الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون- تيارت -
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ
مخبر الدّراسات النّحويّة واللّغويّة بين التّراث والحداثة في الجزائر

الكفاءة البيداغوجيّة لأستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانويّ.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه ل م د –تخصّص: لسانيات تطبيقيّة–

- إعداد الطالبة: - إشراف الأستاذة:

- نادية سعدي. - فتيحة جبالي.

أعضاء لجنة المناقشة

01	فاطمة فارز	أستاذ التّعليم العالي	رئيسة	جامعة تيارت
02	فتيحة جبالي	أستاذ محاضر"أ"	مقرّرة	جامعة –تيارت-
03	زليخة حاجي	أستاذ محاضر "أ"	مساعدة المقرّرة	جامعة –تيارت-
04	بن عودة بلقاسم	أستاذة التعليم العالي	ممتحنًا	جامعة –تيارت-
05	بلقاسم إبراهيم	أستاذ محاضر"أ"	ممتحنًا	جامعة –مستغانم-
06	محمد جباري	أستاذ محاضر"أ"	ممتحنًا	جامعة –خميس مليانة-

السنة الجامعيّة: 1443هـ/1444هـ - 2022م/2023م.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكروعرفان

الشّكرلله تعالى الّذي وفّقني في إنجاز هذا العمل المتواضع

كما و لا يسعني في هذا المقام إلاّ أن أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني للأستاذة المشرفة الدّكتورة " فتيحة جبالي " لما قدّمته لي من مساعدة، كما لا أنسى بالذّكر الأستاذة الدّكتورة المساعدة " زليخة حاجي " التّي كان لها الفضل في مساندتي ودعمي في الجانبين العلمي والنّفسي، كما أتقدّم بجزيل الشّكر لأعضاء لجنة المناقشة السّادة الأساتذة الأفاضل كلّ باسمه و جميل وسمه على تفضّلهم قبول مناقشة رسالتي،وكلّ أساتذة جامعة ابن خلدون-كليّة الآداب واللّغات-قسم اللّغة والأدب العربي الذين لم يبخلوا عليّ بدرر نصائحهم، بالأخص الدّكتورة الفاضلة دنيا باقل.

كما وأتقدّم بالشّكر الجزيل لكلّ من الدّكتور الطيب بن جامعة، و الدّكتور حميدة مداني، والدّكتورة شطيبي فاطمة-أستاذة بالمدرسة العليا للأساتذة، والدّكتور نمر، و الدّكتور محمّد بن طولة الذين كان لهم الفضل الكبير في رسم معالم خطّة هذا العمل، كما لا أنسى بالذكر الأستاذ سمير بوفكان-أستاذ اللّغة الانجليزيّة بالمدرسة العليا للأساتذة، الجزائر العاصمة- الذي قدم لي يد المساعدة في الحصول على المراجع الأجنبية ذات الصلة بموضوع الدّراسة، وكذا ترجمتها، ومنه الأستاذة فهيمة بلعربي-مستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بثانوية الحاج بن عطة سليمي علي ملال- في مساعدتها لي على استخدام برنامجspss.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

- **والدي الكريمين حفظهما الله ورعاهما**
- **زوجي الكريم جمال الذي كان له الفضل الكبير في جمع مادة هذا العمل، والحصول عليها من ولايات مختلفة من الوطن.**
- **أولادي: رجاء، أحمد لؤي، وصغيرة العائلة رحاب.**
- **كل قارئ.**

مقدّمة

إنَّ التغيّرات و التطوّرات المستمرة التي تشهدها المجتمعات وضعت الكيان التّربوي والتّعليمي أمام تحدّيات عصريّة مستمرّة، والتي دفعت بدورها المجتمعات السّاعية نحو التقدّم إلى تطوير وتحسين مؤسساتها ومنظماتها لاسيّما التّربويّة والتّعليميّة منها، وجعلتها تعيد النظر فيها من حين لآخر حتى يتسنى لها مواكبة ومسايرة تلك التّغيّرات والتّحوّلات التي تعيشها المجتمعات والأفراد على حدّ سواء في خضم تلك التّحديّات.

إنّ تقدّم أو تطوّر أيّ مجتمع مرهون بمستوى تقدم وتطوّر أفراده الذين تقع على عاتقهم مسؤولية بنائه ونهضته، لذلك فإنّ جلّ اهتمام المجتمعات المتقدّمة منصب في كيفية إيجاد السّبل والطّرق التي تؤدي بدورها إلى تطوير وتحسين المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة وأنظمتها، والتي بواسطتها يتم إعداد الفرد إعدادا صالحا متكاملا، حيث يمكّنه ذلك الإعداد من تحمّل مسؤولية بناء وطنه على أكمل وجه ممكن، ومنه فقد ارتبطت نهضة المجتمعات بكفاءة الأنظمة التّربويّة والتّعليميّة، حيث إنّ رقي المجتمعات وتقدّمها وتطوّرها في المجالات كافة، لا يمكنه أن يتحقّق إلاّ من خلال النهضة التربويّة والصّحوة التّعليميّة.

إنّ المجتمعات اليوم تعول في بناء الأفراد بناء صالحا متكاملا على مؤسّسات الدولة ومنظماتها المختلفة ولاسيّما المؤسّسات التّعليميّة منها، والتي بدورها تعتمد اعتمادا تاما على عمليتيّ التّعليم والتّعلّم واللّتين غالبا ما تحصران في طرفين محوريين يتمثلان في كلّ من المعلّم والمتعلّم، إلاّ أنّ المعلّم يعدّ المحور أو العنصر الرئيسي والحيوي الذي يدير تلك العمليّة، ولهذا السبب أصبحت الأنظمة التّعليميّة مهتمة بكيفيّة إيجاد المعلّم ذي الكفاءة القادر على القيام بأدواره في العمليّة التّعليميّة بنجاح وفاعليّة، محقّقا الأهداف المرجوّة منه، والتي تتطلّع وتطمح إلى تحقيقها المؤسّسات التّعليميّة بكلّ كفاءة ونجاح.

إنّ العمليّة التّعليميّة تعدّ نشاطا حيويّا إنسانيّا يتطوّر بتطوّر المجتمع في هدفه وأسلوبه ومضمونه، ولذلك أصبح لزاما على المعلّم أن يحسن في أسلوبه وأدائه، لكي يتمكّن من مواصلة جهوده المبذولة في تحقيق رسالته الساميّة بدرجة عاليّة من الكفاءة والجودة

وبشكل يتماشى مع التطوّر الذي شمل كافة مجالات العمليّة التّعليميّة. كما أنّ أيّ حركة إصلاحيّة تهدف إلى تصحيح مسار العمليّة التّعليميّة لابد لها من أن تبدأ بالمعلّم، إذ أنّه لا يمكن لأيّ نظام تعليميّ أن يستقيم ويحقّق أهدافه التي يتطلّع إليها دون معلّم كفءٍ جيّد قادر على تحمّل مسؤولية القيام بتلك المهمّة، ولا يخفى علينا أنّ مسؤوليّة إعداد المعلّم الكفء تتولاها مؤسّسات إعداد المعلّم، من حيث إنّها تهدف إلى إعداد وتوفير كوكبة من المعلّمين الأكفاء القادرين على النهوض بالمنظومة التّعليميّة التي تواجه العديد من المتغيّرات السّريعة، والتي حتّمت عليها أن تكون مخرجاتها ذات جودة وكفاءة عاليّة، وألزمتها أيضا بأن تعدّ وتوفّر معلّمين قادرين على مسايرة المستجدات التّعليميّة والتي دائما ما تكون منصبّة في مصلحة الفرد والمجتمع.

وعليه يعدّ المعلّم العنصر الحيوي المؤثّر الذي له الدور البارز في نجاح العمليّة التّعليميّة أو فشلها، فالمعلّم في هذا العصر لا يقتصر دوره على نقل المعرفة والتّلقين فقط وإنّما يتعدى ذلك كونه المحور الأساسيّ في عمليّة صناعة الأجيال القادمة، التي تعوّل عليها المجتمعات في مسيرتها وبنائها ونهضتها، كما أنّ كفاءة المعلّم البيداغوجيّة وقدرته على العطاء لا تأتي إلاّ من خلال إعداده، وتأهيله وفق نظم وبرامج علميّة مدروسة تهدف إلى إيجاد وإعداد كوادر بشريّة ذات كفاءة عاليّة، وذلك لإيمانها المطلق بأنّ كفاءة المعلّم البيداغوجيّة ومستوى عطائه في الميدان التّعليمي سيؤثران تماما على مستوى المؤسّسات التّعليميّة سلبا أو إيجابا بشكل واضح، كما لا يخفى علينا أنّ الأدوار الجديدة المنوطة بالمعلّم في هذا العصر المليء بالمتغيّرات والمستجدات حتّمت أن يكون مفكّرا قائدا متخصّصا متمكنا من أداء رسالته الساميّة بنجاح وفاعلية، وعليه فإنّ المعلّم يعدّ المسؤول الأوّل أمام المجتمع عن مخرجات العمليّة التّعليميّة، ولهذا ارتبط مستوى مخرجات المراحل التّعليميّة بمستوى كفاءة المعلّم البيداغوجيّة وقدرته على العطاء في الميدان التّعليمي.

ولكون المعلّم الركيزة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة، وعليه يقع العبء الأكبر في تزويد المتعلّمين بكلّ ما هو مستحدث من حقائق ونظريات وقوانين، جاءت الدراسة لتسلّط الضوء على واقع كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التعليميّة في مرحلة التّعليم الثانوي، حيث يعتبر استخدام الوسائل التّعليميّة مدخلا لتحسين أداء المعلّم وتنويع خبراته من جانب، ومن ناحية أخرى تمكّنه من استنارة تفكير المتعلّمين، ومنه يمكننا القول أنّ استخدام الوسائل التّعليميّة بات ضرورة ملحة لتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة ولاسيّما مع الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي أنجبته الثورة العلميّة، حتى يتم إعداد متعلّمين قادرين على مواجهة تحديّات العصر، وبمقتضى ذلك تمّ طرح إشكاليّة الدراسة على النّحو التالي:

– هل يستخدام أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها في تطوير كفاءته البيداغوجيّة في مرحلة التّعليم الثانوي؟

انطلاقا من هاته الإشكاليّة انبثقت جملة التّساؤلات الجزئيّة التاليّة:

– إلى أيّ مدى يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة (البصريّة/ السمعيّة/ السّمعيّة البصريّة) في تحسين كفاءة تّخطيط الدّرس في مرحلة التّعليم الثانوي؟

– إلى أيّ مدى يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة (البصريّة/ السمعيّة/ السمعيّة البصريّة) في تحسين كفاءة تنفيذ الدرس في مرحلة التّعليم الثانوي؟

– إلى أيّ مدى يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة (البصريّة/ السمعيّة/ السمعيّة البصريّة) في تحسين كفاءة تقويم الدرس في مرحلة التّعليم الثانوي؟

– هل توجد عراقيل تحول دون تطوير كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة البيداغوجيّة في استخدامه للوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثانوي؟

ومنه فقد صيغت فرضيات الدّراسة على النّحو التّالي:

– يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التعليميّة بدرجة متوسطة في محاولة تحسين كفاءة التخطيط للدرس في مرحلة التّعليم الثانوي.

– يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التعليميّة بدرجة متوسطة في محاولة تحسين كفاءة تنفيذ الدرس في مرحلة التّعليم الثانوي.

– يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التعليميّة بدرجة متوسطة في محاولة تحسين كفاءة تقويم الدرس في مرحلة التّعليم الثانوي.

– توجد عراقيل تحول دون تطوير كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة البيداغوجيّة في استخدامه للوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثانوي.

ونظرا لأهميّة الوسائل التّعليميّة وخاصة التّقنيات الحديثة في العمليّة التعليميّة/ التّعلّميّة، وقع اختيار البحث على هذا الموضوع والذي يعالج الكفاءة البيداغوجيّة لأستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة في مرحلة التعليم الثّانوي، حيث تمّ تقسيم هذا العمل إلى جانبين: أحدهما نظري والآخر تطبيقي –ميداني–.

الجانب النظري: احتوى الجانب النظري فصلين هما:

الفصل الأوّل بعنوان: الكفاءة البيداغوجيّة بين التصوّرات النظريّة والممارسة العمليّة في التّدريس، وقد ضمّ هذا الفصل ثلاثة مباحث هي كالتالي:

الأوّل: ماهية الكفاءة: حيث تم تحديد المفهوم اللّغوي، والاصطلاحي، والمفهوم الإجرائي، وكذا تحديد المفاهيم المقاربة للكفاءة، ومميّزات الكفاءة البيداغوجيّة، وأنواعها وتصنيفاتها، وكذا مستوياتها ومظاهرها والعوامل المؤثرة في الكفاءة البيداغوجيّة ومصادر اِشتقاق الكفاءات، وأبعادها، وفي الأخير تم إبراز دورها.

الثاني: الكفاءات التّدريسيّة والاتّجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل ميدان، وقد تم التطرق إلى العناصر التاليّة: ماهية التّدريس، مفهوم شامل عن الكفاءة التّدريسيّة، و مجالاتها وأنواعها، الاتّجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل، أسباب ظهور حركة

الكفاءات في إعداد المعلّمين في الحقل التّربوي، خصائص البرنامج القائم على الكفاءات التّدريسيّة، وكذا مميّزاته، أهميّة الكفاءات التّدريسيّة بالنسبة للمعلّم، الكفاءات الواجب توافرها في معلّم المستقبل، أهمّ العقبات التي تواجه المعلّم في التدريس بالكفاءات وأساليب تطويرها.

الثالث: بعنوان : كفاءات تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، ومن بين العناصر التي تمّ تناولها: مكانة اللّغة العربيّة بين المواد الدراسيّة، تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة،تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم الثّانوي، مداخل وإستراتيجيات في تدريس اللّغة العربيّة، الأدوار الجديدة لمعلّم اللّغة العربيّة في ضوء بيداغوجيا الكفاءات، الكفاءات الوظيفيّة لأستاذ اللّغة العربيّة، الكفاءات الوظيفيّة لأستاذ اللّغة العربيّة، الكفاءات الأدائيّة اللازمة للمعلّم في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة، ومن ثمّ تمّ اقتراح نموذج تصميم درس للتعبير الكتابي في ضوء الكفاءات الأدائيّة، ونموذج لتطوير الكفاءات التّدريسيّة. وبعدها تمّ اختتام هذا الفصل بخلاصة تجمل ما تمّ تناوله.

الفصل الثاني: بعنوان الوسائل التعليميّة جزء من استراتيجيّة التدريس، وقد تضمّن أيضا ثلاثة مباحث نوردها كالتالي:

الأوّل: الوسائل التعليميّة وأسس استخدامها و مكانتها في العمليّة التّعليميّة/التعلّميّة، وقد تم التطرّق فيه: لماهية الوسائل التعليميّة، وخصائص ومميّزات الوسيلة التّعليميّة الجيّدة، قواعد أساسيّة في اختيار الوسائل التعليميّة في التدريس، ومن ثمّ تصنيفات الوسائل التعليميّة، وكذا العوامل المؤثّرة في استخدام الوسائل التعليميّة، ليُحدّد فيما بعد دور الوسائل التعليميّة في تحقيق الأهداف التّعليميّة وفي الأخير الإشارة إلى أهميّة الوسائل التعليميّة ومعوّقات استخدامها في التدريس.

الثـــاني: بعنـوان الوسـائل التعليميّـة المقترحـة في تنشـيط درس اللّغـة العربيّـة في مرحلـة التعلـيم الثّـانوي، حيـث تمّ التطـرّق إلى العناصـر التاليّـة: الوسـائل التعليميّـة التقليديّـة: (الكتـاب المدرسـيّ، السّـبورات أو اللّوحـات، الخـرائط، الصـوّر البيداغوجيّـة، النمـاذج والعيّنـات) والوسـائل التّعليميّـة الحديثـة: حيـث تضـمن التّقنيـات السّـمعيّة: (الإذاعـة المدرسـيّة، التّسـجيلات الصـوتيّة) والتّقنيـات البصـريّة: (الـرحلات التّعليميّـة، المعـارض، الشّـرائح) والتّقنيـات السّـمعيّة البصريّة:(التّلفزيون التّعليميّ، السّينما، الحاسوب التّعليمي، الإنترنت).

الثالـــث: بعنـوان الوسـائل التّعليميّـة في نظـاميّ التّـدريس و التعلـيم ومعوّقـات اسـتخدامها، حيـث تمّ التطـرق إلى العناصـر التّاليـة: الوسـيلة التعليميّـة و المنهـاج، العلاقـة بـين نظـام التعلـيم و الوسـائل التعليميّـة، موقـع الوسـيلة التّعليميّـة في منهـاج اللّغـة العربيّـة بالتّعلـيم الثّـانوي، مـن حيـث تحديـد جـوهر علاقـة الوسـائل التّعليميّـة بالمنهـاج،ومن ثمّ تم تحديـد الصّـعوبات الـتي واجهـت المعلّـم في تطبيـق الطرائـق البيداغوجيّـة في منهـاج اللّغـة العربيّـة، وفي الأخير تمّ تقديم حوصلة تجمل ما شمله الفصل.

الجانب التطبيقي:

الفصـل الثالـث: درجـة وواقـع اسـتخدام أسـتاذ اللّغـة العربيّـة للوسـائل التّعليميّـة خاصـة الحديثـة منهـا في التّخطـيط للـدرس وتنفيـذه وتقويمـه في مرحلـة التّعلـيم الثّـانوي: وقـد تمّ تقسـيمه إلى مبحثين:

المبحـــث الأوّل: الإجـراءات المنهجيّـة للدّراسـة، حيـث تمّ تحديـد المـنهج المسـتخدم في الدّراســة، وكــذا مجتمعهــا، وتحديــد أهــدافها، حــدود ومجــالات الدّراســة: المجــال: الزمــاني/المكــاني/البشــري، عيّنــة الدّراســة الاســتطلاعيّة، توزيــع العيّنــة: حســب: الجـنس/السـن/المسـتوى/الأقدميّـة، أدوات جمـع المعلومـات، صـدق الأداة، التّعقيـب علـى الدّراسة الاستطلاعيّة، أدوات الدّراسة الاستطلاعيّة: الاستبيان/برنامج SPSS.

المبحث الثاني: وتمثّل في عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها، حيث تمّ عرض نتائج الإشكالية الرئيسية: ما واقع كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة البيداغوجيّة في استخدام الوسائل التعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي؟ من خلال عرض نتائج التّساؤل الفرعيّ الأوّل: إلى أيّ مدى يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة في تحسين كفاءة التّخطيط للدّرس في مرحلة التّعليم الثّانوي؟، ونتائج التّساؤل الفرعيّ الثّاني: إلى أيّ مدى يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة في تحسين كفاءة تنفيذ الدّرس في مرحلة التّعليم الثّانوي؟، ومن ثمّ نتائج التّساؤل الجزئيّ الثّالث: إلى أيّ مدى يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة في تحسين كفاءة تقويم الدرس في مرحلة التّعليم الثّانوي؟، ومن ثمّ عرض نتائج التّساؤل الرابع: هل توجد عراقيل تَحُولُ دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة لتحسين كفاءته البيداغوجيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي وتطويرها؟ وفي الأخير تمّ التّوصل إلى الاستنتاج العام حول نتائج الدراسة التطبيقيّة، وفي اختتام هذا العمل قدّمت جملة من التّوصيات وخاتمة ترصد ما تمّ التوصل إليه كنتيجة من هذه الدراسة.

ونظرا لطبيعة الموضوع فقد تمّ الاعتماد على المنهجين الوصفي المناسب للظاهرة، والمنهج الإحصائي باستخدام برنامج spss، لتحليل الظواهر والتّعليق عليها، وبحكم أنّ الدراسة ميدانيّة فقد تطلّب ذلك إعداد استبانة أوّليّة خاصة بالدراسة الاستطلاعيّة موزّعة على ثلاثين(30) أستاذا من أساتذة التّعليم الثّانوي، تمّ إجراؤها بمركز تصحيح امتحان شهادة البكالوريا بثانوية ابن رستم بولاية تيارت، لتستكمل الدراسة الأساسيّة باختيار مائة وخمس وخمسين (155) أستاذا من أساتذة اللّغة العربيّة موزعة على خمس وثلاثين ثانويّة، ونظرا لقيمة الموضوع وأهميّته اعتمدت مراجعا أغلبها في التّعليميّة والبيداغوجيا ومنهجية البحث العلمي، بالإضافة إلى المعاجم في ضبط المصطلحات اللّغويّة لإخراجه في الهيكل المبيّن أعلاه، ومن بين أهمّ المراجع التي كان لها الأثر الواضح في تكوين هذا العمل وإثرائه:

المعاجم: مختار الصحاح، لسان العرب، متن اللّغة، المنجد الأبجدي.

المراجـــع: الوســـائل التعليميّـــة، الوســـائل التعليميّـــة- مفهومهـــا وأســـس اســـتخدامها ومكانتهـــا في العمليّـــة التّعليميّـــة، تقـــويم أداء المعلّـــم، طـــرق التـــدريس، خصـــائص معلّـــم المســـتقبل وكفاياتـــه، وســـائل وتقنيـــات التّعلـــيم، الشّـــامل في الوســـائل التّعليميّـــة، التخطـــيط للتـــدريس، تـــدريس اللّغـــة العربيّـــة في ضـــوء الكفـــايات الأدائيّـــة، أساســـيات التـــدريس والتطـــوير المهـــني للمعلّـــم، المنـــاهج الحديثـــة وطرائـــق التـــدريس، معلّـــم الصـــفّ وطرائـــق التّـــدريس الحديثـــة، تصـــميم وإنتـــاج الوســـائل التّعليميّـــة للمكتبـــات وتكنولوجيـــا التّعلـــيم، الوســـائل التعليميّـــة وتكنولوجيـــا التّعلـــيم- الاتصـــال التربـــوي-نمـــاذج الاتصـــال-، تقنيـــات ووســـائل التّعلـــيم، مهـــارات التـــدريس الصـــفي، تكنولوجيـــا التعلـــيم بـــين النظريّـــة والتطبيـــق، تطـــوير نظـــام التّنميـــة المهنيّـــة لمعلّـــم مرحلـــة التّعلـــيم الأساســـي، الكفـــاءة- مفـــاهيم ونظـــريات-، المنـــاهج، تـــدريس المـــواد الاجتماعيّـــة، الكفـــايات التعليميّـــة في ضـــوء الـــنظم، تنميّـــة الكفـــايات النوعيّـــة، كفـــايات التـــدريس(المفهـــوم، التـــدريب، الأداء)، منهجيـــة البحـــث العلمـــي- القواعـــد، المراحـــل، والتطبيقـــات، دليـــل الباحـــث، أســـس ومبـــادئ البحـــث العلمـــي، أســـس البحـــث العلمـــي لإعـــداد الرســـائل الجامعيـــة، البحـــث العلمـــي بـــين التّحريـــر والتّصـــميم والتّقنيـــات، منـــاهج البحـــث العلمـــي-دليـــل الطالـــب في كتابـــة الابحـــاث والرســـائل العلميّـــة، البحـــث العلمـــي- أسســـه وطريقـــة كتابتـــه-، منـــاهج البحـــث العلمـــي، أصـــول البحث العلمي ومناهجه.

وبالإضـــافة إلى هاتـــه المراجـــع تمّ الاســـتناد علـــى مجموعـــة مـــن الدّراســـات ذات صـــلة بموضوع هذا العمل و متغيّراته، ومن هاته الدراسات نجد:

-دراسـة **لمعمـري رابـح** بعنـوان: واقـع اسـتخدام الوسـائل التّعليميّـة والتّكنولوجيـا الحديثـة في تعليميّـة المـواد الاجتماعيّـة للمرحلـة المتوسـطة مـن وجهـة نظـر الأسـاتذة-دراسـة ميدانيّـة بـبعض متوسـطات ولايـة المسـيلة لسـنة 2017/2016، أجريـت الدراسـة علـى مائـة وثلاثـين(130) معلّمـا(ة) مـوزعين علـى سـتّ و أربعـين(46) متوسـطة، وتحـدّدت إشـكاليتها علـى النّحـو التّـالي: مـا واقـع اسـتخدام الوسـائل التّعليميّـة والتكنولوجيـا الحديثـة في تعليميّـة المـواد

الاجتماعيّة بالمرحلة المتوسطة؟ وما صعوبات استخدامها من وجهة نظر معلّمي المواد الاجتماعيّة؟

توصلت الدراسة إلى النتيجة التالية: تستخدم الوسائل التّعليميّة والتكنولوجيا الحديثة في تعليميّة المواد الاجتماعيّة بدرجة ضعيفة.

تناولت هذه الدراسة مقارنة بالدراسة الحاليّة واقع استخدام الوسائل التعليميّة والتكنولوجيا الحديثة في تدريس المواد الاجتماعيّة بصفة عامة، بينما تناولت الدراسة الحاليّة واقع كفاءة استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة، كما أجريت دراسة معمري على عيّنة من معلّمي المواد الاجتماعيّة بمرحلة التعليم المتوسط بخلاف الدراسة الحالية التي اقتصرت على عيّنة من معلّمي اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم الثانوي.

توصلت دراسة معمري إلى النتائج نفسها التي توصلت إليها الدراسة الحاليّة وهي أنّ معلمي المواد الاجتماعيّة بمرحلة التعليم المتوسط، ومعلّمي اللّغة العربيّة بمرحلة التعليم الثانوي يستخدمون الوسائل التعليميّة خاصة التقنيات الحديثة منها بدرجة ضعيفة.

-دراسة **لفكري عبد الله محمّد الجوفي** بعنوان: درجة ممارسة الكفاءات التدريسيّة في ظلّ الجودة الشاملة بكليّات التربيّة البدنيّة والرياضيّة اليمنيّة- جامعتي صنعاء والحديدة- لسنة 2018/2017، هدفت هذه الدراسة إلى التّعرّف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التّدريس للكفاءات التّدريسيّة في ظلّ معايير الجودة الشاملة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، حيث تكوّنت عينة الدراسة من اثنين وثلاثين (32) أستاذا جامعيّا ومائة وواحد وعشرون (121) طالبًا وطالبةً، أظهرت نتائج الدراسة انّ درجة ممارسة الكفاءات التدريسيّة في ظلّ الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة جاءت مرتفعة.

تطرقت دراسة فكري عبد الله إلى متغيرين يختلفان عن متغيري الدراسة الحاليّة، حيث اقتصرت دراسته على عينة من أساتذة التربيّة البدنيّة بالجامعة، ولعل من أوجه

التداخل بين الدراستين هو أنّ الدراسة الحاليّة اختصت بكفاءة معيّنة ألا وهي كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة، بينما تطرقت دراسة فكري عبد الله إلى الكفاءات التدريسيّة بصفة عامة.

دراسة **لبوعموشة نعيم**، بعنوان: الكفايات التّدريسيّة لعضو هيئة التّدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشّاملة في التّعليم-دراسة ميدانيّة بكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة جيجل، لسنة 2018/2017، هدفت هذه الدراسة للكشف عن ممارسة عضو هيئة التّدريس الجامعي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة في التّعليم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم استبانة موزعة على خمسة محاور، تمّ توزيعها على عينة اختيرت بطريقة عشوائيّة مكوّنة من مائتين(200) طالبا(ة)، مستخدما بذلك برنامج التحليل الإحصائيspss لتحليل البيانات.

اعتمدت دراسة بوعموشة نعيم على البرنامج الإحصائي التّحليلي نفسه الذي تمّ العمل وفقه في هذه الدراسة للتأكد من صحة فرضياتها، كما توصل بوعموشة إلى أنّ أعضاء هيئة التّدريس الجامعي لا يمارسون كفاية الوسائل التّعليميّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة في التّعليم من وجهة نظر الطلبة، وهي النتيجة نفسها التي تمّ التوصل إليها في الدراسة الحالية، حيث أنّ أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي يستخدمون الوسائل التعليميّة خاصة الحديثة منها بدرجة ضعيفة.

دراسة **لأحمد عبد الله حمود العنزي**، بعنوان: واقع استخدام التّقنيات التّعليميّة في تدريس مادة اللّغة العربيّة بمدارس الكويت للمرحلة الابتدائيّة، سنة 2018/2017.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام التّقنيات التّعليميّة في تدريس مادة اللّغة العربيّة بمدارس الكويت للمرحلة الابتدائيّة، تكوّنت عينة الدراسة من معلّمات المرحلة

الابتدائيّة بمنطقة "حولي التّعليميّة"، بلغ عددهن ثلاثين (30) معلّمة، حيث استخدم الباحث استبانة تتناول فقراتها واقع وصعوبات استخدام التّقنيات التعليميّة.

بالرغم من اختلاف المتغيرات بين دراسة العنزي، والدراسة الحاليّة إلاّ أنّه تمّ التوصل إلى نتيجة مشتركة مفادها وجود صعوبات وعراقيل ماديّة ومعنويّة تحول دون استخدام التقنيات التّعليميّة خاصة الحديثة منها في الموقف التّعليمي.

ومنه نقول أنّ الدراسات السابقة تميزت بشمولها على أهمّ الكفاءات التّدريسيّة التي يجب توافرها لدى المعلّمين باعتبارهم قطب الرحى في العمليّة التّعليميّة، وواقع استخدامهم للوسائل التّعليميّة، خاصة في مرحلة التّعليم الابتدائي ومرحلة التّعليم المتوسط، والتّعليم العالي، بينما اقتصرت الدراسة الحاليّة على نوع كفاءة استخدام الوسائل التّعليميّة، كما اختص استعمال الوسائل التّعليميّة في الدراسات السابقة غالبا بأساتذة التربيّة البدنيّة، ممّا يعكس اختلاف التوجه في البحث بين الدراسات السابقة والدراسة الحاليّة من حيث المتغيّرات، وعليه تطرّقت الدراسة الحاليّة إلى جانب لم يتم التطرّق إليه ألا وهو واقع استخدام أساتذة اللّغة العربيّة للوسائل التعليميّة خاصة الحديثة منها في مرحلة التّعليم الثّانوي، وعليه نسأل الله عز وجل أن تكون هذه الدراسة المتواضعة إضافة إلى البحث العلمي.

ولعلّ من أهمّ الصعوبات التي واجهتني أثناء العمل، ندرة المراجع المتعلّقة بموضوع الدراسة خاصة فيما يتعلّق بجانب الكفاءات التدريسيّة، ممّا اقتضى السفر في كلّ مرّة إلى الجزائر العاصمة للحصول عليها، إضافة إلى صعوبة العمل ببرنامج spss –باعتباري مبتدئة–في تحليل كل من استبانة الدراسة الاستطلاعيّة والدراسة الأساسيّة، بالرغم من اجتيازي دورة تدريبيّة عن بعد حول هذا البرنامج مع الدكتور طارق شنقال–أستاذ علم السكان بجامعة ورقلة، ومدرب تنميّة بشريّة معتمد من المركز الأمريكي للتدريب والأكاديميّة العربيّة للتدريب والتطوير–، ولا أنكر أنّه تمّ العمل على هذا البرنامج بمساعدة مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالثانويّة التي أعمل بها، وبفضل من الله، وبفضل تحفيز

الأستاذة الدكتورة الفاضلة " فتيحة جبالي " التي كان لها فضل الإشراف على هذه الأطروحة، وتصحيح وتنقيح الشائب منها تمّ إتمام هذا العمل، كما لا أنسى بالذكر الأستاذة الدّكتورة الفاضلة " زليخة حاجي " التي كان لها الفضل في مساندتي ودعمي في الجانبين العلمي والنّفسي، وبالإضافة إلى الأستاذتين القديرتين، لا ننسى كل أساتذة جامعة ابن خلدون-كليّة الآداب واللّغات-قسم اللّغة والأدب العربي الذين لم يبخلوا عليّ بدرر نصائحهم.

وفي الأخير أسأل المولى عزّ وجلّ التوفيق والرضا فيما قدّمت.

نادية سعدي

تيارت في:11جمادى الأولى 1443هـ/1444هـ.

الموافق لـ:04 ديسمبر 2023/2022م.

الفصل الأوّل: الكفاءة البيداغوجيّة بين التصوّرات النظريّة والممارسة العمليّة

– توطئة.

المبحث الأوّل: الكفاءة فكر، فعل، ممارسة.

1- ماهية الكفاءة.

2- المفاهيم المقاربة للكفاءة.

3- مكونات الكفاءة.

4- تصنيف الكفاءة.

5- مصادر اشتقاق الكفاءات.

6- العوامل المؤثرة في الكفاءة البيداغوجيّة.

7- مجالات الكفاءات الأساسية للمعلم.

8- مواصفات الكفاءة البيداغوجية.

9- دور المعلم في التدريس.

10- المعايير الأساسيّة لتقدير كفاءة المعلّم البيداغوجيّة.

11- محدّدات تقويم أداء المعلّم في ضوء الكفاءات البيداغوجيّة اللازمة للتدريس.

المبحث الثاني: الكفاءات التّدريسيّة والاتّجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل.

1- ماهية التدريس.

2- الكفاءة التّدريسيّة.

3- الاتجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل.

4- أسباب ظهور حركة الكفاءات في إعداد المعلّمين.

5- خصائص البرنامج القائم على الكفاءات.

6- مميّزات البرنامج القائم على الكفاءات.

7- أهميّة الكفاءات التّدريسيّة.

8- مجالات الكفاءة التّدريسيّة.

9- أنواع الكفاءات التدريسيّة.

10- الكفاءات الواجب توافرها في معلّم المستقبل.

11- أهمّ العقبات التّي تواجه المعلّم في التّدريس بالكفاءات وتطويرها.

المبحث الثالث: كفاءات تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي.

1- مكانة اللّغة العربيّة بين المواد الدراسيّة.

2-تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي.

3- أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

4- الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة.

5- نشاطات مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الثانوي.

6- تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم الثّانوي.

7- الكفاءات الوظيفيّة لأستاذ اللّغة العربيّة.

8- الكفاءات الأدائيّة اللازمة للمعلّم في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة.

9- نموذج مقترح لتصميم درس التعبير الكتابي في ضوء الكفاءات الأدائيّة.

10- نموذج مقترح لتطوير الكفاءات التدريسيّة.

-خلاصة الفصل.

توطئة:

إنّ تطوّر الحياة بشكل مستمر وسريع أدى إلى اشتداد الحاجة إلى تطوير التّدريس، وأدواته ووسائله، وإعادة النظر في أركان العمليّة التّعليميّة، ومنها المدرّس بوصفه أبرز أركان تلك العمليّة، وأكثرها فاعليّة في تحقيق أهداف العمليّة التّربويّة التّعليميّة/التعلّميّة، وبتغيُّر النّظرة إلى المدرّس وتعدّد أدواره ومهامه تطلّب الأمر إعادة النظر في برنامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها لتمكينه من تأدية مهمّات التّدريس بكفاءة وفاعليّة، لذا ظهرت اتّجاهات عديدة لها وجهات نظر ودعوات مختلفة في برامج إعداد المدرسين، ومن بين تلك الاتّجاهات البرنامج القائم على أساس الكفاءات، وبموجب هذا الاتّجاه فإنّ المدرّس المؤهل هو الذي يمتلك المهارة والفاعليّة اللازمة لأداء مهمّته التّعليميّة، وتأسيسا عليه فقد انتقلت النظرة إلى المدرّس المؤهل، من مدرّس يمتلك المعلومات التّعليميّة والتّربويّة إلى مدرّس يمتلك القدرة على أداء مهارات التّعليم المختلفة، لذلك فإنّ مقدار ما يعرفه المدرّس من معلومات حول الموضوع المراد تدريسه لم يعد المعيار المطلوب توافره فيه، إنّما المعيار هو كفاءته، وقدرته على مساعدة المتعلّمين وتمكينهم ممّا يريدون تعلّمه. وعليه سيتم التركيز في هذا الفصل على برنامج إعداد المدرسين القائم على الكفاءات البيداغوجيّة.

المبحث الأوّل: الكفاءة فكرٌ، فعلٌ، ممارسةٌ

تتداخل المفاهيم و تتشابك لتؤرّق الباحث في تحديد المفهوم الدقيق لها نظرا لتشعبها و تقارب دلالاتها في كثير من مجالات البحث، و عليه سيتّم لتطرّق في هذا المبحث إلى تحديد ماهية الكفاءة بتحديد معناها اللّغوي و الاصطلاحي و كذا الإجرائي، و الوقوف على أهمّ المفاهيم المقاربة لها.

1- ماهية الكفاءة:

1-1-تحديد مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا

أ-التحديد اللّغوي:

جاء في **مختار الصّحاح لأبي بكر الرّازي**، الكَفِيءُ: النّظيرُ، وكذا الكُفْءَ، والكُفُؤُ، والمصدر الكَفَاءَةُ، وفي حديث العقيقةِ:" شَاتَانِ مُتَكَافِئَتَانِ"؛ أي متساويتان، «وكلّ شيءٍ ساوى شيئًا فهو مكافئٌ له».[1]

وجاء في **لسان العرب المحيط**: "الكَفَاءَةُ" وهي مصدرٌ مشتقٌ من الفعل: كَفَى يَكْفِي: إذْ قام بالأمر، وكَفَى الرجل كَفَاءَةً، فهو كَافٍ ومعناه اِضْطَلَعَ[2]. وتعني النّظيرُ، والمسَاوي، وقد ورد في قوله عزّ وجل:﴿**وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ**﴾[3]، وفي الحديث من قرأ الآيتين من سورة البقرة (في لَيْلَةٍ كَفَتَاهُ)؛ أيْ أَغْنَتَاه عن قيام اللّيلِ، وقيل تَكْفِيَانِ الشَّرّ وتَقِيَانِ المكروهَ.[4]

---

1 - مُحَمَّد بن أبي بكر عبد القادر الرازي(ت:313ه)، مختار الصحاح، طبعة مقدمة، مكتبة لبنان، 2008، ص: 239/ عن موقعgoogl archive :مادة (كفأ).

2 - ابن منظور(ت:711ه)، لسان العرب ، المجلد الخامس، ط:1، دار لسان العرب المحيط، بيروت، 1988، ص:4123.

3 - سورة الإخلاص، الآية: 04.

4 - ينظر، ابن منظور، لسان العرب، د.ط، دار المعارف، د.ت، القاهرة، ص: 3907.

ونجد في قاموس **متن اللّغة لأحمد رضا**: الفعل: "كَفِيَ"، ومنه كَفَاهُ الأمر كَفَاءَةً: قام به وإضْطَلَعَ، فهو كَافٍ(ج، كُفَاةٍ)، والكَفَاءَةُ، أيْ؛ ماسدّ به الخُلَّةَ (الحَاجَةُ) وبلوغُ المرادِ.[1]

وفي **المنجد الأبجدي** تدلّ كلمة الكفاءةُ على «القدرةُ على العملِ وحسنُ القيامِ به، كما تدلّ على الجدارةِ والأهليَّةِ...»، والكفاءَةُ: هي المماثلَةُ في القوَّةِ والشَّرَفِ، القدرة على العمل وحسن تصريفه، والكَفَاءَةُ: ما يكفي ويغني عن غيره، نحو "وكَفَى به شهيدًا"؛ أيْ، «شهادةُ الله تعالى تُغْنِي عنْ سِوَاهَا».[2]

يتّضح أنّ كلاً من المعاني الواردة في لسان العرب، وفي متن اللّغة، وفي المنجد الأبجدي يتّفق أصحابها على أنّ كلمة **الكفاءة** تدلّ على:

- ✓ القدرة على القيام بعمل ما.
- ✓ النّظير والمساوي.

ويضيف قاموس متن اللّغة إلى جانب هاته المعاني المشتركة، معنى سدُّ حاجةٍ، وبلوغُ المرادِ.

ب-التّحديد الإصطلاحي:

تعدّدت تعريفات الكفاءة، وقد يرجع هذا الإختلاف إلى نظرة الباحث إلى مفهومها من زاوية تختلف عن تلك التي ينظر من خلالها غيرُه، بالإضافة إلى حداثة هذا المفهوم ، حيث لم يتبلور مفهوم محدّد للكفاءة، الأمر الذي يجعل كلّ باحث يستخدم مفهوما معيّنا يخدم أغراض دراسته، ومن هذه التّعريفات ما يلي:

تعرّف الكفاءة في معجم علوم التربيّة بأنّها: «جملة الإمكانات التي تمكّن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلّم أو في أداء مهام مختلفة».[3]

---

1 - أحمد رضا(ت:1372هـ)، متن اللّغة، المجلد 05، ط:1، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1377هـ، 1908م، ص: 876.

2 - عن دار المشرق، المنجد الأبجدي، د.ط، المكتبة الشرقيّة، بيروت لينان، 1967م، ص: 843.

3 - مُحَمَّد الغرضاف وفرقته، معجم علوم التربيّة- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، د.ط، دار الكتاب الوطني، المغرب، 1994، ص: 93.

يعرّفها **دولانشير V.delansheere** بأنّها: « Ability to carry out a particular task in a satisfactiry manner.»[1]

«القدرة على تنفيذ مهمّة معيّنة بأسلوب مُرضٍ». ومعنى ذلك القيام بأنشطة تسمح بإنجاز ما هو متوقّع من نتائج إيجابيّة.

والكفاءة حسب فيليب كار **Carre Philip**: « Behaviour requires a bit of exhibitions and a lot of skills.»[2]

«سلوك يتطلّب قليلا من المعارف، وكثيرا من المهارات».

نلاحظ من خلال تعريف **فيليب** أنّ الحكم على كفاءة شخص ما لا تكون بكثرة معارفه، وإنّما بقدر المهارات التي يبديها أثناء إنجاز عمل ما؛ أي أنّ الكفاءة في نظره ممارسة عمليّة.

والكفاءة من منظور باتريسيا كاي **Kay Patricia** هي:

Set of clearly defined behavioral goals for teaching, in aspects of experience that include exhibitions, skills and trends»

«مجموعة الأهداف السّلوكيّة المحدّدة بشكل واضح ودقيق للتّدريس، وذلك في جوانب الخبرة التي تشتمل على المعارف والمهارات والإتّجاهات».[3] وترى أيضا أنّها ضروريّة لإظهار قدرة المدرس على التدريس الفعّال.

1- Abderahrahim Elharouchi, Reussir une formatio,ed ;1, le Fennec, Casa, 1992, p :58.

2- Giolitto piere, enseigner la geographie a l ecole, Hachette education, Paris, 1992, p :82.

3 - Andre Guittet. Devlopper les competences ed ESP.editeur paris ;1986,p :6

ويعرّفها **عبد الرحمان الهاروشي** أنّ الكفاءة في معناها البسيط تعني: «إمتلاك معرفة(knowledge) أو معرفة مهاريّة (Skilled knowledge)، معترف بها في مجال معيّن».[1]

ومعنى ذلك أنّ الفرد الذي يكون قادرا على أن يبرهن أدائيّا على امتلاكه لمعرفة تطبيقيّة لنظرية ما تجعل منه خبيرا في مجال معيّن، أي أنّ الكفاءة في نظر الهاروشي من زاوية أخرى هي كلّ ما يمكّن الفرد أن يكون قادرا على فعله.

ويرى **لورانس بيتر Peter Laurance** أنّ الكفاءة هي:

« is an individual s possession of knowledge, skill and places to demonstrate a mission»[2]

«امتلاك الفرد المعرفة والمهارة والتمكن من إظهار المهمّة»؛ أي أنّ الكفاءة هي ما يظهره المعلّم من معارف ومهارات في أداء مهمّة محدّدة.

أمّا **إستنلي إبلام Stanley Elam** فتعرّفها بأنّها:

« is the set of knowledge and skills required for partical education»[3]

«مجموعة المعارف والمهارات اللازمة لعمليّة التّعليم»؛ أي أنّ الكفاءة أمر ضروري لتيسير عمليّة التعليم.

---

1 – محمّد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ط:1، قصر الكتاب، البليدة، 2004، ص: 25.

2- Laurance Peter, Op.Cit.p8.

– نقلا عن: سمير يونس أحمد صلاح، تنمية الكفايات النوعيّة الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كليّة التّربيّة، د.ط، مكتبة زهراء الشّرق، جامعة حلوان، 1997، ص:71.

3- stanley, Elan, Performance-Bezed Teacher Education, what is the State of Art ?, washington :AACTE ,1975, p :5 .

ويعرّفها **توفيق مرعي** بأنّها: «القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعاليّة، أو مستوى معيّن من الأداء»[1]، إذا فالكفاءة في نظره تعني القدرة على إنجاز عمل بمستوى ما من الأداء.

ويعرّفها **فاروق الفرا** بأنّها: «مجمل سلوك المعلّم الذي يتضمّن المعارف والمهارات والإتّجاهات بعد المرور في برنامج محدّد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس تعدُّ لهذا الغرض»[2]، ينظر هذا التعريف إلى الكفاءة من حيث أثرها على أداء المعلّم.

ويعرّفها **بواب رضوان** بأنها: «قدرات ومهارات نعبر عنها بعبارات وحركات سلوكيّة للوصول إلى أداءات فعليّة وبمستوى معيّن من الدقّة والفاعليّة»[3]؛ أي أنّ الكفاءة هي كلّ ما يكتسبه المعلّم من معارف ومهارات واتجاهات تساعده على إنجاز عمله بنجاح، يمكن ترجمتها بعبارات يمكن من خلالها قياس مدى كفاءته.

وترى **سهيلة أبو السّميد** أنّ الكفاءة هي: «قدرة المعلّم على أداء مهامه التّعليميّة بمستوى معيّن من الإتقان يضمن تحقيق النتاج المطلوب في سلوك المتعلّمين»[4]؛ معنى ذلك أنّ كفاءة المعلّم يظهر أثرها في الأداء المتقن والنتاج السّلوكي لدى المتعلمين، ولعلّ تعريف سهيلة أبو السميد يتّفق مع تعريف جراي بوريش **Gray Borich**، حيث يرى أنّ الكفاءة هي:

1 – توفيق أحمد مرعى، الكفايات التعليميّة في ضوء النظم، د.ط، دار الفرقان، عمّان، 1983، ص: 25.

2 –سمير يونس أحمد صلاح، تنمية الكفايات النّوعيّة الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كليّة التربيّة، د.ط، مكتبة زهراء الشّرق، 1417هـ-1997م، حلوان، ص: 72.

3 – بواب رضوان، الكفايات المهنيّة اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، رسالة دكتوراه منشورة، سطيف، 2014/2013م، ص: 89.

4 – سهيلة أبو السميد، إعداد بطاقة ملاحظة أداء معلّمة الروضة، مجلة البلقاء العلوم الإنسانسة والاجتماعية، المجلد8، العدد1، 2001، ص: 84.

is the ability to transform teaching procedures into » «behavior that appears in learners. [1]

«القدرة على تحويل إجراءات التّدريس إلى سلوك يظهر عند المتعلّمين»؛ أي أنّ الكفاءة سلوك قابل للملاحظة.

والكفاءة حسب **جوود good** : «القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اِقتصاد في الجهد والوقت». [2]

يتّضح من التّعاريف السّالفة الذكر حول مفهوم الكفاءة أنّ هناك فروقا بين الباحثين في تحديدهم لهذا المفهوم، ولكنّها فروق ضئيلة، مادام أنّ القاسم المشترك بينها يتلخص في "السّلوك القابل للملاحظة في الوسط التّعليمي". إضافة إلى ذلك فإنّ هذه التّعاريف تلتقي جميعها عند النقاط الأساسيّة التاليّة:

- ✓ الكفاءة هي القدرة على أداء عمل يتطلّبه موقف تعليمي/ تعلّمي، وهي تشمل مختلف القدرات المرتبطة بأداء ما.
- ✓ تشمل الكفاءة المعارف والمهارات والاِتّجاهات، وبذلك يمكن التّحدث عن كفاءات معرفيّة، وكفاءات أدائيّة وكفاءات وجدانيّة، وجميعها قابل للاِكتساب وللقياس.
- ✓ ترتبط الكفاءة بالمهمات المتّصلة بالفعل التّربوي التّعليمي ككلّ.
- ✓ تعتمد الكفاءة نسبيا على الخبرات والمعارف السّابقة التي لها علاقة بمادة تعليميّة بعينها.

1 -Gray Borich,The Appreaisal of Teaching concepts and process,Adisson wesley Publishing comp, California1977, p : 6.

2 – الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، كفايات التدريس، (المفهوم، التدريس، الأداء)، سلسلة طرائق التدريس، ط1، دار الشروق للنّشر والتوزيع، عمّان، 2003، ص: 28.

✓ مظاهرها أدائيّة وإنجازيّة، فامتلاك الفرد للكفاءات المعرفيّة يعني أنّه يمتلك المعارف اللازمة لتعلّمه، لكن هذا المؤشّر لا يعتبر من مؤشرات الكفاءة، إذ انّ القدرة الأدائيّة القابلة للملاحظة هو ما يدل على اِكتسابها، فالأداء هو مؤشر الكفاءة.

ومنه يمكن القول أنّ الكفاءة « تقاس بمدى ما تحدثه الأداءات من تغيّرات ونتائج مرغوبة، هذه النتائج تأتي في صورة ما يطلق عليه بكفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج».[1]

وعليه تحديد الكفاءة لا يمكن أن يتّم إلاّ في الميدان، ومن خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف معيّنة[2]، وفي هذا الصدد يرى أصحاب القاموس **الانسكلوبيدي (لاروس)** أنّه «من الصّعب القيام بدراسة تجريبيّة حول الكفاءة، فتحديدها لا يمكن أن يتّم إلاّ في الميدان ومن خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف واقعيّة، أمّا الكفاءة كصفة فتطلق على كلّ شخص يعرف جيّدا قضيّة من القضايا أو مادة من المواد الدراسيّة أو ميدانا من الميادين».[3]

وفي الأخير نقول أنّ الكفاءة تعني مختلف أنواع وأشكال الأداء التي تمثّل الحدّ اللازم والضروري لتحقيق هدف ما، وبعبارة أكثر دقة، تعتبر الكفاءة مجموع القدرات والمهارات، وأشكال الممارسات المبنيّة، التي تساعد في تسهيل أهداف العمليّة التعليميّة/ التعلّميّة المعرفيّة منها والوجدانيّة والنّفس حركيّة.

1 - مُحَمَّد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، ص26.

2 - مُحَمَّد بوعلاق، المرجع نفسه، ص: 26.

3 - مُحَمَّد بوعلاق، المرجع نفسه، ص: 20.

ج- التحديد الإجرائي:

إذا نستطيع القول أنّ الكفاءة هي كلّ ما يملكه معلّم اللّغة العربيّة من معلومات وإمكانات و أداءات لتحقيق أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، والتي يمكن ملاحظتها بأداة بحثٍ.

أو هي قدرة المعلّم على أداء مهامه التّعليميّة بمستوى معيّن من الإتقان يضمن تحقيقه النتاجات المطلوبة في سلوك المتعلّمين، متضمنة القدرة على اِمتلاك المعلّم المهارة.

ولا يسعنا في هذا المقام، وبالنظر إلى التعريفات السابقة إلاّ أن نشير إلى جملة من الملاحظات التي ستكون همزة وصل وتمهيد للعنصر الموالي حيث؛ إنّ الباحثين عرّفوا الكفاءة بأنّها:

- المعلومات والمهارات والمعارف والمفاهيم.
- وبأنّها القدرة.
- وعرّفها آخرون بأنّها الأداء.
- ونظر إليها آخرون على أنّها نتاج سلوكي.

وفي ضوء هذه الملاحظات، سيتم الإشارة إلى أهمّ المفاهيم المقاربة للكفاءة على سبيل التمييز لا التّصحيح، حيث إنّ كلّ باحث نظر إليها من زاوية تختلف تلك التي نظر من خلالها غيره.

2- المفاهيم المقاربة للكفاءة:

إنّ الغاية وراء إدراج المفاهيم المقاربة لمفهوم الكفاءة، هو أنّ حركة إعداد المعلّمين القائمة على الكفاءات تقتضي التّعريف بها، والتمييز بينها، ومن أهمّ هذه المفاهيم: المهارة، الأداء، الهدف السلوكي، المحك، والكفاءة.

2-1- المهارة « skill»:

يستخدم البعض مصطلح المهارة «skill» كمرادف لمصطلح الكفاءة «competenc »، وفي هذا الصدد تفرّق **كوثر كوجك بين المهارة والكفاءة والكفاية**، حيث ترى أنّ المهارة هي الجزء الأدائي كما يقوم به المعلّم، بينما يتّسع مفهوم الكفاية ليتضمّن الأسس العلميّة والمعرفة النظرية للمهارة، وما تتطلبه من إتجاهات وقيم، فتقول:« إنّ الكفاية هي المهارة العمليّة مضافا إليها المعارف والمعلومات النظريّة، وأيضا القيم والإتّجاهات الوجدانيّة، أمّا الكفاءة فتشير إلى المستوى الذي يصل إليه المعلّم في آدائه للكفاية».[1]

وفيما يلي عرض لبعض تعريفات المهارة بهدف التمييز بينها وبين الكفاءة:

- عرّفها البعض بأنّها: «السّهولة والدقّة في إجراء عمل من الأعمال».[2]

- وتعرّف أيضا بأنّها: «الوصول إلى درجة من الإتقان التي تيسّر على صاحبه أداءه في أقلّ ما يمكن من الوقت، وبأقل ما يمكن من الجهد».[3]

- ويرى **أحمد اللّقاني** بأنّها: «الأداء الذي تعلّم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ويُسرٍ ودقة، وقد يؤدى بصورة بدنيّة أو عقليّة».[4]

يتّضح ممّا سبق أنّ المهارة عبارة عن أداء مميّز، يتّسم بالدقّة والسّرعة والسّهولة، والإتقان.

ومنه نستنتج أنّ المهارة أداء بدني أو ذهني يؤدي إلى مستوى عال من الإتقان عن طريق الفهم والممارسة والدقة بأقلّ جهد، وفي أقلّ وقت ممكن.

---

1 - سمير يونس أحمد صلاح، تنمية الكفايات النّوعيّة الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كليّة التّربيّة، ص: 67.

2 - أحمد زكي صالح، علم النّفس في الإدارة والصناعة، د.ط، دار النهضة المصريّة، القاهرة، 1967، ص: 139.

3 - الدمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، د.ط، دار الهنا للطباعة، القاهرة، 1969، ص: 32.

4 - أحمد حسين اللّقاني، برنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعيّة، .ط:4، عالم الكتب، القاهرة، 1988م، ص: 48.

إذا يمكن القول أنّ المهارة تتكوّن من عناصر أساسيّة هي:

الإتقان: ويعني الوصول إلى نتائج سليمة دون أخطاء.

الفهم: ويعني إدراك المعنى.

السّرعة: وتعني أن ينجز الفرد العمل في أقلّ زمنٍ، وبأقلّ جهد ممكنٍ.

2-2- الأداء « Performance »:

ينبغي الإشارة إلى أنّ هناك فروقا بين مصطلح الكفاءة ومصطلح الأداء، ولعلّ **ريشارد** Richard يميز بين هذين المصطلحين؛ حيث يرى أنّ الأداء; و الكفاءة هما:

«performance is showing behavior while efficiency means behavior and other things»[1]

الأداء هو:« إظهار السّلوك، بينما الكفاءة تعني السّلوك وأشياء أخرى».

أي أنّ السّلوك هو ذلك النتاج الذي يحقّقه المعلّم بعد أداء عمله، أمّا الكفاءة فتعني؛ المعارف والمهارات والإتّجاهات التي يظهرها المعلّم، ويؤكد ذلك أن الأداء هو: « ما يقاس من السّلوك».[2]

إذا نستنتج أنّ الأداء يعني ما يظهر من سلوكات المعلّم أثناء الموقف التّعليمي، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها.

2-3- الهدف السلوكي: « Behavioral objective »

يخلط كثير من الباحثين بين مفهوم الهدف السلوكي«objective Behavioral» ومفهوم الكفاءة «competanc» ، حيث أنّ البعض يعرّف

1 - Richard Burns, Behavioral objectives for competency Based Education, New Jersey Educatonal technology Publucation, p :42.

2 - أحمد زكي صالح، نظريات التعلّم، د.ط، دار النهضة المصريّة، القاهرة، 1983، ص: 10.

الكفاءة بأنّها هدف سلوكي، ولعلّ الفارق يتّضح من خلال تعريف الهدف السّلوكي، وفيما يلي عرض لأهمّ المفاهيم:

يعرّف **فؤاد قلادة** الهدف السّلوكي بأنّه: « مقصدٌ مصوغ في عبارة تصف تغيرا مقترحا يراد إحداثه في المتعلّم».[1]

ويرى **مهدي محمود سالم** بأنّها: «تحويل للأهداف التّربويّة العامة في ضوء المحتوى الدّراسي، ومن ثمّ التّفكير في الأساليب التّدريسيّة، والوسائل والأنشطة التّعليميّة التي تحقّق هذه الأهداف».[2]

ويعرّفها **الدّمرداش** بأنّها: « تلك الصّياغة التي تعبّر بدقّة ووضوح عن التّغيّر المرجو إحداثه لدى المتعلّم من خلال مروره بخبرة تعليميّة معيّنة».[3]

وهو حسب **تايلور**: «أنواع التغيّرات في السّلوك الذي تسعى مؤسسة تربويّة كالمدرسة إلى إحداثها في سلوك المتعلّمين».[4]

إذا نستنتج أنّ الهدف السّلوكي هو وصف لنمط السلوك المرغوب، والذي قصد إحداثه للمتعلّم من خلال مروره بخبرة معيّنة، مخطّط لها سلفا.

ومنه نقول: أنّ الهدف يعتبر حلقة من سلسلة متكاملة من الحلقات تشمل مستويات متعدّدة من مجالات السلوك المختلفة، إذ يؤدي إنجازها جميعا إلى اِمتلاك الكفاءة المحدّدة، وبمعنى آخر يمكن القول أن الكفاءة غالبا ما تشمل على مجموعة من الأهداف السّلوكية في مجال المعرفة والمهارات والاِتّجاهات.

---

1 – ينظر، فؤاد سليمان قلادة وأخريان، الأهداف التربويّة وتخطيط وتدريس المناهج-أسسها-نظرياتها-تقسيماتها وطرق قياسها، د.ط، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة، 1979، ص: 174-175.

2 – مهدي محمود سالم، الأهداف السلوكيّة- تحديدها-مصادرها- صياغتها- تطبيقاتها، ط:2، مكتبة العبيكان، الرياض، 1419هـ-1998م، ص: 48.

3 – الدمرداش سرحان، مرجع سابق، ص: 90.

4 – نورة صالح الذويخ، الأهداف السلوكيّة- أهميّتها- أنواعها- صياغتها، 1437هـ-2016م، ص:7، http://www.help-curriculum.com ، بتاريخ2021/12/20، الساعة:18:40.

3- مكوّنات الكفاءة:

إنّ مفهوم الكفاءة تتضافر في تشكيله مجموعة من العناصر، وقد أدرج مونتمولين (Montmollin) ثلاثة عناصر اِعتبرها مكونات للكفاءة وهي كالتّالي:

3-1- **المعارف (Knowledge)**: وهي التي تسمح بفهم كيفيّة عمل شيء ما (How is it work)، حيث تقسّم المعارف في إلى قسمين:

3-1-1-**معارف تصريحيّة (Declarative Knowledge)**، وهي معرفة (Know what)، حيث يتعلّق الأمر بمعرفة خصائص وأوصاف شيء ما، مثل الأدوات، الآلات.

3-1-2-**المعارف الإجرائيّة(Procedural Knowledge)**؛ أي معرفة الكيف(Know how)، وتتعلّق بكيفيّة اِستخدام نظام ما، والقواعد التي تمكّن من تحقيق نتائج فعّالة. [1]

إذا يمكن القول أنّ المعارف جزء من أجزاء الكفاءة، فلا يمكن أن تتوافر لدى شخص ما كفاءة دون توفره على معارف معيّنة ومحدّدة مرتبطة بالوظيفة التي يمارسها.

يعتبر هذان القسمان إحدى أنواع المعرفة المنطوقة؛ أي أنّه عند تقييم شخص ما وسؤاله عن تلك المعارف، يستطيع التصريح بها لفظيّا، وفي هذا الصدد يرى (Montmollin) أنّ المعارف ضمنيّة، وأخرى صريحة، إذ يمكن أن تكون تلك المعارف موجودة ضمنيّا في عقول أصحابها، أو إنّها مجسّدة تحت وعاء معلوماتي.

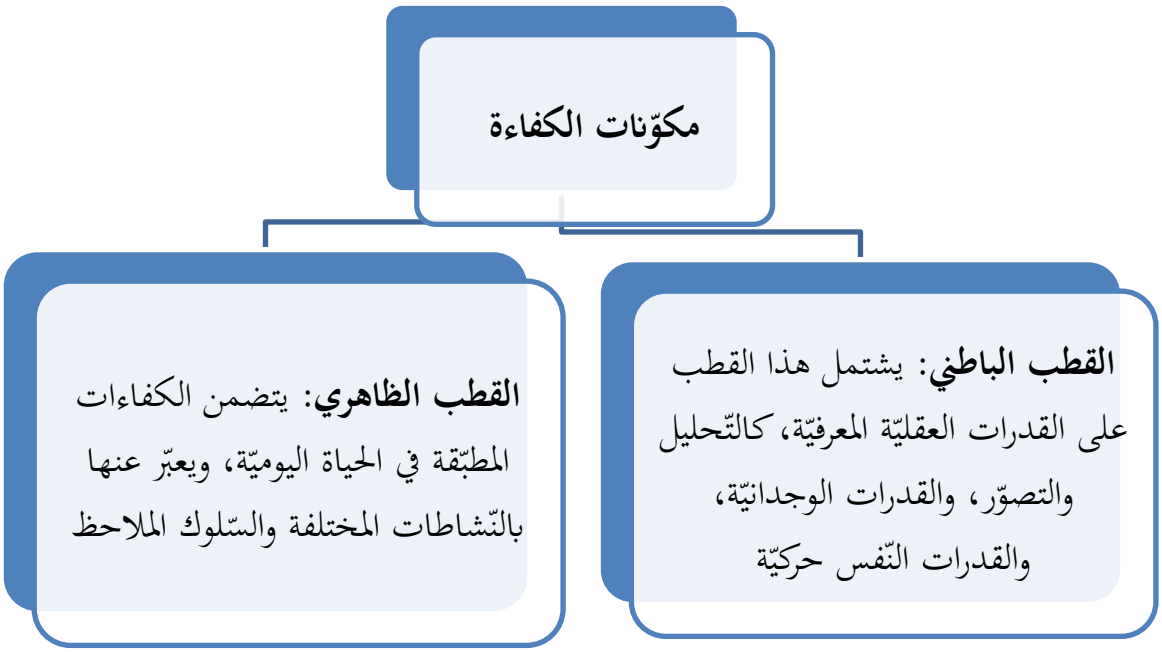
3-2-**المكوّن الأدائي العملي**: وهو عبارة عن مجموعة من الأداءات والأعمال والحركات والمناشط القابلة للملاحظة والقياس والتي تساعد المعلّم على إتمام عمله بطريقة

[1] - ينظر، أبو القاسم حمدي، إدارة الكفاءات والتطوير التنظيمي، كليّة العلوم الاقتصاديّة والتجاريّة وعلوم التسيير، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، 2018-2019، ص: 13-14-15.

صحيحة، وتلك الأداءات تشتمل على المهارات والتّعبيرات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة مثل القراءة والكتابة والإيماءات والمناقشة والرّسم وتركيب وفك الأجهزة وتشغيلها.[1]

3-3-**المكوّن الوجداني**: وهو من أهمّ مكوّنات الكفايات الأدائيّة حيث يشتمل على الاتجاهات، والقيّم والمبادئ الأخلاقيّة، والمواقف الإيجابيّة التي تتّصل بمهنة المعلّم ومهامه التّعليميّة.[2]

والشّكل التّالي يوضح مكوّنات الكفاءة بقطبيها الظّاهري والباطني.



الشّكل رقم (1): يوضح قطبي الكفاءة.[3]

نلاحظ من خلال الشّكل أعلاه أنّ مكوّنات الكفاءة التي أوردتها **فاطمة الزهراء بوكرمة** لا تختلف عن تلك التي أوردها **تاكوشي** و**نوناكا**، حيث يرجع الإختلاف إلى التّسميات فقط.

1 - ينظر، إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف مُحَمَّد، الكفايات المهنيّة، والمهارات التّدريبيّة والتدريب، ط:1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2022، ص: 24.

2 - ينظر، إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف مُحَمَّد، مرجع سابق، ص:25.

3 - فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة- مفاهيم ونظريات،د.ط، دار هومة للتوزيع والنشر، الجزائر، 2008، ص: 55، نقلا عن: مرابط عيّاش، الكفاءة المهنيّة،د.ط، دار اِقرأ للكتاب، ص: 12.

4- تصنيف الكفاءات:

يعدّ المعلّم أحد المدخلات الأساسيّة في التّعليم، وعليه لابدّ من أن يتمتّع بكفاءات ضروريّة لممارسة عمله، وتحقيق الأهداف المطلوبة منه، والمقصود بتصنيف الكفاءات كما ترى **إيمان هريدي**: «هو تحديد المحاور التي تدور في ضوئها الكفاءات باعتبارها رئيسيّة، ومن ثمّ تحليلها إلى كفاءات ثانويّة، حيث أنّ الهدف من التّصنيف تيسير مهمّة التفكير في كلّ جانب من جوانب الإعداد والتّنمية لدى المعلّمين»[1]. وفيما يلي سيتّم عرض أهمّ هذه التّصنيفات التي أشارت إليها معظم الدراسات:

-قسّم **كوبر** كفاءات المعلّمين إلى أربعة أنواع وهي:

3-1-الكفاءات المعرفيّة: (**Congnitive Competencies**) وتشمل المعرفة والإلمام بالموضوع؛ إذ ينبغي أن يكون المعلّم متمكنا من المادة التي سيقوم بتدريسها، إضافة إلى اِكتسابه للمعرفة في وضع الأهداف المسلكيّة، وكيف له أن يكيّف مبادئ نظريات التعلّم المختلفة في المواقف التّعليميّة.

3-2-كفاءات الإنجاز(الكفاءات الأدائيّة) (**Performance Competencies**)

وهي الكفاءات التي يتمكّن المعلّم من إظهارها في مواقف تعليميّة مختلفة؛ حيث يمكن تحقيق هذا السّلوك بالممارسة التّطبيقيّة، ومن أهمّ هذه الكفاءات: وضع خطّة يوميّة يحدّد فيها أهدافا متنوّعة، القدرة على اِستخدام أدوات التقويم، اِستثارة دافعيّة المتعلّمين وتفكيرهم، والتّواصل معهم، وتعزيز التّعليم، الإدارة الصفيّة.[2]

---

1 - هريدي إيمان أحمد مُحَمَّد، برنامج مقترح لتدريب معلّمي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها بين الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربويّة، جامعة القاهرة، مصر، ص: 11.

2- ينظر، ريما عيسى الغيشان، درجة اِمتلاك معلّمي المرحلة الثانويّة في مدارس مديريّة التعليم الخاص في عمان العاصمة للكفايات التعليميّة، مجلة الإقتصاد والتنميّة البشريّة، د.ع، جامعة الزيتون، 2010، الأردن، ص: 215-216.

3-3- الكفاءات الانفعاليّة (Affective Competencies)

وتتعلّق بالجانب الوجداني، وتشمل الإتجاهات التي يجب أن يتبناها، والقيّم التي يجب أن يؤمن بها، وأشكال التذوّق التي يتمتع بها.

3-4-كفاءات النتائج: (Conceauance or Product) Competencies

وتشير إلى أثر أداء الفرد للكفاءات السابقة في الميدان؛ أي أنّ الكفاءة هنا تشير إلى نجاح المتخصّص في أداء عمله.[1]

-وقسّمها **راضي عبد المجيد طه** في ضوء مفهوم الجودة الشّاملة إلى:

3-5- كفاءات أكاديميّة:(Acadimic Competencies)

وتشمل التمكّن من المادة العلميّة، والإطلاع على المصادر الحديثة المختلفة، سعة الإطّلاع في مجال التخصّص، الخبرة الواسعة، إدراك العلاقات بين المواد التّعليميّة المختلفة، المشاركة في برامج ومؤتمرات علميّة، والقدرة على عمل أبحاث علميّة تطبيقيّة لخدمة العمليّة التّعليميّة والمجتمع.

3-6-الكفاءات الإداريّة: وتشمل القدرة على ممارسة العمليات الإداريّة كالتّخطيط والتّنظيم، والرّقابة ، والإشراف، واستخدام نماذج حديثة في القيادة كالإدارة بالأهداف، والإدارة بالنتائج، وغيرها من الأساليب التي تثبت نجاحها محليّا وعالميّا، وما يترتب عليها من إقامة علاقات إنسانيّة، نحو احترام وتقدير شعور الطلبة، التّشجيع على حريّة الرأي، التّعاون، المرونة وعدم الحدّة في العمل، إشاعة جوّ من الثّقة والاحترام بين الطلبة، وكسب ثقة الإدارة والزملاء.[2]

1 - ينظر، ريما عيسى الغيشان، درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التعليم الخاص في عمان العاصمة للكفايات التعليمية، ص:216.

2 - ينظر، راضي عبد المجيد طه، المعلّم في عصر المعلوماتيّة، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1435هـ-2014م، ص: 134-135-136.

3-7-كفاءات شخصيّة: وتشمل: الإتّزان النّفسي والعاطفي، وتحمّل المسؤوليّة، والقدرة على الإبتكار والتّجديد وتقبّل الأفكار، وسعة الإطلاع بالمعرفة والتّكنولوجيا الماديّة والحديثة، ومزاولة البحث العلمي.

3-8-كفاءات إدارة الجودة الشّاملة: يعتبِرُ الدكتور **راضي عبد المجيد** أنّ المعلّمين جزء من نظام إداري، لا يمكن أن يندرج سلوكهم بشكل منفرد عن باقي أجزاء النظام التّعليمي، فإدارة الجودة الشّاملة تتطلّب تعاون ومشاركة الإدارة لتحسين فاعليتهم من خلال المزيد من التّدريب المستمر والفعّال، ويشير في الأخير إلى أنّ هذا النوع من الكفاءة يرتبط بمعلّم لابد من أن تتوافر فيه الصفات الآتيّة: قائد تربوي، واجتماعي وديمقراطي، وموّجه، ومنشّط للعمليّة التعليميّة، ويدير الوقت بشكل سليم دون إهدار، كما وترتبط بقدرته على التّواصل والتّقويم المستمر، والرقابة الذاتيّة، والقدرة على إتّخاذ القرارات بشكل موضوعي وعلمي، والقناعة بالعمل والتّصميم على النجاح.[1]

نلاحظ من خلال التصنيفات التي أوردها كل من **كوبر، وراضي عبد المجيد،** أنّه لابد للمعلّم أن يكون أمّة في واحد، تتوافر فيه كلّ الصّفات القياديّة اللازمة لإنجاح العمليّة التّعليميّة/التعلّميّة.

-وتصنّف الدكتورة **أمة الله دحان حسين المهيلي** الكفاءات حسب ما ينبغي أن يكون عليه المعلّم، وهي:

3-9-الكفاءة التربويّة: والمقصود بهذا النّوع من الكفاءات تلك القدرات والطاقات التي يتمتّع بها المعلّم ويعمل على توظيفها، سواء داخل الصفّ أو خارجه تحقيقا للأهداف التربويّة، وتتضمن ما يلي:

- فهم أبعاد وطبيعة مدخلات العمليّة التربويّة.

1 - ينظر، راضي عبد المجيد طه، المعلّم في عصر المعلوماتيّة، ص: 136.

- إحداث تغيير مطلوب في سلوك المتعلّمين وطرائق تفكيرهم.[1]
- أن يمتلك المعلّم مهارات التدريس والتي تشمل(التّخطيط، التّنفيذ، التّقويم).[2]
- اِستحواذ المعلّم على اِهتمام متعلميه بعرض مواقف جديدة، وبِاستخدام بدائل جديدة.
- مراعاة واِتّباع أخلاقيات المهنة.
- اِمتلاك مهارات تحديد الفروق التّفكيريّة والفرديّة للطلبة.
- تقويم تعلّم الطلبة (القبلي، والتكويني، والختامي، والأدائي)
- اِمتلاك مهارات في طرح الأسئلة وتوجيهها.
- اِكتساب مهارات التّفكير العلمي.[3]

10.3.الكفاءة العلميّة التخصّصيّة: والمقصود بها إلمام المعلّم وإحاطته إحاطة تامة بمادة تخصّصه، وتتضمّن ما يلي:

- أن يكون المعلّم على علم بالقضايا التربويّة المعزّزة لكفاءته العلميّة حتى يستطيع التّفاعل مع متعلميه.

- أن يكون واسع الثقافة حتى يتمكّن من ربط مادته بالمواد الأخرى ليحقّق التّواصل التّربوي بنوعيه الرأسي والأفقي، وبذلك يتحقّق مبدأ تكامل الخبرات بين المواد.

- ضرورة تعلّم عدّة مهارات كالقدرة على التّخطيط؛ أي أنّه لابد أن يكون على دِرايةٍ كافيّةٍ بالأهداف التّربويّة العامة والخاصة بمادته والوسائل والأساليب والأنشطة كأدوات

1 - ينظر، أمة الله دحان حسين المسهلي، تطوير نظام التنميّة المهنيّة لمعلّم مرحلة التعليم الأساسي، ط:1، دار غيداء للنشر والتّوزيع، عمّان، 1436هـ-2015م، ص: 66.

2 - ينظر، جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنميّة المهنيّة، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421هـ-2000م، ص: 53.

3 - مُحَمَّد محمود الحيلة، التربيّة المهنيّة وأساليب تدريسها، ط:1، دار المسيرة، القاهرة، 1998م، ص: 97.

لتنفيذ خطته السّنويّة والدّراسيّة، بالإضافة إلى أنّ أساليب وطرائق التدريس تعدّ من أهمّ المهارات المساعدة في تنفيذ موضوع الدّرس.[1]

3-11-الكفاءة الاِجتماعيّة:

ينبغي على المعلّم أن يتمتّع بكفاءات اِجتماعيّة تساعده على أداء مهمّته على أكمل وجه ومن هذه الكفاءات ما يلي:

-أن يكون له دور اِجتماعيّ في أداء مهمّته التّربويّة بأن يربط المواضيع بالبيئة الاِجتماعيّة المحيطة، ويسهم في التّعامل معها بشكل إيجابي[2]؛ أي ربط العمليّة التّعليميّة بالواقع.

-أن يعرف أنّ عمله خدمة اِجتماعيّة تقدّم إلى جماهير النّاس بهدف إعداد الأجيال لحياة أفضل.

-أن لا ينعزل عن مجتمعه أو يقطع صلته بالأماكن التي يلقى فيها العلم.

-أن يكون رائدا اِجتماعيّا يوثّق الصّلة بينه وبين رؤسائه وزملائه، ومن ثمّ مؤسّسات المجتمع وأفراده.

وفي هذا الصّدد يرى باحثون آخرون أنّ الكفاءات تصنّف إلى ستّ مجالات، هي:

- كفاءات خاصة بالعلاقات الإنسانيّة.
- كفاءات خاصة بعمليات الاِتّصال.
- كفاءات خاصة بالتّخطيط.
- كفاءات خاصة بإجراءات التّعلّم.
- كفاءات خاصة بالتّقويم.
- كفاءات خاصة بالمادة الدراسيّة.[1]

1 - ينظر، أمة الله دحان حسين المسهلي، تطوير نظام التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي، ص: 66.

2 - مُحَمَّد محمود الحيلة، التربيّة المهنيّة وأساليب تدريسها ، ص: 68.

– كما يوجد أسلوب آخر لتصنيف الكفاءات، وهذا التّصنيف ينطلق من تصوّر أدوار المعلم مع متعلّميه، كون المعلّم موجّه للنشاط التّعليمي، ومدير لصفّه، ويتّضح هذا التّصنيف في النموذج الذي قدّمته كلية التربيّة بجامعة بستبرج بأمريكا، حيث حصرت الكفاءات في ستّة تصنيفات تحت كلّ منها عدد من الكفاءات التّفصيليّة، وتنقسم بدورها إلى قسمين هما: كفاءات التّخطيط، كفاءات التّنفيذ

أمّا عن المجالات الرئيسيّة للكفاءات في نموذج **بسبرج** فهي كالتالي:

– المجال الأوّل: المعلّم ناقل للمعرفة.

– المجال الثاني: المعلّم مدير للنشاط التّعليمي.

– المجال الثالث: المعلّم مصمّم ومصدر لعمليّة التدريب على التّعليم.

– المجال الرابع :المعلّم مصمّم ومدير لمهام التعليم.

– المجال الخامس: المعلّم يشارك في الإشراف.

– المجال السادس: المعلّم في تفاعل مع الآخرين.

يمكن القول أنّ المتتبّع لأنواع الكفاءات وتصنيفاتها يجد عددا لا محدودا منها، ويمكن إرجاع أسباب هذا التنوّع إلى:

- ✓ إختلاف طبيعة الوظائف والأعمال ومتطلباتها.
- ✓ إختلاف وجهات نظر الباحثين وإجتهادهم في تصنيفها.
- ✓ إختلاف مصادر إشتقاق الكفاءات.

5–مصادر إشتقاق الكفاءات:

يقصد بمصادر إشتقاق الكفاءات؛ الخلفيات النظريّة التي تعتمد كأساس ينطلق منه في تحديد كفاءات التّدريس، كما وتختلف مصادر إشتقاقها بإختلاف الدّراسات، فقد يلجأ

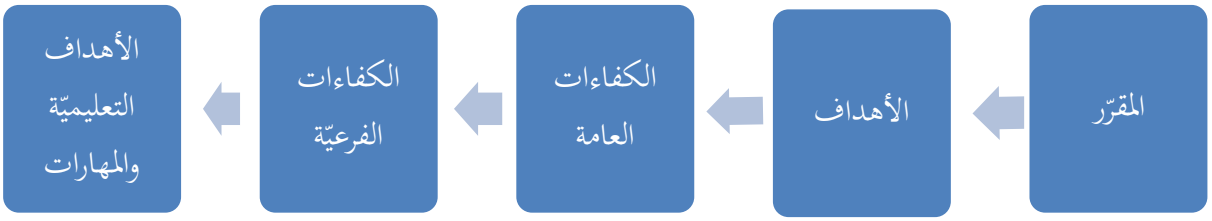
1 – رشدي طعيمة، المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه، ط:2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص: 37.

البعض إلى مهام المعلّم وأدواره، ويلجأ البعض الآخر إلى توجيه اِستبانات إلى المتخصّصين، وربّما إلى المعلّمين أنفسهم، ويلجأ آخرون إلى اِشتقاق الكفاءات من طبيعة المادة، أو من أهداف تدريسها، أو عن طريق تحديد حاجات المتعلّمين كأساس لكفاءات المعلّمين.

تختلف أهميّة هذه المصادر من برنامج لآخر تبعا لطبيعة كلّ برنامج وأهدافه، وهذه المصادر تتمثّل في:

- ترجمة محتوى المقرّرات الدراسيّة إلى كفاءات لدى معلّميها.
- وصف أدوار المعلّم أو ما يسمّى بـ"تحليل المهام".
- التّصوّر النّظري لمهمّة التّدريس والتّحليل المنطقي لأبعاده.[1]
- وفيما يلي سيتم تقديم أثر مصادر اِشتقاق الكفاءات شيوعا، والأكثر تحديدا تفصيلا للعناصر السابقة:

5-1- تحليل المقرّرات وترجمته إلى كفاءات Course Translation : يشير هل و**جونز Hall & Jones** إلى أنّ ترجمة المحتوى يعني تحويل محتوى المقرّر، والتدرّج من الأهداف العامة إلى الأهداف التعليميّة الخاصة مرورا بالكفاءات، وذلك في خط متّصل يمكن تصوّره كالتالي:



الشّكل رقم (2): يوضح مراحل ترجمة المحتوى الدراسي.[*]

1 - ينظر، سمير يونس أحمد صلاح، تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية، ص: 77.

*- من إعداد الطالبة.

يوضّح الشّكل المبين أعلاه أهمّ مصادر اشتقاق كفاءات المعلّمين، حيث يمكن أن نشتقها من المقرّرات الدراسية كخطوة أولى، حيث إنّ هاته الأخيرة يمكن بموجبها الوقوف على الأهداف التعليميّة التي تساعدنا في تحديد نوع الكفاءة المناسبة، ومنه نستطيع تحديد الكفاءات إن كانت عامة أم خاصة، وذلك لتحقيق الأهداف التعليميّة التي كانت منطلقا أساسيا في اشتقاق كفاءة المعلّم.

5-2- تحديد الحاجات Needs Assessment:

يعدّ تحديد الحاجات من مصادر اِشتقاق الكفاءات في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته، و ما يحدّده الخبراء والقائمون على التّخطيط من مطالب معيّنة لإعداد الفرد الذي سيعمل في الميدان، ويتطلّب هذا المجال تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التّعليم من معلّمين ومتعلّمين وغيرهم، حتى يتّم اِشتقاق كفاءات البرنامج في ضوء هذه الحاجات، حيث يرى **دودل** Doodl في هذا الصّدد «أنّ برنامج تربيّة المعلّمين عندما يرتكز على الميدان، ويتمّ توجيهه أساسا نحو المشكلات والحاجات الحقيقيّة؟، فإنّ أسلوب تقدير الحاجات يصبح أكثر الأساليب قبولا لِاشتقاق كفاءات المعلّم وتحديدها، وأكثر ملاءمةً لبرامج الإعداد قبل وأثناء الخدمة». [1]

5-3- قوائم تصنيف الكفاءات Competency lists:

من مصادر اِشتقاق الكفاءات قوائم تصنيف الكفاءات، إذ يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة التي تشتمل على عدد كبير من الكفاءات التّعليميّة، الأمر الذي يتيح إمكانيّة الاِختيار بما يتلاءم وحاجات البرنامج، في ضوء وجود اِستراتيجيّة واضحة ومحدّدة يتّم في ضوئها اِختيار العدد المناسب من الكفاءات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه، وهي متواجدة ومتوافرة في العديد من الدراسات العربيّة والأجنبية.

1 - بوعموشة نعيم، الكفايات التدريسيّة لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة باتنة1، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 2018-2019، ص: 107.

5-4- مشـاركة العـاملين في مهنـة التعلـيم: ويـتّم ذلـك بتضـمين مـا يـراه العـاملون في مهنـة التّعلـيم ضـروريّا مـن كفـاءات في بـرامج تربيّـة المعلّمـين، وكـذا مشـاركة المنتفعـين مـن بـرامج الإعـداد في تحديـد الكفـاءات الـتي تتضـمنّها هـذه الـبرامج، وذلـك مـن خـلال اِسـتطلاع آرائهـم وفـق قـدراتهم وإمكانيـاتهم بواسـطة المقـابلات الشّخصـيّة، والاِسـتبانات، واِسـتطلاع الرأي.[1]

أمّا **جاري بورش GaryBorich** فيرى أنّ هناك أربع طرق لاِشتقاق الكفاءات، وهي:

- طريقـة تخمـين الكفـاءات الـلازم توفرهـا لـدى المعلّـم الفعـال، وهـذه الطريقـة هـي أقـلّ الطرق صدقا.

- طريقـة ملاحظـة المعلّـم في الصـفّ، وهـذه الطريقـة أفضـل مـن الأولى حيـث تـرتبط كفاءات المعلّم بالنتاج التعلّمي لدى المتعلّم.

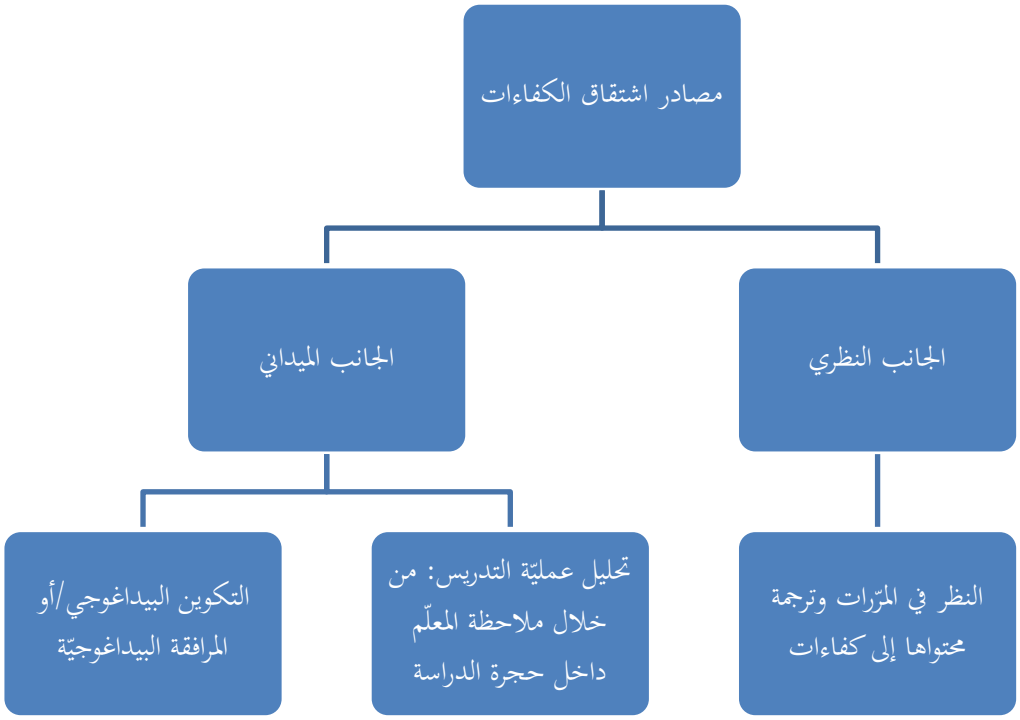
- الطريقة النّظريّة في اِشتقاق الكفاءات.

