

## الاشتغال بواسطة الأهداف\*

جان بوطي

يستدعي الحديث عن طرق التنشيط والتحفيز وتعبئة التلاميذ وتخطيط التعلّيمات بشكل دقيق من أجل إنجاز المشاريع، الاستئناس بمعطيات البيداغوجيا بواسطة الأهداف. ويتعين علينا بهذا الخصوص، تحديد وإبراز أهمية وحدود هذه البيداغوجيا، وقبل ذلك، تحديد معنى الهدف.

طموحات نبيلة من قبيل: تكوين المواطنين المسؤولين وتنمية الحس النقدي وتكوين الذوق الفني وتنمية القدرات الرياضية ... الخ. وهنا تطرح مسألة المراحل والوسائل التي ستسمح ببلوغ مثل هذه الغايات.

### 2.1 المدخل بواسطة البرامج

تم على الدوام، تصور مراحل التحصيل الدراسي، انطلاقاً من إحصاء لوائح المحتويات وتحديد السن أو المستوى بموازاة مع ذلك الإحصاء. فبرامج القسم السادس مثلاً، تتوقع عرض مجموعة من المفاهيم، يفترض اكتسابها في سن العاشرة أو الثانية عشرة، على أساس أن تعالج الأقسام اللاحقة مفاهيم أخرى. وهنا تبرز مشكلتان، وهما:

« كيف نتأكد من أن التلاميذ استوعبوا ما عرض عليهم؟  
« وهل أخذنا بعين الاعتبار معارفهم الأساسية، قبل القيام بنقل المعارف الجديدة؟

إن السؤال الأول يحتاج إلى فحص دقيق. فالجميع تقريباً، يقر بأن كل طالب، مثلاً، ملزم قبل الالتحاق بالجامعة، بأن يكون متحكماً في الإملاء. وبإمكاننا التحقق من ذلك، كما اقتضت العادة، من خلال اختبار في الإملاء أو عبر فحص دقيق لكتابات التلاميذ. والحال،

### 1. ما المقصود بالهدف؟

#### 1.1 من الحرب إلى البيداغوجيا

إن الكلمة مستمدة من المجال العسكري. فالاستيلاء على مدينة ومحاصرة قنطرة وقصف موقع إستراتيجي، هي عبارة عن أهداف. ويجب الإقرار بأن هذه الأفعال تندرج ضمن مشروع أوسع، هو احتلال موقع العدو أو استعادة التراب الوطني. فيعد دراسة هذه الغايات، تقرر هيئة الأركان العسكرية، تحديد المراحل التي تسمح ببلوغها. لذلك، فإن الهدف العسكري هو فعل منظم تابع لخطة شاملة.

وبتبعنا لاستعارتنا الحربية، سنلاحظ أنه من اللازم التعامل مع «الأهداف» من خلال تمييزها [فالمدينة، والقنطرة، والموقع، محددة جميعها بدقة]، بغرض توقع الوسائل التي يجب استعمالها.

هكذا، سيتم اللجوء بحسب الشروط الخاصة، إلى المدفعية أو الطيران أو المدرعات أو العمليات الفدائية أو الحصار. ونعتقد أن هذه الجولة في الميدان العسكري، ستساعدنا على توضيح دلالة مفهوم الهدف. وبالفعل، فإن المجتمع يحدد غايات التربية ومراميتها الكبرى [معرفة القراءة والكتابة والحساب ... الخ]. وغالباً ما تبدو في هذا الإطار

إلى المعرفة بواسطة المحتويات المحددة سلفاً يعتبر محبطاً، لأنه يصعب البرهنة على تمكن التلميذ من هذه المحتويات وقدرته على تعبثها في الوقت المناسب.

### 3.1 ضرورة استخدام أدوات جديدة وهي: الأهداف

لكي يكون الهدف البيداغوجي إجرائياً، يتعين أن يستجيب لأربعة معايير، وهي:

1. تحديد نشاط المتعلم بأكثر الأشكال الأحادية (Univoque) الممكنة.
2. الإحالة على سلوك قابل للملاحظة موضوعياً ومباشرة، بحيث يكون منتظراً عند نهاية التكوين.
3. وصف الشروط الدقيقة التي يجب أن يلاحظ فيها هذا السلوك.
4. توضيح مستوى الشروط، وبالتالي المعايير التي تستخدم لتقييم التعلم.

لنوضح الآن هذه النقاط:

1. إن الرغبة في أن يكون تلميذ ما بمستوى معين، قادراً على إنجاز نص صحيح من الناحية الإملائية، ليس هدفاً أحادياً. وبالفعل، فإن الإملاء ينقسم إلى مجالين كبيرين، وهما: مجال القواعد النحوية [أي المطابقة]، ومجال المعجم [وهو الإملاء المتداول]. ونجد داخل كل واحد منهما تفرعات أخرى، مثل تطابق

أنه لا يمكن لأية عملية إملائية، احتواء الحقل برمته. فنحن نواجه فقط عدداً محدوداً من الكلمات والقواعد. ولذلك، كان هذا النوع من التحقق ناقصاً. كما أن الكتابة الشخصية للتلميذ لا تقدم لنا معلومات حول المجال الذي نسميه «إملاء».

وفضلاً عن ذلك، فإن هذا الأخير لا يكتسي الصيغة النمطية نفسها. فبطولة الإملاء التي كان ينظمها برنار بيغو (B. Pivot) <sup>1</sup> كانت تهدف إلى التحقق من شيء آخر، وهو: معرفة معنى بعض الكلمات النادرة والقدرة على اكتشاف مقال صاحب البرنامج، وأيضاً القدرة على مواجهة الظروف التي يتم فيها الاختيار [قاعة كبيرة، متنافسون عديدون، وجود كاميرات التلفزة ... الخ].

