جميل حمداوي

البيداغوجيات المعاصرة

المؤلف: جميل حمداوي

الكتاب: البيداغوجيات المعاصرة

الطبعة الأولى 2017م

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

الإهـــداء

أهدي هذا الكتاب إلى الباحث المتميز الدكتور مصطفى محسن الذي أثرى الساحة الثقافية المغربية بدراسات وأبحاث ومقالات نقدية متميزة وجادة.

الفهرس

الإهداء

الفهرس.....5

المقدمة.....6

الفصل الأول: مفهوم البيداغوجيا والديدكتيك.....8

الفصل الثاني:بيداغوجيا الأهداف.....22

الفصل الثالث:بيداغوجيا الكفايات.....38

الفصل الرابع:بيداغوجيا الملكات.....75

الفصل الخامس:البيداغوجيا الإبداعية.....122

الفصل السادس: بيداغوجيا الذكاءات المتعـــددة.....162

الخاتمة.....187

ثبت المصادر المراجع.....191

المقدمة

يتناول هذا الكتاب مجمل الطرائق التدريسية والبيداغوجيات المعاصرة التي توظف في العملية الديدكتيكية ، أو العملية التعليمية- التعلمية، سواء أكانت تلك الطرائق معروفة لدى الطالب أم مجهولة عنده وغير معلومة، وقد حان الأوان لاستكشافها والتعرف إليها.

ومن ثم، يتوجه هذا الكتاب إلى طلبة المراكز والمدارس والكليات التربوية بصفة خاصة، والمكونين والأساتذة والطلبة المهتمين بقضايا التربية والتعليم بصفة عامة. والهدف من ذلك هو التزود بالنظريات التربوية، والإحاطة بفلسفاتها المختلفة، والتمكن من مجمل الطرائق البيداغوجية التي تستعمل في تدبير حصة الدرس في الوسط التعليمي - التعلمي.

ومن هنا، تكمن وظيفة الكتاب في التعريف بمختلف المقاربات البيداغوجية التي توظف في الأقسام الصفية، واستكشاف مختلف آلياتها العملية والإجرائية والتطبيقية ، والتثبت من مدى أهميتها في تحقيق التواصل الفعال، وتبليغ التعلمات والخبرات والتجارب الذاتية والموضوعية، باستعمال التلقين أو الحوار من جهة، والاستعانة بالطرائق التدريسية المعاصرة من جهة أخرى.

إذاً، يستعرض الكتاب مختلف البيداغوجيات المعاصرة التي عرفها المغرب في العقود الأخيرة كالتدريس الهادف، وبيداغوجيا الكفايات، ومختلف البيداغوجيات التي لم يعرفها ولم يطبقها بعد في الحقل التربوي والتعلمي، كالبيداغوجيا الإبداعية، وبيداغوجيا الملكات...

وفي الأخير، أتمنى من الله عز وجل أن يلقى هذا الكتاب المتواضع رضا القراء، ويعود عليهم بالنفع والفائدة. و أدعو لنفسي بالمغفرة

والتوبة من أي تقصير، أو افتخار، أو خيلاء، أو ادعاء، أو نسيان، أو خطإ، أو سهو.

الفصل الأول:

مفهوم البيداغوجيا والديدكتيك

يمكن الحديث عن مجموعة من البيداغوجيات المعاصرة التي عرفها المغرب منذ سنوات الثمانين من القرن الماضي إلى يومنا هذا.ومن بين هذه البيداغوجيات الدرس الهادف، وبيداغوجيا الكفايات، والبيداغوجيا الإبداعية، وبيداغوجيا الملكات.

وقبل الخوض في هذه البيداغوجيات المعاصرة لابد من التوقف عند بعض المفاهيم الأساسية ألا وهي: البيداغوجيا، والديدكتيك، والتربية. وبعد ذلك، ننتقل إلى استعراض مختلف الطرائق التربوية المعاصرة على النحو التالي:

المبحث الأول: مفهوم البيداغوجيـــا

تعني البيداغوجيا (**La pédagogie**) ، في دلالاتها اللغوية، تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته. وقد تعني الذي يرافق المتعلم إلى المدرسة. وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب، أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس داخل المؤسسة التعليمية.

وقد يكون المقصود بها أيضا ذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية والثقافية والأخلاقية، أو يدل على مجموعة من العلوم التربوية النظرية والتطبيقية، كعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم التخطيط التربوي، وعلم الاقتصاد التربوي، وعلم الإحصاء التربوي، وعلم مناهج البحث، والسياسة التربوية، وفلسفة التربية، والديدكتيك...

ومن هنا، فكلمة البيداغوجيا " إغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي

(Pédagogue). والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية-التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين[1]."

وأكثر من هذا فالبيداغوجيا نظرية تربوية علمية عامة، ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهي، لها علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة. وقد تعني البيداغوجيا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعلمية والتثقيفية، وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه وتكوينه وتأطيره. ومن ثم، فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات. كما تنفتح على علوم عدة، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والبيولوجيا، والديموغرافيا، والإحصاء، والاقتصاد، والفلسفة، والسياسة، وعلم التخطيط، وعلم التوجيه، واللسانيات، والسيميوطيقا، وعلم التدبير، وعلم الإدارة، وعلم الإعلام...

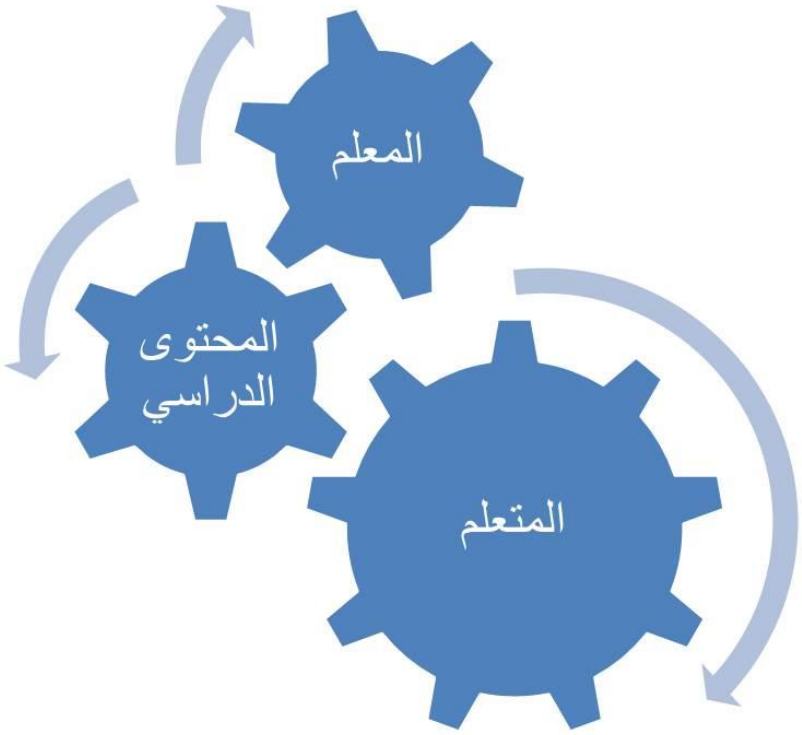
هذا، وتنبني البيداغوجيا على ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. أي: إن المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية ، والوسائل الديدكتيكية...

ويعني هذا أن ثمة مرتكزات تربوية ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. فالمعلم هو الذي يقوم بمهمة تكوين المتعلم، ضمن علاقة بيداغوجية. وما يعلمه المعلم من معارف وأفكار ومحتويات ومضامين وخبرات وتجارب يدخل ذلك ضمن علاقة ديدكتيكية . أما ما يحصله المتعلم من معارف ومعلومات يدخل ضمن علاقات التعلم. والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمى بالفضاء البيداغوجي.

---

[1]- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:150.

ومن هنا، يتضمن هذا الفضاء التربوي ثلاث علاقات أساسية هي: العلاقة الديدكتيكية (المعلم ← التعليم ← المعرفة)، والعلاقة البيداغوجية (المعلم ← التكوين ← المتعلم)، وعلاقة التعلم(المتعلم ← التعلم ← المعرفة)



المبحث الثاني: مفهــوم الديدكتيــك

إذا كانت البيداغوجيا تخصصا نظريا عاما ، يتحكم في العلاقة التي تكون بين المعلم والمتعلم، فإن الديدكتيك (**La didactique**) هو تخصص عملي تطبيقي يتعلق بتدريس مادة معينة، إذ نقول: ديدكتيك العربية، وديدكتيك الفرنسية، وديدكتيك الرياضيات، وديدكتيك العلوم.....ويعني هذا إذا كانت البيداغوجيا مرتبطة

بالمتعلم ونظريات التعلم، فإن الديدكتيك لها حيز ضيق، يتعلق بمجال دراسي معين، أو ما يمكن تسميته كذلك بالتربية الخاصة.

وللتمييز بين البيداغوجيا والديدكتيك، فالأولى عبارة عن نظرية عامة تعنى بتربية الطفل. في حين، تهتم الثانية بالتدريس ، وتتخذ طابعا تطبيقيا خاصا.

وإذا كان مصطلح البيداغوجيا قد ظهر قديما مع اليونان، وكان يعني تهذيب الطفل وتأديبه، فإن مصطلح الديدكتيك قد ظهر في منتصف القرن العشرين ، و" استخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم (Art d'enseigner).هذا هو التعريف الذي قدمه قاموس (Le Robert) سنة 1955 وقاموس(Le Littré) سنة 1960.وابتداء من هذا التاريخ، أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته.وهناك من منظري علوم التربية من اعتبر هانس إبلي (Hans Aebeli) أول من اقترح عام 1951 م إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك، في مؤلفه (La didactique psychologie)، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية."[2]

نعني بالديدكتيك طريقة التدريس، أو ما يسمى بالعملية التعليمية-التعلمية، وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسين هما: المعلم والمتعلم. ومن ثم، تنبني العملية الديدكتيكية على المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة.وقد تكون المدخلات أهدافا أو كفايات أو ملكات أو غيرها من التصورات التربوية الجديدة المعترف بها رسميا. وتستهدف هذه المدخلات تسطير مجموعة من الكفاياتالمزمع تحقيقها، في شكل أهدافإجرائية سلوكية،

---

[2]- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، ، ص:140.

قبل الدخول في مسار تعلمي، أو تنفيذ مجزوءة دراسية. ويتمذلك بوضع امتحان تشخيصي قبلي في شكل وضعيات إدماجية.

ويعني هذا أن العملية التعليمية- التعلمية تنطلق من مدخل أساسي يتمثل في تحديد الأهداف الإجرائية أو الكفايات النوعية من أجل التثبت من تحقيقها. لذا، لابد أن يختار المدرس المحتويات المناسبة، والطرائق البيداغوجية الكفيلة بالتبليغ وتسهيل الاكتساب والاستيعاب. ثم هناك الوسائل الديدكتيكية التي يستعين بها المدرس لتقديم درسه وتوضيحه بشكل جيد. أما المخرجات، فتقترن بقياس الأهداف والقدرات والكفاءات لدى المتعلم على مستوى الأداء والممارسة والإنجاز. ويتحقق هذا القياس عبر محطات التقويم التشخيصي والمرحلي والنهائي.

ولايمكن الحكم على الهدف أو الكفاية إلا بالتقويم الذي قد يكون تشخيصيا أو قبليا أو تكوينيا أو إجماليا أو إشهاديا أو مستمرا أو إدماجيا...وبعد ذلك، نلتجئ إلى التغذية الراجعة والدعم والمعالجة الداخلية والخارجية.

ويعني هذا كله أن الديدكتيك، أو التربية الخاصة، تعتمد على الأهداف أو الكفايات من ناحية أولى، والمضامين والطرائق والوسائل الديدكتيكية من ناحية ثانية، والتقويم والفيدباك من ناحية ثالثة.

المبحث الثالث: مفهــوم التربية

تعني التربية (Education) ، في دلالاتها اللغوية، الحفظ والعناية والرعاية والتنشئة والإصلاح والتنمية وتهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته. وأكثر من هذا فالتربية لها تاريخ طويل ، فهي " عبارة عن تراكمات من الخبرات، حملها الكبار، ونقلوها

للصغار، وهي بالتالي سلوكات رضي عنها الجماعة ، ورضيت بها أسلوبا لحياتها ، وتفاعلها مع بعضها البعض، ومع ذلك فهي ليست حكرا على أحد، ولا هي مهمة إنسان دون آخر، فقد يقوم بها الأب، والأم، والمعلم، والسائق، والبائع، أو أي مخلوق قد تأهل لذلك، فعرف قيم مجتمعه، ونظمه، وتقاليده، كما عرف ما يصلح لأمته وينهض بها.

يتضح ، مما تقدم، أن العملية التربوية عملية هامة لبني البشرية ، وأهميتها تكمن في كونها الطريق المنظم لنقل التراث، واستمرار بقائه لكل الأمم.

إن جذور التربية قديمة، عتيقة، وفروعها مستحدثة، متجددة، وثمارها مستمرة، طيبة، وهي بالتالي شجرة باسقة الطول، جذورها في أعماق الأرض، وفروعها الخضراء الندية العطرة، صاعدة دائمة في أعالي السماء.[3]"

ويعني هذا أن التربية عملية إنسانية قديمة ظهرت مع ظهور الإنسان الذي كان يربي نفسه على العمل والخلال الفاضلة وعبادة الله وحده. ومن ناحية أخرى، كان يرعى أبناءه وأفراد أسرته رعاية حسنة ومتكاملة.

علاوة على ذلك، فالتربية عملية ضرورية لتنشئة الأبناء وتعليمهم وتأهيلهم وتكوينهم من أجل أن يتكيفوا مع الواقع من جهة. ويتأقلموا مع وضعياته الصعبة والمعقدة والمركبة من جهة ثانية. وكذلك من أجل أن يواجهوا الطبيعة بتسخريها وتغييرها والتحكم فيها، وكذلك من أجل الحصول على المكانة اللائقة بهم، ونيل الفلاح في الدنيا والآخرة.

---

[3] - إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت، ص:32.

إذاً، فالتربية " عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة، وضرورتها لكل من الفرد والمجتمع معا، أما ضرورتها للفرد الإنسان، فتكون للمحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله، ونقل التراث الثقافي إليه، وأنماط السلوك التي ترضى عنها الجماعة، وكل ذلك لابد من اكتسابه على مر الأيام، لأن فترة الطفولة الإنسانية طويلة بطبيعتها، والحياة البشرية معقدة، وكثيرة التبديل والتغيير.وبنقل النمط السلوكي والتراث للأفراد يحتفظ المجتمع بثقافته من الضياع، وليس هذا فقط، بل إن التراث عند نقله لايكتفى بالمحافظة على التراث كما هو أو كما نقل من الأجداد للآباء، ومكن الآباء للأبناء، بل إن دور التربية هنا يظهر بإضافة أو حذف ما هو غير مناسب من التراث، ولهذا نقول : إن ضرورة التربية لكل من المجتمع والأفراد تظهر في نقل التراث الثقافي والاحتفاظ به وتنقيته من الشوائب وتعديله، وبالتالي استمراره وازدهاره وتطوره وبقائه."[4]

وهكذا، يتضح لنا أن التربية عملية ضرورية في بناء الذات والأسرة والمجتمع والأمة والإنسانية جمعاء.

و للتربية وظائف عدة تتمثل في تهذيب الإنسان ورعايته والعناية به، وتكوينه وتأهيله مهاريا وتربويا وعمليا، وتنميته معرفيا ووجدانيا وحسيا وحركيا. ومن وظائفها الأخرى" نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع؛ ونقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة؛ وتعديل التراث الثقافي، وتغيير مكوناته بإضافة ما يفيد وحذف ما لايفيد؛ واكتساب الفرد خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد وسلوك الجماعة التي

---

[4] - إبراهيم ناصر: نفسه، ص:36-37.

يعيش بينها؛ وتنوير الفرد بالمعلومات الحديثة التي تغزو الحياة اليومية في المجتمع."[5]

ويعني هذا أن التربية تهدف إلى بناء الإنسان بناء متكاملا، والسمو به معرفيا وعاطفيا ومهاريا، وتطهيره أخلاقيا، ومساعدته على الحفاظ على قيم الأجداد، ونقل قيمهم وعاداتهم وثقافتهم وتراثهم من جيل إلى آخر، في إطار ما يسمى بالتطبيع الاجتماعي. وتقوم التربية بوظيفة التنشئة الاجتماعية. علاوة على وظيفة المحافظة على المجتمع أو تغييره جزئيا أو كليا.

ومن جهة أخرى، تستند التربية إلى مجموعة من الأسس الفلسفية والتاريخية والنفسية والبيداغوجية والديدكتيكية والاقتصادية والدينية والثقافية والاجتماعية.

ومن هنا، فللتربية علاقة بالفلسفة مادامت تهدف إلى تنوير الإنسان وتكوينه عقليا وذهنيا لاستخدام عقله لتأمل الكون، وتحصيل الحقائق، وتمثل القيم الصادقة.

ويمكن الحديث عن ثلاثة اتجاهات فلسفية في مجال التربية، كالاتجاه التسلطي التقليدي الذي كان يركز على المدرس باعتباره سيد المعرفة؛ والاتجاه التقدمي الديمقراطي الذي يعترف بمكانة المتعلم في إطار مقاربة تشاركية تجمع بين المدرس والمتعلم؛ والاتجاه التحرري الطبيعي الذي يمثله روسو وكارل روجرز . وينبني هذا التصور على تحرير المتعلم، ومساعدته على التعلم من الطبيعة ، ويبقى المدرس مستشارا أو موجها إذا طلب منه ذلك.

في حين، يتمثل الأساس التاريخي في ربط الماضي بالحاضر، حيث تعرفنا التربية بماضي الأجداد والآباء، واستجلاء مظاهر القوة

---

[5] - إبراهيم ناصر: نفسه، ص:37.

والضعف في هذا التاريخ، ودراسته بشكل جيد من أجل الاعتبار به تمثلا واقتداء وتطبيقا.

ولايمكن الحديث عن التربية إلا إذا ربطناها بعلم النفس؛ لأن التربية تتعامل مع الأطفال والمراهقين.وهنا، لابد من معرفة مشاعرهم ورغباتهم وميولهم، وتفهم حاجياتهم ومشاكلهم، وإيجاد الحلول المناسبة لعلاجهم شعوريا ولاشعوريا.

كما للتربية علاقة بالأساس الاجتماعي ؛لأن التربية تشمل جميع مؤسسات المجتمع من الأسرة، والشارع، وروض الأطفال، والمدرسة، والإعدادية، والثانوية، والجامعة، والنقابة، والحزب...فالتربية حاضرة في كل هذه الحقول والمجالات والميادين . والهدف منها هو تكوين مواطن صالح لنفسه وأسرته ووطنه وأمته.

وتستند التربية أيضا إلى أسس ثقافية ؛ إذ ينتقل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن ثقافي بواسطة التربية والتعليم، باكتساب مجموعة من المهارات الكفائية، وتملك التقنيات التي تساعده على تطوير قدراته وابتكاراته ومؤهلاته، وخلق ثقافته الخاصة به. و" الصلة هنا بين الثقافة والتربية كبيرة جدا، إذ إن مادة التربية هي الثقافة والتراث الثقافي المتراكم على مر الأجيال، ومادامت التربية عملية تكيف مع المجتمع المحيط الذي يعيش بطريقة معينة نابعة من تراثه الذي أحبه، وتوارثه وأراد أن ينقله ويستمر في ممارسته وهو بالتالي ثقافته فإن ذلك يعني أن أساس التربية هو الثقافة، وموضوعها الأساسي الذي تبنى عليه كل المواضيع الأخرى هو الثقافة ، ثقافة المجتمع المحيط. وأي صلة أكثر من هذا؟"[6]

[6] - إبراهيم ناصر: نفسه، ص:44-45.

كما تسعفنا التربية - دينيا- في اختيار المعبود الأوحد، ونبذ عبادة الأصنام والأوثان والتماثيل، وتوحيد الله، وتمثل القيم الدينية ، والتعرف إلى أوامر الله ونواهيه. لذلك،تقوم التربية بدور هام في تهذيب الأبناء قيميا، وتنشئتهم دينيا وأخلاقيا؛ إذ تعرفهم بالعقيدة الصحيحة، وتقربهم إلى خالقهم الأوحد والأكمل والأعظم والأجل، وتنورهم بدورهم الحقيقي في الحياة العاجلة بغية الظفر بالآجلة.

أما علاقة التربية بالاقتصاد، فالتربية عملية اقتصادية بامتياز؛ إذ يتحسن مستوى معيشة الإنسان بالتربية والتعليم. ويحصل على مكاسب وامتيازات مادية ومعنوية عن طريق التربية والتعليم، وتملك الشهادات.

إذاً، فالعلاقة بين الاقتصاد والتربية " علاقة وثيقة، فمستوى المعيشة يرتبط بالمستويات الثقافية والعلمية التي يصل إليها أفراد المجتمع، فوجود أعداد كبيرة من الأميين يؤدي إلى التخلف، وكلما ارتفع المستوى الاقتصادي وزاد الدخل القومي كلما ازداد التعليم وزاد عدد الطالبين للعلم.

وتتضح صلة التربية بالأسس الاقتصادية فيما لو نظرنا إلى التربية كقوة ضاغطة في يد طبقة اجتماعية مسيطرة تتحكم بوسائل الإنتاج وتنمية المهارات والقدرات لدى الفئات المتعلمة، فالتعليم يزيد من القدرة على الابتكار ، ويسهم في تحسين السلوك، ويطور في الإنتاج.

أما عن تأثير التربية في النمو الاقتصادي، فيتضح بقوة رأس المال المادي وتأثيره وارتباطه بقدرات الأفراد ومهاراتهم، ولما كان التعليم هو السبيل إلى تكوين المهارات والقدرات عند الأفراد، فإنه يعتبر الأساس في التقدم الاجتماعي والاقتصادي وفي أحداث التنمية...

إن التربية عملية اقتصادية لأنها تعد كل فرد ليقوم بأداء مهنة معينة تكون مصدرا لدخله، وكلما تعلم المهارات اللازمة لمهنته وأتقنها، زاد دخله، وفي الوقت نفسه، كلما أتقن الأفراد مهنهم على اختلاف أنواعها، أدى ذلك إلى زيادة دخل الفرد. وبالتالي زاد دخل المجتمع"[7] .

وللتربية علاقة وطيدة بالسياسية، فكل عنصر يتأثر بالآخر.بمعنى أن المدرسة تعبير عن صراعات طبقية واجتماعية، وتعبير عن صراعات سياسية ونقابية وإيديولوجية. علاوة على ذلك، فثمة أنظمة سياسية تجعل من التربية وسيلة للحفاظ على العادات والتقاليد والقيم التي يدافع عنها النظام السياسي، كما في الدول الاشتراكية والأنظمة الديكتاتورية(النازية والفاشية). وهناك أنظمة تريد أن تجعل من التربية أداة للتغيير، ووسيلة ناجعة للقضاء على الأمية بكل أنواعها (الألفبائية، والوظيفية، والإعلامية)، مع تطوير المجتمع كما في الدول الديمقراطية.

أما فيما يخص الأسس البيداغوجية والديدكتيكية، فللتربية علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة. وقد تعني التربية مجموعة من الطرائق والتصرفات والخبرات والتجارب التي تهدف إلى تنشئة المتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعلمية والتثقيفية...

وبناء على ماسبق، فالتربية فعل تربوي وتهذيبي وأخلاقي، تهدف إلى تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة. ومن جهة أخرى، تساهم التربية في الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جادة لتكوين المواطن الصالح. وكذلك تسعى إلى تغيير المجتمع بالتدريج، والدفع به نحو طريق التقدم والازدهار، بتحقيق

---

[7]- إبراهيم ناصر: نفسه، ص:42.

الديمقراطية التشاركية، والعدالة الاجتماعية، والمساواة المثلى.علاوة على ذلك، فالتربية هي التي تنشئ المجتمع نشأة أخلاقية، وترفع مكانته وشأنه ومستواه التنموي، وتوصله إلى مصاف الدول المتقدمة والمزدهرة. وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيفا وتأقلما وتصالحا وتغييرا، كما تسعى إلى" الإنماء الكامل لشخصية الإنسان، وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي، ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم."[8]

وعلى العموم، فالتربية هي وسيلة لتحقيق الإبداع والابتكار، وطريقة في الاستكشاف والتأويل والبحث ودمقرطة المجتمع، وترتكز على الحرية، والمبادرة الفردية، وسيادة النقاش الهادف ، وتمثل النقد البناء والحوار السليم من أجل بناء مجتمع متقدم واع، يساهم في خلق الحداثة وبنائها، وإثراء العولمة بما لديه من طاقات منتجة، واختراعات ومكتشفات، ومستجدات نظرية وتقنية وعلمية ومعلوماتية. وفي هذا السياق، يقول محمد لبيب النجيحي :" ولما كان هدف التربية الأساسي هو تنمية التفكير واستغلال الذكاء ، فمعنى هذا أن التربية تعمل من أجل الحرية الإنسانية. فالتأكيد على نمو الطفل إنما هو تأكيد على تحرير قدراته العقلية من قيودها، وإتاحة الفرصة لها للانطلاق حتى تستطيع أن تستخدم بطريقة فعالة إمكانيات البيئة التي يعيش فيها. ويصبح المجتمع الحر هو المجتمع الذي يشترك أفراده أيضا في تطويره وتوجيه التغيير الاجتماعي الحادث له.

---

[8] - جان بياجي: **التوجهات الجديدة للتربية**، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغر ب، الطبعة الأولى سنة1998م، ص:52.

وعندما يتمتع أفراد المجتمع بالحرية، فتكون التربية بذلك قد أسهمت في بناء مجتمع مفتوح. ونعني بالمجتمع المفتوح المجتمع الذي يسعى عن قصد وتصميم في سبيل تطوره، ولا يعمل فقط على المحافظة على الوضع الراهن. وهذا المجتمع هو مجتمع قد نظم تنظيما يدخل في اعتباره حقيقة التغيير في الأمور الإنسانية. وهو مجتمع يقبل التغير على أنه وسيلة للقضاء على الفساد والانحلال، وأن الذكاء الإنساني والمجهود التعاوني من جميع أفراد المجتمع تؤدي جميعا إلى نمو الإنسانية وتقدمها."[9]

ويضاف إلى ذلك أن التربية تحقق مجموعة من الوظائف الجوهرية، كالتعليم، والتثقيف، والتطهير، والتهذيب، والتنوير، وتحرير الفكر من قيود الأسطورة والخرافة والشعوذة، والسمو بالإنسان نحو آفاق إيجابية ومثالية.

[9] - محمد لبيب النجيحي: **مقدمة في فلسفة التربية**، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة1992م، ص:240.

الفصل الثاني:

بيداغوجيا الأهداف

عرف قطاع التربية والتعليم في المغرب، وبالضبط في سنوات الثمانين من القرن العشرين، مقاربة تربوية جديدة تسمى بنظرية الأهداف. والغرض من هذه النظرية أو هذه المقاربة هو عقلنة العملية الديدكتيكية تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، مع أجرأة الفلسفة التربوية التعليمية الفضفاضة في شكل أهداف عامة وخاصة. والغرض من ذلك كله هو تقويم المنظومة التربوية بصفة عامة، والبحث عن مواطن الضعف والقوة بصفة خاصة.فضلا عن تحفيز المدرسين وتشجيعهم على تقديم الدروس بطريقة علمية هادفة وواعية ومركزة ومخططة، في ضوء تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة، مع انتقاء المعايير الكفيلة بالتقويم والملاحظة والرصد والقياس والاختبار. ومن ثم، العمل على تقويم مدى تحقق النتيجة أو الهدف في آخر الحصة الدراسية؛ لأن ذلك هو الذي يحكم على الدرس بالنجاح أو الإخفاق. فإذا تحقق الهدف المسطر في بداية الدرس، فقد تحقق نجاح العملية الديدكتيكية. وإذا لم يتحقق ذلك، فقد أخفق المدرس في عمليته التعليمية- التعلمية. وبالتالي، فما عليه سوى أن يعيد الدرس من جديد، بتمثل التغذية الراجعة منهجا وقائيا، ومعيارا تشخيصيا، ومؤشرا تقويميا لسد النواقص الكائنة، ودرء الشوائب غير المتوقعة، والحد من أسباب التعثر الدراسي، بتصحيح كل الأخطاء التي ارتكبها في أثناء تقديم مقاطع الدرس في مختلف مراحلها الثلاث: الاستكشافية، والتكوينية، والنهائية.

وقد أخذت المؤسسات التربوية المغربية بهذه المقاربة التربوية الجديدة مع بداية الثمانينيات من القرن الماضي. بيد أنها سرعان ما تخلت عنها بدون روية أو تفكير أو عمق، لتجد نفسها أمام مقاربات تربوية مرتجلة أخرى، مثل: تطبيق دليل الحياة المدرسية، والأخذ بفلسفة الشراكة والمشروع، وتمثل تربية الجودة، والأخذ ببداغوجيا

الكفايات والإدماج، والاستفادة من مدرسة النجاح، أو الاستهداء بالميثاق الوطني للتربية والتكوين... بمعنى أن المغرب قد أصبح حقلا للتجارب التربوية الغربية بامتياز،حيث عرف تقلبات بيداغوجية عدة، وتعرض كذلك لاهتزازات تربوية مجتمعية مرات ومرات بسبب تذبذب وزارة التربية الوطنية سياسة وتدبيرا وتخطيطا، وعجزها عن اختيار إستراتيجية تربوية واضحة ودقيقة وناجعة. ربما يكون هذا التقلب راجعا إلى عوامل ذاتية ومزاجية، أو نتيجة لعوامل سياسية ومجتمعية داخلية، أو يكون ذلك نتاجا لعوامل خارجية تتمثل في ضغوطات المؤسسات الدولية، ولاسيما المؤسسات المالية والبنكية التي تفرض على المغرب شروطا معينة في تدبير قطاع التربية والتعليم مقابل الاستفادة من المنح والقروض والامتيازات.

المبحث الأول: مفهـوم بيداغوجيـا الأهـداف

إذا كانت بيداغوجيا الكفايات تعنى بتحديد الكفايات والقدرات الأساسية والنوعية لدى المتعلم في أثناء مواجهته لمختلف الوضعيات- المشكلات في سياق ما، فإن بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية- التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم. وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة.

المبحث الثاني: أنـــواع الأهــداف

من المعروف أن الهدف مصطلح عسكري يعني الدقة والتحديد والتركيز في الإصابة. ويعني اصطلاحا وضع خطة أو إستراتيجية معينة على أساس التخطيط والتدبير والتسيير بغية الوصول إلى نتيجة معينة. ومن ثم، يخضعالهدف للتقويم والرصد والقياس والاختبار والتغذية الراجعة.

وعليه، فثمة مجموعة من الأهداف، مثل: الغايات، والأغراض، والأهداف العامة، والأهداف الخاصة، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

المطلب الأول: الغـايات

هي مجموعة من الأهداف العامة،أو هي التوجهات والمرامي والأغراض البعيدة التي تريدها الدولة من التربية. بتعبير آخر، الغايات هي فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم، وتتجسد في المنهاج والبرامج الدراسية والمقررات التعليمية ومحتويات الدروس، مثل: عبارة " أن يكون مواطنا صالحا". ومن ثم، فالغايات هي مرام فلسفية وطموحات مستقبلية بعيدة، تتسم بالغموض والتجريد والعمومية. ويعرفها محمد الدريج بقوله:" إن الغايات هي غايات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، وتعكس تصوراته للوجود والحياة ، أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافية معينة، مثل قولنا:" على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية" أو "على المدرسة أن تكون مواطنين مسؤولين" أو " على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..."...إلخ. فهذه أهداف عامة تتموضع على المستوى

السياسي والفلسفي العام ، وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسبا للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية.[10]"

ومن ثم، فالغايات هي أهداف تربوية كبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة. وغالبا، ما تكون أهدافا عامة ومجردة وفضفاضة.

المطلب الثاني: الأهداف العامة أو الأغراض

يقصد بالأغراض، أو الأهداف العامة، توجهات التربية والتعليم.أي: تتعلق بأهداف قطاع التربية والتعليم في مجال التكوين والتأطير والتدريس. ومن ثم، فللتعليم الابتدائي أهدافه العامة، وللتعليم الإعدادي والثانوي أهدافه العامة، وللتعليم الجامعي أهدافه العامة، وللتكوين المهني كذلك أهدافه ومراميه وأغراضه. ويعني هذا أن الأغراض أقل عمومية من الغايات، وترتبط بفلسفة قطاع التربية والتعليم. في حين، ترتبط الغايات بسياسية الدولة العامة، كأن نقول - مثلا- يهدف التعليم المهني إلى تكوين مهنيين محترفين في مجال التكنولوجيا والصناعة.

المطلب الثالث: الأهداف الوسطى

تتموقع الأهداف الوسطى بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة. بمعنى أنها أقل عمومية وتجريدا من الأهداف العامة، وأقل إجرائية وتطبيقا من الأهداف الخاصة. وبالتالي،فالصنافات المعرفية والانفعالية والحسية الحركية عبارة عن مراق لأهداف متدرجة في العمومية، بيد أنها تقترب من الخصوصية، مثل: أن يعرف التلميذ أخوات كان، و يستظهر القصيدة الشعرية، و يتذوق الشعر، ويقفز بالزانة...

---

[10]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م، ص:36.

المطلب الرابع: الأهداف الخاصة

يقصد بالأهداف الخاصة الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية. ونعني بالأهداف الإجرائية تلك الأهداف التعليمية القابلة للملاحظة والقياس والتقييم. وغالبا، ما تصاغ في شكل أفعال مضارعة محددة بدقة. ويعني هذا أن الهدف الإجرائي هو إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية، وقد يكون هدفا معرفيا، أو هدفا وجدانيا ، أو هدفا حسيا حركيا. وفي هذا الصدد، نقيس سلوك المتعلم، لا سلوك المدرس، بأفعال مضارعة محددة بدقة قياسية. وفي هذا السياق، يقول محمد الدريج:" يمكن أن نلاحظ بأن صياغة الأهداف الخاصة تكون دائما صياغة واضحة ، وتكون لكلماتها معاني واحدة غير قابلة للتأويل. إن صياغة الهدف الخاص يجب أن تتجنب العبارات الضبابية التي توحي بعدد كبير من التأويلات التي قد يفرضها تباين الأشخاص، واختلاف المواقف؛ مما قد يؤدي إلى تعطل التواصل بين المدرس والتلاميذ وبينه وبين زملائه في الفصل.

ثم إن ما يميز الأهداف الخاصة هو كونها تصف سلوكا قابلا للملاحظة...ثم إن الأهداف الخاصة تحدد شروط ظهور السلوك..."[11]

وعليه، فالأهداف الخاصة أو الإجرائية هي أهداف سلوكية تعليمية معرفية، وانفعالية، وحسية حركية، تقيس إنجازات المتعلم بعبارات واضحة ودقيقة. ومن ثم، تكون قابلة للملاحظة والقياس والتقييم.

---

[11]- محمد الدريج: نفسه، ص:38.

المبحث الثالث: السيـــاق التاريخـــي لبيداغوجيا الأهداف

تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948م لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد الاجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا، وقد ترتب عليه قرار بالإجماع لتوصيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة لقياسه إجرائيا. بمعنى أن المؤتمرين قد وصلوا إلى أن ترقية التعليم وتطويره، والحد من ظاهرة الإخفاق، سببه غياب الأهداف الإجرائية.أي: إن المدرس لا يسطر الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة الدراسية. ومن ثم، آن الأوان للتفكير في صنافات الأهداف المعرفية والوجدانية والحسية الحركية لوصف مختلف استجابات المتعلم ، بصياغتها في عبارات سلوكية محددة ودقيقة، وتصنيفها في مراق متراكبة، تتدرج من السهولة إلى الصعوبة والتعقيد. ومن ثم، خرج المؤتمر السيكولوجي بنظرية تربوية جديدة، تسمى بنظرية الأهداف أو الدرس الهادف الذي يقوم على تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية المرصودة والملاحظة، سواء أكانت أهدافا عامة أم خاصة. ومن هنا، فقد ارتبطت نظرية الأهداف بجماعة شيكاغو، وقد كان رالف تيلر(Ralph Tyler) سباقا إلى تحديد مجموعة من الأهداف باعتبارها مداخل أساسية لتطوير التعليم ، والرفع من مستواه . بمعنى أن رالف تايلر كان سباقا منذ سنة 1935م إلى عقلنة العملية الإنتاجية انطلاقا من تحديد مجموعة من الأهداف . وفي هذا الإطار، يقول محمد الدريج:" والحقيقة أن الفضل يعود في الدرجة الأولى إلى رالف تايلر(Ralph Tyler) ، إذ كان من أبرز الداعين إلى تعيين الأهداف التي يجب

أن يرمي إليها التعليم، وخاصة في كتيب له تحت عنوان (**أساسيات المناهج**)، والذي نقله إلى العربية أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر منذ سنة 1962م.

وقد انطلق تايلر من أن التحقق من صحة أساليب التعليم وأساليب الامتحان، لا يتم بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسية والمناهج المقررة، إنما بالرجوع إلى الأهداف التي وراء هذه النصوص والمناهج، لأن النصوص والمناهج في نظره، يمكن أن تدرس بطرق متعددة، ولتحقيق غايات كثيرة، فهي لاتصلح إذن أن تكون المرجع للتحقق من صحة التعليم وسلامته أو صدق الامتحانات، ولذلك فمن الضروري أن يكون ضبط الأهداف سابقا للنشاط التعليمي.

وقد وجدت نظرية تايلر صدى كبيرا في الأوساط التربوية والتعليمية، وستظهر مصنفات كثيرة في الاتجاه نفسه، ومتأثرة بآرائه. ومن أهمها المصنف الذي سبقت الإشارة إليه، والذي نشرته لجنة القياس والامتحانات(مجموعة شيكاغو)- وجل أعضائها من تلاميذ تايلر- والتي شددت على الأهداف التعليمية كأساس لتنظيم التربية."[12]

وقد نتج عن هذا المؤتمر - الذي سلف ذكره - مجموعة من الصنافات تعنى بتنميط الأهداف الإجرائية في مراق متدرجة، مثل: مصنف بلوم الذي عنوانه(**تصنيف الأهداف التربوية، المجال العقلي المعرفي**) ونشر سنة 1956م، بإشراف بنيامين بلوم (B.Bloom) ، وأعقبه الجزء الثاني بعنوان (**تصنيف الأهداف التربوية، المجال الانفعالي العاطفي**) بإشراف كراثهول (D.Krathwohl).

[12]- محمد الدريج: نفسه، ص:33.

وقد انتشرت نظرية الأهداف في أمريكا وأوروبا منذ الستينيات من القرن الماضي، وأصبحت موضة تربوية معاصرة أكثر انتشارا في سنوات السبعين. وقد أخذ المغرب بهذه المقاربة الجديدة منذ سنوات الثمانين من القرن الماضي، بعد أن أرسلت بعثة من أساتذة كلية علوم التربية بالرباط إلى بلجيكا للتكوين والتدريب على نظرية الأهداف التربوية، بما فيها: الدكتور محمد الدريج صاحب كتاب(**التدريس الهادف**)[13]

وعليه، ترتبط نظرية الأهداف التربوية بالنظرية السلوكية القائمة على ثنائية المثير والاستجابة؛ لأن بيداغوجيا الأهداف تسعى إلى قياس السلوك التعليمي الخارجي، ورصده ملاحظة وقياسا وتقويما.

المبحث الرابع: شـروط صياغـة الهــدف

تستوجب صياغة الهدف التعليمي الذي يرتبط بسلوك المتعلم الإنجازي - حسب ماجر (Mager) – شروطا أساسية ثلاثة ، وهي:

❶ أن تتضمن صياغة الهدف النتائج التي سيحصل عليها التلميذ. بمعنى أن يحدد المدرس سلوك المتعلم بدقة ووضوح.

❷ أن تتضمن الصياغة توصيفا للظروف السياقية للسلوك المنجز من قبل المتعلم.

[13]- محمد الدريج: **التدريس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.

❸ أن تشتمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنجاح الذي يحيلنا على تحقق قدر معين من الهدف[14].

ومن جهة أخرى، يذهل گانيي(Gangné) إلى أن الهدف الإجرائي الخاص يتميز بمجموعة من السمات التالية، مثل:

❶ إن الهدف الغامض يسبب الغموض وتعدد الاحتمالات والتأويلات. بمعنى أن يكون الهدف واضحا بدقة ومحددا بالشكل الكافي.

❷ أن يكون الهدف صادقا . بمعنى أن يفهمه اثنان بالمعنى نفسه، ويتفقان حوله.

❸ أن يكون قابلا للتحقق والإنجاز، فلا يمكن تقويم هدف مرتبط بسلوك مستحيل، أو صعب تحقيقه.

❹ أن تكون الأهداف متدرجة ومتنوعة على مستوى المراقي. بمعنى أن تكون الأهداف متدرجة في السهولة والصعوبة، فنبدأ بالبسيط، لنتدرج حتى المركب والمعقد.

❺ أن تكون الأهداف المرجوة تعبيرا صادقا عن فلسفة التربية المعتمدة. بمعنى أن تكون جزءا لا يتجزأ من فلسفة الدولة وغاياته البعيدة المحصلة من فعل التربية والتعليم[15].

المبحث الخامس: تصنيف الأهـــداف التربوية

يمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الأهداف، وهي: الأهداف المعرفية، والأهداف الوجدانية، والأهداف الحسية الحركية.

---

[14]- A regarder Mager,Robert: **Comment definer des objectifs pédagogiques**,Traduction G.Décote.Gauthier-Villars, Paris, 1981.

[15]- نقلا عن محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص:45.

المطلب الأول: صنافة الأهداف المعرفية

الهدف المعرفي هو الذي يهدف إلى نقل المعلومات واستقبالها، ويركز على الجوانب المعرفية ومراقيها. أو بتعبير آخر، إنه يركز على الإنتاجيةوالمردودية. ويهدف هذا الهدف إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي،وتعليمه طرائقالتركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم. إنهيهدف إلى تزويد المتلقيبالمعرفة والمعلومات الهادفة. ومن ثم، يقوم هذاالهدف على تبادل الآراء، ونقلالمعارف وتجارب السلف إلى الخلف.

وثمةصنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفيكصنافة بلوم(Bloom)التي تم الانتهاء منها سنة 1956م. وتتضمن ستة مراق هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم. وتتميز هذه المراقي الستة بالتدرج والترابط والتكامل الوظيفي. ويعني هذا أن هذه المراقي تتجرد من البسيط نحو المعقد، وتترابط على مستوى العمليات الذهنية من أبسط فعل ذهني هو المعرفة إلى أعقد عملية تتمثل في التقييم والنقد والمناقشة.

المطلب الثاني: صنافة الأهداف الوجدانية

يقصدبالهدف الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم، وتقدير جهود الآخرين، من خلال تفاعل المتعلم مع المادة المدروسة، واكتسابهللخبراتبأنواعها المباشرة وغير المباشرة. ولقد خصص للمجال الوجدانيصنافات بيداغوجية، ومنبين المهتمين بهذا المجال (كراتهول/Krathwol)الذي خصصهابصنافة سنة 1964م ، تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيموالاهتماماتوالانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكريةكانت أو خلقية.

وهذهالمستويات هي : التقبل، والاستجابة، والحكم القيمي، والتنظيم، والتمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم.

المطلب الثالث: صنافة الأهداف الحسية الحركية

يمكن الحديث عن الهدف الحسي الحركي الذي يتناول ماهو غيرمعرفيووجداني. ويظهر هذا التواصل في إطار السبرينطيقا والآلية والمسرح الميميوالرياضة الحركية...

ويتضمنهذا الهدف في المجال التربوي مجموعةمتسلسلة من الأهداف المتدرجة التي تعمل علىتنمية المهارات الحركية والجسدية والتواصلية، واستعمال العضلات والحركاتالجسمية.. ومن أهمصنافات هذا التواصل الحركي صنافة هارو(Harrow) التي وضعها صاحبها سنة 1972م. وتتكون هذه الصنافة من ستة مراق أساسية، وهي: الحركات الارتكاسية، والحركات الطبيعية الأساسية، والاستعدادات الإدراكية، والصفات البدنية، والمهارات الحركية لليد، والتواصل غير اللفظي.

المبحث السادس: تخطيــط الــدرس الهــادف

يخضع التدريس أو الدرس الهادف لمجموعة من المحطات الإجرائية التي تتمثل في تحديد المداخل الأولية ، بتسطير مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المتعلقة بدرس معين، حيث نبدأ بتحديد الهدف العام، ثم نتبعه بالأهداف السلوكية الإجرائية حسب طبيعتها: معرفية، ووجدانية ، وحسية حركية، كما يظهر ذلك جليا في الأمثلة التالية التي تتعلق بدرسنا الافتراضي (المبتدأ والخبر).