- الدّراسات التّحليليّة، وهي أفضل الطّرق في رأيه.[2]

وفيما يلي الملخص الاستنتاجي المقترح لمصادر اشتقاق الكفاءات.

1 - توفيق مرعي، شرح الكفايات، د.ط، دار الفرقان، عمان، 2003، ص: 50.

2 - توفيق مرعي، شرح الكفايات، د.ط، دار الفرقان، عمان، 2003، ص: 50.



الشكل رقم (3): مقترح مصادر اشتقاق الكفاءات في التدريس. (*)

(*) – مقترح استنتاجي، من إعداد الطالبة.

6-العوامل المؤثّرة في إنتاج/ ظهور الكفاءة:

يحدّد بوترف **Boterf** ثلاثة عوامل تتظافر لإنتاج الكفاءات، هي:

1.6.معرفة الفعل(Knowledge of th act) وتفترض معرفة مزاوجة وتعبئة أو تفعيل(mobiliser) الموارد الملائمة(معرف، مهارات،...)

2.6.الرغبة في الفعل(Desire to act) وهي تحيل على مبدإ التّحفيز والانخراط الفردي في الموضوع.

3.6.القدرة على الفعل(power to) وتحيل على وجود سياق تنظيم العمل والظروف الاجتماعيّة التي تجعل من الممكن ومن المشروع تحمّل المسؤوليّة.[1]

ومنه، تتلخص العوامل المؤثّرة في الكفاءة في النّقاط التاليّة:

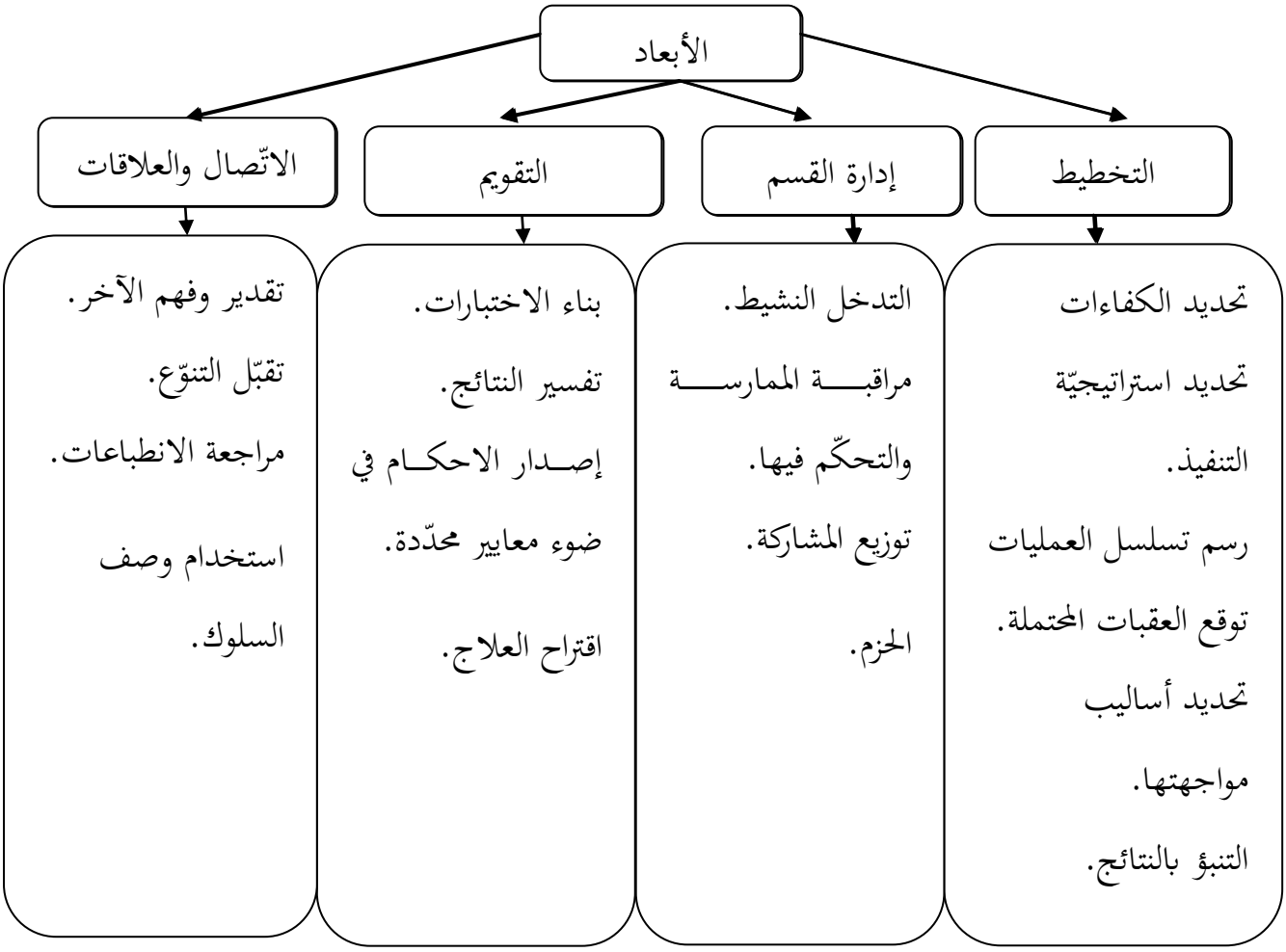
- معرفة الفعل.
- الرّغبة في الفعل.
- القدرة على الفعل.

ومنه نستنتج انّ الكفاءة ليست فكرا فقط، ولا ممارسة بل معرفة ورغبة وقدرة على الفعل.

7-مجالات الكفاءات الأساسيّة للمعلّم:

وضع دودل **Doodle** أربعة مجالات للكفاءات الأساسيّة التي ينبغي أن تتوفر لدى المدرّس الماهر، وذلك من أجل تطوير أدائه التّدريسي، سيتمّ عرضها في المخطّط التالي:

1 - ينظر، محمّد بوعلاق، مدخل إلى المقاربة بالكفاءات، ص:37.



الشّكل رقم(4): يوضّح مجالات الكفاءة الأساسيّة للمعلّم حسب **دودل**.[1]

يُلاحظ من خلال المخطّط أنّ كلّ مجال من مجالات الكفاءة أساسيّة وضروريّة من أجل تدريس فعّال يشمل عددًا من المتغيّرات التي تنتج عددا من السّلوكات أو المستويات الفرعيّة التي تندرج تحتها.

1 – محمّد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحلّ المشكلات–، د.ط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيّة وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص: 95.

8- مواصفات الكفاءة البيداغوجيّة:

حدّد هول (Hall) مجموعة من المواصفات الضروريّة من أجل الوصول إلى تحديد كفاءات تدريسّة قابلة للتّطبيق والتّجسيد ميدانيّا، ومن بينها نجد:

- تحديد قائمة الكفاءات.
- تحديد الأهداف في كلّ مجالات الكفاءة بشكل سلوكي.
- تحديد مستويات التمكّن المطلوب، وطرق التّقويم ومعايير الأداء.
- تصميم الأنشطة التّعليميّة المحقّقة للكفاءة المطلوبة (الأنشطة القبليّة، الأنشطة المصاحبة، الأنشطة البعديّة)
- ربط التقدّم في البرنامج بتحقيق الكفاءات المطلوبة.
- بناء البرنامج بطريقة تسمح بتفريد التعلّم والتعلّم الذاتي.
- اعتماد أسلوب التّقويم الذاتي.[1]

9- دور المعلّم في التدريس:

إنّه وقبل تحديد المعايير الأساسيّة لتقويم كفاءة المعلّم ومحدّداتها، لابد من الوقوف على الدور الذي يقوم به المعلّم، ففي ضوء هذا الأخير تشتقّ الكفاءات البيداغوجيّة اللازمة، فلم يعد المعلّم ناقلا للمعرفة، وإنّما مخطّطا وموجها ومديرا لعمليّة التّدريس، ولاشكّ في أنّ دوره في العمليّة التّعليميّة واسع متشعب الاتجاهات، فمنها ما يتصل بالمادة التي يعلّمها، ومنها ما يتّصل بطبيعة المتعلّمين، ومنها ما يتّصل بطرائق التّدريس، وفي خضّم هذه المهمّات المطلوب منه تأديتها يمكن إعداده وتأهيله ليكون أداؤه فعالا في العمليّة التّعليميّة، ويمكن إجمال مهمّات وأدواره في التّالي:

أ – التمكّن من المادة التي يدرّسها، وكلّ ما يتّصل بها من تطوّر، وتجديد، ومصادرها وكيفيّة الاستفادة منها، وطرائق البحث فيها، والإحاطة بالآراء والاتجاهات

1 - مُحَمَّد بن يحي زكريا، عباد مسعود، مرجع سابق، ص:97.

المتّصلة بها، وما يحتاجه المتعلّم منها، هذا ما يوفر له أرضية التمكّن من الكفاءات المعرفيّة المطلوبة في التّدريس.

ب – التمكّن من تحديد أهداف المادة، ومصادر اشتقاقها، وكيفية صياغتها بطريقة يمكن ملاحظتها وقياس مدى تحقّقها، وأن تستجيب هذه الأهداف لمتطلّبات التطوّر ومقتضيات المادة، وحاجات المتعلّمين، وإمكانياتهم، وطبائعهم، واستعداداتهم، والاستفادة من نتائج البحث العلمي والتطوّر الحاصل، حيث أنّ مهمّة تحديد الأهداف وصياغتها تتطلّب من المعلّم الإحاطة بما يأتي:

- الفلسفات التّربويّة عامة والفلسفة التي يستند إليها في تدريس مادته.
- تصنيفات الأهداف التّربويّة والتّدريسيّة ومستوياتها ومفاهيمها.
- طرائق قياس هذه الأهداف وتقويم ما تحقّق منها.

ج- وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف الخاصة (السّلوكيّة) المرغوب فيها لكلّ موضوع، أو وحدة من وحدات المادة المكلّف بتدريسها، على مستوى العام الدراسي، أو الفصل أو الشّهر أو الأسبوع أو اليوم، ولكلّ نوع من الأنواع كفاءاته على المدرس التمكّن منها ليكون تخطيطه فعالا.[1]

د- وضع الخطط التّدريسيّة موضع التّنفيذ: حيث يتطلّب من المعلّم التمكّن ممّا يأتي:

- طرائق التّدريس وأساليبها، وميزاتها وعيوبها ومواطن استخدامها، ومدى صلاحيتها للتّعامل مع المادة، وطبيعة المتعلّمين، والأهداف التّعليميّة، وبيئة التعلّم، وإمكانيات المعلّم، والوقت المتاح، وطول المنهج، وغير ذلك.

1 - ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، د.ط، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص: 273-274-275.

– تحديد الوسائل المعينة التي يمكن أن تجعل التّعليم وطرائقه أكثر فاعليّة، والإحاطة بخصائص كلّ وسيلة تعليميّة.

– الإحاطة بكلّ ما توصّلت إليه تكنولوجيا التّعليم من وسائل وتقنيات حديثة، والتمكّن من استخدامها والتّعامل معها بما في ذلك الحواسيب، و وسائل الاتّصال الحديثة كالإنترنت.

– القدرة على تقويم التّقنيات والوسائل وتحديد مستوى فاعليتها في التّدريس، وتقديم المقترحات اللازمة لتطوير الاستفادة منها، وتكييفها لخدمة العمليّة التّعليميّة.

هـ– تحقيق أهداف المنهج: وذلك من خلال وضع الخطط والطرائق وما تستند إليه من نظريات تعلّم موضع التّطبيق، وتحويلها من خطوات إجرائيّة نظريّة إلى ممارسة عمليّة يؤديها المعلّم.[1]

و– تحديد طبيعة المتعلّمين وخصائصهم، ومستوى نضجهم، واستعداداتهم التّعليميّة، وانفعالاتهم، وخلفياتهم السّلوكيّة، والفروق الفرديّة.

ز– التمكّن من تنظيم التّفاعل اللّفظي بينه وبين المتعلّمين، ممّا يتوجب عليه إتقان مهارات الاتّصال اللّفظي واستخدامها بكفاءة عاليّة، حيث يعتمد نمط التّفاعل اللّفظي على مقدار ما يسمح به المدرس من حريّة في التّفكير والتّعبير في غرفة الدّراسة.

ح– التمكّن من إدارة الصفّ، حيث تشكل إدارة الصفّ دورا رئيسيّا للمعلّم في أداء مهمته وتنظيمه وجعله أكثر كفاءة، وهذا يتطلّب منه الإحاطة بمفهوم الإدارة التّربويّة ووسائل النجاح في ضبط الصف بعيدا عن الأسلوب التّسلّطي، أو الأسلوب السّائب الذي يحوّلُ الدرسَ إلى فوضى ويبعده عن الأهداف المرسومة له.

ط– تقويم عمليّة التّدريس، وذلك من خلال استخدام أساليب قياس وتقويم مختلفة لقياس ما تمّ تحقيقه من أهداف التّدريس.

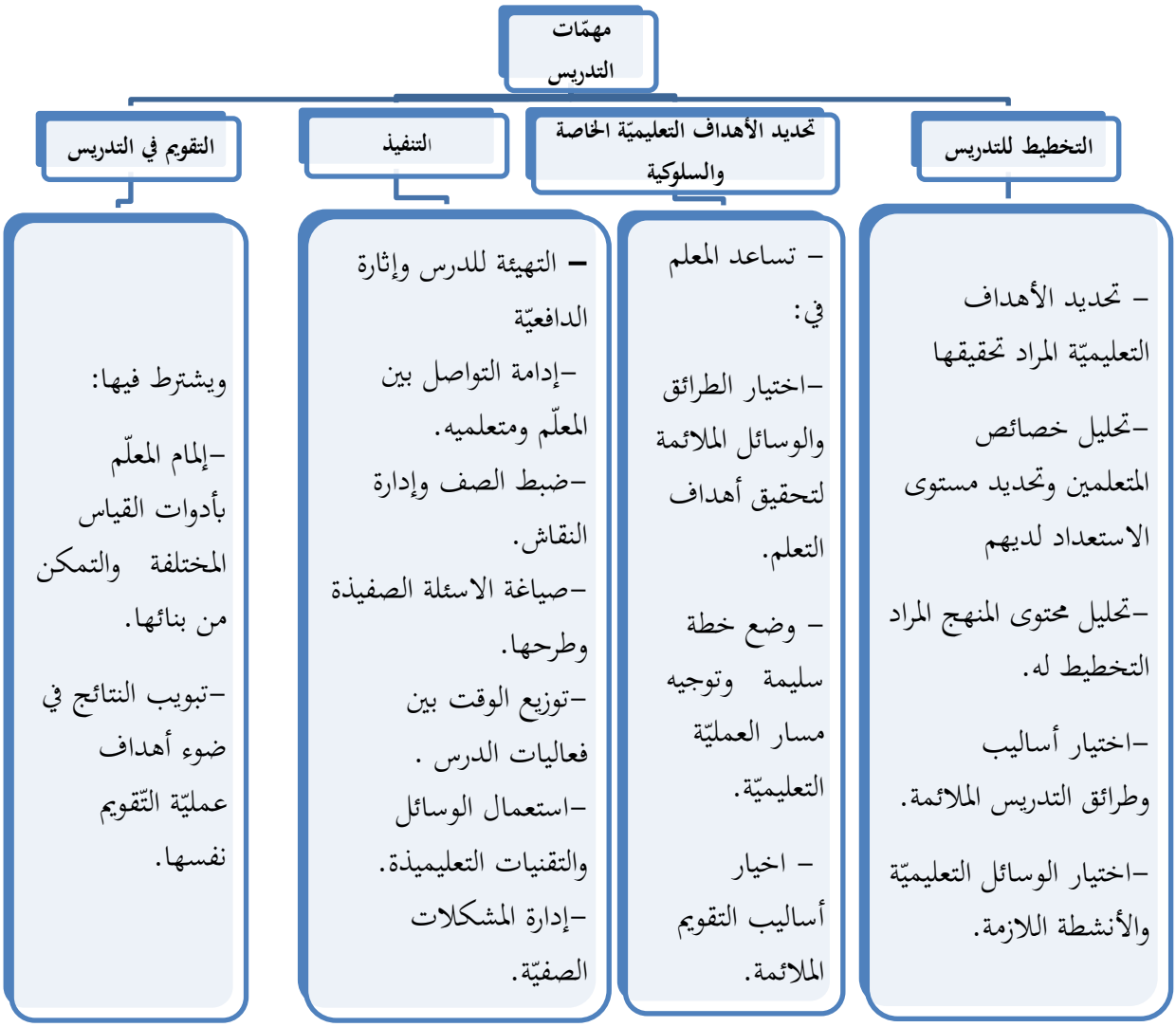
1 – ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس ، ص: 275.

ك- تقويم المنهج الدراسي: من المهمّات التي يؤديها المعلّم في التدريس تقويم المنهج وما يتضمّنه من أنشطة وخبرات وأهداف وخطط ووسائل تنفيذ وأساليب تقويم، وتقديم المقترحات اللازمة لتطوير المنهج.

ل- التمكّن من تنظيم العلاقات الإداريّة بينه وبين العاملين في المجال التّعليمي في المؤسسة التّعليميّة التي يعمل فيها.[1]

نستنتج إذا أنّ أغلب مهمّات المدرّس و أدواره تظهر أثناء أدائه للموقف التّعليمي، إلاّ أنّ هذا الامر يتطلّب الإعداد الجيّد و التّخطيط المحكم له.

وفيما يلي مخطّط توضيحي لمهمّات المعلّم.



1 - ينظر، محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس ، ص: 77-78-79-80-81-82-83.

الشّكل رقم (5): يوضّح مهمّات المعلّم التّدريسيّة. [*]

يمكن القول أنّ المهمّات أو الأدوار التي يقوم بها المعلّم أثناء العمليّة التّعليميّة يسبقها تخطيط تربوي، حيث أنّ تحديد الأهداف يكون ناقصا وغير متكامل إلاّ من خلال خطط تدريسيّة ناجحة وفعالة تمكن من إنجاح ما خطّط له، وبما أنّ الحياة متغيّرة ومتطوّرة فإنّ أهداف التّربيّة في جزء كبير منها متغيّرة تبعا لذلك التطوّر، ويتبع ذلك تغيّر وتطوّر أدوار المعلّم وما هو مطلوب منه في العمليّة التّعليميّة، فنجاح المعلّم يقتضي تحديد واجباته وأدواره بشكل دقيق.

10- المعايير الأساسيّة لتقدير كفاءة المعلّم البيداغوجيّة:

يحدّد ميدل (**Medily**) ثلاثة معايير رئيسيّة لتقدير كفاءة المعلّم البيداغوجيّة، وهي كالتالي:

10-1- تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلّم: حيث يهتم هذا المعيار بالإنتاجيّة، ويرى في تعلّم الطلاب مؤشرا صادقا لأداء المعلّمين ودليلا على كفاءتهم، إلاّ أنّه ومن جهة أخرى يواجه هذا المعيار جملة من الصعوبات منها طريقة توزيع المتعلّمين على الفصول فهي في الأغلب أساليب عشوائيّة، فمن الممكن أن يضمّ الفصل الواحد متعلمين ممتازين، وفي فصل دراسي آخر متعلمين ضعاف، ومن ثمّ يكون الحكم على المعلّم استنادا على تحصيل المتعلّمين حكما وتقويما غير منصف، كما أنّه من المعلوم أنّ جلّ الأهداف التّربويّة تنصب على التّحصيل الدراسي للمتعلّمين، ومن الخطورة وعدم الإنصاف أن نحدّد ونقوّم كفاءة المعلّم البيداغوجيّة بناء على جانب واحد فقط من جوانب العمليّة التّعليميّة. [1]

---

[*] – من إعداد الطالبة.

1 – يُنظر، إبراهيم الحسن الحكمي، الكفاءات المهنيّة المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيّرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90، د.س، ص: 6-7.

10-2- تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلّم: يعتبر هذا المعيار السّائد في كثير من الأنظمة التّربويّة، باستخدام التقارير عن كلّ ما يلاحظ من المعلّم بالفصل الدراسي وخارجه، ويستخدم هذا المعيار عددا من أساليب التّقويم وقوائم ملاحظة الكفاءات المهنيّة للمعلّم داخل الفصل الدراسي وتفاعله اللّفظي وغير اللّفظي مع المتعلّمين، ويمكن من خلاله معرفة ما يعرقل أداء المعلّم من خلال عمليّة التقويم التّشخيصيّة للمتعلّمين، فإذا كان تقويم المتعلّمين منخفضا فإنّ النتائج تشير إلى ما يعرقل أداء المعلّم أو إخفاقه في عمله، كما يعزّز هذا المعيار أسلوب التّقويم الذاتي للمعلّم ويؤكد فلسفة تفريد عمليّة التعلّم في المواقف التّعليميّة المختلفة.

10-3- تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلّم: يمثّل هذا المعيار أكثر الاتّجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين، حيث يتم تقويم كفاءة المعلّم بمدى نجاحه في جعل المتعلّم يقضي وقتا أكبر في ممارسة الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة، والتي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات والخبرات التّعليميّة؛ أي تطبيق الخبرات التّعليميّة في حينه، وهو ما يطلق عليه Acadimic Learning timely، وهذا المعيار يقوّم المعلّم في ضوء قدرته على تهيئة البيئة التّعليميّة المحفزة على التعلّم، وفي هذا الصدد يشير **كولت** Kult إلى بعض الإجراءات المرتبطة بتقدير المتعلّمين لكفاءات معلّميهم، وذلك بمناقشتهم حول عمليّة تقويم معلّمهم من حيث تطبيقها وأهميّتها، ومن المعايير التي يحدّدها المتعلّمون هي الخصائص التي يجب أن يتحلى بها معلّمه نحو، الخصائص المهنيّة، والخصائص الانفعاليّة والخصائص الاجتماعيّة[1]، وهناك دراسة أكدّت على جملة من الخصائص التي يجب توافرها لدى المعلّم وتساعد في تقويمه من قبل متعلّميه:

-مدى احترامه للطلاب بتوجيههم وإرشادهم أكاديميّا.

1 - يُنظر، إبراهيم الحسن الحكمي، الكفاءات المهنيّة المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيّرات ، ص:8-9

-مدى تمكّنه من المادة الدراسيّة التي يقدّمها.

-مدى حماسه للتّدريس.

-مدى تواصله الفعّال مع طلابه.

-مدى اهتمامه بتنمية التّفكير المنطقي والابتكار لدى طلابه.

مدى اتّباعه لأسلوب التّدريس الشّائق لتوصيل المعلومة لطلابه.

-مدى بشاشته ومرحه وثقته بنفسه.[1]

11- محدّدات تقويم أداء المعلّم في ضوء الكفاءات البيداغوجيّة اللازمة للتّدريس:

تعدّ الكفاءات الأدائيّة من الوسائل المهمّة في تقويم أداء المعلّمين في التّدريس، إذ تعتبر كلّ كفاءة فقرة من فقرات أداء المعلّم، وفي ظلّ أدائه لتلك الكفاءات يمكن تقويم سلوكه، والحكم عليه بطريقة موضوعيّة تتّسم بالدّقة، حيث يتحدّد تقويمه في التالي:

11-1- إعادة صياغة الكفاءات بطريقة تصف سلوك المعلّم ولعلّ ما يمثل ذلك كفاءة التّخطيط للدرس، حيث تصاغ على الشّكل التّالي:

-تحليل مادة الدرس.

- تحديد المعلّم الأهداف السّلوكيّة الخاصّة بالدّرس.

- وقوفه على الأنشطة والخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدّرس.

- اختيار الوسائل التّعليميّة الملائمة ومواضع استخدامها في الدّرس.

- التنويع في أساليب التّقويم ووسائله لتقويم ما تحقّق من أهداف الدرس.

- إعداد الوسائل التّعليميّة التي يحتاجها في الدرس.

- اختيار طريقة التّدريس الملائمة في ضوء مستوى المتعلّمين وطبيعة المادة.

- صياغة الأسئلة وتحديد مواضع طرحها.

1 - يُنظر، إبراهيم الحسن الحكمي، الكفاءات المهنيّة المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيّرات ، ص: 9-10.

- توزيع زمن الدرس بين فعالياته.
- كتابة الخطّة بشكل منظم يسهل الرجوع إليها عند الحاجة.[1]

11-2- بعد صياغة الكفاءات الأدائية بعبارات سلوكيّة قابلة للملاحظة والقياس، توضع هذه الأخيرة في استمارة ملاحظة، بحيث تشكّل كلّ كفاءة فقرة من فقرات الاستمارة على أن توزّع الفقرات وفق مجالاتها.

11-3- التحقّق من مستوى أداء المعلّم في كلّ كفاءة، حيث تجرى عملية توصيف لأداء كلّ كفاءة، بحيث يكون أمام كلّ كفاءة سلوكيّة عدّة مستويات تصف أداء المعلّم كما وتخصّص درجة لكلّ مستوى، وبواسطة جمع الدرجات المتحقّقة لكلّ كفاءة يمكن الحصول على درجة تقويم نهائيّة لأداء المعلّم المعني.[2]

12- أهداف تقويم كفاءة أداء المعلّم البيداغوجي:

تصنّف الدكتورة **مريم أحمد عبد الله المذكور** عمليّة تقويم أداء المعلّم إلى نوعين رئيسيين:

-النّوع الأوّل وهو: التّقويم التّكويني **Formative Evaluation** والذي يساعد المعلّم على التّعرّف على نقاط القوّة والضّعف في التّدريس، وبالتالي تحسين نشاطه التّعليمي.

-النّوع الثاني وهو التّقويم المعياري **Normative Evaluation**: والذي يرسم التّسلسل الهرمي بين المعلّمين كلّ بحسب كفاءاته المهنيّة[3]، وسواء كان المعلّم يخضع في تقويم أدائه إلى التّقويم التّكويني أو المعياري، فإنّه ينبغي تخطيط أهداف عمليّة تقويم أداء المعلّم من قبل القائمين على العمليّة التّعليميّة بشكل واضح، الأمر الذي من شأنه أن يساعد في

1 - ينظر، محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ط:1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص:74.

2 - ينظر، محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، مرجع سابق، ص: 75.

3 - مريم أحمد عبد الله المذكور، ريم فهد العميرة، تقويم أداء المعلّم، ط:1، دار المسيلة للنّشر والتّوزيع، الكويت، 2012، ص: 10.

تحديد معايير موحدة يعتمد عليها في تقويم أداء المعلّم، وبالرّغم من اختلاف أهداف عمليّة تقويم أداء المعلّم، إلاّ أنّها تصب على هدف رئيسي مشترك وهو تحسين مخرجات التّعليم، وفيما يلي استعراض لبعض أهداف عمليّة تقويم أداء المعلّم:

12-1-التغذية الراجعة Feedback لأداء المعلّم:

يرى كثير من الباحثين والمفكرين التّربويين أن الهدف الرئيسي لعملية تقويم أداء المعلّم يكمن في توفيرها لتغذية راجعة مناسبة، تمكن المعلّم من الوقوف على نقاط الضّعف والقوّة حتّى يتسنى له تحسين أدائه الوظيفي، بالشّكل الذي يمكنه من تحقيق أهداف التّعليم، إذ يعد توفير التّغذية الراجعة للمعلّم أداة فعالة تحفّز نشاط كلّ من المعلّم والمتعلّم داخل المدرسة.

12-2-النموّ المهني للمعلّم:Professional Growth

يعدّ النموّ المهني وتحقيق مهنيّة المعلّم من الأهداف المهمّة للكثير من أنظمة تقويم أداء المعلّم حول العالم، باعتبار أنّ التّعليم مهنة وليست وظيفة، حيث تستوجب ممارسة عمليّة التّعليم توفر عدة أمور منها: توافر العلم والمعرفة والخبرة الكافية لدى المعلّم، امتلاك المعلّم لمهارة توظيف رصيده المعرفي في نشاطاته المهنيّة، تبلور الهدف النهائي من مهنة التّعليم لديه، وجود الدافعيّة وراء مزاولته لها ممّا يكسب التّعليم صفة المهنيّة.

و في هذا الصدد يرى المختصّون في العمليّة التّعليميّة أنّ تحقيق التنميّة المهنيّة هي الطريقة الوحيدة لتحسين الممارسات التّعليميّة، ولذلك اتّجهت الكثير من الأنظمة التّعليميّة نحو تنمية المعلّم مهنيّا، وتعزيز مكانته كهدف من أهداف تقويم أداء المعلّم، بالإضافة إلى أنّه يمكّنه من اكتساب بعض السّمات التي تؤثر على الممارسات المهنيّة: كالأساس المعرفي النظري المتخصّص، والكفاءة العاليّة.

12-3-زيادة التّحصيل الدراسي للمتعلّمين:

يعد التّحصيل الدراسي للمتعلمين من أهم المعايير التي يمكن بواسطتها قياس مدى جودة العمليّة التّعليميّة للنظام التّعليمي بشكل عام، باعتباره محكا يكشف عن مدى تحقيق التّعليم لأهدافه.[1]

ترى لجنة التّوصية البريطانيّة «**INSET**» أنّ مفهوم تقويم أداء المعلّم مرتبط بمفهوم الإشراف والتّوجيه وبرامج تدريب المعلّم أثناء الخدمة، حيث يحقّق هذا التّقويم أهدافا متعدّدة، ولعلّ من أهمّ النّقاط التي تركز عليها ما يلي:

- ضرورة ربط برامج التّقويم والتّدريب للمعلّم بحاجات المجتمع والبيئة المحليّة.
- ضرورة ربط عملية التّطوير والتّجديد التّربوي بعمليات تقويم وتدريب المعلمين لضمان نجاحها.
- ضرورة مواكبة التّطوّرات التي يفرضها تقدّم العصر الحديث.

ومنه فقد رأت اللّجنة القوميّة البريطانيّة أنّ برامج تقويم كفاءة المعلّم وتدريبه تساعد على تحقيق الأهداف التاليّة:

- رفع الكفاءات التّدريسّية لدى المعلّم وإحساسه بالثّقة بالنّفس بالتّأكد من نموّه العلمي في مجال تخصّصه.
- تقويم أعمال المعلّمين وتوجيههم بالمقارنة مع المعلّمين الآخرين في المدارس الأخرى.
- وضع معايير تساعد المدرّس على الارتفاع بمستوى تدريبه بالمقارنة بالتّغييرات التي تحدث في المجتمع وضرورة مواكبة المدرسة لاحتياجات المتعلّمين والمجتمع المعاصر الذي يعيشون فيه.

ويرى **نوتريلا Nutriella** أنّ هناك ثلاثة أهداف رئيسيّة لتقويم كفاءة المعلّم وهي كالآتي:

- التأثير في أداء المعلّم في مواقف التدريس المتعدّدة.[1]

1 - ينظر، مريم أحمد عبد الله مذكور، تقويم أداء المعلّم،ط:1،دار المسيلة للنشر والتوزيع،الكويت،2012، ص: 10-11-12.

– الاسترشاد بها في بناء القرارات حول مدى نقل المعلّم من مستوى إلى آخر واستخدامها في عمليات منح إجازة التأهيل وتوظيف المدرّس أو إنهاء عقده أو الانتقال من منصب لآخر.

– تحقيق العدالة والإنصاف للعاملين في السّلك التّعليمي من النّاحيّة القانونيّة بحيث يؤدي إلى اهتمام الهيئة التّدريسيّة بالتّدريس الفعّال.

وقد حدّد **الدكتور حمدان** أهمّ الأغراض التي ترمي إلى تقويم كفاءة المعلّم لتحقيقها في التربيّة ما يلي:

– تحسين التّدريس.

– تزويد الإداريين بتغذية راجعة حول إنجازات وصعوبات تقويم المعلّمين.

– تزويد الجهات المعنيّة عن المجتمع المحلّي بتغذية راجعة حول ما يقوم به المعلّمون من إنجازات تربويّة.

– تحفيز المعلّمين للاستجابة الفعالة لمتطلّبات الحاجات النّفسيّة والتّربويّة.

– التحقّق من درجة تحصيل المعلّم والتحقّق من تدريس المعلّمين للمنهج وتنفيذهم لمتطلّباته.

– تحديد المعلّمين غير الفعّالين تدريسيّا لغرض تحسينهم ورفع كفاءتهم.

– اتّخاذ القرارات الإداريّة المناسبة الخاصة بالمكافأة والتّقاعد والإعفاء والنّقل لمسؤوليات أخرى أعلى أو أدنى.

– تزويد المعلّمين بتغذية راجعة حول سلوكهم الشّخصي والوظيفي لأغراض التّقييم والتّوجيه الذاتي.[2]

– تزويد الجهات الإداريّة المسؤولة بتغذية راجعة عن اتجاهات وإنجازات التّربيّة المدرسيّة وما يعتريها من عوامل قوّة وضعف.

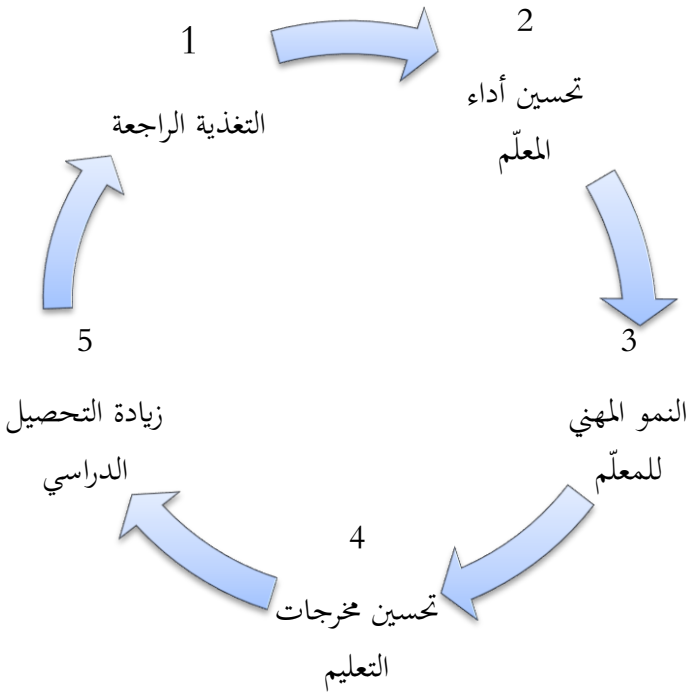
---

1 – إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمّد، الكفايات المهنية و المهارات التدريبية، ص:30-31.

2 – إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمّد، الكفايات المهنية و المهارات التدريبية ، ص:31.

- الحكم على مدى فعاليّة تأثير المدرسة أو المنطقة أو النظام التّعليمي ككلّ.
- زيادة إثراء تعلّم المتعلّمين من خلال تحسين التّدريس.[1]

ومنه نستطيع القول أنّ تحديد مدى نجاعة الفعل التّعليمي، ونجاح العمليّة التعليميّة يتوقف على مستوى الأداء البيداغوجي الذي يقدمه المعلّم، وعليه كان برنامج تقويم أداء المعلّم ضرورة ملحة لأنّ مخرجات ونواتج التعليم تتوقف إلى درجة كبيرة على مدى كفاءة المعلّم.



الشّكل رقم (6): يوضّح التسلسل التدريجي في تحقيق أهداف تقوم المعلّم.[2]

بعد استعراض بعض أهداف عملية تقويم كفاءة المعلّم التي تظهر من خلال أدائه، يتبيّن مدى ارتباط تلك الأهداف ببعضها البعض؛ إذ إنّ تحقيق التنميّة المهنيّة للمعلّم- كهدف بحدّ ذاته- يساعد بشكل كبير على تحقيق هدف بعيد المدى، وهو تحسين مخرجات التّعليم، والذي يمكن تحقيقه من خلال التأثير على تحصيل المتعلّمين.

1 - ايهاب عيسى المصري واخرون،الكفايات المهنية والمهارات التدريبية، ص:32.

2 - مريم أحمد عبد الله المذكور، تقويم أداء المعلّم، ص: 14.

المبحث الثاني: الكفاءات التّدريسيّة والاتّجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل.

إنّ الوقوف على أهمّ الكفاءات التّدريسيّة و الاتّجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل يعتبر محطّة هامة في رسم معالم العمل الميداني ، وعليه تمّ التطرّق إلى أهم هاته الكفاءات التّدريسيّة و ما تتطلّبه من أداءات داخل الفصل الدراسي، و بناء على هذا الأساس يتمّ تقويم أداء المعلّم.

1-ماهية التّدريس:

يمكن تلخيص مفهوم التّدريس في أربعة اتّجاهات هي:

-الاتّجاه الأوّل: التّدريس عمليّة تواصل لغويّة مدبّرة مقصودة، هادفة يديرها المعلّمون في حجرات الدّراسة، ويوفّرون فيها كافة الخبرات ، ليحتك بها المتعلّمون، ويستقوا منها آثارا تنمي عقولهم ووجدانهم ومهاراتهم، فيعدلُ سلوكُهم إلى نحوٍ لم يكن لديهم من قبل التّفاعل مع هاته الخبرات.

يركز هذا الاتّجاه على أنّ التّدريس عمليّة مقصودة، وهادفة يديرها المعلّم من أجل تعديل سلوك المتعلّم، ويتفّق هذا الاتّجاه مع ما يذهب إليه **ديوي** Deweyحيث يرى أنّه « لابد أن نعلي من شأن الخبرة في التدريس ، هذه الأخيرة تبني الفرد بناء صالحا قادرا على التّفاعل مع بيئته».[1]

- الاتّجاه الثاني: التّدريس عمليّة يتمّ من خلالها تنظيم كل من المتعلّم والمعلّم والمنهج وغيرها من المتغيّرات بصورة نسقيّة systimatic بغية تحقيق أهداف محدّدة سلفا.

1 - ينظر، المكاشفي عثمان دفع الله القاضي، طرق التّدريس- أحدث التطبيقات للمعلّم المعاصر، ط:1، مؤسّسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2016، ص:14.

يتّفق كل من الاتّجاه الأوّل والثّاني في كون أن عمليّة التّدريس عمليّة منظّمة، حيث أبرز الاتّجاه الثاني أهمّ مكوّنات هاته العمليّة، ويمكن اعتبار التّدريس «همزة الوصل بين الطّالب ومكوّنات المنهج، لتحقيق أهداف الموقف التّعليميّة».[1]

-الاتّجاه الثالث: التّدريس مهنة لكونه ينطبق عليه معظم أو كلّ معايير المهنة مثله في ذلك مثل الطبّ والهندسة، بل ويؤكدون أنّه المهنة الأمّ لأنّها تسبق جميع المهن وهي لازمة لها، إذ تعتبر المصدر الأساسي الذي يمدّها بالعناصر البشريّة المؤهلة علميّا واجتماعيّا وفنيّا وأخلاقيّا[2]. وفي هذا الصدد يرى **فرنسيس دابليه** Francis Dable«أنّ التّدريس قائم على إعداد الفرد للحياة الاجتماعيّة الناجحة»[3].

يعْتِبرُ هذا الاتجاه التدريس مهنة يمكنها أن تعد الكوادر البشريّة ليس من الجانب العلمي وفقط، بل يمكن أن تعد فردا صالحا لأمته ومجتمعه.

-الاتّجاه الرابع: التدريس مجال معرفي منظّم.

التدريس حسب هذا الاتّجاه كغيره من المجالات يخضع لمعايير تكسبه شرعية العلميّة، وفي هذا الصدد ترى **الدكتورة ردينة** أنّ التّدريس« تنظيم وتوازن يقوم على أساس عقلي في ضوء معرفة العناصر العديدة التي تدخل في العمليّة التّعليميّة»[4].

من خلال هذه المفاهيم نستنتج أنّ التّدريس:

- ✓ ينبع من مجال معرفي بحت ومنظم.
- ✓ يقف على أهداف تخدم المنظومة التّعليميّة والمجتمع.

1 - ينظر، حسن ظاهر بني خالد، دلال يوسف أبو طعمة، معلّم الصفّ وطرائق التّدريس الحديث، ط:1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2017، ص: 102.

2 - ينظر، حسن حسين زيتون، التدريس رؤية في طبيعة المفهوم، ط:1، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص:29-35-41-43.

3 - ينظر، المكاشفي عثمان دفع الله القاضي، طرق التّدريس- أحدث التطبيقات للمعلّم المعاصر ، ص:10.

4 - ينظر، ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التّدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، ط:1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2005، ص:67.

✓ المهنة الأمّ.

2-الكفاءة التّدريسيّة:

تعدّ الكفاءة التدريسيّة إحدى الجوانب الرئيسيّة التي لا يمكن أن يستغني عنها المعلّم في أداء وظيفته التّربويّة والتّعليميّة، وقد تعدّدت تعريفات الكفاءة التّدريسيّة، فمنهم من يرى بأنّها القدرة على عمل شيء، أو إحداث نتاج متوقّع، والبعض الآخر ركز على أنّها كفاءات معرفيّة وكفاءات أدائيّة، وأخرى إنتاجيّة، أو مجموعة المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلّم، وعليه نورد أهمّ التعريفات.

يعرّف **نشوان** و**الشّعوان** الكفاءة التّدريسيّة على أنّها: «القدرة على تنفيذ النّشاط التّعليمي، تستند على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتّعليمات والمبادئ، وتتضّح من خلال السّلوك التّعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة».[1]

نستشف من خلال تعريف **نشوان والشّعوان** أنّ الكفاءة التّدريسيّة تتلخص في مدى ملاحظتنا لقدرة المعلّم على القيام بالنشاطات التّعليميّة، حيث تترجم في سلوكاته التّعليميّة.

ويعرّفها **صلاح الدين خضر** بأنّها «مجموعة من المعارف والمهارات والاتّجاهات التي يكتسبها المعلّم نتيجة مروره في برنامج معيّن، بحيث تمكنّه من أداء مهامه التّعليميّة بكفاءة وفاعليّة ممّا يسهم في تحقيق النواتج التّعليميّة المرغوب فيها لدى المتعلّمين».[2]

ويعرّفها أيضا بأنّها: «مجموعة استجابات المعلّم أثناء قيامه بمهمّة التعليم».[3]

1 - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف، الكفايات التدريسية و مالمهارات التدريبيّة،مرجع سابق، ص:41.

2 - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف، الكفايات التدريسية و مالمهارات التدريبيّة ، ص:44

3 - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف، الكفايات التدريسية و مالمهارات التدريبيّة ، ص:44.

نلاحظ من خلال تعريف الدكتور **صلاح الدين خضر** أنّ الكفاءة التعليميّة استجابة مكتسبة تتحقّق في المعلّم نتيجة تدريبه وفق برنامج معيّن، كما أنّ تحقيق درجة مطلوبة أثناء التدريس يحقّق مخرجات تعليميّة مرغوب فيها.

ويرى **الدكتور سعيد عثمان** أنّ الكفاءة التدريسيّة: « المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل المعرفة والمهارات اللازمة لأداء مهمّة ما، أو جملة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفاعليّة».[1]

أي أنّ الكفاءة التدريسيّة حسب **الدكتور عثمان**: أداء + معرفة + مهارة، حيث إنّ توافر هذه المكوّنات يفضيان بنجاح المهمّة التّدريسيّة.

يتّفق كل من **نشوان والشّعوان وصلاح الدين خضر** في تعريفهم للكفاءة التدريسيّة بأنّها استجابة وسلوك ملاحظ قابل للقياس.

ويعرّفها بأنّها «امتلاك المعلّم ومعرفته للمهارات والاتّجاهات اللازمة للتّدريس ومقدار استخدامه للطرق التّربويّة، ومدى اتقانه لها لتحقيق الأهداف التّدريسيّة اللازمة».[2]

وتعرّفها **الفتلاوي** بأنّها: «معرفة المعلّم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهميّة».[3]

ويرى Donald medley بأنّ الكفاءة التدريسيّة:

« Proceeds to information, skills and trends that enable the teacher to prepare the educational situation and may consist of knowledge relevant to a teacher s specialization and

1 – السعيد جمال عثمان، التّدريس الفعال في الموقف التّعليمي، ط:1، مؤسسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2016، ص:105.

2 – ينظر، فكري عبد الله مُحَمَّد الجوفي، درجة ممارسة الكفاءات التّدريسيّة في ظل الجودة الشاملة بكليّات التّربيّة البدنيّة والرياضيّة اليمنيّة، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2017-2018، ص:31

3 – سهيلة محسن الفتلاوي، الكفايات التدريسيّة، المفهوم-التدريب-الأداء، ط:1، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص:28.

general information,information relevant to psychology, sociology or any information that could play a role in determining a teacher s capacity and effective performance skills may relate to content, reading, writing, and mathematics.while trends are related to teacher, learner and colleagues.»[1]

« تشير الكفاءة التدريسية حسبه إلى المعلومات والمهارات والاتّجاهات الّتي تمكّن المعلّم من التّحضير للموقف التّعليمي، فقد تشتمل على المعرفة ذات الصلة بتخصّص المعلّم والمعلومات العامة، والمعلومات ذات الصلة بعلم النّفس أو بعلم الاجتماع أو بأيّة معلومات يمكن أن يكون لها دور في تحديد قدرة المدرّس وأدائه الفعال، أمّا المهارات فقد تكون ذات صلة بالمحتوى ومهارات القراءة والكتابة والرياضيات، في حين تكون الاتّجاهات متعلّقة بالمعلّم والمتعلّمين والزملاء .»

إذا فالكفاءة التدريسيّة حسب **مدلي** تشمل جملة المعارف والمهارات والاتّجاهات.

والكفاءة التّدريسيّة حسب **النجادي**: «المعلومات والخبرات والمهارات الّتي ينبغي أن تتوافر لدى المعلّم ليكون من خلالها قادرا على معالجة النّواحي التربويّة والتّدريسيّة بما يضمن تحقيق الأهداف التّعليميّة المختلفة».[2]

أمّا **عفاف حمّاد** فترى بأنّها: «أنواع المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات التي يتوقّع أن يكون الطالب قد حصل عليها خلال إعداده كمعلّم، وأصبح قادرا على تطبيقها».[1]

1 - Medley Donald M and Pattricia R crook , research in teacher competency and teaching tasks((theory and practice)), autumn 1980,p.p :294-301.

2 - عبد العزيز بن راشد النّجادي، كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلّمي التّربيّة الفنيّة بالمرحلة المتوسّطة، المجلة التّربويّة، المجلد10، العدد 39، كلية التّربيّة بجامعة الكويت، 1996، ص: 141.

ويشار إلى أنّ الكفاءات التّدريسيّة هي: «مجموعة الأداءات السّلوكيّة والمهارات التي يظهرها المعلّم في موقف تعليمي معيّن ومستوى مقبول من التمكّن».[2]

وتعرّف أيضا بأنّها: «محصّلة المعارف والخبرات والسّلوكات المكتسبة والممارسة في سياق مهني معيّن من أجل أداء وظيفة محدّدة بكفاءة وفعاليّة».[3]

ويعرّفها **بن موسى وبن زعموش** بأنّها: « مجموعة السّلوكات التي ينبغي أن يكتسبها المعلّم وتظهر أثناء أدائه في كلّ الوضعيات التّدريسيّة، والتي تمكّنه من أداء السّلوك التّعليمي بمستوى معيّن من الإتقان».[4]

ويعرّفها **الشّويلي** بأنّها:« قدرة المعلّم وتمكنه من أداء سلوك معيّن يرتبط بمهامه التّدريسيّة، وتتكوّن من معارف ومهارات واتجاهات وقيّم معيّنة».[5]

و يعرّفها **حوبار** بأنّها: « teaching competencies a range of qualities and abilities that educators aspire to see in their students, these abilities

1 – حديد يوسف، تقويم الأداء التّدريسي لأساتذة الرياضيات في التّعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفيّة–دراسة ميدانيّة بمؤسّسات التّعليم الثانوي لولاية جيجل، رسالة دكتوراه منشورة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطوفونيا، كليّة العلوم الاجتماعيّة والعلوم الإنسانيّة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008–2009، ص: 181.

2 – اللويزة سلطاني، الكفاءة المهنيّة للمعلّم ودورها في إثراء بيئة التّعلّم الصّفي وتنمية التّفكير الإبداعي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، العدد7، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ديسمبر2011، ص: 109.

3 – المسوس يعقوب، تقويم الكفاءة المهنيّة والشخصيّة والثّقافة التّنظيميّة وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسّسات التّعليم العالي، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة وهران 2، 2015–2016، ص:57.

4 – ينظر، بن موسى يمينة، بوضياف بن زعموش نادية، الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي التّربيّة الخاصة، دراسة ميدانية لدى عيّنة من معلمي التّربية الخاصة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد31، ديسمبر 2017، ص:632

5 – حيد محسن سلمان الشّويلي، الكفاءات التّدريسيّة اللازمة لمعلّمي المرحلة الابتدائيّة في ضوء التعلّم المنظّم ذاتيّا، العدد:07، 2021، ص: 199.

can be observed and measured, and make the teacher able to achieve educational goals in a better image»[1]

يرى "**حوبارا محمّد**" أنّ الكفاءة التدريسية مجموعة من القدرات التي يطمح المعلّم إلى تحقيقها من خلال متعلّميه، حيث تتميز هذه القدرة بإمكانيّة ملاحظتها وقياسها، ممّا يمكن المعلّم الكفء إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة بالشكل المرغوب.

من خلال التّعاريف السّالفة الذكر نستنتج أنّ الكفاءة التّدريسيّة:

- جملة المعارف والمهارات والخبرات والاتّجاهات والقيم مترجمة في سلوك وأداء المعلّم أثناء الموقف التّعليمي.
- الكفاءة التدريسيّة سلوك قابل للملاحظة.
- يمكن تطوير كفاءة المعلّم الأدائيّة.

وعليه يتحدّد التعريف الإجرائي للكفاءة التّدريسيّة حسب موضوع الدراسة كالتالي: «جملة المعارف والمهارات والخبرات والاتّجاهات، والقيم التي يمتلكها أستاذ اللّغة العربيّة ليكون قادرا على أداء مهامه بكفاءة وإتقان عند تخطيط وتنفيذ وتقويم مقرّر مادة اللّغة العربيّة، بشكل يمكن ملاحظته وقياسه».

3-الاتجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل:

إنّ التطوّر الهائل في المعلومات وتقنيات المعلوماتيّة أثر في التّعليم والتعلّم، حيث ظهرت أساليب حديثة في مجال إعداد معلّم المستقبل، منها ما يشدّد على الصفات والخصائص التي يجب توافرها في المعلّم الجيّد، ومنها ما يشدّد على التّفاعل اللّفظي بين المعلّم والمتعلّم، ومنها ما يشدّد على الكفاءات التدريسيّة التي يجب أن يتمكّن منها المعلّم، وعلى هذا الأساس ظهرت مناهجُ إعدادٍ مختلفة الاتّجاهات منها:

1 -Hobara mohamed, the rol of the parctical pedagogy module in the acquisition of the teaching competencies for physical education `et sports students, مجلة الإبداع الرياضي، العدد:21، جوان 2017، ص: 223.

3-1- إعداد المعلّم القائم على مفهوم الكفاءات:

يقوم هذا الاتّجاه على تحليل المهام التي يجب أن يقوم بها معلّم المستقبل واشتقاق الكفاءات الأدائيّة والمعرفيّة اللازمة لتنفيذها في ضوء برنامج يؤدي إلى تمكين المعلّم من أداء تلك المهام بكفاءة، ونظرا لدخول التّكنولوجيا الحديثة في مجال التّعلّم، واستخدام الكومبيوتر، وشبكة الإنترنت، فقد ظهرت مهمّات جديدة يتوجب على المعلّم القيام بها، هذا ما يدعو إلى إعادة النظر في كفاءات إعداده، وتمكينه من الكفاءات اللازمة للتّعامل مع المستجدات الحديثة في مجال التربيّة والتّعليم.

يتطلّب الإعداد القائم على الكفاءات ما يلي:

- تحديد الكفاءات التي يراد من المعلّم التمكن منها.
- تمكين المعلّم من تلك الكفاءات معرفةً وأداءً عن طريق الإحاطة المعرفيّة والممارسة العمليّة.
- تضمين برنامج الإعداد جميع الأنشطة والخبرات اللازمة لأداء المعلّم أدواره بنجاح.
- وضع معيار محدّد لقياس الكفاءات الأدائيّة والمعرفيّة التي يكتسبها المعلّم.[1]

3-2- الإعداد القائم على مفهوم المهارات:

ظهر هذا الاتجاه في إعداد المعلّمين في ضوء النظر إلى عمل المدرّس على أنّه عمل يقتضي الحذق والمهارة والإتقان في الأداء، حيث يتأسّس هذا الاتّجاه على أنّ عمليّة التّدريس الفعّال يمكن تحليلها إلى مجموعة المهارات التّدريسيّة التي يجب تدريب المعلّم عليها، ولتوفير سبل نجاح هذا البرنامج لابد من:

تحديد المهارات اللازمة لعمل المعلّم في ميدان العمل في ضوء أهداف المدارس والمؤسّسات التّعليميّة.

1 - ينظر، محسن علي عطيّة، عبد الرحمان الهاشمي، التربيّة العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، د.ط، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2008، ص: 196-197.

ب- تضمين هذه المهارات في برنامج إعداد المعلّم.

ت- وضع معايير لتقويم مستوى أداء المعلّم ومهاراته.[1]

3-3- الإعداد القائم على أسلوب النظم:

ظهر هذا الأسلوب في ضوء الاتّجاه الذي ينظر إلى العمليّة التّعليميّة على أنّها مجموعة من الإجراءات والعناصر تتداخل فيما بينها لتحقيق أهداف محدّدة، وفي ضوء مفهوم النظم فإنّ برنامج الإعداد يتكوّن من:

- **المدخلات**: وتضم جميع العناصر التي تدخل في النظام التّعليمي لغرض تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وتشمل المدخلات العناصر التاليّة: الطالب، المعلّم، الأهداف، أساليب التّدريب، محتوى البرنامج.

- **العمليات**: وتشمل جميع التّفاعلات التي تحدث بين عناصر المدخلات التي تهدف إلى تحقيق مخرجات محدّدة.

- **المخرجات**: وتتمثل في النتائج النهائيّة التي تحقّقت عن العمليات، وفي مجال إعداد المعلّم تعني التوصّل إلى المعلّم الكفء المطلوب الذي يتحلى بالمواصفات المرغوب فيها، وتتوافر فيه جميع الكفاءات التدريسيّة.

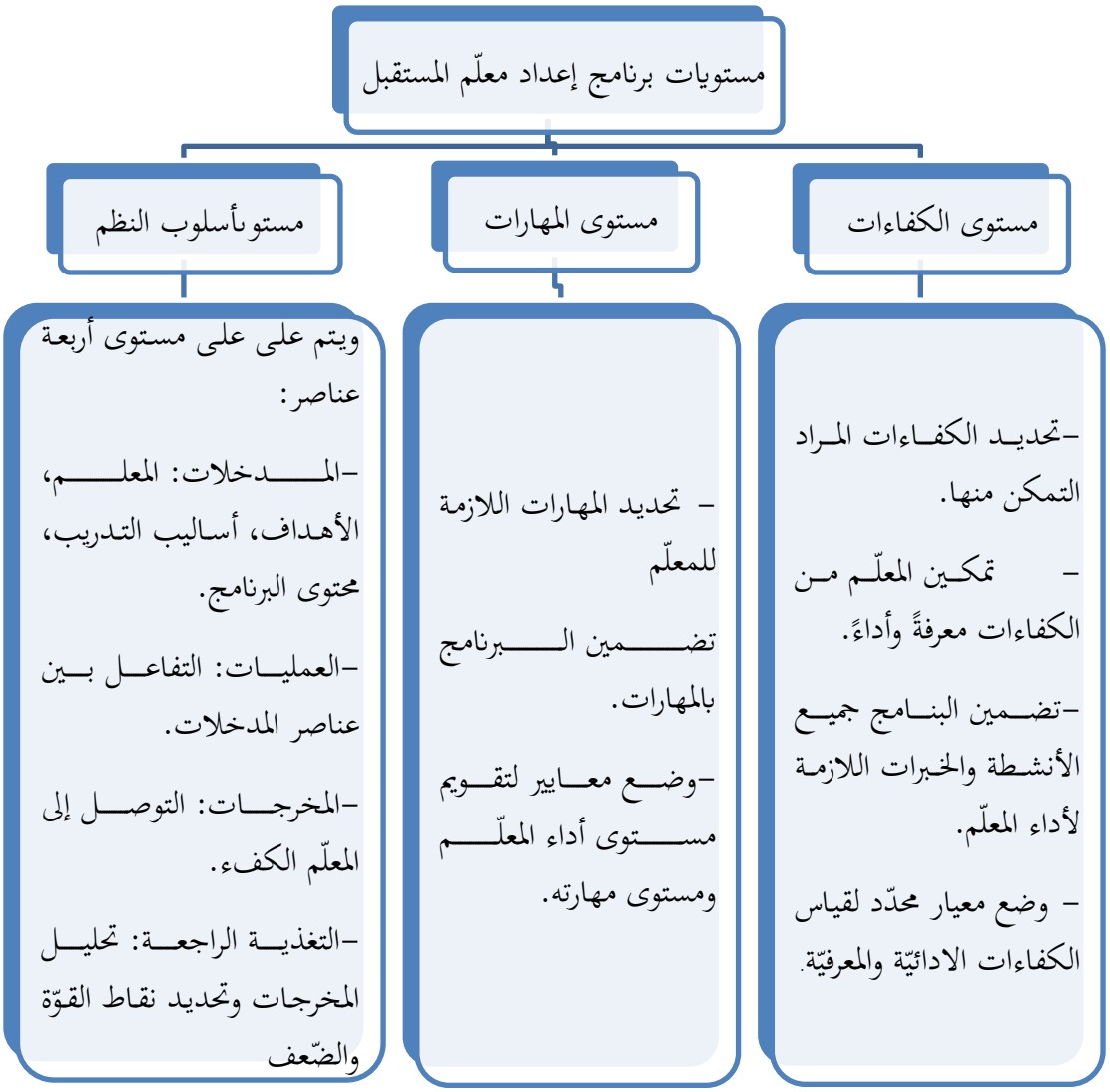
- **التّغذية الراجعة**: من المكوّنات الأساسيّة التي يتشكّل منها برنامج إعداد معلّم المستقبل في ضوء أهداف البرنامج لقياس مدى تحقيق الأهداف، وتأشير نقاط القوّة والضّعف في مدخلات النظام وعملياته وإجراءاته.[2]

وفيما يلي يقدّم المخطّط التّوضيحي لمستويات برنامج إعداد المعلّم القائم على الكفاءات.

---

1 - ينظر، محسن علي عطيّة، عبد الرحمان الهاشمي، التربيّة العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل ، ص: 197-198.

2 - ينظر، محسن علي عطيّة، التربيّة العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل ، ص: 198.



الشّكل رقم (7): يمثّل المستويات التي يتم وفقا لها إعداد معلّم المستقبل. (*)

4- أسباب ظهور حركة الكفاءات في إعداد المعلّمين:

ظهرت هذه الحركة كطريقة جديدة في إعداد المعلّمين وتعليمهم على أساس إعداد برنامج تحدّد فيه المعارف والاتّجاهات والسّلوك المطلوب أداؤه من القائم بعمليّة التدريس أو التّعليم. «وتعدّ من بين أهمّ الاتّجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلّمين في الولايات المتحدة في النصف الثاني من القرن الماضي، حيث أظهرت دراسة أجريت هناك عام 1972 أنّ

(*) – من إعداد الطالبة.

10% من المؤسّسات التّربويّة تطبق هذا الاتّجاه، وأنّ 27% منها في ذلك الوقت تُعِدُّ العدّةَ لاستخدام هذا البرنامج».[1]

«وهو عبارة عن برنامج يحدّد الأهداف بذكر الكفاءات التّعليميّة التي يجب أن يؤديها المعلّم، كما ويحدّد المعايير التي يتّم التقويم على أساسها، حيث يضع هذا البرنامج مسؤولية اكتساب الكفاءة وتحقيق الاهداف على المتعلّم نفسه، وهو مجوعة من الخبرات التي صمّمت لغرض التعليم بطريقة مترابطة من خلال صفات العمل التّعليمي، وذلك لتطوير كفاءات المعلّمين إلى مستوى أداء معيّن، وهو يقوم على مجموعة من النماذج تحوي عناصرا أساسيّة تتمثّل في: الأهداف، المحتوى، الأنشطة التّعليميّة، والأدوات والوسائل التعليميّة والتّقويم».[2]

«وقد أظهرت دراسة أخرى تفوّق المعلّم الذي تمّ إعداده وفق البرنامج القائم على الكفاءات في أدائه على المعلّم المعدّ وفق البرنامج التقليدي أو الاعتيادي».[3]

ويعرّف أيضا بأنّه: «البرنامج الذي يحدّد بوضوح الكفاءات المطلوب من المدرس أداؤها بإتقان مع تحديد المعيار الذي يقاس به مدى تحقّقها».[4]

ويعرّف أيضا بأنّه: «البرنامج الذي يمدّ المعلمين باخبرات التّعليميّة التي تساعدهم في ان يأخذوا على عاتقهم القيام بادوارهم على أكمل وجه»[5].

نستنتج من خلال التّعاريف أنّ إعداد برنامج يُعَدُّ من خلاله المعلّم ما هو إلاّ وسيلة تمكّن أهل الاختصاص من قياس مدى كفاءة المعلم و جودة أدائه، و هو برنامج يساعد

1 – عزة جرادات، التأهيل التّربوي وفق مبدأ الكفايات، مجلة رسالة العلم، العدد04، الأردن، 1977، ص:32.

2 – ينظر، هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ط:1، دار وائل للنشر، 2005، ص:144-145.

3 – أحمد الخطيب، ومرداح الخطيب، تدريب المعلّمين على أساس الكفايات، المهارة والأداء، مجلة رسالة المعلّم، العدد04، الأردن، 1977، ص:19.

4 – سهيلة محسن كاظم، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلّمين، د.ط، دار الشروق، عمّان، 2004، ص: 20.

5 –ينظر، توفيق مرعي، شرح الكفايات التّعليميّة، د.ط، دار الفرقان، 2003، ص:25.

المعلّمين كثيرا و يسهّل عليهم إدارة الموقف التّعليمي بنجاح للوصول إلى مخرجات تعليميّة جيّدة.

يمكن إجمال أسباب ظهور هذه الحركة فيما يلي:

– الشّعور بعدم جدوى الأسلوب التّقليدي المبني على الاكتفاء بتزويد المعلّم بالمعلومات التي يراد إيصالها إلى المتعلّم.

– ظهور الاتّجاه السّلوكي في التّعليم والعمل على تحديد الأهداف السّلوكيّة الّتي يتوجب على المعلّم تحقيقها.

– البحث عن وسائل جديدة لرفع مستوى أداء المعلّمين.

– الاتّجاه نحو تحديد حاجات الأفراد والسّعي إلى إشباعها.

– التأثّر بالفلسفة البراجماتية وفكرة تحديد المسؤوليّة.[1]

–اعتماد الكفاءات بدلا من المعرفة كإطار مرجعي؛ أي لم تعد المعرفة المرجع الذي يحكم بموجبه على جودة المعلّم، ممّا أدى إلى أن تكون حركة إعداد المعلّمين القائمة على الكفاءات من أبرز سمات التّربيّة المعاصرة، وأكثرها انتشارا في أوساط المؤسّسات التعليميّة المعنيّة بإعداد المعلّمين.

–مبدأ المسؤوليّة الذي يتطلّب تحديد المواصفات المطلوبة للمعلّم خلال العمل التّعليمي.

–حركة الشّهادات القائمة على الكفاءات، فمقياس تقويم المعلّم قائم على ما يستطيع فعله لا ما يعرفه؛ أي فعل المطلوب بطريقة سلوكيّة يمكن ملاحظتها وقياسها.[2]

–تطوّر تكنولوجيا التّربيّة؛ أي وضع العلم موضع التّطبيق في مجال العمل.

1 – يُنظرُ، محمّد صبيح الرشايدة، الكفايات التّعليميّة لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعيّة، د.ط، دار يافا العلميّة، عمّان، 2006، ص: 35.

2 – ينظر، محسن علي عطيّة،عبد الرحمان الهاروشي، التربيّة العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل ص: 63-64-65.

-ظهور حركة الأهداف السّلوكيّة في التّعليم، لأنّ الأهداف السّلوكيّة تتضمّن السّلوك ومعيار تحديد مستوى الأداء، وهذا ما تشتمل عليه حركة الكفاءات.

-الدعوة إلى التعلّم الإتقاني، حيث إنّ ظهور اتّجاه التعلّم الإتقاني يعد من الأسباب التي تقف خلف ظهور الحركة القائمة على الكفاءات.

-انتشار حركة التّجريب، حيث يرى البعض أنّ الحركة القائمة على الكفاءات مرتبطة بالحركة القائمة على التّجريب التي ظهرت في علم النّفس.

-كون طبيعة التعلّم تقاس في ضوء الأدوار التي يؤديها المعلّم، ولا يمكن تحديد هذه الأدوار وقياسها إلاّ في ضوء الكفاءات.

-حركة التّربيّة القائمة على العمل الميداني، حيث تساعد فرصة مشاهدة المواقف التّعليميّة الحيّة المباشرة في المدارس من تزويد المتدرب بوجهات نظر متكاملة حول المطلوب منه في مجال العمل التّعليمي.[1]

وفي هذا المقام ومن خلال هذه الأسباب تتّضح الحاجة إلى تبني هذا البرنامج، وعلاوة على ما حصل من تطوّر وتقدّم حضاري في البلدان الصناعيّة جعل المسافة أو الهوّة -إن صح التعبير- بينها وبين العالم الثالث كبيرة جدا، وعليه ينبغي إعادة النظر في البرامج التّعليميّة التي يعدّ المعلّم الركن الأساسي فيها في بلادنا.

5- خصائص البرنامج القائم على الكفاءات:

إنّ لهذا البرنامج خصائص يمكن إجمالها في النقاط التاليّة:

- التّشديد على الأهداف التّعليميّة.
- التحديد الدقيق لأهداف التعلّم.
- تحديد المسؤوليّة.

1 - ينظر، محسن علي عطيّة،عبد الرحمان الهاروشي، التربيّة العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل ، ص: 65-66.

- العمل على تنمية مهارات التعلّم الذاتي.

- تحديد الدّور الفعال للمتدرب.

- الارتباط بالتعلّم الإتقاني وتفريد التّعليم.[1]

6-مميّزات البرنامج القائم على الكفاءات:

يمتاز البرنامج القائم على الكفاءات بما يأتي:

- صلاحيته للمراحل الدراسيّة المختلفة ولا يقتصر على مادة من دون اخرى أو مرحلة معيّنة.

- الأهداف السّلوكيّة فيه محدّدة بشكل مفصّل، ومصوغة بعبارات سلوكيّة توفّر القدرة على ملاحظتها وقياسها، حيث يمكن من خلالها معرفة المطلوب وتقويمه.

- جهد المدرّس بموجب هذا البرنامج لا يذهب في أدوار وأداءات غير محسوبة إنّما يسير وفق مسار محدّد مسبّقا، لذا فإنّه يوفّر الوقت والجهد المبذول في التّدريس.

- تتزاوج بموجب هذا البرنامج المعرفة والأداء فالأداء لا يمكن أن يحصل من دون معرفة والمعرفة لا وزن لها دون أداء فعّال.

- التعلّم بموجبه أكثر فاعلية لما يوفره من تدعيم مباشر لاستجابة المتعلّم عند إنجازه فعلا معيّنا.

- إنّ معرفة المعلّم بالكفاءات المطلوبة تمكنه من تحديد الأهداف التي يعمل من أجلها وترشده إليها.

- يقلّل هذا البرنامج الفجوة بين النظريّة وتطبيقاتها؛ إذ أنّه يحرص على وضع المبادئ النظريّة موضع التّطبيق.[2]

---

1 - عبدالرحمان عبد السلام جامل، الكفايات التّعليميّة في القياس والتّقويم واكتسابها بالتعلّم الذاتي، ط:2، دار المناهج، عمان، 2001، ص: 16.

2 - ينظر، سهيلة محسن كاظم، تفريد التّعليم في إعداد وتأهيل المعلّمين، د.ط، دار الشروق، عمان، 2004، ص:20-21-22.

- يشدّد على استخدام الوسائل والتّقنيات المستخدمة في التّدريس.

- يعين على تحديد محتوى التّعليم الذي يوفّر الكفاءات المطلوبة.

- يهتم بالعمل الميداني ممّا يؤدي إلى اكتساب الكفاءات الأدائيّة في المواقف التّعليميّة المختلفة.[1]

7-أهميّة الكفاءات التّدريسيّة:

يمكن تحديد أهميّة الكفاءة التّدريسيّة للمعلّم من حيث إنّها تساعد على:

- التفوّق والإبداع للقيام بأدواره المتعدّدة بالشّكل المطلوب داخل بيئة الصّف التّعليميّة.

- الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التّقليديّة التي تعتمد على المعارف النّظريّة.

- مسايرة المتغيّرات والتحدّيات المستمرّة خاصة التي تواجه العمليّة التّعليميّة وتطوير المقرّرات الدراسيّة.

- تنميّة مهاراته واستعداداته ومواهبه وقدراته من أجل أن يرتقي بمستوى المتعلّمين ممّا يجعله يتقدّم علميّا ومهنيّا بما يعود بالفائدة على العمليّة التّعليميّة والتّربويّة.

- الوقوف على مستواه التّدريسي وتحديد نقاط القوّة وتدعيمها وتحديد نقاط الضّعف وعلاجها.

- زيادة الدافعيّة والرضا الوظيفي للمعلّم نحو مهنة التّدريس.

- البحث في مصادر المعرفة عن كلّ ما يزيد وينمّي مستواه الفكري والثّقافي والمعرفي في مجال تخصّصه.[2]

- إنشاء بيئات تعليميّة فعالة تثري العمليّة التّعليميّة.

- اختزال السّلوك غير المرغوب فيه من قبل المتعلّمين ومنع غالبية المشكلات الصفيّة.

---

1 - ينظر، سهيلة محسن كاظم، تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلمين، ص: 22.

2 - ينظر، إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف مُحَمَّد، مرجع سابق، ص:45-46.

– حسن استخدام المكان والمواد والتّجهيزات لتحقيق الأهداف.

–تفعيل المشاركة الفعليّة لمتعلّميه في تحقيق الأهداف المحدّدة وزيادة فرص اهتمامهم وانهماكهم في مهام ووظائف فعالة ومنتجة.

– التمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطوّرة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج وتوظيفها لخدمة العمليّة التّعليميّة.

وتضاف إلى هذه العناصر عوامل ومتغيّرات جديدة زادت من أهميّة الكفاءات التّدريسيّة للمعلّم، وهي كالتالي:

– تعدّد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلّم، فهو مطالب بأن يكون ناقلا لتراث أمته عبر الاجيال ومطالب أن يمدّ المتعلّمين بما يقوّم ألسنتهم وأقلامهم ويعينهم على الاتّصال بمصادر الثّقافة، وناقدا يبصّر أبناءه بأدب أمتهم.

– تطوّر مضمون مهنة التّعليم ذاتها، فقد تفرّعت العلوم التّربويّة والنّفسيّة تفرّعا كبيرا واتّسعت مجالاتها وتنوّعت مناهجها، ما جعل التّعليم مهنة معقدة تضمّ كثيرا من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات وكفاءات متعدّدة.

– اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلّم أفضل في وقت أسرع وكلفة أقلّ، كأساليب التّعليم الذاتي والتعلّم بالمراسلة والتعلّم المبرمج والمدارسة اللاصفيّة والحقائب التّعليميّة، وتفريد التّعليم، وقياس الأهداف السّلوكيّة، الأمر الذي جعل تكييف الفرد مع المعرفة لا يتأتى بحفظ المعلومات واستظهارها وإنّما يتمّ بإتقان أساليب الوصول إليها واستدعائها عند الضرورة.[1]

إذا يمكن القول أنّ للكفاءات التدريسيّة أهميّة كبيرة لما لها من دور في تكوين شخصية المعلّم المهنيّة والأكاديميّة، فهو مدعو إلى التّركيز على المعارف، وبأن يكون مكوّنا

1 – ينظر، إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف مُحَمَّد، الكفايات التدريسيّة و المهارات التدريبيّة، ص: 46.

أكثر منه معلّما ومنشّطا للمتعلّمين، وأن يكون مبتكرا للوضعيات التّعليميّة بدلا من تقديم المعرفة لذا ينبغي أن يعمل المعلّم على هاته الكفاءات.

8- مجالات الكفاءة التّدريسيّة:

أشار الدكتور **قنديل** إلى أنّ هناك أربعة مجالات لكفاءة المعلّم هي كالتالي:

- التمكّن من المعلومات النظريّة حول التعلّم والسّلوك الإنساني.
- التمكّن من المعلومات في مجال التخصّص الذي سيقوم بتدريسه.
- امتلاك الاتّجاهات التي تسهم في إسراع التعلّم وإقامة العلاقات الإنسانيّة في المعلّم.
- التمكّن من المهارات الخاصة بالتدريس التي تسهم بشكل أساسي في تعلّم التلاميذ.[1]

وحدّد الدكتور **عبد الفتاح** ثلاثة مجالات أساسيّة لخصائص المعلّم:

- المجال الأكاديمي "الخصائص الأكاديمية
- المجال الانفعالي "الخصائص الانفعاليّة".
- المجال الاجتماعي «الخصائص الاجتماعيّة».[2]

وبيّنت "**الفتلاوي** «أنّ هناك عدّة مجالات للكفاءة إذ تتحدد هذه الأخيرة في نظرها بأبعاد الكفاءة ذاتها وهي: البعد الاخلاقي، البعد الأكاديمي العلمي، البعد التّربوي، البعد التّفاعلي والعلاقات الاجتماعيّة».[3]

نلاحظ مما سبق ذكره أنّ مجالات كفاءة التدريس تتحدّد أساسا بسمات المعلّم الشخصيّة نفسها؛ أي ما ينبغي أن يكون عليه، فأغلب التربويين اتفقوا على أنّ مجالات

1 - يس عبد الرحمان قنديل، التدريس وإعداد المعلّم، ط:2، دار النشر الدولي، 1998، ص: 67.

2 - فيصل أحمد عبد الفتاح وآخرون، درجة الأهميّة والممارسة للمهارات الواجب توافرها، مجلة جمعية الاجتماعيين، العدد:66، الإمارات، 2000، نقلا عن : إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق، ص:46-47.

3 - الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، أثر فاعلية التدريب في أداء الطالب/المعلّم الكفايات التّدريسيّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، بغداد، نقلا عن: مهمدي بلعسلة فتيحة، تكوين المعلّمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبيّة، مجلة العلوم الإنسانيّة، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربيّة، د.س، ص:286.

الكفـــاءة التّدريســـيّة تتمثـــل في ثلاثـــة مجـــالات وتتحـــدد بالبعـــد الأكـــاديمي والانفعـــالي والاجتماعي.

9- أنواع الكفاءات التدريسيّة:

تتعـدّد أنـواع الكفـاءات التدريسـيّة بتعـدّد النظـرة إليهـا، كفلسـفات التّعلـيم، ونظـريات التّـدريس، وحاجـات المجتمـع، ومنـه فقـد صـنّف التربويـون الكفـاءات التدريسـيّة إلى كفـاءات معرفيّة، وكفاءات الأداء، وكفاءات النتائج، وفيما يلي عرض وتوضيح لكلّ نوع:

9-1-الكفـــاءات المعرفيّـــة: وتتمثّـل في أنـواع المعـارف والمعلومـات والمفـاهيم الـتي يتـزوّد بهـا المعلّـم سـواء حـول مادتـه الـتي يدرّسـها أو البيئـة الـتي تحـيط بـه أو المتعلّم الـذي يتعامـل معه[1]. وتشير إلى:" القدرات العقليّة اللازمة لأداء المعلّم في شتّى مجالات عمله"[2].

9-2-الكفـــاءة الأدائيّـــة: وتتمثـل في المهـارات الحركيّـة الـتي تلـزم المعلّـم للمشـاركة في مختلـف أوجـه النّشـاط التّربـوي المناسـب للعمليّـة التّعليميّـة الـتي ينخـرط فيهـا، ومنهـا الكفـاءة اللّفظيّـة والـتي تتمثّـل في الشـرح والتّوجيـه والانتقـاد وتقـديم التّعليمـات، والكفـاءة غـير اللّفظيّـة للمعلّـم وتتمثّـل في المـدح والتّشـجيع وطـرح الأسـئلة، وتقبـل شـعور المتعلّمـين، وتشـمل أيضـا التّهيئـة للـدرس، والغلـق والتغذيـة الراجعـة، والتّعزيـز، وتنـوّع المثـيرات، وتوظيـف وسـائل وتكنولوجيا التّعليم وإجراء العروض العمليّة.[3]

9-3-كفـــاءة النتـــائج: وتختلـف هـذه الكفـاءة عـن سـابقتيها في أنّ امـتلاك المعلّـم للكفـاءات المعرفيّـة يعـني أنّـه يمتلـك المعرفـة اللازمـة لممارسـة العمـل، أمّـا امتلاكـه للكفـاءات الأدائيّـة فيعـني أنّ يكـون قـادرا علـى أداء المهـام التّعليميّـة المطلوبـة الـتي تـؤدي إلى حـدوث الـتعلّم، في حـين أنّ امتلاكـه لكفـاءة النتـائج تعـني بأنّـه «قـادر علـى إحـداث نتيجـة مرغوبـة أو

1 - سهيلة محسن الفتلاوي، تفريد التّعليم، ط:1، دار الشروق، القاهرة، 2004، ص:28.

2 - عفاف الصفار، خصائص معلّم المستقبل وكفاياته، ط:1، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمان، 2015، ص: 62.

3 - سهيلة محسن الفتلاوي، تفريد التّعليم ، ص:28.

تغيـيرٍ مرغـوب في أداء المتعلّمـين مـن خـلال اسـتخدامه لعـدد كبـير مـن الكفـاءات المعرفيّـة والادائيّـة وهـي أعلـى مسـتوى للكفـاءة، وهـذا هـو الهـدف الأساسـي للتّعلـيم، وتتميّـز هـذه الكفاءة بالقدرة على الوصول إلى النتائج».[1]

10- الكفاءات الواجب توافرها في معلّم المستقبل:

إنّ الأنظمـة التّربويّـة في جميـع دول العـالم أولـت مسـألة تكـوين المعلّـم ونمـوّه المهـني أهميّـة كبـيرة، وذلـك لأنّ الأدوار الجديـدة للمعلّـم في عصـر تكنولوجيـا المعلومـات والاتّصـالات تسـتلزم تكوينـا مهنيّـا جيّـدا للمعلّـم يمكّنـه مـن القيـام بأدواره المرتقبـة ويؤهلـه لمواجهـة تحـدّيات العصـر وتأثيراتهـا المختلفـة علـى التّربيّـة، وفيمـا يلـي عـرض لمجموعـة مـن الكفـاءات الـتي يفـترض توافرها في معلّم المستقبل.

حـدّد الـدكتور **خـيري عبـد اللّطيـف** مجموعـة يصـل عـددها إلى ثلاثـة عشـر كفـاءة مـن الكفاءات الأساسيّة المقترحة للمعلّمين، وهي:

كفـاءة التخطـيط للـتعلّم: وتتضـمّن مجموعـة مـن المهـارات، كمهـارة صـوغ طرائـق التّقويم للأهداف التّعليميّة وتصنيفها وتنظيمها واختيارها.

كفـاءة تحديـد الاسـتعداد للـتعلّم: وتتضـمّن قـدرة المعلّـم علـى تحديـد المتطلّبـات المسـبقة الـتي ينبغـي توافرهـا لـدى المـتعلّم، ليكـون قـادرا علـى تعلّـم الخـبرات الجديـدة، واختيـاره للأسـاليب والأدوات الـتي تسـاعده في الكشـف عـن هـذه المتطلّبـات المسـبقة، ووضـع الخطـط العلاجيّـة التّي تؤدي إلى مساعدة المتعلّمين على امتلاك هذه المتطلّبات وإتقانها.

كفـاءة اسـتثارة الدافعيّـة للـتعلّم: وتشـمل قـدرة المعلّـم علـى اختيـار أسـاليب التّحفيـز والتعزيـز المختلفـة واسـتخدامها وتوظيفهـا؛ بحيـث تـؤدي إلى اسـتثارة دافعيّـة المـتعلّم نحـو الـتعلّم، وتشجعيه على التّفاعل والمشاركة الإيجابيّة في عمليّة التّعليم والتعلّم. [1]

1 - ينظر، جرادات عزة، وآخرون، التدريس الفعّال، ط:2، المكتبة التّربويّة المعاصرة، عمّان، 1984، ص: 33-36.

كفـاءة إدارة التّفاعـل الصـفّي: وتتضـمّن قـدرة المعلّـم علـى تـوفير جميـع الظـروف والشّـروط الصـفيّة اللازمـة لحـدوث التّعلـيم لـدى المتعلّمـين مـن خـلال قدرتـه علـى تـوفير الأجـواء الماديّـة الملائمـة وتـوفير الأجـواء النّفسـيّة والاجتماعيّـة اللازمـة، إلى جانـب النظـام والانضـباط الصفّي.

كفـاءة توظيـف المـواد التعليميّـة والمنـاهج التربويّـة: وتتضـمّن قـدرة المعلّـم علـى توظيـف المـواد التّعليميّـة والمنـاهج الدراسـيّة توظيفـا فـاعلا بصـورة تسـهم في تحقيـق الأهـداف التّربويّة المنشودة.

كفـاءة توظيـف الوسـائل التّعليميّـة: وتتضـمّن قـدرة المعلّـم علـى اختيـار الوسـائل التّعليميّة وإعدادها وتوظيفها بشكل فعّال.

كفـاءة الإشـراف علـى التّـدريبات والتّطبيقـات العمليّـة: وتتضـمّن قـدرة المعلّـم علـى تطبيـق المعلومـات النظريّـة تطبيقـا عمليّـا، والقـدرة علـى الإشـراف علـى المتعلّمـين وهـم يتـدربون على أداء المهمّات والعمليات التّدريبيّة.

كفـاءة الاتّصـال والتّواصـل: وتتضـمّن قـدرة المعلّـم علـى العمـل مـع المتعلّمـين ومـع الـزملاء ومـع أوليـاء الأمـور، وقدرتـه علـى تشـجيع المتعلّمـين للتّفاعـل الإيجـابي في الموقـف التّعليمـي، مـن خـلال تقبلـه لأفكـارهم ومشـاعرهم، وتوجيـه الأسـئلة الـتي تثـير التّفكـير، وتنظـيم عمليّة تفاعل المتعلّمين مع بعضهم بعضا خلال الموقف التّعليمي.

كفـاءة المهمّـات الإداريّـة: وتتضـمّن قـدرة المعلّـم علـى أداء بعـض المهمّـات الإداريّـة مثـل: متابعـة دوام المتعلّمـين، وتنظـيم السّـجلات، والملفـات، وكتابـة التقـارير، والقيـام بمهمّـات المناوبة، وريادة الصفّ. (2)

---

1 - ينظـر، خـيري عبـد اللّطيـف، خصـائص المعلّـم المهـني وكفاياتـه، دائـرة التربيّـة والتّعلـيم، أنـوروا، يونسـكو، د.س، ص: 10-11.

2 - ينظر، خيري عبد اللّطيف، خصائص المعلّم المهني وكفاياته ، ص: 11-12.

كفاءة التّوجيه والإرشاد: وتتضمّن قدرة المعلّم على مساعدة المتعلّمين في معرفة قدراتهم وإمكاناتهم الذاتيّة، وتبصيرهم بها ومساعدتهم على تحقيق النموّ المتكامل لشخصياتهم، وتحقيق التّوافق والتكيّف الإيجابي المستمر مع أنفسهم ومع محيطهم.

كفاءة العلاقات الإنسانيّة: وتتضمّن قدرة المعلّم على احترام مشاعر الأطراف التي يتعامل معها والثّقة بقدراتهم والتّعامل مع المتعلّمين كأشخاص، وتقبّل الاختلافات ووجهات النظر مع المتعلّمين والزملاء والإدارة والمشرفين، والمحافظة على العلاقات.

كفاءة توظيف العلاقة بين المؤسّسة التّعليميّة والمجتمع المحلّي: وتتضمّن قدرة المعلّم على تنظيم علاقة المؤسّسة التّعليميّة التّي يعمل فيها بالمجتمع المحلّي وتطويرها، والقدرة على تنظيم الإفادة من خبرات المجتمع وما فيه من تربيّة موازيّة بشكل يتكامل مع التّربيّة النظاميّة التّي تقدّمها المؤسّسات التّعليميّة.

