

المحاضرة الأولى: تحليل العملية التعليمية التعلمية ومبررات اقتراح المقاربة المعرفية

التفاعلية في هذا التحليل

يرتبط مفهوم العملية التعليمية التعلمية بذلك النسق التربوي البيداغوجي الذي يعبر عن وضع قائم في وقت محدد ومكان معين، تتفاعل فيه مجموعة من الوضعيات والأطراف والعناصر الأساسية، التي تتكامل فيما بينها لتشكل ذلك للموقف التعليمي التعلّمي.

إن هذا الموقف يستدعي تحديد أهم العناصر الفاعلة فيه والتي يمكن تلخيصها فيما يعرف بالمثلث الديداكتيكي ، وهي المعلم، والمتعلم، والمنهاج أو المحتوى. ولئن كانت هذه العناصر جلية من أول وهلة باعتبارها أطرافاً لها خصوصياتها في الوضع التعليمي التعلّمي، إلا أنها غير قائمة بذاتها لكي تستطيع أن تحدد معالم الموقف التعليمي التعلّمي، فالمعلم لا يكون معلماً إلا بوجود متعلم، وهذا الأخير لا يكتسب معناه ووظيفته إلا من خلال وجود معلمه، ولا معنى لوجودهما معا إلا مع وجود محتوى يتضمن مادة تعليمية معينة تكون موضوع التعليم والتعلم.

ومن هذا المنطلق فإن التأسيس لفكرة تحليل العملية التعليمية التعلمية كنسق بنائي تركيبي قائم على تفكيك العناصر المشكلة للمكونات الثلاثة وما يتبعها يتطلب منا إعادة نظر وتأمّل، إذ كيف يمكننا فهم هذه التركيبية بمعزل عن الممارسة الفعلية أو الحركية الدائبة بينهما؟ فمفهوم تحليل العملية التعليمية سواء تعلقت بتحليل ظواهر التعليم بصفة عامة في سياق النظام التربوي ككل الذي يحكمها في أبعاده السياسية او الاقتصادية أو الاجتماعية،

أو كانت تتعلق بتحليل التدريس، بمعنى " تفكيك ظاهرة مشخصة من صلب الواقع المدرسي، وهي ظاهرة القسم أثناء الإنجاز " (الدريج، 2000، صفحة 15)، لن نقي بالغرض من عملية التحليل المعقدة الذي يحتكم لمتغير التفاعل بين مكونات المثلث.

إن المعنى الدقيق لمفهوم العملية يتضمن دلالات الأنشطة والتفاعلات التي تحدث بين أطراف مشاركة في نشاط معين، أي أن مفهوم العملية التعليمية التعلمية يقتضي وجود تأثير وتأثر، ووجود أخذ وعطاء، دون أن ننسى وجود انتقال من وضع أو حالة لأخرى، أو من مستوى فكري علمي تربوي لمستويات أخرى.

ومن خلال ما سبق فإن تحليل العملية التعليمية التعلمية يقتضي الوقوف بأناة وحكمة وذكاء حول طريقة عمل هذه العناصر الثلاثة مجتمعة مع بعضها البعض، مؤثرة ومتأثرة فيما بينها، حسب الموقف الصفي المقصود تحليله. ورغم ذلك فإن تحليلها مجتمعة متكاملة لا يجعلها على مستوى المراتب ذاتها في جميع تلك المواقف التربوية، أو مع جميع الحالات التعليمية التعلمية، إذ تتغير مساحة العلاقة بين المعلم والمتعلم ثم المحتوى، أو بين المتعلم والمحتوى ثم المعلم، أو بين المعلم والمحتوى ثم المتعلم حسب المواقف الصفية التعليمية.

إن الوضعيات التربوية المختلفة، على سبيل المثال، والتي تعتمد استراتيجيات تدريسية نشطة، تجعل المتعلم محور اهتمامها في نجاح العملية التعليمية التعلمية، في حين نجد استراتيجيات إلقائية تقليدية تلقي بالمسؤولية الأولى على المعلم (المحاضر)، فيزيد حضوره مقارنة بحضور المتعلمين، وبالمثل فإن الاستراتيجيات الاستكشافية وزيادة على ما تقدمه

للتلاميذ من فرص للبحث والتقصي، فإنها تجعل من المحتوى أو مادة الدرس مفتوحة قابلة للإثراء والتنمية وربما معدلة فيه في كثير من الأحيان، خلافا للاستراتيجيات المعهودة التقليدية التي تعتمد المحتوى أو المادة الدراسية مرتكزا في تنفيذ مهمة التعليم والتعلم. إن الاستراتيجيات التعليمية موضع التمثيل تصلح للكشف عن تغير مساحة التأثير والتأثر بين العناصر الثلاثة وتؤكد لنا أن تحليل العملية التعليمية لا يتم وفق معيار واحد.

(Metzgerand, Harris, 2018).

