

أزمة درس التربية التشكيلية بين المصطلح والأداء¹
(المدرسة الابتدائية أنموذجاً)
إعداد:
عبد العزيز قريش

المباحث:

- من دواعي الدراسة؛
- تموضع الدراسة؛
- الإشكالية؛
- معالم في مقاربة الإشكالية؛
- في المصطلح؛
- ماذا يعني المصطلح عند المؤلف المدرسي؟
- تعريف المصطلح التشكيلي؛
- أهمية البحث العلمي للدرس المدرسي؛
- في أهمية المصطلح؛
- ارتباط المصطلح بالمفهوم؛
- تحليل النتائج.

أهمية البحث العلمي للدرس المدرسي :

لاشك أن الفعل التعليمي فعل إنساني بامتياز، الشيء الذي يقتضي احتمال الخطأ والصواب في حقه، ويقتضي تعرضه للنجاح كما للفشل. وهو فعل منطور بحكم طبيعته الإنسانية، يرتقي بارتقاء الإنسان ويتأخر بتأخر الإنسان تبعاً لنوع كفاءاته وإمكاناته وإمكاناته المتنوعة وقدراته ومهاراته. وهو يتطلب من جهة أخرى إدامة التساؤل حول جدوى فعاليته. مما يمنحه فرص التطور الذاتية من خلال الإجابة عن تلك الأسئلة. ومنه كان البحث العلمي لازمة للفعل التعليمي عامة والدرس المدرسي خاصة - بمفهومه الرمزي للمضمون والأداء والمنهج والمتدخلين المباشرين - . إذا أردنا فعلاً تجاوز الأخطاء واستثمار الصواب في اتجاه تطور هذا الفعل وذلك الدرس.

من دواعي الدراسة:

من المسوغات الذاتية :

كثيراً ما اطلعت على كتب التربية التشكيلية في المدرسة الابتدائية وسجلت عدة ملاحظات تتعلق بالشكل كما بالمضمون والمنهج في مفكرتي، وكثيراً ما تساءلت عن أثرها على ناتج التعلم عند المتعلم. وعن الصعوبات التي تطرحها أما الأستاذ والمتعلم والمؤطر والإداري وعلى قارئ الكتاب المدرسي. وكثيراً ما جاءني إحساسي المهني كرجل قسم أولاً ثم كمؤطر تربوي ثانياً وكباحث في علوم التربية والنقد التشكيلي ثالثاً، بأن عائد تلك الملاحظات هو سلبي على الممارسة أولاً ثم على التعلم ونتاجه. لكن ليس الإحساس كالحقائق العلمية والموضوعية التي تثبتتها الأدوات العلمية والبحثية من جهة أولى، ولا يبلغ من جهة ثانية المصادقية العلمية التي تزكيتها الدراسات العلمية ونتائجها لموضوعاتها. ومن ثمة أمنت بجدوى دراسة أثر غياب المصطلح التشكيلي على ناتج تعلم المتعلم في الدرس التشكيلي وكذا على ممارسة الأستاذ الصافية.

من المسوغات الموضوعية:

يشكل رصد الدرس التشكيلي في الممارسة الصافية أحد موضوع المقاربة التأطيرية للمفتش التربوي، ومنه يكتشف مكانم القوة والضعف فيه. ونتيجة مجموعة من الزيارات الصافية في صيغة زيارة عادية أو تفتيش تربوي أو مقابلة شفوية مع هيئة التدريس وقفت على النتائج السلبية التي يتركها غياب تحديد المصطلح في الكتاب المدرسي. مما يجعل الأستاذ والتلميذ يمارس الدرس التشكيلي وفق ما يعتقد أنه الصواب، والصواب عنده هو تمرير ما في الكتاب المدرسي بالحرف والنقطة وتطبيق المنهجية المسطرة فيه على الوجه المقرر إيماناً منه بأن ما جاء فيه هو عين الصواب في ظل عدم تخصصه وثقته بالكتاب المدرسي! مما يحيله في الأخير إلى نتائج تعليمية تعليمية سلبية، تصل في بعضها حد الصفر أو دونه. ومن خلال الحوار والنقاش الذي أجريه مع هيئة التدريس تبين أن أغلبها لا يدري المصطلحات التشكيلية وما تحمله من حدود ومفاهيم وما تشير إليه من أبنية معرفية، الشيء الذي يشكل عقبة أولى من البداية في تقديم الدرس التشكيلي. وهذا الغياب ناتج في أغلبه

¹ ملخص الدراسة التي قدمت إلى الندوة الدولية في: " المصطلح في العلوم الإنسانية والطبيعية المنعقدة يومي 23 و 24 دجنبر 2009 بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة.

وأعمه عن عدم تخصص هيئة التدريس الابتدائية في التربية التشكيلية، وهو ما يعوقها في أداء درس التشكيلي. ويؤدي إلى ترسيخ ثقافة سلبية لدى المتعلم وربما لدى هيئة التدريس.

من المسوغات السياقية:

في إطار السياق التعليمي؛ ليس هناك درس مثالي، بينما هناك درس تجريبي نسبي، فيه من القوة ما قد يقابلها من الضعف. ولكن من منطلق السياق التعليمي يسعى الأستاذ إلى أن يكون درسه أكثر قوة ومثانة موضوعيا ومنهجيا وناتجا مقابل سعيه إلى تحسين أدائه الصفي في حياته المهنية، لأنه ينتج وجوده اليومي ومجتمعه المدرسي والصفي من خلال التجربة بما هي تغير في الزمن والمكان والموضوع والنهج والأداء والنتائج! وهو في وجوده اليومي المتغير يؤكد على سياقه التعليمي وبناءه المهني والاجتماعي والتربوي واللغوي للحقيقة العلمية في درسه الصفي. هذا الدرس الذي تشكل مادة التربية التشكيلية أحد مجالاته المعرفية. وبذلك فالأستاذ معني مباشرة بتحقيق وجوده اليومي كمهني وكرسالي، يحمل هم تقديم المادة المدرسة للمتعلم في إطار من الشراكة والتفاعل ضمن حدود تفعيل ذات المتعلم الإبتيمية في بناء أنشطته وتحقيق أهدافه والوصول إلى اكتساب كفاياته. وهو يعي أن التربية التشكيلية كمعارف وقيم ومهارات وقدرات وكعلم قائم بذاته لا يمكن أن يكتسبها المتعلم ببعدها العلمي إلا عن طريق التعليم والتعلم والممارسة. بمعنى اكتسابها في سياق تعليمي، وهو الأمر الموجب للتدقيق في تلك المكونات المؤتثة لبنية التربية التشكيلية من منطلق توقع الخطأ في التقدير الموضوعي أو المنهجي أو الأدائي الصفي. وبالتالي إطالة التأمل والتساؤل في المكونات وكيفيات تصريفها تعليميا.

تموضع الدراسة:

1- إطار النقد التربوي:

وهو إطار يحد الدراسة بالنقد الممارس في المجال التربوي، ضمن حدوده التي تسمح للمدرس بحل المشكلات اليومية التي تواجهه في الأداء الصفي وعلى مختلف مستوياتها الموضوعية أو النوعية أو الكمية، مما يسمح له بإصدار الأحكام على المعلومات والمفاهيم والأفكار والتصورات والقوانين والنظريات المدرسة من حيث صحتها أو علتها أو صدقها أو كذبها أو عموميتها أو خصوصياتها أو قابلية تطبيقها أو عدمه... ومن حيث اتساقها وانسجامها وتماسكها منطقيًا وعقليًا داخليًا وأهميتها خارجيًا، ومن حيث طريقة ومنهج أدائها وبناءها عند المتعلم، وغير ذلك من حيثيات قوة أو ضعف الموضوعات المطروحة. وهو الأداء الصفي بذلك النقد يطرح على نفسه وعلى موضوعه وعلى الآخر عدة أسئلة جوهرية كاشفة، لأن (العقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة للتحقق من مدى صحتها أو خطئها. لذا ألح ديكرت في قاعدته المشهورة "البداهة" على ألا يسلم المرء بأمر أنه حق ما لم يتأكد بالبداهة أنه كذلك)². الشيء الذي يعين المدرس على القراءة الفاحصة والكاشفة لممارسته الصفية ولمادة درسه المدرسي.