أما السؤال الثاني، فيحيلنا على إجراءات التقييم أو على حصيلة غير مؤسسة بشكل منظم، عند مدخل كل مقرر. وحتى في حالة توقع هذه الحصيلة، فإن السؤال يظل مطروحاً حول مدى نجاعتها. فمن الممكن أن تتضمن الاختبارات الأكثر دقة، العديد من الثغرات؛ علماً بأنها تتحقق من المعارف بالخصوص. والحال، أن تلميذاً اجتاز بنجاح مادة النحو، لا يعبر سوى عن قدرته على الإجابة بدقة داخل وضعية اختيارية معينة. ومعلوم أن مدرسين كثيرين يشتكون، بعد إخضاع التلاميذ لاختبارات خاصة، من كون كتابات هؤلاء، تتضمن الأخطاء نفسها التي تم التنبيه إليها أثناء الدرس. وهنا تصبح مسألة النقل أمراً مشكوكاً فيه. وبالفعل، لا تكفي دراسة قواعد التطابق في النحو ولا حتى فهمها، لكن يتم تطبيقها بشكل صحيح. فالمدخل



جانب من زيارة مركز المعلمين في نعلين.

الأسماء والصفات والأفعال والفاعل واسم المفعول ... الخ. بالمقابل، فإن اقتراح وضع تطابق بين الاسم والصفة، يعتبر نسبياً هدفاً أحادياً، لكن ذلك يفترض اكتساب مفهومي الاسم والصفة، وإدراك العلاقات بينهما. وتندرج هذه العملية داخل فهم المعنى، المرتبط ببنية الجملة.

2. ما المقصود بسلوك موضوعي قابل للملاحظة؟

3. يعتبر نجاح التلميذ في تمرين العمود الثابت، بمادة الرياضة البدنية، سلوكاً قابلاً للملاحظة، لأن شكله الملموس لن يطرح أي مشكل أمام المختصين المكلفين بالتحقق من اكتساب هذه المهارة. أما بالنسبة للأنشطة المسماة «ذهنية»، فإن السلوك غالباً ما يستعصي على الملاحظة. صحيح أن القدرة على وضع تطابق بين الأسماء والصفات [داخل نص أنتجه المتعلم]، هي عبارة عن سلوك قابل للملاحظة دون مناقشة. لكن، يجب التأكد من أن نص التلميذ يختلف عن النص المملى، ومن أن شروط إنتاجه تقتضي استعمال الصفات. وتبدو الصعوبة كبيرة، عندما يتعلق الأمر بملاحظة سلوكات مرتبطة بالمجال السوسيو-وجداني.

4. من جهة أخرى، يجب وصف الشروط الدقيقة التي يلاحظ هذا السلوك في إطارها. وبالرجوع إلى مثالنا حول الإملاء، يمكننا أن نوضح أن النص من إنتاج التلميذ، وهو ليس نصاً علمياً، لأنه يفترض في هذه الحالة، قدرات أخرى؛ وعلينا إضافة أنه من الضروري أن يتوفر هذا الإنتاج على حجم يفوق الصفحة [إذ لا يمكن مثلاً قبول إنتاج من سطرين] وأن الموضوع ملائم كما أن زمن الإنتاج محدد. وأخيراً، يجب أن نوضح بأنه يمنع على التلميذ اللجوء إلى المعجم أو إلى أي كتاب مرجعي آخر.

5. يسمح مستوى الشروط بالبحث في الصعوبات التي تستوجب إصدار العقوبة في مرحلة معينة. مثلاً، بخصوص الصفة المقترنة باسمين مفردين أو باسم مذكر وآخر مؤنث أو في حالة القلب (inversion) الذي تكون فيه الصفة منفصلة بذاتها، عند بداية الجملة. وإذا ما عدنا إلى تمرين الإملاء، فإنه يتعين الإحاطة بنوع النصوص التي تتضمن شكلاً للتطابق دون غيره، ومعجماً خاصاً، ومميزات أسلوبية ... الخ. ويمكننا أن نقبل نسبة من الأخطاء، باعتبارها «عادية» [لأنها قد ترجع إلى عامل الصدفة، أو إلى تدبير سيئ للوقت، أو إلى عوامل انفعالية غير متوقعة].

## 2. أهمية البيداغوجيا بواسطة الأهداف

### 2.1 تجرير هذه البيداغوجيا للمدرسين على الصرامة في تقديم العمل

وبالفعل، فإن الأمثلة التي قدمناها، تبرز ضرورة تقسيم الغاية الشاملة [وهي «التحكم في الإملاء»] إلى أهداف، بل إلى أهداف فرعية [أو جزئية]، تعزل الصعوبات التي يتعين معالجتها.

فمن الممكن، في إطار بيداغوجيا المشروع مثلاً، القيام بنوع من الصرامة، باختيار التعلّمات المدرجة في إطار عملية تطويرية، من بين التعلّمات الممكنة، ثم التفكير فيها بصيغ الأهداف القابلة للملاحظة. فالمعلم مطالب دوماً بالتساؤل حول إمكانيات المتعلمين، عند اقتراحه للمشروع وللتعلّمات المرافقة له. والملاحظ أن «خطط العمل» المقترحة من طرف فريني (Freinet) [والمتمثلة في إحصاء المفاهيم التي يجب اكتسابها بالنسبة لكل تلميذ]، قريبة من البيداغوجيا بواسطة الأهداف، وذلك بالقدر الذي تكون فيه هذه المفاهيم أحادية أو مرتبة منطقياً.

