلب/فقه القلب، امثالاً لقوله تعالى: [يأيها الذين ءامنوا استجبوا لله وللرسول إذا دعاكم لما يحييكم...]

4- مدخل القسط:

مدخل حقوقي يتعرف من خلاله المتعلم مختلف الحقوق: حق الله، والنفس، والغير، من مخلوقات وخلق. وهكذا يقدم هذا المدخل المنظومة الحقوقية في الإسلام، ويربي المتعلم على التعامل بإيجابية مع

أداء هذه الحقوق عدلاً وقسطاً، بل ويتخذ مواقف رافضة اتجاه أي تجاوز لها. إن هذا المدخل يسعى إلى بيان العلاقة بين أداء الحقوق وكمال العبودية لله تعالى، مما يجعله مستدمجاً لما سبق من المداخل تزكية واقتداء واستجابة، لقوله تعالى: [لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط]

5- مدخل الحكمة:

غاية هذا المدخل أن تتعدى أثر التعليمات إلى الحياة اليومية للمتعلم، وفق منظور إحساني يستدعي تعميم النفع والمبادرة إلى الأعمال الصالحة، ويتحقق ذلك عبر ترق متصاعد، بدءاً من الفكر والوجدان في التزكية مروراً بالسلوك والعلاقة مع الآخر في الاقتداء والاستجابة والقسط، وانتهاءً بالمسارعة إلى الخيرات تقرباً لله تعالى في الحكمة، مصداقاً لقوله تعالى: [ويعلمهم الكتاب والحكمة..]

4- كفايات المادة والمهارات التي تروم تنميتها:

من بين المستجدات التي جاء بها المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، توظيفه لمقاربة الكفايات وفق منظور جديد، يسعى إلى إدماج وتعبئة الموارد وتجاوز سلبيات المناهج الأخرى، التي غرقت في زخم من الكفايات المتسمة بالتجزئ والتفريع، حتى أصبحت أقرب إلى نموذج التدريس بالأهداف. تفادياً لهذا الخلل، صيغت كفاية المادة بشكل دقيق، حيث تم تحديد معايير الكفاية وخصائصها والموارد الواجب تعبئتها مع استحضار السياق، وقد جاءت الصياغة طويلة نوعاً ما قصد التنصيص على كل ما سبق، كما جاءت بنفس المنوال في السنوات الثلاث بكل سلك، مع اختلاف طبعاً في الموارد المعبأة، والتي ترتبط بما يدرس في كل سنة.

مثال لكفاية التعليم الثانوي الإعدادي:

يكون المتعلم "ة" في نهاية السنة الثالثة إعدادي، قادراً على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة موظفاً مكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم [سورة الحشر والحديد] وتمثلاته المتعلقة بأسماء الله الحسنى

تعظيما ومحبة وبأهمية الدين في تزكية حياة الفرد والمجتمع ، ومعارفه حول رسول الله ﷺ وشمائله وهديه محبة واقتداء ، وأن يدمج ما اكتسبه من موارد حول حقوق الله والنفوس والغير والبيئة وما يرتبط بذلك من قيم وممارسات تعبر عن الانخراط والمبادرة والسلوك الإيجابي.

رغم تشابه الصياغة ومحاولة تدقيق الكفاية الخاصة بكل سنة، فإن التفاوت في بعض العبارات غير مفهوم ولا مبرر، فالملاحظ أن كفاية السنة الثالثة لم تنص على تعبئة موارد مدخل الاستجابة مع التنصيص على المحبة والافتداء وهو ما لم يحضر في الكفائتين السابقتين.

المهارات التي تروم المادة تنميتها:

لأول مرة تم تحديد مهارات خاصة بمادة التربية الإسلامية، فلقد كانت المادة مشتتة على مستوى تحديد المهارات التي كانت تبلغ من الكثرة والتعدد ما يجعل حصرها غير ممكن، فبالأحرى الاشتغال على تنميتها.

أما الآن فقد حدد المنهاج مهارات تبتدئ من سلك الابتدائي وتترقى وتنمى عبر الأسلاك الثلاثة، وبالتالي فالعملية التدريسية يجب أن تنصب على هذه المهارات الأساسية والتي حددها الإطار المرجعي للسنة الثالثة إعدادي في ست مهارات وهي:

1. حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها؛
2. التمكن من المعارف الأساسية المكتسبة؛
3. توظيف المفاهيم الشرعية وتحديد خصائصها؛
4. تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها؛
5. استخراج القيم وتوظيفها؛
6. تحديد المواقف والتعبير عنها وتعليلها.

وقد أورد المنهاج مهارات أخرى لم ينص عليها الإطار المرجعي، حيث نجد في المنهاج خمس عشرة مهارة أخذ منها الإطار المرجعي فقط ست مهارات كما أسلفنا. ومن المهارات التي أوردتها المنهاج نذكر تمثل أخلاق الرسول ﷺ وإتقان العبادات وطرح الإشكاليات وصوغ الفرضيات والتمييز بين أنواع الحقوق وبناء قيم المبادرة الإيجابية لتحقيق النفع العام. وما ينبغي على الأستاذ أخذه بعين الاعتبار تدريسا وتقويما هو التركيز بالأصالة على المهارات المنصوص عليها في الإطار المرجعي، وبالتبع على باقي المهارات الواردة في المنهاج فقط، كما ينبغي بناء المهارات وتقويمها وظيفيا وضمن وضعيات وليس بشكل مستقل ومعزول.

6 - التكامل والانسجام في منهاج التربية الإسلامية:

رغم أن وثيقة المنهاج لم تقدم تعريفا إجرائيا لمعياري التكامل والانسجام المنصوص عليهما، إلا أن التأمل في فلسفة المادة، وبنية مفاهيمها، وترابط قضاياها؛ يساعدنا على استخلاص أسس ومحددات هذا التكامل والانسجام، وذلك على مستوى التتابع والترابط بين المفاهيم، والمواضيع، والقضايا، دون حدوث قطائع غير معلة. وكذلك على مستوى الترتيب المعلن للمفاهيم، والمواضيع، والقضايا المعالجة في سلك الإعدادي، وهو تعليل بالاستقراء، أو الاستنتاج، أو التدرج المبني على السهولة، أو مستوى التجريد، أو الترتيب الزمني. كما يبرز التكامل والانسجام في مفردات المنهاج على مستوى نمو المفاهيم حسب الدروس والسنوات، وكذلك حسب الوحدة ونسبة التغطية والدمج. فالدارس لمنهاج المادة بالسلك الإعدادي، والملاحظة نفسها تنسحب على سلكي الابتدائي والتأهيلي، يجد أن التكامل محقق على المستوى الأفقي حيث تعالج المفاهيم بشكل متتابع، ومترابط، ومرتب داخل المدخل الواحد. ففي السنة الأولى إعدادي يدرس المتعلم في مدخل الاقتداء أربعة دروس بشكل متتابع، تبدأ بدرس البعثة، ثم ثبات الرسول ﷺ، ثم صبر السابقين الأولين، ليختم بدرس دار الأرقم: التآلف والتشاور. ومعلوم أن البعثة اقتضت ثباتا من النبي ﷺ، وصبرا من صحابته رضوان الله عليهم؛ لما واجهوه من ردود عنيفة من قبل المشركين. وقد كانت دار الأرقم مقرا

لاجتماعهم؛ قصد التربية على الصبر، والثبات، والتشاور في أمر الدعوة، وما تواجهه من صد وإعراض.

وبنفس الرؤية بنيت كل المداخل وفي السنوات الثلاث؛ ففي مدخل القسط السنة الثالثة يدرس المتعلم تتابعا المواضيع التالية: حق الله: تقوى الله، ثم حق النفس: التنظيم والتخطيط، فحق الغير: إمارة المؤمنين، ليختم بحق البيئة: الاعتناء بجمال المحيط.

وهكذا يقف المتعلم بتدرج وترابط على الحقوق التي هي كلها حق الله، فينطلق من التقوى التي من مقتضياتها التنظيم، والتخطيط؛ لاستثمار الحياة الدنيا. ومن مقتضيات هذا التنظيم وجود نظام سياسي يضمن الأمن، والاستقرار، ويساهم في الحقوق، وبناء المواطن الصالح الذي يعتني بكل المجالات، ومنها المحيط القريب والبعيد.

