الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس و علوم التربية

# تفكير التلاميذ و كفاءة بناء الإشكاليات في التعلم بمادة التاريخ

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم التربية

من إعداد الباحثة : بإشراف الأستاذ الدكتور :

سعداوي زينات العربي فرحاتي

السنة الجامعية 2013-2014

# الشكر و الإهداء

في المقام الأول أود التعبير عن مدى شكري و تقديري وامتناني لأستاذي و أخي الكريم العربي فرحاتي الذي يعود له الفضل بعد رب العالمين على توجيهي إلى سبيل البحث العلمي و بث في نفسي الميل إلى المواضيع ذات الصبغة الإبستيمولوجية.

فجزاه الله عني خير الجزاء

إلى الإخوة و الأساتذة الأفاضل فاطمة مصمودي، صليحة دورو ، حركات، كيور، نعيمة أسد، شريف بوليلة أقدم كل شكري و تقديري لدعمهم الثمين فجزاهم الله عنا خير الجزاء.

إلى السيد لوماريك أقدم كل شكري و تقديري.

# إهـــــداء

إلى قرة عيني أبنائي إبراهيم، ياسر، مرية، نهى...

إلى أخواتي و صديقاتي الغاليات أم هشام، وردة، ليلى، خضرة

إلى زملائي الطيبين

حفظكم الله

تسعى مبادرتنا إلى إلقاء بعض الأضواء على إشكالية ترتبط بتنمية كفاءة التلاميذ على التعلم بواسطة حل المشكلات بالمواد الاجتماعية عموما و بمادة التاريخ تخصيصا. إذ تشكل هذه المقاربة البيداغوجية هدفا محددا ضمن النصوص الرسمية . و هذا ما تطلب منا النظر في حقول معرفية متعددة هي معنية بهذا الموضوع، وهي: فلسفة المشكلة إبستمولوجيا المواد الإجتماعية و التاريخ، ديداكتيك التاريخ، علم النفس الاجتماعي، علم النفس المعرفي و البيداغوجيا. كما نشير في هذا الإطار أننا استندنا إلى مقاربة الأشكلة لمركز الأبحاث التربوية لجامعة لنانت بفرنسا Centre de Recherche en ) Sciences de l'Education ) حيث أتيحت لنا فرصة الاستفادة من أعمال المركز في إطار تربص طويل المدى. فقمنا بمعالجة الموضوع على أساس الشروط التي يتطلب أن تقوم عليها هذه العملية، كما تم في ضوءها صياغة تساؤلات البحث وفرضياته. و بناءا عليه قمنا بتطبيق أداة تحليل المحتوى على المقرر التعليمي للتاريخ للسنة الأولى من التعليم المتوسط، و هذا باختيار عينة منه تتمثل في الموضوعين: الحضارات القديمة واختراع الكتابة. إثر ذالك تم التأكد من صحة الفرضية الأولى التي مفادها أن بنية المعارف ضمن المقرر التعليمي لا تسمح بتوفير شرط أساسي لتحقيق عملية تعليمية تعلمية قائمة على كفاءة حل المشكلات. إذ تعاني من تجزئة المعارف المدرسية بفعل عدم وضوح عملية الربط لهذه المعارف بإطارها الإبستيمولوجي. فهي بذالك تظل لا تتجاوز حدود تبليغ المعارف و إتقان المحتويات. كما تم التأكد من صحة الفرضية الثانية بواسطة دراسة استكشافية مطبقة على عينة من التلاميذ المنتمين لهذا المستوى الدراسي، و التي تتعلق بعدم مراعاة لخصائص تفكير التلاميذ بالمواد الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة. وكخطوة أخيرة و بهدف إتمام مراحل البحث، بادرنا إلى استثمار نتائجه بواسطة تصميم وضعية تعليمية و على وجه التحديد وضعية إشكالية و فق مقاربة الأشكلة. و هذا بمحاولة الأخذ بعين الاعتبار للشروط التي تمحورت حولها الدراسة، وهذا في الحدود التي تتوفر عليها إمكانياتها. وننوه في الختام بالأهمية التي يجب أن نوليه لعملية النقل الديداكتيكي وذلك بالمتابعة الجادة لسيرورتها في مختلف مراحلها ومناحيها.

# Résumé de l'étude de recherche

Notre étude se fixe l'objectif d'apporter quelques éclairages à propos de la problématique liée à l'enseignement-apprentissage par résolution de problèmes dans les disciplines des sciences sociales et de l'histoire plus spécifiquement. Cette question est d'importance, puisqu'elle concerne un des objectifs décrits par les textes officiels en Algérie dans le cadre de la pédagogie par compétences. Nous nous référons donc à ce sujet à l'approche de la problématisation développée par le CREN (Centre de Recherche en Sciences de l'Education de l'Université de Nantes). Nous avons eu l'occasion de tirer profit des travaux élaborés dans ce contexte à l'occasion d'un stage de longe durée.

Nous abordons ainsi cette thématique sous l'angle des conditions qui président au processus de l'enseignement-apprentissage par problèmes par repérage de deux niveaux :

- Celui de la structure des savoirs présentés par les manuels scolaires à l'aune du rapport des savoirs scolaires aux savoirs de référence.
- Celui des types de raisonnement des élèves en matières sociales en général et en histoire particulièrement.

A la lumière de ces conditions, nous avons formulé nos questionnements et nos hypothèses dont nous testé la validité par la mise en œuvre d'une étude de terrain qui se compose de trois parties :

- Une analyse de contenu du manuel scolaire d'histoire de première année moyenne à partir de deux exemples : celui du thème de l'invention de l'écriture et celui des anciennes civilisations.
- Une enquête sur les raisonnements des élèves de première année moyenne qui sont relatifs à ces disciplines.
- Nous avons élaborée une situation d'enseignement-apprentissage par problématisation dont nous avons jugé de l'utilité, dans le but d'investir les résultats obtenus après validation des hypothèses. Ceux-ci montrent que la structure des savoirs proposés par le manuel scolaire reflète un mode de savoir transmissif qui ne répond pas aux conditions requises pour un enseignement apprentissage par problème.
  Ces savoirs étant déconnectés de leur contexte problématique ne permettent pas à leur tour de mobiliser les raisonnements caractérisant ces disciplines. Cet état des lieux interroge de nouveau le sort de la transposition didactique qui mérite bien attention.
  Enfin nous tenons à noter que nous formulons nos conclusions dans les limites des possibilités de notre recherche

# الفهرس


| الموضوعات | الصفحة |
|---|---|
| شكر وإهداء | |
| ملخص بالعربية | |
| ملخص بالفرنسية | |
| فهرس | |
| مقدمة عامة..... | أ-د |
| **الفصل الأول: فلسفة المشكلة أو الأسس الابستمولوجية لبيداغوجيا المشكلة**..... | 06 |
| تمهيد..... | 06 |
| أولا: لماذا ابستمولوجيا المشكلة..... | 07 |
| ثالثا:فلسفة التساؤل لميشال مايير وتجلياتها في ميدان التربية..... | 25 |
| خلاصة الفصل..... | 29 |
| **الفصل الثاني: بيداغوجيا الكفاءات: تحديد مفهومها وعوامل ظهورها وتبنيها بالجزائر**..... | 31 |
| تمهيد..... | 31 |
| أولا: دواعي ظهور مقاربة الكفاءات..... | 31 |
| ثانيا: دواعي تبني المقاربة بالكفايات في المنظومة التربوية الجزائرية..... | 39 |
| ثانيا: التعاريف العامة للكفايات..... | 39 |
| ثالثا: التحديد الاجرائي للكفايات..... | 54 |
| رابعا: الكفايات والمفاهيم المجاورة لها..... | 60 |
| **الفصل الثالث: مرجعيات الكفاءات واستراتيجية حل المشكلات**..... | 89 |
| تمهيد..... | 89 |
| أولا: المرجعيات الابستمولوجية والسيكولوجية للكفايات..... | 89 |
| ثانيا: استراتيجيات التعليم بالكفاءات بواسطة حل المشكلات أو الوضعيات الاشكالية..... | 96 |
| **الفصل الرابع: التاريخ العلمي والتاريخ المدرسي في ظل رابطتهما الابستمولوجية**..... | 105 |
| أولا: خصائص المادة التاريخية العالمة..... | 105 |
| ثانيا: ديداكتيك التاريخ في ضوء التصورات الابستمولوجية التاريخية..... | 121 |
| خلاصة الفصل..... | 144 |
| **الفصل الخامس: تفكير التلاميذ في التعلمات عامة وبالمواد الاجتماعية خاصة** ..... | 146 |
| أولا: تحديدات عامة لمفهوم التمثلات في مجال علم النفس الاجتماعي والمعرفي والديداكتيكي..... | 146 |
| ثانيا:مفهوم التمثلات معرفيا وسيروراتها بيداغوجيا وديداكتيكيا..... | 159 |
| ثالثا: معالجة بيداغوجية وديداكتيكية لموضوع التمثلات..... | 172 |
| خلاصة الفصل/ أهمية مراعاة تفكير التلاميذ في التعلمات الاجتماعية عامة والتاريخية خاصة | 185 |
| **خلاصة الإطار النظري**: تساؤلات البحث وفرضياته..... | 189 |
| **الجزء الثاني للبحث/ الدراسة الميدانية**..... | 197 |
| أولا: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية..... | |
| ثانيا: تحليل المحتوى..... | 195 |
| ثالثا: الدراسة الاستكشافية..... | 214 |
| رابعا: بناء وضعية اشكالية وفق مقاربة الأشكلة..... | 219 |
| خاتمة..... | 237 |
| قائمة المراجع..... | 241 |
| ملاحق..... | 254 |

**أولا / التعريف بموضوع البحث و أهدافه و أسباب اختياره :**

يندرج موضوع بحثنا في إطار الدراسات التربوية، و يسعى إلى إلقاء بعض الأضواء على إحدى المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي بالجزائر منذ دخول بيداغوجيا الكفاءات حيز التطبيق. فهي تتعلق بتنمية كفاءة التلاميذ على التعلم بواسطة حل المشكلات بالمواد الاجتماعية و باتخاذ مادة التاريخ نموذجا. و تنطلق الفكرة من المفارقة بين ما يجب أن يكون الذي تمثله النصوص الرسمية و ما هو كائن بالواقع التعليمي لتستقر عند تحديد هدف محاولة البحث والإحاطة ببعض شروط المتحكمة في هذه العملية.

و بذالك يمكن القول على حد تعبير أستولفي Astolfi " إن هذه النقطة مهمة لأنها تتعلق بالإستيمولوجيا المدرسية " ( أستولفي 2010، ص. 37).

فبناءا عليه يستمد بحثنا إطاره النظري من مرجعيات متنوعة من حيث الحقول المعرفية و هي فلسفة و إبستيمولوجيا المشكلة، إبستمولوجيا المواد الإجتماعية والتاريخ، ديداكتيك التاريخ، علم النفس الاجتماعي، علم النفس المعرفي و البيداغوجيا. إلا أننا نذكر أن بحثنا يعتمد أساسا على مقاربة الأشكلة Problèmatisation لمركز الأبحاث التربوية لجامعة نانت بفرنسا[1] ( Centre de Recherche en Sciences de l'Education) التي تقوم على مرجعية فلسفية لديوي Dewey ، باشلار Bachelard ، مايير Meyer و الدراسات المنتمية إلى جميع المجلات المعنية بالسيرورات التعليمية التعلمية. و الغاية من ذالك هو تأسيس رؤية تدعو إلى بناء المعرفة المدرسية بالأخذ بعين الاعتبار جذورها الإشكالية أي بربط المادة المعرفية المدرسية بالمادة المرجعية العلمية.

[1]- لقد أتيحت لنا فرصة الاستفادة بأشغال هذا المركز في إطار تربص طويل المدى.

فبناءا عليه، تطلب الأمر منا وضع تصميم لدراستنا يستجيب لحاجياتها ويتركب من جانبين إحداهما يرتبط بإطاره المفاهيمي و الثاني يرتبط بجانبه الإمبريقي. هذا وإن حاولنا أن نحرص أن يكون هناك تداخل بين الجانبين للحفاظ على السير الديناميكي للبحث.

فارتأينا أن نخصص الفصل الأول للانطلاقة من الدعائم الفلسفية و الإبستيمولوجية للمشكلة إذ اعتبرنا أن هذه الخطوة أساسية قبل الإرساء على الجانب التطبيقي لها. ونقصد بهذا التعبير الحقل البيداغوجي و الديداكتيكي الذي جاء في سياق الفصل الثاني المخصص لبيداغوجيا الكفاءات التي تستجيب لهذا المنظور، و التركيز ضمن الفصل الثالث على المقاربة بحل المشكلات كإحدى إستراتيجيات المجسدة لهذه التصورات.

في حين حاولنا مفصلة الفصل الرابع حول التاريخ الأكاديمي و التاريخ المدرسي في ضوء العلاقة التي تربطهما. أما في الفصل الخامس حيث رأينا أن التناول الإبستيمولوجي قد أخذ حضا وافرا من الدراسة و التحليل، فقد بدا لنا من الضروري أن نقوم بتسليط المزيد من الأضواء على خصائص تفكير التلاميذ في المواقف التعلمية بشكل عام و بالمواد الإجتماعية على وجه التحديد. فبالرجوع إلى النظريات و الدراسات المتعددة في علم النفس الإجتماعي و علم النفس المعرفي و البيداغوجيا و الديداكتيك.

و قد أفرز الإطار المفاهيمي الإشكالية التي تقوم عليها دراستنا و التي على أساسها تم صياغة تساؤلات البحث وفرضياته و ما تلته من مرحلة دراسية إمبريقية في ضوء المستويين المحددين فيما يرتبط بالشروط التي قمنا بتحديديها على مستويين كما يلي:

- المستوى الأول الذي يتعلق ببنية المعرفة التي تعرض على التلاميذ ضمن المقرر التعليمي.
- أما المستوى الثاني الذي يتعلق بأنماط تفكير التلاميذ و أما المستوى الثاني فيرتبط بالطرق الذهنية أو أنماط التفكير التي يجندها هؤلاء التلاميذ في المواقف التعلمية بالمواد اجتماعية بشكل عام و بالتاريخ على وجه التخصيص.

كما نود الإشارة أن يعود اختيارنا لمادة التاريخ كنموذج للدراسة و التحليل و فترة الحضارات القديمة على وجه التحديد إلى سبب شخصي. و يتعلق بممارستنا المهنية لتدريس تاريخ التربية، و على وجه التحديد مادة تطور الفكر التربوي. إذ منحت لنا هذه التجربة الثرية فرصة الاستفادة بالنظرة الماكروسكوبية التي توفرها هذه المادة، عن طريق الإطلاع و الإدراك للدور العظيم الذي مارسته الحضارات القديمة في تاريخ تطور الفكر الإنسانية عبر العصور. و الأهم من ذالك هو أن هذه المادة تستند إلى معرفة تاريخية شاملة للفكر الإنساني عامة و الفكر التربوي خاصة، لتقترح إجابات عن تساؤلات إشكالية التي ارتأينا أن نعرضها على الطريقة التي صاغها قسطنطين زريق. فقد جاء ذالك في سياق حديثه عن جدوى دراسة الماضي بالنسبة للمشكلات الإنسانية الحاضرة، حيث يقول:

" كيف تكونت هذه المفاهيم ، و النظريات، والقيم؟ من أية جذور و بأي غذاء اغتذت حتى بلغت ما بلغته في مرحلتها الحاضرة؟" (قسطنطين زريق، 1981، ص. 15)

**ثانيا / صعوبات البحث**

تتلخص صعوبات التي واجهت الباحثة في مسار الدراسة أساسا في النقاط التالية:

- ✓ صعوبة نشأت من تمفصل عدة حقول معرفية في وقت واحد، نظرا لتعقد الموضوع و تداخل المجالات المعنية به.
- ✓ جدية الموضوع حتى بالنسبة للوسط العالمي، مما يفسر شبه انعدام الدراسات المرتبطة به في العالم العربي. إذ لاحظنا أن المغرب يعد البلد العربي الوحيد الذي اهتم بهذا الموضوع.
- ✓ انعدام الدراسات السابقة حول الموضوع بالجزائر.
- ✓ صعوبة المجهود المتعلق بالترجمة و التي تنتج بشكل منطقي من الصعوبة السابقة لها.

- ✓ عدم تخصص الباحثة في بعض المجالات الأساسية للدراسة و نخص بالذكر ديداكتيك التاريخ، إذ شكلت هذه المناسبة فرصة لنا لمحاولة اقتحام هذا الفرع التربوي و التدرب على خطوات البحث فيه.

**تمهيد**

في نطاق تحديد الإطار المفاهيمي الذي يعتمد عليه بحثنا، ارتأينا أن نبادر كخطوة أولى إلى تخصيص فصل كامل لتوضيح إحدى المفاهيم الرئيسية التي تقوم عليها التربية الحديثة و هو مفهوم المشكلة و كذا دورها في تنمية عقل الفرد و تكوين الفكر العلمي . وسنحاول إلقاء بعض الأضواء على هذا الجانب من الدراسة في ظل الاتجاهات الفلسفية التي تقف وراء هذا الموضوع العميق و الدقيق في أن واحد. وبذلك نعالج ضمن هذا الفصل الدعائم التي تقوم عليها إبستيمولوجيا المشكلة التي توفر لنا " ذخيرة من النماذج والأدوات المفاهيمية بهدف التفكير حول الأشكلة في الإطار المدرسي و كذا في إطار التكوين" (فابرFabre ، 2009، ص, 275). وسنتطرق إلى النظريات الفلسفية و الإبستيمولوجيا البارزة التي جعل أصحابها من قضية المشكلة مركز اهتماماتهم مثل ديوي Dewey وباشلارBachelard و مايير Meyer.

و في هذا الإطار نعتمد بشكل خاص على أعمال فابر لكونه أخصائي في فلسفة التربية، إذ يقترح علينا قراءات متخصصة لهذه الأطر الفلسفية. و نعتبر أن هذه الخطوة أساسية تأتي قبل أن نمر إلى الفصل المخصص لبيداغوجيا الكفاءات التي تستجيب لهذا المنظور، و التركيز على المقاربة بحل المشكلات كإحدى إستراتيجيات المجسدة لهذه التصورات الفلسفية.

و سنستهل الفصل بطرح أهمية و دور المشكلة في البحث العلمي على النحو الذي طرحه الإبستيمولوجيون. ثم سنرس عند طرح أراء هؤلاء الأعلام في كيفية مقارباتهم للمشكلة في السياق العام لنظرياتهم.

**أولا: لماذا إبستيمولوجيا المشكلة؟**

ارتأينا أن نلج هذا العنصر بالرجوع إلى الانتقاد المهم الذي وجهه فابر في تشخيصه لوضع البحث التربوي حول بيبداغوجيا المشكلة إذ يصرح :

"إن الأعمال البيداغوجية والديداكتيكية المتعلقة بالتعلم بالمشكلات تسعى عموما إلى أن تستمد أسسها من علم النفس، وبالمقابل نجدها تتغافل في أغلب الأحيان عن الأعمال الإبستيمولوجية حول الأشكلة Problématisation . إلا أن ذلك يعدّ تحديدا خطيرا للفهم لما تتجاهل الاجتهادات الإبستيمولوجية الثمينة التي تحققت منذ ديوي" ( فابر Fabre، المرجع نفسه).

**المشكلات و المعرفة العلمية**

لقد أثار العديد من الإبستيمولوجين المعاصرين قضية أهمية المشكلة في النشاط العلمي و إن تنوعت مقارباتهم للموضوع. فنجد جون ديوي الذي يتحدث عن المشكلات كمحفز للتفكير و هو يشير إلى" تلك ( المشكلات) التي تطرح على شكل غير مكتمل أو في طور النمو، و التي بواسطتها يصبح ما هو معروف سابقا علامة لاستدلال بما قد سيحدث" (ديوي Dewey،2003، ص, 127؛ لوست Lhost، 2008، ص. 67). و من جهته يعتبر باشلار Bachelard أن" بالنسبة للفكر العلمي فإن كل معرفة تشكل جوابا حول سؤال محدد" ( 1993، ص. 14). أما بوبر Popper فيصرح في هذا النطاق: " لا يبدأ العلم إلا عند وجود مشكلة" 1991/ 1998، ص. 230). و عليه يتبن أنه توجد علاقة متينة بين المشكلات المعرفة العلمية. و يشير من جهته مايير Meyer: " العلم بالأساس عبارة عن نشاط يستهدف حل المشكلات " ( مايير، 1979 ، ص. 31).

و يصرح بوبر Popper أن العلم يبدأ انطلاقا من مشكلات ( 1991)

غير أن هؤلاء الأعلام يختلفون باختلاف مداخلهم و تموقعهم الإبستيمولوجي بالنسبة لهذه المسألة. فنجد جون ديوي الذي تنسب إليه جذور التعلّم الحديث بالمشكلات و في إطار منظوره المتمحور حول الخبرة، يرى أن هناك ضرورة في الاستمرارية بين المعرفة العامة[1] و المعرفة العلمية. في حين نلاحظ أن باشلار يتميز بنظرته الراديكالية حول القطيعة الإبستيمولوجية بين النمطين للمعرفة بهدف بناء التفكير العلمي.

و في هذا السياق نوضح أننا نتخذ منظور ديوي مدخلا إبيستيمولوجيا في دراستنا من حيث اعتمادها على مفهوم الخبرة و نقل أثارها، وعليه الإستناد على مبدأ الاستمرارية بين المعرفة العلمية و المعرف العامة لدى هذا الإتجاه. و ذلك باعتبار أن هذا المبدأ يستجيب لخصائص التفكير الإجتماعي الذي يميز المواد الإجتماعية عموما و مادة التاريخ خصوصا، كما سنبين في فصول لاحقة. و كذلك الأمر بالنسبة لنظرية م ايير التي نتخذها كمرجعية إبستيمولوجية في بحثنا باعتباره صاحب نظرية قائمة على التساؤل Questionnement بل يعترف به في الأوساط الفلسفية العالمية كمؤسس لعلم الأشكلة Problématologie، هذا من ناحية . كما يمكن اعتبارها حسب رأي فابر( فابر، مرجع سابق) امتدادا لفلسفة جون ديوي من ناحية أخرى، نظرا لما تقدمه لنا من توضيحات مهمة لها تجليات في الميدان التربوي.

**ثانيا: مذهب جون ديوي التربوي و إبستيمولوجيا المشكلة**

**1. الإطار البرغماتي لفلسفة ديوي**

و نحن نسعى إلى توضيح منظور دوي حول إبستيمولوجيا المشكلة، نرى أنه تتطلب منا هذه الخطوة منا أن نستوضح أولا السياق العام الذي بنيت ضمنه هذه النظرية وأن نقوم باستجلاء المفاهيم الرئيسية التي تتأسس عليها. و هذا حتى يتيسر لنا فهم ما يتعلق بمقاربته لإبستيمولوجيا المشكلة بشكل أفضل.

إذ نلج هذا العنصر بالتذكير أن فلسفة ديوي التربوية تندرج ضمن الإطار العام للفلسفة البراغماتية. فنعتبر أن هذا المدخل ذو أهمية بالغة من حيث أنه يسمح لنا من فهم طبيعة

التصورات و نوع المفاهيم التي يتبناها هذا الإتجاه الفلسفي التربوي و بالتالي فهم أيسر للمنظور الخاص بديوي . فيمكننا القول منذ هذه اللحظة أنه قد أسست " الفلسفة البرغماتية كل مفاهيمها الفلسفية الأخرى سواء عند "بيرس" أو "جيمس" أو "ديوي." فعند واحد منهم نجد الاهتمام البالغ بمسألة الخبرة" ( الجديدي، 2004، ص. 237).

و لفهم أفضل لنظرية ديوي في إطارها البراغماتي العام نذكر بإيجاز المبادئ الأساسية التي قام عليها هذا الاتجاه الفلسفي :

- التأكيد على مبدأ ديمومة التغيير، حيث أن حقيقة الفكرة مهما كانت تكمن في نتائجها التي يثبتها الحث التجريبي.
- التأكيد على الطبيعة الاجتماعية و البيولوجية للإنسان. و بذ لك يجيء مفهوم العقل غير منفصل عن كامل الجهاز العضوي البشري. فهو يتشكل بواسطة الخبرة.
- التركيز على الديمقراطية كنمط في الحياة و ذلك في الإطار الأخلاقي و البحثي، بل يعد الإطار الاجتماعي الأمثل الذي يمارس فيه الفرد استعداداته لتحقيق ذاته بحرية.
- التركيز على الجانب المعرفي بالتأكيد على قيمة الذكاء الناقد في جميع السلوكيات الإنسانية. فهو بمثابة " الأدوية الرئيسية التي تسمح للإنسان بحل مشكلات الحياة بما فيها المشكلات العلمية " ( فؤاد بسيوني، 2000، ص. 534).

و تتميز الوجهة الفلسفية لديوي عن السياق البراغماتي بصب كل جهدها على الجانب الإجتماعي كما بين الجديدي في استناده إلى مورتن . ج. وايت Morton G White حينما يقيم فلسفة ديوي الأداتية أو الوسيلية بقوله أنها " تشغل نفسها بتنظيم المجتمع و وسيلتها في ذالك الذكاء لحل المعضلات الاجتماعية "( مورتن . ج. وايت Morton G. White ، 1963، ص. 5؛ الجديدي، 2004، ص. 218).

و يسعى محمد عبد الرحمان إلى إلقاء نظرة سوسيولوجية تربوية ناقدة في الإسهامات الثرية لديوي عبر مسيرته العلمية الطويلة، بهدف تسليط بعض الأضواء على مميزاته الفكرية. فيعرب عن ضرورة توضيح المؤشرات الفكرية التي تلازمت مع تشكل تصورات هذا الفيلسوف. إذ يذكر أن من أبرز هذه المؤشرات ظهور ديوي الذي تزامن مع ظهور دوركايم Durkheim. و كذلك الأمر بالنسبة لتكوينه الأكاديمي الذي تأثر بالصبغة التجريبية بشكل عميق. و يضيف محمد عبد الرحمان في هذا الشأن :

" جاءت معظم هذه التحليلات لتأخذ الطابع التحليلي الشامل ( الماكروسكوبي). بالإضافة إلى أن هناك جانبا آخر من تحليلات تتسم في نفس الوقت ، بالتحليلات الإجتماعية Micro–Scopicالميكروسكوبية خاصة عندما تناول قضايا مثل المدرسة،و البيئة الاجتماعية أو الوسط الاجتماعي( Social Medium للتعليم أو التربية بصورة أساسية 1998، ص, 157).

فيعتبر محمد عبد الرحمان أن مقاربة ديوي البنائية الوظيفية تبرز خلال ربطه بين المشكلات التربوية الواقعية و النظام التعليمي السائد بالمجتمع الأمريكي بهدف صياغة مشروع للإصلاح التعليم به. و قد ركز ديوي على التربية كوسيلة للاتصال المعرفي و الثقافي و لممارسة الحياة الاجتماعية. لذلك يشير إلى إلحاح ديوي على " ضرورة عدم جعل المدرسة مكانا أو رمزا ماديا معزولا للتعليم الرسمي و بعيدا عن هدفها الحقيقي و اعتبارهاLife Experience موضوعا أو هدفا حقيقيا للاكتساب خبرة الحياة للتلاميذ أنفسهم" (محمد عبد الرحمان المرجع نفسه، ص. 163).

و يشير محمد عبد الرحمان أن هذا الفيلسوف يعتمد كثيرا على الاستعارة من علم الأحياء لعقد المقارنات بين المجتمع الإنساني و المجتمعات التي تألفها الكائنات الحية الأخرى. و ذلك يعد سمة بارزة ظهرت بالمجتمعات الأوروبية لتعبر عن نزعة العلماء الاجتماعيين في صياغة تصوراتهم بالاستعارة من المفاهيم المنتمية إلى الحقل البيولوجي.

ويضرب لنا المؤلف في هذا السياق المثال التالي: " و هذا ما ظهر بوضوح في تحليلات هربرت سبنسر H.Spencer عن المماثلة البيولوجية و التي انتشرت أفكارها في المجتمعات الغربية خلال ظهور أفكار جون ديوي" ( المرجع نفسه، ص, 158).

كما يبين محمد عبد الرجمان أن ديوي قد استخدم المدخل التحليلي المقارن بمناسبة إجراءه لكثير من عمليات المقارنة بين أنماط التربية و التعليم السائدة في المجتمعات الحديثة و التي تنتمي إلى الحضارات القديمة و إلى العصور الوسطى. و قد ظهر هذا الأسلوب من المداخل ضمن تحليلات الجيل الأول من علماء الإجتماع و خاصة منهم دوركايم و ماكس فيبر Max Weber .

## 2. فلسفة دوي ثورة على التربية التقليدية

دعى ديوي في إطار مرجعيته الفلسفية البراغماتية إلى إحداث تجديد في مجال التربية، حيث تعد مبادرته بمثابة ثورة على التربية التقليدية. و يتجلى هذا الموقف بوضوح في قوله:

" فإن نشأة ما يسمى بالتربية الجديدة و المدارس التقدمية هي في حد ذاتها نتيجة لعدم الرضا عن التربية التقليدية و هي في الواقع نقد موجه لهذا النوع من التعليم" ( ديوي، د ت، ص.11؛ الجديدي، 2004، ص. 230).

فهو يرى أن التربية لا يمكن استبعادها عن الحياة الواقعية باعتبارها سيرورة إعداد النشء للمستقبل وفق المنظور التقليدي للتربية. بل ذهب إلى حد الاعتبار:

" التربية هي الحياة ، و ليست إعدادا للحياة المستقبلية. و اعتقد أن المدرسة يجب أن تكون ممثلة للحياة الحاضرة، الحياة الواقعية الضرورية" ( الشمري، 2008، ص 281-282).

و قد سعت أفكاره إلى تغيير في التربية التقليدية و التي تتجسد في المدرسة بكل ما تحتويه من أنماط سلبية تغييب روح الاستكشاف و الإبداع و تنتج بذالك روح الجمود والخمول، لاعتمادها على أساليب تنحصر في حدود التلقين و التبليغ و الحفظ و الاستظهار. حيث تنتج التربية التقليدية خبرات ذات فعالية لا تؤدي وظيفتها في عملية التوازن و النمو للأفراد. فدعى ديوي لجعل الفرد أو المتعلم مركز العملية التربوية ما دامت وظيفة التربية هي

" عملية نمو متواصل و إن غايتها زيادة القدرة على النمو في كل دور من أدوار الحياة " ( ديوي، 1964، ص. 56). و لا يمكن أن يتحقق ذاك إلا إذا تمت الإحاطة بخصائص المتعلمين و مراعاة حاجياتهم. و في ذلك يعتبر ديوي أن " الطفل يولد ميالا إلى الحركة و النشاط تواقا إلى المعرفة و الكشف عن الحقائق و الأسرار و ليس خاملا سلبيا يتلقاها و كفى. و الأطفال باعتبارهم كائنات حية نامية ينمون متفاعلين مع البيئة " (الشمري، 2008 ، ص 268).

و بالمقابل تؤدي حالة العجز التي تتصف بها المدرسة التقليدية بفعل عدم استجابتها لخصائص الأفراد من ناحية الحاجيات و الميول و القدرات إلى إنشاء حلقة مفرغة.

و لم يقتصر عمل ديوي على إتباع الأسلوب الإنتقادي صوب التربية التقليدية, بل اتبع خطوات فكرية و عملية في آن واحد تنسجم مع روح المبادئ الفلسفية التي ينتهجها. فقد وضع أسس تحدد ملامح التربية التي ينشدها و أبرزها التأسيس للتربية على الخبرة التي شكلت المفهوم المحوري الذي قامت عليه نظريته وشغلت معظم فكره ( دولودال Deledalle، 1967؛ فابر Fabre، مرجع سابق) كما سنوضح لاحقا بنوع من التفصيل.

فالبحث الحر يمثل عند ديوي إحدى المقومات الأساسية للتربية، إذ لا يمكن إعداد عقول راشدة و ذات فعالية في غياب شرط حرية البحث. و يجب التحديد أن المقصود من الحرية تلك التي تتناسب مع مستوى النمو وكذا استعدادات المتعلم. فلا يمكن للنضج

والتطور الفكري أن يتحقق في بيئة تعيق فيها الحواجز السياسية أو الدينية أو الثقافية حرية البحث.

و بذلك فقد ابدي ديوي قناعته العميقة على حرص أن لا تتصف المناهج التعليمية بالتحجّر و الجمود، " بل بالعكس، على التحول الاجتماعي الثقافي الجاري أن يكون أحد المراجع الأساسية لسيرورة الانتقاء و الإصلاح المستمرين لإطار التعليم و التجارب التي تفترضها هذه السيرورة " ( فؤاد بسيوني، مرجع سابق، ص. 537).

و خلاصة لهذا العنصر سنقدم جملة من المبادئ التي تقوم عليها التربية الحديثة البديلة للتربية التقليدية كما تصورها ديوي على النحو التالي:

1- الاهتمام بتنمية الذات بدلا من القسر الخارجي.

2- الاهتمام بالنشاط و التعبير الحر عوض قواعد يفرضها النظام الخارجي.

3- التركيز على التربية بالخبرة عوض الاعتماد على الكتب و المدرسين.

4- التركيز على المهارات الفنية و العملية كوسائل لتحقيق الأهداف.

5- إلغاء مفهوم الإعداد للمستقبل و استبداله بمفهوم استغلال فرص الحياة الحاضرة.

6- استبدال مكان المواد التعليمية و الأهداف الجامدة بأخرى تسمح باكتشاف عالم متغير ومتطور( ديوي، د ت، مرجع سابق، ص.12-13؛ الجديدي، مرجع سابق، ص.233).

### 3. مفهوم الخبرة و إبستيمولوجيا المشكلة لدى ديوي

سبق و أن أشرنا أن مفهوم الخبرة يحتل المكانة المحورية في فلسفة ديوي التربوية كما أدلى على ذلك بقوله:

" إن مساهمتي في المقالات الفلسفية الأولى لكتاب " الفلسفات الحية" أبرزت فكرة الإيمان في إمكانيات الخبرة باعتبار أنها صميم فلسفتي. و لقد قلت بمناسبة هذه المساهمة: و سيظل الأفراد دائما مركز الخبرة و كمالها ، و لكن ماهية الواقعة بالفعل في حياة خبرته تعتمد على طبيعة الحياة الاجتماعية و حركتها " ( أحمد فؤاد الأهواني، ص. 72، الجديدي، المرجع نفسه، ص. 78).

و بهدف رفع أي لبس حول استخداماته لمفهوم الخبرة ديوي، وفاءا لمبادئه البرغماتية يوضح بـأنها كلها مرادفة لمعانى الحياة : " سنستعمل كلمة الخبرة في نفس المعنى الزاخر الذي تتصف به الحياة "( ديوي، 1964، ص.2). و ما دمنا قد بيننا المبدأ البرغماتي الأساسي الذي يعد النشاط العقلي غير منفصل عن كامل الجهاز العضوي الإنساني، فهو بذلك يتكون بالخبرة، فلا غرابة إذن أن يدعو ديوي إلى التوحيد بين الخبرة والمعرفة. لذلك نجده قد انتقد بشدة آراء الفلاسفة الذين يفرقون بين الخبرة والعقل. فابتداء بالفلاسفة اليونان الذين يعود إليهم أصل هذا التقسيم. فنجد هذا التصور قد تجلى لدى أفلاطون ثم أرسطو الذي أفاد عنه ويل ديورانت أنه ركز على بناء الفكر انطلاقا من احتقاره للعمل اليدوي ( فرحاتي، 2004)، و مرورا بفلسفات العصور الوسطى و وصولا إلى الاتجاهات الحديثة. و نود أن ن فتح قوسين بهذه المناسبة و لو اضطررنا في ذاك إلى الرجوع إلى الوراء زمنيا لنذكر أن ابن خلدون في سياق آراءه التربوية قد فرق بين التعليم النظري و التعليم العملي مؤكدا على رقي التعليم النظري ( فؤاد متولي، 2000).

و نعود إلى ديوي الذي يعتبر أن إقرار جميع هذه الفلسفات لهذا التمييز لدليل على إخفاقها عن الاعتراف بالعلاقة التكاملية بدلا من الانفصالية بين المعرفة و العمل : " لقد أكد ارسطو أن ملكة المعرفة الخالصة تدخل الإنسان من الخارج كما يدخل الشيء عن طريق باب من الأبواب. و منذ ذلك الوقت و كثيرون يؤكدون أن المعرفة و العمل ليست بينهما أية علاقة ذاتية. و ليس للعقل بالتأكيد أية مسؤولية اتجاه الخبرة و الضمير

يقال أنه نبي مقدس مستقل عن التربية و التأثيرات الاجتماعية. و تنبع كل هذه الآراء طبيعيا من الفشل في الاعتراف بأن كل معرفة و حكم و اعتقاد تمثل نتيجة مكتسبة لما تقوم به الدوافع الطبيعية في علاقتها بالبيئة " ( ديوي، 1963، ص. 205-206؛ الجديدي، مرجع سابق، ص. 72).

و بالمقابل يقترح ديوي صياغة جديدة للعقل تقوم على فكرة التوازن و التكامل بينه و بين الخبرة، و ذلك انطلاقا من تفهمه للعقل كملكة للنشاط شبيهة أو قريبة من مفهوم التحقيق أو التحري. فلا يمكن أن يدل العقل على إسم بلا فعل فهو " بالأحرى سلوك مختص بمماثلة النتائج و تقويمها، و ليس مادة مركبة من مليارات الخلايا الدماغية التي تجري عليها التجربة. بعبارة أخرى، تشدد التجريبية على الصيرورة أكثر مما فعل على الكينونة " ( فؤاد متولي، مرجع سابق، ص. 533 ).

و بالرغم من أهمية هذه المقولات الفلسفية، إلا أن وجوب الالتزام بحدود اهتماماتنا يتطلب منا أن نلم بأهم الخصائص التي تميز مفهوم الخبرة و الأبعاد التي منحها إياه ديوي خاصة و التي طبقها على مجال التربية.

و في هذا السياق يلح نذكر إلحاح ديوي أهمية الفهم الصحيح لمعنى الخبرة ، حيث يصرح:

" و اعتقادي أن الوحدة الأساسية في الفلسفة الجديدة هي أن هناك اتصالا وثيقا لا مندوحة عنه بين الخبرة العملية الواقعية و بين التربية، فإذا صح هذا فإن قيام الفكرة الأساسية للتربية و تطورها تطورا ايجابيا إنما يعتمد على تكوين فكرة صحيحة عن معنى الخبرة " ( ديوي، د ت، مرجع سابق ، ص. 13؛ الجديدي، المرجع نفسه، ص. 236).

فبناءا عليه كان لزاما فيها يخص هذه النقطة أن نوضح بالانطلاق من الفكرة التي مفادها أن تصور ديوي الآداتي أو الوسيلي ينظر إلى التفكير كأداة و وسيلة للسلوك و النشاط. إذ بادر ديوي إلى التوحيد بين الخبرة و المنطق في مسار واحد. لأن كل منهما لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن الأخر كما يؤكد:

" فإذا كان التفكير هو الطريقة التي نحصل بها على تنظيم الخبرة تنظيما مقصودا كان المنطق عندئذ صياغة عمليات التفكير صياغة جلية منظمة، على نحو يمكن للتجديد المنشود من أن يسير بشكل أكثر اقتصادا و نجاحا ( ديوي، 1957، ص. 231-232؛ الجديدي، مرجع سابق، ص. 105).

و يمكن حصر ما يميز التفكير وفق هذا المنظور عبر النقاط التالية:

-التفكير عبارة عن مسلك من مسالك السلوك كما يعد في آن واحد حلقة من الحلقات المتصلة للبحث و التحقيق.

-التفكير سيرورة معرفية يجند أدوات عبارة عن المعاني.

-التفكير عبارة عن أداة تسخر لغرض حل المشكلات.

-التفكير مصدره الخبرة هذا و إن كانت طبيعته تأملية و مجردة (إسماعيل علي الجديدي مرجع سابق).

وعليه فإن الخبرة بالنسبة لديوي لا تعكس مجرد عملية ميكانيكية" لتطبيع" الفرد مع بيئته أو وسطه، كما هو الشأن لدى الاتجاه الوضعي. بل هي عبارة عن سيرورة جدلية للسكون والحركة، تستهدف كما سبق إلى إعادة الضبط التي تسمح بالتوافق مع الوسط. هكذا يجد الفرد نفسه دائما في حالة مواجهة مع وضعيات تتراوح بين التوازن وفقدان التوازن. فحينما تواجه الفرد مشكلة ما فهو في حالة فقدان التوازن لكونه يفتقد إلى حلا عاجلا. وبناءا على ذلك يكون الفرد بالضرورة في حالة بحث لحل يمكّنه من معالجة مشكلته. إذ يقوم منذ تلك اللحظة ببناء فرضيات يحاول التحقق من صلاحيتها و يجدر بنا الذكر لما سلف في هذا المقام أن جون ديوي يعتبر الحياة بأكملها حقلا لحل المشكلات. بل كما يوضح (فابر Fabre، مرجع سابق، ص. 18): " لا يمكن للفكر إلا أن يتم في سياق المشكلات، إذ يتحدد دوره على وجه التدقيق في مواجهة المشكلات من أجل تعيينها وحلها".

يوضح ديوي ساعيا لتبين أهمية الخبرة و دورها في سيرورة البحث أنها تنتج أساسا من التفاعل بين الحوادث اللاعضوية و الحوادث البشرية.. والملاحظ أن ديوي يستخدم مفهوم التفكير كمرادف لمفهوم البحث و كذلك التحقيق, كما يتبن في قوله: " فالتفكير إذا عملية بحث و تحقيق و فحص للأشياء" ( ديوي, 1964؛ الجديدي ، ص. مرجع سابق ص. 154)

فإذا حاولنا الكشف عن طبيعة الخبرة عند ديوي فإننا سوف نجدها تأثر و تتأثر وبناءا على ذاك فإن وظيفتها تتحدد في جعل التعلم يسمح بإدراك و ربط العلاقات بين الخبرات السابقة و اللاحقة في سيرورة تعاملنا مع الموضوعات. و بذلك يشكل مبدأ الاستمرارية بين الخبرات إذن شرطا ضروريا للتعلم السليم. و هذا مادام الاستعداد للتعلم من الخبرة تعني تكوين عادات عقلية صحيحة بواسطة تمكين الفرد ل من التفكير الصحيح بواسطة الحكم و استخلاص النتائج بهدف السيطرة على بيئته لتحقيق الأشياء التي تجلب لنا المتعة و الفائدة ( ديوي، مرجع سرايق1964).

ويحدد ديوي المبدأين اللذان يسمحان بتقدير قيمة الخبرة ألا و هما التفاعل والاستمرار واللذان يمكنان بالدرجة الأولى من وضع معايير تحيط بالخبرة خاصة في مجال التربية والتعليم. إذ يشير ديوي إلى حاجة إلى هذين المبدأين معبرا على النحو الموالي: " قد حاولت أن أبرز حاجتنا إلى مثل هذه النظرية بلفت النظر إلى مبدأين أساسين في تكوين الخبرة ، ألا و هما مبدأ التفاعل و مبدأ الاستمرار" ( ديوي، دت، مرجع سابق، ص. 45؛ الجديدي، مرجع سابق، ص. 238).

**3- 1 مبدأ التفاعل:** يشير مبدأ التفاعل إلى الفكرة التي تحيل إلى قابلية الفرد للتأثير و التأثر في البيئة الاجتماعية التي تحيط به. فبناءا على هذا فإن الخبرة بدورها تخضع لهذا المبدأ على النحو الذي أورده ديوي:

" تقرر أهمية متساوية لكل العاملين اللذين يكونان الخبرة ألا و هما الظروف الخارجية و الداخلية، و كل خبرة عادية هي ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعين من الظروف" ( ديوي، د ت، ص. 35؛ الجديدي، المرجع نفسه، ص. 239).

ومن هنا يتبين شرط إيجاد منظومة تربوية تحرص على تحقيق التوازن و التنسيق بين هاتين المجمعتين من الظروف، بمعنى بين البعد الخارجي و البعد الداخلي للمتعلم. ولكي يفسر ديوي مدى أهمية هذا الشرط و بنفس المناسبة عواقب غيابه يضيف قائلا: " لكن مبدأ التفاعل لا يترك مجالا للشك في أن العجز عن تكييف المادة لتلائم حاجات الأفراد و قدراتهم قد يؤدي " لكن مبدأ التفاعل لا يترك مجالا للشك في أن العجز عن تكييف المادة لتلائم حاجات الأفراد و قدراتهم قد يؤدي إلى هذه النتيجة بعينها عجز الفرد على تكييف نفسه للمادة "( ديوي، المرجع نفسه، ص. 40-41؛ الجديدي، المرجع نفسه ص. 240). ومن هنا نستطيع أن نستنبط أن ديوي و إن كان يركز على أهمية الخبرة في التربية فإنه يميز بين الخبرات التربوية و الخبرات ال لاتربوية؛ بمعنى ما بين ما هو ايجابي و ما هو سلبي. لذلك ألحّ هذا الفيلسوف على ضرورة التفطن إلى كون مسألة أهمية الخبرة مسألة نسبية كما يلي:

" فإنه لا يكفي أن نؤكد ضرورة الخبرة أو حتى ضرورة النشاط في الخبرة لأن كل شيء يتوقف على نوع ما يكتسب من الخبرة " "( ديوي، المرجع نفسه، ص. 40-41؛ الجديدي، المرجع نفسه، ص. 243).

فقد حدد ديوي في سياق منظوره الدعائم الأساسية التي ينبني عليها التعليم بتصور أنه من الضرورة أن يوضع المتعلم في موقف خبرة تنطلق من مشكلة حقيقية تضمن توفير الدافعية نحو التفكير لحلها. فالتعلم بذلك مرتبط بعملية التفكير ارتباطا وثيقا.

وبما أن هدف الخبرة الناجعة بل أن غاية التربية هو إيجاد توافق و توازن بين خبرات المتعلم المتنوعة لمواجهة الصعوبات و التوصل إلى حل المشكلات، نجد ديوي ينهمك في شرح أهمية هذا الشرط ضمن كتابه الأخر " مدارس المستقبل" بقوله:

" إذا استطعنا أن نوسع من خبرة الطفل بطرق تبدو قريبة الشبه بتلك التي استطاع الطفل عن طريقها أن يكتسب خبراته الأولى. كان من الواضح أننا قد كسبنا الشيء الكثير. و أصبح لتدريسنا أثر عميق المدى. و أنت تعرف و لا شك أن الطفل قبل المدرسة لا يتعلم إلا ما كان له علاقة و صلة مباشرة على حياته" ( 1962، ص. 122).

وهذا الحديث يؤدي بنا بدوره إلى التطرق إلى المبدأ الأساسي الثاني الذي تقوم عليها الخبرة.

**2-3 مبدأ الاستمرار:** يتبين لنا من خلال حديثنا حول هذه النقطة أن ديوي ينظر إلى الخبرات في صيغة نسقية، إذ يرى استحالة وجود خبرة بمعزل عن غيرها ضمن علاقة تفاعلية. فكل واحدة منها تشكل لبنة تشد الأخرى و تمهد لها السبيل لتكتسب المزيد من الخصائص الإيجابية بالنسبة للفرد كما يصرح ديوي:

" و الحق أن كل خبرة يجب أن يكون لها شأن إلى حد ما في إعداد الشخص لخبرات تالية من نوع أعمق و أوسع أفقا و هذا هو عين المعنى المقصود من نمو الخبرة واستمرارها و إعادة بناءها "( ديوي، د ت، مرجع سابق، ص. 41؛ الجديدي، مرجع سابق،ص241).

## 4. خطوات التفكير العلمي و سيرورة التحقيق أو التحري لدى ديوي

يرى ديوي أن التفكير العلمي المبني على القدرة على الفهم والتحليل وحل المشكلات العملية أفضل من حشو أذهان المتعلم بكم من المعلومات. فمهمة التعليم إذن وأساسا تتمثل في غرس المنهج العلمي في التفكير. ذلك باعتبار أن " التفكير الذي لا علاقة له بزيادة كفايتنا العملية و الاستكثار من المعرفة بأنفسنا و بالعالم الذي نعيش فيه

تفكير منقوص مختل، و كذلك المهارة المكتسبة معزل عن التفكير فإنها لا تكون لها أية صلة بالأغراض التي تستخدم من أجلها، فتترك المرء أسير لعاداته الرئيسية خاضعا لسلطان غيره ممن لهم عن أغراضهم و ممن لا يراعون ضميرهم في الأساليب التي يستخدمونها لبلوغ مأربهم، و كذلك المعلومات اذا ما انفصمت عن العمل المؤسس على الفكر، و كانت ميتة و حملا ثقيلا ينوء به العقل" ( الشمري، م س ، ص. 277- 278).

و يعبر ديوي بهذه الرؤية عن أهمية غرس مبدأ تربية المتعلم على إتباع خطوات المنهج العلمي في حل مشكلاته الحاضرة. و بذلك يقتضي التركيز على حل المشكلات بمواجهة

المتعلمين مشكلات و تحديات واقعية ليس فقط لغرض التنمية الفكرية، بل أيضا لتحقيق مشاركة إيجابية و فعلية في الحياة الاجتماعية.

وفي سعينا لفهم كيف يتم التفكير عند ديوي، فيتبين لنا أنه يتم عبر سيرورة لتحقيق أو لتحرّ تهدف إلى إعادة الضبط لتحقيق التوافق. و هذا بواسطة عملية القفز من المعروف إلى المجهول حيث تضمن الحوادث الحاضرة دور العلامات و المسالك للبحث. و بذلك فإن بناء و تصميم عالم يحمل معنى يصبح ممكنا بواسطة جعل جسر بين الحاضر والغائب و بين ما هو معلوم و ما هو مجهول، أي عقلية للمؤشرات و البراهين. و كما أسلفنا " إنها تعبر عن غاية التربية التي شغلت الحيز الأوفى من مقاربته. بمعنى تكوين ذهن التلميذ لبلوغ التفكير المنطقي" (فابر, مرجع سابق، ص. 18).

وبشكل عام نوضح هذه الرؤية التي تتجسد في خطوات البحث التي صممها ديوي و التي نردها كالتالي:

1- ملاحظة المشكلة وربطها بالمعلومات السابقة عن طريق ما توفر الخبرة التي تتألف من ملاحظات سابقة تسمح بمواجهة الصعوبة التي تعترضنا في الموقف الجديد.

2- وضع الفروض أو الاقتراحات المحتملة لحل المشكلة.

3- إصدار حكم على الفروض أو الاقتراحات بواسطة المقارنة بينها للاختيار أنسبها.

4-التفكير في مدى قابلية الفروض على حل المشكلة عن طريق مقارن العناصر المؤلفة للمشكلة مع هذا الاقتراح.

5- اختبار الفروض واقعياً ليتحقق من صدقها. فان تبين أنها حلول نافعة يبلغ حينئذ التفكير مرحلة التوقف حول المشكلة و إلا انطلق في مراحل جديدة للبحث عن حلول أكثر ملائمة لمواجهة الصعوبة

(ديوي ،1971، ص.107 ؛ الجديدي ,مرجع سابق، ص155 ).

يؤسس هكذا ديوي لمنطق الخبرة معتبرا أن هناك تطابق في سيرورة البحث سواء تعلق الأمر بالتفكير لدى الرجل العادي أو الفيلسوف أو العالم على حد السواء. فكل هذه الفئات تتبع نفس الخطوات في البحث عن حلول للمشكلات . متخذة الخبرة كدعم أساسي في التفكير أو البحث ( ديوي، 1993).

**5. جون ديوي و ضرورة التواصل بين المعرفة العامية و البحث العلمي**

يختلف الفلاسفة في نظرتهم إلى إبستيمولوجيا المشكلة؛ إذ نجد باشلار الذي يربط بين هذه القضية و التكوين العلمي بمعزل عن أي أشكلة يكون مصدرها الحياة اليومية. فيقول في هذا الصدد: " إن تأكد أن عملية بناء المشكلات عبارة عن فكر مضبوط، نجد بالمقابل أن ليس كل فكر ينتمي إلي عملية بناء المشكلات". و لهذا الغرض صمم باشلار مفهوم العائق الإبستيمولوجي باعتباره لضرورة القطيعة مع كل ما هو مرتبط ب " التنويم المغنطيسي للحياة اليومية حيث يسود اللافكر" ( فابر، المرجع نفسه ، ص. 122-123). في حين يتلخص الفكر العلمي في التفكير في الاتجاه " المعاكس للدماغ " ( المرجع نفسه).

و قبل أن نقدم كيفية تبرير ديوي لمبدأ الإستمرارية بين المجالين المعرفيين: المعرفة العامة و المعرفة العلمية ، علينا أولا أن نحدد تعريف ديوي للمعرفة العامة.

و يستند ديوي إلى تعريفين للحس العام: Sens commun

– أما أحدهما فقد ورد في معجم أكسفورد , و يشير إلى " ذوق عملي جيد سليم، مزيج من لباقة و استعداد في معالجة أمور الحياة الجارية"(ديوي، 1969، ص. 141؛ الجديدي مرجع سابق، ص. 212)

– أما الثاني فقد اورده ديوي دون تعريف مصدره و الذي هو عبارة عن : "ما يكون لبني الإنسان أو للأعضاء المجتمع من ذوق عام و شعور عام و حكم عام". ( المرجع نفسه).

و نستشف من التعريفين السابقين أن جون ديوي يضفي يعتبر الحس العام مرادف لذلك الاتفاق الجماعي. فهو عموما يتعلق بنمط الحياة و ارتباط الفرد ببيئته على مبدأ الانتفاع و المتعة التي تستلزمها أمور الحياة كالأمن و الغذاء. وهي التي تتشكل من الخبرة المتراكمة التي تصبح و سيلة للحكم على قيمة الأشياء. و يعبر ديوي بذلك بمقولته: " فالذوق إذا أخذناه في أفضل معانيه ثمرة الخبرة التي تجمعت للحكم على التقدير البصير للقيمة الحقيقية للمحبوبات و المتع" (جون ديوي، 1960، ص. 290؛ الجديدي، ص. 213).

وإن كان جون ديوي يتميز بنظرته الإيجابية للمعرفة العامة في سيرورة بناء المشكلات، فهو يرى أنه من الضروري أن نميز بين التحقيق المنتمي إلى المعرفة العامة و التحقيق العلمي. و يؤكد ديوي في نفس الصدد أن هذا التمييز لا يرتبط بمنطق كليهما بل يرتبط بالمشكلات التي تتناولها كل منهما على حدى.

و يبين فابر لفكرة ديوي حول هذه النقطة بقوله : " يتم التحقيق العلمي عند ديوي امتدادا للمعرفة العامة. فيكون الإجراء لبناء المشكلات نفسه في الحالتين. إلا أن الأول (التحقيق العلمي) كمي فقط. فلإجراء يجب أن يكون في العلوم أكثر دقة من الحياة اليومية.( فابر، 2009، ص 26).

ويمكننا الحصول على المزيد من العمق في التحليل حول المقارنة بين النمطين من المعرفة إذا استمعنا إلى التصريحات التالية التي أبداها ديوي بنفسه:

" يجري التحقيق المنتمي إلى المعرفة العامة من أجل ضبط سلوكيات ضرورية. فهي تشترط معرفة معينة، لكن بهدف حل مشكلات تواجهنا من باب المنفعة و المتعة. و مقابل ذلك نجد أن التحقيق العلمي يستهدف الأحداث و القوانين و صياغة النظريات. فهي لا تستهدف إذن غير المعرفة " ( ديوي، 1993، ص. 127).

وطبيعة موضوع كل من المعرفة العامة و المعرفة العلمية التي تتجسد في قضية المواجهة بين " الكمي" و " الكيفي" ، تتجلى أمام أعيننا إشكالية تشكل مركز اهتمام الإبستيمولوجيا و الميتافيزيقا في العصر الحديث حسب ديوي خلال تصريحه الآتي :

" فهي علاقة موضوعين يتعلق أحدهما بالمنافع و المتع الملموسة، بينما يتعلق الآخر بالاستنتاجات العلمية؛ و ليس لموضوعين مختلفين لمجالات مختلفة ابستيمولوجيا وأنتولوجيا" ( المرجع نفسه، ص.127 ).

ويضيف ديوي موضحا " هذا الاختلاف من حيث المواضيع لا تلغي وجود سكيمة مشتركة بين النوعين من التحقيق"( المرجع نفسه، ص.182 ).

ويبعد بذلك ديوي مبدأ القطيعة بين الحقليين المعرفيين للمعرفة العامة و المعرفة العلمية بل يقوم بالتأسيس لضرورة الاستمرارية بين موضوعي كلا الميدانين.

وتقوم حسب ديوي الموازنة بين المعرفة العامة و البحث العلمي على جملة من الدعائم كما يلي:

1- مكانة الخبرة في أصل كل عملية ذهنية و سلوكية.

2- تواصل و عدم انقطاع حلقات البحث بين الحس العام و البحث العلمي.

3-الدور الذي يؤديه كل نوع من البحث ضمن سياقه التاريخي.

4- التكاملية الحاصلة بين أنواع البحث.

لوضع الأسس النظرية لمفهوم الخبرة، اعتمد جون ديوي على تاريخ العلوم للإبراز الدور الذي مارسه الحس العام في سيرورة تطور العلوم. حيث يزخر تاريخ الحضارات الإنسانية بنماذج تؤكد نفس المبدأ :

" يبدأ العلم مسيرته من عالم الحس العام ", (جون ديوي, 1969 ، مرجع سابق ص,157؛ الجديدي، مرجع سابق, ص. 215 ). و يتبين ذلك في كون كل اختراع يأخذ منبعه من صميم الحاجيات اليومية للإنسان كاختراع العدسة و البوصلة التي استمدت من عالم الفنون العملية. كما يشير قائلا: " ( العلم) يبدأ دائما من الأشياء الموجودة في البيئة، مما نجربه في حياتنا اليومية من الأشياء التي نراها و نتناولها بأيدينا و نستعملها و نتمتع بها و نعاينها" (جون ديوي, 1960, ص. 128 ؛ الجديدي، مرجع سابق, ص,216), وإن كان ديوي كما سبق و أن أشرنا يعترف بالرفق الذي يميز كل من الحس العام و البحث العلمي من حيث الدقة المنهجية التي يتميز به الطرف الثاني.

و خلاصة الحديث فإن جون ديوي على عكس ما ذهب إليه باشلار ينظر إلى مجال البحث العلمي و مجال الحس العام بنظرة تكاملية و ليست منفصلة. و ذلك باعتباره للبيئة الأولية التي تتشكل فيها الخبرة أصلا. هذا وإن كان يعترف أن لكل واحد منهما إجراءاتها الخاصة بها تبعا للخصائص و للمستوى اللذان تتميز بهما كل واحدة منهما.

**ثالثا/فلسفة التساؤل لميشال ماييير و تجلياتها في ميدان التربية**

**1. علم الأشكلة لماييير و معضلة كبت التساؤل لدى الإبستيمولوجية الغربية**

إن نظرية ماييير Michel Meyer تشكل محل اهتمامنا لكون هذا الفيلسوف قد أسس لفلسفة التساؤل Philosophie du questionnement أو علم الأشكلة Problématologie التي تتميز بعصريتها بصفة عميقة في عالم يكاد يصبح كل شيء فيه إشكالي و محتمل أن يرى نفسه موضع السؤال. فمن الميتافيزيقا إلى الفن، من الآداب إلى العلوم، من الأخلاق إلى دراسة التفكير اليومي، لا شيء يستطيع أن يفلت من قوانين المساءلة ( ماييير ، 2010)

فضمن هذا التصور فإن مفهوم التساؤل يجد نفسه في قلب علم المسائلة إذ يتمحور حول الدور الأساسي للتساؤل بل يضع التساؤل الفلسفي كأساس للفكر. و كما تلاحظ كريمر ماريتي Kremer–Marietti الأخصائية في نقد الفلسفة الغربية، في متن كتابها الذي خصصته للتعبير عن وجهتها لنظرية ماييير " لقد تم الاعتراف بعلم الأشكلة كنموذج جديد للفكر على الصعيد العالمي" (كريمر ماريتي ، 2008).

فنجد أن مفاهيم كالسياق و التحقيق و العقلانية البياينة أو الخطابية Logique réthoriqueتحتل المكانة المركزية ضمن هذا الاتجاه لفلسفة المشكلة (فابر، 2007). وعلى النحو الذي سبق أن أشرنا إليه يعتبر ماييير أن الهدف من النشاط العلمي هو إيجاد حلول للمشكلات ( ماييير، 1979). لكنه لا يفوت الفرصة ليسجل ملاحظته حول هذه الفكرة التي إن كانت مقبولة على نطاق واسع ، فإن هناك قدر قليل من الاهتمام نحو نتائجها ( لوست Lhoste ، 2008، ص. 45). لبحث ذلك اهتم بالتنقيب في جذور هذه الإشكالية , في هذا السياق نجده قد أعرب عن موقف الرفض أن تكون المعرفة

مجموعة مقولات لا تقدم أية إجابة لتساءل ما. لذلك بادر إلى الحديث عن مفهوم الكبت Refoulement الذي يستهدف خلاله الكشف و الإستنكار بكبت المشكلات الكامنة وراء الفكر الفلسفي الإبستيمولوجي و المنطقي الغربي منذ أفلاطون . هذا "و إن كانت الطريقة الحوارية لسقراط بالنسبة لمايير (مايير، 1986؛ فابر، 2007، مرجع سابق ) التي تعد أحيانا نموذج للتساؤل البيداغوخي لا تحمل أية قيمة كشفية، ما دامت وظيفتها لا تتعدى حدود إيقاظ معرفة نائمة لدى المتعلم... و عليه فإن مهمة علم الأشكلة لمايير سوف تتمثل في إعادة الاعتبار للقدرة الكشفية للتساؤل ضمن منطق البحث". و عند ذلك الحد من التحليل يطرح فابر السؤال الفلسفي الخطير التالي:

" أليس ذلك بمثابة إعادة إيجاد للمعنى الأصلي الذي تحويه المبادئ العقلانية؟ " (المرجع نفسه).

**2. إستيمولوجيا التساؤل لمايير و العقلانية البيانية أو الخطابية**

لم يتوقف مايير عند هذا الحد بل قام بتحليل خصائص الأشكلة المتعلقة بالمجالات المتنوعة كالمجال العلمي و الفلسفي و الأدبي ( فابر، 2009، مرجع سابق).

إذ يرى أن أي سؤال يتطلب حلا و الحجاج عبارة عن إثارة للتساؤل. و يدعو مايير بذلك إلى مراعاة هذه القاعدة التي ينبني عليها البيان أو الخطابة Rhétorique. و نفتح قوس بهذه المناسبة لنلاحظ أن الأدباء العرب قد سبقوا في الإبداع في هذا المجال، إذ نذكر من بين هؤلاء الجاحظ.

و قد تجلت تصورات مايير في هذا الشأن في متن مؤلفاته البارزة و التي نذكر منها:

- المنطق، اللغة و الحجاج(1982) Logique, Langage et Argumentation

– من علم الأشكلة، الفلسفة، العلم واللغة De la problèmatologie philosophie, science et langage(1986).

و يمكن أن نفسر هذه الرؤية في ضوء اعتبار ماييز للتداخل الموجود بين اللغة والتفكير و المساءلة هذا على حد قوله: ,

" ليس التفكير إلا مساءلة ، كذا استخدام اللغة التي تؤدي بالفكر إلى المساءلة" (ماييز، 1986، ص، 203 ؛ فاهم، 2011، ص. 19). إذ يتضح مدى عمق الطرح الذي في قضية الربط بين اللغة و الحجاج و المنطق. و عليه " اليوم يجب أن تكون خطابة في خدمة الفلسفة لا خلاف في ذلك " ( ماييز، 1993، ص. 142؛ فاهم، المرجع نفسه، ص. 21).

و بذلك فإن ماييز قد انتهج خطى أستاذه بيرلمان Perelman، و إن كان قد تميز عنه بالنظر و التركيز على البعد التساؤلي ." فالكلام عنده هو إثارة للسؤال فإنه بالضرورة يستدعي نقاشا ثم حجاجا. و على هذا فالكلام و الحجاج متصلان لا انفصام بينهما و لا يوجد حجاج بمعزل عن الكلام " ( ماييز، 1982؛ فاهم، المرجع نفسه).

و لرفع كل لبس و كذا لتحديد يتميز بأكبر قدر من الدقة يفيد ماييز:

"فإن السؤال و المشكل يتشابهان ، و إذا أردتم تعريف سيكولوجي ،نقول إن كل سؤال هو حاجز أو صعوبة أو حاجة أو إختيار. و من ثمة فهو أمر (يستدعي) إلى اتخاذ قرار" ( ماييز، المرجع نفسه، ص 124 ؛ فاهم، المرجع نفسه).

كما أفاد أوضح م ايير أن سيرورة الأشكلة لا يمكنها أن تتم بمعزل عن السياق الإشكالي Contexte problématologique (ماييز، 1979). لذلك يحرص على تقديم تعريفا للسياق كما يلي: " السياق عبارة عن ذلك الذي يسمح بربط سؤال ما بجواب

خاص " ( ماييز، المرجع نفسه، ص. 290). بمعنى أنه يمكن من إضفاء معنى على المشكلة.

فتفترض الأشكلة إذن أن نتعرف على السمات ذات معنى أو البارزة بالنسبة لسياق التساؤل" ( فابر ،2009، مرجع سابق ، 226). و للمزيد من التوضيح يضيف لوست " أن ذلك يعني أن نعرف إذا كانت هناك علاقة ما تربط بين ظاهرتين، فهي تشمل مفهوم السببية دون أن تقف عند حده" ( مرجع سابق، ص، 46).

و يقترح ماييز طريقتان لتحقيق هذه السيرورة بواسطة التقسيم التحليلي لمشكلة الإنطلاق إلى مشكلات فرعية أو إزاحة المشكلة نحو مشكلات معروفة سابقا.

لكي يوضح فابر فكرة ماييز يشير إلى أن فهم مشكلة ما تعني إما تقسيمها إلى مشكلات فرعية أو الربط بواسطة عملية تحويل المعنى Transfert de sens بينها وبين مشكلة أخرى تكون معروفة بشكل أفضل أو بقدر أكبر. هذا حتى تستطيع أن تؤدي لها بدور النموذج Modèle( فابر 2009، المرجع نفسه ).

**خلاصة الفصل**

و هكذا و اعتمادا على ما سبق في سياق فلسفة و ابستيمولوجيا المشكلة نلاحظ في نهاية المطاف أن هذه الإتجاهات و إن تبنيت في طرق مقاربتها للمشكلة فإننا كلها تجتمع عند اعتبار المشكلة إحدى الدعائم الاساسية للبحث العلمي الذي يتمثل هدفه الرئيسي في ايجاد حلول للمشكلات.

و قد رأينا أن جون ديوي جعل من التربية الفكرية للنشء مركز اهتماماته وأبحاثه. هذا في حين كمل يشير فابر أن ماير " لم يولي اهتماماته لقضايا للتربية، غير أنه يوفر لنا مفتاح لفهم سبب حضور المعرفة المدرسية بصفة مستقلة عن كل تساؤل. هذا ما يفقدها كل معنى ابستيمولوجي.( فابر، المرجع نفسه، ص.215).

و في ختام عرضها نستنتج أهمية التفكير على التساؤل و مواجهة المشكلات. لذلك يجب أن يوجه نشاط المتعلمين إلى حل المشكلات بواسطة التدرب على تجنيد خطوات المنهج العلمي ، حتى يتم تحقيق عملية تعليمية تعلمية ذات فعالية للفرد و المجتمع . ولذلك أوجدت مقاربات بيداغوجية تتجاوب مع هذا التصور كبيداغوجيا الكفاءات كما سنحاول تبيانه في الفصل الموالي.

**تمهيد**

لقد ظهرت المقاربة البيداغوجية بالكفاءات في سياق معطيات عديدة و متشابكة وأبرزها حضورها كبديل للمناهج التعليمية المركزة على نقل و تبليغ المعارف و تعويد المتعلم على تلقي معلومات جاهزة دون استثمار فعلي و ناجع للقدرات المتوفر لديه. و إذ تبنت هذه المقاربة المنظور البنائي الذي يعتبر أن المعرفة تبنى و لا تعطى جاهزة ارتبطت بذلك العملية التعليمية التعلمية بتنمية القدرات الذهنية الفهم و التفسير للمعارف وتدريب المتعلم على مواجهة المشكلات و التمكن من توظيفها في وضعيات جديدة. وعليه و في ضوء اهتمامات بحثنا رأينا ضرورة الإحاطة ببعض المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات، و ذلك في السياق العام الهدف إلى توضيح المفاهيم التي يتأسس عليها بحثنا. و ارتأينا أن نخصص الكفاءات فصلين أحدها لتوضيح المفاهيم و الأخر لتوضيح الإستراتيجيات التي تعتمد عليها هذه المقاربة ، خاصة في ضوء علاقتها بموضوع دراستنا ألا وهو حل المشكلات.

كما نشير إلى أننا نستخدم مفهوم الكفاءات كما هو متداول بالجزائر ، وبنفس الوقت نستخدم مفهوم الكفايات كما جاء في الأدبيات التربوية للمغرب.

**أولا : دواعي ظهور مقاربة الكفاءات**

قبل أن نتفحص العوامل المؤدية إلى ظهور المقاربة البيداغوجية للكفايات، نشير أنها قد أحدثت تغييرا عميقا من حيث أنها سمحت الإنتقال من نموذج ابستيمولوجي كان متأسس على تبليغ المعارف إلى نموذج متأسس على بناء المتعلم لمعرفته الخاصة. إذ أتى مفهوم الكفايات كرد فعل للميكانيكية البيداغوجية الناتجة عن المقاربة السلوكية التي سادت الحقل التربوي لفترة طويلة من القرن العشرين. بالإضافة إلى ذلك، فإن مفهوم الكفاية برز نتيجة ضغوط العالم الاقتصادي الذي تبين له أن الكفايات التي تمارس حول المحتويات (التقليدية و الأهداف الخاصة)، افتقدت كل فعالية إن لم تكن قادرة على التجنيد للوضعيات المسائل. ( غريب 2005).

## 1.الإطار التاريخي و العالمي لبيداغوجيا الكفاءات

### 1-1الإطار التاريخي

تقف وراء ظهور وتبني مقاربة بيداغوجيا الكفايات عوامل متعددة من حيث الدوافع منها ما يرتبط بالمجال الإبستمولوجي ومنها ما يرتبط بالمجال السياسي والاجتماعي ولاقتصادي، وكل ذلك في إطار التطور التاريخي التربوي.