كفاءة التّقويم: وتتضمّن قدرة المعلّم على تقويم تعلّم المتعلّمين سواء أكان هذا التّقويم مرحليّا أم ختاميّا، بالإضافة إلى قدرته على اختيار أدوات التّقويم الملائمة وإعدادها واستخدامها، واستخراج نتائجها، وتفسيرها وتحليلها والاستفادة منها في تحسين نوعيّة التعلّم.[1]

وبالإضافة إلى ذلك أورد كلّ من الدكتور**الصايدي و الدكتور حطّاب** مجموعة من الكفاءات اللازمة لمعلّم مدرسة المستقبل، منها:

– أن يكون إعداده في إطار جامعي، ويتمّ اختياره وفقا لمعايير موضوعيّة وآليات علميّة، ويتدرّج وظيفيّا وفقا لنظام رتب متتابعٍ، وأن تتمّ ترقيته بحسب مؤهلاته التّربويّة وخبراته الوظيفيّة.

– التزامه بأخلاقيات مهنة التّعليم.

– أن ينتظم في برامج تدريبية مستمرة أثناء الخدمة تضمن نموّه المهني المتواصل.

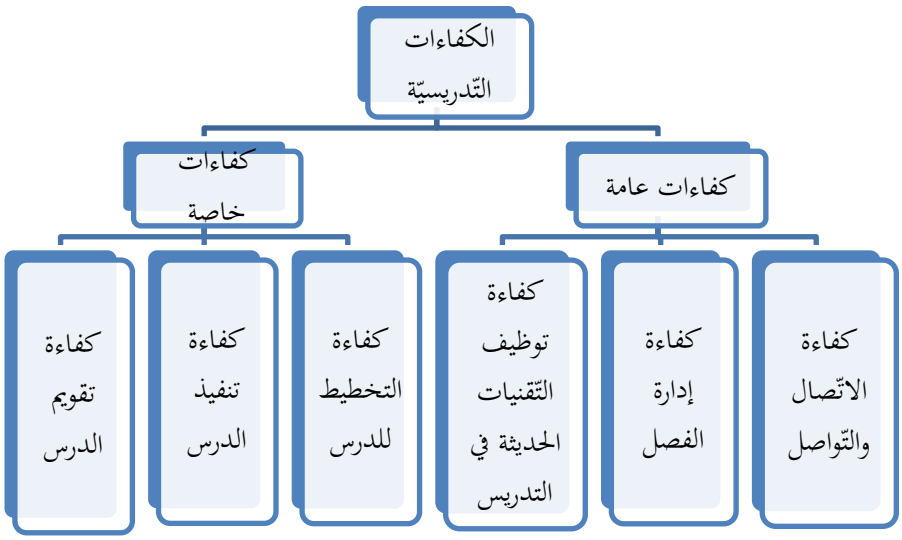
1 – ينظر، خيري عبد اللّطيف، خصائص المعلّم المهني وكفاياته، ص: 13.

– أن يتمتّع بمكانة اجتماعيّة ومعنويّة عاليّة.

– أن يكون لديه القدرة على استعمال التّقنيات الحديثة في عمليّة التعليم والتعلّم، متتبعا لنتائج البحث العلمي في مجاله، وقادرا على استعمال منهجيته.[1]

كما أدرجت الدكتورة **بشرى العنزي** مجموعة من الكفاءات في إطار تطوير كفاءات المعلّم في ضوء معايير الجودة في التّعليم العام، ومن هذه الكفاءات: تنسيق المعرفة، وتنميّة مهارات التّفكير، وتوفير بيئة صفيّة معزّزة للتعلّم، وتوظيف تقنيّة المعلومات في التّعليم، تفريد التّعليم، ربط المدرسة بالمجتمع، وتفعيل النّشاط غير الصّفي، الدعوة إلى التّسامح والسّلام، تعليم المتعلّمين لغة الحوار.[2]

في ضوء ما تقدّم عرضه من كفاءات نستخلص جملة من الكفاءات الواجب توافرها لدى معلّم المستقبل، نوضّحها في الشّكل التالي:



الشّكل رقم (08) :مخطّط مقترح حول أنواع الكفاءات التّدريسيّة.[*]

1 – يحي عبد الوهاب الصايدي، حسن خطّاب، المعالم الأساسيّة لمدرسة المستقبل: تصوّرات عربيّة، ندوة المعالم الأساسيّة للمؤسسة المدرسيّة في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربيّة للتّربيّة والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربيّة، الدوحة، 7-2000/05/10، ص:21.

2 – بشرى العنزي، تطوير كفايات المعلّم في ضوء معايير الجودة في التّعليم العام، اللقاء الرابع عشر للجمعيّة السعوديّة للعلوم التّربويّة والنّفسي، 2007، ص:12، نقلا عن: عفاف الصفار، مرجع سابق، ص: 69.

* – من إعداد الطالبة.

تمّ تقسيم الكفاءات التّدريسيّة –حسب المخطّط- إلى قسمين: كفاءات عامة وتتضمّن كفاءة الاتّصال والتّواصل، وكفاءة إدارة الفصل، وكفاءة توظيف التّقنيات والاستراتيجيات الحديثة، أمّا الكفاءات الخاصة فتتعلّق بكيفيّة وطريقة إعداد المعلّم للدرس وتتمثل في كفاءة التّخطيط للدرس وكفاءة تنفيذه وكفاءة تقويمه، حيث إنّ المعلّم أثناء أدائه ليس في غنى عن ضبط الصفّ وإدارته، وكذا استخدام الوسائل التعليميّة التي تعينه في ذلك.

11- أهمّ العقبات التّي تواجه المعلّم في التّدريس بالكفاءات وتطويرها:

نظرا للتطوّرات المعاصرة، ونظرا للارتباط الوثيق بين التّعليم وحركة الإنتاج في المجتمع، وبين التّعليم والتطوّر الحاصل والتقدّم العلمي والتّقني، فقد أملت هذه التطوّرات تفكيرا جديدا في أهداف التّعليم، ومن ثمّ في مهام المعلّم، الأمر الذي خلق عقبات تواجه مهنة التّعليم والمعلّم، فمن العقبات التي تواجه المعلّم نجد:

- تنوّع حاجات المتعلّمين باعتبارهم محور العمليّة التّعليميّة.

- صعوبة التّعامل مع من حوله خاصة في عصر المجتمع الرّقمي والمعرفة الرّقميّة، والتدفّق الحرّ للمعلومات، ممّا فرض عليه أن لا يكون المعلّم الأساس الوحيد في العمليّة التّعليميّة، لذلك كان لابدّ من الارتقاء بكفاءاته إلى درجة أعلى.

- جسامة المهام والواجبات المناطة بالمعلّم، وعدم توافر الوقت الملائم لأدائها، ولكثرة نصابه المدرسي، وبعض المهام الأخرى كالتّصحيح وإعداد الاختبارات والأنشطة والمراقبة والمناوبة، وغيرها من المهام المدرسيّة، فالمعلّم مطالب بمهام وواجبات تربويّة واجتماعيّة. [1]

1 - محمود عبد القادر قراقزة، مهنتي كمعلّم، ط:1، الدار العربيّة للعلوم، بيروت، 1996، ص:58.

– عدم مناسبة المناخ في بعض الأحيان لتطوير كفاءاته بسبب عدم توفر الجوّ الديمقراطي في البيئة المدرسيّة وتسلّط الإدارة على المعلّمين، بالإضافة إلى كثافة الفصول الدراسيّة، وكثافة المنهاج والبرامج الدراسيّة[1].

–عدم تأهيل المعلّم وتطويره بإشراف ومتابعة وزارة التّربيّة والتّعليم وإدارة التّعليم بالمدرسة، فالمعلّم إذا لم يطوّر من كفاءاته سيقف أمام عصر التّكنولوجيا وتفجّر المعرفة بفروعها المختلفة عاجزا.[2]

و في هذا الصّدد أجرت الباحثتان **كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة** دراسة على عيّنة من المعلمين بورقلة وتوصّلت إلى أنّه يوجد صعوبات تواجه المعلمين في التّدريس بالكفاءات بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 1.85[3]، وقد حدّدت جملة من الأسباب تمثّلت في:

– عدم تكوين المعلّم في التّدريس بالكفاءات.

– هناك فئة من لمعلّمين لم يعدّوا في الأصل للتعليم، وإنّما تخرجوا من الجامعة وتوظّفوا مباشرة بعد نجاهم في المسابقة، فهؤلاء لم يتلقوا تكوينا لا من حيث كيفيّة التّعامل مع المتعلّمين ولا من حيث معرفة متطلّبات النموّ بكلّ مرحلة، ولا من حيث مهارات التّدريس.

– عدم توفر الوسائل والأدوات الحديثة وهذا قد يجعل المعلّم يتخلى عن بعض الأجزاء من الدّرس.

---

1 – هيثم يحي محمّد، القطاع التّربوي بطرطوس من وجهة نظر واحدة–اعترافات بالخلل والمشكلات وتراجع الأداء ولكن–، جريدة الثورة، مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنّشر، سوريا، 2007، نقلا عن: عفاف الصفار، مرجع سابق، ص:73.

2 – ينظر، محمود عبد القادر قراقزة، مرجع سابق، ص:59.

3 – ينظر، كلثوم وقاجة، مريم بن سكيريفة، الصعوبات التي تواجه المعلّمين في التدريس بالكفايات(دراسة استكشافيّة على عيذنة من المعلّمين بورقلة)، ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربيّة، ورقلة، الجزائر، ص: 682-683-684.

– كثرة عدد المتعلّمين في الفصل الدراسي، والتي قد تصل أحيانا إلى ثمان وأربعين (48) تلميذا.[1]

1 – ينظر، كلثوم وقاجة، مريم بن سكيريفة، الصعوبات التي تواجه المعلّمين في التدريس بالكفايات(دراسة استكشافيّة على عيذنة من المعلّمين بورقلة)، ص:684.

المبحث الثالث: كفاءات تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي.

تحتل مادة اللّغة العربيّة كغيرها من المواد مكانة رائدة في المناهج المقرّرة على المتعلّمين في مرحلة التّعليم الثّانوي، و عليه تحتاج هذه الأخيرة إلى طرق وأساليب مبتكرة ووسائل تعليميّة حديثة أثناء تقديمها، ومنه سيتمّ التطرّق إلى أهمّ كفاءات تدريس هاته المادة بالشّكل الذي يضمن استمراريتها، وعدم نفور المتعلّمين منها.

1-مكانة اللّغة العربيّة بين المواد الدراسيّة:

اللّغة العربيّة هي لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقوّمات القوميّة العربيّة، وهي لغة حيّة قويّة، عاشت دهرها في تطوّر ونماء، ولعلّ من مظاهر الاحتفاء بها والولاء لها في ميدان التّعليم أن نتعرف إلى ما يكتنف تعليمها من صعاب، وإلى تمهيد السبل لتعليمها تعليما مثمرا ميسّرا، والواقع أنّ في لغتنا بعض الصعوبات لا سبيل إلى تجاهلها وغضّ النظر عنها، إلاّ أنّ التجارب التّربويّة والطرائق الحديثة التي تتجدّد على مدى الأيّام كفيلة بتذليل الصعوبات.

ومنه نقول أنّ اللّغة العربيّة ليست مادة دراسيّة فحسب، ولكنّها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، وإذا كانت اللّغة هي مادة التّخصّص لمدرسي اللّغة العربيّة، فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح لمواد تخصّصهم، وهي وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وفهمها، وشرح موضوعاتها للمتعلّمين، ووضع المذكرات وتأليف الكتب، إذ أنّ هناك علاقة وطيدة بين اللّغة وغيرها من المواد الدراسيّة، فقد ثبت بالتّجارب أنّ "تقدّم المتعلّمين في اللّغة العربيّة يساعدهم على التقدّم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم". [1]

1 - ينظر، عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ط:8، دار المعارف، مصر، د.س، ص: 54.

2-تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي:

شهد العالم في السّنوات الأخيرة حركةً نشيطةً وديناميكيّةً في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسيّة بما فيها مرحلة التّعليم الثانوي. وقد كانت هذه الحركة حتميّة نتيجة التغيّرات التّي مسّت مختلف نواحي حياة الإنسان، بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي، ناهيك عن الانفجار المعرفي في مختلف المجالات وبشكل خاص المتعلّق بتكنولوجيا المعلومات والاتّصال، وكون الجزائر جزءا لا يتجزأ من هذا العالم بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسيّة وتحديثها في بلادنا كي تصبح مسايرة لتلك التغيرات المذكورة سابقا، والتي لم يسلم منها المجتمع الجزائري، وبالطبع فإنّ المنهاج يشكّل مشروع مجتمع فهو يؤثر ويتأثر بالمجتمع، ويهتم بمختلف وظائف التّربيّة والتّعليم والتّأهيل، كما أنّ تطوّر أيّ مجتمع يمر حتما بإعداد المناهج إعدادا جيّدا تتلاءم وسياق المجتمع بأبعاده الخلقيّة والوجدانيّة والعقليّة والبدنيّة.[1]

وباعتبار اللّغة هي جوهر التّفكير الذي يعتبر حقيقة عمليّة وذهنيّة لا تتم بدون اللّغة فقد أثبتت الأبحاث والتّجارب أنّ التمكّن من اللّغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقليّة وبالقدرة على الفهم والإفهام، وبالتّحصيل في كلّ نواحي المعرفة والثّقافة، ومنه يكون للّغة دور كبير وتأثير في تطوير القدرات الفكريّة والذهنيّة، والكفاءات المختلفة، ومن هنا تبرز أهميّة اللّغة العربيّة من حيث هي قوام الفعل التّعليمي/ التعلّمي في المنظومة التربويّة، لهذا يسعى تدريس اللّغة اللّغة العربيّة في الطور الأوّل من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي إلى:

- جعل المتعلّم يكتسب مهارات أساسيّة للتعلّم الذاتي والاعتماد على النّفس في اكتساب المعارف.

1 - وثيقة تربويّة، منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/جذع مشترك آداب(اللّغة العربيّة)، الجزائر، مارس 2005، ص:4.

– اكتساب القدرة على التّعبير عن الخواطر النّفسيّة والمشاعر الوجدانيّة والمنهجيّة في التّفكير والعمل.

– القدرة على التعبير السّليم في مختلف المجالات.

– امتلاك التّعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللّغة في التّعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلّباته.

– القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتّواصل مع الآخرين والإقناع.[1]

ويساهم تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي في تحقيق ملامح التخرّج في نهاية هذه المرحلة التي تعتبر تتويجا لكل مراحل التّعليم السابقة له وقاعدة الانطلاق للتّعليم الجامعي أو مباشرة الحياة المهنيّة، حيث يكتسي تدريس اللّغة العربيّة في هذه السنة أهميّة خاصة، ومن هذه الأهميّة إبراز دور المعلّم في تقديم الأفضل للمتعلّمين وبأحسن الطرق لكي ينجح في تنشيط الفعل التّربوي، واعتبارا لخصوصيّة تدريس اللّغة العربيّة في هذا المستوى من التّعليم الثانوي، فقد بذل مجهود خاص لإعداد مناهج هذه السنة وذلك حتى يتمكّن المعلّم من:

– تفعيل الكفاءات المحدّدة في المجال المنطوق والمكتوب.

– تذليل الصعوبات التي تعترض تدريس النّشاطات المقرّرة.

– التحكّم في أساليب التدريس بمنطق التعلّم.

– تعزيز أساليب ربط التعلّمات بالواقع المعاش للمتعلّمين.

– تقويم موارد المتعلّمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات.[2]

ومنه فقد تمّ إعداد منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي بالشّكل الذي يسمح:

---

1 – وثيقة تربويّة، ، منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/جذع مشترك آداب(اللّغة العربيّة)، ص:7.

2 – وثيقة تربوية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة) شعبة الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة، مارس، 2006، ص:2.

– بترسيخ حبّ الاطّلاع في نفسية المتعلّمين وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعلّميّة.

– تعليمهم كيف يتعلّمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التّفكير المنهجي السّليم، القائم على الاستغلال الأقصى للعمليات العقليّة التاليّة:الفهم، النّقد والحكم، التّجديد والإبداع، التّحليل، التّعليل والاستدلال، التّفسير والمقارنة.[1]

مع تمكينهم من توظيف التقنيات العمليّة الآتية:

– منهجية معالجة المشكلات.

– منهجية البحث.

– ضوابط العمل الجماعي.

– فنيّات الحوار وآدابه.

– تقنيات التلخيص والتّدوين.[2]

3– أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي:

يمكن تقسيم أهداف تدريس اللّغة العربيّة إلى أهداف عامة وأخرى خاصة

3–1–1–الأهداف العامة لتدريس اللّغة العربيّة:

تشتق الأهداف العامة لأيّ مادة دراسيّة عادة من الأهداف العامة للتّربيّة والتّعليم، والتي يمكن إيجازها كما يلي:

– مساعدة الفرد على التّنميّة الشّاملة جسميّا وعقليّا وفلسفيا واجتماعيّا وخلقيّا.

– العمل على تنمية روح الاعتزاز بالقيم الروحيّة والمبادئ السّاميّة.

– تنمية أساليب التّفكير العلمي المختلفة لدى المتعلّمين وربطها بمشكلات حياتهم.

---

1 – وثيقة تربوية، ، منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/جذع مشترك آداب(اللّغة العربيّة)، ص: 2.

2 – وثيقة تربوية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة) شعبة الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة، مارس 2006، ص:3.

– تنمية روح الاعتزاز باللّغة العربيّة، وهي اللّغة القوميّة ولغة التّخاطب بين أفراد المجتمع.

– توجيه المتعلّمين حسب قدراتهم واهتماماتهم، ومساعدتهم على الاستمرار في التعليم، وتنمية الجوانب الإيجابيّة عندهم ومعالجة جوانب الضعف والقصور.

– تمكين المتعلّم من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسيّة في فنون اللّغة العربيّة، وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتّجاهاتها السليمة.[1]

نلاحظ أنّ هذه الأهداف تنطبق على جميع المواد الدراسيّة، حيث أنّها تحتوي جميعا على القيم الروحية والمبادئ الساميّة، كما تعمل كلّها على تنمية أساليب التّفكير العلمي المختلفة لدى المتعلّمين، كما لا يخفى علينا أنّ أغلب المواد الدراسيّة تدرّس باللّغة العربيّة، كما أنّها لغة التّخاطب بين المتعلّمين، فكلّ المواد إذن تخدمها وتعمل على تحقيق الأهداف من تدريسها.

وعليه يمكن القول أنّ الأهداف العامة لتدريس اللّغة العربيّة تشتق من طبيعة المادة وخصائص نموّ المتعلّمين، وطبيعة المجتمع العربي المسلم وطبيعة العصر، كما أنّها تعتمد في صياغتها على الأهداف العامة للتّربية والتّعليم.

ومن جانب آخر حدّد بعض التّربويين مكوّنات هذه الأهداف وهي:

– اللّغة العربيّة أداة التّثقيف والتّعليم.

– اللّغة العربيّة أداة التّفكير وصانعته.

– اللّغة العربيّة أداة اتّصال.

– اللّغة العربيّة أداة النموّ الوجداني.[2]

وفي ضوء هذه المكوّنات تمّ صياغة الأهداف العامة لتدريس اللّغة العربيّة على النّحو التالي:

1 – ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص: 58.

2 – ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، د.ط، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، 1999، ص: 49.

– غـرس محبّـة اللّغـة العربيّـة في نفـوس المتعلّمـين، ليسـاعدهم ذلـك في الحفـاظ علـى إحـدى مقوّمـات الأمّـة العربيّـة والإسـلاميّة مـن جهـة، والحفـاظ علـى إحـدى عناصـر شخصـية الفرد المسلم من جهة أخرى.

– الاعتزاز باللّغة العربيّة والولاء التّام لها باعتبارها لغة القرآن الكريم.

– اكتساب المعارف والمعلومات في أغلب المواد الدراسيّة باللّغة العربيّة الفصحى.

– الاعتـزاز بالأمجـاد العربيّـة والإسـلاميّة، وذلـك مـن خـلال تفهـم العربيّـة وقواعـدها لأنّها تصل الفرد بحضارته الماضية والحاضرة، والدفاع عنها في يوم من الأيّام.

– العمـل علـى الـربط بـين الحضـارة العربيّـة والإسـلاميّة والحضـارات العالميّـة لغـرس الجوانب الإنسانيّة وإدراك الروابط التي تربط المجتمعات الإنسانيّة بعضها بالبعض.

– تنميـة جوانـب التّـذوق اللّغـوي لـدى المتعلّمـين وذلـك عـن طريـق التعـرّف علـى مواطن الجمال والتّناسق في اللّغة.

– تنميـة قـدرات المتعلّمـين العقليّـة مـن حيـث اسـتخدام الأسـلوب العلمـي في التّفكـير، وذلك عن طريق التمكّن من التّحليل والتّركيب والتّقويم .

– تدريب المتعلّمين على تصحيح الأخطاء اللّغويّة قراءة وكتابة.

– تنميـة القـدرة علـى الاسـتماع الجيّـد الـذي يسـاعد علـى فهـم الحـديث وحسـن الحـوار وأدب المناقشة.

– العمـل علـى خدمـة المجتمـع العـربي المسـلم، وذلـك مـن خـلال اكتسـاب الأفكـار والاتّجاهات الإسلاميّة الإيجابيّة فكرا وثقافة وعلما وعملا.[1]

كمـا قلنـا سـابقا وحسـب مـا يلاحـظ مـن خـلال الأهـداف المـذكورة فـإن كثـيرا مـن الأهداف يمكن تحقيقها في مواد أخرى.

3-1-2- الأهداف الخاصة لتدريس اللّغة العربيّة:

1 – ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 49-50.

يمكن إيجاز الأهداف الخاصة لتدريس مادة اللّغة العربيّة كما يلي:

– إكساب المتعلّمين القدرة على استعمال اللّغة العربيّة استعمالا صحيحا نطقا وقراءة وكتابة.

– تعويد المتعلّمين على فهم المادة المقروءة والتّعبير عنها بلغتهم الخاصة بحيث يشجعهم ذلك على التّفكير والابتكار.

– تشجيع المتعلّمين على التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم بكل حريّة وبلغة سليمة.

– تشجيعهم على القراءات الخارجيّة الّتي تنمي مداركهم وتغذي عقولهم، وتحرّرهم من القيود المدرسيّة.

– تكوين عادات قرائيّة صحيحة لدى المتعلّمين، وتدريبهم على مهاراتها المختلفة كالفهم والسرعة وجودة الإلقاء والتّلخيص والتّعبير عن المقروء بأساليبهم الخاصة.

– تنمية التذوّق الجمالي لدى المتعلّمين والإحساس بأنواع التّعبيرات الأدبيّة من النّثر والشّعر، وذلك عن طريق إدراك النّواحي الجماليّة في أساليب الكلام ومعانيه.

– تدريب المتعلّمين على استخدام أساليب الحكم والموازنة والنّقد لما يقرأونه.

– تنمية قدرات المتعلّمين ومهاراتهم الخطيّة والإملائيّة بحيث يستطيعون الكتابة بشكل صحيح من النّاحيتين الهجائيّة والخطيّة مع ضرورة استعمال علامات التّرقيم.

– تدريب المتعلّمين على استخدام القواعد النّحويّة والصّرفيّة أثناء القراءة والكتابة والتعبير بشتى أنواعه.

– تشجيع المتعلّمين على اختيار المفيد من القراءات، وارتياد المكتبات والانتساب إلى إحدى الأنشطة المدرسيّة، كالإذاعة المدرسيّة، والتمثيل، وغيرها.

– العمل على تنمية قدرات المتعلّمين على فهم النّصوص الأدبيّة والقرائيّة والإلمام بالأفكار الّتي تتناولها هذه النّصوص ممّا يساعدهم على التّذكّر والفهم والتّطبيق، والتّحليل والتّقويم، وبالتالي إدراك نواحي الجمال فيها وتذوقها والاستمتاع بها.[1]

1 – ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 50-51.

3-1-3- أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي:

يهدف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الثانوي إلى:

- الحفاظ على كتاب الله وسنة نبيّه محمّد صلى الله عليه وسلم، وإدراك مبادئ الإسلام وأسس شريعته، والاعتزاز بمقوّمات حضارة الأمّة الإسلاميّة والأخذ بوسائل النّهوض بها.

- مساعدة المتعلّمين على فهم القرآن الكريم والسنّة النبويّة وإدراك الجمال في فصيح اللّغة شعرا ونثرا.

- تنمية القدرة اللّغويّة لدى المتعلّم وإكسابه مهارة التّعبير الصّحيح عمّا يجيش في نفسه من الأفكار وما يدور في ذهنه من المعاني.

- تقوية ملكته الأدبيّة ليتذوّق أساليب اللّغة ويميّز بين مراتبها ويدرك مواطن النّقد فيها.

- استقامة لسانه على قواعد اللّغة وصيانته من اللّحن في قراءته والخطأ في نطقه والركاكة في كتابته.

- الرّجوع إلى أمّهات الكتب وتلخيص ما يقرأه منها وتمكينه من كتابة البحوث فيها.

- النّهوض بلغة أمّته والسّعي لنشرها بين أبنائها توثيقا لأخوة الإسلام ودعما لروابطه.[1]

يمكن القول أنّ أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الثانوي لا يمكن صياغتها أو اشتقاقها إلاّ من الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللّغة العربيّة كمادة دراسيّة، كما وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنّه يجب على كلّ معلّم أن يكون ملما عارفا بهذه الأهداف، لكي يعمل على تحقيقها، حيث لا يتمّ ذلك إلاّ من خلال مراجعتها ومن خلال الأداء اليومي في التّدريس، فالجهل بالأهداف معناه التخبّط في الأداء وبالتالي صعوبة تحقيقها.

1 - ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 55.

4- الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة:

تفرض التّطوّرات السّريعة الّتي تحدث في العالم اليوم على مسؤولي التّربيّة والتّعليم في كثير من بلدان العالم النّظر في برامج وخطط التّعليم بما يتلاءم مع تلك التّطوّرات والتّغييرات، إذ تعتبر المناهج الدراسيّة القلب النّابض للمسيرة التعليميّة في أي بلد، ومن ثمّ فإنّها أصبحت أكثر عرضة من غيرها للتغييرات، وغيرها من العوامل ممّا أدى إلى بروز اتّجاهات حديثة في المناهج قد تعين في تجاوز عديد من المشكلات، ومن بين هذه المداخل نجد:

4-1-المدخل التّكاملي:

أورد الباحثون في مجال التّربيّة والتّعليم عديدا من التّعاريف في هذا الصدد نقتصر على أهمّها:

يعرّف المدخل التّكاملي بأنّه: «المناهج التي يتمّ فيها عرض المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسيّة مختلفة».[1]

وهو أيضا: «محاولة للربط بين الموضوعات الدراسيّة المختلفة التي تقدّم للطّلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظّم تنظيما دقيقا يسهم في تخطّي الحواجز بين المواد الدراسيّة المختلفة، ويدرك من خلالها العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسيّة».[2]

ويعرّف أيضا بأنّه: «أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللّغويّة المقدّمة للطّلاب، وتدريسها بما يحقّق ترابطها، وتوحدها بصورة تمكّنه من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللّغوي».[3]

---

1 - ينظر، فلاح صالح حسين الجبوري، مدرس اللّغة العربيّة، وأدواره المستقبليّة في جودة التّعليم، ط:1، دار الرضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2015، ص: 109.

2 - ينظر، فلاح صالح حسين الجبوري، مدرس اللّغة العربيّة، وأدواره المستقبليّة في جودة التّعليم، ص: 109.

3 - ينظر، عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، د.ط، جامعة القاهرة، 2004-2005، ص: 94-95.

ومنه نستنتج أنّ للمدخل التّكاملي في تدريس اللّغة العربيّة كمادة دراسيّة له اهميّة بالغة، حيث إنّه يسمح بتخطي الحواجز بين مختلف المواد الدراسيّة ممّا يسهّل على الطالب حسن استيعابها و إدراكها، و بالتالي القدرة على توظيف و دمج معارفها في مواقف مختلفة.

4-1-1- أسس المنهج التّكاملي:

يقوم المنهج التكاملي على أسس يمكن إنجازها في الآتي:

- **تكامل الخبرة:** يهتم المنهج التكاملي بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعدّدة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات، التي تساعد المتعلّم على النموّ بطريقة متكاملة.

- **تكامل المعرفة:** حيث يقوم هذا المنهج على أساس إكساب المتعلمين المعارف بصورة كليّة شاملة، لأنّ الدراسة وفق أسس المنهج التّكاملي تتّخذ من موضوع واحد محورا لها، وتحيطه بكلّ المعارف والعلوم المرتبطة به ليتسنى للمتعلمين الإلمام به متكاملاً.

- **تكامل الشّخصيّة:** إنّ الأهداف الأساسيّة لهذا المنهج بناء شخصيّة متكاملة من خلال إكساب المتعلّمين العلوم والمعارف والمهارات والقيّم ليصلوا إلى التّفكير الإبداعي المفتوح ومساعدتهم على التكيّف مع البيئة والمجتمع المحيط بهم، وهذا الأساس يعتبر من الميزات البارزة في هذا المنهج.

- **مراعاة الفروق الفرديّة:** يهتم المنهج التّكاملي بتوفير الدراسات الاختياريّة المتنوّعة بقصد مواجهة الفروق الفردية عند الطلبة ومن خلال بناء المناهج واختيار المقرّرات يراعي بذلك الفروق الفرديّة، ويوفّر الفرص التي تسمح بالتّعرّف على خصائص الطلبة واختيار مستوياته ليتسنى للمعلّم بدوره معالجة هذه الفروق.

- **الاهتمام بالأنشطة التّعليميّة المختلفة:** يهتم المنهج التّكاملي بنشاط المتعلّم حيث يعتبره أساس العمليّة التّعليميّة.

– التّعـاون والعمـل الجمـاعي: يركـز المـنهج علـى التّعـاون بـين أفـراد العمليّـة التّعليميّـة، إذ يتـيح الفرصـة لتعـاون المتعلّمـين مـع معلّمـيهم في اختيـار موضـوعات الدراسـة وفي التّخطـيط لها وفي تنفيذها وتقويمها.[1]

مـن خـلال مـا سـبق ذكـره يمكـن القـول أنّـه يمكـن مـن خـلال المـدخل التّكـاملي في تعلـيم اللّغـة العربيّـة تحقيـق التّكامـل بـين المـواد الدراسـيّة المختلفـة، سـواء أثنـاء عمليّـة بنـاء المـنهج أو أثنـاء تدريسـه، بالشّـكل الـذي يـؤدي إلى تـرابط الحقـائق والمعـارف والخـبرات الخاصـة بهـذه المـواد وتكاملهـا، وفي هـذا الصـدد نقـول أنّـه علـى معلّمـي اللّغـة العربيّـة أن يتعرّفـوا علـى المـواد الدراسـيّة الأخـرى ويختـاروا مـن مادتهـا مـا يصـلح للدّراسـات اللّغويّـة، «لأنّ هـذا يـؤدي إلى تكامـل المعرفـة في أذهـان المتعلّمـين ويـؤدي إلى الـرّبط بـين الحقـائق والمعلومـات الموجـودة في مـواد المنـاهج المختلفة».[2]

نقـول أن الحـديث عـن المـدخل التكـاملي لا يكـون بمعـزل أو بمنـأى عـن الحـديث علـى الأسـلوب التّكـاملي، وفي هـذا الصّـدد سـيتم الحـديث عـن تـدريس إحـدى نشـاطات اللّغـة العربيّة المحوريّة في ظلّ المدخل التكاملي:

4-1-2- الأسلوب التكاملي في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

ممّـا يميّـز هـذا الأسـلوب هـو أنّ نشـاطات اللّغـة العربيّـة تـدرّس كوحـدة متكاملـة لا علـى أسـاس فروعهـا؛ أي تـدرّس تحـت عنـوان اللّغـة العربيّـة جميـع مهـارات اللّغـة وفروعهـا: الأدب، القراءة، النّحو، الرسم والبلاغة، والنّقد، والتعبير.

نقـول إنّ الأسـلوب التّكـاملي لـيس أسـلوبا خاصـا بتـدريس القواعـد فحسـب، إنّمـا هـو أسـلوب لتـدريس اللّغـة العربيّـة، والنّحـو هـو أحـد فروعهـا، وبموجـب هـذا الأسـلوب يـتمّ تـدريس فروع اللّغة العربيّة على النّحو الآتي:

1 – فلاح صالح حسين الجبوري، مدرس اللّغة العربيّة، وأدواره المستقبليّة في جودة التّعليم ، ص: 112-113

2 – ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص: 63.

- قراءة النّص قراءة نموذجيّة من الدّرس.
- شرح المفردات الصّعبة والتّراكيب الغامضة فيه.
- قراءة النّص من طرف المتعلّمين قراءة جهريّة.
- التّطبيقات اللّغويّة وتشمل جميع فروع اللّغة العربيّة: النحو، البلاغة،...إلخ.[1]

4-2- المدخل الوظيفي:

يعتبر المدخل الوظيفي من بين أهمّ الاتّجاهات التّي تنادي بها التّربيّة الحديثة، وقد ظهر هذا الأخير كردّ فعل للأساليب التّقليديّة التي أهملت المتعلّم بشكل كبير مركزة كلّ الاهتمام على المحتوى المعرفي، وحشو عقول المتعلّمين بالمعلومات دون توظيفها في حياتهم. ومنه فقد كانه هذا المدخل بمثابة نقطة تحوّل يعالج كل عيوب المناهج السابقة ويجمع بين مميّزاتها، وهو اتّجاه ينادي بأنّ تدريس المواد الدراسيّة مرتبط بتطبيقاتها في الحياة، فهو يركّز على المتعلّم لكن لا يهمل المادة المتعلّمة، فنوعيّة المادة مهمّة لمواجهة كلّ التطوّرات التّكنولوجيّة والعلميّة السّائدة في عصر الانفجارات العلميّة.

إذن نستطيع القول أنّ المنهج الوظيفي يركز على التّكامل بين المواد المقدّمة للمتعلّمين وميولهم واحتياجاتهم، بالشّكل الذي يشبع حاجاتهم من خلال ربط محتوى هذه المواد وتطبيقها في الحياة، ممّا ينتج لنا تعلّمًا وظيفيًّا يؤكد أنّ التّربيّة هي تربيّة للحياة.

4-2-1- أسس المدخل الوظيفي:

يقوم المدخل الوظيفي على مجموعة من الأسس والمبادئ نذكرها كالتالي:

- يقوم التّعلّم في الاتّجاه الوظيفي على أساس الفهم وإدراك المعنى، وعلى التّخطيط الجيّد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللازمة.

1 - ينظر، محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ط:1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2007، ص:197.

– يجب أن تكون المادة ميسّرة غير معقدة سواء في الكتب المدرسيّة، أو أثناء تدريسها، بحيث تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بخبرات المتعلّمين في الحياة العمليّة.

– يكون للمحتوى الذي تمّ اختياره قيمة نفسيّة وظيفيّة مباشرة من أجل إعداد المتعلّم للحياة.[1]

–الاهتمام بالجانب التّطبيقي للمفاهيم العلميّة والتّفاعل مع القضايا الاجتماعيّة.

– المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، إذ على المعلّم إثارة المتعلّمين وذلك من خلال محتوى الدّرس والأنشطة المصاحبة وطرق التّقويم والوسائل المعينة.

– التّركيز على الأنشطة التّفاعليّة التي يمكن ربطها بموضوع الدراسة ومساعدة المتعلّمين على الخروج من جدران الفصل، والعمل على التّفاعل مع الحياة اليوميّة.[2]

– كما ويؤكد الاتّجاه الوظيفي على ضرورة النظر للمادة المتعلّمة على أنّها وسيلة لإنماء شخصية المتعلّم ومساعدته على التعرّف على دور المادة التي يتم تقديمها.[3]

بالنظر إلى ما سبق ذكره حول كلّ من المدخل التّكاملي والمدخل الوظيفي في تدريس اللّغة العربيّة، نقول إنّ مادة اللّغة العربيّة وفي ظلّ التّطوّرات التّكنولوجيّة والعلميّة بحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى أن يحتوي مصمّموا مناهج اللّغة العربيّة هاته المداخل لأنّها تركز في الأساس على عامل جوهري ألا وهو ربط المادة التّعليميّة بما يتصل بحياة الأفراد ممّا ينتج لنا تعلّما وظيفيّا.

5– نشاطات مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الثانوي: إنّ تدريس اللّغة العربيّة لا يتّم دفعة واحدة بل عبر مستويات أو نشاطات متعدّدة، كلّ نشاط يعالج جزءا ومستوى

1 – ينظر، فلاح صالح حسين الجبوري، مدرس اللغة العربية و أدواره المستقبلية في جودة التعليم، سابق، ص: 121-122-123.

2 – ينظر فلاح صالح حسين الجبوري، مدرس اللغة العربية و أدواره المستقبلية في جودة التعليم، ص: 123-124.

3 – فلاح صالح حسين الجبوري، مدرس اللغة العربية و أدواره المستقبلية في جودة التعليم، ص: 293.

من مستويات اللّغة، والنّشاطات التي يحدّدها منهاج اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي تتمثل فيما يلي:

5-1- الأدب والنّصوص: يتناول نشاط الأدب والنّصوص دراسة نصوص أدبيّة ونصوص تواصليّة، حيث تقدّم النّصوص الأدبيّة في إطار الأعصر الأدبيّة المتعاقبة، فيتم التركيز على النّصوص التي تعكس المظاهر التّي تطبع العصر وتميّزه عن سواه، ثمّ العمل على تدريب المتعلّم على التّفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر.

والنّصوص التّواصليّة هي نصوص نثريّة، الهدف منها إثراء معارف المتعلّمين حول المظاهر التي تناولتها النّصوص الأدبيّة ويتمّ التّركيز فيها على الناحية المعرفيّة وعلى الوسائل الإبلاغيّة المقنعة في التّعبير.

5-2- المطالعة الموجهة: للمطالعة مقام ممتاز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزوّد من الثقافات المختلفة، وتنمية الثروة اللّغويّة للمتعلّمين، وهي من أهمّ الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم، وهي توسّع معارفهم وتنمي لغتهم وتزيد خبراتهم وقدراتهم وتصقل أذواقهم.

5-3- التّعبير الكتابي: إنّ التّعبير الكتابي-من منظور المقاربة بالكفاءات- ليس نشاطا لغويّا معزولا عن باقي نشاطات اللّغة، بل هو متشابك متداخل في مهاراته اللّغويّة مع نشاطات اللّغة الأخرى إلى حدّ كبير، وما يجدر ذكره أنّ التّعبير الكتابي يعدّ غاية للأنشطة اللّغويّة الأخرى، فهي وسائل مساعدة على تحقيقه.

5-4-التّعبير الشّفوي: هذا النّشاط يعتبر هو الآخر غاية، ففيه يدمج المتعلّم ويوظّف كلّ التعلّمات اللّغوية المكتسبة من الأنشطة الأخرى لينتج لغة منطوقة صحيحة ذات دلالة في موقف فعليّ.

5-5-قواعد النّحو والصّرف: نشاط يهدف إلى عصمة ألسنة المتعلّمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقّة في التّعبير والفهم، وهذا يعني النظر إليه من منظور عملي تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.[1]

5-6- البلاغة: نشاط يوضّح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي، وتقدّم الأسس التّي تبرز جماله وتلوّنه، لذا يقدّم الدرس البلاغي في فلك النّصوص الأدبيّة، فيؤخذ في سياق ذي دلالة دون تكلّف أو تصنّع، وبالتالي يكون درس البلاغة خير مساعد للمتعلّم على فهم الأدب وتذوّق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله.

5-7- العَروض: نشاط يسعى إلى إكساب الأصول والقواعد التي يعرف بها صحيح الشّعر من فاسده، وذلك بمعرفة الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية ومعرفة التّغييرات التي تتعرض لتلك الأوزان.

5-8- النقد الأدبي: نشاط يهدف إلى جعل المتعلمين يمتلكون أدوات الدراسة الأدبيّة بصورة كاملة.

5-9- إحكام موارد المتعلّم وضبطها: نشاط تقييمي يأتي مصاحبا لأنشطة القواعد، ويهدف إلى تقييم الموارد (المعارف والمعارف الفعليّة والمعارف السلوكيّة) ومدى تحكّم المتعلّم فيها.

ويمكن ردّ هذه الأنشطة اللّغويّة التي يتأطر ضمنها تدريس اللّغة العربيّة في الطور الثانوي إلى ثلاثة أنشطة رئيسيّة متباينة:

- أنشطة النّصوص: تنهض على محاورة النصوص(الأدبيّة، والتواصليّة، والمطالعة) وتشريح بنيتها الفكريّة واللّغويّة.

- أنشطة القواعد: النحو والصّرف والبلاغة والعروض. تنطلق من نماذج نصيّة فعليّة، لتصل إلى استكناه القوانين اللّغويّة الكامنة خلفها.

1 - ينظر، وثيقة تربويّة، منهاج مادة اللّغة العربيّة للسنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم ، مرجع سابق، ص:14-22.

– أنشـــطة الإنتـــاج/الإدمـــاج: التّعبـير الكتـابي، والتّعبـير الشّـفوي، والنّقـد الأدبي، والمشـاريع. وهـي تشـكّل حقـلا إبـداعيّا يظهـر فيـه المـتعلّم كفاءاتـه الفعليّـة في اسـتعمال اللّغـة في مواقـف فعليّـة نطقـا وكتابـة اسـتعمالا صـحيحا، ويسـتثمر تعلّماتـه النصـيّة والقواعديّـة في التذوّق والنّقد والتّحليل.[1]

وفي هـذا الصـدد ينبغـي الإشـارة إلى أنّ هـذه الأنشـطة الثلاثـة العمليـة الرئيسـيّة تناسـبها وسـائل تعليميّـة معيّنـة تقـع مهمّـة اختيارهـا وتحضـيرها بدرجـة كبـيرة علـى عـاتق المعلّـم. «فالمنهـاج لم يـنصّ إلاّ علـى وسـيلتين تقليـديتين وتـرك المجـال مفتوحـا أمـام المعلّمـين لاختيـار وسـائل تعليميّـة أخـرى علـى حسـب اجتهـاداتهم الفرديّـة، والوسـيلتان المنصـوص عليهمـا همـا الكتـاب والسّبورة».[2]

6– تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم الثّانوي:

يتحـدّد تـدريس مـادة اللّغـة العربيّـة وفـق المقاربـة بالكفـاءات في مرحلـة التّعلـيم الثّـانوي وفـق ملمحـي الـدخول و الخـروج، وفيمـايلي توضـيح لهـذين الملمحـين، حيـث وقـع الاختيـار علـى ملمحـي دخـول و خـروج المـتعلّم مـن/إلى السـنة الثالثـة ثانـوي شـعبة الأداب و الفلسـفة وشـعبة اللّغات الأجنبيّة:

6–1– ملمح دخول المتعلّم إلى السنة الثالثة ثانوي (شعبة آداب/فلسفة–شعبة لغات أجنبية)

6–1–1–ملمح الدّخول: بدخول المتعلّم إلى هذه السنة يكون قادرا على:

– إنتـاج وكتابـة نصـوص ذات طـابع وصـفي أو سـردي أو حجـاجي وذات علاقـة بمحاور تدريس نشطات المادة، وذلك:

– في وضـعيات ذات دلالـة بتمثّـل خصـائص الوصـف أو السّـرد أو الحجـاج وبمراعـاة مصداقيّة التّعبير وجماليّة العرض.

1 – وثيقة تربوية، منهاج مادة اللّغة العربيّة للسنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم، مرجع سابق، ص: 14–23.

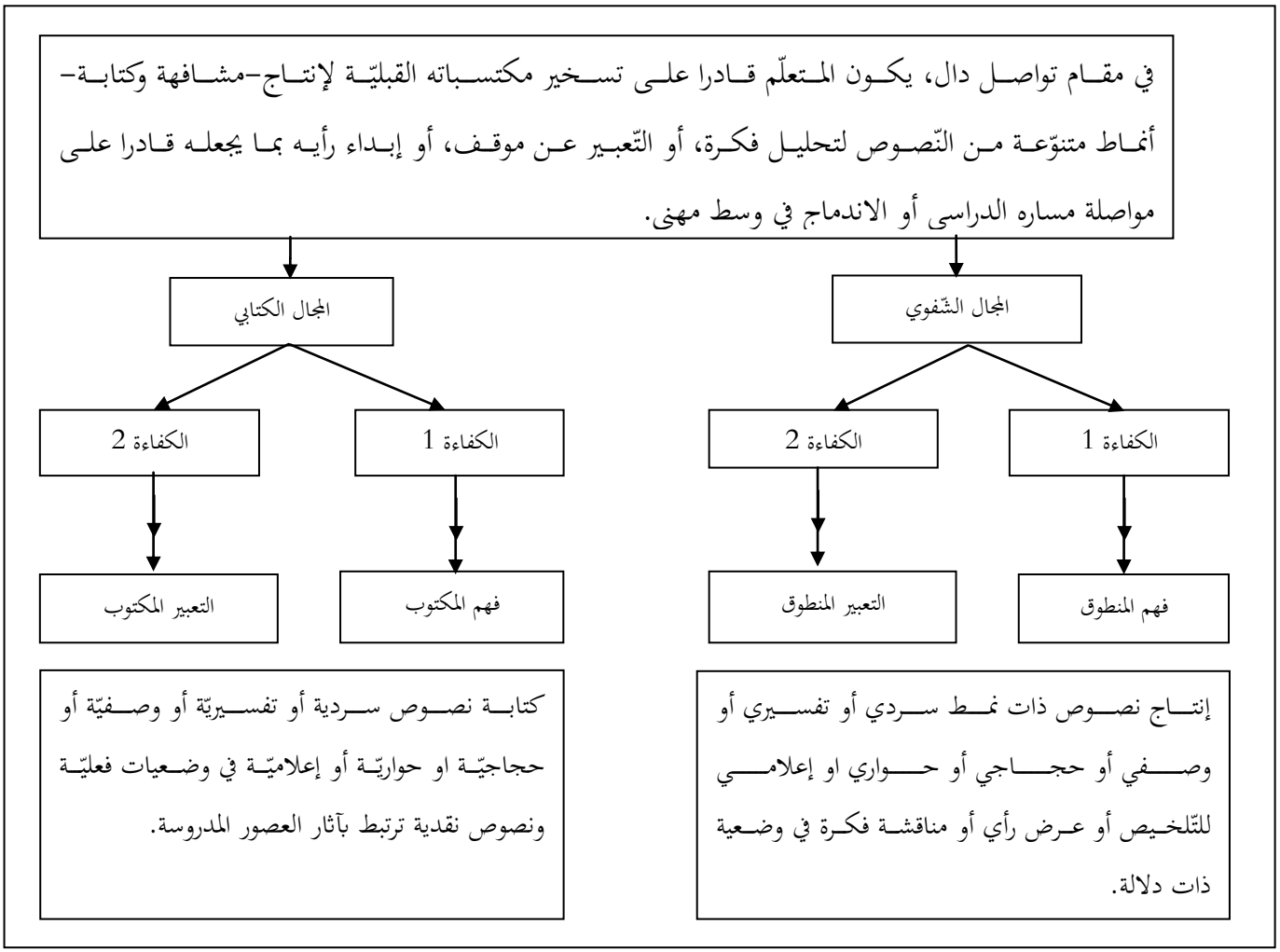
2 – وثيقة تربوية، منهاج مادة اللّغة العربيّة للسنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم، ص: 24–26.

- التحكّم في الكفاءة اللّغويّة والأدبيّة على وجه الإجمال.

6-1-2- ملمح الخروج: بخروج المتعلّم من هذه السنة يكون قادرا على:

- تحديد أنماط النّصوص مع التّعليل.
- التّمييز بين مختلف أنماط النصوص.
- إعادة تركيب أنماط النصوص.
- إنتاج وكتابة نصوص متنوّعة.[1]
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبيّة المدروسة.

6-2- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة (شعبة آداب/فلسفة وشعبة لغات أجنبيّة):



1 - وثيقة تربويّة، منهاج مادة اللّغة العربيّة للسنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة/اللّغات الأجنبيّة، المرجع نفسه، ص:05.

6-3- الأهداف الوسيطيّة المندمجة: تمّ وضع الخطوط العريضة لتعليميّة النّص الأدبي في منهاج السنة الأولى (جذع مشترك آداب-جذع مشترك علوم)، وكذا للنّشاطات المقرّرة من مطالعة موجّهة وتعبير شفوي وتعبير كتابي، وذلك انطلاقا من مبادئ المقاربة بالكفاءات. كما تمّ تحديد الأهداف الوسيطيّة المندمجة لهذه النّشاطات وبالنظر إلى ما تكتسيه هذه السنة من أهميّة في المسار الدراسي للمتعلّم-حيث على إثر نهاية السنة الدراسيّة قد ينتقل إلى مواصلة الدراسة في الجامعة أو يتبوأ الحياة المهنيّة والعمليّة- فإنّه قد تمّ إثراء هذه الأهداف الوسيطيّة بالنسبة للنّشاطات المقرّرة على النّحو التالي:

أ- في الأدب والنّصوص: يتوجّه الأستاذ بالمتعلّم إلى:

- اكتشاف معطيات النّص الداخليّة والخارجيّة ومناقشتها.
- تلخيص النّص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثّانوية، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النّص بصورة محكمة صحيحة.
- اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص وذلك باعتماد الأدوات اللّغويّة المناسبة.
- الشّرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشّرح اللّغوي للكلمات.
- استثمار المفاهيم النّقديّة للتعمّق في فهم النّص.[1]

ب- المطالعة الموجهة: يأخذ هذا النّشاط أهميّته من ملكة النّضج الفكري للمتعلّم في هذا المستوى الدراسي، ومن ثمّ وجب أن يسمو اختيار النّصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكري وثقافي ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر، على أن تحقّق هذه النّصوص قدرة المتعلّم على التّفاعل مع النّصوص الطّويلة واستثمار معطياتها الفكريّة والفنيّة.

[1] -- وثيقة تربويّة، منهاج مادة اللّغة العربيّة للسنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة/اللّغات الأجنبيّة، المرجع نفسه، ص:05.

ج- التّعبير الكتابي: وهو نشاط يتيح للمتعلّم تفعيل تعلّماته القبليّة ومهارته واستثمارها بناء وما يتوافر عليه من معارف ومعارف فعليّة ومعارف سلوكيّة؛ أي القدرة على بناء جزء من الكفاءة المرسومة في الجزء الكتابي.[1]

7- الكفاءات الوظيفيّة لأستاذ اللّغة العربيّة:

يتوقف نجاح العمليّة التعليميّة/ التعلّميّة بدرجة كبيرة على مدى كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة، وعليه سيتم في هذا العنصر بنوع من التّفصيل تحديد بعض الكفاءات الوظيفيّة التي يجب أن تتوافر لدى أستاذ اللّغة العربيّة مع تقديم أمثلة.

7-1-كفاءة التّخطيط للتدريس:

«يعدّ التّخطيط للدرس من المهارات الأساسيّة بالنسبة للمدرّس، فهو عمليّة تصوّر مقصودة ومسبقة لمواقف التّعليميّة التي يهيئها المدرّس لمساعدة المتعلّمين على بلوغ الأهداف المخطّط لها، وما ينطوي عليه من المتطلّبات الأساسيّة للتعلّم الجيّد»[2]. كما و«يعتبر التّخطيط عمليّة ذهنيّة هادفة تمثّل منهجا وأسلوبا وطريقة منظّمة للدرس تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاءة».[3]

كما و«يتطلّب التّخطيط السّليم تحليل المحتوى المعرفي الذي يتضمّنه الكتاب ومعرفة المتعلّمين معرفة واعيّة ودقيقة والاهتمام بالوقت المحدّد والعمل على إدارته واستثماره بشكل أمثل، كما يتطلّب التّخطيط السّليم المرونة والأخذ بعين الاعتبار المواقف الطارئة التي قد تظهر أثناء التنفيذ».[4]

---

1 - وثيقة تربويّة، مناهج مادة اللّغة العربيّة، شعبة الآداب والفلسفة/ اللّغات الأجنبيّة، مرجع سابق، ص:6.

2 - الحيلة محمّد محمود، مهارات التّدريس الصّفي، ط:3، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، 2009، ص: 50.

3 - ينظر، أبو جادو، صالح محمّد علي، علم النّفس التّربوي، ط:2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، 2000، ص: 415.

4 - ينظر، قصي محمّد لطيف، كمال لفتة حسن، مهارات التدريس اللازم لطلبة المرحلة الرابعة في قسم التّاريخ/كلية التربية/جامعة سامراء من وجهة نظر التدريسيين، مجلة سر من رأى، المجلد 11، العدد 43، 2015، ص: 137.

وفي هذا الصدد ترى الدكتورة **ردينة عثمان يوسف** والدكتور **حذام عثمان يوسف**، أنّ: «التّخطيط للدرس يمثّل خطة موجودة تربط أجزاء المادة العلميّة، وتكون شاملة، وفي هذه الخطّة وتنفيذها يستخدم المعلّم كلّ ما هو متاح له من أساليب ووسائل تنسجم وطبيعة هذه الخطّة، التي تؤدي بدورها إلى تحقيق الأهداف التي تمّ تحديدها».[1]

وكفاءة تخطيط الدرس حسب **الفتلاوي** هي: «تصوّر المعلّم المسبق للمواقف والإجراءات التّدريسيّة التي يضطلع بها والمتعلّمين لتحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة المنشودة، وهذه العمليّة تتطلّب من المعلّم القيام بإجراءات عديدة منها، تحليل المحتوى أوّلا ثمّ صياغة أهداف التدريس، وتحديد طرائق واستراتيجيات التّدريس».[2]

من خلال التعاريف السابقة الذكر نستنتج كفاءة التّخطيط للدرس لا تتحقّق إلاّ بتوافر العناصر التاليّة:

- ✓ التّحليل السليم للمحتوى المعرفي.
- ✓ معرفة خصائص المتعلّمين معرفة واعيّة.
- ✓ إدارة الوقت بشكل جيد واستثماره.
- ✓ الاعتبار للمواقف الطارئة التي يمكن أن تظهر أثناء تنفيذ الدرس.
- ✓ شاملة، تنسجم وطبيعة الأهداف المحدّدة.

ومنه نقول أنّ خطّة التدريس الناجحة تظهر أثناء تنفيذ المعلّم للدرس، وباعتبار التّدريس عمليّة منظّمة وهادفة فلا بد له من خطّة وتصميم دقيق تنفذ بموجبه عمليّة التدريس كي تحقّق أهدافها.

7-1-1- المكوّنات والعناصر الأساسيّة لخطّة الدرس: وتتمثل في:

---

1 - ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التّدريس-منهج-أسلوب-وسيلة-، ط:1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، 2005، ص: 209.

2 - سهيلة محسن الفتلاوي، الكفايات التدريسيّة-المفهوم- التدريب- الأداء، ط:1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص: 43.

أ- موضوع الدرس: ومن أهمّ ضوابطه أن يكون: جزءا من المقرّر الدراسي، وملائما للزمن المخصّص للحصّة.

ب- تحديد استراتيجيّة التّدريس: من خلال تحديد المعلّم لمجموعة العناصر الأساسيّة الّتي تشكّل استراتيجيّة التّدريس، واختيار الأهداف وصياغتها، واختيار أنسب الأساليب التّدريسيّة، والتّقنيات التّعليميّة ووسائل التّقويم، وتحديد أوجه مشاركة المتعلّمين وطرق وأساليب المتابعة.[1]

ج- أهداف الدرس ومن أهمّ ضوابطه أن يكون:

- مرتبطا بالأحكام العامة للتّربية وللمرحلة وللمادة.
- اشتمالها على المجالات الرئيسيّة للأهداف وهي: (المجال المعرفي، المجال الانفعالي، المجال النّفس حركي).
- أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكيّة صحيحة(أن+ فعل إجرائي+ المتعلم+ وصف الخبرة التّعليميّة المراد اتقانها من قبل المتعلّم).

د- التّهيئة للدرس(التّمهيد): هو كلّ ما يقوله المعلّم أو يفعله قصد التّمهيد للدرس الجديد، وتهيئة المتعلّمين ذهنيّا وجسميّا وانفعاليّا لتلقي الدّرس وقبوله والتّفاعل المتواصل مع مختلف أطراف المواقف التعليميّة، ومن أهمّ ضوابطه:

- أن يكون مشوّقا ومتنوّعا تتّضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جليّة.
- أن يربط بين الدرس القائم والدرس السابق.[2]

هـ- محتوى الدرس: ومن ضوابطه:

---

1 - فكري عبد الله مُحَمَّد الجوفي، زيتوني عبد القادر، درجة ممارسة الكفاءات التّدريسيّة في ظلّ الجودة الشاملة بكليّات التّربيّة البدنية والرياضيّة اليمنيّة-جامعتي صنعاء والحديدة، اطروحة دكتوراه-منشورة-، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2017-2018، ص:43.

2 - مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، ط:1، جمعية المعارف الإسلاميّة الثقافيّة، بيروت، لبنان، 2011، ص: 242.

-أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.

-أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة.[1]

و- النشاطات (تحديد طرائق التدريس): وذلك بتعيين المعلّم للطريقة أو الطرائق التّدريسيّة التي يستخدمها أثناء سير الدرس لمعالجة موضوع ما مراعيّا فيها طبيعة الموضوع وخصائص وإمكانيات المتعلّمين والبيئة التعليميّة(الفصل الدراسي)، ومن ضوابطها أن تكون:

- متنوّعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.
- أن تراعى الفروق الفردية للطلاب وذات مستويات مختلفة.
- أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.

ز- الوسائل والأدوات التعليميّة: ومن ضوابطها:

- أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى المتعلّمين.
- أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعليّة.
- أن تكون متنوّعة ومبتكرة وتشجّع المتعلّمين على استخدامها.

مثال حول برنامج مخطط لتقديم درس قواعد اللّغة العربيّة، ويتضمّن هذا البرنامج العناصر الآتية:

أ- التخطيط والإعداد لتدريس اللّغة العربيّة:

- تحضير التّوزيع السّنوي، اعتمادا على المنهاج المدرسي، ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي، يوزّع فيه مواضيع قواعد اللّغة بين أشهر السنة الدراسيّة مراعيّا رزنامة العطل والاختبارات الفصليّة.
- يذكر ويحدّد الأهداف العامة لهذا الرافد اللّغوي في الخطّة السنويّة.

1 - مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، ص:243.

– تحضير مذكرة لكلّ موضوع من مواضيع قواعد اللّغة يذكر فيها الأهداف السلوكيّة (الخاصة) المطلوب تحقيقها.

– تحديد الوسائل التعليميّة المعينة التي يستعملها في الدرس.

– تحديد الطريقة أو الطرائق المناسبة لطبيعة الموضوع المعالج.

– يحدّد أسلوب التقديم للدرس.

– يكتب القاعدة النّحويّة مصوغة بإيجاز ووضوح.

– يضع خطّة للتّطبيقات الشّفهيّة التي يمارسها أثناء الدرس.

– يضع خطّة لحلّ التمارين، ويوزّع الوقت المخصّص للحصة بين خطوات الدرس.[1]

ح– التّقويم: يتم من خلاله تحديد مدى نجاح أو فعاليّة خطّة الدرس المطبقة من ضوابطه:

– أن يكون التقويم مرتبطا بأهداف الدرس.

– أن تكون وسائل التقويم متنوّعة(شفهي، تحريري، مقالي،...).

– أن يتمّ التّقويم من خلال أسئلة رئيسيّة.[2]

– أن يقيس المعلومات الحقيقيّة والمهارات والاتّجاهات.

– أن يكون متنوّعا في موضوعاته، واضحا ومحدّدا في أذهان المتعلّمين.

– أن يساعد المتعلّم على التعلّم بفاعليّة ويحفزهم على الاطّلاع الخارجي.

7–2–كفاءة تنفيذ الدرس: وتتضمن الكفاءات العامة التالية:

– كفاءة تهيئة غرف الصفّ.

1 – عبد الحميد كحيحة، الآفاق العلميّة المستهدفة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص: 2014.

2 – ينظر، مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، ص: 243–244.

- كفاءة إدارة اللّقاء الأوّل.
- كفاءة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدّرس الجديد.
- كفاءة الشّرح-كفاءة طرح الاسئلة.
- كفاءة تنفيذ العروض العمليّة.
- كفاءة ضبط النظام داخل الصف.
- كفاءة تلخيص الدرس.
- كفاءة تعيين الواجبات المنزليّة ومعالجتها.[1]

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى أنّ هذه الكفاءات ليست منفصلة عن بعضها البعض، وبعضها الآخر يشترك مع الآخر في سلوكيات ممارستها.

7-3- كفاءة استخدام الوسائل التّعليميّة:

تعتبر الوسائل التّعليميّة من أهمّ الوسائط التي يستعملها مدرّس اللّغة العربيّة لإنجاز درسه داخل القسم، وله الحريّة في اختيار الوسيلة التّعليميّة الأنسب لتحقيق أهداف الدّرس، فقد تكون الشاشة هي الأنسب وقد يكون الفيديو هو الأنسب...الخ

أمثلة عن أهمّ الوسائل التعليميّة المساعدة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

7-3-1- المختبرات اللّغويّة:

وهي «عبارة عن غرف مخصّصة للتّدريب في تعلّم اللّغات باعتبارها قاعات متخصّصة، صنعت بأدوات بحيث لا يؤثر صوت الفرد الواحد على بقيّة المجموعة داخل القاعة، وفائدة المختبرات اللّغويّة أنّ المدرس يستطيع من خلال الأجهزة المستخدمة أن يتحكّم في سماع وإسماع جميع المتعلّمين».[2]

---

1 - ينظر، فكري عبد الله مُحَمَّد الجوفي زيتوني عبد القادر، درجة ممارسة الكفاءات التّدريسيّة في ظلّ الجودة الشاملة بكليّات التّربيّة البدنية والرياضيّة اليمنيّة-جامعتي صنعاء والحديدة، ص:47.

2 - عبد الحميد كحيحة، الآفاق العلميّة المستهدفة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص: 220.

ومنه نقول أنّه يمكن لمعلّم اللّغة العربيّة أن يستعين بالمختبرات اللّغويّة في تدريب بعض المتعلّمين على الاستعمال الصّحيح للّغة العربيّة خاصة الذين يعانون ضعفا في الأداء اللّغوي الصحيح، ويتمّ ذلك من خلال حصص الدعم والاستدراك.

7-3-2- الفيلم: يعدّ الفيلم وسيلة فعّالة في ترسيخ وتثبيت القواعد النّحويّة والصّرفيّة، عن طريق التّكرار المستمّر؛ لأنّ المتعلّم وفق هذه الوسيلة يكون أمام ما يمثّل له حقيقة ما يتعلّمه، إضافة إلى أنّها تشدّ انتباهه وتركيزه إلى الظاهرة اللّغويّة المدروسة.

«إنّ استخدام الفيلم في العمليّة التّعليميّة يزيد من قدرة المتعلّمين على التعلّم كما يزيد من حصيلة الحقائق التي يتعلمونها، ويخفّف العبء عن كاهل المدرّس، ويعتبر الفيلم من الوسائل الطبيّة لإظهار الأخطاء في تعلّم المهارات ويعين بشكل كبير على تحاشيها».[1]

7-3-3- الصحافة المدرسيّة:

يعرّف الدكتور **محمود حسن اسماعيل** الصحافة المدرسيّة بأنّها: «الصّحف والمجلات والنّشرات المطبوعة أو المنسوخة، أو المصوّرة، التي يصدرها متعلمو الفصل الدراسي أو جماعة مدرسيّة أو مجموعة من المدارس، كما قد يصدرها متعلّم واحد، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلّم أو أخصائي أو موجّه، وتعكس بصدق اهتمامات ونشاطات المجتمع الصادرة فيه، ممّا يسهم في تشكيل رأي عام، كل ذلك بشرط انتظام الصدور لأكثر من عدد وتحت اسم واحد».[2]

كما تعرّف بأنّها: « نشاط حرّ يعنى بتنمية الجانب المعرفي للمتعلّم عن طريق تشجيعه على القراءة والاطّلاع وجمع المعلومات ونقدها، كما يعنى بالجانب الوجداني

1 - محمّد صالح سمك، فن التدريس للتّربيّة اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العلميّة، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.س، ص:609.

2 - محمود حسن إسماعيل، الصحافة والإذاعة المدرسيّة بين النظريّة والتّطبيق، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص:17.

للمتعلّم وذلك عن طريق الكشف عن مواهبه وقدراته الفنيّة، وتنمية الجانب الابتكاري فيه وإكسابه مبادئ دينيّة وخلقيّة ووطنيّة إيجابية».[1]

وفي هذا الصدد يمكن أن يكون مدرّس اللّغة العربيّة عضوا فعّالا فيها، حيث إنّ لغتها قريبة من مستوى لغة المتعلّمين، بسيطة وسهلة ولكنّها فصيحة، فالمتعلّم يكون أكثر شغفا بعمليّة التعلّم، إذا فتحنا له مجال البحث الذاتي أو الجماعي، فنجده أكثر حيويّة ونشاطا من أن تقدّم له المعارف جاهزة.

ومنه يمكن القول أنّ كفاءة معلم اللّغة العربيّة لا تنحصر أو تتحدّد في حسن استعماله للوسائل التعليميّة بقدر ما تتحدّد في اطّلاعه الواسع على تكنولوجيا الإعلام والاتّصال، باعتباره حامي اللّغة العربية ومقوّم الألسنة من اللّحن، حيث يجب عليه بالإضافة إلى ما سبق أن:

- يعي دور الإعلام في التأثير على اللّغة العربيّة سلبا أو إيجابا.
- يوظّف وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة في تدريس اللّغة العربيّة.
- يصحّح الأخطاء اللّغويّة الشائعة على ألسنة الإعلاميين.
- يوظّف المستحدثات الثقافية مثل الكتاب المسموع في تعليم اللّغة العربيّة للمتعلمين.
- يوظّف الإذاعة المدرسيّة في تنمية المهارات اللّغويّة عند المتعلمين.
- يشجّع متعلميه على المشاركة في الأنشطة الإعلاميّة باللّغة العربيّة الفصحى.[2]

7-3-4- استخدام التقنية المعلوماتية:

باعتبار أنّ الحاسوب قد دخل معظم المدارس، والبيوت ومع تقدّم الأنظمة والبرمجيات التّعليميّة وظهورها باللّغة العربيّة، بات من الضروري طرح قضيّة استخدام

1 - محمود حسن إسماعيل، الصحافة والإذاعة المدرسيّة بين النظريّة والتّطبيق، ص: 16.

2 - محمّد سعيد حسب النبي، العربيّة لغة عالميّة: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربيّة، بيروت لبنان، 23/19 مارس 2012، ص: 23.

الحاسوب في عمليتي التعليم والتّعلّم، وذلك لانتشار المواقع العربيّة على شبكة الإنترنت، حيث إنّها فرصة لتسهيل البحث للمتعلّم العربي، ولم لا نستغل هذه التقنية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة؟

ومن هذا المنطلق ينبغي أن يحتوي المنهاج الدراسي موضوعات حول ثقافة الحاسوب وتقنية صناعة المعلومات، وكيفية استغلالها واستخدامها الاستخدام الصّحيح.

ففي المنهاج ينبغي أن تتضمّن دروس النّصوص والمطالعة معلومات حول أهميّة الحاسوب وشبكات المعرفة الإلكترونيّة، وتقنياتها المختلفة، وشرح مصطلحاتها إلى غير ذلك ممّا يرسّخ ثقافة الحاسوب، وفي المقابل استغلالها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة بطريقة تربويّة منظّمة وفعالة وهادفة وفق المنهاج المدرسي، وفي هذا الصدد يؤكد الدكتور **محمود فهمي حجازي** على أهميّة هذه الوسيلة في التنمية اللّغويّة لدى المتعلّم، فهو يرى أن: «مستقبل اللّغة العربيّة مرتبط أيضا بالإفادة الجادة من وسائل الإعلام في التكوين اللّغوي المنشود...، وهي في المقام الأوّل أدوات للتّكوين الاجتماعي، وللتّكوين اللّغوي، ولتكوين الوعي الجديد بالمعاصرة، ودورها يتجاوز دور المدرسة، ومن ثمّ تكون مسؤوليتها كبيرة في التّنميّة اللّغويّة، ولا يمكن تصوّر مستقبل لغوي لا تقوم فيه وسائل الاتّصال بدور كبير وحاسم، وعلى مراحل متدرّجة وواعية».[1]

كما وتجدر الإشارة إلى أنّه بفضل التقنيات الحديثة يمكن تجاوز الكثير من الصعوبات في تدريس قواعد النّحو والصّرف، ولا بأس من ذكر تجربة تطوير وتحديث اللّغة العربيّة في ((المملكة العربية السعودية)) بالاستعانة بالتّكنولوجيا في تدريس اللّغة العربيّة، ويجب التنويه هنا إلى أنّ «هذه التجربة أجريت على الحلقة الأولى من التّعليم الأساس، حيث تمّ تطوير لغة برمجة حاسوبيّة عربيّة لتأليف الدروس authoring system تدعى

1 - محمود فهمي حجازي، علم اللّغة بين التّراث والمناهج الحديثة، د.ط، دار غريب، القاهرة، د.س، ص: 95.

((كاتب)) وتتميّز بإمكانية إخراج الرّسوم التّخطيطيّة الملوّنة والتّخاطب الصوتي مع الحاسوب» [1]. ومن أهداف هذا المشروع:

– إتقان لغة المعرفة في المدرسة، وهي اللّغة العربيّة الفصحى فطريا قبل سن السادسة دون الحاجة إلى إنفاق وقت طويل على التراكيب اللّغويّة.

– تعديل المنهج المدرسي بحيث تستغل الساعات الموفرة للنهوض بتعليم اللّغة الأجنبيّة والرياضيات والعلوم.[2]

وعليه يمكن الاستفادة من تجارب الدوّل العربيّة المذكورة سابقا في تطوير وتحديث تدريس اللّغة العربيّة وقواعدها، وجميع فروعها الأخرى بالتّدرج في منظومتنا التّربويّة الجزائريّة، ثمّ تعميم هذه التجارب في مراحل التعليم وصولا إلى مرحلة التعليم الثانوي.

وفي هذا الصّدد يقترح الدكتور **حسن ظاهر بني خالد** والدكتورة **دلال يوسف أبو طعمه** إلى أنّ هناك خمس(05) تقنيات يجب على المعلّم أن يتقنها، وهي كالتالي:

– المواد المطبوعة: وتتمثّل في البرامج التّعليميّة، ودليل الدروس، والمقرّرات الدراسيّة.

– التّكنولوجيا المعتمدة على الصّوت (تكنولوجيا السمعيات): مثل الأشرطة والبثّ الإذاعي، الهواتف الذكيّة.

– الرسوم الإلكترونيّة: مثل اللّوحة الإلكترونيّة، الفاكس.

– تكنولوجيا الفيديو: نحو: التلفزيون التربوي، التّلفزيون العادي، الفيديو المتفاعل، وأشرطة الفيديو، وأقراص الفيديو، شاشات العرض.

– الحاسوب وشبكاته، مثل: الحاسوب التّعليمي، مناقشات البريد الإلكتروني، شبكة الإنترنت، ومناقشات الفيديو الرقمي.[1]

1 – ينظر، إبراهيم عبد الوكيل الفأر، تربويات الحاسوب وتحدّيات مطلع القرن الحادي والعشرين، ص: 101-102..

2 – ينظر، عبد الله الدنان، برنامج تعليم المحادثة باللّغة العربيّة الفصحى، مركز الضاد للتدريب، القاهرة، مصر، 2006، ص: 26-34.

نقول و بالرغم من ضرورة استخدام المعلّم للتّقنيات الحديثة يجب أن لا نهمل الوسائل التّعليميّة التقليديّة، نحو مطبوعات البرامج التّعليميّة ودليل الدروس وغيرها، حيث تعتبر الوسائل والتّقنيات الحديثة مكمّلة للوسائل التعليميّة التّقليديّة لا تجاوزا لها.

7-4-كفاءة التقويم:

«يعدّ التّقويم من العمليات التي تلازم التعلّم في كلّ أوقاته، حيث يتمكن المعلّم من خلاله اتخاذ القرارات وتنفيذها بطريقة منظمة».[2]

والتّقويم في التّربية الحديثة يعني: «العمليّة التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة، ومدى فاعليّة البرنامج التّربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليميّة».[3]

فكفاءة التّقويم لدى المعلّم تظهر في تنويعه لأساليب التدريس التي تتنوّع بموازاتها أساليب التّقويم، وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى أنّ هناك أساليب شتى يمكن أن يعتمدها المعلّم في تقويم المتعلّمين، كما ينبغي التنويه على أن لا يقتصر في تقويمه على وسيلة دون أخرى، فمن خلال الدراسة الإحصائيّة الميدانيّة التي أجرتها الباحثة تبيّن أنّ أستاذ اللّغة العربيّة لا يزال يقتصر على وسيلة تعليميّة محددة في تقويمه ألا وهي الكتاب المدرسي، حيث تبيّن أنّ جلّ نشاطات اللّغة العربيّة تتميز بالمرونة ممّا يسهل عليه اعتماد وسائل تعليميّة في عمليّة التّقويم ربحا للوقت والجهد.

- وفيما يلي ذكر لأهم أساليب التّقويم

7-4-1- أساليب التقويم لنشاطات مادة اللّغة العربيّة:

1 - حسن ظاهر بني خالد، دلال يوسف أبو طعمه، معلّم الصفّ وطرائق التدريس الحديث، ط:1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2017، ص: 103-104.

2 - ينظر، دليل الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، التقويم من أجل التعلّم، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربيّة السعوديّة، 1435هـ، ص:3.

3 - ينظر، مُحَمَّد عثمان، أساليب التقويم التربوي، د.ط، دار أسامة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2011، ص: 16.

تنوّعت أساليب التّقويم وتطوّرت بهدف الوصول إلى قياس أكثر دقة، ومن هذه الأساليب مايلي:

7-4-1-1- الاختبارات التّحريريّة: يقيس هذا النّوع من الاختبارات مستوى تحصيل المتعلّمين، ومدى تحقّق أهداف المنهج الدراسي والمادة الدراسيّة والموضوعات المقرّرة، وهذه الاختبارات تكون أحيانا قصيرة في صورة أسئلة أسبوعيّة أو يوميّة، وأحيانا تكون طويلة في صورة أسئلة لمرحلة نهائية.

7-4-1-2- الملاحظة: وذلك من خلال ملاحظة سلوك الطلاب داخل الصّف أو خارجه من خلال مواقف تربويّة مدروسة ومخطّطة بهدف التعرّف على مستوى قدرات المتعلّمين الشّخصيّة من الثقة، الجرأة، القدرة على التّحاور وإيضاح وجهة النظر ودرجة تطبيق ماتعلّمه من القيم والاتّجاهات والسّلوك.[1]

-ومن أنواع الملاحظات: الملاحظة الموضوعية ومن أبرز أدواتها: بطاقة التّقدير، والملاحظة التّفسيريّة.

7-4-1-3- المقابلة: تعدّ المقابلة من أكثر الأساليب المستخدمة في تقييم جوانب شخصيّة المتعلّم، وهي تزود المعلّم بمعلومات تختلف عمّا تزوّده به الملاحظة، ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأساليب التي تستخدم في إرشاد المتعلمين، وتوجيه سلوكهم.

7-4-1-4- الاختبارات الشّفويّة: يكشف هذا النّوع من الاختبارات مدى استيعاب المتعلّمين المهارات اللّفظيّة كمخارج الحروف ونحوها.

7-4-1-4- المشاريع: وهي عبارة عن منتج يقيس به المعلّم قدرة المتعلّم على تنفيذ مجموعة من الأنشطة التّطبيقيّة لتحقيق هدف محدّد.

7-4-1-5- الواجبات المنزليّة: ويقصد بها المهام في موضوعات المقرّر الدراسي التي يكلّف المتعلّم بدراستها، أو حلّ تمرينات في أوقات الفراغ، وتكون في نهاية

1 -ينظر، دليل الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، التقويم من أجل التعلّم، مرجع سابق، ص: 19.

فصل أو وحدة أو موضوع، ويجب على المعلّم أن يراعي في انتقائه للواجبات المنزلية الفروق الفرديّة للمتعلّمين، وكذا متابعتها أوّلا بأوّل.[1]

و عليه لنجاح مهمّة التّقويم وقطف ثمارها في العمليّة التعليميّة لابد للمعلّم أن يتمكّن من كفاءاتها التي يمكن إجمالها في التالي:

- معرفة أنواع التّقويم وأساليبه.
- تحديد الأهداف التي يراد قياسها ومعرفة ماتحقّق منها.
- اختيار وسائل القياس الملائمة لقياس الأهداف المحدّدة.
- معرفة شروط بناء الاختبارات الموضوعيّة وميزاتها وعيوبها.
- معرفة شروط وخطوات بناء الاختبار التّحصيلي.
- تنويع الأسئلة وشمولها المستويات والمجالات المختلفة.
- مراعاة التدرّج من السّهل إلى الصّعب في تقديم الأسئلة.[2]

يمكن القول أنّ كفاءة التقويم لا تكون وظيفيّة إلاّ إذا نوّع أستاذ اللّغة العربيّة من أساليب التّقويم ونوّع فيها، وبالتالي تحسين مستوى كفاءته البيداغوجيّة في توجيه المتعلمين وتحسين سلوكياتهم.

وفيما يلي تقترح الباحثة جملة من الوسائل التعليميّة التي يمكن أن يستخدمها أستاذ اللّغة العربيّة في تقويم نشاطات مادته بما يسهّل عليه عمله، ومن هذه الأدوات نجد:

- الأقراص المرنة: وذلك من خلال تسجيل النشاط المراد تقويمه ومن ثمّ عرضه على المتعلّمين.

- التّسجيلات الصّوتيّة: تسجيل النّشاط أو البرنامج صوتيا أو مرئيّا أو بهما معا وإعادته أمام المتعلّمين.

8- الكفاءات الأدائيّة اللازمة للمعلّم في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة:

1 - ينظر، دليل الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، التقويم من أجل التعلّم، مرجع سابق، ص: 20

2 - محسن علي عطيّة، عبد الرحمان الهاشمي، التربية العلمية و تطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، ص: 80-81.

خصصّت الباحثة حديثها عن أهمّ الكفاءات الأدائيّة اللازم توافرها لدى أستاذ اللّغة العربيّة في الأنشطة التالية:

- في تدريس القواعد.
- في تدريس التعبير الشفهي والكتابي.
- في تدريس الأدب والنصوصّ.

8-1- الكفاءات الأدائيّة اللازمة في تدريس القواعد:

يمكن صياغة الكفاءات الأدائيّة لأستاذ اللّغة العربيّة بعبارات سلوكيّة يمكن ملاحظتها وقياسها موزعة بين مجالات درس القواعد كما يلي:

8-1-1- التخطيط والإعداد لتدريس القواعد:

- يكتب خطّة سنويّة يوزّع فيها مفردات المنهج بين أشهر السنة الدراسيّة.
- يذكر الأهداف العامة لمادة القواعد في الخطّة السنويّة.
- يكتب خطّة يوميّة يذكر فيها الأهداف السّلوكيّة(الخاصة) المطلوب تحقيقها.
- يحدّد الوسائل التعليميّة التي يستعملها في الدرس.
- يحدّد أسلوب التّقديم للدّرس.
- يكتب الأمثلة والنّصوص التي يتولى عرضها في الدرس.
- يحدّد طريقة التدريس التي يتبعها في التدريس، والكيفيّة التي ينفذ بها الدرس.[1]
- يكتب القاعدة مصوغة بإيجاز ووضوح.
- يضع خطّة للتطبيقات الشّفويّة التي يمارسها في الدّرس.
- يضع خطّة لإحكام موارد المتعلّم.
- يوزّع الوقت بين خطوات الدّرس.

8-1-2- التقديم:

1 - محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص:206-207.

- يطلب من المتعلمين الهدوء والالتزام بالنظام والانتباه.
- يكتب عنوان الدّرس أعلى السبورة.
- يقدّم للدّرس بما يضمن شدّ انتباه المتعلّمين وإثارة رغبتهم في تلقيه.
- يلتزم الفصحى أثناء حديثه.[1]

8-1-3- العرض والربط:

- يطلب من المتعلّمين تقديم أمثلة ذات صلة بالقاعدة النحويّة (موضوع الدرس)
- يكتب الأمثلة التي تتضمّن عناصر القاعدة على السّبورة بخطّ واضح وترتيب يسهّل على المتعلمين استنتاج القاعدة.
- يشرح كلّ مثال مشدّدا على الكلمات التي تحتوي عناصر القاعدة.
- يطلب من المتعلّمين تحديد الكلمات التي تحتوي عناصر القاعدة.
- يطلب من المتعلّمين تحديد الصفات المشتركة بين الأمثلة.
- يشرك المتعلّمين في استنتاج القاعدة من خلال استقراء الأمثلة.
- يكتب القاعدة على السبورة بخط واضح، مصوغة بلغة سهلة موجزة.
- يطلب من المتعلّمين قراءة القاعدة والتّشديد عليها.
- يشرك الطلبة في تحليل القاعدة وتحديد عناصرها.
- يطلب من المتعلّمين تقديم أمثلة تنطبق عليها القاعدة.[2]
- يشرك المتعلّمين في إعداد خريطة ذهنيّة تشمل ما اكتسبوه من درس القواعد.

8-1-4- في إحكام موارد المتعلّم وضبطها:

- يطلب من المتعلّمين تقديم جمل تنطبق عليها القاعدة التي تمّ استنتاجها.

1 - محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص:207.

2 - محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص:207-208.

– يطلب من المتعلّمين تمييز الكلمات التي تنطبق عليها القاعدة من بين جمل أو نصوص يقدمها لهم.

– يحلّ مثالا واحدا من كل تمرين من تمرينات الكتاب المدرسي.

– يحدّد الواجب المنزلي.

– يتابع تنفيذ الواجب ويصحّحه.

– يشرك المتعلّمين في إحكام الموارد على السّبورة.

– يذكّر المتعلّمين بالقاعدة النّحويّة إذا وجد خطأ ما في النطق أو الكتابة.[1]

8-2- الكفاءات الأدائيّة اللازمة في تدريس التعبير الشّفوي والكتابي:

انطلاقا ممّا توصلت إليه الدّراسات في مجال الكفاءات يمكن تحديد الكفاءات الأدائيّة لتدريس التّعبير، مصوغة بعبارات سلوكيّة يمكن ملاحظتها وقياسها:

8-2-1- التخطيط والإعداد لتدريس التّعبير:

– يلتزم المعلّم بالتّوزيع السنوي الذي يحدّد الموضوعات الإنشائيّة التّحريريّة والشفهيّة.

– يذكر الأهداف العامة لتدريس التّعبير في الخطّة السّنويّة.

– يكتب خطّة يوميّة لتدريس التّعبير يحدّد فيها الأهداف السّلوكيّة (الخاصة)

– يذكر الأسلوب الذي يتم به اختيار الموضوع، وعرضه.

– يذكر الشّواهد التي يستخدمها في الموضوع في خطّته اليوميّة.

– يكتب التوجيهات التي يقدّمها للمتعلّمين قبل الكتابة في الموضوع.

8-2-2- اختيار الموضوع والتمهيد له: ويكون بـ:

– عرض الأسلوب الذي يتم به اختيار الموضوع.

– كتابة الموضوع، المطروح على السبورة بخط واضح.

1 – محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص: 208.

- تقديم وصف موجز لطبيعة الموضوعات.
- إثارة دافعية المتعلّمين نحو الموضوع الذي له صلة بحياتهم اليوميّة، وبين الحاجة إليه.
- التمهيد للموضوع المختار مع مراعاة سلامة اللّغة أثناء الحديث.
- إعطاء فرصة للمتعلّمين للتفكير في الموضوع قبل الحديث عنه والكتابة فيه.

8-2-3- تحديد عناصر الموضوع: حيث:

- يطرح أسئلة تتناول أطراف الموضوع.
- يذكّر المتعلّمين بأنّ الإجابة عن كلّ سؤال تمثّل عنصرا من عناصر الموضوع.
- يكتب عناصر الموضوع على السبورة بخطّ واضح، وترتيب يسمح بكتابة الشّواهد الخاصة بكلّ عنصر.
- ينبّه المتعلّمين على أنّ هذه العناصر تشكّل الإطار العام للموضوع، لا عناوين جانبيّة.[1]

8-2-4- الحديث عن عناصر الموضوع: حيث:

- يطلب من المتعلّمين المميزين التحدّث عن الموضوع بلغة سليمة.
- يعين المتعلّم المتحدّث على مواصلة الحديث والاسترسال فيه.
- يقوّم أخطاء المتعلّمين الفكريّة واللّغويّة بأسلوب مشجّع لا مثبّط.
- يقدّم عرضا موجزا للأفكار التي يتضمنها الموضوع مراعيّا التّسلسل المنطقي والتّرابط بينها.
- يحسن اختيار الشّواهد الأدبيّة موضعا وموضوعا.
- يكتب الشّواهد التي وردت على السّبورة بشكل منظّم كلاّ أمام العنصر الذي يلائمه.