الهدف العام:

أن يستوعب المتعلم درس المبتدإ والخبر.

الأهداف الإجرائية:

❶ أن يعرف التلميذ الجملة الفعلية في مستهل الدرس.

❷ أن يذكر التلميذ قاعدة المبتدإ والخبر أثناء المرحلة التكوينية.

❸ أن يحدد التلميذ أنواع الخبر أثناء المرحلة التكوينية.

❹ أن يذكر التلميذ خمس جمل اسمية فيها مبتدأ وخبر في آخر الحصة.

وهكذا، يحدد المدرس، بمعية المتعلم، الأهداف الأولية المرتبطة بالمقطع التعليمي التمهيدي الذي يرتبط بالأنشطة المكتسبة وبعملية المراجعة والاستكشاف. ثم يحدد الأهداف الوسيطة في أثناء مرحلة المقطع الوسطي أو التقويم التكويني. لينتهي الدرس بالأهداف النهائية مع اختتام الدرس. ويعني هذا أن الدرس عبارة عن مجموعة من المحطات والأنشطة الديدكتيكية ، سواء أتعلقت بأنشطة المدرس أم بأنشطة المتعلمالتي تتلاءم مع أنواع ثلاثة من الأهداف: أهداف أولية، وأهداف وسيطة، وأهداف نهائية[16].

المبحث السابع: مزايا الـدرس الهادف وعيوبــه

من المعلوم أن للدرس الهادف مجموعة من النقط الإيجابية والمزايا الحميدة، نذكر منها:

❶**العقلنة:** ويعني أن الأهداف الإجرائية تعقلن العملية التعليمية-التعلمية تخطيطا وتدبيرا وتقويما. وبذلك، يتجاوز الدرس الهادف العفوية والارتجال والعشوائية التي كان يتسم بها الدرس التقليدي.

---

[16]- انظر مادي لحسن: **الأهداف والتقييم في التربية**، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م، ص:155-158.

❷**الأجرأة:** تسعى الأهداف الخاصة إلى تحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس والتقويم ، وتفتيت المحتويات إلى أهداف صغرى وأكثر تجزيئا.

❸**البرمجة:** ويقصد بها خضوع العملية التعليمية لخطة مبرمجة لها مداخل وعمليات ومخارج. بمعنى أن تحقيق الهدف يمر عبر عمليات وسطى إلى أن تتحقق النتيجة النهائية عبر مؤشرات التقويم والقياس. وبتعبير آخر، تعني البرمجة تنظيم مختلف العمليات الديدكتيكية من أجل الوصول إلى هدف معين، عبر خطة مفصلة دقيقة وموضوعية ومقننة.

ويرى محمد الدريج، في كتابه (**تحليل العملية التعليمية**)، أن للأهداف الإجرائية فوائد كثيرة، منها:

❶ إن الهدف الإجرائي هدف واضح وشفاف لا يخفي شيئا.

❷ تشدد النظريات التربوية المعاصرة على ضرورة تحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم المبرمج، أو في تسطير البرامج والمناهج والمقررات الدراسية.

❸ يساعد وضوح الأهداف المدرس في اختيار المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية ومعايير التقويم المناسبة.

❹ إن تحديد المعايير والأهداف بوضوح ودقة يساهم في تحصيل تقويم أفضل لعمل المتعلم.

❺ تمكن الأهداف المدرس من تقويم درسه عبر توظيف التغذية الراجعة أو الفيدباك لسد النواقص، وتشخيص مواطن القوة والضعف.

❻ تساهم الصياغة الإجرائية للأهداف في تجويد العملية الديدكتيكية بصفة خاصة، وتطوير المنظومة التربوية بصفة عامة.

❼ ضرورة إطلاع المتعلمين على الأهداف الإجرائية في بداية كل حصة دراسية لكي يركزوا انتباههم على العناصر الضرورية والجوهرية، وتحييد العناصر العرضية أو الثانوية.

بيد أن للدرس الهادف عيوبا وسلبيات، يمكن حصرها فيما يلي:

❶تتسم نظرية الأهداف بالنزعة السلوكية والنظرة التقنية على حساب النظرة الشمولية. كما تخضع لثنائية المثير والاستجابة.

❷ تعطي نظرية الأهداف أهمية كبرى لتجزيء المحتويات وتفتيتها بشكل مبالغ فيه.

❸ تعنى نظرية الأهداف كثيرا بالمحتوى، وتغض الطرف عن الطرائق والمناهج والوسائل الديدكتيكية.

❹ تقسيم الذات الإنسانية – حسب الصنافات- إلى مستويات مستقلة هي: الجانب المعرفي ، و الجانب الوجداني ، والجانب الحسي الحركي. في حين، إن الإنسان وحدة نفسية وعضوية مركبة ومترابطة ومتكاملة.

❺ إن كثيرا من المدرسين ذوي الخبرة قد نجحوا في دروسهم كل النجاح، دون أن يستندوا،بحال من الأحوال، إلى نظرية الأهداف.

وخلاصة القول، تعد بيداغوجيا الأهداف نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم ، والعقلانية، والتخطيط، والقياس، والتكنولوجيا، والتحقق الموضوعي. وقد انتشرت هذه النظرية في المغرب في سنوات الثمانين من القرن العشرين، فقد كانت - فعلا- بديلا للدرس

الهربارتي التقليدي الذي كان يقوم على مجموعة من المراحل ، مثل: المراجعة ، والشرح، وبناء القاعدة، والربط، والاستنتاج، والتطبيق. وكان هذا الدرس يقدم في غياب أهداف مسطرة، فقد كان المدرس يلقي درسه بطريقة غير واعية، وغير مخططة بدقة؛ مما يوقعه ذلك في صعوبات جمة على مستوى التقويم والتصحيح والمعالجة.

لذا، جاءت بيداغوجيا الأهداف لتنظيم العملية الديدكتيكية وعقلنتها وعلمنتها تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، بل أصبحت هذه النظرية معيارا إجرائيا لقياس الحصيلة التعليمية- التعلمية لدى المتعلم والمدرس معا، ومحكا موضوعيا لتشخيص مواطن قوة المنظومة التربوية على مستوى المردودية والإنتاجية والإبداعية، وأداة ناجعة لتبيان نقط ضعفها وفشلها وإخفاقها. وتعد كذلك آلية فعالة في مجال التخطيط والتقويم وبناء الدرس الهادف.

الفصل الثالث:

بيداغوجيا الكفايات

من المعلوم أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية وديدكتيكية جديدة ومعاصرة ، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أوالشخصي أوالموضوعي. ومن ثم، فالكفايات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف وكفايات معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية، يستضمرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات - المشكلات بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط، أو الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، أو قصد التميز الدراسي والكفائي والحرفي والمهني. ومن ثم، فاكتساب الكفايات هو السبيل الحقيقي لتحصيل النجاح . وهو أيضا أساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية ، والاعتماد على الذات في حل جميع المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلم في أثناء مجابهته لواقعه الحي. ومن ثم، تنصب بيداغوجيا الكفايات على المعطى الكيفي، وتركز على التعلم السياقي في علاقة جدلية بالكفايات المستهدفة، سواء أكانت أساسية أم نوعية.

إذاً، ما بيداغوجيا الكفايات؟ وما سياقها المرجعي؟ وما الوضعيات؟ وما الفرق بين نظرية الكفايات ونظرية الأهداف؟ وما مرتكزات المقاربة الكفائية نظرية وتطبيقا؟ وما مزاياها وعيوبها؟ تلكم هي أهم العناصر التي سنتوقف عندها في المطالب التالية.

المبحث الأول: مفهوم بيداغوجيا الكفايات

تعرف الكفاية (compétence) على أنها عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية، يتسلح بها المتعلم في أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي. وبتعبير آخر، الكفاية هي تلك القدرة التي يستدمجها المتعلم حين وجوده أمام وضعيات جديدة معقدة ومركبة. ومن ثم، فالذكاء الفعلي يتمثل في

توظيف الكفايات والقدرات في حل المشاكل المستعصية بيداغوجيا وديدكتيكيا وواقعيا. ويعني هذا كله أن الكفايات تشمل مجموعة من المعارف والموارد والمهارات والمواقف التي يستضمرها المتعلم لمواجهة الوضعيات التي يواجهها في محيطه. ويعني هذا أن المتعلم يستثمر موارده حين مواجهة المشاكل المعقدة والوضعيات الجديدة، باختيار الحلول المناسبة، أو التوليف بين مجموعة من الاختيارات لحل المشاكل التي يواجهها في حياته الشخصية والعملية.

وعليه، تعرف الكفاية عند جيلي (GILLET) بأنها " نظام من المعارفالمفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية،تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة – الإشكالية، وحلهابنشاط وفعالية"[17].

وتعرف الكفاية كذلك على أنها بمثابة " هدف- مرمى، متمركزة حولالبلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة منالوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة"[18]. ويعرفهافيليب بيرنو (Perrenoud) بأنها" القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، وقدرات، ومعلومات، إلخ)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"[19].

---

[17] -GILLET , P : (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), **Education permanent** , Nr :85 , octobre 1986 , p :17-37.

[18]- بيير ديشي: **تخطيط الدرسلتنمية الكفايات**، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دارالنجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003، ص: 121.

[19]- باولا جونتيل وروبيرتابنتشيني:(بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بينالتنظير والممارسة**، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال،الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص:41.

ويرى محمد الدريج أن هذه الكفايات" ينظر إليها على أنها إجابات عنوضعيات- مشاكل تتألف منها المواد الدراسية"[20].

وعلى العموم، فالكفاية هيمجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة منالوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكلملائم وفعال.

ويظهر لنا ، من خلال مجموعة من التعاريف التي انصبت على تحديد مفهوم الكفاية، أنها تنبني على عناصر أساسية، يمكن حصرها في:

- القدرات والمهارات.
- الإنجاز أو الأداء.
- الوضعية أو المشكل.
- حل الوضعية بشكل فعال وصائب.
- تقويم الكفاية بطريقة موضوعية.

وهكذا،يبدو لنا أن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية- الإشكال.أي: إنالكفاية قائمة على إنجاز المهمات الصعبة، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكلالمطروحة في الواقع الموضوعي. إذا، فالعلاقة الموجودة بين الكفاية والوضعيةهي علاقة جدلية وثيقة ومتينة، وعلاقة استلزام اختباري وتقييمي وديدكتيكي.

المبحث الثاني: أنــواع الكفايــات

[20]- محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، المعرفة للجميع، أكتوبر 2000، العدد16، ص: 61.

تنقسم الكفايات، في مجال التربية والتعليم، إلى أنواع عدة، يمكن حصرها فيما يلي:

❶**الكفايات النوعية** : تتحدد هذه الكفايات في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة. ويعني هذا أن الكفايات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة. أي: إن هذه الكفايات مرتبطةبمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي،أو تخصص مهني معين. لذلك، فهي أقل شمولية وعمومية منالكفاية المستعرضة. وهي السبيل إلى تحقيق الكفايات الممتدة.

❷**الكفايات الممتدة أو المستعرضة** : هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة. بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاية توجد في جميع المواد الدراسية. وتمتاز الكفايات الموسعة بأنها كفايات عليا وقصوى وختامية، تتطلب نوعا من الإتقان والانضباط والمهارة والاحتراف. وتستوجب أيضا كثرة التعلم والتحصيل الدراسي؛ لأن هذه الكفاية هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة.

❸ **الكفايات الأساسية:** هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا. وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، بالنسبة للتعليم الابتدائي. بمعنى أن الكفايات الأساسية هي التي تنبني عليها العملية التعليمية- التعلمية، أو يبنى عليها النسق التربوي.

❹ **كفاية الإتقان:** هي كفاية تكميلية، وليست أساسية وضرورية ، فعدم الغرق أثناء السباحة هي كفاية أساسية. بيد أن الرشاقة، والسرعة، والسباحة في فريق، واحترام قواعد السباحة، هي كلها كفايات تكميلية، أو كفايات إتقان وجودة.

ومن جهة أخرى، تصنف الكفايات كذلك إلى معارف، ومواقف، ومهارات، وكفايات ثقافية، وكفايات تواصلية، وكفايات منهجية...

المبحث الثالث: تعريــف الوضعيــات

إذا تصفحنا معاجم اللغةالعربية، كلسان العرب والمعجم الوسيط، فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذهالصيغة؛ بل نجد كلمة وضع موضعا ومواضع الدالة على الإثبات في المكان. أي: إنالوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء[21]. ولكن في اللغات الأجنبية، نجدحضورا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد. ففي معجم أكسفورد الإنجليزي، تعني الوضعية " معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص، وفي مكانخاص"[22].

وتقترن الوضعية بدلالة أخرى، وهي السياق الذي هو" عبارة عن وضعيةيقع فيها شيء، وتساعدك – بالتالي- على فهمه"[23].

أما معجم روبير(Robert) ، فيرى أنالوضعية هي " أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشيء أو يتموقع"[24] . أي: إنالوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحددالسياق

---

[21]- ابن منظور: **لسان اللسان**، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1993، ص:743؛ والمعجم الوسيط لأحمد حسنالزيات وآخرين، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، ص: 1039.

[22]- A.Regarder: **Oxford advanced learner's**, Dictionary Oxford university press 2000; p: 1109.

[23]-Ibid, p : 247.

[24]- Paul robert : **Le Petit Robert**, Paris, éd, 1992, p : 378.

في هذا المعجم على أنه " مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث"[25].

ويمكنأن نفهم، من هذا كله، أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانيةوالحالية التي تحيط بالحدث، وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السياقوالظروف والعوائق والمواقف والمشكلات والصعوبات والاختباراتوالمحكات والحالة والواقع والإطار والإشكالية...إلخ.

وتعرف الوضعية فيمجال التربية والديدكتيك بأنها" وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطارالأكثر واقعية، والمهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارفالمفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"[26]. أي: إنالوضعية واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريقحلها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروطوظروف معينة. إن الوضعية- حسب محمد الدريج- " تطرح إشكالا عندما تجعلالفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها،وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموعالقدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرفبالكفاية"[27].

وتأسيسا على ماسبق، نفهم أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائقوالظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءتهوأهليته التعليمية - التعلمية والمهنية. وتعتبر

---

[25]-Ibid, p : 1820 .

[26]- بيير ديشي: **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**، ص:181.

[27]- محمد الدريج: نفسه، ص: 60.

المواد الدراسية مجموعة منالمشاكل والوضعيات. ومن هنا، ينبغي علينا أن نعد التلميذ للحياة والواقعلمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، و يتعلم الحياة عنطريق الحياة، وألا يبقى رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقعالموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمثالياتوالمعلومات التي تجاوزها الواقع، أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان. أي: إنفلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية، كالمنفعة، والإنتاجية، والمردودية،والفعالية، والإبداعية، والفائدة المرجوة من المنتج ، وهو تصور الفلسفةالذرائعية لدى جيمس جويس، وجون ديوي ، وبرغسون، والثقافة الأنجلو سكسونية بصفةعامة.

وخلاصة القول: ترتبط الكفايات بمواجهة المشاكل المركبة والوضعيات المعقدة. والمقصود بأن تكون كفئا ، يعني أن تكون إنسانا ناجحا ومتمكنا من أسباب النجاح.

ومن مواصفات الكفاية أنها مركبة تشتمل على مجموعة من الموارد والمواقف المختلفة. كما أنها ذات هدف معين. وهي كذلك تفاعلية. بمعنى أن المتعلم يتسلح بمجموعة من القدرات المستضمرة للتفاعل مع المحيط. وبالتالي، فهي مفتوحة على مجموعة من الحلول الواقعية والممكنة والمحتملة. وهي محفزة على النجاح والتفوق والتميز. ومن جهة أخرى، ينبغي أن تكون الوضعية مدعمة بالأسناد والوثائق والتعليمات والنصوص ومعايير التقويم، ومؤشرات التصحيح.

المبحث الرابع: أنـــواع الوضعيـــات

إنالوضعيات هي مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلاتوالعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ

الذي يتسلح بدوره بمجموعة من المعارفوالقدرات والكفايات الوظيفية قصد حل هذه الوضعيات المعقدة والمركبة، والحصول على إجابات وافية وصحيحةللبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة، عبر مجموعة من التعلمات والموارد المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرز طبيعةالكفاية لديه، وهذه هي التي ستحدد لنا أنماط الوضعيات - المشاكل علىمستوى مؤشرات الأطر السياقية.

ويمكن أن نحدد أنواعا أخرى من الوضعيات الموقفية قياسا على ما ذهب إليه إيريبان (IRIBANE) في تصنيفه للكفايات[28]:

❶ وضعيات التقليد والمحاكاة:

ترتكز على مهمات التقليد، وإعادة المعارف والمهارات المكتسبة عن طريق التطبيق والمماثلة والحفظ والإعادة (وضعيات الاجترار).

❷ وضعيات التحويل:

تنطلقمن وضعية معينة من العمل لتطبيقها على وضعيات غير متوقعة ، بيد أنها قريبة بالتفكير بالمثل، والاستفادة من الوضعيات السابقة لحل الصعوبات، عن طريقتحويلها لإيجاد الحلول المناسبة (وضعيات الاستفادة والامتصاص).

❸وضعيات التجديد:

تنطلق من مواجهة مشاكل وصعوبات وعراقيل جديدة، وتقديم حلول مناسبة لها. (وضعيات الحوار و الإبداع).

[28] -A regarder : A , IRRIBANE : **La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif**, CNRS, Paris, 1989.

هذا، ويمكن تصنيف الوضعيات من الناحية التقويميةالمعيارية على النحو التالي:

❶**وضعية أولية**: يتم طرح مجموعة من الوضعياتالإشكالية للتلميذ في أثناء بداية الدرس، أو قبل الشروع فيه. وتتعلق هذه الوضعيات بمراجعة الدرس السابق، أو دفعه إلى الاستكشاف، أو حثه وتشجيعه على استعمال قدراته الذاتية والمهارية.

❷**وضعية وسيطية**: يقدم المعلم للمتعلم مجموعة من الوضعيات في أثناء مرحلة التكوين والتعلم الذاتي لحل مشاكلها اعتمادا على الأسناد والوثائق والنصوص والتعليمات ومعايير التقويم. والهدف من ذلك كله هو التثبت من قدرات التلميذالتعلمية والمفاهيمية والمهارية.

❸**وضعية نهائية:** يواجه التلميذ في نهايةالدرس وضعيات نهاية إجمالية أو نهائية هي التي تحكم على التلميذ إن كان كفئا أم لا؟ وهل تحققت عندهالكفاية الأساسية أو النوعية أم لا؟ وهل أصبح قادرا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكاليةوالمواقف الواقعية الصعبة أم لا؟ وهل تحقق الهدف المبتغى والغاية المنشودة من التكوينوالتعلم الذاتي أم لا؟

وينبغي لهذه الوضعيات أن تتناسب تماثليا مع التقويم الأوليوالتكويني والإجمالي في إطار العملية التعليمية ـ التعلمية.

وعلى مستوى المحتوى أو المضمون والخبرات، فهناك وضعيات معرفية (ثقافية)، ووضعيات منهجية، ووضعيات تواصلية،ووضعيات وجدانية وأخلاقية، ووضعيات حركية، ووضعيات مهنية تقنية...

المبحث الخامس: أهمية الوضعيات- المشـــاكل

من المعلوم أن للوضعيات أهمية كبيرة في اختبار المناهج الدراسية، وتقييم المدرسة المعاصرة، والتمييزبين التقليدية منها والجديدة ، ومعرفة المدرسة المنغلقة من المدرسة الوظيفية والمنفتحة. وعليه، فإنالوضعيات هي محك الكفاءة والمردودية، وإبراز للقدرات والمهارات والمواهبالمضمرة والظاهرة. إنها تربية على حل المشاكل المستعصية، واقتراح الحلول المناسبة والممكنة، والتحفيز على التعلم الذاتي، وتجاوزللطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، وتقديم المعرفة والمحتوياتبواسطة المدرس إلى التلميذ السلبي.

ومن الأكيد أن التربية بالوضعيات هي التي تفرزالكفاءات والقدرات العقلية المتميزة . فهي التي تربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل ، وليس ذلك من خلالالشهادات والدبلومات و المؤهلات، بل من خلال الشهادات- الكفايات. بيد أن هذه الوضعياتوالكفايات ليست عصا سحرية لمعالجة كل مشاكل وزارات التربية والتعليم، مثل: معالجة اكتظاظ التلاميذ في الفصول الدراسية، ونقص في تكوين المدرسين، وإيجاد الحلولالمناسبة للوضعية الاجتماعية للمدرسين، وتوفير الوسائل والإمكانيات الماديةوالبشرية، بل إن طريقة التعليم بالكفايات والوضعيات طريقة بيداغوجيةلعقلنة العملية الديدكتيكية تخطيطا وتديرا وتسييرا وتقويما، وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسسمعيارية وظيفية، وربط المدرسة بالحياة ، وسوق العمل، وتلبية حاجيات أربابالعمل، وتحقيق الجودة والمنافسة ، والسير وفق مقتضيات العولمة. ويتطلب كل هذا تغيير عقلية الإدارةوالمدرس والتلميذ والآباء والمجتمع كله. ولا ينبغي أن تبقى الوضعياتوالكفايات في إطارها الشكلي، أو بمثابة موضة عابرة أو حبيسة مقدمات الكتبالمدرسية، أو رهينة لتوجيهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة باعتبارها غايات ومواصفاتمثالية نظرية

دون تطبيق أو ممارسة فعلية وميدانية. وهنا، أستحضر قولة معبرةبكل وضوح لما نريد أن نقصده لمبلور الكفايات فيليب بيرنو(Perrenoud):"إذا ظلتالمقاربة بالكفايات على مستوى الخطاب لهثا وراء الموضة، فإنها ستغير النصوصلتسقط في النسيان... [...] أما إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبحإصلاحا من (النمط الثالث) لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها" [29]

وعليه، فللوضعيات أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم ؛ لأنها تؤهل المتعلم ليكون إنسانا كفئا ومواطنا مسؤولا، يعتمد على نفسه في مواجهة المواقف الصعبة والوضعيات المستعصية.

المبحث السادس: سياق الوضعيات

لا يمكن فهم الوضعيات إلاإذا وضعناها في سياقها الاجتماعي والتاريخي. فلقد استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرنالعشرين توفير أطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها؛ مما دفعبالمجتمع الغربي إلى إعادة النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها، بربطهابالواقع والحياة وسوق الشغل قصد محاربة البطالة، و البحث عن أسباب الفشل المدرسي، وإيجاد حل للاامساواةالاجتماعية. ويعني هذا ربط المدرسة بالمقاولة والحياة المهنية والعولمةوالقدرة التنافسية المحمومة. أي : على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمعمعا لتغييرهما وإمدادهما بالأكفاء والأطر المدربة الماهرة والمتميزة. فلا قيمة للمعارفوالمحتويات الدراسية، إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي. إذاً، فكلهذه

[29]- حسن بوتكلاي:(مفهومالكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظيروالممارسة**، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004، ص:24.

العوامل هي التي كانت وراء عقلنة المناهج التربوية، وجعلها فعالة ناجعةذات مردودية تأطيرية وإبداعية.

وقد حاولت دول العالم الثالث، بما فيهاالدول العربية (المغرب، والجزائر، و تونس، وسلطنة عمان - مثلا-...)، أن تتمثل هذا النموذجالتربوي القائم على بيداغوجيا الكفايات والوضعيات لمسايرة المستجداتالعالمية، والإنصات إلى متطلبات السوق الليبرالية بغية الحد من البطالة، وتفادي الثورات الاجتماعية، والحد من ظاهرة الهجرة بكل أنواعها، مع تبيئتها في مدارسها لخلق الجودةوالعقلانية، وتحصيل المردودية الفعالة. وبذلك، أصبحت التربية تابعة للسياسةالاقتصادية للدولة وظروفها الاجتماعية والتمويلية. وفي هذا الصدد، يقول نيكو هيرت (Nico Hirtt):" ما هو إذا عالم اليوم هذا ؟ يتميز محيطنا الاقتصادي بعنصرين اثنين : أولا تقلب بالغ ، وثنائية اجتماعية قوية. ينجم عن احتدام الصراعات التنافسية،وإعادة الهيكلة ، وإغلاق المصانع، وترحيل وحدات الإنتاج، واللجوء المتسارعإلى اختراعات تكنولوجية زائلة أكثر فأكثر(سواء في مجال الإنتاج أم في مجالالاستهلاك). وفي هذا السياق، تتمثل إحدى أهم مساعي أرباب العمل في المرونة.أي: مرونة سوق العمل، ومرونة العامل المهنية والاجتماعية، ومرونة أنظمةالتربية والتكوين، وقابلية تكيف المستهلك.

مازالت سوق العمل حاليا منظمةبشكل قوي على أسس المؤهلات. أي: على أساس الشواهد. وتمثل الشهادة جملة معارفومهارات معترف بها، تخضع لمفاوضات جماعية، وتخول حقوقا بشأن الأجور وشروطالعمل أو الحماية الاجتماعية. ولإتاحة دوران أكثر ليونة لليد العاملة، باتأرباب العمل يسعون لتدمير هذا الثنائي

المتصلب: مؤهلات- شواهد، واستبدالهبالثنائي كفايات- شواهد مبنية على وحدات تكوين(مصوغات أو مجزوءات Modulaire.)"[30]

وهكذا، يتبين لنا أن سياق الوضعيات يتمثل في الانفصال بين النظرية والتطبيق، أو في غربة المدرسة عن الواقع و سوق الشغل.

المبحث السابع:خصائص الوضــعية- المشكل

ثمة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة- حسب أستوفلي (ASTOLFI)[31]، نذكر منها:

◆ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله.

◆أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.

◆تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله، و مواجهته بالقدرات المكتسبة.

◆تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية.

◆توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.

◆تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.

◆تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة.

---

[30]- نيكو هرت:(بصدد المقاربةعبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، **الكفاياتفي التدريس بين النظرية والممارسة**، مطبعة أكدال،الرباط،الطبعة الأولى سنة 2004م، ص:49/ 50.

[31]- Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?). Dans **Probio revue**, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.

◆ ينبغي أن يكون المشكل الذي يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا، لا يكون فيه الحل بديهيا.

◆تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته.
◆تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

المبحث الثامن: سياق بيداغوجيا الكفايات

ظهرت بيداغوجيا الكفايات بعد أزمة التشغيل التي كانت تعاني منها، ومازالت تعاني منها دول العالم الثالث؛ لأن المدرسة لم تعد وظيفية تساهم في التنمية الشاملة، وتحقق المستقبل السعيد للمتعلمين وخريجي الجامعات الذين يتزايدون سنة بعد سنة. وقد ساهمت هذه المدرسة غير الوظيفية في ازدياد أفواج العاطلين بشكل خطير. لذا، فكرت الدول أن تربط المدرسة بالمحيط وسوق الشغل، بتأهيل المتعلمين تأهيلا وظيفيا ، وتكوينهم تكوينا كفائيا، بتسليحهم بمجموعة من القدرات والكفايات المهارية والمعرفية والمنهجية والأدائية لمواجهة تحديات الواقع الموضوعي. بمعنى آخر، تزويد المتعلمين أو الخريجين بكفايات ضرورية وأساسية، يحتاجونها في أثناء مواجهتهم لوضعيات جديدة أو صعبة أو مركبة أو معقدة أو متنوعة بغية التكيف مع الواقع الموضوعي، ولاسيما واقع الشغل أو العمل.

وفي هذا السياق بالذات، ظهرت بيداغوجيا الكفيات لتعيد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيرا على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية. ومن ثم، ركزت هذه النظرية الجديدة على ثلاثة مكونات ضرورية، هي: الكفايات، والوضعيات، والسياق الوظيفي. ومن ثم، أصبحت مقاربة إجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية والتعليم، وخاصة مشكل التقويم

الذي يعتمد على مفهوم جديد، هو مفهوم الإدماج الذي يعني إدماج المتعلم لموارده المكتسبة حين مواجهة الوضعيات الصعبة .

وعلى العموم، تسعى بيداغوجيا الكفايات إلى تأهيل رجال الغد ونسائه لتحمل مسؤولياتهم بطريقة قائمة على الإبداعية، والمسؤولية الشخصية، والارتكان إلى التعلم الذاتي، و مواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة. ومن جهة أخرى، تسعى إلى تشجيع المتعلم والطالب على البحث والاستكشاف والابتكار، ومواجهة الظروف الصعبة. كما تساعده على التحلي بروح العمل ، وتحقيق الجودة، والمثابرة الجادة، والمبادرة الحرة ، وتحمل المسؤولية. أي: تكوين مواطن مسؤول وكفء .

ويضاف إلى ذلك أن هذه النظرية التربوية الجديدة تهدف إلى تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية والمستعرضة التي تجعله يواجه مختلف الوضعيات التي تواجهه في الحياة العملية. لذا، فقد ارتبطت هذه النظرية بسوق الشغل، وكان الهدف منها هو تمهين المتعلم لكي يواكب مختلف التطورات التي قد تصادفه في سوق العمل. علاوة على ذلك، لابد للتعليم أن يكون وظيفيا مرتبطا بسوق الشغل بغية القضاء على البطالة والأمية الوظيفية. ومن ثم، فالمدرسة - حسب نظرية الكفايات- هي آلية من آليات الإبداع و الابتكار والاختراع والإنتاج والعمل والتطور الديناميكي.

المبحث التاسع: مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات

إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعنى بوصف سلوك المتعلم من خلال التشديد على طبيعة السلوك ، و ربطه بصاحبه، وتعيين الهدف

المرجو تحقيقه من وراء إنجاز هذا السلوك، وتبيان الظروف التي تحيط بهذا السلوك، وتحديد معايير القياس التي يتم بها تقويم السلوك الملاحظ، مع تجزيء المحتويات التعليمية - التعلمية إلى أهداف جزئية إجرائية مفتتة[32]، فإن بيداغوجيا الكفايات هي التي تربط الكفايات بوضعياتها الحقيقية والسياقية، فتعليم لغة ما - مثلا- لا يمكن أن يكون ناجعا إلا في سياق اللغة المرجعي واللغوي والتداولي.

كما أن هذه البيداغوجيا الكفائية كيفية ومهارية تقوي ملكات العقل ، وتنمي المواقف والكفايات المعرفية والمنهجية، وتتحول فيها المحتويات إلى قدرات وكفايات ووضعيات مترابطة. ويعني هذا أن المقررات الدراسية تنتظم في شكل كفايات ووضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة فالتعقيد . ومن ثم، تتميز هذه الوضعيات بالتنوع وتعدد مسالكها وتخصصاتها الدراسية.

وإليكم - الآن- جدولا توضيحيا للمقارنة بين نظرية الأهداف ونظرية الكفايات:

بيداغوجيا الأهداف	**بيداغوجيا الكفايات**
- تعتمد على مدخل المحتويات. - البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى. - التركيز على إلقاء المدرس. - عدم الارتباط بالسياق.	- تعتمد على مدخل الوضعيات. - البحث عن استعمالات للقدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوعة. - التركيز على أنشطة المتعلم.

[32]-V. etG. Landsheere **: Définir les objectifs de l'éducation**, Liège et George Thoune 1975, p202.

- موارد محددة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس. - التركيز على عملية التعليم، وليس على التعلم. - إنتاج معارف تخصصية. - المقاربة السلوكية.	- تحديد السياق. - البحث عن معنى للتعلمات. - تعدد الموارد. - تصنيف الوضعيات الكفائية التي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة والمركبة في الواقعين التربوي والمرجعي. - مقاربة ذات نماذج معرفية وإبستمولوجية متنوعة.

المبحثالعاشر: تخطيط الدرس الكفائي

ينبني تخطيط الدرس، في ضوء بيداغوجيا الكفايات، على مجموعة من الخطوات الضرورية التي تكمن في ما يلي:

المطلب الأول: تسطير الكفايـــات

تتكون جذاذة الدرس من كفايات مسطرة في شكل قدرات كفائية أساسية، أو كفايات نوعية، أو كفايات مستعرضة وممتدة، كأن نقول مثلا:

- أن يكون التلميذ قادرا، في آخر الحصة، على تركيب إنشاء في ستة أسطر، يصف فيه مسجد الحي موظفا في ذلك جملتين حاليتين وجملتين نعتيتين.

- أن يكون المتعلم قادرا، في آخر الحصة الدراسية، على إنجاز جميع التطبيقات الكتابية في ظرف ربع ساعة.

- أن يكون المتعلم قادرا على استظهار آية قرآنية مع تفسير مضامينها.

- أن يكون المتعلم قادرا على بناء قاعدة الدرس في أثناء المرحلة التكوينية.

وقد تكون الكفايات المسطرة معرفية، أو وجدانية ، أو حسية حركية، أو منهجية، أو ثقافية، أو تواصلية...

المطلب الثاني: تحويل المحتويات إلى أنشطة ووضعيات

تكون محتويات الدرس عبارة عن أنشطة تعلمية ووضعيات متنوعة ومتدرجة ، سواء أكانت وضعيات معرفية أم وجدانية أم حسية حركية. وتتوزع هذه الأنشطة بين ما يعود إلى المدرس وما يعود إلى المتعلم. بمعنى أن هناك أنشطة المدرس وأنشطة المتعلم. ومن المعلوم، أن المدرس هو الذي يحضر الوضعيات - المشكلات ليجيب عنها المتعلم. وقد ميز دوكتيل (DE KETELE) بين خمسة أنماط من الأنشطة التعلمية المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج، وهي[33]:

❶أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.

❷ أنشطة التعلم النسقي.

❸ أنشطة البناء.

❹ أنشطة الإدماج.

---

[33]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج،** ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م، ص:77-78.

❺ أنشطة التقويم.

ولايمكن التمكن من هذه الأنشطة الكفائية بشكل جيد ودقيق إلا بتبيانها على النحو التالي:

❶أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.

تقوم أنشطة الاستكشاف على إثارة المتعلم ذهنيا ووجدانيا وحركيا، وجذبه إلى الوضعية الجديدة بغية إيجاد حلول مناسبة لما تطرحها من مشاكل عويصة، ودفعه إلى التفكير فيها. ومن ثم، تكون هذه الأنشطة تمهيدية متزامنة مع التقويم التمهيدي أو القبلي أو التشخيصي ، وتتمحور حول التعلمات الاعتيادية أو المكتسبة أو التعلمات السابقة. ولافرق بين الاستكشاف في التعليم التقليدي والتعليم المعاصر إلا من باب وجود السياق؛ لأن الوضعيات لا تأخذ معناها ودلالاتها الوظيفية إلا في سياق تداولي ومرجعي ما. بيد أن ما يلاحظ على مرحلة الاستكشاف أن المتعلم هو الذي يقوم بهذا الاستكشاف. في حين، يحضر المدرس وضعيات الاستكشاف الصعبة ليحلها المتعلم بطريقة منهجية فاعلة وهادفة. ويعني هذا أن المتعلم ينطلق في استكشافه من وضعية المشكلة، فيختار الحلول الممكنة لحل هذه المشكلة المعقدة.

❷ أنشطة التعلم النسقي.

تعتمد أنشطة التعلم النسقي على بناء المعارف بطريقة تدريجية متناسقة، مع مراعاة التدرج في عملية الترابط والاتساق والانسجام بين الموارد الأساسية التي ترتبط بكفاية ما. وبتعبير آخر، فأنشطة التعلم النسقي هي" تلك الأنشطة التي تتوخى تنظيم مختلف المعارف

والخبرات التي تمت معالجتها أثناء أنشطة الاستكشاف: ترسيخ المفاهيم، وبنينة المكتسبات وممارستها.[34]"

وتذكرنا هذه الأنشطة بطريقة المربي الألماني هربارت القائمة على التنسيق المنطقي بين مجموعة من العمليات الديدكتيكية، مثل: المراجعة، وقراءة الأمثلة، واستخراج القاعدة، والتنسيق بين الفقرات، والتطبيق.

❸ أنشطـــة البنـــاء.

تتمثل أنشطة البناء أو البنينة في الربط بين المكتسبات القديمة والجديدة، أو الربط بين المفاهيم المتقاربة، أو المقارنة بين المفاهيم والقضايا المتباعدة أو المتكاملة. ويعني هذا أن ثمة أنشطة، مثل: التمارين التطبيقية التي تسعف المتعلم في عملية الربط والدمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة. وقد تكون هذه البنينة في مستهل الدرس، أو في نهايته ، بتجميع الأفكار الأساسية والثانوية والفرعية كلها في خلاصة عامة . كما تعتمد أنشطة البناء على الجمع بين عدة عمليات عقلية ومنطقية ورياضية، كالجمع بين الجمع والضرب وحساب النسبة المائوية في عملية واحدة ما ، أو المقارنة بين رسمين...ومن هنا، فإذا كانت" جل أنشطة الاستكشاف ترتبط بتعلم اعتيادي، فقد نتصور أنشطة استكشاف ترتبط بمجموع التعلمات، من أجل بنينة هذه التعلمات في البداية.

وقد يتعلق الأمر بإدخال بعض الأفكار الأساسية والتمثيلية التي تفسر للتلميذ جوهر المحتوى كله، عن طريق الأمثلة و/ أو

---

[34]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ص:87.

التمارين، مما يمكنه من ربط المعارف الجديدة بمعارفه السابقة وبتجربته."[35]

ويعني هذا أن أنشطة البناء تهدف إلى الربط بين التعلمات السابقة والتعلمات الجديدة.

❹ أنشطة التعلم بحل المشكلات.

يواجه المتعلم وضعية تتطلب حل مشكلة ما إما بشكل فردي وإما بشكل جماعي، بالتفكير في حيثيات المشكلة من خلال سياقها التداولي، وتدبرها بشكل جيد، ثم اقتراح الحلول المناسبة والممكنة لمعالجة هذه المشكلة. ومن ثم، " يحقق التعلم بحل المشكلات نتائج أفضل من نشاط الاستكشاف، في إيصال مفهوم دقيق؛ لأنه يقترح وضعية- مشكلة معقدة،تستلزم أن يقوم التلميذ بتعلمات متعددة، متداخلة ومتمحورة حول هذه الوضعية في الآن نفسه. وهي ليست نشاطا يستغرق دقائق أو ساعات معدودة، وإنما يتطلب عدة أيام، وأسابيع، أو حتى عدة أشهر... وتعتمد هذه المقاربة حاليا في التعليم العالي بالخصوص."[36]

ويعني هذا أن البحث الذي يقوم به المتعلم يرتبط بفرضية أو مشكلة ما، تستوجب البحث والتنقيب معا، وجمع المادة لإيجاد حل لها.

❺ أنشطـــة الإدمـــاج.

يلتجئ المتعلم إلى أنشطة الإدماج، بعد اكتساب الموارد ، وبعد عمليات التوليف والتركيب والدعم والمراجعة من أجل مواجهة وضعية أو مجموعة من الوضعيات الصعبة بغية تثبيت كفاية ما تمهيدا وتطبيقا. وبتعبير آخر، يستدمج المتعلم كل موارده المكتسبة

---

[35]- انظر: نفسه، ص:90-91.

[36]- انظر: نفسه، ص:86.

لتوظيفها لحل الوضعية.أي: إن" نشاط الإدماج هو نشاط ديدكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، فهي - إذاً- لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات.

ويمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلم، لاسيما في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالا، أي: عندما نريد ترسيخ كفاية، أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.

وتتغير أنشطة الإدماج هاته، فأثناء التعلمات الاعتيادية، قد تكون أنشطة قصيرة (لا تتجاوز دقائق معدودات) لوضع مكتسبات عديدة ضمن سياق. وفي نهاية التعلم، تصير المدة مهمة: قد تمتد من ساعة إلى عدة أيام."[37]

وعليه، ينبني نشاط الإدماج على فعالية المتعلم باعتباره بطلا رئيسيا في عملية بناء التعلمات، وحل الوضعيات المشكلات. كما يستلزم الإدماج من المتعلم أن يعبئ كل موارده المستضمرة، بشكل من الأشكال، لحل الوضعية المطروحة عليه. كما أن نشاط المتعلم نشاط ذو معنى، ومرتبط بوضعية جديدة، وموجه نحو كفاية أو نحو هدف إدماج نهائي.

ومن أمثلة الأنشطة الإدماجية نشاط حول حل المشكلات، ونشاط خاص بوضعية تواصل، ومهمة معقدة تنجز في سياق معطى، وإنتاج حول موضوع معين، وزيارة ميدانية، وأعمال تطبيقية ومختبرية، وابتكار عمل فني، وتدريب عملي، وإنجاز مشروع بيداغوجي أو مشروع القسم...

---

[37]- انظر: نفسه، ص:91-92.

ويرتكز نشاط الإدماج على تحديد الكفاية المستهدفة، وتحديد التعلمات التي نريد دمجها، واختيار وضعية ما تكون دالة وجديدة تراعي مستوى المتعلم، وتتيح فرصة لإدماج ما نريد أن يتعلمه التلميذ، ووضع صيغ التطبيق، مثل: ما يقوم به المتعلم، وما يقوم به المدرس، وإعداد الوسائل المتوفرة، وتحديد المطلوب بدقة، وتبيان أشكال العمل(فردي – جماعي- المجموعات...)، وتوضيح مراحل العمل، والإشارة إلى بعض المزالق التي ينبغي تجنبها.

❻ أنشطـــة التقويـم.

يرتبط التقويم بعمليات الإدماج. بمعنى أن التقويم في هذا المجال إدماجي يقيس كفايات المتعلم وطريقة استدماجه للموارد، وكيفية حله للوضعية المشكلة. ويقوم التقويم على أنشطة التقدير والقياس والتصحيح والمعالجة. ويعني هذا أن أنشطة التقويم هي بمثابة وضعيات استدماجية تتطلب حلا من قبل المتعلم اعتمادا على مجموعة من موارده ومكتسباته السابقة ، مع مراعاة السياق التداولي والنصي والمرجعي والشخصي.

المطلب الثالث: اختيار الوسائـل والطرائق الديدكتيكية المناسبة

لابد من تمثل الطرائق البيداغوجية التي تتلاءم مع بيداغوجيا الكفايات والإدماج، بالانفتاح على الوسائل اللفظية والبصرية والرقمية المتنوعة والمختلفة، واستعمال النصوص والوثائق والمصادر والمراجع والأسناد والأسئلة والتعليمات ومعايير التصحيح ومؤشرات التقويم. إذاً، فمن الأجدى اختيار طريقة بيداغوجية تلائم نشاطا كفائيا ما ، و"لا يخفى أن هناك طرائق

عديدة يمكن اتباعها؛ ومنها الطرائق التي تركز على نشاط التلميذ مثل طريقة حل المشكلات، أو الطرائق التي تنظم التعلمات حول مشروع معين(بيداغوجيا المشروع)، أو حول نشاط وظيفي(دوكرولي- فريني)، ومنها أيضا مجموع الممارسات البيداغوجية التي تفردن الأنشطة حسب مواصفات التلاميذ واهتماماتهم. وهو إجراء مهم من منظور الإدماج، بحيث إن المكتسبات المختلفة تترسخ بشكل فردي لدى التلميذ، بما فيها الأهداف النوعية والقدرات والكفايات.[38]"

ويعني هذا كله أن بيداغوجيا الكفايات تستفيد من كل الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية الممكنة التي تساعد المتعلم على حل جميع الوضعيات التي يواجهها في واقعه الحي.

المطلب الرابع: التطبيــق الكفائي

من أجل تثبيت كفاية ما لدى المتعلم، أو التأكد من تحقيقها ، لابد من تقديم للمتعلم مجموعة من التطبيقات والأنشطة التقويمية في شكل وضعيات قصيرة أو طويلة ، تتدرج في البساطة والتعقيد. وتستلزم أن يوظف المتعلم كل مكتسباته السابقة وموارده القديمة لمواجهة وضعية جديدة ، محددة في الزمان والمكان والسياق.

وثمة كتب وكراسات عبارة عن تطبيقات حول الوضعيات الكفائية والاستدماجية . وهي بمثابة أنشطة ووضعيات متدرجة في البساطة والتعقيد، وتكون التمارين الموجودة في الكتب المدرسية والكراريس التطبيقية مرتبطة بكفاية ما. لذا، تتنوع الأنشطة على الرغم من اشتراكها في خدمة كفاية معينة.

---

[38]- انظر: نفسه، ص:84.

ومن هنا، فدور المدرس هو بلورة مجموعة من الوضعيات والمشكلات الضرورية وتنظيمها من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب كفايات معينة، في علاقة بمحتويات ومضامين المقررات الدراسية. ويعني هذا أن المدرس يحدد كفاية أساسية ما ، مثل: كفاية القراءة أو الكتابة أو التعبير ، ثم يحدد مجموعة من الأنشطة في شكل وضعيات ومشاكل متدرجة في ترابط تام مع المحتويات المقررة.