وإذا كان هذا الأمر جليا على مستوى التنظير؛ فإن مقتضيات تنزيله تتطلب من المدرس حسن التعامل مع المنهاج عامة، وذلك بدءا من الشطر القرآني المؤطر للوحدة اليداكتيكية، والذي عليه أن يحسن تحديد بدايته ونهايته دون اعتماد التقسيمات الواردة في الكتب المدرسية، ثم يعمل على حصر القضايا الأساسية الواردة فيه والتي لها علاقة بما سيدرس في باقي المداخل، وذلك حتي يتم التأسيس لها في الدرس القرآني واستثمار ذلك في تحليل دروس المداخل، مع ضرورة مراعاة هذا التكامل والانسجام في التقويم كما روعي في التدريس.

7 - موجّهات عامة لتدريس المادة:

يتفق الجميع في بيداغوجيا الكفايات على أن المتعلم هو المركز وحجر الزاوية ضمن أقطاب المثلث اليداكتيكي، لكن ذلك لا يقلل أبدا من الدور الأساسي للأستاذ؛ باعتباره ليس فقط منشطا، وموجها، كما تذهب إلى ذلك الكثير من الكتابات التربوية الحديثة، فهذه رؤية اختزالية لوظائف الأستاذ في ظل المقاربة بالكفايات، والتي تتجلى على الأقل في الآتي:

الأستاذ مؤلف وضعيات ديداكتيكية:

من المسلم به ديداكتيكيا، وكما سبقت الإشارة في هذه الموجهات؛ فإن الكفايات لا تبني ولا تقوم؛ إلا في إطار الوضعيات. وبما أن الكتب المدرسية لا يمكن أن تقترح وضعيات جاهزة؛ لأن الوضعيات ينبغي أن تطلق من واقع المتعلم وتراعي حاجياته وفق الأساسين البنائي والاجتماعي؛ فإن الأستاذ هو المؤهل لبناء وضعيات تتوفر فيها هذه الشروط؛ سواء قام بذلك بمفرده، أو ضمن فرق تربوية، وجماعات الممارسة المهنية.

الأستاذ كاشف للتمثلات:

المتعلم لا يأتي للقسم صفحة بيضاء، بل يحمل معه معارف سابقة وإجابات أولية حول القضايا التي سيدرسها والتي يحمل عنها تمثلات استقاها من وسطة السوسيوثقافي. ودور الأستاذ حاسم في توفير فضاء حر، ووضعيات مركبة؛ تحتوي عوائق تستدعي من المتعلم إبراز تمثلاته بحثا عن حل للوضعية، وذلك بتحفيز وتوجيه من الأستاذ.

الأستاذ مدير للتفاوض:

يبنى المتعلم تعلماته وفق النموذج السوسيوبنائي؛ عبر تفاعلات اجتماعية للمتعلم مع المدرس، ومع أقرانه، حول موضوع التعلم. ويتم ذلك تحت إدارة الأستاذ الذي عليه أن يحسن قواعد التواصل الصفي، وإدارة الحوار، والتفاوض مع جماعة القسم؛ للكشف أولا عن تمثلاتهم، ومن ثم إيصالهم لقناعة عدم كفاية هذه التمثلات لتجاوز عوائق الوضعية المطروحة، وبالتالي الاستعداد لقبول التعلمات الجديدة وتعديل التمثلات.

الأستاذ مقترح للسيناريوهات البيداغوجية لتوظيف الموارد:

تنص المقاربة بالكفايات على تنويع وسائل الاشتغال؛ مراعاة للذكاءات المتعددة، ولأنماط التعلمات المختلفة، ونظرا للثورة الرقمية التي نعيشها، وللحاجة الملحة لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، خاصة مع تبني الوزارة للأنماط التربوية المختلفة، وتثمينها لنمط التعليم عن بعد؛ فقد أصبح الأستاذ مطالبا باقتراح سيناريوهات تعليمية توظف مختلف الموارد؛ خصوصا الرقمية. وذلك ربحا للوقت، وتجويدا للدرس، واستثمارا لميولات المتعلمين ومهاراتهم.

إذا كانت هذه بعض مهام المدرس عموماً، والتي يجب عليه أن يشغل عليها ويستحضرها في التخطيط والتدبير والتقويم؛ فإن مدرس التربية الإسلامية بسلك الإعدادي عليه أن يلتزم في تنزيله لمفردات المنهاج بالشرط الديدانكي، واحترام الانسجام، والتكامل الداخلي للمادة، متجاوزاً التدريس الخطي للكتاب المدرسي، فهو كتاب المتعلم، وأن يكتفي في بناء الدرس بمحاوره الأساس التي تتكون دائماً من ثلاثة محاور:

المحور الأول: المفهوم، وهذا في بداية كل درس؛

المحور الثاني: العلاقات، والتحليل، والربط؛

المحور الثالث: يعتمد على جانب السلوك وفعل المتعلم.

8 - موجّهات خاصة لتدريس المادة:

الموجّهات الخاصة تتعلق بمراعاة طبيعة المادة المعرفية التي يستقي منه المدخل، وذلك عند التدريس والتقويم، فالخصوصية الإستيمولوجية للمعرفة الشرعية تختلف بحسب الحقول، وهذا الاختلاف ينبغي مراعاته في التدريس، والتقويم. فرغم التنصيص على وحدة المادة، وكليتها، وعدم الفصل بين مكوناتها؛ لأننا لا ندرس العلوم الشرعية، ولكن في المقابل نستقي من هذه العلوم. وبالتالي وجب مراعاة ذلك عند التعامل مع المفاهيم الشرعية؛ فالمفهوم العقدي يختلف عن المفهوم الفقهي، وهذا الأخير يختلف عن المفهوم السيري...، ومراعاة ذلك ييسر التعلم ويرشد عمل الأستاذ، لذلك نقترح أن يبنى درس التربية الإسلامية حسب المداخل في سلك الإعدادي وفق التوجيهات التالية:

أولاً: مدخل التزكية بالقرآن كريم

تحديد القضية الكلية للسورة المقررة: إن تحديد موضوع السورة/قضيئها الكلية، والتي سيتم العمل على تحليلها وتفكيكها إلى عناصر صغرى، وجزئية؛ حتى يتسنى إعادة تركيبها، وإدماجها، وتحويلها إلى امتدادات قيمة وسلوكية، يعتبر إطاراً ناظماً لمعاني آياتها، وموجهاً لعمل الأستاذ، ومانعاً لشتات ذهن المتعلم، وهو يتم انطلاقاً من التعريف بالسورة: سبب تسميتها، أو معنى اسمها/أسباب

نزولها/نوعها/موضوعها/صدرها (براعة الاستهلال)، خاتمتها (حسن الاختتام)، مناسبتها لما قبلها ولما بعدها (التناسب بين السور). كما يعتبر موضوع السورة المعيار المحدد للمفاهيم الواجب التركيز عليها، مع استحضار قيم المادة ومقاصدها المنصوص عليها في المنهاج. كما ينبغي استحضار هيمنة السورة القرآنية على المداخل وتأطيرها لها؛ بشرط أن يتم ذلك بشكل مرن، تفاديا للتعسف ولي أعناق النصوص وتنزيلها في غير منازلها.

- تقسيم السورة:

الضابط في تقسيم السورة هو وحدة الموضوع؛ التي تتحدد من خلال التناسب القرآني، وعناصر السياق، مع تجنب التقسيم إلى مقاطع تسمى للوحدة الموضوعية للسورة، والأستاذ ليس ملزما بالتقسيم المعتمد في الكتاب المدرسي.

- التعاقد مع المتعلمين على بداية ونهاية المقطع:

التقديم لهذا المقطع بمدخل مناسب ومشوق للمتعلمين، يتضمن القضية الفرعية/الإشكال الرئيس الذي تثيره مضامين هذا المقطع، وذلك لتوضيح الملامح الكبرى للسورة وما تتضمنه من حقائق وأحكام وقيم تربوية.

الرؤية الشمولية:

المدرس مطالب باستحضار الرؤية الشمولية القرآنية في تناول قضية أو مفهوم، خاصة وأن أغلب السور المقررة تتناول قضايا عقدية ويتكرر ورودها على المتعلم، فيجب استحضار ما سبق تدريسه.

إعداد المتعلم نفسيا وعقليا لتلقي الوحي:

يجب أن يحضر مقام الذكر والخشوع على سبيل التعبد بما يتطلبه الحال والمقام من استحضار القلب وإلقاء السمع، وهو ما ينبغي على الأستاذ التنبيه إليه والتذكير به عند كل مداولة، بحيث يصغي المتعلم إلى الله تعالى وهو يخاطبه فيبصر حقائق الآيات وهي تنزل على قلبه، لأن هذا الكتاب خطاب حي ورسالة متجددة في كل حين ولكل أحد.