8-2-5- التوجيه والإرشاد قبل الكتابة في الموضوع: حيث:

- يطلب من المتعلّمين التركيز على حسن الاستهلال للموضوع وكذا حسن الختام.
- يطلب من المتعلّمين أن تكون أفكارهم مترابطة ومتّصلة بالموضوع.
- يؤكد على حسن اختيار الجمل والتّراكيب، والابتعاد عن الإسهاب المملّ والإيجاز المخلّ.

1 - محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة ، ص: 247.

- يـذكّر المتعلّمـين بضـرورة الاستشـهاد بالآيات القرآنيّـة والأحاديـث النّبويّـة الشّـريفة ومأثور الأدب كلّما دعت الحاجة.

- ينبّه المتعلّمين على ضرورة الإفصاح عن آرائهم فيما يكتبون حوله.

- يطلب من المتعلّمين الابتعاد عن العاميّة.

- يطلب من المتعلّمين الالتزام بسلامة اللّغة، وقواعد الرّسم وتنظيم الفقرات.

- يطلب من المتعلّمين الاعتماد على أنفسهم في الكتابة.

- ينبّه المتعلّمين على حسن الخطّ، ونظافة الكتابة.

- يرشـد المتعلّمـين إلى اسـتخدام المصـادر الخارجيّـة الـتي لهـا علاقـة بالموضـوع، إمّـا بالاستعانة بكتب المكتبة أو ما يحمّلونه من الإنترنت.

- ينبّـه المتعلّمـين علـى الاسـتعداد لقـراءة مـا يكتبـون أمـام زملائهـم في الـدرس القادم.[1]

8-2-6- تصحيح الموضوع الإنشائي ومناقشته: بحيث:

- يضع معيارا محدّدا لتصحيح الموضوع الإنشائي.

- يذكّر المتعلّمين بالمعيار الذي يصحّح بموجبه الموضوع.

- يؤشر جميع الأخطاء بموجب المعيار الذي وضعه.

- يسجّل الملاحظات التّشجيعيّة، والتّقويميّة في نهاية الدرس.

- يلزم المتعلّمين بكتابة الاخطاء مصحّحة في صفحة مستقلّة.

- يطلب من المتعلّمين قراءة موضوعاتهم أمام زملائهم قراءة تعبيريّة.

- يحثّ المتعلّمين الآخرين على الإصغاء وتسجيل الملاحظات عن القارئ.

- يطلب من المتعلّمين مناقشة زميلهم بعد قراءة موضوعه منتقدين أفكاره وطريقة أدائه ولغته.

- يحثّ المتعلّمين على احترام آراء الغير، والالتزام بآداب الاعتراض والنّقد.

1 - محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص: 248.

- يدير النّقاش بين المتعلّمين بأسلوب منظّم.
- يعالج ظاهرة التهيّب والخجل لدى البعض بالتّشجيع والثّناء.

8-2-7- النشاطات والفعاليات الأخرى: حيث :

- يطلب من المتعلّمين المشاركة الفعليّة في كتابة موضوعات ونشرها في النّشرات الجداريّة.
- يكلّف المتعلّمين بتهيئة موضوعات خطابيّة يلقونها في المناسبات الوطنيّة.
- يصطحب المتعلّمين إلى مكتبة المدرسة بقصد إرشادهم إلى المصادر الأدبيّة التي تلائم مرحلتهم الدراسيّة.
- يطلب من المتعلّمين كتابة ملخصات لموضوعات من المصادر التي يرشدهم إليها.[1]

8-3- الكفاءات الأدائيّة اللازمة في تدريس النصوص:

في ضوء ما ورد في الأدبيات ذات الصلة بطرائق التّدريس، تمّ تحديد الكفاءات الأدائيّة اللازمة لأداء المعلّمين في تدريس النصوص وتوزيعها بين مجالات الدرس المصوغة بعبارات سلوكيّة قابلة للملاحظة والقياس كما يأتي:

8-3-1- التخطيط والإعداد لتدرس النصوص: حيث:

- يلتزم المعلّم بالتّوزيع السنوي لموضوعات النّصوص الأدبيّة خلال السنة.
- يكتب الأهداف العامة لتدريس النّصوص في المرحلة التي يدرّس فيها.
- يكتب خطّة يوميّة لتدريس النصوص.
- يحدّد الأهداف السّلوكيّة الخاصة بدرس النصوص بعبارات قابلة لملاحظة والقياس.
- يحدّد الوسائل التعليميّة التي يمكن الاستعانة بها في تدريس النصوص.
- يهيء صورة عن جوّ النّص وعصره ونبذة عن صاحبه.
- يضع الأسئلة التي يريد طرحها أثناء الدّرس.

1 - محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص:249.

- يحلّل النّص ويحدّد ما فيه من أفكار ومعان، ومواطن الجمال فيه.
- يقسّم النّص على وحدات معنويّة إن كان بالنّص حاجة إلى ذلك.
- يحدّد معاني المفردات الصعبة ومعاني الوحدات والمعنى العام.
- يحدّد مواضع التذوّق الأدبي في النّص.
- يستنبط الخصائص الفنيّة والأحكام التي يمكن استنباطها من النّص.
- يختار نصّا مشابها لغرض الموازنة بينه وبين موضوع الدرس إن تيسر ذلك.
- يهيئ مقدّمة ملائمة للدّرس.
- يصف الكيفيّة التي يتمّ بها تدريس النّص الأدبي.

8-3-2- التقديم للنص الأدبي: حيث:

- يقدم المعلّم للدرس بمقدمة مثيرة تشدّ انتباه المتعلّمين إلى الدرس وتثير دافعيتهم.
- يقدّم صورة لجوّ النّص ومناسبته وظروفه.
- يعرض نبذة عن صاحب النّص وعصره.

8-3-3- عرض النص: حيث:

- يطلب من المتعلّمين فتح كتبهم على صفحة النّص، ويتأكد من ذلك.
- يعرض النّص على السّبورة إن لم يكن موجودا في الكتاب المقرّر.
- يستعين بالوسائل التّعليميّة الحديثة كالحاسوب أو التّسجيلات الصّوتيّة في عرض النّص، أو توزيع النّص مطبوعا إن لم يكن موجودا في كتبهم.[1]

8-3-4- قراءة النص من قبل المدرّس: حيث:

- يطلب من المتعلّمين الانتباه على قراءته والتّشديد على محاكاتها.
- يقف أمام المتعلّمين ويقرأ النّص قراءة تعبيريّة.
- يراعي قواعد اللّغة، وحسن الغلق عند القراءة.

[1] -محسن علي عطية، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص: 250.

- يرفع عينه بين الحين والآخر لمتابعة المتعلّمين أثناء قراءتهم.

8-3-5- قراءة المتعلّمين الجهريّة: حيث:

- يطلب من المتعلّمين المميّزين قراءة النّص.
- يطلب من المتعلّمين التشديد على حسن الإلقاء.
- يصحّح أخطاء المتعلّمين حال وقوعها.

8-3-6- شرح المعاني الضمنية والمعنى العام: حيث:

- يجزئ النّص إلى وحدات معنويّة حسب طبيعة النّص وأفكاره.
- يطلب من المتعلّمين قراءتها.
- يشرح معاني المفردات الصّعبة- عدا التي تمّ شرحها على الكتاب المدرسي- ويكتبها على السّبورة .
- يطلب من المتعلّمين التعبير عن الوحدات التي تمّ تحديدها.
- يطرح أسئلة عن المعنى العام للنّص.
- يطلب من المتعلّمين التّعبير عن المعنى العام بلغتهم الخاصة.

8-3-7- التذوّق البلاغي: حيث:

- يطلب من المتعلّمين إعادة قراءة النّص.
- يوقف المتعلّم القارئ عند كل موضع تضمّن صورة بلاغيّة أو خيالا أو عاطفة.
- يسأل المتعلّمين عن الصوّر البلاغيّة ومواطن الجمال وأسرارها.[1]

8-3-8- استنباط أحكام النّص وخصائصه:حيث يطلب من المتعلّمين:

- تحديد خصائص النّص الفنيّة.
- تحديد ملامح شخصيّة صاحب النّص.
- تحديد العوامل المؤثرة في النّص.

1 - ينظر، محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص: 289-290-291.

- تحديد صفات العصر الذي يعود إليه النّص إن كان ذلك ممكنا.[1]

بعد تحديد أهمّ الكفاءات الأدائيّة التي تمّ ترجمتها إلى عبارات قابلة للملاحظة والقياس، نقول أنّه يمكن الاعتماد عليها في وضع شبكة ملاحظة لقياس إذا ما توافرت لدى أستاذ اللّغة العربيّة الكفاءات الأدائيّة المطلوبة أم لا، إذ يمكن من خلالها الحكم على مدى كفاءته في أداء نشاطات مادة اللّغة العربيّة بالسّلب أو بالإيجاب.

إنّ ما يمكن ملاحظته حول الكفاءات الأدائيّة لنشاطات مادة اللّغة العربيّة- التي أوردها محسن علي عطيّة حسب ما تذهب إليه جلّ الدراسات والأدبيات التّربويّة- تكاد تفتقر تماما الإشارة إلى ضرورة تنويع وإدراج الوسائل التعليميّة المختلفة، فاستعمال الوسائل التّعليميّة في تقديم نشاطات اللّغة العربيّة كالنصوص والقواعد والبلاغة والتّعبير الكتابي والشّفهي يعدّ جزءا من الأداء التعليميّ الجيّد، ممّا يساعد أستاذ اللّغة العربيّة في تحسين كفاءته الأدائيّة، وبالتالي الرفع من مستوى كفاءته البيداغوجيّة في مجال استخدام الوسائل التعليميّة باعتبار أنّ هاته الأخيرة ووفقا للمستجدات الحديثة في المجال التّعليمي تعود بالفائدة على مخرجات العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.

1- ينظر، محسن علي عطية، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص:291.

9- نموذج مقترح لتصميم درس للتعبير الكتابي في ضوء الكفاءات الأدائيّة:

بالاعتماد على جملة الكفاءات الأدائيّة اللازمة في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة، وبالاعتماد على منهاج اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/جذع مشترك آداب ارتأت الباحثة تصميم درس في التعبير الكتابي حسب ماهو مقرّر على المتعلّمين، حيث وقع الاختيار على درس" مزايا التّسامح في بناء المجتمعات الإنسانيّة ورقيّها"، من الوحدة التعليميّة الأولى بعنوان: "الإشادة بالصلح والسلام" من برنامج مادة اللّغة العربيّة للسنة أولى جذع مشترك آداب.

الجمهزريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التربيّة الوطنيّة

مديريّة التّربيّة لولاية..... ثانوية:.....

الأستاذة:.....المادة: اللّغة العربيّة.

المستوى: السنة أولى جذع مشترك آداب .

الوحدة التعليميّة رقم(01): في الإشادة بالصّلح والسّلام

النّشاط: تعبير كتابي

الموضوع: مزايا التّسامح في بناء المجتمعات الإنسانيّة ورقيّها

الوسائل التّعليميّة المعتمدة: الكتاب المدرسي، جهاز العرض (دا تاشو)

الأهداف التّعليميّة العامة:	الأهداف التّعليميّة الخاصة:
-تمكين المتعلّمين من التعبير عمّا يجول في فكرهم. -تدريب المتعلّمين على اختيار الّاساليب الملائمة للتعبير عن المشاعر والعواطف والأحاسيس. - تمكين المتعلّمين من عرض الافكار بتسلسل منطقي مترابط. - تمكين المتعلّمين من الإصغاء وتسجيل الملاحظات.	- أن يتعرّف المتعلّم على مفهوم التّسامح. -أن يتبيّن الطالب علاقة التسامح برقي المجتمعات الإنسانيّة. -أن يعبر المتعلّم عن رأيه حول التسامح كتابة، وأن يتحدث عنه أمام زملائه

مراحل بناء التعلّمات	محتوى الدرس	نوع التّقويم
وضعية الانطلاق -التمهيد للموضوع-	- يعرض المعلّم على متعلّميه فيلما لحدث تاريخيّ كان سببا في دمار الشعوب والمجتمعات معتمدا في ذلك على جهاز العرض داي تاشو -يطلب من المتعلّمين تلخيص الحدث التاريخي للوصول إلى المغزى من مشاهدته، والعبرة من ذلك ليوضح الموضوع الذي سيدور حوله الدرس.	تشخيصي مدته: 15د
بناء التعلّمات	-يطرح المعلّم الأسئلة التاليّة التي تتناول أطراف الموضوع: - انطلاقا من الفيلم المعروض عليكم، كيف يتجلى مفهوم التسامح في نظركم؟ -ماهي مزايا التسامح؟ - ما دور التسامح ؟ -من يستحضر لنا شواهد من التاريخ العربي تجسّد من خلالها مفهوم التسامح(استحضار المكتسبات القبليّة: تسامح القبائل في العصر الجاهلي حرب البسوس، حرب داحس والغبراء) -يتمّ تدعيم الموضوع بآيات من الذكر الحكيم، أو أشعار ، وأقوال وحكم، تشيد بالتسامح - يعين المعلّم المتعلّمين بعد الحوار على تعيين عناصر الموضوع من :(مقدمة وعرض وخاتمة)	تكويني 30 د
استثمار المكتسبات	- يطلب المعلّم من المتعلّمين تحرير ما تمّ الخوض فيه حول التّسامح شفويّا مع التأكيد على حسن الإلقاء وسلامة اللّغة، وتصحيح الأخطاء بشكل مشجّع. - يحرص المعلّم على تقديم توجيهات وإرشادات فيما يخص منهجيّة تحرير الموضوع، نحو الالتزام بترتيب عناصر الدرس، وكذا استخدام علامات التّرقيم، وغيرها من التوجيهات	تحصيلي 15د

الشّكل رقم(09): مذكرة بيداغوجيّة لدرس التعبير الكتابي: مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانيّة ورقيّها. (*)

* - من إعداد الطالبة.

10- نموذج مقترح لتطوير الكفاءات التدريسيّة:

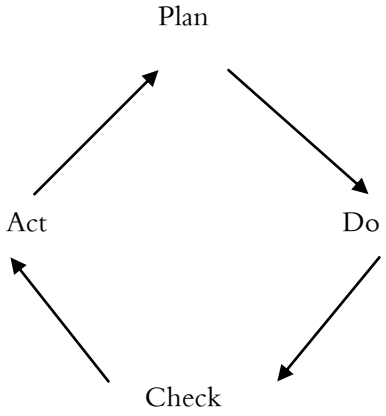
إنّ الوصول إلى مخرجات تعليميّة جيّدة يقتضي بالضرورة تطوير الأداء التّدريسي، وبالتّالي تطوير الكفاءة البيداغوجيّة للأستاذ، وفي هذا الصدد ارتأت الباحثة تقديم مقترح لتطوير الكفاءات التّدريسّيّة، حيث تمّ اقتراحه في دراسة سابقة كنموذج لتطوير الكفاءات التّدريسيّة، ومن هذه النماذج نجد نموذج **دمينغ** Deming، أو ما يسمى بدورة دمينغ ، حيث تشتمل هذه الدورة على العناصر التّاليّة: (plan-Do-check-Act) حيث يمثّل كلّ منها ما يلي:

Plan: وهو التّخطيط للعمليّة التّعليميّة-التعلّميّة(خطط قصيرة الأجل، طويل الأجل).

Do : التّنفيذ المبدئي أو التّجريبي للخطّة المقترحة.

check: المتابعة والتّقييم للتّطوير والتّحسين الذي سيحصل لأجل المقارنة بالأهداف الموضوعة.

Act : تنفيذ خطوات العمل الموضوعة في حال ظهرت مؤشرات النجاح للعمل وتكرار الدورة مرّة أخرى لغرض التّحسين المستمر.[1]



الشّكل رقم (10): يوضح دورة دمينغ **Diming** لتطوير كفاءات التّدريس (PDCA).[1]

1 - ينظر، علاء حاكم النّاصر، منتهى عبد الزهرة محسن، تطوير الكفايات التّدريسيّة للأستاذ الجامعي في ضوء معايير دورة ديمنغ للجودة (p d c a)، مجلة البحوث التربويّة والنّفسيّة، العدد 50، 2016، ص: 78.

نستطيع القول أن نموذج **دمينغ** هو نموذج يصلح لأن يرافق كلّ أستاذ خلال مساره المهني، باعتباره دورة تقتضي التّخطيط والتّنفيذ والمتابعة والاستمراريّة، للوصول إلى مخرجات تعليميّة جيّدة.

وبالمقارنة مع ما تمّ التطرّق إليه في العنصر السابق-الكفاءات الأدائيّة في تدريس نشاطات مادة اللّغة العربيّة- نلاحظ أنّ كلّ نشاط من نشاطات اللّغة العربيّة يقتضي التّخطيط والمتابعة والتّنفيذ وكذا التّقويم.

ومنه نقول أنّ كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة البيداغوجيّة تتحقّق بمدى تحقّق كفاءة الأداء الذي يقتضي بدوره حسن التّخطيط والتّنفيذ والمتابعة والاستمرارية في العمل.

1 - علاء حاكم النّاصر، منتهى عبد الزهرة محسن، تطوير الكفايات التّدريسيّة للأستاذ الجامعي في ضوء معايير دورة ديمنغ للجودة (p d c a)، ص : 78.

خلاصة الفصل:

يمكن القول أنّ الكفاءة البيداغوجيّة هي ذلك الفعل المرن في توصيل المعارف وردُ الفعل الذكيّ في استقبالها وتطويرها ومن ثمّ تفعيلها عمليّا؛ أي أنّها ممارسة عمليّة تظهر في استراتيجيات المعلّم التّدريسيّة، ومنه فهي مطلب ضروري وجب تحقيقه للوصول إلى مخرجات تعليميّة جيّدة.

الفصل الثّاني: الوسائل التّعليميّة جزءٌ من استراتيجيّة التّدريس

– توطئة.

المبحث الأوّل: الوسائل التعليميّة وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية/ التعلمية.

1-ماهية الوسائل التعليميّة.

2-خصائص ومميّزات الوسيلة التعليميّة الجيّدة.

3- مراحل تطوّر الوسيلة التّعليميّة.

4- أسس الاستخدام الوظيفي للوسائل التّعليميّة.

5- فنيّة الوسيلة التعليميّة.

6- مراحل التخطيط لِاستخدام الوسيلة التّعليميّة.

7-العوامل المؤثرة في استخدام الوسائل التعليميّة.

8- تصنيفات الوسائل التّعليميّة التعلّميّة.

9- أهميّة الوسائل التّعليميّة ودورها في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة.

10-نماذج تصميم الوسائل التّعليميّة التعلّميّة.

11- دور الوسائل التّعليميّة.

12- عناصر الوسائل التّعليميّ.

المبحث الثاني: الوسائل التعليميّة المقترحة في تنشيط درس اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الثّانوي.

1- الوسائل التعليميّة التقليديّة.

1-1-الكتاب المدرسي.

1-2-السبورات أو اللوحات.

1-3-الصور البيداغوجيّة.

1-4-الأجهزة التعليمية.

1-5-الرحلات التعليمية.

2- الوسائل التعليميّة الحديثة

2-1-الحاسوب التعليمي

2-2-التلفزيون التعليمي.

2-3-الإنترنت.

المبحث الثالث : الوسائل التعليميّة في نظاميّ التّدريس والتّعليم ومعوّقات اِستخدامها.

1-الوسيلة التعليميّة والمنهاج.

2-العلاقة بين نظام التعليم والوسائل التعليميّة.

3- علاقة الوسائل التعليميّة بعناصر المنهاج.

3-1-الوسائل التعليميّة إحدى مكوّنات المنهاج.

3-2-الوسائل التعليميّة وأهداف المنهاج.

3-3-الوسائل التعليميّة ومحتوى المنهاج.

3-4-الوسائل التعليميّة وأساليب التدريس.

3-5-الوسائل التعليميّة والأنشطة المصاحبة للمنهاج.

3-6-الوسائل التعليميّة وتقويم المنهج.

4-معوّقات استخدام الوسائل التّعليميّة في نظام التّعليم.

- خلاصة الفصل.

توطئة:

لم يعد اعتماد أيُّ نظام تعليمي على الوسائل التعليميَّة ضربًا من التَّرف، بل أصبح ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم وجزءا لا يتجزأ من بنيتها، كما أنّه غنيّ عن التّعريف أنّ المعلم يضطلع بدور أساسيّ في ذلك النظام في مجالات عدة من تهيئة للظروف والبيئة التعليميّة المناسبة، وتنظيم الخبرات، والأنشطة التّعليميَّة والمثيرات الحسيَّة ذات العلاقة بالأهداف التّعليميَّة، وكذا توظيف معينات ووسائل تعليميَّة مناسبة ممَّا يثري عملية التعلّم ويؤدي إلى تدريس فعّال وهادف، كما أنّ هناك حقيقة واضحة وهي أنّ التّدريس الفعّال(Effective teaching) يلزمه تخطيط بعناية(planning carful)، واستخدام الوسائل التعليميّة لا يعتبر استثناءً من هذه الحقيقة في عصر يتميز بالتغيّرات المتلاحقة والسّريعة في جميع ميادين المعرفة وتراكمها تراكما مذهلا، ممّا يتطلّب التّغلّب على مشكلة المواءمة بين حصيلة العلم المتزايدة باستمرار وبين الزمن المحدود الذي بقى على حاله منذ أن خلق الله الأرض ومن عليها.

إنّه ليحزّ في نفوس التربويين والقائمين على إعداد المناهج والبرامج وكذا المقررات الدراسيّة أن يشربوا من ماء راكد آسن، ذلك أنَّ التعليم في حدّ ذاته يهدف دائما إلى إحداث التّغيير من خلال تطوير المؤسسات التّعليميّة، سواء أكان ذلك في محتوى العملية التّربويّة أو في أهدافها ووسائلها، ممّا يتيح للمتعلم الاستفادة من الوسائل والأدوات في اكتسابه للمعارف والمهارات التي تتفق وطبيعة العصر الذي يعيشه، حينها يكون المعلم قد أدى دوره كفنان باقتدار .

إذن يمكن القول أنَّ الوسائل التّعليميّة تجعل التّعليم عمليَّة حسيَّة أكثر منها عملية لفظيّة شفوية فهي تكشف الغموض، وتثير الحاضر وتبعث الروح والمعنى في محتوى المادة المقروءة، وتضيف إليها الأبعاد والمعاني الضروريّة التي قد يكون من الصّعب على المتعلّمين استجلاءها وتلمّسَها، من خلال اشتراك جلّ حواسهم ممّا يجعل العمليّة التّعليميّة /التّعلّميّة

أعمق وأبقى نتيجة، كما ينبغي الإشارة إلى أنّ الوسيلة التعليمية تحلّ محل الخبرة المباشرة، فهي بذلك تزيد من كفاءة التّعليم ودعمه، ولعلّ السرّ وراء اكتساحها هذه الأهمية هو أنّها قد استمدت قوتها وخصائصها وتأثيرها التّربوي في ضوء أسس علميّة ونفسيّة وتاريخيّة واجتماعيةّ وفنيّة وفسيولوجيّة وبالطبع تربويّة ودينيّة، ويكفي أن نقر أنّها تبعدنا كل البعد عن حدوث التعلّم الصمّي أو اللامعقول، إذًا هنا تبرز أهمية ومبررات استخدام وتصميم الوسائل التّعليميّة في المجال التّربوي.

وهكذا فإنّ هذا الفصل من الدراسة جاء ليسلّط الضوء على أهميّة الوسائل التّعليمية ودورها الفاعل في تجويد العملية التّعليميّة /التعلّمية باعتبارها جزء من استراتيجيّة التّدريس.

المبحث الأوّل: الوسائل التّعليميّة: مفهومها وأسس إستخدامها ومكانتها في العمليّة التّعليميّة/ التعلّميّة.

تعتبر الوسائل التّعليميّة جزءا لا يتجزء من استراتيجيّة التّدريس، إذ وجب على القائمين على إعداد المناهج التّربويّة إيلاءها الأهميّة القصوى لما لها من أهميّة بالغة في تحسين و تجويد مخرجات العمليّة التّعليميّة.

1.ماهية الوسائل التّعليميّة:

ظهرت العديد من التّعريفات لمفهوم الوسائل التّعليميّة نظرا لاختلاف وجهات النظر بين المربين، والاختلاف في تحديد أهميتها ووظائفها في مجالات التّعليم المختلفة، ومن هذه التّعريفات نجد:

يعرف(**ديل ،dale**) الوسائل التّعليميّة بأنّها: «الطرق السّمعيَّة والبصريَّة في التّدريس»[1]؛ أي أنّ الوسائل التّعليميّة تغيّر مفهومها من مجرد مواد مساعدة يستعين بها المعلم في التدريس إلى طرق ونشاطات وأساليب في التّدريس يتمّ إدراكها عن طريق السّمع والبصر، ولعلّ ما يدعم هذا الكلام قول (**جون ديوي John Dewey**) الذي يرى أنّ: «المرء يوجد داخل الحدود المرئية الملموسة والتي يمكن ملاحظتها»[2]، وفي هذا إشارة واضحة إلى أنّ التّعلّم يكون عن طريق الحواس وبالتدرّج، كما ويشترك في هذا الطّرح الإمام **الغزالي** حيث يرى أنّ: «الوسائل التّعليميّة ليست شيئا إضافيا يساعد على الشّرح والتّوضيح، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التّعليم التي يجب أن تشترك فيها الأيدي والحواس لتكون ناجحة وملائمة».[3]

1- عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التّعليميّة ، مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها التعليمية، جامعة الإمام محمّد بن مسعود الإسلامية، 1414هـ، ص: 46.

2- جون ديوي ، ترجمة :علي العريان، قاموس التربية (مختارات من مؤلفاته)، القاهرة، 1964، ص: 84.

3- بشير عبد الرحيم كلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلّم، ط:2، دار الشروق، الأردن، 1993، ص: 107.

ويعرفها **الطوبجي** بأنّها: «المواد والأجهزة والمواقف التّعليميّة التي يستخدمها المدرس في مجال الاتّصال التّعليميّ بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض، بغرض تحقيق المعلّم لأهداف سلوكيّة»[1].

بمعنى أنّ الوسائل التّعليمية تتمّ وفقا لتخطيط مسبق ومعايير خاصة يستند عليها المعلم في اختيار الوسيلة المناسبة للموقف التّعليمي والتي تتواءم مع الأهداف التعليميّة المرجوّة

وتعرّفها لجنة التّقنيات التّربويّة الأمريكيّة بأنّها: «طريقة منظّمة لتصميم وتنفيذ وتقييم عمليتيّ التّعليم والتعلّم بكاملها، وذلك باستخدام جملة من المصادر الماديّة والبشريّة لتحقيق أهداف العملية التربويّة بكفاءة».[2]

يتبيّن من خلال هذا التّعريف أنّه عند استخدام الوسائل التّعليميّة لابد من مراعاة مراحل ثلاث وهي: التّصميم، التّنفيذ، التّقييم في ضوء أهداف واضحة ومحدّدة مسبقا.

نلاحظ أنّ كلا من تعريف **الطوبجي واللجنة الأمريكية** قد ركزا على عملية التّخطيط كخطوة أساسية ومرحلة مهمة نحو تحقيق الأهداف المرجوة. كما أشارا كلاهما أنّ للأسلوب والطريقة اللّتين بواسطتهما يتم توظيف الوسيلة التعليمية في الموقف التعليمي دور كبير في تحقيق الغاية المرجوة من استخدامها.

- ويعرّفها **زيتون** بأنّها: «مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التّعليمية والأشخاص الذين يتمّ توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجيّة التّدريس بغية تسهيل عمليتي التّعليم والتعلّم ممّا يسهّل تحقيق الأهداف المرجوة ،وبلوغ التعلّم».[3]

1- ينظر، عبد المحسن عبد العزيز، الوسائل التّعليميّة ، مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها التعليمية، ص: 47

2- ينظر، عبد المحسن عبد العزيز، الوسائل التّعليميّة ، مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها التعليمية، ص: 47.

3- مُحَمَّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط:1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص: 69.

يتبّن لنا من خلال ما قدمه الدكتور **زيتون** أنّ الوسائل التّعليميّة لا يمكن حصرها في الوسائل الماديّة والبشريّة وإنّما هي جملة المواقف التّعليميّة باعتبار أنّ هذا الأخير تتداخل فيه كل العناصر التّربوية، وهياكلها المادية والبشريّة.

-وتعرّف أيضا على أنّها: « قنوات الاتّصال التي يمكن عن طريقها نقل الرسالة (المادة التّعليميّة) بجوانبها الثلاث(المعرفي، المهاري، الوجداني) من المرسل (المعلّم) إلى المستقبل (المتعلّم) بأقلّ جهد ووقت ممكن».[1]

أي أنّ الوسيلة التّعليميّة عنصر يسهم في نقل المعرفة من مصدر التّعلم إلى المتعلم، كما أنها توفر الوقت والجهد في مقابل اعتماد المعلم على اللّفظية التي تجهده كثيرا.

- ويعرفها **أحمد جابر** بأنّها: «مجموعة من المواد تعدّ إعدادا حسنا تستثمر في توضيح المادة التّعليميّة وتثبت أثرها في أذهان المتعلّمين».[2]

- وتعرّف أيضا على أنّها: «مجموعة من الخبرات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلّم لنقل المعلومات إلى ذهن المتعلم سواء داخل الصّف الدراسيّ أو خارجه بهدف تحسين الموقف التّعليمي الذي يعتبر المتعلم النقطة الأساسيّة فيه».[3]

بمعنى أنّ الأهداف المرجوة من استخدام الوسائل التعليمية تتمثل في قدرة المتعلّم على استثمار خبراته ومكتسباته في المواقف التّعليميّة وكذا الحياتية، باعتبار أنّ أسمى هدف من استعمال الوسائل التّعليميّة هو بناء شخصية المتعلم النّفسيّة والوجدانيّة والمعرفيّة والحياتيّة.

1- محمّد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمّد عبيدات، مناهج التدريس في العصر الحديث-طرائق-أساليب-استراتيجيات، ط:1، عالم الكتب الحديث، عمان، 2012، ص: 189.

2- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط:2، دار الفكر، عمان، 2005، ص: 361.

3- سمير جلوب، الوسائل التعليميّة، ط:1، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، 2017، ص: 08

ويعرفها **مُحَمَّد زيان** بأنّها: «كلّ أداة يستخدمها المدرّس لتحسين عملية التّعليم والتعلّم وتوضيح الأفكار وشرحها، وتدريب المتعلّمين على المهارات، وغرس الاتّجاهات والقيّم فيهم دون أن يستغرق في اللّفظية».[1]

أي أنّ الوسائل التّعليميّة مجموعة من الأدوات المبتكرة التي يستخدمها المعلم بالشّكل الذي يبعده عن اللّغو واللّفظية.

أمّا **جوناسون Johnson** فقد عرّفها بأنّها: «مصدر لنقل المعلومات بغية تسهيل عمليّة التّعلّم».[2]

– وتعرف أيضا على أنّها : « أشياء يستخدمها المعلم في عملية التّعليم قصد تمكين المتعلم بلوغ أهداف التعلّم بدرجة تتسّم بالدقة والإتقان وهي تضمّ كلّ المعدات(HARD WARE) والمواد (SOFT WARE)، والأدوات التي يعتمدها المعلمون كوسيلة لنقل محتوى الموضوع الدراسي سواء أكان ذلك في غرفة الدرس أم خارجها».[3]

ويقصد بذلك أنّ كلّ ما يسهم في نجاح العمليّة التّعليميّة سواء أكان ماديا أم بشريا أم معنويا يعدّ وسيلة تعليميّة.

وفي تعريف آخر أشار Ce.DeMargerie إلى أنّ الوسائل التّعليميّة:

« Involve special behaviors that we have not encountered befor and decisive, they provoke and occur and there are behaviors not only related to a new pattern of communication,but in another way ti remind»[4]

1– مُحَمَّد زيّان حمدان، الوسائل التعليميّة، مبادئها وتطبيقاتها، ط:1، مؤسسة الرسالة للطبع، بيروت، 1981، ص: 81.

2– عصام نجود، واقع استخدام الوسائل التعليميّة وأهميّتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع أساسي في السودان، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج، جامعة القدس، ص: 155.

3– محسن علي عطيّة، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، ط:1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2008، ص: 28.

4 -Charle De Margerie, Louis procher, Des media dans les cours de langue, p10.

« الوسائل التّعليميّة تدخل سلوكات خاصة لم نصادفها من قبل وحاسمة، إنّها تثير وتحدث وتوجد سلوكات لا تتعلّق فقط بنمط جديد للتّواصل، بل بطريقة أخرى للتّذكير».

بمعنى «أنّ الفرد يدرك الأشياء التي يراها أكثر ممّا لو قرأ عنها أو سمع شخصا يتحدث عنها».[1]

يبدو من التّعريفات السابقة أنّ هناك اختلافا بين الباحثين في تحديد المفهوم الدقيق للوسائل التّعليميّة، إذ جاء بعضها عاما حيث اعتبروها عنصرا يسهم في نقل المعرفة من مصدر التّعلم إلى المتعلّم بشريّا كان أم غير بشريّ، وبهذا يكون المعلّم نفسه وسيلة تعليميّة، إضافة إلى بعض العناصر التي تشاركه هذه الوظيفة، بينما اقتصرت التّعريفات الأخرى على الجانب المادي فقط ولم تدخل العنصر البشري باعتباره هو الذي يستخدم الوسيلة وينتجها ويتحكم فيها.

نقول أنّ جلّ التعريفات على اختلاف ألفاظها وتعبيراتها تكاد تتّفق حول نقاط أساسيّة محدّدة حقيقة الوسيلة التّعليميّة، نلخصها كالآتي:

- **طبيعتها**: مادية، فهي أدوات وأجهزة ومواد.
- **وظيفتها الإجرائية**: وسيلة، فهي تعين وتساعد المعلّم والمتعلّم في النشاط التّعليمي/التعلّمي.
- **وظيفتها التّعليميّة**: تحسين عملية التعلّم والتّعليم، وذلك ب:
  - إثارة دافعية المتعلمين وتشويقهم.
  - جعل خبرتهم حيّة محسوسة وواقعية.
  - توصيل الخبرات والكفاءات بطريقة أكثر فاعلية وأبقى أثرا.
  - الاقتصاد في الجهد والوقت والمال.[1]

1- أحمد خيري كاظم، الوسائل التّعليميّة والمنهج،د.ط، دار البحوث العلميّة، الكويت، 1963، ص: 14.

واعتمادا على النقاط المبلورة أعلاه واستنادا على تعريف الدّكتور **محمّد وطّاس** والدّكتور **صالح بلعيد** للوسائل التّعليميّة، يمكننا صياغة تعريف دقيق لها على النّحو الآتي:

«مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد التي تساعد المعلّم والمتعلّم في تحسين عملية التّعليم والتّعلّم، وذلك بنقل الخبرات والكفاءات بطريقة أكثر فاعليّة وأبقى أثرا، بجهد أقل ووقت أقصر وكلفة أرخص، وفي جوّ مشوّق ورغبة نحو تعلّم أفضل».[2]

أو« كلّ ماله علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعلّمي».[3]

1-2- التّعريف الإجرائي للوسائل التعليميّة:

يقصد بها مجموعة متكاملة من المواد والأجهزة والمواقف التّعليمية التي يستخدمها المعلم بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة لنقل الرسالة التّعليميّة أو الوصول إليها، بهدف تحسين عمليّة التّعليم وتحقيق التّعلّم.

2- خصائص الوسيلة التعليميّة المناسبة للموقف التّعليمي:

هناك عدّة خصائص تحكم الوسيلة ومناسبتها للموقف التّعليمي، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- التّشويق: إنّ عنصر التشويق عامل مهم من عوامل نجاح الوسيلة التّعليميّة، حيث إنّ الهدف العام من الوسيلة هو تسهيل عمليّة التعلّم بشكل عام.[4]

1- نور الدين مصطفى، الوسائل التعليمية الحديثة وأهميتها في تدريس اللغة العربية في الطور الثانوي، مجلة جسور المعرفة، العدد10، جوان ، 2017، ص: 549.

2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، د.ط، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، 2009، ص:55.

3- مُحَمَّد وطاس، أهميّة الوسائل التعليمّة في عملية التعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة،د.ط، المؤسسة الوطنية لكتاب الجزائر ، 1988، ص: 107.

4 - يُنظر، عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، الوسائل التعليميّة والمنهج، ط:2، دار الفكر ناشرون وموّزعون، عمان، الأردن، 2005، ص: 68-69.

ولا يخفى علينا أنّ عنصر التّشويق يسهّل هذه العمليّة، فهو الذي يشدّ انتباه المتعلّمين ويثير لديهم التّساؤلات، كما ويطلق العنان لخيالهم وتفكيرهم وبالتّالي اِكتشاف ما هو جديد.

ب– الملاءمة: ويقصد بها مناسبة الوسيلة التّعليميّة لما يلي:

- مستوى المتعلّم اللّغوي والمعرفي، والاِنفعالي والجسمي: والقصد من ذلك مناسبة الوسيلة للغة المتعلّم، وخبراته السابقة، ونضجه الاِنفعالي والجسمي.
- حجم المجموعة التي ستعرض لها هذه الوسيلة، هل هي كبيرة الحجم؟ أم غير ذلك.
- الوقت المخصّص للعرض: هل هو حصّة كاملة؟ أم أكثر؟ أم أقلّ؟
- توقيت العرض: هلى سيتم العرض في الحصّة الأولى أم الأخيرة...؟
- البيئة الاِجتماعيّة: مراعاتها لعادات وتقاليد المجتمع، حيث إنّه لايمكن عرض صور منافيّة للأخلاق والدّين في مجتمع محافظ.
- البيئة المدرسيّة: وتشمل البيئة المدرسيّة توفير المعدّات الماديّة والبشريّة من حيث: هل تتوفر قاعة عرض تتسّع للمتعلّمين؟ هل يتوفر التيّار الكهربائي؟ هل يتوفر الشخص الذي يشغل الجهاز بشكل سليم؟
- محتوى المنهاج، ونوع المادة الدراسيّة التي تستخدمها الوسيلة التعليميّة.
- أهداف الدرس التّعليميّة بجميع مستوياتها: المعرفيّة والاِنفعاليّة والنّفس– حركيّة.
- اتجاهات المعلّم وميوله ومهارته في اِستخدامها.[1]

التّنظيم: ويتمثل في عرض المحتوى من السّهل إلى الصّعب، ومن الكلّ إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، البعد عن التّعقيد، الوضوح الصّوتي، أو الكتابي، والألوان والصّور حسب نوع الوسيلة.

1 – ينظر، عبد الحافظ محمّد سلامة، الوسائل التعليميّة والمنهج، ص:69.

– **الصـــدق والدقّـــة والتناســـق والآمـــان:** يعتـبر صـدق المعلومـات الـواردة في الوسـيلة أكبر دافع إلى ثقة المتعلّم بها، ويقتضي هذا من المعلّم التأكد من صحة المعلومات.

أمّـا التّناسـق ففيـه صـقل لـذوق المـتعلّم، بالإضـافة إلى أن تناسـق الألـوان مـثلا والتناسـق بـين حجـم حـروف الكتابـة، التناسـق بـين الصـوت والصـورة تعتـبر مـن المـؤثرات الـتّي تشـدّ اِنتبـاه المتعلّم وتركيزه.

أمّا الآمان يتمثل في عدم إحداث ضرر جراء إحضار أو استخدام الوسيلة التعليميّة.

– **الواقعيّة:** أي أن تمثل الوسيلة ما هو موجود في الواقع دون زيادة أو نقصان.[1]

ومنـه نسـتنتج أنّ الوسـيلة التّعليميّـة الجيّـدة هـي: الهادفـة، الصـادقة والبسـيطة والمتقنـة والمشوّقة والمتنوّعة، والمتكاملة، والمناسبة والمرنة، والاقتصادية، والآمنة.

3– مراحل تطوّر الوسيلة التّعليميّة:

يعّـرف الـدّكتور **محمّـد عسـقول** الوسـيلة التّعليميّـة بأنّهـا: «الأدوات والمـواد والأجهـزة، والمواقـع الـتي يوظفهـا المعلّـم داخـل المدرسـة أو خارجهـا في إطـار خطّـة لتفعيـل دور المـتعلّم، وتحويل المجرد من المعلومات إلى محسوس، وتِؤدي إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة».[2]

عنـدما نتأمـل هـذا التعريـف نجـد أنّـه أكـدّ علـى ضـرورة تحويـل المعلومـات مـن المجـرّد إلى المحسـوس وصـولا إلى تحقيـق الأهـداف التّعليميّـة، كـم نستشـف مـن خلالـه محطّـات تطـوّر الوسائل التعليميّة ممثلة فيما يلي: [3]

1.3. مرحلة الحواس:

1 – ينظر،عبد الحافظ محمّد سلامة، الوسائل التعليميّة والمنهج، ص:70.

2– عسـقول محمّـد، الوسـائل التكنولوجيّـة في التعلـيم بـين الإطـار الفلسـفي والإطـار التطبيقـين، د.ط، مكتبـة آفـاق، غـزّة، 2006، ص: 06.

3– ينظـر، خنـيش السـعيد، تكنولوجيـا تعلـيم اللّغـة العربيّـة في الجامعـة الجزائريّـة، رسـالة دكتـوراه منشـورة، جامعـة باتنـة1، 2017/2016، ص: 83-84.

تمّ تسمية هذه المرحلة بالاعتماد على الحواس التي تخاطبها الوسيلة، وأوّل ما أطلق عليه التّعليم البصري، بعد ذلك ظهرت تسميات أخرى، مثل التّعليم السّمعي، ويرى أهل الاختصاص أنّ التركيز على حاسة واحدة مهما السّمع أو البصر وإهمال باقي الحواس تعكس قصورا بارزا في هذه التّسميات، لأنّ الخبرات لا ترد على عقل المتعلّم عبر حاسة واحدة، ممّا أدى إلى ظهور تسميّة ثالثة هي التّعليم السّمعي البصري، إلاّ أنّها أهملت باقي الحواس كالشمّ والتّذوق واللّمس، وفي هذا الصدد يرى **الإمام الغزالي**« أنَّ الوسائل التّعليميّة ليست شيئا إضافيّا يساعد على الشّرح والتّوضيح، بل هي جزء من عمليّة التّعليم التي يجب أن تشترك فيها الأيدي والحواس لتكون ناجحة وملائمة».[1]

2.3. **معينات التدريس**:

أطلقت عليها تسميّة معينات التّدريس في العمليّة التّعليميّة، لأنّ المعلّمين يستعينون بها في تدريسهم، ويرى **عسقول** أنّ هذه المرحلة «حصرت دور الوسيلة التّعليميّة في إعانة المعلّم على القيام بدوره، وأنّ دورها في ثانوي في التّعليم».[2]

3.3. **مرحلة الاتّصال**: دخل مصطلح الإِتّصال في الإِحتكاك مع الوسيلة التّعليميّة ضمن إطار التّقنيات التربويّة، لتشكّل لنا عمليّة ديناميّة يتّم فيها التّفاعل بين المرسل والمستقبل والرسالة وقناة الإِتصال داخل الحجرة الدراسيّة.

4.3. **مرحلة النظم**: يقصد بأسلوب النظم إِتّباع منهج وطريقة عمل تسير في خطوات منظّمة وتستخدم كل الإمكانات التي تقدّمها التّكنولوجيا لتحقيق أهداف محدّدة، وتشمل الموارد البشريّة والتّعليميّة والوقت والمال، الأمر الذي يسهم في نقل العمليّة التّعليميّة من المستوى العشوائي إلى مستوى التّخطّط.[3]، فالوسائل التّعليميّة كما عرّفتها **اليونسكو**:

1- بشير عبد الرحيم كلوب، التكنولوجيا في عمليّة التعليم والتعلّم، ط:2، الأردن، 1993، ص: 107.

2- عسقول مُحَمَّد، الوسائل التكنولوجيّة في التعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقين، ص: 3.

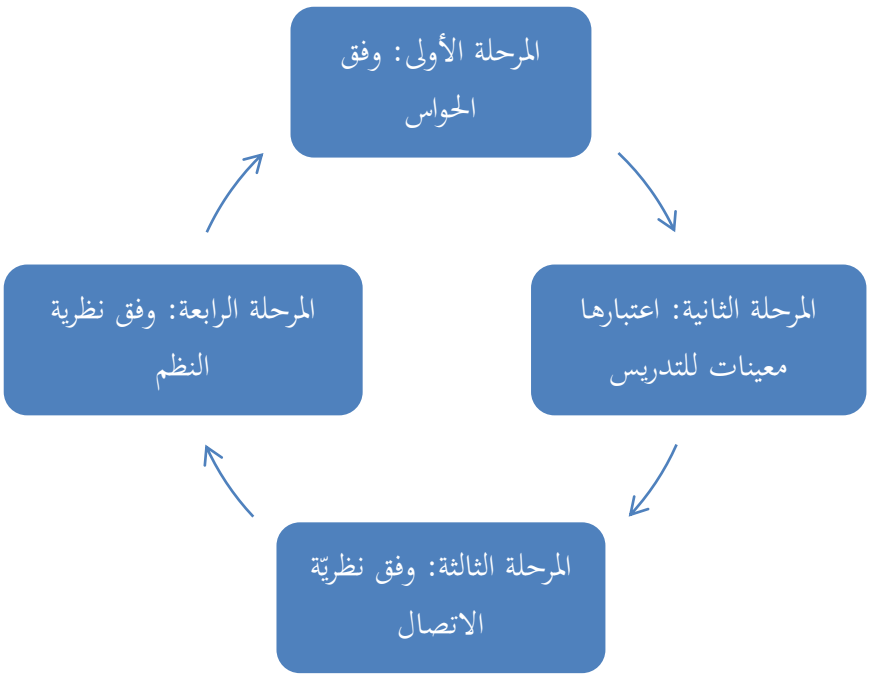
3- ينظر، خنيش السعيد، تكنولوجيا تعليم اللّغة العربيّة في الجامعة الجزائريّة، ص: 84.

«منحى نظامي لتصميم العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة، وتنفيذها وتقويمها ككلّ تبعا لأهداف محدّدة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التّعليم والإتّصال البشري، مستخدمة الموارد البشريّة وغير البشريّة من أجل إكساب التّعليم مزيدا من الفعّاليّة للوصول إلى تعلّم أفضل وأكثر فاعليّة»[1] ؛ أي أنّ الوسائل التّعليميّة لا تعني مجرد إستخدام الأجهزة والآلات فحسب بل أشمل من ذلك، فهي نظام شامل يضّم الإمكانات البشريّة والمواد التعليميّة ووسائلها وينظّمها بتخطيط منهجي وأسلوب منظّم مبني على أبحاث علميّة.

إذًا يمكن القول أنَّ إنسان اليوم إستطاع مواكبة عصره بكلّ تحدّياته العلميّة والتّكنولوجيّة، لذلك كان لزاما تتبّع تطورات ومراحل الوسائل التعليميّة.

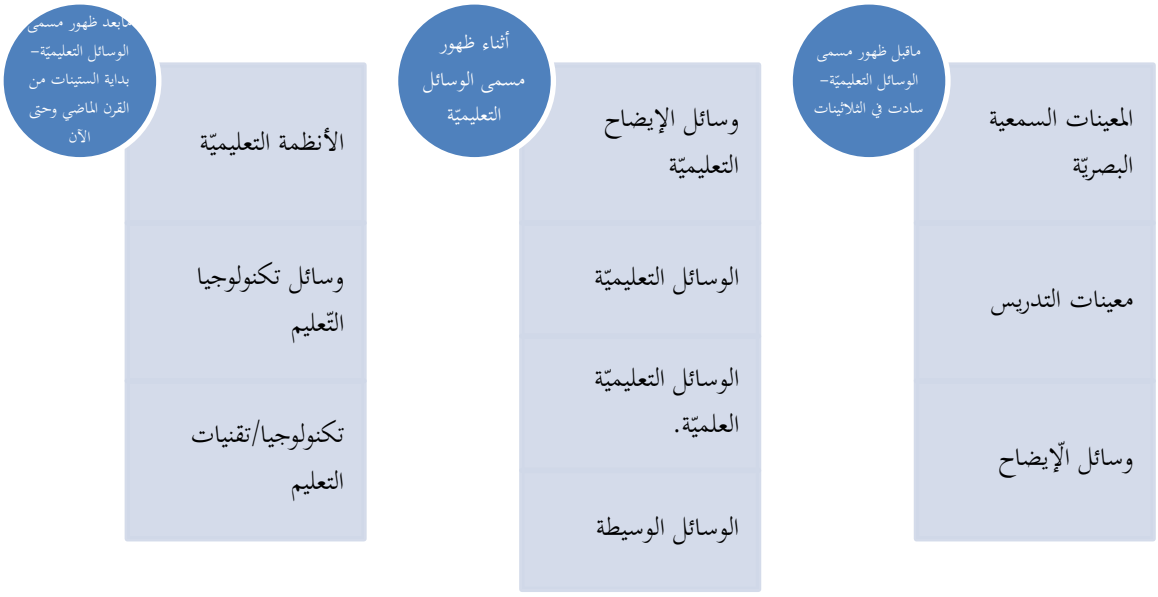
نستنتج أنّ الوسائل التّعليميّة ومن خلال مراحلها التاريخيّة إستطاعت ان تكون سندا لتطوّر البشريّة ومنارة العلم والمعرفة، وقد إكتسبت هذه التّسميّة حين مرت بأربع مراحل، تدرجت من خلالها في التسميّة، من كونها مرتبطة بالحواس، إلى معينات إلى وسائل الإتّصال، إلى كونها أحد مدخلات النظام التّعليمي.

وفيما يلي الشّكل التوضيحي للمراحل التي مرّت بها تسميات الوسائل التّعليميّة



1- محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النظريّة والتطبيق، مرجع سابق، ص: 22.

الشّكل رقم (11): يوضّح المراحل الأربع التي مرّت بها تسميات الوسائل التّعليميّة.[1]



الشّكل رقم(12): يوضّح الفترات الثلاث التي مرّت بها مسمّيات الوسائل التعليميّة.[2]

انطلاقا من الشّكل الموضّح أعلاه يتوجب علينا تحديد العلاقة بين مفهوم تكنولوجيا التّعليم ومفهوم الوسائل التّعليميّة، حيث إنّ العلاقة بين مفهوم تكنولوجيا التّعليم ومفهوم الوسائل التّعليميّة هي علاقة الكلّ بالجزء، ويتّضح ذلك في التالي:

-أنّ مسمّى تكنولوجيا التّعليم ليس من المسمّيات الجديدة لمفهوم الوسائل التعليميّة لأنّ المصطلحين غير مترادفين ولا يحلّ أحدهما محلّ الآخر.

-أنّ ظهور مصطلح الوسائل التّعليميّة قد تولّد مع ظهور مجال الاتّصال التّعليمي، في حين أنّ مصطلح تكنولوجيا التّعليم قد تولد مع ظهور تقنيّة التّعليم المبرمج مع الستينات من القرن العشرين.

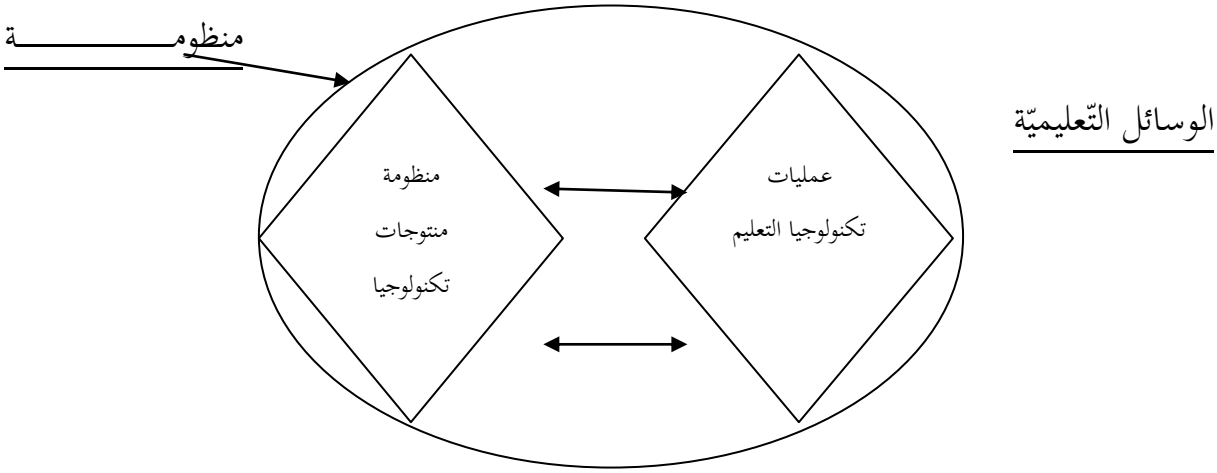
1- طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصرى، التخطيط للتدريس، ط:1، مؤسسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2017، ص: 140.

2- طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصرى، التخطيط للتدريس، ص:142.

- إذا اعتبرنا أنّ منتوجات تكنولوجيا التّعليم هي الوسائل التّعليميّة فإنّ هذه الوسائل يمكن اعتبارها منظومة فرعيّة للمنظومة الأمّ، تكنولوجيا التّعليم، وهذه المنظومة الفرعيّة هي المسؤولة عن إحداث عمليتي التّعليم والتعلّم.

- أنّ تصميم الوسائل التّعليميّة وإنتاجها واستخدامها وتقييمها وتحسينها هو من صميم عمل تكنولوجيا التّعليم كعمليّة تتمّ وفق مدخل النظم.[1]

ومنه نستنتج أنّ العلاقة بين مفهومي تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليميّة هي علاقة االجزء بالكلّ.



الشّكل رقم (13): يوضّح علاقة تكنولوجيا التّعليم بالوسائل التّعليميّة.[2]

4- أسس الاستخدام الوظيفي للوسائل التّعليميّة:

إنّ استخدام الوسائل التّعليميّة في التّدريس ليس بالأمر السّهل الذي نعتقده فقبل اختيار أيّ وسيلة تعليميّة لابد من الوقوف على أهم الأساسيات والقواعد في اختيارها، باعتبار هذه الأخيرة ذات الأثر البالغ في تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة، ومن المؤكد أنّ من مقوّمات التّخطيط الناجح للتّدريس تحديد الأهداف التّعليميّة، وفي ضوء وضوح

1- طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصرى، التخطيط للتدريس، ص:135-163.

2- طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصرى، التّخطيط للتّدريس، ص:163.

أهداف الدرس لدى المعلّم كانت فرص نجاحه في اختيار طريقة التدريس وإحكام خطواته ممكنة، وبالتالي فإنّه يتمكن من اختيار الوسيلة التّعليميّة المناسبة.

وفيما يلي سيتّم عرض هذه الأسس والقواعد الواجب على المعلّم مراعاتها في استخدام الوسيلة التّعليميّة:

- أن تستخدم الوسيلة التي يقع عليها الإِختيار الأهداف العامة والأهداف الخاصة للدرس.
- أن يكون للوسيلة التّعليميّة موضوع محدّد، ذو صلة وثيقة بموضوع الدرس.
- التّنويع في الوسائل التّعليميّة المستخدمة في التّدريس في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.
- أن تعمل الوسيلة التّعليميّة على تشجيع المتعلّمين على اتّباع الطريقة العلميّة في التّفكير.
- أن يشترك المعلم مع متعلميه في عمليّة اختيار الوسيلة التّعليميّة الجيّدة كلّما أمكن ذلك.
- أن تكون الوسيلة المستخدمة مناسبة لمستوى المتعلّمين وخبراتهم السابقة.
- أن تكون الوسيلة التعليميّة معبّرة تعبيرا واضحا عن المعلومات والمفاهيم والأفكار المراد إيصالها للمتعلمين.[1]
- أن تكون الوسيلة التعليميّة المراد توظيفها في حالة جيّدة ، فلا تكون الخريطة ممزقة مثلا، أو يكون التصوير غير واضح، أو الفيلم المعروض مقطّعا، أو يكون التّسجيل الصّوتي مشوّشا.
- أن تكون الوسيلة التّعليميّة مشوّقة ومثيرة لِاهتمام المتعلّمين، بحيث تجذب إنتباههم للدرس.
- أن يتوفر في الوسيلة التّعليميّة المستخدمة عنصر الأمن، بحيث لا تعرض المتعلمين لأي ضرر عند إستعمالها.
- عدم إستخدام أكثر من وسيلة واحدة من أجل شرح موضوع أو فكرة أو عنصر من عناصر الدرس.

1 - ينظر، عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليميّة، مفهومها وأسس استخدامها و مكانتها التعليميّة، ص: 76.

- أن تكون الوسيلة ملائمة للزمن والمكان المخصّص لِاستخدامها.[1]

وبالإضافة إلى العناصر التي تمّ التطرّق إليها نجد أنّ الدّكتور **محمود الحيلة** يشير يجمل جملة من المعايير التي نعتمدها عند اِختيارنا للوسيلة التّعليميّة ومن بين هذه المعايير:

5- فنيّة الوسيلة التعليميّة:

حيث يجب أن يتوافر في الوسيلة المستخدمة عنصر الجمال والمنطقيّة، وذلك لتحقيق كلّ من الجاذبيّة والتّشويق حتى تؤثر في نفوس المتعلّمين وأذهانهم، شرط ألاّ يطغى جمال شكلها أو لونها على الهدف التّعليمي المصمّمة من أجله.

- أن تضيف الوسيلة التّعليميّة شيئا جديدا إلى ما ورد في الكتاب المدرسي، وبالتّالي يكون الهدف منها إثراء المادة التّعليميّة، ومساعدة المتعلّمين على إتقان التّعلّم.[2]

- أن تتناسب قيمة الوسيلة التّعليميّة والجهد والمال والوقت، كما يجب أن تكون ذات فاعليّة وكفاءةّ؛ إذ تساعد على تحقيق أهداف التّعليم التي صمّمت من أجلها بدرجة عاليّة من الإتقان.

- ملاءمتها لأعمار المتعلّمين.

- توافقها مع طريقة التّعليم والنّشاطات.[3]

وفي هذا الصّدد يؤكّد الدّكتور **محمود عبد الحليم سالم** على ضرورة معرفة أسس استخدام الوسائل التّعليميّة، على اِعتبار أنّ هذه الأخيرة تستمد قوّتها وتأثيرها التّربوي في ضوء أسس علميّة ونفسيّة وتاريخيّة واجتماعيّة وفيسيولوجيّة وبالطّبع تربويّة ودينيّة.

ومن أهم هذه الأسس نجد:

1- ينظر، عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليميّة، مفهومها وأسس استخدامها و مكانتها التعليميّة، ص: 77.

2 - ينظر، محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصفّي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، د.ط، عمّان، الأردن، 2002، ص: 334.

3 - ينظر، محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصفّي، ص: 335-336.

1.5.الأســـس العلميّـــة للوســـائل التعليميّـــة: اِسـتمدت الوسـائل التعليميّـة قوّتهـا مـن نظـريات التعلـيم والـتعلّم النفسـيّة، وكـذا المخطّطـات التربويّـة، ولا يمكـن أن ننكـر إسـهامات النّظـريات الوصـفيّة في مجـال التّربيـة وعلـم الـنّفس، فقـد أكـدّ **سـكنرskinner** تحـت اسـم المدرسـة الواقعيّـة علـى ضـرورة الـتّعلّم بالالات والبرمجيـات؛ بمعـنى أنّهـا نظريّـة أوجـدت مفاهيمًـا أساسيّةً في مجال إنتاج واِستخدام الوسائل التّعليميّة.

2.5.الأسس النّفسيّة للوسائل التّعليميّة:

هنـاك عمليـات نفسـيّة تقـوم عليهـا الوسـائل التعليميّـة يجـب علـى المعلـم الإحاطـة بهـا نحو الإدراك الحسّي، والدّافعيّة، والتّفكير والتّذكّر، والنّسيان.

3.5.الأسس الاِجتماعية للوسائل التّعليميّة:

ويعـني ذلـك ضـرورة معرفـة المغـزى الاِجتمـاعي مـن اِسـتخدام الوسـائل التّعليميّـة متعـدّد، حيـث يمكـن عـن طريـق الوسـائل التّعليميّـة: المحافظـة علـى الـتّراث والثقافـة، وخلـق التّـوازن بـين عناصـر الحيـاة الثّقافيّـة بمختلـف الطبقـات الاِجتماعيّـة لتحقيـق مجتمـع متجـانس وذلك لا يكون إلاّ بوسائل تعليميّة هادفة.[1]

4.5.الأسس التّربويّة للوسائل التّعليميّة:

تتجلـى الأسـس التّربويّـة في كـون أنّ الوسـائل التعليميّـة تمثـل دعامـة أساسـيّة تبعـد المتعلّم عـن حـدوث الـتّعلّم الصـمّي، أو اللامعقـول؛ أي أنّهـا تتعامـل مـع الإنسـان كإنسـان، كمـا أنّ الـتعلّم مـن خلالهـا يجعـل الـتعلّم باقـي الأثـر، ومـن جانـب آخـر لا يمكـن إنكـار مـا تلعبـه في التّقليـل مـن الجهـد داخـل البيئـة الصّـفيّة، بالإضـافة إلى معالجـة جوانـب الضّـعف لـدى المعلّـم في عملية التّدريس، ومنه وجب أخذ هذه الأسس بعين الاعتبار .

1 - ينظـر، المهـدي محمـود عبـد الحلـيم سـالم، تقنيـات ووسـائل التعلـيم، د.ط، دار الفكـر العـربي للنشـر والطبـع، 2001، ص107-108-109-110-111.

إذًا تعـدّدت الـرؤى حـول أهـمّ المعـايير الـتي نعتمـدها عنـد اختيـارنا للوسـيلة التّعليميّـة، إلاّ أنّنـا نجـزم أنّـه وبالقـدر الـذي يطبـق المعلـم هـذه المعـايير يكـون نجاحـه في اختيـار الوسـيلة التّعليميّة متكاملا مع باقي عناصر الموقف التّعليمي في تحقيق الأهداف المحدّدة.

6- مراحل التّخطيط لِاستخدام الوسيلة التّعليميّة:

إنّ التّخطـيط لِاسـتخدام أيّ وسـيلة تعليميّـة، يقتضـي مـن المعلّـم أن يكـون علـى درايـة تامّة بأهم المراحل الواجب اتباعها عند اِستخدامها، وهي كالتالي:

1.6-مرحلة التّحضير قبل الاِستخدام:

عند اِختيار المعلّم الوسيلة التّعليميّة المناسبة لِاستخدامها في الموقف الصفّي، يقوم بما يلي:

- تجريـب الوسـيلة: حيـث تتـيح لـه فرصـة تجريـب الوسـيلة التّحضـير الجيّـد لعـرض محتوى الدّرس، كما أنّها تجنبه الوقوع في الإحراج إذا ما كان بها أيُّ عطبٍ.

- اختيـار المكـان المناسـب وإعـداده: ويشـمل ذلـك جاهزيـة المكـان لتعليـق الصـوّر أو الخريطـة، وهـل يمكـن تعتـيم حجـرة الدراسـة؟ وهـل شاشـة العـرض موجـودة؟ وهـل الموقـع يمكّن جميع المتعلّمين من مشاهدة العرض مثلا؟[1]

إذًا كـلّ هـذه العوامـل يمكـن أن تكـون سـببا رئيسـا في النّجـاح أو الفشـل في اِسـتخدام الوسيلة التّعليميّة.

- تـوفير الوسـائل والأدوات والأجهـزة في غرفـة الـدّرس قبـل البـدء كـي لا يضـطر المعلّـم لـترك الصّـف أو إرسـال بعـض الطلبـة للحصـول عليهـا، وترتيبهـا بشـكل متسلسـل حسـب اِستخدامها.

- تخطـيط النّشـاطات والخـبرات الـتي سـينظمها عنـد اِسـتخدام الوسـيلة، مـن أسـئلة تدريبية، أو نشاطات عمليّة يقومون بها.

1 - ينظر، محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصفّي، ص: 338-339.

– بعد التخطيط يأتي عرض الوسيلة التعليميّة في وقت يشعرون فيه بحاجة للحصول على معرفة معيّنة أو حلّ مشكلة ما أو تسير ظاهرة.[1]

2.6. مرحلة الاِستخدام:

نقول أنّه لا يمكن أن تحدث الفائدة من اِستخدام الوسيلة التّعليميّة إلى حدّ كبير إلاّ إذا تمّ إشراك المتعلّمين إشراكا إيجابيّا في الحصول على الخبرة عن طريقها.

إنّ أولى الأمور التي يجب مراعاتها أثناء اِستخدام الوسيلة التعليميّة هي أن يحدّد المعلّم الغرض من اِستخدام الوسيلة التّعليميّة في كل خطوة من خطوات الدرس.

– مراعاة عدم ازدحام الدّرس بالوسائل وملاءمتها لمستوى نضج المتعلّمين، وارتباطها بالمقرّر الدراسي.

– تأكد المعلّم أثناء عرض الدرس عند استخدام الوسيلة التّعليميّة من وضوحها لجميع المتعلّمين، وكذا ضرورة مراقبة متابعة المتعلّمين أثناء العرض مع شرح بعض الرموز والنقاط الصّعبة.[2]

– من الأمور الضّرورية التي يجب أخذها بعين الاِعتبار أيضا هو أن يغرس المعلّم في نفوس متعلميه ضرورة الاِستفادة من الوسائل التعليميّة كوسيلة للتعلّم، لامجرد أداة للتوضيح أو التّدريس.

– ضرورة إخفاء الوسيلة بعد الاِنتهاء من عرض الدرس مباشرة، وعدم تركها أمام المتعلّمين أثناء شرحه مادة دراسيّة جديدة، ممّا قد يشتّت انتباههم.

3.6– مرحلة ما بعد العرض أو الاِستخدام:

إنّه من الخاطئ الاعتقاد بأنّ مهمّة الوسائل التّعليميّة تنتهي بمجرد الاِنتهاء من استخدامها، لذلك نقول أنّ مرحلة ما بعد الاِستخدام لا تقلّ أهميّة عن المراحل الأخرى،

1– مُحَمَّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصفّي، ص: 339–340.

2 – ينظر، محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصفّي، ص: 341.

فإذا ما لم يتمّ التّخطيط للنّشاطات التي سيقوم بها المتعلّم بعد العرض بشكل مدروس ومنظّم فلن تحقّق الوسيلة الهدف من استخدامها، حيث تشمل هذه المرحلة جانبين مهمين ألا وهما:

1.3.6.متابعة الوسيلة: ونقصد بالمتابعة إمكانية المعلّم من تكييف ما تستطيع تقديمه الوسيلة من توضيحات، فقد تثير بعضا من جوانب الموضوع المطروح الرغبة عند المتعلّم في البحث والاستقصاء، حيث ينظم المعلّم النشاطات للمتابعة كإجراء تجربة، أو تقرير، أو العودة إلى المكتبة، أو البيئة المحليّة.

2.3.6.تقويم الوسيلة التعليميّة: إنّ تقويم الوسيلة التعليميّة يعدّ عنصرا أساسيّا من عناصر الموقف التعليميّ، فالتّقويم هو العمليّة التي يستطيع المعلّم من خلالها معرفة إذا ما تحقّق الهدف التّعليميّ أم لا، وإن كان توظيفها فعالا أم لا؟ فمن خلال التّغذيّة الرّاجعة يستطيع المعلّم أن يعيد النّظر في الموقف التّعليمي التعلّمي ككلّ، وفي اِختيار الوسيلة التّعليميّة التّعلُّميّة ومناسبتها للموضوع، والأهداف التّعليميّة، ومستوى المتعلّمين.[1]

ويرى **عبد المحسن بن عبد العزيز أبا نمي** أنّ عمليّة التّقويم تتعلّق بجانبين:

– الجانب الأوّل: يتعلق بالمتعلمين من حيث: معرفة ما اكتسبوه من خبرات ومهارات ومعلومات، والفاعليّة التي أضافتها الوسيلة التّعليميّة في تعلّمهم، ومدى مراعاة الوسيلة التّعليميّة للفروق الفرديّة بين المتعلمين، ومن ثمّ ما مدى إسهام الوسيلة التّعليميّة في تعديل السلوك؟

– الجانب الثاني: تقويم الوسيلة التعليميّة ذاتها من حيث: مدى ملاءمتها وشمولها لموضوع الدّرس وعناصره الرئيسيّة، ومعرفة جوانب القوّة والضّعف في الوسيلة التّعليميّة، ومدى تحقيقها للهدف الذي اِستخدمت من أجله، بالإضافة إلى وضع الاِقتراحات اللازمة لإجراء التّعديلات الضّرورية في الوسيلة، أو في طول أو قصر الوقت المخصّص

1- ينظر، محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصفّي، ص: 341.

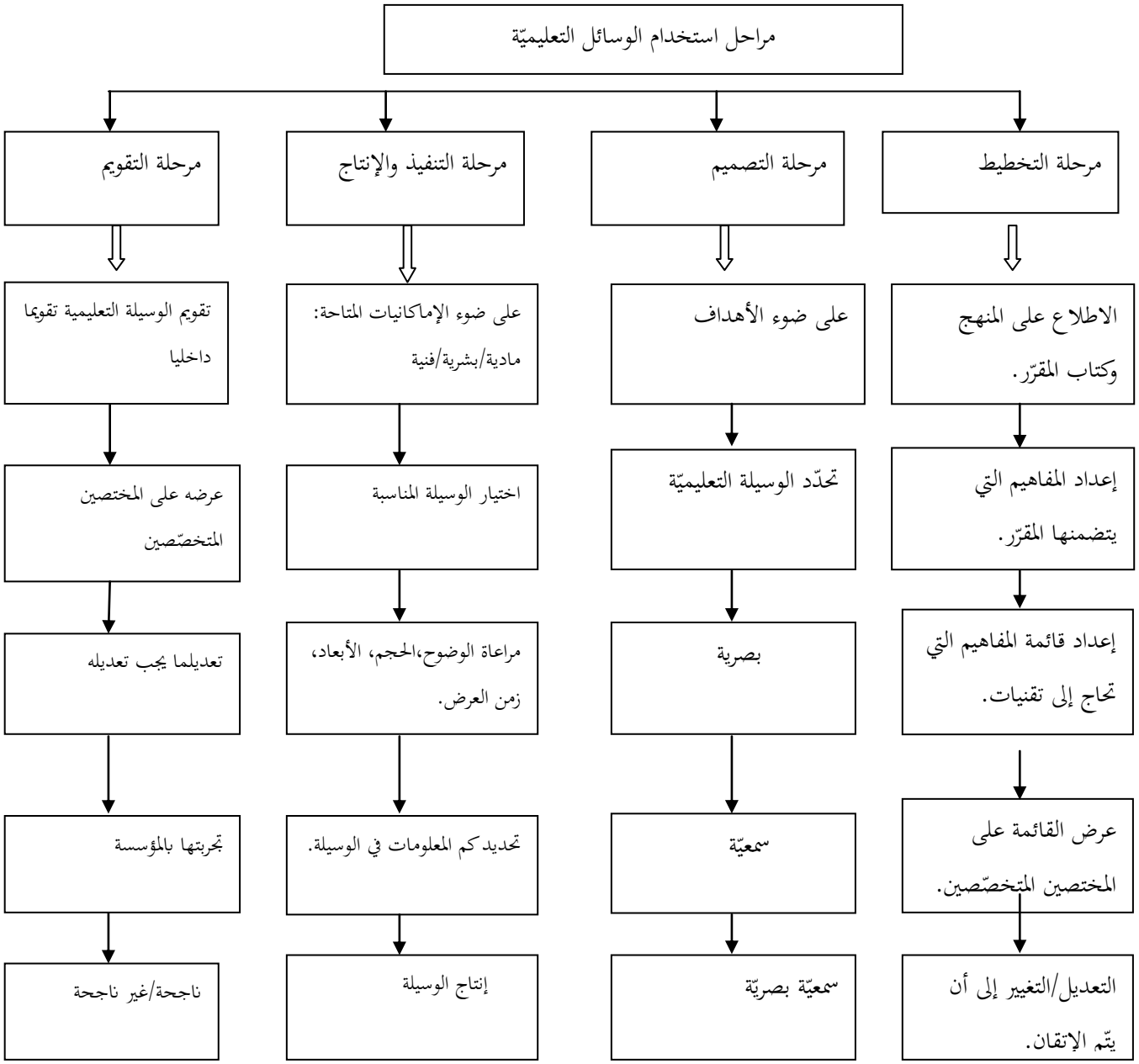
لِاستخدامها، أو في حجم الوسيلة في ضوء النتائج التي يتمّ التوصل إليها من خلال عملية التّقويم.[1]

نلاحظ أنّ كلّا من الدّكتور **محمود الحيلة** و الدكتور **أبا نمي** قد ركزا على جانبين مهميّن في مرحلة ما بعد عرض الوسيلة التّعليميّة، ألا وهما : المتابعة والتّقويم ،وإن كان أبو نمي قد فصّل في تفسير مفهوم تقويم الوسيلة التّعليميّة.

على الرّغم من أنّ عمليّة تقويم الوسيلة التّعليميّة تأتي في مرحلة متأخرة إلاّ أنّها تعتبر من الخطوات اللازم اتباعها عند توظيف الوسيلة التّعليميّة.

خلاصة لما سبق ذكره نستطيع القول أنّ نجاح المواقف التّعليميّة يكون بحسن التّخطيط لاستخدام الوسائل التّعليميّة، وكذا تقويمها، إذ تعتبر هذه الخطوات أو المراحل القاعدة الأساس.

1 – ينظر، عبد المحسن بن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية، مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها التعليميّة، ص:82.



الشّكل رقم(14): يوضّح مراحل استخدام الوسائل التّعليميّة[1]

استنادا إلى ما سبق ذكره، وإلى الشّكل رقم (13) الموضّح أعلاه نستنتج أنّه لاستخدام الوسيلة التّعليميّة أثناء الموقف التّعليمي لابد من مراعاة المراحل والخطوات الأساسيّة قبل وأثناء وبعد استخدام أيّ وسيلة تعليميّة، فنجاح الموقف التّعليمي يعود بدرجة كبيرة إلى مدى نجاح وفعاليّة الوسائل التعليميّة المستخدمة.

1- ينظر، عبد الحافظ سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، د.ط، دار اليازوري للنّشر، عمان، الأردن، د.س، ص:17

7- العوامل المؤثرة في اِختيار الوسيلة التّعليميّة:

إنّ الحديث عن خصائص الوسيلة التّعليميّة وأسس الاستخدام الوظيفي لها والعوامل المؤثرة في اِختيارها يكاد يكون متداخلا ومتشابكا، ذلك أنّ نجاح الموقف التّعليمي يتوقف على نجاح اختيار الوسيلة التعليميّة، ومعلوم أنّ هذا النّجاح يتوقف على معرفة خصائصها وأسس اِستخدامها والعوامل المؤثّرة في اِختيارها.

وفيما يلي سيتّم عرض أهم العوامل التي تؤثر في اِختيار الوسيلة التّعليميّة:

أ- **طريقة التدريس:** إنّ اِتّباع المعلّم طريقة معيّنة في التّدريس، تفرض عليه اختيار نوع معيّن من الوسائل التّعليميّة، فمثلا إذا اِختار طريقة النّقاش، فإنّه يفضّل اِختيار وسيلة لا تعيق النّقاش مثل الحاسوب، أو التّلفاز، أو التّسجيلات الصّوتيّة، وغيرها، حيث إنّ اِختيار الحاسوب وما شابهه يجعل الاِتّصال سهلا.

ب- **نوع العمل المطلوب أداؤه:** أي مستوى الهدف الذي حدّده المعلّم في تخطيطه للدّرس، والمطلوب من المتعلّم إنجازه، بحيث يؤثر هذا الأخير في الطّريقة التي يختارها المدرّس، وبالتالي في اِختيار الوسيلة.

فمثلا إذا كان الهدف معرفيّا فإنّه يحتاج إلى طريقة تدريس معيّنة، وبالتّالي وسيلة تتناسب مع هذه الطّريقة، بينما لو كان الهدف حركيّا فإنّه سيختار طريقة التّدريب، وبالتّالي يحتاج إلى وسائل أخرى تختلف عن تلك التّي اِختارها في الأهداف المعرفيّة أو الوجدانيّة.[1]

ج- **خصائص المتعلّمين:** لاستخدام فعّال للوسائل التّعليميّة وجب وجود توافق بين خصائص المتعلّمين ومحتوى الوسيلة وطريقة تقديمها، وفي هذا الصّدد يتبادر إلى الأذهان سؤالان مفادهما:

- هل المتعلّم مستعد لاِستقبال الخبرة التي ستنقل إليه؟
- هل هناك توافق بين خصائص المتعلّم ونوع الوسيلة والمحتوى الذي تحمله الوسيلة؟

1 - ينظر، عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 69.

وللإجابة عن هذين السؤالين يكفينا أن نقف أمام الخصائص التي يجب مراعاتها عند اِختيار الوسيلة التّعليميّة والتي تتلخص فيما يلي:

- المرحلة العُمريّة والمرحلة الدراسيّة للمتعلّمين.
- الاستعداد الذّهني، والخلفيّة العلميّة والظّروف الاِجتماعيّة للمتعلّمين.
- المهارات التي يجيدها المتعلّم حتّى تساعده على التّفاعل مع الوسيلة.
- مدى استعداد المتعلّم لتفهّم واِستيعاب المصطلحات الفنيّة التي قد تحتويها الرسالة الموجودة بالوسيلة.[1]

د- **الإمكانات الماديّة والفنيّة المتاحة:** ويتمثل في الأبنيّة المدرسيّة، ومدى توافر قاعات العرض، وتوفر الوسائل التّعليميّة نفسها، أو توافر الإمكانات الماليّة، وكذا الإمكانات الفنيّة لصنع أو اِستخدام الوسيلة التّعليميّة.

هـ- **اِتجاهات المعلّم ومهاراته:** إنّ اِتجاه المعلّم نحو اِستخدام الوسائل التعليميّة عامة له أثر بالغ في مدى نجاح هذه الوسيلة، بالإضافة إلى المهارة في اِستخدامها. [2]

كما لخص **روميسوفسكي Romesovski** العوامل التّي تؤثر في اِختيار الوسائل التّعليميّة وفق مدخل النّظم كما يلي:

- اِعتبار الوسائل التّعليميّة عنصرا من عناصر النّظام التعليميّ.
- تحديد الوسيلة التّعليميّة المناسبة.
- التّمهيد لاِختيار الوسيلة.
- التّأكد من تفاعل جميع المتعلّمين مع الوسيلة التّعليميّة.
- تقويم الوسيلة.[3]

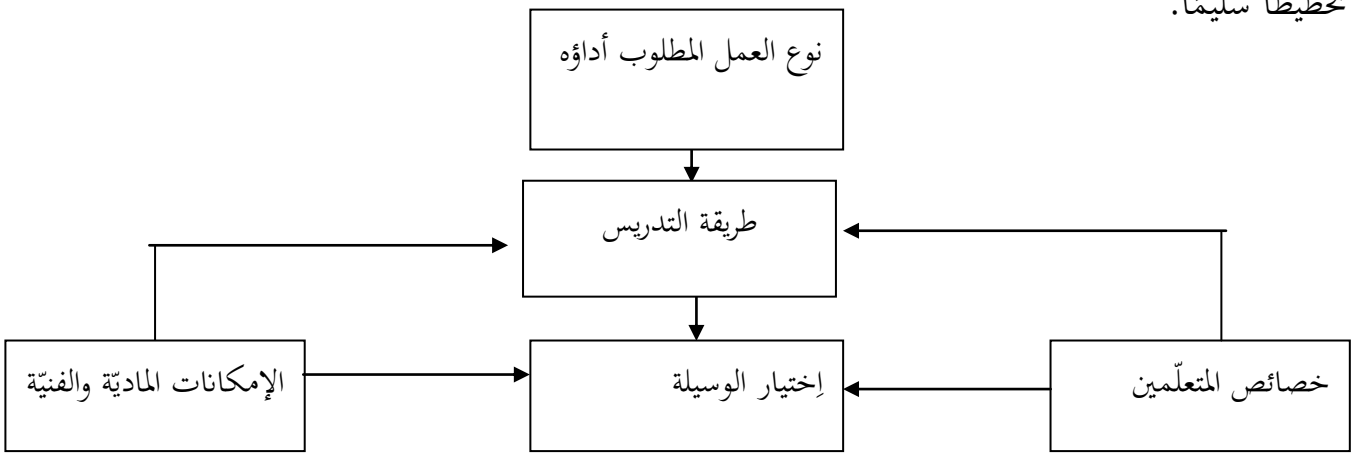
1 – عبد الحافظ محمّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليميّة للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 88.

2– ينظر، عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 70.

3 – مُحَمَّد صخري، دور وأهميّة الوسائل التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة– مادة الرياضيات أنموذجا–، مجلة العلوم الاِجتماعيّة، العدد18، الأغواط، الجزائر، 2016، ص: 210.

نلاحظ من خلال العوامل التي لخصّها (**روميسوفكي**) أنّها أقرب إلى أسس اِختيار الوسيلة التّعليميّة، الأمر الذي يؤكّد اعتبار احترام القواعد الأساسيّة في اِختيار الوسيلة التّعليميّة يعدّ في حدّ ذاته عاملا يؤثر في نجاح اختيارها أو العكس.

بعد عرض أهمّ العوامل المؤثرة في اِستخدام الوسيلة التّعليميّة ننوّه إلى أنّ الاستخدام الناجح، وكذا اختيار الوسائل التعليميّة يتوقف على مدى نباهة المعلّم في التّخطيط لها تخطيطًا سليمًا.



الشّكل رقم (15) يوضّح العوامل المؤثرة في اِختيار الوسيلة التعليميّة المناسبة[1].

يَعْتبرُ الدّكتور **رشيد حميد زغير** - بالاعتماد على العوامل التي ذكرها **روميسوفسكي**- أنّ اختيار الوسيلة التعليميّة يعتبر آخر مرحلة من مراحل الاستخدام[2]، بالنظر إلى العوامل التي تؤثر في اختيارها، كما يرى أنّه لا يتمّ اختيار أي وسيلة تعليميّة إلاّ بالنظر والعودة إلى ملاءمتها لما هو موجود في المقرّر الدّراسي، و بحكم التّجربة التي مرّت بها الباحثة في الميدان نفند ما ذهب إليه الدّكتور.

7-1-صعوبات اختيار الوسائل التّعليميّة:

1- عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 71.

2 - ينظر، رشيد حميد زغير، أساسيات التّدريس والتّطوير المهني للمعلّم، ط:1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2016، ص: 89.

إنّ صعوبة اختيار الوسائل التّعليميّة التي تتوافق مع الأهداف التّعليميّة يعود إلى عدّة أسباب أهمّها:

- ✓ نقص عدد المعلّمين المؤهلين في موضوع الوسائل التّعليميّة.
- ✓ عدم توافر مصادر الوسائل التّعليميّة في المدرسة.
- ✓ الاتّجاه السّلبي من بعض الإدارات التّعليميّة، والمعلّمين أنفسهم في كيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة، واعتبارها مضيعة للوقت والجهد.
- ✓ نقص توافر قاعات مناسبة لعرض بعض الوسائل.
- ✓ قلّة وجود أخصائين لصيانة بعض أجهزة هذه الوسائل أو تشغيلها.[1]

8- تصنيفات الوسائل التّعليميّة التعلّميّة:

للوسائل التّعليميّة تصنيفات عديدة، وهي تختلف بإختلاف الأسس التي إعتمدت في تصنيفها، ومن أهمّها نجد:

1.8.**تصنيف الوسائل على أساس الحواس التي تخاطبها**: حيث يقسّم هذا التّصنيف الوسائل التّعليميّة إلى ثلاثة أنواع رئيسيّة وهي كالتالي:

1.1.8.**الوسائل البصريّة(Visual aids)**: وتشمل الوسائل التي تعتمد حاسة البصر، ومنها: الأشياء، النماذج والشرائح، والعينات والرسوم والملصقات، والصور، ومجلات الحائط، والرحلات، والخرائط، والأفلام الثابتة والصامتة والمتحركة.[2]

2.1.8. **الوسائل السّمعيّة (hearing aids)**: وتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في إستقبالها على حاسة السّمع، ومنها: اللّغة اللّفظيّة المسموعة والتّسجيلات الصّوتيّة والإذاعة المدرسيّة.[1]

---

1 - إيناس خليفة عبد الرزاق، الشّامل في الوسائل التّعليميّة، ط:1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2007، ص: 75.

2- نعيمة بونوّة، تحريشي عبد الحفيظ، الوسائل التّعليميّة وأهميّتها في تحسين جودة الأداء التربوي، العدد12، المجلد09، مجلة البدر، بشار، الجزائر، 2017، ص: 672.

3.1.8.**الوسائل السّمعيّة البصريّة (Audio-Visual media)**: وتضّم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السّمع والبصر، وتشمل: الأفلام المتحركة والنّاطقة، الأفلام الثّابتة والمصحوبة بالتّسجيلات الصّوتيّة، التّلفزيون التّعليمي، والفيديوتيب **(Video Tape)**[2]

نشير إلى أنّ هذا التصنيف قد أخذ طابعه العلمي مع **بريتس Bretts**، حيث إعتمد في تصنيفه على الصيغة الحسيّة التي تقدّمها الوسيلة، فهناك الصيغة المسموعة والثّابتة والمتحرّكة، أو مزيجا منها جميعا .

