الجمـــــهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيـــــــــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلـــمـــي

جامعة ابن خلدون – تيارت–

كلية الآداب واللـغـــات

قسم اللغة والأدب العربي

الفرع: دراسات لغوية تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة المـــــاستـــــر موسومة بـ:

أساليب تقييم العملية التّعليميّة التّعلّمية ومدى فعّاليتها

إعداد الطّالـبتين: إشـراف الأستـاذة:

مريم مستور د. فتيحة جبالي

زهرة كرباش

أعضـاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقـب	الجامعة	الصفة
د. زليخة حاجي	ابن خلدون تيارت	رئيســـا
د. فتيحة جبالي	ابن خلدون تيارت	مشرفـا
د. حفيظة العامي	ابن خلدون تيارت	مناقشـا

السّنـــــة الجامعيّـــة:

1439هـ/1440هـ/- 2018م/2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

لا يشكر الله من لا يشكر النّاس ومن هذا المنطلق يسرنا أن نسدي عاطر الشّكر وجميل الثّنائي

وإلى تلك الشّموع التي تحرق نفسها لتضيء لغيرها الطّريق ولا ننسى الذين ساهموا بجهدهم الوفير في إثراء هذه المذكرة بالتوجيه و التشجيع و على رأس هؤلاء المشرفة د/ فتيحة جبالي التي أحاطتنا بدعمها و عنايتها ولم تبخل علينا بوقتها الثّمين.

ونوجه الشّكر الخالص إلى كل من وفّر لنا المعلومات قيمة لكسب المهارات

كما نتقدم بالشّكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم اللّغة و الأدب العربي لجامعة ابن خلدون راجين من الله أن يتقبل منا هذا العمل المتواضع ويجعله خالصا لوجهه الكريم .

مقدّمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله، خلق الإنسان على البيان وهداه إلى أقوم سبيل للبحث وسيّر له أسباب الفكر والنّظر في ملكوت السّماوات والأرض وصولا إلى المعرفة وصلاة وسلاماً على خاتم رسله ومصطفاه محمّد بن عبد الله أرسله بالرِّسالة الهادية والمعرفة النّقية الصَّادقة، أمّا بعد:

إنّ التّقويم يأتي في طليعة اهتمامات المنظومة التّربوية ويتصدّر أولوياتها لقياس مستوى الكفاءة من درجة التّأدية، وهو ضروري لكلّ تقدّم ونمو تراه يتطوّر سنة بعد أخرى، ولكنّه لم يحقّق ما ينتظر منه في علوم التّربية والتّعليمات التّطبيقية؛ أي: طريقة مهما كانت وجهتها النّظرية والمنهجية. وإنّه العمل الذي تضمّنته مشاريع الإصلاح لأنّه ينمي الملكات ويبرز المهارات لتحسين الأداء، في حين يكمن دوره في العملية التّعليمية التّعلّمية كما يحكم على مدى صلاحية الأهداف التّربوية والمقرّرات والطّرق، ممّا يتطلَّب إصدار أحكام حول قيمة الأفكار، للكشف عن نقاط الضّعف ومواطن القوَّة، وهذا باستمراره في جميع الأنشطة التّربوية، فهولا يكتفي بالمستوى التّشخيصي بل يتعداه إلى علاج تلافيا على النّقائص والقضاء عليها.

تتعدُّد أساليب التّقويم ولا تقتصر على الجانب التّحصيلي بل يتعدَّى إلى أساليب أخرى متنوّعة وفعَّالة تراعي كل مستويات المتعلِّمين،فهي تكشف عن استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم وتقوية رغبة التّعلّم لديهم، وتشمل جميع جوانب شخصيته، ومعارفه، ومهاراته، وقيمه واتّجاهاته.

ومن الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع تقاطع انشغالتنا العملية مع التّقويم لنتجاوز النّظرة السّطحية، ومكانة التّقويم الهامّة في العملية التّعليمية التّعلّمية؛ ومدى فعّالية التّطورات والتّغييرات التي يحدثها التّقويم بمختلف أساليبه. وقد وقع اختيارنا للمرحلة الابتدائية، طور التّعمق، -السّنة الثّالثة أنموذجا-. باعتبار إحدانا بالميدان

ويطرح بحثنا هذا جملة من الإشكاليات متمثلة في ما يلي:

ماذا نقصد بالعملية التّعليمية التّعلّمية؟

- ما التّقويم؟ وفيم تتمثّل أساليبه؟

هل للأهداف السّلوكية دور في عملية التّقويم ؟

فيم تكمن فعّالية التّقويم ؟ وكيف يُعالَج التّعثّر الدراسي لدى المتعلّمين الطور الابتدائي؟

أمّا عن الخطّة التي تحقّق بها عملنا هذا، فقد اجتهدنا في هيكلتها إلى قسمين، أحدهما نظري وآخر تطبيقي

الفصل الأوّل عنون بـ : إضاءات التّقويم في العملية التّعليمية التّعلّمية، عولجت من خلاله أربعة مباحث تمثلت في: العملية التّعليمية التّعلّمية، مفهوم التّقويم التّعليمي، الهدف من التّقويم التّعليمي، دور الأهداف السّلوكية في عملية التّقويم.

أما بالنسبة **للفصل الثّاني**: بالانتقال إلى القسم التّطبيقي فإن التّركيز العملي وقع فيه، حيث تناولنا التّعثّر الدِّراسي لدى متعلّم الطّور الابتدائي، –مرحلة التّعمق دراسة تحليلية–، وقد احتوى هذا الفصل على ثلاثة مباحث: الإجراءات المنهجية والعلمية الهادفة إلى تحديد طبيعة التّعثر الدّراسي، تشخيص أسباب حدوث التّعثر الدّراسي، أساليب الدّعم البيداغوجي على مستويات (المعرفي، الحس حركي الوجداني).

وأُخْتُتِمت بخاتمة شَكلَت الحوصلة النّهائية للبحث.

ولتحقيق تصوّر البحث انتهجنا المنهج الوصفي في مواطن التّعريفات والأنواع والمجالات لكل من التّقويم، والعملية التّعليمية ... أما آلية التّحليل فقد كانت الأنسب للدراسة في الفصل الثاني.

أمّا عن مكتبة البحث فإنّها جمعت بين المصادر الأصيلة، والمراجع المتخصصة ذات الوجهة البيداغوجية فضلا عن بعض الكتب الأجنبية، بالإضافة إلى المعاجم العربية، والمجلات، ممّا يساعد على تعميق مضمون الدّراسة وتوسيع مجالات البحث في الموضوع "أساليب تقييم العملية التّعليمية التّعلّمية ومدى فعّاليتها، ونذكر منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر مواثيق ومناهج تربوية. دليل خاص بالمعلّمين، كتاب أساليب التّقويم التّربوي لمحمد عثمان، إضافة إلى كتاب التّدريس نماذجه ومهاراته لكمال عبد الحميد زيتوني، إضافة إلى كتاب إستراتيجية التّقويم الحديث وأدواته لمصطفى نمر دعمس.

وطبعاً وككلّ باحث، فقد واجهتنا بعض الصّعوبات في إنجاز هذا البحث منها:

- عدم اهتمام المختصين التّربويين بالجانب التّطبيقي للتّقويم.
- اختلاف تسمية المصطلحات من قبل الباحثين، وخصوصا المترجمة منها.

وفي الختام، نرجو أن نكون قد وفقنا في البحث، فإن أصبنا فمن الله، وإن أخفقنا حسبنا أجر الاجتهاد وما توفيقنا إلا بالله.

تيـــارت يـــوم:

الأحد 11 ذو القعدة 1440هـ

الموافق لـ 14 جويلية 2019م

الطّالبتان:

مريم مستور

زهرة كرباش

الفصـــل الأول:

إضاءات التّقويم في العملية التّعليميّة التّعلّمية

1. العملية التعليمية التّعلمية.
2. التّقويم التعليمي.
3. الهدف من التّقويم التعلّيمي.
4. الهدف السّلوكي ودوره في عملية التّقويم.

1- العملية التّعليميّة التّعلميّة:

يعدّ مجال التّقويم من المجالات الحيوية التي لا غنى عنها في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، وهو جزء مندمج في سياقها وليس منفصلاً عنها، ومنه تبادر إلى أذهننا التّساؤل الآتي: ما علاقة التّقويم بالعملية التّعلُّميّة؟ وما المقصود بالعمليّة التّعلُّمية؟ وما هي عناصرها؟.

منذ خُلِقَ الإنسان على وجه البسيطة، وهو يتعلّم ويعلّم أبناءه التّكيف مع البيئة الطّبيعية، والجماعة التي يعيش بين أفرادها، ومع التّطوُّر المساير للعصر أصبحت تمارس داخل الغرف الصّفيّة، ويطلق عليها العمليّة التّعلّيميّة التّعلّميّة.

-مفهوم العمليّة التّعليمية التّعلُّميّة:

قبل أن نخوض في مفهوم التّعليميّة نحاول المرور بأصولها ومرجعيتها وجذورها التي نشأت منها.

انطلقت التّعليميّة من "القرار السّياسي مرورًا بالعمل الإداري وصولاً إلى الأهداف وباقي الجزيئات الأخرى التي تندرج في البرمجة والزّمن والوقت المخصّص وما إلى ذلك"[1]، و"التّعلّيميّة Didactique منذ بداية القرن السّابع عشر، واستخدامها حوالي 1945 بجامعة ميتشيجن معهد اللّغة الإنجليزي، وطوّر المصطلح أكثر فتأسّست له مدرسة"[2]. فهي مجموعة من التّحولات، على "رأسها انتقال المحور في التّربية من المعلّم إلى المتعلّم الذي أصبح محور العمليّة التّعليميّة"[3].

وما يسجّل هنا، أنّ هذا العلم أو النّظرية في البداية، كانت مجرّد موضوع ضمن مقرّر، لكنّه حظي بالاهتمام الكثير من الدّراسات لدى العلماء، لأنّها مركز الثّقل في بناء المعلّمين والمتعلّمين.

---

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، مصر، د.ط، 2012، ص :10.

[2]- عبد القادر لويسي، المرجع في التّعليميّة، (الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس"، جسور النّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2014، ص :19، 20.

[3]- صياح انطوان، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة، لبنان، بيروت، ط1، 2006، ج1، ص :17.

-التّعليميّة لغةً:

ورد مصطلح التّعليميّة في القرآن الكريم في مواضع كثيرة من خلال قوله تعالى: ﴿**وَعَلَّمَ آَدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32)**﴾"[1].

كما جاء في القاموس المحيط "وعَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا [...] وعلّمَهُ إيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ"[2].

أمّا في لسان العرب "كلمة تعليم جاءت من صيغة المصدر الذي وزنُه (تفعيل) وأصل اشتقاق "تعليم" من علّم، وتعلّم لها ثلاث جذور : عَلَّمَ، عَلِمَ، فعَلَمَ،/ تعني: وسم، ومنه معلّم؛ أي: موسوم بعلامة أوسِمة، وكذلك المعلّم أو أعلم؛ تعني: كذلك الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، وعلّم تعني سيّر، وتعلّم المعرفة والتّعليم تسيير وتذليل"[3]، ما يمكننا ملاحظته هنا بأنّ اللّغة العربيّة تعبّر عن الشّيء وبشكل صريح ومباشر بمثلثاتها اللّغوية (علّم، علم، علم).

جاء في تاج العروس للزّبيدي: "وعَلّمه العلم تعليما وعلّامًا؛ ككذّابٍ فتعلَّمَ، وليس التَّشْديدُ هُنَا للتَّكثيرِ كَمَا قَال الجوهري" وأَعلَمَهُ إيَّاهُ فَتَعلَمَهُ فَهو صَريحٌ فِي أنّ التّعليمَ والإعلامَ شيءٌ واحدٌ وفَرّقَ سبويه بَينَهما، فَقَالَ: أعَلّمتّ كأذنتُ . وقالَ الرَّاغبُ الأصفهانِي إلا أنّ الأعلام اختصَّ بما كانَ بإخبارٍ سريعٍ، والتَّعليمَ إختصَّ بما يكونَ بتَكريرٍ وتكثِرٍ حِينَ يَحصلَ منهُ أثرٌ في نفسِ المتعلّم وقالَ بعضّهم: التّعليمُ تَنبيهُ النَّفسِ لتصورِ المعانِي والتّعلُّم : تنبهُ النَّفس لتصوَّر ذلك"[4]، حسب الزّبيدي التّعليم والإعلام لا فرق بينهما. أمّا سبويه يرى بأنّ التّعليم يختص بالتّكرار أمّا الإعلام فهو الإخبار السّريع، إنّ التّعليميّة مصطلح لم يسلم كغيره من المصطلحات من فوضى التّرجمة ولا نستطيع الخوض فيها دون الرّجوع إلى ظاهرة التّعليم حيث عرّفه محمّد الدّريج في كتابه" مدخل إلى علم التّدريس":

---

[1]- سورة البقرة، الآية: 31-32.

[2]- الفيروز آيادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلّمية، لبنان، ط1، 1999، ج4، ص 155.

[3]- جمال محمّد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، بيروت، ط1، 1997م،ج12، ص: 418-419، مادة ع ل م.

4- السيّد محمّد مرتضى الحسيني الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح إبراهيم التّرزي، الكويت، ج33، ط1، 2000، ص:128،129.

"هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلّم، وتحفيز وتسهيل حصوله باعتباره مجموعة الأفعال التّواصليّة، والقرارات التي يتمّ اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم أي يتم استغلاله وتوظيفه ... من طرف شخصٍ أو مجموعة أشخاصٍ يتدخّلون كوسيطٍ في إطار موقفٍ تربويٍ"[1]، بمعنى أنّ التّعليم عملية تعتمد على المعلّم الذي يوفّر جميع الشّروط والمواقف للحصول على عملية التّعلّم. إذن هو عملية منظّمة مقصودة.

وبعد هذا العرض، يمكن التّطرق إلى ما يقابلها في "اللّغات الأوروبية " Didaqtique" المشتقة من "Didaktikos"، التي تطّلع على نوع من الشّعر يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنيّة، وهو يشبه بالشّعر التّعليم، أو المتن المنظوم عندنا"[2]. أمّا "Didoskein" كلمة إغريقية، وتعني التّعليم ثم أصبح علما من علوم التّربيّة له أسسه وقواعده"[3].

وعليه، يتضّح لنا أنّ التّعلّيميّة هي دراسة تُعْنَى بوضع علامات من جهة وتقنيين المعارف من جهة أخرى، ومفهومها تطوّر في الوقت الحالي وتجاوز الفنية والنّظم ليتحول إلى علم مستقل ضمّته التّربية وأسندته إليها.

-التّعليمية اصطلاحاً:

لقد جاء في تعريف للتّعليميّة بروسو "Brossou" بأنّها " تنظيم تعلّم الآخرين، وأنّ الموضوع الأساسي للتّعليميّة هو دراسة الشّروط الواجب توفرّها في الوضعيّات التّعليميّة المقترحة على المتعلّمين، وفي سنة 1988م يعود بروسو Brossou ليقول: "إنّ التّعليمية هي الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلم ليحقّق المتعلّم من خلالها أهدافًا معرفية أو عقليّة أو وجدانيّة أو نفسيّة أو حركيّة"[4].

فالتّعليميّة تراعي عدّة جوانب لتنمية المتعلّم، ويظهر هذا حينا في مناهجنا. كما يحظى باهتمام كبير في منظومتنا التّربويّة، لأنّها تهدف إلى اكتساب المعارف وحسن أدائها لتذليل الصّعوبات

[1]- محمّد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتابة البليدة، الجزائر، 2000، ص: 13.

[2]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، المدخل العام للتّعليميّة، ص: 02.

[3]- محمد صدوق، المفيد في التربية، د.ط، د.س، ص: 04.

[4]- المرجع نفسه، ص: 06.

التي يواجهها المتعلّم، وهي كلّ متكامل يشمل العناصر الثّلاثة لعلميّة التّعلم: المعلّم، المتعلّم، المعرفة متفاعلة مع الأهداف المنشودة، واستوفي في هذا كلّه تعريف أستولفي J Qstolfi بقوله: "تعليميّة العلوم هي حقل الأبحاث المتطورّة التي تناقش خط (سلسلة) الأعمال المعمّقة الخاصّة بأهداف التّعليم العلميّة، تطوير المناهج، تحسين شروط التّعلّم من أجل متعلمين مواكبين لنموهم الفكري. إنّها تُقَدَّمُ أيضا مثل عنصر تركيبي متنام أوّلي ومستمر للمعلّمين:

"L'enseignement scientifique est un domaine de recherche avancée qui traite de la série d'activités approfondies (séries) sur les objectifs de l'enseignement scientifique، l'élaboration de programmes d'études et l'amélioration des conditions d'apprentissage des apprenants، en fonction de leur croissance intellectuelle. Ils fournissent également une composante primaire et continue des enseignants ».[1]

إنّ التّعليميّة هنا دراسة منظّمة تخدم المتعلّم من عدّة جوانب مع توفير شروطها لتكون علميّة، حيث إنّها تشمل عدّة علوم، وعليها مسايرة التّطوّر لخدمة المناهج والمتعلّم وتنمية فكره والنّهوض بجودة المعلّم وتطويع المادة العلميّة (المعرفيّة). فلا نستطيع التّحدّث عن التّعليم دون التّحدّث في الوقت نفسه عن التّعلّم لكن العكس غير صحيح، ومنه يتبادر إلى أذهاننا التّساؤلات التّالية:

ما المقصود بالتّعلّم؟ وهل له خصائص؟ هل له قوانينه؟ وفيم تكمن معايير قياسه؟ وما هي معوّقاته؟

[1] - Jean pierre a stolfi et autre : Mots clé de la didactique de science (repéres، dé fihitions، bibiogrophies) de boeck 2eme parais 1998 ،p: 52.

-التّعلُّم:

يصعب إيجاد تعريف واضح ومحدّد لعملية التّعلّم، ولا يمكن ملاحظة هذه العمليّة على النّحو المباشر كونه افتراضيّ، اختلفت الآراء حوله. لقد عرّفه " Granboch"على أنّه :"تغييرات شبه ثابتة في السّلوك نتيجة خبرة"[1]. تقدّم المعلومات للمتعلّمين وفق ما تسمح به استعدادتهم أو سلوكهم المدخليّ ما يسمى بالاستعدادات الخاصّة، إذا كان التّعلم حقيقة معقّدة فتتعدّد عملياتها، فكيف يمكن أن يعرّف التّعلّم؟

يعدّ التّعلّم عمليّة آليّة يكون فيها للفرد كامل الفعّاليّة نظرا لأهميته، فهو مسؤول عن كلّ المهارات، المعارف، الاتّجاهات، والقيم التي يمكن أن يكتسبها الفرد. يمكننا القول، "إنّ التّعلّم ناتج عن أنواع مختلفة ومتنوّعة من السّلوكات يشير إليها "بياجيه" "Pieget" بمفهوم المقدرات " Capabilities"، وهي نتاجات التّعلم يكتسبها الإنسان من:

أ- العمليّة التي يقوم بها المتعّلم.

ب-الإثارات البيئية"[2].

يرى "بياجيه" أنّ الإنسان تصدر عنه سلوكات عديدة كردّ فعل لمثيرات ،

ويعتبرها قدرة على أداء أو إنتاج، وتكون من خلال المحيط أو من المدرسة (العمليّات التي تمارس داخل الصّف).

كما يعرف بأنّ:" نتاج عملية التّعليم، وهو ما يكسبه الفرد من الخبرة والممارسة والتّبصر كاكتساب المعارف والاتّجاهات والميول والقيم، فهو حاصل التّعليم والتّدريس والتّدريب الدّال على حدوث تعديل في سلوك المتعلّم وهو تغيير دائم"[3].

[1]- عماد عبد الرّحيم الزّغلول وعلي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النّفس دار الكتاب الجامعي عضو جمعيّة للناشرين الإمارتين العربية المتّحدة، ط8، 2004، ص: 190-191.

[2]- يوسف القطامي، نظريات التّعلّم والتّعليم، دار الفكر، الأردن، ط01، 2005م، ص: 163.

[3]- محمد حسن عطية، الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، ص: 33.

فالتّعلّم هو هدف رئيس تسعى المؤسّسات التّعليميّة إلى تحقيقه من ناحية. يخصّ الجوانب المعرفيّة أو الانفعاليّة أو المهاريّة، إنّه مصاحب للتّعلّم المقصود

كأنْ يتعلّم المتعلّمون بعض السّلوكات المرغوبة؛ مثل: آداب المناقشة، التّعاون وما شاكَل ذلك. إنّه ثمرة التّعليم بتعديل مستمر لسلوك المتعلّمين مع مراعاة المرحلة العمرية ممّا يؤدي إلى استخدام خبرة سابقة في مواجهة مواقف جديدة وإعادة بناء هذه الخبرة (التّصور).

نستشف من خلال ما سبق خصائص التّعلّم والتي تمثّلت فيما يلي:

أ- "التّعلم عمليّة تنطوي على تعثّر شبه دائم في السّلوك والخبرة ويأخذ أشكالا ثلاثة هي:

- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.
- التّخلي عن سلوك أو خبرة ما.
- التّعديل في السّلوك أو تغييره تغييراً تاماً"[1].

ب-"عمليّة تحدث لنتيجة تفاعل ماديّ واجتماعيّ إستنادًا لرأي "كون" "Coun ".

ت-عملية مستمرّة لا ترتبط بزمن أو مكان محدّد" من الولادة وتستمرّ لمراحله المختلفة". كما أنّها لا ترتبط بمكان محدّد فهي لا تتطلّب وجود مؤسّسة تعليميّة ،بل يمكن أن تحدث في البيت أو في دور العبادة، ووسائل الإعلام المتعدّدة ...الخ.

ث-التّعلم عملية تراكمية تدريجية.

ج- التّعلم عمليّة تشمل كافة السّلوكات والخبرات المرغوبة حسب نوعية المواقف والمثيرات أثناء تفاعله مع البيئة، كالحب والتّعاون، وغير المرغوبة كالعدوان والإجرام ...

ح- التّعلم عملية مقصودة أو غير مقصودة"[2].

وخلاصة قولنا، لا يتقيّد التّعلّم بزمان أومكان ولا يُخطَّط له، يتمّ بطريقة عفويّة. كما أنّه يتمّ بطريقة غير مدروسة ويحتاج إلى مجهود شخصيّ من المتعلّم بدافع ذاتي نابع من النّفس، وهو أشمل

[1]- عماد عبد الرّحيم الزّغلول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النّفس، ص: 193.

[2]- مرجع نفسه، ص: 139.

وأعمّ من التّعليم لاشتماله على كافة السّلوكات والميول حسب الظّروف والمواقف. إلاّ أنّنا لا بد أن نشير إلى قوانين التّعلم لِمَا لها من أهمية، فقد "وضع أحد قادة "علماء النّفس "ثورونديك ""Thorondoke" قوانين عديدة تُجنِّد أفضل وأنسب الظّروف التي تتمّ فيها عمليّة التّعلم"[1].

هناك قوانين ينبغي أن يوفِّرها المعلّم من أجل إنجاح عملية التّعلّم ومعرفة آليته سواءً بالسّلب أو الإيجاب سعياً للوصول إلى قوانين، نذكر منها:

أ- قانون استعداد ،

ب- قانون التّمرين،

ج- قانون الأثر[2].

لا يتمّ التّعلم إلاّ بتوفر هذه القوانين ، وإنْ صحّ القول هي شروط لحصوله من خلال المثير والاستجابة، وتكرار العمليّة يؤدي بالضرورة إلى رسوخها في الأذهان ولا يكون ذلك إلاّ بالرّغبة في العمل والقدرة عليه.

- معايير قياس التّعلّم:

ممّا لا شك فيه أنّ التّعلّم له معايير تساعد على قياسه ومدى فعّاليته، لأنّه يسعى إلى إنجاح عملية التّعلم. يمكننا الإشارة إلى عناصرها الأربعة:

1- السّرعة؛

2- الدّقة؛

3- المهارة؛

4- عدد المحاولات اللاّزمة للتّعلم[3].

[1]- فؤاد إبراهيم السّراج، الأسس الفلسفية والمنهجية لعلوم التربية الرياضية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص: 230.

[2]- فؤاد إبراهيم السّراج، الأسس الفلسفية والمنهجية لعلوم التّربية الرياضية: 231-232.

[3]- عماد الزغلول وعلي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، ص: 193.

إنّ المهارة تحكمها جملة من المعايير على أساسها يمكن إطلاق الأداء الماهر–عقليا، اجتماعيا، حركيا، بحيث تكون دقيقة ومقتصدة في الجهد والوقت.

– معوّقات التّعلم:

تنعدِم عملية التّخطيط في عملية التّعلم، حيث إنّها تجعل المتعلّم يعاني من إكساب المعرفة ليلبي حاجياته، لكن هناك الكثير من المعوّقات نذكر منها:

- كون المعلّم مركز العملية التّعليمية ومحورها، وكون الكتاب المدرسي المرجع الوحيد.
- عدم تقبّل الأفكار الجديدة ومعاقبة أصحابها وعدم السّماح بأسئلة خارجية.
- خوف المتعلّم من عقاب المعلّم وسخريته أو سخرية زملائه.
- اعتماد المعلّم على عدد محدود من المتعلّمين وعدم إشراك الجميع.
- استخدام الأساليب المثبِّطة؛ مثل: لا نريد الخروج عن الدّرس.
- اعتماد الأساليب التقليديّة في التّدريس تفتقر إلى مقوّمات تحفيز المتعلّمين على التّفكير[1].

على الرغم من الإيجابية الكبيرة في التّعلم إلاّ أنّه لا يخلو من النّقائص ممّا تؤثّر على المتعلّم مقارنة بأقرانه أو محيطه لصعوبة تلقي المعلومة ومعالجتها، وهذا راجع للمتعلّم نفسه أو المعلّم أو المناهج وخصوصا إذا كانت الأساليب عقيمة.

– إستراتيجيات التّعلم:

تسعى العملية التّعليمية لتطوير قدرات المتعلّم على التّنقيب والتّفكير للوصول إلى الهدف المنشود، لذا على المعلّم النّظر ملياً في إستراتيجياته في كافة المجالات التّربويّة، لأنّه بين أيدينا مشروعاً إنسانياً معنوياً أكثر منه مادياً، يحتاج إلى التّشمير على السّواعد من أجل تطويع المادة العلمية بوسائل إيضاحية تعليمية بطريقة إستراتيجية للوصول إلى المبتغى؛ وعليه أدرجنا بعض الأمثلة التّوضيحية:

[1]– عماد الزغلول وعلي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، ص :180.

الإستراتيجيات	الفعّالية/ الأسلوب
الإستراتيجية العامّة في تعليم التّفكير	الأسئلة والأجوبة، حلقة البحث، البطاقات الخاطفة، الغرض التّوضيحي، كراس العمل، أوراق العمل، أنشطة القراءة المباشرة، العمل في الكتاب المدرسي، التّدريبات والتّمارين.
الاستقصاء وحلّ المشكلات	البحث العلمي، التّقرير- دراسة الحالة، التّحقيق، الاستقصاء الرّياضي (الحساب)، البحث الميداني (قبل الموقف الصّفي).
العمل الجماعي	المناقشة ضمن مجموعة أو فريق عمل، المقابلة، التّعلم الجماعي، التّعاون، الطّاولة المستديرة، تدريب الزّميل، الشّبكة مجموعة مترابطة داخل الغرف الصّفية، فكّر مع مجموعتك، شارك مع مجموعتك.
التّعلم القائم على النّشاط	المناظرة، المناقشة ضمن النّشاط العام، الزّيارة الميدانية، الألعاب التّعليمية، تقديم عروض شفوية، التّدريب، الرواية، التّعلّم من خلال المشاريع، الدّراسة المسحية (أثناء الموقف الصّفي)، التّدوير، الاستكشاف الموجّة، العرض العلمي، القصّة، تمثيل أدوار الطّاولة المستديرة ضمن النّشاط العام.
التّفكير النّاقد	عمليات ذهنية تذهب إلى ما بين السّطور والحقائق المتضمَّنَة وتتطلّب من المتعلّم إعمال الفكر فيما يدركه العقل لإعادة النّظر، وتغيير النّظرة التي كان ينظر إليها من قبل والنّتيجة صياغة معرفية بطريقة أصيلة فيها خبرات وتوقّعات جديدة معزّزة بالدّليل وصولا إلى التّفكير الإبداعي

الجدول رقم (01): إستراتيجيات التعّلّم[1]

إنّ كلّ إستراتيجية تعمد إلى تفاعل المتعلّمين داخل غرفة الصّف مع مراعاة الفروق الفردية كما أنّها تزيد من المسؤولية الفردية للمتعلّم رغم العيوب التي تخلّ بعضها.

ومن تعقيبنا على التّعليم والتّعلم فإننا نلمس فروقًا بينهما ومادتها وهي كالآتي: بحيث يحدث التّعليم بالتّعلّم لكن العكس غير صحيح، والتّعليم وسيلة إتّصال وتفاهم بين الطّرفين؛ أي: أنّه لا بد من ووجود مرسل ومستقبل بطريقة معينةٍ أو عن طريق وسيطٍ معينٍ، فالتّعلّم لا يتوقّف حدوثه عند التّعليم ويستبدل على نجاحه اختبار أسلوب التّعلّم:

أ-ارتباط أسلوب التعلم بالعوامل المؤثّرة في عملية التعليم؛

[1]- عبد الهادي عقوفة، التعليم المبني على إقتصاد المعرفة دار البداية ناشرون، عمان، ط1، سنة 2012، ص 247-248.

ب- التّنوع؛

ج- التّدرج في المستويات؛

د- مراعاة الظّروف الفردية"[1].

ويرى" رايجواث "Reigeurter" :"إنّ نظرية التّعلّم تتواءم مع نظرية التّعليم لإفراز أهداف التّعلم المقصودة"[2] ومنه هناك فروقات واضحة بين التّعليم والتّعلّم، بحيث أن التّعلم يحتاج للمتعلّم أما التّعليم من مكوّناته (المعلّم والمتعلّم) فالتّعلّم يتغير بشكل مستمر أمّا التّعليم فحقائق ومسلمات لذا يستبدل التّعليم على التّعلّم لأنّه يراعي الظّروف الفردية والمرحلة العمرية التّدرج في المستوى.

- أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلّمية:

سخَّر الباحثون أقطاب عدّة لنجاح العمليّة التّعليميّة تعود في مجملها إلى المتعلّم، المعلّم، والمعرفة (أي المحتوى المعرفي) المنهاج ،وهناك من أضاف كما سبق وقلنا البيئة التّ0عليمية (المدرسة الإدارة) كقطب رابع، وقد رأينا أن نعرض لكم أهمّ مكوّناتها أو أركانًها بشيء من التَّفصيل.ومن هنا نتساءل مَنْ المتعلّم؟ وما دور المعلّم؟ وما علاقة بينهما؟ وما الذي تمثله المعرفة لكلتَّيهما؟

- المتعلّم:

يتّسم المتعلّم في التّعليم النّشط بالإيجابية والحيويّة، فهو محور عملية التّعليمية التّعلّمية برّمتها، حيث يشارك في "تحديد الأهداف التّعليمية كما يدرسه ويتعلمه ويتعلّم حسب سرعة الذّاتية" [3] وهو الأساس الهام الذي توضع له ومن أجله المناهج، وبعبارة:أوضح فإنّ "نتائج دراسة النّفسية المتعلّم وسلوكه ثمّ تغَيُّر حاجات المجتمع هما اللذان يمليان التّغيرات التي تجري على المناهج من حين تدخر"[4] وأما أمر حاجات المتعلّمين التي يجب أن يتولى المنهاج تحقيقها هي:

[1]- بسام عبد الهادي عصونة، التّعليم المبني على الاقتصاد المعرفي، ط1، 2002، ص: 20.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التّعليمية بفكر بنائي، دار عالم الكتب، مصر، دط، ص: 33.

[3]- كوثر حسين كوجل وآخرون، تنويع التّدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسن طرق التّعليم والتّعلّم، وفي مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونيسكو الإقليمي لتربية دول العربية، دط، 2008، ص: 146.

[4]- المعهد الوطني لتحسين مستواهم، سند مديري المدارس الابتدائية، 2004، ص: 39.

أ-الحاجة إلى العطف والمحبة.

ب- الحاجة إلى الأمن والتّحرر من الخوف.

ت- الحاجة إلى إنجاح.

ث- الحاجة إلى التّقدير.

ح- الحاجة إلى الحرية في التّغيير.

ج- الحاجة إلى التّوجيه والإرشاد[1].

فتلبية هذه الحاجات أو حتّى السّعي لتلبيتها،فتخرج بهذا المتعلّم من ساعة الغسق إلى ساعة الفجر لكي نستحضر منظومة في أوج إزدهارها.

-تقويم خبرات المتعلّمين وأعمالهم:

التّقويم ملازم للعمليّة التّعليمية التّعلمية لتحديد مستوى المتعلمين ويساعد المعلّم وأسرته في ترشيد وتوجيه أبنائهم دراسيا وعلميا في أن يكون مسؤولا عن قراراته.

كما يساعد في تشخيص الواقع التّعليمي التّربويّ ويسدِّد مساره، كما "أن نتائج التّقويم تعكس مدى سلامة بناء المناهج وتنفيذها وتطويرها، لأن تطوير دون تقويم"[2]. كما أن التّقويم يعمل على توعيّة المنشغلين بالتّعليم بأهمية المشاركة في حل مشكلات التّربيّة"[3] لأنّ "علاقة المتعلّم بمادة التّعلّم تتطلّب دائما علاقة إبداعية أصيلة"[4] وتتجلى هذه العلاقة في"خلق علاقة تقارب وانسجام بين المعرفة وفعل التّعلم ذاته"[5] من المرجّح يستخدم مقاربات تُجاه عمليتي التّعليم والتّعلّم حيث تتمحور

[1]- المعهد الوطني لتحسين مستواهم، سند مديري المدارس الابتدائية، 2004، ص: 40-41.

[2]- حسن شحاتة، المناهج الدّراسة بين النّظرية والتّطبيق، ص: 25:.

[3]- المرجع نفسه: 25.

[4]- ادغار موران، سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نور الأساس المعرفي للمنظومة التّربوية الحالية، العدد 23، 2004/ ص: 41.

[5]- مجلة التّبين للدّراسة الفكرية والثّقافية ،ع:16، مج:4، 2016م، ص:190.

حول المتعلّم، ترتكّز على نشاطه وفعّالية وتشجع المتعلّم على العمل في مجموعات صغيرة، أو حملهم على إنجاز مشروع يستغرق استكماله زمنا يتجاوز أسبوعًا[1].

"Il est susceptible d'utiliser des approches d'apprentissage centrées sur l'apprenant et des processus d'apprentissage basés sur leur activité et leur efficacité et d'encourager l'apprenant à travailler en petits groupes ou à mener à bien un projet d'une durée supérieure à une semaine.

ومن المقاربات التي أعطيت للمتعلّم مكانة المقاربة بالكفاءات ومع هذا لم تتجاوز المقاربات الأخرى وأهمّ انشغالاتها المتعلّم وجعله محور العمليّة التّعليميّة وللوصول إلى ذروة ابداعه ولا يكون هذا بامتزاج للمعرفة بذات المتعلّم.

إنّ تضافر عمل كلّ من ينتمي للمنظومة التربوية واضعين صوب أعينهم المتعلّم وكيفيّة تقويمه، لا يظهر لنا إلاّ"في سلوك المتعلّم الذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلّم بخبرة تعليميّة معيّنة، وهذه المهمّة لا تقتصر على المعلّم فقط، بل في مجهود جماعي يتطلّب دعم وتضافر جميع جهات المعنية في المجتمع المدرسي"[2].

لا شك أنّه لا تربية إلاّ بالعلم، ولا علم إلاّ بالتّعلم ولا تعلم إلا بالطّلب الملّح والمتكرّر للعلم،وجعل المتعلّم يحصد المعارف ويحمي ملكاته ولن يأتي أكل كلّ هذا إلاّ بالتّقويم الذي هو مرآة عاكسة لمكتسباته.

[1] -www keepeek. Com / Digicol aseot Mangment/ oeced/ education/ ateacher cuide to tolis 2013- 9789264216075. P7.

[2]– صادق الخضور، المجلة الالكترونيّة التّطويري التّربوي، ممارسات تأملات، فلسطين،ع:3،2016م، ص:38.

[3]– حمادات محمّد حسين، الإدارة التّربويّة وظائف وقضايا معاصرة، ص:140.

– جودة المتعلّم

المنظومة التّربوية تتطوّر وتمرّ بثورة أساسها المتعلّم كأنّه شرط من شروط النّهوض بالحضارة والأمّة.

أولا: "اندفاعية ورغبته في التّعلّم توفّر له فرصة النّجاح في سوق العمل بعد تخرُّجِه.

ثانيا: قيامه بدور المكتشف وفق قدراته العقليّة ومهاراته.

ثالثا: قدرته في استثمار معارفه السّابقة في التّعليم الجديد ودمج الجديد بالسّابق.

رابعا: قبوله للتّطوّر والتّغيير، نحو الأفضل وحرصه على التّجديد والتّمييز.

خامسا: القدرة على التّعلّم والبحث المستند إلى مشاورة الآخرين والتّعاون معهم"

إنّ عملية التّعلّم لا تقتصرعلى إكساب المعارف للمتعلِّم بل دمج المعارف وتوظيفها بحثا عن التّميّز للمتعلّمين.

– دور المتعلّم في التّعليم البنائيّ:

باعتبار التّعلّم عملية تشجّع وتقبل استقلالية المتعلِّم وتكونيه الذّاتي أومع قرانه بإبداعات من معلّمه الذي يوجِّههُ للوصول إلى المراد، فإنّ" المتعلّم يفرض على المعلّم دور المسيِّرأوالمساند للتّعلّم، وليتحقَّق ذلك فإنّه يتطلّب من المتعلّم دورا أبنائيا مميزا أو نشطًا في عملية التّعلّم والتّعليم الموجَّه استقصائيا وفقط لأفكار البنائية ومنطلقاتها، وفي هذا لخّص "فيلس""Philips" ثلاثة أدوار مميّزة للمتعلّم البنائي:

- المتعلّم النّشط؛
- المتعلّم الاجتماعي؛
- المتعلّم المبدع"[1].

[1]– عاشين محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017، ص: 56.

من خلال هذه الأدوار نرى أنّ البنائية تعمل على أسسٍ ودعاماتٍ قويّةٍ يسند عليها المتعلّم الفريد من نوعه بنشاطه ودمجه في نسيج المجتمع، ومبدع .ولتفعيل دور المتعلّم "فإنّه ثمة خمسة مبادئ للتّعلّم البنائي وكما هي موضّحة في أدناه:

- طرح مشكلات وثيقة الصّلة بالمتعلّم.
- بناء التّعلّم حول المفاهيم الرّئيسية.
- بحث وتقدير آراء المتعلّمين وأفكارهم.
- تكييف المنهج لمعالجة تصوُّرات المتعلّم وافتراضاتهم.
- تقييم تعلّم المتعلّم في السّياق والتّعليميّ."[1]

الشّكل رقم (01): مبادئ التّعلم البنائي

أن تكون للمتعلّم مطرحات فكريّة متحرّرة لبناء القصورات ومعالجتها إن حدث قصور

– المعلّم:

تجمع جلّ الأنظمة التّعليميّة بأنّ المعلّم أحد أهّم العناصر الرّئيسية للعملية التّعليمية التّعلّمية لأنّ له كفاءة علميّة يتمتّع بها لتصنع منه معلّمًا حاذقًا ،قادرًا على ممارسة رسالة سامية، فهو"مؤهّل أكاديميًا ومتدربًا مهنيا، يعني أنّه له دوره الكبير والشّامل، فيقوم المعلّم في التّعلّم النّشط بأدوار مختلفة عن أدواره التّقليديّة، فهو مخطِّط ومرشد وميسّر وموجّه لعمليات التّعلّم، وليس ملقّنا للمعلومات. فهو ليس المصدر الوحيد للمعرفة ،بل يسعى إلى التّواصل في جميع الاتّجاهات بينه وبين المتعلّمين وبين بعضهم البعض،ويسمح لهم بالإرادة الذّاتية ،ويساعدهم على فهم ذواتهم واكتشاف نواحي القوّة والضّعف لديهم"[2] لذا على المعلّم أن يتّصف بمواصفات تناسب المهمّة المسندة إليه.

وفي ظلّ المنهج الإسلامي المسؤول "أمام الله ثمّ أمام الجهة التي يعمل فيها"[3] وانطلاقا من حديث المصطفى عليه الصّلاة والسّلام : لما قال"لا تزول قدم ابن آدم يوم القيامة من عند ربّه عزّ

[1]– عاشين محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص: 56.

[2]– كوثر حسين كوجك وآخرون، تنويع التّدريس في الفصل دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم في المدارس، ص: 156.

[3]– ماجد بن سالم حميدي، قراءة لنظرية المنهج التّربوي في ضوء النّظرية الإسلامية، دط، 1433هـ، ص 50.

وجلّ، حتّى يسأله عن خمس، عن عمره فيما أفناه، وعن شبابه فيما أبلاه، وعن ماله من أين اكتسبه،وفيما أنفقه وعن عمله ما فعل به"[1]،وقوله عن كتم العلم "مَنْ سُئِلَ عَنْ عِلْمٍ يَعْلَمُهُ فَكَتَمَهُ، أُلْجِمَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِلِجَامٍ مِنْ نَارٍ"[2]

إنّ الله يوم الحساب يسأله عن أي كبيرة وصغيرة وربّما ما عندك صغير عند الله كبيرة ربّما إنّه يسأله عن ماله الذي هو كسب رزقه من وظيفة التّعليم و"خصوصا إذا كان متمكنًا ويدرك كنه عمله وأبعاده وطرقه آليّة موازة مع الإنفجار المعرفي ودخول عصر العولمة والاتّصالات وأصبح هناك ضرورة ملحّة إلى تطوير باستمرار تماشيا مع روح العصر، إنّ رسالة المعلّم تعتبر لبنة هامّة في المنظومة التّربويّة تناط به مسؤوليات جمّة حتمها عليه تنامي هيكلية التّعليم واتّساع نطاقه من طرق وسائل لمواكبة العصر".[3]

ولعلّ من أبرز خصائص المعلّم العصري أن يتماشى والتّطوّر العصري وهذا بتحسين مستواه كلما سمحت له الفرصة وأن يكون ذو شخصية قويّة يتميز بالذّكاء والموضوعيّة والنّشاط وروح المسؤولية ولقد" صدق الشّاعر عبد الغني أحمد حداد "رسالة المعلم" حيث خاطبه قائلا:

تَحْيَا وَتَحْمِلُ لِلْوُجُودِ رِسَالَةً قُدْسِيَّةً يَسْمُو بِهَا الأَطْهَارُ

مَا أَنْتَ إِلاَّ النَّبْعُ فَيْضُ عَطَائِهِ خَيْرٌ يَفِيضُ وَهَاطِلٌ مِدْرَارُ

يَكْفِيكَ فَخْرًا مَا صَنَعْتَ عَلَى الْمَدَى تَشْقَى وَغَيْرُكَ مُتْرَفٌ مِهْذَارُ

يُعْطِي الْكَرِيمُ وَأَنْتَ أَكْرَمُ مَانِحٍ هَيْهَاتَ لَيْسَ تُثَمَّنُ الأَعْمَارُ". [4]

نرى بأنّ الشّاعر لخّص مكانة المعلّم وأنّه هو الذي تُبنى عليه الآمال يحذوها إيمان حتميٌ بأنّه النّبع الذي يروى منه كل متعطش للعلم ومساعدة أبنائه كلّما استعصى عليهم أمر، فهناك من يعتبره نائبا عن الوالدين.

---

[1]- التّرغيب والتّرهيب من الحديث الشّريف، تأليف الحافظ المنذري أبي زكي الدّين عبد العظيم بن عبد القوي المنذري، تح: مصطفى محمّد عمارة ، دار أحياء التّراث العربي، بيروت، ط3، مج 04، 1968، ص:395-396، رقم الحديث 36-37.

[2]- المرجع السّابق، مج 1، ص: 121، رقم الحديث، 1.

[3]- نمر مصطفى دعمس، استراتيجية تطوير المناهج، ص:17.

[4]- المرجع نفسه، ص:22.

– جودة المعلّم:

أكدَّت بعض الدّول المتطوِّرة على توفير معلّمين بصفات خاصّة، نذكر منها على سبيل المثال لأعلى سبيل الحصر؛

أ– "جودة تأهيله العلمي المهني.

ب–جودة تأهيله الثّقافي وإيمانه بالفلسفة التي يتبنَّاها المنهج القائم.

ت–جودة الخبرات التي يمتلكها"[1].

وعليه المعلّم الجيّد هو الذي يتميّز بالمرونة والحيوية ومعرفته الواسعة.

ما لا شك فيه أنّ المعلّم مهيأ للقيام بعمل شاق ولايتمّ هذا إلا بتجديد معلوماته وتحسينها باستمرار ليمتلك مهارات التّحكم وآليات الخطاب التّعليمي.

بالمادة التي يدرسها وانفتاحه وقدرة تعامله مع تّكنولوجيا المعلومات والاتّصال ورحابة الصّدر وتقبله للنّقد البناء وعمل على تطوير قدراته ويراعي الفروق الفردية والوعي بطبيعة متعلميه، ولكن لا ننسى أنّ لهذا المعلّم حقوقا كما له واجبات ويجب إعطاءه مكانة يستحقها ليعيش بكرامة ،فهل يستطيع المجتمع أن يُغَّير نظرته نحو المعلّم كعامل يقدم المعرفة لأبنائهم وكفا ؟

تعتبر المادة التّعليميّة المقرّرة في ظلّ المناهج التّربويّة مختارة للتّطبيق وينبغي لهذه المعرفة أن تتميز بالتّدرج في مفاهيمها، ويطلق عليها بعض الباحثين المنهاج، لكن آخرون أولية استبدلها بالمعرفة المحتوى للمعرفي إذن ما هي المعرفة ؟وما علاقة المعرفة بالعملية التّعليميّة؟

– المعرفة اصطلاحًا:

لها أسماء آخر كإلثقافة المهنيّة أو المعرفة المتخصّصة " ويقصد بها مجموعة المعلومات والمهارات الفنيّة التي لا تتوفّر لدى الآخرين من غير أرباب هذه المهنة، بالإضافة إلى أنماط السّلوك المهني والقيم والاتّجاهات، وتقوم على مجموعة من المعارف والأفكار التي تتطلّب تدريبًا عقليًا، إذا هي علم منظّم

[1]– حمادات محمّد حسن،الغدارة التّربوية ووظائف وقضايا معاصرة، دار حامد،عمان،2007، ص: 188.

على درجة عالية من التّخصّص"[1] هي تلك المعارف والمعلومات المنظّمة متضمنة خبرات وهدفها الوصول إلى التّربية المنشودة بعد الممارسة الذّهنية والأدائيّة.

يعرفها جميل صليبا، في المعجم الفلسفي كالآتي: عرف شيء أدركه بالحواس أو بغيرها والمعرفة إدراك الأشياء وتصوّرها، ولها عند القدماء عدّة معان: يقينية ، ما يؤدي إلى صدق النّتائج منها إدراك الشّيء بما حدى النّواس، ومنها العلم مطلقا، تصورأكان أو تصديقا، ومنها إدراك البسيط سواء كان تصوّرا للماهية أو تصديقا لأحوالها"[2] وعلى رأيه أنّ تصور للماهية يقصد معرفة تهتم بحقائق الأشياء وأصلها، أما تصديقا لأحوالها علم يدرس مادة الشّيء فقط.

ويقول الفيلسوف"لالاند أندري""Andie La laland" أنّ المعرفة ما هي إلاّ نتيجة علاقة الفاعل بالقابل، نسبة الذّات إلى الموضوع"[3] أي العلاقة بين المدركة (الإنسان) والشّيء المدرّك (الظّواهر) .

وتوصلنا رغم تعدد التّعاريف إلاّ أنّ مدلولها واحد لا يخرج عن إطار كونها، إدراك الإنسان لكلّ ما يحيط به من تمثّلات وظواهر عن طريق العقل وحواسه لفهم محيه وظواهره.

– مفهوم المعرفة العلميّة:

بعد توضيح مفهوم المعرفة، الآن نحاول التّقديم للمعرفة العلمية التي تعتمدها المنظومات العلمية.

[1]– جمان الدّهشان، محاضرات في مهنة التّعليم وإعداد المعلم، ط2002، د.ط، ص :10.

[2]– جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ج2، 1972، ص :392.

[3]– اندريه لالاندن موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، ط2، مجلد 1، 1996، ص: 207.

يرى المعرفة العلمية "أوغست كونت"" Auguste Conte" على أنّها آخر مرحلة من تطور العقل الإنساني ونضجه بعد تحاوره للمرحلة اللّاهوتية وبعدها المرحلة الميتافيزيقية التي تفسّر غيبيا، إلاّ أنّ المعرفة العلمية تقوم بتفسير الظّواهر تفسيرًا علميًا، تربط بينها ربطا موضوعيا، وهي أيضا تجريبية القائمة على أساس العلمية، وتسعى إلى صياغة القوانين والنّظريات العامّة التي تربط هذه الجزيئات وتعميمها على ظواهر أخرى،ومن ثمة التّنبؤ لها"[1] ولهذه الأسباب ترتقي المعرفة للأعلى منابر العلميّة، وهذا لتحرّرها من الأمور الميتافيزيقية لأنّها أخضعت للتّجربة والعقل تنطلق من منطلقات وتساؤلات دقيقة وعقلية منطقية.

وعليه، لا بدّ أن نعيد النّظر للبحث في المجال العلمي والعقلي الذي دعانا إليه الإسلام الذي وفّره القرآن للإنسان، والذي إتبعه أجدادنا في عصور الازدهار ما دفعهم للبحث والاكتشاف إلى أن وصلوا إلى الإبداع في كل المجالات ممّا جعل لهم فضل عظيم لتحصيلهم للمعرفة العلميّة وأثبتوا جدراتهم واستحقاقهم كعلماء وفلاسفة ومفكرين لكنّها لم تستمر، ومنه نفهم أنّ المعرفة العلمية هي حصيلة جهود متواصلة تساهم في بناء شعوب وحضارات.

أمّا بنية المعرفة "فهي تتكون من مجموعة أبعاد تبدأ بالحقائق الملموسة التي يمكن بلوغها مباشرة من الواقع المباشر للخبرة، أمّا النّوع الثّاني فإنّه الأرقى حيث يضم نظريات تحمل أفكار مجرّدة ، وهنا يتطلّب من المتعلّمين من بني الطّفولة والمراهقة التّعايش مع المعلومات التي تدعم طريقها يمكن تفسير الحقائق والمفاهيم عندما يصل المتعلمين لإدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم يمكن الوصول إلى بناء قوانين"[2]، لخّصها لنا هذا التّعريف "هي أفكار والمفهومات والمصطلحات والقواعد والقوانين والنّظريات والتّعليمات والقيّم والاتّجاهات والمهارات المتضمنة في أي كتاب مدرسي، وتقدّم للمتعلّم في تنظيم محدّد ليكتسبها المتعلّم عن طريق سلوك التّدريس الذي يمارس المعلّمون ضمن عمليتي التّعليم والتّعلم

[1]- أحمد بدرن أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، مصر، ط9، ص: 18.

1- محمّد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، 2006، ص:208

تحقيقا للأهداف التي وضّع من أجلها المحتوى"[1]. فالمعرفة هنا مجموعة من الأفكار والمفاهيم والنّظريات والتّعلمات والقيم التي تريد المنظومة ترسيخها في سوك المتعلّم من خلال الأهداف التي سطّرتها المنظومة التّربوية.

– العلاقة التّفاعلية بين أقطاب العملية التّعليميّة التّعلميّة:

تأسّست العملية التّعليمية على ثلاث مكوّنات أساسية يتمحور حولها الفعل التّعليمي التّربويّ الذي ينتج من مجموع العلاقات التّفاعليّة المتداخلة بين الأطراف حيث يستمد الفعل التّربوي أهميته من مدى تفعيلها تلك الأطراف.

– علاقة المعلّم بالمتعلّم:

يطلق عليها العقد الدّيداكتيكي بالنّظر إلى أهميتها لأنّها "ذلك الالتزام الذي يربط بين الطّرفين للقيام بما يخدم العملية التّعليمية، ويعمل على تنشيطها فيحدّد مكانة المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء وينظّم مختلف أشكال التّفاعلات بينهما وبين القطب الثّالث ألا وهو المعرفة".[2]

– علاقة المعلّم والمتعلّم بالمعرفة

ما يطلق عليها بناء التّصوّرات وتعدّ هذه العلاقة إلى تجسيد التّمثلات و"تعني بالتّمثلات الكيفية التي يوظف بها المتعلّم معرفته السّابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة أو تلك المنظومة المعرفية التي تسمح للفرد بتفسير الظّواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم في محيطه، ومن ناحية أخرى المعلّم له علاقة بهذه المعرفة لأنّه مطالب بتحضيرها وتكيفها مع مستوى المتعلّم فهي تخضّع لتصور المعلّم وطابعه الخاص"[3] وعليه يفرض على المعلّم تطويع المادة العلمية للمتعلّم حسب المرحلة العمرية والمستولى الدّراسي، وبهذا تصبح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة عبارة عن نسق متفاعل من العناصر وتشمل الكفاءة، الطّرائق الوسائل ...الخ.

[1]– حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدرس اللغة في مرحلتي الإعدادية والثانوي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص 18.

[2]– المرجع نفسه، ص: 20.

[3]– الوثيقة المرافقة لمنهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:52.

لأنها تؤثر وتتأثر فتنشأ عنها تحولات، وهذا كله من أجل أن ينشأ هذا النشأ (المتعلمين) سليما، صادق الحكم، قوي الحجة، سليم الفكر ...الخ لذا يعبر محور العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

لا يخفى علينا أن تلك الأقطاب التي ذكرناها آنفا من دون قيمة إذا افتقرت إلى الإجراءات التّقويميّة فما هو التّقويم؟

وما هي أنواعه؟ وما الفرق بينه وبين التّقيّيم؟.

2- التّقويم التّعليمي

يحظى التّقويم بمكانة في منظومتنا التّربوية بإعتباره ركيزة أساسية في العملية التّعليميّة التّعلمية، فالتّحكم فيه هو مفتاح لها لأنّه من أبرز عناصر المنهاج خصوصا الإصلاحات الأخيرة حيث فرض نفسه على البيداغوجيين والتّربويين في الآونة الأخيرة.

ومن خلال تحقيق الأهداف المبتغاة من العملية التّعليميّة التّعلّمية، فالتّطور والتّحسن في ميدان التّربية والتّعليم منطلقهما التّقويم وفي ما يلي نعرج على مفهوم التّقويم ثم التّقييم كمصطلح معجمي ونستهله ب:

- مفهوم التّقويم Evaluation

-التّقويم لغة:

وردت كلمة "قوّم" في الاستخدام اللّغوي بمعنى عدّل والتّقويم مشتق من الفعل الثّلاثي قام الذي أصله قوم، ومنه قول الله تعالى: ﴿**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**﴾[1]، أي في أحسن صورة وشكل، وأيضا في قوله: ﴿**الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ**﴾[2]، أي قائمون عليهم بالأمر والنّهي والحفظ والرّعاية، وقال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ**﴾[3]، أي كونوا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة.

والقول الذي جاء على لسان عمر بن خطاب رضي الله عنه حيث قال : فإذا رأيتم فيا إعوجاجا قوموني"[4] ونفهم ها هنا أنه يريد الإصلاح والتّعديل في أفعاله وسلوكه.

ومن مادة "قوّم" بتشديد الواو "القِيمَةُ بالكَسْرِ واحِدَةُ القِيَمِ وهو ثَمَنُ الشَّيءِ بالتَّقْوِيمِ وَأَصلُه الوَاوُ لأنّه يَقُومُ مَقَامَ الشَّيءِ [...] وقَوَّمْتُ السِّلعَةَ تَقويمًا، وأهلُ مَكَّةَ يقولون: استَقَمْتُهُ كذا في النُّسَخ

[1]- سورة التّين، الآية 04.