ففي الحقيقة فإن لمقاربة الكفايات جذور تاريخية تمتد إلى مشروع التربية الحديثة الذي بدأ في الظهور منذ عصر النهضة الأوربية على يد أعلام الاتجاه الإنساني مثل كومينوس comenius. و شهد هذا المشروع تطورا بارزا في عصر الأنوار، وذلك بمناسبة إعادة نظر بصيغة شاملة لرؤية سكونية للعالم ومنظم منطقيا. و قد سادت هذه الرؤ يةطوال القرون الوسطى بارتباطها بالنصوص المقدسة الكنائسية . وهي بدورها أفرزت و حددت ملامح التصور السكولائي للتربية، حيث أن مفهوم التعلم والتكوين يعنيان التعرف على النصوص المقدسة والمنظمة للمعارف والطرق التعليمية المتمركزة على تخزين و حفظ هذه المحتويات.

وفي سياق امتداد حلقات تطور المشروع التاريخي للتربية الحديثة, ندرج ملاحظة هاملين hameline حول الإيديولوجيات الحديثة التي تشكلت في القرن 18 على أساس ثلاثة مبادئ متناقضة. ستصبح هذه المبادئ تدريجيا بديهيات بالنسبة لأغلب منظري مجال التربية، و ذلك تحت تأثير الثورة والتطورات الاقتصادية والسياسية للقرن 19. وتتمثل هذه المبادىء كما يلي:

1. مبدأ إلتقاء مفهوم تقدم المعارف الذي يشهد عليه تطور العلوم والصناعة مع تقدم الإنسان في عملية صراعه الدائم مع الطبيعة وضد الجهل.

2. مبدأ قابلية المتعلم من حيث توفره على الموارد الضرورية التي تتطلبها عملية بناء المعارف.

- مبدأ الديمقراطية المساواتية التي مفادها بأنه يحق لكل مواطن أن يجد في التربية والتعليم مجالا لتنمية استقلاليته وبالتالي المشاركة في عملية التماسك الإجتماعي (دولز و آخرون ،2005 ،ص.26).

وفي هذا المناخ من التطور، عرفت التربية قطيعة إبستيمولوجية بين نموذج للمعرفة الوضعية التي تعتبر الفرد صفحة بيضاء يمكن ملؤها طبقا لمتطلبات ورغبات المجتمع، وبين النموذج المعرفي الذي هو عكس ذلك ينظر إلى الإنسان كطاقة وكإمكانات قادرة على بناء المعرفة عن طريق الخلق والإبداع. وقد شكلت هذا القطيعة الإبستيمولوجية حقلا واسعا للتحول الأخير الذي يشهده النسق المعرفي المنتمي للحداثة . ذلك أنه كان الاتجاه العام حتى المنتصف الثاني من القرن 20 تحت تأثير و نفوذ التوجه الإيديولوجي ال قائم على ترويض الأنفس والعقول عن طريق تنميط وتطبيع سلوكيات الأفراد. وقد اندرج هذا المنظور في نطاق تحقيق الغايات التي يرسمها التيار الإيديولوجي السائد.

غير أنه وقعت تغييرات عميقة بفعل تأثير العولمة وما تنطوي من قيم للمنافسة الشرسة، إذ صارت تفرض تصورا معرفيا إبستيمولوجيا مغايرا عما كان سائد من ذي قبل. فشكلت بداية الألفية الثالثة محطة تحول بخصوص المفهوم الإقتصادي الذي إنتقل من الاعتماد على المصادر والثروات الطبيعية إلى الإعتماد على الطاقة البشرية. و عليه أصبح منطق هذا المفهوم الاقتصادي الجديد نمطا تربويا تكوينيا يتلاءم مع روح تصوره. و في طل هذه التحولات، فقدت التربية التقليدية وما تميزت به من أنماط التطبيع والترويض شروط الفعالية والنجاعة بالنسبة لمسألة إستثمار الرأسمال البشري (غريب 2004) .

هذا المفهوم لا يعبر في الحقيقة سوى عن رأسمال معرفي إقترن في جوهره

" بأفعال العقل أو الذكاء العام " (دولز و آخرون، مرجع سابق، ص.26). و الاهتمام البالغ والتركيز على التربية والتكوين صارا اليوم من الضروريات الحيوية لتحولهما إلى المورد الإستيراتيجي الرئيسي لكل تنمية إجتماعية وإقتصادية محلية كانت أم عالمية. خاصة أنه يتبين من خلال مختلف التجارب العالمية التي تأسست على هذا المنظور أن المجتمعات التي تمكنت من بلوغ أعلى مستويات التقدم والرقي، هي تلك المجتمعات التي استثمرت بالدرجة الأولى في رأسمالها البشري. وإن كنا نجدها بالمقابل تفتقر إلى المصادر الطبيعية الاستراتيجية كما هو الحال بالنسبة لنموذج اليابان(غريب ، 2004) أو النموذج الألماني غداة الحرب العالمية الثانية.

**1 2,الإطار العالمي**

عموما يمكن إدراج العوامل المؤدية إلى ظهور مقاربة الكفايات على المستوى العالمي بالرجوع إلى التحولات التي حدثت في المجتمع الأمريكي بعد الحرب العالمية الثانية، و ما تلته من تغيرات إقتصادية واجتماعية. حيث ظهرت المقاربة بالكفايات بالولايات المتحدة الأمريكية نتيجة ت غيرات عرفها هذا المجتمع في فترة الستينات . أما فيما يخص دوافعها الرئيسية فهي ترتبط بالخلفية التاريخية للولايات المتحدة و التي تعود جذورها إلى غداة الحرب العالمية الثانية . فلقد تهيأت الأسباب لهذا البلد لريادة العالم، خاصة في ضوء الصراع الإيديولوجي مع القطب الشيوعي الذي تزعمته الإتحاد السوفيتي. فإذا بالولايات المتحدة تصاب بالخيبة جراء السبق العلمي الذي حققته منافستها في مجال غزو الفضاء عام 1957.

و قد جاء كرد فعل ذلك الحدث أن سعت الولايات المتحدة للاستعادة السيادة العالمية، مما دفع بها إلى إحداث إصلاحا شاملا في منظومتها التربوية. ونتج عن ذلك أن كانت سباقة عالميا في وضع معايير لضمان جودة نظامها التعليمي. و لا يعد ذلك بالأمر الغريب في هذا البلد الذي رسخت فيه الفلسفة البراغماتية و انعكاساتها على مجالات الحياة المختلفة. إذ تزامنت تلك التحولات التي عاشتها الولايات المتحدة مع

تنامي حركة المطالبة الإجتماعية بالموازاة مع تزايد الاهتمام بضرورة إحداث تغييرات في المنظومة التربوية الأمريكية، وذلك من خلال التركيز على جودة الأداء والإنتاجية في العمل. و يعتبر ذلك بمثابة ضرورات تفرضها طبيعة المرحلة الزمنية، حيث صدرت العديد من التقارير والتوصيات فيما يتعلق بتحليل إستيراتيجيات التعليم وتكاليفه. خاصة وأن المواطن الأمريكي طالب برؤية عائد تعليمي واضح مقابل ما يدفعه من ضرائب. بمعنى توظيف مفهوم المسألة والذي يطالب من خلاله المعلم بضرورة تحقيق نتاجات تعليمية إيجابية عند التلاميذ، واعتباره مس ؤولا عن هذه العملية. فلقيت هذه المطالب إستجابة من قبل المؤسسات التعليمية بمبادرة المكتب الأمريكي للتعليم عام 1967 الذي قام بتوزيع معلمي التعليم الإبتدائي على البرامج الجديدة التي عرفت عند تطبيقها فعالية كبيرة.

**2 الإنتقادات الموجهة نحو المناهج التعليمية التقليدية في النطاق العالمي**

لقيت التربية التقليدية إنتقادا متزايدا من طرف المدافعين للتربية الحديثة لارتكازها على نقل المعارف وسلطة المدرس وغياب المرونة في تنظيم التعلمات وتجاهل حاجيات واهتمامات المتعلمين و عدم فعالية المعارف الجاهزة . و بمعنى آخر تلك المعارف القابلة للتخزين والحفظ والإسترجاع(ف. ديلاندشير.Delandsheere V ، 1992 ) و الإعتماد في التقويم على أساس إتقان عدد من المقررات الدراسية كمعيار للنجاح.

و في هذا السياق الشامل، استهدفت بيداغوجيا الكفاءات إلى تنمية القدرات والمهارات العليا و المعقدة في ظل المنظور البنائي و مبادئ العلوم المعرفية.

**ثانيا/ دواعي تبني المقاربة بالكفايات في المنظومة التربوية الجزائرية**

كما سبق الحديث عنه، " لقد فرضت العولمة وما تحمله من قيم للمنافسة الكونية الشرسة تغييرا عميقا يتأسس على منظور معرفي إبستمولوجي المتمثل في اعتبار الرأسمال البشري هو الرهان الرئيسي لربح هذه المنافسة الكونية " (دولز و آخرون، مرجع سابق، ص. 4). فللمتتبع لتاريخ الإنسانية سوف يلاحظ أن مسألة الإهتمام بالرأسمال

البشري كإمكانيات رئيسية لتحقيق التطور المنشود في شتى المجالات ، قد ظل ضمنيا أو شبه ثانويا بفعل تصدر المجتمعات التي تتوفر على ثروات طبيعية لأعلى مستويات العيش والرخاء. هذا لغاية إحداث بعض المجتمعات ثورة في هذه المفاهيم و التصورات لكونها تفتقر لمثل هذه الثروات الطبيعية . واتجهت ردود الأفعال ضمن التحاليل الإقتصادية نحو نفي المسلمة القاضية بربط النمو والتطور بالثروات الطبيعية، خاصة وأن وضع مجتمعات الجنوب يؤكد هذه الحقيقة. فبالرغم من توفرها لتلك الثروات الطبيعية، غير أنها لا تزال تعاني من المستويات الدنيا من النمو. وأمام هذا الوضع الم يأزم لدول الجنوب تشكل نوع من الوعي الحقيقي حول اعتبار العنصر البشري وإمكاناته الخلاقة محور العملية التنموية (غريب 2004، ص. 16-17)

وضمن هذه المجموعة نجد الجزائر التي ساهمت فيها عوامل داخلية إلى إحداث هذا الوعي الذي تحول إلى مبادرة إحداث إصلاح تربوي يتأسس على المقاربة بالكفايات. وفيما يلي نظرة موجزة لأهم هذه العوامل:

**1. العوامل السياسية ومسار الإصلاح في الجزائر**

انصب الاهتمام في الجزائر منذ الاستقلال على إصلاح النظام التربوي ذي الامتداد الاستعماري. وإيجاد نموذج يتم بمقتضاه تغيير شامل للمنظومة التربوية ، لتوافق في جوهرها التوجه الإيديولوجي. وفي غياب استحداث نموذج نابع من المرجعية الثقافية للمجتمع الجزائري، لجأت الأطراف المشرفة على المنظومة التربوية إلى استيراد نموذج تربوي يتمثل في المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات المنسجمة مع التوجه الإيديولوجي للنظام الرسمي. وشرع في الإصلاح بصدور "أمرية 16 أفريل 1976" التي تعبر عن الوثيقة التشريعية لإصلاح المنظومة التربوية والصيغة الإجرائية للفكر التربوي الاشتراكي. فتم تطبيقه لسنوات طويلة في المدرسة الجزائرية . فمثلت المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات النموذج الأول للإصلاح في الجزائر بعد الاستقلال تلاها تغيير وإصلاح

للمناهج التعليمية بتبني مقاربة الأهداف الذي تضمنته الوثيقة الوزارية الواردة تحت عنوان مخطط التكوين في أوت 1998.

ورافق الإصلاح تكوين المعلمين في المعاهد التكنولوجبة للتربية بإعداد برامج للتكوين وفق مقاربة الأهداف ، وأدرج موضوع " بيداغوجيا الأهداف " ضمن البرامج التكوينية لسنة 1995. فصممت المناهج التعليمية بما ينسجم وبيداغوجيا الأهداف ذات المرجعية الابستمولوجية الوضعية المرتكزة على منظور بيئي يقتصر على أداءات بسيطة خارجية مقرونة بالتعزيز و التي لا تعالج المشكلات المعقدة التي تتطلب إعمال قدرات عليا في التفكير، يستثمرها المتعلم في حل وضعيات جديدة بطريقة فعالة داخل و خارج المدرسة . إذ أن التعلمات المكتسبة في المدرسة لا تساهم في الغالب في حل مشكلات المجتمع، و الهوة شاسعة بين معارف مدرسية وبين واقع يتطلب كفاءات عملية في المجال المهني للارتقاء به إلى مستوى الجودة والفعالية. فمشكلة الضياع التربوي أثقلت كاهل الدولة بسبب عدم التوازن بين المدخلات و حجم المخرجات في التعليم .

أمام هذا الوضع التربوي المتدهور بدأ التفكير في التخلي عن بيداغوجيا الأهداف وتبني نموذج بيداغوجي يكون أكثر قدرة على التجاوب مع التحديات المفروضة محليا وعالميا ،وأكثر فعالية و نجاعة في تحقيق النوعية التربوية كقضية هامة مطروحة وتحدي أصبح يواجه المنظومة التربوية على المستوى البيداغوجي والديداكتيكي.

فمع حدث التخلي عن أحادية الحزب وتبني التعددية الحزبية ، بدت ملامح التراجع الإيديولوجي الاشتراكي جلية في مضمون الخطاب الذي جاءت به مشاريع الإصلاح التربوي والتي تكشف عن نوع من التغيير الإيديولوجي في النظام العام.

وقد جاء في الخطاب الذي تضمنته نصوص مشروع إصلاح التعليم الأساسي لعام " 1990" ما يؤكد التخلي عن الاحتكار الكلي للدولة لشؤون التربية والتعليم . فلعتبر المشروع النظام التربوي وطني يقوم على أساس القطاع العمومي ويفسح المجال للاستثمار الوطني الخاص لتشجيع المنافسة في مجال التعليم باعتبار الدولة قطاعا

استثماريا منتجا. فتم تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بقرار رئاسي من أجل بناء مشروع مدرسة جديدة تدخل الجزائر في الألفية الثالثة ، لتواكب الأمم المتقدمة بالاعتماد المكثف على وسائل عصرية وتكنولوجية.

وبناءا على المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة الخاصة بإصلاح التعليم الأساسي ونتائج التقرير الخاص بإصلاح النظام التربوي الجزائري الذي قام به كل من "بيلوتير وفاشون " ( 2000) قامت المنظومة التربوية الجزائرية بتبني المقاربة بالكفايات كبديل لبيداغوجيا الأهداف .ورافق ذلك إصلاح المنهاج والكتب المدرسية قصد الانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين التي تقوم على سؤال جوهري "كيف نكون المتعلم" ؟ونرفع من أداءه إلى مستوى الجودة المطلوبة للتكيف مع المشكلات المحلية والعالمية.

وحمل مشروع إصلاح المنظومة التربوية لعام "2002" تحولا عميقا في السياسة العامة التربوية في الجزائر ، بالإقرار بالاهتمام بشعب الامتياز لتكوين النخبة و كذا الاهتمام بالنوعية في التعليم وضرورة مواكبة التغيرات العالمية الحاصلة على المستوى التكنولوجي خاصة ومواجهة تحديات العولمة . وقد تضمن المشروع إصلاح المناهج التعليمية الذي ابتداء من العام الدراسي" 2003 ــ 2004" بتبني المقاربة بالكفايات. وذلك باعتبارها البيداغوجيا المناسبة للتحولات الاقتصادية خاصة في ظل نظام اقتصاد السوق القائم على المنافسة في أبلغ صورها (أحميد، 2005).

### 2. العوامل الإقتصادية والإجتماعية:

عرفت الجزائر مجموعة من التغيرات على الصعيد الإقتصادي والإجتماعي التي أثرت على الحاجيات الأساسية للأفراد، مما فرض ضرورة تحسين المستوى المعيشي للمواطن وتطوير وسائله وأساليبه. ذلك يتم من خلال إكساب المعرفة قيمتها الوظيفية وأهميتها في مواجهة متطلبات التغيير الحاصل في الوظائف وفي الهياكل الإقتصادية والإجتماعية ( أحميد، مرجع سابق).

**3.عدم قدرة المناهج التعليمية للإستجابة لحاجيات النمو المحلية:**

يعود ضعف المناهج التعليمية بدورها إلى الأسباب الآتية:

-إنعدام الوضوح من حيث المرجعية الوطنية في إعداد المناهج وخصوصا فيما يتعلق بالإطار النظري والإختيارات المنهجية.

-ضعف الإنسجام بين حاجات المجتمع الجديدة ومضامين البرامج القديمة.

-نقص وضوح ملامح المتعلمين في نهاية كل طور.

-ضعف البحث العلمي من حيث كفاءته في الإستجابة لحاجيات التنمية المحلية.

-فشل محاولات تعديل وتكييف المناهج مع التغييرات الإجتماعية.

-عدم فعالية نظام التقويم والمتابعة.

**4.ثورة التكنولوجيا والإتصالات**

يشهد العالم ثورة في التكنولوجيا و الاتصالات و المعلوماتية والتي تفرض على الدول النامية بما فيها الجزائر مواكبة وتيرة التقدم خاصة في ظل متطلبات العولمة.

**ثانيا/ التعاريف العامة للكفايات**

يعتبر لفظ الكفاية حديث التداول ضمن المجال التربوي، كما سبق وأن أوضحنا استنادا إلى الدراسات التي أنجزت بهذا الموضوع. فهو يعبر عن تصور لمشروع تربية حديثة تسعى إلى تقديم بديل بالانتقال من تربية تقليدية المؤسسة على تبليغ معارف جاهزة إلى المتعلم إلى تربية متمحورة حول تحفيز وتفعيل دور المتعلم في بناء معارفه والتحقق من جودة تعلماته . بمعنى آخر تحقيق غاية تأهيل الأفراد بواسطة كفايات للتكيف مع المحيط الذي هم بصدد التفاعل معه باستمرار. ونظر لهذا التناول الحديث ، فإن مفهوم الكفاية يختلف باختلاف المرجعيات المؤسسة له والمتعددة في تحليله وبناءه وبهدف توضيح المفهوم سوف نقوم بحصر أهم التعريفات التي تناولته بالدراسة والتحليل. وخدمته لهذا الغرض سيليه لاحقا عنصر يهتم بتحديد لأهم المفاهيم المتداخلة مع الكفاية حتى يتم بذلك تجاوز مختلف أشكال اللبس والغموض.

## 1. التعاريف المعجمية :

ارتأينا في بداية العرض وعلى نفس المنوال الذي إنتهجه عبد الكريم غريب، أن لنطلق من الإصطلاح اللغوي المتأرجح بين كفاءة وكفاية "،حيث أن عبد الرحمان التومي أنجز بحثا ضمن المرجعيات اللغوية للفصل في هذا الموضوع. فتوصل إلى النتائج التي م فلدها أن لفظ "الكفء" يعني المثيل والنظير كما ورد في قوله تعالى : " ولم يكن له كفؤا أحد" بينما يدل لفظ لكفاية على كيفية سد الخلية وبلوغ المراد في الأمر، وخلص إلى أنه " وقف على حقيقة الأمر في العديد من المعاجم اللغوية، فوجد أن الصواب هو الكفاية من فعل كفى" (غريب 2006 ص.162).

## 2.التعاريف الاصطلاحية:

* الكفاية تدل على قدرة معروفة في هذه المادة والتي تسمح بالتقييم وتكون الأرضية للحكم.

* هي الإستعداد على قوة القيام ببعض الأفعال Actes،مثل كفاية إدارة ما، والتي تمارس في حدود القانون.

* يعرف القاموس Le petit Larousse illustré :Dictionnaire encyclopédique الكفاية على أنها نسق من القوانين المكتسبة المستدخلة intériorisées من طرف المتحدثين بلغة ما.

* الكفاية إستعداد Aptitude معروف قانونيا لسلطة إجتماعية تقوم بموجبه بهذا الفعل أو ذاك ضمن شروط معينة ،وبهذا المعنى يمكن القول : كفاية المدرس وكفاية القاضي وكفاية الشرطي أو الدركي...

* هي معارف معمقة معترف بها reconnues تعطي الحق لصاحبها سلطة الحكم والتقرير في بعض المواد مثل ذلك : له الكفاية Avoir de la compétence أو التمكن

من الكفاية أو الكفايات ، أو الاهتمام بقضية ما لكفايته أو تنقصه الكفاية أو هذا لا يدخل في كفايته أو هذه الأمور تتحفز كفايته.

حسب شومسكي Chomsky نسق من القواعد النحوية ومن العناصر التي تطبق عليها هذه القواعد والمدمجة intégrées من طرف مستعمل لغة طبيعية وهي التي تسمح له بتكوين عدد غير محدود من الجمل التي لم يسبق له أن سمع بها.

* الكفاية قدرة الفرد أو مؤسسة على الإنتاج، وكلما كانت الكفاية الإنتاجية عالية دل على أن الإنتاج يتصف بالوفرة وبالنوعية الجيدة، فالطالب ذو الكفاية العالية، على سبيل المثال يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وبجهد قليل.

* الكفاية حسب رومانيفيل ومن معه Consorts Romainville et تفيد الإدماج الوظيفي للدرايات savoirs والإتقان savoir–faire وحسن التواجد مع الغير savoir–devenir بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات ،فإن الكفاية تمكنه من التكيف ومن حل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل.

*الكفاية حسب فرانسورينال وآلان روني F. Raynal et A. Rieunier تعد الكفاية حسب رينال وروني مجموعة من السلوكات الممكنة الوجدانية، المعرفية، الحسحركية التي تسمح للفرد بالممارسة الناجعة لنشاط معين.

وبخصوص الأهداف العامة لتكوين أو تعلم ما، فهي عادة ما تصف الكفاية الكلية أو الشاملة globale كما هو في المثال التالي : القدرة على تصور تصميم للتكوين " إن هذه الكفاية، هي بدورها مقسمة إلى كفايات صغرى sous–compétences أو أهداف وسيطة، كما هو الأمر بالنسبة للمثال التالي: "القدرة على التعرف على مختلف أنماط الاجتماعات ".

وترتبط الكفاية بحرفة أو مهنة أو حالة أو وضعية مهنية أو وضعية إجتماعية وهي في هذا الإطار تشمل الدرايات savoirs والإتقان savoir–faire وحسب التواجد savoir في ترابط متكامل وحميمي.

وبإعتماد المصطلح المعرفي، فإن الكفاية تفيد في الوقت نفسه معارف إثباتية ومعارف منهجية ومواقف معينة. إن هذه الأبعاد الثلاثية المتجاورة من حيث شكلها والمترددة كما هو الحال بالنسبة للفرد حديث الخبرة، فإنها تتحول إلى مجموعة ممتزجة بشكل قوي، وفق حالة الخبير. وبالتالي فإن القدرة، تعد مهارة مستعرضة transversale وشكلا من الإتقان خارج عن سياقة المتعلم، كما يكون قابلا للتشغيل داخل وضعيات مهنية أو اجتماعية مختلفة. فالملاحظ إذن أن لفظتي كفاية وقدرة لا تنطبقان. فمن الخطأ اعتبار تماثل الكفاية والهدف العام، حيث أن الممارسات البيداغوجية قد توصلت إلى أن أغلب الأهداف العامة، هي عبارات لتوقعات تربط بالمجال المعرفي.

إذ نادرا ما تسمح فيها الصياغة العامة الدرايات وحسن التواجد. وكذلك عندما تتم عملية اشتقاق الأهداف العامة إلى أهداف وسيطة ثم إلى أهداف خاصة، إن يصح من الصعب إدماج البعد الفعلي الموجود بشكل مركزي داخل التمرن على كفاية كما هو الشأن في تدريس المواقف، وهي غير معزولة عن الأنشطة المعرفية، كالجدية والصرامة ومراقبة الذات والمواظبة والثقة في النفس والتحفيز وحب الاستطلاع والإبداع.

تعطى هذه الإشكالية أهمية كبيرة لمقاربة ديكيتيلDe ketele الذي يعتبر المجالات المعرفية والوجدانية الحس حركية ضمن الأهداف الختامية للإدماج، حيث أن الهدف الختامي للإدماج يصف كفاية التي تقام حول وضعية، تشمل المعطيات الأساسية.

1) تتطلب الإدماج وليس التجاور لكل الدرايات والإتقانات السابقة و التي تعد أساسية وتشكل المستويات الدنيا.

2) تبلور حسن التواجد وحسن التخطيط للمستقبل ضمن الغايات المحددة من ط رف المنظومة التربوية.

ورغم ذل كله لا تستمر الكفاية كمفهوم إفتراضي كما يوضح كل من Dorvogne et Noyé دورفون و نواي بأن المساهم في ظهور الكفاية هو النتيجة المتوصل إليها داخل العمل، فالحائط عندما يستكمل بناؤه فحينئذ يمكن ملاحظة كفاية البناء.

وعليه فإن المغزى الحقيقي داخل الوضعية هو أن تترجم الكفاية بواسطة سلوك فعلي يعبر علي بلفظ إنجازه.

فعلى سبيل المثال تنطلق من هدف وسيطي ذو مستوى 1 والذي يمكن صياغته على النحو الموالي:

لتأكيد كفايتك في قيادة إجتماع ما، عليك تنشيط أربعة إجتماعات خلال هذا الشهر، حيث أن الاجتماع الأول سيكون في صيغة مقابلة مع الجمعية الرياضية لكلية، وذلك بغرض التعرف على التي ينبغي حلها، وقد حدد الموعد يوم 2 ديسمبر من هذه السنة على الساعة 11، وعندما يتمكن المتعلم من القيادة الفعلية لهذا الاجتماع الأول، فإننا نكون أمام إنجاز الذي يشكل تحيينا للكفاية، كما أم مختلف الإنجازات ستساهم بدورها في تحيين الكفاية المستهدفة أو في التعبير عنها (غريب 2004، مرجع سابق، ص. 79-82).

**تعريف كاري Philippe Carré:**

ينطلق هذا الباحث من تصور مفاده أن الكفاءة هي بمثابة مصطلح محوري بالنسبة لعملية التفكير والممارسة في مجال التربية والتكوين، ومن حيث هي مفهوم يتم من منظور كاري تعد سلوكيات تتطلب القليل من المعارف وكثير من المهارات . ويدل هذا المطلب الجديد على حدوث تغيير في تمثيل خصوصيات المهن ومميزات الأفراد الذين سيقومون بالعمل ضمن المؤسسات، أشخاص تقودهم علاقات قائمة على التنافس بين الكفاءات المختلفة العاملة داخل المؤسسات مهما كان نوع نشاطها.

**تعريف ميريو Philippe Merrieu :**

يرى ميريو أن الكفاءة هي المعارف المحلية المطبقة على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة والتي تسمح بحل مشاكل استنادا إلى مراجع تتعلق بإستمولوجيا مادة ما.

**تعريف ألبان Edward Albin :**

الكفاءة حسب ألبان لدى المتعلم من خلال عمليات التنظيم الداخلي والإجراءات التي تجعله قادرا على تكوين مفاهيم يمارس على ضوئها ما تعلمه في سلوك يلهت. ويتم التعبير عن الكفاءة في وضعية محددة معرفيا أو وجدانيا أو سيكوحركيا، ويشير أيضا ألبان أن الكفاءة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما من حلال ملاحظة السلوكيلهت والأنشطة المعقدة مثل كفاءة التواصل الاجتماعي.

**3.التعاريف المصدرية للكفايات:**

- حسب فيليب شامبي ومن معه Philippe Champy et consorts تختلف الكفايات فيما بينها، فهناك الكفايات العاملة أو القابلة للتحويل transférables وهي تشمل إنجاز عدة مهام كما هو الحال بلنسبة للقدرات لدى كانيي Gagné. وهناك الكفايات الخاصة spécifiques وهي التي تعبر عن مهام معينة ومحددة بشكل دقيق كما هو الحال بالنسبة للمهارات. وهناك بعض الكفايات التي تيسر التعلم وحل المشكلات الجديدة، كما أن هناك كفايات أخرى تيسر العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأفراد.
- وكذلك كفايات نهم الدرايات les savoirs. وأخرى ترتبط بأشكال التكاليف/الإتقانات Des savoirs faire.وأخرى تتعلق بالاتجاهات وحسن التواجد Des savoirs être.

والكفايات المختلفة التي يكتسبها الفرد أو المطلوبة في وضعيات محددة هي التي تسمح بتحديد مواصفات وخصائص الكفايات. فمثلا في ميدان التكوين المهني، يمكن نحدد

مجموعة من الكفايات المهنية للعمال والتي ترتبط بنشاط العمل نفسه، أو بكفايات تقنية كالمعارف العلمية و التقنية القابلة للتطبيق ضمن الشغل. وهناك كفايات متعددة الو ظائف Polyfonctionnelles كالقدرة على أداء أنشطة متنوعة، كالصيغة Fabrication والمراقبة contrôle من خلال المعيار المهيمن داخل مجموعة من الكفايات تمكن من التمييز بين أنماط المواصفات.

- بالنسبة لأوليفي روبول Olivier Reboul فإن الإنطلاقة تكون من مفهوم الكفاية عند شومسكي N.Chomsky على إعتبار أنها تأكيد لتعلم لغة ينتج عنه أمر لم يسبق للفرد أن إكتسبه. كما تشير الكفاية دائما في هذا ما سماه شومسكي بالمظهر الخلاق لتوظيف اللغة وتتضح فائدة دلالة الكفاية في كونها قابلة للتطبيق ضمن مجالات أخرى غير اللغة. إذ أن الشومسكيين أنفسهم يقبلون هذا الرأي، فكيف يمكن على سبيل المثال أن نعرف أن متعلما ما يعتبر جيدا في مادة الرياضيات، إن قوته ستكون نسبيا معكوسة مع كمية المعلومات الخارجية التي سيحتاجها لحل مسألة ما.

أ) ترتكز الكفاية على ذلك : الجمل المسموعة التي يمكن أن تكون خاطئة أو غامضة، حيث أن الكفاية هي التي تكون إمكانية الحمك والتقرير فيما إذا كانت هذه الكفاية مقبولة أم لا وذلك بواسطة الرمز الذي يشكل النظام النحوي للغة، وهناك مثال القاضي الذي يعتمد في حكمه على رمز قانوني والخبير بدوره فإنه يتوفر على رموز تكون غالبا ضمنية، وفي جميع الحالات يمكن القول بأن الرموز قد تختلف من مجتمع لآخر ومن فترة زمنية لأخرى. إذ أن الكفاية لا توجد داخل سياق ما هو حقيقي Le vrai ،بل توجد داخل سياق ما هو صحيح le juste.وهي تسمح بالعثور على اللفظ الصحيح ومن ثم تحول هذا الصحيح إلى حكم أو قرار.

• تنجز الكفاية ضمن إطار هامش الحرية التي تجددها الرموز، حيث أن معرفة الرموز لا تكفي لوحدها بإعطاء تحديد معين للكفاية كما لا تكفي لمعرفة قوانين الحكم ولا القواعد النحوية التي تسمح بالنطق الجيد.

**ب)** الكفاية لا يحددها الرمز : وإنما تحدد المجال الذي تجري فيه هذه الكفاية فداخل هذا المجال المحدود تشكل الكفاية القدرة على إنتاج عدد غير محدود من الإنجازات، مع التأكيد على كون الإنجازات التي تسمح لها الكفاية يجب أن تتطابق مع القواعد القانونية واللغوية وغيرهما، أما إذا كانت هذه الرموز والقوانين كافية فعندئذ تصبح الحاجة للكفاية غير ضرورية.

والكفاية اللغوية هي قدرة لإبداع غير محدود من الجمل الصحيحة غير متوقعة مع التحرر من الجمل الجاهزة. وهي بذلك تفسر كون مؤلفان مثلا لا يعبران على نفس الشيء بنفس الطريقة. والكفاية القانونية على سبيل المثال أيضا تفسر بدورها كيف أن قاضيين لا بعيدان نفس الحكم لنفس الحالة رغم التزامها بالقانون ففي هذه الحالة لا يمكن القول أن إحداهما أكثر صوابا من الثاني، بل يمكن القول أنه أكثر عدلا منه.

**ج)** يشير شومسكي إلى ضرورة إرتباط الإنجازات في واقعها بالكفايات وليس بالاستشارات الخارجية والداخلية، إذ أن الفرد الذي يكون خطابا ناتجا عن اندفاعاته اللاشعورية لا يعبر بذلك عن كفايته، لأن الكفاية ترتبط بإمكانية توظيف اللغة كأداة حرة للفكر. ومن ناحية أخرى فإن الكفاية تفرض أن تكون الإنجازات الناتجة عنها منسجمة فيما بينها و مع الوضعية التي يتفاعل معها الفرد ( غريب 2006، مرجع سابق، ص. 164 -165).

• حسب فيفيان ديلانشار V.Delandsheere. ( تعد الكفاية الدنيا Compétence-minimale درة على القيام بمهمة بشكل مناسب. ويرادف لفظ كفاية هنا الدرجة السفلى من المعارف والمهارات، أي الدرجة التي تحكم على قبولها بإعتماد معايير معلنا عنها نسبيا، فالإنتقال إلى مستوى دراسي في سلك تعليمي معين أو الحصول على شهادة

أو دبلوم يفترض بلوغ كفاية دنيا أو تجاوزها. وعلى هذا الأساس، فإن لفظ الك فايةِ الدنيا يدل على الدرايات les savoirs وعلى حسن التواجد savoir–être والتي تعتبر أساسية في سلك دراسي معين.

- والكفاية الدنيا بهذا المستوى يمكن أن تعرف كمعرفة معمقة في مادة ما أو كمهارة معترف بها Reconnues وهي تختلف بذلك عن الجودة والإمتياز Excellence فهي إذن تدل القيام بمهمة ما تشكل مقنع بحيث يكون الفرد كفؤا أو غير كفء إتجاه إنجاز معين عند مقارنته بإنجاز الغير.
- أما الجودة والإمتياز، فهي حالة من الإتمام Accomplissement تقترب من المطلق ومن مستوى إنجاز من درجة عالية والتي لا يتمكنها إلى عدد قليل من الأفراد. وبذلك يتطلب الحديث عن الك فاية الدنيا كمستوى من الإنجاز الضروري للمواطنين من أجل الاشتغال داخل المجتمع.(غريب، 2004، مرجع سابق، ص. 82–83)

- **تعريف بوترف Boterf :**

–بالنسبة لجيل بوترف، فإن الكفاية تعد مفهوما ديناميا ومرنا، ومع هذا كله فهو يحدد طرق عملية البناء construction الناتجة عن توليفه Combinaison لمجموعة من المصادر Ressources بحيث يمكن داخل هذا الإطار التمييز بين الجوانب أو المكونات الأربعة التالية :

1) الكفاية كبناء : وهي نتيجة لتوليفة ملائمة لعدد من المصادر التي يمكن التغيير فيها بين :

– المصادر الضرورية للإشتغال بالكفاية المطلوبة.

– الأنشطة أو الممارسات المساعدة على تكوين خطاطات إجرائي Schémas Opératoires، أي أساليب العمل الضرورية لمهمة ما، الخاصة بالفرد.

– الكفايات التيس تكون نتائج قابلة للتقويم، والتي تصدر عن أفعال معينة، كما هو بالنسبة لمؤشرات الجودة، او كمية الإنتاج أو أرقام المعاملات.

2) المصادر : وهي التي تكون مرتبطة بتجهيز مزدوج والتي تسمح للفرد بإستغلالها من أجل العمل بكفاءة وجدارة واستحقاق، ذلك أن الجهيزات أو الإمكانيات الخاصة بالفرد، كما هو الأمر بالنسبة للمعارف Connaissances والإتقانsavoir faire والإستعدادات والخبرات...،وتجهيزات ومعطيات المحيط ( الشبكة العلائقية، مواد بنك المعطيات) ذلك أن التجهيز المزدوج يكون ملكية، قد تكون قوية أو ضعيفة الاستعمال.

3) انعدام العلاقة الأحادية : ضمن المفهوم الموضعي للكفاية، فإنه لا توجد علاقة أحادية بين عنصر من عناصر المصادر والنشاط المطلوب إنجازه بكفاية حيث إن نفس المصدر يمكن أن يصلح لمجموعة من الكفايات، ذلك أنه يوجد احتمال لعدة محاور توليفية يتكون حولها العديد من الكفايات.

4) المعرفة التوليفية : وهي كفاية الشخ ص، التي ينبغ ي أن يكون بواسطتها الكفاية الملائمة، ذلك أن هذه الدراية التوليفية savoir Combinatoire تعد من تعقيد كبير لأنها توجد داخل محور إستقلالية الفرد (غريب 2006، مرجع سابق، ص.163–164).

**تعريف الكفاية عند محمد الدريج :**

ينظر محمد الدريج إلى الكفايات، على أنها تمثل مرحلة إمتداد و تجاوز للتصور السلوكي الم قتضرب والآلي للأهداف، لأن الكفاية ليست سلوكية في حد ذاتها، ولكن سلوكيتها تستمد من النشاط الوظيفي والهادف الذي يصدر عنها .فإذا كانت الكفاية تلاحظ بواسطة النشاط النوعي الذي قد يميزها فمن الممكن أن تتضمن د اخل الفرد بشكل واع أو غير واع، عمليات عقلية باطنية، تمكن من تنظم أنشطة تستجيب لغاية مأمولة. والكفاية على هذا الأساس، تشكل نظاما من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارتية العملية، التي

تنظم في مخططات إجرائية يمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية.

ويمني محمد دريج في البداية بين مفهومين أساسيين، يتداخلان بشكل كبير مع مفهوم الكفاية هما :

1) الكفاية والمواصفات Eléments profiliaires: يقصد بعناصر المواصفات الغايات الكبرى للتربية، وهي عبارات أو صياغات نصف نتائج مرغوبة، في تربية التلاميذ عند نهاية مرحلة دراسية أو عند التخرج منها، وعادة ما تعتمد المواصفات على مرجعيات قلة فلسفية إجتماعية. وهي تتميز بالعمومية وعلى درجة عالية من التجريد يتصل بمعطيات الواقع وما يطرحه من إمكانيات الإدماج أكثر من إتصالها التعليمي برمته، والوظيفة الأساسية هي أنها تقدم قدرا من الانسجام والإندماج داخل كل مادة دراسية وكل المواد المختلفة للمناهج الدراسية. وبالمقابل نجد أن الكفايات أهداف تعليمية أقل عموما لارتباطها بالنظام التعليمي بشكل مباشر كما يمكن أن تكون من نتائج التعليم بمسار دراسي أو بسنة دراسية أو مادة دراسية أو مرحلة من مراحل التكوين.

تعني الكفايات نتائج التعلم المعقدة، والتي تبدو مثل حصيلة المكتسبات السابقة والتي تمكن من السيطرة على فئة من الوضعيات وهي تعيد للإستعمال ضمن المجال المدرسي وفي غيره. وتصلح لصياغة المرمي البعيدة التي يمكن من خلالها بناء مخطط تربوي.بينما القدرات وعلى المستوى البيداغوجي تشكل مقولات إفتراضية Catégories Hypothétiques تسمح بتحديد المحاور التي سيعمل المدرسون حولها على تنظيم تكوين وتدريب ممنهج لنفس الأشخاص خلال فترة معينة وتعد القدرات مقولات للتواصل تسهل وضع أنشطة بيداغوجية منسجمة مع تحديد آثارها ضمن سياق محدد. ويمكن تحديد القدرات بالاعتماد على مجالات التعليم الثلاث والتي تمثل مجالات الشخصية والتي تتمحور حولها معظم إضافات الأهداف :

المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال الحسحركي.

ويبقى مفهوم الكفاية في جميع الأحوال أعم وأشمل بحيث تتضمن الكفاية الواحدة بشكل تفاعلي ولولبي، عددا من القدرات المعرفية والوجدانية والحسحركية.

لتألق وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان وبفعل إرادته وتمكنه من إنجاز مهام وحل مشكلات ضمن وضعيات مختلفة.

ومن أهم الخصائص التي تميز الكفايات ما يلي :

-تكون محطة نهائية لسلك دراسي Cursus أو لمرحلة تكوين معينين.

-تكون شاملة Globale ومدمجة intégratrice لمختلف مجالات الشخصية أما أنواع الكفايات فهي تتعدد بتعدد حاجات المجتمع ويستنتج من ذلك أنها ليست إستاتيكية أو مطلقة بل تستمد ديناميتها من مستوى تطور المجتمع الذي تتكون فيه، ومما سبق يمكن التمييز بين نوعين من الكفايات هما :

2) **كفايات خاصة أو نوعية Compétences Spécifiques** : ويقصد بها الكفايات المرتبطة بمجال معرفي أو وجداني أو مهاري محدد، وهي خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية أو ضمن مجالات تربوية أو بميادين معينة للتكوين.

وعلى سبيل المثال لهذا النمط من الكفايات يشير محمد الدريج إلى بعضها في السلك الثانوي بالتعليم المغربي في مجال تدريس اللغة كالآتي :

- **الكفاية التواصلية:** و تستهدف تحسين القدرات اللغوية المكتسبة و دعمها و تعميق المعارف اللغوية وعقلنة علاقة بعضها ببعض بصورة تسهل التواصل وتسمح بإكتشاف الإنفعالات والأفكار الجديدة والتعبير عنها بسهولة ووضوح.
- **ب- الكفاية المنهجية :** تستهدف إستعمال التقنيات والمهارات المكتسبة ودعمها مع التركيز على تقنيات كتمييز أنماط الكتابة ووظائفها وخصوصيته الأنواع الأدبية والتدرب على المقاربات اللغوية والأسلوبية وإكتساب القدرة على تحديد الإشكاليات وتفكيك الخطاب وتركيبه وتحديد بنية المنظمة.

### 3) كفايات ممتدة أو مستعرضةCompétences transversales:

وهي الكفايات التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها ضمن سياقات أو وضعيات جديدة. فكلما كانت المجالات والوضعيات التي توظف وتطبق فيها نفس الكفاية واسعة ومختلفة عن المجال والو ضرعية الأصلية، كلما كانت درجة إمتداد هذه الكفاية كبيرة. والكفايات الممتدة أو المستعرضة تمثل في نقس الوقت خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية وهي التي يستهدف إكتسابها وتوظيفها خلال عملية بناء المعرفة والمهارات المأمولة (غريب 2006، مرجع سابق، ص. 102-103 ).

ويمكن تسمية الكفايات الممتدة والمستعرضة بالكفايات العامة Compétences générales على إعتبار أنها قابلة للتحويل transférables وتسهل إنجاز مهام جديدة وعديدة.

وفي إطار مفهوم الكفايات الممتدة أو المستعرضة أو العامة يقترح محمد الدريج لائحة من الأمثلة من الكفايات على النحو الآتي :

- القدرة على التحليل.
- القدرة على التركيب.
- القدرة على التقويم الذاتي.
- القدرة على النقد.
- القدرة على التركيز والانتباه.
- القدرة على الانضباط واحترام القواعد.
- الاندماج في مجموعة عمل واكتساب روح العمل الجماعي.
- معرفة الحقوق والواجبات.
- القدرة على الحوار.
- إتخاذ قرار

ويرى الباحث أنه يجدر بالذكر أن الكفايات الممتدة تلتقي بشكل كبير مع الكفايات القصوى، بينما تكون الكفايات الخاصة متقاربة في مدلولها مع مفهوم الكفايات الدنيا، ذلك أن الكفايات الخاصة والدنيا تتطلب مستوى محدد من الإتقان وتبقى الكفاية القصوى والممتدة تعبر عن مستوى عال من الإتقان والتحكم. الأمر الذي يسهل على المتعلم من خلالهما على القيام بعمليات معقدة كالقدرة على التحويل والتعميم أو التحليل والتركيب أو الحفظ والفهم إلى غير ذلك من العمليات المشاركة في تركيبة الكفاية الضرورية لحل مختلف المشكلات التي تعترض الفرد سواء في إطار الحياة الدراسية أو الحياة العامة.

(غريب 2004، مرجع سابق، ص. 94 )

**تعريف عبد الرحمان التومي :**

سبق وأن ذكرنا الدراسة التي قام بها الباحث المغربي عبد الرحمان التومي بهدف الفصل بين مفهوم الكفاية ومفهوم الكفاءة. ودائما ضمن دراسته قام بتجديد ترسيمتين تنمذج كل واحدة لنموذجين تربويين متناقضين لارتباط الأول بالتربية المبنية على المضامين في حين إن النموذج الثاني للتربية قد ارتبط بالكفايات.

وقسّم عبد الرحمان التومي هذين النموذجين ضمن الترسمية التالية :

أما النظرة المقاربة النسقية التي تأسست عليها هذه الدراسة فيمكن مقاربتها من 3 زوايا كالآتي :

**أولا – التصور أو المتطور النسقي كأداة للتحليل :** والذي يتشكل ضمن 3 مخططات أو طلقات متفاعلة فيما بينها وهي :

**1) مدخلات Input :** ترتبط أساسيا بوضعيات ومهام تنبع من محيط المتعلم وترتبط به.

**2) السيرورة :** تتشكل السيرورة، باعتبارها عمليات وسيطية intermédiaires وهي عناصر متفاعلة فيما بينها وتتحدد فيما يلي :

-تفعيل المعارف المكتسبة.

-بناء تمثلات وظيفية وتقدير الإمكانات الذاتية وتفعيل المهارات الذهنية.

-بناء معارف ذهنية.

3) **مخرجات Output :**

تتجسد ضمن عملية اتخاذ القرار واختيار الإنجازات الملائمة و الكفاية تظهر طابعها الشمولي من خلال إدراك مفهومها الن سقي ليس داخل مجموعة مراحل منقطعة ومنعزل بعضها عن البعض بل ينبغي خلاف ذلك أ خذه في شموليته حتى الثقافي ربط مفهوم الكفاية بالإنجاز فقط .

فالكفاية إذن وفق هذا الطابع الشمولي تشكل مجموعة مهيكلة لتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها وتنظم حسب تسلسل محدد تبعا لمقتضيات الأنشطة التي ينبغي إنجازها.

**ثانيا- المشروع المجتمعي:**

-بالنسبة للباحث ينطلق المشروع المجتمعي من مبادئ المجتمع وقيمه الثابتة ومن دراسة شاملة لحاجات المجتمع والفرد ومن حس وطني غيور عن واقع الأمة وعن مستقبلها وأجيالها. فهو المشروع الذي اعتبره الباحث حقيقيا والذي يتبناه بيداغوجيا. الكفايات منطلقا و أرضية صلبة لتخرج شباب قادر على تقديم المواقف وتشخيصها وتخطيط ما ينبغي العمل في شأنها. ( غريب، 2006، مرجع سابق، ص.43 -51 )

**ثالثا- موقع الكفاية داخل بنية مشروع تربوي :**

**-دراسة بيبرد يشي ومن معه P. Déché et Consorts**

تنطلق هذه الجماعة من الباحثين الكنديين من مفهوم الكفاية ضمن منظور يحوله إلى أداة يتم تفعل داخل الدروس ما دامت مسألة التدريس بالكفايات تتشكل في واقع الأمر ولدى المدرسين خصوصا حاجة كبيرة. وقد سعت هذه الجماعة إلى إثراء التفكير المرتبط بمفهوم الكفاية لأن الرؤية الغنية المتمفصلة والمتعددة الأبعاد لمفهوم الكفاية ولخصائصها توفر تحليلا دقيقا وصحيحا للتصميمات الوزارية وللتخطيط والتدريس والتقويم الذي يعتبر طبيعة الكفايات تهدف للتعلم (غريب 2004، مرجع سابق، ص.102).

**ثالثا/التحديد الإجرائي للكفايات**

اختلف الأخصائيون من حيث التحديد الإجرائي للكفايات إذ تم حصر حدد إيريك لافوندهوم Eric Lavendhomme ثلاث عناصر تتعلق بالتحديد الإجرائي للكفايات كما يلي :

**1) المرحلة الأولى :** حيث يمكن إيجاد مدخلا ممكنا لتحديد الكفاية إنطلاقا من العرض الذي تقدم به إيتيان ماتيلار Etienne Mathelart المتمثل في مقتضيات الوظيفة الجيدة التي يتطلبها منصب الشغل. فإذا كانت بعض الإختلالات الوظيفية تجد أصلها في عدم التطابق أو على الأقل في سوء التطابق بين منصب الشغل والكفايات الفعلية للفرد، فإن الكفاية تتحدد إنطلاقا من المقتضيات الوظيفية المرتبطة بمنصب الشغل. وإن في هذا المنضور تستمد فيه المقاربة بالكفايات كامل معناها. وهذا المدخل الممكن هو ذاك الخاص بالنتيجة التي يتعين بلوغها والمحددة قبليا أو بكيفية " وضعية " Situation.

**2)** أما في العرض الثاني فيوضح لنا كلود وايتي Claude Wattiez بأن لتطوير برنامج الرياضيات بلغة الكفايات ذو أصول مزدوجة، فمن جهة تعتبر الساعات المخصصة للتكوين بالنسبة لهذه المادة محدودة جدا، ومن جهة ثانية نجد أن المكتسبات القبيلية للتلاميذ متدنية بشكل كبير . لذلك يبدو أن السبيل الآخر الممكن لإنبثاق المقاربة بالكفايات، هو الطريق الذي يأخذ بعين الإعتبار الموارد المتوفرة فعليا، فهو بذلك مدخلا إلى الكفايات يتخذ من الوسائل المتوقرة سبيلا له.

**3)** في العرض الأخير يحدثنا جي دو فيلير Guy Devillers عن الأماكن الممكنة لإنبثاق التمثلات، وليبين لنا أن الكفاية ليست واقعية في ذاتها، وذلك إنطلاقا من التأكيد على خاصية " البناء الإجتماعي " التي تميزها. فهي تتحدد إجتماعيا وتاريخي، هذا بالإضافة إلى أنها لا تأخذ معناها إلا في اللحظة التي يكون فيها توتر Conflit بين بنية الاستقبال

Structure de réception في الذات العارفة وعملية إضفاء صورة دالة على المعطى المنبثق من الحدث في إلتقائه بالواقع. هكذا تكون مكانة الفرد قد تم الإعتراف بها على نطاق واسع. ولعل المسلك المناسبة للدخول هنا إلى حقل الكفاية هو المقاربة البنائية Constructiviste التي تؤكد على ضرورة الإقرار توتر غير قابل للإختزال لفهم الكيفية التي تستطيع الذات من خلالها أن تصير فاعلة لفهم وإستيعاب وضعية تشكل بفعل هذا نفسه عالمها الخاص. (غريب، 2005 ، مرجع سابق، ص. 173-174 )

أما عبد الكريم غريب في مؤلفه " الكفايات وإستراتيجية إكتسابها " ( 2003)، فقد إنطلق من أسس سيكولوجية متنوعة تهدف إلى توحيد المقاربات المتنوعة لمعرفة الإنسان ويهمه بإعتباره كائن يسعى دوما إلى التكييف مع معطيات محيطه الثابتة والمتجددة. وخلص إلى النتيجة التي مفادها أن الحديث عن الكفايات هو أيضا حديث عن الذكاء وما يتفرع عنه من قدرات تضمن لنا التكييف الفردي و الجماعي إذ تفترض الكفاية ثلاث أمور أساسية هي كالتالي :

1) القدرة على إنتقاء العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل أو إستراتيجيات العمل.

2) تشغيل مجموعة من الحركات للقيام بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة في خطة تدخل المحددة سابقا.

3) تقوم نتائج الأنشطة والمهام المنجزة بالإفادة في معرفة مدى بلوغ الأهداف المحددة وذلك خلال عملية تحديد المشاريع الجديدة.

ومن هذا المنظور الذي يتأسس عليه مفهوم الكفايات خلص عبد الكريم غريب إلى أننا نجد أنفسنا أمام عدة مفاهيم تتداخل معه على مستوى الغاية والوظيفة التي تقوم بها والمتمثلين أساسا في عملية تحقيق أعلى درجة من التكييف الشخصي والاجتماعي (غريب 2003، مرجع سابق، ص. 11-12 ).

وتجدر الإشارة أن غريب تبنى تأسيس تعريفه الإجرائي للكفايات على نظريات سيكولوجية متمركزة حول التفسير المعرفي للشخصية الإنسانية كنظرية الجشطالثية Gcstalt ونظرية النمو عند بياجي Piaget ونظرية التفسير المعرفي التكاملي عند برونر Bruner. كما تبنى نموذج تفسير الشخصية لجاردنر حول الذكاءات المتعددة لكون كلاهما أداة لتكييف مع المحيط وحل المشكلات طبقا لتصوير برونر الذي ربط بين مفهوم الذكاء والكفاية كما سبق وأن أشرنا محاولا التمييز بين الكفايات العليا المتعلقة بأعلى المستويات الذهنية والكفايات الدنيا المتمحورة حول عملية التدريس والتعلم.

حيث عقد غريب الصلة بين الكفاية وأهم المفاهيم المرتبطة بها كالمهارة والقدرة و الإستعداد والهدف والسلوك والإنجاز، إذ أشار إلى العلاقة بين الكفاية المتمثلة في مهارة تصب خصوصا في مجال المعرفة وكفايات العمل وفي مجال الإنجازات الفنية والتعليمات المدرسية، هذا إلى جانب إرتباطها بالكفايات المعرفية الأكثر تجردا حيث قدم ثلاث أقسام من المهارات كالتالي :

- مهارات أساسية.
- مهارات معقدة.
- مهارات من المستوى العالي.

ولكنها تكون أهدافا للتعليم والتعلم، في حين يشير مفهوم القدرة إلى إمكانية النجاح والملاحظة والقياس وعلى إمكانية إنجاز نشاط عملي أو نظري محدد.

وفي اتجاه معالجة العلاقة بين الكفاية وغيرها من المفاهيم التربوية، قام عبد الكريم غريب بربط مفهوم الاستعداد بالقدرة والكفاية بإعتبار الأول قدرة متحكم فيها أو عامل يؤهل الفرد للقيام بمهمة بنجاعة. و الإستعداد يتطور عن طريق التجربة والتكوين كما هو الحال بالنسبة للقدرة والكفاية غير أن هذا المفهوم أقرب منه إلى الذكاء من المكتسبات المدرسية. كما عرف غريب كل من الإنجاز بإعتباره يتلخص فيما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك معين قد يقترن بمفهومي القدرة والإستعداد، وبالنسبة للسلوك خلص غريب

إلى أن الكفاية ما هي إلا مجموعة فرعية من مجموع السلوك الإنساني الرئيسية (غريب 2002 ).

و تعتبر الكفاية بمثابة القدرة والاستعداد وقوة إنجاز أفعال محددة كما هي في نفس الوقت نسق من القوانين والقواعد والعناصر التي تطبق عليها هذه القواعد في مجال تخصص معين. كما يحيل مفهوم الكفاية إلى إندماج Intégration معارف معمقة معترف بها، والقدرة على الإنتاج والإنجاز، إلى جانب كونه يفيد الإدماج الوظيفي للمعارف النظرية والذهنية Savoirs والمعارف من أجل العمل Savoirs faire والمعارف من أجل التعرف Savoir-être والمعارف من أجل السيرورة Savoir-devenir.

ومن أهم الخصائص البيداغوجية للكفايات اعتمادا على دراسات متعددة كونها متعددة الجوانب كما يبين فيما يلي :

1) تعد الكفايات محطات ختامية لمرحلة دراسية أو تكوينية معينة ضمن منهاج مبني على الكفايات.

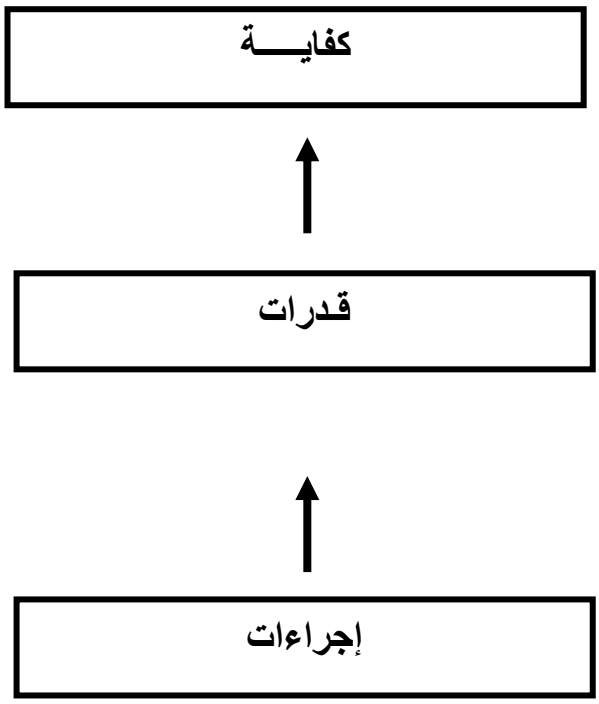
2) الكفايات شاملة Globales ومدمجة Intégratrices للمعارف ولمختلف مجالات الشخصية.

3) الكفايات ليست إستاتيكية ولا مطلقة وتستمد حركيتها وديناميتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي والبيداغوجي لحاملها.

4) تحتل الكفايات مكانة الأهداف وذلك دون ربط مفهوم الهدف بتصور تقني تجزيئي للعملية التربوية.

5) ترتبط الكفايات بالسلوكيات والإنجازات التي تشكل مؤشرات ملموسة تسمح بملاحظتها وتقسيمها.

وفي هذا الإطار يجدر الإشارة أن غريب سعى إلى أجرأة الكفايات وفق الهرمية التالية :




وقد ميز بين أهداف التعليم وأهداف الوضعيات إستنادا إلى كل من مقاربة أيزنر Eisner ومقاربة بوفام Popham، موضحا أن تحقيق الهدف الإجرائي هدف تعليمي بالإمكان أن يتم خلال حصة تعليمية أو وحدة ديداكتيكية قصيرة بينما نجد أن عملية إكتساب مهارة أو قدرة أو كفاية يشترط وقتا ومسارا دراسيا أطول وقد لا تتحقق إكتساب بعض الكفايات إلا في نهاية المرحلة الدراسية للفرد

(غريب، 2002، ص. 77-78 ).

وفي سياق بناء مفهوم إجرائي للكفاية، فإن عبد الكريم غريب قد تبنى منهجية دقيقة نورد عناصرها على الشكل التالي :

إذا كانت عملية التوافق والتكيف بالمحيط بالطريقة الملائمة تتم من خلال المكونات الأساسية للشخصية الفرد فإن ذلك يتطلب تحديد أهم مكونات الشخصية طبقا للمرجعية السيكولوجية التي يعتبرها المربي ملائمة في مقاربته لتكوين الكفايات المنشودة. وإذا كانت القدرات التي حددها كاتي Gagné كأهم مكونات الشخصية، فإنها يمكن أن تعتبر كأحد المؤشرات الإجرائية للكفايات ضمن هذا التصور، كما يمكن كذلك تبني تصور Gardner

الذكاءات المتعددة يقدم مجموعة من الكفايات القصوى يمكن للمدرسة أن يتخذها كنماذج في عملية توجيه تعليمها. خاصة وأن القدرات عند Gagné والذكاءات المتعددة عند Gardner تسعى في عمقها إلى تحقيق التكييف الضروري للشخصية خلال تفاعلها مع محيطها الطبيعي والاجتماعي.

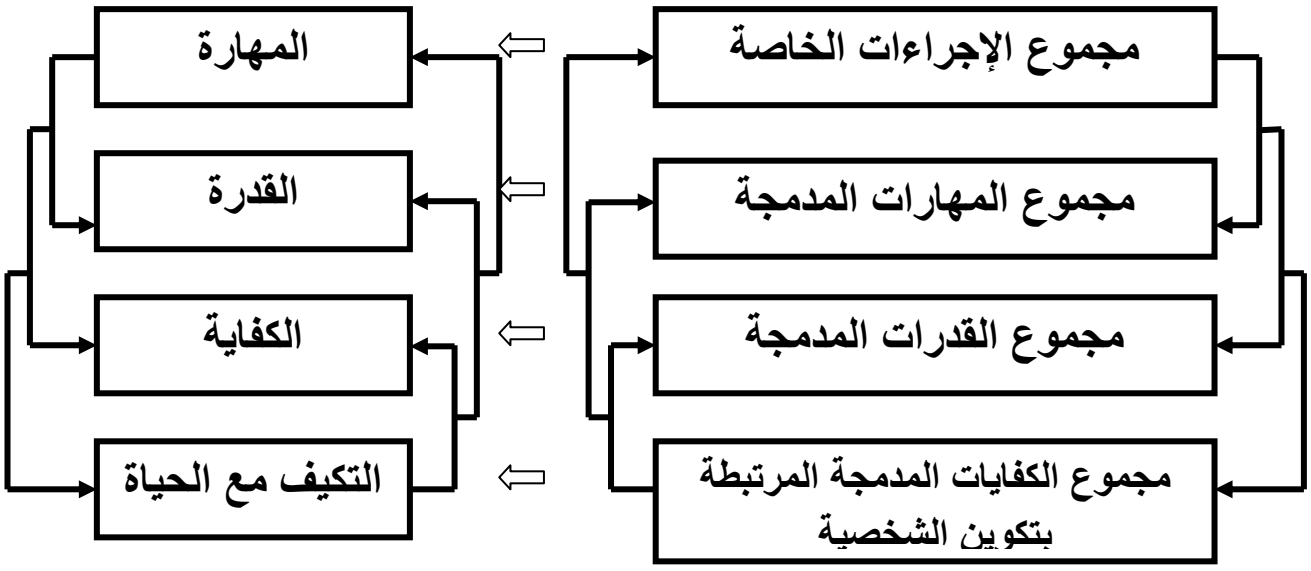
وقد قام عبد الكريم غريب بصياغة نموذج في إطار تبسيط السيرورة البيداغوجية الديداكتيكية والذي قد يساعد أيضا على تأطير هذا المفهوم وتحديده ضمن مجال مشخص، ويقترح الأستاذ غريب الصياغة التالية :

**1)تكوين مهارة من المهارات :** تكوّن المهارة مرحلة أو جزء من القدرة ولتكوين مهارة معنية، يمكن اللجوء إلى تفتيتها إلى مجموعة من الإجراءات أو المقاطع بإعتماد عملية التخصيص Spécification تقترب في صياغتها من أساليب الأهداف الخاصة أو الإجرائية.

**2)تكوين القدرة :** وفق هذا المفهوم تفيد القدرة عملية الدمج بين مجموعة من المهارات التي تم تكوينها عند المتعلم. فعلى سبيل المثال تتطلب القدرة على الخياطة مجموعة من القدرات كتقطيع الثوب واستعمال الإبرة وهاتان المهارتان تتكون كل واحدة من مجموعة من الإجراءات المحددة والدقيقة مثل الإمساك بالإبرة، إدخال الخيط في الإبرة، إدخال الإبرة في الثوب. هاتان المهارتان في علاقتهما المدمجة قد يساهمان في تكوين القدرة على الخياطة.

**3)تكوين الكفاية :** سواء إستهدفنا تكوين كفاية محددّة في مستواها الأقصى أو الأدنى فإن العملية تتطلب تفكيك الكفاية إلى أهم القدرات المكونة لها ذلك يتم وفق مقتضيات التخصيص من أجل الوصول إلى تحديد صحيح ودقيق لأهم القدرات المكونة لها للكفاية المنشودة بحيث أن عملية الدمج بين تلك القدرات يدي إلى تكوين الكفاية المنشودة.

من خلال هذه الصياغة الإجرائية لسيرورة تكوين الكفاية يقترح غريب نمذجتها( 2004) ضمن الترسيمة الموالية:




**رابعا/الكفايات والمفاهيم المرتبطة بها**

يشكل مصطلح الكفايات محور التقاطع مع عدة مفاهيم أخرى ، باعتباره حديث التداول في أدبيات علوم التربية و من أجل تقديم توضيح أعمق لمفهوم الكفاية نتعرض لتعريف كل من هذه المفاهيم المجاورة لها حتى نستطيع تمييزها عن بقية المفاهيم وفي آن واحد تبيان العلاقة التي تربطها بها.

**1, المهارةHABILITE**

Actualiséeتعبر المهارات عن مجموعة محصورة ضمن كفايات معينة تحين من خلال سلوكات ناجعة، وتنتج عموما من حالة من التعلم، وهي عادة ما تهيأ من خلال إستعدادات وراثية. والكفايات الحركية motrices تعني خصوصا الإتقان savoir–faire و تظهر على مستوى الحركات المنظمة بشكل معقد، كما هو الحال في مجال الرياضة البدنية. وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع الإتقان savoir–faire في الصناعة التقليدية والتقنية، ومع الإنجازات performances الغنية والمكتسبات المدرسية و الكفايات المعرفية الأكثر تجريدا. وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين:

- المهارات الأساس habilités de base، كشرط ضمن المنهج المدرسي الخاص curriculum على اعتبار أنها أداة للانتقال إلى مكتسبات معقدة لاحقا.
- كما يمكن التمييز بين مهارات من مستوى عال supérieur، وكفايات عامة، قابلة أساسا للتطبيق على مشاكل متعددة(دورونت و بارو Doront et Parro ؛ غريب2004، مرجع سابق ، ص.71).

و تشكل المهارة هدفا من أهداف التعلم، يشمل كفاءات وقدرات المتعلم على أداء مهام معينة بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في مهارته، مثل القراءة، وتتصل المهارات على مستوى التعلم بعدة دلالات منها:

- أنشطة حركية: تتصل بالمهارات اليدوية والجسدية.
- أنشطة تلفيظية: مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات.
- أنشطة مهارية تعبيرية: مثل الرسم والرقص والموسيقى.

وتتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة، تتحدد أساسا في ثلاث مستويات هي:

أ/ مهارات التقليد والمحاكاة: ويتم تبنيها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرر.

ب/ مهارات الإتقان والدقة: وتنمى بالتدريب والتمهير.

ج/ مهارات الابتكار والتكييف والإبداع.

بالنسبة لجونندر(1988)Legendre فإن لفظ المهارة يحيل إلى هدف التعلم يرتبط بالاستعمال الناجح للسيرورة الذهنية والأخلاقية والحركية...إلخ، وتتميز المهارة بكونها قارة نسبيا أثناء إنجاز مهمة أو فعل ما. كما تعد نوعية كما هو الحال بالنسبة للفظ القدرة. تتمركز المهارة حول مهمة محددة بشكل بسيط، فعلى سبيل المثال استرجاع جدول الضرب من العدد 4 إلى العدد 40 دون ارتكاب أي خطأ قد يعد مهارة واستعمال خاصيات المضاعف لـــ 4، وتحديد إجراءات الحساب الذهني قسمة صحيحة على 4 قد

تشكل قدرة: فالمهارة ضمن المناهج الدراسية يعتمد أساسا على عناصر التقنيين المنظمة حتى يمكنها بذلك أن تستعمل كما هي ما دام الأمر يتعلق بوحدات مواد دراسية محددة من خلال فعل خارج عن إطاره، كما هو الشأن بالنسبة لعملية تصريف فعل وفق المؤنث والمذكر والمفرد والمثنى والجمع. والمهارة طبقا لذلك تشمل الفعل الفيزيائي والذهني والمضامين الدراسية، مهما كان مجال المادة التي سينجز حولها هذا الفعل. في الواقع فإن العديد من المناهج التعليمية لا تتجاوز مستوى مهارة وصف المحتويات، بينما المهارات لا يمكنها أن تعمل إلا في حالة استدعائها من قبل القدرات التي هي بدورها تعمل ضمن عملية تشغيل كفاية ما داخل وضعية معينة.

يجب أن يعي المدرسون بأن المنهاج الدراسي الذي لا يصف سوى المهارات لا يرتبط بتاتا بمقاربة بالكفايات، ذلك أنه من اجل تكوين قاعدة لتشغيل كفايات معينة، فإن القدرات المجندة لهذا الغرض ينبغي أن تعتمد على قدرات قارة عند الفرد. وعليه يجب أن يسمح المنهاج المؤسس على بيداغوجيا الكفايات للمدرس العثور على هذا التضمن وفق "الدوميات الروسية" بمعنى وفق عملية التضمن للقدرات والمهارات والمحتويات. إذ ينبغي التركيز على ما يلي:

1) إن المحتويات الدراسية محددة بشكل اختياري، أي أنها غير مرتبطة بالإطار الخاص للمهارة أو القدرة وهي مستقلة عن الوضعية التي تشغل داخلها.

2) أن المهارة تصلح لوصف الأفعال التي يمكن أن يطرحها التلميذ حول هذه المضامين وبتمفصلها حول نفسها، فإن المهارات تساهم في تشكيل القدرات لكون المهارة عادة تعد خارجة عن إطارها ولا تأخذ معناها إلا من خلال القدرة التي تنشطها وتوظفها داحل كفاية وضمن وضعية معينة.

3) أن القدرة تقترح دمجا يكون أكثر شمولية ما دامت المهارات الموضوعة ضمن البرامج الدراسية أكثر اقترابا من الأهداف البعيدة، حيث أن صياغتها باعتماد الأفعال

المستعملة تتطلب أساسا سلوكات قابلة للملاحظة(غريب ، 2006، مرجع سابق ، ص.177).

فالمهارات هدف من أهداف التعلم، يشمل كفايات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف إتقان savoir faire مثل إتقان القراءة وإتقانات حركية. و تتصل المهارات على مستوى التعليم بعدة مجالات منها:

1)أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسمية.

2)أنشطة مهارية تلفيظية مثل النطق والخط واستقبال الأصوات.

3)أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى (غريب 2006، مرجع سابق، ص. 482).

وتتطلب هذه المهارات مجموعة من الأنشطة ذات مستويات ثلاثة:

أ – مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.

**ب** – مهارات الإتقان والدقة، وتنمى بالتكرار والتمهير والتدريب.

**ج**–مهارات الابتكار والتكييف والإبداع، وتنمى بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين (1980V et GLandsheere De؛ غريب، المرجع نفسه).

و المهارة نشاط ذهني يمكن من تطبيق مهام خاصة بمعالجة المعلومات، كما هو الشأن بالنسبة للتلخيص ورسمتصميم، وتعتمد المهارة الذهنية على كيف ندري، كما تشمل على عمليات ينبغي إنجازها. كما تدخل ضمن مجموعة المهارات المهارات الحركية المنتمية إلى الجانب الحسي الحركي. وتشكل بدورها منتوجات محددة للتعلم، مثل تعلم

الضرب على ملامس الحاسوب أو العزف على الآلات الموسيقية أو تعلم إنجازات رياضية مختلفة أو التدرب على الرقص أو التمثيل. وهذا النوع من المهارات يخضع في تعلمه إلى منطق خاص يعتمد على التدرج من الحركات البسيطة إلى المهارات الحركية المعقدة، التي تتطلب تنسيقا أكبر بين مجموعة من الحركات.