2.8. **على أساس طريقة الحصول عليها**: تصنّف الوسائل التّعليميّة إلى قسمين تبعا لطريقة الحصول عليها وهما:

1.2.8.**مواد جاهزة (Ready Mode Materials)**: هي المواد التي يتّم إنتاجها في المصانع بكميّات كبيرة، ويكون مستوى الدقّة والإتقان فيها كبيرا، ويمكن توظيفها لتلبية إحتياجات المتعلّمين في كثير من الدوّل.

2.2.8. **مواد مصنّعة محلّيا (Locally Produced Materials)**: وهي المواد التي يقوم المعلّم أو المتعلّم بإنتاجها والتي لا يتطلّب إنتاجها مهارات متخصّصة، مثل اللّوحات والرّسومات البيانيّة والخرائط المنتجة محليّا. [3]

3.8.**على أساس طريقة عرضها**: إذ تصنّف الوسائل التّعليميّة إلى نوعين:

1.3.8. **مواد تعرض ضوئيا (Projected Materials)**: وهي التي تبثّ من خلال الجهاز، ومنها: الشّرائح والأفلام والشّفافيات، وبرمجيات الحاسوب.

1- محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظريّة والتطبيق، ط:4، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ص: 99.

2- وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، ط:2، دار الفكر، عمّان، الأردن، 2005، ص: 364.

3- محمود داود الربيعي، التعلّم والتعليم في التربيّة البدنيّة والرياضيّة، ط:1، دار الكتب العلميّة، بيروت، 2012، ص: 335.

2.3.8. مـواد لا تعـرض ضـوئيّا (**Non-Projected Materials**): وهـي تعـرض مباشـرة علـى المتعلّمـين، ويتعلّمـون مـن خلالهـا بطريقـة مباشـرة، ومنهـا: المجسّـمات، والرّسـوم البيانيّة واللّوحات، والخرائط والملصقات، والألعاب التّعليميّة والمحاكاة والشّفافات وغيرها.[1]

4.8. **على أساس فاعليتها**: حيث تصنّف إلى فئتين وهما:

1.4.8.**الوسـائل السّـلبيّة**: تشـمل هـذه الفئـة وسـائل إتصـال يمكـن أن تتوسـط أو تحمـل أو تنقـل أنماطـا مختلفـة مـن الـتّعلّم، ولا تتطلـب إسـتجابة فاعلـة مـن المـتعلّم مثـل: المذياع والأشرطة الصّوتيّة، والمواد المطبوعة.[2]

2.4.8. **الوسـائل النّشـطة**: تشـمل هـذه الفئـة وسـائلا يكـون فيهـا المـتعلّم نشـطا في إستجابته، نحو التّعليم المبرمج، والتّعليم بمساعدة الحاسوب.[3]

5.8. **على أساس خاصية الصّوت**: وتصنّف إلى نوعين هما:

1.5.8.**وسـائل صـامتة(Silent Aids)**: وتشـتمل جميـع الوسـائل والمـواد التّعليميّـة غـير الناطقـة، والـتي لا تعتمـد في مضـمونها علـى الأصـوات أو الكلمـات أو الرمـوز الملفوظـة عمومـا، ويطلـق علـى هـذا النّـوع إسـم الوسـائل غـير اللفظيّـة (**Non Verbal Aids**)، ومـن أمثلتها: الصّور والرّسوم، واللّوحات والمجسمات والأفلام غير الناطقة.

2.5.8.**وسـائل ناطقـة(Articulated Aids)**: وتشـمل جميـع الوسـائل التّعليميّـة الـتي يعتمـد مضـمونها علـى الأصـوات أو الكلمـات أو الرمـوز اللّفظيّـة عمومـا، ويطلـق علـى هـذا النـوع اسـم" الوسـائل اللّفظيّـة **Verbal Aids**، ومـن أمثلتهـا: التّسـجيلات الصّـوتيّة، والإذاعـة التّعليميّة، والإذاعة المدرسيّة والأفلام التّعليميّة النّاطقة، والتّلفاز التّعليمي.

1- مُحَّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظريّة والتطبيق، ص: 100.

2- محمود داود الربيعي، التعلّم والتعليم في التربيّة البدنيّة والرياضيّة، ص: 335.

3- محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظريّة والتطبيق، ص: 100.

ومن هذه الوسائل ما يعتمد على عنصر الصّوت فقط، ومنها ما يعتمد على عنصريّ الصّوت والصّورة، ومنها ما يعتمد على عنصر الصّوت والصّورة والحركة، وبطبيعة الحال يعتبر هذا الأخير الأكثر فاعليّة في العمليّة التّعليميّة، لأنّه يحقّق قدرا كبيرا من الإثارة والتّشويق في المواقف التّعليميّة.[1]

الجدير بالملاحظة أنّ هذا النّوع من التّصنيف يمكن إدراجه ضمن الوسائل التّعليميّة التي تعتمد على الحواس.

6.8. **على أساس دورها في عمليّة التّعليم**: تصنّف الوسائل من حيث دورها في عمليّة التّعليم إلى:

1.6.8. **الوسائل الرئيسيّة**: وهي الوسائل الّتي تستخدم كمحور للتعلّم في موقف تعليمي، مثل: التّلفاز، أو تستخدم عن طريق المتعلّم كمحور رئيس لتعليمه، نحو الحاسوب، والتّعليم المبرمج.

2.6.8. **الوسائل المتمّمة**: لزيادة فاعلية الوسائل التعليميّة يستعان أحيانا بوسائل أخرى تسمى وسال متمّمة للوسائل الرئيسيّة، نحو إستخدام ورقة خاصة بعد مشاهدة برنامج تلفزيوني لتجربة علميّة.

3.6.8. **الوسائل المكملّة (الإضافية)**: وهي الوسائل التي يستخدمها المعلّم في الموقف الصفّي عندما يرى أنّ مجموعة الوسائل التعليميّة المستخدمة غير كافيّة للدّراسة، بحيث يضيف وسائل خاصة من إنتاجه أو مجهزة من قبل.[2]

7.8. **على أساس وظيفتها**: تصنّف هذه الوسائل إلى ثلاثة أنواع:

1- رمضان بوخرص، أحمد بوسكرة، إستخدام الوسائل التّعليميّة والوسائط التكنولوجيّة لضمان جودة التكوين والتّعليم في نظام ل م د، العدد10، مجلة الإبداع الرياضي، المسيلة، 2013، ص: 16-17.

2- محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظريّة والتطبيق، ص: 107.

1.7.8. **وسائل العرض:** ويقصد بها كيفيّة بثّ المعلومات[1]، وهي الوسائل التي تعرض المعلومات بأشكال مختلفة ووظيفتها أنّها تعرض المعلومات فقط [2]، قد قسّمت حسب شكل العرض وأدواته إلى: ساكنة ومتحركة، والصّور المرسومة، والتّصوير.

- الصور الساكنة والرّسوم: الصور الساكنة عبارة عن صور تطبع على أسطح، أو على ورق بشكل مباشر، أمّا الرّسوم الساكنة فهي صورة وصفيّة مثل الخرائط، والمخطّطات البيانيّة، والملصقات.[3]

2.7.8.**وسائل الأشياء:** «وهي عبارة عن وسائل تكون المعلومات جزءا منها، أو موروثة فيها، ويمكن اِكتشاف هذه الوسائل من خلال تفحصها. نحو: الحجم والشكل والكتلة والوزن والتّركيب (المكوّنات)، والأجزاء وعلاقتها ببعضها البعض، ومنها أيضا أشياء طبيعيّة حيّة أو جمادات، أشياء مصنوعة : آلة، أداة، لعبة، بناء».[4]

3.7.8. **وسائل التّفاعل:** وهي وسائل تعرض المعلومات وفي الوقت نفسه تدفع المتعلّم ليتفاعل معها، نحو الكتب المبرمجة والحاسوب.[5]

8.8. **على أساس الخبرات التي تهيئها:**

إنّ أهمّ تصنيف يمثل هذا العنصر هو ذلك التصنيف الذي أشار إليه "**أدجارديل Adgar Dale**" في كتابه الطرق السّمعيّة البصريّة في التدريس**Audio-Visuel Meths in Teaching**، حيث رتّب الوسائل التّعليميّة في مخروط أسماه مخروط الخبرة (**Cone of Experience**) فجعل الخبرات الحسيّة الهادفة والملموسة والواقعيّة في قاعدة الهرم، والرموز

1- رمضان بوخرص، أحمد بوسكرة، اِستخدام الوسائل التّعليميّة والوسائط التكنولوجيّة لضمان جودة التكوين والتّعليم في نظام ل م د، ص: 17.

2- داود الربيعي، التعلّم والتعليم في التربيّة البدنيّة والرياضيّة، ص: 336.

3- رمضان بوخرص، أحمد بوسكرة، اِستخدام الوسائل التّعليميّة والوسائط التكنولوجيّة لضمان جودة التكوين والتّعليم في نظام ل م د، ص: 17.

4- داود الربيعي، التعلّم والتعليم في التربيّة البدنيّة والرياضيّة، ص: 336.

5- داود الربيعي، التعلّم والتعليم في التربيّة البدنيّة والرياضيّة، ص: 336.

المجردة في قمّته، وتتوسطه الخبرات التي تكون أقرب إلى الحسيّة كلّما كانت قريبة للقاعدة، وتأخذ بالتجريد كلّما اقتربنا من القمّة، والشّكل التّالي يوضّح جليًّا المجموعات التي رتّب **أدجارديل** المخروط وفقها:

الشّكل رقم (16): مخروط ديل[1]

نستطيع القول بعد ملاحظة المخروط أنّ المتعلّم يتعلّم كثيرا من المهارات والمعارف، عن طريق الممارسة العمليّة والعمل المباشر، وفي المقابل «أثبت عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة أنّ الخبرات التي يحصل عليها المتعلّم بواسطة البصيرة المجرّدة تكون معرضة للتّشويش وعدم الوضوح ممّا يؤدي إلى تكوين مفاهيم غير صحيحة أو غير متكاملة»[2]، ومنه يوصي المعلمين بإستخدام الوسائل التي تساعد المتعلّم في تكوين مفاهيم صحيحة، وخبرات مباشرة يستطيع إستخدامها في مواقف الحياة المختلفة، وفي هذا الصّدد يشير الدّكتور **الطوبجي** إلى ثلاثة أنواع رئيسيّة للخبرة لازمةٌ لحدوثِ عمليّة الاتّصال والتّفاهم منها:

1- محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظريّة والتطبيق، مرجع سابق، ص:74.

2- ينظر، عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 76.

- **الخبرة المباشرة**: (**DirectExperience**) وتتمثّل في الممارسة الفعليّة الواقعيّة.

- **الخبرة المصوّرة** (**Abstract Experience**): حيث يكوّن المتعلّم مفاهيمه من خلالها عن طريق رؤيته للفيلم أو الصّورة، فهو لايقوم بممارسة فعليّة ولكنّه يكوّن مفاهيم بصريّة، ذهنيّة.

- **الخبرة المجرّدة الرمزيّة**(**Abstract Experiece**): حيث إنّ المتعلّم لا يكوّنُ المفاهيم عن طريق الممارسة الفعليّة، أو عن طريق الرؤية، وإنّما يكوّنها بسماعه لألفاظ مجردة أو لرؤيته لكلمات ليس فيها صفات الشّيء الذي تدلّ عليه، ومنه تتحرك العمليات الذهنيّة والإدراكيّة للمتعلّم لتفسير الظّواهر أو الحقائق.[1]

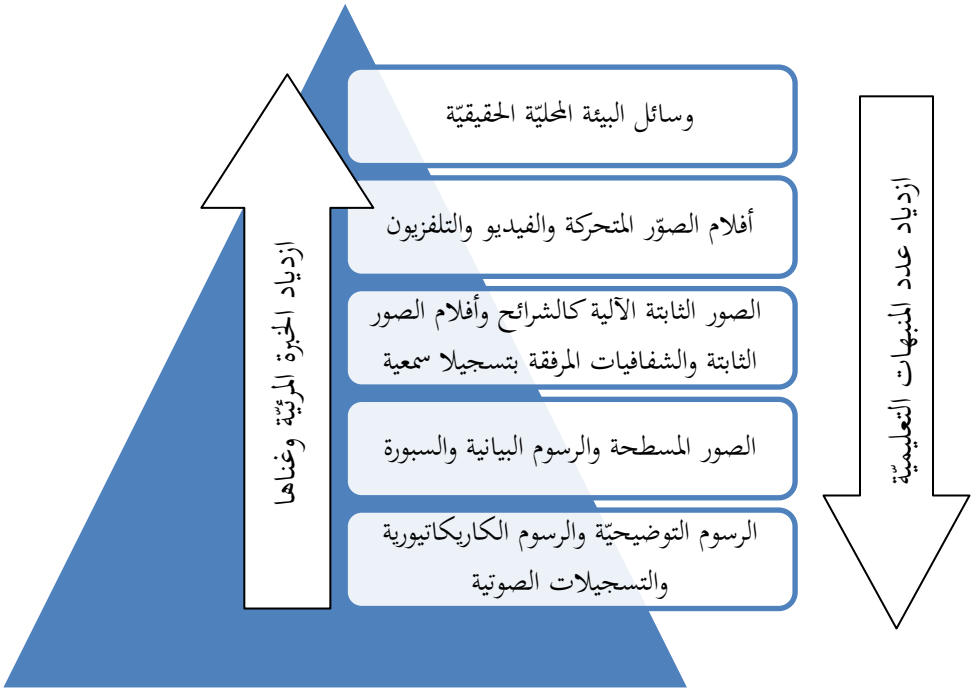
إذا يمكن القول أنّ ما تطرّق إليه **الطوبجي** يوضّح جليًّا أهميّة الخبرة المباشرة في حدوث التّعلّم، «حيث إنّ من قواعد التعلّم الإنتقال من المحسوس إلى المجرد إلى التّغيير في سلوك المتعلّم»[2]. ومن هذا المنطلق يتحتّم على المعلّم إدماج الوسائل التّعليميّة المرتبطة بالواقع وجعلها العامل الأساسي المساعد في السيرورة التّعليميّة.

9.8.تصنيف على أساس المنبهات وكثافتها:

إنّ الحديث عن هذا العنصر يقتضي ذكر التصنيف الذي اعتمده **إدلينغ Edling**، حيث قسّم الوسائل التّعليميّة إلى فئات خمسٍ في شكل هرمٍ مقلوبٍ، حيث جعل الوسائل الحقيقيّة المرتبطة بالبيئة في أعلى الهرم، ثمّ تدرج إلى المواد البصريّة المتحركة، ثمّ إلى السّمعية البصريّة الثّابتة، ثم الرّسومات واللّوحات التّعليميّة وفي القاعدة وضع الرّسومات والتّسجيلات الصّوتيّة، كما هو موضّح في الشّكل.

1 - ينظر، حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتّصال والتّكنولوجيا في التّعليم، ط:8، دار القلم، الكويت، 1987، ص: 41.

2- مُحَمَّد شارف سرير، نور الدين خالدي، الفعل التعليمي التعلّمي، مطبعة الأمير، رقم الإيداع القانوني 98/646، غريس، معسكر، 1998، ص: 27.



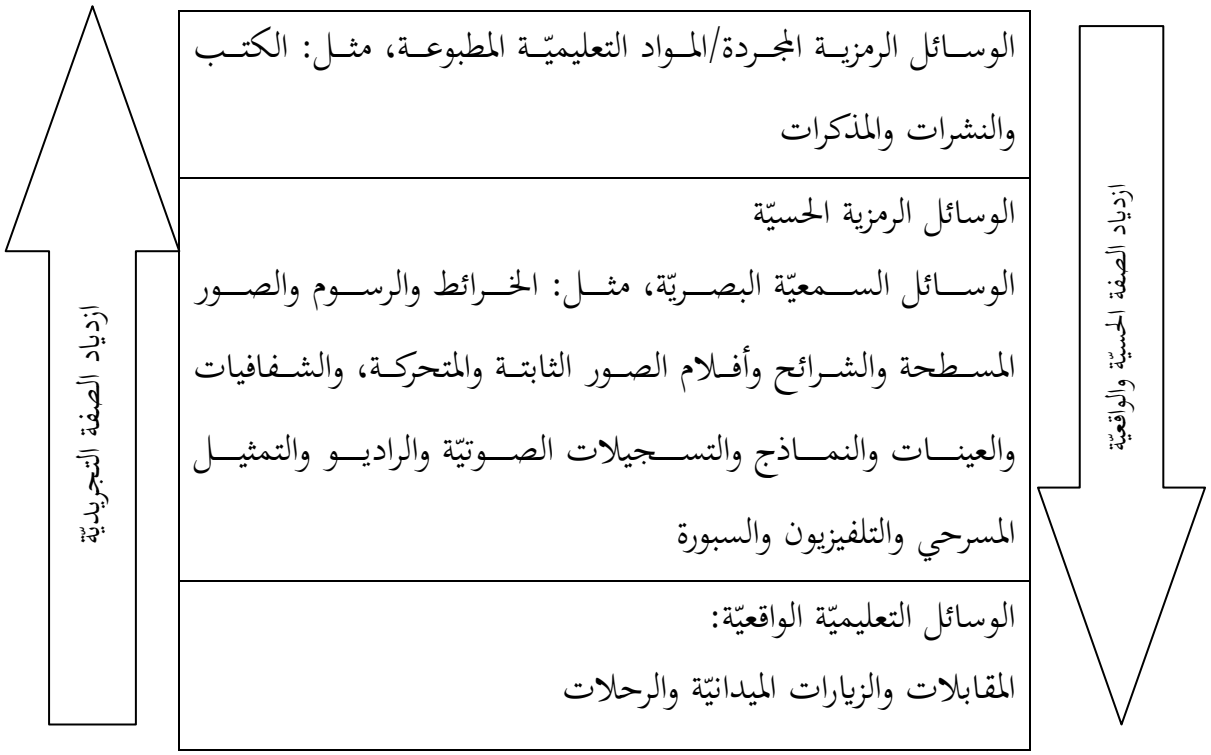
الشّكل رقم(17): تصنيف إدلينغ للوسائل التّعليميّة.[1]

نلاحظ من خلال الهرم المقلوب **لإدلينغ** أنّ البيئة المحليّة، أو الواقع الملموس مثيرات هامة تساعد على اكتساب الخبرات المرئيّة المباشرة، فكلّما إزداد عدد المنبّهات التّعليميّة كلّما أدى ذلك إلى إزدياد الخبرة وغناها، وهو بهذا الطّرح يكاد يتّفق عموما **وإدجارديل** في تصنيفه.

والجدير بالذكر أيضا أنّ تصنيف **أوسلن Oslen**هو تصنيف متأثر بتصنيف (**ديل Dale**)، حيث قسّم الهرم إلى ثلاث فئات:

- المجموعة الأولى: وتكون في قاعدة الهرم وتشمل الخبرات الحسيّة والواقعيّة المباشرة، مثل الزيارات والمقابلات والأجهزة المستخدمة في التّعليم المهني.
- المجموعة الثانيّة: وتتوسط الهرم، إذ تضم الوسائل السّمعيّة والبصريّة المتحركة والثّابتة والتي تمثّل الواقع عندما لا تتوفر الوسائل الواقعيّة أو الحقيقيّة.
- المجموعة الثالثة: وتضم الرموز المسموعة والمواد التّعليميّة المطبوعة.

1- ينظر، عبد الحافظ محمّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 77.



الشّكل رقم (18): تصنيف أوسلن للوسائل والتقنيات التعليميّة[1]

10.8. تصنيف على أساس التّكلفة والاستعمال:

ترأس هذا التصنيف **دونكان(Dunkan)**، حيث قسّم هذه الوسائل على أساس عدّة معايير منها: ارتفاع التّكاليف أو انخفاضها، صعوبة توافرها أو سهولته، وعموميّة اِستعمالها أو خصوصيتها وسهولة اِستعمالها في التّعليم، حيث يشير السّهم في الجانب الأيمن من التّصنيف إلى ارِتفاع تكلفة هذه الوسائل وصعوبة توافرها، وكبر حجم المستفيدين كلّما اِتّجهنا إلى الأسفل ويشير التّصنيف في الجانب الأيسر إلى عكس ذلك.

اعتبر الدّكتور **بشير عبد الرحمن الكلوب** أنّ هذا التّصنيف أكثر التّصنيفات واقعيّة، من حيث تأثير وسائل الاتّصال وإمكانيّة توّفرها والقدرة على اِستخدامها وترتيبها منطقيّا.[2]

1- عبد الحافظ محمّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 78.

2- بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التّعليميّة التعلّميّة، إعدادها وطرق اِستخدامها، ط:7، بيروت، 1997، ص: 87.

الشكل رقم (19): تصنيف **دونكان** للوسائل التعليميّة.[1]

نلاحظ من خلال الشّكل أنّ **دونكان** قد أهمل البيئة والتّعامل معها في اِكتساب الخبرة، كما أنّه يركز أكثر على أثر الوسائل التّعليميّة الحديثة، حيث يرى أنّه كلّما اتجه السّهم نحوها كلّما اِزدادت الحسيّة والواقعيّة، ومنه نجد هذا التصنيف قد أهمل بشكل كبير الواقع الملموس ودوره في تكوين مهارات وخبرات المتعلّمين بالمقارنة مع تصنيف (**ديل**) و(**أوسلن**) و(**إدلينغ**)، إلاّ أنّه وبالرغم من الاختلاف الذي تفرضه سنّة البحث، إلى الغاية تبقى واحدة وهي إيجاد أنجع التّصنيفات للوسائل التّعليميّة للبلوغ بالعمليّة التعليميّة إلى المستوى المطلوب في نظام التّعليم، باعتبارها تشكّل عنصرا أساسيّا في العمليّة التّعليميّة.

1- عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 79.

وقد يكون **لدونكان** أسبابا موضوعية في إهماله للبيئة المحليّة التي توّفر الخبرة المباشرة، ولنا أن نستدلّ على ذلك بما ذهب إليه الدّكتور **سمير جلوب** أنّ هناك صعوبات تعترض المعلّم في اِختياره لوسيلة تعليميّة ما، ومن أهم تلك الصعوبات:

- خطورة الخبرة المباشرة.
- صعوبة توفرها في جميع الأوقات.
- الخبرة المباشرة باهضة التّكاليف.
- قد تستغرق وقتا أطول.
- صعوبة الاحتفاظ بها. [1]

لذا يلجأ المعلّم لمستويات أقلّ من الخبرة المباشرة ليتدارك تلك الصّعوبات، ولكن يمكننا القول أنّ المشاركة الفعّالة بين مختلف أنواع الوسائل هي الأجدى والأكثر كفاءة.

8-11- تصنيف الوسائل التعليميّة على أساس الحداثة: وتصنّف إلى نوعين هما:

- وسائل تعليميّة تقليديّة: وهي التي عرفت منذ نشأة المدرسة بشكلها الحديث، ومن أمثلتها: السّبورة الطباشيريّة.

- وسائل تعليميّة حديثة: وهي التي ظهرت بعد تطوّر صناعة العدسات وكاميرات التّصوير منذ منتصف القرن التّاسع عشر ميلادي حتى الوقت الرّاهن، وتعتمد هذه الوسائل على أجهزة خاصة لعرضها، ومن أمثلة هذه الوسائل: الشّرائح، وتسجيلات الفيديو، وبرامج التّلفزيون، والشّفافيات. [2]

1 - سمير جلوب، الوسائل التّعليميّة، ط:1، دار من المحيط غلى الخليج للنشر والتوزيع، 2017، ص: 11.

2 - سهيل كلاب، أمال البوسيفي، نعيمة أبو شاقور، وسائل وتقنيات التّعليم-التقليديّة- الحديثة-الإلكترونيّة-، ط:1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2020، ص: 53.

9. أهميّة الوسائل التّعليميّة ودورها في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة:

تتجلّى أهميّة الوسائل التّعليميّة من خلال تأثيرها في عناصر الموقف التّعليمي الثلاثة (المعلّم، المتعلّم، المادة التّعليميّة)، وفيما يلي سيتّم التطرّق لكلّ عنصر من هذه العناصر:

1.9.أهميتها بالنسبة للمعلّم:

إنّ اِستخدام الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّعليم تفيد المعلّم وتساعده على تحسين آدائه في إدارة الموقف التّعليمي، وذلك من خلال مايلي:

- تساعده على رفع درجة كفاءة المعلّم المهنيّة، واِستعداده.
- تُغيّر دور المعلّم من ناقل للمعلومات، وملقّن إلى دور المخطّط والمنفّذ والمقوّم للتّعلّم.
- تساعده على حسن عرض المادة، وتقويمها والتحكّم بها.
- تمكّنه من اِستغلال كلّ الوقت المتاح بشكل أفضل.
- تساعده في إثارة الدافعيّة لدى المتعلّمين، وذلك من خلال القيام بالنشاطات التّعليميّ لحلّ المشكلات أو اِكتشاف الحقائق.
- توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلّم. [1]
- تساعده في التغلّب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصفّ، وذلك من خلال عرض بعض الوسائل عن ظواهر بعيدة أو أحداث وقعت في الماضي.
- تقليل الأعباء على المعلّمين والتفرّغ لإجراء البحوث.[2]

ومنه يمكن القول أنّ الوسائل التّعليميّة بِاعتبارها أحد المدخلات التّربويّة يمكن أن تساهم في رفع مستوى الأداء التّعليمي للمعلّم، وبالتّالي تطوير كفاءته البيداغوجيّة من خلال الاِستخدام الوظيفي لها، وتحديد الهدف منها وتوضيحها في ذهن المتعلّم.

---

1 - محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص: 114.

2- فيصل هشام شمس الدين، الوسائل التّعليميّة المطوّرة – المفاهيم- الوسائل الملموسة- بعض أشكال الوسائل- وسائل التّعليم الإلكتروني، د.ط، شمس للنّشر والإعلام، 2014، ص: 17.

2.9. أهميّتها بالنسبة للمتعلّم:

تكمن أهميّة الوسائل التّعليميّة في غرفة الصفّ من حيث أنّها تعود على المتعلّم بالفائدة وتثري تعلّمه، وذلك من خلال التّالي:

- تزيد من اِهتمام المتعلّمين وتدفعهم للتعلّم الذاتي.
- تقلّل من معدل النسيان عندهم.[1]
- تنمية دقة الملاحظة لديهم، وذلك عندما تتيح لهم الوسيلة ملاحظة الفروق بين الأشخاص من حيث الصّغر والكبر والعدد والنّوع وغير ذلك.
- تثير اِهتمامه وتشوّقه إلى التعلّم، ممّا يزيد من دافعيته وقيامه بنشاطات تعليميّة لحلّ المشكلات، والقيام بِاكتشاف حقائق جديدة.[2]
- تساعد الوسائل التّعليميّة على تحاشي الوقوع في اللّفظيّة: والمقصود باللّفظيّة اِستعمال المدرس ألفاظا ليست لها عند المتعلّم نفس الدلالة التي لها عند المدرّس، حيث إنّ المدرّس لا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجرّدة إذا اِستعمل وسائل ماديّة محسوسة، ممّا يساعد على تكوين صوّر مرئيّة في ذهن المتعلّم.[3]
- تساعد في تتوسع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى الاِستجابات الصحيحة.
- تؤدي إلى ترتيب واِستمرار الأفكار التي يكوّنها .
- تؤدي إلى تعديل سلوكه، وتربي ذوقه.[4]
- توّسع مجال الخبرات التي يمرّ بها .
- تقوّي العلاقة بين المعلّم ومتعلميه، وبين المتعلّمين أنفسهم، خاصة إذا اِستخدمها المعلّم بكفاءة.

1- نعيمة بونوّة، تحريشي عبد الحفيظ، الوسائل التعليميّة وأهميّتها في تحسين جودة الأداء التّربوي، ص: 676.

2 - محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص: 115.

3- عبد الحافظ محمّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 100.

4- عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، ص: 101.

- تنمي فيه حبّ الِاستطلاع وترغّبه في التعلّم.
- تسهم في تكوين اِتجاهات مرغوب فيها.
- تشجّعه على المشاركة الإيجابيّة والتّفاعل مع المواقف الصّفيّة المختلفة.
- تتيح فرصا للتّنويع والتّجديد المرغوب فيه، وبالتّالي في علاج مشكلة الفروق الفرديّة.[1]
- تساعد على إشراك جميع حواس المتعلّم، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات وطيدة راسخة بين ما تعلّمه المتعلّم، حيث يترتب عن ذلك بقاء أثر التعلّم.[2]
- تشجّع على النشاط الذاتي والتطبيق العملي لديه.
- تؤدي إلى استثارة اِهتمامه وإشباع حاجته للتعلّم.
- تساعد على كسب المهارات وإنمائها.[3]
- تقوّم معلوماته، وتقيس مدى ما اِستوعبه من الدراية.
- تساعده على التزوّد بالمعلومات العلميّة، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها.
- تساعده على إبقاء الخبرة التعليميّة حيّة لأطول فترة ممكنة.[4]
- تثبيت المعلومات في ذهنه: فقد أكّدت كثير من الدّراسات الّتي أجريت في الولايات المتحدّة الأمريكيّة أنّ المتعلّم يمكن أن يتذكّر10% ممّا قرأه، و20% ممّا سمعه،

1- محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص: 115.

2- محمّد صخري، دور وأهميّة الوسائل التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة-مادة الرياضيات أنموذجا-، ص: 208.

3- هادي مشعان ربيع، تكنولوجيا التّعليم المعاصر- الحاسوب والإنترنت-، ط:1، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتوزيع، 2006، ص: 61-65-66.

4- سوسن سامي عليان، فاعلية اِستخدام الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّدريس للمرحلة الأساسيّة من وجهة نظر العاملين في الميدان التّربوي، مجلة وطنية للدّراسات العلميّة الأكاديميّة، المجلد3، العدد2، الأردن، 2020، ص: 304.

و30% ممّا شاهده، و50% ممّا سمعه وشاهده في آن واحد، و70%ممّا قاله، و90% ممّا عمله[1].

- إنشاء بيئة تفاعليّة بين الآلة والإنسان.
- التّركيز أكثر على المتعلّم في غرفة الصّف.
- تسهّل عليه اختيار ما يريده في الزمان والمكان المناسب.[2]
- تبني الجوّ التّنافسي والتّربوي في الفصل الدّراسي، وتكسر الرتابة والروتين، وتتيح فرصا للتّنويع والتّجديد، وتزيد من حماسة الخجول من المتعلّمين، وممّن يعاني معوّقات في التّعليم بتوفير التّفاعل الملائم لهم.
- تعمل على تنويع الخبرات التي تهيئها المدرسة للمتعلم، فتتيح له الفرصة للمشاهدة والاستماع والممارسة والتّأمّل والتّفكير، فتصبح المدرسة بذلك حقلا لنموّ المتعلّم في جميع الاتجاهات.[3]
- تمكنه من اِكتساب المعارف والأساليب العلميّة التي تسمح له بتوسيع معارفه وزيادة فهمه، ويصبح قادرا على التّعامل مع مجالات الدروس بطريقة علميّة مستقلّة.

ممّا لاشكّ فيه أنّ الوسائل التّعليميّة بِاختلاف أنواعها تقدّم خبرات متنوّعة يأخذ منها كلّ متعلّم ما يحقّق أهدافه ويثير اِهتمامه، «كما وتساعده على التّعلّم الفعّال بجوانبه المختلفة المعرفيّة والمهاريّة والاِنفعاليّة».[4]

1- عائدة صبحي حسن يخلف، درجة اِستخدام معلّمي الدراسات الاِجتماعيّة في المرحلة الإعداديّة للوسائل التّعليميّة، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة عمان العربيّة للدّراسات العليا، 2009، ص: 15.

2- صباح قصير، نور الدين مهري، اِستثمار الوسائل التكنولوجيّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلّة القارئ للدراسات الأدبيّة والنقديّة واللّغويّة، العدد4، جوان2020، ص: 432.

3- صباح قصير، نور الدين مهري، اِستثمار الوسائل التكنولوجيّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة، ص:433.

4- فيصل هشام، الوسائل التّعليميّة المطوّرة، ص:16.

ومنه يمكن القول أنّ الوسائل التّعليميّة تساهم في إكساب المتعلمين الخبرة التربويّة المتكاملة لما تحدثه من تغيير في شخصيّة المتعلّم بكلّ جوانبها(الإدراكيّة، الوجدانيّة والسّلوكيّة).

3.9. أهميّتها بالنسبة للمادة التّعليميّة:

تعتبر المادة التّعليميّة أحد أهم عناصر الموقف التّعليميّ، وأحد الأقطاب الأساسيّة في حدوث عمليات الإتّصال بين المعلّم والمتعلّم ، إذ تكمن أهميّة إستخدام الوسائل التعليميّة بالنسبة للمادة التّعليميّة في النّقاط التاليّة:

- تساعد على توصيل المعلومات أو المواقف، والإتجاهات، والمهارات المتضّمنة في المادة التّعليميّة إلى المتعلّمين وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا، وإن إختلفت المستويات.
- تساعد على إبقاء المعلومات حيّة وذات صورة واضحة في ذهن المتعلّمين.
- تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها، كما تساعد المتعلمين في أداء المهارات بالشّكل المطلوب منهم.[1]
- تساهم في زيادة جودة التّدريس.[2]
- تساعد على الاحتفاظ بالمادة التّعليميّة وتزيد من مستوى دافعيّة المتعلّم نحو تعلّم مادة ما.[3]
- تحلّ الوسيلة التّعليميّة محلّ الخبرة المباشرة التي يصعب الوصول إليها لمشاهدتها، وذلك إمّا لخطورتها أو كبر حجمها، أو كثرة نفقاتها، كما أنّها تحصر البعد الزماني والمكاني، وبالتّالي فهي تزيد من كفاءة التّعليم ودعمه.[1]

1- محمّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص: 115-116.

2- هادي مشعان ربيع، تكنولوجيا التعليم المعاصر-الحاسوب والإنترنت-، ص: 63.

3- محمّد صخري، دور واهميّة الوسائل التعليميّة في العمليّة التّعليميّة والتعلّميّة-مادة الرياضيات انموذجا-، ص: 209.

- إثراء التّعليم، من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميّزة.
- تسهّل تصميم المواد الدّراسيّة بما يتناسب وقدرات المتعلّمين.
- تدفع إلى فهم المادة الدراسيّة بسهولة.[2]
- جعل عمليّة التّعليم اِقتصاديّة، فالهدف الرئيس للوسائل التّعليميّة تحقيق أهداف تعلّم قابلة للقياس بمستوى فعّال من حيث التّكلفة في الوقت والجهد.[3]

نستنتج إذا أنّ للوسائل التعليميّة قيمة كبيرة في عمليّة التعلّم، حيث إنّه يمكن للمعلّم أن يحقّق من خلال اِستخدامه لها أهدافا تتعلّق بمستويات المتعلّمين المعرفيّة والمهاريّة، وكذا النّفسيّة، ممّا يسهّل عليه إيصال وتثبيت المادة التّعليميّة في أذهان المتعلّمين.

إنّ الفصل في تحديد أهميّة الوسائل التعليميّة بالنسبة للمعلّم والمتعلّم والمادة التعليميّة كان على سبيل التفصيل من أجل إبراز القيمة الكبرى والمكانة المرموقة التي تحظى بها الوسائل التّعليميّة على صعيد العناصر الأساسيّة التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة التعلّمية (المعلّم، المتعلم، المادة التّعليميّة).

10- نماذج تصميم الوسائل التّعليميّة التعلّميّة:

إنّ الهدف الرئيس لإنتاج وتصميم أيّ وسيلة تعليميّة تعلّميّة هو تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة بدرجة عالية من الإتقان، وممّا لاشكّ فيه أنّ التّعليم الفعّال يتطلّب معلّما فعّالا، لذا فإنّ اِستخدام الوسائل التّعليميّة في العمليّة التعليميّة يتطلّب تخطيطا دقيقا، لذا صمّم المختصون عدة نماذج لتصميم الوسائل التّعليميّة واِستخدامها، ومن أشهر هذه النماذج نموذج "**آشور**"(**ASSURE MODEL**)

1- علي فوزي عبد المقصود، عطيّة سالم حدّاد، الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيا التّعليم-الاتصال التربوي-نماذج الاتصال-د.ط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندريّة، 2014، ص: 16.

2- صباح قصير، نور الدين مهري، اِستثمار الوسائل التكنولوجيّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة، ص: 433.

3- خضير عبّاس جريّ، التقنيات التربويّة-تطوّرها، تصنيفاتها، أنواعها، اِتجاهاتها-، ط:2، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2016، ص: 43.

10-1- ماهيـة نمـوذج آشـور: إنَّ فحـوى هـذا النّمـوذج يتمثّـل في تحديـد الإجـراءات الـتي يقـوم بهـا المعلّمـون لتخطـيط نشـاطاتهم التّعليميّـة وتوصـيلها مـن خـلال الإِسـتخدام الفعـال للوسـائل التّعليميّـة، وبإِختصـار يُسـتخدم هـذا النّمـوذج علـى مسـتوى محـدود مـن قبـل معلّـم واحد للتّخطيط اليومي لاستخدام الوسائل التّعليميّة في الغرفة الصّفيّة.

2.10.خطـوات التّخطـيط لإِسـتخدام الوسـائل التعليميّـة حسـب نمـوذج آشـور:

رتّب **آشور** خطوات التّخطيط لإِستخدام الوسائل التّعليميّة كالتّالي[1]:

1.2.10تحليل خصائص المتعلّمين: (Analyze learner characteristics)

ويتضـمّن تحديـد مـن هـم المتعلّمـون، أو المتـدربون مـن أجـل إِختيـار الوسـيلة الأفضـل لتحقيق الأهداف المرجوّة، ويمكن تحليل خصائص المتعلّمين فيما يتعلّق بـ:

أ- **الخصـائص العامـة للمتعلّمـين**: كأعمـارهم، ومسـتوياتهم التعليميّـة، والثّقافيّـة، والاجتماعيّة، وكذا النّفسيّة.

ب- قدرات مدخليّة محدودة(معيّنة): كمعرفتهم السّابقة، ومهاراتهم، وإِتّجاهاتهم.

2.2.10. وضع وصياغة الأهداف(State Objectives)

تتضـمّن هـذه الخطـوة وضـع الأهـداف الأدائيّـة المرغـوب في تحقيقهـا بشـكل محـدّد، حيـث يمكـن إِشـتقاق الأهـداف السّـلوكيّة الأدائيّـة مـن المنهـاج الدّراسـي(الكتـاب المدرسـي)، دليـل المنهـاج، دليـل المعلّـم، أو نتيجـة تقـدير الإِحتياجـات، أو أن يضـعها المعلّـم، علـى أن تصـاغ حسـب قـدرات المتعلّمـين، وتحـدّد الشّـروط الـتي سـيتمكنون مـن القيـام بهـا لتحديـد مستوى الأداء المقبول.

1- محمّـد محمـود الحيلـة، مهـارات التـدريس الصـفّي، د.ط، درا المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة، عمّـان، الأردن، ص: 324-325.

3.2.10. اِختيار الوسيلة والمواد التعليميّة أو تعديلها، أو تصميمها ومن ثمّ إنتاجها (Select, Modify, or Design Materials)

بعد معرفة المتعلّمين وتحديد خصائصهم، وتحديد الأهداف الأدائيّة، يكون المعلّم قد حدّد نقطة البداية المتعلّقة بالمعرفة، أو المعارف التي يمتلكها المتعلّمون، مهاراتهم اتجاهاتهم.[1]

في هذه المرحلة المسمّاة بـ"اختيار الوسائل والمواد التّعليميّة" تكون مهمّة المعلّم الربط بين المرحلتين الأوّليتين وذلك من خلال اِختيار المواد التّعليميّة، أو تعديلها، ومنه يجب في هذه الخطوة اِتّباع ما يلي:

- أن نقرّر أنسب وسيلة تعليميّة ستنتج، هل هي سمعيّة أم بصريّة؟
- علينا البحث في المصادر المختلفة لجمع المادة العلميّة، ويمكن حصرها في ثلاث مجموعات:- الكتاب والمواد المطبوعة- الأشخاص- البيئة.
- وضع مخطّط تمهيدي لمضمون الرسالة وترتيبها بشكل متسلسل على بطاقات تتناسب مع أسلوب عرضها على الفئة المستهدفة.(بحيث نكتب على كلّ بطاقة أو نرسم شكلا مبسطا ليعبّر عن جانب أو فكرة من مضمون الرسالة، ومن المفيد عرضها على المختصين للاسترشاد بملاحظاتهم.)
- تنفيذ ما جاء في مخطوطة الإنتاج؛ أي الإنتاج الفعلي للوسيلة حسب الخطّة المرسومة.
- بعد الإنتاج نقوم بإعداد دليل أو مرشد للاِستخدام يتضّمن المعلومات الآتيّة: لمحة عن الموضوع، والجوانب التي تعالجها، والأهداف التي تساعد على خدمتها، والفئة المستهدفة، وتاريخ الإنتاج، وإرشادات الاِستخدام، وكلمات مفتاحيّة، والمصطلحات التي تحتاج إلى توضيح، ونشاطات مقترحة للمعلّم وللمتعلّم ونشاطات المتابعة.

1 - محمّد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، ص:326.

- تجربة الوسيلة على عيّنة من المتعلّمين من أجل تقويم مدى فعاليتها قبل إعتمادها وإستخدامها.[1]

4.2.10. إستخدام الوسيلة التّعليميّة (المواد التّعليميّة)Utilize Materials

بعد إختيار المواد التعليميّة أو تعديلها، أو تصميمها، يجب التّخطيط لكيفيّة إستخدام هذه المواد، وكم من الوقت يستلزم لإستخدامها، وبالتّالي لابدّ من تهيئة الغرفة الصّفيّة وتحضير المعدّات والمواد لتسهيل عمليّة الإستخدام، وبعد التحقّق من أنّ كلّ شيء على ما يرام يبدأ المعلّم بعرض المواد التّعليميّة.

5.2.10.إستجابة المتعلّم:(Require Learner Respense)

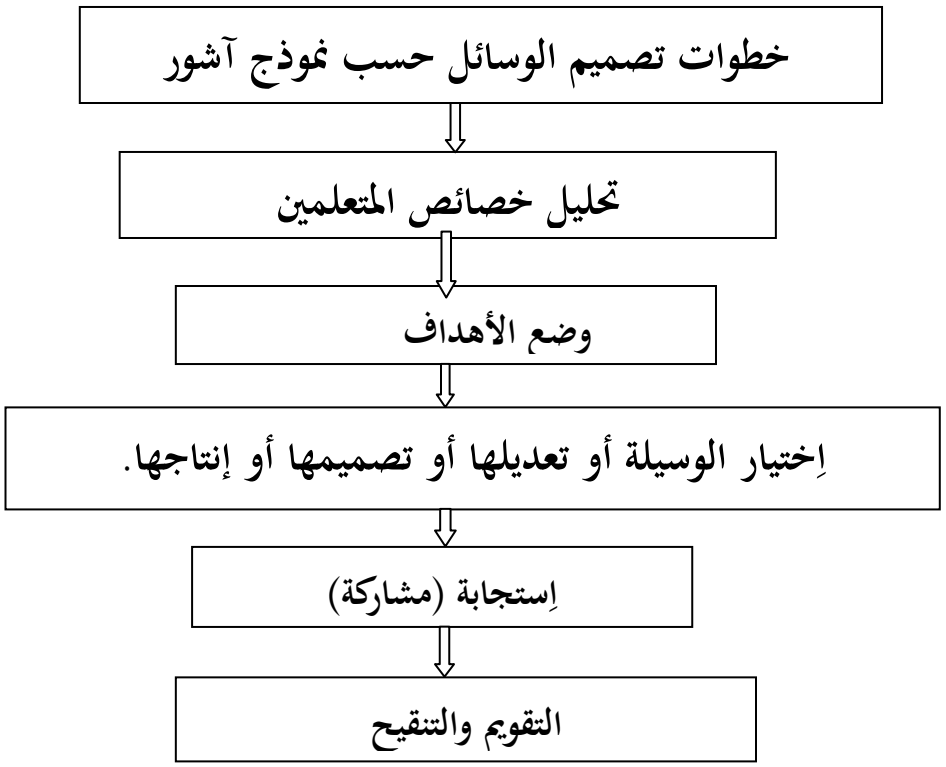
في هذه الخطوّة يجب على المتعلّمين ممارسة ما يُتوقع منهم تعلّمه، كما ينبغي تعزيز إستجابتهم الصحيحة، وحتى يتمكن المتعلّمون من القيام بالاداء يتوجب توافر نشاطات خلال الحصص الصفيّة تسمح لهم بالمشاركة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفوريّة حول مدى ملاءمة أدائهم، أو اؤستجابتهم.

6.2.10. التّقويم والتّنقيح (تقويم مدى فعالية الوسيلة التّعليميّة) Evaluation

من الضّروري تقويم أثر وفعاليّة الوسيلة التّعليميّة، حيث يتوجّب معرفة ما إذا كان المتعلّمون قد حقّقوا الأهداف، ومعرفة إذا ما ساعدت الوسائل التّعليميّة في الوصول إلى الأهداف، وهل إستطاع المتعلّمون إستخدام المشاكل بشكل مناسب، وعندما يجد المعلّم أنّ هناك مفارقات بين ما نوى المعلّم الوصول إليه، يجب تنقيح الخطّة، أو تعديلها للمرّة القادمة لإستخدامها لاحقا[2]. والشّكل التّالي يوضّح خطوات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة حسب "**نموذج آشور**".

1 – محمّد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، ص: 326.

2 – محمّد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، ص: 327.



الشّكل رقم (20): نوذج آشور لتخطيط وتصميم الوسائل التعليميّة.[1]

نستنتج من خلال النّموذج المبيّن أعلاه أنّ تصميم الوسائل التّعليميّة وإنتاجها يتمّ لتحقيق الأهداف التاليّة:

- توفير فرص لنشاط المتعلّمين داخل الحجرة الدراسيّة.
- إثارة دافعيّة المتعلّمين.
- إفادة المتعلّمين بصحّة اِستجاباتهم.
- تحفيز المتعلّمين على مواصلة التّعلّم.

ومنه نقول أنّه يجب على المعلّم أن يكون على معرفة بخصائص متعلّميه من جميع الجوانب خاصة، وبجميع خطوات تصميم الوسائل التّعليميّة عامة لأنّها السّبيل الوحيد لتحقيق الأهداف المرجوّة من العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، وبالتّالي نقول أنّ هذا النّموذج قد وضع خصيصا للمعلّمين للاستئناس به عند اِستخدامهم للوسائل التّعليميّة.

1- محمّد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، ص: 325.

11.دور الوسائل التّعليميّة:

ممّا لاشك فيه أنّ الثّمار التي يجنيها كلاّ من المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة التعلُّميّة، يعود إلى الدّور الفعّال الذي أثبتته الوسائل التعليميّة بِاعتبارها إحدى مكوّنات النّظام التّعليمي، فهي تساعد على حلّ المشكلات التربويّة، وتسهّل عملية التّعليم والتعلّم من خلال توضيح المعاني، وشرح الأفكار، وتدريب المتعلّمين على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم.

ومن هذا المنبر نقول أنّ للوسائل التّعليميّة الدور الفعّال في كلّ الجوانب: التربويّة والنفسيّة، والتّعليميّة، وفيمايلي تفصيل لهاته الأدوار:

11-1- الدّور النّفسي:

أشرنا سابقا أنّ للوسائل التّعليميّة أسسا فلسفيّة وأخرى تربويّة ودينيّة، ومعرفيّة، هذه الأسس تجعلنا نجزم قطعا أنّ لها دورا نفسيّا، من حيث إنّها تحسن الإِستجابات عند المتعلّم من خلال التأثير الإيجابي، وفي هذا الصّدد يشير كل من الدّكاترة: **مُحَمَّد عبد الحافظ سلامة**، و**الشقران**، و**زيتون**، و**الطوبجي**، والعبيد أنّ دورها يتجلى في النّقاط التّاليّة، حيث إنّها:

- تعمل على إِستثارة إِهتمام المتعلّم وإشباع حاجته للتعلّم.
- تساعد على تنويع أساليب التّعليم لمواجهة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- تزيد من الاستعداد للتعلّم ممّا يعزّز الثّقة بين المعلّم والمتعلّم.
- تؤدي إلى تكوين قيم وإتجاهات لدى المتعلّمين. [1]

1 - ينظر، فاطمة سعيد محمّد البحيصي، تقويم مهارة إِستخدام السبورات والشفافيات التعليميّة لدى الطالبات المتدربات تخصص عربية في جامعات غزة، رسالة ماجيستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2004، ص: 65.

2.11. الدّور التّعليمي:

نقول أنّه إذا إستخدمت الوسائل التّعليميّة إستخداما حسنا فإنّها تؤدي الدّور الفعّال في عمليّة التعلّم، وبهذا يتحقّق الدّور التّعليمي الكبير، وفي هذا الصّدد يشير كلّ من الدّكاترة: **زيتون**، و**عسقول** و**الهاشمي** إلى مجمل هاته الأدوار، من حيث إنّها:

- تساعد في تحقيق الأهداف التّعليميّة.
- تجعل الخبرات أبقى أثرا وأقلّ إحتمالا للنسيان.
- تسهل إدراك المعاني والمعلومات من خلال تجسيد الأفكار المجرّدة بوسائل محسوسة.
- تساعد في رفع كفاءة المعلّم وزيادة فاعليّة العمليّة التّعليميّة.
- تعزيز دور عناصر الموقف التّعليمي.[1]

3.11. الدور التّربوي: أجمع الباحثون أنّ للوسائل التّعليميّة دورٍ تربويّا ملموسا، إذ تغرس في المتعلّمين الجرأة، والشّجاعة، وحسن التّعامل مع الآخرين، وإحترام آرائهم، وتقبّله بأدب، وقد أوضح كلّ من الدّكتور **سليمان** والدّكتور**سلامة** هذا الدور بصورة واضحة ممثّلاً في أنّها:

- تساعد في زيادة مشاركة المتعلّمين الإيجابيّة في إكتساب الخبرة.
- تحسّن بيئة التعلّم والتّعليم والمتعلمين.
- تعزّز بعض القيّم نحو الإحترام والتّعاون وتحمّل المسؤوليّة
- تساعد على ربط الحياة في المدرسة بخارجها.[2]

نلاحظ ممّا سبق أنّ هناك تداخلا كبيرا بين أهميّة الوسائل التّعليميّة بالنسبة لعناصر الموقف التعليمي الثّلاثة، والأدوار التي تلعبها على السّاحة التربويّة والتّعليميّة وعلى الصّعيد

1 – ينظر، فاطمة سعيد محمّد البحيصي، تقويم مهارة إستخدام السبورات والشفافيات التعليميّة لدى الطالبات المتدربات تخصص عربية في جامعات غزة، ص:66

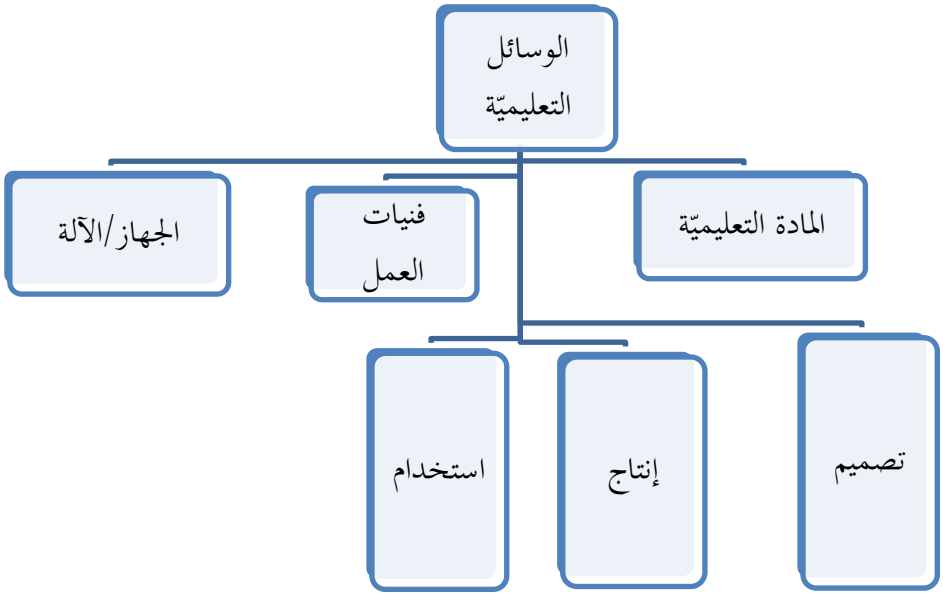
2 – ينظر، فاطمة سعيد محمّد البحيصي، تقويم مهارة إستخدام السبورات والشفافيات التعليميّة لدى الطالبات المتدربات تخصص عربية في جامعات غزة، ص:67.

النّفسي، هذا الأمر يجعلنا ندرك حتما القيمة الكبيرة للوسائل التّعليميّة والمكانة المرموقة لها في النظام التعليميّ، فدورها على الأصعدة المختلفة له أهميّة كبيرة، حيث لا يجب إغفالهما معا، ومنه نقول أنّ الوسائل التعليميّة أصبحت ضرورة حتميّة في المدرسة الحديثة.

12.عناصر الوسائل التّعليميّة:

إنّ الوسائل التّعليميّة تركيبة تضمّ كلاّ من المادة التّعليميّة والآلة أو الجهاز الذي يتم من خلاله عرض هذه المادة، وفنيّات العمل التي يتم من خلالها ربط المادة التّعليميّة بالجهاز، بحيث يمكن تصميم وإنتاج واستخدام الوسيلة التّعليميّة بشكل فعّال.

كما أنّ فعاليّة الوسيلة التّعليميّة تتوقف على مدى التّكامل بين عناصرها الثلاثة وهي المادة التعليميّة، الآلة، وفنيّات العمل التي يقوم بها المعلّم، فالمادة التّعليميّة لا تشكّل أيّة قيمة تعليميّة بمفردها، وكذلك وجود الجهاز وتوافر المادة التّعليميّة لا يشكّلان وحدهما مصدرا للمعرفة بدون الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم في عرض المادة التّعليميّة من خلال الجهاز أو الآلة المستخدمة.



الشّكل ر قم(21): يوضّح عناصر الوسيلة التّعليميّة.[1]

1- طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصرى، التخطيط للتدريس، ط:1، مؤسسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2017، ص:153.

نلاحظ من خلال الشّكل رقم (21) أنّ عناصر الوسائل التّعليميّة تشكّل كلاّ متكاملا، حيث إنّه لا يمكن تصميم هاته الأخيرة إلاّ بتوافرها جميعا، فالمتمعن لهاته العناصر يرى أنّها بسيطة ويمكن توافرها إلاّ أنّه يصعب في كثير من الأحيان توفر عنصر دون آخر الأمر الذي يعيق عمليّة تصميم الوسيلة التّعليميّة وإنتاجها.

المبحث الثّاني: الوسائل التّعليميّة المقترحة في تنشيط درس اللّغةِ العربيَّةِ في مرحلة التّعليم الثّانوي.

إنَّ التّجربة التي خاضتها الباحثة في ميدان التّعليم، قد تكون كفيلة نوعا ما بتقديم صورة عن الصّعوبات والعقبات التي يشهدها اليوم تدريس مادة اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، لعلّ أخطرها ذلك الفتور الذي ينتاب المتعلّمين اتجاه هذه المادة ، ممّا يقطع عليهم فرص التّحصيل وتحقيق التعلّمات والخبرات اللّغويّة المنشودة، ولا ننكر أنّه قد أسهم في هذا الحال جملة من الأسباب من بينها عدم الإهتمام بالوسائل التّعليميّة الحديثة وتوظيفها في المواقف التّعليميّة، فرغم التّجديد الذي طرأ على درس اللّغة العربيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، إلاّ أنّ الرّتابة في الطّرح ما تزال تسيطر عليه، فالوسائل المعتمدة في التّقديم هي نفسها تلك الوسائل التّقليديّة التي لا تتجاوز الكتاب المدرسي والسّبورة، «ولعلّ الدراسة التي قام بها الباحثان نور الدين مصطفى والأستاذة صفيّة مطهري تبيّن أنّ أكثر الوسائل التّعليميّة إستعمالا في تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، هما الكتاب المدرسي والسبّورة»[1]، وهما الوسيلتان الأساسيتان التّقليديتان اللّتان نصّ عليهما منهاج اللّغة العربيّة، وعليه سنتناول في هذا المبحث أهمّ الوسائل التّعليميّة المقترحة لتفعيل وتنشيط درس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

1 – الوسائل التّعليمية التّقليديّة:

1-1- الكتاب المدرسي:

تقوم العمليّة التّعليميّة على مجموعة من الوسائل التي يستعان بها في إيصال المعارف إلى المتعلّمين، «ويعتبر الكتاب أهمّ وأقدم وسيلة تعليميّة في العمل التّربوي ووضعيته مركزيّة ضمن باقي الوسائل، ويعتبر مكوّنا أساسيّا من مكوّنات المنهاج التّعليمي بمختلف وحداته

1- نور الدين مصطفى، صفيّة مطهري، الوسائل التّعليميّة الحديثة وأهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، مجلة جسور المعرفة، العدد10، جوان 2017، ص: 548.

ومـوارده، ولا يمكننـا أن نتصـوّر الفعـل التّعليمـي بـدون الكتـاب المدرسـي مهمـا تطـوّرت وسـائل التّعلـيم، وإرتقـت إلى الوسـائط التّكنولوجيّـة»[1]، فهـو«روح المـنهج التّعليمـي لأنّـه يحـوي المـادة المعرفيّـة المقـرّرة،»[2] «وأيسـر المصـادر التّعليميّـة الـتي تتـوافر للـدّارس في بيئتـه العامـة والخاصّة».[3]

أ.مفهومه:

وثيقـة تربويّـة مكتوبـة، غالبـا مـا يسـتخدمها المعلّـم والمـتعلّم في التّعلـيم والـتعلّم لتحصـيل الكفـاءات المنهجيّـة المطلوبـة، وقـد عرّفـه **الـدكتور صـالح بلعيـد** بأنّـه ذلـك: «المعجـم أو الإناء الذي يحوي المادة التّعليميّة التّي تعمل على تغيير سلوك التّعلّم».[4]

بمعـنى أنّ الكتـاب المدرسـي وسـيلة تعليميّـة صـمّمت لأجـل هـدف أسمـى ألا وهـو التّغيـير في سـلوكات المتعلّمـين، بِاعتبـاره الوسـيلة الأكثـر اِسـتعمالا، وفي معنـاه الواسـع: «يعـدّ الكتـاب المدرسـي مسـؤولا مسـؤوليّة كاملـة عـن ترجمـة تلـك الأسـس إلى سـلوك يتّفـق مـع مـا تقتضـيه الحيـاة في هـذا المجتمـع بكـلّ مقوّماتهـا، فمـن خلالـه نـنجح في تشـكيل الفـرد علـى النّحـو المرغوب فيه».[5]

1- سميرة رقّاس، الكتاب المدرسي في التّعليم الأساسي ما بين معطيات التّخطيط وإمكانات التحقيق-كتاب السنة الخامسة ابتدائي نموذجا-، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص: 33.

2- محمّد مشري، التعدّد اللّغوي في الكتاب المدرسي بالجزائر وأثره في تراجع المردوديّة اللّغويّة العربيّة الفصحى أنموذجا"، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص: 240.

3- بهيّة بلعربي، تجلّيات التّرابط النّصي من خلال أسئلة الكتاب المدرسي، دراسة في كتابي الطورين: المتوسط والثّانوي، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص: 209.

4- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التّطبيقيّة، ص: 85.

5- أحمد حسين اللّقاني، المناهج بين النظريّة والتطبيق، ط:4، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص: 127.

وقد ورد تعريفه في قاموس **Le petite Robert** بأنّه: « An educational author who scientifically presents the exhibition imposed by the curriculm in partical, and the basic concepts of science»[1]

«مؤلف تعليمي يقدّم بشكل علمي المعارف التي يفرضها المنهاج الدراسي على وجه الخصوص، والمفاهيم الأساسيّة لعلم من العلوم».

ويعرّفه رضوان أبو الفتوح بأنّه: «الوسيلة الأساسيّة في يد المتعلّم والموثوق بها، لأنّ كلماته مطبوعة ومسجّلة، وله سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي والأعين».[2]

ويرى جابر عبد الحميد جابر أنّه: «الوسيلة التي تجعل المتعلمين كيف يتعلّمون، وكيف يصبحون مستقلين في تعلّمهم».[3]

نستنتج من خلال التّعاريف السّابقة أنّ الكتاب المدرسي وسيلة تعليميّة تهدف إلى: تعديل سلوك المتعلّمين وتمكينهم من توظيف معارفهم في مواقف تعليميّة مختلفة وبشكل علمي.

ب. **التّعريف الإجرائي للكتاب المدرسي:** «هو الوعاء الذي يحتوي الخبرات غير المباشرة، المقدّمة في شكل لفظي، بصري، وهو الكتاب الأساسي في يد المتعلّم، والمقرّر من قبل وزارة التربيّة الوطنيّة».[4]

1-Paul Robert, dictionnaire redaction dirigee A.REY debore, Paris, 1967, 1967, p1104.

- نقلا عن: مريم بوجناح، السندات التعليميّة للغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، مجلة العربيّة، ج1، العدد4، بوزريعة، الجزائر، 2001، ص: 259.

2- أبو الفتوح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، ط:1، دار الهناء للنّشر، القاهرة، 1962، ص 4-5.

3- جابر عبد الحميد جابر، مهارات التدريس، د.ط، دار النهضة العربيّة، القاهرة، 1997، ص: 152.

4- نيمور عبد القادر، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر- دراسة ببليومتريّة-، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أحمد بن بلّة، كلية العلوم الإنسانيّة والعلوم الإسلامية، وهران، 2019/2018، ص: 50.

- **كتاب اللّغة العربيّة** هو: «الكتاب المقرّر على المتعلّمين في مرحلة التّعليم الثّانوي، الذي قام بطبعه ديوان المطبوعات المدرسيّة، وأقرّت وزارة التربيّة الوطنيّة تدريسه».[1]

ج- الكتاب المدرسي غاية أم وسيلة؟

تنبّه الدّكتورة **بوجناح مريم** في إحدى دراساتها إلى أنّ الكتاب المدرسي خادم للمعلّم وليس سيّدا له، «وأنّه وسيلة مهمّة للتّعليم وليس غرضا في ذاته»[2]، «وهو غير ملزم في كثير من محطّاته باقتفاء أثر تعقيباته مرحلة مرحلة، فمن حقّه أن يضيف ما يراه مكمّلا، ومتمّما باعتبار أنّ بيئة المعلّم أقرب إلى المتعلّم ممّا يحويه الكتاب المدرسي، وبالتّالي فهو أعرف بالموضوع، ومن الخطأ بيداغوجيّا أن نوقفه عند حدود ما ورد في الكتاب المدرسي»[3]، لأنّ الهدف من «العمليّة التربويّة لم يعد مقتصرا على اِكتساب الطلبة للمعارف والحقائق المتداولة بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التّفكير، وإكسابهم القدرة على حسن التّعامل مع المعلومات المتزايدة»[4]. إذ يمكن للمعلّم أن يكيّف المادة الدراسيّة وفق المواقف التعليميّة، وحسب الأهداف المراد تحقيقها، «فتركيز العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة على الكتاب المدرسي وجعله يسيطر على الموقف التّعليمي يعتبر خطأ، إذ ينبغي أن تبدأ

1- ينظر، براهمي ابراهيم، بوجلال سهيلة، تقييم كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الجزائر ومدى فاعليته في التحصيل اللّغوي لتعلّم اللّغة العربيّة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائيّة بمدينة المسيلة- دراسة ميدانيّة-، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص: 187.

2- مريم بوجناح، السّندات التعليميّة للغة العربيّة في المدرسة الجزائرية، مجلة العربيّة، ج1، العدد4، بوزريعة، الجزائر، 2011، ص: 259..

3- قاسم قادة بن الطيّب، المستويات اللّغويّة في الكتاب المدرسي بين التحصيل والتوظيف، مجلة العربيّة، العدد6، 2015، بوزريعة، الجزائر، ص: 47.

4- عامر إبراهيم وآخرون، الكفايات التّدريسيّة وتقنيات التّدريس، ط:1، اليازوري للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2011، ص: 216.

العمليّ مستمدّة وجودها وحركتها من مواقف الحياة المحيطة بالمتعلّم، ومن ثمّ يأتي الكتاب المدرسي كعامل مهم لتوضيح الغامض وتزويدهم بالحقائق».[1]

ومعنى ذلك أنّ الكتاب المدرسي وسيط من وسائط التّعليم، وليس الهدف الأساسي منه أن يستوعب المتعلّم كل ما ورد فيه من معلومات ومعارف وإنّما القدرة على إدماج ما ورد فيه لحلّ المشكلات التّي تعترضه في المواقف التّعليميّة والحياتيّة. وفيما يلي سنقف على أهميّة الكتاب المدرسي ووظائفه.

4.1. وظائف الكتاب المدرسي وأهميّته:

إنّ الكتاب المدرسي أداة أساسيّة من منظور المقاربة بالكفاءات، فهذه الأداة لم تعد تتضّمن مجرد محتويات ومواد على المتعلّم الإلمام بها، أو تمارين يقوم بحلّها بطرق متشابهة، وإنّما أصبح لهذه الأداة وظائف مختلفة ومتكاملة فيما بينها تساهم مجتمعة في إدماج كفاءات المتعلّم، ومن بين هذه الوظائف:

1.4.1.وظائف ذات صلة بالمتعلّم:

- يقوم الكتاب المدرسي بدور مهمم، حيث يزوّد المتعلمين بسلسلة من المعلومات والمعارف على شكل مقرّرات منطقيّة متتابعة تشكّل وحدة متكاملة لعلم من العلوم.

- يشتمل الكتاب المدرسي على كثير من وسائل التّجريب والتّمرين كالمسائل النحويّة والمشكلات التّفكيريّة،«بحيث يستحيل إتقان أيّ باب من أبواب العلم من غير التدرّب والتمرّن، وهذا ما يساعد المتعلّم على توسيع مداركه وإكتساب عادات التّفكير والإستنباط وحلّ المشكلات ممّا يكسبه مهارة التّحليل والرّبط والإستنتاج».[2]

1- أبو الفتح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، ص: 12.

2- ينظر، أبو الفتح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسه، تقويمه، ص: 06.

- الكتاب المدرسي يعدّ مرجعا يعود إليه المتعلّم بعد فترة غياب معيّنة، عند الإستعداد للإختبارات، أو لمقارنة ما يقدّمه له المعلّم سواء في مواقف التّدريس أو مواقف التّقويم مع ما يتضمّنه الكتاب الذي بين يديه.

- يعمل الكتاب المدرسي على تطوير قدرات المتعلّم وكفاءاته وتدعيم المكتسبات الماضيّة والراهنة من معلومات ومبادئ واتّجاهات وقيم ومهارات.[1]

نستطيع القول أنّ وظيفة الكتاب المدرسي تخرج عن النمطيّة إلى هدف أسمى ألا وهو المساهمة في تغيير سلوكات المتعلمين وتطوير قدراتهم، كما يعتبر المرجع الأساسي الذي يعود إليه المتعلّم خلال المواقف التّعليميّة المختلفة، ولعلّ واقع إستعمال الكتاب المدرسي من قبل المتعلّمين قد أصبح يتراجع نظرا للمثيرات الكثيرة التي أصبحت تكبل واقع المتعلّم خاصة خارج المدرسة، وعليه تبقى المسؤولية ملقاة على عاتق المعلّم في غرس فكرة وضرورة أهميّة إستعمال الكتاب المدرسي.

2.4.1. وظائف ذات صلة بالمعلّم:

– يمثّل الكتاب المدرسي الإطار المرجعي الذي يحتكم إليه المتعلّم، ويتصرّف في حدوده ويرسم بواسطته إستراتيجيّة السنة الدراسيّة بأكملها، «فلا غنى للمعلّم عن الكتاب المدرسي الذي يؤثر تأثيرا فعالا في سلوكه التّدريسي بصفته غير مستقل في تدريسه عنه من حيث تقيّده بمفرداته وأسلوب عرضه، والمناقشات المطروحة فيه».[2]

– يحدّد المعلومات التي تدرّس للمتعلّمين من حيث الكمّ والكيف بما يتناسب ومستواهم من النّضج والقدرة، أو نصيبهم من الخبرة، فهو بهذا يفوق المنهاج المدرسي المقرّر

1- ينظر، بوجناح مريم، السّندات التعليميّة للغة العربيّة في المدرسة الجزائرية، مجلة العربيّة، ص: 260.

2- ينظر، منصور بن سلمة إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، د.ط، مكتب التّربية العربي لدول الخليج، د.س، ص: 46-47.

في تحديد المطلوب، بِاعتبار موضوعات المنهاج يمكن أن يختلف في تفسيرها والقدر المطلوب منها، أمّا الكتاب المدرسي فهو الذي يبسط العنوان ويحدّد ما يندرج تحته أساسا وعمقا.[1]

– «الكتاب المدرسي يحدّد للمعلّم طريقة التدريس أو على الأقلّ يوحي للمدرس بطريقة التّدريس، وللمتعلّم بطريقة التّفكير».[2]

إذا يمكن القول أنّ الكتاب المدرسي يبني الموقف التّدريسي اليومي بِاعتباره وحدة بناء منهج، وهو صلة بين المعلّم والمتعلّم، فالغاية من الكتاب المدرسي بناء الفكر، وبناء النّسيج الوجداني للمتعلّم، وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وتنمية اِتجاهات وقيّم يجب أن تترجم إلى مواقف حقيقيّة، والمعلّم بهذا كلّه صاحب مهنة، فهو مجرّب وباحث وصاحب فلسفة ومدير لمواقف التّدريس، وعليه أن يكون على صلة فكريّة بمن تولوّا تخطيط المنهج وبنائه.

3.4.1. وظائف مابين الحياة اليوميّة والمهنيّة:

– الكتاب المدرسي يساعد على إدماج المعارف، ليتمكن المتعلّم من اِستعمال مكتسباته في وضعيات مختلفة قد يواجهها من خلال التعلّم أو خارج إطار المدرسة.

– يشكّل الكتاب موارد معلوماتيّة يعود إليها المتعلّم عند مزاولة الحياة المهنيّة.

– يسهم في التربيّة الاِجتماعيّة والثقافيّة المتعلّقة بكلّ المكتسبات ذات الصّلة بالسّلوك وبالعلاقات مع الآخرين ومع الحياة الاِجتماعيّة عموما.

– «يقدّم للمتعلّم وضعيات ملموسة وقريبة من واقعه المعيشي حيث تتطلّب منه الموقف التصرّف».[3]

وكخلاصة لما سبق ذكره يتّضح جليّا أنّ الكتاب المدرسي من الوسائل الضّروريّة المهمّة يحتاجه كلّ من المعلّم والمتعلّم على حدّ السّواء، «ففي المواقف التّعليميّة التي لا يتمتّع

1– ينظر، أبو الفتح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، ص: 07.

2– بوجناح مريم، السّندات التعليميّة للغة العربيّة في المدرسة الجزائرية، مجلة العربيّة، ص: 261.

3– فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيّة، سلسلة موعدك التربوي، العدد17، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، حسين داي، الجزائر، 2005، ص: 19.

فيها المعلّم بما يؤهله للتّدريس بكفاءة عاليّة يصبح الكتاب المدرسي دليلا وسندا له في عمليّة التّدريس، أمّا بالنسبة للتّلميذ فإنّ الكتاب المدرسي يؤدي دوره بوصفه من مقوّمات التّقويّة والمراجعة، والإِستزادة من التّحصيل»[1].

ومعنى ذلك أنّه من خلال الكتاب المدرسي ينجز المتعلّم واجباته المنزليّة ويراجع دروسه، فهو إذا المرجع الأساس لكليهما، إذا صلح محتواه صلح التّعليم، وإذا فسد فسدت معه المنظومة التّربويّة، لهذا يجب « بناؤه وفقا لفلسفة التّربيّة الحديثة، والتي تستهدف تنميّة شخصيّة المتعلّم، وتعمل على توفير أدوات التّوافق الإِجتماعي والثّقافي والفلسفي بالتّركيز على الأساس السّيكولوجي والعلمي»[2]؛ أي أنّه من الضروري أن يصمّم الكتاب على أساس الكفاءات التي يراد بعثها وتنميتها في المتعلّمين مع مراعاة مختلف جوانبهم السّيكولوجيّة، فأهميّة الكتاب المدرسي «لا تقف عند طرفي العمليّة التّعليميّة بل تتعداها إلى الأسرة والمنظومة التربويّة والسياسة التّعليميّة»[3] فإلى جانب الوظائف التي ذكرناها يرى الدكتور **رشيد فلكاوي** أنّ للكتاب المدرسي وظائف أخرى من بينها:

- **الوظيفة التّكوينيّة أو التّعليميّة:** وهي من الوظائف الأساسيّة التي يضطلع بها الكتاب المدرسي، حيث تتلخص مهامه في تزويد المتعلّم بمختلف المعارف.

- **الوظيفة التّنظيميّة:** بحيث يستطيع المتعلّم معرفة ما يكون واجبا الإِطّلاع عليه، وما يكون واجبا منزليّا، حيث أنّ الهدف من هذا التّنظيم تربيّة المتعلّم على التّعامل مع وسيط تربوي بطريقة منظّمة. [4]

1- شهيرة بوخنوف، الوسائل التّعليميّة في المنظومة التربويّة- الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب-، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، ص: 04 https://revue.ummto.dzK.

2- أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، تر: أحمد أنور عمر، د.ط، دار المريخ للنشر، الرياض، د.س، ص: 07.

3- رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآليات صناعته، دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص:11.

4 - ينظر، رشيد الفلكاوي، الكتاب المدرسي وآليات صناعته، دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري ، ص: 19-20.

- **الوظيفة المهاريّة:** إنّ الغاية الأساسيّة من التعليم هو إكساب المتعلّمين مجموعة من المهارات بشكل عام، وفي كتاب اللّغة العربيّة المهارات اللّغويّة بشكل خاص كالإستماع والقراءة والكتابة، وفي هذا الصّدد ترى الدّكتورة فوزيّة بن صافيّة «أنّ الكتاب المدرسي من أهمّ الوسائل المساعدة على تنميّة الرّصيد اللّغوي»[1]، حيث إنّه لا يمكن للمتعلّم تكوين رصيد لغوي إلا بإتقان المهارات اللّغويّة.

- **الوظيفة الإجتماعيّة:** وتتمثّل في تكوين فرد سليم يستطيع أن يندمج في المجتمع الذي يعيش فيه، حيث تتجسّد هذه الغاية في الكتاب المدرسي.

-**"الوظيفة التقويميّة:** تتمثل في مختلف الأنشطة والمسائل التي يدرجها الكتاب بهدف تقويم حصيلة التعلّم، وتزويد كل من المعلّم والمتعلّم بمعلومات متعلّقة بمدى التمكّن من تحقيق الأهداف المنشودة.

- **الوظيفة الإخباريّة:** «وهي من الوظائف التّقليديّة للكتاب المدرسي، من خلال تقديم الأفكار والتّصوّرات للمتعلّم».[2]

رغم الإيجابيات والمزايا التي يحظى بها الكتاب المدرسي إلى أنّه تعرض لجملة من الإنتقادات والمعارضات من حيث:

- محتواه، وفي هذا الصّدد أشار الدّكتور **أبو الفتوح رضوان** إلى أنّ «مضامين ومحتويات الكتاب المدرسي لابدّ أن تكون متأثرة بوجهة نظر مؤلفه، إذ لا يمكن للمؤلف أن يقضي على الذاتيّة... كما أنّ صعوبة اللّغة كثيرا ما تفضي إلى إختلاف المعنى بين ذهن المؤلف والقارئ».[3]

1- فوزيّة بن صافيّة، نحو رؤية موّحدة لبرامج كتاب اللّغة العربيّة-دراسة مقارنة في كتابي القراءة التونسي والجزائري- الرصيد اللّغوي أنموذجا، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص: 256.

2- ينظر، كريمة بوخاري، الكتاب المدرسي والقيم الاجتماعيّة- قراءة في مضمون نصوص كتاب القراءة للسنة الثانية ابتدائي-، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص: 155.

3- ينظر، أبو الفتح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، ص: 49.

- من حيث الشّكل: «بما أنّ الكتاب المدرسي أحد الوسائل المهمّة فلابدّ من تدعيمه بالأشكال والرّسوم، والصّور الفوتوغرافيّة، بما يساعد على توضيح المعلومات، فالوسيلة هنا تعمل على توضيح المعنى الموجود في المحتوى وتفسير الخبرات».[1]

والملاحظ هنا أنّ هناك علاقة ترابطيّة وطيدة وتكامليّة بين شكل الكتاب المدرسي ومحتواه، هذا ما يغفله مصمّموا الكتب المدرسية في المنظومة التّربويّة، إذ تفتقد هذه الوسيلة التّعليميّة في مرحلة التعليم الثانوي للصّور التّوضيحية والأشكال إلا في النّادر ممّا نجده من خريطة عن شبه الجزيرة العربيّة بالنسبة للسّنوات الأولى من التّعليم الثانوي، وكذا صور شعراء التي لطالما طلب منّا المتعلمون إثبات إن كانت حقيقيّة أم لا، ممّا يدلّ على أنّ المتعلّم فقد تلك الثّقة بينه وبين كتابه على اِعتبار عدم اِعتماده على الرّسوم والصوّر في الأصل، حيث يفضّل في الكتاب المدرسي المزج بين الألوان الفاتحة والقاتمة، وعدم الاكتفاء باللّون الواحد المعتّم، لأنّ «التعرّف يتأثر بنوعية الصّورة وألوانها».[2] «ويضمن للكلمة بقاء راسخا وأطول في الذاكرة»[3]

ومنه على المعلّم والمشرفين على صناعة الكتاب المدرسي أن يكونوا على وعي كبير بأهميّة الصّورة التّعليميّة التّوضيحيّة، «حتى يضمنوا لها التّواجد النّوعي الوظيفي، وهو تفعيل وتكميل دلالات اللّغة اللّفظيّة وتمكين المتلقي من سبل التّفكير الاستنتاجي».[4] «فالصّورة

1- فراس السليتي، اِستراتيجيات التعلّم والتعليم- النظريّة والتطبيق-، ط:1، عالم الكتب الحديثة للنّشر والتّوزيع، وجدار الكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص: 23.

2- عبد العظيم الفرجاني، تكنولوجيا إنتاج المواد التّعليميّة، د.ط، دار غريب، مصر، 2002، ص: 70.

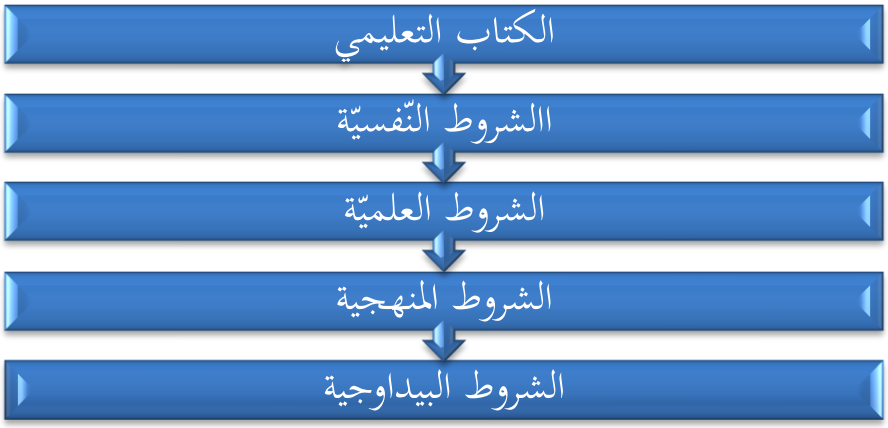
3- شفيقة العلوي، الصورة في الكتاب المدرسي بين البناء، الوظيفة والصناعة-وصف حالة: كتاب السنة الثانيّة ابتدائي نموذجا- مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص: 173.

4- عبد العظيم الفرجاني، تكنولوجيا إنتاج المواد التّعليميّة، ص: 13.

يمكنها أن تقوم بدور رئيسي في حمل الرسالة التّعليميّة بحيث تجعل التّعليم والتعلّم نشاطين ناجحين فاعلين».[1]

5.1.شروط صياغة الكتاب المدرسي:

للكتاب التّعليمي دور محوري في عمليتيّ التّعليم والتّعلّم، وحتى يقوم بهذا العمل كاملا يجب توفر جملة من الشّروط الضرورية، تُوضَّحُ هذه الشّروط في الشّكل الآتي:



الشكل رقم(22):شروط صياغة الكتاب المدرسي.[2]

إنّ هاته الشروط التي من الضروري توافرها في صياغة الكتاب المدرسي هي الشروط نفسها التي تحدثنا عنها في عنصر أسس تصميم الوسائل التّعليميّة، فالكتاب المدرسي باعتباره وسيلة تعليميّة يخضع لأسس نفسيّة وبيداغوجيّة ومنهجيّة وعلميّة، لأنّه موجه بالدّرجة الأولى للمتعلّم ممّا يستدعي معرفة خصائصه النّفسيّة والعقليّة، وبالتّالي يتطلّب ذلك التّخطيط الجيّد لإعداد أي كتاب مدرسي تعليمي، وإذا أردنا التّفصيل نقول أنّ الشروط البيداغوجيّة «تتمثل في كفاءة المؤلف وسمعته»[3]،

1- محمّد شبون، الصورة في الكتاب المدرسي، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، 2004، ص4، نقلا عن: شفيقة العلوي، مرجع سابق، ص: 170.

2- عبد الحفيظ تحريشي، دور تصميم الكتاب المدرسي في إثارة الدافعيّة للتعلّم- كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي-، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015، ص: 136.

3- عبد الحفيظ تحريشي، دور تصميم الكتاب المدرسي في إثارة الدافعيّة للتعلّم- كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، ص: 137.

والشّروط العلميّة تتمثل «في مادة الكتاب ومحتوياته»[1]، والشّروط المنهجيّة تتمثل «في لغة الكتاب وأسلوب العرض والتّنظيم فيه»[2]، « والشّكل العام للكتاب وإخراجه الطّباعي»[3]، وفي هذا الصّدد أكدّ "**ولجز**"(Willgos) بقوله: « Educational requires selecting and organizing information to suit learner s needs, through building curricula and textbooks according to structured scientific foundatins. »[4]

«إنّ التّعليم يتطلّب انتقاء وتنظيم المعلومات بما يتناسب و حاجات المتعلمين، ويكون ذلك عن طريق بناء المناهج والكتب المدرسيّة وفق أسس علميّة منظمّة». أمّا الشّروط النμفس وجدانية فتتمثل في مراعاة خصائص المتعلمين النّفسيّة والوجدانيّة أثناء التّأليف.

نقول أنّه قد لا يكون الحديث عن شروط صياغة الكتاب المدرسي محطتنا، إلاّ أنّه من واجب أستاذ اللّغة العربيّة الإلمام بهذه الشّروط الأساسيّة من الجانب النّظري، ممّا قد يسهّل عليه معرفة الكثير عن الأسس التي تراعى أثناء صياغة أي وسيلة تعليميّة، هذا ما تمت الإشارة إليه في المبحث الأوّل من هذا الفصل.

6.1.المواصفات العامة للكتاب المدرسي: إنّ المواصفات التي نقصدها هي تلك التي تظهر فيها علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج وبالمعلّم وبالمادة التّعليميّة،... الخ. لا من

1- ينظر، أبو الفتوح رمضان وآخرون، الكتاب المدرسي، د.ط، مكتبة الأنجلو المصريّة، 1982، ص: 403-404.

2- ينظر، مجيد إبراهيم دمعة، الكتب المدرسيّة وأهميّتها وكيفية اختيارها وتقييمها، مجلة الجامعة المستنصريّة، العدد1، بغداد، 1987، ص: 244.

3- ينظر أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، ص: 299.

4-Willgos,CE,The Curriculum in physical Education prentic llallm Englewool cliffs ,1984,p194.

- نقلا عن جميلة يونس، معايير جودة كتاب لغتنا العربيّة لأقسام الطور الأوّل من وجهة نظر مفتشي اللّغة العربيّة للتعليم الابتدائي لولاية الجلفة، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة الجزائر، 2015، ص: 74

حيث الإخراج في الشّكل واللّون رغم أهميّة هذه الأخيرة ودورها في تحقيق الأهداف التعليميّة المرجوّة.