2- إطار النقد التشكيلي:

بما أن الدرس التشكيلي درس مدرسي، فهو يتوخى تقديم المتن التشكيلي وفق المقرر رسميا ضمن إطار التربية التشكيلية. وهو بذلك يحد بحدود المعطى التشكيلي المقرر ضمن منهجية وديداكتيك معين. يركز على التصور القائم في الكتاب المدرسي، الذي يشكل بمادته موضوعا للنقد التشكيلي من حيث الثقافة والفن التشكيلي المطروحين في الكتاب المدرسي والذوق العام الفني الذي يشكله الكتاب للمتعلم بمنطوق هذا المتن وبمنهجية أدائه وكذلك تنمية القدرات الإبداعية عنده. فالنقد التشكيلي هنا يتخذ الدرس التشكيلي موضوعا للنقد نتيجة طبيعته الفنية، من حيث ينبنى على إنتاج فني يسوقه في مختلف مراحل بناء الدرس. وبذلك، يحمل ذلك الإنتاج قيمة وتيمة وأسلوبا للصياغة الفنية قابلة للنقد انطلاقا من التاريخ الفني وما يحمله من تراكم معرفي ونظري وتطبيقي حسب حقه التاريخية، التي تطبع كل مرحلة بنمط أو اتجاه فني أو تشكيلي معين.

الإشكالية:

ليس خافيا عن المختص في حقل ما من الحقول المعرفية سواء في المستوى النظري أو التطبيقي أهمية المصطلح في بنية ووظيفة الحقل الذي يشتغل عليه وفيه. حيث الإمساك بجهاز المصطلحات مدخل رئيس لتناول موضوعه عن دراية ووعي بمجموع الحمولات الدلالية والبنىات المعرفية التي تتفاعل فيها المفاهيم والتصورات، لتشكل تمثل ذلك الحقل في الذاكرة في درجته الصورية في شكل بناء معرفي مرتبط بمدخلات بنائه المختلفة؛ القيمية والنفسية والحسية والعلائقية والتفاعلية والحداثية ضمن ظروف تعليمية معينة فضلا عن تشكله في درجته التطبيقية في شكل أداة من مختلف الأدوات الموظفة في إنجاز مهمة معينة كأساس الإنجاز أو وسيط فيه، وفي شكل تقنيات ومهارات حسية تسلك في التطبيق والإنجاز. (ولعل المنطلق الضروري لأي خطاب علمي يتحدد من خلال كون التناول العلمي لأية ظاهرة، حية كانت أم جامدة، ينبنى أساسا على تحديد المصطلح المتعامل به في إطار تخصص علمي ما، والتعرف على الإمكانات التداولية لهذا المصطلح قصد تحديده بقدر كبير

²رياض الزعبي، التفكير الناقد، <http://www.moe.gov.jo/school/hamza/tfkiphath.htm>

من الدقة تحديداً يمكن من المضي في البحث، وتناول الإشكالية المدروسة في أمن من التخبط أو التناقض غير الواعي، الذي يمكن أن ينجم عن الاستعمال الفضفاض للمقولات، والذي يؤدي في غالب الأحيان إلى المزايدات اللفظية والتعوييم المفاهيمي، أو على الأقل إلى سوء التفاهم والمفارقة في فهم المضامين³، وعليه (يجمع الاصطلاحيون على وجوب تقسيم اللغة إلى لغة عامة ولغة اختصاص. وعلّة ذلك عندهم، أن الاصطلاح يهتم باللغة المستعملة في حقل موضوع مختص، مادامت هناك حقول موضوعات منفصلة أو مجالات معرفية وأنشطة في مجموعة لغوية ما)⁴؛ فالمصطلحات مفتاح العلوم .

والفعل التعليمي التعليمي بطبيعته الأدائية لا بد أن تعترضه المعوقات والصعوبات العديدة التي تحد من فعاليته ونتائجها؛ وتؤثر في سيرورته مباشرة. وهي معوقات وصعوبات مختلفة ومتنوعة كميًا ونوعيًا، وهي من جهة مصدر التطور الفعلي للعلم ومناهجه لأن الخطأ ينبع منه الصواب. ومن جملة تلك المعوقات والصعوبات غياب تحديد المصطلحات في المتن التعليمي لأكثر المكونات الدراسية؟! وذلك نتيجة أسباب وحيثيات عديدة ليست موضع البحث والدراسة. مما يؤسس لإشكالية المصطلح في الدرس التعليمي خاصة في المدرسة الابتدائية؛ وهو غياب ليس من العلمية في شيء، ولا مبررات معرفية وموضوعية له ضمن وجوب الوعي بأن المصطلحات تشكل الفاصل بين اللغة العامة ولغة الاختصاص. وهذا ما لا يتماشى مع طبيعة المعرفة المدرسية التي تعتبر فيها المصطلحات خزانًا كبيرًا للمفاهيم ومدخلًا حقيقيًا للمعارف والعلوم، بل هي أحد ركائز مكوناتها حيث (تفيدنا الإستمولوجيا المعاصرة بأن كل علم يؤسس بالضرورة على ثلاث ركائز أساسية:

- موضوعه، أي حدود المادة التي يعتني بدراستها وعلاقتها مع العلوم الأخرى.
- الجهاز المفاهيمي الذي يستعمله أي مجموع المفاهيم والمصطلحات المميزة التي يستعملها المختص للدلالة على محتويات العلم.

- منهجيته: أي مختلف الوسائل الإجرائية التي يستعملها لاكتشاف حقائقه)⁵.
وستقتصر الدراسة الحالية على إشكالية تحديد المصطلح التشكيلي في المتن التعليمي، من خلال الإجابة عن الأسئلة المفتاح التالية:

- ماذا يعني " المصطلح " عند المؤلف المدرسي؟
- ماذا يعني " المصطلح " عند هيئة التدريس؟
- ما موقع المصطلح من الدرس التشكيلي؟
- ما أثر غياب المصطلح على الدرس التشكيلي؟
- كيف تعالج هيئة التدريس غياب المصطلح التشكيلي؟

معالم في مقاربة الإشكالية:

للإجابة عن هذه الأسئلة ستتخذ الدراسة مستويين من البحث:

أولاً: المستوى النظري؛ وفيه نوطن للإشكالية نظريًا بمعالم كبرى من المعارف حول المصطلح وأهميته في المتن التعليمي، وفي الفعل التدريسي. بما يجلي دوره الرئيس مدخلًا للدرس التشكيلي في المدرسة الابتدائية. كما نستشف واقع المصطلح التشكيلي عند المؤلف من خلال قراءة نقدية للكتاب المدرسي الابتدائي - المنير في التربية التشكيلية للمستوى الخامس ابتدائي أنموذجًا - وذلك بالاطلاع على المصطلحات المروجة في الكتاب وتحدياتها. ونقف من خلال بنود استمارة على واقع هذا المصطلح عند هيئة التدريس والكشف عن مدى إمساكها به.

ثانياً: المستوى التطبيقي؛ وفيه نتخذ المنهج التجريبي لدراسة أثر غياب المصطلح التشكيلي في ناتج التعلم عند المتعلم. مشفوعًا باقتراحات وحلول للخروج من هذه الإشكالية، مع توصيات للوزارة الوصية عن التربية والتعليم.