وعند تحديد الغاية [من طرف المعلم أو المؤسسة]، يجب ترجمتهما إلى أهداف بعيدة ومتوسطة وقريبة المدى، إذ لا يمكننا اختزال تبعية الصفات بعضها بالنسبة للبعض الآخر. مثلاً، يقتضي تحرير إنشاء أدبي، التحكم في الكفايات التالية: أن يكون التلميذ قادراً على الكتابة وفق المعيار المتداول [وهو المعيار المدرسي]، وأن يكون قادراً على تصميم الإنشاء وفق بنية مقبولة معيارياً، وعلى تحرير مقدمة وخاتمة بشكل يستجيب لقواعد دقيقة، وعلى التحكم في فن الاستشهاد والأمثلة واستخدام استدلال منطقي، يسمح بعرض الأفكار دون اللجوء إلى تأكيدات مجانية. وغني عن البيان، أن المعارف الأدبية ستكون حاضرة بقوة، كما يجب أن تكون كل نقطة من هذه النقاط موضوعاً لتمرين خاص.

### 2.2 تركز البيداغوجيا بواسطة الأهداف على المتعلم

لا يمكن تصور أي تعلم بواسطة الأهداف، دون تحديد «الحالة الأولية» للتلميذ، أي القيام بتشخيص دقيق ما أمكن، لمعارفه ولكامنه وضعفه. ومن الممكن أن يعتمد هذا التشخيص على الاختبارات، لكن يستحب أيضاً أخذ معلومات حول الدروس التي تلقاها من قبل. ولتوضيح هذا الأمر نقول، إنه لا يكفي معرفة أن التلميذ يوجد في قسم معين، لكي تكون لدينا فكرة واضحة عن «حالته الأولية» على عتبة السنة الدراسية. فهل درس المعلم السابق البرنامج بأكمله؟ وهل غاب التلميذ عن فترات التعلم بسبب المرض المتكرر؟ هل يمكن تفسير ثغراته بعدم انجذابه إلى هذه المادة أو تلك؟ ألا يلاقي في وسطه العائلي، حواجز تمنعه من العمل المدرسي، بل ومن بعض الجوانب الخاصة في إطار هذا العمل؟

بعد تحديد الأهداف، يصبح من الضروري تحقيق هذا التفريد، ولكن من المأمول - دون أن يكون في ذلك أي إزعاج - أن تحدد لكل تلميذ سلسلة من الأهداف، وأن يكون هناك اقتناع بأن التلاميذ لن يبلغوا الأهداف نفسها عند نهاية السنة الدراسية. والملاحظ في هذا الإطار، أن تجانس المجموعة عند نهاية السنة، يشكل استثناءً أو لنقل، إنه وهم يخطر ببال المعلم.

### 3.2 تعيد البيداغوجيا بواسطة الأهداف النظر في الأشكال التقليدية للتقييم

نعترف، دون أن نغامر في مجال الدوسيمولوجيا [أي علم التنقيط]، بأن علامة 8 على 10 في الإملاء مثلاً، ليست لها أية قيمة إجرائية. كل ما يمكن تأكيده بهذا الخصوص، هو أن التلميذ ماهر في هذا المجال. لكن، لا شيء في التقدير المرقم، يسمح بالتعرف على الثغرات أو نقط القوة. فالنقطة تتضمن دوماً جانباً كبيراً من الاعتبارية؛ وهذه مسألة مطروحة باستمرار.

بالمقابل، فإن السلوك يكون قابلاً للملاحظة ولا يثير أي خلاف [سواء أكان ناجحاً أم فاشلاً]؛ ويكون مكتسباً كلياً وليس جزئياً. ومن الممكن التأكد من ذلك في الرياضة البدنية، فالتلميذ يقطع مسافة 100 متر في ظرف 14 ثانية، أو لا يقطعها؛ ويقوم بحركات إيقاعية على الأرض أو لا يقوم بها؛ وينجز تمرين العمود الثابت أولاً ينجزه. ويمكن أن تحصل بعض التنوعات هنا، لكن على مستوى صيغ الإنجاز فقط؛ مثل رشاقة الحركة وثبات القدمين على الأرض بعد الففزة والسرعة بالنسبة لمسافة 100 متر. ومن الممكن ألا تؤخذ هذه العناصر بعين الاعتبار، إذا ما تم الإقرار بأن النتيجة وحدها كافية.

مقابل ذلك، يبدو من الصعب، ولكن ليس من المستحيل، الاستدلال بالمماثلة على تعلمات خاصة بالمعارف. فبإمكان تلميذ مثلاً، إبراز كفاءته في علم النبات، إذا كان قادراً على انتقاء عدد محدد من النباتات وترتيبها وفق تعليمات مفروضة، حيث يكون الانتقاء صحيحاً أو خاطئاً. وفي هذا الإطار، ينصح بقبول نسبة من الأخطاء [وقد أكدنا على هذه المسألة عند حديثنا عن «مستوى الصرامة»]. ففي الرياضيات، تعتبر القدرة على حل معادلة من نوع  $(ax=bc)$ ، وبالتالي تحديد قيمة  $(x)$  بواسطة ألغوريتم دقيق، سلوكاً قابلاً للملاحظة. ويكفي أن نزود المتعلم بعدد كاف من المعادلات من هذا القبيل، لكي نتأكد من أن الألغوريتم قد تم تخزينه في الذاكرة واستعمل بشكل ملائم.

وفي مجال التعبير الكتابي، يمكننا التأكد من قدرة التلميذ على إنتاج نص سردي مقتضب، حدد طوله بدقة وخضع لخطاطة معلنة وملاحظة موضوعية مسبقاً. ويحصل النقاش عندما يتعلق الأمر بإقرار ما الذي يتعين إزالته [الأخطاء الإملائية، أم الأخطاء التركيبية، أم الاختيار الموفق للكلمات]. وهنا نعود مرة أخرى إلى مستوى الصرامة. وما قلناه بصدد الرياضيات  $[ax=bc]$  يظل جزئياً بشكل كبير. لهذا، يجب إدماج هذا الهدف داخل إستراتيجية، يتمكن فيها التلميذ من معرفة المسائل التي يتضمن فيها هذا النوع من المعادلات بذور الحل. وبذلك يتم إدماج أهداف النقل، بحيث ستصاغ هذه الأخيرة كما يلي: «القدرة على معرفة المسائل التي تقتضي استعمال هذه المعادلة». تسمح لنا هذه الأمثلة، بالإقرار على أنه من الممكن وضع

إجراءات للتحقق من الكفاءات، أكثر موضوعية من التقدير المرقم. ومن مميزات هذه الإجراءات، فضلاً عن الصرامة التي سيتحلى بها المصحح، هناك إمكانية لقيام المتعلم بتقييم ذاتي. فما دام السلوك المنتظر قد وصف بما يكفي من الدقة، فإن المتعلم سيدرك بنفسه، إلى أي حد بلغ الهدف المرسوم.