إنّ من أهمّ مواصفات الكتاب المدرسي الجيّد ما يلي:

1.6.1.الكتاب المدرسي والمنهاج: يأخذ الكتاب في اِعتباره جميع أقسام ذلك المقرّر، بما يخفف أهداف المنهاج، وبالاِستعانة بالكتب او المراجع ذات العلاقة بالموضوع.[1]

2.6.1.الكتاب المدرسي وتحديث المادة وإثراؤها: حيث «يجب التّأكّد من أنّ المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي تتفق مع الحقائق، وأنّها حديثة فيما يتعلّق بالإحصاءات والنّظريات».[2]

3.6.1عرض المادة التّعليميّة في الكتاب: «حيث يعرض المؤلف المادة التّعليميّة في الكتاب المدرسي عرضا مناسبا وبصياغة لغويّة واضحة وبترتيب جيّد، كما يجب أن تستجيب المادة الموجودة في الكتاب لطرائق التّدريس الفاعلة».[3]

4.6.1. الكتاب المدرسي والمعلّم: «الكتاب وسيلة وليس غاية في ذاته، وهو خاضع لإجراءات المعلّم والمتعلّم لا مسيطرا على هذه الإجراءات»[4]، أي أنّ لا يمكن أن يحلّ محل المعلّم في العمليّة التّعليميّة.

5.6.1. تجريب الكتاب: يرى الدّكتور **عبد الحفيظ تحريشي** أنّه « يجب أن يجرّب الكتاب لمدة تزيد عن سنة دراسيّة، ويوزّع على مجموعة من المدارس والمعلّمين، ليطّلعوا عليه لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم قبل أن يوضع موضع التّجريب». [1]

1- ينظر، عبد الحفيظ تحريشي، دور تصميم الكتاب المدرسي في إثارة الدافعيّة للتعلّم- كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي-، ص: 136

2- مُحَمَّد الغزاوي، المؤتمر الدولي الأوّل للتعليم العام، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، 1960، ص: 403، نقلا عن: عبد الحفيظ تحريشي، دور تصميم الكتاب المدرسي في إثارة الدافعيّة للتعلّم- كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي-، ص: 137.

3- ينظر، أبو الفتوح وآخرون، الكتاب المدرسي، ص: 402.

4- أبو الفتوح وآخرون، الكتاب المدرسي، ص: 402.

6.6.1. الكتاب المدرسي ودليل المعلّم: حسب المادة "8" من القرار الوزاري رقم 831 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والمتعلّق بالوثائق التي يتقيد بها المدرسون أثناء الخدمة، توفر وزارة التربيّة الوطنية مجموعة من الوسائل التّعليميّة المعينة، نحو: دليل المعلّم، المناهج التّعليميّة، والوثائق المرافقة.[2]

نستنتج أنّ الكتاب المدرسي «المصدر الأساسي لتحقيق أهداف المنهج»[3]، ورغم التّطوّر السريع في مجال تقنيّة التّعليم، إلاّ أنّ الكتاب المدرسي مازال من أهمّ الوسائل التّعليميّة الواجب توافرها.

1-2- السّبورة أو اللّوحة التّعليميّة:

تعتبر السّبورة من أقدم الوسائل التّعليميّة البصريّة المعينة في التّدريس والأكثر شيوعا وإنتشارا، حيث إنّ المعلّم لا يمكنه تأدية درسه دون الإعتماد عليها، فهي ذات أهميّة كبيرة، خاصة وأنّها تساعد على الاشتراك في العمل الجماعي، ورغم الأهميّة الكبيرة للسبورة إلاّ «أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين يخفقون في إستخدامها على أفضل نحو».[4]

1.2. أنواع السّبورات:

هناك أنواع متعدّدة من السّبورات أهمّها:

1- عبد الحفيظ تحريشي، دور تصميم الكتاب المدرسي في إثارة الدافعيّة للتعلّم- كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي-، ص: 137.

2- ينظر، القرار الوزاري رقم:831 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991- المتعلّق الوثائق التي يتقيّد بها المدرسون أثناء الخدمة.

3- عبد الحفيظ تحريشي، دور تصميم الكتاب المدرسي في إثارة الدافعيّة للتعلّم- كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي-، ص: 146.

4- رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، د.ط، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1957، ص: 130.

1.1.2.السبورة الطباشيريّة: وهي التي تصنع من الخشب غالبا، وتثبت على الحائط، أو تحمل على حوامل خشبيّة أو معدنيّة، وإمكانات هذه السّبورة متعدّدة أهمها:[1]

- عرض مواد غير موجودة في الكتب المدرسيّة، والتّوضيح بالرّسوم والتّخطيطات.
- تصلح لمناقشة أعمال المتعلّمين وتقويمها.
- كما أنّها تستخدم في اللّغة العربيّة عند تدريس الخطّ العربي.
- تساعد في تعليم القراءة وفي تدريس النّصوص، وذلك من خلال تذليل بعض المفردات الصّعبة.
- تمكّن المعلّم من عرض الحقائق وتوضيحها، حيث يسجّل عليها القواعد العامة والتّعاريف الضّرورية للفهم واستخلاص المعاني والمفاهيم.
- اقتصادية تتحمّل لمدة طويلة دون تلف.
- أداة مرنة ليس لها حدود بالنسبة لمختلف المواد الدراسيّة ومراحل التّعليم ونوعياته.

يمكن من خلالها عرض المادة على عدد كبير من الدّارسين في وقت واحد.[2]

- لا تحتاج إلى تجهيز أو تحضير مسبق.
- يشترك المتعلمون مع المعلّم في استخدامها.
- تجذب انتباه المتعلم وتعينه على تذكّر عناصر الدرس.
- يستطيع المتعلّم من خلال استخدامها التّقليل من أخطائه.[3]
- يمكن بواسطتها أن يعلم المعلّم متعلميه كيفية تحسين لغتهم.
- يتيح العمل السّبوري للمتعلّمين فرصا يتعلمون فيها العمل المنظّم المرتّب.

1- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ط:3، الدار المصرية اللسانيّة، القاهرة، 1996، ص: 412.

2- خضير عبّاس جريّ، التقنيات التّربويّة-تطوّرها، تصنيفاتها، أنواعها، اتّجاهاتها-، ص: 69.

3- ينظر، رشدي لبيب، منير عطا الله، جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص: 129-132.

2.1.2.السّبورة المغناطيسيّة: يصنع هذا النّوع من الصّلب، وتعرض عليها المادة التّعليميّة معدّة على بطاقات أو صور، ويتمّ التّثبيت بطريقة مغناطيسية.[1]ومن أهمّ مميّزاتها:

- أنّ أسلوب العمل بواسطتها بسيط.
- تعمل بكفاءة عاليّة خارج جدران الفصل.
- يسْهُلُ تحريك المعروضات على سطحها.[2]

3.2.2.السّبورة الوبريّة: عبارة عن لوحة مستويّة، بمساحة كافيّة، مثبّت عليها قماش وبري بطريقة تلائم الغرض الوظيفي من اللّوحة.[3]

من مزاياها أنّها:

- توفر الوقت والجهد أثناء العمليّة التّعليميّة، نظرا لأنّها تعدّ مسبقا.
- تحفظ المعروضات لمدّة أطول.
- رخيصة التّكاليف. [4]

- 4.1.2.اللّوحة الإخباريّة: من أكثر اللّوحات شيوعا في المدارس، يستخدم هذا النّوع من اللّوحات في عرض الصوّر والرّسوم وبعض النّماذج والعيّنات، ويمكن أن تتوافر بتكاليف بسيطة، ويتوقف مدى الإفادة منها على مدى إشراك المتعلّمين في إعدادها، وتجاوبهم مع الموضوع والرّسالة التي تقدّمها.[5]

2.2.أساسيات اِستخدام السّبورة التّعليميّة:

هناك أساسيات يجب أن يأخذه المدرس بعين الاِعتبار أثناء اِستخدامه للسّبورة ، ومن بين أهمّ هاته النّقاط ما يلي:

1- خضير عبّاس جريّ، التقنيات التّربويّة-تطوّرها، تصنيفاتها، أنواعها، اتّجاهاتها ، ص: 70.

2- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ص: 412-413.

3- خضير عبّاس جريّ، التقنيات التّربويّة-تطوّرها، تصنيفاتها، أنواعها، اتّجاهاتها ، ص: 70.

4- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ص: 413.

5- ينظر، خضير عبّاس جريّ، التقنيات التّربويّة-تطوّرها، تصنيفاتها، أنواعها، اتّجاهاتها ، ص: 70.

- يجب أن تكون إضاءة السّبورة جيّدة، كما لا يمكن الإعتذار عن سبورة رديئة، إذ أنّ ثمنها رخيص وتصلح للإستخدام عدّة سنوات.
- ينبغي أن يحرس المدرّس على نظافة السّبورة، وأن يستعمل أنواعا جيّدة من الحبر، وذات ألوان جذابة. (1)
- يجب أن يتعلّم المتعلّم إستخدام السبورة بطريقة فعّالة، في إعداد الملخصات مثلا وكتابتها، وكتابة الفقرات، وكذا تدوين الخرائط المفاهيميّة عليها بعد تدريب المعلّم لهم.
- الحرص على ترتيب وتنظيم العمل فيما يكتب على السّبورة، ممّا ينّمي في المتعلّمين الميل إلى التّرتيب والدقّة في مختلف الأعمال.(2)

خلاصة لما سبق يمكن القول أنّ السبورة من أفضل المعينات البصريّة على التّدريس، إلاّ أنّ الفاعليّة في إستخدامها تقوم إلى حدّ كبير على مدى قدرة المدرّس على إيجاد توافق بين إستخدامها وبين حاجات المتعلّمين في الفصل الدراسي، بل وعلى طرق إستخدامه لها.

1-3- الصّور البيداغوجيّة:

للصّورة التّعليميّة أهميّة واضحة في مسار الدورة التّعليميّة التّربويّة سواء أكانت فوتوغرافيا، فيلما تلفزيونيّا، أو سينيمائيّا، أو أقراصا مضغوطة.(3)

لا تقلّ الصّور البيداغوجيّة أهميّة وشأنا عن الوسائل التّعليميّة الأخرى، إذ تساعد هي الأخرى على تكوين معان وصوّر عقليّة مناسبة ودقيقة لما يوضع موضع الدراسة، «وهي تستخدم بديلا عن الخبرة المباشرة، ومع ذلك تشير بعض الدّراسات إلى أنّ المدرسين

1 - ينظر، رشدي لبيب، منير عطا الله، جابر عبد الحميد جابر، الأسس العامة للتّدريس، ص: 133.

2 - رشدي لبيب، منير عطا الله، جابر عبد الحميد جابر، الأسس العامة للتّدريس، ص: 133.

3- زكي أبو النصر البغدادي، توظيف الوسائل التكنولوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة لغة ثانيّة-الوسائل السمعيّة والبصريّة نموذجا-، قسم تدريب المعلمين بمعهد اللّغويات العربيّة، جامعة الملك سعود، السعودية، ص: 18، https://www.asjp.cerist.dz

يميلون إلى التّقليل من أهميتها، ليس هذا فحسب بل ومفتشين»[1]، ولعلّ ما يؤكد هذا التّجربة التي خاضتها الباحثة في الميدان، حيث تمّت الإستعانة بمجموعة من الصوّر البيداغوجيّة كوضعيّة انطلاقيّة لدرس من دروس اللّغة العربيّة، إلاّ أنّها لاقت معارضة من قبل المفتش، باعتبار أنّه لا أهميّة لها، ومادامت التّ جربة خير دليل وخير برهان فإنّه يمكن لأستاذ اللّغة العربيّة أن يستعين بالصوّر البيداغوجية لعرض دروسه، لأنّه كثيرا ما ينفر المتعلمون من بعض الدروس كالمطالعة الموجهة والنّصوص التّواصليّة والتّعبير الشّفوي، ولهذا يستطيع المعلّم أن ينشّط درس التّعبير الشّفوي من خلال الصّور البيداغوجية، الأمر الذي يجعل المتعلّمين يتفاعلون معه، وبالتّالي تكون مشاركتهم إيجابيّة، وفعّالة.

ومنه نقول أنّ فاعليّة إستخدام الصوّر البيداغوجيّة تتوقف على الأساليب، التي تستخدم بها الصوّر، أو على مهارة المدرّس في إستخدامها، حيث ينبغي أن يهيّء الظروف المناسبة لمثل هذا النّوع من النّشاط متى إقتضى الموقف التّعليمي ذلك.

1.3.أساسيات أثناء إستخدام الصوّر البيداغوجيّة:

من أهمّ الأساسيات التي يجب مراعاتها أثنا إستخدام الصوّر البيداغوجيّة أثناء الموقف التّعليمي مايلي:

- أن تكون الصّور المنتقاة مناسبة للمعارف المرغوب توفيرها وإيصالها.
- يجب أن تقدّم للتّوضيح، أو لتكوين الصوّر الذهنيّة المناسبة.
- الحرص على تشجيع المتعلّمين في إستخدام الصوّر في عمل التّقارير وفي إلقاء الأحاديث بالطّريقة نفسها التي يتّبعها المدرّسون، حيث تجعل التعلّم أكثر إثارة للإهتمام.
- يجب أن يدرسَ المدرسُ بنفسه الصوّر دراسة مبدئيّة قبل عرضها.

1- رشدي لبيب، منير عطا الله، جابر عبد الحميد جابر، الأسس العامة للتّدريس، ص: 138.

ينبغي أن يتاح للمتعلّمين الوقت الكافي ليفهموا أو يحصلوا على المعرفة التي يرغبون في تحصيلها من الصّورة.[1]

إذا يمكن القول أنّ الصّوّر البيداغوجيّة تعتبر إحدى الوسائل التّعليميّة الفاعلة في تنشيط درس اللّغة العربيّة، إذ يمكن لأستاذ اللّغة العربيّة أن يستخدمها في الموقف التّعليميّ المناسب، وحسب ظروف الفصل الدراسي، كما وننوّه إلى أنّ الصّورة البيداغوجيّة لا تقلّ أهميّة وشأنا عن باقي الوسائل التّعليميّة، فقد تكون في كثير من المرّات السّبيل الأمثل لإيضاح وتبسيط المعلومات وجعلها راسخة في ذهن المتعلّمين. كما يمكن «أن تقوم بدور رئيسي في توجيه الرّسالة التّعليميّة وتنظيم الشّبكة المعرفيّة، بحيث يغدو التّعليم والتّعلّم مهارتين فاعلتين وظيفتين داخل الحقل التّربوي»[2]، وذلك لأنّها تتميز بخاصيات تنفرد بها وهي:

- أنّها عامل تشويق يثير اهتمام المتعلّم.
- تتميز بالدقّة والوضوح أكثر من اللّفظ.
- قدرتها على إثارة نفسية المتعلّم، والتّأثير فيه نفسيّا وعقليّا.
- تشجيع المتعلّم على اِستثمار ملكته العقليّة من ملاحظة، وتأمّل، وتفكير، وبذلك تتحقق له المعارف، وتتضّح لديه الأفكار.[3]

نستنتج إذا أنّه يمكن لأستاذ اللّغة العربيّة توظيف الصّورة واِستخدامها لما تتميّز به من قدرة واضحة على إثارة وجدان المتعلّم، والتأثير فيه نفسيّا وعقليّا، ولما تتميّز به من دقّة

---

1 – ينظر، رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله، تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق ، ص: 139-140.

2– شفيقة العلوي، (http://www.gulfkids.com)، نقلا عن: زكي أبو النصر البغدادي، مرجع سابق، ص: 16.

3 – ينظر، زكي أبو النصر البغدادي، توظيف الوسائل التكنولوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة لغة ثانيّة–الوسائل السمعيّة والبصريّة نموذجا–، ص: 16.

في عرض الدّرس، ووضوح وجاذبيّة أثناء الشّرح أكثر من الوسائل التي تعتمد على التّلقين والشّرح اللّفظي.

1-4- الأجهزة التّعليميّة:

- الحاسوب التّعليمي:

يعرّف الحاسوب بأنّه: «جهاز يعمل وفقا لمجموعة من البرامج المخزّنة لاستقبال، ومعالجة البيانات بطريقة أوتوماتيكيّة لكي تعطي معلومات مفيدة نتيجة تلك المعالجة».[1]

«وهو جهاز إلكتروني لديه القدرة على معالجة البيانات رقميّا بدقّة وسرعة فائقة، وقد أضحى جزءا رئيسيّا من حياتنا المعاصرة، فقد دخل في كلّ مجال من مجالات الحياة، لذلك أصبح من الضّروري لكلّ متعلّم أن يتعامل مع هذه الآلة حتّى يسير في ركب الحضارة، ولا يعزل نفسه عن واقعه»[2].

ومنه يمكن القول أنّ الحاسوب آلة قابلة للبرمجة، صمّمت لإجراء عمليات مختلفة، حسابيّة كانت أم رقميّة، أو إدخال وتخزين أو استرجاع البيانات على شكل معلومات، تتميّز هذه الآلة بالدقة العاليّة والسّرعة العاليّة في إنجاز العمليات.

ويعرّفه الدّكتور **أحمد يوسف** بأنّه: «جهاز مثل أجهزة الحواسيب الأخرى، لكنّ ما يميّزه عن غيره هو نوع البرمجيات التي يستخدمها ممّا يجعله أداة طيّعة في يد المعلّم والمتعلّم».[3]

1- نوّاف أحمد سمارة، الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليميّة في تدريس العلوم، ط:1، مركز يزيد للنشر، الأردن، 2005، ص: 180.

2- ينظر، مُحَمَّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النّظريّة والتطبيق، ص:358.

3- صفيّة بن زينة، دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللّغة العربيّة، جامعة حسيبة بن بوعلي،مجلة جسور المعرفة، المجلد:1، العدد:2 ، الشلف، الجزائر، 2015، ص: 148.

بعد أن تطرقنا إلى مفهوم الحاسوب ، نشير في هذا المقام أنّ لهاته الوسيلة أجهزة ملحقة به، وكثير من هذه الأجهزة والبرامج يمكن توظيفها في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، من ذلك:

✓ **جهاز العرض الضوئي(Data Projector)**: «وهو جهاز إخراج إلكتروني، يعمل على عرض محتويات الحاسوب المختلفة، من صور ونصوص وأفلام وعروض تقديميّة وغيرها، ونقلها من شاشة الحاسوب إلى شاشة أكبر»[1]، وهو من أهمّ الوسائل المستخدمة في التّعليم، والحاسوب كونه يعتبر مبتورا ناقص الفائدة، ذلك أنّ أغلب الأنشطة والملفات المنجزة بالحاسوب يتّم عرضها أمام المتعلّم بواسطة هذا الجهاز.

ويمكن أن يستفيد أستاذ اللّغة العربيّة من هذا الجهاز في عرض النّصوص الأدبيّة، أو عرض محتوى الدّروس، وتقديم الملخصات بعد إنهاء الدرس، أو تقديم تطبيقات، الأمر الذي يسهّل عليه عمليّة التّعليم بشكل كبير.

✓ **الماسح الضوئي**(Scaner): «وهو جهاز إدخال، نستطيع من خلال ربطه مع الحاسوب أن ندخل الصوّر والنّصوص المكتوبة إلى الحاسوب، فهو إذا جهاز تصويري يحوّل الوثائق والمستندات من طبيعتها الورقيّة الماديّة إلى صوّر رقميّة تخزّن في الحاسوب وتعرض فيه».[2]

يسمح هذا الجهاز للمعلّم أن يصوّر الوثائق المهمّة أو النادرة قصد عرضها على المتعلّمين، كما يمكن لأستاذ اللّغة العربيّة أن يستخدم هذا الجهاز في الحصة الثالثة من نشاط التّعبير الكتابي، على اعتبار أنّ نشاط التّعبير الكتابي في مرحلة التّعليم الثّانوي يمرّ بثلاث مراحل(عرض الموضوع، تحريره داخل الفصل، تصحيحه)، ومنه يمكن للأستاذ أن

1-نور الدين مصطفى، صفيّة مطهري، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ف الطّور الثانوي، ص: 556.

2- نور الدين مصطفى، صفيّة مطهري، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ف الطّور الثانوي ، ص: 556.

يصوّر نماذجا من أوراق المتعلّمين لعرضها مباشرة على المتعلمين ليشتركوا في تصحيح ما ورد فيها من أخطاء لغوية وإملائيّة، فيقتصد بذلك وقت كتابتها على السّبورة، ويعطي المتعلّمين صورة واضحة حول الأخطاء التي يقعون فيها.

✓ **الطابعة (Printer)**: «وهي جهاز إخراج، تعمل على طبع النّصوص والصوّر التي يتمّ معالجتها بالحاسوب».[1] ولهذا الجهاز أهميّة بالغة تسهيل حدوث العمليّة التّعليميّة التعلّمية، حيث يلجأ كلّ من المعلّم والمتعلّم إلى اِستخدامه في طباعة الوثائق المهمّة المتعلّقة بالنّشاط التّعليمي، كطبع البحوث وملخصات الدروس، ومذكرات الأستاذ وغيرها...إلخ

✓ **اللاّقط (Microphone)**: «هو جهاز يقوم بالتقاط ذبذبات الأصوات وتسجيلها وتحويلها إلى إشارات إلكترونيّة وإدخالها إلى الحاسوب بعد ربطه به».[2] وقد يكون مدمجا أو مبرمجا في الحاسوب إن كان محمولا.

ومنه نقول أنّه يمكن لأستاذ اللّغة العربيّة أن يستخدم هذا الجهاز في نشاط التّعبير الشّفوي، حيث يسجّل المتعلّمون أداءاتهم الشّفويّة ليستمعوا إليها ويتعرّفوا على مواطن الخلل، فيقوّموها، ليس هذا فحسب حيث يمكن للمعلّم أن يسجّل النّصوص الشعريّة بأداء متقن يكون للمتعلمين أنموذجا يحتذى به.

✓ **المجهار أو مكبّر الصّوت (speaker or Loudspeaker)**: «هو جهاز يقوم بإخراج الأصوات من الحاسوب بتحويلها من إشارات إلكترونيّة إلى ذبذبات صوتيّة، وبثّها للمتلقي، مع إمكانيّة التحكّم في درجة ارتفاع الصوت وانخفاضه».[3]

1- نور الدين مصطفى، صفيّة مطهري الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ف الطّور الثانوي ، ص: 556.

2- نور الدين مصطفى، صفيّة مطهري، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ف الطّور الثانوي ، ص: 557.

3- ينظر، المرجع نفسه، نور الدين مصطفى، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ف الطّور الثانوي ، ص: 558.

ومنه نقول أنّ أهميّة هذا الجهاز بالنسبة لأنشطة اللّغة العربيّة واضحة، إذ يمكّن المعلّم من عرض القراءة النّموذجيّة للنّصوص الأدبيّة، من قصائد ومقاطع نثريّة مسجّلة بإتقان.

وفي هذا الصّدد نشير أيضا إلى مجموعة من البرامج الحاسوبية التي يمكن أن يستخدمها أستاذ اللّغة العربيّة في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة:

✓ **حزمة البرامج المكتبيّة(Officesuite)**: ومن أهمّ برامجها التي تستخدم في التعليم:

- **برنامج (Word)**: وظيفته معالجة النصوص كتابة وتنسيقا وتحريرا، حيث يستعين بها المعلّم في تحرير مذكراته، ونسخ النصوص والقصائد لغرض المطالعة، وغير ذلك من المقاصد، كما يستعين به المتعلّم في كتابة بحوثه وتنسيقها. [1]

- **برنامج(PowerPoint)**: أشهر برنامج يتعامل به الأساتذة وهو يتيح تصميم الدّروس في شكل شرائح تعرض تباعا، وهو يوّفر مؤثّرات بصريّة حركيّة تجعل من العرض أكثر تشويقا وحيويّة للمتلقي، وهذا البرنامج سهل في التّعامل بسيط في التّحكم، ومخرجاته جيّدة.

- **الكتب والمكتبات**: يمكن للحاسوب أن يوّفر لنا عشرات الآلاف من الكتب النّصيّة، والكتب المصوّرة (**pdf**) مجانا، حيث تغطي جميع التّخصّصات بما في ذلك اللّغة العربية وآدابها، فعلى المعلم أن يجتهد في تجميع كتب يراها مهمّة، ويعرضها على الطلاب.

- **الموسوعات الإلكترونيّة**: ونذكر على سبيل المثال لا الحصر: موسوعة الشّعر العربي، موسوعة ادبيّة لغويّة ضخمة، من إصدار مؤسسة **محمّد بن راشد آل مكتوم**، وهي تضّم ديوان ثلاثة آلاف و أربع و عشرين(3024)شاعرا في جميع العصور والبلدان العربيّة، وما يفوق ثلاثة ملايين ونصف وخمس وثمانون بيت (3500085) شعري، كما

1 – ينظر، نور الدين مصطفى، صفيّة مطهري، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ف الطّور الثانوي،ص: 559.

تضّم مكتبة من خمس و إحدى و ستين (561)كتابا من أمهات اللّغة والادب، وعددا من المعاجم، إضافة إلى خمس و عشرين (25) قصيدة مسجّلة صوتيّا. وهناك أيضا موسوعات وبرامج أخرى متاحة على الإنترنت يمكن للمعلّم أن يستفيد منها، وأن يوجّه إليها المتعلّمين.[1]

إذا نستطيع القول أنّ الاعتماد على هذه البرامج، وجعل درس اللّغة العربيّة أكثر تشويقا وحيويّة يقف على اِجتهاد أستاذ اللّغة العربيّة نفسه.

1.1.4.فوائد اِستخدام الحاسوب في العمليّة التعليميّة:

يمكن أن يكون الحاسوب ذو فوائد كبيرة إذا ما تمّ توظيفه بشكل سليم في العمليّة التّعليميّة.

إنّ اِستخدام الحاسوب كوسيلة تعليميّة له أثر فعّال في العمليّة التّعليميّة، حيث لا يمكن أن ننكر ماله من أهميّة كوسيلة تعليميّة تفوق الطرائق التّقليديّة، كما وقد «تزايد اِهتمام الخبراء والباحثين بدمج الوسائل التّعليميّة التي تعتمد على الحاسوب في التّعليم واِستخدام التّقنيات التّفاعليّة المتقدّمة مثل: الوسائط المتعدّدة والواقع الافتراضي، كما أنّ معظم المظاهر التّكنولوجيّة الأخرى مرتبطة به، كالإنترنت وغيرها».[2] ويمكن تلخيص أبرز تلك الفوائد في الآتي، حيث إنّه:

- يوّفر المعلومات التي يبحث عنها المعلّم والمتعلّم بسرعة، حيث إنّه يوّفر الوقت والجهد في الحصول عليها.
- يعرض المعلومات بأشكال وطرائق متنوّعة ممّا يثير انجذاب أذهان المتعلّمين.

1 – ينظر، نور الدين مصطفى، صفية مطهري، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ف الطّور الثانوي، ص:560.

2– نور الدين مصطفى، صفية مطهري، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة ف الطّور الثانوي ، ص: 555.

- يساعد المعلّم في مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وبالتالي يؤدي إلى تحسين نوعيّة التعلّم والتّعليم.
- يثير ويجذب اِنتباه المتعلّمين فهو وسيلة تعليميّة مشوّقة تخرج المتعلّم من روتين الحفظ والتّلقين إلى العمل والمشاركة، باعتباره وسيلة تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلّم بِاستثارة اِهتمامه وإشباع حاجاته. (1)

وتلخص **الباحثة أسماء التاج الزين أحمد** جملة فوائد هذه الوسيلة كما يلي:

- رفع معدل التّفاعل بين الحاسب والمتعلّم والمعلّم والمادة الدّراسيّة.
- المساعدة في بناء الاِختبارات والمقاييس التّحصيليّة.
- تطوير أنظمة التّعليم، نحو: التّعليم عن بعد والفصول الافتراضيّة والذكيّة.
- تسهيل إدارة العمليّة التّعليميّة من خلال البرامج والتّطبيقات ووسائط الاتّصال الحديثة.
- اِستخدامه كمادة دراسيّة في حدّ ذاته.
- خفض وتقليل تكاليف العمليّة التّعليميّة. (2)
- المساعدة في صنع المقرّرات المتعلّقة بإدارة العمليّة التّعلميّة.
- القدرة على العرض المرئي والمسموع للمعلومات، بالاستفادة من خاصيّة الوسائط المتعدّدة.
- تزويد المتعلّم بالتّغذية الراجعة الفوريّة.
- تهيئة المناخ للبحث والاِستكشاف وتنميّة مهارات التعلّم الذاتي.
- تطوير نظم وطرق التّدريس التّقليديّة.
- المرونة في الزمان والمكان.

---

1 – نور الدين مصطفى، صفية مطهري، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثانوي، ص:555.

2 – أسماء التاج الزين أحمد، أثر اِستخدام الحاسوب في التّدريس على التّحصيل الأكاديمي، لطلاب الصفّ الرابع أساسي في مقرّر الحاسوب، رسالة ماجيستير منشورة(مخطوط)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كليّة الدراسات العليان السودان، 2020، ص: 15.

- تحسين المهارات التّكنولوجيّة اللازمة للبحث عن المعلومات والاتّصال بالآخرين في المجالات المختلفة.
- يساعد على تحقيق الأهداف التّعليميّة.
- يثبّت ويقرّب المفاهيم المستعصية للمتعلّم.
- يمكّن من التّعامل مع عدد كبير من المتعلّمين في وقت واحد وفي أماكن مختلفة(كالتّعلّم عن بعد)، والتّفاعل مع اِستجابات المتعلّمين كل على حدا.
- يوفر عنصر الإثارة والتّشويق.[1]

وإلى جانب هذه الفوائد ، فإنّ لاِستخدام الحاسوب عددا من الخصائص التي يمتاز بها ، وقد لخصها الدّكتور **علي عبد المنعم** في النّقاط التّاليّة:

1. **التّفاعليّة:** وتتمثّل في مشاركة الآخرين في عرض المادة التّعليميّة.
2. **الفرديّة:** حيث إنّه يعزّز عمليّة التّعلّم الذاتي.
3. **التّنوّع:** حيث يقدّم أنماطا متعدّدة وأساليب مختلفة للتّعليم والتعلّم.[2]
4. **الكونيّة:** حيث يتيح من خلال الاتّصال بشبكة الإنترنت، الاِستفادة من المصادر المتاحة في جميع أنحاء العلم بكلّ سهولة ويسر.
5. **التّكامليّة:** ويتجلى ذلك من خلال تحقيق الأهداف التّعليميّة ومخرجات التعلّم بالشّكل المطلوب.[3]

2.1.4. أساسيات في اِستخدام الحاسوب في العمليّة التعليميّة:

إنّ الحاسوب كغيره من الوسائل التّعليميّة، يستدعي من كلّ معلم الإحاطة بأهمّ الأساسيات التي يجب مراعاتها عند اِستخدامه، ومن هذه الأساسيات ما يلي:

1- نبهان يحي محمّد، استخدام الحاسوب في التّعليم، د.ط، دار اليازوري للنّشر والتوزيع، 2008، ص: 11.

2 - عبد المنعم علي محمّد، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليميّة، د.ط، دار البشرى للطباعة والنشر، القاهرة، 2006، ص: 121.

3 - عبد المنعم علي مُحَمَّد، المرجع نفسه، ص:121.

- تحديد الهدف من اِستخدام الحاسوب كخطوة أولى من خلال التّمهيد لِاستخدامه، ومن ثمّ تحديد الأهداف التّعليميّة التي يحقّقها الحاسوب بدقّة.
- معرفة مستويات الأهداف التّعليميّة، سواء العقلي، الحركي، الاِنفعالي للمتعلّمين.
- معرفة خصائص المتعلّمين ومراعاتها، حتّى يضمن الاِستخدام الفعّال للحاسوب، فمراعاة الفروق الفرديّة يؤدي إلى النجاح والوصول إلى الهدف المسطّر.
- الدّراية بالمنهج الدّراسي، واستخدام الحاسوب لتسطير الأهداف، وتوفيق المحتوى، وإعداد طريقة التّعليم والتّقويم؛ أي أنّه على مستخدم الحاسوب أن يكون ملّما إلماما جيّدا بأهداف ومحتوى المادة الدّراسيّة وطريقة التّعليم، والتّقويم حتى يتسنى له الأنسب والأفضل لبلوغ الهدف المنشود.
- تشغيل الحاسوب قبل الاستخدام، فالمعلّم الموجه والمرشد والمستخدم هو المعني بتشغيل الحاسوب قبل الاِستخدام، هذا ما يساعده على اِتخاذ القرار المناسب بشأن اِستخدامه، أو عدم صلاحيته. (1)
- تهيئة المتعلّمين ذهنيّا، وتهيئة المحيط المناسب لِاستخدام الحاسوب، كإضاءة القاعة، التّهوية، توفير الأجهزة، النظافة، الاِستخدام في الوقت المناسب من الدّرس.

إذا نستنتج أنّ الحاسوب من الوسائل التّعليميّة الحديثة، له مكانة مميّزة، ويلعب دورا هاما في النّظام التّعليمي إذا اِستخدم وفق معايير نظاميّة علميّة صحيحة، ومنه أوجب على المعلمين بصفة عامة، ومعلّم اللّغة العربيّة بصفة خاصة الإلمام بأسس اِستخدام الحاسوب، حيث يمكنه من تحقيّق الكفاءات التاليّة:

- القدرة على تلبية الحاجات الخاصة بالمتعلّمين.
- الإلمام بطرق إثارة الدافعيّة للتعلّم.
- القدرة على التّواصل مع الآخرين في إطار موضوعات منهجيّة محدّدة بشكل فعّال.

1 - ينظر، آمال سنقوفة، مصطفى عوفي، مرجع سابق، ص:20.

- المعرفة بإمكانات الحاسوب وحدوده بوجه عام، وإمكانيات اِستخدامه في التربيّة على وجه الخصوص.
- امتلاك رؤيا لِاستخدامات الحاسوب المستقبليّة خاصة ما يتعلّق بالتّطبيقات التّربويّة.
- القدرة على مناقشة المتعلّمين وتعريفهم بالتّطوّر التّاريخي للحاسوب عموما، لاسيما المتعلّق منها بالتربيّة.[1]
- القدرة على اِستخدام الحاسوب كأداة لحلّ المشكلات.
- معرفة اِستعمال الحاسوب في حقل تخصّصه.
- القدرة على مناقشة الآثار الأخلاقيّة والنّفسيّة والاِجتماعيّة لِاستعمال الحاسوب في المجتمع بشكل عام وخاصة في حقل التّربيّة.
- القدرة على تنمية مهارة القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاِستماع.[2]

4. الإنترنت: تعدّ الإنترنت إحدى التّقنيات التي يمكن اِستخدامها في التّعليم، وتعرّف بأنّها: «شبكة ضخمة من أجهزة الحاسب الآلي المرتبطة ببعضها البعض والمنتشرة حول العالم».[3]

وعرّفت الدّكتورة **جودة سعادة** والدّكتور **السّرطاوي عادل فايز** شبكة الإنترنت بأنّها: «شبكة ضخمة جدّا تربط عشرات الملايين من أجهزة الحاسوب المنتشرة حول العالم عن طريق البروتوكولات المتعدّدة، ...ويستخدمها مئات الملايين من الأشخاص من أجل

1 - عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط:1، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، 1996، ص: 522-524.

2- ينظر، صفيّة بن زينة، دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص: 152-156.

3- عباس خضير جريّ، التقنيات التربوية-تطوّرها، أنواعها، اتجاهاتها-، ص: 96.

تحقيق أهداف تثقيفيّة واقتصاديّة وترفيهيّة وعلميّة وشخصيّة وعسكريّة وسياسيّة ودينيّة، وتخطيطيّة».[1]

وعرّفها الباحث **سعد عبد الكريم خليفة** بأنّها: «شبكة من الاتّصالات الإلكترونيّة على اِمتداد آلاف الأميال، والمرتبطة بأنظمة الكومبيوتر وتطبيقاتها المختلفة، والتي تقدّم لمستخدميها الخبرات على اِختلاف أنواعها وتدرّج مستوياتها، بحيث تفيدهم في تنميّة معلوماتهم وتحسين خبراتهم».[2]

كما وتعرّف على أنّها: «أوسع وأحدث شبكة تواصل عرفها العالم، بواسطتها أضحى العالم قرية صغيرة، تتيح للمستخدمين الإبحار في فضاءاتها الواسعة، والنّهل من فيض المعلومات الكبير، والتّفاعل مع الغير مهما بعد مكانه، وهي أضخم بنك معلومات، يضمّ الملايين من الكتب والتّسجيلات والصّفحات الإلكترونية والأفلام وغيرها»[3]، ممّا يمثل ذخيرة هائلة للتّعليم والتعلّم، هذا ويشير بعض الباحثين إلى أنّ الإنترنت سوف يؤدي دورا كبيرا في تغير الطريقة التّعليميّة المتعارف عليها في الوقت الحاضر، وقد علّق " **بيل جيتس Bill Gates**" على تطبيقات الإنترنت في التعليم بقوله: «إنّ طريقة المعلومات السّريعة سوف تساعد على رفع المقاييس التّعليميّة لكلّ فرد في الأجيال القادمة، وسوف يتيح الطّريق لظهور طرائق جديدة للتّدريس ومجالا أوسع بكثير للاختيار».[4]

إذا نقول أنّ أستاذ اللّغة العربيّة ليس بمنأى عن اِستخدام هذه التّقنيّة الحديثة فهي مصدر للحصول على المعلومات، كما يمكن أن يستعين بها في تحضير دروسه والاطلاع

1- جودت سعادة، عادل فايز السرطاوي، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربيّة والتعليم، ط:1، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2003، ص: 69.

2- سعد عبد الكريم خليفة، أثر اِستخدام الإنترنت على تنميّة مهارات الاتّصال العلمي الإلكتروني لدى معلمي العلوم والرياضيات، مجلة كليّة التربيّة بجامعة أسيوط، العدد2، 1999، ص: 229.

3- نور الدين مصطفى، صفية مطهري، الوسائل التعليميّة الحديثة واهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة في الطّور الثانوي ، ص: 558.

4- عباس خضير جري، التقنيات التربوية-تطوّرها، أنواعها، اتجاهاتها-، ص: 96.

على المستجدات التّربويّة، ليس هذا فحسب إذ لابد له أيضا أن ينشر ثقافة الاستعمال الإيجابي للإنترنت في تحضير الدّروس، وكذا الاعتماد عليها في إنجاز مشاريعهم وبحوثهم ممّا يتوافق ومقرّرهم الدّراسي، إذ يمكنهم الاستفادة من المواقع التّعليميّة التّفاعليّة، والمدونات الشّخصيّة التّعليميّة، ومواقع بثّ الفيديو، ومواقع التّواصل الاجتماعي، ومواقع الموسوعات العلميّة والأدبيّة واللّغويّة والمكتبات الإلكترونية- مثلما أشرنا سابقا- حيث تعتبر هذه المواقع مصادرا ثريّة للتّعليم، يمكن لمعلّم اللّغة العربيّة أن يجد فيها ما يعزّز به أنشطته التّعليميّة.

1.4. أهميّة اِستخدام شبكة الإنترنت في التّعليم:

يؤكد كثير من الباحثين أهميّة استخدام الإنترنت في التّعليم، وفي هذا الصّدد يقول **ألسوورث (Alsworth)**: «إنّه من المفرح جدّا للتربويين أن يستخدموا شبكة الإنترنت التي توّفر العديد من الفرص للمعلمين وللطلاب على حدّ سواء بطريقة ممتعة».[1]

ويضيف **جاكبسون (Jackpson)** أنّه «يمكن للمعلمين الاستفادة من الإنترنت تعليميّا في الحصول على المعلومات حول المناهج والموضوعات المدرسيّة المختلفة، والتّطوير التّربوي والأكاديمي، وطرق التّدريس والملخصات،...بالإضافة إلى أفلام الفيديو والأفلام التّعليميّة وغيرها من الوسائط التّعليميّة والتّربويّة، ولا تتعامل شبكة الإنترنت مع المعلومات فقط، وإنّما تتعامل مع الصّورة والصّوت والخرائط والفيديو والرّسوم والأشكال، كما أصبحت شبكة الإنترنت أداة لحفظ المعلومات، حيث حوّلت التّعليم من الطّرق التّقليديّة إلى التّعليم الفردي».[2]

2.4.أهداف اِستخدام الإنترنت في التّعليم:

1- دعمس مصطفى نمر، تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم، ط:1، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2009، ص: 218.

2- جودت والسّرطاوي، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربيّة والتعليم، ص: 125.

يـذكر الـدّكتور **زاهـر اسماعيـل** مجموعـة مـن الأهـداف الـتي يمكـن تحقيقهـا مـن خـلال إدخال شبكة الإنترنت في التّعليم منها:

- المسـاهمة في تأسـيس ثقافـة المعلومـات لـدى الجيـل الناشـئ لتـأهيلهم بمتطلبـات العصر الحديث.
- المسـاهمة في إنشـاء مجتمـع المعرفـة والمعلومـات مـن خـلال انتقـال حمـاس الأبنـاء وإهتمامهم بتقنية المعلومات من المدرسة إلى محيط البيت والأسرة.
- إحـداث تطـوير جـذري في التّعلـيم يعتمـد علـى محاكـاة الأوضـاع الطبيعيّـة في الحيـاة، وحلّ المشكلات الواقعيّة عبر ما تتيحه تقنية المعلومات من إمكانات في هذا المجال.
- تزويـد النّاشـئة بالقـدرة علـى الاعتمـاد الـذاتي في البحـث عـن المعلومـات الـتي يحتاجونها لأبحاثهم ودراساتهم.
- تأهيـل المتعلّمـين بآليـات التّواصـل مـع الآخـرين ، والـتي تعتمـد بـدورها علـى تقنيـة المعلومات، ممّا يعزّز التّفاهم والاحترام المتبادل، والحوار والتّفاوض وتبادل الأفكار.
- تعزيـز التّفاعـل الإيجـابي عـبر تقنيّـة المعلومـات والإنترنـت بـين المجتمـع المحلّـي والمدرسـة، وخاصة فيما يتعلّق بمتابعة أولياء الأمور لتحصيل أبنائهم. [1]

2.4.**التّلفزيـون التّعليمـيّ(Educational Television)**: «يعـدّ التّلفزيـون عامـة والتّلفزيـون التّعليمـي خاصـة مـن أهـمّ الوسـائل السّـمعيّة البصـريّة، حيـث يفـوق في مـزاياه السّـينما والمسـرح»[2]. كمـا ويعتـبر «تقنيّـة متطـوّرة تسـاعد علـى مواجهـة المشـكلات التّعليميّـة والتّربويّـة،

1 - حنان بشتة، حميزي وهيبة، إستخدام الإنترنت في التعليم، مجلة البدر، بشار، 2018، ص: 409.

2- يامنـة عـوض الحمـدان، تحريـر: عبـد الـرحمن صـالح عبـد الله ، الوسـائل السـمعيّة البصـرية في التربيّـة الإسـلاميّة، ط:1، دار الفيصل الثقافيّة، الرياض، 1996، ص: 241.

فهو وسيلة تربويّة ناجحة، ووسيط جيّد في مساعدة المتعلّمين على اِكتساب مهارات علميّة إبداعيّة».[1]

صحيح أنّه لا يمكن إنكار الدّور الذي يلعبه التّلفزيون كوسيلة تعليميّة تربويّة، إلاّ أنّه وفي المقابل لا يكاد يوجد عندنا مؤسسات تعليميّة مربوطة بشبكة تلفزيونيّة تبثّ عليها البرامج التّربويّة المختلفة، ولعلّ ما يؤكد حاجة المؤسسات التّعليميّة إلى التّلفزيون كوسيلة تعليميّة، هو ذلك الظرف الوبائي(كوفييد-19) الذي مرّ به العالم أجمع، والجزائر خاصة، حيث لجأت وزارة التّربيّة الوطنيّة إلى اِعتماد برامج تعليميّة تلفزيونيّة تبث بانتظام ليستدرك المتعلمون في الأطوار الثلاثة ما فاتهم خلال هذه الفترة، «فحسب المنشور رقم 1124 المؤرّخ في 2020/10/11 المتعلّق بتسجيل حصص التعلّمات على منصات اليوتيوب لكلّ المستويات في المراحل التّعليميّة الثلاث.

وفي إطار تنويع مصادر التّعليم الذي تبنته وزارة التّربيّة الوطنيّة منذ ظهور جائحة كورونا، وقصد ضمان الاستمراريّة البيداغوجيّة، ومرافقة المتعلّمين ودعمهم، كلّفت لجان بيداغوجيّة بتصميم حصص تلفزيونيّة تعليميّة وتسجيلها باعتبارها مصدرا للمراجعة والاستعداد للفروض والاختبارات الفصليّة».[2]

1.2.4. أهميّة التّلفزيون في التّعليم: تكمن أهميّة التّلفزيون التّعليمي في أنّه:

- تدعيم للمنهاج الدّراسي، بما يعرضه من محتوى.
- تعليم اللّغة، من خلال تصحيح الأخطاء والوقوف عندها.
- يساعد المتعلمين في حلّ المشكلات التّعليميّة.[3]

1- يامنة إسماعيلي، عواطف مام، دور الوسائل التّعليميّة في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص، ص: 334.

2- المراسلة الوزاريّة رقم 198 بتاريخ 2021/01/27 في بثّ الحصص التعليميّة لكلّ المستويات في المراحل التعليميّة الثلاث على منصات اليوتيوب.

3- يامنة إسماعيلي، عواطف مام، المرجع نفسه، ص: 334.

– الفورية والنّقل المباشر، فهو ينقل الأحداث خارج قاعة الدرس إلى عدد كبير من المتعلّمين.

- يجعل الكثير من المفاهيم الرّمزية ملموسة مرئية.

- إمكانية نقل آراء العديد من الخبراء في مجالات متعدّدة إلى المتعلمين في الوقت نفسه.

- وسيلة جامعة؛ أي أن يمكن الاستعانة بالعديد من الوسائل التّعليميّة الأخرى في شرح الدّرس، ممّا يؤدي إلى زيادة كفاءة البرنامج التّعليمي ونوع الخبرة التي يقدّمها.

- إمكانية نقل الصّوت والصّورة والحركة، وبذلك فإنّه يخاطب أكثر من حاسة.[1]

- يفيد المعلّمين في اِستخدام طرائق التّدريس واِكتساب أساليب جديدة في العمل.[2]

إذا نستطيع القول أنّ التّلفزيون وسيلة تعليميّة بيداغوجيّة، ولا يمكن لأي مدرسة ّفي أي حال من الأحوال تجاهله– هذا ما أكدته العديد من الدراسات والأبحاث–ومن الحجج الدالة على ذلك نجد:

أوّلا: أنّ ما يعرضه التّلفزيون من برامج ومعلومات هو في الغالب إحدى الموضوعات الرئيسيّة التي يشهدها الوسط التّربوي، كما أنّ العديد من البرامج التّلفزيونيّة تعدّ مرجعيّة أساسيّة للعديد من الدّروس التّي يتّم التطرّق إليها في الفصل الدّراسي.

ثانيا: إمكانيّة اِستغلال الصّورة التلفزيونيّة كأداة بيداغوجيّة قويّة في مجال الشّرح والتّفسير من قبل التّربويين في الوسط المدرسي.[3]

ثالثا: أنّ التّلفزيون أحد وسائل التّعليم الجديدة التي تمكن من تحديد التّكاليف وتقليصها في العمليّة التّعليميّة /التعلُّميّة.[4]

1- مُحَمَّد أحمد حسن، التّلفزيون (الإذاعة المرئيّة) والفيديو التعليمي، 2009، ص01، -httpsM//social-studies74.ahlamontada.com، 2021/07/10، الساعة: 20:58.

2- عبّاس خضير جريّ، التقنيات التربوية–تطوّرها، أنواعها، اتجاهاتها–، ص: 86.

3- محمّد شطاح، التلفزيون والطفل– هل سيتحوّل التلفزيون إلى مدرسة موازية، جامعة عنابة، ص: 92.

4-Jean-Pierre Dudezert : l audio visuel pour l ecole. Edit / Elips , Paris.1994.p :3 .

– نقلا عن: محمّد شطّاح، مرجع سابق، ص: 92.

رغم أهمية التّلفزيون كوسيلة تعليميّة إلاّ أنّ أغلب التّجارب والدّراسات التي انطلقت من بريطانيا، وكذا دول العالم الثّالث باءت بالفشل، ولعلّ أهم تلك الأسباب:

- عدم ملاءمة التّلفزيون لبيئة تعليمه (المدرسة) يسيطر عليها الكتاب المطبوع.
- اتّساع الفجوة بين الإعلاميين والتّربويين.
- ضعف تدريب التّربويين على استخدام الوسائل السّمعيّة البصريّة.
- اعتبار التّلفزيون أداة للتّسليّة وليس أداة للتّربيّة والتّعليم. [1]

وفي خضّم هذه المحاولات التي باءت بالفشل يمكن أيضا رصد أهمّ الصّعوبات التي يمكن مواجهتها في اِستخدام التّلفزيون التّعليمي كوسيلة تعليميّة نجد:

- قلّما تذاع البرامج التّلفزيونيّة التّعليمية في أوقات الدروس المناسبة لها، والتي يجب أن تتكامل معها، وإن حدث هذا التّوافق فيكون عن طريق الصّدفة، وفي مدرسة دون أخرى.

- إنّ المدرّس في أغلب الحالات لا يستطيع دراسة البرنامج التّلفزيوني قبل اِستماع المتعلمين له، ولذلك لا يستطيع أن يدخل البرنامج التّلفزيوني في إعداد دروسه كوسيلة تعليميّة متكاملة مع الدّرس. [2]

- لا يستطيع المتعلّمون مناقشة المتحدّث أو مقدّم البرنامج أو الاستفسار منه، وإذا لم يتمكن المتعلمون من تتبع نقطة من النقاط أو فهمها فهما سليما، فإنّهم لا يجدون الفرص لمناقشتها، ولا يمكن إعادة الحصّة إلاّ بالاتّصال بالإنترنت، أو على منصّة اليوتيوب.

1 – محمّد شطّاح، التلفزيون والطفل– هل سيتحوّل التلفزيون إلى مدرسة موازية، ص: 93.

2 – عبد اللّطيف فؤاد إبراهيم، سعد مرسى أحمد، المواد الاجتماعيّة وتدريسها الناجح، ط:3، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة، 1976، ص: 210.

نقول أنّه ومع وجود هذه الصّعوبات في استخدام التلفاز كوسيلة تعليميّة، فإنّه لا يجب أن يحرم المتعلّم من الفوائد التي يمكن أن تتمّ من خلال استخدامه كمصدر من مصادر المعلومات وكوسيلة للتعلّم الذاتي.

كما ننوّه إلى أنّه رغم المعيقات في اِستخدام التلفاز كوسيلة تعليميّة، إلاّ أنّه لا يجب أن ننكر الدور الفعّال والإيجابي الذي قد تضفيه هذه الوسيلة التّعليميّة من نشاط وحيويّة وتشويق في درس اللّغة العربيّة.

1-5- الرّحلات التعليميّة:

تعدّ الرّحلات التّعليميّة من أقوى الوسائل التّعليميّة تأثيرا في حياة المتعلّمين، فهي تنقلهم من جوّ الأسلوب الرمزي المجرّد إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها، وتعرّف على أنها: «خروج المتعلّمين من المدرسة بشكل جماعي منظّم لتحقيق هدف تعليميّ مرتبط بالمنهج الدراسي المقرّر، ومخطّط له سابقا»[1]؛ أي أنّ الرحلات التّعليميّة لا يمكن أن نفهمها بالمفهوم العام مجرد خرجات المتعلّمين من أجل التّرفيه، وإنّما وسيلة تعليميّة تبنى على هدف تعليمي، يحقّق من خلالها المعلّم أبعادا مختلفة، نحو تعديل سلوكات المتعلّمين وتوجيههم، وتنمية الثقة بأنفسهم، والاعتماد على النّفس، ومساعدة الآخرين، الامر الذي ينمّي شخصيتهم ويخلق عندهم الشّعور بالمسؤوليّة.

ويقصد بها أيضا: «تلك الجولات والزيارات الميدانيّة التي تقوم بها جماعة من الدّارسين في مختلف المراحل التّعليميّة إلى مكان معين بين أحضان الطّبيعة، أو أيّ مصنع من المصانع، أو إلى مزرعة، أو إلى مؤسسة من المؤسسات الاجتماعيّة أو الخدماتيّة، أو إلى المشاريع الوطنيّة الهامة».[2]

1- سمير جلوب، الوسائل التعليميّة، ط:1، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، 2017، ص: 54.

2- يامنة إسماعيلي، عواطف مام، دور الوسائل التّعليميّة في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة، ص: 327.

لكن السّؤال الذي يطرح نفسه: هل يعتمد أستاذة اللّغة العربيّة على هذا النّوع من الوسائل التّعليميّة في محاولة ربط حياة المتعلّمين المدرسيّة بواقعهم ؟

إنّ الإجابة عن هذا السّؤال مستفيضة ولربما تستدعي منا دراسة ميدانيّة لأنّ هناك أسبابا كثيرة تحول دون إستخدام أستاذ اللّغة العربيّة لهذا النّوع من الوسائل التّعليميّة- رغم ما تضفيه من حيويّة ونشاط لنشاطات اللّغة العربيّة- ولعلّ أهمّها الصّعوبات التي تواجه المعلّم عند القيام بها عمليّا، وأولى هذه الصّعوبات: أنّها تتطلب وقتا وتخطيطا محكما، وأيّة رحلة تعليميّة تستغرق عادة أكثر من حصّة ولذلك يتطلّب الأمر تعديل جدول الحصص، وقد يؤدي إلى تعارضه مع نظام الحصص في الفصول الأخرى، هذا بالإضافة إلى أنّ هذه الزيارات لابدّ أن تتناسب مع مواعيد العمل ونظامه بالمؤسسات التي يتّم زيارتها، ففي الغالب ينصح بأن تكون هذه الرحلات في الحصص الأخيرة من نظام الحصص.

رغم الصّعوبات التي يمكن أن يواجهها أستاذ اللّغة العربيّة في إستخدامه لهذا النّوع من الوسائل التّعليميّة، إلاّ أنّها في المقابل قد تغنيه الكثير من الوقت والجهد المبذولين داخل الفصول الدراسيّة، إذ يستطيع أن يختزل أداء كثير من النّشاطات في الفصول الدراسيّة برحلة تعليميّة واحدة، ولعلّ التّجربة التي خاضتها الباحثة في ميدان التعليم تثبت الأهميّة العظيمة لهذه الوسيلة التّعليميّة، حيث اصطحبت المتعلّمين بعد فترة الاختبارات إلى دار المسنين بتيارت، محاولة غرس المبادئ والقيّم الروحيّة والاجتماعيّة في نفوس المتعلّمين توافقا مع الدّرس المقرّر عليهم في منهاج اللّغة العربيّة تحت عنوان: قيم روحيّة وإجتماعيّة في الإسلام.

فالهدف الأسمى من هذه الرحلة التّعليميّة هو تزويد المتعلّمين بالخبرات المباشرة لا يمكن الحصول عليها في حجرة الدراسة، كما وتجدر بنا الإشارة إلى «أنّ للرّحلات التّعليميّة قيمة كبيرة في تدريس المواد الاجتماعيّة والأدبيّة».[1]

1- ينظر، رشدي لبيب، منير عطا الله، جابر عبد الحميد جابر، الأسس العامة للتدريس، ص: 140.

1.5.أساسيات في اِستخدام وسيلة الرّحلات التّعليميّة:

إنّ نجاح أيّ موقف تعليمي يتوقف على مدى قدرة المعلّم على التّخطيط لتقديم الدّرس، وعلى مدى اِحترامه للأسس التي ينبغي مراعاتها عند اِستخدام أي وسيلة تعليميّة، وعليه فإنّ الرحلات التّعليميّة ليست كغيرها من الوسائل التّعليميّة فهي تحتاج بالدرجة الأولى إلى التّخطيط المحكم والمنظّم، وفيما يلي سنقدّم أهمّ الأسس التي ينبغي على الأستاذ مراعاتها عند اِستخدامه لهذه الوسيلة:

- أولى ما ينبغي أن يقوم به المعلّم هو أن يحدّد الأهداف التي يرغب في تحقيقها من الزيارة، والنتائج المرغوب فيها.
- أن توضع خطّة للرحلة بحيث تضمن تحقيق كلّ هدف من أهدافها.
- أن يقوم المعلّم بالرحلة التعليميّة مُقَدَّما ليتعرّف على إمكانياتها من النّاحيّة العمليّة، وليعرف النتائج التي يحتمل تحقيقها، لمراعاة ما يمكن تعديله في خطّة العمل.
- الإعداد للرحلة التّعليميّة من خلال تقديم التّوجيهات للمتعلّمين، والتي تتناول الأعمال الفرديّة والجماعيّة أثناء الرحلة، نحو كيف يسأل المتعلمون؟ وكيف يجاملون غيرهم؟ كيف نسجل الملاحظات؟ وذلك لكي لا يضيّعوا وقتهم ويشبع بينهم الاضطراب والاِرتباك.
- تكريس حصّة على الأقل لمناقشة نتائج الملاحظة التي قاموا بها أثناء الرحلة.
- تسجيل المعلّم للملاحظات التي اِستخلصها من خلال قيامه بالرحلة التّعليميّة.[1]

وبالإضافة إلى هذه الأساسيات التي يجب مراعاتها عند استخدام الرحلة كوسيلة تعليميّة، فإنّه يشترط فيها ما يلي:

- ✓ وجود الصّلة بين الرحلة التعليميّة والمنهج الدراسي.

1 – ينظر، يامنة إسماعيلي، عواطف مام، دور الوسائل التّعليميّة في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة، ص: 144.

- ✓ تحديد الغرض التّعليمي.
- ✓ وجود عنصر التّنظيم.
- ✓ وجود التّعاون القائم على المشاركة الجماعيّة وأهميتها.
- ✓ يجب أن تنبع من رغبات المتعلّمين وميولهم وشعورهم بأنّها تسدّ حاجة وتحلّ مشكلة تعترضهم، وتجعل تعليمهم جيّدا، وأنّها جزء أساسيّ متكامل مع العمل المدرسي المألوف. [1]

إنّ ما يمكن اِستنتاجه أنّ مدى اِنتفاع المتعلّمين بالرحلة التّعليميّة يتوقّف إلى حدّ كبير على مهارة المدرّس ونفاد بصيرته، باعتبار أنّ الرحلة التعليميّة وسيلة تعليميّة لها أثرها البنائي في ميول المتعلّمين واِتّجاهاتهم وفهمهم للأشياء وتقديرها، كما لا يغفل أحد منّا القيم التربويّة التي يمكن تحقيقها من الرحلة التعليميّة.

وفي هذا الصدد يقول الدّكتور **وليد أحمد** أنّ:«الرحلات التّعليميّة تقدّم الخبرة بشكل مباشر، فيجري تعليمهم من خلال الرحلة بعض آداب الحوار والمناقشة وآداب الحياة وغيرها»[2]. هذا وتؤكد(**هيلدا تابا Hilda Taba**)في نموذجها المعروف- بنموذج **تابا** لتخطيط المناهج -على أهميّة الرحلات التعليميّة في تقريب المحتوى للمتعلّمين، ومنه تشير إلى أنّ المسؤولية ملقاة على عاتق المعلّم، حيث «إنّ المتعلّمين إذا ما أخفقوا في استقراء المحتوى التّعليمي وفهم مفاهيمه، فإنّه يزوّدهم بالمزيد من الخبرات التّعلّميّة المنظّمة، التي قد تمثّل بالمزيد من القراءات حول الموضوع المراد تعلّمه أو القيام برحلات ميدانيّة ذات صلة»[3]. ومن هنا يتّضح أنّ الرحلات الميدانيّة تربط المتعلّم بواقعه وتقربه أكثر من المعرفة.

1 - ينظر، يامنة إسماعيلي، عواطف مام، دور الوسائل التّعليميّة في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة، ص: 328.

2- وليد أحمد، اِستخدامات الوسائل التّعليميّة في تدريس التربيّة الإسلاميّة، العدد303، كلية التربيّة للبنات، الإرشاد النّفسي والتوجيه التربوي، 2016، ص: 1039.

3- ينظر، ماجد حرب وآخرون، قراءات في المناهج والتدريس، ، ط:1، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، 2010، ص: 19.

ومنه يمكن إجمال الأغراض التي يحققها المعلّم من خلال قيامه بالرحلة التّعليميّة في النّقاط التّاليّة:

- ✓ تنميّة القدرة على الانتباه والملاحظة ورصد الخبرات.
- ✓ تزويد المتعلّمين بحقائق ومفاهيم مستمدة من الخبرة المباشرة التي تسمح برؤية الأشياء على حقيقتها.
- ✓ إنماء الميول والاتجاهات المناسبة.
- ✓ تسهيل عملية التّعليم، فالخبرات الميدانيّة تعطي معنى حقيقيّا للألفاظ والقوانين والمبادئ، كما أنّها تتيح الفرصة لاشتراك جميع حواس المتعلّم في التّعلّم.
- ✓ إثارة مشكلات حقيقيّة تتخذ محورا للدراسة. [1]

1- ينظر، فيصل هشام شمس الدين، الوسائل التعليميّة المطوّرة- المفاهيم- الوسائل الملموسة- بع أشكال الوسائل- وسائل التعليم الإلكتروني، د.ط، دار شمس للنّشر والإعلام، 2014، ص: 34-35.

المبحث الثالث: الوسائل التعليميّة في نظاميّ التّدريس والتّعليم ومعوّقات اِستخدامها

تعدّ الوسائل التّعليميّة عنصرا أساسياّ لأهميتها البالغة في النّظام التّعليمي ، و ركنا من أركان العمليّة التّعليميّة التّربويّة، حيث أصبح من المستحيل الاستغناء عنها في المواقف التّعليميّة، إذ ثبُت أنّ هناك ترابط وثيق بينها و بين المنهج الدّراسي، و في هذا المبحث سيتّم التّطرّق إلى هاته العلاقة بنوع من التّفصيل.

1. الوسيلة التّعليميّة والمنهاج:

إنّ من أهمّ سمات التّربيّة الحديثة أنّها متطوّرة وتستجيب للتّطوّرات المتجدّدة، ولذلك فقد تغيّرت وظيفتها مع بداية القرن العشرين الميلادي، وصار المتعلّم بؤرة الاهتمام ومركز العناية في التّعليم، واِستهدفت العمليّة التّعليميّة جميع جوانب النّمو المختلفة منها الجانب العقلي، والرّوحي، والاجتماعي، والصّحّي، والنّفسي، والحسيّ، والانفعالي، وجانب المهارات.

ومع تطوّر نظريات التّعلّم واِتّساع مفاهيمها أخذت العمليّة التّعليميّة تولي نشاط المتعلّم العناية والاهتمام، باعتبار أنّ التعلّم الفعّال هو الذي يؤدي إلى نتائج إيجابيّة يتحقّق في المواقف التي يزاول فيها المتعلّم شيئا من النّشاط، ويكون مشاركا نشيطا، كما وقد تغيّرت وظيفة المعلّم تبعا لذلك، وصار دوره يتمثل في توجيه المتعلّم، ومساعدته على التعلّم، وذلك بتهيئة الظّروف المناسبة، وإيجاد المناخ التّعليمي الملائم الذي تتوفر فيه متطلبات التّعلّم ووسائله.

يعدّ المربي الأمريكي **جون ديوي** (**John Dewey**) من الذين وجّهوا دراساتهم وأبحاثهم إلى نشاط المتعلّم، واِعتبروه العامل الأساسي في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، وقد أوضح **ديوي** في كتابه (**الخبرة والتّربية Experience and edducation**) أنّ "الخبرة هي التّفاعل بين المتعلّم والموقف التّعليمي"، وبعد ذلك اِتسّع مفهوم الخبرات التّعليميّة بعد أن قام العالم الأمريكي (**رالف تايلر Raph Tayler**) بتطوير مفهومها، وبيان أثرها ودورها

في العمليّة التّعليميّة، «إذ اعتبرها عنصرا من عناصر المنهج الدراسي، ومن ثمّ كان الاتّجاه نحو إدراج الوسائل التّعليميّة كعنصر أساسي في المنهج ، وذلك لما تضفيه الصّور المتحركة والتّلفاز وسائر وسائل الاتّصال الأخرى من خبرات حسيّة يتفاعل معها المتعلّم في المواقف التّعليميّ، ممّا يثري عمليّة التّعلّم ويؤدي إلى تعليم فعّال»[1].

هكذا أصبحت الوسائل التّعليميّة ضرورة من ضرورات التّعليم في العصر الذي يتميّز بالتغيّرات المتلاحقة والسّريعة في جميع ميادين المعرفة وتراكمها تراكما مذهلا، ممّا يتطلب" التغلّب على مشكلة المواءمة بين حصيلة العلم الواسعة في هذا العصر المتزايدة بإستمرار، وبين الزمن المحدود .[2]

2.العلاقة بين نظام التّعليم والوسائل التّعليميّة:

غنيّ عن البيان أنّ نظام التّعليم يعتمد على سلسلة متّصلة من التّفاعل بين خصائص المتعلّم، وظروف التعلّم، والخبرات التّعليميّة التعلّميّة المتاحة، ومنه فإنّ نظام التّعليم والوسائل التّعليميّة يتفاعلان معا، بحيث يشكّلان الخبرات التّعليميّة، من خلال ممارسة المتعلّم لبعض الأنشطة بمساعدة الوسائل التّعليميّة، باعتبارها أحد العناصر الرئيسيّة في هذا النظام، وبالتّالي فإنّ نظام الوسائل التعليميّة يعدّ واحدا من الأنظمة التي لا يمكن الإستغناء عنها من أجل تحقيق هدف التعلّم. كما أنّ معرفة هاته العلاقة أمر مهم وذلك للوقوف على العوامل التّي تؤثر في الموقف التّعليمي من جهة ، والوقوف على أهم خصائص الوسائل التعليميّة واستخداماتها في هذا الموقف بما يتواءم وتحقيق أهداف النظام التعليمي من جهة أخرى.

1- ينظر، عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية، مفهومها و أسس استخدامها ومكانتها التعليميّة-، ص: 11.

2- ينظر، عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي، المرجع نفسه، ص: 04.

وفي هـذا الصّـدد يـرى الـدّكتور **عبـد المحسـن عبـد العزيـز أبا نمـي** أنّـه يمكـن النظـر إلى العلاقة بين نظام التّعليم والوسائل التّعليميّة على النّحو التّالي:

- ضـرورة اِسـتخدام المعلّـم للوسـائل التّعليميّـة في إطـار التّفاعـل بـين المـتعلّم وهـذه الوسـائل بمـا يحقّـق الأهـداف التّعليميّـة، ففـي سـياق العمليـات الـتي تحـدث أثنـاء الموقـف التّعليمـي في نظـام التّعلـيم تقتضـي الضـرورة أن يوظّـف المعلّـم الوسـائل التّعليميّـة حـتى تكـون المخرجات على النّحو المطلوب.
- أن تكـون الوسـائل المسـتخدمة ملبيّـة لخصـائص المتعلّمـين وحاجـاتهم ضـمانا لسـلامة تفـاعلهم معهـا، وهـذا التّفاعـل يقـع ضـمن سلسـة التّفـاعلات الجاريّـة ضـمن عمليـات نظـام التّعلـيم الـتي مـن شـأنها مسـاعدة المتعلمـين علـى النّمـو بطريقـة فعالـة تحقيقـا لأهـداف العمليّـة التّعليميّة.
- أن يحـرص المعلّـم علـى أن تكـون الوسـائل التّعليميّـة ذات صـلة وثيقـة بالمـادة الدراسيّة ممّـا يـوفر مناخـا مناسـبا للتّفاعـل السّـويّ بـين كـلّ مـن المتعلّم والمـادة الدراسيّة عـن طريـق توظيف هذه الوسائل.
- أن يهـيء المعلّـم أفضـل ظـروف الـتعلّم الصّـفي القائمـة علـى توظيـف الوسـائل التّعليميّـة، ومـا يتطلبـه ذلـك مـن تـوفير مـا يلـزم مـن التّجهيـزات الأساسـيّة مـن إضـاءة وكهـرباء وتهويّـة، وكراسـي، وسـبورة، وغـير ذلـك ممّـا يزيـد مـن فاعليّـة الوسـائل التّعليميّـة في تحقيـق الأهداف.

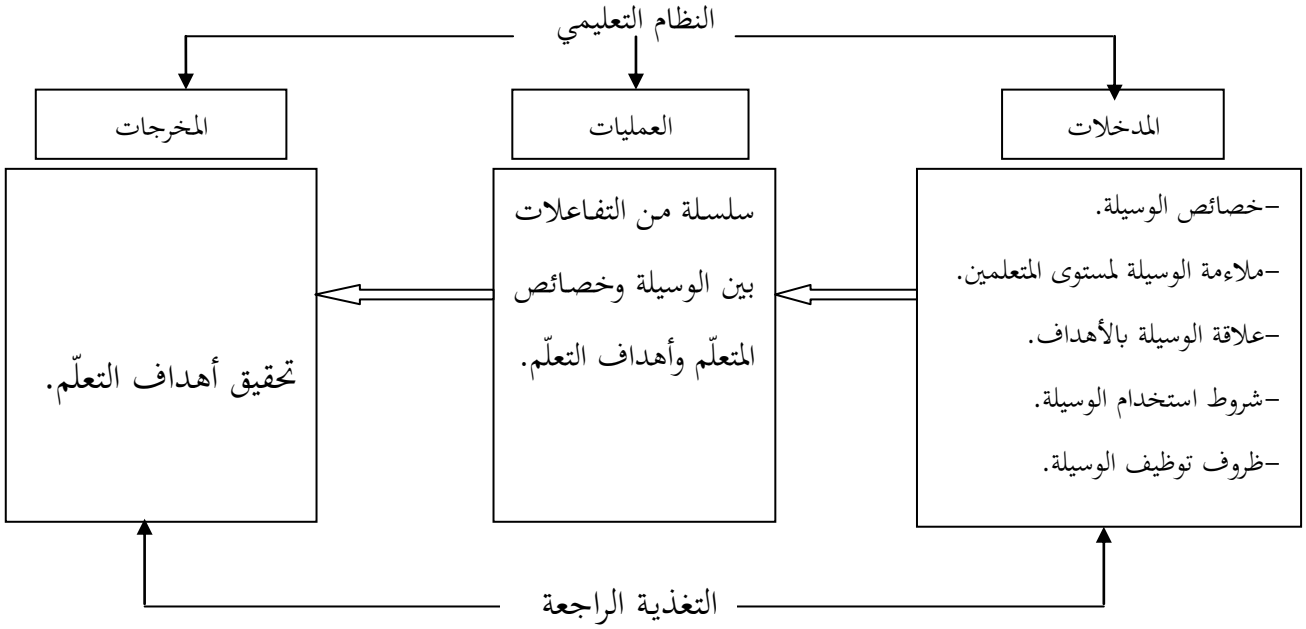
- أن يحرص المعلّم على أن تكون خصائص الوسيلة التّعليميّة على النّحو الذي يحقّق التّفاعل بين المعلّم والمتعلمين من جهة، وبين المتعلّمين والوسيلة ذاتها من جهة أخرى، فوضوح الوسيلة ودقتها وسهولة اِستخدامها تعدّ من العوامل الهامة في هذا الجانب. [1]

نلاحظ من خلال النّقاط السّالفة الذكر أنّ العلاقة بين الوسائل التّعليميّة والنظام التّعليميّ تكامليّة، حيث إنّه لا يمكن تحقيق أهداف النّظام التّعليمي إلاّ بالاستناد على الوسائل التّعليميّة باعتبارها أحد عناصره، أو جزءا منه إن صحّ التّعبير، ليس هذا فحسب فالعلاقة التكامليّة بينهما تكشف ما للوسائل التّعليميّة من أهمية في خلق الانسجام داخل الفصول الدّراسيّة، والقصد من ذلك التّفاعل الذي تحدثه بين المعلّم ومتعلميه من جهة، وبين المتعلميّن والمواد الدّراسيّة، وبين المتعلّم والوسيلة نفسها، والجدير بالملاحظة أيضا أنّ الدّكتور **عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي** قد حصر العلاقة بين الوسائل التّعليميّة والنّظام التّعليمي في الأدوار التي لابد أن يضطلع بها المعلم عند اِستخدامه للوسيلة التّعليميّة- والأرجح أنّ هذا ليس بمحض الصدفة- لأنّه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يحقّق الأهداف المرجوّة من العمليّة التعليميّة التعلّميّة إن لم يكم المعلّم على دراية كافيّة بأساسيات اِستخدام الوسائل التّعليميّة، فنجاح الموقف التّعليمي يتوقف على مدى نجاعه في اِستعمالها، إذ لا يتّم ذلك إلا من خلال معرفة خصائص المتعلّمين وحاجاتهم الدّراسية واِتجاهاتهم وميولاتهم، وكذا الحرص على مناسبتها للمقرّرات الدّراسيّة، وغيرها.

1 - ينظر، عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية، مفهومها و أسس استخدامها ومكانتها التعليميّة-، ص: 31-40

وعليه فالنظام التّعليمي تفاعل بين عناصر الموقف التّعليمي ولا يمكن أن يحدث هذا التّفاعل إن لم نوفر له الأساليب والطرق والوسائل المناسبة، وبذلك يتّضح لنا مدى أهميّة الوسائل التّعليميّة في تحقيق أهداف المنهج المدرسي.

وفيما يلي يتم تقديم مخطّط توضيحي لإبراز العلاقة بين الوسائل التّعليميّة والنّظام التّعليمي.



الشّكل رقم (23): يوضّح علاقة عناصر النظام التّعليمي بالوسيلة التّعليميّة.[1]

يتّضح من الشّكل المشار إليه أنّ مدخلات النّظام التّعليمي في علاقتها بالوسائل تتكون من خصائص الوسيلة التّعليميّة، وأنواعها وكيفيّة اِستخدامها، وشروط هذا الأخير، والظرف الذي يتّم فيه توظيف هذه الوسائل وعلاقتها بأهداف التعلّم، وتتكوّن العمليات من التّفاعلات المستمرّة بين كلّ من الوسيلة وخصائص المتعلّم، وأهداف التعلّم، فإذا كانت المدخلات تحقيق لأهداف النظام التّعليمي، ولم تتحقّق هذه الأهداف بالدرجة المرغوبة، فإنّ

1- عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية، مفهومها و أسس استخدامها ومكانتها التعليميّة-، ص: 51.

ذلك يدعو إلى إعادة النظر في المدخلات من خلال التّغذية الرّاجعة التي تتمّ من حين لآخر.

إذا نستنتج أنه لا يمكن تحقّق أهداف النّظام التّعليمي إلا إذا كانت الوسائل التّعليميّة المستخدمة في الموقف التّعليمي تتماشى وأهداف التّعلّم، ومنه فالعلاقة بين نظام التّعليم والوسائل التّعليميّة متكاملة.

3- علاقة الوسائل التّعليميّة بعناصر المنهاج:

هناك ترابط وثيق بين الوسائل والتّقنيات التّعليميّة والمنهج الدراسي، ويمكن توضيح طبيعة هذه العلاقة والتّرابط في النّقاط الآتية:

1.3.الوسائل التّعليميّة إحدى مكوّنات المنهج:

ترتبط الوسائل التّعليميّة بأيّ منهج دراسي اِرتباطا وثيقا، حيث تساعده في تحقيق أهدافه، وتتضّح أوّل جوانب العلاقة بين الوسائل التّعليميّة والمنهج في أنّها تمثل مكوّنا من المكوّنات الأساسيّة لهذا المنهج؛ أي أنّ كلّ منهج دراسيّ يتكوّن من ستّة مكوّنات، وهي الأهداف، المحتوى، طرق التّدريس، الوسائل التّعليميّة، الأنشطة المصاحبة للمنهج، والتّقويم، هذه المكوّنات الستّة تتناغم وترتبط فيما بينها في منظومة متّسقة تعرف بمنظومة المنهج.[1]

2.3.الوسائل التعليميّة وأهداف المنهج:

قبل التطرّق إلى تحديد العلاقة بين الوسائل التّعليميّة وأهداف المنهج، وجب الحديث عن مفهوم أهداف المنهج وتحديد أقسامها بِاختصار، على اِعتبار أنّ العلاقة بينهما هي بؤرة اِهتمامنا في هذا المبحث.

[1] - ينظر، ماجد حرب وآخرون، قراءات في المناهج والتّدريس، ص:25.

1.2.3.مفهوم أهداف المنهج: تعرّف على أنّها «صياغات لغويّة تعبّر عن التّغييرات المرغوب في إحداثها في سلوك المتعلّم بجوانبها المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليميّة محدّدة».[1]

2.2.3.علاقة الوسائل التّعليميّة بأهداف المنهج:

تتجلى العلاقة بين الوسائل التّعليميّة والأهداف التعليميّة في أنّ كليهما يعتبر مكوّنا من مكوّنات المنهج، وفي هذا الصّدد يرى **غودلاد (Good lad)** أنّه في ضوء صياغة الغايات التربويّة تنشق الأهداف التربويّة، وتحدّد الفرص التّعليميّة (**Learning opportunities)** التي من شأنها أن تحقّق تلك الأهداف، ويقصد بالفرص التّعليميّة «كلّ ما من شأنه أن يعين المتعلمين على فهم مفاهيم أو تعميمات، أو على تملّك مهارات أو قيّم، متعلقة بموضوع معيّن، وقد تشمل هذه الفرص، موادا تعليميّة أو ألعابا تعليميّة، أو زيارات ميدانيّة»[2].

إذا نستطيع القول أنّ الوسائل التعليميّة تقوم بدور أساسي في تحقيق أهداف المنهج.

ومنه يمكن أن نلخص علاقة الأهداف بالوسائل التّعليميّة في نقطتين هما:

أ- أنّ أهداف المنهج تشترك مع الوسائل التّعليميّة في أنّ كليهما من مكونات المنهج فضلا عن أنّ الوسائل التعليميّة يتمّ تحديدها انطلاقا من أهداف المنهج.

ب- أنّ الوسائل التّعليميّة تقوم بدور أساسي يساعد في تحقيق أهداف المنهج، ونستطيع القول أنّ الوسائل التّعليميّة تسهم بدور أساسي في تحقيق الأهداف التّعليميّة بجميع مستوياتها وأنواعها، المعرفيّة منها والمهاريّة والوجدانيّة، نحو العروض التّوضيحيّة،

1- ينظر، ماجد حرب وآخرون، قراءات في المناهج والتّدريس، ص: 25.

2- سهيل كلاّب، آمال البوسيفي، نعيمة أبو شاقور، وسائل وتقنيات التعليم-التقليديّة-الحديثة-الإلكترونيّة-، ط:1، دار أسامة، عمّان، الأردن، 2020، ص: 36.

والدّراسات المعمليّة، والمشاركة في تخطيط المعارض التّعليميّة، وفي والدّراسات الميدانيّة، والخبرات الدراميّة، والأفلام التّعليميّة.[1]

3.3. الوسائل التّعليميّة ومحتوى المنهج:

1.3.3.محتوى المنهج: يشير محتوى المنهج إلى «المضمون التّفصيلي للمادة العلميّة بموضوعاتها الرّئيسيّة والفرعيّة، والتي يتّم تقديمها للمتعلّم في إطار مقرّر دراسي معيّن، وفي صفّ دراسيّ محدّد، ويشمل المعلومات والمهارات، والجوانب الوجدانيّة، وأساليب التّفكير».[2]

2.3.3.علاقة الوسائل التّعليميّة بمحتوى المنهج:

تؤدي الوسائل التّعليميّة دورا في نقل محتوى المادة العلميّة ببساطة ووضوح، كما أنّ التّدعيم بالصّور والنّشاطات والرّحلات والزّيارات الميدانيّة هي جزء من محتوى المنهج، فالمعلّم عند التّخطيط لِاستخدام أيّ وسيلة تعليميّة يرى ما إذا كانت الوسيلة التّعليميّة المستخدمة تناسب المحتوى المقرّر في المنهاج، بالإضافة إلى أنّ كليهما من مكوّنات المنهاج الأساسيّة.

ويمكن تلخيص هاته العلاقة في نقطتين هما:

– أنّ الوسائل التّعليميّة قد تكون جزءا من محتوى المنهج، فتدعيم محتوى المنهج بالصّور والرّسوم والخرائط، أو تدعيمه بنشاطات متنوّعة كالمعارض والعروض، والرّحلات، والزيارات، يدل على أنّها قد تكون جزءا من محتوى المنهج.

– أنّ الوسائل التّعليميّة تؤدي دورا أساسيّا ومهما في نقل محتوى المادة العلميّة إلى المتعلّم ببساطة ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، ولا يقتصر ذلك الدّور

1– ينظر، سهيل كلاّب، آمال البوسيفي، وسائل وتقنيات التعليم–التقليديّة–الحديثة–الإلكترونيّة–،ص: 36.

2 – سهيل كلاّب، آمال البوسيفي،المرجع نفسه، ص: 36.

على المعلومات فقط، بل يمتدّ ليشمل المهارات والميول والاتّجاهات وأوجه التّقدير، وأساليب التّفكير.[1]

4.3. الوسائل التّعليميّة وأساليب التّدريس:

1.4.3.طرق وأساليب التّدريس:

تقتصر على توجيه وإرشاد المعلم للمتعلّم الذي هو محور العمليّة التّعليميّة، من خلال طريقة حلّ المشكلات، والتعلّم بالاكتشاف، والتّعليم البرنامجي، والتعلّم بالحاسوب، والتعلّم بالمراسلة،...إلخ.

2.4.3.علاقة الوسائل التّعليميّة بطرق وأساليب التّدريس:

طرق التّدريس وأساليبه هي أحد مكوّنات المنهج، حيث يتم من خلالها نقل المادة العلميّة لمحتوى المنهج إلى المتعلّمين للعمل على تحقيق أهدافه.

نقول أنّ الوسائل التّعليميّة تيسّر عمليّة التّدريس، وتوّفر الوقت ويتمكن المعلم والمتعلّم على حدّ السواء من مواجهة المشكلات التي قد تعترضهما أثناء المواقف التّعليميّة، فقد يصعب على المعلّم الوصول بالمتعلمين إلى اِستقراء المفاهيم، الأمر الذي يجعله يستند على إحدى الوسائل التّعليميّة في تبسيط الأفكار وتذليلها، كما أنّ الوسائل التعليميّة وخاصة الحديثة منها يمكن أن تضيف لمسة إبداعيّة وجمالية لطرائق وأساليب التّدريس بالشّكل الذي يشدّ اِنتباه المتعلمين نحو المادة التعليميّة.

وللدلالة أكثر على علاقة الوسائل التعليميّة بطرق التّدريس، نورد بعض الأمثلة، منها:

- المعلّم الذي يعتمد على طريقة الإلقاء والمحاضرة نجده يستخدم وسائل تعليميّة أساسيّة، كالسبورة واللّوحات، والرّسوم التّوضيحيّة خلال الشّرح.

1- ينظر، سهيل كلاب، أمال البوسيفي، نعيمة أبو شاقور، وسائل وتقنيات التعليم-التقليديّة-الحديثة-الإلكترونيّة-، ص:37.

- المعلّم الذي يجعل طرق التّدريس محورها المتعلّم كحلّ المشكلات والتعلّم بالاكتشاف والدراسة المعمليّة، يحتاج إلى توفير عدد من الأجهزة والأدوات والمواد التّعليميّة.

- المعلم الذي يعتمد على طرق تدريس محورها المعلّم والمتعلّم معا يحتاج أيضا وبشكل أساسي إلى الوسائل التعليميّة، فقد يقوم المعلّم بعرض توضيحي أو عملي، أو يعرض فيلما تعلّميّا، أو صور أو رسوم توضيحيّة على المتعلّمين كنقطة بداية للحوار والنّقاش حول موضوع دراسي معيّن.[1]

5.3.الوسائل التعليميّة والأنشطة المصاحبة:

1.5.3.الأنشطة المصاحبة: "هي كلّ ما يقوم به المعلّم والمتعلّم من أعمال وأفعال داخل الحجرة الدراسيّة أو خارجها، بهدف إثراء الخبرات التّعليميّة المراد إكسابها للمتعلّم، وإضفاء المتعة والتّشويق على كلّ ما يتعلّمه المتعلّم."[2]

2.5.3.علاقة الوسائل التّعليميّة بالأنشطة المصاحبة للمنهج:

تعتبر كلّ من الوسائل التّعليميّة والأنشطة المصاحبة من مكوّنات المنهج، كما أنّ الوسائل التّعليميّة تستخدم لتنفيذ العديد من أنشطة المنهج الصّفيّة وغير الصّفيّة، وقد يكون النّشاط نفسه وسيلة تعليميّة بغض النظر عن نوعه إن كان صفيّا أم غير صفيّ.

– **الأنشطة الصفيّة:** وهي التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم كجزء أساسي من منظومة التّدريس داخل حجرة الدّراسة.

– **الأنشطة غير الصّفيّة:** وهي التي يقوم بها المتعلّم غالبا بتوجيه المعلّم داخل أو خارج المدرسة وبشكل غير إجباري لدعم وإثراء الخبرات التّعليميّة التي يكتسبها.

ومنه تبرز علاقة الوسائل التّعليميّة بالنشاطات المصاحبة للمنهج في ثلاث نقاط هي:

---

1 - ينظر، سهيل كلاب، أمال البوسيفي، نعيمة أبو شاقور، وسائل وتقنيات التعليم-التقليديّة-الحديثة-الإلكترونيّة-، ص:35-36-37.

2- ينظر، سهيل كلاب، أمال البوسيفي، نعيمة أبو شاقور، المرجع نفسه، ص:39.