وإذا رحنا نوسع مجال التمثيل، وحاولنا فهم كيفية تأثير مساحة حضور الكتاب المدرسي (المحتوى في أبسط معانيه) واعتماده في الدرس، فسوف نكتشف أيضا أن تحليل العملية التعليمية التعليمية سوف يأخذ شكلا أو اتجاهها آخر مغاير؛ إن الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية أساسية قائمة في صلب العلاقة بين عناصر المثلث اليداكتلي، حيث أن اعتماده مع متعلمي المرحلة التحضيرية مثلا، من أجل كتابة الحروف أو تلوين الرسومات، أو قراءة وتركيب بعض الكلمات، يجعل مساحة حضوره كبيرة في المثلث، حيث ينصب اهتمام الطفل بحجم الكتاب وأشكاله ورسوماته وألوانه، لتصبح المعلمة محل اهتمام متأخر بالنسبة لتلك الوسيلة الهامة. ومقابل هذا سوف يكتسب الكتاب المدرسي المقرر لتلميذ المرحلة الثانوية، في مادة اللغة العربية على سبيل التمثيل كذلك، مرتبة متأخرة في العلاقة الثلاثية حيث تظهر مهمة المعلم في تفعيل الدرس وتطوير مجرياته، وتوسيع مجال المعلومات والأنشطة المصاحبة في المادة، أساسية وذات أولوية.

وبهذا يتقرر لدينا أن تحليل العملية التعليمية التعلّمية سوف يأخذ بعين الاعتبار حضور

هذه العناصر الثلاثة، لكن بدرجات متفاوتة حسب الموقف، وهو الأمر الذي يفسر اقتراحنا

توجيه هذا التحليل وفق الأولوية التي تظهر في العلاقة بين مكونين معا ليخلق المكون

الثالث تبعا. وبالتالي سوف تتشكل لدينا في واقع الأمر ثلاث مراتب في التحليل هي: تحليل

للعلاقة الديداكتيكية بين المعلم والمتعلم (دون إغفال حضور المحتوى)، علاقة بين المعلم

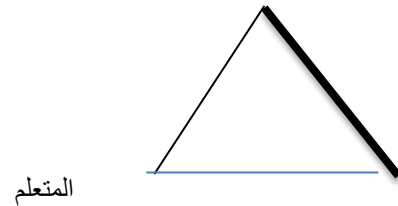
والمحتوى (دون إغفال حضور المتعلم)، علاقة بين المتعلم والمحتوى (دون إغفال حضور

المعلم).

ولتقريب هذه الصورة في أذهان القراء سوف نقترح ثلاثة نماذج لأشكال المثلث الديداكتيكي الواحد ندورها

حسب منطق التحليل لثلاث حالات.

المحتوى

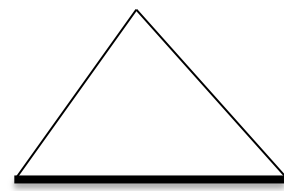


المتعلم

المعلم

تحليل العملية التعليمية التعلّمية وفق تكاملية
المثلث الديداكتيكي في إطار التركيز على العلاقة
بين المعلم والمحتوى

المحتوى

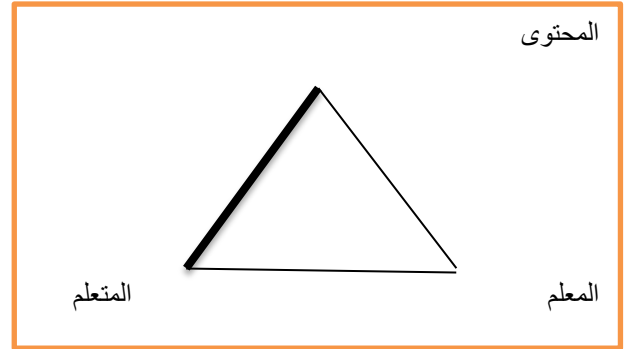


المتعلم

المعلم

تحليل العملية التعليمية التعلّمية وفق تكاملية
المثلث الديداكتيكي في إطار التركيز على العلاقة
بين المعلم والمتعلم

تحليل العملية التعليمية التعلمية وفق تكاملية
المثلث الديدانتيكي في إطار التركيز على العلاقة
بين المتعلم والمحتوى



الشكل رقم (01) يوضح أوجه التحليل المعرفي التفاعلية للعملية التعليمية التعلمية في ضوء المثلث الديدانتيكي
المدور (من إعداد الباحث)

وإذا كان النموذج المقترح بأشكاله الثلاثة يقرب الصورة المنطقية التي سوف يقوم عليها
تحليلنا المقترح للعملية التعليمية التعلمية، فإنه يضطرنا للإجابة عن سؤالين محوريين
أساسيين في عملية التحليل هته وهما:

- ما طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم أو بين المعلم والمحتوى أو بين المتعلم
والمحتوى؟

- وهل تختلف هذه العلاقة في طبيعتها قوة وضعفا باختلاف الأطراف المشكلة لثنائية
العلاقة؟

أما الإجابة العامة والأولية عن السؤال الأول فتقودنا للتأكيد على أن طبيعة العلاقة بين
جميع تلك الأطراف معرفي تفاعلي بالدرجة الأولى. و أما إجابتنا العامة والأولية أيضا عن

السؤال الثاني فتقودنا للإقرار بنعم، وبأن هذه العلاقة في طبيعتها المعرفية التفاعلية تختلف قوة وضعفا باختلاف نوع العلاقة التي تربط بين المعلم والمتعلم، أو بين المعلم والمحتوى، أو بين المتعلم والمحتوى.