القراءة التوجيهية/النموذجية:

تتم هذه القراءة ترتيباً أو تجويداً حسب الإمكان، بشرط الالتزام برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق واختيار الداني، مع الحرص على تنوع مصادر هذه القراءة [أشرطة/تلميذ متقن/أستاذ]، ويمكن أن تتم القراءة التوجيهية لأكثر من مرة حتى يحصل الاستئناس وترتفع جزئياً صعوبة التلاوة عند المتعلم، المطالب بالتعود على حسن الإنصات والتفاعل الوجداني مع كتاب الله عز وجل ، وتمييز قراءته عن غيره من النصوص.

قراءة المتعلمين:

تدريب المتعلمين على الترتيل ومحاكاة القواعد واعتماد التصحيح التبادلي أولاً [تلميذ . تلميذ]، مع التركيز على القاعدة التجويدية الأكثر بروزاً في المقطع، واعتماد التدرج في تلقينها أداءً وتوقعياً، وتغليب التدريب على تطبيق القاعدة بدل الإغراق في التعريفات النظرية والأحكام التجزئية. ولتيسير التدريب على القراءة والرفع من عدد القراءة في الحصة يقسم النص إلى مقاطع حسب المعنى.. كما يمكن التغلب على العوائق البصرية والقراءة للقرآن الكريم باستثمار أسئلة الإعداد القبلي، بحيث يطلب من المتعلمين تحديد ما كتب في المقطع بما يخالف قواعد الإملاء العربي ونقله لدفتر الإعداد بلون مغاير...

تذليل الصعوبات اللغوية/الشرح السياقي:

شرح الألفاظ القرآنية حسب السياق والنظم القرآني، لتدريب المتعلمين على توظيف البعد السياقي لاستنتاج المعاني، مع الحرص على اعتماد الشرح الوظيفي ذو البعد القيمي اعتماداً على أقرب المعاني إلى مدارك المتعلمين لتذليل عقبات الفهم أمامهم وإثراء معجمهم الخاص بكلمات السماء التي صنعت المسلم الحق.

قد يكتفى أحياناً بشرح الآية كاملة بدل المفردات ، لأن القصد تيسير تحديد المعنى الإجمالي.

حصر مضامين المقطع/تحديد المعاني:

يتم تقسيم النص إلى مقاطع، وتحديد بداية ونهاية كل مقطع، ثم استخلاص مضامينه الجزئية وذلك باستحضار قضايا المداخل ومفاهيمها وإشكالاتها، من خلال التدرج مع المتعلمين، ولفت

انتباههم إلى جمالية الأساليب اللغوية والدلالية في القرآن الكريم [الأمر/النهي/الإغراء/التعجب/النداء.....].

عند صياغة المضامين يتم الاعتماد على المصادر والجمل الاسمية الموجزة، فهي الأنسب للاختصار والتدقيق والتركيز [أمره تعالى/نهيّه تعالى/بيانه سبحانه....]، ولتحقيق ذلك يحرص الأستاذ على تدقيق الأسئلة، فبدل أن يقول: ما مضمون آيات؟ يقول: بما يأمرنا تعالى في الآيات؟....

بناء المفاهيم الشرعية

يتم الاشتغال في كل مقطع على مفهوم أو مفهومين . على الأكثر. لهما علاقة بالمدخل (الصبر/التوحيد/الأمانة...) وهنا يوظف الأستاذ سلطة النقل الديداكتيكي لاختيار المفهوم المنتقى ، رغم احتمال النص القرآني لعدة معاني، وينبغي أن يكون هذا المفهوم متناسبا مع المستوى العمري للمتعلمين، ويعتمد في تقديمه التعريف الوظيفي وليس التعاريف العلمية الدقيقة، مع تجنب الإفراط في نقل تفاصيل كتب التفسير واختلافات المفسرين، وعدم تحويل مناسبة التدبر إلى إثارة إشكالات الكبار وتساؤلات الباحثين.

استخراج الأحكام:

القرآن الكريم منهج حياة، فيه أحكام وتوجيهات، لذا لابد من تدريب المتعلم على استنباط الأحكام بنظرة شمولية للسورة القرآنية، ومحاولة فهم علاقة الأحكام بعضها ببعض.

جرد القيم الواردة في المقطع:

تحديد هذه القيم وربطها بشبكاتهما، مع التدرب على توظيف المقاطع القرآنية في معالجة المفاهيم والقيم الواردة في المداخل الأخرى تأصيلا واستشهادا.

استخلاص الدروس والفوائد:

من المحطات المفصلية في الدرس القرآني، حيث يتم ربط التعلمات بحياة المتعلم وواقعة المعيش.

التقويم:

يتم التقويم اعتمادا على أسئلة متدرجة تبتدئ بالاستظهار، ثم تستهدف مختلف المهارات الأخرى مثل الاستشهاد والاستدلال والدفاع عن الرأي....

الدعم:

يتم اعتماد نصوص قرآنية أخرى لتقوية المهارات ومعالجة التعثرات المرصودة لدى بعض المتعلمين.

ثانيا: مدخل التزكية بالعقيدة

تم التفصيل في موجّهات الدرس القرآني نظرا لمركزيته وهيمنته وخصوصياته، أما باقي المداخل فستركز التوجيهات على الأقل الأدل الذي يشكل بوصلة للمدرس ينطلق منها ويسير على هديها. ومن أهم موجّهات تدريس مدخل التزكية بالعقيدة أشير إلى ما يلي:

. الحرص على التأسيس الشرعي للمفهوم العقدي لإعادة اللحمة بين العقيدة والنص الشرعي كما كانت في أصلها قبل تسرب الخلاف الكلامي للدرس العقدي.

. التأسيس للمفهوم العقدي الذي سيدرس في مدخل التزكية بالعقيدة في درس القرآن الكريم، لأن المفاهيم العقدية المقررة مستخرجة من السورة، ولذلك يبدأ التعرف على هذه المفاهيم حين دراسة الشطر القرآني، وعلى الأستاذ أن يعي ذلك ويستحضره في تخطيطه.

. ضرورة الانطلاق في درس التزكية بالعقيدة من الوضعية المشكلة، فهي إذا كانت مطلوبة في كل الدروس، ففي درس التزكية تبرز الحاجة إليها أكثر، لأن خصوصيات المفاهيم العقدية والثقافة المجتمعية تجعل التمثلات متباينة حول الموضوع.

. الوضعية المشكلة في مدخل التزكية بالعقيدة تحتاج لجهد خاص في بنائها، لخصوصية المفهوم العقدي الذي يغلب عليه التجريد ويتسم التعامل معه بحساسية خاصة.

. الانتباه للإشكالات التي يطرحها المفهوم العقدي إبستمولوجيا وواقعا ووظيفيا.

. ضرورة الدقة في اختيار النصوص البنائية المعتمدة في تقريب المفهوم العقدي للمتعلم.

. ضرورة استحضار البعد النسقي في المفاهيم العقدية، فالغيب مرتبط بالوحي، والوحي جزء من الإيمان والإيمان بالملائكة من أركان الإيمان...

. ضرورة مراعاة النمو العقلي للمتعلم عند بناء المفهوم العقدي وعند استدعاء المثال والمثال المضاد، فمتعلم سلك الإعدادي في بداية مرحلة التجريد . من مداخل تقريب المفهوم العقدي اعتماد القصة والربط بالمعالم الكونية الملموسة والتوسل بالسلوكات المترجمة للمفهوم

ثالثا: مدخل الاقتداء

أجمل موجّهات تدريس هذا المدخل في سلك الإعدادي في الآتي:
. تشخيص تمثيلات المتعلمين حول الحدث السيري ومفاهيمه.
. الدخول للموضوع بتوطئة تاريخية مؤسسة للحدث، ومحفزة على المشاركة في بناء الدرس، بشرط أن تكون التوطئة مراعية لمستوى المتعلمين العقلي والنفسي.
. عرض الحدث السيري مقسم لمحطات زمنية مترابطة مع توظيف المتاح من الوسائل لما لذلك من فوائد على مستوى التحفيز والتشويق والتعلم
. استثمار تاريخ الحدث لبيان العلاقة بين الأسباب والنتائج
. استخلاص العبر والدروس من الحدث السيري باعتبارها مخرجات سلوكية عملية تترجم أهداف المدخل وتنمي حب المتعلم للنبي ﷺ، وهذا الأمر أساسي في سلك الإعدادي، حيث التركيز على الدروس والفوائد

. ربط المدخل بمقاصد المقاصد وقيمها، خاصة المقصد الكوني وقيمة المحبة
. استحضار الترابط والتكامل والانسجام بين دروس المدخل وبينه وبين باقي المداخل.