[2]- سورة النّساء، الآية 34.

[3]- سورة النّساء، الآية 135.

[4]- صلاح ردود الحارث، التّقويم المستمر من النّظرية إلى التّطبيق المملكة العربيّة السّعودية وزارة التّربية والتّعليم محافظة جدة بنين، دط، دس، ص:12

والصَّوابُ استَقَمْتُها (ثَمَّنْتُهُ) صَوابُه ثَمَّنْتُها،وفي الحَديثِ قَالوا يَا رَسولَ اللِهِ "لو قَوَّمْتَ لَنَا؟ فَقَالَ: اللهُ المقوِّمُ" أي: لو سعَّرتَ لنَا" وهُوَ مِنْ قِيمةِ الشَّيءِ أي:حَدَّدتَ لنَا قِيمَتَها واستَقَامَ الأمرُ: اعتَدَلَ وهذا قد تَقَدَّمَ فهُوَ تَكرَارٌ، وهو مُطاوِعُ أَقَامَه وقَوَّمَه وقوَّمتُه: عدَّلتُهُ، فهُوَ قَوِيمٌ ؛أي:مُستقيمٌ، يقال الرُمحٌ قَويمٌ وقَوَامٌ قَوِيمٌ"[1]أي :مستَقِيمٌ ومعتَدلٌ.

ومن الجذر اللّغوي ق ، و، م جاء في لسان العرب لإبن منظور"قوم أقامت الشّيء وقَوَّمته فَقَام بمعنى استَقَامَ [...] والاستقامة اعتِدال الشَّيء واستواؤه"[2] وفي منجد اللّغة والاعلام: قوَّم الشَّيْء عدَّلَهُ، يقَال قَوَّمتُه فَتَقَوَّمَ أي :عَدَّلتُه فَتَعَدَّلَ، وقوام الأمر وقيامه نظامه وعِمَادُه، وما يَقُوم بِه ، قَوَّمَ المتَاع جَعَلَ لَهُ قيمة مَعلُومَة[3]

ومن خلال ما سبق، يبدو لنا حليا أنّ المفهوم اللّغوي للتّقويم يفيد إصلاح إعوجاج الشّيء، وفي نفس الوقت إعطاء قيمة هذا الشّيء وتقدير وحكم عليه، ولقد ظهرت عدّة مصطلحات في هذا الشّأن ومن ذلك "القياس والتّقييم وبجانب التّقويم الذي نحن بصدّد دراسته"[4]

وممّا تقدّم ،يتّضح لنا أن مفهوم التّقويم يفيه لغويا إصلاح إعوجاج الشّيء ودربه وفي نفس الوقت إعطاء قيمة لهذا الشّيء وتقديره والحكم عليه، ومن ذلك ما ورد في الأثر (رَحِمَ اللهُ امرَأ قوم مِنْ لِسَانِهِ).

– التّقويم اصطلاحًا:

لقد تعدّدت تعارف التّقويم من طرف الباحثين، وإذا أعدنا إلى بعض ما ذكر منها، فإن يلوم "Bloom"يذكر أنّ: "التّقويم مجموعة منظّمة من الأدلة التي تبين فيها إذا أحيرت بالفعل تغيرات على

[1]– محمد مرتضي الحسين الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح إبراهيك الترزي، ج33، ط2000، ص: 312.

[2]– ابن فضل جمال بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار الصّادر، بيروت، لبنان، ط1، 1995-1992م، مج12، ص: 500.

[3]– المنجد في اللّغة والإعلام ، دار الشّروق،بيروت،لبنان، ط1986،28م، ص :663.(مادة قوم)

[4]– عبد المجيد عيساني، مقايس بناء المحتوى، واد الجزائر، 2010م، ص :12.

مجموعة المتعلّمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التّغيير على المتعلّمين بمفرد"[1] ويعرّفه "جييرونلد" "Gronlund" بأنّه: "عملية تنظيمية تعمل على تحديد المدى الذي يحقق فيه المتعلّمون الأهداف التّربوية الموضوعية"[2]، وعليه يعتبر أحد مكوّنات الوازنة في المنظومة التّربوية، إذ يرافقه في مختلف عملياته.

وردت الكثير من التّعاريف حول مصطلح التّقويم التّربوي في أدبيات القياس والتّقويم، وحتى لا يتشعب بنا الحديث فنحن نقصد التّقويم التّربوي فقط ،لذلك يعرّف التّقويم في مجال التّربية :"بأنّه عملية يستخدم فيها النّتائج عملية القياس الكميّ والكيفيّ ،وأي:معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معيّن من جوانب شخصية المتعلّم، أو على جانب من جوانب المنهج واتّخاذ قرارات بشأن هذا للوقاية واحتياطات لتجنّب المعوّقات التي تظهر أثناء العمليّة التّربوية، وتعرف مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين كما يعمل على إثارة دافعية المتعلّمين ،للتّعلّم وتزويد المتعلّمين وولى الأمر وأصحاب القرار بالتّغذية الرّاجعة عن مستوى التّحصيل"[3].

كما أن التّقويم التّربوي هو:"العملية التي يتمّ بها الحكم القيمي على نجاح العملية التّعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة"[4].

نلاحظ من التّعريف الإجرائي للتّقويم التّربوي اصطلاحا، بأنّه عبارة عن عملية تشخيص تعني بإعطاء قيمة للأشياء. وعليه، فإنّ التّقويم عملية هادفة ودقيقة تعمل على معرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التّربوية.

إذا كنّا عرّفنا بوسائل التّقويم المختلفة، فما مدى استفادة المتعلّم من الخبرات التّربوية؟إننا نحاول أن نحكم على هذا القدر من الإفادة هل هو كاف؟ أم غير كاف؟ هل يحقّق الأهداف المرجوة من

[1]- بلوم بن يمينن توماس ماستحن جورج مادوس، تقييم تعلّم الطّالب التّجميعي والتّكويني، تر: محمد أمين مفتي، وآخرون، دار ماكجرو عيل للنشر، د. ط. 1983م، ص 08.

[2]- محمد صالح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين ميلة، د.ط. 1999، ص :91.

[3]- عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى، ص :21.

[4]- محسن كاظم الفتلاوي، المناهج التّعليمية والتّدريس الفاعل، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2006، ص: 102.

العملية التّعليمية أو لا يحقّقها؟ "فإنّنا نتوصل بعملية التّقويم هذه إلى نواحي الضّعف والقوّة في أسلوب العمل والأدوات [.....] ومن ثمّ نستطيع أن نعيّن وسائل الإصلاح والعلاج"[1] أما مفهوم التّقويم في مجال المدرسة: "فإنّه عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلّقة بالمتعلّم والمعلّم والإدارة والمرافق والوسائل والنّشاطات التي تشكّل بمجموعها وحدة عملية التّعليم، وذلك لتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتّخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج"[2]

وسؤال الذي يطرح نفسه هل التّطوّر التّقويم في المدارس؟ وما الموقع الفعلي للتّقويم في المدارس من هذا التّصوّر؟ إنّ أهمّ مؤشّرات التّقويم في مدرستنا تقتصر على الامتحانات التّحريرية وقياس المستويات المتدنية عن الجانب المعرفي (التّذكر والفهم) والتّعليم للامتحانات وليس للحياة كما لا يعترف التّقويم بمقارنة الفرد بغيره، أمّا مقارنته بنفسه من وقت لآخر لمعرفة مدى تحقّق الأهداف ونجاحة البرامج.

كما أن للتّقويم التّربوي أنواع حسب إطاره المرجعي يستند إليها وهما:

– التّقويم المرجعي بالمعيار La norme de férentielle :

يعتمد التّقويم المرجعي بالمعيار" على مجموعة من المعايير لإصدار الأحكام التي تحدّد موقع المتعلّم في مجموعة بالنّظر إلى الدّرجة التي تحصل عليها مقارنة مع زملائه، فالمجموعة في هذه الحالة هي المعيار الذي يحدّد في ضوئه موقع المتعلّمين سيكون ضعيفا أو متوسّطا أو متفوقا بالنّظر إلى زملائه، ويعد هذا النّوع من التّقويم الأكثر شيوعا واستعمالا رغم ما فيه من عيوب ويستمد أساسه النّظري من نسق القياس النّفسي الذي يعتمد على التّوزيع الطّبيعي للظّواهر".[3]

هنا يصدر حكم مقارنة بمستوى زملائه وأقرانه أو الصّف الذي يدرس فيه المستمدة من علم النّفس التّربوي إلاّ أنّه لا يخلو من العيوب وعيبه الأساسي:"أنّ المعيار شيء غير ثابت ويصعب

[1]– دروس في التّربية وعلم النّفس الطّباعة الشّعبية للجيش، 1973–1974، ص:324.

[2]– نبيل عبد الهادي، القياس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصّفي، دار واحل، عمان، الأردن، ط 2001، ص: 68.

[3]– عبد الله قلي، وفضيلة حناش، التّربية العامّة، ص: 162.

ضبطه، فالمستوى الذي أصدر الحكم على أساسه أنّ المتعلّم متفوقٌ يمكن أن يكون في حد ذاته ضعيفا في مجمله، وبذلك يفقد قيمته ومصداقيته، ولا يصلح لاتخاذ قرارات بيداغوجية ملائمة"[1] وهو تقديم أداء الفرد للآخرين ومدح فعالية بالسّلب أو الإيجاب والكشف عن الظّروف الفردية بإجراءات مقنّنة.

– التّقويم المرجعي بالقياس:

يعتمد هذا النّوع من التّقويم في "إصدار أحكامه على نماذج ومحاكاة مثالية ثابتة، ويكون الحكم اعتمادا على مقارنة أداء المتعلّم مع النّموذج أو المحك المحدّد سلفا، ومرغوب الوصول إليه، كما هو الشّأن بالنّسبة للأهداف التّربوية، ومستوياتها الأساسية أو الكفاءات ومهاراتها، فيقارن إنجاز المتعلّمين من الهدف هل تحقّق أم لا؟ وما هو المستوى الذي تحقق والذي لم يتحقّق؟ وقد يحدث أحيانا أن إخفاق جميع المتعلّمين في الوصول إلى الهدف وقد يكون العكس.

ويمثل هذا النّوع التّوجّه الجديد الذي بدأ يستقطب أنظار الباحثين والمهتمين بالتّقويم التّربوي حديثا، و"يعتبر"بلوم " Bloom" من أبرز رواده ويستمد أساسه المنظري من فكرة التّعلم الفردي أو فردانية التّعليم كما يسميه "بلوم""Bloom" التّعلم من أجل التّمكن والإتقان الذي يوحي اهتماما واسعا للفروق الفردية بين الأفراد"[2].

يمكننا القول أنّ التّقويم عملية تقديريّة وتقييم مستمر (شخصيّة، وقائيّة، علاجيّة)شاملة لنواحي نمو المتعلّم تكشف عن مواطن القوّة لدعمها ، ومواطن الضّعف لعلاجها، ولهذا تخدم العملية التّعليمية التّعلمية وتحقق النّوايا المستهدفة أي: الأهداف المنشودة مع مراعاة الفروق الفرديّة وجوانب أخرى لشخصية المتعلّم وبالتّالي: إصلاح وتحسين وتطوير واتّخاذ القرار لأنّه لب الإستراتيجية لتزويدها المتعلّمين بوحدات تعليميّة ذات تنظيم جيّد ولها أهداف محدّدة مسبقا ولا يسمح للمتعلّم الانتقال من وحدة تعليميّه إلى آخر إلى أن يصّل لمستوى التّمكن.

[1]– عبد الله قلي، وفضيلة حناش، التّربية العامّة، ص: 162-163.

[2]– المرجع نفسه، ص: 163.

– أنواع التّقويم:

"إنّ النّظرة الجديدة للتّقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة التي تعبر منتوج التّطوّر العالمي للعلوم التّربية والتّقنيات، نظرة تستعين بالمقترحات النّظرية المعرفية البنيوية والبنيوية الاجتماعية وهذه المناهج مبنية على المقاربة بالكفاءات تحمل تصور جديد للعلاقة المعرفية وكيفية بنائها وتقويمها مناهج تحمل مواقف بيداغوجية جديدة المقاربة التّفاعلية النّسقية، التّصور المنهجي الشّامل، تقتضي تحديد الممارسات البيداغوجية"[1]، وخطّط التّكوين وتتمّ سيرورة التّعلّم في ثلاث مراحل أساسية:

أولا: بداية الفعل التّعليمي: تحديد الأهداف، تحديد الوسائل، تحديد مسالك التّعلّم.

ثانيا: أثناء الفعل التّعليمي: مراقبة مستوى اكتساب المعارف أثناء التّعلّم وبتشخيص الصّعوبات.

ثالثا: نهاية الفعل التّعليمي(الدّرس): الحكم على مستوى واتخاذ القرارات المناسبة، حصر نسب التّحقّق، استدراك العجز.

نستعرض لنوع من التّفصيل ثم توضيح دور كل منها في تحسين أداء المتعلّمين من أنواع التّقويم، لأنّه لا يتجزّأ من عملية التّقويم ويواكبها في جميع خطواتها ويعتبر سيرورة زمنية.

– التّقويم المبدئي والتّشخيص: Evaluation diagnostique

يطلّق عليه البعض التّقويم الاستكشافي التّمهيدي، حيث إنّه:"يهدف إلى قياس مدح تمكُّن المتعلّم من المفاهيم والمهارات، والمعلومات، اللّازمة لتعلّم موضوع جديد"[2] كما أنّه:"عمل إجرائي يستهل به المعلّم عملية التّدريس ويستند فيه على بيانات ومعلومات توضح له مدى تحكم المتعلّمين في المكتسبات القبلية(القدرات والمهارات والمعارف التي تؤهلهم لتعلّيمٍ لائقٍ)

تمكِّن المعلّم من تحديد مواطن وأسبابها حتّى يتخذ الإجراءات اللّازمة للّعلاج ويجري قبل مباشرة الفعل التّربوي، ترتبط وضعيّة الإنطلاق بداية المناسبة التي تسند إليها تدريس الأهداف

[1]– اللّجنة الوطنية للمناهج، الرجعية العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتّربية رقم 08-04 المؤرّخ28 جانفي 2008،2009م،ص:55.

[2]– فؤاد محمد مرسي، علم مناهج التّربية الأسس العناصر التّطبيقات، المنصورة، دار الكلمة للنّشر والتّوزيع ط1، 2008، ص: 34.

الجديدة، وقد اولىّ" بلوم "B.Bloom" أهمية خاصّة لهذا النّوع من التّقويم خاصّة في نظريته المتعلّقة بالتّعلّم من أجل التّمكُّن وصنّف بداية تعلّم جديدة بالنّسبة لأي متعلّم "[1] إلى قسمين :

الأولُ: وتتعلق بالقدرات العقلية (المكتسبات السّابقة).

الثانيُ: وتتعلّق بالمواصفات العاطفيّة المتمثلة في دافعية المتعلّم للتّعلّم"[2] ، ونذكر من الأهداف الجديدة:

- الكشف عن ميول المتعلّمين وإتجاهاتهم وخصائصهم العقليّة والنّفسيّة.
- الكشف عن جوانب القوّة والضّعف، ويساعد على تنظيم بيداغوجيا التّعلّم.
- الكشف عن مدى الإستعداد للمرحلة اللّاحقة.[3]
- تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلّمين في ضوء حالتهم التّعليميّة الحاضرة.
- الكشف عن مدى إمتلاك المتعلّم للمعارف أو للمهارات أو اتّجاهات محدّدة
- مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توفّرها بغية إعداد الخطّط العلاجية ملائمة .
- رصد الأهداف التّربوية التي يتوحى المتعلّمون تحقيقها خلال الفترة الدّراسية أو في نهايتها ومقارنتها بالأهداف المخطّط لها".[4]

إنّ أهداف التّقويم التّشخيصي تحديد أغراض الاضطراب التّعليمي التي تتمّ ملاحظتها، حتّى يتمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح وإزالة العوائق بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم، أمّا عندما يتعلق الأمر بالمنهج فإن هذا النّوع من التّقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه، وبذلك فإنّ التّقويم التّشخيصي يتضمّن بعدين:

أوّلهما: تشخيص الاكتسبات السّابقة.

---

[1] – ميلود غرمول، دليل استخدام اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط نصوص فهم المنطوق، 2017م، ص :35.

[2] – مرجع نفسه، ص:35.

[3] – أحمد زوبير، المعهد الوطني للتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ، البرامج والدعائم التكوينية سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية، ص: 10.

[4] – مصطفى نمر عمس، إستراتيجية التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، عمان، دار غيداء، 2008، ص: 32.

ثانيهما: تحديد أسباب الاضطراب التّعليمي الملاحظ، لتصحيح الثّغرات انطلاقًا من معالجة الأسباب".[1]

ومن هنا ،فإنّ التّقويم التّشخيصي هي ملاحظة المتعلّم إذا رست لديه الموارد والمعارف؛أي: المكتسبات القبلية ويشترط فيه التّنظيم الذي يحظى بالمرتبة الثّانية بعد التّخطيط ومنه نقول أنّه "أسلوب تعلّم يتطلب الجمع المنظّم للمعلومات" عند تحصيل المتعلّمين لتحديد مواطن القوّة والضّعف لديهم وبناء أنشطة صفيّة تلبي حاجات المتعلّمين التّعليميّة، كما يشجّع هذا التّقويم على تفريد التّعلم وجعل التّقويم عملية مستمرة، وكذا تنميّة حاجات الأفراد حسب قدراتهم"[2] ومن بين أدواته: "الاختبارات، الملاحظة والتّقارير الذّاتية".[3]

وعليه فالتّقويم التّشخيصي خطوة ضرورية وهامّة تؤدي إلى اتّخاذ القرارات، وذلك من خلال إعادة النّظر في الأهداف التي لم يتمكّن فيها ؛أي؛ المكتسبات القبلية أو ما يطلّق عليها الكفاءة القاعدية أو هذا قبل بدء عملية التّعلّم، مما يترتّب عليه التّركيز على نقاط الضّعف في الوحدة السّابقة مع إعداد خطة مناسبة للتّعلّم لكي تتلاءم مع حاجيات المتعلّمين ومستواهم.

– التّقويم التّكويني: Evaluation Formative

يتمّ أثناء عملية التّعلم والتّعليم، ويركّز على ما أحرزه المتعلّمون من تقدّم، ومراقبة تطوره وتقدمه خطوة خطوة، ومدح تفاعله مع الوضعيات التّعلمية ويجرى هذا التّقويم أثناء سيرورة العملية التّعليمية التّعلمية نفسها ويلازمها ويواكبها من البداية إلى النّهاية، يهدف متابعة المتعلّم والتّأكد من أنّه يتّجه إلى الهدف المنشود منه بالشّكل المناسب، ممّا يوفّره من التّغذية الرّاجعة التي تطوَّر عملية التّعليم، ويطلق عليه التّقويم الشّكلي، المستمر وأحيانا التّطويري"[4]، وأوّل اقترح مصطلح التّقويم

[1] – ميلود عزمول، دليل استخدام اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، دار الأوراس للنّشر، 2017، ص 35.

[2] – أكرم صالح محمود خوالدة، التّقويم التّربوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، ط1، 2004، ص 41.

[3] – محمد مصابيح، تعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ط1، الجزائر، ص :274.

[4] – محمد مرسي، علم مناهج التّربية الأسس والعناصر التّطبيقات، ص: 341.

التّكويني البنائي هو "ميشال أسكريفن "1967" "M. xcriven" وقد ربطه بتقويم المنهاج ثمّ اهتمّ "بلوم" B.bloom" موجها إيّاه نحو تعلّم المتعلّمين.

في حين عرفه "كارديين" J.cardinet "على أنّه:"نوع من التّقويم التي الغرض منه توجيه المتعلّم أثناء عمله المدرسي بالبحث عن تحديد الصّعوبات التي تعترضه، وكل ذلك قصد مساعدته على إكتشاف الطّرق التي تسمح له بالتّدرج في تعلمه"، كما عرّفه دولندشير "G.delandshere" على أنّه التّقويم التّكويني :" يرمي إلى الوقوف على حانة التّقدم، والتّعرف أين وفي ماذا يعاني المتعلّم لمساعدته على تجاوزها، وأنه تقويم لا يترجم إلى علامات بل يتعلق الأمر بمعلومات راجعة (التّغذية الرّاجعة) للمتعلّم والمعلّم معا".[1] فالتّقويم التّكويني هو عملية تقويميّة التي تحدث أبناء تعلّم المتعلّم لتقيس مهارة وعرض التّقويم وتزويد المعلّم والمتعلّم بالتّغذية الرّاجعة لتلاقي جوانب الضّعف وتعزيز مواطن القوّة.

وفي هذه المرحلة يحتاج التّقويم التّكويني أن يطرح السّؤالين التّاليين:

- إلى أي مهام تعلّيمية يظهر المتعلّمون تقدمًا مقبولاً؟، وفي أيّها يحتاج إلى المساعدة؟
- أي المتعلّمين يواجهون صعوبات تعلّيمية حادة يستدعي إلحاقهم ببرامج علاجية؟"[2]

ولذا يسعى المعلّمون إلى تحقيق جملة من الأهداف للتّقويم التّكويني بهدف التحقّق من درجة نماء الكفاءة لدى المتعلّم، ونذكر منها:

- يكشف عوائق التّعلّم.
- يمكن من سدّ الثّغرات والنّقائص الملاحظة.
- يسمح بإكتشاف الفروق الفردية.
- إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النّجاح.
- تزويد المعلّم بمعلومات عن حالات التّعلم ومدى تحصيل المتعلّمين وفعّالية الطّريقة الدّراسية المتبعة وكذلك الوسيلة التّعليميّة.

[1] – محمد طاهر وعلي، التّقويم البيداغوجي أشكاله ورسائله، د ط، الرّسم للنّشر والتّوزيع، ص 13.

[2] – كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة عالم الكتب، 2003م، ط1، ص 542.

- إثارة انتباه المتعلّمين ودافعيتهم للتّعلّم.
- مساعدة المعلّم في تحديد نوعية التّحسينات أو التّعديلات في مدخلات العملية التّعليمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق النّتاجات التّعليمية المنشودة.[1]

وعليه، تساعد الأهداف المعلّم على التّحكم في الفعل التّعليمي.

وترى أنّ هذه الأهداف منه ما يخّص المعلّم في معرفة الفروق الفرديّة والتّحكم في الفعل التّصحيحي وإبراز الجوانب التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتّعديل في أداء المتعلّم.و منها ما يمسّ المتعلّم لمواكبته للدّرس والوقوف على مستوى أدائه. ومن مؤشّراته يخبر عن "تقدم المعرفة ونموها أي (بناه التّصوّرات أو التّمثّلات) أثناء نشاط التّعلّم ويتميز بصيغة إختبارية بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم"[2]، وجعل المتعلمين يواجهون وضعيات ديداكتكية تكشف تخيل تمثّلاتهم السّابقة (الصّراع المعرفي) ويستند على بيداغوجيات كثيرة منها بيداغوجيا الدّعم، بيداغوجيا الخطأ، بيداغوجيا حلّ المشكلات، بيداغوجيا الفارقيّة، بيداغوجيا اللّعب، ببداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع ...، وتمكين المتعلّمين من التّقويم الذّاتي،[3] يحتاج أي التّنويع في طرائق التّدريس للدفع بالآلية والرّوتين وإثارة دافعيتهم بإستعمال البيداغوجية التي يحتاجها لسير درسه؛ مثل: الفارقية والخطأ لأن هذا الأخير نستطيع بناء منه الدّرس أو المعرفة.

تدلّنا الأهمية الكبرى للتّقويم البنائي أو التّكويني الذي تحصل من خلاله على معلومات على التّقدم الحاصل في تحقيق الأهداف سواء للمتعلّم لمراجعة أداءه أو المعلّم للحكم على فعّالية استراتيجيات التّدريس،وهذا ما تهتم به المنظومة التربوية للتّقويم عمومًا والتّقويم التّكويني على وجه الخصوص يعتبر نشاطًا مدمجًا في المسار التّعليمي.

[1]- مصطفى نمردعمس، إستراتيجية التّقويم الحديث وأدواته، ص: 34.

[2]- معهد الوطني لتحسين مستواهم، ص: 10.

[3]- الدّليل البيداغوجي في التعليم الابتدائي المغربي، ص: 57.

– التّقويم التّحصيلي (النّهائي) Evaluation somative

هو إجراء يتمّ في نهاية الدّرس أو الوحدة التّعليميّة أو المرحلة الدّراسية يهدف إلى قياس تحقّق الأهداف وتحديد مكتسبات المتعلّمين يعد إنتهاء من عملية التّدريس، كما له تسميات أخرى؛مثل:الختامي، التّجميعي والغرض منه هو الوصول بالمتعلّم إلى اعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان ولإرتباطه بالمراحل السّابقة، إنّه"إجراء عملي يتعلق بنهاية التّدريس ومخص بلوغ الأهداف النّهائية التي قد تتعلّق بالدّرس أو الوحدة، بهدف إعطاء درجات أو شهادات للمتعلّمين تسمح لهم بالإنتقال من مستوى لآخر، أي: تقويم تصفوي متعلّق بالأهداف العامّة يتيح إصدار حكم نهائي عن تطوّرات لإنجازات المتعلّمين خلال مرحلة تكوينهم"[1]، كما أنّه يهدف إلى "التّأكد من مدى تمكّن المتعلّم من المهارات والمعلومات والمفاهيم والقيم والاتّجاهات"[2]. بما أنّه يأتي في نهاية العمليّة التّعليمية ويكشف عن الحقيقة النّهائية وهو يقوّم الأثر النّواتج تقويم تصفوي له علاقة بالأهداف العامّة كي يصدر حكما على الأداء.

بعد الإنتهاء من عملية التّدريس سواء لدرس أو وحدة دراسية أو مقرّر دراسي يحتاج إلى طرح السّؤالين التّاليين:

"إتقان المتعلّمين للمهام التّعليمية بشكل يمكّنهم من الانتقال إلى تعلّم درسٍ جديدٍ أو وصفةٍ جديدةٍ".[3] و"فالمدّرجات التي ستعطى لكم متعلّم؟"[4]

وللإجابة عن هذا التّساؤل لا يمكننا القول إنّه المرور بالتّقويم التّحصيلي دون أن تحقّق أهداف التّقويم التّكويني إلاّ بالمرور بالتّقويم التّحصيلي وإلاّ يفشل الدّرس ويُعاد.

وينصّب في المقاربة الجديدة على قياس الكفاءة القاعدية أو المرحلية الختامية، وقد ينصب على مؤشرات كفاءة ما، ويرتكز على حكم قياسي أو معياري (سبق وأن تطرقنا له) يختلف عن النّوعين

[1]– ميلود عزمول، دليل استخدام كتابة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة، ص 35.

[2]– محمد فؤاد مرسي، علم مناهج التّربية، ص 348.

[3]– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص 343.

[4]– المرجع نفسه، ص 343.

السّابقين فهم لا يهتم بالنّقطة بل يهتّم بتحسين فعل التّعلّم وسيرورته، ونظرا التّأثيرات هذا النّوع من التّقويم في مسار المتعلّم ومصيره كأن من الواجب أن يكون مبنيا على أسس عملية سليمة لتتّسم بالمصداقية والّدقة"[1]، نقيس به إجراءات وإنجاز المتعلّمين إن تمكنوا من الفهم السّليم وإنّ يكون مبني على أساس علمي صحيح.

ومن أهم وظائف التّقويم التّحصيلي الشّامل النّقاط الآتية:

أولا: رصد نتائج المتعلمين وإصدار أحكام النّجاح او الرّسوب.

- معرفة تحقق الأهداف التّربوية المنشودة، ومنه تحديد الأهداف التي تمّ تحقيقها (أي مدى) التّحكم في الكفاءة.
- الحكم النّهائي على مدى فعّالية عناصر المنهاج (المعلّم، المتعلّم، الطّريقة، الوسيلة...).
- إمكانية المقارنة بين النّتائج على مستوى للصّف الواحد والتّخصص الواحد وبين نتائج الصّفين".[2]
- يسمح بالإنتقال إلى مقرر آخر أو درس آخر ويسمح بالتّوجيه.
- يسمح بإعطاء المتعلّمين درجات وتقديرات".[3]

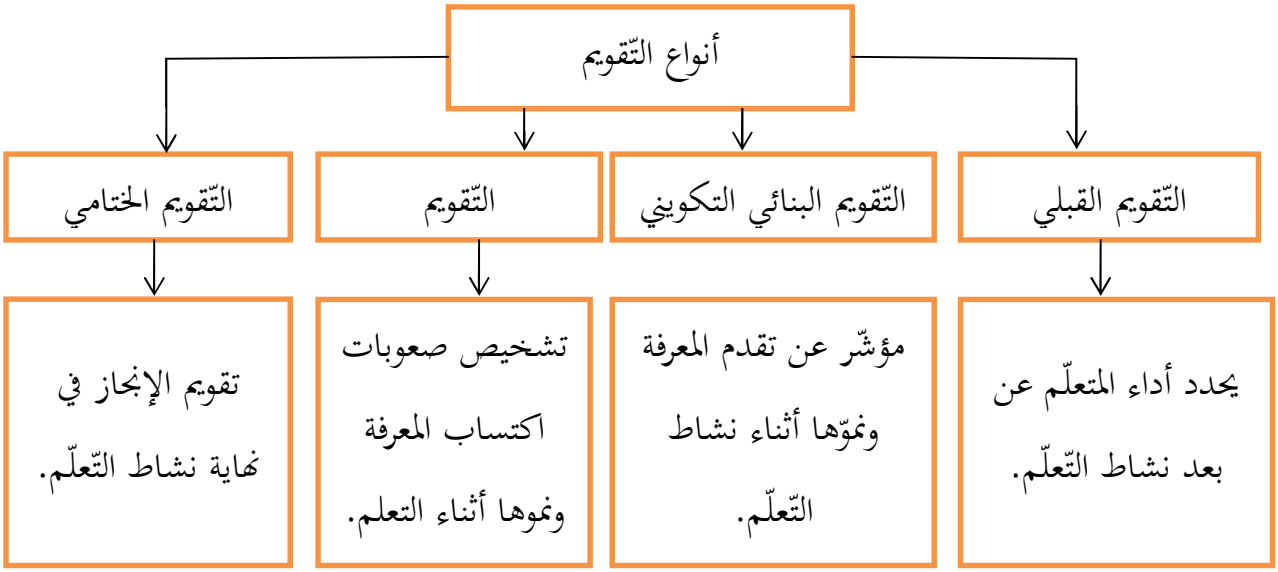
يعتبر التّقويم التّحصيلي نهاية لبداية جديدة (أي كفاءة قاعدية) ويعطى حكما على المعلم والمتعلّم وكفاءة الطريقة ونجاعه البرامج والمنهاج والوتيرة الزّمنية،و التّعرف على فعّاليتها، ومن الوظائفه أنّه يتنبّأ بأداء المتعلّم مستقبلاً وحتّى إجراء مقارنة بين الأقسام ويحكم على نجاح أو رسوب المتعلّم.

لا يخفى علينا أنّ أنواع التّقويم المذكورة آنفا تبقى من دون قيمة في العملية التّعليمية إذا ما افتقرت إلى الإجراءات والدّقة والموالاة وحاولنا اختصارها في الشّكل الآتي:

[1]- أحمد الزّبير، السّند التّربوي التّكويني، على أساس المقاربة بالكفاءات، ص: 11.

[2]- مصطفى عمس نمر، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدوات، ص: 33.

[3]- أحمد الزّبير، السّند التّربوي التّكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، ص: 12.



الشكل رقم (02): مختصر لأنواع التقويم.[1]

يختصر لنا هذا المخطّط مراحل مرور الدّرس مع الأهداف المتوخاة في كلّ نوعٍ أو مرحلةٍ.

ومن خلال العرض السّابق لأنواع التّقويم (التّشخيصي، البنائي، التّحصيلي) يمكن الكشف عن العلاقة التي تربط بين تلك الأنواع من خلال الكشف عن أوجه تشابهها وإختلافها.

إنّ التّقويم التّشخيصي"يرتبط بشدّة بكل من التّقويم التّكويني والتّجميعي، فإذا كان التّشخيصي يتّم قبل بدء الدّراسة فإن في حالات عديدة يعتمد على نتائج التّقويم التّجميعي قد يستعمل الإختبارات المصّممة لهذا الأخير، كما يمكن أن نستخدم نتائج التّقويم النّهائي استعمالا تشخيصا من مراحل التّعليم المختلفة كأساس لتّوزيع وتوجيه المتعلّمين"[2]، إن العلاقة بين التّقويم التّشخيصي بالتّقويم التّكويني والتّحصيلي هي علاقة تكامليّة .

– أوجه الإختلاف والتّشابه.

- اختلاف أهداف كل نوع من الآخر حيث يهدف التّشخيص إلى تحديد نقطة الإنطلاق من تشخيص المكتسبات السّابقة ومعرفة نقاط القوّة والضّعف في الفعل التّعليمي، في حين يهدف التّقويم

[1] – كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه مهارته، ص: 543.

[2] – ميلود عزمول، دليل استخدام اللغة العربية، ص: 35.

التّكويني إلى التّدخل لمعالجة النّقائص التي تظهر أثناء الفعل التّعليمي، بينما يكتفي التّقويم النّهائي بإصدار حكم تحقّق الأهداف وعدم تحقّقها.

- إختلاف مميزات وزمن إجراء كل نوع ذلك أنه ينظر إلى التّجميعي على أنّه عملية نهائية وأخيرة.
- إختلاف خواص الأدوات التي يستخدمها كل نوع، فاختبارات التّشخيص تكون أكثر عمومية وأشبه باختبارات الإستعدادات بينما تكون اختبارات التّكوين أكثر تحديد أو دقة في حين أن اختبارات التّجميع تكون أكثر شمولية وتقدم بصورة كلية.[1]

ومن خلال ما مرّ بنا نستخلص أنّ هناك مفارقات بين هذه الأنواع مثل كلّ نوع وله وسائله خاصّة مع العلم أنّ التّقويم التّشخيصي عام أما التّحصيلي فهو شامل ولكنّ التّقويم التّكويني أكثر دقة ومع هذا يوجد أنواع أخرى من التّقويم.

للتقويم أنواع عديدة أخرى تقدير ثانوية وفي ما يلي نبذة مختصرة عن كل نوع منها:

– التّقويم الإشهادي Evaluation D'orientation cerfcative

يهدف التّقويم الإشهادي في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي أو المتوسّط، والثّانوي إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الشاملة أو الختامية المحدّدة في السّنة أو المرحلة ويهتم من "جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود إن قمنا بتحليل وتفسيره، بالإضافة إلى إعتبار النّتائج كغاية في حدّ ذاتّها فإنه ينظر إلى ما حقّقه من تقدّم في هذه التّعلمات مستقبلا"[2] .

يهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية اتجاه المتعلّم سواء بالتّرقية أو التّرتيب أو غير ذلك، لذا لا بد من "لإعطاء مصداقية له، لا لأنّه يمثل أداة الحكم على مستوى الكفاءة للمتعلّمين فقط بل يتجاوزه إلى الحكم على مدى نجاعته الممارسة التّعليميّة من جهة ونجاح الإصطلاحات من جهة أخرى".[3]

[1]– عبد الله قلي وفصيلة حناش، التّربية العامّة سند لتكوين المختصين، 2009م، ص: 159.

[2]– أحمد الزّبير، السّند التربوي التكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، ص: 373،374.

[3]– دليل بناء الإختبارات للغة العربية 2008، ص: 4.

هـ- التّقويم المؤسّسي Evaluation intstitution

من خلال اسمه تفهم أنّه يكون داخل الحرم المدرسي؛ أي: المؤسّسة بحيث "هو عمليّة تشخيصيّة علاجيّة، لتحديد جوانب القوّة والضّعف في أداء المؤسّسة من أجل تعزيز نقاط القوّة والضّعف، ويرتبط هذا بالإطار العام لسياسة الدّولة ورؤية المؤسّسة ورسالتها".[1]

و- التّقويم الأصيل

يطلّق عليه عدّة تسميات منها: التّقويم البديل والواقعي والشّامل، القائم على الأداء، القائم على الأحكام، الدّيناميكي المباشر وهو "متصّل بالأساليب أو الصّيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلّم والتّوضيحات الشّاملة وتجميعات من الأعمال المتكاملة للمتعلّم عبر الزّمن".[2]

ز- التّقويم التّتبعي

يجري هذا النّوع من التّقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلّم بعد التّخرج".[3]

رغم أنّ هذه الأنواع من التّقويم ثانوية إلاّ أنّ في بعض الأحيان لا يمكن الإستغناء عنها لأنّها تخدم جانب من العمليّة التّعليميّة،لأنّ نتوسم فيها خيرا بفضل اسهاماتها ولأنّها تركّز على الإجراءات والمهام الإنتاج أكثر من النّتائج.

[1]- محمد السّيد العلي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار السّير للنّشر والتّوزيع، ط1، 2011، ص: 373، 374.

[2]- المرجع السابق، ص: 373.

[3]- المرجع السابق، ص: 374.

– ما بين التّقويم (Evaluation) والقياس (La mesure) والتّقييم (Assement)

كرّس القانون التّوجيهي للتّربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 أربع مواد حول التّقييم (المواد 69، 70، 71، 72) وقد عرفت المادة 69 التّقويم كما يلي: "التّقييم عملية تربوية تندرّج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسّسة التّربية والتّعليم، يحدّد التّقييم ويقيس دوريا مردود كلّ متعلّم والمؤسّسة المدرسية بمختلف مركباتها تحدّد كيفيات التّقييم بموجب قرار من الوزير المكلّف بالتّربية الوطنية".[1]

هل يوجد اختلاف بين المفهومين؟ وأيّهما أصح في الاستعمال وما علاقة القياس بالمصطلحين السّابقين؟

يعتبر القياس أحد وسائل التّقويم الهامّة، فلا يوجد تقويم دون قياس في أي صورة من الصّور، والقياس في معناه اللّفظي هو:

– القياس La Mesure والتّقويم Evaluation

–القياس:

تختلف الأشياء في خصائصها وصفاتها كما هو حال البشر، فكلٌ له صفات مثل العمر، الوزن، الطّول وهذه الخصائص قد تتغير "ويتجلى لنا هذه الفروق بمقارنة خواصها ويعبر عنه بقيمه رقمية أي كمية مثل : تحصل أحمد على08/10"[2] ثمانية من عشرة ويرى ج لفيردي "J.Pguiford" أن القياس من الفعل قاس mesure ربط عدد بشيء أو حدث حسب قاعدة مقبولة منطقيا ومتعارف عليهما ومتفق على نتائجها"[3] ومنه نميز التّباين بين القياس والتّقويم لأنّ بينهما اختلاف واضح في التّقويم هو إعطاء حكم بينما القياس هو تقدير الأشياء ويكون تقديرا كميا عن طريق "استخدام وحدات كمية مقننة، فالتّقويم أشمل وأعمّ من القياس لأنه يشمل القياس مضافا إليه حكم معين مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة، القياس يقتصر على أحكام

[1]– النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية لقانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 2008/01/23، ص: 56.

[2]– علم مناهج التربية، ص: 34.

[3]– فضيلة حناس وعبد الله قلي، التربية العامة، ص: 151.

التّحليلية للظّواهر Analytical تعتمد على استعمال مقاييس واختبارات أما التّقويم يعتمد على أحكام كلية Criteria أو معايير Normes وذلك لتقدير كفاية الأشياء وفعّاليتها، ومنه القياس وصف كمي لمقدار السمة التي يمتلكها الفرد ولا يرقى ذلك لإصدار أحكام حول تلك السّمة أما التّقويم فهو إصدار حكم أو وصف كمي أو نوعي للدّرجة أو لمستوى الأداء"[1] وتعمل وسائل التّقويم على مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره، بينما القياس يعطي النّتائج للشيء دون ربطه بالأشياء الأخرى التّقويم يمتد إلى جميع جوانب نمو المتعلّم وكذلك شخصية وتقييم المنهج مثلا يمتد إلى البرامج والمقررات وطرق التّدريس، الوسائل الأنشطة، أما القياس فهو جزئي ينصب على شيء واحد فقط"[2]، فالتّقويم التّعليمي من خلال المفاهيم السّابقة هو "تحديد التّقدم الذي يحرزه المتعلمين نحو تحقيق أهداف التّعلّم أما القياس التعليمي هو وسيلة من وسائل التّقويم"[3].

اتضّح لنا من خلال التّعاريف السابقة للقياس والتّقويم وبأخّص عند تفكيك المصطلحين وتفكيك حالة الإشتباك بينهما.

– التّقييم والتّقويم:

بعد تعرفنا على الإختلاف بين القياس والتّقويم جاء الدور على التّقويم والتّقييم التي تشابهها لفظا وخطا وإختلافا في المعنى وعليه ما الفرق بين التّقويم والتّقييم؟

أما الفرق بين التّقويم والتّقييم واستعمال مصطلح التّقييم بدلا من التّقويم يرجع إلى مفهوم المستخلص من القول الذي جاء على لسان عمر بن الخطاب رضي الله حيث قال "فإذا رأيتم في إعوجاجا فقوموني"[4] فالتّقويم هو عملية مستمرة دائمة، أمّا التّقييم فهو الذي ينجزه المعلّم لإثبات حالة أو ملاحظة أو تثمين.

[1]– مصطفى دعمس تمر، إستراتيجية التقويم التربوي الحديث، ص: 19.

[2]– ماجد مصطفى السيد وآخرون، المناهج ومهارات التدريس، ص: 114.

[3]– خيري وناس بوصنورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس السنة الثانية الإرسال 1، 2، 3، الديوان الوطني للتعليم والتكوين، 2007، ص:189.

[4]– صلاح الحراثي، التقويم المستمر من النظرية، المملكة السعودية، ص: 60.

وعليه فإنّ بلوم "Bloom"يعرف التّقييم بأنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطّرق، يتضمن ذلك استخدام محكات لتّقدير مدى كفاية ودقة وفعّالية الأشياء ويكون التّقييم كميا وكيفيا"[1]، امّا" ثورندايك هالك" "Kerondikef halgen"يعرفه شيء ما تم القبول أو ملائمة ما وصف" كما أنّه عملية مستمرة يمكن أن تتمّ ذلك بملاحظة طريقة أداء العمل الفني خلال التّنفيذ وملاحظة السّلبيات والإيجابيات"[2]

وتعدّ الملاحظة هي الأداة الفعّال لمراقبة الإجراءات باستمرارية من خلال الإنجاز بسلبياته وإيجابياته"،كما يعتبر آخر عملية يقوم بها المعلّم هي التّقييم والتّقويم، بحيث يحدّد طريقة التّقييم ويكون على أثرها التّقويم قصد اتّخاذ اجراءات وقرارات بيداغوجية وإدارية وكما يساهما في المصادقة النّهائية على التّعلمات".[3]

إنّ مفهوم التّقويم كما أشرنا سابقا أعمّ وأشمل من القياس وله أداة من أدوات التّقويم، كما أن في ذلك إشارة إلى أهمية عدم إعتبار الإختبارات هدفا للعمليّة التّعليمية التّعلّمية ومنه نفهم أن القياس سابق للتّقويم وأساس له ويتم بإستعمال إختبار واحد فقط أما التّقويم يلجأ على أساليب أخرى مثل الاستجواب أراء المدرسين وأدوات أخرى ويعتبر "عملية التّصحيح والتّصويب وعملية متابعة وعملية التّغذية الرّاجعة وعملية إصدار الحكم التي تتشعب إلى عمليات فرعية مثل عملية التّقييم بمعنى التّثمين (وتحتل المرتبة الثّانية بعد القياس) بمعنى تحديد مظاهر القوّة والضّعف خلاف القياس الذي هوالمحكي"[4].

ومن هنا نستخلص أنّ العلاقة بينهما علاقة تكميلية للوصول إلى الهدف المنشود ومنه يعتبر نشاط يجعل العملية التّربوية عملية ديناميكية ‘فهو وسيلة لتحسين أداء المعلّم والمتعلّم في آن واحد، ويعتبروا تلازم إجرائي وليسوا مترادفات كما يرى البعض وإذا استنطقها على شكل معادلة رياضية.

[1]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي ، ط1، 2001، ص: 67.

[2]- المرجع نفسه، ص: 68.

[3]- ابراهيم القاسم، دليل المعلّم في الكتابات ، دار هومة، د ط، 2004، ص: 32.

[4]- المرجع نفسه، ص: 33.

القياس+ التّقييم= التّقويم يعني اختبار+ إصدار حكم ⟵ علاج الضّعف.[1]

التّقويم= القياس + معايير خاصة لأهداف العملية التّقويميّة".[2]

– معايير عملية التّقويم

تسند عملية التّقويم على مجموعة من المعايير، والتي يجب أخذها بعين الإعتبار والعمل بها، فهي متنوعة وتختلف حسب الموضع أو المجال الذي طبقت فيه، ونذكر منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر معايير خاصّة بالبرنامج، ومعايير خاصّة بالمعلّمين وأخرى خاصّة بالمتعلّمين وتتلخّص هذه المعايير في النّقاط الآتية:

– تحديد من لهم حصة في التّقويم

"إنّ يحدد الأشخاص المشتركين في التّقويم، أو المتأثرين بنتائجه وذلك لتلبية حاجاتهم من التّقويم.

– مصداقية القائم بعملية التّقويم:

يجب على من يتولى مهمّة التّقويم لأي برنامج او أي شخص أو أشخاص أن يكون موضع ثقة عملية وأخلاقية ومشهود له بالنزاهة والكفاءة لإجراء التّقويم.

– انتقاء وجمع المعلومات والبيانات:

يجب على القائم بعملية التّقويم جمع البيانات والمعلومات، بحيث تنتقي بشكل واسّع ومن مصادر متعددة وأن يستجيب لأهداف التّقويم المواد، وكذلك لمصالح وحاجات المستفيدين من التّقويم.

– تحديد القيم:

يجب توظيف الإجراءات والأسس المنطقية المستخدمة في تفسير نتائج التّقويم بعناية، وذلك من أجل جعل أسس الأحكام القيمية واضّحة،.

[1]– مصطفى دعمس تمر، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث، ص: 27.

[2]– هرقوب سامية، رحلة في التربية والتعليم، ص: 66.

– وضوح تقرير عملية التّقويم:

إنّه من الضّروري أن يكتب تقرير عملية التّقويم بشكل مفصل وواضح ،والإجراءات والنّتائج التي توصل إليها، لجعل المعلومات واضّحة ومفهومة غير قابلة لتفسير .[1]

كما يوجد معايير أخرى مثل: توقيت ونشر وتقرير التّقويم وأثر التّقويم والإجراءات العملية والحيويّة والسّياسية وفاعلية التّكلفة.

ومنه تعدّدت المعايير لأنّها ذات أهمية ومن خلالها سوف يوجه التّقويم حسب ما يوضع له من معايير، لأنه يعطي نوعا من الإضاءة المنصفة وتساعد على رفع تحصيل المتعلّمين في إنجازاتهم وتكشف لنا على ماكانوا قادرين على فعله لذا وضّع نموذج يتّصف بالشّمولية والصّدق والثّبات.

دور الأهداف السلوكية في عملية التقويم

[1]– رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2007، ص: 26-27.

3- الهدف من التّقويم التعلّيمي:

إنّ عملية التّقويم جزء لا يتجزأ من العملية التّعليمية التّعلمية، وليست محدّدة بقياس كمية الحقائق التي حفظها المتعلّمون، ولا تقتصر على أسلوب أو أداة من أدوات التّقويم لأنّها تزوّدنا بذخيرة من المعلومات لتنميّة المهارات المرجوة، لذا حظيت بإهتمام بحثي تطويري متزايد من جانب المختصين والباحثين والعلماء في الآونة الأخيرة، فما هي إذن الأدوات والوسائل التّقويمية؟ وماهي الأساليب المستعملة؟ بما تقوّم؟ وكيف تقوّم؟

- أساليب تقويم العملّية التّعليمية التّعلّمية :

لقد أدى الإهتمام بالفروق الفردية بين المتعلّمين على ضرورة مراعاة تخطيط لأي نشاط تعلمي أو وضعيّة تعليمية تعلّمية إلى الإهتمام بالأساليب المعرفية لأنها تعتبر جسرا يمرّ منهج الفرد في تعامله مع المعلومات، وتفاعله مع المواقف المختلفة في الواقع المرئي. لكن يستوقفنا هذا السؤال: ما مفهوم الأساليب المعرفية؟ وأنواع أساليب التّعلّم؟

- الأساليب المعرفية:

أثناء القيام المعلّم بعمله بتنفيذ أساليب تميزه عن غيره من المعلّمين وتعتبر من مسلمات العملية التّعليمية التّعلّمية، أثبتت الدّراسات الحديثة أنّها ذات فاعلية عالية لتحقيق الأهداف تعتمد التّطوير متجاوزة التّكرار والآلية لأنّها همزة وصل بين المعلّم والمتعلّم وبها يتضّح العمل، وعرف "جيلفورد" Guilford بأنّ " الأساليب المعرفة هي القدرات العقلية أو ضوابط عقلية معرفية أو كلاهما معا" بالإضافة إلى إعتبارها سمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشّخصية"[1] ويتّضح لنا من خلال هذا أكد الأساليب تعكس لنا صفات يتسم بها الشّخصية الفرد وطريقة في تنظيم المعلومات، كما عرّفها الشّرقاوي أنور "بواسطة الأساليب المعرفية يمكن كشف الفروق بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخيرات أو تكوين وتناول المعلومات والتي تمثل أساليب الأداء المتميز للفرد في تصوره وإدراكه وتنظيم

[1]- سيمان عبد الواحد ابراهيم، علم النّفس التّعليمي نماذج التّعلم وتطبيقاته في بحر الدّراسة، دار النّشر والتّوزيع، الأردن، ط2002م، ص: 150.

للمتغيرات"[1]، وحسب أنور الشرقاوي أنّ الاسلوب يكشف عن الفروقات الفردية بين المتعلّم وأقرانه وخصوصا عند الأداء يظهر تصوره وإدراكه للمعلومة.

– أنواع أساليب التّعلم:

تعدّ أساليب التّعلم والتّعليم عوامل مهمة في تحديد أداءات ونتاجات عملية التّعلّم والتّعليم ومن" أنواع أساليب التّعلّم:

أولا: الأسلوب التّقاربي convergent style

ثانيا: الأسلوب التّباعدي divergent style

ثالثا: الأسلوب التّمثيلي assimilation style

رابعا: الأسلوب التّكيفي accommodations style [2]".

تتنوع أساليب التعّلم مراعاة للفروق الفردية وتغيير المعلّم أسلوبه ببعده عن الآلية والتّكرار ويدفع بمتعلميه للتّفاعل والنّشاط كما أنّها تعتمد على التّجريب ممّا ينتج عنها نظريات التّعلّم.

–أدوات ووسائل تقويم العملية التّعليمية:

في حالة تقويم كفاءات المتعلّم، فإنّ الاختبارات هي التي يثبت فيها المتعلّم كفاءته عبر عدّة وضعّيات، وتتضّمن هذه الوضعيّات في تصميمها مركبات الكفاءة وعلى معايير التّقويم، رغم تعدّد وسائل التّقويم، إلا أنها تختلف من حيث الغرض منها والمضمون (ما يقيسه) والشّكل وفي ما يلي نعرض لأهم الأساليب والوسائل في عملية التّقويم.

–الاختبارات

تسعى الاختبارات لإظهار عينة من سلوكات المتعلّم ويجب عدم الخلط بينها وبين الامتحان لأنّها أشمل عينة كما "تعدّ الاختبارات وسيلة منظّمة لتقويم قدرات المتعلّمين ولتحديد مستوى تحصيل المعلومات والمهارات عندهم في مادة دراسية تعلموها مسبقا، وذلك منى خلال إجاباتهم على مجموعة

[1]– سيمان عبد الواحد ابراهيم، علم النّفس التّعليمي نماذج التّعلم وتطبيقاته في بحر الدّراسة، ص: 150.

[2]– أبو هاشم السّيد محمد، أساليب التّعليم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى الطّالب الجامعي (دار عملية)، مجلة التربية، ع: 93، ص: 234.

من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدّراسية ، أنّه أدلة قياس لتحقق من وجود سلوك المتوقع واكتشاف درجات إتقان هذا السّلوك"[1]، فهو رصد لقياس قدرات المتعلمين ومدى ملائمة تصميم المقرر الدّراسي في تحقيق المعبر عنها في المقرّر، إنّ التّقويم والعلامة المدرسية على اختلاف أنواعها تحتل مكانة خاصّة بالنسبة لكلّ من المعلّمين الذين يقومون والمتعلمين المقوّمين مازال الاختبار وسوف يظلّ أداة من أهمّ أدوات التّقويم ساري المفعول ولكنّه لا يعد الأداة الوحيدة في ضوء الإصلاحات الجديدة.

– كيفية إعداد الاختبارات:

يخضّع إعداد لاختبارات لعدد من الاعتبارات والقواعد المنهجية أي مبنية على الأسس والأساليب الصّحيحة التي يتخذها المعلّم، لذا "إن قدرة المقوّم على إعداد الاختبارات متنوعة الأغراض في جوانبها التّحصيلية، الأدائية العملية، المقاييس والاتّجاهات بحيث تكون شاملة ومتنوعة الفقرات مستوفاة لكافة الشّروط اللّازمة لنجاحها وفعّاليتها هذا إلى جانب القدرة على تقنين هذه الاختبارات، وما يتطلّبه ذلك من حساب صدق هذه الاختبارات باختيار المعايير المناسبة"[2] وعليه يجب الوقوف على مبادئ وأسس الاختبارات المتقنة الملائمة لمستوى المتعلّمين لتثبت صدقها بوجود معايير محددة عند تصحيحها لذا هي أشمل من الامتحان.

وأهم الشّروط حسب "روجرس" "Roegiers" "أنّ تتوافق مع الكفاءة المرادة تقييمها، وأن تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم، أي يوجه الحديث إليه، ترغبه في العمل، تحمل قيما إيجابية، لما كانت هذه الوضعيّات بمثابة نوافذ مفتوحة على حياة المتعلّم اليومية، فأنها يبغي أنت تدرج القيم التي ترتكّز عليها المنظومة التّربوية، أن تكون مشحونة بالمواطنة واحترام البيئة...إلخ"[3]، وفي رأيه ن تتماشى القيم مع الكفاءة المراد قياسها وأن تصب في الواقع المعاش للمتعلّم لدمجه في النّسيج العمراني وهذا ما بنيت من أجله العملية التّعليمية التّعلّمية.

[1]– مصطفى دعمس النمر، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، ص: 66.

[2]– اللّجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، 2016م، ص: 25.

[3]– اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009م، ص: 85.

– الاختبارات التحصيلية

تتوخى المنظومة التّربوية من خلال التّحصيل الدّراسي لرفع من جودة مردودية المدرسة لما له من محطات هامّة لمساراتهم الدّراسية.

ويستخدم مفهوم التّحصيل Achievement الإشارة إلى درجة أو مستوى النّجاح الذي يحرزه المتعلّم في المجال الدّراسي العام أو المتخصص، فهو يمثّل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعد التّحصيل هو النّاتج النهائي للتّعلّم، كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التّعلم واستخدامات نواتجه، ويستخدم المتعلّمون مفهوم التّحصيل للإشارة إلى قدرة المتعلّمين على تحقيق الأهداف التّعليمية للمواد الدّراسية، على الرّغم من أنّ هذا يعد استخداما محدودا للمفهوم"[1].

ولقد حلّل "بياجيه" "Pieger" منهج الاختبار وهذا من خلال "دراسة معمقة لأساليب إجراء الاختبارات ويبين أنّه يعتمد على أسلوب الاختبار العيادي:

1-انطلاق من فرضيات أولية بسيطة وغير تامة.