### 4.2 تتجه البيداغوجيا بواسطة الأهداف كلية نحو النجاح

ما رسمناه بخصوص التقييم، يبين كيف أن التعلم يهدف إلى وضع سلوكات لا تحتل التقريب (approximation). فنحن نوجد أحياناً في وضعية، تكون فيها الأهداف المحددة في البداية، غير متحققة كلية. لكن، إذا ما تم التفكير بصرامة وبمنطقية في تقدم هذه الأهداف، فإن عدداً كبيراً منها سيتحقق؛ اللهم إذا ما تخلينا عن مساعدة التلاميذ.

فبإمكان متعلم في النجارة، أن يهيئ في مرحلة معينة من تعلمه، لوحاً خشبياً بشكل ملائم، ويقطعه وفق الأحجام المطلوبة. وسيتمكن فيما بعد، من تجميع هذه القطع، بواسطة الصمغ أو «البرغي» أو المسامير الدقيقة. بعد ذلك، سيتحكم في المقص القاطع للخشب، للقيام بتقطيعات دقيقة وتجميع أجزاء عديدة، بحسب نوعية التعليب. وفي كل مرحلة من مراحل تعلمه، سيكون قد اكتسب كفاية ما، أي سيكون قد أجز سلوكاً تتطلبه هذه المهنة.

وينطبق الأمر نفسه تقريباً على المجال المدرسي. فعلى الرغم من عدم تحكم التلميذ مثلاً، في الإملاء كلية، لأن هذه المسألة مستحيلة التحقيق، إلا أن بإمكانه أن يستعمل بشكل سليم، عدداً من القواعد المختارة، ضمن أكثرها شيوعاً، والتوفر على عدة معجمية محدودة ومقبولة، خصوصاً إذا ما تم انتقاء الكلمات الأكثر تداولاً. فالحاسوب الذي سمح بوضع شكل هذا الكتاب، يتوفر على مراجع للأخطاء، ويمكن من اكتشاف الأخطاء المتعلقة بالكلمات المتداولة، وهذا أمر محمود. طبعاً، لن يتدخل بالنسبة لكلمات مثل (Heuristique) [اكتشاف] أو (anacoluthie) [انقطاع في بناء الجملة] أو (Behavioriste) [سلوكي]. لكن هذه الحدود مقبولة على أية حال.

يتضح مما سبق، أن البيداغوجيا بواسطة الأهداف تكتسي أهمية لا يستهان بها. والملاحظ بهذا الصدد، أن برامج التعليم الأولي قد صيغت بتعابير الكفايات، المطلوب اكتسابها عند نهاية السلك الدراسي. ففي النحو مثلاً، تم التأكيد على أن التلميذ مطالب عند نهاية كل سلك «باكتساب القدرة على التعرف على علامات الوقف، والتركيب، وصيغ الأفعال، ووصف مختلف أشكال الحمل [التصريحية، والاستفهامية، وصيغة الأمر أيضاً]، وعلى مختلف مكونات الجملة، والتعرف على المجموعات التركيبية وبنائها». وتبدو القدرة على «التعرف» سلوكاً قابلاً للملاحظة بشكل موضوعي

ومباشر بالنسبة لمن يدرس ويضع هذه الإجراءات المطلوبة.

### 3. تطبيقات البيداغوجيا بواسطة الأهداف داخل القسم

#### 1.3 إقرار تعاقد التعلم

تفترض البيداغوجيا بواسطة الأهداف وجود تعاقد بين التلميذ والمعلم. فالمعلم يطلب أو يقبل انطلاقاً مما يعرفه [وهي «الحالة الأولية»] بأن يقترح عليه المدرس سلسلة من الأنشطة، بحيث يكون هو الضامن لتحقيق السلوكات المنتظرة من هذه الأنشطة.

صحيح أن التلميذ لا يكون دوماً قادراً على صياغة مثل هذه المطالب. ولهذا، فإن المدرس هو الذي يقترح في غالب الأحيان، السلوك المأمول، بل يمكن القول إن هذا التعاقد تعسفي (leonin) إلى حد ما، ما دام التلميذ يخضع للمعلم. وعلى الرغم من كل شيء، فإن الصياغة الواضحة والدقيقة، تسير في اتجاه تفسير التعليمات الضرورية. فنحن نعرف ماذا نفعول ولماذا نفعول وما هي النتائج التي ننتظرها. ومن الممكن أن يحدد التعاقد بمناسبة إنجاز المشروع، وبذلك يخف طابعه «التعسفي».

#### 2.3 نحو تعليم فارقوي

ترمي البيداغوجيا بواسطة الأهداف أساساً إلى تفريد التعليم كما سبقت الإشارة إلى ذلك. ويعتبر هذا التفريد ممكناً وقابلاً للتصور،

في الإطار تعليم «مبرمج» [وهو ما تيسره الحواسيب حالياً]. ومن الممكن مناقشة فائدة ذلك، في الإطار الحالي للمدرسة، والتساؤل عما إذا كان هذا التفريد مرغوباً فيه أو ممكناً أو مثمراً. وبدون الخوض في التفاصيل، نلاحظ ببساطة أن بإمكان التفريد أن يعارض الجمعية (socialisation). لكن من غير المستبعد، توقع أهداف متعلقة بالعمل داخل الجماعة، مثل القدرة على الإنصات إلى الآخرين والتعاون والتعاقد والتواصل الواضح والمسؤولية والمبادرة ... الخ.