– أنّ النشاطات المصاحبة للمنهج والوسائل التّعليميّة كليهما من مكوّنات المنهج، يؤثر كلّ منها ويتأثر بباقي المكوّنات التي تتشكّل منها منظومة المنهج.

– أنّ النّشاط الصّفّي وغير الصّفي قد يكون هو نفسه وسيلة تعليميّة.

– أنّ الوسائل التّعليميّة قد تستخدم لتنفيذ العديد من أنشطة المنهج الصفيّة وغير الصّفيّة، فلتنفيذ معرض تعليمي، أو التّخطيط لزيارة أو رحلة تعليميّة يمكن عرض فيلم تعليمي أو صور أو رسوم أو نماذج توضّح كيفيّة القيام بهذا المعرض أو تلك الرّحلة، والاستعدادات اللازمة لكلّ منها.[1]

6.3.الوسائل التّعليميّة وتقويم المنهج:

1.6.3. التّقويم: «هو إصلاح الإعوجاج والقصور في الشّيء»[2]، وتقويم المنهج يعني «الحكم على مدى صلاحيّة وفعاليّة واِتسّاق مكوّناته، ومدى تحقيق تلك المكوّنات لأهداف المنهج»[3]؛ أي أنّ التّقويم يشمل الشّقين التّشخيصي والعلاجي.

2.6.3.علاقة الوسائل التّعليميّة بالتقويم:

تتضّح علاقة الوسائل التّعليميّة بالتّقويم في كون أنّ الحكم على مدى فعاليّة الوسائل التّعليميّة أو عدمه لا يتّم مطلقا دون عمليّة تقويم دقيق لها، ومن جانب آخر تستخدم الوسائل التّعليميّة كوسيلة في إجراء التّقويم، كما لا يخفى علينا أنّ كليهما من مكوّنات المنهج.

نستنتج إذا أنّ الوسيلة التّعليميّة ليست ترفا، أو أمرا زائدا يُتسلى به في العمليّة التّعليميّة، إنّها تمثّل جزءا أصيلا ومكوّنا رئيسيّا في منظومة المنهج الدراسي، وفي هذا الصّدد يقول الدّكتور **أحمد سالم:** «هناك علاقة وثيقة بين الوسائل التّعليميّة والمنهج الدراسي،

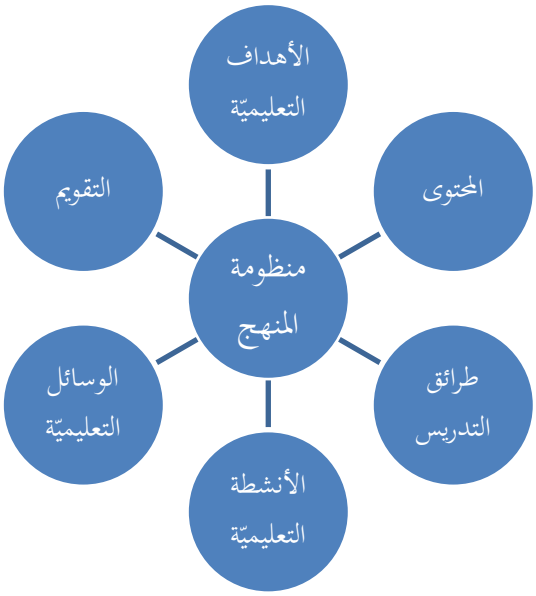
1– ينظر، محمّد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، د.ط، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2011، ص:16

2 – ينظر، محمّد عثمان، المرجع نفسه، ص: 17.

3 – – ينظر، محمّد عثمان، المرجع نفسه، ص: 40.

فالوسائل التّعليميّة تعتبر أحد مكوّنات الرئيسيّة في منظومة المنهج، ولا يمكن الاستغناء عنها فهي تؤثّر وتتأثّر مع بقيّة العناصر الأخرى لمنظومة المنهج الذي يتكوّن من: الأهداف التّعليميّة، والمحتوى، وطرائق التّدريس، والأنشطة التّعليميّة، والتّقويم، والوسائل التّعليميّة».[1]

وفيما يلي شكل توضيحي لعلاقة الوسائل التّعليميّة بعناصر المنهاج الأخرى



الشّكل رقم (24): يوضّح علاقة الوسائل التّعليميّة بمنظومة المنهج.[2]

ويوجز الدّكتور **زكي أبو النصر** العلاقة بين الوسائل التّعليميّة وبقيّة مكوّنات المنهج في النّقاط التّاليّة:

- ✓ تساعد الوسائل التّعليميّة في تحقيق الأهداف التّعليميّة المختلفة: المعرفيّة والمهاريّة، والوجدانيّة، حيث يتّم اختيار الوسيلة التّعليميّة بناء على الهدف التّعليمي.
- ✓ تساعد الوسائل التّعليميّة في تقديم محتوى المنهج بما يتضّمنه من معلومات ومفاهيم ونظريات ومهارات وميول واتجاهات، إذ يمكن تضمين محتوى المنهج بالرّسوم والصوّر، ويمكن أيضا نقل المحتوى عن طريق فيلم تعليمي قصير أو برمجيّة حاسوبيّة متعدّدة الوسائط.

1- أحمد سالم، وسائل وتكنولوجيا التعليم، د.ط، مكتبة الرشد، الرياض، 2004، ص: 45-46

2- أحمد سالم، المرجع نفسه، ص: 46.

✓ تساعد الوسائل التّعليميّة في إجراء عمليات تقويم المنهج، نحو تقديم اِختبار من خلال الحاسوب، أو الإنترنت، أو تقديم صور، أو نصّ مسموع، ثمّ تقديم اختبار لقياس القدرة على فهم المسموع أو التّعبير الشّفوي، كما تساعد الوسائل التّعليميّة في التّقويم القبلي والبنائي والنّهائي.[1]

إذا يتّضح جليّا المكانة التي تحظى بها الوسائل التّعليميّة في منظومة المنهج، وتظهر علاقتها ببقية عناصره فيما يحدث من تأثير وتأثر بينها، ولعلّ هذا ما يؤكد أهميّة وضرورة اِستخدام المعلّم لها في تحقيق الأهداف المرجوّة من العمليّة التّعليميّة.

4-معوّقات استخدام الوسائل التّعليميّة في نظام التّعليم:

أجمل (**بروكس وكوب Kob & Brox**) عام 1979 جملة المعوقات التي تحُولُ دون استخدام الوسائل التّعليميّة في دراسة موّسعة قاما بها، حيث حلّلا اثنا وسبعين(72) دراسة في استخدام الوسائل التّعليميّة في النّظام التّعليميّ، وأشارا من خلال دراستهما إلى جملة العوامل التي تعيق اِستخدام الوسائل التّعليميّة في النّظام التّعليمي، وهي كالتّالي:

- ضعف تصميم البرامج وغياب الهيكلة فيها وضعف تتابع مقرّراتها.
- عدم إعطاء الأولويّة لشراء الأدوات والأجهزة التّعليميّة.
- اِرتفاع تكلفة الوسائل التّعليميّة بصفة عامة.
- نقص الإعداد المهني للقائمين بالتّدريس.
- عدم تطبيق أسلوب النّظم في البرامج التّعليميّة.
- عدم ملاءمة المناهج لاِستخدام وسائل وتقنيات التّعليم.
- عدم توفر فنيّ إصلاح وتشغيل الأجهزة التّعليميّة.
- فقدان الأداء المصاحب لأداء المعلّم داخل البيئة الصّفيّة.

1 - زكي أبو النصر البغدادي، توظيف الوسائل التكنولوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة لغة ثانية-الوسائل السمعيّة والبصريّة نموذجا-، ص: 15.

- التّسهيلات الماديّة المتغيّرة بالمؤسسات التّعليميّة.
- الإجراءات الماليّة والإداريّة غير المناسبة.[1]

ويضيف الدّكتور **خضير عبّاس جريّ** جملة من العوامل وهي كالتّالي:

- نظرة بعض المتعلّمين إلى الوسيلة التّعليميّة على أنّها أدوات للتسليّة وليست للدّراسة الجادة الفعّالة.
- عدم وجود قاعات مخصّصة لِاستخدام الوسائل في المدارس، ونقص الوسائل بنحو عام فيها.
- صعوبة تداول الوسائل والخوف عليها من التّلف.
- تركيز الامتحانات على اللّفظيّة وتكرار ماحفظه المتعلّمون، وعدم تناول الأهداف المهاريّة المعتمدة على الوسائل.[2]
- عدم توفر الحركة اللازمة لممارسة نشاطهم البحثي في مجال الوسائل التّعليميّة.
- إنّ استخدام الوسائل التّعليميّة يعتمد أساسا على دافعيّة المعلّم، ومدى رغبته في ذلك، كما يعتمد على دافعيّة المتعلّم ومستوى تفاعله.
- وبالإضافة إلى هذه المعوّقات التي تواجه المعلّمين، يمكن أن تواجه الوسائل والتّقنيات التّعليميّة مجموعة من المعوّقات تصنف إلى:
- معوّقات ماديّة: مثل الصّعوبة في توفير الاعتمادات الماليّة لتحويل التّقنية من فكرة إلى إنتاج.
- معوّقات زمنيّة: إذ تقلّ قيمة التّقنية إن لم تستخدم في الوقت المناسب.

1- المهدي محمود عبد الحليم سالم، تقنيات ووسائل التعليم، ص: 122.

2- خضير عبّاس جريّ، التقنيات التّربويّة-تطوّرها، تصنيفاتها، أنواعها، اتجاهاتها-، ص: 51.

- معوّقات إجرائيّة: إذ أنّ اِختيار المادة المراد حلّها، والإمكانات المطلوبة لهذا الحلّ تتطلّب جهدا علميّا وعمليّا.

- معوّقات عمليّة: وتتمثّل في ضرورة الاطمئنان على سلامة الأجهزة وصيانتها، ووجود أكثر من جهة يعتمد عليها في توفير هذه المتطلبات.

- معوّقات بشريّة: وتتمثل في عدم توفر خبرة ودراية للمعلّم، ووجود الرّهبة والتّخوّف من اِستخدام الأجهزة الكهربائيّة.

كما أنّ هناك تحديات إداريّة، من أمثلتها:

- اِزدحام جدول المعلّم.
- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المدراء والموجهين.
- متابعة المسؤولين لاستخدام الوسائل لا تخرج عن نطاق الشّكليّة.
- انشغال الإدارة التّعليميّة بالأولويات نظرا للظروف السائدة.[1]

نستنتج إذا أنّ معيقات اِستخدام الوسائل التّعليميّة إمّا ماديّة أو بشريّة، وفي مجمل هذه المعيقات يتبيّن جليّا وجود صعوبة كبيرة في اِستخدام الوسائل التّعليميّة؟ ممّا يجعلنا نتساءل؟ أين الخلل؟ وهل الأستاذ وحده من يتحمل المسؤوليّة؟ كل هذه الأسئلة ستسعى الباحثة للإجابة عنها من خلال الدراسة الميدانيّة التّطبيقيّة لهذا العمل سائلين المولى عزّ وجلّ التّوفيق والسّداد.

1- سهيل كلاب، أمال البوسيفي، نعيمة أبو شاقور، وسائل وتقنيات التعليم-التقليدية-الحديثة الإلكترونيّة-، ص: 48.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تمّ تناوله في هذا الفصل يتّضح لنا في الأخير أنّ الوسائل التّعليميّة تعدّ جزءا لا ينفصل عن إستراتيجيّة التّدريس، حيث إنّ عمليّة إختيار الوسائل التّعليميّة لا يتّم بصورة منفصلة عن إختيار الإجراءات التّدريسيّة، فإختيار المعلّم لإجراء تدريسي معيّن مرهون بوجود وسيلة تعليميّة تجعل هذا الإجراء ممكن التّنفيذ عمليّا، فالعلاقة بينهما ديناميّة وتفاعليّة، كما أنّ للوسائل التّعليميّة دور هام في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، ولكن يصعب تحقيق ذلك دون معلّم تتوفر فيه الكفاءات اللاّزمة لذلك؛ ومنها كفاءته في إستخدام الوسائل التّعليميّة، والتي أصبحت مطلوبة أكثر من أيّ وقت مضى.

الفصل الثالث

الدراسة التطبيقيّة: واقع ودرجة استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي

- **توطئة.**
- **المبحث الأوّل: الإجراءات المنهجيّة للدّراسة.**

1-المنهج المستخدم في الدّراسة.

2- مجتمع الدّراسة.

3-الدّراسة الاستطلاعية.

4-الخصائص السّيكومتريّة للأداة.

5- صدق الأداة.

6- الدّراسة الأساسيّة.

7- أدوات الدّراسة الأساسيّة.

- **المبحث الثّاني: عرض ومناقشة نتائج الدّراسة.**

1- عرض النّتائج:

1-1- عرض نتائج التّساؤل الجزئيّ الأوّل.

1- 2-عرض نتائج التّساؤل الجزئيّ الثّاني.

1-3- عرض نتائج التّساؤل الجزئيّ الثّالث.

1-4- عرض نتائج التّساؤل الجزئيّ الرّابع.

2-مناقشة الفرضيّات:

2-1-مناقشة الفرضيّة الأولى.

2-2-مناقشة الفرضيّة الثّانية.

2-3-مناقشة الفرضيّة الثّالثة.

2-4-مناقشة الفرضية الرّابعة

3- الاستنتاج العام.

-خاتمة

توطئة:

تُعتَبرُ الدّراسة الميدانيّة من أهمّ العناصر التي يجب على الباحث القيام بها من أجل التحقّق من فرضياتها المصوغة، وضبط نتائجها، وفي هذا الفصل سيتّم التطرّق إلى الجانب المنهجي المعتمد عليه، بالإضافة إلى الدّراسة الاستطلاعيّة، وأهدافها، ونتائجها، كما سيتمّ تحديد المجتمع، والعيّنة اللّذين ستطبّق عليهما الدّراسة، وكذا الأساسيّة منها، وعيّنتها، والوسائل المستخدمة فيها، وأخيرا الوسائل الإحصائيّة المستخدمة.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدّراسة

1- المنهج المستخدم في الدّراسة:

حتّى تتصّف دراسة مشكلة ما بالشّمول والكمال، وتكون النّتائج التي يتوصّل إليها البحث دقيقة، ينبغي أن يستعين الباحث بأحد المناهج، بحيث «يعتبر المنهج مجموعة من القواعد والأنظمة العامة، التي يتّم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظّواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانيّة».[1]

ويعتبر أيضا «ذلك التّنظيم الفكري المتداخل في الدّراسة العلميّة، وبمعنى أبسط هو الخطوات الفكريّة التي يسلكها الباحث لحلّ مشكلة معيّنة»[2].

ونظرا لطبيعة الموضوع فإنّ المنهج المناسب هو المنهج الوصفي المناسب للدّراسات المرتبطة بالمشكلات المتعلّقة بالمجالات الإنسانيّة والاجتماعيّة، لأنّه من الأهميّة أن يتوفر لدى أي باحث وصف دقيق لما يقوم بدراسته من ظواهر قبل أن يمضي في خطوات واضحة لحلّ المشكلات التي اقتضت دراستها، «حيث يقوم هذا المنهج على البحث عن أوصاف دقيقة

1- عبيدات وأبو نصّار وآخرون، منهجية البحث العلمي- القواعد، المراحل، والتطبيقات، ط:2، دار وائل للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1999، ص: 35.

2- حافظ نجم وماهر الصرّاف وكامل عمارة ومُحَمَّد حسن، دليل الباحث، د.ط، دار المريخ للنّشر والتّوزيع، الرّياض، 1988، ص: 13.

للظّاهرة المراد دراستها»[1].وقد أشار الدّكتور **عبد المجيد ابراهيم** إلى أنّه: «الدّراسة الوصفيّة التي تتضمّن دراسة الحقائق الرّاهنة المتعلّقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع»[2]. وبالإضافة إلى المنهجين الوصفي، تمّ الإعتماد على المنهج الإحصائي في معالجة البيانات وإحصائها بإستخدام برنامج spss.

2- مجتمع الدراسة: تعدّ إجراءات اختيار مجتمع الدّراسة من الخطوات الضروريّة لإجراء البحث الميداني التّطبيقي.

2-1- يعرّف مجتمع الدراسة على أنّه: «كلّ المفردات أو الوحدات أو الظّواهر ذات الخصائص والميزات والسمات المشتركة والمقصودة بالبحث، وهو ميدان لجمع المعلومات، ومحلّ تعميم النّتائج التي يتمّ التوصل إليها عبر المسح الشّامل، ويقصد به تطبيق الدّراسة الميدانيّة على كلّ وحدات المجتمع المقصود».[3]

وحسب هذه الدّراسة فإنّ مجتمعها يتكوّن من أساتذة اللغّة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيارت، البالغ عددهم مائتان و أربع و تسعين (294) أستاذا.

الجدول رقم (01): يمثل وصف مجتمع الدّراسة الميدانيّة[4]

عدد أساتذة اللّغة العربيّة لمرحلة التعليم الثانوي بولاية تيارت	المجموع
294	294
%100	%100

1- عوض صابر، فاطمة وعلي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط:1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنيّة للنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، 2002، ص: 87.

2- عبد المجيد ابراهيم، مروان، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط:1، الأردن، 2000، ص: 125.

3- فرحاتي، بلقاسم، البحث العلمي بين التحرير والتصميم والتقنيات، ط:1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2012، ص: 267.

4 -تمّ الحصول على المعلومات من مكتب التّعليم الثّانوي بمديريّة التربيّة لولاية تيارت.

3- الدّراسة الاستطلاعيّة:

تعتبر الدّراسة الاستطلاعيّة في أيّ دراسة علميّة من الخطوات الرئيسيّة التي ينبغي على الباحث القيام بها أثناء دراسته لموضوع البحث، من أجل إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب في دراستها، وجمع المعلومات والبيانات حولها لبناء أداة تناسبها وتحديد أبعاد متغيّر الدّراسة.

3-1- أهداف الدّراسة الاستطلاعيّة:

تهدف الدراسة الاستطلاعيّة إلى:

- التّعرف على الوسائل التّعليميّة التي يستخدمها أستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي في تطوير كفاءته البيداغوجيّة.
- التعرّف على أهم العراقيل التي تحول دون تطوير أستاذ اللّغة العربيّة لكفاءته البيداغوجيّة في مجال استخدام الوسائل التّعليميّة.
- جمع المعلومات والبيانات الضروريّة المتعلّقة بالدّراسة.
- اختيار العيّنة المناسبة للدراسة.
- بناء أداة الاستبيان والتأكّد من صلاحية عباراته.
- تحديد أبعاد متغيّر الدّراسة والمحاور والفقرات المنتميّة إليه.
- تدراك الأخطاء وإجراء التّعديلات على أداة الاستبيان قبل الشّروع في الدّراسة الأساسيّة.
- معرفة الخصائص السّيكومتريّة للأداة من صدق المحكمين وصدق الاتسّاق الداخلي والثّبات.

3-2- حدود ومجالات الدّراسة:

أ- المجال الزمني: لقد تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعيّة من 04 جويلية إلى 14 جويلية 2021.

ب- المجال البشري: طبّقت هذه الدّراسة على عيّنة من أساتذة التّعليم الثّانوي الذين اِختيروا بطريقة عشوائيّة.

ج- **المجال المكاني:** تمّ تطبيق الدّراسة الاستطلاعية بمركز تصحيح اِمتحان شهادة البكالوريا- ثانوية ابن رستم- بتيارت.

3-3- عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة:

يختلف أفراد المجتمع في بعض خواصهم، ولمّا كان من المستحيل اِختيار جميع أفراد المجتمع للتعرّف على خواصه، فإنّ الدّراسات العلميّة تجرى على عيّنات من هذا المجتمع، ومن خلال ذلك فإنّ العيّنة تعرّف على أنّها: «عدّة أفراد مكوّنة للمجتمع، أخذت منه لتمثيله»[1].ومثل هذا الإجراء «يمكّن الباحث من جمع بيانات كان من الصّعب، بل من المستحيل الحصول عليها بأسلوب الحصر الشّامل»[2]. «ويتوقّف صدق تمثيل العيّنة للمجتمع على طريقة اختيار العيّنة نفسها وحجمها».[3]

وبهذا قامت الباحثة بأخذ عيّنة بطريقة عشوائيّة مكوّنة من ثلاثين (30) أستاذا بمرحلة التّعليم الثّانوي، بولاية تيارت.

1- مُحَمَّد مبارك، محمّد الصّاوي، البحث العلمي، أسسه وطريقة كتابته، ط:1، المكتبة الأكاديميّة للنّشر، القاهرة، 1992، ص: 40.

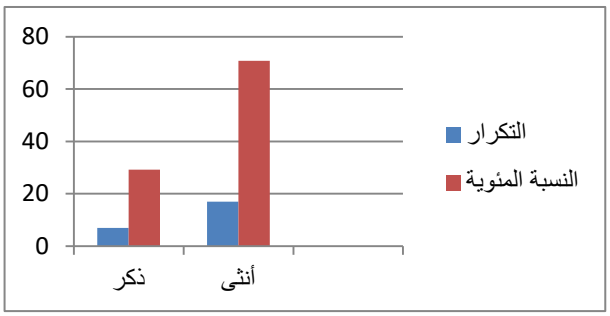
2- مُحَمَّد الشّريف، عبد الله، مناهج البحث العلمي-دليل الطالب في كتابة الابحاث والرسائل العلميّة، ط:1، الإسكندريّة، د.س، ص: 111.

3- مُحَمَّد مبارك، المرجع نفسه، ص: 40.

3-3-1- توزيع العيّنة:

الجنس	التكرار	النسبة المئويّة
ذكر	7	%29.2
أنثى	17	%70.8
المجموع	24	%100

الجدول رقم (02): يوضّح توزيع العيّنة حسب الجنس(*)

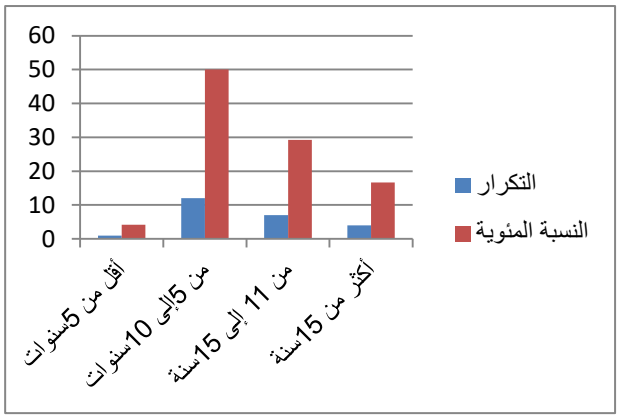


الشّكل رقم (25): يوضّح توزيع العيّنة حسب الجنس(*)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) والشّكل رقم(25) أنّ نسبة الإناث كانت أعلى من نسبة الذكور.

السنوات	التكرار	النسبة المئويّة
أقل من 05 سنوات	1	%4.2
من 05 إلى 10سنوات	12	%50
من11 إلى 15سنة	7	%29.2
أكثر من 15 سنة	4	%16.7
المجموع	24	%100

الجدول رقم (03): يوضّح توزيع العيّنة حسب سنوات الأقدميّة(*)



الشّكل رقم(26): يوضّح توزيع العيّنة حسب سنوات الأقدميّة(*)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) والشكل رقم (26): أنّ الأقدميّة التي اكتسبها الأساتذة أقلّ من 05 سنوات تقدر بنسبة(4.2%)، فيما يقابل أستاذ واحدا، في حين بلغ عدد الأساتذة المكتسبين للأقدميّة من 05 سنوات إلى 10 سنوات، 12 أستاذا بنسبة عالية تقدر (50%)، أمّ عدد الأساتذة المكتسبين للأقدميّة من 11سنة

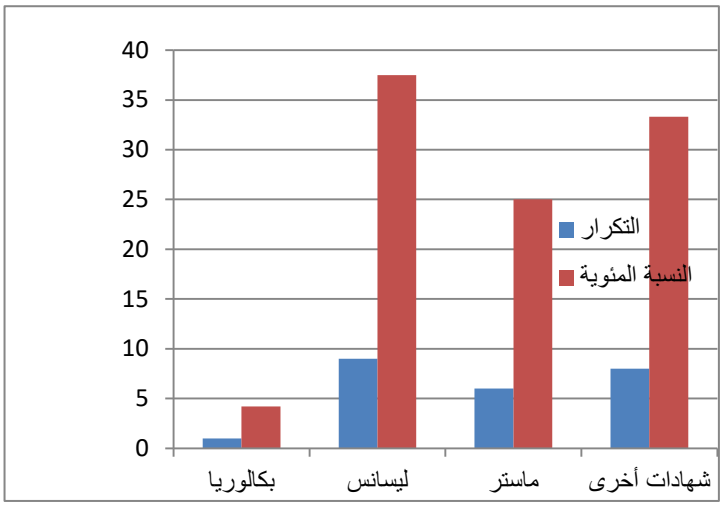
*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

إلى 15 سنة بلغ عددهم 7 أساتذة بنسبة (29.2%)، أمّا الأساتذة الذين اكتسبوا الأقدمية لأكثر من 15 سنة فقد بلغ عددهم 4 أساتذة بنسبة (16.7%).

الشّهادات	التكرار	النسبة المئويّة
بكالوريا	1	%4.2
ليسانس	9	%37.5
ماستر	6	%25
شهادات أخرى	8	%33.3
المجموع	24	%100

الجدول رقم (04): يوضّح توزيع العيّنة حسب الشّهادات المتحصّل عليها(*).



الشّكل رقم (27): يوضّح توزيع العيّنة حسب الشهادات المتحصّل عليها(*).

نلاحظ من خلال الجدول رقم(04) والشّكل رقم (27): أنّ عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة البكالوريا تتمثل في أستاذ واحد بنسبة (4.2%)، أمّا عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة اللّيسانس فقد بلغ عددهم 09 أساتذة، بنسبة 37.5%، أمّا الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماستر فقد بلغ عددهم 06 أساتذة، بنسبة 25%، أمّا الأساتذة المتحصّلين على شهادات أخرى فقد بلغ عددهم 08 أساتذة، بنسبة تقدر ب(33.3%).

3-4- أدوات جمع المعلومات: لابد لأيّ باحث من اختيار أدوات لجمع المعلومات والبيانات باعتبارها «الوسائل والطّرق التي يستطيع بها حلّ مشكلة دراسته»[1].

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

1- المشهداني، خالد أحمد فرحان والعبيدي، الخالق عبد الله، مناهج البحث العلمي، د.ط، دار الأيام للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013، ص: 229.

ومن الأدوات التي تمّ استخدامها في البحث (الاستبيان، المقابلة، الملاحظة)

3-4-1- المقابلة: «هي تفاعل لفظيّ يتمّ بين شخصين في موقف المواجهة بحيث يحاول القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التّغيّرات التي تدور حول آرائه ومعتقداته لدى المبحوث».[1]

حيث قمت بإجراء مقابلة مع مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم الثّانوي، وذلك بثانوية الحاج بن علّة بسيدي علي ملال، لولاية تيارت، حيث كانت المقابلة يوم 07 ماي 2021، على السّاعة التاسعة صباحا إلى غاية الساعة 10:00 صباحا، ومنه كانت أداة المقابلة تتضمّن مجموعة من الأسئلة حول أهمّ الوسائل التّعليميّة التي يستخدمها أستاذ اللّغة العربية في التّخطيط للدّرس وأثناء تنفيذه وخلال مرحلة التّقويم، ومعرفة عراقيل التي تحول دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة في مرحلة التعليم الثّانوي في تطوير كفاءته البيداغوجيّة، وذلك من أجل الاستفادة منها في بناء أداة الدّراسة.

3-4-2- الملاحظة: «ويقصد بها المشاهدة المقصودة الدقيقة والمنظّمة والموجهة والهادفة العميقة، وهي رؤية منظّمة ممزوجة بالظواهر الخاضعة لها، وقد تستعين بأدوات علميّة دقيقة»[2]. حيث قامت الباحثة بإجراء ملاحظة مباشرة أثناء عرض أستاذ اللّغة العربية لدرسه مدّة أسبوع كامل لملاحظة مختلف أنشطة اللّغة العربيّة، معتمدة في ذلك على أسئلة يدور محتواها حول مدى كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة في استخدامه للوسائل التّعليميّة عند التّخطيط للدّرس، وأثناء العرض، وخلال التّقويم.

3-4-3- الاستبيان: «أداة للحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظّروف والأساليب القائمة بالفعل...ويعتمد الاستبيان على إعداد مجموعة من الأسئلة

1- مُحَمَّد الشريف، مرجع سابق، ص: 129.

2- عبد المجيد إبراهيم، مرجع سابق، ص: 174.

ترسل لعدد كبير نسبيّا من أفراد المجتمع (العيّنة الممثّلة لجميع فئات المجتمع المراد فحصها)».[1]

حيث اعتمدت الباحثة في الدّراسة الموسومة بـ: الكفاءة البيداغوجيّة لأستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي على أداة مهمّة في جمع المعلومات والبيانات والمتمثلة في استبيان حول أهم الوسائل التّعليميّة التي يعتمدها أستاذ اللّغة العربيّة أثناء تخطيطه للدّرس وأثناء عرضه له وأثناء التّقويم، حيث يهدف هذا الاستبيان إلى بيان مدى كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة المختلفة عند التّخطيط للدّرس، وأثناء عرضه، وخلال التّقويم.

3-4-3-1- خطوات بناء الاستبيان:

بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع الدّراسة، وبعد الملاحظة التي قامت بها الباحثة، وبعد إجراء المقابلة، تمّ تحديد أبعاد ومحاور وفقرات الاستبيان لتعكس هدف الدّراسة وفرضياتها.

وبالاعتماد على هاتين الأداتين تمّ بناء الاستبيان في شكله الأوّلي، بالتّنسيق مع مستشارة التّوجيه المدرسي والمهني بالثّانوية التي أعمل بها -الحاج بن علّة بسيدي علي ملال بولاية تيارت- بمراجعته للتأكّد من شمولية انتماء الفقرات للبعد قبل عرضها على مجموعة من المحكمين قصد تحكيم الاستبيان، إذ يتكوّن الاستبيان منست و ستين (66)عبارة موزعة على أربعة (04) محاور وهي: كفاءة استخدام الوسائل التّعليميّة في التّخطيط للدّرس، كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة في تنفيذ الدّرس، كفاءة استخدام الوسائل التّعليميّة في تقويم الدّرس، والعراقيل التي تحول دون تطوير كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة، حيث تمّ تنقيط هذا الاستبيان بالاعتماد على مقياس

1- بدر أحمد، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط:8، المكتبة الأكاديميّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1996، ص: 535.

ليكـارت وهـو مكـون مـن ثلاثـة بـدائل، وهـي كالتّـالي: بدرجـة كبـيرة، بدرجـة متوسـطة، بدرجـة ضعيفة.

ثمّ يأتي بعد ذلك تأشير أساتذة اللّغة العربيّة على مختلف بنود الأداة على النّحو التّالي:

1- في حالة العبارات السّالبة تصحّح كالتّالي:

البدائل	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التّصحيح	01	2	03

الجدول رقم (05): يوضّح التّصحيح في حالة العبارات السالبة.[1]

2- في حالة العبارات الإيجابيّة تصحّح كالتّالي:

البدائل	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التّصحيح	03	02	01

الجدول رقم (06): يوضّح التّصحيح في حالة العبارات الإيجابيّة.[2]

وبنـاء علـى ذلـك يـتمّ حسـاب الدرجـة الكليّـة للاسـتبيان، بحيـث تـدل الدرجـة (03) علـى أنّ درجـة كفـاءة اسـتخدام أسـتاذ اللّغـة العربيّـة للوسـائل التّعليميـة مرتفعـة، والدرجـة (02) تـدل علـى أنّ درجـة كفـاءة اسـتخدام الوسـائل التعليميّـة متوسـطة، أمّـا الدرجـة (01) تـدل على أنّ درجة كفاءة الأستاذ في استخدام الوسائل التّعليميّة منخفضة (ضعيفة).

1 - طـارق شـنقال، الـبرنامج التـدريبي "التحليـل الإحصـائي باسـتخدام spss، مديريـة التّكـوين والتّعلـيم المهنيـين لولايـة ورقلة، ورقلة، 02 فيفري إلى 02 أكتوبر2022، ينظر الملحق رقم (11)

2 - طارق شنقال، المرجع نفسه.

04- الخصائص السّيكومتريّة للأداة:

أ- صدق المحكمين:

يتمّ حساب صدق الاستبيان بعرضه على عدد من المتخصّصين والخبراء في الميدان الذي صمّم لأجله الاستبيان، من أجل إبداء آرائهم حول دقة ووضوح فقرات كلّ محور ومدى انتسابها إليه وحذف العبارات غير المناسبة، وإجراء التّعديلات على ما يجب تعديله من الفقرات.

تمّ التّأكّد من صدق أداة الدّراسة بالاعتماد على أستاذ مختص في مجال علم النّفس، وأستاذة مختصة في مجال التّعليميّة، ومستشارة التّوجيه المدرسي والمهني بثانوية الحاج بن علة بسيدي علي ملال بتيارت، وكذا مفتشة التربيّة الوطنيّة لمادة اللّغة العربيّة بولاية تيارت للمقاطعة رقم (02) من أجل تحكيم الاستبيان، من حيث تناسب فقراته مع البعد الذي تنتمي إليه ودقة ووضوح كلّ فقرة من الفقرات.

وبعد ذلك قمت بحساب صدق المحكمين وفق قانون **بيلاك** Billack وهو كالتّالي:

$$\frac{\text{الاتفاق} \times 100}{\text{الاتفاق} + \text{عدم الاتفاق}}$$ [1]

تبيّن بعد حساب الصّدق أنّ النسبة المئويّة لأغلبيّة البنود بلغت 100%، في حين تمّ حذف البند 8-9-12-13-14-15-16-17 من المحوّر رقم 02، وحذف البنود التاليّة:08-14-15-16-17 من المحور الثّالث، وحذف البنود:01-02-03-04-06-11-12-18-19-20 من المحور الرابع.

بالإضافة إلى إجراء بعض التّعديلات لبعض منها: البند 01 من المحور الأوّل، من تستخدم الوسائل التّعليميّة في صياغة الكفاءات إلى تستخدم الكتاب المدرسي في صياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس بصورة جيّدة، والبند رقم 11 من المحور الثاني، من

1-Gilles Dussoult Mariel lecherc jean Bru,nell claire trucotte , l analyse de l enseignement, les presses de universite Quebec , canada, 1981 ,p191

تستخدم الكتاب المدرسي في تقديم الدّرس، إلى تستخدم الكتاب المدرسي أثناء عرض الدرس، والبند 3 من المحور03، من تستخدم الكتاب المدرسي في تقويم المتعلّم، إلى تستخدم الكتاب المدرسي في تقديم الواجبات المنزليّة، والبند 13 من المحور الثّالث، تغيّر من تخطّط النّشاطات والخبرات التي تقدمها للمتعلّمين عند استخدام الوسيلة التّعليميّة إلى تلخص الخبرات التي تقدمها للمتعلمين بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة التّعليميّة.

أصبح الاستبيان يتكون من 43 فقرة بعد عرضه على المحكمين كما هو موضّح في الجدول التّالي:

الجدول رقم (07): يوضّح الأبعاد والفقرات المنتميّة إليها[*].

الأبعاد	البنود
كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة في التّخطيط للدرس.	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة في تنفيذ الدرس.	11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21.
كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة في تقويم الدرس.	22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33.
العراقيل التي تحول دون تطوير الأستاذ لكفاءته البيداغوجية	34-35-36-37-38-39-40-41.

ب- **صدق الاتّساق الداخلي**: يعتبر صدق الاتّساق الداخلي تحليل إحصائي من خلال إيجاد العلاقة بين الفقرة والبعد وعلاقة البعد مع الدرجة الكليّة، حيث تمّ إجراء صدق الاتّساق الدّاخلي للاستبيان من خلال تطبيقه على عيّنة مكوّنة من أربع و عشرين

*- من إعداد الطالبة بالاعتماد على الاستبانة.

(24)أستاذا، للتأكد من مدى ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكليّة، حيث تمّ استخدام البرنامج الإحصائيspss لمعالجة البيانات.

الجدول رقم(08): يوضّح العلاقة بين الفقرة والبعد مع الدرجة. (*)

البعد الأوّل	رقم الفقرة	علاقة الفقرة مع البعد	علاقة الفقرة مع الدرجة الكليّة	علاقة البعد مع الدرجة الكليّة
كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة في التخطيط للدرس	01	0.89**	0.59**	0.85**
	02	0.89**	0.59**	
	03	0.89**	0.59**	
	04	0.89**	0.59**	
	05	0.78**	0.61**	
	06	0.69**	0.57**	
	07	0.89**	0.82**	
	08	0.82**	0.89**	
	09	0.82**	0.89**	
	10	0.82**	0.85**	

–دالة عند 0 ,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم(07) أنّ معظم الفقرات ذات دلالة إحصائيّة، وذلك بارتباط الفقرات مع البعد ومع الدرجة الكليّة عند مستوى الدلالة0.01، وارتباط البعد مع الدرجة الكليّة عند مستوى الدلالة0.01.

*– من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

الجـدول رقـم(09): يوضّـح العلاقـة بـين الفقـرة والبعـد والدرجـة الكليّـة والعلاقـة بـين البعد والدرجة. (*)

البعـــد الأوّل	رقم الفقرة	علاقة الفقرة مع البعد	علاقـــة الفقـــرة مـــع الدرجة الكليّة	علاقـة البعـد مـع الدرجة الكليّة
كفـــاءة استـخدام الوســائل التعليميّــة في تنفيــذ الدرس	11	0.80**	0.83**	0.90**
	12	0.80**	0.83**	
	13	0.74**	0.88**	
	14	0.88**	0.74**	
	15	0.89**	0.92**	
	16	0.89**	0.92**	
	16	0.92**	0.89**	
	17	0.80**	0.61**	
	18	0.80**	0.61**	
	19	0.80**	0.52**	
	20	0.80**	0.52**	
	21	0.80**	0.52**	

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول رقـم(08) أنّ معظـم الفقـرات ذات دلالـة إحصـائيّة، وذلـك بارتبـاط الفقـرات مـع البعـد ومـع الدرجـة الكليّـة عنـد مسـتوى الدلالـة0.01، وارتبـاط البعد مع الدرجة الكليّة عند مستوى الدلالة 0.01.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

الجدول رقم(10): يوضّح العلاقة بين الفقرة والبعد مع الدرجة. (*)

البعد الأوّل	رقم الفقرة	علاقة الفقرة مع البعد	علاقة الفقرة مع الدرجة الكليّة	علاقة البعد مع الدرجة الكليّة
كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة في تقويم الدرس	22	0.74**	0.64**	0.96**
	23	0.74**	0.64**	
	24	0.64**	0.74**	
	25	0.74**	0.64**	
	26	0.71**	0.66**	
	27	0.72**	0.81**	
	28	0.59**	0.67**	
	29	0.59**	0.67**	
	30	0.71**	0.71**	
	31	0.71**	0.71**	
	32	0.71**	0.71**	
	33	0.91**	0.85**	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أنّ معظم الفقرات ذات دلالة إحصائيّة، وذلك بارتباط الفقرات مع البعد ومع الدرجة الكليّة عند مستوى الدلالة0.01، وارتباط البعد مع الدرجة الكليّة عند مستوى الدلالة 0.01.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

الجدول رقم (11): العلاقة بين الفقرة والبعد مع الدرجة. (*)

البعد الرابع	رقم الفقرة	علاقة الفقرة مع البعد	علاقة الفقرة مع الدرجة الكليّة	علاقة البعد مع الدرجة الكليّة
العراقيل	34	0.69**	0.59**	0.99**
	35	0.69**	0.59**	
	36	0.69**	0.59**	
	37	0.69**	0.59**	
	38	0.69**	0.59**	
	39	0.67**	0.61**	
	40	0.62**	0.57**	
	41	0.90**	0.89**	
	42	0.90**	0.89**	
	43	0.90**	0.89**	

نلاحظ من خلال الجدول رقم(10) أنّ معظم الفقرات ذات دلالة إحصائيّة، وذلك بارتباط الفقرات مع البعد ومع الدرجة الكليّة عند مستوى الدلالة0.01، وارتباط البعد مع الدرجة الكليّة عند مستوى الدلالة0.01.

05- الثّبات: يشير الثّبات إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار، وهذا يعني إلى أي مدى يعطي معيّن نفس النتائج في إجراءات متكرّرة لنفس الأفراد.(1)

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

1- عبّاس فيصل، الاختبارات النفسيّة تقنياتها وإجراءاتها، ط:1، دار الفكر العربي، 1996، ص: 22.

5-1- الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ: تمّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج معاملات الثبات.

الجدول رقم(12): يوضّح معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ. (*)

عنوان البعد	معامل ألفا كرونباخ للبعد	معامل ألفا كرونباخ لمجموع الأبعاد
كفاءة التّخطيط للدرس	0.95	0.97
كفاءة تنفيذ للدّرس	0.94	
كفاءة تقويم للدّرس	0.90	
العراقيل	0.95	

تشير المعطيات الواردة في الجدول إلى أنّ الدّراسة تتمتّع بدرجة عالية من الثّبات، وبهذا يمكن القول أنّ الأداة تتمتّع بدرجة ثبات عاليّة تبرّر استخدامها في الدّراسة الأساسيّة.

5-2- الصدق: «وهو أن يقيس الاختبار ماو ضع لقياسه»[1].

ويحسب الصدق كالتالي: $\sqrt{\text{الثبات}}$ [2]

الثبات: $\sqrt{0.97} = 0.97$

الصدق:0.97

وبالتالي أداة الاستبيان تتمتّع بدرجة عاليّة من الصدق.

5-3- طريقة التجزئة النصفيّة: تهدف هذه الطريقة إلى التغلّب على المشكلات التي تظهر في طريقة إعادة التّطبيق، فهنا نحسب معامل الثّبات مباشرة من نتائج التّطبيق

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

1- الأنصاري، بدر محمّد، قياس الشخصيّة، د.ط، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2000، ص: 91.

2 - الأنصاري، بدر محمّد، المرجع نفسه، ص: 93.

الأوّل، وذلك بقسمة تطبيق الاختبار إلى جزأين متساويين وحساب معامل الارتباط بين هذين الجزأين، والتقسيم قد يكون بتقسيم أسئلة الاختبار إلى فردي زوجي(1.3.5.7.2.4.6.8)، أو تقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين (النّصف الأوّل والنّصف الثاني)[1]، حيث تمّ تجزئة الفقرات الخاصة بالمقياس إلى نصفين أعداد فرديّة مع أعداد زوجيّة.

الجدول رقم (13): يوضّح معامل التجزئة النصفيّة للفقرات الفرديّة والزوجيّة. [*]

معامل التجزئة النصفيّة	جوتمان	سبيرمان بروان
0.99	0.99	0.99

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن معامل التجزئة النصفيّة كان مرتفعا، حيث قدّر بـ (0.99)، وكذا معامل التصحيح **جوتمان وسبيرمان** بروان كانا مرتفعين حيث قدرا بـ (0.99)، وعليه تمّ التوصل إلى الشكل النهائي للاستبيان بإحدى و أربعين (41) فقرة للكشف عمّا بني لأجله.(انظر ملحق نتائج الدراسة الاستطلاعيّة).

التّعقيب على الدّراسة الاستطلاعيّة:

من خلال النتائج المتوصّل إليها بعد تطبيق الدّراسة الاستطلاعيّة و بالاعتماد على عيّنة مكوّنة من أربع و عشرين(24) أستاذا، باستخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي، واستخدام أدوات مثل: المقابلة والملاحظة، واستبيان كفاءات استخدام الوسائل التعليميّة وأهم العراقيل التي تحول دون استخدامها، والتأكّد من الخصائص السّيكومتريّة للأداة من صدق المحكمين، وصدق الاتّساق الداخلي من خلال علاقة الفقرة مع البعد ومع الدرجة الكليّة، وعلاقة البعد مع الدرجة الكليّة، تبيّن أنّ استبيان كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة ملائم للتّطبيق في الدّراسة الأساسيّة.

1- عوض، محمود عباس، القياس النّفسي بين النظريّة والتطبيق، د.ط، دار المعرفة الجامعيّة، 1998، ص: 56.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

6- الدّراسة الأساسيّة: بعد القيام بالدّراسة الاستطلاعيّة والتأكّد من صحة الاستبيان في قياس ما وضع لقياسه، قامت الباحثة بإجراء الدّراسة الأساسيّة.

6-1- الإطار الزمني للدراسة الأساسيّة: أجريت انطلاقا من 04 جانفي 2022 إلى غاية 24 جانفي2022، حيث تمّ توزيع الاستبيانات على العيّنة الأساسيّة.

6-2- الإطار المكاني للدّراسة الأساسيّة: أجريت بخمس و ثلاثين (35) ثانوية بولاية تيارت، وهي:

الجدول رقم (14): قائمة الثّانويات التي أجريت بها الدّراسة الميدانيّة الأساسيّة.[1]

المؤسسة	عدد أساتذة اللّغة العربيّة	ذكور	إناث
عبد الرحمان ابن رستم	05	01	04
أحمد مدغري	05	0	05
مُحَمَّد بوضياف	05	02	03
أفلح بن عبد الوهاب	04	01	03
حيرش مُحَمَّد	04	01	03
الرائد سي الزوبير	05	01	04
مُحَمَّد ديب	05	01	04
بعمر بوجمعة	05	01	04
بن مستورة العربي	04	01	03
بلهواري مُحَمَّد	05	02	03
باي بوزيد	06	02	04
بن نقادي قدور	04	01	03

1- مكتب التّعليم الثّانوي، مديرية التربية لولاية تيارت.

عفان الطاهر	05	0	05
مُحَمَّد بن عبد الكريم	05	01	04
غافول صحراوي	05	01	04
الجديدة زعرورة	03	0	03
الجديدة حي 2000 سكن	05	01	04
الجديدة 1900	03	01	02
الحاج احمد حطاب	04	02	02
شباح مُحَمَّد	03	01	02
الحاج بن علة	04	0	04
قاسمي الحساني	01	0	01
الشيخ بوعمامة	06	03	03
سليمان بن حمزة	05	03	02
عداوي الحبيب	04	0	04
الجديدة مدريسة	03	01	02
ديدوش مراد	06	02	04
طبوش محمّد	04	01	03
مولود قاسم نايت بلقاسم	06	02	04
الأمير عبد القادر	05	02	03
مشري ميسوم	03	01	02
بن سنوسي ابراهيم	05	01	04

أبو علي الونشريسي	06	02	04
الإخوة باعمر	05	0	05
زغلول يوسف	04	01	03

6-3-عيّنة الدراسة الأساسيّة: أجريت الدراسة على مائة و خمس و خمسين (155) أستاذا من ثانويات ولاية تيارت.

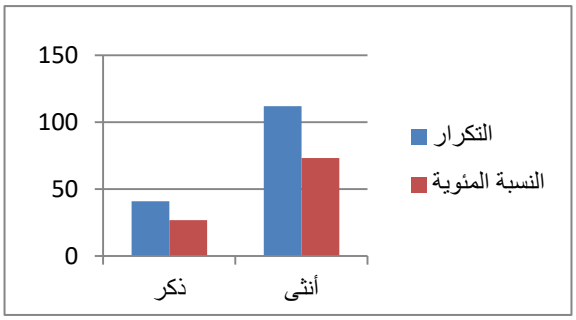
الجدول رقم(15): يوضح نسبة الاستبانات الموزّعة على المجتمع الأصلي والاستبيانات المسترجعة. (*)

المجتمع الأصلي	العيّنة	الاستبانات الموزّعة	الاستبانات المسترجعة
294	155	155	153
%100	%52.72	100	98.70

6-4- خصائص عيّنة الدراسة الأساسيّة:

الجنس	التكرار	النسبة المئويّة
ذكر	41	%26.8
أنثى	112	%73.20
المجموع	153	%100

الجدول رقم(16): يوضّح توزيع العيّنة حسب الجنس.(*)



الشّكل رقم(28): يوضّح توزيع العيّنة حسب الجنس(*).

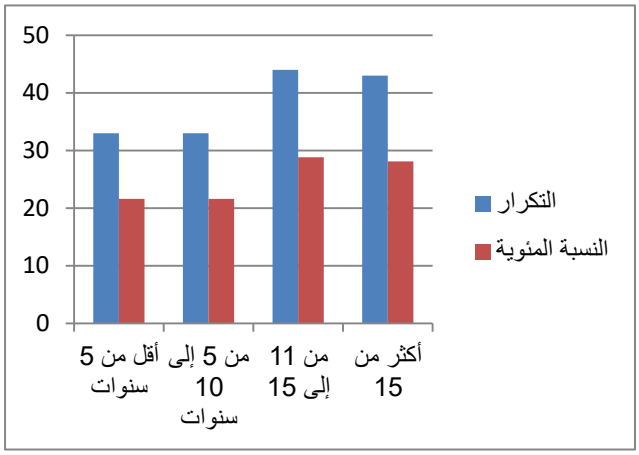
نلاحظ من خلال الجدول رقم(16)، والشّكل رقم (28) أنّ عدد الإناث بالثانويات التي أجريت بها الدراسة الأساسيّة كان أكبر من عدد الإناث، وقد يعود ذلك إلى طبيعة النّشاط.

*- من إعداد الطالبة.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

السنوات	التكرار	النسبة المئويّة
أقل من 05 سنوات	33	%21.60
من 05 إلى 10سنوات	33	%21.60
من11 إلى 15سنة	44	%28.8
أكثر من 15 سنة	43	%28.1
المجموع	153	%100



الجدول رقم(17): يوضح توزيع العيّنة حسب الأقدمية.(*) **الشّكل رقم (29)**:يوضح توزيع العيّنة حسب الأقدمية(*).

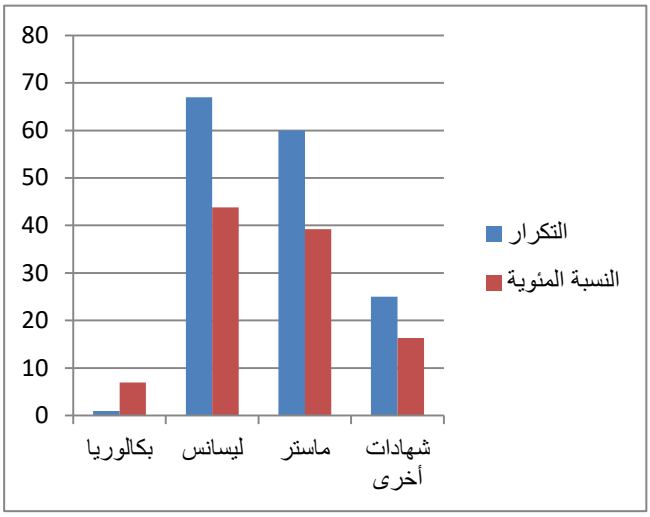
نلاحظ من خلال الجدول رقم(16) والشّكل رقم(29) أنّ الأقدميّة التي اِكتسبها الأساتذة الأقل من خمس سنوات قد بلغ عددهم 33 أستاذا، بنسبة(21.60 %)، أمّا الأساتذة الذين لديهم خبرة تتراوح ما بين 05 إلى 10 سنوات فقد بلغ عددهم 33 أستاذا بنسبة (21.60%)، أمّا الأساتذة الذين لديم خبرة تتراوح ما بين 11 و15 سنة فقد بلغ عددهم 44 أستاذا، بنسبة(28.8%)، وقدرت نسبة الأساتذة الذين تفوق خبرتهم أكثر من 15 سنة ب28.1، مقابل ثلاث و أربعين(43) أستاذًا.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

الشهادات	التكرار	النسبة المئويّة
بكالوريا	1	%7
ليسانس	67	%43.8
ماستر	60	%39.20
شهادات أخرى	25	%16.30
المجموع	153	%100

الجدول رقم(18): يوضّح توزيع العيّنة حسب المستوى التّعليمي(*)



الشّكل رقم(30):يوضّح توزيع العيّنة حسب المستوى التّعليمي(*).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) والشكل رقم(30) أنّ الأساتذة المتحصلين على شهادة البكالوريا بلغ عددهم أستاذا واحدا، أمّ الأساتذة المتحصّلين على شهادة اللّيسانس فقد بلغ عددهم سبعا و ستين(67)أستاذا بنسبة(43.8%)، أمّا الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر فقد بلغ عددهم ستين (60) أستاذا بنسبة(39.20%)، أمّا المتحصلين على شهادات أخرى فقد بلغ عددهم خمسا وعشرين( )25 أستاذا بنسبة (16.30%).

07- أدوات الدّراسة الأساسيّة:

أ- الاستبيان.

ب- **الأساليب الإحصائيّة**: تعتبر الأساليب الإحصائيّة من أهمّ عناصر تحليل البيانات، والتي تساعدنا في تحليل موضوع الدّراسة وتفسيره، حيث تمّ الاعتماد على برنامج SPSS لتحليل الأساليب الإحصائيّة.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

برنامجSPSS: تّم معالجة بيانات الدّراسة على البرنامج الإحصائيSPSS ، "الذي يعتبر اختصارا للأحرف اللاتينيّة الاولى من اسم" الحزمة الاحصائيّة للعلوم الاِجتماعيّة"، وهي حزم حاسوبيّة متكاملة لإدخال البيانات، وتحليلها، وتستخدم عادة في جميع البحوث العلميّة التي تشمل على العديد من البيانات الرقميّة، ولا تقتصر على البحوث الاِجتماعيّة فقط، بالرغم من أنّها أنشأت لهذا الغرض أصلا، ولكن اِشتمالها على معظم الاختبارات الإحصائيّة تقريبا وقدرتها الفائقة في معالجة البيانات وتوافقها مع معظم البرمجيات المشهورة، جعل منها أداة فاعلة لتحليل أنواع البحوث العلميّة.[1]

ومن الأساليب الإحصائيّة المتّبعة في تحليل البيانات:

- التّكرار.
- النسبة المئويّة
- معامل الثبات ألفا كرومباخ.
- المتوسّط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- الوزن النّسبي للمتوسّط.

1- طارق شنقال، مرجع سابق.

المبحث الثاني: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها.

بعد التطرّق إلى الجانب النظري، المتمثّل في تقديم الدّراسة، وتحديد الإجراءات المنهجيّة لها، سيتم التطرّق في هذا المبحث إلى عرض النتائج المتوصل إليها، والتّعليق عليها، من خلال عرض نتائج تساؤلات الدّراسة، ومن ثمّ مناقشتها، بالاعتماد على دراسات سابقة، مع تقديم بعض التّوصيات والاقتراحات.

1-عرض نتائج الدراسة:

1-1-عرض نتائج التّساؤل الجزئي الأوّل: ما مدى اِستخدم أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة في تحسين كفاءة التّخطيط للدرس، في مرحلة التّعليم الثّانوي.

الجدول رقم(19): يوضّح إجابات أساتذة اللّغة العربيّة حول مدى استخدامهم للوسائل التّعليميّة في التّخطيط للدّرس. (*)

كفاءة التخطيط للدرس	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ت	%	ت	%	ت	%		
01	141	%92.2	9	%5,9	3	%2	1,99	0,66
02	44	%28,8	98	%64,1	11	%7,2	2,22	0,56
03	128	%83,7	22	%14,4	3	%2	2,82	0,43
04	72	%47,1	65	%42,5	16	%10,5	2,37	0,66
05	116	%75,8	35	%22,9	2	%1,3	2,75	0,46
06	127	%83	22	%14,4	4	%2,6	2,80	0,46
07	10	%6,5	27	%17,6	116	%75,8	2,31	0,58
08	16	%10,5	93	%60,8	44	%28,8	1,82	0,60
09	111	%72,5	32	%20,9	10	%6,50	2,66	0,59

*- من إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss.

0،59	1،39	%66,7	102	%27,5	42	%5,9	9	10
5.59	23.13	مجموع المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للفقرات						
2.83	23.02	مجموع المتوسط الحسابي						

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة إجابة الأساتذة بدرجة كبيرة حول الفقرة رقم(1) من البعد كانت92.2% من طرف مائة وإحدى و أربعين(141) أستاذا، أمّا بدرجة متوسطة فقد تمّ الإجابة عنها من طرف تسع (09) أساتذة بنسبة(5,9%)، وقد تمّ الإجابة بدرجة ضعيفة على الفقرة نفسها من البعد الأوّل بنسبة (2%)، من طرف ثلاث(03) أساتذة، أمّ المتوسّط الحسابي للفقرة فقد بلغ 1.99، وإنحراف معياري بلغ 0.66، أمّ الإجابة عن الفقرة 02 من البعد نفسه فقد بلغت النسبة المئويّة للإجابة عليها بدرجة كبيرة(28.8%)من طرف أربع و أربعين(44) أستاذا، وبدرجة متوسطة أجيب عنها من طرف ثمان و تسعين (98) أستاذا بنسبة (64.1%)، أمّا بدرجة ضعيفة فقد تمّ الإجابة عنها بنسبة (7.2%) من طرف غحدى عشر (11) أستاذا، ومتوسط حسابي قدر ب 2.22، وإنحراف معياري بلغ 0.56، أمّا الفقرة 03 بلغت نسبة(83.7%) الإجابة عنها من قبل مائة و ثمان و عشرين (128) أستاذا بدرجة كبيرة، أمّا بدرجة متوسطة فقد أجيب عنها بنسبة(14.40%) من طرف اثنان و عشرين (22) أستاذا، أمّا بدرجة ضعيفة فقد أجاب عنها ثلاث (03) أساتذة، بنسبة (2%)، ومتوسط حسابي قدّر ب 2.82، وإنحراف معياري بلغ 0.43، أمّا الفقرة رقم 04 فقد بلغت النسبة المئويّة لإجابة الأساتذة عليها بدرجة كبيرة (47.1%)، حيث تمّ التأشير عليها من قبل اثنا وسبعين(72) أستاذا، وبدرجة متوسط أجاب عنها خمس و ستون(65)أستاذا بنسبة (42.5%)، أمّا بدرجة ضعيفة فقد تمّ التأشير عليها من قبل ستة عشر(16)أستاذا بنسبة (10.5%)، ومتوسط حسابي 2.37، وإنحراف معياري 0.66، أمّا الفقرة رقم 05 فقد بلغت نسبة التأشير عليها بدرجة كبيرة من قبل مائة وستة عشر(116) أستاذا

(75.8%)، أمّا بدرجة ضعيفة فقد أشر عليها خمس و ثلاثون (35)أستاذا بنسبة قدرت بـ(22.9%)، في حين لوحظ أنّ الإجابة بدرجة ضعيفة للفقرة قد بلغت نسبة (1.3%)في مقابل تأشير أستاذين، أمّا المتوسط الحسابي للفقرة فقد بلغ 2.75، وإنحراف معياري قدر ب0.46.

أمّا فيما يخص الفقرة رقم 06 من البعد نفسه رصدت الإجابة عنها بدرجة كبيرة من قبل مائة وسبع و عشرين(127) أستاذا، بنسبة قدرت ب(83%)، في حين تمّ التأشير بدرجة ضعيفة بنسبة(14.4%)، من قبل اثني و عشرين (22) أستاذا، أمّا بدرجة ضعيفة فقد أشر عليها أربع (04)أساتذة بنسبة (2.6%)، بمتوسط حسابي قدر ب2.80، وإنحراف معياري0.46، أمّا الفقرة 07 فقد تمت الإجابة عليها بدرجة كبيرة من قبل عشرة (10)أساتذة بنسبة (6.5%)، أمّا بدرجة متوسطة فقد تم التأشير عليها من قبل سبع وعشرين(27)أستاذا بنسبة (17.6%) ، في حين تمّ رصد الإجابة بدرجة ضعيفة للفقرة نفسها من قبل مائة و ستة عشر(116)أستاذ، بنسبة (75.8%)، ومتوسط حسابي قدر ب 2.31، وإنحراف معياري بلغ 0.58، أمّا بالنسبة للفقرة 08 ألاحظ انّ نسبة الإجابة عليها بدرجة كبيرة بلغ (10.5%)، من طرف ستة عشر(16) أستاذا، وبدرجة متوسطة بنسبة (60.8%)، من طرف ثلاث و تسعين(93) أستاذا، أمّا بدرجة ضعيفة فقد بلغت نسبة التأشير عليه (28.8%)، من قبل أربع و أربعين (44) أستاذا، وبمتوسط حسابي قدّر ب 1.82، وإنحراف معياري بلغ 0,66، أماّ الفقرة رقم 09 أجيب عنها بدرجة كبيرة بنسبة (72.5%) من قبل مائة و أحدى عشر (111) أستاذا، أمّا فيما يتعلّق الإجابة بدرجة متوسطة فقد بلغت نسبة (20.9%)، بمقابل تأشيراثني و ثلاثين (32) أستاذا، أمّا الإجابة بدرجة ضعيفة فقد بلغت نسبتها (6.5%)، من طرف عشر (10) أساتذة، أمّا المتوسط الحسابي للفقرة قدّر ب2,66، والإنحراف المعياري بلغ 0.59، أمّا الفقرة الأخيرة رقم عشرة(10) من البعد نفسه، فقد تمّ

التأشير عليها بدرجة كبيرة من قبل تسع (9)أساتذة بنسبة (5.9%)، أمّا الإجابة بدرجة متوسطة فقد بلغ عدد المؤشرين عليها اثنا و أربعون (42) أستاذا، بنسبة تقدر ب (27.5%)، في حين قدرت الإجابة بدرجة ضعيفة بنسبة (66.7%)، من قبل مائة و اثنان (102)أستاذا، أمّا المتوسط الحسابي للفقرة فقد بلغ (1.39)، والانحراف المعياري قدر بـ (0.59).

1-2-**عرض نتائج التّساؤل الجزئي الثّاني**: ما مدى إستخدم أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة في تحسين كفاءة تنفيذ الدّرس، في مرحلة التّعليم الثّانوي؟

الجدول رقم (20): يوضّح إجابات أساتذة اللّغة العربيّة حول مدى استخدامهم الوسائل التّعليميّة في تحسين كفاءة تنفيذ الدرس في مرحلة التّعليم الثّانوي. (*)

كفاءة تنفيذ للدرس	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		يدرجة ضعيفة		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
	ت	%	ت	%	ت	%		
11	11	%7,2	102	%66,7	40	%26,1	1.81	0.54
12	14	%9,2	71	%46,4	68	%44,4	1.65	0.64
13	134	%87,6	18	%11,8	1	%0,7	2.87	0.35
14	17	%11,1	97	%63,4	39	%25,5	1.86	0.59
15	128	%83,7	21	%13,7	4	%2,6	2.81	0.45
16	9	%5,9	18	%11,8	126	%82,4	1.24	0.54
17	7	%4,6	28	%18,3	118	%77,1	1.27	0.54
18	12	%7,8	36	%23,5	105	%68,6	1.39	0.63
19	19	%12,4	91	%59,5	43	%28,1	1.84	0.61

*- من إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss.

0.57	2.78	%7,8	12	%6,5	10	%85,6	131	20
0.61	1.94	%21.6	33	%62.7	96	%15.7	24	21
6.07	21.46	مجموع المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري						
2.98	27.33	المتوسط الحسابي لبعد الفقرات						

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة إجابة الأساتذة حول الفقرة رقم(11) بدرجة كبيرة بلغت 7.2%، حيث تمّ التّأشير عليها من قبل أحد عشر(11) أستاذا، أمّا الإجابة بدرجة متوسطة فأجاب عنها مائة و اثنان(102) أستاذا، بنسبة (66.7%)، أمّا نسبة الإجابة على العامل بدرجة ضعيفة فكانت (26.1%)،ومتوسط حسابي قدّر ب1.81، وانحراف معياري بلغ0.54، أمّا الفقرة رقم (12) من البعد نفسه فقد بلغت نسبة الإجابة عنها بدرجة كبيرة(9.2%)، من طرف أربعة عشر (14) أستاذا، أمّا بدرجة متوسطة تمّ تسجيل 71 إجابة من طرف الأساتذة، بنسبة 46.40%، أمّا بدرجة ضعيفة فقد تمّ الإجابة عنها من قبل ثمان و ستين(68) أستاذا، بنسبة (44.4%)، ومتوسط حسابي بلغ1.65، وإنحراف معياري قدّر ب0.64، أمّا الفقرة رقم (14) تمّ التّأشير عليها بدرجة كبيرة من قبل مائة و أربع وثلاثين(134) أستاذا، بنسبة (87.60%)، وتمّ تسجيل إجابة بدرجة متوسطة من طرف سبع و تسعين(97) أستاذا، بنسبة 63.4%، أمّا الإجابة بدرجة ضعيفة فقد كانت بنسبة 25.5% من طرف تسع وثلاثين(39) أستاذا، بمتوسط حسابي قدّر ب 1.86، وإنحراف معياري بلغ 0.59.

أمّا الفقرة رقم(15) فقد بلغت نسبة الإجابة عنها بدرجة كبيرة(83.7%) ، من طرف مائة وثمان وعشرين(128) أستاذا، وبدرجة متوسطة بنسبة(13.7%)، من طرف (21) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (2.6%)، من قبل أربعة 04 أساتذة، بمتوسط حسابي قدره 2.81، وإنحراف معياري بلغ0.45.

أمّا الفقرة رقم (16) فقد بلغت نسبة الإجابة عن البديل بدرجة كبيرة(5.9%)، من طرف تسع (09) أساتذة، وبدرجة متوسطة بنسبة(11.8%)، من طرف ثانية عشر (18) أستاذا، أمّا بدرجة ضعيفة فقد بلغت نسبتها (82.4%)، من طرف مائة وثمانية عشر(118) أستاذ، بمتوسط حسابي بلغ قدره 1.24، وإنحراف معياري قدّر ب0.54، أمّا الفقرة (17) فقد بلغت نسبة التّأشير عليها بدرجة كبيرة (4.6%)، من طرف سبعة (07)أساتذة، وبدرجة متوسطة بنسبة 18.3، من قبل ثمان وعشرين(28) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة(77.1%)، من قبل مائة وثمانية عشر 118 أستاذا، بمتوسط حسابي بلغ 1.27، وإنحراف معياري قدّر ب 0.54، أمّا الفقرة رقم (18) فقد تمّ تسجيل إجابة بدرجة كبيرة من طرف اثنا عشر (12) أستاذا بنسبة (7.8%)، وبدرجة متوسطة بنسبة(23.5%)، من طرف ست وثلاثين (36) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (68.6%)، من طرف مائة وخمسة (105) أستاذا، بمتوسط حسابي بلغ 1.39، وإنحراف معياري قدّر ب 0.63، أمّا الفقرة رقم(19) فقد بلغت نسبة الإجابة عليها بدرجة كبيرة بنسبة (12.4%)، من طرف تسعة عشر(19) أستاذا، وبدرجة متوسطة بنسبة(59.5%)، من طرف إحدى وتسعين (91) أستاذا، أمّا بدرجة ضعيفة فقد تمّ التّأشير عليها من قبل ثلاث وأربعين (43) أستاذا، بنسبة(28.1%)، بمتوسط حسابي قدّر ب 1.84، وإنحراف معياري بلغ 0.61، أمّا الفقرة (20) فقد تمّ التأشير عليها بدرجة كبيرة من طرف مائة و إحدى وثلاثين (131) أستاذا، بنسبة(85.6%)، في حين بلغت نسبة التّأشير على البديل بدرجة متوسطة (6.5%)، من طرف عشرة (10)أساتذة، أمّا بدرجة ضعيفة فقد تمّ التأشير عليها من طرف إثنا عشر (12)أستاذا بنسبة(7.8%)، أمّا المتوسط الحسابي للفقرة فقد بلغ 2.78، وإنحراف معياري قدّر ب 0.57، أمّا الفقرة رقم (21) فقد بلغت نسبة الإجابة بدرجة كبيرة (15.7%)، من طرف أربع وعشرين(24) أستاذا، في حين بلغت نسبة الإجابة بدرجة متوسطة

(62.7%)، من طرف ستّ وتسعين (96) أستاذا، أمّا بدرجة ضعيفة فقد بلغت نسبة التّأشير عليها (21.6%)، من طرف ثلاث وثلاثين (33) أستاذا، بمتوسط حسابي بلغ 1.94، وإنحراف معياري قدّر ب 1.61.

1-3- عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث: ما مدى إستخدم أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التعليميّة في تحسين كفاءة تقويم الدرس، في مرحلة التعليم الثانوي؟

الجدول رقم (21): يوضّح مدى إستخدم أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التعليميّة في تحسين كفاءة تقويم الدرس، في مرحلة التعليم الثانوي. (*)

كفاءة تقويم للدرس	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		يدرجة ضعيفة		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
	ت	%	ت	%	ت	%		
22	121	%79,1	24	%15,7	8	%5,2	2.74	0.54
23	25	%16,3	39	%25,5	89	%58,2	1.58	0.75
24	131	%85,6	12	%7,8	10	%6,5	2.79	0.54
25	22	%14,4	37	%24,2	94	%61,4	1.53	0.73
26	117	%76،5	31	%20,3	5	%3,3	2.73	0.51
27	27	%17,6	67	%43,8	59	%38,5	1.79	0.72
28	125	%81,7	20	%13,1	8	%5,2	2.76	0.53
29	127	%83,0	12	%7,8	14	%9,2	2.74	0.61
30	15	%9,8	11	%7,2	127	%83,0	1.27	0.62
31	124	%81,0	17	%11,1	12	%7,8	2.73	0.59

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

0.60	2.67	%7,2	11	%19,0	29	%73,9	113	32
0.49	2.01	%11,8	18	%75,8	116	%12,4	19	33
7.23	27.34	مجموع المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري						
2.98	27.33	المتوسط الحسابي لبعد االفقرات						

نلاحظ من حلال الجدول أنّ نسبة إجابة الأساتذة حول الفقرة رقم (22) على البديل بدرجة كبيرة قد بلغت (79.1%)، من طرف مائة وواحد وعشرين (121) أستاذا، أمّا بدرجة متوسطة فقد تمّ تسجيل أربع وعشرين(24) إجابة من طرف الأساتذة بنسبة (15.7%)، أمّ بدرجة ضعيفة فقد بلغت نسبة الإجابة عنها (5.2%)، من طرف ثمان (8)أساتذة، بمتوسط حسابي بلغ 2.74، وإنحراف معياري قدر ب 0.54، أمّا الفقرة رقم (23) فقد بلغت نسبة التّأشير عليها بدرجة كبيرة بنسبة (16.3%)، من طرف خمس وعشرين (25) أستاذا، أمّا بدرجة متوسطة فقد تمّ الإجابة عنها من طرف تسع وثلاثين (39) أستاذا، بنسبة(25.5%)، أمّا البديل بدرجة ضعيفة فقد تمّ التّأشير عليه من قبل تسع وثمانين (89) أستاذا، بنسبة (58.5%)، أمّا المتوسط الحسابي للفقرة فقد بلغ 1.58، وإنحراف معياري قدّر ب 0.75، أمّا الفقرة رقم (24) تمّ التأشير عليها بدرجة كبيرة من قبل مائة وإحدى وثلاثين(131) أستاذا، بنسبة (85.6%)، وبدرجة متوسطة لوحظ إجابة إثنا عشر (12) أستاذا، بنسبة (7.8%)، أمّا بدرجة ضعيفة فقد تمّ التّأشير عليها من قبل عشر (10) أساتذة، بنسبة (6.5%)، بمتوسط حسابي بلغ 2.79، وإنحراف معياري قدّر ب 0.54، أمّا الفقرة رقم (25) من البعد ذاته فقد تمّ تسجيل 22 إجابة بدرجة كبيرة، بنسبة (14.4%)، أمّا بدرجة متوسطة فقد تم تسجيل 37 إجابة من قبل الأساتذة، بنسبة (24.2%)، في حين بلغت نسبة البديل بدرجة ضعيفة (61.4%)، من قبل أربع وتسعين (94) أستاذا، بمتوسط حسابي قدّر ب 1.53، وإنحراف معياري بلغ 0.73، أمّا الفقرة رقم (26) فقد بلغت نسبة الإجابة مائة

وسبع عشرة (117) أستاذا عنها بدرجة كبيرة (76.5%)، أمّا بدرجة متوسطة فقد بلغت نسبة الإجابة عنها (20.3%)، من طرف إحدى وثلاثين (31) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (3.3%)، من طرف خمسة (05) أساتذة، بمتوسط حسابي قدّر ب 2.73، وإنحراف معياري بلغ 0.51، أمّا الفقرة رقم (27) فقد بلغت نسبة الإجابة عنها بدرجة كبيرة (17.6%)، من طرف سبع وعشرين (27) أستاذا، وبدرجة متوسطة بنسبة (43.8%)، من قبل سبع وستين (67) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (38.5%)، من طرف تسع وخمسين (59) أستاذا، وتمّ رصد المتوسط الحسابي الذي قدّر ب 1.79، وإنحراف معياري بلغ 0.72، أمّا الفقرة رقم (28) فقد بلغت نسبة الإجابة بدرجة كبيرة (81.7%)، من طرف مائة وخمس وعشرين (125) أستاذا، وبدرجة متوسطة للفقرة ذاتها بنسبة(13.1%)، من طرف عشرين (20) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (5.2%)، من طرف ثمان(08) أساتذة، أمّا المتوسط الحسابي فقد بلغ 2.76، وقدر الإنحراف المعياري ب 0.53، أمّا الفقرة رقم (29) فقد بلغت نسبة تأشير مائة وسبع وعشرين (127) أستاذا على البديل بدرجة كبيرة (83%)، في حين بلغت نسبة التأشير على البديل بدرجة متوسطة (7.8%)، من طرف إثنا عشر (12) أستاذا، وبلغت نسبة التّأشير على البديل بدرجة ضعيفة (9.2%)، من طرف أربعة عشر(14) أستاذا، بمتوسط حسابي بلغ 2.74، وإنحراف معياري قدّر ب 0.61، أمّا الفقرة رقم (30) فقد تمّ تسجيل إجابة خمسة عشر(15) أستاذ حول البديل بدرجة كبيرة بنسبة (9.8%)، أمّا البديل بدرجة متوسطة فقد تمّ تسجيل إحدى عشر (11) إجابة من قبل الأساتذة بنسبة (7.2%)، أمّا البديل الثّالث بدرجة ضعيفة فقد تمّ ملاحظة إجابة من قبل مائة وسبع وعشرين (127) أستاذا بنسبة (83%)، بمتوسط حسابي بلغ 1.27، وإنحراف معياري قدّر ب 0.62، أمّا الفقرة رقم (31) فقد بلغت نسبة إجابة مائة وأربع وعشرين(124)أستاذ عنها بدرجة كبيرة (81%)، وبلغت نسبة الإجابة عن البديل بدرجة متوسطة

(11.1%) ، من طرف سبع عشرة (17) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (7.8%)، من طرف إثنا عشر(12) أستاذا، حيث قدّر المتوسط الحسابي للفقرة من البعد نفسه ب 2.73، والإنحراف المعياري بـ 0.59، أمّا الفقرة رقم (32) فقد بلغت نسبة إجابة مائة وثلاثة عشر(113) أستاذا بدرجة كبيرة (73.9%)، وبدرجة متوسطة بنسبة (19.0%)، من طرف تسع وعشرين (29) أستاذا، وبدرجة ضعيفة من قبل 11 أستاذا، بنسبة (7.2%)، بمتوسط حسابي قدر ب 2.67، وإنحراف معياري بلغ 0.6، أمّا الفقرة رقم (33) من البعد رقم (03) فقد بلغت نسبة إجابة تسع عشرة (19) أستاذا (12.4%)، أمّا بدرجة متوسطة فقد بلغت نسبة التأشير عليها، من طرف ماءة وستة عشر (116) أستاذ (75.8%)، في حين بلغت نسبة التّأشير على البديل بدرجة ضعيفة للفقرة ذاتها من البعد نفسه (11.8%)، من قبل ثمانية عشر (18) أستاذا، بمعدل متوسط حسابي قدر بـ 2.01، وانحراف معياري قدّرب 0.49.

1-4- عرض نتائج التّساؤل الجزئي الرّابع: إلى أي مدى يمكن أن تؤثر العراقيل التي تحول دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة في تطوير كفاءته البيداغوجيّة؟

الجدول رقم (22): يوضّح أهم العراقيل التي تحول دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة في تطوير كفاءته البيداغوجيّة. (*)

العراقيل	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		يدرجة ضعيفة		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
	ت	%	ت	%	ت	%		
34	18	11.8	108	70.6	27	17.6	2.06	0.54
35	23	15.0	76	49.7	54	35.3	2.20	0.68
36	9	5.9	30	19.6	114	74.5	2.69	0.57
37	112	73.2	24	15.7	17	11.1	1.38	0.67

*- من إعداد الطالبة بناء على معطيات spss.

0.64	1.30	9.8	15	10.5	16	79.7	122	38
0.60	1.55	5.9	9	43.1	66	51.0	78	39
0.52	1.22	5.2	8	11.1	17	83.7	128	40
0.56	1.27	1.27	9	15.0	23	79.1	121	41
0.60	1.97	1.97	26	63.4	97	19.6	30	42
0.60	1.99	1.99	27	64.1	98	18.3	28	43
5.98	17.63	مجموع المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري						
10.07	89.45	المتوسط الحسابي الخاص ببعد الفقرات						

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الفقرة رقم (34) قد بلغت نسبة الإجابة عن البديل بدرجة كبيرة (11.8%)، بمعدل ثمانية عشر (18) أستاذا، وتأشير مائة و ثمانية 108 أستاذا فيما يخص البديل بدرجة متوسطة، بنسبة (70.6%)، أمّ البديل بدرجة ضعيفة فقد تمّ التّأشير عليه من قبل سبع وعشرين (27) أستاذا، بنسبة (17.6%)، أمّا المتوسط الحسابي للفقرة فقد بلغ 2.06، وإنحراف معياري قدّر بـ 0.54، أمّا الفقرة رقم (35) فقد بلغت نسبة الإجابة عليها بدرجة كبيرة(15.0%)، من طرف ثلاث وعشرين (23) أستاذا، وبلغت بدرجة متوسطة نسبة (49.7%)، من طرف ست وسبعين (76) أستاذا، أمّا بدرجة ضعيفة فقد تمّ التّأشير عليها من قبل أربع وخمسين (54) أستاذا بنسبة (35.3%)، وبمتوسط حسابي بلغ 2.20، وإنحراف معياري قدّر بـ 0.68، أمّا الفقرة رقم (36) فقد بلغت نسبة الإجابة عنها بدرجة كبيرة (5.9%)، من طرف تسع (09) أساتذة، وبدرجة متوسطة بنسبة (19.6%)، من طرف ثلاثين (30) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (74.5%)، من طرف مائة وأربعة عشر(114) أستاذا، بمتوسط حسابي بلغ 2.69، وإنحراف معياري قدّر بـ 0.57، أمّا الفقرة رقم (37) فقد بلغت نسبة إجابة مائة وإثنا عشر (112) أستاذ بدرجة كبيرة (73.2%)، أمّا البديل بدرجة متوسطة فقد

بلغت نسبته (15.7%)، من طرف أربع وعشرين(24) أستاذا، في حين بلغ البديل بدرجة ضعيفة نسبة (11.1%)، من طرف تأشير سبعة عشر (17) أستاذا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة 1.38، والانحراف المعياري 0.67، أمّا الفقرة رقم (38) فقد بلغت نسبة التأشير عليها، من قبل مائة واثني وعشرين (122) أستاذا بنسبة(79.7%)، في حين بلغت نسبة التّأشير بدرجة متوسطة (10.5%)، من طرف ستة عشر(16) أستاذا، أمّا التّأشير بدرجة ضعيفة فقد بلغ نسبة (9.8%)، من طرف خمسة عشر (15) أستاذا، أمّا المتوسط الحسابي للفقرة فقد بلغ 1.30، وقدر الإنحراف المعياري ب 0.64، أمّا الفقرة رقم (39) فقد بلغت نسبة الإجابة بدرجة كبيرة (51.0%)، من قبل ثمان وسبعين(78) أستاذا، وبدرجة متوسطة بنسبة (43.1%)، من طرف ست وستين (66) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (5.9%)، من طرف تسع (09) أساتذة، حيث قدّر المتوسط الحسابي ب 1.55، وبلغ الإنحراف المعياري 0.60، أمّا الفقرة رقم (40) فقد بلغت نسبة التّأشير عليها بدرجة كبيرة (83.7%)، من طرف مائة وثمان وعشرين (128) أستاذا، وبدرجة متوسطة بنسبة (11.1%) ، من طرف سبعة عشر (17) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (5.2%)، من قبل ثمان (08) أساتذة، وبمتوسط حسابي بلغ 1.22، وانحراف معياري قدّر ب 0.52، أمّا الفقرة رقم (41) فقد بلغت نسبة الإجابة عنها بدرجة كبيرة (79.1%)، من طرف مائة وإحدى وعشرين(121) أستاذا، وبدرجة متوسطة بنسبة (15.0%)، من قبل ثلاث وعشرين (23) أستاذا، أمّا بدرجة ضعيفة فقد بلغت نسبة التأشير عليها (1.27%)، من طرف تسع (09) أساتذة، بمتوسط حسابي قدّر ب 1.27، وإنحراف معياري بلغ 0.56، أمّا الفقرة رقم (42) فقد تم تسجيل ثلاثين (30) إجابة من طرف الأساتذة بنسبة (19.6%)، وبدرجة متوسطة بنسبة (63.4%)، من طرف سبع وتسعين(97) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (1.97%)، من طرف ست وعشرين (26) أستاذا، بمتوسط حسابي قدره 1.97،

وانحراف معياري بلغ 0.60، أمّا الفقرة رقم (43) فقد بلغت نسبة التّأشير عليها (8.3%)، من طرف ثمان وعشرين(28)أستاذا، وبدرجة متوسطة بنسبة (64.1%)، من قبل ثمان وتسعين (98) أستاذا، وبدرجة ضعيفة بنسبة (1.99%)، من طرف سبع وعشرين (27) أستاذا، بمتوسط حسابي قدّر ب1.99، وإنحراف معياري بلغ 0.60.

2-مناقشة الفرضيات:

2-1- مناقشة الفرضية الأولى: يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها بدرجة متوسطة في محاولة تحسين كفاءة التّخطيط للدّرس.

استنادا إلى النتائج المتحصّل عليها من خلال الدراسة الميدانيّة التي تمّت عن طريق أدوات البحث التّاليّة: الاستبانة، وشبكة الملاحظة، والمقابلة اللّتان أجرتهما الباحثة مع أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي؛ تبيّن أنّ أغلب أساتذة اللّغة العربيّة في هاته المرحلة يستخدمون الوسائل التّعليميّة التّقليديّة،-الكتاب المدرسي- بدرجة كبيرة في التّخطيط لإعداد الدروس، حيث بلغ عدد إجاباتهم حول الفقرة الأولى من الجدول رقم (19) الخاصة باستخدام الكتاب المدرسي في صياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس نسبة (92.20%)، إلاّ أنّه وفي مقابل ذلك نجد أنّ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرة ذاتها قد بلغا (1.99) (0.66) وهي نسبة ضعيفة توحي بالاستخدام المفرط للكتاب المدرسي في التّخطيط للدّرس، وهذا ما ينعكس سلبا نحو تحسين الكفاءة البيداغوجيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها أثناء التّخطيط للدّرس، فمن خلال حضور الباحثة عند بعض الأساتذة برفقة الأستاذ المكوّن للمادة لوحظ ضعف في مستوى الأداء التّعليمي، والذي نرجّح أن يعود سببه إلى عدم إعداد خطّة شاملة ومحكمة للتّدريس، فنجاح التّدريس لا محالة يعود إلى التّخطيط الواعي والهادف، كما قد يعود السّبب إلى لا مبالاة أساتذة اللّغة العربيّة أنفسهم بأهميّة استخدام مصادر متنوّعة في إعداد الدّروس

والتّخطيط لها، فحسب ما هو مبيّن أعلاه في الجدول رقم (19) أنّ نسبة (28.2%) من أساتذة اللّغة العربيّة يستخدمون الإنترنت كمصدر للبحث عن المعلومات والاستزادة من الخبرات، وهي نسبة ضئيلة جدّا مقارنة مع نسبة استخدامهم للكتاب المدرسي في التّخطيط للدروس، ومنه فقد أرجع أغلب الأساتذة سبب عزوفهم عن استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة واقتصارهم على الوسائل التعليميّة التّقليديّة إلى عوامل عديدة منها: كثافة البرنامج الدّراسي، وضيق إدارة الوقت بالشّكل الذي يسمح استخدامها في تنشيط حصص اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى عدم تمكّن أغلب الأساتذة من استخدام التّقنيات الحديثة.

وعليه نستنتج أنّ أغلب أساتذة اللّغة العربيّة يستخدمون الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها بدرجة ضعيفة في محاولة تحسين كفاءة التّخطيط للدّرس، حيث بلغ مجموع المتوسطات الحسابية 23.13، ومجموع الانحرافات المعياريّة 5.59، ممّا يثبت عدم صحة الفرضيّة الأولى .

2-2- مناقشة الفرضية الثانيّة: يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها بدرجة متوسطة في محاولة تحسين كفاءة تنفيذ الدّرس في مرحلة التّعليم الثّانوي.