رابعا: مدخل الاستجابة

. دروس هذا المدخل في مجملها ذات بعد عملي؛ لذلك ينبغي مراعاة هذا الأمر في التدريس وذلك بالاستئناس بالموجّهات

التالية:
. اعتماد ثلاث وضعيات في الاشتغال على هذا المدخل، وضعية ديداكتيكية للانطلاق، ووضعية إدماجية يتدرب فيها المتعلم على استدماج مكتسباته المعرفية أثناء بناء المفهوم الفقهي، ووضعية

تقويمية تقيس مدى قدرة المتعلم على توظيف مفاهيم الاستجابة المكتسبة عمليا في حياته. .توظيف النصوص الشرعية بنائيا سواء النصوص القرآنية، أو الحديثية، مع تمهير المتعلم على تحليل هذه النصوص باستخراج أحكامها وقيمها ربطا بالمدخل. .اعتماد أسناد متنوعة، وموارد مختلفة؛ لتقريب مضامين، ومفاهيم درس الاستجابة، خاصة وأن الموارد كثيرة فيما يتعلق بهذا المدخل، مقاطع مصورة للصلاة والحج والوضوء... التركيز على الجانب العملي في هذا المدخل من خلال تدريب المتعلمين على أداء العبادات وتطبيق ما تعلموه، واستثمار بيداغوجيا الخطأ في هذا المدخل . تنوع فضاءات التعلم باستثمار قاعة الصلاة والمكتبة، مع اعتماد أساليب التعلم النشط كتمص شخصية الخطيب وأداء ركعة من الصلاة... الانطلاق من واقع المتعلم وما يلاحظه حول الممارسات التعبدية، وتكليفه بإنجاز واجبات منزلية حول الممارسات التعبدية انطلاقا من محيطه، كتلخيص خطبة الجمعة أو وصف مسجد الحي....

خامسا:مدخلي القسط والحكمة:

تم دمج موجهات المدخلين لوجود بعض التقارب بينهما على مستوى المفاهيم والقيم المعالجة، خاصة وأن المدخلين يغلب عليهما البعد القيمي، لهذا وجب التركيز عند تدريسهما على الموجهات التالية:

. الانطلاق من وضعيات مستمدة من الواقع اعتمادا على قصة دينية أو اجتماعية. . تعزيز مقاصد دروس هذا المدخل بالمكتسبات المحصلة في القرآن الكريم والسيرة النبوية. . حفز المتعلم على سرد أحداث ووقائع من الحياة اليومية تتعلق بالقيم موضوع الدرس. . حفز المتعلم على إنجاز واجبات تتعلق بموضوع الدرس، مثل جمع المقالات أو الصور أو القصص التي تعالج القيم موضوع الدرس. . اعتماد بطاقات لتتبع سلوك المتعلمين في الفصل والمدرسة لتعزيز السلوكات الجيدة وتقويم السلوكات غير السليمة.

. عدم إغفال أنشطة الإدماج وإبراز التكامل بين المداخل عند الانتهاء من درس الحكمة.

8- التقويم في مادة التربية الإسلامية

عرف التقويم مع المنهاج المعدل في 2016 طفرة نوعية على مستوى التنظير، وبنسبة أقل على مستوى التنزيل، فلم يعد التقويم هو منتهى العملية التعليمية التعلمية أو هو غاية في حد ذاته، بل أصبح جزءاً ونسقا من العملية المذكورة يساوقها في مختلف المراحل، ويعتبر جزءاً أساسياً من التكوين وبناء التعلم.

وفي سياق تفعيل القانون الإطار، وخاصة المشروع رقم 12 المتعلق بتحسين وتطوير نظام التقويم والدعم المدرسي والامتحانات؛ عرف نظام التقويم بالمادة مستجدات همت بالخصوص إضافة فرض موحد على صعيد المؤسسة في المستويات الانتقالية والإشهادية، وذلك حسب ما مفصل في المذكرتين الوزارتين: 080×21 الصادرة في 15 شتنبر 2021 و 081×21 الصادرة في 16 شتنبر، بالإضافة للمقرر الوزيري 084.21 بشأن تنظيم السنة الدراسية 2021.2022 بتاريخ 21 شتنبر 2021.

المراقبة المستمرة وأصنافها:

فروض صفية: فرضان في كل أسدس لجميع المستويات والأسلاك.

هي فروض تقويمية، تنجز داخل الفصل في حصة محددة لا تتجاوز 60 دقيقة، وذلك بعد إنهاء دراسة مواضيع من مداخل البرنامج، وذلك في المداخل الخمسة التالية:

مدخل التزكية القرآن+ العقيدة، الاقتداء؛ الاستجابة؛ القسط، الحكمة، ومجموعها فرضان كتابيان في كل دورة، وتجري وفق ضوابط محددة.

ضوابط الفروض الكتابية:

- استحضار منهاج المادة، ومقتضيات الإطار المرجعي للتقويم؛ باعتبارهما موجهين لبناء الفروض؛

- مراعاة كفايات كل مستوى دراسي؛

- مراعاة المستوى الدراسي، والمدة الزمنية المخصصة للإنجاز؛

- بناء وضعيات تقويمية دالة، ومركبة، مناسبة، تستثمر مختلف الأسناد (النصوص الشرعية، مختلف الوثائق بشكل وظيفي).

- تحضير مواضيع الفروض في جذاذة خاصة، (جذاذة التقويم)؛ تحدد فيها المستويات المهارية المراد تقويمها لدى المتعلمين، وكذا عناصر الإجابة وسلم التنقيط.

تخصيص حصة للتصحيح الجماعي للفروض الكتابية المحروسة، ورصد مظاهر التعثر، واقتراح أشكال الدعم والمعالجة المناسبة؛

تدوين، أو إلحاق مواضيع فروض المراقبة المستمرة مرفقة بعناصر الإجابة وسلم التنقيط وتواريخ إجراء الفروض وتصحيحها في دفتر النصوص؛

موافاة إدارة المؤسسة بالنقط المستحقة في الأنشطة التقويمية، وبأوراق التحرير مصححة؛ لوضعها رهن إشارة المفتشين التربويين، وأولياء التلاميذ، واحترام الآجال الضابطة لذلك.

المبادئ العامة للمراقبة المستمرة في مادة التربية الإسلامية:

تنظم المراقبة المستمرة حسب المبادئ الآتية:

- استحضار الكفايات المستهدفة من المادة؛ وذلك باستثمار وثيقة المنهاج الجديد، والأطر المرجعية المنظمة للامتحانات الإشهادية الخاصة بها؛

- مراعاة وظيفة المراقبة المستمرة في بعديها: التربوي/التكويني والجزائي؛

- عدم اختزال المراقبة في البعد الجزائي، أي النقطة التي يحصل عليها المتعلم؛

- استثمار نتائج المراقبة المستمرة؛ للوقوف على التعثرات لاتخاذ إجراءات الدعم، والمعالجة الضرورية؛

اعتبار الخطأ البيداغوجي مؤشرا على مستوى تمثلات وتصورات المتعلم، واستراتيجيته المعرفية.

أهداف المراقبة المستمرة:

ينتظر من فروض المراقبة المستمرة أن تحقق الأهداف الآتية:

- التعرف المستمر على تحصيل المتعلمين، وكيفية تدرجهم في التعلم، وعلى إرساء الموارد بعد أسابيع من التدريس؛
- رصد مدى تحكمهم في الأهداف، والكفايات المرحلية؛ باعتبارها محصلة كل الأهداف التعليمية؛
- تعرف كل متعلم على المسافة التي تفصله عن الأهداف التعليمية، والكفايات؛
- تشخيص تعثرات المتعلمين الملاحظة في إنتاجاتهم بقصد معالجتها، وتصويب تعلماتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي؛
- تمكين المدرسين من القيام بتقويم ذاتي منتظم لممارساتهم التدريسية، ومساعدتهم على رصد تطور نتائج المتعلمين، وعلى معرفة مجال تدخلهم من أجل الدعم والمعالجة.
- حفز المتعلمين على المشاركة والمواظبة والانضباط؛
- ربط العلاقة بين المدرسة والأسرة؛ من خلال إحاطة أولياء أمور المتعلمين والمتعلمات بالتغييرات الحاصلة في تعلمات أولادهم، وتمكينهم من الاطلاع على آراء مدرسيهم حول التحصيل، والمشاركة، والمواظبة، والسلوك.