بالمقابل، فإن التمايز الحاصل بالتعلم، غالباً ما يعتبر أمراً ضرورياً. فإذا ما انتبهنا إلى واقع كون التلاميذ مختلفين، فإننا سنقترح عليهم إستراتيجيات تعليمية مختلفة. والحال، أن تشخيص الانطلاق [«الحالة الأولية»]، لا يسمح فقط بإبراز تنافر المستويات، بل أيضاً تباين العقلية وأساليب التعلم. ونريد هنا التأكيد على الموجه التالي: إن البيداغوجيا بواسطة الأهداف تزودنا بوسائل مفيدة لإقرار بيداغوجيا فارقية.

#### 3.3 تعديل البرامج بتعابير الأهداف

سيكون من الخطير الاعتقاد أنه يكفي إعادة صياغة البرامج التي تتضمن المحتويات، بجعل كل مفهوم مسبوقةً بالصيغة السحرية: «أن يكون قادراً على ...». فبإمكان درس في النحو حول المفعول به مثلاً، أن يعلن الهدف التالي: «أن يكون [التلميذ] قادراً على اكتشاف المفعول به». وفي الحقيقة، فإن الأمر يتعلق هنا بصياغة زائفة للأهداف. وإذا ما رجعنا إلى ما كتب في البداية، فإنه يتعين إضافة وصف للسلوك



جانب من زيارة مركز المعلمين في نعلين.

شرط ألا تتضمن سوى حل واحد].

هكذا تسمح المرحلتان، الأولى والثانية، بملاحظة سلوك أحادي فعلاً. أما الإنتاج فيؤدي إلى اعتماد خصائص متنوعة، من أجل عزل الألفوريتيم الذي سيساهم في حل المسألة.

ملحوظة: لا تحيل لفظة مسألة إلى الرياضيات فحسب، فإنتاج نص مثلاً، يعتبر «مسألة» يتم حلها بواسطة ألفوريتيمات متنوعة [مثل بلورة الحبكة، والتصميم، والتحرير، والتحقق، ولربما إعادة الكتابة].

#### 4. تحليل نقدي

##### 1.4 كيف نتحقق من الفهم بواسطة السلوك؟

غالباً ما ترتبط حدة هذه الصعوبة باختلاف المجالات. فالأهداف النفسية الحركية (psychomoteur)، كما تتصور في الرياضة البدنية، لا تخضع لنقاش من هذا القبيل. كل ما هنالك، هو إمكانية القيام بحركة سهلة على العمود الثابت أو بحركات إيقاعية متسلسلة على الأرض أو بالقفز، دونما حاجة إلى «الفهم» بالمعنى الحصري للكلمة. فالأمر يتعلق بإشراطات مثارة عن طريق ردود الأفعال [وتدعى أيضاً بـ «الإشراطات العاملة» التي تؤدي إلى تشغيل العضلات المغطاء بالخطوط (Stries) والخاضعة للإرادة، على عكس الإشراط الموصوف من طرف بافلوف (Pavlov) الذي لا يستدعي سوى العضلات الملساء (lisses)].

ولتوضيح صعوبة الفهم، سنأخذ القراءة كمثال. فكل واحد منا يقر بأن القراءة هي إمساك بالمعنى، ويمكننا التأكد من ذلك، عندما ندعو إلى قراءة التعليمات، فإذا ما أنجزت هذه الأخيرة، فإننا سنستنتج بأنها فهمت. لكن، عندما يتعلق الأمر بكتابات أكثر تعقيداً، فإنه يصعب التحقق من الفهم. وهنا يتعين إنجاز أسئلة ذات اختيارات متعددة، يستفاد منها أن النص سيفهم، إذا ما كانت الأجوبة صحيحة. وهذا أمر غير مؤكد!

فبعض الأسئلة يرتبط بالذاكرة فقط، وبعضها الآخر يستدعي مجرد قراءة ثانية للنص، وأخيراً فإن بعضها يتطلب الاستدلال [أي عملية منطقية تبني المعنى انطلاقاً من عناصر ضمنية (implicites)]. والحال، أن هذه الأخيرة تعتبر دقيقة ويصعب تصورها.

##### 2.4 إن التشديد على السلوكات، يؤدي إلى تفادي التساؤل حول ما يقع فعلياً بذهن المتعلم:

##### 1.2.4 المجال المعرفي

وهو ما لاحظناه جزئياً بخصوص التعلم. ذلك أن سكينر وعلماء

المنتظر، من قبيل: «أن يكون قادراً على التعرف على كل مفعول به، داخل سلسلة من الجمل التي لا تتضمنه جميعها». [فاستيعاب مفهوم ما، يعني إدراك التشابهات والعمل على التعميم انطلاقاً من خصائص دقيقة والقيام بالتمييز؛ أي عدم الانخداع بالتشابهات الظاهرة]. ويجب أيضاً إضافة الشروط التي سيلاحظ فيها السلوك المنتظر، مثل الامتحان الكتابي بالقسم والأسئلة ذات الاختيارات المتعددة (Q.S.M)، والتشديد، أو كل شكل من أشكال الإظهار... الخ. وبالفعل، فمن الممكن أن تؤدي الوضعية إلى خصائص غير متوقعة. وعلينا أن نتعود مثلاً على التحقق، كما هو الشأن في الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة. بقي علينا أن نحدد مستوى الصرامة، ما بين منح نسبة خطأ مقبولة، أو إزالة الجمل المتضمنة لقلب البنية فعل /فاعل / مفعول به، أو الإبقاء فقط على الجمل التي يظهر فيها المفعول به، بصيغة اسمية.