مجتمع البحث:

1- الاستمارة:

يتكون مجتمع البحث الواقعي بالنسبة للاستمارة من 37 فردًا بين أستاذ وأستاذة، وهو مجتمع يعبر بجلاء عن عدم اقتناع لمجتمع المدرسي بجدوى الدراسات الميدانية أو يهابها لأنها تعري في ظنه عن واقعه، علما بأن الباحث وزع عددا كبيرا من الاستمارات فرجع منها هذا العدد الذي لا يعوق إجراء الدراسة والبحث؟! أما مجتمع البحث المستهدف فهو المجتمع المدرسي، بمعنى هيئة التدريس العاملة في الحقل التدريسي المغربي. لكن مع الأسف الشديد لم يعر أي اهتمام لهذه الدراسة رغم أهميتها بالنسبة له! فجاءت معطيات هذا المجتمع الصغير كما يلي:

1 - عدد النيابات المشاركة بلغ اثنين فقط هما: نيابة إقليم تاونات ونيابة فاس.

³ د. محمد غاني، إشكالية المصطلح و تجديد أصول الفقه، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، <http://ar.wikipedia.org>

⁴ د. أحمد بريسون، البنية الدلالية للمصطلح المولد، بحث في إطار مشروع " المصطلح المولد GENTERM " معهد الدراسات والأبحاث للتعميم، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، ص.ص.: 285 - 319.

⁵ د. أحمد شبشوب، مدخل إلى بيداجوجيا المواد، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 13، يوليو 1992، ص.ص.: 65 .

2 - عدد المدارس المشاركة بلغ سبعة عشر مؤسسة تعليمية منها لنيابة تاونات 12 مؤسسة و 5 مؤسسات نيابة فاس كلها حضرية، فيما مؤسسات نيابة تاونات كلها قروية.

1 - الاستمارة:

وقد ضمت 12 سؤالا. كالتالي:

- 1 - ما المصطلح التشكيلي؟
 - 2 - أين تتجلى أهمية المصطلح التشكيلي بالنسبة للمتن التعليمي التشكيلي؟
 - 3 - تحديد المصطلح التشكيلي. (وظيفة المصطلح؛ هناك العديد من الوظائف).
 - 4 - حدد المصطلحات التشكيلية حسب تكوينك الأساس والذاتي (هناك عدة مصطلحات للتحديد).
 - 5 - هل يحدد هذه المصطلحات وغيرها الكتاب المدرسي الذي يشتغل به في مادة التربية التشكيلية مع ذكر اسمه؟ وفي حالة الجواب بنعم، حدد/ اذكر أرقام الصفحات التي فيها تعريف لمصطلح.
 - 6 - حدد الدرجة التي يحدد بها الكتاب المدرسي الذي يشتغل به المصطلحات مع ذكر اسم الكتاب (هناك درجات).
 - 7 - هل الكتاب الذي تشتغل به في التربية التشكيلية يساعدك في تدريس هذه المادة بطريقة علمية؟ اذكر اسم الكتاب.
 - 8 - هل الكتاب الذي يشتغل به المتعلم يساعده في بناء المعرفة التشكيلية بطريقة علمية؟ اذكر اسم الكتاب.
 - 9 - حدد الدرجة التي يحدد بها الكتاب المدرسي الذي يشتغل به المتعلم في اكتساب المعارف والقيم والمهارات التشكيلية (هناك درجات).
 - 10 - هل درسك التشكيلي يحقق كفاياته عند المتعلم/المتعلمة؟ وكيف تتحقق من ذلك؟
 - 11 - اذكر ملاحظتك حول الكتاب الذي تدرس به في التربية التشكيلية مع ذكر اسمه.
 - 12 - اذكر بعض اقتراحاتك لتحسين تدريس التربية التشكيلية في المدرسة الابتدائية.
- وتجدر الإشارة إلى أن المصطلحات التشكيلية الواردة في الاستمارة ، هي التي تشكل بعض الجهاز المصطلحي الموظف في السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربية التشكيلية.

2 - التجربة:

- 1.2 - قامت التجربة على فرضيتين، الأولى صفرية والثانية بديلة.
- 1.1.2 - الفرضية الصفرية: عدم تحديد المصطلح التشكيلي في الدرس التشكيلي لا يؤثر على نتائج الدرس.
- 2.1.2 - الفرضية البديلة: عدم تحديد المصطلح التشكيلي في الدرس التشكيلي يؤثر سلبا على نتائج الدرس.
- واتخذت الطريقة التجريبية في مقارنة الفرضية الصفرية من خلال:
- 2.2 مجتمع التجربة: تمت التجربة في المستوى الخامس بالوحدة الدراسية (الفرعية المدرسية) القبيب التابعة لمجموعة مدارس البسابسة بالفرع المناطقي السابع من منطقة العمل تيسة بنيابة تاونات. حيث وزع عدد متعلمي هذا المستوى إلى مجموعتين تضم كل منها تسعة متعلمين. روعي فيها التجانس في المستوى التحصيلي للمتعلمين. وشكلت إحداها المجموعة الضابطة والأخرى شكلت المجموعة التجريبية كالتالي:
- 1.2.2 - المجموعة الضابطة: وتتكون من عشرة متعلمين من المستوى الخامس ابتدائي، من بينهم ثلاث متعلمات.
- 2.2.2 - المجموعة التجريبية: وتتكون من عشرة متعلمين من المستوى الخامس ابتدائي كلهم ذكور.

منهج التجربة:

قام الباحث بنثبيت جميع معطيات الدرس المستهدف بالتدريس في التجربة للمجموعة الضابطة بدون تغيير أي معطى مقرر فيه، ثم أجرى تدريبا للأستاذ الذي سيدرسه، ممكنا إياه من المصطلحات والمفاهيم التي في الدرس، لكن دون أن يمد المتعلمين بها أو يدخلها في سياق التدريس، وإنما فقط لوضع السيد الأستاذ في سياق التجربة ولتوعيته بأهمية تحديد المصطلح في الدرس التشكيلي. أما بالنسبة للمجموعة التجريبية فقد أعد الباحث نفس الدرس مدخلا عليه فقط تحديد المصطلح التشكيلي الذي تناوله الدرس وهو مصطلح "مستوى تحت". ثم أجرى تدريبا للأستاذ الذي سيدرس هذه المجموعة. ونصحه بتحديد المصطلح بشكل واضح ومفهوم ثم اتباع الخطوات المنهجية الواردة في جاذبة الدرس.

وقياس نتاج الدرسين معا مع المجموعتين الضابطة والتجريبية اتخذ الباحث تقويما (اختبارا) موحدًا يتكون من وضعيات

تحدد:

- مؤشر تحديد المصطلح.
- مؤشر تعرف المصطلح عمليا.
- مؤشر تمييز المصطلح عمليا.
- مؤشر توظيف المصطلح.
- مؤشر الإبداع بالمصطلح.

المعالجة الإحصائية: واستخدمت المتوسط الحسابي والبعد عن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين ومعامل التشتت ومعامل الارتباط لقراءة النتائج واستخلاص الاستنتاجات وتقديم المقترحات.

تحليل النتائج:

سنأخذ بعض المؤشرات فقط لتبيان واقع المصطلح التشكيلي في الدرس التشكيلي بالمدرسة الابتدائية. وتلتمس تفاصيل الدراسة عند نشرها في أشغال الندوة العالمية في: " المصطلح في العلوم الإنسانية والطبيعية المنعقدة يومي 23 و 24 دجنبر 2009 بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة.