فرض موحد على صعيد المؤسسة في كل أسدس:

فصلت نسبيا المذكرتان المشار إليهما أعلاه في المستويات، والأسلاك المعنية بهذا الفرض بالنسبة لمادة التربية الإسلامية في سلكي الابتدائي والإعدادي، وبقيت بعض الإشكالات عالقة في انتظار صدور مذكرة أخرى لتحديد المستويات والشعب المعنية في سلك التأهيلي، بالإضافة للمضامين التي ينبغي أن يغطيها كل فرض موحد.

الامتحانات الموحدة في مادة التربية الإسلامية:

بالإضافة للامتحان الموحد على صعيد المؤسسة الذي سبقت الإشارة إليه؛ يجتاز تلاميذ السنة الثالثة إعدادي الموحد الجهوي نهاية الموسم الدراسي. ويقتصر على تقويم مكتسبات الأسدس الثاني، بينما يجتاز تلاميذ السنة الأولى باكوريا الامتحان الموحد الجهوي في نهاية السنة. ويشمل مكتسبات الأسدسين مع الأول والثاني.

وقد حدد الإطار المرجعي لكل سنة الكفاية المطلوبة، والمهارات، وجداول التخصيص بالنسبة للامتحانات الإشهادية. أما الموحد على صعيد المؤسسة فستصدر مذكرة تحصر المضامين التي يجب أن يغطيها كل فرض ومدة إنجازها.

مفهوم الإطار المرجعي:

وثيقة تربوية تحدد كفاية السنة الإشهادية، وموجهات تقويمها، كما تحدد المجالات المضمونية، والمستويات المهارية التي سيمتحن فيها المتعلم في الامتحان الإشهادي.

خاتمة:

في نهاية هذه الموجهات؛ يجب التنبيه إلى أنه من الممكن أن تضاف لها مجموعة من المحاور الأخرى من قبيل: الوسائل التعليمية مفهوما، وأنواعا، ووظيفة، وكيفية توظيفها. وكذلك الموارد بأنواعها، وأهدافها، وطرق استثمارها، والأنشطة التعليمية في المادة وطرق التدريس... إلى غير ذلك من القضايا التي ترتبط بتدريسية المادة؛ لكن تم تجاوز كل ذلك لاعتبارات ذاتية، وموضوعية ترتبط من جهة بطبيعة العرض وحدوده، ومن جهة أخرى لكون المادة العلمية في هذا المجال متوفرة حد الإشباع مما

يجعل إعادة الحديث عنها تحصيل حاصل، ثم من جهة ثالثة الكثير من هذه المحاور هي موضوع مداخلات أخرى في نفس الدورة؛ مما يحقق التكامل بين العروض ويلغي التكرار. كما تجدر الإشارة أخيراً إلى أن هذه التوجيهات قابلة للتوسيع، والتفصيل بحسب السياق، وغرض التوظيف، وما طرح منها في هذه الورقات يمكن اعتبارها أرضية قابلة للتطوير والإغناء؛ لتؤدي وظيفتها الإرشادية التوجيهية المسددة لعمل المدرسين، والمقربة لتصوراتهم للممارسة التدريسية تخطيطاً، وتدبيراً، وتقويماً. بشرط أن لا تكون مدخلاً للتنميط والاتباع الحرفي؛ الذي يعد من مقاتل العملية التدريسية التي لا تتطور إلا بالإبداع بدل الاتباع والتجريب بدل التقليد.

قائمة بعض مراجع المداخلة:

الميثاق	الوطني	للتربية	والتكوين	(2000)
الرؤية	الاستراتيجية	2015.	2030	
تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الخاص بالتربية على القيم				
مجلة علوم التربية	العدد الثاني	والسبعون	أكتوبر	2020
مجلة التدريس	الجامعي	العدد الأول		2020
منهاج التربية	الإسلامية	بالسلك	الابتدائي	2016
منهاج التربية	الإسلامية	بسلك	الثانوي	2016
الإطار المرجعي	لنيل شهادة	السلك	الثانوي	الإعدادي
مستجدات منهاج التربية الإسلامية مقارنة بإستمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية: محمد لهو ومصطفى فاتحي				
دليل الأستاذ في تدريس التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي	ربيع	حمو		
قضايا في ديداكتيك مادة التربية الإسلامية	سلسلة إصدارات	مركز	مداد	

الأسس العامة للمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية محمد الأنصاري

ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي مجموعة من المؤلفين

ديداكتيك التربية الإسلامية للمقبلين على مباراة التعليم ذ إسماعيل مرجي

التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية

محمد لهوير

أستاذ مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي/ باحث في ديداكتيك المادة

مقدمة:

يُعَدُّ التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية من أهم المرجعيات البيداغوجية للمقاربة بالكفايات التي تبنتها منظومة التربية والتعليم في المغرب منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999م، انطلاقاً من بيداغوجيا حل المشكلات.

وإذا كانت المقاربة بالكفايات تتجاوز البيداغوجيات التقليدية المتمحورة حول المعرفة والأستاذ، إلى البيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم، وتُحوِّل دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه وقائد (80). فإن بيداغوجيا حل المشكلات تعد إحدى الطرق التي تترجم هذه المقاربة انطلاقاً من وضعيات مختلفة ومتعددة.

وتندرج مساهمتي هذه في إطار الإسهام في الوعي الديداكتيكي والبيداغوجي لدى الممارسين قصد تجويد الممارسة الصفية في تدريس مادة التربية الإسلامية من جهة، وفي إطار الاستعداد الديداكتيكي للأطر المقبلين على ممارسات التعليم من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق عالجت هذه المساهمة الموضوع وقف المحاور الآتية :

أولاً: مفهوم الوضعية والوضعية المشكلة؛

ثانياً: مواقف الأساتذة من التدريس بالوضعيات؛

ثالثاً: مبررات التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية؛

رابعاً: الوضعية المشكلة الدامجة في منهاج مادة التربية الإسلامية.

أولاً : مفهوم الوضعية والوضعية المشكلة

⁸⁰ - الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي: ص 29.

يقصد بالوضعية: ما يدل على العلاقات التي تقيمها الذات (ذات المتعلم) مع المحيط الاجتماعي والفيزيقي (الأُسرة، الأصدقاء، القرية أو المدينة، السوق، الأحداث، المحيط الطبيعي... إلخ).

أما الوضعية المشكلة فتعني وضع المتعلم أمام مشكل ينطلق من وضعية، أي سياق له معنى بالنسبة له (81).

وتعد الوضعية المشكلة وسيلة للتعلم ومنهجية في التدريس، واستراتيجية تقوم على مشاركة التلاميذ وبناء المعرفة. وما يميزها عن الطرق التعليمية الأخرى أنها ذات صلة بالتكوين الذاتي والابتعاد قدر الإمكان عن البيداغوجيات التقليدية، كما تتميز بالدينامية ووضع التلميذ في قلب المشكل وأمام حواجز بهدف تجاوزها، وذلك بالانطلاق من إثارة التساؤل وزعزعة التمثلات، مروراً بصياغة فرضيات تفسيرية وصولاً إلى حلول وتقويمها" (82).

ثانياً: مواقف الأساتذة من التدريس بالوضعيات

من خلال تواصلنا اليومي مع أساتذة مادة التربية الإسلامية بجميع مستوياتها، سواء أثناء الممارسة الصفية، أو من خلال مواقع التواصل الاجتماعي والإلكتروني؛ فقد لاحظنا اختلاف المواقف من التدريس بالوضعيات عموماً، والوضعيات المشكلة بالخصوص. يمكن حصرها في ثلاث مواقف:

☞ موقف الرفض المطلق:

هذه الفئة من الأساتذة ترى أن التدريس بالوضعية المشكلة بدعة منكّرة، ومنتوج غربي دخيل على تدريسية مادة التربية الإسلامية. وإن الاعتماد على "نصوص الانطلاق" من خلال نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، يغنيننا عن الوضعيات التي تضرب في قدسية النص الشرعي، وتمس بهوية المادة التي تهمل من الوحي بالدرجة الأولى. ولسان حالهم يردد قول ابن خلدون: "المغلوب مولع أبداً بالاعتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده" (83)، لاعتقاد المغلوب حضارياً وتعليمياً أن الكمال في الغرب الغالب.

☞ موقف القبول المبدئي والرفض العملي :

⁸¹ - الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي : ص 29.

⁸² - مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من التنظير إلى التطبيق. أحمد أيت إعزة، ص 31.

⁸³ - مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، 1988م، ص 184.