##### 3-4 العمل على عدم الخلط بين التعلم وتكرار السلوك المنتظر

تميزت محاولة التمرين على أشكال التحقق، عبر تكراره داخل منظومتنا المدرسية، بالاتساع. ونقصد بذلك، أن الإملاء الذي يمكنه مثلاً، أن يكون أداة للتحقق من الكفايات الإملائية، غالباً ما يتم خلطه بإستراتيجية التعلم.

ومن هنا، مرس الإملاء يومياً وتمت الإشادة بفوائده مدة طويلة. لكن، ما لم يؤخذ بالحسبان، هو أن تكرار السلوك المنتظر [القاضي بعدم ارتكاب أخطاء إملائية] لا يؤدي بالضرورة إلى إقرار هذا السلوك.

وينطبق الأمر نفسه على الرياضيات، فالتكرار المنتظم للمسائل الرياضية، لا يؤدي حتماً إلى حلها. وما لا شك فيه، أن الإستراتيجية التي تسمح بمعالجة نوع معين من المسائل تتمثل في التحكم في أهداف وسيطة.

ويمكننا استلهام النموذج المنظم للتعليم المبرمج، المتمثل في ما يلي:

« إعادة الإنتاج (reproduction): يعني أن المتعلم الموجود أمام المثير (stimulus)، لا يعمل سوى على إعادة إنتاجه، وستصاغ التعليمات بمساعدة أفعال مثل: أعلن، وضح، أحصى، وصف، استشهد. ويتعلق الأمر هنا بمرحلة التعميم، انطلاقاً من ملاحظة عناصر مختلفة، منتمية للقسم نفسه.

« بناء المفهوم (conceptualisation): بمعنى القدرة على ترتيب وانتقاء ومعرفة ومطابقة الجوانب الدقيقة المميزة للمفهوم. وستقوم العملية الذهنية هنا على التمييز؛ فنحن نتعرف على الشيء عن طريق الاختلاف أو التعارض.

« الإنتاج (production): أي تطبيق القواعد وحل المشاكل [على

النفس السلوكيين، يرفضون كل تدخل في «الصندوق الأسود» وهو الدماغ. فالأمر يتعلق هنا بمسألة فلسفية ومنهجية، تنطوي على مساوئ، عندما تتعلق بالأهداف المعرفية ذات صلة بالذهن.

والحال، أنه من الجائز، إن لم نقل من المؤلف، ملاحظة سلوكيات تروم إقرار صلاحية استيعاب مفهوم أو أكثر، دون أن يكون هذا الاستيعاب واقعياً. فهناك دوماً، خطورة السقوط في نوع من الترويض (dressage) المؤدي إلى السلوك المأمول، علماً أن هذا السلوك سيكون ألياً. وبكثرة تشبثنا بالإتقان، ننسى بأنه من الممكن أن يكون سطحياً. هكذا، فإن التشبث بشروط الصلاحية، أي بالمثير المؤدي إلى الاستجابة المنتظرة، سيغطي الثغرات المعرفية في بعض الحالات. وعلى سبيل المثال، فإن التلميذ الذي تعلم حل صنف من المسائل بدقة، سيجد نفسه عاجزاً أمام الصنف نفسه المقدم في ظروف مغايرة أو بصياغة غير مألوفة لديه. وهذه هي مشكلة النقل التي تحدثنا عنها من قبل.

صحيح أنه من الممكن تصور أهداف النقل وتنوع الظروف والصياغة، لكن نادراً ما يتم استنفاد الموضوع. فمن الشائع أن الكفاية المدرسية لا تعبأ في «الحياة اليومية».

#### 2.2.4 المجال السوسيو-وجداني

إذا كانت الأمور لا تتضح جميعها للملاحظة في المجال المعرفي، فإن الصعوبة ستكون أكبر في الدائرة السوسيو-وجدانية؛ فمن المفيد في مجال التربية، توقع سلوكيات مثل: احترام الغير، النزاهة، الاستقامة، الشجاعة، الرغبة في بذل المجهود، الفضول المعرفي وغيرها من السلوكيات المرتبطة جزئياً بمجال الإتيقا.

وبالفعل، من الممكن أن نحدد لمبادرة تربوية، أهدافاً متعلقة بالاجتماع (sociabilité) من قبيل «المؤشرات» التي تسمح بالتعرف على سلوكيات التعاون واحترام الآخرين والشجاعة والمثابرة أثناء بذل المجهود ... الخ. ومن المؤلف أن نسمع وصف تلميذ بأنه مؤدب، متعاون وشجاع. وفي هذه الحالات، فإننا نعتمد على قرائن مثل: التحية، إعارة الأغراض الشخصية، المساعدة، متابعة العمل دون التراخي أمام قساوته.

ومع ذلك، فإن الأمور ليست بهذه البساطة. فلحسن الحظ، ينفلت الموقف الداخلي في جزء كبير منه، من الملاحظة. فهل السلوك المهذب صادق فعلاً، أم أنه مجرد واجهة لتفادي المشاكل؟ في الجيش، يتم الحديث عن «العلامات الخارجية للاحترام»، وهذه العلامات هي وحدها القابلة للتشفير (codifiables) وللملاحظة. من جهة أخرى، وكما لاحظ دانيال هاملين (D. Hameline): «إن صنفات (taxinomie) المواقف التي يتعين اكتسابها، هي انعكاس

للأيدولوجيا المهيمنة داخل مجتمع معين»،<sup>3</sup> ولهذا، فإن جزءاً مهماً من التربية، ينفلت من البيداغوجيا بواسطة الأهداف. ويتعين عليه أن يكون كذلك، إذا ما أردنا تفادي الترويض والإشراط.