- ما المصطلح التشكيلي؟

يفيد الجدول الخاص بهذا السؤال أن الفرق بين نسبة الذين لا يعرفون معنى المصطلح التشكيلي والذين لامسوا التعريف بلغ 58.33% لصالح الذين يجهلون تعريف المصطلح التشكيلي. وهي نسبة تعلق فقط بالذين تعاطوا مع السؤال، أي 24 مشاركا في الاستمارة. ومنه ينبري السؤال الجوهرى التالي: " كيف سيكون تدريس درس للتربية التشكيلية من قبل أستاذ /ة لا يفقه / لا تفقه معنى المصطلح التشكيلي؟ ". وهو سؤال، يبقى مفتوحا في وجه التكوين الأساس لهيئة التدريس بمراكز التكوين، ومفتوحا في وجه التكوين المستمر، ومفتوحا كذلك في وجه التكوين الذاتي. بل وسؤال متعلق بالوزارة وما تنتجه من كتب مدرسية وتجزئه من برامج عمقها النظري مبني على الفراغ!

وإذا ما اعتبرنا عدم الإجابة عن السؤال هي في حكم الجواب الخاطى، فإن نسبة الفرق تزداد، وتبلغ 86.048% بنسبة زيادة بلغت 28.15%. بمعنى يصبح الذين لا يعرفون معنى المصطلح التشكيلي 32 فردا من المشاركين! فكيف يستقيم التعليم في هذه المادة بهذه النسبة من الجهل بمعنى المصطلح التشكيلي. خاصة أننا نعرف موقف المصطلحات من بناء الحقول المعرفية!

وفي ظل هذا الجهل بتحديد المصطلح التشكيلي على المستوى العام بين هيئة التدريس، والمتوقع لمعطيات موضوعية، كان من المفترض بل من الواجب على المبرمج المغربي أن يضمن تحديد المصطلحات في دفتر التحملات ويعير تضمينه قيمته الحضورية والعيارية أثناء المصادقة على الكتب المدرسية.

- أين تتجلى أهمية المصطلح التشكيلي بالنسبة للمتن التعليمي التشكيلي؟

وفيد جدول هذا السؤال أن فهم أهمية المصطلح التشكيلي بالنسبة للمتن التعليمي التشكيلي ووعياها غير مبلور جيدا عند هيئة التدريس. الشيء الذي ينعكس على الأداء الصفي، حيث لن يهتم به المدرس. وهو ما يبرر غيابه في أغلب الكتب المدرسية لأن مؤلفيها ينتمون في الغالب لهيئة التعليم سواء أساتذة كانوا أم كانوا مفتشين تربويين! لذا لا يجد الأستاذ أهمية لإدراج تعريف وتحديد المصطلحات في جذاذته. وبالتالي يفقد الدرس التشكيلي أحد ركائزه كحقل معرفي وعلمي له جهازه المصطلحي الذي يشتغل به على مضمون مادته ضمن تيمة معينة. فنسبة 60.60% ممن أخطأوا الجواب لا يمكنهم أداء درس تشكيلي ناجح أو أقل خسارة تعليمية وتعلمية ممكنة. كما أن الفرق بين النسبتين تميل لصالح الجهل بأهمية تحديد المصطلح بالنسبة للمتن التعليمي. فهي بلغت نسبة 21.21%. وهذا مؤشر ليس في صالح الدرس التشكيلي بالمدرسة الابتدائية، وهو الأمر الذي سيقدم المتن التعليمي دون حدود مفاهيمية، ولا دلالات للتعلات التشكيلية، ولا معاني للتقنيات التشكيلية فضلا عن المعارف والقيم والمهارات والقدرات التشكيلية.

ونعتقد أن فهم أهمية المصطلح والوعي بوظيفته في المتن التعليمي يؤدي إلى الرفع من ناتج التعلم ومن الحصيلة العلمية للمتعلم بجانب نماء الكفايات التشكيلية عنده.

- تحديد المصطلح التشكيلي. (وظيفة المصطلح؛ هناك العديد من الوظائف).

من الجدول الخاص بهذا المعطى يتبين أن أغلب المشاركين في الاستمارة متفقون بنسبة معينة حول ضرورة تحديد المصطلح التشكيلي في المتن التعليمي المدرس لما يساهم به من إيجابيات في إنجاح الدرس التشكيلي. فهو الإطار العام الذي سيتحرك فيه المتن التعليمي التشكيلي ببناء حدود معرفية له، ويستدعي له حوامل تقنية تساعد على بناء التعلات مثل الوضعيات وتقنيات التنشيط التربوي، ويطلب منهجيات لتصريف ذلك المتن. و كما يساهم في فهم المادة التعليمية من قبل المدرس أولا ثم المتعلم ثانيا. فضلا عن مساهمته في بناء المعرفة بطريقة علمية عند المتعلم من حيث يشكل المدخل المعرفي (الإبستيمي) للمعرفة العلمية، ويؤسس التراكم المعرفي للمادة التشكيلية عند المتعلم كمتن مسنن ومخزن في الذاكرة بعيدة المدى. وهو يساعد الأستاذة/ة على الأداء الجيد للدرس كما سيتبين ذلك عند تقديم نتائج التجربة الميدانية. لذلك كله كان الواجب على المؤلف والأستاذة/ة تحديد المصطلح التشكيلي في المتن التشكيلي المدرس للمتعلم.

فنتائج هذا السؤال تبين بأن تحديد المصطلح التشكيلي واجب عند أغلبية هيئة التدريس المشاركين في الاستمارة، حيث بلغ تردد ذلك 18.12 % ، لأن ذلك عندهم يؤدي إلى تراكم المعرفة التشكيلية عند المتعلم، وهم في ذلك متفقون بنسبة 17.54%. في حين تتساوى عندهم مساهمة تحديد المصطلح التشكيلي في فهم المادة التعليمية التشكيلية ومساهمته في بناء المعرفة بطريقة علمية عند المتعلم، وتحديد الإطار العام للمادة التعليمية ومساحة تحركها بنسبة 16.37%. والباحث هنا يقف

على المفارقة بين نتائج السؤال الثاني ونتائج السؤال الثالث، بحيث تفيد النتائج الأولى عدم فهم هيئة التدريس المستوجبة أهمية المصطلح التشكيلي للمتن التعليمي مقابل إفادة النتائج الثانية تفيد وعيا وفهما بأهميته! وإلا؛ فالسياق الطبيعي للأجوبة أن تتناغم فيما بينها، لأن الذي لا يرى أهمية للمصطلح لا يمكنه الوعي بدوره ويحدد تلك الوظائف للمصطلح التشكيلي. مما يسمح بالقول بأن صيغة السؤال الثالث تتيح للمشارك الوعي بأهمية المصطلح التشكيلي ووظيفته أو دوره، مما ساهم في تلك النتيجة. وهي نتيجة تحت المبرمج المغربي على اعتبار تحديد المصطلحات من بنية المتن التعليمي والمدرسي. وهو ما أكدته التجربة.

- حدد المصطلحات التشكيلية حسب تكوينك الأساس والذاتي (هناك عدة مصطلحات للتحديد).