هناك فئة ثانية من الأساتذة لا تنكر التدريس بالوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية "مبدئياً"، لكن ترى أن شروطها "العملية" ووسائلها الديدداكتيكية غير متوفرة، وبالتالي فلا داعي للتدريس بها في ظل غياب الشروط والوسائل، وفي ظل التحديات الموضوعية التي تعترض الأستاذ من قبيل : (ضعف التكوين المستمر، اكتظاظ الأقسام، كثافة جدول الحصص والأقسام المسندة، صعوبة نسج الوضعيات وحبكتها، ضعف الوسائل الديدداكتيكية أو غيابها..).

☞ موقف القبول المبدئي والعملي معا :

أما الفئة الثالثة من أساتذة المادة، فإنهم يدرسون بالوضعيات المشكلة، لإيمانهم بجدواها، وبأهميتها في بناء التعلم وتكوينها، وفي تكوين شخصية المتعلم شخصية متكاملة ومتوازنة معرفياً ووجدانياً ومهارياً، رغم التحديات التي تعذرت بها الفئة الثانية. وإن الوضعيات المشكلة من البدع الحسنة والمحمودة (وفق تقسيم العز بن عبد السلام للبدعة) والحكمة ضالة المدرس أينما وجدها فهو أحق بها.

ونحن بدورنا نضم صوتنا إلى هذه الفئة الثالثة؛ لاقتناعنا البيداغوجي ووعينا الديدداكتيكي بجدوى التدريس بالوضعيات، فكانت هذه المساهمة منا - في إطار التكوين الذاتي والمستمر - لإزالة سوء الفهم عند المهتمين بالمادة سواء كانوا مدرسين للمادة أو مقبلين على تدريسها.

ثالثاً : مبررات التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية

اعتباراً لخصوصيات مادة التربية الإسلامية التي تمتح من مصدرين مقدسين للوحي وهما القرآن والسنة؛ فإن هذه الوضعيات ينبغي أن تنسجم مع المرجعية الفكرية للوحي المقدس، والخلفية الإستمولوجية للمعرفة الإسلامية. وهذا ما يجعلنا نجيب عن سؤال المبررات التي تجعل مدرس مادة التربية الإسلامية يقتنع بجدوى التدريس بالوضعيات، وهي مبررات ثلاثة بالأساس :

☞ المبرر الإستمولوجي :

قرر العلماء أن النصوص الشرعية قرآنا وسنة متناهية بموت الرسول ﷺ وانقطاع الوحي، بينما النوازل والأحداث والمستجدات غير متناهية، ولا يمكن - عقلا - للمتناهي أن يحصر اللامتناهي (84)، من هنا احتجنا للاجتهاد في القضايا المستجدة، هذه القضايا عبارة عن إشكالات، ووضعية حياتية تواجه المسلمين، ويبحثون لها عن جواب؛ فيلجؤون للعلماء، مثلما يلجأ المتعلم للمدرس.

وبناء عليه؛ فإن التراث الفكري الإسلامي عرف ما يسمى بفقه النوازل، وهو تراث غني بوضعية مشكلة حياتية وأسئلة واقعية، تبدت في المجتمع وأجاب عنها العلماء.

وبالتأمل في هذه النوازل شكلا ومضمونا، يمكن القول: إن مادة التربية الإسلامية هي أقرب المواد لتبني التدريس بالوضعية المشكلة؛ إذ يظهر لنا أن هذه النوازل في بنيتها وموضوعاتها، تشترك مع شروط الوضعيات التعليمية التعليمية وتتقاطع مع عناصرها في مادة التربية الإسلامية، ومن هذه التقاطعات:

- النازلة ذات سياق اجتماعي مرتبط بالواقع المعيش للناس؛
- النازلة تجيب عن إشكال أو سؤال يطرحه الناس على العلماء؛
- النازلة دالة وذات معنى بالنسبة للسائل عن الجواب، وليست افتراضية أو لم تقع؛
- النازلة تجيب عن احتياجات السائلين الدينية والدنيوية، بحثا عن سعادة الدارين؛
- يستشهد العالم في أجوبته على النازلة بنصوص شرعية وظيفية عبارة عن دعائم / أسناد يدعم بها حجته وموقفه.
- يذكر عالم النوازل "مواقف" كثير من الفقهاء، يدعم بها موقفا يترجح عنده في الأخير.

✍ المبرر البيداغوجي :

⁸⁴ - قال الشهرستاني في الملل والنحل : "وبالجملة: نعلم قطعا وبقينا أن الحوادث والوقائع في العبادات والتصرفات: مما لا يقبل الحصر والعد؛ ونعلم قطعا أيضا أنه لم يرد في كل حادثة نص، ولا يتصور ذلك أيضا؛ والنصوص إذا كانت متناهية، والوقائع غير متناهية؛ وما لا يتناهي لا يضبطه ما يتناهي، علم قطعا أن الاجتهاد والقياس واجب الاعتبار؛ حتى يكون بصدد كل حادثة اجتهاد". دار المعرفة، الجزء 1/ ص 197.

من الناحية البيداغوجية، نجد أن التدريس بالوضعية والوضعية المشكلة في جميع المواد، تنطلق من المقاربة بالكفايات التي اختارها المغرب نموذجا للتدريس في جميع المواد. وهذه المقاربة تعتمد على بيداغوجيات عديدة، ومن بينها بيداغوجيا حل المشكلات.

ومادة التربية الإسلامية غير مستثناة من هذه البيداغوجيا؛ فهي مادة دراسية كغيرها من المواد، وإن كانت لها خصوصيات إبستمولوجية، وديداكتيكية.

وجدير بالذكر أن الوضعيات أو الوضعية المشكلة اعتُمدت في تدريسية مادة التربية الإسلامية منذ تبني رؤية الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، وليس كما يظن البعض أنها لم تظهر إلا مع منهاج المادة الصادر سنة 2016. وإن كان هذا المنهاج الأخير قد "بعث الروح" في الوضعيات المشكلة، خاصة مع التأكيد على التدريس بالوضعية الدامجة.

➡ المبرر الديداكتيكي :

انطلاقا من مبدأ "كما نُدرِّس نُقَوِّم"، فإن أنجح درس في مادة التربية الإسلامية هو الدرس الذي يبدأ بالوضعيات ويمر عبرها وينتهي بها تديرا وتقويما ودعما.

وتحقيقا لعدالة التعلم، وتكافؤ الفرص بين المتعلمين؛ فإن الأستاذ مطالب بأن يدرس المادة بمنهجية لا تختلف عن التقويمات الجزائية المختلفة (فروض المراقبة المستمرة، والامتحانات الإشهادية).

بناء على ما سبق؛ يمكن عرض محطات التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية كالآتي:

1 - اعتماد وضعيات تقويمية في محطة التقويم التشخيصي؛ الذي يكون بداية السنة؛ من خلال روائز، وشبكات تقويمية تقيس المعارف، والمهارات، والقيم، لدى المتعلمين؛ قصد تشخيص مكتسبات السنة السابقة، ودعم التعثرات ومعالجتها إن وُجدت.

2 - اعتماد وضعيات تقويمية حياتية في محطة التقويم التشخيصي للمكتسبات السابقة المرتبطة بالدرس السابق، وتكون مرتبطة بواقع المتعلم، مع تجنب الأسئلة الاستراتيجية "البنيكية" (85).

3- التقويم التشخيصي لمعرفة تمثيلات المتعلمين وتشخيص معارفهم السابقة عن الدرس الجديد، قبل عرض الوضعية المشكلة، من خلال عرض وضعية حياتية تثير انتباه المتعلم واستعداده للتفاعل مع الدرس.

4 - بناء التعلمات من خلال الانطلاق من وضعية مشكلة ذات سياق ودالة (ذات معنى بالنسبة للمتعلم) وفيها درجة من التعقيد. سواء اختار الأستاذ التدريس بوضعية دامجة للمداخل الخمسة، أو التدريس بوضعية جزئية لكل درس أو مدخل. فإن الأساس من هذه المحطة هو الاشتغال مع المتعلم على المهارات الفكرية والمنهجية، وليس المعرفة التي سيبنها بعد تملكه للوضعية المشكلة.

أما بالنسبة للسورة القرآنية المقررة؛ فإننا ننتقل في تدريسها من مدخل إشكالي، وليس وضعية مشكلة، على اعتبار أن القرآن هو من سيحل المشكلة التي أثارها الوضعية.

وهنا ننصح الأستاذ بأن ينسج وضعياته ويحبكها بأسلوبه الخاص، مراعي الحاجيات الذهنية، والوجدانية للمتعلمين. ويتجنب الوضعيات الجاهزة أو ما يسمى "بنك الوضعيات"، المنتشرة في مواقع التواصل الاجتماعي والرأجة في مجموعات الواتساب، والمبثوثة في الكتب المدرسية، اللهم إذا كان الأستاذ سيستأنس بها فقط، أو يقوم بتحسينها، وتعديلها وفق حاجيات متعلميه.

