

المحاضرة الثالثة: البناء الديدانكتيكي

يعتبر البناء الديدانكتيكي مفهوم حيوي في ميدان التعليم، حيث يتضمن ثلاثة مكونات رئيسية تتمثل في الديدانكتيك والبيداغوجي والبناء العام، ويعبر الديدانكتيك عن كيفية تصميم وتنظيم المحتوى التعليمي والدروس بطريقة تسهم في تحقيق أهداف التعلم، ويتضمن اختيار المواد التعليمية وتطوير الاستراتيجيات التعليمية، ومن ناحية أخرى، البيداغوجي يشمل تنظيم العملية التعليمية بشكل عام، مثل تنظيم الفصول الدراسية وإدارة الوقت وتوفير الدعم للطلاب، أما البناء العام، فيرتبط بتصميم المنهج التعليمي وتحليل المواد التعليمية لتقديمها بشكل فعال، وعليه سنتطرق في درسنا هذا إلى تحديد الفرق بين الديدانكتيك والبيداغوجيا، مع التعرف على النظام الديدانكتيكي والأنظمة الفرعية، وتحديد تمشيات التدريس، مع محاولة وضع آفاق جديدة لفعل الأنظمة التدريسية.

النظام الديدانكتيكي والأنظمة الفرعية

التدريس نظام متداخل العناصر، وهو في داخله يقوم على عدد الأنظمة الفرعية التي تتفاعل فيما بينها، ولنصطلح على تسمية تلك الأنظمة الفرعية منظومات تميزها بينها، وهي تكاد لا تخرج عن هذا الثلاثي:

- منظومة المدرّس بأطرافه المختلفين وعناصره وعلاقاته المتنوعة.
- منظومة المتعلّم بتجلياته المختلفة وممثلاته وأبعاده.
- منظومة المعرفة بمحاملها المتنوعة والمتجددة واستراتيجيات بنائها.

ونحن سنعمل على هذه الأنظمة الفرعية (المنظومات) مرتين:

المرّة الأولى: خلال هذا العنصر محاولين إدراك الإشكاليات والمفاهيم التي تتعلق بكل نظام فرعي من هذه الأنظمة الثلاثة (منظومة المعرفة، منظومة المتعلم، منظومة المدرس)، وتبين تجليات تلك المقومات خلال الدرس، مستعينين بالعلاقات مرشداً وهادياً.

المرّة ثانية: خلال العنصر الموالي مشغلين على العلاقات التي تربط تلك الأنظمة الفرعية وهي:

التمشي التعليمي، والتمشي التعليمي، والتمشي التواصل، ومجهدين في إدراك مقومات كلّ تمش من التمشيات التدريسية الثلاثة، وعلى تبين تجليات تلك المقومات في الدرس.

1. منظومة المعرفة: تتعلق هذه المنظومة بمحتويات التعلم وبعمليات اكتسابها، وهي وثيقة العلاقة بالأهداف والغايات التي تصاغ المحتويات في إطارها ومن أجل تحقيقها. وهذه المحتويات محلّ أنظار وتساؤلات كثيرة تساعد على اختيار المنهج الأمثل للتعامل معها، واختيار الأنسب منها للمتعلّم في كلّ مستوى تعليمي مع مراعاة التدرّج المناسب والاتساق والتّخلص السلس من محتوى إلى آخر، ومن هذه الأنظار الديدانكتيكية التي تستحق منا بعض التوقف والتفكير.