قراءة جدول هذا التحديد تبين بوضوح أن بعض المصطلحات التشكيلية المقررة للمستوى الخامس غير واضحة ومحددة عند الأستاذ، يعثرها الجهل والضبابية في أحسن الأحوال، لأن الأجوبة الصحيحة هي أجوبة قريبة من الصحة ولا تبلغ حد دقة المصطلح إلا نادرا وضمن حدود ضيقة. حيث يفيد مجمل الجدول بأن الذين أجابوا إجابة خاطئة عن مجمل المصطلحات الواردة وهي 15 مصطلحا؛ بلغ تردد إجاباتهم الخاطئة 249 ترددا من 481 المجموع الحقيقي للمشاركة في الإجابة. بنسبة 72.34% . مقابل 132 ترددا للإجابات القريبة من الصحة بنسبة 27.44%. الأمر الذي يترك فرقا لصالح الأجوبة الخاطئة بلغت نسبته 44.9%. وهو ما يؤثر فعلا على أداء الدرس التشكيلي في المدرسة الابتدائية. حيث لا يستقيم تدريس التربية التشكيلية مع وجود هذا الجهل المطبق بالمصطلحات. وعدم تحديدها في مرجع الأستاذ؟! وأما عن تفاصيل هذا الجدول فنجد:

1 - بالنسبة لعناصر الصورة فإن نسبة 89.18% ممن أجابوا عن السؤال لا يعرفون عناصر الصورة في مقابل 10.81% الذين يعرفونها أو يقتربون من معرفتها على مستوى المصطلح، والذي يعني يفيد مكونات الصورة. فمثلا صورة فيها سماء وفراشة وشخص. فهذه المكونات هي ما يطلق عليها التشكيليون مصطلح عناصر الصورة. ولا يمكن أن يستقيم هذا الدرس دون تحديد مصطلحه الرئيس من قبل مؤلف الكتاب المدرسي أو من قبل الأستاذ والجهل به.

2 - والسؤال الثاني تعود الإجابة الصحيحة عليه التي بلغت 76.47% مقابل الجهل به بنسبة 23.52% إلى معناه اللغوي النووي، الذي يفيد دلالة الصورة من خلال دلالة عناصرها المكونة لها. وهنا نزع بأن الدرس سيكون ناجحا رغم ما يمكن أن يسجل من فهم خاص للمشاهد وفق معطياته الخاصة.

3 - أما عن نوع الصورة فلم يجب اثنان عن السؤال، وشكلت الإجابة الخاطئة نسبة 74.28% مقابل 25.71% للإجابة الصحيحة. ما أنتج فرقا لصالح الأجوبة الخاطئة بلغت نسبته 48.57%. وهذا نتج عن الخلط بين التصنيف والنوع. فالنوع يعتمد على طبيعة الصورة وطريقة إنتاجها من حيث؛ أي فوتوغرافية مثلا أم رسومية أم رقمية؟ بينما الصنف يعتمد على وظيفتها كالصورة الفنية أو الصورة الوثائقية أو الصورة الإشهارية أو الصورة الصحفية أو الصورة الإيضاحية ... وبالتالي فالخلط سيؤدي إلى خلط عند المتعلم في أحسن الأحوال إن لم نقل إلى الضبابية والتشويش بين مستوى النوع ومستوى الصنف. ولا بد هنا من الابتعاد عن القول بالترادف. كما يمكن الإشارة أن 11 مشاركا لم يجب عن سؤال الصنف ربما لاعتقادهم أن النوع هو الصنف إن قال بالترادف أو الشرح.

4 - بالنسبة لتصنيف الصورة فقد وقع خلط مع نوعها كما مر سابقا، لذا أجاب 19 مشاركا إجابة خاطئة بنسبة 73.07% مقابل سبع إجابات صحيحة بنسبة 26.92%، وبفارق بلغت نسبته 46.15 لصالح الأجوبة الخاطئة ما ينعكس سلبا على تدريس المفهوم الذي يحمله المصطلح. وأما 11 منهم لم يجابوا عن السؤال!

5 - في مستوى الإجابة عن سؤال مصطلح الصورة المركبة، وهي التي تتكون من أجزاء مختلفة مقطعة من صور أخرى، قد تكون تلك الأجزاء من صور فوتوغرافية فقط أو من رسومات أو منهما معا ... لم يجب 3 مشاركين عن السؤال مقابل 12 لم يعرفوا الجواب الصحيح بنسبة 35.29% و22 أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال بنسبة 64.70% بفارق لصالح الأجوبة الصحيحة بلغت نسبته 29.41%. وهو ما يشير إلى أن المعنى اللغوي النووي لمصطلح " المركبة " ساعدت في تحديد مضمون مصطلح " الصورة المركبة "؛ مما سيسمح بنجاح الأداء الصفي لهذا الدرس التشكيلي إن توفرت له شروط النجاح، بمعنى أن تحديد وفهم المصطلح سيكون له أثره الإيجابي على نتيجة الدرس.

6 - في المستوى القريب وضعت الاستمارة مؤشرا لمعرفة ضبط الأستاذ لهذا المستوى. فطرحنا المصطلح مرتين للتعريف. فهناك من اعتبره خطأ وصحح المستوى القريب بالمستوى البعيد. وهناك من تعامل مع الاستمارة، فعرف نفس المصطلح بتعريفين مختلفين. وهناك من ترك المصطلح الأول دون تحديد. وهو مصطلح يتحدد بوجود أساسيات القرب والبعد في العمق، من حيث تبدو الأشياء كبيرة في المستوى القريب وتبدو صغيرة في المستوى البعيد ارتباطا بتحركها في المستوى الموجود بين العين ونقطة التلاشي في عمق الصورة. لقم يجب اثنان من المشاركين عن السؤال بنسبة 5.40% عن السؤال. في حين بلغ تردد الإجابة الخاطئة 25 بنسبة 71.42% مقابل تردد الأجوبة الذي بلغ 10 بنسبة 28.57%، وهو ما يترك فرقا لصالح الأجوبة الخاطئة بنسبة 42.85%. الشيء الذي ينعكس على سلبا على الدرس التشكيلي في موضوعه.

7 - سلم الأبعاد، وهو سلم يرتبط بالمستوى الأفقي والعمودي وبالعمق، حيث ترتفع عناصر الصورة في سلم الأبعاد كلما ابتعدت أي في العمق. وهو المصطلح الذي لم يجب عليه مشاركان. بينما كان تردد الجواب الخاطئ 35 بنسبة 100%. بمعنى أن مجتمع البحث لا يعرف ما سلم الأبعاد. وهو ما ينعكس سلبا على تدريس سلم الأبعاد للمتعلم. لأن الأستاذ لا يعرفه والكتاب لا يحدده، فكيف يكون بناء المفهوم الذي يتضمنه هذا المصطلح؟! من هنا يجد الباحث أن تدريس التربية التشكيلية يتم في الفراغ العلمي.

8 - وبالنسبة لتحديد مصطلح " مستوى تحت " فإن مشاركين لم يجيبا عنه، بينما أجاب إجابة خاطئة مشاركين بلغ ترددهم 23 بنسبة 65.71% مقابل تردد الأجوبة الصائبة الذي بلغ 12 بنسبة 34.28%. مما يرجح كفة الجهل بالمصطلح من قبل هيئة التدريس في غياب تحديده من قبل الكتاب المدرسي بنسبة 31.43%. وهو ما لا يساعد على تقديم درس مستوى تحت بشكل معلم ومنهجي.

لم يجب مشاركان عن سؤال تحديد مصطلح " مستوى فوق " وهو ما يقدر بنسبة 5.40% مقابل تردد الأجوبة الخاطئة البالغ 25 بنسبة 71.42% و تردد الأجوبة الصحيحة البالغ 10 بنسبة 28.57%. وهو ما ترك فارقا بين الجوابين الخاطئ والصحيح تساوي نسبته 42.85%، وهو الأمر الذي يبين عن كثب مدى هشاشة الدرس التشكيلي في المدرسة الابتدائية. ولذا فتحديد المصطلح واجب بالنسبة للكتاب المدرسي.