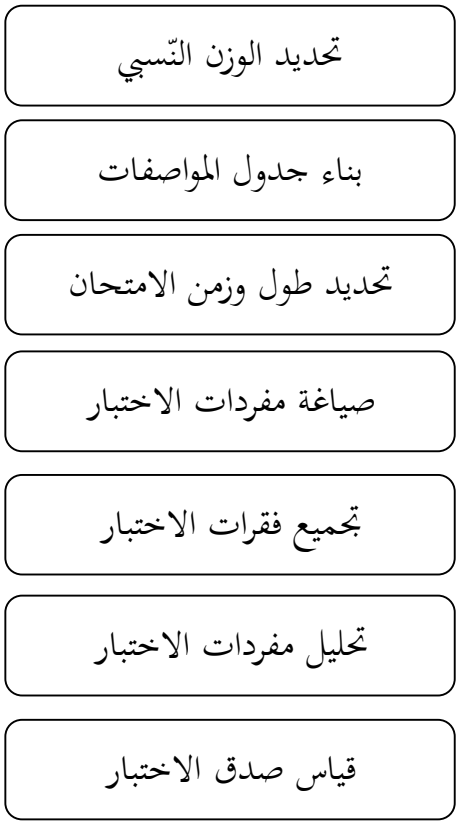
2- الأدوات المخبرية المستخدمة غير المعقدة.

3- الأسئلة غير التّنظيمية"[2].

راعى" بياجيه "Pieger" الجانب النّفسي لشخصية المتعلّم عند إجراء وتصميم هذه الاختبارات الابتعاد عن التّعقيد والالتباس انطلاقا من فرضيات بسيطة.

[1]- صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2006، ص: 296.

[2]- مريم سليم، علم تكوين المعرفة ابتسمولوجيا بياجيه، بيروت، ط1، 1985، ص: 24.

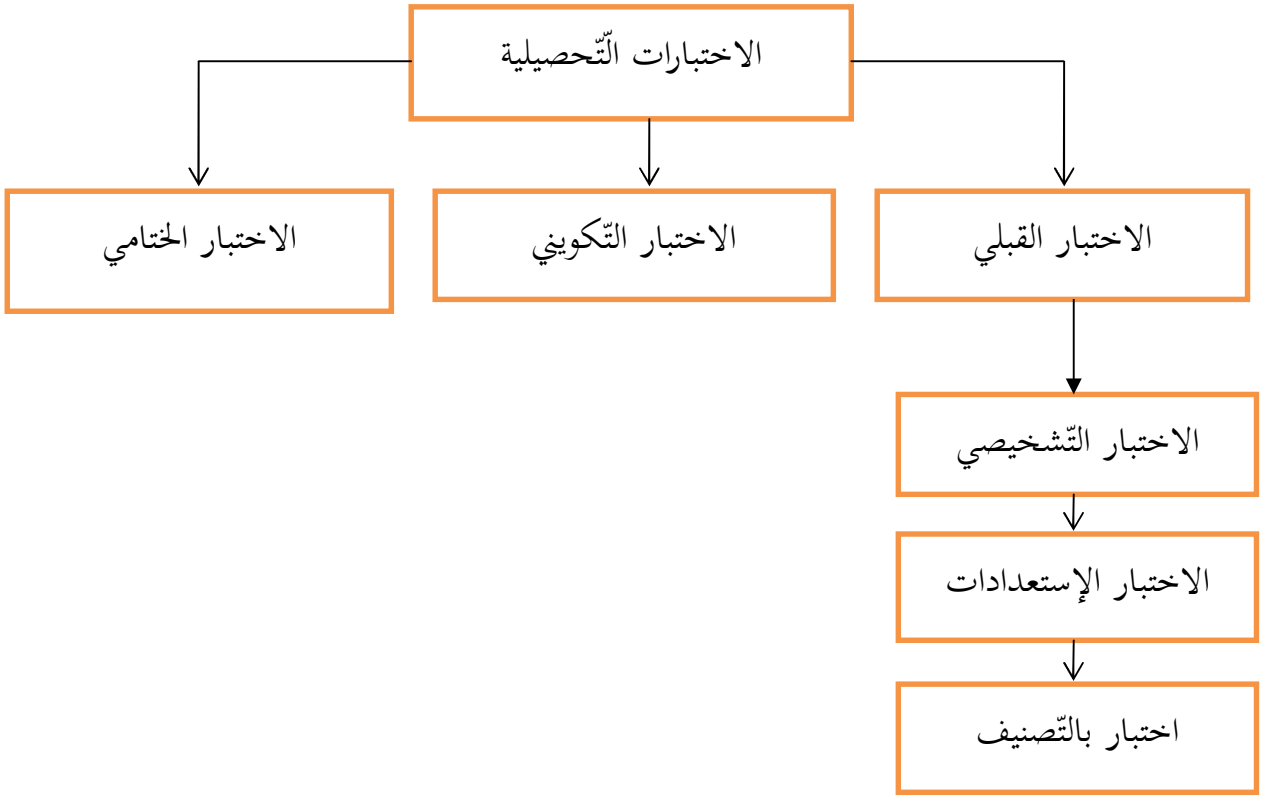


الشّكل رقم (03): خطوات تصميم الاختبار التحصيلي [1]

من خلال هذه الخطوات المراحل التي يجب أن يمرّ بها الاختبار ليصل إلى صدق التّقويم والقياس العدلي:

-ما يتفرع عن التّقويم التّحصيلي:

[1]- هيئة التأطير المعهد، بناء الإختبارات سند موجه لنمطي النفتيش والتعليم، شارع أولاد ستييج الشيخ، الحراش، الجزائر، 2005، ص: 23.



الشّكل رقم (04): أنواع الاختبارات التّحصيلية.[1]

يحتوي الاختبار التّحصيلي على ثلاث أنواع وأهمها القبلي الذي ينزع منه 3 أنواع أخرى (تشخيص استعداد تضيف)

– إختيار المهارات والسّلوك:

من المؤكّد أنّه كلما تعدّدت الأدوات المستعملة في تقويم، كلما سمح ذلك بالحصول على بيانات قريبة من الموضوعية. لتقييم المهارات والسّلوك تتفحص النّشاطات العينية التي يمكن ملاحظتها مباشرة، كثيرا ما يكون السّلوك المستهدف شكلا من أشكال الأداء يعكس صدى حس تنفيذ المتدرّب أو المتعلّم لمهمته بعينها أو مجموعة مهمات متعلقة ببعضها"[2] يعكس اختبار المهارات أداء سلوك المتعلّم والتي تعني تحويل المعرفة إلى أداءات أي إختبار تحصيلي في الأداء.

[1] – هيئة التّأطير المعهد، بناء الاختبارات سند موجه لنمطي النفتيش والتعليم، ص15.

[2] – غاري موريسون ستيفن م، روبن، وآخرون، تصميم التعليم الفعال، ترأماني النجاتي، دار العبيكان، د ط، ص: 462.

– الاختبارات الهدفية:

إنّ المقام لا يتسع لعرض هذه الأداة لما فيها من بلوغ لأهداف المقومة "يمكن للأشخاص النّاجحين في بنود اختيار الهدف في ميدان المعرفة الاتفاق بسهولة على الجواب الصّحيح ، ومن هنا استخدمت صيغة الاختبار الهدف، تتضمن هذه الفئة أسئلة يجب على المتعلّم أن يعرفها وأن يختار الجواب من بين خيارين أو أكثر أو يجيب على عبارات جاهزة، ونموذجيا لا يتطلّب الأمر سوى كتابة رقم الجواب، وتقسم اختبارات النّوع الهدفي إلى ثلاثة أنواع"[1].

1)الاختيارات المتعددة: مثل: نشاطات أتذكر وأجيب:

يتحدث النّص عن:

التّغذية الصّحية ونمو الجسم	رياضة يحبها الأطفال

لون الإجابة الصّحيحة[2]:

تنمو أجسام الأطفال سليما إذا:

أكثرو من السّكاكر والحلويات
كلوا الخضر والفواكه
احترموا مواعيد الأكل
اشربوا المشروبات الغازية في كلّ وقت

ب– صح أو خطأ: يعتبر من أهم الأسئلة الموضوعية، كما لها قواعد لصياغتها، مثل صغ كلمة صح (ص) أو خطأ وصحح الخطأ مع التّعليل، وتفادي إدخال مؤشر على الجواب الصّحيحة (دائما بتاتا عامّة)، ومن الممكّن توظيفه (قياس سيرورات ذهنية أعلى من المعرفة). ليين الصّحيحة منها

[1]– غاري موريسون ستيفن م، روبن، وآخرون، ص: 464.

[2]– بن صيد بوني سراب، كراس النشاطات في اللّغة العربيّة السنة الثالثة التعلم الابتدائي،ديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2017م، ص: 60.

"بوضع الحرف "ص" أو" √ " أمامها ،و الخاطئة يوضع "خ" أو"x" وذلك حسب ما تنص عليه تعليمات السؤال "[1].

– **المقارنة:** إختر الصور المناسبة لكل عبارة وهذا دليل على صياغة الكلمات بشكل واضح غالبا ما يجادله بوضع عناصر معرفة على اليمين مرقمة وعناصر على اليسار معرفة بالحروف، ويطلب ربطها أو صور حسب المستوى لكن تكون عناصرها متجانسة لكن غالبا ما يجدون صعوبة للإجابة على هذا الصّنف.

– **المقال:**

هي طريقة كتابية إنشائية تطول أو تقصر حسب استيعاب المتعلم للمادة العلمية، وكأن هذا النّوع من الاختبارات يسنح بقياس مستويات عليا من التّفكير واسعيا هو "عبارة عن عدد من الأسئلة يتطلب في كل منها أن يجيب بمقابل طويل أو قصير حسب قدرة المتعلّمين ومدى استيعابهم للمادة المتعلّمة، ولهذا يطلق على هذا النّوع من الأسئلة أسئلة المقال، ويتطلب إجابة تمتد من عدة أسطر إلى عشرات الصّفحات، وهي في الغالب تبدأ بأخذ الأفعال الآتية: ابحث، عرّف، برّر، وضّح، تكلم عن، ناقش، وغيرها..."[2]، وحتى يأتي هذا الاختبار مقننا وصحيحا خالية من النّقائض لأنّ "المعلم يريد أن يعرف أكثر من نوع واحد للقدرات العقلية المتعلّمين لتمركز الحقائق (الرّبط، الدّمج، التّحليل)[3].

– **الاستيبان:**

وسيلة للحصول على إجابات عن عدد مكتوب من الأسئلة المكتوبة، ويقوم المجيب بملئه بنفسه ويفضل أن يكون بالعربيّة الفصحى ويمكن استخدامه مع الأطفال الصّغار عن طريق تزويدهم بثلاث احتمالات للاستجابة ولكنها للأسف تعتبر البيانات التّقدير الذاتي عرضة للتَّزيف وأنّها تقود

[1]– محمّد طاهر واعلي وآخرون، من قضايا التّربية: فنيات بيداغوجيات الاختبارات المدرسية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، الملف :11، ط2، ص: 13.

[2]– غاري موريسون ستيفن م، روبن ، وآخرون، تصميم التّعليم الفعال ، ص: 446.

[3]– توما جورج الخوري، القياس والتقويم في التربية والتعليم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ط1، ص: 120،122.

لأكثر الاستجابات المقبولة اجتماعيا وليس إلى أكثرها دقّة"[1]، يرمي هذا الاستبيان إلى معرفة الأسباب الكامنة من وراء انخفاض مستوى التّحصيل الدّراسي لدى متعلمي السّنة الثّالثة ابتدائي. وهذا لأنّه يتيح فرصة لجمع عدد من الآراء في زمن قصير لإصدار أحكام على المتعلّم وفهمه .

يرجى قراءة هذا الاستبيان بكلّ دقة وموضوعية والإجابة على فقراته بوضع علامة "√ " مقابل البديل المناسب علما انّ الإجابة للأغراض البحث العلمي وهذا مثال:

ترتيب	الفقرات	الموافق جيد	موافق	غير موافق
01	ضعف دافعية المتعلّمين			
02	سوء الحالة الصحية لبعض المتعلّمين			
03	انخفاض الثّقة في النّفس			
04	الخجل أمام الآخرين			
05	قدني مستوى الذكاء			
06	التّفكك الأسري			
07	ضعف المستوى الثّقافي للأسرة			
08	ضعف الرّقابة الأسرية			
09	الاختلاط بأقران السّوء			
10	الخوف من الإمتحان			

[1] – عبد العزيز مصطفى، التّقييم في التّربية الخاصة والتقّويم التّربوي، ص:53.

– الملاحظة observation

الملاحظة من طرق البيانات من طرف المعلّم الذي يعتبر ملاحظ سيكولوجي عن المتعلّمين وهي موقف سلوكي دائم، و"هي أداة من أدنى الأدوات التي تعطي المعلّم معلومات ضرورية كما هو مطلوب للمصادقة والتّخطيط أو التّصحيح لتتّضح وظائفها"[1]، وكان العالم البارز المنظر "بياجيه "Pieger" ذا مهارة في دراسة التّطور المعرفي، وقد استخلص معظم أفكاره واستبصاراته من مهارته كملاحظ لأداء الأطفال في مواقف طبيعية غير مصطنعة، استخدام الطّريقة الإكلينكية التي كان يوظّف فيها الأسئلة السّابرة "Probe Questions"[2] تكمن صعوبة طريقة "بياجيه" فيها تتطلّب من قدرة على ممارسة الملاحظة الدّقيقة المباشرة وتسجيل الأحداث ويرى "بياجيه "Pieger" "ينبغي على المتعلّم أن يخضع لبرنامج تدريسي6 سا و35 سا في الأسبوع، لفهم مجرى التّفكير الطّفل وسير أغوار فهمه ومعالجته الذّهنية"[3] وهذا لفهم الأسباب الكامنة في شخصية والمتعلّم وغايتها الفهم الحسن لعملية التّقويم.

استعمل المعلّم الوضوء كوضعيّة انطلاقية لدرس الصّلاة والطّلب المعلّمة من أحد متعلميه أداء الوضوء فراءه لا يحسنه مع العلم لو طلب منه أن يكتب أو يجيب على سؤال حق كيفية الوضوء، سوف يجيب إجابة شافية وكاملة تدل على أنّه حفظ المعلومة لكن ظهر خلال الملاحظة خلل في نقل المعرفة الذّهنية إلى أداء العملي، ومنه يدون المعلّم في سجل معالجة والتّقويم المستمر ما نقص من المتعلّم

ليعالج.

[1]– المجموعة المختصة لمواد الاجتماعية، اللجنة الوضعية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص: 16.

[2]– يوسف القطامي، النّظرية المعرفية في التّعلم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013م، ص :199.

[3]– المرجع نفسه، ص: 199.

مستويات الكتاب			مستويات الأحرف			نوع السّياق			
	المحتوى	الوضعية	معرفي	وحداني	سلوكي	المهاري	فردي	فرقي	جماعي
الميدان مبادئ أولية في العقيدة الإسلامية والعبادات	بعض أحكام الصلاة	التأمل	التّذكر	الخشوع	تعامل في الحياة	التّلاوة	X		X
		التّذكر وأستشعر	الحفظ	الخشوع		التّلاوة	X		X
			التّحليل	التنظيم	تقويم	التّلاوة	X		X
			فهم	خشوع			X		
			تركيب	تقييم				X	X
		قيمي		التذوق	الميل		X		X
			التّذكر	التّعدية	التّواصل	الاخير	X	X	X

كما يجب أن تكون لها معايير مثل الاستظهار الصّحيح والمؤشّرات مثل التّلاوة، القراءة الصّحيحة والملاحظة تتطلّب الاستمرارية.

– شبكة التّعلّمات والتّقويم

تختلف منهجية بناء قياس التّعلمات عن منهجية بناء الاختبار لكونّها "يتعيّن على واضعي الشّبكات القيام بدراسة القابلة لبعض الخطوات ومراعاة جودة أداء التّقويم والهدف المتوفي من التّقويم" وهي تقسيم مستوى اكتساب من طرف المتعلّمين وتوضع من طرق مختصين بحيث تعدد عتبات التّحكم وعدم أمّا شبكة قياس التّعلمات تحتوي على عناصر معايير ومؤشّرات لانجاز المعيار جانب من جوانب الانجاز ويتفرع إلى مؤشرات ملاحظة تتعلّق به وتدل على مستوى تحقيقه.

–درجة تحقق الانجاز: تعرفنا على مستوى لأداء الذي استطاع المتعلّم بلوغه من خلال الممارسة"[1] أن المؤشّرات تحقّق المعايير المراد انجازها وقياسها وما مدح فعّالية المتعلّم في تفعيل معارفه وظيفيا أو جزئيا.

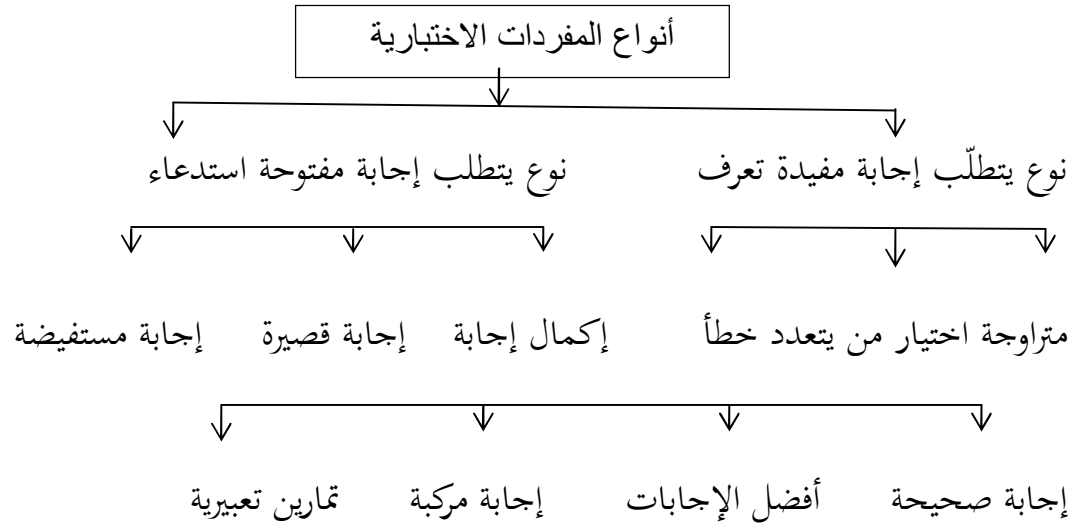
[1]– شكير حسن، مدخل الكفاءات المجزوءات، 2002، ص: 103 بتصرف

المعايير	المؤشرات	درجة	التّحقق			ملاحظات
		4	1	2	3	
تلقي وفهم الخطاب	يحترم تعليمة في الانجاز					
	يستعمل معجما مناسبا للمطلوب					
	احترام مخارج الحروف					
سلامة النّطق	يستعمل معينا سليما					
سلامة اللّغة	تغيير النّطق حسب الدّلالة					
	احترام القواعد اللّغوية					
	يستعمل إشارات مناسبة					
تناغم الحركات	توافق الملامح مع دلالة الخطاب					

الشّكل رقم(05): نموذج شبكة لقياس التّعلمات التّعبير الشّفوي الاستثنائي فقط[1].

هذا الجدول هو نموذج للاستئناس بالنّسبة للغة العربيّة لأنّه يقيس التّواصل الشّفوي دون الفهم المكتوب والإنتاج الكتابي.

[1]- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الباب الأول: الاختبارت والتوجهات الناظمة،



الشّكل رقم (05): أنواع المفردات الإختيارية [1]

تعتبر المفردات المستعملة هي الكلمات المفتاحية كفهم التّعليمات ولفهم المطلوب (هناك من تحتاج الإجابة فيه لإستفاضة وأخرى لاقتصار)

يعرّفنا على تنوع أساليب التّقويم، وأثرها على شخصية المتعلّم وتحصيله، ومدى تناسبها مع الجوانب المراد تقويمها، علما لأنّها صارت لا تقتصر على قياس الجانب المعرفي، بل تطوّرت إلى توظيف المعارف ومنهجها وهذا كلّه لعبور الجسر المدرسي إلى الواقع المعاش لسدّ الفجوة الموجودة بين المدرسة والمجتمع لصنع مواطن صالح.

تصاحب الأهداف العملية التّعليمية من أوّل خطوة فيها ، من خلالها ننظّم ونحلل المحتوى التّعليمي، كما تحدّد لنا الطّرائق والوسائل المناسبة وتهتم العملية التّعليمية لتقويم وهذا الأخير يقيس مدى تحقّق الأهداف"[2] ومن هنا تبادر إلى أذهاننا السّؤال الآتي كيف نربط بين التّقويم والأهداف؟

[1]– هيئة التأطير المعهد، بناء اختبارات سند موجة لنمطي التفتيش والتعليم، ص: 28.

[2]– تاجي نمار، عبد الرحمان بن بريكة، مناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، ص: 37 بتصرف

– تقويم الأهداف التّعليمية:

بعد أن تعرفنا على الأهداف التّربوية والتّعليمية المنشودة من محتوى تعليمي وأهداف تعلّيمية خاصّة بكلّ موضوع أو وحدة، يجب على القائمين التّوصل إلى الحكم على مدى تلاؤم أي محتوى تعليمي والأهداف التّعليمية حتّى يكون منطلقا لإختيار المحتوى التعليمي المناسب، وخاصة في معالجة نقاط الضّعف والسّد النّقص وتطور المنهاج التّعليمي في المدرسة ككلّ[1] "وعليه يجب التّوافق بين المحتوى المعرفي والأهداف المنشودة لدلالة على مصداقية الحكم المصدر ويعم الحكم على شكل معالجة تهدف إلى حكم على دمج مكوّنات الكفاءة: مفاهمية (المعرفة) والإجرائية (مهارة) ووجدانية (أداء السّلوك). ويوضح هذا" في سياقة انطلاقا من حل وضعيات كمشكلة تستخدم مواد خاصّة بالمواد متداخلة interdixplinnarite وموارد مواد مشتركة tansdixplinaire" بحيث توضع في وضعيّات إدماجية تكون مركبة فتكون من سياق وسنه وتعليمة وهنا يظهر التّحكم في الكفاءات وإبرازها الكفاءة المستهدفة والأهداف المنشودة "أن الأهداف مطلب ضروري في اختيار وسائل التّقويم المناسبة حيث تلعب دورا رئيسيا في عملية التّقويم، إلا أنّنا نجد فئة من المعلّمين لا يهتمون بهذا الموضوع كأساس لعملية التّعلّم أو عند إعداد وسائل التّقويم"[2]، والأهداف هي" المحدّد الرّئيسي لمجال التّقويم وإنّ التّقويم ونتائجه تؤثّر على تحديد الأهداف وتطويرها"[3]

إنّ وسائل التّعليمية الإيّضاحية تلعب دورا هاما لوصول المعرفة أو التّمثّلات، التصورات) إلى ذهن المتعلم بجهد أقل وإستعاب جيد للمتعلم لكنها مهملة أما عدم توفّرها في المدارس والتّحج بقلة الإمكانيات أو عدم إدراك المعلم لأهميتها في الدّرس فهي تكتب على البطاقة الفنية وحسبه لا تطبق في أرض الواقع ولا يدرك أنّه أضاع خيرا كثيرا. لأنّها تساعده على بلوغ الهدف ولعلّ هذا ما جعل كثيرا من مخططي البرامج التّعليمية إلى بدء بتحديد الأهداف ثمّ وضع اختيارات التّقويم ثمّ البرامج.

– توصيات تتعلّق بالتّقويم:

[1]– سهيلة الفتلاوي، مناهج تعليمية.

[2]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب التدريس.

[3]– رشيد لبيب، فاير مراد مينا، فيصل هاشم شمس الدين، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الثقافة، مصر 1984، ص: 135.

إنّ التّقويم هو جزء مندمج في سياق التّعلم من خلال سيرورة تقويميّة ولا يمكن فصله عنه،" وأوّل وظيفة للتّقويم مراقبة مسار المتعلّم وتحسين تعلّماته، وتقوم من أجل معرفة درجة اكتساب موارد، والتّحكم والقدرة على التّحويل أي تقوم درجة تحكم الكفاءات لتطوير وتعديل الأداء والممارسات، وفي هذا السّياق يمكن تقديم التّوصيات الآتية:

- اختيار أو بناء وضعيّات للتّقويم الموارد وضعيات تستهدف تقويم الكفاءات والقدرة على الإدماج.
- الاهتمام بالتّقويم التّكويني الذي يسمح بالكشف عن مؤهلات المتعلّم وتطويرها.
- اعتبار الاختبارات والفروض والاستجوابات أدوات لتقويم المادّة، وممارسات المعلّم، ومكتسبات المتعلّم.
- لا نكتفي عند التّقويم لمسح علامة عدّدية لكل من لأجل التّرتيب والانتقاء بل ينبغي استغلالها للضّبط والمعالجة.
- الحرص على أن يشتمل تقويم التّعليمات جميع جوانب شخصية المتعلّم (معارف، مهارات، سلوكات، مواقف) ولا يقتصر على الجانب المعرفي".[1]

يعدّ استخصار هذه المجموعة من الإعتبارات، والتي يغير ضرورية لتطوير آليّة التّعليم ومقتضياته ودور التّقويم في أبراز عدة يبقي مراجعة الأهداف، خاصّة تلك التي لم تحقّق، لجعلها أكثر واقعية، وهذا ما ينبغي أن تقوم به العملية التّقويمة "لكن يجب أن نحتاط كثيرا عند إجراء هذه المراجعة وأن لا تتسرع في حذف الأهداف الاستراتيجية مقبولة اجتماعيا وتربويا".[2]

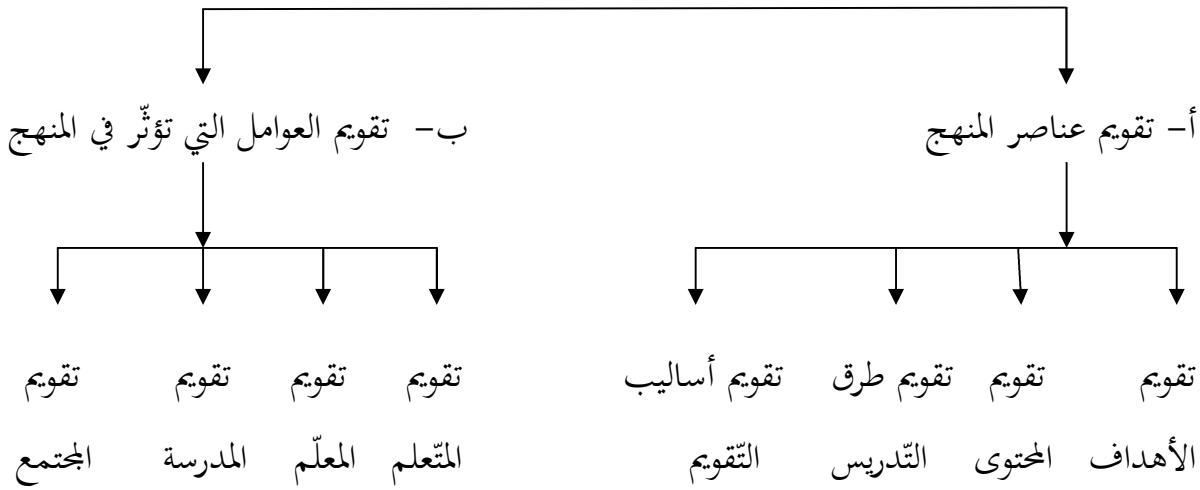
[1]- اللّجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة، مناهج مرحلة التّعليم، ص: 76.

[2]- رشيد لبيب، الآخرون ، المنهج منظومة محتوى التّعلمّ، ص: 13.

– مجالات التّقويم التربوي :

يعتبر التّقويم أحد عناصر المنهاج الأساسية، حيث إنّه يأتي في مقدمة مكوّناته لما له من أهمية بالغة في المجال التّربوي، فمن خلاله نستطيع الحكم على مدى نجاعة العناصر التّعليمية (المعلّم المتعلّم، الأهداف، المحتوى، وطرق التّدريس) سواء على مستوى التّخطيط أو على مستوى التّنفيذ ومنه، فإنّ كلّ عنصر من العناصر السّابقة يعدّ مجالاً معيّناً للتّقويم من خلاله يتسنّى لنا تقدير التّناسق الموجود بين هذه المجالات واكتشاف فعّاليّة كلّ واحدة منها.

–مجالات تقويم المنهج



الشكل رقم (06): مجالات تقويم المناهج[1]

يوّضح الشكل الأول" مجالات التّقويم التّربوي والتي بدورها تنقسم إلى قسمين هما:

–تقويم عناصر المنهج: التي تضمّ "تقويم الأهداف، تقويم المحتوى، طرق التّدريس، أساليب التّقويم"، أمّا فيما يخصّ القسم الثاني فيتمثّل في تقويم العوامل المؤثّرة في المنهج، وتشمل "تقويم المتعلّم، المعلّم، المدرسة، المجتمع"، وتعتبر هذه العناصر مهمّة جداً، ويجب مراعاتها من قبل المختصّين عند قيامهم بعملية التّقويم، كي تكون العمليّة ناجحة ومحقّقة لأهدافها.

[1]– أحمد ابراهيم قنديل، المناهج الدّراسية الواقع والمستقبل، مصر العربيّة، القاهرة، ط1، 2008م، ص: 274.

– تقويم المعلّم:

يعدّ تقويم المعلّم جزءًا أساسيًا من العمليّة، نظراً لأهمية دوره في المجال التّربوي والتّعلّيمي، ونوجز فيما يأتي الجوانب التي ينبغي العناية بها في تقويم عمل المعلّم.

– شخصيته: حسن المظهر، التمكّن من المادة العلميّة، فهم طرق التدّريس، الاتّزان الانفعالي، حبّ الاستطلاع، الصّدق، والأمانة، والثّبات في الرأي.

– علاقة المعلّم برؤسائه وزملائه: احترام المعلّم لرؤسائه، ولا يعني ذلك سلبية المعلّم؛ أي أنّه يناقش رؤساءه إذا رأى في ذلك خيراً، ثمّ يسلّم برأي رؤسائه سواءً تعدّل أو لم يتعدّل بعد إبداء وجهة نظره، احترام الزملاء والتّعاون معهم، ومع إدارة المدرسة في انجاز مهام عمله.

– معاملة المتعلّم لمتعلّميه: العطف عليهم والعدل بينهم، والمرونة معهم والصّبر على أخطائهم"[1].

كما يخضع المعلّم كغيره من عناصر العمليّة التّعلّيمية للتّقويم، ويتمّ ذلك في العادة من قبل الموجّهين التّربويين، أو من خلال أطراف اعتماداً على الزّيادات الصفّيّة له، والمشاركة الفعلية له للممارسات والأدوار التي يقوم بها.

كما يخضع المعلّم لنوع من التّقويم الذّاتي من خلال جمعه لمعلومات عن ممارسته وتحليلها كي يتوصّل إلى بعض النّتائج التي تفيده في تطوير أدائه[2].

ومنه فإنّ المعلّم هو عصب العمليّة التّعليمية التّعلّمية، فمن خلاله يستطيع المتعلّم اكتساب الكثير من المعارف التي كانت مجهولة لديه سابقًا، كما يعتبر عضواً في هيئة التّدريس، فلهذه المهنة أصول وأخلاقيات يجب أن تتوفّر في المعلّم مثل: حسن المظهر، وعليه أن يتمتّع بأخلاقيات عاليّة كتشجيع المتعلّمين فيما بينهم، ويتعامل معهم برحابة وعدم توبيخهم وارهابهم كي لا يخاف المتعلّمون من المدرسة والمعلّم، لأنّ ذلك يؤثّر سلبًا على نفسيّة المتعلّم، فالمعلّم يسعى إلى مساعدة متعلّميه على التّحول من السّلبية إلى الايجابية، ومن الجمود إلى الحركة والنّشاط والتفاعل داخل الصّف، فدور المعلّم

[1]– أحمد ابراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، ص: 181 " بتصرف ".

[2]– عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامّة، سند التّكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، ص: 163.

لا يقتصر على تلقين المعرفة فحسب؛ بل هو مسؤول أيضًا عن تربية المتعلّمين، وتعديل سلوكهم، والاهتمام بجوانب شخصيتهم.

– تقويم المتعلّم:

لَمَّا كان المتعلّم هو المحور الأساسي الذي تدور حوله التّربية بقصد توجيه سلوكه، واكتشاف مواهبه واستعداداته، وتفجير طاقته ومساعدته على تحقيق أقصى إمكاناته، فإنّ تّقويم نموّه يعدّ من أهم أموره في المجال التربّوي، وهو في الوقت ذاته يلقي الضّوء على جميع العوامل المؤثّرة في نموّه منهجاً وطريقة، وتقويم المتعلّم يتضمّن جميع الأهداف، وجميع جوانب نموّه، وقد صنّف بوسنّة جوانب تقويم المتّعلم كما يلي:

– المعارف:

يشمل تقويم معارف المتعلّمين، مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النّشاط الذهني؛ حيث تمسّ كّل الميادين التي تمثّل مجالاً للدراسة، وتعتبر هذه المعارف التي يغلب عليها الطّابع النّظري أساسية لتطوير المعارف والمهارات الأخرى[1].

– المعارف الأدائية:

يعبّر هذا النّوع من المعارف على قدرات الفرد في الانجاز والتّكيّف مع موقف موضوعي محدّد، وهي ضرورية لإيّضاح الاستعدادات العملية للفرد، وقد يكون تقويم هذه المعارف كميًّا، وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمّة ضمن شروط مضبوطة، ومؤشر الحكم المستعمل في هذا النّوع من القياس غالبًا ما يكون المدّة التي يستغرقها المتعلّم في الانجاز، وفي الغالب يعتمد على اختبارات الكفاءة أو التّحكم في هذا النوع من القياس، وقد يكون التّقويم كيفياً بقياس القدرة على الاستجابة إلى مثيرات تخصّ مواضيع عمليّة التعلّم طبقًا لمواصفات خاصّة، وشروط محدّدة حسب الهدف المسطّر.

[1]– بوسنة محمود، علم النّفس القياسي المبادئ الأساسية"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، ص: 73.

ومن خلال هذا يتّضح لنا أنّ تقويم المعارف عند المتعلّم إمّا أن يكون نظريًا عن طريق تقويم المعارف والمكتسبات القبيلة للمتّعلّم لتكون أساسًا تبنى عليه معارف جديدة، أم تطبيقي ويكون بتقويم المعارف الأدائية لدى المتعلّم، وذلك بقياس قدراته على التّحكم في مادة علمية ما، وله أشكاله، وذلك بقياس نوع من القدرات في ظل شروط معينة، وفي زمن محدّد، وتارة أخرى يكون كيفيًا بإخضاع المتعلّم لمثيرات عمليّة القياس ومدى استجابته لها، ويخضع هذا الأخير لضوابط وشروط تسير وفق أهداف محدّدة.

– المعارف السّلوكية الاجتماعية:

تعتبر المعارف السّلوكية الاجتماعية من الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها أي نظام تربوي، ويقصد بها الاستجابات التي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية، وهي بالتّالي ذات طبيعة أخلاقية[1].

فتقويم المتعلّم لا يتمّ إلاّ عن طريق جمع بيانات عنه بإحدى الأدوات المناسبة "الملاحظة، الاختبارات والاستبيان، المقابلة "، تبعاً للجانب المراد تقويمه، ثمّ تُسجّل هذه البيانات في استمارات أو سجلّات خاصة، وتقارن بحالة المتعلّم قبل فترة زمنية تتوقّف مدّتها على الجانب الذي يتّم تقويمه[2].

فالمتعلّم هو الرّكن الأساسي في العمليّة التعلّمية، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي مراعاة كل ما يتعلق بجوانب شخصيته عند القيام بعملّية التّقويم، من قدرات عقلية، إضافة إلى الوسط الذي يعيش فيه، كما أنّ أدوات التّقويم التي نقوّمه من خلالها متعدّدة ومتنوّعة، وذلك بحسب الجانب المراد تقويمه.

– تقويم الأهداف: يمثّل تقويم الأهداف جانب رئيسيًا من جوانب التّقويم التّربوي، ويتمّ تقويم الهدف على عدّة مستويات منها:

1– علاقة الهدف بالمتعلّم والمجتمع وطبيعة المادة.

[1]– بوسنة محمود، علم النفس القياسي "المبادئ الأساسية"، ص: 73.

[2]– أحمد ابراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، ص: 279، 283.

2- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه.

3- مدى إمكان تحقّق الهدف.

4- مدى تدخّل أهداف منهج معين مع أهداف منهج آخر.

5- تصنيف الأهداف وترتيبها.

6- مدى وضوح الهدف.

7- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النّمو.

8- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السّلوك المختلفة.

وتتمثّل الغاية الرّئيسية من تقويم الأهداف في التّعرف إلى ما كان منها غير مجدٍ لنموّ المتعلّم، أو غير مرتبط باحتياجات المجتمع، أو غير متمشٍ مع تطوّر المعرفة والاتّجاهات العلمية المعاصرة، وذلك للعمل على استبعادها أو تعديلها[1].

وفي الأخير نستخلص أنّه لابدّ من مراعاة كل هذه المعايير عند تقويم الأهداف، لأنّ هذه الأخيرة من الأوّليات التي يجب الاهتمام بها قبل الشروع في أيّ عمل ما.

- تقويم المنهج:

يعتبر المنهج الدّراسي من أهم الموضوعات التّربوية، بل هو أهمها وهو لبّ التّربية وأساسها، فهو الوسيلة التي يستخدمها المعلّمون لتحقيق الأهداف التّربوية، وهو الطّريق لإعداد الأجيال القادمة[2]، لذا يجب مراعاة مجموعة من المعايير عند القيام بتقويمه من حيث:

أ- ملائمته لأهداف التّربية.

ب- تسلسل محتوياته حسب مستويات المتعلّمين.

ج- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

د- شموله لخبرات تعليمية تتعلّق بالجوانب السّلوكية في المجالات الإدراكية الانفعالية، والحسّ حركية.

[1]- صالح، ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامّة، دار الفكر، عمان، ط06، 1995م، ص: 129.

[2]- عزيز إبراهيم مجدي، المنهج التّربوي وتحديات العصر، د ط، ص: 27 " بتصرف ".

هـ- أثره في إحداث التّغيرات المطلوبة في سلوك المتعلّمين[1].

- **تقويم التعلّم**: وهو مجال الممارسة المباشرة للتدّريس، ويتضمّن إعطاء درجات تّحصيلية للمتعلّمين، وتحديد معدّلات التّعلّم، ومستوى الأداء .

- **تقويم التدّريس**: ويتضمّن قياس وتقدير كفاءة المعلّمين، وجودة التعلّيم، ومدى فعّاليته في تحقيق الأهداف التّربوية.

- **تقويم المقرّرات**: يشتمل على محتوى المقرّر الدّراسي وطرائق التّدريس، واختيار الوسائل والأساليب المناسبة للحدّ من صعوبات التّعلّم، وعلاقة هذه جميعها بالهدف من حيث الملائمة والتّوافق[2].

- **تقويم الكتاب المدرسي**: يعتبر الكتاب المدّرسي من أهم الوسائل المعتمدة من قبل المعلّم وكذا المتعلّم، فهو يساعد على إعداد الدّروس وذلك من خلال تتبّعه للمراحل الواردة فيه، كما يساعد المتعلّم أيضًا في مراجعة الدّروس وأخذ فكرة عن الدّرس المراد شرحه من قبل المعلّم، كي يكون على دراية مسبّقة، فقبل الشّروع في عمليّة طباعة الكتب، لابدّ من توّفر مجموعة من المعايير عند تقويمه من حيث: "ملائمة مادّته لمستوى المتعلّمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها، وإخراجه بطريقة مشوّقة وواضحة، وتكون تكاليف طباعته معتدلة".

- **تقويم الإشراف التربوي**: من حيث: "قيام المشرف التّربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة، واهتمامه بقياس التّغيرات في سلوك المتعلّمين ومراقبته للتّغييرات الطّارئة على سلوكهم ونموّهم الأكاديمي والتّربوي، واستخدامه قيماً ومعايير موضوعية وعلميّة ينسب إليها أحكامه"[3].

نستخلص ممّا سبق، أنّه لابدّ من مراعاة بعض المعايير الخاصّة بكلّ مجال من مجالات التّقويم عند القيام بعملّية التّقويم ، كي تكون عملية التّعليم ناجحة ومحقّقة لأهدافها المسطرة.

---

[1]- حسن أحمد الطعاني، الاشراف التّربوي " مفاهيمه، أهميته، أساليبه " ص: 181، 182، " بتصرف " .

[2]- قوادري هبار محمد، المقاربة بالكفاءات، رسالة تخرج لنيل شهادة مديري التعليم الابتدائي، المعهد الوطني، ابن رشد، 2016م، ص: 43.

[3]- زكرياء محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتّقويم في التربية، دط، ص: 25، 26.

– المعالجة البيداغوجية:

تعتبر المعالجة البيداغوجية من أحد أهم النّشاطات التي يقوم بها المعلّم بعد الانتهاء من عملية التّقويم، والتي يتمّ من خلالها تشخيص نقاط الضّعف، وكذا ملاحظة النّقائص والمشاكل التي يعاني منها المتعلّم، وأسباب ضعفه في بعض المواد، ممّا يستدعي التّخطيط الفعّال المسبّق من قبل المعلّم لعلاج هذه التعثّرات وإيجاد حلول مناسبة لها.

ومن خلال هذا التّمهيد سنتطرّق إلى كلّ ما يتعلّق بالمعالجة البيداغوجية من مفهوم، وكذا أنماط المعالجة البيداغوجية وأهدافها، دون أن ننسى المعني بالمعالجة البيداغوجية.

– مفهوم المعالجة:

– المعالجة لغة:

جاء في معجم مقاييس اللّغة عَلَجَ من المعالجة، وهي مُزَاوَلَةُ الشَيْء. هذا عن ابن الأعرابي، وقال: الخليل سُمّيَ عِلْجًا، لاسْتِعْلاَجِ خَلْقِهِ، وَهُوَ غِلْظَةٌ، قال: والرَّجُلُ إِذَا أَخْرَجَ وُجْهَةً وَغَلِظَ فقد اسْتَعْلَجَ، والعلاج مُزَاولَة الشَيء ومعالجةً، نقول: عَالَجْتُهُ عِلاَجاً وَمُعَالَجَةً[1]. واعْتَلَجَ القَوْمُ فِي صِرَاعِهِمْ وقِتَالِهِمْ، ويقال للأَمْوَاجِ إِذَا الْتَطَمَتْ اعْتَلَجَتْ، قال: "يَعْتَلِجُ الأَذَى مِنْ حُبَابِهَا".

أمّا في المعجم الوسّيط، فقد وردت كلمة عَالَجَ الشَيْءَ مُعَالَجَةً وَعِلاَجاً، بمعنى: زَاوَلَهُ ومَارَسَهُ والمرِيضَ: دَاوَاهُ وفلاناً: غَالَبَهُ وَعَنْهُ دَافَعَ[2]، والْمُعَالَجَةُ مِنَ الفعل عَالَجَ عِلاَجاً ومُعَالَجَةً بمعنى: زَاوَلَهُ وَدَوَاهُ[3].

يمكننا القول، إنّ المعالجة تدّل على الشّخص المداوي، والمزيل للمرض، فهي نشاط ضروري ومهّم يقوم به المعلّم بعد عمليّة التّقويم من أجل استدراك النّقص الموجود لدى المتعلّمين.

---

[1]– أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر، ج4، ص: 122.

[2]– مجمّع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، د ط، مادة " ع . ل. ج " ص: 620.

[3]– مجد الدين الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح : أنس محمد الشامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ/2008م، ص: 1130.

– المعالجة اصطلاحاً:

لقد تعدّدت وتنوّعت المفاهيم الاصطلاحية الخاصّة للمعالجة البيداغوجية، وذلك نظراً للمصادر التي تناولت هذا المفهوم، لكن بالرغم من هذا الاختلاف، إلاّ أنّ المعنى الذي تصبّ فيه واحد، ومن هذه التّعاريف نذكر:

"ورد مفهوم المعالجة البيداغوجية في المنهاج على أنّها: "المسار الذي يُمَكِّنُ المتعلّم من تجاوز الصّعوبات التي تعترض تعلّمه"[1].

"أمّا بالنسبة لدّليل استخدام كتاب التّربية المدنيّة، فقد عرّفت على أنّها: "مجموعة التّرتيبات التي يعدّها المعلّم لتسهيل تعلّم المتعلّمين"[2].

وعرّفت أيضًا على أنّها: نّشاطات تعلّيمية تقدّم للمتعلمين بهدف استدراك النّقائص التي أظهرها التّقويم"[3].

نستخلص من خلال التّعاريف السّابقة الذكّر أنّ المعالجة البيداغوجية هي عملية تقويمية تخصّ فئة من المتمدرسين الذّين تعسّرت عليهم بعض الصّعوبات أثناء الدّرس، سواء كان بسبب عدم التّركيز، أو الإفراط في سرعة الفّهم الخاطئ، من أجل استدراك النّقص الموجود لديهم، وكذا لتسهيل تعلّمهم.

– ما بيّن الدّعم، الاستدراك والمعالجة البيداغوجية:

إنّ الدّعم، الاستدراك، والمعالجة البيداغوجية مصطلحات متمايزة، تستعمل بكثرة في المجال التّربوي نظراً لأهميتها في الميدان، والتي تهدف عمليّة التّعليم من ورائها للحدّ من ظاهرة التّأخر الدّراسي وبالتّالي إبعاد الفشل والتّسرب المدرسي.

[1]– اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، المجموعة المتخصصة للمواد، ص: 65.

[2]– دليل استخدام كتاب التّربية المدنية، السّنة الثّالثة ابتدائي، ص: 22.

[3]– فرح بن يحي، هداية بن صالح، حصص: المعالجة البيداغوجية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ ذي بطء التّعلّم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية، جامعة تلمسان، الجزائر، ع32، 2016م، ص: 36.

– **الدّعم**: "هو مجموعة من الوسائل والتّقنيات التّربوية التي يمكن إتباعها داخل الفصل أو خارجه لتلاقي بعض الصّعوبات التي قد تّعترض التّعلّم، وهو مرتبط بعمليّة التّقويم التّربوي المستمر الذي تسبقه؛ حيث من خلالها يسجّل المعلّم مختلف النّقائص والتّعثّرات"[1].

كما يعرف بأنّه" مجموعة من الوسائل والتّقنيات التي يمكن إتباعها داخل القسم لتلاقي ما قد يعترض بعض المتعلّمين من صعوبات تعليمية، وتحول دون إبراز الكفاءات الحقيقية لدعمهم والتّعبير عن الامكانيات الفعليّة"[2].

– **الاستدراك**:

يتوجّه إلى الفئة البطيئة في وتيرة التّعلّم مقارنة بمستوى القسم، وذلك برسم مخطط لبلوغ هدف إلحاق المتعلّمين " **التّعليم** ← **التّعلّم** ← **الاستدراك**" بالزّملاء ويكون الاستدراك يدرّس أو امتحان لنقاط وجب استدراكها.

– **المعالجة**:

فعل تصحيحي يحقّق تعديلاً وضبطاً بيداغوجيًا للتّعلّم تسهيلاً لمسايرة المتعلّمين ذوي الصّعوبات لبقية زملائهم، وللبلوغ بالجميع إلى الكفاءة المرجوّة، وقد تّشمل جوانب صحيّة أو نفسيّة أو اجتماعية أو اقتصادية، ولكلّ مختصّ دورة في علاج الثّغرة المسّجلة المعيقة للتّعلّم والتّعليم أيضًا"[3]، وعليه؛ فالمعالجة أشمل وأوسع وأعمّ من جانبها البيداغوجي العام، وكلّ من الدّعم والاستدراك إنّما هو علاج للنّقائص مهما كان نوعها في أي مستوى كانت.

[1]– مصطفى مراد، الدّعم التّربوي، ورد في موقع الانترنت:
http/www.madrassaty .net /ib/archive /index /php/5763.html.04/09/2009.

[2]– أبو شقر غازي، المشكلات البيئية والتّربوية على الصّعيدين الدّولي والعربي، مجلة التّربية الجديدة، ع:23، السّنة الثّانية، اليونيسكو، 1981م، ص: 62.

[3]– أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، دط، الجلفة، 2010م، ص: 23، 24.

– المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية:

نحن نعلم أنّ حصص المعالجة البيداغوجية لا تخصّ جميع المتعلّمين؛ بل تقتصر على فئة معيّنة تحكم عليها من خلال النّتائج والملاحظة، وحّتى من خلال طريقة تفكيرهم، فمن أبرز المعنيين بحصص المعالجة البيداغوجية نذّكر :

– المتأخّرون دراسيًا:

"هم المتعلّمون الذي يحقّقون في التّحصيل مستوى دون المستوى الذي يلائم استعداداتهم العقلية، وهم الذّين يتميّزون ببطء في اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات، وقد يكون ذلك راجع إلى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها، أو بسبب أساليب التّدريس المجردة، أو إلى الغيابات المتكرّرة واكتظاظ الأقسام[1].

– المتعثّرون دراسيًا:

وهم الذّين يقعون في ثغرات أو أخطاء أثناء عملية التعلّم عند مجابهتم لمختلف وضعيات التّقويم، وقد يكون ذلك راجعاً إلى خلل في بناء أو توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة على التذكّر أو عدم امتلاك منهجيات وطرائق حل وضعيات المشكلة.

إنّ المعنيين بحصص المعالجة البيداغوجية هم المتعلّمون الذّين أظهر التّقويم بمختلف أشكاله أنّ أدائهم وانجازاتهم سواء كانت شفهية أو كتابية لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التعلّم في اللّغات الإنسانية الثّلاث، والسبب في ذلك راجع إلى ما يلي:

- عوامل ذاتية:

- مستوى نمو الطفل النفسي[2].

- مدى التّحكم في المعارف والمهارات السّابقة التي لها علاقة بالتعلّمات اللاحقة.

[1]– فهيم مصطفى، أنشطة ومهارات القراءة في المدرسة الابتدائية، ص: 56.

[2]– كرازة مفيدة، واقع فعالية المعالجة البيداغوجية في مواجهة مشكلة التّأخر الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، 2016، ص: 32 .

- اهتمام المتعلّم واندفاعه للتعلّم "الشعور بالحاجة والرغبة".

- عوامل خارجية:

- نوعية علاقة المعلّم بالمتعلّمين.

- طرائق التدّريس والتّنشيط والوسائل البيداغوجية المستعملة.

- علاقة المتعلّمين وتفاعلهم فيما بينهم "روح البهجة، التنافس داخل الفصل"[1].

لقد حاولنا من خلال هذا المطلب أن نتطرق إلى منهجية المعالجة البيداغوجية، باعتبارها من أحد أهم التّقنيات والنّشاطات؛ حيث تهدف إلى معالجة النّقائص والصّعوبات التي يعاني منها المتعلّمين وإيجاد الحلول والبدائل المناسبة، كما تهدف أيضًا إلى التّخفيف من ظاهرة الرّسوب، والتّسرب المدرسي، كما تعمل على رفع مردودية التّعليم، وإيجاد بديل فعّال للتكفّل بالمتعلّمين الذّين يعانون من نقص في التّحصيل.

- أهداف المعالجة البيداغوجية:

تهدف حصص المعالجة البيداغوجية إلى:

- علاج النّقائض المشخصّة لدى المتعلّمين في المواد الأساسية "خلال الأسبوع".

- مساعدة المتعلّمين المعنيين على اللّحاق بركب زملائهم وتمكينهم من المشاركة الإيجابية في الدّروس.

- إتاحة الفرصة الكافية للمتعلّمين لإبراز قدراتهم الكافية عن طريق الرّعاية الكافية، والعلاج المباشر بين المعلّم والمتعلّم "العلاج الفردي".

- تحرير المتعلّمين من المشاكل النّفسية التي تعيقه أثناء تقدير الدّروس العادية "الخجل /الشعور بالنّقص".

- إيجاد علاقة سّيكولوجية جديدة بين المعلّم والمتّعلم من جهة وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة ثانية.

- تفادي التّكرار المبالغ فيه وتسهيل المسار.

- التّخفيف من حدّة التّسرب المدّرسي.

[1]- كرازة مفيدة، واقع فعالية المعالجة البيداغوجية في مواجهة مشكلة التّأخر الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، ص: 32.

– تحسين مستوى المتعلّمين في القسم، وضمان الانسجام بينهم.

– تمكين المعلّم من التعرف أكثر على المتعلّمين وإعادة النّظر في أساليب عمله، بما يتلائم والحالات المشخّصة.

– جعل المتّعلم يشعر أنّ المؤسّسة هي المكان الملائم لتنمية مواهبه وإبراز قدراته، وتوظيفها[1].

نستخلص ممّا سبق أنّ للمعالجة البيداغوجية أهداف عدّة يسعى المعلّم من خلالها إلى تصحيح أفكار المتعلّمين، ومعالجة النّقائص التي يعانون منها في أي مجال من المجالات "معرفي، وجداني، حسي حركي" تفاديا للتّكرار، وللتّخفيض من ظاهرة التّسرب المدرسي، كما يسعى المعلّم أيضًا من خلال قيامه بهذه الحصّة إلى إتاحة الفرصة للمتعلّمين للتّعبير عن قدراتهم، والكشف عن مواهبهم، حتّى لا يشعر أنّهم مقيدون.

– مراحل سير نشاط المعالجة البيداغوجية:

تمرّ المعالجة البيداغوجية بمجموعة من المراحل، وذلك من خلال التّخطيط المسبق الفعّال من طرف المعلّم لهذه الحصّة، وذلك من أجل الوصول إلى الأهداف والنّقاط المهمّة، والتي جاءت ممثلة في المراحل الآتية:

– التّحضير الجيّد للنّشاط التّعليمي التّعلّمي، والذي يدعو إلى الحرص على تقديمه وفق المراد وفي وضعيّات متنّوعة، وبوسائل هادفة، وهذا يعني أنّه لابدّ على المعلّم أن يخطط ويتّخذ الإجراءات اللاّزمة قبل الشّروع في حصّة المعالجة، ولابدّ عليه أيضًا أن يغيّر وينوّع في الطّرائق والوسائل التي يقدّم بها حصّة المعالجة.

– الفحص "التّقويم": ونقصد به مداومة عملية المراقبة بناءً على الملاحظة للأثر الكتابي والشفوي للمتعلّم.

– التّشخيص: فيه تصنّف الإجابات، وتردف أعمال المتعلّمين بملاحظات ونقاط وعلى إثرها يحدّد المعلّم مواطن الضّعف.

[1]– كرازة مفيدة، واقع فعّالية المعالجة البيداغوجية في مواجهة مشكلة التأّخر الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، ص:26.

– **تحديد الفئة:** بعد التّشخيص يحرص المعلّم على تحديد الفئة التي لم تستوعب الدّرس مثلا أو عملية الطرح أو القسمة بالنسبة لمادة الرياضات.

– **تشكيل الأفواج:** والمقصود بها ضبط حالة المتعلّمين وتحديد الخلّل، وهذا يعني أنّ المعلّم يقوم بتصنيف المتعلّمين إلى فئات حسب أنواع الخطأ، مثل: فئة تدنّي الخط، فئة القواعد لتسهيل عملية العلاج.

– **وصف العلاج:** ونقصد به حصّة المعالجة التي ينبغي أن تحضّر بعناية بناءً على الحاجة الفعلية لكلّ مجموعة.

– **تقويم مكتسبات المعالجين:** من خلال الوضعيّات البنائية المقدمة بناءً على حاجة الفوج المعالج، يسعى المعلّم إلى تقويم مكتسباتهم للتّأكد من مدى تحقيق الكفاءات[1]، مثل: إعطاء المعلّم في حصّة المعالجة مجموعة من النّشاط أو الأسئلة لمعرفة ما إذا وصلت الفكرة لدى المتعلّمين أم لا.

–**الفئة المستوعبة:** يحرص المعلّم في نهاية النّشاط على إحصاء الفئة المستوعبة، وما تبقى جدير به أنّ يخصهم بأنشطة لاصفيّة[2].

في حين، نجد في بعض المصادر أنّ مراحل المعالجة البيداغوجية تختلف نوعاً ما عن المراحل السّابقة الذّكر، وتتجلّى هذه المراحل في النّقاط الآتية:

– **رصد الصّعوبات التي تواجه المتعلّمين** بواسطة جملة من الوسائل "الملاحظة، الاستبيان، المساءلة الشّفوية، والاختبارات".