المبحث الحادي عشر: أنــواع التقويـــم في بيداغوجيا الكفايات

ترتبط بيداغوجيا الكفايات بالتقويم الإدماجي كما وضحه البلجيكي روجرز كزافيي (**Xavier Roegiers**)[39]. ويهدف هذا التقويم الجديد إلى تطوير الكفايات في التعليم الابتدائي والإعدادي والعالي، بإعطاء المعنى للتعلمات. ومن ثم، فقد كان التقويم ينصب على المعارف والإنتاج دون الاهتمام بالكفايات. ومن ثم، فهذه الطريقة تساعد على النجاح من خلال تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات الإدماجية التي تسعفه في حل مشاكل الواقع. وللتمثيل: حينما نقول من الضروري أن نحمي البيئة، فهذا هدف عام، لا يمكن تقويمه بشكل من الأشكال.لكن حينما نضع هذا الهدف في شكل وضعية بالتركيز على الأسباب والحلول، يمكن الحديث آنذاك عن وضعية مشكلة هادفة وبناءة. وبالتالي، لايمكن أن تتعدى الكفايات ثلاثا في السنة في تخصص معين، وإذا تعدينا ذلك، فسنلتجئ إلى التقطيع وتجزيء المحتويات أكثر فأكثر.

---

[39]- ROEGIERS, X. **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

ويضاف إلى ذلك أنه لابد أن يكون التقويم عبارة عن وضعيات معقدة ومركبة من أجل التثبت من مدى تملك المتعلم للكفايات الحقيقية، ولابد أن توضع تلك الوضعيات في سياقات واقعية حية، بتقديم مجموعة من الصور والأسناد والبيانات لمعالجتها. ويترتب على ذلك صدق التقويم وثباته. وهذا ما يسمى ببيداغوجيا الإدماج، أو المقاربة عبر الكفايات الأساسية.

وبناء على ما سبق، ننتظر من المتعلم إجابات أصيلة ومبدعة لحل وضعية ما، ولابد من تقويم ما أنتجه المتعلم في ضوء مجموعة من المعايير التي يسميها روجرز مؤشرات التصحيح (critères de correction). ومن ثم، فمعيار التصحيح هو ذلك المؤشر الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التلميذ، مثل: الإنتاج الواضح الدقيق، والإنتاج المنسجم، والإنتاج الأصيل....إذاً، فالمؤشر هو وجهة نظر من خلالها نقوم عملا ما. فإذا أردنا أن نقوم لاعبا رياضيا ما، فقد نركز على الأناقة، وجودة اللعب، وانسجام الفريق، والإنتاجية.

ومن أهم مؤشرات التقويم**المؤشر الأدنى** (Critère minimal) ومؤشر الإتقان. فمؤشر الأدنى هو الذي يحدد بعض الشروط لتحقيق كفاية ما، كأن نقول بأن السباح الكفء هو الذي لا يغرق. وبالتالي، يحافظ على توازنه. أما إذا أضفنا كفايات أخرى، مثل: السرعة، وشدة الحركة ، والأناقة، واحترام القواعد، فإننا ننتقل إلى **مؤشر الإتقان**(critère de perfectionnement)**.**

ولابد من التقليل من المؤشرات الدنيوية، وإلا سنكون قساة مع المتعلمين، حينما تتضخم هذه المؤشرات التقويمية. ويعني هذا أن التقويم لايبنى على محك الأخطاء، بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، ولا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم .

هذا، ويمكن الاستعانة أثناء التقويم الإدماجي بقاعدة دوكيتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة 3/2 . بمعنى أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات[40]. ولابد من الاحتكام أولا إلى المؤشر الأدنى بدل الاحتكام إلى مؤشر الإتقان التكميلي.

ولابد أن تكون معايير مؤشر الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة؛ لأننا سنكون قساة مع المتعلمين، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم. علاوة على وجود معيار الانسجام الذي يستلزم ترابط أجزاء الموضوع منهجيا ومنطقيا، ومعيار الملاءمة الذي يعني تلاؤم أجوبة المتعلم مع تعليمات الوضعية ومعطياتها، ومعيار الاستعمال السليم لتقنيات التخصص، ومعيار الاتساق الداخلي. وبطبيعة الحال، هذا له علاقة بالكفاية الأساسية والكفاية النوعية.

وعليه، يتضمن اختبار التقويم ثلاثة شروط هي:

❶ أن يتلاءم التقويم مع الكفايات المطلوبة تقويمها.

❷ أن تكون الكفايات دالة ومحفزة على العمل.

❸ أن تنصب الكفايات على قيم إيجابية كالمواطنة وحماية البيئة مثلا[41].

كما يبنى الاختبار الإدماجي عبر مجموعة من المحطات على النحو التالي:

---

[40]- DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, **Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation**, 23,1996, p. 17-36.

[41] -ROEGIERS, X. **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

◆تحديد الكفايات التي ينبغي تقويمها.

◆بناء وضعية أو وضعيتين جديدتين ملائمتين للكفاية.

◆وضع معايير التقويم المستقلة بشكل واضح ودقيق في ضوء قاعدة 2/ 3.

◆ كتابة الأسناد والتعليمات لكي تكون المهمة التي ينبغي إنجازها من قبل المتعلم واضحة.

◆ تحديد مؤشرات التصحيح التي سيعتمد عليها المدرس حين تصحيح ورقة الاختبار.

◆ وضع شبكة التصحيح.

وعليه، فمن الأفضل والأجدى الاكتفاء بوضعية واحدة أو وضعيتين على الأقل، وعدم تقسيم التعليمات إلى أسئلة فرعية جزئية متعددة، يجعل المتعلم أمام صعوبات معرفية ومنهجية بسبب تعدد الأسئلة التي قد تكون متشابهة وتابعة للتعليمة الأولى أو الثانية أو الثالثة. بمعنى بناء أسئلة مستقلة هادفة وناجعة. ولابد من تجذير الوضعية داخل سياقها التداولي، وتكون وضعية جديدة، ويكون الإنتاج أصيلا. كما يجب الابتعاد عن نصوص ووثائق وأسناد معروفة، فلابد أن تكون جديدة وموضوعة ضمن سياق جديد.

وتقوم المؤشرات بدور هام في توفير تصحيح عادل، فقد يكون مؤشرا كيفيا، كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابيه أو استعارات في وصفه، وقد يكون مؤشرا كميا، حينما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال 2 / 3.

وعليه، فللتقويم الخاضع للمعايير والمؤشرات فوائد مهمة - حسب روجرز - هي[42]:

❶ **تكون النقط عادلة.** بمعنى أن التقويم ينصب - هنا- على الكفايات. ومن ثم، فكثير من الراسبين في التربة التقليدية قد يكونوا ناجحين، وكم من ناجح يستحق الإخفاق في النظرية الجديدة، مادام الهدف هو التركيز على الكفايات والقدرات المهارية، وليس على المعلومات وكثرة المعارف.

❷**تثمين النقط الإيجابية،** بتقويم العناصر الأساسية ، وإظهار مواطن القوة والعناصر الإيجابية في إنتاجات المتعلمين.

❸**تحديد هوية التلميذ الذي يستحق النجاح أو الإخفاق.**

لابد من تخفيض مؤشرات التقويم لتحقيق مدرسة النجاح والأمل. فكلما زادت معايير التقويم، ضاع التلميذ بين هذه المؤشرات. وبالتالي، لا يستطيع التحكم في الأجوبة المتعددة. لذا، فلابد من الاكتفاء بمؤشرين أو ثلاثة. كما يمكن الاكتفاء بكفايتين أو ثلاث كفايات أساسية. وكلما أكثرنا من مؤشرات التقويم، وخاصة إذا كانت مؤشرات تابعة وغير مستقلة، فإننا نرتكب ظلما في حق المتعلم الذي نعاقبه مرات متعددة على الخطإ نفسه. ومن الأفضل كذلك أن يعرف المتعلم معايير التقويم لكي يستأنس بها، فيعطي كل ما لديه . و بالتالي، يمكن أن يلتجئ إلى التقويم الذاتي.

وتأسيسا على ما سبق، يعتمد التقويم الإدماجي على تسطير وضعية معينة مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها التقويمية. بالإضافة إلى وضع شبكات التمرير والتحقق

---

[42]- ROEGIERS, X :**L'école et l'évaluation**. Bruxelles: De Boeck Université.2004.

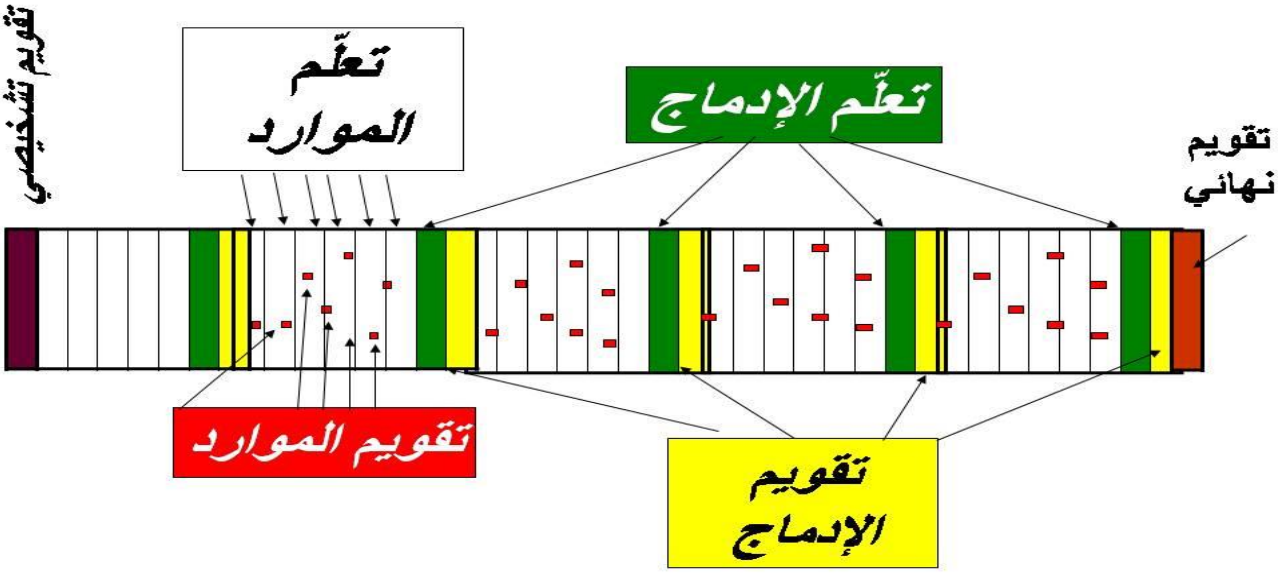
والمعالجة والدعم والاستدراك. ومن المعروف أن المدرس المدبر يقدم للمتعلم ثلاثة أنواع من الأنشطة الدراسية:

❶**أنشطة ديدكتيكية، أو ما يسمى أيضا بالموارد أو التعلمات،** وترد في شكل معارف عقلية وذهنية، أو في شكل قيم ومواقف وجدانية، أوفي شكل مهارات سلوكية حسية حركية؛

❷**أنشطة موازية تكميلية** تهدف إلى خدمة المتعلم تسلية وإفادة؛

❸**الوضعيات الإدماجية** التي توظف الأسناد المكتوبة والمصورة لحمل المتعلم على تعبئة الموارد التي اكتسبها أثناء أسابيع تعلم الموارد.

وعليه، تنقسم السنة الدراسية، في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، إلى أربعة وثلاثين أسبوعا كاملا من النشاط الفعلي، يطابقها حجم حصصي من 1000إلى 1200ساعة. وتنقسم السنة الدراسية إلى أربع مراحل أو درجات . وتتكون كل مرحلة من ثمانية أسابيع؛ إذ يخصص الأسبوع الأول والثاني والرابع والخامس لإرساء موارد الكفاية. ويخصص الأسبوع الثالث من كل مرحلة للربط والتوليف والدعم والتقويم، أو ما يسمى كذلك بالإدماج الجزئي. بينما يخصص الأسبوع السابع والثامن للإدماج ، فالسابع لإنماء الكفاية، ويخصص الأسبوع الثامن لتقويمها معالجة وتصحيحا ودعما.



ويستلزم تدبير الوضعية الإدماجية أن تقدم للتلميذ المتعلم مجموعة من الموارد في شكل وضعيات مركبة متنوعة بغية استدماج كل مكتسباته المعرفية ومواقفه الوجدانية ومهاراته الحسية الحركية من أجل إيجاد حلول مناسبة لتلك الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة . و ينتقل المتعلم إلى إنماء كفايته الشفوية أو الكتابية، بإنجاز مجموعة من الوضعيات الإدماجية تعلما وتطبيقا ، بعد مجموعة من أسابيع إرساء الموارد، والربط بين التعلمات توليفا وتقويما.

وبعد الانتهاء من الإدماج، يلتجئ المدرس إلى تقويم الكفايات المستهدفة ، وتصحيحها في ضوء معايير الدعم المناسبة ومؤشرات التقويم الإدماجي رغبة في إيجاد حلول علاجية داخلية وخارجية.

وهكذا، يعتمد المدرس، في تدبير الوضعية الإدماجية، على دفتر أو كراسة الوضعيات الإدماجية التي تتضمن مجموعة من الوضعيات والأسناد والصور الأيقونية والوثائق الديدكتيكية المرفقة بمجموعة

من التعليمات وسلم التنقيط. ومن جهة أخرى، هناك دليل الإدماج، ويشتمل على بطاقات التمرير أو الاستثمار، وشبكات التحقق، وكذلك شبكات التصحيح.

وعليه، يستوجب تدبير الوضعية الإدماجية أربعة مراحل متكاملة ومتتابعة، هي:

❶ فهم الوضعية الإدماجية عنوانا، وسياقا، وأسنادا، وصورا، ومقصودا، واستيعاب التعليمات بشكل جيد.

❷ إنجاز العمل المطلوب باحترام تعليمات الوضعية، وإنجاز العمل كما هو مطلوب وموصوف، واستثمار الصور والوثائق بشكل جيد لخدمة الموضوع.

❸التحقق من جودة الإنتاج بالتحقق من مراعاة المواصفات، ومقارنة قيمة الإنتاج بالإنتاج المنتظر.

❹ المعالجة الداخلية والخارجية تقويما وتصحيحا ودعما من أجل تطوير الإنتاج. وهنا، يعتمد التصحيح الذاتي وتحسين الإنتاج.

وتعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديدكتيكية ، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وتشخيصها ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. ومن ثم، تستند المعالجة الديدكتيكية إلى أربع مراحل:

❶ الكشف عن الأخطاء.

❷ وصف الأخطاء.

❸ البحث عن مصادر الخطإ.

❹تهيئ عدة المعالجة.

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية...وبالتالي، يحدد مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديدكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن عوامل ذاتية وموضوعية.

وفي الأخير، يقترح مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس، أو المتعلم، أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة.أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر ، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا أو ملحقا إداريا أو تربويا ، وقد يلتجئ كذلك إلى وسائل الإعلام والسجلات الذاتية والبرامج الرقمية ...

ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

❶ التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديدكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

❷ المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية.أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

❸ تمثل منهجيات تعلمية جديدة، كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

❹ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية[43]، كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية ، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وخلاصة القول، يتبين لنا - مما سبق ذكره- أن بيداغوجيا الكفايات هي التي تنصب على المتعلم، وتعنى بتطوير الكفايات والقدرات لديه، بوضعه أمام الوضعيات- المشكلات التي تستوجب حلا ناجعا انطلاقا من سياق ما. بمعنى أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها في أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة.

وعليه، تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتامعرفية. ومن ثم، لا تهتم هذه المقاربة بالمحتويات والمعارف كما هو حال المدرسة التقليدية، بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف

---

[43]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج،** ص:129.

والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. ويعني هذا أن هذه النظرية تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما.

وأهم إيجابية تمتاز بها هذه المقاربة التربوية هو إعادة النظر في مقاييس التقويم والاختبار، والاستعانة بالتقويم الإدماجي الكفائي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعلمية. ومن مزايا هذه المقاربة كذلك أنها تتبع الحياة الشخصية للمتعلم طوال مساره الدراسي، فتقيم علاقة تفاعلية إيجابية بين المتعلم والمعلم، مع تجذير النشاط التعلمي في الحياة الشخصية للمتعلم.فضلا عن التركيز على ماهو كيفي ومنهجي ومهاري.

بيد أنه لايمكن تطبيق هذه المقاربة في الأقسام التعليمية المكتظة بالتلاميذ. ولايمكن أيضا تمثلها في الفصول الدراسية العادية التي فيها تعدد في الفوارق الفردية الناتجة عن سياسة الخريطة المدرسية. ويتعذر أيضا تطبيقها في الأقسام المشتركة كما هو الشأن في المغرب. كما تستوجب هذه المقاربة أن يحضر المدرس الكفائي مجموعة من الوضعيات الصعبة التي تتناسب مع مستوى المتعلم. ناهيك عن تعقد مساطير التقويم الإدماجي بالنسبة للمدرس. كما أن الحاجة ماسة إلى تكوين المدرس في إطار هذه البيداغوجيا تكوينا كفائيا حقيقيا ومنتجا ومبدعا وهادفا، حيث يصبح المدرس موجها ومرشدا ومحضرا للوضعيات الإدماجية، وليس معلما، أو ملقنا، أو مالكا للمعرفة الموسوعية التي يريد أن يشحن بها عقل المتعلم كما، وليس كيفا.

الفصل الرابع:

بيداغوجيا الملكات

عرف المغرب مجموعة من النظريات التربوية والطرائق البيداغوجية، مثل: طرائق التعليم العتيق، والتعليم الطائفي النخبوي إبان الاستعمار الفرنسي، ونظرية البديل الوطني القائمة على المبادئ الأربعة: التعريب، والتوحيد، والتعميم، والمغربة. علاوة على نظريات أخرى تبلورت بعد استقلال المغرب مباشرة، كالمذهب التعليمي الجديد، أو مذهب بنهيمة، ونظرية الوحدة والفروع، وطريقة يوهان فريدريش هربارت، والنظريات اللسانية،

ونظرية الأهداف، ونظرية الكفايات، ونظرية الجودة، ونظرية الشراكة، ونظرية المجزوءات، ونظرية مدرسة المستقبل، ونظرية الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية. وأخيرا، تظهر نظرية الملكات التي تعد أول نظرية تربوية عربية أصيلة في عصرنا هذا. و تقترن هذه النظرية المتميزة بالباحث المغربي محمد الدريج الذي أثرى الساحة التربوية المغربية والعربية بمجموعة من المؤلفات القيمة في مجالي البيداغوجيا والديدكتيك.

إذاً، ما مفهوم الملكات في اللغة والاصطلاح؟ وما التصور النظري الذي يتبناه محمد الدريج فيما يتعلق بالملكات؟ وكيف يمكن تمثلها تطبيقيا في المجال التربوي والتعليمي؟

المبحث الأول: مفهـوم الملكـات لغة واصطلاحا

يعرف ابن منظور الملكة في معجمه (**لسان العرب**) قائلا:" طال ملكه وملكه وملكته (عن اللحياني). أي: رقه. ويقال: إنه حسن الملكة والملك (عنه أيضا) . وأقر بالملكة والملوكة. أي: الملك. وفي الحديث: "لايدخل الجنة سيء الملكة"، متحرك. أي: الذي يسيء صحبة المماليك. ويقال: فلان حسن الملكة إذا كان حسن الصنع إلى مماليكه. وفي الحديث: حسن الملكة نماء، هو من ذلك."[44]

تتخذ كلمة الملكة، في هذه الشروح اللغوية، بعدا أخلاقيا . وتعني التعامل الجيد والحذق والكيس. وفي الوقت نفسه، تعني الكلمة الصنعة. بيد أن الملكة، في المعجم الوسيط، تعني"صفةٌ راسخةٌ في النفس، أو هي استعدادٌ عقليٌّ خاصٌّ لتناول أَعمالٍ معيَّنة بحذقٍ

---

[44]- ابن منظور: **لسان العرب**، الجزء الثالث عشر، دار صبح بيروت، لبنان، وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:177.

ومهارة"[45] ،مثل: الملَكة العَدَدِية، والملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، وملكة الخطابة، والملكة الشعرية. وقد تدل الملكة على الملك والامتلاك.أي: ما أستطيعه وأملكه. أو قد تعني حسن المعاملة مع الخدم والأصحاب. ويقال: يتمتع بملكة فنية عالية. وجمع ملكة ملكات، وهو جمع المؤنث السالم. ومن هنا، فالمكلة لغة هو نوع من الاستعداد النفسي والفطري والعقلي لتناول أعمال معينة بحصافة، وحنكة، ونضج، وإبداع، وذكاء، ودقة، ومهارة، وإتقان، وجودة، وإدراك، وصنعة...ومن ثم، فالإنسان يمتلك مجموعة من الملكات العقلية الفطرية الوراثية والملكات المكتسبة عن طريق التعلم والدربة والممارسة والتعلم والتجريب. ويعني هذا أن ثمة ملكات وراثية فطرية عقلية ، وملكات تجريبية وحسية مكتسبة. ويعني هذا أن الإنسان تتحكم فيه الوراثة والبيئة معا.أي: إنه كائن فطري ومكتسب على حد سواء.

وتأسيسا على ماسبق، فثمة مجموعة من الملكات التي يمتلكها الإنسان، كالملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، والملكة المنطقية، والملكة الغنائية، والملكة الطبيعية، والملكة الفنية، والملكة الشعرية، وملكة الحفظ، وملكة الخطابة، وهلم جرا... وتدل الملكة، في المعاجم الحديثة، على القدرة، والطبع، والسليقة، والصفة الراسخة في النفس.

ويمكن ترجمة كلمة الملكة بـ (Maturité). ويقصد بها النضج، والحصافة، والحنكة، والإبداع، واليناعة، والإدراك، وبلوغ الرشد...[46] بيد أن هناك من يترجمها بـ (Compétence)، بمعنى

---

[45]- انظر: إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار: **المعجم الوسيط**،دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.

[46]- جبور عبد النور وسهيل إدريس: **المنهل فرنسي-عربي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986م، ص:652.

الكفاءة المضمرة التي يمكن من خلالها توليد جمل لامتناهية العدد حسب اللساني الأمريكي نوام شومسكي(N.Chomsky).

ومن حيث الاصطلاح، فالملكة هي التي نحصل عليها بالمران والدربة والتعلم والصقل والمعاناة والتكرار حتى تصبح صفة راسخة في النفس في المتكلم. ومن جهة أخرى، قد تدل على المهارة والصناعة والجودة والكفاءة. ومن المعلوم أن الملكات هي تلك القدرات التي يكتسبها الإنسان وراثيا أو تجريبيا، وينتج عنها تحصيل مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والميول بمهارة وحذق ودراية. أضف إلى ذلك أن العقل مجرد ملكة من الملكات التي يستخدمها الإنسان على مستوى التفكير إلى جانب الخيال، والذاكرة، والمنطق، والتجريد، والتخييل...

المبحث الثاني: مفهوم الملكات في التراث العربي القديم

تحدث علماؤنا القدامى، بشكل من الأشكال، عن الملكات تلميحا أو تفصيلا، وخاصة في مجال اللغة والنحو والبلاغة واللسان، وربطوها بالسليقة والطبع والفطرة والصناعة والمهارة والكفاءة والذوق. ويعرفها الشريف الجرجاني على النحو التالي:" **الملكة**هي صفةراسخة في النفس. فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئةكيفيةنفسانية، وتسمىحالةما دامت سريعة الزوال؛فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال، فتصيرملكة. وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا"[47].

[47]- الشريف الجرجاني: **كتاب التعريفات،** الدار التونسية للنشر، تونس،1971م.

ويعني هذا أن الملكة حالة مستمرة وبطيئة راسخة في نفس الإنسان، وتنبني على أفعال مكررة إلى أن تتحول الملكة إلى عادة وخلق وصناعة.

ويربط إخوان الصفا الملكة بالعادة والمهارة:"...واعلم أن العادات الجارية بالمداومة عليها تقوي الأخلاق الشاكلة لها ،كما أنالنظر في العلوم والمداومة على البحث عنها والدرس لها ، والمذاكرة فيها يقويالحذق بها والرسوخ فيها،وهكذا المداومةعلى استعمال الصنائع والتدرب فيها يقوي الحذق بها والأستاذية فيها... "[48]

وتعني الملكات لدى إخوان الصفا الحذق والمهارة والرسوخ في الشيء، والمداومة والدربة والمران والتكرار. ويعني هذا أن الملكات مقترنة بالجودة والإتقان والمهارة والإدراك الجيد للأشياء والصنائع. ويضاف إلى ذلك أن من أهم خطوات التعلم الحفظ، والمحاكاة ، والتكرار، والتجريب، والدربة، والإكثار من التمارين. وفي هذا الصدد، يقول ابن خلدون:"اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لاتحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير اسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة .أي: صفة راسخة ، فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم

---

[48]- **إخوان الصفا:رسائل إخوان الصفا**،دار بيروت، لبنان، 1983م.

يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لايزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا، تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلمها العجم والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة العربية بالطبع. أي: بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها عن غيرهم ، ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أن الناشىء من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب أيضا، فاختلط عليه الأمر ، وأخذ من هذه، فاستحدث ملكة، وكانت ناقصة عن الأولى ، وهذا معنى فساد اللسان العربي."[49]

وتعني الملكة عند ابن خلدون السليقة ، والسجية الفطرية ، والحدس اللغوي، وإنتاج اللغة الأم. كما تدل الملكة على كونها صفة راسخة في النفس. وبالتالي، ترتبط الملكة عند ابن خلدون بالملكة البلاغية واللغوية ليس إلا. وتشبه هذه الملكة ما تحدث عنه نوام شومسكي في إطار التمييز بين الكفاءة والإنجاز، وما تحدث عنه فرديناند دوسوسير حينما تحدث عن اللغة والكلام واللسان. ويتردد مصطلح الملكة عند ابن خلدون كثيرا. فهي مدخل لكل دراسة لسانية وغير لسانية. و هي الصفة الراسخة في وجدان الكاتب أو اللغوي أو النحوي للتمييز بين الخطإ والصواب، ومعرفة الخير من الشر، والتفريق بين الحسن والقبيح. وهي بمثابة معيار للتمييز بين الصحيح اللغوي من اللاحن والمحال الرديء، والتفريق بين الغث

---

[49]- ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، دار الرشاد الحديثة، دار الفكر، د.ت، ص:554-555.

والسمين. ويتم تحصيل الملكة بالطبع والسليقة والجبلة الفطرية، أو يتم تحصيلها بالاكتساب التدريجي إلى أن تصبح ملكة طبيعية في نفس الإنسان، مصقولة بالدربة والحصافة والمهارة . وقد تعني الملكة، في البيان، امتلاك الذوق بإدراك أسرار البلاغة البيانية نظما وبلاغة وطبعا:" اعلم أن لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان، ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان، وقد مر تفسير البلاغة أنها مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتراكيب في إفادة ذلك، فالمتكلم بلسان العرب والبليغ فيه يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم، وينظم الكلام على ذلك الوجه جهده."[50]

ويعني هذا أن الذوق ملكة وجدانية بها ندرك أسرار الجمال في التراكيب البلاغية، ونتوصل إلى مواطن تميزها فنيا وجماليا.وهذه الملكة وجدانية تكتسب عن طريق التكرار، والدربة، والمران، وتذوق النصوص الأدبية.

ويذكر ابن خلدون، في كتابه (المقدمة)، مجموعة من الملكات الرئيسة، مثل: ملكة الحفظ، وملكة الفهم، وملكة الذوق. وتصقل هذه الملكات باللغة والبيان والبلاغة والنحو وعلوم الآداب حفظا وفهما. ومن هنا، لابد أن تترسخ الملكات في نفوس المتعلمين بالمران والدربة والمجاهدة حتى تترسخ في نفوسهم ، وتصبح مطبوعة وفطرية وسليقية.

المبحث الثالث: سيـــاق نظريـــة الملكات

ثمة مجموعة من العوامل التي دفعت محمد الدريج إلى تبني نظرية الملكات، ومن بينها فشل تطبيق النظريات التربوية الغربية

---

[50]- ابن خلدون: نفسه، ص:562.

بالمدرسة المغربية لأسباب ذاتية وموضوعية، ولاسيما أن هذه النظريات الغربية التي يتم تمثلها بالمغرب تتسم بالارتجالية، والتسرع، والتجريب، والترقيع، واستنبات مشاكل الغير في تربة لاتلائم تربة الآخر. ويضاف إلى ذلك تأثره بنظرية الذكاءات المتعددة لدى هوار غاردنر (Howard Gardner) التي تتشابه مع نظرية الملكات بشكل من الأشكال. فهناك الملكة اللغوية، والملكة الرياضية، والملكة المنطقية، والملكة الموسيقية، والملكة الفلسفية، والملكة الذاتية، والملكة الاجتماعية، والملكة الإعلامية....وهلم جرا.

كما تأثر محمد الدريج بنظرية الأهداف أو ما يسمى بالتدريس الهادف من جهة، وتأثره بدرس الكفايات والإدماج من جهة أخرى. ولا ننسى تأثير الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الباحث بحال من الأحوال، وانسياقة وراء التعليم المندمج. علاوة على ذلك تأثر الباحث بمجموعة من التصورات التربوية لدى علمائنا المسلمين، مثل: الإمام الغزالي، وابن خلدون، وابن سحنون، والقابسي، والسمعاني، وابن طفيل...

هذا، وقد تجاوز محمد الدريج جميع النظريات الغربية المستوردة ، مثل: نظرية الأهداف، ونظرية الكفايات.وفي هذا، يقول:"إننا ننتقد في هذا النموذج ، الاكتفاء بالصياغات الإجرائية- السلوكية و الوضعياتية ، سواء للأهداف أم للكفايات أم للمعايير ... كما هو سائد في بعض الأنظمة والنماذج التعليمية، التي تكتفي باستيراد هذه المقاربة أو تلك ، والتوقف عند المؤشرات السلوكية –الجزئية، والغرق في الكثير من الإجراءات والتقنيات، والتي كثيرا ما تؤدي،فضلا عن السقوط في الإتكالية والارتباط، إلى الآلية والنزعة نحو التفتيت ، والابتعاد عن الأهداف الحقيقية والغايات التربوية المنشودة.

كما أن التحديد الإجرائي-السلوكي والصارم للأهداف على سبيل المثال، كثيرا ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الأقسام ، فيستبعدون مبادرات

التلاميذ، بل ومبادرات المدرسين أنفسهم، والتي تفرضها المواقف التعليمية المستجدة، ولا تتناولها الأهداف أو الكفايات أو المعايير ، المحددة سلفا، و بعبارات سلوكية جامدة."[51]

ولكن أهم من تأثر به محمد الدريج هو عابد الجابري في تعامله المنهجي مع التراث تأصيلا وتأسيسا.ويرى محمد عابد الجابري، في دراساته الفكرية والفلسفية المختلفة، أن التراث العربي الإسلامي يظهر، بشكل جلي، في العقيدة، والشريعة، واللغة، والأدب، وعلم الكلام، والفلسفة، والتصوف... ويمتد من القرن الأول حتى قبل عصر الانحطاط، بدون تحديد دقيق لبدايته، نظرا لاختلاف العلماء حول بداية تراجع المسلمين وانحطاطهم. ولكن ما يهمنا - يقول الجابري-:" هو اتفاق الجميع على أن التراث هو من إنتاج فترة زمنية تقع في الماضي، وتفصلها عن الحاضر مسافة زمنية ما، تشكلت خلالها هوة حضارية فصلتنا، ومازالت تفصلنا عن الحضارة المعاصرة، الحضارة الغربية الحديثة.ومن هنا، ينظر إلى التراث على أنه شيء يقع هناك. فعلا، مايميز التراث العربي الإسلامي في نظرنا هو أنه مجموعة عقائد ومعارف وتشريعات ورؤى، بالإضافة إلى اللغة التي تحملها وتؤطرها، تجد إطارها المرجعي التاريخي والإبستمولوجي في عصر التدوين(القرن الثاني والثالث للهجرة) وامتداداته التي توقفت آخر تموجاتها مع قيام الإمبراطورية العثمانية في القرن العاشر للهجرة(السادس عشر للميلادي).أي: مع انطلاق النهضة الأوروبية الحديثة. وإذاً، فالتراث العربي الإسلامي- منظورا إليه من داخل منظومة مرجعية تتخذ

---

[51]- محمد الدريج:(التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)،موقع **الجامعة الحرة للتعليم**،المغرب،

http://www.fae.ma/2012-01-27-14-57-43/595-2013-02-04-15-03-08.html

الحضارة الراهنة، حضارة القرن العشرين، نقط إسناد لها-هو إنتاج فكري وقيم روحية دينية وأخلاقية وجمالية...إلخ، تقع هناك فعلا. أي: خارج الحضارة الحديثة، ليس فقط بوصفها منجزات مادية وصناعية، بل أيضا بوصفها نظما معرفية ومنظومات فكرية وأخلاقية وجمالية...إلخ. وبما أننا نعيش هذه الحضارة – على الأقل منفعلين إن لم نكن مستلبين- ونحلم بالانخراط الواعي الفاعل فيها، فإنه لابد من أن نشعر- وهذا ماهو حاصل فعلا- أننا نزداد بعدا عن تراثنا بازدياد ارتباطنا مع هذه الحضارة، وإن المسافة بين هناك وهنا تزداد اتساعا وعمقا.وهذا الشعور يغذي في فريق منا الحنين الرومانسي إليه، وفي الوقت نفسه، ينمي في فريق آخر منا الرغبة في القطيعة معه، والانفصال التام عنه."[52]

علاوة على ذلك، يرى محمد عابد الجابري أنه من المستحيل تحقيق نهضة عربية إسلامية معاصرة، دون أن ننطلق من تراثنا العربي الإسلامي، أو ننتظم داخل تراث غيرنا، بل علينا أن نقرأ تراثنا بأدوات جديدة، وبعقلية معاصرة، تنطلق من تصورات بنيوية داخلية، واستقراء لحيثيات الموروث مرجعيا وتاريخيا قصد استقراء أبعاده الأيديولوجية لمحاربة التخلف، ومواجهة طغيان الاستعماري، وتقويض النزعة المركزية الأوروبية فضحا وتعرية وتفكيكا. وهذا كله من أجل تشييد ثقافة عربية أصيلة مستقبلية، تكون أرضية ممهدة لانطلاقنا حيال المستقبل، فلابد -إذاً- من خطوة إلى الوراء من أجل خطوتين إلى الأمام، بشرط أن تكون قراءتنا موضوعية قائمة على الاستمرارية والتأويل المعقلن، في ضوء تصورات معاصرة

---

[52] - محمد عابد الجابري:(التراث ومشكل المنهج)، **المنهجية في الأدبوالعلوم الإنسانية**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1986، ص:83-84.

متجددة. علاوة على ذلك، لا يمكن أن تتحقق النهضة الفكرية إلا بالتعامل مع التراث داخل الثقافة نفسها، بممارسة نقد الماضي والحاضر معا:" إنه بممارسة العقلانية النقدية في تراثنا وبالمعطيات المنهجية لعصرنا، وبهذه الممارسة وحدها، يمكن أن نزرع في ثقافتنا الراهنة روحا نقدية جديدة وعقلانية مطابقة، وهما: الشرطان الضروريان لكل نهضة.[53]"

وعلى وجه العموم، يرى محمد عابد الجابري أن تعامل المفكر العربي مع التراث يطرح مشكلين متلازمينهما: مشكل الموضوعية.أي: كيف يمكن فصل الذات عن الموضوع في التعامل مع تراثنا العربي الإسلامي، وكيف يمكن تحقيق العلمية الحقيقية في التعامل مع الظاهرة التراثية، دون أن تكون الذات حاضرة في التعامل معها تعاطفا وتآزرا ودفاعا. وثانيا، هناك مشكل الاستمرارية، بمعنى أن التراث مازال مستمرا وممتدا في ثقافتنا المعاصرة ، ومازال يحتاج إلى تجديد وقراءات مغايرة لفهمه وتفسيره، وتمثل إيجابياته ومواقفه الإيديولوجية الهادفة والبناءة. وفي هذا الإطار، يقول الجابري:" ولكن لماذا الاستمرارية؟

أولا: لأن الأمر يتعلق بتراث هو تراثنا نحن، فهو جزء منا أخرجناه عن ذواتنا لا لنلتقي به هناك بعيدا عنا، لا لنتفرج عليه تفرج الأنتروبولوجي في منشأته الحضارية والبنيوية ، ولا لنتأمله تأمل الفيلسوف لصروحه الفكرية المجردة، بل فصلناه عنا من أجل أن نعيده إلينا في صورة جديدة، وبعلاقات جديدة، من أجل أن نجعله معاصرا لنا على صعيد الفهم والمعقولية، وأيضا على صعيد

[53] - محمد عابد الجابري: نفسه، ص:87.

التوظيف الفكري والإيديولوجي.ولم لا إذا كان هذا التوظيف سيتم بروح نقدية ومن منظور عقلاني؟"[54]

ومن ثم، فقراءة عابد الجابري للتراث قراءة ثلاثية الأبعاد منهجيا. ويعني هذا أن قراءة الجابري **لها صورة بنيوية تكوينية**، تستند إلى ثلاث خطوات منهجية أساسيةهي: الطرح البنيوي الداخلي، والطرح التاريخي، والطرح الإيديولوجي. ومن ثم،تنطلق المعالجة البنيوية الداخلية من النص كألفاظ أولا، ومعان ثانيا، وقضايا وإشكاليات ثالثا. بمعنى أن نتعامل مع النص كمعطى، ولا نهتم بالأحكام الخارجية المسبقة حول التراث، أو الانسياق شعوريا أولا شعوريا وراء الرغبات الحاضرة ، فلا بد من الانطلاق من النصوص فهما وتفسيرا وتأويلا. وفي هذا النطاق، يقول الجابري في حديثه المعالجة البنيوية بأنها تعني" ضرورة وضع جميع أنواع الفهم السابقة لقضايا التراث بين قوسين، والاقتصار على التعامل مع النصوص، كمدونة، ككل تتحكم فيه ثوابت، ويغتني بالتغيرات التي تجري عليه حول محور واحد.هذا يقتضي محورة فكر صاحب النص(مؤلف، فرقة، تيار...) حول إشكالية واضحة قادرة على استيعاب جميع التحولات التي يتحرك بها ومن خلالها فكر صاحب النص، بحيث تجد كل فكرة من أفكاره مكانها الطبيعي(أي المبرر أو القابل للتبرير) داخل الكل. إن القاعدة الذهبية في هذه الخطوة الأولى هي تجنب قراءة المعنى قبل قراءة الألفاظ (الألفاظ كعناصر في شبكة من العلاقات، وليس كمفردات مستقلة بمعناها). يجب التحرر من الفهم الذي تؤسسه المسبقات التراثية أو الرغبات الحاضرة. يجب وضع كل ذلك بين قوسين، والانصراف إلى مهمة واحدة هي

---

[54] - محمد عابد الجابري: نفسه، ص:86-87.

استخلاص معنى النص من النص نفسه. أي: من خلال العلاقات القائمة بين أجزائه."[55]

أما الخطوة الثانية من المنهجية في التعامل مع التراث، فتستند إلى قراءة فكر صاحب النص قراءة تاريخية، تتكئ على استقراء الظروف التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية في فهم أطروحاته وتفسيرها .إن"هذا الربط – يقول الجابري- ضروري من ناحيتين: ضروري لفهم تاريخية الفكر المدروس وجينيالوجياه، وضروري لاختبار صحة النموذج(البنيوي) الذي قدمته المعالجة السابقة .والمقصود بالصحة هنا ليس الصدق المنطقي، فذلك ما يجب الحرص عليه في المعالجة البنيوية ، بل المقصود الإمكان التاريخي: الإمكان الذي يجعلنا نتعرف على ما يمكن أن يقوله النص ، وما لا يمكن أن يقوله، وما كان يمكن أن يقوله ، ولكن سكت عنه."[56]

أما القراءة الثالثة من خطوات منهجية الجابري، فهي خطوة الطرح الإيديولوجي، بمعنى البحث عن الوظيفة أو الوظائف الأيديولوجية التي يؤديها الفكر المعني داخل سياقه الدلالي والتاريخي والمرجعي، أو داخل المنظومة المعرفية التي يشتغل فيها صاحب النص. فالكشف" عن المضمون الإيديولوجي للنص التراثي هو الوسيلة الوحيدة لجعله معاصرا لنفسه، لإعادة التاريخية إليه.[57]"

ويلاحظ أن هذه الخطوات متتابعة ومتعاقبة: مرحلة التحليل البنيوي الداخلي، ومرحلة التحليل التاريخي الخارجي، ومرحلة التأويل الإيديولوجي. ويعني هذا أن محمد عابد الجابري متأثر، بطريقة من

---

[55] - محمد عابد الجابري:نفسه، ص:85.
[56] - محمد عابد الجابري: نفسه، ص:86.
[57] - محمد عابد الجابري: نفسه، ص:86.

الطرائق، بتصورات لوسيان كولدمان (Lucien Goldmann) صاحب البنيوية التكوينية[58]، والذي يعتمد، في قراءته للآداب والظواهر السيوسيولوجية، على مبدأين: الفهم والتفسير. بمعنى أن لوسيان كولدمان يقرأ النص قراءة داخلية كلية لاستخلاص البنية الدالة، ثم يقوم بتفسيرها في ضوء المعطيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافيةمن أجل الوصول إلى الرؤية للعالم التي يتضمنها النص المعطى، وهي رؤية إيديولوجية ليس إلا. كما يتأثر محمد عابد الجابري ببول ريكور(Paul Ricoeur) الذي يدعو إلى الجمع بين الطرح البنيوي الداخلي، و القراءة السياقية المرجعية التي تهتم بالذات والمقصدية والإحالة. ويعني هذا أن الجابري يجمع بين الذات والموضوع، وبين الداخل والخارج.

وتأسيسا على ما سبق، يقول محمد عابد الجابري بأن هناك" ثلاث خطوات متداخلة، ولكننا نعتقد أنها يجب أن تتعقب بهذا الترتيب حين ممارسة البحث.أما عند صياغة النتائج، فإن بيداغوجية الكتابة، تقتضي في المرحلة الراهنة على الأقل، الأخذ بيد القارئ من باب التحليل التكويني والطرح الإيديولوجي، والانتهاء إلى الصرح البنيوي. تلك هي عناصر اللحظة الأولى من المنهج الذي نقترحه ونحاول تطبيقه: لحظة الموضوعية أو تحقيق الانفصال عن الموضوع.أما اللحظة الثانية لحظة الاتصال به، والتواصل معه، فتعالج، كما أشرنا من قبل، مشكل الاستمرارية."[59]

وعليه، فثمة عدة رؤى ومنظورات متفاوتة ومختلفة ومتباينة حول مفهوم التراث . وثمة أيضا تصنيفات عديدة استعرضها المثقفون

---

[58] - Lucien Goldmann : **Sciences humaines et philosophie. Suivi de structuralisme génétique et création littéraire**. Paris: Gonthier, 1966.

[59] - محمد عابد الجابري: نفسه، ص:86.

العرب في أثناء تعاملهم مع التراث. وقد برز الكثير من الباحثين والدارسين الذين يهتمون بالتراث ، مثل: حسين مروة، والطيب التزيني، وعبد الله العروي، ومحمد عابد الجابري ، وعبد الكبير الخطيبي، وغالي شكري، وزكي نجيب محمود، وأدونيس، ويوسف الخال، وحسن حنفي، ومحمد عمارة...

وهكذا، يرى عبد الله العروي، صاحب التوجه التاريخاني - مثلا -، أن ثمة نوعين من المثقفين : مثقف سلفي ينظر نظرة تقليدية إلى التراث، ومثقف انتقائي يختار من التراث ما يعجبه، ويخدم رؤيته. لكن هذين الاتجاهين يغفل الجانب التاريخاني للتطور الحضاري والفكري، سواء أكان ذلك في الغرب أم عند العرب. فلا بد - إذاً- من تبني المقاربة التاريخانية لعقلنة موروثنا الثقافي والحضاري، وتحقيق التقدم الهادف والبناء. وفي هذا السياق، يقول عبد الله العروي:" الغالبية العظمى منهم بحسب المنطق التقليدي السلفي، والباقي بحسب منطق انتقائي، إلا أن الاتجاهين، يعملان على إلغاء البعد التاريخي، ولكن إذا محا المثقف التاريخ من فكره، فهل يمحوه من الحقيقة الواقعة؟ بكل تأكيد لا. إن التاريخ من حيث هو بنية ماضية- حاضرة يشكل الشرط الحالي للعرب، تماما- بمقدار ما يشكل شرط خصومهم، وذلك أن الفكر اللاتاريخي لا يؤول إلا إلى نتيجة واحدة: عدم رؤية الواقع . وإذا ترجمنا هذا بعبارات سياسية، قلنا : إنه يوطد- في جميع المستويات- التبعية".[60]

ومن زاوية أخرى، يرى الباحث المصري الدكتور حسن حنفي أنه من الضروري العودة إلى الماضي لفهمه جيدا ، واستيعابه بشكل متأن وواع، وقراءته قراءة سياقية وظيفية لفهم حاضرنا المعاصر،

---

[60] - انظر: عبد الله العروي: **أزمة المثقفين العرب، تقليدية...أم تاريخية**، ترجمة د.دوقان قرطوط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الاولى سنة 1978م.