9 - في إطار تحديد مصطلح " مستوى النظر " نجد أربعة من المشاركين لم يجيبوا عن السؤال بنسبة 10.81%، وثلاثة منهم قالوا لا أعرف بنسبة 8.10%، وهو ما يفسر وضعية الدرس التشكيلي الهشة علميا في المدرسة الابتدائية من الانطلاقة الأولى. ويؤكد هذا تردد الإجابة الخاطئة الذي بلغ 27 بنسبة 90% مقابل الإجابة الصحيحة البالغ ترددها 3 بنسبة 10%. وهو ما يؤشر على أن الدرس الذي لا تحدد مصطلحاته ينطلق عشوائيا نحو المفاهيم والإشكالات المعرفية ونحو القيم والمهارات والكفايات. فيكون منهجيا غير سليم لأنه ينافي المبادئ العلمية المتعارف عليها في التدريس. ومستوى النظر هو ذلك المستقيم الأفقي الذي يتوهمه الفنانون والمهندسون يخرج من بؤبؤ العين في استقامة تامة. وما يقع تحت يكون في " مستوى تحت " ويقع فوقه يكون في " مستوى فوق " وأما ما يطابقه فيكون في تواز معه.

10 - في نقطة الهروب ثلاثة من الماركين لم يجيبوا عن السؤال مقابل ثلاثة آخرين قالوا في إجابتهم: لا أعرف! وهو ما أقصى من الانطلاقة ستة أفراد. ضاعف إشكاليتهم تردد الإجابة الخاطئة البالغ 20 بنسبة 64.51% مقابل التخفيف منها بتردد الإجابة الصحيحة البالغ 11 بنسبة 35.48%، الشيء الذي أبقى فارقا واضحا بلغت نسبته 29.03%. مما لا يساعد على بناء درس نقطة التلاشي أو الهروب بناء علميا. وهي التي تكون في العمق حيث تلنقي عندها المتوازيات الهاربة، وتتلأشى عندها.

11 - أما في مستوى تحديد مصطلح المتوازيات الهاربة، فقد قال أربعة: لا أعرف المصطلح مقابل خمسة لم يجيبوا عن السؤال البتة. وكان تردد الأجوبة الخاطئة 14 بنسبة 50%، وتردد الإجابة الصحيحة 50 بنسبة 50%. الشيء الذي رجح كفة معرفة المصطلح بنسبة 24.32%. ونحن نعلم أن المتوازيات الهاربة تدخل في تحديد المساحات والأحجام بناء على تلاقيها وتقاطعها في نقطة التلاشي أو الهروب. وهذا ما سينعكس على هذا الدرس عمليا.

12 - فيما يخص المساحة، وهي التي تتحدد بالسطح المحصور بين متوازيين هاربين. فقد أجاب 28 إجابة خاطئة بنسبة 100% مقابل أربعة قالوا لا أعرف، وخمسة لم يجيبوا عن السؤال. بمعنى أن الجميع لم يستطيعوا معرفة المصطلح. فكيف يكون الدرس؟!

13 - بخصوص مصطلح " التوضع في المستوى " وهو ما يعني في هذا المستوى استحضار مستوى النظر، بتحديد مستوى وقوع الأشياء بالنسبة إليه إما فوقه أو تحته أو موازاة معه. فإن أربعة من المشاركين قالوا لا أعرف المصطلح. وأربعة منه لم يجيبوا عن السؤال. في حين أجاب 27 إجابة خاطئة بنسبة 87.09% مقابل 4 إجابات صحيحة بنسبة 12.90% بفارق لصالح الأجوبة الخاطئة بنسبة 74.19%. وهو ما سينعكس عن تحديد الأشياء في المستوى، وبذلك ستغيب عن المتعلم الضوابط العلمية وقوانينها التي تتحكم في موضوعة الأشياء في المستوى. فمثلا عند تحديد مستوى فوق فإن وجوه الأشياء المكعبة مثلا لا تظهر، وتظهر قواعدها.

14 - في إطار الإجابة عن سؤال التوضع في الفضاء تشكليا، وهو الذي يتمركز على العمق بطبيعة الحال مع استحضار التوضع في المستوى، فإن أربعة قالوا لا أعرف المصطلح، بينما ستة لم يجيبوا عن السؤال. في حين 27 الباقية منهم لم يعرفوا المصطلح بنسبة 100%. وهو ما يظهر وضع المصطلح التشكيلي لدى هيئة التدريس، التي قد نجد لها العذر باعتبار عدم التخصص، ولا نجده لها باعتبارها باحثة تربوية مقابل عدم عذر مؤلف الكتاب المدرسي، لأنه أزاح من عقله ومن حسابه معطى عدم تخصص الأستاذ في التعليم الابتدائي وعدم كفاية التكوين الأساس في مادة التربية التشكيلية.

بالنسبة للأسئلة الأخرى يمكن الرجوع إلى أصل الدراسة للوقوف على نتائجها. وأما الخلاصة النهائية للاستمارة فعلى العموم فقد أفصحت الاستمارة على أن هناك اختلالا على مستوى فهم وضبط المصطلح التشكيلي من قبل هيئة التدريس، وأفصحت قراءة الكتاب المدرسي التشكيلي عن غياب تحديد المصطلح التشكيلي فيه. وهو ما يؤدي إلى نتائج سلبية وعكسية لما يريد تحقيقه.

نتائج الدرس التجريبي:

يفيد الدرس التشكيلي التجريبي الذي تم مع المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية النتائج التالية:
1.1. نتائج المجموعة الضابطة:

| رقم المتعلم | النقطة | المتوسط الحسابي | البعد عن المتوسط الحسابي (البسيط) | التباين | الانحراف المعياري | التشتت | ملاحظات |
|-------------|--------|-----------------|-----------------------------------|---------|-------------------|--------|----------------------------|
| 1 | 7.4 | 8.98 | -1.58 | 8.6356 | 2.938 | 32.724 | المدى هو 9.6 التشتت قوي |
| 2 | 7.8 | | -1.18 | | | | |
| 3 | 5.8 | | -3.18 | | | | |
| 4 | 11.8 | | 2.82 | | | | |
| 5 | 10.8 | | 1.82 | | | | |
| 6 | 11.8 | | 2.82 | | | | |
| 7 | 6.8 | | -2.18 | | | | |
| 8 | 13.4 | | 4.42 | | | | |
| 9 | 3.8 | | -5.18 | | | | |
| 10 | 10.4 | | 1.42 | | | | |
| المجموع | 89.8 | | 0 | | | | |

2.2. نتائج المجموعة التجريبية:

| رقم المتعلم | النقطة | المتوسط الحسابي | البعد عن المتوسط الحسابي (البسيط) | التباين | الانحراف المعياري | التشتت | ملاحظات |
|-------------|--------|-----------------|-----------------------------------|---------|-------------------|--------|------------------------------|
| 1 | 16.8 | 16.16 | 0.64 | 0.7984 | 0.893 | 5.52 | المدى هو: 3.6 التشتت ضعيف |
| 2 | 17.4 | | 1.24 | | | | |
| 3 | 16.2 | | 0.04 | | | | |
| 4 | 16.6 | | 0.44 | | | | |
| 5 | 16.6 | | 0.44 | | | | |
| 6 | 16 | | -0.16 | | | | |
| 7 | 16 | | -0.16 | | | | |
| 8 | 16 | | -0.16 | | | | |
| 9 | 13.8 | | -2.36 | | | | |
| 10 | 16.2 | | 0.04 | | | | |
| المجموع | 161.6 | | 0 | | | | |

بالمقارنة بين المجموعتين نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أصغر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية: $8.98 > 16.16$ أي الفرق بينهما هو: 7.18 لصالح المجموعة التجريبية بما يعني أن لتحديد المصطلح دور إيجابي في تحسين نتائج الدرس التشكيلي. كما أن هناك تباين بين نقط المجموعة الضابطة أكبر منه في المجموعة التجريبية $8.6356 < 0.7984$. مما يفسر الانحراف المعياري الكبير للمجموعة الضابطة والصغير للمجموعة التجريبية $2.938 < 0.893$. وهنا نلاحظ أن

تشتت المجموعة الضابطة أكبر من تشتت المجموعة التجريبية $32.724 < 5.52$. وهذا؛ يعني أن لتحديد المصطلح التشكيلي أهمية في نجاح الدرس. ونلاحظ ضمن إطار مقاييس التشتت، أن المدى في المجموعة الضابطة هو أكبر منه في المجموعة التجريبية $9.6 < 3.6$. وهو ما يؤكد معامل التشتت في كلا المجموعتين.