#### 3.4 غالباً ما يفرغ النقاش حول الغايات من محتواها:

يختار خبراء البيداغوجيا بواسطة الأهداف بعناية، اللوائح الملبئة بالأهداف الحسية الحركية والسوسيو-وجدانية والمعرفية. غير أن العديد من مؤلفي هذه اللوائح المسماة صنفات [taxinomies ou taxinomies]، يتجاهلون السؤال الأساسي التالي: ما هي غايات التربية؟

ومثلما حدد بيني (Binet) الذكاء بقوله، إنه ما يقيسه الاختبار [وهو رائر الذكاء Q.I الشهير]، كذلك فإن الصنفاين (taxinomistes) يشتغلون، على ما نعتقد، وكأن غايات التربية هي ما تسعى إليها أهدافهم. لذلك، لن يستنتج أحد من كون مهمتهم مرفوضة ويجب تنحيها. غير أننا مطالبون باتخاذ الحذر إزاء الأهداف العامة المقترحة من طرفهم، حيث لم تطرح هذه الأهداف الأسئلة بخصوص شفافية العلاقات الاجتماعية التي اعتبرها السيكولوجيون أمراً مسلماً به. وقد سبق أن أشرنا إلى هذه المسألة من خلال استشهدنا بقوله هاملين.



جانب من لقاء عبد المحسن القطان وعمر القطان بعدد من المعلمين والفنانيين بمقر المؤسسة في رام الله.

#### 4.4 في أغلب الحالات تستبعد البيداغوجيا بواسطة الأهداف المبادرة

عندما يشترط بلوغ الأهداف باتباع مسلك موجه بصرامة، فإن مبادرة المتعلم ستكون جد محدودة. فبرنامج التكوين سيصدر كلية عن المكون. ولن تكون هناك أية إمكانية لمناقشة الوسائل المستعملة. وبإمكاننا أن نلخص المسألة بهذه العبارة الكاركتيرية: «عليكم أن تكونوا جاهلين، وستكلف بالباقي».

ويوجد هنا تناقض مؤدع مع نظريات التعلم المؤسسة على الامتلاك الشخصي أو على الخطأ الخصب، إذ يتعين تفادي هذا الأخير أو إلغاؤه على الأقل، إذا ما انبثق بالصدفة. فكل شيء يتم ترقيه وتميظه وعقلنته. لذلك فإن العلاقات بين المعلمين والتلاميذ تزول بمعنى من المعاني، ولن تعود أساسية بل تعامل باعتبارها عنصراً طفيلياً. من جهة أخرى، فإن العمل الجماعي لا يحظى في أغلب الأحيان، باهتمام الاختصاصيين في البيداغوجيا بواسطة الأهداف. ولا يعني ذلك، إقصاءه بالكامل من طرفهم، بل يعني صعوبة ملاءمته مع صرامة التقدم المنجز. وكما أشرنا إلى ذلك من قبل، فإن التطبيق الضيق لهذه البيداغوجيا، سيؤدي إلى تفريد التعليم.

#### 5. ما الذي يمكن الاحتفاظ به، واقعياً، من ممارسة التدريس؟

##### 1.5 صرامة كبيرة على مستوى التخطيط

فالبيداغوجيا بواسطة الأهداف تجبر المدرس وباستمرار، على معرفة ما يفعله ولماذا يفعله، مع أخذه المستوى الواقعي للمتعلم بعين الاعتبار. ويجب عليه أن يتساءل دوماً عن كيفية التحقق من بلوغ الهدف. لذلك، عليه أن يتصور إجراءات للصلاحية، مغايرة لتلك الملاحظة عادة في الوسط المدرسي، فتحديد «سلوك قابل للملاحظة موضوعياً ومباشرة»، هو عبارة عن مهمة صعبة، تستدعي اعتماد الكثير من الخيال. وهذه المهمة ليست مستحيلة ولا باطلة، بل العكس هو الصحيح.

##### 2.5 تجدد البيداغوجيا بواسطة الأهداف .. إشكالية التقييم

إذا ما كان المستهدف هو السلوك، فسيكون في جزء كبير منه متناقضاً مع تقليد التنقيط المرقم. وبالفعل، فإن السلوك سيعتبر ناجحاً أو فاشلاً؛ وسنكون مطالبين داخل حياة القسم بوضع إجراءات مختلفة للتحقق من صلاحيته، ومن المحتمل أن نكون مجبرين على إحصاء مجموعة من الإقتانات التي تستعيد كل المكتسبات القابلة للتصور عقلياً، لدى هذا التلميذ أو ذاك.

وفضلاً عن أهمية هذه المقاربة الصارمة، نذكر، على الرغم من سقوطنا

في التكرار، أنها تسمح بعملية التقييم الذاتي. فإذا ما كان السلوك المستهدف قد وصف بدقة، فإن المتعلم سيدرك بنفسه مدى قدرته على إنجازها. وهذه إمكانية لتصور نصح التلميذ. فلم يعد هذا الأخير، وبخاصة بالنسبة للنقطة المذكورة، تابعاً لحكم الغير الذي يبدو له في الغالب، اعتباطياً، ولا يدرك بالتالي وجاهته.