وتنويره بطريقة إيجابية بناءة وهادفة قصد تحقيق أصالتنا من أجل السير به نحو التقدم والازدهار. وفي هذا النطاق، يقول حسن حنفي:" الحديث عن القديم يمكن من رؤية العصر فيه، وكلما أوغل الباحث في القديم ، وفك رموزه، وحل طلاسمه، أمكن رؤية العصر، والقضاء على المعوقات في القديم إلى الأبد، وإبراز مواطن القوة والأصالة لتأسيس نهضتنا المعاصرة، ولما كان التراث يشير إلى الماضي، والتجديد يشير إلى الحاضر، فإن قضية التراث والتجديد هي قضية التجانس في الزمان، وربط الماضي بالحاضر , وإيجاد وحدة التاريخ".[61]

و يرى حسن حنفي أيضا أنه من الصعب الفصل بين ثنائية الأصالة والمعاصرة في أثناء حديثنا عن التراث، فبينهما اتصال بنيوي عضوي، وجدلية مترابطة حاسمة: " إنما تعني الأصالة والمعاصرة وحدة باطنية عضوية بينهما، بحيث تتحقق وحدة شخصية في حياة الفرد والمجتمعات."[62]

ويذهب عباس الجراري ، ضمن منظوره التاريخي الجدلي، إلى القول بجدلية الماضي والحاضر والمستقبل، وترابط هذه الأزمنة في بوتقة واحدة لفهم ذواتنا ، وفهم حقيقة الآخر ، وفهم الطريقة التي نتعامل بها مع التراث.وفي هذا الصدد، يقول الباحث:"إن الارتباط وثيق بين الماضي والحاضر والمستقبل في علاقة جدلية حتمية،

---

[61] - حسن حنفي: **التراث والتجديد، موقف من التراث القديم**، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص:17.

[62] - انظر تصور الباحث في مجلة: **المستقبل العربي**، لبنان، العدد:29يوليو 1981، السنة الرابعة، ص:133.

تجعل الماضي منعكسا على الحاضر، ومؤثرا في المستقبل، وتجعل بذلك حركة التاريخ حركة كلية لا تتجزأ..."[63]

أما الباحث علي زيعور، فينظر إلى توظيف التراث نظرة سيكولوجية ، باعتباره مؤشرا حقيقيا للدفء الذاتي ، ومنبعا للاستقرار والتوازن النفسي، ووسيلة لتحقيق الشعور بالانتماء الحضاري والثقافي ، وتوفير الراحة النفسية في أثناء التعامل مع الآخر، فيقول علي زيعور أن" التشكيك بقيمة الموروث الحضاري عملية تزعزع الثقة بالنفس وبالنص ؛ لأنها تخل بالتوازن بين الأنا وحقلها الحضاري الذي يعطي الإنسان عمقا، وقيمة، وشعورا بالانتماء. ومن ثمة، بالأمن والاطمئنان. أي: بالقدرة على الاستمرار والتكيف."[64]

علاوة على ذلك، يرى أدونيس، في معظم كتاباته ، ولاسيما في كتابه(**الثابت والمتحول**)، أن التعامل الحقيقي مع التراث العربي الإسلامي ينبغي أن يقوم على خلخلة هذا التراث ، وغربلته غربلة جيدة في ضوء مناهج حديثة ومعاصرة، بقراءته قراءة واعية ومتعمقة، قائمة على التفكيك والتركيب ، والبحث عن نقط التحول والتغير والمغامرة الحداثية في هذا الموروث الإنساني ، مع إبعاد كل ما يمت بصلة إلى الدين والمقدس والثابت القيمي والأخلاقي. ويعني هذا أن أدونيس يدعو إلى قراءة للتراث قائمة على التثوير والتغيير والتطوير. وإن كانت هذه القراءة الحداثية غير موضوعية إلى حد ما، لكونها خاضعة لمشرح التغريب والاستلاب والهدم؛

---

[63] - عباس الجراري: **الثقافة في معترك التغيير**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء،المغرب، طبعة 1972م، ص:56-57.

[64] - علي زيعور: **التحليل النفسي للذات العربية وأنماطها السلوكية والأسطورية**، دار الطليعة/ بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1987، ص:115.

وتنطلق من مرجعية تفكيكية أجنبية، لا تعترف بالدين والقيم والأخلاق والأعراف[65].

وفي هذا السياق نفسه المتعلق بالكتابات التراثية، يقول محمد الدريج:"يندرج هذا النموذج البيداغوجي "التدريس بالملكات" ، ضمن منظور paradigme "تجديد التراث"[66] ، بل هو اجتهاد لتطبيقه في المجال التربوي التعليمي . هذا المنظور الذي بلوره العديد من المفكرين المعاصرين، وفي مقدمتهم أستاذنا الكبير محمد عابد الجابري ، في أعماله الرائدة للجواب عن الأسئلة المصيرية التالية:" كيف نستعيد مجدنا؟ كيف نحيي تراثنا ؟ كيف نعيش عصرنا؟ كيف نتعامل مع تراثنا؟ كيف نعيد بناء شخصيتنا ؟ كيف نحقق ثورتنا؟.

يدرك الجابري أن تراثنا تراث حي، لأنه ظل ساريا بيننا متغلغلا في نفوسنا، وأنه قابل للتطور. في حين، بقيت ثقافتنا/ عقليتنا السائدة حالياً متخلفة ، إنها " من مخلفات عصور الانحطاط، خاصة في طريقة التفكير التي تنتهجها". ولهذا ، دعا إلى ضرورة تخليصها أولا من شوائبها، ثم بعد ذلك، تبني طريقة موضوعية في قراءة ما تستبطنه وتختزنه من تراث.

تستند الطريقة الموضوعية في قراءة التراث إلى إعادة النظر في ترتيب العلاقة الملتبسة بين الماضي والحاضر، أو الحداثة والتراث، آو الفهم التقليدي للتراث والفهم العلمي. على أن الجابري في قراءته العلمية ينحاز منذ البداية للحداثة، ويجعلها منطلقه ومنتهاه، ولا تتحقق تلك الحداثة إلا بالارتكاز على التراث . ولذلك، فأول مهام

---

[65] - انظر: أدونيس: **الثابت والمتحول**، دار الساقي، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 2006م.

[66]- البراديغمات تعني النماذج العلمية .

المفكر هي ضرورة تحريرنا من الفهم التراثي للتراث ، الذي تحكم طويلا بعقليتنا، وتخليص هذا التراث من طابعه العام والمطلق والمقدس، ووضعه في إطاره الحقيقي. أي: إطار النسبية والتاريخية، ولا يتحقق ذلك إلا بتأسيس الفهم العقلاني و الحداثي والديمقراطي للتراث .

و يخلص أصحاب منظور "تجديد التراث " ، وفي طليعتهم مؤسسه محمد عابد الجابري ، إلى أن للعودة إلى التراث دورا وظيفيا حاسما للنهوض بأمتنا، وانبعاث حضارتها. ويتمثل هذا الدور في الارتكاز على التراث لنقد الحاضر البائس وتأسيس المستقبل. كما أن لهذه الدعوة المجددة وظيفة دفاعية للحفاظ على هويتنا وأصالتنا ضد التبعية والاستلاب. " لقد كان التراث دائما حصنا منيعا للدفاع عن الاستقلال، وللحفاظ على الذات وخصوصيتها الثقافية، وقدرتها على التحرر والإبداع".

على أن قراءة الجابري هي، في الآن نفسه، دعوة إلى القطيعة ، لكنها ليست قطيعة مع التراث برمته، وإنما قطيعة مع نماذج معينة من التراث سادت في عصر الانحطاط، وقطيعة مع القراءات و المناهج غير الموضوعية . "إن القطيعة التي ندعو إليها ليست القطيعة مع التراث، بل القطيعة مع نوع من العلاقة مع التراث، القطيعة التي تحولنا من "كائنات تراثية" إلى كائنات لها تراث. أي: إلى شخصيات يشكل التراث أحد مقوماتها، إنها دعوة إلى تجديد التراث، لا إلى إلغائه ".

إن تجديد التراث ينبغي أن يتم وفق رؤيةٍ معاصرة، فننتقي منه النماذج الإيجابية التي تساعدنا على بناء حاضرنا، واستشراف مستقبلنا، ونترك نماذجه السلبية أو نعدلها. فتجديد التراث يعني اختيار النماذج النافعة من تراثنا اختياراً قائماً على الفهم والتمييز

والنقد والمفاضلة بين العناصر التراثية، وجعل الصالح منها منطلقاً إلى الإبداع والابتكار .

لقد وجد هذا المنظورالجابري،(و الجابرية عموما)، المستنير والتقدمي والحداثي للتراث ، طريقه إلى إعادة تشكيل الرؤى و الباراديكمات ، التي يستلهمها العديد من الباحثين حاليا ، منهم على سبيل المثال محمود السيد ، الذي يستخلص وجود نماذج جيدة في تراثنا ينبغي الإفادة منها وتوظيفها، ومن هذه النماذج:

- النموذج العلمي التجريبي: الذي طوره عدد من علمائنا القدامى، مثل: جابر بن حيان، والبيروني، وابن الهيثم، والخوارزمي، وابن النفيس، وغيرهم كثير.

- النموذج الوظيفي أو النفعي للمعرفة، انطلاقا من الدعاء النبوي " اللهم علّمني ما ينفعني، وانفعني بما علمتني، وزدني علماً، وكلُّ علمٍ وبال على صاحبه إلا من عمل به."

- النموذج التربوي، الذي يجعل التعليم مدى الحياة حقّا للإنسان وواجبا عليه وعلى الدولة، ويجعل الحرية الفكرية أساسا لتنمية الشخصية الإنسانية، وتنمية المعرفة ذاتها.

كما نعثر في تراثنا على نماذج كثيرة لها راهنتيها، ويمكن استلهامها وإغناؤها وتوظيفها في حل الكثير من الإشكاليات، من مثل:

- النموذج اللغوي؛
- النموذج القانوني ؛
- النموذج الاجتماعي؛
- النموذج الأخلاقي ؛
- النموذج الإنساني ...

و نستخلص نحن بدورنا ، وعلى هدي هذا المنظور (الباراديكم) ، نموذجا أصيلا آخر من تراثنا، نغنيه ونوظفه للمساهمة في الإصلاح البيداغوجي المنشود ، وهو النموذج التعليمي "التدريس بالملكات""[67].

تلكم – إذاً- أهم العوامل التي كانت وراء ظهور نظرية الملكات في الساحة التربوية المغربية، وقد جاءت نظرية محمد الدريج رد فعل على فشل المنظومة التربوية المغربية، بعد النتائج الهزيلة التي أسفرت عن تطبيق نظرية الكفايات و الإدماج.

المبحث الرابع: التصور النظري لبيداغوجية الملكات

تعد نظرية الملكات لمحمد الدريج نظرية تربوية معاصرة أصيلة. وقد انطلق الباحث من فرضية رئيسة ألا وهي: أن إنقاد المنظومة التربوية بالمغرب رهين باستلهام النظريات التربوية التراثية التي تنبني على الهوية والقيم والحداثة الحقيقية. وبالتالي، فلابد من استكشاف مختلف القدرات لدى المتعلم وتنميتها وتطويرها وصقلها وشحذها بحثا عن مردودية إنتاجية ناجعة، تمتاز بالجودة والحذق والمهارة. ومن ثم، يعرف الدريج الملكة قائلا: "الملكة تركيبةمندمجة من قدرات ومهارات واتجاهات، تكتسب بالمشاهدة والمعاينة، وترسخ بالممارسة وتكرار الأفعال ، في إطار حلمشكلات، ومواجهة مواقف، والملكة قابلة للتطوير و التراكم المتدرج (هيآت ، حالات ،صفات...)، و يكون لها تجليات سلوكية خارجية (حذق، كيس ، ذكاء، طبع"[68].

---

[67]- محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، **جريدة الأخبار**، المغرب، العدد:62، الثلاثاء 29 يناير 2013م، ص:8.

[68] - محمد الدريج:(التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)،نفس الموقع والرابط الرقمي.

ويعني هذا أن الملكة خاصية مركبة تتكون من مجموعة من القدرات والكفايات والمهارات والصناعات والاتجاهات والميول ، يتسلح بها الإنسان المتعلم من أجل مواجهة الوضعيات المعقدة ، وحل مختلف المشكلات التي تعترضه في الحياة. وتعبر هذه الملكات عن حصافته وحنكته وحذقة وبراعته وذكائه. بمعنى أن الملكات معيار للجودة والمهارة والإتقان، وتكتسب عبر الممارسة والمعاينة والتجريب والتكرار حتى تترسخ صفة المهارة والحذق في نفس الإنسان. وفي هذا الصدد أيضا، يقول

عبد الكريم غريب بأن الملكة هي" مجموع القوى العقلية المفترضة ، مثل: ملكة المعرفة وملكة الإرادة وملكة الذاكرة؛ ويهتم علم نفس الملكات بالملكات التي تنتج الأنشطة العقلية المختلفة .وهي إمكانات ومؤهلات الفرد المعرفية التي يولد الفرد مزودا بها وراثيا، وتعمل التربية والخبرة على صقلها."[69]

ويعني هذا أن الملكات مرتبطة بالعقل والدماغ العصبي من جهة، ومقترنة بالمكتسب التجريبي عن طريق الملاحظة والاكتساب والتكرار وفعل العادة والدوام والاستمرار من جهة أخرى. ومن هنا، فالتكرار آلية من آليات اكتساب المعرفة لدى الإنسان المتعلم وغير المتعلم.

وعليه، فالملكات هي بمثابة قدرات وطبائع وصفات وأحوال وهيئات وقدرات واتجاهات وميول تكون وراثية من ناحية، أو مكتسبة من ناحية أخرى،بالتجريب والتكرار وفعل العادة من أجل مواجهة الوضعيات والظروف التي يوجد فيها المتعلم. "علما بأن

---

[69]- عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار المغربية، المغرب، الطبعة الأولى 2006م، ص:428-429.

مفهوم الملكة هذا لا يمثل بديلا عن مفاهيم البنيات الذهنية والقدرات والمهارات والكفايات ...المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي و غيره، بل يعتمد عليها، ويغتني بها ، لكنه يوظفها بشكل أصيل . أي: باعتماد معاني الملكات، وما ارتبط بها من مفاهيم ، في أصل نشأتها وتطورها لدى علمائنا . إنه تصور عقلي- وظيفي لظاهرة التعلم والتملك المعرفي ، ينطلق من مقترحات ابن خلدون وغيره ممن لمعوا في مجال التربية ، مع اللجوء للأبحاث المعاصرة لتهذيبها وتعميقها و أجرأتها ، من خلال جملة المفاهيم النفس-عرفانية المذكورة آنفا.[70]"

ويتضح، مما سبق ذكره، أن نظرية الملكات تعتمد على مجموعة من المصادر ، سواء أكانت تراثية عند علمائنا القدامى، كابن خلدون- مثلا-، أم كانت كتابات معاصرة سيكولوجية وبيداغوجية، كالاستفادة- مثلا- من نظرية الكفايات والإدماج، ونظرية الأهداف، ونظرية الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية، والنظريات اللسانية ...

ويلاحظ أن محمد الدريج يحاول تأصيل نظريته التربوية بالاعتماد على الكتابات التراثية، كما تتجلى في آراء ابن خلدون في كتاب (المقدمة)، والاعتماد على ما كتبه محمد عابد الجابري من دراسات حول التراث. علاوة على ذلك، فجميع النظريات الغربية التي جربت في الحقل التربوي المغربي لم تؤت أكلها؛ مما جعل التعليم المغربي يعاني من أزمات متوالية ومتتابعة بسبب سياسة التجريب والترقيع والاستنبات. لذا، عاد محمد الدريج إلى التراث لبلورة نظرية تربوية أصيلة نابعة من التربة العربية المحلية، مع الاستفادة

[70]- محمد الدريج:نفس الموقع والرابط الرقمي.

قدر الإمكان من تصورات غربية في السيكولوجيا والبيداغوجيا، وخاصة نظرية الكفايات والذكاءات المتعددة.

المبحث الخامس: تصنيف الملكات

تتنوع الملكات عند محمد الدريج، فهناك ثلاثة أنواع كبرى من الملكات: ملكات أساسية في الحياة، وملكات أكاديمية في التعليم، وملكات مهنية في الصناعة . فالملكات الأساسية في الحياة هي التي لايمكن الاستغناء عنها. فهي آليات رئيسة في اكتساب المعرفة الجوهرية. وتنقسم - أولا - إلى ملكة اللغة والتواصل شفويا وكتابيا، وملكة الحساب والتعداد. وثانيا، الملكات المعرفية والمنطقية التي تستند إلى مجموعة من العمليات الذهنية والمنطقية ، باستعمال التأمل العقلي كتابة، وتقوية العقل عن طريق الحساب العددي. وثالثا، الملكات-العملية الاجتماعية التي ترصد أوليات السلوك والممارساتفي الاجتماع البشري والأخلاق، وتهتم بتدبير المنزل.

أما الملكات الأكاديمية في التعليم، فهي ملكات تربوية نوعية مرتبطة بالتعلم واكتساب المعرفة. وتتفرع هذه الملكات إلى الأنواع التالية:

❶**ملكات في علوم دنيوية** ، مثل: الرياضيات، وعلوم الطبيعة، وعلوم اللغة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتاريخ، وعلم الكلام والجدل، والمنطق، والفلسفة...

❷**ملكات في علوم شرعية**، مثل: أصول الدين، وعلم التوحيد، والفقه، والتفسير، وعلوم القرآن والحديث، والتصوف...

❸**ملكات لأجل علوم عملية**، مثل : السياسة المدنية والملكات التكنولوجية...

❹**ملكات مهنية**، وترتبط بالمهن والصنائع والتقنيات ...

❺ **ملكات الصناعة البسيطة،** وتكون في الضروريات والصنائع الضرورية، مثل: الفلاحة، و البناء، و الحدادة، و النجارة، والخياطة. وتعد ضرورية؛ لأنها توفر ما هو ضروري للعيش والحياة.

❻**ملكات الصناعة المركبة:** تكون في الكماليات والصنائع الشرفية، مثل : التوليد ، و الكتابة ، و الغناء ، و الطب ، و التعليم، وهي شرفية لأنها تعطي صاحبها شرف الترقي.

المبحث السادس: التمثل التربوي التطبيقي لبيداغوجية الملكات

من المعلوم أن التعليم المغربي قد جرب مجموعة من النظريات والطرائق التربوية لإصلاح التعليم، وخاصة تلك النظريات الغربية التي تم استنباتها في التربة المغربية تجريبا وترقيعا، كنظرية الأهداف، ونظرية الكفايات، ونظرية الشراكة، ونظرية المجزوءات، ونظرية الجودة، وغيرها...ومن ثم، فقد جاءت نظرية الملكات في السياق نفسه لإصلاح التعليم، وتقديم بديل جديد، بعد أن فشل التعليم المغربي في تطبيق بيداغوجيا الكفايات والإدماج التي لاتتلاءم فلسفتها مع الواقع المغربي. لذا، بادر محمد الدريج إلى اقتراح نظرية تربوية بديلة سماها بنظرية الملكات، وقد امتحها من كتابات الجابري التراثية. واستفاد كثيرا من علمائنا القدامى في مجال التربية والتعليم كابن خلدون مثلا. ومن ثم ، يتمثل الغرض من هذه النظرية في التوجهات التالية:

"-المساهمة في الإصلاح البيداغوجي لنظام التعليم ، وجعله قادرا على مواجهة مختلف الصعوبات والتحديات، خاصة على المستوى المنهاجي - الديداكتيكي.

- تعميم تعليم مندمج و أصيل عالي الجودة، و تبني مبادئو مفاهيم تربوية تراثية.

- توظيف مفاهيم وأدوات تدريسية متجددة مما يشجع ، في المنظومة التربوية ،التفاعل بين الموروث الثقافي و التطورات و الكشوف التربوية المعاصرة ، وذلك بالعمل على :

- دراسة الممارسات والتجارب التربوية في تراثنا و إغنائها وتوظيفها.

- دراسة التجارب التربوية العالمية وتقويمها والاستفادة منها.

- مد الجسور التربوية-التعليمية بين هويتنا الثقافية و المنجزات العالمية المعاصرة .

- ترسيخ لدى المتعلم **الهوية التراثية-الأصيلة** التي ترفض الاغتراب والاستلاب والتبعية بجميع أشكالها، وخلق الانسجام والتوازن بينها وبين **الهوية المنفتحة** التي تتميز بالحوار وبالتواصل المعرفي، والانخراط في مسيرة الحضارة الكونية.

-المساهمة في الانعتاق من النقل والتقليد ، وتفعيل شخصيتنا الأصيلة والمبدعة، سواء كأفراد أم جماعات، و المساهمة بفعالية في تقويتها بالتربية البدنية والتربية الفكرية ، وبترسيخ الاتجاهات الايجابية المقبولة والقيم الأخلاقية وقيم المواطنة."[71]

ويلاحظ أن محمد الدريج يجمع بين الأصالة والمعاصرة، وينفتح على المستجد من الأفكار والنظريات التربوية والسيكولوجية واللسانية المعاصرة. بمعنى أنه يمتح آراءه من النظريات التربوية التراثية. وفي الوقت نفسه، يستفيد من مستجدات النظريات

[71]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

البيداغوجية العالمية. كأني بالدريج يدعو إلى الاعتماد على الذات في ابتكار نظرياتنا التربوية، وعدم الانسياق وراء النظريات التربوية الغربية بغية استنباتها في التربة التربوية المغربية. وفي هذا الإطار، يقول محمد الدريج :" كما ندعو ارتباطا بذلك، وفي سياق تأصيل نشاطنا التربويوغيره، وتحريره من مختلف أشكال التبعية والتقليد والاتكالية واستيراد النظرياتالجاهزة ،إلى إعادة النظر في أساليب عقد اتفاقيات الشراكة، وتفويت الصفقات مع مكاتبالدراسات، وخاصة المكاتب الأجنبية، وتقنين ومراقبة نشاط المنظمات الدولية ووكالاتالتعاون وكل الجهات الداعمة، والتي يكون لها بالغ الأثر في اختيار هذا النموذج أوذاك. وبالتالي، في وضع/فرض استراتيجيات "الإصلاح"،وفحصوتقويمنشاطها بما يخدم المصلحة الوطنية قبل كل شيء، ويستجيب للحاجيات الحقيقية للأفرادوالجماعات ومتطلبات الجهات والقطاعات المستفيدة من الدعم ، في جميع مجالاتالتنمية[72]."

ويتأكد لنا، بشكل جلي، أن محمد الدريج ينطلق، في تصوراته البيداغوجية النظرية، من الرؤية الجابرية في التعامل مع التراث؛ لأن الجابري يدعو إلى قراءة التراث قراءة علمية حداثية موضوعية منفتحة من أجل بناء حداثة مستقبلية. بمعنى الاستفادة مما هو إيجابي في التراث لبناء الحاضر والمستقبل؛ إذ يمكن الاستفادة من النظام البرهاني عند ابن رشد. ويمكن الاستفادة من النموذج العلمي التجريبي عند البيروني، وابن النفيس، وجابر بن حيان، والبيروني. ويمكن الاستفادة من النموذج النفعي للعلم، والنموذج التربوي، والنموذج اللغوي، والنموذج القانوني... والنموذج الاجتماعي،

---

[72]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

والنموذج الإنساني... ومن ثم، يعد نموذج الملكات من النماذج البراديغمية التي يمكن الاسترشاد بها في مجال التربية والتعليم.[73]

ويستند النموذج التدريسي عند محمد الدريج على الملكات بالمفهوم التراثي، مع تطعيمها بمفاهيم معاصرة لتحقيق الجودة التربوية والتعليمية. وإذا كان نموذج محمد الدريج يقوم على توظيف الملكات، فإنه نموذج تأصيلي وتأسيسي في ثقافتنا التربوية المعاصرة.وفي هذا، يقول الباحث::" إن ما يبرراقتراحنالمدخل الملكات ، هو العمل والاجتهاد لتأصيل النشاط التربوي، و إيجاد بدائل مستمدةمن تراثنا التربوي، و السعي ، في نفس الآن ، لإغناءالنماذج والمقاربات الحالية والمستجدةفي الساحة التربوية – التعليمية ، بهدف عقلنة التدريس، وجعله أكثر فاعلية واندماجا، و تطويره من خلال تربية غنيةومبدعة، دون التضحية، باسم العولمة ، بخصوصيتنا واستقلالنا[74]."

كما تعمل هذه النظرية على خدمة حاجيات المتعلمين، وتطوير قدراتهم الإبداعية والابتكارية.وفي هذا الإطار، يقول الباحث:"إننا ننطلق في هذاالنموذج ، من انتقادالتوجهات التي تريد أنتجعلمن بعض المقاربات فيالتعليم ، وباسم التجديد ، أداة لتطويع البشر وترويضهم وبرمجتهم وفق أنماط غربيةوغريبة،ضدا عن مصالحهم وعناحتياجاتهم الحقيقية؛والعمل على رفض المناهجالتي تسعى إلى خلقأنماط من التفكيروالأداء محددة سلفاً وبكيفية آلية، والتضييق من قدرات المتعلمين الإبداعية،عوض أن نيسر لهم سبل

---

[73]- محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، **جريدة الأخبار**، المغرب، العدد:62، الثلاثاء29يناير2013م، ص:8.

[74]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

الاختيار بما يتوافق مع خصوصياتهم و طموحاتهم، ويمكنهم منالتثقيف الذاتي والتطوير الشخصي.[75]"

وتنتقد نظرية الملكات المقاربات السلوكية القائمة على نظرية الأهداف التجزيئية. وفي الوقت نفسه، ترفض نظرية الكفايات القائمة على إدماج المكتسبات لحل الوضعيات.وفي هذا، يقول الدريج:" ننتقد الاكتفاء بالصياغات الإجرائية- السلوكية و الوضعياتية ، سواء للأهداف أم للكفايات أم للمعايير ... وكما هو سائد في بعض الأنظمة التعليمية ، التي تكتفي باستيراد هذه المقاربة أو تلك ، والتوقف عند المؤشرات الجزئية ، والتي كثيرا ما تؤدي،فضلا عن السقوط في التبعية، إلى الآلية والنزعة نحو التفتيت .

إن التحديد الإجرائي-السلوكي للأهداف على سبيل المثال، كثيرا ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الأقسام ، فيستبعدون مبادرات التلاميذ،بل ومبادرات المدرسين أنفسهم، والتي تفرضها المواقف التعليمية المستجدة، ولا تتناولها الأهداف أو الكفايات أو المعايير ، المحددة سلفا ، و بعبارات سلوكية جامدة."[76]

ومن جهة أخرى، تعتمد نظرية الملكات على وضع إستراتيجيات مستقبلية وخطط استشرافية لتحقيق الجودة التربوية والنجاعة البيداغوجية. وبالتالي، ترتكز على أربع إستراتيجيات منهجية أساسية، وهي: **الأصالة، والانفتاح، والاندماج، والتخطيط.**

وهكذا، يقوم مرتكز الأصالة على تبني النظريات التربوية التراثية العربية القديمة، وتمثلها بيداغوجيا وديدكتيكيا، بالاستفادة من

---

[75]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

[76]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

إيجابيات التعليم العتيق، وغرس القيم الأخلاقية في نفوس المتعلمين، والتشديد على الهوية من أجل الحفاظ عليها، والاشتغال على تربية القيم،واستعمال الطرائق والأساليب البيداغوجية لدى علمائنا القدامى التي كانت تجمع بين الحفظ والحوار والمناقشة والنقد.وذلك لكه من أجل فهم الملكات فهما حقيقيا، وتجديد التراث التربوي، وتأصيل التعليم العربي الإسلامي، والاستجابة للحاجيات الأساسية للمتعليمن، والعمل من أجل بناء هوية إسلامية أصيلة ومبدعة.

في حين، يتمثل مرتكز الانفتاح في ترسيخ الهوية المنفتحة على الآخر، والاستفادة من معارفه ومخترعاته وابتكاراته، وتوظيف كشوفاته ونتائج بحوثه النظرية والتطبيقية. في حين، يقوم مرتكز الاندماج على اعتماد مفهوم شمولي للمنهاج، والعمل على تحقيق نوع من التكامل بين الأهداف والمضامين. بينما يعتمد مفهوم التخطيط على استشراف المستقبل، واندماج المنهاج مع خصوصيات الجهات، واندماج المراحل والشعب.

وبناء على ماسبق، يقول محمد الدريج :" يتعلق الأمر هنا بإيماننا بأن تسليط الأضواء في نموذج التدريس بالملكات ، على الاحتياجات الحقيقية للتلاميذ وأسرهم كما أسلفنا ، يتطلب تحديد الأولويات والاختيارات الملائمة برؤية استباقية واعية، قصد مساعدة صانعي القرارات التربوية وواضعي تشريعات تطبيقها وأساليب إنزالها ، للتوجه نحو الأهداف بعيدة المدى، مع إطْلاعهم على التدابير الواجب اتخاذها في الحين، قصد الوصول إليها. إن من أبرز الأزمات التي تعاني منها العديد من الأنظمة التربوية ،ومن ضمنها نظامنا، العجز عن تحديد الغايات النهائية للنشاط التربوي في أطار فلسفة واضحة المعالم، وفي إطار استشراف المستقبل .

إن استشراف المستقبل عموما، ومستقبل النشاط التربوي على وجه الخصوص، يعني استخلاص عبرة من الماضي، و اعتماد سيناريوهات مختلفة معدة سلفا، لجميع الحالات الطارئة المحتملة، بالانطلاق من المسلمات والافتراضات المتفق عليها من مختلف اتجاهات البحث العلمي والفكري والعقائدي والتكنولوجي؛ وتعيين الإمكانيات والقدرات اللازمة لإنجاز أي مسار مستقبلي.

كما نعني بالاستشراف في هذا المجال ، دراسة الوجهة المستقبلية للمتغيرات ومكونات المنظومة، ومتابعة مسار تطور الملكات الأساسية الضرورية للانخراط في المهن وفي التنمية عموما ، والتي يجب عدم إغفالها لأنها تنبئ بالمستقبل. شريطة أن يكون استشراف المستقبل مبنيا على تخطيط استراتيجي علمي ، ينطلق من حيثيات ومعطيات واقعية وتوقعات معقولة. وفي هذا الصدد، يؤكد عالم المستقبليات المغربي المهدي المنجرة أهمية المنهج العلمي في دراسة المستقبل، فيقول: "لا يكمن دور الاستشراف في إصدار التنبؤات اعتباطياً؛ بل يتجلى هدفه في تحديد الاتجاهات، وتخيُّل مستقبلٍ مرغوبٍ فيه، واقتراح استراتيجيات تحويله إلى مستقبل ممكن[77]".

ولا ننسى أيضا أن نظرية الملكات تعتمد على منهاج شامل في معالجة قضايا التربية والتعليم. وفي هذا السياق، يقول محمد الدريج أيضا:" إننا نروم في هذه المقاربة الانطلاق من النظرةالشمولية للمنهاج، ونقترح أن يستهدف المنهاجالتربوي في مكوناته الأساسية: الأهداف التربوية، والتي تستحضر مختلفعناصر الوظيفة التربوية، سواءالمعرفية منها أم الجسمية (الحسية – الحركية و المهارية)،أم الروحية –الأخلاقية الوجدانية.كما يستهدفالاختيارات المعرفية

[77]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

والعلمية(المضامين) ، وكذا الطرائقوالأساليب والتقنيات والكتب المدرسيةوأنظمة التقويم،وخصوصيات الفئات المستهدفة،وأساليب المتدخلين من مدرسين ومرشدين وإداريين (القيادة التربوية)،و تنظيم الحياة المدرسية (التنظيمات البيداغوجية، وتوزيعالزمن المدرسي، و الأنشطة الموازية).."[78].

هذا، وتقوم نظرية الملكات على مبدإ الاندماج بين النظري والتطبيقي، بين الشعب الأدبية والعلمية والتقنية، بين المستويات الدراسية، بين المحلي والجهوي والوطني والقومي. وفي هذا، يقول محمد الدريج :" من المكونات الأساسية في نموذج التدريس بالملكات، اعتماد مبدأ الاندماج بمعناه الحقيقي كما نتبناه في "المنهاج المندمج"، والذي نعتبره السياق الطبيعي لتطبيق هذه البيداغوجيا الأصيلة ، يسعى المنهاج المندمج للمؤسسة (م 3) كما نتصوره ، إلى التكامل، لكن ليس بمعناه الضيق والمنحرف الذي يختزله في الاندماج على مستوى الموارد المعرفية التي يكتسبها التلميذ، ويجندها لمواجهة وضعيات . بل بمعناه العميق والشامل والذي يتمثل في المبادئ الثلاثة التالية:

❶**الاندماج العمودي بين المراحل والشعب**: وذلك من خلال إعادة النظر في هيكلة التعليم (الابتدائي –الإعدادي - الثانوي - العالي)، مع التشبث برؤية مندمجة لتطوير مختلف أسلاك التعليمية بالعلاقة مع التكوين المهني باعتباره جزءا من المنظومة التعليمية، وذلك بموازاة مع تطوير التعليم العتيق والأصيل، و إيجاد جسور التواصل بينه وبين الأنظمة الأخرى في التعليم العام والخصوصي. كما ترغب المقاربة التربوية المندمجة في الحد من الازدواجية الفاصلة بين مناهج القسم العلمي والتقني (الفني) ومناهج القسم

[78]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

الأدبى، وذلك بتزويد الطالب بخلفية متينة فى اللغة والرياضيات والعلوم الطبيعية والإنسانية والتكوين الثقافي العام، وذلك بشكل متوازن.

❷**الاندماج الأفقي** أو **(التناسق والتكامل المعرفي)** : ويتمظهر جليا في توزيع السنة الدراسية إلى دورات وفصول ومجزوءات، و مراجعة تنظيم الدراسة في مختلف الشعب والتخصصات، و تنظيم المواد الدراسية ووحدات التخصص، بالنظر في إمكانية إحداث مواد جديدة، ومد الجسور بين المواد المعروفة تقليديا، وذلك بتطبيق مبدأ التكامل ، مع مراعاة خصوصيات المواد الدراسية والتخصصات على حدة. و ينبغي أن يتم تحقيق التكامل بين المواد الدراسية والبناء المتدرج لمفاهيمها وفق آخر ما توصل إليه العلم في ميادين النمو العقلي والنفسي للمتعلم ، مثل: توظيف نظرية الذكاءات المتعددة.

ومن ناحية أخرى، يشمل هذا المبدأ الإستراتيجي الاندماج بين النظري والعملي في إطار واحد ، ومنه ضرورة عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل، وإلغاء الثنائية التي نلاحظها في المدرسة الحالية السائدة في بلداننا. إذ يشترط في المدرسة المندمجة الأصيلة تحقيق الحد الأدنى من التكامل بين جميع الأنشطة التربوية داخل القسم وخارجه ، وبين موضوعات الدراسة النظرية والدراسة العملية ؛ مما يساعد في بناء إنسان سوي، ذي شخصية متوازنة ، يفكر بعقله، ويجرب بيديه.

❸**الاندماج المنهاجي**(curriculaire) مع متطلبات المجتمعات المحلية" بمراعاة العلاقة التفاعلية بين ما تقدمه المدرسة من برامج ومحتويات، وما يسعى المجتمع إلى تحقيقه من أهداف وغايات وملكات، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي، وعاملا

رئيسا من عوامل التنمية. مع الحرص على مراعاة المنهاج الدراسي لخصوصيات المناطق والجهات في أفق العمل بالجهوية الموسعة.

وهكذا، يسير الاندماج المقصود في المنهاج الذي نتبناه- يقول الدريج-، والذي يأتي نموذج التدريس بالملكات تتويجا له، يسير في اتجاه متصاعد، بدءا من المستوى المحلي، ثم الجهوي، فالوطني (أي على مستوى المجتمع ككل)، لنصل في النهاية إلى تحقيق الاندماج على المستوى الإقليمي (العربي – الإسلامي) .إننا نقترح أن تتميز المقاربة، والمنهاج التربوي عموما ،بالسماح للعاملين في قطاع التعليم، بقدر من المرونة في صياغة الملكات المستهدفة، واختيار المضامين التعليمية الملائمة . حيث نمكن المناطق والمؤسسات والجهات التي يشتغلون بها من قدر من الحرية لتعديل المقررات الدراسية ومواءمتها مع الاحتياجات والخصوصيات الجهوية ، مع احتفاظها بالأسس المشتركة في المنهاج العام، وإقامة مشاريع الشراكة التربوية . حيث تترك للمؤسسات المبادرة في عقد اتفاقيات التعاون مع القطاع الخاص وفعاليات المجتمع المحلي، وتعديل مناهجها الدراسية بشكل مندمج ، بما يساير خصوصياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويلبي ، في الآن نفسه ، الاحتياجات الحقيقية للتلاميذ ومتطلبات أسرهم ، دون الإخلال بالمنهاج العام، وبالسياسة العامة للدولة.[79]"

وعليه، تبنى نظرية الملكات على التخطيط والتدبير العقلاني الجيد، والإستراتيجية الاستشرافية المعقلنة، بتحديد الملكات المستهدفة بدقة، وتسطير أهدافها العقلية والروحية والجسدية.

---

[79]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

أما في ما يخص التوجهات في المضامين المعرفية والفكرية، " فلابد من اعتماد مبدأ الاندماج والتكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛ وتمثل مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛ وتجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية؛ واستحضار البعد المنهجي والروح العلمية-الموضوعية في تقديم محتويات المواد؛ والعمل على استثمار عطاء الفكر الإسلامي خاصة، و الإنساني عامة ، لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛ والحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة والملكات الأساسية لجميع المتعلمين في مختلف المراحل (خاصة الأولى منها) والشعب؛ وإحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها (النظرية) والمعرفة الوظيفية – التطبيقية، واندماج محتويات المناهج خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وارتباطها بخصوصيات الجهات واستجابتها للحاجيات الفردية والجماعية.[80]"

وعليه، تنبني نظرية الملكات التربوية خصوصا على القيم الإسلامية العادلة. وفي هذا، يقول الدريج :" يروم هذا المكون الأساسي في نموذج "التدريس بالملكات"، وتعزيز دور المدرس و المدرسة في نشر قيم المواطنة والأخلاق والآداب الحميدة، وتقوية مكانة التربية الإسلامية والتربية على المساواة وحقوق الإنسان، وثقافة الإنصاف والتسامح، ونبذ الكراهية والتطرف.

كما يروم الانطلاق من القيم التي يتم إعلانها كمرتكزات ثابتة في النظام التربوي، والمستندة أساسا إلى موروثنا الثقافي (ننظر على سبيل المثال ما ورد في **الميثاق الوطني للتربية والتكوين** حول منظومة القيم، وكذا في (**الكتاب الأبيض**)، خاصة في جزئه الأول

---

[80]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

المتعلق بالاختيارات والتوجهات على مستوى القيم ...، والتي ينبغي العمل على توظيفها فيما يعرف (بالتربية على القيم) ،وعلى أجرأتها في المقررات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم... والتي تستلهم بالأساس من:

- قيـم العقيدة الإسلامية؛
- قيـم الهوية الحضارية لأمتنا ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيـم المواطنـة وحقوق المواطن وواجباته؛
- القيم الكونية لحقوق الإنسان..."[81]

ويتعين بغية تيسير اكتساب الملكات، وتنميتها على الوجه اللائق عند المتعلم، مقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع مجموعة من الإستراتيجيات الإجرائية لاكتسابها، تستند إلى مراحل وخطوات، كما يتم تحصيل الملكات عند ابن خلدون وغيره ، مع الاستفادة من التدريس بالمشكلات، والعمل بفكرة المشروع (مشروع المؤسسة والمشاريع الشخصية...) للربط بين النظري والعملي ، واعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم ونوع ذكائهم الغالب ،ولذلك قيل : "كل لكل عبد بمعيار عقله، وزن له بميزان فهمه ، حتى تسلم منه، وينتفع بك، وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار "[82] .

ويقترح الدريج لأجرأة هذه التوجهات العناية بكل ما يرتبط بأشكال تنظيم التعلم داخل الأقسام الدراسية (الطرائق البيداغوجية- الأساليب - الوسائل- المصادر والكتب المدرسية- أنظمة التقويم

---

[81]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

[82]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

والاختبارات)، وتنويع الأساليب وطرائق تناول المعارف في إطار المقاربة بالملكات،مع العمل على ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات والأدوات التعليمية، و الإلحاح على تكييف بعض الطرائق والممارسات التقليدية الأصيلة، والأخذ عموما بالطرائق النشطة، وطرائق وضع المشاريع ومواجهة المواقف وحل المشكلات ...وعلى سبيل المثال :نجد ابن خلدون يبيح استخدام الطرائق التربوية التي تناسب المعلم ، إلا أنه يشجع استخدام طريقة المناقشة والحوار .فالتعليم ، عنده ، يهدف إلى حصول المتعلم على ملكة العلم، لكي يصبح على درجة عالية من الفهم، وليس فقط حفظه دون فهم وتعمق. لذا، انتقد ابن خلدون الطريقة القيروانية التي كانت في زمانه تركز على الحفظ بشكل كبير، ووصف الطلاب بأنهم يلتزمون الصمت والسكون التام دون مشاركة " . كما يقدم ابن خلدون منهجا متكاملا ومتماسكا في اكتساب الملكات يتميز بالأساليب التالية :

1- الاكتساب من خلال النشأة والممارسة في بيئة معينة .

2- الاكتساب من خلال الحفظ والتكرار والتمرن .

3- التدرج والانتقال من حالة وقوع الفعل إلى الفعل، ثم الصفة، ثم الحال، فالملكة.

- من حيث تنظيم الدراسة في مختلف المراحل التعليمية، للارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي من خلال الرفع من فعالية التدريس ومن جدوى التعلم ومواءمة الفضاءات التربوية لهما ، اعتماد مبدإ التدرج.

- تنظيم الدراسة وفق معايير موضوعية تلائم المستجدات المراد إدخالها على مختلف المراحل التعليمية ما يلي:

- تنظيم كل سنة دراسية من حيث نظام الدورات والفصول...

- النظر في إمكانية اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم؛ بما يفيد في الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة، وفي ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية . وقد ذكر أبو حامد الغزالي في كتابه "إحياء علوم الدين" ، أن من وظائف المعلم : "أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله، ولا يبث إليه الحقيقة إلا إذا علم أنه يستقل بفهمها."

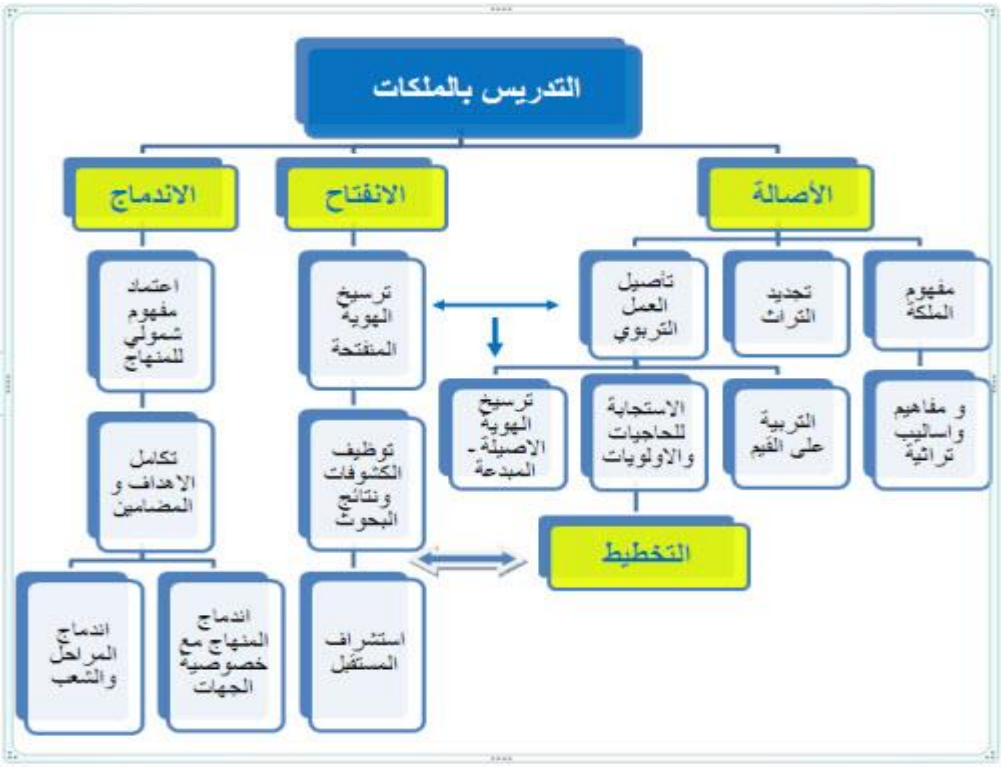
- إدراج الغلاف الزمني الخاص **بالتقويم**بجميع أنماطه :التشخيصي(في بداية التعلم) والتكويني (الملازم للتعلم) والإجمالي (بعد الانتهاء من التعلم)،في إطار بيداغوجيا الملكات حسب مراحل اكتسابها، وبمراعاة الغلاف المخصص لكل مادة دراسية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكل وحدة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. و العمل بالدعم التربوي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات، والضامن للرفع من نسبة النجاح والتفوق وتكافؤ الفرص.