– **معرفة مسببات الصعوبات لضبط حدود تدخله مثل:**

– **العوامل العقّلية:** تتمثّل في انخفاض نسبة الذّكاء، وضعف الذّاكرة .

– **العوامل الجسمانية الحسّية:** كضعف السّمع، أو البصر، وصعوبة النّطق.

– **العوامل الذّاتية:** تتعلّق بالإهمال والتّسيّب.

[1]– قاسم قادة، دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربوية نظرية تطبيقية في ظل المقاربة بالكفاءات، دط، ص: 58.

[2]– المرجع نفسه، ص: 58، 59.

– **العوامل المدّرسية:** وتشتمل على طريقة تدّريس المعلّم، أو عدم التّكيّف مع الجو الاجتماعي المدّرسي.

– **العوامل الأسرية:** والتي تتمثّل في عدم توفير الجوّ المناسب للمراجعة في البيت، الحرمان، وغيرها.

– إعداد مجموعة التّرتيبات التي يراها المعلّم ملائمة للمعالجة "حسب طبيعة الخلّل"؛ مثل:

– التّركيز على القراءة والتّكرار.

– التّركيز على المعالجة النفسية "إعادة الثقة للمتّعّلم".

– التّكفّل بالجانب العلائقي للمتعلّم "فالعزلة قد تشّكل عقبة تعليميّة أمام المتّعلم".

– التّواصل مع الأولياء والعمل معهم لاحتواء الصّعوبات.

– ضبط إستراتيجية المعالجة كأن تكون؛ مثلا: عمل جماعي، معالجة الصّعوبات المشتركة لدى أغلبية المتعلّمين.

– **عمل أفواج:** إذا كان لكلّ فوج صّعوبات خاصّة.

– **عمل فردي:** إتاحة الفرصة للمتعلّم ليعمل فرديًا[1].

– **أين يكون العلاج :**

– **في القسم** "الاحتكاك المباشر بالمعلّم"، وذلك من خلال الحوار الذي يدور بين المعلّم والمتعلّم حول مضمون الدّرس، أو حول أفكار وقواعد لم يدركها المتعلّم، وذلك من أجل خلق جوّ من التّفاعل في القسم.

– **خارج القسم** "بتكليف المعنيّين بانجاز نشاطات حول مواطن الخلل، بمعنى مطالبة المعلّم المتعلّمين الذّين يعانون من صعوبات ونقائص في مجال معين بإنجاز بحوث من أجل الفهم والاستيعاب.

– التّواصل مع أسرته وطلب دعمها، فالأسرة تعتبر الطرف الثاني الذي يلجأ إليه المتعلّم عند تعرضه إلى بعض الصّعوبات من أجل مساعدته.

[1]– دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017، 2018م، ص: 57، 58.

– **التّواصل مع زملائه** "التعلّم التّعاوني"[1]، وذلك من خلال " تصنيف المتعلّمين " إلى مجموعات من أجل مناقشة الموضوع وتبادل الأفكار بينهم، فالعمل في مجموعات يقوّي العلاقة بين المتعلّمين ويثمّن المكاسب القبيلة لديهم.

ومنه، نستخلص أنّ حصّة المعالجة البيداغوجية لا تتمّ دفعة واحدة؛ بل تمرّ بمجموعة من المراحل التي لابدّ على المعلّم أن يخطّط لها مسبقًا ويلتزم بها من أجل معرفة المجال المراد تقويمه في المتّعلم، وعلى المعّلم أيضًا معرفة مسبّبات الصّعوبات التي يعاني منها لضبط حدود تدخلّه، فالمعالجة لا تتمّ من طرف المعلّم فقط؛ بل تتمّ أيضًا من خلال احتكاك المتعلّمين مع بعضهم البعض، ومن خلال الأسرة التي لها دور أيضًا في معالجة الصّعوبات ودعم المتعلّم، ولكي تكون حصّة المعالجة ناجحة ومحقّقة لأهدافها لابدّ على المعلّم أن يغيّر في طريقة الشّرح، وينوّع في الوسائل التي يستخدمها من أجل إيّصال الفكرة للمتعلّم، ويمكنه أيضًا تغيير المكان الذي تجري فيه الحصّة، كما يجب أن يكون عدد المتعلّمين المراد معالجتهم لا يتعدّى ثلث عدد القسم.

– **الخصائص المميزة لفئة المعالجين:**

هناك مجموعة من الخصائص التي تتميّز بها الفئة المعالجة عن غيرها، وذلك من خلال الملاحظات التي يقوم بها المعلّم، والتي تطرأ عليهم من خلال السّلوكات والأفعال التي يقومون بها، والتي نورد منها على سبيل المثال:

– قصوره في تعلّم اللّغة واضح جداً.

– مدة انتباهه قصيرة.

– ضعيف في عملية التّمييز والتّحليل العقلية.

– انتقال التّعلّم محدود لديه.

– ضعيف ضعفاً واضحاً في تقديره لنفسه، ومعرفة قوته وضعفه والحكم على أعماله[2].

[1]– دليل استخدام كتاب التّاريخ والجغرافيا، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص: 58.

[2]– قاسم قادة، دليل المعلم في نشاط المعالجة التّربوية نظرية تطبيقية في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص: 61.

وعليه سلوك المتعلّم هو دليل المعلّم من خلال الملاحظة المستمرة، هذا الأخير يبني خطّة علاجية لتفادي النّقائص المذكور أعلاه.

– أنماط المعالجة البيداغوجية:

ثمّة أنماط من المعالجة تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركبّة نذكر منها:

أ– معالجة تعتمد على التغذية الرّاجعة:

وذلك من خلال إعطاء المتّعلم مجموعة من الأسئلة:

– تصحيح المتعلّم في الحين .

– مقارنة التّصحيح الذّاتي بتصحيح يقيّمه طرف آخر.

ب– معالجة تعتمد الإعادة والأعمال الإضافية:

– مراجعة مضامين معينة من التّعلّم .

– انجاز نشاطات إضافية لدعم المكتسبات وتركيزها .

– مراجعة المكتسبات القلبية.

ج– معالجة تعتمد استراتيجيات تعلّيم بديلة:

– اعتماد طرق تربوية بديلة قصد إرساء المكتسبات.

د– تدخل أطراف خارجيين :

–اللّجوء إلى أطراف من خارج المؤسسة التّربوية "المختصّون في تقويم النّطق أو أطباء العيون، والسّمع، وعلّم النّفس"[1].

[1] كرازة مفيدة، واقع فعالية المعالجة البيداغوجية في مواجهة مشكلة التّأخر الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، ص: 30.

4- الهدف السّلوكي ودوره في عملية التّقويم

تعتبر الأهداف من أهمّ الأمور التي يجب مراعاتها في العملية التّربوية، فهي ضرورية ومن بين الأوّليات التي تقوم عليها هذه الأخيرة، فعلى المربّين والمعلّمين أن يحدّدوا أهدافهم قبل القيام بعملية التّقويم، لكي يّكون التّعلُّم فَعَّالاً والنّتائج المتوخّاة مقبولة. كما تشكّل الأهداف أيضا محور اهتمام المعلّم في الكشف عن مدى تحقّقها لدى المتعلّمين، فالأهداف إذن لا تقتصر على المجال التّربوي فحسب، بل تتعدّى مجالات أخرى كالعسكرية، المهنية، الاجتماعية ومن هنا يتبادر إلى أذهاننا السّؤال الآتي: ما هي الأهداف السّلوكية؟ ما هي مكوّناتها؟ ما معاييرها؟ وهل لها دور في عملية التّقويم؟

- مفهوم الهدف:

الأهداف كمصطلح متّسعة الاستعمال، لا يخلو من الكتب التّربوية وعلم النّفس وغيرها، وعليه سنعرّج إلى تحديد مفهومه اللّغوي وحدّه الاصطلاحي.

- الهدف لغة:

الهدف عند اللّغويين بالتّحريك، كُلُّ شيء مُرتَفِعٍ مِن بِنَاءٍ أو كَثِيبِ رَمْلٍ أو جَبَلٍ، ويختَلف معنى الكلمة باختلاف حرف الجرِّ الذي يتبعها؛ نقول: "أَهْدَفَ عَلَىَ التِّلِ؛ أَيْ: أَشْرَفَ عَلَيْهِ؛ وأَهْدَفَ إِلَيْهِ؛ أي: لَجَأَ إِلَيْهِ، وَأَهْدَفَ ذَلِكَ الشَيْءُ، بَمَعْنَى اسْتَهْدَفَ؛ أي: انْتَصَبَ، وعليه قالت العرب: مَنْ أَلَّفَ فَقَدِ اسْتَهْدَفَ، كَالغَرَضِ يُرْمَى بَالأَقَاوِيلِ".[1]

وفي أساس البلاغة: "أَهْدَفَ لَهُ الشَيْءُ واسْتَهْدَفَ: انْتَصَبَ وَأَعْرَضَ، وقال عبد الرحمن لأبيه أبي بكر، رضي الله عنهما: "لَقَدْ أَهْدَفْتَ لِي يَوْمَ بَدْرٍ فَضِفْتُ عَنْكَ" وهَدَفَ للخَمِيسِ وَأَهْدَفَ: قَارَبَ، وَرَكَّبَ مُسْتَهْدِفُ، عَرِيضُ. وَفُلاَنٌ هَدَفَ لَهَذَا الأَمْرِ وعَرَضَ لَهُ".[2]

---

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص: 165.

[2]- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، تح: محمد باسل عيون السّود، ج2، باب (فأد_ بهم) ص: 367.

أمّا في لسان العرب: الاهْدَافُ: الدُنُوُ تَقُوُلُ العَرَبُ: أهْدَفَ القَومُ أي: قَرَبُوا، وقال ابن شَمْيَل والفَرّاء:" لما أَهْدَفَتْ لَكِي الكُوْفَة نَزَلْتُ، وَلما أَهْدَفْتُ لهُمْ تَقَرَبُوا وكُلُ شَيءٍ رَأَيْتُهُ قَدْ إِسْتَقَبَلَكَ إِسْتِقْبَالًا، فَهُوَ مُهْدِفٌ وَمُسْتَهْدِفٌ".

وجاء في اللسان أيضًا: الهَدَفُ: الغَرَضَ:" الغَرَضُ المنتَصِلُ فيه بالسِّهَامِ"

وفي حديث أبي بكر رضي الله عنه، قال له ابنه عبد الرّحمن: لقد أَهْدَفْتَ لي يوْمَ بَدْرٍ فَضِفْتُ عَنْكَ (أي عَدَلْتُ ومِلْتُ)، فقال أبو بكر: لَكِنَّكَ لَوْ أَهْدَفْتَ لِي لَمْ أَضِفْ عَنْكَ.[1]

نستخلص ممّا عرضنا سابقا، أنّ معنى الهدف من النّاحية اللّغوية يدور حول الدّنوّ، الانتصاب، والغرض الذي نسعى إلى تحقيقه، فالأهداف ضرورية ومهمّة يجب أن تحدّد قبل البدء بأيّ عمل، فهي نقطة البداية للعمليات التّخطيطية والتّنفيذية للمنهج.

– اصطلاحا:

الأهداف التي يصنعها المجتمع صراحة أو ضمانا للنّظام التّعليمي مع الأخذ بعين الاعتبار الأوضاع السّياسية والثّقافية والاقتصادية[2].

ويعرف أيضا على أنّه: "رغبة يسعى الفرد بصفة عامّة والمتعلّم بصفة خاصّة أو المجتمع إلى تحقيقها".[3]

يختلف الهدف وتعريفه تبعا لنوعه ومستوى عموميته، والغاية تختلف عن الهدف التّربوي عن الهدف التّعليمي العام والخاص والذي يطلق عليه اصطلاحا الهدف السّلوكي.[4]

وتعتبر الأهداف كلاّ متكاملا فهي ليست منفصلة فكلّ هدف يؤثّر في الآخر ويتأثّر به، أمّا أنواع أهداف فيمكن تصنيفها بشكل مبسط:

---

[1]– أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1763م، المج 15، مادة (هـ–و–ي)، ص: 37.

[2]– فاروق عبد فيلة، أحمد عبد الفتاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، مصر، د ط، ص: 44.

[3]– سعدون محمد الساموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، ص: 132.

[4]– حمدي محمود سالم، الأهداف السّلوكية، تحديدها– مصادرها– صياغتها –تطبيقاتها، ص: 14.

– **المعرفية**: ويقصد بها الحقائق والقوانين التي تحتوي عليها المقرّرات الدّراسية.

– **المهارات**: العمل الذي يؤدّيه بفهم وحسن التصرّف ودقّة الإتقان.

– **الإتجاهات**: تعبير بالرّأي أو العقيد ويمثّل وجهة نظر الفرد.

– **الفهم**: قدرة الفرد على الاستيعاب للمعلومات وإدراك مجموعة معينة بين الحقائق وقدرته على التّطبيق.

– **التفكير**: علاقته وثيقة بالفهم مثل: المقارنة والتّفسير والاستنتاج والتّعميمات.

– **القيم**: المبادئ التي يؤمن بها المجتمع ويعتزّ بها.[1]

ومن خلال ما سبق تسرّب مفهوم الهدف من القطاع العسكري إلى القطاع التعلّيمي شأن الكثير مكّن المفاهيم والأفكار التّربوية التي تعود أصولها إلى أفكار أخرى ويحسن بنا أن نُناقش ماهية الهدف التّربوي ومفهومه.

– **مفهوم الهدف التّربوي**:

لقد قام الكثير من التّربويين بتناول موضوع الأهداف التّربوية كأحد العناصر الرّئيسية في بناء المنهج التّربوي، وقد وردت في أدبيات تعريفات للأهداف التّربوية ومنها:

تعرّف الأهداف التّربوية على أنّها :"النّتائج التي تسعى العملية التّعلمية في بلد ما إلى تحقيقها وتحديد أهداف البداية الصّحيحة للعملية التّعلمية بكلّ جوانبها، وبدون تحديد الأهداف التّعلّمية يسير النّظام التّعلمي في عشوائية غير مضمونة النّتائج".[2]

ويعرّف أيضا على أنّه: "تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلّمين كنتيجة لعملية التّعلّم".[3]

وهذا يعني أنّ الأهداف عنصر ضروري ومهم في العملية التّعلمية، فقبل الشّروع في عملية التّعلّم لابد أولا من تحديد الأهداف المراد الوصول إليها فبدونها يصبح النّظام التّعليمي في فوضى.

[1]– عبد الحي أحمد السّبحي، محمد بن عبد الله الفسايمة، طرائق التّدريس العامّة وتقويمها، د ط، ص: 52.

[2]– فراس الشليتي، إستراتيجيات التّعلم والتعليم– النّظرية والتّطبيق، علم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008، ص: 391.

[3]– صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر، عمان، ط6، 1995، ص:87.

– الهدف السلوكي: Behavioral objectives

"هو أصغر ناتج تعليمي سلوكي لفظي أو غير لفظي متوقّع لعملية التّعلّم ويمكن قياسه".[1]

في حين يعرّفه المركز الغربي للبحوث التّربوية لدول الخليج العربي على أنّه: "التّغيّر المرغوب المتوقّع حدوثه في سلوك المتعلّم، والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلّم بخبرة تعليمية معيّنة".[2]

ويعرف أيضا على أنّه: "أهداف تدريسية آنية أقلّ شمولا وأسهل قياسا من الأهداف العامّة، ويعبّر عنها بدملة أو عبارة قصيرة محدّدة تحدّد بشكل نوع السّلوك (الأداء الذي ينبغي أن يظهر المتعلّم كدليل على أنّ التّعلّم قد حدث".[3]

ومنه، فإنّ الهدف السّلوكي هو: "عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك المتعلّم بعد تمام نجاح مروره بالخبرة، أو هو وصف لنمط سلوكي مرغوب فيه، أو الذي يقصد إحداثه في المتعلّم من خلال مروره بخبرة معينة مخطّط لها سلفا، إذن هو حلقة في سلسلة متكاملة، بحيث الكفاية تشمل مجموعة من الأهداف السّلوكية في مجال المعرفة والمهارات والاتّجاهات. لكن لابد من الإشارة إلى التّمييز بين الهدف السّلوكي وهدف السّلوك، فكيف نفرّق بينهما؟ حيث أنّ هدف السّلوك هو ما يرمي إليه الفرد أو يريد تحقيقه من وراء قيامه بفعل ما".[4]

– مكونات الهدف السلوكي:

اختلفت الدّراسات حول تحديد عناصر أو مكوّنات الأهداف السّلوكية، ولكنها اتّفقت بصفة عامّة على أنّ الهدف السّلوكي يتكون من ثلاثة عناصر هي: السّلوك، الشّروط، المعيار، وفيما يلي شرح مفصّل لها:

[1]– حمدي شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات، ص:162.

[2]– محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، دار أسامة، الأردن، د ط، 2005، ص:64.

[3]– نوفل أبو سمارة، عبد السّلام موسى العديلي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م، ص:62.

[4]– محمود بن يحيا زكريا، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2006م، ص:83.

أولا: السّلوك Behavior:

يعتبر أهم عنصر في الهدف السّلوكي، إذ يمثّل ما يتوقّع القيام به، ويجب أن تبدأ بفعل واضح ومحدّد يمكن ملاحظته وقياسه، فأفعال مثل: يفهم، يفكّر، "ويستوعب"، يصعب قياسها وتحديد مدلولها بدقّة، فبدلا من أن نّستخدم الفعل يستوعب يمكننا استخدام الأفعال التي تعكس النّاتج الأدائي للاستيعاب، مثل: يلخّص ويقارن...وغيرها.

ثانيا: الشّروط أو الظّروف: Condetions or crivens:

يجب تضمين عبارة الهدف السّلوكي الشّروط أو الظّروف التي سيتمّ إنجاز الأداء في إطارها، وذلك مثل: الأدوات والأجهزة والمواد التّعليمية، التي سيتمّ توفّرها للإسهام في تنفيذ الأداء المتوقّع.

ثالثا: المعيار Criterion:

يجب أن يتضمّن الهدف إشارة إلى مستوى أو معيار الكفاءة Compétence المطلوب في نتاج الأداء المتوقّع من المتعلّم، والذي سيتم على أساسه الحكم على المتعلّم في ضوئه ويكون تحديد معيار الأداء بصورة كمية أو كيفية حسب المجال الذي يصاغ فيه الهدف السّلوكي، ويمكن أن تحدّد المعايير بثلاث صوّر منها:

أ- معايير تتعلّق بتغيّرات زمنية: مثال، أن يحلّ المتعلّم بشكل صحيح ست مسائل حسابية في الطّرح، تتكوّن كلّ منها من أربعة أعداد، في كلّ عدد رقمين في فترة خمس دقائق (تغيير زمني).

ب- معايير تحدّد بحد أدنى من الإجابات الصّحيحة: مثال، إذا أعطى المتعلّم عشرون كتابا متضمنّة عشر قصص، وخمس كتب علمية، وخمس كتب متنوّعة فعلية أن يسمى أسماء ثماني وضمن منها على الأقل (ثماني قصص حدّد أدنى للإجابة الصّحيحة).

ج- معايير تتحدّد بنسبة الإجابات الصّحيحة: مثال، كأن يذكّر المتعلّم المعاني الصّحيحة لـ 90% من الكلمات الإنجليزية التي أعطيت له في قطعة التّرجمة 90% صحيحة.[1]

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص: 183.

ومنه، فإنّ السّلوك هو المكوّن الرّئيسي الذي يجب أن تحتوي عليه أيّ هدف سلوكي، أمّا الشّروط أو الظّروف فهي السّلوك أو الأداء المتوقع من المتعلّم في حين يمكن حذف العنصر الثّالث والمتمثل في معيار كفاءة الأداء ويمكن أيضا إضافته إذا كان مهمّا ومفيدًا.

– المعايير التي يجب أن تتوافر في صياغة الهدف السّلوكي:

– أن يكون الهدف واضحا محدّدا، بحيث يكون الهدف ممكن التّحقيق، ويلاحظ أنّ الاتجاه السّائد في معظم مدارسنا، هو أن الأهداف التّعليمية، تأتي على قمّة ما يعدّه المعلّم كمجرّد حيلة ويمكن القول أنّها انحرفت عن وظيفتها الأساسية، وذلك أنّ المعلّم غالبا ما يكتب جملا فضفاضة هولامية أو زئبقية المعنى.

– أن يحتوي الهدف على فعل سلوكي، يقوم به المتعلّم ويمكن للمعلّم ملاحظته أثناء أداء هذا الفعل.

– أن يحتوي هذا الفعل على حد أدنى لأداء الفعل.

– يمكن قياس هذا الفعل وتحديد مدى تحقّقه، أو مدى تعلّم المتعلّم وتعديل سلوكه.

– أن يذكر الهدف على أساس مستوى المتعلّم وليس على أساس مستوى المتعلّم لأنّ المتعلّم هو محور العملية التّعليمية.[1]

– "أن تبدأ عبارة الهدف بفعل (مبنى للمعلوم) يصف السّلوك الذي يفترض على المتعلّم أن يّظهره عندما يتعامل مع المحتوى.

– أن تصف عبارة الهدف سلوكا قابلا للملاحظة، أو أنّه على درجة من تحديد بحيث يسهل الاستدلال عليه سلوك قابل للملاحظة.

– أن تكون الأهداف البسيطة غير مركبة، أي أنّ كلّ عبارة للهدف تتعلّق بعملية واحدة وسلوكًا واحدًا فقط.

– أن يّعبّر عن الهدف بمستوى مناسب من العمومية"[2].

[1]– عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن محمود، أسس بناء المنهج وعناصره، ص:82.

[2]– محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، ص:65، 66.

– أهمية الأهداف السّلوكية في الموقف التّعليمي:

تعتبر الأهداف السّلوكية أمر ضروري ومهم سواء في المجال التّعلّمي، أو في مجال آخر، فمن خلالها نستطيع كشف الكثير من الأمور، وتتلخّص أهمية وفوائد هذه الأهداف في النّقاط التالية:

– تحديد الأهداف بطريقة سلوكية أو إجرائية تعين المعلّم على ملاحظاتها وقياسها.

– الإهتمام بجميع جوانب السّلوك ومعلومات ومهارات واتّجاهات وقيّم وتقدير والتّذوق.

– تساعد المعلّم بصورة فعّالة في عملية التّقويم.

– تعيين المعلّم على الوقوف على مستوى المتعلّمين ومراعاة الفروق أثناء التّدريس.[1]

– تقييم نموّ المتعلّم في الجوانب الآتية:

أ– المجال المعرفي: التذكّر، الفهم، التّطبيق، التّحليل، التّركيب، التّقويم.

ب– المجال الأدائي: النّفس حركي، المهارات العقلية، الاجتماعية الأدائية.

ج– المجال الوحداني: الميول، الاتّجاهات، القيم.[2]

– تساعد على إزالة الغموض عن الأهداف العامّة، حيث تمكّن المعلّم من معرفة مدى قربه أو بعده عن الهدف المرجو تحقيقه.

– تسهّل للمعلّم عملية اختبار طرق التّدريس والوسائل التّعليمية، والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف درسه، فكلّ هدف له ما يناسبه من أساليب التّدريس والأنشطة والوسائل التّعليمية.

– وضوح الأهداف يسهّل على المعلّم اختيار أدوات وأساليب التّقويم المناسبة، حيث يتمّ التّقويم في ضوء الأهداف المحدّدة في بداية الدّرس.

– يسهّل وضوح الأهداف عملية وضع المناهج التّربوية، حيث تحدّد الأهداف مسبقا، ثمّ يختار المحتوى طرق التّدريس وأساليب التّقويم، فالمعلّم إذا عرف الهدف فسيعرف أيّ طريق يسلك بمعنى: أنّه

[1]– حمدي شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلمين والمعلمات، د ط، 2004، ص:157.

[2]– مصطفى دعس نمر، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، ص:18.

سيعرف أيّ طرق التّدريس والوسائل وتكنولوجيا التّعليم أنسب لتحقيق الهدف، ويعرف كيف يجري عملية التّقويم، ممّا تسهّل عملية اختيار الأدوات والأساليب المناسبة للتّقويم.[1]

– معايير الأهداف التّعليمية:

لكي تكون الأهداف واضحة، لابد من ضوابط ومعايير لذلك، فالقواعد التي تضبط الأهداف التّربوية يمكن إجمالها فيما يلي:

– ينبغي أن تكون الأهداف التّربوية صادرة من المجتمع، بل إنّ المجتمع نفسه ممثّلا في قادته وأغلبية أفراده، هو الذي يضع الأهداف في ظلّ ما تراه الأغلبية من مصالحه ومبادئه وقيمته الإسلامية وأهدافه العليا، إذ أنّ الأهداف التّربوية تستمّد من أهداف المجتمع وتتماشى معها وتكون من وسائل تحقيقها.[2]

– يجب أن تكون الأهداف واقعية: عندما نقول واقعية فتعني بها التّأكيد والتّمكّن وهنا نعني بها أن تكون الأهداف ممكّنة التّحقيق في ظلّ المدرسة العادية، فلو كان غرضنا تحقيق هذه الأهداف في مدارسنا فلابدّ من أن نّرضى بالواقع الذي تعيشه مدارسنا، وذلك من أجل تحسين ظروفها.

– يجب أن يراعي في تحديد الأهداف التربوية طبيعة المتعلّم: فلا بد للأهداف من أن تحترم شخصيّة المعلّم، وأن تكون ملائمة لخصائص نموّ المتعلّم بحيث يسهّل تحقيقها.

– يجب أن تساير الأهداف روح العصر الذي نعيش فيه والذي عبّرنا عنه بأنّه عصر العلم والتّكنولوجيا، وهذا يعني أنه يجب على الأهداف أن تتماشى مع عاداتنا وتقاليدنا وأن تكون ملائمة للعصر الذي نعيش فيه.

– يجب أن يشترك المعنيون بالأهداف جميعا في تحديدها والاقتناع بها: بمعنى أنّه يجب أن يشترك في تحديد الأهداف المعلّمين وواضعي الأهداف وأيضا مؤلّفي الكتب.[3]

---

[1]– محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، ص:24.

[2]– عبد الحي أحمد السّبحي، محمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التّدريس العامّة وتقويمها، د ط، ص:54.

[3]– محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، ص:29–30.

إنّه لا بدّ من الالتزام والتّقيّد بهذه المعايير عند تحديد الأهداف، لكي تكون هذه الأخيرة واضحة ومحقّقة وشاملة، وذلك من خلال مسايرة الأهداف لروح العصر ومراعاة طبيعة المتعلّم عن طريق احترام شخصيّته، ولا بدّ أيضا من مشاركة المعنيّين جميعًا في تحديد الأهداف.

– مستويات الأهداف التربوية:

تصاغ الأهداف التّربوية على ثلاثة مستويات، والتي يمكن تحديدها على النّحو التّالي:

– الأهداف العامّة: Educational aims: هي أهداف شديدة التّجريد والتّعميم؛ أي عامّة بدرجة كبيرة كأهداف التّعليم في أيّ دولة من الدّول أو مرحلة من مراحل التّعليم كالمرحلة الثّانوية، الإعدادية، وغيرها من المراحل التّعليمية، ويحتاج تحقيقها إلى سنوات طويلة ولذلك نطلق عليها أهداف طويلة المدى، كما نحتاج لوضع خطط وإستراتيجيات تستغرق عدّة سنوات لتنفيذها.[1]

أو هي التي تضعها السّلطات التّعليمية بغية توجيه النشاط التّربوي في إطار الأهداف القومية المعلنة في القوانين واللّوائح، وهي تمثّل الغايات والأغراض العامّة التي تسعى التّربية المدرسية لتحقيقها[2]. ولكنّها في الغالب تميل إلى المدح الطّويل في طبيعتها وإلى بعدها عن النّتاجات المدرسية المباشرة، ومن الأمثلة على الأهداف العامّة ما يلي:

- الحاجة الأساسية للتّفكير التأمّلي لدى المتعلّم.
- فهم العلوم وتطبيقاتها المتعدّدة من جانب المتعلّم.
- تنميّة الإبداع لدى المتعلّم والمهارات الأساسية لديه.
- التّركيز على القيم الأخلاقية والرّوحية لدى المتعلّم.
- الإهتمام من جانب المتعلّمين بالشؤون العامّة للحياة.
- تقدير المتعلّمين للثّقافة الإنسانية ودورها في تطوير البشرية جمعاء.

[1]– يحي عطية سليمان وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، ط1، 1434/2013.، ص:140

[2]– عبد الحي أحمد السّبحي، محمد بن عبد الله القسايمة، طرق التّدريس العامّة وتقويمها، ص:57.

- توفير السّلام والاستقرار الدّوليين.[1]

ومن الأمثلة على الأهداف العامّة لمنهج اللّغة العربية وتشمل الآتي:

1. تنمية مشاعر الاعتزاز والفخر في نفوس المتعلّمين لاستخدام اللّغة العربيّة لغة القرآن الكريم والحديث النّبوي، ولغة العرب الذّين أسهموا في بناء الحضارة الإنسانية.

2. فهم المتعلّمين للمقاييس التي ينبغي مراعاتها عند نقد النّص من حيث الأسلوب والأفكار والهدف.[2]

ومنه، إنّ الأهداف العامّة تتحوّل إلى سلوك نوعي يحدّد إمكانيات الأداء النهائي الذي يصدر عن التعلّم في تعلّم المادة من مواد المقرّر الدّراسي أو في مقرّر كامل أو في مجموعة من المقرّرات الدّراسية، وهذا ما يسمّيه البعض بمستوى الأغراض Les buts أو المرامي التّربوية وتترجم إلى مخرجات ومن أمثلة: أن يعرّف الرّموز المستخدمة في خرائط الجغرافية.

- أهداف سلوكية خاصّة: les objectives specitifique:

"وتصاغ من الأهداف الخاصّة القريبة في المستوى الثّالث، وتكون أكثر تحديدًا منها، وتمثّل نتاجات تعليمية ينتظر من المتعلّمين أن يحقّقوها، ويسهل ملاحظتها وتقويمها".[3]

أو هي: "المستوى الذي يهمّ المدرّس لكنّه هو الذي يحدّد أهدافه الخاصّة من الدّروس التي ينجزها مع متعلّميه، إذن الهدف الخاص محدّد بمحتوى معيّن محور، موضوع...إلخ.[4]

وكما أنّها أوّلية قصيرة المدى أقلّ شمولاً وأسهل من الأهداف العامّة مثل: أهداف الدّروس اليومية.[5] وعادة تكون الأهداف الخاصّة من وضع المعلّمين ومن أمثلتها:

- أن يكتشف المتعلّم مساحة ورقية الرّسم ويستعملها بكاملها.

---

[1]- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التّربوية التّعليمية في جميع المواد الدّراسية، دار الشّروق، فلسطين، ط1، 2001م، ص:59-50.

[2]- المرجع نفسه، ص:55-57.

[3]- صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، ص: 89، 90.

[4]- التّربية وعلم النّفس، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004م، ص: 173.

[5]- فراس السّليتي، إستراتيجيات التّعليم والتّعلم النّظرية والتّطبيق، ص:392.

– أن ينجز المتعلّم بعض الأشكال ويميّز بينها.

– أن يجري عملية الطّرح بشكل صحيح.[1]

كما أن الدّليل المنهجي يوضّح: بأنّ الأهداف العامّة (المتعلقة بميادين المعرفة) والأهداف الخاصّة (المتعلقة بالمادة) المعبّرة عنها بالكفاءات والمعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلّم.[2]

– أهداف خاصّة محدّدة: Educational Goals:

تصف الأهداف العامّة المرحليّة في المستوى الثّاني، نتائج التّعليم بصفة عامّة وينتظر من المتعلّمين أن يحقّقوها في حصّة واحدة أو في عدد محدّود من الحصص ومن أمثلها:

– إدراك مفهوم السّائل.

– نقد نص قرائي معيّن.

– نقد مصدري في أحد دروس التّاريخ.[3]

نستشّف من خلال ما سبق أنّ مستويات الأهداف التّربوية تتكامل فيما بينها، ولا يمكن فصل مستوى عن آخر، فهي تستخرج من بعضها البعض بدءا عن الأهداف العامّة مرورا إلى الأهداف المحدّدة الخاصّة منها وصولا إلى الأهداف السّلوكية الخاصّة.

– دور الأهداف السّلوكية في العمليّة التّعليمية:

هناك مجموعة من الأدوار والمهام التي تلعبها الأهداف السّلوكية في العمليّة التّعليمية وذلك نظرا لأهميتها البالغة من خلال توظيفها في بعضها المجالات، والتي نذكر منها:

[1]– عبد الله قلي، فضيلة حناش، التّدريس العام، ص: 23.

[2]– المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم85، المؤرخ في 23 يناير 2008م، ص: 29.

[3]– صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، ص: 89.

– دورها في تخطيط المناهج وتطويرها:

– تسهم في بناء المناهج التّعليمية وتطويرها، واختيار الوسائل والتّسهيلات والأنشطة والخبرات التّعليمية المناسبة لتنفيذها المناهج.

– تسهم في تطوير الكتب الدّراسية وكتب المعلّم المصاحبة لتلك الكتب.

– تسهم في توجيه وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلّمين خاصّة تلك البرامج القائمة على الكفايات التّعليمية.

– تسهم في تصميم وتطوير برامج التّعليم الذّاتي والتّعليم المبرمج وبرامج التّعليم بواسطة الحاسب الآلي.

– دورها في توجيه أنشطة التعلّم والتّعليم:

– تسيير عملية التّفاهم بين المعلّمين من جهة وبين المعلّمين ومتعلّميهم من جهة أخرى، فالأهداف السّلوكية تمكّن المعلّم من مناقشة زملائه المعلّمين حول الأهداف والغايات التّربوية ووسائل وسبل تنفيذ الأهداف ممّا يفتح المجال أمام الحوار والتّفكير التّعاوني وذلك ينعكس ايجابيا على تطوير المناهج وطرق التّعليم. كما أنّها تسهّل سبل الاتّصال بين المعلّم ومتعلّميه فالمتعلّم يعرف ما هو مطلوب منه ممّا يساعد على توجيهه وترشيد جهوده.

– كما يساعد على التّقليل من التوتّر والقلق من قبل من قبل المتعلّم حول الاختبارات.

– تسهم الأهداف السّلوكية في تسليط الضّوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامّة، التي تكون هيكل الموضوعات الدّراسية وترك التّفصيلات والمعلومات غير الهامّة، والتي قد يلجأ المتعلّم إلى دراستها وحفظها جهلا منه ما هو مهم وما هو أقل أهميّة.

– توفر إطارًا تنظيميًا ييسّير عمليّة استقبال المعلومات الجديدة من قبل المتعلم فتصبح المادّة مترابطة وذات معنى ممّا يساعد على تذكرها[1].

[1]– محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، ص: 66-67.

ومنه، فإنّ الهدف السّلوكي في توجيه أنشطة التعلّم والتّعليم يمكّن في تسهيل عملية الاتّصال بين المعلّمين من جهة، وبين متعلّميهم من جهة أخرى، وكسر الحواجز الموجودة بينهم، كما تهتمّ الأهداف السّلوكية بالمعلومات والحقائق الجديدة التي تسعى لتوضيحها إلى المتعلّم لإدراكها، وترك المعلومات غير المهمّة.

– دورها في عملية التّقويم:

تقوم الأهداف على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العمليّة التّقويمية، فالأهداف تسمح للمعلّم والمربّين بالوقوف على مدى فعاليّة التّعليم ونجاحه في تحقيق التغيّر المطلوب في سلوك المتعلّم ما لم يحدّد نوع هذا التّغير؛ أي: ما لم توضع الأهداف فلن يتمكّن المعلّم من القيام بعمليّة التّقويم، ممّا يؤدّي إلى الحيلولة دون التّعرف على مصير الجهد المبذول في عمليّة التّعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المعلّم أو المتعلّم أو السّلطات التّربوية الأخرى ذات العلاقة.[1]

إنّ للأهداف السّلوكية دور مهمّ في العمليّة التّعليمية خاصّة ما تعلّق بتخطيط المناهج وتطويرها، وكذا توجيه أنشطة التّعليم والتّعلّم، فمن خلالها أيضا يستطيع المعلّم معرفة ما إذا تحقّقت الأهداف المرجوّة أم لا، وذلك من خلال قيامه بعمليّة التّقويم، وكذا الوقوف على مدى نجاح عمليّة التّعليم وذلك من خلال التغيّر المطلوب حدوثه في سلوك المتعلّم، فبدون تحديدها لا يتمكّن المعلّم من القيام بعمليّة التّقويم.

[1]– محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، ص: 68.

الفصل الثاني:

التّعثّر الدراسي لدى متعلّم

الطّور الابتدائي مرحلة التّعمق (دراسة تحليلية)

1- الإجراءات المنهجية والعلمية الهادفة إلى تحديد طبيعة التّعثّر الدّراسي.

2- تشخيص أسباب حدوث التّعثّر الدّراسي.

3- أساليب الدّعم البيداغوجي على مستويات.

1- الإجراءات المنهجية والعلمية الهادفة إلى تحديد طبيعة التّعثّر الدّراسي

يعدّ التّعثّر الدّراسي من أهم الظّواهر المتفشية في الكثير من المدارس والتي أولت اهتمام الكثير من المعلّمين، وحتى أولياء المتعلّمين والإداريين، فهذه الأخيرة حالة مؤقتة تكاد أن تكون عادية تصيب معظم المتعلّمين أثناء عملية التعلّيم، بحيث يجدون صعوبة في فهم أو استيعاب مادة معيّنة، أو موضوع من المواضيع لسبب من الأسباب، لكن بمجرّد تدخل المعلّم في إطار حصص الدّعم، أو من خلال جلسات المراجعة في البيت والإستذكار يمكن للمتعلّم أن يتدارك النّقائص، والالتحاق بزملائه ،لكن إذا تكرّرت هذه الظّاهرة أكثر من مرّة تتحول إلى رسوب وفشل إذا لم تعالج في الوقت المناسب.

إذن، ماذا تعني ظاهرة التّعثّر الدّراسي؟ وما الأسباب التي أدت إليها؟ وما هي الإجراءات المتّخذة للحدّ منها؟.

-مفهوم التّعثّر:

- التّعثّر لغة: ورد في قاموس المعتمد التّعثر مصدر "عثر وعثر عثرا وعثارا وعثيرا الرّجل: زّل وكبا ومنه تعثر،الزّلة وجمعها عثّرات"[1].

وجاء في لسان العرب لابن منظور أن التعثّر من أصل كلمة عثر يعثر عثرا وعثارا، وتعثر كبا، والعثرة الزّلة، ويقال: عثر به فرسه فسّقط، وتعثّر لسانه تلعثم، وفي الحديث: لا حليم إلا ذو عثرة؛ أي لا يحصل له الحلم ويوصف به حتّى يركب الأمور وتنخرق عليه ويعثّر فيها، فيتعثّر بها ويبيّن مواضيع الخطأ فيتجنّبها[2].

أمّا في قاموس المحيط: كلمة عثر بالعين والثّاء والرّاء أصلان صحيحان يدّل أحدهما على الإطلاع على الشّيء، والآخر على الإثارة للعبارة وعثر الفرس يعثّر عثارا، وذلك إذ سقط على وجهه[3].

[1]- جرجي شاهين عطية،قاموس المعتمد،دار صادر بيروت، ص: 395

[2]- أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم بن منظور، لشان العرب، ص: 200.

[3]- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، عمّان، ج4، ص: 228.

إنّ التّعثّر الدّراسي من النّاحية اللّغوية يدور حول الكبّوة، الزّلة والسّقوط فهو ظّاهرة أو حالة تظهر خلال عملّية التّعلّيم، يتمّ الكشف عنّها من خلال التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّم.

-اصطلاحا:

تباينت الآراء والمفاهيم حول ظاهرة التّعثّر الدّراسي نظرا لاختلاف وجهات النّظر حولها وكذا بسبب إرتباط بعض الظّواهر بها، وفي هذا الصّدد سنحاول التّطرق إلى المفاهيم الاصطلاحية المرتبطة بهذه الظّاهرة نذكر منها:

إنّ ظاهرة التّعثّر ينتج عنها فارق بين الأهداف المتوحاة والنّتائج المحقّقة فعليا كمّا ونوعا"[1].

كمّا يعرّف أيضا على أنّه: إنحراف المتعلّم بعيدا من الأهداف المتوخاة من نشاط تعلّيمي قائم، أو هو خلل يشوب الفعل التّعلّيمي التّعلّمي بوصفه نسقا مؤلفا من عناصر دينامية متداخلة ومتفاعلة بدءا من الأهداف ذاتها إلى نتائج التّقويم"

في حين يعرفه صاحب كتاب بيداغوجيا الدعم بأنه : "الفارق السّلبي بين الأهداف المتوخاة من الفعل التّعلّيمي أو النّتائج المحقّقة فعليا ،ويتجلى في المجال العقلي، المعرفي أو الوجداني، أو الحسّ حركي، وهو ليس حالة مرضية مرتبطة بعاهة عقلية، بل هو قضية بيداغوجية في المحلّ الأول، فهو أمر قابل لأن يعالج ويتجاوز"[2].

ومن خلال التّعاريف السّابقة نستخلص أنّ التّعثّر الدّراسي ظاهرة أو حالة تتفشى في الوسط المدرسي نتيجة وجود فارق بين الأهداف المتوخاة والنّتائج المحقّقة، فقد تمّس إحدى الجوانب العقلية، أو الإنفعالية، أو الحسّ حركية، فهي حالة مؤقّتة تصيب معظم المتعلّمين، وهي قابلة لأن تعالج وذلك من خلال حصص الدّعم والمراجعة في البيت لتدارك النّقص.

[1]- أحمد عثّمان، أساليب التقويم التّربوي، ص: 84.

[2]- منتدى الجلفة، الدّعم التربوي، ص: 69.

– المفاهيم المرتبطة بظاهرة التّعثّر الدّراسي:

إنّ التّأخر الدّراسي، الفشل الدّراسي، الرّسوب المدرسي، بطء التّعلّم، التّخلّف الفعلي، التّخلّف الدّراسي، وصعوبات التّعلّم مصطلحات متداولة بكثرة في المجال التّربوي، وذلك نظرا لتفشيها في المحيط المدّرسي، فهذه المصطلحات أولت اهتمام الكثير من المعلّمين والمربّين للحدّ من ظاهرة التّعثّر الدّراسي. وفي هذا الصّدد سنتطرق إلى التّعريف بهذه المفاهيم.

–التّأخر الدّراسي:

نظرا لاهتمام الباحثين بالتّأخر الدّراسي، أفرز ذلك العديد من التّعريفات نذكر منها:

يرى نعيم الرّفاعي بأنّ المتعلّم المتأخّر دّراسيا هو : "المقصّر تقصيرا ملحوظا في تحصيله المدّرسي بالنّسبة للمستوى المنتظر من متعلم سوي متوسّط في مثل عمره"[1].

في حين يعرّف محمد صبحي عبد السّلام التّأخر الدّراسي بقوله هو "الإنخفاض في مستوى التّحصيل الدّراسي عن المستوى المتوّقع في إختبارات التّحصيل أو الإنخفاض عن المستوى السّابق من التّحصيل، أو أنّ هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تّحصيلهم الدّراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدّراسية"[2]

كما يعرّف أيضا ،أنّ المتعلّم المتأخر دّراسيا هو " الذي يحقّق في التّحصيل مستوى دون المستوى الذي يلائم إستعداداته العقلّية"[3]

يمكننا أن نقول ،إنّ المتعلّم المتأخر دّراسيا نحكم عليه من خلال انخفاض المستوى التّحصيلي لديه بالنّسبة لأقرانه في السّن والمستوى الدّراسي، والمتعلّم المتأخّر تحصيليا يقارن بنفسه؛ أي: أنّنا نقارن نسبة تحصيله بمستوى ذكائه، لأنّه قد يكون متأخر دّراسيا ولكنه غير متأخر تحصيليا.

[1]– نعيم الرفاعي، الصّحة النّفسية، دراسة في سيكولوجية، ط2، 1969، مطبعة طرابين، دمشق، ص: 458.

[2]– محمد صبحي عبد السّلام، صعوبات التّعلّم والتأّخر الدّراسي عند الأطفال، مؤسسة إقرأ للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، ص: 11.

[3]– فهيم مصطفى، أنشطة ومهارات القراءة في المدرسة الإبتدائية المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1، 2013، ص: 55.

-الفشل الدّراسي:

الفشل الدّراسي هو ظاهرة تربوية تحدث داخل المؤسّسات التّعلّيمية، ويتمثّل في حصول المتعلّم على معدّل يقل عن المتوسط؛ أي: أقل من 20/10 من المعدّل العام، وهذا يعني عجز المتعلّم وعدم قدرته على مواصلة الدّراسة والنّجاح في تحقيق الأهداف التي سيطرت، لأنّه لا يمتلك القدرات التي تمكنّه من ذلك أو لأنّ ظروف المتمدرس غير المناسبة.

-التّعريف الإجرائي: الفشل الدّراسي هو مجمل العوامل والأسباب المختلفة والمتداخلة سواء كانت النّفسية منها أو الاجتماعية أو البيداغوجية، وتعمل هذه الأخيرة بطريقة أو بأخرى كعقبات بين المتعلّم وأداء رسالتة التي تحّدد كل معالمها في مصطلح النّجاح، وهذا الخلل الذي يحدث في علاقة المتعلّم مع محيطه المدّرسي يجعله ينقطع عن مزاولة دراسته وبذلك تحدّد المعالم ونقاط تشابك هذه الظّاهرة التي تهدر طاقات وموارد نحن في أمسّ الحاجة إليها[1].

ومنه، نجد أنّ ظاهرة الفشل الدّراسي متفشية في أغلب المدارس بأطوارها المختلفة، وحتّى الجامعات، ويعني النّتائج السّلبية التي يحصل عليها المتعلّم خلال مساره الدّراسي، سواء أكان ذلك عبّر الامتحانات الفصلّية، أو الامتحانات الإنتقائية، كما يعتبر الفشل الدّراسي صفة للمتعلّمين الذين يكون تحصيلهم الدّراسي أقل من مستوى اقرانهم، أو يكون مستواهم التّحصيلي من أقل نسبة ذكائهم.

-مفهوم صعوبات التّعلّم:

هي حالة ينتج عنها تدنّ مستمر في التّحصيل الدّراسي للمتعلّم عن زملائه في الصّف الدّراسي ويعبّر عنها بمصطلح (إعاقات التعلّم) أحيانا، ويقصد بها اضطراب يؤثّر في قدرة الشّخص على تفسير ما يراه ويسمعه أو في ربط المعلومات القادمة من أجزاء مختلفة من المخّ، ويمكن أن تظهر هذه الصّعوبات بالصّورة التّالية، صعوبات معيّنة مع اللّغة المكتوبة والمسموعة، صعوبات في التّنسيق،

[1]- عيزوم حسين، أهم العوامل البيداغوجية المؤّدية إلى الفشل، معهد علّم النّفس وعلّوم التّربية، جامعة وهران 1999-2000م، ص: 35.

التّحكم الذّاتي أو الانتباه وتمتدّ هذه الصّعوبات إلى الحياة المدرسية ويمكن أن تعوّض تعلّم القراءة أو الكتابة أو الحسابات"[1].

كما تعرّف أيضا على أنها: "صعوبات في عمليات الإدراك لدى المتعلّم كإصابات دماغية أو خلل بسيط في وظيفة الدّماغ أو صعوبات القراءة أو فقدان القدرة على الكلام؛ أي: أنّ الصّعوبة في التّعلّم لا تعود لإعاقة في السّمع أو في البصر أو الحركة أو التّخلّف العقلي أو للاضطرابات الانفعالية فقط"[2].

وفي عام 1963م عرّف صموئيل كيرك Samuel Kieke صعوبة التّعلّم فقال "أنّها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر من الجوانب التّالية: القدرة على استخدام اللّغة أو فهمها، القدرة على الإصغاء والتّفكير، أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية[3].

ومن خلال التّعاريف السّابقة نستخلّص أنّ المتّعلّمين الذين يكون لديهم تدنّ مستمر في تحصيلهم الدّراسي، وكذا عدم استيعابهم لبعض الدّروس والظّواهر، ولا يحلّلون ولا يمكنهم الرّبط بين الأفكار هم الذين يعانون من صعوبات التّعلّم كما أنّهم يجدون صعوبة في اكتساب بعض المهارات مثل: القراءة، الكتابة، الحساب، وهذا عائد إلى قصورهم في العمليات النّفسية كالإدراك والإنتباه والتّذكر، وقد تعود صعوبات التّعلّم إلى خلل بسيط في وظيفة الدّماغ.

– بطء التّعلم:

يطلق على كلّ طفل يصعب عليه تعلّم المسائل العقلّية والفكرية التي تتطلّب التّجريد والتّحليل، فكان البطء مرتبط بالضّعف في القدرات العقلية بخلاف التّحصيل، فقد لا يكون مرتبط بضعف الذّكاء.

[1]– محمد صبحي عبد السّلام، صعوبات التّعلّم والتأخّر الدّراسي عند الأطفال، ص: 09.

[2]– المرجع السابق، ص: 10.

[3]– نايفة قطامي، سلسلة علّم النّفس المدّرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999م، ص: 174-175.

إنّ بطيءّ التّعلّم لا يحمل بالضّرورة إعاقة عقلية إلاّ أنهّ بحاجة إلى قسم خاص، وطريقة تدّريس خاصّة ولكن لفترة وجيزة، لأنّه لو ترك لفترة طويلة فسوف يواجه المدرسة بصعوبة لأنّه من المستوى القريب من المتوسّط، ويضايقه العزل في الكثير من الحالات[1].

ومنه إنّ المتّعلّم بطيء التّعلّم هو الذي يجد صعوبة في التّكيُّف مع المحتوى الدّراسي بسبب قصور قدرته على التّعلّم أو قصور في مستوى الذّكاء، كما نجد لديه بطء في عملية الفهم والاستيعاب والاستذكار.

– الرسّوب المدرسي:

هو سَنَةٌ يقضيها المتعلّم في نفس القسم عاملا نفس العمل الذي أداه في السّنة الماضية أو الفارطة في المدرسة.

وعرف كاندل "Kandel" المعيدين أو الرّاسبين هم المتعلّمين الذين يبقون في المرحلة الدّراسية أكثر من سنة.

أي: أنّ الرسّوب يشير إلى المتعلّمين الذين يبقون في نفس المستوى الوقت الذي يكون فيه زملاؤهم قد ارتقوا إلى مستوى أعلى أو أنّهَواْ دراستهم؛ أي: أنّ المتعلّم الرّاسب لم يتحصل ولم يكتشف المعارف ولا المعلومات ولا المهارات التي تؤهّله للارتقاء، أي هنا المتعلّم تحصيله ضعيف مقارنة بزملائه ممّا يؤخّره دراسيا[2].

في حين يعرّفه مصطفى راسب على أنّه: "هدرا جزئيا في الإنتاجية، له أثاره على اقتصاديات التّعلّيم، ويعني الرّسوب تكرار الإنفاق على تعليم المتعلّم مرّة ثانية وثالثة، بالإضافة إلى ذلك فإنّ هذا المتعلّم يأخذ مكانًا آخر، كما يجب أن يترك مكانه أو يزاحمه على نفس المكان مما يزيد عدد المتعلّمين في المدارس ويقلّل من حجم الخدمات التي تقدّم لهم، فيتدنّى ويهبط"[3].

[1]– نعيم الرّفاعي، الصّحة النّفسية دراسة سيكولوجية التّوافق، مكتبة الجامعة، دمشق، ط10، ص: 453.

[2]– عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي"، القاهرة، 1993م، ص: 39.

[3]– مصطفى راسب، بحث الكفاية التّعليمية للمدارس، تجربة قطرية، مؤسسة دار العلم، الدّوحة، قطر، ص: 269.

ومنه، فإنّ الرّسوب المدّرسي هو فشل المتعلّم في إحدى السّنوات مرّة واحدة على الأقل، وذلك نتيجة اضطرابات وعوائق نّفسية تؤثّر على تحّصيله وبالتّالي التّكرار.

– التّخلف العقلي:

"هو تلفٌ أو عيبٌ يصيب الجهاز العصبي المركزي SNC في سنوات العمر المبكّرة، فيصير صاحبه عاجزا عن مزاولة تعليمه في المدارس العادية، فيحوّل بذلك إلى مدارس خاصّة Ecoles Spécialisées بأبناء هذه الفئة، ويكون فيها تحت رعاية الدّولة وعبئًا عليها لأنّ ذكاؤه أقلّ من 75%"[1].

في حين اتّفقت التّشخيصات النّفسية والطبيّة والتّربوية والاجتماعية على أنّ التّخلف العقلي هو: "عبارة عن توقف أو عدم اكتمال الارتقاء الذّهني منذ الولادة أو في الطّفولة المبكرة".

كما يعرّف أيضا على أنه: "مشكلة اجتماعية نّفسية وتربوية معقّدة، إلاّ أنّها رغم تعقدها وتداخل عواملها وتعدّد أسبابها حالة وليست مرضا كالجنون أو السّل أو السّرطان"[2].

وفي الأخير نخلص إلى أنّ التخلّف العقلي هو حالة وليس مرضًا عقليًا، تولد مع الطفل أو تحدث في سنّ مبكّر، نتيجة عوامل وراثية أو بيئية مرضية.

– التّخلف الدّراسي:

هو مشكلة تّربوية ذات عوامل عديدة منها ما يعود إلى المدرسة، ومنها ما يرجع إلى الأسرة، ومنها ما يعود إلى المتعلّم نفسه الذي قد يكون على شيء من التّخلّف العقلي الخفيف أو المتوسط أو الشديد[3]، ومنه فالتّخلّف الدّراسي، هو مشكلة تعترض طريق المتعلّمين خلال مسارهم الدّراسي، فقد تكون عائدة إلى المتعلّم ذاته، أو إلى المعلّم، أو من خلال المناهج.

---

[1]– جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين الكفافي، معجم علم النفس والطب النفسي، ج5، دار النهضة العربية، مصر، 1992م، ص: 21.

[2]– أبو القاسم سعد الله، ظاهرة التّخلّف الدّراسي، مجلة تربوية ثقافية تصدرها وزارة التّربية والتّعليم الأساسي للجمهورية الجزائرية، الجزائر، 1982م، العدد 04، ص: 43-44.

[3]– أبو القاسم سعد الله، ظاهرة التخلف الدراسي، ص: 44.

– التّسرب المدرسي:

يعتبر التسرّب من المشكلات المتفشيّة بكثرة خاصّة في التّعليم الابتدائي فهي: "مشكلة تتمثل في انقطاع المتعلّمين عن الدّراسة في مرحلة معيّنة دون إتمامهم لمناهج هذه المرحلة، لما يترتّب ضياع له أبعاده المتعدّدة في العمليّة التعلّيمية وفي النّظام التّعلّيمي وما يرتبط به من نفقات"[1].

كما يعرّف أيضا على أنّه: "انقطاع كلّي عن الدّراسة قبل إتمام المرحلة الدّراسية؛ أي أنّ المتعلّمين لا ينهون دراستهم في عدد من السنوات المحدّدة لهم، فينقطعون عنها نهائيا، حيث نميّز بين[3] فئات من المتسرّبين وهي:

الفئة الأولى: تتكوّن من المتعلّمين الذين تخلّوا عن دراستهم، في حين ما زال بإمكانهم المواصلة كونهم لم يبلغوا سن 16 سنة أي السّن الإلزامي للمتمدرس.

الفئة الثانية: تضمّ البالغين من العمر 16 سنة، والتي لم تسمح لهم نتائجهم بالمواصلة والذين يتمّ إقصاؤهم من المدرسة[2].

الفئة الثالثة: تخصّ المتعلّمين في مختلف المستويات، والذين وإن كانت نتائجهم الدّراسية مقبولة إلاّ أنهم ينقطعون عن الدّراسة لأسباب مادية في أغلب الأحيان.

والتسرّب الدّراسي هو: التخلّي عن الدّراسة والنّفور المدرسي وحتى الذين يتوجّهون إلى التّكوين المهني[3].