#### 3.5 تؤدي البيداغوجيا بواسطة الأهداف إلى تبعية اختيار الوسائل التعليمية للغايات

سيوضع كل من الدرس الإلقائي والبرهان والأعمال التطبيقية بالمختبر، في مكانه المناسب دون شك، وسيتم تعويض كل واحد بمهام أخرى. وبالفعل، فإن المدخل بواسطة المحتويات يتلاءم بسهولة مع الممارسات التقليدية، لأن ما يهم هو «إنهاء المقرر». وهنا يصبح اختصار الطريق مشروعاً بفضل هذه الغاية؛ وفي آخر المطاف، لن يهتم المعلم كثيراً بعدم استيعاب البعض دروسه. بالمقابل، إذا ما تم اختيار المدخل بواسطة السلوكات، فإن الوسائل المستعملة سيعاد التفكير فيها. هكذا، لن تكتسي الثلاثية: درس / تمارين تطبيقية / تقييم، وجاهتها السابقة. فالتلاميذ سيكونون مطالبين بإنجاز أعمال تتعقد بالتدرج، إلى أن يتحقق السلوك أو السلوكات المستهدفة. كما سيحصل التناوب بين أنشطة التعميم [كالملاحظة والتعرف] والتمييز [الإنتقاء والترتيب]، وهي الأنشطة التي تسمح وحدها، بضمان مقارنة المفهوم. وضمن هذا المنطق سنكون مدفوعين إلى التخلي عن غايات لا يمكن بلوغها بفعل الوسائل المحدودة المتوفرة لدينا. وعلى سبيل المثال، فإن مفهوم «الجملة» الذي يعالج عموماً، بشكل مبكر خلال الدراسة، سيؤجل بسبب تعقد العمليات المنطقية التي يفترض أنها مكتسبة. وسيتم توقع التعليمات التي تمهد لبلوغ هذا المفهوم لاحقاً، مثل التعرف على الأسماء والأفعال وإقامة علاقة بين الفعل والفاعل، وإدراك روابط التبعية بين الفعل ومفعولاته، وهذه أهداف وسيطة يتعين بلوغها أولاً. ونذكر هنا بما قاله أنطوان دولاغراندي (A.de la Garanderie) بخصوص تفصل الغايات والوسائل والتحفيز؛ إذ يتعين أن تكون الوسائل مغرية. ذلك أن إقرار سلوكات ناجحة حتى ولو كان طموحها محدوداً، يمكن أن يؤدي إلى انخراط التلميذ في التعلم.

#### 4.5 تفتح البيداغوجيا بواسطة الأهداف الطريق أمام التعلّمات الفارقية

إذا ما انتبهنا فعلاً إلى أهمية «الحالة الأولية» لكل تلميذ، وإلى مكتسباته السابقة، وأيضاً إلى عاداته في العمل، فإننا سنقترح بشكل أفضل، مسالك مختلفة لبلوغ هذا السلوك المستهدف أو ذاك. فالأمر يتعلق هنا بالبيداغوجيا الفارقية. وكمثال على ذلك، لنسلم بأن هناك ضرورة لجعل التلاميذ قادرين على معرفة المفعول به داخل الجملة البسيطة تركيبياً، أي دون قلب لعناصرها. ومن المهم أن نتصور [اعتماداً على نظرية أنطوان دولاغراندي] أن بعض التلاميذ أكثر



ميلاً إلى السماع منهم إلى المشاهدة. فالميلون إلى السماع سيرتاحون داخل تعلم يطلب منهم فيه، أن يتصوروا ذهنياً ما الذي يمكن وضعه بدل الاسم المفعول به، أو القيام بتحول للجملة، بحيث يصبح الاسم ضميراً لفئة معينة.

بالمقابل، فإن الميلين إلى المشاهدة، سيرتاحون داخل عمليات وضع الخط تحت الكلمات ووضع الأسهم واستخدام الأقلام المؤشرة والملونة التي ستساعدهم على إبراز العلاقة بين الفعل والمفعول به.

لنختصر كل ما سبق في الجدول التالي :

| البيداغوجيا بواسطة الأهداف  | البيداغوجيا «التقليدية»   |
|---|---|
| - مدخل بواسطة السلوكات القابلة للملاحظة مباشرة.                                 | - مدخل بواسطة المحتويات.  |
| - متمركزة حول المتعلمين الذين حددت حالتهم الأولية.                              | - متمركزة حول الغايات وتبليغ المعارف.                               |
| - صرامة تامة أثناء تحديد المراحل.   | - صرامة غير ثابتة أثناء تحديد المراحل.                              |
| - يوجد تعاقد واضح ومفسر، على مستوى التعلم.                                      | - لا يوجد بها تعاقد محدد بوضوح، على مستوى التعلم.                   |
| - تقييم مقبول، عن طريق ملاحظة السلوك المستهدف.                                  | - تقييم مرقم، مثير للجدل وإجرائي بالكاد.                            |
| - إمكانية التفريد أو التمييز.   | - تحمل المجموعة للمسؤولية في الحالات العادية.                       |
| - تصعب الإحاطة بالفهم عن طريق السلوك، كما أن المواقف الداخلية تنفلت من التحليل. | - متمحورة حول استيعاب المفاهيم، وإن كان الأمر يتضمن بعضاً من الوهم. |
| - تتحكم الغايات في وسائل التعلم.  | - غالباً ما تطرح وسائل التعلم قبل الغايات.                          |
| - مسلمات سلوكية، تقر بأننا نعمل قبل أن نفهم، أو من أجل أن نفهم.                 | - مسلمات عقلانية، تقر بأن الفهم يتم قبل المعرفة والإتقان.           |

ترجمة: د. عز الدين الخطابي

مراجع للتعمق أكثر:

- Bloom B. et Coll, Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome1, Le domaine cognitif, Presse de l'université de Québec, 1976.
- Hameline D., Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, ESF, 12e édition, 1995.
- Le xuan et Chassain J.C, Analyse comportementale, Nathan, coll. Sciences de l'éducation, 1976.
- Mager R.F., Comment définir des objectifs pédagogiques? Dunod, 2001.
- Perrenoud P., L'école est-elle encore le creuset de la démocratie? chronique sociale, 2003.
- Vande velde L. et Vander ELST P., Peut-on préciser les objectifs en éducation? Nathan- labor, 1977.

## الهوامش:

\* اقتطف هذا النص من:

Jean Beauté, Courants de la pédagogie, Chronique sociale, Lyon, 5e édition, 2004, pp. 68-83.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة رؤى تربوية.

<sup>1</sup> برنار بيفو هو صاحب برنامج ثقافي تلفزيوني في فرنسا.

<sup>2</sup> Daniel Hameline, les objectifs pédagogiques, ESF éditeurs, Paris, 12e ed., 1995, p. 127.