- المرونة في تنظيم الحصص الدراسية واستعمالات الزمن والعطل؛

- تخصيص مجالات زمنية للأنشطة الثقافية والفنية و الجمعوية ضمن الحصة الأسبوعية.

- النظر في سبل ملاءمة المدرسة وبعض مقرراتها مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (المنهاج المندمج)."[83]

[83]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.



وهكذا، نستنتج أن نظرية الملكات تستفيد، بشكل من الأشكال، من الطرائق البيداغوجية الفعالة، ومن نظرية الذكاءات المتعددة. وتستند إلى فلسفة التنشيط، ونتائج السيكولوجيا المعرفية، والانفتاح على فلسفة الكفايات والتعليم المندمج، وتربية ذوي الحاجيات الخاصة.فضلا عن الدراسات المستقبلية وتقنيات علم التدبير...أضف إلى ذلك أن التدريس بالملكات نظرية تراثية وأصيلة، تعتمد على فلسفة القيم الإسلامية، وتنطلق من الرؤية الدينية الواعية القائمة على التوازن، والوسطية، والاعتدال، والانفتاح، والتعايش،والتفاهم ...

المبحث السابع: تدبيـــر الدرس الملكاتي

تنبني نظرية الملكات ديدكتيكيا على مجموعة من الخطوات التدبيرية والتخطيطة التي يمكن حصرها في المبادىء التالية:

المطلب الأول: تحديد الملكات الأساسية والنوعية

ينطلق المدرس من فلسفة الملكات كما يحددها أستاذنا الدكتور محمد الدريج، فيبين في جذاذاته طبيعة الملكات المستهدفة في الدرس، ويصنفها إلى ملكات أساسية وملكات نوعية، قد ترتبط بالدرس فقط أو تكون ملكة مستعرضة أو مندمجة مع باقي المواد والوحدات والمجزوءات الأخرى. كأن يحدد المدرس طبيعة الملكة التي يريد اختبارها وصقلها وشحذها، فيختار الملكة اللغوية ـ مثلا ـ في حصة اللغة أو النحو والإنشاء والتعبير، فيحضر المدرس مجموعة من الأنشطة التي تعزز هذه الملكة وتقويها وتنميها. أضف إلى ذلك أن الملكات الكبرى ثلاث: ملكة عقلية مرتبطة بأهداف معرفية، وملكة وجدانية وذوقية مرتبطة بالقلب والوجدان، وملكة حسية حركية مرتبطة بالبدن. ويمكن أن يتحقق المدرس من نجاح درسه إذا تحققت الملكة عبر مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تنصب على استكشاف تلك الملكة ، ورصد سماتها ومواصفاتها، ولاسيما صفة الجودة والنضج والمهارة والحذق والكياسة. ويعني هذا أن الملكة معيار لتحقيق الجودة الكمية والكيفية. ويمكن الاستفادة من نظرية الأهداف والكفايات في تسطير الملكات التي قد تعني من جهة أخرى مجموعة من القدرات الكفائية. وينبغي على الوزارة الوصية على القطاع التربوي أن تسطر مجموعة أو لائحة مفصلة من الملكات المهارية والصناعية التي ترغب فيها على المستوى المعرفي والوجداني والحركي. وفي هذا الصدد، يقدم محمد الدريج تصوره حول مدخل الملكات والأهداف والقدرات:" حتى يتمكن نظامنا التربوي من القيام بوظائفه على أكمل وجه ، لابد من اعتماد مقاصد وأهداف وفق اختيارات وأولويات محددة في المنهاج التربوي ككل، تستجيب لطموحات المجتمع. ثم ترتيبها وتنظيمها في لوائح خاصة بكل مرحلة تعليمية و كل شعبة ومقرر دراسي. بما يخدم الملكات الأساسية (المواصفات أو الأهداف العامة) المرسومة للمتعلم في نهاية كل مراحل من مراحل التحصيل الأولي

والابتدائي؛ والملكات النوعية والصناعية ، المرتبطة بمختلف العلوم والصناعات في المراحل المتقدمة.

كما ينبغي أن تستجيب المقاصد و الأهداف لحاجيات الفرد، والعناية بمختلف جوانب شخصيته: الجسمية والعقلية والروحية. لأجل تكوين شخصية متوازنة ، بحيث لا نكتفي باستهداف الجوانب العقلية -المعرفية على حساب الجوانب الأخرى من الشخصية .

وللتذكير ينصح أبو حامد الغزالي في تنشئة الصبيان، وعموما في آرائه التربوية ، باستهداف المكونات الرئيسة للنفس البشرية، وهي: العقل والروح والجسم. وينظر إليها باعتبارها كيانا واحدا متكاملا. ومن ثم، جاء تأكيده على بعض الأساليب والطرائق التربوية التي تتناول تلك المكونات بشكل متكامل ومتوازن، كالمجاهدة والرياضة لتزكية القلب والروح، والتفكر لتربية العقل، وترقية النفس الإنسانية في مجالات الإدراك، واللعب لتربية الجسم وتنشيط العقل والحواس.

كما أننا نلح بخصوص اختيار الغايات ورسم الأهداف و المواصفات والملكات ، على تبني الرؤية الإستراتيجية والاهتمام بالمستقبل. وقد عنيت بالفعل الكثير من الأنظمة التعليمية المعاصرة بعملية التخطيط واستشراف المستقبل، وكان هذا أحد أسباب نجاحها في الريادة والتقدم.

على أن الرؤية الجيدة للمستقبل ، يجب أن يتوفر فيها بعض الصفات ، لعل أهمها ما يمكن أن يقوم به أصحاب القرار والمخططون ، مركزيا وجهويا، وكذا الممارسون ... من وضع الأهداف والملكات التي تسعى المنظومة لتحقيقها، ورسم للمتعلمين صورة المستقبل الذي نريد الوصول بهم إليه. فهم يبلورون ، بذلك، الرؤية والأهداف السامية، ويشحنون كلا من المدرسين والتلاميذ بالرغبة في تحقيق تلك الأهداف، والوصول إلى الغايات المرجوة. ولا فرق هنا بين أن تكون هذه الرؤية لاختيار شعب وتخصصات أو مسارات مهنية أو لوضع مشاريع شخصية ...أو على المستوى العام ، عبر بناء مجتمع جديد تسود فيه العدالة والمساواة والحرية.

الرؤية المستقبلية الواضحة، إذاً ، هي التي تحفز التلاميذ على الاستمرار في السير نحو الهدف على الرغم من الصعوبات. إن استشراف المستقبل يحتاج لنفاذ بصيرة وبعد نظر وتقدير كل الاحتمالات والاستعداد لأسوئها.[84]"

وبناء على ماسبق، لابد من وضع صنافة للملكات العقلية والوجدانية والحركية ليستفيد منها المدرسون في وضع جذاذاتهم تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

المطلب الثاني: تجديد المحتويات والمضامين في ضوء الملكات

تستوجب نظرية محمد الدريج تجديد المقررات والمضامين الدراسية لتنسجم مع فلسفة الملكات.بمعنى أن تستهدف هذه المحتويات استكشاف الملكات لدى المتعلم، سواء أكانت أساسية أم نوعية، مع تصنيف المضامين حسب الملكات المستهدفة. ولابد من التدرج في بناء هذه المضامين من السهولة والبساطة إلى المعقد والمركب. ولابد من مسايرة ما استجد من المناهج والتصورات والنظريات ، والتكيف السريع مع ما استحدث من معلومات وأفكار، كالانفتاح على العوالم الرقمية ، والاستفادة من القراءة الممسرحة، وفلسفة التنشيط، وتنمية الذكاءات المتعددة، وتطوير الملكات المختلفة والمتنوعة.

ويضاف إلى ذلك أنه لابد من ترقية ملكات المتعلم المختلفة، كملكة الكتابة، وملكة القراءة، وملكة الحساب، وملكة النقد، وملكة التعلم الذاتي، ومكلة البحث والاستكشاف، وملكة المطالعة، وملكة التنقيب في الشبكات العنكبوتية...ومن جهة أخرى، لابد من الانطلاق من الهوية العربية الإسلامية، والحفاظ على القيم الدينية، وغرس قيم المواطنة، وتنشئة المتعلم على معرفة حقوقه وواجباته. ومن ثم، تكون المضامين هادفة وممتعة ومفيدة تنبني على التشويق والإقناع وحب البحث والاطلاع. ولا ننسى أيضا أن ملكة الحفظ ضرورية

---

[84]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

لبناء معارفنا، وقد ركزت ثقافتنا القديمة على هذه الملكة الأولية والأساسية ، حتى أصبحنا أمام علماء موسوعيين جهابذة وفطاحلة في ميادين شتى، كالغزالي، وابن سينا، وابن رشد، وابن خلدون، وابن رشيق القيرواني، والقاضي عياض... وملكة الحفظ مرحلة ضرورية لاستكشاف الملكات الأخرى لدى المتعلم.

ولكن أهم ما يميز نظرية الملكات ارتباطها بالقيم الأخلاقية من خلال الدعوة إلى التفاهم والتسامح والتعايش مع الآخر، والتشبث بالأخلاق الإسلامية الأصيلة، والدفاع عن الحق والمساواة والحرية والعدالة والديمقراطية والشورى. وفي هذا الإطار، يقول الدريج:"يروم هذا المكون الأساسي في نموذج "التدريس بالملكات" تعزيز دور المدرس والمدرسة في نشر قيم المواطنة والأخلاق والآداب الحميدة، وتقوية مكانة التربية الإسلامية والتربية على المساواة وحقوق الإنسان، وثقافة الإنصاف والتسامح، ونبذ الكراهية والتطرف.

كما يروم الانطلاق من القيم التي يتم إعلانها كمرتكزات ثابتة في النظام التربوي، والمستندة أساسا إلى موروثنا الثقافي (ننظر على سبيل المثال ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين حول منظومة القيم، وكذا في "الكتاب الأبيض"، خاصة في جزئه الأول المتعلق بالاختيارات والتوجهات على مستوى القيم ...)، والتي ينبغي العمل على توظيفها فيما يعرف "بالتربية على القيم " ،وعلى أجرأتها في المقررات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم... والتي تستلهم بالأساس من:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية لأمتنا ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة وحقوق المواطن وواجباته؛

- القيم الكونية لحقوق الإنسان..."[85]

ويعني هذا أنه لابد من اختيار المضامين والمحتويات في ضوء الرؤية الدينية الإسلامية المعتدلة، مع الانفتاح على المستجدات الغربية المعاصرة.

المطلب الثالث: اختيار الوسائل الديدكتيكية التي تنمي الملكات وتطورها

تتطلب نظرية الملكات اختيار مجموعة من الوسائل الديدكتيكية سواء أكانت شفوية أم بصرية من أجل ترسيخ القدرات في نفس المتعلم، وصقلها بالمران والدربة والتكرار. وتقوم الخطاطات التربوية بدور كبير في تسهيل العملية التعليمية- التعلمية. ويعني هذا أن الوسائل الديدكتيكية في خدمة الملكات والقدرات الكفائية تبسيطا وتسهيلا وتيسيرا وتوضيحا وتفسيرا واستكشافا. ولايمكن الاكتفاء بالارتجال الشفوي، بل لابد من الاستعانة بالتكنولوجيا الإعلامية وحوسبة المعرفة، وتملك الملكات الإعلامية أو ما يسمى بالذكاء الإعلامي.

المطلب الرابع: الطرائق البيداغوجية في خدمة الملكات

من المعروف أن النظام التربوي الإسلامي القديم كان يعتمد على العقل والنقل من جهة، ويستعين بالحفظ والحوار من جهة أخرى. وما أحوجنا اليوم إلى طريقة الحفظ! لأنها ملكة أساسية لتقوية الذاكرة والإدراك، قبل الانتقال إلى الحوار والمشافهة والنقد. ويمكن الاستفادة من مجموعة من آليات التراث في مجال التربية والتعليم، كالشرح، والتقييد، ودراسة المتون وحفظها، والاستعانة بالتقييدات والحواشي لترسيخ ملكة الحفظ والاستيعاب. علاوة على ذلك، يمكن الاستفادة من الطرائق البيداغوجية الفعالة، ولاسيما الطريقة المسرحية، وتمثل فلسفة التنشيط التربوي.

---

[85]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

المطلب الخامس: التقويم استكشاف للملكات

يستهدف التقويم استكشاف الملكات ومعرفة مدى ترسخها في نفس المتعلم، واختبار الملكات في ضوء أنشطة خاصة بنوعية الملكة المستهدفة. وفي هذا الصدد، يمكن الحديث عن ملكات تقويمية قبلية، وملكات تقويمية تكوينية، وملكات تقومية نهائية وإجمالية، وملكات إشهادية ، وملكات إدماجية، وملكات الدعم والتقوية وترسيخ ملكة الحفظ والاستقراء والاستنباط والاستنتاج والتعميم ، وحل المشكلات العويصة، وإبداع أفكار وقيم جديدة. وفي هذا الصدد، يلح محمد الدريج على " إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقويم بجميع أنماطه :التشخيصي(في بداية التعلم)، والتكويني (الملازم للتعلم)، والإجمالي (بعد الانتهاء من التعلم)، إطار بيداغوجيا الملكات حسب مراحل اكتسابها، وبمراعاة الغلاف المخصص لكل مادة دراسية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكل وحدة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. و العمل بالدعم التربوي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات، والضامن للرفع من نسبة النجاح والتفوق وتكافؤ الفرص.[86]"

هذه هي أهم المراحل التي تنبني عليها العملية الديدكتيكية في ضوء بيداغوجية الملكات. وقد تبين لنا، من هذا كله، أن هذه البيداغوجيا لابد أن ترسخ مجموعة من الملكات لدى المتعلم المتدرج في مستويات الدراسة والتعلم.

وخلاصة القول: إن نظرية الملكات لدى الدكتور محمد الدريج هي فعلا نظرية تربوية جديدة وأصيلة تمتح من التراث العربي الإسلامي، وتنفتح على الحداثة الغربية والمستجدات المعاصرة، وترتكن إلى الدين والقيم والأصالة والمعاصرة، وتعتمد على

---

[86]- محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

التخطيط المستقبلي، والاندماج المتكامل، والتدبير المعقلن، واستشكشاف الملكات الأساسية والنوعية لدى المتعلم وفق القيم الإسلامية، والاسترشاد بمبادىء العدالة الربانية الحقيقية. ويعني هذا كله أن نظرية الملكات آلية بيداغوجية وديدكتيكية إجرائية وواقعية لتحقيق الجودة والإبداع والابتكار والإتقان. ومن ثم، تتميز نظرية أستاذنا الدكتور محمد الدريج بتوظيف الملكات، وتأصيل الموروث التربوي ، وقراءته في ضوء الحداثة والراهنية، ومستجدات الفكر والسيكولوجيا المعرفية، والاستجابة الحقيقية للمتعلمين ، مادامت تقوم هذه النظرية على فلسفة التنشيط، وترسيخ الملكات المضمرة والظاهرة، وتجاوز نظرية الأهداف السلوكية، وتبني المنهاج المندمج، وتمثل سياسة التخطيط المستقبلي لتحقيق الحداثة والتقدم والازدهار. كما أن نظرية الملكات نظرية واقعية ومرنة وهادفة قابلة للتطبيق في الميدان التربوي، وصالحة لتنزيلها في أرض الواقع، ويمكن تعميقها والتفصيل فيها أكثر في المستقبل القريب.

الفصل الخامس:

البيداغوجيا الإبداعية

يتكون مصطلح (البيداغوجيا الإبداعية La pédagogie créative/) من مفهومين أساسيين هما: البيداغوجيا(La pédagogie) والإبداع(La création). و من هنا، لابد من تحديد

المفهومين بدقة ونجاعة وروية بغية تقديم تعريف جامع مانع للبيداغوجيا الإبداعية.

إذاً، ما البيداغوجيا الإبداعية ؟ و ما سياقها الظرفي ؟ و ما فلسفتها وغاياتها و أهدافها؟ و ما مرجعياتها النظرية؟ وما أهم مرتكزاتها المنهجية والتطبيقية ؟ وكيف يتم تنزيل هذه النظرية ديدكتيكيا تخطيطا وتدبيرا وتقويما؟

المبحث الأول: مفهوم النظرية الإبداعيةلغة واصطلاحا

تشتق كلمة الإبداعية من فعل بدع و أبدع . فبدع الشيء"يبدعه بدعا وابتدعه - في " لسان العرب" لابن منظور- بمعنى أنشأه و بدأه . و بدع الركية : استنبطها و أحدثها . وركي بديع: حديثة الحفر، و البدعة : الحدث و ما ابتدعمن الدين بعد الإكمال . و فلان بدع في هذا الأمر أي أولو لم يسبقهأحد . و أبدع و ابتدع و تبدع: أتى ببدعة . و البديع : من أسماء الله تعالى . و البديع : بمعنى السقاء و الحبل . و البديع : الزق الجديد و السقاءالجديد . و أبدعت الإبل كبركت في الطريق من هزال أو داء أو كلاليقال:أبدعت به راحلته إذا ظلعت . و يقال أبدع فلان بفلان إذا قطع به وخذله و لم يقم بحاجته . و أبدعت حجة فلان أي بطلت حجته أي بطلت . و بدعيبدع فهو بديع إذا سمن . و أبدعوا به : ضربوه . و أبدع بالسفر وبالحج:عزم عليه.[87]"

و تدل كلمة الإبداعية (Créativité)، في القواميس الأجنبية[88]، على القدرة علىالإبداع و الاختراع و التجديد و الإنشاء و التأليف و

---

[87]- ابن منظور: **لسان العرب**، دار صبح بيروت، لبنان/ وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب/ الطبعة الأولى سنة 2006م، صص:325-326.

[88]-AZNAR G., « Préciser le sens du mot ‘‘créativité’’, **Synergies Europe**, n° 4, 2009, p. 23-37.

التكوين والتأسيسو الإخراج و الخلق . و من أضداد الإبداع ، في هذه القواميس، التقليد، والنقل، والمحاكاة، والهدم، والتخريب، والثبات، والنفي، واللاوجود ...

و يفهم ، من هذه الدلالات اللغوية الاشتقاقية، أن الإبداعية تدل علىالخلق والاختراع و الاكتشاف و التجديد و التحديث، و تجاوز التقليد والمحاكاة، إلى ما هو أصيل و بناء و هادف.و من هنا ، فالإبداعية هو فعل الإنشاء، و خلق أشياء جديدة، و بلورة تصورات وأفكار و مشاريع أخاذة قائمة على اختراع مفاهيم جديدة، وابتكار مناهج وطرائق حديثة في التعامل مع الظواهر المادية والمعنوية.

و تأخذ كلمة الإبداعية دلالات اصطلاحية تختلف من حقل إلى آخر. فالإبداعية ، في التصورالديني، هو خلق الله للعالم و الإنسان من العدم. أي: من لاشيء . ومن ثم،فكلمة الإبداعية ترادف الخلق و الإيجاد، وإنشاء الكون. بينما يعني الإبداع فيالمجال الفقهي البدع و المستجدات التي لم يستوجبها الشرع، فكل بدعةضالة، و كل ضلالة في النار، و أصحاب البدع هم أصحاب المستحدثات.

وتعني الإبداعية، في المجال العلمي، الاختراع و الابتكار و الاكتشاف. أما المقصود بها، في مجال الأدب و الفن و الفلسفة، خلق نظريات وتصورات فكرية و مبادئنسقية جديدة منسجمة و غير متناقضة، وتأليف نصوص تمتاز بالحداثة و التجديد والانزياح و الغرابة و الخرق.

و المقصود بالإبداعية، في مجال اللسانيات التوليدية التحويلية، كما عند مؤسسها الأمريكي نوام شومسكي (N.Chomsky)(1928-...)، خلق جمل لا متناهيةالعدد بواسطة قواعد متناهية العدد ، أو تغيير القواعد النحوية وتبديلها.أي: ليس " الإنسان مالكا لدولاب اللغة فحسب، فعند التحدث لا يكتفي بإعادةالجمل، بل يخلق جملا

جديدة، ربما لم يسمعها قبل. وبالتالي، فالحديث ليسإعادة لجمل سمعت، بل هو عملية إبداع، ويبدو أن هذا هو المظهر الأساسيالموجود بالقوة.وفي هذا الصدد، يقول الفرنسي نيكولا روفيت (Nicolas Ruvet):"إنه من الاستثنائي و النادرإعادة الجمل، فالإبداع المتفق مع نحو اللغة هو القاعدة في الاستعمال العاديللتحدث يوميا . و الفكرة القائلة: إن الإنسان يملك رصيدا لغويا ، ذخيرة منالبيانات، يأخذ منها كلما استدعت الحاجة لذلك، إنما هي خرافة لا تمت بصلةإلى استعمال اللغة كما نلاحظه. و يميز شومسكي بين نوعين من الإبداع:

أ- إبداع يبدل القواعد النحوية، وهو خاصية الموجود بالفعل.

ب- إبداع يمكننا من إيجاد عدد لا متناه من الجمل، و هو ناتج عن تطبيقالقواعد النحوية . ويسمى هذا الإبداع إبداعا محكوما بالقواعد . و وجوده ممكنبطبيعة القوانين النحوية نفسها التي يمكن لها أن تتوالد إلى ما لا نهاية.و على هذا المنوال، يصير الموجود بالقوة كمجموعة مكونة من عدد محدود منالقوانين، و قادرة على إنشاء عدد لا محدود من الجمل."[89] أضف إلى ذلك أن الإنسان يتميز لسانيا عن الحيوان بالقدرة الإبداعية. في حين، يعتمد الحيوان على ماهو فطري وغريزي تكراري.

وعليه، تدل الإبداعية على النهوض والتجديد والإتيان بالشيء الجديد، وتقديم أفكار جديدة، وإبداع طرائق حديثة في العمل، و ابتكار آليات تقنية لم تكن موجودة، أو اكتشاف أشياء لم تكن معروفة في السابق، وطرح نظريات وتصورات وبرامج ومشاريع حديثة لم يسبق إليها أحد. وتعني الإبداعية كذلك التميز والسبق والتفرد . كما

---

[89] - انظر: عبد السلام المسدي: **اللسانيات من خلال النصوص**، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى سنة 1984م.

يعني الإبداع الإيمان بالتحول في مقابل الثبات. ويحيل كذلك على الأصالة وجدة البحث والموضوع والإنشاء، وتجاوز التقليد والمحاكاة والاجترار، وتوليد أفكار جديدة وتقويمها، وتغيير السلوك كما عند المدرسة السلوكية[90]...

ويعني هذا المفهوم،عند كرافت (CRAFT)،طرح أفكار وتصورات ونظريات وبراديغمات ومبادئ جديدة خلقا وتوليدا وإبداعا وتجديدا[91].

وقد ارتبط الإبداع الأول بمجال الأدب والفن والتخييل. وبعد ذلك، انتقل هذا المفهوم إلى مجالات أخرى ، كالعلم، والتقنية، والتربية، والفلسفة، والموسيقا، والتشكيل، والمسرح، والسينما، وعلم اللغة، والإعلام، والرياضة البدنية، وتعلم اللغات[92]...

المبحث الثاني: مفهوم الإبداعية في مجال البيداغوجيا

يقصد بالنظرية الإبداعية، في مجال البيداغوجيا، أن يكون المتعلم أو المتمدرسمبدعا قادرا على التأليف و الإنتاج و مواجهة الوضعيات الصعبة المعقدة، بمااكتسبه من تعلمات و خبرات معرفية و منهجية. ولا يفهم من البيداغوجيا الإبداعية تغيير المقررات المدرسية شكلا ومضمونا فقط، واستبدالها من حين لآخر، بل تعني تقديم التعلمات والخبرات بطريقة إبداعية نشطة، توصل المدرس أو المتعلم معا إلى تحقيق الأهداف المرجوة. ويتحقق ذلك باقتراح مجموعة من

---

[90]- IsabellePuozzo **:Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage** , http://edso.revues.org/174.

[91]-CRAFT A., **Creativity in schools. Tensions and dilemmas**, New York, Routledge, 2005.p:19.

[92]-CRAFT A., **Creativity in schools. Tensions and dilemmas**, p:78-79.

المحتويات والأنشطة والطرائق الديدكتيكية الملائمة والمناسبة لنمو المعلم وتفتقه معرفيا ووجدانيا وحسيا-حركيا[93].أي: بمساعدة المتعلم على إظهار قدراته الكفائية والنمائية، وتوظيف ملكاته توظيفا جيدا، وتفتيق مواهبه الواعية واللاواعية، والسماح له بإظهار مشاعره وأهوائه ورغباته وميوله الوجدانية بكل حرية وعفوية وتلقائية، ومساعدته على تحقيق التوازن النفسي والعضوي والجسدي. وهذا كله من أجل تحقيق النجاح المدرسي[94].

وتتجلى الإبداعية التربوية في الاختراع،و الاكتشاف، و تركيب ما هو آلي وتقني، و تطوير ما هو موجود و مستورد منالأشياء، و إخراجها في حلة جديدة، و بطريقة أكثر إتقانا و مهارة وجودة . و لا بد أنيكون ما هو مطور قائما على البساطة و المرونة و الفعالية التقنية والإلكترونية وسهولة الاستعمال.ويرى عبد الكريم غريب أن البيداغوجيا الإبداعية هي "الأنشطة والعمليات المنظمة التي يقوم بها المتعلم لأجل ابتكار أفكار أو اكتشاف أشياء تتميز بتفردها."[95]

ومن هنا، فالبيداغوجيا الإبداعية ثورة أو قطيعة تربوية ، أو بمثابة براديغم تربوي (un paradigme) جديد، يحدث قطيعة مع التربية الكلاسيكية، أو التربية التقليدية التي تقوم على الثبات، والتقليد، والمحاكاة، والاجترار، والمحافظة على القواعد. وبالتالي، فالإبداع

93- BANDURA A., **Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (**P. Lecomte, trad.) (2e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).

94- IsabellePuozzo, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », **Éducation et socialisation** [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 12 juin 2016. URL: http://edso.revues.org/174.

95- عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:722.

هو تطوير البرديغمات العلمية، والانزياح عما هو قديم وتقليدي. وتخضع التصورات والنظريات التربوية للتطور والتغير والقطائع الإبستمولوجية والثورات على غرار النظريات العلمية المفاجئة، ضمن ما يسمى بالبراديغمات(Paradigmes) أو النماذج العلمية .

ويعني هذا أن التربية، بصفة عامة، تتغير بتغير البراديغمات والنماذج والأنساق البيداغوجية والديدكتيكية والعلمية والسيكواجتماعية نظرية وتطبيقا وممارسة ووظيفة. بمعنى أن التحول التربوي يتحقق بفعل تغير النظريات والنماذج والبرديغمات العلمية التي تظهر من حين لآخر، كما يثبت ذلك توماس كون(T.Kuhn) في كتابه (**بنية الثورات العلمية**)[96] .أي: تتغير الأنساق التربوية بتغير البراديغمات والنماذج والنظريات والمناهج والافتراضات العلمية.

ومن ثم، تستند البيداغوجيا الإبداعية إلى الذكاءات المتعددة،وامتلاك الكفاءة المهارية، و التسلح بالقدرات الذاتية التعلميةفي مواجهة أسئلة الواقع الموضوعي، بتشغيل ما يدرسه المتعلم في مقطع دراسي، ويستوعبهفي السنة الدراسية، أو يكتسبه عبر امتداد الأسلاك الدراسية من أجل التكيف مع الواقع، والتأقلم معه إما محافظة، و إما تغييرا.

ويمكن الاستعانة بالسكولوجيا المعرفية لمساعدة المتعلم على إيجاد أفكار جديدة ، ودفعه إلى تشغيل عقله وذكائه بطريقة إيجابية بغية طرح أفكار بديلة، وتقديم تصورات وآراء ومقترحات غير مسبوقة، وتشجيعه على النقد البناء الهادف.وفي الوقت نفسه، يمكن الاستعانة أيضا بالسيكولوجيا السلوكية لتغيير سلوكيات المتعلم من الأسوإ نحو

---

[96]-T.Kuhn : **La structure des révolutions scientifiques**,traduit par Laure Meyer, Flammarion, Paris, 1970.

الأحسن والأفضل، أو مساعدته على تمثل السلوك الإبداعي في حياته اليومية. وهنا، يمكن الحديث عن **تقويم إبداعي** يرصد ملكة الإبداع لدى المتعلم على المستوى المعرفي والذهني، أو على المستوى السلوكي، أو على مستوى المواقف والميول والاتجاهات النفسية والوجدانية والانفعالية، أو على المستوى الحسي-الحركي.أي: يرصد التقويم الإبداعي كل التحولات التي تنتاب المتعلم، ويستجلي كل مظاهر التحول والتغير والتجديد والتحديث لدى المتعلم على مستوى التفكير، واللغة، والعمل، والسلوك...

ومن هنا، فالبيداغوجيا الإبداعية - حسب لوبار(Lubart)- هي التي تظهر قدرة المتعلم على إنتاج إنشاء جديد، وفق سياق معين، أو وضعية ما[97]. وبالتالي، تسهم في خلق الفوارق الفردية الإيجابية.

وتتأسس الإبداعية التربوية على أربعة عوامل أساسية هي:

❶**العوامل المعرفية:** تتمثل في قدرة المتعلم على طرح أفكار جديدة، وتوظيف ملكته الكفائية بشكل إيجابي، والقدرة على التطبيق، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم، والانتقاء، والمقارنة؛ أو القدرة على التفكيك والتركيب؛ أو القدرة على الفهم والتفسير والتأويل؛

❷**عوامل الإثارة**: تتعلق بتفرد شخصية المتعلم فكريا، ووجدانيا، وحسيا-حركيا؛ وتميزه عن أقرانه الآخرين بالذكاء والموهبة والخلق، وتفرده بآرائه وميوله ورغباته واتجاهاته النفسية؛ واستعمال أساليب متميزة في المعرفة والتحفيز؛

---

[97]- LUBART T**., Psychologie de la créativité** (2e éd.), Paris, Armand Colin, 2003, p:10.

❸**العوامل الوجدانية:** تتعلق بالجوانب الشعورية والذاتية والانفعالية والعاطفية التي تحفز المتعلم على الإبداع والابتكار والتجديد والتميز معرفيا وعلميا وأدبيا وفنيا وتقنيا؛

❹**عوامل المحيط:** تسهم عوامل المحيط والوسط، كالأسرة، والشارع، والمدرسة، والجامعة... في تكوين الفرد المبدع من جميع النواحي النفسية والمعرفية والسلوكية، ونجاحه في الحياة الدراسية أو المهنية أو الإبداعية، إما بطريقة مباشرة، وإما بطريقة غير مباشرة[98].

وتسعى البيداغوجيا الإبداعية إلى خلق فضاءات صفية دراسية ملائمة، تساعد المتعلم على تحقيق توازن نفسي ووجداني وانفعالي إيجابي بغية الخلق والإنشاء والإبداع والاكتشاف والابتكار. ولا ينبغي أن تكون المدرسة حجرة عثرة أمام تقدم المتعلم، أو تضع المتاريس أمامه لمنعه من التقدم أو النمو السيكولوجي والمعرفي، أو تعيقه عن الإبداع المدرسي، أو تمنعه من إظهار قدراته النمائية العادية أو الخارقة[99].

وما يمكن للمدرسة الإبداعية أن تفعله هو أن تحد من الانفعالات الزائدة أو الطائشة لدى المتعلم، فتشجعه على إظهار العواطف والمشاعر الوجدانية الإيجابية المثمرة والهادفة والبناءة.

و تعتمد البيداغوجيا الإبداعية على تحليل النصوص و فهمها وتفسيرها وتأويلها، و القدرة علىاستنباط معانيها السطحية و الثاوية في العمق. وقد تتجاوز الإبداعية هذاالمفهوم التحليلي النصي إلى

---

[98]-LUBART T**., Psychologie de la créativité**, p: 31-84.

[99]- BANDURA A., **Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle**(P. Lecomte, trad.) (2e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).

تقديم تصورات فكرية نسقية جديدة حول الإنسان والمعرفة و الكون و القيم ، تضاف إلى الأفكار الفلسفية الموجودة في الساحةالثقافية.و يمكن أن تكون الإبداعية هي تجريب نظريات و فرضيات علمية جديدة، و الإدلاءبأطروحات منهجية و معرفية تسعف الإنسان أو الدولة في استثمارها للصالحالعام.

و يمكن أن تكون الإبداعية، في مجال الفن، برسم لوحات تشكيلية، ونحت مشخصاتتنم عن تصورات حديثة، أو إخراج فيلم أو مسلسل أو مسرحية فيها الكثير منالإضافات الفنية الجديدة.و من ثم، فالإبداعية نظرية تربوية ثورية سامية ومتطلعة، تهدف إلى تربية التلميذ تربية إبداعية ومهارية وملكاتية، و تعويده علىالخلق و الإنتاج و الإبداع و الابتكار والاختراع والتجديد و التطوير والتركيب و التأليف ، بعد الابتداء بالحفظ وتقوية الذاكرة، والاستعانة بعمليات التدريب و التمرين و المحاكاة، و تمثلالمعارف السابقة المخزنة في الذاكرة، و تفتيقها أثناء مواجهة الوضعياتالجديدة في الواقع الميداني و النظري و الافتراضي.

ويمكن أن تكون الإبداعية التربوية فردية أو جماعية. وكلما كانت جماعية، وفي إطار فريق تربوي، كانت أحسن وأفضل؛ بسبب ما يترتب على ذلك من مردودية كمية وكيفية مثلى، وما لها من نتائج إيجابية ومثمرة ذات أثر فعال في نفسية كل عضو من أعضاء الفريق . ولكن لابد من قائد يدبر أمر هذا الفريق، ويكون أكثر كفاءة وحماسة وتحفيزا ورغبة في الإبداع والابتكار والاكتشاف والإنتاج والخلق.

وقد تكون تلك الإبداعية التربوية أيضا شفوية أو كتابية أو بصرية. وقد تكون كذلك نظرية أو عملية، أو تكون ذهنية أو وجدانية أو حسية حركية. وتختلف هذه الإبداعية التربوية من مجال إلى آخر،

فتكون إبداعية لغوية ولسانية، أو إبداعية أدبية، أو إبداعية فنية، أو إبداعية فلسفية، أو إبداعية علمية، أو إبداعية تقنية...

المبحث الثالث: مرتكـــزات النظريـــة الإبداعيـــة

تتكئ النظرية الإبداعية التربوية على مجموعة من الأسس والمرتكزات، و منأهمها : استقلالية شخصية المتعلم، والبحث عن الأفكار والتصورات والنظريات والآراء الجديدة، والسعي الدائم وراء التحديث والتجديد، و استعمال التكنولوجيا المعاصرة والثقافة الرقمية[100]، وتفادي التكرار والاجترار، و الابتعاد عن استنساخ ماهو موجود سلفا ، واستيعاب الثورات العلمية والبرديغمات ، والاستفادة من القطائع التي تحدث على جميع المستويات المعرفية والإنتاجية، وتجنب أوهام الحداثة الشكلية والزائفة بالمفهوم الأدونيسي[101]، و اعتماد حداثة حقيقيةوظيفية بناءة وهادفة، تنفع الإنسان في صيرورته التاريخية و الاجتماعية. ولن تتحقق هذه الحداثة إلا بالتعلم الذاتي، و تطبيق البيداغوجيا اللاتوجيهيةأو المؤسساتية أو الملكاتية ، والاسترشاد بنظرية الذكاءات المتعددة، والاستعانة بالبيداغوجيا الفارقية، وتمثل تربية القيم والمواطنة وحقوق الإنسان، و دمقرطة الدولة و كل مؤسساتها التابعة لها . و يعني هذا أنالبيداغوجيا الإبداعية لن تنجح في الدول التي تحتكم إلى

---

[100]-Olivier Rey et Annie Feyfant : (VERS UNE ÉDUCATION PLUS INNOVANTE ET CRÉATIVE).**Dossier d'&ctualité.n70**, janvier 2012. http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf

[101] - أدونيس: **مقدمة للشعر العربي**، دار الفكر، بيروت، لبنان، طبعة 1986م؛ **والثابت والمتحول**، الجزء الثالث، والجزء الرابع، دار الساقي، بيروت، لبنان، طبعة 2001م.

القوة والحديد، وتسن نظاما ديكتاتوريا مستبدا ؛ لأن الثقافة الإبداعية هي ثقافة تغييريةراديكالية ضد أنظمة التسلط و القهر والجور.

و لا يمكن الحديث أيضا عن النظرية الإبداعية إلا إذا كان هناك تشجيع كبيرلفلسفة التخطيط و البناء والتدبير ، و إعادة البناء و الاختراع والاكتشاف ، و تطوير البحث العلمي، وتنمية القدرات الذاتية و المادية من أجل مواجهة كل التحديات.

و من الشروط التي تستوجبها النظرية الإبداعية الاحتكام الدائم إلى الجودةالحقيقية كما وكيفا حسب المقاييس العالمية؛ تلك التي الجودة لا يمكن الحصول عليها إلا بتخليق المتعلم والمواطن بصفة خاصة، والمجتمع بصفة عامة. و يعد الإتقان من الشروط الأساسية لما هوإبداعي؛ لأن الإسلام يحث على إتقان العمل، ويحرم الغش و الإثراء غير المشروع. ولا بد من ضبط النفس أثناء التجريب و الاختبار، و تنفيذ المشاريع العلمية والتقنية ، مع التروي في إبداعاتنا على جميع الأصعدة والمستويات و القطاعاتالإنتاجية ، والاشتغال في فريق تربوي متميز كفاءة ومهارة وحذقا وكياسة، و الانفتاح على المحيط العالمي قصدالاستفادة من تجارب الآخرين ، و المساهمة بدورنا في خدمة الإنسان كيفما كان.علاوة على ذلك، لابد أن يكون التعليم الإبداعي منفتحا على محيطه، و في خدمةالتنمية المحلية و الجهوية و الوطنية و القومية والإنسانية.

هذا، و ترفض النظرية الإبداعية التقليد المجاني و المحاكاة السائبة العمياء، و الاتكال علىالآخرين، و استيراد كل ما هو جاهز ، و استبدال ذلك كله بالتخطيط العقلاني والمدبر، وإنتاج الأفكار و النظريات الناجعة والمثمرة، بالتفكير في الماضي والحاضر و المستقبل، وتمثل التوجهات البراغماتية العملية المفيدة ، بشرط تخليقها لمصلحةالإنسان بصفة عامة.

و ينبغي أن ينصب الإبداع كذلك على ما هو أدبي، و فني، و فكري، وعلمي، و تقني، ومهني، و صناعي، وإعلامي، في إطار نسق منسجم ومتناغم ومتكامل لتحقيق التنمية الحقيقية والتقدم و الازدهار النافع لوطننا و أمتنا.

و من المعلوم، أن الدول الغربية لم تتقدم إلا بتشجيع الحريات الخاصة والعامة، و إرساء الديمقراطية الحقيقية، و تشجيع العمل الهادف، و تحفيز العاملين مادياو معنويا . و من ثم، تعد فكرة التشجيع و التحفيز، وتقديم المكافآت المادية و الرمزية، والاعتداد بالكفاءة الحقيقية، من أهم مقومات هذه البيداغوجيا العمليةالحقيقية، و من أهم أسس التربية المستقبلية القائمة على الاستكشاف والاختراع والابتكار.

أضف إلى ذلك أن الاقتصاد العالمي هو اقتصاد تنافسي بامتياز، يفرض على الشعوب أن تعنى بالتعليم من أجل تكوين الموارد البشرية المؤهلة، وتوفير الأطر الكفأة، وتكوين العمال وفق أحدث الأنظمة التقنية المعاصرة. ويستوجب هذا كله أن يكون التعليم إبداعيا، يركز على الكيف، والتنوع، وتنمية الملكات والقدرات الإبداعية لدى المتعلم تعلما وتكوينا وتطبيقا.

وقد سعت مجموعة من الدول الغربية، بالخصوص، منذ سنوات الألفية الثالثة، إلى تمثل المقاربة الإبداعية في مجال التربية والتعليم والديدكتيك لتجويد التعلمات لدى المتمدرس، والبحث عن الجديد، ومساعدته على الخلق والإبداع والابتكار، ومواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة، وتطوير الإبداع الذكائي، بجعل المتعلم أمام وضعيات سياقية خارجية شائكة للتثبت من مدى قدرته على التكيف والتأقلم والتمثل والاستيعاب والتجديد وحل المشاكل.

ويعني هذا أن البيداغوجيا الإبداعية هي بيداغوجيا المركز، والجودة، والتنافس، والهيمنة، والتميز، والمردودية، والتدبير، والتخطيط، والتسيير، وتحقيق الاكتفاء، وزيادة الإنتاج، وتصدير المنتج كما وكيفا.

المبحث الرابع: المرجعيـــات النظرية

تستوحي البيداغوجيا الإبداعية مرتكزاتها النظرية و التطبيقية من نظريةاللسانيات التوليدية التحويلية التي تتبني كثير على الإبداعية اللغوية علىمستوى الإنجاز، و توليد الجمل اللامتناهية العدد من خلال قواعد نهائية ومحددة، و استعمالها بشكل إبداعي متجدد . كما تعتمد النظرية الإبداعية على إيجابيات بيداغوجيا الأهداف و الكفايات و المجزوءات و نظرية الجودة التربوية، والتخلي عن سلبياتها المعيقة. ومن ناحية أخرى، تتبنىمبادئ التربية الحديثة والمعاصرة، مع تمثل الفلسفة البراغماتية المخلقة، و تنفيذ مقررات الحياةالمدرسية، و الأخذ بفلسفة التنشيط التربوي، والاستهداء بنظرية الذكاءات المتعددة، والاستفادة من مبادئ مدرسة المستقبل، ونظرية الملكات كما لدى الدكتور محمد الدريج[102].

و تستلهم هذه النظرية التجارب التربوية في الدول الغربيةالمتقدمة التي تربط المدرسة و التعليم بالممارسة العملية، و سوق الشغل، والبحث العلمي، و الاختراع الآلي و التقني. و تقرنه كذلك بالتنمية و التقدم والازدهار. وتعتمد أيضا على الطرائق البيداغوجية الفعالة، والتعليم الإقرائي المسرحي، والاستفادة من نظريات التدبير والشراكة والمشاريع، والانفتاح على النظريات المستقبلية، والتوفيق بين الأصالة والمعاصرة، والتأثر بنظريات التربية لدى علمائنا

---

[102] - انظر: محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، **جريدة الأخبار**، المغرب، العدد:62، الثلاثاء 29 يناير 2013م، ص:8.

القدامى التي تركز على الحفظ والعقل والنقد والحوار على حد سواء، والتشديد على فلسفة القيم والمواطنة وحقوق الإنسان.

المبحث الخامس: فلسفة البيداغوجيا الإبداعية وغاياتها

تهدف البيداغوجيا الإبداعية إلى تكوين مواطن صالح يغير مجتمعه، ويسهم فيتطويره ، ويرفع مراتبه ، ويحفظ كينونة أمته و مقوماتهاالدينية، و يسعى جاهدا من أجل تنميتها بشريا وماديا، و حمايتها منالمعتدين بالدفاع عنها بالنفس و النفيس، وإعداد القوة البشرية والعلمية والتقنية من أجل المجابهة و التحصين والدفاع. و يعني هذا أن البيداغوجيا الإبداعية نظرية تعمل على تكوين جيل منالمتعلمين يمتلك العلم والتكنولوجيا، و يكون مؤهلا بالقدرات والملكات الكفائية في جميع التخصصات من أجل تسيير دفة المجتمع، و توجيهه الوجهة الحسنة و السليمة ، مع تحلي هذاالجيل بالأخلاق الفاضلة التي تؤهله لخدمة المجتمع و الوطن و الأمة على حدسواء.

و من أهداف البيداغوجيا الإبداعية العمل على خلق مدرسة عملية نشيطة، يحسفيها التلميذ بالحرية و الخلق و الإبداع . و بالتالي ، تتحول هذه المدرسةإلى ورشات تقنية، و مقاولات صناعية، و مختبرات علمية، ومحترفات أدبية، و قاعاتفنية، من أجل المساهمة في الاقتصاد الوطني والعالمي. و لا بد أن يتعود التلميذ ، في هذه المدرسة، على التحكم في الآلة تفكيكا وتركيبا وتطويرا، و اختراع آلات جديدة لتنمية الاقتصاد، وتحديث الصناعةالوطنية على غرار المدارس الآسيوية ، كما يبدو ذلك جليا في دول التنينات أو اليابان أو المدارسالغربية.