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بالمهارات المتعلقة بالجانب الحسي الحركي عند الإنسان، وتوصلت إلى وضع صنافات مختلفة في هذا المجال من بينها على سبيل المثال صنافة harow (غريب ، 2003 ؛ غريب 2006).

و ذلك بالرجوع إلى منظور جانييه Gagnéالذي نجده يعرف المهارات العقلية أنها عبارة عن قدرات عقلية تستقر في ذهن الفرد بعد فترات على شكل حالات ثابتة. وتقسم المهارات العقلية على هذا الأساس إلى:

- ✓ الإخبار اللفظي
- ✓ التمييز
- ✓ المفهوم
- ✓ القاعدة
- ✓ القاعدة العليا

- الإخبار اللفظي information verbale: عبارة عن مهارة التذكر لرسائل لفظية والتمكن من إعادة إنتاجها في ظروف تستدعي ذلك.
- التمييزDiscrimination: هو القدرة على التمييز بين الموضوعات والأشياء والتعرف عليها في حالة حضورها أمام الفرد.
- المفهوم concept:هو قدرة على فهم وتركيب ووضع المفاهيم التي تنقسم إلى:

– مفاهيم ملموسةِconcrets: تشير إلى أشياء عينية وسهلة الملاحظة.

- مفاهيم محددة définis:تشير إلى وقائع مجردة وتحتاج إلى قدرة عليا من التجريد لاستيعابها أو بنائها.

- القاعدة règle هي قدرة على تطبيق قاعدة ما على حالات متعددة كتطبيق قاعدة الضرب(x) على أعداد مختلفة.

- القاعدة العليا règle d'ordres supérieure: أو القدرة على حل المشاكل، وهي أعلى قدرة يمكن أن يبلغها الشخص، لأنه يصبح بموجبها قادرا على تركيب مجموعة من القواعد البسيطة لتحديد إستراتيجية معينة تساعده على حل مشاكل ما أو وضعية إشكالية محددة (غريب،2006، ص. 483).

**2.القدرة capacité**

تعد القدرة بنية معرفية قارة، بحيث أن الفرد يستطيع بواسطتها القيام ببناء سابق. وهي كذلك تعد موجودة ورهن الإشارة داخل الذخيرة المعرفية.( غريب، 2004، مرجع سابق، ص129)

- و يعرفها كل من (Bloom ,B.S in legendre, R, 1988) كقدرة الفرد، اثناء مواجهة مشكلات ووضعيات جديدة على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة.

- وهي وفق(Galison,R,Coste,D 1979) جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة.

- وتدل القدرة على إمكانية أداء نشاط معين، وهي بهذا المعنى ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل، كما تشير إلى القدرة على أداء فعل ما، جسميا كان أم عقليا، وسواء كان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعليم والتدرب.

عند جانييهGagné تتمثل القدرة في بعض الإنجازات التي ترتبط مع بعضها في خاصية معينة، فمثلا يمكن للمتعلم أن يقوم بإنجاز أعمال متعددة في مجالات مختلفة، كحفظه لقطعة شعرية وحفظه لمقطوعة موسيقية، وحفظه لأحداث تاريخية وحفظه لقوانين السياقة. (غريب، مرجع سابق ، ص.134)

-كل هذه الإنجازات المختلفة مظهريا، ومن حيث الموضوع الذي انصبت عليه، تدخل ضمن قدرة واحدة هي القدرة على التذكر mémorisation، ويتقاطع هذا المفهوم للقدرة بشكل كبير مع مفهوم ودلالة الكفاية، لأن كفاية القراءة مثلا تتكون بقراءة محتويات متنوعة ومختلفة( نصوص أدبية، نصوص دينية، قصائد شعرية، نصوص علمية وقانونية...،) ولقد صنف جانييه م 5 ختلف السلوكات التي يقوم بها الفرد ضمن قدرات capacités، كما أن كل قدرة تتكون من مجموعة المقولات المتدرجة. وتعتبر حل المشكلات أعلى مقولة في القدرة المعرفية، الأمر الذي يبين من جهة ثانية أن القدرة عند جانييه تسعى في عملها إلى تحقيق التكييف مع المحيط، شأنها في ذلك شأن الكفايات. ويمكن اعتبار المنهاج الدراسي مجالا واسعا تصاغ فيه أهداف التعلم والتعليم بمختلف المراحل التعليمية باعتماد مفهوم القدرة عند جانييه، ضمن التوجه الذي يلغي الحواجزDécloisonnement بين المواد الدراسية.

-رينال و ريوني F.Raynal et A.Rieunier تعبران القدرة بصفة عامة تشكيلا للكفاية. وبالتالي فإن تحديد مفهوم القدرة يتطلب التطرق إلى مفهوم الكفاية، مما يساعدنا في الوقت نفسه على التمييز بين هذين المفهومين.

-فبالنسبة لكارديني Cardinet فإنه يرى بخصوص الإطار المدرسي أن الأهداف التربوية نادرا ما تكون مصاغة على شكل وضعيات ينبغي التحكم فيها، لأن الرؤية العامة

للتثقيف لا تسمح بالإعداد للأمور الإجتماعية الأكثر تخصصا. فالمدرسة هي إذن مجبرة على اللجوء إلى قدرات مشتركة، وإلى فاعلين وإلى قيم ذات بعد عام.

بالنسبة ل لميريو Merrieu فالقدرة تعد نشاطا ذهنيا ثابتا وقابلا للإعادة داخل مختلف مجالات المعرفة، في حين تؤشر لكفاية على دراسة معرفة محددة Un savoir identifié توظف قدرة واحدة أو مجموعة من القدرات داخل مجال مفاهيمي أو مرتبط بمواد دراسية معينة.

-بالنسبة ل جيلي Gillet فهو يرى أنه داخل المجال البيداغوجي، فإنه من خلال القدرة نستطيع تسمية الفرضيات التي تصوغ والتي ينبغي على التلميذ بلورتها خلال سلك تكويني، بحيث يمكن أن يعبروا عنها كذلك ضمن وضعيات أخرى، كما هو الشأن بالنسبة للكفايات. فالقدرة على المستوى البرجماتي تعتبر أداة تسمح بالتواصل بين المكونين والمكونين.

ويتساءل Gillet في هذا الصدد عن اللغة التي ستوظف إذا كنا نستطيع أن نطلب من التلاميذ القيام بطرح المشاكل وتصنيف المعطيات والتشخيص ضمن ترسيمات وتصميم مهمة ما.

لقد لاحظنا كيف أن مفهوما القدرة و الكفاية مرتبطان بطريفة جدلية حيث تطرح صعوبة التمييز بينهما ضمن هذه العلاقة. وإلى جانب ذلك تطرح صعوبة أخرى، إذ أن بعض الباحثين يتقبلون المطابقة بين القدرة و المهارة باعتبار أن القدرة مهارة معرفية محولة transférable, أي أنها قادرة على الدوام داخل سياقات متنوعة. بينما يرى باحثون آخرون أن القدرة مهارة معرفية سياقية contextualisée أي أنها عكس الرأي الأول يصعب تحويلها ضمن سياقات جديدة ما لم يسبق للتلميذ أن تعلمها من قبل.

و في هذا الإطار يطرح عبد الكريم غريب المشكل الذي يواجه الممارسين فيما يعني كيفية التصرف إزاء قدرات قابلة للتحويل أو كيفية إبراز هذه القدرات الممتدة أو المستعرضة، إذا توفرت داخل وضعيات التعلم السياقي.(غريب 2004؛ غريب 2006 ، ص.129).

ومن جهته يقدم عبد اللطيف الغاربي تعريفا للكفايات يتميز بخاصيتين أساسيتين:

1) الرؤية النسقية للقدرات والكفايات، على اعتبار أن الدرس التعليمي التعلمي يمثل بنية مفتوحة يمكن أن يسعى إلى بلوغ أهداف متنوعة تتعدد في معظم الأحوال في شكل أداءات تكون في وضعية أهداف إجرائية أو في صورة قدرات أو كفايات.

2) تحديد واضح لمعنى الكفاية بطريقة تقرب وتيسر الفهم للقارئ والمهتم، حيث يقدم الباحث تمييزا يرسم الحدود ويحدد المعالم بوضوح بين الأداء الذي يكون في شكل أهداف إجرائية، وبين القدرات التي تشكل حلقة أعم من الأداءات، بينما تبقى الكفايات تتميز بالسلوك المركب الذي يدمج ضمنه أكثر من قدرة واحدة، من هذا المنطلق يبين الباحث أن كثيرا من الدارسين طرحوا صياغة للقدرات والكفايات باعتبارهما بديلا للأهداف السلوكية، كما هي مؤطرة داخل مرجعية بيداغوجيا الأهداف، واعتبروا أن التعليم يهدف في عمقه إلى عمليات مركبة وغير مجزأة وأن الإنجازات الآتية ترتبط بالمستويات الدنيا للعمليات الذهنية، في حين يصعب إتباع ذلك عندما يتعلق الأمر بالعمليات العقلية المركبة التي تتطلب اعتماد مبدأ القدرات أو الكفايات خلال وضعيات إشكالية معينة.

والقدرات كإمكانات عقلية أو مواقفية أو حسحركية، تكون حسب P.Gillet مرادفة للأهداف العامة، فهي تجسد ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به بعد انصهار مجموعة من السلوكات وتكوينها لقدرة عامة، أو هي على حد تعبير مالجيف Malgive تعبر عما يمكن أن يقوم به المتعلم من أنشطة على المستوى المعرفي أو المنهجي أو الحسحركي خاصة عندما تشتغل على مستوى معين، ومن الأمثلة على القدرات ما يلي:

- القدرة على تحليل مسألة رياضية
- القدرة على قراءة خريطة جغرافية
- القدرة على تحليل نص حكائي.
- القدرة على رسم الأشكال الهندسية

أما الكفاية فهي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بطريقة تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام

- مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات
- أنماط من البرهنة العقلية
- إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة

فالكفاية بهذا المعنى تهدف إلى تحقيق تكييف الفرد مع المحيط عن طريق تجاور مختلف المشكلات والعوائق التي تعترضه، فهي بذلك لا ترتبط بمعرفة محددة أو خاصة، بل تتعلق أساسا بوضعية أو بمهام أو بحل مشكلات معينة، وهي بذلك تمثل عملية إستبطان داخلي فيما يقوم به الفرد من عمليات ومهام.

كما أن الكفاية لا تتصل بالأداء مباشرة، بل تتصل بالنشاط باعتباره مجموعة من الأداءات المركبة، فالكفاية هي مجموع قدرات وأنشطة ومهارات مركبة تتعلق بقدرة أو بنظام داخلي تجسده الأنشطة والإنجازات.

ويمكن ضرب العديد من الأمثلة التي تشخص وتوضح دلالة واستخدام الكفاية في الميدان التعليمي كالآتي:

- ✓ كفاية لغوية: القدرة على إنشاء جمل صحيحة لغويا
- ✓ كفاية نصية: القدرة على إنشاء خطاب منسجم
- ✓ كفاية تواصلية: القدرة على إقامة حوار يناسب وضعية تواصلية معينة
- ✓ كفاية منهجية: القدرة على فحص الفرضيات تجريبيا
- ✓ كفاية استراتيجية: القدرة على استخدام البراهين مثلا لبيان صدق أو خطأ دعوى الحكم يستنتج مما سبق أن العلاقة بين مستويات الإجراءات وبين القدرة والكفاية

تشكل وضعية تشبه الصنافة التي تتدرج مقولاتها على النحو ا لذي سبق ذكره في إطار أجرأة مفهوم الكفايات لدى غريب (غريب 2004، مرجع سابق ، ص. 118-119).

و ضمن الأدبيات المعاصرة، فإن دلالة لفظي قدرة وكفاية لم تكن قارة لكون هذين اللفظين، لم يكونا محددين بالشكل الواضح، كما أنهما لا يحيلان على نظريات قائمة بشكل ملائم، وبالتالي فإن مفهوم القدرة لم يكون عادة مرتبطا بمفهوم الكفاية. ويمكن القول مع هذا كله أن الكفاية تتكون على الأقل من قدرة واحدة من مجموعة من القدرات، وفي هذا الإطار تم عرض كيف أن كل من كارديني و ميريو و جيلي يوضحون بأن للقدرة منظورا لتكوين عام موحد بالنسبة لمختلف الوضعيات، في حين أن للكفاية منظورا للتكوين يتميز بخصوصية كبيرة يتطلب توظيف ضمن وضعية كفاية واحدة على الأقل أحيانا، وعدة قدرات في آن واحد أحيانا أخرى. وقد بين ميريو كيف أن القدرة تتميز بمعارف قارة وقابلة لإعادة الإنتاج داخل مختلف المجالات، في حين أن الكفاية تتطلب قدرة أو عدة قدرات داخل وضعية محددة.

فمثلا يمكن أن نعتبر أن تحكم التلميذ في خاصيات الضرب، يعد قدرة، بحيث أن التلميذ يمكن أن يوظف قدرة الضرب داخل وضعيات مختلفة، تستدعي إجراءات لعمليات الضرب لمعالجتها، مثلا حساب مساحات معينة أو التعرف على العدد الإجمالي للتلاميذ لتحديد عدد فرق العمل. وبالانتقال إلى وضعية أخرى حيث أن نفس التلميذ سيعالج مسألة معينة في الرياضيات وسينظم الغورتمات algorithmes عن طريق عمليات حسابية بمراعاة خاصياتها بهدف بلورة استراتيجية للمعالجة. وهكذا سيتوصل هذا التلميذ إلى ربط هذه الاستراتيجية بموارد أخرى كالتحقق داخل فهرس لمتجر inventaire ما إذا كانت الأثمنة المطبق عليها الإجراء الحسابي تقدم معنى معينا داخل هذه الوضعية الثانية يمكن الحديث عن الكفاية .

ونفس الأمر ينطبق بالمجال اللغوي على حالة التحكم في القواعد الصرفية والنحوية والتي تشكل قدرة، ذلك أن التحكم في هذه القواعد الصرفية والنحوية من خلال توظيفها خلال صياغة نظرا إنشائي أو تلخيص مؤلف ما، فإن تمفصل هذه القدرة مع غيرها من القدرات يرتبط بمفهوم الكفاية حيث أن قدرة التحكم بالقواعد الصرفية والنحوية يرتبط بدورها مع مصادر وموارد ressources أخرى ويؤلف combine فيما بينها لصياغة النص الإنشائي، وعليه فإن مفهوم الكفاية يحيل إلى معارف ممتدة أو مستعرضة يوظفها الفرد داخل وضعيات مختلفة بحيث تتمكن الكفاية من استدعاء القدرات الضرورية والتي ينبغي أن تتميز بنوع من الإستقرارية والإجرائية والعملياتية.

ومن هذا المنطلق فإن مفهوم الكفاية يتأطر داخل وضعيات تتسم بالشمولية لكونها تتطلب مجموعة من الموارد، حيث تتمفصل القدرات فيما بينها ضمن إطار خاص، وبناءا عليه فإن الإطار العام والخاص للكفاية قد يدعو إلى شكل من التناقض في عملية حصر الكفاية الذي لا يمثل إلا أحد أشكال التناقض السطحي، ذلك أن الخصوصية المطروحة هنا تشخص خصوصية الوضعية التي تشغل الفرد ضمنها كفاية معنية، الأمر الذي لا يفيد الكفاية مع طابعها العام، الذي يستدعي مجموعة من الموارد المتنوعة وما يرتبط منها بالقدرات التي لها علاقة بالمجال المعرفي كما هو الشأن بالنسبة للتحقق داخل سجل أو فهرس، والاطلاع على بنك من المعطيات المبرمجة، وتبادل الخطاب الشفوي مع الرفاق أو المدرس... إلخ.

فالوضعية تلتمس دائما هذا الطابع العام والخاص، والذي يحدد بدوره خصائص الكفاية إلا أن خصائص القدرات المستدعاة داخل هذه الوضعيات تكون ذات طابع خاص، فمثلا يعد الطابع الممتد أو المستعرض للقدرات مهما، لأنه يسمح بمعالجة عدد كبير من الوضعيات، ورغم ذلك فهناك عدة أبعاد أخرى تحدد القدرة(غريب 2004 ، مرجع سابق).

## 1.2 العلاقة بين الخطاطة و القدرة :

يعوض لدى بعض الباحثين مفهوم القدرة بمفهوم السكيمة أو الرسم الذهني أو الخطاطة schème، ذلك أن هؤلاء يعرفون القدرة من خلال مرجعية مفهوم الخطاطة على اعتبار أنه لا يمكن أن يتم استقرار القدرة إلا إذا كان تشغيل المعارف متجاوزا للمحاولات الارتكاسية بالنسبة للفرد، إلى تشغيل الخطاطات التي تشكل الكفاية وفق Perrenoud ( 1997). ويدفع بنا هذا الرأي إلى البحث عن مفهوم الخطاطة، ذلك أن بيرينو Perrenoud إعتمد على أعمال فيرنو Vergnaud، هذا الأخير الذي يعتبر الخطاطة تنظيما يجعل الفرد قادرا على التصرف بالنسبة لفئة من الوضعيات، إذ أن فيرنيو قد بحث في موضوع الخطاطات حول المعارف الموظفة من طرف الفرد، أي حول المعارف التي تسمح لأفعال الفرد بأن تكون إجرائية، وبالتالي فإن القدرات بالنسبة ل فيرنيو هي عبارة عن خطاطات. فمثلا إن الخطاطة أو الرسم الذهني للعدد الذي تؤدي بحساب مجموعة عند طفل ما ، فإننا نجد أن الأمر يمكن أن يختلف من حيث الشكل عندما يتعلق الأمر بحساب حلويات أو أواني فوق طاولة أو أطفال جالسين حول طاولة، إذ أن الخطاطة تستدعي تآزر حركات العينين وتآزر حركات الأصابع بخصوص موضع الأشياء، كما تستدعي الخطاطة أيضا بيانا لألفاظ الأعداد الرئيسية حتى يتمكن الطفل من التعبير عن العدد الذي توصل إلى حسابه، وعادة نجد أن الطفل ينطق الأرقام العددية بصوت عال: "واحد، إثنان، ثلاثة، أربعة ، خمسة أو بصفة عامة، فالكل يوجد في خمسة" ويظهر هكذا أنه إنتهى من عملية الحساب، وبأن العدد 5 يرادف مجموع الأشياء المعدودة، وبالتالي فإن خطاطة العد، تستدعي تآزر مجموع هذه العناصر، وهذا المثال قد يشخص الوظيفة المعرفية لفرد ما، على اعتبار عمليات ثابتة، وهي عمليات يمكن تشغل بصيغة إجرائية داخل وضعيات مختلفة.

وعندما يتطلب الأمر من نفس الطفل في وضعية معينة أن يهيئ طاولة للضيوف(مثلا صحن، وملعقة وفرشة ومنديل وكوب بالنسبة لكل ضيف)، فإنه سيلجأ إلى

استعمال خطاطة العد حتى يتمكن من إظهار قدرته في هذه الوضعية الخاصة، غير أن هذه القدرة بدورها تستدعي مظاهر أخرى عوض تلك التي لها علاقة بالمجال المعرفي كما هو الحال لتلك المظاهر المرتبطة بالجانب الجمالي للطاولة أو المرتبطة بالجانب الاجتماعي كشأن الأطفال حول طاولة وفق معايير معينة.

وهكذا فإن خطاطة العد لا تستطيع لوحدها أن تشكل قدرة "تهيء لمناسبة من المناسبات" كمناسبة عيد ميلاد مثلا وبالتالي يمكن لنا أن نكون قد اعتمدنا نظرية محددة باستعمالنا لمفهوم الخطاطة، كما هو الشأن بالنسبة لبياجي Piaget (1967) الذي يعرف الخطاطة بتمثل ما هو مستعرض ومعمم ومتميز داخل وضعية وأخرى، وتبعا لهذا التصور فإن الفعل ضمن وضعية معينة يعد بالأساس تشغيلا وتآزر الخطاطات عملياتية أو إجرائية. وقد تم التمييز بين ما هو رسمي أو تمثيلي figuratif كما هو عمليا في opératif لكون ما يرتبط ب:

* تشخيص يحدث بالنسبة للوضعيات الحسية: التي تثار وتحدد في هيأة صور (شمسية) حسية، بصرية) وهي بذلك ترتبط بما هو رسمي أو تمثيلي.

*بينما فيما يخص ما هو عملياتي: فهو يعني ما يرتبط بالعمليات وبالتحولات التي ينجزها الفرد من خلال أنشطته الفزيائية أو الذهنية حول أشياء معينة، لأن المظهر العملياتيopérationnel للمعرفة يرتبط بالتحولات، كما يتم بكل ما يتم من تحول الموضوع إنطلاقا من الفعل حتى العملي. وطبقا لذلك فإن العمليات تسمى بالأفعال أو المستدمجة أو المستدخلة المتبادلة réversibles، بمعنى قابلية حدوثها ضمن المعنيين المتعاكسين، وهي بذلك تشمل إمكانية فعل معكوس أو متبادل، يلغي نتيجة الفعل الأول، كما تتآزر الأفعال المستدمجة المتبادلة أو المعكوسة ضمن بنيات تسمى عمليات تقدم قوانين تطبع البنية في شموليتها، كما هو الحال بالنسبة للمنظومة (جوناييرر 2002 ص.79 ).

يشير لفظ تمثيلي أو عملياتي على خصائص المعرفة التي تشكل حالات تابعة. ذلك أن لفظ عملياتي بتسمية الاشتغال، و هو ما يسمح في بداية الأمر باقتراح التعريف الموالي لمفهوم الخطاطة العملياتية:

ترتبط الخطاطة بنشاط فيزيائي أو ذهني متبادل أو معكوس مستدخل أو مستدمج مع خطاطات أخرى، بهدف تكوين بنية فعل ما. و تعتبر الخطاطة ثابتة بالنسبة لفئة معينة من الوضعيات، و هي تقام حول مواضيع فيزيائية أو حول محتويات معرفية.

و فيما يخص مفهوم القدرة، فهو لم يحقق بعد الإستقرار في التحديد Furez et al 1997 (المرجع نفسه)، ذلك لكون الخطاطة تتأسس على نظرية مقبولة بشكل كبير فهي ترتبط بالإبستيمولوجيا التكوينية لبياجيه. غير أن عبد الكريم غريب ( 2005) يسجل ملاحظة التي مفادها أنه رغم ما ذهب إليه فوراز Furez حول عدم تحقيق مفهوم الإستقرار لمفهوم القدرة على مستوى التحديد، فإن نظرية جانييه Gagné قد تأسست على مفهوم القدرات، إذ تمكن من وصفها و تحديديها بصفة كبيرة من الوضوح.

خلاصة القول إن مفهوم الكفاية في جميع الأحوال يبقى أعم وأشمل ما دامت تتضمن الكفاية الواحدة بشكل تفاعلي ولولبي عددا من القدرات المعرفية والوجدانية والحس حركية، والتي تتآلف داخليا لتألف وحدة تعمل بإرادة الإنسان وتمكنه من إنجاز مهام وحل مشكلات في وضعيات مختلفة (غريب ، 2006، مرجع سابق).

### 3. الإستعدادAptitude

على ضوء النتائج المتوصل إليها في بيداغوجيا التحكم يتبين هنا تعريف Caroll (1992) الذي يحدد الإستعداد في "كمية الزمن المستغرق من طرف المتعلم للتحكم في مادة دراسية". وبهذا المعنى يفيد الإستعاد الوقت الضروري للتحكم في تعلم ما، كما يفيد

هذا المعنى إلى القول بأن "كل متعلم يتعلم وفق إيقاعه الخاص" على حد تعبير رينال Raynal(2001) كما نقله غريب (غريب 2006، مرجع سابق ، ص.93).

- في علم النفس الفارقي تعرف الإستعدادات بكفايات الأفراد التي تتم وفق قدرتهم على التوظيف الأكثر أو الأقل نجاعة للعمليات الذهنية. وتقييم الإستعدادات من خلال إختبارات مقننة standardisés الذي يسمح بالموضوعية في عملية التقويم، وتتكون إختبارات الإستعدادات عادة من سلسلة المسائل problèmes المتدرجة في الصعوبة، بحيث أن كل مقياس يقيس إستعدادا معينا.
- والإستعداد بعد Dimension يمكن من خلاله تصنيف الأفراد وفق فعاليتهم المعرفية العامة. ويعتبر لفظ إستعداد شائع الإستعمال داخل اللغة المتداولة، حيث يشير إلى مستوى من التكوين الذي يتوج بشهادة أو دبلوم (شهادة الإستعداد certificat d'aptitude).

ويمكن التمييز بين شكلين من الإستعدادات: إستعدادات أولية واستعدادات ثانوية.

وإذا كان البحث التجريبي قد توصل إلى عزل 40 استعدادا، فإن هذه الاستعدادات أو المتغيرات تعتبر إستعدادا أوليا، أما الإستعداد أو المتغير الثانوي فهو الذي يتكون من خلال عملية التركيب بين مجموعة من الإستعدادات الأولية بالانطلاق من عامل قوة ترابطها Corrélation، وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين 4 استعدادات ثانوية كالتالي:

1) الذكاء السائل intelligence fluide : وهو يعبر على قدرة الفرد على الاستدلال الإستقرائيInduction.

2) الذكاء المرصع intelligence cristallisée : ويتحلى مثلا في الإسترسال الكلامي وفي فعالية الفهم اللغوي، فعادة ما يكون الذكاء السائل مرتبطا كثيرا بالعوامل

الوراثية في مقارنته مع الذكاء المرصع، كما أنه يكون مرتبطا بالتعلم الضمني أكثر من ارتباطه بالتعلم الظاهري. في حين يكون العكس صحيحا بالنسبة للذكاء المرصع.

3) الرؤية الفضائية la visualisation spaciale : أو القدرة على المعالجة الذهنية للأشكال، ويتم تقييم هذا الإستعداد من خلال الإختبارات. إذ يقرر الفرد إذا ما كان الشكل الهندسي المقدم إليه، قد تشكل أم لم يتشكل بفعل حركة دائرية لشكل أولي معين أو من خلال إختبارات، حيث يجب التعرف على العناصر الضرورية لتكوين شكل هندسي معين.

4) سيولة الأفكار fluidité idéationnelle : إذا كانت الإختبارات في الإستعدادات السابقة تكون مسائل، إذ يتطلب الإدلاء بجواب وحيد وصحيح، فإن الإختبارات في تقييم سيولة الأفكار تتألف من مسائل تتطلب أجوبة متعددة ومتنوعة وأصلية في بعض الأحيان؛ كأن نطلب مثلا من فرد ما أن يتعرف على كل الألفاظ التي تبدأ بحرف معين، أو أن نطلب منه تحديد كل الإستعمالات المحتملة لشيء معين.

ويعتبر حاليا لفظ قدرة واستعداد مترادفين لبعضهما، أما في السنوات الأخيرة السابقة فإن الإستعداد كان يعرف بالجوهر Substrat المكون للقدرة، على اعتبار أنه إمكانات يعبر عنها داخل الكفايات التي تظهر كحقائق قابلة للملاحظة (غريب 2004، مرجع سابق، ص. 77).

### 4.الإنجاز Performance :

- هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد وهو بهذا المعنى يقترن إلى حد ما بمفهومي الإستعداد والقدرة في مفهومهما السابق، وإذا كانت القدرة تدل على ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، فإنها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الإنجاز( غريب 2004، مرجع سابق ، ص. 77 ).
- النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس.

- ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد و ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح و الدقة؛ و هو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانيات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق آنيا. و المؤشر الأساسي على السلوك أي سلسلة من الأفعال و الأنشطة و العمليات.
- يشمل الإنجاز عدة مجالات هي:

1) الإنجاز التلفظي Performance verbale : وهو كل السلوك يات التي يعبر عنها عن طريق اللغة المكتوبة أو المنطوقة وذلك مثل:

1-1/ ذكر إسم أو تعيين لائحة أسماء أو صياغة قاعدة.

1-2/ تفسير مجموعة من الخطوات والأفعال.

1-3/ الإجابة على تصريحات أو أسئلة.

1-4/ حل مشكل رمزي.

2) إنجاز فيزيقي Performance physique : وهي سلوكيات فيزيقية مباشرة مثل:

2-1/ يعرف أشياء وموضوعات

2-2/ تحقيق أفعال جسمية بسيطة

2-3/ تحقيق أفعال جسمية بسيطة مركبة تحت إشراف المدرس

2-4/ تحقيق أفعال مركبة آلية

2-5/ تحقيق أفعال مركبة آلية في وضعية خاصة

2-6/ تقييم أنتاج أفعال جسمية

3) إنجازات موقفية Performance : وهي سلوكات تبرهن على قدرة فرد على التقييم بالرفض أو القبول مثل:

3-1/ تعديل نتائج ممكنة لفعل ما

3-2/ إصدار أجوبة أو الحكم على شخص

3-3/ إصدار أجوبة تتفق مع وضعيات إجتماعية معينة.

* الإنجاز إتمام لمهمة ما، أو القيام بمنتوج ضمن وضعية خاصة، فهو سلوك كل تلميذ الممثل لمؤشر محتمل لكفاية ينبغي تكوينها وتقييمها، ذلك أن إنجاز تلميذ ما ينبغي أن يرهن عليه خلال وضعية مشكل أو خلال حل مشكل نابع من عينة لنمط وضعيات يستطيع الشخص الكفء حلها وفق مستوى الكفاية المنشودة.

(غريب 2003؛غريب 2006، ص. 737)

في إطار النظرية اللسانية لشومسكي Chomsky يشير الإنجاز إلى التحقيق الفردي للقدرة اللسانية التي يمثلها الإنسان عامة.

* وفي الإطار التربوي، يعبر الإنجاز عن نوع السلوكات والمهارات التي يمكن أن يحققها المعلم بعد أن ينتهي من عملية تعليمية محددة في الزمان والمكان وعادة ما يتم التمييز في هذا الإطار بين 3 أنواع:

1) الإنجازات اللفظية: ويشير إلى كل ما هو مرتبط بالسلوكات اللفظية لدى المتعلم سواء تعلق الأمر بالجانب الشفوي أو الكتابي.

2) الإنجازات المواقفية: وتشير إلى كافة الإنجازات المرتبطة بالمواقف المتنوعة والتي يكتسبها الفرد في المدرسة، وقد تكون عبارة عن مواقف إجتماعية أو ثقافية أو مهنية... إلخ.

3) الإنجازات النفسية /الحركية: وتشير إلى الإنجازات الحركية أو المركبة المجزأة أو المنسقة التي يتم التعبير عنها عادة، بواسطة النشاط الحسي أو الحركي البدني.

تحيين Actualisation للكفاية وعلى الرغم من الخلط الذي يحدث لدى البعض بين الإنجاز والكفاية، فإن Chomsky ( 1971) قد ميز بينهما في قوله: "تقيم إذن تمييزا أساسيا بين الكفاية، أي بين المعرفة التي يمتلك المتعلم المستمع للغته ضمن وضعيات ملموسة، و الإنجاز أي الإستعمال) الفعلي للغة داخل وضعيات ملموسة" ( غريب 2006 ، ص. 739). وعليه يتميز اللسانيون بوضوح بين الكفاية اللسانية والإنجاز بحيث أن الإنجاز يشكل تحيينا للكفاية داخل وضعية التواصل Situation de communication .

وضمن هذا الإطار اللساني تكون الكفاية الشفوية ذات نمط إفتراضي مع انتمائها لمجال الفرد، في حين يكون الإنجاز من نمط فعلي مع انتمائها للمجال الإجتماعي.

و يتخذ مفهوم وضعية التواصل أهميته الخاصة عندما يرغب باحث ما ولوج كفاية ما، هذا مع العلم أن تحقيق كفاية ما هي مسألة لا تتم إلا خلال الإنجاز، وهكذا فإن الكفاية اللسانية تحافظ على طابع ضمني بحيث أن الباحث لا يستطيع سوى صياغة فرضيات حولها. هذا في حين يتقبل علم النفس المعرفي التفاوت والتكامل الحاصل بين الكفاية والإنجاز، إذ أبرز هؤلاء الإخصائيون التفاوتات المتنوعة الطبيعية والقائمة بين الكفاية المحددة مسبقا داخل نمذجة ما يتوقع ملاحظته، و بين ما يلاحظونه بالفعل من خلال إنجازات الفرد داخل وضعية ما.

وينبغي الإشارة إلى أن الوضعية هي الكاشف Révélateur لهذه التفاوتات بين الكفاية وتحيينها من خلال الإنجاز، فهي إلى جانب ذلك، الكاشف للتفاوتات القائمة بين ما هو محدد مسبقا من خلال الكفاية، وبين ما هو ملاحظ فعلا من خلال الإنجاز، فالوضعية هي كذلك المعيار الذي يبرز التفاوتات المختلفة الطبيعية بين ما تم التنبؤ به من طرف

السيكولوجيين بخصوص الكفاية، وبين ما أنجز من طرف الفرد (جوناييرز ، مرجع سابق2002 ، ص. 32-31 ).

**. 5.السلوك Comportement**

- هو السلوك والتصرف Conduite يشكل موضوع علم النفس أساسا ومختلف العلوم الإنسانية. وهو يمثل نشاط الإنسان في تفاعله مع بيته من أجل تحقيق أكبر قدر من التكييف معها، فالسلوك بهذا المعنى الشامل يتضمن ما هو ظاهر، حيث يمكن للآخرين ملاحظته، كما يتضمن أيضا ما هو غير قابل للملاحظة إلا لصاحبه، مثل التفكير الصامت والتذكر والتخيل والانفعالات التي تصاحبها مظاهر سلوكية تكشف عنها كالغيرة والحسد والحزن...، بل إن السلوك يتضمن ما لا يستطيع أن يدركه حتى المعني به ذاته، مثل ما يجول داخل النفس من دوافع ورغبات ومخاوف لا شعورية التي حتى وإن شعر بها فهو لا يعرف كنهها الحقيقي، كسلوك النائم في تخيلات أحلامه، كما يتضمن السلوك أيضا ما تؤديه أجهزة جسمنا من وظائف قد نتمكن من الإحساس بها عند التركيز كالتنفس ونبطيء القلق وحركات العينين، في حين هناك وظائف أخرى لا نتمكن من الإحساس بها حتى لو رغبنا في ذلك مثل إفرازات الغدد ونمو خلايا الجسم.

وعليه فالسلوك بهذا المعنى يشمل مختلف أنشطة الكائن الحي أو الفرد الإنساني بل إن حتى الجماعة الصغيرة كالأسرة أو الكبيرة كالمجتمع تتميز بسلوك ذو خصائص فهو يعبر إذن عن أفكارها ومعتقداتها ومبادئها... ولذلك فالسلوك يتضمن مختلف المفاهيم السابقة الذكر كالكفاية والمهارة والقدرة والإنجاز، فهو أعم وأوسع منها، بحيث أن الكفاية أو الكفايات لا تكون إلا مجموعة أو مجموعات صغرى Sous- ensembles لمجموعة السلوك (غريب 2006، مرجع سابق، ص. 186).

- فعل فرد يؤثر على المحيط من أجل اختزال التوتر أو الحاجة للتكييف مع تغيرات المحيط. ويمكن أن يكون السلوك ظاهرا، إذ أن الفرد يقوم بأعمال يستطيع ملاحظتها: كالكلام وملء شبكة الكلمات المتقاطعة، وعالجة بعض الأمور، كما يمكن أن يكون السلوك

ذهنيا، حيث يؤثر الفرد حول عالمه الداخلي مثلا من خلال التفكير حول موضوع ما أو صياغة تصميم للفعل.

ويشكل مفهوم السلوك مفهوما رئيسيا بالنسبة لعلم النفس التي عرفت منذ زمن بعيد بعلم دراسة السلوك، والمقصود بالسلوك هنا القابل للملاحظة. فحتى القرن 19 كان الأخصائيون في دراسة السلوك هم الفلاسفة الذين تبنوا الإستنباط كطريقة للبحث. غير أن ضعف النتائج المتوصل إليها من خلال هذه التقنية دفع بعض السيكولوجيين في بداية القرن 20 إلى التخلي عن هذه المقاربة وجعل الإنطلاقة من السلوك القابل للملاحظة حجر الزاوية لفلسفتهم. وقد بلغوا حد رفض تقبل حتى الرجوع إلى السلوكات الذهنية، إذ أطلقوا على أنفسهم لقب " السلوكية". Behaviorisme

وبالنسبة لهم فإن السلوك هو مجموع ردود الأفعال الموضوعية الملاحظة التي يقوم بها كائن حي كاستجابة لاستثارات المحيط.

ولقد عرفت اليوم المقاربات تغيرا حيث أصبحت السيكولوجية تهتم بشكل كبير بما يجري داخل "العلبة السوداء" ،أي بالعمليات الذهنية التي تحدد بدقة سلوك بيتنا من الأنماط السلوكية واستدلال ومعالجة المعلومات المنشطة داخل وضعية ما.

تحت تأثير السيكولوجيا المعرفاتية والسيكولوجيا السيبرنيتيكية أصبح علم النفس يهدف إلى فهم السلوك باعتباره "الجزء الظاهر من الجبل الثلجي العائم في الماء" حسب رينال ( 2001)، أي منتوج الأنشطة الذهنية المعقدة. وعلى هذا الأساس، تحولت السيكولوجيا السلوكية إلى السيكولوجيا المعرفاتية، دون التفريط في الطريقة العلمية للملاحظة والتجريب التي إعتمدها السلوكيون (غريب 2006، مرجع سابق، ص. ً 186).

و نشير أننا سنعود إلى تناول هذه المسألة في عنصر المرجعيات السيكولوجية المؤسسة لمقاربة الكفايات.

## 6. الأهدافObjectifs

وردت في "المنهل التربوي" لعبد الكريم غريب ( 2006) في الجزء الثاني التعاريف التالية حول مفهوم الهدف :

* الهدف لغة: هو التل المرتفع، وهو أيضا الغرض الذي توجه إليها السهام ونحوها( المعجم الوسيط).

والهدف في معناه العام: نتيجة دقيقة محددة وقابلة للتمحيص، يتطلب الوصول إليها من خلال نشاطات مركزة ومتناسقة وتدبير الجهود خلال فترة من الوقت ( R.Légendre 1988) .

ولا بد أن يتضمن الهدف الإشارة إلى الأمور التالية:

1) ما الذي سينجز

2) لماذا سينجزه

3) ومن الذي سينجزه

4) ومتى سيتحقق الإنجاز) وأين سيتحقق

* في مجال التربية، يشير الهدف التربوي إلى نتيجة محددة بدقة، يتوجب الوصول إليها في سياق وضعية بيداغوجية أو بعدها أثناء إنجاز برنامج دراسي، وكثيرا ما تستخدم كلمة هدف في الأدب التربوي، بمعنى شامل لمستويات عديدة من الأهداف.

فقد تشير إلى حد سواء إلى الغايات أو إلى الأهداف الكبرى أو إلى أهداف المناهج أو إلى أهداف المراحل أو إلى الأهداف السلوكية ، كما تشير إلى المهارات أو القدرات أو الكفايات.

- ثمة تحديدات أكثر دقة للهدف التربوي، إذ يعرف على أنه "صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى لتلاميذ خلال سيرورة تربوية أو هو سلوك نموذجي مرغوب فيه ومعبر بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة (Mialaret 1979).

- وهو كذلك قصد مصرح به يصف التغييرات التي نود إثارتها لدى التلميذ، تصريح يجدد بدقة ما لذي سيتغير لدى التلميذ عندما ينهي متابعة هذا التعليم أو ذاك بنجاح (Mager 1979)

- والهدف التربوي هو ما سيكون عليه الطالب أو ما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية، أو هو بهذا " نتيجة" نحددها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها، وهذه لنتيجة ينبغي أن تكون حاضرة في بداياتها في (مستوياتها العليا- مستويات الغايات الكبرى) لتكون حاضرة في نهاياتها (سلوك الطالب).

- وتوصف الأهداف التربوية أيضا لكونها "مقاصد بيداغوجية" تصف نتيجة متوخاة من تعليم ما. وهي مقاصد تصاغ من خلال ألفاظ تشير إلى قدرات وكفايات التلاميذ (Hamline1982)

- يؤدي الهدف في مجال التربية والتعليم 4 وظائف أساسية هي:

1) يشكل مرجعية معيار التقييم مدى تحقق أغراض التعليم.

2) يشكل منارا يوجه الفعل البيداغوجي ويساعد كلا من المدرس والتلميذ على تحديد موقعيتها بالنسبة لأغراض التعليم.

3) يشكل معيارا لاختيار الطرائق والوسائل الديداكتيكية واستراتيجيات الفعل البيداغوجي.

4) يشكل وسيلة ومعيار التعديل وتحسين الفعل البيداغوجي(D'Hainaut1983)

- الهدف من حيث أداة من أدوات التفكير البيداغوجي سمات عامة يستمدها من أصوله النظرية والتطبيقية المحددة، فهو يتميز بكونه:

أ – مطبوع بأصوله العسكرية وبانتمائه لعلوم الإدارة والتدبير، بحيث يتصف بالدقة وبأنه قرار مبني على معرفة الأسباب، ويتيح التوقع والضبط، كما يسمح لمواءمة الوسائل والمشروعات و تعديلها.

ب – يرتبط بنظرية النظم التي تشكل مقاربة عصرية وشمولية تعتمد مفاهيم مثل المدخلات، المخرجات، التقييم.

ت – حامل لقيم العصرنة، أي أسبقية لما هو عقلاني والتقدم التكنولوجي، وفي قدرة الإنسان على التحكم في أنساق معقدة وفي ظواهر غير متوقعة، وأولوية النظام والتحول والتجديد والبحث عن الفعالية والوصول بالمهام والوظائف والمردود إلى أقصى حد.

ث – يستعمل شعارا للنظرية في الممارسة مبنية على العقلانية والصرامة.

ج – يدخل في حقل التربية عموما والتربية المدرسية بوجه خاص، تفكيرا مرتبطا بعلم إدارة المقاولات، ويؤدي إلى اعتبار التربية إنتاج إنساني معقد ومركب، ولكنه خاضع لنفس القوانين والمقتضيات التي يخضع لها أي إنتاج آخر(Hamline1982)

والهدف التربوي هو في نظر العديد من الباحثين(تايلر، بياجي، ماجر، هاملين، بيرزيا، فاندفيلد، جانييه، دولاندشير) ، عبارة عن تصريح أو خطاب تربوي أو جملة تعلن بقدر كبير أو قليل من الوضوح عن التغيرات التي يسعى التعليم إلى إحداثها على سلوك المتعلم. ويمكن أن تشتمل هذه التغيرات كافة المكونات الأساسية لشخصية المتعلم المعرفية أو الوجدانية أو الحسية أو الحركية. وبما أن الهدف التربوي يأتي في صيغة تصريح فإنه يمكن أن يتسم بدرجة محددة من التجريد والعمومية، وعلى هذا الأساس يمكن أن نميز بين مستويات الأهداف على الصيغة التالية:

**1) الغايات التربوية:**

وهي تصريحات عامة تعبر عن المبادىء والأسس العامة التي ينبغي أن يستند عليها النظام التعليمي برمته، أو أن يعمل على تحقيقها من خلال مؤسساته وبرامجه ومناهجه المختلفة... وعليه يمكن إعتبار الغايات أهدافا تربوية على المدى البعيد يمكن أن تتحقق في سنوات أو عبر أجيال متعاقبة (غريب 2006 ، مرجع سابق، ص.665-666)

بمعنى آخر تعتبر الغايات إجابة عن السؤال الأكبر في التربية: أي نوع من الإنسان نريد أن نكون (غريب 2004 ، مرجع سابق، ص.142 ).

**2) المرامي التربوية:**

وهي تصريحات أقل عمومية تترجم الغايات إلى جملة من الأهداف المرتبطة بالمؤسسات التعليمية أو بالمناهج أو المواد الدراسية أو بالأطوار أو بالمستويات التعليمية (غريب 2006، ص. 666)، إنها الأهداف التي تجيب عن السؤال: ماذا نريد .فالفارق الحاصل يبقى بينهما مرتبطا بالخصوصية، وليس بالغرض وأن المرامي تدخل في المشروع البيداغوجي معنى النتيجة (غريب، 2004، ص.144).

**3) الأهداف العامة:**

هي تصريحات تربوية تحدد بعبارات عامة نوع القدرات والمهارات والكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم بعد فترة متوسطة من التعلم، أي بعد أن يكتسب جملة محددة من السلوكيات الجزئية والمترابطة، ويمكن أن يحسب المدى الزمني لتحقيق الهدف العام بعدد الحصص أو بعدد الدروس أو بعدد السلوك يات اللازمة لتحقيقه، أو بدورة دراسية ...إلخ(غريب 2006 ، مرجع سابق، ص. 666).

وهكذا يتحدد الهدف العام، بأنه النتيجة المؤمل فيها، في مقابل المرمى التي تعلن عن النتيجة المنتظرة، وبالتالي فالفرق ضئيل جدا لكنه وارد ما دام الأمر لم يعد يقتصر على الإجابة عن السؤال: ماذا نريد؟ ولكنه سيعزز بالسؤال: ماذا نستطيع فعله؟ أي إعتبار الشروط والوسائل التي ستمكن المدرس والمتعلمين من القدرة على التنبؤ وليس من التمني فقط. إن الهدف العام خلاصة لذلك هو عبارة عن المرمى، وقد أصبح يتمتع بالمصداقية. وإذا كانت الغايات تنشد في مقاصدها تكييف الأفراد المتعلمين مع محيطهم، فإن الأهداف العامة، تعمل على تحديد السبل والإمكانات التي نستطيع إنجازها تجاه هذه المقاصد، وبالتالي فإن الأهداف العامة هي تحدد الكفايات الممكن تحقيقها عند المتعلم.

**4) الأهداف الخاصة:**

وهي عبارات تحدد بدقة كبيرة نوع المكتسبات أو السلوكات التي ينبغي أن يتمكن منها التلميذ في نهاية فترة قصيرة من التعليم، وغالبا ما تكون هذه السلوكات متعلقة بمحتوى دراسي معين.

**5) الأهداف الإجرائية:**

وهي أهداف تبرز بشكل دقيق وواضح نوعية السلوكات والقدرات التي سيكتبها التلميذ بعد فترة تعليمية محددة، لكن مع تحديد الشروط الظروف التي ستحيط بإنجاز ذلك السلوك مع إعلان المعايير أو المقاييس التي ستستخدم في الحكم على ذلك الإنجاز(غريب 2006، ص. 667).

وضع ماجر Mager مفهوما محددا بشكل دقيق للهدف الإجرائي على النحو التالي:

* هو عبارة عن مجموعة من الألفاظ والرموز التي تصف المقاصد البيداغوجية للمدرسين.

* الهدف الإجرائي يبلغ المقاصد من خلال وصف ما سيفعله التلميذ للبرهنة على أنه توصل إلى الهدف– كما يحدد الكيفية التي سيعتمدها المدرس للتحقق من ذلك بشكل ملائم.( غريب 2004، ص. 146).

إذا كانت بيداغوجيا الأهداف المتأسسة على المقاربة السلوكية تجزىء المعرفة من أجل إكسابها للمتعلم عن طريق التوجيه والإرغام والترويض، فإن بيداغوجيا الكفايات المتأسسة على المقاربة المعرفا نية تعتمد على خلق وضعيات مشاكل تتطلب من المتعلم مواجهتها تابعة ومرتبطة باستيراتيجياته لخاصة، وأنه خلال تدرجه في حل الوضعية المشكل، سيبني خطاطات ثم مهارات ثم قدرات إلى أن يصل إلى بناء الكفاية المنشودة عن طريق التعلم الذاتي، والتي ستوفر له مرجعية يمكن توظيفها في المستقبل ضمن وضعيات جديدة ومخالفة ومع هذا كله فهناك علاقة بين المفهومين. فبالانطلاق من المنطق الذي تتأسس عليه مستويات الأهداف، إتضح لنا كيف أنها تعتمد في مرحليتها

الانشقاقية والتخصصية على منهجية تتبنى مبدأ الانتقال مما هو عام إلى ما هو خاص، أو ما هو مجرد إلى ما هو ملموس وقابل للضبط والملاحظة والقياس. وهي من هذه لزاوية تكون البوصلة الموجهة للكفايات التي تتبناها المناهج التعليمية، لأن الكفايات في مفهومها العام ترتبط بمستوى معين من الأداء الفكري أو الحسحركي أو المواقفي، في صورة سلوك عام الذي يؤهل صاحبه لعملية التكيف مع محيطه، وعلى هذا الأساس فإن مستويات الأهداف يمكن أن تصلح كأداة ضرورية لتوجيه الكفايات، سواء في صورتها الخاصة أو العامة، وبذلك تبقى الكفايات، إحدى الأساليب لتحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع ضمن غاياته ومراميه، أو ضمن أهدافه العامة (غريب 2004، مرجع سابق، ص. 148-150).

**تمهيد**

ارتأينا أن نخصص فصل أخر للكفاءات، و إن كان متصل بالفصل السابق بهدف الولوج في الجانب الإبستيمولوجي السيكولوجي للكفاءات من حيث مرجعيتها البنائية. كما يعتبر هذا المدخل مهم من حيث أنه يمهد الأرضية للتطرق للإستراتيجية التعليم بحل المشكلات التي تستجيب للمنظور البنائي.

**أولا/ المرجعيات الإبستمولوجية و السيكولوجية للكفايات**

**1.المرجعية الإستمولوجية للكفايات:**

لقد سبق وأن أشرنا في عنصر دواعي ظهور مقاربة الكفاءات أن في المسار الذي يتبعه نمو المعرفة الإنسانية قد سعى إلى الكمال و إلى الأفضل من خلال عمليتي النضج والتراكم، وفي آن واحد سعى إلى نفس الغاية من خلال عمليتي التجاوز والقطيعة، وإذا كانت عمليتي التجاوز لا تتمان بصورة تجزيئية وتقطيعية بل تتمان في هيئة بنية مفتوحة أو نسقية، فإن مجال التربية والتعليم كأهم العناصر لهذه البنية أو النسق المعرفي كان بدوره يخضع لتأثير النتائج عن سيرورة التطور والقطيعة (جوناييرJonnaert، 2002)

ويشكل النموذج أو البراديغم الإبستمولوجي للمعرفة إطارا عاما للمرجعية المرتبطة ببناء و إكتساب المعارف. وإذا كان يوجد عدد كبير من البراديغمات الإبستمولوجية للمعرفة فإنه عموما يمكن تحديد إتجاهين أساسيين اللذان شهد مجال التربية مؤخرا قطعية بينهما. و يتمثلان هذان الإتجاهان في :

- النموذج الوضعي أو الوضعاني.
- النموذج البنائي.

**أ. النموذج الإستمولوجي الوضعي Postiviste**

ضمن منظور النموذج الوضعي أو الوضعاني تعد المعرفة هي الناتجة عن الواقع الأنطولوجي، بحيث أن المعرفة يتم التحقق منها داخل واقع خارج الذات العارفة؛ فهي إذن

تبلغ وتدرس إليه. فالمعرفة من خلال هذا المنظور تمثل جزءا من الواقع الذي بصفة؛ فهي مستقلة عن الفرد العارف، ذلك أن قيمة "الحقيقة الذاتية" هي كذلك مستقلة عن الفرد العارف. فإن القوانين والمعطيات العلمية وفق ذلك توجد في ذاتها، فهي انعكاس تام للعالم ومستقلة عن كل فرد ضمن هذه الرؤية. فإن العلوم لا تكون مبنية من طرف الأفراد بل هي تعكس الواقع كما هو، فالوضعانيون يؤمنون بأن القوانين الفزيائية مثلا توجد في حد ذاتها وهي ليست نماذج يتم إبداعها من طرف الأفراد لفهم العالم المحيط بهم.

فضمن هذا المنظور فإن كل مادة علمية وكل مجالات المعرفة تتحدد من جهة من خلال "هدفها الإيجابي" أي أن جزءا من الواقع الذي ستلاحظه هذه المادة وستصفه وتشرحه. ومن جهة آخرى من خلال الطريقة الخاصة بالمادة . فالمعرفة لن تكون سوى "معرفة للواقع الموضوعي" أي أنها مستقلة بشكل تام من الفرد الذي يلاحظها و يحللها ويشرحها فالأمر أصبح يتعلق "بمعرفة – انعكاس" "connaissance– reflet " لعالم خارجي أي معرفة "موضوعية" و"وضعانية". فالواقع إذن خارج عن الفرد، فهو لا يستطيع بناؤه لأن هذا الواقع يوجد بشكل مسبق، وبالتالي فعليه تقبله مما يجعل الدريات savoirs تبلغ إليه.فالمعارف التي تستقبل و تستوعب هي عبارة عن نسخ مطابقة للواقع، فالأمر يتعلق إذن لعملية مراكمة لهذه المعارف.

"...لا يمكن أن ندرس سوى ما يمكن أن تحمله مؤسسة ما، والذي يمكن أن يتقاسم بين المدرس والتلاميذ، سواءا مثلا، بالنسبة لعالم يعرض في هيئة درس ، كما هو الشأن بالنسبة للرياضيات" ( جوناييز، المرجع نفسه، ص. 12-15).

إذا علمنا أن الفلسفة الوضعية قد شكلت امتدادا للفلسفة التجريبية، فإن النظرية السلوكية قد تأسست في واقع الأمر على مبادئ وضعية واضحة من أهمها ما يأتي:

- إعادة التأكيد على أهمية التجربة في بناء المعرفة العلمية، و قد تجلى ذلك لدى السلوكيين في رفضهم لكل الجدالات الفلسفية الميتافيزيقية حول السيكولوجيا. و تبنوا

التجربة كمنهج أساسي للقيام ببحوثهم، و لاستخلاص المبادئ التي تقوم عليها نظريتهم.

- تشبث الإتجاه الوضعي بكل ما هو قابل للملاحظة و القياس و للتكميم للمعرفة كموضوع للمعرفة العلمية،كما يتجلى في العلوم الفزيائية. و قد برز هذا المبدأ بوضوح لدى السلوكية لما نبذت الشعور و الاستبطان و اللاشعور...باعتبارها موضوعات غير قابلة للملاحضة و القياس الكمي. و قدمت "السلوك" Comportement كموضوع وحيد للسيكولوجية التي تستهدف إقامة نظرية علمية تفسيرية، على غرار العلوم الفزيائية . و يعود ذلك وفق السلوكيين إلى كون السلوك الظاهر هو الموضوع القابل للملاحظة و للقياس. و في هذا الإطار نجد واطسون أحد مؤسسي النظرية السلوكية يؤكد بأن السلوكيون قد صمموا على واحدة من اثنين: إما التخلي عن مجال علم النفس أو جعله علما طبيعيا (المرجع نفسه)

**ب.النموذج الإبستيمولوجي البنائي**

يقوم الاتجاه البنائي على مبدأ الأولوية المطلقة للفرد العارف، فهو الذي يبني معارفه الخاصة وأنها ليست صادرة عن المحيط الخارجي. كما تفيد هذه الفرضية البنائية بأن المعرفة التي يستطيع الفرد العارف بنائها حول الواقع، تعود بالضرورة إلى تجربته الخاصة. وهكذا فإن المعرفة غير مستقلة عن الفرد إذ على حد تعبير كروخرKrocher.

يمكن أن نحتفظ في أول محاولة تقريبية، بأن البنائية هي "نظرة تعترف بشكل أو بآخر بالدور الذي يلعبه الفرد القائم ببناء معرفته الخاصة (جوناييرـ مرجع سابق).

لقد تخلى البنائيون عن الفكرة الداعية إلى أن المعرفة هي نسخة مطابقة للواقع الداخلي للفرد، أي الواقع الأنطولوجي. ذلك أن الفرد على الدوام يبحث عن بناء العالم، وهو في نفس الوقت يبني بطريقة تجعله منصهرا في ذلك البناء وملائما موقفه معه، بحيث أن العارف يتبنى من قبل الفرد ذاته من خلال الخبرة التي يكتسبها داخل بيئته وما بناه سابقا بواسطة التفاعلات مع غيره. وتجدر الإشارة وتجدر الإشارة في هذا المقام أن الدراية

المشفرة Savoir codifié التي تتضمنها البرامج الدراسية لا تنتقل إلى المتعلم بل هو الذي يبني بنفسه المعارف الخاصة بدرايته.

"... إن مصطلح دراية عكسية savoir–reflet الذي يروج معنى صورة للواقع داخل معرفتنا أي معرفة "موضوعية" و "وضائعية" عبارة عن وهم ذلك أن المعرفة التي يقصد بها نسخة أقل أو أكثر إتماما للواقع لم يصبح لها معنى لأنه لا يمكن ولوج العالم إلا من خلال التمثلات. و بذلك تعد وجهة نظر رويل Ruel (1994) بنائية ما دام المؤلف يعتبر أن الفرد الذي يتعلم لا يرسم و لا يصور العالم، بل هو على خلاف ذلك يقوم ببنائه بشكل مستمر من خلال بناء نفسه بنفسه (جوناييير ، المرجع نفسه ، ص. 11-14).

ومن أعمدة الاتجاه البنائي في المجال السيكولوجي و التربوي بياجيPiagetوبرونرBruner و اوزوبلAusubel. الذين يمثلون التيارات السيكولوجية المهيمنة والتي عارضت السلوكية و أسست تفسيرها للسلوك الإنساني بالمقابل على فرضية المتغيرات الداخلية المتمثلة في الحاجات و الانفعالات و الدافعية و السيرورات المعرفية...

وهكذا فإن التربية التقليدية قد شكلت نموذجا توجيهيا متمركزا حول المدرس و المادة الدراسية وهي خلال توجهها هذا تتأسس على الإبستمولوجية الوصفية. من تطوراتها ونظرياتها السيكولوجية وسوسيكولوجية وفلسفية مرتبطة بالتربية بحيث أن التلميذ وفق هذه المرجعية عبارة عن صفحة بيضاء يفتح المجال للمحيط أن يرسم عليها ما يشاء.

وعلى عكس ذلك المنظور التربوي التقليدي، فإن التربية الحديثة تنطلق من محورية التلميذ داخل الفعل التعليمي الذي يعتبر المعرفة صادرة عن العقل أو الذات المفكرة أي المتعلم وأن هذا العقل أو التعلم هو الفاعل المؤثر الرئيسي في بيئته، فإن المنظور العقلاني يتكامل داخل التربية الحديثة مع التطور الإبستمولوجي العقلاني المطبق على إعتبار أن التربية الحديثة تضع في إعتبارها مركزية التلميذ كفرد وكذلك كفرد داخل الجماعة، وأيضا كفرد أو أفراد داخل جماعة في علاقة تفاعلية مع المحيط الذي يتواجدون فيه. وهو نفس

المنظور الذي تدعو إليه الإبستمولوجية العقلانية المطبقة التي تعتبر المعرفة صادرة عن العقل أو الذات ومصححة أو معدلة أو مبنية في تفاعلها مع معطيات المحيط.

وإذا كانت بيداغوجيا الكفايات كتصور حديث يؤمن بقدرات الإنسان وبمهارات الأفراد المتعلمي داخل المنظومة التربوية كطاقة خلاقة ومبدعة باعتبار أن الفرد المتعلم يشكل المصدر الرئيسي لكل عملية تقدم وإزدهار خاصة وأن المتعلم الذي تمكنت المنظومة التربوية من تأهيله طبقا للمستويات القصوى من الكفايات.

فإن المنظور الأولى قد أسس مفهوم البرامج التعليمية التي يرسم توجيهات محددة تستوجب على التلميذ انتهاجها. في حين أن التطور الثاني الذي فسح مجال يحتل فيه المتعلم المكانة المحورية فقارية المناهج الممثلة التربية الحديثة المعارضة للنموذج الأول الممثل للتربية التقليدية، هي التي تشكل المرجعية المنسجمة مع بيداغوجيا الكفايات لكونها تنطلق من حاجات المتعلم وقدراته بهدف تنمية شخصيته في مختلف الأبعاد و المجالات (غريب ، 2004، مرجع سابق).

## 2. المرجعية السيكولوجية للكفايات:

لقد أوضحنا في العنصر السابق أنه من حيث المرجعية الإبستمولوجية، إذ تم التوضيح أن النموذج المرتكز على المدرس والمحتويات التعليمية مرتبط بمرجعية الإبستمولوجية الوضعية. في حين أن النموذج الثاني مرتبط بالمناهج الدراسية الساعية إلى بلورة شخصية المتعلم ارتبطت بالإبستومولوجيا العقلانية والعقلانية المطبقة. فهي إذن عقلانية من حيث إعطائها الأولوية لذات الفرد المتعلم كمصدر للخلق والإبداع، وعقلانية مطبقة من حيث إعطائها الأهمية لذات القرد داخل عملية تفاعل مع محيطه الإجتماعي والطبيعي (غريب، المرجع نفسه، ص. 214).

وفيما يلي نتعرف إلى النظريات والتطورات التي بثت هذه المرجعيات الإبستمولوجية لتوضح بالتالي المرجعيات السيكولوجية التي تتأسس عليها المقاربة بالكفايات.

### أ.المرجعية السيكولوجية السلوكية Béhaviorisme

مع تطور المعارف الجديدة، و توظيفها في إبتكار وسائل تكنولوجية متطورة خدمة للتنمية الإقتصادية في عالم يزداد تصنيعا يوما بعد يوم بدأت حركتين في الظهور وفي الازدياد من حيث الأهمية. فلقد سعت النزعة التيلورية Taylorisme المتولدة عن العالم الصناعي، إلى إقحام مزيد من العقلانية و التعقيل في إدارة وتدبير سيرورات التصنيع بهدف الرفع لأكبر قدر ممكن من المردودية. كما أن النزعة السلوكية Béhaviorisme المنبثقة عن نقل منهج "العلوم الصارمة" إلى العلوم الإنسانية قد سعت بدورها إلى البحث عن طريقة أكثر عقلانية مبنية على الملاحظة المتعلقة بنظام السلوك وليس بالمقاصد والنوايا أو نظام السيرورات الذهنية. ومن أجل دراسة أنماط الإنتاج والتصنيع أو الظواهر الإنسانية، حاولت كل من النزعة التيلورية و النزعة السلوكية أن تختزلا التعقيد من خلال تقسيم موضوعات الدراسة إلى عناصر أكثر بساطة و قابلة للملاحظة حيث يرتبط كل عنصر انطلاقه(مثير) بنتيجة محدثه (استجابة) وتصبح هذه الاستجابة بعد تقييمها إيجابا أو سلبا تلعب دورا تعزيزيا سلبا أو إيجابا بمثابة نقطة انطلاق بدورها أو مثير بالنسبة لمتوالية جديدة (روجري وآخرون، 2005). وهو ما أصطلح عليه بعملية التغذية الراجعة Feed back.هكذا نشأت بيداغوجيا الأهداف في إطار الثقافة الأنجلوساكسونية عامة والأمريكية خاصة. ويعود ذلك تشبع هذه الثقافة بمبادئ الفلسفة التجريبية الإختبارية من جهة وبأصول التفكير البرغماتي من جهة ثانية. وقد برز ماجر Mager بكتابه " إعداد الأهداف التعليمية" المنشور عام 1962، ثم بلوم Bloom بكتابه "بيداغوجيا الإتقان" (1968-1976-1979).

فاعتبر بلوم إعتمادا على عدة دراسات أنجزها فريق بحثه، أنه بالإمكان تدريس أي شيء لأي كان شريطة أن يكون هذا الفرد طبيعيا ( أي بإستثناء الأشخاص المعوقين). ويفترض أنه نستطيع القيام بذلك بتقطيع موضوع التدريس إلى أهداف دقيقة جدا ومتسلسة، شريطة أن لا نتقل أبدا إلى تعلم جديد دون أن تكون على يقين بأن الأهداف المكتسبة سابقا قد تم التمكن منها. وقد تمت مراجعة هذه المبادئ في جزء كبير منها من خلال الأعمال التي

تمحورت حول " نظام التدريس المفردن" الذي وضعه كيلرKiller والمؤسس على بيداغوجيا الإتقان وفردنة التعليم.(روجييي وآخرون، المرجع نفسه، ص90-91). فتمثل إذن هذه الرؤية التي تعد تطور التعلم كنتيجة لتأثير خارجي الأساس السيكولوجي الذي تبنته السلوكية منذ نشأتها. ويتبين ذلك في قولة واطسنWatson الشهيرة. "أعطيني دزينة من الأطفال السليمين، وأعدك بأنني سآخذ واحد منهم بالصدفة وسأروضه لكي يصبح ممثلا لآية مهمة إخترتها: طبيبا، رجل فضاء، فنانا، تاجرا، متسولا أو لصا. إن هذا سيحدث بغض النظر عن مواهبه واستعداداته وعرق أجداده." ( المرجع نفسه).

**ب.المرجعية السيكولوجية البينائيةالمعرفاتية:**

تطلق صفة البنائية على كل النظريات والتطورات التي تنطلق تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وتنطق هذه النظريات من مجموعة من المبادئ والمسلمات منها:

1- التي تنسب إلى بياجي و مفادها أن الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك وتعدل بياتها للتلائم مع المحيط .

2- والتي تنسب إلى أزوبلAusubel كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا.

وتشكل البنائية داخل السيكولوجيا موقعا يؤمن بأن نمو فرد ما يعد سيرورة مستمرة من البناء وتنظيم المعارف بحيث أن كل حالة للمعارف ممثلة لمستوى معين من النمو على مستوى بيداغوجي، أثرت البنائية على التطورات الديداكتيكية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث و الاستكشاف وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات وخلق فرص المبادرة و الإبداع، وتقوم هذه التطورات الديداكتيكية على فكرة محورية تجعل من المعرفة السيكولوجية للطفل منطلقا لبناء وضعيات ديداكتيكية تسمح للتلميذ باكتساب مفهوم أو عملية معينة وذلك إعتمادا على إدماج هذا المتعلم داخل محيط

حي يتيح للمعرفة استخدام وسائل إستراتجية تؤثر على هذا على هذا المحيط وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل و البناء (غريب 2006 مرجع سابق، ص. 217).

**ثانيا/ استراتيجيات التعليم بالكفاءات بواسطة حل المشكلات أو الوضعيات الإشكالية**

قبل أن نشرع في تبيان المقومات التي تنبني عليها مقاربة حل المشكلات، رأينا أن نقوم بتحديد مفهوم الوضعية الديداكتيكية في ظل هذه المقاربة لتوضيح نقاط مهمة سيتم التعمق فيها في العنصر الموالي.

**1-مفهوم الوضعية الديداكتيكية في ظل المقاربة بالكفاءات القائمة على حل المشكلات**

تشترط الوضعية الديداكتيكية في ظل المقاربة بالكفاءات وضع التلميذ في موقف يحتوي على مشكلة يتحدد دورها في إحداث خلخلة في توازنه المعرفي. هذا لكي يستعيد التوازن المعرفي بواسطة استثمار و توظيف قدراته المعرفية ومكتسباته السابقة للتوصل إلى حل المشكلة. وهذا يعتبر بحد ذاته أساس بناء كفاءات ذات مستوى أشمل لدى التلميذ لكونها تدمج مكتسبات سابقة لتحقيق توافق مع وضعيات جديدة و بلوغ حل نوعي وغير مسبوق إذ أن المكتسبات السابقة تمكن الفرد من رد فعل مناسب في الأوضاع الحرجة. فبلوغ مستوى تحقق الكفاءة منوط بالدور الذي تلعبه أدوات التقويم في التعديل والتدعيم لمكتسبات التلميذ. ويرصد "كاردينيCardinet" في إطار تقويم الكفاءة، هدف هام يتعلق بتطوير القرارات البيداغوجية المتعلقة بالتعلم من أجل المساهمة في تحقيق الجودة النوعية والكمية (دامخي، 2012، ص184).

**2, 1 مقومات إستراتيجيات حل المشكلات**

في هذا العنصر سيتم التركيز على مفهوم حل المشكلات التي تم التطرق إليها كطريقة من الطرق المهمة في التعليم بالكفاءات و خاصة في ضوء موضوع بحثنا.

و نذكر بصفة مختصرة أنه التي تنشدها مقاربة حل المشكلات تشكل أرضية تقاطع مع غايات و أهداف بيداغوجيا الكفاءات. و عليه سنكتفي في هذا العنصر بتوضيح

هذا المفهوم في السياق البيداغوجي و الديداكتيكي للكفاءات على النحو الذي اتخذه غريب (2003) و بصفة أدق فيما يتعلق بتوضيح ما يلي:

1- الخطوات الأساسية للإستراتيجيةحل المشكلات.

2-تحديد المنطلقات البيداغوجية الأساسية للطريقة.

3- تحديد العمليات الأساسية في بناء دروس بواسطة حل المشكلات.

### 1,1.2الخطوات الأساسية للإستراتيجية حل المشكلات:

يقترح غريب (م ن ) إستنادا إلى توفيرنيهTuvernier (1991) الإعتماد على مثال يجسد هذه المقاربة من خلاله الخطوات التي تعبر عن السيرورة المتبعة من طرف التلميذ بهدف إنتاج معرفة حول موضوع معين. و يتمحور المثال حول مشكلة التعرف عن مادة الكيروزين بواسطة تمييزه عن سائل آخر. و فيما يلي المراحل المتعلقة بهذا الموضوع.

**أ- مرحلة طرح المشكل:** قدمت مدرسة لتلاميذ مقسمين على شكل جماعات قارورة من الكيروزين وقارورة أخرى من الماء. ثم طلب منهم أن يقوموا بعلبة المزج بين السائلين. فبدأ البعض منهم بصب الماء على الكيروزين بينما قام آخرون بالعكس. عند تحريك الخليط أصيبوا بالدهشة، لأنهم لاحظوا أن اختلاط الماء بالكيروزين أدى إلى صعوبة التميز بين السائلين عن الآخر للاشتراك المادتين في اللون. فإنطلاقا من هذه الملاحظة طرح التلاميذ المشكل على الصيغة الآتية:

- ما هو السائل الموجود أسفل القارورة؟

**ب- مرحلة الإجابة عن المشكل أو بناء الفرضيات من قبل التلاميذ**

عند هذه المرحلة ظهر الاختلاف بين التلاميذ في كيفية الإجابة و اقتراح حلول حول هذا التساؤل، وقد تم تصنيفها كما يلي:

• فئة الأجوبة التي تعتبر أن السائل الذي يوجد في الأسفل هو ذلك الذي تم سكبه في الأول.