ومنه نستخلص أنّ التّسرب المدّرسي هو ظاهرة متفشيّة في الكثير من البلدان العربيّة، وهي تعني انقطاع المتعلّم عن التّمدرس، فالتسرّب يعني خسارة بالنّسبة للمتعلّم وذلك من خلال حرمانه

[1]– فوضيل عبد القادر، همزة الوصل، مجلة التكوين والتّربية، الجزائر 1973–1974م، ع5، ص: 99.

[2]– التّسرب المدرسي في التّعليم الأساسي والثّانوي، كتيب خاص صادر عن مديرية التّقويم والتّوجيه والاتصال، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2000م، ص: 05.

[3]– علوي محمد، جابير عمر، الفشل الدّراسي لدى الطّالب الجامعي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، معهد علّم النّفس، وعلوم التّربية، جامعة وهران، ص: 19.

من فرصة التّعليم، وهو خسارة بالنّسبة للأسرة متمثّلة في فقدانها عاملا يضيف إلى قوتها المادية والمعنوية، وهو خسارة بالنّسبة للمجتمع، حيث أنّ مجموعة المتّسرّبين يشكّلون جانبًا ضعيفًا في بنيته.

-طرق وأساليب الكشف عن التّعثّر الدّراسي:

تتطلّب عمليّة التّقويم مجموعة من الوسائل والأساليب التي يستخدمها المعلّم للكشف عن نقاط الضّعف والصّعوبات التي يعاني منها المتعلّم ومحاولة علاجها، فالتّقويم لا يقتصر على الجانب التّحصيلي فقط، وإنّما يقوم بتقويم جوانب الشّخصية مستخدما في كل جانب طرق ووسائل خاصّة والتي يمكن الإشارة إليها في ما يلي:

- الاختبارات:

تعتبر الاختبارات وسيلة من وسائل التّقويم والقياس، من خلالها يتمّ التّعرّف على قدرات ومستوى المتعلّمين والكشف عن مواطن القوّة والضّعف في المنهج الدّراسي[1]. والاختبار بشكل عام: عام: "أداة تسمح بالكشف عن أداءات المتعلّمين بغرض تقويمها. ويكون ذلك بأن يجابهوا وضعيات يتمتّعون فيها بنوع من الاستقلالية، وعليهم حينها أن يختاروا جوابا من عدّة أجوبة تقترح عليهم أو أن ينجزوا أداء معقّد كتحرير موضوع إنشاء أو إنجاز رسم أو تقديم عرض[2].

ويعرف أيضا على أنه: "أداة قياس يتمّ إعدادها وفق طريقة منظّمة من عدّة خطوات تتضمّن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محدّدة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لِسِمَة أو قدرة معيّنة من خلال إجاباته عن عيّنة من المثيرات التي تمثّل السّمة أو القدرة المرغوب قياسها[3]، ويتميّز بمجموعة من الخصائص أهمها الصّدق، والثّبات والموضوعية4 ومن بين هذه الاختبارات نجد:

[1]- محمد حسين حمادات، المناهج التربوية، د.ط، ص: 214.

[2]- محمد الطّاهر وأعلي وآخرون، فنيات بيداغوجية الاختبارات المدّرسية، سلسلة من قضايا التّربية، الملف 11، ص: 05.

[3]- أحمد عودت، القياس والتّقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن، ط2، ص: 52.

[4]- محمد طاهر وأعلي وآخرون، فتيان بيداغوجية المدرسية، ص: 05-06.

أ- الاختبارات الشفوية.

ب- الاختبارات المقالية.

ج- الاختبارات الموضوعية.

د- الاختبارات العملية (اختبارات الأداء).

وفي الأخير، نستخلص ممّا عرضناه سابقا أنّ الاختبارات بأنواعها المختلفة تعتبر من أهم وسائل التّقويم التي لا زالت وما زالت من أكثر الوسائل شيوعا حتّى الآن، فمن خلالها يستطيع المعلّم كشف النّقائص والتّعثّرات والصّعوبات التي يعاني منها المتعلّمون قصد معالجتها، والبحث عن حلول بديلة لمعالجتها، من أجل تدارك النّقص الملحوظ لدى المتعلّمين.

- الاستبيان:

يعتبر الاستبيان من أهمّ الأدوات التي يستخدمها المعلّم في الكشف عن نقاط الضّعف والنّقائص، وعن التّعثّرات التي يقع فيها المتعلّمون، فالاستبيان أو ما يسمى بالإستفتاء في بعض المراجع هو: "طريقة من طرق جمع المعلومات عن مدى التّغير الذي حدث في المتعلّم نتيجة تعلّمه ويشمل الاستبيان مجموعة من الأسئلة تصاغ بعناية حول جوانب نمو المتعلّم وأثر المنهج فيها. ويطلّب من المتعلّم الاجابة عن الأسئلة، وقد ترسل إلى ولي أمره أو كلّ من له علاقة بتّعلّم المتعلّم ونشاطه في البيئة المحلية ثمّ تدرس نتائج كل استفتاء بعد تحليلها للوصول إلى معلومات تساعد في التّقويم السّليم للمتعلّم وأدائه المدرسي وفي معرفة ميوله واتّجاهاته". وبالموزاة التوجه العلمي، سعت وزارة التربية إلى قصد رصد أخطاء متعلّمين السّنة الخامسة ابتدائي عبر أوراق الامتحان النّهائي لقد تم جمع الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها ومقارنتها لمهارات القراءة والكتابة في المراحل الأولى للكشف عن أثر إنعدام تملك هذه الكفاءة ونتيجة لتلك الدّراسة فقد تبين بشكل جلي أن أسباب تراجع المتعلمين يعود إلى عدم تمكنهم من المادة الأساسية للقراءة وهو ناتج عن عدم تمكن المتعلّمين من منهجية متأسسة لتعليمية اللّغة العربية وفي ما يلي استبيان يرصد الأخطاء التي أحصاها:

الرقم	أنمـــاط الأخطـــاء	العـدد	%
01	صعوبة ضبط بنية الكلمة	5486	3.06
02	استبدال حرف بحرف آخر وإبدال موضعي حرفين متتاليين	11759	6.58
03	عدم فهم السؤال	7611	7.49
04	الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	11018	6.17
05	عدم استخدام الشدة	13379	7.49
06	اسم الحرف	12609	7.07
07	استخدام كلمة معجبة بدلا من الآخر	9254	5.18
08	كتابة الهمزة	9262	5.19
09	الإعراب	11232	6.28
10	صعوبة موضوعات الصرف	7828	4.39
11	حد وحرف وزيادته	38261	21.41
12	التعريف والتنكير	6214	4.26
13	أثر الزيادة في المبني على الوزن والصيغة والمعني	1792	1.00
14	موضوع الكلمة في غير سياقها أو حذفها أو زيادتها	5828	3.26
15	الخلط بين صيغتين من أصل واحد	2049	1.14
16	عدم استخدام علامات الترقيم	5531	3.09
17	الضمائر	2845	1.60
18	الإفراد والتثنية والجمع	8090	2.84
19	زمن الفعل	1675	0.93
20	اشتقاق صيغة غير مستخدمة	1780	1.00
21	التأنيث والتذكير	3980	2.22

وثيقة التحقيق الوطني المتعلقة بالأخطاء المتكررة في نهاية م/التعليم الابتدائي[1]

نستطيع تصنيف الأخطاء من خلال هذا الجداول إلى أخطاء صوتية وإملائية ونحوية وصرفية ومعجمية الدلالية وأخطاء وجزئية (تؤثر على التنظيم الكلي للجملة) وتقصر على جزء من أجزاء الجملة (استخدام الضمير)، ونرى أنها متفاوتة النسب من خلال تعثر المتعلمين.

[1]– أمال حداد وأسماء وآخرون، دليل تكوين المتكونين، المنهج الصوتي، الخظى في تعليم اللغة وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، 2018، الجزائر، د.ت، ص: 20.

– الملاحظة:

تعدّ الملاحظة من بين أهم وسائل التّقويم القديمة، لما لها من طابع خاص يميّزها عن بقيّة الوسائل الأخرى. فهي: "إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلّقة بسلوكيات الفرد الفعلية، وتصرّفاته واتّجاهاته ومشاعره، فهي تزوّد الملاحظ بمعلومات كثيرة ودقيقة التي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الأدوات الأخرى"[1].

كما أنّها: "تلقي الضّوء على أفعال المتعلّمين وليس على أقوالهم، فهناك فرق كبير بين الأفعال والأقوال، إذ قد يدّعي أحد المتعلّمين بأنّ له ميول موسيقية وبأنّه يعزف الموسيقى ببراعة بينما هو في الواقع بعيد كلّ البعد عن الموسيقى وليست لديه أيّة معلومات عنها أو ميول نحوها والملاحظة في هذه الحالة تبيّن لنا إلى حد كبير مدى صحّة أقواله"[2]. كما حظيت أساليب الملاحظة في السّنوات الأخيرة بأهمية بارزة باعتبارها أدوات لجمع البيانات والمعلومات حول ما يطرأ على المتعلّمين من تغيّرات، وهي تستخدم لملاحظة سلوك المتعلّمين وتسجيل استجاباتهم وما ينطقون به من عبارات في المواقف الاجتماعية، كما تستخدم لتمكين المعلّم من جمع بيانات كثيرة عن متعلّميه أثناء وجودهم في الفصل، أو قيامهم بالنّشاطات المختلفة[3].

كما تعني الملاحظة: " عمليّة مشاهدة ومراقبة المتعلّمين عن طريق حواس المعلّم أو الملاحظ، وتسجيل معلومات لاتّخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التّعليم والتّعلّم وتوفّر معلومات منظّمة ومستمرة حول كيفية التّعلّم واتّجاهات المتعلّمين وسلوكاتهم واحتياجاتهم كمتعلّمين، وكذلك أدائهم وآرائهم ولذلك يجب أن يكون للملاحظة معايير محدّدة ومجال واضح[4]، وتنقسم الملاحظة إلى نوعان:

-الملاحظة البسيطة.

-الملاحظة المنظّمة.

---

[1]– محمد طاهر وأعلي وآخرون، فتيان بيداغوجية المدرسية، ص: 38.

[2]– حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ص: 185.

[3]– صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص: 143.

[4]– مصطفى دعس نمر، إستراتيجية التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، ص: 90.

ومنه، فالملاحظة هي أداة من الأدوات التي يستخدمها المعلّم في الحصول على بعض المعلومات، وذلك من خلال التّصرفات التي يقوم بها المتعلّم، فهي تعطي للمعلّم بمعلومات ضرورية لا يمكن الكشف عنها من خلال الوسائل الأخرى كالاختبارات فهي متنوّعة منها الملاحظة البسيطة والملاحظة المنظّمة.

د- المقابلة.

تعتبر المقابلة وسيلة من الوسائل المستخدمة في جمع البيانات الضرورية والخاصّة في عملية التّقويم،"فهي مجموعة من الأسئلة والاستفسارات والإيضاحات التي يطلب الإجابة عليها والتّعقيب، وجها لوجه بين المعلّم والمتعلّمين، كما أنّها تساهم مساهمة فعّالة في الكشف عن ميول المتعلّمين واتجاهاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم على التّفكير العلمي".[1]

"وتكون شخصيّة مع بعض المتعلّمين الذين يجدون صعوبة في التكيّف والتّحصيل، وخاصّة لبّ العمليّة التّعليمية في مادة التّربية الإسلامية هو الانتقال من المعرفي إلى الأداء والسّلوك، وبالتالي دلّت التّجربة على أنّ الكثير من المتعلّمين المتميّزين في التّحصيل المعرفي يجدون صعوبة في الانتقال من ذلك إلى الأداء والتّفاعل الوجداني، ممّا يفرض استعمال هذه الوسيلة بشكل متواصل مع المتعلّمين المعنيّين".[2]

وفي بعض الأحيان قد تتمّ المقابلة مع مجموعة من المتعلّمين في وقت واحد إذا كانت لهم نفس المشكلة أو المطلب، ويستدعي الأمر في هذه الحالة مناقشتهم في وقت واحد.[3]

[1]- أحمد حلمي الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وبناءها، ص: 184.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011م، ص: 52.

[3]- أحمد حلمي الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وبنائها، ص: 185.

– بطاقة المتابعة المدرسية:

بحيث توضع لكل متعلّم بطاقة يسجّل عليها مختلف التّطوّرات الحاصلة في مكتسباته المعرفية وأداءاته السّلوكية وتمثّلاته الوجدانية. وممّا يتأكّد استعمال هذه البطاقة هو أنّ المادة تشمل على الحفظ والشّرح والتّحليل والاستنتاج وكثير من الأداءات، فينبغي حينئذٍ وضع البطاقة التي تتبّع مدى تقدّم المتعلّم في ذلك.[1]

ومنه، فهذه البطاقة تتضمّن المعلومات الخاصّة بالمتعلّم في كافة الجوانب "وتنصبّ هذه المعلومات على النّقاط التّالية: اسم المتعلّم، مكان وتاريخ الميلاد، ظروفه العائلية والاجتماعية، حالته الصّحيّة، حالته الدّراسية، ميوله واستعداده ومشكلاته، فلهذا السّجل أهميّة تربوية كبرى تنحصر فيما يلي:

– يساعد في توجيه المتعلّم دراسيا ومهنيا.

– يساعد على تشخيص نقاط القوّة ونقاط الضّعف لدى المتعلّم في أي جانب من الجوانب.

– يساعد على فهم حاجات وميول ومشكلات المتعلّم بحيث يمكن مساعدته على إشباعها وتنميتها وحلّها كما يساعد على إرشاد المتعلّمين إرشادًا سليمًا.

– يساعد على إعطاء صورة متكاملة عن المتعلّم عند تحويله من مدرسته إلى أخرى.

– يساعد على إعطاء صورة متكاملة عن المتعلّم من بدء حياته الدّراسية أي من روضة أطفال حتى نهاية المدرسة الثّانوية[2].

[1]– الوثيق المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية لمناهج جوان 2011، ص: 52.

[2]– حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ص: 192.

– البيداغوجيات الحديثة:

تعدّ البيداغوجيات الحديثة من بين الإصلاحات التي جاءت بها المنظومة التّربوية، والتي أوّلت عناية بالغة بصنف المتعلّمين حيث جعلت منهم محورًا رئيسيًا في العمليّة التّعليمية التّعلّمية على خلاف ما اعتمدته بيداغوجيا الأهداف.

ومن بين هاته البيداغوجيات الحديثة نذكر: البيداغوجيا الفارقية، وقبل الشّروع في الحديث عنها سنقدم تعريفا لغويا واصطلاحيا للبيداغوجيا.

– البيداغوجيا: لغة:

إنّ كلمة بيداغوجيا تعود إلى الأصل اليوناني وهي من حيث الاشتقاق اللّغوي، تتكون من شقّين هما: Péda وتعني الطّفل وAgogé وتعني القيادة والتّوجيه، والبيداغوجي Le pédagogue هو الشّخص المكلّف بمرافقة الأطفال ومراقبتهم عند خروجهم إلى نزهة[1].

ومن خلال هذا المفهوم نستخلص أنّ البيداغوجيا يوناني الأصل، يحمل دلالات متنوعة من أهمّها التّوجيه والقيادة والمرافقة.

– اصطلاحا:

لقد تعدّدت المعاني لكلمة بيداغوجيا من حيث الاصطلاح، فإيميل دوركايم يرى أنها: "نظرية تطبيقية للتّربية، تستعير مفاهيمها من علم النّفس والاجتماع" أما أنطوان ماكرينكو فيرى بأنها: "العلم الأكثر جدلية، والذي يرمي إلى هدف عملي"، والملاحظ أنّ هذه التّعاريف تقدم دليلا قويًّا على تعقّد البيداغوجيا، وصعوبة ضبط مفهومها، لذا من الّصّعب تعريف البيداغوجيا تعريفًا جامعًا ومانعًا، بسبب تعدّد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها".[2]

[1]– نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبيعة، مجلة البحوث والدّراسات، ع: 08، بسكرة، 2010م، ص: 34-35.

[2]– علي تعوينات، التّعليمية والبيداغوجيا في التّعليم العالي، مخبر تطوير الممارسات النّقدية والتّربوية، الجزائر، 2016م، ص: 05-06.

ومن خلال التّعاريف السّالفة الذكر، نستخلص أنّه من الصّعب الخروج بمفهوم جامع مانع للبيداغوجيا، وذلك لاختلاف مفهوم المتخصّصين لها، فدوركايم عرّفها بأنّها تطبيق للتّربية يستعير نظرياته من حقول معرفية متعدّدة لعلم التّربية وعلم الاجتماع، في حين يرى أنطوان ماكرينكو، أنّ البيداغوجيا نوع من التّطبيق ذو خاصيّة عمليّة وعلميّة.

أولا: البيداغوجيا الفارقية:

تعدّ البيداغوجيا الفارقية أحد أهم البيداغوجيات الحديثة والتي اهتمّت بها المقاربة بالكفاءات، كونها تجعل من الفروق الفردية منطلقا لها، للكشف عن هاته الفروقات ومراعاتها من أجل إنجاح العمليّة التّعليمية التّعلّمية، ومن ثم سنتطرّق إلى مفهومها وأسسها وخصائصها وأهدافها.

– مفهوم البيداغوجيا الفارقية :

يعرفها لويس" لوغراند Louis legrand بأنّها: "تماشي تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التّعليمية التّعلّمية قصد معالجة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسّلوكيات والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الهدف".[1]

في حين يقترح فيليب ماريو على المعلّمين أسلوبين يتفّق كلاهما مع مبادئ لبيداغوجيات الفارقية.

– ضبط هدف واحد لمجموعة الفصل مع اتّباع تمشيات مختلفة تفضي كلّها إلى نفس الهدف.

– تشخيص الثّغرات عند كلّ متعلّم وضبط أهداف مختلفة تبعا للأخطاء الملاحظة.[2]

– الأسس النظرية:

تستند البيداغوجيا الفارقية على عدّة مرجعيات نظرية:

[1]– أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص: 54-55.

[2]– جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، دار وائل، الأردن، ط1، 2015، ص: 14.

– المرجعيات الفلسفية: تقوم البيداغوجيا الفارقية على مفهوم أساسي وهو قابلية الفرد للتّربية والتّعلّم، ويتعارض هذا المفهوم مع مفهوم الموهبة التي تقرّ بأنّ الذّكاء فطري وأنّ القدّرات الذهنية والمعرفيّة بنسبة كبيرة جدا.

– المرجعيات التّربوية: تستقي البيداغوجيا الفارقية من النظريات التّربوية التي يمكن أن تساعدها على تمكين كل فرد من النّجاح والتكيّف الإيجابي مع مجتمعه والتّأثير فيه وبلوغ أقصى درجات التّطور والارتفاع.[1]

– المرجعيات المعرفيّة: تدرس المدرسة السّلوكية المعرفية الوظائف النّفسية التي يقوم بها الكائن البشري على مستوى: الذّاكرة، الاستدلال، الانتباه، اللّغة، الذّكاء، التمثّلات، الإدراك، المعرفة، الإبداعية، العبقريّة، وكيفية التعلّم وحلّ المسائل، ويعني هذا السّيكولوجية المعرفيّة هي التي تعنى بدراسة مجموعة الأنشطة الذّهنية والعقلية التي يقوم بها؛ أي: تهتم بالعقل والذّهن ولا تهتم بالسّلوك الخارجي.[2]

ومن خلال ما تمّ ذكره، نجد أنّ البيداغوجيا الفارقية تستقي أسسها النّظرية من مجموعة من المرجعيّات التي تتمثّل في مرجعيّات فلسفية ومرجعيّات تربوية ومرجعيّات معرفية.

– مبادئ ومرتكزات البيداغوجيا الفارقية:

تستند البيداغوجيا الفارقية على عدّة مرتكزات أهمها:

"الاختلاف: اختلاف المتعلّمين من حيث مستواهم الدّراسي والنّفسي، والسّوسيواقتصادي.

– تنوّع مسارات التّعلم: مراعاة لقدرات المتعلّمين، واستحضار لمستوى ذكائهم.

– ديموقراطية التّعليم: حق التّمدرس للجميع في ظل تكافؤ الفرص.

– النّجاح: ترتكز الفارقية على تحقيق النّجاح التّربوي والاجتماعي، والحد من الفشل والهدر.

– التّفريد: بيداغوجية مفرّدة Individualisée تعترف بشخصية المتّعلم وتمثلاته ووتيرة تعلمه.

[1]– غي أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، تر: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1981م، ص: 457.

[2]– عبد الكريم غريب، علم النفس المعاصر، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2012م، ص: 359.

– التّفريق بين المتّعلمين بتوزيعهم إلى مجموعات في ضوء حاجاتهم.

– الذّكاءات المتعدّدة: وجود ذكاءات متعدّدة لدى المتعلّم تقتضي اكتشافها وصقلها وشحذها.

– التّنشيط: توزيع تقنيات التّنشيط وأشكال العمل الديتاكتيكي لتوفير فرص بناء التّعلّمات للجميع.

– التّعلم الذّاتي: تعويد المتّعلّم على التّعلّم الذّاتي بالاعتماد على النّفس"[1].

"الانطلاق من مكتسبات كل متعلّم لإعانته على تجاوز صعوباته بتثمين كفاياته.

– مراقبة المتّعلّمين بانتظام وعن كثب أثناء إنجاز المهمّات الصّعبة والمتنوّعة لنعرف خصوصياتهم ونقاط تشابههم، وللوقوف على صعوباتهم والتمكّن من ممارسة التّفريق أو التّمايز تبعاً لذلك"[2].

تتمحور مبادئ بيداغوجية الفارقية على خاصية واحدة، تتمثّل في إعانة المتّعلّم على تجاوز كلّ الصّعوبات والعراقيل التي تعترضه أثناء المسار التّعلّمي، لتبيّن العوائق وتمنحه الوسائل اللاّزمة لمواجهتها لتكون هذه الخاصيّة هي الدفتر الذي يساعد المعلّم في جمع مسارات المتّعلّم التّعليميّة.

– التّعلّم التّعاوني:

تعتبر بيداغوجيا التّعلم التّعاوني من أحدث الإستراتيجيات التّعليميّة التي جاءت بها الحركة التّربوية الحديثة، كردّ فعل على واقع تربوي هيمن زمناً طويلاً، وجعل من المتّعلّم مجرد متلقّ سلبي للمعلومة دون المساهمة في بنائها والبحث عن مصادرها، وتتمثّل بيداغوجيا التّعلم التّعاوني في أنّ المتّعلم يشارك في عملية التّعليم، وتبنى على مبادئ تهدف في مجملها إلى تطوير العلاقات الإنسانية والإيجابية لدى المتّعلم من خلال الأجواء التي يمكن خلقها عند ممارسة هذا النّمط من التّعلم، وهي أجواء تتّسم بالدّيموقراطية وحريّة الفكر والتّعبير، والتّعلم التّعاوني هو أحد الأوجه البيداغوجيا النّشطة.

[1] – مجزوءة التخطيط، ص: 24.

[2] – المسيرة أحمد العلوة، بحث حول البيداغوجيات الحديثة، ص: 19.

فالتّعلم التعاوني هو: "نموذج تدريس يتطلّب من المتّعلمين العمل على بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم يتعلّق بالمادة الدّراسية على نحو يعلم بعضهم بعضاً، بحيث ينتج عن هذا التّفاعل نموّ مهاراتهم الاجتماعية والمعرفية بشكل إيجابي"[1].

كما يعرّف أيضًا على أنّه: "إحدى تقنيات التّدريس التي جاءت بها الحركة التّربويّة المعاصرة والتي أثبتت البحوث والدّراسات أثرها الإيجابي في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين، ويقوم على تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلّمهم الصفّي"[2].

إنّ بيداغوجيا التّعاون هي إحدى الإستراتيجيات الحديثة، التي يعمل المعلّم من خلالها إلى تقسيم المتّعلمين إلى مجموعات صغيرة يهدف من خلالها إلى دمج المتعلّمين مع بعضهم البعض، والاحتكاك وتبادل الأفكار فيما بينهم من جهة أخرى، كي لا يبقى المتّعلم منعزلاً ومنطوياً عن زملائه، فهي تعمل على خلق جوّ تفاعلي بين المتّعلّمين.

– فوائد بيداغوجيا التّعاون:

يمكن إبراز فوائد التّعلّم التّعاوني، التي أشار إليها جونسون وهولبيك، على النّحو التالي:

– تحسين قدرات المتّعلّمين على التّفكير وتطوير قدراتهم العقلية.

– تحسين اتجاهات المتّعلمين نحو أنفسهم والآخرين والمنهاج والمعلّم.

– زيادة ثقة المتّعلّمين بأنفسهم.

– رفع مستوى التّحصيل الدّراسي لدى المتّعلمّين وتعزيز أداءهم الأكاديمي.

– رفع مستوى الدّافعية والمثابرة نحو تحقيق المزيد من التّعلم والنّجاح.

– تتيح للمتعلّمين بملء التّعلّم أو من هم في تحصيلهم دون المتوسّط للاستفادة من خبرات ومعارف الآخرين.

– توزيع الأدوار في التّعلم التّعاوني.

[1]– عماد عبد الرحيم الزّغلول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التّدريس الصفّي، دار المسيرة، عمّان، ط02، 2010م، ص: 244.

[2]– محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصّفي، دار المسيرة، عمّان، ط01، 2002م، ص: 188.

وتتجلّى أدوار المتّعلّمين داخل الصّف والتي يمكن للمتعلم توزيعها على الأفراد فيما يلي:

أ- القيادي: ويتمثّل دوره في شرح المهمة للأفراد والعمل على قيادة الحوار والنّقاش والتّأكيد على مشاركة الجميع.

ب- المسجل: وتتمثّل مهمته في تسجيل الملاحظات، وما يتمّ التّوصل إليه، وكتابة التّقرير النهائي لأداء المجموعة.

ج- الباحث: تتلخّص مسؤوليته في توفير مصادر ومواد التّعلّم التي قد تحتاج إليها المجموعة في الإنجاز.

د- المؤقت: تتمثّل مهمته في إدارة الوقت ومراقبته، وضبط وقت تنفيذ المهمة.

هـ/-المعزز المشجّع: تتجلى مهمته في تقديم الدّعم والتشجيع لأفراد مجموعته، وحثّهم على إنجاز المهمّة[1].

- بيداوغوجيا حل المشكلات Révolution de problèmes

هي: "طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلّم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقًا للتّوصل إلى حلّ مرتقب، تتطلّب وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدراته وتوجيه المعلّم، وذلك اعتماداً على ممارسة أنشطة تعلّم معتمدة"[2].

في حين تعرّف على أنّها: "وضعية تعلميّة يعدّها المعلّم بهدف إنشاء فضاء للنّقاش والتّحليل، وهي شاملة ومركّبة وذات دلالة مستمدّة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهها فيها، ينتج عنها جوّ من الحيرة والتّساؤل وتدعو المتعلّم للتّفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلّها من معلومات معروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمّة"[3].

ومنه، فإنّ بيداغوجيا حل المشكلات هي طريقة وإستراتيجية متمركزة حول المتّعلم، يسعى المعلم من خلالها إلى استظهار قدرات المتّعلمين وطريقة تفكيرهم، فهي مستمدّة من الحياة اليومية،

[1]- عماد عبد الرحيم الزّغلول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ص: 247.

[2]- محمد صلاح الحثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص: 83.

[3]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2017، 2018م، ص: 10.

فهدفها ليس تعجيز المتّعلّم؛ بل تنمية طريقة تفكيره واستحضار كلّ ما لديه من معلومات في أيّ مجال من المجالات.

وعموماً فمسار التّعليم وفق هذه الإستراتيجية يقتضي إتباع مجموعة من المراحل والخطوات.

– **الإحساس بالمشكلة:** إنّ نقطة الانطلاق لأيّ بحث هي إحساس المتّعلم بأنّ هناك مشكلة تواجهه في مجال معيّن، وهذا الشّعور والإحساس هو الذي سيحرّك دوافعه للقيام بالملاحظة والبحث وصولا إلى الحل، وهذا بتوجيه من المعلّم وإرشاده.

– **التّعرف على موضوع المشكلة وتحديده:** "تفكيك المشكلة إلى عناصر عن طريق بناء أسئلة".

– تقديم الحلول الممكنة عن طريق البحث والاستقصاء.

– التّحقق من صحة الفرضيات عن طريق استغلال المعارف القبلية وربطها بعناصر الوضعية المشكلة.

– **حل الوضعية المشكلة:** وهنا بدفع المعلّم المتّعلمين إلى البرهنة على صحّة الحل الذي اهتدوا إليه بأسئلة مناسبة"[1]، فيتمكّن المتّعلّم من معرفة مواطن الضّعف لدى المتعلّمين، مع تشخيص أخطائهم أملاً في تجنّبها مستقبلاً، إنّ طريقة التّعلّم بالمشكلات تركّز اهتمامها على نشاط المتّعلم، وتعتبره أساس التّعلّم وقوامه؛ حيث تساعده على تنميّة روح الإبداع والابتكار لديه، واكتسابه منهجيّة علميّة عن طريق التّفكير والاستنتاج، وحتّى التّجارب التي يقوم بها. كما تساعده على التّأقلم والتّكيّف عند الدخول في علاقات اجتماعية مختلفة؛ حيث يقول صالح الحثروبي في هذا الصدد: "إنّ حلّ المشكلة عندما يمارسه المتّعلم بمفهوم الحديث يوفّر إستراتيجية تعليميّة جيدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ويعطي الفرصة المناسبة للإبداع والابتكار وخاصّة إذا كانت المشكلات الحقيقية وذات علاقة بحياة المتعلّم ومجتمعه"[2].

[1]– محمد صلاح الحثروبي، مدخل إلى التّدريس بالكفاءات، ص: 84.

[2]– المرجع نفسه، ص: 84، 85.

كما تساعد هذه الطريقة على نموّ الحسّ النّقدي لدى المتّعلّم، فيصبح لا يتقبّل جميع الآراء إلاّ بعد تصحيحها وغربلتها، إضافة إلى تنمية التّعاون والتّواصل بين الأفراد من أجل إيجاد الحلول لمشكلة ما.

وعموماً فطريقة حلّ المشكلات تتأسّس على اكتساب وبناء المعارف وإدماجها وتحويلها عوضًا عن تلقينها وتخزينها.

-أهمية الوضعية المشكلة:

يمكن أن نلخص أهميّة الوضعيّة المشكلة في الخصائص التّالية:

- تسمح للمتعلّم بالتّعلم الحقيقي.

- تنمّي لديه القدرة على التّحليل والمقارنة والاستنتاج وإصدار الأحكام؛ أي أنّها تنمّي جميع القدرات العقلية.

- تمثّل أسلوبًا متميزاً لإدماج المكتسبات.

- ذات دلالة ومعنى بالنّسبة للمتعلّم"[1].

-الخصائص الضرورية لطريقة حل المشكلات:

حتّى يتمكّن المعلّم من النّجاح في تطبيق حل المشكلات لابدّ أن تتوفّر فيه:

- حب الاستطلاع واكتشاف أسباب وجود الظّاهرة، وعدم الاكتفاء بالإجابات الغامضة أو السّطحيّة.

- الاعتماد في آراءه على الدّليل المناسب، والاعتماد في نتائجه وقراراته على الدّليل المستخلص من مصادر متنوعة.

[1]- محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر، 2006م، ص: 97، 98.

– التّفتح نحو العمل ونحو الآخرين، ونحو المعلومات ذات العلاقة بالمشكل، وذلك بالإيمان بأنّ الحقيقة لا يمكن أن تتغيّر، لكن قد تتغير آراء الشخص لما هو حقيقة حينما يحصل على فهم أفضل لها.

– اعتماد الأسلوب العلمي، وعدم الاعتقاد بالانحرافات والأوهام.

– تقويم الإجراءات والأساليب المستخدمة للتأكّد من صلاحيتها[1].

– بيداغوجيا المشروع " Preojet "

قبل في البدء في توضيح هذه الطريقة علينا أن نفهم أولاً، ما هو المشروع؟ "المشروع هو نشاط تربوي يخطط له المتعلّمون في تعلّمهم لتحقيق هدف منشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوّعة يكتسبون من خلالها الاتجاهات الايجابية والخبرات الفنيّة، والمعلومات والحقائق"[2].

والمشروع بصفة عامّة هو: "هدف نريد تحقيقه، فهو تفكير قصدي موضوعه فعل أو نشاط له مجال زمني يتحقّق فيه هو المستقبل، وفي المجال التّربوي هو نشاط يهدف إلى تلبية حاجات مرتبطة بالتّعلّم"[3].

ومن خلال هذه التّعاريف يتّضح لنا أنّ بيداغوجيا المشروع طريقة من طرائق التّعليم تقوم أساسًا على إنجاز المعلّم لبعض الأعمال والتي تساهم في تنمية قدراتهم، ومهاراتهم وزيادة الثّقة في نفوسهم، إضافة إلى تنمية روح الإبداع والابتكار، إنّ بيداغوجيا المشروع تنطلق من أنّ المتّعلم يبني نفسه بالفعل والممارسة، فيعمل على إنجاز المشاريع الفردية أو الجماعية حسب طبيعة المشروع؛ حيث يتنقل المتّعلمون من الجانب النّظري إلى الجانب العلمي فيستخدمون اللّغة عمليًّا ويبرزون مواهبهم في مختلف الفنون، ويتمّ إنجاز المشروع بإشراف من المعلّم الذي يقتصر دوره على التّوجيه، ممّا يسهّل للمتعلّمين إنجاز عملهم؛ حيث تساهم في إنماء الكفاءات، إذ تجعل من المتّعلم يتصرف داخل وضعيّات حقيقة.

[1]– محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص: 103–104.

[2]– محمد محمود داوود سليمان الربيعي، طرائق التّدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2004م، ص: 60.

[3]– مجزوءة التخطيط، ص: 28.

– بيداغوجيا الإدماج

إنّ الإدماج هو: "عبارة عن نشاط تعليمي وظيفته الأساسية تتمثّل في قيادة المتّعلم نحو تجنيد؛ أيّ توظيف عدة مكتسبات ثمّ الحصول عليها بصفة منعزلة معارف، سلوكيات، قدرات"[1]، فهي: "تتمثّل في توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وهي نشاط يقوم به المتّعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعيناً بموارده الذّاتية، ومكتسباته مجنّداً إيّاها بشكل متّصل في وضعيّات ذات دلالة، ولابدّ أن يكون الإدماج حاضراً في كل مراحل التّعلّم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة ويرتكّز على وضعية تعدّ المتعلّم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته، ويرتكّز على حل هذا النّشاط، أمّا المعلّم فيكون مشرفاً وموجهاً، وينقسم إلى ثلاثة أنواع:

إدماج جزئي: يرتبط بأنشطة البناء والتّدريب.

إدماج مرحلي: يرتبط بالكفاءة المرحليّة.

إدماج نهائي: يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسيّة[2].

ومنه، فالإدماج هو استحضار المكتسبات السّابقة؛ حيث يكون المتّعلم أمام وضعية مشكلة تدفعه، وتحفزه على تعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد حل أو حلول للمشكلة، فالإدماج يساعد المتّعلم على بناء كفاءاته المختلفة من خلال الجمع بين مختلف العناصر المنفصلة لتصبح وظيفية وذات معنى فمثلاً تركيب كلمات وجمل وفق ضوابط لغوية وأشكال تعبيرية معينة، نحصل من خلالها على نص نثري أو شعري، ومن ثمّة نكون في وضعية إدماج.

[1]– محمد صلاح الحثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص: 99.

[2]– دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2017، 2018، ص: 11.

أما عن خصائص ومميّزات هذا النشاط فإنّه يتّصف بما يلي:

- نشاط يلعب فيه المتعلّم دوراً رئيسياً "ينتهي النّشاط بمجرد انتهاء دور المتعلّم".
- نشاط يجنّد فيه المتّعلم بصفة منتظمة مجموعة من الموارد "معارف، قدرات، مفاهيم".
- نشاط موجّه نحو خدمة كفاءة أو هدف إدماج نهائي.
- نشاط يتمحور حول وضعية جديدة منتقاة من فئة معيّنة من الوضعيّات لبناء أو تنمية الكفاءة المقصودة[1].

[1]- محمد صلاح الحثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص: 99، 100.

2- تشخيص أسباب حدوث التّعثّر الدّراسي:

أردنا أن نسدّ بعض الثّغرات والنّقائص الكثيرة التي ظهرت من خلال ممارستنا للعمليّة التّعليميّة، ونعضد بها ما اعتمدناه من وسائل إستراتيجية.لمعرفة أسباب وعوامل التّعثّر الدّراسي، وما هي أنجع الطّرق التي تستطيع أن تصحّح بها هذا التّعثّر وتتجاوزه؟ وما هي المقاربة التي أردفت المقاربة بالأهداف لتصحيح مسار المنظومة التّربوية؟

- أسباب التّعثّر الدّراسي:

يتطلّب أيّ عمل على ذي بال، مهما كانت أهميته التّوقف في محطات معيّنة من أجل تقوية ثمّ تعديله، ولعلّ ذلك يكون أوثّق بالعملية التّعليميّة خصوصًا إذا كان الأمر يتعلّق بصعوبات التّعلّم التي تؤدي إلى التّعثّر الدّراسي، ولا يمكن معرفة الصّعوبات إلاّ بعد الكشف عليها ومعرفة أسباب حدوثها وعواملها بعد تحديدها بوضوح تامٍ، رغم أنّ هذا الأمر يبدو صعبا لكثرتها وتشعّبها، ولذلك" سنستقر على بعض الأسباب:

- وجود هوة كبيرة بين المجتمع والمدرسة، كونها لا تواكبه؛
- تكريس فكرة إعادة الإنتاج بواسطة المناهج والبرامج والطّرق؛
- إسقاط نظريات على الحقل التربوي بغضّ النظر عن خلفياتها وأبعادها؛
- انسداد الأفق أمام المتعلم والحدّ من متطلّعاته المستقبليّة.
- عدم استجابة بعض المناهج الدراسية لحاجات المتعلم ومتطلبّاته"[1]، وهذا ما تمثّله أهم الجهات القائمة بتطوير المنهج في مراكز البحوث التّربوية، والمراكز المتخصّصة واللّجان الفنيّة الدّائمة والمؤقّتة والإدارات التّعليميّة المختصّة، ويعدّ تطوير المناهج أحد الوظائف الرّئيسية لمراكز البحوث التّربويّة سواءً فيما يتعلّق برسم السّياسيات والخطط لتطوير المناهج على المدى البعيد، يتمّ بناءً على طلب من وزارة التّربية والتّعليم"[2].

---

[1] - حميدي يبديغي، الدّعم التّربوي أسسه وأساليبه الجديدة، الصادر الاشتراكي، ع: 56-62، 1998، ص: 10.

[2] - رشدي لبيب، آخرون، المنهج منظومة محتوى التّعليم، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، د ط، 1984، ص: 112 (بتصرف).

ولعلّ من أبرز أوجه النّقد التي توجّه إلى عمل اللّجان أنّها تركّز على محتوى المنهج، وأنّ أسلوبها يغلب عليه الإضافة أو الحذف، أوإعادة الصّياغة دون أن يستند ذلك في أغلب الأحوال على أسس نظرية وفلسفية واضحة، ودون السّعي الجاد إلى تحقيق الاتّساق بين كافة مكوّنات المنهج"[1]. "فضعف الوسائط التّعليميّة، المستعلمة وعدم قدرتها على مسايرة التّطوّرات، واختلاف سلوكات المدرسين من حيث كفاءتهم وطرائقهم وتكوينهم"[2]، ونأخذ على سبيل المثال، لا على سبيل الحصر، الأسباب التي تكمن في ضعف المتعلّمين للقراءة التي مرجعها المعلّم:

- عدم اهتمام معلّم اللّغة العربيّة لمادة القراءة، وعدم التّعامل معها بالجدّية التي تستحقها.

- إنّ بعض معلمي اللّغة العربيّة لا يجيدون التّحدث باللّغة العربيّة الفصحى، وذلك لضعف استخدامها، نتيجة ضعف تأهيلهم الأكاديمي، والمهني، وذلك راجع هذا إلى أنّ بعضهم غير متخصّص في اللّغة العربيّة، ويسند إليه تدريسها (هذا ما نراه في المدارس الابتدائية في الجزائر).

- عدم تشجيع المعلّمين لمتعلّميهم على المطالعة الحرة ولا يرشدونهم إلى المكتبة المدرسية؛ أي: الكتب غير المقرّرة، وذلك لتنمية حب للقراءة لديهم.

- استخدام المعلّمين لطرائق تدريس قديمة في القراءة لا تثير المتعلّم ولا تدفعه للمشاركة.

- عدم ربط دروس القراءة بفروع اللّغة العربيّة الأخرى التي من شأنها أن تساعد المتعلّمين على الاهتمام بمادة القراءة.

- بعض معلمي اللّغة العربيّة يحوّلون أحيانا حصص القراءة لتدريس فرع آخر من فروع اللّغة العربيّة تحت تأثير ضغط المنهاج وضيق الوقت"[3].

- عدم اهتمام المعلّم بمعرفة مستوى المتعلّمين اللّغوي في بداية السّنة الدّراسية،وقياس قدراتهم (التّقويم التّشخيصي)،وعدم اهتمامه وقدرته على تشخيص العيوب القرائيّة وصعوباتها.

---

[1] – رشدى لبيب، وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم،ص: 205.

[2] – حميدي لديغبي، الدعم التربوي أسسه وأساليبه الجديدة، الصادرة الاشتراكي،ع: 56،62، 1998، ص: 10(بتصرف).

[3]– محمّد شحادتة راقوت، المرشد في تدريس اللّغة العربية، ودار الصفاء، ط2، عمان، الأردن، 1999، ص: 108،120. (بتصرف).

- عدم اهتمام المعلّم بتدريب المتعلّمين ابتداء من الصّف الأوّل على التّحليل والتّركيب"[1]،

يمكنّنا القول، إنّ جمود المعلّم يُغيِّب التّفاعل الحيوي بينه وبين متعلّميه مع تخليه عن أساليب كثيرة تثير فكر واستطلاع المتعلّمين، وإهمال الوسائل الإيضاحية التي تؤدي لعدم وضوح الأهداف المنتظرة المنشودة والمصيبة للجودة إلى أنواع القياس من العقاب والإهانة اللّفظيّة والمعنويّة، فيجب على المعلّم أن يكون قدوة قبل الكلمة.

ولا يمكن إغفال الجوّ المدرسي "السّائد بين أفراد الأسرة التّربوية بين المدير والمعلمين والمتعلّمين وشعور الطّفل بالأمن والاطمئنان والثّقة بالنّفس في معاملة زملائه ومعلميه له"[2]، وهذا ما نبه الباحثون المهتمون بأمر تربية الطّفل، قد لاحظوا تدني مستوى كثير من المتعلّمين منذ المرحلة الابتدائية إلى ما بعد المرحلة الثّانوية، فكثير من المتعلّمين عندما يطلب منهم "أن يقرأوا يعسر ذلك عليهم ممّا يصعّب عملية التّعليم الجيد، لأنّ عملية التّعليم ليست فقط أن يتلقى المتعلّم الدّروس وينتهي؛ إنّما على المتعلّمين أن يذكروا ما تلقوه من معلّميهم ،وذلك ما لا يمكن أن يكون إذا كانوا فاقدي القدرة على القراءة. ويعدّ التّهرب من الأسباب التي أدت إلى تعثّر المتعلّمين في تحصيلهم الدّراسي وذلك كله راجع لعدم قدرتهم على أن يتعاملوا مع ما هو مقرّر عليهم لعدم استطاعتهم القراءة"[3]،

وهذا التّعثّر راجع للمتعلّم نفسه ونذكر منها: ضعف الصّحة العامّة عند المتعلّم كالسّمع والبصر وغيرها، قلّة المطالعة المتعلّم وزهده في القراءة وضعف حصيلته اللّغويّة، وعدم اهتمام المتعلّم بدروس القراءة، وعدم متابعة المقروء وضعف الدّوافع لدى المتعلّم في القراءة، وعدم زيارة المكتبات

[1]- جامد عبد العزيز فقي، التأخر المدرسي تشخصيه وعلاجه عالم الكتب، القاهرة، د ط، د س، ص: 72.

[2]- محمد صلاح الدين محاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقات التربوية، دار الفكر العربي، د ط، 2000، ص: 347.

[3] عشور راتب قاسم الحوامد، محمد فؤاد أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2007، ص: 82.(بتصرّف).

العامّة والمكتبة المدرسية "[1]، وربط التّعلّم بالحالة الاقتصادية والاجتماعية كفقدان الوالدين أو أحدهما، ومستواهما الثّقافي.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى فشل التّفكير لدى المتعلّم نذكر:

- تدني مستوى الدّافعية للمتعلّم والإنجاز، وهذا من العوامل التي تحدّ من التّفكير أو طرح الأفكار أو التّعبير عن الآراء والاتّجاهات في المواقف التّعليميّة؛

- انخفاض المثابرة والطّموح، وهذا من معوّقات التّفكير.

- استخدام المهارات الخاطئة في مواقف التّعلّم الصّفي يعمل على الحدّ من تنمية التّفكير وتحقيق النّجاح أو الوصول إلى درجات عاليّة من الإتقان.

- عدم تحويل الأفكار إلى سلوكيّات عمليّة أو لفظيّة تحدّ من الوصول أو توليد الإحساس بالاحباط واليأس، فالمتعلّم يعي ويعرف أنّه قادر على إنجاز المهمّة أو المشاركة في النّقاش الصّفي لكنّه لا يستطيع القيام بذلك.

- المعتقدات الخاطئة حول التّعلّم التّلقائي والذّاتي لمهارات التّفكير دون بذل أي جهد إضافي، وذلك اعتقادا أنّ مثل هذه المهارات هي نتيجة حتمية لعملية التّعلّم الأكاديمي في المدرسة أو الجامعة"[2]، وهذا يعني عدم تحصيله للمعرفة وصعوبة تعلّمها و"عدم توفّر المهارات الأساسيّة السّليمة"[3]. هذا ما ينقلنا إلى وجود "تلف عقلي أدى إلى قصر مدى الانتباه وعدم المرونة في الأفكار وضعف التّمييز بين الأصوات ممّا يتطلّب تشخيص مثل هذه المشكلات بأخصائيين في الطّلب وعلم النّفس"[4]، وجميع هذه الأسباب خلقت فشلاً دراسياً ممّا يزيد الوضع من ناحية أخرى، وهنا يكون انفصال بين جوانب العملية التّعليميّة؛ مثل: الانفصال بين تخطيط المناهج وعمليّة التّدريس وعملية التّقويم وحتّى على قدرة

[1]– عشور راتب قاسم الحوامد، محمد فؤاد أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأدرن، ط 2، 2007م، ص 82.

[2]– يوسف عدنان وآخرون، تنمية مهارات التّفكير نماذج نظرية تطبيق علمية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأدرن، ط2، 2009، ص: 68.

[3]– جابر عبد الحميد جابر، الذّكاء مقياسه، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1996، ص: 215.

[4] – المرجع السّابق، ص: 219.

الفنيين. لذا على المعلّمين مراعاة "خصائص وسمات المتعثّرين التي تميّزه عن العاملين في الدّراسة (ذوي صعوبات التّعلّم، ذوي التّأخر الدّراسي وبطئ التّعلّم)، من هذه الخصائص ما هو عقلي، انفعالي، جسمي، ونفسي، وعلاوةً على الأسباب السّالفة الذّكر في تحديد أنواع التّعثّرات الأخرى مثل الكتاب المدرسي أو المحتوى المعرفي (للبرامج) نذكر: "بعض موضوعات القراءة المقروءة على المتعلّمين لا تبعث فيهم الشّوق ولا تستويهم وتلائم ميولهم ورغباتهم وهي بعيدة عن اهتماماتهم وحاجاتهم، وعدم مراعاة مستوى المتعلّمين في إخراج الكتاب الفنيّ الذي يتعلّق بطباعته وشكله العام لا يغري المتعلّم بقراءته؛ وخلو بعض الكتب من التّمارين وأساليب التّقويم الأخرى التي تساعد المتعلّم على معرفة على ما حصّلوه وتثبيت ما فهموه، قد توضع بعض الكتب وتقرّر دون أن تجرّب على عينات من المتعلّمين وبخاصّة الصّفوف الابتدائية العليا، وقد وضع هذه الكتب مؤلّفون بعيدون عن معايشة للمتعلّمين في هذه المرحلة الدّراسية. الدّارس لموضوعات المحتوى المعرفيّ، يجدها فوق طاقة المتعلّم العقليّة وأنّها لا تناسب قدراته العقلية"[1]، فحسب هذه الأسباب، إنّ الكتاب الذي لا يكون له معايير دولية ممزوجة بميول المتعلّمين وبيئتهم الاجتماعية سيكون مؤثّرا على مردودهم؛ أي: لا يحترم الأسس التي تبنى عليها المناهج العالمية للمتعلّمين.

وخلصنا إلى أنّ ظاهرة التّعثّر قديمة قدمَ التّعليم نفسه، وظلّت محطّ اهتمام العديد من الباحثين. كما أنّ التّعثّر الدّراسي يختلط في أذهان أغلبهم بمفاهيم أخرى لكنّها كلّها تؤكّد على وجود خلل أو سبب كالاكتظاظ حيث يصل عدد المتعلّمين في القسم الواحد إلى تسعة وأربعين وخمسين متعلّماً، وانتشار ظاهرة الأقسام المدمجة في الأرياف وطرق تدريس المعلّم ،و حتّى المتعلّم نفسه وغيرها ممّا يؤثر على مردودية التّعليم وعلى مسيرة التّنمية البشرية؛ لأنّ التّعليم هو أساس التّنميّة المستديمة، وهي أكثرُ استفحالاً في الآونةِ الأخيرةِ.

[1]– عاشور راتب، قاسم الحواصد وآخرون،أساليب التّدريس، اللّغة العربيّة، بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2007، ص: 81،82.

– عوامل التّعثّر الدّراسي:

تتعدّد أسباب التّعثّر الدّراسي كونه مؤشرًا محدّداً بالتّكرار والرّسوب، إذ بدون إجراء دراسات لمعرفة مسبّبات لا يمكن تصنيفها وإيجاد عوامل حدوثها ،وهذا كلّه تفادياً للهدر المدرسي وتخفيف الأعباء الدّراسية، ووضع خطّة لمحاربته. لذا لا بدّ بعد دراسة الأسباب معرفة العوامل المساعدة في إيجاد القرارات التي من شأنها تجنّب العثرات بالعملية التّعليمية، ويتّمظهر التّعثّر في العوامل الآتية:

– عوامل وراثية:

توصّلت الدّراسات إلى أنّ عامل الوراثة هو أحد أسباب التّعثّر الدّراسي للمتعلمين ويظهر ذلك في عوامل ذاتية، بحيث تتعلّق بالمتعلّم نفسه مثل التّخلّف العقلي، الإعاقة،السّمعية والبصرية، والاضطرابات ،الانفعالية ،والفروق الفردية[1]، وهي بمثابة الأسباب الرّئيسة المباشرة ،"تخبر عن بطئ في النّمو العقلي لعوامل وراثية أو جينية أو اضطرابات في بيئة الحمل"[2]، و"هو عمل داخلي يكون العمل الوراثي "يتّمثّل في التّغيرات العضويّة داخل الجسم النّاتج عن عامل النّضج"[3]، ومعرفة إذا ما تألف السّلوك الذّهني مع ما نرثه ومن هنا يتبادر إلى أذهاننا التّساؤل التّالي: متّى تتأثر خصائص الإنسان بالوراثة؟

إنّ الدّراسات الحديثة لعلم الوراثة "تتضمن على الأقل عنوانين رئيسيين:

–"الانتقال الوراثي genetic transmession: والعمليات الكيماحياتية biochemkol والفيسيولوجية physiological المتضمنة مرور وانتقال المواد والسّمات الوراثية من عضو آخر، وهو جانب الوراثة الذي يعتمد على المفاهيم الأساسية لإنشطار الخلية، الجنات ناقلة الصّفات الوراثية

[1] – عبد الفتاح عبد المجيد الشّريف، التّربية الخاصّة وبرامجها العلاجية، ص: 86.

[2] – المرجع نفسه، ص: 18.

[3] – لطفي البكوش دور الكتاب المدرسي في الارتفاء بالعمليّة التّعليمية قراءة تحليليّة نقديّة للكتاب المدرسي، مجلة أصول الدّين، ص: 276.

كروموسومات (المولدات الجينات Chormosomes) التّغييرات لخصائص المهيمنة مقابل خصائص المنحصّرة"[1].

-عالم الوراثة السّكاني والذي يتّضمّن التّطبيقات العملية لمفاهيم الانتقال الوراثي في دراسة الأنماط والتّكرارات (الخصائص الوراثية في المجتمعات الإنسانيّة)"[2]، وتعتبر من الأسباب الكامنة للتّعثّر الدّراسي وخصوصًا ما يتعلّق بإصابة الدّماغ في مرحلة الحمل ممّا" يؤثّر على الجهاز العصبي وبالتّالي يحدث اضطرابات عصبي حركي عند الطّفل يؤثر على قدرته على التّعلّم وترجع إصابات الدّماغ إلى العوامل الآتية: كما سبق الذّكر إلى وراثية والثّانية الجينية وهي ليست وراثيّة ،لكنّه نتيجة خلّل في التّفاعلات الكيميائيّة داخل النّطفة بين الجنات الذّكرية والأنثوية، ممّا يؤدي إلى القصور في الأداء العقلي للطّفل نتيجة تلّف في بعض خلايا المخ ويبدو تأثيره واضحًا في عجز المتعلّم عن القراءة، وآخر يحصل أثناء الولادة المتعثّرة يتعرّض فيها الجنين للاختناق فلا يصّل الأكسجين إلى المخ"،[3] ويتضّح أنّ عامل الوراثة هو من الأسباب القطعيّة وخصوصًا ما تثبته الدّراسات العلمية بفضل التّطوّر التّكنولوجي، كما أنّها تؤثّر على الجانب الوجداني من "حيث عدم استقرار تيار العصبية في المخ وهي تتأثّر بالضّغوط العاطفيّة والجسمانيّة"[4]، ويوجد علاقة دالة بين الصّحة الجسميّة والحسيّة ومستوى النّضج والتّعثر الدّراسي بحيث يظهر جليًا أنّه" يتعرّض الأطفال المتأخرين دراسيًا لبعض الأمراض الطّفيليّة التي تؤثّر على نموهم ويغلب عليهم مظاهر ضعف البنيّة، سوء التّغذيّة، ضعف البصر والاضطرابات في اللّغة والكلام"[5].

---

[1]- سوسن شاكر الجبلي، أساسيات بناء الختبارات والمقاييس النّفسية والتّربوية مؤسّسة علاء الدّين للطّباعة، دمشق، سوريا، ط1، 2005، ص: 270.

[2]- المرجع نفسه،ص: 270.

[3]- عبد الفتاح عبد المجيد الشّريف، التّربية الخاصّة، برامجها العلاجية، ص 75.

[4] - بطرس حافظ بطرس، التّكيف والصّدفة النّفسية للطّفل دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، د ط، د س، ص: 326.

[5]- فاتن صلاح عبد الصادق والقدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصّة، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط 1، د س، ص : 77،78.

يتضّح لنا من خلال هذه التّفسيرات بأنّ التّعلّم والتّحصيل الجيد يتطلّبان سلامة الحواس وصحة الجسد، فالطّفل الذي يعاني من المشاكل الصّحية ومستوى جسمي أقل من أقرانه قد يصاب بالانعزال والخجل الذي يعوق تقدمه ونموه المعرفي في ضعف الذّاكرة يؤثّر بشكل واضّح في عمليّة التّحصيل وأثبت ""jensen" "جنسن" "علاقة التّحصيل الدّراسي بالذّكاء والاستعدادات العقليّة وأنّه عمليّة معقدة"[1]، أنّها تساعد على التّنبؤ بالنّجاح، ومع هذا هناك تفاعل مستمرًا بين الوراثة والبيئة في التّحصيل الدّراسي فما هي العوامل البيئية المؤثّرة؟

– عوامل البيئة:

تعتبر البيئة من أشكال التّكييف والملائمة في المجال التّربوي لأنّه تنشأ علاقة بين هذا المتعلّم وعالمه الخارجي سواءً كانت بالإيجاب أو السّلب وهي إحدى العوامل المؤثرة في التّحصيل الدّراسي، و"عوامل تتمثل في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثّقافية وطرق التّدريس غير الملائمة ونقص فرص التّعلّيم"[2]، كما أنّ هناك من يعتبر البيئة: "المجموع الكلي للمثيرات التي يتعرّض لها الفرد من بدء وجوده في الرّحم حتى مماته، الوجود الفيزيقي للأشياء لا يشكّل في ذاته بيئة إلاّ إذا أثرت هذه الأشياء في الفرد فإذا وجد الطّفل في العاشرة من عمره في موقف من المواقف ومعه أخ له يصغره بعامين فإنّ البيئة النّفسية للأوّل تختلف عن الثّاني، وهذا يحدث فرقا سيكولوجيا له وزنه، هذا علاوةً على الاختلاف بين الأخوين في الخبرات الماضية التي تجعل إدراكها للموقف مختلفا كلا منهما يحمل خبرات ذاتيّة"[3]و من هنا نرى الباحثون اهتموا بدراسة أثر البيئة على المتعلّم وفي تحديد مستوى التّفكير والتّعلّم حسب المثيرات وتأثيرها عليه أو تأثره بها، كما أنّها الظّروف المحيطة بالطّفل وما يلحق به من تعلّم واكتساب خبرات ومؤشرات اجتماعية، ومن العوامل التي تؤثّر في تحصيله الدّراسي محيطه الاجتماعي ومجتمعاتنا العربيّة الإسلامية بلغت قيمة الانحدار التّربوي بسبب فشل التّام الذي انتهت إليه المؤسّسات التّربويّة الاجتماعية، وما تميّزت به مناهجنا التّربويّة التّعليميّة من الانحطاط وجمود

[1] – محمد مصطفى زيدان ونبيل السّمالوطي، علم النّفس التّربوي دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، جدّة، ط 3، 1996، ص: 57.

[2] – عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، ص: 86.

[3] – المرجع نفسه، ص: 16.

و"يتمثّل هذا الجمود في الأهمية الكبيرة التي تعطي للاتّجاهات والعادات التّقليدية وأنماط الحافز والأشكال التي تتخذها المؤسّسات الاجتماعية في المجتمع والتي تعرقّل التّنميّة... ّولكي تتغلب على هذه الأزمة فإنّه من الضّروري أن يقوم كل المجتمع والنّظام تعليميّة بإجراء تعديلات جوهرية وأن تتمّ الملائمة بينهما. وفي حالة غياب المسؤوليّة تتوزع على أطراف عديدة من دون إستراتيجية تربوية مضبوطة تحدّد المشروع التّربوي بدقّة وبكفاية في الأسس والأهداف والمناهج فتزداد الأوضاع تعقيدا وتأزما، ويزداد المجتمع معها فسادا بحيث" أن وجه الاستعمار تغير من مباشر عسكري واحتلال للأرض وانتهاك للعرض واستغلال للطّاقات البشرية والمادية إلى غير مباشر سياسي واقتصاد وثقافي ويتساوى الاستعمار غير المباشر في درجة الخطورة مع غيره في درجة الخطورة والضّرر مع غيره على الفرد والمجتمع"[1]، وهذه التّبعيّة سببها أن مجتمعنا متأثر بالآخر دون غربلة ما يصلح لنشء وهذا مرجعه إلى التّطور التّكنولوجي والاستعمار أو الاستدمار غير المباشر أمر خطير على مجتمعاتنا ولا أجد له تشبيه إلا غاز البوتان لأنّه له نفس خواص المستعمر بالنّسبة للإنسان "فالفرق في الثّقافات والمؤثرات الحضارية، يرجع ذلك إلى قوة تأثير البيئة"[2]، وكل هذا له تأثير على ثقافة المجتمع التّربوي لأنّ" المجتمع المحلي وأولياء الأمور لهم تأثير على نواتج التّعلّم من خبرات ومهارات نبغي اكسابها للمتعلّم وكذلك قيم المجتمع واتّجاهاته حتى مؤسّسات المجتمع وأجهزته المؤثرة على أطراف وشركاء المهنة من المعلّمين والمتعلّمين مثل مؤسّسات الإعلام"[3].

المتعلّم يدخل إلى المدرسة معه قيمة الاجتماعية وأفكاره إذا تعارضه مع ما يتعلّمه في المدرسة قد تؤدي إلى تعثّر دراسي.

-عوامل اقتصادية:

[1]- فوكري ماكومبر، أزمة التّعليم في عالمنا المعاصر، تر: خيري كاظم، دار النّهضة العربيّة القاهرة، مصر د ط، د س، ص: 43.

[2]- محمد مصطفى زيدان ونبيل السّمالوطي، علم النّفس التّربوي، ص: 57.

[3]- عقيل محمود رفاعي، التّعلّم النّشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التّعلم، دار الجامعة الجديدة للنّشر، الإسكندرية، دط، 2012، ص: 334.

توصلت الدّراسة إلى أنّ الحالة المادية للمتعلّم أولا سرته تكون من أسباب التّعثّر الدّراسي وتخلّف المتعلّم عن أقرانه، وهذا بهدف النّظر إلى عملية التّحصيل الدّراسي فطرة تحليلية للوقوف على العوامل الاقتصادية المؤثرة ورصدنا نواحي القصور بهدف رفع الأداء الدّراسي.

ما يؤكد ولا يدع مجالا لشك أن مجرد تفكير للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة إلى متطلّبات إضافيّة (مثل متطلّبات التّصنيف العلمي من معدات وأجهزة ومواد الخام)، وهذه المتطلّبات تختلف إلى حدّ ما، ممّا يولّد العديد من العقابات والكلفة الاقتصادية التي حتما ستكون كبيرة وبخاصّة في حال تعدّد مستوى القسم الواحد في المدرسة الواحدة"[1]، وهي معوّقات تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة وبأخّص إذا كانت وسائل إيضاح مثل الملاسط الضّوئي وحتّى بسيط منها لا يتوفّر يستخدمها المعلّم لزيادة فهم المتعلّمين وتحقيق نواتج التّعلّم لأنّها تحقّق التّفاعل وجذب الانتباه وتنقلنا من النّظري المجرد إلى التّطبيقي المجرد هنا إذا غابت كان تعثّر وبعض المتعلّمين.

كما تتمثّل في تدني مستوى تدخل الأسرة، وعدم توفّر لائق بالإضافة إلى المستوى الثّقافي للأولياء وقلة المتاعبة، ولا يشاركون أبنائهم في إنجازاتهم التّربوية يسهم في عد إقبال على التّعلّم والتّحصيل في هذا الصّدد، إن الدّراسات التي أجريت على المتأخرين دراسيا أثبتت أن نسبة ذكاء الأطفال يميل إلى الإنخفاض بوضعهم في مستوى منخفض سواء من البيت أو المدرسة وأنّ نسبة ذكائهم ارتفعت بعد وضعهم في بيوت ومدارس ذات مستوى مرتفع في تلك النّواحي"[2]، لمواجهة هذه التّعثّرات يجب مراعاة الجانب المادي الاقتصادي من الجهة المعنية أو وزارة أخرى كالتّضامن لمحاولة سدّ حاجيات المتعلّم على أقل أبسّطها.

[1]- أحمد عيسى الطّوايسي، أساسيات في التّربية المهنية، دار الشروق للنشر والتّوزيع، الأردن، 2012، ص 197، بتصرف.

[2]- يوسف دياب عواد، التّأخر الدّراسي نظرة تحليلية علاجية، دار المناهج للنشر والتّوزيع، الأردن، ط 1، 2006، ص 58.

– عوامل أسرية:

يرجع بعض تعثّر الدّراسي للمتعلمين إلى تقصير الأسرة تصل إلى حد التّفريط في فلذات أكبادهم وعدم رغباتهم، "ويرجع التّعثر الدّراسي إلى حد كبير للمشاكل الأسرية والمشاحنات التي تحدث بين الوالدين أو بين أفراد العائلة"[1]، وليس هذا وفقط حتّى مستواهم الثّقافي يؤثر على مردود المتعلّم بعدم مرافقتهم المنزلية كما يبدو أن أبناء أميين وأبناء ذوي المستوى التّعليمي المتدني يرسبون أكثر من سواهم لافتقارهم إلى الدّعم مختلف أنواعه المادي والمعنوي"[2].

كما يرى "عبد الحميد الهاشمي" أنّ الخبرات النّفسية المؤدّية التي" يمر بها المتعلّم في الماضي كوفاة أحد الوالدين يشرك في نفسية أثر لا يستطيع التّخلص منه فكلما كانت الصّدمات قوية أحدثت في نفسية المتعلّم مرض كالخوف والانطواء وغيرها"[3]، وهذا يهدّد المتعلّم لأنّه يصبح عنده عقد نفسيّة إن لم تكن مرافقة مدرسية أو عند موجّه أو مرشد اجتماعي أو طبيب نفسي.لأن الأسرة بالنّسبة للمتعلّم هي عموده الفقري لأنّها تلعب دورا هاما في شخصية الطفل.

فالأسرة إن لم تعد تصطلح بالدّور التّربوي المنوط لها لتفككها وانفتاحها على قيّم أخرى غريبة عنها واستيعابها للتكنولوجيا المعاصرة خاصّة تكنولوجيا الإعلام والاتّصال والإشهار التي جرت على الأسرة ويلا من الويلات تسبب في إعاقتها تربويا وأخلاقيا"[4].

وهذا الانسلاخ ما جعلنا في ذيل قائمة بلدان العالم بالنّسبة لنتائج التّعليم المحصودة بحيث أن الشّهادات لا تعكس مستوى العلمي والبيداغوجي لحامليها.

[1]– نادية بعيبع، عسر القراءة أو فشل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 17، جوان، قسنطينة، الجزائر، 2002، ص 161.

[2]– يوسف دياب، عواد، التّأثر الدّراسي نظرة تحليلية علاجية، ص 58.

[3]– عبد الحميد الهاشمي، أصول علم النّفس العام، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، جدة، ط 2، 1990م، ص : 323.

[4]– فوكوي ماكومير، أزمة التّعليم في عالمنا المعاصر، تر: خيري كاظم دار النّهضة العربيّة، القاهرة، مصر، ص: 43.

– عوامل مدرسية:

المدرسة هي البيت الثّاني للمتعلّم وتدني جودة التّعليم فيها راجع إلى تعثّر المتعلمين ورسوبهم وهذا أدى إلى تدني المخروج التّعليمي ومن خلال بحثنا هذا تبين أن أغلب الأسباب التي تكمن وراء التّعثّر الدّراسي تنحصر في العناصر الآتية أو حتى في حد ذاتها عوامل أخرى منها:

إنّ الإيديولوجية الثّقافية والإدارية التّعليمية ما تعتقد إدارة المدرسة من أفكار ومعلومات قد تكون محفزات للمعلّم مسايرة له في التّخطيط أو قيود تفرض عليه وهذه القيود متمثّلة في فكر الإدارة وهذه الضّغوط هي في جوهرها فكرة يقاوم التّطوير والتّغيير والتّحديث في فكر المدرسة ورؤيته في تخطيط الدّروس ومدى حرص الإدارة وقدرتها على تخطيط الأهداف والنّواتج للمدرسة تعلّيمية وتربوية"[1].

وهذا يؤثر سلبا على السّير الحسن للعملية التّعليمية كما يساهم في تعثّر بعض المتعلمين لعدم التّوفر إذا كان الغرض خلق المشاكل وليس المتابعة وترك نقائص أخرى في المدرسة مثل ازدحام الفصول بالمتعلّمين مما يعوق فرص التّعلّم والأساليب القمعية التي يستخدمها مدراء المدارس وحتى المعلمين على المتعلمين ممّا سبب كراهية المتعلّم للمدرسة وعدم كفاية التّدريس، وعلاقة المتعلّم بالآخرين في المدرسة يؤثّر سلبا على تحصيله"[2].

وتعدّ المرحلة الابتدائية أولى المراحل التّعليمية التي يتوقف عليها المتعلمين في الدّراسة وتحصيلهم كما أنّها تتوقف عليها اكتساب المتعلّم للمهارات المعرفية والخبرات التّعلمية اللّازمة لتنميتهم في جميع المجالات الفعليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة والجسميّة، ففي هذه المرحلة يكتسب الطّفل أنماط السّلوك والتّفكير اللاّزمة للإنسان وهي المرحلة التي يزدهر فيها نمو الطّفل اللغّوي واكتسابه مهارات القراءة التي تساعده على الفهم والتّعبير"[3].

[1]– عقيل محمود رفاعي، التّعلم النّشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التّعلّم، ص: 334.

[2]– عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة وبرامج العلاجية، ص: 178.

[3]– سامي محمد عبد الله، بعض العيوب الشائعة القراءة الصامتة بين المتعلمين للصف الرابع ابتدائي، ص: 89.

وهنا يبرز دور المدرسة وأهميتها ويظهر في جاذبيتها وقيمتها في نشر المعرفة، رغم تهكم وسائل الإعلام على المدرسة مما يزعزع مكانتها ونظرة المجتمع لها، ويهملون أهم شيء وهي المناهج التّربوية في بلادنا العربية تقوم على الاستبداد والتّغريب وخصوصا في الجزائر فالشّعار المرفوع التّيه بين التّيارين وهذا يقتل العقل إلا أنّه قتل الروح في النّاشئة، ويتّم هذا الاعتقال على ثلاث محاور وهي: (التّعليم، التّدين، السّلطة)"[1]، واتفاق كل الفاعلين على عدم فعّالية المناهج ولا تمت بصّلة ولا بواقع المعاش ولا تراعي الفروق الفردية وكثيرة المواد الفرعية ممّا يجعل المعلّم يمرّ مرور الكرام عليها، وعدم ملائمة الوتيرة الزّمنية واتسام المواد بالتّجريد وهذا يتناقض مع المرحلة العمرية وانعدام الوسائل الدّيداكتيكية لتذليل الصّعوبات ويتضّح من خلال هذا الاستطلاع على ظاهرة تدل على التّيه بين البيداغوجيات ممّا يجعل المتعلّم يتعثّر يؤثّر على ميله الدّراسي : "بطول المناهج الدّراسية وعدم مناسبتها لقدارت المتعلّم، خلو المناهج من التّشويق عدم مراعاة الفروق الفردية، عدم تناسب طرق التّدريس".

كما للمتعلّم خصائص وسمات تحول بينه وبين التّحصيل الدّراسي لا يستطيع التّعلّم إلاّ بخطوات بطيئة وهذا راجع إلى خصائص الآتية.

-الخصائص الانفعالية الاجتماعية:

الإحباط الذي أساسه نقص في الميول والشّعور، والطّموح الارتباك وعدم الثّقة بالنّفس، سرعة الاستشارة والميل إلى العدوانية، لا يصل إلى المشاركة الجماعية، ويجد صعوبة في تكوين علاقة مع غيره، يفتقر لخبارات القيادة، يتميز بالتّعصب والتّحيز"[2].

-الخصائص الجسميّة:

كثير الحركة لكن سرعان ما يشعر بالإجهاد والتّعب والافتقار إلى الأداء الحركي الجيد، ضعف صحي عام ربما يعود إلى نقص في التّغذية أو عدم إكتمال العناصر الغذائيّة اللّازمة للنّمو، وقد يعاني من ضعف في السّمع أو البصر، وهذا يعني البيئة الجسمية تعرضت للأمراض"[3].

[1] – جدلالي بوبكر، بين الحضارة وفكرنا العربي المعاصر، دار الأمل، الجزائر، ط 1، 2012م، ص : 228.

[2] – عبد الفتاح عبد المجيد الشّريف، التّربية الخاصّة وبرامجها العلميّة، ص: 186.

[3] – المرجع نفسه، ص: 190.

الخصائص النّفسية:

افتقار المتعلّم إلى التّخيل أو إلى الأداء الحركي الجيد ولمهارات الحياة اليوميّة، ضعف التّركيز الإنتباه لفترة طويله، والافتقار إلى الدّافعية عدم القدرة على حلّ المشكلات"[1].

-الخصائص المعرفية:

اختلال التّوازن المعرفي لدى المتعلّم عندما يقدم معرفة 'لمخ لم ينمو النمو الكافي ليتعاملا معا والحالة الثّانية التي يقف فيها المتعلّم أمام معرفة توفر لديه خبرة سابقة لمتطلّباته ويطلّق مصطلح اختلال التّوازن عند "بياجيه "PIEGEN" على تلك الحالة من عدم الرّضا التي تنشأ عند ملاحظة حدث بتعابير مع البنى المعرفية السّابقة القائمة لدى الفرد أن تخرج أفكار المتعلّمين المخزنة إلى السّطح، فيعرف المعلّم ما يدور في أذهانهم وتتاح له بذلك الفرصة لمساعدتهم على إعادة بناء هذه الأفكار بطريقة تتلاءم مع الخبرة الجديدة ويلجأ المعلّم إلى قدر ضئيل من التّفسير المعارف عليه في الأوساط العمليّة وفي البنائية مبدأ أساسي لابد منه هو أنّه ما لم يمرّ المتعلّم بهذه التّجربة من خلخة توازنه المعرفي لا يحدث عنده تعلّم فاعل"[2]، لكن إذا تفاقم الأمر أدى إلى تعثّر دراسي أو حتّى إلى الرّسوب لضعف أو عدم القدرة على تكوين ارتباطات بين الألفاظ والأفكار والأشكال أي صحة التّمثّلات، وهذا مرجعه إلى القصور الشّائع وهو الاكتفاء الجانب المعرفي وتصوّر أنّه يؤدي تلقائيا إلى اكتساب المهارة وإغفال الجانب النّفسي الحركي في المنهج والنّظر إليه أنّه جانب ليس ذو أهمية، وهذا عندما نحصر المتعلّم وعاء لمعلومات أنّه جانب ليس ذو أهميّة، واسترجاعها دون توظيف لكسب مهارات والانتقال من العلم إلى العمل.

تضافرت جهوده المنظومة التّربوية لسدّ الثّغرات لعلاج التّعثّر الدّراسي الملاحظ خلال عملية التّقويم وأثناء سيرورات التّعلم والتي تشكل صعوبات ومعيقات تحولُ دون تحقيق الأداء المنتظر من

[1]- عبد الفتاح عبد المجيد الشّريف، التّربية الخاصّة وبرامجها العلميّة، ص: 191.

[2]- يوسف القطامي، النّظرية المعرفية في التّعلّم، ص: 544،545.

المعلّم والمتعلّم على سواء فيما يأتي من النّشاطات وتسهيل الاندماج في السّيرورات التّعليميّة وهي تمس المناهج والمعلّم والمتعلّم والمعرفة وغيرها لتحقيق الإنجاز المناسب.

– تصحيح التّعثّر الدّراسي وتجاوزه:

يتشكل التّعثّر الدّراسي خطر على جميع من يحيط بالمنظومة التّربوية لأنّه يمثل اللامبالاة وعدم الحرص وعليه كثرة البحوث والمشاريع لأنّه يلود اللامبالاة ولتخطي هذا التّعثّر الدّراسي لابد لجوء إلى عملية التّقييم باعتبارها جملة من الإجراءات تمكّن من مواطن التّعثّر لدي المتعلّمين تكون منهجيّة وعلمية هادفة إلى تحديد كثافته وقياس مدى اتّساعه وتجلياته.

لذا أخذت اتّجاهات المعالجة تشتدّ في السّنوات الأخيرة، ويؤّكد مبدأ التّدخل المبكر لتصحيحها فهل نظر لها؟ وهل يوجد نظريات لمعالجة المعلومات؟

"تشكل عناصر معالجة المعلومات الأساسية من تمّ التّوصل إليه من خلال تحليل منطقيّ للمهام كما أنّها التّحكم الإجرائيّ والتّوقعات المتوقع للإشارات في هذه البنى أن تشارك وتعرف وتدقّق المعلومات فمثلا تكون لدى المتعلّم"[1].تصور أو تخيل لا يمكن فعله عندما يتعلّم وهذا بدوره سوف يؤثّر على كيفيّة المثير الخارجي، وكيفية تسجيله في الذّاكرة وكيفية تحويله إلى فعل، وقد تحدّد عمليات التّحكم النّائشة في بنيّة التّحكم التّنفيذيّة كيفيّة حفظ المعلومات عندما تدخل ذاكرة طويلة المدى وكيفية تدوين البحث والاستراجاع عند تذكرها من بين الأشياء الأخرى (بالرّجوع إلى نظريات مختلفة مثل "برمان ""IVORMAN 1970" "أنديرسون ويوز 1972"ANDERSON BOUWER" وحدّدت "كارول" عشر أنواع من العناصر المعرفيّة:

أولا: الحرافية: العمليّة التي تتضمن موقفا معرفيا أو هي عمليّة تحديد الميل التي تقود عمل العمليات الأخرى، **ثانيا: الانتباه:** عن توقعات الفرد من خلال الأخذ بعين الاعتبار النّوع وعدد المثيرات التي تقدم له أثناء الأداء، **ثالثا: الفهم:** هو العملية تستخدم في تسجيل المثيرات في السّجل الحي، **رابعا:**

[1]– روبرت جانييه، أساسيات التّعلّم من أجل التّعلّيم للصّفى، تر: محمود الخوالدة، دار المسيرة للنّشر، الأردن، 2012م، ص: 39،40.

التّكامل الإدراكي: إدراك المثيرات ومطابقتها مع التّمثّلات السّابقة، **خامسا: التّرميز:** تستخدم في تشكيل التّمثّلات الذّهنية للمثيرات في عمليّة التّفسير بالنّسبة لضماناتها. **سادسا: المقارنة:** تحديد متمايزات إذا كانت متشابهة،**سابعا: تكوين التّمثيل الإدماجي:** للوصول إلى تمثيل جديد في الذّاكرة وبربطها لتّمثّلات الموجودة الأصل.**ثامنا: استرجاع المثل المدمج:** إيجاد تمثّل محدّد في الذّاكرة، **تاسعا: التّحويل:** تغير متمثّل الذّهني على أساس محدّد سابقا، **عاشرا: تنفيذ الاستجابة:** تستخدم هذه العملية لتعلّم مع بعض التّمثّلات الذّهنية على الوصول استجابة ظاهرة أو مخفيّة"[1]،

ونسميه المعالجة ينبغي أن تتضمن جميع الجوانب السّابقة لتضمن نجاحها والانتقال من تقويم موسوعي يرتكّز على عملية الحفظ والاسترجاع، إلى تقويم يرتكّز على جوانب معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة وهذا لسيطرة على سير التّعلّم وبنى التّوقعات.

فالثّغرات أي الاختلالات تكون موضوعا للمعالجة وهدف النّشاط العلاجي ويتبلور هذا في حصص المعالجة البيداغوجية.

-العمليات الأساسية في إعدادا البرامج العلاجية:

يجب أن يمر تحسين مستوى العلاج بعمليتي "التّشخيص والعلاج".

1) عملية التّشخيص.

2) عملية العلاج: ولها أساليب كثيرة منها:

"الكتب الدّراسيّة البديلة أو بعض المراجع والكتب، بطاقات التّوضيح حيث تتضمّن معلومات قصيرة تصحح أخطاءه، الاستعانة بإحدى التّقنيات للتّدريس (مسلاط ضوئيّ، فيديو أقراص...)، يصحّح المتعلّم نفسه من خلال أسئلة ونشاطات مشابهة لتلك التي أخطأ فيها، حصّص التّقوية حيث يقوم المعلّم بجمع المتعلّمين الذين يشتركون في عدد من أخطاء التّعلم"[2].

[1]- يوسف القطامي، النّظرية المعرفيّة في التّعليم، ص: 513.

[2]- عقل محمود رفاعي، التّعلّم النّشط المفهوم واستراتيجيات وتقويم نواتج المتعلّم، ص: 26.

ونستنتج أنّ عملية[1] المعالجة مقرونة بالتّشخيص بغية تقرير الآثار الباقية أن يجمع الخيوط المختلفة من البيانات بغية تقرير الآثار الباقية لبيئات التّعلّم الخصبة والفقيرة ويخلق من تحليله لهذه البيانات[2]، وعند جمعنا للبيانات كيفية تصحيح الثّغرات المتعلّمين عند تحصيلهم فكانت خطتنا أولا تعديل المناهج ثمّ المعلّم ثمّ أخيرا المتعلّم.

-آلية تعديل المناهج:

يكون تنقيحها من خلال تجاوز مواطن الضّعف وتعزيز مواطن القوّة فيها، ويتضمن تعديل المناهج وباختبار الطّريقة المناسبة التي تحقق النّتائج المطلوبة"[3]، إذا كان تصوّر البرامج والمناهج من صلاحيات النّخبة الوطنيّة للمناهج والمجموعات المتخصّصة فإنّ تنفيذها وتقويمها من مسؤولية عدّة مؤسّسات مثل (باحثين ومفتشين)، أمّا تنفيذ هذا الجهاز البيداغوجي يقتضي أحيانا إعادة تنظيم البرامج المعمول بها[4].

وأن تكون الاستشارة بين عناصر المنظومة التّربوية والمتعلّمين المعنيين بتنفيذ المناهج وتعديلها ومن الآليات نذكر ما يلي:

1) الجلسات الاستشارية العامّة "ETAT GENERAUX" تنظم بشكل دوري حسب المرحلة التّعليميّة.

2) أسلاك التّفتيش بمشاركة الأستاذة في تقويم المناهج الجديدة وتنفيذها، وذلك قصد اقتراح التّعديلات اللازمة وتحديدها فتنظم هذه الجلسات النّقاش واللّقاء بين الأساتذة والمكونين والباحثين ومكوني المعلمين"[5].

[1]- محمد عيسى أبو سحور، مهارات التّدريس الصّفة الفعالة والسّيطرة على المنهج الدراسي، دار دجلة المملكة الأردنية الهاشمية، ط 1، 2015م، ص: 286.

[2]- جابر عبد الحميد جابر، الذّكاء مقاييسه، ص: 171.

[3] - جابر عبد الحميد جابر، الذّكاء مقاييسه، ص: 176.

[4] - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعية العامّة، معدّلة، 2009، ص: 59.

[5] - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعية العامّة، معدّلة، ص: 62.

-علاج المعلّم:

المعلّم يقوّم عمله ويحاول أن يستنتج أوجه القصور في الطّرائف والوسائل التي يعتمدها في دروسه وهذا تقويم ذاتي يمكن المتعلّم من تجاوز عيوبه فهو إذا دعم ذاته بذاته يجب على المعلّم أن ينظر مليا في طرائفه البيداغوجية واستراتيجية فالتّعلّم النّشط يحتاج معلم نشطًا كما على المعلّم تعويد المتعلّمين القراءة الجمل وليس الكلمات المتفرّقة، تنمية مهارات القراءة كالسّرعة المناسبة كما على المعلّم استغلال تعثّرات المتعلّمين في مختلف الأنشطة لبناء أنشطة علاجيّة، تخصيص أنشطة علاجيّة فوريّة لاستدراك النّقائص وتذليل الصّعوبات فسح المجال أماما المتعلّمين كي يقيموا إنتاجهم تقييما ذاتيًا أو ثنائيًا، أو جماعيًا، وإعادة صياغة هذا الإنتاج باعتماد حصيلة التّقييم تشجيع المتعلّم على التّواصل بالعربيّة انطلاقًا من زاده اللّغوي، اتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلّمون تقييم ما ينتجونه تقييما ذاتيا أو تقوييما متبادلا بين الزّملاء.

تدريب المتعلّمين على إتخاذ مواقف من الأحداث الشّخصيات وتقديم بدائل اقتراح وصغيات إدماجي قصد تمكين المتعلّمين من توظيف تعلّماتهم لحلّ المشاكل المطروحة عليهم"[1]. ومن هنا نرى استقلالية المعلّم في تخطيط العملية التّعليمية التّعلمية وتنفيذها في إطار المناهج التّعليميّة المعتمدة.

وهذا ما يسمى الحرية البيداغوجيّة المسؤوليّة ولمرادمتها هو المرونة والإبداع التّربوي والبيداغوجيّ والإبتعاد عن تقيده بآليات ونماذج محدّدة، وقد جاء في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي كيف تكون معلّما ناجحًا؟

1) أعد دروسك جديا.

قراءة الدّرس من الكتاب المدرسي جيدا، تحديد النّقاط العامّة، الحقائق المفاهيم، القواعد.

الرّجوع إلى بعض المراجع المتصلة بالموضوع.

بلورة خطّة الدّرس واختيار الطّريقة المناسبة له.

محاولة ربط الدّرس بحياة المتعلّم.

[1]- دعاس سيد علي، دليل استخدام كتاب التّربيّة الإسلامية، الجزائر، 2017م، ص: 34.

محاولة التّنبؤ بصعوبات التّعلّم.

لتدوين ملاحظات بعد أداء الدّرس لما تراه مناسبا في تعديل خطتك مستقبلك"[1].

2) قدم لدرسك جيدا.

قدم عنصر التّشويق لموضوع الدّرس.

لربط الجزء بالكلّ.

توصل إلى موضوع الدّرس من خلال المتعلّم، راع الفروق الفردية.

3) استراد الفعلية المتعلّمين حافظ على وقت الحصّة بالكامل.

4) استخدام الوسائل التّعليميّة أعط الواجب بالشّكل المعقول.

5) كن حليما لا تغضب فيصغوا إليك يسمعهم وأفئدتهم جادا قيبل المتعلّمون على الدّرس بإهتمام.

وخلصنا أنّ جرى على المعلّم تعديلات كثيرة منها دوره وطرائفه التي هو ملزم أن يراعي فيها ميول متعلّميه ويثير دافعيتهم ونشاطهم وأن يربط المادة الدّراسية بالحياة الاجتماعية وأن يتدرّج في المعلومة وأن يوجّه ويرشد المتعلمين ويذلّل الصّعاب لهم وتطبيق أسلوب دفتر المتابعة DETOLIO لأنّه يعتبر سندا يتضمن العلاقة بين المتعلّم والمدرس والأولياء.

يكتسي موضوع التّعثّر الدّراسي أهمية قصى في المنظومة التّربويّة بما أنّه آفة العملية التّعليميّة التّعلّميّة (بحث عن طرق للتخلّص منها ومن البديهي وجود فروق فردية بين المتعلّمين العاديين والغير العاديين)، يؤدي إلى تعثّر بعض المتعلّمين في تحيلهم الدّراسي جراء ظرف ما، لكن هذا التّعثّر هو حالة عارضة بإمكان تجاوزه وقد يكون هذا تنبيه المثير فيقوم بالاستجابة ويشبه في ذلك مكنية البيع تضع نقود تخرج سلعة، وإذا نظرنا إلى ذلك المتعلّم على أنّه واسطة معالجة البيانات فإنّه شبه الألة الالكترونيّة الحاسبة التي تغذيها بالبيانات فتخزنها وتستخدم في إنتاج بيانات جديدة ويمتاز المتعلّم عن

[1]- بن العيد لوربني سراب، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، الجزائر، 2017م، ص: 177،198.

الآلة بأنّه يبحث ويكتشف بيانات جديدة من مصادر خارجية ثم يقوم ببرمجتمها"[1]، وهنا يكون التّعلّم هو اكتشاف البيانات وليس مجرد تكوين ارتباطات على هيئة وصلات مثير واستجابة.

كما هناك جوانب أخرى يجب تنميتها لتجاوز التّعثّر الدّراسي وخصوصا إذا كان فيها مراعاة لميوله ورغباته أي الجانب الوجداني ومن هذه الجوانب نذكر:

1) معالجة الجانب الوجداني:

معرفة كيفيّة معالجة أو التّعامل مع المشاعر التي تؤدي الفرد وتزعجه[2].

الوعي بالذّات: معرفة أوجه القوّة والقصور وإتخاذ المعرفة أساس القدرات أي الإدارة الذاتية.

الدّافعية: يسعى نمو الدّوافع والحماس والمثابرة والاستمرار الدّافعية الذّاتية.

التّعاطف العقلي: التّفهم القدرة على قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم من تعبيرهم وليس بالضّرورة من يقولون"[3]، الوعي بالآخرين.

المهارات الاجتماعية: القدرة على التّعامل مع الآخرين بإيجابية إدارة العلاقات ومن هنا نرى علاقة المتعلّم بنفسه وحماسته وتفهمه ووعيه بالآخرين ثمّ علاقته الاجتماعية ؛أي: مندمج اجتماعيًا ليكون متعلّم سوي وأن التّعلّم ليس الحفظ ومعرفة المعلومات بل هو ممارسة الأنشطة المختلفة التي تسهم في إزالة هذا الضّعف"[4]وهذه الأنشطة يجب أن تتمظهر في هذا المتعلّم سوي وأن التّعلّم ليس الحفظ ومعرفة المعلومات بل هو ممارسة الأنشطة يجب أن تتمظهر في هذا المتعلّم على شكل قرارات ومهارات دالة على تحقيق أهداف لتجعل منه متعلّما وكسول وهذا ما تصبوا إليه المجتمعات وبالجهد الجهيد الذي تطمح له المنظومة التّربويّة.

---

[1]- جابو عبد الحميد جابر الذّكاء مقاييسه، ص: 169، (بتصرف).

[2] -كريمان بدير، الأسس النّفسية لنّمو الطّفل، ص: 296.

[3]- المرجع نفسه، ص: 296.

[4]- أحمد حسين اللقائي وعلي أحمد الحملي، معجم مصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس لتعليم الإبتدائي مديرية المناهج وطرق التدريس عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1999، ص: 53.

تشكل السّنة الثّالثة ابتدائي امتدادا طبيعيًا لسنة الثّانية بالاعتماد على مكوّنات القراءة عبر استثمار أنشطة المبدأ المعالجة الصّعوبات والتّعثّرات القرائية المحتملة، وتنميّة الطّلاقة من خلال أنشطة الكلمات البصرية، ونصوص القراءة المشتركة، ومختلف النصوص القرائية مما تتطلّبه من استراتجيات المفردات والفهم القرائيّ (التّعلّم القراءة المبكرة).

1) الوعي الصّوتي	السّنة الأولى	/	/
2) المبدأ الألفبائي(الرّبط بين الأصوات والحروف)	س 1	س 2	س 3
3) الطّلاقة.	س 1	س 2	س 3
4) المفردات (الرّصد المعجمي)	س 1	س 2	س 3
5) الفهم	س 1	س 2	س 3

الجدول رقم (02): يوضح دراسة المنهج الصوتي الخطي

نلاحظ من خلال الجدول أن مستوى السّنة الثّلاثة يتعلّق في الفهم المكتوب بحيث ينتقل من التّهجئة إلى الطّلاقة أي الاسترسال في القراءة وترسيخ مفردات جديد ليصبح للمتعلّم قاموس لغوي خاص به ممّا يؤدي إلى الإثراء اللّغوي وتمكنه من استخراج المعاني الصّريحة والضّمنية وفحص فهمه من خلال تلخيص النّص أي تقويم المقروء وبهذا التّخطيط يصبح أحد السّبل لمعالجة وتصحيح تعثّرات المتعلّم.

واقترحت بيونس شاكر علاجًا تربويًا من اقتراحاتها في هذا الجانب إرشاد المتعلّم المتعثّر دراسيًا وتبصيره بطرق استذكار.

متابعة مذكرات الواجبات.

إعادة تعليم المادة من البداية لمتعلّم المتأخر والتّدرّج معه"[1].كما يوجد حلولا أخرى خارج المؤسّسة التّربويّة.

[1]- سوسن شاكر مجيد، مشكل الأطفال النّفسية دار الصّفاء، الأردن، 2003، ص: 261.

– **جلسات العلاج النّفسي**: هو علاج لكثير من المرض وأسرهم المشاكل وتعلّم طرق التّعامل مع الأزمات والضّغوط النّفسيّة ولكن لا أن يستخدم هذا النّوع من العلاج بدون استخدام العلاج الدوائيّ"[1]، يعني لا تلجأ لتحليل النّفسي لحلّ المشكلات حتّى نتأكّد بأنّه ليست عطبا جسديًا وبعدها الإرشاد النّفسي لأنّ بعض الحالات تحتاج إلى علاج نفسي رغم أنها جسديّة وهذه الحالات خاصّة، فهو لا بالنّواحي الجسميّة والحركيّة والاجتماعيّة والانفعّاليّة لدى المتعلّمين ولتحقيق تلك النّقاط:

- تغير المفهوم السّلبي عن الذّات وتكوين مفهوم أكثر إيجابية.
- تنمية الدّوافع وخلق الثّقة المتعلّم والمتعثّر.
- يعتبر الاتّجاهات السّلبية نحو التعلّم والمدرسة والمجتمع وجعلها أكثر إيجابيّة"[2].

العلاج الطّبي الدّوائي: كثيرا ما **ترتبط** إجابة المتعلّم بأعراض سببًا كافيًا للتّعثّر الدّراسي إذا لم يقدّم علاجا يتحسن المتعلّم بعلاج الأعضاء. فكل هذه الاقتراحات هي مصحّحة لمسار يعتبر المتعلّمين وتحصيلهم الدّراسي إذا عرفوا كيف يستغلونها ويطبقونها".[3]

وكل هذا وما زال تعثّر المتعلّمين وعدم تحصيلهم يعيق المؤطرين والمختصين والمهتمين والتّربوين مما أصبحت مركزا اهتمام البحوث الإمبريقية التّربويّة للحدّ من خطورتها.

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين سيادة المقاربة بواسطة الأهداف في النّظم التّربويّة بحيث بنيت المناهج والبرامج الدّراسية على أساسها، وبما أنّ العالم يتميز بسرعة التّطوّر فالمنظومة مطالبة بتفعيل مناهجها لهذه المستجدات لمواكبته ولقد شغلت اهتمام الكثير من الباحثين فما هي المقاربة بالأهداف؟

وعلام أو حدت؟ وما هي المقاربة التي تبنتها الجزائر ورأتها الأكثر تأثيرا وجدوى في تحقيق غايات المنظومة؟

---

[1]– بطرس حافظ بطرس، التّكيف والصّحة النّفسية للطّفل، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، د ط، د س، ص 330.

[2]– عبد الحميد محمد علي، متى إبراهيم قريشي، التّسرب التّعليمي، القاهرة، ط 1، 2009، ص 110.

[3]– منصوري مصطفى، التّأخر أسباب وأثاره وطرق علاجه، دار العرب، وهران، ط 1، 2012، ص: 137.

– من المقارنة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

– بيداغوجيا الأهداف:

تبنّت الجزائر التّدريس بالأهداف من خلال التّطوّر الذي عرفته حركة الأهداف التّربويّة إلى ظهور نموذج التّدريس بالأهداف ينطلّق هذا النّموذج من مجموعة من الأفتراضات منها:

1) أن المتعلّم يعمل بصورة أفضل إذا إطلع على الأهداف المرجوّة لتحقيقها.

2) استخدام الأهداف يمكن من تحيد النّشاطات اللّازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم وإختيار المضامين والطّرائق والأساليب الملائمة"[1].

وتتمثّل بيداغوجيا الأهداف: في تجزئ التّعلمات إلى مجموعة من الأهداف الإحداثية القابلة لتحقّق من قبل المتعلّمين بحيث تتيح الإجابة من السّؤال التّالي:

ما هي المعارف والمهارات التي جيب على المتعلّم أن يتمكّن معها في نهاية نشاط تعلّيمي العالمي معيّن؟

3) تبين إذن بيداغوجية الأهداف للمدرس التّحقّق من مدى بلوغ الهدف من خلال التّقويمات الجزئيّة يجريها أثناء القيام بنشاط أو في نهايته"[2].

فتعني" بيداغوجيا الأهداف تحديدها هو منتظر من المتعلّمين، فمثلا كأن يكون قادرا على التّعرف على النّعت في جملة وأن يركب بجملة تحتوي على نعت"[3].

بحيث أن البرامج الدّراسيّة أصبحت مجموعة من الأهداف يتّم تحقيقها من المتعلّم، حقّقت نجاحا لكنّها تعرّضت لانتقادات شديدة ومن بين ما أوجدت عليه هذه البيداغوجية وأهمّها:

- الأهداف السّلوكيّة ترتكّز على الأعراض التّركّز على السّلوك ليس أكثر فعّاليّة من علاج مرض معيّن وإهمال الأسباب التي أحدثته.
- إتجاه الأهداف السّلوكيّة نظام مغلق في علاجه للتّربيّة يتوقع المعلّم والمتعلّم في قوالب جامدة.

[1]– عبد الله قلي وفضيلة حناش، التّربية العامّة، ص: 35.

[2]– محمد رزيقة حمامة كريم، الطّرائف البيداغوجيّة بين النّظرية والتّطبيق، د س، د ط، ص: 89، بتصرف.

[3]– المرجع نفسه، ص 89.

- الانشغال بالأهداف شيوه التّربيّة والإيداع والحرية والتّلقائيّة والإنسانيّة.
- صعوبة صياغة الأهداف الإجرائيّة (شيتت حمود المعلم)"[1].

ومنه نرى أن هذه المقاربة فيها كثرة الأهداف وتجزئ المضامين ممّا يفقدها قيمتها لدى المتعلّم ولا يحدّ لها صلّة بحياته اليومية ومن هنا نقول بأنّها تتجاوزها وتلغيها بشكل كلي لتأتي المقاربة بالكفاءات بل مواكبة الإنفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل مراد التّربيّة يفكرون في إعادة بناء المناهج وليس محورا متكررا لبيداغوجيا السّابقة.

– المقاربة بالكفاءات:

إنّ التّغير الذي هبت عواصفه على المنظومة التّربويّة غيرت كثيرا من التّوجيهات بل والاتّجاهات فلم يعد الهدف من التّعليم والتّعلّم هو مجرد اختزال المعرفة أو المعلومة بل أصبح البعد الكبير للعملية التّعلميّة هو تعلّم لتعمل ليصل إلى التّمكن المهاري فنقلها من حيز التّنظير إلى حيز الممارسة والتّطبيق ولا يزيد ذا الانفصال البديل بل نريد أن تنتج مواطنا صالحا يحاكي الواقع ويمثله أداء الدّور المستقبلي لأداء كفاءة عاليّة ومن هنا تتساءل هل هي مجرّد مجاراة الرّوح العصر وماهي الأسباب الكامنة وراءهذا الإختيار هل هي متعلّق أم قضية البيداغوجيا السّابق؟

المقاربة البيداغوجية:

– **المقاربة:** تعرف بأنّها الكيفيّة العامّة والخطّة المستعملة لنشاط و" التي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية ميعنة أو الإنطلاق في مشروع ما وقد استخدمت في هذا السّياق للدلالة على التّقارن الذي يقع بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة التي تربط فيما بينهما من أجل تحقيق بغاية تعليميّة وفق استراتيجيات تربويّة بيداغوجيّة واضحة"[2]، هي دراسة استكشافية لسّيرورات تعليميّة تستعمل في سياق متناسق مقرونة بخطّة بيداغوجية يصّب في لب الموضوع.

[1] – عبد الله قالي، فضيلة حناش، التّربية العامّة، ص: 38 (بتصرف).

[2]- الأخضر عويرات,اسماعيل الأعور , التعليم في إطار المقاربة بالكفاءات ,مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية , الجزائر ,ص:565.

– الكفاءة COMPETANCE

ثبتتها وزارة التّربيّة ابتداء من 2003-2004 لمسايرة التّطوّر التّكنولوجي والتّدفّق المعرفي كما أن لها نظرة عملية تربط الإنسان بالواقع المعاش.

–لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور" كافأة على الشّيء مكافأة وكفاءة جازاه مكالي قتل ولا كفاء أي لا مالي به طاقة على أكافئة والكف النّظير"[1].

–اصطلاحا: القدرة على تطبيق مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدّة من الأعمال "TACHER ""إنّها القدرة على التّصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا[2].

ويتضّح من التّعاريف هي قدرة إجرائية منظّمة ومتجانسة تسمح بممارستها وقت الحاجة لأنّنا تتوفّر على مجموعة من المعارف لكنّها لا تشكل غاية في حدّ ذاتها بل تتصرف في مواقف ناجحة والكفاءة ليست المهارة وتعرف.

–المهارة: بأنّها القدرة على أداء شيء ما سرعة وبدّقة وفهم وفي أقل من ممكّن هي تلك الأهداف التي تتّصف وتقيس المهارات الحركيّة والعضليّة المتصّلة بالتّوافّق العصبي الحركي، المجال المعرفي شرط للجانب المهاري"[3]، فالمهارة محدودة بالنّسبة للكفاءة.

أما القدرة: مفهوم يعبر عن استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معيّن توظيف في وضعيّات مختلفة ويعبر عنها بفعل نشاط سلوكيّ يرتبط بجوانب التّفكير المختلفة اتّصال تحليل، أخذ القرار وانتقاء المعلومات.. إلخ"[4].

---

[1]– ابن منظور لسان العرب، دار التراث العربي، لبنان، ط 3، 1999، ص: 111.

2– مديرية المناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج، ص: 19-20.

3– فوزي عبد الله الجلامدة ,استراتجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقات العقلية في ضوء البرامج التربوي الفردي دار المسيره النشر و التوزيع ,ط2, 2017,ص:129

[4]– إبراهيم أحمد غنيم الصافي، يوسف شحاتة الجهوي الكفاءات الدّراسة في ضوء الموديلات التّعليميّة، مكتبة أنجلو المصرية للطّباعة والنّشر، القاهرة، مصر، د ط، 2008، ص 29.

-المقاربة بالكفاءات COMPTENACE

تحدّد مكانة المعارف في الفعل وتشكل هذه الأخيرة مرحلة حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلّها وإتخاذ القرارات،وتعني طريقة تربويّة وأسلوب عمل تمكّن المدرس من إعدادا دروسه بشكل فعّال فهي تنص على الوصف التّحليل للوضعيّات التي يتواجد فيها ويستبعد عليها المتعلّم، ويعرفها لبوتارف LE BORTEF تحصل للمتعلّم بواسطة ثلاث عمليات معرفة تجنيد المعارف وإدماجها وتحويلها"[1].

المقاربة بالكفاءات قوامها المحتوى المعرفيّ تمّ تطبيقه وأدائه وتحويله إلى عمل متقن كما أنّها ترتبط هذه الممارسة بالمجتمع ممّا تجلعها وظيفية ذات نتائج فعّالة.

- مبادئ المقاربة للبيداغوجية وفق مدخل الكفايات:

يعتمد على مبادئ أساسية تكون ضمن المقاربة بالكفايات:

1) ارتباط التّعلّم بخاصيتي العقل والإرادة لدّعم المتعلّم.

2) تعدّد الذّكاءات.

3) اعتبار المتعلّم مركّز كل تفكير بيداغوجي أو عمل تربويّ.

4) اعتبار أن المتعلّم الفاعل الأساس والمسؤول على بناء تعلّماته وتنميتها وارتباط بين المتعلّم والسّياق الاجتماعي.

5) التّعلّم عملية بناء حركيّة مركبة وتنظّم نشيط وهيكلة مستمرة للمعارف وليس تراثا كميًا.[2]

6) اعتبار أن التّعلّم يحصل بطرائق وإيقاعات مختلفة من فرد إلى آخر لكن في مراعاةً تامةً لتكافؤ الفرص والتّشجيع على التّميز".[3]

ومن هنا نرى أن المقارنة بالكفاءات لها متطلّبات تتمثّل في القدرات والمعارف والمهارات تربطهم علاقة غير أن الكفاءة لا ترتبط بالمعارف بل بمكتسبات قابلة للملاحظة والقياس المتمثّل في

[1]- عدنان مداني مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدّعم التّعليميّة في الجامعات الجزائرية مجلة الواحات للبحوث والدّراسات، الجزائر، ع 8، 2010، ص 140.

[2]- لبيض عبد المجيد تقويم الكفاءة مفهوم جديد مقال نشر في مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، مجلد، ديسمبر، 2008، ص 54.

[3]- مديرية المناهج، مستجدات المناهج الدّراسي لتّعليم الابتدائي، 2019، ص 22-23.

وضعيّات جديدة"[1]، أي تجند المعارف للعمل بها ويلبث تراكما معرفيًا فمراد هو خروج من النّظري إلى التّطبيق قصد حل مشكل من المشاكل التي تصادفت في الحياة وتكيفه معها إدماج INTEGRATION واقعيّة AUTHENTICITE تحويل LE TRANSFERT.

– صياغة الكفاءة:

تعني صياغة الكفاءة تحديد أبعاد نصفها حتى نميّز القدرة والهدف فيها من مظهرين هما:

–تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلّم:

يتعلّق بأمرين أوّلهما: نوع المهمّة المنتظرة تأديتها حل مشكلة ابتكار تأثير على المحيط.

الصّياغة الإجرائيّة للكفاءة: تتصّل الإحاطة بكل مكوّنات الكفاءة ولبلوغ ذلك ينبغي ضبط ما يأتي

– "للسّياق: مجال الحياة التي تصاغ الكفاءة في إطاره.

– المعرفة: عناصر المادة المستهدفة.

– للمعرفة السّلوكية: إلغاء جوانب لدى المتعلّم.

– المعرفة الفعلية: ترتبط بالجوانب التّنظيمية العلمية للإنتاج.

– الدّلالة: هو مؤشر له على دافعية المتعلّم".[2]

شروط صحة مراعاتها في صياغة الكفاءة :

–"أن تضاع بدّقة وبصفة إجرائية وتكون قابلة للتّقويم،وأن تسمح بأن تكون وصفيات التّقويم جديدة بالنّسبة للمعلّم،وأن تكون ذات معية للمتعلّم بحيث تجنده ويكون لها بعد إجتماعي، وأن تجند مجموعة من مكتسبات"[3].

في بعض المرات هذه الصّياغة تصّل إلى ما تصبوا إليه هذه المقاربة من تحديد مساعيها.

[1]– وزارة التّربية والتّعلّم المقاربة بالكفاءات مقال نشر على موقع:

WWW.PLKHALFA.COM

[2]– عبد الله قلبي، حناش فضيلة، التّربية للعامّة.ص: 146.147.

[3]– المرجع السّابق ,ص:147,146.

مبادئ التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

بما أن التّقويم هو إصدار حكم على مدى كفاءة التي هي بصدّد النّمو والبناء من خلال أنشطة التّعلّم المختلفة أو الوضعيّات يمكن أن تستنتج : أنّه "تقويم قدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم معارف، كما أنّه يستلزم أنشطة ووضعيّات تسمح للمتعلّم بإستغلال جميع الإمكانيات (معارف مهارات، قدرات سلوكات ...) للتّعبير بواسطتها على مستوى كفاءاته المختلفة وينطلّق من معايير ومؤشرات معدة سابقة كما أنّه هو معاينة القدرة على إنجاز النّشاطات محدّدة بدلا من استعراض المعارف فالأداءات والمهارات التي تؤدي لاكتساب الكفاءة هي الأجرأة فهو يظهر سلوكات ذات دلالة كمؤشرات ويتضمن مطالب تأخذ بعين الإعتبار للعناصر الآتية:

1-المعارف والقدرات المندمجة في الكفاءة.

2-المسعى التّحليلي والبنائي للوضعيّة المطلوبة.

3-تبرير قرارات واختصارات الممتحن.

4-تحديد معايير التّقويم.

وتكمن معايير التّقويم من الحكم على توعية الأداء وهي تنمي المسعى التّعليميّ "[1]

بيداغوجيا التّعلّيم هو"معالجة يهدف إلى الحكم على الكل في ضوء البناء، وإدماج الممارسة التّكوينيّة في المسار التّعلمي لاكتشاف التّعثّر المعرقلّة التّعلّم ومن ثمّ الخطأ لا يمثل عجزا هو علامة على صعوبة ظرفيّة. وتدعيّم التّنقيط العددي لنتائج المدرسية لملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان العلاقات البنائية بين المتعلّم والمعلّم والولي، الأخذ بعين الاعتبار الظّروف الفردية وممارسة العليات العقلية العلي تتطلّب حل مشكلات وتوفير الأنشطة الجماعية"[2]

وعليه الكفاءة تفسح المجال للمتعلّم لإبراز .طاقاته وقدراته وينصبها ليكون قادرا على حل المشكلات التي تواجهه ويكون قادرا ربط أفكاره والتّقويم قائم على عدّة أسس وليس استرجاع معارف

[1]- هيئة التّأطير بالمعهد، تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية، ص: 80،81،(بتصرف).

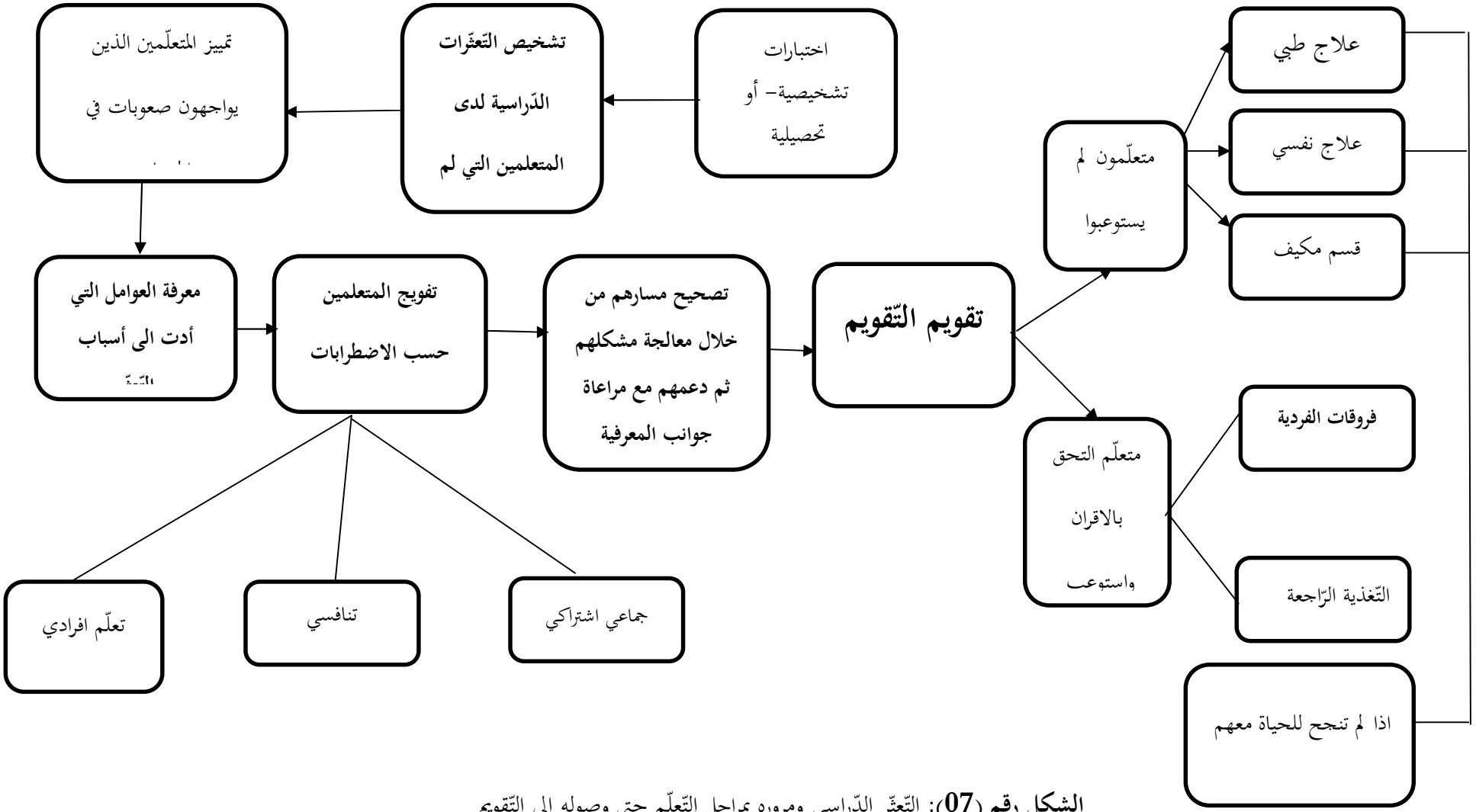
[2]- لخصئر عواريب، إسماعيل الأولر التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات مجلة للعلوم الإنسانية الاجتماعية صفة التّكوين بالكفاءات في التّربية. الجزائر ص: 578،580، (بتصرف).

بل هو معالجة في طور البناء والغرض منه هو التّكيف المستمر لتدخلاته ومساعيه مع حاجات المتعلّم حتى يكون التّعلّم والتّعليم واضحة، وأخرى أن تقويم المسعى مزدوج التّمفصل: "بالتّركيز على الإنتاج المتعلّم من حيث مستوى الكفاءة الذي يلعبه الكفاءة العرضية والكفاءات المواد المستهدفة فتشجع حينئذ معايير الإنجاز "[1] فالتّقويم يمثّل عصب كل مقارنات البيداغوجيا.

و منه يعتبر التّقويم وسيلة متابعة تقدم المتعلّمين ويخبر عن درجة تحديد كفاءته. كأنّها تنظّم للحياة من منظور علمي وجعلها صالحة بختلف محلات الحياة. إذن هو يطال المواد بغية تقويم المتعلّم من زوايا مختلفة، الكفاءة معايير، مؤشرات ومنه نستنتج أن له ثلاث وظائف رئيسية في المقاربة بالكفاءات توجيهية، تعديلية إشهادية.

إنّ التّعثر الدّراسي يدلّ على المتعلّمين يواجهون صعوبات في التّعلم لأنّهم لم يستوعبوا بعضها، والنّاظر بدقة يرى على المعلّم أن يقف على الأسباب والعوامل بعد تشخيصها بتصحيح مسار المتعلّم باللّحاق بأقرانه، وإلاّ يوجّه للعلاج الطّبي ثمّ النّفسي، وإذا استعصى الأمر يلحق بقسم مكيّف، وهذا المخطط يعبّر عن الكلام السّابق.

[1]– مديرية المناهج ،المرجعية العامة للمناهج ص: 57.



الشكل رقم (07): التّعثّر الدّراسي ومروره بمراحل التّعلّم حتى وصوله إلى التّقويم

3- أساليب الدّعم البيداغوجي على مستويات :

يوفّر الدّعم شبكة من العلاقات التّفاعليّة، وهذا ما يجعل له أهمية في حياة المتعلّم، بما أنّه وسيلة لتحقيق التّعثّرات؛ أي الضّغوط وترفع من مردودية التّعلّم وتحسين مستواه، وهي لا تراعي التّعثّرات فقط ؛ بل أيضًا تراعي وتيرة التّعلّم من خلال استراتيجية تقويمية داعمة تتبع خطّة منهجية، منفتحة ومتدرّجة، وللمعلّم حق الاجتهاد في بناء هذه الإستراتيجية، ومنه ما هي بيداغوجيا الدّعم؟ وكيف تدّعم تعثّرات المتعلّمين ناحية المعرفيّة المهاريّة " الحسحركيّة " والوجدانيّة " العاطفيّة".

بيداغوجيا الدّعم:

في إطار تغيير النّظرة للطّفل المتعثّر دراسيًا ونقله إلى مواقف إيجابية فكريًا ووجدانيا وبيداغوجيًا اتجاه هؤلاء، ومن ثمّ دعم تمدرسهم بالشّكل الإيجابي المطلوب تمارس بيداغوجيات منها بيداغوجيا الدّعم بحيث تكتسي أهمية كبيرة في المنظومة التّربوية والتّكوين، وعموماً الدّعم كتدخل بيداغوجي" يتكوّن من تقنيات وإجراءات ووسائل ترمي إلى سدّ ثغرات ومعالجة الصّعوبات ،وذلك من أجل رفع مردودية وجود العمليّة التّعليميّة، وتفادي الإقصاء والتّهميش، وتعزيز فرص النّجاح ومحاربة الفشل الدّراسي، وتتلاقى بواسطتها تتلاقى صعوبات التّعلّم وتعثّراته "[1]، إذن هو سلاح بيداغوجي مضاد للرّسوب والتّعثّر.

مفهوم الدّعم لغةً:

أقول دَعَّمْتُ الشَّيءُ: دَعْمًا إذا ساندته وأَعَنْتُهُ، والدَّعَامَة من عِمَادَ البَيْتِ، وأَدْعَمُ أتَكئُ على الدّعَامَةِ، واشْتَدَّ، وجمعها دَّعَائِمْ، ودَعَمَ فُلانُ فُلاَناً ؛ أي أعانه وقَوَاهُ "[2] ؛ بحيث تتفق المعاجم اللّغوي قديمها وحديثها، عربيّة وأجنبيّة: تتغيّر دلالاتها نسبيًّا لكنّها تتلاءم حسب نوعيّة السّياق، السيّاق دعم الشّيء، يعنى قوله وساعده وأعانه ممكن يكون ماديّاً ومعنويّاً ليحميه من الانهيار وفي الأدبيان الفرنسيّة يطلق عليه Soutenir.

[1]- الفضيل الرّنيمي، لكحل صليحة، طرائق بيداغوجيا التّربية والمقاربة بالكفاءات بين النّظري وصعوبات التطبيق، دس، دط، ص: 111.

[2]- محمد صلاح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للنّشر والتّوزيع، عين ميلة، الجزائر، دط، 1999م، ص : 24.

اصطلاحًا:

"مجمل الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلّم من أجل تذويب الثّغرات والتّعثّرات التي تعرض متّعلميه، أو بتعبير آخر ما تقوم به من نشاطات خاصّة لتكيّف تعليمه مع طبيعة متعلميه المتعثّرين وقدراتهم ؛ أي : جعل هذا التّعليم في مستوى هؤلاء المتعلّمين مستجيبًا لحاجاتهم، إنّ الدّعم هنا هو خلق وضعيّات جديدة لهذا الصّنف من المتعلّمين، وطبيعي أنّ الدّعم المرادف هنا للتّصحيح سيشمل كل العناصر الدّيداكتيكية : " الطّرائق والوسائل وحتّى العنصر البشري بما في المعلّم والمتعلّم"[1]، ومن هنا يمكن القول أنّه نسق بيداغوجي يشمل مجموعة من الصيّغ والطرائق والوسائل من تصحيح مسار المتّعلم الذي يشكو من التّعثّر.

ولا تخفى أهميّة الدّعم: " سواءً فرديّة أو جماعيّة في تعزيز مكتسبات المتفوقيّن، وتجاوز الصّعوبات لدى المتّعثّرين مهاريّة كانت، أو معرفيّة، أو سلوكيّة، أو وجدانيّة، أو اجتماعيّة، والتي قد تكشف عن عمليات التّقويم، ويمكن لهذه الأنشطة أن تتعدى الأنشطة التّقويميّة وأنشطة المعالجة المعتادة ؛ بحيث تكلف المتعلّمين إنجاز البحوث أو جمع معطيات تتصّل بالمواضع والمضامين المقررة ن خلال استثمار الأنترنت مثلاً، وتقديم عروض مصغرة في الفصل"[2]، ونرى أنّ أهميتها في تقليص الفوارق وإبراز قدرات المتّعلم من خلال تعدّد أنشطتها.

ومن استراتيجيات الدّعم هو: "فعل مندمج ليس إجراء ترميمي، كما أنّه محكم السّير في اتجاه مزدوج: أولاً يتمثّل في تقوية الأغراض الإيجابية، والتي تظهر على المتّعلم في شكل قدرات ومهارات دّالة على تحقّق الأهداف المرسومة سالفًا، ثانيا: تعدّل جوانب القصور أو العجز الذين يظهران على المتعلّم، وذلك بواسطة إعادة النّظر في الطّرائق[3]، فالدّعم هنا ليس لترميم ؛ بل تقوية جانب القوي وتعديل القصور، وعلى إثر هذا نشرت المنظومة التّربويّة عدّة مراسلات ومنشورات.

---

[1]- عبد السلام المساري,الدّعم التّربوي و رهان النّجاح المدرسي –المدرسة المغربية أنموذجا - ,مجلة رؤى تربوية ,ع:51,52,ص:121.

[2]- مديرية المناهج، البرامج والتوجيهات التّربوية المنقحة لسلك التّعليم الابتدائي، 2011، ص: 18.

[3]- عبد السلام المساري,الدّعم التّربوي و رهان النّجاح المدرسي –المدرسة المغربية أنموذجا - ,مجلة رؤى تربويةص:22.

مشروعيّة الدّعم في الجزائر:

لضّمان نجاح العمليّة التّعليميّة طلبت المنظومة بعث عملية الدّعم من خلال هذه المناشير:

- " المنشور الوزاري رقم 03/001/98/م، ع /2003م، المؤرّخ في 21-01-2009م، ترتيبات حول متابعة تنفيذ برامج ودروس الدّعم.

- المنشور الوزاري رقم 947/المؤرّخ في 2007/10/22م، المتضمن التّكفل بتلاميذ أقسام الامتحان.

- المنشور الوزاري رقم 526 المؤرّخ في 2006/11/02م، المتضمن التّكفل بتلاميذ السن الثالثة ثانوي.

- المنشور الوزاري رقم 06/3553المؤرّخ في 2006/12/25م، المتضمن التّكفل المالي بحصّص الدّعم.

- المنشور الوزاري رقم 03/ 119المؤرّخ في 2007/05/22م، المتعلق بمهام التّدريس والتّكوين باعتبارها عاملاً ثانويًا.

- المنشور الوزاري رقم 319 المؤرّخ في 1997/04/09م، تنظم الاستدراك الدّعم التّعلّم الثّانوي.

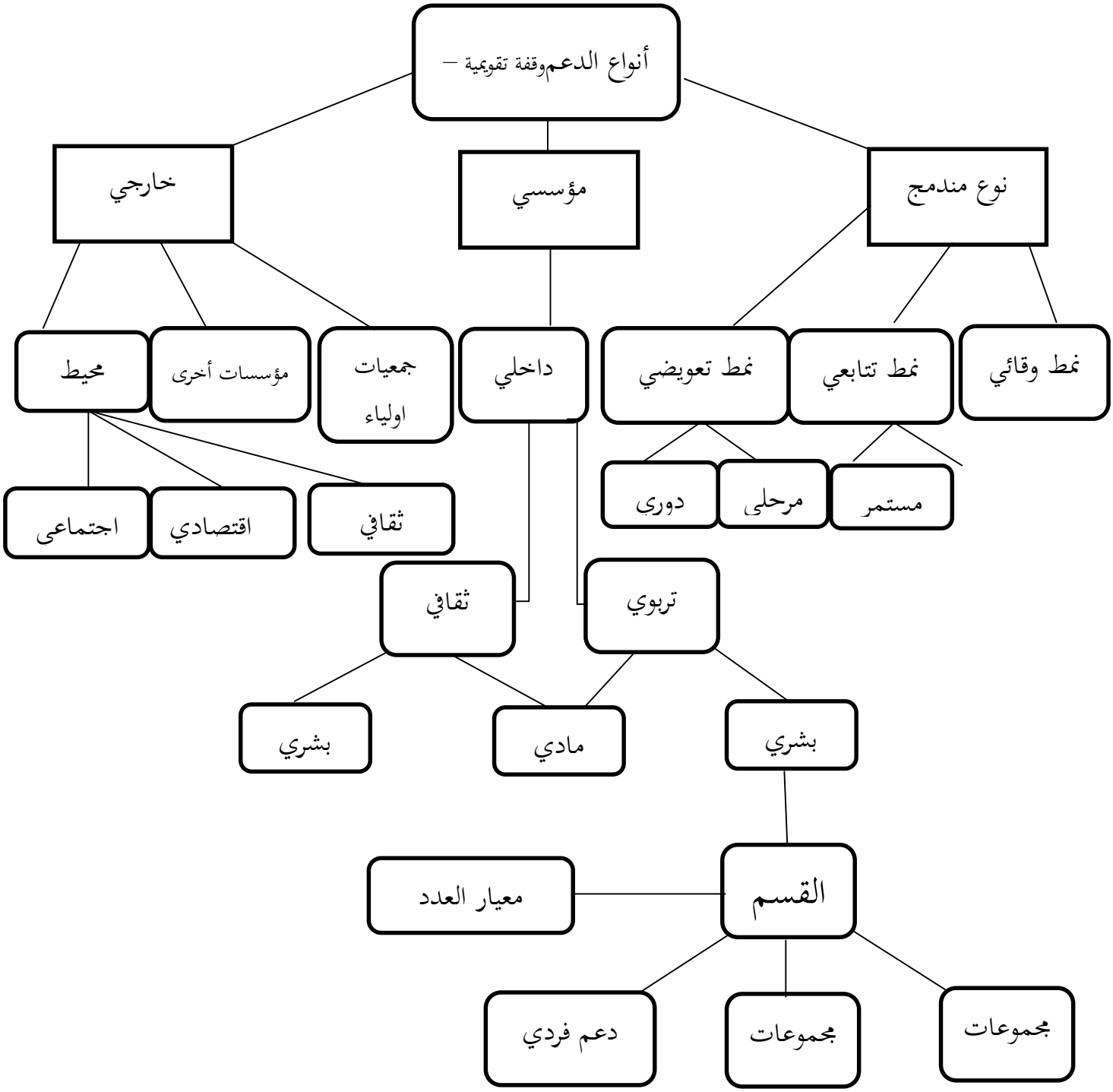
أعمال النّدوة الوطنيّة لمديري التّربيّة يومي 08 -09 ديسمبر 2010م، نظام الدّعم البيداغوجي الموّجه للتلاميذ أقسام الامتحانات"[1].

هذه المنشورات المراد منها تحسين نتائجه المدرسيّة، وتزويدهم بقدر وافر من أسباب النّجاح، وبالتّالي الرّفع من مردود المنظومة التّربويّة.

ممّا سبق نستخلص أنّ عمليّة الدّعم كاملة متكاملة تمس جميع جوانب شخصيّة المتّعلم لترتقي به وتستثمر إمكانياته وتوجهه لاستغلالها بالكيفيّة والطّريقة المثلى، ولا يتأتى ذلك إلاّ بإتباع طرق التّدريس والاستراتيجيات الحديثة مع مراعاة الجوانب "معرفيّة، وجدانيّة، حس حركية".

من خلال ما قلناه آنفا عن الدّعم نستنتج أنّ له أنواع تختلف من فئة إلى أخرى حسب تعثّر المتعلّمين، وفيه ثلاثة أنواع هي: مندمج، مؤسساتي، خارجي، وكلٌّ منه يتفرع إلى أنواع أخرى.

[1]- وزارة التّربية الوطنية، نشور وزاري رقم 991/و ت و/ أ ع /10 الجزائر، في 2010/10/22م.



الشكل رقم (08): أنواع الدعم وتشعباته.

إنّ هدف بيداغوجيا الدّعم هو الوصول إلى شخصيّة متزنة تستطيع التّكيّف مع الحياة والمواقف؛ حيث أصبح الحديث عن البعد المعرفي والشّخصيّة والبعد حسحركي والبعد الوجداني هذه التّصورات الثّلاثة ظهرت في مجال التربيّة، فهناك تحليل يهتم بكل واحدة منها، كما أنّ هذه المجالات تتفاعل بما بينها بشكل يصعب معه تحديد درجة تأثير والتي سنتطرق إلى طرق منها:

أولا: المجال المعرفي

لاشكّ أنّ تقويم الجوانب المعرفيّة لدى المتّعلّم يحتاج منّا بالفعل إلى وقفة تأمل لأنّه " من أهم جوانب التّعلّم التي تستهدفها عمليّة التّعلّم، وهي أيسر المجالات ويقصد بها المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم وتصنف إلى ثلاث معارف وهي:

المعرفة التّقديرية: وهي الحقائق والمفاهيم، والقوانيين ويمكن قياسها عن طريق الاختبارات التّحصيليّة.

المعرفة الإجرائيّة: تعني الأداءات التي يتعلمها الفرد، وتعدّ مقاييس الأداء من أفضل الأدوات لقياس هذا الجانب.

المعرفة السيّاقيّة: ترتكّز على أنشطة التّعلّم وكيفيّة إنجازها "[1].

ومنه عرفنا تصورات المعرفة التي يعتمدها الجانب المعرفي من خلال حقائق المعارف وقياسها والأداءات التي يتعلمها الفرد وكيفيّة إنجاز الأنشطة، كما أنّه يركّز على التّواصل المعرفي وارتقائه، أو بتعبير آخر " يركّز على الانتاجيّة والمردوديّة ونقل الخبرات والتّجارب، إنّ المتلقي وتعليمه طرائق التّركيب والتّطبيق والفهم والتّحليل والتّقويم بصفة عامّة"[2]، وهو نقل المعارف والتّجارب عن السّلف إلى الخلف وثمّة مسافات بيداغوجيّة في المجال المعرفي كصناعة بلاط "Blom"التي تتمثّل في المستويات التّالية، المعرفة الفهم، التّطبيق، التّحليل، التّركيب، التّقويم"[3].

[1]– عقيل محمود رفاعي، التّعلّم النّشط، المفهوم واستراتيجيات التّقويم، نواتج التّعلّم، ص: 287.

[2]– تاعوينات علي، التّواصل والتفاعل المدرسي في الوسط المدرسي، م5، 2009م، الجزائر، ص: 47.

[3]– تاعوينات علي، التّواصل والتفاعل المدرسي في الوسط المدرسي، ص: 47.

لكن يوجد تصنف بلوم قبل التّعديل:

المعرفة والتّذكّر Remember "فهو يعيّن مجرد حفظ معلومة لا فهماً ولا حفظاً ومن مظاهر السّلوكات أن يذكر الشّيء أو يعرفه أو يسميه " [1]، و" المعرفة Memorise هي القدرة على التّذكّر، والاستدعاء Recoll أو بمعنى آخر تكرار المعلومة التي قد قمت مبكراً "[2]مثل تذكر مكونات البطاريّة.

"**الفهم والاستيعاب**: والإدراك هو فهم المعلومة وصار قادراً على ضبط معناها، وصوغ مفهومها أو تلخيصها، وأصبح لديه معنى خاص به.

التّطبيق: استخدام المعلومات أو المفهوم في مواقف جديدة، فإنّ مفهوم مستوى التّطبيق هنا يشير إلى الإجراءات والخبرات التي تعلمها في مواقف سابقة تمكن من تطبيقها في مواقف جديدة.

التّقويم: يتضمن مهارات فرعية.

أ/- **مهارة الاستدلال الاستنتاجي**: قدرة الفرد على تقييم الأحكام، ومعرفة المغالطات المنطقيّة في الحجج التي بنت تلك الأحكام على أساسها.

ب/**– مهارة تقويم المحاكاة:** التي تتمثّل في قدرة الفرد على طرح تساؤلات بعينه في معرفة مدى غالبية البيانات والمعلومات المتاحة في المهمة والاعتماد عليها"[3].

وإذا أردنا أن نأخذ على كل مستوى مثال لتبسيط هذه المستويات.

التّذكّر: مثل معرفة مكوّنات البطارية، أو أن يحفظ أنشودة.

الفهم والاستيعاب: "تحويل الأرقام إلى كلمات" مثل:

953 ⟵ تسع مائة وثلاثة وخمسين.

أربع مائة وخمسة وثلاثين ⟵ ؟

4 مئات وعشرتان و6 وحدات ⟵ ؟

[1]– محسن علي عطية، التذكير أنواعه، ومهاراته واستراتيجية تعليمه، دار الصّفاء للنّشر، ط01، دت، 2015م.ص: 68.

[2]- رشيد لبيب و اخرون , المنهج منظومة المحتوى التعليم ,ص:32

[3]– المرجع نفسه، ص: 74.

ص / ألاحظ العمل / أصحّح الأخطاء على كراسي / أدّعم تعلماتي

أكتب العددين التّاليين بالحروف أكتب العددين التاليين بالحروف

6500 ستة آلاف وخمسةُ 6500 7124

2109 ألفان وتسعة 2109 3217

وهي تمثل " أوطأ مستوى للفهم ويدعى أيضًا الإدراك "[1]؛ أي إدراك معنى المادة التي يدرسها المتّعلم"[2]، ومن هنا إذا أردنا دعم المتّعلم من حيث مستوى الفهم والمعرفة، يمكن أن نأخذ مثال علاج الإدراك من خلال " علاج صعوبات القراءة النّاتجة عن عجز وظائف الإدراك الشفهي البصري أي التّعليمات التي تعتمد على المهارات البصرية، وتلقى بشكل شفوي والعلاج يمر بثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى: القراءة العشوائيّة ؛ بحيث يحتاج الطّفل فرصة التّعبير اللّفظي كأن يحكي قصته، ثمّ يقوم المدرس بكتابة القصّة على السّبورة، ويطلب من الأطفال قراءتها.

المرحلة الثّانيّة: تسمى مرحلة التّمييز أو التّفضيل، ومن المعتقد أنّ كثير من الأطفال يتعلّمون تمييز الكلمات عن بعضها تلقائيًا، وكما أنّ التّدخل الصّحيح يعطي سهولة.

المرحلة الثّالثة: مرحلة التّكامل ويتمّ فيها قراءة النّصوص دون التّدخل في تفاصيل فهم الأحرف والكلمات، وهي تعتمد على الأفكار، ودور المعلّم هنا الاهتمام بالكلّ دون التّركيز على الجزئيات"[3].

لدعم هذا المستوى يجب أن تجعل من المتعلم قادراً على استحضار المعلومات عند الحاجة؛ أي التّعثّر من خلال إعطائه فرص، ومجموعة من العمليات العقليّة التي تركّز على التّعلّم ذي معنى، وهذا كله يعتمد على منهجيات العمل المطلوب.

[1]– محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، ص 46.عبد السلام عبد الله الجعدي، دليل المعلم العصري، التربية وطرق التدريس، ص: 59.

[2]– عبد السلام عبد الله الجعدي، دليل المعلم العصري، التربية وطرق التدريس، ص: 59.

[3]– عبد الفتاح عبد المجيد، التّربية الخاصّة وبرامجها العلاجية، ص : 99.

دعم المتّعلّم على مستوى مهارات التّطبيق والتّحليل:

يتحلى مستوى التّطبيق في قدرة المتّعلم على "استخدام الحقائق والمفاهيم في مواقف تجريبية وواقعيّة جديدة"[1]، في حياته المدرسيّة أو الاجتماعيّة "الواقع المرئي" اليوميّة العاديّة كأنّه استثمار للمكتسبات، كما "يتطلّب قدرة المتعلّم على تطبيق الأساليب، والطّرق، والمفاهيم، والأسس والاستفادة منها لحل المشكلات وتفسير بعض" الظّواهر الجديدة أو معالجة بعض المواقف التي تواجهه مع استيعاب المعنى، وإبعاد المعلومات "[2]، ويكون ذلك على شكلين:

1-آلي: ويتضمن روتين التّصرف عن طريق التّطبيق المباشر للمعرفة.

2- مبتكر: يتضمن تطبيق مهارات ذات مستوى عالٍ في حل المشكلات أو التّفاهم أو التّواصل"[3]، مثل إعراب الكلمات.

وبناءً على ذلك فإنّ مستوى التّطبيق يتطلّب استعمال وإجراء سواءً كان مباشراً للمعرفة، أو مبتكراً في مستوى عالٍ مثل حل المشكلات.

أمّا المستوى التّحليلي ويتمثّل في تجزئة المعلومات إلى عناصر فرعيّة أو ثانويّة إلى أبسط جزئيات من أجل فهم بناءها وتنظيمها بغرض " فهم تركيبها وهذا سيشمل التّعرف على تلك العلاقة ويعرف من وصول المتّعلم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكونات أساسيّة[4] ".

والجدير بالملاحظة أنّ فهم بناء التّنظيمي التّركيبي "وهذا يتضمن تعريف وتحديد الأجزاء، وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وتمييز الأسس المنظّمة للكيان المتكامل مثل: التّمييز بين الأفكار والمعتقدات، وبين الأسباب والنّتائج[5]"، ويمثّل هذا المستوى نواتج تعليميّة أعلى لأنّها تتطلّب فهماً

[1]- عبد المجيد شتواني، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان للنّشر والتوّزيع، الأردن، ط04، 2003م، ص: 78.

[2]- كوثر كوجك، الاتّجاهات الحديثة في المناهج، ص: 159.

[3]- سام عمار، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مؤسسة الرّسالة ناشرون، ط01، 2002م، ص: 262

[4]- محمد عثمان, أساليب التقويم التربوي ,ص:48.

[5]- كوثر كوجك، الاتّجاهات الحديثة في المناهج، ص: 159

وإدراكاً أعمق للمحتوى المعرفي والبنائي للمادة، والقدرة على " تقييم معرفة معقدة إلى أجزاء منفصلة، والتّعرف على العلاقة بين تلك الأجزاء "[1]، كما أنّه يشمل " المستويات المعرفية التّالية:

1- تحليل المادة إلى عناصرها الجزئية.

2- تحليل العلاقات الدّاخليّة " الربط بين الفكرة وأجزائها ".

3- التّمييز بين الحقائق والاستنتاجات.

نستنتج من ذلك المستوى التّحليلي تجزئة المادة إلى عناصر والتّفريق بينها من حيث الحقائق والاستنتاجات.

دعم المتعلّم على مستوى مهارات التّركيب والحكم والابتكار:

يمثّل مستوى التّركيب أعلى هرم المجال المعرفي لما له من خصائص في تجميع أجزاء المادة التّعليميّة " حيث أنّ المطلوب من المتّعلّم هو وضع أجزاء المادة التّعليميّة مع بعضها في قالب واحد، أو مضمون جديد نابع من بنات أفكاره، وهو على العكس تماماً من مستوى التّحليل السّابق له، فبينما يعمل المتعلّم في مستوى التّحليل على تجزئة المادة التّعليميّة إلى عناصر وأقسام دقيقة، فإنّ المعلّم يهمل في مستوى التّركيب على تجميعها في ثوب جديد من صنعه، وليس تقليد لغيره وتؤكد نواتج التّعلّم هنا على السّلوك الإبداعي المعرفي للمتّعلم"[2]، أو تأليف بنى جديدة من عناصر أو جزئيات مبتكرة أو إيّصال فريد تخطيط لعملية أو تجربة، وترتكّز على نتائج التّعليميّة على تنميّة وتعديل السّلوك مثل كتابة موضوع جيّد، قصّة، شعر، نثر"[3]، ومن هنا نرى أنّ التّركيب على عكس التّحليل، فهو يجمع المعطيات من أجل صياغة جديدة ومتماسكة.

لذا يجب البحث عن صعوبة في هذا المستوى، ويظهر في إنجاز المشاريع مثل كتابة القصّة، وتقترح هذه الخطّة لدّعم المتعلّمين المتّعثّرين من خلال أساليب وتقنيات التّنشيط.

---

[1]- سام عمار، اتجاهات حديثة في التّدريس، ص: 262.

[2]- جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسية، ص 403. كوثر كرمل، اتّجاهات حديثة في المناهج، ص: 240.

[3]- اتّجاهات حديثة في المناهج، ص: 240.

اسم المتعلّم ولقبه	المكون	التّعثّر المرصود	الوضعيّات والخطّط الدّاعمة له	الاكراهات	الأساليب المعتمدة وتقنيات التنشيط
	الكتابة	– عدم احترام مواصفات ومقامات الحروف أثناء النّقل والخط. – الخلط بين التّنوين وحرف النّون أثناء الإملاء – عدم ملائمتها لمستواهم. – عدم استغلال رصيده المعرفي واللغوي	– استغلال ميولهم الفطري — اعتماد التّكرار والمحاكاة. –التّغذية الرّاجعة. – عرض صور مكبرة ونماذج بالاعتماد على الماسح الضوئي — تدريبات المكثفة على مسك القلم، والتحفيز والتشجيع على الكتابة	–الاكتظاظ –عدم التّركيز – صعوبة في كتابة أفكاره. – عدم ملائمة الأنشطة لمستواهم. – فقدان التركيز والدّافعية.	– اعتماد على التّعلّم بالقرين. – اعتماد الأنشطة التّشويقية تعزيزية تحفيزية تشجيعية.

الجدول رقم (03): الدّعم المتعلّم في مهارة الكتابة

وعلى هذا فإنّ التّركيب هو التّشكيل لعناصر منفصلة أو مجزأة لتصبح كليات مكوّنة نماذج جديدة من إنشاء المتعلّم.

أما إذا أردنا أن ندعم المتعلّم من حيث مستوى التّقويم الذي يتربع على قمّة الهرم للمجال المعرفي؛ بحيث أنّه يتضمن لكل العمليات السّابقة من فهم، تذكر، استيعاب، تطبيق، وتحليل، وتركيب وهو يخبر عن تحكم المتعلّم في معارفه، ويعبّر عن القدرة على أحكام أو تقديرات مبنيّة على معرفة معيار معطى"[1]، ممّا يجعله أرقى مستويات المعرفة لأنّه يعمل عليه مجتمعة في إصدار الحكم على قيمة الموضوع باستخدام معايير محددة من الجانبين الكيفي والكمي، ويضم هذا المستوى فرعين وهما:

1- إصدار أحكام بناء على معايير داخلية: تتعلق بمضمون أو التّنظيم بدقّة أن يحلّ مسألة هندسيّة معقدة.

[1]- رشدي لبيب وآخرون، المنهج، منظومة محتوى التّعليم، ص: 32.

2- إصدار أحكام بناءً على معايير خارجية: كالهدف، والغاية: المعايير سواءً أعطيت للمتعلّم أم قررها بنفسه تختّص بالأهداف التي يرجى تحقيقها من العمليّة التّعليميّة"[1].

ومراد من مستوى التّقويم هنا أن تدعم المتعلّم وتنشئه على الإبداع باستخدام الدّقة في المسائل المعقدة معتمداً على معايير قررها بنفسه.

أو ما ترجوه العمليّة التّعليميّة ،وكآخر مثال على هذا في مادة الرّياضيات وتمثلها أيقونة أبحث: عند مراقبة ما يوجد من دجاج أو أرانب في مزرعته، عدّ الفلاّح 36 رأسًا، و102 رجلاً، أوجد عدد الدجاج، وعدد الأرانب [2].

وتمرين من كتاب القراءة للسّنة الثّالثة " تؤخذ له صورة " بعنوان مشروعي[3].

السّند: المخترع الصّغير

شِهاَب طفل يتَّصفُ بالذّكاءِ، يُحِبُ أن يَصْنَع أَلْعَابَهُ بيَدِهِ، وكَانَ لهُ بعْضُ الأَصْدقَاءْ يُقللُونَ منِ قِيمَةِ مَا يَفعَلْ، ... وفْي يَومٍ أحْضَرَ شِهاَب أسْلاَكاً كَي يَصْنَعَ سَيّارة تَسِيرْ بمُحَرّكٍ صَغِيرٍ، أخَذَهُ مِنْ سَيّارةٍ قَديْمةٍ، وأمْضَى الأسْبُوع كُلّهُ وهُوَ يَقُصُّ الأسْلاكَ ويَصنَعُ العَجَلاَت، ولما حَانَ وقْتُ تَشْغِيلْ السَيّارة التَفَ حَوْلَهُ أصْحَابَهُ، غَيرَ أَنّ التَّجْرُبة لمْ تَنْجَحْ، فَسَخِرَ مِنْهُ أصْحَابَهُ، شَعَرَ شِهَاب بِحزْنٍ كَبيْرٍ، وقَرَّرَ أَلاّ يَختَرعَ مُجَدَداً، ورَمَى السَّيّارة بِغَضَبٍ فْي غُرفَتِهِ فَتَحطَمَتْ، لِكَنَّ أمَهُ شَجّعَتْهُ قَائلَةً: كَمْ مِنْ مُخترعٍ عَظِيمٍ اسْتفَادَتْ البَشَريّة مِنْ اخْتراعَاتِهِ، فَكَانَ فَاشِلاً فِيْ بِدَايَةِ حَياَتِهِ....اسْتَمَرْ يَا بُنَيَّ ولَا تَسْمَعْ كَلاَمَ مَنْ يَغَارُ مِنْ انجَازاتِكْ ويُقَلّلُ مِنْ أفْكَارِكَ " [4].

أسئلة: ينبغي على معلم التّربيّة المهنيّة مراعاة مجموعة من الأمور، إذا أراد للاختبار الكتابي أن يحقق أكبر فائدة في المجال المعرفي:

[1]- سام عمار، اتّجاهات حديثة في التّدريس، ص: 263.

[2]- بالعباس مصطفى، كتاب الرّياضيات للسّنة الرّابعة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 22.

[3]- بن العيد بوربي سراب، كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص: 188.

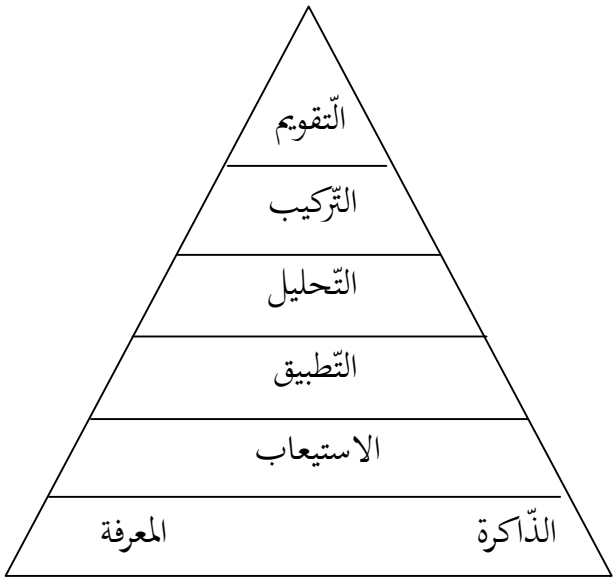
[4]- محمد بن يحيى زكريا، عيّاد مسعود، الدرس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 49، 50.

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها	الأفعال المصدرية المناسبة
التّذكّر	تذكر المصطلحات، الحقائق الطّرق، الخطوات، الأنماط المبادئ، والتّتبعات، المفاهيم، الأسس، المعايير	يعرف، يصف، يسمي يعدد، يقابل، ينسب يخطط، يضع، يختار، يعيين، يسمي	أنّ يذكر المتعلّم صفات شهاب بدون أخطاء
الفهم	التّرجمة، التّفسير، الاستخراج	يترّجم، يحوّل، يكتب بأسلوبه، يوّضح، يصيغ من جديد، يفسّر، يميّز يفرق، يرسم، يتوقع، يتنبأ، يبيّن أوجه الاختلاف، يفند، يستوعب، يقرر، يشرح يعمم، يمثل، يغو، يستخلص	أن يلخص المتّعلّم في السّند ثلاثة أسطر على الأقل. – أن يفسّر سلوك أصدقاء شهاب عندما لم تنجح التّجربة –أن يستخلص الحكمة من النّص.
التّطبيق	– يطبق المفاهيم والأسس على نصوص جديدة –يطبّق القوانيين والنّظريات –يحلّل مشكلات معينة. –ينشر رسوم وخرائط وبيانات.	يحسب، يحل، يستخدم، يحضر، يطبق، يطوّر، يعدّل، ينشئ، يغيّر، يعرض، يكتشف، يعالج يجرّب، يعد، ينتج	لأن يزف المتعلّم رصيده المعرفي واللّغوي الذي اكتسبه من خلال مقطع عالم الابتكار
التّحليل	تحليل العناصر تحليل العلاقات تحليل الأسس	يبيّن أوجه التّشابه وأوجه الاختلاف. يشير إلى، يربط، يحلّل، يفصّل، يستنتج، يتعرف على اقتراحات وادعاءات غير مدرجة، يفكك، يفرّق، يشير، يستخرج، يختار، يفصّل، يجزّء، يقسّم. [1]	– أن يفصل بين السّلوك الحسن والسّلوك السّيء. – أن يفرّق بين الصفة والحال. – أن يحلّل سبب عدم اشتغال السّيارة. موضحاً خطته.
التّركيب	إنتاج رسالة فريدة إنتاج خطة اشتقاق العلاقات المجردة	يبني، يصمم، ينشئ يركب ،ينتج، يخطط، يصنّف، يربط، يؤلف يشكّل، يقص، يخص، يعيد ،يعمل، يهيء، يشرح، يحدث،	أن يقترح المتّعلّم خطة بديلة لمساعدة شهاب. أن يربط المتعلّم بين الإرادة القويّة، والعمل المتقن لإرضاء نفسه وأهله.

[1] – محمّد بن يحيا زكريا، عبّاد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ص:49,50.

		يهذب، يعيد تنظيم، ينظّم، يعيد بناء، يعيد ترتيب	
التّقويم	-الحكم وفق معايير داخليّة - الحكم وفق معايير خارجيّة - الحكم بين الاتّساق النظري والمكتوب	يصف، يدعم، يبرّر، يحكم، ينقد، يوازن، يضم، يقابل، يغاير، يميّز، يركز، يشرح، يثبت، يبرهن، يتحقق، يلخص"[1]	- أردت أن تبيّن لأصدقاء شهاب أهمية محاولة الاختراع، فماذا تقول لهم؟ -أكتب فقرة لا تقل عنة ستة أسطر تشرح فيها ذلك.

الجدول رقم (04): يوضح دراسة تطبيقية للمجال المعرفي.



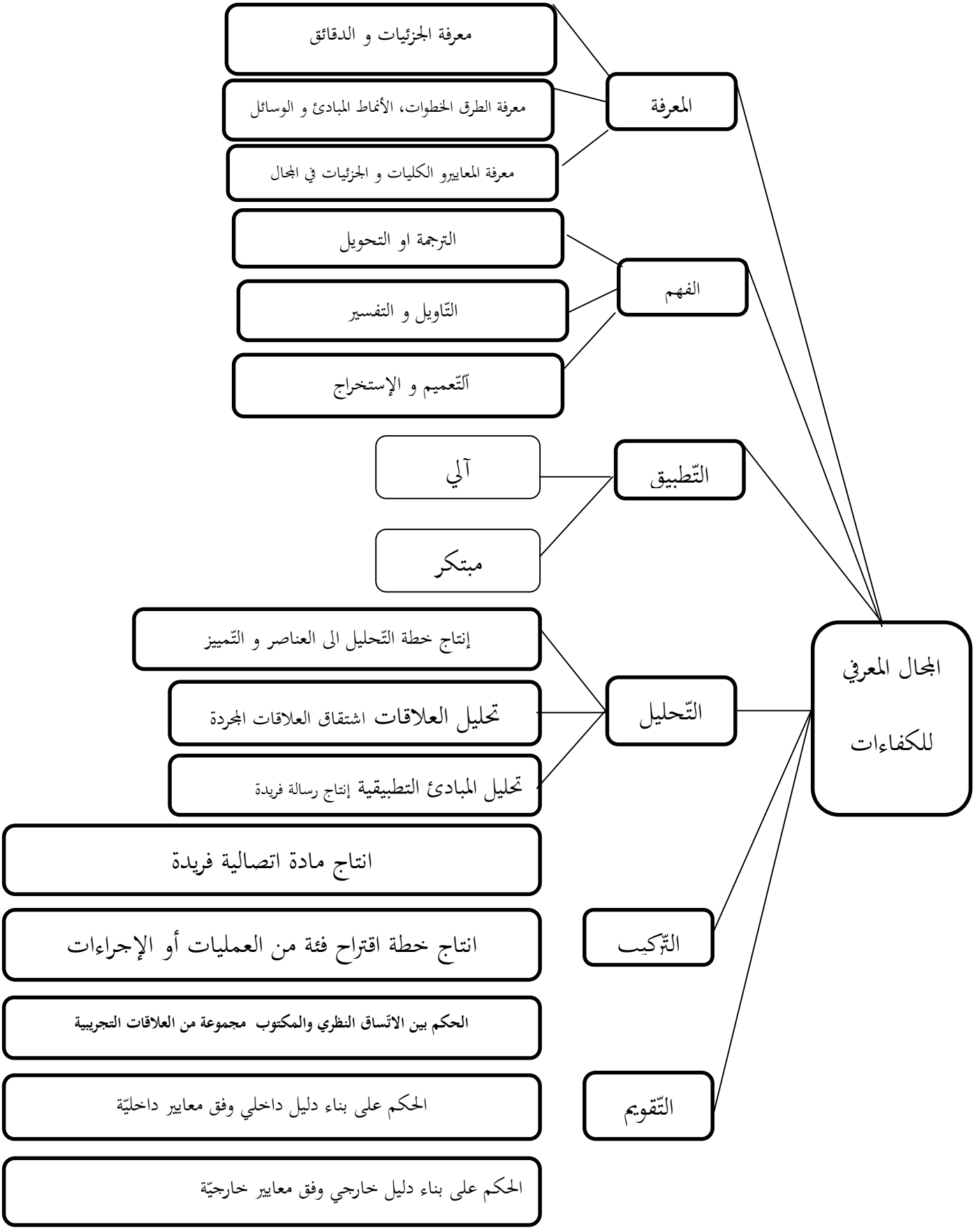
الشّكل رقم (09): مستويات الأهداف في الميدان العقلي المعرفي[2].

يضّم هذا التّدرج الهرمي كل الأهداف التّربويّة التي تنمي العمليات العقليّة، وتجسّد أنواع النّشاط العقلي الذي تسعى المنظومة التّربويّة إلى تحقيقه.

مستويات مجال المعرفة من البسيط إلى المعقّد، حيث يبدأ بالمعرفة ثمّ الفهم ثمّ التّحليل، التّطبيق التّركيب، التّقويم، يتشعّب إلى عناصر فرعية تفسر كل مستوى في هذا المجال.

[1]- محمّد بن يحيا زكريا ,عبّاد مسعود,التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ,ص:49,50.

[2]- عبد الرّحمن النّجدي، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط04، 2003م، ص: 73.



الشكل رقم (10): مخطط يوضح مستويات المجال المعرفي في هياكل شجرة تفرعية

المجال النّفسحركي أو الحسّحركي أو المهاري :

كانت صورته ضبابية لسنوات عديدة وهذا راجع إلى المجتمع الأكاديمي لم يبين فيه خبراء كفاية من أجلال تحليل والاهتمام بالمجال المعرفي دون غيره لكن بعد تضافر جهود العلماء لسدّ الفجوات الموجودة وملاحظة التّعثّر التّحصيلي للمتعلّمين في المجال الحسّ حركي، لذا كانت مساهمات عبر سنوات عديدة منهم سيسون أن هارو لتغطية متطلّبات المتعلمين دعمهم والقدرة على تفعيل المهارات الجسديّة ومنه كيف ساهم المجال الحس حركيّ في الرّفع من مردوديّة المتعلّمين المتعثّرين.

المجال الحسّ حركي Paychomolor domain

متعلّم مرحلة الابتدائية يعتمد بشكل أساسي على المعرفة الحسيّة لأنّه إذا عانى المتعلّم من"مشكلات حسيّة حركيّة سوف لن يتمكّن من أداء الواجب الحركيّ مقارنة بأقرانه الطّبعيون، ذلك لأنّ التّشخيص سوف يكون غير دقيق وبالتّالي سيؤثّر على الإستجابة الحركيّة"[1] وترجع هذه المشكلات الحسّ حركيّة إلى عوامل مؤثرة في الإدراك الحسّحركي داخليّة كانت أم خارجيّة.

وظهر هذا المجال "1972 على أساس البحوث والدّراسات التي قامت بها "سيمبسون" "Singpon" كما ظهر تصنيف آخر لهذا المجال" Harrouy""هاو" 1972 وهو يختلف عن الأوّل في عدّة مستويات وتسلسلها "[2] لأنّها شغلّت إهتمام كل من الخبراء والمختصّين خاصّة في المراحل الأولى في حياة الطّفل في أهم المراحل وتميز الحركة من أهم الدّوافع الأساسية لنمو الطّفل وعن طريقها يبدأ التّعرف على البيئة والمحيط والتّعلّم هو الوسيط الفعّال لتنميّة وتطوير نموه الحركي.

وعليه "فالتّربية الحركيّة تتعدّى مفهوم اكساب الأطفال المهارات الحركيّة وتنميّة الأنماط الحركيّة، إذ أنّ تعلم الحركة بعين مجّرد عمليّة جزئية متعلّقة بالتّعلّم إلاّ أنّ الإطار المعرفي لتّعلّم الحركي يثرى في مختلف الخبرات الإدراكية والمعرفية فمن خلال الحركة ينمي الطّفل ملاحظاته ومفاهيمه وقدراته الإبداعية"[3].

[1]– عادل فاضل، التّطوّر الحركيّ واختبارات الطّفل، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2007م، ص: 54.

[2]– كوثر كوبك، اتّجاهات حديثة في المناهج، ص: 162.

[3]– عبد العزيز عبد الكريم المصطفي، النّشاط الحركي وأهميته في تنميّة القدرات الإدراكيّة الحسيّة عند الأطفال، مجلة أبحاث اليرموك، ع1، مج 19،ص: 39،40،(بتصرف).

وإدراكه للإبعاد والاتّجاهات كالإحساس بالتّوازن والمكان والزّمان ويكسب المعرفة بكل مستوياتها على السّلوك المنطقي وحلّ المشكلات وإصدار أحكام تقويمية[1] لذا يؤكّد علماء التّربية على أهمية الإدراك الحسّحركي في الحصول على المعارف المتّصلة بالعالم الطّبيعي وكما أن بعضهم اعتبره ركيزة لعملية التّعلّم وتنميتها تكون عن طريق فالحركية هي شق مهم بالنّسبة للمجال المهاري أو الحسّ حركي وواضح أنّ المهارات في هذا المجال لا تعني المهارات العقلية، كالتّعديل والتّقويم والاكتشاف وحل المشكلات بل هو مقصود بها المهارات الحركية لأطراف الجسم أو الجسم ككلّ وهي تمثّل الكثير من المعطيات الشّائعة لغالبية الموضوعات المتعلقة بحركة الجسم وهي الكتابة، التّحدث، المهارات الحركية ...) التي تتطلبها بعض الاختصاصات من مثل العلوم الطبية، التربية الصناعية، التّربية البدنية، الموسيقى، الفنون ...)[2].

بالرّغم من تعدّد التّطبيقات التي ظهرت في المجال المهاري الحركي إلاّ" أن تطبيق "اليزابيث سمبسون" "E.simpson"يبقى هو أكثر شيوعا وذلك لسهولة وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدّراسية وهو يشبه تصنيف بلوم من السّهل الى الصّعب لينتهي بأحد المستويات تعقيدا ويتمثّل في

1-الإدراك الحسي

2-الميل والاستعداد

3-الاستجابة الموجهة

4-الألية أو التّعويد

5-الاستجابة المعقدة

6-التّكيف

7-الإبداع"[3]

[1]- عبد العزيز عبد الكريم مصطفى، النشاط الحركي واهميته في تنمية القدرات الإدراكية الحسية الحركية، ص: 40.

[2]- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات وحل المشكلات، ص: 56

[3]- المرجع نفسه، ص: 58.

نلاحظ تصنيف "سمبسون" يبدأ من البسيط إلى المعقد وهذا سهل عملية استخدام في العملية التّعليمية التّعلّمية يبدأ من الحسّ وقمته الإبداع وان التّكيف سبق الإبداع لحاله من أهميته في دعم المتعلّم، التّكيف عند" بياجيه" عمل من أعمال الذّكاء يوازن بين الملاءمة « accommodation » والإستعاب «assimilation »[1]

ومن بين استكشفي الطّريقة الحركة الناجحة حيث يقوم الطفل بتكرارها ليقرر الحس حركي للحركة يقوده بعد ذلك إلى الأداء التّالي لها ويستخدم الأطفال الأسلوب الحس حركي الاستكشافي عندما يتعلمون أي نوع من الحركات بأنفسهم من خلال ما يسمى بالمحاولة والخطأ. بحيث تتاح فرصة للطّفل للتجريب والمحاولة لأداء المهارة الحركيّة المطلوبة كتوجيه من المعلّم ثم يترك له حرية الحركة الاستكشافية وإيجاد الحلّ المناسب دون أي نموذج للعمل"[2].

حسبه أن الأسلوب الاستكشافي يحيل عليه الطفل عند قيامه ببعض الحركات مع التّعديل فيما بيدوا ضروريا تغييره ومن خلال إتاحة الفرصة له بالمحاولة والخطأ دون تقليده لأمر أو إعطائه نموذج للعمل. كما يوجد أسلوبان آخران "هما:

– **الأسلوب اللفظي**: يشمل هذا الأسلوب على تعليم الأطفال الكلمات عن طريق تكرار اللفظ .

–الأسلوب البصري: يشمل هذا الأسلوب تعلّم الطفل عن طريق عرض الصّور والملاحظة البصرية"[3]. فهذان الأسلوبان يعتمدان على التّكرار اللّفظي والثّاني على التّعلّم بالوسائط البيداغوجية والسّندات (صور مسلاط ضوئي,ورق قلاب والملاحظة بالبصر) يكون تعثّر المتعلمين في هذا المجال بسبب الأخطاء الشّائعة بحيث يتناول بصورة نظرية لذا استقطب اهتمام الباحثين والمختصين لدعمه والقيام بالجانب الحس الحركي أو النّفس الحركي كما يطلق عليه من خلال النقاط الآتية":

– دعم المتعلم من حيث المهارات الأساسية (السرعة الإتقان الاقتصاد الجهد المبذول) وحتى يجب أن يشار إليها عند الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية باعتبارها الحد الأدنى للأداء.

[1]– جابر عبد الحميد جابر, الذّكاء مقاييسه، ص:171.

[2]– إلين وديع فرج، خبرات في العب للصغار والكبار، ص: 200.

[3]– المرجع نفسه، ص:200.

-تعلّم المهارة يتطلب بالضرورة التّدريب على العمل وأن يكون فهم المتعلّم وظيفي لاكتساب المهارة وهذا يعود إلى العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الحس الحركي "[1]مثل تشغيل مصباح يدوي يحتاج من المتعلم الإلمام باجزائه وكيفية تشغيله والاحتياطات اللّازمة للبطاريات

وعليه فيكون تكامل بين المجال المعرفي والمجال الحس حركي ولا تستطيع الفصل بينهما عندما نعالج تعثرات المتعلم ومن خلال تنمية قدراته وتعتبر هذه من مميزات المجال الحس حركي ويمكن التفصيل فيها.

مميزات المجال الحس حركي:

يهتم المجال الحسّ حركي بالبنية الفيزيولوجية للمتعلم وتنميتها من خلال التوافق بين شعور والجسم من حيث العديد من المتغيرات كالزّمن والمكان والقوّة فمما جعل مجال الحس حركي" يتميز بـ:

- يركّز هذا المجال على النّمو العقلي لدى المتعلّم
- تهتم بتنمية القدرات والمهارات الحركية لديه
- يعالج المهارات التي تتطلّب التّناسق الحركي والنفسي والعقلي.
- تبطئ التّرابط بجوانب النّمو فقد يكون الهدف السلوكي هدفا عقليا ونفس الحركي في وقت واحد.

1- يركّز على الأفعال التي تتطلّب من المتعلّم القيام بنشاط جسماني هادف لتنمية المهارات لديه"[2].

2- الحسّ حركي يتعلّق بالحركات لدى الإنسان ردود الفعل والحركات الأساسية والتّبليغ بواسطتها ومن خلال تنافسها لتنمية الجوانب العقلية والحس حركية وهي تصاحب الأهداف التعليمية في جميع المجالات ويحتاج المتعلم ان يدعم هذه القدرات "بالنضج والخبرات للتعلم المناسب التي تصل به إلى درجة التحصل والمرونة وتجعله يؤدي النشاطات الحسية لمهارة "[3]مثل القدرة على التّمييز حسيا بين أشياء متشابهة كالقطع النّقدية او التّنسيق بين والعين لوقف الكرة. والطفل الذي نريد ان نطوره في

[1]- رشدي لبيب، وفايزا منا، المنهج متظومة محنوى التعليم، ص: 52 "بتصرف.

[2]- فوزية عبد الله الحلامدة، استراتجيات تعلّم الأاطفال في ضوء البرنامج الفردي ، دار المسيرة,ط2 ،2017، ص: 129.

[3]- سوسن شاكر، أساسيات بتاء الاختبارات والمقاييس النفسية والتّربوية، ط1، سوريا، 2005، ص: 49

مجال الحسي الحركي وندعمه ويتأثّر لحدّ كبير ببيئته والفرد وحده واحدة قائمة على التفاعل المستمرّ بين الفرد بتكوينه العصبي وبين مقوماته وعوامل البيئة فإنّ إدراكه يعتمد على ما في الحيز من عناصره تشبع دوافعه وخاصيته والطّفل في حياته يكتسب خبراته ومهاراته عن طريق الصّلة الإدراكية الحسية القائمة بينه وبين مجاله الخارجي ومن ذلك فإنّ الإدراك الحسّي بشكل عام يتطوّر حتّى يصل إلى مرحلة تكون المفاهيم العقلية تساعد الطّفل على عملية التّفكير الحسّي والعصبي"[1].

3- دعم المجال الحسّ الحركي عند بياجيه:

4- إنّ مشكلة التّعلّم في نظر"بياجيه" تكمن أن تعرف الأساليب والطّرق التي تحكم تفاعل الأطفال مع محيطهم او بيئتهم و" لكي نستطيع أن نجعل من نموهم العقلي أن يحقّقوا الإشباع والرّضا في حياتهم ومراعاة المستوى العقلي للمتعلّم من خلال دراسة سلوك الأطفال ومن هنا اقترح" فلاقل" Flavell"1963 ثلاثة طرق تمكّن الإفادة من فكر "بياجيه" السّيكولوجي:

1)- وضع إختبارات الذّكاء تعتمد على العمال الفكرية التي استخدمها "بياجيه" في البحوث المكثّفة مثل العدّ,الكمّ ,السّرعة, الحركة تتفق مع خصائص المرحلة العمرية التي ستجعل في الإمكان تقويم المتعلّمين وتحديد مدى استخدامهم لتّعلّم مختلف الأعمال المعرفيّة مثل مفاهيم الرّياضيات والعلمية.

2)- المنهج التّعلمي على أساس الكشوف ويشمل التّخطيط على وضع الأهداف التّعليمية السّلمية لكفل حماية الطّفل من الأخطاء.

3)- يكمن في المواءمة بين إمكانيات الطّفل السّلوكية والإجراءات التّدريبية وقد يكون ذلك أهمّ تطبيق للنّسق الفكري"[2]

[1]- سوزاتا ميلر، سيكولوجية اللّعب، تر حنى عيسى مراجعة، عالم المعرفة الكويت، ص: 151.

[2]- جابر عبد الحميد جابر، الذّكاء مقاييسه، ص: 180،181.

خلصنا إلى أن الاختبارات عند بياجي يجب مراعاة مرحلته العمريّة وحمايته من الخطأ والتوافق بين إمكانات الطّفل السّلوكية والإجراءات التّعليميّة ويرى السّير العكسي والربط خاصيتان أساسيتان للتّفكير مثل عملية الضّرب والقسمة تبادليا والطّرح والجمع مثل (5×5=) (25÷5=) أمّا الرّبط المختلف التي تؤدي إلى حل نفس المشكلة مساحة مستطيل (ط+ع)×2 ط+ط+ع+ع = ط×2+ع×2 =(ط+ع)×2 بحيث تفاعل مع الزملاء يحرّره من تمركزه حول ذاته ذلك الاكتساب العقلانية والموضوعية من خلال التّفاعل واحتكاك الأفكار بين المتعلّمين وزملائه بملاحظة نواحي التّشابه ونواحي الاختلاف وبناء على ذلك فإنّ التّعليم يبقى أن يتمّ في جماعات أو في أفراد"[1] يكون دعم المتعلّم من حيث المفاهيم الرّياضية والعلمية وإيجاد الحلول لحلّ مشكل واحد ويكون بالتّعامل مع إقرانه والاحتكاك بهم في شكل أفواج أو ثنائيات.

يعتبر المجال الوجداني من أهمّ المجالات والجوانب المهمّة في شخصية المتعلّم والتي يجب مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار أثناء الموقف التّعليمي من قبل المعلّم، فهذا المجال مرتبط بميول وانفعالات ومشاعر المتعلّمين والذي يهدف المعلّم من خلاله إلى تنميتها وتطويرها أساليبهم في التّعامل مع النّاس والتّعامل مع الأشياء، فإذا أهمّل هذا الجانب لا يمكّن للمعلّم أن يوظّف المجالات الأخرى (المجال المعرفي، المجال المهاري)، ويحقّق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، كما أن المتعلّم تنعدم لديه الرّغبة في التّعلّم، فنحن لا نفصل ما بين معلوماتنا وأحاسيسنا، ومن خلال هذا التّمهيد سنتطرق إلى مفهوم المجال الوجداني وأهم مستوياته.

أ) مفهوم المجال الوجداني AFFECTIVE DOMAIN:

يقصد بالهدف الوجداني إكساب الميول والاتّجاهات والقيم، وتقدير جهود الآخرين، من خلال تفاعل المتعلّم مع المادة المدروسة، واكتسابها لخبراتها بأنواعها المباشرة وغير المباشرة[2].

[1]- جابر عبد الحميد جابر، الذّكاء مقاييسه، ص: 180.

[2]- جميل حمداوي، البيداغوجيات المعاصرة، ط 1، 2017، ص: 31.

كما يعرف أيضا على أنّه: "المجال الذي يحوي أهداف تصف تغيرات في الاهتمامات والاتّجاهات والميول والقيم والتّقديرات، ويشمل تلك الأهداف المتعلّقة بالعواطف والانفعالات والرّغبات والمواقف والتّثمين وطرق التّكيف، ويعتبر هذا المجال من أصعب المجالات الثّلاثة في التّعامل معه"[1].

ومنه نستخلص أن المجال الوجداني يعدّ من أبرز المجالات التي يجب الاهتمام بها ومراعاتها أثناء عملية التّعليم، وذلك نظرا لاشتماله على أهداف تتعلّق بالعواطف والانّفعالات كالتّثمين وطرق التّكيّف، فلا يمكن للمعلّم تحقيق أهدافه المسطرة من خلال المجال المعرفي والمجال المهاري في ظلّ غياب هذا المجال "فقد صنف هذا المجال كراثوهل "KRATwOHL" وزملائه إلى خمسة مستويات تندرّج من البساطة إلى التّعقيد، من الاستقبال إلى الاستجابة، إلى الاعتزاز بقيمة إلى بناء نظام قيمي، إلى الاتّصاف بنظام قيمي"[2]، وفي ما يلي جدول ومخطط توضيحي لهذه المستويات.

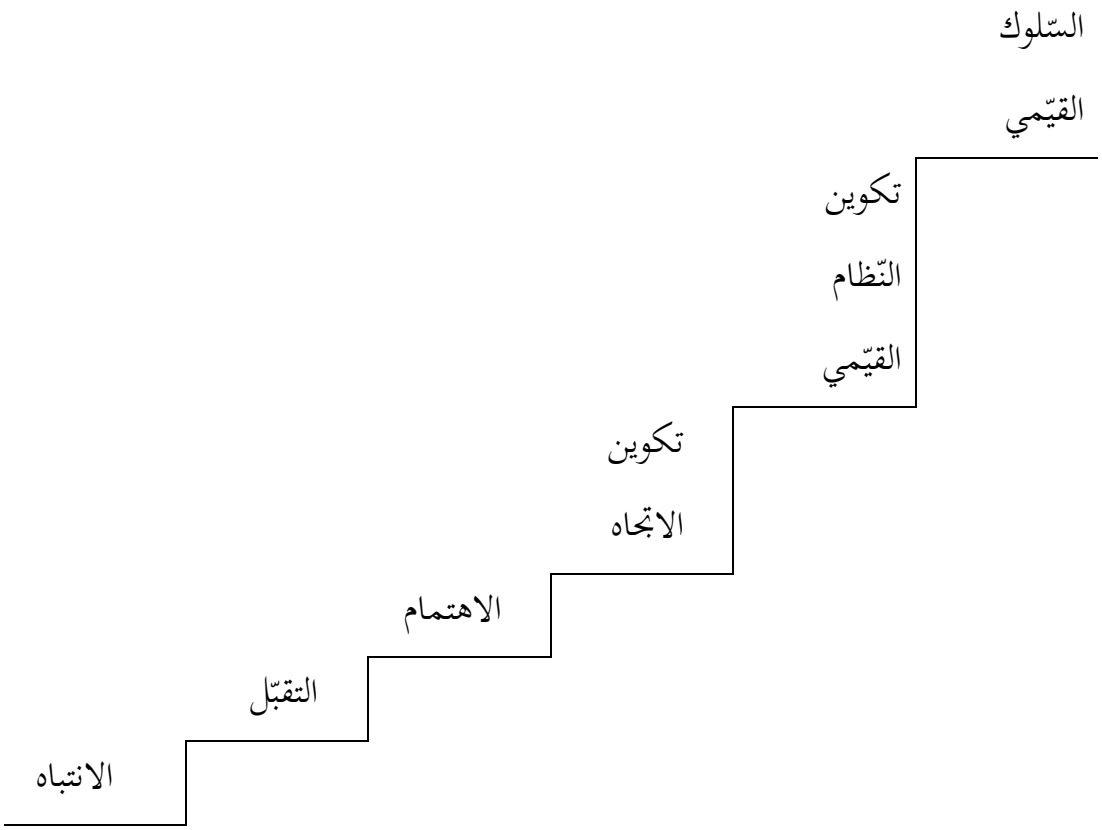
[1]- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، ص: 62.

[2]- صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص: 95.

المستويات الوجدانية	تعريف الفئة	أمثلة عن الأهداف المناسبة لهذا المستوى	أمثلة عن العبارات والأفعال السلوكية المناسبة لهذا المستوى
الاستقبال (التقبل)	يشير المستوى إلى رغبة المتعلمين الذاتية في الانتباه إلى ظاهرة ما أو مثيرات معينة مثل النشاطات التعليمية ...	يسميه بانتباه يظهر وعيا لأهمية التعلم ... ينتبه بدقة إلى النشاطات التعليمية ...	يسأل، ينتبه، يجيب، يشارك، يظهر الاهتمام.
الاستجابة	المشاركة النشطة من جانب المتعلم، في هذا المستوى لا يكتفي بالانتباه، بل ينفذ ما يطلب منه طواعية، ويقرأ بإختياره أكثر من المقرر ويشعر بالرضا	ينهي الوظائف المقررة يطيع قوانين المدرسة يستمتع بمساعدة الآخرين يكمل الأعمال المخبرية	يساعد، يطيع، يناقش، يسهم، يقرأ، يظهر الاهتمام.
التقدير	يقدر قيمة المادة التعلمية المدروسة ويقدر العلم والعلماء، ويظهر ذلك من خلال السلوك الظاهر للمتعلم	يقدر دور المعلم في الحياة اليوميمة يظهر اهتمام بمصالح الآخرين يظهر اتجاها نحو حل المشكلات	يصنف، يشرح، يبرز، يلتزم، يتبع، يختار.
التنظيم	تنظيم القيم، بناء نظام قيمي أي ترتيب القيم الإنسانية، بحيث تتكون لدى المتعلمين فلسفة الحياة السليمة،	يتفهم الحاجة للموازنة بين الحرية والمسؤولية يتقبل المسؤولية إزاء سلوكات معينة	ينظم، يقارن، يعصم، يلخص، يدافع، يبين
الخصوصية (التمييز)	يكون المتعلّم نظاما يضبط سلوكه بكفاية لفترة طويلة أي أن القيم السّامية	يستخدم الأفكار الموضوعية في حل المشكلات. يضبط نفسه انضباطا ذاتيا يراعي المواعيد يحافظ على صحة ويتبع العادات الصحية	يتمثل يعرض، يطبق ، يؤهل، يفوض، يتحقق، ينضبط

الجدول رقم (05): يوضح المستويات الخمس الخاصّة بالمجال الوجداني[1]

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، د ط، د س، ص: 54-55.



الشكل رقم (11): تخطيط توضيحي لتصنيف كوثركوجك للجانب الوجداني[1]

يوضح الشّكل المستويات الست الخاصّة بالمجال الوجداني، بما يحتويه من أهداف تصف تغيرات في الاهتماما والميول كما يشمل أهداف تتعلّق بالعواطف والانّفعالات.

ومن الملاحظ في هذا الصدّد، أن المناهج وأساليب التّعلّيم المدّرسية، أكثر تأكيدا على الأهداف العقلية، المعرفية من الأهداف العاطفية، الانفعالية، وقد يعود ذلك إلى سرعة اكتساب الأهداف المعرفية، وسهولة قياسها، وتوافر الأدوات اللازمة لتقويمها، بالمقارنة مع ما تتطلبه الأهداف العاطفية في هذا المجال، وقد يعود ذلك إلى أنّ إجماع النّاس على الأهداف المعرفية أكثر من إجماعهم على الأهداف العاطفية بسبب تنوّع اتجاهاتهم وقيمهم وعقائدهم، لذا تترك عملية تنشئة الجانب العاطفي الانفعالي للأسرة في كثير من الأحوال، لما يتّسم هذا المجال من حساسية إلاّ أنّ ذلك لا يعني

[1]- ماجد مصطفى السيد صلاح الدين، حظر فرماوي مانير قار شدى أمين، عادل حنين، أبو زيدي، المناهج ومهارات التدريس، توازيع دار العربية للنشر والتوزيع، مصر، 2010، ص: 09-10.

إهمال هذا الجانب في التّعليم المدرسي الرّسمي، إذ لابدّ من الاهتمام به ورعايته، ليكتسب المتعلّم المعايير والقيم السّائدة في مجتمعه والتي يرغب معظم الآباء في غرسها لدى أطفالهم[1].

مهارات الاستماع:

مفهوم الاستماع: هناك فروق جوهرّية بين السّماع والاستماع لابدّ من الإشارة إليها فالسّمع في اللّغة: هو حّس الأذن، وهو ما وقر في الأذن من شيئ تسمعه[2].

فالسّمع حاسة من حواس الإنسان تتمّ عن طريق سلامة الجهاز السمعي، ولا تحتاج إلى انتباه لمصدر الصّوت، وهذا ما أكده "هاريس HARIS" أيضا بقوله: "السّمع عملية فيزيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن ولا تحتاج إلى إعمال الذّهن أو الانتباه لمصدر الصّوت"[3].

إذن فالسّماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذات صوتية من مصدر معين وإن إعارتها انتباها مقصودا كسماع صوت الطّائرة أو القطار.

أمّا الاستماع فهو: "عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين إليه السّامع تشترك فيها الأذن والدّماغ، إذ تستقبل الأذن الأصوات، وتنقل الإحساسات النّاجمة عنها إلى الدّماغ فيحللها ويترجمها إلى دلالتها المعنوية".

ويعرف الاستماع على أنّه: "مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التّعليمية يهدف إلى توجيه متعلمي المرحلة الدّراسية إلى موضوع مستمرّ وفهمه والتّفاعل لتنميته الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم"[4].

[1]- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، د ط، 1983، ص: 86.

[2]- الفيروز الأيدي، قاموس المحيط، ص: 943.

[3]- رشيدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر الغربي، القاهرة، ط1، 2000، ص: 79.

[4]- الهاشمي عبد الرحمن، والفرواي فائزة التدريس من منظور واقعي، دار المناهج، عمان، د ط، 2005، ص: 22.

ومن قدرة الله سبحانه وتعالى وحكمته أن قدم حاسة السمع على غيرها في كثير من الآيات القرآنية ومن قدرة الله سبحانه وتعالى وحكته أن قدم حاسة السّمع على غيرها في كثير من الآيات القرآنية الكريمة ممّا يجعله يتقدّم في اكتساب المعرفة[1].

ومن خلال ما عرضناه نتخلص أنّ الاستماع هو أبو الملكات اللّغوية فمن خلاله يستطيع المتعلّم أن يتعرّف على أنواع المعارف والخبرات التي يتلقاها، فالاستماع شرط أساسي في اكتساب اللّغة وتنمية مهارتها، كما يعتبر مفتاح الفهم الإنساني.

وفي المرحلة الابتدائية يطلق على الاستماع مصطلح فهم المنطوق الذي يهدف إلى صقل حاسة السّمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللّغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلّقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة مناسب لمعجم الطّالب اللّغوي، يستمع إليه المتعلّم عن طريق الوسائط التّعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلّم الذي يقرؤه قراءة تتحقّق فيها شروط سلامة النّطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة[2].

[1]- سورة النحل، الآية 78-107.

[2]- بن الصيد بوزني سراب، خلفياته بإدوارد وفاءي، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017-2018، ص: 06.

وفي ما يلي اقترحنا نصنا لفهم المنطوق مع بعض الأسئلة المصاحبة له.

المقطع التعلمي	الوحدة التعلمية	النص المنطوق المقترح
المقطع الرابع	الوحدة الثالثة سرطان البحر	شبكة الحياة كنا نتمشى في الغابة القريبة من قريتنا، وما إن وصلنا حتى رأينا مجموعة من الشبان يحملون بنادق الصيد. أنتم تقومون بأذى: صرخت نورة ثم ركضت باتجاه الصيادين وقالت لهم بكل ثقة، أنظروا كبير بطال شبكة الحياة بأكملها أيها السادة لماذا تقولين هذا يا آنستي الصغيرة، فرد واحد منهم بكل اهتمام أنتم تقتلون العصفور الذي أكل الدودة والدودة تأكل الشجرة، وموت الشجرة يتسبب في انجراف التربة إلى البحر عندما ينهمر المطر، وهذا يؤدي إلى موت الأسماك. قالت نورة ذلك، وعادت أدراجها كي تكمل مشوارها، تاركة الصيادين في حيرة من أمرهم. ندى أمين الأعور مجلة تسيير الالكترونية أستمع وأجيب: سم شخصيات القصة في أي مكان اجتمعوا؟ ماذا كان يفعل الشبان هناك؟ ما هو الأذى الذي كانوا يقومون به؟ من يتضرر بهذا الفعل؟ هل ثورة محقة في كلاهما؟ لماذا.[1]

الجدول رقم (06): يوضح تطبيق لفهم المنطوق

تعتبر اللّغة من أرقى وسائل التعبير لدى الإنسان،الوظيفة الأساسية للّغة هي إيّصال الأفكار والتّواصل للتّعبير عن الأحاسيس وإيّصال الأفكار من المتكلّم إلى المخاطب فجل العلماء يحصر

[1]- بن الصيد بوزني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017-2018، ص: 68.

وظيفة اللغة في التعبير أو في غرض التواصل أما بالنسبة للأغراض الأخرى فهي ثانوية بالنسبة لهم، فبواسطة التعبير نجسد معنى التواصل بحيث عندما نعبر عما في أنفسنا، فإننا نحتاج إلى شخص يصغي ويسمع، ومن خلال هذا التمهيد سنعرج إلى مفهوم التعبير من الناحية اللغوية الاصطلاحية، والتطرق أيضا إلى أنواعه وأهميته، وطرق وأساليب تسميته؟

أ) **التعبير لغة:** التعبير جمع التعبيرات عبر وجمع تعابير اللفظ والعبارة لقول بتعبير آخر إذا جاز القول[1].

ومنه نستخلص أن معنى التعبير من الناحية اللغوية يدور حول التفسير والإعراب، فالتعبير أداة يستطيع الإنسان من خلالها نقل أفكاره إلى الآخرين، فهو الغاية التي من أجلها ندرس اللغة وعلومها المختلفة.

ب) **اصطلاحا:**

يعرف التّعبير الاصطلاح بعدة تعريفات ولكنّها تتفق كلها أن التّعبير هو الإفصاح عن الأفكار أو المشاعر شفا هو أو كتابة، فقد عرفته سعاد بن عبد الكريم الوائلي في كتابها طرائق تدريس الأدب والبلاغة على أنّه: "العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول إلى مستوى يمكن الفرد من ترجمته أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته مشافهة وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين"[2].

ونلاحظ من خلال التّعاريف أن التّعبير هو عبارة عن ترجمة للأفكار والمشاعر الكاملة في داخل الفرد سفاهة أو كتابة وبطريقة منظّمة.

أهداف التّعليم مهارة التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائية:

إن تعليم التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائية يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعويد المتعلّمين على إجادة النّطق وطلاقة اللّسان.

[1]- المنجد الأبجدي، دار الشروق، بيروت، ط 8، ص: 262.

[2]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب، البلاغة والتعبير دار الشروق، عمان، ط 1، 2004، ص: 77.

- تمكين المتعلّمين من القدرة على الإلمام بالفكرة وعرضها بوضوح.
- تنمية قدرات المتعلّمين على انتقاء الألفاظ والجمل والتّراكيب المعبرة عن الأفكار.
- تمكين المتعلّمين من الرّبط بين الجمل.
- تنمية الثّقة بالنّفس لدى المتعلمين وإزالة الخوف والتّردد والخجل من نفوسهم وتمكينهم من الوقوف والتّحدث للآخرين في هدوء وثقّة وثبات.
- تمكين المتعلّمين من السّيطرة على عمليات التّفكير وتتابعها وتسلسلها في تلازم وانسجام.[1]

[1]- أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر الغربي، القارة، 1998، ص: 42-44.

فيما يلي جدول توضيحي لمختلف أنواع التّعثّرات وتصنيفها بالإضافة إلى الخطط الدّاعمة والأساليب والتّقنيات المعتمدة:

اسم المتعلّم ونسبه	المكون	التّعثّر المرصود	الوضعيّات والخطط الدّاعمة	الإكراهات	الأساليب المعتمدة وتقنيات التّنشيط
	التّعبير الشّفهي	• صعوبات التّغيير السليم باللغة العربية • تأثير التّمثلات والحمولة المعرفية السابقة • تأثير العاميّة على الفصحى	• عرض صوبرات وطرح أسئلة حولها قصد التغيير بطلاقة • .إتاحة الفرصة للمتعلّمين أنفسهم باستغلال ميولهم الفطري و هو كثرة الكلام قصد امتلاكهم مهارات التغيير • اعتماد التّغذية الرّاجعة. • اعتماد التكرار والترديد والمحاكاة • اعتماد أنشطة تنمي مهارات الإصغاء والفهم والتغيير	• الاكتظاظ • أغلب الأنشطة المبرمجة لا تلائم مستوى المتعلّمين • حلات اجتماعية تتطلّب تكوين خاص (دور الاحتياجات الخاصّة) • فقدان التّركيز والاهتمام والدّافعية و عدم الانتباه	• اعتماد العمل بالمجموعات • اعتماد التّغذية الرّاجعة • تكرار الشّرح وتبسيطه قدر الإمكان • اعتماد اللّعب التّربوي • اعتماد التّعلّم بالقرين • ربط الأنشطة بواقع المتعلّم. • إبراء الملاحظات الإيجابية قدر الإمكان. • اعتماد أنشطة تشويقية تعزيزية تحفيزية تشجيعية[1]

الجدول رقم (07): يوضح مختلف أنواع التّعثّرات وتصنيفها

[1] – عمر الصّرحان، حطة الدّعم، الأكاديمية الجهوية لمهن التّربية والتّكوين، 2018-2019 ص: 02.

يعتبر أسلوب التّعزيز من أهم الأساليب التي يجب استخدامها في العملية التّعليمية من قبل المعلّم، نظرا لأهمية ودور الكبير في تقوية الدّافعية المتعلّم نحو التّعلّم، وكذا تحفيزه لزيادة الرّغبة لديه للقيام ببعض الأمور والمشاركة مثلا في بعض النّشاطات والمسابقات، كما يساعد أسلوب التّعزيز أيضا على التّخفيف من التّغيرات والنّقائص التي يعاني منها المتعلّم. ومن خلال هذا التّمهيد يمكننا طرح التّساؤلات التّالية: ما هو التّعزيز؟ ما الفرق بينه وبين بعض المصطلحات المشابهة له؟ ما هي أنواعه؟ وما هي الأساليب والطرائق المعتمدة لتنميته؟.

-مفهوم التّعزيز:" Renforcement" وردت في الأدبيات التّربوية عدة مفاهيم حول مصطلح التّعزيز نذكر من بينها التّعزيز هو:"الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة سلبية الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فإن تعزز سلوكا ما يعني أن نزيد من احتمال حدوثه مستقبلا ويسمى المثير (الشيء أو الحالة أو الحدث) الذي يحدث بعد السلوك فيؤدي إلى تقويته بالمعزز"[1].

كما يعرف على أنّه: حالة أو حدث يستدل عليه من التّغيرات التي تحدث نسبيا في السّلوك، وهي التّغيرات التي لا ترجع مطلقا لفقدان الإحساس أو إلى تأثير المخدرات مثلا، وهو مصطلح التّعزيز يرجع في أصله إلى قانون أثر الإمبريقي الذي خرج من معمل" ثورنديك"[2].

كما أنّه"عملية يتمّ من خلالها تقوية السّلوك بسبب النّتائج المرضية أو الإيجابية التي تتبع ذلك السّلوك وقد تتمثل تلك النّتائج في حصول على أشياء مرغوبة أو في التّخلص من أشياء غير مرغوبة"[3].

[1]- أحمد عبد اللّطيف أبو أسعد، تعديل السّلوك الإنسان النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة،د،ط، د س، ص: 139.

[2]- أنور محمد الشرقاوي ، التّعلم نظريات وتطبيقات، دط، دس، ص:270.

[3]- جمال محمد الخطيب ,تحليل السّلوك التّطبيقي، دار الشّروق، ط1، 2017، ص: 171.

خاتمــة

البحث

خاتمة

قدمنا هذه المذكرة، والتي تندرج تحت عنوان: "أساليب تقييم العملية التّعليمية التّعلّمية ومدى فعاليتها". وهي بلا شك ما تهتم به التعّليمية. فقد كان الهدف الرّئيسي من الدّراسة تسليط الضّوء على أهم جوانب البحث، وقد اقتصر على تقويم العملية التّعليمية التّعلّمية، ومدى فعّاليتها، والهدف من التّقويم التّعليمي وطرق الكشف عن التّعثّر الدّراسي وأسبابه وسبل علاجه.

فمن خلال دراسة هذا الموضوع والوقوف عند خباياه استخلصنا نتائج تمثّلت فيما يلي:

- العملية التّعليمية التّعلّمية ممنهجة علمياً، وتولي أهمية للتّعلّم.
- الأساليب العقيمة تؤدّي إلى تعلّم فاشل.
- سعت المنظومة التّربوية لوضع إستراتيجيات ممتنوعة للتّطوير من قدرات المتعلّم وتفاعله ومراعاة الفروق الفردية.
- تتمحور العملية التّعليمية حول ثلاث مكوّنات يتمخّض عنها علاقة نقل وعلاقة عقد وبناء التّصورات.
- التّقويم ركيزة أساسية في عملية التّعليم، فهو من أبرز عناصر المنهاج.
- التّقويم عملية منهجية منظّمة تكشف عن مواطن القوّة ونقاط الضّعف.
- التّقويم يصحح مسار المتعلّمين نحو الأهداف المنشودة.
- يسعى التّقويم إلى مراقبة التّطور والمقترحات النّظرية المعرفية البنيوية والاجتماعية البنوية متبنيا المقاربة بالكفاءات.
- خصص القانون التّوجيهي للتّربية مادة خاصّة بالتّقييم لقياس مردود كلّ متعلّم.
- وجود علاقة تكاملية بين التّقييم والتّقويم والقياس.
- تنوع أساليب تقييم العملية التّعليمية في خدمة الفروق الفردية.
- الّتقويم لا يقتصر على الاختبار التّحصيلي بل يتعداه إلى وظائف أخرى كالتوجيه و التّعديل .
- التّقويم الفعّال دينامية مستمرّة ولا تأتي من طرف واحد بل تتطلّب تفاعل باستمرار.

- الهدف السّلوكي يقيس التّعلمات، وهو أصغر ناتج وله معايير.

- تساهم الأهداف السّلوكية في بناء المناهج التّعليمية.

- التّعثر الدّراسي له مفاهيم مشابهة له (الفشل الدّراسي، صعوبات التّعلم، التّأخر الدّراسي).

- التّقويم ليس للعقاب بل فرصة تتاح للمتعلّم لتعرف على أفكاره وقدرات هو اتّجاهاته وهو دليل على مجهودات المتعلّم و مراعاة الفروق الفردية لتنمية العلاقات الانسانية.

- تنوع وتعدّد أسباب التّعثّر الدّراسي ناجم عن طرائق التّدريس، أو إلى عامل خارجي أو إلى المتعلّم نفسه و هو مؤشّر على وجود خلل و يؤدي الى مخلفات نفسية وجسمية يمسّ جميع الانّساق التّربوية.

- نتجاوز التّعثّر الدّراسي من خلال معرفة العوامل المؤدّية إليهلأنّه ليس وليد الظّروف الرّاهنة بل نتاج لتراكمات تاريخية .

- – يحتاج التّقويم في دراسته إلى سنوات لاتساعه وصعوبة مراسه.

- تعتبر المعالجة من أهم الإجراءات التي يقوم بها المعلّم، بعد قيامه بعملية التّقويم لتدارك النّقص.

- تصحيح مسار المتعلّم من خلال معالجة مشاكله ودعمه مع مراعاة جوانب شخصيته (المعرفي، المهاري، الوجداني).

- التّقويم الفعّال يتصف بالشّمول بحيث يقوّم جميع جوانب النّمو وجميع مستويات الأهداف وعدم الإقتصار على الجانب المعرفي فقط بل يهتم لمعرفة ميول واهتمامات وقيم المتعلّمين ومتابعة النّمو الحركي والمهاري.

- الآثار التي تترتب على تطوير التّقويم متمثلة الالتزام بالأهداف وإعادة النّظر في المحتوى المعرفي.

وفي الختام، لا نرى بأن نبالغ إذا قلنا إن كلّ موضوع في هذا البحث يمكن أن يكون بحثا مستقلا نظرا لاتّساع الموضوع وكثرة مضامينه.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أولا: المصادر:

1. أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.

2. جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين الكفافي، معجم علم النفس والطب النفسي، ج5، دار النهضة العربية، مصر، 1992م.

3. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ج2، 1972.

4. الحافظ المنذري أبي زكي الدّين عبد العظيم بن عبد القوي المنذري، التّرغيب والتّرهيب من الحديث الشّريف، تح: مصطفى محمّد عمارة ، دار أحياء التّراث العربي، بيروت، ط3، مج 04، 1968.

5. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، عمّان، ج4.

6. السيّد محمّد مرتضى الحسيني الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح إبراهيم التّرزي، الكويت، ج33، ط1، 2000.

7. أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1763م، المج 15.

8. أبو فضل جمال بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار الصّادر، بيروت، لبنان، ط1، 1995-1992م، مج.

9. أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، تح: محمد باسل عيون السّود، ج2.

10. المنجد في اللّغة والإعلام ، دار الشّروق،بيروت،لبنان، ط1986،28م.

11. ابن منظور لسان العرب، دار التراث العربي، لبنان، ط 3، 1999.

ثانيا: المراجع:

-الكتب باللغة العربية:

12. إبراهيم أحمد غنيم الصافي، يوسف شحاتة الجهوي الكفاءات الدّراسة في ضوء الموديلات التّعليميّة، مكتبة أنجلو المصرية للطّباعة والنّشر، القاهرة، مصر، د ط، 2008.

13. إبراهيم القاسم، دليل المعلّم في الكتابات ، دار هومة، د ط، 2004.

14. أثرم صالح محمود خوالدة، التّقويم التّربوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، ط1، 2004.

15. أحمد ابراهيم قنديل، المناهج الدّراسية الواقع والمستقبل، مصر العربيّة، القاهرة، ط1، 2008م.

16. أحمد بدرن أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، مصر، ط9.

17. أحمد حسين اللقائي وعلي أحمد الحملي، معجم مصطلحات التربوية في المناهج وظرق التدريس لتعليم الإبتدائي مديرية المناهج وطرق التدريس عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1999.

18. أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر الغربي، القارة، 1998.

19. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، تعديل السلوك الإنسان النظرية و التطبيق، دار المسيرة، د، ط، د، س.

20. أحمد عودت، القياس والتّقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن، ط2.

21. أحمد عيسى الطّوايسي، أساسيات في التربية المهنية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.

22. ادغار موران، سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نور الأساس المعرفي للمنظومة التّربوية الحالية، العدد 23، 2004.

23. اندريه لالاندن موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، ط2، مجلد 1، 1996.

24. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، د، ط، د، س.

25. بسام عبد الهادي عصونة، التّعليم المبني على الاقتصاد المعرفي، ط1، 2002.

26. بطرس حافظ بطرس، التّكيف والصّحة النّفسية للطّفل، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، د ط، د س.

27. بلوم بن يمينن توماس ماستحن جورج مادوس، تقييم تعلّم الطّالب التّجميعي والتّكويني، تر: محمد أمين مفتي، وآخرون، دار ماكجرو عيل للنشر، د. ط. 1983م.

28. بن الصيد بوزني سراب، خلفياته بإدوارد وفاءي، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017-2018.

29. بن العيد لوربي سراب، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، الجزائر، 2017م.

30. بن صيد بوني سراب، كراس النشاطات في اللّغة العربيّة السنة الثالثة التعلم الابتدائي،ديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2017م.

31. بوسنة محمود، علم النّفس القياسي المبادئ الأساسية"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط.

32. تاعوينات علي، التّواصل والتفاعل المدرسي في الوسط المدرسي، م5، 2009م، الجزائر.

33. التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي، كتيب خاص صادر عن مديرية التّقويم والتوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2000م.

34. توما جورج الخوري، القياس والتقويم في التربية والتعليم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ط1.

35. جابر عبد الحميد جابر، الذّكاء مقياسه، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1996.

36. جامد عبد العزيز فقي، التأخر المدرسي تشخصيه وعلاجه عالم الكتب، القاهرة، د ط، د س.

37. جدلالي بوبكر، بين الحضارة وفكرنا العربي المعاصر، دار الأمل، الجزائر، ط 1، 2012م.

38. جرجي شاهين عطية، قاموس المعتمد،دار صادر بيروت.

39. جمال محمد الخطيب تحليل السلوك التطبيقي، دار الشروق، ط1، 2017.

40. جمال محمّد بن مكرم بن منظور ، لسان العرب، دار صادر، لبنان، بيروت، ط1، 1997م،ج12.

41. جمان الدّهشان، محاضرات في مهنة التّعليم وإعداد المعلم، ط2002، د.ط.

42. جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، دار وائل، الأردن، ط1.

43. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التّربوية التّعليمية في جميع المواد الدّراسية، دار الشّروق، فلسطين، ط1، 2001م.

44. حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدرس اللغة في مرحلتي الإعدادية والثانوي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000.

45. حمادات محمّد حسن،الغدارة التّربوية ووظائف وقضايا معاصرة، دار حامد،عمان،2007.

46. حمدي شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلمين والمعلمات، د ط، 2004.

47. حميدي يبديغي، الدّعم التّربوي أسسه وأساليبه الجديدة، الصادر الاشتراكي، ع: 56-62، 1998.

48. خيري وناس بوصنورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس السنة الثانية الإرسال 1، 2، 3، الديوان الوطني للتعليم والتكوين، 2007.

49. رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2007.

50. رشدي لبيب، آخرون، المنهج منظومة محتوى التّعليم، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، د ط، 1984.

51. رشيد لبيب، فاير مراد مينا، فيصل هاشم شمس الدين، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الثقافة، مصر 1984.

52. رشيدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر الغربي، القاهرة، ط1، 2000.

53. روبرت جانييه، أساسيات التّعلّم من أجل التّعلّيم للصّفى، تر: محمود الخوالدة، دار المسيرة للنّشر، الأردن، 2012م.

54. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب، البلاغة والتعبير دار الشروق، عمان، ط 1، 2004.

55. سعدون محمد الساموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1.

56. سوسن شاكر ،أساسيات بتاء الاختباران والمقاييس التفسية والنربوية، ط1، سوريا، .

57. سوسن شاكر الجبلي، أساسيات بناء الختبارات والمقاييس النّفسية والتّربوية مؤسّسة علاء الدّين للطّباعة، دمشق، سوريا، ط1، 2005.

58. سوسن شاكر مجيد، مشكل الأطفال النّفسية دار الصّفاء، الأردن، 2003.

59. سيمان عبد الواحد ابراهيم، علم النّفس التّعليمي نماذج التّعلم وتطبيقاته في بحر الدّراسة، دار النّشر والتّوزيع، الأردن، ط2002م.

60. صالح، ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامّة، دار الفكر، عمان، ط06، 1995م.

61. صلاح الدين محمود علام، الإختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2006.

62. صلاح ردود الحارث، التّقويم المستمر من النّظرية إلى التّطبيق المملكة العربيّة السّعودية وزارة التّربية والتّعليم محافظة جدة بنين، دط، دس.

63. صياح انطوان، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة، لبنان، بيروت، ط1، 2006، ج1.

64. عادل فاضل، التّطوّر الحركيّ واختبارات الطّفل، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2007م.

65. عاشور راتب، قاسم الحواصد وآخرون،أساليب التّدريس، اللّغة العربيّة، بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2007.

66. عاشين محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017.

67. عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، مصر، د.ط، 2012.

68. عبد الحميد الهاشمي، أصول علم النّفس العام، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، جدة، ط 2، 1990م.

69. عبد الحميد محمد علي، متى إبراهيم قريشي، التّسرب التّعليمي، القاهرة، ط 1، 2009.

70. عبد الحي أحمد السّبحي، محمد بن عبد الله الفسايمة، طرائق التّدريس العامّة وتقويمها، د ط.

71. عبد الرحمن النّجدي، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط04، 2003م.

72. عبد القادر لويسي، المرجع في التّعليميّة، (الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس"، جسور النّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2014.

73. عبد الكريم غريب، علم النفس المعاصر، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2012م.

74. عبد الله قلي وفصيلة حناش، التّربية العامّة سند لتكوين المختصين، 2009م.

75. عبد المجيد شتواني، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان للنّشر والتوّزيع، الأردن، ط04، 2003م.

76. عبد المجيد عيساني، مقايس بناء المحتوى، واد الجزائر، 2010م.

77. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، د ط، 1983.

78. عبد الهادي عقوفة، التعليم المبني على إقتصاد المعرفة دار البداية ناشرون، عمان، ط1، سنة 2012.

79. عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي"، القاهرة، 1993م.

80. عشور راتب قاسم الحوامد، محمد فؤاد أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2007.

81. عشور راتب قاسم الحوامد، محمد فؤاد أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأدرن، ط 2، 2007م.

82. عقيل محمود رفاعي، التّعلّم النّشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التّعلم، دار الجامعة الجديدة للنّشر، الاسكندرية، دط، 2012.

83. علي تعوينات، التّعليمية والبيداغوجيا في التّعليم العالي، مخبر تطوير الممارسات النّقدية والتربوية، الجزائر، 2016م.

84. عماد عبد الرّحيم الزّغلول وعلي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النّفس دار الكتاب الجامعي عضو جمعيّة للناشرين الإمارتين العربية المتّحدة، ط8، 2004.

85. عماد عبد الرحيم الزّغلول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التّدريس الصفّي، دار المسيرة، عمّان، ط02، 2010م.

86. عمر الصرحان، حطة الدعم، الأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين، 2018-2019 ص: 02.

87. عيزوم حسين، أهم العوامل البيداغوجية المؤّدية إلى الفشل، معهد علّم النّفس وعلّوم التّربية، جامعة وهران 1999-2000م.

88. غاري موريسون ستيفن م، روبن، وآخرون، تصميم التعليم الفعال، ترأماني النجاتي، دار العبيكات، دط.

89. غي أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، تر: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1981م.

90. فاتن صلاح عبد الصادق والقدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصّة، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط 1، د س.

91. فاروق عبد فيلة، أحمد عبد الفتاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، مصر، د ط.

92. فراس الشليتي، إستراتيجيات التّعلم والتعليم- النّظرية والتّطبيق، علم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008.

93. فرح بن يحي، هداية بن صالح، حصص: المعالجة البيداغوجية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ ذي بطء التّعلم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية، جامعة تلمسان، الجزائر، ع32، 2016م.

94. الفضيل الرّنيمي، لكحل صليحة، طرائق بيداغوجيا التّربية والمقاربة بالكفاءات بين النّظري وصعوبات التطبيق، دس، دط.

95. فهيم مصطفى، أنشطة ومهارات القراءة في المدرسة الإبتدائية المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1، 2013.

96. فؤاد إبراهيم السّراج، الأسس الفلسفية والمنهجية لعلوم التربية الرياضية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001.

97. فؤاد محمد مرسي، علم مناهج ٱلتّربية الأسس العناصر التّطبيقات، المنصورة، دار الكلمة للنّشر والتّوزيع ط1، 2008.

98. فوزي عبد الله الجلامدة ,استراتجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقات العقلية في ضوء البرامج التربوي الفردي دار المسيره النشر و التوزيع ,ط2, 2017,

99. فوكري ماكومبر، أزمة التّعليم في عالمنا المعاصر، تر: خيري كاظم، دار النّهضة العربيّة القاهرة، مصر، د ط، د س.

100. الفيروز آيادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلّمية، لبنان، ط1، 1999، ج4.

101. قاسم قادة، دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربوية نظرية تطبيقية في ظل المقاربة بالكفاءات، دط.

102. قوادري هبار محمد، المقاربة بالكفاءات، رسالة تخرج لنيل شهادة مديري التعليم الابتدائي، المعهد الوطني، ابن رشد، 2016م.

103. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

104. كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التّعليمية بفكر بنائي، دار عالم الكتب، مصر، دط.

105. كوثر حسين كوجل وآخرون، تنويع التّدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسن طرق التّعليم والتّعلّم، وفي مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونيسكو الإقليمي لتربية دول العربية، دط، 2008.

106. ماجد بن سالم حميدي، قراءة لنظرية المنهج التّربوي في ضوء النّظرية الإسلامية، دط، 1433هـ.

107. ماجد مصطفى السيد صلاح الدين، حظر فرماوي مانير قار شدى أمين، عادل حنين، أبو زيدي، المناهج ومهارات التدريس، توازيع دار العربية للنشر والتوزيع، مصر، 2010.

108. مجد الدين الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح : أنس محمد الشامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ/2008م.

109. المجموعة المختصة لمواد الإجتماعية، اللجنة الوضعية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.

110. محسن علي عطية، التذكير أنواعه، ومهاراته واستراتيجية تعليمه، دار الصّفاء للنّشر، ط01، دت، 2015م.

111. محسن كاظم الفتلاوي، المناهج التّعليمية والتّدريس الفاعل، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2006.

112. محمّد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتابة البليدة، الجزائر، 2000.

113. محمد السّيد العلي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار السّير للنّشر والتّوزيع، ط1، 2011.

114. محمد رزيقة حمامة كريم، الطّرائف البيداغوجيّة بين النّظرية والتّطبيق، د س، د ط.

115. محمّد شحادتة راقوت، المرشد في تدريس اللّغة العربية، ودار الصفاء، ط2، عمان، الأردن، 1999. محمد طاهر وعلي، التّقويم البيداغوجي أشكاله ورسائله، د ط، الرّسم للنّشر والتّوزيع.

116. محمد صالح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين ميلة، د.ط. 1999.

117. محمد صبحي عبد السّلام، صعوبات التّعلّم والتأّخر الدّراسي عند الأطفال، مؤسسة إقرأ للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1.

118. محمد صلاح الدين محاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقات التربوية، دار الفكر العربي، د ط، 2000.

119. محمد صلاح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للنّشر والتّوزيع، عين ميلة، الجزائر، دط، 1999م.

120. محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، دار أسامة، الأردن، د ط، 2005.

121. محمد عيسى أبو سحور، مهارات التّدريس الصّفة الفعالة والسّيطرة على المنهج الدراسي، دار دجلة المملكة الأردنية الهاشمية، ط 1، 2015م.

122. محمد فهد دعمس، إستراتيجية التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان، دار غيداء، 2008.

123. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصّفي، دار المسيرة، عمّان، ط01، 2002م.

124. محمد محمود داوود سليمان الربيعي، طرائق التّدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2004م.

125. محمد مرتضي الحسين الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح إبراهيك الترزي، ج33، ط2000.

126. محمد مصابيح، بتعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ط1، الجزائر.

127. محمد مصطفى زيدان ونبيل السّمالوطي، علم النّفس التّربوي دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، جدّة، ط 3، 1996.

128. محمود بن يحيا زكريا، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2006م.

129. مريم سليم، علم تكوين المعرفة ابتسمولوجيا بياجيه، بيروت، ط1، 1985.

130. مصطفى راسب، بحث الكفاية التّعليمية للمدارس، تجربة قطرية، مؤسسة دار العلم، الدّوحة، قطر.

131. منام عمار، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مؤسسة الرّسالة ناشرون، ط01، 2002م.

132. المنجد الأبجدي، دار الشروق، بيروت، ط 8.

133. منصوري مصطفى، التّأخر أسباب وأثاره وطرق علاجه، دار العرب، وهران، ط 1، 2012.

134. نايفة قطامي، سلسلة علّم النّفس المدّرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999م.

135. نبيل عبد الهادي، القياس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصّفي، دار واحل، عمان، الأردن، ط 2001.

136. نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي، ط1، 2001.

137. نعيم الرّفاعي، الصّحة النّفسية دراسة سيكولوجية التّوافق، مكتبة الجامعة، دمشق، ط10.

138. نعيم الرفاعي، الصّحة النّفسية، دراسة في سيكولوجية، ط2، 1969، مطبعة طرابين، دمشق.

139. نوفل أبو سمارة، عبد السّلام موسى العديلي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م.

140. الهاشمي عبد الرحمن، والفرواي فائزة التدريس من منظور واقعي، دار المناهج، عمان، د ط، 2005.

141. يحي عطية سليمان وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، ط1، 1434/2013.

142. يوسف القطامي، النّظرية المعرفية في التّعلم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013م.

143. يوسف القطامي، نظريات التّعلّم والتّعليم، دار الفكر، الأردن، ط01، 2005م.

144. يوسف دياب عواد، التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1.

145. يوسف عدنان وآخرون، تنمية مهارات التّفكير نماذج نظرية تطبيق علمية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأدرن، ط2، 2009.

-الكتب باللغة الأجنبية:

146. Jean pierre a stolfi et autre : Mots clé de la didactique de scienxe (repéres، dé fihitions، bibiogrophies) de boeck 2eme parais 1998.

-رسائل ومذكرات جامعية:

147. علوي محمد، جابير عمر، الفشل الدّراسي لدى الطالب الجامعي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، معهد علّم النّفس، وعلوم التّربية، جامعة وهران.

148. كرازة مفيدة، واقع فعالية المعالجة البيداغوجية في مواجهة مشكلة التّأخر الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، 2016.

-المجلات:

149. أبو القاسم سعد الله، ظاهرة التخلف الدراسي، مجلة تربوية ثقافية تصدرها وزارة التربية والتعليم الأساسي للجمهورية الجزائرية، الجزائر، 1982م، العدد 04.

150. أبو شقر غازي، المشكلات البيئية والتّربوية على الصّعيدين الدّولي والعربي، مجلة التّربية الجديدة، ع:23، السّنة الثّانية، اليونيسكو، 1981م.

151. أبو هاشم السّيد محمد، أساليب التّعليم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى الطّالب الجامعي (دار عملية)، مجلة التربية، ع: 93.

152. صادق الخضور، المجلة الالكترونيّة التّطويري التّربوي، ممارسات تأملات، فلسطين، ع: 3، 2016م.

153. عبد العزيز عبد الكريم المصطفي، النّشاط الحركي وأهميته في تنميّة القدرات الإدراكيّة الحسيّة عند الأطفال، مجلة أبحاث اليرموك، ع1، مج 19.

154. عدنان مداني مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدّعم التّعليميّة في الجامعات الجزائرية مجلة الواحات للبحوث والدّراسات، الجزائر، ع 8، 2010.

155. فوضيل عبد القادر، همزة الوصل، مجلة التكوين والتّربية، الجزائر 1973-1974م، ع5.

156. لبيض عبد المجيد تقويم الكفاءة مفهوم جديد مقال نشر في مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، مجلد، ديسمبر، 2008.

157. لخصئر عواريب، إسماعيل الأولى التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات مجلة للعلوم الإنسانية الاجتماعية صفة التّكوين بالكفاءات في التّربية. الجزائر.

158. لطفي البكوش دور الكتاب المدرسي في الارتفاء بالعمليّة التّعليمية قراءة تحليليّة نقديّة للكتاب المدرسي، مجلة أصول الدّين.

159. مجلة التّبين للدّراسة الفكرية والثّقافية ، ع:16، مج:4، 2016م.

160. نادية بعيبع، عسر القراءة أو فشل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 17، جوان، قسنطينة، الجزائر، 2002.

161. نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعة، مجلة البحوث والدراسات، ع: 08، بسكرة، 2010م.

162. 14-- عبد السلام المساري,الدّعم التّربوي و رهان النّجاح المدرسي –المدرسة المغربية أنموذجا - ,مجلة رؤى تربوية ,ع:51,52,

-السندات والمراسيم:

163. أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، دط، الجلفة، 2010م.

164. أحمد زوبير، المعهد الوطني للتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، البرامج والدعائم التكوينية سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية.

165. أمال حداد وأسماء وآخرون، دليل تكوين المتكونين، المنهج الصوتي، الخظى في تعليم اللغة وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، 2018، الجزائر، د.ت.

166. التّربية وعلم النّفس، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004م.

167. دروس في التّربية وعلم النّفس الطّباعة الشّعبية للجيش، 1973-1974.

168. دعاس سيد علي، دليل استخدام كتاب التّربيّة الإسلامية، الجزائر، 2017م.

169. دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017، 2018م.

170. دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2017، 2018م.

171. دليل بناء الإختبارات للغة العربية 2008.

172. اللّجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، 2016م.

173. اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009م.

174. اللّجنة الوطنية للمناهج، الرجعية العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتّربية رقم 08-04 المؤرّخ28 جانفي 2009،2008م.

175. اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، المجموعة المتخصصة للمواد.

176. محمد الطّاهر وأعلي وآخرون، فنيات بيداغوجية الاختبارات المدّرسية، سلسلة من قضايا التّربية، الملف 11.

177. محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر، 2006م.

178. محمّد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، 2006.

179. محمّد طاهر واعلي وآخرون، من قضايا التّربية: فنيات بيداغوجيات الاختبارات المدرسية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، الملف :11، ط2.

180. مديرية المناهج، البرامج والتوجيهات التّربوية المنقحة لسلك التّعليم الابتدائي، 2011.

181. المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم85، المؤرخ في 23 يناير 2008م.

182. المعهد الوطني لتحسين مستواهم، سند مديري المدارس الابتدائية، 2004.

183. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، المدخل العام للتّعليميّة.

184. ميلود عزمول، دليل استخدام اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، دار الأوراس للنّشر، 2017.

185. النّشرة الرّسمية للتّربية البوطنية لقانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 2008/01/23.

186. هيئة التأطير المعهد، بناء الإختبارات سند موجه لنمطي النفتيش والتعليم، شارع أولاد ستييج الشيخ، الحراش، الجزائر، 2005.

187. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011م.

188. وزارة التّربية الوطنية، نشور وزاري رقم 991/و ت و/ أ ع /10 الجزائر، في 2010/10/22م.

-المواقع الالكترونية:

189. www keepeek. Com / Digicol aseot Mangment/ oeced/ education/ ateacher cuide to tolis 2013- 9789264216075.
190. http/www.madrassaty .net /ib/archive /index /php/5763.html.04/09/2009.
191. WWW.PLKHALFA.COM.

قائمة المصطلحات:

قائمة المصطلحات:

المصطلح	ما يقابله باللغة بالفرنسية	الصفحة
التّقويم التّشخيصي أو المبدئي	Evaluation diagnostique	
التّقويم التّكويني	Evaluation formative	
التّقويم النّهائي	Evaluation sommative	
البيداغوجيا	La pédagogie	
التّفريد	L'individualisée	
التّعلم التّعاوني	Apprentissage coopératif	
المفهوم المرجعي بالمعيار	La norme de férentielle	
التقويم الإشهادي	Evaluation d'orientation certificative	
التّقويم المؤسسي	Evaluation institution	
القياس	Mesure	
التّقييم	Assesment	
الشّروط أو الظّروف	Condition or crivens	
المعيار	Critérion	
الأهداف العامة	Educational aims	
صعوبات التّعلّم	Les difficultés scolaire	
بيداغوجيا حل المشكلات	Révolution de problème	
أهداف خاصة محددّة	Educational goals	
التّحصيل	Achievement	

قائمة الجداول

والأشكال

قائمة الجداول:

الرقم	الجدول	رقم
01	إستراتيجيات التعّلم	
02	يوضح دراسة المنهج الصوتي الخطي	
03	الدعم المتعلّم في جهاز الكتابة	
04	يوضح دراسة تطبيقية للمجال المعرفي	
05	يوضح المستويات الخمس الخاصة بالمجال الوجداني	
06	يوضح تطبيق لفهم المنطوق	
07	يوضح مختلف أنواع التعثرات وتصنيفها	

قائمة الأشكال:

الرقم	الجدول	رقم
01	مبادئ التّعلم البنائي	
02	مختصر لأنواع التقويم	
03	خطوات تصميم الاختبار التحصيلي	
04	أنواع الإختبارت التّحصيلية	
05	أنواع المفردات الإختيارية	
06	مجلات تقويم المناهج	
07	التعثر الدراسي ومروره بمراحل التعلم حتى وصوله إلى التقويم	
08	أنواع الدعم وتشعباتها	
09	مستويات الأهداف في الميدان العقلي المعرفي	
10	مخطط يوضح مستويات المجال المعرفي في هياكل شجرة تفرعية	
11	تخطيط توضيحي لتضنيف كوثركوجك للجانب الوجداني	

فهرس المحتويات

بسملة

كلمة شكر

إهداء

مقدمة .....أ

الفصل الأول: إضاءات التّقويم في عملية التّعليميّة التّعلّمية

I– العملية التّعليميّة التّعلميّة.....05

1–مفهوم العمليّة التّعليمية التّعلُّميّة 05

أ–التّعليميّة لغةً.....06

ب– التّعليمية اصطلاحاً 07

2–التّعلُّم 09

أ– معايير قياس التّعلّم 11

ب– معوّقات التّعلم.....12

ج– إستراتيجيات التّعلم 12

3– أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.....14

أ– المتعلّم 14

ب– المعلّم 18

4– العلاقة التّفاعلية بين أقطاب العملية التّعليميّة التّعلميّة 23

أ– علاقة المعلّم بالمتعلّم 23

II– التّقويم التعليمي 25

1– مفهوم التّقويم Evaluation 25

أ–التّقويم لغة.....25

ب– التّقويم اصطلاحًا 26

ج- التّقويم المرجعي بالمعيار La norme de férentielle 28
د- التّقويم المرجعي بالقياس..... 29
2- أنواع التّقويم 30
أ- التّقويم المبدئي والتّشخيص: Evaluation diagnostique..... 30
ب- التّقويم التّكويني: Evaluation Formative..... 32
ج- التّقويم التّحصيلي (النّهائي) Evaluation somative 35
د- التّقويم الإشهادي Evaluation D'orientation cerfcative 38
هـ- التّقويم المؤسّسي Evaluation intstitution 39
و- التّقويم الأصيل 39
ز- التّقويم التّتبعي 39
3- ما بين التّقويم (Evaluation) والقياس (La mesure) والتّقييم (Assement)..... 40
أ- القياس La Mesure والتّقويم Evaluation..... 40
ب- التّقييم والتّقويم: 41
4- معايير عملية التّقويم 43
أ- تحديد من لهم حصة في التّقويم..... 43
ب- مصداقية القائم بعملية التّقويم..... 43
ج- انتقاء وجمع المعلومات والبيانات 43
د- تحديد القيم: 43
هـ- وضوح تقرير عملية التّقويم..... 44
III- الهدف من التّقويم التعلّيمي 45
1- أساليب تقويم العمليّة التّعليمية التّعلّمية 45
أ- الأساليب المعرفية..... 45

ب- صح أو خطأ 51
ج- المقال 52
د- الاستبيان 52
هـ- الملاحظة Objervation 54
و- شبكة التّعلّمات والتّقويم 55
2- تقويم الأهداف التّعليمية 58
3- مجالات التّقويم التربوي 60
أ- تقويم المعلّم 61
ب- تقويم المتعلّم 62
4- المعالجة البيداغوجية 66
أ- مفهوم المعالجة 66
ب- ما بيّن الدّعم، الاستدراك والمعالجة البيداغوجية 67
ج- المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية 69
د- أهداف المعالجة البيداغوجية 70
IV- الهدف السلوكي ودوره في عملية التقويم 76
1- مفهوم الهدف 76
أ- الهدف لغة 76
ب- اصطلاحا 77
2- مفهوم الهدف التّربوي 78
أ- الهدف السلوكي: Behavioral objectives 79
ب- مكونات الهدف السلوكي 79
3- المعايير التي يجب أن تتوافر في صياغة الهدف السّلوكي 81

4- أهمية الأهداف السّلوكية في الموقف التّعليمي.....82
5- معايير الأهداف التّعليمية 83
6- مستويات الأهداف التربوية.....84
أ- الأهداف العامّة: Educational aims 84
ب- أهداف سلوكية خاصّة: les objectives specitifique.....85
ج- أهداف خاصّة محدّدة: Educational Goals 86
7- دور الأهداف السّلوكية في العمليّة التّعليمية 86
أ- دورها في تخطيط المناهج وتطويرها 87
ب- دورها في توجيه أنشطة التعلّم والتّعليم.....87
ج- دورها في عملية التّقويم.....88
الفصل الثاني: التّعثّر الدراسي لدى متعلّم الطور الابتدائي مرحلة التعمق (دراسة تحليلية)
I- الإجراءات المنهجية والعلمية الهادفة إلى تحديد طبيعة التّعثّر الدّراسي 90
أ- التّعثّر لغة 90
ب-اصطلاحا 91
1- المفاهيم المرتبطة بظاهرة التّعثّر الدّراسي.....92
أ-التّأخر الدّراسي 92
ب-الفشل الدراسي 93
ج-التعريف الإجرائي 93
د- مفهوم صعوبات التّعلّم 93
هـ- بطء التعلم 94
و- الرسّوب المدرسي 95
ز- التّخلف العقلي 96

ح- التخلف الدراسي 96
ط- التسرب المدرسي.....97
2-طرق وأساليب الكشف عن التّعثّر الدّراسي 98
أ- الاختبارات 98
ب- الاستبيان.....99
ج- الملاحظة.....100
د- المقابلة 101
هـ- بطاقة المتابعة المدرسية.....102
3- البيداغوجيات الحديثة.....103
أ- البيداغوجيا: لغة 103
ب- اصطلاحا 103
4- مبادئ ومرتكزات البيداغوجيا الفارقية.....105
5- التّعلّم التّعاوني 106
أ- فوائد بيداغوجيا التّعاون 107
6- بيداوغوجيا حل المشكلات Révolution de problèmes 108
7- بيداغوجيا المشروع " Preojet " 111
8- بيداغوجيا الإدماج 112
II- تشخيص أسباب حدوث التّعثّر الدّراسي.....114
1- أسباب التّعثّر الدّراسي.....114
2- عوامل التّعثّر الدّراسي.....119
أ- عوامل وراثية.....119
3- تصحيح التعثر الدراسي وتجاوزه 128

أ-العمليات الأساسية في إعدادا البرامج العلاجية: 129
ب-آلية تعديل المناهج..... 130
ج-علاج المعلّم..... 131
د- جلسات العلاج النّفسي 135
4- من المقارنة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات 136
أ- بيداغوجيا الأهداف 136
ب- المقاربة بالكفاءات..... 137
ج- الكفاءة COMPETANCE..... 138
III- أساليب الدّعم البيداغوجي على مستويات 144
بيداغوجيا الدّعم 144
مفهوم الدّعم لغةً..... 144
اصطلاحًا 145
أولا: المجال المعرف..... 148
السّند: المخترع الصّغير 154
المجال النّفسحركي أو الحسّ حركي أو المهاري 158
المجال الحسّ حركي Paychomolor domain..... 158
مميزات المجال الحس حركي 161
خاتمة 174
قائمة المصادر والمراجع 177
قائمة المصطلحات 192
قائمة الجداول والأشكال..... 194
فهرس المحتويات 196