و لا يمكن خلق تلميذ مبدع إلا إذا كانت الإدارة و هيئة التعليم والإشراف تتوخى التغيير و الإبداع، و تهوى التنشيط بكل آلياته المختلفة والمتنوعة، و لها الرغبة الحقيقيةفي العمل الهادف المتنامي، و القدرة على المساهمة في البناء و الخلق والتطوير والتجديد من أجل تحقيق الأهداف الوطنية والقومية . و لا يمكنكذلك الحصول على هذه الشرائح المبدعة الراغبة في الخلق و التطوير والتحديث إلا إذا حسنا أوضاعها المادية و المالية ، و حفزناها معنويا واجتماعيا ومهنيا ، ووضعنا كل شخص في مكانه المناسب اعتمادا على معايير العمل والعلم، مع إبعاد الترقية بالأقدمية والاختيار التي تسيء إلى الفلسفةالإبداعية و بيداغوجيا الخلق و التجديد.

وبناء على ما سبق، تسعى المدرسة الإبداعية إلى استكشاف الجديد، والاهتمام بالمخترعات التكنولوجية ، وتجديد المفاهيم الموروثة، وتطوير آليات البحث العلمي معرفيا وتقنيا وصناعيا. ولابد من آلية التسريع في الاكتشاف والاختراع والإبداع. ومن ثم، تعطى الأولوية لتأهيل الموارد البشرية، والابتعاد عن السياسات المركزية، باستشارة الطاقات والكفاءات الجهوية والمحلية، والانتقال من التسيير المركزي إلى التسيير الجهوي والمحلي. فضلا عن الأخذ بالنظام التعليمي النظري والتطبيقي، والاستفادة من التكوين المستمر، وتطوير البيئة الصناعية والتقنية، والأخذ بسياسة التنافس والإنتاجية، وتقدير الكفاءات، وتشجيعها وتحفيزها، والبحث عن المشاريع، وتحويل المدرسة إلى ماركتينغ(Marketing) بحثا عن الممولين والمشاريع الإيجابية ، واستكشاف أسواق جديدة لتصريف المنتج التربوي والعلمي، والأخد أيضا بالخوصصة التعليمية، وربط المدرسة بسوق الشغل بغية القضاء على الأمية والجهل والفقر،

وأيضا عبر التحكم في الإعلاميات، وإتقان اللغات الأجنبية، وتطوير التجارة الرقمية، وتطوير المنظومة الإعلامية.

ولابد من تحويل الخدمات التعليمية إلى وسيلة للتبادل بين الأنظمة التربوية العالمية، وجعل الخدمات التعليمية آلية للتبادل الاقتصادي والتجاري. ولابد أن تكون الشهادات المقدمة من قبل المدرسة الإبداعية معترفا بها عالميا، في ضوء الاحتكام إلى مقاييس الجودة والتميز والتفرد، والانضمام إلى المقررات العالمية الموحدة.

أضف إلى ذلك أنه لابد أن تكون المدرسة التربوية الإبداعية مؤسسة اجتماعية عادلة ومتوازنة، تجمع أبناء العمال مع أبناء الأطر في فضاء تربوي سعيد، تذوب فيه الفوارق الاجتماعية والاقتصادية،بتشجيع المواطنة والتضحية وخدمة الأمة، وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في استكشاف الفوارق الفردية، والاهتمام بذوي الحاجيات الخاصة.

وعلى العموم، تتقادم النظريات العلمية والتربوية بتقادم المجتمع، ويتقادم الجهاز المعرفي والإبستمولوجي للنظام المتحكم في بناء المعرفة وإنتاجها. ومن ثم، لابد للإنسان من التعلم الذاتي والتكوين المهني المستمر ليكون قريبا مما هو مستجد في الساحة الثقافية والأدبية والعلمية والتقنية والفنية والمعرفية. ومن ثم، فأساس النهضة الحقيقية والتنمية المستدامة هو التكوين الحرفي والمهني المستمر القائم على البحث الشخصي، والتعلم الذاتي، والحضور ميدانيا في ورشات التكوين والتأهيل لمسايرة مستجدات المعرفة الإنسانية التي تتطور كل يوم بوتيرة سريعة، من الصعب تطويقها والتحكم فيها. ويعني هذا كله أن على الإنسان أن يتعلم طوال حياته، سواء أكان تلميذا أم طالبا أم موظفا أم حرفيا. فالمعرفة لاتتحدد بوقت معين، بل لابد من متابعة الدروس والمحاضرات مادام

الإنسان حيا لمسايرة كل ماهو جديد وحديث؛ لأن المعرفة تتقادم بسرعة. لذا، فعلى وزارة التربية والتعليم - مثلا- أن تعيد تكوين التلاميذ والمدرسين ورجال الإدارة على حد سواء، بغية تأهيلهم في مختلف حقول المعرفة، سواء أكان ذلك في مادة تخصصهم، أم في مواد معرفية أخرى، قريبة أم بعيدة عن مجال اهتمامهم. وهذا كله من أجل تطوير العدة المهنية أو الحرفية، ومن أجل الحفاظ على الإنتاجية ، وخلق حياة عملية نشيطة ومحفزة، و تطوير القدرات المهنية والمهارات الحرفية.

المبحث السادس: تدبير الدرس الإبداعـــي

يرتكز التدبير الديدكتيكي، في المدرسة الإبداعية، على مجموعة من المبادئ والآليات النظرية والتطبيقية، وهي على الشكل التالي:

المطلب الأول: الانطلاق من الفلسفـــة الإبداعيـــة

من الضروري أن ينطلق المدرس والمتعلم معا من الفلسفة الإبداعية تصورا ومنهاجا وبرنامجا، فيختار المدرس، في جذاذته، المجال الإبداعي الذي يريد الاشتغال عليه، أو تنميته نظرية وتطبيقا وتقويما، كأن يكون المجال الإبداعي رياضيا، أو موسيقيا، أو طبيعيا، أو تقنيا، أو إعلاميا، أو أدبيا، أو فنيا، أو تشكيليا...فيختار الآليات والأنشطة التي تحقق هذا المجال على مستوى إعادة الإنتاج كتابة أو شفويا ومهاريا أو صناعيا أو تقنيا. ويقوم العمل الإبداعي داخل القسم على" إعداد وضعيات ديدكتيكية وتنظيمها، تتميز بالخصائص المحددة للنشاط الإبداعي ، وهي:

◊ وضع التلاميذ في وضعية تمكنهم من إدراك مشكل، والشعور بالحاجة إلى الإبداع والابتكار.

◊تمكين التلميذ من تقديم أكبر قدر من الأفكار والألفاظ. فالفعل الإبداعي يتميز بسيولته الفكرية.أي: إنتاج قدر كبير من الأفكار أو سيولة لفظية. أي: إنتاج قدر من الألفاظ والتسميات.

◊ مرونة النشاط، حيث يتمكن المتعلم من الانتقال من مجال إلى آخر، والتكيف مع معطيات جديدة.

◊ أصالة الإنتاج الذي يصدره المتعلم، مثل: الأجوبة غير المألوفة والأفكار الجديدة والخاصة.

◊ إعادة بناء الأشياء والأفكار في شكل جديد.[103]"

علاوة على ذلك، تتميز البيداغوجيا الإبداعية بجعل التلاميذ يواجهون مشكلا يدفعهم إلى الابتكار، مع تقييم المنتجات ، واختيار الأفضل منها[104].

ومن جهة أخرى، " تستند هذه البيداغوجيا - حسب نموذج جيلفورد- إلى ثلاثة أنماط من التفكير، وهي:

1- التفكير المغاير أو المتشعب، وفيه تنتج أفكار وآراء متعددة ومتنوعة.

2- التفكير التقييمي، الذي يمكن من الفحص والاختبار والتجريب.

3- التنفكير المماثل أو المتجمع، الذي يتجه فيه التلاميذ إلى الاتفاق حول معطى واحد.

وتتطلب هذه العمليات من المدرس مجموعة من المواقف، مثل: احترام أسئلة التلاميذ، وأفكارهم الأصيلة، وإبراز قيمتها، وفسح الفرصة للعمل الحر، وتجنب إصدار الأحكام."[105]

---

[103]- عبد الكريم غريب: نفسه، ص:722.

[104]- عبد الكريم غريب: نفسه، ص:722.

وعليه، يمكن تسويد الجذاذة المقطعية بمجموعة من المجالات الإبداعية، وإرفاقها بأنشطة استكشافية وإبداعية في شكل وضعيات ومشاكل، تستوجب تشغيل الذهن لحلها عبر آليات الإبداع ومناهج الابتكار والتجديد.

المطلب الثاني: تحديث المحتويات وعصرنة المضامين

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية ، في أثناء وضع المقررات والمناهج والبرامج الدراسية، أن تحترم مرحلة الحفظ، ومرحلة التقليد والمحاكاة، ومرحلة التجريب والتجاوز، ومرحلة الإبداع. ومن جهة أخرى، تبنى المقررات على مبدإ القيم والهوية الإسلامية الأصيلة. ويقصد بالقيم مجموعة من الأخلاق والتمثلات السلوكية والمبادئ الثابتةأو المتغيرة التي ترتبط بشخصية الإنسان إيجابا أو سلبا. وبالتالي، تحددكينونته وطبيعته وهويته انطلاقا من مجموع تصرفاته الأدائيةوالوجدانية والعملية .ومن المعلوم أن كلمة القيم، من الناحية الصرفية، جمع قيمة. ومن ثم، تحيل كلمةالقيمة على مكانة الإنسان التي يتبوأها بين الناس، وشأنه في المجتمع. كماترتبط هذه القيمة حكما وتقييما بالأفعال البشرية والتصرفاتالإنسانية بشكل ذاتي وموضوعي .

وتتخذ القيم أبعادا جمالية، وسياسية، واجتماعية، وثقافية، ودينية، وفلسفية. ويعلم كل منا أن الكتب السماوية قد صورت القيم في كل تمظهراتهاالمتناقضة، وقد حثت الإنسان على التمثل بالقيم الفضلى، والالتزامبالأخلاق السامية العليا من أجل الفوز بالجنة، والابتعاد عن النار. وفي المقابل، نهته عن الإتيان بالقيم الأخلاقية المشينة المنافية لمبادئالكتب السماوية، والمتعارضة مع شرائعها الربانية .

---

[105]- عبد الكريم غريب: نفسه، ص:722.

ويعني هذا كله أن تجديد المضامين واستحداثها، في ضوء الفلسفة الإبداعية، يكونبإدراج ما هو جديد وعصري، مع الحفاظ على ما هو هوياتي وأصيل من القيم والأفكار والتصورات.

المطلب الثالث: تحديــث الوسائــل الديدكتيكيــة

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية أن نسترشد بالوسائل الديداكتيكية المعاصرة، مثل: الاستعانة بالخطاطات الشكلية والرقمية، وتنويع الملفوظ البياني شرحا وتفسيرا وتأويلا، واستخدام البرهان والحجاج العقلاني للإقناع والتأثير، مع التوسل بكل ماهو روحاني في التعامل مع ماهو ديني وشرعي إيماني، وتطبيق أدوات الإعلاميات والحوسبة، والاستفادة من الصورة الأيقونية والبصرية والأفلام والأقراص الرقمية. وفي الوقت نفسه، نسترشد بآليات الدرس التربوي عند علمائنا المسلمين القدامى، مثل: الإمام الغزالي، وابن خلدون، وابن سحنون، والقابسي، والسمعاني، وابن طفيل، وابن الهيثم... كأن نتمثل الحفظ الذي يقوي الذاكرة، وينميه إدراكيا، ويعمق الذكاء الدماغي والعصبي. وبعد ذلك، ننتقل إلى آليات الحوار والنقد والمناقشة، وغربلة الأفكار بشكل علمي وموضوعي، مع الانطلاق من الشك المنهجي نحو اليقين العلمي، كما يرى كل من ابن الهيثم، والإمام الغزالي، وابن خلدون، وعلماء الجرح والتعديل...

المطلب الرابع: تمثل الطرائق الإبداعية

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية تجديد الطرائق البيداغوجية و الوسائل الديدكتيكية لمسايرة التطور البيداغوجي، ومتطلبات سوق الشغل، والتطور العلمي والتكنولوجي. وهنا، لابد من الاستفادة من كل الوسائل الإعلامية المتاحة راهنا في الساحة الثقافية والعلمية والتواصلية، وتتبع كل الوسائل الجديدة لتجريبها قصد تحقيق الحداثة

الحقيقية، والمساهمة في إثراء المنظومة التربوية المغربية والعربية على حد سواء.

ولايمكن كذلك لهذه العملية أن تنجح إلا إذا وفرنا للأستاذ فضاء بيداغوجيا ملائما وصالحا كمدرسة التنشيط، ومدرسة الحياة، ومجتمع الشراكة، ومؤسسة المشاريع، وإصلاح الإدارة ودمقرطتها، وإصلاح المجتمع كله، وتحسين الوضعية الاجتماعية للمدرس، وتحفيزه ماديا ومعنويا، والسهر على تكوينه بطريقة مستمرة، وتحسين وسائل التقويم والمراقبة على أسس بيداغوجيا إبداعية كفائية متنوعة المراحل، وتكوين أطر هيئة التفتيش ليقوموا بأدوارهم المنوطة بهم التي تتمثل في تأطير المدرسين المبدعين، وإرشادهم إلى ماهو أحدث وأكفى وأجود. ولايمكن أن ينجح المدرس في عمليته التعليمية ـ التعلمية إلا إذا سن سياسة الانفتاح والتعاون والحوار، مع العمل في إطار فريق تربوي، يهتم دائما بالبحث العلمي والإنتاج الثقافي؛ لإغناء عدته المعرفية والمنهجية والتواصلية لصالح المتعلم والمدرسة المغربية.[106]

لذا، فمن الضروري أنتخضع الطرائق البيداغوجية لتجديد جذري، يكون الهدفمن وراء ذلك هو تحقيق الجودة الكمية والكيفية، وتأهيل الناشئةالمغربية بطريقة كفائية لكي تتحمل بنفسها تسيير دواليب الاقتصاد المغربيتسييرا حسنا، وتدبير المقاولات تدبيرا أفضل ليتلاءم تحكمها الممنهجفي آليات الإدارة والتشغيل مع متطلبات سوق العمل، والدخول فيالمنافسة العالمية التي تزداد حدة مع تطور العولمة، وازدياد احتكاراتها العلميةوالتكنولوجية والإعلامية والاقتصادية والثقافية.

---

[106]- جميل حمداوي: **من قضايا التربية والتعليم**، سلسلة شرفات، رقم:19، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م،ص:137-138.

ولابد من الانفتاح ، بشكل من الأشكال، على الطرائق البيداغوجية الفعالة لتحقيق تربية إبداعية ذات مردودية ناجعة، وتعويد النشء على الديمقراطية ، و لاسيما أن هذه الطرائق الفعالة من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب، كما يقول السيد بلوخ(Bloch)، حينما أثبت أن نجاح المدرسة الفعالة " لازب من أجل بزوغ مجتمع ديمقراطي لايمكن أن يكون كذلك إلا عن طريق منطوق مؤسساته"[107].

وقد ظهرت هذه الطرائق الفعالة في أوروبا، في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع ماريا مونتيسوري(Maria Montessori)، وجون ديوي(Dewey)، وكلاباريد(Claparide)، وكرشنشتاير(Kerschensteiner)، وفرينيه(Freinet)، وكارل روجرز(Rogers)، ومكارنكو(Makarenko)، وأوليفييه ريبول(Reboul)، وفيرييز(Ferrière)، وجان بياجيه(J.Piaget)،...

وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية هي: اللعب، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي،والحرية، والمنفعة العملية، وتفتح الشخصية، والاعتماد على السيكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر التعاوني، والتسيير الذاتي، وتطبيق اللاتوجيهية ، ودمقرطة التربية والتعليم...

ويؤكد أصحاب الطرائق الفعالة الحديثة، بلغة تكاد تكون واحدة، رفضهم القاطع للنزعة التسلطية والتلقينية، مع ضرورة" تدعيم ولادة مجتمع ديمقراطي، مادامت المدرسة التقليدية لاتكون الكيان الشخصي، كما لاتحقق الدمج الاجتماعي، بل تؤدي على العكس في

---

[107]- غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م، ص:280.

آن واحد إلى تمييع المجتمع، وإلى قيام النزعة الفردية الأنانية. ويضيف أولهم، ونعني كلاباريد أن علاج مثل هذه النقيصة لايكون بأن ندخل على هامش الأمر تربية مدنية غريبة عن أي تربية من هذا الطراز التقليدي. وجميعهم يشيد بالقيادة الذاتية لسبب وحيد هو أنهم يريدون أن يحلوا محل النظم الزجرية التي ييسر الترويض ذيوعها وانتشارها، بأخرى جديدة تشتمل على المشاركة والمسؤولية. وبالتالي، على ما ييسر انطلاق الشعور الغيري.

وأخيرا، إنهم يخشون، في حال غياب التدريب المناسب، أن تنحدر الديمقراطية فتغدو حكم التفاهة والضعة."[108]

إذاً، فالطرائق الفعالة والنشيطة التي أفرزتها التربية الحديثة من أهم مقومات ديمقراطية التربية والتعليم، ومن أهم أسس البيداغوجيا الإبداعية الحقيقية.

المطلب الخامس: تقويـــم إبداعـــي جديـــد

يمكن الحديث عن أنواع جديدة من التقويم في البيداغوجيا الإبداعية،ويمكن حصرها فيما يلي:

◊**تقويم الذاكرة**: ينصب هذا التقويم الأولي على الحفظ، ولاسيما حفظ القرآن الكريم، والمتون الدينية والأشعار الأدبية والنظريات الرياضية والفيزيائية والعلمية والتقنية. فالحفظ ضروري في المدرسة الإبداعية؛ لأنه أس النجاح والإبداع والابتكار. ونحن ندافع عن تأصيل التربية والتعليم مغربيا وعربيا، وعدم الاكتفاء بالتقليد والتجريب فقط، بل لابد من التأسيس التأصيلي لنظامنا التربوي الخاص بنا.

---

[108]- غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ص:279.

◊ **تقويم المحاكاة:** ويتم ذلك بالتأكد من مدى نجاح المتعلم في محاكاة النماذج الأدبية أو الفنية أو العلمية أو التقنية؛ لأن المحاكاة طريقة من طرائق الابتكار استعدادا للانتقال إلى التجريب والإبداع.

◊**التقويم التجريبي:** يعمد هذا التقويم إلى رصد ما يتم تقديمه تجريبيا على المستويات: الأدبية، والفنية، والفلسفية، والعلمية، والإعلامية، والتقنية...، وتقييمه في ضوء الأسس العلمية الموضوعية، ومقاييس المهارة والجودة والحذق والكياسة.

◊ **التقويم الإبداعي:** يستند هذا التقويم إلى وضعيات الإبداع، ويطالب المتعلم بإبداع شخصي ذاتي في مجالات عدة: أدبية وفنية وعلمية وتقنية...

ويرتكن هذا التقويم إلى محكات الجودة والمعايير الدولية في تقويم التعلمات البيداغوجية والديدكتيكية، ويكون التقدير كميا ونوعيا أو عدديا وحكميا.

المطلب السادس: الأخذ بفلسفـــة التنشيط

من المعروف أن التنشيط تقنية حركية إيجابية وديناميكية، تساهم في إخراج المتعلم من حالة السكون السلبية نحو حالة الفعل الإيجابي ، بالمساهمة والإبداع والابتكار والخلق، وإنجاز التصورات النظرية، وتفعيلها في الواقع الميداني ليستفيد منها الآخرون.

فكم هي الأنشطة عديدة في مجال التربية والتعليم، لأن المؤسسة التربوية بمثابة مجتمع مصغر! فجميع القضايا والمواضيع التي تؤرق المجتمع ، يمكن أن تؤرق المدرسة الإبداعية، مادامت هذه المؤسسة موجودة في حضن المجتمع المكبر . لذا، تعمل هذه المدرسة على إدماج المتعلمين في المجتمع الإبداعي ليكونوا

مواطنين صالحين، ويصبحوا طاقات فاعلة نافعة للوطن والأمة على حد سواء.

ومن أهم الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الفضاء التربوي الإبداعي ، يمكن الحديث عن النشاط التربوي، والنشاط الفني، والنشاط الأدبي، والنشاط العلمي، والنشاط الثقافي، والنشاط الإيكولوجي (البيئي)، والنشاط الاجتماعي، والنشاط الاقتصادي، والنشاط الديني، والنشاط الخيري، والنشاط السياسي، والنشاط الإعلامي، والنشاط المدني، والنشاط الرياضي، والنشاط السياحي....

وعليه، فللتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم، لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، مع القضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين. كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي.

ويمكن إخراج المؤسسة التعليمية، عبر عملية التنشيط الفردي والجماعي، من طابعها العسكري الجامد القاتم القائم على الانضباط والالتزام والتأديب والعقاب ، إلى مؤسسة بيداغوجية إيجابية فعالة صالحة ومواطنة، يحس فيها التلاميذ والمدرسون بالسعادة والطمأنينة والمودة والمحبة، ويساهم الكل فيها بشكل جماعي في بنائها ذهنيا ووجدانيا وحركيا، بخلق الأنشطة الأدبية والفنية والعلمية والتقنية والرياضية ، يندمج فيها التلاميذ والأساتذة ورجال الإدارة وجمعيات الآباء ومجلس التدبير والمجتمع المدني.

ومن الضروري، في فلسفة التنشيط الجديد ، وفي تصورات البيداغوجيا الإبداعية، أن ُتعوض طرائق الإلقاء والتلقين والتوجيه بطرائق بيداغوجية حيوية معاصرة فعالة ، تقوم على الفكر

التعاوني، وتفعيل بيداغوجية ديناميكية الجماعات ، واعتماد التواصل الفعال المنتج، وتطبيق اللاتوجيهية، وتمثل البيداغوجية المؤسساتية من أجل تحرير المتعلمين من شرنقة التموضع السلبي، والاستلاب المدمر، و قيود بيروقراطية القسم، وتخليصهم من أوامر المدرس المستبد، وتعويض ذلك كله بالمشاركة الديمقراطية القائمة على التنشيط والابتكار والإبداع ، بتشييد الدولة للمختبرات العلمية ، والمحترفات الأدبية، والورشات الفنية، والمقاولات التقنية ، وخلق الأندية الرياضية داخل كل مؤسسة تعليمية على حدة . ويمكن للمؤسسة أن تقوم بذلك اعتمادا على نفقاتها ومواردها الذاتية في حالة تطبيق قانون سيكّما(Sigma) الذي ينص عليه الميثاق الوطني المغربي للتربية والتكوين في المادة 149 ضمن المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير.

ومن المعلوم أن للتنشيط التربوي مجموعة من الأهداف العامة والخاصة يمكن تسطيرها في النقط التالية:

- يساهم التنشيط التعليمي في تثقيف المتعلمين، وتأطيرهم معرفيا ووجدانيا وحركيا.
- تهذيب الناشئة وتخليقها لتكون في مستوى المسؤولية وأهلية المشاركة والتدبير.
- الانتقال من بيداغوجيا المدرس إلى بيداغوجيا المتعلم.
- تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها.
- إدخال الحيوية والديناميكية على الفعل التربوي والسلوك التعليمي.
- إخضاع الإيقاع المدرسي لمتطلبات التنشيط وشروطه الإيجابية.

▪الاهتمام بميول المتعلم السيكوبيداغوجية ، والحد من تصرفاته العابثة، واستيعاب تمرده النفسي والاجتماعي ، بإشراكه في بناء المؤسسة التربوية عن طريق خلق مشاريع إبداعية.

▪القضاء على الروتين القاتل، والثبات المدرسي عبر عمليات التنشيط الثقافي والأدبي والفني والعلمي والرياضي.

▪تطبيق فلسفة البيداغوجية الإبداعية ومبادئها الإنتاجية في التعليم المغربي.

▪خلق مؤسسات تربوية نظرية وتطبيقية، بإيجاد مرافق تنشيطية، كالمحترف الأدبي والفني وقاعات الرياضة ومختبرات العلوم والتكنولوجيا.

▪إيجاد منشطين مؤهلين أكفاء ليقوموا بعمليات التنشيط والتكوين والتأطير داخل المؤسسات التربوية التعليمية.

هذا، وإذا تأملنا فعل التنشيط في إطار الفضاء التربوي الإبداعي، فهو يقوم على عدة مرتكزات نظرية وتطبيقية. ثم يستند إلى مجموعة من المفاهيم الإجرائية التي لابد من الاعتماد عليها، وتمثلها أثناء حصص التنشيط. وهذه المرتكزات هي على الشكل التالي:

- الإيمان بفلسفة الإبداع والاختراع والابتكار.
- الاتصاف بالمواطنة الصالحة.

▪تمثل البعد الإقليمي والجهوي والوطني والقومي والعالمي.

▪الانطلاق من التصور الإنساني.

▪الاشتغال في فريق جماعي.

▪الأخذ بالفلسفة التشاركية.

▪الاهتداء بالفكر الديمقراطي المبني على التعاون والاستشارة والتسامح واحترام الآخر.

▪ربط النظري بالتطبيقي.

▪الارتكاز على الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية في الشخصية الإنسانية.

▪التسلح بالمعطيات السيكواجتماعية في عمليات التنشيط.

▪خلق مؤسسات تربوية ديناميكية .

▪تفعيل بنود الحياة المدرسية وتطبيقها ميدانيا.

▪خلق أجواء التباري والتنافس والتفوق والريادة والتميز في مجال التعليم.

▪ربط المدرسة بالكفاءة والخبرة والجودة الكمية والكيفية.

▪تحويل المدرسة من ثكنة عسكرية إلزامية إلى مدرسة الالتزام والمواطنة الحقة و الحياة السعيدة.

ومن هنا، يرتكز الفضاء التربوي الإبداعي على تنفيذ مجموعة من الأنشطة التربوية الهادفة والممتعةالتي نذكر منها:

الفرع الأول: النشـــاط الثقافـــي

يتمثل هذا النشاط في العناية بخزانة الفصل، أو مكتبة النيابة، والاهتمام أيضا بنادي الكتاب، والسهر على إنشاء المجلات الحائطية والمدرسية، وتكوين متحف على صعيد الفصل والمدرسة والنيابة، والمساهمة في البحوث العلمية والدراسية، والمشاركة في

عمليات التراسل الداخلي والخارجي، والعناية بالمطبعة ، واستخدامها أحسن استخدام في المجال الثقافي، والمشاركة في النوادي الرقمية، والقيام بخرجات سياحية ورحلات ترفيهية هادفة، والعمل على استمرار المسابقات الثقافية بين الفصول الدراسية، أو بين المؤسسات التعليمية فيما بينها محليا وإقليميا وجهويا ووطنيا ودوليا، وتشجيع المدرسين على عرض مؤلفاتهم وكتبهم الإبداعية والنقدية والبحثية، وخلق مسابقات للمدرسين في المجال الثقافي، وتكريم المتفوقين والمتميزين منهم، وطبع مؤلفاتهم وكتبهم وأبحاثهم ودراساتهم...

الفرع الثاني: النشـــاط الاجتماعي

يعنى هذا النشاط بتأسيس التعاونيات المدرسية، والاحتفال بالأعياد الوطنية والدولية، والعمل على خلق شراكات داخلية وخارجية، وإنشاء مشاريع المؤسسة الهادفة التي تعمل على توفير الظروف الاجتماعية الحسنة للمتعلمين، وتقديم المساعدات المادية والمعنوية للتلاميذ المرضى والمعوزين، وتشجيع تبادل الزيارات بين التلاميذ، وتوفير الكتب المدرسية، والبذلات، والأدوات المدرسية ، والمحافظ ، والمنح ، ووسائل النقل والمأوى للمستفيدين من الطبقة الاجتماعية الفقيرة والمعوزة، وتزويد هؤلاء المتعلمين المحتاجين بالنظارات وغيرها من الأجهزة التقويمية. علاوة على إشراك التلاميذ في الحفلات المدرسية التي تقام حسب المناسبات التربوية والدينية والوطنية والعالمية .

الفرع الثالث: النشـــاط الفنـــي

يسعى النشاط الفني إلى إكساب المتعلمين مهارات كفائية نظرية وتطبيقية في مجال الفنون الجميلة، كالأدب، والمسرح، والسينما،

والرقص، والنقد الفني، والعناية بالموسيقا والأناشيد، والاهتمام بالتنشيط المسرحي،بتأطير التلاميذ والمدرسين في مجال صنع الكراكيز، والتنشيط بواسطة الدمى المتحركة، وتقديم دروس نظرية وتطبيقية في مجال المسرح القرائي والمسرح المدرسي، والعناية بمعارض الرسم والتشكيل والنحت والصور الفوتوغرافية الثابتة، وجمع الطوابع البريدية ، وعرض النقود في سياقاتها السيميائية والتاريخية.

الفرع الرابع: المعامـــل التربويـــة

ينبغي للمدرسة الإبداعية أن تعمل على خلق فضاءات للبستنة والتشجير، مع تقديم دروس تكوينية وتحسيسية للمحافظة على البيئة، ومساعدة المتعلمين على كيفية إنشاء جريدة أو مجلة ، باستغلال معطيات الكمبيوتر، والاستفادة من تقنيات الطباعة، ودفع التلاميذ إلى الاهتمام بتسفير الكتب، وتجويد الخط، والتدريب على التجسيم بالورقيات، وصنع الدمى والكراكيز، والكتابة على الزجاج والخشب والثوب ، وتحفيزهم على الأعمال اليدوية فيما يخص أعمال الجبص، وصنع الديكور، والاهتمام بالتلحيم ، وإصلاح الكهرباء...

الفرع الخامس: النشـــاط الرياضي

يهدف هذا النشاط إلى مساعدة التلاميذ على ممارسة الرياضة المدرسية بكل أنواعها، ولاسيما تلك الرياضات التي تناسب أعمار التلاميذ ، وخصوصياتهم العقلية والصحية والنفسية، وتراعي بيئاتهم الاجتماعية والأخلاقية والدينية، مع تنظيم المسابقات والمنافسات الرياضية بين الفصول والمدارس إقليميا وجهويا ووطنيا ودوليا.

الفرع السادس: النشـــاط البيئي

يسعى هذا النشاط إلى دفع المتعلمين والمعلمين معا للاهتمام بالبيئة التي تحيط بنا، سواء أكانت بيئة برية أم بحرية أم جوية، عبر دورات تكوينية وتحسيسية، في شكل نصائح وتوجيهات وإرشادات علمية وأخلاقية، وكذلك عبر عمليات التشجير، والتنظيف، والحفاظ على النباتات ، والعناية بالأشجار والحدائق والمنتزهات، والسهر على تنقية الساحات المدرسية ، والعناية بمجالها الأخضر، والقيام بزيارات إلى الشواطئ الملوثة القريبة من المدينة لتوعية التلاميذ بخطورة الموقف ، وشرح أضرار التلوث ، وتبيان نتائجه المستقبلية على الحياة البشرية.

الفرع السابع: النشـــاط الديني

تسعى المدرسة الإبداعية جادة لتوعية المتعلمين في المجال الديني، كتعليم ناشئتنا كيفية الصلاة، وأداء الفرائض الواجبة، وشرح طرائق المعاملة الحسنة مع الآخرين، وتحفيزهم على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وتعليمهم مبادئ التفسير والتأويل، وتجويد القرآن الكريم، والمشاركة في المسابقات المدرسية الإقليمية والجهوية والوطنية والعالمية في مجال الشؤون الدينية...

الفرع الثامن: تشجيـــع الهوايـــات الفردية والجماعية

ينبغي للمدرسة الإبداعية أن تتحكم في أوقات الفراغ الموجودة عند التلاميذ، و تنظيم ما يسمى أيضا بالوقت الثالث ، بحث المتعلمين على العناية بمجموعة من الهوايات المفيدة التي تعود عليهم بالنفع ، كالاهتمام بجمع النقود ، والحفاظ على المخطوطات، وتسفير الكتب، وجمع الأحجار الكريمة، وتنظيم سجل النباتات، واستجماع

المعادن النفيسة، وعرض الطوابع البريدية، وجمع الصور الفوتوغرافية والإشهارية وعينات من الإنتاجات المحلية والوطنية، والاهتمام بالمصنوعات الدالة على كينونتهم وهويتهم الثقافية ...

الفرع التاسع: النشاطات الموسمية

يحتفل المغرب بصفة خاصة، والعالم بصفة عامة، بمجموعة من المناسبات والأيام والأعياد الدينية والوطنية والدولية. لذا، ينبغي للمدرسة الإبداعية أن تشارك بدورها في هذا الاحتفال، بإشراك المعلمين والمتعلمين في توفير جميع الظروف المناسبة لنجاح عملية الاحتفال، كالمشاركة - مثلا- في ذكرى تأسيس هيئة الأمم المتحدة، والاحتفال بعيد الأم والمرأة، والاحتفال باليوم العالمي لحقوق الطفل، والمشاركة في اليوم العالمي للبيئة، والمساهمة في اليوم العالمي للمحافظة على الثروة الغابوية، والاحتفال باليوم العالمي للامتناع عن التدخين، إلخ...

الفرع العاشر: تحويل المدرسة إلى مركباتتربوية

إذا كانت المقاربة الصراعية ترى في المدرسة فضاء للتطاحنات الإيديولوجية والطبقية، وفضاء للتفاوت الاجتماعي والثقافي واللغوي والاقتصادي، فليس من الضروري أن تكون المدرسة فضاء للصراع والتطاحن العرقي واللغوي والثقافي وانعدام تكافؤ الفرص، بل يمكن أن تكون مدرسة ديمقراطية، وفضاء للحرية والإبداع والابتكار، ومكانا لإذابة الفوارق الاجتماعية، وتعايش الطبقات، وتوحيد الرؤى والتطلعات بين المتعلمين . ومن ثم، على المؤسسة التربوية أن تذيب كل الخلافات الموجودة بين التلاميذ على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي واللغوي، وتحرير المتعلمين المنحدرين من الفئة الدنيا من عقدهم الطبقية الشعورية

واللاشعورية، وتخليصهم من مركب النقص ،بتنفيذ المشاريع المؤسساتية، وتقديم الأنشطة لإمتاع التلاميذ وتسليتهم وترفيههم، وتكوينهم تكوينا ذاتيا يمحي كل الفوارق التي يمكن أن توجد بين المتمدرسين داخل المدرسة الواحدة. ومن أهم الوظائف الأساسية للمدرسة" إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية، وذلك بأن تمنح المدرسة لكل فرد الفرصة لتحريره من قيود طبقته الاجتماعية التي ولد فيها، وأن يكون أكثر اتصالا وتفاعلا مع بيئته الاجتماعية والمذاهب الدينية."[109].

و لابد أن تساهم المدرسة في خلق علاقات إيجابية مثمرة بين التلاميذ فيما بينهم من جهة، وبين المتعلمين وأطر التربية والإدارة من جهة أخرى، تكون مبنية على التعاون والأخوة والتسامح والتواصل والتآلف والمشاركة الوجدانية والتكامل الإدراكي، ونبذ كل علاقة قائمة على الصراع الجدلي والعدوان والكراهية والإقصاء والتهميش والتنافر والكراهية والتغريب والجمود والتطرف والإرهاب.

ولابد للمدرسة من الاحتكام إلى منطق المساواة، وتوفير العدالة والعمل على تحقيق تكافؤ الفرص، ودمقرطة التعليم من أجل تكوين مواطن صالح ينفع وطنه وأمته، ويحافظ على ثوابت المجتمع، ويعمل جاهدا من أجل تحديث البلد ، وتغييره إيجابيا، والرفع من مستواه التنموي، والسير به نحو آفاق أرحب من الازدهار والرفاهية.

ومن ناحية أخرى، ينبغي أن ترتبط البنية المعمارية للمؤسسة الإبداعية بمدرسة المستقبل، فيجب أن يراعى فيها، تصميما وإنجازا

---

[109]- أمحمد عليلوش: **التربية والتعليم من أجل التنمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2007م، ص:123.

وتجهيزات، مواصفات الجودة ومقوماتها الوظيفية والتنوع، والانفتاح على خصوصيات وحاجات وأنشطة محيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي... حيث يتجاوز النظر إلى وظائفها مجرد اعتبارها فضاء للتعليم والتعلم، وإنما نعدها فضاء مفتوحا لاحتضان أنشطة وتظاهرات اجتماعية واقتصادية وثقافية من خارجها(أنشطة مؤسسات المجتمع المدني، جمعيات، وجماعات محلية ومؤسسات ثقافية...إلخ)، ولن يتحقق ذلك لهذه المدرسة إلا إذا تم تأسيسها في إطار تخطيط تربوي تشاركي متكامل، وبناء على خريطة مدرسية مندمجة قائمة على معايير علمية وتربوية واجتماعية عقلانية، وعلى اختيارات سياسية واضحة الأهداف والمصالح والرهانات والتوجهات.."[110]

وعليه، تعتمد المدرسة الإبداعية ، في تحقيق نجاعتها ومردوديتها الإنتاجية، على المركبات التربوية المتكاملة المتميزة بفضاءاتها الجذابة، والتي تضم مجموعة من الورشات والمحترفات والمختبرات والمعامل والقاعات النظرية والتطبيقية.

الفرع الحادي عشر: خلق شعب جديدة

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية إضافة شعب أخرى في التعليم الثانوي، كأن تكون هناك شعبة أدبية، وشعبة فنية، وشعبة علمية، وشعبة تقنية، وشعبة اقتصادية، وشعبة التربية البدنية، وشعبة اللغات، وشعبة الفلسفة ، وشعبة الإعلاميات، وشعبة الفلسفة ، في إطار تعليم مندمج ومتكامل عموديا وأفقيا ومنهاجيا. علاوة على ذلك، تدرس جميع المواد ضمن شعبة معينة في ضوء المواد

[110]- مصطفى محسن: **مدرسة المسقبل**، سلسلة شرفات، رقم: 26، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:55.

المندمجة. ويتم التركيز كثيرا على الإبداع والإنتاج والابتكار والتجريب والمران والاستكشاف والتعلم الذاتي.

المطلب العاشر: الإدارة المبدعـــة

تستوجب البيداغوجيا الإبداعية أن تكون الإدارة مبدعة بكل طاقمها التسييري، فلابد أن تتمثل الإدارة التربوية آليات التدبير والتخطيط المعقلنين، باعتماد المقاربة التشاركية، واللامركزية، والاستقلالية، والتسيير الذاتي، وتأهيل الموارد البشرية ، وتدبير الموارد المالية، والانفتاح على محيطها المحلي والوطني والعالمي...إلخ. ويضاف إلى ذلك ضرورة تحديث الإدارة شكلا ومضمونا، وعصرنتها بالمعلوميات والحواسيب وأساليب الإدارة المعاصرة.

ويستند العمل الإداري المبدع، تدبيرا وتسييرا وتوجيها وتنظيما، إلى مجموعة من المقارباتالتي يمكن حصرها في مايلي:

الفرع الأول: المقـــاربة التشاركيـــة

تنبني المقاربة التشاركية على الحوار البناء، والديمقراطية العادلة، والجدال الهادف، وإشراك جميع المتعلمين والمؤطرين والمثقفين والمجتمع المدني في التفكير بجدية في إرساء مجتمع تربوي ناجح، يساهم في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المثلى. كما تعمل الإدارة على تعويد جميع أطراف الفضاء التربوي على الفعل التشاركي البناء ، بتنفيذ مجموعة من الأنشطة وتطبيقها، وذلك كله بغية اكتساب مهارات معرفية وتقنية وأدائية لتحسين مستواهم التعليمي - التعلمي.

الفرع الثاني: المقاربة الإبداعية

ترتكز هذه المقاربة على الإبداع والابتكار والإنتاج، وتطوير التعليم وتجديده،وتحفيز المتعلمين على العطاء والمردودية، ومساعدتهم على التخييل والتنفيذ والاختراع والاكتشاف، وتنفيذ الإنجازات الهامة التي هي في صالح المدرسة المغربية.

الفرع الثالث: المقاربة الديمقراطية

تهدف المقاربة الديمقراطية إلى تعويد المنخرطين داخل المؤسسة الإبداعية على فعل التصويت المشروع، والانتخاب الديمقراطي القائم على الكفاءة ، واحترام رأي الأغلبية، وعدم احتكار السلطة، وتمثل مبدإ الإنصات والحوار، واحترام الآخر، ونبذ التطرف والكراهية والإقصاء، وتفادي الجدال العقيم المبني على التعصب والتوتر والتشنج.

الفرع الرابع: المقاربة الحقوقية

تسعى هذه المقاربة إلى احترام المتعلمين والمعلمين لبعضهم البعض ، على أساس القيم العادلة والمساواة الحقيقية، وخلق أجواء الاحترام المتبادل، ونبذ الخلاف والانشقاق، ومراعاة العمل التعاوني التشاركي، وزرع المواطنة الحقة في نفوس الناشئة، واحترام الحريات الخاصة والعامة، وصيانة حقوق الإنسان.

الفرع الخامس: المقاربة التعاقدية

تنبني هذه المقاربة على احترام العقود؛ لأن العقد شريعة المتعاقدين. ويعني هذا أن المتعلمين والمعلمين، داخل مؤسسة الإبداع، عليهم أن يحترموا العقود والمواثيق في تنفيذ الأنشطة، واحترام الوقت المخصص لذلك.وترتكز هذهالمقاربة أيضا على تحديد مجموعة من الأهداف العامة والخاصة، واختيار وسائل العمل الناجعة، وتبيان عمليات التنفيذ والممارسة والإنجاز، وانتقاء

فضاءات العمل التشاركي، والانطلاق من التقويم الإيجابي الهادف والبناء، وتوزيع المسؤوليات والمهام والأدوار بشكل ديمقراطي عادل.

الفرع السادس: مقاربة النوع

تعمل هذه المقاربة على الوقوف بصرامة وحكمة ضد كل أشكال التمييز الجنسي والعنصري واللوني، بخلق أجواء العمل التشاركي الهادف والبناء، مع إذابة كل الفوارق الاجتماعية والطبقية الموجودة في المجتمع داخل وحدة المدرسة الإبداعية، ومواجهة جميع الأحكام الهدامة والمسبقة في حق جنس معين، مع التكيف الإيجابي مع العادات والتقاليد والموروثات القيمية التي تحد من الانفتاح على مؤسسة الإبداع، وتمنع من الإقبال عليها.

الفرع السابع: مقاربة التدبير بالنتائج

تستند هذه المقاربة إلى تحديد المدخلات والأهداف والكفايات المطلوبة، مع التأشير على النتائج المرجوة،وتحديد السبل الحقيقية للوصول إليها، مع إخضاعها لعمليات التقويم والفيدباك والمعالجة والتصحيح الإبداعي.

وخلاصة القول، يتضح لنا ، مما سبق قوله، أن البيداغوجياالإبداعية هي نظرية تهدف إلى بناء مستقبل تربوي حداثي، يقوم على الخلق والتطوير و الإبداع و الاكتشاف و الخلق، بعد المرور الضروري من مرحلة الحفظ البناء، ومرحلة التقليدو المحاكاة و التدريب ، و كل ذلك من أجل خلق مجتمع متنور كفء، قادر علىمواجهة التحديات الموضوعية و الواقعية و الدولية على جميع الأصعدة والمستويات والقطاعات الإنتاجية . بيد أن هذه النظرية التربوية

الإبداعيةلا يمكن أن تحقق ثمارها المرجوة إلا في مجتمع العمل، و الحريات الخاصة والعامة، والديمقراطية المتخلقة.

و لا يمكن تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة إلا إذا أسسنا مدارس الورشات والمختبرات و المحترفات ، و عودنا المتعلم/ المتمدرس على حب الآلة والفن والتجريب العلمي، و تطبيق النظريات ، و دربناه أيضا على فعل التنشيط التخيلي والرياضي ، و ساعدناه على تمثل فلسفة المنافسة والتسابق و الاختراع ، وفعلنا الفلسفة البراغماتية ذات التوجهات العملية و الإنسانية والاستكشافية في الحاضر و المستقبل ، و خلقناها دينيا وخلقيا من أجل بناءمجتمع إسلامي مزدهر، يساهم في التنمية العالمية ، وذلك عن طريق التصنيع، و إنتاجالنظريات، و اختراع المركبات الآلية، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، و تصنيعالأسلحة المتطورة الحديثة لتأمين وطننا و أمتنا، والدفاع عنها بالنفس والنفيس، ودرء العدوان الخارجي، والحفاظ على كرامتنا وأنفتنا وسيادتنا، بدلا من الإحساس بالذل و الضيم الذي نستشعره اليوم؛ بسبب تخلفنا السيء، وانحطاطنا المتقاعس، و انبطاحنا التاريخي والسياسي والخلقي.