• فئة الأجوبة التي تعتبر أن السائل الذي يوجد في الأسفل هو الماء .

• فئة الأجوبة التي تعتبر أن السائل الذي يوجد في الأسفل هو الكيروزين.

**ج-مرحلة التحقق من صحة الاقتراحات أو الفرضيات**

تحتوي هذه المرحلة عن محاولة للبحث عن الجواب الصحيح، إذ اهتدى التلاميذ إلى فكرة تلوين إحدى المادتين. فتمثلت هذه الفكرة في تلوين أحد السائلين بالطباشير بهدف التمييز بينهما. غير أنهم لم يستطيعوا أن يتوصلوا إلى أية نتيجة تسمح بجل المشكل. عندها لجرؤا إلى استعمال المداد ، فلاحظوا أنه لون الماء يختلف عن مادة الكيروزين. وبذلك تمكنوا من حل المشكل بتحديد أي السائلين موجود في الأسفل و بتفسير النتائج المتوصل إليها باستكشاف الخصائص التي تبين عدم قابلية الخلط بين السائلين (مثل الماء والزيت)، و أن السائق الذي يبقى فوق الماء هو مادة الكيروزين.

**3. منطلقات بيداغوجية:**

لوضع منطلقات بيداغوجية للإستراتيجية حل المشكلات، علينا النظر في مركبات الفعل التعليمي التعلمي، و الذي يعبر عن الأطراف المشكلة للمثلث الديداكتيكي و هي: المدرس، التلميذ، ، المادة التعليمية أو المحتوي التعليمي. و ترتبط هذه العملية بالأهداف المتوخاة من قبل التلاميذ كما ما يلي:

**1.3. الأهداف المتوخاة:**

يتسنى لنا عملية الرجوع إلى هذا المثال إمكانية حصر الأهداف المتوخاة من سيرورة حل للمشكل و هذا على النهج التالي:

• صياغة مشكل التي تعبر عن الإحساس بالمشكلة أو تحديد المشكلة • بناء الفرضيات التي تعبر بدورها عن إجابة مؤقتة على المشكلة قبل مرحلة التمحيص و التجريب.

• إنجاز محاولات تجريبية بهدف تمحيص صحة الفرضيات.

• التوصل إثر عملية الاختبار إلى الخروج باستنتاج من خلال صياغة جواب على المشكل.

إذ " تقود هذه السيرورة التلاميذ إلى اكتساب مواقف علمية حقيقية تعتمد على تفكير منطقي ؛ فالتلاميذ يواجهون مشكلات تثير اهتمامهم فيحاولون البحث عن حلول لها، بينما يتمثل دور المدرس في إثارة فضولهم الطبيعي نحو اكتشاف المعرفة" ( المرجع نفسه ، ص. 5)

و لمزيد من إلقاء الضوء و التدقيق نقوم بإحصاء مجموعة من المهارات المستهدفة من خلال سيرورة حل المشكلات التي تعني الأبعاد المتنوعة من شخصية التلميذ منها الذهنية و الحسحركية و الوجدانية. و نذكر من بينها ما يلي:

- تنمية القدرة الإستكشافية والإبداعية لدى التلميذ.
- إكتساب التلميذ لخطوات منهجية علمية أساسية عبر سيرورة العمليات الفكرية كصياغة الفرضيات و التجريب و والإستنتاج.
- تنمية الحاجة إلى والتساؤل والتفكير والبحث عن حلول لمواجهة الصعوبات التي قد تواجه التلميذ.
- إكتساب التلميذ القدرة على طرح أفكاره و آرائه ومقارنتها بمواجهة آراء الآخرين .
- تنمية الاستعداد للتواصل لتكوين شبكة من العلاقات الإجتماعية.
- تطوير الحس النقدي لدى التلميذ حتى يتقبل الأفكار الصادرة من غيره بعد تمحيصها.
- إثبات التلميذ لذاته من خلال جهوده و إنجازاته.
- تنمية روح التعاون بين التلاميذ و حب الإفادة من أجل إيجاد حلول لمشكل معينة.
- تطوير روح الإستقلالية المبادرة و الإعتماد على النفس والمسؤولية لدى التلميذ.

### 2.3 . دور المدرس و التلميذ في ضل بيداغوجيا حل المشكلات

**1.2.3دور المدرس:** ومن خلال ما سبق يمكن تحديد دور كل من المدرس في النقاط الموالية:

- يقوم المدرس بإيجاد شروط إيجابية تسمح بإثارة روح الفضول لدى التلاميذ لتحسيسهم بوجود مشكلة ما، و ذلك بواسطة تحفيزهم على المبادرة إلى طرح الأسئلة.

وبتلك الطريقة تصبح المشكلة والبحث عن حلها تعبران عن حاجة ذاتية عند التلاميذ وليست فقط إستجابة لطلبات المدرس.

• يتمحور دور المدرس حول مهمة التلقي لردود التلاميذ أكثر من مهمة التبليغ؛ وذلك يتطلب منه امتلاك قدرة كبيرة على إصغاء التلاميذ عندما يقومون بتشكيل فرضيات مختلفة لحل المشكلة التي تواجههم. يظهر إهتماما بكل المباردات الصادرة من التلاميذ مما يشجع هؤلاء على مواصلة بناء حلول للمشكلة.

• يثير لدى التلاميذ حالة الدهشة والتساؤل المستمر التي تتحول إلى الحاجة إلى البحث بواسطة خلخلة توازنهم المعرفي أي بمعنى آخر بإثارة الشك والنقد و دقة الملاحظة.

• يساعد التلاميذ في إنجازاتهم بصفته عضوا في الجماعة أو مستشارا لها عندما تستلزم الحاجة إلى ذلك. كما أنه يسعى إلى توفير لهم بعض الوسائل التي يحتاجونها. وهذا حتى يضمن شرط اعتماد التلاميذ على مجهوداتهم الخاصة.

### 2.2.3 دور التلاميذ

تقوم بيداغوجيا حل المشكلات على منظور يحدد للتلميذ المهام التي تتمثل في النقاط التالية:

• **مهام التخطيط:** تعد مهمة التخطيط نتاج عملية مشتركة بين التلاميذ و مدرسهم. فعندما يواجهون مشكلة ما، فإنهم يحددون بتلقاء أنفسهم خطة تساعدهم عن حل هذه المشكلة. ولذلك فإن شكل الدرس ليس جاهزا ومهيأ مسبقا للإلقاء من طرف المدرس كما هو سائد في النمط التعليمي التقليدي.

• **مهام الإنجاز:** قوم التلاميذ بمهمة الإنجاز بصيغة فعالة و نشيطة خلال العمليات التي تتألف منها سيرورة الدرس من صياغة فرضيات و التحقق من صحتها بالإختبار والخروج بالإستنتاجات.

• **مهام التقييم:** تعتبر مهمة التقييم عملية يتدخل فيها التلاميذ بذاتهم ضبط أدائهم فيما بينهم عبرا مراحل التي ذكرناها آنفا.

**4. العمليات الأساسية في بناء درس بواسطة حل المشكلات:** في هذا العنصر الختامي سيتم فيه عرض لهذه العمليات على المنوال التالي:

**عملية التصميم:** تقوم استراتيجيات حل المشكلات على عملية التصميم التي تراعي مبدأين مهمين يتعلق الأول بالمدرس الذي و إن كان يصمم بعض الخطوط العامة للأنشطة الدرس ، فإنه يفسح المجال أمام تخطيط يتوافق مع وتيرة التفاعل للتلاميذ مع المشكلة المطلوب حلها. أما المبدأ الثاني فهو يعتبر أن عملية التصميم تتمحور حول الوضعيات التعليمية عوض المحتويات. و تحتوي عملية التصميم على الأجزاء الموالية:

**صياغة الأهداف:** إذيحدد المدرس أهدافا لدرسه تخص القدرات أو مهارات أو كفاءات المراد تحقيقها بمراعاة التعليمات الرسمية.

**التخطيط لوضعية ديداكتيكية:** يجب مراعاة في عملية تخطيط لوضعية ديداكتيكية الشروط التي تتطلب تحديد النقاط التالية:

- المشكلة التي يتطلب على المدرس تأطير التلاميذ لمواجهتها و حلها.
- نقطة البداية التي عندها يمكن طرح المشكلة.
- كيفية بلوغ التلاميذ مرحلة صياغة الفرضيات .
- الطرق الوسائل والطرق التي تسمح بتجريب فرضيات التلاميذ.
- معايير المنتوج المترقب من قبل التلاميذ.

**5.إختيار الوسائل التعليمية:**

تشترط سيرورة انجاز التلاميذ لمهامهم تفعيل وسائل متعددة كالوثائق المتنوعة و الأدوات التجريبية الملائمة لنوعية المشكلة. و باب الأفضلية أن لا يقدم المدرس أدوات جاهزة أمام أعين التلاميذ، بل أن يمنح لهم فسحة الاجتهاد في التفكيروالإستكشاف و الإبداع حول الأشياء المتوفرة في محيطيهم لتحويلها إلى أدوات بحث و عمل. و هذا حتى يتمكنوا بمساعدة المدرس من تكوين داخل القسم " مختبرهم الصغير".

### 6. عملية الإنجاز أو التنفيذ:

لقد أشرنا إلى الخصائص المميزة للإستراتيجيات حل المشكلات التي تلخص في كونها مفتوحة ومرنة. و في هذا السياق فإن المدرس لا يبادر إلى الإعلان على الأهداف التي وضعها لتفادي التوجيه لعمل التلاميذ نحو نتائج محددة مسبقا. بل يشرف على نشاطات التلاميذ لضمان حسن سيرها نحو تحقيق الكفاءات المتوخاة عبر مراحل البحث التي تم شرحها بالتفصيل.

### 7. عملية التقويم:

يقوم بيداغوجيا حل المشكلات على مفهوم للتقويم يختلف عن التصور التقليدي التي ينحصر في معايير الحكم على التلاميذ بالنجاح أو الفشل تبعا لمدى إتقانهم للمحتويات .إذ يتأسس مفهومه اعتمادا على التقويم التكويني على ما يلي:

- عدم حصر عملية التقويم في الحكم النهائي على انتاجات التلاميذ، بل توسيع الرؤى و المجال إلى سيرورة مراجعة دائمة لتشخيص جوانب القوة و النقص بهدف الدعم والتصحيح.
- عدم اعتبار عملية التقويم نهائية بل هي عبارة عن سيرورة مستمرة.
- يمكن اعتبار مفهوم التقويم التكويني ذاتي بالنسبة لكل من المدرس والتلاميذ لكن بشرط أن يتحقق في إطار التقويم الجماعي. و من أجل المزيد من التوضيح والتدقيق حول هذه النقطة نحدد الجوانب التالية بالنسبة لكل من المدرس و التلميذ.

**-التقويم الذاتي الخاص بالمدرس:**

عموما يسمح التقويم الذاتي الخاص بالمعلم بتشخيص الفرق بين التصورات والتخطيطات لكل مراحل الدرس وما أنجز في الواقع، للتمكن من حصر أنواع المعيقات أمام تحقق للأهداف و الكفاءات.

**- التقويم الذاتي الخاص بالتلاميذ:**

عموما كذلك يسمح التقويم الذاتي الخاص بالتلميذ بالتعرف و قياس قيمة مجهوده بواسطة المقارنة مع أداء زملائه. كما يمكن أن يأخذ التقويم الخاص بالتلاميذ الشكل الجماعي عن طريق التحاور والمناقشة لتقويم متبادل بين جميع الأطراف ( غريب، 2003).

**تمهيد**

يحمل مجال التاريخ خصوصيات تميزه عن الحقول العلمية الطبيعية؛ فهو يحمل طابع الازدواجية من حيث أنه يتقيد بالضوابط المنهجية من ناحية مما يدرجه ضمن الفروع العلمية، كما نجده من جانب آخر يتميز بعلاقة حميمة بحياة البشر. ممايضفي على التفكير التاريخي الطابع الاجتماعي. و من هذا المدخل رأينا ضرورة الإحاطة بالخصائص المميزة للمواد الاجتماعية عموما و لمادة التاريخ خاصة ضمن حقلها العلمي الأكاديمي، و هذا قبل أن نمر إلى المادة التاريخية المدرسية. ، و هدفنا في تلك الخطوة هو مراعاة العلاقة الإبستيمولوجية التي يستوجب أن تربط هذه الأخيرة بالأولى. و بعبارة أخرى الأخذ بعين الاعتبار للمرجعية الإبستيمولوجية التي يشترط أن تتأسس عليها المواد الاجتماعية عموما و مادة التاريخ خصوصا لتحقيق تعلم يقتفي خطوات المعرفة العالمة أي المنضبطة بأساسيات البحث العلمي بهذه المواد.

**أولا/ خصائص المادة التاريخية العالمة**

**1. التعريف ببعض المفاهيم المؤسسة لمجال التاريخ**

نستهل هذا الفصل بخطوة ذات أهمية بالنسبة للحقل الإبستيمولوجي للتاريخ ، كما أن لها علاقة مع الإطار المرجعي لدراستنا. فهذه الخطوة هي عبارة عن التعريف ببعض المفاهيم المؤسسة للتاريخ ، إذ تعد أدوات ضرورية لا يمكن التغاضي عنها في البحث التاريخي. كما تعود أهمية هذه المفاهيم إلى أننا نقوم بتوظيفها في متن بحثنا.

فنلج هذا العنصر بتعريف مجال التاريخ و التي قام بصياغتها مؤرخون و رجال الفكر عبر المسيرة التاريخية و الفكرية الطويلة للإنسانية.

**1-1تعريف التاريخ أو تحديد مفهوم التاريخ**

ذكر حسين مؤنس تعريفا لابن خلدون للتاريخ جاء في مقدمته كما يلي:

" فإن التاريخ من الفنون التي تتداولها الأمم و الأجيال، و تشدّ إليه الركائب و الرحّال، و تسمو إلى معرفته السوقة و الأغفال، وتتنافس فيه الملوك و الأقيال، و يتساوى

في فهمه العلماء و الجهال، إذ هو في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام و الدول، و السوابق من القرون الأول، تنمو فيها الأقوال، وتضرب فيها الأمثال، و تعرّف بها الأندية إذا غصها الاحتفال، وتؤدى إلينا شأن الخليقة كيف تقلبت بها الأحوال، و اتسع للدول فيها النطاق و المجال، و عمروا الأرض حتى نادى بهم الارتحال، و حان لهم الزوال. و في باطنه نظر و تحقيق، و تعليل للكائنات و مبدئها دقيق، و علم بكيفيات الوقائع و أسبابها عميق، فهو لهذا أصيل في الحكمة عريق". (مؤنس، 2001، ص.15).

يرى حسين مؤنس بهذه المناسبة أن تعريف ابن خلدون يعكس فهما ذكيا لطبيعة ووظيفة التاريخ. هذا ما يتجلى بوضوح خلال عبارته " في باطنه نظر و تحقيق".

و من ناحية أخرى، و في تأمل المؤلف للفرق الذي يميز الرؤى الفلسفية حول ماهية التاريخ، اتخذ كل من منظور ابن خلدون و هيجل نموذجا. فأشار في هذا النطاق:

" فإن ابن خلدون– كما نعلم– وضع نظرية دورة العمران، و قال: "إن مسار التاريخ دائرة مغلقة سيئة، لا يزال الإنسان يدور فيها حتى يطوي الله الأرض وما عليها. أما هيجل، فيرى أن هذا المسار خط مستقيم يبدأ عند البداوة و التوحش، و لا بد أن ينتهي يوما ما إلى تحرر البشر جميعا و عيشهم جميعا في سلام في ظل القانون "( المرجع نفسه).

و يفسر حسين مؤنس هذا التباعد في الرؤى بوقوع كل من ابن خلدون و هيجل تحت تأثير الخصائص التي ميزت عصر كل واحد منهما. و الأهم من ذلك، هو أن هذا الاختلاف في التصورات يكشف عن مدى صعوبة إدراك حقيقة التاريخ وفائدته ( المرجع نفسه، ص.18).

أما مالك بن نبي، فهو يقارب من جهته التاريخ من حيث ارتباطه العضوي بالثقافة في سياق مشكلة الحضارة. إذ يعتبر أنه « لا يمكن لنا أن نتصور تاريخا بلا ثقافة فالشعب الذي فقد ثقافته قد فقد حتما تاريخه. و الثقافة بما نظمت الملحمة الإنسانية في جميع أدوارها من لدن آدم – لا يسوغ أن تعتبر علما يتعلمه الإنسان، بل هي محيط يحيط به، و إطار يتحرك داخله، يغذي الحضارة في أحشائه، فهي الوسيط الذي تتكون فيه جميع

خصائص المجتمع المتحضر، و تتشكل فيه كل جزئية من جزئياته، تبعا للغاية العليا التي رسمها المجتمع لنفسه، بما في ذلك الحداد، الفنان، و الراعي، و العالم، و الإمام، هكذا يتركب التاريخ "( بن نبي، 1981 ، ص.85).

و من جهته يعرف لخصاضي (2001، ص، 14) التاريخ بالاستناد إلى عبد الله العروي (1992) أنه " علم من العلوم الإنسانية عامة و العلوم الإجتماعية بالأساس، يهتم بدراسة ماضي الإنسان، و أثر هذا الماضي فيه ، و إخضاع أحداثه للدراسة بقصد الوصول إلى وضع تصور أو قانون لها".

و بالرجوع مجددا إلى عبد الله العروي(1974) يوضح لخصاضي ( المرجع نفسه) أن هناك فرق بين التاريخ كدراسة لوقائع الماضي وكتقنية من تقنيات المعرفة وبين النظرة الشاملة التي تغطي أحداث ماضي مجتمع معين . و يوجد من جهة أيضا تاريخ عام، يعبر عن عالم من الأحداث شهدها الكون إلى يومنا هذا وهو قابل للاستكشاف. و يضيف إلى هذا التصنيف تاريخ محفوظ أو مختوم في كل حين ما دمنا في حاجة إلى التأكد من صحة معلوماتنا. ( لخصاضي، المرجع نفسه، عبد الله العروي 1992،).

وبناءا على ذلك يمكن أن نفرق بين التاريخ الذي يشير إلى جملة من الحقائق التي تجسد حركة التاريخ، و التأريخ الذي يعبر عن عملية إخضاع تلك الحقائق موضع الدراسة العلمية المنهجية من حيث التنقيب و التحليل بل ربما حتى مستوى التنظير أو التعميم بصياغة قوانين.

ونختم هذا العنصر بهذا النص الذي يقدم معنى أقرب إلى المقاربة التي تناولناها في بحثنا كالتالي:

" فالتاريخ إذن علم ماضي الإنسان، علم تطور الإنسان بلا انقطاع على مدى الزمان، فهو علم يعدو وراء الإنسان محاولا أن يدركه و أن يفهمه، و أن ينيره لنا في مختلف المراحل المتتابعة المتداخلة التي مرّ بها" ( المرجع نفسه، ص14؛ محمد الطالبي، ص، 14، 1974).

## 1-2 تحديد مفاهيم تاريخية أساسية

### 1-2-1مفهوم الزمن التاريخي:

في سعيه لشرح هذا مفهوم، سلك لخصاضي (المرجع نفسه) المسلك التاريخي بالرجوع إلى جوهينغرانتJohen Grand لتتبع كيفية تطوره. إذ يلاحظ في هذا السياق أن الإسطوغرافيا المسيحية قد تصورت الزمان بشكل خطي من حيث اعتباره لحظات متسلسلة تنطلق من بداية الخلق إلى غاية نهايته. وقد أحدث تغييرا في هذا المفهوم التقليدي مع ظهور الاتجاه الجديد. وقد ذكر لخصاضي في هذا الشأن التقسيم الذي قام به بروديل Braudel كالتالي:

- الزمان الطويل بامتداد قرون و تعد الجغرافيا التركيبة الأساسية لهذا النوع من الزمن كما هو الحال مثلا لما يتعلق بالمدن و عادات السكان.

- الزمان البطيء الذي يمتد على مدار نصف قرن من الزمان، و يرتبط على سبيل المثال بالتجمعات السكانية.

- الزمان القصير المرتبط بالأحداث السريعة كالحروب مثلا.

خلص لخصاضي معلقا حول هذه النقطة المهمة بتصريحه:

" و هكذا فالزمن هو الموضوع الجوهري للتاريخ عن بروديل على أن هذا لا يعني تبني زمنا دون الآخر بل يجب النظر إلى التاريخ بشكل شمولي، فالتاريخ علم " متزمن" هو الوحيد بين العلوم الذي يقوم الزمن في قاعدته، و دون زمن، مثة كيمياء ، بيولوجيا، سوسيولوجيا و لكن ليس ثمة تاريخ، إنه يسير في فلك ذي ثلاث أبعاد: الإنسان، المكان، الزمان" ( ص. 17).

### 1-2-2 مفهوم التحقيب التاريخي:

التحقيب التاريخي عبارة عن فرضية لها وظيفة أساسية تحقق من صحتها. فهي تعرض للتحقق من صحتها بتجنيد منهجية البحث التاريخي. إذ توجد اختلافات في شأن مسائل تاريخية بين المؤرخين على سبيل المثال فيما يعني بتحديد فترو انتهاء العصور

الوسطى، وذلك باختلاف طرق إثباتهم و تفسيرهم للأحداث (إدوار كار،1980؛ لخصاضي، المرجع نفسه، ص. 18)

ويعتبر عبد الله العروي من جهته (1974 ) أن مفهوم التحقيب في التاريخ عبارة عن "تقسيم التاريخ في الزمن إلى حقب متميزة ، إما بالنسبة لتاريخ عالمي مفترض أو بالنسبة لتاريخ حضارة ما بين ظهورها و سقوطها أو بالنسبة لتاريخ أمة أو بلد أو جماعة...."لخصاضي (2001، ص. 18).

**1-2-3 مفهوم الحدث التاريخي:**

يعد مفهوم الحدث التاريخي إحدى العناصر المفاهيمية الرئيسية بمجال التاريخ. وحتى نستطيع فهم المعاني التي يحتويها هذا المفهوم فهما صحيحا لا بد أن نستجليها في ضوء تحديدات قدمها الخبراء بهذا الميدان. و في هذا الإطار يقترح علينا لخصاضي مجموعة منها نذكر منها ما يلي:

-تعريف مارك بلوك Bloch:"لا يعني التاريخ جمع و تكديس كل أخبار الماضي، الكثيرة المتنوعة، بل هو علم المجتمعات البشرية، فالأحداث التاريخية هي في جوهرها وقائع نفسانية".

-تعريف مورازيMorazé: "الواقعة المجردة من قبيل الثقافة لا من قبيل التاريخ".

-تعريف كروسCroce: "إن الأحداث التاريخية هي الموضوعة في إطار تطور" العروي، 1984، ص. 72-75؛ لخصاضي، مرجع سابق، ص. 19).

فيستنتج لخصاضي تعريفا للحدث بالرجوع إلى التحديدات السالفة الذكر و كذا إلى عبد الله العروي بقوله :

" هو في الواقع حدث المؤرخ ومن إنتاجه، نتيجة بحث و نظر و تحقيق، فيربط بين الأحداث الأسباب و الأحداث النتائج، و يدخل عليها نوعا من الترتيب و الاتجاه و الزمان، بينما الوقائع هي كل ما وقع فعلا من طوارئ و أخبار و حقائق قب لمعالجتها من قبل المؤرخ" ( عبد الله العروي، مرجع سابق، ص.21، لخصاضي، مرجع سابق، ص.20).

**2. المهام الأساسية لعلم التاريخ**

إن لعلم التاريخ مهام أساسية قام بتحديدها المختصون، و إن كانوا عموما يتفقون حول ماهية التاريخ و الغرض منه هو أساسا دراسة الماضي و إدراك كنهه.

فنجد أن المؤرخون يعتبرون أن المهمة الرئيسية التي يختص بها هذا المجال هو التقصي المنهجي عن الأحداث التي وقعت في الماضي و في ذات الوقت تفسير

عوامل حدوثها. إذ يشير بروست Prost ( بروست، 2000، ص,7) في هذا الصدد " يعبر التاريخ عن مجهود لفهم ما حدث ولماذا حدث ذلك. إنه يبحث للتعريف بالأسباب والنتائج ". و للمزيد من التوضيح نسوق ما ذكره قسطنطين زريق في المقصود من التفسير أو التعليل التاريخي هو: " محاولة استكشاف علّة الأحداث الماضية أو عللها. إنه الإجابة عن السؤال لماذا؟ لماذا وقعت حادثة ما، أو لماذا شكلها المعين؟ و بالمعنى الواسع الذي يقصد ب" تعليل التاريخ": لماذا التاريخ كما حدث، واتخذ الشكل الذي يتراءى لنا به؟ " (قسطنطين زريق، مرجع سابق، ص.133)

و في نفس الخط يلاحظ مونيو Moniot " إن مبدأ الحقيقة يشغل التاريخ بالدرجة الأولى ( مونيو، 1993، ص. 46). هذا و إن كان البعض الآخر يفضل الكشف عن الوجه الإشكالي لتجليات هذه الحقيقة التاريخية. فوظيفة التفسير للأحداث الماضية تلازم إذن المختص بهذا الميدان كما ينوّه حسني إدريسي: " لا يكتفي المؤرخ بالشرح عند الرواية، بل يمارس عملية التفسير عن طريق بناءها في صيغة إشكالية " (حسني إدريسي، 2005، ص. 114) .

و قد أفاد المصطفى الخصاضي أن المهام و الوظائف التاريخية تتعلق بشكل وثيق بنوعية القضايا و المشكلات التي تواجه البشر في كل مرحلة من المراحل التاريخية (مرجع سابق). أما حسن مؤنس فهو يعمق تحليله في هذه النقطة بالاعتماد على مثال قدمه آرثر مارفيك Arthur Marvic، حيث اعتبر هذا المؤرخ الإنجليزي ضمن كتابه " طبيعة التاريخ"The nature of history أن مؤرخي القرن التاسع عشر في أوروبا وأمريكا كانوا يولون اهتماماتهم على أوضاع الحكومات و عظماء الرجال و تطور الوعي القومي.

في حين نجد أن مؤرخي القرن العشرين هم أكثر انشغالا بالاقتصاديات و الديموقراطية الاجتماعية. و بتوجيه عنايتهم للتاريخ الاقتصادي فقد ركز هؤلاء على الجماهير دون الأفراد.

و في نفس السياق يذكرنا قسطنطين زريق ( مرجع سابق) بالملاحظة التي أبداها المفكر الروسي نقولا برديف Nicolas Berdyaev على غرار سواه من المفكرين المحدثين، أن النكبات في التاريخ الإنساني كانت دائما مصدر تحفيز للاهتمام بالماضي ولتفسير الأحداث الجارية في ضوءها. فيضرب لنا بهذه المناسبة مثال عصر أغسطينوس الذي شهد نكبة تعد من أعظم النكبات في التاريخ الإنساني؛ حيث ارتبط بأحداث تداعي العالم القديم و سقوط روما. و بذلك شكلت هذه الظروف المحيطة بأغسطينوس محركا قويا لوضع أول مذهب شامل في تفسير التاريخ والذي كان له أثر عميق في المذاهب التي ظهرت من بعده.

كما اورد قسطنطين زريق (المرجع نفسه) النموذج التاريخي المتعلق ببروز فكر ابن خلدون حول دراسة العمران البشري و استخراج قوانين التطور الاجتماعي. إذ ظهرت تلك التصورات العظيمة وسط ظروف تنبئ بانحطاط العلم الإسلامي، أو على حد وصف مالك بن نبي ( مرجع سابق) لفكر ابن خلدون المضيء وسط مشهد غروب الحضارة الإسلامية. و نواصل تعليل قسطنطين زريق للإبداع ابن خلدون بقوله:

" فأثار هذا كله في نفس ابن خلدون تساؤلات خطيرة عن نشوء الأمم و تطورها و تداعيها و جاءت تلك المقدمة الرائعة التي نظم بها هذه التساؤلات و أجوبته عنها فكانت أثرا خالدا من أبرز آثار التفكير التاريخي و الاجتماعي " (قسطنطين زريق، مرجع سابق ،ص. 20).

و لعل من أفضل النماذج التاريخية التي يسوقها لنا حسن مؤنس في هذا السياق، الاهتمام العظيم بموضوع السيرة النبوية الشريفة في الفترة التاريخية للقرنين السادس و السابع الهجريين. و قد حدث ذلك بسبب لتكاثر الأخطار على الأمة الإسلامية، مما دفع بالمؤرخين إلى اللجوء إلى مصدر سيرة الرسول (ص) بهدف البحث عن حلول تعالج

الوضع المتأزم. حيث شهدت هذه الفترة التاريخية بروز مؤلفات مهمة و غزيرة يمكن تفسير سبب ظهورها في ظل الأخوال التي مرت بها الأمة الإسلامية آنذاك.

و في هذا السياق يقدم حسن مؤنس نقلا عن آرثر مارفيك مجددا وصفا موجزا عن تباين الرؤى حول ماهية التاريخ كالتالي:

" و لقد اتخذ الناس أساليب شتى في تصوير هذه الحقيقة، فقيل إن التاريخ رحلة الزمان تزيد في معارف الإنسان و توسيع أفقه، كما هو الحال في الرحلات الفكرية الأخرى، و كان من القائلين بهذا و.ه. وولش W. H. Walsh، الذي قال مرة إن من وظائف التاريخ الكبرى هو أنه يعرف الناس بزمانهم، عن طريق رؤيته مقارنا بزمان آخر. و قال المؤرخان الفرنسيان لانجلو و زينوبوس Seignobos, Langlois : إن التاريخ يعرفنا بالاختلاف في صور المجتمعات، ويشفينا من مرض الخوف من التغيير... المؤرخ المحدث المعتدل في تفكيره الذي يزن ما يقوله وزنا جيدا، يكتفي بترديد ما قاله الأستاذ ستراير Strayer من أن" دراسة التاريخ تعين الإنسان على مواجهة المواقف الجديدة لا لأنها تقدم له أساسا للتنبؤ بما سيكون، و لكن لأن الفهم الكامل للسلوك الإنساني في الماضي يتيح فرصة للعثور على عناصر مشتركة بين مشاكل الحاضر و المستقبل، مما يجعل حلها حلا ذكيا أمرا ممكنا (مؤنس، مرجع سابق، ص. 42).

و نعود مجددا إلى لخصاضي الذي أورد مجموعة من الوظائف يتكفل بها ميدان التاريخ و التي نسوقها بإيجاز كما بلي:

-البحث عن حقيقة الأحداث في الماضي.

-تطعيم المعرفة الإنسانية.

-دعم النضج الفكري.

-معرفة حياة الإنسان.

-معرفة حياة العالم.

و هكذا يتبين أن من وظائف التاريخ الأساسية هي الربط بين الماضي الحاضر. فقد سعى حسن مؤنس أن يوضح هذه النقطة بإسهاب خلال شرح مبدأ اختلاف الكتابة

التاريخية تبعا للاهتمامات كل عصر. و لأن معيار الأهمية يختلف باختلاف العصور، فإن " كل عصر كذلك يحاول أن يرى الماضي من خلال اهتماماته و الأفكار السائدة فيه، ومن هنا قال كثيرون من المؤرخين إن التاريخ حوار بين الماضي و الحاضر"( مؤنس، المرجع نفسه، ص. 46).

### 3 . لمحة عن منهجية البحث التاريخي

ينتمي المجال التاريخي إلى المجال العلمي الواسع الذي تضبطه قواعد و شروط يتقيد بها كل العاملين في ممارساتهم التخصصية. و من هذا الباب رأينا أهمية و فائدة أن تكون لنا إطلالة على أبرز مميزات البحث التاريخي قبل أن نتعمق في الجانب المرتبط به بشكل وثيق ألا و هو خصائص التفكير التاريخي العالم.

عموما يقصد بالمنهجية التاريخية الخطوات التي يلتزم بها أهل التخصص لجمع ودراسة و تحليل المادة العلمية التاريخية وفقا لخصائص هذه المادة. و يشير حسن مؤنس إلى هذا الموضوع بقوله:

" هي الطريقة العلمية التي تتبع في جمع المادة التاريخية و ترتيبها و الاستفادة منها، فنحن نعتمد في كتابة التاريخ على ما يسمى بالوثائق. و الوثيقة: هي ما يوثّق كلامك و يدل على أنك تقول ما تقول و تكتب ما تكتب معتمدا على أصول يمكن لغيرك أن يطلع عليها ليتحقق من صحة كلامك و صواب أحكامك".

يبين مؤنس للمزيد من الشرح و توضيح أهمية الوثائق بمثابة الحجر الركن للمنهج التاريخي:

"لكي يكون التاريخ جديرا بهذا الاسم وصف ينبغي أن يقوم على أصول و الأصول هي الوثائق...و هذه الوثائق كلها مكتوبة و غير مكتوبة وصلتنا في قطع مفردة، أو في صورة كتب، و كلها وثائق "

نتوقف عند هذه النقطة لإثارة نقطة محل لبس و المتمثلة في التمييز بين مادة التاريخ و مادة تسجيل التاريخ. حيث يوضح يؤكد حسن مؤنس على البعد الإنساني الذي يحمله معنى المادة التاريخية. و هذه الملاحظة ذات شأن بالنسبة لاهتماماتنا حينما يؤكد

مؤنس في سياق تتمة الفكرة السابقة "... و هي مادة تسجيل التاريخ؛ لأن مادة التاريخ نفسه هي الإنسان"

كما يقدم مؤنس نبذة تاريخية عن تطور أساليب البحث التاريخي منذ صدر الإسلام بقوله:

"و قد وضع العرب الأولون قواعد محددة مقننة في نقد النصوص، ابتكروها أول مرة لضبط الحديث النبوي، ثم أصبحت قواعد عامة للضبط العلمي عند العرب، و إلى هذه القواعد يرجع تمتاز به الأصول العلمية العربية من دقة و ضبط علمي جدير بالإعجاب. ثم جاء الغربيون ابتداء من عصر النهضة، فوضعوا قواعد لضبط النصوص شبيهة بالقواعد العربية الأولى" ( مؤنس، المرجع نفسه، ص. 53-54).

والهدف من سياقنا لهذه الإشارة هو التذكير بالفكرة الجوهرية لبحثنا المتمثلة في النظر في طرق تدريب التلاميذ على خطوات التفكير المنهجي و العلمي. و عليه نعتبر أنه من باب الضرورة أن يحيط تلميذاتنا بمثل هذه الحقائق لما لها من أثر عميق معرفيا ووجدانيا. نعود بعد ها التوضيح للشروط التي يقوم عليها البحث العلمي التاريخي والمتجسدة في الصرامة والدقة في التحقيق. " إذ لا يصح أي عمل من أعمال التأريخ إلا إذا قام على أساسها. ثم تجيء بعد ذلك الدراسة و الاستنتاج و المقارنة لاستخلاص الحوادث و الأسباب و النتائج و روايتها بأمانة و تدقيق و ترتيب".

لذلك حذر ابن خلدون من الوقوع في مغبة المغالطات في نقل الوقائع التاريخية عندما لا تقوم على شرط الذي يرعى بردها إلى أصولها و قواعدها و لا على قياسها بمعيار الحكمة. إذ كثيرا ما يقف خلف هذه الروايات الأكاذيب و الأهواء ( 2001). وبمعنى آخر وباستعمال الأسلوب العصري نقول أنها تصطبغ بالنزعة الذاتية لافتقادها للموضوعية العلمية.

وهذا قريب مما ذهب إليه مؤنس بحديثه عن التزام المنطق من قبل المؤرخ و إن كان يعد التاريخ علم بلا قواعد تحكمه " و لكنه يحكمه المنطق، فكل حادثة لها أسبابها و

عللها و لها نتائجها، و هذه كلها لا بد من مراعاة التماسك الموضوعي- لا الشكلي- بينها " ( مؤنس، المرجع نفسه، ص.57).

إثر هذه الخطوة الخاصة بتوضيح خصائص البحث التاريخي بقيت لنا آخر خطوة و هي التي تتعلق بشكل أوثق بالجانب الإنساني ألا و هي خصائص التفكير التاريخي.

**4. خصائص التفكير التاريخي العالم**

**4-1 التفكير التاريخي ضمن العلوم الاجتماعية**

من النقطة السابقة نلج باب خصائص التفكير التاريخي الذي لفت انتباه العديد من الباحثين و المتخصصين في الميدان الذين انشغلوا بتحليل و وصف مميزات التفكير التاريخي. و في هذا العنصر سوف نعتمد على مجوعة من الدراسات في حقل التاريخ وعلى وجه الخصوص على رؤى كل من المؤرخ قسطنطين زريق و المؤرخ بروست وكذا إلى مجموعة الأبحاث التي أنجزها باسرونPasseron في حقل ابستيمولوجيا المواد الإجتماعية. وقد رأينا أن نستهل هذه الخطوة بعرض النظرة التي يقترحها قسطنطين زريق لأنها في اعتقادنا تشكل مدخلا مهما لتقصي جذور التفكير التاريخي، بل في أصل و كنه "تاريخية" الإنسان.

" إن الناظر في الحياة الإنسانية الماضية يلاحظ أن الإنسان ما فتئ أن أصبح إنسانا يحاول محاولات شتى للنفاذ إلى ماضيه و تفهم القوى العاملة في تكوينه. لقد أكدنا مرارا " تاريخية " الإنسان: أي إحساسه بالماضي و تعلقه به، ذلك الإحساس الذي يؤلف عنصرا أساسيا من عناصر كيانه الذي يميزه عن سائر المخلوقات. و لا تقتصر هذه " التاريخية" على توق الإنسان في كل حال و زمان، إلى تذكر حوادث الماضي و حفظها وترديدها، بل تتعدى ذلك إلى التساؤل عن القوى التي تحرك ذلك الماضي، و عن المصير الذي يسير إليه، و القدر المخبأ له. نرى هذا التساؤل في دعوات الأنبياء والمصلحين و في تطلعات الشعراء و الفنانين، و في استقراءات العلماء و الفلاسفة، بل في خلجات نفس كل حي و تأملات فكره عندما يعود إلى نفسه و يحاول استجلاء معنى الحياة و سر الوجود" (قسطنطين زريق مرجع سابق، ص. 134).

للتدقيق في وصف نوعية العلاقة بين التاريخ والفروع العلمية الأخرى، ينوه قسطنطين زريق:

"وضع العلوم الاجتماعية شبيه... بوضع العلوم الطبيعية في أنها ترمي إلى استنباط القوانين التي تنتظم بها الأحداث البشرية، و لا تكتفي بمجرد إدراك تلك الأحداث بالعلوم الذات. على أن مادة تلك العلوم – و هي الإنسان فردا و مجموعا– أشد تعقيدا و أعمق غورا و أبلغ فعلا من العلوم مادة العلوم الطبيعية. و التأريخ يشارك العلوم الاجتماعية بمادته الانسانية، و لكنه يختلف عنها في انه ينصرف إلى هذه المادة من وجهة نشوءها وتغيرها و تسلسلها الزمني. فإذا شاء أن يتعدى هذا إلى استخلاص قوانين التغير أو التطور فقد دخل حيز دراسة أخرى ...و إن كان لا بد للمؤرخ ... من أن يلجها من بعض أبوابها. هذه الدارسة هي فلسفة التأريخ، أو علم الاجتماع التأريخي" (قسطنطين زريق، المرجع نفسه، ص. 52)

وبذلك نخلص من عبارات هذا المؤلف في متن كتابه مدى عمق تغلغل الفكر التاريخي " في فكر الإنسان في عاطفته و دوافع سلوكه " ( المرجع نفسه، ص.113). وهذه ملاحظة ذات أهمية بالغة إذ ترشدنا إلى فهم أن أول ما يتميز به التفكير التاريخي هو النظر في ماضي الإنسان، باعتباره أنه " السعي للإدراك الماضي البشري و إحيائه" ( المرجع نفسه، ص. 49)، فذهب قسطنطين زريق بهدف التعريف التاريخ[1] بواسطة للإجابة عن التساؤلين " ماضي من أو لماذا؟" (المرجع نفسه، ص. 113). فلا يمكن حتما إحياء و بعث الماضي بالحاضر بطريقة صماء و مجردة. إنما يمكن ذلك بواسطة ما كان يدبّ فيه من حياة تقف وراء الأحداث المروية تنسب إلى" الأفراد و الجماعات الذين كانوا يحركون نسيج الماضي بما كانوا يشعرون و يفكرون و يعملون و إلا ما استطاعت حياتنا أن تتصل بحياتهم اتصال إدراك و تفاعل" (المرجع نفسه، ص. 114).

فبذلك يبين هذا المؤلف أن هذه خاصية جوهرية من خصائص التفكير التاريخي. غير أنه يفيد بهذه المناسبة أن كثيرا ما يغيب مراعاتها في الأبحاث التاريخية التي تعجز

[1]- نشير بهذه المناسبة أن قسطنطين زريق قد تبنى مفهوم " التأريخ " في كتابه الذي يحمل عنوان " نحن و التاريخ".

عن تجسيد هذا الشرط الأساسي. والمثير أكثر بالاهتمام بالنسبة لدراستنا، أن قسطنطين زريق قد ربط هذه المشكلة بمجال التعليم إذ بين مدى انعكاسها و مساهمتا في الوضع الذي يعاني منه التعليم بمادة التاريخ و التي سنعود إليها لاحقا ضمن العنصر المخصص لهذا الموضوع.

و يذكر المؤلف بذلك مجددا ضرورة مراعاة التفكير التاريخي بشرط اجتناب صفة تجريد الإنسان عن حيزه أو سياقه الاجتماعي، لأن " في الواقع إن من مقومات التفكير التاريخي الصحيح إبداء ما تتميز به الحياة الإنسانية من غنى و تشابك و تعقد...و يأنف من الأحكام التي السهلة و التعميمات الجارفة التي تبسط الحياة و تنظر إلى بعض وجوهها دون الأخرى، و تقطع الخيوط التي تربط أجزائها " (المرجع نفسه، ص.117). و في الواقع فإن هذه الخصائص لا ينفرد بها التفكير التاريخي وحده بل تشاركه فيه جميع العلوم الإنسانية و الاجتماعية. إذ أن أصحاب هذه التخصصات لا يؤدون حق مهمتهم إذا لم تشمل دراساتهم للمظاهر التي يلاحظونها السياق الذي تنبثق عنه هذه المظاهر. وبمعنى آخر إذا لم يدركوا صفة التعقد ذلك بوضعه للأحداث " في حيزها الزمني و المكاني معا. إنه يتساءل عن "متى" و لا يستقر أو يستريح إلا إذا ربط الحدث بما قبل و ما بعد و ركزه في برهة معينة من مجرى الزمن المتدفق...إنه يدرك تمام الإدراك أن الحياة شيء ديناميكي متحرك و متغير دوما من حال إلى حال و أن الحاضر ليس سوى التقاء الماضي بالمستقبل "( المرجع نفسه، ص. 118-119).

يخلص قسطنطين زريق إلى نتيجة ذات أهمية بالغة بالنسبة لدراستنا و التي مفادها أنه لكي يؤدي التفكير التاريخي دوره المنوط به: " يحتاج إلى أن يستكشف هذه العناصر الإيجابية في التاريخ، و هل هي متماسكة متكاملة، أو منفرطة موزعة، وبعبارة أخرى هل حصل ثمة تراكم و تكامل في سياق الماضي أم لم يحصل، و هل شمل هذا التراكم و التكامل الحياة الإنسانية بكاملها أم انحصر على في بعض وجوهها. و على نتيجة تساؤله هذا تتوقف نظرته الإنسانية وإلى الحضارة" (المرجع نفسه، ص.126).

إن هذا الطرح الذي قدمناه يتوافق مع الرؤية التي يعرضها حسن مؤنس التي تساهم في الكشف عن خصائص التفكير التاريخي، حيث يفيد بتصريحه:

" فإن التاريخ بطبعه- كدراسة للإنسان و أعماله- تتأثر صورته التي يراها المؤرخ تأثرا واضحا بالأحوال المادية و المعنوية في الوسط الذي كتب فيه. و ليس في هذا عيب أو مأخذ على التاريخ، فكل العلوم الاجتماعية تخضع لهذا التأثير...

من المؤكد- على أي حال- أن المؤرخ مهما بلغ تجرده لا يستطيع التخلص من من روح عصره- و في بعض الأحيان يشعر المؤرخ ببحث عن حاضره في الماضي الذي يدرسه" ( مؤنس، مرجع سابق، ص. 46-47).

و قد أثار حسن مؤنس في هذا النطاق قضية جوهرية و المتمثلة في أننا نجد في الحقيقة هذه الخاصية التي يتميز بها التفكير التاريخي، عبارة عن خاصية مشتركة الحقول الاجتماعية بأسرها. يشرح هذه المسالة:

' يوجه الكثيرون من إلى التاريخ- كعلم- نقدا شديدا بسبب ارتباطه الدقيق بالمجتمع الذي يكتب فيه ، و لكن هؤلاء النقاد ينسون أن ذلك ينطبق أيضا على كل أوجه النشاط الفكري الذي يقوم به الإنسان، و أن الظروف التي تحبط بالمشتغل بالعلوم الإنسانية جميعا توحي إليه بما قد يبتكر من آراء و نظريات، و مثال ذلك ...أن توماس مالتوس Malthus – طليعة علماء الديموجرافيا( علم السكان)- لم يقم بإجراء دراسته البالغة الدقة في شؤون السكان إلا بسبب ما كان يلاحظ من زيادة مضطردة في أعداد السكان من حوله، و كان المفهوم الذي انتهى إليه مالتوس و هو مفهوم الصراع للبقاءStruggle for survival ، هو الذي عجل بتبلور آراء داروين و نظرياته عن النشوء و الارتقاء و التطور، على أساس من نظريته القائلة بان البقاء للأصلح Survival of fittest، و على هذا فإن نظريات مالتوس و داروين و من في طبقتهم من أهل العلم، ناتجة عن التأثر بالبيئة و الظروف التي كانوا يعيشون فيها ، و من هنا فإن نقد علم التاريخ بأن حقائقه كما يعرضها المؤرخون تكون دائما متأثرة بالظروف التي يعيشون فيها

نقد لا محل له...و هذا لا يمنع من القول بأن المؤرخين ربما كانوا أكثر تأثرا بهده الظروف و الآراء من غيرهم من أهل العلوم" ( المرجع نفسه، ص. 49).

لهذا السبب فإن الأخصائي في التاريخ يجد نفسه باستمرار في وضع الازدواجية بين الذاتية و الموضوعية كما يبين المصطفى لخصاضي :

" إلا أن نظرة المؤرخ لحقيقة الأحداث تتحكم فيها علاقة التداخل بين موضوع البحث و ذاتية التحليل و التأليف، لأن بنية عقلية المؤرخ و اتجاهه المنهجي تكون مشبعة عادة بنوع الفلسفة و الثقافة التي يعتقدها و بالتطور العلمي الذي يزعزع التصورات التقليدية و يدمج تصورات جديدة" (لخصاضي، مرجع سابق، ص.21).

لقد أنجزت أبحاث جديدة تهدف كذلك إلى دراسة خصائص التفكير التاريخي و الإجتماعي. من منطلقات إبستيمولوجية وسوسيولوجية و سيكولوجية..إذ نذكر من بينها مجموعة الدراسات التي أنجزها باسرونPasseron و التي اهتمت بفهم " كيفية قيام المختصين في العلوم الاجتماعية بصياغة استدلالاتهم" (باسرون،2001، ص. 32-33). اهتم باسرون على تشريح خصائص التفكير الإجتماعي في إطار ما أسماه ب" القرابة الإبستيمولوجية " (المرجع نفسه)، التي يفسرها بعلاقة ارتباط المواد الاجتماعية ببعضها بفعل الإكراهات المنهجية التي تخضع لها جميعا و تشترك فيها. و قد برّر هذه القرابة المنهجية بواسطة تموضع ابستيمولوجي حدده الموضوع المشترك بين هذه العلوم؛ ألا و هو تاريخ المجتمعات الإنسانية. فيلاحظ باسرون ( 2006، ص.153) في هذا النطاق أن هذه العلوم " إجتماعية" ما دامت "علوم تاريخية" sciences historiques التي تتميز بإنهالا تقبل الفصل عن سياقها. فتوصل إثر ذلك إلى تبيان أن التفكير الاجتماعي عبارة عن" تفكير طبيعي" لكونه يجند الآليات الفكرية الخاصة بالمقارنة و بالقياس.

يوضح لنا غريزGrize (1992) من جهته " أن المقصود من صفة " طبيعي" الإشارة إلى الفكر الذي يعبر بواسطة لغة طبيعية و ليس عن طريق لغة اصطناعية كالتي تميز المنطق الرياضي".

نلاحظ بذلك أن نظرة غريز تلتقي مع نظرة باسرون الذي يعتبر أنه إذا كانت العلوم الطبيعية تقوم بتفسير الظواهر عن طريق التجريب للوصول إلى مبدأ التعميم، فإن المؤرخ يسلك طريقا مغايرا، وذلك بتجنيد تفكيره الطبيعي الذي يتجسد في نظام المقارنةUn système de comparaison. إذ يقوم بصياغة تصنيفات إمبيريقية Des typologies empiriquesبواسطة القياس بهدف استجلاء خصائص التشابه أو الاختلاف بين العناصر المدروسة. و لقد ضرب مارك بلوك Marc Bloch مثالا يجسد هذه الخصائص قائلا:" إذا كان أي علم يتأسس على التجربة، فعلماء العلوم الطبيعية يمكن لهم بذاك إثارة التجربة و مراقبتها. في حين لا يستطيع المؤرخ أن يقوم أكثر من الملاحظة و المشاهدة و الاكتشاف للتنظيمات التي تحدث تلقائيا ضمن تجارب عفوية مقدمة من طرف واقعي ماض. فهكذا لا يستطيع أستاذ في التاريخ العسكري أن يستدعي مئات الرجال و أمرهم بالاقتتال حتى يقوم بتوضيح درسه للتلاميذ حول كيفية حدوث المعركة

(بلوك Bloch ، 1937،ص.32 ؛ كاريو Cariou، 2003 ،ص. 35)

نستنتج بذلك أن ما يشكل صعوبة أخرى من صعوبات مجال التاريخ هو تميز تفكيره بخاصية وصفها مونيو بقوله:

" التاريخ عبارة عن مادة توجد فيها قطيعة تامة بين مرجعيتها الظاهرة و واقعها التطبيقي و الفكري؛ إنه يعالج الماضي بواسطة نقله و إعادة تركيبه و إنطاقه، وإن كان من المؤكد أن كل شيء يحدث اليوم بالذهن" ( مرجع سابق، ص. 37). ويقصد مونيو ذهن المتخصص بهذا العمل ألا و هو المؤرخ بذاته.

**4-2 التفكير التاريخي و الفهم القصصي أو الروائي**

يرتبط الفهم القصصي بقدرة كل إنسان على إنتاج القصص الخاص به و كذا القدرة على متابعة أحداث رواية ما. فيفيد المؤرخون أمثال بروست (1996 ، ص. 158-160) أن نمط تفكير البشر بالماضي شبيه بالنمط الذي نتميز به اليوم، و الذي نحن نستخدمه في خضم حياتنا اليومية حينما نحاول فهم " ما يدور في أذهان الآخرين"

لمعرفة نواياهم و دوافع تصرفاتهم. لذلك نرى المؤرخ يجند نمط فهمه للتاريخ للإنجاز مهمة تحليل منطق البشر في الماضي بالقياس مع وضعيات تتبع من الحاضر. إلا أن الفرق يكمن في ضبط المؤرخ لتفسيراته بإتباع الدقة المنهجية التي تميزتخصصه العلمي.

و أخيرا نذكر في ضوء هذه الخصائص أن التاريخ إلى تأطير مجاله بمنهجية علمية تتبع الدقة بواسطة التاريخ والتحقيق الذي يتخذ أداة النقد لمصادره المتنوعة مبدءا أساسيا لها كما يبين حسن مؤنس: " لأننا لا نصدر في كتابة التاريخ عن الهوى أو الذاكرة أو الانطباع الشخصي أو العاطفة، بل على الوقائع التي تؤيدها الوثائق"( مرجع سابق، ص. 53) .

**ثانيا/ ديداكتيك التاريخ في ضوء التصورات الإبستيمولوجية التاريخية**

**1.علاقة الديداكتيك بالإبستيمولوجيا**

ترتكز مجهوداتنا ضمن هذا العنصر على جانب من المقومات الفكرية و المنهجية التي تضمن للديداكتيك هيكلتها ضمن الحقول المعرفية الأخرى، ألا وهي علاقة الديداكتيك. وما جعل الديداكتيك ترتبط بالإبتسمولوجيا هو بالذات حاجة الباحثين في هذا المجال إلى التعرف على البنيات الداخلية للمعارف العلمية و الوسائل الموظفة في إنتاجها، و كذا الكيفية التي تتطور وفقها مفاهيمها و مناهجها. غير أننا لا نستهدف من وراء هذا المجهود إلى إثبات " مشروعية" العلاقة التي تربط الديداكتيك بالإبستيمولوجيا إذ تكفلت العديد من الدراسات بهذا الشأن. إنما نهتم بهذه المقومات على وجه التحديد من حيث أنها تشكل مدخلا يتم الاستناد إليه لمقاربة المواد المدرسية وفق أسسها الإبستيمولوجية.

من المعلوم أنه إذا كانت مكانة و طبيعة المعرفة تمثلان إحدى أبرز التحديات في المناقشات الحالية حول المدرسة، فلأنهما قلب العملية الديداكتيكية التي حسب مونيو Moniot ( 1993، ص.5) " تهتم بعقلنة التعليم" . هذا ما يفسر كون الإبستيمولوجيا تحتل مكانة مهمة ضمن هذه العملية.

ضمن هذا النطاق يتموقع مساهمتنا في متن هذا الجزء من البحث التي تقوم على مسائلة العلاقة بين الجانبين الإبستيمولوجي و الديداكتيكي في المواد الاجتماعية المدرسية بصفة عامة و بمادة التاريخ بصفة خاصة. فسيتمحور موضوع حديثنا عن تلك العملية التي يتم من خلالها الربط بين المادة المدرسية ب" المادة الأم" كما عبّر عنه بعض الديداكتيكيون و المتمثلة بالمادة المعرفية الأكاديمية المتخصصة، لجعلها في متناول التلميذ. و إن كان مونيو يصرح رفضه لهذا التعبير معتبرا أنه " يجب أن نعيد القول أنه لا توجد أية مادة مدرسية تشكل ببساطة ابنة لمادة علمية– أم ما؛ إذ لديها جميعا مرجعيات متعدّدة : منها المعرفة العالمة، كما لديها و بقدر متفاوت ، قيم و ممارسات و مشاكل اجتماعية" ( المرجع نفسه، ص.42).

إذا استندنا إلى محمد الدريج لتصنيف مبادرتنا في حقول الديداكتيك و علوم التربية بشكل عام ، فإننا نصنفها في هذا المنوال ضمن الديداكتيك الخاصة Didactique de la discipline التي تهتم بالمسائل التربوية في علاقاتها بالمواد الدراسية. فهي تعتمد في مهمتها على بعدين أساسيين هما:

– بعد إبستيمولوجي يتناول طبيعة المادة الدراسية نفسها و مناهج تعليمها.

– بعد تربوي يتناول المشاكل المرتبطة بتعليم المادة.

بعد هذا التقديم العام و الموجز للديداكتيك و علاقته بالإبستيمولوجيا نمر إلى خطوة تحديد تعريف خاص بديداكتيك التاريخ.

تلاحظ كارسونات–بيرنادانCarsenat- Bernadin" إن الديداكتيك تسير على خطى الثقافة التاريخية"

كما يحدد إبراهيم آيتإزي ( 2012) ديداكتيك التاريخ برجوعه إلى وهيبة واهمي (واهمي، 2002، ص23) كالتالي:

" فهو ذلك الذي تم نقله أساسا من التاريخ العالم والمتمثل في دراسة الماضي بأبعاده المختلفة مع استحضار التفاعلات بين الاقتصادي والاجتماعي والذهني والثقافي الديمغرافي و السياسي... قصد إعطاء معنى للحاضر وربما أيضا للمستقبل " ( خديجة

واهمية من جهة أخرى يبادر إبراهيم آيتإزي إلى توضيح المرجعيات التي يقوم عليها التاريخ المدرسي على النحو التالي:

- التاريخ كمنتوج للبحث العلمي، و كمنتوج لمختلف المدارس التاريخية.
- التاريخ في ارتباطه مع القيم الحاملة، وذلك أن الأحداث لا تحكى لمجرد أنها وقعت، وإنما لكي تعبئ نسق القيم السائدة.
- التاريخ في علاقته مع الثقافة المثقفة: فالتاريخ ثقافة لأنه يحكي الماضي و التجارب الماضية، والثقافة المثقفة تعين وتنظم وتعاشر من حيث الكيف أماكن و أحداث خاصة في الماضي بطريقة حية و ومنفتحة وموجهة (المرجع نفسه).

بناءا على ذلك و بعد أن ألقينا بعض الأضواء على الأسس الإبستيمولوجية التي ينبني عليها ميدان التاريخ، نستطيع أن نفتح منفذا إلى العلاقة التي تربط بين المادة التاريخية المرجعية و المادة التاريخية المدرسية. و نلج هذه النقطة عن طريق ما أكده لخصاضي " أن العمل الديداكتكي يحمل خصوصيات و تصورات ابستيمولوجية مادة التاريخ" ( مرجع سابق، ص.69).

بقي لنا بالتالي أن نوضح طبيعة هذه العلاقة بالاعتماد على بعض الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع. في هذا الإطار يصرح كاريو ضمن دراسته: " إن إبستيمولوجيا التاريخ ترشدنا إلى المفاهيم التي بناها المؤرخون و التي يستوجب تلقينها للتلاميذ. كما أنها توضح لنا طبيعة الخطوات المرتبطة بالتفكير التاريخي و الخاصة بعملية بناء المفاهيم و الفهم و التفسير، التي حسب رأينا تضع الأساس لكل إنتاج كتابي مرتقب في النطاق المدرسي" (كاريو، 2003، مرجع سابق، ص.17).

كما يسعى كاريو إلى التدقيق في هذه القضايا بالاستناد إلى مجموعة من المتخصصين في التاريخ و في العلوم الاجتماعية و الإنسانية مصرحا: " إن أشغال كل من بول ريكورRicoeur حول القصص التاريخي وأعمال أنتوان بروست Prost(1996) بصفة خاصة، لتوجهنا إلى الخطوات . و ليس الأمر في اعتبار التلاميذ بمثابة "مؤرخين صغار"، بل الأمر يتعلق بالمتجارة مع الماضي " ( مونيو، 1993)

والتي تعني توفير مدخلا إلى خطوات التفكير تماثل نظيراتها لدى المؤرخين. هذ امع تحفظنا فيما يخص مميزات تفكير هؤلاء المؤرخين ( من حيث الدقة المنهجية العلمية).

وقد سبق أن رأينا مع جان كلود باسرون Jean- Claude Passeron أن التفكير التاريخي عبارة عن تفكير طبيعي ينبع من الواقع اليومي. فهو بذلك في متناول التلاميذ و يسمح لهم بتنظيم كتابات مقبولة في الإطار المدرسي، لكن بشرط ضبطها كما ينبغي"( المرجع نفسه).

**2. مسألة النقل الديداكتيكي**

إن الحديث عن العلاقة التي تربط المادة المدرسية بمرجعيتها العلمية ليقودنا لا محاله إلى مسألة النقل فهي بذلك قضية مهمة ذات علاقة وطيدة بموضوعنا. و عليه نستهل هذا التناول بالتذكير الموجز أن مفهوم Transposition didactique.

قد عرف ظهوره في حقل ديداكتيك الرياضيات من طرف شوفالار Chevallardالذي اختار أن يعنون كتابه باستخدام هذا المفهوم الجديد. فاعتمد شوفالار على أعمال فيري ( 1975) إذ يلاحظ هذا المختص في علم الاجتماع أن المعارف العلمية تشهد بالضرورة تعديلات تسمح لها أن تتحول إلى محتويات قابلة للتعليم. أو بعبارة أخرى عندما يتم تحويلها من معارف عالمة إلى معارف ملقنةSavoirs savants إلى Savoirs enseignés. فوصف هذه العملية ب " التبليغ البيروقراطي للمعارف". فصرح شوفالار على إثر ذلك " إن إنتاج منظومة ديداكتيكية اعتمادا على مشروع اجتماعي للتعليم مسبق، يفترض إنتاج نص من المعرفة "( 1991). و الذي يصبح بفعل ذلك في متناول التلميذ .فتأخذ عملية الانتقاء هذه في نهاية المطاف شكل نصوص، يستهدف نقلها إلى المحيط المدرسي من قبل مختلف الأطراف المشاركة في هذه العملية. غير أن هذه السيرورة لا تسلم من آثار و عواقب تقع على عاتق المعارف المرجعية.

في هذا الإطار يذكر عبد الكريم غريب تعريفا مفصلا للنقل الديداكتيكي عن شوفالار وجوشواJoshua (1991) على النحو التالي:

"مفهوم أساسي من مفاهيم ديداكتيك الرياضيات؛ يقصد به العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف الرياضية من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم و التعلم. فكل مشروع اجتماعي للتعليم والتعلم ، يتكون جدليا بتعرف وتحديد محتويات المعرفة باعتبارها محتويات للتعليم. و تكون محتويات المعرفة Contenu de savoir المحددة لمحتويات التعليمobjets à enseigner التي عادة ما تعد في صيغة برامج، ذات وجود قبلي مقارنة مع العملية التي تجعل منها محتويات قابلة للتعليم. إنها " إبداعات ديداكتيكية حقيقية Créations didactiques، يتم ابتكارها تلبية ل" حاجات التعليم " Besoins d'enseignement. و تطرأ على محتوى معرفي معين عندما يختار كمحتوى للتعليم تحولات تجعله متكيفا و قابلا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم ( غريب، 2006، مرجع سابق، ص. 960-961).

وهكذا لا يمكن أن تختزل عملية النقل الديداكتيكي في صيغة إنتاج نصي للمعارف، بل عليها في آن واحد مراعاة الممارسات الاجتماعية لمرجعياتها النظرية تبعا لرأي مارتيناند Martinand الذي نقله دوسوDoussot ( 2011).

وإذ ننوه بالأهمية التي يجب أن نوليها لقضية التأثير الممارس من قبل الأطراف المتنوعة التي تساهم في عملية النقل الديداكتيكي، وكذا بأهمية المتابعة لسيرورتها في مختلف مراحلها و مناحيها، إلا أننا نكتفي بالتلميح بهذه النقطة لكونها تتجاوز حدود دستنا.

فيما يخصنا ننوي في هذا السياق تركيز انتباهنا على المعطيات الأساسية التي تقوم عليه عملية النقل الديداكتيكي بالنسبة لمادة التاريخ. و إثر هذه التوضيحات، يجدر بنا أن نبين الشروط الرئيسية التي لا بد من مراعاتها في عملية النقل الديداكتيكي فيما يخص مادة التاريخ كما يلي:

1. ما دامت المعرفة التاريخية المدرسية مرتبطة بالمعرفة التاريخية الأكاديمية أو المتخصصة ، فيستوجب عليها مراعاة تلك الخصائص المنهجية لمعرفتها المرجعية.

2. إن المعرفة التاريخية المرجعية تمد المعرفة المدرسية بأسس تسمح لها ببناء مكوناتها و محتوياتها و تتلخص كالآتي:

- تمدها بالمواضيع المتمثلة في الأحداث التاريخية في مختلف أوجه الحياة السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية...إلخ، لتحويلها إلى المادة الأولية للتاريخ المدرسي.
- تمدها بمفاهيم تتعلق بمجال التاريخ و بالمجالات الإنسانية و الاجتماعية القريبة منه. و كذا بطرح تساؤلات إشكالية تاريخية تساعد التلميذ على بناء تفكير تاريخي في ضوء خطوات البحث التاريخي التخصصي، اعتمادا على مواده الأولية و المتمثلة في الوثائق (لخصاضي، مرجع سابق). هذا و إن كان دوسو يلاحظ بالمقابل أنه " لا يكفي أن ندخل في القسم تلك الوثائق التي استخدمها المؤرخون حتى نتمكن من إدماج(بنفس المناسبة) المشكلات التي تتضمنها" (دوسو، مرجع سابق، ص. 12) .
- الاقتراحات المجردة: وهي التي عرفتها خديجة واهمي بأنها عبارة عن الإطارات النظرية و المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية. و تتجسد في بنية عقلية تعبرعن أعلى مستويات التجريد و التركيب، في صيغة منظمة و مرتبة بالنسبة للواقع التاريخي المعقد و المركب. و قد تتمثل الاقتراحات المجردة الإطار النظري للبحث والتفكير و التأليف التاريخي، انطلاقا من تصور و من مرجعية إيديولوجية محددة (إبراهيم إزي، مرجع سابق؛ خديجة واهمي، مرجع سابق، ص. 76).

لذلك فقد سعى الأخصائيون في ديداكتيك التاريخ إلى تبيان قيمة و في ذات الوقت أجرة هذا المبدأ: أنه ما دامت المعرفة التاريخية المتخصصة تشترط التحكم في آلياتها الفكرية، فإن المعرفة التاريخية المدرسية بدورها تستهدف أساسا إلى " تدريب المتعلمين على التحكم التدريجي في خطاطات التفكير التاريخي Les schèmes de la pensée historienne"، بواسطة تجنيد خطوات عقلية استدلالية.

غير أن هذه الخطوات المنهجية ليست موحّدة كما هو الحال بالنسبة للعلوم التجريبية، بل تشهد تتعددا و تنوعا بسبب تنوع و اختلاف المشارب و المرجعيات التي يتبناها المتخصصون. ففي هذا المقام نقدم الخطوات التي رسمها مصطفى حسني إدريسي

في خمس عمليات عقلية تشكل لُبُّ الممارسة التاريخية و ذلك على النحو الموالي:

ـ الخطوة الأولى: الانطلاق من إشكالية يحددها الحاضر.

ـ الخطوة الثانية: صياغة الإشكالية بواسطة إفراز تساؤلات.

ـ الخطوة الثالثة: تشكيل فرضيات كحلول مؤقتة لهذه التساؤلات.

ـ الخطوة الرابعة: اختبار الفرضيات باستخدام الأدوات و المعطيات المتوفرة.

ـ الخطوة الخامسة: بلورة خلاصة تسمح بتأكيد أو تفنيد هذه الفرضيات.

**3. بيداغوجيا الكفاءات و ديداكتيك التاريخ**

يشكل هذا العنصر أرضية تقاطع للمعطيات السابقة حيث أن بناء وضعيات تعليمية في ضوء ما سبق يعادل عملية حصر للأهم شروط بيداغوجيا الكفاءات. و ذلك بالتمكين من بناء وضعيات –مشكلة تسمح للتلميذ بتناول المادة التاريخية المدرسية تناولا نقديا باتباع الخطوات الأساسية للبحث المنهج التاريخي. خلافا على الطريقة التقليدية التي تقتصر على اعتماد المتعلم على تخزين الأحداث التاريخية في ذاكرته و استرجاعها لمل يقتضي الآمر ذلك، و على وجه التدقيق عندما يوضع في الموفق التقويمي. إذ رأينا كيف أثار قسطنطين زريق معضلة غياب مراعاة خاصية جوهرية من خصائص التفكير التاريخي في الأبحاث التاريخية. فهي تلك المتمثلة في ربط الماضي بالحياة الحاضرة لإضفاء علية طابع الحيوية، مما يلبسه لباس المادة الصماء و المجردة. و هذا ما ينعكس بدوره سلبيا على مجال التعليم. يفيد هذا المؤلف فيما يخص هذا الشأن:

" إنه يكاد لا يتعدى تلقين " حقائق الماضي" و أهمها في نظر الملقنين و الملقنين أسماء الملوك و الحكام و قادة الحرب، و المعارك التي خاضوها و المعاهدات التي عقدوها، و الأحداث السياسية و التواريخ التي جرت فيها. هذه " الحقائق" ينتظر من التلميذ أو الطالب أن يحفظها و يرددها. فلا عجب في أن يعرض النشء عن هذا العلم و بجفوة، و أن يتحول عنه إلى ما هو أدعى إلى أعمال الفكر و أوثق صلة بالحياة. بل كثيرا ما التدريب العلمي التأريخي في المراحل الجامعية خلوا من هذا العنصر الإيجابي، فيأتي فاترا جافا آليا قد ينجح في الترويض على أسلوب وطريقة، و لكنه يخفق في تفتيح العقل و إنماء الشخصية. و العيب في هذا التعليم أنه كله أنه لا يتوصل إلى الكشف عن جوهر

الماضي، و إحياء العنصر الذي يكونه ألا و هو الإنسان ، فردا و مجموعا: الإنسان شاعرا و مفكرا، مغتبطا و متألما، جاهدا و خاملا، غالبا و مغلوبا، حريصا على العيش و خائفا من الفناء، متأثرا بما حوله و مؤثرا فيه. إن النفاذ إلى هذا الجوهر هو الشرط الأول من شروط التفكير التاريخي الصحيح" ( زريق، مرجع سابق، ص. 114).

و عليه نذكر من الكفاءات التي ينبغي أن ينبني عليها الوضعيات التعليمية التعلمية في التاريخ على النحو التالي:

-البحث عن العلاقات القائمة بين الأسباب و النتائج.

-تصنيف الأحداث التاريخية في السياق الزماني و المكاني.

-تطبيق خطوات المنهج التاريخي أثناء الدرس.

-تحليل الوثائق التاريخية ( لخصاضي، مرجع سابق)

و نعتبر أن هناك مجموعة من الشروط و الممارسات لا بد من مراعاتها لتحقيق هذه الكفاءات سنشير إلى البعض منها.

## 1.3 مراعاة كيفية اختيار و تنظيم المحتوى الدراسي التاريخي

و في هذا العنصر سوف نركز اهتمامنا على المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى الدراسي في مادة التاريخ. و الهدف من ذلك هو التحضير للجانب الميداني الذي يسلط الأضواء على طرفين من المثلث الديداكتيكي ألا و هما: المحتوى و التلميذ.

### 1,1,3 بعض التحديدات المتعلقة بمفهوم المحتوى المدرسي

#### 1,1,1,3 تعريف عام للمحتوى الدراسي:

يشير دي كورتDe Corte (1979) إلى المحتوى المدرسي انه عبارة عن جزء من الثقافة السائدة في مجتمع ما. و يقصد في ذلك بشكل أدق الأنساق الصورية التي تقدم للتلميذ لتحقيق الأهداف التعليمية و التي تتألف مما يلي :

- النسق الصوري الخاص بلغة الأم ( لغة تعلم ، لغة تلقين...)