5 - اختيار دعامات/ أسناد بيداغوجية تطرح مشكلا، وقلقا فكريا للمتعلم، وتساعد في بناء المفاهيم المرتبطة بالدرس. دون الاعتماد على "نصوص الانطلاق" التي تشكل عائقا ديداكتيكيا بين الوضعية وبناء التعلمات والمفاهيم، إذ تُعد النصوص -بمختلف أنواعها- دعامات وظيفية يستدعيها الأستاذ متى احتاجها في بناء المفهوم.

6- اعتماد وضعيات تقويمية حياتية ذات معنى للمتعلم سواء في محطة التقويم المرحلي (التكويني) الذي يتخلل الدرس، أو في محطة التقويم الإجمالي آخر الحصّة، أو في محطة دعم التعثرات ومعالجتها.

رابعا: الوضعية المشكلة الدامجة في منهاج مادة التربية الإسلامية (86)

⁸⁵ - نسبة إلى مفهوم "التدريس البنكي" الذي يعتمد على الحفظ، والاسترجاع، دون الاهتمام بالمهارات الحياتية، وهو مفهوم من نحت المفكر البرزيلي "باولو فريري" في كتابه: "تعليم المقهورين".

ورد في مخرجات المنهاج لكل مستوى دراسي كفايات ينبغي أن تتحقق، وكلها تروم إقدار المتعلم على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه ومكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم، وتمثلاته في موضوعات المداخل الخمسة.

وإذا كان اختبار وقياس مدى تمكن المتعلم من اكتساب معارف ومهارات وقيم ومواقف من خلال وضعيات تقويمية مركبة ودالة؛ فإن الأستاذ ملزم أيضا ببناء التعلّيمات انطلاقا من وضعيات مشكلة وفق مبدأ: "كما نُدرِّس نُقَوِّم".

وعليه؛ إذا أخذنا بعين الاعتبار كفاية كل سنة دراسية وكذا أهداف المنهاج والمهارات المستهدفة؛ فإننا نقترح من ضمن السيناريوهات المتاحة "التدريس بالوضعية الدامجة"، وذلك للاعتبارات الآتية:

- ينص المنهاج على أن المداخل بنية متكاملة، وليست وحدات منفصلة، ومنه فإن الوضعية الدامجة تحقق هذا التكامل؛

- يتضمن المنهاج قيمة مركزية، وقيما ناظمة، ومقاصد محددة. والوضعية الدامجة تحقق مراعاة هذه القيم، والمقاصد، والاهتداء بها؛

- تحقق الوضعية الدامجة بناء المفاهيم، ونماء التعلّيمات، واكتساب المهارات، وتحصيل المعرفة الوظيفية؛

- تجيب الوضعية الناظمة عن سؤال التدبير الزمني؛ بحيث يتم ربح الوقت عندما نكون أمام وضعية مشكلة واحدة عوض وضعية لكل مدخل؛

- تتيح الوضعية الدامجة مجالا واسعا للإبداع في طرق وأساليب التعلم النشط، في ظل افتقاد المنهاج الجديد لحصص الأنشطة التي كانت في المنهاج السابق. وعليه؛ يمكن استثمار الوضعية الدامجة لاقتراح أنشطة داخل الفصل وخارجه؛ لتنوع طرق الاشتغال وتمهير المتعلم: (جمع معطيات - رسوم وصور - ندوات - مسرحيات - استمارات - ورشات - استجواب - زيارات - استدعاء ضيف - مطويات - مسابقات - مجلات حائطية - تقارير)؛

⁸⁶ - ينظر كتاب : مستجدات منهاج التربية الإسلامية: مقاربات إستراتيجية وبيداغوجية وديداكتيكية. مُحمَّد هوير - مصطفى فاتحي. ص

- تُمكن الوضعية الدامجة من الرقي بالأنشطة الصفية حتى لا تكون "روتينا" مملا، لذا وجب أن يكون الإعداد القبلي نوعيا، والتقويم التشخيصي وظيفيا، والدعم التربوي بنائيا، والتقويم المرحلي تكوينيا؛

- تمكن الوضعية الدامجة من تجنب كل أنماط الارتجالية، ليحصل التخطيط الباني والمرن في الوقت نفسه، فلا نسقط في الصرامة التي تقتل الإبداع وتقّدر الشكليات، ولا نرتعي في العفوية والانجرار إلى قضايا هامشية غير ذات معنى؛

- إذا أُحكمت صياغة الوضعية الدامجة، فإنها تجيب عن إشكال انخراط المتعلم في بناء الدرس، وتُقلص من حضور الأستاذ والمعرفة الكمية لصالح التعلم البيئي، والعلاقات الأفقية؛ لأن من أسباب عزوف المتعلم عن المشاركة افتقاد الممارسة الصفية للجاذبية والدافعية المحفزة على الانخراط الإيجابي.

☞ ما المقصود بالوضعية الدامجة ؟

وضعية مشكلة ينطلق منها الأستاذ بداية كل خمسة مداخل، ويدمج فيها القضية المركزية للجزء المقرر من السورة مع القضايا المركزية للدروس الخمسة، بدل أن يخصص لكل درس وضعيته المستقلة كما كان في التدريس بنظام الوحدات/ المجزوءات في المنهاج السابق.

وقد اعتُبر الإطار المرجعي للسنّة أولى بكالوريا أن التربية الإسلامية "مادة واحدة مندمجة، ومتكاملة، ومداخلها ليست بنيات مستقلة في المنهاج، وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم" (87).

ويمكن تسمية هذه الوضعية المشكلة أيضا: دامجة؛ ومركبة؛ ونسقية؛ وبنائية. كما أنها تختلف عن وضعيات التقويم التشخيصي، والوضعيات التكوينية (التقويم المرحلي والإجمالي)، والوضعية التقويمية الجزئية (وضعيات الفروض والامتحانات الإشهادية).

☞ المقاصد الديداكتيكية للتدريس بالوضعية الناعمة

المقصد الأول : توفير الجهد والوقت للأستاذ؛ بإعداد أربع وضعيات دامجة فقط في السنة لكل مستوى، عوض إعداد عشرين وضعية لكل مستوى دراسي، بحيث يتم الاشتغال بوضعية واحدة فقط لكل خمسة مداخل.

⁸⁷ - الإطار المرجعي للسنّة أولى بكالوريا، ص 8.

المقصد الثاني : وضع المتعلم منذ بداية السنة الدراسية في أجواء فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية، وتمهيره على الاشتغال بوضعيات دامجة، والتي سيجد أمثالها أثناء تقويم تعلماته السابقة، مما يسهم في الرفع من جودة التعلم والحصول على نتائج جيدة.

وقد أكد الإطار المرجعي للسنة أولى بكالوريا على هذا التقويم الدامج، إذ نجد فيه : "يتم تقويم المادة في بعدها التكاملي انطلاقا من وضعية تقويمية دامجة، ودالة، مرتبطة بمداخل المادة" (88).

المقصد الثالث : تحويل الوضعيات الدامجة نفسها إلى وضعيات دامجة تقويمية تُرفق بأسناد، وأسئلة، وسلم تنقيط، ومدة الإنجاز، وذلك من خلال :

- تحويل وضعيات دامجة للسنة الماضية إلى وضعيات تقويمية للسنة الموالية مع تكييفها وفق معايير التقويم؛

- تكييف الوضعية الدامجة لتصبح وضعية تقويمية؛ بغية الاشتغال بها مع قسم آخر لم يطلع عليها بعد؛

- تبادل الوضعيات الدامجة بين الأساتذة قصد الاستئناس بها فقط، وتقاسم التجارب وتجويد الممارسة الديداكتيكية للمادة، وليس بهدف الاعتماد الحرفي على الوضعيات الجاهزة.

المقصد الرابع : التنزيل الديداكتيكي للمناهج، وكذا توجيهات الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية، والمذكرات المنظمة للمراقبة المستمرة، التي تنص على أن يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا على حل وضعية مشكلة، مركبة، ودالة، بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم (السورة المقررة)، وتمثلاته الخاصة بالمداخل الخمسة (89).

⁸⁸ - الإطار المرجعي للسنة أولى بكالوريا، ص 8.

⁸⁹ - الإطار المرجعي للسنة أولى بكالوريا، ص 2.