الفصل السادس:

بيداغوجيا الذكاءات المتعــددة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكولوجية والتربوية المعاصرة. وقد جاءت رد فعل على التصور البياجوي الذي يؤمن بأحادية الذكاء الرياضي المنطقي الذي يعد نموذج الفكر الإنساني، وغلو جان بياجي في النزعة العقلانية الموحدة للعقل الإنساني بالمفهوم الديكارتي:" العقل أعدل قسمة متساوية بين البشر". ناهيك عن استبعاده لعوامل الوسط والفوارق الفردية. وعلى العكس، تؤمن نظرية الذكاءات المتعددة- التي تبلورت في سنوات الثمانين من القرن الماضي مع هووارد غاردنر(Howard Gardner)- بوجود ذكاءات متعددة ومتنوعة ومستقلة لدى المتعلم، يمكن صقلها وشحذها عن طريق التشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب، وتنمية المواهب والعبقريات والمبادرات. بمعنى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤمن بعبقرية المتعلم، وقدرته على العطاء والإنتاج والابتكار والإبداع، وحل المشاكل الصعبة، ومواجهة الوضعيات المعقدة.

المبحث الأول: تعريف نظرية الذكـــاءات المتعددة

يعني الذكاء الفطنة والحدة والتوقد والحدس وقوة التخييل والتجريد ، وامتلاك قدرات ومهارات خارقة لمواجهة الصعوبات التعليمية-التعلمية. ومن ناحية أخرى، يعرف الذكاء بأنه هو التكيف السريع مع المستجد من المشكلات والوضعيات والظروف ، سواء أكانت سهلة أم صعبة. والذكاء - وفق غارندر - هو "القدرة على حلِّ المشكلات أو تَشْكيل منتجات لها قيمة في نسَقِها الثقافي أو عدة أنساق ثقافية[111] ".

ومن ثم، فالذكاءات المتعددة عبارة عن قدرات وملكات مختلفة ومتنوعة ومستقلة عن بعضها البعض، يمكن تنميتها، وصقلها، وشحذها، وتثقيفها، وتقويمها، وتعديلها، وتنميتها، وتطويرها بشكل إيجابي بغية التعلم والاكتساب. وفي هذا الإطار، يقول غاردنر:" إن العناصر الأكثر أهمية هي نتائج البحوث التي توصلت إليها مع الأطفالالعاديين والموهوبين، وكذلك مع معالجين راشدين تعرضوا لتلف دماغي. ونتيجة لذلك، أدركت أن القوة أو الضعف في مجال عقلي معين لا يسمح بالتنبؤبأن الشيء نفسه يحدث في مجال عقلي آخر. وخلصت حينئذ إلى أن التصور المعياريللذكاء (والذي وفقه لا يوجد سوى ذكاء واحد هو الذكاء العام) خاطئ. وبذلك، وضعت ثمانية معايير لتحديد مفهوم الذكاء، وقمت بفحص عدة ذكاءات "مرشحة "بهدف التأكد أي منها يمكن أن تنطبق عليه تلك

---

[111]- A regarder : Howard Gardner : **Les formes de l'intelligence**, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

الخاصية/المعيار. وفي سنة 1985أبرزت سبعة ذكاءات، واليوم ارتفع عددها إلى ثمانية أو تسعة[112]."

وتأسيسا على ماسبق، فنظرية الذكاءات المتعددة هي أس الإبداع والإنتاج والابتكار ، وآلية إجرائية ناجعة لتفتيق المواهب الظاهرة والمضمرة، بل هي دليل العبقرية والتميز والتفرد. ولايمكن الحديث اليوم عن ذكاء واحد، كما عند جان بياجي، يقاس بالدرجة أو بمعامل الذكاء، فيقال ذكاء مرتفع، وذكاء منخفض، بل هناك ذكاءات متعددة، ومواهب مختلفة، وعبقريات متميزة. وبالتالي، يختلف الذكاء من ثقافة إلى أخرى. فإذا كانت الثقافة الغربية تؤمن بالذكاء الرياضي المنطقي، فإن هناك ثقافات أخرى تؤمن بالذكاء الفلسفي، أو الذكاء الطبيعي، أوالذكاء الفني، أو الذكاء الجسمي الحركي، أو الذكاء الفضائي البصري...فالمتعلم قد يكون ضعيفا في تخصص علمي ما، لكنه قد يكون ناجحا وقويا في مجال علمي أو حياتي آخر.

ومن هنا، يتعلم الطفل حسب طبيعة ذكائه النمائي. وبالتالي، يختلف التعلم من ذكاء إلى آخر.وللذكاء دورهم مهم في اكتساب المعارف، وتحصيل المعلومات، وتنظيم المدارك.

المبحث الثاني: سياق ظهور نظرية الذكاءات المتعددة

إذا كان جان بياجي(Jean Piaget) يقول بأحادية الذكاء الإنساني على المستوى المعرفي. ومن ثم، يحصره في الذكاء الرياضي المنطقي باعتباره أرقى الذكاءات الإنسانية، فإن هناك من يقول بتعدد الذكاءات لدى الإنسان، وخاصة الباحث السيكولوجي

---

[112]- هاوارد غاردنر : (حوار مع هوارد غاردنر حول الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي)، ترجمة وتقديم: عبد الواحد أولاد الفقيهي،

http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm

الأمريكي هووارد غاردنر(Howard gardner) الذي ألف مجموعة من الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة منذ 1983م، ونذكر من بين هذه الدراسات**(أطر الذكاء)**[113]، **و(الذكاءات المتعددة)**[114]**...**

ويعني هذا أن هوارد غاردنر قد تجاوز النظرية الذكائية الأحادية التي ظهرت مع بداية القرن العشرين لقياس الذكاء المعرفي الرياضي والمنطقي، عبر مجموعة من الروائز والاختبارات والفروض بغية تحديد مراتب الذكاء ، وتصنيف الناس حسب مقاييس إحصائية معينة، كما يبدو ذلك واضحا عند ألفرد بينيه، وإيسنك، وجالتن، وجنسن، وسبرمان.... وفي هذا الصدد، يقول عبد الواحد أولاد الفقيهي:" منذ بداية القرن الماضي، تساءل العديد من الباحثين عن طبيعة الذكاء. ومن أهم المقاربات التي سادت تاريخيا مقاربة القياس النفسي والتحليل العاملي.فإذا كان الكثير من هؤلاء العلماء قد تبنوا معامل الذكاء أو دافعوا عن وجود عامل عام للذكاء. فهناك آخرون من رواد التحليل العاملي (ثورستون Thurstone/ وجيلفورد Guilford) لم يقبلوا ذلك، ودافعوا بالمقابل عن فكرة أن الذكاء يتضمن عددا كبيرا من العوامل والمكونات. لكن على الرغم من مساهمة التحليل العاملي في اكتشاف تعقد مكونات الذكاء وتعددها، فإنه ظل حبيس استخدام بنود الاختبارات التي تعرضت لانتقادات عدة، كما أن النتائج التي توصل إليها تعكس بشكل مباشر فرضيات رياضية تتخذ وسيلة لتحديد عوامل الذكاء وتمييزها. بمعنى آخر، إن رواد التحليل العاملي لم يتمكنوا من الحسم في النقاش الذي ظل قائما حول الطبيعة الحقيقية للذكاء. ومع تمكن العديد من الباحثين من الانزياح عن إرث القياس النفسي والتحليل العاملي. ونهجوا طريقا آخر في الكشف عن تعدد الذكاء الإنساني.إن

---

[113]- Howard Gardner : **Les formes de l'intelligence**,ED Odel Jacob,Paris,1997.

[114] - Howard Gardner : **Les Intelligences multiples**, traduit par PH.Evans-Clark, M.Muracciole et N.Weinwurzel, Retz, Paris, 1996.

التعدد الذي تنطوي عليه الذكاءات يعني أن هناك عددا مستقلا من القدرات المختلفة، ومجموعة متباينة من أوجه النشاط المعرفي الإنساني، يسميها غاردنر بالذكاءات الإنسانية المتعددة."[115]

ويضاف إلى هذا أن نظرية الذكاءات المتعددة قد استخدمت، في البداية، في مجال السيكولوجيا، ليتم تجريبها ، بعد ذلك، في مجال التربية والتعليم سعيا إلى ترقية العقل الإنساني، وتطوير بنياته المعرفية، وصقل قدراته الذهنية والعصبية والدماغية. علاوة على ذلك، لم تكتشف بعد طاقات الدماغ البشري وإمكانياته الزاخرة. وفي هذا السياق، يقول عبد الواحد أولاد الفقيهي :" خلال العقود الأخيرة، ستبرز وتتبلور توجهات- على مستوى المنظمات الدولية والأبحاث العلمية- سعت إلى نقد التصور الأحادي للذكاء وتجاوزه، وربطت تغيير الأنظمة التعليمية وإصلاحها وتجديدها باستثمار تعدد الطاقات، وغنى الإمكانات الإنسانية . ففي سنة 1972 أعلن تقرير لليونيسكو أن للدماغ الإنساني إمكانات لم يتم استعمالها بشكل واسع، وأن مهمة التربية هي تشغيل هذه الإمكانات غير المستعملة وتحقيقها. وفي سنة 1979 صدر عن نادي روما تقرير نص في مقدمته على أن الإنسان مازال يتوفر على كثير من الطاقات والموارد التي لم تكتشف، ولم تختبر بعد؛ ولذلك فهو يظل في حاجة دائمة إلى تعلم كيف يكشف عن طاقاته الكامنة، وكيف يستخدمها بصورة واعية وهادفة وذكية."[116]

هذا، وقد بلور هوارد غاردنر نظريته في الذكاءات المتعددة تنظيرا وتطبيقا، بعد أن اشتغل تجريبيا على مشروع الطيف التربوي منذ 1984م. وفي هذا الصدد، يقول غاردنر:" إنمشروع الطيف هو مجهود لتقييم مختلف أصناف الذكاءات لدى الأطفال الصغار،ويمكن

---

[115]- عبد الواحد أولاد الفقيهي: **الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م،ص:21.

[116]- عبد الواحد أولاد الفقيهي: **الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م.

تكييفه ليتلاءم مع السنوات المبكرة. مبدئيا ليس لدي أي اعتراض لتقييمالذكاءات ما دام هذا التقييم يتم بطريقة عادلة ومنصفة، وليس بواسطة اختبارمعياري من صنف اختبارات "الورقة والقلم". فإذا أردت – مثلا- تقييم الذكاءالفضائي لشخص ما فلا تقدم له اختبارا، بل علمه خط سير جديد، ثم لاحظ بأيةسرعة سيصل إلى التحكم في اتجاه السير، وكيف سيقوم بتذكره.

هناك باحثون آخرون قاموا بتطوير اختبارات الذكاء، ولست من أنصار هذهالاختبارات، لكني أحكم عليها حسب حالة كل اختبار. وأعتقد أننا أمضينا وقتاطويلا في تقييم الأطفال وتصنيفهم، ولم نمنحهم سوى وقتا ضئيلا لمساعدتهم .لذلك، فالمبرر الوحيد، بالنسبة إلي، لتقييم الذكاءات هو مساعدة المتعلمينللتعلم بشكل جيد، وذلك بتوظيف الذكاءات الأكثر تفوقا، وتقوية الذكاءات التيهي في حاجة إلى ذلك، في الوقت نفسه."[117]

ويضيف الباحث شارحا مشروعه المسمى بالطيف التربوي بقوله:" إنه برنامج تربوي يقدم للأطفال الصغار (بين 3 و6 سنوات) بيئة غنيةوخصبة من شأنها أن تثير عددا كبيرا من الذكاءات، بحيث يمكن لهؤلاء الأطفالاستكشاف هذا الوسط الذي يعتبر بمثابة متحف لهم أكثر مما هو حجرة فصل عادي،ومن خلال ملاحظة الطريقة التي يستثمرون بها مختلف المواد والعناصر المحيطةبهم، يمكن استنباط جانبيتهم في الذكاء. هناك طبعا "مهام الطيف" الأكثرشكلية والمخصصة لتحديد أصناف الذكاءات القوية والذكاءات الضعيفة

---

[117]- هاوارد غاردنر : (حوار مع هوارد غاردنر حول الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي)، ترجمة وتقديم: عبد الواحد أولاد الفقيهي،

http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm

لطفل ما،سواء في ارتباطها مع الذكاءات الأخرى لدى نفس الطفل، أم بمقارنتها معذكاءات الأطفال الآخرين. لقد تم تحويل نتائج هذا التقييم إلى "جانبيةالطيف"، والذي يتضمن اقتراحات عملية حول الأنشطة التي يجب مباشرتها مع الطفلحسب جاذبيته الخاصة من حيث مكامن القوة والضعف.

أليس هناك خطر الإخلال بالتوازن حين يتعلق الأمر بتفضيل أو تشجيع مجال للذكاء يوجد مسبقا وبقوة لدى طفل ما؟"[118]

وهكذا، فقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة منذ الثمانينيات من القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية مع هوارد غاردنر ، بعد أن جربها صاحبها مدة عشرين سنة في مجال السيكولوجيا والبيداغوجيا إلى أن حققت نجاحا باهرا في المدرسة التربوية أكثر مما حققته في ميادين ومجالات وحقول معرفية أخرى.

المبحث الثالث: التصور النظري لنظرية الذكاءات المتعددة

يتحدث هوارد غاردنر عن مجموعة من الذكاءات المتعددة التي تتأثر بما هو وراثي فطري يولد مع الإنسان من جهة، ومما هو مكتسب من البيئة والوسط (الأسرة، والشارع، والمدرسة، والتربية، والمجتمع...). ويعني هذا أن الذكاء وراثي ومكتسب معا. وبالتالي، فليس هناك ذكاء واحد ، كما يقول جان بياجي وعلماء مقاييس الذكاء المعرفي. وإذا فقد الإنسان ذكاء واحدا، فإنه بلا شك، في هذه الحالة ، سيستخدم باقي ذكاءاته الأخرى. ومن ثم، تختلف درجة الذكاء من شخص إلى آخر، كما يختلف مفهوم الذكاء من ثقافة إلى أخرى. وعليه، تستند نظرية الذكاءات المتعددة إلى القدرة على حل

---

[118]- هاوارد غاردنر : الحوار نفسه.

المشاكل، و مواجهة وضعياتها البسيطة و المركبة ، ضمن نسق ثقافي معين، والقدرة على إيجاد مشاكل أخرى للتعلم والتدرب، وإنتاج خدمات وأفكار وقيم جديدة وأصيلة. بمعنى أن هذه النظرية تؤهل المتعلم ليتسلح بمجموعة من القدرات المهارية لحل المشكلات وإيجادها، وتملك المهارة الذكائية، مع اكتساب ملكة الإبداع لمواجهة الوضعيات والتحديات المعرفية والواقعية، وتعويده على التعلم الذاتي، واستخدام قدراته الذكائية في مواجهة الظروف والمعوقات الذاتية والموضوعية.

وينطلق غاردنر من فرضية أساسية تقول بتعدد الذكاءات، واستقلالها عن بعضها البعض، حيث يقول غاردنر :" بالنسبة لي توجد أدلة مقنعة على أن الإنسان يتوفر على كفايات ذهنية مستقلة نسبيا؛ سوف أسميها بشكل مختصر" الذكاءات الإنسانية""[119] .ويعتمد وصف الذكاء عند هوارد غاردنر على مجموعة من المعايير التي يحددها في مايلي:

1- التاريخ التطوري لكل ذكاء.

2- عزل الذكاء عند إصابة الدماغ.

3- وجود ذكاءات فائقة ومتميزة لدى فئات غير عادية.

4- المسار النمائي المتميز لكل ذكاء.

5- وجود عملية أساسية أو مجموعة عمليات محددة.

6- قابلية الترميز في نسق رمزي معين.

7- الدعم المستمد من علم النفس التجريبي.

8- سند نتائج القياس النفسي[120].

---

[119]- H.Gardner **: Les formes de l'intelligence**, p : 18.

[120]- انظر عبد الواحد أولاد الفقيهي: نفسه، ص:14-19.

ومن هنا، يحدد غاردنر تسعة أنواع من الذكاء ، وهي: الذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء اللغوي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البصري والفضائي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الكوني، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي. فمن لم يكن ذكيا في مادة أو تخصص معرفي ما، فقد يكون ذكيا في مجالات أخرى. وليس من الضروري أن يكون الذكي هو الذي يعرف حل العمليات الرياضيات والمنطقية، بل قد يكون الذكي هو الذي يتقن الموسيقا، ويبدع فيها مثلا، أو له قدرة على الإبداع اللغوي، أو يملك الذكاء العاطفي أو الاجتماعي...ومن ثم، يختلف الذكاء من ثقافة إلى أخرى حسب اختلاف السياقات الرمزية والحضارية. وتعد نظرية الذكاءات المتعددة نظرية سيكوبيداغوجية مهمة لتطوير مجموعة من الذكاءات لدى المتعلم، والاهتمام بالأنشطة الفنية، والبصرية، والجسمية، والحركية، والطبيعية، والكونية، واللغوية...ومن ثم، لم يعد الذكاء مرتبطا كما في الثقافة الغربية بالرياضيات والعمليات المنطقية، فالذكاء أوسع من الذكاء الرياضي المنطقي. لذا، ينبغي تربويا تنمية الذكاء التعليمي، بمعرفة أنواع الذكاء لدى المتعلم ، وتبيان مواصفات هذا الذكاء، ورصد مختلف التعثرات التي تمنع من إبراز ذكاء معين. ويعني هذا أن نظرية الذكاءات المتعددة مفيدة في فهم الإعاقات الخاصة وتفسيرها نفسيا وبيولوجيا واجتماعيا ومعرفيا. ويضاف إلى ذلك أنها تنفعنا في تأسيس بيداغوجيا فارقية جديدة، تعترف بوجود ذكاء معين لدى كل تلميذ. فليس هناك تلميذ غبي أو أبله أو كسول، فلكل متعلم ذكاؤه الخاص، ينبغي صقله، وشحذه، واستكشافه، وتنميته ذهنيا ووجدانيا وحركيا.وتشدد هذه النظرية على أهمية الفنون في بلورة الذكاء البشري. علاوة على أهمية الذكاء العاطفي والاجتماعي والذاتي في تحقيق التوازن النفسي، وخلق لحمة وجدانية إيجابية بين الأنا والآخر ...

وللتوضيح أكثر، يرى هوارد غاردنر أن ثمة تسعة ذكاءات تشتغل، بشكل مستقل، عن باقي الذكاءات الأخرى. وترتبط مواقع هذه الذكاءات بالدماغ العصبي وفصوصه المختلفة. ومن هنا، يرتبط

الذكاء اللغوي بالبلاغة والفصاحة ، و استخدام اللغة استخداما جيدا على المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي والبلاغي والتداولي، والتحكم في هذه المستويات اللسانية بيانا وبلاغة وتصويتا وفصاحة وإبداعا، واستعمالها في كتابة النصوص الأدبية السردية والشعرية والدرامية والحكائية والفنية. ومن ثم، يتموقع الذكاء اللغوي في الفصوص الصدغية والجبهة اليسرى، كمنطقة بروكا، ومنطقة فرنيك.

أما الذكاء الرياضي المنطقي الذي يعتمد على عمليات التجريد والتخييل والاحتمال، فيستخدم في حل المشاكل المتعلقة بالرياضيات والمنطق والهندسة، ولايمكن فصل الرياضيات عن المنطق كما يقول وايتهايد نظرا للعلاقة الجدلية التي توجد بينهما. ويتموقع هذا الذكاء في الفصوص الجدارية اليسرى واليمنى، والفصوص الجبهية اليسرى. في حين، يتموقع الذكاء الموسيقي في الفص الصدغي الأيمن، ويتجسد هذا الذكاء في إبداع النوتات والألحان والأنغام والموسيقا ...

ويرتكن الذكاء البصري الفضائي إلى استغلال المكان في علاقته بالزمان هندسيا وبصريا وتشكيليا ومعماريا. ويتموقع هذا الذكاء في المناطق الجدارية والقفوية من النصف الأيمن. أما الذكاء الجسمي الحركي، فيوجد في المخيخ والنويات القاعدية والمنطقة الحركية. ويظهر هذا الذكاء، بجلاء، في الكوريغرافيا، والرقص، والرياضة البدنية، والمسرح، والسينما، وحركات الجسد بصفة عامة...

في حين، يتميز الذكاء التفاعلي بأنه ذكاء اجتماعي، تتفاعل فيه الذات مع الآخر الاجتماعي شخصا كان أو مؤسسة اجتماعية. ويوجد هذا الذكاء في الفصوص الجبهية، والفص الصدغي ، وخاصة في النصف الأيمن، والجهاز اللعبي. أما الذكاء الذاتي، فيوجد في الفصوص الجبهية، والفصوص الجدارية، والجهاز اللعبي. ويستخدم هذا الذكاء في مجال علم النفس، والأنساق الدينية والعرفانية، والرموز الذاتية...

أما الذكاء الطبيعي، فيتعلق بكل مكونات الطبيعة من حيوانات، ونباتات، وصخور، ومعادن، وما يرتبط بالطبيعة كالعلاج الطبيعي الشعبي، ومواد التجميل، والاستهلاك اليومي. ويوجد هذا الذكاء في الفص الجداري الأيسر . وهو مهم في التمييز بين الأشياء الحية وغير الحية. ويتميز الذكاء الوجودي بوجود نزعات التفلسف الكونية، وممارسة الطقوس والعقائد والرياضات الروحية والصوفية، وإنتاج النظريات الفلسفية.[121]

وهكذا، يتبين لنا أن الذكاء أنواع مختلفة ومتعددة، ويرتبط بمواقع دماغية وعصبية معينة، وأن هذه الذكاءات مستقلة باستقلال مواقعها . وبالتالي، إذا أتلف ذكاء معين، فثمة ذكاء آخر يعوضه. ومن ثم، فنظرية الذكاءات المتعددة طريقة مفيدة في إصلاح المنظومة التربوية، بتنمية الذكاءات الموجودة لدى المتعلم ، وصقلها بالدربة والممارسة والتمكين وفق أحدث الطرائق التربوية والسيكولوجية. ومن هنا، تعمل النظرية المتعددة الذكاءات على حل المشكلات، وإيجاد مشكلات جديدة لاكتساب معارف جديدة، وإبداع أفكار ومنتجات وقيم جديدة وأصيلة.

[121]- أنظر عبد الواحد أولاد الفقيهي : نفسه، 155.

المبحث الرابع: كتابات حول نظرية الذكاءات المتعددة

ثمة مجموعة من الدراسات الغربية التي اهتمت بنظرية الذكاءات المتعددة تنظيرا وتطبيقا، مثل ما كتبه كل من: توماس أرمسترونغ[122] (Thomas Armstrong) حول : (**الذكاءات المتعددة في القسم**)، وبروس كامبل(Bruce Campbell) في كتابه (**الذكاءات المتعددة: الدليل التطبيقي**)[123]**...**

ومن جهة أخرى، فقد انتشرت هذه النظرية عربيا مع مجموعة من الباحثين المغاربة الذين كانوا سباقين إلى تمثلها سيكولوجيا وتربويا

---

[122]- Thomas Armstrong : **les intelligences multiples dans votre classe**, traduit de l'américain par : Jean Blaquière, Chenelière, Montréal, 1999.

[123]- Bruce Campbell, **les intelligences multiples : Guide pratique**, traduit par : Danièle Bellchumeur, Chenelière, Montréal, 1999.

، وخاصة أحمد أوزي في كتابه (**التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**)[124]، وتلميذيه: عبد الواحد أولاد الفقيهي في مجموعة من دراساته، مثل: (**نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيسالعلمي إلى التوظيف البيداغوجى**)[125]، و (**الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**)[126]، ومحمد أمزيان في كتابه (**الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات**[127])... وفي هذا السياق، يقول أحمد أوزي:" إن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها وتطبيقها في العديد من الأنظمة التربوية تغييرا كبيرا حبب المدرسة إلى المتعلمين، وجعلتهم يحققون ذواتهم خلال ممارسة مختلف الأنشطة التي تتفق واهتماماتهم وأساليب تعليمهم وتعلمهم، مما جعل هذه النظرية تعرف انتشارا كبيرا، وتغدو مفاهيمها مدرجة في البرامج والمناهج التعليمية المتطورة، خلال وضعها وتخطيطها لمختلف الأنشطة التعليمية في كل المستويات. والحقيقة أن المغرب كان سباقا في العالم العربي إلى التعرف على هذه المقاربة البيداغوجية المتطورة خلال قيامنا بتنشيط ورشات تطوير أساليب وتجويد أداء العمل المهني لنساء ورجال التربية والتعليم في بعض منماطق المغرب منذ التسعينيات من القرن الماضي، ومنذ ذلك الوقت سعينا إلى إدخال هذه المقاربة إلى مجال البحث العلمي الأكاديمي ليتعرف

---

[124]- أحمد أوزي: **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**،الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة1999م،134 من الصفحات.

[125]- عبد الواحد أولاد الفقيهى :(نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيسالعلمي إلى التوظيف البيداغوجى) **مجلة علوم التربية**، المغرب ، المجلدالثالث ، العدد الرابع والعشرون، 2003م.

[126]- عبد الواحد أولاد الفقيهي: **الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2012م

[127]- محمد أمزيان: **الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

عليها طلاب الدراسات العليا بكلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس، ويستفيدون من نتائجها القيمة."[128]

بيد أن هناك دراسات عربية سابقة ظهرت في الشرق في سنوات الثمانين من القرن الماضي قد تبنت نظرية الذكاءات المتعددة، مثل: دراسة **(العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر)** لسالم سليمان حمد الجعافرة[129]. ومن الدراسات العربية الأخرى التي تنصب في هذا الاهتمام نذكر ما كتبه جابر عبد الحميد جابر في كتابه: **(الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق)**[130]، وما كتبه أيضا محمد عبد الهادي حسين في كثير من مؤلفاته التي طورت نظرية الذكاءات المتعددة، مثل: **(مدرسة الذكاءات المتعددة)**[131] ، و**(مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة)** [132]، و **(الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة)**[133] ، و**(الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية)**[134]، و**(ديناميكية التكيف العصبى وقوة الذكاءات المتعددة)**[135]، و**(التفكير الإبداعى فى ضوء نظرية الذكاء المتعلم**[136])، و**(دليلك العملي الى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة)**[137]، و**(إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية)**[138]، و **(الذكاءات المتعددة : مراجعات وامتحانات)**[139] ، و**(الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة)**[140]، و**(مبادرة الذكاءات المتعددة ومجتمع التعلم الذكى)**[141]. ونستحضر أيضا ما كتبه كل من وليد محمد أبو المعاطي في كتابه **(الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي وأساليب التعلم)** [142]، وحمدان ممدوح إبراهيم الشامي فيكتابه **(أثر برنامج تعليمى قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى المنخفضين تحصيليا)**[143]،وبدر محمد العدل في كتابه**(فعالية برنامج قائمعلى نظرية الذكاءات المتعددة)**[144]، وأحمد السيد علي في كتابه

---

[128]- أحمد أوزي: (تقديم)، **الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**، لعبد الواحد أولاد الفقيهي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2012م، ص:6.

[129]- سالم سليمان حمد الجعافرة : **العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر**، الجامعة الاردنية، الأردن، الطبعة الأولى سنة 1983م.

[130]- جابر عبد الحميد جابر: **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، دار الفكر العربى للطباعة والنشر2003م.

[131]- محمد عبد الهادي حسين: **مدرسة الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع - 2005 ,600 من الصفحات.

[132]- محمد عبد الهادي حسين: **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزي، الطبعة الأولى 2008م.

[133]- محمد عبد الهادي حسين: **الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2006م،632 من الصفحات.

[134]- محمد عبد الهادي حسين:**الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع،2000م.

[135]- محمد عبد الهادي حسين: **ديناميكية التكيف العصبي وقة الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2008 .

[136]- محمد عبد الهادي حسين:**التفكير الابداعى فى ضوء نظرية الذكاء المتعلم**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2008م.

[137]- محمد عبد الهادي حسين: **دليلك العملى الى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.2008 .

[138]- محمد عبد الهادي حسين: **إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.2008 .

[139]- محمد عبد الهادي حسين: **الذكاءات المتعددة : مراجعات وامتحانات**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.2008 .

[140]- محمد عبد الهادي حسين: **الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع2005م،496 من الصفحات.

[141]- محمد عبد الهادي حسين: **مبادرة الذكاءات المتعددة ومجتمع التعلم الذكى**،دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع،2008م.

[142]- وليد محمد أبو المعاطي :**الذكاء المعرفى والانفعالى والاجتماعى واساليب التعلم**، جامعة المنصورة كلية التربية2005م،236 من الصفحات.

(نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية))[145]...

المبحث الخامس: تدبير الدرس الذكائي المتعدد

من المعلوم أن لنظرية الذكاءات المتعددة مجموعة من الأهداف التربوية والديدكتيكية التي يمكن تحقيقها . ويمكن حصرها في الأهداف التالية:

❶ تؤمن النظرية بتعدد الذكاءات لدى المتعلم؛ إذ يمكن الحديث عن الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الطبيعي، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي، والذكاء الوجودي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الفضائي البصري...؛

❷ تساهم هذه النظرية في حل المشاكل المتعلقة بالفوارق الفردية؛

❸ تسعى إلى تنمية العبقرية والموهبة وقدرات الإنتاج والابتكار والإبداع؛

❹ تكشف مواطن الضعف والقوة عند المتعلم، وخاصة أنها تعالج مواطن التعثر وصعوبات التعلم . ومن ثم، إذا كانت نظريات الذكاء التقليدية تركز على مواطن الضعف لدى المتعلم، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تهتم بماهو إيجابي لدى المتعلم، وتستكشف مالديه من قدرات ذكائية أخرى؛

---

[143]- حمدان ممدوح إبراهيم الشامي : **أثر برنامجتعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المنخفضين تحصيليا**، جامعة القاهرة - كلية التربية.2007 .

[144]- بدر محمد العدل: **فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة**، جامعة المنصورة، مصر، كلية التربية2006م، 290 من الصفحات.

[145]- السيد علي أحمد: **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)**، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005م.

❺ تطوير الطرائق البيداغوجية والديدكتيكية؛

❻ تنمية القدرات الذكائية، وتطوير المهارات الكفائية لدى المتعلم من أجل حل المشكلات، والعمل على الابتكار والإنتاج والإبداع؛

❼ استثمار القدرات الذكائية لدى المتعلمين في تعليمهم الأكاديمي من خلال أنشطة تعليمية في مجالات هذه الذكاءات؛

❽ صلاحية النظرية لتمثلها في برامج التدريس للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛

❾ التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددةلكي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته؛

❿ تسمح هذه النظرية لكل متعلم على حدة بتحقيق ذاته، والتميز بالجوانب التي ينفرد بها.

وعليه، فليست" نظرية الذكاءات المتعددة – حسب هوارد غاردنر- غاية في ذاتها، بل هي أداة للمدرسينالمتبصرين الذين يسعون إلى تطوير قدرات معينة لدى تلامذتهم. مثلا: إذا كنانبتغي أن يكون الأطفال متخلقين فيما بينهم، سنحتاج إلى تنمية ذكائهمالشخصي. بالإضافة إلى ذلك، طبعا، تمكن هذه النظرية من تحسين تقديمالمواد الدراسية، مثلا: إذا كان على كل تلميذ أن يتلقى مادة التاريخ أوالجغرافية، فليس هناك أي مبرر كي يتعلم كل واحد هذه المواد بالطريقة نفسها أويخضع للتقييم نفسه.
لقد مكن مشروع الطيف من تعيين جوانب التفوق المتميزة لدى العديد منالأطفال، وكان من الممكن أن تبقى مجهولة بدون ذلك؛ فأثناء القيام بإحدىالتحريات مع فريقي في البحث صادفنا طفلا في السادسة من عمره، ينحدر من أسرةمفككة، ويواجه خطرا كبيرا ناتجا عن الفشل الدراسي، وبحكم أن نتائجه لمتتغير خلال حصص

التحضيري، فقد قررت مدرسته إجباره على التكرار بعد شهرين منحضوره داخل فصلها. ومع ذلك، فقد كان الطفل ناجحا بشكل يفوق الآخرين في فكتركيب مواد مستعملة وإعادتها. بعد تصويره، وهو يقوم بأنشطة عرضت سلسلة اللقطاتالمصورة على معلمته، وكم كان ذهول هذه الأخيرة كبيرا جراء ما رأت! إلى درجةأنها لم تذق راحة النوم لمدة ثلاث ليال. منذ تلك اللحظة غيرت بشكل جذرينظرتها حول الطفل، وبدأت النتائج المدرسية لهذا الأخير تتحسن بشكل ملموس"[146].

ومن هنا، فنظرية الذكاءات المتعددة طريقة إبداعية تؤمن بالتنشيط المدرسي والحياة المدرسية السعيدة، وتعترف بالفوارق الفردية بين المتعلمين، وتكشف نوع الذكاء لدى المتعلم، وتتسم طرائقها الديدكتيكية بالفاعلية والمعنى والتشويق، مادامت تسعى إلى تعزيز النمو الإدراكي لدى المتعلم، والانطلاق من فلسفة التنشيط، والاستفادة من آخر البحوث التي أجريت على الدماغ الإنساني، والعمل على تصنيف القدرات الدماغية التي تختلف من شخص إلى آخر، وهي مستقلة عن بعضها البعض. ويضاف إلى ذلك أن نظرية الذكاءات المتعددة، مادامت تعترف بموهبة المتعلمين وعبقريتهم في العطاء والإنتاج، وتراعي ميولهم، تقلل من الهدر المدرسي، وتخفف من العنف والشغب والفوضى واللامبالاة لدى المتعلم، وتساهم في خلق المتعلم المفكر، وتصنف المتعلمين حسب احتياجاتهم العلمية والمعرفية والنفسية.

وقد بلور أحمد أوزي مجموعة من الآليات الديدكتيكية والمنهجية في التعامل مع الذكاءات المتعددة على الشكل التالي: ما أهداف الدرس؟ وما الوسائل اللازمة لإبلاغه على أفضل وجه؟ وما الكفاءات

---

[146]- هاوارد غاردنر:الحوار نفسه.

الذهنية الموجودة لدى المتعلمين الذين يوجه إليهم الدرس؟ وكيف يمكن تقديم الدرس بكيفيات مختلفة مع مراعاة الذكاءات المتعددة؟ وكيف يمكن توضيح الغايات وحصيلة المتعلم في كل درس للتأكد من مساهمة كل درس بكيفية مباشرة في تحقيق الغاية المنشودة؟

وعلاوة على ذلك، يقترح أحمد أوزي مجموعة من المداخل المنهجية لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة، حيث ينبغي، عند إعداد الدرس، إدخال ما هو ممكن من الذكاءات بحسب ما يحتمل الدرس،واستحضار ذكاءات المتعلمين عند تحضير الدروس. وقبل تصميم الدرس، ينبغي التفكير في المحتوى الموجود في الدرس أو الوحدة لكي يتسنى انتقاء الذكاءات المناسبة لإدخالها ديدكتيكيا. وينبغي دوماً الأخذ بعين الاعتبار الطرائق التي يتعلم بها التلاميذ، ويرتاحون لها. وينبغي التعاون مع المعلمين في تحضير الدروس، ومناقشة الآراء. وليس مهماً إدخال كل الذكاءات في أي درس أو وحدة، فقد يتم أحياناً الاكتفاء بإدراج ثلاثة ذكاءات أو أربعة، وإذا لم يحتمل هذا الدرس يراعى ذلك في الدرس القادم[147].

ومن المعلوم أن نظرية الذكاءات المتعددة ليس هدفها الرئيس هو اكتشاف العباقرة داخل الفضاء التربوي، بل هو تبيان مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم فحسب. وفي هذا الصدد، يقول غاردنر:" ليس هناك أبدا ارتباط مباشر بين نظرية علمية وبرنامج تعليمي، فكلنظرية علمية حول الذهن الإنساني تقترح العديد من التطبيقات التربويةالممكنة، والتجربة وحدها يمكن أن تدل على نوع التطبيقات التي يكون لها معنىأو تلك التي لا معنى لها. وحتى أجيب بشكل دقيق عن السؤال، لا أعتقد أنهينبغي تركيز الاهتمام على مجال خاص من القوة لدى الطفل. في الواقع، إنمسعاي ليس على

147- أحمد أوزي: **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**،ص:87-88.

الإطلاق تحويل الأطفال إلى عباقرة في المجال الذي يتفوقونفيه، بل ينبغي فقط اكتشاف ما هي مجالات القوة والضعف لديهم. وبعد ذلك، تبقىلكل واحد، انطلاقا من تقييمه الخاص، الحرية في أن يقرر ما إذا كان يفضلالاهتمام أكثر بجوانب القوة أو بجوانب الضعف للطفل، أو يفضل تجاهل النتائج .وبالمقابل، ليس هناك أي مبرر للاعتقاد بأن الشخص الذي يبدو ضعيف الذكاء فيلحظة ما لا يمكن أن يصبح متفوقا، بل إن ملاحظة قصور في ذكاء ما من شأنه أنيدفع هذا الشخص كي يتصرف بحماس من أجل تطوير ذلك الذكاء، فهناك العديد منالأشخاص عوضوا نواقصهم الظاهرية بالعمل الجاد، بل وأحرزوا أحيانا تفوقا فيتلك المجالات. وأكثر من ذلك، يمكنني أن أقدم مثالا شخصيا: فأنا دالتوني[مصاب بعمى لوني يحول دون التمييز بين الأحمر والأخضر] ، ولدي رؤية مجسادية Stréoscopiqueناقصة، وأحتاج إلى عدسات قوية مقومة، ومع ذلك اخترت أن أكرسأطروحتي للدكتوراه حول الفنون البصرية، وقضيت وقتا طويلا في الكتابة عنالعالم البصري. هكذا يبدو أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست هي القائمة على الحتمية، بل،بالأحرى، أن الأفراد، الذين يلاحظون قصورا عاديا لديهم، عوض أن يقوموابتعويض ذلك القصور، يعتبرون ذلك علامة تدفعهم إلى التنازل عن مكامن تفوقهموإهمالها[148]."

وما أحوج مدارسنا العربية اليوم إلى تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة لإصلاح منظوماتنا التربوية القائمة على تنمية الذكاء الواحد! فقد آن الأوان للبحث عن الذكاءات الأخرى لدى المتعلم في ضوء فلسفة إبداعية تنشيطية متعددة المقاربات.

---

[148]- هاوارد غاردنر : الحوار نفسه.

المبحث السادس: تقويم نظرية الذكاءات المتعددة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة، تؤمن بالتنشيط الفعال، وخلق المواهب والمبادرات والعبقريات المختلفة والمتنوعة. وتساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، واستغلال قدراتهم الذكائية في مجالات متنوعة. وتسعى هذه النظرية أيضا إلى إعادة الثقة في المتعلم في مختلف الثقافات الأخرى التي تتعارض مع الثقافة الغربية المركزية؛ لأن الذكاء الرياضي المنطقي ليس هو الذكاء الوحيد الذي يحقق النجاح في الحياة. فثمة ذكاءات أخرى مبدعة تؤمن المستقبل للمتعلم. كما تتميز نظرية الذكاءات المتعددة بأنها عبارة عن آليات ديدكتيكية وبيداغوجية فعالة ، تساهم في تنشيط الدروس، وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية ، تعمل على تمهير المتعلم، وجعله أمام وضعيات معقدة لمواجهتها أوالتأقلم معها. كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثر الدراسي، ومحاربة العنف والشغب داخل الفضاءات التربوية التعليمية، والقضاء على التسرب والهدر والفشل الدراسي، ومعالجات الكثير من معوقات التعلم لدى المتعلمين العاديين، أو من ذوي الحاجيات الخاصة. وأهم ميزة تتسم بها النظرية أنها تنبني على فلسفة التشجيع والتحفيز وغرس الدافعية في نفسية المتعلم. ومن جهة أخرى، تستند إلى الطرائق البيداغوجية الفعالة التي تشوق المعلم والمتعلم على حد سواء، وتعمل على تقوية الطالب والمتعلم معا...

وقد نجحت نظرية الذكاءات المتعددة بشكل جيد في مجال التربية والديدكتيك. وفي هذا السياق، يقول غاردنر:" إن نظريتي (حول الذكاءات المتعددة) تؤثر بشكل كبير في الممارسة التربوية؛ لأنها تتفق مع الملاحظة الجماعية للمدرسين والآباء، والتي تكشف عن وجوداختلافات بين الأطفال على الصعيد المعرفي. فكلنا يتوفر على عناصر تفوقوجوانب قصور متفاوتة في مختلف المجالات العقلية، لكن معظم الجهود في مجالالتربية لا تعترف بوجود تلك الفوارق،

وتشجع نمط التفكير القائم على اللغةوالمنطق، وتلك بالضبط هي حالة التفكير الديكارتي/المنهجي العقلاني فيفرنسا. وعلى النقيض من ذلك، تنطلق مقاربتي من الجانبيات العقلية المختلفة.لذلك، أقترح أن تأخذ التربية بعين الاعتبار هذه الفوارق لإنجاز تعليم بأعلىمستوى من الفعالية. فإذا أردنا توجيه التعليم إلى كل الأطفال، وليس فقطحصره على أولئك الذين يتوفرون على استعدادات منطقية ولغوية، ينبغي الأخذبعين الاعتبار الاكتشافات التي توصلت إليها نظرية الذكاءات المتعددة.

وأخيرا، لم يكن للباحثين في حقل التربية موقف نقدي خاص تجاه النظرية، بل إنبعضهم سعى فعلا إلى تطويرها. كان ذلك هو هدف مجموعة من طلبتي المرموقين،أمثال Tom Hatch – Mara -Krechevsky – Mindy Kornhaber – Bruce Torff، وغيرهم[149].."

وثمة انتقادات موجهة إلى هذه النظرية؛ إذ يشير غاردنر إلى بعضها فيقول:"معظم علماء النفس، خاصة المحسوبين على القياس النفسي، عارضوا هذه النظرية . ويمكن فهم موقفهم بسهولة ما دامت نظرية الذكاءات المتعددة تهدد مواردعيشهم، بل ومبرر وجودهم. لكن مقابل ذلك هناك علماء متخصصون. كالبيولوجييينمثلا، وجدوا في النظرية ما يكفي من الأهمية. علاوة على ذلك، كانت لنظريةالذكاءات المتعددة أصداء قوية داخل الوسط التعليمي الأمريكي، فأثناء العقدالأخير لم يحتل سوى عدد محدود من الأفكار التربوية نفس قيمة هذه النظريةبالولايات المتحدة. ولكن ذلك لا يعني

---

[149]- هاوارد غاردنر : الحوار نفسه.

تأييدا لها بالضرورة، فهناك الكثير منالتطبيقات تبقى سطحية، كما أن جزءا من هذا التأييد كان في الواقع مجردتقليعة[150]."

ومن الانتقادات الأخرى لهذه النظرية انعدام الاختبارات والامتحانات الملموسة للتأكد من مدى نجاعة هذه النظرية واقعا وممارسة كما عند علماء الذكاء الكلاسيكيين. ومن ناحية أخرى، مهما دافعنا عن الذكاءات الأخرى، فيبقى الذكاء الرياضي المنطقي أس الذكاءات الموجودة. فهو مرتكز التفوق والتمدن والتحضر، مادام هذا الذكاء الحسابي آلة في خدمة الإنتاج والاقتصاد والتصنيع والابتكار ، وتطوير بنيات المجتمع الغربي الحديث، فكيف يمكن مقارنته بالذكاء اللغوي أو الموسيقي أو الفلسفي؟ ويمكن الحديث أيضا عن ذكاء عاشر، يمكن تسميته اليوم بالذكاء الرقمي أو الإعلامي الذي يمتلكه متعلمونا بشكل لافت للانتباه. علاوة على ذلك، هل يمكن أن تنجح نظرية الذكاءات المتعددة في مدارسنا العربية التي تغيب فيها الموارد المادية والمالية والبشرية ، وتقل فيها السياسات التعليمية الهادفة، وتهمش فيها الكفاءات الحقيقية؟!

وخلاصة القول: تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكوبيداغوجية التي استطاعت تحقيق قطيعة معرفية مع النظريات التربوية السابقة؛ لأنها تنبني على الإنتاج، والابتكار، والإبداعية، وتمثل فلسفة التنشيط، وخلق المواهب والمبادرات والعبقريات، واستكشاف ذكاءات المتعلمين، واستثمارها في الأنشطة والتمارين الكفائية التي تزود المتعلم بالمهارات والقدرات لحل المشاكل، وإيجاد مشكلات أخرى، وإنتاج قيم وأفكار وخدمات جديدة حداثية وأصيلة. وماتزال نظرية الذكاءات المتعددة قابلة للتطوير والتغيير والإثراء كما يقول صاحبها هوارد غاردنر :"

---

[150]- هاوارد غاردنر : الحوار نفسه.