-النسق الصوري الخاص بالأعداد ( الكم العددي).

-النسق الصوري الخاص بالزمان و المكان ( تتيح تعيين الأشياء و الأفراد و الأحداث...).

-النسق الصوري الخاص بالعلاقات الإنسانية ( نماذج من السلوكات و التعابير...).

### 2,1,1,3 تعريف خاص للمحتوى الدراسي:

يعتبر مونيو ( 1993) أن المضمون الدراسي يتشكل من مجموعة من الدروس في صيغة مواضيع رئيسية كانت أم فرعية، والتي تحمل قيما ثقافية و قضايا اجتماعية وسياسية و اقتصادية. و تصدر هذه القضايا من انشغالات و انتاجات المؤرخين. كما تشير ميرينMerenne ( 2005، ص. 181) و هي تصف سمات المحتوى أو المقرر المدرسي الجيد قائلة:

" إن المقرر الجيد يشكل و يظل يشكل دعما ثمينا بالوثائقية الغنية التي يوفرها، بالعرض التركيبي الذي يقدمه انطلاقا من سؤال، بالتمرينات المقترحة و كذا بالإمكانية التي يقدمها للتلاميذ حتى يتمكنوا من قراءة و إعادة قراءة...هذا العرض".

إثر هذا التحديد يجدر بنا أن نوضح المعايير التي يتم على أساسها إختيار وتنظيم المحتوى الدراسي ( لخصاضي، مرج سابق، ص. 75- 78).

## 2,3 معاييراختيار المحتوى المدرسي

يحدد لخصاضي مجموعة من المعايير التي تبنى على أساسها عملية انتقاء المحتوى الدراسي و التي نلخصها في نقاط رئيسية و أخرى فرعية كما يلي:

### 1.2,3 معايير اختيار المحتوى الدراسي تبعا للمنطلقات التربوية

### 1.1,2.3 معيار انجاز الأهداف النوعية للمادة التاريخية المدرسية

إذ أن المحتوى الدراسي شديد الارتباط بالأهداف النوعية للمادة التاريخية المدرسية و التي تحددها النصوص الرسمية.

### 2.1.2.3 معيار الأهمية المعرفية المميزة للمادة التاريخية

حيث نجد أن أي مضمون الدراسي يتجزأ إلى أنماط معرفية تقم للمتعلمين و هي عبارة عن مجموعة من الحقائق أو الأحداث التاريخية و المفاهيم و التعميميات والنظريات. و يتبين أهميها من حيث:

– التركيز على المفاهيم الأساسية عند الانطلاقة كأدوات تسمح بمواجهة مواقف تعليمية تعلمية جديدة. و سنعود إلى هذا العنصر بشكل أكثر تفصيلا نظرا لأهميته.

– تصنيف الأحداث التاريخية إلى مجموعة من الفئات على الطريقة التالية:

أ–**فئة الأحداث التاريخية ذات الطابع المركزي:** و تعني بصنف الأحداث الأساسية إذ لا يمكن الاستغناء عنها و تقدم في صيغ متنوعة، إما لعنوننة الدرس أو الفقرات التي يتألف منها. كما يتميز بعده الموحد إما سياسيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا أو عسكرية...

ب– **فئة الأحداث التاريخية ذات الطابع السببي:** ويقصد بها الفئة التي تسمح بالكشف عن العلاقة السببية التي تربط الأحداث المركزية بعضها البعض. و تتفرع بدورها إلى نوعين:

أ–أ. نوع الأسباب المباشرة للأحداث و هي تندرج ضمن سياق الدرس.

أ–ب. نوع الأسباب غير المباشرة للأحداث و هي تندرج ضمن سياق مجموعة من الدروس.

**ت– فئة الأحداث التاريخية ذات الطابع الإستنتاجي:** و تعني بالفئة التي يتم استخلاصها انطلاقا من الأحداث الأساسية بعد إثبات العلاقة السببية بينها.

و بذلك يسمح هذا النوع من الأنشطة العقلية للتلاميذ من تنمية كفاءاتهم من حيث اكتساب نظرة تتميز بالشمولية و التدرب على خطوات التفكير التاريخي.

**ج_ – فئة الأحداث التاريخية ذات الطابع استعراضي:** و يقصد بها تلك التي تنحصر مهمتها في التفصيل و الاستعراض للأحداث الأساسية.

**ح– فئة الأحداث التاريخية ذات الطابع الو ظيفي:** و تشير إلى الفئات السالفة الذكر معا، مع إضافة البعد للأحداث في موقعها.

### 3.1,2.3 معيار تكييف المحتوى الدراسي مع خصائص النفسية للمتعلم

و يتعلق هذا المعيار في بناء المضمون الدراسي بالاعتماد على الخصائص السيكولوجية والبيداغوجية للمتعلم أو المتلقي.

### 4.1,2.3 معيار تحرير المحتوى

و يقصد به المعيار المتعلق بمرحلة إخراج المحتوى بناءا على شروط دقيقة ( لخصاضي، مرجع سابق، ص80-82).

## 3.3 تنمية الكفاءات الذهنية في التعلمات التاريخية

خلال هذا العنصر سوف نلقي الأضواء على نموذج من نماذج الأدوات المعرفية الأساسية في تكوين الفكر التاريخي للتلاميذ و التي سبق الإشارة إليها، ألا و هي المفاهيم التاريخية و علاقتها بالعمليات الذهنية الأخرى المعقدة كالتفسير و بناء الإشكاليات.

و لقد قدم العديد من الباحثين دراسات حول بناء وتكوين المفاهيم ، فاتفق هؤلاء على اعتبار هذه العملية نشاط معقد تمارس فيه جميع الوظائف الذهنية الأساسية للمتعلم. لذلك ينوه أستولفي (2010 ) أن نشاط بناء و تعلم المفاهيم يعد مرحلة ضرورية في سيرورة الأشكلة. كما نشير إلى صنف الدراسات التي اهتمت بموضوع المفاهيم من باب أنه عملية تعلم التجريد الذي هو أساسي لعملية التعلم بأكملها. و نقصد على وجه التحديد دراسة ماري بارث[1] (1989) التي سلطت أضواء بحثها الطويل على هذه المشكلة معتبرة أن الصعوبات المرتبطة بتعلم المفاهيم أو التجريد تشكل سبب له وزن ثقيل في ظاهرة الفشل المدرسي.

### 1.3.3 تعريف عام للمفهوم

فلقد عرف ديسيسكو Dececco (1968، ص. 388) المفهوم بأنه " صنف من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء ، أو حوادث ، أو أشخاص تشترك معا بخصائص عامة" ،. كما حدد كل من جودوين و كلوزماير Goodwin&Klausmeier

[1]-نشير أننا سنعود إلى دراسة بريث ماري بارث في سياق الفصل الموالي المتعلق بتفكير التلاميذ في المواقف التعلمية.

(1975، ص. 246) المفهوم بأنه" يمثل معلومات منظمة عن خصائص أشياء، أو حوادث، أو عمليات تجعل أي شيء خاص ، أو صنف من أشياء خاصة يرتبط بالشيء أو الصنف نفسه، و يختلف عن أشياء أصناف أخرى".

و من جهتهما فقد فضل كل من جراغ و جاسم (1986، ص. 101) التعريف بالمفهوم بواسطة تمييزه عن الحقيقة عبر الخصائص الموالية:

- **التمييز:** ما دام المفهوم عبارة عن تصنيف للأشياء و المواقف و التي يمكن التمييز بينها على أساس عناصرها المشتركة، فإن المفهوم بذلك أكثر قدرة في تلخيص المعارف و الخبرات.
- **التعميم:**إذا كانت الحقيقية تنطبق على شيء أو موقف واحد، فذلك لا ينطبق على المفهوم. فهو أكثر شمولية من الحقيقة.
- **الرمزية:**ما دام المفهوم يرمز لخاصية أو مجموعة من الخصائص فحسب، فهو بذلك أكثر تجريدا من الحقيقة.

أما فيما يخص طبيعة تعلم المفهوم فإننا نسوق الخلاصة التي قدمها جانيه Gagnet( 1966، ص. 82-83)، و ذلك اعتمادا على الأفكار التي صاغها مجموعة من الأخصائيين حول المفهوم و خصائص تعلمه كما يلي:

- المفهوم عملية عقلية ذات طبيعة استدلالية.
- تقوم عمية تعلم المفهوم على التمييز، كالتمييز بين الأمثلة و غير الأمثلة.
- تدل عملية الأداء على تمكن المتعلم على تعلم المفهوم و التي تتجسد في تحقق القدرة على وضع الأمثلة في الصنف.(جودة سعادة و يعقوب اليوسف، 1988، ص. 59 -71).

في نفس خط جانييه يؤكد كل من مريل و تنيسون Merril& Tennyson 1978 ص. 131) أن سيرورة تعلم المفاهيم تتضمن عمليتين هما: التمييز بين الأعضاء التي تنتمي للصنف و الأعضاء التي تنتمي له. و كذا إجراء عملية التعميم.

كما تمثل الصفات و القواعد أبرز مميزات المفهوم . و يكمن تعريفها بايجاز كما يلي:

- ✓ الصفات: تعبر عن الخصائص المميزة للمفهوم و التي يمكن بواسطتها تمييز الأمثلة المتعلقة به و إدراجها في الصنف.
- ✓ القواعد: و تعني بالطرق المختلفة التي تنتظم عن طريقها صفاته المميزة.

و قد حدد برون Broune في هذا السياق 5 قواعد أساسية للمفهوم و هي عبارة عن:

الإثبات، التجميعية أو الإقترانية، التضمين الإنفصالي أو اللاإقتراني، الشرط المفرد الشرط المزدوج (جودة سعادة و يعقوب اليوسف، 1988، ص. 59 –82).

والخطوة الموالية ستتمثل في تطبيق أهم المعطيات التي تم ذكرها على مجال تدريس التاريخ. و نلج ها الجزء بتحديد المفهوم الخاص بمحال التاريخ.

### 2.3.3المفهوم في التاريخ:

" يعرف البعض المفهوم التاريخي من منطلق اعتبار التاريخ علم تحليل ونقد وتحقيق واستدلال، أنه عبارة عن تجريد يستخلص من الخصائص المشتركة للمواقف والأحداث. كما يتميز المفهوم بالحقل المعرفي التاريخي على غرار الحقول الأخرى بالتعميم والرمزية والتطور(خيري إبراهيم،1987؛ لأخصاضي، مرجع سابق، ص، 86).

### 1.2.3.3 العمليات الذهنية المرتبطة بتدريس المفاهيم التاريخية:

ويمكن إدراج هذه العمليات العقلية المرتبطة بتدريس المفاهيم التاريخية كما يلي:

أ–**عملية شرح المفهوم:** و في ضوء المقاربة البنائية تشكل تعبر عن عملية تعاونية بين المدرس و التلميذ. و من بين الخطوات المتعلقة بهذه العملية نذكر بالخصوص:

- تقديم أمثلة توضيحية مستوحاة من واقع التلميذ لمساعدته على إدراك معنى المفهوم.
- تقديم حقائق تاريخية قد يعرفها التلميذ فيذكر بها أو قد يقوم باكتشافها للأول مرة.
- عملية ربط المفهوم الجديد بالخبرات السابقة للتلميذ.

وهذه الخطوات كلها تهدف إلى تسهيل الفهم لدى التلميذ و جعل المفهوم الجديد في متناوله.

**ب- عملية التمييز بين المفاهيم:**

و تشير إلى تمكين التلميذ من القدرة على تمييز المفهوم والتحقق منه عندما تعرض عليه مفاهيم أخرى ، و ذلك بالاعتماد معارفه السابقة أو توجيهات المدرس

**ت -عملية تصنيف المفاهيم:**

و تعني عملية اختيار مفاهيم تناسب مع معيار التصنيف الذي المحدد من قبل المدرس. و من بين هذه المعايير على سبيل المثال: مفاهيم سياسية، اجتماعية، اقتصادية، ثقافية...

**ج-عملية التركيب للمفهوم:**

تتم هذه العملية من خلال شرح للتلميذ بعض الصفات التي تشكل للمفهوم، ثم تكليفه بإنجاز صياغة كاملة و مركبة عن طريق ترتيب المعلومات التاريخية التي تم التوصل إليها لتقديم تعريف تام للمفهوم.

**ح-عملية تعميم المفهوم:**

تنجز هذه العملية بوسطه ربط التلميذ للعلاقات بين مضمونين أو أكثر والبحث عن دليل عملي يثبت صدق أي علاقة فرضية بين المفاهيم التاريخية ( لخصاضي ص.88-90؛ جودة سعادة، ص، 318-321).

و يوضح آيت إزي ( 2012) الدور الوظيفي للمفهوم التاريخي بربطه بعملية تفسير الأحداث و بناء الإشكالياتكعملية ذهنية تساهم في إبراز النواحي الإجرائية المتعلقة بالتاريخ، و هذا أمام الواقع التعليمي الذي يشير آيت إيزي باستبعاده لمثل هذه الممارسات و الذي سنعود إليه لاحقا. إذ يقول في هذا الصدد:

" لا يمكن القيام بعملية التفسير إلا من خلال توظيف المفاهيم المهيكلة للخطاب التاريخي المعاصر، وهي المفهمة والإشكالية، وتدريس التاريخ عن طريق الوقوف على المفاهيم، وطرح الإشكاليات هو السبيل الوحيد لتحقيق الهدف الكبير الذي هو استيعاب المتعلمين نسبية أحداث التاريخ، وتمكنهم من معرفة الخطاب التاريخي ومميزاته .هنا ننتقل إلى مستوى أخر المفاهيم.

وتعلم المفهوم يفترض في التاريخ المدرسي معرفة "اسم" وربطه بصفاته الأساسية واستعماله بنجاعة. وفي هذا السياق ننبه إلى أن التوجيهات التربوية لا توضح المقاربة الديداكتيكية الواجب اتخاذها لتناول هذه المفاهيم ضمن مقررات لم تبن أصلا على أساس مفاهيمي، وهذا ما يجعل الأساتذة يتناولون المفاهيم كمصطلحات، ويتم تدريس المفهوم الواحد خلال حصة واحدة، فكيف يمكن للمتعلم أن يكتسب مفهوما معينا كالحضارة أو النظام السياسي أو الديمقراطية أو مفهوم الثقافة خلال حصة واحدة، وهذا يطرح إشكالية لأن المفاهيم تتعرض للتطور والتبديل".

## 4.3 الوسائل التعليمية المعتمدة في تنمية الكفاءات الذهنية بمادة التاريخ: النص التاريخي نموذجا

يعتبر الأخصائيون في ديداكتيك التاريخ أن النص التاريخي " هي أفضل طريقة لتدريس التاريخ، فهي وسيلة وأسلوب من أساليب التاريخ دراسة وتدريسا. تجعل المتعلم أكثر قربا من الحدث التاريخي، كما أنها تمكن من رصد خصائص المنهجية التاريخية التي تبدو في كثير من الأحيان كائنا غريبا بالنسبة إليه "

(عبد الرحيم الحسناوي،2011، ص129-13؛ آيتإيزي، 2012)

كما ركز لخصاضي بدوره على أهمية النص التاريخي كأكثر وسيلة من الوسائل التعليمية التاريخية استعمالا من ناحية. و من ناحية أخرى " لأهميته و ولاءمته لتسهيل المادة التاريخية و جعلها في متناول التلميذ و لمساهمته في اكسابه لمجموعة من المهارات و القدرات العقلية " ( مرجع سابق ص.94). و قد أشار لخصاضي في نفس السياق وذاك استنادا إلى مصطفى حسني إدريسي ( 1989)أن النص التاريخي الذي يمثل جزءا مهما في منهجية البحث التاريخي يعرف اختلافا من حيث طريقة التناول بين الباحث والمدرس و كذلك حيث الأهداف التي ينطلق منها كل واحد منهما.

وفيما يلي حصر للعمليات المرافقة لتحليل النص الروائي التاريخي و التي تشترط أن يكون لدى التلميذ فكرة عامة عن عمل المؤرخ.

### 4.3 عملية تصنيف الأوضاع و الأحداث التاريخية:

تتم هذه العملية وفق أبعاد عديدة منها: أحداث أساسية، فرعية، قطاعية...

### 2.4.3 عملية الربط بين الأوضاع و الأحداث التاريخية:

تتم هذه العملية الذهنية بواسطة تجنيد التلميذ لذخيرته المعرفية و ذلك بمراعاة مجموعة من الشروط كما يلي:

-انجاز عملية الربط باستحضار معلومات سابقة كمدخل للوضعيات التاريخية التي يحتويها النص.

-مراعاة السياق الزمني للنص بهدف تمكين التلاميذ من فهم النص في شموليته.

-استحضار معطيات تنتمي لميادين أخرى بغية الوصول إلى الشمولية التي يتميز بها الحدث التاريخي.

### 3.4.3عملية المقارنة بين الأوضاع و الأحداث التاريخية:

تتم هذه العملية العقلية بالانطلاق من وضعية واردة ضمن النص للمقارنة بين واقعتين تاريخيتين أو أكثر، و هذا عن طريق:

-إنجاز التلاميذ للمقارنة بين معطيات تاريخية بواسطة تفكيك العناصر التي يتضمنها النص.

- القيام بالمقارنة بين مفهوم وارد ضمن النص و مفهوم آخر قد تم التعرض إليه سابقا.

-إنجاز عملية المقارنة بواسطة تقييم أوضاع تاريخية.

### 4 .4.3 عملية استنتاج للأوضاع و الأحداث التاريخية:

و تعني بتنفيذ التلاميذ لعملية استنتاج تكون بمثابة استخلاص قوانين أو تعميميات للأوضاع تاريخية عامة. و تأتي هذه الخطوة كنتيجة لتتابع مجموعة من الأحداث المتنوعة.

### 5.4.3 عملية التفسير و التأويل للأوضاع و الأحداث التاريخية:

إذ أن التعليل التأويل للوقائع تعد وظيفة التاريخ الجوهرية كما أورد العديد من المؤرخين و الذي سبق و أنأن تعرضنا إليه. و بالنسبة للمتعلم فهو مستوى من التحليل يعبر عن قدرته على إضفاء معنى للمعطيات التي تقدم له عن طريق عقد علاقة بين تصوراته الخاصة و المفاهيم و الحقائق. و من بين الأمثلة التي يمكن سياقتها في هذا الإطار: " معرفة الأحداث العامة كارتفاع أمة و سقوطها و ظهور حضارة و نموه و ازدهارها و هبوطها أو نزولها" ( لخصاضي، مرجع سابق، ص.106).

ومن يقترح هذا المؤلف مجموعة من الإجراءات يقوم المدرس بتنفيذها لتدعيم التلميذ أثناء إنجازه لهذا النشاط المعقد و التي نذر منها :

– تحفيز التلميذ على تجنيد مخزونه المعرفي و قدراته في عملية تعليل المعطيات التاريخية.

– تتبع لسيرورة امتداد الأحداث التاريخية في سياقها الزماني و المكاني لتأويل و تفسير الواقعة المتضمنة في النص.

– تشجيع التلاميذ على التقويم التبادلي أي قيامهم بتقويم بعض أخطاء زملائهم. والاستعداد على أن يكونوا بدورهم محل الإنتقاد.( لخصاضي، مرجع سابق).

### 4.تحديات تواجه البحث في ديداكتيكية التاريخ

يشير العديد من المؤلفين أن البحث في ديداكتيك التاريخ قد عرف خلال العشرية الأخيرة تقدما ملحوظا. و قد أفاد مونيو أن الأبحاث بهذا المجال قد شهد تطورا ملموسا منذ حوالي عشرين سنة، مما انعكس إيجابا على ميدان التكوين و الممارسة المهنية للمعلمين( 2005). كما نجد لوتييهLautier وإن تؤيد هذا الرأي ضمن مؤلفاتها العديدة،إذ تلاحظ بالمقابل أن الدراسات التي من شأنها توضيح الأشكال التي ينبغي أن تتخذها عملية تدريب التفكير النقدي لدى المتعلمين بمادة التاريخ تعرف تأخرا بالنسبة للمجالات الأخرى. و هي تعني على وجها لتحديد التخصصات العلمية. ولذلك يعتبر مونيو أن البحث و التفكير بميدان ديداكتيك التاريخ يواجهان في آن واحد تحديات قديمة

يفرضها تعليم التاريخ و تحديات جديدة تفرضها التغيرات المعاصرة. هذه التغيرات التي ناقشها دوكتيلKetele De( 1994).

ضمن دراسة تحليلية تحمل عنوان: " نحو أشكال عليا من المعرفة Vers des formes de connaissances supérieures أوضح فيها هذا المؤلف كيف أن التغيرات الحاصلة على المستوى العالمي تفرض إعادة النظر في الطرق التقليدية لدراسة التاريخ. فتعليم التاريخ يجسد اليوم بشكل كامل تلك المشاكل المرتبطة بالانفجار المعرفي، خاصة بسبب تأثير عملية تفاعل المجتمعات العالمية و التغيرات الناجمة عن حركات الهجرة و العولمة. و عليه فإن تدريس التاريخ لا يمكنه أن ينفصل عن عملية التكوين الذهني

Formation intellectuelle ، حيث يتعلم التلاميذ كيفية تصنيف المعلومات التاريخية و تحليلها وتأويلها". لذلك فإن التاريخ المدرسي مؤهل بصيغة رسمية لتشكيل تفكير نقدي لدى الأجيال الجديدة.

فهكذا و ضمن هذا المنظور الجديد لتدريس التاريخ، أصبحت قضية العلاقة التي تربط المادة التاريخية المدرسية بالمادة التاريخية المرجعية عبر مسار تطورها المعرفي والمنهجي مطروحة اليوم في الساحة التربوية بشكل جدي.

## 5. استعراض لبعض الدراسات الإمبريقية حول تدريس التاريخ ببعض الدول في العالم في ظل المعطيات السابقة

نسعى ضمن هذا العنصر الختامي إلى استطلاع الواقع التعليمي للتاريخ في ضوء مقاربة العلاقة الإبستيمولوجية بين المادة التاريخية العالمة أو الأكاديمية و المادة التاريخية المدرسية مستندين على مجموعة من الدراسات الميدانية في بلدان مختلفة من العالم بهدف تقديم صورة واضحة في هذا السياق. فنستهل هذه النقطة انطلاقا من الجزائر حيث سعينا إلى العثور على دراسات حول الموضوع بالنسبة للواقع المتعلق ببلادنا. و بما أنه لم يتحقق لنا ذلك، سوف يقتصر حديثنا على مستوى التعليمات الرسمية. ونقصد على وجه

التحديد عرض لمحتوى النصوص الرسمية لمنهاج التاريخ الخاص بالمرحلة التعليمية الثانوية و الذي تناول هذه المسألة.

لقد جاء في مقدمة الوثيقة الرسمية لمنهاج مادة التاريخ و الجغرافيا للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي للجذعين المشتركين: آداب، علوم و تكنولوجيا ما يلي:

" تستند المرجعية الخاصة بمادتي التاريخ والجغرافي إلى المبادئ الأساسية و التوجيهات الكبرى الواردة في كل من المرجعيات التالية:

- تقرير إصلاح المنظومة التربوية.
- الإطار العام المرجعي للمناهج.
- **المرجعيات الخاصة بالعلوم الإنسانية و الاجتماعية.**

و تتضمن جملة من العناصر التي تعطي صورة متكاملة لبناء مناهج التاريخ و الجغرافيا في كل المراحل التعليمية من حيث:

- التعريف بالمادة و تحديد غاياتها و مجالاتها و الأبعاد التي تتكفل بها.
- الاختيار المنهجي المتمثل في المقاربة بالكفاءات.
- تحديدي ملامح التخرج و تصور المناهج في كل الأطوار.
- الانسجام العمودي و الأفقي للمادتين.

ارتأينا أن نواصل عرضنا لمحتوى النصوص الرسمية لتقصي حضور المرجعيات الإبستيمولوجية في البرامج التاريخية للمرحلة الثانوية في ضوء التوصيات الواردة سابقا، حيث جاء فيه ما يأتي:

المذكورة أعلاه و المتمثلة في المرجعيات الواردة التوصيات التي يستند المنهاج إلى:

– ينبغي أن يعطي البرنامج الأفضلية للتاريخ الوطني باعتباره بوتقة انصهار الهوية الجزائري و إطار تطور الأمة.

– معرفة التاريخ الوطني دون تفضيل مرحلة على أخرى.

– الاهتمام بتاريخ العالم و حضاراته مع العناية ب: ( تاريخ الجزائر في الإطار المغاربي والحضارة العربية و الإسلامية، تاريخ البحر الأبيض المتوسط و إفريقيا، تاريخ الحضارات التي أثرت فيه.

– التأكيد على مكانة الجزائر في تاريخ العالمي و حضاراته و معرفة الحضارات الماضية والحاضرة و معالجة الأحداث السياسية و الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية و الفكرية من خلال مقاربتين:

**– مقاربة كرونولوجية تبرز العلاقة بين المراحل و أهم مميزاتها للتمكن من أدوات تهم السيرورة التاريخية أي نشاط الإنسان في بعده الزماني.**

**–مقاربة موضوعاتية تمكن من تحليل المسائل و الإشكاليات التاريخية التي توضح التوجهات و قوانين آلية التاريخ و تدرب على الحس النقدي و التحليل عند المتعلم.**

ونستخلص من هذا العرض حضور المرجعيات الإبسيمولوجية لمادة التاريخ ضمن المبادئ التي يتأسس عليها المنهاج التاريخي. إلا أنه تبقى مهمة إجراء أبحاث لتقصي الواقع التعليمي في ظل هذه التعليمات الرسمية.

كما نلاحظ أن الدراسات الوحيدة التي استطعنا جمعها فيما يخص البلاد العربية قد تم إنجازها بالمغرب. و فيما يلي نشرع في استعراض الدراسات التي أقيمت في هذا النطاق. فيسوق لنا لخصاضي دراسة أجريت منذ مطلع التسعينيات لكل من عيسى حسن و بو بكر عمراوي والمتمثلة في عملية رصد للعمليات الفكرية في درس لتاريخ. إذ تبين شبه غياب الممارسات التعليمية الهادفة إلى تنمية المستويات العليا من التجريد. و قد نقل حولها ما يلي:

" عموما و من خلال واقع الممارسة الفصلية يتضح أن أغلب العمليات العقلية التي يقوم بها الأستاذ حول المفاهيم عمليات تنصب حول شرحها. هذا الشرح الذي يقوم به الأستاذ نفسه أو بإعطائه إضافات ... أو قيامه بطرح أسئلة من أجل شرح المفاهيم، وتبلغ نسبة حضور عمليات الشرح وحدها71.04%و هي نسبة مرتفعة بالمقارنة مع العمليات

الأخرى الهادفة إلى تعميم المفاهيم أو تصنيفها أو التمييز بينها" (عيسى حسن و بو بكر عمراوي، 90-1991؛ لخصاضي، مرجع سابق، ص.90 ).

كما ألف حسني إدريسي مصطفى كتابا بعنوان " التفكير التاريخي و التعلم التاريخي" ( 2005). اهتم المؤلف خلاله بعرض بالتفصيل و التحليل خصائص التفكير التاريخي العالم و سبل ربطه بالطرق التعليمية. و قد تناول عبد الرحمان المودن هذا الكتاب في قراءة نقدية تحمل عنوان: " درس التاريخ بين الكتابة الأكاديمية و الممارسة الفعلية في الأقسام الثانوية ". فيذكر في متن مقاله أن حسني إدريسي مصطفى قد اهتم بمشكلة الربط بين البحث المنهجي والإبستيمولوجي في الكتابة التاريخية الأكاديمية وتدريس التاريخ في المدارس الثانوية بالمغرب ، و كذلك البحث الديداكتيكي الهادف إلى تطوير تعليم بهذه المادة. و قد نوه في هذا الصدد إلى مدى " الانفصام الحاصل بين نوعي البحث التاريخي الأكاديمي والديداكتيكي، فإن الهوة بين ما يتوصل إليه البحث الجامعي وما يُلقن في أقسام المدارس الثانوية لا تقل عمقا".

و هكذا فإن حسن إدريسي مصطفى قد استهدف مد الجسر بين إبستمولوجيا الكتابة التاريخية والدرس التاريخي من ناحية، وبين الممارسات المطبقة في الواقع التعليمي والبحث الديداكتيكي من ناحية أخرى. كما توصل إلى إثبات أهمية الدرس التاريخي على المستويين المعرفي والاجتماعي.

و دائما بالنسبة للدراسات التي أجريت حول تدريس التاريخ بالمغرب، ينوه آيت إزي ( مرجع سابق)أن التفسير إن كان يعد عملية ذهنية ذات أهمية في التاريخ، ففي الواقع التعليمي تغلب طريقة سرد الوقائع بشكل ميكانيكي دون تحليل أو تأويل. " في حين أنه لا يمكن القيام بعملية التفسير إلا من خلال توظيف المفاهيم المهيكلة للخطاب التاريخي المعاصر، وهي المفهمة والإشكالية، وتدريس التاريخ عن طريق الوقوف على المفاهيم، وطرح الإشكاليات هو السبيل الوحيد لتحقيق الهدف الكبير الذي هو استيعاب المتعلمين نسبية أحداث التاريخ، وتمكنهم من معرفة الخطاب التاريخي ومميزاته" .

فأمام الغياب الكامل لتوظيف الإشكالية يلاحظ آيت إيزي أن الأسئلة المطروحة في بداية الدرس في غالبا ما يتم تناسيها. و المتفحص في نوعية و طبيعة الأسئلة سيجدها جامدة و مفتقدة للأداء دورها في تحفيز العمليات الذهنية. و يذكر على وجه الخصوص في هذا الصدد تنمية الفكر النقدي.

و لا يفوت آيت إيزي الفرصة لطرح مصير التدريس بالإشكاليات في ظل واقع المقررات المدرسية و مساهمتها في هذا الوضع، و هذا بقوله :" والحقيقة عندنا أن الكتب المدرسية المتوفرة والطريقة التي تعالج بها المقررات مواضيع التاريخ لا تساعد على العمل في ضوء الإشكالية".

كما نسوق بنفس المناسبة الدراسة التي أنجزها دوسو( 2011) و التي أشار فيها أن الأبحاث الديداكتيكية في التاريخ بأمريكا الشمالية قد بينت منذ عشرين عاما مدى الفجوة القائمة بين التاريخ المدرسي و مرجعيته المعرفية. إذ قام هذا المؤلف بعملية إحصاء لأهم هذه الأبحاث، فأشار إلى كل من أبحاث ( هولت ،Holt1990؛ يونغوYoung و لينهاردLeinhardt، 1998؛ باكستون Paxton، 1999؛ ستيرنس Stearns، سيكزاسSeixas وفينبورغWineburg،2000؛ فينبورغWineburg،2001).

ويذكر على سبيل المثال الدراسة التركيبية ل باكستونPaxton(1999) التي قدمت حوصلة حول الأعمال المتعددة و المهتمة بالممارسات المدرسية و الآثار الناجمة عن قراءة المقررات لدى التلاميذ. فبينت أن « التاريخ الملقن في المدارس هو بعيد بأشكال مختلفة عن الطريقة التي يمارس بها المؤرخون المهنيون المادة (التاريخية المتخصصة) " (فينبورغWineburgسيكزاسSeixasقريين Green) » (1999 ص.323) و بصفة أكثر عمومية تترق ( باكستونPaxton) إلى مشكلة تحويل أنماط تفكير و سلوك المؤرخين إلى النطاق المدرسي. و يتبين ذلك في قوله : " إن إحدى أهم مهام المعلمين تتمثل في تدريب التلاميذ على هذه السلوكيات المرتبطة بالمادة المرجعية بهدف المعرفة و التواصل .ففي حقل التاريخ –كما هو الحال في غيرها من الحقول – لا

تتضح مسبقا هذه السلوكيات المتخصصة و المتجسدة في نشاط الكتابة و القراءة والتفكير بالنسبة للتلاميذ المبتدئين. بل الأدهى من ذلك هو الإخفاق الذي تشهده العديد من التعليمات حول الممارسات داخل الأقسام، و التي تستهدف إكساب( التلاميذ) الكفاءات أو جعلهم يعتمدون عليها فيما يعني بالكتابة المبنية على المادة العالمة ( يونغو المرجع نفسه، Young(112 و لينهاردLeinhardt، 1998 .

الوضع مشابه في فرنسا حيث أجريت دراسة من طرف كل من لوتييه و آليو ماري ( MaryLautier&Allieu(2008 . فأشارتا أن التعليم عن طريق بناء إشكاليات تاريخية بفرنسا لا يعدو إلا أن يبقى في حدود متواضعة. و تشير هاتان الباحثتان إلى تلك الصيغة المتمثلة في التساؤلات الشكلية التي بها يفتتح الدرس عادة. خاصة إذا تم اعتبار مشكلة الصعوبات التقويمية للمدرسين أمام المسائل الفكرية. و عليه يكتفي غالبية هؤلاء المدرسون بالأنماط التقويمية التقليدية التي تدور حول استرجاع المعارف المتراكمة لدى التلاميذ. هكذا يجد هؤلاء المتعلمين أنفسهم محرومين من استخدام تلك الأدوات التي تسمح لهم بامتحان قدراتهم على التمكن من الطرق المنهجية التاريخية. إضافة إلى ذلك، نجد أن أقلية من المدرسين تجند هذه الطرق المنهجية. فتقترح هاتان الباحثتان حلولا كاستفادة تدريس التاريخ من طرق تتبع من التخصصات المتعددة. كما تلحان على أهمية الأخذ بعين الاعتبار لسيرورات تفكير التلاميذ من طرف المدرسين .

**خلاصة الفصل**

بينت الدراسات مدى أهمية مراعاة الخصائص الأبستيمولوجية للمادة التاريخية العالمة أو كما يسميها البغض بالكتابة الأكاديمية بالنسبة للمادة التاريخية المدرسية. هذا ما يسمح أساسا بنقل المشكلات التاريخية للنطاق المدرسي و كذا الخطوات الأساسية التي يعتمدها هؤلاء المختصون. هذا لأن الدراسات المطبقة على الواقع التعليمي كشفت عن مدى غياب تفعيل التعليم بواسطة الإشكاليات أو المشكلات التاريخية في كثير من دول العالم. إذ بينت أن الطرق التعليمية لا تزال تتميز بطرق التلقين للمعارف المتراكمة. كما تم التنويه إلى أنا الأسئلة التي تطرح كتمهيد للدرس و التي تبدو في الظاهر و كأنها ذات بعد إشكالي هي في الواقع سطحية و مفتقرة إلى الفعالية التي تسمح بتنشيط العمليات الذهنية للتلاميذ و تنمية كفاءاتهم الخاصة بالتفكير التاريخي.

ففي ضوء العلاقة الإبستيمولوجية بين المادة العالمة و المادة المدرسية و إشكالية النفل الديداكتيكي باتخاذ المواد الإجتماعية والتاريخ بالأخص نموذجا يتبين ضرورة البذل المزيد من المجهودات سواء على مستوى البحث العلمي أو بالواقع التعليميلتطوير مناهج تواكب مستجدات البحث الأكاديمي والديداكتكي و البيداغوجي.

و أخيرا ننوه أنه لاعتبارنا للأهمية العنصر المتعلق بتفكير التلاميذ قمنا بتخصيص فصل نتعمق فيه في أنماط تفكير التلاميذ في التعلمات عامة و بالمواد الإجتماعية والتاريخ بشكل خاص.

**تمهيد**

لقد تم إبراز أهمية مراعاة تفكير التلاميذ في ضوء الخصائص الإبستيمولوجية للمواد الإجتماعية عامة والتاريخية خاصة. إذ بالرجوع إلى الخط الذي اتبعته تحليلاتنا فقد تبين أن هذه البنيات الذهنية يتحكم فيا التفكير بالقياس وما يرتبط بها من موضوع التمثلات أو التصورات. و نظرا لأهمية هذه النقاط، رأينا أن نلقي المزيد من الأضواء على الموضوع لتحقيق قدر أعمق من الإحاطة و فهم أشمل بالموضوع، و هذا في ظل مرجعية من النظريات و الدراسات التي أنجزت في الميادين المعنية بهذه القضية كعلم النفس المعرفي و علم النفس الاجتماعي و البيداغوجيا و الديداكتيك.

**أولا/ تحديدات عامة لمفهوم التمثلات :**

**1-1 مفهوم التصورات أو التمثلات أي المفهومين نتبناه في بحثنا؟**

في إطار مبادرة شخصية منا للفصل في قضية التبني أي المفهومين في بحثنا سواء التصورات أو التمثلات ، فإننا نجيب بالإستناد إلى مرجعين التاليتين:

- بالرجوع إلى الآية القرآنية التي جاءت في سورة مريم " **فتمثّل لها بشرا سويا**" الآية 17

- بالرجوع إلى التعاريف اللغوية: نختار في نطاق المرجعية اللغوية بعض التعاريف تفيد توضيح معنى التمثل أو التمثلات كما يلي:

* يعرّف ابن منضور" في لسان العرب" لفظ التمثل كالتالي:

"من مثّل لشيء أي صوّره حتى كأنه ينظر إليه وامتثله أي تصوّره. وتمثيل الشيء بالشيء يعني التشبيه.

* لاحظ جميل صليبا في معجمه الفلسفي أن التمثيل و التمثل متقاربان إذ يشتركان في أمرين:

- أحدهما صورة الشيء في الذهن.
- و الآخر قيام الشيء مقام الشيء.

* و يقدم قاموس اللغة الفرنسية Le Petit Robert فعل مثل Représenter في أحد تعريفاته أنه " إحضار، عرض، مثول أمام العين، تقديم موضوع غائب أو مفهوم إلى الذهن بإثارة صورة كي تظهر بواسطة موضوع آخر يشبهه أو يماثله".

و يؤكد نيكوليديس Nicolaidis في كتابه " التمثل" على هذين العنصرين الأساسين يلزمان كل فعل تمثلي و هما:

1-**الغياب:** الذي يعد عنصرا ضروريا في كل تمثل.

2-**الصورة التذكرية:** التي تقفز للذهن بواسطة موضوع آخر يشابهه أو يماثله. ( فتيحة الهكار،،2001 ،ص. 30).

فهذا يقودنا إلى نتبني لفظة التمثلات بدلا من التصورات، إذ يتميز بخصائص لفظية تعبر عن حركة الإنتقال إلى الذهن لصورة ما بواسطة صورة أخرى تشبهها و تقوم مقامها. و هذه السيولة في التعبير و المعنى تقودنا بدورها بشكل أوضح إلى مفهوم تحويل المعنى كما سيتبين ضمن هذا العنصر. هذا و إن كان ذالك لا يمنعنا من استخدام أحيانا لفظة التصورات على أساس مراعاة الصيغة التي جاءت بها ضمن الدراسات التي احتوتها

و دمنا نتحدث عن التمثلات ، فيجدر بنا أن نستهل الخطوة بتحديدات عامة للموضوع .

**2- تحديدات عامة لمفهوم التمثلات**

فيما يلي جملة من التحديدات العامة حول مفهوم التمثلات جاءت على الصيغة التالية:

- بنيات معرفية ثابتة في الذاكرة البعيدة المدى تستعمل لتدل على تصورات الذات حول المعارف العلمية.

- مفهوم التمثل ذو طبيعة معقدة باعتبار تعدده الدلالي و كذا تداخله مع مفاهيم أخرى، كالتصور و التفكير و طريقة التفكير و نشاط ذهني.
- التمثل نشاط ذهني يتشكل في ذهن الطفل/ التلميذ من خلال احتكاكه بمحيطه. و هو نمط تفسيري يستحضر لفك رموز الواقع و مواجهة الوضعيات–المسائل.
- تختلف الصور الذهنية التي يشكلها التلميذ للمفهوم الواحد باختلاف الخبرات و المدركات الحسية التي يمرون بها و طريقة تفكيرهم و تصوراتهم.
- التمثل نشاط إبداعي ينطلق فيه الفرد من مجموعة من المعارف و التجارب التي يقوم بإعادة بناءها و تحويلها إلى موضوع ذهني، و هو ما يعني أن تمثلات ليست مطابقة للواقع بل هي خاضعة لتأويلاتنا الخاصة.
- إنها طريقة عامة في تنظيم معرفتنا و فهمنا لها انطلاقا من المعلومات يتلقاها الفرد من مصادر عديدة كالحواس و المعلومات التي تتحول إلى خبرات تنظم في نسق عام و متماسك كإطار مرجعي Cadre référenciel يوظف من طرف الفرد لفهم العالم المحيط به و للتكييف معه.
- التمثلات هي الصورة الذهنية التي يشكلها الفرد لتفسير بعض الظواهر و القضايا و التكييف مع الواقع و إعادة التوازن الذي يفقده الفرد كلما واجهته وضعية– مشكل. و أهم مصادرها؛ الخبرة المكتسبة للفرد و تاريخه الثقافي و الإجتماعي و النفسي و المعرفي.
- تتشكل التمثلات عوما في الوسط الذي تنبثق فيه؛ فإن كان الوسط غنيا علميا و متطورا فإن التمثلات تكون كذلك غنية و العكس صحيح. فهي إذن تتأثر بالوسط الثقافي و المعرفي.
- كل فرد سوء كان طفلا أو كبيرا يمتلك أنساقا معينة من التمثلات حول جميع المجالات.

- تبقى التمثلات نموذجا تفسيريا لدى الفرد إلى أن تتزعزع بتمثلات أخرى أحسن و أكثر موضوعية و بتلك الطريقة يتحقق التعلم.
- التمثلات بنية ضمنية تتشكل من الأنشطة الفكرية التي يقوم بها المتعلم و المتجسدة في عملية جمع و معالجة المعلومات و تنظيم المعطيات التي تتوفر له من خلال وضعية معينة لكي يستدل عليها .فجواب التلميذ لا يهم بقدر ما تهم الطريقة التي اشتغل بها عقله.
- التمثلات نموذج تفسيري ؛ النموذج هو بناء ذهني و تمثيل مبسط لجزء من الواقع و يستعمل في عدة عمليات كالفهم و الإختزال و التبسيط والتطابق و التعميم.

❖ التمثلات صورة للبيئة الثقافية الاجتماعية التي تلعب دورا أساسيا في تحديد طبيعة التمثلات لمجتمع ما. فالعادات و التقاليد والنظم والأعراف والقيم والاتجاهات كلها عوامل تؤثر في تشكيل مرجعية يوظفها العقل لخطابة الواقع والتي تحدد الكيفية التي يفكر بها الفرد أو الجماعة في إطار علاقتهما الاجتماعية.

**3- نظرة تاريخية حول تطور مفهوم التمثلات**

يشكل موضوع التمثلات منذ العشريتين الأخيرتين مركز اهتمام متزايد في حفول معرفية متعددة. فإن كان استخدام مفهوم التمثل في مجال علم النفس و البيداغوجيا حديثا فإن المفهوم في حد ذاته ليس بجديد. فلقد سبق استخدامه في الحقل المعرفي الفلسفي ولأهداف إبستيمولوجية على وجه التحديد. الأمر الذي يتبين بوضوح في آراء كانط Kant الذي قال أن معرفتنا تتشكل من مواضيع ما هي في حقيقة الأمر سوى تمثلات. و نلاحظ بذلك أن كانط قد أعطى للتمثلات مكانة مركزية في سيرورة بناء المعرفة. و يفسر بوربولان Borbolan نظرة كانط باعتبارها تحليل لشروط المعرفة التي تعد أطر ذهنية التي نقع تحت أسرها ( معاش، و آخرون، 2002 ،ص.3).

ويوجد رأي مفاده أن أول ظهور لمفهوم التمثلات كان بواسطة شوبنهاور Choppenhauer و ذلك في كتابه "الواقع كإرادة و تمثل" (1918) في مجال الفلسفة. وهناك رأي آخر مفاده أن أول من وظف مفهوم التمثلات عام 1898 هو دوركايم Durkheim . أما مطلع القرن العشرين 20 فقد تناوله كل من بوان كاري Poincaré وبركلي Berkeley لتأسيس كيفية انتقال الفكر قيل العلمي إلى الفكر العلمي. و يعرف باشلار كأحد أبرز المهتمين بموضوع التمثلات لكن من حيث أنها تشكل عائقا إبستيمولوجيا أمام بناء و تطوير المعرفة. و هذا ما قد تم تبيانه في الفصل الأول من البحث، و الذي سنعود إليه لاحقا. نكتفي بالإشارة إذن هذا السياق إلى عبارته: " لا يمكن اكتساب المعرفة العلمية و تطويرها بواسطة العقل إلا بعد تحقيق انتصارات متتالية على العوائق الإبستيمولوجية كالحدس و و النتائج العلمية التي تعد نتائج مطلقة "( Bachelar، مرجع سابق، ص,4). و نجد أيضا بوبرK.Popper الذي يرى أن التمثلات تشكل نظاما تفسيريا له مقاومة شديدة و تغذية ذاتية، إذ أنها ترفض كل ما يتعارض معها و يقبل ما يعززها. و لكل تمثل نواة صلبة على حد تعبير بوبر (أسليماني 2003).

و يعود أول استعمال صريح لمفهوم التمثلات الإجتماعية إلى إميل دوركايم في سنة 1989( معاش و آخرون، مرجع سابق ). و قد جاءت تلك المبادرة ضمن مقاله " الميتافيزيقا و الأخلاق" في مقارنته بين التمثلات الفردية و الجماعية . فبين أنه كما للمثلات الفردية خصائص لا تقبل حصرها في مجرد عمليات فيزيولوجية يؤديها الدماغ فإن التمثلات الجماعية كذالك لا تقبل اختزالها في مجرد حصيلة تصورات الأفراد الذين يكونون المجتمع.( جيلس، 1995 ؛عامر، 2005).

لذالك فإن دوركايم Durkheim يعتبر وفق موسكوفيتشي الواضع الحقيقي لمفهوم التمثل الجمعي الذي صاغه ليشير إلى التفكير الجمعي مقابل التفكير الفردي. و يرى أن للتمثل دور أساسي في تكوين الحياة الاجتماعية العقائدية.فالتمثلات عبارة عن تصورات اجتماعية تتأسس في شكل قيم و معايير للسلوك. بل هي تيارات رمزية تسيطر داخل المجتمع و تنظم ضمنها المواقف و السلوكات و الأحكام و التي تكون الوعي الجمعي.هذا الوعي الجمعي الذي يعبر عن الصورة لماضي الجماعة و يعكس آفاق رؤيتها و وعيها بشرط وجودها.( فتيحة الهكار، 2001). و بغض الطرف عن الاستعمال المبكر لمفهوم التمثل الجمعي من طرف علماء الاجتماع، فإننا سنلاحظ لاحقا مدى عمق تأثر رواد علم النفس الاجتماعي بأبعاد نظرة **دوركايم** خلال تعريفاتهم مهما اختلفت.

وقد سجلت فترة تميزت بتأخر مفهوم التمثلات الإجتماعية عن التطور نظرا لسيطرة النظرة السلوكية على الساحة السيكولوجية و التربوية. حيث كان أصحاب هذا الاتجاه يولّون انتباههم نحو السلوكات القابلة للملاحظة و القياس ( جودلي Jodelet،1993؛ عامر ، المرجع نفسه) كالتي تتعلق بالجانب اللفظي و الحركي. أما ما يرتبط بالجانب المعرفي و ما يندرج في سياق الاستجابات الضمنية فلم يكن يراعى لهما اهتمام يذكر.

و من جهة أخرى يعود تباطأ مفهوم التمثلات الإجتماعية في حركة تطوره إلى الهيمنة الفكرية التي مارسه الاتجاه الماركسي حقبة من الزمن. فهذا النموذج الإبستيمولوجي يعتقد بأن الإنتاج الذهني للتمثلات مرتبط بالنشاط المادي و أن " مفهومية آليات التدرج و المراتب ما بين أدنى و أعلى البنيات يعطي الشرعية الكاملة لدراسة هذا النمط، بحيث أن التصورات هي لغة الحياة الواقعية "(جيلس، مرجع سابق؛ عامر، المرجع نفسه ، ص. 11). و قد حدث تطور نوعي في علم النفس الإجتماعي و الذي تزعمه موسكوفيسي. قبل أن يتسع استخدامه في المجالات الإجتماعية و الإنسانية الأخرى إذ

تعد التمثلات مفهوما أساسيا في ميدان علم النفس الاجتماعي منذ بداية الستينات بعد اقتباسه من علم الاجتماع من قبل موسكوفيسي Moscovici .فاستخدم بكيفية عميقة إلى درجة أن أصبح موضوع التمثلات الجمعية و الاجتماعية هو مجال تحليل علم النفس الاجتماعي بالمقام الأول (معاش و آخرون، مرجع سابق، ص.6).

**2- مفهوم التمثلات في علم النفس الإجتماعي:**

يتميز مفهوم التمثل الجمعي بصعوبة الضبط و التحديد، و ذلك يتجلى حسب دواز Doise في صعوبة استخلاص تعريف مشترك بين الأخصائيين. حيث يقول موسكوفيتشي:

" إن كان واقع التمثلات الاجتماعية سهلا للضبط فان المفهوم هو عكس ذاك".

ويتم تفسير هذه الإشكالية في ضوء الوضعية الازدواجية لمفهوم التمثل الاجتماعي بفعل تموقعه في مفترق الطرق بين سلسلة مفاهيم تنتمي إلى علم الاجتماع و سلسلة مفاهيم أخرى تنتمي إلى علم النفس. فتعدد معاني و أبعاد المفهوم مع تعدد الظواهر والسيرورات التي يعبر عنها: كل ذلك جعل من التمثل الجمعي مفهوما صعبا للتحديد.

و قد أجريت عدة بحوث تهدف إلى ضبط المفهوم عن طريق وضع أساليب وإجراءات. و في واقع اليوم نجد أن استخدام التمثل قد تجاوز إطار علم النفس الاجتماعي ليمتد إلى مختلف العلوم الاجتماعية و الإنسانية، كما أسلفنا. كما يشهد تطورا ملحوظا ضمن المواضيع ذات التوجهات المختلفة. و تم إحصاء و عرض هذه القضية في مرجع تم تأليفه جماعيا تحت إشراف جودلي Jodelet عام 1994 (Pfeuti بفوتي1996 ص3).

❖ **موسكوفيسي Moscovici:**

لقد سبق أن ذكرنا أن موسكوفيسي هو أول من اهتم بالتمثل الاجتماعي كما اتضح في كتابه الشهير: " التحليل النفسي، صورته و جمهوره" (1961). حيث يعرف في متنه هذا المفهوم بأنه " إعادة إظهار الشيء للوعي مرة أخرى رغم غيابه في المجال المادي، و هذا ما يجعله عملية تجريدية محضة إى جانب كونه عملية إدراكية فكرية" (موسكوفيسي، 2003 ،ص. 40، 2003؛ عامر، ص. 13، مرجع سابق).

كما طرح في كتابه الفكرة مفادها أن التمثل الجمعي عبارة عن نمط لتفسير الواقع، كما هو في نفس الوقت موجه للفعل. و هو يشير كذلك إلى سيرورة قيم و مفاهيم وممارسات، و له وظيفة مزدوجة:

- ❖ **الوظيفة الأولى:** تتمثل في إقامة نظام يتوجه الأفراد بمقتضاه داخل المحيط الاجتماعي و المادي. كما يمنح هذا النظام للأفراد القدرة على التحكم في هذا المحيط.
- ❖ **الوظيفة الثانية:** تتمثل في ضمان التواصل بين أفراد الجماعة ( بفوتي، مرجع سابق).

و بذلك فإن موسكوفيسي ينظر إلى موضوع التمثلات الإجتماعية من خلال العناصر التالية:

- ➢ تهيئ و توجيه الأفراد للإستجابة وفق نمط محدد حول قضية ما.
- ➢ توفر نموذج ذهني يهدف إلى تشكيل و تفسير الواقع.
- ➢ تزود الأفراد بنظام رمزي من القيم و الأفكار لمواضيع حياتهم الفردية والجماعية.
- ➢ تولد من اتصالات أفراد المجتمع و تضمن سيولة اتصالاتهم ( عامر، مرجع سابق).

و على إثر هذا العمل التمهيدي، قامت العديد من البحوث للتنقيب في الحقل المفاهيمي للتمثل الاجتماعي.

❖ **هرتسليش Herzlich**

تعرف هرتسليش التمثل الاجتماعي كسيرورة لبناء الواقع كما بينته في قولها: " إن التمثل يعنينا أولا من حيث الدور الذي يلعبه في بناء الواقع الاجتماعي" .

❖ **جودلي Jodelet**

تحدد جودلي التمثلات الإجتماعية كنمط للتفكير العملي يتميز بمهمة التواصل والتفاهم و التحكم في المحيط، سواء ذالك على المستوى التصوري أو على المستوى المادي( بفوتي، مرجع سابق، ص.7).

و بعبارة آخرى ترى جودلي عموما إلى أن التمثلات الإجتماعية تعبر عن شكل من أشكال المعرفة المختلفة عن المعرفة العلمية، لذا تسمى عادة بالمعرفة العامية أو الساذجة . فهي ذا ت منشأ تلقائي لا على دعائم علمية، كما لها دور حيوي و مركزي في العلاقات الإحتماعية. و تتركب من عناصر معرفية، إخبارية، إيديولوجية، معيارية، معتقدات ، قيم ، اتجاهات ، آراء...إلخ. لذالك فالمثلات الإجتماعية تعرف عند جودلي " أنظمة تفسير تسيّر علاقاتنا مع العالم و مع العالم و مع الأخرين، كما توجه و تنظم سلوكاتنا واتصالاتنا الاجتماعية" ( جودلي، مرجع سابق ، ص. 37؛ عامر، مرجع سابق ، ص.22).

❖ **أبريك Abric**

يرى أبريك أن التمثل الإجتماعي هو في نفس الوقت نتاج و سيرورة لنشاط ذهني. فعن طريقه يقوم الفرد أو الجماعة بإعادة بناء و تفسير الواقع المعاش ( بفوتي، مرجع سابق).

كما يعتبر أبريك أن كل تمثل ينظم حول نواة مركزية تشكل عنصره الأساسي لكونها هي التي تتكفل بتحديد معنى و كيفية التمثل. و النواة المركزية أيضا تعد العنصر الأكثر مقاومة أمام أي تغيير أو تحويل. ذالك أن أي تغيير أو تحويل ي النواة المركزية يتسبب حتما في تغيير أو تحويل شامل في طبيعة التمثل نفسه ( معاش و آخرون، مرجع سابق، ص.29).

❖ **فيشر Fischer**

يعرف فيشر التمثل الاجتماعي كبناء اجتماعي لمعرفة عامية ينشأ عبر القيم والمعتقدات المشتركة والذي يولد عنه نظرة مشتركة للأشياء و التي تبرز خلال التفاعلات الاجتماعية ( المرجع نفسه).

و ختاما لعرض مفهوم التمثل في علم النفس الاجتماعي، نستنتج أنه رغم الاختلاف الظاهري الذي يلاحظ على مستوى بعض التعريفات التي تم عرضها حول مفهوم التمثل الاجتماعي، فإنها اتفقت جميعا حول هذه الحقيقة التي ترجعنا إلى ما أطلق عليه كوهن Kuhn مفهوم "البراديغم" أو النموذج المسيطر على المجتمع. هذا البراديغم الذي يتألف من مجموعة الأفكار و القوانين و التصورات المشتركة للعالم. كما يعبر عن إطار و مرجع يفرض نفسه في كل المجالات الفكر خلال حقبة زمنية ما، حيث نقوم المدرسة و الممارسات الاجتماعية و الخطابات بمختلف المجالات بنقل هذا النموذج.

**3- خصائص التمثلات**

في ضوء الإطار النظري يمكن حصر جملة من الخصائص تتميز بها التمثلات نذكر البعض منها كما يلي:

- **خاصية التمثيلية:** و هي تعد أهم و أبرز خاصية تتميز بها التمثلات و كما أتينا على تقديمه خلال التعريفات العامة لهذا المفهوم. ويقول

موسكوفيسي في شأن هذه الصفة: " تبدو ازدواجية، ولها وجهين منفصلين مثل وجه و ظهر الورقة، و وجهة تمثيلية و أخرى رمزية، و نكتيب: التصورات= تمثيل ( صورة) / المعنى، بحيث أن لكل صورة معنى و لكل معنى صورة ( تمثيل)" ( موسكوفيسي، 2003، ص. 369؛ عامر، مرجع سابق، ص. 29) . و عليه فإن هذه أن المفصلة في العلاقة التي تؤديها كل من الصورة و المعنى شرط أساسي لإنتاج التمثلات

- **خاصية البنائية:** إن التمثلات سيرورة ذهنية تتجسد في إستدماج الفرد للأشياء الخارجية عن طريق الربط بينها وبين مواضيع متواجدة مسبقا في بنيته الذهنية. غير أن ذالك لا يتم بصفة آلية بل بصفة تركيبية. إذ أن خاصية البناء تضمن وظيفة إعادة بناء في نسق المعرفي للأفراد، ثم يدمجه في نسقهم القيمي الخاضع إلى تاريخهم وضعهم الاجتماعي و الفكر المحيط بهم.
- **خاصية الإتصالية و التفاعلية:** إن خاصيتا الاتصال و التفاعل جوهريتين في سيرورة التمثلات . فبواسطة العملية الدينامية للاتصال يتم التبادل و التفاعل بين الأفراد و الجماعات. و يتجهز الفرد و الجماعات بآليات تسمح لهم بالتكييف و التوافق مع المحيط

**4- مصادر التمثلات:**

وبهدف الإستقصاء عن مصدر هذه التمثلات قام أوديجيي **F.Audigier** (1988) بعرض في "المجلة الفرنسية للبيداغوجيا " بعض المسالك التي توصلنا إلى معرفة مصدر التمثلات كالتالي:

- الخبرة الفردية و العائلية.
- تراكم التجارب و المعارف التي تحويها الاعراف و التي يتم نقلها بواسطة عملية التواصل.
- مساهمة وسائل الإعلام التي تسجل حضورها منذ كمؤسسة فاعلة في إنتاج التمثلات. هذه المؤسسة التي تفلت من مراقبة المؤسستين الأخريين: الأسرة والمدرسة.
- التعليم الذي يصعب تقدير درجة مساهمته في موضوع التمثلات.

و هكذا فإن عملية اتصال دماغ الإنسان بنسيج البيئات الاجتماعية و الثقافية و المعرفية يعرضه لمزيد من الخبرات يضاف إلى حصيلة خبراته الخاصة. وبالتالي: خبرات المتعلم إلى جانب ما يمتصه من النسيج الاجتماعي و الثقافي والمعرفي تنتج قاعدة مرجعية يعتمد عليها العقل في عملية التفكير و هو ما نعنيه بالتمثلات.

## 5- ميكانيزمات التمثلات الاجتماعية

في ختام لهذا العنصر نأتي إلى ذكر الميكانيزمات الرئيسية التي تعتمدها التمثلات الاجتماعية حسب الأخصائيين والتي تقوم على أساس االركيزة المتبادلة بين الملمح النفسي و البيئة الاجتماعية التي تأطره، وهذا بصيغة موجزة كالآتي:

**5-1 التوضيع Objectivation** : إن التوضيع يعني وفق ما ذهب إليه موسكوفيسي" أن نعطي الصفة الملموسة لما هو مجرد" ( موسكوفيسي، 1976، ص.107-126؛ جودلي 1884، ص. 371-375؛ كاريوCariou، 2003، ص, 214). فهي تستدخل العنصر الإجتماعي في التمثلات بتجنيد قدرة التفكير الإجتماعي على تحويل فكرة مجردة أو مفهوم إلى صورة ملموسة، إذ تقوم "بدبلجة" صورة بمقابل مادي. فعلى سبيل المثال يتم تجسيد مفهوم الكاريزماتية Charisme بواسطة صورة غاندي Ghandi. فعن طريق التموضع تتسلل المفردات العلمية داخل اللغة العامية. فتصبح بذالك منفصلة عن سياق مجموعة

الخبراء الذين قاموا بإنتاجها، عندما يستولي عليها الجماعة الأوسع المتكونة من " العلماء الهواة" الذين يحولونه إلى معرفة عملية ( كاريو، المرجع نفسه ).

و يعتبر موسكوفيسي أن التمثلات لا ترتبط فقط بآراء و مواقف و اتجاهات، و لكنها تتعلق أيضا بالعلوم و النظريات. و في ذلك إشارة واضحة إلى نظرية التحليل النفسي من حيث الآثار العميقة التي شكلتها داخل المجتمع الفرنسي عقب ظهورها. حيث خلص إلى نتيجة مفادها أن النظرية علمية أو سياسية كانت بمجرد أن تعرض للجمهور تصبح جزءا من تركيبية الواقع الاجتماعي. و بانتشارها تتحول إلى تمثل اجتماعي يتميز باستقلالية لأنه قد يصبح مختلف بشكل جزئي أو جذري مع النظرية الأصلية ( معاش و آخرون مرجع سابق).

و لذلك يشير موسكوفيسي إلى أن عملية التوضيع تتركب من حركتين: فأمل الأولى فهي تعني الحركة المتوجهة من النظرية إلى الصورة. و أما الثانية فهي تعني الحركة المتوجهة من الصورة إلى البناء الاجتماعي. و يقدم لنا هذا المؤلف مثالا توضيحيا حول ذالك يتعلق بالتمثلات الاجتماعية للصحة و المرض. فهي ترتبط بشكل مباشر بنمط المعلومات الشائعة بالمجتمع حولهما و التي تخضع لعملية الانتقاء حسب منظومة القيم الثقافية السائدة فيه. و بذالك يتم إزاحة هذه المعارف عن سياقها الأصلي لتصبح جزءا من العالم الخاص للأفراد ، ( جودلي، 1994؛ عامر، مرجع سابق).

**2-5 الإرساء Ancrage:** الإرساء عبارة عن سيرورة تسمح بتمكين التمثل الاجتماعي على تسيير علاقة جماعة ما بالعالم و كذا بالمعرفة. و هي بذالك تلعب دور نظرية "المعرفة العامية" لتفسير ظواهر العالم و لمنح معنى للأي معلومة جديدة ( موسكوفيسي 1976، كاريو، مرجع سابق، ص.224). و عليه تعد الإرساء آليات توفر إمكانية القران و التقريب ما بين عناصر جديدة و أخرى معروفة بشكل مسبق. و هذا ما يحول بنا إلى النظرية المعرفية لدافيد أوزوبل Ausubel التي سنأتي على ذكرها لاحقا. و نكتفي بهذا المستوى أن نشير أن أوزوبل قد أكد أهمية عملية الإرساء في التعلم.

**3-2-5 تحديد مفهوم الأطوار المعرفية Polyphasie cognitive:** يعبر مفهوم الأطوار المعرفية الذي وضعه موسكوفيسي لحالة لجوء كل إنسان في لحظات مختلفة من حياته الشخصية و الاجتماعية و المهنية إلى استخدام نمطين متلازمين من المعرفة :

- ✓ نمط العقلانية الإجرائية " البارد" للتفكير العلمي Mode de la rationalité opératoire.
- ✓ النمط التمثيليMode représentationnel "الدافئ " للتفكير الطبيعي أو الاجتماعي الذي

يجند التمثلات الاجتماعية خاصة( لوتييه، 2001؛ كاريو، المرجع نفسه ، ص. 226).

و يعكس هذا "التعايش الدينامي" بين هذين النمطين علاقات الإنسان مع وسطه الاجتماعي.

**ثانيا/ مفهوم التمثلات معرفيا و سيروراتها بيداغوجيا و ديداكتيكيا**

**1- التمثلات و المعارف أو الخبرات السابقة في إطار نظريات التعلم**

يتميز مفهوم التمثل بمركز محوري لدى السيكولوجيين المعرفيين للإهتمامهم بسيرورات التعلم و الأليات المرتبطة بها، و لتبيانهم بأن هذا المفهوم يشكل إحدى مفاتيح الأنشطة الذهنية. إذ أن هناك علاقة عضوية بين فعل التمثل و فعل التعلم.

فتعتبر المقاربة المعرفية أن التصورات الذهنية تلعب دور الإطار المرجعي أو بنيات الاستقبال للإدماج المعارف الجديدة كما أشارإلى ذالك بارلت Barlett منذ عام إلى 1932 إلى التفاعل القائم بين المعطيات الجديدة و الخطاطات المتواجدة سابقا. و كذالك نجد من جهته بونر( 1978) الذي أفاد أن هذه المعارف المسبقة تشكل شرطا مهما لتحقيق

التعلم العميق. هذا و إن كان يعد برونر من أبرز السيكولوجيين المعرفين لحقبة طويلة من الزمن لتركيز اهتمامه على الوجه الثقافي المرتبط بالجانب المعرفي، فإننا نذكر أن اسم بياجي يرتبط بشكل وثيق بالخلفية التاريخية المعرفية لموضوع التمثلات.

و في خضم هذا العنصر سنقوم بتحليل مفهوم التمثلات لدى الإتجاه المعرفي. وسنركز على ثلاثة من أشهر نظريات التعلم لكل من بياجي Piaget، برونرBruner وجانييه Gagnet نظرا للشمولية التي تتميز بها و للأهمية التي أولتها هذه الرؤى لموضوع التمثل كأحد مفاهيمها الأساسية.

### ❖ نظرية بياجى Piaget

تعد أشغال بياجي المحاولة الرائدة للكشف عن الطبيعة السيكولوجية المعرفية للتمثل. حيث أقرت نظريته أن المتعلم لا يمكنه أن يمنح معنى ما أو يمارس عملية البناء إلا بالقدر الذي تمكنه من ذلك ذخيرته الذهنية أي التمثلات التي يتوفر عليها في مرحلة ما من مراحل نموه. كما يشار إلى بياجي كأحد أبرز علماء النفس النمو حيث يعد من علماء النفس القلائل الذين بنوا نظرية متكاملة لنمو الذكاء أو العمليات الفكرية. لهذا لا نستطيع أن نقوم بتحليل مفهوم التمثل لدى بياجي إلا في إطارها النظري التي نقوم بعرضه بشكل موجز. فلقد درس بياجي النمو المعرفي من خلال مفهومين هما :الأبنيـــــة المعرفي structures cognitives و الوظائف المعرفية fonctions cognitives.

**1.الأبنـــــــــــية المعرفية:** يقصد بها بياجي مجموعة القواعد العقلية التي يستخدمها الفرد أثناء معالجتها للموضوعات التي تحيط به. و هي موجودة في شكل تراكيب مترابطة و متكاملة، و تتميز بالتغيير و التطور مع الزمن نتيجة تفاعل الإنسان مع البيئة.

إذ تتحدد قدرات الفرد التعلمية حسب بياجي بمستوى التطور المعرفي أو المرحلة الذكائية.كما تؤثر على نوعية و نمط التعلم.(أبو جادو 2000). فلقد توصل بياجي خلال أبحاثه التجريبية إلى النتيجة التي تبين أن الطفل ينتقل من نمط التعامل بالمحسوس إلى نمط التعامل بالمجردات. لكن ذالك يتم بواسطة التطور عبر مراحل ذكائية أو معرفية التي حددها في اربع (04) مراحل. و يمكن توضيح هذه المراحل مع الخصائص التي تتميز بها كلها في متن الجدول التالي:

| المرحلة | العـــــمر التقريبي | الخصائص |
|---|---|---|
| الحس الحركية | (0-2) سنة | -البدء بالاستفادة من التقليد و الذاكرة و الفكر<br>-البدء بمعرفة أن الأشياء تستمر في بقائها و إن اختفت<br>- الانتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة |
| ما قبل العمليات المادية | (2-7) سنة | -التطور التدريجي للغة و القدرة على التفكير الرمزي<br>-القدرة على التفكير المنطقي في اتجاه واحد.<br>-لغة الطفل و تفكيره في هذه المرحلة متمركزان حول الذات. |
| العمليات المادية | (7-11) سنة | -القدرة على حل المشكلات المادية الملموسة بطريقة منطقية<br>-فهم قوانين الاحتفاظ. و القدرة على التركيب و التطبيق<br>- اكتساب مبدأ المقلوبية ( المعكوسية ). |
| العمليات المجردة | (11-15) | -القدرة على حل المشكلات المجردة بطريقة منطقية |

| | | |
|---|---|---|
| | سنة | يصبح تفكير الفرد منطقيا بدرجة أكبر.<br>-القدرة على حل مشكلات لفظية و فرضية وعقدة. |

**2. الوظائف المعرفية:** يعرف لدى بياجي نزعته الوراثية. و لعل من أحد أسبابها أن بياجي تكوينه العلمي الأصلي قد تم في مجال البيولوجيا. حيث يرى أن الوظائف العقلية ثابتة لا تتغير عند الإنسان طوال حياته لكونها موروثة. و تتألف هذه الوظائف العقلية من التنظيم و Organisation و التكييف .Adaptation:

**1.2 التـــــــنظيم:** ويقصد بها بياجي قدرة العضويات على تنظيم و توقيف عملياتها الفيزيولوجية و السيكولوجية لتصبح أنظمة متناسقة و متكاملة.

**2.2 التكييف:** تصف قدرة العضويات على إحداث تغييرات فيزيولوجية و سيكولوجية استجابة لمطالب البيئة. و تتم وظيفة التكييف خلال عمليتين هما التمثل و المواءمة.

**1.2.2 التمثل:** يعرف بياجي التمثل بأنه يعبر عن الصورة الذهنية أو الاستحضار الرمزي للموضوعات بهدف التجريد. و قد ميز بين بمعنى الاستحضار الرمزي للموضوعات و الوقائع الغائبة، وبين آليات التمثل التي فسرها على أساس أنها تقام بواسطة تعديل المعلومات الجديدة بطريقة تتناسب مع ما لدى الفرد من أبنية معرفية، و ما تحو ينتج عنه من تحول الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة (عدس، 1999).

**2.2.2 الموائمة:** أشار بياجي إلى الموائمة كمفهوم يتعلق بطرق تعديل أو إعادة تنظيم ما لدى الفرد أبنية معرفية على شكل استجابات تتلائم مع الخبرات الجديدة التي ترفضها البيئة. أي تغيير أو مراجعة الخطاطات و السكيمات الموجودة لدى الفرد في ضوء

الخبرات الجديدة. فيقترح بياجي مفهوم السكيما ليعبر عن بنية ذهنية تتعلق بمجموع أو نوع من تتابع الأفعال المتشابهة على شكل وحدات تامة محددة و مترابطة. و بمعنى آخر تعني السكيما خطاطة نشاط مدمجة بهدف تحقيق التكيف مع المحيط.