من خلال النتائج المتحصّل عليها من الجدول رقم (20) الذي يوضّح إجابات أساتذة اللّغة العربيّة حول مدى استخدامهم للوسائل التّعليميّة في محاولة تحسين كفاءتهم في تنفيذ الدروس في مرحلة التّعليم الثّانوي، لوحظ عزوف كثير من أساتذة اللّغة العربيّة عن استخدام الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها أثناء عرض الدّرس وشرحه، حيث إنّ أحد عشر(11) أستاذا من بين مائة وخمس وخمسين (155) أستاذا يستخدمون الحاسوب التّعليمي وكذا جهاز العرض، والرّحلات التّعليميّة، وأشرطة الفيديو التّفاعليّة في تنشيط حصص مادة اللّغة العربيّة، وذلك بنسبة(7.2%) من الستخدام الفعلي لها، وحسب ما

يبيّنه الجدول فإنّ أغلب الأساتذة يعتمدون على الشّرح اللّفظي أثناء عرض الدّرس، وهذا ما لا يتوافق مع ما تذهب إليه المناهج المبنيّة على مبدأ المقاربة بالكفاءات، معتمدين في ذلك على وسيلتين تقليديتين هما: السّبورة والكتاب المدرسي، حيث أن عددا كبيرا من الأساتذة يستخدمون السّبورة بنسبة (87.6%)، والكتاب المدرسي بنسبة (85.6%).

وبما أنّ مجموع المتوسطات الحسابيّة، ومجموع الانحرافات المعياريّة ضعيفة، فإنّ أساتذة اللّغة العربيّة يستخدمون الوسائل التّعليميّة بدرجة ضعيفة في محاولة تحسين كفاءة تنفيذ الدّرس في مرحلة التّعليم الثانوي، ومنه نثبت عدم صحة الفرضيّة الثّانية.

2-3- مناقشة الفرضيّة الثالثة: يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها بدرجة متوسطة في محاولة تحسين كفاءة تقويم الدّرس في مرحلة التّعليم الثّانوي.

من خلال النتائج المتحصّل عليها من الجدول رقم (21)، ومن خلال المقابلة التي أجريت مع أساتذة اللّغة العربية وبعد شبكة ملاحظة التي وضعت لتقييم مدى استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التعليميّة في محاولة تحسين الأداء وتطوير كفاءة تقويم الدّروس، تبيّن أنّ أغلب أساتذة اللّغة العربيّة يستخدمون الأساليب التّقليديّة أثناء التّقويم، وبالتالي الاكتفاء بالأدوات والوسائل التّقليديّة أثناء التّقويم، إذ ثبت أنّ مائة وواحدا وعشرين(121) من الأساتذة يعتمدون على الكتاب المدرسي في تقويم نشاطات المادة التّعليميّة، وذلك بنسبة (85.6%)، ممّا يوحي جليّا نفور أغلبيتهم من استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة أثناء التّقويم، ولعلّ السبب يعود إلى اقتناعهم التّام وعدم وعيهم بضرورة استخدامها الأمر الذي قد يسهّل عليهم، ويربحهم الوقت والجهد معا، نلاحظ من خلال الجدول نفسه أنّ أغلبيّة الأساتذة على وعي تام بأهميّة العمليّة التّقويميّة بعد التّخطيط والتّنفيذ، إلاّ أنّهم يجهلون تماما أهميّة إدراج الوسائل التعليميّة الحديثة في عمليّة التقويم، وربما يعود السبب إلى نقص النّدوات التّكوينيّة التي تولي الأهميّة البالغة لمثل هكذا موضوعات.

وبموجب مجموع المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة تبيّن أنّ أساتذة اللّغة العربيّة يعتمدون بدرجة كبيرة على الوسائل التّعليميّة التقليديّة أثناء تقويم الدروس، ممّا يؤكد عزوفهم التام عن استخدام الحديثة منها، وبالتالي تأكّد عدم صحّة الفرضيّة الثّالثة.

2-4- مناقشة الفرضية الرابعة: توجد عراقيل تحول دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في تطوير وتحسين كفاءته البيداغوجيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

بعد النّتائج التي تمّ التوصل لها من خلال الجدول رقم (22)، وبعد تحليل ومناقشة الفرضيات السّابقة، تبين وجود عراقيل كثيرة تحول دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة الحديثة في تطوير وتحسين كفاءته البيداغوجيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، ومن بين هاته العراقيل حسب ما أجاب أغلب الأساتذة: كثافة البرنامج الدراسي بالمقارنة مع الوقت المخصّص لنشاطات اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى أنّ أغلبهم أجاب أنّ السّبب يعود إلى قلّة الدورات التّدريبيّة للأساتذة لمتابعة المستجدات ، ليس هذا فحسب فقد أقر أغلبهم بقصور أساليب التّدريب والتّكوين أثناء الخدمة، كما وأجاب أغلبهم أنّ أغلبيّة المدارس تفتقر إلى الوسائل التّعليميّة الحديثة ممّا يحول دون تطوير كفاءتهم البيداغوجيّة دون استخدامها، ولعلّ أكبر عائق يحول دون ذلك أيضا كما أجاب الأساتذة يعود إلى عامل التّفاوت بين المدينة ومناطق الظلّ في توافر الوسائل التّعليميّة الحديثة، وعلى الأغلب الإنترنت وصعوبة التّدفّق، ومن جهة أخرى أقرّ بعض الأساتذة من خلال المقابلة التي أجريت معهم أنّ نشاطات اللّغة العربيّة أصبح يغدوها الرّكود والجمود، كما أقرّ بعضهم بأنّهم لا يملكون الآليات لاستخدام التّقنيات الحديثة في التّعليم؛ كاستخدام الحاسوب التّعليمي، والإنترنت، وكذا التّواصل عبر البريد الإلكتروني، هذه العوامل وتلك تُنبِئُنا بضرورة تبني قضيّة تكوين أساتذة اللّغة العربيّة في مجال تقنيات الإعلام والاتّصال تكوينا يفضي إلى تطوير كفاءته البيداغوجيّة في التّخطيط للدّروس وتنفيذها وكذا في عمليّة التّقويم.

من خلال مجموع المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة تبيّن وجود عراقيل تحول دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في تطوير وتحسين كفاءته البيداغوجيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، ومنه تأكد صحّة الفرضيّة الرابعة.

– الاستنتاج العام:

استنادا إلى ما تمّ التّوصل إليه من خلال مناقشة الفرضيات، تمّ استنتاج التالي:

- يساهم استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في تحسين وتطوير كفاءة الأستاذ البيداغوجيّة بدرجة كبيرة أثناء تخطيطه للدروس وتنفيذها وكذا في عمليّة التّقويم.
- يساهم عدم استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في تدني الأداء التّعليمي وبالتّالي تدني كفاءة الأستاذ البيداغوجيّة بدرجة كبيرة أثناء تخطيطه للدّروس وتنفيذها وكذا في عمليّة التّقويم، ممّا ينعكس سلبا على مخرجات العمليّة التّعليميّة.
- يستخدم أساتذة اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة التّقليديّة بدرجة كبيرة، في مقابل عزوفهم عن استخدام الحديثة منها في محاولتهم تحسين وتطوير كفاءة التّخطيط للدّرس.
- يستخدم أساتذة اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة التّقليديّة بدرجة كبيرة، في مقابل عزوفهم عن استخدام الحديثة منها في محاولتهم تحسين وتطوير كفاءة تنفيذ للدرس.
- يستخدم أساتذة اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة التّقليديّة بدرجة كبيرة، في مقابل عزوفهم عن استخدام الحديثة منها في محاولتهم تحسين وتطوير كفاءة تقويم للدرس.
- توجد عوامل كثيرة معنويّة وأخرى ماديّة تحول دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في تطوير وتحسين كفاءته البيداغوجيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.
- يقتصر استخدام أساتذة اللّغة العربيّة على الوسائل البصريّة بدرجة كبيرة، وبدرجة ضعيفة للوسائل السمعيّة البصريّة.

خـاتـمـة

خاتمة:

جاءت هذه الدراسة لتسلّط الضوء على واقع ومدى كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة البيداغوجيّة في استخدامه للوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، وبعد التطرّق إلى الجانب النّظري أجرت الباحثة دراسة ميدانيّة بثانويات ولاية تيارت للكشف عن واقع هاته الكفاءة ومدى تحقّقها، حيث تمّ التّوصل إلى النتائج التّاليّة:

- ✓ يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التعليميّة خاصة الحديثة منها بدرجة ضعيفة في تحسين كفاءة التّخطيط للدّرس في مرحلة التّعليم الثّانوي.
- ✓ يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها بدرجة ضعيفة في تحسين كفاءة تنفيذ الدّرس في مرحلة التّعليم الثّانوي.
- ✓ يستخدم أستاذ اللّغة العربيّة الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها بدرجة ضعيفة في تحسين كفاءة تقويم الدّرس في مرحلة التّعليم الثّانوي.
- ✓ لا يزال أستاذ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي يعتمد على الوسائل التّعليميّة التّقليديّة في تقديم وتنفيذ دروس ونشاطات مادة اللّغة العربيّة، نذكر على سبيل المثال: الكتاب المدرسي والسّبورة.
- ✓ توجد عراقيل تحول دون استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التعليميّة خاصة الحديثة منها في تحسين مستوى كفاءته البيداغوجيّة.
- ✓ انعدام الاهتمام باستخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة في تنشيط دروس اللّغة العربيّة.
- ✓ نفور أغلب أساتذة اللّغة العربيّة وعزوفهم عن إدراج الوسائل التّعليميّة الحديثة، كالحاسوب في تنشيط حصص المطالعة والمشروع.
- ✓ اعتماد أغلب أساتذة اللّغة العربيّة على اللّفظيّة في تلقينهم الدروس.

- ✓ نقص الدّورات التدريبيّة والتّكوينيّة لأساتذة اللّغة العربيّة.
- ✓ أغلب المؤسسات غير مزوّدة بالوسائل التّعليميّة اللازمة.
- ✓ عدم ملاءمة الحجرات الدراسية لاستخدام الوسائل التّعليميّة.
- ✓ كثافة برنامج مادة اللّغة العربيّة وضيق الوقت يحول دون استخدام الوسائل التّعليميّة.
- ✓ ظاهرة الاكتظاظ بخلاف الوضع الاستثنائي أثناء جائحة كورونا.

– الاقتراحات:

وفي ظلّ هذه النتائج التي تمّ التوصّل إليها تمّ اقتراح التّالي:

- ✓ ضرورة تكثيف الدّورات التّدريبيّة، وإقامة الورشات لتحسين أداء أساتذة اللّغة العربيّة خاصة في مجال تقنية المعلومات.
- ✓ ضرورة وعي أساتذة اللّغة العربيّة بمدى أهميّة الوسائل التّعليميّة خاصة الحديثة منها –باعتبارها جزءا من استراتيجيّة التّدريس– في تحسين كفاءتهم البيداغوجيّة.
- ✓ توفير الوسائل التعليميّة اللازمة لأساتذة اللّغة العربيّة خاصة في مناطق الظلّ.
- ✓ عدم الاقتصار على الوسائل التّعليميّة التّقليديّة في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.
- ✓ ضرورة إدراج عنصر الوسائل التّعليميّة في المناهج التّربوية بشكل أوسع من ذي قبل.
- ✓ تكليف المعلّمين بتقديم الدّروس النّموذجيّة والورش التّعليميّة سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى المقاطعة التّعليميّة، أو على مستوى الوزارة، وذلك من أجل تطوير مستوى الأداء والكفاءة البيداغوجيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة —خاصة الحديثة منها– في الميدان.

- ✓ تهيئة البيئة المناسبة في المؤسسات التّعليميّة تسمح باستخدام الوسائل التّعليميّة.
- ✓ إيجاد حلول ناجعة لظاهرة الاكتظاظ في الأقسام.
- ✓ التّخفيف من أعباء البرنامج المكثّف لمادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي لجميع الشّعب.

– التّوصيات:

- الأخذ بعين الاعتبار ضرورة إعداد أستاذ اللّغة العربيّة بما يتوافق والمستجدات الحديثة، وإيلاء الأهميّة لذلك من خلال إعداده الإعداد الجيّد وتكوينه في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتّصال.
- توسيع نطاق إجراء الدّراسات الميدانيّة بكافة ولايات الوطن للوقوف على واقع ومدى كفاءة أستاذ اللّغة العربيّة في استخدام الوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.
- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدّراسة بهدف الوقوف على أهم الثّغرات التي تحول وتعيق استخدام الوسائل التّعليميّة، وخاصة الحديثة منها في تنشيط حصص اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.
- تطبيق دراسة مماثلة لهذه الدّراسة على مختلف المراحل التّعليميّة ، وذلك حتى يتم الوقوف جليا على واقع استخدام أساتذة اللّغة العربيّة في باقي المراحل التّعليميّة للوسائل التّعليميّة.
- حثّ مفتشي مادة اللّغة العربيّة في مختلف المراحل التعليّميّة على الخوض في موضوع استخدام الوسائل التّعليميّة في الندوات التّكوينيّة التي تعقد، وكذا إقامة ورشات تدريبيّة حول ذلك.

وفي الختام أشكر الله عز وجل أن وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع، على أمل أن يفتح الآفاق لبحوث ودراسات أخرى بحول الله.

الملاحق

الملحق رقم 01: التّرخيص بإجراء الدّراسة الميدانيّة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ابن خلدون -تيارت-
كلية الآداب واللغات.

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية .
الرقم: .....617../ ن.ع.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ /2021

ترخـــــيص
-خاص بطلبة الدكتوراه-

بناءً على الطلب الموقّع من قبل المعني(ة) بالأمر، المؤرخ في:2021/11/03

يرخّص السيد نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية.

للطالب(ة) :سعدي نادية

القيام بدراسة ميدانية علمية مرتبطة بموضوع أطروحتها .

بمؤسسة :.....

خلال الفترة الممتدة من: نوفمبر 2021 إلى جوان 2022

تقبلوا منّي فائق التقدير والاحترام.

الامضاء

سلّم هذا الترخيص بطلب من المعني(ة) بالأمر لاستعماله في حدود ما يسمح به القانون.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية – تيارت
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم الإرسال: ..../2021/2.4

مدير التربية
الى
السادة مدراء الثانويات عبر الولاية

الموضوع: ف/ي متابعة التدريب الميداني
المرجع : ارسال جامعة ابن خلدون تيارت قسم اللغة العربية و ادابها

بناءا على الارسال المذكور في المرجع اعلاه ، يشرفني ان ارخص لكم باستقبال الطالبة سعدي نادية باجراء التربص الميداني بمؤسستكم تخصص لسانيات تطبيقية.

تيارت في 2021/12/14

مدير التربية

مدير التربية
عبد القادر مداني

الملحق رقم 02: استبيان الدراسة الأساسية

الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون- تيارت-

كليّة الآداب واللّغات الأجنبيّة.

قسم اللّغة العربيّة وآدابها.

تخصّص لسانيات تطبيقيّة.

الأستاذ الكريم- الأستاذة الكريمة

تحيّة طيّبة وبعد

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدّكتوراه في اللّسانيات التّطبيقيّة ، تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانيّة بعنوان: " الكفاءة البيداغوجيّة لأستاذ اللّغة العربيّة في اِستخدام الوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي".

أرجو من سيادتكم التكرّم بالإجابة بكلّ موضوعيّة عن كل فقرات الاستبيان بدقّة، ووضع العلامة (X) أمام العبارة، مع العلم أنّ هذه المعلومات لا تستعمل إلاّ لغايات البحث العلمي فقط.

لكم منّي خالص الشّكر والتّقدير.

الطالبة الباحثة.

السنة الجامعية: 2022/2021

البيانات الشخصيّة:

1- الجنس:

ذكر: ( ) أنثى ( )

2-سنوات الأقدميّة:

أقل من 05 سنوات( ) من05-10سنوات ( )

من11-15سنة ( ) أكثر من 15سنة ( )

3-الشهادات العلمية:

بكالوريا( ) ليسانس( ) ماستر( ) شهادات أخرى( )

الرقم	العبارة	بدرجة		
	أستاذي(تي) الفاضل(ة) :	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
01	تستخدم الكتاب المدرسي في صياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس بصورة جيّدة؟			
02	تستخدم الإنترنت في اختيار النشاط المرتبط بمحتوى الدرس؟			
03	تستخدم الوسيلة التعليميّة في تنظيم خبرات الدرس على شكل مشكلات؟			
04	تستخدم السندات التربويّة(المنهاج، الوثيقة المرافقة له ، التدرجات)في وضع خطّة دراسيّة سنويّة؟			
05	تستخدم الإنترنت للاطلاع والاستزادة من المعلومات التي تتعلّق بمادة اللّغة العربيّة؟			
06	تستخدم أكثر من وسيلة تعليميّة للبحث عن المعلومات؟			

07	تستخدم الفيديو التعليمي في التحضير للموقف التعليمي؟			
08	تستخدم الإنترنت لإعداد المشاريع التي تفيد المتعلّمين؟			
09	تستخدم الإنترنت بكل سهولة؟			
10	تستخدم جهاز العرض(داي تاشو) قبل استعماله أثناء الدرس؟			
11	تستخدم الصور التوضيحية في عرض الدرس؟			
12	تستخدم الحاسوب التعليمي أثناء شرح الدرس؟			
13	تستخدم السبورة في كتابة العنوان والأفكار؟			
14	تستخدم العينات والنماذج لزيادة إيجابية المتعلم ؟			
15	تستخدم السبورة البيضاء لمساعدة المتعلّم على تذكر المعلومات المتضمنة في الدر س؟			
16	تستخدم الرحلات والزيارات الميدانية لتنويع خبرات المتعلم؟			
17	تستخدم أفلام الفيديو التعليميّة لتشويق المتعلّم للدرس؟			
18	تستخدم جهاز العرض لتثبيت المعلومة في ذهن المتعلم؟			
19	تستخدم النماذج والعيّنات للانتقال من المحسوس إلى المجرد؟			
20	تستخدم الكتاب المدرسي أثناء عرض الدروس.			
21	تدمج بين الشرح اللفظي والصوّر المتحركة في عرض الدرس			
22	تستخدم الوسائل التعليميّة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية؟			
23	تستخدم جهاز العرض في تقديم الأنشطة التقويميّة؟			
24	تستخدم الكتاب المدرسي في تقديم الواجبات المنزليّة			

	للمتعلم؟			
25	تستخدم التسجيلات الصوتيّة في تصحيح الأخطاء وتقويم الملكة اللّغويّة عند المتعلّم؟			
26	تتأكد من اكتساب الكفاءات من خلال استخدام الوسيلة التعليميّة في نهاية الحصة .			
27	تستخدم الإنترنت في دعم طرح الأسئلة وفقا للبرنامج المقرر؟			
28	تستخدم الوسيلة التعليمية في تقويم نشاطات المتعلمين ومشاركاتهم داخل الفصل؟			
29	تتمكن من خلال الأنشطة التقويميّة معرفة مدى نجاعة وفاعلية الوسيلة التعليمية أم لا؟			
30	تنظّم نشاطات للمتابعة بعد عرضك للدرس بالوسائل التعليميّة كإجراء تجربة أو تقرير، أو العودة إلى المكتبة، أو البيئة المحيطة؟			
31	تحقّق التغذية الراجعة(المعالجة الفورية) من خلال استخدامك للوسيلة التعليميّة؟			
32	تناقش الأفكار مع المتعلّمين بعد الانتهاء من عرض الدرس عن طريق الوسيلة التعليمية؟			
33	تلخص الخبرات التي تقدمها للمتعلمين بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة التعليميّة؟			
34	كثافة الفصول الدراسيّة من حيث عدد المتعلمين تحول دون استخدامك للوسائل التعليميّة؟.			
35	عدم ملاءمة الحجرات الدراسيّة لاستخدام الوسائل التّعليميّة تعتبر سببا في عدم استعمالها؟			
36	صعوبة المناهج الجديدة في إطار المقاربة بالكفاءات يمنعك			

	من استخدام الوسائل التعليميّة؟			
37	كثافة البرنامج الدراسي بالمقارنة مع الوقت المخصّص لنشاطات اللّغة العربيّة.			
38	قلة الدورات التدريبية والندوات التربوية تعتبر سببا في عزوفك عن استخدام الوسائل التعليميّة؟			
39	القصور في أساليب التدريب والتكوين أثناء الخدمة يعتبر أحد العراقيل التي تحول دون استخدامك للوسائل التعليميّة؟			
40	كلفة أغلبية الوسائل التعليميّة تحول دون تحسين كفاءتك البيداغوجيّة؟			
41	لا توجد دورات تدريبية للأساتذة لمتابعة المستجدات واستخدام الوسائل التعليميّة، يعتبر أحد العراقيل التي تحول دون استخدامك للوسائل التعليميّة؟			
42	افتقار المدارس إلى وسائل تعليمية حديثة يعتبر أحد العراقيل التي تحول دون تطوير كفاءتك البيداغوجيّة؟.			
43	مشكلة التفاوت بين الريف والمدينة في توافر الوسائل التعليميّة المناسبة.			

الملحق رقم 03: المتوسّط الحسابي

Descriptives

Remarques

Résultat obtenu		16-JAN-2022 08:18:01
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي_1.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	153
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=ك1 ك2 ك3 ك4 ك5 ت1 ت2 ت3 ت4 ك6 ك7 ك8 ك9 ت10 ت1 ت5 ت6 ت7 ت8 ت9 ت10 ت11 تق1 تق2 تق3 تق4 تق5 تق6 تق7 تق8 تق9 ع1 ع2 ع3 ع4 ع5 تق10 تق11 تق12 ع1 ع2 ع3 ع4 ع5 ع6 ع7 ع8 ع9 ع10 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.05

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي_1.sav

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
ك1	153	1	3	1.99	.601
ك2	153	1	3	2.22	.561

ك3	153	1	3	2.82	.436
ك4	153	1	3	2.37	.666
ك5	153	1	3	2.75	.466
ك6	153	1	3	2.80	.460
ك7	153	1	3	1.31	.588
ك8	153	1	3	1.82	.601
ك9	153	1	3	2.66	.598
ك10	153	1	3	1.39	.599
تق1	153	1	3	2.74	.547
تق2	153	1	3	1.58	.758
تق3	153	1	3	2.79	.546
تق4	153	1	3	1.53	.735
تق5	153	1	3	2.73	.513
تق6	153	1	3	1.79	.722
تق7	153	1	3	2.76	.535
تق8	153	1	3	2.74	.615
تق9	153	1	3	1.27	.628
تق10	153	1	3	2.73	.596
تق11	153	1	3	2.67	.607
تق12	153	1	3	2.01	.493
N valide (listwise)	153				

Descriptives

Remarques

Résultat obtenu		16-JAN-2022 08:19:50
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي_1.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	153
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.

Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=ع1 ع2 ع3 ع4 ع5 ع6 ع7 ع8 ع9 ع10 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.00

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة_1.sav

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
ع1	153	1	3	2.06	.541
ع2	153	1	3	2.20	.682
ع3	153	1	3	2.69	.579
ع4	153	1	3	1.38	.679
ع5	153	1	3	1.30	.640
ع6	153	1	3	1.55	.606
ع7	153	1	3	1.22	.525
ع8	153	1	3	1.27	.562
ع9	153	1	3	1.97	.606
ع10	153	1	3	1.99	.601
N valide (listwise)	153				

Descriptives

Remarques

Résultat obtenu		16-JAN-2022 08:20:40
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي_1.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	153
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.

Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=ت1 ت2 ت3 ت4 ت5 ت6 ت7 ت8 ت9 ت10 ت11 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة_1.sav

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
ت1	153	1	3	1.81	.547
ت2	153	1	3	1.65	.643
ت3	153	1	3	2.87	.357
ت4	153	1	3	1.86	.590
ت5	153	1	3	2.81	.455
ت6	153	1	3	1.24	.547
ت7	153	1	3	1.27	.541
ت8	153	1	3	1.39	.631
ت9	153	1	3	1.84	.619
ت10	153	1	3	2.78	.576
ت11	153	1	3	1.94	.610
N valide (listwise)	153				

الملحق رقم 04: نتائج الدراسة الأساسية

Remarques

Résultat obtenu		10-JAN-2022 11:46:29
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي_1.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	153
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=ك1 ك2 ك3 ك4 ك5 ك6 ك7 ك8 ك9 ك10 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.02

Effectifs

Remarques

Résultat obtenu		10-JAN-2022 11:47:05
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي_1.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	153

Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=ك1 ك2 ك3 ك4 ك5 ك6 ك7 ك8 ك9 ك10 /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة_1.sav

Tableau de fréquences

ك1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	3	2.0	2.0	2.0
	2	9	5.9	5.9	7.8
	3	141	92.2	92.2	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ك2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	11	7.2	7.2	7.2
	2	98	64.1	64.1	71.2
	3	44	28.8	28.8	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ك3

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	3	2.0	2.0	2.0
	2	22	14.4	14.4	16.3
	3	128	83.7	83.7	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ك4

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	16	10.5	10.5	10.5
	2	65	42.5	42.5	52.9
	3	72	47.1	47.1	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ك5

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	1.3	1.3	1.3
	2	35	22.9	22.9	24.2
	3	116	75.8	75.8	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ك6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	4	2.6	2.6	2.6
	2	22	14.4	14.4	17.0
	3	127	83.0	83.0	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ك7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	116	75.8	75.8	75.8
	2	27	17.6	17.6	93.5
	3	10	6.5	6.5	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ك8

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	44	28.8	28.8	28.8
	2	93	60.8	60.8	89.5
	3	16	10.5	10.5	100.0

	Total	153	100.0	100.0	

ك9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	6.5	6.5	6.5
	2	32	20.9	20.9	27.5
	3	111	72.5	72.5	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ك10

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	102	66.7	66.7	66.7
	2	42	27.5	27.5	94.1
	3	9	5.9	5.9	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=ت1 ت2 ت3 ت4 ت5 ت6 ت7 ت8 ت9 ت10
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

Remarques

Résultat obtenu		10-JAN-2022 11:48:43
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي_1.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	153
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides

Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=ت1 ت2 ت3 ت4 ت5 ت6 ت7 ت8 ت9 ت10 /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.00

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة_1.sav

Tableau de fréquences

ت1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	40	26.1	26.1	26.1
	2	102	66.7	66.7	92.8
	3	11	7.2	7.2	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	68	44.4	44.4	44.4
	2	71	46.4	46.4	90.8
	3	14	9.2	9.2	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت3

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	1	.7	.7	.7
	2	18	11.8	11.8	12.4
	3	134	87.6	87.6	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت4

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	1	39	25.5	25.5	25.5
	2	97	63.4	63.4	88.9
	3	17	11.1	11.1	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت5

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	4	2.6	2.6	2.6
	2	21	13.7	13.7	16.3
	3	128	83.7	83.7	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	126	82.4	82.4	82.4
	2	18	11.8	11.8	94.1
	3	9	5.9	5.9	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	118	77.1	77.1	77.1
	2	28	18.3	18.3	95.4
	3	7	4.6	4.6	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت8

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	105	68.6	68.6	68.6
	2	36	23.5	23.5	92.2
	3	12	7.8	7.8	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	43	28.1	28.1	28.1
	2	91	59.5	59.5	87.6
	3	19	12.4	12.4	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ت10

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	12	7.8	7.8	7.8
	2	10	6.5	6.5	14.4
	3	131	85.6	85.6	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=تـق1 تـق2 تـق3 تـق4 تـق5 تـق6 تـق7 تـق8 تـق9 تـق10 تـق11 تـق12
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

Remarques

Résultat obtenu		10-JAN-2022 11:50:10
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي_1.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	153
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=تق1 تق2 تق3 تق4 تق5 تق6 تق7 تق8 تق9 تق10 تق11 تق12 /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00

Temps écoulé	00:00:00.00

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي_نـاديـة_1.sav

Tableau de fréquences

1تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	8	5.2	5.2	5.2
	2	24	15.7	15.7	20.9
	3	121	79.1	79.1	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

2تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	89	58.2	58.2	58.2
	2	39	25.5	25.5	83.7
	3	25	16.3	16.3	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

3تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	6.5	6.5	6.5
	2	12	7.8	7.8	14.4
	3	131	85.6	85.6	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

4تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	94	61.4	61.4	61.4
	2	37	24.2	24.2	85.6
	3	22	14.4	14.4	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

5تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	5	3.3	3.3	3.3
	2	31	20.3	20.3	23.5
	3	117	76.5	76.5	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

6تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	59	38.6	38.6	38.6
	2	67	43.8	43.8	82.4
	3	27	17.6	17.6	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

7تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	8	5.2	5.2	5.2
	2	20	13.1	13.1	18.3
	3	125	81.7	81.7	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

8تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	14	9.2	9.2	9.2
	2	12	7.8	7.8	17.0
	3	127	83.0	83.0	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

9تق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	127	83.0	83.0	83.0
	2	11	7.2	7.2	90.2

	3	15	9.8	9.8	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

10ق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	12	7.8	7.8	7.8
	2	17	11.1	11.1	19.0
	3	124	81.0	81.0	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

11ق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	11	7.2	7.2	7.2
	2	29	19.0	19.0	26.1
	3	113	73.9	73.9	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

12ق

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	18	11.8	11.8	11.8
	2	116	75.8	75.8	87.6
	3	19	12.4	12.4	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=ع1 ع2 ع3 ع4 ع5 ع6 ع7 ع8 ع9 ع10
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

Remarques

Résultat obtenu		10-JAN-2022 11:50:56
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية_1.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>

	N de lignes dans le fichier de travail	153
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=ع1 ع2 ع3 ع4 ع5 ع6 ع7 ع8 ع9 ع10 /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.01

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة_1.sav

Tableau de fréquences

ع1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	18	11.8	11.8	11.8
	2	108	70.6	70.6	82.4
	3	27	17.6	17.6	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	23	15.0	15.0	15.0
	2	76	49.7	49.7	64.7
	3	54	35.3	35.3	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع3

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	9	5.9	5.9	5.9
	2	30	19.6	19.6	25.5

	3	114	74.5	74.5	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع4

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	112	73.2	73.2	73.2
	2	24	15.7	15.7	88.9
	3	17	11.1	11.1	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع5

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	122	79.7	79.7	79.7
	2	16	10.5	10.5	90.2
	3	15	9.8	9.8	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	78	51.0	51.0	51.0
	2	66	43.1	43.1	94.1
	3	9	5.9	5.9	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	128	83.7	83.7	83.7
	2	17	11.1	11.1	94.8
	3	8	5.2	5.2	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع8

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	1	121	79.1	79.1	79.1
	2	23	15.0	15.0	94.1
	3	9	5.9	5.9	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	30	19.6	19.6	19.6
	2	97	63.4	63.4	83.0
	3	26	17.0	17.0	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

ع10

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	28	18.3	18.3	18.3
	2	98	64.1	64.1	82.4
	3	27	17.6	17.6	100.0
	Total	153	100.0	100.0	

الملحق رقم (05): نتائج الدراسة الاستطلاعية

```
COMPUTE كفاءةتخطيط=ك1 + ك2 + ك3 + ك4 + ك5 + ك6 + ك7 + ك8 + ك9 + ك10.
EXECUTE.
COMPUTE كفاءةتنفيذ=ت1 + ت2 + ت3 + ت4 + ت5 + ت6 + ت7 + ت8 + ت9 + ت10 + ت11.
EXECUTE.
COMPUTE كفاءةتقويم=تق1 + تق2 + تق3 + تق4 + تق5 + تق6 + تق7 + تق8 + تق9 +
تق10 + تق11 + تق12.
EXECUTE.
COMPUTE المجموع=ك1 + ك2 + ك3 + ك4 + ك5 + ك6 + ك7 + ك8 + ك9 + ك10 + ت1 + ت2
+ ت3 + ت4 + ت5 + ت6 + ت7 + ت8 + ت9 + ت10 + ت11 + تق1
    + تق2 + تق3 + تق4 + تق5 + تق6 + تق7 + تق8 + تق9 + تق10 + تق11 + تق12.
EXECUTE.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=ك1 ك2 ك3 ك4 ك5 ك6 ك7 ك8 ك9 ك10 المجموع كفاءةتخطيط
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		06-DEC-2021 09:23:39
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=ك1 ك2 ك3 ك4 ك5 ك6 ك7 ك8 ك9 ك10 المجموع كفاءةتخطيط /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.05

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=ت1 ت2 ت3 ت4 ت5 ت6 ت7 ت8 ت9 ت10 ت11 تنفيذ كفاءة المجموع
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		06-DEC-2021 09:24:34
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=ت1 ت2 ت3 ت4 ت5 /VARIABLES=ت6 ت7 ت8 ت9 ت10 ت11 كفاءةتنفيذ المجموع /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=تق1 تق2 تق3 تق4 تق5 تق6 تق7 تق8 تق9 تق10 تق11 تق12 كفاءةتقويم
المجموع
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		06-DEC-2021 09:26:50
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=تق1 تق2 تق3 تق4 تق5 تق6 تق7 تق8 تق9 تق10 تق11 تق12 كفاءةتقويم المجموع /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\نادية سعدي.sav
```

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ك1 ك2 ك3 ك4 ك5 ك6 ك7 ك8 ك9 ك10
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
```

Fiabilité

Remarques

Résultat obtenu		06-DEC-2021 09:27:34
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=ك1 ك2 ك3 ك4 ك5 ك6 ك7 ك8 ك9 ك10 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	24	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	24	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.953	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=ت1 ت2 ت3 ت4 ت5 ت6 ت7 ت8 ت9 ت10 ت11
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Résultat obtenu		06-DEC-2021 09:28:11
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
Gestion des valeurs manquantes	Entrée de la matrice	
	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=ت1 ت2 ت3 ت4 ت5 ت6 ت7 ت8 ت9 ت10 ت11 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00
	Temps écoulé	00:00:00.00

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	24	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	24	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.941	11

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=تـق1 تـق2 تـق3 تـق4 تـق5 تـق6 تـق7 تـق8 تـق9 تـق10 تـق11 تـق12
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Résultat obtenu		06-DEC-2021 09:28:54
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=تق1 تق2 تق3 تق4 تق5 تق6 تق7 تق8 تق9 تق10 تق11 تق12 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	24	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	24	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.912	12

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		06-DEC-2021 09:31:29
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

Syntaxe	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire. CORRELATIONS /VARIABLES=ع1 ع2 ع3 ع4 ع5 ع6 ع7 ع8 ع9 ع10 ع11 ع12 ع13 ع14 ع15 ع16 ع17 ع18 ع19 ع20 عراقيل /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.03

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة.sav

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		06-DEC-2021 09:32:10
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\amina\Documents\سعدي نادية.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=ع1 ع2 ع3 ع4 ع5 ع6 ع7 ع8 ع9 ع10 ع11 ع12 ع13 ع14 ع15 ع16 ع17 ع18 ع19 ع20 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.05

[$Ensemble_de_données] C:\Users\amina\Documents\سعدي نـاديـة.sav

الملحق رقم (06): شبكة تحكيم الاستبيان

نموذج شبكة التحكيم المعتمدة في الدراسة الميدانية

اسم ولقب المحكم: .....الوظيفة:.....

مجال التّخصص:.....

عنوان المحور:.....

رقم العبارة	العبارة	صدق ووضوح العبارة	مدى ملاءمة العبارة للمحور	اقتراحات وتعديلات
01				
02				
03				

الملحق رقم (07): قائمة السادة المحكمين

المحكم	التخصّص
كمال صدقاوي	أستاذ علم النفس بجامعة ابن خلدون –تيارت–
بلعربي فهيمة	مستشارة التوجيه بالتعليم الثانوي–تخصص علم النفس–
العايدي الزهراء	أستاذة مادة اللّغة العربيّة بالتعليم الثانوي
مبخوت فوزية	مفتشة التربية الوطنية لمادة اللّغة العربية بالتعليم الثانوي.
شطيبي فاطمة الزهراء	علم النّفس–المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة.

الملحق رقم(08): شبكة الملاحظة.

الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

اسم ولقب الأستاذ:.....الخبرة المهنيّة:.....التخصّص:.....

الثانوية:.....

القسم:.....

الوحدة التعليميّة:.....

النشاط:.....

المورد:.....

موضوع الدّرس:.....

شبكة ملاحظة كفاءة استخدام الوسائل التعليميّة

الوسائل التعليميّة	العبارات	يستخدم	لا يستخدم
البصرية			
السّمعيّة			
السمعيّة/البصريّة			

الملحق رقم (09): شبكة المقابلة.

الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

اسم ولقب الأستاذ:.....الخبرة المهنيّة:.....التخصّص:.....

الثانوية:.....

1-هل تستخدم الوسائل التعليميّة البصريّة/السمعيّة/السمعيّة البصريّة في محاولة تطوير كفاءتك البيداغوجيّة في التخطيط للدرس؟.....

2-هل تستخدم الوسائل التعليميّة البصريّة/السمعيّة/السمعيّة البصريّة في محاولة تطوير كفاءتك البيداغوجيّة أثناء تنفيذ الدرس؟.....

3-هل تستخدم الوسائل التعليميّة البصريّة/السمعيّة/السمعيّة البصريّة في محاولة تطوير كفاءتك البيداغوجيّة في تقويم الدرس؟.....

4-هل توجد عراقيل تحول دون استخدامك للوسائل التعليميّة في تنشيط درس اللّغة العربيّة؟.....

الملحق رقم (10): طلب الموافقة على إجراء استبيان

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

الطالبة الباحثة: سعدي نادية

إلى السيّد مدير التربيّة لولاية تيارت

الموضوع: طلب الموافقة على إجراء استبيان ميداني في بعض ثانويات ولاية تيارت

يشرفني أن أتقدّم إلى سيادتكم الموقرة بهذا الطلب، والمتمثل في الموافقة: على إجراء الاستبيان الميداني داخل بعض الثانويات، مع العلم أنّ هذا الإستبيان من متطلبات استكمال رسالة التخرّج في دكتوراه (ل. م. د).

وفي الأخير ما يسعني إلاّ أن أشكركم جزيل الشكر، لكم مني خالص التقدير والإحترام.

الملحق رقم (11): شهادة المشاركة في الدورة التدريبيّة لبرنامجspss

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التكوين والتعليم المهنيين
مديرية التكوين والتعليم المهنيين لولاية ورقلة
مدرسة نور سكول الرويسات (رقم الاعتماد: 1184)

NOOR School

شهادة

يشهد مدير مدرسة نور سكول الرويسات ورقلة أن الآنسة/السيد(ة):
نادية سعدي SAADI Nadia
والمولودة بتاريخ: 24 نوفمبر 1990 بتيارت قد تحصلت بنجاح على البرنامج التدريبي
"التحليل الإحصائي باستخدام SPSS"، والذي أقيم من 06 فيفري إلى 02 أكتوبر 2022

المدرب

الختم والإمضاء

الملحق رقم 12: نماذج الوسائل التعليمية السمعيّة.

أجهزة التسجيل الصوتي

الشريط المسجل

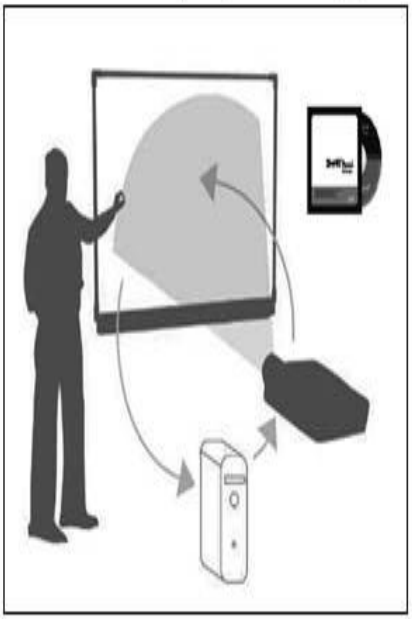
المذياع

مكبر الصوت

الملحق رقم 13:نماذج الوسائل التعليمية السمعية البصريّة

الملحق رقم 14: نماذج لأنواع السّبورات التعليميّة.

صورة ١: مكونات السبورة التفاعلية



صورة ٢: المتطلبات الأساسية لتشغيل السبورة

صورة ٣: سبورة ذكية مع سماعات وكاميرا و داتاشو مدمج ومنافذ لتوصيل الطابعة والإنترنت

قائمة المصادروالمراجع

– القرآن الكريم برواية ورش.

أولا– الكتب:

1. إبراهيم عبد الوكيل الفأر، تربويات الحاسوب وتحدّيات مطلع القرن الحادي والعشرين،د.ط، دار الفكر العربي،2012.

2. ابن منظور(ت:711هـ)، لسان العرب ، المجلد الخامس، ط:1، دار لسان العرب المحيط، بيروت، 1988.

3. أبو الفتوح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسه، تقويمه، ط:1، دار الهناء للنّشر، القاهرة، 1962.

4. أبو الفتوح رمضان وآخرون، الكتاب المدرسي، د.ط، مكتبة الأنجلو المصريّة، 1982.

5. أبو القاسم حمدي، إدارة الكفاءات والتّطوير التّنظيمي، كليّة العلوم الاقتصاديّة والتجاريّة وعلوم التسيير، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، 2018-2019.

6. أبو جادو، صالح مُحَمَّد علي، علم النّفس التّربوي، ط:2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، 2000.

7. أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، تر: أحمد أنور عمر، د.ط، دار المريخ للنشر، الرياض، د.س.

8. أحمد حسين اللّقاني، المناهج بين النظريّة والتطبيق، ط:4، عالم الكتب، القاهرة، 1995.

9. أحمد حسين اللّقاني، برنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعيّة، .ط:4، عالم الكتب، القاهرة، 1988م.

10. أحمد خيري كاظم، الوسائل التّعليميّة والمنهج، د.ط، دار البحوث العلميّة، الكويت، 1963.

11. أحمد رضا(ت:1372هـ)، متن اللّغة، المجلد 05، ط:1، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1377هـ، 1908م.

12. أحمد زكي صالح، علم النّفس في الغدارة والصناعة، د.ط، دار النهضة المصريّة، القاهرة، 1967.

13. أحمد زكي صالح، نظريات التعلّم، د.ط، دار النهضة المصريّة، القاهرة، 1983.

14. الأنصاري، بدر مُحَمَّد، قياس الشخصيّة، د.ط، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2000.

15. الحيلة مُحَمَّد محمود، مهارات التّدريس الصّفي، ط:3، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، 2009.

16. الدمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، د.ط، دار الهنا للطباعة، القاهرة، 1969.

17. السّعيد جمال عثمان، التّدريس الفعّال في الموقف التّعليمي، ط:1، مؤسسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2016.

18. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، كفايات التدريس، (المفهوم، التدريس، الأداء)، سلسلة طرائق التدريس، ط:1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2003.

19. القرار الوزاري رقم:831 المؤرخ في 13 نوفمبر1991- المتعلّق الوثائق التي يتقيّد بها المدرسون أثناء الخدمة.

20. المراسلة الوزارية رقم198 بتاريخ 2021/01/27 في بثّ الحصص التعليميّة لكلّ المستويات في المراحل التعليميّة الثلاث على منصات اليوتيوب.

21. المشهداني، خالد أحمد فرحان والعبيدي، الخالق عبد الله، مناهج البحث العلمي، د.ط، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.

22. المكاشفي عثمان دفع الله القاضي، طرق التّدريس- أحدث التطبيقات للمعلّم المعاصر، ط:1، مؤسّسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2016.

23. المهدي محمود عبد الحليم سالم، تقنيات ووسائل التعليم، د.ط، دار الفكر العربي للنشر والطبع، 2001.

24. أمة الله دحان حسين المسهلي، تطوير نظام التنميّة المهنيّة لمعلّم مرحلة التعليم الأساسي، ط:1، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 1436هـ-2015م.

25. إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف مُحَمَّد، الكفايات المهنيّة، والمهارات التّدريبيّة والتدريب، ط:1، مؤسسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2022.

26. إيناس خليفة عبد الرزاق، الشّامل في الوسائل التّعليميّة، ط:1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2007.

27. بدر أحمد، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط:8، المكتبة الأكاديميّة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.

28. بشرى العنزي، تطوير كفايات المعلّم في ضوء معايير الجودة في التّعليم العام، اللقاء الرابع عشر للجمعيّة السعوديّة للعلوم التّربويّة والنّفسي، 2007.

29. بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التّعليميّة التعلّميّة، إعدادها وطرق اِستخدامها، ط:7، بيروت، 1997.

30. بشير عبد الرحيم كلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلّم، ط2، دار الشّروق، الأردن، 1993.

31. توفيق أحمد مرعى، الكفايات التعليميّة في ضوء النظم، د.ط، دار الفرقان، عمّان، 1983.

32. توفيق مرعي، شرح الكفايات التّعليميّة، د.ط، دار الفرقان، 2003.

33. جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنميّة المهنيّة، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421هـ-2000م.

34. جابر عبد الحميد جابر، مهارات التّدريس، د.ط، دار النهضة العربيّة، القاهرة، 1997.

35. جرادات عزة، وآخرون، التدريس الفعّال، ط:2، المكتبة التّربويّة المعاصرة، عمّان، 1984.

36. جودت سعادة، عادل فايز السّرطاوي، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربيّة والتعليم، ط:1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2003.

37. جون ديوي ، ترجمة :علي العريان، قاموس التربية (مختارات من مؤلفاته)، القاهرة، 1964.

38. حافظ نجم وماهر الصرّاف وكامل عمارة ومُحَمَّد حسن، دليل الباحث، د.ط، دار المريخ للنّشر والتوزيع، الرياض، 1988.

39. حسن حسين زيتون، التّدريس رؤية في طبيعة المفهوم، ط:1، عالم الكتب، القاهرة، 2001.

40. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ط:3، الدار المصرية اللسانيّة، القاهرة، 1996.

41. حسن ظاهر بني خالد، دلال يوسف أبو طعمة، معلّم الصفّ وطرائق التّدريس الحديث، ط:1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2017.

42. حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التّعليم، ط:8، دار القلم، الكويت، 1987.

43. حيد محسن سلمان الشّويلي، الكفاءات التّدريسيّة اللازمة لمعلّمي المرحلة الابتدائيّة في ضوء التعلّم المنظّم ذاتيذا، العدد:07، 2021.

44. خضير عبّاس جريّ، التّقنيات التربويّة-تطوّرها، تصنيفاتها، أنواعها، اِتجاهاتها-، ط:2، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2016.

45. خيري عبد اللّطيف، خصائص المعلّم المهني وكفاياته، دائرة التربيّة والتّعليم، أنوروا، يونسكو، د.س.

46. دعمس مصطفى نمر، تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم، ط:1، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2009.

47. راضي عبد المجيد طه، المعلّم في عصر المعلوماتيّة، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1435هـ-2014م.

48. ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التّدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، ط1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2005.

49. رشدي طعيمة، المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه، ط:2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

50. رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، د.ط، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1957.

51. رشيد حميد زغير، أساسيات التّدريس والتّطوير المهني للمعلّم، ط:1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2016.

52. زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، د.ط، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، 1999.

53. سمير جلوب، الوسائل التعليميّة، ط:1، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، 2017.

54. سمير يونس أحمد صلاح، تنمية الكفايات النّوعيّة الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كليّة التربيّة، د.ط، مكتبة زهراء الشّرق، 1417هـ-1997م، حلوان.

55. سهيل كلاّب، آمال البوسيفي، نعيمة أبو شاقور، وسائل وتقنيات التعليم-التقليديّة-الحديثة-الإلكترونيّة-، ط:1، دار أسامة، عمّان، الأردن، 2020.

56. سهيلة محسن الفتلاوي، الكفايات التدريسيّة-المفهوم- التدريب- الأداء، ط:1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2003.

57. سهيلة محسن الفتلاوي، تفريد التّعليم، ط:1، دار الشّروق، القاهرة، 2004.

58. سهيلة محسن كاظم، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلّمين، د.ط، دار الشروق، عمّان، 2004.

59. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومه للطّباعة والنّشر، الجزائر، 2009.

60. صفيّة بن زينة، دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللّغة العربيّة، مجلة جسور المعرفة، المجلد1، العدد2،جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2015.

61. صلاح الدين عرفة محمود، آفاق التعليم الجيّد في مجتمع المعرفة لتنميّة المجتمع العربي وتقدّمه، ط:1، عالم الكتب للنّشر، القاهرة، 2005.

62. طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصرى، التّخطيط للتدريس، ط:1، مؤسسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2017.

63. عامر إبراهيم وآخرون، الكفايات التّدريسيّة وتقنيات التّدريس، ط:1، اليازوري للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2011.

64. عبّاس فيصل، الاختبارات النفسيّة تقنياتها وإجراءاتها، ط:1، دار الفكر العربي، 1996.

65. عبد الحافظ سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التّعليم، د.ط، دار اليازوري للنشر، عمان، الأردن، د.س.

66. عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، الوسائل التعليميّة والمنهج، ط:2، دار الفكر ناشرون وموّزعون، عمان الأردن، 2005.

67. عبد الحافظ مُحَمَّد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط:1، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، 1996.

68. عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، د.ط، جامعة القاهرة، 2004-2005.

69. عبد العظيم الفرجاني، تكنولوجيا إنتاج المواد التّعليميّة، د.ط، دار غريب، مصر، 2002.

70. عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ط:8، دار المعارف، مصر، د.س.

71. عبد اللّطيف فؤاد ابراهيم، سعد مرسى أحمد، المواد الاجتماعيّة وتدريسها الناجح، ط3، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة، 1976.

72. عبد الله الدّنان، برنامج تعليم المحادثة باللّغة العربيّة الفصحى، مركز الضاد للتدريب، القاهرة، مصر، 2006.

73. عبد المجيد ابراهيم، مروان، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط:1، الأردن، 2000.

74. عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التّعليميّة ، مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها التّعليمية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن مسعود الإسلامية، 1414هـ.

75. عبد المنعم علي محمّد، تكنولوجيا التّعليم والوسائل التّعليميّة، د.ط، دار البشرى للطباعة والنشر، القاهرة، 2006.

76. عبدالرحمان عبد السّلام جامل، الكفايات التّعليميّة في القياس والتّقويم واكتسابها بالتعلّم الذاتي، ط:2، دار المناهج، عمان، 2001.

77. عبيدات وأبو نصّار وآخرون، منهجية البحث العلمي- القواعد، المراحل، والتطبيقات، ط:2، دار وائل للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1999.

78. عسقول محمّد، الوسائل التكنولوجيّة في التّعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التّطبيقين، مكتبة آفاق، غزّة، 2006.

79. عفاف الصّفار، خصائص معلّم المستقبل وكفاياته، ط:1، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2015.

80. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

81. علي فوزي عبد المقصود، عطيّة سالم حدّاد، الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيا التّعليم-الاتصال التربوي-نماذج الاتصال-د.ط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندريّة، 2014.

82. عن دار المشرق، المنجد الابجدي، د.ط، المكتبة الشرقيّة، بيروت لبنان، 1967م.

83. عوض صابر، فاطمة وعلي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط:1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنيّة للنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، 2002.

84. عوض، محمود عبّاس، القياس النّفسي بين النّظريّة والتّطبيق، د.ط، دار المعرفة الجامعيّة، 1998.

85. فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة-مفاهيم ونظريات، دار هومة للتّوزيع والنّشر، الجزائر، 2008، عن مرابط عيّاش، الكفاءة المهنيّة، دار اِقرأ للكتاب.

86. فراس السّليتي، اِستراتيجيات التعلّم والتعليم- النظريّة والتطبيق-، ط:1، عالم الكتب الحديثة للنشر والتّوزيع، وجدار الكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2008.

87. فرحاتي، بلقاسم، البحث العلمي بين التّحرير والتّصميم والتّقنيات، ط:ّ1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2012.

88. فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيّة، سلسلة موعدك التربوي، العدد17، المركز الوطني للوثائق التربويّة، حسين داي، الجزائر، 2005.

89. فلاح صالح حسين الجبوري، مدرس اللّغة العربيّة وأدواره المستقبلية في جودة التعليم، ط:1، دار الرضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2015.

90. فؤاد سليمان قلادة وأخريان، الأهداف التربويّة وتخطيط وتدريس المناهج-أسسها-نظرياتها-تقسيماتها وطرق قياسها، د.ط، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة، 1979.

91. فيصل هشام شمس الدين، الوسائل التعليميّة المطوّرة – المفاهيم- الوسائل الملموسة- بعض أشكال الوسائل- وسائل التعليم الإلكتروني، د.ط، شمس للنشر والإعلام، 2014.

92. كلثوم وقاجة، مريم بن سكيريفة، الصعوبات التي تواجه المعلّمين في التدريس بالكفايات(دراسة استكشافيّة على عيذنة من المعلّمين بورقلة)، ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربيّة، ورقلة، الجزائر.

93. ماجد حرب وآخرون، قراءات في المناهج والتّدريس، ، ط:1، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، 2010.

94. محسن علي عطيّة، اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ط:1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2007.

95. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، د.ط، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2015.

96. محسن علي عطيّة، تكنولوجيا الاتصال في التّعليم الفعّال، ط:1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2008.

97. محسن علي عطيّة، عبد الرحمان الهاشمي، التّربيّة العمليّة وتطبيقاتها في إعداد معلّم المستقبل، د.ط، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2008.

98. مُحَمَّد الشريف، عبد الله، مناهج البحث العلمي-دليل الطالب في كتابة الابحاث والرسائل العلميّة، ط:1، الإسكندريّة، د.س.

99. مُحَمَّد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، د.ط، دار أسامة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2011.

100. مُحَمَّد الغرضاف وفرقته، معجم علوم التربيّة- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الكتاب الوطني، المغرب، 1994.

101. مُحَمَّد الغزاوي، المؤتمر الدولي الأوّل للتعليم العام، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1960.

102. محمّد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق : المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحلّ المشكلات-، د.ط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيّة وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006.

103. محمّد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ط:1، قصر الكتاب، البليدة، 2004.

104. مُحَمَّد زيّان حمدان، الوسائل التعليميّة، مبادئها وتطبيقاتها، ط:1، مؤسسة الرسالة للطبع، بيروت، 1981.

105. محمّد سعيد حسب النبي، العربيّة لغة عالميّة: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربيّة، بيروت لبنان، 23/19 مارس 2012.

106. مُحَمَّد شارف سرير، نور الدين خالدي، الفعل التعليمي التعلّمي، مطبعة الأمير، رقم الإيداع القانوني98/646، غريس، معسكر، 1998.

107. محمّد صالح سمك، فن التدريس للتّربيّة اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العلميّة، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.س.

108. محمّد صبيح الرشايدة، الكفايات التّعليميّة لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعيّة، د.ط، دار يافا العلميّة، عمّان، 2006.

109. مُحَمَّد مبارك، محمّد الصّاوي، البحث العلمي، أسسه وطريقة كتابته، ط:1، المكتبة الأكاديميّة للنّشر، القاهرة، 1992.

110. مُحَمَّد محمود الحيلة، التربيّة المهنيّة وأساليب تدريسها، ط:1، دار المسيرة، القاهرة، 1998م.

111. مُحَمَّد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية والتّطبيق، ط:1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2004.

112. محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصفّي،د.ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، 2002.

113. مُحَمَّد محمود ساري حمادنة، خالد حسين مُحَمَّد عبيدات، مناهج التّدريس في العصر الحديث-طرائق-أساليب-استراتيجيات، ط:1، عالم الكتب الحديث، عمان، 2012.

114. مُحَمَّد وطّاس، أهميّة الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّعليم عامة وفي تعليم اللّغة العربيّة للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنيّة لكتّاب الجزائر ، 1988.

115. محمود حسن إسماعيل، الصحافة والإذاعة المدرسيّة بين النظريّة والتّطبيق، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

116. محمود داود الرّبيعي، التعلّم والتّعليم في التربيّة البدنيّة والرياضيّة، ط:1، دار الكتب العلميّة، بيروت، 2012.

117. محمود عبد القادر قراقزة، مهنتي كمعلّم، ط:1، الدار العربيّة للعلوم، بيروت، 1996.

118. محمود فهمي حجازي، علم اللّغة بين التّراث والمناهج الحديثة، د.ط، دار غريب، القاهرة، د.س.

119. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، ط: 1، جمعية المعارف الإسلاميّة الثقافيّة، بيروت، لبنان، 2011.

120. مريم أحمد عبد الله المذكور، ريم فهد العميرة، تقويم أداء المعلّم، ط:1، دار المسيلة للنّشر والتّوزيع، الكويت، 2012.

121. منصور بن سلمة إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته،د.ط، مكتب التربية العربي لدول الخليج، د.س.

122. مهدي محمود سالم، الأهداف السلوكيّة- تحديدها-مصادرها- صياغتها- تطبيقاتها، ط:2، مكتبة العبيكان، الرياض، 1419هـ-1998م.

123. نبهان يحي محمّد، استخدام الحاسوب في التّعليم، د.ط، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، 2008.

124. نوّاف أحمد سمارة، الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليميّة في تدريس العلوم، ط1، مركز يزيد للنشر، الأردن، 2005.

125. هادي مشعان ربيع، تكنولوجيا التعليم المعاصر- الحاسوب والإنترنت-، ط:1، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، 2006.

126. هدى علي جواد الشّمري، سعدون محمود السّاموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ط:1، دار وائل للنّشر، 2005.

127. هيثم يحي محمّد، القطاع التّربوي بطرطوس من وجهة نظر واحدة-اعترافات بالخلل والمشكلات وتراجع الأداء ولكن-، جريدة الثورة، مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنّشر، سوريا، 2007.

128. وثيقة تربوية، منهاج مادة اللّغة العربيّة للسنة الاولى جذع مشترك آداب وعلوم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس، 2005.

129. وزارة التّربيّة الوطنيّة، منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/جذع مشترك آداب(اللّغة العربيّة)، الجزائر، مارس 2005.

130. وزارة التربيّة الوطنيّة، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة) شعبة الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة، مارس 2006.

131. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربويّة، ط:2، دار الفكر، عمّان، الأردن، 2005.

132. وليد أحمد، اِستخدامات الوسائل التّعليميّة في تدريس التربيّة الإسلاميّة، العدد303، كلية التربيّة للبنات، الإرشاد النّفسي والتوجيه التربوي، 2016.

133. يامنة عوض الحمدان، تحرير: عبد الرحمن صالح عبد الله ، الوسائل السمعيّة البصرية في التربيّة الإسلاميّة، ط:1، دار الفيصل الثقافيّة، الرياض، 1996.

134. يحي عبد الوهاب الصّايدي، حسن خطّاب، المعالم الأساسيّة لمدرسة المستقبل: تصوّرات عربيّة، ندوة المعالم الأساسيّة للمؤسسة المدرسيّة في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربيّة للتّربيّة والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربيّة، الدوحة، 7-2000/05/10.

135. يس عبد الرحمان قنديل، التدريس وإعداد المعلّم، ط: 2، دار النّشر الدّولي، 1998.

136. دليل الإدارة العامة للتّدريب والابتعاث، التقويم من أجل التّعلّم، وزارة التّربيّة والتّعليم، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1435هـ.

ثانيا– الأطروحات والرّسائل الجامعية:

1. أسماء التّاج الزين أحمد، أثر اِستخدام الحاسوب في التدريس على التّحصيل الأكاديمي، لطلاب الصفّ الرابع أساسي في مقرّر الحاسوب، رسالة ماجيستير منشورة(مخطوط)، جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا، كليّة الدراسات العليان السودان، 2020.

2. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، أثر فاعلية التدريب في أداء الطالب/المعلّم الكفايات التّدريسيّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، بغداد.

3. المسوس يعقوب، تقويم الكفاءة المهنيّة والشخصيّة والثّقافة التّنظيميّة وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشّاملة في مؤسّسات التّعليم العالي، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة وهران 2، 2015-2016.

4. بواب رضوان، الكفايات المهنيّة اللازمة لأعضاء هيئة التّدريس الجامعي من وجهة نظر الطّلبة، رسالة دكتوراه منشورة، سطيف، 2014/2013م.

5. بوعموشة نعيم، الكفايات التدريسيّة لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة باتنة1، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 2018-2019.

6. حديد يوسف، تقويم الأداء التّدريسي لأساتذة الرياضيات في التّعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفيّة-دراسة ميدانيّة بمؤسّسات التّعليم الثانوي لولاية جيجل، رسالة دكتوراه منشورة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطوفونيا، كليّة العلوم الاجتماعيّة والعلوم الإنسانيّة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008-2009.

7. خنيش السّعيد، تكنولوجيا تعليم اللّغة العربيّة في الجامعة الجزائريّة، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة باتنة1، 2017/2016.

8. عائدة صبحي حسن يخلف، درجة اِستخدام معلّمي الدراسات الاِجتماعيّة في المرحلة الإعداديّة للوسائل التّعليميّة، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة عمان العربيّة للدراسات العليا، 2009.

9. فاطمة سعيد محمّد البحيصي، تقويم مهارة اِستخدام السبورات والشفافيات التعليميّة لدى الطالبات المتدربات تخصص عربية في جامعات غزة، رسالة ماجيستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2004.

10. فكري عبد الله مُحَمَّد الجوفي، زيتوني عبد القادر، درجة ممارسة الكفاءات التّدريسيّة في ظلّ الجودة الشاملة بكليّات التّربيّة البدنية والرياضيّة اليمنيّة-جامعتي صنعاء والحديدة، أطروحة دكتوراه-منشورة-، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2017-2018.

11. نيمور عبد القادر، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر- دراسة بيبليومتريّة-، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أحمد بن بلّة، كلية العلوم الإنسانيّة والعلوم الإسلامية، وهران، 2019/2018.

12. هريدي إيمان أحمد مُحَمَّد، برنامج مقترح لتدريب معلّمي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها بين الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربويّة، جامعة القاهرة، مصر.

ثالثا- المقالات:

1. إبراهيم الحسن الحكمي، الكفاءات المهنيّة المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيّرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90، د.س.

2. أحمد الخطيب، ومرداح الخطيب، تدريب المعلّمين على أساس الكفايات، المهارة والأداء، مجلة رسالة المعلّم، العدد04، الأردن، 1977.

3. الويزة سلطاني، الكفاءة المهنيّة للمعلّم ودورها في إثراء بيئة التّعلّم الصّفي وتنمية التّفكير الإبداعي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، العدد7، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ديسمبر2011.

4. براهمي ابراهيم، بوجلال سهيلة، تقييم كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الجزائر ومدى فاعليته في التحصيل اللّغوي لتعلّم اللّغة العربيّة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائيّة بمدينة المسيلة- دراسة ميدانيّة- مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

5. بن موسى يمينة، بوضياف بن زعموش نادية، الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي التّربيّة الخاصة، دراسة ميدانية لدى عيّنة من معلمي التّربية الخاصة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد31، ديسمبر 2017.

6. بهيّة بلعربي، تجلّيات الترابط النّصي من خلال أسئلة الكتاب المدرسي، دراسة في كتابي الطورين: المتوسط والثانوي، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

7. جميلة يونس، معايير جودة كتاب لغتنا العربيّة لأقسام الطور الأوّل من وجهة نظر مفتشي اللّغة العربيّة للتعليم الابتدائي لولاية الجلفة، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة الجزائر، 2015.

8. حنان بشتة، حميزي وهيبة، اِستخدام الإنترنت في التعليم، مجلة البدر، بشار، 2018.

9. رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآليات صناعته، دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

10. رمضان بوخرص، أحمد بوسكرة، اِستخدام الوسائل التّعليميّة والوسائط التكنولوجيّة لضمان جودة التكوين والتّعليم في نظام ل م د، العدد10، مجلة الإبداع الرياضي، المسيلة، 2013.

11. ريما عيسى الغيشان، درجة اِمتلاك معلّمي المرحلة الثانويّة في مدارس مديريّة التعليم الخاص في عمان العاصمة للكفايات التعليميّة، مجلة الاِقتصاد والتنميّة البشريّة، د.ع، جامعة الزيتون، 2010، الأردن.

12. زكي أبو النصر البغدادي، توظيف الوسائل التكنولوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة لغة ثانيّة-الوسائل السمعيّة والبصريّة نموذجا-، قسم تدريب المعلمين بمعهد اللّغويات العربيّة، جامعة الملك سعود، السعودية، مجلة الحكمة للدّراسات الأدبيّة و اللّغويّة، المجلد4، العدد7، https :www.asjp.cerist.dz/2016

13. سعد عبد الكريم خليفة، أثر إستخدام الإنترنت على تنميّة مهارات الاتّصال العلمي الإلكتروني لدى معلمي العلوم والرياضيات، مجلة كليّة التربيّة بجامعة أسيوط، العدد2، 1999.

14. سميرة رفّاس، الكتاب المدرسي في التّعليم الأساسي ما بين معطيات التخطيط وإمكانات التحقيق-كتاب السنة الخامسة ابتدائي نموذجا-، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

15. سهيلة أبو السميد، إغداد بطاقة ملاحظة أداء معلّمة الروضة، مجلة البلقاء العلوم الإنسانسة والاجتماعية، المجلد8، العدد1، 2001.

16. سوسن سامي عليان، فاعلية إستخدام الوسائل التعليميّة في عمليّة التدريس للمرحلة الأساسيّة من وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي، مجلة طبنة للدراسات العلميّ الأكاديميّة، المجلد3، العدد2، الأردن، 2020.

17. شفيقة العلوي، الصورة في الكتاب المدرسي بين البناء، الوظيفة والصناعة-وصف حالة: كتاب السنة الثانيّة ابتدائي نموذجا- مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

18. شهيرة بوخنوف، الوسائل التّعليميّة في المنظومة التربويّة- الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب-، مجلة جسور المعرفة، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية/https :revue.ummto.dz

19. صباح قصير، نور الدين مهري، إستثمار الوسائل التكنولوجيّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلّة القارئ للدراسات الأدبيّة والنقديّة واللّغويّة، العدد4، جوان2020.

20. عبد الحفيظ تحريشي، دور تصميم الكتاب المدرسي في إثارة الدافعيّة للتعلّم- كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي-، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

21. عبد العزيز بن راشد النّجادي، كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلّمي التّربيّة الفنيّة بالمرحلة المتوسّطة، المجلة التّربويّة، المجلد10، العدد 39، كلية التّربيّة بجامعة الكويت، 1996.

22. عبد الحميد كحيحة، الآفاق العلميّة المستهدفة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي، مجلة الآداب، المجلد 15، العدد1، 2015.

23. عزة جرادات، التأهيل التّربوي وفق مبدأ الكفايات، مجلة رسالة العلم، العدد04، الاردن، 1977.

24. عصام نجود، واقع استخدام الوسائل التعليميّة وأهميّتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع أساسي في السودان، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج، جامعة القدس.

25. علاء حاكم الناصر، منتهى عبد الزهرة محسن، تطوير الكفايات التّدريسيّة للأستاذ الجامعي في ضوء معايير دورة ديمنغ للجودة(p c d c)، مجلة البحوث التربويّة والنّفسيّة، العدد 50، 2016.

26. فوزيّة بن صافيّة، نحو رؤية موّحدة لبرامج كتاب اللّغة العربيّة-دراسة مقارنة في كتابي القراءة التونسي والجزائري- الرصيد اللّغوي أنموذجا، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

27. فيصل أحمد عبد الفتاح وآخرون، درجة الأهميّة والممارسة للمهارات الواجب توافرها، مجلة جمعية الاجتماعيين، العدد:66، الإمارات، 2000.

28. قاسم قادة بن الطيّب، المستويات اللّغويّة في الكتاب المدرسي بين التحصيل والتوظيف، مجلة العربيّة، العدد6، 2015، بوزريعة، الجزائر.

29. قصي محمّد لطيف، كمال لفتة حسن، مهارات التدريس اللازم لطلبة المرحلة الرابعة في قسم التّاريخ/كلية التربية/جامعة سامراء من وجهة نظر التدريسيين، مجلة سر من رأى، المجلد 11، العدد43، 2015.

30. كريمة بوخاري، الكتاب المدرسي والقيم الاجتماعيّة- قراءة في مضمون نصوص كتاب القراءة للسنة الثانية ابتدائي-، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

31. مجيد إبراهيم دمعة، الكتب المدرسيّة وأهميّتها وكيفية اختيارها وتقييمها، مجلة الجامعة المستنصريّة، العدد1، بغداد، 1987.

32. مُحَمَّد صخري، دور واهميّة الوسائل التعليميّة في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة- مادة الرياضيات أنموذجا-، مجلة العلوم الإجتماعيّة، العدد18، الأغواط، الجزائر، 2016.

33. محمّد مشري، التعدّد اللغوي في الكتاب المدرسي بالجزائر وأثره في تراجع المردوديّة اللّغويّة العربيّة الفصحى أنموذجا"، مجلة العربيّة، العدد6، بوزريعة، الجزائر، 2015.

34. مريم بوجناح، السندات التعليميّة للغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، مجلة العربيّة، ج1، العدد4، بوزريعة، الجزائر، 2001.

35. محمّد شبون، الصورة في الكتاب المدرسي، السنة الأولى من التّعليم الثانوي الإعدادي، الكويت، https :revues.univ-biskra.dz/2004.

36. محمّد شطاح، التلفزيون والطفل- هل سيتحوّل التلفزيون إلى مدرسة موازية، مجلة المعيار، المجلد4، العدد7،جامعة عنابة، 2003.

37. مهمدي بلعسلة فتيحة، تكوين المعلّمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبيّة، مجلة العلوم الإنسانيّة، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربيّة، د.س.

38. نعيمة بونوّة، تحريشي عبد الحفيظ، الوسائل التعليميّة وأهميّتها في تحسين جودة الأداء التربوي، العدد12، المجلد09، مجلة البدر، بشار، الجزائر، 2017.

39. نـور الـدين مصـطفى، الوسـائل التعليميـة الحديثـة وأهميتهـا في تـدريس اللغـة العربيـة في الطور الثانوي، مجلة جسور المعرفة، العدد10، جوان ، 2017.

40. يامنـة اسمـاعيلي، عواطـف مـام، دور الوسـائل التّعليميّـة في إثـراء الموقـف التعليمـي بالجامعة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص.

41. -Hobara mohamed, the rol of the parctical pedagogy module in the acquisition of the teaching competencies for physical education `et sports students, مجلة الإبداع الرياضي، العدد:21، جوان ،2017

رابعا– المراجع الأجنبية:

1. -Andre Guittet. Devlopper les competences ed ESP.editeur paris ;1986.

2. -Gilles Dussoult Mariel lecherc jean Bru,nell claire trucotte , l analyse de l enseignement, les presses de universite Quebec , canada, 1981 .

3. -Medley Donald M and Pattricia R crook , research in teacher competency and teaching tasks((theory and practice)), autumn 1980.

4. -Richard Burns, Behavioral objectives for competency Based Education, New Jersey Educatonal technology Publucation.

5. -Abderahrahim Elharouchi, Reussir une formatio,ed ;1, le Fennec, Casa, 1992.

6. -Charle De Margerie, Louis procher, Des media dans les cours de langue.

7. -Giolitto piere, enseigner la geographie a l ecole, Hachette education, Paris, 1992.

8. -Gray Borich,The Appreaisal of Teaching concepts and process,Adisson wesley Publishing comp, California1977.

9. -Jean-Pierre Dudezert : l audio visuel pour l ecole.Edit/Elips , Paris.1994.

10. -Paul Robert, dictionnaire redaction dirigee A.REY debore,Paris,1967,1967.

11. -stanley, Elan, Performance-Bezed Teacher Education, what is the State of Art ?, washington :AACTE ,1975 .

12. -Willgos,CE,The Curriculum in physical Education prentic llallm Englewool cliffs ,1984.

خامسا– المواقع الإلكترونية:

1. شفيقة العلوي، (http://www.gulfkids.com.

2. مُحَمَّد أحمد حسن، التلفزيون(الإذاعة المرئيّة) والفيديو التعليمي، 2009 ، ،httpsM//social-studies74.ahlamontada.com.

3. مُحَمَّد بن أبي بكر عبد القادر الرازي(ت:313هـ)، مختار الصحاح، طبعة مقدمة، مكتبة لبنان، 2008، عن موقعgoogl archive.

4. نورة صالح الذويخ، الأهداف السلوكيّة-أهميّتها-أنواعها-صياغتها، 1437هـ-2016م،http://www.help-curriculum.com.

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

الرقم	الشّكل	صفحة
01	مكوّنات الكفاءة(قطبا الكفاءة).....	14
02	مراحل ترجمة المحتوى الدراسي.....	21
03	مصادر اشتقاق الكفاءات في التّدريس.....	23
04	مجالات الكفاءة الأساسيّة للمعلّم حسب دودل.....	25
05	مهمّات المعلّم التّدريسيّة.....	30
06	التسلسل التدريجي في تحقيق أهداف تقويم المعلّم.....	38
07	مستويات إعداد معلّم المستقبل.....	47
08	مخطط مقترح حول أنواع الكفاءات التّدريسيّة.....	59
09	مذكرة بيداغوجيّة لدرس التعبير الكتابي في ضوء الكفاءات الأدائيّة.....	103
10	دورة دمينغ لتطوير كفاءات التّدريس.....	104
11	مراحل تسميات الوسائل التّعليميّة.....	119
12	المراحل التاريخيّة للوسائل التّعليميّة.....	120
13	علاقة تكنولوجيا التّعليم بالوسائل التّعليميّة.....	121
14	مراحل استخدام الوسائل التعليميّة.....	129
15	العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة التّعليميّة المناسبة.....	132
16	مخروط ديل في تصنيف الوسائل التّعليميّة.....	138
17	تصنيف إدلينغ للوسائل التّعليميّة.....	140
18	تصنيف أوسلن للوسائل التّعليميّة.....	141
19	تصنيف دونكان للوسائل التعليميّة.....	142

20	نموذج آشور لتخطيط وتصميم الوسائل التّعليميّة.....	153
21	عناصر الوسيلة التعليميّة.....	156
22	شروط صياغة الكتاب المدرسي.....	168
23	علاقة عناصر النظام التعليمي بالوسيلة التعليميّة.....	200
24	علاقة الوسائل التعليميّة بمنظومة المنهج.....	207
25	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيّة حسب الجنس.....	217
26	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيّة حسب سنوات الأقدميّة.....	217
27	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيّة حسب الشّهادات المتحصّل عليها.....	218
28	توزيع عينة الدراسة الأساسيّة حسب الجنس.....	232
29	توزيع عينة الدراسة الأساسيّة حسب سنوات الأقدميّة.....	233
30	توزيع عينة الدراسة االأساسيّة حسب الشّهادات المتحصّل عليها.....	234

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	الجداول	صفحة
01	يمثّل وصف مجتمع الدراسة الميدانيّة.....	214
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيّة حسب الجنس.....	217
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيّة حسب سنوات الأقدميّة.....	217
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيّة حسب الشّهادات المتحصّل عليها.....	218
05	التّصحيح في حالة العبارات السّالبة.....	221
06	التّصحيح في حالة العبارات الإيجابيّة.....	221
07	أبعاد الاستبيان والفقرات المنتمية إليه.....	223
08	يوضّح العلاقة بين فقرات الاستبيان والفقرات المنتمية إليه للبعد الأوّل.....	224
09	يوضّح العلاقة بين فقرات الاستبيان والدرجة الكليّة والعلاقة بين البعد والدرجة.....	225
10	العلاقة بين فقرات الاستبيان والبعد مع الدرجة.....	226
11	العلاقة بين فقرات الاستبيان والبعد 4.....	227
12	معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ.....	228
13	معامل التجزئة النصفيّة للفقرات الفرديّة والزوجيّة.....	229
14	قائمة الثانويات التي اجريت بها الدراسة الميدانيّة-الدراسة الأساسيّة-.....	230

15	نسبة الاستبانات الموّزعة على مجتمع الدراسة الأساسيّة والاستبانات المسترجعة.....	232
16	توزيع عينة الدراسة الأساسيّة حسب الجنس.....	232
17	توزيع عينة الدراسة الأساسيّة حسب سنوات الأقدميّة.....	233
18	توزيع عينة الدراسة الأساسيّة حسب الشّهادات المتحصّل عليها.....	234
19	عرض نتائج التّساؤل الجزئي الأوّل.....	236
20	عرض نتائج التّساؤل الجزئي الثّاني.....	239
21	عرض نتائج التّساؤل الجزئي الثّالث.....	242
22	عرض نتائج التّساؤل الجزئي الرابع.....	245

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوعات	صفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
مقدمة.....	أ
الفصل الأوّل: الكفاءة البيداغوجيّة بين التصوّرات النظريّة والممارسة الفعليّة	
توطئة.....	02
المبحث الأوّل: الكفاءة فكر، فعل، ممارسة.....	03
1- ماهية الكفاءة.....	03
أ- التحديد اللّغوي.....	03
ب- التحديد الاصطلاحي	04
ج- التحديد الإجرائي.....	09
2-المفاهيم المقاربة للكفاءة.....	09
3- مكونات الكفاءة	12
4-تصنيف الكفاءة.....	14
5- مصادر اشتقاق الكفاءات.	20

6-العوامل المؤثرة في الكفاءة البيداغوجيّة	24
7- مجالات الكفاءات الأساسية للمعلم	24
8-مواصفات الكفاءة البيداغوجة	26
9-دور المعلم في التدريس	26
10- المعايير الأساسيّة لتقدير كفاءة المعلّم البيداغوجيّة	31
11- محدّدات تقويم أداء المعلّم في ضوء الكفاءات البيداغوجيّة اللازمة للتدريس	33
12-أهداف تقويم كفاءة أداء المعلّم البيداغوجي	34
المبحث الثاني: الكفاءات التّدريسيّة والاتّجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل	39
1-ماهية التدريس	39
2-الكفاءة التّدريسيّة	40
3-الاتجاهات الحديثة في إعداد معلّم المستقبل	44
4-أسباب ظهور حركة الكفاءات في إعداد المعلّمين	47
5-خصائص البرنامج القائم على الكفاءات	50
6-مميّزات البرنامج القائم على الكفاءات	51
7-أهميّة الكفاءات التّدريسيّة	52
8- مجالات الكفاءة التّدريسيّة	54

9- أنواع الكفاءات التدريسيّة.....	55
10- الكفاءات الواجب توافرها في معلّم المستقبل.....	56
11-أهمّ العقبات التّي تواجه المعلّم في التّدريس بالكفاءات وتطويرها.....	60
المبحث الثالث: كفاءات تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي.....	62
1-مكانة اللّغة العربيّة بين المواد الدراسيّة.....	62
2-تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي	62
3-أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.....	65
4- الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة.....	70
5- نشاطات مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الثانوي.....	74
6- تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم الثّانوي	77
7-الكفاءات الوظيفيّة لأستاذ اللّغة العربيّة.....	80
8-الكفاءات الأدائيّة اللازمة للمعلّم في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة.....	93
9-نموذج مقترح لتصميم درس التعبير الكتابي في ضوء الكفاءات الأدائيّة.....	102
10-نموذج مقترح لتطوير الكفاءات التدريسيّة.....	104
-خلاصة الفصل.....	106

الفصل الثاني: الوسائل التّعليميّة جزء من استراتيجيّة التّدريس	
توطئة.....	108
المبحث الأوّل: الوسائل التعليميّة وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية/ التعلمية.	110
1-ماهية الوسائل التعليميّة.....	110
2-خصائص ومميّزات الوسيلة التعليميّة الجيّدة	115
3- مراحل تطوّر الوسيلة التّعليميّة	117
4- أسس الاستخدام الوظيفي للوسائل التّعليميّة	121
5- فنيّة الوسيلة التعليميّة	123
6- مراحل التخطيط لِاستخدام الوسيلة التّعليميّة.....	125
7-العوامل المؤثرة في استخدام الوسائل التعليميّة.	130
8- تصنيفات الوسائل التّعليميّة التعلّميّة.....	133
9- أهميّة الوسائل التّعليميّة ودورها في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة.....	144
10-نماذج تصميم الوسائل التّعليميّة التعلّميّة.....	149
11- دور الوسائل التّعليميّة.....	154
12- عناصر الوسائل التّعليميّ.....	156
المبحث الثاني: الوسائل التعليميّة المقترحة في تنشيط درس اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الثانوي.	158

1- الوسائل التعليميّة التقليديّة	158
1-1-الكتاب المدرسي	158
1-2-السبورات أو اللوحات	171
1-3-الصور البيداغوجيّة.....	174
1-4-الأجهزة التعليمية.....	176
1-5-الرحلات التعليمية.....	191
المبحث الثالث : الوسائل التعليميّة في نظاميّ التّدريس والتّعليم ومعوّقات اِستخدامها.....	196
1-الوسيلة التعليميّة والمنهاج.....	196
2-العلاقة بين نظام التعليم والوسائل التعليميّة.....	197
3-علاقة الوسائل التعليميّة بعناصر المنهاج.....	201
3-1-الوسائل التعليميّة إحدى مكوّنات المنهاج.....	201
3-2-الوسائل التعليميّة وأهداف المنهاج.....	201
3-3-الوسائل التعليميّة ومحتوى المنهاج.....	202
3-4-الوسائل التعليميّة وأساليب التدريس.....	203
3-5-الوسائل التعليميّة والأنشطة المصاحبة للمنهاج.....	205
3-6-الوسائل التعليميّة وتقويم المنهج.....	206

4-معوّقات استخدام الوسائل التّعليميّة في نظام التّعليم.....	208
خلاصة الفصل.....	211
الفصل الثالث: الدراسة التطبيقيّة: واقع ودرجة استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التعليميّة في مرحلة التّعليم الثانوي	
توطئة.....	213
المبحث الأوّل: الإجراءات المنهجيّة للدراسة	213
1-المنهج المستخدم في الدراسة.....	213
2- مجتمع الدراسة	214
3-الدراسة الاستطلاعية.....	215
4-الخصائص السيكومتريّة للأداة	222
5- الثبات.....	227
6- الدراسة الأساسية.....	230
7- أدوات الدراسة الأساسيّة	234
المبحث الثاني: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.....	236
1- عرض النتائج.....	236
1-1-عرض نتائج التساؤل الجزئي الأوّل.....	236

2-عرض نتائج التساؤل الجزئي الثاني	239
3-عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث.....	241
4-عرض نتائج التساؤل الجزئي الرابع.....	245
5-الاستنتاج العام.....	251
خاتمة.....	254
الاقتراحات.....	255
التوصيات.....	256
الملاحق.....	258
قائمة المصادر والمراجع.....	297
فهرس الأشكال.....	319
فهرس الجداول.....	322
فهرس الموضوعات.....	325

الملخص:

جاءت الدراسة لتسلّط الضّوء على واقع استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، حيث أجري الجانب الميداني منها على عيّنة مكوّنة من مئةٍ وخمسٍ وخمسين (155) أستاذا وأستاذةً، من بين مائتين و أر بع و تسعين (294) أستاذا وأستاذة؛ أي بنسبة (52.72%)، موزّعين على خمسٍ وثلاثين (35) ثانوية، من بين اثنين وستين (62) ثانوية على مستوى ولاية تيارت، تمّ اختيار العيّنة بطريقة عشوائيّة بسيطة، بالاعتماد على البرنامج الإحصائي spss.في معالجة البيانات و تحليل النتائج.أنجز العمل الميداني خلال الموسم الدّراسي:2022/2021.حيث تحدّدت مشكلة الدّراسة في الإشكاليّة التّاليّة: ما واقع استخدام أستاذ اللّغة العربيّة للوسائل التّعليميّة في تطوير كفاءته البيداغوجيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي؟

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم، الكفاءة البيداغوجيّة، الوسائل التّعليميّة، أستاذ اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الثّانوي.

Abstract

The study attempted to demonstrate the efficacy of the pedagogical Arabic language professor's use of educational methods in secondary education, conducting a sample of one hundred five fifty (155) professors and one professor, out of 294 professors and one professor; That's 52.72%, spread over five and thirty (35) secondary, out of two and sixty (62) secondary at the state level, the sample was selected in a simple random manner, as the results were analyzed through the statistical program spss. The study was completed during the school season: 2021/2022. The study's problem was identified in the following question: What is the fact that the Professor of Arabic Language uses educational means to develop his pedagogical competence in secondary education?

Keywords: education, pedagogical competence, educational means, professor of Arabic language, secondary education.

Résumé :

L’étude a tenté de démontrer l’efficacité de l’utilisation par le professeur de langue arabe pédagogique des méthodes éducatives dans l’enseignement secondaire, en menant un échantillon de cent cinq cinquante (155) professeurs et un professeur, sur 294 professeurs et un professeur; Cela représente 52,72 %, répartis sur cinq et trente (35) secondaires, sur deux et soixante (62) secondaires au niveau de l’État, l’échantillon a été sélectionné de façon aléatoire simple, car les résultats ont été analysés au moyen des sps du programme statistique. L’étude a été réalisée pendant la saison scolaire 2021-2022. Le problème de l’étude a été identifié dans la question suivante : Quel est le fait que le professeur de langue arabe utilise des moyens éducatifs pour développer ses compétences pédagogiques dans l’enseignement secondaire?

Mots-clés : éducation, compétence pédagogique, moyens éducatifs, professeur de langue arabe, enseignement secondaire.