وقد تراوح البعد عن المتوسط أو الانحراف المعياري في المجموعة الضابطة بين 5.18 - سلبا، و 4.42+ إيجابا. بينما تراوح في المجموعة التجريبية بين 2.36 - سلبا، وبين 1.24+ إيجابا. وهو ما يبرر تشتت نقط المجموعة الضابطة بشكل قوي مقابل تشتت نقط المجموعة التجريبية بشكل ضعيف. ولكي ندقق بأن لتحديد المصطلح نتائج إيجابية على مردودية الدرس التشكيلي مقابل عدم تحديده. نذهب إلى دلالة " ت " " t " في البرهنة على النتائج إحصائيا. حيث تفيد:

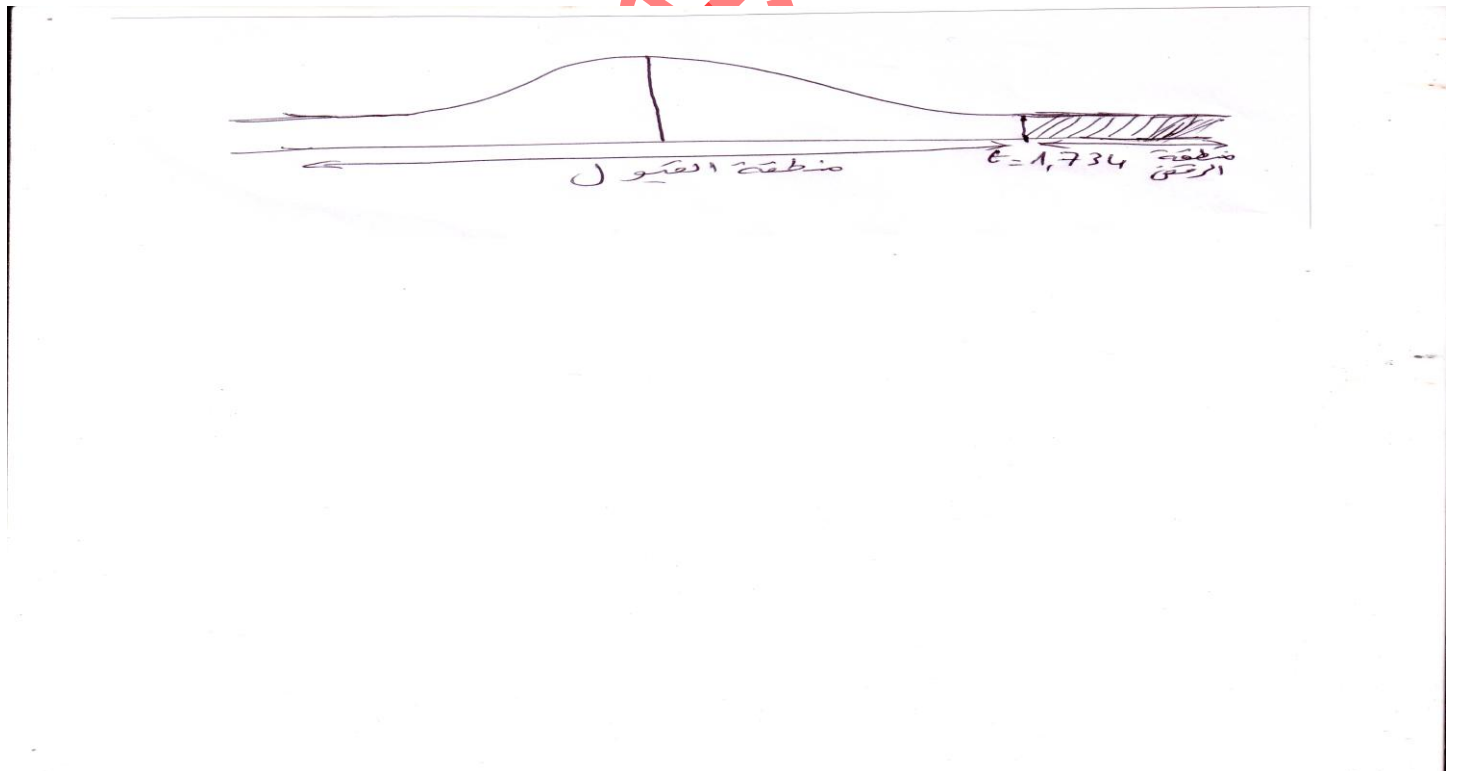
الفرضية الصفرية H^0 : " عدم تحديد المصطلح التشكيلي في الدرس التشكيلي لا يؤثر على نتائج الدرس ". وهو ما يوجب تساوي المتوسطين الحسابيين للمجموعتين معا، أي: $X1 = X0$

الفرضية البديلة $H1$: " عدم تحديد المصطلح التشكيلي في الدرس التشكيلي يؤثر سلبا على نتائج الدرس ". وهو ما يوجب كبر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ، أي: $X1 > X0$.

ونتساءل: أية الفرضيتين صحيحة بدلالة إحصائية قدرها $\alpha = 0.05$ ؟ وللجواب عن هذا التساؤل سلطنا الأسلوب الإحصائي التالي:

| معطيات المجموعة التجريبية الإحصائية | معطيات المجموعة الضابطة الإحصائية |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| $N1 = 10$ | $N0 = 10$ |
| $X1 = 16.16$ | $X0 = 8.98$ |
| $\sigma1 = 0.893$ | $\sigma0 = 2.938$ |

نحدد أولا القيمة الحرجة للرفض أو القبول على جدول التوزيع " t " " Student " ، بحيث مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ ، واختبار بذييل واحد، وبدرجة الحرية $y = n1 + n0 - 2$ أي $y = 10 + 10 - 2 = 18$ ، والقيمة الحرجة " t " تساوي $1 - \alpha$ أي $1 - 0.05 = 0.95$ ، فوجدنا القيمة الحرجة " t " تساوي 1.734 حسب الجدول. فمثلناها على المنحنى التالي:



ومنه سنبحث عن قيمة " t " الحقيقية لمعرفة أية منطقة تنتمي إليها، لنتمكن من قبول أو رفض الفرضية الصفرية، وذلك من خلال القانون الإحصائي التالي:



ومنه فإن " t " الحقيقية تقع في منطقة الرفض، بمعنى أن: $7.395 > 1.734$ ، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونبقي على الفرضية البديلة المتجهة، التي تقول: (عدم تحديد المصطلح التشكيلي في الدرس التشكيلي يؤثر سلباً على نتائج الدرس). وعليه فإن تحديد المصطلح في الدرس التجريبي أدى إلى ارتفاع ناتج التعلم عند المتعلم. وبهذه التجربة نثبت عملياً أن للمصطلح كيفاً كان موقعه في بناء الدرس الابتدائي، ويجب عدم إغفال تحديده وإيراده في الدرس. والتعريف به لدى المتعلمين وفق مستواه الدراسي والعلمي والفكري. ونحن من هنا نطالب الوزارة إعادة النظر فيما تبرمجه وتوافق عليه من كتب مدرسية.