و يمكن أن تشكل السكيمات مجرد استجابات بسيطة كما هو الشأن في منعكس الرضاعة و التي تعبر عن أول وحدة معرفية يكونها الطفل الرضيع، أو أن تنطبق عكس ذلك على سلوك أكثر تعقيدا كما هو الحال في اللغة و عند شرح لطريقة تفكير و تعقل. وتسمح هذه السكيمات عملية استيعاب لمعارف جديدة وفق أنماط من الإستجابات التي تكونت سابقا. و من ناحية أخرى فهي تمكن من تحقيق التكييف حينما تتحول هذه الخطاطات التي تمكن الفرد منها سابقا تبعا للظروف الجديدة. فحينئذ يكون الفرد قد بلغ مستوى جديد من التوازن عند مرحلة أرقى من النمو محققا بذلك تعلما جديدا. هذه العملية التي سماها بياجي بالتوازن الإضافي Equilibration majorante(G.Goupil-G.Lusignan غوبيل و لوزينيان، ص. 1993).

و بذلك يتم إنتاج لخطاطة معرفية جديدة عند ختام كل تعلم من التفاعل القائم بين عمليتا تحيين لخطاطة سابقة و التحويلات التي تعرفها هذه الخطاطة أثناء التعلم الجديد (فيزان Vezin ، 1986).

والمثال التالي يقدم لنا صورة واضحة عن العلاقة التكاملية بين التمثل و المواءمة الطفل الذي يتعرض لمشكلة تتجسد في تعوده على فتح الخزانة عن طريق جذب الباب وهو الآن هو أمام خزانة لا يستطيع فتحها إلا بإدارة يد الباب، فيقوم الطفل بتطير نمطا جديدا لفتح هذا النوع من الخزانة عن طريق تعلم الاستجابة الصحيحة و عندها سيكون الطفل قادرا على تذكر ترتيب الاستجابات الصحيحة التي تم تعلمها. أي أن يتذكر سلسلة الحركات الضرورية لفتح هذا النوع من الخبرات الجديدة. (أبو جادو،2000).

في حين نجد الطفل يفتقد أي نمط معين من السلوك لمعالجة الموقف الجديد، يلجأ في هذه الحالة إلى تغيير نمط سلوكه السابق بطريقة تسمح له بمواجهة المشكلة الجديدة. فإذا حدث أثناء عملية التمثل أن الطفل لم يستطع تحقيق التكييف مع المحيط فإن حالة عدم التوازن تنشأ. مما يدفعه إلى اللجوء إلى عملية المواءمة بواسطة تغيير الأبنية الذهنية أو بواسطة إنشاء بنية جديدة.

و هكذا فبواسطة الأنشطة المنجزة من طرف الفرد بهدف حل المشكلة الجديدة، يحدث تغيير في السكيما حتى تبلغ مستوى الفعالية بالنسبة للوضعية الجديدة. حينئذ يدور الحديث حول مفهوم التوازن الإضافي الذي ينطبق على حالة استعادة التوازن عند تحقق تعلم جديد.

كما نفهم من ذلك أن استدخال مفهوم جديد لا يتحقق بطريقة فجائية وسريعة بل هو عملية معقدة كما أسلفنا. فالمفاهيم ليست معطى جاهز أو مباشر. بل هي آليات تبني وتأخذ فعاليتها ودلالتها انطلاقا من مساءلتها للبنية المعرفية الأولية، ومواجهتها للمكتسبات السابقة من جهة وملاءمتها للوضعية الجديدة من جهة أخرى. هذا و إن كان بياجي يعتقد أن علم النفس لا يستطيع لوحده أن يحدد ملامح البيداغوجيا، فإن نظريته تكتسي أهمية كبيرة بل قدمت دعائم متينة للتربية الحديثة. حيث أن التعلم عن طريق حل المشكلات يستدعي اليقظة، بما أن المعرفة لا تبنى بشكل خطي و جاهز. بل تبنى على شكل معارف جزئية التي يتم تمفصلها ضمن مجموعة متناسقة كقطع المربكة Puzzle، إذ يهم السهر على بناء كل قطعها الضرورية. و من هذا المنظور تعد نظرية برونر متممة لنظرية بياجي ( ديلاندشيرف. V. De Landsheere 1992 ).

### ❖ نظرية برونر Bruner

إن كان برونر يتفق في نظريته على المركز المحوري للتمثلات في السيرورة المعرفية و التعلمة فإنه يختلف معه من حيث تفسير بياجي للتطور المعرفي بناءا على

تراكيب بيلوجية وراثية تتطور عبر المراحل العمرية. ف حين يعتمد **برونر**على فرضية الإنطلاق من الخبرات الموجهة كأساس للنمو المعرفي. كما اعتبر أن الأنماط السلوكية التي يتمثل الطفل وفقها وقائع محيطه تشكل الإطار المرجعي للنمو المعرفي.(أبو جادو 2000 ،مرجع سابق). وقد عبر عن التمثلات بمفهوم التمثيلات المعرفية Représentations cognitives و التي و يقصد منها البناء الذي يشكل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما، إذ تقاس خبرة الفرد تبعا لرصيده من التمثلات المعرفية.

و تقتضي هذه العملية تفاعلا نشطا بين القدرات الأساسية للمتعلم التي تتطور مع الزمن، و بين الثقافة والمدرسة كوسيط ثقافي و التي تلعب دورا هاما في تنمية هذه القدرات.

وبناءا على ذلك يحدد برونر ثلاث 3 أنظمة لمعالجة المعلومات التي تمكن الفرد من تمثيل العالم الخارجي. و هي في آن واحد تشكل مسار تكويني للمفاهيم تتجسد خلال أنماط التمثيل الثلاث توازي المراحل النمائية الذهنية للطفل. و هذه المراحل كالتالي:

1. مرحلة التمثيل العملي
2. مرحلة التمثيل إلايقوني
3. مرحلة التمثيل الرمزي

أما الانتقال من مستوى لآخر فيتم بواسطة التعلم و الإكتشاف. و ما دام برونر يعتبر أن العوامل البيئية هي التي تحدد مسار النمو المعرفي، فإنه يرى أن الأطفال يختلفون في تمثلاتهم باختلاف بيئاتهم. فقد يكون الفرد في محيط يحفزه على تطوير تمثلاته عبر الأنماط الثلاث العملية، الإيقونية، الرمزية بشكل حسن. في حين يكون البعض الآخر في محيط يعيق نموه العقلي. و النتيجة بالتالي قد تكون وقوف الطفل عند

حد التمثلات الإيقونية دون بلوغ مستوى التمثلات الرمزية. و فيما يلي خصائص مراحل النمو كما اقترحها برونر:

1. **مرحلة التمثيل العملي:** يعرف **برونر** التمثيل العملي بأنه يشير إلى تمثيل الأحداث الماضية خلال إستجابات حركية مناسبة . إذ نجد أن بعض أشكال الفهم لا يمكن أن تتم إلا بواسطة تمثيلها بالعمل أو حركات عضلية. و المثال الموالي سمح بتوضيح هذه الفكرة؛ قد يعجز الطفل على تقديم وصف دقيق للطريق الذي يربط البيت بالمدرسة. لكنه بالمقابل يستطيع أن يصحبنا إلى المدرسة بإتباع الطريق الذي إعتاد أن يسلكه. و بذالك تتضح أهمية التدريب العملي والأداء في تكوين المفاهيم واكتسابها. و نلخص أهم خصائص نمط التمثيل العملي في النقاط التالية:

- المعرفة التي يتمثلها الطفل معرفة حس–حركية. و الفعل يعتبر الأداة الوحيدة لعملية التمثل و التطور لهذه التمثلات.
- تتحدد حقيقة الموضوع إذا أتيح للطفل التفاعل معه.
- تعد مرحلة التمثيل الحس–حركي مرحلة قاعدية بالنسبة للمراحل اللاحقة .

**2.مرحلة التمثيل الإيقوني:** في أثناء هذه المرحلة تحل الصورة محل التمثلات العملية.

و قد أوضح جازون Jason خصائص إدراك الطفل خلال هذه المرحلة. فهي تبين أنه رغم التطور المعرفي الحاصل، فإنه يبقى سجين عالمه الإدراكي. **و** يتم تشكيل المفاهيم عن طريق التخيل وتكوين صورة ذهنية أو رسم مجرد نسبيا. هذه الخصائص التي تقوم بعرضها بإيجاز فيما يلي:

- إدراك الطفل يتميز بالتشتت، إذ لا يزال يفتقر إلى العمليات المعرفية التي تتضمن تمثلات محددة تساعده على إدراك المثيرات ثم تنضيمها، و لعل هذا السبب في استعمال الأطفال لأصابعهم في تتبع حدود صورة معقدة حتى يستطيع تمييزها.

- إدراك الطفل يتميز بالتمركز الذاتي، مما يؤثر على طريقة تمثله للخبرات.
- ترتبط ديناميكية النشاط المعرفي عند الطفل بشعوره باختلاف التوازن و عدم تمثله للمثيرات البيئية، فتشكل دافعا لنشاطه اليومي. و هكذا فإن الطفل يكون مدفوعا ذاتيا بهدف تحصيل أكبر عدد من الصور تساهم في نضوج تمثلاته و تساعده على الفهم.

و يرى برونر أن للتمثل الإيقوني دور بارز في مساعدة الفرد على تلخيص الأحداث بواسطة التنظيم الأنتقائي للمدركات و الخيال. فعلى سبيل المثال: الطفل الذي يستطيع رسم خريطة تحدد الطريق إلى بيته يكون قد تم تمثل خبراته على النمط الإيقوني.

1. 3-**مرحلة التمثيل الرمزي:** إن هدف النمو المعرفي لدى برونر هو التكامل لبلوغ مستوى التمثلات الرمزية التي يبلغ فيها الطفل القدرة على تمثل الخبرة عن طريق الرموز و الكلمات و الاستغناء عن المعالجة العملية. غير أن هذا المستوى العالي من النمو المعرفي لا يتحقق إلا باكتساب الطفل لنظم رمزية لتمثل الأشياء و الموضوعات كاللغة و المنطق و الرياضيات لتحل محل الأفعال و المدركات الحسية.حينئذ يصبح الفرد قادرا على صياغة خبراته في رموز لغوية أو غير لغوية أو في معادلات رياضية و منطقية: فذلك مؤشر على نمو قدراته على تأليف الأفكار و اختزال الخبرات التي بواسطتها يتمثل العالم المحيط به على شكل صحيح. فهو يستطيع بذلك استعادة تلك الخبرات بسهولة وقت الحاجة. فمرحلة الرمزية تعد بذالك مراحل بناء المفاهيم بواسطة عملية التجريد واستخدام الرموز.

و تشكل اللغة مفتاح النمو المعرفي عند برونر كما هو عند بياجي، بل تعد لديه المميز الرئيسي لنمو التمثلات الرمزية، خاصة في ضوء معرفتنا بتأثر برونر بفيجوتسكي Vygotsky الذي ربط بين اللغة والفكر. حيث يعتبر برونر أن الفرد يبلغ مستوى استخدام الرموز اللغوية كصور ذهنية مخزنة. فيقوم بنقلها إلى الآخرين " مذوتة" أي تعكس مخزونة المعرفي الذاتي و كذلك نوع التمثيلات التي تسيطر عليه في مواقف مختلفة.

وهي في آن واحد أداة يتمكن بواسطتها تفهم تمثلات الآخرين للعالم الخارجي. و بما أن الفرد في عملية تفاعلية مستمرة مع بيئته، فإنه يحتاج إلى الأنماط الثلاث: التمثيلات العملية، الإيقونية، الرمزية. غير أنـــه يستخدمها بنسب متفاوتة مـــع هيمنة التمثيلات الرمزية التي تتحقق كلما اقترب الفرد مـــن سن الرشد.( أبو جادو 1999، المرجع نفسه)

و بذالك فإن ما أضافه برونر بالنسبة لنظرية بياجي هو مفهوم الاستمرارية. فبمواجهة معطيات دوما جديدة، فإن الفكر ينتج مفاهيم يعاد تنظيمها بشكل معقد أكثر فأكثر عن طريق إدماج المكتسبات السابقة في بنية جديدية (ديلاندشير، مرجع سابق).

و كخلاصة لنظرية برونر: فإن التطور الذهني يتم بواسطة تمثل للطفل للخبرات الجديدة و إدماجها مع خبراته السابقة، لننتج من ذلك أبنية معرفية يلجأ إليها الطفل في تنمية خبرات و معارف أخرى.

### ❖ نظرية جانيه Gagnet

يتفق جانييه مع كل من بياجي و برونرمن حيث الأهمية الإستراتيجية للتمثل في عملية النمو المعرفي، و إن كان جانييه قد وضف مفهوما مغايرا و هو عبارة عن المتطلبات السابقة أو القابليات السابقةPrérequis. و يقصد بذلك من خلال مقولته:" يمكن اعتبارها (أي القابليات السابقة) كعامل في تفتح الإستراتيجيات الإدراكية". (جانييه، دت،106). إلا أننا نجده يتعارض مع بياجي لافتراضه بأن النمو الذهني لا يتوقف على عوامل بيولوجية، كما يختلف معه ومع **برونر** في آن واحد لعدم اعتقاده بوجود مراحل تطورية عامة.بل يعتقد أن الخبرات التعليمية هي التي تجدد مرحلة النمو المعرفي، و بذلك فإننا ونلاحظ أنه يلتقي مع برونر فيما يخص اعتبار تعلم الخبرات هو المحرك الرئيسي للتطور الذهني. و يعتقد جانييه أن النمو المعرفي يعتمد على المخزون الضروري من المهارات و الخبرات التي تشكل قابليات ومتطلبات مسبقة كشرط لتعلم ما هو أكثر

تعقيدا(أبو جادو 2000،مرجع سابق). و في هذا الإطار اقترح نمط التعلم الهرمي أو التراكمي حيث يعتقد بوجود مراحل ضمن المهمة التعليمية نفسها. أما أهمية المراحل فهي تظهر من خلال الخبرات او القابليات المعرفية السابقة. فالمتعلم يبدأ عادة من حيث تنتهي معلوماته السابقة إذ يقول جانييه:" المهارات العقلية تتطلب تعلما مسبقا لمركبات أكثر سهولة ". ( جانييه، المرجع نفسه). بمعنى أن آليات تطور الأطفال معرفيا أو الانتقال عبر المستويات يتم بواسطة مواجهة المتعلم لمشكلات جديدة و السيطرة على مفاهيم كل مستوى و تعلم أنظمة من القوانين تزداد تعقيدا باستمرار و بشكل متدرج ابتداءا من التعلم الإشارى البسيط، فوصولا إلى تعلم حل المشكلات. و يمكن للتعلم الهرمي أن يبدآ من أي مستوى معرفي. فحسب جانييه ليس من الضروري أن يبدأ المتعلم بمستوى التعلم الإشاري، لأنه يواجه الموفق التعلمي و في حوزته ذخيرة كبيرة من الارتباطات والتسلسلات و المفاهيم. و قد صمم جانييه نموذج يجسد نمط التعلم الهرمي قاعدة تسلسل الخبرات من حيث بناء القابليات الجديدة على أساس القابليات السابقة، و كذا قاعدة التدرج من حيث التطور المعرفي من مستوى بسيط إلى مستوى أكثر تعقيدا. إذ يتطلب بناء المفهوم أن تكون الخبرات الجديدة مبنية على الخبرات السابقة له، وتمهد في ذات الوقت إلى خبرات لاحقة حيث أنها تبدأ بالجزئيات وتنتهي إلى العموميات، أي توافر سلسة من الخبرات المتشابهة في جانب أو أكثر بالنسبة للمتعلم. ومجموع العناصر المتشابهة أو المشتركة في نفس الخصائص هي التي تشكل المفهوم.

### ❖ نظرية أوزوبل Ausuble

يعتبر أوزوبل (1968) أن المعارف السابقة تشكل عاملا حاسما لتعلم ناجع، حيث يمكن تلخيص نظرته خلال قوله:" لو كان لزاما عليا أن أختصر مجال علم النفس التربوي في مبدأ واحد لقلت أن العامل الأكثر تأثيرا على التعلم هو ما عرفته سابقا."( غوبيل ولوزينيان G.Lusignan & G.Goupil،1993، مرجع سابق).

و يوضح أوزوبل أن هذه المعارف تنطبق على البنية المعرفية المشكلة لنظام تراتبي حيث أن المفاهيم العامة تسبق وفقه المفاهيم الخاصة. فتدمج هذه البنية المعارف الجديدة ضمن المعارف السابقة عن طريق عملية الإرساء Ancrage .

و بذالك تعد نظرية اوزوبل من النظريات المعرفية البارزة التي ركزت على مفهوم التمثل في التعلم. و قد سمي بالتعلم ذي المعنى Apprentissage significatif مشيارا في ذلك إلى تعلم العلاقات بين الأفكار المركبة G.Goupil-G.Lusignan, 1993(المرجع نفسه) حيث اعتبر اوزوبل أن التمثلات تشكل الوسيط بين الفرد المتعلم والمعرفة الجديدة. فمن خلال التفاعل بين التمثلات المؤلفة لبينات الاستقبال Structures De Réception والمعرفة الجديدة يتمكن الفرد من إكتساب هذه المعرفة الجديدة. عبر أوزوبل عن هذا التفاعل باستخدام مفهوم الجسور المعرفة Ponts cognitifs.( أسليماني 2003، ص.107 ).

و نذكر في هذا السياق أن أوزوبل قد ميز بين مرحلتين لبناء المفهوم وتعلمه:

ا-**مرحلة تشكيل المفهوم:** هذه المرحلة التي تعد عملية اكتشاف استقرائي للخصائص المركبة التي تشكل الصورة الذهنية للمفهوم وهي تفيد معنى المفهوم ذاته.

ب-**مرحلة تعلم اسم المفهوم:** هذه المرحلة التي تعد نوع من التعلم التمثيلي حيث يدل اللفظ على المفهوم الذي تم تكوينه في المرحلة الأولى.وتقترن صورة المفهوم بالمعنى الدلالي كله ( جودة سعادة و آخرون، 2000).

### ❖ نظرية ليف فيجوتسكيLev Vygotsky

تعرف أشغال ليف فيجوتسكي بتأسسيها لعلم النفس التاريخي الثقافي بشكل عام و بمساهمتها الثمينة في الربط بين اللغة و الفكر في عملية تكوين المعرفة بشكل خاص. و ذالك قد برز جليا في كتابه " اللغة و الفكر" (Le langage et la pensée, 1934). و قد اهتمت نظرية التعلم لفيجبتوسكي بدور الخبرات السابقة في تشكيل المفاهيم و بمعنى أدق ضمن السيرورات التي بواسطتها تسمح الجدلية القائمة بين العام و الخاص أي بين المفاهيم اليومية و المفاهيم العلمية، و هذا في بناء المعرفة لدى المتعلم ( كاريو،2003). بينما يفضل البعض الآخر تقديهم هذا التصنيف بصيغة مغايرة، وإن كان ذالك في نهاية المطاف يؤدي إلى معنى واحد، و هذا على النحو التالي:

1- **المفاهيم الشفوية:**وهي التي تنمو بفعل الاحتكاك اليومي للمتعلم أي الخبرات الشخصية.

2- **المفاهيم العلمية:** وهي التي تنمو بفعل تهيئة مواقف علمية.

ويمكن بذلك القول بأن فيجوتسكي قد ربط بين النوعين من المفاهيم أو الموقفين بمنظور التكامل والتفاعل، حيث أن الفرد قد يتعلم مفهوم البرق بطريقة عفوية. وقد تدفعه تلك الخبرة الخاصة إلى البحث والتقصي بطريقة علمية ومنطقية عن الخبرات المتعلقة بالسحب والكهرباء.(جودة سعادة وآخرون، مرجع سابق).

و يلاحظ كاريوCariou (مرجع سابق) أن هذه المقاربة لتشكيل و بناء المفاهيم لفيجبتوسكي تبين كيف يمكّن التفكير بالقياس من نقل الخصائص التي يتميز بها المفهوم المعروف إلى المفهوم المطلوب معرفته أو تعلمه لدى المتعلم.

**ثالثا/ معالجة بيداغوجية و ديداكتيكية لموضوع التمثلات**

إن الفكرة التي مفادها أن التلميذ يأتي إلى القسم "فارغ الذهن"، حتى يقوم المدرس يملئها بالمعارف قد هيمنت لمدة طويلة. غير أنه و منذ عشريات برهنت أبحاث عديدة في علم النفس المعرفي بشكل خاص و كذلك في الديداكتيك ان التعلمين و قبل أن يخوضوا وضعية تعليمية، يتوفرون على تمثل قد بنوه حول معرفة ما ( Astolfi أستولفي، 2010). و يعود الاهتمام بالتمثلات إلى بداية السبعينيات لما لاحظ القائمون في ميدان التكوين المستمر أن فئة الكبار يحملون معلومات أولية تشكل نظاما تفسيريا عاليا غالبا ما يدفعهم إلى مقاومة المعارف الجديدة أو إساءة فهم الخطاب الجديد. ومنذ ذلك الحين برز الاهتمام بالتمثلات كبراديغم Paradigme ديداكتيكي. بعبارة أخرى كنموذج ذهني وثقافي، والذي هو حصيلة لتاريخ اجتماعي وثقافي ومعارف جديدة. هذا البراديغم الذي يفرض نفسه في كل وضعية تعليمية.لذلك ينبغي إلقاء الضوء على التمثلات والعمل على فك شفرتها عن طريق إفساح المجال للإفصاح والتعبير عنها.

و يمكن أن نقدم بهذه المناسبة ملاحظة حول ظهور الاهتمامات الأولى فيما يخص التمثلات أو التصورات في المجالات المرتبطة بالعلوم الطبيعية كالبيولوجيا والفيزياء والرياضيات و تلتها لاحقا المجالات المتعلقة بالعلوم الإنسانية و الاجتماعية. حيث بينت مجمل الدراسات هيمنة المنظور الباشلاري في كيفية مقاربة الباحثين لهذا الموضوع. هذا ما دفع بالأخصائيين في المواد الإجتماعية إلى القيام بأبحاث تأخذ بعين الإعتبار الأسس الإبستيمولوجية التي تتميز بها هذه المواد، كما تبين لاحقا وكما سنواصل في توضيحه لاحقا.

أما بالنسبة لهذا المستوى من التحليل فإننا سنكتفي بالحديث حول النقطة المرتبطة بوضع التمثلات أو التصورات كمؤشر هام من المؤشرات العمل الديداكتيكي. فالمعلم لن يتمكن بذالك من التدخل بشكل إيجابي وفعال إلا بانتباهه لتمثلات المتعلمين

ولدورها في السيرورات التعلمية –التعليمية. و قد لاحظ شارليي Charlier نقلا عن ديلاندشير

( 1988) أن الديداكتيكين يتناولون مفهوم التمثلات ضمن الإطار الواسع للنظريات الضمنية ، للمعارف المشتركة، للمعارف التطبيقية، للتفكير الأولي، للنماذج المسبقة، للتصورات الأولية.

و إن كان من المتعذر الوقوف عند رؤية موحدة حول مفهوم التمثلات، فإن المواقف في المقابل مشتركة فيما يخص أهمية التمثلات في الأنشطة الديداكتيكية. حيث أن النتائج التي تم التوصل إليها حديثا تصب في نفس المصب إذ تبين أن كل فرد يحمل نسقا من التمثلات الصريحة والضمنية التي تسمح بمواجهة ومعالجة الوضعية /المشكل.

فالتمثلات إذن تشكل قاعدة هامة في السيرورة التعليمية –التعليمية, على اعتبار أن المتعلم ليس صفحة بيضاء تملئ بالمعلومات الجاهزة من قبل المعلم. وفي ذلك يندهش باشلارBachelard أمام سلوك المدرسين الذين يتصورون أن الفكر ينطلق بنفس الطريقة التي يبدأ بها الدرس ( باشلار، مرجع سابق) . إذ أن المتعلم ينطلق من تمثلات معينة إلى تمثلات أخـــرى ذات قـــوة تفسيريـــة أكبر مما يمنحها خاصية الدينامية حتى أصبحت من إستراتيجيات الممارسة البيداغوجية. .(إدريسي،2002) باعتبار كل متلق يتلقى المعلومات بطريقته الخاصة، وحسب استجابتها لحاجيته ومدى مطابقتها لاهتماماته كما يؤكد ربول O.Reboul .

إلا أن الطابع الإشكالي الذي يميز مسألة التمثلات قد أفرز اختلاف في الرؤى فيما يخص نوع الدور الذي تلعبه التمثلات حسب المنطلقات الإبستيمولوجية التي يتبناها كل اتجاه، و على وجه التحديد الإجابة على التساؤلين التاليين:

- هل هي أداة معرفية وبيداغوجية ؟
- أم هي عكس ذلك عائق معرفي وبيداغوجي ؟

### 1. التمثلات كأداة معرفية و بيداغوجية:

ينطلق هذا الاتجاه من المسلمة البيداغوجية التي تعتبر التعلم كحصيلة لعملية دمج بين التصورات الجديدة مع التصورات الموجودة سلفا, وإما كسيرورة تستبدل فيها التصورات القديمة بالتصورات الحديثة.إذ أكد ميني Migne ضرورة انطلاق التعلم من تمثلات التلاميذ، ومنه ضرورة تغيير دور المدرس من مرسل وناقل للمعارف إلى منشط لمجموعة الصف التي تتألف منه ومن التلاميذ. هذا بهدف تمكن المعلم من تحديد تموقعه بالنسبة للأطر الذهنية المرجعية للمتعلمين.

ويرفض أصحاب هذا الاتجاه ثنائية:

- **معرفـــــــــة علميـــــة.**
- **معرفـــــــة عامـــــــــة.**

وذلك انطلاقا من نقطتين أساسيتين:

ا-**النقطة الأولى:**هي الاقتناع بأن المعادلة الخاصة بوجود فرق بين التمثلات والمعرفة العلمية، بمعنى فقر التمثلات معرفيا، معادلة خاطئة وخصوصا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ب-**النقطة الثانية:** إن الاعتماد على التمثلات كوسيلة معرفية يقتضي من المدرس خلق وضعية الانطلاق التي يجب أن تكون محفزة وذات دافعية. وذلك يتحقق عن طريق جعل التلاميذ يعبرون عن آرائهم بكل حرية ويشكلون بينهم علاقات يقابلون خلالها تمثلاتهم ببعضها البعض. وبذلك فهم يقومون:

- إما بتعديل تمثلاتهم.

- إما بتجاوزها في إطار ما يصطلح عليه بالتقويم الذاتي.
- أو بتجاوزها في إطار ما يصطلح عليه بالتقويم التبادلي

و لقد درس الكثير من الباحثين أهمية الخطأ في العملية الديداكتيكية، وتوصلوا إلى نتيجة التي مفادها أن وضع الخطأ وضعا مشروعا. فالسؤال والخطأ شاهدان على حضور الذات قبليا: إنهما أداة للكشف والإيحاء إلى حد بعيد. فتبني بيداغوجيا الخطأ يعني باختصار عدم وجود قطيعة إبستيمولوجية بين المعارف القبلية والمعارف الجديدة (أسليماني 2003). و نذكر من بين أبرز الباحثين الذين نظروا للخطأ من حيث الأهمية في المواقف البيداغوجية و الديداكتيكية . فمن بين هؤلاء نجد أستولفي ( مرجع سابق) الذي خصص مؤلفا لهذا الموضوع بعنوانه المعبر: " الخطأ كأداة للتعليم" . إذ بادر إلى صياغة نصنيف للأخطاء الشائعة بين التلاميذ التي استلزمت عملية التشخيص . و لم يتوقف عند هذا الحد من التحليل، بل اقترح بالمقابل استراتيجيات لمعالجة هذه الأخطاء.

و قد تناولت أعمال ريشارد Richardموضوع أهمية التمثلات باستخدامه لمفهوم النقل القياسي Transfert analogique (2004، ص.242-243) الذي يحدده بقوله:

" يكمن النقل القياسي من حيث أنه تشغل في وضعية جديدة إجراءات تحقق نفس الهدف في سياق آخر... ينطبق النقل القياسي على ما تسميه مدرسة جنيف Genève "السكيما المألوفة " ( سيليرير Cellerier، 1987؛ بودرBoder ،1992) التي تلعب دورا أساسيا كما يقوله بودر:" إن السكيما المألوفة عبارة عن سكيما بالمفهوم البياجي التي تتميز بقابلية السهولة في بلوغها أي يعترف بها كأداة خاصة في عدد من الوضعيات ... نعتقد أن سيرورة تمثل المشكلة و الهدف يتم انتظامها حول السكيمات المألوفة و بصيغة ديناميكية."

ويجدر بنا أن نشير أن ريشارد ( المرجع نفسه) يتخذ موقفا مدافعا للنقل القياسي و ذلك عكس بعض المؤلفين،إذ يعتبر أنه ليس مجرد عملية استيراد عمياء ، بل هو في تناسق مع تفسير ممكن للوضعية.

أما ماري بارث M.Barth (1987)، فقد أنجزت دراسة بالموضوع معتمدة علي أعمال برونر لرسم صورة واضحة عن الصعوبات التي يواجهها تفكير التلاميذ فيما يخص مجال التجريد أو تعلم المفاهيم. حيث تطرح المعضلة ضمن المفارقة التي يعيشها التلميذ. فهو يتوفر على القدرات اللازمة لبناء معرفته المدرسية الجديدة. غير أنه يواجه الفشل بدل النجاح، و يتحمل لوحده تبعات هذا الإخفاق بإلقاء اللوم عليه من حيث ضعف مستواه التحصيلي. بينما نجده و بالمقابل يظهر فعالية في الإستراتيجيات التي يجندها في نشاط ذهني الخارج عن نطاق المدرسة كاللعب. و الجواب حول هذا التساؤل يكمن حسب قولها:

" تفكير التلميذ يكون تلقائيا إذن. و يرتبط بالعمل و الهدف اللذان يتسمان بالوضوح في نظره و بكونهما في متناوله بصفة عامة، و إلا فهو لن يقوم و لو بمجرد تصور لفكرته. و هذا الهدف يرتكز على تجاربه السابقة، أي على ما يعرفها مسبقا، و قد يستجيب محيطه لمتطلباته إن هو رغب في ذالك، و هذا معناه أنه لا يوجد تحت إكراه "( المرجع نفسه ص. 8).

كما نلاحظ أن دور الخطأ في التعلم حاضر أيضا في تحليل بارث. في هذه الوضعية التي نحن في الصدد الحديث عنها، يشكل الخطأ مؤشرا إيجابيا بالنسبة للتلميذ. غذ أنه في حالة نجاحه فو يعرف جيدا لماذا و كيف استطاع أن ينجح. و أما إذا فشل فهو يدرك كذالك سبب فشله " بل و باستطاعته كذلك أن يقرر في لحظة معينة أن هدفه غير قابل للتحقق إما لعجزه أو لشيء ينقصه«( المرجع نفسه).

وتعتمد بارث على مثال يجسد هذه الصعوبات و يتعلق بالتلميذ الذي لم يستوعب من درس الهندسة سوى اللون الأزرق. و ذالك لأن الأمثلة التوضيحية التي قدمت له كانت كلّها ملونة باللون الأزرق. و السبب الأعمق في هذه المشكلة يعود إلى كون اللون الأزرق يحمل معنى للتلميذ و ذالك بارتباطه بتجربته الشخصية التي تذكره بلون البحر

فالمعارف السابقة إذن أشبه ما تكون بسلاح ذو حدين في نطاق المدرسة ، حيث أن " قلما ما توجد وضعيات تعلم تأخذ هذه الصعوبة بعين الاعتبار منهجيا"( المرجع نفسه ص. 9). إذ أن مراعاة هذا الشرط يؤدي بنا إلى الإدراك أن التلميذ يفتقد إلى المؤشرات التي تسمح له بالقيام بعملية الفرز و الاختيار حتى يتمكن من توجيه انتباهه نحو العناصر الصحيحة. فبذالك يصعب عليه الإنتباه و الفهم حينما يغيب هذا الشرط أي حينما تكون المعلومات ليست ذات معنى بالنسبة له. و الأدهى من ذالك هو أنه يعجز هو بنفسه أن يفهم سبب فشله و إخفاقه في الفهم. فالتلميذ يجد نفسه مطلوبا بأن يستوعب المفاهيم المجردة بشكل مستقل عن تجربته العملية كما تفيد بريث ماري بارث:

" يحتاج المتعلم إلى الوعي أولا بوجود إستراتيجية لكي يقارب الإشكالية الجديدة، ثم إنه يحتاج فيما بعد لشخص يساعده على إجلاء طريقة فكرية و يؤكد له بأن لديه معرفة سابقة بها؛ لأنه استعملها سابقا في ألعابه، و بهذا الشكل، يصبح التلميذ واعيا مع مرور الزمن ، بإستراتيجياته الذهنية و يتعلم كيف يجند عن طواعية أدواته الفكرية في مواجهة مهمة معينة، و يتموضع الإشكال الحقيقي لكل تعلم في هذا المستوى ويكون الأمر بالنسبة لنا جميعا مسألة نقل المعارف" ( المرجع نفسه، ص. 12).

و في الأخير بالنسبة لدراسة بارث نلاحظ أن طرحها يتوافق مع منظور ديوي الذي سبق و أن قمنا بعرضه ضمن الفصل الأول. و للتذكير نرد ما يلي:

" إذا استطعنا أن نوسع من خبرة الطفل بطرق تبدو قريبة الشبه بتلك التي استطاع الطفل عن طريقها أن يكتسب خبراته الأولى. كان من الواضح أننا قد كسبنا الشيء الكثير. و أصبح لتدريسنا أثر عميق المدى. و أنت تعرف و لا شك أن الطفل قبل المدرسة لا يتعلم إلا ما كان له علاقة و صلة مباشرة على حياته" ( ديوي، 1962، مرجع سابق، ص. 122). و بناءا عليه فإن ديوي يرسم إستراتيجية للتعليم تضمن أن يكون لها أثرها العميق و الفعال و هذا بتوسيع من خبرات المتعلمين بطريقة قريبة من إستراتيجياتهم الخاصة في اكتساب خبراتهم الأولى. ما دمنا نعلم أن الطفل لا يتعلم في المرحلة ما قبل المدرسة إلا بواسطة المواضيع التي لها علاقة وطيدة بحياتهم اليومية.(ديوي، 1962، مرجع سابق).

و نعود مجددا إلى بريث ماري بارث التي خلصت إلى النتيجة التي مفادها أنه تم تحديد نوعين من الصعوبات فيمل يخص التعلم المفاهيمي، و اللتان تتموضعان على مستويين: مستوى يتعلق بنية المعرفة التي نقدمها للتلاميذ ، ومستوى ثاني يتعلق بالطريقة الذهنية التي يجندها المتعلمون.

كما نسوق في هذا السياق الدراسة التي قامت بها الباحثة ( 2005) في إطار إنجاز مذكرة الماجيستير حول موضوع " تمثلات التلاميذ لمفاهيم مادة الجغرافيا"

فتوصلت الباحثة إلى النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية و التي تثبت حضور التمثلات في أجوبة التلاميذ رغم الخطاب الجاهز.بمعنى التعليم الذي يقدم المفاهيم جاهزة دون شرح كيفية بناء تلك المفاهيم و الذي يستبعد تمثلات التلاميذ في الوظيفة البيداغوجية. وهذا يتطابق مع بعض الدراسات السابقة،خاصة التي قام بها أوديجيه Audigier (1988، ص16) في استناده إلى باشلار من حيث أن التعليم الذي يقتصرعلى عرض النتائج العلمية دون شرح الخطة العلمية النى أدت إلى تلك النتائج

و التعليم الذي لا يراعي تمثلات التلاميذ من شأنه دفع هؤلاء المتعلمين إلى ربط تلك النتائج العلمية بالصور الذهنية القريبة إلى واقعهم المألوف.

كما تم تأويل النتيجة المتعلقة بالفرضية الفرعية حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات.مما يبرهن على أن لمتغير البيئة اثر على نمط التلاميذ. و هذا يتأكد خلال العلاقة التي برزت بوضوح بين نتائج الفرضية الرئيسية و الفرضية الفرعية من حيث التقارب إلى حد كبير بين نوع المفاهيم التي ظهرت فيها مقاومة معرفية في تمثلات التلاميذ و نوع المفاهيم التي ظهرت فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين البيئات الجغرافية. مما أدى بالباحثة إلى أن نستنتج بوجود علاقة ارتباط بين هذه المفاهيم بعوامل و تأثيرات إجتماعية و ثقافية عميقة.

كما فسرت النتائج في ضوء إشكالية صعوبة تعلم المفاهيم إلى معالجة التلميذ للمشكل باللجوء إلى خبراته السابقة دون تنقية واعية للعناصر المكونة للمفهوم كما بينت دراسة بارث Barth (مرجع سابق ).

والنتيجة النهائية التي توصلت إليها الباحثة تفيد أن التشخيص الديداكتيكي للتمثلات أمر مطلوب عن طريق تقويم و تصحيح التمثلات الخاطئة حتى لا تشكل عائقا معرفيا وتدعيم التمثلات الصحيحة. وهذا يتم بالطرق و الوسائل التي تسمح بتحقيق ذلك وبهدف تفعيل الوظيفة البيداغوجية لتمثلات التلاميذ بصفة عامة و ديداكتيك الجغرافيا بصفة خاصة.

**التمثلات كعائق بيداغوجي:**

إن وضع تفاعل المعارف القبلية مع المعارف الجديدة ليست هي السائدة دائما حسب أصحاب هذا الاتجاه. فقد تحدث عملية المقاومة المعرفية تجاه الخطابات الموازية لذات المتعلم. وهذا يتضح حينما يتمسك المتعلم بتمثلاته و تصوراته الخاصة والتي تصبح

حينئذ عائقا إبستيمولوجيا وبيداغوجيا. وعليه يستدعي هذا الوضع المعالجة، إما عن طريق تعديل هذه التمثلات وتقويمها أو بتجاوزها وإلغاءها.

و تتجسد مسألة العائق الإبستيمولوجي و البيداغوجي في اتجاهين مختلفين و إنما متكاملين سبق أن أشرنا إليهما لكل من باشلار و بياجي.هذان اللذان أكدا على كون التمثلات بنية مفاهيمية قابلة للتحول ، و إن استخدم بياجي مفهوم الخلل الذي يؤدي إلى التوازن الإضافي في حين نجد أن باشلار يلح على أهمية القطيعة بصفة راديكالية على ضرورة القطيعة مع المعرفة العامة أو المعارف القبلية التي ظل معارف تتصف بالذاتية ، و هذا حتى يتحقق بناء المعرفة العلمية الجديدة (أستولفي، مرجع سابق) فيرى باشلار: "أنه لا يمكن اكتساب المعرفة العلمية و تطويرها بواسطة تدريب العقل إلا بعد تحقيق انتصارات متتالية على العوائق الإبستومولوجية كالحدس و الآراء و النتائج العلمية التي تعتبر نتائج مطلقة".(باشلار،1993 ، ص.4). فالانتقال إذن من التمثل إلى المفهوم العلمي وفق منضوره لا يتحقق إلا من خلال إلغاء العناصر الذاتية و اختزال العناصر العلمية التي تظهر مع سيرورة اكتساب المعرفة.

نستنتج مما سبق أن ما يهم باشلار ليس هو إحلال تمثلات علمية محل أخرى بل تكوين الفكر العلمي. كما أن الأمر لا يتعلق بتغيير الحقيقة بل بتغيير النشاط الذهني (أسليماني 2003).و يؤكد ذلك بقوله :"ماهية التفكير تتمثل في فهمنا أننا لم نفهم " (باشلار، مرجع سابق، ص. 29). و يقصد بذلك أساسا أن التعليم العلمي الحقيقي لا يمكن أن يحدث إلا عن طريق القطعية الابستيومولوجية مع المعارف القبلية أي التمثلات، والتي تبقى معارف ذاتية.

كما اهتمت كثير من الدراسات الديداكتيكية بهذه المشكلة و بصفة خاصة في المواد العلمية، حيث يقدم لنا أستولفي ( مرجع سابق) نموذجين في هذا الشأن:

* دراسة فينو L.Viennot التي استهدفت الإحاطة بالخاصيات التي تتميز بها تمثلات

الطلبة بمادة الفيزياء؛ بمعنى أولئك الذين يفترض أنهم متمكنين من الحقل المفاهيمي للفيزياء. في حين أظهرت النتائج أن هؤلاء الطلبة هم أول من اندهش من استجاباتهم الخاطئة و لكونهم قد وقعا في فخ اللعبة بينما هم يعرفون الأجوبة العلمية الصحيحة.

* دراسة كلوسي و كايو و جوشوا التي استهدفت J.Closset et M.Caillot et J. Joshua دراسة أنماط التفكير للمتعلمين دائما في مادة الفيزياء. و مرة أخرى بينت النتائج أنه . حيث يسود الوضوح، فإن نسبة الأجوبة الخاطئة من مستوى السادسة أساسي إلى مرحلة 5 %0إلى 0%.4 الدراسات المعمقة تبقى في حدود من مستوى السادسة أساسي إلى مرحلة الدراسات المعمقة. و بناءا عليه يستنتج أستولفي أن هناك نظامين تفسيريين متناسقين عند نفس الفرد على النحو التالي:

1/ أحدهما ذو طبيعة مدرسية حيث يسمح للمتعلمين بالإجابة عن أسئلة تتعلق بمسائل يستطيع هؤلاء التعرف عن مجالها، أو نوع الوضعيات التي يتطلب منهم تجنيد معلوماتهم ضمنها.

2/ الآخر ذو أصول أكثر عمقا و ذو طابع شخصي، و هو الذي يتم توظيفه داخل وضعيات لا يشعر فيها التلاميذ بوجوب تجنيد معارفهم المدرسية بل مقابل ذلك يوظفون

أنماطهم التفسيرية التي بنوها من طفولتهم. و إن وضع تفاعل المعارف القبلية مع المعارف الجديدة ليست هي السائدة دائما حسب أصحاب هذا الاتجاه. فقد تحدث عملية المقاومة تجاه الخطابات الموازية لذات المتعلم. وهذا يتضح حينما يتمسك المتعلم بتمثلاته وتصوراته الخاصة والتي تصبح حينئذ عائقا إبستيمولوجيا وبيداغوجيا. وعليه يستدعي هذا الوضع المعالجة، إما عن طريق تعديل هذه التمثلات وتقويمها أو بتجاوزها وإلغاءها.

أما فرينوVergnioux و كورنوCornu فقد عرضا فكرة مفادها أن ما نعتبره تمثلات الأطفال يمكن في الواقع أن ينطبق على تاثيرات اجتماعية وثقافية متقاطعة. ويقصدان و بهذا ما قد تم تعليمه لهؤلاء الأطفال, وماذا فهموا من خلال ما قيل لهم, وماذا يعتقدون أنه من واجبهم قوله عند السؤال. هذا إلى جانب ما ينتج عن أخطاء الكبار.

فعلى سبيل المثال: هل سنقول بان التلاميذ وبدون تأثير من جهة معينة يتمثلون الهنود الحمر لأمريكا الشمالية كأصحاب نزعة عدوانية و همجية؟ و الإعتراض الأساسي على مفهوم التمثل يكمن في أن أغلب هذه التمثلات المنسوبة إلى الأطفال ليست في الواقع سوى نتاجا لما تم تعليمهم إياه.

استخلص بذلك كل من كورنو و فرينو أن بيداغوجيا الخطأ يجب أن تكون أولا بيداغوجيا معرفة الذات، و إن البحث حول الطريقة التي تم بها تقديم التفسيرات للأطفال والتي تعتبر مصدر كل الأخطاء التي ننسبها إلى هؤلاء, هو الذي سيفتح آفاق جديدة أمام الممارسة الديداكتيكية.

أما دوفيتشي Devicchi وجيوردان Giordan فمن جهتهما يعتبران كل من

أن التمثلات الحاضرة قبل الوضعية التعلمية قد تدوم على حالها بعد نهايتها بل حتى في المراحل اللاحقة. و يريان أنها لا تربط بإنتاجات المتعلم وإنما هي قبل كل شئ السيرورة التي يتبعها عقل المتعلم لبلورة الإنتاج. بمعنى أن أهمية الجواب لا تكمن في الجواب في حد ذاته بقدر ما تمكن في مساعدة المتعلم على فهم الطريقة التي اشتغل بها عقله، وبالتالي فهم البنية الضمنية Structure Sous– Jacente التي أدت إلى ذلك الجواب.

و النتيجة التي استخلصها دوفيتشي هي أن أي عمل بيداغوجي يهدف إلي تطوير التمثلات لابد و أن يبدأ بالاهتمام بمشكلة النشاط العقلي للتلميذ و مواجهة بنيته الضمنية.

فتعتبر التمثلات إذن عامل إدماج ومقاومة في آن واحد: وهي التي يصطلح عليها بالصراع السوسيومعرفي Conflit sociocognitif (كونو و فيرنيو، 2003 ، ص.132-133).

« بواسطة هذا الصراع يجد المرء نفسه مدفوعا نحوإعادة توزيع المعارف المكتسبة قبليا في إطار بينة معرفية قصد إدماج المعارف فيها ».

غير أن هذا لن يتحقق إلا بقبول الذات المتعلمة بمبدأ التشكيك في معلوماتها السابقة القائمة على تمثلات خاطئة، وهذا بمحض إرادتها ودون إكراه خارجي عن طريق الإعلان الصريح أو الضمني بعدم الفهم. "وفي هذا السياق يعلن جيوردان Giordan أنه يولى اهتمامه بالتلميذ كلما صرح هذا: "إنني لم أفهم". ويعتبر هذا التصريح علامة على تخليه عن لغة التأكيد لتصوراته الخاصة وانتقاله إلى ممارسة الشك فيها، الشئ الذي يدل على قبول تغيرها.وحينئذ يجب إعطاء أهمية قصوى للتعديلات التي يدخلها المتعلم على تصوراته السابقة. و هذا ما يشكل حجة على رسوخها و تغيرها في الآن نفسه (إدريسي مرجع سابق،37). و دائما على خط باشلار يفسر جيوردان ظاهرة المقاومة للتمثلات بتعليم لا يأخذ بعين الاعتبار الأطر المرجعية للتلاميذ و بأنماط تفكيرهم الأولية. التي تبرز مجددا دون أن يطرأ عليها تغيير. و يؤكد على الطابع الإمبريقي للتمثلات؛ فالمسألة إذن تتطلب تنفيذ عمل جدي في شأن التشخيص الديداكتيكي للتمثلات على طريقة شبكة تحليل أفكار التلاميذ. أما بالنسبة للتقنيات المقترحة فهي متنوعة: استبيانات، مقابلات، حورات صفية، طلب لإنجاز الرسومات. كما أن مراعاة الأجوبة الخاطئة للمتعلمين يعد أمرا مهمة.

و بالتالي و انطلاقا من البيانات التي تم جمعها، يستطيع المدرس بناء نوع من خريطة لتمثلات التلاميذ التي ستوفر له معالم بالنسبة للأجوبة الأولية، و كذلك بهدف تقويم مستوى تطور العملية التعليمية التعلمية (أستولفي، مرجع سابق).

و بدوره يطرح اوديجيه F Audigierقضية الإرتباط الكائن بين: فسح المجال أمام التعبير عن التمثلات و منحها وضعا شرعيا. ولتجنب هذه المخاطرة لا بد من توظيف هذه التمثلات حتى نتمكن من تحديد تموقعها بوضوح بالنسبة للمعرفة العلمية. (أوديجيه مرجع سابق، ص. 18 ). وتوظيف التمثلات معناه التغير من معاني العقد البيداغوجي من حيث أن المتعلمين لن يعودوا في وضعية عرض وإعادة إنتاج لمعرفة و لخطاب يتمتع بالمصداقية، بل إن مهمتهم تصبح عندها إنجاز لمثل هذا الخطاب بمبادرتهم الخاصة وبالتالي الحرص على شروط مصداقية هذا الخطاب.

وخلص أوديجية إلى موقف باشلار التي مفادها أن الهدف الأساسي من توظيف التمثلات: هو أن نضع في متناول المتعلمين قواعد بناء المعرفة العلمي لأن التعليم الذي يقتصر على عرض النتائج العلمية لا يمكن أن يكون تعليما علميا. إذا لم نقم بشرح الخطة الفكرية التي أدت إلى النتيجة، فالنتأكد أن التلميذ سيقوم بربط النتيجة مع الصور الأقرب إلى واقعه. يجب إذن أن يفهم التلميذ ؛ فلن يستطيع الإحتفاظ بالمعلومات إلا بواسطة الفهم.

و باختصار يمكن القول أن القيمة الوظيفية و العملية للتمثلات تعد استراتيجية من جانبين:

- **كأداة للتشخيص البيداغوجي بالنسبة لمدرس:** فانطلاقا من الملاحظات التي تم جمعها يتمكن المدرس من استنتاج أهدافه التعليمية التعلمية و تحديد استراتيجيته البيداغوجية.
- **كأداة للتشخيص البيداغوجي بالنسبة للتلميذ:** أن نشغل التلاميذ انطلاقا من تمثلاتهم الخاصة يعني أننا نقرب منهم قواعد بناء المعرفة العلمية بواسطة أنشطة معرفية وميتامعرفية (المرجع نفسه، ص. 15-16 ).

**خلاصة الفصل/ أهمية مراعاة تفكير التلاميذ في التعلمات الإجتماعية عامة والتاريخية خاصة**

يثير الأخصائيون في ديداكيتيك المواد الإجتماعية إشكالية هيمنة النموذج الإبستيمولوجي الباشلاري" على كافة المواد التعليمية. فلم يتوارى كاريو ( 2003) ليعبر عن ذالك بالحديث عن إصابة العلوم الاجتماعية بالعدوى من طرف العلوم التجريبية. و إذا كان هذا النموذج المتأسس على القطيعة الإبستيمولوجية يتلائم مع خصائص و تفكير العلوم التجريبية، فإن الآمر يختلف بالنسبة للعلوم الإجتماعية. إذ تم إثبات في ضوء النظريات و الدراسات المتعددة أن التفكير بالقياس الذي يجند التمثلات الإجتماعية و عمليات التقارب و القران بين الأفكار و الموضوعات بواسطة آليات تحويل المعنى من صميم التفكير الإجتماعي. فهو بذالك لا يمكن الإستغناء عنه لتخطيط و تنفيذ سيرورات ديداكتيكية قاءمة على المنظور البنائي عامة و فيما يتعلق بنتمية كفاءة التعلم بالمشكلات خاصة.

فيوضح كاريو (المرجع نفسه) بالاستناد إلى كل من برونر Bruner و موسكوفيسي فإن كل فرد يمتلك "نظرية الإنسان" Théorie de l'humain الضمنية التي يستخدمها للحكم على الغير(. ففي مجال التاريخ، يسمح التفكير بالقياس عن طريق عمليات التقريب و القران بتطبيق هذه النظرية المبنية على خبرة المؤرخ أو التلميذ لغرض فهم و تفسير تصرفات البشر الذين ينتمون إلى الماضي. و تتألف هذه النظرية من أفكار ثابتة مصدرها المعرفة العامية لكنها في آن واحد تتأثر بالنظريات العلمية. فهي بذالك توفر "سكيمات تفسيرية" للأفعال البشر بواسطة عقد القران بين تلك الوضعيات الماضية مع مضعيات تتبع من الحاضر المعاش. و قد رأينا أن هذا النمط من التفكير يميز المؤرخين (كاريو المرجع نفسه، ص.224 ).و يوضح كاريو في ذلك أنه يسير على خط لوتييه Lautierالتي أشارت قبله أن أهم العمليات المعرفية لدى التلاميذ في التعلمات التاريخية

هي عبارة عن سيرورات التفكير بالقياس. حينما يؤدي وظيفة تسيير و إدارة " الضغط الحاصل بين المألوف و الجديد" ( لوتييه، 2006، ص.81). و قد سبقت لوتييه أن فسرت ذالك بأن " التمثلات التصويرية Représentations imagées تبدو أساسية في وضع مرجعيات تسمح للأفراد من بناء منظورهم الزمني الخاص. و هي توفر دعائم و بنيات استقبال ممكنة لتنظيم زمن التاريخ" ( لوتييه، 2001، ص. 63). إذ تؤكد لوتييه (2009) أن كل الشهادات التي أدلاها المدرسون في إطار الدراسة التي قامت بها تتفق حول الاعتراف بأن أفضل المحطات التعليمية التي سجلت قد تمت بفضل الأخذ بعين الاعتبار لطبيعة السيرورات المعرفية التي يجندها التلاميذ.

و كما سبق و أن رأينا أن ماهية التفكير التاريخي تتصف بالروائية أو القصصية narrativité و قد أثر من جهتهم عدد من الأخصائيين ي علم النفس المعرفي و علم النفس الاجتماعي و الثقافي أمثال برونر قضية تجدد الاهتمام بالقصص. إذ يصرح برونر:

" لقد تزايد الاهتمام بالقصص منذ عشرة أو عشرين عاما، باعتبار أنه (القصص) يسمح بتشكل تصوراتنا للواقع أو للشرعي. فإنا شاهدنا بذالك " منعرج قصصي فعلي" و الذي لعب فيه المؤرخون دورا أساسيا "( برونر،2010، ص. 96).

غير أن برونر لا يكتفي بهذا التصريح، بل سيوفر لنا تفسيرات تخص الآليات التي تتحكم في ظاهرة القصصية عند الإنسان و أثرها على التفكير بشكل عام، بل في بناء المعرفة. فيوضح برونر في هذا الشأن : " إن القصصية أو الروائية عبارة عن أداتنا "الرئيسية" لوضع نظام لخبرتنا، لتشكيل نوع من الاستمرارية بين الحاضر و الماضي والممكن... فالقصص ( أو الرواية) هو وسيلتنا البشرية الخاصة لترتيب الأحداث عبر الزمن...إنها تمثل "بامتياز" أداة بناء الثقافة... وإضافة إلى ذالك يمكن تحليل القصص ووصفه كنمط "منطقي" و "علمي" في تنظيم المعرفة" ( بونر،2008، ص. 7-8).

و عليه فإن تمثلاتنا في نهاية المطاف حسب بونر عبارة عن نماذج روائية نستخدمها لكي نعطي شكلا أو معنى لتجاربنا اليومية.

و بواسطة تبني نظرية علم النفس الاجتماعي بين كل من لوتييه (1997) و كاريو 2006) أن التلاميذ يجندون سجلات فكرية متنوعة أثناء التعلمات التاريخية. وبأسلوب أدق إنها تظهر ثنائية في السيرورات المعرفية للتلاميذ.

و بهذا ذالك فإن التاريخ المدرسي ملزم بتحمل مسؤولية أو احتضان هذا الوضعية المزدوجة التي أشار إليها موسكوفيسي و كما بينا سالفا بال مفهوم الأطوار المعرفية Polyphasie cognitive الذي يعكس هذا " التعايش الدينامي بين هذين النمطين المختلفين من المعرفة التي تعكس العلاقات المحددة بين الإنسان مع وسطه الاجتماعي" ( موسكوفسي، 1976، ص. 286).

فعندما يجد التلاميذ أنفسهم وجها لوجه مع الرواية التاريخية، فإنهم يلجئون إلى تأويله بواسطة تمثلاتهم. فتلك العناصر التفسيرية إيجابية كانت أم سلبية لا تشكل مجرد مبادرات فردية، بل تفرض نفسها كسكيمات الاستقبال خاصة بذاكرة جماعية (لوتييه، 2001، مرجع سابق).

تهتم دراستنا بمشكلة تعاني منها المنظومة التربوية بالجزائر منذ تبنيها المقاربة بالكفاءات و تتعلق بتنمية كفاءة التلاميذ على التعلم بواسطة حل المشكلات بالمواد الاجتماعية. إذ تم تحديد هذه المعضلة انطلاقا من المفارقة الكائنة بين ما سطرته وحددته النصوص الرسمية من غايات و أهداف و ما هو كائن في الواقع الميداني. فمن بين هذه التعليمات نذكر تلك التي تشير إلى منهاج المواد الإجتماعية و الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط بعبارات " يوجه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية السامية (التحليل، التركيب، حل المشكلات) (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية). فالأمر إذن يستحق منا البحث و التنقيب في انعكاسات هذه التعليمات في الواقع التعليمي وسط الآراء المتداولة في الساحة التربوية التي تعتبر أن التعليم بحل المشكلات أمر غير قابل للتحقق أمام الصعوبات التي يواجهها المدرسون و التلاميذ معا. إذ ارتأينا مقاربة هذه الإشكالية من زاوية النظر في هذه الشروط من حيث التصورات و الممارسات و التي تتطلب توفرها، و كذا العراقيل التي تقف دون تحقق هذا التعليم النوعي.

فتبين لنا بذالك ضرورة تسليط الأضواء على عنصرين مما يعرف" بالمثلث الديداكتيكي" لهوساي ألا وهما: التلميذ و المحتوى المدرسي. هذا و إن كنا واعيين بالدور المهم و الديناميكي الذي يشكله المدرس. و نذكر في هذا الإطار أننا قمنا بناءا عليه بتحديد مستويين متعلقين بشروط التي تقوم عليها عملية تنمية كفاءة التلاميذ على التعلم بواسطة الأشكلة أو الإشكال. فيتعلق المستوى الأول ببنية المعرفة التي تقدم أو تعرض على التلاميذ من حيث أسسها الابستيمولوجية. و أما المستوى الثاني فيرتبط بالطرق الذهنية أو أنماط التفكير التي يجندها هؤلاء التلاميذ في المواقف التعلمية بالمواد اجتماعية بشكل عام و بالتاريخ خصوصا.

ففي هذا الإطار اعتمدنا بشكل خاص على مقاربة الأشكلة لمركز الأبحاث التربوية لجامعة نانت بفرنسا ( Centre de Recherche en Sciences de l'Education) التي تعتمد على مرجعية فلسفية لديوي، باشلار، مايير والدراسات المنتمية إلى جميع المجلات المعنية بالسيرورات التعليمية التعلمية لتأسيس مقاربة تدعو

إلى بناء المعرفة المدرسية بمراعاة جذورها الإشكالية. و هذا حتى لا ينحصر التعليم في مجرد مسألة عرض النتائج العلمية دون تفسير الخط الفكري الذي أدى إلى نلك النتائج حسب باشلار ( 1983)، بسبب عزل المعارف عن سياقها الإشكالي على حد تعبير ماييز (ماييز، 1986 ؛ فابر، 2009).

و بناءا عليه و بتخصيص الحديث على ديداكتيك التاريخ فإنه من ضروري أن نأخذ بعين الاعتبار تلك " العلاقة التي تربط المادة المدرسية و المادة العلمية بناءا على الدعائم الإبستيمولوجية للمعارف التي ينتجها التاريخ العلمي" ( لوماريك و أعوانه، 2009، ص. 5). مما يؤكد ضرورة الاهتمام بعملية النقل الديداكتيكي، و كذا بأهمية المتابعة لسيرورتها في مختلف مراحلها و مناحيها . فهذا تتطلب منا النظر في هذه الخصائص التي تتميز بها مجال التاريخ و التفكير التاريخي من ناحية و ناحية أخرى في إطار " قرابته الإستيمولوجية " بالمواد الإجتماعية عموما. على حد تعبير باسرون (2001، ص . 32-33).

كما تم إثبات في ضوء النظريات و الدراسات المتعددة أن التلاميذ يجندون التمثلات الإجتماعية و عمليات التقارب و القياس بين الأفكار و الموضوعات بواسطة آليات تحويل المعنى. فهذا النمط من التفكير يعد من صميم التفكير الإجتماعي. وبذلك لا يمكن الإستغناء عنه لتخطيط و تنفيذ سيرورات ديداكتيكية قائمة على المنظور البنائي عامة و فيما يتعلق بتمية كفاءة التعلم بالمشكلات خاصة.

ففي ضوء هذه المعطيات المتأرجحة بين ما يجب أن يكون و ما هو كائن بالواقع، تبين أن مقاربة التدريس بالمشكلات و إن كانت تشكل هدفا ساميا ، تبقى بعيدة عن التطبيق الفعلي بالواقع. حيث أن التعليم بمادة التاريخ يتميز بطابع الموسوعاتية

(ريي و ستاسزيوسكي،Rey & Staszewski ،2010، ص. 86) لدى العديد من البلدان في العالم. و بناءا عليه و على حد تعبير فابر( 2007) فإن هذا النمط من العلاقة بالمعرفة يغذي أزمة المدرسة. هذا و إن كانت المدرسة تتحرك بإيعاز من أيجاد تعليم قائم على حل المشكلات خلال استراتيجيات كالوضعيات الإشكالية و الحوارات بالقسم. فيسجل أورانج ك. في هذا الصدد " الاهتمام الجديد للإشكاليات و الأشكلة، حيث تحضر إحدى هذه العبارات في المواد (المدرسية) المختلفة " ( ك. أورانج C. Orange، 2005، ص. 3).

إلا أن هذه الممارسات تعاني من الغموض سواء من الناجية الإبستيمولوجية أو من الناحية البيداغوجية. ولذالك نجد مونيو ( 1993) يعتبر أن البحث و التفكير بميدان ديداكتيك التاريخ يواجهان في آن واحد تحديات قديمة يفرضها تعليم التاريخ و تحديات جديدة تفرضها التغيرات المعاصرة. هذه التغيرات التي تناولها دوكتيل De Ketele ( 1994). أوضح فيها هذا المؤلف كيف أن التغيرات الحاصلة على المستوى العالمي تفرض إعادة النظر في الطرق التقليدية لدراسة التاريخ. لأن تعليم التاريخ اليوم يجسد بشكل كامل تلك المشاكل المرتبطة بالانفجار المعرفي، خاصة تحت تأثير عملية تفاعل المجتمعات العالمية و التغيرات الناجمة عن حركات الهجرة و العولمة. و بالتالي فإن تدريس التاريخ لا يمكنه أن ينفصل عن عملية التكوين الذهني . إذ يتعلم التلاميذ كيفية تصنيف المعلومات التاريخية و تحليلها.

فمن هذه النقطة نعود إلى الإشكالية في نطاق الجزائر، لكن الحديث يبقى منطلق من الأهداف المسطرة في النصوص الرسمية بسبب عدم توفر الدراسات السابقة حول هذا الموضوع ببلادنا. و لقد اخترنا النظر في طبيعة المعارف التي يتضمنها المحتوى المدرسي فنجدها تشير إلى أن التعليم بمادة التاريخ لا يقتصر على حشو أذهان المتعلمين عن طريق السرد التاريخي، بل يتعداه إلى بناء تفكير تاريخي

علمي لدى التلميذ. لذالك قمنا بتركيز اهتمامنا على مقدمة المقرر الموجه لتلاميذ السنة الأولى متوسط التي جاء في نهايتها ما يلي:

" هذا كتابك بين يديك تصفحه مليا، استعن به، طالعه، اكتشف مضمونه حول استغلاله و التعامل معه.

و في النهاية أعط رأيك و حاول أن تجد علاقات و أحداثا تاريخية لها أثر في بناء الأمم و أن تكون مؤرخا صغيرا و ابحث عن أدوات تساعدك على فتح طريقك نحو المستقبل".

فعلى أساسهما تم صياغة تساؤلات البحث وفرضياته إذ تعلق الشرط الأول كما سبق و أن أشرنا بنمط المعرفة المقدمة للتلاميذ ضمن المقرر المدرسي في ضوء هدف تنمية كفاءتهم في التعلم بالمشكلات. بينما تعلق الشرط الثاني بأنماط التفكير المجندة من قبل هؤلاء التلاميذ لمعرفة مدى مراعاة هذه المحتويات لهذه الخصائص.

**تنبثق من إشكالية البحث التساؤلات التالية :**

بناءا على الشرطين المحددين نطرح التساؤلين التاليين:

**أولا:** ما هو واقع المعارف التي تقدمها المحتويات التعليمية بالمواد الاجتماعية عموما و مادة التاريخ تحديدا في ضوء العلاقة الإبستيمولوجية التي تربط هذه المواد بالمادة العلمية المرجعية، و بشكل أخص فيما يرتبط بهدف تنمية كفاءة بناء الإشكاليات في التعلمات التاريخية.

**ثانيا:** كيف ينعكس حال هذه المعارف على طبيعة تفكير التلاميذ في المواد الاجتماعية عموما و مادة التاريخ بشكل تحديدا، و بصيغة أدق فيما يعنى بتمكين هؤلاء التلاميذ من كفاءة التعلم بواسطة الإشكاليات ؟ و بتعبير مغاير، هل يتم تصميم هذه المحتويات الهادفة إلى ترقية تفكير التلاميذ على أساس الأخذ بعين الاعتبار لخصائص تفكيرهم بالمواد الاجتماعية عموما و مادة التاريخ خصوصا؟

**فرضيات البحث:**

للإجابة عن التساؤلين اللذين أفرزتها إشكالية البحث تم صياغة الفرضتين التاليتين:

**الفرضية الأول:**

تعاني محتوياتنا التعليمية بالمواد الاجتماعية و على وجه التخصيص بمادة التاريخ من معضلة تجزئة و تراكمية المعارف بفعل عدم وضوح العلاقة التي تربطها بإطارها الإبستيمولوجي المرجعي. و بعبارة أخرى غياب ربط المادة التاريخية المدرسية بجذورها الإشكالية.

**الفرضية الثانية:**

تنعكس في ذات الوقت الذي تتفاعل فيه هذه المعضلة مع مشكلة غياب مراعاة خصائص التفكير الاجتماعي للتلاميذ في عملية تصميم هذه المحتويات. مما ينتج عوائق حقيقية أمام تحقيق مقاربة التعلم بواسطة الأشكلة في هذه المواد المدرسية عموما و مادة التاريخ خصوصا.

و نشير أخيرا أن أدوات الدراسة الميدانية قد تم تصميميها في ضوء تساؤلات البحث و فرضياته. و بما أنه سنأتي على تبيانها ضمن الجزء الميداني، فسنكتفي بذكر العناصر التي تحتويها بشكل موجز على المنوال التالي:

- تقنية تحليل المحتوى
- شبكة الملاحظة
- بناء وضعية ديداكتيكية وفق مقاربة الأشكلة.

**تمهيد: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية**

بناءا على الإشكالية و الفرضيات التي أفرزها الإطار المفاهيمي للبحث نمر إلى مرحلة انجاز الدراسة الميدانية و التي تم صياغة خطواتها عل النحو التالي:

**1.التعريفات الإجرائية للبحث :**

**1.1- تفكير التلاميذ:** اهتمت دراستنا بتناول التفكير التاريخي و مجال التاريخ نموذجا وهذا في سياق ما أسماه باسرون" Passeronب" القرابة الإبستيمولوجية " (2001 ص . 32-33) التي تربط المواد الاجتماعية بفعل الإكراهات المنهجية التي تخضع لها وتشترك فيها. و بناءا عليه فنحن نشير إلى ذالك التفكير الاجتماعي المدرسي الذي يحمل مميزات تتقارب مع خصائص التفكير الاجتماعي العارف، وهذا من وجهة نظر إبستيمولوجية وسيكولوجية و ديداكتيكية ( لوتييه، 2001، Lautier, 2006 2006) , كاريو Cariou

كما خصصنا فئة تلاميذ السنة الأولى متوسط كعينة للدراسة و الذين يبلغ متوسط أعمارهم 12 سنة.

و في ضوء نظرية بياجي فإن ملمح هؤلاء التلاميذ يستجيب للخصائص التي تبين ما يلي:
استكمال التلاميذ لمرحلة العمليات المادية التي تتضمن:

- القدرة على حل المشكلات المادية الملموسة بطريقة منطقية.
- فهم قوانين الاحتفاظ و القدرة على التركيب و التطبيق.
- اكتساب مبدأ التناقضية .

و دخول التلاميذ في مرحلة المراهقة التي تتزامن مع العمليات المجردة التي تتضمن بدورها ما يلي:

- القدرة على حل المشكلات المجردة بطريقة منطقية.
- يصبح تفكير الفرد منطقيا بدرجة أكبر.

- القدرة على حل مشكلات لفظية و فرضيات معقدة.

**2.1 – كفاءة التعلم عن طريق المشكلات أو الأشكلة:** يقصد به تدريب التلاميذ عل الخطوات المنهجية للتفكير التاريخي و بصفة خاصة فيما يتعلق باكتساب كفاءات في فهم و تفسير و تعليل المشكلات التاريخية، و هذا في ضوء العلاقة التي تربط هذه المواضيع المقررة بالمادة التاريخية العلمية المرجعية. حيث "إذا كانت التوجيهات التربوية تشير إلى إكساب المتعلمين الفكر التاريخي ولو بشكل نسبي، فإن من اللازم إكساب المتعلم القدرة على بناء الإشكالية أو بعبارة أخرى إضفاء الطابع الإشكالي على درس التاريخ، بمعنى التفكير بالأسئلة التي يطرحها المؤرخون، وكذلك الأسئلة التي تعبر عن إشكالات الحاضر" ( إبراهيم آيت إزي، 2012).

و بالرجوع إلى نظرية الإبستمولوجية للتساؤل لمايير Meyer( 1979) فإن الأشكلة تعني تلك العملية التي لا تتم بمعزل عن السياق الإشكالي الذي يمكن أن يتشكل بعقد تقارب بين مسألتين أو مشكلتين بواسطة علاقة سببية. و يوضح فابرFabre ( 2009) أن فهم مشكلة ما تعني إما تقسيمه إلى مشكلات فرعية أو الربط بينه و بين مشكلة أخرى معروفة بقدر أكبر، حتى تستطيع أن تؤدي لها بدور النموذج. لهذا ارتأينا أن نعالج كل من مشكلة اخترع الكتابة و مشكلة الحضارات القديمة في السياق الإشكالي المتمثل في عوامل و شروط ازدهار و تطور الحضارات.

**3.1– المواد الاجتماعية:** يقصد بها المواد المدرسية التي تتميز ب" القرابة الإبستيمولوجية "، كما أسلفنا، من حيث موضوع اهتمامها بأوجه الحياة الاجتماعية المتنوعة للإنسان. و بصفة أدق اتخذنا مادة التاريخ نموذجا من بين هذه المواد المكونة للمنهاج المصمم للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

**4.1- مادة التاريخ:** و في سياق ما سبق نتناول المادة المدرسية للتاريخ معتمدين على مثالين من البرنامج المقرر لتلاميذ السنة الأولى متوسط وهما: اختراع الكتابة و الحضارات القديمة.