2. منظومة المتعلم: تتعلق بهذه المنظومة إشكاليات كثيرة لها علاقة وثيقة بطرائق اكتساب المعرفة وأنماط التعلم واستراتيجياته، وبتاريخ التعلم وخبراته، وهي تتأثر عموماً بجملة من العوامل أهمها:
- مكتسبات التلاميذ القبلية، فهم يتعلمون على قدر معارفهم السابقة وعلى قدر دافعيتهم في آن، أو قل هم يتعلمون على قدر ما يُتاح لهم من فرص لاستثمار مكتسباتهم القبلية.
 - صورة الذات لدى المتعلم، فقد تُرسخ فيه خبراته الشخصية (وهو ما يسمى بتاريخ التعلم) أو مواقف يعيشها في بيئة التعلم صورةً ذاته في علاقته بالمدرسة وعملية التعلم عموماً، والمدرس المهني هو الذي يعرف كيف يُعدّل من هذه التصورات ويثير دافعية التعلم رغم كل المعوقات.
 - دافعية التعلم عموماً أو تعلّم مادة بعينها خصوصاً، ونعني بالدافعية مجموعة الآليات البيولوجية والسيكولوجية التي تمكن من الانطلاق في نشاط ما، وفي توجيهه وكذا في شدّته واستدامته وهي نوعان: دافعية داخلية (ذاتية) ودافعية خارجية.
 - تصوّرات المتعلمين حول المادة المعرفية موضوع التعلم، فليست للدروس درجةً واحدةً من الأهمية لدى كلّ المتعلمين بسبب الاختلاف في تجاربهم واهتماماتهم.
 - ما يُتاح للمتعلّم من فرص:
 - ليبني معارفه ويطوّر كفاياته بصورة نشيطة.
 - ليبني معارفه انطلاقاً مما توفّر له من كفايات، وما استقر.
 - لديه من تصوّرات ومعارف سابقة.
 - ليبني معارفه في إطار تفاعل اجتماعي بينه وبين أترابه وبينه وبين أستاذه.
 - ليبني معارفه في إطار رحلة التوازنات كما أشار إليها جون بياجيه.
 - ليستثمر خطأه من أجل تعديل تمثيلات التعلم لديه.
 - ليعي خطأه عبر تعوّده على التقويم الذاتي.
3. منظومة المدرس: تُطرح في هذه المنظومة إشكاليات تتعلق أساساً بعمليات النقل التدريسي التي يُمارسها المدرّس قصد تقليص الفجوة بين المعرفة المدرسة والمعرفة المتعلّمة فعلياً، وتضييق مساحة الهدر وذلك من خلال:
- إحكام العقد التدريسي بين المدرس والمتعلم.
 - الإعداد المحكم للدروس والنجاح في تكييف مضامين البرنامج بما يتناسب مع وضعية الفصل.
 - القدرة على صياغة مقاطع تدريسية مناسبة.
 - القدرة على تصوّر وضعيات تدريس مناسبة لإنجاز الدرس.
 - إعداد وسائل تدريسية مناسبة.
 - القدرة على تصوّر الوضعيات التقييمية الملائمة (تقييم تكويني، جزئي، ذاتي، بين الأقران، واقعي، تشخيصي... الخ) وفي أبعادها المختلفة التشخيص والعلاج.

- الاهتمام بصعوبات التعلّم ومساعدة التلاميذ على تجاوزها، وبذلك ينتقل المتعلم من المستوى التّمائي الكامن (الذي يتحدّد عبر حلّ المشكلات تحت م ا رقية الكهول أو بالتشارك مع أتراب أكثر تقدما)، إلى المستوى التّمائي الحقيقي (والذي يتحدد عن طريق الحل المستقل للمشكلات).
- الاهتمام بأخطاء التلاميذ واعتبارها مؤشرا على طلب المساعدة لا باعث على العقوبة.
- جعل ثقافة الطفل جزءا مكملًا لعالم المدرس، حتى تكون ثقافة المدرّس جزءا مكملًا لعالم الطفل، على حدّ تعبير "بازيل برنستين" الاشتغال على تصورات المتعلمين وتمثلاتهم.
- العناية بأنماط التّعلّم واستراتيجياته لدى التّلميذ، والحرص على التّنوع في أنماط التّعليم لتحقيق قدر أدنى من الاتساق بين أنماط التعلّم وأنماط التعليم.

تمشيات التدريس

عملنا سابقا على التفاعلات التي تحدث داخل كل منظومة في ذاتها، وبحثنا بإيجاز يناسب المقام في العوامل التي يمكن أن تؤثر في تلك التفاعلات وتعطيها خصوصيتها، وسنعمل هذه المرّة في العلاقات التي تربط تلك المنظومات الثلاث، مجتهدين في إدراك مقومات كل مسار من التّمنيات التدريسية الجلية الثلاثة (تمشيات التعلّم، تمشيات التعليم، تمشيات التكوين) في علاقتها بمفاهيم مركزية في الديداكتيك وتمنيات متوالية خلف السابقة وهي التّصورات، العقد التدريسي، النقل التدريسي.

1. تمشيات التعلّم (منظومة المتعلّم-منظومة المعرفة): تتعلّق بهذا المسار الحيوي في المنظورات التربوية الحديثة جملة من الملاحظات أهمها:

- أ- تعلّم غير مؤسّساتي يحصل للمتعلّم بشكل عفوي وفي غير السياق المدرسي.
- تعلّم مؤسّساتي، يتلقاه المتعلّم بشكل ممنهج، داخل المدرسة وخارجها (بتوجيه من المدرسة).
- ب- أن التعلّم ليس مجرد معلومات تُستوعب أو تحفظ، بل هو:
- تغير مستمر في السلوك وفي مظاهره القابلة للملاحظة.
- اكتساب مُستدام للمعارف والمهارات والاتجاهات لبناء مشروع ذاتي.
- تغير في البنى المعرفية للشخص وفي كيفية التفكير والفعل لديه.
- قدرة تنمو عبر التفاعل مع العالم الخارجي والحوار مع الآخرين.
- أنّ الارتباط وثيق بين التّعليم والتعلّم، وأنّ المتعلم يتعلم على قدر ما يوفّر له التّعليم من أسباب ومثيرات وتوجيهات تساعد على التعلّم (بيئة تعليمية غنية)، ومن هنا كان لا بدّ من العناية بالتّغذية الراجعة التي ترتد من المتعلّم لحظة التعلّم لأنها تكشف عن الصعوبات والعوائق التي يجدها المتعلم في تعلمه.
- أنّ التعلّم يكون ناجحا كلّما اكتسب المتعلم من ورائه معارف ومهارات وكفايات يقدر على استثمارها في حلّ مشكلات حقيقية خارج المدرسة.