بعض مقترحات:

- إن كان لابد من مقترحات، فأقترح:
- استثمار الدراسات المعجمية في الكتب المدرسية بالتعليم الابتدائي.
- وضع معاجم مصطلحية في مختلف المواد المدرسة بالابتدائي للمتعلم وللأستاذ، لتوضيح معالم المادة وحدود تدريسها.
- إجراء دراسات ميدانية كاشفة عن سلبيات غياب المصطلحات عن بعض المواد، وتأثيرها السلبي على الكفاية الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية الابتدائية.
- إجراء تكوينات لهيئات التفتيش والإدارة التربوية والتدريس.
- عقد ندوات تربوية وعلمية لتوضيح قيمة المصطلح في الدرس الابتدائي.
- ربط المؤسسة التعليمية بمراكز الأبحاث المصطلحية.

عبد العزيز قريش

المراجع

- د. محمود البسيوني، أصول التربية الفنية، دار المعارف، مصر، دون تاريخ، دون طبعة
- د. شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، عدد: 267
- د. عبد الستار إبراهيم، الحكمة الضائعة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2002، عدد: 280.
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9- 10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ط: 1.
- روني أوبير، التربية العامة، ترجمة د. عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1979، ط: 4.
- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، 2001/1422، مطبوعة
- د. أحمد شبشوب، مدخل إلى بيداغوجيا المواد، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1992.
- () أ. فاتح بن عامر، النقد التشكيلي العربي، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2000، المجلد: 29، عدد: 2.
- A.N. Whitehead, Science and the Modern World, NY.: Pelican Mentor Books, 1948
- أ. فؤاد التكرلي، عرض لكتاب الفن التشكيلي العراقي المعاصر، المجلة العربية العلمية للفتيان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2003/1424، السنة: 7، العدد: 13.
- د. أكرم قانصو، التصوير الشعبي العربي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995/1416، العدد: 203.
- د. مشاري بن عبد الله النعيم، المقاومة الثقافية في المجتمع السعودي؛ دراسة للبيئة السكنية، مجلة الدارة، دار الملك عبد العزيز، 1421، السنة: 26، العددان: 1 و2.
- روبرت دوترانس، التربية والتعليم، ترجمة د. هشام نشابة وآخرون، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، دون تاريخ.
- (2) يعقوب الشاروني، رسوم كتب الأطفال، مجلة فنون عربية، دار واسط للنشر، لندن، بريطانيا، 1982، المجلد: 2، السنة: 2.
- قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية، وزارة التربية الوطنية، أهداف وتوجيهات تربوية للسلك الأول من التعليم الأساسي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1996/1417.
- د. محمد الدريج، البحث الإجرائي تحسين للممارسات التربوية للمعلمين، http://almoudaris.com/articles.php?article_id=314.
- أستاذنا المرحوم محمد الامام الفكيكي، دور علوم التربية في تطوير الإشراف التربوي، الدراسات النفسية والتربوية، الرباط، المغرب، 1992، العدد 13.
- د. مصطفى زايد، قاموس البحث العلمي، النسر الذهبي للطباعة، القاهرة، مصر، 1999.
- صبحي ريان، محدودية العقل ولانهائية المعرفة عند الغزالي، جامعة، عدد: 6 - أ.
- ديفيد إنغليز وجون هغسون، سوسولوجيا الفن؛ طرق للرؤية، ترجمة: د. ليلي الموسوي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2007، عدد 341.
- د. يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، عدد 362.
- د. فؤاد الصلاحي، مفهوم التربية المدنية في المنهج الدراسي اليمني، <http://www.wfirt.net/dtls.php?PageID=545>.
- رياض الزعبي، التفكير الناقد، <http://www.moe.gov.jo/school/hamza/tfkiphath.htm>.
- د. سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 195/1416، عدد 198.
- جورج شهلا وعبد السميع حربلي و الماس شهلا حنانيا، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، مكتبة رأس بيروت، بيروت، لبنان، 1972، ط 3.

- عن ج ميترى J. Mitry في: د. محمد غرافي، قراءة في السيميولوجيا البصرية، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2002، المجلد 31، العدد 1.
- الإمام أبي بكر محمد بن الطيب بن الباقلاني، التمهيد في الرد على الملحدة المعطلة والرافضة والخوارج والمعتزلة، ضبط وتقديم وتعليق: محمود محمد الخضيرى ومحمد عبد الهادي أبو ريذة، دار الفكر العربي، دب، دب، دب، د. ط.
- إدوارد سعيد، العالم والنص والنقد، ترجمة عبد الكريم محفوض، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000.
- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، 2000/1420، ط2.
- د. أحمد شبشوب، مدخل إلى بيداغوجيا المواد، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 13، يوليو 1992.
- رونيه اوبير، التربية العامة، ترجمة الدكتور عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1979، ط4.
- موسى الخميسي، إشكاليات النقد التشكيلي العربي بين المحاباة والتبعية والتجديد، في: <http://almadapaper.net/paper.php?source=akbar&mlf=interpage&sid=36443>
- د. طلعت عبد الحميد، منهجية التعقد ومنطق بديل للبحث التربوي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2001، المجلد 21، العدد 2.
- د. محمد غاني، إشكالية المصطلح و تجديد أصول الفقه، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، <http://ar.wikipedia.org>
- د. أحمد بريسول، البنية الدلالية للمصطلح المولد، بحث في إطار مشروع " المصطلح المولد GENTERM " معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
- د. مولاي علي بوخاتم، مصطلحات النقد العربي السيماءوي: الإشكالية والأصول والامتداد، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، 2005.
- د. أحمد كروم، مفهوم البناء وأثره في اكتساب المهارات المعرفية، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، المجلد 38، عدد 1.
- د. نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، عدد 276، الإصدار الثاني.
- د. خالد اليعبودي، آليات توليد المصطلح وبناء المعاجم اللسانية الثنائية والمتعددة اللغات، منشورات ما بعد الحداثة، فاس، المغرب، 2006، ط 1.
- المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، التقرير التركيبي، ماي 2009.
- أحمد محمد المعتوق، الألفاظ المشتركة المعاني في اللغة العربية: طبيعتها؛ أهميتها؛ مصادرها، جامعة فهد للبتروال والمعادن، الظهران، السعودية.
- حسب الدكتور عبد العي الودغيري في: كلمة " مصطلح " بين الصواب والخطأ، اللسان العربي، 1999، عدد 48.
- ابن جني، الخصائص، المكتبة العلمية، دب، دب، الجزء الأول.
- المصطلح وأثره في الفكر الإسلامي، <http://www.balagh.com/matboat/fbook/122/tb0vjy36.htm>
- د. إبراهيم كايد محمود، المصطلح ومشكلات تحقيقه، مجلة التراث العربي، اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، 1425/2005، السنة 24، العدد 97.
- المعجم العربي الأساسي.
- د. إيناس حسني، التلامس الحضاري الإسلامي - الأوروبي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، العدد: 366.
- د. عمر هزايمة، المصطلحات والتنمية اللغوية العربية، <http://www.ulum.nl/c119.html>
- عمرو عبد الكريم سعداوى، في الخصوصية الحضارية للمصطلحات، http://www.iicwc.org/rooia_nakdia/rooia_CIDAW/Roo_05.htm
- د. محمد مراياتي، المصطلح في مجتمع المعلومات أهميته وإدارته وأدواته، مجلة العربية، دمشق، سوريا، 2005، السنة الخامسة، العدد 3.
- عبد الرحمن حللي، الفرق بين المفهوم والمصطلح - مقارنة منهجية ، <http://tarbawyonline.com/mafahim1.html>
- د. نبيل علي، العقل العربي ومجتمع المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009، الجزء الأول، العدد 369.

فضاء التثنية والتكوير