**وصف منهجية البحث**

في ضوء فرضيات الدراسة قمنا بتحديد خطوات منهجية للتحقق من صحتها واستجابة لمتطلباتها على النحو التالي :

**أولا/ إجراء عملية وصف و تحليل للمحتوى التعليمي أو المقرر الدراسي للتاريخ:** عن طريق اختيار عينة منه. و نود توضيح حدود مبادرتنا من حيث أن مقصودنا من عملية التحليل لمحتوى المقرر التعليمي هو ترصد و جمع المعلومات الضرورية لمعالجة الموضوع في هذا المستوى من البحث و القيام بتحليلها في إطار الخلفية النظرية التي تبنيتها دراستنا. و لتحقيق هذا الهدف تم اختيار مثالين من المقرر الدراسي لمادة التاريخ (2004-2005) للسنة الأولى من التعليم المتوسط ( النظر في مجموعة الملاحق رقم2) و يتشكلان من موضوعين :

- **موضوع " اختراع الكتابة":** الذي يندرج ضمن وحدة " ما قبل التاريخ" و على وجه التحديد في إطار الدروس التابعة ل " فجر التاريخ في الشرق الأدنى".
- **موضوع الحضارات القديمة:** الذي يندرج ضمن وحدة " الحضارات القديمة و يتألف من محوريين كبيرين هما: حضارات العصر القديم و مجالات التقدم الحضاري.

اتبعنا هذه الخطة استجابة لحاجيات دراستنا كما ذكرنا آنفا، إذ ارتأينا أن نعطي الأولوية لموضوع الحضارات القديمة الأولوية من حيث التحليل، بالرغم من أنه جاء في الترتيب في متن البرنامج بعد موضوع ابتكار الكتابة. وإن كانت طريقتنا تحاول الحفاظ على عنصر التفاعل بين الموضوعين أو المشكلتين وهذا كشرط أساسي ضمن الخلفية المرجعية لبحثنا.

**ثانيا/ استطلاع الجانب المتعلق بخصائص تفكير التلاميذ:** في المواد الاجتماعية عموما و مادة التاريخ خصوصا بواسطة إجراء دراسة استكشافية موجهة لتلاميذ السنة الأولى متوسط، و هذا إثر نهاية البرنامج المدرسي السنوي. و يتم انجاز عملية رصد الاستجابات اعتمادا على شبكة من الملاحظات المبنية وفق معيار حضور أو غياب خصائص تفكير التلاميذ الاجتماعي، و عليه تم تبويب الأجوبة ضمن فئتين رئيسيتين تتدرج تحتها فئتين فرعيتين على الصيغة التالية:

**1-الفئة الرئيسية للأجوبة المتميزة بغياب حضور خصائص التفكير الاجتماعي للتلاميذ:**

فضمن هذه الفئة الرئيسية يتم تصنيف فئتين فرعيتين على النحو الآتي:

**1-1- الفئة الفرعية للأجوبة المتميزة باسترجاع مقتطفات من الدروس.**

**1-2- الفئة الفرعية للأجوبة المتميزة بإنتاج لمعارف تلقائية.**

**2- الفئة الرئيسية للأجوبة التي تحمل خصائص التفكير الاجتماعي التلاميذ:** كما يتم تصنيف ضمن هذه الفئة الرئيسية فئتين فرعيتين على الشكل التالي:

**2-1- الفئة الفرعية للأجوبة التي رصد فيها خاصية التحرك الزمني الذهني من الحاضر إلى الماضي**

**2-2- الفئة الفرعية للأجوبة التي رصد فيها عناصر إشكالية**

**ثالثا/ بناء وضعية تعليمية وفق مقاربة الأشكلة:** في إطار و بهدف استثمار النتائج المتوصل إليها إثر المرحلتين السابقتين من الدراسة الميدانية، بادرنا إلى تصميم وضعية إشكالية تهدف إلى تقصي نمط تفكير التلاميذ و كفاءتهم في التعلم بواسطة المشكلات التاريخية، و هذا عند محاولة توفير بعض الشروط التي تقوم عليها مقاربة الأشكلة.

**أولا/ تحليل محتوى المقرر التعليمي لمادة التاريخ**

نلج هذا العنصر بالتذكير بالفرضية الأولى التي نصها كالأتي: " تعاني محتوياتنا التعليمية بالمواد الاجتماعية و على وجه التخصيص بمادة التاريخ من معضلة تجزئة

وتراكمية المعارف بفعل عدم وضوح العلاقة التي تربطها بإطارها الإبستيمولوجي المرجعي. و بعبارة أخرى غياب ربط المادة التاريخية المدرسية بجذورها الإشكالية ".

و نحن نشرع عمليا في تحليل المضمون نقوم بتسجيل الملاحظة التالية: إن موضوع الحضارات القديمة و اختراع الكتابة قد طرحا ضمن وحدتين مستقلتين من حيث الشكل و المحتوى. مما يشكل دلالة تستحق أن نقف عندها في خضم هذه الدراسة التحليلية.

## 1- مثال الحضارات القديمة:

عمليا سنقوم بإتباع الخطة التالية المتكونة من مرحلتين:

- **في المرحلة الأولى:** سوف يتم التركيز على الدرسين اللذان يندرجان ضمن وحدة الحضارات القديمة، واللذان يحملان العنوان الفرعي الآتي: "حضارة العصر القديم 1 و2 ". حيث سنجري عملية التحليل في ضوء التراث العلمي للمادة التاريخية و كذا في ضوء الدراسات المنتمية إلى الحقول المعرفية المتنوعة.

- **في المرحلة الثانية:** سنقوم بعدها بتوسيع مجال الوصف و التحليل إلى بقية الدروس التابعة لنفس الوحدة والمتعلقة بمجالات تطور الحضارات.

### 1-1 المرحلة الأولى:

نشير منذ البداية أن المحتوى يبدو و كأنه قد أشار بطريقة ضمنية إلى إطار مرجعي محّدد أقرب ما يكون إلى النموذج النظري للمفكر مالك بن نبي. غير أنه لم يتبين أنه قد تم الاستناد إليه بشكل واضح في أي مستوى من مستويات الدرسين بل من الوحدة بكاملها. حيث جاء في النص المخصص للاستنتاج، وفي متن الدرس رقم 2 (ص، 29) ما يلي:

" الحضارة هي انعكاس لنشاط الإنسان في مكان معين و في زمان محدد. ومن عوامل ازدهار الحضارة تفاعل الإنسان و الزمان و المكان".

وعليه تفرض الحاجة نفسها و منذ هذا المستوى من الدراسة إلى إجراء تحليل المضمون في ضوء الخلفية النظرية المرجعية لهذه المشكلة التاريخية.

### 2-1-1 مشكلة الحضارة في التراث العلمي للتاريخ

لقد اهتم مالك بن نبي على غرار العديد من المفكرين البارزين و صحاب التخصص بمشكلة الحضارة. إذ يعتبر ضمن كتابه " شروط النهضة":" أن مشكلة الحضارة تنحل إلى ثلاث مشكلات أولية: مشكلة الانسان ، مشكلة التراب، مشكلة الوقت. فلكي نقيم بناء حضارة لا يكون ذلك بأن نكدس المنتجات، و إنما بأن نحل هذه المشكلات الثلاث من أساسها " ( مالك بن نبي، 1981، ص، 45).

و يفسر مالك بن بي حقيقة هذه المعادلة التي لا تتم بصيغة تلقائية، بل إنها في حاجة بصفة لا غنى عنها إلى عنصر يضمن " التفاعلية الكيميائية " لهذه العناصر الثلاث: إنها الفكرة الدينية التي تتبناها و تقوم عليها الحضارة في أصلها. حيث يقول في هذا الشأن:

" العامل الذي يؤثر في مزج العناصر الثلاث بعضها ببعض، فكما يدل عليه التحليل التاريخي... ، نجد أن هذا ( المركب) موجود فعلا، هو الفكرة الدينية التي رافقت دائما تركيب الحضارة خلال التاريخ ... و من المعلوم أنه حينما يبدأ السير إلى الحضارة ، لا يكون الزاد بطبيعة الحال من العلماء و العلوم ، و لا من الإنتاج الصناعي أو الفنون، تلك الأمارات التي تشير إلى درجة ما من الرقي ، بل أن الزاد هو "المبدأ " الذي يكون أساسا لهذه المنتجات " ( المرجع نفسه، ص. 46-50).

و عليه فإن مالك بن نبي يسير على خط ابن خلدون الذي يشير إليه بقوله أنه ذلك " العبقري؛ عمدة المؤرخين " ( المرجع نفسه، ص. 49). خاصة فيما يخص إبداعه لمفهوم الدورة التي لا بد و أن تتبعها كل حضارة و لا تحيد عنها من باب سنن التاريخ. هذا و إن كان مالك بن نبي قد أبدع في جوانب مهمة لا يسع مجال الحديث عنها في هذا النطاق. و نكتفي بهذه المناسبة بنقل الملاحظة التي قدمها مالك بن نبي عن أستاذه قائلا:

"أما ابن خلدون فقد تمكن من قبل من اكتشاف منطق التاريخ في مجرى أحداثه، فكان بهذا المؤرخ الأول الذي قام بالبحث عن هذا المنطق إذا لم نقل أنه قد قام بصياغته فعلا.

فقد تمكن أن يكون أول من أتيح له أن يصوغ قانون الدورة التاريخية لولا أن مصطلح عصره قد توقف به عند ناتج معين من منتوجات الحضارة و نعني به- الدولة- وليس عند الحضارة نفسها" (المرجع نفسه، ص. 62).

كما نجد آخرين قد انكبوا على فكر ابن خلدون أمثال بوميان Pomian ( 2006 ، ص. 162) الذي يشير إلى منظوره من حيث أنه " تشكل الديانة و إن كانت وثنية شرطا ضروريا" في بناء الحضارات. هذا و إن كانت نظريته قد أقرت أن الحكم أو السلطان هو المحرك الفعلي لتطور كل حضارة .

(1977) كما يصرح توينبي Toynbee فيلسوف التاريخ الشهير في نفس السياق في متن كتابه المغامرة الكبرى للبشرية « La grande aventure de l'humanité أن " المجتمع عبارة عن تجسيد لديانة ما".

**1-1- النماذج الحضارية في ضوء التراث العلمي للتاريخ**

و نتوقف عند هذا الحد من الآراء لنقدم و بصفة موجزة بعض النماذج البارزة لدور الفكرة الدينية في تاريخ الحضارات التي تدعم أصحاب هذه المواقف.

**- النموذج الحضاري لمنطقة ما بين النهرين:**

شكلت منطقة ما بين النهرين حسب المؤرخين مهد الحضارات الإنسانية على وجه التدقيق بلاد "سومر" بالجنوب، حيث لعب الفكر الديني الأسطوري دور المحرك الرئيسي للحياة الاجتماعية و الاقتصادية[1] .فنجد أن الطبقة الكهنوتية كانت تشرف على دواليب الحياة مثل التعليم الذي اقتصر على الطبقة الحاكمة. و حسب ويل ديوارنت تمثل بابل المؤسس الأول لعلم الفلك الذي أسسه البابليون بواسطة إقامة المراصد فوق المعابد (العربي فرحاتي، 2004 ).

- **النموذج الحضاري لمصر الفرعونية:**

يقدم لنا الأخصائيون في الآثار المصرية كفليمينغ و لوثيانLothian & Fleming توضيحا مهما حول أصل الفكرة الدينية في هذه الحضارة العملاقة.

فيبين هؤلاء أن مصر كانت عبارة عن بلاد أو أرض الثنائيات التي تتعايش ضمن ثقافة واحدة . و كان يكمن التضاد الأولي، على " Deshret سبيل المثال بين "ديشريت" التي تعني الصحراء باللغة المصر القديمة و التي تشكل منطقة المخاطر و"كيمت " Kemet المنطقة الخصبة الواقعة على ضفاف النيل" ( 1997، ص. 8). فليس بالغريب حينئذ أن يلقب المؤرخ اليوناني هيرودوت بلاد مصر ب" هبة النيل" (المرجع نفسه، ص. 8). و بما أن الفراعنة الأوائل قد شعروا بالحاجة الماسة إلى تقوية نفوذهم، فهم ابتدعوا مفهوم " الملك–الإله" الذي يلتحق بالإلهة عند موته. فانسجمت هذه الوضعية المزدوجة و المركبة من الألوهية و الملكية مع ميل المصريين إلى الازدواجية. و منذ تاريخ 2800 ق.م لقيت فكرة أو مبدأ الإله– الملك القبول المطلق لدى المصريين. و أصبح الفرعون " المراقب العام للخيرات التي توفرها السماء و تنتجها الأرض" ( المرجع نفسه، ص. 12). فاقترن هذا التصور الديني بمظاهر الحياة عامة.

و منذ تأسيس الأسرة المالكة الأولى من طرف "مينس" و المصريون القدامى يولون اهتماما عظيما للعلم و المعرفة لاقترانهما بالنظرة الدينية، لدرجة أن لقب " مينس" بإله العلم. و تفسر هذه النظرة القدسية ذالك الربط الذي انفرد به المصريون بين المعرفة والكرامة في الآخرة، و اعتقادهم أن أوزيس إله الآخرة يغضب إن جاءه جاهل. كما تقف هذه الرؤية وراء نشوء المدارس و الاعتزاز بالمعرفة، بينما أرجعها البعض الأخر إلى عوامل سياسية و اقتصادية التي فرضت الحاجة إلى تكوين متخصصين ماهرين في مختلف المجالات (العربي فرحاتي، مرجع سابق).

**- النموذج الحضاري للهند القديمة:**

ذكر أرنلد توينبي أن الدين هو أكثر النشاطات البارزة في تاريخ المدنية الهندية. ونكتفي في هذا السياق بذكر المكانة التي تتميزت بها الطبقة الكهنوتية البرهماتية التي كانت في قمة الهرم الاجتماعي. و أشرفت على مجمل مظاهر الحياة كما هو الحال عند نظيراتها التي أسلفنا ذكرها. و لذلك ذهب مالك بن نبي إلى حد اعتبار أنه " ليس من الغلو في شيء أن يجد التاريخ في البوذية بذور البوذية، و في البرهمية بذور البرهمية " (مالك بن نبي، مرجع سابق، ص. 50).

و إثر ذلك نعود مجددا إلى تحليلنا للمحتوى لنعتبر في ضوء ما سبق للبحث في مستوى أعمق في مدى هذه المرجعية النظرية و دورها في توجيه و تحديد ملامح الإشكالية المفترض بناءها ، ألا وهي عوامل ازدهار و تطور الحضارات القديمة.

فإذا نظرنا إلى مقدمة الدرس " حضارة العصر القديم 1 "(ص، 26) يتبين لنا وكأنه تم التمهيد إلى بناء الإشكالية َضمن نص جاء كالأتي : " لقد تضافرت جهود الإنسان منذ العصور القديمة حوالي الألف الرابعة قبل الميلاد في صياغة الحضارات الإنسانية عبر بقاع مختلفة من العالم لتترك بصماتها الخالدة في سجل التاريخ".

و نتوقف عند هذه المحطة الأساسية التي تحمل مؤشرات مهمة، لنتمعن في التساؤل الذي أفرزه النص والذي يبدو ذو بعد إشكالي حيث جاء على الصيغة التالية:" فأين ظهرت هذه الحضارات؟ و ما العوامل التي ساعدت على ازدهارها"؟

فبينما نتوقع أن تأتي بنية محتويات الدرس 1 و 2 مصممة على أساس خطة تستهدف الإجابة عن هذا التساؤل، نجد أنفسنا بالواقع أمام كم من المعلومات التي تبدو متناثرة نظرا لعدم وضوح السياق الذي يؤلف بينها.

و لقد أثارت كل من لوتييه و ماري أليو ( 2008، مرجع سابق، ص114) مصير الإشكالية في التعليم. إذ تلاحظان أن حظور الإشكالية يقتصر في مجرد حدود ممارسة تقليدية. و قد استندتا في ذلك إلى قول بينسون Pinson(2007، ص. 75): " لقد يتم

التمهيد لكل درس و لكل وحدة بإشكالية غالبا ما تنحصر في تساؤل شكلي ليس له دور و فائدة واضحين في بناء المعنى".

و للمزيد من الاستقصاء في صحة الفرضية الأولى، ارتأينا أن نقوم بتحليل مضمون الجدول التابع للجزء الثاني من درس حضارات العصر القديم (ص، 28) و الذي يهدف إلى تلخيص عوامل ازدهار الحضارات كالتالي:

| الحضارة | عوامل ازدهارها | أبرز معالمها |
|---|---|---|
| **الحضارة المصرية** | 1- الموقع الجغرافي الممتاز<br>2- اعتدال المناخ<br>3- نهر النيل | 1-الأهرامات و المعابد<br>2- المومياات المحنطة<br>3- الكتابة الهيروغريفية |
| **حضارية بلاد الرافدين** | 1- وفرة الأرضي الخصبة<br>2-نهرا الدجلة و الفرات<br>3- انبعاث الزراعة | 1- تشريعات حمورابي<br>2- حدائق بابل المعلقة<br>3- الزيقورات |
| **حضارة اليمن** | 1- شريط ساحلي مهم<br>2- وفرة السهول الخصبة و الوديان<br>3- تنوع الثروات خاصة منها المعادن و الأعشاب | 1-سد مأرب<br>2-محرم بلقيس<br>3-قصر غمدان<br>4-الكتابة اليمنية( الخط المسند) |

| | | |
|---|---|---|
| **الحضارة الفينيقية و القرطاجية** | 1-مواقعها الساحلية<br>2-اعتمادها على التجارة التي تعدت البحر الأبيض المتوسط إلى المحيط الأطلسي | 1-صناعة الأصباغ و السفن التجارية و الحربية<br>2-ميناء قرطاجة الذي كان يتسع ل: 220 سفينة |
| **الحضارة اليونانية** | 1-الموقع الجغرافي الهام<br>2-الاعتماد على ثروات المستعمرات<br>3-الاحتكاك بالجوار الحضاري (مصر و بلاد الرافدين) | 1-البارثنون معبد بأثينا<br>2- الفكر و التنظيم السياسي |
| **الحضارة الرومانية** | 1- الاعتماد على المستعمرات باستغلال ثرواتها و خيراتها<br>2-الاقتباس من الحضارات الأخرى اليونانية و الفينيقية | 1-منشآت التسلية (المدرجات و المسارح)<br>2-المدن و الطرق |

إن القراءة الأولية لهذا الجدول تقودنا إلى الملاحظة التالية: أنه قد طغت العوامل المؤسسة لازدهار الحضارات و المتعلقة بعنصر التراب و تجسدت في متن الجدول في

الموقع الجغرافي و استغلال الثروات. في حين أننا نجد نص (ص، 29) يعرف الحضارة كما يلي: " تعني التقدم و الرقي في نواحي الحياة المختلفة اقتصادية و اجتماعية و ثقافية وفنية و عمرانية و غيرها".

ونلاحظ أن هذا التعريف قد دعم بالإستنتاج ( ص، 29) الآتي:

"الحضارة هي انعكاس لنشاط الإنسان في مكان معين خلال زمن محدد. و من عوامل ازدهار الحضارات تفاعل الإنسان و الزمان و المكان".

وهكذا إذا سلمنا أنه قد تم الاستناد إلى المرجعية النظرية لمالك بن نبي، فإننا نستنتج غياب عناصر أساسية لبناء الإشكالية، خاصة فيما يتعلق بوظيفة الدين في تحريك دواليب الحضارة. وكذا نسجل الحضور الضعيف للبعد المرتبط بالإنسان و الذي سيتبين أنه تم تأجيله إلى الدروس اللاحقة ضمن محور " مجالات التقدم الحضاري".

### 1-2-1 المرحلة الثانية:

يتشكل المحور من مجموعة من الدروس المتسلسلة و المندرجة تحت العنوان الكبير أو المحور" مجالات التقدم الحضاري" ( النظر في مجموعة الملاحق رقم2). فنلاحظ أنه استهل بالدرس الأول ضمن المجموعة دون وجود عنوان يحيل إلى الوحدة التي يندرج تحتها.

و استنادا على ما سبق، فإننا نسجل عملية تكرار هذا النمط من حيث تجزيء المعارف المدرسية بسبب انفصالها عن سياقها الإشكالي. مما يساهم في إنتاج نمط من التعليم لا يتجاوز حدود استرجاع هذه المعارف " "المتراكمة" ضمن البرنامج، كما أشار إلى ذلك كل من الثنائي لوتتيه و آليو ماري ( مرجع سابق) و لوماريك و أعوانه (مرجع سابق).

ورأينا أن نتوقف عند هذا الحد من التحليل المتعلق بمحور " مجالات تقدم الحضارات" بصفة مؤقتة لنعود إليه لاحقا، لكن بواسطة الربط بينه و بين الذي يليه والمتمثل في موضوع اختراع الكتابة.

## 2- مثال اختراع الكتابة

نلاحظ في البداية أنه لم يتم تخصيص عنوان يحيل إلى اختراع الكتابة، بل يندرج الموضوع تحت عنوان " فجر التاريخ في الشرق الأدنى" و ضمن وحدة ما قبل التاريخ تبعا للتدرج الزمني. و يتألف الدرس المحدد لهذا الموضوع من جزئيين. كما أنه قد تم التمهيد للدرس بالمقدمة التالية:

" إن ممارسة الإنسان لنشاطات مختلفة و استقراره مع نهاية العصر الحجري الحديث دفعه لابتكار الكتابة وسيلة للتدوين".

و تنتهي المقدمة بطرح التساؤل التالي:

" ما العوامل التي ساعدت على ذالك الابتكار و ما النتائج المترتبة عليه"؟

فنحن نتساءل في هذا الصدد إن لم يكن، قد شرع في الإجابة عن الجزء الأول من السؤال المطروح حول العوامل المساعدة على اختراع الكتابة بشكل مسبق في الجملة التي جاءت قبله. كما نسجل أيضا أن الدرس يبدو أنه يستند إلى نص تاريخي لمحمد رياض[1] (ص، 19) الذي يتناول الأسباب التاريخية المفسرة لحدوث ابتكار الكتابة. هذا و إن كان يقتصر حديثه على مصر دون سواها. و نرد جزءا من هذا النص المختار كما يلي:

... و قد سمحت الظروف بالاتجاه نحو الكتابة في الألف الرابعة قبل الميلاد في مصر...

و الظروف التي تدعو إلى اختراع الكتابة عديدة...و على رأس هذه الظروف الاحتياج إلى التدوين و التسجيل لكي لا ينسى الإنسان. و المتفق عليه أن نمو التجارة في مصر و انقسام المجتمع إلى تخصص إنتاجي في الزراعة و الحكم و الجيش و الإدارة وقيام وظائف الخدمات و نمو طبقة رجال الدين قد ساعدت على ظهور فكرة التدوين والتسجيل".

و أما فيما يخص الجزء الثاني من السؤال المتعلق بالنتائج المترتبة عن هذا الحدث التاريخي ، فيبدو أنه قد أثار مشكلة قد تم نسيانها في خضم الدرس بالرغم من أهميته. إذ لم نسجل و لو لمرة واحدة معلومة تفيد أن من أبرز النتائج المترتبة عن ابتكار

الكتابة هو ظهور الحضارات القديمة. وكذالك نتساءل على الوظيفة التي تؤديها الوثيقة التابعة لنفس الدرس و لنفس الصفحة وهي عبارة عن خريطة تحمل عنوان: " الهلال الخصيب موطن حضارات الشرق الأدنى". وهل تسعى الوثيقة إلى طرح العلاقة بين المسألتين بشكل ضمني ؟

وبينما يبقى تساؤلنا هذا بدون جواب، نعود إلى الجزء الثاني من الدرس (ص، 20) لتقصي إجابة عن التساؤل المطروح في المقدمة. لكننا نجد أن الدرس بالمقابل قد ركز على أهم أنواع الكتابة التي ظهرت قديما. مما يؤكد كما أسلفنا قضية التمهيد لكل درس و لكل وحدة بتساؤل يسعى إلى اكتساب الطابع الإشكالي، لكنه غالبا ما ينحصر في تساؤل سطحي ليس له دور واضح وفعال في بناء المعنى (لوتييه و آليو ماري، مرجع سابق).

و قررنا أن لا نتوقف عند هذا الحد من الملاحظات لصياغة استنتاجاتنا بهدف الالتزام بالموضوعية العلمية، بل تشترط علينا أن نضعها تحت أضواء المادة المرجعية العلمية ، كما فعلنا بالنسبة لموضوع الحضارات القديمة.

### 3-2 – مشكلة اختراع الكتابة في التراث العلمي التاريخي

لقد أقحمت المشكلة التاريخية لابتكار الكتابة أخصائيين ينتمون إلى ميادين علمية متنوعة كالتاريخ وعلم الآثار و الآنتروبولوجيا و علم الاجتماع وحتى اللسانيات. فعلى العموم يشير العلماء إلى النصف الثاني من الألف الرابع ق.م لتحديد الفترة الزمنية التي وقع فيها اختراع الكتاب الذي أحدث ثورة في تاريخ الإنسانية. إذ ظهر هذا الحدث في سياق تحولات عميقة في حياة الإنسان قديما، كالتي أطلق عليها المؤرخون مفهوم «الثورة الحضرية" منذ ظهور أول المدن إبتداءا من تاريخ 3400 ق.م ، والتي صاحبتها التطورات التقنية المسجلة في مختلف المجالات خاصة منها مجال الزراعة. « révolution urbaine

و رغم وجود تنوع في المواقف و الآراء ، فهناك إجماع عام حول كون ابتكار الكتابة مرتبط أساسا بالعوامل الإدارية و الإقتصادية و الدينية.

.(Cohen, 1958 ; Goody, 1979, 1986, 1994 ; Glassner,2002 ; Cohen & Peignot,2005.,Joannès, 2006 ; Lion, 2008 ; Calvet, 2010 ; Grandpierre, 2010 )

و نذكر من بين هؤلاء كوهن الذي يبين إلى جانب العديد من العلماء" أن للدين دور بارز في ابتكار الكتابة"(1958، ص, 207). . ويلتقي هذا التصور ليؤكد المواقف التي سبق و أن تم عرضها في الإطار النظري لمشكلة الحضارة و التي بينت عمق آثار الفكر الديني على ديناميكية تطور الإنسان.

غير أننا نشير بصفة خاصة في هذا السياق مقاربة جاك غودي عالم الأنتربولوجيا البريطاني الذي اهتم بشكل متميز بالآثار التي أحدثته ظهور الكتابة على نمط تفكير الإنسانية. لذلك بادر إلى تسمية الكتابة ب " تكنولوجيا الفكر" (1979)، إذ اعتبر المسألة من حيث أنها قد أحدثت تغييرا في نمط التواصل بين البشر. و ينفرد بذلك قودي في منظوره من ناحية أنه قد اعتمد على عملية المقارنة بين نمط تفكير المجتمعات الكتابية أي التي تعتمد على أداة التواصل الكتابية و المجتمعات الشفهية أو المعتمدة على أداة التواصل الشفهية. فاقترح النظر في الأمر بواسطة التساؤل حول " الشروط الملموسة لهذه السيرورة المتعلقة بتخزين و تكديس المعرفة و التي نسميها ب "العلم" ...(حيث أن التجربة الميدانية الطويلة لجاك غودي قد أثبتت أن ) المجتمع الشفهي ليس بعديم الفكر النقدي (بل) من الوسائل التي تمكنه من أن يبني لنفسه ثقافة مكتوبة " (المرجع نفسه). فانشغل هكذا غودي بتوضيح الطرق التي تسمح بها الكتابة ببناء أسلوب من العقلانية. و هدفه من وراء ذلك هو إحداث تصحيح على التصور الإتنومتمركزي الذي ساد النقاشات حول الموضوع. ويجدر بنا أن نفتح قوس للإعطاء حسن مؤنس فرصة تسجيل ملاحظة مهمة بهذه المناسبة قد نقلها من آرثر مارفيك و التي مفادها: " أن المؤرخين في غرب أروبا كانوا يهتمون

بصورة تقليدية بحضارات بلادهم وحدها، و كانوا إذا التفتوا إلى إقليم آخر أو حضارته لم يروا من هذا التاريخ و تلك الحضارة إلا ما كان صدى أو رد فعل للحضارة الغربية فيه" ( مؤنس، مرجع سابق، ص.50).

و بعد هذا العرض نعود إلى الإنتقاد الذي وجهه غودي إلى أفكار الإتجاه الإتنومركزي و خاصة منها التي تنسب إلى ليفي برول ضمن كتابه: الوظائف الذهنية في المجتمعات الدنيا" 1910) Lévy Bruhl(ethnocentriste. حيث أن غودي يرفض مفهومه ب" ما قبل المنطقي" التي يضفيها ليفي برول على الفكر البدائي ، لكون هذا النوع من الفكر يجهل أداة الكتابة. و عليه فهو "عاجز عن التفكير المنطقي أو عن إدراك الأمر النقيض"( غودي، 1994، ص. 229). و يؤكد على هذا الأساس أن " إنسان الشفهية "لا يفتقر إلى التفكير المنطقي و إنما إلى" بعض الأدوات ذهنية التي تتحدد في المفهوم الإغريقي للمنطق" (المرجع نفسه ). واستنتج بذالك غودي " أن الكتابة هي الأداة التي تفتح مجال العقلانية "(المرجع نفسه ). وسعى غودي (1986)بذلك إلى أن يبين الآثار الأولية للثقافة المكتوبة على نمط فكر و تنظيم الإنسانية. فاتبع في هذا المنوال " النموذج السائد عادة، وهو الذي يتعلق بالأنظمة التحتية للمجتمع" ( ص. 10). و المقصود في ذالك، المؤسسات الأكثر نفوذا في المجتمع عبر مجالات : الدين و الاقتصاد و السياسة و القانون. و في نفس الخط يعتبر كل من ري و ستازيوسكي: " أن انتشار الممارسات الاجتماعية للكتابة ينتج شروط التكنولوجيا و الأخلاق و السياسة.

(Rey et Staszewski p,232).

وهكذا في طل الخلفية النظرية لمشكلة ابتكار الكتابة و إذا عدنا إلى تحليلنا للمحتوى يتضح أمامنا واقع تجزئة المعارف و عزل دور اختراع والكتابة عن سياقها الإشكالي المتمثل في عوامل ازدهار أو شروط تطور الحضارات القديمة.

ويتأكد الأمر لنا إذا رجعنا مجددا إلى وحدة الحضارات القديمة، ولكن بالانطلاق هذه المرة من الاتجاه العكسي أي من موضوع اختراع الكتابة. و ننجز هذه الخطوة بالعودة إلى الجدول الذي سبق عرضه لنسجل "حضورا استثنائيا" للابتكار الكتابة و هذا تحديدا في الخانة المخصصة لأبرز معالم حضارات العصر القديم. إذ لم يتعدى التخصيص لهذا الحدث التاريخي العظيم أكثر من نقطتين متعلقتين بأنواع الكتابة.[2]

ولكي نواصل التحليل في إطار تقصي مدى حضور مشكلة ابتكار الكتابة في سياق إشكالية عوامل تطور الحضارات، اخترنا ثلاث (3)أمثلة توضيحية تتعلق بعينة من الدروس المندرجة "ضمن " مجالات التطور الحضاري".

**1-2- الدرس المعنون ب "التطور الاقتصادي"**: (ص،34) الذي تم التمهيد له بالمقدمة التالية:

" مارس الإنسان في العصر القديم نشاطات اقتصادية متنوعة. فما هي هذه النشاطات؟ و ما العوامل التي ساعدت على تطويرها "؟

ونحن إذ نحاول التركيز على الجزء الثاني من السؤال المطروح و المتعلق بالعوامل التي ساعدت على التطور الاقتصادي، فإن المآل هو التوصل إلى نفس النتيجة و التي مفادها أنه قد تم نسيان أو إغفال هذه المسألة في متن الدرس. وإن ما يدعم ملاحظتنا هو نص الاستنتاج (ص،35) الذي جاء فيه ما يلي:

" كان الإنسان خلال العصر القديم يستعمل تقنيات عصره محددا طبيعة نشاطاته، انطلاقا من بيئته، كما أن الحاجة إلى تبادل المنافع أدى إلى ظهور المراكز التجارية و منه التوسع على حساب الغير".

**2- 2-الدرس المعنون ب"تطور العلوم"**:(ص، 38)حيث نتوقع العكس تماما فإنه في الواقع تم الإغفال عن أهم وسيلة لتأسيس و لتطوير هذه العلوم ألا و هي ظهور و توفر

أداة الكتابة. ونسوق بهذه المناسبة الاستنتاج الذي ورد كذلك في نهاية الدرس (ص,39) كما يلي:

" إن التأمل في منجزات الحضارات القديمة التي مست العمران و النشاط التجاري و براعة ركوب البحر و تفنن البعض الآخر في تقنيات و وسائل الري لدلالة على ما توصل إليه الإنسان من علوم مختلفة، استمر إشعاعها و تأثيره على البشرية إلى وقتنا الحاضر مثل الرياضيات، الهندسة، الجغرافيا، التاريخ، الطب، علم الفلك، الفيزياء و الكيمياء".

**3-2- الدرس المعنون ب " أشكال التعبير العقلي و الفني":** (ص،40) حيث نسوق المقدمة التي تتصدره كما يلي:

" ظل التطور العقلي و الفني ملازما للحضارات في تطورها الاجتماعي و الاقتصادي. فما أشكال التعبير الفني و العقلي"؟

.أما الحضور الاستثنائي لحدث اختراع الكتابة يختصر في الوثيقة (ص،40) التي توضح "لوحة لطريقة عد الماشية في بلاد مابين النهرين".

و بذالك يتأكد لنا الغياب الشبه كلي لاختراع الكتابة في وحدة الحضارات القديمة، بل حتى في المواضيع التي يفترض أن يحضر فيها الحدث بالقوة، فاقتصر حضور المشكلة بذلك بشكل ضمني.

**عرض نتائج تحليل المحتوى في ضوء الفرضية الأولى**

تعكس المعارف التي يعرضها المحتوى التعليمي للتاريخ مسألة عرض النتائج العلمية التي أشار إليها باشلار ( 1953) بسبب عزل المعارف عن جذورها الإشكالية ، أو "كبت" المشكلات التي كانت في أصل ظهورها (مايير، 1986 ؛ فابر، 2007،2011 ،2009). فهذه المعارف تبدو و كأنها مقطوعة الأصول الإبستيمولوجية. بينما يعد من الأساسي مراعاة تلك " العلاقة التي تربط المادة المدرسية و المادة العلمية بناءا على

الدعائم الإبستيمولوجية للمعارف التي ينتجها التاريخ العلمي" ( لوماريك و أعوانه، 2009، ص. 5).

فغياب هذا الشرط ينتج معارف مدرسية منفصلة عن سياقها الإشكالي. ويفسر نمط المعارف المتميزة بالتراكمية. وقد سبق أن خاض أستولفي في هذه القضية في متن كتابه " المدرسة للتعلم" في الجزء الذي يحمل عنوان : " المادة المدرسية عبارة عن تساؤل إشكالي قبل أي شيء"، و ذلك بقوله :

" إننا نميل إل النسيان أن النص ( المدرسي) يمثل جوابا لمشكلة ما، وكذلك إلى النسيان أن أي مادة مدرسية تتشكل من مجموعة المفاهيم التي استوجب تطويرها لمعرفة طرح المشكلة و يليها وضع حلول لها. في حين أن النص المدرسي قد فقد أثر هذا التساؤل الأصلي، و بالمقابل فإنه حاضر بمظهر السطحية...غير أننا نعلم اليوم جيدا أن الشيء الذي يؤسس مادة علمية ما، ليس فقط- و لا بالأول- مجال تطورها، بل طبيعة الأسئلة النظرية التي انطلاقا منها تقوم بمسائلة الواقع" (أستولفي، 2010، مرجع سابق، ص51-52).

و عليه فإن غياب سياق إشكالي يؤدي وظيفة الربط و التلحيم بين عناصر هذا الزخم من المعلومات التي يتضمنها المحتوى ينتج موزاييك أو فسيفساء من المعارف المدرسية المجزأة بل المتناثرة ضمنه.

و بناءا على ما سبق فإننا نؤكد صحة الفرضية التي التي مفادها أن محتوياتنا التعليمية تعاني من مشكلة تجزئة المعارف المدرسية بفعل عدم وضوح عملية الربط لهذه المعارف بإطارها الإبستيمولوجي. فهذا الوضع للمعارف المدرسية و المتجسدة إجرائيا في عدم الربط الإبستيمولوجي بين المشكلتين التاريخيتين المتمثلتين في ابتكار الكتابة و الحضارات القديمة ينتج عنه غياب سياق إشكالي الذي يعد شرطا ضروريا لبناء في بناء الإشكاليات بالمواد الإجتماعية عامة و مادة التاريخ خاصة.

هذا ما يؤدي بنا و بدوره إلى التمهيد للفرضية الثانية و التي مفادها أن غياب توفر هذا الشروط الضروري يفرز بدوره إفقاد حلقات إبستيمولوجية و سيكولوجية و ديداكتيكية أساسية عند التلاميذ لها وظيفة نقلهم إلى مستوى بناء الإشكالية.

**ثالثا/ الدراسة الاستكشافية**

**1-1 الهدف من الدراسة:**

نقصد بها الدراسة الإمبريقية للاستكشاف و تشخيص نمط تفكير التلاميذ إثر تلقيهم للمحتوى الذي سعينا إلى وصفه في الجزء السابق، و ذلك للتحقق من صحة الفرضية بواسطة استخدام شبكة الملاحظة التي تم تعريفها سابقا. أما نص الفرضية الثانية فهو كما يلي: « تنعكس في ذات الوقت الذي تتفاعل فيه هذه المعضلة ( المتضمنة في الفرضية الأولى) مع مشكلة غياب مراعاة خصائص التفكير الاجتماعي للتلاميذ في عملية تصميم هذه المحتويات. مما ينتج عوائق حقيقية أمام تحقيق مقاربة التعلم بواسطة الأشكلة في هذه المواد المدرسية عموما و مادة التاريخ خصوصا"

و لتجسيد فكرتنا بادرنا إلى طرح سؤال مفتوح على التلاميذ يدورا حول موضوع الحضارات القديمة. و فحوى السؤال فهو كالتالي: " اشرح باختصار و اعتمادا على معلوماتك الخاصة أهم عوامل تطور الحضارات القديمة".

و يتمثل قصدنا من وراء هذا العمل في تتبع مسار تفكير التلاميذ و تقصي عملية الربط و التركيب في معلوماتهم بين مشكلة الحضارات القديمة و مشكلة اختراع الكتابة. و بتعبير آخر لترصد وجود التكفير القياسي، لكونه يعد شرطا ضروريا لبناء إشكالية عوامل ازدهار الحضارات كما تبين في ضوء الخلفية النظرية للبحث. أما فيما يخص الاعتبارات الأمبيريقية، فقد تم الأخذ بعين الاعتبار أن التلاميذ قد تم تدريسهم موضوع ابتكار الكتابة قبل موضوع الحضارات القديمة بهدف ضمان توفر شرط نقل المعنى.

«ونستند إلى ما أشار إليه الثنائي المؤلف لكتاب : " تعليم التاريخ للمراهقين " كما يلي:

(Rey & Staszewski .2010, ص. 85)

" إن المنهجية التي ننادي إليها تعتمد على التصورات الذهنية للتلاميذ التي بإمكانها أن تكون متغيرة. كما تأخذ( المنهجية) بعين الاعتبار مراكز اهتمامهم التي ترتبط جزئيا بتاريخهم الشخصي و العائلي".

**المجال المكاني و الزماني للدراسة**

قمنا بإجراء دراسة استطلاعية بالتعاون مع الأساتذة المكلفين بتدريس مادة الاجتماعيات بكل من:

أ- **الجزائر العاصمة: بتاريخ 12 مايو 2010 ، وذلك** بمؤسسة " محمد شويطر" بالأبيار، و ذلك في قسمين حيث بلغ عدد التلاميذ 78 تلميذ و معدل أعمارهم 12 سنة ينتمون إلى مستوى الأولى متوسط

ب- **باتنة: بتاريخ 15 مايو 2010** ، وذلك بمؤسسة "**الإخوة شطوح**" الطيران سابقا في قسمين إذ بلغ عدد التلاميذ 73 تلميذ معدل أعمارهم 12 سنة و ينتمون كذلك إلى الصف الأول من السنة الأولى للتعليم متوسط.

**- عرض نتائج الدراسة الاستكشافية و تأويلها عن طريق شبكة الملاحظة**

نشير أننا قد تعمدنا تحديد تاريخ الدراسة في هذه الفترة بالذات بهدف ضمان إنهاء عملية تعليم محتوى المقرر السنوي التاريخ. و قد اتسمت الاستجابات بالتنوع وعليه تمت عملية رصد الأنواع المختلفة من الاستجابات اعتمادا على شبكة من الملاحظات تم تصميمها وفق معيار حضور أو غياب خصائص تفكير التلاميذ الاجتماعي. كما تم ودائما تبعا لذلك، تبويب الأجوبة ضمن فئتين رئيسيتين واللتان تندرج تحتهما فئتين فرعيتين كالتالي:

1-**غياب حضور خصائص التفكير الاجتماعي للتلاميذ:** و تشكل الفئة الرئيسية الغالبة من الأجوبة، حيث نلاحظ عدم تجنيد التفكير الذي يتميز به التلاميذ في المواد الاجتماعية. ونسجل ضمن هذه الفئة الرئيسية نوعين من الأجوبة على النحو الآتي:

**1-1-استرجاع مقتطفات من الدروس التابعة من المقرر:** فمعظم أجوبة التلاميذ تبين نمط استظهار المعلومات التي لقنت لهم خلال العام الدراسي.

**2-1- إنتاج لمعارف تلقائية:** التي تتميز بكونها غير متناسقة لعدم اتساقها مع متطلبات السؤال المطروح و التي قد أنتجها التلاميذ لمجرد مواجهة الموقف الآني.

**2- حضور أجوبة تحمل خصائص التفكير الاجتماعي التلاميذ:** و تمثل الفئة الأقل حضورا من بين الفئتين من الأجوبة. فقد تم رصد مجوعة من الإستجابات التلقائية غير أنها تتميز عن سابقتها بكونها تحمل بعض خصائص التفكير الاجتماعي و ذلك على الشكل التالي:

**1-2- التحرك الزمني الذهني من الحاضر إلى الماضي:** استعمل بعض التلاميذ عبارات تحمل معاني التحرك بأذهانهم زمنيا بانطلاقهم من حاضرهم الذي يعيشونه نحو الماضي البعيد الذي لا يعرفونه للتمكن من استيعابه و التي تبين في الجزء النظري أنها تعد من الآليات الأساسية للتفكير التاريخي العلمي. فالتفكير الاجتماعي تفكير طبيعي يرتكز على أسلوب المقارنة و القياس. إذ يصرح مونيو في هذا الصدد: " تتم عملية فهم الماض عند الخبراء وعند المبتدئين على حد السواء بواسطة تجنيد الواقع المعاش. و يكمن الفرق بينهم "في المستويات (المنهجية) الدقيقة" " (1993مونيو، ص. 123). لذلك نجد التلاميذ يستندون إلى واقعهم و تجاربهم الشخصية في عملية بناء أفكارهم و أجوبتهم. فنجد لجوء هؤلاء في محاولات تعريف الحضارات الكبرى إلى مرجعية الحاضر المعروف. حيث تضمنت بعض الإجابات الإشارة إلى انجازات عملاقة تنتمي للحاضر لوصف عظمة الحضارات القديمة؛ كتلك الصورة النمطية لناطحات السحاب التي ترمز للعظمة و التقدم. و تحتوي بعض الإجابات الأخرى على إشارات إلى معالم أثرية للحضارات القديمة موجودة في حاضر التلميذ يراها رأي العين يعتمد عليها لشرح مدى تطور هذه الحضارات. مثال على ذلك، الجواب الذي قدم فيه تلميذ وصفا لتجربته الخاصة التي

تحققت بمناسبة زيارته للمنطقة الأثرية الرومانية "للجميلة" بسطيف. و نجد أيضا مثال الآخر الذي ذكر صاحبه الألعاب الأولمبية بالمفهوم المعاصر كإحدى إنجازات الحضارات الماضية. كما نسجل تجنيد بعض التلاميذ لمفاهيم جديدة تنتمي للفترة المعاصرة كتطوير الصناعة، استغلال ثروات المستوطنات، اكتشاف الأمراض...إلخ

**2-2- حضور أجوبة تتضمن عناصر إشكالية:** قمنا بتسجيل فئة من الأجوبة التي تحمل عناصر إشكالية. بل أن البعض منها يطرح مسائل تاريخية حقيقية علي حد تعبير لوماريك (2008). إذ نشير ضمن هذه الفئة إلى مجموعة من العبارات تذكر دور المحرك الرئيسي للحضارة ألا و هو الإنسان نفسه. و نسوق بعض الأمثلة في هذا السياق كما يلي: " تتقدم الحضارات بتقدم الإنسان نفسه"، " حينما يقوم الإنسان بتحديد حاجياته"، " عبقرية الإنسان القديم"، " تنوع الأفكار و الآراء", " تضامن البشر".

فهذه العناصر يمكن استكشافها في وصف التلاميذ لمجهودات الإنسان و سعيه نحو تحسين شروط حياته. حيث يمكننا تتبع عبر أجوبتهم تلك و بشكل جلي حركة تطور الإنسان من الحالة البدائية، و هذا خلال عبارات " الإنسان الذي كان يأكل أي شيء"، إلى حالة الإنسان الذي " أخذ يصطاد ", " يمارس الزراعة و تربية المواشي".

و يجدر بنا أن ننقل عبارات لها دلالات و أبعاد خاصة مثل " تتطور كل حضارة بفضل ما تتمكن منه الأكثر"، أو " الميل إلى الحرب و الاستعمار ". و نشير أخيرا إلى هذه العبارة التي تحتوي على إسقاط نحو المستقبل، غير أنه مستقبل مرتبط عضويا مع الماضي و الحاضر:" يستمر الإنسان في التقدم إلا أنه هو الذي يشكل خطرا بنفسه ".

إن القراءة التي نجريها في المعلومات التي تم جمعها فسحت لنا مجال التفسير في حدود الفئات التي تحتويها شبكة الملاحظات.

**1-بالنسبة للفئة الأولى من الإستجابات و المعنية بغياب حضور خصائص التفكير الاجتماعي:** يمكن تأويلها من ناحية سيادة الخطاب التعليمي المتميز بالطابع التلقيني. حيث يشعر التلاميذ بوجوب استرجاع المعلومات، و إن كانت التعليمات التي احتواها

السؤال تسمح باستبعاد ظغوط الجانب التقويمي على عاتقهم. فذالك يبين أن هؤلاء يؤدون ما أسماه بيرينود Perrenoud ( 1994) ب" مهنة التلميذ"، و الذي استقيناه من مؤلفه:

وإذ ساد نمط التفكير المعتمد على استضهار المعلومات بسبب طغيان خطاب تلقين وتبليغ المعارف الجاهزة فذالك يشير إلى استبعاد تجنيد تمثلات التلاميذ في المواقف التعليمية والتعلمية بالمواد الإجتماعية (سعداوي، 2005) . مما لا يتماشى مع خصائص التفكير الإجتماعي للتلاميذ و بالمقابل يشكل عائقا أمام خطاب تعليمي بناء كما أظهرت الخلفية النظرية للبحث.

**2-بالنسبة للفئة الثانية من الإستجابات: و المعنية بحضور خصائص التفكير الاجتماعي**

برغم أن هذه الفئة تمثل الأقلية من مجمل الأجوبة، إلا أن مجرد حضورها له معنى يمكن أن تصاغ بعض في التفسيرات في شأن ذلك. ومن بينها ما يمكن من اعتبار طبيعة السؤال المفتوح و كذا التعليمات التي عرضت عليهم ، تستهدف إلى تحفيز التلاميذ إلى إبداء دون الضغط الممارس من "هاجس النقطة". فلعل هذه العوامل قد سمحت من تحريرهم من قيود ما أسماه بلاشيف بالعرف الديداكتيكي coutume didactique. فهي تحيل إلى تلك القواعد التي تسير العمل داخل القسم، و إن يتم تدوينها في أي مكان فالجميع ملزم بإتباعها. ( بلاشيفBalacheff ، 1988؛ أستولفي Astolfi ، 2010، مرجع سابق). إلا أنه نسجل عدم الإشارة إلى مسألة اختراع الكتابة من طرف كل التلاميذ أي بصفة مطلقة رغم المحولات التي بذلها التلاميذ عن طريق استظهار معظمهم للمعارف التي نقلت لهم. و هذا راجع في تقديرنا إلى غياب شرط عنصر تحويل المعنى في سيروراتهم الذهنية بعين الإعتبار. خاصة أننا نعرف أن آليات تحويل المعنى تميز التفكير بالقياس الذي يعتبر من أبرز خصائص التفكير الإجتماعي العلمي أو العارف والمدرسي على حد السواء. هذا ما يعيدنا مجددا إلي معضلة عدم وضوح الرابطة الإبستيمولوجية العلاقة التي تمدها موادنا التعليمية بمرجعياتها الإبستيمولوجية.

**خلاصة**

وعليه يمكن أن نؤكد صحة الفرضية الثانية و المتعلقة بخصائص تفكير التلاميذ والتي مفادها أن نمط المعارف التي ينتجها التلاميذ عموما تعكس أسلوب التفكير المعتمد على استظهار المعلومات و إتقان المحتويات. و هذا راجع إلى استبعاد عملية تجنيد تمثلات التلاميذ في الوضعيات التعليمية التعلمية، و بشكل خاص بالمواد الاجتماعية (سعداوي، 2005، مرجع سابق). و هذا بدوره يعد مؤشرا مهما إلى جانب طبيعة المعارف المتضمنة في المحتوى الدراسي لغياب شرطا أساسيا لتحقيق هدف تنمية كفاءة التلاميذ للتعلم بحل المشكلات.

وبناءا على ما سبق، يستوجب على بحثنا إتباع مسار تفرضه تطور حاجياته و التي تتجسد في تقصي نمط تفكير التلاميذ فيما يخص كفاءة التعلم بالمشكلات عند توفير بعض الشروط التي تقوم عليها مقاربة الأشكلة.

**رابعا/ بناء وضعية إشكالية وفق مقاربة الأشكلة**

**وصف الهدف من هذه الخطوة و المنهجية المطبقة فيها:**

تأتي هذه الخطوة في إطار سعينا لتتمة العمل دائما ضمن سيرورة الإجابة عن تساؤلات البحث و استثمار النتائج التي توصل إليها. إذ قمنا ببناء وضعية تعليمية أو وضعية إشكالية تحاول جمع بعض الشروط التي تتبناها مقاربتنا أي استنادا إلى الأسس الإبستيمولوجية و السيكولوجية و الديداكتيكية التي تم ذكرها في مراحلنا السابقة، وعلى حد تعبير لخصاضي: " يتضح مما سبق أن العمل الديداكتيكي يحمل خصوصية وتصورات إبستيمولوجية مادة التاريخ، ومما أسعى إليه هو المساهمة في جعل تلك الخصائص حاضرة من حيث التخطيط و التنظيم و الإنجاز على مستوى الممارسة الفصلية"(لخصاضي، مرجع سابق، ص. 69 ).

وقد قمنا باستخدام الطريقة الحوارية و الاستكشافية في نطاق التعلم البنائي من حيث الاعتراف بأن لدى التلاميذ تمثلات لها دور استراتيجي في تلعماتهم و بطرح تساؤل إشكالي يحدد وجهة سير سيرورة الوضعية الإشكالية. التي تتركب في الواقع من مجموعة

أو على حد تعبير دو كتيل تتشكل من أسرة من الوضعيات الإشكالية ( جادول و بوهان Jadoulle & Bouhon، 2001، ص.14)

أما دور المدرسة (الباحثة) فهو عبارة عن التأطير و التوجية بتوفير بعض الشروط لهؤلاء المتعلمين لبناء معارفهم ذاتيا عن طريق إكتشاف العلاقات و عقد الروابط بين معارفه، على أن تتم هذه السيرورة في سياق إشكالي للتوصل إلى حل المشكلة . وهذا عند انتاج تفسيرات للمشكلة تقترب من تلك النماذج التفسيرية التي أنتجها الأكاديميون.

كما نشير أننا اعتمادنا على أسلوب الكتابة و المشافهة، لفسح نطاق أوسع أمام التلاميذ في عملهم. و قمنا باستخدام وسيلة التسجيل السمعية للإجابات التلاميذ الشفهية.

وقد تم تطبيق هذه المرحلة من الدراسة في المؤسسة التعليمية لمتوسطة " الإخوة شطوح" الطيران سابقا بباتنة انطلاقا من 6 جانفي. و قد امتدت على مدار5 حصص في قسم يبلغ عدد تلاميذه 35 فردا و معدل أعمارهم 12 سنة ينتمون إلى مستوى الأولى من التعليم المتوسط .

**عرض و تحليل لمراحل الوضعية الإشكالية**

**الحصة الأولى:** كخطوة أولى استهدفت هذه الحصة رصد التصورات الأولية للتلاميذ. و يعتبرها دوسو ( 2011) بأنها مرحلة صياغة الفرضيات من قبل التلاميذ التي تتطلب تشخيصها. و قد بادرنا إلى ذالك بواسطة طرح التساؤل التالي:

" **لماذا احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة؟**"

أما طريقة الإجابة فهي فردية و بواسطة الكتابة. أما الهدف من هذه المرحلة فهو تحفيزهم على فهم موضوع اختراع الكتابة لا كفعل تاريخي "جاهز" معزول عن جذوره الإشكالية وفق ما عبّر عنه باشلار ( 1993، مرجع سابق) بفكرته أننا نقترح تعليما يكتفي بعرض النتائج العلمية دون تفسير الخط الفكري الذي أدى إلى تلك النتائج، بل ثمة مشكلة تاريخية يتطلب منهم بذل مجهود لتفسيرها وإعادة بناءها. وهذا وفق ما ذهب إليه

**بروست** (2000, ص، 7): " إن التاريخ... عبارة عن مجهود لفهم ماذا جرى و كيف جرى ذلك".

ونعتبر أن أجوبة التلاميذ ذات أهمية منذ الحصة الأولى نظرا للعناصر التي تحتويها وما دامت تؤدي بنا إلى فهم أسلوب تفكيرهم في محاولتهم لتفسير المشكلة التاريخية التي طرحت عليهم.

ارتأينا أن نقوم بادئي ذي بدء بتبويب الأجوبة الأكثر تكرارا لدى التلاميذ من أجل استخلاص أبرز معالم تفكيرهم بهذه المرحلة التشخيصية و ذلك ضمن الجدول التالي:

**جدول رقم1: ملخص الأجوبة الفردية الأكثر تكرارا حول السؤال:" لماذا احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة"؟**

| |
|---|
| للتعبير |
| للتواصل |
| لحفظ الآثار للأجيال القادمة |
| لتسهيل و لتطوير حياته |
| لتسهيل عملية التجارة |
| لتدوين القوانين |
| لتطوير نفسه من حيث التطور الفكري و العمراني و ازدهار البلاد |
| لتعليم الجيل القادم و للتعلم و لتنمية العقل |
| للتطور العلمي |

إن القراءة الأولية التي نجريها على الأجوبة تؤل بنا إلى القول أن أسلوب الخطاب الجاهز حاضر بقوة في انتاجات التلاميذ و الذي يتجلى في استظهارهم للمعلومات التي اكتسبوها. إذ نسجل أن الكتابة قد ابتكرها الإنسان لتكون له أداة للتعبير و التواصل و كذا وسيلة لتصنيف و تنظيم الأشياء التي يحتك بها في حياته اليومية. فهي تشكل له بذلك

أداة مهمة و جدّ فعالة في تسيير و التحكم فيما يدور حوله و في بعض المجالات كالقانون و التجارة. كما ربط هؤلاء حدث اختراع الكتابة بالتطور العلمي.

غير أننا في نفس الوقت نسجل عنصر جديد في أجوبتهم، و هو شعورهم بأن السؤال المطروح يتضمن عقدة ما تستحق فكّها أو مشكلة يتطلب منهم محاولة تفسيرها بتجنيد معارفهم[1]. الأمر الذي يتبين في محاولتهن للتعبير عن الفكرة التي مفادها عموما أن اختراع الكتابة نتاج لسيرورة تطور الإنسان قديما.

ولمزيد من التعمق في التحليل في هذا الإطار، نقوم باختيار عينة من بين هذه الأجوبة و التي نردها بدون أي تعديل في الخطوة الأولى لنركز تحليلنا حول بعض عناصرها في الخطوة التالية كما يلي:

جواب ت (1)[1] :

" كان الإنسان قديما لا يعرف شيء (شيئا)، فبدأ يطور حياته تدريجيا فاخترع[2] النار و الكثير من الأشياء لكنه كان محتاجا إلى اختراع الكتابة لأنه كانت تسهل عليه التواصل مع الشعوب الأخرى، و أن يكتب على الصخور و الجدران لإبقائها آثار للعالم الحديث و أيضا لتكوين حضارات راقية"

جواب ت ( 3):

" ... لكي يسلي نفسه. أو يطور حياته. أو يغير كيفية حياته و يطور نفسه من حيث المعيشة و التطور الفكري و العمراني رغبة في ازدهار و رقي بلاده".

جواب ت (5):

" احتاج الإنسان قديما إلى اختراع ليعبر عن ما يلاحظه من أشياء، أو حيوانات, أو الطبيعة أو ليعبر عن مشاعره. فاخترع الكتابة و الحروف الأبجدية. و لكي

[1]- لقد جاءت في التعليمات المرافقة للسؤال أنه طلب من التلاميذ الإجابة بتمام حرّية. فطلبنا منهم عدم تسجيل أسماءهم على ورقة الإجابة لضمان شعورهم بعدم وجودهم في حالة اختبار تقويمي (النظر في الملاحق). و عليه نضطر إلي استخدام أرقام رمزية تشير إلى كل تلميذ.

[2]- نسجل صعوبة أخرى تكمن في عدم تمييز التلاميذ في كثير من الأحيان بين مفهوم الإكتشاف و مفهوم الإختراع. و سوف نسلط الضوء على هذه الصعوبة بهدف تجاوزها في إطار الحصة الثالثة من الوضعية الإشكالية.

يتراسل مع أشخاص من البلدان البعيدة يستخدم الكتابة على شكل رسالة و هذا طبعا قبل اختراع الهاتف، و الطائرة و الحاسوب. لذلك بفضل العلم و التطور اخترعت الكتابة و أصبح العلم منتشرا في جميع الأماكن...

" جواب التلميذ( 7):

" لأن الإنسان كان قديما يحتاجها للتعبير و للتجارة و غيرها و لأن لو لا الكتابة لا يوجد بماذا نكتب الوثائق و لا يوجد كيف ندرس لذا فالكتابة شيء مهم و الإنسان قديما كان يفكر في اختراع أشياء مفيدة".

جواب التلميذ( 9):

" لكل إنسان هدف في الحياة. في العصر القديم لم تكن وسائل لترقية المجتمع ففكر هذا الإنسان البدائي التعبير عن نمط حياته لترك بصمات تعرّف عن معيشته فحاول قدر المستطاع أن يجد نمط الكتابة فبدأ التفكير بالنقش ....فالكتابة وسيلة من وسائل التعبير فلا يستطيع أن يعيش دون الكتابة فلو لا الكتابة لما لم نعرف كلام الله عز و جلّ و بقينا طوال حياتنا بدائيين لا نعرف سوى الحرث. فالهدف الذي أخترع به (من أجله) الكتابة هدف الترقية و الازدهار و حسن المجتمع".

جواب التلميذ( 11):

"...ليسهل حياته في التجارة أو عند فهم (بهدف الفهم) لأن هناك الكثير من اللغات و لا ننسى أنه كان يجد صعوبات في فهم اللغات الأخرى و لهذا اخترع هذه الموهبة النادرة...".

جواب التلميذ( 13):

"...لأنه احتاجها لتدوين الوثائق و لتطوير حياته و تبسيط عملية التجارة مثلا: يكتب ما يريد من البضائع و يبعثها إلى المكان الذي يأخذ منه السلعة. و اخترعها لكتابة مسيرة حياته".

لقد أشرنا في مرارا إلى تأكيد الأخصائيين في ديداكتيك التاريخ على التقارب القائم بين نمط تفكير المؤرخين و نمط تفكير التلاميذ بمادة التاريخ. حيث ينوّه مونيو (1993،ص.123) في كتابه " ديداكتيك التاريخ"، إلى كون كلتا الفئتين تعتمدان على نمط فهم يجنّد ما هو معروف أو ما هو معاش. و وكذالك الأمر بالنسبة لوتييه(1997، 2001 2006) و كاريو (2003). فكليهما يسجلان استخدام كليهما لما يسمى" بالفهم القصصي أو الروائي و المعنى العامي.

و المقصود بذلك استخدام سكيمات ذهنية مألوفة باعتمادها كما أسلفنا على الواقع المألوف. وانطلاقا من هذه البنية المعرفية يقوم كل من الأخصائي و المبتدأ، أي التلميذ، sens commun و المعنى العاميcompréhension narrativeبتصميم تفسيراتهم التاريخية. أما الفرق بينهما فيكمن في المستويات الدقيقة للمنهج التاريخي العلمي التي يتميز به الأخصائيون كما ذهب إلى ذلك مونيو. و عليه

يجب أن نتفطن إلى كون الماضي يجري بأذهان التلاميذ في حاضر اليوم، أي بتعبئة تجاربهم الحاضرة (مونيو، مرجع سابق). و هذا يعيدنا إلى المفاهيم الفلسفية التي تطرقنا إليها في الجزء المخصص لهذا الشأن. إذ ذكرنا كيف أن ديوي أعطى لمفهوم الخبرة مركز محوري ضمن نظريته التربوية البرغماتية.

و للتذكير فإن التفكير عنده يتم عن طريق جدلية عقلانية بين المؤشرات و البراهين. بمعنى أنه يتم بواسطة "القفز" مما هو معروف إلى ما هو مجهول. و هذا في اللحظة التي تقوم فيها الأفعال الحاضرة بضمان دور الإشارات و المسالك للبحث. فتصبح حينئذ عملية بناء عالم ذي معنى ممكنة عند مدّ جسر بين الحاضر و الغائب، و بين المعروف المجهول (ديوي،1910 ، 2004؛ فابر، 2009، مرجع سابق، ص 18). و يبدو ماير (مايير,1979، ص 340 ) ، على نفس خط جون ديوي حينما يصرح:

" إن التفكير ينطلق مما هو معروف حينما يبني لنفسه سببا، بهدف عرض فرضية حول ما يتطلب معرفته".

فالتفكير القياسي إذن ضروري للتلاميذ في بناء تفسيراتهم ( لوتتيه،2006 ,2001؛ كاريو، 2003) بواسطة عملية تحويل المعنى. أي أن الحاضر الذي يلجأ إليه المتعلم لكونه معروفا لديه ، يؤدي وضيفة النموذج أو البراديغم ، يمكنه من مواجهة الغائب أو المجهول لده: ألا و هو الماضي.

وإذا قمنا بتتبع مسار تفكير هذه العينة من التلاميذ، فإننا سنلاحظ أنهم قد حاولوا استكشاف الأسباب التي مهدت لظهور الكتابة. حيث ركزوا بشكل خاص على حاجة الإنسان قديما إلى نظام أو على الأقل إلى شكل جديد للتواصل يواكب مستوى التطور الذي بلغه الإنسان حينئذ و يستجيب بذلك لمتطلباته. و في هذا السياق نذكر مجددا كيف أن غودي (1979, ص،57) قد ربط رباطا وثيقا بين ابتكار الكتابة " مع تحول أنماط التواصل". فتبين في معظم ردود التلاميذ مدى إدراكهم للأثر العميق لمجال التواصل على الحياة العصرية. و يتجسد هذا في تصوراتهم عن الوسائل التكنولوجية التي تغزو يومياتهم. مما يشكل مدخلا مهما لا يمكن الاستهانة به في مقاربتنا.

غير أنه و إن كان " التلميذ يفكر أحيانا في الأجوبة الصحيحة، فلا يمكن الجزم أنه قد حقق عملية بناء الإشكالية يمكن مقارنتها بتلك التي تنتمي للباحثين" ( د.أورانج رافاشول 2005، ص,201)، إذ أننا نسجل الصعوبة التي يلقاها هؤلاء فيما وصفته د. أورانج رافاشول ( المرجع نفسه) ب " محاولتهم بالتأقلم مع سجل إمبريقي[1] متناثر" "( 2005 ص.)، الذي يقابله ما أسميناه بفسيفساء من المعارف المجزأة.

كما نسجل في الطرف المقابل أن الجسر المعرفي الذي لا يمكن أن يستغني عنه التلميذ للاستئناس الماضي بواسطة الحاضر، قد يكشف عن ميكانيزمات تنتج بعض الصعوبات

[1]- يعد مفهوم السجل الإمبيريقي من المفاهيم التي أنتجها مركز الأبحاث التربوية لجامعة نانت و تعني بسجل المعلومات أو المعارف التي تم تلقيتها للتلميذ.

أو بعض العراقيل الإبسيتيمولوجية التي يتعرض لها هؤلاء. و التي من شأنها عرقلة مهمتهم في بناء تفسير للمشكلة ( فابر، مرجع سابق؛ دوسو, مرجع سابق).

كما لاحظنا بشكل خاص و بارز صعوبة التلاميذ في التحقيب الزمني الذي هو معلوم مدى أهميته في مجال التاريخ. إذ يبين لخصاضي(2001، ص. 18) نقلا عن عبد الله العروي (1984)" فالتاريخ الكتابي هو أصلا تقويم و تحقيب". و يقول المؤرخ بروست (1996، ص. 114) في هذا الشأن:" إن أول عمل للمؤرخ مرادف للتحقيب. فهو عبارة عن ترتيب الأحداث وفق تسلسل زمني".

و نسوق على سبيل المثال ت (1) الذي استخدم عبارة: " ليكتب على الصخور والجدران"، و الذي لا يتزامن مع مستوى التطور الذي أشار إليه قبلها. كما نلاحظ أن الآليات الذهنية التي يستعملها التلاميذ تكشف عن ميلهم إلى الإسراف في عكس الحاضر على الماضي كما يتبن في قول ت (1):

" لإبقاء آثار للعالم الحديث و أيضا لتكوين حضارات راقية".

و يكون ت (1) قد فكر بالطريق التي وصفها دوسو (2011، ص. 5): "بعملية بث تجربته و معرفته الخاصة للأحداث في رأس الفاعلين (للأحداث)".

و قد يبدو لنا للوهلة الأولى أن ت (1) قد قارب الإشكالية بربط حدث اختراع الكتابة بتكوين الحضارات. فرغم صحة الجواب علينا كما لاحظ باشلار أن نحتاط من وهم الشفافية. ولأن الدقة العلمية التاريخية تتطلب منا الانتباه إلى كون الإنسان في ذلك الزمان لم يكن يعرف بعد معنى للحضارة، كما هو الشأن بالنسبة الإنسان المعاصر الذي جمع حصيلة تجربة تاريخية طويلة عبر العصور المديدة.

**الحصة الثانية:**

تتمحور الحصة الثانية حول عملية مشابهة للحصة الأولى من حيث طرح مجدّدا للسؤال السابق:

: " **لماذا احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة؟**". وكذا من ناحية الإجابة التي تتم بالطريقة الكتابية. و يكمن الفرق في صيغة العمل التي تتمثل بالنسبة للحصة الثانية في شكلها الجماعي, إذ تم تنظّم القسم على شكل أفواج. و الغاية من العمل الجماعي هو القيام بعملية مواجهة آراء و تفكير التلاميذ بعضهم بعضا حيث توفر دينامية العمل الجماعي ميكانيزمات تحفز التلاميذ على تبرير موافقهم بمقارنتها مع غيرهم. و هذا ما يعبر عند أصحاب الاتجاه السوسيوبنائي بالصراعات السوسيوالمعرفية بين المتعلمين.

و قد تم تنظيمهم على شكل 7 أفواج. إذ يقوم كل فوج بعرض جوابه أمام مجموعة القسم. و يطلب من بقية الأفواج التعليق عن أجوبة زملائهم كتابيا، و تحديد موقفهم تجاه بعضهم بعضا و الدفاع عن آرائهم عن طريقة الحجج و البراهين.

فقمنا بتبويب ردود الأفواج في صيغة مجموعة من الجداول . و نبدأ بتقديم الجدول الأول الذي يلخص مجموع الأجوبة كما يلي:

**جدول رقم2: ملخص الأجوبة الجماعية ( للأفواج) حول السؤال: "لماذا احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة؟"**

| |
|---|
| لتدوين المعلومات و الوثائق و القوانين و الإدارة (مثال قانون حمورابي) |
| للتواصل بين الأفراد و بين الملوك و الجيش |
| للتعبير عن المشاعر و الأفكار |
| لتسهيل الحياة في مختلف المجالات: الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، الدينية، العلمية، الفنية، العمرانية |
| لتطوير العلم |
| لحفظ الآثار |
| لتسهيل التجارة |

ثم تليها سلسلة من الجداول التي تؤدي مهمة التفصيل بنقل أجوبة كل فوج على حدى ضمن خانة ( النظر في مجموعة لملاحق رقم 3) .

قمنا بتسجيل بعض تعليقات و الأجوبة التي تكشف عن قدرات التلاميذ في إنتاج تبريرات و براهين عن طريق مقارنة مواقفهم بعضهم بعضا. و قد لاحظنا موازاة لذلك قلة تدربهم على هذه الطريقة من العمل الجماعي، بالرغم من حماستهم الكبيرة على أداء ما طلب منهم .مثال على ذلك :

جواب الفوج السابع(7):" احتاج الإنسان قديما إلى الكتابة لكي يسهل عليه كل مجالات الحياة الاجتماعية، الثقافية، العلمية، الفنية، الاقتصادية و لكي يعرف الأجيال القادمة ما في الإنسان (قديما)".

تظهر هذه المحاولة للتلاميذ النشاط الخاص بتبويب و تصنيف معارفهم الذي يعد مجهودا أساسيا لبناء المفاهيم و هو بدوره يعد مرحلة ضرورية في سيرورة الأشكلة، كما يشير أستولفي ( مرجع سابق ).

وكذلك نسجل مناقشة الفوج الخامس(5) لهذا الجواب بالعبارة: "موافق على هذا الموضوع لأنه يحتوي على كل المطالب". و ذلك لإحساسهم بتميز جواب زملاءهم عن البقية.