أتمنى تطوير النظرية في اتجاهات مختلفة. لكن ما يهمني بشكل أساسي أن نفهم كيف يمكن لطفل استعمال ذكائه أو ذكاءاته بهدف التحكم الجيد في المواد الدراسية، و يجد له مكانة داخل المجتمع وتطويرها.. علاوة على ذلك أتوخى مستقبلا اكتشاف ذكاءات أخرى، وفهم الكيفية التي تشتغل بها. وأريد بطبيعة الحال أن أعرف بشكل جيد كيف يتم التعبير عن الذكاء نفسه داخل مختلف الأوساط الثقافية. وأود كذلك معرفة كيف تتمكن الذكاءات المتعددة من الاشتغال بيسر وسهولة، وكيف يمكن تنميتها منفصلة عن بعضها ، وفي ارتباط بعضها البعض، وكذا استكشاف العلاقات الموجودة بين الذكاءات والابتكار والقيادة.

أما بالنسبة إلى الطرق المسدودة التي ينبغي تجنبها، أرى واحدة هي أهمها: لا ينبغي السعي من أجل المقارنة بين المجموعات بمصطلحات الذكاء (كالمقارنة بين الرجال والنساء أو بين المجموعات العرقية، إلخ..) نظرا إلى المخاطر المترتبة على وقائع محرفة. وكمثال على ذلك، أنه في استراليا تم وضع لائحة لكل مجموعة عرقية، من خلال جزء من الأدوات المدرسية المعتمدة من طرف إحدى الولايات. وداخل كل لائحة تم تحديد الذكاءات التي تتفوق وتضعف فيها كل مجموعة بدون أي سند علمي. اعتبرت ذلك انزلاقا، وأعلنت موقفي في برنامج بالتلفزة الأسترالية. وفي اليوم التالي، مباشرة بعد تصريحي، قام الوزير الأول بإلغاء هذا "الخلط" التربوي الذي يتأسس على الوهم العلمي."[151]

[151]- هاوارد غاردنر : الحوار نفسه.

تلكم-إذاً- نظرة مقتضبة إلى نظرية الذكاءات المتعددة لدى هوارد غاردنر مفهوما، وتأريخا، وتنظيرا ، وتصنيفا، وتطبيقا، وتقويما.

الخاتمة

وخلاصة القول، تعد بيداغوجيا الأهداف نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم ، والعقلانية، والتخطيط، والقياس، والتكنولوجيا، والتحقق الموضوعي. وقد انتشرت هذه النظرية في المغرب في سنوات

الثمانين من القرن العشرين، فقد كانت - فعلا- بديلا للدرس الهربارتي التقليدي الذي كان يقوم على مجموعة من المراحل ، مثل: المراجعة ، والشرح، وبناء القاعدة، والربط، والاستنتاج، والتطبيق. وكان هذا الدرس يقدم في غياب أهداف مسطرة، فقد كان المدرس يلقي درسه بطريقة غير واعية، وغير مخططة بدقة؛ مما يوقعه ذلك في صعوبات جمة على مستوى التقويم والتصحيح والمعالجة.

لذا، جاءت بيداغوجيا الأهداف لتنظيم العملية الديدكتيكية وعقلنتها وعلمنتها تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، بل أصبحت هذه النظرية معيارا إجرائيا لقياس الحصيلة التعليمية- التعلمية لدى المتعلم والمدرس معا، ومحكا موضوعيا لتشخيص مواطن قوة المنظومة التربوية على مستوى المردودية والإنتاجية والإبداعية، وأداة ناجعة لتبيان نقط ضعفها وفشلها وإخفاقها. وتعد كذلك آلية فعالة في مجال التخطيط والتقويم وبناء الدرس الهادف.

أمابيداغوجيا الكفايات،فهي التي تنصب على المتعلم، وتعنى بتطوير الكفايات والقدرات لديه، بوضعه أمام الوضعيات- المشكلات التي تستوجب حلا ناجعا انطلاقا من سياق ما. بمعنى أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها في أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة.

وعليه، تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتامعرفية. ومن ثم، لا تهتم هذه المقاربة بالمحتويات والمعارف كما هو حال المدرسة التقليدية، بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف

والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. ويعني هذا أن هذه النظرية تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما.

وأهم إيجابية تمتاز بها هذه المقاربة التربوية هو إعادة النظر في مقاييس التقويم والاختبار، والاستعانة بالتقويم الإدماجي الكفائي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعلمية. ومن مزايا هذه المقاربة كذلك أنها تتبع الحياة الشخصية للمتعلم طوال مساره الدراسي، فتقيم علاقة تفاعلية إيجابية بين المتعلم والمعلم، مع تجذير النشاط التعلمي في الحياة الشخصية للمتعلم.فضلا عن التركيز على ماهو كيفي ومنهجي ومهاري.

بيد أنه لايمكن تطبيق هذه المقاربة في الأقسام التعليمية المكتظة بالتلاميذ. ولايمكن أيضا تمثلها في الفصول الدراسية العادية التي فيها تعدد في الفوارق الفردية الناتجة عن سياسة الخريطة المدرسية . ويتعذر أيضا تطبيقها في الأقسام المشتركة كما هو الشأن في المغرب. كما تستوجب هذه المقاربة أن يحضر المدرس الكفائي مجموعة من الوضعيات الصعبة التي تتناسب مع مستوى المتعلم. ناهيك عن تعقد مساطير التقويم الإدماجي بالنسبة للمدرس. كما أن الحاجة ماسة إلى تكوين المدرس في إطار هذه البيداغوجيا تكوينا كفائيا حقيقيا ومنتجا ومبدعا وهادفا، حيث يصبح المدرس موجها ومرشدا ومحضرا للوضعيات الإدماجية، وليس معلما، أو ملقنا، أو مالكا للمعرفة الموسوعية التي يريد أن يشحن بها عقل المتعلم كما، وليس كيفا.

وتعد نظرية الملكات نظرية تربوية جديدة وأصيلة، تمتح من التراث العربي الإسلامي، وتنفتح على الحداثة الغربية والمستجدات المعاصرة، وترتكن إلى الدين والقيم والأصالة والمعاصرة، وتعتمد على التخطيط المستقبلي، والاندماج المتكامل، والتدبير المعقلن،

واستشكشاف الملكات الأساسية والنوعية لدى المتعلم وفق القيم الإسلامية، والاسترشاد بمبادىء العدالة الربانية الحقيقية. ويعني هذا كله أن نظرية الملكات آلية بيداغوجية وديدكتيكية إجرائية وواقعية لتحقيق الجودة والإبداع والابتكار والإتقان. ومن ثم، تتميز نظرية أستاذنا الدكتور محمد الدريج بتوظيف الملكات، وتأصيل الموروث التربوي ، وقراءته في ضوء الحداثة والراهنية، ومستجدات الفكر والسيكولوجيا المعرفية، والاستجابة الحقيقية للمتعلمين ، مادامت تقوم هذه النظرية على فلسفة التنشيط، وترسيخ الملكات المضمرة والظاهرة، وتجاوز نظرية الأهداف السلوكية، وتبني المنهاج المندمج، وتمثل سياسة التخطيط المستقبلي لتحقيق الحداثة والتقدم والازدهار. كما أن نظرية الملكات نظرية واقعية ومرنة وهادفة قابلة للتطبيق في الميدان التربوي، وصالحة لتنزيلها في أرض الواقع، ويمكن تعميقها والتفصيل فيها أكثر في المستقبل القريب.

في حين، تهدفالبيداغوجياالإبداعية إلى بناء مستقبل تربوي حداثي، يقوم على الخلق والتطوير و الإبداع و الاكتشاف و الخلق، بعد المرور الضروري من مرحلة الحفظ البناء، ومرحلة التقليدوالمحاكاة و التدريب ، و كل ذلك من أجل خلق مجتمع متنور كفء، قادر علىمواجهة التحديات الموضوعية و الواقعية و الدولية على جميع الأصعدة والمستويات والقطاعات الإنتاجية . بيد أن هذه النظرية التربوية الإبداعيةلا يمكن أن تحقق ثمارها المرجوة إلا في مجتمع العمل، و الحريات الخاصة والعامة، والديمقراطية المتخلقة.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكوبيداغوجية التي استطاعت تحقيق قطيعة معرفية مع النظريات التربوية السابقة؛ لأنها تنبني على الإنتاج، والابتكار، والإبداعية، وتمثل فلسفة التنشيط، وخلق المواهب والمبادرات والعبقريات، واستكشاف

ذكاءات المتعلمين، واستثمارها في الأنشطة والتمارين الكفائية التي تزود المتعلم بالمهارات والقدرات لحل المشاكل، وإيجاد مشكلات أخرى، وإنتاج قيم وأفكار وخدمات جديدة حداثية وأصيلة.

ثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش لنافع.

المصـــادر:

1-أحمد بابا التنبكتي: **نيل الابتهاج بتطريز الديباج**، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، بدون تاريخ للطبعة.

2- ابن أبي زرع: **الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبارملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس**، نشر عبد الوهاب بن منصور ، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، سنة 1973 م.

3- ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، دار الرشاد الحديثة، دار الفكر، د.ت.

4- ابن كثير: **تفسير القرآن العظيم**، الجزء الثاني، دار طيبة، طبعة 1999م.

5- ابن منظور: **لسان العرب**، دار صبح بيروت، لبنان/ وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب/ الطبعة الأولى سنة 2006م.

6- إخوان الصفا: **رسائل إخوان الصفا**،دار بيروت،لبنان، 1983م.

الشريف الجرجاني: **كتاب التعريفات**، الدار التونسية للنشر، تونس،1971م.

المراجع باللغة العربية:

8- إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: **الإدارة حقائق تتجدد**، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى سنة 2014م.

9-إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار: **المعجم الوسيط**،دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.

10-إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت.

11-أحمد أوزي: **سيكولوجية المراهقة**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1986م.

12- أحمد أوزي: **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**،الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1999م.

13- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب.الطبعة الأولى سنة 2006م.

14- أحمد عزت راجح:**أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م.

15- أدونيس: **الثابت والمتحول**، دار الساقي، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 2006م.

16- أدونيس: **مقدمة للشعر العربي**، دار الفكر، بيروت، لبنان، طبعة 1986م.

17- أمحمد عليلوش: **التربية والتعليم من أجل التنمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2007م.

18- أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة فايز الصياغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 2005م.

19- بدر محمد العدل: **فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة**،جامعة المنصورة، مصر، كلية التربية2006م.

20-**بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م.

21- بيير ديشي: **تخطيط الدرسلتنمية الكفايات**، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دارالنجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003م.

22- جابر عبد الحميد جابر: **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، دار الفكر العربى للطباعة والنشر2003م.

23- جان بياجي: **التوجهات الجديدة للتربية**، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة1998م.

24- جبور عبد النور وسهيل إدريس: **المنهل فرنسي-عربي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986م.

25- جميل حمداوي: **من قضايا التربية والتعليم**، سلسلة شرفات، رقم:19، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

26- حسن حنفي: **التراث والتجديد، موقف من التراث القديم**، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

27- حسين أسكان: **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

29- حمدان ممدوح إبراهيم الشامي : **أثر برنامجتعليمى قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى المنخفضين تحصيليا**، جامعة القاهرة - كلية التربية.2007 .

30- خالد الصمدي: **مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، الطبعة الأولى سنة 2008م.

31- سالم سليمان حمد الجعافرة : **العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر**، الجامعة الاردنية، الأردن، الطبعة الأولى سنة 1983م.

32- السيد علي أحمد: **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)**، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005م.

33- فتحي مصطفى الزيات:**الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1995م.

34- مارسيل بوستيك: **العلاقة التربوية**، ترجمة: محمد بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م.

35- محمد أمزيان: **تدبير جودة التعليم**، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.

36- عباس الجراري: **الثقافة في معترك التغيير**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء،المغرب، طبعة 1972م.

37- عبد السلام المسدي: **اللسانيات من خلال النصوص**، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى سنة 1984م.

38- عبد العزيز القوصي: **علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م.

39- عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.
40- عبد الله العروي: **أزمة المثقفين العرب، تقليدية...أم تاريخية**، ترجمة د.دوقان قرطوط،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الاولى سنة 1978م.
41- عبد الله كنون: **النبوغ المغربي في الأدب العربي**، دارالكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1961م.
42- عبد المجيد نشواتي ، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، طبعة 1984م.
43- عبد الواحد أولاد الفقيهي: **الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م.
44- علي جميل مهنا: **الأدب في ظل الخلافة العباسية**،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م.
45- علي زيعور: **التحليل النفسي للذات العربية وأنماطها السلوكية والأسطورية**، دار الطليعة/ بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1987م.
46- غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة: الدكتور عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م.
47- مادي لحسن: **الأهداف والتقييم في التربية**، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.
48- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م.
49- محمد الدريج: **التدريس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.
50- محمد الدريج: **مشروع المؤسسة والتجديد التربوي فيالمدرسة المغربية**، الجزء الأول،منشورات رمسيس، الرباط،المغرب، الطبعة الأولى، 1996م.

51- محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، المعرفة للجميع، العدد16، أكتوبر 2000م.

52- محمد عابد الجابري: **التعليم في المغرب العربي**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب،الطبعة الأولى سنة 1989م.
53- محمد عبد الهادي حسين:**الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع،2000م.
54- محمد عبد الهادي حسين: **مدرسة الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2005م.
55- محمد عبد الهادي حسين: **الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2006م.
56- محمد عبد الهادي حسين: **ديناميكية التكيف العصبي وقة الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. 2008.

57- محمد عبد الهادي حسين:**التفكير الابداعي في ضوء نظرية الذكاء المتعلم**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2008م.

58- محمد عبد الهادي حسين: **دليلك العملي الى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.2008 .
59- محمد عبد الهادي حسين: **إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.2008 .
60- محمد عبد الهادي حسين: **الذكاءات المتعددة : مراجعات وامتحانات**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2008م.
61- محمد لبيب النجيحي: **مقدمة في فلسفة التربية**، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة1992م.
62- مصطفى محسن: **مدرسة المسقبل**، سلسلة شرفات، رقم: 26، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

63- وليد محمد أبو المعاطي :**الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي وأساليب التعلم**، جامعة المنصورة كلية التربية2005م.

المراجع الأجنبية:

64- Bruce Campbell, **les intelligences multiples : Guide pratique**, traduit par : Danièle Bellchumeur, Chenelière, Montréal, 1999.
65-A, IRRIBANE : **La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif**, CNRS, Paris, 1989.
66-Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), dans **Probio revue**, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.
67-AZNAR G., « Préciser le sens du mot "créativité", **Synergies Europe**, n° 4, 2009.
68-BANDURA A., **Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (**P. Lecomte, trad.) (2e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).
69-BANDURA A., **Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle**(P. Lecomte, trad.) (2e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).
70-BERTRAND, Y. **Théories contemporaines de l'éducation**, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.1998.

71-BRUNER J. **L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**, Paris, éd. Retz.1996.

72-CRAFT A., **Creativity in schools. Tensions and dilemmas**, New York, Routledge, 2005.

73-DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, **Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation**, 23.

74-Edward .T.Hall: **la dimension cachée**. Ed Seuil. Coll. Point, n° 89.1971.

75-GILLET, P : (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), **Education permanent** , Nr :85 , octobre 1986 .

76-Howard Gardner : **Les formes de l'intelligence**, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

78-Howard Gardner : **Les Intelligences multiples**, traduit par PH.Evans-Clark, M.Muracciole et N.Weinwurzel, Retz, Paris, 1996.

http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm

79-IsabellePuozzo **:Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage** , http://edso.revues.org/174.

80-IsabellePuozzo, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », **Éducation et socialisation** [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 12 juin 2016. URL: http://edso.revues.org/174.

81-Lev Vygotski **: Pensée et langage** (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
82-LUBART T**., Psychologie de la créativité** (2e éd.), Paris, Armand Colin, 2003.
83-Lucien Goldmann : **Sciences humaines et philosophie. Suivi de structuralisme génétique et création littéraire**. Paris: Gonthier, 1966.
84-Olivier Rey et Annie Feyfant : (VERS UNE ÉDUCATION PLUS INNOVANTE ET CRÉATIVE).**Dossier d'&ctualité.n70**, janvier 2012. http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf

85-**Oxford advanced learner's**, Dictionary Oxford university press 2000.
86-P. PELPEL **: Se former pour enseigner**, Bordas, Paris, 1966.
87-Paul robert : **Le Petit Robert**, Paris, éd, 1992.
88-Piaget J:**La psychologie de l'enfant**, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.
89-Piaget : ***La construction du réel chez l'enfant,*** Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.
90-Piaget, ***La naissance de l'intelligence chez l'enfant***, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.
91-Robert Merton : **The Sociology of Science**, Glencoe:free Press, 1957.

92-Robert Mager :**Comment definer des objectifs pédagogiques**, Traduction G.Décote.Gauthier-Villars, Paris, 1981.
93-ROEGIERS, X. (2003**). Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.
94-ROEGIERS, X. (2003). **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.
95-ROEGIERS, X**. L'école et l'évaluation**. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.
96-T.Kuhn : **La structure des révolutions scientifiques**,traduit par Laure Meyer, Flammarion, Paris, 1970.
97-Thomas Armstrong : **les intelligences multiples dans votre classe**, traduit de l'américain par : Jean Blaquière, Chenelière, Montréal, 1999.
98-V. etG. Landsheere **: Définir les objectifs de l'éducation**, Liège et George Thoune 1975.
99-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence**, Paris, InterÉditions, 1981.
100-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Psychologie sociale et développement cognitif**, Paris, Armand Colin, « U », 1997.
101-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence, Paris,** InterÉditions, 1981.

المقـــالات:

102- أحمد خشيشن: (المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية)، حوار، **مجلة علوم التربية**،المغرب، العدد التاسع والثلاثون، يناير 2009م.

103- (أول افتحاص للبرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين يوضح الاختلالات)، **جريدة العلم**، المغرب، الخميس 26يوليوز 2012م.

104- باولا جونتيل وروبيرتابنتشيني:(بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بينالتنظير والممارسة**، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال،الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

105- حبيب المالكي:(قالوا.....)، **جريدة الصباح**، المغرب،السنة الخامسة، العدد1474، الجمعة 2004/12/31م.

106- حسن بوتكلاي:(مفهومالكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظيروالممارسة**، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

107- رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، **مجلة علوم التربية**، الرباط، المغرب، العدد 33، مارس 2007م.

108- عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)، **مجلة تربيتنا**، المغرب، عدد5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي2005م.

109- عبد المجيد السخيري: (المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليع المعمم)، **مجلة نوافذ**، المغرب، العدد:53-54 يناير2013م.

110- عبد الواحد أولاد الفقيهى :(نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيسالعلمي إلى التوظيف البيداغوجى) **مجلة علوم التربية**، المغرب ، المجلدالثالث ، العدد الرابع والعشرون، 2003م.

111- عماد أبركان: (الولاة والعمال في النموذج المغربي للإدارة المحلية وسؤال الحكامة الترابية)، **مجلة مسالك**، المغرب، العدد:31-32، السنة 11، 2015م.

112- محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، **جريدة الأخبار**، المغرب، العدد:62، الثلاثاء 29 يناير 2013م.

113- محمد عابد الجابري:(التراث ومشكل المنهج)، المنهجية في الأدبوالعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1986م.

114- محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، **الفكر العربي المعاصر**، لبنان، العددان: 81/80، السنة 1990م.

115- نيكو هرت:(بصدد المقاربةعبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، **الكفاياتفي التدريس بين النظرية والممارسة**، مطبعة أكدال،الرباط،الطبعة الأولى سنة 2004م.

الدلائـــل والتقـــارير:

116- تقرير: **التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريقغير المسلوك: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**،ملخص تنفيذي،نشرة البنك الدولي بواشنطن.

117- المجلس الأعلى للتعليم: (حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها)، **التقرير السنوي 2008**م، الطبعة الأولى سنة 2008م.

118- مديرية تكوين الأطر: **دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي**، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

119- وزارة التربية الوطنية: **المدونة القانونية للتربية والتكوين**، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م.

120- وزارة التربية الوطنية: **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

121- وزارة التربية الوطنية: **دليل الحياة المدرسية**،شتنبر 2003م.

وزارة التربية الوطنية: (إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح بمؤسسات التربية والتعليم العمومي)، المذكرة الوزارية، الرباط، المغرب، رقم: 73 بتاريخ 20ماي 2009م.

الـويبوغرافـيا:

122- محمد الدريج:(التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)،موقع **الجامعة الحرة للتعليم**،المغرب،

http://www.fae.ma/2012-01-27-14-57-43/595-2013-02-04-15-03-08.html

123- هاوارد غاردنر : (حوار مع هوارد غاردنر حول الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي)، ترجمة وتقديم: عبد الواحد أولاد الفقيهي،

http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm

124- وزارة التربية الوطنية: (النتائجالأولية لتقويم وافتحاص مشاريع البرنامج الاستعجالي)، **موقع القطاع المدرسي**، موقع رقمي.
http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=275.

125- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: (من جل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجية للإصلاح2015-2030م)،
http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Ar.pdf

السيــرة العلــمية:

- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور (المغرب).
- حاصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1996م.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م.

- حاصل على إجازتين:الأولى في الأدب العربي، والثانية في الشريعة والقانون. ويعد إجازتين في الفلسفة وعلم الاجتماع.

- أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالناظور.

- أستاذ الأدب العربي، ومناهج البحث التربوي، والإحصاء التربوي، وعلوم التربية، والتربية الفنية، والحضارة الأمازيغية، وديدكتيك التعليم الأولي، والحياة المدرسية والتشريع التربوي...

-أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.

- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.

- حصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة2014م.

- عضو الاتحاد العالمي للجامعات والكليات بهولندا.

- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.

- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.

- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.

- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.

- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.

- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.

- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.

-عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.

- عضو اتحاد كتاب العرب.

-عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.

-عضو اتحاد كتاب المغرب.

- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية.

- مهتم بالبيداغوجيا والثقافة الأمازيغية.

- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.

- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة،وسلطنة عمان...

- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.

- نشر أكثر من ألف وثلاثين مقال علمي محكم وغير محكم، وعددا كثيرا من المقالات الإلكترونية. وله أكثر من (154) كتاب ورقي، وأكثر من مائتيوعشرين كتاب إلكتروني منشور في موقعي (المثقف) وموقع (الألوكة)، وموقع (أدب فن).

- ومن أهم كتبه: فقه النوازل، ومفهوم الحقيقة في الفكر الإسلامي، ومحطات العمل الديدكتيكي، وتدبير الحياة المدرسية، وبيداغوجيا الأخطاء، ونحو تقويم تربوي جديد، والشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزءات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة مابعد الحداثة،

ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضيري، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكريتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا ، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب،والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد1799، الناظور62000، المغرب.

- جميل حمداوي، صندوق البريد10372، البريد المركزي تطوان 93000، المغرب.

- الهاتف النقال:0672354338

- الهاتف المنزلي:0536333488

- الإيميل:Hamdaouidocteur@gmail.com

Jamilhamdaoui@yahoo.

الغلاف الخارجي

تكمن وظيفة الكتاب في التعريف بمختلف المقاربات البيداغوجية التي توظف في الأقسام الصفية، واستكشاف مختلف آلياتها العملية والإجرائية والتطبيقية ، والتثبت من مدى أهميتها في تحقيق التواصل الفعال، وتبليغ التعلمات والخبرات والتجارب الذاتية والموضوعية، باستعمال التلقين أو الحوار من جهة، والاستعانة بالطرائق التدريسية المعاصرة من جهة أخرى.

الخاتمة

وخلاصة القول، تعد بيداغوجيا الأهداف نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم ، والعقلانية، والتخطيط، والقياس، والتكنولوجيا، والتحقق الموضوعي. وقد انتشرت هذه النظرية في المغرب في سنوات الثمانين من القرن العشرين، فقد كانت - فعلا- بديلا للدرس الهربارتي التقليدي الذي كان يقوم على مجموعة من المراحل ، مثل: المراجعة ، والشرح، وبناء القاعدة، والربط، والاستنتاج، والتطبيق. وكان هذا الدرس يقدم في غياب أهداف مسطرة، فقد كان المدرس يلقي درسه بطريقة غير واعية، وغير مخططة بدقة؛ مما يوقعه ذلك في صعوبات جمة على مستوى التقويم والتصحيح والمعالجة.

لذا، جاءت بيداغوجيا الأهداف لتنظيم العملية الديدكتيكية وعقلنتها وعلمنتها تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، بل أصبحت هذه النظرية معيارا إجرائيا لقياس الحصيلة التعليمية- التعلمية لدى المتعلم والمدرس معا، ومحكا موضوعيا لتشخيص مواطن قوة المنظومة التربوية على مستوى المردودية والإنتاجية والإبداعية، وأداة ناجعة لتبيان نقط ضعفها وفشلها وإخفاقها. وتعد كذلك آلية فعالة في مجال التخطيط والتقويم وبناء الدرس الهادف.

أمابيداغوجيا الكفايات،فهي التي تنصب على المتعلم، وتعنى بتطوير الكفايات والقدرات لديه، بوضعه أمام الوضعيات- المشكلات التي تستوجب حلا ناجعا انطلاقا من سياق ما. بمعنى أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها في أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة.

وعليه، تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتامعرفية. ومن ثم، لا تهتم هذه المقاربة بالمحتويات والمعارف كما هو حال المدرسة التقليدية، بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. ويعني هذا أن هذه النظرية تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما.

وأهم إيجابية تمتاز بها هذه المقاربة التربوية هو إعادة النظر في مقاييس التقويم والاختبار، والاستعانة بالتقويم الإدماجي الكفائي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعلمية. ومن مزايا هذه المقاربة كذلك أنها تتبع الحياة الشخصية للمتعلم طوال مساره الدراسي، فتقيم علاقة تفاعلية إيجابية بين المتعلم والمعلم، مع تجذير النشاط التعلمي في الحياة الشخصية للمتعلم.فضلا عن التركيز على ماهو كيفي ومنهجي ومهاري.

بيد أنه لايمكن تطبيق هذه المقاربة في الأقسام التعليمية المكتظة بالتلاميذ. ولايمكن أيضا تمثلها في الفصول الدراسية العادية التي فيها تعدد في الفوارق الفردية الناتجة عن سياسة الخريطة المدرسية . ويتعذر أيضا تطبيقها في الأقسام المشتركة كما هو الشأن في المغرب. كما تستوجب هذه المقاربة أن يحضر المدرس الكفائي

مجموعة من الوضعيات الصعبة التي تتناسب مع مستوى المتعلم. ناهيك عن تعقد مساطير التقويم الإدماجي بالنسبة للمدرس. كما أن الحاجة ماسة إلى تكوين المدرس في إطار هذه البيداغوجيا تكوينا كفائيا حقيقيا ومنتجا ومبدعا وهادفا، حيث يصبح المدرس موجها ومرشدا ومحضرا للوضعيات الإدماجية، وليس معلما، أو ملقنا، أو مالكا للمعرفة الموسوعية التي يريد أن يشحن بها عقل المتعلم كما، وليس كيفا.

وتعد نظرية الملكات نظرية تربوية جديدة وأصيلة، تمتح من التراث العربي الإسلامي، وتنفتح على الحداثة الغربية والمستجدات المعاصرة، وترتكن إلى الدين والقيم والأصالة والمعاصرة، وتعتمد على التخطيط المستقبلي، والاندماج المتكامل، والتدبير المعقلن، واستشكشاف الملكات الأساسية والنوعية لدى المتعلم وفق القيم الإسلامية، والاسترشاد بمبادىء العدالة الربانية الحقيقية. ويعني هذا كله أن نظرية الملكات آلية بيداغوجية وديدكتيكية إجرائية وواقعية لتحقيق الجودة والإبداع والابتكار والإتقان. ومن ثم، تتميز نظرية أستاذنا الدكتور محمد الدريج بتوظيف الملكات، وتأصيل الموروث التربوي ، وقراءته في ضوء الحداثة والراهنية، ومستجدات الفكر والسيكولوجيا المعرفية، والاستجابة الحقيقية للمتعلمين ، مادامت تقوم هذه النظرية على فلسفة التنشيط، وترسيخ الملكات المضمرة والظاهرة، وتجاوز نظرية الأهداف السلوكية، وتبني المنهاج المندمج، وتمثل سياسة التخطيط المستقبلي لتحقيق الحداثة والتقدم والازدهار. كما أن نظرية الملكات نظرية واقعية ومرنة وهادفة قابلة للتطبيق في الميدان التربوي، وصالحة لتنزيلها في أرض الواقع، ويمكن تعميقها والتفصيل فيها أكثر في المستقبل القريب.

في حين، تهدفالبيداغوجياالإبداعية إلى بناء مستقبل تربوي حداثي، يقوم على الخلق والتطوير و الإبداع و الاكتشاف و الخلق، بعد المرور الضروري من مرحلة الحفظ البناء، ومرحلة التقليدوالمحاكاة و التدريب ، و كل ذلك من أجل خلق مجتمع متنور كفء، قادر علىمواجهة التحديات الموضوعية و الواقعية و الدولية على جميع الأصعدة والمستويات والقطاعات الإنتاجية . بيد أن هذه النظرية التربوية الإبداعيةلا يمكن أن تحقق ثمارها المرجوة إلا في مجتمع العمل، و الحريات الخاصة والعامة، والديمقراطية المتخلقة.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكوبيداغوجية التي استطاعت تحقيق قطيعة معرفية مع النظريات التربوية السابقة؛ لأنها تنبني على الإنتاج، والابتكار، والإبداعية، وتمثل فلسفة التنشيط، وخلق المواهب والمبادرات والعبقريات، واستكشاف ذكاءات المتعلمين، واستثمارها في الأنشطة والتمارين الكفائية التي تزود المتعلم بالمهارات والقدرات لحل المشاكل، وإيجاد مشكلات أخرى، وإنتاج قيم وأفكار وخدمات جديدة حداثية وأصيلة.

ثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش لنافع.

المصـــادر:

1-أحمد بابا التنبكتي: **نيل الابتهاج بتطريز الديباج**، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، بدون تاريخ للطبعة.

2- ابن أبي زرع: **الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبارملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس**، نشر عبد الوهاب بن منصور ، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، سنة 1973 م.

3- ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، دار الرشاد الحديثة، دار الفكر، د.ت.

4- ابن كثير: **تفسير القرآن العظيم**، الجزء الثاني، دار طيبة، طبعة 1999م.

5- ابن منظور: **لسان العرب**، دار صبح بيروت، لبنان/ وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب/ الطبعة الأولى سنة 2006م.

6- إخوان الصفا: **رسائل إخوان الصفا**،دار بيروت،لبنان، 1983م.

الشريف الجرجاني: **كتاب التعريفات**، الدار التونسية للنشر، تونس،1971م.

المراجع باللغة العربية:

8- إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: **الإدارة حقائق تتجدد**، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى سنة 2014م.

9-إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار: **المعجم الوسيط**،دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.

10-إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت.

11-أحمد أوزي: **سيكولوجية المراهقة**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1986م.

12- أحمد أوزي: **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**،الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1999م.

13- أحمد أوزي**: المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب.الطبعة الأولى سنة 2006م.

14- أحمد عزت راجح:**أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م.

15- أدونيس: **الثابت والمتحول**، دار الساقي، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 2006م.

16- أدونيس: **مقدمة للشعر العربي**، دار الفكر، بيروت، لبنان، طبعة 1986م.

17- أمحمد عليلوش: **التربية والتعليم من أجل التنمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2007م.

18- أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة فايز الصياغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 2005م.

19- بدر محمد العدل: **فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة**،جامعة المنصورة، مصر، كلية التربية2006م.

20-**بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م.

21- بيير ديشي: **تخطيط الدرسلتنمية الكفايات**، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دارالنجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003م.

22- جابر عبد الحميد جابر: **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، دار الفكر العربى للطباعة والنشر2003م.

23- جان بياجي: **التوجهات الجديدة للتربية**، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة1998م.

24- جبور عبد النور وسهيل إدريس: **المنهل فرنسي-عربي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986م.

25- جميل حمداوي: **من قضايا التربية والتعليم**، سلسلة شرفات، رقم:19، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

26- حسن حنفي: **التراث والتجديد، موقف من التراث القديم**، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

27- حسين أسكان: **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

29- حمدان ممدوح إبراهيم الشامي : **أثر برنامجتعليمى قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى المنخفضين تحصيليا**، جامعة القاهرة - كلية التربية.2007 .

30- خالد الصمدي: **مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، الطبعة الأولى سنة 2008م.

31- سالم سليمان حمد الجعافرة : **العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر**، الجامعة الاردنية، الأردن، الطبعة الأولى سنة 1983م.

32- السيد علي أحمد: **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها فى مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)**، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005م.

33- فتحي مصطفى الزيات:**الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1995م.

34- مارسيل بوستيك: **العلاقة التربوية**، ترجمة: محمد بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م.

35- محمد أمزيان: **تدبير جودة التعليم**، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.

36- عباس الجراري: **الثقافة في معترك التغيير**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء،المغرب، طبعة 1972م.

37- عبد السلام المسدي: **اللسانيات من خلال النصوص**، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى سنة 1984م.

38- عبد العزيز القوصي: **علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م.

39- عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

40- عبد الله العروي: **أزمة المثقفين العرب، تقليدية...أم تاريخية**، ترجمة د.دوقان قرطوط،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الاولى سنة 1978م.

41- عبد الله كنون: **النبوغ المغربي في الأدب العربي**، دارالكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1961م.

42- عبد المجيد نشواتي ، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، طبعة 1984م.

43- عبد الواحد أولاد الفقيهي: **الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م.
44- علي جميل مهنا: **الأدب في ظل الخلافة العباسية**،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م.
45- علي زيعور: **التحليل النفسي للذات العربية وأنماطها السلوكية والأسطورية**، دار الطليعة/ بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1987م.
46- غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة: الدكتور عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م.
47- مادي لحسن: **الأهداف والتقييم في التربية**، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.
48- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م.
49- محمد الدريج: **التدريس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.
50- محمد الدريج: **مشروع المؤسسة والتجديد التربوي فيالمدرسة المغربية**، الجزء الأول،منشورات رمسيس، الرباط،المغرب، الطبعة الأولى، 1996م.

51- محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، المعرفة للجميع، العدد16، أكتوبر 2000م.

52- محمد عابد الجابري: **التعليم في المغرب العربي**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب،الطبعة الأولى سنة 1989م.
53- محمد عبد الهادي حسين:**الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع،2000م.
54- محمد عبد الهادي حسين: **مدرسة الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2005م.

55- محمد عبد الهادي حسين: **الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2006م.
56- محمد عبد الهادي حسين: **ديناميكية التكيف العصبي وقة الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. 2008.

57- محمد عبد الهادي حسين:**التفكير الابداعى فى ضوء نظرية الذكاء المتعلم**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2008م.

58- محمد عبد الهادي حسين: **دليلك العملى الى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.2008 .
59- محمد عبد الهادي حسين: **إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.2008 .
60- محمد عبد الهادي حسين: **الذكاءات المتعددة : مراجعات وامتحانات**، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع2008م.
61- محمد لبيب النجيحي: **مقدمة فى فلسفة التربية**، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة1992م.
62- مصطفى محسن: **مدرسة المسقبل**، سلسلة شرفات، رقم: 26، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.
63- وليد محمد أبو المعاطي :**الذكاء المعرفى والانفعالى والاجتماعى وأساليب التعلم**، جامعة المنصورة كلية التربية2005م.

المراجع الأجنبية:

64- Bruce Campbell, **les intelligences multiples : Guide pratique**, traduit par : Danièle Bellchumeur, Chenelière, Montréal, 1999.

65-A, IRRIBANE : **La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif**, CNRS, Paris, 1989.
66-Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), dans **Probio revue**, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.
67-AZNAR G., « Préciser le sens du mot "créativité", **Synergies Europe**, n° 4, 2009.
68-BANDURA A., **Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (**P. Lecomte, trad.) (2e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).
69-BANDURA A., **Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle**(P. Lecomte, trad.) (2e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).
70-BERTRAND, Y. **Théories contemporaines de l'éducation**, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.1998.
71-BRUNER J. **L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**, Paris, éd. Retz.1996.
72-CRAFT A., **Creativity in schools. Tensions and dilemmas**, New York, Routledge, 2005.
73-DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, **Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation**, 23.

74-Edward .T.Hall: **la dimension cachée**. Ed Seuil. Coll. Point, n° 89.1971.
75-GILLET, P : (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), **Education permanent** , Nr :85 , octobre 1986 .
76-Howard Gardner : **Les formes de l'intelligence**, ED Odel Jacob, Paris, 1997.
78-Howard Gardner : **Les Intelligences multiples**, traduit par PH.Evans-Clark, M.Muracciole et N.Weinwurzel, Retz, Paris, 1996.
http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm
79-IsabellePuozzo **:Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage** , http://edso.revues.org/174.

80-IsabellePuozzo, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », **Éducation et socialisation** [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 12 juin 2016. URL: http://edso.revues.org/174.
81-Lev Vygotski **: Pensée et langage** (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
82-LUBART T**., Psychologie de la créativité** (2e éd.), Paris, Armand Colin, 2003.

83-Lucien Goldmann : **Sciences humaines et philosophie. Suivi de structuralisme génétique et création littéraire**. Paris: Gonthier, 1966.
84-Olivier Rey et Annie Feyfant : (VERS UNE ÉDUCATION PLUS INNOVANTE ET CRÉATIVE).**Dossier d'&ctualité.n70**, janvier 2012. http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf

85-**Oxford advanced learner's**, Dictionary Oxford university press 2000.
86-P. PELPEL **: Se former pour enseigner**, Bordas, Paris, 1966.
87-Paul robert : **Le Petit Robert**, Paris, éd, 1992.
88-Piaget J:**La psychologie de l'enfant**, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.
89-Piaget : ***La construction du réel chez l'enfant,*** Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.
90-Piaget, ***La naissance de l'intelligence chez l'enfant***, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.
91-Robert Merton : **The Sociology of Science**, Glencoe:free Press, 1957.
92-Robert Mager :**Comment definer des objectifs pédagogiques**, Traduction G.Décote.Gauthier-Villars, Paris, 1981.
93-ROEGIERS, X. (2003**). Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.

94-ROEGIERS, X. (2003). **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.
95-ROEGIERS, X**. L'école et l'évaluation**. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.
96-T.Kuhn : **La structure des révolutions scientifiques**,traduit par Laure Meyer, Flammarion, Paris, 1970.
97-Thomas Armstrong : **les intelligences multiples dans votre classe**, traduit de l'américain par : Jean Blaquière, Chenelière, Montréal, 1999.
98-V. etG. Landsheere **: Définir les objectifs de l'éducation**, Liège et George Thoune 1975.
99-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence**, Paris, InterÉditions, 1981.
100-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Psychologie sociale et développement cognitif**, Paris, Armand Colin, « U », 1997.
101-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence, Paris,** InterÉditions, 1981.

المقـــالات:

102- أحمد خشيشن: (المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية)، حوار، **مجلة علوم التربية**،المغرب، العدد التاسع والثلاثون، يناير 2009م.

103- (أول افتحاص للبرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين يوضح الاختلالات)، **جريدة العلم**، المغرب، الخميس 26يوليوز 2012م.

104- باولا جونتيل وروبيرتابنتشيني:(بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بينالتنظير والممارسة**، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال،الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

105- حبيب المالكي:(قالوا.....)، **جريدة الصباح**، المغرب،السنة الخامسة، العدد1474، الجمعة 2004/12/31م.

106- حسن بوتكلاي:(مفهومالكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظيروالممارسة**، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

107- رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، **مجلة علوم التربية**، الرباط، المغرب، العدد 33، مارس 2007م.

108- عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)، **مجلة تربيتنا**، المغرب، عدد5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي2005م.

109- عبد المجيد السخيري: (المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليع المعمم)، **مجلة نوافذ**، المغرب، العدد:53-54 يناير2013م.

110- عبد الواحد أولاد الفقيهى :(نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيسالعلمي إلى التوظيف البيداغوجى) **مجلة علوم التربية**، المغرب ، المجلدالثالث ، العدد الرابع والعشرون، 2003م.

111- عماد أبركان: (الولاة والعمال في النموذج المغربي للإدارة المحلية وسؤال الحكامة الترابية)، **مجلة مسالك**، المغرب، العدد:31-32، السنة 11، 2015م.
112- محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، **جريدة الأخبار**، المغرب، العدد:62، الثلاثاء 29 يناير 2013م.

113- محمد عابد الجابري:(التراث ومشكل المنهج)، المنهجية في الأدبوالعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1986م.

114- محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، **الفكر العربي المعاصر**، لبنان، العددان: 81/80، السنة 1990م.

115- نيكو هرت:(بصدد المقاربةعبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، **الكفاياتفي التدريس بين النظرية والممارسة**، مطبعة أكدال،الرباط،الطبعة الأولى سنة 2004م.

الدلائـــل والتقـــارير:

116- تقرير: **التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريقغير المسلوك: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**،ملخص تنفيذي،نشرة البنك الدولي بواشنطن.

117- المجلس الأعلى للتعليم: (حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها)، **التقرير السنوي 2008**م، الطبعة الأولى سنة 2008م.

118- مديرية تكوين الأطر: **دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي**، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

119- وزارة التربية الوطنية: **المدونة القانونية للتربية والتكوين**، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م.

120- وزارة التربية الوطنية: **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

121- وزارة التربية الوطنية: **دليل الحياة المدرسية**،شتنبر 2003م.

وزارة التربية الوطنية: (إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح بمؤسسات التربية والتعليم العمومي)، المذكرة الوزارية، الرباط، المغرب، رقم: 73 بتاريخ 20ماي 2009م.

الـويبوغرافـيا:

122- محمد الدريج:(التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)،موقع **الجامعة الحرة للتعليم**،المغرب،

http://www.fae.ma/2012-01-27-14-57-43/595-2013-02-04-15-03-08.html

123- هاوارد غاردنر : (حوار مع هوارد غاردنر حول الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي)، ترجمة وتقديم: عبد الواحد أولاد الفقيهي،

http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm

124- وزارة التربية الوطنية: (النتائجالأولية لتقويم وافتحاص مشاريع البرنامج الاستعجالي)، **موقع القطاع المدرسي**، موقع رقمي.
http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=275.

125- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: (من جل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجية للإصلاح2015-2030م)،
http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Ar.pdf

السيــرة العلــمية:

- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور (المغرب).

- حاصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1996م.

- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م.

- حاصل على إجازتين:الأولى في الأدب العربي، والثانية في الشريعة والقانون. ويعد إجازتين في الفلسفة وعلم الاجتماع.

- أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالناظور.

- أستاذ الأدب العربي، ومناهج البحث التربوي، والإحصاء التربوي، وعلوم التربية، والتربية الفنية، والحضارة الأمازيغية، وديدكتيك التعليم الأولي، والحياة المدرسية والتشريع التربوي...

-أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.

- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.

- حصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة2014م.

- عضو الاتحاد العالمي للجامعات والكليات بهولندا.

- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.

- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.

- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.

- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.

- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.

- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.

- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.

-عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.

- عضو اتحاد كتاب العرب.

-عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.

-عضو اتحاد كتاب المغرب.

- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية.

- مهتم بالبيداغوجيا والثقافة الأمازيغية.

- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.

- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة،وسلطنة عمان...

- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.

- نشر أكثر من ألف وثلاثين مقال علمي محكم وغير محكم، وعددا كثيرا من المقالات الإلكترونية. وله أكثر من (154) كتاب ورقي، وأكثر من مائتيوعشرين كتاب إلكتروني منشور في موقعي (المثقف) وموقع (الألوكة)، وموقع (أدب فن).

- ومن أهم كتبه: فقه النوازل، ومفهوم الحقيقة في الفكر الإسلامي، ومحطات العمل الديدكتيكي، وتدبير الحياة المدرسية، وبيداغوجيا الأخطاء، ونحو تقويم تربوي جديد، والشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزءات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة مابعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضيري، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكريتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة

القصيرة جدا ، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب،والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد1799، الناظور62000، المغرب.

- جميل حمداوي، صندوق البريد10372، البريد المركزي تطوان 93000، المغرب.

- الهاتف النقال:0672354338

- الهاتف المنزلي:0536333488

- الإيميل:Hamdaouidocteur@gmail.com

Jamilhamdaoui@yahoo.

الغلاف الخارجي

تكمن وظيفة الكتاب في التعريف بمختلف المقاربات البيداغوجية التي توظف في الأقسام الصفية، واستكشاف مختلف آلياتها العملية والإجرائية والتطبيقية ، والتثبت من مدى أهميتها في تحقيق التواصل الفعال، وتبليغ التعلمات والخبرات والتجارب الذاتية والموضوعية، باستعمال التلقين أو الحوار من جهة، والاستعانة بالطرائق التدريسية المعاصرة من جهة أخرى.

الثمن: 50 درهما