2. تمشيات التّعليم (منظومة المعلم-منظومة المعرفة): وهي مجموع الممارسات التي يقوم بها المدرس لتوجيه المتعلم، ومن طبيعتها أن تثير عددا من الإشكاليات أهمها:

- أ- أنّ التّعليم ينبغي أن يُنظر إليه باعتباره شكلا من أشكال تنمية قدرة المتعلمين على التعلّم الذاتي وعلى اكتساب مهارات جديدة، كما أن التعليم ليس مجرد توفير للمعلومات يتلقاها التلميذ جاهزة بقدر ما هو:

- توفير لوسائل التّعلّم الفعّالة.
- تنمية لرغبة المتعلّم في التّعلّم وإثارة لدافعيته.
- تغيير لسلوك المتعلّم تجاه المعرفة.
- مساعدة المتعلّم على اكتساب قدرات ذاتية تمكنه من التواصل مع محيطه الاجتماعي.
- ب- أن مثل هذه المهام التي يستدعيها التعليم بمفهومه الحديث تتطلب استعداداً جدياً قوامه:
 - الإعداد المسبق لتمشيات عملية التّعلّم وضبط سناريو واضح لها.
 - الإعداد لوضعيات تعلّم مناسبة لحاجات المتعلمين وملائمة لواقعهم حتى يكون للتعلّلات معنى حقيقياً لدى التّلميذ يزيد من دافعيته للتّعلّم.
- تنظيم هذه الوضعيات تنظيمياً يراعي المكتسبات الحاصلة فعلاً لدى المتعلّم، متدرّجاً من المعلوم إلى المجهول، ومتخلّصاً بسلاسة من فكرة إلى أخرى، باحثاً عن الجسور التي ينبغي أن تُبنى بين ثقافة المتعلّم وثقافة المعلم، وبين لحظتي التعليم والتعلّم مع الاهتمام بالعوائق التي قد تعترض عملية التّعلّم واستشراف الحلول المناسبة.
- اختيار استراتيجيات تعليم متنوعة لتتناسب مع تنوع استراتيجيات التعلّم لدى التّلميذ وتراعي الفروق الفردية بينهم في علاقتهم بالمادة وفي مكتسباتهم القبلية.
- مساعدة المتعلّمين على التصريح بتمثلاتهم حول القضايا والمفاهيم المطروحة حتى لا تنقلب إلى عوائق مانعة من التّعلّم الجديد أو ترسخ في ذهن المتعلّم في أشكالها الما قبل علمية وتعايش مع المفاهيم العلمية، وعلى تعديلها لتتلاءم والمفاهيم العلمية.
- الملاءمة بين زمن التعليم (ما يقدره المدرس من حيز زمني يحتاجه المتعلّم لاكتساب مفهوم جديد)، وزمن التعلّم (الحيز الزمني الحقيقي الذي يحتاجه المتعلّم لاكتساب مفهوم جديد...الخ)، والتّحسب للمسافات المتوقعة بينهما.
- ضبط معايير واضحة تساعد على تقييم مدى نجاح عملية التعليم في أبعادها المختلفة.
- 3. تمشيات التكوين (منظومة المعلم-منظومة المتعلّم): وهي تطرح جملة من المشكلات المتعلقة بالبعد العلائقي التواصلية خاصة مثل:
 - العقود الضمنية والصريحة التي تربط المدرس بالمتعلّم، والتي من شأنها أن تؤسس تقاليد (روتينا) ديداكتيكيا داخل الفصل يضبط إيقاع التعلّم ويؤثر من آلياته وأدواته في سهولة ودون تكلف التّكثيف.
 - مدى وضوح معايير تقييم أعمال المتعلمين، ترسيخاً لعادات التقييم الذاتي وبين الأقران، وتقليصاً لمساحات الذاتية والانطباع.
 - درجة التواصل بين المدرّس والمتعلّم وأثرها في إنجاح عملية التّعلّم، وحتى بين المتعلّم والمتعلّم في ظلّ أن التّعلّم قد يحصل من تلك النزاعات الاجتماعية التي يتيحها المدرس داخل الفصل لأنّ "الطالب عن الطالب ألقن"، تواصلًا يستمد عمقه من كفايات المدرّس التواصلية ومن السياق المعرفي داخل المادة بما فيه من أبعاد قيمية واجتماعية ونفسية تساعد على تهيئة بيئة تواصلية عميقة.