كما نتأكد مجددا من مشكلة التحقيب التي بدت واضحة في أجوبة التلاميذ في الحصة الثانية. و التي تبين أنها تصعب عليهم مهمة بناء المشكلات التاريخية. هذه العملية التي تتطلب بل تشترط ربط العلاقة بين ممارسات التلميذ التعليمية بممارسات المؤرخين المتخصصين، أي توفير للتلاميذ شروط التدرب على الطرق الأساسية للبحث التاريخي. وذلك يمكن أن يتم في الحدود المتوافقة مع خصائص و متطلبات مرحلتهم العمرية والدراسية، خاصة و أن النصوص الرسمية تركز على تحقيق هذا الهدف.

**الحصة الثالثة:**

انطلاقا من المعطيات التي جمعناها مما سبق ، بادرنا إلى تخصيص حصة تأخذ بعين الاعتبار الثغرات التي تم تسجيلها ، خاصة فيما يعني بالتحقيب و لدوره المحوري في مادة التاريخ. و يقول بروست مجددا في هذا الشأن (1996، ص.115):" على المؤرخ أن يجد المفصلات المهمة لتقسيم التاريخ إلى فترات؛ بمعنى أن نستبدل استمرارية الزمان التي لا يمكن التحكم فيها ببنية ذات معنى"

فبناءا على ذلك فكرنا في تقديم مشكلة اختراع الكتابة عبر المراحل الكبرى لما قبل التاريخ و هذا في خط منظور إعادة الأشكلة لفابر (مرجع سابق، ص. 123) " للدرس المقدم على الطريقة المتمحورة حول الأستاذ". و تأتي هذه المبادرة أيضا في ضوء تصور بروست، الذي يرى ضرورة اتباع خطوة منهجية في تفسير الأحداث التاريخية "بواسطة تغطية زمنية أكثر اتساعا من تلك التي تعني ذلك الحدث" ( بروست،2000 مرجع ساق ، ص7). و عليه اخترنا أن نقارب مشكلة ابتكار الكتابة ضمن سياق تاريخي أوسع يسمح باحتضان الحدث. حتى يكون الحدث أوضح للفهم لدى التلاميذ وليتمكن هؤلاء من تفسير دوره الحيوي في إطار سياقه الإشكالي، أي في نطاق سيرورة تاريخ تطور الإنسان قديما وتقدم الحضارات القديمة خصوصا. و هذا من خلال تتبع و مواكبة المراحل التاريخية .

فبادرنا إذن إلى وضع مجموعة من الوثائق المتنوعة بين أيدي التلاميذ. و نشير أن أغلبية هذه الوثائق تنتمي إلى المقرر الدراسي. كما تم الاستعانة و دعمها بوثائق قمنا باستقائها من مراجع تاريخية متنوعة[1] . و يوضح لوماريك (2008، مرجع سابق، ص. 3 ) في هذا النطاق: " إن المرحلة الخاصة بمواجهة التصورات و الفرضيات ( للتلاميذ) مع الوثائق المقترحة تعد الأكثر إثارة ".

[1]- يتم تبيان أنواع الوثائق المستخدمة ضمن الملاحق المرافقة للبحث.

و تتمحور الوضعية في هذه المرحلة حول أحداث الفترة التاريخية لما قبل التاريخ وفق المقرر و كما قسمها العلماء إلى ثلاث (3) حقب كما يلي:

- **العصر الحجري القديم:** منذ ظهور الإنسان إلى الألف الثامنة ق.م.
- **العصر الحجري الحديث:** من الألف الثامنة ق.م. إلى الألف الرابعة ق.م.
- **فجر التاريخ:** من إلى الألف الرابعة ق.م. إلى الألف الثالثة ق.م.

كما تحتوي الوضعية على تقديم المعلومات أو المعلومات– الأدوات التي يحتاجها التلاميذ في سيرورة الأشكلة باستخدام الأسلوب القصصي أو الروائي كما بينا في الجزء النظري الذي يخص التفكير التاريخي (بروست، 1994)، و كما أوضح برونر( 2008، 2010) أن القصص تعبر عن الطريقة المثلى لتشكيل استمرارية بين الماضي و الحاضر والأسلوب الأمثل لبناء المعنى . كما يتخلل الوضعية مجموعة من الأسئلة و عمليات الشرح الإضافية التي تأتي عند الحاجة لدعم فهم هؤلاء التلاميذ، و ذالك بصيغة تدريجية ومتسلسلة مع تسلسل الأحداث.

ارتأينا أن نستهل الحصة بالتساؤل التشخيصي التالي: " **لماذا يهمنا معرفة حياة الإنسان في عصور ما قبل التاريخ**"؟ و الغرض منه هو توجيه التلاميذ إلى التفكير حول نمط معيشة الإنسان في هذا العصر، للاهتداء إلى أهمية الإحاطة بالظروف التي مهدت لظهور الكتابة. و ذلك لأن " الاختراعات الكبرى تشكل ثمرة لعملية نضج بطيئة "( كالفي Calvet، 2010، ص.7). غير أن هذا السؤال قد بدا صعبا على التلاميذ إذ لم يستطيعوا إدراك علاقته مع موضوع اختراع الكتابة. أو أن ذالك يعود لكون السؤال يحمل بعدا ماكروسكوبيا يفوق قدراتهم. غير أن دالونجوفيل Dallongeville(2000، ص59) يقدم لنا تفسيرا من زاوية أخرى و هو يشر إلى موضوع ابتكار الكتابة تحديدا بتصريحه: " يتم التفكير حول هذه الاختراعات من طرف التلاميذ، والتقديم لها من قبل المقررات الدراسية في وضع يوحي بأنها معزولة عن كل روابطها الاجتماعية".

فتجلت لنا ضرورة تقديم توضيحات إضافية للتلاميذ جاءت في سياق شرح أحداث تنتمي إلى العصر الحجر القديم. و تتضمن تفاصيل رحلة تطور الإنسان البدائي التي انطلقت مع ظهوره على سطح الأرض حيث كان البشر يعيشون حياة الترحال و عدم الاستقرار بحثا عن الظروف المعيشية الملائمة. و تتمثل الخلاصة في أن عقل الإنسان البدائي أخذ في النمو عن طريق الاكتشافات كاكتشاف النار، و الاختراعات كاختراع أسلحة بغرض الصيد و الدفاع عن النفس، والتفكير في رسم مظاهر من حياته على جدران الكهوف.

و قد شكلت هذه النقطة الأخيرة محطة توقف لطرح السؤال الموالي التالي: " **لماذا شعر الإنسان قديما بالحاجة إلى رسم مظاهر من حياته على جدران الكهوف**"؟

أما الهدف من وراء هذا التساؤل، فيكمن في لفت انتباه التلاميذ إلى حاجة الإنسان في تلك الحقبة إلى تخزين و الحفاظ عن آثاره و إلى التعبير عن أفكاره بإعادة تشكيل صور من حياته. فمنذ ذالك الحين لم يعد تفكير الإنسان ينحصر في اللحظة التي يعيشها بل تعدّاه إلى التعامل مع المستقبل بتشكيل أول حلقات التواصل مع الأجيال القادمة. وقد تمكن التلاميذ من الإجابة بيسر عن هذا السؤال لثراء سجلهم الأمبيريقي حول هذه النقطة.

و تكتسي هذه الفترة التاريخية أهمية خاصة لكون الأخصائيون يعتبرونها الإرهاصات أو المرحلة الممهدة لظهور الكتابة. إذ احتاج الإنسان البدائي إلى تكوين خطواته الأولى في ميدان التواصل التي ستتحقق بواسطة اختراعه للكتابة التي ستسمح له " بالإلقاء بنفسه في ( أحضان) الزمان و المكان" ( ليون Lion، 2008، ص. 219 ؛ هيغوني Higounet ، 2006).

أما الفترة التالية و المتعلقة بالعصر الحجري الحديث، فقد احتوى الحديث حول التغيرات المناخية مع انتهاء العصر الجليدي وما أحدثته من تحولات جذرية في نمط معيشة الإنسان و أبرزها ظهور نشاط الزراعة. و قد أعطت لنا هذه المحطة البارزة

فرصة طرح السؤال التالي: " **أي نوع من التغيرات أحدثتها ممارسة الزراعة على حياة الإنسان قديما**"؟

و بما أن التلاميذ لم يتوصلوا إلى فهم صيغة السؤال، قررنا أن نوجه تفكيرهم نحو مفهوم الاستقرار. ولتدعيم هذه العملية، اقترحنا على التلاميذ عملية تحويل المعنى بواسطة تمثل حياة البدو الرحل في الصحراء. فبواسطة تجنيد هذه الصورة الذهنية يمكن لهم عقد مقارنة مع إنسان ما قبل التاريخ. عندها عرضنا عليهم السؤال الموالي: " **هل تعتقدون أنه كان بإمكان الإنسان أن يصبح مزارعا و هو باق على حالة الترحال**"؟

فأدرك التلاميذ بسرعة حتمية استقرار الإنسان لممارسة الزراعة. وعندها تم تسليط الأضواء على هذا النمط الجديد للحياة من حيث استقرار الإنسان حول المراعي و استئناسه للحيوانات التي نتج عنها بداية العيش ضمن تجمعات و ظهور أول القرى. و الخلاصة تتشكل في شعور الإنسان بالحاجة ، و السعي إلى توفير و ضمان غذائه بشكل دائم، و التعاون مع غيره ، وفي آن واحد التفكير في حماية ممتلكاته. إذ سمحت الوثائق للتلاميذ أن يكتشفوا المخازن الأولى في تاريخ البشر. فأفرز هذا الوضع الجديد للإنسان مشكلة عويصة كان علية أن يبحث عن حل لها. ألا و هي إيجاد طريقة لتسيير خيراته وكذلك لعقد تبادلات للمواد المنتجة مع غيره.

و قد شكلت هذه ا لمرحلة اللحظة المناسبة لطرح المشكلة التاريخية للاختراع الكتابة التي قمنا بالتمهيد لها بالتساؤل التالي: " **ما هي الطريقة التي ابتكرها البشر لتسيير ممتلكتاهم؟**"

فتوصل أعضاء القسم إلى الحل الذي يبدو بديهي و المتمثل في "طريقة الحساب". غي أن خاصية السياقية التي تطبع المعرفة التاريخية (باسرون، 2001، 2002،2006 ) تبين أن الحساب لم يكن بعد موجودا بينهم. و عليه كان لزاما التفكير في حل آخر يفسر هذه المشكلة و المتمثلة في كون الإنسان قد اهتدى إلى اختراع نظام للمحاسبة يحتوي على أشكال رمزية. و هكذا " ظهر مبدأ الكتابة إلى الوجود" ( كالفي ، مرجع سابق، ص. 44-

45)، . فاكتشف التلاميذ باندهاش مع النظر في الوثائق أن الصيغة الأولى للكتابة لم كن عبارة عن حروف بل كانت تعبر عن أرقام ( دالونجفيل ، مرجع سابق).

بذلك بلغنا الجزء الأخير من الوضعية التعليمية و التي تعبر عن بالحقبة المفصلية المتعلقة بفجر التاريخ. فهي التي تصف الألفية الرابعة ق.م. التي شهدت إنجازات كبرى كظهور أول المدن- الدويلات و التخصص في الأعمال و الوظائف. ففي مثل هذه الظروف ظهر اختراع الكتابة كما أشار إليها المؤلفون الذين سبق ذكرهم.

**الحصة الرابعة:**

اعتبرنا بناءا كل ما سبق أن التلاميذ قد أصبحوا في مرحلة من التفكير تكتسي أهمية سواء من الناحية المعرفية و كذا الديداكتيكية. و لذلك ارتأينا أنه الوقت قد حان لطرح التساؤل الأخير الموالي: " كيف تفسر أن اختراع الكتابة قد حدث في نهاية الألف الرابع و ليس في فترة أخرى" ؟

فنسوق في هذا الإطار جزء من إجابة ت(7) لاحتوائها على عناصر تستحق تسليط الأضواء عليها كما يلي:

" في عام 3200 ق.م بدأ يظهر الكثير من الناس و بدأت تتكون الحضارات. وعندما بدأت الحضارات أصبحت هناك حاجة للكتابة فهو لا ستطيع أن يتاجر لذلك يجب أن يكتب عليها و بدأ يسمي الأشياء التجارية و الصناعية و المعبودات ...".

إذا تتبعنا الخط الفكري الذي يحتويه جواب ت(7) فنلاحظ أنه قد استخدم عبارة " بدأ يظهر الكثير من الناس" التي تبين تجنيد التلميذ لصور ذهنية تتبع من حاضره و المتعلقة بالانفجار الديموغرافي و اكتضاض المدن. هذه العبارة توحي في نفس الوقت إلى فكرة الثورة الحضرية التي أشار إليها المختصون، كما أسلفنا. و قد قام ت(7) بعقد ارتباطا وثيقا بين هذه التغيرات و تشكل الحضارات. مما يبين فهمه للسياق الذي حدث فيه اختراع الكتابة و التي جعلت ظهوره أمرا ضروريا (بروست، 2000، مرجع سابق؛

أورانج رافاشول، 2005، مرجع سابق؛ دوسو، 2010، مرجع سابق). وباستخدامنا لمفاهيم التي تنتمي لمقاربة الأشكلة، فإنه يتضح أن ت(7) قد فكر في البحث " عن شروط الإمكانية التي تعد ضروريات تاريخية " (أورانج رافاشول ، المرجع نفسه، ص. 97 ). وتتأكد صفة الضرورة هذه في الجزء المتبقي من الجواب في قوله:" وعندما بدأت الحضارات أصبحت هناك حاجة للكتابة فهو لا ستطيع أن يتاجر لذلك يجب أن يكتب عليها و بدأ يسمي الأشياء التجارية و الصناعية و المعبودات ...".

فهذه العبارات توحي بدورها إلى وضع أنظمة تمكن الإنسان من عملية تسيير شؤون حياته بواسطة أداة الكتابة. و عليه نعتبر أنه باستطاعتنا القول أنه بناءا على الإطار الإبستيمولوجي للبحث و نتائج الدراسة الميدانية عبر خطواتها فقد تحققت كفاءة التعلم بالآشكلة لدى لما استطاع التلاميذ إنجاز عملية التركيب و الربط بين المشكلة التاريخية لابتكار الكتابة و سياقها الإشكالي أو التساؤلي المتمثل في كيف تكونت و ازدهرت الحضارات. و بذلك فقد قدم هؤلاء التلاميذ نموذج أو براديغم تفسيري يقترب من نموذج الباحثين.

## خلاصة الجزء الميداني

و في ختام هذا الجزء المتعلق بالجانب الميداني بمختلف مراحله : تحليل المحتوى، الدراسة الاستكشافية ،الجزء الدراسة تصميم وضعية إشكالية على أساس مقاربة الأشكلة. نخلص إلى النتيجة التي مفادها أن من بين الشروط الرئيسية لتحقيق تنمية كفاءة التعلم بالكفاءات لدى التلاميذ بالمواد الإجتماعية عامة و مادة التاريخ خصوصا: الاعتماد على منطلقات إبستيمولوجية وسيكولوجية و ديداكتيكية.

– **أولا:** علينا مراعاة بناء محتوياتنا التعليمية على أساس ربط المادة المدرسية بجذورها الإشكالية أي طرح المشكلات ضمن المقرر الدراسي في إطار خلفيتها النظرية المرجعية.

– **ثانيا:** يتمفصل الشرط السابق مع الشرط الموالي المتمثل في مراعاة بناء محتوياتنا التعليمية بناء على الاعتبار لخصائص تفكير هؤلاء المستهدفين بعملية التعليم أ وهم التلاميذ. خاصة أنه قد تبين أن خصائص تفكير التلاميذ الاجتماعي قريب التفكير الإجتماعي الأكاديمي. و يكمن الفرق بينها في الالتزام بدقة المنهجية العلمية للأخصائيين. هذا ما يستدعي بدوره ضرورة تدريب المتعلمين على الخطوات المنهجية الأساسية للبحث الاجتماعي عموما و في مجال التاريخ على وجه التحديد. هذا مع الآخذ بعين الاعتبار للمرحلة العمرية و الدراسية للتلاميذ و ما تتضمنه من خصائص و متطلبات.

كما بينت دراستنا أن سيرورة بناء الإشكاليات أو الأشكلة تتم ضمن سلسلة من الحلقات التعليمية التعلمية، إذ يكون لكل حلقة فيها دور ذو أهمية لا يستهان به في السياق العام.

كما ننوه أن نتائج دراستنا الميدانية تأتي في حدود الشروط التي حاولنا توفيرها لتحقيق مقاربة الأشكلة في أرض الواقع.

لقد حاولت دراستنا تسليط بعض الأضواء على مشكلة تعاني منها المنظومة التربوية بالجزائر منذ تبنيها المقاربة بالكفاءات، وتتعلق بتنمية كفاءة التلاميذ على التعلم بواسطة مقاربة حل المشكلات بالمواد الاجتماعية و باتخاذ مادة التاريخ تحديدا. فمن المفارقة الكائنة بين ما سطرته و حددته النصوص الرسمية من غايات و أهداف و ما هو كائن في الواقع الميداني، قمنا بصياغة تساؤلات و فرضيات بحثنا بالنظر من زاوية الشروط التي تقف وراء هذه التصورات وكذا ممارساتها.

و قد اعتمدنا في ذالك على خلفية نظرية نستمد مفاهيمها من حقول معرفية متعددة لها علاقة بموضوع بحثنا. غير أننا ارتكزنا بشكل خاص على مقاربة الأشكلة لمركز الأبحاث التربوية لجامعة نانت بفرنسا التي تعتبر أن سيرورة بناء المعرفة المدرسية يجب أن لا تتم بمعزل عن جذورها الإشكالية، حينما ينحصر التعليم في مجرد مسألة عرض النتائج العلمية دون تفسير الخط الفكري الذي أدى إلى تلك النتائج. وبمعني آخر بتناول المشكلات التي تنتجها المادة العلمية المرجعية الذي يشترط مراعاة العلاقة الإبستيمولوجية التي تربط المادة المدرسية بالمادة العالمة أو الأكاديمية.

وفي نفس الخط اتضح ضرورة مراعاة الخصائص الفكرية للتاريخ و المواد الإجتماعية في ظل القرابة الإبستيمولوجية التي تجمع هذه المجالات، كما تبين أهمية مراعاة خصائص التفكير للتلاميذ بهذه المواد

و بذالك خلصنا إلى النتيجة التي مفادها أن من بين الشروط الرئيسية لتحقيق تنمية كفاءة التعلم بالكفاءات لدى التلاميذ بالمواد الإجتماعية عامة و مادة التاريخ خصوصا: الاعتماد على منطلقات إبستيمولوجية وسيكولوجية و ديداكتيكية.

**أولا:** علينا مراعاة بناء محتوياتنا التعليمية على أساس ربط المادة المدرسية بجذورها الإشكالية أي طرح المشكلات ضمن المقرر الدراسي في إطار خلفيتها النظرية المرجعية. فغياب سياق إشكالي يؤدي وظيفة الربط و التلحيم بين عناصر الزخم من

المعلومات التي يعرضها المحتوى ينتج مشكلة تجزئة المعارف المدرسية التي تتجسد في موزاييك أو فسيفساء من المعارف المدرسية المجزأة بل المتناثرة ضمنه.

**ثانيا:** يتمفصل الشرط السابق مع الشرط الموالي المتمثل في ضرورة المراعاة في بناء محتوياتنا التعليمية لخصائص تفكير هؤلاء المستهدفين بعملية التعليم ألا وهم التلاميذ. خاصة أنه تبين أن نمط المعارف التي ينتجها التلاميذ عموما تعكس الخطاب الجاهز الذي يدور حول استظهار المعلومات و اتقان المحتويات. و هذا أيضا يشكل مؤشرا مهما لغياب شرطا أساسيا لتحقيق هدف تنمية كفاءة التلاميذ للتعلم بحل المشكلات.

لقد تبين أن هناك تقارب بين خصائص تفكير التلاميذ الاجتماعي من التفكير الاجتماعي الأكاديمي. ويكمن الفرق بينها في الالتزام بدقة المنهجية العلمية للأخصائيين. هذا ما يستدعي بدوره ضرورة تدريب المتعلمين على الخطوات المنهجية الأساسية للبحث الاجتماعي عموما و في مجال التاريخ على وجه التحديد. هذه العملية التي تتطلب بل تشترط الربط بين ممارسات التلاميذ التعليمية بممارسات المؤرخين المتخصصين، أي توفيرهم شروط التدرب على الطرق الأساسية للبحث التاريخي على أن يتم ذالك في الحدود المتوافقة مع خصائص و متطلبات مرحلتهم العمرية و الدراسية.

كما بينت دراستنا أن سيرورة بناء الإشكاليات أو الأشكلة تتم ضمن سلسلة من الحلقات التعليمية التعلمية، إذ يكون لكل حلقة فيها دور ذو أهمية لا يستهان بها في السياق العام. كما عبرت عنه فيفيان دي لاندشير أن السيرورة التعيلمية التعلمية عن طريق حل المشكلات تستدعي اليقظة بما أن المعرفة ضمن هذا المنظور لا تبنى بشكل خطي و جاهز. بل تبنى على شكل معارف جزئية التي يتم تمفصلها ضمن سياق من المعارف المتناسقة كقطع المربكة ، إذ يهم السهر على عملية بناء كل قطعها الضرورية (ف. دي لاندشير، V. De Landsheere1992،)

و نضم صوتنا إلى ما ذهب إليه آيت إيزي بقوله: " نؤكد على أنه حتى يتبوأ الكتاب مكانته في تدريس مادة التاريخ ويؤدي دوره الديداكتيكي على الوجه الأنسب

ينبغي تفعيل الدور التكويني للكتاب المدرسي سواء داخل الفصل أو خارجه من خلال توظيف الوثائق والدعامات التي يتضمنها، توظيفا مناسبا الكفايات و القدرات المستهدفة .علاوة على وجوب اقتراح وثائق متنوعة إزاء الحدث الواحد أو الواقعة الواحدة " (مرجع سابق).

فإدراك الأهمية البالغة لهذا الشأن دفعت أيضا حلمي أحمد الوكيل ضمن كتابه المخصص لدراسة عوامل تطوير المناهج إلى اعتبار بأنه " تدعو الحاجة لأن تتولى عملية تأليف الكتاب المدرسي جماعة متعاونة من العلماء و الخبراء و المتخصصين والفنيين على ان يتاح لهم الوقت الكافي لقيام بهذه العملية و ان توضع كافة الإمكانيات تحت تصرفهم " ( 1982، ص. 178).

و عليه فالمقرر المدرسي ينبغي ارتقاءه إلى مستوى جعله يبنى على تساؤلات إشكالية و ليست شكلية حتى تضع التلميذ في حال مواجهة المشكلات التي تعرضها المادة التاريخية المدرسية و البحث عن حلول لها. و ذاك يتحقق بمراعاة . و بالموازاة نعتبر أن هذا الشرط لا بد من استكماله بشرط آخر الذي هو تجنيد تفكير المتعلمين وتنمية تمثلاتهم ,بدلا من وضع المتلقن الذي تعوده التلميذ خلال الدرس الرسمي و الذي يعيق تجنيد تفكيره .

بالإضافة إلى ذالك يستوجب الأمر الاهتمام بمادة الإبستيمولوجيا بشكل جدي في برامج التدريس الجامعي، " لأن تحديد العلاقة بين المعرفة العالمة و المعرفة المدرسية وإشكالية النقل الديداكتيكي في التاريخ، يستدعي بالضرورة عملا دائما ومعمقا في الإبستومولوجيا " ( آيت إيزي، مرجع سابق).

و أخيرا ننوه بالأهمية التي يجب أن نوليها لقضية التأثير الممارس من قبل الأطراف المتنوعة التي تساهم في عملية النقل الديداكتيكي، و كذا بأهمية المتابعة لسيرورتها في مختلف مراحلها و مناحيها .

**أولا/المراجع العربية:**

1- آيت إيزي ، إبراهيم ( 2012): التاريخ العالم و التاريخ المدرسي في الواقع التعليمي المغربي تكامل أم قطيعة؟ www.anfasse.org ، تم الاقتباس من الموقع بتاريخ: 2012/12/15.

2- أبو جادو، صلاح (2000): علم النفس التربوي،( ط2)،عمان ،الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

3- ابن خلدون،عبد الرحمان (2001)، مقدمة ابن خلدون،(ط1)،القاهرة ،مصر، دار الهيثم.

4- الجديدي، محمد (2004): فلسفة الخبرة، جون ديوي نموذجا،(ط1)، بيروت، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

5- أحميد، حسينة (2005): مدى إدراك المعلمين لمفاهيم التدريس بالكفايات : دراسة إستطلاعية للمفاهيم الواردة في مناهج السنة الأولى إبتدائي والوثيقة المرفقة لها ، أطروحة ماجستير غير منشورة ،جامعة الحاج لخضر، باتنة ،الجزائر.

6- إدريسي، عبد الرحمان (2002): قيمة ووظيفة التمثلات في الأنشطة الديداكتيكية، مجلة علوم التربية ،( 3)، (23 )، مطبعة النجاح، المغرب.

7- الشمري ،سعيد (2008): الفلسفة الامريكية/ براجماتية جون ديوي في الفكر و العمل، بغداد ،العراق، مطبعة دار الصنوبر.

8- العربي، أسليماني العربي (2003): التمثلات المجالية و ديداكتيك الجغرافيا: أية علاقة؟ ، مجلة علوم التربية ، (3)، ( 25) ، مطبعة النجاح ،المغرب.

9- الفاتحي ،محمد (2004): تقييم الكفايات،(ط1)، الدار البيضاء، المغرب، منشورات عالم التربية .

10-المودن، عبد الرحمان المودن: درس التاريخ بين الكتابة الأكاديمية والممارسة الفعلية في الأقسام الثانوية.

www.ribatalkoutoub.ma/index.php?option=com...id....

تم الاقتباس من الموقع بتاريخ:2012/12/03

11- الهكار، فتيحة (2000) : تمثلات التلاميذ للفلسفة و العواعق التي تعترضهم في تعلمها في المناطق النائية من المغرب، مجلة علوم التربية ،(3)، (22)، مطبعة النجاح، المغرب.

12- بن نبي، مالك ( 1981): شروط النهضة، دمشق،سوريا، دار الفكر

13- بارث ، بريث ماري (1987): تعلم التجريد،(ط1)، (ترجمة و تعريب :عبد الكريم غريب)، الدار البيضاء، المغرب. منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. (سنة النشر الأصلية 2007).

14- جاننييه، روبرت (د ت): المعلم و المتعلم،(ط)، (ترجمة: كهيلابوز ومحمد فوال)، بيروت ،لبنان.دار الكرام.

15-جوناييز فيليب ( 2002) : نحو فهم عميق للكفايات، (ط1) ،( ترجمة عبد الكريم غريب و عز الدين الخطابي) ، منشورات عالم التربية.

16- حلمي أحمد وكيل ( 1983): تطوير المناهج،(ط7)، القاهرة ،مصر. مكتبة الانجلو المصرية.

17-دامخي ليلى(2012):تقويم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة الديداكتيكية- مجلة علوم الانسان والمجتمع- العدد 02- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية – جامعة بسكرة – الجزائر

18- دولز، جواكيم .ادمي اولانيي . فيليب بيرنو (2005): لغز الكفايات في التربية :(ط1)،(ترجمة :عز الدين الخطابي و عبد الكريم غريب)، المغرب.منشورات عالم التربية.

19- ديوي، جون (1964): الديموقراطية و التربية،(ط2)،(ترجمة: منى عقراوي وزكريا ميخائيل) . القاهرة. مصر، لجنة التأليف و الترجمة والنشر.

20- ديوي، جون (1962): مدارس المستقبل،(ط)، ( ترجمة: عبد الفتاح المنياوي)،القاهرة ،مصر. مكتبة النهضة المصرية.

21- ريق، محمد قسطنطين (1981): نحن و التاريخ، مطالب و تساؤلات في صناعة التأريخ وصنع التاريخ:(ط5)،بيروت ،لبنان، دار العلم للملايين.

22- سعداوي، زينات (2005): تمثلات التلاميذ لمفاهيم مادة الجغرافيا: السنة الأولى من التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، أطروحة ماجستير غير منشورة ،جامعة الحاج لخضر باتنة ،الجزائر .

23- سعادة، جودة أحمد و اليوسف،جمال يعقوب(1988): تدريس المفاهيم، اللغة العربية و الرياضيات و العلوم و التربية الاجتماعية ،(ط)، بيروت ،لبنان . دار الجيل.

24- عبد الرحمان، عبد الله محمد (1998): علم اجتماع التربية الحديث ، النشأة التطورية و المداخل النظرية و الدراسات الميدانية الحديثة،(ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

25- عامر نورة ( 2006): التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية، أطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.

26- عدس ،عبد الرحمان ( 1999): علم النفس التربوي،( ط2) عمان،الأردن ،دار الفكر.

27- غريب، عبد الكريم (2004): بيداغوجيا الكفايات ،(ط5)، المغرب، منشورات عالم التربية .

28- غريب، عبد الكريم (2003): استراتيجيات الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينها،(ط) ، المغرب ، منشورات عالم التربية.

29- غريب، عبد الكريم (2006): المنهل التربوي،(الجزء1 و2)،(ط1)، الدار البيضاء ،المغرب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

30- فرحاتي ، العربي (2004): تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد،(ط1)، الدار البيضاء ،المغرب .منشورات عالم التربية، النجاح الجديدة.

31- فاهم، سعيد (2011): معاني ألفاظ الحجاج في القرآن الكريم و سياقاتها المختلفة-السور السبع الطّوال أنموذجا- دراسة دلالية معجمية، أطروحة ماجستير غير منشورة جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

32- لورانس ،كورنو و فيرنيو آلان (2003): الخطاب الديداكتيكي: أسئلة و رهانات، (ط1)، (ترجمة: عبد اللطيف الموذني و عز الدين الخطابي ، المغرب،مطبعة النجاح

33- مؤنس،حسين (2001): التاريخ و المؤرخون، دراسة في علم التاريخ، ،(ط)، القاهرة ،مصر، دار الرشاد.

34- متولي ،فؤاد بسيوني (2000): من أعلام الفكر التربوي، الازاريطة ،(ط)، مصر مركز الإسكندرية للكتاب .

35- وزارة التربية الوطنية ( 2005/2004): المقرر التعليمي لمادة التاريخ للسنة الأولى من العليم المتوسط، طبعة جديدة منقحة.

36- وزارة التربية الوطنية:

www.infpe.edu.dz/publication/_private/E.../En.../Supp-Cours.pdf:

تم الاقتباس من الموقع بتاريخ: 2012/12/27.

37- وزارة التربية الوطنية:

www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%201%20a%20secondaire/histoire

.pdf

تم الاقتباس من الموقع بتاريخ: 12 /2012/12.

**ثانيا/ المراجع باللغة الفرنسية**

38- Astolfi, J.P (1992 /2010), L'école pour apprendre, esf Editeur, Issy-Les- Moulineaux.

39-Audigier F. (1988), Représentations des élèves et didactique de l'histoire et de la géographie et des sciences économiques et sociales, Revue française de pédagogie, N° 85.

40- Bachelard G. (1934/ 1993), La formation de l'esprit scientifique, Vrin,

41- Bruner, J. (2008), Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres, Editions Retz, Paris

42- Bruner, J. (2002/ 2010), Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?, Editions Retz, Paris

43- Calvet L. J ( 2010), Histoire de l'écriture, Pluriel.

44- Cariou, D. (2003), Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves. Lille : thèse à la carte, atelier de reproduction des thèses

45- Chevallard Y. (1991), La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage.

46- Cohen M. (1958), La grande invention de l'écriture et son évolution, Texte, Paris, , Imprimerie nationale, Librairie C. Klincksieck.

47- Cohen M. et Peignot J. (2005) ., Histoire et art de l'écriture, Editions Robert Laffont, Paris.

48- Delandsheere V. (1992), L'éducation et la formation, 7e éd, PUF Paris.

49- Dalongeville A. (2000), Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, Hachette Education, Paris.

50- De Ketele J.-M. (1994), Vers des formes de connaissances supérieures, in J.-M De Ketele (dir.). L'école n'est pas toute seule, Bruxelles, De Boeck.

51- Dewey J. (1938/ 1993) Logique la théorie de l'enquête, 2ème Ed, Paris, PUF.

52- Doussot S, (2011), Didactique de l'histoire outils et pratiques de l'enquête historienne en classe, Éditeur Rennes Presses universitaires de Rennes.

53- Fabre M, (2007) « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie*, 2007, pp 19-78.

54- Fabre, M, (2009), Philosophie et pédagogie du problème, VRIN, Paris.

55- Fleming F. & Lothian A. (1997), Mythes et croyances populaires, Dieux et Pharaons: L'Égypte ancienne, une publication Duncan Baird Publishers, Londres.

56- Glassner J. J. (2002), La Mésopotamie, Collection Guide Belles Lettres des civilisations, Paris, Les belles lettres.

57- Goody J. (1979). La raison graphique. Paris, Éditions de minuit.

58-Goody J. (1986), La logique de l'écriture, Aux origines des sociétés humaines, , Paris, Armand Collin Editeur.

59- Goody J. ( 1994) , Entre l'oralité et l'écriture, Collection Ethnologies, PUF, Paris.

60- Goupil G. & Lusignan G. (1993), Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaëtan Morin éditeur, Québec.

61- Grize J. B. (1992), Sur la nature du discours d'information scientifique, ASTER N°14, Raisonner en sciences, INRP, Paris.

62- Hassani Idrissi M. (2005), Pensée historienne et apprentissage de l'histoire, L'Harmattan.

63- Higounet C. (1955/2006), L'écriture, Paris PUF.

64- Joannès F. (2006), Les premières civilisations du Proche Orient, Collection Belin atouts, Histoire, Paris, Belin-DL.

65- Kremer-Marietti A. (2008), Michel Meyer et la problématologie, Collection : UBlire.

66- Lautier N. (2001) « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire »,Perspectives documentaires,INRP, N°53, 81-83.

67- Lautier N. (2006). «L'histoire en situation didactique: une pluralité de registres de savoirs », In V.Haas (dir), Les savoirs du quotidien. Transmission, appropriation, représentations. Rennes, PUR, p. 71-90.

68- Lautier N. & Allieu Mary N. (2008), Note de synthèse, La didactique de l'histoire, Revue française de pédagogie, N°162, 2008, INRP. p 95-131.

69-Lautier N. « L'histoire enseignée: entre représentations et pratiques », http://bacon.cndp.fr/dossiers_cndp/index.php?id=820 Consulté le 04/11/2009.

70- Le Marec, Y. (2008). Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire. Revue *Spirale, 42*, p. 195-206.

71- Le marec Y.& Doussot S. & Vézier A. (2009), Savoir, problèmes et pratiques langagières en histoire, Education et didactique , vol 3-n°3, p.7-27.

72- Lhoste Y. (2008), Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie, Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.

73- Lion B. (2008), Les débuts de l'histoire, Le Proche Orient, de l'invention de l'écriture à la naissance du monothéisme, Sous la direction de Pierre Bordreuil, Françoise Briquel-Chatonnet et Cecile Michel, Paris, Editions de La Matinière, p.217-223 .

74- Maache y. & Chorfi M. S.& Kouira (2002), La représentation sociale : un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie, Les éditions de l'Université Mentouri, Constantine.

75- Merenne B. (2005), Didactique de la géographie, organiser les apprentissages, Bruxelles. De boeck.

76- Meyer M. (1979) , Découverte et justification, Paris, Editions Klincksieck.

77- Meyer M. (2010), La problèmatologie, Que sais-je, PUF, Paris.

78- Moniot H. (1993). Didactique de l'histoire .Paris: Nathan.

79- Moniot H. (2005), in Chabchoub A. (Editeur), Regards actuels sur les didactiques des disciplines, Tunis.

80-Orange C. (2005), Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique, Revue ASTER N° 40 Problème et problématisation, INRP, Paris, p. 3-11.

81- Orange Ravachol D. (2005), Problématisation fonctionnaliste et problématisation en sciences de la terre chez les chercheurs et chez les lycéens Revue ASTER N° 40 Problème et problématisation, INRP, Paris, p.177-204.

82- Passeron J. C. (2006), Le raisonnement sociologique, Un espace non poppérien de l'argumentation, Éditions Albin Michel.

83- Passeron J. C. (2001), «La forme des preuves dans les sciences historiques», *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XXXIX-120, mis en ligne le 11 décembre 2009. URL : http://ress.revues.org/655.

84- Perrenoud P. (1994), Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF éditeur, Paris.

85- Pfeuti S. (1996), http:// www.unine.ch/sed/Sandra Pfeuti/ Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques, N°42, Université de Neuchâtel, Suisse.

86- Pomian K. (2006), Ibn Khaldûn au prisme de l'occident, nrf, Editions Gallimard.

87- Popper K. (1972/1991), La connaissance objective. Paris, Aubier.

88- Prost A. (1996), Douze leçons sur l'histoire, Editions Le seuil.

89- Prost A, (2000) Comment l'histoire fait-elle l'historien ? In: Vingtième Siècle. Revue d'histoire. N°65, p. 3-12

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xxs_0294 17592000_num_65_1_286 .

90- B. Rey et M. Staszewski (2010), Enseigner l'histoire aux adolescents, Démarches socio-constructivistes, Bruxelles, De Boeck.

91- Richard F. (2004), Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action, Paris, Armand Collin.

92- Verret M. (1975). Le temps des études, 2vol. Paris, Librairie Honoré Champion.

93- Vezin L. (1986), Communication des connaissances et activité de l'élève, Presses universitaires de Vincennes, Paris.

94- Vygotsky L.S. (1934/1997), Pensée et langage. Paris : La dispute.

**الملحقة رقم 1:** الاستبيان المتعلق بالدراسة الاستكشافية.

**نص السؤال:**

عزيزي التلميذ، أرجو منك الإجابة مشكورا عن هذا السؤال و ذلك في ضوء معارفك:

كيف ازدهرت وتطورت الحضارات القديمة ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**ملاحظة:** هذا ليس بفرض و لا امتحان فللتلميذ كل الحرية في طريقة الإجابة دون قيد أو شر

**مجموعة الملاحق رقم 2: عملية وصف للمقرر التعليمي للسنة الأولى من التعليم المتوسط.**

يمثل المقرر إصدار من وزارة التربية الوطنية و يحمل عنوان: " التاريخ للسنة الأولى من التعليم المتوسط "، و هو عبارة عن طبعة جديدة و منقحة ( 2004/ 2005). و يتشكل من تأليف جماعي من مفتشين و أساتذة متخصصين بالمادة.

عموما يتضمن المقرر على دروس تغطي ثلاث وحدات تعليمية مخصصة لمنطقة شمال غرب إفريقيا، و هي كالتالي:

- وحدة ما قبل التاريخ.
- وحدة حضارات العصر القديم.
- وحدة المغرب في العصر القديم.

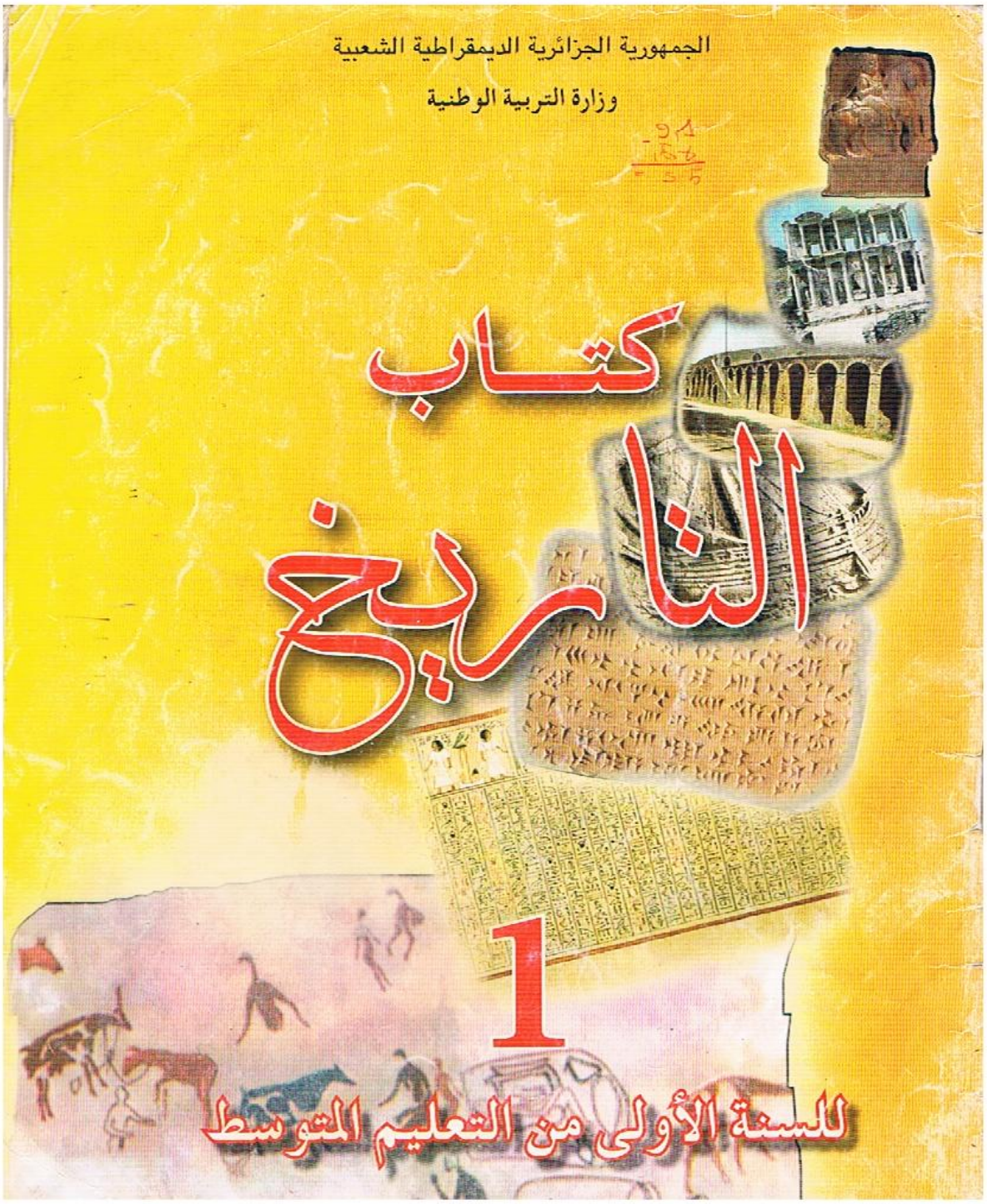
كما يبلغ عدد در صفحات هذا الكتاب المدرسي 74 صفحة.

أما بتخصيص الحديث عن المثالين التعليميين لدراستنا، و حسب الترتيب الذي جاءا عليه هما كما يلي:

- ✓ **اختراع الكتابة:** يندرج الموضوع في وحدة ما قبل التاريخ و ضمن الدرس الذي يحمل عنوان " فجر التاريخ في الشرق الأدنى". و يتكون من جزئيين (ص. 18-21).
- ✓ **الحضارات القديمة:** يندرج الموضوع ضمن وحدة كاملة، و يتشكل من محورين:

- **حضارات العصر القديم** : الذي يحتوي على درس يتكون من جزئين (ص. 26-29).
- **مجالات التقدم الحضاري:** يتشكل المحور من مجموعة من الدروس المتسلسلة و المندرجة تحت العنوان الكبير أو المحور الذي يحمل عنوان "مجالات التقدم الحضاري" على التركيبة التالية :
  - التنظيم الاجتماعي و السياسي (ص. 30-33).
  - التطور الاقتصادي (ص. 34-35).
  - الرقي الروحي( ص. 36-37).

- تطور العلوم ( ص. 38–39).
- أشكال التعبير الفني و العقلي ( ص. 40–41).
- تطور العمران (ص. 42– 43).

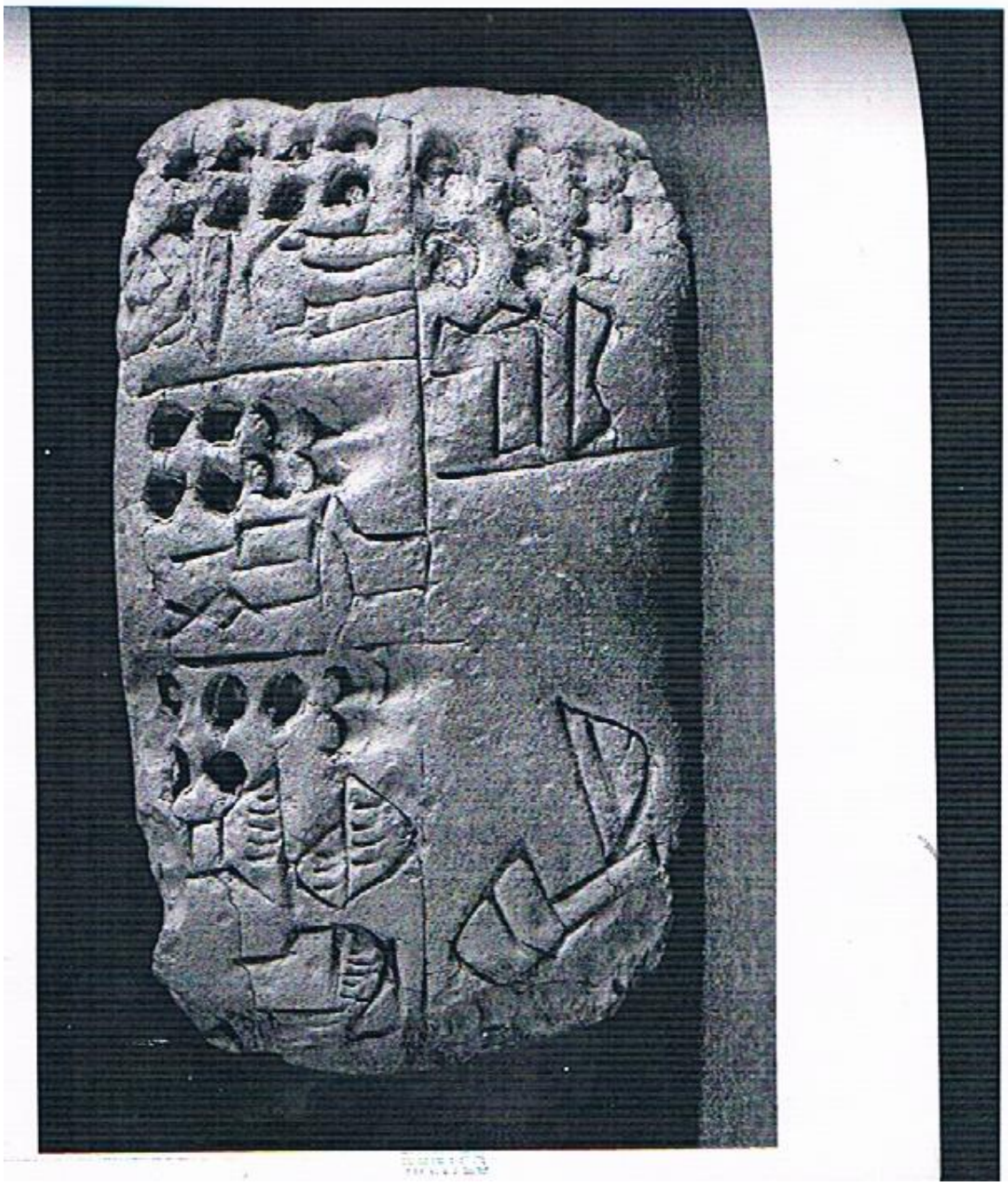



**صورة لواجهة المقرر المدرسي لمادة التاريخ لسنة الاولى من التعليم المتوسط**

**مجموعة الملاحق رقم 3: مجموعة الوثائق المستخدمة في الوضعية التعليمية.**

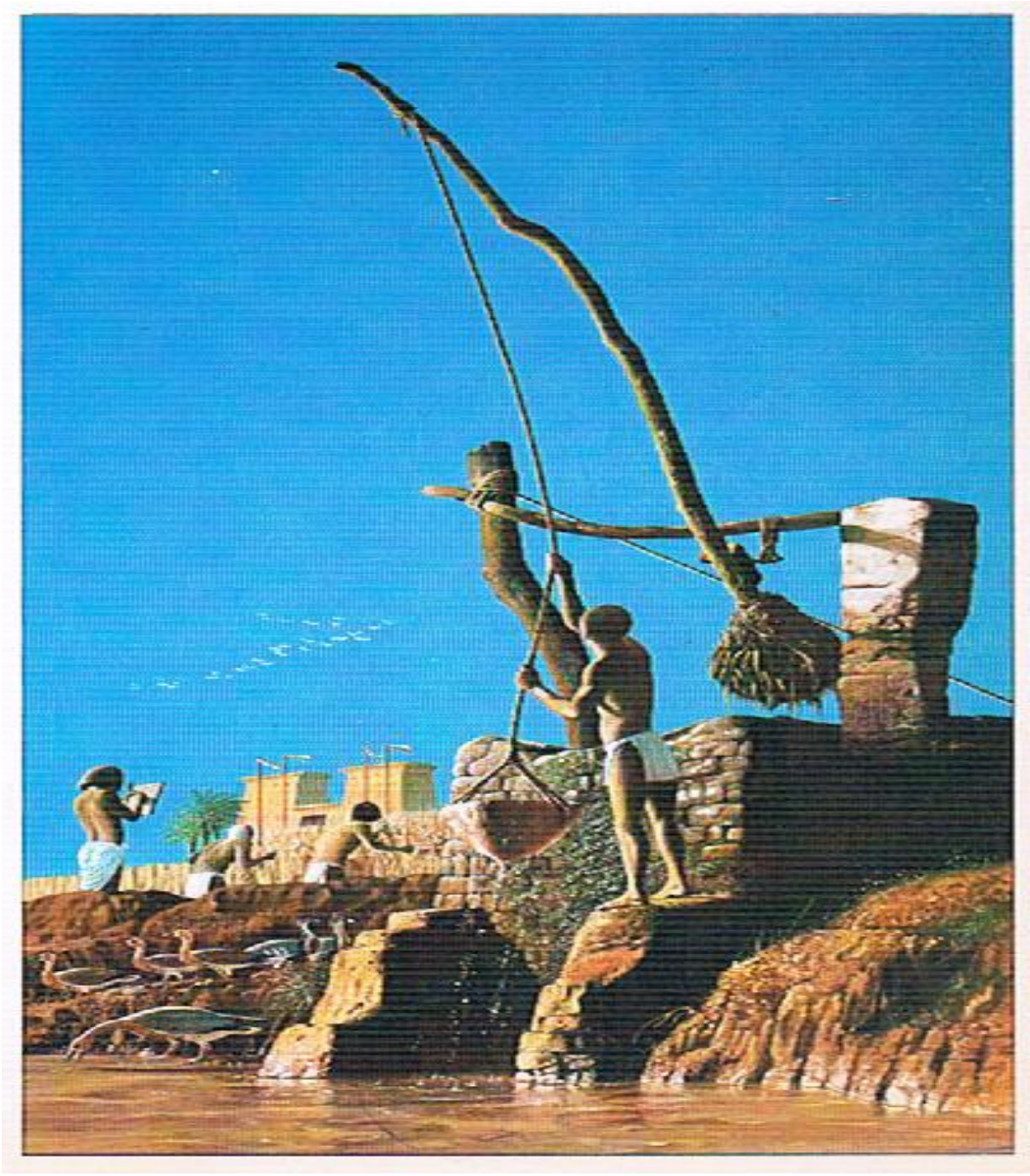
**وثيقة رقم 3-1:** تبين الشكل الأصلي للكتابة الذي يعبر عن طريقة عددية للتعاملات التجارية في بلاد ما بين النهريين من مرجع:

**Joannès F. (2006), Les premières civilisations du Proche Orient, Collection Belin atouts, Histoire, Paris,Belin- P 218**



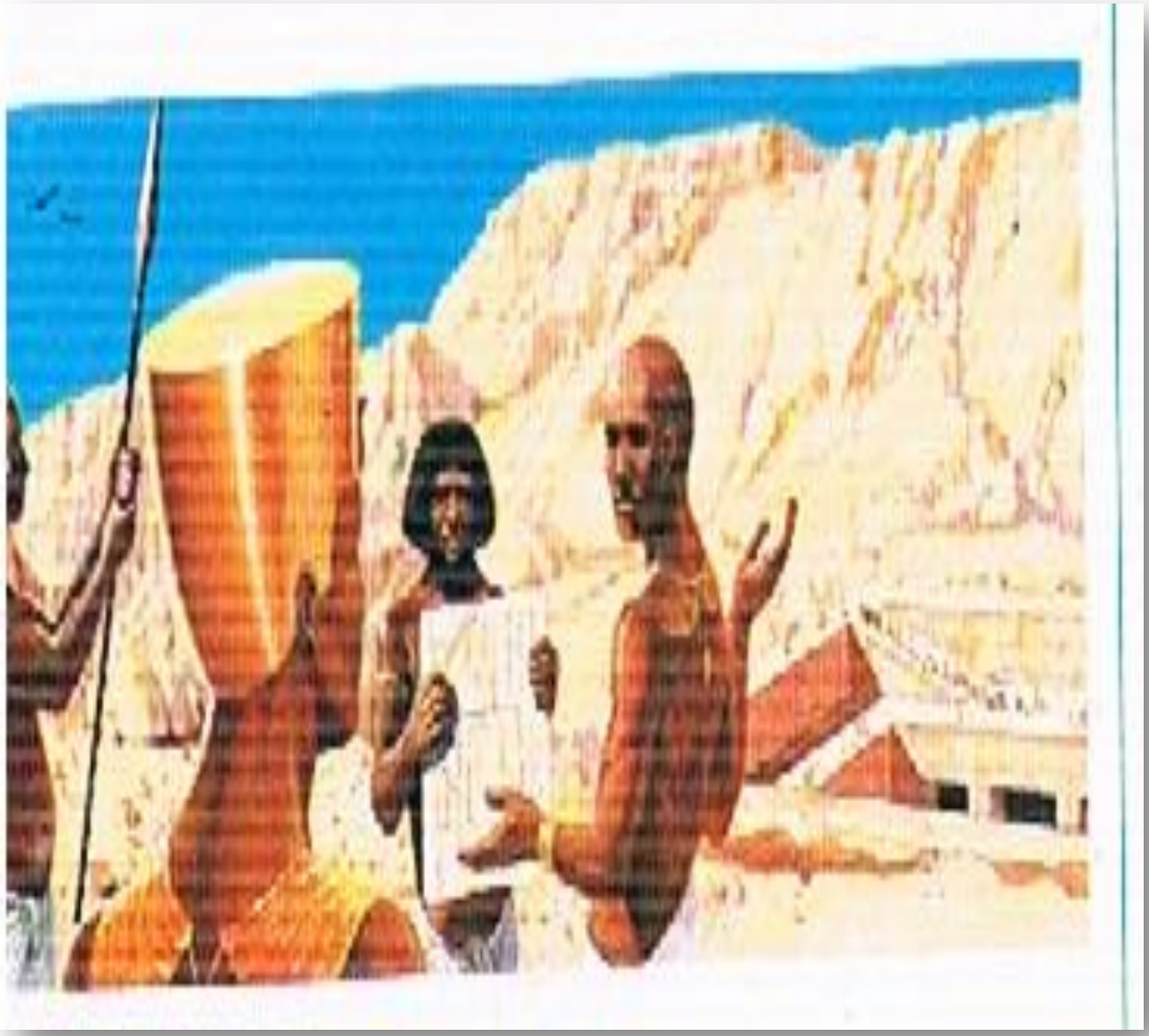
وثيقة رقم 3-2 : تبين دور الكتابة في تسيير ثروات البلاد بمصر القديمة ( المرجع:

**Encyclopédie Découvertes Benjamin (1992), Des cavernes préhistoriques aux palais des pharaons, n°5, Editions Gallimard Jeunesse, p. 7.**



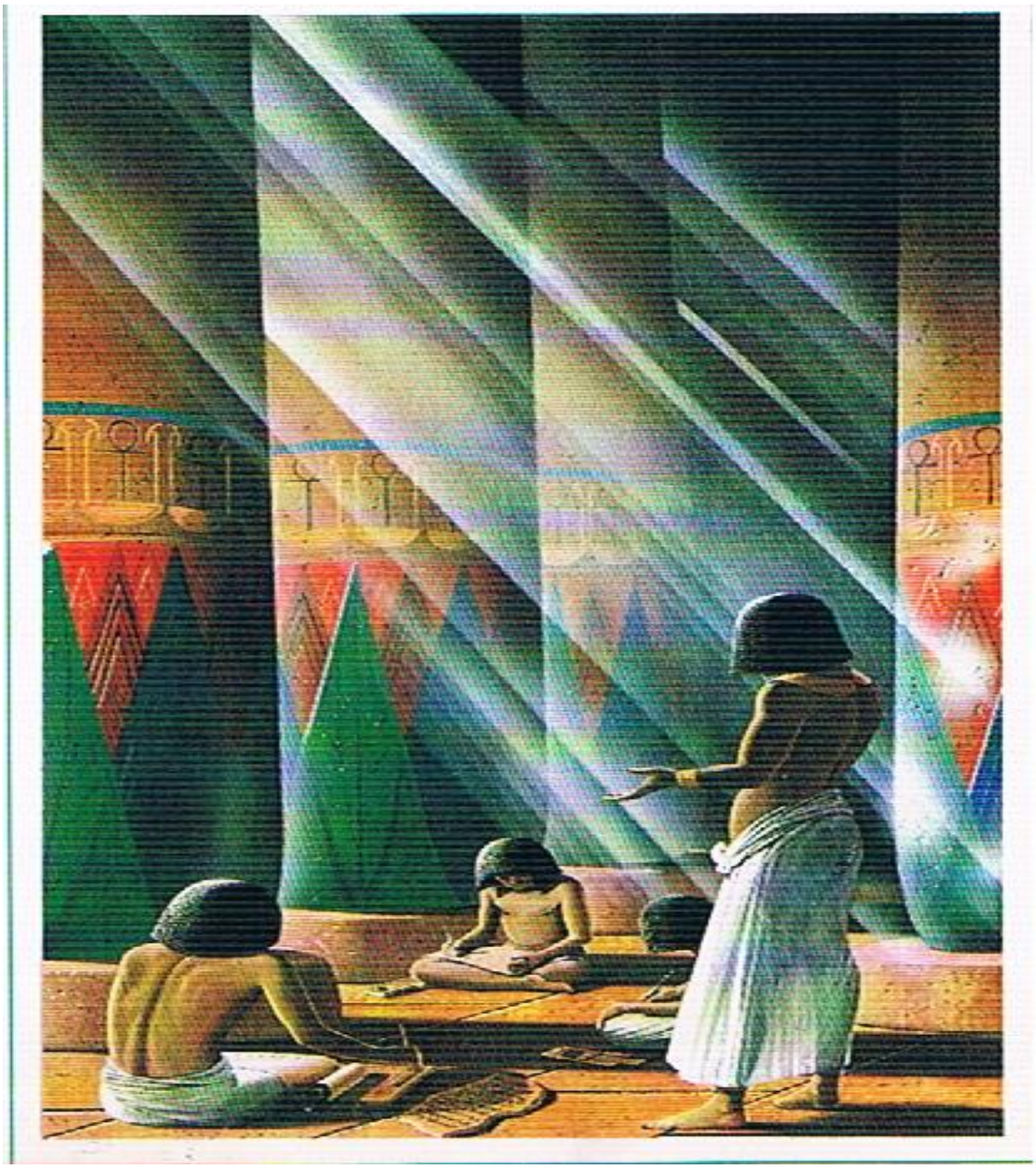
وثيقة رقم3 –3 توضح أهمية الكتابة في محال البناء و العمران عند المصريين القدامى من مرجع:

Encyclopédie Découvertes (1992), Grand album Benjamin : la vie planète, n°5, Des cavernes préhistoriques aux palais des sur notre pharaons, Editions Gallimard Jeunesse, p.9



**وثيقة رقم 3-4: تبين تعلم النشء مهنة الكتابة تحت إشراف معلم لاحتلال مناصب مرموقة بالمجتمع المصري القديم من المرجع :**

**Encyclopédie Découvertes Benjamin (1992), Des cavernes préhistoriques aux palais des pharaons, n°5, Editions Gallimard Jeunesse, p. 8.**



**مجموعة الملاحق رقم 4: مجموعة الجداول الخاصة بالوضعية التعليمية حول موضوع اختراع الكتابة**

**"لماذا احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة؟"**

**جدول رقم1: ملخص الأجوبة الفردية**

| |
|---|
| للتعبير |
| للتواصل |
| لحفظ الآثار |
| لتطوير حياته |
| لتسهيل عملية التجارة |
| لتدوين القوانين |
| لتكوين حضارات راقية |
| لتطوير نفسه من حيث التطور الفكري و العمراني و ازدهار بلاده |
| لتعليم الجيل القادم و للتعلم و لتنمية العقل |
| الإنسان يعلم أن العصور المتطورة ستحتاج إلى الكتابة |

**جدول رقم2: ملخص الأجوبة الجماعية ( الأفواج) حول السؤال:**

**"لماذا احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة؟"**

| |
|---|
| لتدوين المعلومات و الوثائق و القوانين و الإدارة (مثال قانون حمورابي) |
| للتواصل بين الأفراد و بين الملوك و الجيش |
| للتعبير عن المشاعر و الأفكار |
| لتسهيل الحياة في مختلف المجالات: الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، الدينية، العلمية، الفنية، العمرانية |
| لتطوير العلم |
| لحفظ الآثار |
| لتسهيل التجارة |

- **مجموعة الجداول الخاصة بمناقشة الأفواج للأجوبة بعضهم البعض حول السؤال: "لماذا احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة؟" (دون أي تعديل)**

**جدول رقم 3 : الفوج الأول**

| جواب الفوج الأول | مناقشة الأفواج الأخرى لهذا الجواب |
|---|---|
| اخترع الإنسان الكتابة لتدوين المعلومات و تطوير حياته و لتسهيلها و لتعبير عن مشاعره و ليسلي نفسه و يطور حياته من حيث العلم و المعيشة. | **ف2:** موافق لان معلوماتهم مرتبة |
| | **ف3:** لسنا موافقين لأن الإنسان قديما لم يكن قد ابتكر شيئا و لا يعرف المعلومات |
| | **ف4:** لا لأنه لم تذكر بعض المعلومات |
| | **ف5:** موافق لان جوابه منطقي |
| | **ف6:**لأنها ذكرت أسباب تبين ضرورة الاختراع |
| | **ف7:** نحن نوافق لأنه برهن احتياجات الإنسان إلى اختراع الكتابة |

**جدول رقم 4: الفوج الثاني**

| جواب الفوج الثاني | مناقشة الأفواج الأخرى لهذا الجواب |
|---|---|
| احتاج الإنسان إلى اختراع قديما لتسهيل التجارة و اخترعت الكتابة سنة3200 ق.م. وهناك عدة كتابات استعملت للحساب و معرفة حاجاته من وثائق شخصية و هي من أهم وسائل التعبير الكتابي القديم للإنسان | **ف1:** غير موافق لأن المقدمة ليست واضحة و ذكرت تاريخها و أنواع الكتابات |
| | **ف3:** لسنا موافقين لأن الإنسان قديما لم يكن قد ابتكر شيئا و لا يعرف المعلومات |
| | **ف4:** نعم موافق |
| | **ف5:** غير موافقون لأنها لم تتحدث عن موضوع السؤال |
| | **ف6:** غير موافق لأنها لم تذكر مطلوب السؤال بشكل تام و خرجت عن الموضوع |
| | **ف7:** لا نوافق لأنه لم يوضح الإجابة بل قدم تعريفا للكتابة |

**جدول رقم 5: الفوج الثالث**

| جواب الفوج الثالث | مناقشة الأفواج الأخرى لهذا الجواب |
|---|---|
| منذ سنة 3200 ق.م احتاج الإنسان للكتابة لأنها وسيلة من وسائل التعبير عن حياته و رأيه، كما كان يحتاجها السكان لتسهيل حياتهم و لتوصل مع الشعوب المجاورة. و استعملها الحكام في كتابة و تدوين القوانين كقانون الملك حمورابي. و أنواع الكتابة التي استعملها هي: الهيروغريفية و المسمارية... | **ف1:** موافق |
| | **ف2:** نوعا ما موافقة لتبين أهم فوائده |
| | **ف4:** نعم نوافق على هذا الجواب |
| | **ف5:** موافقون لأنه يعبر عن حاجة الإنسان لاختراع الكتابة |
| | **ف6:** غير موافق لأنها لم تبين ضرورة اختراع الإنسان للكتابة |
| | **ف7 :** نوافق لكن لم يوضح الإجابة جيدا بل كتب موضوعا متوسطا |

**جدول رقم 6: الفوج الرابع**

| جواب الفوج | مناقشة الأفواج الأخرى لهذا الجواب |
|---|---|
| احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة لأنه احتاج ليعبر عن رأيه و التواصل مع الآخرين و التجارة فقد اخترعت عدّة كتابات هي: الهيروغريفية، المسمارية، الفينيقية، (؟)، وغيرها. و أول من استخدم الكتابة فهم المصريون حيث اخترعت في 3200 ق.م | **ف1:** غير موافق لأنه قصير جدا و لم توضح احتياج الإنسان لها |
| | **ف2:** موافقة لكن لم توضح لنا أهميتها بالتعريف و لكن أفكار متسلسلة |
| | **ف3:** لسنا موافقين لأنها أفكار مشوشة و أسلوب ركيك و تكرير الكلمات و لم يوصل لنا الفكرة |
| | **ف5:** غير موافقون لأن الأفكار غير متسلسلة |
| | **ف6:** غير موافق لأنه خرج عن موضوع السؤال و لم يذكر حاجة الإنسان إلى اختراع الكتابة |
| | **ف7:** لا نوافق لأنه قدم تعريف الكتابة و لم تكن إجابته مرضية |

**جدول رقم 7: الفوج الخامس**

| جواب الفوج | مناقشة الأفواج الأحرى لهذا الجواب |
|---|---|
| احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة لكي يزدهر العلوم و يرتقي ويطور حياته اليومية و يسهل الدراسة و لو لا الكتابة و القراءة لانتشر الجهل و أصبح شمعة منطفئة. كما قيل في المثل" بالعلم ترتقي الأمم". | **ف1:** موافق |
| | **ف2:** موافقة و جميل و أفكار ذكية |
| | **ف3:** نعم نحن موافقين لأنهم ذكروا الأسباب التي جعلته يبتكر الكتابة |
| | **ف4:** لا لم تذكر لماذا استعملها بل ذكرت إن إذ يبتكر الكتابة سيسود الجهل |
| | **ف6:** موافق لأنها ذكرت أسباب توضح فيها حاجة الإنسان إلى اختراع الكتابة |
| | **ف7:** نوافق لأنه قدم الحجج و البراهين التي تدل على ذلك |

**جدول رقم 6: الفوج السادس**

| جواب الفوج الأول | مناقشة الأفواج الأخرى لهذا الجواب |
|---|---|
| احتاج الإنسان قديما إلى اختراع الكتابة لعدة أسباب منها: تسهل عملية التجارة و للتفاهم بين الشعوب و لتدوين عدة وثائق و أساطير للأجيال القادمة و بعث الأوامر للجيش و الملوك بواسطة الرسائل و ليعبر عن حياته. | **ف1:** موافق لكنه قصير جدا |
| | **ف2:** موافقة وضح لنا أهمية الكتابة |
| | **ف3:** نعم نوافق لأنهم ذكروا الحجج و البراهين التي جعلت الإنسان يخترع الكتابة |
| | **ف4:** نوافق على هذا الرأي |
| | **ف5:** غير موافقون لأن الأفكار غير متسلسلة |
| | **ف7:** نوافق لأنه (؟) الإجابة الدالة على ذلك جيدا |

**جدول رقم 8: الفوج السابع**

| جواب الفوج | مناقشة الأفواج الأخرى لهذا الجواب |
|---|---|
| احتاج الإنسان قديما إلى الكتابة لكي يسهل عليه كل مجالات الحياة الاجتماعية، الثقافية، العلمية، الفنية، الاقتصادية و لكي يعرف الأجيال القادمة ما في الإنسان (قديما). | **ف1:** |
| | **ف2:** جميل لأن تعبير متقن وأفكار متسلسلة |
| | **ف3:** لا نوافق لأن المجتمع القديم لم يكن يعرف أنواع الثقافات |
| | **ف4:** لا لأنه ذكر فقط المجالات التي تستعمل فيما و يجب ذكر متى اخترعت |
| | **ف5:** موافق على هذا الموضوع لأنه يحتوي على كل المطالب |
| | **ف6:** غير موافق لأنه لم يذكر بصفة عامة حاجة الإنسان إلى اختراع الكتابة |

- **جدول رقم 9 لأبرز الأجوبة حول السؤال:**

**" كيف تفسر أن اختراع الكتابة قد حدث في الألف الرابع (أي حوالي 3200 ق.م) و ليس في فترة أخرى؟ دعم إجابتك بحجج.**

| الرقم الرمزي للتلميذ | أهم عناصر الإجابة (دون تعديل) |
|---|---|
| ت 7 | في عام 3200 ق.م بدأ يظهر الكثير من الناس و بدأت تتكون الحضارات. و عندما بدأت الحضارات أصبحت هناك حاجة للكتابة |
| ت 8 | لأن عقل الإنسان بدأ يتطور في القرن الآلف الرابع فاكتشف الزراعة و التجارة و الصناعة |
| ت9 | لأن الإنسان في ذالك الوقت بدأ يطور حياته تدريجيا |
| ت10 | لأن اختراعه لشيء يفيده في اختراع أشياء عدّة. و من هذه الأشياء كانت الكتابة. أو أنه عرف أن للكتابة دخل في تطور حياته و معيشته |
| ت 11 | ظروفه هي التي دعته إلى اختراع الكتابة و على رأس هذه الظروف الاحتياج إلى التدوين و التسجيل لعدم النسيان. و لقد اخترع الكتابة قديما لارتباطها بديانتهم...و تعتبر الكتابة انعكاس نشاط الإنسان و هي عامل من عوامل ازدهار الحضارة |
| ت 12 | كان الإنسان بحاجة إليها لأنه كان يجد صعوبة في حياته و اخترعها لتعبر عن مستوى معيشته و كذلك ...لأنه بحاجة إلى الكتابة في مختلف تلبيات حاجة حياته كالزراعة و خصوصا التجارة لأنها كانت صعبة جدا بدون تواصل |