ضوابط وتوجيهات للتدريس بالوضعية الناظمة:

- 1- لابد من تغطية الوضعية الدامجة لدروس المداخل الخمسة كلها؛
 - 2- تبدأ الوضعية الدامجة بعد تناول الجزء المقرر من السورة، تجنباً للتعسف في كَيْ أعناق الآيات، وضمناً للاستمرارية في تناول الإشكالية المقترحة بالوضعية، خاصة أن المنهاج ينص على أن تدريس القرآن مقصود لذاته؛
 - 3- الانطلاق في صياغة الوضعية المشكلة من جدول المضامين الموجود بالإطار المرجعي بالنسبة للمستويات الإسهادية؛
 - 4- تدوين التلاميذ للوضعية الناظمة في دفاترهم قصد الرجوع إليها كلما اقتضى الأمر ذلك، ويمكن الاكتفاء بنسخة يلصقها التلميذ بالدفتر ربها للوقت؛
 - 5- لا حرج أن تكون الوضعية الناظمة طويلة - نسبياً - طالما أنها تغطي المداخل الخمسة وتُستحضر في الدروس القادمة؛ ولذلك يأخذ الأستاذ الوقت الكافي لمناقشة الوضعية الدامجة رفقة المتعلمين (ساعة كاملة)؛
 - 6- لا بد للأستاذ أن يستحضر رفقة تلاميذه الوضعية في جميع دروس المداخل موظفاً منها ما يناسب الدرس المنجز.
- على سبيل الختم :

إذا أعطت المقاربة بالكفايات مكانة للمتعلم وجعلته محور العملية التعليمية التعلمية، فإن تجويد الممارسة الصفية في مادة التربية الإسلامية، لا يتأتى إلا باجتهاد الأستاذ وإبداعه في تدريس مادته، ذلك أن أفضل منهاج في المادة قد يقتله الأستاذ في ممارسته الديداكتيكية، وأضعف منهاج في المادة، قد يزرع فيه الأستاذ الروح ويجعله "مفعماً بالحياة"، ولا شك أن الوعي بأهمية التدريس بالوضعية يزرع الروح في المادة ويحييها.

لائحة المصادر والمراجع

- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي : وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2009.
- المذكرة رقم : 101/16 الخاصة بالإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا. مادة التربية الإسلامية.
- المنهاج الرسمي لمادة التربية الإسلامية، الثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو 2016.
- مستجدات منهاج التربية الإسلامية : مقاربات إبستمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية. محمد لهوير- مصطفى فاتحي. دار إحياء العلوم الزاهرة، ط1/ 2020.
- مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من التنظير إلى التطبيق. أحمد أيت إعزة، كتاب تربيتنا، الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية. (د ت)
- مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، 1988م.
- الملل والنحل : أبو الفتح الشهرستاني . دار المعرفة، 1404هـ.
- تعليم المقهورين : باولو فريري، دار القلم بيروت لبنان، ترجمة يوسف نور عوض.

ورقة تعريفية بأكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية

أولاً: التعريف بالأكاديمية

أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية: مؤسسة بحثية، مستقلة. تُعنى بالبحث الفكري والتربوي، وينصب اهتمامها الرئيس على: الارتقاء بالفكر، والتربية، والتعليم، والإسهام في العمل العلمي، والفعل الثقافي الهادف؛ من خلال النشر والترجمة، وتنظيم الملتقيات العلمية، والمشاركة الفعالة في الأنشطة العلمية والثقافية.

تأسست الأكاديمية يوم 3 ذي القعدة 1442هـ الموافق ل 13 يونيو 2021م من قبل مجموعة من الخبراء، والباحثين المنتمين لتخصصات علمية وفكرية متنوعة، في إطار تعاون علمي هادف يستجيب للحاجات الفكرية والتربوية الآنية والمستقبلية.

ثانياً: رؤية الأكاديمية

تأسست الأكاديمية على رؤية تصورية وعملية أصيلة ومنفتحة قوامها:

- الاهتمام المزدوج بالفكر والتربية في التراث العربي والإسلامي خصوصاً، والتراث الإنساني عموماً، قصد دراسة المشاريع الفكرية والتربوية، والممارسات التاريخية لها، والتجارب المعاصرة محلياً وعالمياً.
- الجمع في الدراسات الفكرية والتربوية بين البحث النظري والبحث الميداني، وإغناؤه بالمباحثة والمدارسة؛ فلا تنظير في الفكر والتربية دون نظر بحثي وتناظر علمي.
- الإيمان بوحدة المعرفة؛ فالعلوم في التراث العربي والإسلامي تتسم بالتكامل التداخلي بوصفها كلا متكاملاً، ووحدة متسقة، ومسيرة البحث العلمي في التاريخ الحديث والمعاصر انتهت إلى الاقتناع بالتكامل المعرفي بين العلوم، والمقاربة متعددة التخصصات؛ ففي ظل تعقد الظواهر الإنسانية والاجتماعية لا يفي تخصص معين بالإجابة عن الأسئلة العلمية

والعملية المتجددة والمتغيرة تغير السياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية والتربوية.

ثالثاً: أهداف الأكاديمية

تهدف الأكاديمية وفق رؤيتها التصورية والعملية إلى تحقيق أهداف متنوعة منها:

- مَدُّ جسور التواصل، والتعاون مع الكفاءات الفكرية، والتربوية في مجالات التحكيم، والاستشارة العلمية، والتأطير.
- التعاون والتنسيق مع المراكز، والمؤسسات العلمية والفكرية والتربوية ذات الاهتمام المشترك محلياً، ووطنياً، ودولياً.
- العناية بتأهيل، وتدريب الطاقات الفكرية، والتربوية الواعدة، وتوجيه جهودها لخدمة الرسالة العلمية للأكاديمية.
- تقديم خدمة الاستشارة البحثية، والمصاحبة للباحثين في الدراسات العليا، وفي المجالات العلمية للأكاديمية.
- تشجيع نشر الدراسات، والأبحاث في كل ما له علاقة بالفكر والتربية.

رابعاً: الوسائل

تستخدم الأكاديمية في تحقيق أهدافها وسائل مختلفة:

- تنظيم ملتقيات ومحاضرات وندوات علمية، واستكتابات للمتخصصين والدارسين والباحثين في مجالات الفكر والتربية.
- إنشاء منتديات البحث، وموقع إلكتروني، وصفحات التواصل الاجتماعي، وقناة للأكاديمية، وتأسيس مجلة علمية تابعة لها.
- عقد لقاءات وأياما تكوينية وتدريبية للباحثين في المؤسسات العلمية وفي الجامعات.

- تشكيل فرق بحثية متساوقة مع مجالات الاشتغال العلمي والتربوي للأكاديمية.

خامسا: الشراكات

تستهدف الأكاديمية إقامة شراكات مع مراكز ومعاهد علمية، ومختبرات بحثية ذات الاهتمام المشترك، تشبيكا للعلاقات، وتنسيقا للجهود، وعقدا للاتفاقات، إضافة إلى شراكات مع بعض دور النشر لإصدار الإنتاجات العلمية للأكاديمية.

أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية

contact@iesacademy.org

+212642-317265



فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
تقديم	4
الفصل الأول: أساسيات في علوم التربية	8
المبحث الأول: نظريات التعلم.....	9
المبحث الثاني: الفروق في المصطلحات التربوية	27
المبحث الثالث: التواصل التربوي: مفهومه، أنواعه، ووظائفه	36
المبحث الرابع: التقويم التربوي: مفهومه، مبادئه، وتطبيقاته	47
المبحث الخامس: مسار التكوين بالمركز الجهوية لمهن التربية والتكوين ورهان الجودة	63
الفصل الثاني: أساسيات في ديداكتيك التربية الإسلامية	69
المبحث الأول: التدريس بمقاربة الكفايات في مادة التربية الإسلامية: المداخل والمقتضيات الديداكتيكية	70
المبحث الثاني: ديداكتيك النصّ القرآني في درس التربية الإسلامية	89
المبحث الثالث: التخطيط النسقي للتعلمات في مادة التربية الإسلامية	109
المبحث الرابع: موجهات ديداكتيكية لتدريس وتقويم مداخل التربية الإسلامية	132
المبحث الخامس: التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية	158
فهرس الموضوعات:.....	173

أساسيات في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية

المشاركون

د. مصطفى صادقي

د. حميد مسرار

د. يونس محسين

د. خالد البورقادي

د. محمد لهوير

د. عبد الرحيم موفق

د. الباشر المقدم

د. فاطمة أباش

د. المحجوب بوسيف

د. الحبيب كرومي

منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية

