الجمهوريّة الجزائريـــّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون – تيارت –
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة العربية وآدابها

تخصّص: لسانيات تطبيقية

المناهج التربوية ،أسس بنائها و خصوصيات تطبيقاتها -دراسة تحليلية-

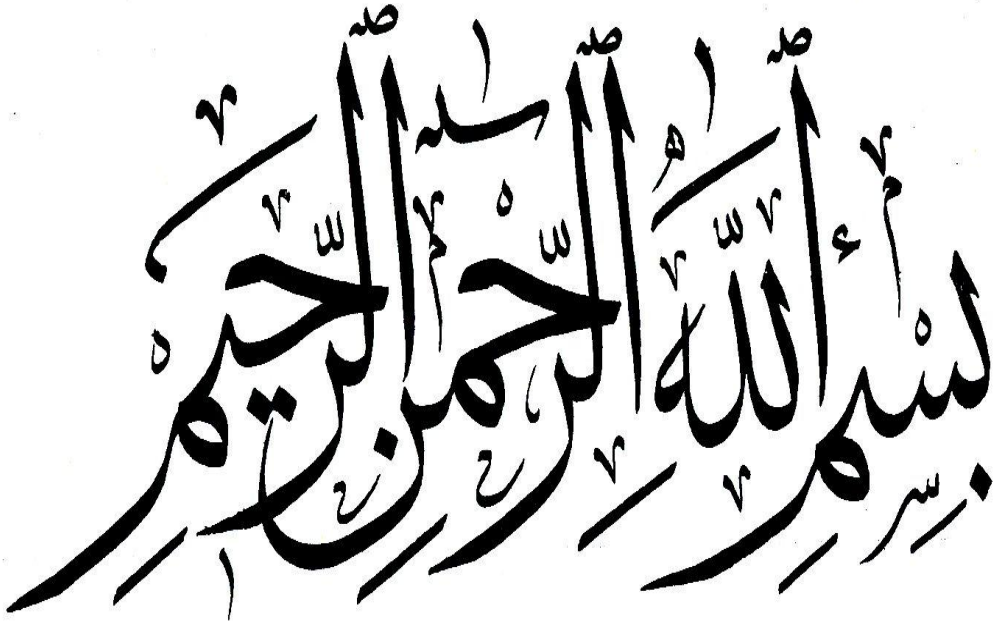
إعداد الطّالبة:
عبد الرحمان دليلة

إشراف الأستاذ :
أ.د.فارز فاطمة

أعضـــــاء لجنـــة المناقشـــــة

رقم	الاسم واللّقب	الرّتبـــة	مؤسسة الانتماء	الصّفـــــــــة
01	أ.د- حدوارة عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ابن خلدون –تيارت	رئيساً
02	أ.د–فارز فاطمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ابن خلدون –تيارت	مشرفا ومقرّرا
03	أ.د- كراش بن خولة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ابن خلدون –تيارت	مناقشاً
04	أ.د–حميدة مدني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ابن خلدون تيارت	مناقشاً
05	د.بوصوار صورية	أستاذ محاضر"أ"	جامعة أحمد بن يحى الونشريسي –تسيمسيلت.	مناقشاً
06	د. ياسر آغا	أستاذ محاضر"أ"	المركز الجامعي صالحي أحمد –النعامة.	مناقشاً

السّنة الجامعية1445 هـ 6ـ144هـ/2024م–2025م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ،أشكر

لله تعالى أولا وآخرا الذي ألهمنا وأعاننا على إتمام مذكرتنا فلك الحمد يا رب

كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك

لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بجزيل الشكر والامتنان والعرفان للأستاذة

الفاضلة الدكتورة **فارز فاطمة** لقبولها الإشراف على هذه الاطروحة ولما لاقيته

منها من خلق رفيع وعلم غزير فلها مني جزيل الشكر.

وأشكر أيضا السادة أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين تكبدّوا عناء تسجيل وتصويب

مختلف هفواتها وهناتِها، فلهُم منّي خالص الشُكر والثناء، آملةً منَ المولى أن يجعل ذلِك في ميزان حسناتهم.

و أتوجه بخالص الشكر والثناء إلى أستاذي الفاضل الدكتور **غانم حنجار** كان لي مساعدا طيلة مسيرتي الدراسيّة حفظه الله و أطال في عمره.

والشّكر موصول كذلك إلى الأستاذ شرنون الطيب على توجيهاته وتصويباته.

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأفراد عينة الدراسة، الذين تكرّموا بتخصيص جزءٍ ثمين من وقتهم، وساهموا بجهودهم القيمة في إنجاز هذه الأطروحة، ممّا مكّنني من الوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة

كما أتقدم بشكري وامتناني لكل من ساعدني على اتمام هذه الاطروحة من قريب

أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

الإهـداء

إلى من كانا أصل كل خطوة في مسيرتي، سندي الدائم ومصدر إلهامي، والديَّ العزيزين، حفظهما الله ورعاهُما، وجزاهما عني وعن إخوتي خير الجزاء.

.إلى أسرتي الكريمة ، التي كانت الحضن الدافئ والداعم في كل المراحل

.إلى كل من مدّ لي يد العون، وساندني بكلمة، أو موقف، أو دعاء صادق، فكان لهم أثر بالغ في بلوغي هذا المقام

.إلى زميلاتي وزملائي، وأساتذتي الأفاضل، ممن كان لحروفهم ومواقفهم وقع لا يُنسى في مسيرتي الأكاديمية

.إلى الأصدقاء الأوفياء، والخلّان الصادقين، الذّين شاركوني مشوار السعي والاجتهاد .

وأخيرًا، أهدي هذا اللقب – إن كُتب لي نيله – إلى كل عاشق للعلم، مؤمن برسالته، ساعٍ إلى رفعة الفكر والمعرفة، من قريب أو بعيد.

والصلاة والسلام على أشرف الخلق، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

الباحثة: عبدالرحمان دليلة.

02/ماي/2025

المقدمة

المقدمة:

تُعدّ المناهج التربوية الإطار المرجعي الأساسي للعمليّة التعليميّة، إذ تُحدّد من خلالها الأهداف المعرفية والتربوية المرجُوة. فهي لا تقتصر على محتوى دراسي، بل تمثّل منظُومة مُتكاملة تعكس الفلسفة التربوية والاجتماعية والثقافية للمجتمع. ويختلف بناؤُها باختلاف السياقات والاحتياجات، مَا يستدعي دراستها وتحليلها لضمان فعاليتها في تحقيق التنمية الشاملة، من خِلال تنظيم المعرفة، وتحديد أساليب التعليّم والتقويم المناسبة.

إنّ بناء المناهج التّربويّة لا يتمُّ بطريقة عشوائية، بل يستند إلى أسُس عمليّة وفلسفيّة دقيقة تُؤخذ في الاعتبار طبيعة المتعلّم، ومستوى نموّه العقلي والانفعالي واحتياجاته في ظّل التحوّلات الاجتماعية والثقافيّة، فالمناهج الحديثة لا تهدف فقط إلى نقل المعرفة؛ بل تسعى إلى تطوير قُدرات التّفكير النّقدي وتعزيز مهارات حلّ المشكلات، وتشجيع الإبداع بما يُسهم في إعداد جيل قادر على التّفاعل مع المتغيّرات المعرفيّة والتّكنولوجيّة السّريعة.

بالإضافة إلى ذلك، تُؤثّر المناهج بِشكل عامّ في جودة مُخرجات التّعليم، حيثُ إنّ تصميمها الجيّد وتحديثها المستمر يُسهمان في تطوير مهارات المتعلّمين وإعدادهم للحياة العمليّة، وهذا ما يجعل مسألة دراسة المناهج التّعليميّة وتحليل أسُس بنائها أمرا ضروريّا لضمان فعاليّتها في تحقيق التّنميّة البشريّة والاقتصاديّة، كًما أنّها تتأثّر بعوامل مُتعدّدة منها التّوجّهات الفلسفيّة للدّولة، والاحتياجات المُجتمعة، والتّطوّرات التّكنولوجيّة، فإنّها تتطلب مُراجعة دوريّة لضمان ملاءمتها للعصر الحديث، وهُنا تُبرز أهميّة البحث في هذا المجال، حيث نسعى إلى تحليل كيفيّة بناء المناهج والمعايير الّتي تحكّم تصميمها، وسُبل تطويرها بما يتماشى مع متطلّبات المستقبل، وانطلاقًا من تفاعُل الأفكار وتكامُل الرُؤى، نشأ موضُوع هذا البحث الذّي يحمل العُنوان الموسوم ب:" **المناهج التربوية أُسس بنائها وخُصوصيات تطبيقاتها–دراسة تحليلية–**".

هدف هذا البحث يتمثل أساسا في تسليط الضوء على تجربة تطبيق المناهج التعليميّة ميدانيًا، مع تقييم مدى جاهزيتها للتنفيذ العملي، واستقصاء أثرها على جودة مخرجات التعليّم في المؤسسة التربوية الجزائرية. وقد تم التركيز في هذه الدراسة على تقويم تجربة أقسام اللغة العربية في عدد من مُتوسطات ولاية تيارت، بغرض الوُقوف على نجاعة هذه المناهج وفاعليتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

تبرز أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى الدمج المنهجي بين الأُطر النظرية والتطبيقات العمليّة في مجال بناء المناهج التعليميّة، ممّا يسهم في تقديم رؤى مبتكرة تدعم صانعي القرار التربوي في تحسين جودة التعليم .يُعزز هذا التوجه من فعالية السياسات التعليمية، خاصة في ظل التحديات المتنامية التي تواجهها الأنظمة التربوية في العالم العربي.

تنطلق دوافع اختياري لهذا الموضوع البحثي من تلاقي عوامل ذاتية وموضوعية، تعكس اهتمامي العميق بمجال التعليم ورغبتي في الإسهام في تطويره بشكل أطمح أن يجد الأرضية التي تنميه أكثر فأكثر؛ إذ يعُود اهتمامي بهذا الموضُوع إلى شغفي بمهنة التعليّم وإيماني بأهمية البحث العلمي كوسيلة لفهم أعمق قضايا التعليّم وتحدياته .هذا الشغف دفعني إلى السعي لاكتساب معرفة مُتخصصة تُسهم في تطوير الممارسات التعليمية، ممّا يعزز من قدرتي على تقديم إضافات علميّة ذات قيمة في مجال تخصصي.

أمّا عن الموضوعية؛ أذكُر منها:

تتمثل هذه الدوافع في الحاجة الماسة إلى تطوير قطاع التربية والتعلّيم من خلال البحث في المستجدات المتعلقة بتنفيذ المناهج التعليمية. يهدف البحث إلى تقديم رؤى جديدة تسهم في تحسين جودة التعليم، مما يفتح آفاقًا للباحثين الآخرين لاستكشاف مواضيع ذات صلة، كما يمكن أن يُشكل هذا البحث أساسًا لأبحاث علمية مستقبلية تسعى إلى إثراء المعرفة في هذا المجال.

بناءً على ما سبق، فإنّ اختيار هذا الموضوع يعكس تلاقي الاهتمام الشخصي مع الحاجة المجتمعية لتطوير التعليم، ممّا يضفي على البحث أهميّة علميّة وعمليّة في آن واحد.

ولإثراء عملنا هذا أثرنا جملة من التّساؤلات بدءا بالإشكاليّة الرّئيسة:

ما الأسس التي يقوم عليها بناء المناهج التربوية، وكيف تؤثر خصوصيات السياق المحلي على تطبيقها؟

و تتفرع عن هذه الإشكاليّة عدة تساؤلات أهمها:

- ما هي الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية التي تُعتمد في بناء المناهج التربوية؟

-كيف تُؤثر الخصائص الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المحلي على تطبيق المناهج التربوية؟

-ما السُّبل المعتمدة لضبط جودة المناهج وتقييم فعاليّتها في الميدان التّربوي؟

-كيف يتمّ التّنفيذ والتّطبيق للمناهج التّربوية في المؤسّسات التّعليميّة لتلبية احتياجات المتعلّمين؟

وللإجابة عن الإشكالية الرئيسة والتساؤلات المتفرعة عنها، يمكن اقتراح جملة من الفرضيات الأولية التي تم التوصل إليها بعد مراجعة الأدبيات والمراجع النظرية والتطبيقية ذات الصلة، وتتمثل هذه الفرضيات فيما يلي:

-يُبنى المنهج التربوي على جملة من الأسس المتداخلة، تشمل الأبعاد الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، بحيث تسهم كلٌّ منها في توجيه أهداف المنهج ومضامينه واستراتيجياته التعليميّة.

-تؤثر خصوصيات السياق المحلي بشكل مباشر في فعالية تطبيق المناهج التربوية، إذ تسهم الخصائص الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في تشكيل التفاعل بين المحتوى التربوي وبيئة التعلّم.

-تُعتمد آليات محددة لضبط جودة المناهج التعليمية وتقييم فعاليتها، من خلال معايير علمية ومؤشرات أداء تربوية، تُمكّن من تشخيص نقاط القوة والضعف، وتوجيه عملية التطوير المستمر.

-يتطلب تنفيذ المناهج التربوية في المؤسسات التعليمية تكييفًا مرنًا واستجابة لحاجات المتعلمين، من خلال التخطيط البيداغوجي الفعّال، والتأهيل المستمر للمعلمين، وضمان توفر الوسائل التعليميّة الملائمة.

وللتحقق من مدى صحة الفرضيات المطروحة، تم تنظيم هذا البحث ضمن هيكلة منهجية محكمة شملت مدخلًا تمهيديًا، أعقبه ثلاثة فصول نظرية خُصص كل منها لمعالجة جانب من الجوانب الأساسية لموضوع الدراسة، تلاها فصل رابع ذو طابع تطبيقي يُعنى بتحليل الواقع التربوي واستجلاء أبعاده العمليّة، وقد سبقت هذه الأجزاء مقدمة تحدد الإطار العام للبحث وأهدافه، واختُتم العمل بخاتمة جامعة تُبرز أهم النتائج المتوصل إليها والتوصيات المقترحة في ضوء ما تّم تحليله.

جاء المدخل التمهيدي ليقدّم رؤية موجزة حول الوثائق البيداغوجية المرتبطة بالعتبات النصية، وذلك من خلال تحليل بنيتها المفهومية، وبيان أهميتها في بناء المناهج التربوية. كما تم التطرق إلى دورها المحوري في تنظيم المحتوى التعليمي وتوجيه العملية التربوية بما ينسجم مع الأهداف التعليمية المنشودة.

والمقدمة التي شكّلت فضاءً تمهيديًا لإبراز الإطار العام للموضوع، من خلال تقديم لمحة شاملة عنه وتوضيح أهميته في السياق التربوي والمعرفي، إلى جانب تحديد الأهداف المرجوّة من البحث فيه. كما تضمّنت عرضًا للإشكالية الرئيسة وتساؤلاتها الفرعية، وبيان دوافع اختيار الموضوع، مع توضيح المنهج المعتمد في مقاربته. ولم تغفل المقدمة الإشارة إلى أبرز المراجع والمصادر المعتمدة، والدراسات السابقة ذات الصلة، إضافة إلى الصعوبات المنهجية التي واجهتني أثناء إنجاز هذا العمل البحثي.

وجاء الفصل الأوّل بعنوان : **دور نظريات التعلّم وأثرها في بناء المناهج التربوية.**

يتناول هذا الفصل أهمية نظريات التعلّم وأثرها المباشر في بناء المناهج التربوية، وينقسم إلى أربعة مباحث رئيسية تناقش إسهامات كل من النظريات السلوكية، والمعرفية، والبنائية في هذا المجال. ويُعدّ بناء المنهج عملية مركّبة ومتعددة الأبعاد، تتداخل فيها عناصر فلسفية ونفسية واجتماعية. ومع ذلك، تبقى نظريات التعلّم من أهم الأسس النظرية التي يعتمد عليها هذا البناء وفي هذا الفصل، سيتم استعراض هذه النظريات الثلاث من خلال عرض مبادئها الجوهرية، وتحليل تصوراتها حول طبيعة التعلّم، وصولًا إلى بيان انعكاساتها المباشرة على بناء المناهج ومكوناتها المختلفة.

أمّا الفصل الثاني؛ فقد عنونتهُ : **أُسس ومعايير بناء المنهاج التربوي.**

يُركز هذا الفصل على الأسُس المرجعية التي توجّه عمليّة بناء المناهج التربوية، من خلال أربعة مباحث تبحث في الجوانب الفلسفية، النفسية، الاجتماعية، الثقافية والمعرفية، بوصفها منطلقات تُرشد تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها، كما تركّز هذه الأسس على كيفية ترجمة المبادئ النظرية إلى ممارسات تعليمية فاعلة، مع إبراز دور المتعلّم كمحور أساسي في العمليّة التربوية، وتحليل العوامل المؤثرة في تكوينه، كالسياق الاجتماعي والثقافي والنفسي. كما يشير الفصل إلى ضرورة تكييف المنهاج بما يتوافق مع حاجات المتعلّمين وخصائصهم النمائية والمعرفية.

وسمتُ الفصل الثالث ب **"مركّبات المنهاج التربوي(عناصره)"** الذّي يمثل صُلب الطرح المنهجي لموضُوع أطروحتي.

تطرّقنا في هذا الفصل إلى تفصيل مكونات المنهاج التربوي، بدءًا بتحديد الأهداف التربوية وصياغتها بما ينسجم مع حاجات المتعلّمين، مرورًا باختيار المحتوى وتنظيمه، ثم تحليل الطرائق والاستراتيجيات المعتمدة في تقديمه. كما تمت مناقشة دور الوسائل التعليمية في دعم التعلّم، وأهمية ضبط الإطار الزمني المخصّص لتنفيذ المنهاج، وصولًا إلى التقويم بوصفه أداة أساسية للحكم على مدى تحقق الأهداف وجودة المخرجات التعليميّة.

وفي أعقاب هذا العرض النظري، جاء الفصل الثالث ليتناول الجانب التطبيقي تحت عنوان : المنهاج التربوي في ضوء الممارسة والتقويم التحليلي.

ناقشنا سُبل ضبط وتقييم المناهج التّربوية خلال دراسة ميدانية استندت إلى استبيانات وُجهت إلى السادة الأساتذة والمفتشين بهدف جمع آرائهم حول مختلف جوانب المنهاج التربوي وركزت الدّراسة على مرحلة المتوسط –أنموذجا- حيث تمّ تحليل عمليّة إعداد وتصميم المنهاج، إضافة إلى كيفيّة تطبيقيه على أرض الواقع، والتركيز على التحديّات التي توّاجه الممارسة العمليّة، كما تناولت الدّراسة متابعة وتقييم المنهاج، بهدف الوقوف على مدى فعاليته في تحقيق الأهداف التعليميّة، وفي آخر مرحلة قُمت بإجراء قراءة تحليلية مُعمقة للمنهاج مستندة إلى معطيات التي تمّ جمعُها من الاستبيانات، وتحليلها وفق معايير علميّة وتربوية، ممّا أتاح تقديم رؤية شاملة للمنهاج.

وفي ختام هذا البحث، تمّ التوصّل إلى مجموعة من النتائج المهمة، والتي استُخلصت بناءً على تحليل شامل ومتكامل لمختلف جوانب الدراسة، وذلك من خلال التعمّق في الإشكاليات المطروحة، ومناقشة الفرضيات، والاطّلاع على البيانات والمعطيات ذات الصلة، مما أتاح فهماً أعمق للموضوع وساهم في بلورة استنتاجات دقيقة وذات دلالة علميّة.

المنهج المتّبع في الدراسة

اقتضت طبيعة هذه الدراسة الاستناد إلى مجموعة من المناهج العلميّة، بما ينسجم مع أهداف البحث ومحاوره. وقد تمّ اعتماد على **المنهج الوصفي التحليلي، التجريبي**، وذلك لما يتيحه من إمكانات منهجية في معالجة الموضوع، ويتجلّى ذلك فيما يلي:

1-المنهج الوصفي:

اعتمد هذا المنهج في تقديم وصف دقيق للمناهج التربوية، من حيث الأسس التي بُنيت عليها، والتوجّهات الفلسفية التي تستند إليها، والمعايير التي تحكم تصميمها وتنفيذها. كما تطلّب ذلك جمع البيانات وتنظيمها بشكل منهجي لفهم الأبعاد المختلفة للموضوع قيد الدراسة.

2-المنهج التحليلي:

تمّ توظيف هذا المنهج لتحليل مكونات المناهج التربوية وطرق إعدادها وآليات تنفيذها، فضلاً عن دراسة أساليب التقويم والمتابعة المعتمدة. وقد شمل التحليل كذلك الاستبيانات المقدّمة للسادة الأساتذة والمفتشين، ممّا أتاح الوصول إلى نتائج علمية دقيقة تسهم في تقييم مدى فعالية المناهج المدروسة. وعليه، يجمع البحث بين الوصف الدقيق للظاهرة المدروسة والتحليل العميق لمكوناتها، ممّا يتيح فرص الفهم المتكامل والشامل لقضايا بناء المناهج التربوية وتطبيقاتها.

3-المنهج التجريبي :

اعتمدت هذه الدراسة المنهج التجريبي بوصفه أداةً منهجيةً للكشف عن أثر المتغيرات المدروسة، والتحقّق من مدى فاعلية المقترحات البيداغوجية المقدَّمة في تحسين بناء المناهج التربوية وتطبيقها. ولا يُعدّ هذا البحث طفرة علميّة معزولة، بل يأتي امتدادًا لدراسات سابقة تناولت الموضوع من .زوايا جزئية، سواء من حيث المتغيرات المعتمدة، أو المنهجية المتّبعة، أو طبيعة العيّنة المدروسة

وقد تمّ توظيف المنهج التجريبي من خلال تطبيق أدوات البحث على عيّنة محدَّدة من الأساتذة والمفتشين، قبل وبعد التدخّل التجريبي، بهدف رصد التغيّرات الحاصلة وقياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع. كما أُخضعت النتائج للمعالجة الإحصائية المناسبة، بما يسمح باستخلاص مؤشرات علمية دقيقة حول فعالية المناهج محلّ الدراسة، ومدى استجابتها لمتطلبات العملية التعليمية.

لا يعدّ البحث الحالي طفرة علمية وإنما سُبق بأبحاث ودراسات ذات علاقات جزئية به، سواء من حيث أحد متغيراته أو منهجه أو عيِّنته، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات نذكرها كالآتي:

يُمثّل هذا البحث طفرة علميّة غير مسبوقة، إذ سبقه عدد من الدراسات والأبحاث التي تتقاطع معه في بعض الجوانب، سواء من حيث أحد المتغيرات التي تناولها، أو من حيث المنهج

المعتمد، أو طبيعة العيّنة المدروسة. وتجدر الإشارة إلى أنّ أبرز هذه الدراسات يمكن عرضها على النحو الآتي:

1-**أطروحة دكتوراه بعنوان :" تعليمية الصوت اللغوي في تنظيرات المناهج التربوية الجزائرية للطور الابتدائي –السنة الأولى أنموذجا–"** للباحث بركات عبدالقادر في السنة الجامعية 2019م/2020م.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل كيفية تناول وتعليم **الصوت اللغوي** ضمن المناهج التربوية الجزائرية، مع التركيز على **السنة الأولى من الطور الابتدائي** كنموذج تطبيقي. تعتمد الدراسة على تحليل الوثائق الرسمية (المنهاج، الكتاب المدرسي، دليل المعلم)، وتستند إلى مقاربة الكفاءات كإطار بيداغوجي معتمد في النظام التربوي الجزائري.

2-**أطروحة دكتوراه بعنوان: "تطور مناهج تعليمية اللغة العربية –مقاربة في الملامح القيمية–** "للباحث نمر بوتمرة في السنة الجامعية 2019م/2020م.

تتناول الدراسة تطور مناهج تعليم اللغة العربية من زاوية القيم التي تحملها وتغرسها في المتعلمين، مع التركيز على كيفية انتقال المناهج من التلقين إلى بناء الكفاءات والمعاني القيمية. توضح الدراسة أن المناهج الحديثة أصبحت تُعنى بغرس قيم الهوية، والانتماء، والتسامح، والعمل الجماعي، من خلال النصوص المختارة والأنشطة الصفية. رغم هذا التوجه الإيجابي، تشير الدراسة إلى أن توظيف القيم بعض الأحيان يبقى شكليًا وغير مندمج بعمق في المحتوى اللغوي. وتدعو إلى دمج متوازن ومنهجي للقيم ضمن الأهداف التعليمية. كما توصي بتكوين المعلمين على التربية القيمية لتحقيق الأثر التربوي المرجو.

3-أطروحة دكتوراه بعنوان :" العملية التعليمية واستراتيجية التدريس –التعليم المتوسط أنموذجا–" للباحث عبدالقادر العربي في السنة الجامعية 2022م/2023م

تُبرز الدراسة أهمية اختيار **استراتيجيات التدريس** الملائمة كعامل حاسم في نجاح العمليّة التعليميّة، خصوصًا في مرحلة **التعليم المتوسط** التي تتطلب تكييفًا مع خصوصيات المتعلّمين النفسية والمعرفية. تؤكد أن اعتماد أساليب حديثة كالتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعصف الذهني، يُعزز التفاعل داخل القسم وينمّي التفكير المستقل. غير أن الممارسات التعليميّة لا تزال في كثير من

الأحيان تقليدية، بسبب ضعف التكوين أو قلة الإمكانيات. ترى الدراسة أن تطوير أداء المعلم شرط أساسي لتفعيل هذه الاستراتيجيات. وتوصي بإعادة النظر في التخطيط البيداغوجي بما يضمن توظيفًا فعّالًا ومتكاملاً لهذه الأساليب:

اعتمدتُ في دراسة هذا الموضوع على جملة من المصادر والمراجع التي شكّلت الإطار النظري والمنهجي للبحث، وكان من أبرزها ما يلي:

-سعد علي زاير، ايمان اسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ط1، عمان – الأردن – 2014م/1435ه.

– هيئة التأطير بالمعهد، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم –الجزائر–

– طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط1، عمان–الأردن–2012م/1433ه.

- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المصري، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للتّوزيع والنّشر، عمّان –الأردن–2007 م.

– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية (تكوين أساتذة التعليم الأساسي)، الديوان الوطني للتعلم والتكوين عن بعد، (دط)، 2006م.

واجه البحث في هذا الموضوع عدداً من الصعوبات والتحديات، لا أوردها تبريراً لأي خلل قد يعتري العمل، بل حرصاً على نقل تجربة واقعية تفيد الباحثين المهتمين بهذا المجال، وتساعدهم في تذليل ما قد يعترض سبيلهم مستقبلاً. ومن أبرز هذه العوائق:

أولاً :قلة المراجع والمصادر المتوفرة باللغات الأجنبية، وهو ما شكّل عائقاً أمام الاطلاع على الرؤى والنظريات الغربية ذات الصلة، ومحدودية القدرة على إجراء مقارنات معرفية معمقة بين الطروحات المحلية والدولية.

ثانياً :اتساع رقعة الموضوع وتشعب أبعاده، ما جعل الإحاطة الشاملة بجميع جوانبه أمراً بالغ الصعوبة، خاصة في ظل تداخل المحاور وتعدد الزوايا المحكمة لمعالجته.

ثالثاً :التداخل الواضح في استخدام المصطلحات والمسميات، الناتج في كثير من الأحيان عن الترجمة غير الدقيقة أو تعدد الترجمات للمفهوم الواحد، الأمر الذي استدعى جهداً إضافياً في التمحيص والتدقيق لضمان الاتساق المفاهيمي.

رابعاً :ضعف تجاوب بعض أفراد العينة، لا سيما من فئة الأساتذة والمفتشين، مع أدوات البحث الميداني، وخاصة الاستبيان، ما أثّر جزئياً على حجم البيانات الميدانية ونوعيتها.

خامساً :ضيق الوقت المخصص لإنجاز البحث، إلى جانب التزامات مهنية وعائلية متزامنة، ما فرض ضغوطاً زمنية أثّرت على سير عملية البحث في بعض مراحله.

ومن هنا، لا يسعني إلا أن أعرب عن بالغ امتناني وعميق تقديري لأستاذتي المشرفة لما أولتهُ من رعاية علميّة وتوجيهات بناءة، ولما أبدتهُ من حرص دائم على مواكبتي خلال مختلف مراحل إعداد هذا العمل كما لا أنسى رئيس المشروع الذي احتضن هذا البحث وكان دعمًا ومشجعًا لنا "الأستاذ الفاضل بن جلول المختار".

كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل، الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذا البحث، وأسهموا بعلمهم وخبرتهم في إغنائه بملاحظاتهم القيّمة وتوجيهاتهم السديدة التي من شأنها أن ترتقي بجودة العمل وتسدّ ما قد يكون قد شابه من معايب ونَواقص.

ولا يفُوتني أيضًا أن أخص بالشُكر كل من قدّم لي يد العون أو أسدى لي نصيحة أو دعم، سواء بالكلمة الطيبة أو المشُورة أو المساعدة، خلال مسيرتي البحثية، من زُملاء وأصدقاء وأفراد من العائلة، فلهُم منّي جميعًا أسمى عبارات التقدير والامتنان.

عبد الرحمان دليلة

جامعة ابن خلدون تيارت.

02/ماي/2025.

مدخل

مدخل مفاهيمي للوثائق البيداغوجية.

تمهيد:

بعد ظهور نظريات جديدة في علوم التربية والتعليّم، أصبح من الضروري للمنظومة التعليميّة مواكبة المستجدات تماشيا مع الصورة العلميّة، فكان موضوع المنهاج الدراسي من القضايا التربوية الهامة؛ باعتباره الرابط المباشر بين المدرسة والمجتمع. إنّ المنهاج التربوي ليس مجرد مفرزات دراسية وإنّما هو جميع النشاطات التي يقوم بها المتعلّم، والخبرات التي يمرُ بها تحت إشراف المدرسة هذا من جهة، ومن جهة أخرى ينبغي أن يراعي المنهاج اتجاهات المتعلم واحتياجاته وقدراته واستعداداته من أجل إحداث تغيرات مرغوب فيها، ومن أجل هذا فإنّه من الضروري وقبل أي تحليل الكشف عن الدّلالة اللّغوية لكلمة المنهاج لأنّنا لا نستطيع أن ندرك الماهية بدلالتها الاصطلاحية فقط.

1- تعريف المنهاج عند الإغريق:

المتصفح للمعاجم الإنجليزية يلفي في ثناياها الجذور الاشتقاقية لكلمة المنهاج، ففي " الإنجليزية تقابل كلمة منهاج (curriculum) ، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة أخرى تستعمل بمعنى خاص وهي كلمة "المقرر" وتُقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة (Schedule) ، ويُقصد بهذه الكلمة في العربية وبالإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلّمها في كل موضوع خلال السّنة الدّراسية"[1].

خلاصة القول أنّ المنهاج عند الإغريق لم يكن مُجرد مجموعة من المواد الدّراسية أو المقررات؛ بل كان منهاجا للتفكير و التعلّم يمتد عبر عدّة مجالات معرفية، مثل الفلسفة، الرياضيات، والعلوم الطبيعية، وكان يعكس تفاعلا بين العقل والنظرية و الممارسة العمليّة.

2- المنهاج عند الغرب:

يختلف المنهاج عند علماء التربية الغربيين باختلاف المدرسة الفكرية و المجال الذي ينتمون إليه، وفيما يلي بعض التعاريف البارزة:

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية (تكوين أساتذة التعليم الأساسي)، الديوان الوطني للتعلم والتكوين عن بعد، (دط)، 2006م،ص: 34.

عرّف **ألفريد بينيه**(**ALFRED BIENT**) المنهاج بأنّه: "هو بيان مفصل عن العلوم التي تُلقى في المدرسة، وهو الذّي يشغل الآراء بالدّرجة الأولى تضعه السلطة العامة، ولكن كلما كانت هناك أسباب سياسية واقتصادية أو غير ذلك اتّجهت إليه الأنظار وارتفعت الأصوات بتعديله "[1] ، من خلال تعريف **بينيه** يمكن القول أنّ المنهاج وثيقة رسمية تُحدد العلوم و المعارف التي تدرّس في المدرسة ،والتي تُوضع من قبل السلطات العامة ، كما يشير التعريف إلى أنّ المنهاج ليس ثابتا، بل يتأثر بعوامل سياسية واقتصادية واجتماعية، مما يجعله عرضة للتعديل المستمر وفقا للظروف المتغيرات، وممّا يعكس الطبيعة الديناميكية للمنهاج و دوره كأداة تربوية تتكيف مع الاحتياجات و التوجّهات السائدة .

ويرى **دينو**(**DINO**)أنّ "المنهاج هو تخطيط للعمل البيداغوجي"[2]. وفي نفس الاتجاه يرى العالم البريطاني **جون كير**(**JOHN KERR**) أنّ "المنهاج هو كل التعلّمات والمكتسبات المنظمة والموّجهة للمتعلمين داخل المدرسة أو خارجها بشكل فردي أو جماعي"[3]. على ضوء التعريفين نستنتج أنّ المنهاج هو بمثابة خطة أو تصميم للعمل بيداغوجي، يتضمن التخطيط المنظم والمحدد الذي يوجه العملية التعليمية والتربوية .

وفي السياق ذاته يؤكّد الفيلسوف البريطاني **بول هرست** (**Paul Hirst**) أنّ المنهاج "هو برنامج النشاط المحدّد، الذّي يختاره مجتمع ما، ليطبّقه وفق خطة قصد تحقيق أهداف عامة يستطيع التلاميذ الوصول إليها قدر الإمكان"[4] ،ممّا يعني أنّ المنهاج يجب أن يكون عمليا و مرنا بحيث يتناسب مع احتياجات وقدرات التلاميذ.

---

[1] ـــــ عبد الكريم غريب وآخرون، في معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، الرباط – المغرب-ط1، 1994، ص58،59.

[2] ـــــ محمد فتحي الشنيطي، أسس المنطق والمنهج العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة-مصر-، (دط)، 1970، ص: 162.

[3] jean Claud forquin, dictionnaire encyclopédique de l éducation et de-formation, paris, nathan, 2000, p242.

[4] ـــــ ناصر أحمد الخوالدة وآخرون، المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار الوائل، عمان – الأردن، ط1، 2006، ص:14.

حوصلة القول:

ومن خلال هذه التعريفات يتبيّن لنا أنّ المنهاج التربوي عند الغرب قائم على نظام علمي مبتكر يعتمد على التفاعل و الخبرة، ومع مرور الوقت أصبحت المناهج أكثر مرونة و شمولية ، وتستوعب كل التطورات التكنولوجية و الفكرية .

3- المنهاج لغة:

ورد ذكر المنهاج في القرآن الكريم ؛قال الله تعالى: ﴿لكلٍّ جَعلنا منكم شرعَةً و مِنهاجَا﴾[1]؛ أي أنّ المنهاج يدل على عدم التعلق بشرائع الأوّلين، وجاء في تفسير القرطبي (ت671ه) عن أبي عبيدة قال: " والمنهاج الطريق المستمر، وهو النّهج والمنهج؛ أي البين، قال الراجز: من يك ذا شك فهذا فلج ماء وراء وطريق نهج، وقال أبو العباس محمد بن يزيد: الشريعة ابتداء الطريق والمنهاج الطريق المستمر. وروي عن ابن عباس والحسن وغيرهما: المنهاج شرعة ومنهاجا: سُنة وسبيلا"[2].

وقد جاءت كلمة المنهاج في **مختار الصحّاح(ت666ه)**: "الطريق الواضح، ونهج الطريق: أبانهُ وأوضحَهُ، ونهجهُ أيضا سلكهُ."[3] فالمقصود بالمنهاج من خلال تعريف مختار الصحاح هو اتّباع نفس النهج أو سلك ذات الطريق، وهو تعبير عن السير على خطى واضحة ومحددة مُسبقا.

ويعرّف **ابن منظور(ت711ه)** المنهاج بأنّه" نهج : طريقُ نهجٌ : بيّن واضحٌ ، وهو النّهج ؛ ...ومَنْهَج الطريقُ وضحه .والمنهاج : كالنهج . وأنهج الطريقُ وضح واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا "[4] ، ففي هذا التعريف يشير ابن منظور إلى أنّ المنهاج هو الطريق الذي يسير إليه الإنسان بشكل واضح و مسيّر، فالمنهاج هو الطريقة التي تُمكّن الشخص من الوصول إلى هدفه بسهولة في المسار، أما السنن تعني الطرق أو الأساليب المتّبعة، سواء كانت في الدّين أم في الحياة بشكل عام .

---

[1]- سورة المائدة، [الآية: 48].

[2]- القرطبي محمد بن أحمد الأنصاري ، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة _مصر- ط2، 1384ه – 1974م، ص: 49.

[3]_ أبو بكر الرازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، ط2، 1986، ص: 284.

[4]- ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، دار صادر ،بيروت –لبنان –، (دط)،(دت)، مج 02:،ص:383

كما نلفي كلمة المنهاج في قاموس المحيط (ن.ه.ج): "الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج، وبالتحريك البهر وتتابع النفس، والفعل كنهج وضرب، وأنهج: وضّح وأوضح، وأنهجت الطّريق: سلكته، واستنهج الطريق، صار نهجا، كأنهج فلان سبيل فلان: سلك مسلكهُ"[1] ،يفهم من هذا التعريف أنّ المنهاج هو الطريق الواضح الذي يسير عليه الفرد أو الجماعة وفق قواعد محددة .

ويشير **الزبيدي (ت1205ه)** إلى مدلول المنهاج في معجمه تاج العروس بأنّه: "النّهج :الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج، وبالتحريك : البُهرُ، وتتابعُ النفس، و الفعل: كفرح و ضرب. و أنّهج : وضح و أوضح"[2] فمدلول المنهاج حسب الزبيدي هو: الطريق الواضح الذي يُتّبع .

بناء على ما تمّ ذكره من تعاريف لغوية وفق سيرورة زمنية محددة يمكن القول: أنّ جلّ المعاجم تتّفق في تحديد معنى لفظة (المنهاج) بـــــــــأنّها: الطريق أو المسلك الواضح والمستقيم، وهذه الدّلالة اللّغويّة تُشير إلى مفهوم الأساسي للمنهاج باعتباره السبيل الذّي يُهتدى به، سواء كان ذلك في الأمور الدينية أم الفكرية أم حتى العملية.

4- التعاريف الاصطلاحية الحديثة لمصطلح المنهاج:

تعددت التعريفات التي قدّمها علماء التربية بشأن هذا المصطلح؛ حيث تباينت وجهات نظرهم في تحديد طبيعته و أبعاده، ومن هذا المنطلق نُقدم بعض التعريفات، وهي كالآتي:

1-يُعرّف **حسن شحاتة** المنهاج في كتابه معجم المصطلحات التربوية و النفسية بأنّه :" مجموعة من الخبرات التربوية التي تُقدّمها المدرسة إلى التلاميذ داخلها و خارجها ؛بهدف مساعدتهم على النّمو الشامل و المتكامل ، وفقا لأهداف تربوية محدّدة و مخطط لها" [3].

2- أشار **محمد الدّريج** في كتابه "تطوير المناهج" بأنّه :" المنهاج مجموع تجارب الحياة الضّرورية لنمو التلميذ، وكل ما تقدمه المدرسة من معارف و مهارات و اتّجاهات ...لمساعدة المتعلّم على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته "[1] .

---

[1] ـــــ الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة ،(دم)، ط1، (دت)،ص:208.

[2] ـــــ المرتضي الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس ، تح حُسين نصّار ، مطبعة حكومة الكويت، 1369ه/1969م ، ج:6،ص251 .

[3] -حسن شحاتة ،زينب النجار ،معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية –مصر-، ط1، 2003،ص:390

فالمقصود من هذين التعريفين إنّ المنهاج الدراسي ليس مجرد محتوى أكاديمي؛ بل يشمل كل التجارب والخبرات التي تقدمها المدرسة لمساعدة التلميذ على النمو في مختلف جوانب شخصيته(العقلية، الاجتماعية، العاطفية، والجسدية للمتعلم).

ويعدّ المنهاج أيضا: "الأداة التي توظفها المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية المنشودة في إعداد الأجيال للحياة إعدادا صحيحا ومتكاملا في جميع الجوانب، وهي الجوانب العقلية والروحية والاجتماعية والصحيّة والنفسيّة والجسميّة والانفعاليّة، وما يتمخض عنها من مهارات مختلفة لهذه الجوانب"[2]، وبالتالي يكمن دور المنهاج في إعداد الفرد للحياة بشكل متكامل، وهو " الطريقة التي يتّبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة، أو الوصول لتحقيق الغاية المراد الوصول إليها"[3]، يفهم من هذا أنّ المنهاج يختلف باختلاف طبيعة البحث، فقد يكون تجريبيا، تحليليا، أو تاريخيا، لكنّه في جميع الأحوال يهدف إلى الوصول للمعرفة الدقيقة والموثوقة.

ويرى علماء التربية أنّ المنهاج هو :"الخطة الشاملة لمجموع المواقف (الخبرات) التّعليمية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخلها أو خارجها تحت إشراف منها، بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث التعلّم، ممّا يؤدي إلى تحقيق النّمو الشامل للتلاميذ الذّي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم من العملية التعليميّة"[4]، وانطلاقا مما ذكر يمكن أن نستخلص أنّ المنهاج التربوي ليس مجرد محتوى تعليمي؛ بل هو خطة تشمل جميع الأنشطة و المواقف التعليمية التي تنظمها المؤسسة التربوية.

2- محمد الدريج، تطوير مناهج التعليم- معايير علمية ..متطلبات الواقع..أم ضغوط خارجية؟،منشورات رمسيس، الرباط- المغرب 2005 ، العدد32، ص: 11.

[2]- هاشم السامرائي وآخرون، المناهج، أسسها، نظرياتها، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد- الأردن-، ط1، 1995م، ص: 7.

[3]- عبد المجيد علي عابدين، مزالق في طريق البحث اللّغوي والأدبي وتوثيق النصوص، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان-، ط1، 2001، ص : 44.

[4]- بميرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر-، ط1، 2014، ص: 212.

حوصلة القول.:

من خلال عرضنا للتعريفات السابقة نستنتج أنّ، المنهاج هو الخطة المتكاملة التي تهدف إلى تقديم تجارب تعليمية متنوعة للمتعلم داخل و خارج المدرسة، بهدف تحقيق نمو شامل للمتعلمّين و الوصول إلى الأهداف المرجوة، ممّا يُعزز من تطورهم في مختلف جوانب الحياة.

5- المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث-الاتصال والانفصال-:

عرفت المنظومة التربوية قبل الإصلاحات تطورا في المناهج التقليدية، حيث انتقلت من المنهاج التقليدي الذي يركّز على الحفظ والتلقين إلى المنهاج الحديث الذي يعتمد على الفهم والتفاعل، وقد شمل هذا التطور مختلف المجالات وهذا ما سنوضحه في الجدول الآتي [1]:

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1- **طبيعة المنهاج**	- المقرّر التعليمي مرادف للمنهاج.	- المقرّر التعليمي جزء من المنهاج.
	- يركّز على الكم الذي يتعلّمه التلميذ .	- يركّز على الكيف.
	- يركّز على الجانب المعرفي في إطار ضيّق.	- يهتم بطريقة تفكير المتعلم والمهارات التي تواكب تطوره.
	- يهتم بالنّمو العقلي للتلاميذ.	- يهتم بجميع أبعاد نمو التلاميذ.
	- يكيّف المتعلّم للمنهاج.	- يكيّف المنهاج للمتعلّم.
2- تخطيط المنهاج	- يعدد المختصون في المادة التعليمية.	- يشارك في إعداده جميع الأطراف

[1]- توفيق أحمد مرعي ،محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ،-مفاهيمها وعملياتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع،ط1 ،عمان -الأردن- 1420ه/2000م ،ص: 33-34 .

	- يركّز على منطق المادة التعليمية. - محور المادة "المادة التعليمية".	ذات العلاقة المؤثرة والمتأثرة. - يشمل عناصر المناهج الأربعة. - محور المنهاج "المتعلّم".
3- المادة الدراسية	- غاية في حد ذاتها. - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. - يبنى المقرّر التعليمي على التنظيم المنطقي للمادة. - المواد التعليمية منفصلة. - مصدرها الكتاب المقرّر.	- وسيلة تساعد على نمو المتعلم نموا متكاملا. - تعدّل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. - يبنى المقرّر التعليمي في ضوء خصائص المتعلّم. - المواد التعليمية متكاملة ومترابطة. - مصادرها متعددة.
4- طريقة التدريس	- تقوم على الإلقاء والتلقين المباشر. - لا تهتم بالنشاطات. - تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للمتعلّم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها. - لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية تعلّمية متنوعة.
5- المتعلم	- سلبي غير مشارك (يقتصر دوره على	- إيجابي ومُشارك .

	التلقي والحفظ والاستظهار). - يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	- يحكم عليه بمدى تقدّمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته وكفاءاته ...).
6- المعلم	- علاقته تسلطيّة مع التلاميذ. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلّم في الامتحانات. - لا يُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. - يُشجّع على تنافس المتعلمين في حفظ المادة. - دور المعلّم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعّه.	- علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل. - يُحكم عليه في ضوء مساعدته للمتعلمين على النمو المتكامل. - يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة . - يشجّع المتعلمين على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها. - دور المعلم متغير ومتجدد. - يوجّه ويُرشد.
7- الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع . - لا توفر جوا ديمقراطيا. - لا يساعد على النمو السوّي.	- تهيئ الحياة المدرسيّة للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلّم. - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي. -يوفّر الحياة الديمقراطية للمتعلمين داخل المدرسة. -تساعد على النمو السوي المتكامل

		(للمتعلّم).
8- البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل المنهاج مع التلميذ كفرد متعلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي.	- يتعامل مع التلميذ كفرد اجتماعي متفاعل.
	- يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلّم ولا يعدها من مصادر التعلّم.	- يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلّم وبعدها مصدر من مصادر التعلّم.
	- يقيّم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحليّة.	- يوّجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية.
		- لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.

الجدول رقم (01): يظهر المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث .[1]

من خلال الجدول نلاحظ أنّ المنهاجين التقليدي والحديث يختلفان في مجالات متعددة (طبيعة المنهاج، طريقة التدريس، المعلّم، المتعلّم، ...الخ) ولحدّ الساعة مازال تطبيق المنهاج التقليدي ساري في بعض المؤسسات التربوية، وهذا راجع إلى عدّة اعتبارات منها:

*الكثير من الأساتذة تلقوا تكوينهم وفق المناهج التقليدية، مما يجعلهم أكثر راحة في تطبيقها.

*قلة التكوين المستمر للأساتذة حول المناهج الحديثة، مما يعيق تبنيها بالكامل.

*عدم توفر الإمكانيات المادية و التقنية، مثل الوسائل التكنولوجية في العديد من المؤسسات التربوية.

*الضغط الزمني و المناهج المكثفة، فبعض الأساتذة يجدون أنّ المناهج التقليدية أكثر تنظيما و سهولة في إتمام البرنامج الدراسي.

[1]- الجدول رقم (1): مقارنة بين المنهاجين التقليدي والحديث .

*التوزان في الأساليب؛ أي يعتمد بعض الأساتذة المزواجة بين المناهج التقليدية و الحديثة في بعض الجوانب (مثل استخدام التكنولوجيا و التعلّم النشط) مع إبقاء على عناصر من المنهاج التقليدي لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

6- المنهاج (أنواعهُ وتنظيماته):

نظرا لتعدد الفلسفات التربوية و أساليب التدريس "اختلفت آراء حول أنواع المناهج وتنظيماتها؛ فالبعض يرى أنّها تدور حول (الخطط، المدرسة، والسلوك)، فتصنّف إلى المنهاج (الرسمي، الواقعي، الخفي)، والبعض يرى أنّها تدور حول أحد العناصر (المادة الدراسيّة، المتعلّم، المجتمع) فتصنّف إلى ثلاث، أو أربع أنواع: (منهاج المواد الدراسيّة – منهاج النشاط – المنهاج المحوري – منهاج الوحدات) "[1]، سنذكرها باختصار في ما يلي[2]:

أ/ التصنيف الأول:

1/ المنهاج الرسمي: programme officiel: والمنهاج الواقعي: un programme réaliste :

المنهاج الرسمي هو ذلك المخطّط التربوي الذي يتمّ تصميمه بشكل مدروس ومقصود من قبل الجهات المختصة لتحقيق أهداف معرفيّة، مهارية، ووجدانيّة محددّة. أما المنهاج الواقعي، فهو ما يتمّ تطبيقه فعلياً في الميدان التربوي، حيث قد يظهر تفاوت واضح بين ما هو منصوص عليه في الوثائق الرسميّة وما يُنفّذ على أرض الواقع.

ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدّة، أبرزها اختلاف مستوى فهم المعلميّن والقائميّن على التنفيذ لمضامين المنهاج الرسمي، بالإضافة إلى الإمكانيات المتوفرة والظروف والسياقات التعليميّة المختلفة، وقد يؤدي هذا التفاوت أحياناً إلى فجوة بين التصور النظري والتطبيق العملي للمنهاج

ولردم هذه الفجوة وتقليصها، يصبح من الضروري تعزيز التواصل المستمر والتنسيق الفعّال بين مخططي المناهج والمشرفين على إعدادها، وبين المعلمين المنفذين لها في الميدان. فذلك من شأنه

[1]-نجم عبدالله غالي الموسوي ،رائد رمثان حسين التميمي ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها –أفكار تربوية معاصرة–، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، بابل–العراق–، ط1، 1440ه/2019م،ص:50.

[2]-ينظر: سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج – البناء والتطوير–، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان – الأردن، ط1، 2015م/1436ه ص: 40-41.

ضمان ترجمة الأهداف التعليمية المرجوة إلى ممارسات واقعية تنسجم مع روح المنهاج الرسمي وتحقق مقاصده التربوية.

2/ المنهاج الخفي: (le programme caché)

يعتبر المنهاج الخفي " الذي صمّم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معينة معرفية ومهارية ووجدانية، وبالتالي فإنّ معظم ما يكتسبه المتعلمون يكون نتيجة لتفاعلهم المنظم والمخطط مع مكونات ذلك المنهج، وهو(المنهج الظاهر)" [1] .

واستنادا إلى ما سبق فإنّ المنهاج الخفي هو كل ما يتعلمه الطالب بشكل غير مباشر نتيجة لتفاعله مع المكونات المختلفة للمنهج التعليمي، مثل البيئة المدرسية، الثقافة التنظيميّة، وأساليب التدريس غير الظاهرة، كما يُعتبر هذا المنهاج مُخططا مدروسا لتحقيق أهداف معيّنة سواء كانت معرفية، مهارية أو وجدانية، يختلف عن المنهج الظاهر الذي يتضمن المواد الدراسية الرسمية مثل الكتب والأنشطة .

ب/ التصنيف الثاني:

يشتمل هذا التصنيف على أربعة أنواع من المناهج تتمثل في:

1- منهاج المواد الدراسية(programme des matières scolaires):

هذا المنهاج " يعدّ من أكثر المناهج الدراسية قدما وانتشارا واستخداما، وتعتبر المادة الدراسية محورا له، وينقسم إلى (منهاج المواد الدراسية المنفصلة، منهاج المواد الدراسية المتّصلة أو المترابطة، منهاج المواد الدراسية المدمجة أو المجالات الواسعة)"[2] ، كما تتميّز هذه المناهج بتوفير هيكل دراسي شامل يساعد على تحقيق توزان بين التركيز على مادة معينة و الربط بين المواد المختلفة ممّا يعزز الفهم العام .

2- منهاج النشاط(programmes d'activités):

[1]- سعد محمد جبر ،ضياء عويد حربي العرنوسي ، المناهج-البناء و التطوير- ص:40

[2]- عبد الله نجم غاليه الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها- أفكار تربوية معاصرة-، ص: 50-51.

نظرا للهنّات التي وقع فيها المنهاج الخفي " ظهر منهاج جديد، ركز اهتماماته على المتعلم، وعدّه محور العملية التربوية كلّها، وهو منهاج النشاط، ومن أشكاله: المنهاج المتناسق، المنهاج المتمركز حول الطفل، منهاج ميادين الحياة، المنهاج المشروع."[1] يُركز هذا المنهاج على المتعلّم و يعتبرهُ محور العمليّة التعليميّة، حيث يهدف إلى تفعيل دوره في التعلّم من خلال الأنشطة، كما يُشجّعه على التفكير النقدي وحلّ المشكلات، وتطوير المهارات الشخصية والاجتماعية لديه، ولقد اعتمد هذا المنهاج على أربع ركائز أساسية[2]:

– **الدافع الاجتماعي:** يظهر في رغبة الطفل في مشاركة خبرته مع من حوله.

– **الدافع الإنشائي أو البنائي:** يظهر في اللّعب و الحركات الإيقاعية .

– **الدافع التجريبي:** يتمثل في ميل الطفل لفعل أشياء.

– **الدافع الفنّي:** يتمثل في التعبير بأسلوب دقيق وسليم.

و انطلاقا مما تقدّم نستنتج أن هذه الركائز تساهم في تطوير شخصية المتعلّم ،وتساعده في تعزيز تعلّمه بشكل شامل .

3– منهاج الوحدات: (programme par unités)

هو "تنظيم المادة الدراسيّة والخبرات بصورة شاملة ترتبط مع بعضها تقدّم للطلاب بطريقة تؤدي إلى التزود بالمعلومات وتنمية المهارات والقدرات والاتّجاهات السليمة" [3]، ويهدف هذا المنهاج إلى جعل التعلّم أكثر تفاعلا وواقعية، بحيث يرتبط كل جزء من المادة بالآخر، مما يسهم في تعزيز الفهم الشامل و تطبيق المعرفة بشكل علمي، و بالتالي فإنّ كل منهاج له فلسفته وأهدافه ،ويتم اختياره بناء على طبيعة العملية التعليميّة و أهدافها.

---

[1]– عبد الله نجم غاليه الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها– أفكار تربوية معاصرة– ص: 50-51.

[2]– ينظر: ماجد أيوب القبسي، المناهج والطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع ، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2008، ص: 42- 43.

[3]- عبد الله نجم غاليه الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها– أفكار تربوية معاصرة– ص:53.

ثانيا/ الوثيقة المرافقة للمنهاج:(le document d'accompagnement du programme)

هي دليل توجيهي تفصيلي موجه للأستاذ، يشتمل على المعلومات التي يستدل بها لتطبيق المنهاج الجديد، تهدف هذه الوثيقة إلى ضمان تنفيذ المنهاج بشكل فعال وفق الأهداف التربوية المحدّدة، وتقدم الأنشطة التعليمية المقترحة حول أساليب التدريس، وكيفية تنظيمها في كل وحدة تعليمية، وإعطاء نماذج بناء وضعيات التقييم وطريقة التشخيص والعلاج[1].

ثالثا/ الكتاب المدرسي: (livre scolaire)

يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة أساسية في العملية التعليميّة، فهو يوفّر للمتعلّم المعرفة المنظمة والمعلومات الموثوقة التي تساعده على بناء مفاهيمه و فهم الدروس بشكل متسلسل، كما يساهم في توجيه المعلّم أثناء الشرح، ويعدّ مرجعا دائما يمكن العودة إليه لترسيخ الفهم و تطوير المهارات. وبفضل تنوع المحتوى من نصوص، صور، وتمارين، يسهم الكتاب في تنمية قدرات التفكير و التحليل لدى المتعلّم مما يجعله أداة لا غنى عنها في العملية التعليميّة وعنصر فعَّال في نجاحها.

1 – مفهوم الكتاب لغة:

يقصد بالكتاب في معجم الوسيط بأنّه: "كتب (الكتاب) كُتبا، وكِتبا، وكتابة: خطة، فهو كاتبٌ (ج) كُتاب وكتبه، ويُقال كتب الكِتاب: عقد النكاح، والسقاء، ونحوه خرزه بسيرين، والقرية شدها بالوكاني، والله الشيء قضاء وأوجبهُ وفرضهُ"[2]

من خلال التعريف السابق يتّضح لنا أنّ معنى الكتابة في المعاجم اللّغوية هي: النسخ والرسم أو التخطيط و التدوين و التوثيق، سواء كان ذلك على الورق أم أي وسيلة أخرى.

2– اصطلاحا:

يُعدّ الكتاب المدرسي وسيلة من وسائل الاتّصال التعليمية، حيث يؤدي دور المرسل الذي ينقل المعلومات و المعرفة إلى المتعلّم . أما محتوى الكتاب، فهو بمثابة رسالة تعليميّة تهدف إلى إيصال مفاهيم محدّدة وفقا منهج دراسي مُعتمد، و يقوم المتعلّم بدور المستقبل، حيث يتفاعل مع محتوى الكتاب من خلال قراءته وفهمه و استيعابه. كما يتمحور الكتاب المدرسي حول وحدات

[1]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج : الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم ابتدائي ، جوان ، 2011م،ص: 05.

[2]ـــــ مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ط1،(دت)، ص: 744.

موضوعية محددة، تتماشى مع الأهداف التربوية للمقرر الدراسي، ممّا يضمن تقديم المعرفة بشكل منظّم ومُتسلسل[1].

وكلمة المدرسي ترتبط بالقراءة والدراسة، وكلمة المدرسة هي المكان الذّي يُكتسب فيه العلم والمعرفة ولذلك فإنّ الارتباط بالقراءة والدراسة يأتي من كون البيئة المدرسيّة تعدّ مركزا لتعلّم القراءة وتحليل المعلومات، ممّا يبرز أهميّة العلم و التربية في حياة الفرد.

كما يُعرّف الكتاب المدرسي أيضا على أنّه : مُؤلّف وفقا لمنهج دراسي مُعتمد من قِبل وزارة التربية والتعليم، و ينقسم إلى قسمين: **الكتاب الرسمي المقرر من قبل السلطات المعينة** : أي؛ هو النص أو المرجع الذي تقوم الجهات الرسمية المختصة باعتماده رسميا كمرجعية أساسية في مجال معيّن، ويتمتع بالمصداقية الرسمية والاعتماد المؤسسي، ويشكّل المرجع الأساسي للمحتوى التعليمي داخل المؤسسات التربوية ، بحيث يزوّد المتعلّم بالمعلومات و المهارات الأساسية في مختلف المواد [2].

أما **الكتاب غير الرسمي أو المساعد الخارجي**: فهو الذي يضعه الأفراد، وينبثق مضمونه من الكتاب الرسمي[3] ، وعليه فإنّ الكتاب غير الرسمي هو بمثابة أداة مساعدة خارجية (أي مرجع إضافي) للمتعلّم لا يحتوي على محتوى جديد مستقل، بل يستمد مضمونه بشكل أساسي من الكتاب الرسمي، بمعنى أن الأفراد يقومون بتلخيص أو إعادة صياغة المعلومات الموجودة في المصدر الرسمي لتسهيل فهمها أو مراجعتها.

3- أسس بناء الكتاب المدرسي:

تُشير أسس إعداد الكتاب هنا إلى مجموعة العمليات التي يقوم بها المؤلّف لتأليفه و تنظيم محتواه و إعداده في شكله النّهائي للنشر و تتمثل هذه الأُسس في ما يلي[4]:

---

[1]- voir: luis porcher, dictionnaire de didactique du française, jean pierre Cuq Franc 2008, p.162

[2]- ينظر : عبدالرحمن الهاشمي ،محسن علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية –رؤية نظرية تطبيقية- دار صفاء للنشر ،ط1، عمان –الأردن-ص: 259

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص:259.

[4]-ينظر: نجم عبد الله غالي الموسوي، رائد رمثان حسين، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها –أفكار تربوية معاصرة- ص: 135-136-137.

1-**الأساس الاجتماعي:** يؤخذ بعين الاعتبار وفقا لهذا الأساس أنّ الكتاب يعدّ وسيلة لتقديم المادة الأساسية مع التركيز على إبراز الاتجاهات المشتركة العامة المحققة للتماسك الاجتماعي، والحرص على تحقيق عنصر الحداثة في المحتوى.

2 –الأساس الفلسفي : يهدف هذا الأساس إلى تكميل مواقف تعليمية معينة و تقديم التفسيرات اللازمة عنها ، إذا يرجع المتعلّم إلى الكتاب لاستكمال ما ينقصه من معلومات حول تلك المواقف من دون التقيّد بترتيب موضوعاتها، كما تساعده على فهم المفاهيم بعمق وتطوير تفكيره، وبناء شخصية المتعلم في مجال الخبرات الاجتماعية و العلاقات الإنسانية. وبالتالي، فإنّ الأساس الفلسفي لا يقتصر على محتوى الكتاب، بل يمتد إلى كيفية تقديم المحتوى بما يتناسب مع الأهداف التربوية الشاملة.

3– الأساس النفسي: يتمثل في تصميم المحتوى بحيث يتوافق مع خصائص المتعلّم النفسية والمعرفية، ممّا يساعده على فهم واقعه وتنميّة تفكيره، والتفاعل مع المعرفة بطريقة متكاملة تلبي احتياجاته العقلية والانفعالية.

4– الأساس العلمي: يتمثل الأساس العلمي للكتاب في إجراء دراسات علمية على المتعلّم، بالإضافة إلى تجربة تدريس محتواه قبل طباعته، وذلك لتحديد جوانب القوة وتعزيزها، ومعرفة نقاط الضعف ومعالجتها.

ومن أهم الشروط التي يجب مراعاتها عند وضع الأسس في صناعة الكتاب، نذكر[1]:

1- استناده إلى الأسس التي يقوم عليها المنهاج التربوي الذي يصمم الكتاب ليُعبّر عنه بحيث يكون ترجمة صادقة للمنهاج التربوي.

2- أن يستند إلى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

3- أن يساعد محتواه وطريقة تنظيمه المتعلمين على بلوغ الأهداف المحدّدة للمقرّر الدراسي.

4- أن يتحقق فيه مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق؛ بمعنى أنّه ينبغي أن يحتوي أنشطة تطبيقية توفر للمتعلّمين فرص ممارسة المعرفة والخبرات.

[1] ـــــ ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ص: 81-82.

5- أن يتضمن ما يثير دافعية المتعلّمين نحو التعلّم، ويشجعهم على التعبير عن اهتماماتهم، وميولهم من خلال ما يقدّمه من معارف وخبرات وأنشطة تعليمية.

6- أن يشتمل على فهرسة مفصّلة بموضوعاته تكون في مقدمة الكتاب.

7- أن يشتمل على قائمة بالمراجع والمصادر التي تمّ الاعتماد عليها في معلوماته لكي يمكن للمتعلّم والمدرس الرجوع إليها عند الحاجة.

نستخلص من خلال الشروط المذكورة أن يكون الكتاب المدرسي شاملا، دقيقا، محفّزا، ومتوافقا مع أهداف التعليم واحتياجات المتعلّم.

4- عناصر الكتاب المدرسي:

يشكّل الكتاب المدرسي إطارا تعليميا متكاملا يعتمد على عناصر مترابطة تهدف جميعها إلى تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية. ففي هذا إطار، يلعب الأستاذ دور الموجّه و المنظّم للعملية التعليمية ، في حين تحدد الأهداف المسار الذي ينبغي اتّباعه للوصول إلى النتائج المرجوة ،كما يُقدّم محتوى المادة المعرفية بشكل منظم و ملائم، ويتمّ تطبيق عمليات التقويم لقياس مدى تحقق الأهداف التقدّم وفي العمليّة التعليميّة . وتُضفي الأنشطة التعليميّة طابعا تفاعليّا يساعد في تنشيط مشاركة المتعلّم الذي يعدّ المحور الأساسي للعمليّة التعليميّة[1]، وعادة ما يتكوّن الكتاب المدرسي من عدّة عناصر رئيسيّة يمكن إيجازها كالآتي[2]:

1- مقدمة الكتاب المدرسي:

إنّ أوّل ما يلفت نظر القارئ مقدمة الكتاب المدرسي التي تعد عنصرا مهما في تنظيم الكتاب، إذ تقدّم للمتعلّمين والأساتذة فكرة عامة عن محتوى الكتاب وأهدافه التعليمية، ويتعيّن أن تكون المقدّمة واضحة ومشوّقة وقادرة على جذب انتباه القارئ.

2- الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي: تكمن أهمية الأهداف التعليمية للكتاب المدرسي في كونها الترجمة الفعلية لمحتوى المناهج الدراسية وعناصرها، حيث تعدّ الأهداف خارطة الطريق التي توضّح ما ينبغي على المتعلّم تعلّمه واكتسابه من المهارات والمعرفة خلال دراسته للكتاب.

[1]- ينظر: يونس ناصر، تصميم المناهج وبناؤها، منشورات جامعة دمشق، (دم)، (دط)، 1429ه/2008م،ص:373.

[2]- ينظر: نجم عبد الله غالي الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص: 50-53 .

3- المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي: يعدّ عنصرا مهما من عناصر منظومة المنهج المدرسي لأنّه يمثّل المادة الأساسية التي يتمّ تدريسها للمتعلمين، وهو يشمل المعلومات، المعارف، والمهارات التي يسعى المنهج إلى تحقيقها خلال فترة زمنيّة محدّدة.

4- الأنشطة التعليمية والتدريبات: هي أحد عناصر الكتاب المهمة التي من شأنها توفير تغذية راجعة للمتعلمين، وتدريبهم على تطبيق ما تعلموه، وهي ليست وسيلة لتثبيت المعلومات، بل هي أداة هامة تساعد على تحقيق التقدّم في تعلّمهم مما يجعلها عنصرا أساسيا في الكتاب المدرسي.

مجمل القول:

نستنتج أنّ جميع العناصر التي يتكون منها الكتاب المدرسي تساهم في تسهيل العملية التعليمية، وتحقّق أهداف تعليمية بكفاءة، وتتيح فرصة بناء تجربة تعليمية شاملة و فعّالة.

5- علاقة الكتاب المدرسي بالأستاذ والمتعلّم:

الكتاب المدرسي هو همزة وصل بين الأستاذ والمتعلّم، حيث يعمل كجسر للتواصل بين ما يقدّمه المعلّم من مفاهيم وأفكار، وما يتعلّمه المتعلّم من معرفة ومهارات من خلال الكتاب، وهذا ما يساعد في تعزيز التفاعل المستمر بين الطرفين ويعمل على تحقيق تسلسل وتكامل في عملية التعلّم.

-الكتاب المدرسي والمتعلّم: "إنّ الكتاب المدرسي ينقل إلى التلميذ عن طريق المادة المعروضة خبرات ومهارات وسلوكات معيّنة، حيث يكون وسيلة مفيدة في يد التلميذ يفيد منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاته منها، كما يساهم في توسيع ثقافته وتنميتها بما يقدم له"[1].

-الكتاب المدرسي والمعلّم: يعدّ الكتاب بالنسبة للمعلّم وثيقة رسمية تربطه بعمله التربوي لما يوحيه من مادة علمية مكيّفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية معينة، فهو يحدد له المادة ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويوفّر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبها مجموعة من المعلّمين[2].

---

[1]- مجموعة من المؤلفين: محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، تونس، (دط) 1985م، ص: 18.

[2]- ينظر: مجموعة من المؤلفين: محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي ، ص: 230

6- الوظائف الأساسيّة للكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي من الأدوات الأساسية في العملية التعليمية، ويؤدي عدّة وظائف حيوية لضمان فعالية التعلّم، ومن أهم هذه الوظائف ما يلي [1]:

1- الوظيفة التبليغيّة للكتاب المدرسي:

تتطلب الوظيفة التبليغيّة للكتاب المدرسي اختيار المعلومات بعناية في مادة دراسية معينة و موضوع محدد، حيث يتم تقديمها بشكل تدريجي عبر السنوات الدراسية المتتابعة، ويجب أن يتم تبسيط المعلومات وجعلها قابلة للفهم، مع مراعاة تكييفها لتتناسب مع مستوى التلاميذ في كل مرحلة دراسية.

2- الوظيفة الهيكلية والتنظيمية للكتاب المدرسي:

تتمثل الوظيفة الهيكلية والتنظيمية للكتاب المدرسي في تنظيم وتوزيع الوحدات التعليمية بشكل متسلسل ومُرتب بهدف تسهيل اكتساب المعارف، وينظّم الكتاب بشكل بيداغوجي يُراعي المستوى المعرفي والعقلي للمتعلّم، ممّا يضمن تناسب المعلومات مع قدرات استيعابهم، ومن الطرائق التي يعتمد عليها الكتاب المدرسي في هذا التنظيم :

-التسلسل المنطقي للمحتوى التعليمي بشكل تدريجي.

-التقسيم الواضح للوحدات و الفصول.

-تنويع الأساليب التعليمية.

-التكرار والمراجعة الدورية لتعزيز المفاهيم.

-التدرج في الصعوبة وذلك بالبدء بالمواضيع البسيطة ثم تنتقل تدريجيا إلى مواضيع أكثر تحدّيا.

3- الوظيفة التوجيهيّة: تعني أنّ المعلّم يوجّه التلميذ خلال عملية التعلّم، بحيث يساعده في فهم و استيعاب المعلومات بشكل صحيح، فهو يرشد التلميذ على كيفية بشكل فعال، كما يساعده على التفكير النقدي والتدبر في تلك المعارف.

وبالتالي، فإنّ الكتاب المدرسي يؤدي وظيفة توجيهيّة من خلال إرشاد المتعلّم ومساعدته على استيعاب المعارف بشكل صحيح، وتنمية قدراته على التفكير النقدي والتحليل، ممّا يجعله مرجعاً أساسياً في بناء التعلمّات وتحقيق التفاعل الإيجابي داخل الفضاء التعليمي.

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، (الجزائر)، فبراير 2005م، العدد: 03، ، ص: 07.

7- أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية للمدرسين وعلاقته بهم:

تكمن أهمية الكتاب المدرسي من خلال عدة أبعاد أهمّها[1]:

-**تفريد التعليم:** فالمتعلمون يتباينون في سرعة قراءتهم وعلى وفق قدراتهم وبواسطة الكتاب يستطيع المتعلّم أن يقرأ مادة موضوع الدرس بصورة انفرادية وبحسب قدرته العلمية.

-**تنظيم التعليم:** يحتوي على خبرات وأنشطة وتمارين تساعد على تلقي المادة العلمية واللّغوية بصورة منتظمة.

-**تحسين التعليم:** وذلك لظهور أسئلة مخصصة لكل درس تتضمن كيفية التعامل مع الكتب المدرسية.

-**تنمية مهارات القراءة:** يظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار والمعاني الرئيسية من النصوص القرائية.

وممّا لا شك فيه أنّ الكتاب المدرسي يكتسي أهمية بالغة في المنهاج التربوي، نظرا لما يسهم به في بلورة الرؤية التعليمية التي تحددها الفلسفة التربوية للمجتمع، ولما يسهم به من غايات وأغراض تعليمية، تتجلى في القيم والمثل والأفكار المراد نقلها للمتعلّم. فالكتاب المدرسي لم يعد أداة يتقاسمها الأستاذ والتلميذ فقط، بل أصبح رؤية اجتماعية وسياسية[2].

إذن، الكتاب المدرسي هو أداة أساسية تسهم في نجاح العملية التعليميّة وتوفر دعما قويا للأساتذة في أداء مهامهم التدريسية.

8- دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلّميّة:

للكتاب المدرسي دور مهم في العملية التعليميّة التعلميّة نذكرها كالآتي[3]:

-يمثل أداة تعليم وتعلّم فعالة.

---

[1]- ينظر:موسى صاري، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب جميع الشعب، (د.ط)، (د.ت)، ص: 06.

[2]- ينظر: التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثاني التأهيلي – الكتابة العامة – مديرية المنهاج – الرباط –المغرب-2007م، ص: 09.

[3]ـــــ عبدالرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، مرجع سابق، ص: 80-81

-يعد الوسيلة التي ينظم فيها التعليم وفق ما تقتضي طبيعة المعرفة والأسس النفسية التربوية.

-يمثل وسيلة توجيه وتربية مستمدة من حاجات الفرد والمجتمع ومقوّماته الروحية والأخلاقية.

-ينمي القدرة على فهم المقروء ويقدّم الكثير من البدائل والأفكار حول المادة.

-يُسهم في الحفاظ على هوية الأمة وطابعها الحضاري لا سيما في عصر العولمة.

-يعد من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المعلّم في عملية التعليم لتحقيق أهداف المنهاج.

-يعد الوثيقة التي يتم الرجوع إليها في التقويم والامتحانات المدرسية.

-له تأثير في السلوك التدريسي للمدرسين، لأنّ المدرس يرسم خططه الأدائية في ضوء محتوى مادة الكتاب، وأهدافها.

-يعد إطارا مرجعيا للمعلّم والمتعلّم في عملية التعليم والتعلّم.

وفي مجمل القول نلاحظ أنّ الحاجة للكتاب المدرسي لازالت قائمة رغم التطور الحاصل في وسائل الاتصال ومنافسة هذه الوسائل لاستعمال الكتاب عامة في المجتمع المعاصر، وأنّه ضروري بالنسبة للمدرس في تسهيل العملية التعليمية، ولا يمكن الاستغناء عنه أو تعويضه. غير أنّ هذه الدراسة أثبتت أيضا أنّ ضرورة الكتاب المدرسي ترجع إلى كونه مجرد وسيلة تعليمية وليس لكونه كتاب ذا قيمة مطلقة[1].

نظرًا لكون العمليّة التعليميّة نظامًا متكاملًا يتضمن مدخلات وعمليات ومخرجات، فإنّ نجاح هذا النظام وتفعيله بشكل فعّال يتطلّب وجود مُرشد أو دليل يسترشد به قائد العمليّة التعليميّة، وهو المعلّم. وهنا تبرز أهميّة كتاب المعلّم، الذي يُعد أداة توجيهية أساسية يجب أن ترافق المعلّم في مختلف مراحل التعليم، من تخطيط الدروس وتنفيذ الأنشطة إلى عمليات التقويم. فهو بمثابة دليل إرشادي يوجّه المعلّم ويوضح له ما ينبغي القيام به أثناء تدريس أي مادة علميّة، باعتبار أن المعلّم يجمع بين امتلاك المعرفة العلمية وإتقان طرائق التدريس، ممّا يجعله المحور الأساسي في تفعيل المحتوى التعليميّ وتحقيق أهدافه[2]، وسيأتي الحديث عن ذلك مفصلا بعد بيان مفهوم الدليل.

---

[1] ـــــ ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص: 235

[2] ـــــ ينظر: عبدالرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص: 103.

رابعا/ **دليل الأستاذ أو الدليل المنهجي(le guide du professeur):**

1-التعريف اللغوي :

عرّفه **ابن منظور(ت711ه)** بأنه: "ما يستدّل به والدّليل الدّال وقد دلَّه على الطريق يدّله دلالة ودلالة ودلولة والفتح أعلى وأنشد أبو عبيد: إني أمرّ بالطرق ذو دلالات والدّليل والدّليلي"[1] ، فمعنى الدليل في معجم لسان العرب ما يُسترشد به أو ما يوضح الطريق أو يقدّم إرشادات وتوجيهات.

2- التعريف الاصطلاحي:

يعرّف دليل المعلّم على أنّه: " الكتاب الذي يقدّم للمعلم المعلومات اللازمة عن المنهاج أو الكتاب المدرسي، ويرشده إلى إجراءات التدريس المناسبة، مقدما له بعض النماذج التطبيقية من الموضوعات، وكيفية استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم، وبعض أساليب التقويم"[2].

فالدليل هو الوثيقة التوجيهيّة التي توفّر للمعلّم المعلومات الضرورية حول المنهاج أو الكتاب المدرسي، وتساعده في اختيار وتنفيذ أساليب التدريس المناسبة، كما يهدف إلى تسهيل التخطيط للدروس، وتقديم استراتيجيات تعليميّة فعالة وناجحة.

وفي ضوء هذا التعريف يمكن استخلاص الآتي[3]:

1-أنّ الدليل يستخدم لسد النواقص في الكتاب المدرسي، وتوضيح ما به حاجة إلى توضيح، والذهاب بالمدرّس إلى أبعد ممّا هو موجود في الكتاب المدرسي، وتوجيه المدرّس نحو ما يلزم وتزويده بما يلزم لجعل عملية التعليم أكثر فعالية، وأكثر كفاية وثباتا في أذهان المتعلمين.

2- إنّ الدليل هو كتاب المعلّم الذي يستخدمه المعلم ويتزود منه بما يأتي:

- أهداف تدريس الكتاب المدرسي وأهداف تدريس كل موضوع فيه.

- الوسائل التعليمية ومصادر التعلّم الملائمة لكل موضوع.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت – لبنان - ط1، ج :15، مادّة (د.ل)، ص:247.

[2]- أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط4، 1434ه /2013م، ص:37.

[3]ـــــ عبدالرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، مرجع سابق، ص: 104.

- خطوات تدريس كل موضوع والتخطيط لتنفيذ الدرس.

- الأنشطة التدريبية اللاّزمة لإثراء عملية التعلّم.

- حلول الأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب المدرسي.

3- إنّ الدليل جزء من المنهاج يتكامل مع الكتاب المدرسي لتحقيق أهداف المنهاج.

4- تزداد حاجة المعلم إلى الدليل إذا ما كان إعداده لمهنة التعليم ليس كافيا، وإذا ما كانت خبراته في التدريس قليلة.

وكما يُرفق المنهاج بوثيقة توضيحيّة تساعد المدرّس على فهم مضامينه، وذلك من خلال إعداد دليل خاص بالمعلّم يُرافق الكتاب المدرسي، ليُعينه على استيعاب محتوياته والتعامل مع أنشطته بشكل فعّال وفق متطلبات المقاربة الجديدة. ويُعدّ هذا الدليل أداة داعمة في عملية التكوين المستمر للمدرّسين، إذ يُوضع تحت تصرفهم لتعزيز قدرتهم على تنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه التربوية والتعليمية بكفاءة[1].

وحيثُ يتكوّن دليل الأستاذ من فصلين وملحق، حيث يخصّص الفصل الأوّل لشرح المفاهيم التربوية التي تساعد المعلّم على فهم الأسس النظرية للعمليّة التعليميّة، أما الفصل الثاني فيركّز على المسعى البيداغوجي، موضّحا إجراءات التدريس وتنظيم الدروس بطريقة منهجية وفعّالة، ويضاف إلى ذلك ملحق يحتوي على موارد إضافية تدعم تنفيذ الأهداف التربوية[2].

3- أسس بناء دليل الأستاذ:

تم تأصيل دليل الأستاذ انطلاقا ممّا يلي[3]:

* **الدقة والوضوح:** حيث تم اعتماد خطاب مباشر، ولتذليل الصعوبات المتعلقة بأحوال مدلول بعض المصطلحات والمفاهيم نلجأ إلى القواميس والمعاجم اللّغوية لتوضيح وضرب الأمثلة.

-**التكوين البيداغوجي:** حيث يصبو إلى سد الثغرات في تكوين الأساتذة ولاسيما فيما يتعلق الأمر بالمقاربات الجديدة والمساعي البيداغوجية الممثلة.

---

[1]- ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، عالم التربية، الدار البيضاء، (دط)، ج:1، 2006ص: 481

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللّغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص: 08.

[3]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللّغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص: 08.

-إدراج جداول ومقارنات وتنبيهات تساعد على تسهيل الفهم و الاستيعاب.

-اختيار طريقة سؤال وجواب، والاهتمام بتسهيل القراءة، ومساعدة المربي على الوصول إلى المعطيات والمعلومات الدقيقة في أقرب وقت.

-**التوجيه التربوي:** توفير إرشادات واضحة تدعم الأستاذ في فهم أهداف المنهاج وأساليب التدريس الفعالة.

-**التنظيم المنهجي:** ترتيب محتوى الدليل بشكل منطقي ومناسب لتوجيه الأستاذ خلال مراحل التدريس.

وتأسيسا على ما سبق ذكره يمكن القول أنّ هذه الأسس تضمن أن يكون الدليل أداة فعّالة ومرنة تدعم المعلّم في تقديم تعليم متنوع وفعّال، ممّا يحسّن في الأداء التعلمي.

وفي نفس الصدد نتساءل، مادام الكتاب يتصّف بكل ما مرّ، فما لزوم الدليل؟ وهذا صحيح إلى حد كبير، فإذا صُمم الكتاب في ضوء كل ما مرّ فيصبح أمر حاجة المعلّم لدليل يساعده ليس بالأمر الملح، وعلى الرغم من ذلك قد يعدّ الدليل لازما في مواد معينة وفي صفوف معينة. وإذا كان الكتاب للمتعلم بالدّرجة الأولى فالدليل هو للمعلّم، ويسمى بدليل المعلّم ويسمى الكتاب المتعلم والدليل.

4-دور دليل الأستاذ في العملية التعليميّة التعلّميّة:

وفي ضوء ما ذكرناه آنفا يمكن تحديد أدوار دليل الأستاذ في العملية التعليمية التعلميّة[1]:

1- تحديد المفاهيم والمصطلحات الواردة.

2- مقترحات للربط بين موضوعات المادة الدراسية للكتاب المدرسي، والمواد الدراسية الأخرى لتوفير مبدأ التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

3- معايير لقياس ما ينبغي أن يعرفه الطلبة أن يقوموا به خلال المرحلة التعليميّة وما يتّصل بعمليات التقويم بأنواعها المختلفة.

4- مواد إثرائية للمعلم، يمكن أن يستعين بها في تعزيز التعلّم في المواقف التي تحتاج إلى ما يثري عملية التعليم.

[1] ـــــ ينظر: عبدالرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية، ص: 106-109.

5- إشارة إلى مصادر التعلّم الأخرى، وتقديم ملاحق أو مواد محوسبة.

6- إجابات للأسئلة الواردة في محتوى الكتاب المدرسي.

7- اقتراح أنشطة وكيفيات، يمكن أن تسهم في تنمية التفكير وطلاقته عند الطلبة ووصفًا للكيفيات التي توظّف بها المعرفة في حياة المتعلمين.

وما نودّ تأكيده هنا أنّ دليل الأستاذ يعمل كمرجع مساعد له في تنظيم المحتوى، كما يساهم في تسهيل عملية التخطيط، وتنظيم الأنشطة الصفية ويضمن تطبيق المنهاج بطريقة منهجية ومتّسقة، ممّا يعزز دليل الأستاذ من قدرة المعلّم على تقديم تعليم ذو جودة ويساعد في تحقيق أهداف تربوية محددة.

و في ضوء الأدوار والمهمات التي ينبغي أن يؤديها دليل المعلّم التي سبق ذكرها، يمكن القول أنّه يرمي إلى[1]:

- زيادة فعالية التعلّم.
- تطوير القدرة الأدائية و المعرفية للمعلّم.
- زيادة فعالية الطالب في الموقف التعليمي.
- إثراء مادة التعلّم.
- تحسين تنظيم بيئة التعلّم وزيادة فعاليتها .

5- علاقة الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ بالمنهاج التربوي:

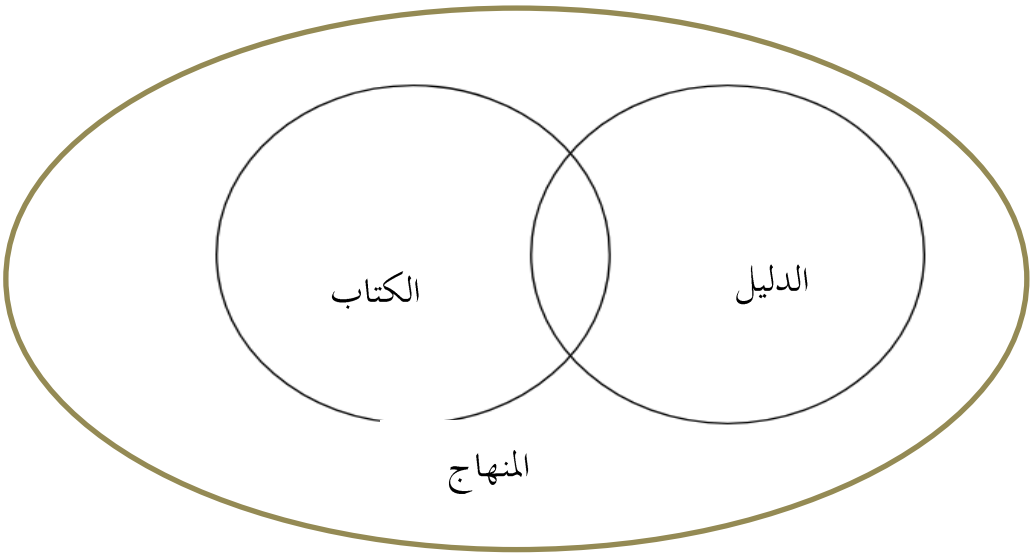
يخضع الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ والمنهاج التربوي لعمليّة التطوير المستمرة وجماعية تعاونيّة يشارك فيها كل من مطوّر منهاج يقود العمليّة، ومختص تعليم، ومختص وسائل تعليميّة تعلميّة، ورسام وفنان، ومختص علم نفس تربوي وغيرهم، ويجب أن يكون كل من الكتاب والدليل مفتوح النهاية يسمح بتحديث المادة، أو إثرائها لمواكبة التغيرات والاختراعات، والاكتشافات والتطورات، و أن يشتمل كل منهما على النصوص المختارة لمؤلفين آخرين[2].

[1]- ينظر: عبدالرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية: ص: 106-109.

[2]ـــــ ينظر: يونس ناصر، تصميم المناهج وبناؤها، المرجع السابق ص: 377.

فالعلاقة "بين الدليل والمنهاج كالعلاقة بين الجزء والكل؛ فالدليل في ضوء ما يحتوي يعد جزءا من المنهاج، ذلك أنّ الكتاب المدرسي يعبّر عن المنهاج نصا وروحا، والدليل يعبّر عن الكتاب نصًا وروحا، وبالتالي تكون العلاقة بينهما كالعلاقة بين الغاية والوسيلة والجزء والكل"[1].

سنوضّح في الشكل التالي العلاقة بين المنهاج التربوي والكتاب والمدرسي والدليل[2]:



الشكل01: علاقة الكتاب المدرسي والدليل بالمنهاج.

نستنتج من خلال الشكل أنّ العلاقة بين الدليل والكتاب المدرسي و المنهاج التربوي تتكامل بشكل أساسي في إطار العملية التعليمية، حيث يعمل كل عنصر منها على تحقيق أهداف تعليمية محددة.

خلاصة المدخل :

استنادا إلى ما سبق، يُمكنُنا القول أنّ المنهاج التربوي والكتاب المدرسي ودليل الأستاذ، كلّها وثائق بيداغوجية تلعب دورا أساسيا محوريا في العمليّة التعليميّة التعلميّة؛ فالمنهاج هو الإطار المرجعي الذّي يحدّد الأهداف التعليميّة، والمحتوى والمهارات المستهدفة ممّا يوجّه العمليّة التعليميّة ككّل، أما الكتاب المدرسي، فهو وسيلة عمليّة تترجم المنهاج إلى محتوى تعليميّ موجّه للمتعلّم متضمنا النصوص والأنشطة التي تدعمُ التعلّم، بينما الدليل يوفّر إرشادات عمليّة للأستاذ بما في

[1] ـــــ عبدالرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية،ص:105.

[2] -ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ، ص: 255.

ذلك استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم لتُمكِّنه من تطبيق المنهاج و استخدام الكتاب المدرسي بفاعليّة، وعليه تتكامل الوثائق البيداغوجية وتضمنُ جودة التعليم و تُحقق الأهداف المرجوّة.

الفصل الأول

دور نظريات التعلّم وأثرُها في بناء المناهج التربوية

- **أولا:** النظرية السلوكيّة.
- **ثانيا:** النظرية المعرفيّة.
- **ثالثا:** النظرية البنائية.
- **رابعا:** مبادئ وأسس التعلّم في بناء المناهج.

تمهيد:

اشتغل علماء التربية وعلم النفس التربوي وعلماء الاجتماع وغيرهم من المختصين في هذا المجال على تطوير نظريات تؤسّس للعمليّة التعليميّة التعلميّة، وقد أثمرت جهودهم مجموعة من النظريات التي تشكل الأساس لبناء المناهج التربويّة، ومن أبرزها النظرية السلوكية، المعرفية، والبنائية، التي تهدف إلى تطوير شخصية المتعلّم وتعديل سلوكه، ويتم ذلك من خلال المناهج الدراسيّة المصممّة لتلائم مراحل نموّه المختلفة. وبما أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، فإنّ خصائصه النفسيّة وطبيعة نموّه تعدّ عوامل أساسيّة تؤثر في بناء المناهج، لذا يجب على واضعي المناهج مراعاة الأسس النفسيّة للمتعلّم لضمان جودة التعليم وتحقيق أفضل النتائج.

أولا/ نظرية التعلّم:

1-تعريف النظرية(La théorie)

يعرّف **هول ولينري** (**hall et Lenrey**) النظرية بأنّها : مجموعة من القضايا والتقارير التي تتضمن افتراضات، إضافة إلى كونها منظومة من الفروض تُستخدم كوسيلة للوصول إلى قوانين، وبدورها تُقدّم النظرية تفسيرا لهذه التجارب، ممّا يُساهم في توضيح المفاهيم والنتائج المستخلصة[1].

و يشير فيجل (Figl) للنظرية أنها:" مجموعة من الافتراضات التي يمكن من خلالها اشتقاق عدد من المبادئ و القوانين الأمبريقية وفق إجراءات منطقية و رياضية "[2] .

2-تعريف التعلّم:

الإنسان بحاجة دائمة إلى التعلّم، لأنّه يسعى إلى المعرفة وفهم الأشياء على حقيقتها، دون تشويق أو تحريف بسبب رؤية محدودة، فالتعلّم المستمر يمنحه القدرة على توسيع خبراته، مما يُساعده على إدراك سلوكه بوعي أعمق، وفهم تصرفات الآخرين بشكل أدق[1].

[1]- ينظر: يوسف محمود قطامي ، نظريات التعلم والتعليم Learning is tructional théories، دار الفكر، عمان – الأردن –ط1، 2005م /1426ه ، ص:21.

[2]- عماد عبدالرحيم الزغلول ، نظريات التعلم ،ص: 27

و يُقصد أيضا بالتعلّم هو العمليّة التي تؤدي إلى تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وإنما يُستدل عليه من خلال التصرفات. و ينشأ هذا التغيير نتيجة الممارسة والتجربة، ويظهر من خلال تطور الأداء لدى الكائن الحي.[2]

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أنّ نظريات التعلّم هي مجموعة من الأفكار و المناهج التي تفسر كيفية اكتساب الأفراد للمعرفة والمهارات و السلوكيات، وتساعد في تصميم بيئات تعليمية تتناسب مع احتياجات المتعلمين وتحفزهم على التفاعل في مواقف جديدة.

3- تعريف نظرية التعلّم:

المقصود بنظرية التعلّم هي: "تلك الأسس الموضوعية من طرف علماء النفس التربويين، من خلال الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعددة حتى يتمكنوا من معرفة سرّ النفس الإنسانية وما تنطوي عليه من ميول وغرائز واستعدادات، ومواهب، حتى يكون بإمكانهم وضع التبليغ المناسبة، والتي تكون مبنية على أسس هذه النظريات"[3]، وتهدف نظريات التعلّم إلى الكشف عن كيفية حدوث التعلّم وما يحدث أثناء هذه العمليّة، وقد صنّفت نظريات التعلّم إلى ثلاث نظريات:

---

[1]- ينظر : أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات-، ديوان المركزية ،الجزائر، 2000م، ص: 45.

[2]- ينظر :أنور محمد الشرقاوي، التعلّم (نظريات وتطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،- مصر-، ط1، 2012، ص:11.

[3]ـــــ محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988م، ص: 33.

ثانيا / مدخل إلى النظرية السلوكية:

1- نشأتها:

ظهرت النظريّة السلوكية قديما على يد عالم الاجتماع **ابن خلدون Ibn khaldoun**، أمّا النشأة قد بدأت حديثا مع تطوّر الدّراسات النفسية على يد **العالم سيغموند فرويد Sigmund Freud**، وتعدّ النظرية السلوكيّة تيارا فكريا معرفيا، ومدرسة نفسيّة من مدارس علم النفس التجريبي، تقوم على فكرة جوهريّة تتمثل في مجال النفسي واللّغوي، ولقد تطوّرت عبر مجهودات الكثير من العلماء على رأسهم جون واطسون **(John Watson)** من خلال كتابه **(behaviorisme)** وذلك في أوائل القرن العشرين (1219)[1].

وعليه فإنّ النظرية السلوكية كان أول ظهور لها سنة 1913 في الولايات المتحدة الأمريكية، مع واطسون **Watson** لدراسة سلوك مختلف الكائنات الحيّة في ارتباطها بالبيئة أو المحيط الخارجي للإنسان السوي، كما تركّز بشكل أساسي على دراسة السلوك البشري من خلال (الملاحظة والتجربة)، مُتجاهلة العمليات العقليّة و الداخلية كالتفكير و المشاعر، كما ترى أنّ لا استجابة من دون مثير وأنّ التعلّم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين (المثير والاستجابة)، **مثلا:** تعلّم الطفل اللّغة عن طريق حدوث الارتباطات بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ فالمتعلّم هو عمليّة تكوين عادات التي يحتوي عليها الحقل التعليمي[2].

وسُميت بالنظرية السلوكيّة لأنّها تراقب سلوك المتعلّم واهتمت بكل ما يجري داخل نفسه و عقله، والتزامها بتحليل وتفسير سلوك الكائنات الحيّة من خلال العلاقات الخارجية و البيئيّة فقط ، ممّا يجعلها تختلف عن النظريات الأخرى التي تعتمد على الاستبطان أو التحليل النفسي الداخلي .

---

[1]- ينظر: مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر-، ط1، 3200م، ص: 20.

[2]- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم- دراسة مقارنة- ترجمة: علي حسين الحجاج، عطية محمود هنا، ,عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت، (دط)،1983م، ص: 10.

2- تعريف النظرية السلوكية:

يرى رواد النظرية السلوكية أنّ السلوك مكتسب من البيئة من خلال التعلّم والتجربة، وليس فطريا، ومن أبرز التعريفات للنظرية السلوكية ما يلي:

يُعرّف **عماد الزغلول** النظرية السلوكيّة أنّها "فرع من الدراسات النفسية التجريبية يقوم مبدؤها على فكرة جوهرية تتمثل في أنّ علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا تبنى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية ألا وهو الملاحظة والتجربة "[1].

أما **واطسون(Watson)** عرّف النظرية السلوكية على أنّها :" العلم الذي يدرس كل السلوك والتكيّف البشري"[2].

ويُعرّفها **مسعد أبو الديار وآخرون** أنّها "اتّجاه معرفي نفسي من مدارس علم النفس التجريبي يهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكيات، وهي بذلك تعدُ رائدة في تقديم خطوات التعلّم وأساليبه منذ زمن قديم ويعدّ تعلّم اللّغة أحد المظاهر السلوكية في ذلك الاتّجاه الذي يتعلم"[3].

فمن خلال التعريفات نستنتج أنّ النظرية السلوكية تركّز على السلوك الإنساني الذي يتشكل من خلال التعلّم و التجربة، ويمكن التحكم فيه عبر التعزيز أو العقاب، وقد أثّرت بشكل كبير في العديد من المجالات، خاصة في التعليم و العلاج النفسي.

3- أهم مفاهيم النظرية السلوكية:

---

[1] ـــــ عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلّم، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان – الأردن-، ط2، 2010م، ص98.

[2] ـــــ محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1983م، ص: 93.

[3] ـــــ مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مكتبة الكويت الوطنية للنشر، الكويت، ط2، 2010م ، ص12.

تمهيد تُعدّ النظرية السلوكية من أهم النظريات في علم النفس، حيث تُركز على دراسة السلوكيات الملحوظة و قابليتها للقياس والتعديل. فيما يلي تمهيد مُبسط لأهم مفاهيم هذه النظرية: [1]

3-1- السلوك (comportement): وهو أي استجابة أو فعل يصدرُ من الإنسان ، ويمكن أن يدركه بالحسّ نتيجة لمثير معين، ينقسم إلى سلوك استجابي (يحدث كرد فعل لمثير)، وسلوك إجرائي (يتم تعلّمه من خلال التعزيز).

3-2- الممارسة(Pratique): هي التكرار المنتظم للسلوك بهدف تعلّمه، وذلك من خلال الخبرات والمهارات المكتسبة والتفاعل معها عن طريق التكرار والتدريب والتمرين الذي يؤدي إلى الإتقان ؛ فالممارسة حدث حضوري ملازم لعمليّة التعلّم، مثلا : تكرار كتابة الحروف يساعد المتعلّم على إتقانها.

3-3- التعزيز(Renforcement): هو عامل يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار السلوك في المستقبل ، ويعمل على تقوية حدوثها واستدعائها عن طريق المكافأة أو الجزاء، تمكّن المتعلّم من تحقيق الغاية من عملية التعلّم ، فالسلوكية تركّز على السلوك باعتباره نتيجة للتعلّم، و تؤكّد على دور الممارسة والتعزيز في اكتساب السلوكيات الجديدة أو تعديلها، ممّا يجعلُها أساسا هاما في مجالات التعليم و الإرشاد والعلاج السلوكي.

3-4- الاستعداد (Préparation) يرتبط استعداد الطفل لتعلّم مهارة معيّنة بنموه الجسدي، العضوي، العقلي، العاطفي والاجتماعي، حيث تتكامل هذه الجوانب معا لتشكّل الأساس الضروري لعمليّة التعلّم، كما يمكن أن نمثّل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنّها ترتبط بالعمر العقلي، لكنّها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضويّة والنفسيّة والاجتماعيّة.

3-5- الفهم(la compréhension): يعد الفهم عاملا أساسيا في عملية التعلّم وفقا لعلماء النفس، إلا أنّه لا يتحقق بين المعلّم والمتعلّم إلا بتوفر مجموعة من الشروط ، أبرزها وجود تجانس في النظام

[1]- ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، ص: 20، ينظر: فاخر عاقل، التعلّم ونظرياته، دار العلم للملايين، (دم) (دط)، 1993م، ص: 17، ينظر :علي القاسمي، مختبر اللغة، دار القلم، بيروت، -لبنان-، (دط)، 1970م، ص: 26.

التواصلي، ولضمان نجاح عملية التواصل، يجب أن يكون هناك انسجام في الرموز والقواعد بين المرسل والمتلقي، مما يسهّل تبادل المعلومات و استيعابها بفعاليّة .

3-6- التكرار(répétition): يعدّ من الركائز الأساسية للعملية التّعليميّة، حيث يعزّز العلاقة بين المثير و الاستجابة، مما يؤدي إلى ترسيخ المعرفة لدى المتعلّم و تحفيزه على إعادة السلوك أو الفهم. وتساعد هذه العملية في تنشيط الذاكرة و جعلها أكثر قدرة على استيعاب المفاهيم في السياقات المختلفة، ولتحقيق هذا الهدف، يجب أن يكون التكرار ممنهجا ، هادفا، و موجّها وفق خطة بيداغوجية و تعليمية مدروسة تعزز التعلّم الفعّال .

4 – خصائصُها :

تتميز النظرية السلوكية بمجموعة من الخصائص التي تُميّزها عن غيرها من نظريات التعلّم، حيث تُركز على السلوك القابل للملاحظة و التجريب، ومن أبرز خصائصها مايلي[1]:

*يحدث التعلّم عند الاستجابة الصحيحة التي تتبع مثيرا معينّا.

*يركّز على العلاقة بين متغيّرات البيئة و السلوك.

*يعتمد على استخدام التّعزيز و متابعة سلوك المتعلّم.

*السّلوك يوّجه بالأغراض و الغايات .

*يتمُ التّحديد المُسبق للشروط التي تّحقق حدوث السّلوك.

فمن خلال ما ذكرناه من خصائص نستخلص أنّ النظرية السلوكيّة تعتمد على فكرة السلوك المكتسب و ليس الفطري، ويتمّ تعلّمه من خلال المثير و الاستجابة، والتعزيز أو العقاب، كما أنّها ترتكز على السلوكيات القابلة للملاحظة و القياس.

5- أسُسها :

تعتمد النظرية السلوكية على مجموعة من الأسس التي تفسّر كيفية اكتساب الإنسان للسلوكيات من خلال التعلّم و التجربة، وقد شكلت هذه الأسس الركيزة الأساسية للنظرية، حيث ساهم أبرز مُنظريها في تطويرها من خلال أبحاثهم و مجهوداتهم التي عززت فهم آليات التعلّم وتعديل السلوك، ولابدّ التأكيد على أبرز أسس هذه النظرية:

[1] – يوسف محمود قطامي، نظريات التعلّم ، ص: 124-125

5-1- نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي:

من أقدم النظريات الافتراضية ظهورا وأكثرها شيوعا نظرية العالم الروسي **ايفيان بافلوف**(**Ivian Pavlov**) ، حيث قام **بافلوف** بإجراء تجربته على أحد الكلاب في بيئة مخبرية، حيث كان يقيس كمية اللعاب التي تسيل منه عند تقديم الطعام، وكان تقاع جرسا معبأ ثمَ يقدم له الطعام (اللحم) وعند تكرار هذا الفعل يدق الجرس دون أن يقدم له الطعام فوجد أنّ اللّعاب يسيل حتى ولو لم يقدّم له مسحوق اللّحم بعده. [1] والمتأمل في تجربة **بافلوف**، والتي ركزت على (الاستجابة الشرطيّة)، أوضحت كيف يمكن للدماغ أن يربط بين مثيرين مختلفين، ممّا يؤدي إلى تعلّم سلوك جديد ، كان في البداية المثير الطبيعي (مسحوق الطعام) يسبب استجابة طبيعية (إفراز اللّعاب). لكن عندما ارتبط هذا المثير بمثير محايد (صوت الجرس)، أصبح الكلب يستجيب لهذا الجديد بنفس الطريقة حتى بدون وجود طعام.

5-1-1- تفسير الإشراط الكلاسيكي عند بافلوف:

لقد "كان للعالم الروسي بافلوف فضل عظيم في الاهتمام بهذا النوع من التعلّم، فقد لاحظ عندما كان يقوم باستجابة تجريبية على عملية الهضم عند الكلاب (التجربة سابقة الذكر)، قد توصل مع تلاميذه من خلال تجاربهم الشرطية إلى المبادئ العامة التالية للتعلم الشرطي وهي التكرار، الانطفاء، التدعيم، الاسترجاع التلقائي، التعميم، العلاقات الزمنية ، التعزيز ..."[2].

---

* **ايفيان بافلوف** (**Ivan Pavlov**): ولد 14 أيلول 1994في ريازان جنوب الشرقي لمدينة موسكو...، وبدأ بافلوف في مجال التعليم سنة 1870،حيث اشتهر (بنظرية الاشراط الكلاسيكي)، واستطاع أن يكشف عن القوانين التي تخضع لها افرازات الغدد اللعابية في عمليه الهضم وقد بيّن أن هذه الإفرازات انعكاسية أو فطرية لدى الكائن الحي.، وعام **1935**بنيّت له الحكومة

مختبر وكان عمل بافلوف الرئيس في المنعكاس الشرطية، وفي **27**شباط **1936** توفى بافلوف في ليفراد.(ينظر: جودت عبدالهادي ،2000،ص:31)

[1]-ينظر: محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، بيروت ، – لبنان-، ط2 ،2007م، ص: 205-202.

[2]ـــ فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ،– مصر-، ط2، 1980م، ص: 171-170.

وقد "أطلق (بافلوف) على المثير الطبيعي للطعام بالمثير الغير شرطي وعلى الاستجابة الطبيعية بالاستجابة الغير شرطية ثم أطلق على المثير الخارجي (صوت الجرس) أما (سيلان اللّعاب بمجرد سماع الصوت) الاستجابة الشرطية، ويمكن صياغتها في معادلة كالآتي: م 1 + م 2مع تكرار > س 1+ س 2 وبالتالي نتحصل على م 2 > س1"[1].

وتأسيسا على ما سبق ذكره يمكن القول أنّ تجربة بافلوف هي مثال مُهمّ لفهم آليات التعلّم الشرطي وانعكاسه على العمليّة التعليميّة، حيث يمكن استثمارها في تعزيز السلوك الإيجابي من خلال التكرار والتعزيز الإيجابي، ممّا يساعد المتعلمين على ربط التعلّم بمحفزات الإيجابية، كما تسهم في تكييف البيئة التعليميّة لكسر العادات السلبيّة، مثل الخوف من بعض المواد، وإعادة تشكيل الاستجابات من خلال تجارب محفزة .إضافة إلى ذلك، يمكن استخدامها في تنمية المهارات الاجتماعية وتحفيز التعلّم غير المباشر عبر ربط المشاركة والمثابرة بالمكافآت، مما يُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للمتعلّم.

5-2- قوانين التعلمّ عند (بافلوف):

تشكّل القوانين التعلم عند بافلوف الأساس الذي يقوم عليه مفهوم الاشتراط الشرطي الكلاسيكي، ويعتمد على رصد التغيرات في الاستجابات الناتجة عن اقتران مثيرات معينة مع محفزات طبيعية ، وأهم هذه القوانين :

5-2-1- قانون التنبيه أو الاستشارة(Stimulassions):

يتضمن هذا القانون التعبير عن حدوث الإشراط في حال تمّتت المزواجة بين المثير الشرطي وغير الشرطي، مما يؤدي إلى كسب المثير الشرطي، مثلا عند تقديم مثير مشروط لكائن حي حيث يحدث ارتفاع في مستوى اليقظة أو الاستثارة (تنبيه الجهاز العصبي) استعدادا لاستقبال الاستجابة

[1]- محمد فرحان القضاء، محمد عوض ، أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق) دار حامد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن-ط1، 2007م، ص: 101.

المشروطة أي؛ إنّ المثير الشرطي، الذّي اكتسب قدرته على استحضار الاستجابة بفضل اقترانه بالمثير الطبيعي، يّحدث أولا حالة من التنبيه تُهيئ الكائن لاستقبال الاستجابة [1] .

5-2-2- قانون التعميم:(Loi de généralisation)

وهو انتقال آثار المثير الشرطي إلى مثيرات أخرى، وكلّما زاد التشابه كان احتمال انتقال التعميم كبيرا، إذ تعلّم الفرد الاستجابة لمثير معين. مثالا: الإنسان الذي تلسعهُ نحلة فإنّ جميع الحشرات كأنّها قادرة على إحداث نفس الألم الذي سببته النحلة. [2]

5-2-3- قانون التمييز(Loi de discrimination)

هو قانون مُكمّل لقانون التعميم فإذا كان التعميم استجابة للتشابه فإنّ التمييز يمكن الكائن الحي أن يميّز بين المثيرات المتشابهة، فلا يستجيب إلا للمثير الشرطي المحدد الذّي تعلّمه[3]، و يُطبّق قانون التمييز على المتعلّمين في تدريبهم على التمييز بين المفاهيم المُتشابهة لتجنب الخلط بينها.

5-2-4- قانون الانطفاء (Loi de l'extinction)

قانون الانطفاء في نظرية بافلوف للإشراط الكلاسيكي يشير إلى تلاشي أو ضعف الاستجابة الشرطية عندما يتوقف اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي [4]، وحيثُ يُطبق قانون الانطفاء في العمليّة التعليميّة من خلال تعزيز سلوك الطالب الإيجابي بالتشجيع، فقد يتوقف عن أدائه.

5-2-5- الاسترجاع التلقائي (Récupération Spontanée)

اكتشف بافلوف أنّه بعد الانطفاء فإنّ الانعكاس الشرطي يميل مرة أخرى بعد فترة راحة، ونسمي هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائي[5]، وذلك أنّ الانطفاء لا يؤدي إلى زوال الاستجابة الشرطية هنا، وبعد فترة من الزمن لا تحدث اي دعم للاستجابة الشرطية فتعود الاستجابة بمجرد رجوع المثير الشرطي، مثلا : حتى لو نسي المتعلم المعلومات، فإنّه قد يسترجعها سريعا عند مراجعتها بعد فترة.

---

[1]- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين الحاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب والمعرفة، الكويت، (د.ط)،1983م، ص: 70.

[2]- ينظر : مصطفى ناصف، نظريات التعلّم –دراسة مقارنة- ص: 71.

[3]- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم –دراسة مقارنة- ص: 72.

[4]- ينظر : مصطفى ناصف، نظريات التعلّم –دراسة مقارنة- ص: 72.

[5]- ينظر : مصطفى ناصف، نظريات التعلّم –دراسة مقارنة-ص: 72

5-2-6- التعزيز Renforcement

إنّ التعزيز والتدعيم شرط لابد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي وذلك أنّ العامل الحاسم في التعليم الشرطي هو التعزيز[1] ، ولكي يصبح (الجرس) قادرا على استدعاء اللّعاب فلا بدّ أن يقدّم الطعام للكلب إثر سماعه لصوت الجرس، وبهذا فالتعزيز هو الخيط الذي يربطُ العناصر في الموقف ويجعل منها كتلة ترابطيّة، ويؤدي التعزيز من خلال الاستجابة الإيجابية إلى تقويم السلوك وتثبيته.

5-3- التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

تتجلى أهم التطبيقات التربويّة عند بافلوف في ما يلي[2]:

* ضرورة حصر مشتتات الانتباه في غرفة الصف، فقد تبيّن أنّ الإشراط يحدث بشكل أيسر حين يقدم المثير الشرطي وغير الشرطي في موقف لا تكثر فيه المثيرات المحايدة التي لا علاقة لها.

*ضرورة ربط تعلّم التلاميذ بدوافعهم من جهة وتعزيز العمل التعلّيمي من جهة أخرى، لأنّ غياب المثير غير الشرطي يؤدي إلى انطفاء الاستجابة المتعلّمة.

-يمكن استفادة من أفكار بافلوف عن انطفاء الاستجابة في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة أو الحساب.

-يعتبر التعزيز الخارجي كذلك من المبادئ الأساسية التي يُعتمد عليها الآن في عملية التعلّم.

-تُبرز التطبيقات التربوية لبافلوف أهميّة الاشتراط الكلاسيكي في العمليّة التربويّة، حيث يمكن استخدام التكرار، والاقتران، والتعزيز الإيجابي لترسيخ المفاهيم و السلوكيات الإيجابية لدى المتعلمين، ويساعد التعميم والتمييز في تطوير الفهم الصحي و تجنب الخلط بين المفاهيم، بينما يستخدم الانطفاء في تقليل السلوكيات غير المرغوبة .

فهذه المبادئ تسهم في تحسين طرق التدريس، وتحفيز المتعلمين، وتعزيز بيئة تعليميّة أكثر فاعليّة واستجابة لاحتياجات المتعلمين.

6- نظرية التعلّم عند(إدوارد ثورندايك Edward Thorndike):

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 74.

[2]ـــــ ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، ط1، 1998م، ص: 151.

يعتمد التعلم في هذه النظرية على الارتباط بين المثير و الاستجابة، بحيث يتم تقوية السلوك الناجح الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية، بينما يضعف السلوك الذي يؤدي إلى نتائج غير مرضية.

6-1- محاولة التعلّم بالخطأ:

تقوم هذه النظرية على مبدأ أنّ التعلّم يحدث من خلال التجربة و الخطأ، حيث يحاول الفرد عدّة استجابات مختلفة حتى يصل إلى الحل الصحيح، كما تُعرف هذه النظرية بعدّة أسماء، كالتجربة والخطأ، والنظرية الترابطيّة أو نظرية الارتباط، ويحتفظ بالسلوكيات غير فعالّة بناء على خبرته السابقة ويتوقف التعلّم بهذه الطريقة على شرطين أساسيين هما[1]:

1-مدى ذكاء الكائن الحيّ ومقدرته على التذكر وتصور خُطط الحل قبل الشروع في تنفيذها.

2- مدى صعوبة المشكلة المعروضة التي يراد الوقوف على حلّها أو تعلمها.

نستقرأ مما ذكرناه أنّ الفضل في إرساء دعائم نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ تعود للعالم الأمريكي ثورانديك الذي تبنى هذه الطريقة ويرى أن التعلّم بالمحاولة والخطأ يعود دورها الأساسي في تطوير سلوك الإنسان واكتساب المهارات حيث تعدّ هذه الطريقة وسيلة فعالة للتعلّم.

6-2-حل المشكلات :

تعتمد طريقة حل المشكلات عند ثورندايك على مبدأ التعلّم بالمحاولة و الخطأ، حيث يواجه الفرد مشكلة ما و يُجرب عدّة استجابات مختلفة حتى يصل إلى الحل الصحيح، ويؤكدّ ثوردايك أنّ التعلّم يحدث تدريجيّا من خلال التجربة، وليس عبر الفهم الفوري أو الاستبصار .

---

* **إدوارد ثورندايك Edward Thordike** :(1874/8/31م-1949/8/9م)هو عالم نفس أمريكي من مواليد ويليمزبيرج بولاية ماساشوستس في الولايات المتحدة، أهم أبحاثه كانت في مجال نظريات التعلّم والتعليّم من خلال أبحاثه التي طرحها في عامي 1913م-1914م عندما نشر كتابه علم النفس التربوي وسميت نظرياته بنظرية "الارتباط أو نظرية الوصلات العصبية أو نظرية المحاولة والخطأ ، وترتبط هذه النظرية باسمه ، ويدين علم النفس له لأنه أول من أدخل نظام التجريب على الحيوانات بشكل أوسع .(ينظر: كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ص: 49-50)

[1]-ينظر: عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق-سوريا-، ط1، 1428ه/2008م، ص: 104.

فالطريقة في البحث وحل المشكلات كانت تتمّ عن طريق :[1]

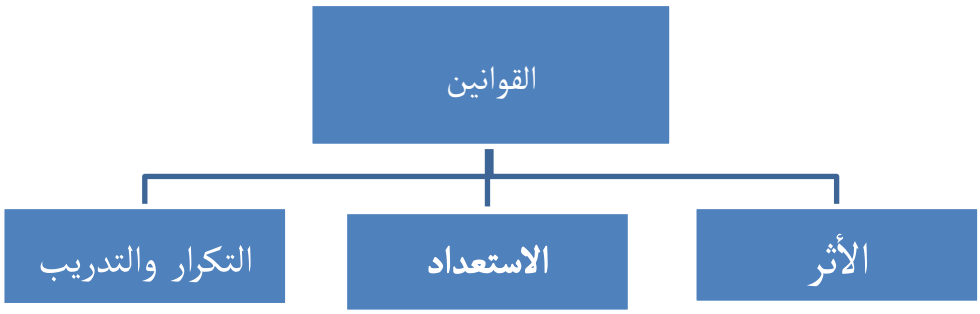
1- وضع الإنسان أو حيوان في موقف يتطلب حل مشكله كم محاولة الهرب من مكان يحبس فيه.

2- ترتيب توجيهات الإنسان أو الحيوان.

3- اختبار الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة.

4- مراقبة سلوك الحيوان أو الإنسان وتسجيل هذا السلوك.

من خلال ما سبق نلاحظ أنّ التعلّم يحدث نتيجة المحاولة والخطأ، والأثر الإيجابي تتركه المحاولة الناجحة، وتنقسم نظرية المحاولة والخطأ إلى ثلاث قوانين هي: (الاستعداد، التدريب والممارسة، الأثر)،و تجارب ثورندايك في اكتساب المعرفة تمثلت في ثلاثة قوانين جوهريّة وهي:



الشكل (01):قوانين الأساسية في إكتساب المعرفة[2]

يشير الشكل إلى القوانين الثلاثة المترابطة، حيث يؤدي الاستعداد إلى تسهيل التعلّم، بينما يعمل التكرار على تثبيت المعرفة، ويحدد الأثر مدى استمرار السلوك أو اختفائه، وكلما كانت العلاقة بين هذين القوانين متوازنة، كان اكتساب المعرفة أكثر فعالية و ثباتا ، و انطلاقا من الشكل التالي نحددّ القوانين الأساسية المحورية التي لها دور فعال في اكساب المتعلم للمعرفة وهي :

1- قانون الأثر:(La loi de l'effet)

[1]- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، ص: 70.

[2]-الشكل (01): قوانين الأساسية في اكتساب المعرفة.

يشير هذا القانون أنّ السلوك الذّي يؤدي إلى نتائج مرضية يتم تعزيزه وتكراره، بينما يتم تقليل أو إهمال السلوك الذّي يؤدي إلى نتائج غير مرضية [1]، و يُطبّق هذا القانون في العملية التعليميّة من خلال حصول المتعلّم على مكافأة أو نتيجة إيجابية بعد أداء جيّد، فإنّ احتمال تكرار هذا الأداء يزداد.

2- قانون الاستعداد: (Le principe de la préparation)

يهدف هذا القانون إلى الاستعداد الجسدي والعقلي للفرد يؤثر على مدى استجابته لعمليّة التعلّم، عندما يكون المتعلّم مستعدا، يكون التعلّم أكثر فعاليّة، وعندما يكون غير مستعد قد يشعُر بالإحباط أو المقاومة[2].

ويطبّق قانون الاستعداد في العمليّة التعليميّة، إذا كان المتعلم مهتما ومستعدا نفسيا، فسيكون تعلّمه أسرع و أكثر فاعليّة. ويكمن دور المعلّم في خلق الاستعداد في نفسيّة المتعلّم من خلال متابعته وتوجهيه، وعلى المتعلّم أن يكون في كامل استعداده لأيّ نشاط معين وفي حال ما انتقل المعلّم من نشاط إلى آخر هنا يحدث فقدان التركيز لدى المتعلّم فهو يميل إلى عمل ما هو مستعد له و متهيء لإنجازه.

على سبيل المثال:

-مُتعلّم متحمس لحضور درس البرمجة سيتعلم بشكل أسرع وأفضل من طالب غير مهتم.

-إجبار متعلّم على تعلّم القراءة قبل أن يكون مستعدا قد يجعلهُ يكرهها بدلا من أن يتعلّمها بفعاليّة.

3- قانون التكرار والتدريب:(La principe de la répétition et de l'entrainement)

إنّ التكرار عملية ترسيخ للارتباط بين المثير والاستجابة، حيث تزداد قوة هذا الارتباط بزيادة عدد مرات التكرار، وخاصة عندما يكون مصحوبا بالتعزيز، مما يؤدي إلى تقليل التوتر

[1]- ينظر: عبد المجيد تواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط4، 2003م، ص: 321.

[2]- ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، ص:21.

وتعزيز التعلّم[1]، والاستجابات تصبح أقوى بالممارسة و التكرار، بينما تضعف عند عدم الاستخدام، وانقسم هذا القانون إلى شقين متوازيين هما الممارسة و الإهمال التي تقوى بواسطة الاستعمال، وتضعف نتيجة الإهمال[2].

واستخلاصا في هذا الشأن يمكن القول يجب على المعلّم أن يُركز على دافعية المتعلّم في العمليّة التعليميّة وذلك من خلال تعلّمه المواد، حيث نلاحظ التلميذ ينجح في المواد التي يحبها ويفشل في المواد التي يبغضها، وهنا المعلّم له دور فعّال في تحبيب أو ترغيب المتعلّم في المادة المُراد تدريسها للتلميذ أو المتعلّم وذلك من خلال المعاملة التي تجعل العلاقة وطيدة بين التلميذ ومعلمه، وتكون له دافعيّة لمادته هذا ما يجعله يبذل مجهودا من أجل تحقيق الهدف المرجو وهو الوصول إلى المعرفة.

وإجمالا فإنّ هذه القوانين تظلّ أساسية في علم النفس التربوي وتطبيقاتها شائعة من التعليم التقليدي إلى التعلم الحديث، ومن التدريب المهني إلى تنمية المهارات الشخصية.

6- 3- التطبيقات التربوية لنظرية ثورانديك:

من أهم القضايا التي اهتمّ بها ثورانديك في عمليّة التعلّم : الأثر، الإجابة، والاستعداد، والتي يراها تؤثر في استفادة المعلّم منها في عمله داخل القسم بشكل مختصر يمكن عرض هذه المسائل في نقاط التالية [3]:

1-تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.

2-مكافأة الطلاب على الأداء الجيّد بالثناء أو الدرجات أو الحوافز.

3-تحديد نقاط الضعف و القوة لدى المتعلم من خلال تقديم الأنشطة و الألعاب التعليمية والتطبيقات التي تعتمد على التكرار مع تقديم تغذية راجعة فوريّة.

---

[1]- ينظر: عبد السلام، فاروق السيد، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى – مكة المكرمة، 1984م، ص: 02.

[2]- ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، ص: 54-55.

[3]ـــــــ ينظر: فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر- ط3، 2009م، ص: 190.

4- بدلا من العقاب القاسي، يمكن استخدام التعزيز السلبي (مثل تقليل الواجبات عند تحقيق تقدّم) لتعزيز التعلّم .

ولا يفوتنا أن ننوّه إلى بعض الإرشادات التي قدّمها ثورانديك للأساتذة والتلاميذ من خلال قانون الأثر والاستعداد، وتتمثل هذه الإرشادات في: [1]

1- يمكن للأساتذة تشجيع المتعلّمين على الاكتشاف الحلول بأنفسهم .

2- الاهتمام بتحسين أداء الطالب، وذلك بتزويدهم بالثواب والتغذية الراجعة.

3- صياغة المادة الدراسية بحيث تبدو ذات معنى بالنسبة للطلاب.

4- تشكيل الموقف التعليمي بطريقة يصبح فيها المتعلّم قادرا على إدراك حاجة يمكن إشباعها بالدرس موضع الاهتمام.

5- استثارة انتباه التلاميذ بطريقة تمكّنهم من تحليل الموقف التعليمي والوقوف على أكثر العناصر الأساسية في الدرس.

ويمكن الخلوص إلى فكرة غاية الأهميّة، والتي مفادها أنّ نظرية التعلّم عند ثورانديك تعتمد على التجربة والخطأ، حيث تلعب الممارسة، والتحفيز، والاستعداد النفسي دورا فعالا في تعزيز اكتساب المعرفة . ويمكن توظيف قوانينه (الأثر، والتكرار، والاستعداد) في العملية التربوية من خلال التعزيز الإيجابي، والتدريب المستمر، وتهيئة تعليمية مناسبة، كلّ هذه المبادئ تساهم في تحسين جودة التعليم.

7- الاشراط الاجرائي عند سكينر Burrus Fréderic Skinner :

يعدّ فريدريك سكينر أصغر السلوكيين وأستاذ (بجامعة انديانا وهارفارد) كانت له عدّة إسهامات رائدة في عملية التعلّم عند الإنسان، وحيث اقترح برنامجا لدراسة المظاهر السلوكية عند الكائن الحي وذلك من خلال " إجراء يتضمن تقديم مثير مزعج فورا بعد استجابة معينة تقوم بها العضوية، وذلك لتقليل أو لمنع تكرار حدوث استجابة غير المرغوب بها، ومثال ذلك، إعطاء فأر

[1] ـــــ ينظر: عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان – الأردن، ط3، 1996م، ص: 329.

صدمة كهربائية بعد ضغط على الرافعة"[1] ، يقوم هذا النوع من التعلّم على مبدأ (التعزيز والعقاب)، ويتم التحكم فيه من خلال البيئة.

7-1-نظرية التعلّم الإجرائي عند سكينر:

تعتمد هذه النظرية على مبدأ أنّ السلوك يتأثر بنتائجه، أي أنّ الأفعال التي تؤدي إلى نتائج إيجابية من المرجح أن تتكرر، ويتميز هذا النوع من السلوك كونه ليس ردّ فعل آلي لمثير ما، بل إنّه يتجاوز ذلك بإجراء واسع في المحيط الطبيعي والاجتماعي، ويحقق إنجازا يغيّر عالم الخبرة الحسية، مثل الكلام واللّعب والعمل. ومعظم السلوك الإنساني من هذا النوع[2].

وقد اهتم سكينر في دراسته بفكرة (التعزيز)، وأسلوب يستخدم لزيادة احتمال تكرار السلوك الجيّد من خلال تقديم مكافآت أو إزالة عواقب غير مرغوبة، باعتبار التعزيز المؤثر الأكبر في عمليّة التعلّيم، وصنّف المعززات الأولية على نوعين هما: (المعززات الأوليّة: مثل: الطعام والشرب، والمعززات الثانوية، مثل: المدح والثناء، والتقدير والجوائز...[3]، و من المفيد أنّ هذه المعززات تعتبر الحافز الايجابي للمتعلّم وهذا ما يجعله يبذل مجهودا أكبر من أجل الحصول على المكافآت المادية والمعنوية (مثل: الهدايا)، مما يعزز رغبته في التعلّم و السعي لتحقيق أداء أفضل.

واستخلاصا لما سبق، يعدّ التعزيز صورة لتقوية الاستجابة وذلك من خلال المكافأة والجزاء إما يكون ماديا أو معنويا، لتحفيز وإشباع رغبة المتعلّم للوصول إلى أهدافه التدريسيّة، إضافة إلى

---

*سكينر **Skinner** :ولد بورس فريدريك سكنر عام 1904 في بلدة ساسكويهانا في الشمال الشرقي في ولاية بنسلفانيا وتوفى عام 1990، ينتمي سكنر **إلى** مدرسة ثورانديك فهو ارتباطي مثله، وحيث اهتم بعامل (التعزيز) كعامل أساسي في عمليّة التعلّم. وهو من أكبر علماء النفس الذين أهتموا بدراسة الأمراض السلوكيّة من خلال دراسة السلوك نفسه. وكانت انطلاقته من تجارب ثورانديك على القطط (التعلّم بالمحاولة والخطأ) تعدّ هذه النظرية من أهم النظريات السلوكية لأنّها نقلت موضوع التعلّم نقلات نوعية متقدمة ، وجاءت بمجموعة من المفاهيم والأفكار الجديدة مثل **التعلّم المبرمج**. (ينظر : كفاح يحي صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية،ص:70-71).

[1]- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص:150.

[2]- ينظر: محمد سلامة آدم، توفيق حداد، علم النفس للطفل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1989م، ص: 180.

[3]- ينظر: أيوب دخل الله، التعلّم ونظرياته، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، (دط)، 1971م، ص:215.

التجربة والملاحظة، وتُستخدم في مجالات مثل التعليم، العلاج السلوكي، وتربية الأطفال، حيث يتمّ توظيف التعزيز والعقاب لتشكيل السلوك وتحسين الأداء.

8- التعليم من منظور النظرية السلوكية :

في مستهل الحديث عن التعليم وفق النظرية السلوكية يجدر بنا أن، نتطرق إلى أهم العناصر العمليّة التعلّيمية التي تهتم بها النظرية وهي على النحو الآتي[1] :

1- التعلّم: (apprentissage)

هو تغيير في سلوكات الإنسان في مختلف مراحل حياته فالتعلّم هو تغير في السلوكات التي يتعرض لها المتعلم، ويعتمد على مبدأي التعزيز و العقاب لتقوية السلوكيات المرغوبة أو تقليل منها.

يتّضح مما سبق أن السلوكيون يركزون على ردود الأفعال أثناء عملية التعلّم وذلك من خلال التكرار والمحاولة والتعزيز ، ويركزون على قوة الاستجابة والعمل عليها مع تقوية العلاقة بين (المثير والاستجابة) وبين (مثير ومثير).

2- المتعلّم(L'apprenant):

يُنظر إلى المتعلّم عند السلوكين أنّه مجرد متلق لمثير، وأنّه كائن سلبي يستجيب للمثيرات الخارجية، ويتم تشكيل سلوكه من خلال التعزيزات التي يحصل عليها من بيئة التعليميّة، نستطيع القول أنّ المتعلّم مجرّد مستهلك ومستقبل للمعارف التي يتلقاها من أستاذه.

3- المعلّم : (Enseignant)

هو محور العملية التعليمية و مصدر التحكّم في عمليّة التعلّم وهو المتكلم فيها، وتقع عليه مسؤولية من خلال استخدام طرق منظّمة لتعليم التلاميذ سلوك التلميذ، كما يقوم بتعزيز وتعديل هذا السلوك، و مراقبة ومتابعة عمليّة التعليم. فالمعلّم هو الموجّه الرئيسي والمنظّم والمسيّر للدرس

[1]- ينظر: حسين حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة - مصر، ط1، 2003، ص: 129، 145،146.

بينما المتعلّم مجرد متلق للمعرفة فالعمليّة التعليميّة التعلميّة في نظر السلوكيين مرتبطة بالمعلّم، باعتباره يؤثر في سلوك المتعلّمين ويستجيبون لما يوظّفه من مثيرات.

4- بيئة التعليم(Environnement éducatif):

إنّ الاهتمام ببيئة المتعلّم مهمّة وضرورية ، حيث يجب أن تكون البيئة منظمّة و محفزة بحيث تشجّع على الاستجابات الإيجابية من المتعلّمين، ويكمن دور المعلّمين بتصميم بيئة تعلّم مناسبة لتلاميذهم التي تحفّزهم على التفاعل داخل الصف ، ومن أهم الأشياء التي يراعيها الأستاذ في العمليّة التعليمية هي التحضير الجيّد للدرس مع توفير الوسائل التعلّمية المناسبة قبل البدء في شرحه في الصف لإثارة وشدّ انتباه المتعلّمين، إضافة إلى توفير الإنارة الجيّدة داخل الحجرة والتدفئة والنظافة لضمان سير الدرس بطريقة ممتازة.

5- طريقة التعليم(Méthode d'enseignement):

تتنوع طرق ووسائل العملية التعليميّة عند السلوكيون حيث يرون الطريقة السمعيّة – البصريّة هي أنجح الطرق في التعليم ممّا يساعد على انتقال أثر التعلّم والربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفيّة الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معيّن ، ومنحت الأولويّة للمعلّم في اتخاذ القرارات أي؛ المعلّم هو العنصر الأساسي وله كامل السلطة المطلقة التي يعتمدها وفق التعلّيم السلوكي، وتجعل من المتعلّم تابعا للمعلّم حيث يتبعه خطوة بخطوة ولا يمكنه الخروج من سلطة معلّمه.

ومن هذا المنطلَق؛ فإنّ التعلّم من منظور النظرية السلوكية يعتمد على التغيير في السلوك نتيجة التعزيز أو العقاب، يرى المتعلّم كمستجيب للمثيرات، بينما يقوم المعلّم بتوجيه وتعزيز السلوك المطلوب، وتتميز بيئة التعلّم بالتنظيم و التحفيز، وتعتمد طريقة التعليم على التكرار والتعزيز لترسيخ المعرفة و المهارات.

إضافة إلى ما ذكرناه فإنّ النظرية السلوكية تلعب دورا مهما في المناهج التربوية، خاصة في أساليب التدريس القائم على الأهداف والاختبارات السلوكية، وتصميم أنشطة تتناسب مع الأهداف، مع استخدام استراتيجيات التعزيز لضمان تحقيقها.

9-التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية :

تستخدم النظرية السلوكيّة في العديد من التطبيقات التربوية التي تهدف إلى ضبط السلوك، وتحفيز التعلّم، وتنمية المهارات. ومن أبرز التطبيقات التربويّة لهذه النظرية، والانتقادات الموجّه لها ما يلي :[1]

1- مساعدة المتعلّم في تحديد السلوك غير المرغوب فيه وتجنبه، وكذلك تحديد السلوك المرغوب فيه وتعزيزه أي؛ مكافأة السلوك الإيجابي وتجاهل السلوك غير الرغوب .

2- توفير قدوة سلوكية إيجابية يمكن للمتعلّم تقليدها.

3- إنّ السلوك يعتمد على عاملين هما عامل الخبرة السابقة أي؛ ربط الأحداث الجارية بالسابقة وذات العلاقة بالسلوك.

4- يمكن التعرّف على الأحداث المؤثرة في السلوك عن طريق الملاحظة العلميّة، مع استخدام البطاقات التعليميّة و التدريبات المتكررة لتعليم أساسيات القراءة، والكتابة، و الرياضيات.

5- استخدام التكنولوجيا في التعلّيم مثل البرامج التعليميّة التفاعليّة التي تعتمد على التغذية الراجعة.

6- إنّ المتعلّم يستجيب للمثيرات البيئية على وفق توقعاته المنتظرة منها، وعلى وفق النتائج المترتبة على ذلك السلوك، فالنتائج التي تنتهي بالعقاب تجعل الفرد يتخلى عن سلوكه، والنتائج التي تنتهي بالثواب تعزز السلوك المؤدي لها.

7- إذا أدّت المقدمات إلى حدوث نتائج على شكل سلوك معيّن فإنّه يصبح بالإمكان السيطرة على ذلك السلوك .

10- الانتقادات الموجّهة إلى النظرية السلوكية:

تعرضت النظرية السلوكيّة لبعض الانتقادات أهمها[2]:

---

[1] ـــــ ينظر : سيف طارق حسين العيساوي، حيدر محمد هناء الشلاه، الإرشاد التربوي والنفسي –رؤية قرآنية علمية مع برنامج للإرشاد الأخلاقي ، دار النشر و التوزيع ،عمان-الأردن-(دط)، ص:94.

[2] -ينظر : سيف طارق حسين العيساوي، حيدر محمد هناء الشلاه، الإرشاد التربوي والنفسي ، ص:94.

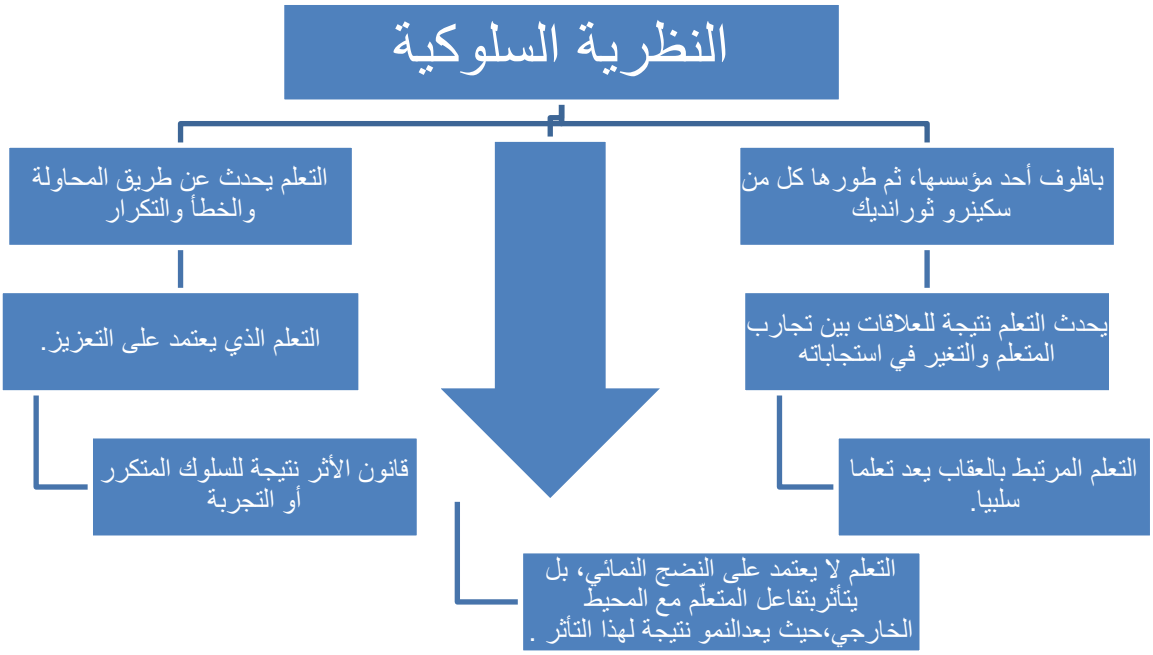
1- أنّ أصحاب هذه النظرية يؤكدون على السلوك الظاهري من دون العناية بالجوانب الإنسانية الأخرى.

2- إنّ معظم نتائجها تعتمد على بحوث أجريت على الحيوانات، وهذا لا يتناسب تماما مع السلوك الإنساني.

3- يؤكد الاتجاه السلوكي على الأثر الناشئ من السلوك الظاهري من دون تتبع الأسباب الجذرية وحلّها، وعلى رغم من انتقاداتها، إلا أنّها تبقى فعالة في ضبط الصفوف الدراسيّة، تعليم المهارات الأساسية، وتعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

خلاصة القول :

لقد استنبطنا فكرة ذات أهميّة كبيرة أنّ النظرية السلوكية تكمُن في مجموعة من القواعد المستمدة منها وأعطت أبعاد كثيرة لتفسير سلوك الكائن الحيّ، وتعتبر نقطة انطلاق لنظريات أخرى في حقل التّعليم، كما تقوم النظرية على أسس مهمّة تمّ ذكرها سلفا تتمثل في المثير والاستجابة والتعزيز، فهذه الأسُس تعدّ جوهر النظرية السلوكية، فالمثيرات المختلفة تنتج استجابات، وقد يتم اللّجوء إلى التعزيز بالمكافأة أو العقاب لتقوية الاستجابة لدى المتعلّمين بتوفير عدد من الشروط وذلك بإكثار من التدّرب والتّحكّم في الموقف والتّأكّد من المثيرات التي تعرض لها المتعلّم. و بعد العرض المفصل للنظرية السلوكية، يمكن تلخيص مضمونها في الخطاطة التالية:



الشكل (2): يمثّل خطاطة النظرية السلوكية.[1]

تمثل الخطاطة تصورا شاملا للنظرية السلوكية، حيث تبدأ بتوضيح أن التعلّم هو عمليّة تغيّر سلوكي، مرورا بروادها الرئيسين و نظرياتهم، وصولا إلى مبادئ التي تقوم عليها. كما تبرز الخُطاطة الآليات الأساسية التي يعتمد عليها التعلّم السلوكي، مثل التعزيز والعقاب، وتبيّن كيفية تطبيقها في التعليم من خلال استراتيجيات واضحة.

ثالثا/ مدخل إلى النظرية المعرفية:

1-نشأتها:

تعدّ النظرية المعرفيّة من بين النظريات الأكثر اهتماما بموضوع التعلّم وكيفية حدوثه، وتركّز اهتمامها على ثلاثة عوامل أساسيّة هي(النضج البيولوجي والتفاعل والبيئة الطبيعيّة)، كما ترى أنّ العقل هو المصدر الأول والوحيد للمعرفة وأنّ "السلوكية غير قادرة على تفسير كل أنواع التعلّم، ويؤكدون على العلميات المعرفية كالفهم، والتفكير، والاستدلال، والاستبصار، كالمثيرات أساسية

[1] -الشكل (02): يمثّل خطاطة النظرية السلوكية.

في عملية التعلم[1]، وعليه تختلف هذه النظرية عن النظريات السلوكيّة التي تُركّز بشكل أساسي على السلوك الخارجي المرصد إذ ترى النظرية المعرفيّة أنّ العقل ليس مجرد **صندوق أسود*** بل هو مُعالج نشط للمعلومات .

2- تعريفها:

يرى أصحاب هذه النظرية (**برونر Bruner**) الذّي يعدّ الممثل الأساسي لهذه النظرية التعلّم، و(**ديفيد أوزبل David Ausubel**) الذّي طوّر استراتيجية المنظم المتقدّم، وذلك من خلال استرجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، و(**بياجيه Piaget**)...حيث طور نظريته الخاصة بالنمو المعرفي، يرون أنّ" التعلّم عمليّة عقلية ممثلة في استخدام الذاكرة، والدّافعية والتفكير، وتلعب الانعكاسات أثناء التعلّم دورا فعالا، ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ عمليّة التعلّم داخلية، ويكون محتوى التعلّم بقدر سعة وعمقِ معالجة المعلومات لدى المتعلّم[2].

ويلاحظ أنّ النظرية المعرفيّة كانت قديما تنتمي إلى الحقل الفلسفي وعرّفها بعض العلماء أنّها معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفيّة والأنشطة الذهنيّة وأساليب التعلّم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التّذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات، كما تركّز على تنمية مهارات التفكير النقدي ، بدلا من الاقتصار على اللّفظ و التلقين[3].

---

[1]- ينظر: زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، -الأردن- ط1، 2011 - 1432ه، ص: 119

[2]ـــــللتفصيل في مجهودات هؤلاء ينظر : زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة،عمان-الأردن-ط1، 2011م/1432ه، ص: 121-127

[3]- ينظر: عزو إسماعيل عفانة وآخرون، تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى، غزة، -فلسطين-، ط1، 2007م، ص: 123.

***الاستبصار**: "هو تنظيم أو إعادة تنظيم المدركات و العلاقات في صيغ جديدة تؤدي إلى فهم أصّح أو حل مشكلة، والتعلّم بالاستبصار ما هو إلاّ استكشاف للعلاقات القائمة بين الوسائل و الغايات ولا يتحقق ذلك إلاّ بالنظر للحدث التعليّمي بوصفه كل "نجوى فيران ، محاضرات اللسانيات التطبيقية ، مطبوعة علميّة مقدمة استكمالا لملف التأهيل الجامعي ، كلية الآداب واللغات جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2- ، 2018م/2019م ،ص: 76

ونتج عن النظرية المعرفية العديد من النظريات الفرعية، ومن أبرزها النظرية الجشطالتية (**الاستبصار***) التي تُركز على فهم الإدراك والتعلّم من خلال تحليل الكل بدلا من الأجزاء، وتؤكد الجشطالتية على أن العقل البشري يسعى دائما إلى التنظيم و إيجاد الأنماط و المعاني في العالم من حوله .

وبناء على ما تم ذكره نستطيع القول أنّ النظرية المعرفية و الجشطالتية تهدفا إلى " تفعيل دور المتعلّم وجعله حيويا في عمليّة التعليم والانتقال به من السلبية إلى الايجابية ومن المشاهدة إلى الممارسة، ومن الشرود إلى الانتباه"[1].

فالنظرية المعرفيّة "معنيّة بالعمليات الذهنية، والمعالجات، والتدخلات المستمرة في موضوع التعلّم (التفكير) هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العامل المحيط به، عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوفرة لديه، وتختلف نوعيه المادة العلميّة الذي يستوعبها الفرد والمثال على ذلك قد يحضر طالبان درسا ما، ولكن يختلف كل منهما في مدى فهمه، وكيفيّة استيعابه للهدف أو الدرس باختلاف أسلوب تعلّم طريقة معالجة الطالب للمادة المعروضة أمامه"[2]، وعليه فإنّ النظرية المعرفيّة تؤكد أنّ استيعاب المادة العلميّة يختلف من متعلّم إلى آخر بناء على أسلوب التعلّم وطريقة معالجة المعلومات، ممّا يؤدي إلى تفاوت الفهم حتى بين الأفراد الذّين يتعرضون لنفس المحتوى التّعليمي.

يتبيّن لنا من خلال التعاريف السابقة أنَ المعرفة ترتبط دائما بالعقل فهو المصدر الأول لتخزين المعرفة واكتسابها وذلك عن طريق التفكير، وأنّ المتعلّم هو المسؤول حيث يُحلل، يُناقش، يسأل، يُطبق، ويُفكر ... إضافة إلى ذلك فإنّ التعلّم المعرفي قائم على التفكير نتيجة محاولة المتعلّم الجادّة لفهم العالم المحيط به عن طريق الأدوات المتوفرة لديه ممّا يستطيع أن ينظّم عمليّة التعليم.

مثال ذلك:

–أن **يُطبق** التلاميذ القواعد النحوية عند تحرير وضعية إدماجية.

[1]– يوسف قطامي، النظرية المعرفيّة في التعليّم ، ص: 19.

[2]– ينظر: عبد الله رويدا زهير، علم النفس التربوي، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان – الأردن، ط1، 1434ه/2013م، ص: 196.

-أن **يتنبأ** التلاميذ بنهاية قصة من خلال تسلسل الأحداث .

-أن **يعرب** التلميذ ما تحته خط.

-أن **يُعدّل** التلاميذ الأخطاء الإملائيّة تبعا لقواعدها.

3-أبرز روّادها:

من أبرز رواد النظرية المعرفية في علم النفس، جيروم برونر(**Jérôme Bruner**) الممثل الأساسي لهذه النظرية في التعلّم، وقد طوّر برونر نظرية التعلّم بالاكتشاف، وديفيد أوزبل (**David Ausubel**)، حيث طوّر استراتيجية المنظّم المتقدم، والذي يسمح بالاسترجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المقدّمة، وجان بياجيه (**Jean Piaget**)، الذي طوّر نظريته الخاصة بالنمو المعرفي، ولاندا (**Landa**) ودونالد نورمان(**Donald Norman**)، وفيجوتسكي، ونستون، ورايجلوث (**Raigloth**) وجوين (**Jwin**)، ونوفاك(**Novac**)"[1]، هؤلاء العلماء أسهموا بشكل كبير في تطوير آليات التعلّم والإدراك البشري.

4 -خصائص التعلّم للنظرية المعرفيّة :

تتميز النظرية بعدّة خصائص أساسية، منها: [2]

-التعلّم هو تغيّر في حالة الإدراك والمعرفة أي؛(التركيز على العمليّات الذهنيّة، ومعالجة المعلومات، مثل الإدراك ،الانتباه ،التذكّر ،والاستنتاج)

-ينظر إلى المتعلّم كمشارك نشط في عملية التعلّم.

-الاهتمام بالفروق الفردية .

-التركيز في بناء قوالب المعرفة (مثلا: التّعرف على المتطلبات السابقة للمحتوى الذي يتمّ تعلّمه).

[1]- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان-الأردن-، ط1، 2011م، ص: 121-127.

[2]ـــــ ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص: 59.

-لا تعتمد مخرجات التعلّم فقط على ما يقدّم، ولكن على ما يفعله المعلّم من أجل معالجة المعلومات. ومنه، فإنّ هذه الخصائص تجعل من النظرية المعرفية أساسا هاما في تطوير أساليب التعليم و التعلّم الحديثة.

5-أسس النظرية المعرفيّة :

تنظر النظرية المعرفيّة إلى الإنسان على أنّه كائن قادر على تنظيم ذاته بشكل مستقل، حيث يُشكل مصدرا لجميع الأنشطة التي يقوم بها. و تؤكّد النظرية أنّ تعلّم اللّغة لديه لا يعتمد فقط على التقليد و التعزيز، كما تفترض النظرية السلوكية؛ بل يرتبط بعمليات عقليّة معقدة تشمل الفهم والاستنتاج والبناء المعرفي [1]. فالنظرية المعرفية تنظر إلى التعلّم على أنّه عملية نشطة يقوم فيها الفرد ببناء معرفته من خلال الفهم و الاستنتاج، وليس مجرد استجابة للمثيرات الخارجية. كما تعطي أهميّة خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلّم (معالجة المعلومات والفهم والتخزين في الذاكرة والاكتساب وتوظيف المعارف ...)، هذا ما يعكس النشاط المعرفي و القدرة على الإبداع لدى المتعلّم كما يزداد وعيه بالمعرفة التي اكتسبها والأساليب التي استخدمها في بناء معرفته.

وقد ركزت هذه النظرية على آليات من أجل الوصول إلى الغايات وتفسير المعرفة؛ وأهم الآليات التي ساهمت في فهم كيفية اكتساب المعرفة ومعالجتها، نذكرها كالآتي :[2]

1- التركيز على التمثيلات الذهنيّة التي تحدد فيها الصورة التي تتخذها الأشياء في الذهن.

2- الاعتماد على الكومبيوتر بعد تحليله لمكونات الدماغ البشري، وذلك من خلال تحليل المعلومات وربطها بالمعرفة السابقة، ممّا يساعد على فهمها واستيعابيها بعمق.

3- الأهميّة تعطى للجوانب الوجدانية والفروق الفردية تواجه تركيزا أقل كما هو الحال في العلوم السلوكيّة.

4- تقدير المنهج القائم على دراسات العلوم الأخرى، والذي يترتب عليه استعارة نتائج الدراسات في المجالات المختلفة.

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص :28.

[2]- ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعليم، ص : 19-20.

5-تُخزّن المعرفة في الذاكرة طويلة المدى وفقا لبُنى معرفيّة، و التي تُساعد في ترتيب المعلومات واسترجاعها لاحقا.

6-تعديل المتعلّم لمخططاته المعرفيّة بناء على المعلومات الجديدة، إما من خلال الاستيعاب **Assimilation** أو التلاؤم **Accommodation**، وفقا لنظرية بياجيه، تساعد هذه الآليات في تطوير عمليات التعلّم، مما يجعل المعرفة أكثر ترابطا و فعاليّة في التطبيق العملي وتُسهم في اكتساب المعرفة ومعالجتها، وتشمل (الانتباه، الاسترجاع والتطبيق) عند الحاجة.

7- أنواع المعرفة وفق النظرية المعرفية:

يميزُ **بياجيه*** بين نوعين من المعرفة، (**المعرفة الشكليّة والمعرفة الإجرائيّة**):

7-1- المعرفة الشكليّة :

هي نوع من المعرفة التي تعتمد على الشكل الخارجي للأشياء دون إدراك معانيها أو مفاهيمها العميقة، يكتسبها الفرد بشكل غير واع من خلال التعرّض المتكرر للظواهر المحسوسة، دون تحليل عقلي أو فهم دقيق، غالبا ما تكون هذه المعرفة سطحية وترتبط بالمظهر الخارجي للأشياء في البيئة، مثل تعرّف الطفل على حيوان ذي أربع أرجل وإطلاق اسم عليه بناءا على شكله، دون استيعاب خصائصه الحقيقية أو الفروقات بينه وبين الحيوانات أخرى [1].

فالمعرفة الشكليّة في مُجملها "تتضمن المفاهيم والمهارات والمبادئ والقوانين المختلفة"[2]، ويتبيّن ممّا سبق أنّ المعرفة الشكليّة هي إدراك سطحي يعتمد على المظهر الخارجي للأشياء دون فهم عميق لمعاينها، حيث تُخزن دون وعي أو تحليل عقلي.

***جون بياجيه Jean Piaget**: ولد عام 1896م في سويسرا، عالم وفيلسوف سويسري، طوّر نظرية النمو المعرفي عند الأطفال ويعتبر رائد المدرسة البنائية في علم النفس، أهم كتابين له اللغة والفكر عند الطفل وكتاب الحكم والتفكير الاستدلالي عند الطفل.(ينظر : جودت عبدالهادي ، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن-ط1، 2006م ص:117).

[1]-ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلّم، ص: 237

[2]- سوزان خليل محمد ريان، فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعليم لدى طالبات الصّف السادس بغزة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة ماجيستر بكلية التربية – الجامعة الإسلامية، غزة –فلسطين-، 1431ه-2010م، ص: 23.

7-2- المعرفة الإجرائية:

هي المعرفة التي تعتمد على العمليات العقلية، حيث تقوم على الاستدلال والمحاكمة العقليّة، وتهتم بالخطوات و الإجراءات و المهارات العمليّة بدلا من المفاهيم النظرية، وهي تكتسب من خلال التجربة والممارسة، وغالبا ما تكون غير واعية أو يصعب وصفها بالكلمات، مثل القدرة على ركوب الدّراجة أو العزف على آلة موسيقية .[1]، وعليه فإنّ المعرفة الإجرائية تتطور عبر مراحل النمو المعرفي وتتشكل من خلال الاستيعاب والتلاؤم، حيث يقوم الأفراد بتعديل سلوكهم استجابة للخبرات الجديدة . مثل : استخدام استراتيجيات الكتابة أو القراءة الفعالة.

وهناك أنواع أخرى للمعرفة قسّمها العلماء حسب الكيفيّة و تتمثل في ثلاثة أنواع:[2]

1- المعرفة الحسيّة التجريبيّة: وهي المعرفة التي تستند إلى الحواس في اكتسابها.

2- المعرفة التأمليّة (الفلسفيّة): وهي المعرفة التي تحتاج إلى تحليل واستنتاج وتأمّل عميق فيما وراء الأشياء وتعتمد على المنطق في تحصليها.

3- المعرفة العلميّة: وهي تشمل مختلف الجوانب الإنسانية والاجتماعية والتجريبيّة والعلميّة، وهي حالة تصبح فيها المعرفة علما قائما بحد ذاته، عن طريق الاكتشاف أو التجريب أو الاستنتاج ...الخ.

فالمعرفة العلمية هي أساس التقدّم البشري، حيث تساعد في فهم العالم ، تطوير التكنولوجيا، وحل المشكلات ...

8- أنواع المهارات المعرفية :

يقصد بالمهارات المعرفيّة القدرات العقليّة التي يستخدمُها الفرد لاكتساب المعرفة، معالجتها، وفهمها، وتنقسم إلى عدّة أنواع:

---

[1]- ينظر: عبد المجيد معزوز، تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربات بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة، مذكرة ماجستير، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2016م، ص: 20.

[2]- ينظر: سلطانية بلقاسم، حسان الجيلالي، محاضرات في المنهج والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009م، ص: 13.

8-1- مهارات التخطيط:

تشتمل هذه المهارات على تحديد الهدف أو الإحساس بوجود المشكلة وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجية التنفيذ، وترتيب تسلسّل العملّيات، وتحديد العقبات والأخطاء المُحتملة، وتجديد أساليب التدريس، ومواجهة الصعوبات[1].

8-2- مهارات المراقبة و التحكم:

تُركز هذه المهارة على "الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل العمليّات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف الفرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العمليّة التالية، واختيار العمليّة الملائمة التي تتّبع في السياق، واكتشاف العقبات أو الأخطاء، ومعرفة كيفية التغلُب على العقبات والتخلّص من الأخطاء"[2].

8-3- مهارات التقييم:

تُركّز هذه المهارة على مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، وتقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت، وتحديد مدى فعاليتها، بالإضافة إلى تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء أثناء التنفيذ [3].

9-عوامل النمو المعرفي عند بياجيه :

حدّد جان بياجيه أربعة عوامل رئيسيّة تؤثر في النمو المعرفة لدى الأفراد، وهي :

9-1- النضج البيولوجي(Maturation biologique):

النضج البيولوجي عند بياجيه هو أحد العوامل الأساسية في نظرية النمو المعرفي حيث يتأثر "بالجهاز العصبي المركزي خاصة فيما يتعلق بحجم الدماغ، ونمو القشرة الدماغية التي لها علاقة بقدرة الفرد على التعلّم والتكيّف مع البيئة. وهناك من يرى أنّ حجم الدماغ، وتلافيف القشرة الدماغية، ونسبة الدماغ الشوكي كلّها فرادى ومجتمعه تؤثر في الذكاء أو الذكاءات المتعددة

[1]- ينظر: فتحي جروان، تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، دار الفكر، الأردن، ط1، 2002م، ص: 57.

[2]- فتحي جروان، تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات ، ص: 57.

[3]- فتحي جروان، تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات ، ص:57.

والقدرة على التعلّم"[1]، يُشير التعريف إلى التّطور الجسدي و الدماغي الذّي يحدث مع مرور الوقت، وأنّ النضج البيولوجي يُحددّ قدرة الطفل على الوصول إلى مراحل معرفيّة متقدّمة أي؛ لا يمكن للأطفال استخدام بعض العمليّات المعرفيّة قبل أنّ ينضج دماغهم جسديّا.

9-2- عملية التنظيم الذاتي(Apprentissage autodirigé):

هذه عملية تعدّ جزءا أساسيا في النظرية المعرفيّة، حيث تؤدي إلى النمو أو (التعديل) المستمر في التراكيب اللّغويّة التي تعتبر بمثابة الدافع الرئيسي نحو البحث عن المزيد من المعرفة ،وعليه فإنّ قدرة الفرد تكمنُ عند تنظيم معلوماته، وأفكاره، وتنسيقها معا بطريقة منطقية، ويتعامل الطفل مع المعلومات و الأنماط بشكل يسمح له بتكوين هياكل عقليّة قويّة مثل التصنيفات و المفاهيم، كما تركز عمليّة التنظيم الذاتي على عنصرين أساسيين هما (التنظيم و المواءمة) وعند اندماج هذين العنصرين، تتشكل المعرفة بشكل تدريجي، مما يساعد الطفل على تحقيق التوازن المعرفي أي ؛ القدرة على التكيّف مع البيئة المحيطة دون ارتباك معرفي. [2]

9-3- التمثّل (Assimilation):

هي عمليّة "تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنيّة المعرفيّة الموجودة لدى الفرد، فهي عمليّة تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة "[3]، أو باعتباره عمليّة دمج المعلومات الجديدة، و"وضعها في تراكيب وبُنيات معرفيّة موجودة عند الفرد المتعلّم"[4]، مثالا : دمج المعلومات الجديدة مع الفهم الحالي للطفل دون تغيير هيكله المعرفي الأساسي. الطفل يُضيف التجارب الجديدة إلى مفاهيم الموجودة لديه بالفعل.

9-4- المواءمة(Accommodation):

[1]- حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات، مخطوط رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة وهران، الجزائر،2011 م/2012م، ص: 115 -116.

[2]-ينظر :عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص: 46.

[3]- عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 219.

[4]- عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص: 46.

المواءمة هي "تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد، في عمليّة التمثل التي أثرها المتعلّم، نتيجة جمعه للمعلومات الجديدة"[1]، أو بمعنى آخر هي عمليّة عقلية مسؤولة عن (تعديل) هذه التراكيب (البُنى) المعرفيّة لتناسب ما يستجد من مثيرات. وهكذا تكون العمليتان (التمثل و المواءمة) مُكملتين لبعضهما البعض ونتيجتهما تصحيح البُنيات المعرفيّة، وإثرائها ،وجعلها أكثر قدرة على تعميم وتكوين المفاهيم، وعليه فإنّ المواءمة تحدث عندما يخضع الفرد إلى تغير ذهني لكي يتأقلّم مع التساؤلات المطروحة من طرف المعلّم ،وكيفية استخدام معارفه ومكتسباته القديمة ودمجّها مع المعرفة الجديدة أي؛ يواجّه المتعلّم معلومات جديدة لا تتناسب مع مفاهيمه السابقة، يتمُ تعديل الأفكار القديمة لتناسب المعلومات الجديدة. [2]

9-5- الخبرة بنوعيها(L'expérience sous ses deux formes):

تنقسم الخبرة إلى نوعين، الخبرة الحسيّة والمنطقيّة: فالحسيّة تحدُث نتيجة تفاعل المتعلّم مع الأشياء والأحداث في البيئة المحيطة به من خلال الحواس، والخبرة المنطقيّة الرياضيّة التي ترتبط بالعمليّات التي يقوم بها الفرد المتعلّم على مجموعة من الأشياء ، وكُلما كان الإدراك الحسي والمنطقي دقيقا فيكون العمل بكفاءة جيّدة، ويُصبح الإدراك و الفهم المعرفي لدى المتعلّم في مستوى عال.[3]

9-6- التفاعل الاجتماعي(Interaction Sociale):

يعدّ التفاعل الاجتماعي من أساسيات اكتساب المعرفة ويكون عن طريق التواصل بين بني البشر، حيث يؤدي دورا مُهما في النمو المعرفي للفرد المتعلّم. وفي هذا يتعلّم الطفل اللّغة، وينتقل إليه التراث الثقافي عن طريق التعليّم، ما يؤدي إلى تغيير و تعديل وجهات نظره أو معلوماته عن كثير من الأشياء أو الأحداث[4]، ولا يمكن أنّ تكتمل مدركات وحواس الفرد إلاّ عن طريق

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، ص: 98.

[2]- ينظر: عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص: 46-47.

[3]- ينظر: المرجع نفسه ، ص:47.

[4]- ينظر: حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات ، ص: 116.

التواصل والاندماج في المجتمع التي بها يستطيع بناء معارفه، وعليه فإنّ الجانب الاجتماعي مهم في تطوير المعارف لدى الفرد وكل ما يخص حياته اليوميّة، مثلا : التفاعل مع الأصدقاء أو الوالدين، يتعلّم الطفل كيف يُنظّم أفكاره ويسمع آراء الآخرين.

مجمل القول :

تتداخل هذه العوامل لتشكّل الأساس الذّي يحددّ وتيرة وخصائص النمو المعرفي لدى الأطفال، حيث أنّ النضج البيولوجي، التنظيم الذاتي، التمثّل، المواءمة، الخبرة، والتفاعل الاجتماعي جميعها تعمل معا لدفع التطور المعرفي لدى المتعلّم.

10- التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه (التربية الصفيّة):

نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي لها تطبيقات واسعة في التربية الصفيّة، حيث تساعد المعلّمين على تصميم أنشطة تعليميّة تتناسب مع مراحل تطوّر التفكير لدى الطلاب، ولذا سنوضّح بإيجاز الطريقة التعليميّة لنظرية بياجيه: [1].

* تحديد المرحلة الإدراكيّة التي يعيشها الطفل، وذلك باستعمال المعلّم لما يُناسب من اختبارات ومقابلات شخصيّة عياديه أو باستخدام ما يلي:

*معرفة المعلّم للمرحلة العمريّة التي يعيشها الطفل بالمقارنة بالمراحل التي يقدّمها بياجيه .

* المرحلة الإدراكيّة الفعليّة التي يعيشها الطفل تشير إلى المرحلة التي يكون فيها الطفل قادرا على معالجة المعلومات و فهمها وفقا لقدراته العقلية المتطورة.

*تحديد مواد ووسائل وبيئات التعلّم بما يتفق مع طبيعة -المرحلة **الإدراكيّة الحسيّة-** المحددّة للطفل في الخطوة الأولى (0-2 سنة -عمر الحضانة عموما-) تكون المواد والبيئات مادية وحركية بالكامل ، ولا تُطبق كثيرا في الصفوف الدراسيّة، أما المرحلة الثانية -مرحلة **ما قبل العمليّات**- (2-7سنة)، يركّز المعلّم على التعلّم باللّعب ،واستخدام الوسائل البصرية و المجسمات. أمّا في المرحلة الثالثة (11سنة فما فوق) -**المرحلة الصوريّة**-فتكون مواد وبيئات التعلّم مزيجا من الحسيّة

[1]- ينظر :محمد زياد حمدان، نظريات التعلم – تطبيقات علم نفس التعلم في التربية -، دار التربية الحديثة، دمشق – سوريا- 1417ه/-1997م، ص: 118- 119.

والنظرية مع الاستخدام المكثف للوسائل والتقنيات التربويّة، كما يمكن للمتعلّم التعامل مع الأفكار المجردة .

-تنظيم خبرات التعلّم استقرائيا من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب.

-يركز بياجيه على التعلّم الاستكشافي مثل التجارب العمليّة، وتشجيع الطلاب على حل المشكلات بأنفسهم بدلا من إعطائهم الإجابات مباشرة.

-وفقا لنظرية بياجيه يُستحسن استخدام أنشطة التعلّم التعاوني (مثل العمل في مجموعات لحل المشكلات)،مع توفير فرص للنقاش و الحوار بين المتعلمين لتعزيز التفكير.

-مراعاة الفروق الفردية بتوفير أنشطة تناسب المستويات المختلفة للمتعلمين.

-التقليل من عملية التلقين و ذلك من خلال طرح أسئلة تحفّز التفكير، مثل "ماذا سيحدث...؟

دعم المتعلميّن بأسئلة مفتوحة تساعدهم على تطوير استراتيجيات تفكير جديدة، وذلك باستخدام الوسائل والمواقف الاختيارية المناسبة لمواقف التعلّم والخصائص النفسية للتلاميذ.

ما يجب ذكره في الختام أنّ دمج مبادئ نظرية بياجيه في التربية الصفيّة لا يُسهم فقط في تطوير القدرات المعرفيّة للمتعلميّن، بل يساعدهم أيضا على اكتساب مهارات التفكير المستقل والتكيّف مع التحديّات المختلفة، مما يؤهلهم لمواجهة متطلبات الحياة العمليّة و المستقبلية بثقة وكفاءة.

11- التعليّم من منظور النظرية المعرفية:

يعتمد التعليّم وفق هذه النظرية على عدّة مبادئ واستراتيجيات تربوية تهدف إلى تعزيز الفهم العميق والتفكير النقدي لدى المتعلميّن، وعليه فإنّ التعليّم وفق النظرية المعرفيّة يسير وفق ثلاث مراحل أساسيّة هي :

11-1 – مرحلة الاستكشاف(Phase d'exploration):

تمثل مرحلة الاستكشاف الأساس في بناء المعرفة من خلال التفاعل المباشر مع الظواهر والأنشطة ممّا يحفز الدافعية لدى المتعلّم، و"يقتصر دور المعلّم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول

للمتعلّمين أثناء قيامهم بهذه الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقومون به"[1]، ولتوضيح ذلك فإنّ هذه المرحلة تتمثل في تفاعل المتعلمين من خلال طرح التساؤلات التي تُثير لديهم الفضول للوصول إلى المعرفة والإجابة عليها، ويكون التفاعل بطرح بعض الأنشطة الفردية أو الجماعية للبحث عن الإجابة، ومن خلال بحثهم يستكشفون أشياء جديدة، ويلعب الأستاذ دور رئيسي كموجّه ومُسيّر للعملية التعليمية داخل القسم.

مثلا: في مادة العلوم الطبيعية يمكن للمتعلّمين إجراء تجارب حول التفاعل الكيمائي بدلا من مجرّد قراءة نظرية عنه.

11-2- مرحلة التعرّف(Phase de reconnaissance):

"يحاول المتعلّمون أنّ يصلوا إلى التعرّف على المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية ، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه"[2] ؛أي يُنظر إلى المتعلّم على أنه مُشارك نشط في عمليّة التعلّم، وليس مجرد متلقٍ للمعلومات ويكمن دور المعلّم في تزويد تلاميذه بالمفاهيم المُباشرة عن طريق الشرح أو إحالتهم إلى الكتاب المدرسي في حالة عدم تمكنهم من الوصول إلى المعلومة، وبالتالي يتمثل دور المعلّم في التوجيه و مساعدة المتعلّمين في ربط المعلومات الجديدة والخبرات السابقة لتعزيز الفهم.

11-3- مرحلة الاتساع(Phase d'expansion):

[1]- علي أحمد مدكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن-ط1، 2010م، ص: 201.

[2]- المرجع نفسه ، ص: 201-202.

وتسمّى بمرحلة التطبيق، حيث يقوم المعلّم "بتوجيه مُتعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل المدرسة، وبين تطبيق ذلك في حياتهم"[1]، وما نوّد تأكيده في هذه النقطة أنّ التعلم لا يقتصر على استيعاب المعلومات فقط؛ بل يتجاوز ذلك إلى التفكير النقدي، التحليل، التطبيق، والتكيّف مع المواقف الجديدة.

ويُلاحظ أنّ هذه المرحلة تهتم بتدريب المتعلّم على المهارات (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)؛ بداية يتعلّم التلميذ مهارة الاستماع الجيّد، ثم الكلام السليم وتدريبه على القراءة، ثّم أخيرا يتعلّم كتابة ما قرأه؛ أي أنّ "المتعلّم مُشارك إيجابي في عمليّة التعلّم"[2] .

مثالا: في اللغة العربية، بعد اكتساب المتعلّم للأساليب الإنشائية المختلفة، يستطيع المتعلّم تحديد الأسلوب الغالب في النص و نوعه والغرض منه.

تُركّز النظرية المعرفية في التربية على تنمية الاستيعاب العميق، ممّا يسهم في تصميم مناهج تعليمية تعزز الفهم الذاتي، وتُشجع على الإبداع والاستقلالية في عمليّة التعلّم.

12-التعليم من منظور النظرية الجشطالتية (الاستبصار):

النظرية **الجشطالتية*** من أبرز النظريات المعرفية في علم النفس التربوي، حيث تسلط الضوء على كيفية اكتساب المعرفة وفهمها من خلال الإدراك الكلي للعلاقات بين العناصر بدلا من التركيز على الأجزاء المنفصلة ومن أهم مفاهيم هذه النظرية (الاستبصار) الذي يمثل الفهم العميق والمفاجئ لحل مشكلة ما كنتيجة لإدراك العلاقات بين عناصرها. [3]

---

[1]- علي أحمد مدكور، النحو العربي و دورهُ في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها ، ص: 202-203

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط)، 2000م، ص:45.

***الجيشطالت**: هي كلمة ألمانية تعني الشكل أو الكل أو الصيغة أو الهيئة أو المجال الكلّي، وتعني أيضا النمط المنظم يضمّ مجموعة من الأجزاء، وهذا الكل مترابط والكل جزء فيه له دوره الخاص ووظيفتها التي يفرضها الكل (ينظر: مها عويد ،الشجطالت، محاضرات مقدمة في مقياس المناهج وطرق التدريس: جامعة الأمير بن عبدالعزيز،ص:03.)

[3]-ينظر: كفاح يحي صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع ،دمشق-سوريا-،ط1،2012م،ص:. 188

*التعلّم يسير **من** العام إلى الخاص، من الكل إلى الجزء، فالطفل يدرك الجملة ثم الكلمة ثم الحرف، وهذا ما يتماشى مع قوانين النمو الإنساني.

*الاهتمام بالخبرات الماضية في تعلّم الموضوعات الجديدة (**انتقال أثر التعلّم**)*

-تهتم الجشطالت بالكيفية والآلية التي يتعلّم منها الفرد أكثر من اهتمامها بنوعية التعلّم، وتُركّز على إدراك العناصر والعلاقات بالاستبصار فإذا حدث ذلك يستطيع الفرد التعلّم.

-يعتمد التعلّم بالاستبصار على قدرات العقليّة للمتعلّم ومستوى نضجه، فكلّما كان الفرد أكثر ذكاء وميلا لاستخدام للاستبصار، زادت فعاليته في التعلّم .

-يجب تجنب استخدام التعزيز المرتبط بالموقف التعليمي المباشر، والتركيز على تعزيز السلوكيات ذات الصّلة بالموقف التعليّمي.

-يحدث التعلّم بالاستبصار عقب فترة من البحث والتعقيب والتجارب فهو لا يختلف في ذلك عن التعلّم القائم على المحاولة والخطأ.

-يحتاج التعلّم بالاستبصار إلى قدر من الخبرة السابقة، ما يساعد على سرعة التشكيل قوى الموقف، فهم الموقف [1].

تُركز النظرية الجشطالتية في التعليّم على التعلّم كعملية قائمة على الفهم العميق وإدراك العلاقات بين المفاهيم، ممّا يجعلُها من المناهج التربوية التي تساهم في تنمية التفكير والابتكار لدى المتعلمين.

خُلاصة :

*__انتقال أثر التعلّم__: هو استخدام تعلّم سابق أو معلومات سابقة في أداء واجبات أو مهارات جديدة فكلما كان الأداء فعالا فإنّ النقل يعدّ إيجابيا والعكس إذا كان الأداء ضعيف كان الأداء ضعيف كان النقل سلبيا ،ينظر: سعيد غني نوري ، نظريات السلوك بين التعلّم الحركي و استراتيجيات التعليّم، مجلة المقالة العلميّة،7(دم)، 2018م، ص:01.

[1]-ينظر: محمد مصطفى زيدان، نبيل السّيالوطي، علم النفس التربوي ، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، (د ط)، 1994م، ص: 121-122

كحوصلة لابّد من التأكيد على **أنّ** النظرية المعرفية ركزت في دراستها على وضعيات التعلّم، التي تساعد المتعلم في تكوين نفسه من مركز مُبتدئ إلى حالة مُتمكن ومُتحكم. كما وجب مراعاة بعض العوامل أثناء التطبيقات التعليمية المعرفية التي تشمل على (المفاهيم) التي لا يُدركها المتعلّم عن طريق الاستماع فقط (الشفهي) بل يُدركها عن طريق المعرفة، أو يبني مكتسباته عن طريق العمل والفهم (التطبيق) ليكون التفاعل والاكتساب المعرفي أفضل للمتعلّم، ووجب الأخذ بنتائج البحوث المعرفية لأنّها تُساعد المتعلم في الإدراك المعرفي بالدّرجة الأولى وبأبسط الطرائق وأقل المجهودات بالدّرجة الثانية مع احترام النظام الزمني (الوقت)، ويرجع سبب نجاح العملية التعليمية وفق النظرية المعرفية إلى تنظيم آليات اكتساب المعرفة وكيفية استخدام طرائقها.

الشكل (03): يبيّن خطاطة النظرية المعرفية[1]

[1]-الشكل (03) : يبين خطاطة النظرية المعرفية.

من خلال الخطاطة، نستنتج أنّ التعلّم المعرفي هو عقلية نشطة تتطلب معالجة المعلومات، وتنظيمها، وربطها بالمعرفة السابقة مما يساعد على بناء فهم عميق وتطبيقه في مواقف مختلفة.

ثالثا/ النظرية البنائية؛ قراءة في المفهوم le structuralisme:

تعدّ من أكثر المداخل التربوية التي تحظى باهتمام التربويين في العصر الحديث، نظرا لتركيزها على دور المتعلّم الفعّال في بناء معارفه من خلال التفاعل مع بيئته و خبراته السابقة. ورغم تقاطعها مع النظرية المعرفية في العديد من النقاط، إلا أنّها تتميز عنها بتأكيدها على أن التعلّم ليس مجرد معالجة معلومات و نقلها إلى الذاكرة، بل هو عملية نشطة تتطلب إعادة بناء المعرفة من خلال الاستيعاب والمواءمة.

1- نشأتُها:

يرى الكثير من التربويين أنّ النظرية " البنائيّة تكونت نتيجة جهود العديد من العلماء والفلاسفة، وكانت أفكارهم امتدادا للنظرية المعرفية فيما بعد، أمثال: الفيلسوف الإيطالي جيامبتسافيكو(**Giambattista Vico**)، وأنصار المذهب النقدي ومن بينهم **إيمانويل كانت**(**Emmanuel Kant**)، و**روبرت تشمبرز**(**Robert chambers**)، ومن مؤسسي النظرية البنائيّة **جان بياجيه**(**John Piaget**) الذّي تحدّث عن المعرفة وكيفية اكتسابها"[1].

والنشأة الفعليّة للنموذج البنائي يظهر في "التحولات الكثيفة في البحث التربوي خلال العقدين الماضيين من الزمن، حيث تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلّم المتعلّم ليتّجه إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلّم، وقد ورد بأسماء مختلفة منها نموذج المنحى البنائي في التعليم، ثم صار اسمه – أي النموذج البنائي – بالصورة الحالية من قبل (**Edgar Morin**) وآخرون عام 1990"[2]؛ إذ يؤكّد النموذج البنائي على أنّ التعلّم ذو معنى قائم على

[1]- فينا رحمة الأمة، إعداد المواد التعليمية لمهارة الكلام على أساس النظرية البنائية (konstruktivisme) المدرسة بستان المعور المتوسطة غنتيغ بنجوانجي، شهادة رسالة مقدمة لنيل درجة ماجيستر في اللغة العربية "مخطوط"، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج – نيجريا، 2019م، ص: 25.

[2]- ياسمين خليل المحيمد، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، شهادة رسالة مقدمة لنيل درجة ماجيستر في المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، 2014م/ 2015م، ص: 47.

الفهم، ولما لها من تأثير في التعليّم والتربية، حيث ساعدت في تصميم مناهج تناسب مراحل التطور العقلي للأطفال.

2- تعريف النظرية البنائية:

عرّف بياجيه بوصفه رائدا للنظرية البنائية على أنّها " موقف أو سلوك ذاتي، تنطلق من أنّ التعليّم الصحيح الفعلي يكون عن طريق بناء التعلّمات عن طريق المتعلّم نفسه، ويشترط في هذه التعلّمات أن تكون منتقاة، مصفاة، محايدة، قريبة إلى واقع التلميذ. ومادام التركيز فيها منصبّا على المتعلّم، يتقلص دور المعلّم ويتضاءل في ظل التعلّم البنائي"[1].

من خلال التعريف يمكن القول أنّ المدرسة البنائيّة بشكل عام تفسّر معلومات الفرد بناء على رؤيته الشخصية، ويتم التعلّم من خلال أربع ركائز أساسية، الملاحظة، المعالجة، التفسير، والتأويل، ثم يتم تكييف المعلومات بناء على البيئة المعرفية للفرد.

ويعتبر المتعلّم هو المحور الأساسي في العملّية التعليميّة حسب النظرية البنائيّة، حيث باستطاعته بناء معرفته بنفسه أثناء قيامه بالأنشطة، وعلى المعلّم أن يوفّر بيئة معرفية غنيّة بالمثيرات والأنشطة المتنوعة التي تساعد المتعلّم أثناء قيامه بنشاط معيّن فالمعرفة لا تقدّم جاهزة، ولكن يكتسبها من خلال الأنشطة التي يقوم بها كخبرات حسيّة تُيسر تعلّمه؛ وهي قائمة على التعلّم ذي المعنى القائم على الفهم، بحيث تتيح الفرصة للمتعلّم لاستخدام معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها، ولا يقتصر دور المعلّم على نقل المعرفة، ولكن يمتد ليعمل على تنشيطها واستنباطها وتسهيل وتوجيه عملية التعلّم[2].

وعرّفها **كمال زيتون** على أنّها "عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم، إذا تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلّم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية"[3].

---

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التعلّم – دراسة مقارنة –ص: 279.

[2]- ينظر: عبد القادر محمد عبد القادر، نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي، العين –دولة الإمارات المتحدة العربي، 2013م ، ص: 159.

[3]- كمال زيتون، تدريس العلوم للفهم "رؤية بنائية "، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ط1، 2002م، ص: 212.

استنادا إلى التعاريف السابقة للنظرية البنائيّة يتضح لنا أنّ المتعلّم يبني معارفه بطريقة ذاتية يُحضر، يفكر، يفهم، يستنتج؛ أي المتعلّم هو محور العملية التّعلميّة، بينما المعلّم يلعب دور المسير والمُشرف على عملية التّعلّم، ويجب أن تتاح الفرصة للمتعلّمين في بناء المعرفة عوضا عن استقبال المعرفة من خلال التدريس.

3- أهم مفاهيم النظرية البنائية :

النظرية البنائية هي واحدة من أبرز النظريات في علم النفس والتربية، وتُركز على كيفية بناء المعرفة وفهم العالم من خلال الخبرات والتفاعلات. أهم مفاهيم هذه النظرية تتضمن:

3-1- التكيّف(**Adaptation**): "التعلّم هو تكيّف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي في مقولات وتحويلات وظيفية، والتكيّف هنا هو عمليّة الموازنة بين الجهاز العضوي، ومختلف حالات الاضطراب والانتظام والموضوعيّة و المتوقعة والموجودة في الواقع، وذلك من خلال آليتي (التلاؤم)و(الاستيعاب)"[1]، التي تساعد الفرد على تعديل سلوكه أو تفكيره استجابة للبيئة الجديدة.

3-2- قدرة التعليم(**La capacité d'apprentissages**):"يعني العلاقة الجديدة، الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البيئة الذهنية للمتعلّم"[2] تعكس قدرة التعلّم على مدى استعداد الفرد لاكتساب مهارات و معارف جديدة.

3-3- قدرة التوافق (**Adaptation**):"هو الهدف النهائي لعملية التوازن، ويتضمن التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة "[3]، ويشرح بياجيه ذلك بآليتي (التمثّل + التكيّف =التوافق).

3-4- التمثيل (**Assimilation**) "تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، هي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة"[4] فهو آلية تقتضي إدخال معارف

[1] ـــــ مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة –ص: 284.

[2] - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 218.

[3] - المرجع نفسه، ص: 219.

[4] - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلّم ،المرجع السابق، ص:219.

جديدة في مخطط داخل بُنى معرفيّة متوفرة سابقا عند الطفل، أو يمكن أن يكون التمثيل على شكل صور ذهنيّة، مفاهيم، أو نماذج عقلية تساعد المتعلم على معالجة المعلومات وفهمها.

3-5- التلاؤم(L'adaptation) في سياق بياجيه : تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد، في عملية التلاؤم التي أثارها لمتعلّم، نتيجة جمعه للمعلومات الجديدة"[1] مثال: عندما يتعلم الطفل أن ليس كل الطيور تطير (البطريق) فإنّه يعدّل مفهومه الأصلي عن الطيور.

فهذه المفاهيم تساعد في تسيير كيفية اكتساب المعرفة ومعالجتها، مما يجعلها أساسا في تطوير أساليب التدريس الحديثة ،وهي أساسية في العديد من النظريات التربوية و النفسية.

4- مبادئ النظرية البنائية .

ترتكز النظرية البنائية على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تحدد كيفية حدوث التعلم وبناء المعرفة، ومن أهم المبادئ :[2]

1- التعلّم عملية بنائية نشطة: المتعلّم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، ولكّنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعلّيم والتعلّم.

2-التعلّم مرتبط بالسياق: (التعلّم مرتبط بالمواقف الواقعية) يحدث التعلّم على أفضل نحو ممكن عندما نواجه الفرد ونتحداه بمشكلة أو موقف حقيقي أو مهمة حقيقية، أي ذات علاقة بواقعه الحياتي وتمثل معنى بالنسبة له .

3- التفاعل الاجتماعي: تفاعل المتعلّم مع غيره من المتعلّمين وتبادل المعاني معهم يعزز لديه بناء مهاراته من خلال الحوار، المناقشات، والعمل الجماعي.

4-الدافعية والتحدّي :يجب أن يشعر المتعلم بالتحدّي والإثارة ليبقى متحمسا للاستكشاف و التعلّم الذاتي .

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص: 98.

[2]- ينظر : زيتون حسن حسين، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، مطبعة عالم الكتب، القاهرة- مصر- ط1، 2002م، ص: 378.

5-الخطأ جزء من العمليّة التعليميّة :(بالخطأ نتعلم) :الأخطاء ليست فشلا، بل هي فرصة لإعادة التفكير، ممّا يُساعد المتعلّم على تعديل مفاهيمه و بناء فهم أكثر دقّة.

هذه المبادئ تجعل التعلّم وفق النظرية البنائية عملية نشطة، تفاعلية وذات معنى، حيث يكون للمتعلّم دورا أساسيا في بناء معرفته.

5- أسس النظرية البنائية:

تستند النظرية البنائيّة على مجموعة من الأسس التي تحدد طبيعة التعلّم و دور كل من المتعلّم والمعلّم في بناء المعرفة، ولضمان نجاح العمليّة التعليميّة وأهم هذه الأسُس:

-**التعلّم عمليّة فردية واجتماعية في نفس الوقت** : تشجع وتقبل استقلالية الطالب المتعلّم وذاتيته ومبادراته، وتُشجّع على بحث الاستقصاء والتحري لدى المتعلّم وتمنحهُ فضول الاكتشاف[1].

-**التعلّم يكون أكثر فاعليّة عند ارتباطه بالمواقف الحياتية** : البناء الذاتي للمعرفة حيث إنّ المعنى يُبنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلّم نفسه، ولا يتمُ نقله من المعلّم إلى المتعلّم؛ ويعني هذا أنّ المعنى يتشكّل داخل عقل المتعلّم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، أو البيئة الخارجيّة؛ أي التعلّم يكون مرتبط بتجارب الحقيقية .[2]

-**دور المعلّم هو التوجيه و الإرشاد وليس التلقين** : البُنى المعرفيّة المتكونة لدى المتعلّم تقاوم التغيير بشكل كبير، إذ يتمسك المتعلّم بما لديه من معرفة مع أنّها قد تكون خاطئة، ويتشبث بها؛ لأنّها تقدّم له تفسيرات مقنعة بالنسبة له، وهنا يتّضح دور المعلّم كمُرشد و مُوّجه للعملية التعليميّة من خلال تقديم الأنشطة والتجارب التي تؤكّد صحّة معطيات الخبرة، وتبين الفهم الخاطئ إن كان ذلك موجود عند المتعلّم [3].

---

[1]- ينظر: عايش محمود زيتون، النظرية البنائية استراتيجيات تدريس العلوم، ص: 39.

[2]- ينظر: ياسمين خليل المحيمد، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق-سوريا-2014ه / 2015م، ص:43-44.

[3]- ينظر: زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، - الأردن-ط1، 2016م، ص:34.

-**استخدام استراتيجيات تعلّم نشطة** : تعتمد البنائيّة على أساليب تفاعليّة مثل: التعلّم التعاوني، حل المشكلات، بإضافة إلى استخدام مُصطلحات معرفيّة مثل: (التنبؤ – الإبداع – التحليل)، التي تجعل من المتعلمين مُبدعين في عمليّة التعلّم[1].

-فالمعرفة تنبثق من داخل المتعلّم وبالتالي فالبنائيّة "لا تنظُر إلى المتعلّم على أنّه سلبي ومؤثر فيه، ولكن تنظر إليه على أنّه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليّمه"[2].

وبشكل أدقّ يمكن القول أنّ هناك علاقة تفاعل وتكامل بين هذه الأسس التي تُمكّن المتعلّم من بناء أفكاره، وجعلها وسيلة لتوليد طاقتهم وأفكارهم الإبداعيّة التي تُؤسس مشاريع تفيده في تطوير التنميّة البشرية.

علاوة على ذلك، لا يقتصر دَور هَذه الأفكار على الفهم فقط، بل تمتد إلى إنتاج أفكار إبداعية للمتعلّم التي يستخدمها في توليد أفكاره للوصول إلى حلول جديدة ومبتكرة، التي تساعده في تطوير شخصيته وتحسين من قدراته.

6-خصائص التعلّم وفق النظرية البنائية:

ورد عن مصطفى ناصف في كتابه نظريات التعلّم أهم خصائص التعلّم من منظور النظرية البنائية نذكرها كالآتي: [3]

* يقترن التعلّم باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف أي؛ (التعلّم عملية نشطة يقوم بها المتعلم بنفسه)

*استخدام التجارب و الاستكشاف بدلا من التلقين.

*تعزيز العمل الجماعي و المناقشات الصفيّة.

* تقديم مشكلات حقيقيّة للطلاب لحلّها بأنفسهم.

*تشجيع التفكير النقدي و الإبداعي.

[1]- ينظر : عصام حسن الديليمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية،ص:38-39.

[2]- عصام حسن الديليمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص: 39.

[3]ـــــ ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة –ص: 285.

* يفسّر المتعلّم ما يستقبله، ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات.

* الاستدلال شرط لبناء المفهوم، والمفهوم لا يُبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تُستمدُ مادتها من خطاطات الفعل.

7- التعليّم من منظور النظرية البنائية:

يُركّز التعليم في ضوء النظرية البنائية على دور المتعلّم النشط في بناء معرفته بنفسه من خلال التجربة، الاستكشاف، و التفاعل مع البيئة، بدلا من تلقي المعلومات بشكل سلبي[1]؛ هذا ما يجعل المتعلّم يولّد ويكتسب معارف جديدة يقوم بتنظيميها وتخزينها في ذاكرته، و في نفس الصدد أشار **عياش محمود زيتون** إلى جوانب مُهمّة من خلال بناء المعارف والتي تهدف إلى:[2]

- **تنشيط المعرفة السابقة:** ويتمُ ذلك من خلال تحفيز الذاكرة واسترجاع المعلومات السابقة لربطها بالمعلومات الجديدة.
- **اكتساب المعرفة:** تقديم المعلومات والمفاهيم الجديدة من خلال مصادر متنوعة، مثل التجارب، الأنشطة التفاعليّة، و القراءة.
- **فهم المعرفة:** يجب على المتعلّم تحليلها، تفسيرها، وربطها بمفاهيم أخرى لفهمها بعمق.
- **استخدام المعرفة:** من خلال توظيفها في حلّ المشكلات الحياتية أو العمليّة.
- **الانعكاس والتأمّل في المعرفة:** تساعد هذه المرحلة على إعادة التفكير في ما تعلّمه، تقييم مدى فهمه، وتحديد الأخطاء أو المفاهيم الخاطئة.

تعمل هذه العناصر معا على تعزيز التعلّم الفعال، حيث يصبح المتعلّم مشاركا نشطا في بناء معرفته، ممّا يساعده على تطوير الفهم النقدي، والاستقلالية في التعلّم.

[1]- ينظر: عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص: 28.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ، ص: 28.

8- الشروط الأساسية لبناء المعرفة لدى المتعلّم :

تعتمد النظرية البنائية في التعلّم على فكرة أنّ المتعلّم يبني معرفته بنفسه من خلال التفاعل مع البيئة، وليس مجرد استقبال المعلومات بشكل سلبي، ومن هذا المنطلق نعرض أهم الشروط الأساسيّة التي يجب توافرها لضمان بناء المعرفة لدى المتعلّم ليصبح أكثر كفاءة في بناء معارفه، ومنها: [1]

1- لابّد أن يتناسب التعلّم مع حاجات الأفراد المتعلّمين واهتمامهم.

2- يجب أن تكون أهداف التعليّم وغاياته متطابقة مع أهداف الأفراد المتعلّمين.

3- يجب أن يتمّ تبادل الأفكار بين المتعلّمين مع أقرانهم أو زملائهم في المجموعة، وذلك من خلال التفاوض والمفاوضة الاجتماعية.

4-استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسيّة نشطة مثل التعلّم القائم على المشروعات، العصف الذهني، التعلّم التعاوني...

5-المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، من خلال التعاون مع الزملاء، والمناقشات التي تساعد في توضيح المفاهيم و تطوير الفهم .

8- **تعزيز عملية التغذية الراجعة .**

إجمالا فإنّ المعرفة تبنى داخل عقل المتعلّم ويفسّر كل ما يستقبله من معلومات، فالمتعلّم فيها يكون إيجابيا وليس سلبيا، كما يلعب المجتمع دورا مهّما في بناء المعرفة. إضافة إلى أنّ التعلّم في النظرية البنائية له علاقة بالتطور الخصائص النمائيّة وبالتجربة، وليس بالتلقين، فإنّ توفير البيئة التعليميّة التفاعلية، وتحفيز التفكير الناقد، و تشجيع المشاركة، كلّها عوامل أساسية لضمان تعلّم فعال وفق النظرية البنائيّة.

9- عناصر التعليم البنائي:

التعلّم البنائي يتطلب الاعتماد على عناصر أساسيّة ومُهمّة في حال غياب أي عنصر من هذه العناصر يؤدي إلى فشل التعليّم البنائي، أو تكون نتيجتهُ سلبيّة، وتتمثل هذه العناصر في ما يلي: [2]

[1]- ينظر: عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص:44-45.

[2]- ينظر: عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، ص: 30.

1- المعلّم البنائي(الموجّه و المُرشد) :

يتمثل دور المعلّم في النظرية البنائيّة كونه مرشدا و داعما للمتعلّم :

*يُساعد المتعلّم في طرح الأسئلة، الاستكشاف، والتفكير للوصول إلى المعلومات و الأهداف المرجوّة.

* تشجيع المنافسة البنائية، وروح التساؤل، إضافة إلى خلق بيئة تعليميّة محفّزة تُشجع على التعلّم الذاتي.

* إشراك المتعلمين في إدارة التعلّم وتقويمه.

2- المتعلّم(باني المعرفة):

المتعلّم هو العنصر الأساسي في العمليّة التعليميّة، ويكمُن دوره في النظرية البنائية :

-يكتشف ما يتعلّمه من خلال ممارسته التفكير العلّمي؛ أي يتعلّم المعرفة من خلال بناء التجربة.

-يبني معرفته الذاتية بنفسه، وذلك عن طريق خبراته الشخصية التي تساعده في تشكيل الفهم الجديد. مثال: التعلّم بالتجربة العلميّة يتيح له إعادة صياغة الأفكار.

-مشاركته مع زملائه في إنجاز مهام التعلّم، فالتعلّم النشط اجتماعي مبتكر.

-يعتمد على خبراته السابقة في فهم المعلومات الجديدة و تطوير أفكاره.

3- البيئة التعليميّة :

يجب أن تكون البيئة مُحفّزة وداعمة، بحيث تُوفّر أنشطة وتجارب حقيقيّة في مُساعدة المتعلّم على الاستكشاف المعرفة بنفسه.

4- المناخ المدرسي البنائي :يُشير إلى البيئة التعليميّة التي تدعم مبادى النظرية البنائية، حيث يُشجّع المتعلّمون على بناء علاقات إيجابية بين المعلّمين و زملائهم ممّا يُعزز لديهم الثقة و التفاعل الإيجابي.

5- المنهاج البنائي: يعتمد المنهاج على تصميم محتوى تعليمي مرن بحيث يتمُ تقديم المعرفة بطريقة تسمح للمتعلّمين باكتشافها وبنائها بأنفسهم، بدلا من تلقينها بشكل جاهز .

يتبيّن لنا من خلال ما أوردناه أنّ العناصر الخمسة تتكامل وتتفاعل فيما بينها، وكل عنصر يُكمّل العنصر الآخر، فالمعلّم البنائي له دور أساسي في توجيه المتعلّمين وإعطائهم أسس الانطلاق لكي يصل إلى بناء معارفه، وعلى المعلّم أن يعرف ما يحتاجون المتعلّمين من معلومات سابقة كافية وفهم كاف ليتمكّن من الأشياء الجديدة، ويحتاجون للمُساعدة لجعل الروابط بين التعلّم السابق واللاحق ظاهرا، وعليه توفير تفاعل اجتماعي ونقاش في مجموعات متعددة الأحجام تتم بالمعلّم أو بدونه[1].

ولضمان نجاح العمليّة التعليميّة، لابّد من تفعيل وتجديد جميع عناصرها الأساسيّة، بما في ذلك المناهج، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، ودور المعلّم والمتعلّم، ويتطلب ذلك تفاعلًا إيجابيًا وتكامليًا بين مختلف الأطراف المعنية، بدءًا من المخططين التربويين ووصولًا إلى المعلمين والمتعلميّن، بحيث يعمل الجميع في إطار منظومة متجانسة تُسهم في تحقيق الأهداف التعليميّة، وتُعزّز جودة التعلّم، وتواكب التغيرات والتحديات المستجدة في الميدان التربوي.

10- خطوات التعلّم من منظور النظرية البنائية:

يعتمد التعلّم من منظور النظرية البنائية على خطوات تفاعليّة تُمكّن المتعلّم من بناء معرفته بنفسه من خلال التجربة، الاستكشاف، والتفاعل مع بيئته، في ما يلي نذكُر خطوات الدرس لهذا النوع من التعليّم :

أ- مرحلة الدعوة (الانشغال –التنشيط –الاندماج) أو مرحلة حل الُمشكلة:

تتميّز هذه الطريقة بطرح مشكلة تعليميّة ذات صلة بالمتعلّمين، يصغوها المعلّم بعناية لتحفيز تفكيرهم وتحفيز فضولهم العلّمي، يتمُ تقديم المشكلة من خلال أسئلة موجّهة تدفع التلاميذ إلى التأمل والتحليل، مما يعزز مشاركتهم النشطة في عمليّة التعلّم. في هذه المرحلة، يكون دور المعلّم إشرافيا، حيث يعدّ الدرس بشكل دقيق، مع توفير الموارد والوسائل التعليمية المناسبة لضمان تحقيق أهداف التعلّم بكفاءة وفعاليّة.

[1]- ينظر: عصام حسن الديليمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص: 32.

وتمرُ عمليّة تخطيط الدّرس إلى ثماني خطوات أساسيّة هي:[1].

1- اختيار موضوع الدرس وتحليل محتواه.

2- صياغة أهداف الدرس.

3- **الإعداد للموقف التنشيطي**: والتي تهدف إلى إثارة دافعيّة المتعلّم لموضوع الدرس، وتحديد ما لديه من أفكار ومعلومات أوليّة مُسبقة حول موضوع الدرس.

4- **اختيار الأنشطة الاستكشافية**: والتي تهدف إلى توصل المتعلّمين بأنفسهم إلى حلول المشكلة أو السؤال موضع الاستكشاف والمطروح في نهاية المرحلة الأولى.

5- **اختيار الأنشطة التوسعيّة**: وهي مرحلة التوسع؛ والتي تهدف إلى إثراء معرفة المُتعلّمين عن موضوع الدرس وتطبيق ما توصلوا إليه من معلومات في حياتهم العملية

6- **تحديد مصادر التعلّم والمواد والأدوات والأجهزة وتوفيرها** : كالكتب، مراجع، وأفلام...

7-**تقدير زمن التعليم** : يعتمد تقدير زمن التعليم البنائي على مرونة التخطيط واستجابة المتعلّمين، حيث يُركز على الاستكشاف والتجريب أكثر من التلقين، ممّا يجعل الوقت مستثمرا بشكل أكثر فاعليّة في تنمية مهارات التفكير العميق و حل المشكلات.

8-**تحضير بيئة صفيّة وفق التعلّم البنائي** : دور المعلّم تجهيز بيئة صفيّة دراسيّة بحيث تكون مناسبة لاستخدام استراتيجية التعلّم البنائي، و ذلك من خلال تنظيم أماكن جلوس التلاميذ، وتجنب الترتيب التقليدي للصفوف المتراصة و اعتماد على ترتيبات مرنة مثل(مجموعات دائرية) الّذي يُعزز التفاعل بينهم ، مع توفير الإضاءة، التهوية الجيّدة، النظافة ، والتدفئة، ممّا يساعد على خلق جو تعليمي محفّز و فعّال .[2]

[1]- ينظر: عبد القادر محمد عبد القادر، نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق ، ص: 161-166.

[2]-ينظر: عبد القادر محمد عبد القادر، نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق ،ص: 161- 166.

ب- مرحلة الاستكشاف والابتكار:

هذه المرحلة تتماشى مع رؤية النظرية البنائيّة التي تؤكّد أنّ المعرفة لا تُنقل بل تُبنى من خلال التجربة والتفاعل الشخصي مع البيئة، وحيث يكون عمل التلاميذ بمقارنة أفكارهم من خلال العمل في مجموعات، وتقوم كل مجموعة بأنشطة مختلفة، وفي هذه المرحلة يتم المزج بين العلم والتكنولوجيا، حتى يبرز استخدام العلم في خدمة المُجتمع وحل مشاكله[1]، ويبدأ عمل المتعلمين في الأنشطة محاولين الوصول إلى حل المشكلة وفق مجموعات من الألعاب التعليميَة كالعصف الذهني وتصميم النماذج والمناظرات العلميّة، وملاحظة الظواهر، وتوظيف استراتيجية حل المشكلة، ومُناقشة الحلول والبدائل[2]

ج- مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول:

يسعى المتعلّم إلى تحقيق عميق للمفاهيم المطلوبة من خلال تفسير النتائج والحلول المقدمة للمُشكلات المطروحة، إضافة إلى مُناقشة المعلومات وتحليلها ونقدها، كما يحرص على التحقق من مدى التلاؤم بين المطلوب و الحلول التي يقترحها، وفي المقابل يتولى المعلّم دور تنظيم وإدارة أجواء المناقشة لضمان تحقيق الأهداف التعليميّة "[3]؛ فمن الضروري أن يُقدم التلاميذ اقتراحاتهم من خلال تحليل المعلومات، وربطها بالمعرفة السابقة، واقتراح حلول مبتكرة ، حتى يُصبح التعلّم نشطا وذاتيا، ممّا يُعزز الفهم الحقيقي للمفاهيم و يؤهل المتعلّمين لمواجهة المشكلات بطرق إبداعية و فعالة.

د- مرحلة اتخاذ الإجراء (التوسع) أو حل المُشكلة:

تُشير هذه المرحلة إلى "توسيع وتعميق تعلّم الطلبة للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التي توصلوا إليها في المرحلة الثالثة من خلال إجراء نشاط أو أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث،

[1]- ينظر: عصام حسن الديليمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص:101.

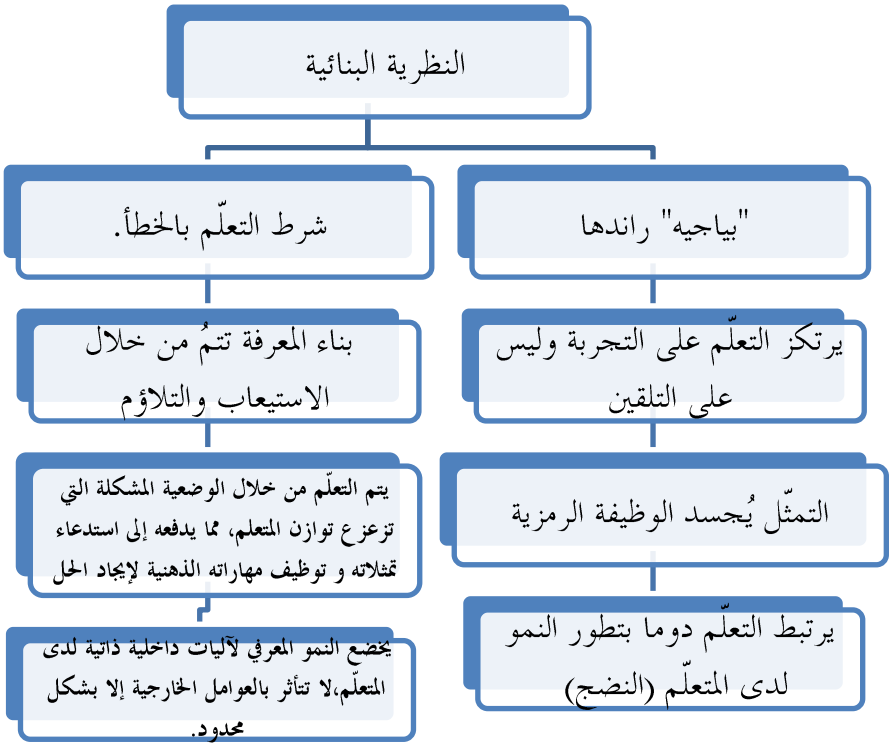
[2]- ينظر: ياسمين خليل المحيمد، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية ، ص: 47.

[3]- ينظر: عبد القادر محمد عبد القادر، نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال، ص: 168.

أي انتقال أثر التعلم إلى مواقف تعلمية تعليمية جديدة"[1]. استخلاصا مما سبق نستنتج أنّ مرحلة حل المشكلة هي جوهر التعلّم البنائي حيث يصبح المتعلم مشارك نشط في بناء معرفته .

خُلاصة القول :

نستنتج ممّا سبق أنّ النظرية البنائيّة تعدّ من أهم النظريات التعلّيم الحديث التي تقُوم على التنشيط، والاستكشاف، المشاركة، التوسيع، وحيث استمدت أفكارها من النظريات التي قبلها وقامت بدراسة نتائجها وتطويرها وجعلها في ثوب جديد، وإضافة إلى أبحاث أخرى تخصُ مجال التربية واستراتيجيات التدريس التي تهدف إلى تطوير عملية التعليم والتعلّم، وبعد العرض التفصيلي للنظرية البنائية، يمكن تلخيص مضمونها وفق المخطط التالي :



الشكل (03) : يبيّن خطاطة النظرية البنائية[2]

[1]- جمال سليمان، محمد الفوال، أصول التدريس وطرائقه، منشورات جامعة دمشق، دمشق-سوريا- 2012م، ص: 464-466.

[2]- الشكل (03): يُبيّن خطاطة النظرية البنائية.

بعد العرض المفصل للنظرية البنائية، يمكن تلخيص مضمونها بدقة بأنّ المتعلّم يُكوّن فهمه للعالم من خلال التجربة والتفاعل، وتُكتسب المعرفة في السياقات حقيقيّة تُعزز التعلّم ذو المعنى، ويتشكل الفهم الجديد عبر دمج المعلومات من مصادر متعددة بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة المدروسة، ممّا يتيحُ استخداما مرنّا و فعالا للمعلومات في مواقف الحياة الواقعيّة.

11- نظريات التعلّم؛ الائتلاف والاختلاف :

ومن الضروريّ في هذا المقام أنّ نشير إلى أهم الفروق بين نظريات التعلّم الثلاث التي أشارت إليهم فايزة عبد السلام ، في الجدول الآتي:[1]

أوجه المقارنة بين النظرية السلوكيّة – المعرفيّة– البنائيّة:

	النظرية السلوكية	النظرية البنائية	النظرية المعرفية
شكل وطبيعة عملية التعلم	المهام تستمد مهارات التفكير الأولية كالتذكر والفهم والتطبيق.	حل المشكلات غير المحددة باستخدام مهارات التفكير المتقدمة كالفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والإبداع.	حل المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المتقدمة كالفهم.
دور المعلّم	يوجه المُتعلمين إلى الجوانب الصحيح من خلال وسائل واستراتيجيات مختلفة.	يُساعد المتعلمين في اكتشاف وضعيات التعلّم والفهم الذاتي عبر طرح الأسئلة المناسبة.	يُتيح للمتعلمين سائل الربط بين المعارف الجديدة وتلك المُكتسبة لديهم.

[1]-ينظر : عبدالرحمان فايزة عبدالسلام ، نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في بعض نظريات التعلّيم والتعلّم –نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أنموذجا ، مجلة كلية التربية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ،مجلد :34،عدد :165،ج3 ، أكتوبر 2015ص: 515-516.

دور المُتعلّم	المُتعلّم سلبي يتلقى المعرفة ولا يتفاعل إلا عن طريق الاستجابة لمثير خارجي.	المتعلّم عنصر فعال يبني تعلمه و يفسر ما يستقبلهُ من معلومات بناء على تجربته الشخصية.	المُتعلّم نشط باستقبال وفهم ومعالجة وتخزين المعلومات واستدعائها عند الحاجة.
كيفية حدوث التعلّم	بالاستجابة لمُثيرات تتغير أثناء الانتقال إلى وضعيات عامة أو جديدة.	باستخدام المعارف السابقة في وضعية من سياق الحياة العامة.	باستدعاء المعلومات السابقة واستخدامها في وضعية مختلفة أو جديدة.

جدول(02): مقارنة بين نظريات التعلم

بعد المقارنة بين النظريات اتضح أنّ النظرية البنائية، هي من أبرز التوجهات الحديثة التي تسعى إلى تنمية كفاءات المتعلميّن وتمكّينهم من التحكّم فيها عند مواجهة مختلف التحديات في سياقات واقعية. وهي بذلك تختلف جذريًا عن البيداغوجيا التقليدية، رغم حفاظها على الأهداف التي تراعي تطور المدرسة الجزائرية. ويتمثل الهدف الأساسي لهذه المقاربة في إعداد متعلّمين قادرين على التفاعل مع الأنشطة التعليميّة المختلفة، بحيث تُكلل مجهوداتهم بشهادات تُمنح على أساس الكفاءات المحققة.

في المقابل، تعتمد المقاربة التقليدية أو ما يُعرف بالمقاربة بالمضامين، والمنبثقة من النظرية السلوكية، على تحليل الحاجات وتحديد المعارف والقدرات الضرورية لأداء المهام. وتركّز هذه المقاربة على استهلاك المعرفة بهدف إنتاج معرفة أخرى، مع غلبة الطابع الآلي القائم على الحفظ والتلقين والتخطيط المسبق. أما المقاربة بالكفاءات، فترتكز على تحديد النتائج التي تعكس القدرة الفعلية على إنجاز المهام، حيث تُعرّف الكفاءة بأنها اندماج لمجموعة من القدرات والمعارف والخبرات تُوظّف بشكل فعّال لتحقيق الأداء المطلوب.

وعليه، تغيّر دور المؤسسة التربوية اليوم من مجرد نقل المعارف إلى إعداد متعلّم قادر على التفاعل الإيجابي مع محيطه والمساهمة في تطوير مجتمعه. وهذا ما سيتم التوسّع فيه لاحقًا في الفصل المعنون الأسس بناء المنهاج التربوي، ولتحقيق جودة التعليّم والتعلّم، بات من الضروري تجاوز الجمود

الذي يطبع التعليّم التقليدي القائم على الحفظ واسترجاع المعلومات، والانتقال نحو التعلّم النشِط الذّي يقوم على البحث والاكتشاف والتحليل وصولًا إلى تنمية مهارات حل المشكلات.

وقد لعبت نظريات التعلّم دورًا محوريًا في تطوير المناهج التربوية، حيث قدّمت كل من النظرية السلوكية والمعرفية والبنائية رؤى منهجية مهمة. ركّزت النظرية السلوكيّة على تعزيز السلوكيات الصحيحة من خلال التكرار والممارسة، وهو ما انعكس على تصميم مناهج واضحة الأهداف وقابلة للقياس، أمّا النظرية المعرفيّة فقد أولت اهتمامًا كبيرًا ببناء الفهم العميق وتنظيم المعلومات، مما أدى إلى مناهج تشجّع على التفكير النقدي وحل المشكلات في المقابل، جاءت النظرية البنائيّة لتؤكّد على دور المتعلّم الفعّال في بناء معارفه من خلال التجربة والتفاعل مع محيطه، ما ساهم في بناء مناهج ترتكز على الاستقصاء، والعمل التعاوني، والتعلّم الذاتي النشط.

-رابعا / مبادئ وأسس التعلّم في بناء المناهج :

يُعدّ التعلّم الركيزة الأساسية في بناء المناهج، حيث تستند عملية تطوير المناهج الدراسية إلى مجموعة من المبادئ والأسس التربوية التي تضمن تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة. وتتمحور هذه المبادئ حول فهم طبيعة المتعلّم، وطرق اكتساب المعرفة، وأساليب التدريس الفعالّة، مما يُسهم في تصميم مناهج متكاملة تلبي احتياجات المتعلّمين وتواكب التطورات المعرفيّة والتكنولوجيّة الحديثة .

وعلى ضوء ما ذكرناه سالفا من النظريات التعلّم نسلّط الضوء على بعض النظريّات الأخرى،(كالنظرية الجشطالتية، النظرية التعلّم الاجتماعي، والنظرية متعددة الذكاءات)، لم نتناولها بالتفصيل نظرًا لضيق الوقت واتساع الموضوع. ومع ذلك، أشرنا إليها بإيجاز لتقديم لمحة عامة، وتركنا المجال مفتوحًا لمزيد من البحث والدراسة في أعمال مستقبلية.

1-النظرية الجيشطالتية:

تختلف النظرية الجشطالتية عن النظريات السلوكية، التي تفترض أن السلوك يمكن تحليله إلى وحدات صغيرة وربطها لاحقًا، إذ تؤكد الجشطالتية على دراسة السلوك كوحدة كلية غير قابلة للتجزئة. فالتعلّم، وفق هذه النظرية، يعتمد على الاستبصار وفهم العلاقات بين الأجزاء، وليس مجرد عملية آلية قائمة على التكرار أو التعزيز. كما أن إدراك الفرد وتنظيمه للموقف يسهل عملية

التعلم، حيث يتمكن من استيعاب العلاقات بين عناصره بشكل أفضل. **على سبيل المثال:** يعتمد التعلّم في الجشطالتية على قدرة الكائن الحي على إدراك الروابط بين مكونات الموقف التعليمي، ممّا يعزز فهمه واستيعابه.[1] (تم تعريفه آنفا في المبحث الثاني)

أ/ العوامل المؤثرة في عملية الاستبصار:

تتأثر عملية الاستبصار بعدة عوامل تسهم في تحديد قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي. فكلما توافرت هذه العوامل بشكل مناسب، زادت قدرة المتعلم على الفهم العميق وإيجاد الحلول بطرق إبداعية. ومن أبرز هذه العوامل نذكر ما يلي :[2]

***النضج الجسمي** : يؤثر التطور البدني على قدرة الفرد على التفاعل مع البيئة واستيعاب العلاقات بين الأشياء.

***النضج العقلي**: يرتبط بقدرة الفرد على التفكير المجرد والتحليل المنطقي، مما يسهل عملية الاستبصار.

***تنظيم المجال** : كلما كان الموقف التعليمي منظمًا وواضحًا، زادت فرصة الاستبصار وإيجاد الحلول.

***الخبرة**: تلعب الخبرات السابقة دورًا مهمًا في تسهيل الإدراك والاستبصار من خلال استدعاء تجارب مشابهة.

ب/ أسس التعلّم بالاستبصار:

التعلّم بالاستبصار من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، حيث يعتمد على فهم العلاقات بين العناصر والمواقف المختلفة بدلاً من التعلّم القائم على المحاولة والخطأ. ويرتكز هذا النوع من التعلّم على إدراك المتعلّم للموقف ككل، مما يساعده على حل المشكلات بطرق أكثر فاعلية

[1]-ينظر: كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلم وتطبيقاتها ، تموزة طباعة ،نشر، توزيع ، دمشق-سوريا- ط1، 2012م ، ص:181-182

[2]-ينظر: كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلم وتطبيقاتها، المرجع نفسه ،ص: 185

وإبداعًا، كما يتوقف الاستبصار على قدرات المتعلّم و ذكائه، والفروق الفرديّة ممّا يؤدي إلى الملاحظات التالية:

*"أن أكبر سنا أكثر قدرة على الاستبصار من الأصغر سنا.

*أن الأكثر ذكاء أكثر قدرة على الاستبصار على الأقل ذكاء.

*تتوقف القدرة على الاستبصار على الخبرات السابقة.

*يتوقف الاستبصار على تنظيم الموقف فلا يمكن أن يحدث الاستبصار إلا إذا كانت جميع الجوانب اللازمة للوصول إلى الحل ضمن مجال ملاحظة الفرد .

*يحدث الاستبصار بعد فترة من المحاولات الفاشلة فحاول الفرد الوصول إلى الطعام بالقفز ومد اليد ولكن كانت محاولاته فشلت وبعدها جلس يفكر ثم تناول العصا ، وجذب الصندوق وصعد عليه.

*تكرار استخدام الحلول التي تتم على أساس الاستبصار .فالكائن الحي الذي يستطيع استخدام حل معين عن طريق الاستبصار يمكن له إن يستخدم هذا الحل في مشاكل أخرى مشابهة للمشكلة الأصلية، وذلك لأنّه عندما توصل إلى كان ناتج عن التفكير وهو ما يسمى (بانتقال أثر التعلّم)"[1]

الخلاصة:

تتأثر قدرة المتعلّم على الاستبصار بعوامل عدّة، منها العمر، حيث يزداد الاستبصار مع التقدّم في السن، والذكاء، إذ يتمتع الأذكى بقدرة أكبر على الاستبصار. كما تلعب الخبرات السابقة دورًا مهمًا في تعزيز هذه القدرة. لا يتحقق الاستبصار إلا عند توفر جميع العناصر الضرورية لحل المشكلة ضمن نطاق ملاحظة الفرد، وعادةً ما يحدث بعد عدة محاولات غير ناجحة، يعقبها إدراك مفاجئ للحل. إضافة إلى ذلك، يمكن تعميم الحلول المستنبطة من الاستبصار على مواقف مشابهة، مما يسهم في انتقال أثر التعلّم.

2 –نظرية التعلّم الاجتماعي: La théorie de l'apprentissage social

[1]–الخواجا عبد الفتاح محمد ، الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، الدار العلمية للنشر والتوزيع ، عمان–الأردن –ط1،2002،ص: 173

تُعتبر من أبرز نظريات التعلم التي طوّرها عالم النفس **ألبرت باندورا(Albert Bandura)** ، وهي تنطلق من فكرة أنّ التعلّم لا يحدث فقط من خلال التجربة المباشرة أو الاستجابة للمثيرات، كما تذهب إليه النظريات السلوكيّة؛ بل يتمُ أيضاً من خلال **ملاحظة سلوك الآخرين وتقليده**.

أ/نشأتها:

تُعدّ نظرية التعلّم الاجتماعي، التي طوّرها ألبرت باندورا في أوائل الستينات، أول نظرية مستقلة عن جذورها السلوكية. وقد أطلق عليها في البداية مصطلح "التعلّم بالملاحظة"، حيث ركّزت على دور التقليد والنمذجة في اكتساب السلوكيّات. وعلى الرغم من تطور هذا الفكر على مرّ السنوات، فإنّ مبادئه لا تزال تشكّل مرجعًا أساسيًا في دراسة آليات التعلّم من خلال الملاحظة والتقليد.[1]

ب/ مفهومها:

تُعرف هذه النظرية بأسماء متعددة، مثل نظرية التعلّم بالملاحظة والتقليد (Observationnel Learning and Imitation Theory)أو نظرية التعلّم بالنمذجة .(Observationnel Learning Theory) وتُعدّ من النظريات الانتقائيّة التوفيقيّة، حيث تُشكّل حلقة وصل بين النظريات المعرفيّة والسلوكيّة (نظريات الارتباط بين المثير والاستجابة). وتعتمد في تفسيرها لعمليّة التعلّم على مزيج من المفاهيم المستمدة من هذه النظريات المختلفة [2].

جـ- خصائص التعلّم وفق نظرية التعلّم الاجتماعي:

يجب أن يتحلى الأشخاص الذين يُمكن اعتبارهم قدوة حسنة للآخرين بعدد من الصفات التي تجعلهم نموذجًا يُحتذى به. ومن أبرز هذه الصفات:[3]

---

[1] -ينظر: محمود أبو علام، التعلّم أسسه وتطبيقاته، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان-الأردن- ط2، 2010 ص:163

[2] -ينظر: عماد الدين عبدالرحيم الزغلول ، نظريات التعلّم ، المرجع السابق ، ص: 139

[3] -ينظر: رجاء محمود أبو علام ، التعلّم أسسه وتطبيقاته ، ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان -الأردن- ط2، 2004م، ص: 178

*القدوة شخص كفء: يجب أن يتمتع الشخص الذي يُحتذى به بالكفاءة والخبرة الكافية ليكون نموذجًا يُقتدى به.

*يمتلك القدوة قوة ومهارة: يجب أن يتمتع الشخص الذي يُحتذى به بالكفاءة والخبرة الكافية ليكون نموذجًا يُقتدى به.

*سلوك القدوة نمطي متأثر بالنوع: قد يتأثر سلوك النموذج بالعوامل الثقافيّة والاجتماعيّة المرتبطة بالجنس أو الفئة العمرية.

*سلوك القدوة مناسب للموقف الذي يوجد فيه الملاحظ: يكون النموذج أكثر تأثيرًا عندما يكون سلوكه متناسبًا مع السياق الذي يوجد فيه الملاحظ.

يعتمد التعلّم الاجتماعي على وجود قدوة مؤهلة تمتلك القوة والمهارة، ممّا يزيد من احتماليّة تقليد سلوكها، كما يتأثر سلوك القدوة بالعوامل الثقافيّة والاجتماعيّة مثل الجنس والفئة العمرية، ويكون أكثر تأثيرًا عندما يتناسب مع السياق والموقف الذّي يعيشه الملاحظ.

التطبيقات التربوية لنظرية التعلّم الاجتماعي:

تقوم نظرية التعلّم الاجتماعي على مبدأ أساسي وهو أن التعلّم يحدث من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، إلى جانب تأثير التعزيز والعقاب في تشكيل السلوك. وقد أثبتت هذه النظرية أهميتها الكبيرة في الميدان التربوي، حيث تُساعد في تحسين بيئة التعلّم وتعزيز سلوكيات الطلاب الإيجابية، كما يمكن:

*" تسهيل التعليم في الصف بدرجة كبيرة وأن يقدّم النماذج الملائمة حيث يستطيع المعلّم استخدام العديد من النماذج لحثّ التلاميذ على اتباعها.

*صياغة نتائج السلوك سواء كانت ثوابا أو عقابا في ضوء تأثيرها على المتعلّم، فلا يمكن للمعلّم أن يفترض أنّ المنبه الّذي يعدّه هو سارا سيؤدي إلى تقوية السلوك أو تدعيمه، فمثلا: الشخص شديد الخجل سيكون التفات أقرانه له نوعا من العقاب وليس تشجيعا له. كما أن المعلم لا يستطيع أن يسأل تلاميذه عما يعدونه معززا لسلوكهم إذ أن سيفقد المعزز أثره كما هو الأمر في حالة المدح والتعزيز.

*آثار التعزيز عادة ما تكون أتوماتيكية بمعنى أن المعلّم لا يحتاج لأن يشرح لتلاميذه أنهم إذا اجتهدوا سينالون درجات أعلى.

*يجب أن يكون الوقت الذي يمضي بين إعطاء الإجابة الصحيحة قصيرا قدر الإمكان.

*يجب أن يترتب (المعلّم) في تكوين موقف التعلّم عمله في خطوات أو مستويات واضحة بحيث يستطيع أن يعزز كل منها على حدة ومن الواضح أن التعليم المبرمج ينسجم مع هذه القاعدة أكثر من الطريقة التقليدية في التدريس"[1].

تركّز التطبيقات التربويّة لنظرية التعلّم الاجتماعي على أهميّة تقديم النماذج السلوكيّة الإيجابيّة داخل الصف لتسهيل التعلم وتشجيع التلاميذ على الاقتداء بها. كما تؤكد على ضرورة مراعاة تأثير نتائج السلوك (الثواب أو العقاب) على المتعلّم نفسهُ، لأنّ ما يُعدّ تعزيزًا إيجابيًا للبعض قد يكون عقابًا للآخرين حسب اختلاف شخصياتهم.

3-النظرية الذكاءات متعددة(La théorie des intelligences multiples)

أ-/ نشأتها:

نشأة نظرية الذكاءات المتعددة تعود إلى عالم النفس **هوارد جاردنر**، الذي طوّرها في أوائل الثمانينات1979 في ، كلفت مؤسسة **"فان لير** (Van Leer Fondations) **"جامعة هارفارد** بإجراء

[1]-فطيم لطفي وآخرون ، نظريات التعلّم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية –مصر- 1988(دط)،ص:160-161.

* **Albert Bandura ألبرت باندورا: ولد في 4ديسمبر 1925م بقرية تسمى موندرا بولاية البرتا بكندا، كان باندورا غزير الانتاج العلمي حيث نشر عددا ضخما من المقالات و الدراسات والبحوث في المجالات العلميّة المتخصصة ، ومن أهم مؤلفاته كتاب عن نظرية التعلّم** الاجتماعي عام 1971م ،وحصل على جائزة التقديرية كعالم متميز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام 1972م، كما يعدّ باندورا أحد الرموز الأساس لنظرية التعلم الاجتماعي، ومن رواد تعديل السلوك وبصفة خاصة السلوك العدواني .(ينظر :الزيات فتحي مصطفى، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي ،دار الكتاب المعرفي الحديث ، الكويت 1996م، ص:361.

بحث علمي يهدف إلى تقييم الوضعية التعليمية والمعرفية للأطفال وكيفية تحسينها. كان هذا البحث جزءًا من مشروع أوسع عُرف باسم **"مشروع زيرو**(Project Zéro) "، الذي ركّز على دراسة العمليات المعرفية والإبداعية

نشر **هوارد جاردنر** كتابه الشهير إطارات العقل: نظرية الذكاءات المتعددة في عام **1983** (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences)، [1] (IQ)حيث قدم نظريته التي تحدت مفهوم الذكاء التقليدي القائم على اختبارات الذكاء

ب–مفهومها:

عرّف جارندر نظرية الذكاءات المتعددة بأنّها " نموذج يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم لحل مشكلة ما، وترتكّز على العمليات يستعيبها العقل فيتناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل"[2]..

وما نودُّ تأكيده هنا أنّ الذكاء ليس مجرد قدرة ثابتة بل؛ هو أسلوب تفكير وتفاعل مع المشكلات، يختلف من شخص لآخر وفقًا لنوع ذكائه..

و المقصود بالذكاء عند جاردنر أنّه : يتكوّن من مجموعة قدرات الاستيعابية البيونفسية الكامنة لمعالجة المعلومات والتي يمكن تنشيطها في البيئة ثقافيّة لحل مشكلات وتشكيل أو ابتكار نواتج ذات قيمة من المواقف طبيعية في نطاق ثقافة واحدة على الأقل

من الملاحظ أنّ الذكاء ليس مجرّد فطرة ثابتة بل؛ هو قدرة عقلية قابلة للتنشيط والتطوير في سياق اجتماعي وثقافي .

ج– أنواع الذكاءات المتعددّة:

أوضَح جارندر في نظرية متعددّة الذكاءات أنّ كل فرد يمتلك سبعة أنواع من الذكاءات التي تتمثل في : الذكاء اللفظي (**L'intelligence verbale**)،الذكاء المنطقي الرياضي (**L'intelligence**

[1]– ينظر :طارق عبدالرؤوف عامر ، ربيع محمد، الذكاءات المتعدد ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان–الأردن– (دط)، 2013،ص:98–99.

[2]–كوجك كوثر، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ، عالم الكتب، القاهرة –مصر –ط1، 1999م،ص:345

logico-mathématique)، الذكاء البصري المكاني (**L'intelligence Viso-spatiale**)، الذكاء الموسيقي(**L'intelligence musicale**)، الذكاء الجسمي (**L'intelligence corporelle**)،الذكاء الاجتماعي (**L'intelligence interpersonnell**)، الذكاء الشخصي(L'intelligence intra personnelle)، الذكاء الطبيعي (**L'intelligence naturaliste**).[1]

وَعليه، فإنّ الذكاء يتجلى في مهارات الإحساس القوّي بالحواس الخمس، والقدرة على تصنيف العناصر الطبيعيّة، وحب الأنشطة البيئيّة مثل تنسيق الحدائق والاستمتاع بالرحلات في الهواء الطلق. كما يرتبط بالاهتمام بالبرامج الوثائقيّة حول الطبيعة والبيئة. يُساهم هذا النوع من الذكاء في تعزيز الوعي البيئي وتنمية علاقة الأفراد بعالمهم الطبيعي.

د–التطبيقات التربوية وفق منظور نظرية الذكاءات المتعددة:

تُعدّ نظرية الذكاءات المتعددة **لهوارد غاردنر** من النظريات التربوية الحديثة التي أحدثت تحولًا في طرائق التدريس وتصميم المناهج. فهي تقوم على مبدأ أنّ الذكاء ليس قدرة واحدة ثابتة، بل مجموعة متنوعة من الذكاءات التي يمتلكها الأفراد بدرجات متفاوتة، مثل:(الذكاء اللغوي، والمنطقي–الرياضي، والمكاني ،الجسدي–الحركي، والذكاء الشخصي (الذاتي والاجتماعي، وفي ضوء هذه النظرية، تتعدد التطبيقات التربوية التي تسهم في تحسين العملية التعليمية، ومن أبرزها:

*"تلاءم نظرية الذكاءات المتعددة ملائمة جيّدة لتنمية استراتيجيات التدريس في برامج التربية الإفرادية التي تعدّ كجزء من تسكين تلميذ في التربية الخاصة.

*تستطيع نظرية الذكاءات المتعددة على وجه الخصوص أن تساعد المدرسين على تحديد و تميز نواحي قوة التلميذ وأسلوب تعلّمه."[2]

–"تحسين مستويات التحصيل لدى التلاميذ ورفع مستويات اهتماماتهم تجاه المحتوى العلمي.

[1]–ينظر: رندة محمود الشيخ،، الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة –مصر– ط1، 2011م،ص:32–33.

[2]–جابر عبدالحميد جابر ، الذكاءات المتعددة و(الفهم تنمية والتعميق) ، دار الفكر العربي، القاهرة–مصر– ط1،2003م، ص:172 .

-امكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريب بأساليب مُتعددة.

-فهم قدرات واهتمامات المتعلمين.

-استخدام أدوات عادلة في القياس التي تركّز على القدرات.

-المطابقة بين حاجات المجتمع وهذه الاهتمامات.

-مرونة حرية التدريس للمتعلمين (كاختيار الطلبة الطريقة التي تناسبهم للدراسة).

-تساعد هذه النظرية على أن يوجّه كل فرد للوظيفة التي تناسبهُ والتي تلائم قدراته ويتوقع أن ينجح فيها، فإذا استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل جيّد قد يُساعد ذلك على حل كثير من المشاكل."[1]

كحوصلة نقول أنّ هذه التطبيقات التربوية تُساعد على تحقيق تعليّم أكثر شمولية وفعاليّة، حيث يشعر كل متعلّم بأنّ قدراته معترف بها ويتمّ استثمارها بالشكل جيّد، ممّا يؤدي إلى تحسين نواتج التعلّم وتعزيز دافعية المتعلميّن نحو المعرفة.

ذ-فوائد التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في القسم:

تُقدم نظرية الذكاءات المتعددة العديد من الفوائد التربوية داخل القسم (الفصل الدراسي)، حيث تساهم في تحسين جودة التعليم وجعل العملية التعليميّة أكثر شمولية وفعالية، **ومن أبرز هذه الفوائد:**[2]

-امكانية التعرف على القدرات العقلية بشكل أوسع :

تساعد هذه النظرية في اكتشاف نقاط القوة لدى كل متعلّم، ممّا يُمكّن المعلميّن من تكييف أساليب التدريس بما يتناسب مع اختلاف الذكاءات بين المتعلميّن.

[1]-الخز ندار نائلة نجيب ، واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها ، رسالة دكتوراه ، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى بغزة وعين الشمس غزة –فلسطين، 2003م، ص: 71 .

[2]-ينظر: حسين محمد عبدالهادي ، قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة ،دار الفكر –الأردن- ط1،2003م،ص:24

-تقديم أنماط جديدة للتعليم تقوم على اشباع احتياجات المتعلمين:

تتيح هذه النظرية تنويع استراتيجيات التدريس، مثل التعلّم البصري، السمعي، الحركي، والاجتماعي، ممّا يعزز فهم المتعلميّن واستيعابهم للمحتوى.

-تزيد أدوار ومشاركة الآباء، والمجتمع في العمليّة التعليميّة:

من خلال الاعتراف بتنوع الذكاءات، يُصبح من السهل إشراك أولياء الأمور والمجتمع في دعم تعلّم المتعلميّن بطرق تتناسب مع قدراتهم الفريدة.

-قدرة التلاميذ على تنمية قدراتهم:

تُساعد النظرية في تمكين المتعلميّن من تطوير مهاراتهم المختلفة، من خلال توفير بيئة تعليميّة تُحفزهم على الاستكشاف والتعلّم بطرق تتناسب مع ذكائهم الطبيعي.

-التدريس من أجل استيعاب والفهم لدى التلاميذ:

من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية مخصصة لكل نوع من الذكاءات، يتمُ تعزيز قدرة المتعلميّن على الفهم العميق، ممّا يجعل التعلّم أكثر تفاعليّة وفعاليّة.

ويتبيّن من خلال ما ذكرناه، أنّ نظرية الذكاءات المتعددة تُساهم في خلق بيئة تعليميّة ديناميكيّة تلبي احتياجات جميع المتعلميّن، ممّا يُعزز دافعيتهم ويجعل التعلّم تجربة ممتعة وملهمة.

خلاصة الفصل:

يتبيّن لنا من خلال ما أوردناه، أنّ نظريات التعلّم أسهمت بشكل جوهري في بناء المناهج التربوية وصياغة تطبيقاتها داخل الممارسات الصفيّة، حيث شكّلت الخلفية العلميّة والمعرفيّة التي يستند إليها المخططُون التربويون في تحديد محتويات المنهاج، واختيار طرائق التدريس، وأساليب التقويم. فكل نظرية من نظريات التعلّم قدّمت رُؤية خاصة حول طبيعة التعلّم وكيفية حدوثه، ممّا انعكس مباشرة على بنية المناهج وأهدافها ومُقارباتها التربوية.

فالنظرية **السلوكيّة** ركّزت على تحديد السلوكات القابلة للملاحظة والقياس، فساهمت في بناء مناهج قائمة على التدرج في اكتساب المهارات والمعارف من خلال التعزيز والتكرار والتقويم

المستمر، أمّا النظرية **المعرفيّة**، فقد نقلت التركيز نحو العمليات الذهنية الداخلية كالاستيعاب، والتحليل، والتفكير الناقد، فكان لها دور كبير في تصميم مناهج تهتم بتنمية قدرات التفكير والذكاء، وليس مجرد تلقين المعارف.

وجاءت **النظرية البنائية**، خاصة مع أبحاث جان بياجيه، لتؤكّد على دور المتعلّم الفاعل في بناء معرفته ذاتيًا من خلال التفاعل مع محيطه، وهو ما أدى إلى تبني مناهج تركز على التعلّم النشط، وحل المشكلات، والتجريب. كما عمّقت **المقاربة السوسيو–بنائية** .. عند فيغوتسكي، هذا التصور من خلال إبراز أهميّة البعد الاجتماعي والثقافي في بناء المعرفة، فأصبح المنهاج يعزز العمل التعاوني، والتعلّم من خلال التفاعل مع الآخر والمحيط، وربط المعرفة بالسيّاق الثقافي والاجتماعي للمتعلّم.

وبفضل هذه الأبحاث والنظريّات، تطوّرت المناهج من مجرد أدوات لنقل المعرفة إلى فضاءات تفاعليّة تُمكّن المتعلّم من اكتساب المعرفة وبنائها ذاتيًا ضمن سياقات غنيّة وواقعيّة، ممّا ساهم في جعل العمليّة التعليميّة أكثر فعاليّة وارتباطًا بالحياة والمجتمع..

الفصل الثاني:

أسُس ومعايير بناء المنهاج التّربوي

- ✓ **المبحث الأوّل**: الأساس الفلسفي.
- ✓ **المبحث الثّاني**: الأساس الاجتماعي.
- ✓ **المبحث الثّالث**: الأساس النّفسي.
- ✓ **المبحث الرّابع**: الأساس المعرفي.
- ✓ **المبحث الخامس**: الخصوصيّات المؤطّرة لبناء المناهج التّربوية

توطئة:

يُشكّل المنهاج التربوي حجر الأساس في العملية التعليميّة، إذ يستند إلى مجموعة من الأسس والمعايير التي تسهم في تعزيز جودته وتحقيق التميز في الأداء التربوي. ويهدف المنهاج إلى الاستجابة لمتطلبات العصر ومواكبة التطورات المتسارعة، من خلال إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات المستقبل بكفاءة، وتنمية قدراتهم على اكتساب المعرفة وتوظيفها بشكل فعّال في مختلف السياقات الحياتية.

إضافة إلى ذلك، فإنّ الأسُس والمعايير لبناء المناهج التعليميّة تعدّ إحدى القضايا التربوية المحورية، ولما لها من دور رئيس في تشكّيل هوية المجتمع وتعزيز ثقافته وقيمه. فالمناهج الدراسيّة تمثل انعكاسًا للقيم والمبادئ التي تسعى الأمة إلى ترسيخها عبر أجيالها. وتُحدد هذه الأسس (الدينية، الفلسفية، الاجتماعية، الثقافية، النفسيّة ...)، الأهداف التربوية، وتوجه أساليب التدريس ومخرجات التعليم، بما يسهم في بناء منظومة تعليمية متكاملة تحقق التنمية المستدامة. بناءً على ذلك، يتناول هذا الفصل عرضًا تحليليًا لهذه الأسس، مع توضيح مبادئها وتطبيقاتها في بناء المناهج، تأكيدًا على ضرورة الالتزام بها لضمان تعليم فعّال وهادف.

أولا /: مفهوم أسس بناء المنهاج التّربوي:

تُشير أسس البناء الّتي يستند إليها تخطيط وتصميم المناهج الدّراسيّة، بحيث تكون ملائمة لاحتياجات المتعلّمين والمجتمع، وتساهم في تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة. وتعدّ هذه الأسس بمثابة الإطار الذي يوجّه عمليّات اختيار المحتوى وتنظيمه، وتحديد استراتيجيّات التّدريس، وطرق التّقويم، بما يضمن جودة العمليّة التّعليميّة وفعّاليّتها.

1-مفهوم الأسُس المنهاج التّربوي:

أ/ لغة:

وردت كلمة الأُسس في **القرآن الكريم** في قوله تعالى: ﴿ **أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ ۗ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ**﴾ "[1]

[1]- التّوبة 109.

الأسُس في اللّغة " أصل البناء، وجمع الأساس أسس. أسّس البناء مبتدؤه، أسّس بنيانه، جعل له أساسا، وهو قاعدته التي يُبنى عليها" [1]

ب/اصطلاحا :

هو: "عبارة عن تلك المؤثّرات والعوامل التي تؤثّر وتتأثّر بها عمليّات المنهج في مراحل التّخطيط والتّنفيذ، وتعتبر هذه المؤثّرات والعوامل بمثابة المصادر الرّئيسيّة لكافّة الأفكار التّربويّة التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصّالح "[2]

ويُقصد بها أيضا " تلك المقوّمات أو الرّكائز الفلسفيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة والمعرفيّة، والتّي ينبغي مراعاتها عند الشّروع في عمليّة تخطيط أو بناء أو تصميم أو هندسة المنهج المدرسيّ، وهي المؤشّر على نجاح المنهاج المدرسيّ أو فشله." [3]، ويُعتبر بناء المنهاج الخطّة الأساسيّة لإعداد بُناة المستقبل، وهم الأفراد الذين سيتحمّلون مسؤوليّة تطوير المجتمع ودفعه نحو الأفضل، وفي هذا السّيّاق عندما سُئل أحد السّياسيّين عن رأيه في المستقبل أجاب قائلا: إذا كنّا نطمح إلى مجتمعات مزدهرة وقادرة على مواجهة التّحدّيات، فلا بدّ أن تتميّز مناهجُنا بمرونة، إلى جانب غرس القيم الأخلاقيّة والإنسانيّة في الأجيال القادمة. [4] ثم إن الأسس التربوية مصدرٌ رئيسيٌّ لاشتقاق معايير بناء المناهج، إذ تتميز بثباتها وعدم خضوعها لتغير الزمان أو المكان. ومن هذه الأسس تُستمد معايير المنهج التي ينبثق عنها كل من سياسة التعليم ووثيقة التعلم. فالمناهج لا تُبنى على فراغ، بل تتشكل استنادًا إلى الثقافة السائدة في المجتمع، متأثرة بأنظمته الاجتماعية والدينية والسياسية. كما ترتكز في بنائها على نظريات ومفاهيم سيكولوجية تساهم في تحقيق الأهداف التربوية بوضوح وفاعلية. [5]

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، طبعة دار الصادر، بيروت-لبنان- ج1،مادة (أ.س.س)،ص:105.

[2]-عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، –دار ومكتبة حامد للنّشر والتّوزيع –عمّان–الأردن، 1ط، 2012م/1433ه ص:97

[3]-عبدالسّلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيمها، ، دار وائل للنّشر، عمّان –الأردن- ط1، 2015م، ص: 157

[4] -ينظر: عبدالعليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ، دار المعارف، القاهرة-مصر- ط11،(د ت)،ص:35

[5]- ينظر: محمود داود الرّبيعي، المناهج التّربويّة المعاصرة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع –عمّان– الأردن- ط1،1437ه/2016م، ص: 82.

من خلال التّعريفات السّابقة نستنتج أنّ، هذه الأسس لها دور رئيسي في نجاح المنهاج أو فشله، حيث إنّ تجاهلها قد يؤدّي إلى منهج غير مناسب لاحتياجات الطّلاّب والمجتمع.

وكخلاصة لما تقدّم نستنتج أنّ:

الدّور الأساسي التّربويّ للمنهاج يكمُن في نقل الثّقافة من خلال المؤسّسات التّربوّية والتّعليميّة والتي لها دور هام في نقل الثّقافة والتّراث الثّقافي، وحيث تعدّ الوسائل التربية التي تسهم في ترسيخ القيم والمعارف عبر الأجيال، كما تتيح للمتعلم فرصا للتّعرّف على ما يتّصل بثقافة الانسان عالميّا ومحليّا ممّا يمكنه من التفاعل معها بوعي، وتساعده على معايشة هذه الثّقافة، والتّفاعل معها والمشاركة الايجابيّة في أنشطتها، ومظاهرها المختلفة [1]، يمكن القول في هذا الشّأن أنّ؛ المنهاج التّربوي له دور أساسيّ في نقل الثّقافة عبر المؤسّسات التّعليميّة، حيث يسهم في تعريف المتعلّمين بالتّراث الثّقافي (محليًّا وعالميًّا)، كما يساعدهم على التّفاعل مع هذه الثّقافة ومُعايشتها والمشاركة الإيجابيّة في أنشطتها، مما يُعزّز فهمهم للهويّة الثّقافيّة والانفتاح على الثّقافات الأخرى. وتعدّ الأسُس هي العامل والرّكيزة الأساسيّة المؤثّرة في عمليّات المنهاج، والّتي تُسهم في بناء المناهج الدّراسيّة، وغالبا ما تُعرف في أدبيّات التّربيّة باعتبارها العناصر الأساسيّة التي تؤدّي دورًا في صياغة المناهج بشكل فعّال.

ومن هنا ظهرت ثلاث اتّجاهات رئيسيّة تشكّل الأسُس التي يعتمد عليها في بناء المناهج نذكرها كالآتي هي: [2]

الأوّل: يرى أنّ المتعلم محور بناء المنهج، وهذا الاتّجاه يجعل من الطّالب وقدراته وميوله وخبراته السّابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وهذا الاتّجاه يمثّل الأساس النّفسي.

أمّا الثّاني: يرى أنّ المعرفة هي المحور الأساسيّ لبناء المنهج، حيث تُعدّ الغاية الأهمّ التي ترتكز حولها العمليّة التّعليميّة. وفقا لهذا المنظور، تُوجّه جميع الجهود والإمكانات نحو تلقين المعلومات المتعلمين

[1]- ينظر: محمود داود الرّبيعي، المناهج التّربويّة المعاصرة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع –عمّان –الأردن، ط1،2016م/1437ه، ص: 28-29.

[2]-ينظر:سعد علي زاير – ايمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، عمان – الأردن –ط1، 2014م/1435ه ،ص: 141 .

بأسلوب تقليدي، دون مراعاة قدراتهم أو ميولهم أو خبراتهم السّابقة، ونتيجة لذلك تقتصر مهمّة المعلّم على نقل المعرفة من الكتب إلى المتعلّم، ممّا يجعل هذا الاتّجاه يمثّل الأساس المعرفي للمنهج.

الثّالث: يرى أنّ المجتمع محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يركّز على ما يريده المجتمع بكلّ احتياجاته وفلسفته، وثقافته...الخ وهو يمثّل الأساس الفلسفيّ والاجتماعيّ للمنهج.

إذن؛ تتمثّل الاتجاهات الرّئيسيّة في بناء المناهج في ثلاثة أسس أساسيّة:

المُتعلّم، حيث يُراعي نموّه واحتياجاته، **المعرفة،** هي الّتي تحدّد المحتوى العلميّ المناسب، و**المُجتمع** لضمان توافق المنهاج مع متطلّباته وتحديد معارفه.

وعليه يتّفق علماء المناهج التّربوية على وجود أربعة أسس رئيسيّة يعتمدون عليها في تصميم وبناء المنهاج:

1/الأساس (الفلسفي التّربوي)

2/ الأساس (النّفسي السّيكولوجي)

3/ الأساس (المعرفي)

4/الأساس (الاجتماعي الثّقافي)

يعتمد المنهاج على نظريّات تعليميّة تراعي جميع العوامل المؤثّرة في بنائه وتنفيذه، بالإضافة إلى الأسس التي يقوم عليها.

أولا/ الأساس الفلسفيّ للمنهج التّربوي: .La base philosophique du programme éducatif

يعدّ الأساس الفلسفي للمنهج التّربوي أحد أهم الرّكائز في بناء المناهج التّعليميّة وتوجيهها، حيث يستند إلى مجموعة من القيم والمبادئ المُستمدّة من رؤى فلسفيّة حول طبيعية الإنسان.

1-تعريف الأساس الفلسفيّ: (Philosophale principale)

يشير الأساس الفلسفيّ في السّياق التّربويّ إلى مجموعة أفكار ومبادئ فلسفيّة، الّتي تعدّ بمثابة العمود الفقري لتوجيه وبناء المنهاج، كما يعمل على تهيئة الإطار الفكري الذّي يستند إليه في

اتّخاذ القرارات المتعلّقة بمحتوى وأساليب التّعليم والتّعلّم، ويحدّد الرّؤية والقيم الّتي يقوم عليها التّعليم، بما في ذلك الفهم العميق لطبيعة الإنسان.

الفلسفة الإسلاميّة: (La philosophie islamique)

يقصد بها " الأساس الذّي يرى أنّ الإنسان متكامل، جسم وروح وعقل في نظام متكامل ومتناغم، لا يطغى جانب على جانب، والمعرفة في المنهاج الإسلاميّ تتسّم بالشّموليّة وتعتبر وسيلة لاكساب التّلاميذ اتّجاهات إيجابيّة نحو قيم مرغوب فيها يسترشدون بها في حياتهم اليوميّة."[1]، وما نودّ تأكيده هنا؛ أنّ الفلسفة الإسلاميّة في المنهاج التّربوي تُمثّل الإطار الفكري الذي يستند إلى مبادئ الإسلام في فهم الانسان والكون والحياة، وتوجيه العمليّة التّربويّة نحو تحقيق أهداف شاملة، تتماشى مع القيم الإسلاميّة (التّوحيد، الإيمان، الأخلاق، المعرفة، العمل الصّالح)، ممّا يجعلُها منهجا مُتكاملا يربط بين التّربية الرّوية، العقليّة، الاجتماعيّة، والجسديّة).

الفلسفة التّربويّة:(.La philosophie éducative)

هي الإطار الفكري والمنهجي الذي يوجّه حياة الفرد والمجتمع، مؤثّرة في سلوكهم وعلاقاتهم وتنظيم شؤونهم المختلفة. فهي تشكّل الأساس الذّي تُسند إليه المؤسّسات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، إلى جانب مجالات الفنّ والأدب والتّربية والإعلام. وتعدّ فلسفة المجتمع انعكاسا لهويته وشخصيّته المتميّزة، ممّا يجعلها عاملا حاسما في استقراره الثّقافي[2]، ولا يفوتنا أن ننوّه عند غياب هذا التوجّه الفلسفيّ المتّزن، قد يُصبح المجتمع عرضة للاضطراب الثّقافي والانحراف عن الفطرة السّليمة التي فطر الله النّاس عليها.

كما تعدّ التّربية أحد الفروع المهمّة التي تناولتها الفلسفة إلى جانب العلوم الأخرى، وعند ارتباطها بالفلسفة ينشأ مفهوم (فلسفة التّربية)، الذي يسعى إلى فهم التّربية وتفسيرها بعمق.

---

[1]-سعدون محمود السّاموك وهدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، عمان –الأردن– ط1، (د ت)،ص:108.

***التربيّة الروية:** مفهوم يشير إلى تربية الإنسان على التأمل العميق والتفكير الهادئ، ومن خلالها يكتسب القدرة على رؤية الأمور ببصيرة وحكمة.

[2]- ينظر: علي أحمد مذكور، مناهج التّربية –أسسها وتطبيقاتها–دار الفكر العربي، القاهرة –مصر–(د ط)، 1421ه/ 2001م ص:34

وتتمّثل فلسفة التّربية في تطبيق النّظريات والأفكار الفلسفيّة المرتبطة بالحياة على المجال التّربوي، مع تنظيمها في منهج خاصّ يهدف إلى تحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة بفاعليّة [1]

من خلال التّعاريف السّابقة نستخلص أنّ الأساس الفلسفيّ له دور مهمّ في توجيه المربّين، كما يساعدهم على فهم القيم والمبادئ الّتي تساعدهم على فهم طبيعة الإنسان واحتياجاته التّعليميّة، من خلال دمج القيّم الإسلاميّة في مختلف التّخصّصات، وتعزيز التّفكير التّأمّلي، وربط العلم بالعمل بما يسهم في إعداد أجيال قادرة على التّعامل مع تحديّات العصر وفق رؤية إسلاميّة متكاملة.

2-خصائص الأسُس الفلسفيّة بالتّربية:

تتميّز الفلسفة التّربويّة بمجموعة من الخصائص نوردها كالآتي: [2]

-**الشّمولية:** شموليّتها في الأبعاد والمضمون والتّطبيق؛ أي تغطي جميع جوانب التّربية، سواء الفكريّة، الأخلاقيّة، النّفسيّة...

- **المرونة:** قدرتها على التّغيّر والتّطوّر، ممّا يجعلُها قادرة على مواكبة المُستجدّات.

-**الرّبط بين النّظري والتّطبيقي:** وذلك من خلال تحويل الأفكار الفلسفيّة النّظرية إلى ممارسات عمليّة داخل المؤسّسة التّربوية.

-**الاستناد إلى المبادئ والقيم:** من خلال منظومة فكريّة وأخلاقيّة تعكس فلسفة المجتمع.

-أن تكون ذات هدف واضح.

تبيّن لنا أنّ؛ الخصائص الفلسفيّة تُسهم في بناء منظومة تعليميّة مُتماسكة تسعى إلى تحقيق أهداف تربويّة هادفة ومتوازنة، وثمّة علاقة وطيدة بين الفلسفة والتّربية، فهُما صورتان لحقيقة واحدة، حيث تمثّل الفلسفة الجزء النّظري للتّربية، والتّربية تمثّل الجانب التّطبيقي والعملي للفلسفة، ولعمق العلاقة بينهما نشأت مجموعة من النّظم التّربويّة الّتي تستند إلى المذاهب الفلسفيّة.

---

[1] -ينظر:عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، عمان – دار و مكتبة الحامد للنشر و التوزيع ، ط1، 2012م/1433ه، ص: 158.

[2] - ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، عمان – دار و مكتبة الحامد للنشر و التوزيع ، ط1، 2012م/1433ه، ص:157.

3- المدراس الفلسفيّة وعلاقتها بالمنهج:

بعد استعراض مفهوم أسس الفلسفة التّربويّة، وخصائصها في المجال التّربوي، يُمكننا التّطرّق إلى أبرز المدارس الفلسفيّة التي أسهمت في بناء المنهاج التّربوي، فقد قدّمت هذه المدراس مجموعة من الرّؤى والأفكار التي كان لها تأثير واضح على تكوين المناهج وتوجيهها. فيما يلي نستعرض أهمّ هذه الفلسفات وعلاقتها بالمنهاج التعليّمي.

3-1-الفلسفة التّقليديّة أو الأزليّة: (La philosophie traditionnelle ou pérenne)

من أقدم الفلسفات التي شكّلت الفكر الإنساني، حيث تستند إلى مبادئ ثابتة ومطلقة تعكس القيم الكلاسيكيّة للحقيقة والمعرفة والأخلاق، كما تؤمن هذه الفلسفة بأنّ هناك حقائق أزليّة غير قابلة للتّغيير، و" تعتبر هذه الفلسفة من أكثر الفلسفات محافظة وتقليديّة "[1]، ويقصد بهذا التّعريف أنّ الفلسفة التّقليديّة تعتبر فلسفة مُحافظة تتمسّك بالقيم والمعتقدات الرّاسخة عبر الزّمن، وتؤمن بأنّ الاستقرار والنّظام أهمّ من التّجديد والتّغيير.

كما " ترى هذه الفلسفة أنّ التّربية هي عمليّة حفظ ونقل التّراث الاجتماعي، وأنّ الوظيفة الأساسيّة للمدرسة بوصفها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء هي نقل التّراث الثّقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي مبسّط "[2]، ممّا يجعلها فلسفة ثابتة ترفض التّغيّرات السّريعة أو التّأثيرات الحداثيّة على المنظومة التّربويّة.

وبالتّالي فإنّ الفلسفة التّقليديّة(الأزليّة) تؤثّر بشكل كبير في بناء المناهج التّربويّة، حيث تعزّز الاستقرار المعرفي والأخلاقي، لكنّها قد تواجه تحدّيات في مواكبة التّغيّرات العصريّة الّتي تتطلّب مرونة أكبر في طرق التّدريس وأساليب التّفكير..

3-2-تطبيقاتها التّربويّة:

[1] -Jon Wiles And Joseph Bondi ,curriculum Development:A Guide To Practice Third Edition Columblus Ohio, Merrill Publisghing Co, 1989,P 47

/نقلا عن: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الطّبعة الأولى، عمّان – الأردن – 2008م/1432 ص:69

[2] -عنود الشايش الخايشا.، أسس مناهج اللّغة، ص:163.

تعتمد الفلسفة التّقليديّة في التّربية على ترسيخ القيم والمبادئ الرّاسخة، وتُعتبر أن الهدف الأساسيّ للتّعليم هو نقل المعرفة المتراكمة عبر الأجيال، ومن أهمّ تطبيقاتها: [1]

-التّركيز على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الأساسي للمعلومات.

-اقتصار التّقويم على الجانب المعرفي، وعلى جانب التّحصيل العلمي فقط، والاختبارات هي الأداة الوحيدة للتّقويم.

-عدم الاهتمام بالأنشطة الصّيفيّة.

-إهمال الفروق الفردية، وميول المتعلمين واتّجاهاتهم.

-التّركيز على المعرفة الكلاسيكيّة؛ أي التّركيز على الموادّ الأساسيّة مثل (الأدب-الفلسفة-التّاريخ...).

-الاعتماد على أساليب التّدريس الّتي تقوم على التّكرار والحفظ.

-المحافظة على المناهج التّقليديّة دون تغييرات كبيرة ؛أي رفض التّجديد المفرط في المناهج.

وفقا للأساس الفلسفيّ التّقليدي، يبقى التّعليم عمليّة تعتمد بشكل أساسي على دور المعلّم في التوجيه والسيطرة، وتستند إلى **منهاج ثابت وحفظ المعلومات** وهو تعليّم مركزي يأخذ فيه المعلّم الدّور الرّيادي، والطّلّاب يتلقّون المعرفة في سياق اجتماعي وثقافي محدّد، ويُقيّم أداؤهم بناءً على قدرتهم على استرجاع هذه المعرفة.

2- الفلسفة التّقدميّة (النّفعيّة / العمليّة): (La philosophie progressiste (utilitariste / pragmatique

الفلسفة التقدميّة أو الفلسفة النّفعيّة (أو العمليّة) هي فلسفة تركّز على تحقيق المنفعة والنتائج العملية في الحياة البشريّة، الفكرة الرئيسيّة فيها هي أنّ الفعل الصّحيح هو الّذي يؤدّي إلى أكبر قدر من السّعادة أو الفائدة للمجتمع أو للفرد.

[1]-ينظر: محمد عبدالله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربويّة، ط1، الجمهوريّة اليمنيّة -صنعاء- ـ 1437ه/ 2016 م ص:32.

وتتضمّن الفلسفة التّقدميّة " مدارس تربويّة متعدّدة تربويّة متعدّدة، بعضها يرى أنّ كلّ شؤون التّربية تدور حول المتعلّم، وأنّ واجب المدرسة هو إطلاق مواهبه وقدراته وتنميتها، وبعضها يرى أنّ وظيفة التّربية تدور حول مشكلات المجتمع، وتحسين مستوى المعيشة فيه. وبعضها يوازن بين احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع " [1]

2-1-مبادئ الفلسفة النّفعيّة:

ومن أهمّ المبادئ التي نادت بها الفلسفة النّفعيّة: [2]

-التّربية هي الحياة نفسها، وليس أعداد الحياة.

-التّعليم مرتبط بحاجات واهتمامات وقدرات الطّفل.

-تزويد التّلاميذ باستراتيجيّات حلّ المشكلات وليس المعرفة.

-مهمّة المعلّم النّصح والإرشاد وتزويد الأطفال بالخبرات.

-تشييع الدّيمقراطية والأفكار والحوار والمتفاعل من قبل المدرسة للتّلاميذ.

-الطّفل هو محور العمليّة التّعليميّة.

-الحوار اليومي مع التّلاميذ من قبل المعلّم.

-تشجيع التّعاون والمشاركة والتّوافق بين التّلاميذ.

-إعطاء التّلاميذ الحرّيّة في تقرير خبراتهم المدرسيّة واختياراتهم لها.

ولقد أثّرت الفلسفة التّقدميّة على حاجات الطّلّاب، كما ركّزت على الجوانب التّطبيقيّة، وترى أنّ اكتساب الخبرة يتمّ عن طريق التّفاعل بين الفرد وبيئته، كما أدّت هذه الفلسفة على تقليص عدد المدارس الّتي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات وإلى ظهور نوعين من المدارس هما [3]

---

[1]-توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة ، المناهج التّربويّة الحديثة –مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها- دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان-الأردن- ط1، 2000م/1420ه، ص:126.

[2]- ينظر: عنود الشايش الخايشا، أسس المنهاج واللّغة، ص:163

[3]– ينظر: سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتّطوير، ط1،دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان – الأردن- 1436ه/2015م، ص: 65-66.

أ/المدارس التّقليديّة المعدّلة: (Les écoles traditionnelles modifiées)

وتتضمن مناهج هذه المدارس موادّ دراسيّة مفصّلة ومحدّدة، وتعطي للمدرّسين حريّة في اختيار طرائق التّدريس، والسّماح للتّلاميذ بنشاط محدود.

ب/ المدارس الثّنائيّة: Les écoles bilingues

وتعتمد مناهج هذه المدارس على موادّ مقرّرة من الموادّ الدّراسية بالإضافة إلى نشاطات إضافيّة للمنهج تمارس في غير أوقات الدّراسة، بحيث يخصّص نصف الوقت المدرسيّ للنّشاطات، ويخصّص النّصف الآخر لدراسة الموادّ الدّراسيّة التّقليديّة.

لا نستطيع أن ننكر الثّورة التي أحدثتها الفلسفة التّقدّميّة في المجال التّربوي، وذلك من خلال ما تقتصر عليه المدرسة في عملها على تلقين المتعلّمين للمعلومات والمعارف المختلفة، وتهمل حاجات وميول التّلاميذ. وبسبب هذا، نادى الكثير من التّربويّين إلى الجمع بين المدراس؛ أي بين إشباع حاجات

وميول التّلاميذ وكيفيّة تلقين المعلومات...

ج–مُرتكزات المناهج الفلسفيّة:

ويمكن صياغة هذه المرتكزات في النّقاط التّالية:

–"اهتمام المنهج باحترام شخصيّة المتعلّمين وبيان أهميّة دوره في المجتمع، وبإثارة اهتمامه في كل مناشط التّعليم لتنمو قُدراته.

–الاهتمام بذكاء المتعلّمين وفكره، بإتاحة الفرص أمامه لممارسة حرّية التّفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعيّة الّتي تواجهه، وكيفيّة إيجاد الحلول.

–الاهتمام بقدرة المتعلّمين على التّفكير النّاقد من خلال تعليمه كيف يفكّر؟ وكيف يتأمّل، وضرورة تدريبه على استعمال العمليّة العلميّة في حلّ مشكلاته.

–الاهتمام بإتاحة الفرص المتكافئة أمام الطّالب، ومساعدته على استيعاب مفهوم المساواة وممارسته.

-الاهتمام بحرّية التّعبير، والسّماح لكلّ طالب في أن يعبّر عن وجهة نظره بالطّريقة التي يراها مناسبة.

-الاهتمام بحرّية اختيار العمل المناسب، وتكوين الاتّجاهات التي تنمّي الشّعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل، وفي احترامه من طريق انتقاء الخبرات المدرسيّة، التي تساعد الطّالب على تحقيق أهدافه."[1]

3-الفلسفة المثاليّة: (La philosophie idéaliste)

تقوم هذه الفلسفة على فكرة أنّ الحقيقة والمعرفة مستمدّتان من العقول والأفكار، وليس من العالم المادّي المحسوس و" يرجع تاريخ ظهورها إلى عهد الإغريق وبالذّات إلى فليسوف سقراط وأفلاطون، وقد ارتبط اسم المدرسة المثاليّة بأفلاطون؛ لأنّه قام بتدوينها " [2]، يتبيّن من خلال التّعريف أنّ الفلسفة المثاليّة تعود جذورها إلى الفلاسفة الإغريق، وخاصّة سقراط وأفلاطون، لكنّها ارتبطت بشكل أساسيّ بأفلاطون لأنّه قام بتدوينها.

3-1 -مبادئ الفلسفة المثاليّة:

أهم مبادئ الفلسفة المثاليّة وهي على النّحو التّالي: [3]

-جميع الأشياء الحقيقيّة تأتي من العقل.

-الإنسان أهمّ من الطّبيعة.

-لدى الإنسان الحرّيّة في الاختيار بين الصّواب والخطأ.

-الحقائق الأوّليّة في عالم المثل أو عالم السّماء، وهي مطلقة، يمكن إدراكها عن طريق التّفكير فقط.

-وجود الإنسان في هذه الحياة يرتكز تماما على العقل.

-جوهر العالم والرّوح.

---

[1]- سعد علي زاير –إيمان اسماعيل عايز مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان –الأردن- ط1 ، 2014م/1435ه،ص: 144-145.

[2]-توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة –مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، ص:116

[3]- ينظر: المرجع نفسه ص: 117-118.

-الإنسان جزء من عالم روحاني يتفاعل معه حسب طاقاته.

-الأفكار الّتي تنشأ حول الكون، تنبع من داخل الإنسان وليست مستقلّة عنه.

ويتبيّن ممّا سبق ذكره أنّ الفلسفة المثاليّة ترى العقل هو أساس الوجود، حيث تستمدّ المعرفة من الفكر أكثر من التّجربة الحسيّة، فالواقع ليس مستقلاً عن الإدراك، بل يتشكّل من خلاله، كما تؤمن بوجود حقائق مطلقة تتجاوز الخبرة المباشرة، وتُعلّي من شأن الرّوح والقيم مثل الحقيقة والجمال والخير. وبذلك، تنظر المثاليّة إلى الكون كنظام عقلاني منظّم، حيث تكون المادّة مجرّد انعكاس للفكر وليس العكس.

وفي نفس الصّدد أشار أحمد مرعي في كتابه (المناهج التّربوية الحديثة) من منظور المدرسة المثاليّة، مشيرًا إلى ضرورة التّركيز على الجوانب التّالية:[1]

-سعي المناهج إلى تحقيق الأهداف التّربويّة عن طريق المحتوى المعدّ بصورة جيّدة.

-تصميم المناهج لتحقيق الإبداع وزيادة النّموّ الفكري والأمور الجيّدة.

-اختيار الأفكار الجيّدة الموجودة في فروع المعرفة كافّة وعرضها على المتعلّمين بصورة جيّدة.

-النمو الشّخصي للمتعلّم من خلال النّشاط الذّاتي وحرّيّة الاختيار من بين الأمور وتحمّل المسؤولية.

-احتواء المناهج على الإرث الثّقافي بعد فحصه وتدقيقه خصوصا الموسيقى، والفنّ، والأخلاق.

-المعلّم هو المسؤول الأوّل عن اختيار المناهج لكونه المطّلع على الأهداف التّربويّة المرجوّ تحقيقها.

-دور المتعلّمين في تخطيط المناهج، وتصميمها محدود للغاية، بل لا يكاد يذكر.

بشكل عامّ، يؤكّد أحمد مرعي على أنّ التّعليم وفقا للمدرسة المثاليّة لا يقتصر على إكساب المهارات، بل يهدف إلى بناء شخصيّة متكاملة، تعتمد على الفكر والأخلاق والقيم الإنسانيّة.

كما تجدُر الإشارة هنا إلى أبرز تأثيرات المبادئ الفلسفيّة المثاليّة على الأسس العامّة للتّربية، والتي تمثّلت فيما يلي:

[1]- ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة، ص:115-116.

-يجب التّركيز على قوى العقل والرّوح.

-المعلّم هو المسؤول عن إيجاد بيئة تعلّم نشطة.

-يعتبر المعلّم هو المثل الأعلى والقدوة للمتعلّمين.

-التّركيز على النّمو العقلي وإشباعه بالمعلومات.

-أنّ العمليّة التّربويّة تبدأ من رغبة المتعلّم بالتعلّم.

-تعتبر إثارة الحوافز من أهمّ مسؤوليّات المعلّم.

-لابدّ من تنمية شخصيّة المتعلّم وتطويرها.

وبذلك يمكن القول أنّ" الفلسفة المثاليّة تنظر إلى المنهج باعتباره عنصر هامّ، يهتمّ بالقضايا العقلية، ويركّز على مواد الدّراسة حول الأدب والدّين والفلسفة والرّياضيات والمنطق، وتعتبر المواد التّطبيقية غير مهمّة في المنهج، وترى بأنّ المنهج ثابت غير قابل للتّطوير، لأنّ المعرفة التي توصّل إليها الأوائل ثابتة ومطلقة. "[1]

وبناءً على ما سبق، يتّضح أنّ الفلسفة المثاليّة تضع أسسًا تربويّة ترتكزُ على القيم الرّوحيّة والمعرفة العقليّة، وتؤمن بأنّ العقل والرّوح هو جوهر العالم. وكان تركيزها على دور المعلّم وتنميّة تفكيره التأمّلي، كما عزّزت أهميّة العلوم الإنسانيّة والانضباط في العمليّة التّعليميّة، مؤكّدة أنّ التعلّم هو رحلة مستمرّة مدى الحياة. وعليه فإنّ هذا النهج يسهمُ في بناء أفراد يتمتّعون بعمق فكري وأخلاقي، قادرين على إدراك الحقائق السّامية والسّعي نحو الكمال الإنساني.

3-2-مميّزات الفلسفة المثاليّة:

للفلسفة المثاليّة دور محوريّ في تشكيل المناهج التّربويّة، وتوجيه أساليب التّعليم، حيث تركز على القيم الثّابتة، والمعرفة القائمة على الفكر والعقل. وفيما يلي أبرز مميّزاته:[2]

-تنظر إلى العالم المادّي على أنّه ليس واقعا مطلقا ومستقلا عن الإنسان، دون إدراكه له وتفكيره فيه.

---

[1]- عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، 159-160.

[2]- ينظر: عبدالسّلام يوسف الجعافرة، المنهاج أسسها وتنظيمها، ، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان –الأردن- ط1، 2015م، ص:159-160-161.

-تعتبر العقل والرّوح جوهر العالم؛ لأنّ الشّيء الذي جعل الإنسان إنسانا هو عقله وروحه، وهما يمثّلان أهمّ ما فيه.

-المعرفة فطريّة كامنة.

-وظيفة التّعليم عندهم تتمثّل في توليد المعرفة وإخراجها من حيّز الوجود بالقوة إلى الوجود الفعلي.

-تؤمن بوجود أفكار ثابتة مطلقة ومستقلة عن العالم المحسوس الذي نعيشه.

-القيّم مثالية وثابتة، وعالم المثل هو عالم الحقيقة المطلقة.

-يعتبرون المعرفة النّظريّة أهمّ من المعرفة العلميّة أو التّطبيقيّة.

-تهتمّ الفلسفة كثيرا بالتّربية القائمة على الدّين والقيم، وتنتظر إلى القيم على أنّها ثابتة.

-المنهاج لديهم ثابت وغير قابل للتّطور، ويتمّ نقله من جيل إلى آخر.

-يتألّف المنهاج من موادّ منفصلة كالدّين، والتّاريخ، والفلسفة، والأدب، والرّياضيّات.

-تستخدم التّلقين وطريقة الإلقاء في التّدريس.

-تؤمن باستخدام العقاب البدني، ويستخدمون الطّرد، أو الفصل النّهائي من المدرسة، ويحفظون النّظام فيها بالقوّة.

-ترى وجود أهميّة للأنشطة الّتي تتمّ خارج الصّفّ.

وكاستخلاص توضيحي لأهمّ المميّزات توصّلنا إلى نتيجة أنّ؛ الفلسفة المثاليّة تؤمن بالتربيّة المبنيّة على الدّين والقيم، وتعتمد على التّلقين والإلقاء كأساليب التّدريس، مع التّأكيد على الانضباط الصّارم واستخدام العقاب للحفاظ على النّظام، مع إيلاء أهميّة للأنشطة خارج الصّف.

3-3-ومن تطبيقاتها التّربويّة:

تتجلّى تطبيقات الفلسفة المثاليّة في التّربية من خلال عدّة جوانب، منها:

-"التّركيز على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الأساسيّ للمعلومات.

-اقتصار التّقويم على الجانب المعرفي، وعلى التّحصيل العلمي فقط، والاختبارات هي الأداة الوحيدة للتّقويم.

-عدم الاهتمام بالأنشطة.

-إهمال الفروق، وميول الطّلاب واتّجاهاتهم.

-تعتمد الفلسفة المثاليّة على أسلوب الحوار، وذلك عن طريق توجيه أسئلة للمتعلمين لمساعدتهم على التّفكير.

-تُساعد على تهذيب العقل والرّوح.

-تهدف الفلسفة المثاليّة إلى تنمية الفكر والوعي الأخلاقي لدى المتعلّمين.

-تساعد على بناء شخصيّة المتعلّم وتُعلّمه المسؤوليّة اتّجاه نفسه ومجتمعه."[1]

كحوصلة نقول التّربية المثاليّة تسعى إلى تشكيل أفراد يتحلّون بالقيم الأخلاقيّة السّامية، ويسعون وراء الحقيقة والمعرفة المطلقة من خلال التأمّل والتّفكير العميق، مع التّركيز على دور المعلّم كمرشد ومثال يُحتذى به.

4-الفلسفة الواقعيّة: (La philosophie réaliste)

ترى هذه الفلسفة أنّ الأشياء والظواهر الماديّة لها وجود حقيقي بغضّ النّظر عن وعي الأفراد بها، وهي تختلف عن الفلسفات المثاليّة التي تعتبر أنّ الواقع يعتمد على الإدراك أو الأفكار، وهي" نقيض الفلسفة المثاليّة، حيثُ تجعل الحقيقة مستقلّة عن العقل يكتشفُها الإنسان؛ ولذا فهي تركّز على التّجريب والملاحظة والمنهج التّجريبي، وأنّ المعرفة نسبيّة ومتغيّرة وليست مطلقة وأزليّة ومتغيّرة وغير ثابتة "[2]

واستنادا على التّعريف المذكور نستنتج أنّ الفلسفة الواقعيّة لها تأثير كبير في مجالات العلم، التّربية، والأخلاق، حيث تشجع على التّفكير العملي والتّجريبي لفهم العالم من حولنا.

4-1-مميّزات الفلسفة الواقعيّة:

وتعود أفكارها إلى الفلاسفة: أرسطو (**Aristote**384_322)، وابن سينا-980 **Ibn sina**) (1037، وفرانسيس بيكون (**Francis Bacon** 1626_1561)، وجون لوك(**John locke**1632-1704) ،

[1]- محمد عبدالله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم – المناهج التربوية – الجمهوريّة اليمنية صنعاء – دار الكتب ط1،1437ه/2016م ص: 32

[2]-محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربوية ، ص: 33.

وديفيد هوم (**David Hume**1711-1776)، وجون ستيوارت مي (**John Stuart Mill** 1806-1873) وأهم ما يميّزُها: [1]

-تنظر إلى العالم الطّبيعي عالم واقع الذي يشتمل على الحقائق جميعها، والتي يمكن استكشافها عن طريق التّحليل العلمي الموضوعي.

-تنظر إلى الانسان كالموجودات الأخرى، ويمكن معرفته وفهمه عن طريق دراسة مكوّناته، وإن كان يتميز بالعقل عن سائر المخلوقات.

-يرون أنّ المجتمع يسير وفق قوانين طبيعيّة عامّة وشاملة لا تتغيّر، وكلّما أطاعها الإنسان سار المجتمع بشكل طبيعي وبنجاح كبير.

-القيم عندهم غير ثابتة ونسبيّة، ويمكن الاستدلال عليها عن طريق التّجربة والحسّ.

-تهتمّ هذه الفلسفة بالمعرفة الطّبيعيّة، وأهمّ الموادّ الدّراسية هي التي تبحث في الظّواهر الطّبيعيّة حيث يمكن الاعتماد على الحواسّ...

-تهدف التّربية عندهم إلى إعداد الفرد لتقبّل حظّه المكتوب لهُ في هذه الحياة، ومساعدته على التكيّف مع بيئته دون أن يعمل على تشكيلها، أو التّأثير فيها، وعليه أن يفهم العالم الذي يعيش فيه.

-يتكوّن المنهاج عندهم من مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء من العالم الواقعي الذي يعيشون فيه، ومحتواه متى اكتشف يبقى ثابتا، ويصبح تغييره بطيئا، وتتكوّن من العلوم والرّياضيات والموادّ الاجتماعيّة، والتّعليم المهني.

-تنظر إلى النّشاط اللاصفيّ على أنّه غير أساسي في قضيّة المثير والاستجابة والتّعزيز.

ويتبيّن ممّا كتبناه أنّ الفلسفة الواقعيّة تتميّز بالتّركيز على الواقع الموضوعي، والاعتماد على الملاحظة والتّجربة لفهم الحقائق، كما ترفض المثاليّة، وتؤكّد على ثبات القوانين الطبيعيّة والسببيّة، إضافة تُعزّز الموضوعيّة في البحث، وتُطبّق في التّعليم لتنميّة التّفكير النّقدي والمهارات العمليّة.

[1]-ينظر: عبدالسّلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيمها، ص: 161.

4-2 -أهمّ تطبيقاتها التّربويّة:

تتجلّى التّطبيقات التّربويّة للفلسفة الواقعية في عدّة جوانب، حيث تؤكد على أهميّة الواقع والتّجربة الحسيّة في التّعليم. ومن تطبيقاتها:[1]

-الاهتمام بالموادّ العلميّة

-اتّباع المنهج التّجريبي في البحث التّربوي.

-استخدام أساليب القياس والتّقويم في الكشف عن المؤشّرات الماديّة للتّعلّم.

-الاعتماد على أساليب التّدريس والطّرائق التّجريبيّة والملاحظة المباشرة.

-تقديم المعرفة، بناء على الحقائق والتّجارب الواقعيّة.

-استعمال الوسائل التّعليميّة الحسيّة مثل (النّماذج/الخرائط الذهنيّة).

-المتعلّم نشط في عمليّة التعلّم ويُشارك في البحث والاستقصاء والتّفاعل مع مُحيطه.

-يكسب المعارف من خلال التّطبيقات العمليّة وليس الاقتصار مع محيطه.

-تحقيق الأهداف التّربويّة من خلال التّوازن بين المعرفة النّظرية والتّطبيقيّة.

-الاعتماد على التّقويم المستمرّ من خلال الأنشطة والمشاريع.

بشكل عامّ، تهدف الفلسفة الواقعيّة في التّربية: إلى إعداد المتعلّمين ليكونوا قادرين على فهم الواقع والتّفاعل معه بمهارات عمليّة وفكريّة فعّالة، كما تؤكّد هذه الفلسفة على أهميّة التّعليم القائم على الخبرة المباشرة والملاحظة، بحيث يكون التعلّم مرتبطًا بالواقع الملموس وليس مجرد تلقين نظري وبهذا، تسعى الفلسفة الواقعيّة في التّربية إلى إعداد أفراد قادرين على التّفاعل مع بيئتهم بوعي وفاعليّة، ممّا يُمكّنهم من النّجاح في حياتهم المهنيّة والشخصيّة، ويُسهم في تقدّم المجتمع وتطوّره.

5-الفلسفة الطّبيعيّة:(La philosophie naturaliste.)

الفلسفة الطّبيعيّة هي فرع من الفلسفة، تهتمُّ بدراسة الطّبيعة والكون، وقوانينه بطريقة عقلانية ومنهجيّة، ويقترن اسم هذه المدرسة بالفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو (Jean-

[1]- ينظر: محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج، ص: 33

Jacques Rousseau 1712-1778)، وتعود جذُورها إلى ستّ قرون قبل الميلاد، ومن أهمّ المبادئ الأساسيّة للتّربية وفقا الفلسفة الطبيعيّة نذكرها كالآتي: [1]

-تتمّ العمليّة التربويّة للمتعلّمين كافّة بصورة شيّقة.

-يعدّ الاستعداد الطّبيعي للمتعلّم نحو التعلّم أساسا للعمليّة التّربوية.

-ينصبُّ اهتمام المعلّمين على المتعلّم ورغباتهم وميلوهم، وليس على موضوعات دراسيّة للانسجام مع ميولهم ورغباتهم.

-يتمُّ الاعتماد على النّشاط الذّاتي في الحصول على المعرفة.

-تكون التّربية للجسم والعقل معا.

-تراعى في العمليّة التّربوية الطّاقات الفرديّة الجسميّة والعقليّة.

6-الفلسفة التّجديديّة: (La philosophie reconstructionniste)

الفلسفة التّجديديّة هي تيّار فكري يسعى إلى إعادة النّظر في المفاهيم الفلسفيّة التقليديّة وتحديثها، كما "تعتبر امتدادا للفلسفة التّقدّميّة، مع فرق جوهري واحد، هو الاهتمام الكبير بالمستقبل، ومستقبل الحضارة في هذا الكون، ويُؤمن أصحاب هذه الفلسفة أنّ المؤسّسات المجتمعيّة، ومنها مؤسّسة التّعليم بصورتها الرّاهنة لم تعد قادرة على التّكيّف مع متطلّبات المستقبل، وأنّ علينا أنّ نهتمّ بدارسة المستقبل..."[2]، كما تعتمد هذه الفلسفة على الانفتاح على المستجدّات العلميّة والتّكنولوجيّة، وتؤُكّد على دور الإنسان في صناعة مستقبله من خلال الإبداع والتّفكير النّقدي.

وفي ضوء ما ذكرناه، نستنتج أنّ الفلسفة التّجديديّة تُعدّ جسرًا بين الماضي والمستقبل، حيث تستفيد من الإرث الفلسفي مع إعادة صياغته بطرق تتناسب مع متطلّبات العصر الحديث.

[1]-ينظر: نجم الدين عبد الله غالي الموسوي، رائد رمثان حسية التّميمي، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص:13

[2]-محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج، ص: 34.

6-1 مميّزات الفلسفة التّجديدية:

بشكل مختصر يمكن عرض مميّزات الفلسفة التّجديدية فيما يلي: [1]

-التركيز على المستقبل من خلال دراسة الحاضر وتحليله.

-تعطي أهميّة واضحة للجماعة ودورها في التّربية.

-تعتمد على التّحليل المنطقي والاجتماعي، والأنثروبولوجي والفلسفي في وضع التّربية في مقّدمة توجيه المجتمع وقيادته.

-تتجنّب عمليّة التّلقين في التّدريس، وتستبدلها في الإرشاد والتّوجيه للتّلاميذ عن طريق المناقشة الفاعلة، والتّحليل العقلي النّاقد لقضايا ومشكلات مختلفة.

واستخلاصا يمكن القول أنّ الفلسفة التّجديديّة لها دور حيويّ في تشكيل وعي الأفراد والمجتمعات، حيث تُعزّز القدرة على التّفكير النّقدي والانفتاح على الأفكار الجديدة، ممّا يُساهم في تطوير الحلول المبتكرة للتحديّات المعاصرة من خلال إعادة النّظر في المفاهيم التّقليديّة وتحديثها وفقًا للمعطيات الحديثة، تسهم الفلسفة التّجديدية في بناء مجتمعات أكثر مرونة وتكيّفًا مع التّغيّرات المتسارعة في مجالات المعرفة والتّكنولوجيا والثّقافة.

6-2 ومن تطبيقاتها التّربوية:

الفلسفة التّجديدية لها تطبيقات تربويّة عديدة تهدف إلى إعداد المتعلّم للحياة العمليّة، وتشجيع التّفكير النّقدي، وحلّ المشكلات. ومن أبرز تطبيقاتها التّربويّة: [2]

-الدّعوة إلى الاهتمام بالإبداع والابتكار والتّنمية الذّاتية.

-الاستفادة القصوى من الثّورة التّقنية، والأنترنيت.

-الاهتمام بعلوم المستقبل، وجودة المنتج التّعليمي.

-تُركّز الفلسفة التّجديدية على تصميم المناهج الدّراسيّة، حيث تكون ذات صلة بمشكلات المجتمع ممّا يُساعد المتعلّم على تطوير مهاراته.

---

[1]- ينظر: عبدالسّلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيمها، ص: 163

[2]-ينظر: محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج، ص:34

-تُشجع الفلسفة التّجديديّة على التّعلّم التّعاوني والمناقشة الجماعيّة، ممّا يعزّز على العمل الجماعي.

-تؤكّد هذه الفلسفة على التكيّف مع الاحتياجات.

-تهدف الفلسفة التّجديديّة إلى إعداد المواطن الصّالح (اجتماعي-سياسي) قادر على تحسين تطوير مجتمعه.

وبذلك يمكن القول أنّ الفلسفة التّجديديّة تسعى إلى جعل الأفكار مرتبطة بالواقع وبحياة الأفراد، كما أسهمت في تجاوز الأفكار القديمة التّقليديّة، وتدعو إلى الأفكار الجديدة والمرنة السهلة الّتي تخدم العصر.

7-الفلسفة الإسلاميّة:(La philosophie islamique)

الفلسفة الإسلاميّة هي مجموعة من الأفكار والمذاهب الفلسفيّة الّتي نشأت في إطار الحضارة الإسلاميّة، "وهي الإطار الفكري والنّظري الذي تنطلق منه التّربية في المجتمعات المسلمة، لصياغة الشّخصيّة المسلمة الصّالحة في نفسها، المصلحة لغيرها، المنتجة النّافعة لذاتها ومُجتمعها، والنّاس من حولها، وتتمثّل في القرآن الكريم والسُّنّة المطهّرة، وما قدّمه الفقهاء والمفكرون المسلمون من إسهامات تربوية، في ضوء احتياجات الدّنيا والآخرة..." [1]

ويتبيّن من هذا التّعريف أنّ الفلسفة الإسلاميّة في التّربية هي الإطار الفكري المستند إلى القرآن والسّنّة، والهدف منها تكوين شخصيّة مسلمة صالحة، نافعة لمجتمعها، ومتوازنة بين متطلّبات الدّنيا والآخرة.

7-1-خصائص الفلسفة الإسلامية (الدّينيّة):

تتميّز الفلسفة الإسلاميّة بعدّة خصائص (الرّبانية، الشّمولية، التّوازنية، الثّبات والمرونة، الواقعيّة الإيجابيّة) التي تجعلها فريدة ومتميّزة عن غيرها من الفلسفات، ويجب أن تتجسّد في المناهج التّربوية على النّحو التالي:[2]

[1]- محمد عبد الله الخاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في المناهج التّربوية، ص:34 -35

[2]- ينظر: نجم عبدالله غالي الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها -أفكار تربويّة معاصرة-ص:16

-ربط المناهج بقيم الإنسان الدينيّة والخلقية لتنعكس بدورها على حياة التّلميذ في ذاته وفي تفاعله مع المجتمع.

-صياغة الأهداف التّربوية بطريقة تجعل فروع المعرفة تثرى بالمفاهيم الإسلاميّة.

-عدم الفصل بين العلوم الشّرعية والعلوم الإنسانيّة والطّبيعة المعاصرة، لأنّها علوم نافعة، يحثّ الإسلام على اكتسابها.

-اعتماد الموضوعيّة والعلميّة في تصميم محتوى المناهج، وبما لا يظهر للتلميذ عدم تجانس الحقائق مع المنظور العقدي، أو أنّها تبدو مقحمة ذو تبرير مقنع.

-تحقيق الواقعيّة والشّمولية في المناهج بوصفهما خاصّيتين أساسيّتين من خصائص المنظور العقدي من خلال اثرائهما بالأنشطة العلميّة الصفيّة واللاصفيّة، فضلا عن انجاز فكرة التّكامل بين المواد الدّراسيّة.

ومن هنا برزت أهميّة انعكاسات هذه الخصائص في المناهج التّربويّة، وذلك من خلال ربطها بالقيم الدّينيّة والأخلاقيّة، وفي تحقيق التّكامل بين العلوم، وضمان الموضوعيّة والعلميّة في محتواها، إضافةً إلى تعزيز الأنشطة الصّفيّة واللاّصفيّة الّتي تدعّم الواقعيّة والشموليّة.

7-2 الفلسفة الإسلامية وأبعادها التربوية:

تنعكس هذه الفلسفة في العديد من التّطبيقات التّربوية التي تسهم في تنمية الفرد والمجتمع وتتمثل في:[1]

-الالتزام بآداب الشّريعة في الأهداف والمحتوى وطرق التّدريس والوسائل التّعليميّة.

-لا تقتصر على الخبرات التّعليميّة فيما يخصّ المعرفة الدّينيّة الشّرعية بل تشمل الحياة كلّها.

-تؤكّد على خلافة الإنسان الله في الأرض، وأنّ العبادة هي الهدف الأسمى من خلق الإنسان.

-تسخير الكون لخدمة الإنسان، وأنّه مطالب دائما بالتفكّر والتدبّر، والانسان كلٌّ متكامل.

-التّأكيد على أنّ طلب العلم فريضة، والعمل فرض عين.

[1]- ينظر: محمد عبد الله الخاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربوية، ص، 35-36

-التّأكيد على أن الكون غيب وشهادة، وأنّنا لسنا وحدنا في هذا الكون، فهناك عوالم لا نراها ولكن نؤمن بوجودها كالملائكة والجنّ.

-التّأكيد على أنّ الدّين يشمل الحياة كلّها الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسية.

-التأكيد على التّوحيد باعتباره جوهر العقيدة في التّصوّر الإسلامي.

وبناء على ما تقدّم فإنّ التّطبيقات التّربوية للفلسفة (العقائديّة الدّينيّة) تُركّز على غرس القيّم الإيمانيّة، وترسيخ العقيدة في وجدان المتعلّم، ممّا يساهم في بناء شخصيّة متّزنة روحيًا وفكريًا، فهي تُعزّز الإحساس بالمسؤوليّة اتّجاه الله والإنسانيّة، كما تغرس قيم الأخلاق والانضباط الذّاتي، كما تُشجّع على طلب العلم باعتباره فريضة، وتُنمّي التّفكير التّأمّلي والتدّبري في الكون والحياة، ويُسهم هذا النّهج في تحقيق التّوازن النّفسي والاجتماعي للمُتعلّم، ممّا يجعلهُ قادرًا على التّعامل مع تحدّيات الحياة بروح إيجابيّة، إضافةً إلى تحفيزه على العمل الصّالح، والمساهمة في بناء المجتمع وفق مبادئ العدل والإحسان.

خلاصة المبحث:

إنّ جميع التّطبيقات التّربويّة الفلسفيّة سابقة الذّكر، تُعدّ إحدى الرّكائز الأساسيّة في تشكيل المناهج التّربويّة وتوجيه الممارسات التّعليميّة، حيث تنطلق من مبادئ وأسُس فكريّة تعكس تصوّرات المجتمع وثقافته وقيمه. فالتّربية ليست مجرّد عمليّة نقل المعرفة؛ بل هي وسيلة لبناء الإنسان وتطوير وعيه وقدرته على التّكيّف مع بيئته المتغيرة.

ثانيا/ الأساس الاجتماعي للمنهج التّربوي:(La base sociale du programme éducatif)

الأساس الاجتماعي للمنهاج التّربوي أحد الرّكائز الأساسيّة في تصميم المناهج، حيث يعكس القيم والتّقاليد والثّقافة السّائدة في المجتمع. فالتّعليم ليس مجرّد عمليّة لنقل المعرفة بل هو وسيلة لإعداد الأفراد ليكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعهم.

1-تعريف الأسس الاجتماعية:

ويقصدُ بالأساس الاجتماعي هو كلّ" ما يتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطوّرها في المجالات الاقتصادية، والعمليّة التّقنيّة، وكذلك ثقافة المجتمع وقيمه الدّينية والأخلاقية، والوطنية، والانسانية وعلى واضع المنهاج أن يعمل على زيادة الوعي وبثّ التّسامح وتقبّل الآخر، نشر الثّقافة التّكنولوجية بين أفراد المجتمع، ونشر مبادئ الدّيمقراطية والحرّية وتعويدهم على التّفكير النّاقد"[1]، لذا يهدف الأساس الاجتماعي إلى تعزيز الهويّة الثّقافية، وترسيخ مبادئ المواطنة، وتنمية المهارات الاجتماعية الّتي تمكّن المتعلّمين من التّكيّف مع بيئتهم والتّفاعل الإيجابي مع الآخرين، متفاعلين مع متغيّراته ومساهمين في تطوّره.

و" ينصبُّ هذا المجال على الأسرة وعدد من الجماعات الأخرى التي تؤثّر جميعها وتتأثّر بالمنهج المدرسي، وكذلك علاقة المنهج بالتّغير الاجتماعي. والمجتمعات جميعها تختلف فيما بينها من حيث درجات التّغير فهناك مجتمعات سريعة التّغيّر تتمثّل الأخيرة بالمجتمعات شديدة الانعزال، الّتي لا تعطي الفرصة للانتقال والانتشار الثّقافي... "[2]

وفي هذا الصّدد، يضطلع المنهج التّربوي بدور رئيسي في إعداد المتعلّم للحياة الاجتماعيّة، من خلال تدريبه على حلّ المشكلات، وتنمية حسّ المسؤوليّة، وتطوير مهارات التّعاون والتّواصل، ممّا يساعد على خلق بيئة تعليميّة داعمة لروح المواطنة الفاعلة والمشاركة الإيجابية في المجتمع.

[1]- محمود داود الرّبيعي، المناهج التّربويّة المعاصرة، المناهج التّربويّة المعاصرة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع –عمّان– الأردن– ط1، 1437ه/2016م،ص: 83

[2]- نجم عبد الله غالي الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص: 145.

يُعتبر الأساس الاجتماعي أحد الرّكائز الأساسيّة للتّربية، إذ يهدف إلى إعداد الفرد ليكون قادرًا على التّكيّف مع مجتمعه، وتلبية احتياجاته، والمساهمة في إيجاد حلول فعّالة لمشكلاته. كما يبقى المجتمع عنصرًا مؤثّرًا ومحوريًّا في عمليّة بناء المناهج، حيث يعكس متطلّباته وتوجّهاته [1].

مُجمل القول:

تؤدّي الأسُس الاجتماعيّة دورًا بارزا في بناء الهويّة الوطنيّة وتعزيز الانتماء، حيث تسهم في غرس القيم والعادات والتّقاليد التي تميّز المجتمع وترسّخ الشّعور بالانتماء إليه. كما تعزّز هذه الأسس الشّعور بالمسؤوليّة تجاه الوطن من خلال تنمية الوعي، بأهميّة المشاركة الفاعلة في تنميته وحمايته.

2-الأساس الاجتماعي للمنهج الدّراسي:

الأسُس الاجتماعيّة للمنهج التّربوي تشير إلى المبادئ الّتي تربط بين المجتمع والمناهج التّعليمية، حيث تؤثّر القيم الاجتماعيّة والثّقافية والاقتصادية والسّياسية في تشكيل المناهج الدّراسية. وتتمثّل هذه الأسس في عدّة جوانب، منها:

-طبيعة المجتمع وتأثيرها على بناء المنهج:

لكلّ مجتمع أهدافه وغاياته التي يسعى إلى تحقيقها من خلال مؤسّساته المختلفة، وتعدّ المدرسة إحدى أهمّ هذه المؤسّسات، حيث أنشأها المجتمع لتنشئة الأجيال وفق منظومة تربويّة تهدف إلى غرس القيم والمعارف والمهارات التي تعكس تطلّعاته. ويُعدّ المنهج الأداة الأساسيّة الّتي تعتمد عليها المدرسة لتحقيق هذه الأهداف، إذ يُصمّم ليواكب احتياجات المجتمع، وينسجم مع ثقافته ومتطلّباته، ممّا يضمن إعداد أفراد قادرين على الإسهام في تقدّمه واستقراره.[2]

-خصائص ومطالب مرحلة نموّ المتعلّم وبناء المنهج:

يمرّ الفرد منذ ولادته وحتّى بلوغه مرحلة الرّشد بسلسلة من المراحل المتتابعة، يكتسب خلالها قدرات عقليّة وجسميّة تمكّنه من أداء مهام تتناسب مع كلّ مرحلة لذا، من الضّروري عند

[1]-ينظر: جبرائيل بشارة، أسما الياس المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي، ص: 85

[2]- ينظر: ليلى عبد العزيز زهران، الأصول العلميّة والفنيّة لبناء المناهج والبرامج في التّربية الرّياضية، دار زهران للنّشر والتّوزيع، القاهرة -مصر- 2007، ص:63

بناء المنهج مراعاة هذه الخصائص النّمائية، من خلال اختيار الأساليب التّعليمية المناسبة، وتقديم المحتوى بطريقة تلائم مستوى النضج العقلي والجسدي للمتعلّم، بما يضمن تحقيق تعلّم فعّال يتوافق مع إمكانيّاته في كلّ مرحلة. [1]

-طبيعة المادّة وبناء المنهج:

والمقصود بالمادة الدّراسيّة، أو المحتوى المنهجي المستخلص منها بعد تبسيطه وإعداده، يُصمم بحيث يتناسب مع قدرات المتعلّم وخبراته ومعارفه السّابقة. ومن الطّبيعي أنّ أيّ مادّة دراسيّة، سواء كانت رياضيات أو فيزياء أو علوم اجتماعيّة وفلسفيّة، تمرّ بعمليّات انتقاء وتبسيط وإعداد قبل تقديمها للمتعلّم، وذلك لضمان توافقها مع مستواه المعرفي وخصائصه النمائيّة، مع الاحتفاظ بطبيعة المادّة الأصليّة وجوهرها العلمي[2]

-الاتّجاهات التّربوية السّائدة وبناء المنهج:

تسعى الاتّجاهات التّربوية الحديثة إلى تلبية متطلّبات التّعليم، وتطوير مهارات المتعلمين، بحيث يصبحون قادرين على مواجهة التّحديّات المستقبليّة والاندماج بفاعليّة في المجتمع، مع مواكبة التّطوّرات المتسارعة. كما تهدف إلى تعزيز البحث التّربوي الذّي يركّز على نقل الاهتمام من المادّة الدّراسيّة إلى المتعلّم نفسه، من خلال الاهتمام بنشاطه أثناء عمليّة التعلّم والتعليم. ويُراعى في تصميم المناهج أن يكون ما يدرسه المتعلّم وثيق الصّلة بحياته وبيئته، ممّا يُسهم في جعل التعلّم أكثر فاعليّة وارتباطًا بالواقع.[3]

وفقًا للتّحليل السّابق، توصّلنا إلى أنّ هذه الأسُس، عند توافرها وتكاملها، تؤدّي إلى بناء مجتمع قويّ ومترابط، يتمتّع بالاستقرار والتّماسك الاجتماعي، وقادر على مواجهة التحديّات بكفاءة. فهي تعزّز القيم المشتركة بين الأفراد، وتوفّر بيئة تدعم التّنمية المستدامة، وتضمن تكافؤ

---

[1]- ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المصري، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للتّوزيع والنّشر، عمّان –الأردن– 2007 م، ص:110.

[2]-ينظر: محمد سعد زغلول ومكارم حلمي، مناهج التّربية الرّياضية المدرسيّة الموجه قيميا في مواجهة انعكاسات عصر العولمة، القاهرة –مصر– ط1،2005م، ص: 30.

[3]- ينظر: الوكيل والمصري، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للتوزيع والنشر، عمان –الأردن–2007م. ص: 112.

الفرص، ممّا يُسهم في تحقيق التقدّم الاقتصادي والاجتماعي والثّقافي. كما تُمكّن المجتمع من التكيّف مع المتغيّرات، وحلّ المشكلات بمرونة، وتعزيز روح الإبداع والمشاركة الفعّالة، ممّا يجعله أكثر استعدادًا لمواكبة التّطوّرات المستقبليّة وتحقيق الازدهار.

3-دور الأساس الاجتماعي في العمليّة التّعليميّة:

يُعدّ الأساس الاجتماعي عنصرًا جوهريًا في العمليّة التّعليمية، حيث يربط التّعليم بالمجتمع ويجعل المناهج والطّرق التّربويّة متماشية مع القيم والثّقافة والتّحديات الاجتماعية. وتتجلىّ أدوار هذا الأساس في عدّة جوانب، منها: [1]

-الاهتمام بالتّربية الدّينية لأنّه كلّما قوى إيمان الفرد، كلّما كان أكثر قدرة على تحمّل الصّعاب.

-تشكيل الهويّة الاجتماعيّة والثّقافيّة وذلك بتنميّة الهوايات والقدرات الفنيّة لدى الفرد، فهذا يقلّل من التّوتر والقلق.

-زيادة الاهتمام بالرّحلات والمعسكرات، ففي ذلك نسيان الهموم والمتاعب.

-التّركيز على الأنشطة التي تؤدّي إلى التّعاون بين الأفراد.

-العمل على تشجيع التّلاميذ بكافّة الوسائل والطّرق على كثرة القراءة والاطّلاع الخارجي، فهذا -يجعل التّلميذ يقضي وقت فراغه في متعة تجعله ينسى الآلام والمتاعب بدلا من الرّضوخ للحزن واليأس.

-تعزيز العلاقات الاجتماعيّة والتّواصل الفعّال بين المتعلّمين، ممّا ينمّي لديهم مهارات التّواصل والعمل الجماعي، ويؤهّلهم للاندماج الإيجابي في المجتمع.

-مواكبة التحوّلات الاجتماعيّة والتّكنولوجيّة، وذلك من خلال مُواكبة التطوّرات في مجالات الحياة المختلفة، ممّا يُسهم في دعم الابتكار والتقدّم المجتمعي.

[1]- ينظر: ماجدة مصطفى السيد وآخرون، المناهج ومهارات التّدريس، توزيع الدّار العربيّة للنّشر والتّوزيع، ، القاهرة-مصر-(دط)2010م/2011م،ص: 83-87.

وعلى العموم فإنّ الأساس الاجتماعي يمثّل دورًا حيويًّا في توجيه العمليّة التّعليميّة وجعلها أكثر ارتباطًا بواقع الأفراد واحتياجاتهم، ممّا يُسهم في بناء مجتمع أكثر وعيًا واستقرارًا، قادرا على التّطوّر ومواجهة تحدّيات العصر بمرونة وكفاءة.

4-علاقة المنهاج بالنّظم الاجتماعيّة:

تكمن العلاقة بين المناهج الدراسيّة والنُظم الاجتماعيّة في التّأثير المتبادل بينهما، حيث تعكس المناهج القيم والتّوجّهات السّائدة في المجتمع، وفي الوقت ذاته، تساهم في تشكيل أفراده بما يتوافق مع احتياجاته ومتطلّباته، وتتجلّى هذه العلاقة في عدّة جوانب: [1]

-توضيح دور النُّظم الاجتماعيّة وأهميّتها في الحياة مع تنمية الاتّجاهات الايجابيّة لدى المتعلّمين.

-بيان أنّ لهذه النُّظم أهميّة كبيرة في تنظيم حياة النّاس بعيدا عن العشوائيّة في التّعامل.

-إبراز الوظائف العديدة للنُّظم الاجتماعية في حياتنا اليوميّة، يُعرف بالتّعليم الّذي يصدر من هذه المؤسّسات الاجتماعية التّالية:(الأسرة، الحيّ، المؤسّسات الخيريّة، الحياة اليوميّة، وسائل الإعلام).

-تؤثّر المناهج بشكل كبير في تنمية الوعي الاجتماعي لدى المتعلّمين، من خلال غرس مبادئ المواطنة.

-تستجيب المناهج للتّغيّرات الاجتماعيّة والتّكنولوجيّة والسّياسيّة، حيث يتمّ تحديث محتواها باستمرار لضمان مواكبة التّطوّرات.

-تهدف المناهج إلى تزويد المتعلّمين بالمعارف والمهارات التي تمكّنهم من المشاركة بفعاليّة في المجتمع، سواء في المجالات الاقتصادية أو السّياسية أو الثّقافيّة.

نقرأ في المجمل أن أدوار المناهج التّعليميّة تُساعد في بناء مجتمع مُتماسك يعُمّه التّفاهم والاحترام بين أفراده، مع تمكين المتعلميّن أن يبنوا شخصيّاتهم، ويُساهموا في تعزيز النّظم الاجتماعيّة بشكل إيجابي وفعّال، دون أن ننسى أنّ ثمّة علاقة وطيدة بين المناهج الدّراسيّة والنُّظم الاجتماعيّة، فهي تتأثّر وتؤثّر فيها في الوقت ذاته، ممّا يمكّن من نهوض المجتمعات، وتحقيق قفزة نوعيّة تعليميّة تُسهم في بناء أجيال قادرة على مُواجهة تحدّيات الحاضر والمستقبل.

[1]- ينظر: عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، ص: 115

5-خصائص المنهاج الدّراسي في تعزيز النّموّ الاجتماعي:

المنهاج الدّراسي يسهم بشكل أساسي في تعزيز النّموّ الاجتماعي للمتعلّمين، حيث يُساعد في تطوير مهاراتهم الاجتماعيّة، وتعزيز القيم الأخلاقيّة، وتحفيزهم على التّفاعل الإيجابي مع الآخرين. فيما يلي بعض خصائص المنهاج الدّراسي الّتي تُسهم في تعزيز النّموّ الاجتماعي:[1]

- إقامة علاقات ودّية بين المتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين والمعلّم من خلال الزّيارات وإقامة الحفلات والأنشطة واللّقاءات وتكليف الأطفال بمهام يتطلّب تنفيذها إجراء اتصالات اجتماعية مختلفة.

-تزويد المتعلّمين بأهمّ مبادئ وقيم معايير المجتمع الذي يعيشون فيه واحترامها ليتمكّنوا من التّكيّف مع مجتمعهم والانسجام مع قيمه ومبادئه.

-احترام شخصيّة الفرد من خلال احترام رأيه وضمان حرّية التّفكير والتّعبير، على أن تكون هذه الحرّية منظّمة، يتمكّن الفرد من خلالها الموازنة بين حقوقه وواجباته، وعليه فإنّ هذا الطّريق يُساعد الأطفال على تنمية معارفهم ووعيهم الاجتماعي ومهاراتهم اللاّزمة للتّفاعل الإيجابي مع الآخرين في بيئتهم المختلفة.

-تعزيز المشاركة المجتمعيّة ممّا يُشجّع على الانخراط في الأنشطة المجتمعيّة، مثل حملات التّوعية والتّطوّع.

ترسيخ بيئة صفيّة يُدعّم في بناء علاقات إيجابيّة بين المتعلّمين والمعلّمين.

يكمن دور المنهاج في تعزيز النّمو الاجتماعي في بناء شخصيّة المتعلّم من خلال:[2]

-تدريب المتعلّمين على ممارسة الدّيموقراطية في المدرسة عن طريق مشاركتهم بإدارة المدرسة، فيتعرّفون على النّظم والقوانين الخاصّة بالمدرسة.

-نشر ثقافة حقوق الطفل، حيث يطّلع المتعلّمين على حقوقهم ويمارسونها، ويطالبون بها ويدافعون عنها.

---

[1]- ينظر: جبرائيل بشارة أسماء إلياس، المناهج التّربوية للمرحلة الأوّلية من التّعليم المتوسّط الأساسي، منشورات جامعة دمشق -كلّية التّربية، 2006م/2007م-1427/-1428ه، ص: 89-90.

[2]- ينظر: المرجع نفسهُ،ص: 89-90.

- تشجيع المتعلميّن على حرّية التّعبير كتابيّا وشفويّا وفنيّا، وهذا يتطلّب من المنهاج العناية بالتعبير الكتابي والشّفوي بالإضافة إلى الأشكال المختلفة للفنون (رسم –أشغال _موسيقى...الخ).

-تفريد التّعليم ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، من خلال تنويع الخبرات والأنشطة والسّماح للأطفال باختيار ما يُناسبهم ويتماشى هذه الخصائص، يصبح المنهاج الدّراسي أداة فعّالة لتعزيز النّموّ الاجتماعي، ممّا يُساعد في بناء أجيال قادرة على التّفاعل بشكل إيجابي في المجتمع وتحمّل المسؤوليّة الاجتماعيّة.

6-أسُس بناء المجتمع :

يُبنى المجتمع على مجموعة من الأسس المتينة الّتي تسهم في استقراره وتقدمه، حيث تؤثّر هذه الأسُس على الفرد والمجتمع بشكل عامّ، ممّا يضمن تحقيق التّنمية المستدامة والازدهار الحضاري. ومن أبرز هذه الأسُس: [1]

-القرآن الكريم والسنّة النّبويّة الشّريفة:

فهما يشكّلان المصدر الأساسيّ للقيم والمبادئ الأخلاقية الّتي تحكم سلوك الأفراد، وتوجّه المجتمع نحو العدل والتّسامح والتّكافل الاجتماعي.

-الدّستور والقوانين:

تُعدّ القوانين والدّساتير الإطار القانوني الذّي ينظّم العلاقات بين الأفراد ويضمن حقوقهم وواجباتهم، ممّا يحقّق العدالة والاستقرار في المجتمع.

-خصائص المُتعلّم واحتياجاته وطموحه:

يعتمد بناء المجتمع على تأهيل أفراده علميًّا وفكريًّا، وفقًا لاحتياجاتِهم وقدراتهم، ممّا يُساعد على تنمية مهاراتهم وتمكينهم من المساهمة الفاعلة في تطور المجتمع.

[1]- ينظر: محمد عبدالله الحاوي، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربوية، الجمهوريّة اليمنية صنعاء – دار الكتب ط1– 1437ه/2016م ص: 46.

-طبيعة المجتمع:

لكل مجتمع خصائصُه الفريدة الّتي تؤثّر على طريقة بنائه وتطويره، حيث تمثّل العادات والتّقاليد، والهويّة الثّقافيّة، والتّاريخ دورًا محوريًّا في تشكيل ملامحه.

-البحث العلمي ونواتجه:

يُعدّ البحث العلمي المحرّك الأساسي للابتكار والتّقدّم، إذ يسهمُ في إيجاد حلول للمشكلات المجتمعيّة، وتطوير القطاعات المختلفة، مثل: الصّحة، والصّناعة، والتّعليم.

-البيئة المعرفيّة وخصائصها:

يعتمد تطوّر المجتمع على توفّر بيئة معرفيّة غنيّة، تتيح للأفراد الوصول إلى مصادر المعلومات، وتعزّز التّفكير النّقدي، والإبداع، والتعلّم المستمرّ.

-خصائص العصر والتّقدّم العلمي:

يشهد العصر الحديث تطوّرات علميّة وتقنيّة مُتسارعة، ممّا يحتم على المجتمعات مواكبتها والاستفادة منها لتحقيق التّنمية الشّاملة وتعزيز القدرة التّنافسيّة عالميّا.

وبالتّالي فإنّ تضافر هذه الأسُس يسهم في بناء مجتمع قويّ، مُتماسك، ومتطوّر، قادر على مُواجهة التّحديّات وتحقيق التّقدّم في مختلف المجالات. ولكي يتحقّق هذا الهدف، لابدّ من تكامل الأدوار بين الأفراد والمؤسّسات، مع التّركيز على تعزيز القيم، وتنمية المهارات، وتشجيع الابتكار، ممّا يضمن مُستقبلًا مزدهرًا للأجيال القادمة.

7-أنواع الثّقافات السّائدة في بناء المجتمع ودورها في تشكيل الهويّة الاجتماعيّة:

تُعتبر الثّقافة من الرّكائز الأساسيّة الّتي تُسهم في بناء المجتمعات وتشكيل هويّتها، حيث تعكس القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد، الّتي يتبنّاها أفراد المجتمع. وتتنوع الثّقافات داخل المجتمع وفقًا لعدّة عوامل، ويمكن تصنيفها إلى: [1]

[1]- ينظر: يونس ناصر، تصميم المناهج وبناؤها، جامعة دمشق -سوريا-، 1429ه-1430ه/2007م2008م،ص:40-41.

1-الثّقافة العامّة: (La culture générale)

وهي التي يشترك فيها القطاع الأكبر من أبناء الأمّة وعادة ما ترتبط بالدّين واللّغة والتّقاليد الاجتماعيّة، ممّا يجعلها عنصرًا أساسيًّا في توحيد الهويّة المجتمعيّة وتعزيز الانتماء الوطني.

2-الثّقافة الخاصّة:(.La culture spécifique)

وتشترك فيها فئة محدّدة من أبناء المجتمع، وعادة ما ترتبط بالمهن كالمحامين، والأطبّاء، أو بالبعد الجغرافي كثقافة أهل البادية في مقابل الحضر، حيث تُؤثّر البيئة المحيطة على أنماط الحياة والعادات الاجتماعيّة.

3-الثّقافة المتغيّرة: (La culture changeante)

هي الجوانب القابلة للتطوّر من ثقافة البشر كطرق التّفكير مثلا، وهذا الذّي يُفسّر لنا ما يعرف صراع الأجيال، حيث يتبنى كل جيل طرقًا جديدة في التّفكير تختلف عن الأجيال السّابقة نتيجة التغيّرات الاجتماعيّة والعلميّة والتكنولوجيّة.

4-ثوابت الثّقافة:(Les constantes culturelles)

هي الجوانب التي تبقى راسخة وغير قابلة للتّغيير رغم مرور الزّمن وتغيّر المجتمعات، مثل المبادئ الدّينيّة والعقائد الأساسيّة، والتي تشكّل الإطار المرجعي للأخلاق والسّلوكيّات الاجتماعيّة. ومع ذلك، فإنّ بعض الجوانب الفقهيّة قابلة للاجتهاد والتّطوير بما يتناسب مع تطوّرات الحياة.

مجمل القول:

الثّقافة ليست مجرد عنصر ثانوي في حياة المجتمع، بل هي الأساس الذي يُبنى عليه وعي الأفراد وسلوكهم وتوجّهاتهم. وتعدّ ركيزة أساسيّة في تحديد الهويّة الجماعيّة، وتعزيز التّماسك الاجتماعي، وضمان استمرار القيم والمبادئ، الّتي تحافظ على استقرار المجتمع مع تطوّر الزّمن. تبقى بعض جوانب الثّقافة ثابتة، بينما تتغيّر أخرى لمواكبة العصر، ممّا يُحدث توازناً ديناميكيّاً يضمن استمرارية المجتمع وتطوره دون فقدان هويّته الأصليّة.

8-المكّونات الثّقافيّة:

لابدّ من الإشارة إلى أهمّ المكوّنات الثّقافيّة ومدى تأثيرها على الفرد والمجتمع؛ سنقوم بشرح مفصل عن أهميّة هاته المكّونات: [1]

-العموميّات: (Les généralités)

هي العناصر التي يشترك فيها غالبيّة أفراد المجتمع مثل اللّغة، والأزياء، وطريقة التّحيّة وأساليب الاحتفال في المناسبات والقوانين، وهي التي تميز مجتمع عن آخر، وتعدّ من العناصر الأساسيّة لتماسك المجتمع ووحدته.

-الخصوصيّات: (Les spécificités)

هي العناصر الثّقافية الّتي توجد لدى مجموعة معيّنة من أفراد المجتمع، وتميّزها عن غيرها، وقد تكون هذه الجماعة مهنيّة، أو حرفيّة، أو دينيّة أو عرقيّة.

-المتغيّرات: (Les variables.)

هي العناصر الدّاخلية (المستحدثة) التي تطرأ على عموميات الثقافة وخصوصيتها فتندمج بها.

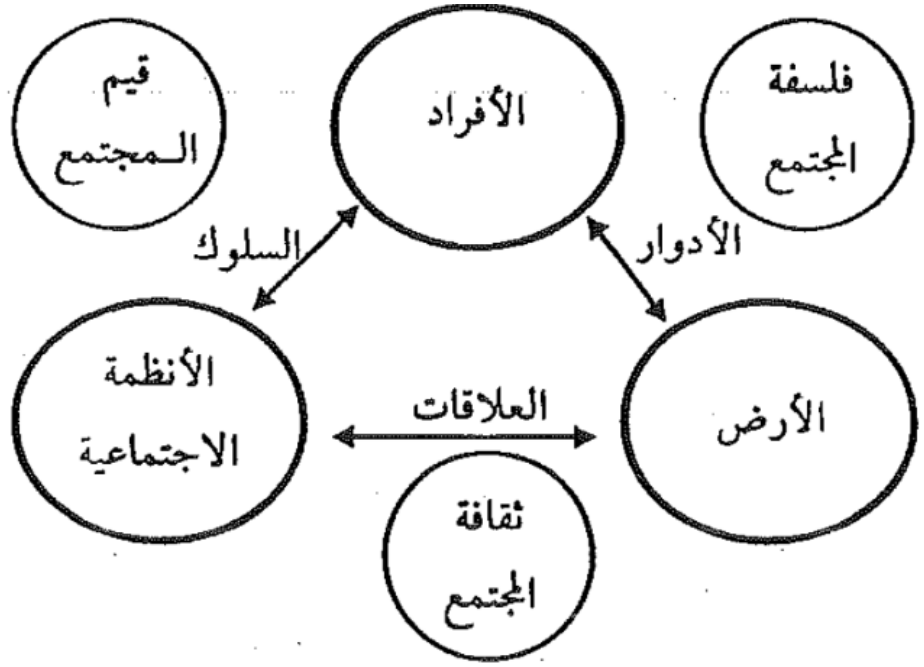
وعليه فإنّ الأساس الثّقافي بالتّنشئة الاجتماعيّة والتّوعية تبني المجتمع، ومن هنا يأتي دور المناهج لتستوعب هاتين المسألتين في بناء محتواها وتصميمه، فالتّنشئة الاجتماعية أسلوب تربوي، يستهدف التّطبيع الاجتماعي من خلال عمليّة تفاعل مستمرّ بين الإنسان وبيئته.

8-1-العلاقة بين الثّقافة والمجتمع:

الثّقافة والمجتمع عنصرين مترابطين بشكل وثيق، حيث تُؤثّر كل منهما في الأخرى، كَما تُشكّل الثّقافة الإطار الذّي يحدّد هويّة المجتمع، ويُؤثّر في سلوك أفراده، بينما يوفّر المجتمع البيئة الّتي تتطوّر فيها الثّقافة وتنمو عبر الأجيال، ويدعّم التّماسك الاجتماعي في بناء المنهج على ثقافة الّتي تُساهم في تنمية الشّعور بالانتماء الاجتماعي والثّقافي عند المتعلّمين، والاعتزاز بالهوّية، ومن ثمّ

[1]- ينظر: نجم عبد الله غالي الموسوي –رائد رمثان حسين التّميمي، مناهج اللّغة العربّية وطرائق تدريسها، أفكار تربويّة معاصرة، النّاشر –مؤسّسة دار الصّادق الثّقافية – العراق- ط1440،1-2019م، ص: 23-24.

تنمية الشّعور بالمسؤوليّة الاجتماعيّة، وتحقيق التّجانس الاجتماعي الذي يعدّ شرطا للأمن الدّاخلي للمجتمع[1]. فإنّ تعزيز الانتماء الثّقافي والاجتماعي يُسهم في تنمية الشّعور بالمسؤوليّة الاجتماعيّة، حيث يُدرك الأفراد دورهم في بناء مجتمع مُتماسك ومتوازن، وعندما يتشبّع المتعلّمين بهذه القيم يصبح لديهم وعي بأهميّة احترام الآخرين، والعمل الجماعي، وخدمة المجتمع، مما يُعزّز التّجانس الاجتماعي، ويتجلّى هذا من خلال الشّكل التّالي:



الشّكل (1): العلاقات الاجتماعية المختلفة.[2]

نُلاحظ من خلال هذا الشّكل ثمّة ترابط وثيق بين الأفراد والأرض والقوانين الاجتماعية. إنّ هذا التّرابط عبارة عن تفاعلات اجتماعيّة تتمّ بين هذه الأطراف الثّلاث الأساسيّة، وذلك من خلال سلوك الفرد والأدوات التي يمثّلها الأفراد (قيمهم وفلسفتهم وثقافتهم).

[1]- ينظر: ماجد أيّوب القيسي، المناهج وطرائق التّدريس، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمّان – الأردن- ط1،2017م ص:72.

[2]- توفيق أحمد مرعي، المناهج التّربويّة الحديثة، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة –مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها- دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان-الأردن- ط1،2000م/1420ه ص: 168.

كحوصلة نقول:

إنّ الثّقافة تعدّ المحرّك الأساسي للمجتمع، حيث تؤثّر في هويته وسلوك أفراده، وفي المقابل، يُسهم المجتمع في تطوّر الثّقافة عبر الزمن. إنّ التّفاعل المستمرّ بين الثّقافة والمجتمع يضمن استمرار التّطوّر الاجتماعي ويحافظ على هوية الأفراد، ممّا يُساعد في تحقيق التّوازن بين الثّوابت الثّقافية والتّغيّرات المجتمعيّة.

9-دور المنهج الدّراسي في تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه:

يُشكّل المنهج الدّراسي دورًا حيويًّا في تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه، حيث يُعدّ أداة رئيسيّة في إعداد الأفراد وتأهيلهم للمساهمة الفعالّة في مختلف مجالات الحياة. يمكن تلخيص دور المنهج الدّراسي في الجوانب التّالية:[1]

- يُشجّع على البحث والاستقصاء، ممّا يدعّم التّقدّم العلمي والتّكنولوجي.

-يُشجّع على الابتكار وريادة الأعمال، ممّا يُسهم في دفع عجلة التّنمية الشّاملة وتعزيز الاقتصاد المعرفي.

-يُساهم في إعداد جيل قادر على مواجهة التّحديات البيئية والاجتماعية والتّنمية الاقتصاديّة.

-توفير بيئة تعليميّة مرنة تتبنّى استراتيجيّات تدريس حديثة تتماشى مع التّغيّرات الثّقافيّة.

-توجيه المتعلّم نحو التّعلم المستمرّ مدى الحياة، ممّا يساعدهم على التّكيّف مع التّطوّرات المستقبليّة.

بالإضافة إلى النّقاط سالفة الذّكر، لا يمكن للأفراد النّموّ بمعزل عن محيطهم، إذ تتشكّل شخصيّاتهم ضمن بيئتهم الثّقافيّة الّتي تؤثّر في قيمهم وسلوكهم، حيث تعدّ الثّقافة عنصرًا أساسيًّا في تكوين الشّخصيّة الإنسانيّة، لذا من الضّروري أن يراعي المنهج الدّراسي دراسة الثّقافة السّائدة في المجتمع ودور المدرسة في تعزيزه.

كاستخلاص توضيحي، نقول أنّ التّغيّر الثّقافي في العصر الحديث يتمّ بسرعة كبيرة، فإنّ تطوير المناهج الدّراسية يجب أن يكون عمليّة مستمرّة تستجيب لهذه التّغيّرات، مع الحفاظ على الهويّة الثّقافيّة وتعزيز قدرة الأفراد على التّكيّف والتّفاعل الإيجابي مع المجتمع والعالم من حولهم.

[1]- ينظر: ماجدة مصطفى السّيد وآخرون، المناهج ومهارات التّدريس، ص:79

خلاصة المبحث:

يشكّل الأساس الاجتماعي مهمّة في بناء المنهاج التّربوي، حيث يعكس حاجات المجتمع وثقافته وقيمه، ممّا يجعله أداة فعّالة في تنمية الأفراد وتأهيلهم للحياة. فالمناهج الدّراسيّة لا تقتصر على نقل المعرفة، بل تساهم في تعزيز الهويّة الوطنيّة، وترسيخ القيم الاجتماعيّة، وإعداد الطّلاّب لمواكبة التّغيّرات الثّقافية والتّكنولوجيّة. لذا، يجب أنّ يكون المنهاج مرنًا ومتطوّرًا، قادرًا على التّكيّف مع المستجدّات، لضمان بناء جيل واعٍ ومؤهّل للمُساهمة الإيجابيّة في مجتمعه.

ثالثا/–الأساس النّفسي للمنهج التّربوي:(La base psychologique du programme éducatif)

يستند هذا الأساس إلى نظريّات علم النّفس التّربوي الّتي تُوضّح كيفيّة اكتساب المعرفة وتطوير المهارات وتشكيل الاتّجاهات والسّلوكيّات. كما يركّز على توفير بيئة تعليميّة محفّزة، تدعّم الإبداع والتّفكير النّاقد، وتُشجع الاستقلالية في التعلّم، ممّا يُسهم في بناء شخصيّة متوازنة وقادرة على التكيّف مع متغيّرات الحياة.

1–تعريف الأساس النّفسي:

من الضّروري عند تصميم أي منهج تعليمي مراعاة الأسس النّفسية للفئات المستهدفة، بحيث يُلبّي احتياجاتهم النّمائية، ويواكب قدراتهم وميولهم، ممّا يضمن تفاعلهم الإيجابي مع محتوى المنهج، واستفادتهم من أنشطته، وتحقيقهم لأهدافه التّعليميّة بفعّالية[1].

والمقصود" بالأساس النّفسي للمنهج المدرسي مجموعة من المقوّمات أو الرّكائز أو القواعد ذات العلاقة بالطّالب أو المتعلّم من حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله، والتي ينبغي على مخطّطي المنهج المدرسي مراعاتها عند التّخطيط لمنهج جديد..."[2]

و" تتمثّل الأسس النّفسيّة والعقليّة للمنهاج في المبادئ التي توصّلت إليها الدّراسات وبحوث علم النّفس حول طبيعة المتعلّم وخصائص نموه، واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، حول

[1]–ينظر: طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان–الأردن–ط1،2012م/1433ه،ص:99.

[2]– جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص: 141.

طبيعة المتعلّم التي يجب مُراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه وتقويمه."[1]، والمقصود من التّعريفين السّابقين أنّ الأسس النّفسيّة والعقليّة للمنهاج هي مجموعة المبادئ المستمدّة من دراسات علم النّفس، والتي تركّز على فهم طبيعة المتعلّم، بما في ذلك مراحل نموّه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته. وتؤكّد هذه الأسس على ضرورة مراعاتها أثناء تصميم المناهج وتنفيذها وتقييمها، لضمان تحقيق تعلّم فعّال ومتوافق مع خصائص المتعلّمين، التي تُسهم في بناء المناهج، وتُعزّز قدراتهم على التعلّم والتّكيّف.

2-خصائص النّموّ العامّة للفرد:

يُمرّ الإنسان بمراحل نموّ متتابعة تؤثّر على خصائصه الجسديّة والعقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة، ممّا ينعكسُ على سلوكه وقدرته على التعلّم والتّكيّف، لذا فإنّ إدراك هذه الخصائص يُساهم في تصميم مناهج تعليميّة تلبيّ احتياجات المتعلّمين في كلّ مرحلة عمريّة، ولمزيد من التّحليل سنقوم بعرض أهمّ خصائص النّموّ الّتي أشارت إليها **منى يونس بحري** في كتابها –المنهج التّربوي أسُسه وتحليله-فيما يلي: [2]

أ-النّموّ عمليّة مستمرّة متدرّجة:

يحدث النّمو لدى الفرد بشكل تدريجي ومستمرّ، حيث يمهّد كلّ طور من أطواره للمرحلة التّالية، قد يكون النّمو سريعًا في بعض الفترات وبطيئًا في أخرى، ممّا يستلزم أن تتّسم المناهج الدّراسيّة بالمرونة والتدرّج في تقديم الخبرات التّعليميّة، بحيث تتناسب مع مستوى تطوّر المتعلّم، وتراعي احتياجاته في كل مرحلة عمرية.

-يتّجه النّمو من العامّ إلى الخاصّ أو من الكلّ إلى الجزء:

يبدأ النّمو عادةً بأساليب عامّة وغير متخصّصة ثمّ يتّجه تدريجيًّا نحو التّفاصيل والتّخصّص. وهذا ينطبقُ على مختلف جوانب التّعلّم، حيث ينبغي أن يقدّم المنهاج الموضوعات في البداية بشكل

[1]-عبدالله قلي، فضيلة حنّاش، التّربية العامّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشّيخ، الحرّاش-الجزائر-، 2009،ص: 73

[2]-ينظر: منى يونس بحري، المنهج التّربوي أسسه وتحليله، الطّبعة الثّانية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع –عمّان –الأردن، 2015 -1436 ص: 114-115

شامل وعامّ قبل التّعمّق في التّفاصيل، فعلى سبيل المثال في تعليم القراءة من الأفضل أن يبدأ المتعلّم بقراءة التّراكيب والجُمل قبل الانتقال إلى تحليل الكلمات ثمّ الحروف.

-أهميّة كلّ مرحلة في حياة الفرد:

كلّ مرحلة من مراحل النّمو لها دور أساسي في تكوين شخصيّة الفرد، حيث تُعدّ كل مرحلة أساسًا لما يليها، لذلك فإنّ الاهتمام الجيّد بنموّ المتعلّم في المرحلة الحاليّة يضمن لهُ تطوّرًا سليمًا في المستقبل، بينما أيّ خلل في هذه المرحلة قد ينعكس سلبًا على نموّه في المراحل اللاّحقة، لذا ينبغي أن تركّز المناهج على توفير بيئة تعليميّة داعمة تُعزّز التّطوّر المتوازن في كلّ مرحلة.

ب-**النموّ عمليّة متكاملة:**

يحدث النّمو في جوانب متعدّدة، تشمل الجوانب العقليّة، والانفعاليّة، والجسديّة، والاجتماعيّة، وهذه الجوانب مُترابطة ومتأثرة ببعضها البعض، فلا يمكن تطوير جانب معيّن بمعزل عن بقيّة الجوانب، إذ يُسهم التّكامل بين مختلف مظاهر النّمو في تحقيق تطوّر متوازن للفرد، ولذلك ينبغي أن تراعي المناهج التّربوية هذا التّفاعل والتّكامل عند تصميم الخبرات التّعليميّة، بحيث تسهم في تحقيق نموّ شامل للمتعلّم، وليس في جانب واحد فقط.

يُساهم المنهاج التّربوي الفعّال في بناء شخصيّة متوازنة قادرة على مواجهة التّحدّيات وتحقيق النّمو الشّامل في مختلف الجوانب الحياتيّة.

3- البعد النفسي في بناء المناهج:

للأسس النّفسيّة دور جوهريّ في تصميم المناهج التّربوية، حيث تستند إلى فهم طبيعة المتعّلمين من حيث قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم، ممّا يسهم في تحقيق تعلّم فعّال ومتوازن، ويساعد توظيف المبادئ النّفسية في بناء المناهج على تحسين العمليّة التّعليمية، وتعزيز الدّافعية، وتحقيق أقصى استفادة من إمكانات المتعلّمين، وبناء على ما تقدّم نذكر أهمّ المبادئ والأسس التّالية: [1]

-فهم أفضل المتعلّم وسلوكه.

-تقديم الخبرات الملائمة لخصائص نمو هذا المتعلّم وحاجاته وميوله.

[1]-ينظر: نجم عبدالله غالي الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها –أفكار تربوية معاصرة- ص:20

-تنمية المهارات الإنسانية والضرورية لحياة المجتمع.
-الدّور الإيجابي للمتعلّم في عمليّة التّعلّم.
-أهميّة استخدام التّعزيز والإثابة في تنظيم التعلّم.
-الانطلاق من حاجات المتعلّمين وميولهم وقدراتهم في اختيار الأهداف وطرائق التّعلّم.
-التنوّع في مصادر التعلّم.
-استخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي في تنظيم التعلّم.
-التّركيز على توفير فرص التّفاعل النّشط من عناصر التعلّم بصورة أفضل.
-توفير الفرصة للمتعلّمين لاختيار ما يناسبهم من الخبرات التّعلميّة وفق قدراتهم واحتياجاتهم بما يضمن لهم تفريد التّعليم من خلال البدائل المتنوّعة.
-توظيف نظريّات التّعلّم في تعلّم المفاهيم والمبادئ والاتّجاهات والمهارات العقليّة والحركيّة.
-الالتزام بالدّور التّوجيهي للمعلّم باعتباره منظّما للتّعلّم وميسّرا له، وليس باعتباره مصدره الأوحد.

الخلاصة:

إنّ الاعتماد على الأسُس النّفسيّة في بناء المناهج التّربوية تُسهم في تحقيق تجربة تعليميّة أكثر فاعليّة، حيث يراعي احتياجات المتعلّمين، ويساعدهم على تحقيق أقصى إمكاناتهم. وهذا بدوره يؤدّي إلى إعداد أجيال قادرة على التّفكير النّقدي والإبداع والتكيّف مع متطلبات العصر.

4-أنواع النّموّ النّفسي وأثرها على بناء المنهاج التّربوي:

ومن هنا برزت العديد من أنواع النّموّ النّفسي والجسدي، والّتي كان لها دور أساسي في تفسير عمليّة التّعلّم وتحديد احتياجات المتعلّمين في مختلف المراحل العمريّة. ويمكن إجمال هذه الأنواع فيما يلي:

توجد أربعة أنواع للنّمو تتمثّل في: [1]

1-النّمو الجسمي والجسدي (La croissance physique et corporelle):

يشير إلى التّغيّرات الّتي تطرأ على بنية الجسم، مثل الطّول والوزن وتطور الأعضاء، وقوّة العضلات.

يؤثّر على القدرة الحركيّة للطّفل، ممّا ينعكس على طبيعة الأنشطة الّتي يمكن إدراجها في المنهاج، مثل الأنشطة الرّياضية والحركية.

يراعى في تصميم المناهج، بحيث تتناسب مع قدرات الطّلاّب البدنيّة في كلّ مرحلة عمريّة.

2-النّموّ العقلي أو المعرفي: (Le développement mental ou Cognitif)

يشمل تطوّر العمليّات العقليّة مثل التّفكير، والإدراك، والذّاكرة، وحلّ المشكلات.

يتأثر بعوامل بيئيّة وتجريبيّة، حيث يكتسب الطّفل المعرفة من خلال التّفاعل مع بيئته.

يوجّه المناهج التّعليميّة نحو أساليب تدريس تحفّز التّفكير النّقدي والإبداعي لدى المتعلّمين.

3-النّمو الاجتماعي: (Le développement social)

-يرتبط بقدرة الفرد على التّفاعل مع الآخرين وتكوين العلاقات الاجتماعية .

-يتطور من الاعتماد على الآخرين في الطّفولة إلى الاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة في مراحل متقدّمة.

-تتطلب المناهج التّعليمية تعزيز المهارات الاجتماعية، مثل العمل الجماعي، والتّعاون، والتّواصل الفعّال.

[1]- ينظر: أسس المنهاج واللّغة، عنود الشّايش الخريشا، 126-127

4-النّمو الانفعالي والوجداني (Le développement émotionnel et affectif)

- يشمل تطوّر مشاعر الفرد واستجاباته العاطفيّة للمواقف المختلفة.
- يُؤثّر على التّفاعل الاجتماعي والقدرة على التّكيّف مع المواقف الحياتيّة.
- يجب أن تراعي المناهج الجوانب العاطفيّة للمتعلّمين، من خلال توفير بيئة تعليميّة داعمة تعزّز الثّقة بالنّفس والاستقرار النّفسي.

ونتيجة لذلك فإنّ بناء المناهج التّربويّة يرتبط بشكل وثيق بجوانب النّموّ المختلفة، حيث يجب أن تكون ملائمة لاحتياجات الطّلّاب في كّل مرحلة عمرية، فمن خلال مراعاة النّمو الجسدي، يتمّ اختيار أنشطة تتناسب مع قدرات الطّلّاب الحركيّة، بينما يساعد فهم النّمو العقلي على تقديم محتوى يناسب مستوى إدراكهم. كما أنّ تعزيز النّمو اللّغوي والانفعالي والاجتماعي يساهم في إعداد طلّاب متوازنين قادرين على التّفاعل مع بيئتهم بشكل إيجابي.

5-دور الأعمال النّمائية في تصميم المناهج التّربويّة:

يستند تصميم المناهج إلى فهم شامل لمراحل النّموّ المختلفة لضمان بيئة تعليميّة متكاملة، تحقّق أقصى استفادة للمتعلّمين. وقد ظهر الاستخدام التّربوي لمفهوم الأعمال النّمائية لمعالجة الالتباس حول مفهوم الحاجة في التعلّم، حيث يركّز على دور التّلميذ والمهام الّتي يجب أن يؤدّيها، ممّا يجعله معيارًا أساسيًّا يجب مراعاته عند تصميم المناهج.

وعليه فإنّ الأعمال النّمائية تنشأ على ثلاثة مصادر متفاعلة أهمّها: [1]

-المصدر الأوّل (النّضج السّيكولوجي للفرد): حيث يهيّئ الظّروف المناسبة لأداء مهام معيّنة، مثل: التّوافق مع الجنس الآخر خلال مرحلة المراهقة.

-المصدر الثّاني (الأنماط الاجتماعية والثّقافية): وهي الّتي تؤثّر على الأفراد من خلال التّطبيع الاجتماعي، ممّا يفرض عليهم متطلّبات، مثل: تحمّل المسؤوليّة والتّعامل مع الرّاشدين بأسلوب لائق.

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المُعاصر –أسسه بناؤه تنظيماته تطويره، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان –الأردن–ط1،2008م/1428ه، ص: 117-118.

-المصدر الثّالث والأخير (التّفضيلات والطّموحات الشّخصيّة): وهي الّتي تتشكّل وفقًا لشخصيّة الفرد وتنعكس على اختياراته وسلوكيّاته، ممّا يجعلها جزءًا أساسيًّا من نموّه.

تشكّل هذه المصادر الثّلاثة أساسًا لتطوّر الفرد، حيث يتكامل النّضج السّيكولوجي مع المؤثّرات الاجتماعيّة والثقافيّة، إلى جانب الطّموحات والتّفضيلات الشّخصيّة، ممّا يُسهم في بناء شخصيّة متوازنة وقادرة على التّكيّف مع متطلّبات الحياة. وبالتّالي، فإنّ فهم هذه العوامل يعدّ ضروريًّا عند تصميم المناهج التّربويّة لضمان توافقها مع احتياجات المتعلّمين ومراحل نموّهم المختلفة، كما تُستخدم الأعمال النّمائية في التّشخيص التّعليمي للفرد، وتصميم المناهج الدّراسيّة، حيث تُسهم في تحليل مستوى المتعلّم وتحديد احتياجاته الأكاديميّة، ممّا يساعد في وضع خطط تدريسية ملائمة وتطوير أساليب تعليميّة فعّالة تعزّز من قدراته ومهاراته وفقًا لمرحلة نموّه ومستواه التّعليمي.[1]

- دور المتعلّم الفاعل في العمليّة التّعليمية.
- أهميّة التّعزيز في تنظيم التّعلّم.
- مراعاة احتياجات وميول المتعلّمين في تحديد الأهداف وطرق التّعلّم.
- التّنويع في مصادر التّعلّم وعدم اقتصارها على المعلّم والكتاب.
- توظيف أساليب الاستكشاف والتّفكير الاستدلالي والاستنتاجي.
- تعزيز التّفاعل النّشط للمتعلّم لتحقيق تعلّم أكثر فعّالية.
- دور المعلّم التّوجيهي كمنظّم للعمليّة التّعليميّة وليس كمصدر وحيد للمعرفة.

نستنتج أنّ الأعمال النّمائية تلعب دورًا محوريًا في تطوير العمليّة التّعليميّة، حيث تُؤثّر في تصميم المناهج وفقًا لمراحل النّمو والخلفيّة الثّقافية للمتعلّمين. كما أن نجاح التّعلّم يعتمد على تبنّي استراتيجيات حديثة تركز على دور المتعلّم الفاعل، والتّنوّع في مصادر التّعلّم، وتعزيز التّفكير والاستكشاف لذا، فإن تحقيق تعليم فعّال يتطلّب توازنًا بين التّوجيه التّربوي ودعم استقلالية المتعلّم في بناء معرفته.

[1]- ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، ص: 150-151.

6-دور الجانب السّيكولوجي في دعم النّمو والتعلّم:

ولمزيد من التّحليل، نشير إلى أهمّ القيم الّتي يعمل عليها الجانب السّيكولوجي في دعم نموّ المتعلّمين وتفاعلهم الاجتماعي، ومن أبرزها:[1]

-**احترام الرّأي الآخر**: من خلال تعزيز ثقافة الحوار وتقبّل وجهات النّظر المختلفة.

-**عدم مقاطعة شخص أثناء كلامه**: أثناء الحديث، ممّا ينمّي مهارات التّواصل الفعّال.

-**عدم استعمال الألفاظ الجارحة وضبط النّفس**: خاصّة عند احتدام النّقاش، ممّا يعزّز بيئة إيجابية قائمة على الاحترام المتبادل.

-**الامتثال لأوامر رئيس الجلسة**: ممّا يساعد في تنمية روح المسؤوليّة والانضباط.

-**تنظيم لقاءات بين المدرسة وأولياء الأمور**: عبر تنظيم لقاءات تناقش حاجات المتعلّمين، وتقديم إرشادات لمساعدتهم في تلبية هذه الحاجات بطرق تربويّة سليمة.

يتّضح من خلال ما ذكرناه أنّ الجانب السّيكولوجي يهتمّ بميول وحاجات التّلاميذ، ويساعدهم على اكتساب بعض المهارات، وتكوين لديهم بعض العادات والاتّجاهات وتدعيم بعض القيم، وربط المدرسة بالبيئة، وبذلك يحقّق معظم الأهداف الّتي تسعى إليها التّربية.

ومن أهمّ القيم الّتي يعمل عليها الجانب السّيكولوجي:[2]

1-مراعاة الفروق الفردية للمتعلّمين وذلك:

-توفير بيئة دراسية تعتمد على التنوّع في المجموعات، المجالات، والميادين

-دور المعلم في اختيار الأنشطة وفق قدراته واستعداداته.

-تصنيف المتعلّمين في مجموعات بناءً على ميولهم، استعداداتهم، واتجاهاتهم.

---

[1]- ينظر: ماجدة مصطفى السيد وآخرون، المناهج ومهارات التّدريس، ص: 53.

[2]-ينظر: ماجدة مصطفى السيد وآخرون، المناهج ومهارات التّدريس، توزيع الدّار العربيّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة-مصر-(دط)، 2010م/2011م، ص:72-73.

2-اختيار الكتب الدّراسيّة بما يتناسب مع الفروق الفردية والّتي:

- تتضمّن محتوى متنوّع يُراعي اختلاف القدرات والاستعدادات.
- ربط المعلومات بأساليب توضيحيّة مناسبة لمستويات الفهم المختلفة.
- استخدام صور ملوّنة ووسائل إيضاحية تعزّز استيعاب المفاهيم.
- توفير تمارين وأنشطة متدرّجة لمراعاة تفاوت مستويات التّعلّم بين المتعلّمين.

يؤدّي الجانب السّيكولوجي دورًا أساسيًّا في دعم العمليّة التّعليمية، حيث يركّز على احترام الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، من خلال تنويع أساليب التّدريس وتنظيم بيئة دراسيّة مرنة، تتكيّف مع قدراتهم وميولهم. كما يسهم في اختيار الكتب الدّراسيّة المناسبة، بحيث تراعي هذه الفروق عبر تنوّع المحتوى، استخدام الوسائل البصرية، وربط المعلومات بأساليب توضيحيّة فعّالة، وبهذا يساهم في تعزيز التعلّم الفعّال وتطوير شخصيّة المتعلّم بشكل متوازن.

7-أثر النّموّ السّيكولوجي في تطوير العمليّة التّعليميّة:

يُعتبر النّموّ السّيكولوجي أحد العناصر الحيويّة في تطوير العمليّة التّعليميّة، حيث يُعنى بفهم الاحتياجات النّفسيّة والعقليّة للمتعلّمين وتلبيتها، ممّا يجعل التّعليم أكثر جاذبيّة وكفاءة، ويدعم النّموّ المتكامل لشخصيّة المتعلّم. ومن هنا، أصبح المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، بينما تُعدّ المادة الدراسيّة وسيلة لتحقيق أهدافه الشّخصيّة والتّنمويّة.

ويحاول التّنظيم السّيكولوجي التّركيز من العمليّة التّعليميّة إلى المتعلّم، ليُصبح المحور الأساسي الذّي تدور حوله جميع عناصر التعلّم. ويتمُّ تصميم المادّة الدّراسيّة بما يتلاءم مع ميول المتعلّم واحتياجاته وقُدراته واستعداداته، دون أن تُفرض عليه من الآخرين. فالمتعلّم هو الهدف الأساسي للعمليّة التّعليميّة، بينما تُعدّ الموادّ الدّراسيّة وسيلة تُمكّنه من تحقيق هذا الهدف.[1]

ومن بين النّقاط المهمّة الّتي يعتمد عليها النّمو السّيكولوجي للمنهج (نموّ الفرد)، سنعرض مفهوم مبسط لكلمة النّموّ:[2]

[1]-ينظر: محمود داود الرّبيعي، المناهج التّربويّة المعاصرة، ص: 63-64.

[2]-ينظر: حنان عبد الحميد العناني، علم النّفس التّربوي، دار صفاء للنّشر والتّوزيع –عمّان- الأردن،ط5، 1435ه/2014م: ص: 100

-مفهوم النّموّ:

يشير النّموّ إلى سلسلة التّغيّرات التّدريجيّة الّتي يمرّ بها الإنسان في مختلف مراحل حياته، سواء كانت جسميّة، عقليّة، انفعاليّة، أم اجتماعيّة.

-أبعاد النّموّ:

يشمل النّموّ الجوانب الجسميّة، الفسيولوجيّة، العقليّة، الانفعاليّة، والاجتماعيّة.

-عوامل النّموّ:

ينتج النّموّ عن التّفاعل المستمر بين العوامل الوراثيّة والبيئيّة.

-طبيعة النّموّ

يتميّز النّموّ بكونه عمليّة مستمرّة، متدرّجة، ولا تتوقّف إلا بانتهاء حياة الإنسان.

وعليه فإنّ النّمو السّيكولوجي للمنهج يعتمد على فهم تطوّر الفرد، حيث يُعرَّف النّمو بأنّه سلسلة من التّغيّرات التّدريجيّة الّتي تشمل الجوانب الجسميّة، الفسيولوجيّة، الانفعاليّة، والاجتماعيّة، ويحدث النّمو نتيجة التّفاعل بين الوراثة والبيئة، وهو عمليّة مستمرّة ومتدرّجة تمتدّ عبر مراحل حياة الفرد.

-خصائص النّموّ لدى الفرد:

يُعدُّ النّموّ عمليّة ديناميكيّة مستمرّة يمرّ بها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة، وهو لا يقتصر على جانب واحد، بل يشمل الجوانب ، العقليّة، الحركيّة، الانفعاليّة، وتتميّز هذه العمليّة بخصائص محدّدة تساهم في تشكيل شخصيّة الإنسان وتطوير قدراته. ومن المهمّ فهم هذه الخصائص لضمان تحقيق نموّ متوازن وشامل يتناسب مع احتياجات كل مرحلة عمرية سنقوم بعرض أهمّ خصائص النّمو لدى الفرد والّتي تتمثّل في:

أ/- استمرارية النمو وانعكاسها على بناء المنهج التربوي:

تُعدّ استمرارية النمو مبدأً أساسياً ينبغي أن ينعكس بوضوح على بناء المنهج التربوي وتصميمه. فالنمو الإنساني لا يحدث بصورة فجائية أو معزولة، بل يتم عبر سلسلة متصلة من المراحل المتراكمة، حيث تشكّل كل مرحلة أساساً للمرحلة التي تليها. ولهذا، يتعيّن على مخططي المناهج أن يراعوا بدقة مبدأ الترابط والتتابع بين وحدات المنهج، بحيث يتم بناء الوحدات والمفاهيم

التعليمية تدريجياً، اعتماداً على ما تم اكتسابه سابقاً، وتأسيساً لما سيتم تعلمه لاحقا، ويكمن ذلك من خلال:[1]

-دور المعلمين كمحور أساسي:

يتحمّل المعلّمون مسؤولية مباشرة في تفعيل مبدأ الترابط بين الخبرات داخل البيئة الصفية.

-ربط الدروس الجديدة بالخبرات السابقة

يجب أن يحرص المعلّمون على بناء المعرفة الجديدة استنادًا إلى ما يمتلكه المتعلّمون من خبرات ومعلومات سابقة.

-تعزيز الفهم العميق

يُسهم هذا الربط في تعميق الفهم وترسيخ المفاهيم لدى المتعلّمين.

-تثبيت التعلّم: يُساعد التدرُج المنظم للمعارف على تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة المدى للمتعلّمين.

-تحقيق استمرارية النمو: يُؤدي الربط المنهجي بين الدروس إلى دعم النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للمتعلّمين.

-بناء شخصيات متكاملة: يسهم المنهج المدروس في تنمية شخصيات متكاملة قادرة على مواجهة المواقف الحياتية بكفاءة ووعي.

وفي هذا السياق، يُصبح من الضروري أن ترتبط الموضُوعات والأنشطة التعليميّة ارتباطاً منطقياً ووظيفياً، بحيث لا ينظر إلى كل وحدة معرفية على أنها معزولة، بل باعتبارها امتداداً لما سبق وتوطئة لما سيأتي. وتُعدّ هذه الرؤية التكاملية شرطاً أساسياً لضمان تطوّر المتعلميّن بشكل منهجي ومترابط، بما يُسهم في ترسيخ المعارف وتنمية المهارات بصورة مُتماسكة ومُتصاعدة.

ب/خصوصيّة النمو ودورها في بناء المنهاج التربوي: يُعتبر النّموّ عمليّة فرديّة وشاملة، تؤثّر جميع جوانبها ببعضها البعض. ولذا، يجب أن يراعي المنهاج التربوي تكامل النّموّ العقلي، الجسدي، الاجتماعي والانفعالي للمتعلّمين.

[1]-ينظر: جودت أحمد سعادة، عبدالله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص:142

أبرز الملامح: [1]

-التّكامُل بين الجوانب المختلفة للشخصيّة.

-تطوير المهارات بِشكل متدرّج من العام إلى الخاص.

-توضيح الإطار الإنساني لأهميّة الطفولة باعتبارها مرحلة حيوية وأساسية للنمو الإنساني، مع التأكيد على الترابط الوثيق بين التعلّم والنمو، حيث يتطور النمو بشكل تدريجي من العام إلى الخاص، وهو ما سيتم تناوله في النقاط الأساسية التالية:

8-النّمو العقلي للمتعلّمين:

النمو العقلي من المرتكزات الأساسية في بناء شخصية المتعلّم وتشكيل قدراته المعرفية. وتتجلّى أهميته في تطوير مهارات التفكير، التحليل، والاستدلال، ممّا ينعكس مباشرةً على جودة التعلّم واكتساب المعرفة وتتجلى : [2]

8-1-مظاهر النّمو العقلي في :

-ازدياد فضول الطّفل ورغبته في الاستطلاع والتجريب.

-توسّع مدى الانتباه والتركيز لديه.

-الانتقال من التفكير الحسّي إلى التفكير المجرّد.

-تطوّر القدرة على الاستدلال المنطقي وفهم العلاقات المعقّدة.

-تقوية الذاكرة وتحسين مهارات الحفظ.

إن إدراك هذه الأبعاد يُعدُّ ضرورة حتمية لكل من يشتغل في مجال التربية والتعليم، حيث إن مراعاة خصوصيات النمو العقلي للأطفال تسهم في بناء مناهج تربوية أكثر استجابة لحاجاتهم وميولهم.

---

[1]-ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيمها، ص: 172

[2]- ينظر: محمد الصالح حثروبي ، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص: 50

-أهمّ التّوصيات والتّوجيهات التّربويّة تخصّ النّموّ العقلي:

للنّموّ العقلي دور أساسي في تطوير مهارات التّفكير والاستدلال، لذا من المهمّ تهيئة بيئة تعليميّة مناسبة، وتعزيز أساليب تدريس تدعّم تنمية قدرات المتعلّم الذّهنية. فيما يلي بعض التّوصيات التّربويّة لتحقيق ذلك:[1].

- تزويد الأفراد بالمهارات اللاّزمة لحلّ المشكلات.
- الاهتمام بتربية المتعلّم من جميع جوانبها (المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة...)
- توفير فرص وجوّ مناسب للتّفاعل الإيجابي بين أطراف العمليّة التّعليميّة.
- إشباع ميول الطّفل إلى الاستطلاع بتوفير كلّ الوسائل والأدوات وتزويده بالخبرات والمعارف الّتي يشعر بدافع إلى معرفتها.
- استخدام الوسائل المتنوّعة لجذب انتباه الطّفل وإثارة اهتمامه.
- تيسير انتقال الطّفل من التّفكير الحسّي إلى التّفكير المجرّد ثمّ إلى مرحلة الاستدلال والتّعليل بالوسائل والأساليب التّربويّة المتنوّعة.
- استغلال قوة الذّاكرة لديه في مطالبته بحفظ النّصوص والقواعد والسور القرآنية، بعد شرح معناها بما يتناسب وعمره العقلي.
- توفير جوّ من الهدوء والطّمأنينة والدّفع لمزيد من الجهد لترقية عمليّات التّفكير المختلفة.
- يجب إعانة الأطفال بإكسابهم طرائق وتقنيّات تساعدهم على حفظ ما تعلّموه وتطبيق ما فهموه.
- وبشكل عامّ يمكن القول أنّ هذه التّوصيّات تُساعد في بناء أساس قوّي للنّمو العقلي، ويُنشئ أطفالا لمواجهة تحدّيات الحياة، كما يساهم في بناء عقولهم بطريقة مرنة ومستقلّة ومبدعة.

مُجملا نستقرأ:

أنّ النّمو العقلي لدى المتعلّم يتميّز بتطوّر قدراته الإدراكية، حيثُ يُصبح أكثر ميلًا للاستطلاع والتّجريب، ويتّسع نطاق انتباهه، كما ينتقل تفكيره تدريجيًا من المستوى الحسّي إلى المجرّد، مع تزايد قدرته على الاستدلال المنطقي. إضافةً إلى ذلك، تزداد قوّة ذاكرته ويصبح أكثر

[1]- ينظر: محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي ص:50-51.

قدرة على حفظ النّصوص واستيعاب العلاقات بين المفاهيم المختلفة، ممّا يُسهم في تطوير مهاراته العقليّة بشكل متكامل.

8-2-النّمو الحركي للفرد:

من الضّروري لمخطّطي المناهج دراسة تطوّر المهارات الحركيّة لدى المتعلّمين، إذ تؤدّي هذه المهارات دورًا مهمًّا في تنمية قدراتهم الجسديّة وتفاعلهم مع بيئتهم. قد تبدو دراسة تطوّر المهارات منفصلة عن اهتماماتهم وسلوكهم الحركيّة، إلّا أنّها تؤثّر بشكل مباشر على أدائهم، ويُمكن ملاحظة تطوّر مهارات الأطفال من خلال عدّة عوامل، أبرزها:[1]

- تقليل الزّمن اللّازم لأداء المهارة، حيث يكون أطول في بداية التعلّم ويقلّ مع اكتساب الخبرة.

- التّوجّه المباشر نحو الهدف بدلًا من الاعتماد على التّخبّط العشوائي أو أسلوب التّجربة والخطأ.

- تحسّن دقّة الأداء، حيث يتمّ التّخلّص التّدريجي من المحاولات غير النّاجحة مع تثبيت الحركات الصّحيحة.

ويُلاحظ من خلال العوامل سابقة الذّكر، أنّ تطوّر المهارات الحركيّة لدى المتعلّمين تعدُّ عمليّة تدريجيّة، تتمثّل في تقليل زمن الأداء مع اكتساب الخبرة، والانتقال من العشوائيّة إلى التّركيز المباشر على الهدف، إضافةً إلى تحسّن الدّقّة من خلال استبعاد المحاولات غير النّاجحة، ممّا يُسهم في إتقان المهارات بشكل أكثر كفاءة.

-ومن أهمّ التّطبيقات التّربويّة لخصائص النّموّ الحركي:

تعتبر دراسة خصائص النّموّ الحركي للمتعلّمين ضرورية في العمليّة التربويّة، حيث تساعد في تصميم أنشطة تعليميّة تتناسب مع قدراتهم البدنيّة، وتسهم في تطوير مهاراتهم الحركيّة بشكل متدرّج. كما أنّ فهم هذه الخصائص يتيح للمعلّمين توفير بيئة تعليميّة مناسبة، تعزّز من كفاءة

[1]- ينظر: ماجدة مصطفى السّيد وآخرون، المناهج ومهارات التّدريس، توزيع الدّار العربيّة للنّشر والتّوزيع، مدينة نصر القاهرة -مصر- 2010م/2011م، ص: 46.

الأداء الحركي وتساعد على تحقيق النّموّ المتوازن للمتعلّمين، ويمكن تلخيص هذه الخصائص فيما يلي:[1]

- استغلال هذه المرحلة في التّدريب على المهارات الحركيّة.
- الاهتمام بالتّعليم عن طريق الممارسة والتّطبيق.
- التّشجيع على تنويع نشاطهم الحركي وتوجيهه إلى ما يفيد.
- التّدريب على الحرف والأعمال المترليّة وخدمة أنفسهم.
- التّدريب على بعض الرّياضة المنظّمة.

إذن: فالنّمو الحركي يُسهم في تنمية الطّفل بشكل مُتكامل، ويُساعده على التّفاعل مع البيئة بطريقة جيّدة.

8-3-النّمو الوجداني أو الانفعالي:

يُعتبر النّمو الوجداني جانبًا أساسيًّا من جوانب تطوّر الفرد، حيث يسهم في بناء علاقاته الاجتماعيّة، وتشكيل استجاباته العاطفيّة. ومع تقدّمه في العمر، يقلّ شعوره بالخوف من المرتفعات والظّلام، ممّا يعكس نضجه الانفعالي وتكيّفه مع بيئته. كما يظهر لديه الإحساس بالغيرة والعدوان، خاصّة بين الإخوة داخل الأسرة أو بين الزّملاء في الفصل، وقد يتجلّى هذا الشّعور بصورة مختلفة بين الأصدقاء والرّفاق في البيئة المحيطة، مثل الحيّ، حيث تتفاوت شدّته وفقًا لطبيعة العلاقات الاجتماعيّة والتّجارب الشّخصيّة والّتي تتمثّل في:[2]

-فهم الذات وتنمية الوعي العاطفي:

يُساعد النمو الوجداني الفرد على التعرف إلى مشاعره المختلفة وفهم أسبابها، ممّا يُعزز إدراكه الذاتي ويدعمه في بناء شخصية مُستقرة ومتزنة.

[1]-ينظر: محمد سعدات، برنامج صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائيّة، دار الألوكة للنّشر، الرّياض، المملكة العربيّة السّعودية، 2014م، ص: 32.

[2]- ينظر: محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص: 52

-تنظيم المشاعر والتحكم الانفعالي:

يُمكّن الفرد من إدارة انفعالاته بشكل صحي ومتوازن، مما يقلل من حالات التوتر والاندفاع، ويساعده على الاستجابة للمواقف الحياتية بطريقة عقلانية ومدروسة.

-تعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي

يُسهم النمو الوجداني في تطوير مهارات التواصل الفعّال، مثل التعبير عن المشاعر بطريقة مناسبة وفهم مشاعر الآخرين، ممّا يؤدي إلى بناء علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والتفاهم.

-دعم بناء الثقة بالنفس والشعور بالأمان الداخلي

من خلال تحقيق الاتساق بين المشاعر والتصرفات، يكتسب الفرد شعورًا بالثقة بالنفس والطمأنينة، ممّا ينعكس إيجابيًا على أدائه الاجتماعي والمهني.

-تعزيز الصحة النفسيّة:

يُسهم النمو الوجداني في الوقاية من المشكلات النفسيّة مثل القلق والاكتئاب، ويُعزز قدرة الفرد على التعامل مع الضغوط والتحديات اليومية بمرونة نفسية عالية.

تبرز هذه العناصر أهمية النمو الوجداني في بناء شخصية متكاملة ومتوازنة، قادرة على فهم الذات وإدارة الانفعالات بوعي، ممّا ينعكس إيجابًا على العلاقات الاجتماعيّة والصحة النفسيّة، ويدعم قدرة الفرد على مواجهة تحديات الحياة بثقة ومرونة.

8-4-مظاهر النّموّ الانفعالي:

النمو الانفعالي من الجوانب الحيوية في تكوين شخصية المتعلّم، حيث ينعكس بشكل مباشر على سلوكه وتفاعله مع محيطه. ويتطور هذا الجانب تدريجيًا مع تقدم العمر، مما يتيح للفرد اكتساب مهارات التحكم الانفعالي، وتعزيز الاستقلالية الاجتماعية والانخراط الإيجابي في أنشطة الحياة اليومية. وفيما يلي نلخص أبرز مظاهر هذا النمو كما أوردها محمد صالح الحثروبي:[1]

- تقلّ حدّة الانفعالات لدى الطّفل تدريجيًّا، ويتمكّن من السّيطرة عليها، إمّا بضبطها أو التّعبير عنها بطرق أخرى مثل الكتابة.

[1]- ينظر: ماجدة مصطفى السّيد وآخرون، المناهج ومهارات التّدريس، توزيع الدّار العربيّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة-مصر- ص: 47-48.

- يصبح الطّفل أكثر قدرة على التّكيّف مع البيئة المحيطة، ممّا يجعله أكثر هدوء واستقرارًا.
- تزداد ثقته بنفسه تدريجيًّا، ممّا يعزّز استقلاليّته عن الكبار، وقد يشعر بالضّيق أو حتّى الكراهيّة إذا زاد تدخلهم في توجيهه بشكل مبالغ فيه.
- يهتمّ الطّفل أكثر بأنشطة الجماعة، وخاصّة تلك الّتي تعتمد على التّفاعل والتّعاون بين الأطفال.
- ينجذب إلى استخدام الخامات والأدوات عالية الجودة، وتصبح الأدوات الميكانيكيّة مثيرة لاهتمامه مع تقدّمه في العمر.
- تثير الموضوعات المتنوّعة اهتمامه، مثل القصص، الأحداث، والمناسبات المختلفة.

في هذه المرحلة من النّموّ الوجداني ، يطرأ تغيير على الحالة المزاجيّة للطّفل، حيث يُصبح أكثر استقرارًا واعتدالًا، ممّا يعزّز قدرته على التّواصل مع العالم الخارجي ويسهم في الحدّ من انفعالاته. ويتأثّر نموّه الوجداني بعدّة عوامل، من بينها البيئة الأسريّة، والتّفاعل الاجتماعي، والتّربية، وغيرها من المؤثّرات المحيطة.

– التوجيهات التربوية لتعزيز النمو الوجداني لدى المتعلّمين:

-"يطلب تجنّب أسلوب العنف والإكراه في معالجة السّلوكيات الشّاذّة أو الأخطاء المرتكبة.

-العمل على احتواء الطّفل وإشعاره بالمحبّة والأمان والمحبة.

-يجب مُعاملة الأطفال بعدل، والبعد عن التّفريق بينهم في الامتيازات المادّية أو المشاعر العاطفيّة.

-البعد عن أسلوب الإكراه والإلزام، واعتماد أسلوب الإقناع عند تثبيت قيم وسلوكيات أو التّكليف بالواجبات.

-يجب تجنّب ردود الأفعال السّريعة على انفعالات الأطفال الحادّة والعمل على التّعامل معها بحكمة وتبصّر."[1]

يتّضح من تحليل الخصائص النّمائيّة السّابقة، بدءًا من مرحلة العمليّات الحسّيّة الّتي تعزّز مُشاركة المتعلّم وتعاونه مع رفاقه، وصولًا إلى تطوّر العمليّات العقليّة الّتي تعتمد على الجانب العملي الحسّي. لذا، تُعدّ هذه المراحل أساسيّة في حياة الفرد، ممّا يستدعي من المعلّمين فهمها جيّدًا، لضمان أداء دورهم بفعّالية وتأثير إيجابي.

[1]–محمد سعدات، برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ص: 37-39 .

9- المدارس النفسية وبناء المناهج:

أدّى تنوّع فلسفات المفكّرين إلى اختلاف وجهات النّظر حول طبيعة التّعلّم، ممّا أسفر عن ظهور العديد من نظريّات التّعلّم. ورغم تعدّد هذه النّظريّات، يمكن تصنيفه ا ضمن أربع مدارس نفسيّة كبرى، حيث تتميّز كلّ مدرسة بفلسفتها الخاصّة الّتي تسهم في تطوير استراتيجيّات تعليميّة متكاملة تلبيّ احتياجات المتعلّمين بشكل فعّال.[1]

وفي هذا الصّدد يمكن تصنيف المدارس الكبرى إلى أربع وهي: [2]

1-المدرسة المعرفيّة: (Connaissance coleÉ)

ترى أنّ العقل هو الأداة الأساسيّة للتّعلّم، حيث ينظر الجشتالطيون إليه كمجموعة من البنى العقليّة التي تعمل على إدراك الحقائق المجرّدة بذاتها، ويتمّ التّعلّم لديهم من خلال الاستبصار.

2-المدرسة السّلوكيّة:(école comportementale)

تركّز على السّلوك الظّاهر، وتمنح أهميّة كبيرة للإدراك الحسّي، إذ تعتبر الخبرة الحسيّة المصدر الأساسي للمعرفة، وترى أنّ المفاهيم والأفكار هي نتاج لانطباعات حسّيّة جزئيّة متراكمة.

3-المدرسة الاجتماعيّة(École sociale)

تعتمد على التّفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعيّة، حيث يُنظر إلى الإنسان باعتباره كائنًا اجتماعيًّا، ويُفضّل التّعلّم من خلال الاستقصاء والعمل الجماعي.

4-المدرسة الإنسانيّة: (École de l'humanité)

تركّز على البعد الإنساني في التعلّم، معتبرة أنّ التّفاعل الاجتماعي ضروري، حيث يتمّ تحقيق التعلّم من خلال التّجربة الذّاتية والاستكشاف ضمن الجماعة.

تجدر الإشارة وفق ما ذكرناه أنّ، المدارس النّفسيّة سَاهمت في تقديم أُطر النّظريّة والفكريّة لفهم النّفس البشريّة، حيث تهدف إلى تفسير الظّواهر النّفسيّة والتّأثير على حياة الأفراد، كما تُعدّ ركيزة أساسيّة للتّفكير والبحث والتّطبيق في مجال علم النّفس.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، ايمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة، وطرائق تدريسها، ص: 162.

[2]- المرجع نفسهُ، ص: 162-163

خلاصة المبحث:

نقرأ في المجمل أنّ الأساس النّفسي يُعدّ عنصرًا جوهريًّا لبناء المناهج التّربويّة، حيث يُراعي خصائص النّموّ العقلي، الانفعالي، والاجتماعي للمتعلميّن كما يلبّي احتياجاتهم وفقًا لمراحلهم العمريّة، مُستندًا إلى نظريّات التّعلّم كالسّلوكيّة، والمعرفيّة، والبنائيّة. كما يُساعد في اختيار أساليب تدريس مناسبة، تُعزّز الدافعيّة والاستيعاب، وتوفّر بيئة تعليميّة محفّزة تدعّم الفروق الفرديّة، ممّا يضمن تحقيق الأهداف التّربويّة بفعّالية.

رابعا/الأسس المعرفيّة للمنهاج:(Les fondements cognitifs du programme)

يرتكز الأساس المعرفي للمنهج على تحديد طبيعة المعرفة الّتي ينبغي أن يكتسبها المتعلّمين، إلى جانب كيفيّة تنظيمها وتقديمها بشكل منهجي داخل المنهج الدّراسي.

1-تعريف الأساس المعرفي:

يُقصد بالأسس المعرفيّة: "هي كلّ ما يتعلّق بالمادّة الدّراسيّة من حيث طبيعتها ومصادرها ومستجدّاتها، وعلاقتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التّعلّم والتّعليم فيها، والتّوجّهات المعاصرة في تعليم المادّة وتطبيقاتها، وعلى واضع المنهاج أن يراعي البنية المعرفيّة لكلّ فرع من فروع المعرفة، ويربط بين المعلومات الّتي تقدّم للطّلبة في فرع ما، وبين حياة الطّالب وواقعه وحاجاته واهتماماته، وأن يغنيه بكلّ أنواع المعرفة أمّا عقليّة أو إنسانيّة "[1]

وأيضا هي: "مجموعة المعاني والمعتقدات، والأحكام والمفاهيم، والتصوّرات الفكريّة، الّتي تتكوّن لدى الإنسان، نتيجة لمحاولاته المتكرّرة، لفهم الظّواهر والأشياء المحيطة به."[2]

من خلال التّعريفين السّابقين نستنتج أنّ الأُسس المعرفيّة تشتمل على مجموع من المفاهيم والمعاني والتّصوّرات والأحكام الّتي يُكوّنها الإنسان نتيجة تفاعله المستمرّ مع الظّواهر والأشياء من حوله، ومحاولاته لفهم العالم بطريقة عقلانية منظّمة. لذلك يُفترض في المنهاج أن يعكس هذه البنية المعرفية المتكاملة، ويعمل على تنمية عقل المتعلّم وإنسانيّته، ويربط بين المعرفة النّظرية والحياة العمليّة في سياق معاصر ومتجدّد.

[1]- محمود داود الرّبيعي، المناهج التّربويّة المعاصرة، المرجع السابق، ص: 83.

[2]-عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار والمكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن-ط1،2012م/1433ه، ص: 99.

2-الأسُس المعرفيّة ومحتوى المنهج الدّراسي:

تُعتبر الأُسس المعرفيّة الرّكيزة الأساسيّة في تحديد محتوى المنهج الدّراسي، إذ تمثّل المادّة العلميّة الّتي يقوم عليها المنهج المصدره الأساسي في مختلف فروع المعرفة قديمًا وحديثًا، مثل العلوم الطّبيعيّة، والعلوم الاجتماعيّة، واللّغات، والفنون وغيرها. ويظهر ذلك من خلال جانبين رئيسيّين[1]:

أوّلا: كلّ علم من العلوم يتضمّن مجموعة من الحقائق والمعارف والمهارات الخاصّة به، تميّزه عن غيره من العلوم، الأمر الّذي يتطلّب إشراك خبراء مختصّين عند وضع المنهج لضمان دقّة المحتوى وعمقه في مجاله المعرفي.

ثانيا: تختلف العلوم فيما بينها من حيث طبيعة المفاهيم والمهارات التي تقدّمها، وكذلك من حيث طرق عرض المحتوى وأساليب تدريسه وطرق تقويمه. لذا فإنّ بناء المنهج يتطلّب فهمًا دقيقًا لطبيعة كلّ علم وخصوصيّاته، لضمان تقديم المعرفة بصورة منهجيّة وفعّالة، تُراعي خصائص كلّ مادّة دراسيّة وطرق التّعامل معها داخل الصّف الدّراسي.

ويتطلّب بناء المنهج الدّراسي فهمًا عميقًا لطبيعة كل علم وخصوصيّاته، إذ يمتلك كلّ تخصّص معارف ومهارات تميّزه عن غيره، ممّا يستدعي إشراك خبراء لضمان دقّة المحتوى وثرائه. كما تختلف العلوم في مفاهيمها وأساليب تقديمها وتدريسها وتقويمها، لذا يجب تنظيم المحتوى بما يُراعي هذه الفروقات ويُحقق تعلّمًا فعّالًا ومتكاملًا.

3-أنماط المعرفة:

أنماط المعرفة تُشير إلى التّصنيفات أو الأنواع المختلفة للمعرفة الّتي يمتلكها الإنسان أو يكتسبها، ولكلّ نمط خصائصه ووظائفه في بناء التّفكير والفهم. ومن أبرز أنماط المعرفة: [2]

أ /المعرفة الإلهيّة: (La connaissance divine)

هي المعرفة الّتي أنزلها الله تعالى على أنبيائه ورسله، أو من اصطفاهم، وتتميّز بكونها وحيًا إلهيًا مترّهًا عن الخطأ، تهدي الإنسان إلى الحقّ وتعرّفه بغاية وجوده.

---

[1]- ينظر: التّميمي عوّاد جاسم محمد، المنهج وتحليل الكتاب، دار الحوراء للطّباعة والنّشر، (د.ط)، بغداد-العراق 2009م، ص: 98.

[2]-ينظر: عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، ص: 100

ب/ المعرفة الحدسيّة: (La connaissance intuitive)

هي المعرفة التي تنبع من لحظة إشراق ذهني أو استنارة داخليّة مفاجئة، قد لا يسبقُها تفكير منطقي واعٍ، وتظهر غالبًا في أعمال المبدعين كالمخترعين والفنّانين والعباقرة.

ج/ المعرفة العقليّة: (La connaissance rationnelle)

معرفة ناتجة عن نشاط العقل الإنساني، تعتمد على التّفكير المنطقي والاستدلال والبرهان، وتشمل المفاهيم المجرّدة مثل: مبادئ الرّياضيات والمنطق والقوانين العلميّة.

ه/ المعرفة النقليّة: (La connaissance transmise)

هي المعرفة التي تُتلقّى وتُقبل بناءً على تواترها أو نقلها من مصادر موثوقة دون التّحقّق المباشر من صحّتها، كالمعارف التّاريخية والتّراثية الّتي تثبّتها الشّهادات والرّوايات الموثوقة.

وبالتّالي، فإنّ الأنماط المعرفيّة تتكامل وتترابط فيما بينها بشكل ديناميكي لتُشكّل منظومة معرفية شاملة ومتوازنة، فالمعرفة الإلهيّة توفّر للإنسان الأُطر القيميّة والرّوحية الّتي تهديه إلى الحقّ والخير، بينما تفتح له المعرفة الحدسيّة آفاق الإبداع والابتكار، خارج حدود التّفكير التّقليدي. أما المعرفة العقليّة فتُعزّز قدرته على التّحليل والاستدلال وبناء النّظريّات والقوانين، في حين تُمكّنه المعرفة النّقلية من الاستفادة من تجارب الأمم السّابقة وتراكمات الفكر البشري عبر العصور.

4-الخصائص الأساسيّة للمعرفة:

تمتازُ المعرفة بمجموعة من الخصائص الّتي تجعلها ضروريّة وفعّالة في كلّ مجالات الحياة، فهي تراكميّة ومتجدّدة وقابلة للتعلّم والنّقل، كما تساعد الإنسان على التّفسير والتّنبّؤ والتّحكّم في مجريات الأمور بما يخدم مصالحهُ وحاجاته، بشكل دقيق ومختصر نذكر أهم الخصائص: [1]

-المعرفة قابلة للتملّك والاستثمار: حيث يمكن تحويل المعارف ذات القيمة إلى اختراعات وابتكارات تُسهم في تطوير مختلف مجالات الحياة.

[1]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية، دار الكتاب الحديث، القاهرة-مصر- ط1، 2014م ، ص: 59.

-**المعرفة تُنتَج باستمرار**: تنبع من إبداعات المفكّرين والأدباء والمبتكرين، ممّا يجعلُها دائمًا في حالة تجدّد وتوسّع.

-**المعرفة قابلة للتّخزين**: يمكن حفظُها بوسائل متعدّدة، مثل: الكتب، والأشرطة cd، والأقراص الرّقمية وغيرها، ممّا يساهم في نقلها عبر الأجيال.

-**المعرفة عُرضة للتّقلّص والضّياع**: فجزء كبير من المعرفة نابع من الخبرات الفرديّة الّتي قد تُفقد بوفاة أصحابها، بينما لا يتمّ توثيق إلّا جزء بسيط منها في الكتب والمراجع.

-**المعرفة متنوّعة ويمكن تصنيفها**: إلى المعرفة الضّمنيّة (المكتسبة بالتّجربة) والمعرفة الصّريحة (المكتوبة أو الموثّقة)، والمعرفة العمليّة المرتبطة بمهارات التّنفيذ، بالإضافة إلى المعرفة الفرديّة القائمة على الحدس والرّؤية والعلاقات أثناء الأداء.

وفي المجمل، تتميّز المعرفة بكونها ديناميكيّة ومتجدّدة، فهي ليست ثابتة بل تتطوّر باستمرار من خلال التّحديث والتّراكم، ممّا يساهم في بناء قاعدة معرفيّة متينة ومنظّمة، تُسهّل الوصول إلى المعلومات، وتدعّم التّطبيق العملي، وحلّ المشكلات، وتحسين الأداء بكفاءة.

5-إسهام المنهج في بناء المعرفة وتنمية المهارات:

يُعتبر المنهج الدراسي أداة أساسيّة في بناء معارف المتعلّم وتنمية مهاراته، حيث يُنظّم الخبرات ويُقدّمها بشكل متكامل ومتدرّج، ممّا يُساعد المتعلّم على فهم المفاهيم واكتساب المهارات اللاّزمة للتّفكير العلمي والتّعامل مع المعارف المتجدّدة بوعي وفعّاليّة، في ما يلي نُلخّص أهمّ إسهامات المنهج في بناء المعارف:[1].

-**تقديم خبرات متنوّعة ومتكاملة**: توفير الخبرات المباشرة وغير المباشرة لكي يمرّ المتعلّم بكلّ منهما.

-**تحقيق التّرابط والتّكامل بين الخبرات** :أن يُراعي المنهج التّرابط بين هذه الخبرات وتكاملها.

-**مراعاة مبدأ الشّمول**: أن يُراعي المنهج مبدأ الشّمول في الخبرات الّتي يقدّمها.

-**التّدرّج من المحسوس إلى المجرّد**: أن يُراعي المنهج الانتقال من المحسوس إلى المجرّد.

[1]- ينظر: بميرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية، ص: 63.

-**مواكبة التّطوّر العلمي والتّكنولوجي**: أن تكُون المعارف والخبرات الّتي يتضمّنها محتوى المنهج متعدّدة ومراعية للتّطوّرات العلميّة والتّكنولوجية الحديثة.

-**التّأكيد على نسبية المعرفة العلميّة**: تأكيد المنهج على أن الحقائق والمفاهيم العلميّة نسبيّة وليست مطلقة بل هي احتمالات راجحة في أفضل الأحوال.

-**تنمية مهارات التّعامل مع المعرفة**: أن يمكن المنهج بمكوّناته المختلفة من تنمية قدرة المتعلّم على الاختيار والانتقاء من المعارف المتدفّقة، وقُدرته على إعادة تنظيم المعرفة في نسق علمي ومنطقي، وقدرته على الاستخدام الأمثل للمعرفة في إنتاج الأفكار والأشياء.

واستخلاصا يمكن القول أنّ المنهج الدّراسي يُساهم بشكل واسع في بناء المعارف من خلال توفير خبرات تعليميّة متنوّعة ومُتكاملة، تُراعي التّدرّج من المحسوس إلى المجرّد، وتواكب التّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة. كَما يُعزّز المنهج وعي المتعلّم بطبيعة المعرفة باعتبارها نسبيّة وقابلة للتّجديد، ويُنمّي قُدرته على اختيار المعلومات وتنظيمها بشكل منطقي، واستثمارها في التّفكير والإبداع وحلّ المشكلات.

6-دور المنهج الدّراسي في مراعاة الأسُس المعرفيّة:

حتّ تُؤدّي الأسُس المعرفيّة دورها بفعّالية في بناء المنهج، ينبغي مُراعاة مجموعة من الاعتبارات الأساسيّة عند تصميم المناهج الدّراسية، من أبرزها: [1]

-**التّركيز على ركائز البنية المعرفيّة**: التّركيز على أساسيّات البنية المعرفيّة في محتوى المنهج، وكذلك في عمليّة التّدريس للمتعلميّن داخل قاعات الدّراسة.

-**تنمية مهارات البحث العلمي لدى المتعلّمين**: تدريب المتعلّمين على مهارات البحث العلمي عند تدريس الموادّ المختلفة.

-**مُراعاة خصوصيّة كلّ مادّة دراسيّة**: وذلك من خلال مُراعاة طبيعة المادّة الدّراسيّة، بحيث يعكس المنهج في أهدافه، ومحتواه وأساليب تقويمه طَبيعة المادّة الدّراسية.

[1]- ينظر: أحمد حسين اللّقاني، المناهج بين النّظرية والتّطبيق، ا -دار عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط4-2013 م/1434ه ص: 77.

-تعزيز التّرابط والتّكامل بين المادّة الدّراسيّة وبقيّة فروع المعرفة: والتّركيز على طبيعة الارتباط بين المادّة الدّراسيّة وفروع المعرفة الأخرى عند بناء المنهج.

-التّركيز على الجوانب التّطبيقيّة للمفاهيم العلميّة: وتوظيفها في مختلف مجالات الحياة العمليّة.

ولتحقيق فاعليّة الأسس المعرفيّة في بناء المنهج، يجب التّركيز على تنظيم المحتوى وفق البنية المعرفيّة لكلّ مادّة، وتنمية مهارات البحث العلمي لدى المتعلّمين، مع مُراعاة خصوصيّة كلّ مادّة دراسيّة وارتباطها بفروع المعرفة الأخرى، بالإضافة إلى تعزيز الجانب التّطبيقي للمفاهيم العلميّة وربطها بالحياة العمليّة.

7- أسس اكتساب المعرفة في تصميم المناهج :

تُمثّل المعرفة حجر الأساس في بناء المناهج التّربويّة، حيث تستمدّ من مجموعة متنوّعة من المصادر التي تُسهم في تشكيل المحتوى وتوجيه العمليّة التّعليميّة نحو تحقيق أهدافها. وتتمثّل أبرز هذه المصادر فيما يلي[1]:

1-**الوحي:** وهُو ما أنزله الله على أنبياءه ورُسله عليهم السّلام من الأحكام والعبر والقصص وقضايا التّرغيب والتّرهيب وغيرها، وتنقل المعرفة الإلهية الّتي وصلتنا عن طريق الوحي من جيل إلى جيل...

2-**العقل:** العقل نعمة حبانا بها الله سبحانه وتعالى وميّزنا الله عن غيرنا من الكائنات الحيّة الأخرى لنتفكّر ونبحث ونسعى في الأرض ونكتشف الأشياء...

3-**الحواسّ:** إنّ الاتّصال المباشر بالعالم الحسّي الذّي يحيط بنا عن طريق الحواسّ الخمس المعروفة الّتي تسمّى المدخلات، هي مصدر من مصادر المعرفة، على سبيل المثال: " فحينما تلمس شيئا وتكشف أنّ هذا الشّيء ناعما أو خشنا، وحينما تتذوّق الأشياء حين تراها بعينك، أو تسمع صوتا...فإنّ الحواسّ لا توصلك إلى المعرفة الحسيّة إلّا بالعقل، الّذي يفسّرها ويعطيها المعنى.

5-**ومن أهمّ المصادر المعرفيّة: التّقاليد:** وهي ما خلّفه السّلف من الآباء والأجداد من تُراث ثقافي كاللّغة والثّقافة والعادات والأخلاق وهذه المعرفة يجري استقبالها عن طريق العقل والحواسّ.

[1]- ينظر: ماجد أيّوب القيسي، المناهج وطرائق التّدريس، دار أمجد للنّشر والتّوزيع –كلّية التّربية للعلوم الصّرفة – جامعة ديالى، عمّان _الأردن_ ط1، 2018ص: 69.

6-الوجود: ويقصد به الخبرة الذّاتية والعمل، الّتي تحقّق بهما المعرفة عند الإنسان، ومن واجب المنهج أن يعتني بالخبرات الذّاتية للمتعلّمين وتوفير فرص التّعلّم بشكل مناسب وواسع لهم.

إذن: تُعدّ هذه المصادر ذات أهميّة كبيرة في بِناء المناهج التّربوّية وتطويرها بمَا يتلاءم مع مُتطلّبات المجتمع واحتياجات الأفراد.

7-1 تفعيل مصادر المعرفة لتنمية المتعلّم:

تُنتقى المصادر سالفة الذّكر وتُوظّف بِشكل مُتكامل لخدمة الأهداف التّربوية، بما يضمن بناء شخصيّة المتعلّم، وتنمية قدراته على التّفكير والتّحليل والإبداع، وذلك من خلال:

- "تدريسه الكتب السّماوية، ولا سيما القرآن الكريم كمصدر من مصادر المعرفة إلى جانب كونها مصادر للشريعة والتأمل والتّدبّر لما ورد فيها من أحداث وقصص وأخذ العبر والدّروس منها.
- الاهتمام بحواسّ النّاشئة، واستخدام الوسائل الحسيّة وزيادة النّشاطات العمليّة.
- العناية بتنمية القدرات العقليّة للمتعلّم، وتحفيزها على التّعامل بموضوعيّة مع المدركات الحسيّة.
- تشجيع النّاشئة على القراءة الذّاتية في مختلف أنواع العلوم، والتّأمّل بالظّواهر وإعمال الفكر والوعي بما يدور حولهم، وتوفير جوّ من الطّمأنينة في المناخ المدرسي.
- إبراز النّواحي الإيجابيّة من تراث المجتمع، والاستزادة من المعرفة العصريّة، والمبتكرات التّقنية بما يضمن الحفاظ على الهويّة من ناحية ومواكبة التّقدّم من ناحية ثانية.
- بثّ قيم التّسامح، التّعاون، والاهتمام باللّغات الأجنبيّة المختلفة للاطّلاع على التّراث العلميّ لشعوب العالم، والإفادة منه في نهضتنا العلميّة والمعرفيّة" [1]

نستنتج أنّ المنهج المدرسي مُطالب ب:

"تنمية القُدرات العقليّة، والّتي وهبها الله تعالى الإنسان للحصول على المعارف، من خلال العمل على تحليل الظّواهر، وتصنيفها، والوصول إلى استنتاجات بِشأنها، مُستغلّا المرحلة العُمرية للنّاشئة الّتي تتميّز بتطوّر القدرات العقليّة بِشكل مطّرد حيث تصل إلى ذروتها في أواخر مرحلة المراهقة، وذلك من خلال تدريبهم على تنمية التّفكير بمختلف أنواعه لديهم.

[1]- عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، عمان – دار و مكتبة الحامد للنشر والتوزيع ، ط1، 2012م/1433ه ص: 102.

تشجيع النّاشئة للحصول على المعرفة، وذلك من خلال الخبرة المباشرة الّتي تتطلّب إشراك مختلف الحواسّ، والتّفاعل مع البيئة، والاحتكاك الواعي بها، وذلك بجعل النّشاط المدرسي عنصرا مهمّا من عناصر المنهج، واستخدام الوسائل المعينة المناسبة في ذلك.

تعويد المتعلّم الإيجابيّة، والتّفاعل البنّاء، وذلك يفسح المجال أمامه للمشاركة، وإبداء الرّأي وإصدار الأحكام، وتحمّل المسؤوليّة والتّعلّم الذّاتي"[1]

ممّا سبق، يتبيّن أنّ الاعتماد على المصادر في بناء المنهج التّربوي يُساهم بشكل فعّال في تطوير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وصياغة المحتوى بما يتوافق مع الأهداف التّربويّة، ويُلبّي احتياجات المتعلّمين، كَما تُسهم هذه المصادر في إرساء منهج مُتكامل ومُتناغم، قادر على مواكبة مختلف المتغيّرات والمعايير التّعليميّة الحديثة.

[1]- عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، عمان – دار و مكتبة الحامد للنشر و التوزيع ، ط1، 2012م/1433ه ص: 105.

خامسا / الخصوصيّات المؤطّرة لبناء المناهج التّربوية:

يتميّز المنهاج التّربوي بمجموعة من الخصوصيّات التي تجعله منظومة مُتكاملة تُركّز على المتعلّم باعتباره المحور الأساسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فهو لم يعد مجرّد محتوى أو مجموعة من المعلومات والمعارف الجاهزة الّتي تُلقّن للمتعلّمين؛ بل أصبح إطارًا تربويًّا شاملاً، يهدف إلى تنمية شخصيّة المتعلّم بكلّ أبعادها المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، وتتمثّل الخصوصيّات التّربوية والمبادئ الأساسيّة الّتي تميّز بناء المناهج التّعليميّة:

1-خاصّية التّكامل والانسجام:(La caractéristique d'intégration et d'harmonie)

خاصيّة الانسجام، من أهمّ الخصوصيّات الّتي ينبغي أن يتحلّى بها المنهاج التّربوي، حيث تُسهم في تحقيق التّناسق والتّكامل بين مختلف مكوّنات المنهاج، ومن بين النّقاط الأساسيّة الّتي تحقّق التّناسق والتّكامل:[1]

- **تحقيق التّناسق بين جميع مكوّنات المنهاج** (الأهداف-المحتوى-طرائق التّدريس-الوسائل التّعليمية-الوقت –التّقويم)
- **الرّبط بين الأهداف والأنشطة والتّقويم.**
- تجنّب وجود فجوة بين ما يُدرّس، وما يُقوَّم، بحيث تكون أدوات التقويم معبرة عن مستوى الأهداف.
- تصميم المحتوى والأنشطة بما يتلاءم مع مستويات المتعلّمين الفكريّة والاجتماعيّة والنّفسيّة.
- **تعزيز التّكامل بين الموادّ الدّراسية.**
- وضوح المنهاج ومرونته للمعلّمين والمتعلّمين.
- المساهمة في تحسين جودة العمليّة التّعليميّة.

-**التّدرّج والاستمراريّة:** يُبنى الموضوع بشكل تدريجي انطلاقًا ممّا تمّ تعلّمه سابقًا، بما يضمن تسلسُلاً مُنظمًا وانتقالًا سلسًا بين المعارف والمفاهيم.

[1]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، مرحلة التّعليم الابتدائي-وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية-(د ط)، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2017م ص: 30-31.

–تعزيز القيم المشتركة: الّتي تُساهم في تحقيق التّكامل وترسيخ القيم والمبادئ الّتي تنمّي روح الانتماء للمُجتمع وتعزز ارتباط المتعلّم به.

–تقوية الرّوابط الاجتماعيّة: تعزيز الرّوابط الاجتماعيّة بين الأسرة ومختلف مؤسّسات المجتمع، بما يسهم في تعزيز تماسك المجتمع وترابطه.

وما نودّ تأكيده أنّ المنهاج هو عبارة عن" منظومة متكاملة من العمليّات التّعليميّة الّتي تقدّمها المدرسة ويشمل على جميع الموادّ الدّراسية، والأنشطة الصّفيّة واللّاصفيّة" [1]

نستقرأ ممّا ذكرناه أنّ الانسجام يُؤدّي إلى تحسين أداء المعلّم والمتعلّم، وتحقيق مخرجات تعليميّة مُتكامِلة ومتوازنة.

2–خاصيّة المقروئية:(La lisibilité)

يجب أن تكون صياغة المناهج واضحة، بسيطة ومفهومة، كما ينبغي أن نتجنّب المصطلحات المتصنّعة أو المتكلّفة إعداد وثائق إضافية لتسير فهم واستخدام المدرّسين للمناهج، ويشمل هذا العنصر على مجموعة من النّقاط المهمّة نلخصها كالآتي:

- ضرورة أن تُكتب المناهج بلغة واضحة وسهلة الفهم لجميع الفاعلين التّربويين (معلّمين، مفتشين، مخطّطين وتربويّين).

–البساطة والدّقة، وذلك من خلال تجنّب الجمل الطّويلة والمعقّدة، الّتي قد تربِك القارئ وتؤدّي إلى سوء الفهم أثناء التّطبيق.

–ضمان أن تكون المقروئية أداة لتسهيل تحويل الأهداف والمضامين إلى ممارسات تعليميّة واضحة ومفهومة.

–تجعل خاصيّة المقروئية من السّهل تدريب الأساتذة الجدد على قراءة وفهم المنهاج بسرعة وفعّالية.[2]

[1]– شوقي حساني محمود حسن، تطوير المناهج رؤية معاصرة، المجموعة العربيّة، 2009م، ص:25.

[2]– ينظر: محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي –مرحلة التّعليم الابتدائي–وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية–(د ط)، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2017م ، ص:31.

وما يجب ذكره في الختام أنّ؛ خاصيّة المقروئية تضمن أن يكون المنهاج أداة عمليّة بيد الأستاذ، سهلة القراءة والفهم والتّطبيق، ممّا ينعكس إيجابًا على جودة الأداء التّربوي داخل القسم.

3-خاصيّة قابلية التّقويم: (La possibilité d'évaluation)

يجب أن نعتبر مسألة التّقويم على مستوى قيادة القسم، ومتابعة تقدّم تعليمات التّلاميذ، كما أنّ طابع تقويم وضعيّات التّعلّم، والنّشاطات، ونتائج المتعلّمين، يجب أن يظهر في المناهج في كلّ مراحل التعلّم، إلى جانب اقتراح الأدوات والوسائل البيداغوجيّة، وتكمُن خاصيّة قابليّة التّقويم في بناء المنهاج التّربوي في:

- يجب أن يُدمج التّقويم ضمن جميع مراحل إعداد المنهاج، بدءاً من تحديد الأهداف وصولاً إلى تنفيذ الأنشطة التّعليمية.
- التّركيز على مراقبة مدى تقدّم التّلاميذ في اكتساب المعارف والمهارات، والقيّم المستهدفة.
- استخدام وسائل تقنية حديثة لدعم عمليّة التّقويم وتيسير تحليل النّتائج.
- تقع مسؤوليّة متابعة تنفيذ خطط التّقويم على عاتق الأستاذ وإدارة القسم لضمان السّير الحسن للعمليّة التّعليميّة.[1]

إذن؛ قابليّة التّقويم في المنهاج التّربوي تضمن مراقبة شاملة لكلّ مكوّنات العمليّة التّعليميّة، وتساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة من خلال التّوجيه المستمرّ، وتصحيح المسار كلّما دعت الحاجة لضمان جودة التّعليم وتحقيق تكافؤ الفُرص بين جميع المتعلّمين.

4-خاصيّة الملاءمة:(La caractéristique d'adaptabilité)

تسعى خاصيّة الملائمة إلى تمكين منفّذ المنهاج من تكييف ظروف التّنفيذ الفعليّة، بما يتناسب مع الواقع، وبما يضمن التّكفّل الجيّد والمقبول بالعمليّة التّعليميّة، وبالفئات المستهدفة بالتعلّم. كما تقتضي مراعاة الجوانب النّفسيّة والبيداغوجية للمتعلّمين، بما يتلاءم مع مستوياتهم وتصنيفاتهم، مع تمكينهم من مواجهة التّحدّيات المطلوبة لتحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّرة.[2]

---

[1] – ينظر: محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي، المرجع نفسه، ص: 31.

[2] – ينظر: المرجعيّة العامّة للمناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، القانون التّوجيهي للتّربية بالجزائر رقم (0408) المؤرخ 23 يناير 2008.

ومن أهمّ النّقاط الّتي ركّزت عليها خاصيّة الملائمة في بناء المنهاج التّربوي:

مراعاة ظروف تنفيذ المنهاج:

- يجب أن يكون المنهاج قابلًا للتّنفيذ وفق الإمكانيّات المتوفّرة داخل المؤسّسات التّربويّة.

الاستجابة لحاجات المتعلّمين:

- يتكيّف المنهاج مع الخصائص النّفسيّة، الاجتماعيّة، والعقليّة للمتعلّمين في مختلف المراحل العمريّة.
- يوفّر محتوى مرنًا يسمح بإدماج المستجدّات العلميّة والتّقنيّة بسهولة داخل الصفّ الدّراسي.
- يُصاغ المنهاج وفق القيم والعادات والتّقاليد الّتي تميّز المجتمع، ويعمل على ترسيخ الهويّة الوطنيّة والثّقافيّة.
- يجمع المنهاج بين المعرفة النّظريّة والأنشطة العمليّة والتطبيقيّة، الّتي تساعد على نقل التّعلّم إلى الواقع والحياة اليوميّة.

ويُلاحظ من خلال ما ذكرناه أنّ؛ خاصيّة الملائمة تجعل من المنهاج التّربوي وثيقة مرنة قابلة للتّكيّف مع مختلف الظّروف والاحتياجات، تضمن تنفيذ العمليّة التّعليميّة بفعّاليّة وجودة، مع احترام خُصوصيّات المتعلّمين والمجتمع في الآن ذاته.

5-خاصّية الشّمولية:(La caractéristique de globalité)

للشّمولية ضرورة أساسيّة في بناء المنهاج التّربوي، حيث تقتضي الاهتمام بكافّة الأبعاد والمجالات الّتي تساهم في تنمية شخصية المتعلّم بصورة متوازنة ومُتكاملة، بما يضمن إعداد فرد قادر على التّفاعل الإيجابي مع محيطه ومجتمعه.

ويُقصد بالشّمولية " في المجال التّربوي أنّها تقدّم تعليم شامل يُناسب احتياجات جميع المتعلّمين، وتوفّر بيئة تعليميّة مناسبة، كما لا يمكن للمناهج التّعليميّة أن تبنى سنة بسنة، بل انطلاقا من وحدة، كمرحلة (التّعليم المتوسّط مثلا)، وعليه فإنّ مجموع الكفاءات المقصودة تبحث عن تحقيق جميع أبعاد ملمح التخرّج المقصود".[1]

[1]- محمد الصّالح الحثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي ص: 30.

كما تسعى الشّمولية إلى تحقيق تنمية مُتكاملة ومتوازنة لشخصية الفرد، من خلال تعزيز وعيه الذّاتي والاجتماعي والقومي، ويتمّ ذلك عبر توفير فرص للتعلّم الابتكاري والاستكشافي، حيث يكون المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، يمارس فيها أنشطة حركيّة وفكريّة تُساهم في بناء شخصيّته وتنمية قدراته.[1]

أمّا المعلّم الماهر أهمّ ما يقوم به أثناء الدّرس هو " تهيئة مختلف أنواع الخبرات التّعليميّة، الّتي تمكّن التّلميذ من تعلّم أشياء متعدّدة مثل اكتساب المعلومات، والمهارات العقليّة، الاجتماعية، المعتقدات، الاتّجاهات، والقيم المختلفة، كما ينبغي عليه أيضا إيجاد مجموعة من الخبرات أو الأنشطة الّتي تعلّم التّلميذ كيف يتعلّم بمفرده أحيانا، ومع مجموعات أخرى صغيرة أحيانا أخرى"[2]

وما يجب ذكره في هذه النّقطة، يجب دراسة شخصيّة المتعلّم من طرف أستاذه دراسة شاملة من جهة (نموّه الفكري – العضوي – البيئة الاجتماعيّة...) و" هذا من أجل استعداده لاستقبال المعارف، وتختلف البنيّات العقليّة غير المكتملة الّتي يأتي بها الطّفل إلى المدرسة من جهة أخرى، ومهما يكن فإنّ كل الأطفال لا يتعرّضون لنفس التّجارب قبل دخولهم للمدرسة، وهذا ما يجعلهم مختلفين عن بعضهم البعض، بحكم الفوارق الفرديّة في النّمو والمكتسبات."[3] ويُعتبر هذا التّصوّر جوهريًّا في العمليّة التّعليميّة، إذ يُبرز أهميّة إدراك المعلّم للفروق الفرديّة بين المتعلّمين، باعتبارها عاملًا حاسمًا في نجاح العمليّة التّربويّة. فمعرفة خلفيّاتهم المعرفيّة، ومستويات نموّهم المختلفة، والبيئة الاجتماعيّة التي ينتمون إليها تساعد المعلّم على اختيار الاستراتيجيّات التّعليميّة الملائمة التي تراعي قدرات كلّ متعلّم واحتياجاته، كما تُمكّن من توفير بيئة تعليميّة محفّزة تضمن تكافؤ الفرص، وتعزّز دافعيّة المتعلّم نحو التعلّم، ممّا يُسهم في بناء شخصيّة متوازنة قادرة على التّفاعل مع محيطها بفعاليّة.

[1]-ينظر: سميحة المرهش، التّربية الشّمولية وأثرها في مستقبل أبنائنا، -تصدر عن مؤسسة الوحدة للصّحافة والطّباعة والنّشر – الأحد 2005/7/10م.

[2]- جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد ابراهيم، المنهج الدّراسي المعاصر، ص: 296.

[3]ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص: 330

وفي نفس الصدد حدّد بارنس((**Barnes**) أهم مسلّمات الفوارق الفرديّة للمتعلّمين وهي كالآتي:[1]

-لا يوجد متعلّمان يتقدّمان في تعلامتهما بالسّرعة نفسها.

-لا يوجد متعلّمان لهما نفس الاستعداد للتعلّم في الوقت نفسه.

-لا يوجد متعلّمان يستعملان الطّرق نفسها للتّعلّم.

-لا يوجد متعلّمان يقومان بحلّ المشكلات بالكيفيّة نفسها.

-لا يوجد متعلّمان يتمتّعان بالرّصيد السّلوكي نفسه.

-لا يوجد متعلّمان يطمحان لتحقيق الأهداف نفسها.

ومهما اختلفت تفسيرات الفوارق الفردية بين المتعلميّن، يبقى من واجب المدرسة ضمان تكافؤ الفُرص، وتوفير نفس حظوظ النّجاح لجميع التّلاميذ، احترامًا لمبدأ المساواة والعدالة التّربوية، كما يتحمّل المعلّم مسؤوليّة كبيرة في مُراعاة هذه الفروق داخل القسم، وأثناء مختلف الأنشطة الصيفيّة، لاسيما عند التّعامل مع إجابات التّلاميذ غير الصّحيحة، فمن المهمّ أن يعتمد المدرّس أسلوبًا تربويًا مُشجّعًا، يُراعي الجانب النّفسي للمتعلّمين، ويحفّزهم على المشاركة والتّفاعل، وبدلًا من استخدام عبارات محبّطة مثل: (إجابة خاطئة) يمكن للمُعلّم أن يقول: (اقتربت من الإجابة الصّحيحة)، أو (من يمكنه تقديم إجابة أخرى؟)، أو حتى هذه إجابة صحيحة لكن لسؤال آخر، ممّا يُعزز ثقة التّلميذ بنفسه ويزيد من حماسه للمادّة والمعلّم معًا.

والخُلاصة التي نستلهِمها ممّا سبق عرضهُ، أنّ خُصوصيّات بناء المناهج التّربويّة تعمل على تحقيق تنشئة اجتماعيّة سليمة ومتوازنة، من خلال ترسيخ التّعاون والتّكامل بين الأسرة، والمجتمع، والمؤسّسة التّربوية، باعتبارِهم شركاء أساسيين في العمليّة التعليميّة والتربوية. كَما تضمن هذه الخصوصيّات توفير بيئة تعليميّة محفّزة ومُراعية للفروق الفردية بين المتعلميّن، بما يُساعدهم على تطوير مُهاراتهم وقُدراتهم الفكريّة والاجتماعيّة والنّفسيّة بشكل مُتكامل. إضافة إلى ذلك، تهدف المناهج التّربوية إلى تنمية روح المواطنة والالتزام بالقيم والمبادئ الاجتماعيّة، وغرس مفاهيم احترام

[1]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص: 330.

الآخر والتّسامح والتّعاون، ممّا يُسهم في إعداد جيل واعٍ وقادر على الاندماج الإيجابي في المجتمع والمساهمة في تنميته. كما تُراعي هذه الخصوصيّات تمكين المتعلميّن من مواجهة التّحديات المختلفة، وتحقيق أهدافهم المستقبليّة، وبناء شخصِيّات مُتوازنة تمتلك القُدرة على التّفكير النّقدي والإبداعي، ومهارات حلّ المشكلات واتّخاذ القرار بِشكل مسؤول وفعّال.

والخُلاصة التي نخرُج بها من العرض، هُو أنّ الأسُس الّتي تقوم عليها المناهج التّربوّية مترابطة ومُتكاملة، تُسهم مجتمعة في تحقيق الأهداف المنشودة. ورغم هذا التّكامل، فإنّ طبيعة هذه الأسُس تختلف باختلاف المجتمعات، حيث تتأثّر بالفلسفات السّائدة، وخُصوصيّات البيئة الاجتماعية والثّقافية، واحتياجات المتعلّمين، إضافة إلى تصوّر كلّ مجتمع لدور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويُفضي هذا التّنوّع إلى تباين المناهج من بلد إلى آخر، ممّا يعكس طبيعتها الدّيناميكيّة وقدرتها على التّطوّر والتّكيّف مع المستجدّات والمعارف الّتي تفرزها الأبحاث والدّراسات الحديثة.

الفصل الثالث

مركّبات المنهاج التربوي (عناصرهُ)

-الأهداف.

-المحتوى.

-طرائق التدريس.

-الوسائل البيداغوجيّة.

-الوقت.

-التقويم.

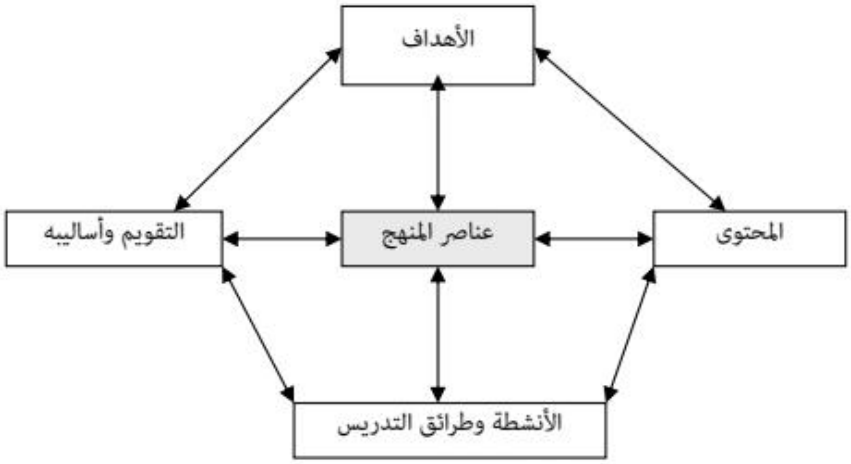
مرت المنظومة التربوية في الجزائر بعد الاستقلال بعدة مراحل، حرصت من خلالها على مواكبة التحولات والتغيرات التي شهدها العالم في مختلف المجالات وفي إطار السعي نحو تطوير التعليم، حيث دخلت البلاد في مرحلة إصلاح شامل للنظام التربوي، شمل تجديد الكتب المدرسيّة والمحتويات التعليميّة، وفق أهداف واضحة ومحددة. وقد تمّ بناء المناهج الدراسية على أساس بيداغوجي جديد، يهدف إلى تمكين المتعلّم من اكتساب المعارف بفعاليّة، بعيدًا عن التجزئة، مع توفير فرص ووضعيات تعليميّة تسمح بتوظيف المكتسبات وتنمية المهارات والقدرات..

ولا شك أنّ هذا الاهتمام المتزايد الذي أولته الدولة الجزائرية لقطاع التربية والتعليم نابع من قناعة راسخة بأهمية التعليم والتعلّم، باعتباره عملية منظمة تهدف إلى تزويد الأفراد بأسس المعرفة، ولأنّه يمثل حجر الزاوية في بناء المجتمعات. ومع التنامي الكبير في حجم المعارف والمعلومات، بادرت الجزائر إلى مراجعة منظومتها التربوية، من خلال تبنّي منهج جديد يُعرف بـــ"**المقاربة بالكفاءات**" سنة 2003، بعد أن كانت تعتمد سابقًا على (**المقاربة بالمضامين**) أو التعليم التبليغي، الذي يتمحور حول نقل المعرفة إلى المتعلّم، حيث يُختزل دوره في تلقي المعلومات حول الأحداث والحقائق.

وانطلاقًا من هذه التحدّيات، عملت اللجنة الوطنيّة لإصلاح التعليّم، إلى جانب لجان إصلاح المناهج، على وضع أسُس جديدة تواكب متطلبات العصر، إذ لم يعد تحقيق مبدأ "التعليّم للجميع" كافيًا، بل أصبح من الضروري التركيز على جودة التعليّم وتحسين مخرجاته، وبذلك، تبنّت المدرسة الجزائرية خلال السنوات الأخيرة "المقاربة بالكفاءات" كمنهج تعليّمي حديث، بديلاً عن "بيداغوجيا الأهداف"، وذلك لما تتميز به من تركيز على بناء الكفاءات لدى المتعلّم، وتمكينه من توظيف مكتسباته في سياقات حياتية مُتنوعة، بدلًا من الاكتفاء بحفظ المعلومات وتلقيها فقط. ويُعدّ المتعلّم في هذا التصور التربوي محور العمليّة التعليميّة، إذ يُنظر إليه كفاعل نشيط في بناء تعلماته، وليس مجرد مستقبل سلبي للمعارف.

وعليه، سنركّز في هذا الفصل على مكوّنات المنهاج ذات الصلة بالمنهج البيداغوجي، والتي تشمل: (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل التعليميّة، الوقت، والتقويم)، والشكل الآتي يعبر عن ترابط وتكامل هذه العناصر:

مخطط: عناصر المنهاج التربوي[1]



يعكس هذا الشكل **الفهم التكامُلي للمنهج الدراسي**، حيثُ يُعد كل عُنصر من عناصره جُزءًا لا يتجزأ من الآخر. فـــالأهداف تُوجه المحتوى، والمحتوى يحدّد طبيعة الأنشطة، والأنشطة تتطلب أساليب تقويم مُناسبة، في حين أن نتائج التقويم تُسهم في مُراجعة وتحسين الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس. يُشير هذا إلى أن المنهج نِظام ديناميكي مُتكامل، يعتمد على **التنسيق والاتساق الداخلي** بين مُكَوناته لضمان تحقيق مخرجات تعليميّة فعّالة.

أولا/ الأهداف التربوية :(Les objectifs éducatifs)

يتضمن المنهاج مجموعة من الأهداف العامة والخاصة، بالإضافة إلى كفايات، قدرات، ومهارات ينبغي أن يكتسبها المتعلُم ويجسّدها من خلال وضعيات دالة تتجلى في مواقف ذهنية، وسلوكيات حركية وسلوكية. وعند صياغة هذه الأهداف، من الضروري أخذ مجالات النمو الثلاثة للمتعلّم بعين الاعتبار، وهي: المجال المعرفي، المجال الجسمي الحركي، والمجال الوجداني.

1-تعريف الهدف:

أ/ لغة :

يُقصد بالهدف في **معجم الوسيط** هو :" الغرض الذّي توجه نحوه السهام فهو الغاية و النتيجة المراد الوصول إليها "[1]، والمقصود من التعريف أنّ، الهدف يُشبَّه الغرض الذي تُوجَّه إليه

[1] _محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان _الأردن_ ط1، 1434ه/2013م، ص:51

السهام؛ أي النقطة التي يُركَّز عليها، ويسعى لإصابتها بدقّة. وهذا التشبيه يُبرز أنّ الهدف هو الغاية المحددة والواضحة التي يُوجَّه نحوها الجهد أو الفعل، سواء في الرماية أو في أي مجال آخر.

ب/ اصطلاحا:

الهدف هو الغاية أو النتيجة التي يسعى الفرد أو الجماعة إلى تحقيقها من خلال مجموعة من الأنشطة أو الإجراءات في المجال التربوي، ويُقصد به أيضا: التعبير عن تغيير سلوكي مُنتظر في شخصية المتعلّم، يُفترض أن يتحقّق نتيجة مروره بخبرة تعليمية منظّمة [2]

وهو" التغيّر المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم تفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تمّ اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم أو تعديل في سلوكهم في الاتجاه المرغوب. "[3]

استنادًا إلى التعريفات السابقة، يمكننا استخلاص أن، الهدف التربوي هو النتيجة التي يسعى المعلّم أو النظام التعليّمي لتحقيقها من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات التعليميّة التي تهدف إلى تحسين سلوك المتعلّم وتطوير قدراته، هذه الأنشطة تتضمن أساليب تدريسيّة وتعلميّة معينة، وتستند إلى خبرات تعليميّة تهدف إلى تحقيق التغيير المطلوب في سلوك التلاميذ.

2-الأهداف التربوية: تطورها، شروطها، مصادرها، وأنواعها:

الأهداف التربوية من حيث تطوّرها، شروطها، صياغتها، ومصادر اشتقاقها، وأنواعها، يُعدّ خطوة أساسية لكل معلّم يطمح إلى تخطيط دروس فعالة وتحقيق نتائج تعليميّة ملموسة.

2-1- تطوّر صياغة الأهداف التعليمية:

في عام 1920، نشر "**تشارلز Charles** " كتابه حول المناهج، حيث أشار إلى أن الخطوات الأولى في بناء الأهداف تبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية، وأكد على ضرورة تقسيمها إلى وحدات وفقًا للقدرات الإنسانية. ثم جاء "تايلور" في منتصف القرن العشرين بفكرة الأهداف المفصلة في

---

[1]- شوقي ضيف ، معجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، دار طه، جمهورية مصر ، 2004، مادة " ه د ف" ص: 98.

[2]- ينظر: أحمد مرعي و آخرون ، تصميم المنهاج، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن، 1993م، ص:33.

[2]-ينظر: صلاح عبدالحميد مصطفى ، المناهج الدراسية ، ص: 40.

[3]-ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد ، المناهج و توجهاتها المستقبلية ص: 113.

بناء الاختبارات، حيث رأى أن أفضل الطرق لتحديد الأهداف هي صياغتها بطريقة تُعتمد على بعدين رئيسيين هما:[1]

أ- **البُعد السلوكي** (**La dimension comportementale**) :الذي يشير إلى ما يُراد تحقيقه من تنمية في سلوك التعلّم.

ب- **البُعد المتعلق بالمحتوى**: (**La dimension liée au contenu** -): وهو ما يُستخدم لتحقيق السلوك وتنفيذه من خلال الخبرات التعليميّة.

وبالتالي فإنّ، الربط بين البعدين (السلوكي والمحتوى) يُساعد على صياغة أهداف دقيقة وواضحة، ويجعلها قابلة للقياس والتحقق، كما يسهل على المعلم اختيار الأنشطة المناسبة وتقييم مدى تحقق الأهداف بشكل موضوعي.

2-2-شروط صياغة الأهداف التعليمية الجيّدة:

الأهداف التعليميّة خطوة أساسية في تخطيط الدروس، إذ تمثل البوصلة التي توجه العمليّة التعليميّة نحو تحقيق نتائج واضحة ومحددة. ولكي تكون هذه الأهداف فعالة ومثمرة، لا بد من مُراعاة مجموعة من الشروط والمعايير التي تضمن وضوحها و واقعيتها، وتُساعد في تحقيقها ضمن السياق التربوي كما:[2]

-تستند إلى الأهداف العامة للمنهج مشتقة منها.

-تستند إلى طبيعة المادة التعليمية و معطياتها.

-تتصل بمعرفة المعلم و أدائه التدريسي .

-تُكون واضحة تغطي المجالات المعرفية و الوجدانية و المهارية .

-تُكون واضحة مصوغة بعبارات قابلة للملاحظة و القياس .

-تُوجه المدرس إلى ما ينبغي التشديد عليه في العملية التعلمية.

---

[2]- ينظر : عبدالرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية ، ص: 117.

-تُكون واقعية قابلة للتحقق في إطار الإمكانيات المتاحة

-تُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتتيح فرصًا للتعلّم الذاتي.

-تنسجم مع طبيعة المرحلة التعليميّة ابتدائي، المتوسط، الثانوي.

-تُوجّه نحو تحقيق كفايات ملموسة يمكن بناؤها تدريجيّا.

-تأخذ بعين الاعتبار الزمن المخصص للتنفيذ المدّة الزمنيّة للدروس أو الوحدة التعليميّة.

من خلال هذه الشروط، يتّضح أنّ الهدف التعليّمي الجيّد ليس مجرد عبارة تُكتب، بل هو أداة تنظيمية وتوجيهية تضمن انسجام العمليّة التعليميّة مع الأهداف الكبرى، وتُيسر على المعلّم قياس مدى تقدم المتعلميّن بشكل موضوعي. وكلما كانت الأهداف مُصاغة بدقّة وواقعيّة، كانت العمليّة التعليميّة أكثر فاعليّة وأقرب إلى تحقيق نتائجها المرجوة.

2-3مصادر اشتقاق الأهداف التربوية :

في العمليّة التربوية، تُعدّ الأهداف التربوية حجر الأساس الذّي يُبنى عليه التخطيط والتنفيذ والتقويم. ولكن كيف نحدد هذه الأهداف؟ من أين نشتقها؟ هذا ما يُعرف بـــمصادر اشتقاق الأهداف التربوية، وهي مجموعة من المراجع التي يعتمد عليها المربّون والمخططون التربويون لصياغة أهداف تتناسب مع طبيعة المجتمع واحتياجات المتعلميّن، وعليه تُشتقُ الأهداف التربوية من المصادر من التاليّة: [1]

-التُراث الثقافي و ما فيه من عرف و تقاليد و ما يؤمن به من المجتمع من قيم و مثل إضافة إلى ميول اتجاهات أفراده .

-الطبيعة العضوية و الاجتماعية للفرد و ما يتصل بها من حاجات.

-التطور التاريخي و المواقف المعاصرة وما يواجه المجتمع من مشكلات وما يوجد في مؤسساته تنظيماته ومن اتجاهات و ما يتعرض له من تغيرات.

[1]- ينظر:منى يونس بحري ، المنهج التربوي و أسسه، دار صفاء للنّشر والتّوزيع –عمّان –الأردن، ط2 ، 2015م /-1436ه، ص:33.

-طبيعة المواد الدراسية المختلفة التي تؤلف محتوى ومضمون المنهج الذّي يعطي للمتعلّم لأجل الدراسة والتي تؤخذ من العلوم المنوعة بحقائقها و معلوماتها وأفكارها وتسلسلها المنطقي وأُسس تنظيمها.

-الأهداف تشتق بناءً على المحتوى والمعارف والمهارات الخاصة بكل مادة.

- حاجات المجتمع، يشتقُ منها الأهداف التي تخدم تطور المجتمع وتنميته.

-الفلسفة التربوية، هي النظرة العامة للمجتمع حول طبيعة الإنسان، والمعرفة، والحياة.

إذن؛ تُشتق الأهداف التربوية من مجموعة من المصادر المتكاملة، أبرزها: الفلسفة التربويّة التي تحدد الإطار القيمي للعمليّة التعليميّة، وحاجات المتعلميّن التي تُراعي نموهم الشامل، وحاجات المجتمع التي توجّه التعليّم نحو خدمة التنمية، كما تُسهم طبيعة المادة الدراسيّة في تحديد أهداف خاصة بكُل مجال معرفي، وتدعم نتائج البحوث التربوية صياغة أهداف مبنية على أسُس علميّة وأخيرًا، تشكّل التوجيهات الرسمية مرجعية لضبط الأهداف وتوحيدها ضمن السياسات التعليميّة الوطنية.

3-من الأهداف العامة إلى أهداف الدرس: تسلسل منطقي لتحقيق كفاءة المتعلّم:

" توجد أهداف عامة كبيرة و أهداف خاصة صغيرة ، وإذا كان مقدرا لهذه الأهداف أن تكون ذات قيمة ، فيجب أن تكون دينامية في تطبيقها الفعلي و العملي .و يكون من اليسير على المدرس أن يضع مجموعة من الأهداف المتصلة ذات طابع عام و على و على مستوى عالي من العمومية ، مثل تنمية قدرات الطلبة العقلية؛ فإنّ وجود الهدف معناه القيام بعمل يتجه إلى تحقيق قيمة معينة ، وعليه التمييز في مجال أهداف التربية بين مستويات الأهداف و هي "[1] :

[1]-سعد علي زاير ، ايمان اسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ، عمان – الأردن – ط1، 2014 م/1435ه، ص: 200.

أ–الأهداف العامة :(Les objectifs généraux)

تُشتق الأهداف العامة من فلسفة المجتمع وقيمه، وتُعبّر عن الصورة التي نرغب في أن يكون عليها المتعلّم في المستقبل، كما تُعدّ الأساس الذي تُبنى عليه باقي الأهداف التعليميّة، سواء كانت خاصة أو سلوكيّة، ومن بين خصائصها :

-إعداد الإنسان المسلم المؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله وبالقدر خيره وشره ،وبوطنه و ويقيم الخير الحق والإنسانية.

-مُساعدة الفرد على النمو والتَكامُل.

- تنمية المسئولية الاجتماعية .

-تنمية القدرات والمهارات لدى المتعلّم، كالقدرة على القراءة بلا أخطاء والقدرة على التحليل والتركيب.

-يتعرف التلميذ على الحروف بجميع أصواتها نطقا وكتابة.

-مساعدة التلميذ عن التعبير عن أفكاره بلغة سليمة و أسلوب واضح.

- تُصاغ الأهداف العامة بطريقة شاملة وغير تفصيلية.

- طويلة المدى تتحقق عبر سنوات دراسية.

تتميّز الأهداف العامّة بعدّة خصائص أساسيّة، فهي أهداف شاملة تسعى إلى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلّم: المعرفية، الوجدانية، والمهارية. كما أنّها طويلة المدى، تتحقق على امتداد مراحل دراسيّة متتالية، وتُصاغ بصيغة عامة غير قابلة للقياس المباشر، وتُشتق هذه الأهداف من فلسفة المجتمع وقيمه، ممّا يجعلها تعكس التوجهات الكبرى للنظام التربوي، كما تُعد مرجعًا أساسيًا لصياغة الأهداف الخاصة والسلوكية، وتُستخدم كإطار توجيهي لتخطيط المناهج والسياسات التعليميّة.

ب–الأهداف الخاصة :(Les objectifs spécifiques)

وهي الأهداف تتميز بنوع من الوضوح و الدقة في الصياغة ولا يقبل أي غموض أو عموم لأنّ المعلّم هو من يقوم بصياغتها أثناء تخطيطه للدروس ، وتتميز بإنجازها في أوقات محددة (حصة

أو حصتين) ، يحدّد فيها مقدار المعارف والمهارات التي يريد أن يتحكم التلميذ في أدائها مثل: الموضوع المفعول به ...[1]

وتُقاس عمومية الهدف في هذا السِياق بمدى شموليته ضِمن مادة دراسيّة مُعيّنة في مرحلة دراسيّة محددة، حيث لا يتناول تفاصيل جزئية بل يعبّر عن توجه عام يُرشد تدريس تلك المادة خلال تلك المرحلة، على سبيل المثال :

-قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم، ثم تتفرّع الأهداف لتتناسب مع المستويات الصفّية المختلفة، ونذكر من أمثلتها ما يلي:

-معرفة الحالات المختلفة للمادة وتطبيقاتها العمليّة.

توضّح الأمثلة كيف يتم الانتقال من هدف عام موجّه لتدريس المادة، إلى أهداف تعليميّة أكثر تخصيصًا يمكن تحقيقها داخل الفصل، بما يُسهّل التخطيط والتقويم.

ج- أهداف الموضوعات أو الوحدات الدراسية :(Les objectifs des thèmes ou des unités d'apprentissage)

هي أهداف تنبثقُ من الأهداف العامة للمادة الدراسيّة في الصف، حيث يتم تحديدها بعد تحليل الأهداف العامة للمادة. ثم تُصاغ الأهداف المتعلقة بكل موضوع أو وحدة دراسيّة داخل المادة، بحيث يعمل مجموع هذه الأهداف على تحقيق الأهداف الرئيسيّة للمادة الدراسيّة، وتتجلى معالم هذه الأهداف من خلال الأمثلة التالية:

-إدراك مفهوم السائل؛ بمعنى يهدف الهدف إلى فهم التلميذ لمفهوم محدد في مادة العلوم، مثل حالات المادة.

-نقد نص قرائي معين، يركز الهدف على تطوير مهارات التحليل والنقد الأدبي لدى التلميذ في مادة اللغة العربية.

[1]- ينظر : لبصيص خالد ، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، المغرب، (دط) 2004م، ص: 66.

د– أهداف الدرس الواحد :(Les objectifs de la leçon)

وهي أهداف تصاغ من أهداف الموضوع أو الوحدة الدراسيّة، وتكون أكثر تحديدا منها، وتمثل نتاجات تعليميّة ينتظر من التلاميذ أن يحققوها، و يُسهل ملاحظتها وتقويمها .

فيما يلي شرح الخطوات التي يتمُ اتباعها لاشتقاق الأهداف السلوكية (أهداف الدرس الواحد) من الأهداف الخاصة بالمادة الدراسيّة، مثل هدف خاص بمادة اللغة العربية في موضوع أو وحدة دراسيّة بالصف الثاني المتوسط :

-أن يكتسب التلميذ المهارات اللغوية الأساسيّة.

-هدف خاص بمادة اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط.

-أن يدرس التلميذ الموضوعات النحوية الخاصة بالمرفوعات مع الفهم.

- أن يستوعب التلميذ القواعد النحوية الخاصة بالفاعل .[1]

ومنه، فإنّ الأهداف التعليميّة التي يسعى المعلّم لتحقيقها يتمُ الوصول إليها بنهاية الدرس، حيث يقوم بتوجيه عمليّة التعلّم بشكل منظم وفعّال، يتم صياغة هذه الأهداف بشكل واضح ودقيق منذ البداية، ممّا يُساعد على تحديد المعايير التي يُقاس بها النجاح في الدرس، كما يُعاد صياغة الأهداف بما يتناسب مع تطور المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلميّن، بحيث تكون قابلة للتحقيق والملاحظة في سياق الدرس نفسهُ. بالتالي، يُعتبر تحقيق الأهداف جزءًا أساسيًا من تقويم أداء المتعلميّن، ويعكس مدى فعالية العمليّة التعليميّة.

في السياق نفسه يقول محمد مقداد أنّ الأهداف الإجرائية يجب :" أن تكون واضحة دقيقة ، أن تُصاغ بدقة ، أن تكون قابلة للملاحظة و القياس ، أن تضمن شروط و معايير معينة مثل رسم التلميذ لخريطة الجزائر الطبيعية في 20 دقيقة."[2]

ويُلاحظ أن الهدف الإجرائي يتميز بعدة خصائص أساسيّة تجعله عنصرًا محوريًا في عمليّة التعليّم، فهو واضح ودقيق، حيث يُصاغ بلغة بسيطة وقابلة للفهم من قبل المعلّم والمتعلّم على حد

[1]– ينظر: سعد علي زاير ، ايمان اسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها،ص:200.

[2]– محمد مقداد و آخرون : قراءة في الأهداف التربوية ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، ، باتنة–الجزائر– ط1، 1994م، ص: 67-68.

سواء، ممّا يُسهل عمليّة تحديد ما يجب تحقيقه بالضبط، كما يتميز بالواقعية؛ أي أنّه يُراعى في صياغته الإمكانيات المتاحة واحتياجات المتعلميّن، بحيث يمكن تحقيقه ضمن الزمن المحدد والموارد المتوافرة، علاوة على ذلك، يُركّز الهدف الإجرائي على التجارب السابقة للمتعلميّن، ممّا يساعد على ربط المحتوى الجديد بما تمّ تعلمهُ من قبل، ويُسهم في تسهيل الفهم والاستيعاب. بذلك، يُعدّ الهدف الإجرائي أداة فعّالة للتوجيه والتقويم، حيث يُمكن قياس مدى نجاح الطلاب في تحقيقه من خلال ملاحظاتهم وتقييم أدائهم في الأنشطة التربوية.

ه/الأهداف الوطنية :(Les objectifs nationaux)

تُعتبر هذه الأهداف من أولويات وزارة التربية في سعيها لتطوير وتنمية المؤسسات التربوية. وقد وردت هذه الأهداف في الجريدة الرسمية، حيث تم تحديد أبرز الأهداف التي تسعى المدرسة الجزائرية إلى تحقيقها، وهي كالتالي: [1]

-**تعزيز القيم الوطنية**: المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام و العروبة و الأمازيغية و المحافظة عليها .

-**تكوين المواطن الصالح**: ضمان التكوين على المواطنة بتعليم التلاميذ أفق التماسك الاجتماعي و الوحدة الوطنيّة .

-**إدماج المدرسة في التقدم العالمي**: إدماج المدرسة الجزائرية في الحركة الرقي العالميّة، ويكزن ذلك بمنح ثقافة علميّة وتكنولوجية حقيقية، وتحضير التلاميذ للعيش في عالم تكون كل الأنشطة معينة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال وتطوير اللغات الأجنبية لتمكن التلميذ منها .

- **تطوير الموارد البشرية**: من خلال تثمين وترقية الموارد البشرية لمواكبة العولمة و الاقتصاد العالمي

من المُلاحظ أنّ الأهداف الوطنيّة للمؤسسة التربوية الجزائرية ترتكز على تعزيز القيم الثقافية والوطنية

[1]- ينظر : تفصيل هذه الغايات ضمن : وزارة التربية الوطنية : الجريدة الرسمية (القانون التوجيهي للتربية الوطنية)، العدد 4، 23 جانفي 2008 ، ص10-25

وتكوين مواطنين متمسكين بوحدتهم الاجتماعيّة، وتجهيز التلاميذ لمواكبة التقدّم التكنولوجي والعلّمي على المستوى العالمي. كما تسعى المدرسة إلى تطوير القدرات البشرية لمواكبة التحديات الاقتصادية المعاصرة.

4–تصنيف الأهداف التربوية :

التصنيف التربوي للأهداف هو عمليّة تقسيم الأهداف التعليميّة إلى فئات أو مجالات محددة بهدف تسهيل فهمها وتحقيقها بشكل فعال. هذا التصنيف يساعد المعلميّن والمربين في تحديد الأهداف التي يسعون لتحقيقها من خلال الأنشطة التربوية والطرق التعليميّة المختلفة.

تتنوع الأهداف التربوية وفقًا لمجالات النمو المختلفة التي يسعى التعليّم إلى تعزيزها. ومن أبرز التصنيفات المستخدمة في هذا السياق هو **تصنيف بلوم** للأهداف التعليميّة. هذا التصنيف يقسم الأهداف إلى ثلاث مجالات رئيسية[1]:

1–المجال العقلي المعرفي.

2–المجال المهاري الحركي.

3–المجال الوجداني.

1– المجال العقلي المعرفي (Domaine cognitif)

الأهداف المعرفية هي تلك الأهداف التي تعني بما يقوم به العقل من عمليات متباينة في محتوياتها و متفاوتة في مستواها و تضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان.

وقد قسم بلوم المجال المعرفي إلى ستة مستويات رُتبت ترتيبا هرميا نذكرها على النحو التالي :

أ /المعرفة و التذكر :(Connaissance et mémoire)

المقصود بها تذكر المعارف و المعلومات التي سبق تعلمها بما في ذلك استدعاء المعلومات و الحقائق

[1]– ينظر: هيئة التأطير بالمعهد، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم –الجزائر –(د.ط)، 2006، ص: 24.

باستخدام عمليات عقلية مثل : الانتباه –الذاكرة –وتعتمد على الأفعال التالية : يُذكر –يُحدد– يُكتب–يُختار– يتعرف–يُعدد–يُصنف–يُسترجع.

و يصاغ الهدف كما يلي :

- أن يكتب التلميذ تعريفًا مختصرًا لأهمية الماء في الحياة
- أن يسترجع التلميذ تواريخ أهم الحروب العالمية
- أن يتذكر التلميذ تاريخ ميلاد القائد.
- أن يحدد التلميذ شهور السنة الميلادية[1]

هذه الأهداف تهدف إلى تعزيز قدرة المتعلّم على استرجاع المعلومات وتنظيمها، ممّا يسهم في ترسيخ المعرفة الأساسيّة لديه.

ب/ الفهم : (Compréhension.))

" يدرك التلميذ ما يقال له ثم يستخدمه فيما له علاقة به و التعبير عنه بلغته الخاصة و يترجمها من صورة إلى أخرى مع التنبؤ بالنتائج و الآثار و فيه يتمكن الطالب من التعبير عما تعلمه بلغته الخاصة "[2] ،ومن ضروري استخدام مجموعة من أفعال المُضارعة أهمها : يُصنف – يناقش –يحلل – يكتب –يقارن–يفسر –يعلل –يستخرج...

ويُصاغ الهدف كما يلي :

–أن يناقش التلميذ الآراء المختلفة حول موضوع معين.

–أن يفسر التلميذ سبب حدوث ظاهرة طبيعية معينة.

–أن يُحلّل التلميذ عناصر القصة الأدبية من حيث الشخصيات والأحداث.

–أن يلخص أهمية الأسرة في بناء المجتمع و تطوره.

–أن يستخرج الأفكار الرئيسية في نص معين

[1]– ينظر: هيئة التأطير بالمعهد : التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ،ص: 25 .

[2]– هيئة التأطير بالمعهد ، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ، المرجع نفسه ص : 25.

-أن يعطي معنى فقرة قرأها بلغته الخاصة [1]

تهدف الأمثلة إلى تعزيز قدرة المتعلّم على استخدام الفهم لتحليل، تفسير، ومناقشة المعلومات وتطبيقها في سياقات مختلفة.

ج/التطبيق : (Application)

و المقصود بالتطبيق هو: قدرة المتعلّم على استخدام الحقائق والمفاهيم والنظريات والمبادئ والقوانين التي درسها وفهمها في مواقف التي درسها وفهمها في مواقف جديدة واقعية سواء داخل القسم أو خارجه في حياته اليوميّة وبهذا يكون هذا المستوى استثمارا للمعلومات المكتسبة في حالات مُشخصة في هذا المستوى، يتمكن المتعلّم من استخدام مجموعة من الأفعال التي توضح كيفية تطبيق معرفته، **مثل: يطبق، يخطط، يرتب، يحل، يستنتج.**

ويتم صياغة الهدف كما يلي:

- أن يُرتب التلميذ الأحداث التاريخيّة وفقًا لترتيبها الزمني.

- أن يحل التلميذ معادلة رياضية باستخدام القوانين التي تعلمها.

-أن يُشكّل التلميذ الكلمات.

- أن يُصحّح الأخطاء الإملائيّة.

- أن يُطبق التلميذ قوانين الحركة في حل مسائل في الفيزياء.[2]

مجمل القول:

التطبيق يُعبر عن قدرة المتعلّم على استخدام معارفه في مواقف جديدة وعمليّة. يتطلب هذا المستوى القدرة على تنظيم المعلومات وحل المشكلات بِشكل فعّال باستخدام المفاهيم التي تم تعلّمها.

---

[1]- ينظر : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، مدخل إلى التدريس ن دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط02، 2003م، ص170،171.

[2]- ينظر : مصطفى عبدالسلام ، أساسيات التدريس و التطور المهني للمعلم ، دار الجامعة الجديدة – الاسكندرية-مصر- ط 02، 2006، ص: 87

د/ التحليل : (Analyse)

التحليل هو عمليّة تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر فرعيّة أو مكونات أساسيّة لفهم تركيبها التنظيمي، وذلك بهدف إدراك العلاقات التي تربط بين هذه الأجزاء. يهدف هذا إلى بناء فهم مركب وعميق للمحتوى المدروس، ومن الأفعال التي يستخدمها المتعلّم في عمليّة التحليل لبناء معرفته **يُصنف، يُجزئ، يُقسم، يُوضح، يُفكك...**[1].

أمثلة على ذلك:

_ أن يُجزئ التلميذ النص الأدبي إلى أجزاء رئيسية (مقدمة، عرض، خاتمة).

-أن يفكك التلميذ فكرة معينة إلى مكوناتها الأساسية لفهمها بشكل أفضل.

- أن يقسم التلميذ المشكلة الرياضية إلى خطوات لحلها.

يعكس التحليل في المجال التربوي على قدرة المتعلّم في تفكيك وفهم المعلومات بشكل عميق من خلال تقسيمها، تنظيمها، واستخلاص العلاقات بين الأجزاء المكونة لها.

ه/التركيب :(Synthèse)

يتمثل في القُدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مُركب أو مادة جديدة وهو بذلك عكس تحليل إذ يعمل على تجميع العناصر في قالب ومضمون جديد في سلوك إبداعي، ويقابل التحليل في كونه يجمع ما تم تفكيكه.[2]

يُصاغ الهدف كما يلي :

- أن يُصمم التلميذ ملصقًا توعويًا حول الحفاظ على البيئة.

- أن يكتب التلميذ خمسة عشرة سطرا يتحدث فيه عن الوطن .

- أن يُؤلف التلميذ قصة قصيرة مستفيدًا من مفردات الوحدة اللغوية.

-أن يُعيد التلميذ صياغة نص سردي بأسلوبه الخاص دون تغيير المعنى.

[1]- ينظر : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، ص : 87.

[2]- ينظر: عايش زيتون ، أساليب تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن- ط1، 1999م ، ص: 63.

التركيب يُبرز الجانب الإبداعي للمتعلّم، ويُظهر مدى قُدرته على توليد أفكار جديدة أو بناء مفاهيم مركبة اعتمادًا على ما سبق تعلّمه. ويُعد هذا المستوى من أرقى المهارات العقليّة ضمن الأهداف التربوية.

و/ التقويم:(.Évaluation)

المقصود به :" القدرة على إصدار أحكام على قيمة المادة أو المحتوى أو الأشياء أو السلوك أو الأعمال أو الأفكار أو الوسائل أو الطرق و هي أحكام قيمة أو كيفية أو هما معا في ضوء معايير محددة معتمدة في مجال معين ، ساء أكانت ذاتية أو موضوعية "[1]

إذن؛ فالتقويم هو مستوى معرفي يُعنى بالحكم على قيمة أو جودة شيء ما في ضوء معايير محدّدة يعتمد على قدرات متقدمة في التحليل، الفهم، النقد، والمقارنة.

ومن بين الأفعال المستخدمة بكثرة لصياغة الهدف نذكر منها يلخص – يناقش –يقارن- يقوّم – يحكم الخ ....:

- أن يقارن التلميذ بين طريقتين في حل مسألة رياضية من حيث الفعالية والدقة.

-أن يُقوّم التلميذ جودة عرض شفهي وفق معايير محددة (وضوح، ترتيب...).

-أن يلخص التلميذ مضمون نص علمي ثم يبيّن مدى توافقه مع الواقع.

هذه الأمثلة تُمثّل مهامًا تعليميّة تنتمي إلى المجال المعرفي في مستواه الأعلى (التقويم) حيث يُطلب من المتعلّم الموازنة، النقد، المقارنة، والتقدير بناءً على تفكير منطقي ومعايير موضوعية.

2- المجال الوجداني :(Le domaine affectif)

يهتم بتنمية السلوك الوجداني والانفعالي لدى المتعلّم، ويشمل ذلك تطوير مشاعره، واتجاهاته، وقيمه، وميوله، إلى جانب تعزيز قدرته على التفاعل الإيجابي والتكيف مع الآخرين ومع المواقف والأشياء من حوله، وفهم المشاعر وتقدير القيم والقبول به[2] ويُعنى المجال الوجداني بتنمية الجانب العاطفي والانفعالي لدى المتعلّم، مثل المشاعر، الاتجاهات، القيم، والميول، ويُظهر مدى

[1]- هيئة التأطير بالمعهد ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، ص: 27.

[2]- ينظر : هيئة التأطير بالمعهد ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ص: 32.

تفاعله الإيجابي مع الآخرين والأشياء من حوله، ومدى تقديره واحترامه للمواقف والقيم المجتمعية، ممّا يُسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على التكيّف والتفاعل بشكل فعّال،كما يهتم الجانب الوجداني بالمتعلّم في معرفته للعادات والتقاليد، التواصل مثل:(**التعارف**) ، القيم مثل:(**الاحترام، الكره، الحب...**).

وفي نفس الصدد قسم كراثول (1620 م-2119م **David R. Krathwohl**) سنة 1946 الأهداف التعليمية في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات هي :[1]

1-الاستقبال(**La Réception**):وهو المستوى الأول، ويشير إلى انتباه المتعلّم واهتمامه بموضوع معين، بحيث يُظهر استعدادًا للاستماع أو ملاحظة ما يُعرض عليه. يعتمد هذا المستوى على استخدام المعلم لوسائل محفزة لجذب الانتباه.

2-**الاستجابة** (**La Réponse**): يمثل هذا المستوى تفاعل المتعلّم مع الموقف أو الموضوع، حيث يُبدي القبول أو الرفض، ويُظهر ميولًا واضحة عبر سلوك فعلي (كالمشاركة، الإجابة، أو السؤال)؛ أي أن المتعلّم لا يكتفي بالانتباه؛ بل يبدأ في التفاعل.

3-**التقييم**: (**L'Évaluation / La Valorisation**)

في هذا المستوى يُظهر المتعلّم تقديرًا لقيمة معينة ويبدأ بتبنيها ضمن سلوكياته، نتيجة وعيهِ بأهميتها. ويُعد هذا التقدير مكتسبًا تدريجيًا من خلال التعلم والملاحظة والاقتناع.

4- **التنظيم** :(**L'Organisation**) :

يُتوقع من المتعلّم في هذا المستوى أن يكون قادرًا على **بناء نسق قيمي خاص به،** يُنظم من خلاله القيم والاتجاهات والميول التي اكتسبها، ويربط بينها لتوجيه سلوكه واتخاذ مواقفه.

5-التخصيص أو التميّز :(**La Caractérisation par une valeur**)

يمثل هذا المستوى قمة المجال الوجداني، حيث تصبح القيم جزءًا متجذرًا من شخصية المتعلّم، تُشكّل سلوكه باستمرار، ويصل إلى درجة من الاتزان الوجداني والفلسفي تجعله متميّزًا عن غيره في طريقة تفكيره وتعامله مع الحياة.

[1]- ينظر: هيئة التأطير بالمعهد ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص: 32-35.

يمكن القول أنّ المستويات الخمسة التي حدّدها **كراثول** تُسهم بشكل كبير في بناء شخصية المتعلّم من الناحية الوجدانية والانفعالية، فهي لا تهدف فقط إلى تنمية مشاعره أو تعديل سلوكه العاطفي، بل تسعى إلى تحقيق توازن داخلي يُمكّنه من التفاعل الإيجابي مع محيطه، وفهم ذاته، واتخاذ مواقف نابعة من قيم راسخة.

3-المجال الحركي: (Le domaine psychomoteur)

يُعد المجال الحركي من أهم المجالات التعليمية، حيث يُمكّن المتعلّم من الربط بين المعنى والمدرك الحسي، كما يُعنى بتنمية المهارات الحركية والعقلية، ويعتمد على **التآزر** العضلي العصبي في تنفيذ الأنشطة.

ويشمل هذا المجال استخدام أعضاء الجسم المختلفة مثل اليدين، القدمين، أو الجسم ككل في أداء المهام، بما يساهم في تطوير القدرات على العمل، البناء، التنسيق، والدقة في الأداء[1]

ومن الضروري قبل أي تحليل نكشف عن أهم العناصر المجال الحركي لكونها تُسهم دور أساسي في مساعدة المتعلّم لامتلاك المعرفة، ومن أهم العناصر: [2]

-الإدراك الحسي (Perception sensorielle):

يُشير إلى قدرة المتعلّم على تمييز الأشياء وملاحظة المهارات من خلال الملاحظة الدقيقة والتجريب، ممّا يُمهّد لتعلم المهارة الحركية.

-الميل و الاستعداد : (Prédisposition et volonté):

يعكس الاستعداد النفسي والجسدي لدى المتعلّم لأداء نشاط معين أو الانخراط في عمل حركي، ويُعدّ خطوة تمهيدية ضرورية لاكتساب المهارات.

[1]- ينظر: هيئة التأطير، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص: 27.

[2]- ينظر :سهيلة كاظم ، محسن الفتلاوي : المدخل إلى التدريس، ص: 18/ ينظر : هيئة التأطير بالمعهد ، المرجع نفسه ، ص:30-31.

–الاستجابة المُوجه (Réponse dirigée):

في هذا المستوى، يبدأ المتعلّم بتقليد المهارات من خلال المحاكاة والتكرار، مستفيدًا من التجربة والخطأ في تحسين أدائه وتجاوز صعوباته.

–"الآلية أو التعود (Mécanisme / Habitud) :

تُصبح المهارات التي اكتُسبت سابقًا عادات مألوفة، حيث يُؤدّيها المتعلّم بشكل آلي دون عناء، وبثقة وسلاسة، نتيجة التكرار والإتقان.

–لاستجابة الظاهرية المعقدة (Réponse motrice complexe):

يتمكن المتعلّم من أداء حركات ومهارات معقدة بانسيابية وثقة، متجاوزًا التردد والارتباك، حيث تظهر عليه علامات الطمأنينة والإتقان.

–"لتكييف أو التعديل (Adaptation):

في هذا المستوى، يُظهر المتعلّم **قدرة** على تعديل المهارات وتكييفها حسب متطلبات الموقف، مع **إصدار** أحكام نقدية على أداء الآخرين لنفس المهارة.

– الإبداع أو الأصالة (Créativité / Originalité):

يُعتبر هذا أعلى مستويات المجال الحركي، حيث يُبدع المتعلّم حلولًا جديدة وأداءات مبتكرة ناتجة عن خبرة حركية متطورة، ويُنفّذها بدقة وسرعة وكفاءة عاليّة.

وفي هذا السياق، يمكن القول إن هذه العناصر تُشكّل الأساس الذي يُمكّن المتعلّم من اكتساب المهارات الحركية بشكل تدريجي ومنظّم، ممّا يُؤهّله للوصول إلى مستوى الإبداع في أدائه الحركي، كَما يُلاحظ وجود ترابط عضوي ووثيق بين هذه المستويات، حيث يُبنى كل مستوى على سابقه، ممّا يُعزز التعلّم المتكامل والتطور المتدرج للقدرات. ومن جهة أخرى، يلعب المعلم دورًا محوريًا في هذا المجال، إذ يُراعي في تخطيطه وتنفيذه للأنشطة الأبعاد الثلاثة لشخصية المتعلّم: البُعد العقلي، والبُعد النفسي الوجداني، والبُعد الحركي هذا التكامل بين الأبعاد يَضمن تحقيق التوازن في نمو شخصية المتعلّم، ويُسهم في تهيئته ليكون فردًا قادرًا على التفاعل بكفاءة مع محيطه، متمتعًا بمهارات عقلية، انفعالية، وحركية متناسقة.

6-مراحل التعليم بالأهداف: من التخطيط إلى التقويم:

تمرُ عملية التعليّم المرتكزة على الأهداف بعدّة مراحل أساسية، تُعدّ كل واحدة مِنها خطوة محورية تُسهم في تحقيق تعلّم فعّال ومُنظم، ومن بين أبرز هذه المراحل نذكر ما يلي:

-1/مرحلة التصميم (Phase de conception):

تُشير إلى مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تشمل تخطيط العمليّة التعليميّة، وتنفيذها، وتقويمها، بالإضافة إلى تحديد شروط التعلّم الملائمة.[1]، ويُعدّ تحديد الأهداف الخاصة للدروس من أبرز مهام المعلّم في هذه المرحلة، إذ يتم اشتقاق الأهداف الإجرائية من الأهداف العامة للمادة أو المنهاج[2]

وبالتالي، فإن صياغة الأهداف الدقيقة وعمليات التخطيط الممنهجة تُسهم في توجيه المتعلّم وتيسير عملية التعليم والتعلّم بشكل فعّال.

2-/التحليل (Phase d'analyse):

تُعنى هذه المرحلة بتحليل الوضعية التربوية من خلال فهم العلاقات بين مختلف المتغيرات المؤثرة فيها، إلى جانب تحليل المحتوى التعليمي نفسه، ويتم ذلك عبر تفكيك المادة التعليمية إلى مكوناتها الأساسية، استنادًا إلى معايير محددة لتنظيم المحتوى، مع مُراعاة مبدأ التدرّج من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المركّب، لضمان تسلسل معرفي منطقي يسهل استيعابه.[3]

3-/التنفيذ (Mise en œuvre):

[1]- ينظر : محمد الحيلة و توفيق مرعي ، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن- ط4 ،2004،ص: 58.

[2]- ينظر: محمد مقداد و آخرون : قراءات في طرق التدريس ،جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، باتنة –الجزائر- ط1، 1999مص 136.

[3]- ينظر : محمد مقداد و آخرون، قراءات في طرق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة،ط1، 1994م ص: 137.

في هذه المرحلة يُفعّل المعلم التخطيط السابق على أرض الواقع، من خلال إجراءات تدريسية منظمة. وقد قدّمت **فاطمة مزيان** مجموعة من الخطوات الأساسية التي يعتمد عليها المعلم خلال عملية التنفيذ، وهي:[1]

-تهيئة الأذهان (Activation des connaissances antérieures):

يُستهل الدرس بطرح فكرة مرتبطة بالهدف التعليّمي، وذلك لجذب انتباه المتعلميّن وتحفيزهم على التفاعل مع الموضوع، يلي ذلك طرح مجمُوعة من الأسئلة التمهيدية التي تُظهر أهمية الدرس وتُلمّح إلى بعض التحديات التي قد يواجهها المتعلّمون أثناءه.

-شرح الدرس (Présentation de la leçon):

يُعرض المحتوى التعليّمي بطريقة متدرجة، تبدأ من المفاهيم البسيطة نحو المفاهيم المعقدة، مع الحرص على التأكّد من استيعاب التلاميذ لكل مرحلة. ويتمُ إدماج تقويمات مرحلية تسمح بقياس مدى الفهم وضبط مسار التعلّم.

-تطبيق العمل (Application pratique):

يُحفَّز التلاميذ على توظيف ما اكتسبوه من معارف ومهارات من خلال أنشطة تطبيقيّة، وذلك بهدف ترسيخ المفاهيم والتأكد من قُدرتهم على استعمالها في سياقات مختلفة.

-التقويم النهائي (Évaluation finale):

يُنجز تقويم شامل للتحقق من مدى تحقق الأهداف التعليميّة، إما من خلال مُلخص تفاعلي يُشارك فيه المتعلّمون، أو عبر تمارين تقييمية تُقيس مدى فهمهم وتحكمهم في ما تم تعلّمه.

خلاصة المبحث:

[1]- ينظر : فاطمة مزياني و أمينة فركاني : طرق تدريس الرياضيات بالمقاربة بالكفاءات ، رسالة تخرج لنيل شهادة أستاذ التعليم الأساسي ، المدرسة العليا للأساتذة ،القبة-الجزائر- 2012 م، ص21-22.

إجمالًا، تُعتبر الأهداف التربوية الأساس في تنظيم العملية التعليمية، حيث تُعدّ البوصلة التي توجه جميع الأنشطة التربوية وتحدد مسار التعليم. فهي تحدد ما ينبغي أن يتعلمه الطالب، وتوجه جهود المعلم نحو تحقيق هذه الغايات. تساهم الأهداف التربوية في وضع إطار واضح للتعليم، ممّا يساعد على تصميم وتخطيط الدروس بشكل منهجي وفعّال. من خلال هذه الأهداف، يستطيع المعلّم تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة التي تتماشى مع احتياجات المتعلّمين وقدراتهم.

علاوة على ذلك، تُساعد الأهداف التربوية في قياس نتائج التعلّم، حيثُ يمكن تقييم مدى نجاح العمليّة التعليميّة بناءً على مدى تحقيق الأهداف الموضوعة. فالأهداف التي تُصاغ بِشكل دقيق وقابل للقياس تُسهم في تحديد نقاط القوة والضعف في عملية التعلّم، ممّا يُتيح للمعلّمين تعديل أساليبهم التربوية بما يتناسب مع تقدم المتعلّمين.

بالإضافة إلى ذلك، تحقيق تطور شامل للمتعلّم، حيث تُغطي الأهداف التربوية مختلف جوانب النمو المعرفي والوجداني والمهاري، فهي لا تقتصر على تعلّم المعرفة فقط، بل تتعداها لتشمل تنمية المهارات الحركية والاجتماعية والعاطفية، وبالتالي تُساهم في بناء شخصية متكاملة للمتعلّم. بفضل هذه الأهداف، يُصبح التعليّم أكثر توافقًا مع احتياجات المتعلميّن ومتطلبات المجتمع، ممّا يُسهم في إعدادهم لمواجهة تحديات الحياة الشخصية والمهنية بِشكل فعّال.

في النهاية، تُعتبر الأهداف التربوية ركيزة أساسية لضمان فاعليّة النظام التعليّمي، حيث توفر أساسًا منظمًا وملموسًا للعمليّة التعليميّة، ممّا يجعلُها أكثر قدرة على تحقيق نتائج تعليميّة مُوجهة نحو تطوير وتفوق المتعلميّن على جميع الأصعدة.

ثانيا/ المحتوى أو المحتوى التربوي (Le contenu pédagogique):

1-تعريف المحتوى:

يقصد "بالمحتوى هو الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على طلاب صف دراسي معين ولعل هذا يرجع إلى الاهتمام بالمعرفة كوسيلة لتنمية العقل البشري. ولكن نظرا لتغيير هذه النظرة إلى طبيعة الإنسان، وأصبح ينظر للإنسان على أنّه عقل وجسم وروح ،فقد تطور مفهوم

المحتوى حتى أصبح يتضمن جميع الخبرات التعليمية المقدمة سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل . "[1]

وبمفهوم آخر هو : " كل ما يشتمل عليه المنهج من المعارف الإدراكية و الأدائية (المهارية) و القيمية (الوجدانية) و الاجتماعية يقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة ".[2]

يُقصد من خلال التعريفين أنّ التدريس القائم على المحتوى يتضمن مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم التي يعتمد عليها المعلّم في نقل المعرفة إلى المتعلميّن. ويُعد هذا الأسلوب من التعليّم تقليديًا، حيث يُركّز بالدرجة الأولى على دور المعلّم الذّي يُبذل فيه جهد كبير من أجل توصيل المعلومة، بينما يقتصر دور المتعلّم على تلقي المعرفة وحفظها واستظهارها.

2-خطوات اختيار التعليم بالمحتوى:

يتميز التعليّم المعتمد على المحتوى باتباعه منهجية منظمة تمر بثلاث خطوات رئيسية تهدف إلى تحقيق تعليّم فعّال وملائم لقدرات المتعلميّن.

خطوات اختيار التعليّم بالمحتوى بحسب بهيرة شفيق إبراهيم: [3]

-الخطوة الأولى: اختيار الموضوعات الرئيسية

- ترتبط بالأهداف التربوية.

- مناسبة للمستوى العقلي والفكري للمتعلمين.

-الخطوة الثانية: اختيار المادة العلمية المرتبطة بالأفكار

-تمثل جوهر المادة التعليميّة.

-تُتفق عليها بين خبراء المادة.

---

[1]- أحمد حسين اللقانى ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، النشر و التوزيع ، دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة –مصر، ط4، 1434ه /2013م، ص: 100.

[2]- صلاح عبدالحميد مصطفى ،. المناهج الدراسية ، عناصرها ، أسسها ، تطبيقاتها ، دار المريح للنشر – رياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 1424ه/ 2000 م، ص: 38.

[3]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط ، المناهج التعليمية و توجهاتها المستقبلية ، ص: 148.

-تُجرب في مواقف تعليمية فعلية للتأكد من ملاءمته.

-الخطوة الثالثة: اختيار المادة العلمية المرتبطة بالأفكار

-تُترجم الأفكار بشكل تربوي واضح.

-تُراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم.

-تعتمد تسلسلًا منطقيًا يربط بين المواضيع والمعلومات.

4- تنظيم محتوى المنهج :

تنظيم محتوى المنهج هو عمليّة ترتيب الخبرات والأنشطة التعليميّة بِشكل مُترابط ومُتكامل، سواء داخل نفس الصف الدراسي أو عبر المراحل الدراسيّة المختلفة، ويشمل ذلك تنسيق محتوى المادّة الواحدة عبر الصفوف، وكذلك علاقتها بالمواد الأخرى، كما تهدف الأساليب إلى تحقيق التوازن بين طبيعة المادة الدراسيّة وخصائص المتعلميّن، ممّا يسهم في بناء تعلّم متكامل ومترابط يدعم الفهم العميق ويُعزز الترابط بين المعارف والمهارات عبر المستويات الدراسيّة المختلفة .و يتمُ تنظيم محتوى المنهج وفق أساليب متعددة وهي كالآتي : [1]

4-1-الاسلوب المنطقي(Approche logique) يراعي حاجات وقدرات المتعلمين واستعداداتهم من خلال:

-ترتيب المحتوى بشكل متدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد

-مراعاة المراحل النمائية للمتعلمين (اللغوية، العقلية، الحركية، والانفعالية.)

-تقديم المفاهيم الأساسية أولًا كأساس لبناء المعارف اللاحقة

-تنظيم المعلومات وفق تسلسل منطقي يُسهّل الفهم والربط بين المعارف.

-تعزيز مهارات التفكير والاستنتاج تدريجيًا بما يتوافق مع تطوّر قدرات المتعلميّن.

-ضمان الاتساق بين الأهداف التعليميّة والمحتوى المقدم.

[1]- ينظر: محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن -ط1، 2016م/1437ه، ص: 62-63.

4-2-الأسلوب النفسي(Approche psychologique) والذّي يراعي حاجات وقدرات المتعلمين واستعداداتهم من خلال:

-**التقييم المُسبق** :إجراء تقييمات للتعرف على مستوى المتعلمين الحالي واكتشاف نقاط القوة والضعف لديهم.

-**التنويع في أساليب التدريس** :استخدام طرق متعددة مثل التعليّم التفاعلي، المشاريع، الألعاب التعليميّة لتناسب أساليب التعلّم المختلفة.

-**تقديم الدعم الفردي** :توفير أنشطة إضافية للمتعلميّن الذين يحتاجون إلى دعم خاص أو تحديات إضافية للمتعلّمين الموهوبين.

-**المرونة في المواعيد والأنشطة** :تعديل الجداول أو الأنشطة لتتناسب مع وتيرة كل متعلّم، ممّا يمنحهم فرصة للتفاعل مع المادة بشكل مريح.

-**التركيز على التعلم النشط** :تشجيع المتعلّمين على المشاركة الفعّالة في الدروس من خلال الأنشطة والمناقشات الجماعية.

-**تعزيز التفكير النقدي والإبداعي** :توفير بيئة تعليمية تحفّز المتعلمين على التفكير والتحليل النقدي وتساعدهم على تطوير حلول مبتكرة.

-**الدعم العاطفي والتحفيزي** :تقدير إنجازات المتعلّمين وتحفيزهم عاطفيًا، ممّا يُساعد في بناء ثقتهم بأنفسهم وتحفيزهم على التعلّم.

4-3-التنظيم الرأسي (Organisation verticale):

والذّي ينظم محتوى المنهج على امتداد الأعوام الدراسيّة المختلفة.

-**التسلسل التدريجي للمعرفة** :تنظيم المحتوى التعليمي بحيث يبدأ من المفاهيم الأساسية في المراحل الأولى، ثم يتدرج نحو المفاهيم الأكثر تعقيدًا في المراحل المتقدمة.

-**بناء المهارات بشكل تدريجي** :تصميم المناهج بحيث تُبنى المهارات المعرفية على ما تم تعلمه في السنوات السابقة، مما يسهل على المتعلمين فهم المفاهيم المتقدمة.

-**توزيع المحتوى بين المراحل الدراسية** :تقسيم الموضوعات والمفاهيم التعليميّة على مدار السنوات الدراسيّة بحيث لا يكون هناك تكرار، ويُستكمل كل عام ما تم تعلمه في العام الذّي قبله.

– **التكامُل بين المواد الدراسيّة** :ربط المحتوى بين المواد المختلفة في كل مرحلة دراسية بحيث يتمُ تعزيز المعارف المتكاملة عبر المراحل الدراسية.

– **تحديد الأهداف بشكل واضح** :وضع أهداف تعليميّة محددة لكل عام دراسي بناءً على مَا تم تعلّمه في العام السابق، ممّا يُساعد على تحقيق استمرارية في التعلّم.

– **التقييم المستمر** :إجراء تقييمات دورية لقياس مدى تطور مستوى المتعلّم مع التقدُم في المنهج، وبالتالي تعديل المحتوى إذا لزم الأمر ليتناسب مع تطور قدرات المتعلّمين.

4–4–التنظيم الأفقي (**Organisation horizontale**) : الذّي يتمُ بالترابط والتماسك بين وحدات المنهج.

التنسيق بين الوحدات الدراسية:يهدف التنظيم الأفقي إلى تحقيق التنسيق بين الوحدات المختلفة في المنهج الدراسي، بحيث يتمُ ربط الموضوعات التعليميّة التي تدرس في نفس الوقت.

التكامل بين المعارف: هذا التكامُل يُعزز القدرة على التفكير النقدي ويُشجع المتعلّمين على تطبيق المفاهيم بِشكل شامل.

–**تسهيل التعلّم الشامل:**بدلاً من دراسة كل مادة بشكل مستقل، يُوفر التنظيم الأفقي فرصة للمتعلميّن لفهم الموضوعات بِشكل أوسع، ممّا يُسهم في تحقيق تعلّم شامل.

–**تعزيز الفهم العميق:**من خلال الربط بين الموضوعات، يُصبح لدى المتعلّمين فهم أعمق للمفاهيم بدلاً من حفظ الحقائق بِشكل مُنفصل.

–**تحفيز التفكير متعدد التخصصات:**التنظيم الأفقي يُشجع على التفكير المتعدد التخصصات حيث يمكن للمتعلّمين ربط المعلومات من مختلف المجالات المعرفية.

–**تحقيق التماسُك المنهجي:**يُوفر التنظيم الأُفقي تماسكاً بين الوحدات المختلفة في المنهج، ممّا يجعل عمليّة التعلّم أكثر سلاسة وتنظيماً.

-الاستفادة من الربط بين المواد العمليّة والنظرية:يمكن دمج المواضيع النظرية مع التطبيقات العمليّة في إطار التنظيم الأفقي، ممّا يُساعد المتعلّمين على تطبيق المعرفة بِشكل عملي.

-تنظيم فعال للوقت:يُساعد هذا النوع من التنظيم في توزيع المواضيع بِشكل مُتوازن على مدار الفصل الدراسي، ممّا يُسهل على المعلّمين إعداد خطط تعليميّة مرِنة.

-توفير بيئة تعليميّة مرنة:يخلق التنظيم الأفقي بيئة تعليميّة مرنة تكون أكثر استعداداً لتغيير وتطوير أساليب التدريس بما يتناسب مع حاجات المتعلّمين المختلفة.

باختصار، التنظيم الأُفقي يهدف إلى ربط الوحدات الدراسيّة بطريقة مُنسجمة، ممّا يجعل التعلّم أكثر تماسكًا وواقعية، ويمنح المتعلميّن فرصة لفهم المعرفة بطريقة شاملة ومترابطة.

5-عناصر المحتوى التعليمي:

تتضمن كل مادة تعليميّة مجموعة من العناصر الأساسية التي تُشكّل المحتوى التربوي في أي درس، وهذه العناصر تتمثل في النقاط التالية:

-الحقائق

هي معلومات أو بيانات يعتقد أنّها صحيحة ويمكن التحقّق منها باستخدام الحواس

مثلا: (تقع مصر في قارة إفريقيا)، (تشرق الشمس من الشرق).

-المفاهيم:

عبارات أو رموز تمثل أفكارًا مجردة لأشياء أو خبرات ذات خصائص مُشتركة.

مثلا: (المربع)،(الذرة).

-التعميمات:

علاقة تربط بين مفاهيم أو مجموعة من المفاهيم لتوضيح العلاقات بينها، مثل القوانين والنظريات.

مثلا: (مجموع قياسات الزوايا الداخلة للمُثلث = 180)، (الفلزات جيدة التوصيل للحرارة والكهرباء).

-المبادئ والقواعد:

المبدأ :يعبر عن علاقة متكررة في مواقف متعددة.

مثال: (زيادة عدد الثغور في ورقة النبات يزيد عملية النتح).

القاعدة :علاقة كمية تصف الظواهر.

مثال: (إذا غمر جسم في سائل فإنّه يلقى دفعًا من أسفل إلى أعلى).

-القوانين:

هي علاقات عامة يتم صياغتها بطريقة كمية، وغالبًا تكون في صورة رياضية.

أمثلة: (الكيلو غرام = 1000 غرام)، (قوانين نيوتن في الجاذبية)

-النظريات:

مجموعة من التصورات المبرهنة التي تشرح العلاقة بين مجموعة من المفاهيم والمبادئ والقوانين.

مثال: (النظرية الجزئية لتركيب المادة) [1]

مُجملا نستقرأ أنّ، هذه العناصر توضّح الطريقة التي يتمُ بها تنظيم المحتوى التعليّمي بشكل مُتكامل ومُنظم. كل عنصر يعكس جزءًا أساسيًا من المعرفة التي يتمُ تدريسها، حيث تبدأ الحقائق بتقديم معلومات أساسية يمكن التحقُق منها، تليها المفاهيم التي تحدد أفكارًا مجردة مُرتبطة بهذه الحقائق. بعدها، تأتي التعميمات التي تربط بين المفاهيم لتوضيح العلاقات بينها.

6-شروط المحتوى التربوي:

عند تنظيم المحتوى التعلّيمي، هُناك عدة شروط أساسية يجب مراعاتها لضمان فعالية التقديم وتحقيق أهداف الدرس، وتتمثل هذه الشروط في النقاط التالية: [2]

-التتابُع (La continuité):

[1]- ينظر: بهيرة شفيق ابراهيم الرباط، محمد عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية، ص:150.

[2]- ينظر: عبدالرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج الدراسية ،ص: 117.

يجب أن تكون كل خبرة تعليميّة مبنية على الخبرة السابقة، بحيث تُساهم في تعميق فهم الموضُوعات بشكل تدريجي. يتعين على المؤلف أن يسأل نفسهُ: ما هي الخبرات التي يجب تضمينها في الدرس بحيث تكون مُرتبطة ومُتسلسلة وتفتحُ آفاقًا أوسع للمتعلّمين في الجوانب المختلفة؟

–التكامُل (L'intégration):

يُشير إلى العلاقة الأفُقية بين مواد المنهج المختلفة، ممّا يضمن تفاعلها وتكامُلها بحيث تُعزز الفهم المشترك للمتعلميّن.

–الاستمرار(La progression):

يُقصد به العلاقة الرأسية في تنظيم المحتوى، حيثُ تبدأ الأفكار البسيطة في المراحل الأولى وتتزايد تعقيدًا في الصفوف التالية. مثال على ذلك هو تطور فهم المتعلّم لمفهوم الخط، الذّي يبدأ بتعريف بسيط ثم يتطور ليشمل مفاهيم أخرى مثل المسافة والكتلة.

وفي نفس السياق وُجب على فريق إعداد المحتوى أن يُراعي العناصر المهمّة وهي:

–توجيهات المعلّم(Les orientations pour l'enseignant)

يجب أن يتضمن المحتوى إرشادات تساعد المعلّم في التعامل مع الكتاب المدرسي بفعاليّة.

–توزيع المادّة(La répartition du contenu) تحديد كيفية توزيع المادة الدراسية على الأشهُر والفصول الدراسية، مع تحديد عدد الحِصص اللازمة لكل وِحدة.

–وصف المادّة: (La description du contenu) تقديم وصف شامل لطبيعة المادّة التعليميّة وأحدث المستجدات المتعلِقة بها.

–المفاهيم الجديدة (Les nouveaux concepts) :تسليط الضوء على المفاهيم، المصطلحات، والتعميمات الجديدة ضمن المحتوى.

–القيم والاتجاهات(Les valeurs et les orientations) تحديد القيم والأفكار التي يجبُ التركيز عليها خلال التدريس.

–صلة المادّة بالحياة(La relation du contenu avec la vie): توضيح كيفية ارتباط المادة بالحياة الواقعية وطرق توظيفها في مختلف المجالات.

–**الوسائل التعليميّة**(**Les moyens pédagogiques**) : تحديد الوسائل والأجهزة التعليميّة التي يمكن استخدامها لدعم عمليّة التدريس.

–**إثراء للمعلّم** (**L'enrichissement pour l'enseignant**): تضمين معلومات إضافيّة وإرشادات حول كيفية التخطيط، التنفيذ، والتقويم في العمليّة التعليميّة.

ختامًا، عندما يُنظّم المحتوى التعليّمي بهذا الشكل المدروس والمترابط، يُمكن للمتعلّم أن يتعلّموا بطريقة مُتسقة ومُتسلسلة، ممّا يُعزز قدرتهم على الاستيعاب وفهم المفاهيم المعقدة. كما أن توفير التوجيهات الدقيقة للمعلمّين يضمن تعليمًا فعالًا ومتسقًا، ويُسهِّل تحقيق الأهداف التعليميّة لكل مُتعلّم.

خلاصة المبحث :

من خلال ما ذكرناه سالفا نستنتج أنّ المحتوى يُراعي الفروق الفردية بين المتعلمّين، ويُوفر فرصًا للتعلّم الذاتي والتفاعل النشط، ممّا يُعزز الدافعيّة ويجعل من التعلّم تجربة ذات معنى. كما يُسهم في ترسيخ القيم والاتجاهات الإيجابية من خلال تضمينه لمواقف تعليميّة واقعية تُحفز على التأمل والممارسة الواعية.

وبالتالي، فإنّ نجاح العمليّة التعليميّة مرهون بجودة المحتوى، ومدى مُلاءمته لأعمار المتعلمّين واحتياجاتهم، وارتباطه بحياتِهم ومُستقبلهم.

رابعا/ طرائق التدريس :

تشكّل طرائق التدريس عنصرًا أساسيًا من عناصر المنهاج، لّما لها من دور فعّال في ربط الأهداف بالمحتوى واختيار الأساليب التعليميّة المناسبة، بما يُسهم في تحقيق تعلم فعّال ومُثمر. وتكمن أهميتها في تأثيرها المتبادل مع بقية مُكونات المنهاج، إذ لا يمكن فصل الطريقة عن الهدف أو المحتوى، فكلها عناصر مُتكاملة تُؤثر في جودة العمليّة التعليميّة، وعلى المعلّم أن يمتلك مرونة في استخدام مختلف الطرائق، سواء التقليدية منها أو الحديثة، وأن يُحسن اختيار الأنسب منها وفقًا لطبيعة الموضوع، ومستوى المتعلمّين، والسياق التعليّمي، وذلك لضمان تحقيق الفهم العميق للمعارف، وتنمية المهارات والكفاءات المستهدفة.

ومن أبرز التعاريف المعتمدة لطرائق التدريس نذكر في ما يلي :

1–مفهوم الطريقة : (la méthode)

أ/ التعريف اللغوي :

"الطريقة أو السّبيل ، تذكر و تؤنث ، تقول : الطريق الأعظم ، و الطريق العظمى ، و كذلك السّبيل ، والجمع طرائق و أطرقة ، و طرق"[1] وعليه فإنّ كلمة الطريقة عند ابن منظور تشير إلى المسار أو السبيل، سواء كان ماديًا أو معنويًا، وتُستخدم بمعنى الأسلوب أو النهج، وقد تأتي مؤنثة كالطريق العظمى أو مذكر كالطريق الأعظم ، ويُجمع الطريقة في طرائق للدلالة على الأساليب المتنوعة.

ب/ التعريف الاصطلاحي:

الطريقة هي مجموعة الإجراءات المنظمة التي يعتمدها المعلّم لمساعدة طلابه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تتخذ هذه الإجراءات أشكالًا متعددة، مثل: إثارة النقاشات، طرح الأسئلة، التخطيط للمشروعات، أو عرض مشكلات تستفز تفكير الطلبة وتدفعهم إلى التساؤل، الاكتشاف، أو تقديم الفرضيات، ممّا يعزز مشاركتهم النشطة في بناء المعرفة.[2]

2–مفهوم التدريس (l'enseignement):

التدريس مهنة نبيلة، تُعدّ من أشرف المهن وأقدسها، فهي مهنة الأنبياء والرسل الذين بُعثوا لهداية الناس وتعليّمهم الكتاب والحكمة.لقد حظيت هذه المهنة على مر العصور بمكانة رفيعة وتقدير كبير، إذ لا تكاد تخلو منها حضارة إنسانية مهما كان مستواها، لأنّها تتعامل مع أرقى ما في الإنسان: عقله.فالعقل هو جوهر الإنسان وميزته الكبرى التي فضّله الله بها، والتدريس هو السبيل إلى تنميته وصقله. لذلك، ليس غريبًا أن يكون العلماء ورثة الأنبياء، يحملون رسالتهم في نشر العلم، وبناء العقول، وتهذيب النفوس..

والمقصود بالتدريس هو: " عبارة عن المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلّم بأيسر السُبل من خلال المدروس للخطوات اللازمة وذلك بتنظيم مواد التعلّم والتعليّم واستعمالها إلى الوصول إلى الأهداف

[1]– ابن منظور ، لسان العرب ، ، دار صادر، ، بيروت–لبنان – مج 10، ط4، 2004م مادة (ط ر ق)ص: 264

[2]– ينظر: سعد علي زاير ، ايمان اسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان– الأردن– ط1، 2014 م/1435ه، 227.

التربوية المرسومة بتحريك الدوافع ،و توليد الاهتمام لدى المتعلّم للوصول به إلى الأهداف المنشودة "[1]

– وبمفهوم آخر هو:" مجموعة من الأنشِطة والإجراءات التي يقوم بها المُدرّس و التي تبدوا آثارُها على ما يتعلّمهُ الطلبة. "[2]

إضافة إلى ذلك، يعتمد اختيار الطريقة في التدريس بِشكل أساسي على المؤهلات التربوية والعلميّة للمعلّم، بما في ذلك تمتعه بالمواصفات التربوية والنفسيّة والاجتماعية، فضلاً عن الخبرات العمليّة التي تؤهله ليكون مؤهلاً للتربية والتعليّم .[3] ، كما يُعدُّ تنوع واختلاف الطرائق التدريسية مُرتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة الدور الذي يؤديه كل من المعلّم والمتعلّم ضمن السياق التعليّمي.[4] ويرتبط نجاح عمليّة التدريس بِشكل كبير بمدى وجودة التحضير المسبق لها، من خلال إعداد المعلّم لخطة الدرس اليومية، يتمكن من تصور ما يجب تقديمه من معلومات وخبرات تتناسب مع احتياجات المتعلّمين، بالإضافة إلى تحديد الوسائل التعليميّة، وأساليب التحفيز، وطرق التدريس، والمعينات التعليمية، والأنشطة التربوية التي سيستخدمها لضمان تعلم المادة واستيعابها بشكل فعّال.[5]

يتبيّن من التعاريف السابقة أن طرائق التدريس تقوم على أربعة عناصر أساسية مترابطة : المنهاج، ويقصد به المراحل والخطوات المنظمَة التي تمرُ بها العمليّة التعليميّة؛ والمعلّم، بوصفهِ العنصر الفاعل الذّي يوجّه ويحفّز المتعلميّن؛ والمنهاج أو الكتاب، باعتباره الإطار الذّي يحتوي المحتوى

[1]– الربيعي محمد داود سليمان ، طرائق و أساليب التدريس الحاضر ، عالم الكتب الحديث –الأردن ، ط1، 2006م، ص: 47.

[2]– أحمد حسين اللقاني و آخرون ، تخطيط المناهج وتطويرها ، الأهلية للنشر و التوزيع – الأردن– 1989م،ص: 230.

[3]– ينظر: صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ،(د.ط)، الجزائر ،2004م، ص:72.

[4]– ينظر: إيمان محمد سحتوت ، زينب عباس جعفرة ، استراتيجيات التدريس الحديثة ، دار الفرات للنشر ، المملكة السعودية ، الرياض، ط1، 2014م، ص: 52.

[5]– ينظر : محمد زياد حمدان ، التربية العملية الميدانية –مرشد و كتاب عمل للمتدرب – توزيع الشركة المتحدة ،بيروت – لبنان –1982م ،ص: 161.

المعرفي المراد تدريسه؛ وأخيرًا المتعلّم، الذّي يُعد محور العمليّة التعليميّة، إذ يُستهدف إحداث تغيّر إيجابي في فكرهِ وسلوكه من خلال التعلّم.

3–مفهوم استراتيجية (stratégie):

" تعتبر استراتيجية عنصرا من عناصر العملية التعليمية ، وهي أكثر عناصر المنهج إسهاما في تحقيق الأهداف ، لأنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية . وقد أحدثت الثورة العلمية والاكتشافات و الاختراعات نموا سريعا و تراكما في المعلومات و المعارف مما أدى لحدوث تطور كبير في استراتيجيات و طرق التدريس و أساليبه."[1] عِلاوة على ذلك فإنّ الاستراتيجية التعليميّة تُعد دعامة محورية في العمليّة التعليميّة، لما لها من أثر بالغ في تحقيق الأهداف التربوية من خلال تنظيم وتحديد أدوار كل من المعلّم والمتعلّم. وبفعل الطفرات العلميّة والتقدم التقني المتسارع، وما نتجَ عنهُ من تزايُد وتراكم مَعرفي، شهدت استراتيجيات وطرائق التدريس تطورًا نوعيًا، استجابة لمتطلبات التعليّم الحديث وتحدياته.

4–الفرق بين الاستراتيجية والطريقة و الأسلوب :

بعد التعاريف السابقة كل من الاستراتيجية والطريقة والتدريس " يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية ، والطريقة ،والتدريس فإنّ استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملاءمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التعليّمي ، أمّا الطريقة فإنّها بِالمقابل أوسع من التدريس إذ لا تتحد بالخصائص الشخصيّة للتدريس ."[2]

يتجسّد الفرق بين المفاهيم الثلاثة في ما يلي:

–الاستراتيجية =الخطة الكُلية: أو الخطة الشاملة التي يضعُها المعلّم لتحقيق أهداف تعليميّة محددة، وتشمل على مجموعة من الطرق والأساليب والأنشطة، مثل: استراتيجية التعلّم التعاوني، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجيّة التعلّم بِالاستقصاء.

–طريقة التدريس= وسيلة تنفيذ جزء من الخُطة: هي الأسلُوب العام أو النمط الذّي يتبعُه المعلّم لتنفيذ جُزء من الاستراتيجية، مثال: الطريقة الإلقائية، الطريقة الحوارية، الطريقة الاستقرائية.

[1]–حسن شحاتة ، علم النفس المعرفي و استراتيجيات التدريس ، – القاهرة –مصر– ط2، 2015م، ص، 167.

[2]– سعد علي زاير ، ايمان اسماعيل عايز ،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ، ص: 228

أسلوب التدريس= طريقة تطبيق المُعلّم للطريقة، ويتسِم بالفردية: التي يُطبق بها المعلّم الطريقة داخل الصف، ويتأثر بِشخصيته وخبراته وتفاعُله مع المتعلميّن، مثال: قد يستخدم معلّم أسلوبًا محفّزًا وتفاعليًا أثناء شرحه بطريقة الحوار.

5- معايير فاعلة لاختيار طريقة التدريس المُناسبة:

تختلف أساليب التدريس بِاختلاف طبيعة الموضوع، حيثُ يعتمد اختيار الطريقة الأنسب على طبيعة المحتوى التعليّمي وخصائص المتعلّمين. ومن أهم المعايير التي يجب أن يُراعيها المعلّم عند اختيار طريقة التدريس ما يلي:[1]

-توافق الطريقة مع أهداف الدرس.

-تناسب الطريقة مع محتوى المادّة.

-مُلاءمة الطريقة لمستوى المتعلميّن واحتياجَاتهم.

-التنوُع في استخدام الأساليب التعليميّة.

-مُراعاة كفاءة الوقت والجهد.

-التكيّف مع الفروق الفردية للمتعلميّن، بما في ذلك السن والقدرات والميول.

-الالتزام بالتسلسُل المنطقي في عرض المحتوى.

-المرونة والتكيّف مع الظروف المختلفة.

-تنظيم الخُطوات وفقًا للوقت المتاح في الحصة.

إذن؛ فالمعلّم الكُفء هُو من يختار الطريقة الأكثر فاعليّة لتحقيق الأهداف التعليميّة ضمن السياق الذّي يتمُ التدريس فيه.

6-خصائص التدريس:

[1]- ينظر : عنود الشايش الخريشا ، أسس المنهاج و اللغة ،دار ومكتبة الحامد للنشر و التوزيع ،عمان –الأردن-ط1، 2012 م/1433ه،ص: 68.

يتحقق نجاح العمليّة التعليميّة من خلال مجموعة من العمليات الأساسية، وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. كما يجب أن يكُون النشاط التعليّمي قابلاً للملاحظة والتحليل والتقويم للحكم على جودته وفعاليته. وانطلاقًا من ذلك، يمكننا استخلاص عدد من الخصائص المميزة للتدريس، والتي تعكُس طبيعته المنهجية والموضوعيّة، وهي كالآتي: [1]

أ/ التدريس نشاط مهني متخصص:

يُعدّ التدريس نشاطًا مهنيًا مُنظمًا يمارسهُ أفراد مُتخصصون، يتمُ إعدادهم وتأهيلهم علميًا وتربويًا لاكتساب الكفايات التدريسية اللازمة. ويهدف هذا النشاط إلى تحقيق أهداف تعليميّة وتربوية محددة ضمن إطار من التخطيط والتنظيم المهني..

ب/ يقوم التدريس على ثلاث عمليات مترابطة:

تتمثل العمليات الأساسية التي تُشكل جوهر العمليّة التدريسية في: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وتتكامل هذه العمليات في ما بينها لتحقيق الأهداف التعليميّة بكفاءة وفاعليّة، حيث يُعدّ كل منها مُكمّلًا للآخر في بناء العمليّة التعليميّة..

ج/ التدريس عمليّة تُسهم في تسهيل تعلّم التلميذ لا مجرد نقل المعرفة:

لا يقتصر دور التدريس على تقديم المعلومات وتلقينها، بل يتمثل في توفير بيئة تعليميّة محفزة تُساعد المتعلّمين على التفاعل النشط مع المحتوى، وتنمية قُدراتهم العقلية ومهاراتهم التعلميّة، بما يُتيح لهم الوصول إلى الفهم العميق وبناء المعرفة ذاتيًا.

د/ يخضع النشاط التدريسي لعمليات تحليل دقيقة:

يُحلل النشاط التدريسي إلى مُكوناته الفرعية بهدف دراسته وتقويمه بِشكل موضوعي. ويتمُ ذلك بِاستخدام أدوات ومقاييس علميّة محددة تسمح بالحكم على جودة الأداء التدريسي وفاعليته، بما يُسهم في تطويره وتحسين مخرجاته.

[1]- ينظر : جمال سليمان، ابتسام فارس ، طرائق تدريس علم النفس ، منشورات جامعة دمشق –كلية التربية – سوريا ، 1437ه/ 2015م، ص: 65.

وبناءً على ما سبق، فإنّ التدريس يُمثل منظومة تربوية مُتكاملة تتداخل فيها الأبعاد المعرفية والمهارية والقيمية، ويتسمُ بمجموعة من الخصائص التي تجعل منه أداة استراتيجية لتحقيق التنمية البشرية الشاملة، فالمهنية التي يتسمُ بها التدريس لا تقتصر على امتلاك المعلّم للمعرفة التخصصية؛ بل تشمل أيضًا قدرته على توظيف الأساليب التربوية الحديثة، وتطبيق المبادئ النفسية والتعليميّة المناسبة لمراحل نمو المتعلميّن واحتياجاتهم الفردية. وبذلك، يُمكن القول إنّ التدريس الناجح لا يتحقق بمحض الصدفة؛ بل هُو نتاج لمنظومة مُتكاملة تتسِمُ بالتخطيط الواعي، والتنفيذ الفعّال، والتقويم البنّاء، ممّا يجعله حجر الأساس في تحقيق الأهداف التربوية، ووسيلة محورية في إعداد جيل يمتلك المعارف والمهارات والقيم اللازمة للمشاركة الفاعلة في بناء المجتمع وتقدّمه.

7-تصنيفات طرائق التدريس وفق المعايير التربوية المعتمدة:

تُصنّف طرائق التدريس بناءً على مجموعة من الأسس التربوية التي تحدد طبيعة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، ومستوى التفاعل بينهما، وعدد المتعلّمين، ومدى مُلاءمة الطريقة للمادّة الدراسية. وفيما يلي أبرز هذه التصنيفات: [1]

1- التصنيف وفقاً لدور المعلّم والمتعلّم في العمليّة التعليميّة:

يُرتكز هذا التصنيف على طبيعة الأدوار التي يُؤديها كل من المعلّم والمتعلّم، وينقسم إلى ثلاثة أنماط:

أ/ طرائق مُتمركزة حول المعلّم :يكون فيها المعلّم هو المحور الرئيس للعمليّة التعليميّة، كما في أسلوب المحاضرة، والإلقاء، والعرض.

ب/ طرائق مُتمركزة حول المُتعلّم :يُمنح فيها المتعلّم الدور النشط، بينما يقتصر دور المعلّم على التوجيه والدعم، كما في التعليّم الذاتي (مثل التعليّم المبرمج، الحقائب التعليميّة، والبرامج المحوسبة)....شرح.

ج/ طرائق تشارُكية :يتحقق فيها توازن في الأدوار بين المعلّم والمتعلّم، مثل أسلوب المناقشة.

2- التصنيف بناءً على حجم الفئة المتعلّمة:

[1] - سعد محمد جبر ، ضياء عويد حربي العرنوسي ، المناهج البناء و التطوير ، المرجع السابق ، ص: 107-108

يأخذ هذا التصنيف بعين الاعتبار عدد المتعلميّن المشاركين في النشاط التعليّمي، ويُقسم إلى:

أ/ طرائق جماعية :تُستخدم مع مجموعات من المتعلّمين، كما في أسلوب المحاضرة، والمناقشة، وحل المشكلات، والتعلّم التعاوني.

ب/ طرائق فردية :تُناسب التعلّم الذاتي والفردي، كالتعليّم المبرمج والتعليّم المعتمد على الحاسوب.

3-التصنيف بحسب نمط التفكير وطبيعة التفاعل المعرفي

يتعلق هذا التصنيف باتجاه سير العمليّة العقلية لدى المتعلّم، ويندرجُ ضمنه:

أ/ طرائق استنتاجية(**Méthodes déductives**) : تبدأ من المفاهيم العامة والقواعد الكلية للوصول إلى أمثلة وتطبيقات خاصة.

ب/ طرائق استقرائية(**Méthodes inductives**): تنطلق من الحالات الجزئية والأمثلة المتعددة لاستخلاص قاعدة أو مفهوم عام.

4- التصنيف وفقاً لمدى مُلاءمة الطريقة للمحتوى الدراسي:

يرتبط هذا التصنيف بإمكانية توظيف الطريقة في مواد دراسية محددة أو متعددة:

أ/طرائق عامة(**Méthodes générales**): تصلح لمختلف المواد الدراسية، مثل المحاضرة والمناقشة.

ب/طرائق خاصة (**Méthodes spécifiques**): تُطوّر خصيصًا لمواد معينة، كطرائق تدريس اللغة العربية أو العُلوم أو الاجتماعيات.

وعليه، يمكن القول إنّ هذه التصنيفات تعكِس تنوُع طرائق التدريس واختلافها من حيث الأهداف التربوية، ودور الفاعلين في العمليّة التعليميّة، وعدد المتعلميّن، وطبيعة المحتوى. ويُعدّ اختيار الطريقة المناسبة مسؤولية بيداغوجية تعتمد على تَكامُل هذه العوامل، بما يضمن تحقيق تعلّم فعّال وتفاعل بنّاء بين جميع مُكونات البيئة التعليميّة.

8- بناء طرائق التدريس: الأسُس وآليات التخطيط الفعّال :

من أهم الأسُس التي تُبنى عليها طرائق التدريس، يمكن تلخيصها في مجموعة من النقاط الأساسية : [1]

-**الانتقال من المعلُوم إلى المجهول** :يعدّ هذا المبدأ ركيزة أساسية في عمليّة التعلّم، إذ يُبنى الجديد على ما هو معروف ومخزون في ذاكرة المتعلّم، ممّا يُعزز الفهم والتفاعل ويُتيح ربط المعارف السابقة بالجديدة بصورة منطقية وسلسة.

- **التدرّج من السهل إلى الصعب** :ينبغي للمعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار تباين مستويات الفهم بين التلاميذ، فما يبدو سهلاً له قد يمثل تحدياً للبعض. من هنا، فإن الانطلاق من مستوى المتعلّمين ورفعهم تدريجياً نحو المفاهيم الأكثر تعقيداً يضمن فهماً أعمق واستيعاباً أوسع.

-**التدرّج من البسيط إلى المعقّد** :انسجاماً مع نظريات التعلّم الحديثة، يتوجب على المعلّم أن يُراعي التسلسُل المنطقي في تقديم المحتوى، حيث يُدرك العقل البشري الكلّ قبل التوجه إلى تحليل الأجزاء، ممّا يحفّز التفكير البنائي ويُنمّي القدرات التحليلية لدى المتعلّم.

- **الانتقال من الكلّ إلى الجزء ثم العودة إلى الكلّ** :يتمثل هذا الأسلوب في تقديم المفهوم العام أولاً، ومن ثم تفكيكه إلى مُكوناته، قبل أن يُعاد تركيبه في إطار شمولي يُمكّن المتعلّم من إدراك الصورة الكاملة بمعانيها المتكاملة.

- **التدرّج من المحسوس إلى المجرّد** :في مراحل التعلّم الأولى، يعتمد التلميذ على حواسه في استكشاف المفاهيم وفهمها. لذا، من المهم توظيف التجارب الحسية والأمثلة الواقعية كأساس يُبنى عليه الفهم المجرد تدريجياً، ما يُسهم في ترسيخ المفاهيم بطريقة أكثر فاعلية.

- **الانتقال من العملي إلى النظري** :يُعتبر هذا المبدأ بالغ الأهمية في مجالات كالعلم والرياضيات، حيث تُستخدم الأنشطة العملية والتجارب العلميّة كنقطة انطلاق نحو صياغة النظريات واكتشاف القوانين.

[1]- ينظر: مصطفى نمردعمس ، استراتيجيات تطوير المناهج و أساليب التدريس الحديثة ، دار غيداء، عمان – الأردن – ط1،2008م،ص: 69-70.

ختاماً، يمكن القول إنّ نجاح طرائق التدريس مرهون بتبنّي هذه الأسُس التربوية، التي تجمع بين البُعد النظري والفهم النفسي لطبيعة المتعلّم، وبين الممارسة التطبيقيّة التي تُراعي التدرّج المنهجي في بناء المعرفة وتوسيع مدارك المتعلّم.

أما **آليات التخطيط التدريسي**، فإنّها تقوم أساسًا على تخطيط شامل ومُتكامل، يُراعي مختلف جوانب العمليّة التعليميّة، ويهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية. ويتضمن هذا التخطيط عدداً من العناصر الرئيسة، من أبرزها: [1]

-**إعداد خريطة زمنية شاملة لتوزيع المنهاج على مدار الفترات الدراسيّة** :يتمُ من خلالها تقسيم محتوى المنهاج إلى وحدات أو دروس مُوزعة على أسابيع أو أشهر السنة الدراسيّة، بما يضمن تسلسُلاً منطقيًا وتدرجًا معرفيًا في تقديم المادة التعليميّة.

-**تحديد الوعاء الزمني لكل مادة دراسيّة وتنظيم توزيع الحصص** :يشمل ذلك مُراعاة عدد الحصص المخصصة لكل مادّة، وتوزيعها الزمني بما يتلاءم مع طبيعة المحتوى، ومتطلبات البيئة المدرسية وخُصوصيات كل مرحلة تعليميّة.

-**تخطيط مواعيد التقويمات التكوينيّة والختامية** :يتمُ ضبط مواعيد تنفيذ التقويمات الفترية التكوينية والتقويمات النهائية الشاملة، لضمان مُتابعة مستمرة للتعلّم، وتقديم تغذية راجعة تسهم في تطوير أداء المتعلّمين وتصويب المسار التعليّمي.

-**مُراعاة التوازن بين أهمية المحتوى، ودرجة صعوبته، والزمن المطلوب لتنفيذه** :يتطلب التخطيط الناجح تقديراً دقيقاً للأولويات التعليميّة، من خلال تخصيص الوقت المناسب لكل موضوع تعليّمي، وفقاً لمدى تعقيده وأثره في تحقيق الأهداف المرجوة.

10 – المُكونات الأساسية لإعداد درس فعّال:

لضمان نجاح العمليّة التعليميّة، ينبغي على المعلّم اختيار خطة دراسيّة محكمة تتسمُ بجملة من ألخصائص المميزة، من أبرزها ما يأتي: [1]

[1]-ينظر: صبحي خليل عزيز ، أصول و تقنيات التدريس والتدريب، الجامعة التكنولوجية بغداد-العراق- 1985م،ص: 314.

-**تحديد أهداف الدرس بشكل دقيق وواضح**، مع صياغتها بأسلوب تربوي سليم.

-**تضمين واجب منزلي هادف**، يُعزز ما تم تعلّمه ويدعم الممارسة الفردية.

-**إدراج خلاصة شاملة ومرتبة**، تُساعد التلاميذ على مُراجعة المفاهيم الأساسية للدرس.

-**مُراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين**، من خلال تنويع الأنشطة والطرائق التعليميّة.

-**تضمين أسئلة محورية ومُهمة**، تُثير التفكير وتحفز التفاعل داخل الصف.

-**تحديد وسائل الإيضاح المُناسبة**، بحيث تتلاءم مع طبيعة الدرس ومرحلة التلاميذ العُمرية.

-**استخدام أدوات تقويم مُناسبة**، لقياس مدى تحقق الأهداف وتقديم تغذية راجعة فعّالة.

-**توزيع الوقت بِشكل مُتوازن**، بما يضمن تغطية جميع مراحل الدرس دون إخلال بالتركيز أو العُمق.

-**الربط بين الخبرات السابقة للتلاميذ والمفاهيم الجديدة**، لتعزيز الفهم وبناء المعرفة بِشكل تدريجي ومترابط.

11- الطرائق والاستراتيجيات التعليميّة؛ أنماط وأساليب فعّالة للتدريس:

تصنيف طرائق التدريس :

تُصنّف طرائق التدريس وفقًا لمدى اعتمادها على جهد المعلّم أو المتعلّم، وكذلك بحسب طبيعة المادة الدراسيّة، إلى نوعين رئيسيين: طرائق تعتمد بِشكل أساسي على جهد المعلّم، وأخرى تقوم على التفاعل والجهد المشترك بين المعلّم والمتعلّم. ففي الطرائق الأولى، يكون المعلّم هو المحور الرئيس للعمليّة التعليميّة، ومن أبرز هذه الطرائق والاستراتيجيات : طريقة الإلقاء، طريقة المحاضرة، طريقة العرض العملي، استراتيجية التعلّم التعاوني، واستراتيجية العصف الذهني...

أ/طرائق التدريس التقليدية (مُتمركزة حول المُعلّم):

-طريقة المحاضرة(Méthode magistrale.) :

[1]-ينظر: محمد حسني آل ياسين ، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة ،دار المعارف -مصر- (د.ط)، (د.ت) ص: 180.

تُعد طريقة المحاضرة من أقدم أساليب التدريس، حيث يكون للمعلم الدور الأساسي في عرض المحتوى العلّمي، بينما يقتصرُ دور المتعلّمين على الاستماع وتلقي المعلومات بهدف حفظها. ويمكن تعريفها بأنها:

-أسلوب تعليّمي يعتمد على التواصل الشفهي من طرف واحد، يتولى فيه المحاضر مسؤولية إيصال المعرفة إلى مجموعة من المتعلميّن، وذلك من خلال عرض المحتوى بصُورة مُتسلسلة ومُنظمة تُساعد المتلقين على إدراك المفاهيم وفهم العلاقات بين مكوناتها.[1]

-وفي تعريف آخر هي:" عرض شفوي لا يسمح فيها للمستمع بالسؤال في أثناء المحاضرة، وإنما بعد الانتهاء منها"[2]

ومن خلال الجمع بين التعريفيّن، يمكن القول، طريقة المحاضرة تُمثل أسلوبًا تعليميًا يعتمد على الإلقاء المنظم والهادف، لكنهُ غالبًا ما يفتقر إلى التفاعل المباشر، وهُو ما يجعلها فعّالة في بعض السياقات، وأقل مُلاءمة في أخرى تتطلب مُشاركة أوسع من المتعلميّن.

11-2-الشُروط الواجب اتبعُها في طريقة المُحاضرة :

يعتمد المعلم على مجموعة من السمات والعناصر الأساسيّة خلال إلقاء المحاضرة لضمان تحقيق أقصى قدر من الفعالية والنجاح، وتشمل هذه السمات ما يلي:[3]

-الوضُوح :يجب أن تكون اللغة واضحة وخالية من الغموض، بحيث تكون مفهومة وسريعة معتدلة، مع التأكد من تعريف المصطلحات بشكل جيّد.

-التنظيم :يجب أن تكون النقاط مُتسلسلة، مع توضيح الروابط والعلاقات بينها.

-التركيز :يتطلب إلقاء الضوء على العناصر والتفاصيل الأكثر أهمية.

الأمثلة :ينبغي أن تكون الأمثلة واضحة، مُشوقة، مُتنوعة، ومُرتبطة بِشكل وثيق بالموضوع.

---

[1]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط ، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية ، ص: 196.

[2]-دروزه أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق ،عمان-الأردن- ط1، 2000م، ص01 .

[3]- ينظر : رائد رمثان حسين التميمي ، التربية العلمية ، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، طبع –نشر- توزيع ، بابل –العراق- ط1، 1438ه/2018م ،ص: 179.

–التغذية الراجعة :يشمل طرح المعلم للأسئلة وتشجيع المتعلمين على التساؤل والبحث، مع خلق جو مُريح داخل الفصل، ومنح الفرصة للمتعلمين للمناقشة والتنافس فيما بينهم.

من خلال هذه العناصر الأساسية، يمكن للمعلّم ضمان أن تكون المحاضرة فعّالة ومُثمرة لجميع المتعلميّن.

11–3فوائد طريقة المحاضرة :

تتمتع طريقة المحاضرة بعدد من الفوائد والمميزات التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

–"الاقتصاد في الوقت ، حيث تمكّن المعلّم من التدريس قدر كبير من المعلومات في مدّة قصيرة .

–تعطي للمعلّم نظرة شاملة عن الموضوع و نقدم معلومات دقيقة .

–تعتمد على حاستي السمع و البصر اللذّين يعتبران عاملين أساسين في العمليّة التعليميّة .

–مثيرة للتشويق و مثيرة للانتباه "[1]

وهناك مزايا أخرى لطريقة المحاضرة :

–"توفير الوقت والجهد.

–تناسب بعض المواد الدراسيّة كالتاريخ والأدب.

–مناسبة في المواقف التي يكثر فيعا عدد المتعلميّن.

–مناسبة للمناهج الطويلة.

–تُنمي في المتعلميّن حب الاستماع وحب القراءة."[2]

إجمالا، إنّ طريقة المحاضرة تعدُّ الطريقة الأنجح والأنسب التي تستخدم في الصفوف التي تحتوي على عدد أكبر من الطلبة كما تساعدهم على الانتباه و اكتسابهم على مجموعة من المعارف الجديدة .

---

[1] –محمد عصام طربيه ، طرق و أساليب التدريس الحديثة ، دار حمورابي للنشر ، ،عمان – الأردن– ط1، 2008م، ص: 86

[2] – مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جامعة المعارف الإسلامية الثقافية ، بيروت–لبنان– ط1، 2011م/1432ه، ص:74 .

11-4عيوب طريقة المحاضرة :

ومن أبرز سلبيات هذه الطريقة يمكن الإشارة إليها في ما يلي: [1]

-**قلَة تفاعل التلاميذ** :حيث يسود الطابع السلبي لدى المتعلمين، إذ يكتفي معظمهم بالاستماع دون مشاركة فعّالة أو تفاعل مباشر.

- **الاعتماد الكامل على المعلّم** :إذا لم يُحفّز المعلّم تلاميذهِ على البحث والقراءة الذاتية، يصبح هو المصدر الوحيد للمعلومة، مما يؤدي إلى ضعف دافع التعلم الذاتي واستمرار حالة الخمول لديهم.

-**الشُعور بالملل وتشتيت الانتباه** :قد تصبح المحاضرة رتيبة إذا لم تُقدّم بأسلوب مشوق، مما يؤدي إلى فقدان تركيز الطلاب وتشتت أذهانهم.

-**إغفال الفروق الفردية** :في حال لم يراعِ المعلم اختلاف مستويات وقدرات الطلاب، قد يعجز بعضهم عن متابعة المحتوى مما يؤدي إلى تراجع استيعابهم.

-**سُوء إدارة الوقت** :قد ينحرف المعلم عن الموضوع أو يُطيل في النقاشات والأسئلة إذا لم يُحسن التخطيط للمحاضرة، مما يؤدي إلى استتراف الوقت دون تغطية جميع الأهداف.

وبالتالي، فإن أوجه القصور في طريقة المحاضرة لا تعود إلى الطريقة ذاتها، وإنما تنبع من كيفية تنفيذها وتوظيفها في الموقف التعليمي، حيث ترتبط بشكل وثيق بمهارات المعلم في الإعداد والتقديم، ومدى قدرته على تنشيط التفاعل و ترجع أوجه القصور إلى:

-"وجود مناهج دراسية مزدحمة يُطالب المعلم بإنجازها مما يدعو إلى استخدام طرائق تُتيح فرصة الإنجاز السريع وفق الوقت المحدد.

-سوء استخدام المعلم للطريقة التدريسية المناسبة ؛ نظرا لقلة مهاراته النظرية والتطبيقية اللازمة لإنجاحها."[2]

[1]-ينظر : راشد محمد راشد ، أساليب التدريس ، جامعة قناة السويس –كلية التربية بالعريش- قسم مناهج و طرق التدريس ، مصر، 2009م/ 1430ه، ص: 25.

[2]- هناء خميس أبودية ، مهارات التدريس ، درش لإدخال البيانات ، 1438ه/2017م ص: 74.

-كما تتعامل هذه الطريقة مع " المتعلّم كأنّه آلة صماء ، فلا يسمح له بالمناقشة و لا بالاشتراك في البحث ، و كأن المعلم يعد المادة للصغار كما يعدها للكبار ، دون تفكير في مستوى الطلبة العقلي ، أو النظر إلى معارفهم السابقة ؛ و المعلّم في التعليّم ناقل للمعرفة ، والأهداف التعليميّة عادة لا تحدد في صورة نتائج سلوكية للتعلّم " [1]

- لا يستطيع المتعلّم الانتباه حيث " يكون سهل التشتت فيها ولا يستمتع المتعلم إلى المحاضرة بانتباه شديد إلا إذا كان المحاضر ممتعا و ماهرا في استخدام هذا الأسلوب ؛ وهي صعبة للاستيعاب حيث إنه من المعروف أننا نتذكر حوالي % 80 بالمئة مما تقوله و نفعله معا ، و لما كان الطالب منصتا طول وقت المحاضرة فهو غالب لا يقول شيئا أو أنه يفعل شيء اليسير فإن قدرة المتعلم على تذكير موضوعات المحاضرة عادة ما تكون ضعيفة للغاية " [2]

- ومن عيوب طريقة المحاضرة " قلة مشاركة الطلاب في المحاضرة ،مما ينتج خمولهم وهذا ما يزيد من ملل الطلاب وسلبيتهم ، وعدم فهمهم الكثير مما يلقى عليهم ، واضطرارهم إلى الاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب بدلا من الفهم و التفكير و ضعف الصلة بمصادر المعرفة و المعلم " [3]

وبناءً على ما سبق، يمكن القول أن طريقة المحاضرة لا تُسهم بشكل فعّال في تنمية مهارات البحث وحب الاستطلاع لدى المتعلمين، بل تميل إلى تعزيز أسلوب الحفظ والتلقين، ممّا يُؤدي غالبًا إلى نسيان المعلومات بعد فترة وجيزة، كما أن هذه الطريقة تُغفل الفروق الفردية بين المتعلميّن، إذ أظهرت بعض الدراسات أن المتعلّمين الذين يعانون من ضعف التركيز لا يستطيعون استيعاب محتوى المحاضرة بشكل كافٍ خلال فترة زمنية قصيرة، مما يؤثر سلبًا على مستوى فهمهم وتحصيلهم الدراسي.

12-الشُروط اللازمة لاستخدام طريقة المُحاضرة بفعالية:

بعد ذكرنا للعيوب السابقة لطريقة المحاضرة يمكن تجاوزها ، بالاعتماد على وسائل تجعل من هذه الطريقة ناجحة ، ويكون ذلك من خلال جعل التلميذ طرفا فعالا باستخدام عدة طرق أهمها

[1]- محمود الحيلة ، طرائق التدريس و استراتيجياته ،دار الكتاب الجامعي، عمان-الأردن-ط7، 2007م ، ص: 108.

[2]-رحيم يونس كرو للعزاوي ، المناهج و طرائق التدريس ،دار نجلة ، عمان -الأردن- ط1، 2009م، ص: 161.

[3]- جامعة المدينة العالمية : طرق تدريس مواد اللغة العربية -كتاب المادة - جامعة المدينة العالمية ، المدينة المنورة، 2011م ص : 104.

: – دور المعلّم الذي يقوم " بتكليف الطلاب بتحضير، موضوع المحاضرة في بيوتهم ، وطرح أسئلة تتخلل المحاضرة ، ليحصل المحاضر على إجابات من تحضيرهم "[1] بالتفاعل بين الأستاذ والتلاميذ، وكذلك بين التلاميذ أنفسهم عبر طرح الأسئلة وتبادل الأجوبة والآراء، يُمكن الوصول إلى الهدف المنشود بطريقة فعّالة وتُسهم هذه المنهجية في معالجة مشكلات الركود، والغموض، والشعور بالملل الذّي قد يسود أثناء الحصة، ممّا يجعل العمليّة التعليميّة أكثر حيوية وتفاعلاً

– ولضمان فاعلية طريقة المحاضرة ونجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية، يُستحسن تنظيم المتعلمين ضمن مجموعات صغيرة ومنتظمة داخل قاعات دراسية مجهزة تجهيزاً مناسباً، بما يُسهّل عملية التعلّم ويُعزّز من سرعة الاستيعاب والفهم لديهم..

–كما يُعدّ عنصر التكرار من الأسس البيداغوجية المهمة، إذ يُساعد على ترسيخ المفاهيم في أذهان المتعلمين. غير أن التكرار إذا تم بشكل رتيب قد يؤدي إلى شعور بالملل، لذلك ينبغي تنويع أساليي باستخدام استراتيجيات مختلفة، مثل إعادة صياغة الفكرة، توظيف الأمثلة التطبيقية، أو عرضها من زوايا متعددة.[2]

كما أشار جمال سليمان في كتابه **"طرائق تدريس علم النفس"**، يمكن للمدرّس أن يُحسّن من فاعلية استخدامه لطريقة المحاضرة من خلال تبني مجموعة من الأفكار التربوية التي من شأنها أن تطوّر العملية التعليمية وتجعلها أكثر تفاعلاً ووضوحاً. ومن بين هذه الأفكار:[3]

–في بداية المحاضرة، من المفيد عقد اتفاق تربوي مع المتعلمّين، يُوضّح لهم من خلاله الهدف من المحاضرة، ويُبيّن أدوار كلّ من الأستاذ والمتعلّم، بالإضافة إلى تحديد القواعد السلوكيّة التي تنظم سير العمل داخل القاعة الدراسيّة.

[1]– عبدالفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 2005: ص: 161-162

[2] –عبدالفتاح حسن البجة ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة ، (الممارسة الأساسية العليا) ، دار الفكر ، ط1، 1420ه/-1999م، ص: 13.

[3]– ينظر :جمال سليمان ، ابتسام فارس ، طرائق تدريس علم النفس ،– كلية التربية –منشورات جامعة دمشق ، 1437ه/ 2015م ص: 142-143.

-**تقديم المحاضرة بمنظم متقدّم**، يُعد خطوة هامة، إذ يُزوّد المتعلّمين برؤية عامة ومتكاملة عن موضوع المحاضرة، ممّا يساعدهم على تتبّع مجرياتها وفهم عناصرها الأساسيّة بشكل منهجي.

-**الربط بين موضوع المحاضرة وخبرات المتعلميّن السابقة**، يُعزز من استيعابهم للمحتوى، ويُسهم في تفعيل الذاكرة المعرفية من خلال استحضار معلومات سابقة ذات صلة.

-**استخدام أساليب استفهامية مثل: كيف؟ ماذا؟ ولماذا؟**، يُحفّز التفكير النقدي لدى المتعلّمين ويدفعهم إلى التفاعل مع المحتوى من منطلق التساؤل والتحليل.

-**اللُجوء إلى المقارنة وعرض وجهات نظر متباينة**، يُثير النقاش البنّاء، ويُنمّي مهارات التفكير المنطقي والتعبير عن الرأي.

-**في حال واجه المتعلّمين صُعوبة في فهم نقطة معيّنة، من المُهم تقديم شرح بديل** باستخدام أمثلة مبسّطة أو تشبيهات توضيحية تساعدهم على تجاوز العقبة المفاهيمية.

-**وأخيراً، يُمكن تعزيز المحاضرة باستخدام وسائل سمعية وبصرية** مثل النماذج، العينات، التسجيلات، والأدوات التوضيحية، لما لها من أثر فعّال في توضيح المفاهيم وتعميق الفهم.

خلاصة المبحث:

يتبيّن أنّ طريقة المحاضرة من أقدم الطرائق التدريسية وأكثرها استخداماً، إذ تعتمد على الإلقاء المنظّم من طرف المعلّم بهدف نقل المعرفة إلى المتعلمين، غير أنّها كثيراً ما تُنتقد لافتقارها إلى التفاعل والمشاركة. ورغم مزاياها في إيصال كمّ كبير من المعلومات بدقة وفي وقت قصير، إلا أنّ فعاليتها ترتبط بمدى قدرة المدرّس على تنشيط التفاعل داخل الصف، وتوظيف وسائل وأساليب متنوعة لتجنب الرتابة. وعليه، فإنّ تطوير هذه الطريقة يتطلب إشراك المتعلّمين بفعالية، وتنويع أدوات العرض، مع مراعاة الفروق الفردية، لجعلها أكثر حيوية وكفاءة في تحقيق الأهداف التعليميّة.

-طريقة الإلقاء أو التلقينيّة(Méthode magistrale) :

تُعتبر طريقة الإلقاء أقدم أساليب التدريس، إذ كان التعليم في السابق يقوم على إلقاء المعلم للدرس، بينما يكتفي المتعلّم بالاستماع في صمت، دون أن يُمنح فرصة للمناقشة أو المشاركة في

البحث. وغالبًا ما كان يُقدَّم المحتوى بطريقة موحدة للصغار والكبار على حدّ سواء، دون مراعاة للفروق في المستوى العقلي أو الخلفية المعرفية للطلبة.[1]

ويقصد بالإلقاء أيضا : " وهي التي يتولى فيها المعلم عرض موضوع معين بأسلوب شفهي ، يلاءم مستويات المتعلمين ، من أجل تحقيق أهداف الدرس .وقد يكتفي المعلم ، في عرض الموضوع بالكلمة المنطوقة ، وقد يستعين ببعض الوسائل التعليمية

ومن شروط الطريقة الجيّدة للإلقاء :

-الإعداد المسبق .

-التدّرج في العرض.

-التوزان في العرض (من حيث السرعة و البطء فيسير وفقا لمستويات المتعلميّن)

-إثارة التساؤلات.

-استخدام الوسائل التعليمية .

-حرية المناقشة.

-التقويم والمتابعة"[2]

تحظى طريقة الإلقاء بمكانة راسخة ضمن أكثر الطرائق التعليميّة انتشاراً، ويكمن نجاحها في مدى التزام المعلّم بجملة من الشروط التي تضمن تحقيق الأهداف التربوية المرجوّة.

2- الشُروط الأساسية لتحقيق الإلقاء المؤثر في بيئة التعلّم:

و لنجاح التدريس عن طريق الإلقاء لابد من توفر شروط:[3]

---

[1]- ينظر :محسن عبد علي ، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية ، المؤسسة الحديثة للكتاب – لبنان- ص :184

[2]- عنود الشايش الخريشا ، أسس المنهاج و اللغة- دار و مكتبة الحامد للنشر و التوزيع، عمان –الأردن- ط1، 1433/2012ه، ص: 61.

[3]-ينظر: مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، نشر جمعية المعارف الإسلامية الثقافية ، بيروت-لبنان- ط1، 2011م/1432ه، ص:66-67 .

-**الإلمام بالمادة:** يجب أن يكون المعلّم على دراية تامة بمحتوى الدرس، ليتمكن من الشرح بثقة والرد على استفسارات المتعلميّن بدقة.

-**طلاقة اللسان:** تساعد الطلاقة في التعبير على إيصال الأفكار بِسلاسة ووضُوح، مما يُسهم في شدّ انتباه المتعلّمين وتسهيل الفهم.

- **تناسب صوت المعلّم:** ينبغي أن يكون صوت المعلّم واضحًا ومسموعًا لجميع المتعلّمين، مع مرونة في تغيير نبرته حسب الموقف التعليّمي لجذب الانتباه وتحفيز التركيز.

-**تمثيل المعاني:** استخدام المعلّم لتعبيرات الوجه، ولُغة الجسد، والنبرة المناسبة يُساعد على تجسيد الأفكار والمعاني، ممّا يجعل المحتوى أكثر تأثيرًا وقربًا للمتلقين.

-**اعتدال الإلقاء:** يُستحسن أنّ يتسم الإلقاء بالهدوء والتوازن، بعيدًا عن السرعة المفرطة أو البطء الشديد، حتى يتمكن المتعلّمون من استيعاب المعلومات ومتابعتها بسهولة.

-**تركيز المُعلّم:** يُعد التركيز الذهني والانتباه أثناء الإلقاء أمرًا ضروريًا، لضمان تسلسل الأفكار، وربطها بسياق الدرس، والتفاعل المناسب مع الطلاب أثناء الشرح.

-ألا تكون فترة المخصصة للإلقاء طويلة ومملّة ليتمكن المتعلّمون من المتابعة وحصر الذهن.

ولنجاح التدريس عن طريق الإلقاء، ينبغي أن يتوفر لدى المعلّم إلمام عميق بالمادة، وطلاقة في التعبير، وصوت واضح ومناسب. كما يُسهم تمثيل المعاني واعتدال الإلقاء والتركيز الذهني في تعزيز فهم المتعلميّن وتحفيز تفاعلهم.

3- مُميزات وعيوب الطريقة الإلقائية :

-مُميزاتها:

- تُعدّ مناسبة لبعض المواد الدراسيّة التي تتطلّب حفظ المفاهيم والمضامين بصيغها اللفظيّة الدقيقة.

- يُسهم المعلّم بدور محوري في تنظيم المحتوى العلمي وفق ما يراه ملائماً لتحقيق الأهداف التعليميّة المحددة.

- تُلائم مواقف تعليميّة معينة، لاسيما عند تقديم ملخّصات أو مراجعات مركّزة للمفاهيم الأساسية[1]

-تُعتبر الطريقة الإلقائية ملائمة لبعض المواد الدراسية التي تتطلب حفظ المفاهيم والمصطلحات بصيغها اللفظية الدقيقة، مما يعزّز من دقة الفهم والاستيعاب.

-يلعب المعلّم دوراً أساسياً في تنظيم المادة العلمية وتقديمها بأسلوب يتماشى مع الأهداف التعليمية المنشودة، وفقاً لما يراه مناسباً لمستوى المتعلّمين واحتياجاتهم.

-تُعدّ هذه الطريقة فعّالة في بعض السياقات التعليمية الخاصة، مثل تقديم الملخّصات والمراجعات التي تتطلب عرضاً مركّزاً للمفاهيم الأساسية.

-تتميّز بسهولة تطبيقها، وقدرتها على التكيّف مع مختلف المراحل التعليمية، سواء لدى الصغار أو الكبار.

-تُسهم في توسيع نطاق المعرفة، من خلال تقديم معلومات متنوّعة من مصادر مختلفة، مما يُثري الرصيد المعرفي للمتعلمين.

-يُساعد في توضيح النقاط الغامضة، إذ يمكن للشرح اللفظي المدعّم بالوصف أن يُسهم في ترسيخ المفاهيم وثباتها في أذهان المتعلّمين.

-يعدّ مناسبة لمختلف مجالات المعرفة، وتمتاز بقدرتها على جذب انتباه المتعلمين، وتعزيز تركيزهم واهتمامهم بالموضوع المطروح.

-كما تُوفر جواً من المتعة والتحفيز، خاصة أثناء حصص المراجعة، لما تتيحه من استرجاع سريع وواضح للمفاهيم السابقة.[2]

-أما عيوبها تتمثل في :

[1]- ينظر : العياصرة وليد ، التربية الإسلامية و استراتيجيات تدريسها و تطبيقاتها العملية، دار المسيرة ، عمان –الأردن- 2010، ص: 311-312.

[2]- ينظر: جمال سليمان ، ابتسام فارس ، طرائق تدريس علم النفس ، منشورات جامعة دمشق –سوريا- 1437ه/2015م ص: 135

-"تُسبب هذه الطريقة إجهاد وإرهاق المُدرس حيث إنّه يلقي عليه العبء وفي إعداد وتنفيذ وتقويم الدرس.

-موقف المتعلّم في هذه الطريقة موقف سلبي في عمليّة التعلّم، وتنمي لديهم صفة الاتكال والاعتماد والفتور والتشتت في أثناء إعطاء الدرس.

-تؤدي هذه الطريقة إلى شيوع روح الملل بين المتعلميّن فهم مستمعون طوال الوقت وليس عندهم أي اشتراك فعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها.

-إن هذه الطريقة تغفل ميول المتعلمين ورغباتهم والفروق الفردية بينهم إذ يعد المتعلمون سواسية في عقولهم التي تستقبل الأفكار الجديدة..."[1]

رغم ما توفّره هذه الطريقة من تنظيم وسير منتظم للدرس، إلاّ أن اعتمادها المفرط على دور المعلّم كمصدر وحيد للمعلومة يحوّل المتعلّم إلى متلقٍ سلبي، ما يُضعف من تفاعله وحماسه، ويُقلّل من فرص تنمية مهاراته الفكرية والاجتماعيّة، كما أن تجاهل الفروق الفردية والميول الشخصيّة للمتعلميّن يحدّ من فاعليّة التعلّم ويجعل التجربة التعليميّة أقل جاذبية وإثراء.

4-المعوقات التربوية المرتبطة بطريقة الإلقاء:

-"تجعل الطالب سلبيّا ، و تمهل حاجته إلى النشاط و الفاعلية اللازمة لنمو خبراته .

-تؤدّي إلى شرود الطلاب ذهنيا بسبب الملل الذي تحدثه هذه الطريقة لديهم .

-تركّز على التعلّم المعرفي ، وعلى مستوى البسيط منه (التذكر) وتمهل المستويات الأخرى، إضافة إلى إهمالها مجالي التعليّم الآخرين : المجال المهاري و المجال الوجداني.

-تُركز على العرض اللفظي ،وتمهل استخدام الوسائل الحسية كالنماذج والمجسمات والصور ،ويمكن تحسين المحاضرة من خلال :

-الإعداد الجيّد.

-ترتيب عناصرها وفكرها .

-استخدام بعض الوسائل الإيضاحيّة.

[1]- جمال سليمان ، ابتسام فارس، طرائق التدريس علم النفس، المرجع نفسهُ، ص: 136

-الربط بين فكرها .

-إتاحة المجال للتلقين لطرح الأسئلة ،والإجابة عن استفساراتهم ."[1]

خلاصة المبحث:

ولمعالجة المعوقات التربوية المرتبطة بالطريقة الإلقائية، ينبغي تبنّي مقاربة تدريسيّة تفاعلية تُعزز من دور المتعلّم وتُحفّز مشاركته الفاعلة. ويتمثل الحل في تطوير أسلوب الإلقاء التقليدي ليُصبح أكثر ديناميكية، وذلك من خلال الإعداد المسبق الجيّد، وتنظيم الأفكار بشكل منطقي، واستخدام وسائل بصرية وسمعية تدعم الفهم وتقلّل من التلقين المجرد. كما يُستحسن دمج أنشطة قصيرة تُثير التفكير، وفتح المجال للأسئلة والنقاش، مع مراعاة الفروق الفردية وتنويع أنماط التعلّم، حتى تتحوّل المحاضرة إلى بيئة تعليمية محفّزة تنمي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلميّن.

-طريقة المناقشة أو الحوار :

طريقة المناقشة من أساليب التدريس التي يضطلع فيها المعلّم بدور محوري، إذ تدور العمليّة التعليميّة حول توجيهه وإدارته، وتُوفر هذه الطريقة فرصًا للحوار الجماعي المتبادل بين المعلّم والمتعلّم، ممّا يعزز من دور المتعلّم كمحور فاعل في العمليّة التعليميّة وتعدُّ" من الطرائق التدريسية التقليدية والتي تعتمد على الإلقاء و المناقشة و أن المدرس يقوم بشرح المادة يقوم بشرح في الحصة الدراسية و خلال عملية الشرح والتقديم يقوم بإثارة مجموعة من الأسئلة و التي تفسح المجال للمناقشة ما بين المدرس والتلاميذ من أجل التوصل إلى الحقائق و يقوم المدرس بالإجابة على الأسئلة المثارة من قبل التلاميذ"[2]

[1]- سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج -البناء و التطور- ص: 109

[2]- ردينة عثمان يوسف ، طرائق التدريس ، (منهج، أسلوب، وسيلة) دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان -الأردن ط1، 1425ه/-2005م، ص:67

-وتُعرَّف هذه الطريقة بأنّها أسلوب تعليّمي يُتيح نوعًا من التفاعل الفكري بين المعلّم ومجموعة من المتعلميّن، وكذلك فيما بينهم، ويتم هذا التفاعل ضمن إطار من الإشراف والتوجيه المنهجي الذي يقدّمه المعلّم.[1]

- تمثل هذه الطريقة أسلوبًا تعليميًا يقوم على التفاعل الفكري المنظّم بين المعلّم والمتعلمين، وبين المتعلميّن أنفسهم، في إطار من الإشراف والتوجيه التربوي الذي يضمن تحقيق أهداف التعلّم بفعاليّة[2]

- كما " تتيح فرص المناقشة و الحوار من المعلميّن أمر مهم في العمليّة التعليميّة ، ومن ثم فعلى هؤلاء المعلّمون التدريب على مهارة إجراء مناقشة فعالة و ثرية بينهم و بين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم ، وعليهم أن يصبروا على أسلوب التلاميذ في التحدث البطيء أحيانا أو المتعثر أحيانا أخرى حتى يشجعوهم على التعبير عن آرائهم و أفكارهم ، بل وعليهم أن يتقبلوا آراء تلاميذهم مهما بدت ساذجة أو غير منطقية " [3]

- لابد من المعلّم أن يطرح "مجموعة من الأسئلة المتسلسلة و المترابطة تلقى على المتعلمين بغرض مساعدتهم على التعلم بإيصال المعلومات إلى عقولهم و توسيع آفاقهم أو اكتشاف نقصان معرفتهم أو خطئهم"[4]

إجمالًا، تُسهم طريقة المناقشة في تعزيز مشاركة التلاميذ في المواقف التعليميّة من خلال إتاحة الفرصة لهم لطرح الأسئلة وتقديم الأجوبة، بما يلبّي حاجاتهم التعليميّة. كما تحفّز هذه الطريقة مهارات التفكير والاستنتاج، وتضفي على الصف جوًا من التفاعل والحيوية، ممّا يُسهم في كسر الملل وكسر نمطية الدروس التقليدية.

---

[1]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ، دار الكتاب الحديث- القاهرة – مصر- ط1، 2014 ، ص211 .

[2]-ينظر: ردينة عثمان يوسف ، طرائق التدريس ، (منهج، أسلوب، وسيلة)، ص:68.

[3]-ماجدة مصطفى السيد، صلاح الدين خطر، وآخرون ،المناهج ومهارات التدريس ، دار العربية للنشر والتوزيع –مدينة نصر القاهرة –مصر ، 2010-2011م ، ص: 274

[4]- ينظر: فرج عبداللطيف حسين ، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة دار الفنون ، جدة السعودية ، ط2، 1419، ص: 124 .

أنواع المناقشة:

المناقشة من الأساليب التعليميّة الفعّالة التي تنمّي التفكير وتُعزز التفاعل داخل الصف، وتتنوع أشكالها بحسب الهدف وطبيعة الموضوع المطروح، وأبرزها: [1]

–المناقشة الحرة :تهدف إلى توليد أفكار جديدة ومبتكرة ناتجة عن التفكير الحر في قضية معينة، وتُستخدم مع مختلف الفئات العمرية. تمتاز بقدرتها على الوصول إلى حلول إبداعية وتعميمات، لكنها تتطلب وقتًا أطول وقد لا تنتهي بقرار واضح.

–المُناقشة الموجهة :تُركّز على موضوع محدد يسير تحت إشراف المعلم، بهدف الوصول إلى نتائج واضحة وقرارات محددة من خلال مشاركة الطلبة.

وعليه، فإنّ التنويع بين النوعين من المناقشة يعدّ أمرًا مُهمًا لتحقيق التوازن بين الإبداع والانضباط الفكري، حيث تتيح المناقشة الحرة تنمية الخيال والتفكير النقدي، بينما تضمن المناقشة الموجهة تحقيق الأهداف التعليميّة بتركيز ووضوح.

–خطوات فعّالة لإنجاح المُناقشة الصفيّة:

لضمان نجاح المناقشة الصفيّة وتحقيق أهدافها، يُراعى اتباع ثلاث مراحل رئيسية: [2]

–ما قبل المُناقشة :وتشمل اختيار الموضوع، تحديد أهداف المناقشة، وتنظيم المشاركين.

–أثناء المُناقشة :يُشارك جميع الطلبة في تحديد الإشكالات، مناقشتها، وتحليلها بشكل جماعي.

–ما بعد المُناقشة :تُوثّق الملاحظات، ويُقيّم ما تم إنجازه لتحقيق الأهداف.

–خطوات تنفيذ المُناقشة الصفية بفعاليّة:

لضمان نجاح المناقشة الصفية وتحقيق أهدافها، يُراعى الآتي: [3]

1–التحضير القبلي:

يُكلف المعلم التلاميذ بتحضير الدرس مسبقًا.

---

[1]– ينظر:سعد علي زاير ، ايمان اسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية –وطرائق تدريسها –ص: 243.

[2]– ينظر : محمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس و استراتيجياته ، ص: 117-118.

[3]– بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 211-212.

يُمهّد الدرس ويربطه بالمعرفة السابقة.

يُوضح قواعد وآداب المناقشة.

2-تنظيم المناقشة:

-يختار المعلم أسلوب إدارة المناقشة (نقاش جماعي أو مجموعات.

-يُوزَّع التلاميذ على مجموعات مع تحديد قادة لكل منها.

-يُوجَّه التلاميذ للبحث في محاور محددة، باستخدام مصادر مناسبة

3-أثناء المناقشة:

-يُفتح باب الحوار وتبادل الآراء المدعومة بالأدلة.

-تُراعى آداب الحوار واحترام الرأي الآخر.

4-بعد المناقشة

-يُدون المتعلّمين النتائج المستخلصة.

-يتم تقويم ما تم تعلمه من خلال أسئلة أو استبيانات تقيس مدى تحقق الأهداف.

-شروط وخطوات نجاح المناقشة الصفيّة:

تنجح المناقشة الصفيّة عندما تُخطط وتُنفّذ وفقًا لمجموعة من الخطوات المنظمة، منها: [1]

-اختيار الموضوع المناسب: بالتنسيق مع المتعلّمين، ليكون ملائمًا للنقاش ويثير اهتمامهم

-تحديد محاور النقاش: وتقسيم المتعلّمين إلى مجموعات، بحيثُ تُكلّف كل مجمُوعة بمحور معين

[1] - ينظر : سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء و التطوير، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان – الأردن، ط1، 2015م/1436ه، ص: 112

.

-توجيه المتعلّمين إلى مصادر موثُوقة: تساعدهم في البحث والتحضير.

-تنظيم الزمان والمكان المناسبين لإجراء المناقشة.

-**تنفيذ المناقشة** بمشاركة الجميع، مع الالتزام بآداب الحوار، وتقديم آراء مدعومة بالحجج.

-**توثيق النتائج المستخلصة** من الحوار وتلخيص أهم الأفكار.

-**تقويم المناقشة** عبر أسئلة أو استبيانات لقياس مدى التقدّم وتحقيق الأهداف.

6-مزايا طريقة المناقشة و الحوار :

تُعدّ طريقة المناقشة من أنجع الطرق التعليمية التي تُسهم في تطوير شخصية المتعلم وتنمية قدراته الفكرية والاجتماعية. ومن أبرز مميزاتها:

-**تنمية روح التعاون والعمل الجماعي**، حيث يتفاعل المتعلمون فيما بينهم لتحقيق أهداف مشتركة.

-**تعزيز المهارات القيادية** لدى التلاميذ، وتدريبهم على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار ضمن بيئة جماعية.

-**بناء الثقة بالنفس** من خلال منح الفرصة للطالب للتعبير عن أفكاره، مما يُسهم في التخلص من الخجل، وزيادة الشجاعة والقدرة على المشاركة الفعّالة.

-**تنمية مهارات الحوار والنقاش**، بما في ذلك الجرأة الفكرية والقدرة على تقديم الرأي واحترام الرأي الآخر.[1]

-**خلق بيئة تعليمية تفاعلية**، تجعل من الدرس محاورة شيقة، تفتح أمام المتعلمين آفاقًا معرفية واسعة، وتُرسّخ العلاقة التفاعلية الإيجابية بين المعلم والطلاب.[2]

-**كسر الرتابة والملل**، إذ تُعد المناقشة وسيلة لتجديد النشاط الذهني والوجداني للمتعلمين داخل الحصة الدراسية.

[1]- ينظر: ردينة عثمان يوسف ، طرائق التدريس ، ص: 74

[2]- ينظر : عبدالفتاح حسن البجة ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة ، ص: 14

-كشف قدرات المتعلمين، حيث تتيح هذه الطريقة للمعلم فرصة تقييم مهارات الطلاب ومعارفهم بشكل عملي ومباشر أثناء النقاش.[1]

-رفع مستوى التحصيل الدراسي، من خلال جعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، مما يزيد من دافعيته للتعلم، ويعزز تفكيره المستقل.

-دعم الصحة النفسية للطالب، إذ تساعد على التخلص من بعض المشكلات النفسية مثل الخوف والخجل، وتُنمّي القدرة على التعبير بطلاقة.[2]

إن الاعتماد على طريقة المناقشة في التعليّم لا يقتصر فقط على نقل المعرفة؛ بل يتعداه إلى بناء شخصية المتعلّم المتوازنة، القادرة على التساؤل، والتفكير النقدي، والتواصل الفعّال. فهي وسيلة لتفعيل دور المتعلّم، وجعله عنصرًا إيجابيًا ومشاركًا في بناء المعرفة، مّما يضمن تحقيق جودة تعليمية أكثر عمقًا وتأثيرًا

-عيوب طريقة المناقشة والحوار :

رغم ما تحمله طريقة المناقشة من مزايا تربوية وتعليميّة، إلا أنّها لا تخلو من بعض المآخذ والقيود التي ينبغي مراعاتها عند توظيفها، ومن أبرزها:[3]

-إحساس بعض المتعلميّن بالملل ، خاصة أولئك الذين تنقصهم الخلفية المعرفية الكافية حول موضوع النقاش، مما يُضعف من مشاركتهم الفعّالة.

-الاستغراق الزمنّي الطويل، حيث قد تتطلب المناقشة وقتًا كبيرًا للوصول إلى نتيجة أو حقيقة تعليمية واضحة.

-إمكانية الخروج عن صلب الموضوع، نتيجة تشعب الآراء أو انحراف الحوار عن أهداف الدرس الأصلية.

---

[1]-ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص، 212.

[2]- ينظر عبداللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرون ، دار المسيرة، عمان –الأردن – ط1،2005م، ص: 90.

[3]- ينظر ، حسن شحاتة ، المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، 1423ه، ص: 96

-محدُودية الفئة المستفيدة، إذ تُعدّ هذه الطريقة أكثر فاعلية مع المجموعات الصغيرة، بينما تقلّ فعاليتها مع الصفوف الكبيرة.

-صُعوبة مشاركة جميع المتعلميّن، خصوصًا أولئك الذين يعانون من الخجل أو ضعف في مهارات التعبير الشفهي.

-ضيق نطاقها الموضوعي، فهي غالبًا ما تقتصر على مناقشة القضايا الجدلية أو المشكلات المفتوحة، ولا تُناسب جميع أنواع المحتوى الدراسي.

وهناك مآخذ أخرى لطريقة لمناقشة :

-"حدوث مشاكل الانظباطية بين الطلبة.

-التشعب و الخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة منا يؤدي إلى تشويش في تسلسل أفكار الطلبة للسير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.

- سيطرة عدد معين من الطلبة .

-تحتاج إلى وقت وحصص كثيرة لكي يصل الطلبة المتناقشون إلى اتفاق تام على صياغة المعلومات ووضعها بصورتها النهائية."[1]

-أفضل الممارسات لاستخدامها بفعاليّة:

- لكي تكون طريقة المناقشة فعّالة، يجب على المعلم أن يُعدّ درسه إعدادًا شاملًا، مع إيلاء اهتمام خاص بصياغة الأسئلة وتنظيمها بشكل منطقي ومتسلسل.[2]

- المعلّم الكفء هو من يهيئ بيئة تعليميّة مناسبة من خلال تفاعله الإيجابي مع طلابه ومع المحتوى الذّي يدرّسه، كما يتمتع بالقدرة على خلق مواقف تعليمية محفزة تعزز من فاعلية عملية التعلّم [3]،

---

[1]- ينظر: مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ، المرجع السابق ، ص: 249

[2]- ينظر: عبدالفتاح حسن البجة ، أصول تدريس اللغة العربية بين و الممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر ،ط1، 1420ه/1999م ، ص: 14.

[3]- ينظر : نادر مصاروة : طرائق التدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة ، جامعة : أبحاث في العلوم التربوية والاجتماعية ،أكاديمية القاسمي مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية، فلسطين (الضفة الغربية)، المجلد 2003، العدد 7، 31-12-2003، ص: 323

في ذات السياق، يحرص المعلّم على تزويد المتعلميّن بالمعلومات الأساسيّة من تعريفات ومبادئ وقواعد، حيث يقوم بتقديم المفهوم أولًا، متبوعًا بأمثلة توضيحية، ثم يبيّن تطبيقاته وأهميته في السياق التعليميّ

ويتميز التعلّم الشرحي بعدة خصائص، أبرزها: [1]

-وجود تفاعل نشط بين المعلم وطلابه.

-الاعتماد على عدد كبير من الأمثلة لتوضيح المفاهيم.

-طبيعته الاستنباطية، إذ يبدأ بعرض المفاهيم العامة أولًا، ليتم اشتقاق المفاهيم الأكثر تحديدًا لاحقًا.

-اعتماده على تنظيم المحتوى في تسلسل منطقي ومنهجي.

- كما ينبغي على المعلّم أن" تصنيف و تصميم الأسئلة يجب أ ن يكون متناسبا مع القدرات الفكرية و المعرفية و الفعلية لدى التلاميذ الذين تطبق عليهم هذه الطريقة و أن طريقة تصنيف الأسئلة المستخدمة و الأكثر شيوعا لتحسين أسلوب المناقشة ملخصة في المخطط التالي".[2]

-إسهامات طريقة المناقشة و الحوار في عملية التدريس :

من بين الإسهامات التي تضمن نجاح طريقة المناقشة و الحوار نذكرها كالآتي:

1-" تنمية شخصية المتعلم و مساعدته على اكتساب بعض العادات المناسبة مثل التعاون و احترام آراء الآخرين .

2-تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين و تشجيعهم على اقتراح الحلول للمشكلات التي يثيرها المعلم .

3-يتعرف المعلم من خلال طريقة المناقشة على معلومات المتعلمين السابقة التي يمكن أن يتخذها كأساس لتعلم جديد.

[1]- ينظر: محمد محمود الحيلة ، طرائق تدريس و استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات،لبنان،ط1437،07ه/2017م. ص: 142-143.

[2]-ردينة عثمان يوسف ، طرائق التدريس ،ص: 76

-الوقوف على مدى تتبع المتعلمين المدرس ، ومدى فهمهم لعناصره ، و بالتالي يمكن تصحيح الأخطاء التي قد تحدث في فهمهم ."[1]

خُلاصة المبحث:

إنّ طريقة المناقشة والحوار تمثّل أحد أهم الأساليب التعليميّة التي تجمع بين الإلقاء والتفاعُل، وتُسهم بشكل فعّال في تحفيز التفكير النقدي، وتوسيع مدارك المتعلميّن، وتنمية قُدراتهم على التعبير ومن خلال ما سبق، نستقرئ أنّ نجاح هذه الطريقة مرهون بكفاءة المعلم في التخطيط. والمشاركة والتنفيذ، وبمدى قدرته على تهيئة بيئة تعليمية محفزة تضمن مشاركة الجميع. كما أنّ التنويع في أساليب النقاش، والالتزام بآداب الحوار، وتوظيف الأسئلة المحفزة، يشكل عناصر أساسية لتحقيق وفي الأخير، يتّضح أنّ اعتماد هذه الطريقة لا يقتصر على تعزيز الأهداف التعليميّة المنشود التحصيل المعرفي. فقط، بل يمتد إلى بناء شخصية متوازنة ومفكرة، قادرة على التفاعل الإيجابي مع محيطها داخل الفصل وخارجه.

-طريقة العرض أو البيان العملي :

طريقة العروض العمليّة من أكثر الأساليب استخدامًا في التعليّم، حيث تتيح توضيح خطوات العمليات والإجراءات الفنيّة بشكل عملي، سواء من قبل المعلّم أو من خلال مشاركة المتعلّم في العرض.

1-تعريف طريقة العروض العملية:

هي"من أكثر الطرق استخداما في المواقف التعليميّة، وهي تساعد المعلّم على أن يصف تفاصيل العمليات المتنوعة خطوة ويوضّح الإجراءات والأساليب الفنيّة الموجودة في مهمات معينة."[2]

2-خطوات طريقة العروض العمليّة:

[1]- عفت مصطفى الطناوي ، التدريس الفعال -تخطيطه -مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، ،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان – الأردن- ط1، 2009م/ 1429ه ، ص:170.

[2]- بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية، ص:221

طريقة العروض العملية من أكثر الأساليب التعليمية فاعلية، إذ تعتمد على تقديم المهارة أو العملية بصورة مباشرة أمام المتعلمين، مما يسهم في تعزيز الفهم العميق للمفاهيم من خلال المشاهدة النشطة والتفاعل المباشر. وتُساعد هذه الطريقة في ترسيخ المعلومات والمهارات في الذاكرة طويلة المدى، نظرًا لدمجها بين الجانب النظري والتطبيقي. وبناءً على ذلك، تمرّ هذه الطريقة بعدد من الخطوات الأساسية التي يمكن تصنيفها على النحو الآتي:[1]

أ– ما قبل العرض العملي:

Avant la démonstration pratique

–**التحضير والتخطيط الجيّد**: هو مفتاح نجاح أي عرض عملي، وتشمل هذه المرحلة.

–**تحديد الأهداف التعليميّة** :ماذا تريد أن يتعلم المتدربون أو الطلاب من العرض؟ هل هو مهارة جديدة؟ أم فهم إجراء معين؟.

–**تحضير الأدوات والمواد** :التأكد من وجود كل ما يلزم من أدوات وتجهيزات ومواد تجريبية.

–**تحليل المهارة أو العمليّة** :تقسيم المهمة أو المهارة إلى خطوات واضحة ومنطقية.

–**إعداد المكان** :التأكد من أن بيئة العرض مناسبة، فيها رؤية واضحة وسلامة كافية.

–**تهيئة المتعلّمين** :شرح موجز لما سيتم عرضه، ولماذا هو مهم، وكيف سيرتبط بما تعلموه مسبقًا.

ب–أثناء العرض العملي:

Pendant la démonstration pratique

–**الوضوح والبطء في التنفيذ**: خلال هذه المرحلة، يتم تنفيذ العرض أمام المتعلّمين، وتُراعى الجوانب التالية تنفيذ الخطوات ببطء ووضوح حتى يستوعبها المتعلّمون.

–**الشرح المتزامن مع الأداء** :التعليق على كل خطوة أثناء تنفيذها، وذكر الأسباب والفوائد.

–**استخدام اللغة البسيطة** :تجنب المصطلحات المعقدة إلا عند التأكد من فهم المتعلمين لها.

–**مراعاة التكرار عند الحاجة** :إعادة الخطوات الصعبة أو الأساسية أكثر من مرة.

–**التفاعل مع المتعلمين** :تشجيع الأسئلة، وإشراك بعضهم في أداء بعض الخطوات إذا أمكن.

[1]–ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية، ص: 222–223.

ج–تقويم العرض العملي:

Évaluation de la démonstration pratique

بعد انتهاء العرض، يتم تقييم مدى تحقق الأهداف، ويشمل:

–**مراجعة ما تم تعلّمه** :مناقشة مع المتعلّمين حول ما شاهدوه وفهموه.

–**طرح أسئلة تقييمية** :أسئلة قصيرة أو تطبيقية لقياس مدى الفهم.

–**التغذية الراجعة*** (**Rétroaction**): إعطاء المتعلّمين ملاحظات بنّاءة على مشاركتهم أو ملاحظاتهم.

–**تشجيع الممارسة** :إعطاء فرصة للمتعلّمين لتطبيق ما شاهدوه بأنفسهم، إن أمكن.

–**التأمل في الأداء** :تقييم المعلّم لأدائه الشخصي، والتفكير في ما يمكن تحسينه لاحقًا.

ومنه فإنّ هذه الطريقة تتطلب تخطيطًا دقيقًا وتنفيذًا مُنظمًا لضمان الوصول إلى الأهداف التعليميّة المنشودة. فمن خلال التحضير الجيّد، والتوضيح البطيء والدقيق للخطوات، والتفاعل المستمر مع المتعلمين، يمكن تحفيز التعلم الفعّال. كما أن التقييم المستمر وتوفير التغذية الراجعة يساعد في تعزيز التعلم والتحسين المستمر للمتدربين. وفي النهاية، تتيح هذه الطريقة فرصة للمتعلّمين لتطبيق ما تعلموه عمليًا، ممّا يساهم في تحويل المعرفة إلى مهارات قابلة للتنفيذ.

–مميزات ومآخذ طريقة العرض العملي:

ولكل طريقة مميزات ومن بين مميزات طريقة العروض العمليّة فيما يلي: [1]

–**مراعاة الإمكانات الاقتصادية المحدودة** :تتسم هذه الطريقة بقدرتها على التكيف مع الموارد المتاحة في المؤسسات التعليمية ذات الميزانيات المحدودة.

---

*–**التغذية الراجعة** (Rétroaction): مصطلحا تتداوله التربية وعلم النفس ،والفيزيولوجيا ،وعلوم الاتصال، والعلوم الاجتماعية ،والفيزياء، والكمياء...الخ، ومن أهم التعريفات الشائعة للتغذية الراجعة نذكر ما يلي: هي تأثير إشارات مخرج نظام معين في مدخل هذا النظام أو هي أية معلومات راجعة من مصدرها تفيد في تنظيم السلوك وظبطه، وذلك من خلال إشارات يتلقاها الفرد عن نتائج سلوكه أو اتصاله بصورة مباشرة أو غير مباشرة تتيح له معرفة أثر أو نتيجة سلوكه أو اتصاله.(ينظر: علي منصور ، التعلم ونظرياته ، ص:56).

[1]– ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ص: 223

- **الاقتصاد في الوقت والجهد** :تسهم في اختصار الوقت المبذول في الشرح والتوضيح، كما تقلل من الجهد المطلوب من المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

- **التغلب على نقص المواد والأدوات** :تُعد بديلًا فعالًا في حال عدم توفر الأجهزة أو الأدوات التعليمية المطلوبة، وذلك من خلال توظيف عروض محاكية للواقع.

- **دعم تحقيق الأهداف المهارية (الأدائية** :(تتيح فرصًا أكبر للمتعلم لاكتساب المهارات العملية بشكل ملموس، ممّا يعزز تحقيق الأهداف السلوكية الخاصة بالمجال المهاري.

- **ترسيخ التعلم وبقاؤه** :تتميز بقدرتها على تعزيز التعلم طويل الأمد، حيث يظل أثر التعلم أكثر رسوخًا لدى المتعلمين.

- **توفر عنصر المشاهدة** :تمكّن المتعلم من الملاحظة المباشرة، وهي من العمليات الأساسية في التعلم الفعّال.

- **الإثارة والتشويق** :إذا ما أُحسن إعداد العرض وتضمّن مشاهد جذابة، فإنه يثير اهتمام المتعلمين ويحفزهم على التفاعل.

عيوب طريقة العرض العمل:

على الرغم من المزايا المتعددة لطريقة العرض العملي، إلا أنها لا تخلو من بعض المآخذ، ومنها:

-تركزها على الجانب الحسي فقط :في بعض الأحيان، قد تهمل هذه الطريقة الجوانب العقلية والوجدانية في التعلّم، إذا لم يُصاحب العرض مناقشات أو أنشطة تحليلية.

-احتمالية سلبية المتعلّم :قد تقتصر مشاركة المتعلم على المشاهدة فقط دون تفاعل فعلي، مما يقلل من دافعيته.

-تكرار العروض من غير تجديد :إذا تم تنفيذ العروض بنفس النمط دون تجديد أو تنويع، فقد يفقد المتعلمون الاهتمام بمرور الوقت.

-اعتمادها على كفاءة المعلم :يتطلب نجاح هذه الطريقة مهارات عالية من المعلم في الإعداد والتنفيذ، وهو ما قد لا يتوفر دائمًا.

–صعوبة التطبيق في الفصول الكبيرة :في حال وجود أعداد كبيرة من الطلاب، قد يصعب تحقيق مشاهدة فعالة لجميع المتعلمين، مما يؤثر على جودة التعلّم.

وبعد عرض مزايا ومآخذ طريقة عرض ، نستنتج أنّ فعاليتها مرهونة بكفاءة المعلّم في الإعداد والتنفيذ، وبمدى تفاعل المتعلّمين مع المحتوى المعروض كما أن إهمال الجوانب العقلية والوجدانية أو تكرار العروض دون تنويع قد يؤدي إلى ضعف التفاعل وفقدان الحافز لدى المتعلّمين. لذلك، فإنّ توظيف هذه الطريقة يتطلب توازنًا دقيقًا بين العرض والتفاعل، ومراعاة التنوع في الأنشطة التعليّمية لضمان تحقيق الأهداف الشاملة للعمليّة التعليميّة

ب/ استراتيجيات التي على الجهد المشترك بين المعلّم و المتعلّم :

تتنوع (**استراتيجيات التدريس الحديثة**) تبعا لتغير الحاصل في جميع مرافق الحياة ، و في عوامل البيئة و لكي تستطيع المؤسسات التربوية مواكبة هذا التطور كان عليها أن تسعى من أجل إعداد جيل قادر على مواكبة هذا التطور ؛ كان عليها أن تسعى من أجل إعداد جيل قادر على مواكبة التطور ،بهدف إظهار قدرات الكامنة للطلبة و الارتقاء بها ، و لم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة ، لذلك طهرت أساليب و طرائق يستطيع التربويون من خالها إعداد جيل فعال ،و أن هذه الطرائق تتمثل في شكل عام كما يلي :

–استراتيجية حل المشكلات :

مفهوم حل المشكلات :

–المقصود بالمشكلة في السياق التربوي :

– المشكلة هي موقف غامض أو مُعقد يستدعي الفهم والحل، إذ تدفع الإنسان فطريًا إلى البحث عن تفسير يشبع حاجته المعرفية. وتمثل المشكلة المحفز الأساسي للتفكير، فهي تثيره وتدفعه نحو التحليل والبحث عن حلول.[1]

– وتُعدّ من الأساليب التعليميّة التي ترتكز على تفعيل تفكير المتعلّم وتنمية قدراته العقلية، إذ يُكلّف المتعلّم باتباع مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تقوده إلى التوصل لحل المشكلة. ويُعدّ الوصول إلى هذا الحل بمثابة أساس معرفي يُمكن للمتعلم الاستناد إليه في مواجهة المشكلات المستقبلية واتخاذ القرارات المناسبة.[2]، فأسلوب حل المشكلات نشاطًا تعليميًا ينطلق من سؤال يطرحه المعلّم، يستدعي المتعلّم سلسلة من الاستجابات القائمة على التفكير والتحليل.[3] من هنا فإنّ عمليّة التعليّم على ربط المعارف المدرسيّة للمتعلّم بواقعه المجتمعي، من خلال توظيف مشكلات مستمدة من محيطه المعيش. وتعتمد هذه الطريقة على إثارة مشكلات حقيقية تثير دافعية المتعلمين، وتوجيههم نحو اتباع خطوات منهجية للوصول إلى حلول منطقية، ثم اختيار الأنسب منها في ضوء معايير عقلانية وموضوعية.[4]

يتبيّن من التعريفات أن طريقة حلّ المشكلة ترتكز أساسًا على المتعلّم، إذ يُطلب منه توظيف تفكيره وتحليله للوصول إلى نتائج فعّالة. ومع ذلك، يظلّ دور المعلّم محوريًا، إذ يوجّه العمليّة التعليميّة من خلال عرض المشكلة، وتحفيز الطلبة على استرجاع المعلومات، وتحليل الوضع، وصياغة الفرضيات، وتقدير الاقتراحات بتراهة ونقدها بوعي. وباختصار، فإن نجاح هذه الطريقة مرهون بتكامل دور المتعلم النشط والمعلّم الموجه، إذ لا يمكن للاستراتيجية أن تؤتي ثمارها دون إرشاد تربوي فعّال.

– الأسس التربوية لطريقة حل المشكلات في التعليّم:

ترتكز طريقة حل المشكلات على أسس يمكن إيجازها بما يلي :

---

[1]– ينظر: حسن شحاتة ، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية و تعلمها ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط2، 2016م /1437ه،ص:202

[2]–ينظر: حسن شحاتة ، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية و تعلّمها، ص: 202

[3]– ينظر، محمد عصام طربية ، أساليب و طرق التدريس الحديثة ،ص: 20

[4]– ينظر: ردينة عثمان يوسف ، طرائق التدريس، ص: 91 .

-"تجمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته ، فالمعرفة العلميّة فيها وسيلة للتفكير العلمي و نتيجة له في الوقت نفسه.

-تتضمن طريقة حل المشكلات قدرة المتعلّم على القيام بأنشطة ذاتية لتقديم حلول المشكلات العلمية المطروحة.

-تتوافق هذه الطريقة مع خطوات البحث العلمي وبالتالي فهي تنمي روح التقصي لدى المتعلّمين.

-تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة عملية التعلم لدى الأفراد المتعلمين و التي تقوم على أن الطالب المتعلم له هدف أو غرض يسعى إلى تحقيقه."[1]

يتّضح من هذه الأسس أن طريقة حلّ المشكلات لا تقتصر على نقل المعرفة فحسب؛ بل تُعدّ منهجًا متكاملًا يجمع بين المحتوى العلمي وأسلوب التفكير المنهجي، ما يُضفي على التعلّم طابعًا تفاعليًا قائمًا على الفهم العميق بدل الحفظ الآلي. كما تُبرز هذه الطريقة دور المتعلّم الفعّال، القادر على المبادرة والتحليل والاستنتاج، ممّا يُعزز استقلاليته ويطوّر قدراته العقلية. وبتوافقها مع خطوات البحث العلمي، فإنها تُنمّي لدى المتعلميّن مهارات التفكير الناقد.

-خطوات طريقة حل المشكلات:

تستند طريقة حل المشكلات إلى عددًا من الخطوات والمراحل التي ينبغي مراعاتها بدقة لضمان فعاليتها. وتبدأ هذه الخطوات من مرحلة بناء *الوضعية-المشكلة*، والتي تُعد من أكثر المهام تعقيدًا بالنسبة للمعلم، إذ تتطلب منه وضوحًا في الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها، سواء كانت كفاءات ختامية أو قاعدية. ولتحقيق ذلك، ينبغي على المعلم أن يمتلك تصورًا دقيقًا للمعارف، والأدوات، والتقنيات، والإجراءات الضرورية التي تسهم في بلوغ تلك الأهداف، مع أخذ الصعوبات المحتملة التي قد تواجه المتعلمين بعين الاعتبار.

ولتشييد وضعية-مشكلة ناجحة، يجب على المعلم أن يجيب عن مجموعة من الأسئلة الإجرائية التوجيهية، من أبرزها:

-ما نوع المعرفة المستهدفة في هذه الحصة أو الوحدة التعليمية؟

[1]- بميرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 214-215.

-ما المعارف السابقة لدى المتعلمين التي ينبغي زعزعتها وتحفيزهم لإعادة بنائها؟

-هل يمتلك المتعلمون القدرات الأولية التي تمكّنهم من الشروع في حل المشكلة؟

-ما هي المراحل الزمنية المحددة لنشاط التعلم (داخل الحصة)؟

-ما الدور المنوط بالمعلم خلال كل مرحلة من مراحل تنفيذ الوضعية-المشكلة؟[1]

إن الإجابة الدقيقة عن هذه الأسئلة تُمكّن المعلم من تخطيط استراتيجية تعليمية فعّالة، تضع المتعلّم في قلب العملية التعليمية، وتُفعّل قدراته في التحليل والتفكير لحل المشكلات المطروحة.

تنطلق طريقة حل المشكلات من إحساس المتعلّم بوجود خلل أو تساؤل يستدعي التدخل، وتُبنى على مراحل منهجية متكاملة، تتمثل فيما يلي:

1- الإحساس بالمشكلة:

تبدأ هذه الخطوة باستشعار وجود مشكلة تحتاج إلى دراسة أو حل، ويتم فيها توجيه الطلبة إلى التعرف على المشكلة بشكل مبدئي، وتحديدها، وصياغتها بصورة أوّلية. كما يُساعدون على فهم المصطلحات الأساسية المرتبطة بها، ومناقشة مشكلات محتملة قابلة للبحث والتحليل.[2]

2-تحديد المشكلة وصياغتها:

في هذه المرحلة، يُطلب من المتعلم التعبير عن المشكلة بوضوح، مع تحديد طبيعتها، وأبعادها، وعناصرها، ومجالها وحدودها. وتُصاغ غالباً في شكل سؤال يحتاج إلى إجابة أو حل. وهنا تبرز أهمية تحليل الظروف المحيطة بالمشكلة والعوامل المؤثرة فيها، وجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بها.[3]

3 - جمع المعلومات وتحليل المعطيات:

[1]- ينظر: محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،ص: 280-281.

[2]- ينظر ،عبدالرحمان عيدوني : سيكولوجيا النمو ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1987،ص: 882

[3]- ينظر : أحمد بناني ، تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة ، ص: 292

يتم في هذه الخطوة البحث عن حلول ممكنة من خلال تحليل المشكلة بعمق، واستعراض المعلومات والبيانات المتوفرة حولها، مما يتيح وضع تصورات أولية أو فرضيات قابلة للاختبار.[1]

4- اقتراح البدائل واختيار الحل الأنسب:

بعد تحليل المعطيات، تُطرح عدة بدائل لحل المشكلة، ويتم تقييمها بناءً على معايير علمية ومنطقية لاختيار الحل الأكثر ملاءمة وفعالية من بينها.

5-تنفيذ الحل وتقييمه:

يُطبق الحل المختار عمليًا، ويُختبر في الواقع للتأكد من مدى صلاحيته وكفاءته. وإذا ثبت نجاحه، يُعتمد كحل مناسب، أما إذا ثبت عدم فعاليته، فيُعاد النظر في البدائل أو يُعدل الحل ليكون أكثر انسجامًا مع الواقع.[2]

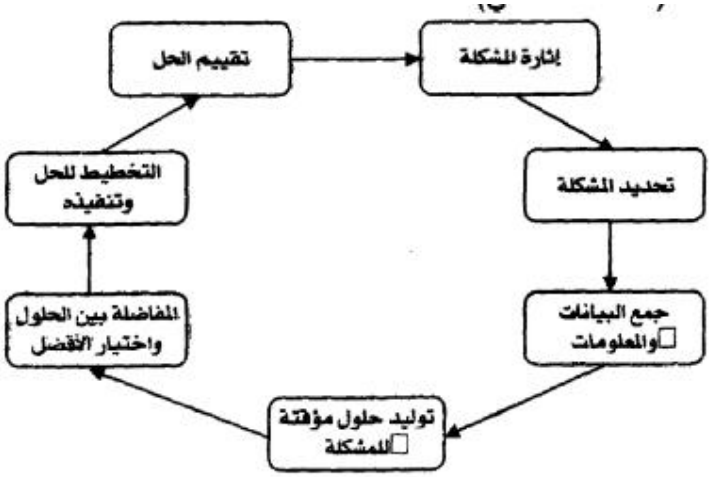
يُبيّن الشكل التالي المراحل الأساسية لحل المشكلات في العملية التعليمية، والتي تبدأ بالإحساس بالمشكلة، تليها مرحلة تحديدها وصياغتها بدقة، ثم جمع المعلومات والحقائق ذات الصلة، مع اقتراح الفرضيات الممكنة، وصولًا إلى اختيار الحل الأنسب وتطبيقه بشكل فعّال لتحقيق حل ناجح وسليم.

مخطط يبين المراحل الأساسية لحل المشكلات في العملية التعليمية[3]

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الكتاب السنوي ، 2011، شارع محمد خليفي ، حسين داي ، الجزائر، ص: 42-43 .

[2]- ينظر : هدى بنت عبد ربه القريشي ، أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل مرحلة الابتدائية و تطبيقاتها في التربية الإسلامية ، رسالة ماجيستر، كلية التربية –جامعة أم القرى- السعودية،1428ه/1429ه، ص: 173-174.

[3]-زبيدة محمد قرنى ، تخطيط المناهج الدراسية و تطويرها ص: 148



الشكل : المراحل الأساسية لحل المشكلات في العمليّة التعلميّة.

يُوضّح هذا الشكل التسلسلي المراحل الأساسية التي يمرّ بها المتعلم في إطار حل المشكلات داخل العملية التعليمية، بدءًا من تحديد المشكلة وفهم أبعادها، مرورًا بتحليل المعطيات واقتراح الفرضيات، ثم اختبار الحلول الممكنة، وصولًا إلى التقييم والتقويم. هذا المسار المنهجي يُنمّي لدى المتعلم مهارات التفكير النقدي، ويُعزّز استقلاليته في التعلّم واتخاذ القرار، كما يُسهِم في الانتقال من التعلّم التلقيني إلى التعلّم القائم على الفهم والاستكشاف، مما يجعل من حل المشكلات أداة بيداغوجية فعالة لترسيخ المعارف وتطبيقها في سياقات حقيقية.

-دور المعلّم و المتعلّم في حل المشكلة :

يعتمد المعلّم في تدريسه على أسلوب حل المشكلات بطريقة توجيهية وإرشادية لطلابه، حيث يبدأ بجذب انتباههم من خلال عرض المشكلة بطريقة مشوقة تبرز أهميتها وحداثتها، وتشعرهم بالحاجة الماسة لإيجاد حل لها. ويحرص على صياغة المشكلة في صورة سؤال أو عبارة تقريرية واضحة. بعد ذلك، يوجه طلابه إلى جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة، محددًا لهم المصادر والمراجع المناسبة. ثم يتيح لهم فرصة اقتراح حلول متنوعة، دون التحيز لرأي معين أو الاستهزاء بأي فكرة، بل يشجع الجميع على المشاركة الفعالة والمفتوحة في عملية حل المشكلة.[1]،وعند عجز المتعلّمين عن تقديم حلول للمشكلة، يقدّم المعلّم تلميحات موجّهة تساعدهم على التفكير. ثم

[1] – ينظر :حسن شحاتة ، استراتيجيات في تعليم اللغة العربية و تعلّمها ، ص: 214-215 .

يناقش معهم الحلول، مثبتًا الصحيحة منها واستبعاد غير الدقيقة، ليُطبّق بعدها الحل الأنسب عمليًا. ويعزّز الفهم بتدريبات إضافية، ويعرض عليهم مشكلة مشابهة لحلّها بأنفسهم.

يسهمُ هذا الأسلوب في تنمية التفكير العلّمي لدى المتعلّمين، ويحفّزهم على مواجهة المشكلات وحلّها، وهو ما تسعى إليه العمليّة التربوي.[1]

إضافة إلى نقاط أخرى يعتمد عليها المعلّم في استراتيجية حل المشكلات:

-يُظهر اهتمامًا فعّالًا بالتعلم وممارسة مهارات حل المشكلات.

-يُبدي حب الاستطلاع لاكتساب معرفة جديدة حول القضايا والمشكلات.

-يُظهر المثابرة في مواجهة التحديات.

-يكون مستعدًا لتجريب طرق مختلفة وتقويم فعاليتها.

-يعمل بشكل فردي أو ضمن فريق لصياغة حلول للمشكلات.[2]

-مزايا طريقة حل المشكلات :

-تنمية قدرة المتعلّمين على تحليل المشكلات والتعامل مع المواقف الحياتية المستقبلية بمهارة وفعالية[3]

-تُسهم في جذب انتباه المتعلّمين وتوجيه تفكيرهم نحو المشكلة بهدف الوصول إلى الحل الأنسب.

-تُعزّز العلاقة بين المعلّم والطلاب، وتُنمّي الثقة من خلال ما يقدمه من توجيهات وإرشادات داعمة.

-يُساعد في تدريب المتعلّمين على التعامل مع المشكلات والمواقف التي قد يوجهونها في حياتهم.

-تُنمي القدرات التحليلية والاستنتاجية لدى المتعلّمين، مما يُعزّز مهارات التفكير لديهم.

-تُرسّخ مهارات العمل الجماعي والتعاون بين المتعلّمين لمواجهة التحديات والمشكلات المطرُوحة.

---

[1]- ينظر: حسن شحاتة ، استراتيجيات في تعليم اللغة العربية و تعلّمها، ص: 214-215.

[2]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية، ص: 216.

[3]- ينظر: حسن حسين زيتون، مهارات التدريس رواية في تنفيذ الدرس عالم الكتب، القاهرة-مصر-2001م، ص: 565.

-تُحفّز المتعلّمين على البحث والتحليل وجمع المعلومات، مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلّم والاكتشاف[1]

-عيوب طريقة حل المشكلات :

-نقص الموارد والأجهزة قد يعيق تطبيق الأسلوب رغم فعاليته.

-يستغرق وقتًا طويلاً قد يؤثر على استكمال المنهج وتعلم المهارات.

-تركيز الطلاب على المشكلة قد يؤدي إلى إهمال معلومات مهمة.

-اختيار مُشكلات صعبة أو غير مرتبطة بالمنهج يضعف الفائدة التعليّمية.[2]

-قد تكُون المعلومات المتوفرة حول المشكلة محدودة، مما يعيق معالجتها بفعالية.

-يواجه بعض المعلّمين صعوبة في اختيار مشكلات تتناسب مع مستوى نضج التلاميذ.

-قد يفتقر المعلّم إلى التدريب الكافي لاستخدام هذا الأسلوب بشكل مناسب.

-يتطلب هذا الأسلوب توفير إمكانات مادية وكفاءات علمية لضمان تنفيذه بجودة عالية.[3]

- الطريقة المثلى لتطبيق الأسلوب:

من الأساليب الصحيحة التي يعتمدها المعلم في حل المشكلات، ما يلي:[4]

-تدريب المتعلمين على مواجهة المشكلات الحياتية، وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم في التعامل معها بفعالية.

-تعزيز التفكير المتأني القائم على الفهم العميق والمعلومات الدقيقة قبل إصدار الأحكام.

-دعم دافعية المتعلّم نحو التعلّم، مما يسهم في زيادة اهتمامه بالموضوع وتحقيق أهداف التعلّم.

-تنمية روح التعاون والعمل الجماعي، وتحفيز المشاركة الفعّالة في البحث عن الحلول.

---

[1]- ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، ص: 95

[2]- ينظر: حسن شحاتة ، استراتيجيات حديثة في تعليم، ص، 218

[3]- ينظر: محمد محمود حمادنة ، خالد حسين عبيدات ، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق –أساليب–استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م، ص: 62.

[4]- ينظر: حسن شحاتة ، استراتيجيات حديثة في تعليم ، ص: 216-217.

-تطوير مهارات التفكير العلمي مثل التحليل، النقد، الاستنتاج، والبحث القائم على أسس منهجية.

-تقليل الاعتماد على الكتاب المدرسي، وتشجيع البحث في مصادر ومراجع متنوعة.

-تمكين المعلم من أداء دوره التربوي بفاعلية بعيداً عن التلقين المباشر.

-ملاءمة عدد المتعلّمين في الصف، وتوفر مستوى أكاديمي جيد وقدرات معرفية وانضباط ذاتي لديهم.

خلاصة المبحث:

طريقة حل المشكلات تعدّ من الأساليب الفعّالة التي تثير اهتمام المتعلّمين، حيث تساهم في تنمية مهاراتهم العقلية والاجتماعية. فهي تُعزز قدرة الناشئين على التركيز وتوجيه تفكيرهم نحو إيجاد حلول منطقية وعملية للمشكلات المطروحة. كما توفر لهم فرصة للمحاولة والاستكشاف، ممّا يُعزز من قدرتهم على التجريب والتعلّم من الأخطاء. من خلال هذه الطريقة، يتعلّم المتعلّمين كيفية التفكير النقدي والتحليلي، وتزداد قدرتهم على التعامل مع التحديات الحياتية بثقة ومرونة، ممّا يسهم في تطوير شخصياتهم ومهاراتهم الحياتية بشكل عام.

-استراتيجية التعلّم القائم على المشروع:

انطلقت طريقة المشروع مع بداية القرن العشرين، وأصبحت اليوم إحدى الطرائق المعتمدة بشكل أساسي في المؤسسات التربوية والجامعات التي تتمتع بوسائل وتقنيات متطورة.

استُخدم مصطلح **المشروع** في بداياته من قبل علماء الزراعة والهندسة في الحقول الزراعية التجريبية بالولايات المتحدة الأمريكية، ومن هناك انتقل تدريجيًا إلى المجال التربوي، حيث تبنّته المدارس وأخذ معناه يتبلور شيئًا فشيئًا. وقد تبنّى المفهوم ووسّعه العالِم التربوي الأمريكي (**Kilpatrick كليباتريك**)، الذي عرّف المشروع بأنّه نشاط هادف يُمارَس ضمن بيئة اجتماعي، أي أنّه عمل موجَّه لهدف محدد، مرتبط بالحياة الواقعية، ويقوم به المتعلّم عن قصد ووعي[1]

[1]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 240

والمقصود بالطريقة المشروع التعلّيمي أنّه: " وحدة من النشاط يمارس فيها الطلاب أعمالا شتى كما يمارسها الكبار في الحياة اليومية ، ويقصدون من ورائها غاية محدودة و مشوقة. " [1]

وبمفهوم آخر هو:" وحدة من النشاط يقوم به المتعلم بطريقة طبيعية بقصد تحقيق هدف معين جذاب يبدو من الممكن تحقيقه ويبنى على خبرات التلاميذ السابقة ، ويضمن حرية العمل للتلميذ ، كما يتطلب جهدا حقيقيا منه بلوغ الأهداف ممّا يجعله قادرا على تحمل المسؤولية مستقبلا" . [2]، كما يُختار المشروع بشكل مدروس من قِبل التربويين، ويُشترط أن يحمل قيمة تربوية واضحة، ويرتبط باحتياجات المتعلّم، ويتماشى مع القيم التربوية المنشودة بدرجة تفوق الأساليب التقليدية. كما يجب أن تتوفر له الموارد اللازمة، وأن يكون ذا فائدة واقعية، مناسبًا للجدول المدرسي من حيث الوقت، اقتصادي في تنفيذه، مقبولًا لدى التلاميذ، ويتسم بدرجة مناسبة من التعقيد تُحفّز التفكير دون أن تُعيق التنفيذ.[3]

-خطوات عمل مشروع :

طريقة المشروع أداة فعالة في توجيه سلوك التلميذ وتعديله بما يخدم تحقيق أهداف تعليمية محددة. لذا، يجب أن تكون عملية تنفيذ المشروع منسجمة مع أهداف التعلم، وأن تتسم بالملاءمة والفعالية من حيث التخطيط والتنفيذ.

وتتمُ عملية المشروع من خلال أربع مراحل أساسية، وهي:

-المرحلة الأولى: اختيار المشروع (Choix du projet):

يهدف اختيار المشروع إلى تزويد التلاميذ بالمعرفة والخبرة اللازمة من خلال الانخراط الفعّال في أنشطة هادفة، وتنطلق هذه المرحلة بتعاون المعلم مع طلابه لتحديد الأهداف والمقاصد المراد

---

[1]- عبدالسلام مصطفى عبدالسلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر-2000م،ص: 74.

[2]- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة-الأردن، ظ1، 2009م، ص: 187. .

[3]- ينظر: محمد محمود الحيلة ،طرائق التدريس واستراتيجيته ، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، لبنان،ط7، 1437ه/ 2017م، ص: 203-204.

تحقيقها، مع التأكيد على أن يكون المشروع متوافقًا مع اهتمامات المتعلّم وميوله، وليس فقط رغبة المعلم، لضمان دافعية أكبر ومشاركة أعمق في التنفيذ. [1]، إضافة يتمُ " اختيار المشروع الذي يجب أن يتمتع بالشروط المذكورة آنفا ، ثم يتم بعد ذلك وضع خطة مناسبة غير ناقصة توضح سير المشروع. " [2]

ويكون اختيار المشروع :

-تُناط مسؤولية اختيار المشروع إلى المتعلم إذا كان المشروع فرديًا.

-في حال المشروع الجماعي، تكون المسؤولية مشتركة بين أفراد المجموعة.

-يتمثل دور المعلّم في الإرشاد والتوجيه لضمان توافق المشروع مع قدرات المتعلّمين، وتجنب اختيار موضوعات تتجاوز إمكاناتهم أو يصعب تحقيق أهدافها.

-يجب أن يحمل المشروع قيمة تربوية واضحة تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية

-ينبغي أن يكون مناسبًا لقدرات الطلبة وميولهم.

-يُشترط أن يكون قابلاً للإنجاز ضمن الفترة الزمنية المحددة. [3]

-المرحلة الثانية : وضع الخطة أو تخطيط :

يقع عبء تخطيط المشروع بشكل أساسي على عاتق التلاميذ، حيث يُكلفون بـــ:

-تحديد مراحل العمل.

-تحديد نوعية المعلومات والبيانات المطلوبة.

-اختيار الأساليب الإحصائية أو الرياضية المناسبة.

-يمثل التخطيط مرحلة حيوية في تنفيذ المشروع:

-إذ يُعد بمثابة الإطار النظري الذي يُوجه سير العمل.

---

[1]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية ، ص: 240-241.

[2]- محمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس واستراتيجياته، ص: 200

[3]- ينظر : ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، ص: 109.

-يتمثل دور المعلّم في هذه المرحلة في:

-الإشراف العام على التخطيط.

-تقديم التوجيه اللازم.

-تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها الطلبة خلال عملية التخطيط. [1]

-مرحلة التقويم:

تقييم المشروع يُعد من مسؤوليات المعلم الأساسية، ويتم ذلك بمشاركة الطلبة، ويأتي بعد الانتهاء من تنفيذ المشروع. يقوم المعلم بدراسة المشروع وتحديد جوانب القوة والضعف فيه، مع تقديم تغذية راجعة بنّاءة تساعد الطلبة على تحسين أدائهم وتجاوز الأخطاء في المشاريع المستقبلية. [2]

وانتهينا إلى فكرة غاية الأهميّة أنّ تطبيق هذه الخطوات بشكل صحيح ومتكامل، في تنفيذ المشروع يُكتب له النجاح، وتتحقق من خلاله الأهداف المرجوة. أمّا في حال غياب إحدى هذه الخطوات أو إهمالها، فإنّ المشروع يصبح عرضة للفشل، ممّا يعيق تحقيق نتائجه التربوية المنشودة.

-ايجابيات طريقة المشروع و عيوبها:

لطريقة المشروع مزايا و عيوب عديدة يمكن إيجازها :

1-إيجابيات:

-تنمية العادات الإيجابية لدى المتعلمين:

تُسهم طريقة المشروع في تعزيز مجموعة من السلوكيات المرغوبة، مثل الاعتماد على النفس، والقدرة على التخطيط، والمثابرة، وتحمل المسؤولية.

-إتاحة حرية التفكير:

تمنح هذه الطريقة المتعلمين مساحة للتعبير عن أفكارهم بحرية، وتشجعهم على الابتكار واتخاذ القرارات، مما يعزز من استقلاليتهم الفكرية.

---

[1]- ينظر: ردينة عثمان ، طرائق التدريس، ص: 110

[2]- ينظر: محمد محمود الحلية ، طرائق التدريس واستراتيجياته، 201-202.

-توفير موقف تعليمي نشط :

تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يُشرك في جميع مراحل المشروع من التخطيط إلى التنفيذ، مما يرفع من مستوى اندماجه وتحفيزه.

-مُشاركة التلاميذ في التخطيط والتنفيذ :

يكتسب المتعلمون من خلال هذه الطريقة مهارات العمل الجماعي، والتواصل، وحل المشكلات، من خلال مشاركتهم الفعالة في وضع الأهداف والخطط وتنفيذ المهام[1].

-المآخذ:

-المبالغة في منح الحرية للمتعلمين :

قد تُؤدي الحرية الزائدة إلى الانحراف عن الأهداف التعليمية، خاصة إذا لم تكن هناك متابعة وتوجيه دقيق من المعلّم.

-ضعف التنظيم والتسلسل :

قد تفتقر طريقة المشروع إلى الانضباط في عرض المعلومات وتسلسلها، مما يُضعف البناء المنهجي للمعرفة لدى المتعلّم، ويجعل عملية التعلم غير متوازنة.

-الحاجة إلى موارد كبيرة :

تتطلب المشروعات إمكانيات مادية وبشرية وتقنية قد لا تكون متاحة دائمًا، ممّا يحد من إمكانية تطبيقها في بعض المؤسسات التعليمية.

-تحديات التنفيذ في ظل السياسات التعليميّة الحالية :

تواجه طريقة المشروع صعوبات تطبيقية في بعض الأنظمة التعليمية التي تُركز على التلقين والاختبارات الموحدة، ولا توفر بيئة مرنة تسمح بتطبيق هذه الاستراتيجية بفعالية[2].

---

[1]-ينظر: عاطف الصيفي، المعلّم واستراتيجيات التعلّيم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن-ط1، 2009م،ص:152.

[2]-ينظر: فؤاد حسن أبو الهجاء، أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج، عمان-الأردن-ط1، 1422ه/2001م ص:205 .

-أسس استخدام مشروعات التعلّم :

-"الاعتراف بقدرة الطالب على التعلم ، وحاجته إلى التصرف بجدية و اهتمام

-إشراك الطلاب في المفاهيم و المبادئ الرئيسية للموضوع.

-إشراك الطلاب في المفاهيم و المبادئ الرئيسية للموضوع.

-تركيز الانتباه على قضايا أو أسئلة مثيرة تدفع لاستكشاف عميق لمواضيع مهمة وواقعية.

-استعمال أدوات ومهارات أساسية للتعلم مثل: إدارة الذات، إدارة المشروع، استخدام التكنولوجيا.

-التركيز على حل المشكلات و تفسير المعلومات المستمدة من خلال البحث و الاستنتاج .

-تقويم المشروع في ضوء محكات الأداء "[1]

تُشكّل هذه الأسس دعامة رئيسية لنجاح مشروعات التعلّم، إذ تضمن إشراك المتعلّم بشكل فعّال في العمليّة التعليميّة، وتمنحه الفرصة لتنمية قدراته الفكرية والمهارية في بيئة واقعية وتفاعلية. كما تُسهم في تعزيز التفكير النقدي، وتحمل المسؤولية، والتعلّم الذاتي، ممّا يجعل من المشروع وسيلة تربوية متكاملة تُسهم في إعداد المتعلّم لمواجهة تحديات الحياة المعرفية والعمليّة بثقة وكفاءة.

كحوصلة للمبحث، إنّ طريقة المشروع وسيلة فعالة لتشجيع المتعلميّن على العمل المستقل أو الجماعي، وتنمية روح المبادرة والمثابرة لديهم، حتى في حال الفشل. ورغم ما تتطلبه من وقت وجهد، فإنّها تتيح للمتعلم فرصًا للتجريب، والتفكير النقدي، وتبادل الأفكار داخل المجموعة، مع اعتماد دائم على المراجعة والتقويم المستمر للوصول إلى نتائج ناجحة.

-استراتيجية التعلّم التعاوني (Stratégie d'apprentissage coopératif) :

تعتمد استراتيجية التعلّم التعاوني على تفاعل المتعلّمين ضمن مجموعات صغيرة، يتبادلون فيها الأفكار والخبرات لتحقيق هدف مشترك، ممّا يُعزز مهارات التواصل والتفكير الجماعي ويُعمّق الفهم من خلال التعاون الفعّال.

[1]- زبيدة محمد قرني ، تخطيط المناهج الدراسية و تطويرها ، الطبعة الأولى ، دار النشر –المكتبة العصرية و التوزيع –المنصورة ، 2016، ص: 106.

1–مفهوم التعليم التعاوني:

التعلّيم التعاوني هو أسلوب تعلّيمي يراعي الفروق الفردية والذكاءات المتعددة، حيث يعمل المتعلّمون في مجموعات صغيرة، لكل فرد فيها دور محدد لتحقيق أهداف تعليمية تحت إشراف المعلم. ومن خلال التعاون، يتعلم التلميذ البطيء من زميله المتفوق، ويتبادل الجميع المهارات والمعارف، مما يُنمي الجوانب الاجتماعية والمعرفية، بينما يتحول دور المعلم إلى ميسّر وموجه للعملّية التعلّيمية.[1]

ويقصد به أيضا:" تقسيم تلاميذ الصف إلى مجموعات تتراوح ما بين (4–6) طلاب مختلفي القدرات التحصيلية، يقصدان يتم تعلّمهم تعاونيا ، بمعنى أن تتعاون المجموعة معا في تعلّم خبرة أو اكتساب مهارة أو الإجابة عن سؤال أو اكتشاف علاقة أو البرهنة على صحة قضية، حيث يُسهم كل فرد في المجموعة بما يمتلكه من قدرات أو بما يحتفظ به في مخزونه العقلي من معلومات "[2] ومن الضروري أن يعتمد المدرس على طريقتين " تقوم على المجهود الفردي للمعلّم في التدريس و هذه الطريقة معمول بها في المرحلة الابتدائية ، وبعد هذه المرحلة يبدأ التعليم التخصصي ، حيث يشرف كل معلّم على مادته التي يتخصص فيها، وهذا ما يسمى بالفريق المتعاون، بحيث يتعاون أفراد الفريق في وضع خطة للتدريس و القيام بالتدريس و تقويم التلاميذ "[3] وبالتالي الانتقال من التدريس الفردي في المرحلة الابتدائية إلى العمل ضمن فريق متعاون في المراحل المتقدمة يعكس تطورًا في العمليّة التعليميّة، حيث يُسهم تعاون المعلّمين المتخصصين في التخطيط والتدريس والتقويم بشكل أكثر تكاملًا وفاعلية.

2 – أساليب التعلم التعاوني في البيئة الصفية:

تتنوّع أشكال التعلّم التعاوني داخل المواقف التعليمية، حيث يعمل التلاميذ معًا ضمن مجموعات صغيرة، يتعاون أفراد كل مجموعة لتحقيق أهداف تعليميّة مشترك، نذكرها كالآتي :[4]

---

[1]– ينظر: حسن شحاتة ، استراتيجيات في تعليم اللغة العربية و تعلمها ، ص: 191.

[2]– بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 227 .

[3]– جامعة المدينة العالمية : طرق تدريس مواد اللغة العربية ، ص: 115

[4]–ينظر: أبو غالي سليم محمد، أثر توظيف استراتيجية (فكر–زواج–شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة – ماجيستر– فلسطين: الجامعة الإسلامية–غزة، 2010م ص: 45.

-تنمية مهارات التواصل:

يعمل التعلم التعاوني على تحسين قدرة التلاميذ على التحدث والاستماع بفعالية، مما يساعدهم على التعبير عن أفكارهم وتبادلها مع زملائهم.

-تعزيز روح العمل الجماعي

يتعلم التلاميذ كيف يكونون جزءاً من فريق، وكيف يساهم كل فرد بدور مهم في تحقيق الهدف المشترك.

-تنمية التفكير النقدي وحل المشكلات

من خلال النقاش وتبادل الآراء، يطوّر التلاميذ قدرتهم على التفكير النقدي وتحليل المواقف من زوايا متعددة.

-زيادة دافعية التعلّم

يشعر التلاميذ بالحماس والانخراط عندما يعملون مع أقرانهم، ما يرفع من مستوى الحماس لديهم تجاه المادة الدراسية.

-احترام الاختلافات وتقبل الآخر

يساهم التعلم التعاوني في تنمية قيم الاحترام والتسامح، من خلال العمل مع زملاء يختلفون في الأسلوب أو الخلفية أو القدرات.

-تحسين الأداء الأكاديمي

تشير العديد من الدراسات إلى أن التعلم التعاوني يمكن أن يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي مقارنة بالأساليب التقليدية.

-تنمية مهارات القيادة وتحمل المسؤولية

يتعلم التلاميذ كيف يقودون المجموعات أو يتعاونون بفعالية، مما يعزز شعورهم بالمسؤولية تجاه مهامهم ودورهم، ومن أهم مهارات التي يجب يتعلّمها :

-تعلّم كيفيّة التعلّم Learning how to learn:

المقصود هنا هو اكتساب المعرفة الأساسية، وفهم المفاهيم، وبناء قاعدة معرفية واسعة، هذا النوع من التعلّم يُركّز على تنمية الفضول العقلي، والقدرة على التعلم الذاتي، واستيعاب المعلومات.

-يتعلّم التلميذ لكي يعرف Learning to Know :

يُعنى هذا البعد بربط التعلّم بالمهارات العملية، والقدرة على تطبيق المعرفة في الواقع العملي، سواء في العمل أو في الحياة اليومية، يشمل ذلك تنمية المهارات التقنية، والتواصل، والعمل الجماعي.

-يتعلّم التلميذ ليكون Learning to be :

يُعنى هذا البعد بربط التعلّم بالمهارات العمليّة، والقدرة على تطبيق المعرفة في الواقع العملي، سواء في العمل أو في الحياة اليومية، يشمل ذلك تنمية المهارات التقنية، والتواصل، والعمل الجماعي.

يتبيّن ممّا سبق ذكرهُ أنّ هذه العناصر تخلق بيئة تعليميّة تفاعليّة تُنمّي الجوانب المعرفية والاجتماعية لدى المتعلّمين، وتُرسّخ قيم التعاون والمسؤولية والانخراط الإيجابي في العمل الجماعي، وكل عنصر من العناصر التعلّم التعاوني يكمل الآخر وفي حال نقص أي عنصر من العناصر يؤدي إلى خلل أو فشل طريقة التعلّم التعاوني.

3-دور المدرّس والمتعلّم في التعلّم التعاوني:

يُعتبر المدرّس محورًا أساسيًا في إنجاح عمليّة التعلّم التعاوني، وذلك من خلال تهيئة بيئة صفّية داعمة ومحفّزة، حيث يعمل على:[1]

-تشجيع الطلبة على العمل الجماعي.

-توجيه المتعلمين لاختيار ما يتماشى مع رغباتهم وميولهم.

-توفير الوسائل التعليمية اللازمة.

[1]-ينظر:جمال سليمان ،ابتسام فارس، طرائق تدريس علم النفس،ص:186

-خلق فرص للمشاركة بهدف تعزيز الثقة بالنفس، وتخفيف القلق والخوف.

-القيام بدور المُوجّه والمُيسّر للعمليّة التعليميّة، بطريقة غير مباشرة.

أما المتعلّم، فيضطلع بأدوار متعددة داخل المجموعة، منها :

-القائد :ينسّق عمل المجموعة، ويوزّع المهام، ويتواصل مع المعلّم.

-المقرّر :يدوّن النتائج وينقلها شفهياً أو كتابياً.

-مسؤول المواد :يتولى تجهيز المواد وتنظيم فضاء العمل، وهو الوحيد المخوّل بالتنقل داخل الصف.

-المشجّع :يعزز السلوك الإيجابي ويحفّز زملاءه.

-الميقاتي :يضبط الوقت ويُنبّه الزملاء لمواقيت الإنجاز.

-القارئ :يقرأ التعليمات والمعلومات المرتبطة بالمهمّة.

يمثل هذا التوزيع في الأدوار مدخلًا فعّالًا لتعزيز المسؤولية الفردية والجماعية، وتنمية مهارات التواصل والتفكير التعاوني.

4-مزايا وعيوب التعلّم التعاوني :

-المزايا:

يساهم التعلّم التعاوني بشكل فعال في تحقيق الأهداف بشكل عام ومن هنا يمكن إيجاز بعض المزايا أو المميزات في ما يلي: [1]

-تراعي الفروق الفردية للتلاميذ داخل القسم .

-التعلّم التعاوني يساعد الطلبة على تبادل الآراء والأفكار للتوصل إلى الحلول المناسبة .

-طريقة التعلم التعاوني أو الجماعي يعدّ من الطرق الإيجابية و الفعالة في تحسين الأداء.

-العمل التعاوني له أثر فعال في نجاح العمليّة التعليميّة .

[1]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 235-236

- كما " يجعل التلميذ محور العمليّة التعليميّة .

-يصلح لمختلف المواد الدراسيّة .

-ينمي المسئولية الفردية والجماعية لدى التلاميذ.

-يكسب التلاميذ مهارات القيادة والاتصال و التواصل مع الآخرين.

-ينمي مفهوم الذات لدى المتعلّم و ثقته بنفسه.

-يساعد على تعلم و إتقان ما يتعلمه المتعلم من معلومات و مهارات .

-المآخذ:

-وقوع بعض المتعلّمين في أخطاء أثناء محاولتهم لاكتساب المعرفة بشكل ذاتي أو من خلال تفاعلهم مع زملائهم.

-صعوبة تنفيذ استراتيجية التعلّم التعاوني بفعالية داخل الصف الدراسي.

-التركيز على الجانب الاجتماعي في التعلّم التعاوني قد يستغرق وقتًا طويلًا، مما قد يؤثر سلبًا على الجانب الأكاديمي ويعيق استكمال المنهج الدراسي في الوقت المحدد.

-ازدياد تعقيدات إدارة الصف نتيجة لتعدد التفاعلات داخل مجموعات التعلم التعاون.

-تتطلب استراتيجية التعلم التعاوني تهيئة بيئة صفية مناسبة من حيث التنظيم وأسلوب التدريس.[1]

رغم الفوائد الكبيرة لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تعزيز مهارات التواصل والعمل الجماعي وتطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين، إلا أن هناك بعض التحديات التي قد تعيق تنفيذها بفعالية داخل الصف الدراسي. من أبرز هذه التحديات وقوع المتعلمين في أخطاء أثناء محاولاتهم لاكتساب المعرفة ذاتيًا أو من خلال زملائهم، مما يتطلب تدخلاً تربويًا مدروسًا لضمان تصحيح المفاهيم وتعزيز الفهم السليم، كما أن طبيعة العمل الجماعي قد تُصعّب على المعلّمين ضبط الصف وإدارته بكفاءة، خاصةً في حال غياب بيئة صفية مهيأة لهذه الاستراتيجية. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ التركيز على الجوانب الاجتماعيّة قد يؤدي إلى استتراف الوقت المخصص للجوانب الأكاديمية، ممّا ينعكس سلبًا على استكمال المنهج الدراسي ضمن الإطار الزمني المحدد.

[1]- ينظر: جمال سليمان، ابتسام فارس، طرائق تدريس علم النفس، ص: 191-192

لذا، فإن نجاح تطبيق التعلّم التعاوني يتطلب تخطيطًا دقيقًا، وإعدادًا جيدًا للبيئة الصفية، وتدريبًا للمعلّمين والمتعلّمين على أدوارهم داخل فرق العمل، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية دون الإخلال بالتوازن بين الجوانب الأكاديمية والاجتماعية.

5-أسُس التعلّم التعاوني :

يقوم التعلّم التعاوني على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تضمن فاعليته ونجاحه داخل البيئة الصفيّة، ومن أبرزها[1]:

-الاعتماد الإيجابي المتبادل

يتحقّق عندما يُدرك كلّ متعلّم في المجموعة أن نجاحه أو فشله مرتبط بجهود زملائه، وأن الهدف لا يمكن تحقيقه إلّا من خلال التعاون الفعّال والعمل المشترك.

-المسؤولية الفردية والجماعية

يتحمّل كلّ فرد مسؤولية أداء جزء محدد من المهمة، ويُسهم في تحقيق الهدف الجماعي، مما يعزّز شعور الانتماء والالتزام داخل الفريق.

-التفاعل المعزّز وجهًا لوجه

يُشجَّع المتعلّمون على الانخراط في تفاعلات مباشرة وفعّالة تعزّز من عملية التواصل، وتُسهم في تبادل الأفكار، وبناء العلاقات الإيجابية بينهم.

-معالجة أداء المجموعة

ويقصد بها مراجعة وتحليل عمل الفريق أثناء أداء المهام، بهدف تقييم مستوى التقدّم، وتحديد مواطن القوة والضعف، واتخاذ قرارات لتحسين الأداء الجماعي.

-المهارات الاجتماعية

[1]-ينظر: زبيدة محمد قرنى ، تخطيط المناهج الدراسية و تطويرها ، الناشر- المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2017م، ص: 150.

مثل التواصل الفعّال، احترام الرأي الآخر، وحلّ النزاعات، وهي ضرورية لضمان جو من الاحترام والتفاهم داخل الفريق.

-المساءلة الجماعية

تُقيَّم المجموعة كوحدة واحدة، ويُحاسَب أعضاؤها على مدى تحقيق الأهداف التعليمية كفريق.

-التفكير الجماعي والتقييم الذاتي

تتيح هذه الاستراتيجية فرصًا للمراجعة والنقاش حول الأداء والنتائج، مما يُعزّز من مهارات التفكير الناقد والتحسين المستمر.

انطلاقًا من هذه الأسس، يُعدّ التعلّم التعاوني ركيزة أساسية في تعزيز مهارات التفكير، وتنمية روح التعاون، كما يُنمّي في شخصية المتعلّم حبّ المنافسة، والسعي لتطوير قدراته الأكاديمية والاجتماعية على حد سواء.

خلاصة المبحث:

طريقة التعلّم التعاوني من أنجح الأساليب التعليميّة الحديثة التي أثبتت فعاليتها في تطوير أداء المتعلّمين وتنمية مهاراتهم الفكرية والاجتماعية، فهي لا تقتصر على مجرد توزيع المتعلّمين إلى مجموعات؛ بل تهدف إلى إشراك كل فرد بفعالية داخل الفريق، ممّا يُسهم في خلق بيئة تعليمية ديناميكية ومحفّزة

ومن خلال هذا النمط من التعلّم، يُشجَّع التلاميذ على الدخول في منافسة إيجابية، حيث يسعى كل فرد إلى تقديم الأفضل، ليس بهدف التفوق الفردي فقط؛ بل من أجل تحقيق النجاح التعلّم الجماعي كما تتيح لهم فرصة المناقشة والحوار المفتوح، ممّا يطوّر من قدرتهم على التعبير عن آرائهم، واحترام آراء الآخرين، والتفاوض للوصول إلى قرارات مشتركة أو رأي موحّد يُعبّر عن رؤية المجموعة.

إن مثل هذه التفاعلات تعزّز التفكير النقدي، وتُنمّي مهارات الإصغاء، وتُحفّز على حلّ المشكلات بشكل تشاركي، كما تُسهم في كسر الحواجز النفسيّة بين التلاميذ، وتُرسّخ لديهم قيَم العمل الجماعي، والثقة المتبادلة، والاعتماد المتبادل بطريقة إيجابية

وبالتالي، فإنّ التعلّم التعاوني لا يُعدّ مجرد وسيلة تعليميّة؛ بل هو نمط تربوي متكامل يُسهم في إعداد متعلّمين قادرين على التفاعل، والتحليل، والإبداع، داخل الفصل الدراسي وخارجه.

-طريقة العصف الذهني (La méthode du remue-méninges):

1-مفهوم العصف الذهني:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم مجموعة من الأفكار من قِبل عدد من التلاميذ خلال فترة زمنية قصيرة، بهدف معالجة قضية أو مشكلة معينة في بيئة يسودها الهدوء والتعاون. وقد وُضع العديد من التعريفات لمصطلح العصف الذهني، منها: " القصف الذهني و العصف الفكري و القدح الذهني ، وإمطار الدماغ، وتدفق الأفكار، وتوليد الأفكار، والتحريك الحر للأفكار، وإطلاق الأفكار، وحل المشكلات الإبداعية لكن أشهرها مصطلح العصف الذهني "[1]

وهناك عدة مفاهيم أخرى :

-يعرف بأنّه " طريقة لحل المشكلات عن طريق تضافر الأفكار وطرحها ذات السياق دون تقويم أو حكم عليها "[2]

- و يعرفُ أيضا بأنّه: " خطة تدريسية تعتمد على استثارة أفكار التلاميذ و تفاعلهم ، انطلاقا مين خلفيتهم المعرفية، حيث يعمل كل تلميذ كعامل حفز للأفكار التلاميذ الآخرين، ومنشط لهم أثناء إعداد التلاميذ لقراءة أو مناقشة أو كتابة موضوع ما ، وذلك في وجود موجه لمسار التفكير أو المعلم. "[3]

[1]- عبد ربه هاشم عبد ربه السيمري ، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة المنورة –غزة–رسالة مقدمة لنيل ماجيستر "مخطوط" غزة، 2005م/2006م ، ص: 51

[2]- ينظر : أحمد بلقيس ، و توفيق مرعي ، المُسير في علم النفس التربوي ، دار الفرقان للطباعة، عمان–الأردن– 1982م، ص: 373.

[3]-بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 254.

من خلال التعاريف نستخلص أنّ، استراتيجية العصف الذهني تُركّز جميعها على أهمية تحفيز التفكير الجماعي، وتوليد الأفكار بحرية دون قيود أو أحكام مسبقة، بهدف الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات المطروحة. ويُعدّ العصف الذهني أداة فعّالة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتعاوني لدى التلاميذ، كما يُسهم في تفعيل دورهم داخل الصف وتحفيزهم على المشاركة النشطة، ممّا يجعل منه أسلوبًا تعليمياً حديثًا ومتكاملاً.

2- كيفية استخدام طريقة العصف الذهني:

تُستخدم طريقة العصف الذهني من خلال سلسلة من الحركات الذهنية التي تمثل عادات عقلية تُبنى تدريجياً نتيجة تجارب متعددة، وتُساهم في فهم المسائل وحلّها، من أبرز هذه الحركات: [1]

-حركة الانتباه :(L'attention) تُعد المدخل الأساسي لأي تعلم، حيث تُمكّن المتعلم من إدراك موضوع المسألة والهدف منها والعناصر المرتبطة بها.

-حركة التخزين :(La mémorisation) تُساعد على استرجاع الخبرات والمعارف السابقة المتعلقة بالوضعية التعليمية.

-حركة الفهم :(La compréhension) تُمكّن من إعطاء معنى للمعطيات، واستخدام المكتسبات لتوجيه المتعلم نحو الحل المناسب.

-حركة التفكير(La réflexion) تضع ما تم فهمه ضمن إطار أوسع من العلاقات والقوانين، وتُسهم في بناء رؤية شاملة للحل.

-حركة الخيال :(L'imagination) تلعب دورًا مهمًا عند مواجهة صعوبات، من خلال

-الاكتشاف :(Découverte) إيجاد معنى جديد للمعطيات بهدف تجاوز العقبات.

-الابتكار :(Innovation) خلق طرق تعلم جديدة وأصيلة، لم تُستخدم من قبل.

وانتهينا إلى فكرة غاية الأهمية أنّ هذه الحركات الذهنيّة بمثابة الأساس الذّي يقوم عليه التفكير الفعّال في سياق العصف الذهني، حيث لا يقتصر الأمر على مجرد طرح أفكار عشوائية؛ بل

[1]- ينظر: دومينك شالقان ، ترجمة و تعريب : عبدالكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، دار البيضاء -المغرب- ط1، 2011م، ص: 179-180 .

يعتمد على تفاعل مُنظم بين الانتباه، والتخزين، والفهم، والتفكير، والخيال. فعندما يُفعّل المتعلّم هذه الحركات بشكل متكامل، يصبح أكثر قدرة على إنتاج أفكار جديدة، وتحليل المشكلات من زوايا متعددة، والبحث عن حلول مبتكرة. ومن هنا، يظهر العصف الذهني كأداة تربوية تعزز التعلّم النشط، وتنمي مهارات التفكير النقدي والإبداعي داخل الفصل الدراسي.

3-الركائز الأساسية لطريقة العصف الذهني:

ترتكّز طريقة العصف الذهني على مبدأين أساسيين يُشكّلان جوهر نجاح هذه العمليّة:

- المبدأ الأول :

في المرحلة الأولى من العصف الذهني، يُؤجَّل إصدار أي تقييم أو حكم على الأفكار المطروحة، فترك مساحة حرة للتفكير دون نقد يسمح بتدفق الأفكار بسلاسة، ويُشجّع المشاركين على التعبير بحرية دون خوف من الرفض أو السخرية، أما التسرع في الحكم فيُضعف هذه العملية ويُقلل من فرص الوصول إلى أفكار مبتكرة. [1]

-المبدأ الثاني :

يُبنى هذا المبدأ على فكرة أن إنتاج عدد كبير من الأفكار، حتى وإن بدت في البداية تقليدية أو بسيطة، يمكن أن يؤدي في النهاية إلى ظهور أفكار مميزة وفريدة، فالأفكار المألوفة غالبًا ما تكون هي الأولى في الظهور، ومع الاستمرار في الطرح، يبدأ العقل في استكشاف حلول غير اعتيادية وأكثر إبداعًا. [2]

3- مراحل العصف الذهني :

[1]- ينظر :هدى بنت عبد ربه القرشي ، أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها في التربية الإسلامية ، رسالة ماجستير، كلية التربية –جامعة أم القرى-السعودية، 1428م/1429م، ص : 168 .

[2]- ينظر: عبدربه هاشم عبد ربه السميري، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإسلامية ،ص : 168.

تمرّ عملية العصف الذهني بعدة مراحل مترابطة تُكمل المبادئ الأساسية، وتُسهم في توجيه المتعلّمين نحو التفكير الإبداعي المنظم. وتُحدّد هذه المراحل على النحو الآتي: [1]

- طرح وتعريف المشكلة:

تبدأ الجلسة بطرح المشكلة بشكل واضح، وشرحها للمشاركين من خلال تحليلها إلى عناصرها الأساسية، ثم تنظيم هذه العناصر وتبويبها بما يسهل مناقشتها. فكلما كانت صياغة المشكلة دقيقة ومحددة، ساعد ذلك على تسهيل المراحل التالية وزيادة فاعليتها.

- إعادة صياغة المشكلة:

في هذه المرحلة، يُطلب من المشاركين إعادة النظر في المشكلة المطروحة، ومحاولة صياغتها بطرق مختلفة لتوسيع أفق التفكير وفتح المجال أمام مقاربات جديدة للحل.

- الإثارة الحرة للأفكار :

يُشجّع المشاركون على طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار بحرية تامة، دون تقييم أو نقد. ويُركّز في هذه المرحلة على مبدأ الكم، إذ أن تعدد الأفكار يرفع من احتمالية الوصول إلى أفكار مبتكرة. كما أن تفاعل الأفراد مع أفكار زملائهم يُسهم في تحفيز التفكير الجماعي وتوليد أفكار جديدة.

-إعداد للتنفيذ:

تُختَتم الجلسة باختيار الأفكار الأنسب وتحويلها إلى خطوات عملية قابلة للتطبيق، مع وضع خطة عمل واضحة لتنفيذها أو الاستفادة منها في السياق التعليمي أو العملي.

وما نودُّ تأكيده هنا أنّ اعتماد هذه الأساليب الحديثة يتطلب الالتزام بجملة من الأسس الجوهرية، في مقدّمتها الإعداد الجيد لجلسات العصف الذهني، وتخصيص الوقت الكافي للنقاش البنّاء. كما أن نجاح هذه الطريقة يستوجب تهيئة بيئة يسودها الهدوء والتفاهم بين التلاميذ، وتشجيعهم على تقبّل الأفكار المختلفة برحابة صدر واحترام متبادل.

-آليات تطبيق العصف الذهني بأسلوب ناجح داخل الصّف:

[1]-ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 254.

لضمان فاعلية جلسات العصف الذهني وتحقيق نتائج إيجابية منها، لا بد من مراعاة مجموعة من العوامل الأساسية، من أبرزها:

-إتاحة الفرصة للجميع:

يجب منح كل فرد داخل الفصل أو الفريق فرصة متساوية للتعبير عن رأيه وطرح أفكاره المرتبطة بالمشكلة محل النقاش. ويكتفي المعلم بجمع الأفكار المطروحة ضمن الإطار الزمني المحدد دون التدخل أو إصدار أحكام. وفي ختام الجلسة، تُعرض جميع الأفكار على السبورة ليتم تحليلها واستنباط مقترحات جديدة بناءً عليها. كما يمكن استثمار الجلسة الختامية (التقويمية) لإشراك مجموعات إضافية من التلاميذ، لا سيما أولئك الذين قد يُكلَّفون لاحقًا بتطبيق الحلول المقترحة[1]

-تحضير المعلّم واقتناعه بالطريقة:

يُعدّ إيمان المعلم بأهمية هذه الطريقة وتحضيره الجيد لها أمرًا بالغ الأهمية. ويشمل ذلك صياغة المشكلة بوضوح وتقديم عرض مختصر يوضّح أبعادها والعوامل المرتبطة بها. كما يقع على عاتقه تهيئة جو من الطمأنينة والتحفيز داخل القسم، مما يسهم في رفع حماسة المشاركين وتشجيعهم على التفاعل بحرية.[2]

-عدد المشاركين:

يُفضّل أن يكون عدد التلاميذ المشاركين في الجلسة محدودًا، بحيث لا يقل عن ستة أفراد ولا يتجاوز خمسة عشر، وفقًا لرأي الأغلبية. فقلة العدد قد تؤدي إلى شحّ في تدفق الأفكار، في حين أن زيادته المفرطة قد تُفضي إلى تشتت النقاش وضياع الأفكار.[3]

-تشجيع وتقبل الأفكار المطروحة:

---

[1]- ينظر: عائش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان-الأردن- ط1،1999م ،ص: 53.

[2]- ينظر : عطية أبو سرحان ، دراسات في أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، دار الخليج للنشر والتوزيع ،عمان-الأردن-(د.ط)،(دت)،ص:123.

[3]- ينظر: سامر محمود عبدالرحمن بني فواز، أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون، المؤتمر الدولي الثاني(التعليم النوعي وخرائط للوظائف المستقلة)، 14- 15 أفريل 2019 م ،ص: 239-240.

من الضروري أن يُشجّع المشاركون على تقديم أفكارهم دون تردد، مع تقبّلها برحابة صدر. ويُستحسن أن يختار المعلم أسئلته بعناية فائقة، بحيث تدفع المتعلمين إلى إعادة صياغة المشكلة وتحديد أطر الحلول الممكنة. كما يُفضّل التركيز على الكمّ قبل النوع في مرحلة التوليد، وتأجيل إصدار الأحكام إلى ما بعد اكتمال الطرح، مع الحرص على تدوين جميع الأفكار وترقيمها بشكل موضوعي ومحايد.[1]

-مزايا و عيوب طريقة العصف الذهني :

بشكل عام يمكن اختصار مزايا وعيوب طريقة العصف الذهني بما يلي :

أ/مزايا التعلّيم بطريقة العصف الذهني :

-تُعد وسيلة فعّالة وسريعة لتوليد الأفكار المتنوعة.

-تُشجع على التفكير الإبداعي وتنمّي الخيال لدى المتعلمين.

- تهيئ الطلاب لاستقبال دروس لاحقة من خلال تحفيز عقولهم وتوسيع مداركهم.

- تُثير اهتمام الطلاب وتدفعهم نحو التفاعل والمشاركة النشطة[2]

-تُعزز العمل الجماعي وتُسهم في تنمية مهارات الاتصال والتعاون، كما تغرس فيهم أهمية الوقت.

-تنمّي القدرة على التأمل وإبداء الرأي، وتشجع الطلاب على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات في مجالات متعددة، منها المجال الصناعي.

-تُرحب بجميع الإجابات، حتى الخاطئة منها، ممّا يعزز الثقة بالنفس ويشجع على الاستمرار في الحوار والتعبير بحرية.

- تُعد وسيلة تعليميّة مرنة، بسيطة، خالية من الضغوط، ومسليّة في الوقت ذاته[3]

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه ، ص: 239-240.

[2]- ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط،المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 255

[3]- ينظر :محمد حسن المصري، أهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، إدارة التطوير التربوي، جدة ، موقع الفكرة الدعوية، ص: 230.

– تقبّل الإجابات الخاطئة وتفسيرها على أنها ناتجة عن عفوية غير مقصودة دافعًا مهمًا لاستمرار النقاش، ممّا يعزز ثقة الطالب بنفسه، ويقوي قدرته على التعبير بحرية، كما يُسهم في تسهيل عملية التعبير لدى المتعلمين.[1]

–" كما أنه يعد عمليّة بسيطة ليس لها قواعد خاصة و هو عمليّة مُسلية خالية من الضغوطات ،وهو عملية تدريبية للخيال ولإبداع .

– كما تُعد طريقة العصف الذهني وسيلة تعليمية اقتصادية، لا تحتاج في العادة إلى أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير، مع بعض الوسائل التعليمية البسيطة. وهي سهلة التطبيق ولا تتطلب تدريبًا مطولًا أو إعدادًا معقدًا من قبل المعلمين[2]

يتبيّن لنا من خلال ما ذكرناه أنّ طريقة العصف الذهني لها مكانة بارزة في ميدان التعلّيم والتربية، نظرًا لما تقدمه من دعم فعّال لتنمية التفكير الإبداعي وتحفيز المشاركة النشطة بين المتعلّمين. وتظهر فاعليتها بشكل ملموس في مادة اللغة العربية، لا سيما في مجال التعبير الإبداعي، حيث تفسح المجال أمام المتعلّمين لابتكار أفكار جديدة وتطويرها بأساليب مبتكرة. ومن خلال هذه الطريقة، يتسنى للتلاميذ توسيع مداركهم، وتنمية قدراتهم على التعبير والكتابة، وتنظيم الأفكار بشكل منطقي ومتسلسل. كما تُسهم في تعزيز الثقة بالنفس، وتوفير بيئة آمنة للتعبير الحر، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مهاراتهم اللغوية والتواصليّة.

–عيوب طريقة العصف الذهني :

بالرغم من الإيجابيات التي تتميز بها طريقة العصف الذهني إلا أنها لا تخلو من السلبيات سنختصرها في ما يلي :[3]

–تُناسب المواقف الجماعية أكثر من المواقف الفردية.

–لا تصلح لمعالجة جميع أنواع المشكلات، مثل المسائل الدينية أو القواعد الرياضية الدقيقة

[1]– ينظر : راشد العيد الكريم ، استراتيجية العصف الذهني، موقع الفكرة ، عمان –الأردن– ط1، 2010م، ص: 48.

[2]– ينظر : محمد حسن المصري، أهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، إدارة التطوير التربوي، جدة، موقع الفكرة الدعوية، (د.ط)،(د.ت)،ص:13–14

[3]– ينظر: علي موسوي ، التعليم التعاوني لمراحل التعلّم و التعليّم العالي ،مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2004م ، ص: 85.

-تتطلب معلمًا مُتمكنًا ومدرَّبًا جيدًا على إدارة الجلسات وتنظيم الأفكار

-قد يؤدي التسرع في تقديم الحلول إلى ضعف في جودة الأفكار المطروحة

-يواجه بعض الطلبة صعوبة في تنظيم أفكارهم، مما قد يؤدي إلى طرح أفكار غير دقيقة أو غير واقعية.

-يحتاج تنفيذها إلى مهارات إدارية عالية قد لا تتوفر لدى جميع المعلمين.

-نقص الوسائل التعليمية أو ضعف الدعم المؤسسي قد يعيق تنفيذها بشكل فعّال، ممّا يؤثر سلبًا على نتائجها وعلى حماس المتعلمين.

استخلاصًا ممّا سبق، يمكن القول إن طريقة العصف الذهني تُعد وسيلة فعّالة في تشجيع المتعلّمين على التفكير خارج النمط التقليدي، وتمكينهم من ابتكار أفكار جديدة، والبحث عن حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجههم. كما تسهم هذه الطريقة في كسر حاجز الخوف والتردد، وتُشجع المتعلّمين على التعبير عن آرائهم بحرية دون قلق من الوقوع في الخطأ، ممّا يُعزز من ثقتهم بأنفسهم ويُنمّي روح المبادرة لديهم.

إلا أن نجاح هذه الطريقة لا يمكن اعتباره مضمونًا بشكل مطلق، إذ تتوقف فاعليتها على عدة عوامل، منها كفاءة المعلم في إدارة جلسات العصف الذهني، ومدى تحفيزه للطلبة، وتوفّر البيئة التعليميّة المناسبة. كما أن بعض العوائق قد تحدّ من تحقيق النتائج المرجوّة، مثل ضعف المشاركة من بعض المتعلّمين، أو هيمنة بعض الأصوات على الحوار، إضافة إلى محدودية الوقت أو قلة الوسائل المتاحة. لذلك، فبالرغم من الإمكانات الكبيرة التي تقدمها هذه الطريقة، تبقى الحاجة قائمة إلى حسن توظيفها وتهيئة الظروف الملائمة لضمان فعاليتها وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة منه.

-طريقة التمثيل و لعب الأدوار (La méthode du jeu dramatique et du jeu de rôle) :

1-مفهوم التمثيل ولعب الأدوار:

تعدُ هذه الطريقة من استراتيجيات الحديثة التي تعتمد على لعب الأدوار داخل القسم ، و على هذا الأساس تقوم هذه العملية " على افتراض أن للطالب دورا يجب أن يقوم به عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد " [1]

من هنا نلاحظ بأنّها الطريقة التي تساعد في " إعداد المتعلّمين ذهنيا ونفسيا لأداء الموضوع المحدد ، ثم اختيار بعض المتعلّمين لتمثيل المشكلة ،ثم يتم الاستعداد لهذا التمثيل، ويتم أثناء ذلك إعداد الجمهور لتقبل هذه الأدوار والاستفادة منها، ثم يتم أداء الأدوار وفق الوقت المحدد، وبعدها تتم مناقشة التمثيلية ورؤية مدى تحقيقها للأهداف المرجوة " [2]، إن الهدف من استخدام أسلوب لعب الأدوار في العمليّة التعليميّة لا يقتصر على الجانب الترفيهي أو إضفاء جو من المتعة داخل الفصل؛ بل يتجاوزه إلى غايات أعمق وأهداف تربوية محددة. فهذه الطريقة تهدف أساسًا إلى تعزيز فهم المتعلم للمواقف التعليمية من خلال التفاعل والمشاركة الفعلية، حيث يُوضع المتعلّم في موقف مشابه للواقع، ممّا يُمكّنه من استيعاب المفاهيم بشكل عملي وتطبيقي. ومن خلال لعب الأدوار، يُتاح للمتعلّمين فرصة تنمية مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية، والتدرّب على اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية، وفهم وجهات نظر الآخرين. كما تُسهم هذه الطريقة في غرس القيم والسلوكيات الإيجابية، وتعزيز التفكير النقدي، والتعبير عن الذات في مواقف مختلفة. وبذلك، فإنّ لعب الأدوار يُعدّ من الأساليب التعليميّة النشطة التي تهدف إلى إشراك المتعلّم في بناء معرفته وتطوير شخصيته، وليس مجرد وسيلة للتسلية أو كسر روتين الدرس.

2-الخصائص التربوية والتعلمية لطريقة لعب الأدوار:

تُعتبر طريقة التمثيل ولعب الأدوار من الأساليب التعليميّة الحديثة التي تجمع بين المتعة والتعلّم، حيث تتيح للمتعلّمين فرصة التفاعل الحي مع المواقف التعليميّة. وتهدف هذه الطريقة إلى

[1]- إيمان محمد سحتوت و زينب عباس جعفر ، استراتيجيات التدريس الحديثة ، دار الرشد ، السعودية ، 2014م، ص: 211.

[2]- جامعة المدينة العالمية : طرق تدريس مواد اللغة العربية المعاصرة ، 26-27.

تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والمعرفية والسلوكية بطريقة فعّالة ومباشرة، نحددّها من خلال النقاط التالية:[1]

-يتحدد لعب الدور بطبيعة الطفل.

-له علاقة بالثقافة الاجتماعية للطفل.

-يختلف من الذكور إلى الإناث.

-يرتبط بطبيعة المرحلة العقلية التي يمرّ بها الطفل.

-يتصف لعب الدور بعمليات نفسيّة لعا علاقة بتطوير شخصية الطفل مستقبلا.

يتضح من الخصائص المذكورة أن طريقة لعب الأدوار ترتكزُ على فهم عميق لخصائص المتعلّم النفسيّة والاجتماعية والعقلية، ممّا يجعلها أداة تربوية فعّالة تستجيب لحاجات المتعلميّن وتُسهم في تكييف المحتوى التعليّمي بما يتلاءم مع بيئتهم وسنّهم ومراحل نموهم المختلفة.

3- مزايا وعيوب طريقة التمثيل ولعب الأدوار:

تتميّز طريقة التمثيل ولعب الأدوار بعدّة إيجابيات تجعل منها أداة فعّالة في العملية التعليمية، ويمكن تلخيص أهم مزاياها فيما يلي:

-تُساعد التلاميذ على فهم المحتوى التعليمي من خلال التفاعل المباشر، وتُضفي على الصف جوًا من الحيوية والنشاط.

-تُعزز روح التنافس الإيجابي بين المتعلمين، ممّا يدفعهم إلى المشاركة بفعالية.

-يُسهم في تنمية القدرة على التعبير عن الذات والانفعالات، وتُقوّي الثقة بالنفس

-تجذب انتباه التلاميذ إلى الدرس، نظرًا لما يوفره جو التمثيل من متعة وتشويق يتماشى مع ميولهم.

-يُشجع على التلقائية، وتساعد على استخراج الأفكار الكامنة لدى المتعلّمين بطريقة طبيعية وغير مقيدة.[1]

[1]- فراس السليتي، استراتيجيات التعلّم والتعليم-النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع،عمان-الأردن-ط1، 1429ه/2008م،ص:54.

– كما تتيحُ هذه الطريقة للمتعلّمين فرصًا حقيقية للتعبير عن ذواتهم وانفعالاتهم، ممّا يُسهم في تعزيز مشاركتهم الوجدانية والفكرية داخل الصف. كما تزيد من اهتمامهم بموضوع الدرس، وتساعد المعلم في التعرف على أنماط تفكيرهم المختلفة، فضلاً عن دورها في تنمية روح التلقائية والعفوية لديهم.[2]

4–عيوب هذه الطريقة يمكن اختصرها في النقاط التالية :

رغم الفوائد التربوية لطريقة التمثيل ولعب الأدوار، إلا أن هناك مجموعة من العوائق التي قد تحدّ من فاعليتها، ومن أبرزها:[3]

–ضعف قناعة بعض المعلمين بجدوى هذه الطريقة وأهميتها في تحقيق الأهداف التعليميّة.

–محدودية الإمكانيات المادية، مثل غياب فضاء مناسب للتمثيل أو نقص في الألبسة والديكور المسرحي.

–الاكتظاظ داخل الأقسام، مما قد يؤدي إلى صعوبة التنظيم وانتشار الفوضى أثناء التطبيق.

–تردد بعض المعلّمين في تجربة طرق تدريس جديدة، بسبب الخوف من الفشل أو قلة الخبرة.

–ضعف مهارات بعض المعلّمين في إدارة الحوار والمناقشة بين المتعلّمين أثناء تنفيذ النشاط.

يتبيّن ممّا كتبناه أنّ، طريقة التمثيل ولعب الأدوار تمثّل مقاربة تعليميّة بنائية تنسجم مع مبادئ التعلّم النشط، شريطة أن تُوظّف ضمن إطار بيداغوجي واضح، وبمرافقة تأطيرية مناسبة للمعلّمين. ولتجاوز التحديات المرتبطة بها، يُوصى بتوفير التكوين المستمر، وتحسين البنية التحتية، وتعزيز ثقافة الابتكار التربوي داخل المؤسسات التعليميّة.

–خطوات توظيف طريقة التمثيل ولعب الأدوار في القسم:

يتوقّف نجاح توظيف طريقة التمثيل ولعب الأدوار على مدى إلمام المعلّم بأسسها الإجرائية، وقدرته على تنظيم مراحلها بما يخدم الأهداف التعليمية. ويمكن تلخيص خطوات استخدامها كما يلي:[1]

---

[1]– ينظر: عبداللطيف حسين فرج ، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، دار المسيرة ، الأردن ، 2005م، ص: 195

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 195.

[3]– ينظر : محمد راشد، أساليب التدريس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة قناة السويس –مصر– 2009م، ص: 36.

–توزيع النصوص :يزوّد المعلّم المتعلّمين بالنصوص الخاصة بالمشهد التمثيلي، مع منحهم الوقت الكافي لقراءتها وفهم أدوارهم.

–فهم الأدوار :يتأكد المعلّم من استيعاب المتعلّمين لمضامين النص وتمثلهم لأدوارهم قبل بدء النشاط.

–توجيهات أوليّة :يقوم المعلّم بتوضيح التعليمات الأساسية، ويبيّن القواعد التي يجب احترامها أثناء التمثيل.

–تهيئة الفضاء التربوي :يُعدّ مكان الأداء (الركح أو القسم) بطريقة مناسبة، تضمن انسيابية النشاط وتشجع على التفاعل.

–تحديد أدوار المشاهدين :يتم تكليف بعض المتعلّمين بمهمة المراقبة والتقويم، من أجل إشراكهم في التقييم البنّاء بعد الأداء.

–تنفيذ المشهد :يبدأ المتعلّمون في أداء أدوارهم وفق التوزيع المُعد سلفًا، مع الحرص على احترام تسلسل المشهد.

–التقويم الأولي :بعد انتهاء الأداء، يُجري المعلّم والمتعلّمون تقويمًا أوّليًا للمشهد من حيث الإتقان، التعبير، وطبيعة التفاعل.

–إعادة الأداء (إن لزم الأمر :(يمكن تكرار المشهد لإجراء تحسينات أو إدراج اقتراحات المتعلّمين التي تثري الموقف التمثيلي.

–جلسة النقاش والتقويم النهائي :تُختتم العملية بجلسة حوارية نقدية يُعبّر فيها المتعلّمون عن آرائهم، ويُقيّمون التجربة تربويًا ووجدانيًا.

5–خطوات طريقة التمثيل بالأدوار :

[1]– ينظر: فراس السليتي، استراتيجيات التعلّم والتعلّيم–النظرية والتطبيق–، عالم الكتب الحديث ،عمان–الأردن–ط1، 1429ه/2008م، ص:52.

هناك مجموعة من الخطوات التي يجب أن يتبعها المعلم في تقديم طريقة التعليم بالأدوار و هذا ما سنوضحه في الجدول الآتي :[1]

الخطوة	الكيفية
الإعداد و التحضير	– دراسة المحتوى + تحديد الأهداف و الأدوار وَالوقت + توزيع و تسمية الممثلين .
التهيئة الذهنية	– تعريف المعلم للتلاميذ بمحتوى المسرحية + إرشادهم لما يقتضيه التمثيل + يسمي لهم كل بدوره و اسمه في التمثيل
تهيئة المسرح.	– تهيئة المسرح تكون على عائق المعلم أولا ذلك وبتهيئة مقاعد المشاهدين و الإدارة و التهوية وَمستلزمات التمثيل.
توجيه المشاهدين	–يوجه المعلم المشاهدين (التلاميذ) بما عليهم فعله + يشدد عليهم ضرورة المناقشة عند الانتهاء.
التمثيل	–يبدأ التمثيل و كل يؤدي دوره + يطلب على كل من أخطأ إعادة تمثيل دوره + الحرص التام على الهدوء بإشراف المعلم
المناقشة (التقييم)	–يحاول — في هذه خطوة —التلاميذ تقييم دور كل واحد على حدا + التوصل إلى مقترحات لتطوير الأدوار
إعادة التمثيل	–في هذه المرحلة يجري التمثيل وفق اقتراحات ، مع ملاحظة أنه يمكن إعادة الأدوار مرات

[1]– ينظر : محسن علي عطية ، المناهج الحديثة و طرق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان –الأردن–ط1، 1434ه/ 2013م،ص: 346-345.

	عديدة حتى يتمكن الممثل من أداء دوره كما ينبغي
التقويم النهائي	-يسأل المعلم التلاميذ حول نجاعة الحلول ووقيعتها التي تم التوصل إليها في التمثيل + مدى واقعية النهاية .
التعميمات	-يربط المعلم الموقف التعليمي (التمثيل) بالخيرات الواقعية + مع الوصول إلى التعميمات المطلوبة (القاعدة).

الجدول (03) يبين : خطوات التعلّيم بالطريقة بالأدوار .

تُظهر الخطوات المذكورة في الجدول تصورًا واضحًا وشاملاً لطريقة التعلّيم بالأدوار، وتتميز بالتسلسل المنطقي، والتدرّج من التحضير إلى التقويم والتعميم، ويبقى المفتاح الأساسي لنجاحها هو: مرونة المعلّم، وتفاعله مع التلاميذ، وتهيئة بيئة مشجّعة على المشاركة والتعبير

-طريقة الاستقرائية (La méthode inductive):

أ/ مفهوم الطريقة الاستقرائية:

-الاستقراء:" هو إحدى العمليات العقلية الطبيعية التي يقوم بها العقل البشري تلقائيا دون حاجة للتعلّيم، وقد اشتق اسم الطريقة من مفهوم الاستقراء والذي يعني الانتقال من الجزء إلى الكل، أو من المثال إلى القاعدة والقوانين العامة، وطريقة الاستقراء تبنى على أسباب التدرج المنطقي للوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج عن طريق الملاحظة واكتشاف ..." [1]

ب/خطوات هذه الطريقة :

الطريقة الاستقرائية من أنجع الطرق التعليميّة التي تنطلق من الأمثلة والحالات الجزئية نحو استنتاج القاعدة العامة، تتمثل خطواته في:[2]

-التهيئة أو التمهيد:

[1]- جمال سليمان، ابتسام فارس ، طرائق تدريس علم النفس، ص:147

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:147-148.

هي مرحلة تمهيدية تهدف إلى إثارة انتباه التلاميذ وجذبهم إلى موضوع الدرس بطريقة مشوقة

-قد يستخدم المعلم سؤالًا محفزًا، موقفًا واقعيًا، صورة، أو نشاطًا بسيطًا له علاقة بالموضوع.

-الهدف من هذه المرحلة هو ربط المعرفة السابقة بالتعلم الجديد وتحفيز التلاميذ على الاستكشاف.

مثال: هل لاحظتم كيف تتغير ظلال الأجسام حسب وقت النهار؟

-العرض:

يُقدّم المعلم في هذه المرحلة أمثلة محسوسة أو واقعية أو مكتوبة تمثل الظاهرة أو القاعدة التي يريد الوصول إليها.

-يقوم التلاميذ بملاحظة الأمثلة وتحليلها، دون إعطائهم القاعدة مباشرة.

-يجب أن تكون الأمثلة منوّعة ومدروسة بعناية، وتغطي كل جوانب القاعدة.

-مبدأ العرض الاستقرائي: من الخاص إلى العام، أي من الملاحظة إلى القاعدة.

-الموازنة أو الربط والمقارنة:

في هذه المرحلة، يُطلب من التلاميذ مقارنة الأمثلة المعروضة، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها.

-هذه المقارنة تساعدهم على اكتشاف العلاقات أو النمط المشترك بين الأمثلة.

-دور المعلم هنا هو توجيه الأسئلة الذكية التي تساعدهم على التفكير والتحليل.

مثال في النحو: ما المشترك بين هذه الجمل؟ ما نوع الكلمة التي تسبق الفعل؟

-استنتاج القاعدة أو التعميم:

بعد تحليل الأمثلة والمقارنة، يُشجَّع التلاميذ على صياغة القاعدة بأنفسهم، بناءً على ما استنتجوه

-المعلم قد يصوغ القاعدة بشكل نهائي بعد التلاميذ، للتأكيد

-هذه المرحلة تُنمي الاستقلالية الفكرية وتُعزز الفهم العميق.

-الهدف: أن يتوصل المتعلمون بأنفسهم إلى المفهوم أو القاعدة، لا أن تُعطى لهم جاهزة.

-التطبيق على القاعدة:

-يُطلب من التلاميذ تطبيق القاعدة المستنتجة على **تمارين أو** أنشطة جديدة.

-الهدف هو ترسيخ الفهم والتأكد من الاستيعاب.

-يمكن أن تكون الأنشطة كتابية، شفهية، فردية أو جماعيّة.

أمثلة: أكمل الجمل – استخرج – صوّب الخطأ – ضع الكلمة في سياق مناسب.

الخطوات المعروضة تُجسّد بشكل دقيق المنهجية الاستقرائية في التدريس، وتراعي تدّرج التفكير من الملموس إلى المجرد، مع إعطاء المتعلم دورًا محوريًا في بناء المعرفة.

هذه الطريقة تُعدّ مثالية خصوصًا في تدريس قواعد اللغة، المفاهيم العلميّة، والرياضيات، كونها تُعلّم المتعلّم كيف يُفكر قبل أن يعرف *ماذا* يفكر؟

– كيفيّة تنفيذ الطريقة الاستقرائية في تدريس المفاهيم اللغوية:

تعتمد الطريقة الاستقرائية على الانطلاق من البيانات والحقائق الجزئية نحو بناء المفاهيم، ثم استنتاج العلاقات والقواعد العامة، وذلك ضمن تسلسل تصاعدي يبدأ بالملاحظة والتحليل وينتهي بالتعميم

في تطبيق هذه الطريقة داخل القسم، يبدأ المعلم بتقديم معطيات بسيطة ومنفصلة مثل كلمات أو تراكيب قصيرة، ويدعو التلاميذ إلى ملاحظتها واستخلاص دلالاتها فإذا كان الموضوع هو أنواع الجمل في اللغة العربية، فإن المعلّم يعرض في البداية كلمات أو جمل قصيرة توحي بمفاهيم مثل الاسم والفعل، ثم يوجه المتعلّمين لاكتشاف نوع الكلمة من خلال موقعها ووظيفتها في الجملة بعد ذلك، ينتقل إلى الربط بين المفاهيم عبر أمثلة مثل:

-اسم + اسم ⟶ مبتدأ وخبر

-فعل + اسم ⟶ فعل وفاعل

وبهذا، يُوجه التلاميذ لاستنتاج الفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية من خلال التحليل والمقارنة بين الأمثلة، في نهاية الحصة، يُلخّص المعلّم مع المتعلّمين ما توصّلوا إليه في شكل قاعدة

عامة تُكتب على السبورة، ويطلب من التلاميذ تدوينها في دفاترهم، مع تقديم أمثلة تطبيقية تُبرز الفرق بين الجمل والعبارات. [1]

-مميزاتها :

تتميز الطريقة الاستقرائية بعدة مميزات نذكرها في ما يلي : [2]

-تُبقي المعلومات التي تم الوصول إليها في الذاكرة لأنّ ما يتوصل إليه الطالب بنفسه يرسخ في ذهنه أكثر مما لو قدّمه المعلم إليه جاهزا.

-يستطيع المتعلّم تطبيق التعميمات التي يتوصل إليها بسهولة أكثر من تطبيق تلك التي تقدم إليه مهيّأة وذلك تحسن فهمه لها.

-يكتسب التلاميذ متعة التعلم من خلال اكتشاف القواعد بأنفسهم، مما يزيد من حماسهم ومشاركتهم.

-تسمح لكل متعلم بالتفكير وفق سرعته الخاصة، وتُتيح فرصًا متعددة للمشاركة

-تؤهله لمواجهة مواقف تعليمية جديدة عبر استخدام نفس أسلوب التفكير الاستقرائي.

يتّضح ممّا سبق أن الطريقة الاستقرائية تُسهم في دعم المتعلم من جوانب متعددة، أبرزها تعزيز فهمه للدرس، ومساعدته على استنتاج القواعد بنفسه، مما يُمكّنه من الوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة

-عيوب الطريقة :

1-صعوبة تطبيقها مع مجموعات صغيرة:

[1]-ينظر: راشد محمد راشد ، أساليب التدريس ، جامعة قناة السويس –كلية التربية بالعريش –قسم مناهج و طرق تدريس ، مصر، 2009م/1430ه، ص:24.

[2]-ينظر: محمد محمود لحيلة، طرائق التدريس و استراتيجيته، العين دار الكتاب الجامعي –عمان –الأردن – ط3،2003م، ص:312-313.

تعتمد الطريقة الاستقرائية على مشاركة جماعية واسعة، لذا فهي أكثر ملاءمة للأقسام التي تضم عددًا كبيرًا التلاميذ، ولا يُنصح باستخدامها بشكل فردي أو مع مجموعات ضيقة. وكثيرًا ما يخطئ المعلمون في هذا الجانب.

2-عدم ضمان تعميم القاعدة لدى جميع المتعلمين:

قد لا يتمكن جميع التلاميذ من التوصل إلى التعميم المطلوب، خاصة **المتعلمون المتأخرون** الذين يظلون صامتين أثناء المناقشة، مما قد يُوهم المعلم بأن الجميع قد فهم القاعدة.

3-تطلب مهارات عالية في طرح الأسئلة

تحتاج الطريقة إلى مهارة دقيقة في توجيه الأسئلة الاستكشافية التي تحفّز التفكير، ولهذا فإن المعلمين غير المتمرسين في أسلوب الاستجواب قد يواجهون صعوبات في تنفيذ هذه الطريقة بالشكل الفعّال.[1]

إذن فإنّ الطريقة الاستقرائية هي أداة تعليميّة قوية إذا أُحسن استخدامها، وهي لا تصلح لكل الدروس أو لكل المتعلمين، بل تتطلب مرونة في التطبيق، وذكاء في التوظيف، وتخطيطًا دقيقًا من طرف المعلّم.

-الطريقة القياسية (الكلية) :La méthode déductive (globale)

"هي الطريقة التي على تزويد المعلم لطلبته بالقانون .أو القاعدة أو الُراد تدريسه .ثم يعرض المعلم أمثلة وظيفية توضح صحة القانون أو التعميم، ومن يقيس الطلاب على القاعدة أو القانون بأمثلة مشابهة." [2]

[1]- ينظر: محمد حسين آل ياسين ، مبادئ طرق في التدريس العامة ، المطبعة العربية للطباعة و النشر –صيدا- (د.ط)،(د.ت)،ص:189.

[2]- هناء خميس أبودية ، مهارات التدريس، درش لإدخال البيانات ، 1438ه/2017م، ص:79

"وتسمى بالكلية وهي تخالف الطريقة الاستقرائية في التدريس، إذ تعتمد على مبدأ الانتقال من الكل إلى الجزء، بمعنى تعطي القاعدة أو تكتبها أمامهم على السبورة وتُباشر بإعطاء الأمثلة والشواهد حتى يتمكنوا من فهم القاعدة الأصلية، وتعزز وتترسخ في أذهان الطلبة وتطبيقها على حالات مُماثلة"[1]

ولتوضيح بنية القياس، نورد المثال التالي:

-المقدمة الأولى: النيل أطول نهر في إفريقيا.

-المقدمة الثانية: أطول نهر يجري في مصر والسودان.

-النتيجة: إذن، النيل يجري في مصر والسودان.

يتبيّن من هذا المثال أن القياس يتكوّن من ثلاثة حدود منطقية.

-**الحد الأصغر**: (النيل) وهو موضوع النتيجة.

-**الحد الأكبر**: (يجري في مصر والسودان) وهو محمول النتيجة.

-**الحد الأوسط**:(أطول نهر في إفريقيا) وهو الحد المشترك الذي يرد في كل من المقدمتين، لكنه لا يظهر في النتيجة النهائية.[2]

وهكذا، يتّضح أن القياس عمليّة استدلالية دقيقة تقوم على الربط المنطقي بين الحدود الثلاثة، بما يضمن إنتاج حكم جزئي مستنبط من قضايا كلية، ضمن بنية منطقية محكمة.

ومن هذا كلّه، فإنّنا نخلص إلى القول أنّ الطريقة القياسية تُعدّ أداة تعليمية فعالة في مواقف معينة، شرط أن يُوظفها المعلّم بحكمة، ويفضَّل أن تُدمج مع طرق أخرى مثل الاستقرائية أو الحوارية، لتطوير الفهم وتنمية التفكير المستقل لدى المتعلّم.

-الأسلوب القياسي في التدريس: الخطوات والفوائد:

[1]-رائد رمثان حسين التميمي، التربية العملية، مؤسسة دار الصادق الثقافية –طبع، نشر، توزيع، بابل-العراق-ط1، 1436ه/2017م،ص:191.

[2]- ينظر: محمد حسين آل ياسين ، مبادئ طرق في التدريس العامة ، المطبعة العرية للطباعة و النشر –صيدا (د.ط) ،(د.ت)، ص:192.

أشار الدليمي في كتابه أساليب التدريس إلى الخطوات الأساسية للطريقة القياسيّة، والتي تتضمن ما يلي:

–**التمهيد أو المقدمة** :تبدأ هذه الخطوة بتهيئة الطلاب للدرس الجديد من خلال الربط بينه وبين الدرس السابق، مما يساعد في خلق دافع لدى الطلاب للاستماع والانتباه للدرس المقبل.

–**عرض القاعدة** :يتم في هذه المرحلة كتابة القاعدة بشكل واضح ومحدد، مع توجيه انتباه الطلاب إليها، بحيث يشعر المتعلم بوجود مشكلة تتطلب منه التفكير والسعي نحو الحل.

–**تفصيل القاعدة** :بعد إدراك المتعلّمين لوجود المشكلة، يُطلب منهم تقديم أمثلة تنطبق على القاعدة بصورة صحيحة. ويُعدّ هذا الأسلوب وسيلة فعّالة لترسيخ القاعدة في أذهانهم وتعزيز فهمهم لها.

–**التطبيق** :في هذه الخطوة، وبعد تقديم المعلّم لأمثلة متعددة بمشاركة المتعلّمين، يكون المتعلّم قد أصبح على دراية بصحة القاعدة وأهميتها. عندها، يُطلب من الطلاب تطبيق القاعدة بأنفسهم بناءً على ما تناولوه من أمثلة أثناء مرحلة التفصيل.[1]

تمثل هذه الخطوات الأربعة جوهر الطريقة القياسية في التدريس، حيث تتكامل فيما بينها لتشكّل مسارًا تعليميًا منظمًا يبدأ بتهيئة ذهن الطالب واستثارة دافعيته، ويمر بمرحلة عرض المعرفة وتفصيلها، وصولًا إلى التطبيق العملي الذي يضمن ترسيخ المفاهيم وتعميق الفهم.

ويُظهر هذا التسلسل المنهجي أهميّة بناء الدرس بشكل تدريجي قائم على التفاعل النشط مع المتعلّم، ممّا يعزز من قدرته على الاستيعاب والتحليل، ويؤهله لاستخدام القاعدة في مواقف جديدة بثقة واستقلالية.

إن هذه الطريقة لا تقتصر على مجرد تقديم المعلومات، بل تسعى إلى جعل الطالب محورًا للعمليّة التعليميّة من خلال إشراكه في اكتشاف المعرفة وتطبيقها، وهو ما يُعدّ من ركائز التدريس الفعّال.

–مزايا الطريقة القياسية:

[1]– ينظر : الدليمي كامل محمود نجم ، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية ، دار المناهج للنشر و التوزيع عمان – الأردن – 2013م، ص: 80.

تقديم مباشر وواضح للمعرفة :

-تعتمد هذه الطريقة على عرض الحقائق العامة والقواعد والقوانين بشكل مباشر من قبل المعلّم، ممّا يسهل على المتعلّمين فهم المعلومة بسرعة.

- اقتصادية في الوقت:

بخلاف الطريقة الاستقرائية، لا تستغرق الطريقة القياسية وقتًا طويلاً، حيث تُقدَّم المعلومات جاهزة دون الحاجة إلى استنتاجها من أمثلة أو حالات متعددة.

-ضبط القواعد بدقة:

تُقدَّم القواعد والمفاهيم بصورة دقيقة وكاملة، نتيجة اعتمادها على نتائج أبحاث وتجارب مسبقة، مما يمنحها موثوقية عالية.[1]

-عيوب الطريقة القياسية:

-ضعف القدرة على التوظيف في مواقف جديدة :

نظرًا لتلقّي المتعلّم القاعدة جاهزة، فإنّ قدرتهم على تطبيقها في سياقات جديدة قد تكون محدودة.

-صعوبة استيعاب المفاهيم العامة مباشرة :

قد لا تكون عقول بعض المتعلّم مهيأة لتقبّل القواعد العامة منذ البداية، ممّا يعيق الفهم العميق.

-إلغاء دور المتعلّم في الاكتشاف :

تهمش هذه الطريقة دور المتعلّم في التعلّم النشط، حيث يُحرم من تجربة استنتاج القواعد بنفسه، ما يجعله يعتمد على الحفظ بدلاً من الفهم.[2]

---

[1]-ينظر: عبدالسلام عبدالله الجقندي ، دليل المعلّم العصري في التربية وطرق التدريس ص:265

[2]- ينظر: شبكة المعارف الإسلامية، التدريس طرائق و استراتيجيات مركز نون للتأليف و الترجمة ، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، 2011م، ص:108.

رغم ما تتمتع به الطريقة القياسية من مزايا تتعلق بالاختصار والدقة في تقديم المعرفة، إلا أن عيوبها تؤثر بشكل مباشر على جودة التعلم وفاعليته. فهي، بطبيعتها التلقينية، تحدّ من تفاعل المتعلّم وتقلّل من فرص مشاركته في بناء المعرفة، مما قد يؤدي إلى ضعف في الفهم العميق وصعوبة في توظيف القواعد في مواقف حياتية جديدة.

إن الاقتصار على تقديم القاعدة بصورة جاهزة يُفقد الطالب متعة الاكتشاف، ويجعله متلقيًا سلبيًا، الأمر الذي يتعارض مع المبادئ الحديثة في التربية التي تؤكد على دور المتعلّم بوصفه محور العمليّة التعليميّة.

وعليه، فإن استخدام الطريقة القياسية يتطلب تكاملها مع أساليب أخرى تُعزز التعلّم النشط وتُشرك الطالب في فهم المفاهيم بطريقة تفاعلية، بما يضمن تحقيق أهداف التعليم بشكل أكثر شمولية وفاعلية.

وبعد تناولنا للطريقتين الاستقرائية والقياسية، تبيّن أنهما لا تمثلان اتجاهين متعارضين في التدريس؛ بل يُكمل كل منهما الآخر في إطار عمليّة تعليميّة متكاملة تسعى لتحقيق الفهم العميق وترسيخ المعرفة، يُعَدّ استخدامهما معًا وسيلة فعّالة لتحقيق تعلّم أكثر شمولًا وعمقًا. فكل طريقة منهما تحمل في طياتها نقاط قوة، كما أنها لا تخلو من بعض القصور، لكن هذا القصور سرعان ما يُعوَّض إذا ما تم دمج الطريقتين ضمن استراتيجية تعليمية مرنة ومتكاملة، فالطريقة الاستقرائية التي تعتمد على تقديم أمثلة جزئية تقود المتعلّم إلى استنتاج القاعدة بنفسه، تُنمي مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج، وتُعزز من تفاعل الطالب مع المعرفة. غير أن هذه الطريقة قد تستغرق وقتًا أطول، وقد لا تكون فعالة في جميع السياقات، خاصة إذا كان الوقت محدودًا أو إذا كان المتعلمون يفتقرون إلى الخلفية المعرفية التي تؤهلهم للاستنتاج الصحيح، أما الطريقة القياسية فتوفر الوقت والجهد من خلال تقديم القاعدة أو المفهوم بصورة مباشرة، ممّا يسهم في ترسيخ المعرفة بسرعة، لكنها، في المقابل، قد تُضعف من مهارات التحليل والتفكير النقدي لدى الطالب إذا تم الاعتماد عليها بشكل منفرد ومتكرر.

من هنا، يتضح أن التكامل بين الطريقتين يضمن تحقيق التوازن بين الفهم العميق والسرعة في التعلّم، وبين التفكير الاستنتاجي والإدراك المباشر، ممّا يعزز من جودة المخرجات التعليمية، ويجعل من العملية التعليميّة أكثر استجابة لحاجات الطلاب وتنوع قدراتهم.

خلاصة المبحث:

وبشكل عام إنّ طرائق التدريس تشكّل عنصراً محورياً في بناء المنهاج التعلّيمي، لما لها من أثر بالغ في تحقيق أهدافه وترجمتها إلى واقع عملي داخل الصف الدراسي، فالمعلّم لا يُقاس نجاحه بمدى إلمامه بالمحتوى العلمي فقط، بل بقدرته على اختيار الأساليب التربوية المناسبة التي تسهم في تنظيم الموقف التعليّمي وإدارة عملية التعلّيم بفعالية. ومن خلال استعراضنا لطرائق التدريس التقليدية والحديثة، إلى جانب بعض الاستراتيجيات المعاصرة، تبيّن أن كلا الاتجاهين – التقليدي والحديث – يحمل من الفوائد ما يجعل الاستغناء عن أحدهما أمراً غير مرغوب فيه. فالطرائق التقليدية ما زالت تحتفظ بأهميتها في بعض المواقف التي تتطلب الحزم أو الوضوح المباشر، في حين أن الطرائق الحديثة جاءت لتعزز من دور المتعلّم كمشارك فعّال في بناء المعرفة، وتشجعه على التفكير الناقد والعمل التعاوني. لذا، فإنّ المزاوجة بين النهجين تمثل الخيار الأمثل، حيث يتم توظيف كل منهما بحسب مقتضيات الموقف التعلّيمي. ولا تكتمل فاعلية هذه الطرائق إلا من خلال دعمها بوسائل تعليميّة مناسبة تعين المتعلّم على الفهم والتطبيق، وتُسهم في تحقيق تعلّم أكثر حيوية وفاعلية.

رابعا/الوسائل البيداغوجية Les moyens pédagogiques

تلعب الوسائل التعليمية دورًا مهمًا في تعزيز كفاءة ومصداقية التعليم داخل المؤسسات التربوية. فهي تساهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم من خلال دعم الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم. وقد استخدمها المدرسون منذ القدم، وتطورت بمرور الزمن لتتكيف مع متطلبات التعليم الحديث ووسائل الاتصال المعاصرة. كما تسهم في تبسيط المفاهيم وترسيخها لدى المتعلمين، وتُعرف هذه الوسائل بتسميات متعددة، خاصة السمعية والبصرية منها[1]

[1]-ينظر: سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير ، ص: 134

1-تعريف الوسائل البيداغوجية:

يُطلق على الوسائل البيداغوجية عدة تسميات مثل: الوسائل المعينة، معينات التدريس، الوسائل المساعدة على الإدراك، الوسائل السمعيّة والبصرية، ووسائل الإيضاح. وتختلف هذه التسميات والتعريفات باختلاف نظرة المربين إلى دور الحواس في عملية التعلّم، وكذلك تبعًا لاختلاف فهمهم لوظائف هذه الوسائل ومساهماتها في تحسين العملية التعليمية.[1]

و هناك تعريفات أخرى لوسائل البيداغوجية :

" نعني بالوسائل التعليمية الأجهزة و الأدوات و المواد التي يستخدمها المعلم من أجل تحسين و تطوير عمليتي العلم والتعلم بهدف توضيح الصورة التعليمية من توضيح المعاني و شرح الأفكار في عقول الطلاب. "[2]

يعرف أحمد حساني الوسائل التعليمية بأنّها :" كُل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم ، و ترقيتها ، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة ، واكتساب عادات معينة تُمثل مرتكزا جوهريا في العمليّة التعليميّة "[3]

وجاء في مُعجم المصطلحات التربية و التعليّم أنّ: " الوسائل التعليميّة هي مجموع ما يستخدم في العمليّة التعلميّة بهدف نقل المعارف للمتعلّم بشكل الواضح، وجعله قادرا على استيعاب ما يتعلّمه"[4]

من خلال التعريفين السابقين نستنتج أنّ الوسائل التعليمية تعدّ من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها المعلّم داخل الفصل أو خارجه لإنجاح الدرس، وتشمل هذه الوسائل أدوات متنوعة

[1]- ينظر: أحمد خيري كاظم، جابر عبدالحميد جابر ، الوسائل التعليمية و المنهج ، دار النهضة العربية –القاهرة –مصر، (د.ط)،(د.ت)،ص14.

[2]- إيناس خليفة عبدالرزاق ، الشامل في الوسائل التعليمية ، دار المناهج ، عمان –الأردن- 2006م، ص: 11.

[3]- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية–الجزائر، ط5، 2005، ص: 152.

[4]- جرجس ميشال جرجس : معجم مُصطلحات التربية و التعليم ، ، دار النهضة العربية، ، بيروت-لبنان- (د.ط)،2005م، ص: 558.

مثل السبورة، الكتب، الأقلام، الخرائط، الحواسيب، والمخابر، وتهدف جميعُها إلى تسهيل وتحسين عمليّتي التعليّم والتعلّم داخل المؤسسات التربوية.

2- وسائل التعليم بين التصنيف والتنويع:

تتعدد الوسائل التعليمية وتتنوع بحسب طبيعتها وطريقة استخدامها، ممّا يستدعي تصنيفها لتسهيل فهمها واستعمالها بالشكل الأمثل، ويمكن تقسيم هذه الوسائل إلى فئتين رئيسيتين، بناءً على الأسلوب الذي تُقدَّم به وطبيعة التفاعل الذّي تتيحه داخل العمليّة التعليميّة.

-المواد التعليمية التي تشتمل على :[1]

أ/ الوسائل البصرية (Les supports visuels):

-الكتاب المدرسي .

-الصحف والمجالات والنشرات التربوية.

-الرسوم التوضيحية كالرسوم البيانية، الرسوم التخطيطية، الخطوط البيانية، الخرائط، الملصقات، الصور الفوتوغرافية ، رسم الكارتيير.

-الرحلات والزيارات الميدانية .

-النماذج والعينات .

-أشرطة الأفلام التعليميّة.

-أشرطة التسجيل .

-مواد الأفلام السينمائية.

-الشرائح

ب/ الوسائل السمعية (Les supports auditifs):

"وتضمُ مجموعة المواد والأدوات التي تُساعد على زيادة فاعلية التعلّم والتي تعتمد أساسا على حاسة السمع، وتشمل الراديو، وبرامج الإذاعة المدرسيّة، والاسطوانات، والتسجيلات الصوتية

[1]-ينظر:بهيرة شفيق ابراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد ، المناهج و توجهاتها المستقبلية، ص: 186-190

"[1]، كما "تعتبر الإذاعة من أهم الوسائل الجيّدة والمفيدة في تعليّم المواد الاجتماعية ففيها التمثيلية والتاريخية والاجتماعية و فيها وصف الأماكن والمقابلات التي تشرح عادات وتقاليد الناس من كل البلدان ومن كل الأجناس".[2]

يُبرز التعريفان أهمية الوسائل السمعية كأداة فعّالة في دعم العملية التعليمية، خاصة من خلال اعتمادها على حاسة السمع كوسيلة رئيسية لنقل المعرفة، وقد تمّ التركيز بشكل واضح على تنوّع هذه الوسائل مثل الإذاعة، التسجيلات الصوتية، والميكروفون، مع الإشارة إلى دورها في تحفيز التعلّم وتنمية الإدراك السمعي لدى التلاميذ.

كما يُلفت التعريف الثاني النظر إلى الإذاعة التعليميّة بوصفها من أبرز الوسائل السمعيّة، لما تحمله من عناصر جاذبة مثل التمثيليات التاريخية والاجتماعية، والوصف الحيّ للأماكن والعادات، ما يثري المحتوى التعليمي خاصة في مادّة الاجتماعيات، ويُسهم في تقريب المفاهيم البعيدة من ذهن المتعلّم بطريقة مشوقة وملموسة.

بالتالي، يُظهر التعريفان تكاملهما في تقديم رُؤية شاملة للوسائل السمعية، سواء من حيثُ تصنيفها أو دورها التربوي والتفاعلي داخل الصف، مّما يعزز أهميتها كوسيلة تعليميّة فعالة.

ومن بين الوسائل السمعية التي تعتمد على استقبال المعلومات عبر حاسة السمع:

-الصور الثابتة.

-الإذاعة.

-التسجيلات الصوتية.

-الجرامفون.

ج/ وسائل سمعية بصرية(Les supports audiovisuels):

[1]- أحمد حامد منصور ، تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري ، دار السلاسل، الكويت ، 1986م،ص:35.

[2]- ايناس خليفة عبدالرازق ، الشامل في السائل التعليمية ، ص: 101.

تشمل على " حاستي السمع والبصر معا، ومنها أفلام الصور المتحركة والناطقة، والبرامج التعليمية بالتلفاز والدروس المعدة باستخدام الحاسوب، والمسرح، والأفلام الثابتة المصحوبة بالتسجيلات صوتية ،وجهاز عرض الأفلام (الفيديو)"[1]

يُمكننا القول أن هذه الوسائل تجعل من التعليّم أكثر كفاءة وجودة ، وهناك عدّة تسميات للوسائل السمعيّة البصرية أو الوسائل التعليميّة أو الوسائل التعليميّة السمعيّة و البصرية ويقصد بها:

-" أدوات التعلّم ، بمعنى أنّها وسائل وليست غايات أو خبرات للتعلّم.

-أنّها تتضمن كل الأدوات و الطرق التي تستخدم الحواس كلها أو بعضها ، بما في ذلك حواس الشم والذوق و اللمس."[2]

يعكس هذا التعريف بوضوح الدور المتكامل والفعّال الذي تلعبه الوسائل السمعيّة البصريّة في تعزيز جودة العمليّة التعليميّة، حيث تجمع بين حاستي السمع والبصر، ممّا يُسهم في إيصال المعرفة بشكل أكثر تفاعلًا وتأثيرًا في المتعلّم، وتُعتبر هذه الوسائل، مثل الأفلام التعليميّة، البرامج التلفزيونية، والمحتوى الرقمي، أدوات تعليميّة قادرة على تقديم الخبرة الحسيّة المتكاملة التي يصعب تحقيقها بالشرح اللفظي المجرد.

وفيما يلي بعض أمثلة عن الوسائل السمعيّة البصرية:

-التليفزيون التربوي و دوره في العمليّة التعليميّة :

يُعدّ التلفزيون التربوي من أبرز الوسائل التعليمية المعاصرة، نظرًا لانتشاره الواسع وقدرته على الوصول إلى أعداد كبيرة من التلاميذ في وقت واحد. كما يتميز بجمعه بين عدة عناصر بصرية وسمعية مثل الصوت، الصورة، الألوان، الحركة، والموسيقى، وهي عوامل تساهم بشكل فعّال في جذب انتباه المتعلمين وتعزيز فهمهم للمحتوى التعليمي، ولا يُنظر إلى التلفزيون التربوي كبديل للتعليم التقليدي، بل كأداة مكمّلة للعمليّة التعليميّة، خاصة في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة. وتتجلى أهميته في النقاط التالية:

[1]- بميرة شفيق ابراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية : ص: 190

[2]- أحمد خيري كاظم، جابر عبدالحميد جابر، الوسائل التعليمية و المنهج ، ص: 16

1-إمكانية توجيه البرامج التعليمية إلى فئات واسعة من المتعلميّن، ممّا يزيد من انتشار المعرفة ويوسّع قاعدة المستفيدين.

2-توفر عناصر التشويق البصري والسمعي: كالصورة والصوت والألوان، يساهم في تحسين قدرة المتعلّم على الفهم، ويُكوّن لديه صورة ذهنية أوضح حول المفاهيم المعروضة.

3-القدرة على إنتاج برامج تربوية متنوعة، سواء توعوية أو تعليمية، تُمكّن المؤسسات التربوية من التأثير بفعالية في رفع مستوى المعرفة والمهارات لدى التلاميذ، شريطة أن يتم بث هذه البرامج في أوقات مناسبة لضمان وصولها إلى الفئة المستهدفة.[1]

ويُمكن القول أنّ التلفزيون التربوي أسهم بشكل فعّال في تحسين أداء المعلّم، من خلال تسجيل الدروس وعرضها عليه بهدف التقييم الذاتي لأدائه داخل الصف، أما في مجال التعليّم الفردي، فقد استُخدمت أشرطة الفيديو لتسجيل المواد التعليميّة وتنظيمها، ممّا يتيح للمتعلميّن سهولة الوصول إليها عند الحاجة. وتُعد أشرطة الفيديو مصادر تعليميّة غنيّة، لما تتضمنه من موضوعات متنوعة تشمل الجوانب العلميّة، والأدبية، والدينية، والاجتماعية. ولذلك، أُنشئت مكتبات خاصة بأشرطة الفيديو في المدارس، والكليات، والمعاهد الطبية، والمهنية، والفنية.

وهُناك مجموعة من الوسائل التي تعتمد على عمليتي الإدراك السمع و البصر :[2]

-الأفلام التعليميّة.

-البرامج التليفزيونية.

-التمثيلات والمسرحيات.

-الشرائح التي تصاحبها تسجيلات صوتية

-جهاز المذياع.

-جهاز التسجيل الصوتي.

-جهاز الفيديو.

---

[1]-ينظر: ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف ، طرائق التدريس، ص: 180.

[2]-ينظر: سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج –البناء والتطوير- ص: 140.

-جهاز التليفزيون.

-جهاز السينما.

-جهاز عرض الأفلام الثابتة.

-جهاز عرض الأفلام.

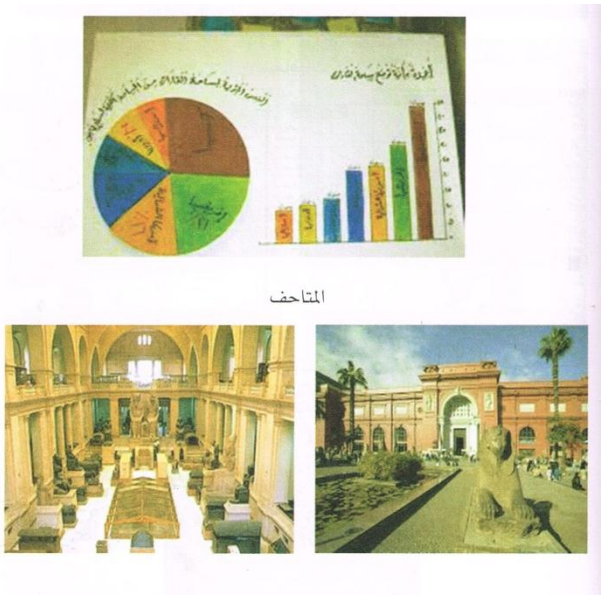
-جهاز عرض الأفلام المعتمة .

-جهاز عرض الشرائح .

-السبورة الضوئية .

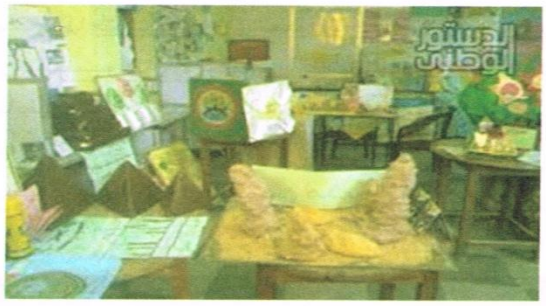
-جهاز الحاسوب الآلي

وهذه الصور لبعض هذه الوسائل التعليميّة [1]:



[1]-بهيرة شفيق ابراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد ، المناهج و توجهاتها المستقبلية، ص: 186-190

المعارض



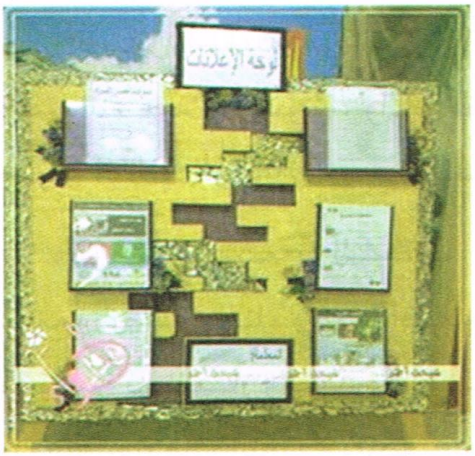
الشفافيات

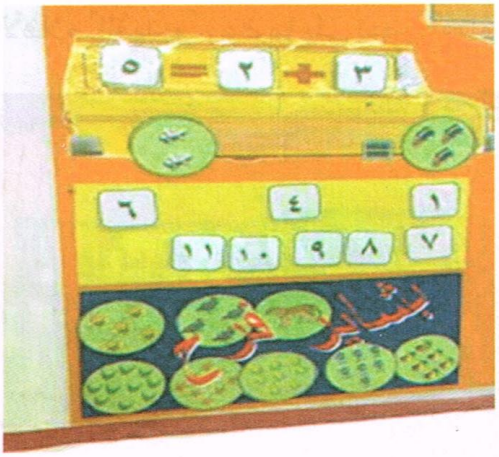
جهاز عرض الشفافيات

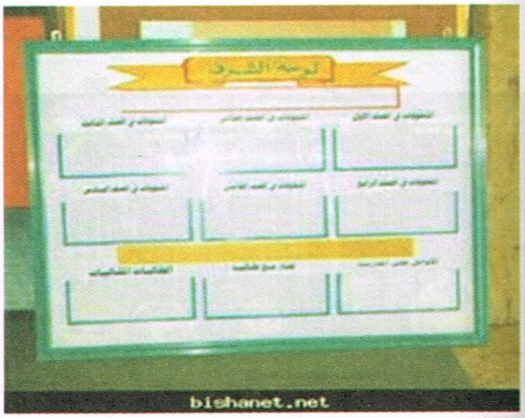
[1]

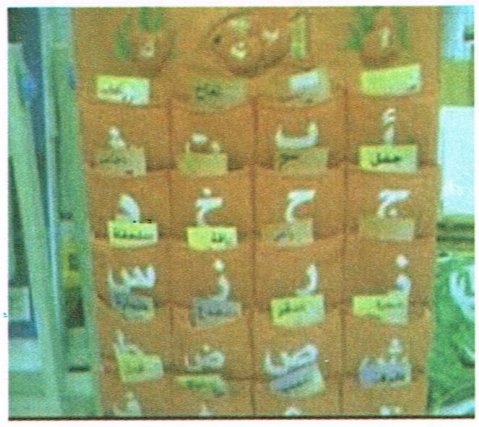
[1]- بهيرة شفيق ابراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد ، المناهج و توجهاتها المستقبلية، ص: 186-190

اللوحات

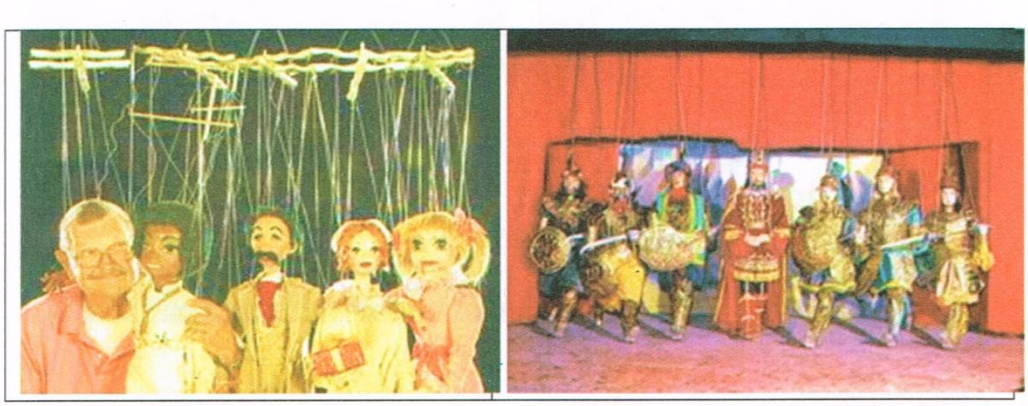

لوحة الإعلانات




لوحة الشرف
bishanet.net



العمليات الحسابية
العلامات الحسابية
الأعداد



صور لبعض الوسائل التعليميّة[1]

تتنوع هذه الوسائل بين بصرية وسمعية وأجهزة تعليمية تكنولوجية. من خلال استخدامها بشكل مناسب، يمكن للمعلمين تسهيل إيصال المعلومات للطلاب، وتحفيزهم على التفاعل والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، مما يساهم في تحسين النتائج التعليمية بشكل عام.

د/ الوسائل الملموسة(les supports matériels):

تمثل الوسائل الملموسة أكثر تأثيرًا في شدّ انتباه التلميذ وتحفيز تفاعله مع المحتوى، ومن بين هذه الوسائل: الرسومات البيانية، الصور، اللوحات، القصص، والخرائط التعليميّة، تُعد هذه الوسائل من أكثر الأدوات فعاليّة في توضيح المفاهيم، خاصةً تلك التي تُمثل معالم الأماكن، إذ تُقدّم المعلومات بطريقة بصرية مبسطة تختصر الوقت والجهد، وتُعزز الإدراك بشكل يفوق الوصف اللفظي. ويمكن الحصول على هذه الصور من مصادر متنوعة مثل تصوير المعلم أو التلاميذ، أو من المجلات والصحف، كـــ"مجلة العربي" التي تُعد من أبرز المصادر في هذا المجال[2].

وتعتمد الوسائل الملموسة على الإدراك الحسي و اللمس مثل :

1-" المجسمات .

2-النماذج مثل : المجموعة الشمسية ، الكرة الأرضية المكعبات ، المثقبات المتداخلة ، عداد و دوائر التجمع.

[1]- بهيرة شفيق ابراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد ، المناهج و توجهاتها المستقبلية، ص: 186-190

[2]- ينظر : إيناس خليفة عبدالرزاق ، الشامل في الوسائل التعليمية ، ص: 102.

3-الأدوات الهندسية ."[1]

نلاحظ أنّ تنوع الوسائل الملموسة وتكاملها يُسهم في تحسين العمليّة التعليميّة، وزيادة فهم المتعلّم، وتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعليّة.

و هناك تقسيمات أخرى للوسائل التعليميّة بعدة طرق، منها: [2]

-**وفق طريقة العرض** :وتشمل *المواد المعروضة* التي تحتاج إلى أجهزة كالأفلام والشرائح والتسجيلات، *والمواد غير المعروضة* التي لا تتطلب أجهزة مثل النماذج والخرائط والعينات.

-**وفق مصدر الحصول عليها** :وتنقسم إلى *مواد جاهزة* تنتجها شركات متخصصة، *ومواد محلية* من إنتاج المعلم أو الطالب باستخدام خامات البيئة، مثل الرسوم والخرائط.

-**وفق عدد المستفيدين:** وتشمل وسائل *للتعلّم الفردي* كالأجهزة السمعية والبصرية، ووسائل *للتعلّم الجماعي* مثل معامل اللغات والمؤتمرات عن بُعد.

يتّضح من التصنيفات المتعددة للوسائل التعليمية أنها تُبنى على أسس متنوعة تُراعي طبيعة الحواس المستخدمة، وطريقة العرض، ومصدر الحصول على الوسيلة، وعدد المستفيدين منها. ويُبرز هذا التنوع مدى أهمية اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة وفقًا للسياق التعليمي، واحتياجات المتعلمين، والإمكانات المتاحة، بهدف تحقيق أفضل نواتج التعلم بطريقة فعّالة وميسّرة.

3-الوسائل التعليمية: دورها وأهميتها في تعزيز التعليم:

تسهم الوسائل التعليمية في رفع جودة التعليم وجعل الدروس أكثر تفاعلية. وفيما يلي نستعرض دورها وأهميتها في العملية التعليمي: [3]

- توفير الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم.

-التغلب على اللفظية وعيوبها في الشرح.

---

[1]- باراقاش صالح سالم و عبدالله محمود السبحي ، أصول التربية العامة و الإسلامية ، دار الأندلس للنشر و التوزيع، ، المملكة العربية السعودية ، 1996م،ط2، ص: 70-71.

[2]- ينظر: أشتيوه ، فوزي فايز ، و ربحي مصطفى عليان ، تكنولوجيا التعليم (النظرية و الممارسة) ، ، دار صفاء للنشر و التوزيع عمان –الأردن،ط1، 2010،ص: 104-106.

[3]- ينظر: عنود الشايش الخريشا ، أسس المنهاج و اللغة ، ص: 69-70.

– توضيح المفاهيم وتسهيل عملية الإدراك والفهم.

–تحفيز اهتمام الطلاب وتنمية مهارات الملاحظة الدقيقة.

– تعزيز الذاكرة وزيادة استيعاب الطلاب للمعلومات.

– تنمية التفكير المستمر لدى الطلاب.

– قياس استيعاب الطالب وتقويم معلوماته.

– تسهيل العملية التعليمية للمعلم وتسهيل التعلم للطلاب.

– التعلّم الذاتي من خلال الوسائل مثل التلفاز والرحلات والمتاحف.

–توضيح المفاهيم المحددة في المادة التعليمية

–مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، خاصة في التعبير الشفوي

–توسيع مدارك المتعلّم بمعلومات علمية وألفاظ حديثة.

–توفير فرص المتعة والتفاعل للمتعلمين وتحقيق الذات.

– إبقاء الخبرات التعليمية حية وطويلة الأمد.

–تعليم المهارات وتنمية الاتجاهات وتطوير الذوق وتعديل السلوك.

الوسائل التعليمية تُشكّل دورًا محوريًا في تحسين العمليّة التعليميّة، حيث تسهم في تسريع الفهم، وتوسيع مدارك المتعلميّن، وتعزيز الذاكرة والمشاركة الفعّالة. كما تساعد في مراعاة الفروق الفردية، وتحقيق تجربة تعليميّة شاملة وممتعة، ممّا يساهم في تطوير مهارات المتعلميّن وتغيير سلوكياتهم بشكل إيجابي.

4–تطوير الوسائل التعليمية وعلاقتها بتكنولوجيا التعلم: Développement des moyens d'enseignement et leur relation avec la technologie de l'apprentissage

مع التقدم التكنولوجي المتسارع، لم تعد الوسائل التعليميّة محصورة في الأدوات التقليدية، بل أصبحت تعتمد بشكل متزايد على تقنيات حديثة أحدثت تحولًا جذريًا في طرائق وأساليب التدريس، فقد ساهمت هذه الوسائل في جعل العمليّة التعليميّة أكثر تفاعلاً، وتكيفًا مع احتياجات

المتعلم، ومواكبة للعصر الرقمي، وفيما يلي أهم تصنيفات الوسائل التعليمية وعلاقتها بتكنولوجيا التعلّم: [1]

1–معينات الدرس(Les moyens d'assistance à l'enseignement):

تلعب هذه الوسائل دورًا هامًا في مساعدة كل من المعلم والمتعلم داخل البيئة التعليمية، فهي تساهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم من خلال توفير أدوات داعمة كالعينات، النماذج، الخرائط، والمواد البسيطة التي تكمّل المحتوى الدراسي وتجعله أكثر وضوحًا.

2–الوسائل السمعية البصرية (Les moyens audiovisuels):

تندرج تحت هذا التصنيف الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معًا، مثل أجهزة الفيديو، العروض التقديمية، التسجيلات الصوتية، والأفلام التعليمية. وهي وسائل تُحفّز أكثر من حاسة في آنٍ واحد، مما يُسهم في ترسيخ المعلومات وزيادة التفاعل داخل الصف.

3–وسائل الإيضاح (Les supports d'illustration):

تُستخدم هذه الوسائل لتوضيح المفاهيم المجردة أو المعقدة التي قد يصعب على الطالب استيعابها من خلال الشرح النظري فقط. مثل الرسومات، النماذج، المخططات، والعروض التفاعلية. وهي وسائل تُكمل شرح المعلم وتجعله أكثر وضوحًا وملموسًا.

4–تكنولوجيا التعلم أو التكنولوجيا التعليمية (La technologie éducative):

تتجلى هذه التسمية في استخدام الأدوات التقنية الحديثة ضمن العملية التربوية، مثل الحواسيب، اللوحات التفاعلية، برامج المحاكاة، والواقع الافتراضي. لكن المفهوم الأوسع للتكنولوجيا التعليمية لا يقتصر على الأدوات فقط، بل يشمل أيضًا المنهجية العلمية التي تبدأ بتحديد الأهداف التعليمية، ثم اختيار الوسائل المناسبة، وانتهاءً بالتقويم والتغذية الراجع.

من خلال ما ذُكر، نستنتج أنّ تكنولوجيا التعلّم تُعد ضرورة ملحّة في ظل الثورة الرقمية المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم. فهي لم تعد خيارًا ثانويًا، بل أصبحت عنصرًا أساسيًا في تجويد العمليّة التعليميّة، من خلال ما توفره من أدوات وأساليب حديثة تسهّل نقل المعرفة، وتعزز

[1]– ينظر : إيناس خليفة عبدالرازق، الشامل في الوسائل التعليمية، ، ص: 12.

التفاعل، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلميّن، كما تُسهم في تحقيق مخرجات تعليميّة أفضل، وتُعزز من فرص النجاح عبر توفير بيئة تعليميّة محفزة ومرنة، تتماشى مع متطلبات العصر وكفاءات القرن الواحد والعشرين.

5- فوائد استعمال الوسائل التعليميّة :

يمكن تلخيص أبرز فوائد استخدام الوسائل التعليمية في النقاط التالية: [1]

1-تعزيز الإدراك الحسي

توفر أساسًا ماديًا ملموسًا يساعد على تنمية التفكير الإدراكي، وتقلل من استخدام التلاميذ للألفاظ الغامضة.

2-جذب الانتباه:

تثير اهتمام التلاميذ من خلال التشويق، مما يعزز تركيزهم ويساعد على تثبيت المعلومات في أذهانهم.

3- ترسيخ التعلّم:

تسهم في تثبيت الخبرات التعليمية وجعل أثرها طويل الأمد.

4- تنشيط التعلم الذاتي:

تُقدّم خبرات واقعية تفتح المجال أمام التلاميذ للمشاركة الفعالة والنشاط الذاتي.

5 -تنظيم التفكير:

تُسهم في بناء التفكير المتسلسل والمنطقي لدى التلاميذ

6-توسيع المفاهيم:

تساعد في نمو المعاني وتعميق الفهم، مما يؤدي إلى تعلّم أكثر فاعليّة

[1]- ينظر: بشير عبدالرحيم الكلوب ، سعود سعادة الجلاد ، الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استعمالها ، الطبعة الثالثة ، دار العلم للملايين ،بيروت-لبنان- 1977م، ص: 29-31.

7-تجارب مباشرة متنوعة:

توفر خبرات تربوية يصعب الحصول عليها بوسائل تقليدية، مما يعزز العمق في التعلّم.

8 –توفير الوقت والجهد:

تُسهّل العملية التعليمية وتُوفّر الوقت والجهد على المعلم والتلميذ معًا.

وبذلك يمكن القول أنّ، الوسائل التعليميّة تعدُّ من الركائز الأساسيّة في تحسين جودة التعليّم، إذ تسهمُ في تبسيط المفاهيم، وتنمية الإدراك، وتحفيز التفاعل والتركيز لدى التلاميذ، كما تساعد على ترسيخ المعلومات وتنظيم التفكير، وتُوفّر خبرات واقعية يصعب تحقيقها بالطرق التقليدية، إلى جانب ما تُوفّره من وقت وجهد لكل من المعلّم والمتعلّم، ممّا يجعل العمليّة التعليميّة أكثر فاعليّة ومُتعة.

وَأشار عواطف حسان عبد الحميد في كتابه "**المنهج الدراسي** "إلى مجموعة من الفوائد التي تقدمها الوسائل التعليمية، من أبرزها: [1]

-تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلم وتعزيز دافعيته نحو التعلم.

-جذب الانتباه وإثارة الاهتمام بموضوعات الدرس.

-تشجيع التلميذ على التفاعل والمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية.

-توسيع خبرات المتعلم وتنويعها بما يتناسب مع أهداف التعلم.

-توفير خبرات يصعب الوصول إليها في الواقع، وذلك بسبب:

أ- بعدها الزمني.

ب- أو المكاني.

ج- أو حاجتها لسرعة أو بطء في العرض.

د- أو لصِغر حجمها أو اختفائها عن الرؤية المباشرة.

نستقرأ ممّا ذكرناها أنّ الفوائد المجتمعة تُسهم في جعل عمليّة التعلّم أكثر فاعليّة وثراء.

[1]- عواطف حسان عبدالحميد ، المنهج الدراسي ، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، كفر الشيخ ، ط1، 2009، ، ص: 78.

وتتجلى أهميّة الوسائل التعليميّة في العمليّة التدريسية من خلال عدد من المؤشرات الدالة على فاعليتها، أبرزها ما يلي:[1]

1-**تفعيل أكثر من حاسة** لدى المتعلّم في أثناء عمليتي التعليّم والتعلّم، مما يعزز الفهم ويُرسّخ المعرفة.

2-**توضيح المفاهيم المجرّدة** وإزالة الغموض أو الإبهام الذي قد يعتري بعض المواد التعليميّة.

3-**إثارة فضول المتعلمين** وتحفيزهم على الاكتشاف والبحث عن المعرفة بأنفسهم.

4-**تنمية مهارات الملاحظة والمتابعة**، بالإضافة إلى توفير خبرات تعليمية جديدة ومباشرة تُثري التعلّم.

5-**تطوير المهارات المتنوعة** لدى المتعلميّن، سواء المعرفيّة أو الحركيّة أو الوجدانيّة، مثل:

-القدرة على رسم الخرائط.

-تمثيل الواقع باستخدام الرموز والمصطلحات.

-إدراك العلاقات بين الرموز والمفاهيم الجغرافية والواقع الفعلي.

6-شروط التوظيف النفسي البيداغوجي السليم للوسائل التعليميّة:

لضمان فعالية الوسائل التعليميّة في العمليّة البيداغوجية، لا بدّ من مراعاة مجموعة من الشروط النفسية والتربوية، من أبرزها:[2]

-**مراعاة خصائص المتعلّم** :يجب أن تتناسب الوسيلة مع العمر الزمني والعقلي للتلميذ.

-**الارتباط بالمحتوى الدراسي** :ينبغي أن تنبع الوسيلة من المقرر الدراسي وتخدم أهدافه التعليميّة.

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس ، مكتبة نرجس –المركز الإسلامي النقا الشروق ، 2010م ، ص: 226-227.

[2]- ينظر: زبيدة محمد قرنى ،تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ،الناشر- المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ،مصر، ط1، 2017م،ص: 165-166.

-**التوازن بين الشكل والمضمون** :تُراعى الدقة العلمية والجاذبية الفنية دون أن تطغى الناحية الجمالية على المحتوى العلمي.

-**الانسجام مع البيئة** :يجب أن تتلاءم الوسيلة مع بيئة التلميذ من حيث القيم والعادات والموارد المحلية.

-**وضوح الرموز** :يُشترط أن تكون الرموز والصور المستعملة مفهومة ومشتركة بين المعلم والمتعلم.

-**الوضوح والبساطة** :يُفضل تبسيط المعلومات قدر الإمكان دون الإخلال بصحتها العلمية.

-**الجاذبية والتشويق** :لا بد من احتوائها على عناصر جذب تحفّز انتباه التلاميذ وتثير فضولهم.

-**الابتكار والتجديد** :يُستحسن أن تكون الوسائل غير تقليدية وتحمل طابع الإبداع.

-**المرونة وسهولة التكيّف** :يجب أن تتمتع الوسيلة بالمرونة لتناسب مواقف تعليمية مختلف.

-**الاقتصادية والعملية** :من الأفضل أن تكون منخفضة التكلفة، ومناسبة من حيث الحجم والصوت وسهولة الاستخدام.

أما في ما يخص الأسس النفسيّة لاستخدام الوسائل البيداغوجية نذكرها في ما يلي :

لضمان الاستخدام الفعّال للوسائل التعليمية ضمن البيئة الصفية، من الضروري مراعاة مجموعة من المبادئ النفسية والتربوية، تتمثل فيما يلي[1]::

-**تحديد الأهداف التعليمية بدقة**، لضمان توظيف الوسيلة بما يخدم محتوى الدرس ويوجه استخداماتها نحو نتائج واضحة.

-**الربط بين الوسيلة والمحتوى والمنهج**، بحيث تكون الوسيلة منسجمة مع طريقة التدريس المعتمدة وأهداف المادة.

-**تصميم الوسيلة بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين** من حيث العمر، ومستوى النمو العقلي، والسياق البيئي والاجتماعي.

[1]- أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري ،دار الوفاء للطباعة والنشر، -مصر- ط1،2000م،ص:42.

–مراعاة كفاءة المعلم وخبراته، بما يضمن قدرته على اختيار الوسيلة المناسبة وتوظيفها بفعالية.

–تجريب الوسيلة مُسبقًا قبل عرضها على التلاميذ، للتأكد من جاهزيتها وفعاليتها في تحقيق الهدف المطلوب.

–تهيئة الظروف الفنيّة المُلائمة لاستخدام الوسيلة، من حيث الإضاءة، الصوت، التوقيت، وعدد المتعلمين.

–تجنب الإفراط في استخدام الوسائل داخل الحصة الواحدة، لأن ذلك قد يؤدي إلى تشويش المتعلميّن وتشتيت انتباههم.

–اعتبار التقويم جزءًا من عملية الاستخدام، لتحديد مدى فاعلية الوسيلة ومدى تحقيقها للنتائِج التعليميّة المرجوة

7–الأسُس التربوية التي تقوم عليها الوسائل التعليميّة:

تقوم الوسائل التعليميّة على أسس مهمة تتمثل في تيسير عمليّة التعلّم وجعلها أكثر فاعليّة من خلال تبسيط المفاهيم الصعبة، وربط المعلومات النظرية بالواقع العملي الملموس:

–يجب أن تكون الوسيلة التعليمية متكاملة مع المنهج الدراسي ومساندة لأهدافه.

–ينبغي ألا يطغى الجانب الجمالي أو الفني على الغرض التربوي الأساسي للوسيلة.

–من الضروري أن تراعي الوسيلة الفروق الفردية وخصائص التلاميذ من حيث القدرات المعرفية والمهارية

– يُفضل أن تكون سهلة الاستخدام، الحفظ، والصيانة لضمان استمرارية فعاليتها.

– يجب أن تعبّر بوضوح عن الرسالة المراد إيصالها، وأن يكون محتواها ذا صلة مباشرة بالموضوع المطروح.

–ينبغي أن تكون مرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة، وتُسهم في تحقيقها بشكل فعّال

-يُستحسن أن تثير فضول التلاميذ وحب الاستطلاع لديهم، لتعزيز التفاعل والانخراط في عملية التعلّم.[1]

إضافة إلى أسس أخرى يجب الأخذ بها عند اختيار أو استخدام الوسيلة البيداغوجية :

-"التعرف على الوسائل التعليمية المتاحة وعلى إمكانية استخدامها قبل بدء الحصة الدراسية .

-أن تكون الوسيلة التعليمية المختارة تتناسب و المرحلة التي فيها التلاميذ أو الطلبة و عدم اختيار الوسائل المعقدة و التي لا يستطيعون فهمها و التعرف عليها مما يجعلهم ينشغلون بالوسيلة و إهمال المادة المقدمة من خلالها .

-أن تكون قادرة على شد انتباه الطلبة و تشويقهم لما يقوم من خلالها.

-أن يتابع المعلم أو المدرس مدى تأثير الوسيلة على التلاميذ أو الطلبة و مدى متابعتهم لما هو مفهوم.

-التقويم يقصد به أن يقوم المعلم أو المدرس بتقييم مدى تأدية الوسيلة لما كان مخططا له .

-أن يكون الهدف من استخدام الوسيلة واضحا للتلاميذ و الطلاب و أن لا ينشغلوا بالأمور الخارجية والشكلية للوسيلة "[2]

-تُعد صحة المادة العلميّة في الوسائل التعليميّة أمرًا بالغ الأهمية، إذ إن أي خطأ قد ينعكس سلبًا على فهم التلميذ.

-كما أن كفاية المحتوى ضرورية، فيجب أن تتضمن الوسيلة معلومات كافية ومناسبة لموضوع الدرس وأهدافه، لأن نقص المعلومات قد يؤدي إلى خلل في استيعاب المتعلّم.[3]

8- أهمية الوسائل التعليمية ودورها في دعم المنهاج الدراسي:

[1]-ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط المناهج و توجهاتها المستقبلية، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 184.

[2]- ردينة عثمان يوسف ، حذام عثمان يوسف ، طرائق التدريس ، (المنهج-أسلوب-وسيلة) ،دار المناهج للنشر وتوزيع، ط1 1425ه/2005م،ص: 172

[3]- ينظر : اللجنة الوطنية للمناهج : الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم ابتدائي ، جوان ، 2011 ، ص: 34

للوسائل التعليميّة أهمية كبيرة لكل من المعلّم وَالمتعلّم و المنهاج وَالعمليّة التعليميّة، نذكُرها في ما يلي: [1]

-تُعد الوسائل التعليميّة جزءًا لا يتجزأ من المنهاج الدراسي، فهي تُستخدم كوسيلة اتصال تهدف إلى تحسين جودة التعليّم وتيسير عملية التعلّم.

-ترتبط الوسائل التعليميّة ارتباطًا مباشرًا بمكون *المحتوى* في المنهاج، إذ تُسهم في توضيحه وتبسيطه.

-هناك علاقة وثيقة بين الوسائل التعليميّة و*طريقة التدريس*، باعتبارها من العناصر الأساسية في بناء المنهاج وتنفيذه بفعالية.

-كما تتصل الوسائل التعليميّة بالأنشطة المدرسية المرافقة، سواء أُنجزت داخل المدرسة أو خارجها، حيث تُستخدم كأدوات داعمة لتنفيذ تلك الأنشطة.

-وتُعد الوسائل التعليميّة من العناصر المرتبطة بشكل مباشر بـــالأهداف التعليميّة، فهي لا تساهم فقط في تحقيق الأهداف، بل تُعد جزءًا من الوسائل التي تُستخدم لقياس مدى تحققها، وقد تُوظف أحيانًا في عمليّة التقويم نفسها.

وباختصار، فإنّ الوسائل التعليميّة تمثل عنصرًا تَكامليًا في المنهاج، يربط بين محتواه وأهدافه وأساليب تدريسه وتقويمه.

ختامًا، يمكن القول إنّ الوسائل البيداغوجية تمثل دَعامة أساسية في تجويد العمليّة التعليميّة، حيث إنّها لا تُستخدم فقط كوسائل إيضاح، بل كأدوات فاعلة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية، وتحفز المتعلّم على التفاعل والمشاركة الفعّالة، وقد بيّنا من خلال هذا المبحث أهميتها، أنواعها، ومعايير توظيفها بشكل ناجع داخل المنهاج، ممّا يبرز الحاجة الملحة إلى توظيفها بشكل مدروس وهادف من قبل المدرسين.

9-الوقت أو الحجم الساعي(Le temps ou la durée horaire) :

[1]- ينظر: إيناس خليفة عبدالرزاق، الشامل في الوسائل التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع–عمان –الأردن،ط14281ه/-2007م ،ص:83.

يُعتبر الوقت من أهم الموارد في العمليّة التعليميّة، ويُعدّ حُسن تنظيمه داخل الصف مُؤشرًا واضحًا على امتلاك المعلّم لمهارات تدريسية فعّالة. ويتجلى ذلك من خلال قدرته على إدارة الوقت الصفي بشكل منظم ومخطط، بما يضمن توزيع الأنشطة التعليمية بصورة متوازنة، وتقليص الهدر الزمني الناتج عن عوامل التشتيت والانشغال الجانبي. إذ تُعدّ مشكلة تضييع الوقت من أبرز التحديات التي تواجه المعلّمين أثناء الحصة الدراسيّة، ما يستدعي امتلاكهم لاستراتيجيات فعّالة لضبط الزمن وتحقيق الأهداف التعليميّة المرجوة.

واستنادا للتعريف المذكور سالفا نستخلص أنّ التخطيط للوقت من الجوانب الأساسية في التدريس، سواء في مرحلة الإعداد أو أثناء التنفيذ. ويُفترض تنظيم الأنشطة التعليميّة واستخدام الوسائل بشكل يتماشى مع الزمن المخصص لكل حصة، وفق التوجيهات الرسمية، بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة والحفاظ على التوازن بين مختلف مكونات الدرس[1]

-المفهوم اللغوي :

1-لغة :

جاء في **لسان العرب** لابن منظور أن الوقت هو" مقدار من الزمن معلوم"[2]و أشار فيروز آبادي أنّ " الوقت مقدار من الدهر "[3]، يتّضح من التعريفين الواردين في *لسان العرب* لابن منظور، وفي *القاموس المحيط* للفيروز آبادي، أن مفهوم الوقت يُشير إلى مقدار محدد ومعلوم من الزمن، يُربط عادةً بحدث معين أو غاية محددة، بينما يُفهم الزمن على أنّه إطار عام، غير محدد، يمتد دون ارتباط مباشر بحدث أو فترة بعينها.

وعليه، فإن الفرق بين المصطلحين يتجلّى في درجة التحديد والدلالة الوظيفية؛ فالوقت يحمل طابعًا وظيفيًا مرتبطًا بالتنظيم، والتخطيط، والتنفيذ، وله بداية ونهاية، ويُستخدم في السياقات التي

[1]- ينظر : محمد الدريج ، الكفايات في التعليم –من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج –منشورات سلسلة " المعرفة للجميع "- ديسمبر 2003، ص: 166.

[2]- ابن منظور ، لسان العرب ، ج13، دار إحياء التراث الإسلامي ،ط2،، بيروت –لبنان – 1375ه، ص: 108-109.

[3]- الفيروز الآبادي ، القاموس المحيط ،مادة(و ق ت)، ج1، ، مؤسسة الرسالة بيروت – لبنان-ط2، 1408ه ،ص: 166.

تتطلب الضبط مثل مواعيد الحصص، أو مدد الإنجاز. أما الزمن، فغالبًا ما يُستخدم في سياقات فلسفية أو تأملية، ويدلّ على الامتداد الكلي للوجود أو لحركة الحياة دون قيد

وفي السياق التربوي، تكتسب إدارة الوقت أهميّة بالغة، إذ ترتبط بالكفاءة والفاعلية في الأداء الصفي، في حين أن فهم الزمن كمفهوم أوسع قد يساعد على إدراك البعد التطوري للتعلم، وتقدير مراحل النمو المعرفي للمتعلمين عبر امتداد الزمن الدراسي.

2–اصطلاحا :

يصعب تحديد المفهوم الاصطلاحي للوقت بدقة، نظرًا لارتباطه الوثيق بكل ما يتعلق بالكون وحركته .وقد عرّف السلمي الوقت بأنه وحدة قياس لدوران الأرض حول محورها وحول الشمس، حيث يمثل اليوم الواحد 24 ساعة، والشهر حوالي 30 يومًا، والسنة 12 شهرًا .ويُفهم من هذا التعريف أن الوقت يُقاس بناءً على الحركات الفلكية للأرض، مما يربطه بشكل مباشر بالدورات الطبيعية التي تحدد تعاقب الليل والنهار والفصول الأربعة.[1] و" للوقت المنتظم أهمية كبرى في الاستذكار في المترل و إحدى الصعاب الحقيقية هي ان يستعد التلميذ للاستذكار و يختلف الأطفال بعض فبعضهم يندفع قدما قاصدا أهدافه وبينما تملأ الحماسة الآخرين ببطء و يشعرون بما يجب عمله و لكنهم يتجهون إليه في مواده .وهناك الذّين يضيعون وقتهم سدى ، فقد يبدأون مع غيرهم و يسرعون عندما يكون هناك دافع قوي و لكنهم يجدون صعوبة في التركيز على عمل يطلب منهم عمله في لحظة ما "[2] وَبالتالي، يُمكن القول أن الوقت هو مفهوم نسبي يُستمد من الظواهر الكونية، ويُستخدم كأداة لتنظيم الحياة اليومية والأنشطة البشرية، بينما الزمن يُعتبر إطارًا عامًا يشمل جميع الأحداث والتغيرات دون تحديد دقيق.

3–أهمية الوقت المخصص للدرس وتأثير توقيته:

[1]–ينظر: السلمي فهد بن عوض الله زاحم ، ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارة الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية للتعليم رسالة ماجستير في الإدارة التربوية و التخطيط ، جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية –2008 ص: 115.

[2]– عبداللطيف فرج، المناهج لأطفال المدارس الرائدة ،دار مجدلاوي المملكة الأردنية الهاشمية، عمان –الأردن– ط1، 1426ه/ 2006م ،ص: 14.

يُعدّ توقيت الحصة الدراسيّة عاملاً حاسمًا في تعزيز تركيز التلاميذ وتحقيق الأهداف التعليميّة بكفاءة، ممّا يتطلب من المعلّم مراعاة توزيع الحصص بما يتناسب مع إيقاع النشاط الذهني للمتعلّمين خلال اليوم الدراسي، وتكمن أهمية الوقت من خلال : [1]

-تأثير توقيت الحصة على نشاط التلاميذ:

-يكون التلاميذ أكثر يقظة وتركيزًا في الحصص الصباحية الأولى، حيث يكونون في ذروة نشاطهم الذهني والجسدي.

-في المقابل، تنخفض مستويات التركيز والانتباه في الحصص الأخيرة من اليوم الدراسي بسبب التعب والإرهاق.

-أثر التوقيت على أداء المعلّم:

-يُسهم توقيت الحصة في تحديد مستوى تفاعل المعلّم؛ فالحصص المبكرة قد تتيح له تقديم المادة بأسلوب أكثر حيوية.

-أما الحصص المتأخرة، فقد تتطلب من المعلّم بذل جهد إضافي لتحفيز التلاميذ والحفاظ على انتباههم.

-أهمية توزيع الحصص وفقًا لطبيعة المادة:

-يُفضل جدولة المواد التي تتطلب تركيزًا عاليًا، مثل الرياضيات والعلوم، في الفترات الصباحية.

-بينما يمكن تخصيص الفترات اللاحقة للمواد التي تعتمد على التفاعل والنشاط البدني، مثل التربية البدنية والفنون.

-تأثير التوقيت على التحصيل الدراسي

-أشارت دراسات إلى أن تنظيم الوقت داخل الصف الدراسي يؤثر بشكل مباشر على مستوى تحصيل المتعلّمين، حيث أن التأخر في إنجاز المهام داخل الفصل يؤدي إلى انخفاض كبير في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، وبالتالي إهدار وقت ومال المدرسة والأسرة والمجتمع .

[1]- ينظر: محمد عبدالعليم مرسي ، المعلم والمناهج و طرق التدريس ، ط1،عالم الكتب الرياض ، 1985، ص:181.

-المرونة في الجدولة لتحقيق التوازن

-ينبغي على المعلّمين والإداريين مراعاة التوازن في توزيع الحصص، مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ واحتياجاتهم.

-يمكن تحقيق ذلك من خلال التنسيق بين المعلّمين والإدارة لتحديد الجدول الزمني الأمثل.

4-مميزات وعيوب الوقت :

يتميّز الوقت بعدد من الخصائص الجوهرية التي أكسبته مكانة محورية في حياة الإنسان، ويمكن تلخيص أبرز هذه المزايا على النحو الآتي: [1]

-**ثبات السرعة** :يرى العلماء منذ العصور القديمة أن الوقت يسير بوتيرة ثابتة لا تتغير، مما يجعله إطارًا مرجعيًا منتظمًا لقياس الأحداث.

-**الانتظام والانضباط** :الوقت يتحرك وفق نظام دقيق ومحكم، لا يمكن تعديله أو توقيفه أو تخزينه أو إرجاعه، وهو بذلك عنصر غير قابل للتحكم البشري المباشر.

-**العدالة في التوزيع** :يُعد الوقت موردًا مشتركًا ومحددًا، يُمنح لجميع الأفراد بالتساوي دون تمييز، مما يعكس عدالته الكونية.

-**عدم القابلية للتكرار أو الاستبدال** :الوقت لا يمكن تركه أو استعاضته أو مضاعفته أو تصنيعه أو ادخاره، مما يعزز من قيمته ويدفع إلى ضرورة استثماره بكفاءة عالية.

أما عيوب الوقت تتمثل في :

-**غياب التجسيد العملي** :عدم تخصيص وقت كافٍ لتطبيق الظواهر اللغوية عمليًا داخل الحصص الدراسية.

-**قصور الزمن المخصص** :ضيق الوقت الزمني المتاح مقارنة بحجم المحتويات والكفايات المطلوب تحقيقها.

[1]-ينظر: الفقي ابراهيم ، إدارة الوقت ، الراية للإعلام و النشر، القاهرة -مصر – 2009م، ص: 04

-**صُعوبة توزيع الوقت** :تعقيد عملية توزيع الوقت بين التلاميذ حسب مستوياتهم المختلفة (متفوقون، متوسطون، بطيء التعلّم.)

-**عدم مُراعاة الفروق الفردية** :التحدي في تكييف الوقت مع السرعات الذاتية لكل متعلم ضمن مقاربة تفريد التعليم.

-كيفية استخدام الوقت في التحصيل الدراسي :

هُناك العديد من العوامل التي تُحفز على استخدام الوقت في التحصيل الدراسي :

أشَار حجى إلى أهمية النظر في الوقت التعليمي كمتغير مستقل، حيث أكّد أن الوقت المخصص للتعلّيم يشكل عاملًا مؤثرًا بوضوح، خصوصًا في الحالات التي تكون فيها العوامل اللامدرسيّة غير مساعدة على تحقيق الإنجاز.[1]

كما أضاف *عبد العال* أنّ الوقت المدرسي يُعتبر من أهم عشرة عوامل فعالة تؤثر في تحصيل المتعلّمين الدراسي. وقد قام بتقسيم الوقت الدراسي إلى ثلاثة أنواع: الوقت المخصص، الوقت الفعلي، والوقت التعلّيمي. كما أشار إلى أن الوقت الكلي، الذي يتضمن الوقت الفعلي، يُطلق عليه "الوقت الإنتاجي"، ويُعتبر من العوامل الأساسية في تعزيز فعالية التحصيل.[2]

إضافة إلى ما سبق، هناك مجموعة من العوامل التي تُسهم في حسن استثمار الوقت وتوظيفه بشكل فعّال في العملية التعليمية، من أبرزها:[3]

-يُعدّ الوقت متغيرًا يمكن قياسه بدقة وبدرجة عالية من الضبط، مما يتيح إمكانية تقييم مردوديته في سياقات تعليمية مختلفة.

---

[1]- ينظر: حجى أحمد إسماعيل ، الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة – مصر – 2000م، ص: 119.

[2]- ينظر: عبدالعال عنتر محمد أحمد ، عالية إدارة الوقت لدى طلاب كلية المعلمين بحائل بالمملكة العربية السعودية و علاقته بالتحصيل الدراسي " مجلة علوم إنسانية ، السنة السادسة – جامعة سوهاج مصر العدد (40) ، 2009م،ص: 36

[3]- ينظر: فريحات عمار عبدالله محمود و الربابعة دعوم ، درجة فاعلية الوقت لدى الطلاب كلية علجون الجامعية و علاقتها بالتحصيل الدراسي ، جامعة المجلة الإسلامية ، المجلد.الثامن عشر ، العدد (02) ،2010م، ص:453

-يُمكن الاستعانة بالوقت كأداة لتحليل التكلفة الاقتصادية للتعلم، سواء على مستوى الأفراد أو المؤسسات التعليمية أو حتى المجتمعات.

-يُستخدم الوقت كمؤشر لتقدير

مدى فاعلية طرائق التدريس، من خلال ربط الزمن المستغرق بتحقيق الأهداف التعليمية والكفايات المطلوبة.

- كيفية استغلال الوقت من طرف المعلّم داخل الحجرة أو القسم :

نذكر نقاط ذات أهميّة حول تنظيم القسم واستثمار الوقت في التحصيل الدراسي:[1]

-**تنظيم الجلوس داخل الفصل :**يُفضَّل اعتماد شكل دائري لجلوس التلاميذ، مع تمركز المعلّم في الوسط لتسهيل المراقبة والتفاعل والتعرّف على شخصيات المتعلمين ومهاراتهم.

-**تعزيز دور المتعلّم :**يساهم التنظيم الدائري في تشجيع التفاعل والمشاركة، بينما يلعب المعلم دور الموجّه والمرشد والمنظم.

-**إدارة الوقت :**من الضروري أن يُحسن المعلم إدارة الوقت ويلتزم به طوال الحصة لضمان تحقيق الأهداف التربوية.

-**التخطيط الجيّد للدرس :**يساعد التحضير المسبق على استثمار الحجم الساعي بفعالية، وتفادي ضياع الوقت، مع إمكانية تتبع النتائج والمشكلات المرتبطة بسوء التسيير الزمني.

-**أهمية التخطيط اليومي :**يُمكِّن المعلم من تقييم فعالية الدرس ومراقبة مدى التقدم نحو الأهداف، والتعامل مع الإشكالات الطارئة.

خُلاصة المبحث:

يتبيّن من مجمل مَا ذُكِرَ أنّ الوقت يُعد عنصرًا حاسمًا في نجاح العمليّة التعليميّة داخل القسم، فهو ليس مجرد إطار زمني تُنفذ فيه الأنشطة؛ بل أداة تنظيمية واستراتيجية تربوية تُمكن المعلم من

[1]- ينظر : عبدالسلام عبدالله الجنقدي ، دليل المعلم العصري –التربية و طرق التدريس ، ص: 55-56.

تحقيق الأهداف البيداغوجية بكفاءة وفعالية. فكل دقيقة داخل الحصة الدراسية تمثل فرصة للتعلّيم والتعلّم، وإهدارها يعني تقليص فرص الاستيعاب والتفاعل لدى المتعلّمين.

6-التقويم (Évaluation):

التقويم أحد المكونات الأساسيّة للمنهاج، وركيزة محورية في العمليّة التعليميّة التعلميّة، إذ يُمكّن المتعلّم من تقييم مدى تقدّمه من خلال الاختبارات والأنشطة التقييميّة، ممّا يساعده على تحديد نقاط قوته وتعزيزها، واكتشاف جوانب ضعفه للعمل على تجاوزها.

والمقصود **بالتقويم التربوي** هُو : عملية شاملة تهدف إلى تشخيص ومعالجة مواطن التعلم أو بعض مواقفه، أو أحد مكونات المنهاج سواء بشكل منفرد أو متكامل. ومن خلال تحليل هذا المفهوم، يتضح أن التقويم ليس إجراءً عشوائيًا، بل هو عملية معقدة تمر بمراحل محددة، متسلسلة وهادفة، تتفاوت في مستوياتها. وتتميز كل مرحلة منها بمعايير خاصة للحكم عليها، كما تُحدد أدوار الفاعلين التربويين والأنشطة المرتبطة بهم في مختلف مراحل هذه العملية. [1]

1-المفاهيم المُرادفة لمفهوم التقويم :

تُعدّ العديد من المصطلحات مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التقويم، وتُشكّل جزءًا أساسياً من فهم أبعاده ووظائفه، وهي كالآتي:[2]

[1]- ينظر: طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ، عمان-الأردن- ط1، 2012م /1433ه، ص: 269.

[2]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المنهاج التعليمي و التوجه الإيديولوجي ، النظرية والتطبيق ،دار الشروق، ، عمان – الأردن-ط1،2006م، ص: 97

–التقييم(Évaluation) :

يُشير التقييم إلى تحديد أو افتراض قيمة لشيء معين، وهو عمليّة وصف تتضمن قياسات كميّة أو نوعيّة، حيث يعتمد على أحكام قيمية ذات طابع شخصي مرتبط بالفرد، ممّا يَجعل هذه الأحكام تختلف من شخص لآخر.

–القياس (Mesure):

يُشير إلى تعيين قيمة رقمية أو عددية لخاصية معينة وفقًا لقواعد محددة، مثل قياس مستوى الذكاء أو تحصيل المتعلّم عن طريق منح درجات أو وصف بالأرقام والبيانات.

–التقدير(Estimation):

يعني التقدير تحديد قيمة أو درجة لخاصية ما باستخدام معايير ذاتية تتعلق بالشخص الذّي يقوم بالتقدير، معتمداً على التخمين أو الحدس أو الظّن.

–التشخيص (Diagnostic):

يُشير التشخيص إلى تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في خاصية أو سمة أو ظاهرة معينة، بناءً على ما تمّ تقديره وقياسه سابقًا.

مُجمل القول:

الترابُط بين هذه المفاهيم، فالتقييم يُعدُّ مرحلة شاملة تتيح للمعلّم فحص ما يخص المتعلّم أو الموضوعات التي يجري تقييمها، بينما يُعدّ القياس أداة لتحديد القيم الرقمية التي تُسهم في عمليّة التقييم. أما التقدير يُضيف بُعدًا شخصيًا للعمليّة التقييميّة، ممّا يُتيح فهم أعمق للقدرات أو الأوضاع الفردية. وأخيرًا، يُشكّل التشخيص خطوة حاسمة في تحديد أوجه القصور وفرص التحسين بناءً على نتائج التقييمات والقياسات والتقديرات.

2–أنواع التقويم :

يُشير المتخصصون في علم المناهج إلى أن التقويم يُصنّف إلى ثلاثة أنواع رئيسة:[1]

[1] – ينظر: محمد عبدالله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم ،مقدمة في علم المناهج التربوية، ص: 89-90.

أ–التقويم المبدئي: (L'évaluation initiale)

التقويم المبدئي أحد أشكال التقويم التشخيصي، ويهدف إلى تزويد مصمم المنهج أو المادة التعليمية ببيانات كمية وكيفية حول الجوانب العقلية، والوجدانية، والجسمية، والاجتماعية للمتعلّمين. ويسهم هذا النوع من التقويم في تحديد الأهداف، واختيار المحتوى، واستراتيجيات التدريس والتقويم بما يتناسب مع خصائص المتعلمين والإمكانات المتاحة.

ب – التقويم البنائي :(L'évaluation formative)

هو تقويم مصاحب للعملية التعليمية يهدف إلى تصحيح مسار التعلم من خلال التشخيص الفوري والعلاج المباشر للعقبات. ويُوفر تغذية راجعة مستمرة للمعلم حول أداء المتعلمين ومدى تحقق الأهداف، ممّا يُسهم في تحسين التعلّم أثناء التنفيذ. ويُعد امتدادًا للتقويم التشخيصي، لكنهُ يُمارس بشكل منتظم خلال تنفيذ المنهج أو الوحدة الدراسية.

ج– التقويم الختامي (التحصيلي):

يُعد التقويم الختامي أكثر أنواع التقويم شيوعًا لدى المعلمين والمتعلمين، ويتم تنفيذه بعد الانتهاء من دراسة المنهج أو الوحدة التعليمية. ويهدف إلى قياس مدى تحصيل المتعلمين، وتقدير مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية بشكل عام، وغالبًا ما يُستخدم في إصدار الأحكام النهائية على مستوى الأداء الأكاديمي.

2–خصائص التقويم (Caractéristiques de l'évaluation) :

يمكن تلخيص خصائص التقويم على النحو التالي: [1]

–" التقويم عملية هادفة : (L'évaluation est un processus objectif)

يعدّ التقويم عملية هادفة عندما يتم تحديد أهداف واضحة ومحددة مسبقًا. دون هذه الأهداف، يصبح التقويم عملية "عشوائية" لا تسهم في إصدار أحكام سليمة أو اتخاذ قرارات مدروسة..

---

[1]– ينظر: ماجد أيوب القيسي ، المناهج و طرائق التدريس ، دار أمجد للنشر و التوزيع ، كلية التربية للعلوم الصرفة –جامعة ديالى– عمان –الأردن– ط1، 2018م، ص:143

–التقويم عملية شاملة (L'évaluation est un processus global):

يرتبط التقويم ارتباطًا وثيقًا بأهداف محددّة بوضوح، وبالتالي فإنّ تحديد هذه الأهداف هو ما يضمن أن تكون عمليّة التقويم فعّالة وغير "عشوائية"، مما يساعد في اتخاذ قرارات صائبة.

–التقويم عملية مستمرة (L'évaluation est un processus continu):

التقويم هو عمليّة مستمرة ترافق العمليّة التعليميّة على مدار العام الدراسي، حيث يتمُ جمع المعلومات بشكل دوري لتقييم التقدّم والتحسين.

–التقويم عملية متكاملة(L'évaluation est un processus intégré):

التقويم يهدف إلى التشخيص، والعلاج، والوقاية، فإنّه يُشكّل جزءًا مُكملًا للعديد من جوانب العمليّة التربوية ويعمل على تعزيز تحسين الأداء التعليّمي.

وتجدر الإشارة هنا أنّ التقويم يساعد في تعزيز عمليّة التعلّم بشكل مستمر، هذه العمليّة تتسمُ بالمرونة والشمولية، ممّا يُتيح للمعلميّن والمربين مراقبة التقدّم واتخاذ القرارات المناسبة لتوجيه المتعلميّن نحو النجاح. التقويم لا يقتصر على تقييم الأداء؛ بل يُساهم في التشخيص المبكر وتقديم الحلول الوقائية والعلاجيّة عند الحاجة.

3– دور التقويم في تحسين العمليّة التعليميّة :

يعمل التقويم على توفير معلومات دقيقة تساعد في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة، ويعدّ أداة الفعالة التي تُحقيق تطور مستمر في العمليّة التعليميّة بما يضمن التوافق بين الأهداف التعليميّة وقدرات المتعلميّن. ويكمن دورهُ في :[1]

= يعدّ التقويم أساسا لوضع التخطيط السليم للمستقبل.

– يُشكّل التقويم مؤشرا لتحديد مدى ملائمة وحدات التعليم مع إمكانية الطلبة.

–يُعتبر التقويم مؤشرا لطرائق التدريس كافة و مدى مناسبتها لتحقيق الأهداف الموجودة.

[1]–ينظر: عفاف عثمان و آخرون ، أضواء على مناهج التربية الرياضية ، دار الوفاء لدار الطباعة ، الاسكندرية – مصر– 2008م ،ص: 134.

-يعدّ التقويم مؤشرا للمتعلم لتعديل و تطوير الخطة التعليمية على وفق الواقع التنفيذي.

-يُساعد التقويم المعلّم في معرفة المستوى الحقيقي للطلبة و مدى مناسبة التعليم لإمكانياتهم و قدراتهم داخل و كذلك تجاوبهم.

- يعين التقويم المعلّم على التعرف إلى الصعوبات التي تواجه العملية التربوية.

- يُساهم التقويم في الكشف عن حاجات وقدرات الطلبة ، كما يساعدهم في توجههم للنشاط المناسب ومدى ملائمته لقدراتهم داخل النشاط الواحد.

-يُسهم التقويم في تقدير امكانية الطالب ، وتحديد الواجبات المناسبة له ، مما يزيد من دافعية الطالب للارتقاء بمستوى أدائه.

-يساعد التقويم على التنظيم السليم للعمل الاداري الذي لا ينفصل عن العمل الفنّي .

4- العناصر الأساسية في تقويم المنهج التربوي:

***Les éléments fondamentaux de l'évaluation du curriculum éducatif*1**

يرتكز تقويم المنهج على مجموعة من العناصر الأساسية: [1]

-المعلّم:(L'Enseignant)

يُعد المعلم أحد الركائز الأساسية في عملية تقويم المنهج، إذ يُعد المنفذ الفعلي له داخل البيئة التعليمية. وتُعَد آراؤه وخبراته التربوية مرآة تعكس مدى كفاءة المنهج في تحقيق أهدافه التعليمية، كما يمكنه تحديد مواطن القوة والقصور فيه بناءً على تفاعله المباشر مع المحتوى والطلبة.

-المتعلّم:(L'Élève)

يشكل المتعلم محور العملية التعليمية، وله دور فاعل في نقد وتقويم المنهج من حيث ملاءمته لاحتياجاته، وارتباطه بميوله واستعداداته، ومدى إسهامه في تحقيق طموحاته التعليمية والشخصية.

-ولي الأمر: (Le Parent)

يمثل أولياء الأمور شريكًا أساسيًا في العملية التربوية، إذ يعكسون توقعات المجتمع من المنهج

[1]-ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، ص: 269-270.

الدراسي، ومن الضروري أن يُؤخذ في الاعتبار مدى توافق المنهج مع تطلعاتهم وأهدافهم المستقبلية لأبنائهم، خاصة فيما يتعلق بالقيم والمهارات والمعارف التي يكتسبها المتعلم.

-مدير المدرسة أو الناظر:

Le Directeur de l'établissement scolaire

يقوم مدير المدرسة أو الناظر بمتابعة نتائج التحصيل الدراسي وتحليلها، وتقييم أداء المعلمين، والإشراف على طرائق التدريس. كما تقع على عاتقه مسؤولية إعداد خطط علاجية وتطويرية ترتكز على تحليل البيانات وتحديد الاحتياجات الفعلية للمتعلمين وفقًا للإمكانات المتوفرة.

-المجال التربوي:

Le Conseiller pédagogique

يتولى الموجه التربوي مسؤولية فنية تتعلق بتقويم مستوى أداء الطلبة في مادة اختصاصه، وتحليل نتائجهم الدراسية، وتوجيه المعلمين نحو تحسين أدائهم، من خلال تحديد مكامن الضعف والقصور، واقتراح استراتيجيات تعليمية ملائمة، إلى جانب الإسهام في وضع خطط علاجية تستند إلى الواقع التعليمي والموارد المتاحة.

5- أهداف التقويم التربوي:

ومن الأهداف التي يسعى إليها التقويم التربوي ما يلي : [1]

-رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، والعمل على إحداث تغييرات سلوكية إيجابية تتماشى مع الأهداف التربوية المنشودة.

-تطوير الأداء المهني والتربوي للمعلمين من خلال تعزيز ممارساتهم التعليمية.

-تقييم مدى ملاءمة المناهج الدراسية أو الكتب المقررة، والعمل على تعديلها وتطويرها بما يتوافق مع الحاجات التعليمية والنفسية للمتعلمين.

-التحقق من كفاءة المواد التعليمية، والوسائل، والتجهيزات المدرسية المستخدمة، لضمان فعاليتها في دعم التعلّم.

[1]- ينظر: إبراهيم أحمد مسلم ، الجديد في أساليب التدريس ، دار البشير للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن – ط1، 1991، ص218-219.

تتجلى أهمية التقويم التربوي في كونه أداة شاملة لتحسين العملية التعليمية بجميع عناصرها. فهو لا يقتصر على قياس التحصيل الدراسي فحسب، بل يتعداه إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين، وتطوير أداء المعلمين، وتقييم مدى ملاءمة المناهج والكتب المدرسية، بالإضافة إلى فحص فاعلية الوسائل التعليمية والتجهيزات المتوفرة. ومن ثَم، فإن التقويم يُعد عملية تشخيصية وتطويرية مستمرة، تهدف إلى ضمان جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة

6-مراحل تقويم المنهج التربوي :

لابد الإشارة إلى أهم المراحل التي تقوَم المنهج :[1]

-التقويم التمهيدي

يُنفّذ هذا النوع من التقويم قبل الشروع في تطبيق المنهج، ويهدف إلى التأكد من جاهزية البيئة التعليمية، وتوفّر المتطلبات الأساسية اللازمة لتنفيذ المنهج، من حيث الإمكانات البشرية والمادية والإجرائية.

-التقويم البنائي التكويني:

يتم هذا التقويم أثناء تنفيذ المنهج، ويُعنى بمتابعة سير العمل، وتحديد المشكلات والصعوبات التي قد تواجه المعلمين أو المتعلمين، بهدف معالجتها في حينها وضمان سير العملية التعليمية بشكل فعّال.

-التقويم الختامي:

يُجرى هذا النوع في نهاية تنفيذ المنهج، ويهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية المخططة، ومدى استيعاب المتعلمين للمعارف والمهارات المستهدفة.

-التقويم التتبعي:

يتم بعد الانتهاء من التقويم الختامي، ويُستخدم لمتابعة الأثر البعيد للمنهج، واقتراح حلول للمشكلات التي تم رصدها، كما يُسهم في توجيه عملية تطوير المنهج وتحسينه مستقبلاً.

[1]- ينظر: مرعي توفيق أحمد ،محمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان – الأردن – ط1، 2002م ،ص: 220.

تُظهر مراحل تقويم المنهج أن هذه العمليّة لا تقتصر على وقت محدد؛ بل تُرافق المنهج من بدايته حتى بعد تطبيقه. فالتقويم التمهيدي يضمن انطلاقة ناجحة، والبنائي يساعد في تحسين التنفيذ أثناء العمل، أما الختامي فيقيس النتائج ويكشف مدى تحقق الأهداف، بينما التتبعي يُعنى بتحسين المنهج في المستقبل. وبذلك، يصبح التقويم أداة شاملة لضمان الجودة والتطوير المستمر..

7–سلبيات و إيجابيات التقويم التربوي :

–سلبيات:

– قد تكون متفاوتة في سهولتها أو صعوبتها، ممّا قد يؤدي إلى حدوث نوع من عدم التكافؤ في مستوى كل المتعلّمين.

–تتأثر نتائجها ببعض الحالات المزاجية مثل الخوف أو القلق.

–غير موضوعية إذ إنها تتأثر بذاتية المعلم .

–لا يمكن الرجوع إليها بعد انتائها ، إذ إنها غير المسجلة.

–التركيز المفرط على النتائج قد يهمّش الجوانب الإبداعية أو المهارية لدى الطالب.

–قد تُستخدم بشكل غير تربوي، مثل الاعتماد عليها كأداة للعقاب أو المكافأة، مما يفقدها دورها التطويري.

–إيجابيات:

–سهولة الإعداد فلا تستغرق في إعدادها إلا وقتا قصيرا .

–تقيس قدرة الطالب على النقد و إبداء الرأي .

–تكشف عن قدرة الطالب على التخطيط و التنظيم في أفكاره و عرضها بشكل جيد .

–تسهم في تحسين العلاقة بين المعلم والطالب من خلال النقاشات المبنية على التغذية الراجعة.

-تتيح للمعلّم تعديل أساليبه التعليمية استنادًا إلى نتائج التقويم، ما يرفع من جودة التعلّم.

-تشجع المتعلّم على تحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه، خاصة في التقويمات التكوينية والمستمرة.[1]

خُلاصة المبحث:

ويتبيّن مّما سبق أن التقويم يُستخدم بصفة عامة لتقدير نتائج التلاميذ، وغالبًا ما يتم ذلك في نهاية كل وحدة دراسيّة أو فصل دراسي، بهدف الوقوف على مدى تحقق الأهداف التعليميّة. إلا أن دور التقويم لا يقتصر فقط على قياس تحصيل المتعلمين، بل يتعداه ليشمل جميع عناصر المنهاج. فهو أداة تشخيصية وتشخيصية تحليلية تساعد على تقييم المحتوى التعليمي، وفاعلية طرائق التدريس، وكفاءة الوسائل التعليميّة، وجودة أداء المعلّمين، وكذلك مدى استجابة المتعلميّن ومشاركتهم الفاعلة. وبالتالي، يُعدّ التقويم عملية شاملة ومستمرة، تهدف إلى التحسين والتطوير، وليس فقط إصدار الأحكام. فهو يسهم في اتخاذ قرارات تربوية مدروسة، كتعديل المنهاج، أو إعادة تنظيم الأنشطة الصفية، أو تحسين الأداء التعلّيمي، مما يجعله عنصرًا محوريًا في المنظومة التعليمية بأكملها.

خُلاصة الفصل :

ومن ها هُنا، أمكَننا القول إنّ، المنهاج التربوي هُو منظُومة مُتكاملة يتكوّن من مجموعة من العناصر المترابطة تسهم في توجيه العمليّة التعليميّة وتحقيق أهدافها. تتمثل هذه العناصر في الأهداف التربوية التي تُحدِّد المقاصد المنشودة من التعلّم على المستويات المعرفية والمهارية والقيمية، والمحتوى الذّي يتضمن المعارف والمضامين الملائمة لخصائص المتعلّمين وسياقهم. كما تشمل طرائق التدريس التي تعتمد على مبادئ علميّة وبيداغوجية تراعي تنوع المتعلّمين وتُفعّل دورهم في بناء المعرفة، إلى جانب الوسائل البيداغوجية التي تُستخدم لدعم عملية التعليّم والتعلّم، وتيسير فهم المحتويات. يُضاف إلى ذلك عنصر الزمن(الحجم الساعي) الذّي يُحدد الإطار الزمني لتنفيذ الأنشطة التعليميّة وفق تخطيط محكم، وأخيرًا التقويم الذي يُوظّف لقياس مدى تحقق الأهداف، وتشخيص التعثرات، وتوجيه العمليّة التعليميّة نحو التحسين المستمر.

[1]-ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج وتوجهاتها المستقبلية ،ص: 27

الفصل الرابع

المنهاج التربوي في ضوء الممارسة التربوية والتقويم التحليلي– التعليّم المتوسط نموذجا–

أولا : المنهاج التربوي (على مستوى الاعداد والتصور).

ثانيا : البناء المضموني للمنهاج (ما يخص التنفيذ والتطبيق).

ثالثا : التقويم (على مستوى المتابعة).

رابعا :قراءة فاحِصة للمنهاج من جميع الجوانب وتسمية المنهاج – قراءة تحليلية

–المنهاج التربوي في ضوء الممارسة التربوية والتقويم التحليلي–التعليم المتوسط أنموذجا–

تمهيد:

لا ينبغي النظر إلى الممارسة التربوِية بوصفِها حُكماً نهائياً على صوابية بناء المنهاج، بل يتعيّن اعتبارها عُنصراً مكوّناً ومواكباً لهُ في جميع مراحله، بدءاً من التصوّر النظري وانتهاءً بمرحلة التقويم. فالممارسة ليست نتاجاً ثابتاً يُنتظر التحقّق منهُ في نهاية المسار؛ بل هي عملية تُبنى تدريجياً وفق معايير تربوية ومنهجية دقيقة، تُسهم في توجيه المنهاج وإعادة تشكيله بما يتوافق مع متطلبات الواقع التربوي. وانطلاقاً من هذا الفهم، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل كيفية تنزيل المنهاج التربوي في المؤسسات التعليميّة – طور التعليّم المتوسط – عبر مُقاربة تجمع بين جانبي التنفيذ والتقويم،

بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة التفاعليّة القائمة بين التخطيط البيداغوجي والممارسة الصفيّة، واستكشاف أوجُه التوافق أو التباعد بينهما.

2- الإطار المنهجي للدراسة الميدانية:

سعياً إلى تحقيق نتائج دقيقة وذات مِصداقية علميّة، وضماناً لمعالجة إحصائية موضُوعية للمعطيات، تمّ الاعتماد على مجموعة من الإجراءات المنهجية التي شملت تحديد أدوات جمع البيانات، وضبط العينة المدروسة، إلى جانب تحديد الإطارين المكاني والزماني للدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية الملائِمة لتحليل البيانات. وسيتمُ في هذا الفصل عرض هذه الإجراءات المنهجيّة بشيء من التفصيل، بمَا يُبرز الأسُس العلميّة التي بُنيت عليها الدراسة الميدانية.

2-1-الاستبيان:

يُقصد بهِ :" الورقة التي يُسجّل فيها الباحث المعلومات؛ وتنظم بحيث تتطابق وتتلاءم مع أهداف بحثه وفروضه ، فتثبت كافة المعلومات المطلوبة التي يروم الوُصول من خلالها لحل مشكلته وهي تكشف آراء وميول واتجاهات الرأي العام عن طريق الأسئلة" [1]

تضمّن الاستبيان مجموعة من الأسئلة مُوزّعة على أربع محاور رئيسيّة، تم تحديدها استناداً إلى المراحل الأساسية لعمليّة تنفيذ المنهاج التربوي المشار إليه سابقاً. ولكي تفي هذه الأداة البحثية بالغرض المنهجي المرجو مِنها، فقد رُوعي في بِنائها تحقيق شرطين أساسيين هُما الصدق والثبات.

أ-صدق الاستبيان :

يُعرف أنّه " الشكل العام للأداة أو إطارها الخارجي من حيث الموضوعية ووضوح الفقرات والتعليمات"[2]

[1]–وجيه محجوب، البحث العلّمي ومنهاجه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن ط2،1425ه/2005م،ص:157–158.

ب-ثبات الاستبيان:

ويُقصد بالثبات أنّه: " يُعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها "[3]

وقد انصبّ التركيز بشكل خاص على نقطتين محوريتين: أولاً، ضمان اتساق الأسئلة مع أهداف الدراسة ومحاورها، وثانياً، صياغة الفقرات بما يضمن وضوحها وموضوعتها، لتسهيل فهمها من قبل المستجوبين وتحقيق استجابات دقيقة تعكس تصوراتهم الفعليّة، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على طريقة توزيع الاستبيانات اخترنا عينة من (الأساتذة-المفتشين).

2-2-المُقابلة:

تُعرفُ المقابلَة :" إحدى الأدوات المهمّة التي يستخدمُها الباحثون في جمع المعلومات، والبيانات التي لا يمكن الحصول عليها باستخدام أدوات أخرى، إنّها تمتاز عن غيرها من أدوات أخرى، إنّها تمتاز عن غيرها من الأدوات باعتمادها على الاتصال المُباشر، والحديث المتبادل في جمع المعلومات"[4]

-تحديد المُجتمع البحثي واختيار العينة:

تحديد المجتمع البحثي واختيار العينة خطوة أساسيّة في أي دراسة علميّة، إذ يُساهمان في ضمان دقة النتائج ومصداقيتها من خلال تمثيل الفئة المستهدفة بِشكل منهجي وموضُوعي، وهي " تتطلب من الباحث دقة بالغة، حيث يتوقف عليها إجراء البحث وتصميمه وكفاءة نتائجه، ويُواجه الباحث

---

[2]-المحاسنة ابراهيم محمد، عبدالكريم مهيدات ، القياس والتقويم الصفي، دار جرير، عمان-الأردن-(د.ط)2013م،ص: 218

[3]- العزاوي رحيم يونس كرو، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دحلة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن-(د.ط)،2007،ص:97.

4-المرجع نفسه، ص: 142.

عند شروعه في القيامِ ببحثِه مشكلة تحديد نظام العمل؛ أي اختيار مجتمع البحث أو العينة التي سيجرى عليها دراسته وتحديدها"[5]

يتمثل المجتمع البحثي الذّي تُجرى عليه هذّه الدراسة التطبيقية في فئة من أساتذة ومُفتشي مادّة اللغة العربية في –مرحلة التعليّم المتوسط- باختلافِ درجات خبراتهم وتنوّع تجاربهم التربوية. وقد تمّ اختيار هذا المجتمع لكَونه الأنسب لموضوع الدراسة، الذّي يتمحور حول الممَارسة التربوية والتقويم التحليلي، نظرًا لصلته المباشرة بواقع التدريس والتقويم في هذا المستوى التعليّمي.

ويجب توفير شرطين يجب توفرّهما في هذا العيّنة وهُما:

وُضعت معايير دقيقة لاختيار عيّنة الدراسة بما يضمن تمثيلًا واقعيًا لمجتمع البحث المتعلق بالممارسة التربوية والتقويم التحليلي في مرحلة التعليم المتوسط. وتمثلت هذه المعايير في شرطين أساسيين: **أولًا**، أن تكون لدى كل فرد من أفراد العيّنة خبرة ميدانية مباشرة في تدريس مادة اللغة العربيّة في مرحلة التعليّم المتوسط، سواء كانت حالية أو سابقة، لضمان إلمامه بطبيعة الممارسات التربوية في هذا السياق، **ثانيًا**: مُراعاة تنوّع التركيبة المهنية للعينة، حيث شملت أساتذة لمادة اللغة العربية، وأساتذة رئيسيين، ومكوّنين، بالإضافة إلى مفتشي التعليم المتوسط، وهو ما مكّن من تمثيل مُستويات مختلفة من الخبرة والتخصُص. وبلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة (14 أستاذًا) و(6 مُفتشين)، ما يعكس تنوعًا بنّاءً يخدم أهداف الدراسة، ولجمع البيانات، تمّ اعتماد أدوات بحثية تجمع بين الطابع الكمي والكيفي، تمثلت في الاستبيان والمقابلة شبه الموجّهة. وقد صُممَت هذِه الأدوات بِشكل منهجي لتستقصي تصوُرات أفراد العينة حول أبعاد الممارسة التربوية والتقويم التحليلي، من خلال أسئلة تُغطي الجوانب النظرية والتطبيقية. وُزّعت الاستبيانات بعد تقديم شرح وافٍ لمحتواها، في حين أُجريت مُقابلات مع عينة مختارة من المشاركين لتعميق الفهم وتحليل الممَارسات التربوية بِصورة أكثر تفصيلًا. وقد تمّ لاحقًا تحليل المعطيات باستخدام مناهج تحليل كميّة ونوعيّة بهدف الوُصول إلى نتائج دقيقة وذات دلالة.

الجدول رقم (04) يمثل عدد العينة للدراسة الميدانيّة :

[5]-محمد شفيق، الخطوات المنهجيّة لإعداد البحوث، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية –مصر- 1998م،ص:112.

		أستاذ تعليم متوسط	أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط	أستاذ مكوّن في التعليم المتوسط	مفتش في التعليم المتوسط
الذكور	10	00	03	02	06
الإناث	10	04	01	04	00
المجموع	20	04	04	06	06

-مجالات الدّراسة:

حِرصًا على ضبط حُدود الدّراسة بدقة وتفادي التوسُع المفرط الذّي قد يشتّت تركيز البحث، أو التضييق الذّي قد يُفقده شموليته وفاعليته، ارتئينا إلى تحديد المجالين الزمني والمكاني للدراسة على نحو يسمح بتحقيق أهدافها بصُورة منهجية ومُنضبطة، وذلك على النحو الآتي:

–المجال الزمني: تم إجراء الدراسة خلال الفترة الممتدة من [شهر أبريل إلى جوان2024/ 2025]، وهي فترة أُتيحت فيها الفرصة للتواصل مع أفراد العيّنة وتنفيذ أدوات البحث بصورة فعالة، وقسمنا هذه الدّراسة إلى مرحلتين هُما:

–المرحلة الاستطلاعية:

إن طبيعة الموضوع الذّي تتناوله هذه الدّراسة تقتضي مُواكبة الفعل التطبيقي للمنهاج التربوي بوجه عام، ومنهاج الجيل الثاني لمادّة اللغة العربية بوجه خاصٍ، في سياق مرحلة التعليّم المتوسط. وقد سَاهم هذا التوجّه في تشكيل خلفية معرفية أولية حول الإشكالية المدروسَة، سواء من الناحية النظرية أو الميدانية. كَما أتَاح لنا الانخراط في هذا السياق التربوي فُرصة لمعاينة الواقع الفعلي للمُمارسات التعليميّة والتقويمية، الأمر الذّي مهّد لبلورة تصور أوضح لمجالات الدراسة وحدودها. واستمرت هذه المرحلة التحضيرية إلى غاية استكمال جمع المعطيات الأولية التي بُنيت عليها أدوات البحث النهائية.

–المرحلة التطبيقية:

تم في هذه المرحلة توزيع أداة الاستبيان على مجموعة من أساتذة اللُغة العربية الذين يُدَرّسون حاليًا أو سبقَ لهم تدريس السنوات الأربع من التعليم المتوسط، وفق مقتضيات منهاج الجيل الثاني. وقد انطلقت عمليّة التوزيع ابتداءً من (شهر أبريل إلى جوان)، واستغرقت مدة تقدّر بحوالي (ثلاثة أشهرٍ)، شملت مُتابعة عمليّة تعبئة الاستمارات وتيسير سُبل التواصل مع المشاركين، إلى غاية استرجاع العدد الكافي منها الذّي يسمح بتحليل المعطيات واستثمارها بمَا يخدم أهداف الدّراسة.

-**المجال المكاني:** اقتصرت الدّراسة على مؤسسات التعليّم المتوسط التابعة لمديرية التربية لولاية (تيارت) وإلى كل مُقطعات الولاية، وهذا راجع لما توفرُه هذه البيئة من معطيات ميدانيّة تمثّل السياق التربوي المستهدف.

حيث تمّ اختياري لمؤسستي الأولى المسماة **الشيخ البشير الإبراهيمي** الكَائنة بشارع حي الصنوبر ببلدية تيارت، وتتربع على مساحة تُقدّر ب 1200م^2. تضمُ المؤسسة (15) قاعة دراسيّة، و (02) مخابر علميّة ، بالإضافة إلى جناح إداري مُتكامل. يشرف على تسييرها طاقم إداري متكوّن من مُدير، ومُستشار تربوي، وعدد من المشرفين التربويين وأعوان الأمن، ويُقدّر عدد أساتذة المواد المسؤولين بـــ(05) أساتذة، من بين طاقم إجمالي يَضمُ (21) أستاذًا، يعملُون على تلبية الحاجيات التعليميّة لتعداد مُعتبر من التلاميذ يبلغ (318) تلميذًا، من بينهم (151) أنثى و (167) ذكر.

و المؤسسة الثانية المسماة **ولد براهيم السعيد الكائنة** بشارع خويدمي عبد القادر ببلدية تيارت، وتتربع على مساحة تُقدّر بـــ20.000 م^2. تضمُ المؤسسة (22) قاعة دراسيّة، و(04) مخابر علميّة، وورشتين، بالإضافة إلى جناح إداري متكامل. يشرف على تسييرها طاقم إداري مُتكوّن من مُدير، ومُستشار تربوي، وعدد من المشرفين التربويين وأعوان الأمن، إلى جانب هيئة تعليّميّة فعّالة.

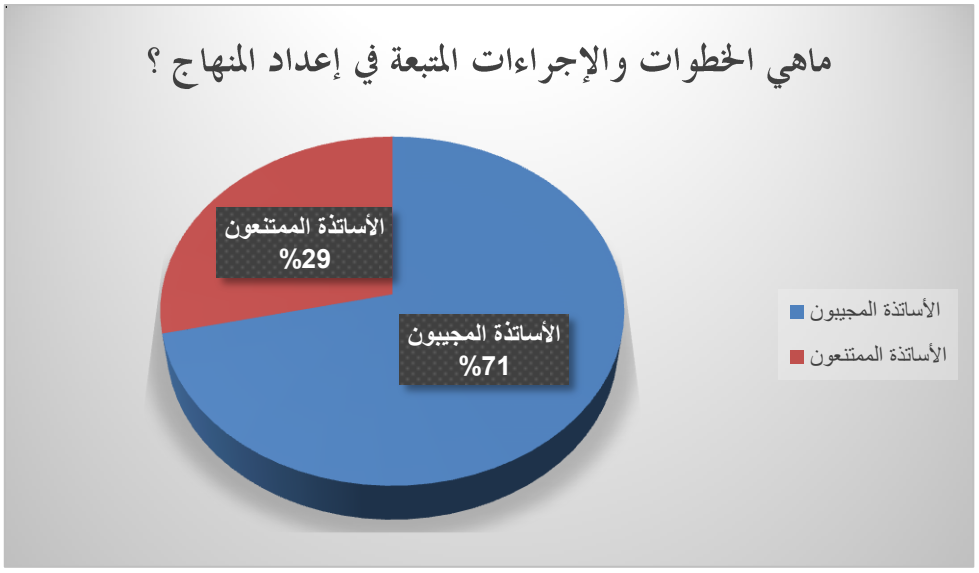
ويُقدّر عدد أساتذة المواد المسؤولين بـــ (08) أساتذة، من بين طاقم إجمالي يضمُ (37) أستاذًا، يعملُون على تلبية الحاجيات التعليميّة لتعداد مُعتبر من التلاميذ يبلغ (794) تلميذًا، من بينهم

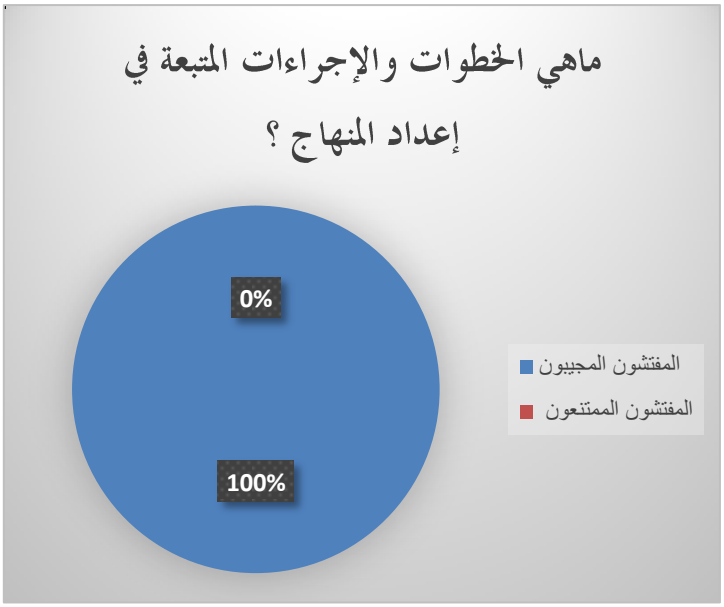
(393) أنثى و (401) ذكر، ممّا يعكس حجم النشاط التربوي داخل المؤسسة، ويُعزّز من مُلاءمتها كمجال ميداني للدّراسة.

– النتائج والتفسير–دراسة ميدانية تحليلية–

أفضت عمليّة تطبيق أدوات البحث على عيّنة الدراسة إلى مجموعة من المعطيات الكمية المرتبطة بممارسات تنفيذ منهاج الجيل الثاني لمادة اللغة العربية في التعليم المتوسط. وقد جرى تنظيم هذه المعطيات وترتيبها وفق المحاور المعتمدة في أداة الاستبيان، ثم تحليلها إحصائيًا بِغرض استنباط مُؤشرات دقيقة تُعبّر عن آراء أفراد العينة وتصوُراتهم حول واقع الممارسة التربوية. ويأتي عرض هذه النتائج وفق هيكلة تحليلية منهجية، بحيث يتناول كل محور جانبًا معينًا من مراحل تطبيق المنهاج، ممّا يُتيح قراءة مُعمّقة لأبعاد الموضوع في ضوء البيانات المستخلصَة ميدانيًا.

المحور الأول : المنهاج التربوي (على مستوى الاعداد والتصور)





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

إنّ الاستجابة لهذا السُؤال بُنيَت على فئة الأساتذة والمفتشين فكانت الإجابة على النحو التالي:

الأساتذة : نسبة الإجابة عند الأساتذة تراوحت 71% ما يُشير إلى أنّ غالبية الأساتذة لديهُم معرفة في إعداد المنهاج، وهناك فجوة بسيطة تتمثل في 29% عدم الإجابة، وهذه النسبة ليست مُنخفضة مما يستدعي مزيدا للفهم والبحث عن الأسباب؛ على سبيل المثال غُموض الموضوع للبعض، وذلك لعدم امتلاكهم للخبرة المهنيّة .

المفتشُون :أما نسبة المشاركة عند المفتشين 100% نسبة عالية مُقارنة بما قبلها وهذا يعكس مدى اهتمام المفتشين بالموضوع إعداد المناهج وكَذا توصيلُه للسّادة الأساتذة ، وهذا طبيعي نظرا لدورهُم المركزي في المجال التربوي. .

وقد التمسنا العُذر من بعض الأساتذة في قِراءتهم للسُؤال حيثُ يرونَ أن إعداد المنهاج التربوي هو مسؤولية اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج ، ودورهم يكمنُ في الاطلاع وتحديد الإطار العام للأهداف الأساسية للمناهج بما يتماشى مع السياسات التربوية للدولة وتطبيقه داخل القسم لإنجاح العمليّة التعليميّة، إضافة إلى ذلك توجد لجان مُتخصصة لكل مادة دراسيّة ، تضمّ خبراء ، أكاديميين مختصين تربويين في علم النفس وعلم التربية، يعلمُون على تطوير المحتوى وتحديد خطط

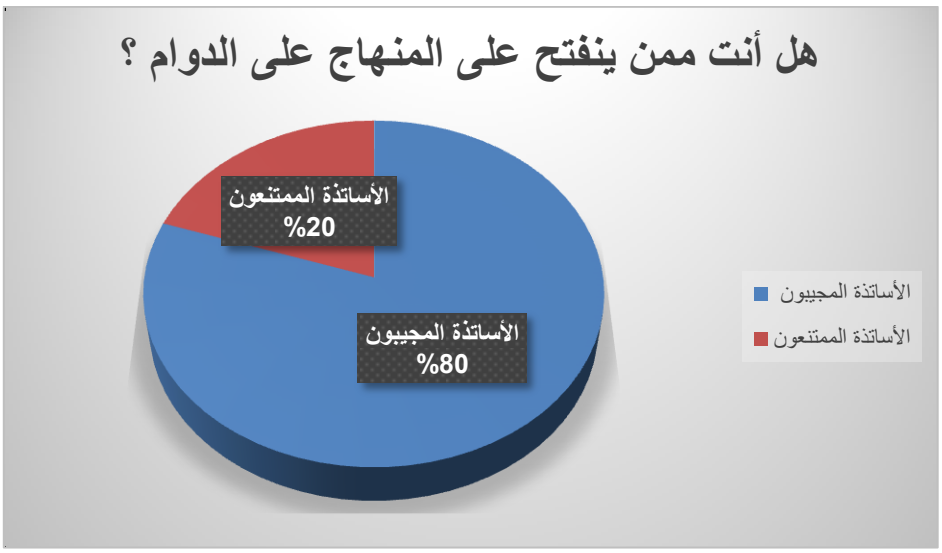
دراسيّة وأساليب تعليميّة مُناسبة لكل مادّة، بما يضمن احتياجات المتعلمين وتحقيق الأهداف المسطرّة. .

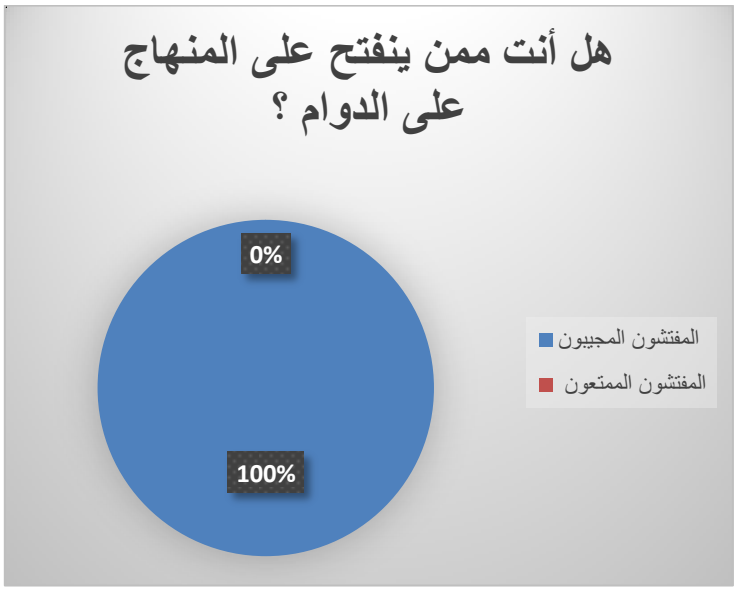
وفي نظري أنّهُ وُجِب توفير فرص للتعاون والتواصل بين الأساتذة والمفتشين وأهل الاختصاص لِزيادة نسبة المُشاركة في مواضيع إعداد المناهج ضمن ما يُعرف بجلسات التنسيق التي تمكّن الأطراف التربوية تحقيق التكامُل العلميّ في المادة التعليميّة، وذلك من خلال تقديم برامج تدريبية للأساتذة لتعزيز مشاركتهم ورفع وعيهم ، لضمان تطوير محتوى تعليميّ يحقق الأهداف التربوية بجودة كفاءة.

س/ هل أنت ممن ينفتح على المنهاج على الدوام؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المئوية
نعم	19	%59
لا	1	%5
المجموع	20	%100

الجدول رقم(05): **الانفتاح على المنهاج التربوي** .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

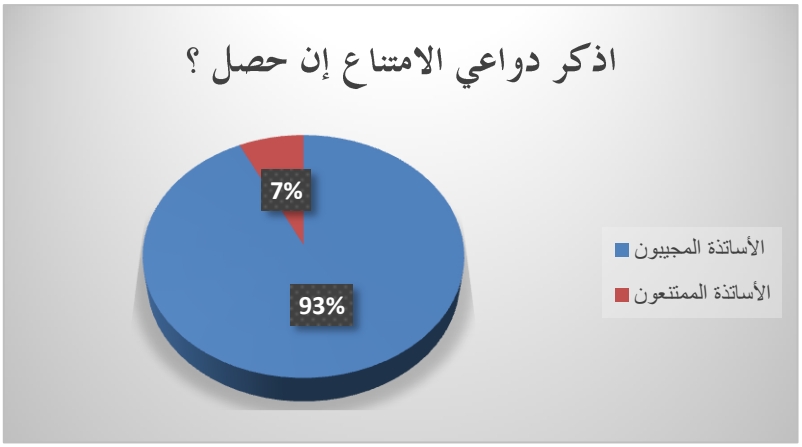
من خلال السُؤال المطروح وقفنا على إجابات الأساتذة والمفتشين على مدى انفتاح على المنهاج التربوي ، حيث تمّ قياس الإجابة بنعم أو لا ، وفقًا للبيانات:

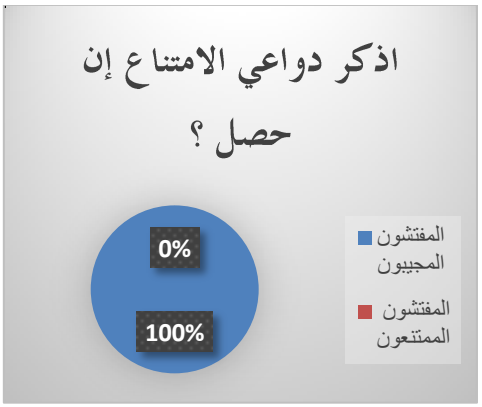
الأساتِذة : كانت إجابة الأساتذة من أصل (14 أجاب 13) أُستاذ منهم ب " نعم " و هذا يعني 80% من الأساتذة مُنفتحون على المنهاج . وقُدرت نسبة عدم الإجابة 20% .

المُفتشُون: أما فئة المفتشين (06 من أصل 06)مُفتشين أجاب جميعُهم ب " نعم" ممّا يعني أن النسبة 100% و هَذا يؤكّد أن المفتشين مُنفتحون عن المنهاج التربوي.

وعليه فإنّ الإجابات التي أشَرنا إليها تُوحي إلى إجماع شامل وكامل للمفتشين، مُقارنة بالأساتذة هناك أستاذ لم يُجب قد تكون لديه تحفظات أو رُؤية مختلفة.

بالتالي، يمكن اعتبار أن هناك قبُولا واسعا للمنهاج التربوي من كلا الفئتين، مع اختلاف بسيط في النسبة المشاركة، و لاًحظنا ميل قوّي نحو التأييد.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

أوضحّت الإجابة على هذا السؤال أن الأسباب امتناع الأُستاذ عن المنهاج قد تعُود إلى عدّة عوامل، قد يكون الامتناع لعدم الإلمام الكامل للمنهاج أو بِصيغة أُخرى قد يكُون الأُستاذ غير مُطلع بِشكل كافٍ عن تفاصيل المنهاج التربوي وهذا ما يُؤثر على قُدرتهم على التفاعل مع المنهاج بِشكّل فعّال.

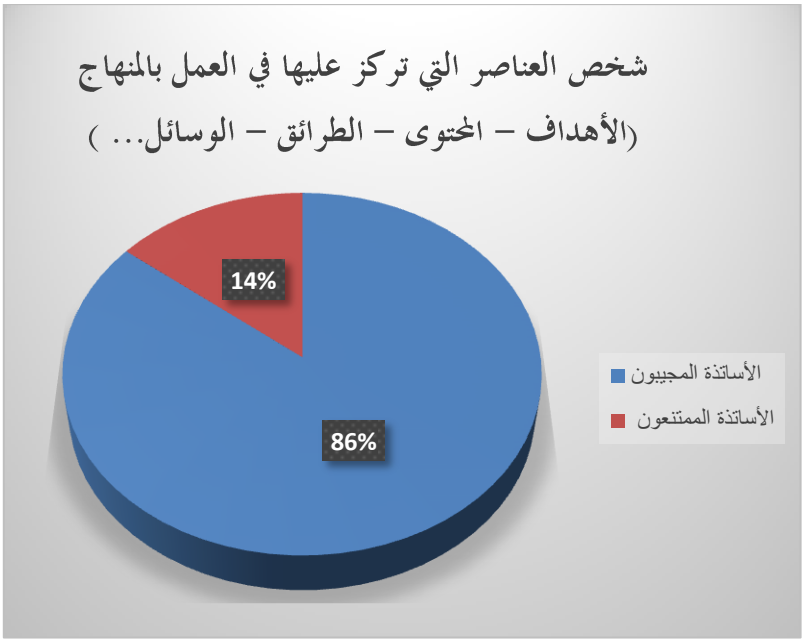
و بعد قِراءة النسب للبيانات المقدّمة كانت الإجابة :

الأساتذة :من (أصل 14 أستاذا 13) منهم أجابوا بنسبة 93%، و امتنع واحد من الإجابة بِنسبة 7% .

المُفتشُون : جميعُهم قدّمُوا إجابة كاملة بنسبة 100 %.

يُشير التحليل إلى هُناك الغالبيّة من الأساتذة والمفتشين قد قدّمُوا إجابات ، لكن يبقى السُؤال حول سبب امتناع واحد من الأساتذة عن تقديم الإجابة رغم أنّ البقية قد شاركُوا، ويعود السبب ربمّا لعدم لالتزامه بِشكل جيّد بالمنهاج .

وَالامتناع عن المنهاج التربوي يعكس أحيانا صُعوبة في التكّيف مع المستجدات التربوية، ولإيجاد حُلول لهذه الصُعوبات على الإدارة التربوية أن تتدخل لتوفير الدعم الإيجابي والمناسب للأساتذة في هذا المجال.



المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

تُشير البيانات التي تمّ تقديمها، من خِلال توزيع الإجابات تبيّن عدد :

الأساتذة : الذيّن أجَابوا عن السؤال 86%، يرون أن المكونات المنهاج هي محور تركيزهم الأكبر بسبب تطبيقها المُباشر في الفُصول الدراسيّة وتمثلت نسبة عدم الإجابة 14%.

المُفتشُون: نِسبة إجابة المفتشين كاملة 100% ، فإنّ تركيزهُم قد يكُون أكثر على التقييم العام والتأكّد من تطبيق المنهاج بِشكل صحيح داخل القسم .

ويظهر من خلال تحليل النتائج أن هُناك علاقة تكامليّة بين كل عناصر المنهاج، التي تشكّل عماد العمليّة التعليميّة التعلميّة، كما يُعدُّ تحديد الأهداف الخطوة الأولى التي يعمل بها الأُستاذ لضمان وضوح الغايات التعليميّة التي يجب تحقيقها، ثم يليها المحتوى يجب أن يكُون مُلائما لاحتياجات المتعلميّن ومُرتبطا بالواقع والتجارب الحياة المعاشة، أما الطرائق التدريسيّة تعتبر وسيلة فعالة للتحفيز والتفاعل بين المتعلميّن، مع مُراعاة استخدام الوسائل التعليميّة البيداغوجية التي تُدّعم إيصال المعلومَة بطريقة جذابة ومُثيرة للمتعلّم ، يُضاف إلى ذلك أهميّة إدارة الوقت بِشكل فعّال لضمان تحقيق جمع مُكونات الدرس ونجاحه ، وخِتاما بالتقويم الذّي يعدُّ جزءا مُهّما يُمثل نقاط القوّة والضُعف للمتعلّم وذلك من خلال قياس مدى تحقيق الأهداف.

إذن؛ نستنتج أن هناك ارتباط قوّي بين كل عناصر المنهاج التربوي ، ويعمل بها الأساتذة، ولا تفاضُل بينها لأنّها مُرتبطة ببعضها وتخدم المقرر الرسمي، فلا محتوى بدون أهداف، ولا يتحَقق المحتويات بدُون طرائق نشِطة .

العناصر	الأساتذة	المفتشُون
الأهداف	تحديدها و تطبيقها داخل الفصل	مُراجعتها وضمان وضُوحها وتوفقِها مع المعايير
المحتوى	تكييفه ليُناسب اجتياحات المتعلّم	تقييم توافقه مع المنهاج و الأهداف
الطرائق	تنفيذ طرائق تدريس فعالة	مُتابعة مدى كفاءة الطرائق المتبعة
الوسائل	استخدامها لتحسين الفهم	تقييم فعاليتها و اقتراح البدائل
الوقت	إدارته لتحقيق التوزان في الحصص	مُراقبة الوقت لضمان الالتزام بالخطة الزمنيّة
التقويم	تطبيق أساليب تقويم مُتنوعة	مُراقبة جودة ونوعيّة التقويم .

- **جدول: رقم(06)** وظائف الأساتذة والمفتشين حَسب مُكونات المنهاج.

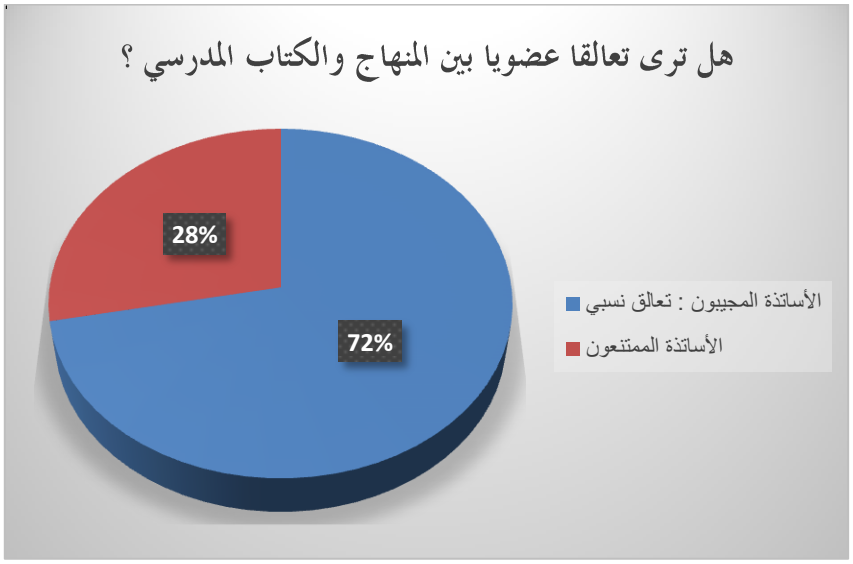
يوضُح جدول وظائف الأساتذة والمفتشين. وبعد المقارنة لاحظنا أنّ الأساتذة يُركزون أكثر على التطبيق العملي للمُكونات داخل الصّف، أما المفتشين يُركزون على مُراقبة من خلال الزيارات والمراقبة والاشراف لتحسين الأداء ولضمان نجاح العمليّة التعليميّة.

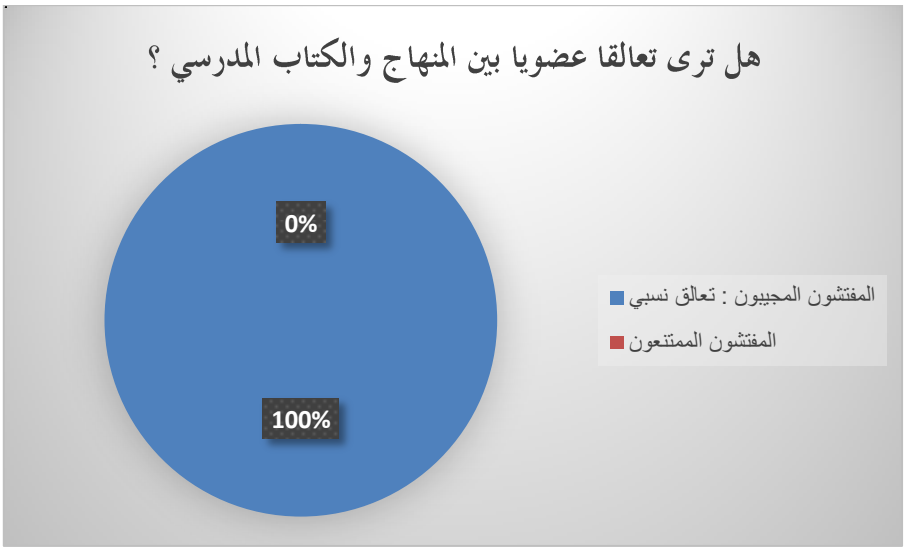
س/ هل ترى تعالقا عضويا بين المنهاج والكتاب المدرسي؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	16	%80
لا	4	%20

المجموع	20	%100

جدول رقم(07): تعالق العضوي بين المنهاج والكتاب المدرسي.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

من خلال قراءتنا لنتائج الاستبيان أدركنا أنّ العلاقة التي تربِط المنهاج والكتاب المدرسي، تتِسمُ بالتعالق النسبي بِشكل أساسي، ممّا يدلُ على غياب التناغُم التام بينهُما .

النسب المسجلَة :

للأساتذة :كانت إجابة بنسبة 72% و قُدرت عدم الإجابة 28% .

المُفتشُون: كانت نسبة الإجابة كاملة 100% .

أكَدّوا المستبين أن هُناك وُجود تَعالق نسبيي ممّا يعني أن الكتاب المدرسي يعتمد بِشكل جزئي على المنهاج؛ أي لا يُغطيه بالكامل و لم تُسجل أي إجابات تُشير إلى انعدام التعالُق ، بمعنى أن الكتاب المدرسي لاَ ينفصل تماما عن المنهاج، وهذا مَا يُشير إلى مُلاحظتهم للعلاقة من منظُور اشرافي وتوجيهي يُركّز على مدى تحقيق الكتاب المدرسي لأهداف المنهاج التربوي.

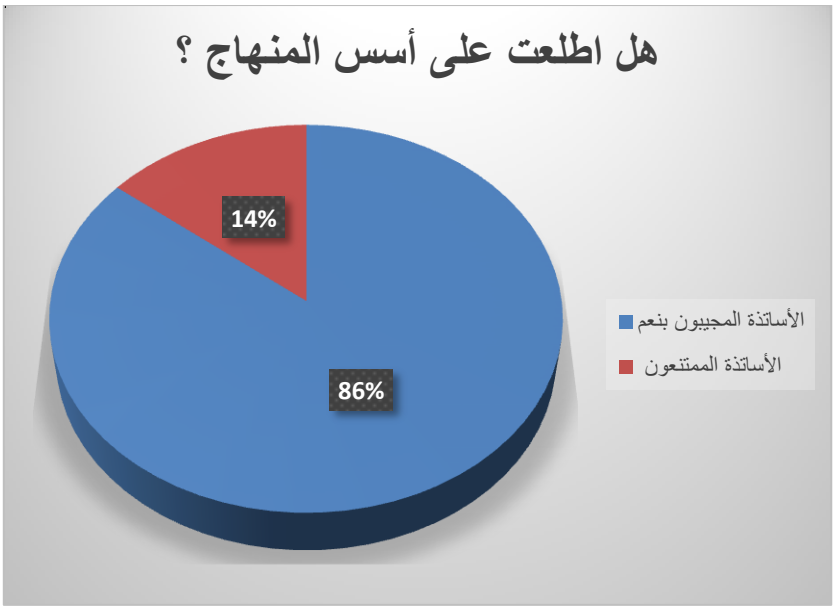
و يتضّح من خلال ما ذكرناه سالفا، أنّ الكتاب المدرسي يُعتبر تجسيدًا عمليّا للمنهاج، فالمنهاج يحدد الأهداف التعليميّة والمهارات والمعارف التي يكتسبُها المتعلّم، بينما الكتاب يُشكّل أداة تعليميّة مُرتبطة جزئيا بالمنهاج، حيث يُترجم الأهداف إلى دروس وأنشطة مُبسطة وسهلة، تُساعد في رُؤية المنهاج التربوي ويعمل الكتاب المدرسي على تقديم محتوى بأُسلوب يتناسب مع الفئة العُمرية للمتعلميّن ويُناسب عقولهم (الخصائص النمائية للطفل)؛ أي مستوى قدراتهم، لكن رغم هذا يحتاج الكتاب إلى إضافات لتحقيق الأهداف المسطرة وهذا التعالُق النسبي قد يكُون فُرصة لتطوير الكتاب ليُصبح أكثر تكامُلاً مع المنهاج التعليّمي.

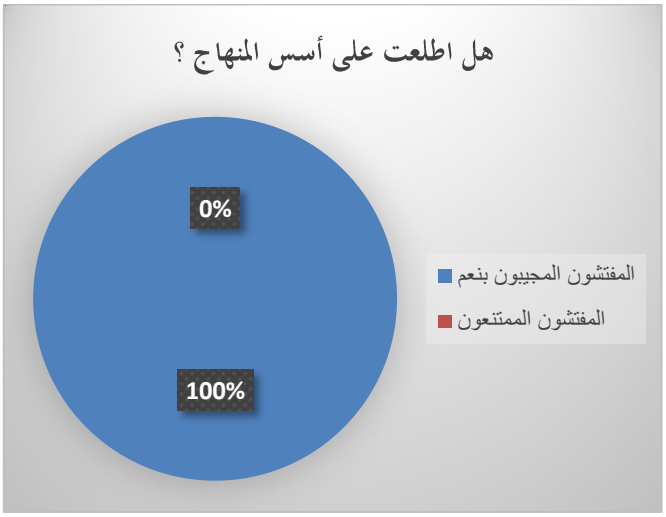
س/ هل اطلعت على أُسس المنهاج؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	18	%90
لا	2	%10
المجموع	20	%100

الجدول :(08)يوضّح نسبة اطلاع على أسس المنهاج التربوي.

يُشير الجدول إلى أن 90% من المشاركين (18 من أصل 20) لديهم اطلاع على أسُس المنهاج، حيثُ أظهر جميع المفتشين (100%) اطلاعهم الكامل، في حين أن 86% من الأساتذة فقط أجابوا ب " نعم "، مُقابل 14% أجابوا ب " لا" يُبرز هذا التحليل أن المفتشين أكثر دراية بأُسس المنهاج مُقارنة بالأساتذة، ممّا يشير إلى ضرورة تعزيز اطلاع الأساتِذة عبر التوّجيه.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

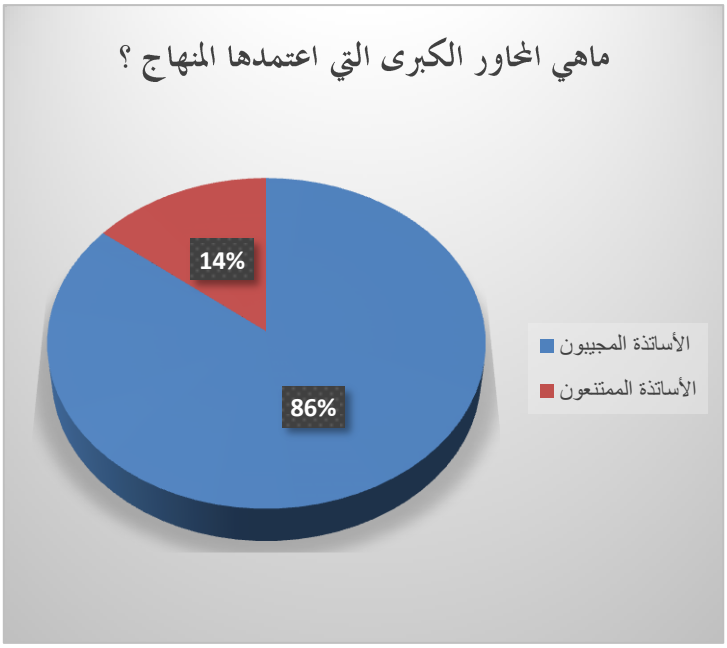
يُمكننا تفصيل التحليل كما يلي :

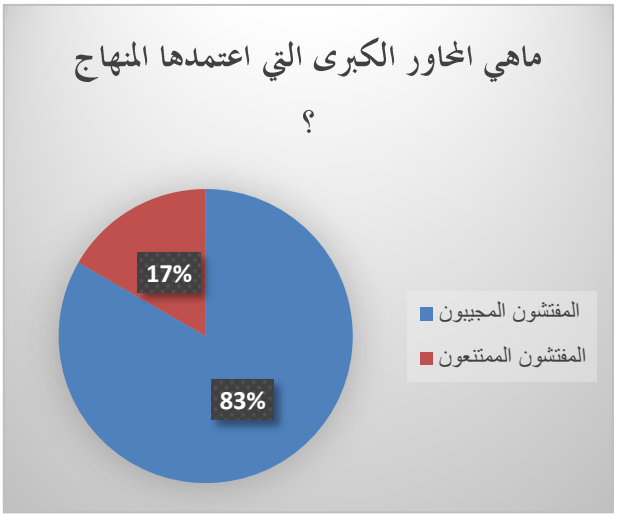
الأساتذة :نسبة إجابة الأساتذة عن السؤال 86% من الأساتذة الذّين أجابوا ب"نعم"، وكانت نسبة عدم الإجابة 14% .

المُفتشون : أما فئة المفتشين كانوا أكثر اطلاعًا على أُسس المنهاج مقارنة بالأساتذة حيثُ كانت نسبة الإجابة 100% ، وهذا يدلُ على فهم واضح للأُسُس المنهاج التربوي مُقارنة بالأساتذة .

النتيجة :

وواحدة من النتائج المهمّة التي تمّ الوصول إليها من خلال تحليل النسب، أنّ الأُستاذ بحاجة إلى المزيد من التوضيح والتدريب، والاطلاع دائم وتام بالأُسس التي يُبنى عليها المنهاج التربوي، فهو يُدرك مدى أهمية المحتوى بما يُناسب مع قدرات ومهارات المتعلّمين وكيف يُطبق استراتيجيات التدريس المبتكرة التي تعتمد على التفاعل بين الأُستاذ والمتعلّم، مع مُراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وربطِها بالتنوع الاجتماعي والثقافي بإضافة إلى ترسيخ الوازع الدينيّ في أذهان المتعلّمين ، كما يحرص الأُستاذ على تقييم عمليّة التعلّم باستمرار لتحسين أداء المتعلّم و تحقيق الأهداف التربوية المرجوّة.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

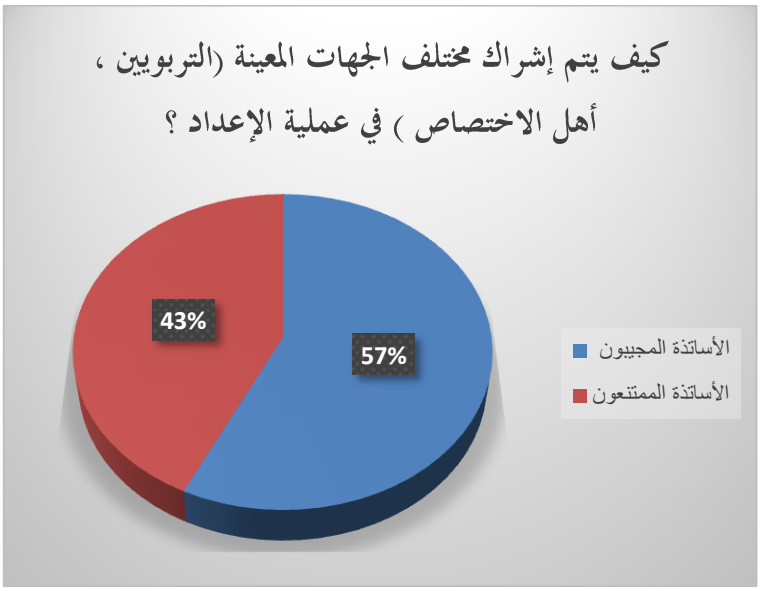
أثبت المعطيات المتعلقة بالمحاور الكبرى التي اعتمدها المنهاج التربوي، أنّ نسبة الإجابة عن السُؤال بالنسبة للأساتذة والمُفتشين تراوحت :

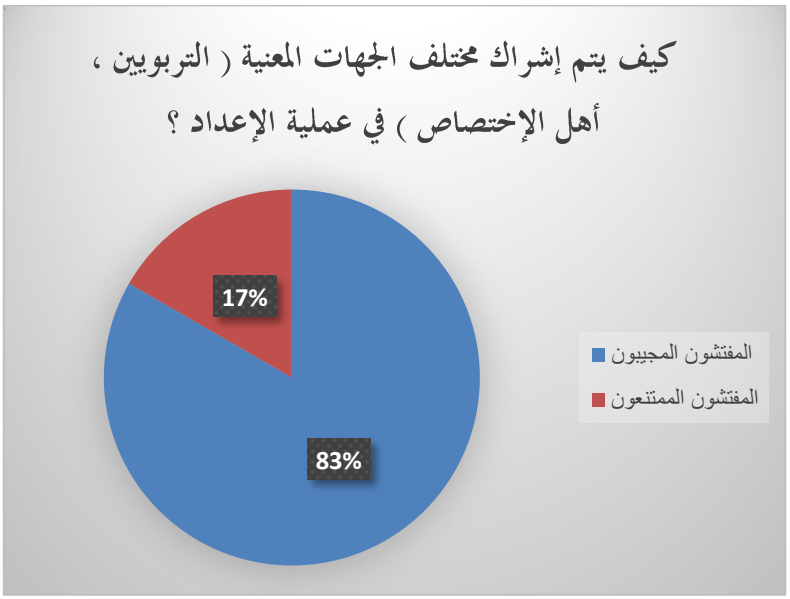
الأساتذة : 86% ،ممّا يدل على مُعظم الأساتذة شاركوا في الإجابة ،و كانت نسبة عدم الإجابة 14%و هي نسبة منخفضة لكنها تُعبر عن وجود عدد محدود من الأساتذة لم يُشاركوا .

المُفتشُون : وصلت نسبة الإجابة 100%، ممّا يُشير التزام كامل من طرف المفتشين بالمحاور الكبرى للمناهج التربوي .

وفقَا للتحليل نستنتج أنّ هُناك اتجاهًا واضحًا، اعتمدهُ المنهاج التربوي في بناء العمليّة التعليميّة التعلميّة ألا و هو ، التركيز على المقاربة الجديدة " التدريس بالكفاءات " دُون التركيز على

المحتويات المعرفية إلاّ بما يخدم الكفاءات المستهدفة، التي تُحفّز المتعلّم وَتجعلهُ مُسلَحا بمهارات وكفاءات لا بالمعارف فقط التي تُعجّزه عن اتخاذ المواقف المناسبة للوضعيات المشكلة المصادفة لهُ وتفادي التلقين وتراكم المعرفي، وَاعتماد الأُستاذ على " البيداغوجيا الفارقية " كأساس لهذه المقاربة، مَع استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال لمواكبة عصر الرقمنة، والانفجار المعرفي والتكنولوجي، ممّا يُساعد المتعلّم على اكتسابه قّدرات ومَهارات وكفاءات يحتاجُها في حياتهِ اليوميّة .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

وكان هَدفُنا من وراء هذا السُؤال هو الاطلاع على آراء الأساتذة والمفتشين في عمليّة الإعداد المنهاج كونهم في الميدان التربوي وبناء على البيانات المقدمة توصلنا إلى أهم النسب و هي كالآتي :

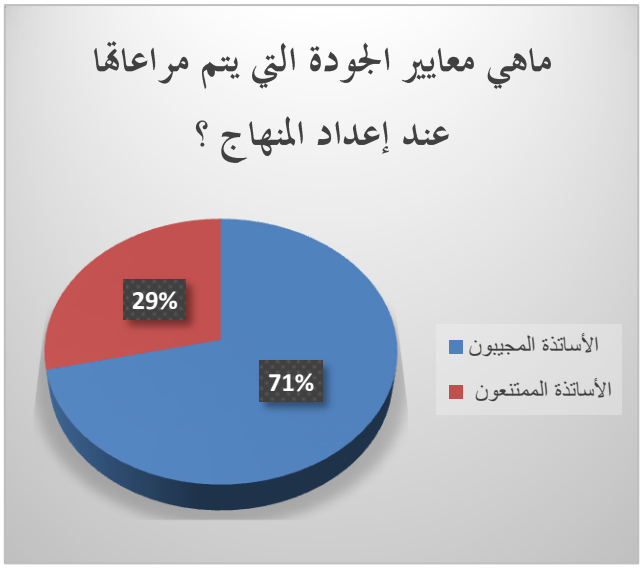
الأَساتذة : كانت نسبة الإجابة 57% ، أكثر من نصف الأساتذة شاركُوا في الإجابة ممّا يُشير إلى درجة معقولَة من التفاعل، وكانت نسبة عدم الإجابة 43%، ممّا يُشير إلى وجود فجوة من خلال عدم الإجابة وهذا يحتاج إلى معالجة لتحفيز بقيّة الأساتذة على المشاركَة.

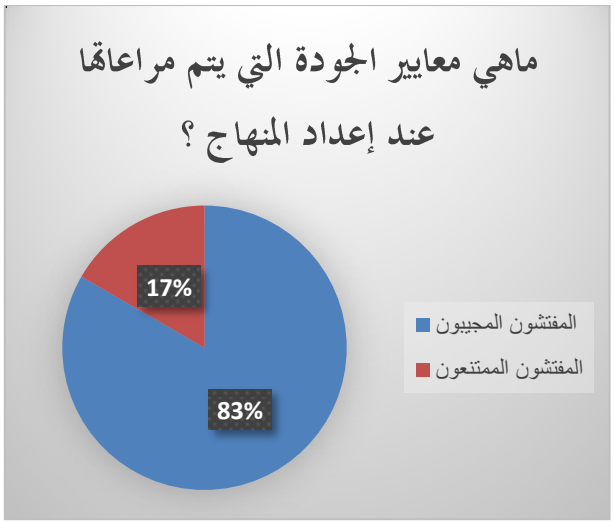
المُفتشُون: قُدرت نسبة الإجابة 83%، نسبة مُشاركة مُرتفعة جدّا مقارنة بالأساتذة، ممّا يعكس دورا إيجابيا للمفتشين في عمليّة الإعداد و مع ذلك ، فإنّ عدم المشَاركة أحد المفتشين بنسبة 17% قد يكُون ذلك راجع إلى نُقص في التنسيق مع زملائه .

وعليه، ينبغي تعزيز التواصُل والتشجيع بين الأَساتذة لضمان مُشاركتهم بِشكل أكبر في هذه العَمليّة، من خلال التحفيز الدائم وتنظيم برامج تدريسية تُعزز أهمية الإعداد التي تبدأ باختيار الجهات المعينة حَسب التخصُص والكفاءة، وهُم المفتشون البيداغوجيون، خُبراء علم النفس التربوي وعلم الاجتماع وأساتذة أكاديميونَ " تقسيم الأساتذة إلى مجموعات مُتخصصة المواد "، يرأسُها مفتش التربية الوطنية مع أساتذة التكوين، وذلك من خلال جلسات حِوارية لتبادل الآراء وتحديد الأهداف، وكُل مرحلة من مراحل الإعداد تنطلق من التخطيط إلى التنفيذ إلى التقييم ، وذلك من خِلال التنسيق والتعاون الوثيق بين المفتشين و الأساتذة و شركاء اجتماعيون ، أبرزهُم الجهات الوزارية للتربية والتعليّم التي تضطلعُ بدور الإشراف والتخطيط العام، ويكمن دور المراكز الوطنيّة للمناهج بتصميم والطبع " من صلاحية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ONPS" .

مُجمل القول :

هذه العمليّة التربوية تُعزز رُوح المسؤولية وهذا ممّا ينعكس إيجابا على نجاح العمليّة التعليميّة.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

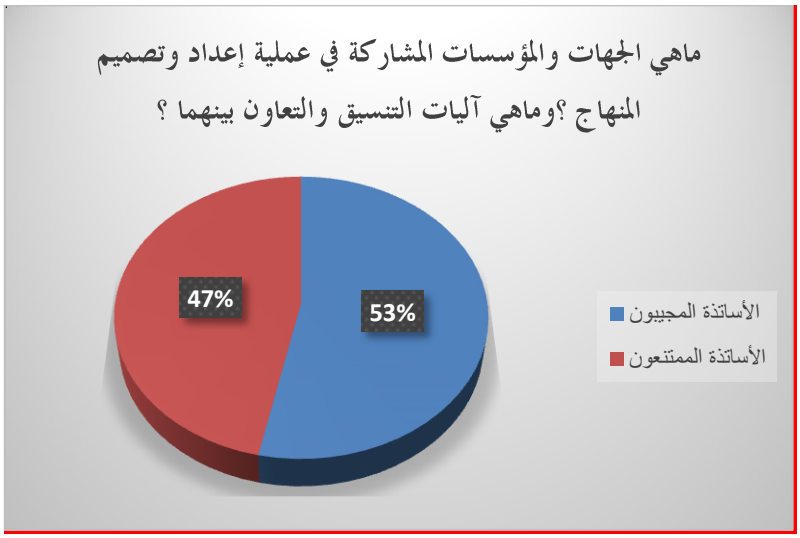
وكانَ سَعيُنا من وراء هذا السُؤال الاطلاع على آراء المشاركين " أساتذة و مُفتشين " باعتبارهِم العُنصر الأساسي في إعداد المنهاج.

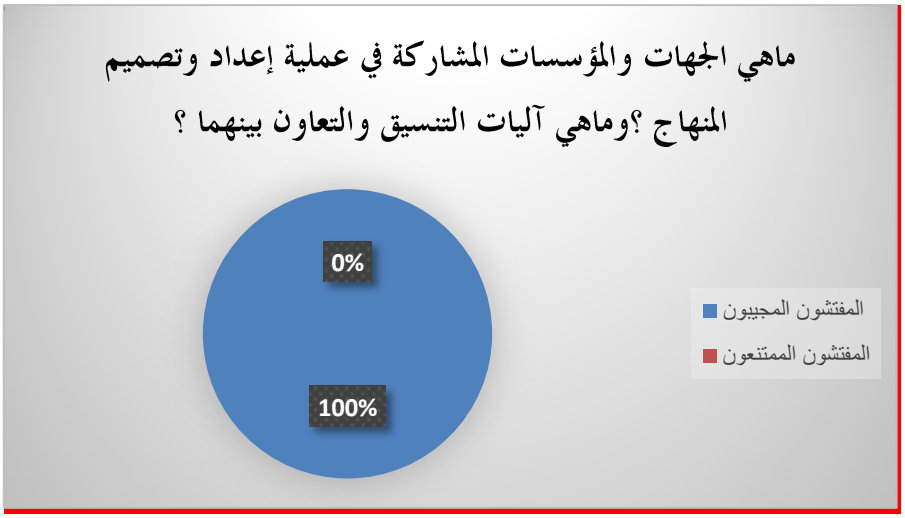
المُفتشُون : حيثُ كانت نسبة الإجابة 83% من (06)مُفتشين وامتنع واحد عن الإجابة وكانت النسبة 17%.

الأساتذة : تمثلت نسبة الإجابة عن السؤال 71 % و امتنع (04) أساتذة عن الإجابة بنسبة 29%.

وبعد فحصنا للردُود والاجابات وجدنا فرق بين النسب المشاركين وكانت النسبة الأعلى عند المفتشين ممّا يُؤكّد على وعيهم واهتمامهم بموضوع إعداد المناهج أكثر من الأساتذة، ولتحسين العمليّة يجب تعزيز التواصل مع الأساتذة لضمان مُشاركتهم بِشكل أكبر في تطوير المناهج، من خلال تحديد الأهداف التي تُساعد المتعلّمين في الفهم والمعرفة، وربط محتوى المنهاج بالقيم الاجتماعية والثقافية، إضافة إلى توّفر الوسائل التعلّيميّة (الأدوات –التكنولوجيا الحديثة) التي تُواكب مُستجدات العصر .

وتهدف هذه المعايير إلى تقديم تعليّم مُتميز يتماشى مع المعايير العالميّة ويُلبي احتياجات العصر، مثل معايير TIMSS (الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات و العلوم) و Pisa (البرنامج الدولي لتقييم الدولية) ، ومن جهة أخرى مُواكبة مُستجدات العصر كإدخال التكنولوجيا التعليميّة ، مثل التعلّم الالكتروني ، الذكاء الاصطناعي لتعزيز عمليّة التعلّم و جعلِها أكثر حيوية وَ جاذبية .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

بعد فحص وقراءة الآراء المستبين لاَحظنا أنّ نسبة المشاركة كانت مُرتفعة نسبيًا .

النسب المُسجلة :

الأساتِذة : حيثُ بلغت نِسبة الإجابة 53% وقُدرت عدم الإجابة لِلأساتذة بِنسبة 47% .

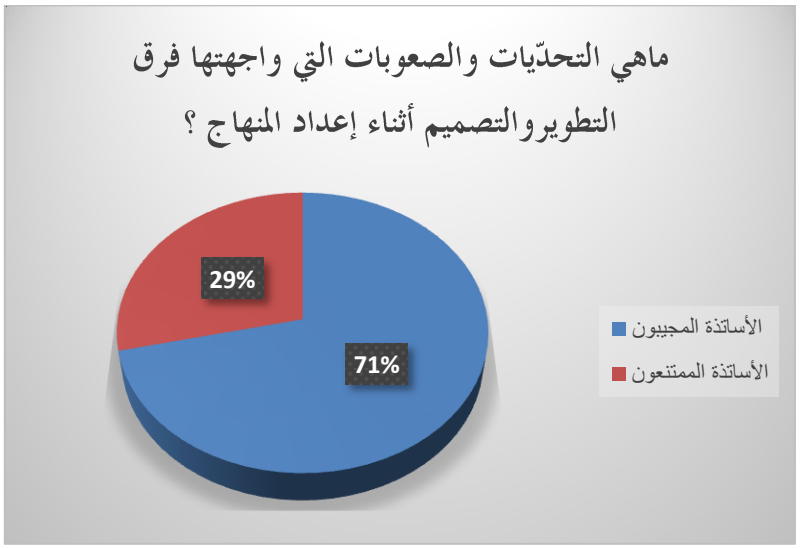
المُفتشُون : نِسبة الإجابة كانت بِالإجماع 100%.

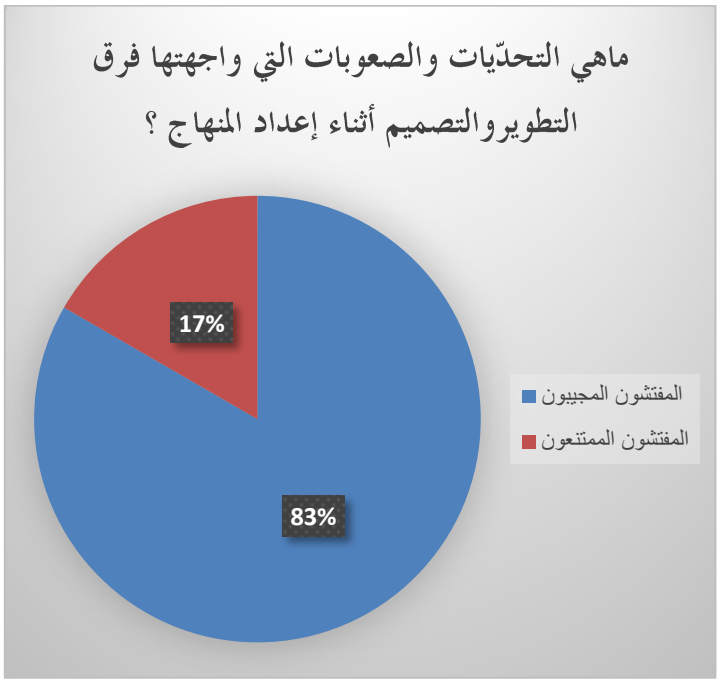
النتيجة :

تعدُّ عمليّة إعداد وتصميم المناهج الدراسيّة مُهمة مُشتركة بين عدّة جِهات مُتخصصة ، حيثُ يُساهم فيها المفتشون البيداغوجيون ، الذّين يضمنون تُوافق المحتوى مع الأهداف التربوية والمقاييس التعليميّة، إلى جانب الأساتذة ذوي الكفاءة والخبرة الذّين يثرون المناهج بمعرفتهم العمليّة لضمان قابليتها للتطبيق في الصفوف الدراسيّة . كما يلعب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة دورا أساسيًا من خلال مُصممي المناهج، الذّين يهتمون بالجوانب الفنيّة والإخراج الملائِم للمواد التعليميّة ويعكس هذا التنوع في الجهات المسؤولة عن إعداد المناهج أهمية التنسيق الفعّال بينها ، لِضمان تكامُل الأدوار وتجانس المحتوى التعليّمي، بالإضافة إلى التحديث المستمر لمواكبة التطورات العلميّة والتربوية .

وتتجلى هذه العمليّة في أبعاد مُتعددة، منها البُعد البيداغوجي، الذّي يُركز على استراتيجيات التدريس، والبُعد الأكاديمي، الذّي يضمن دقة وصِحة المعلومات، وأخيرا البعد الفني والتقني الذّي

يُسهم في تقديم محتوى تعليميّ واضح وجذاب، وبِذلك تبرز أهمية التخصُص والتعاون بين مختلف الفاعلين لضمان إعداد مناهِج عالية الجودة تلبي احتياجات المتعاملين وتُواكب المستجدات في مجال التعليّم، وذلك من خلال التنسيق و التعاون الأساتذة وشُركاء الاجتماعيون ، أبرزهُم الجهات الوزارية للتربية والتعليّم التي تضطلُع بدور الإشراف والتخطيط العام، ويكمن دور المراكز الوطنية للمناهج بتصميم المنهاج التربوية .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

فقد ظهر بعد الفحص وقِراءة الآراء المستبين أنّ نسبة المشاركة كانت مُرتفعة نسبيًا، حيثُ بلغت نسبة الإجابة عند :

الأساتِذة: 71 % و قُدرت نسبة عدم الإجابة 29% .

المُفتشُون : تمثلت نسبة الإجابة 83% وامتنع مفتش واحد وكانت النسبة 17%.

وهذا يُشير إلى أغلب المشاركين أبدوا رأيهُم حول التحديات والصُعوبات، إلاّ أنّ نسبة عدم الإجابة (29% بالنسبة للأساتذة و 17% بين المفتشين) قد تكُون مُؤشِرا على وجود تردُد أو عدم وضُوح في طبيعة التحدّيات المطروحَة .

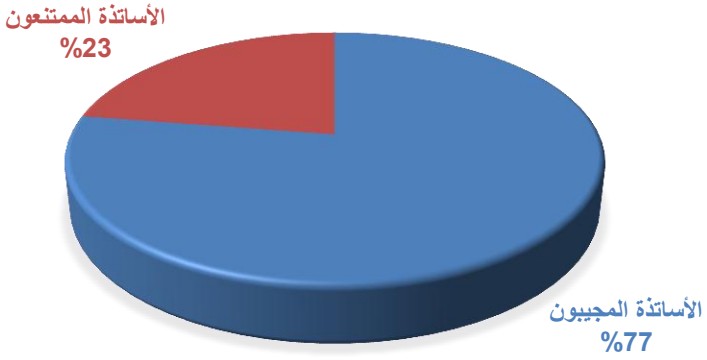
النتيجة :

وبعدَ قِراءتنا للاستبيانات المقدمة وتمحيص لاَحظنا ، أثناء إعداد المنهاج، يُواجه فرق التطوير والتصميم تحدّيًا رئيسيًا يتمثل في عامل الوقت، حيث إنّ الضغط الزمني يُؤثِر بِشكل كبير على جودة العمل وفعاليتِه . فالجدول الزمني الضيق يتطلب اتخاذ قرارات سريعة ، ممّا يُقلل من إمكانية التعَمُق في التفاصيل أو إجراء مُراجعات شاملة . كَما يُسبب ذلك في تقليص مِساحة الإبداع و التطوير ،ممّا جَعل الفرق التطوير وَالتصميم تُركّز على إنجاز المهام الأساسية على حِساب تحسينات قد ترفع من جودة المنهاج بشكل عام وضمان شموليته واتساقه، ومن بين العوائق أيضا التي يجب تجاوُزها هو سُهولة دمج التكنولوجيا الحديثة بِطرق أكثر فاعلية لتحسين العمليّة التعلّيميّة .

وعليه، فإنّ ضغط الوقت يُؤدي إلى التأثير السلبي على جودة وفعالية العمل أثناء إعداد المنهاج، ممّا حدّ من إمكانية التعمُق وَالابداع في التصميم والتطوير .

المحور الثاني : البناء المضموني للمنهاج (مايخص التنفيذ والتطبيق)

ما مفهومك لهندسة المحتويات المعرفية للمنهاج: مضمون الديباجة ؟ طرح البيداغوجية المعتمدة ،الكفاءات (المعارف المقترح تعليمها داخل القسم – خارج القسم).



ما مفهومك لهندسة المحتويات المعرفية للمنهاج: مضمون الديباجة ؟ طرح البيداغوجية المعتمدة ،الكفاءات (المعارف المقترح تعليمها داخل القسم – خارج القسم).

المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

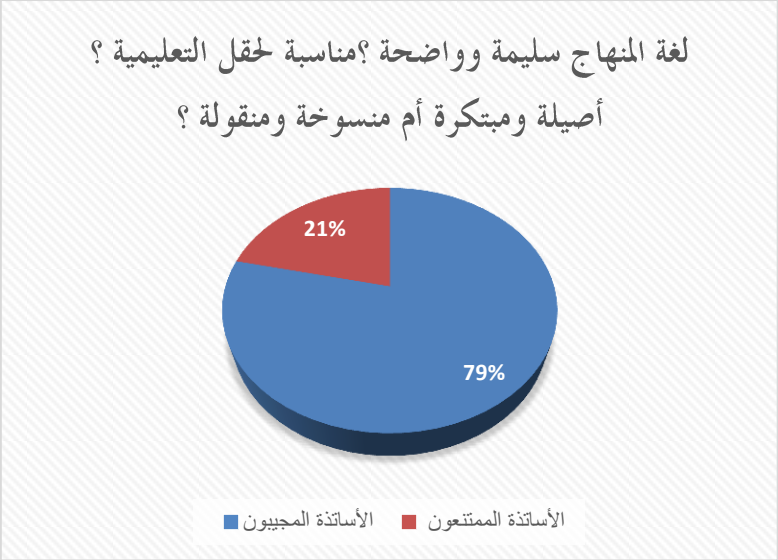
وعِندَ قِراءة الإجابات الموُثقة في الاستبيان تبيّن تجاوُب :

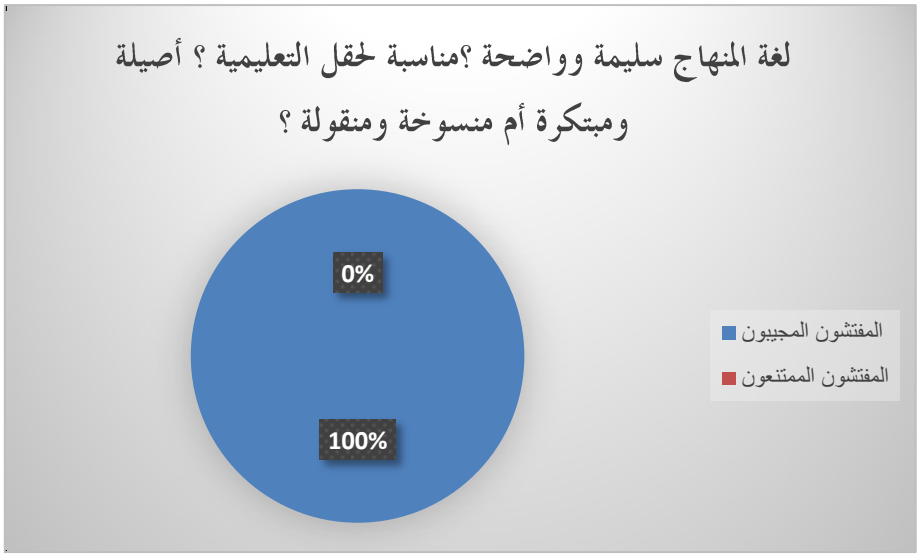
الأساتذة : بنسبة 77% قدمُوا إجابة، بينما 23% لم يجيبوا .

المُفتشُون : قدمُوا إجابة كاملة بنسبة 100%، هذا التحليل يُبرز اهتماما أكبر من المفتشين مُقارنة بتفاعل الأساتذة .

النتيجة :

واحدة من النتائج المهمّة التي تمّ الوُصول إليها بعد مُلاحظتنا للإجابات المقدمة، أنّ هندسة المحتويات للمنهاج تقُوم على تصميم وبِناء هيكل تنظيمي للمهارات والمعارف، وتهدف هذه الهندسة إلى ضمان الأهداف التعلّيميّة وِفق رُؤيا شاملة، أمّا الدِيباجة تُقدّم تصورًا عامًا للمنهاج وتحدّد المبادئ والأُسس التي تقُوم عليها مثلاً، تشجيع على التعلّم الذاتي، تعزيز المواطنة ...، أمّا في مَا يخص الطرح البيداغوجي يعتمد على " الكفاءات " القائِمة على التدريس بالوضعيات المشكِلة، وتفادي التلقين، وتشجيع على المشاريع الفردية والجماعيّة باستخدام التكنولوجيا ووسائل تعليميّة مُتنوعة تكون هذهِ المعارف المقترح تعلّيمها (داخل القسم أو خارجه) ، بالطريقة تسعى إلى توزُان بين التعليّم التقليدي والحديث، كما تُراعي الأنشطة اللاصفيّة أهميّة التعليّم الميداني والمجتمعي كجُزء هام في تطوير الكفاءات في وقتِنَا الحَالي .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

بعد فحص الإجابات وقِراءة آراء المشَاركين توصَلنا إلى النتائج التالية :

الأساتذة : كانت نسبة الإجابة 79%، أبدُوا بمشاركة جيّدة ونسبة عدم الإجَابة 21% وهذا يستدعي النظر في الأسباب المحتملة مثل ضُعف اهتمام الأساتذة للمنهاج .

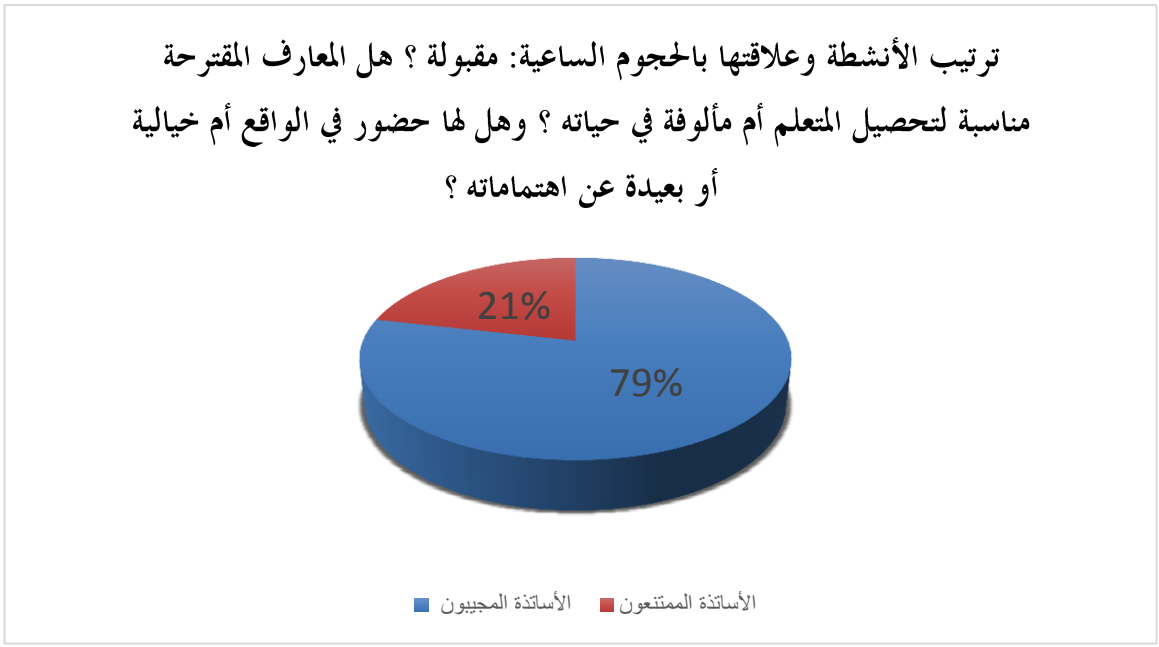
المُفتشُون : أمّا فِئة المفتشين تراوحت نسبة المشاركة 100%، ممّا يُشير إلى اهتمامهم الواسع بالموضوع .

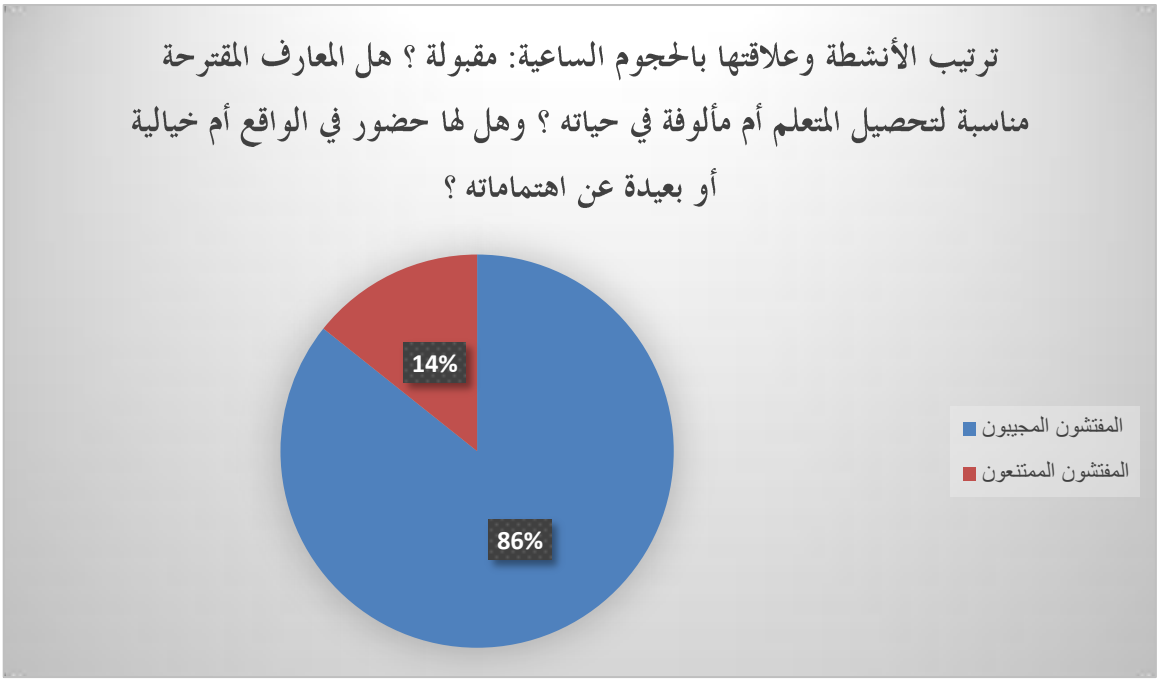
بعد استبيان شمل (14 أستاذا و 06 مُفتشين) أظهرت الإجابات تبَاينًا طفيفًا في تقييم سلامة اللغة ومُلاءمتها للحقل التعليّمي ،مع إشادة بجودة النصوص من المفتشين، بينما رصَد الأساتِذة بعض التحديات العمليّة . ثمّ التأكيّد على أهميّة الابتكار وأصالة النصوص، مع مُلاحظات محدودة حول احتمالية وجود محتوى منقول، وأنّ لُغة المنهاج سليمة وَ واضحة خالية من الأخطاء اللُغوية والإملائيّة ،بعضُها مُترجّم عن الدراسات الأجنبيّة، وَيرونها مُناسبة لحقل التعليميّة بحيث تخدُم أهداف المادّة الدراسيّة بِشكل مُباشر وسَلس أمّا بالنسبة لُغة المنهاج مُبتكرة غير منسوخة، تُقدم أفكار ومعلُومات بأسلوب جَديد و محفز يُشجع المتعلّم على الابتكار والاستكشاف .

و من أهم التوصيات أو الْمقترحات التي تمّ الوصُول إليها :

1– يوصى بمراجعة شاملة للمنهاج لضمان سلامة اللّغة، وتعزيز التوافُق بين احتياجات المتعلميّن .

2– منح وقت كافي لإعداد منهاج سليم وواضح وذُو جودة عاليّة .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

يتضّح من خلال النتائج أنّ هُناك ارتباطًا وثيقًا بين الأنشطة والحجم الساعي و وفقا للبيانات اتضّحَ أنّ إجابة :

الأساتذة : قُدرت بنسبة 79% ، وهناك مجموعة من الأساتذة امتنعوا عن الإجابة وكانت النسبة 21% .

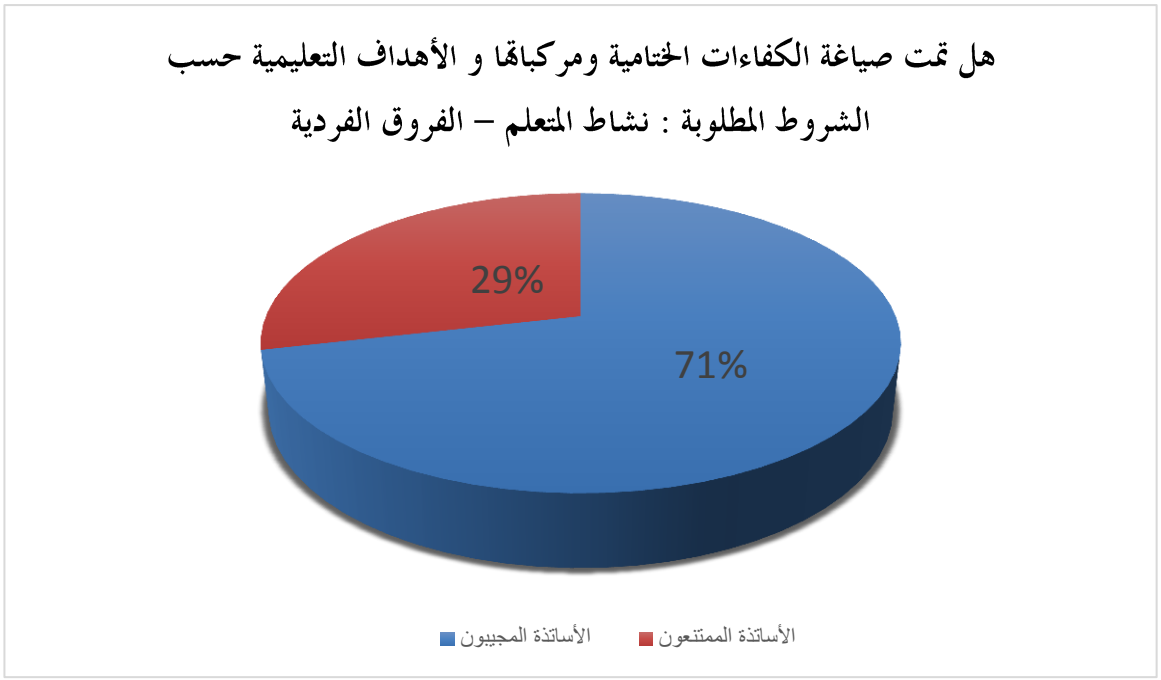
المُفتشون : أجابُوا عن السُؤال بنسبة 86% ، وامتنع مُفتش واحد عن الإجابة بنسبة 14% ، وعليه فإنّ نسبة المشاركة الإجمالية مُرتفعة وخاصة فئة المفتشين، وعدم الإجابة من طرف بعض الأساتذة قد تُشير إلى عدم وضُوح السُؤال ، أو عدم مُلائمة الموضوع بالنسبة لاهتماماتهم أو ظروف عملهم .

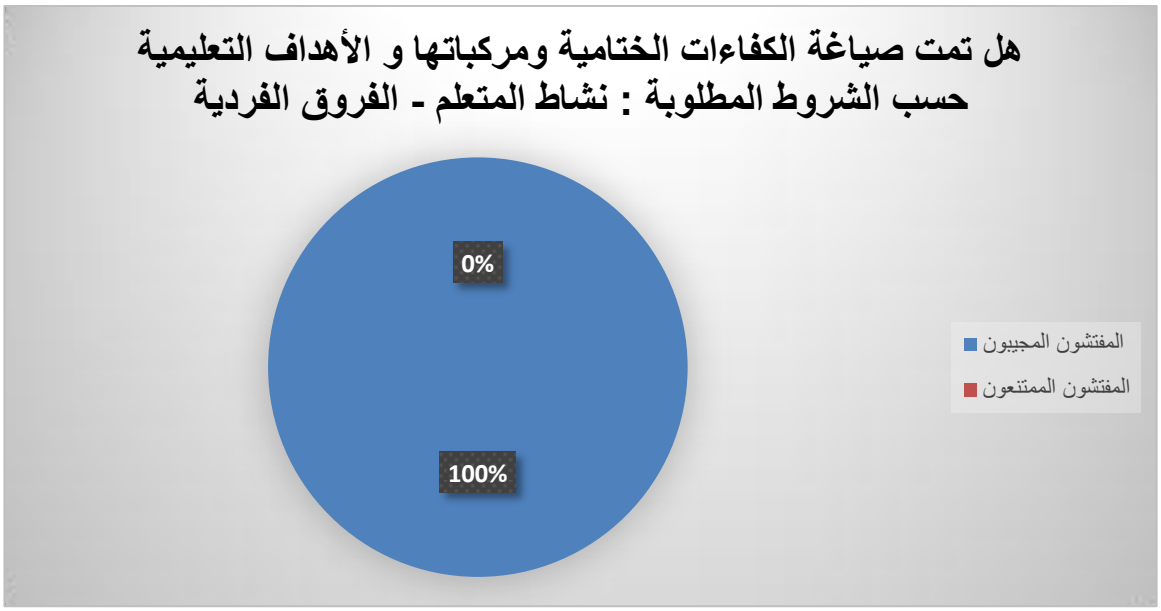
من خلال النتائج التي توصلنا إليها اتضح أنّ، ترتيب الأنشطة وعلاقتها بالحجم السّاعي مُرتبة بشكل عام، ولاَحظنا من خلال الإجابات أنّ بعض الأنشِطة لا تتماشى مع الحجم السَاعي المخصص، ممّا قد يُؤثر على جودة التنفيذ وفعاليّة التعلّم، ويرى المستبين أنّ الأنشِطة بشكل عام مقبولة ومُناسبة فقط بحاجة لتعديل طفيف في بعض الجوانب لضمان مُلاءمتها للوقت المتاح، أمّا بخصوص المعارف المقدّمة تتماشى إلى حدّ كبير مع الواقع .

س/ هل تمت صياغة الكفاءات الختامية ومُركباتها والأهداف التعليميّة حَسب الشُروط المطلُوبة: نشاط المتعلّم – الفروق الفردية؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	16	%80
لا	4	%20
المجموع	20	%100

الجدول:(09) صياغة الكفاءات الختامية ومُركباتها والأهداف التعليميّة حَسب الشُروط المطلوبة: نشاط المتعلّم – الفروق الفردية.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

بالنظر إلى البيانات المقدمة اتضّح أن الإجابة عن صِياغة الكفاءات الختامية ومُركباتها والأهداف التعليميّة حَسب الشُروط المطلوبة(نشاط –المتعلّم – الفروق الفردية)إيجابية بالنسبة لجميع

المُفتشُون: و قُدرت النسبة 100% .

الأسَاتذة : تمثلت نسبة الإجابة بنسبة 71% ، وعدم الإجابة 29% .

يتضّح من خلال النتائج أنّ، المفتشين قد أبدُوا توافقاً تامًا مع الشُروط المطلُوبة في صياغة الكفاءات، ممّا يعكس فهمًا أعمق لديهم، أمّا الأساتِذة فرغم تحقيق أغلبية الإجابة عن السُؤال، إلاّ أنّ نسبة 29% منهُم لم يقدمُوا إجابة، يُشير إلى وُجود تفاوُت في مدى الإلمام بالشروط أو قد يُشير إلى تحديات في التطبيق العملي لهذه الصياغة. كمَا تُركز على مَا يقدمُه الأستاذ، ممّا يُعزز في تحفيز وتفاعل المتعلّم ومُشاركته الفعّالة داخل الصف، وعند صياغة الكفاءات من طرف الـــأُستاذ ينبغي مُراعاته للمستويات المتعلّمين من حيث الخبرات السابقة والقُدرات والمهارات ...، و ذلك من خلال تحضير ومُراعاة الأنماط التعلّم (البصرية – السمعية– الحركية)، مع توفير الأنشطِة تُساعد المتعلّم من تحقيق أهداف بطرائق تُناسبه، واختيار أنشطة مُصاحبة للأهداف التعليميّة واضَحة ومُتسِقة بالكفاءات المحددّة من خلال مهام تطبيقية أو مُشكلات حقيقة، ممّا يربط التعلّم بالحياة اليوميّة، ممّا يزيد العمليّة التعليميّة أكثر فعاليّة .

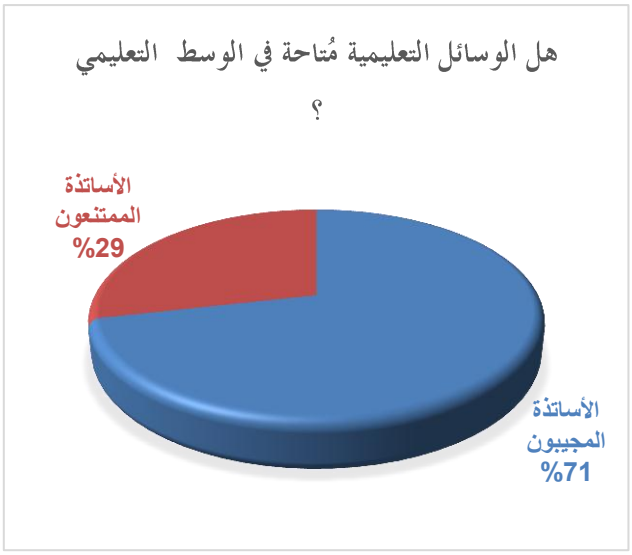
خُلاصة القول :

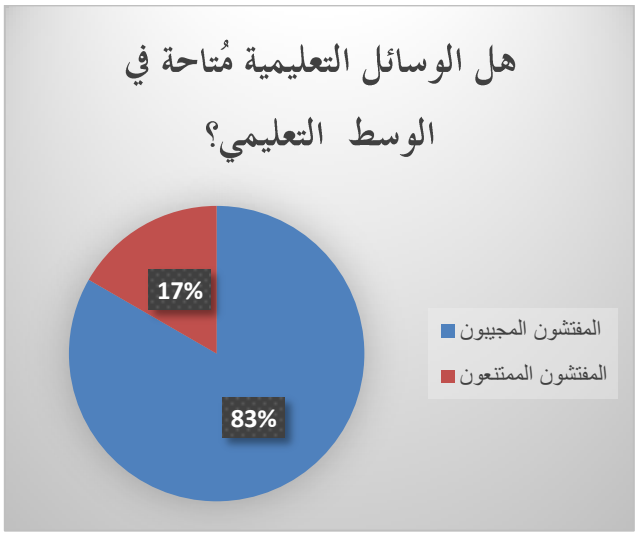
العمل بالكفاءات الختامية وَصياغة أهدافِها يتطلبُ وُضوحا في تطبيقها وتكُون مُرتبطة بالأنشطة التعليميّة وبِواقع المتعلّم مع احترام تنوع احتياجاته وقُدراته .

س/ هل الوسائل التعليميّة مُتاحة في الوسط التعليّمي؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	16	%75
لا	3	%15
المجموع	20	%100

جدول:(10) الوسائل التعليميّة مُتاحة في الوسط التعليّمي.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

من خلال البيانات المعروضَة، يتضّح أنّ هُناك إجماعًا نسبيًا على توفُر الوسائل التعليميّة في الوسط التعليّمي، نسبة تحليل الإجابات بخصوص :

الأسَاتذة : أجاب 12 أُستاذ ب" نعم" ما يُعادل 71%، ممّا يُشير إلى الغالبية العُظمى ترى أنّ الوسائل التعليميّة مُتوفرة، بينما يُوجد 2 من الأساتذة لم يجيبوا عن السُؤال وقُدرت النسبة 29% .

المُفتشُون : قُدرت إجابة المفتشين ب " بنعم "بنسبة 83% ممّا يعكس إجماعًا بين المفتشين حول الموضُوع وامتنع مُفتش واحد وتمثلت النسبة 17%.

كانت مُعظم إجابات الأسَاتذة حول استخدام الوسائل التعليميّة في الوسط التعليّمي شِبه مُنعدم أو نسبي ، حيث يُواجه الأساتذة تحديات تتعلق بنقص أو عدم توفُر الوسائل التعليميّة ضرورية التي تُساعد في تعزيز عمليّة التعلّم قد يكون ذلك بسبب محدودية الموارد أو نُقص في الدعم اللوجيستي من قبل الإدارة أو السلطات التعليميّة، هذا النقص يُؤدي إلى تقييد قُدرة الأساتذة على تطبيق أساليب تدريس مبتكرة وفعّالة، ممّا يؤثر على جودة التعليّم المقدّم، وبالتالي تُصبح الوسائل التعليميّة أداة أساسية لتحقيق تعليّم مُتميز، وتعزيز استخدامها يتطلب توفيرها بِشكل كافٍ في المؤسسات التعليميّة .

أمّا إجابة المفتشين بشأن استخدام الوسائل التعليميّة في تنفيذ حصَصِهم من الندوات التربويّة التي يخصصُونها للأساتِذة تُشير إلى أهميّة هذه الوسائل في تحسين مهاراتهم من خلال تطبيق هذه الأدوات بشكل فعّال في فصول الدّراسية، ويتضمن ذلك تزويد الأساتذة بالتقنيات الحديثة وطُرق تربوية مُبتكرة التي تُساهم في تحسين التفاعل داخل الصُفوف الدراسيّة وجعل العمليّة التعليميّة أكثر تشويقًا و فاعليّة، وتُمكّن الأساتذة من التعرف على أساليب وأدوات جديدة قد تُساعِدُهم في ايصال المحتوى بِشكل أفضل وأكثر وُضوحًا للمتعلميّن .

خُلاصة :

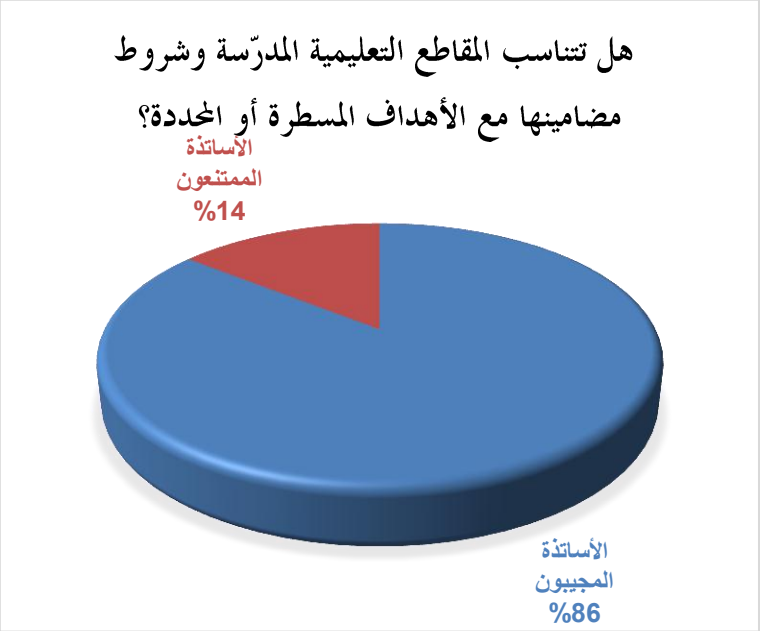
على المؤسسات التربوية توفير الوسائل التعليميّة، مع زيادة الميزانية المخصصة للتعليّم وتعزيز الشَراكة مع القطاع الخاص، واستخدام التكنولوجيا في التعليّم، هذا ما يزيد في تحسين تدريب المهني للأسَاتِذة وإعادة توزيع الموارد بِشكل عادل ممّا يحّدُ من فعالية تطبيق هذه الوسائل التعليميّة يُعدّ أمراً أساسيًا لتعزيز العمليّة التعليميّة وتحقيق نتائج أفضل.

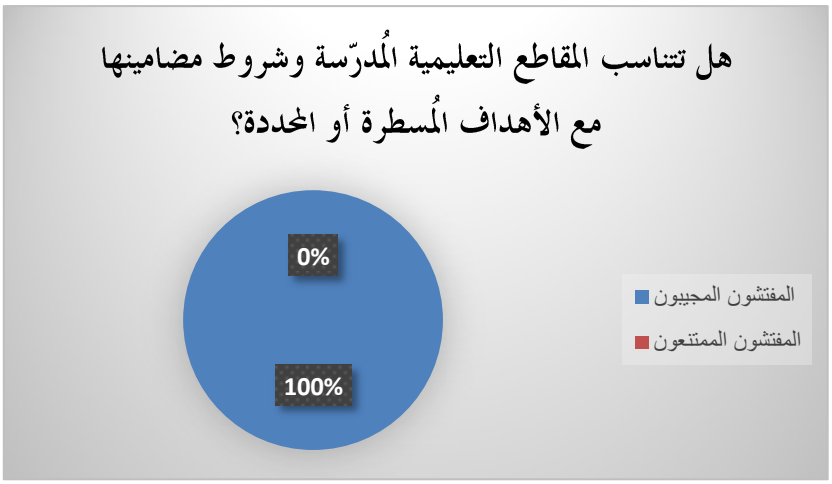
س/ هل تتناسب المقاطع التعليميّة المُدرسة وشُروط مَضامينها مع الأهداف المُسطرة او المُحددة؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	18	%90

لا	2	%10
المجموع	20	%100

جدول:(12) تناسب المقاطع التعليميّة المدرّسة وشُروط مضامينها مع الأهداف المسطرة او المحددة.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

في تحليل الذّي أوردتهُ، نجد أن عدد الأساتِذة الذّين أجَابوا على السُؤال بلغ(12)أستاذاً من أصل (14)، أي نسبة الإجابة بين:

الأساتذة : تصل إلى 86%، بينما كانت نسبة عدم الإجابة 14% .

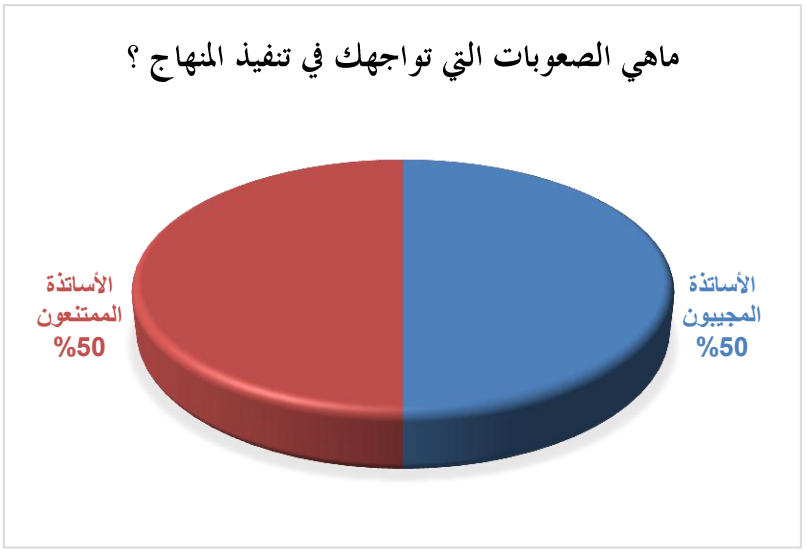
المُفتشُون: أمّا بالنسبة للمُفتشين كانت نسبة الإجابة كاملة 100% .

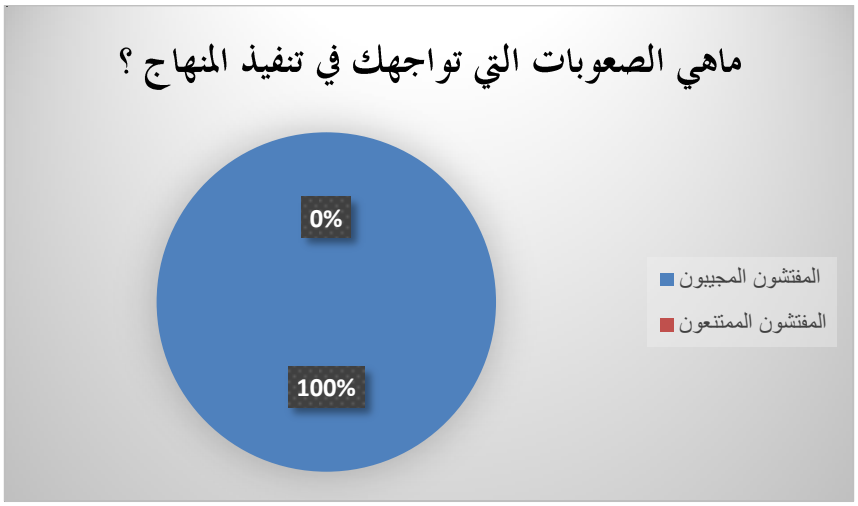
وعليه فإنّ المقاطع المدرّسة في إطار العمليّة التعليميّة يتمُ اختيارها بِعناية وفقَ مجموعة من الشُروط والمعايير التي يضمن توافقها مع الأهداف التربوية المحددّة .

واستنادا إلى النتائج المتاحة، نُلاحظ أن المضامين التي تُقدمها هاته المقاطع مُلائمة وتتناسب مع مستوى المتعلميّن (السّن – الواقع المعاش)، ولضمان فهمها ونجاحها بِشكل فعّال، ومن جهة أُخرى ينبغي أن تنسجم هذه المضامين مع الأهداف المسطرة في المناهج التربوية، سَواء كانت مهارية أو وجدانية، ممّا يُساهم في نتائج ملمُوسة، بحيث تُعزز لديهم التفكير والقُدرة على الربط بين التطبيق العلمي والمعرفة النظرية.

نستنتج أنّ:

المقاطع المدرُوسة في إطار العمليّة التعلميّة يتمُ اختيارها بعناية وِفق مجموعة من الشُروط والمعايير التي يضمن توافقها مع الأهداف التربوية محددّة، وأنّها تُراعي الجوانب الاجتماعية والثقافية بحيثُ تحترم وتُعزز قيم التعايش والانفتاح، تحقق الغاية الاسمى من التعليّم "وهي بناء شخصيّة المتعلّم شخصيّة مُتوازنة ومُتكاملة ".





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

وفقَا للمعطيات المتاحة، يُمكننا تحليل الصعوبات التي توّاجه تنفيذ المنهاج من خلال مقارنة نسب إجابة المشاركين (الأساتذة و المفتشين).

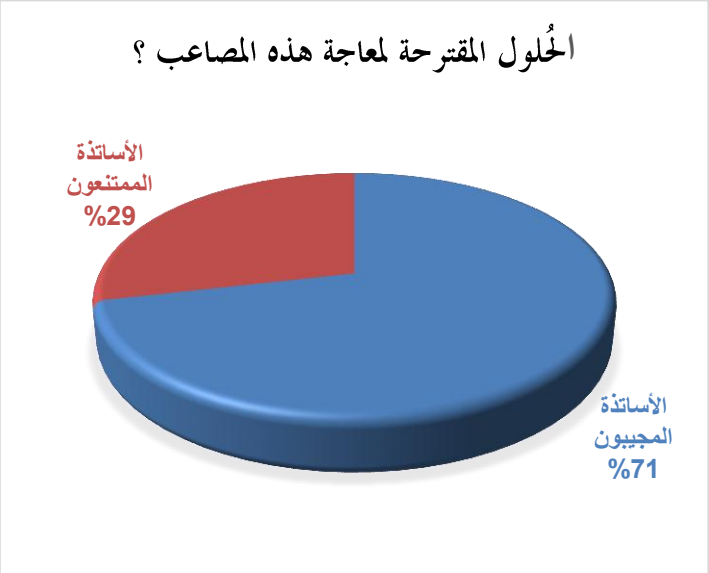
الأساتذة : نسبة الأساتذة الذّين أجابوا (14أستاذ من أصل 14) كانت النسبة مُتساوية 50% أجابوا، وَامتنع 07 أساتذة و كانت النسبة 50%، ممّا يُشير إلى اهتمام نسبي من طرف الأسَاتِذة اتجاه موضُوع صُعوبات التي تُواجه مُنفذي المنهاج .

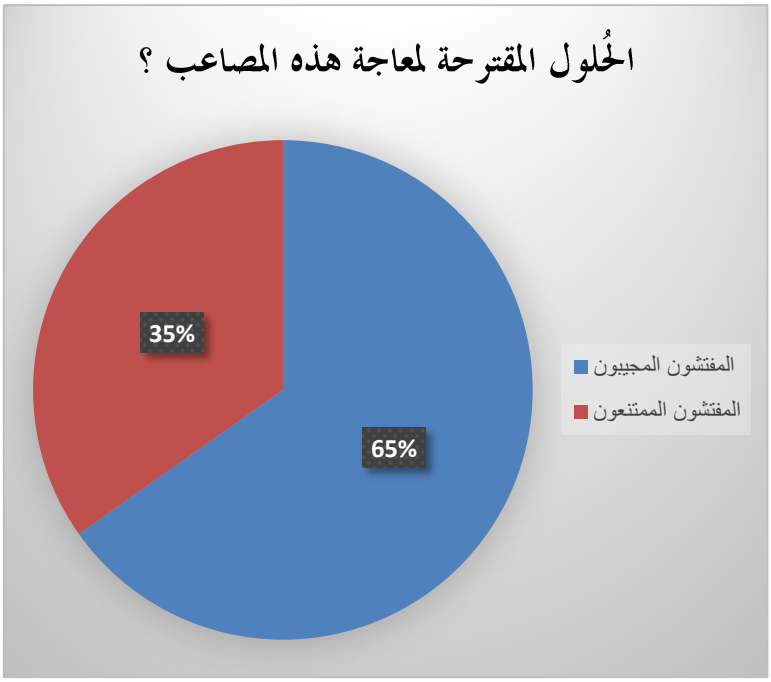
المُفتشون :كانت إجابة المفتشين بالإجماع 100% .

وما نُودُّ تَأكيدهُ، من خلال النتائج أنّ هُناك فُروقات طَفيفة نَاجمة عن تفاوتٍ في الإلمام بالموضُوع أو التحدّيات الفردية التي واجهت المستبين في تقديم إجاباتهم.

النتيجة :

ومن خلال مُلاحظتنا الإجابات التمسنا بعض الصُعوبات التي تُواجه مُنفذي المنهاج التربوي التي قد تَعوق تحقيق الأهداف بِشكل فعّال والتي تتمثل في بعض المفاهيم والمصطلحات غير مضبُوطة التي تحتاج إلى ضبط أكثر وإيضاح لِضمان تطبيقهَا بِشكل صَحيح لأنّ عندما يُواجه الأسَاتذة صُعوبة في فهم هذه المصطلحات يصعب عليهم ايصالها للمتعلمّين بأسلُوب سلس وسهل، ولتغلب على هذه الصُعوبة وُجب توفير أدلة تطبيقية تُوضح كيفية تنفيذ المفاهيم الوارِدة في المنهاج التربوي، إضافةً إلى تدريب الأساتِذة لتُعرفهم على المصطلحات وأهم المفاهيم وشرحِها بتفصيل، وربطِها بالأنشطة الصفيّة، وَبهذا يستفيد المتعلمّين من المفاهيم الجديدة بطريقة ناجِحة .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

عند تحليل نسب الاستجابة حول الحلُول المناسبة لمعالجة المصاعِب التي تُواجه تنفيذ المنهاج، اتضح وُجود تباين في مَواقف الأساتِذة والمفتشين، فقد بلغت نسبة الإجابة عند :

الأساتِذة : 71% بينما امتنع 29% عن الإدلاء برأيهم، ممّا يُشير إلى اهتمام شريحة كبيرة من المدرسين بهذه الإشكاليّة، مع بقاء نسبة مُعتبرة مُتحفظة. أو غير قادرة على تقييم حُلول واضِحة .

المُفتشُون : فقد أجاب 65% وبلغت نسبة الامتناع عن الإجابة 53%، وهُو ما يطرح تساؤلات حول مدى وُضوح الرُؤية لديهم أو تحفظهم لأسباب مهنية وإدارية.

وعليه، تعكس هَذه الأرقام تفاوُتا في الاستجابة بين الفئتين، ممّا يستدعي بحثا عميق لفهم أسباب الامتناع و مدى تأثيره على تنفيذ الاصلاحات التعليميّة .

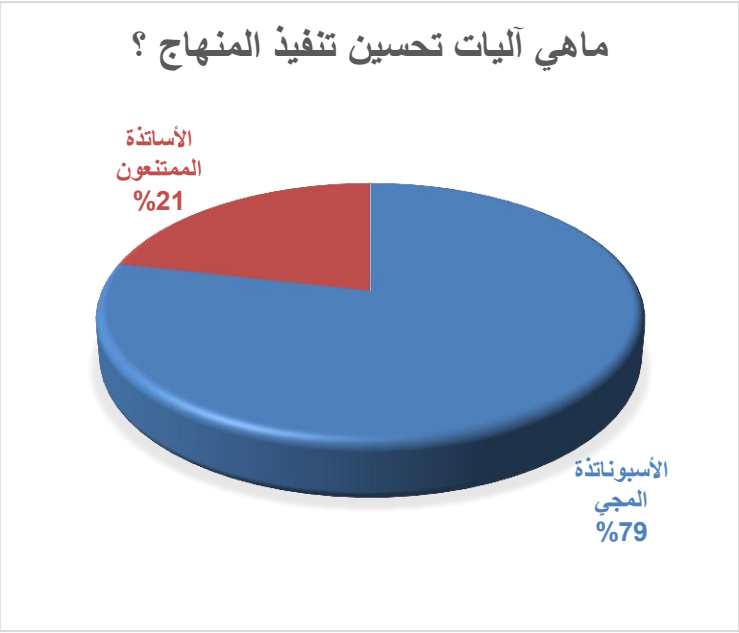
وبعد استقراء الأجوبة تَوصلنا إلى حُلول التي قدّمها المشَاركين نلخصُها في ما يلي :

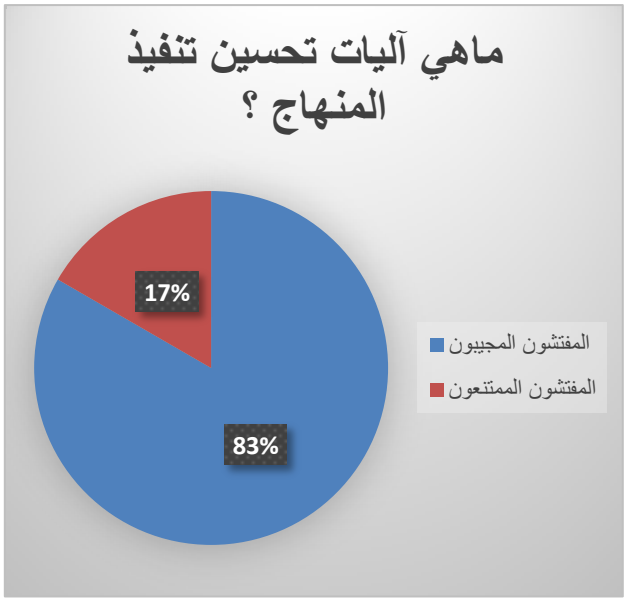
* يجب تقليل عدد المتعلميّن (القضاء على ظاهرة الاكتظاظ) لضمان التفاعل الفعّال، بإضافة إلى توفير الوسائل التعليميّة الملائمة للتطبيق وإعادة النظر في الحجم السّاعي لتحقيق التوزان بين جُهد الأُستاذ وجودة التعليّم .

*تخفيف من محتوى المنهاج التربوي، يهدف هذا التخفيف إلى تقليل الحشُو والمعلومات غير الضَرورية ،مع تعزيز الفهم العميق والتطبيق العملي للمعرفة، كما يُساعد في تقليل الضغط على الأساتذة والمتعلمين ،ممّا يُتيح وقتاً أكبر لتنمية المهارات الإبداعية والتفكير النقدي. تعتمد هذه العمليّة على إعادة هيكلة المناهج وفقا لأولويات التعلّم الحديثة ومتطلبات العصر ،مع مُراعاة الفردية بين المتعلميّن.

*تقليص الحجم السّاعي للمنهاج الدّراسي يمكن أن يكُون حَلاّ فعالا لمساعِدة التلاميذ والأسَاتذة على حدّ سواء في توفير الرّاحة وتحسين جودّة العمليّة التعليميّة من خلال تقليل ساعات الدراسة اليومية " الدُروس بِشكل أكثر توازنا "، يمكن تقليل الضغط على الأساتذة، ممّا يُتيح لهم فُرصَة التركيز على تقديم دروس ذات الجودة أعلى .

*إضافة إلى ذلك، تقليص الحجم السّاعي يمكن أنّ يُوفر وقتًا إضافيًا للتلاميذ للقيام بالأنشطة اللاصفية أو للمُراجعة الذاتية، ممّا يُعزز من فرص التعلّم والتطوير الشَخصي بالنسبة للمعلميّن، ويمنحهُم ذلك مزيدا من الوقت لتخطيط الدروس، وتطوير مهاراتهم التدريسيّة والتفاعل مَع كُل متعلّم بِشكل عام، فإنّ هذا التعديل يُساعد في خلق بيئة تعليميّة أكثر أريحية وتحفيزا للأساتذة والتلاميذ على حدّ سَواء. .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

بناءً على الاحصائيات المقدمة في ما يخّص آليات تحسين المنهاج توَصلنا إلى أهم النتائج، كانت نسبة الإجابة :

الأساتذة :قُدرت نسبة الإجابة ب 79%، وامتنع 03 أساتذة عن الإجابة بنسبة 21% .

المُفتشونَ :تراوحت نسبة الإجابة 83% ونسبة عدم الإجابة 17%، تُشير النتائج إلى الاستجابة العالية من طرف المشاركين واهتماماتهم الواضِحة بتحسين تنفيذ المنهاج، أمّا نسبة عدم الإجابة قليلة نسبيا، ممّا قد يعكس احتياج البعض لتوضيح إضافي حول السُؤال أو عوامل أخرى مثل عدم الاستعداد أو عدم الرغبة.

ويُوفر التحليل توجيهات هامّة لفهم وتحسين تنفيذ المنهاج الذّي يعتمد على إشراك جميع الأطراف ذات صلة بالمنظومة التربوية يشمل ذلك (الأساتذة – المفتشين – الإداريين – التلاميذ وأولياء الأمور، بإضافة إلى الأكاديميين المتخصصُون في المجال التربوي .بهدف هذا النهج التشَاركِي إلى جمع آراء هَادفة تعكس احتياجات الميدان، ممّا يُسهم في إيجاد حُلول فعّالة تُسَاعد في تحسين جودة التعليّم وتطبيق المناهج على أرض الواقع بِشكل جيّد.

ومن بين المقترحات التي تمّ الوصول إليها لتحسين تنفيذ المنهاج :

1–**التدريب المستمر** : و ذلك من خلال تنظيم دورات تَدريبية للأساتذة والمفتشين لتحسين الفهم و التنفيذ الفعال للمنهاج .

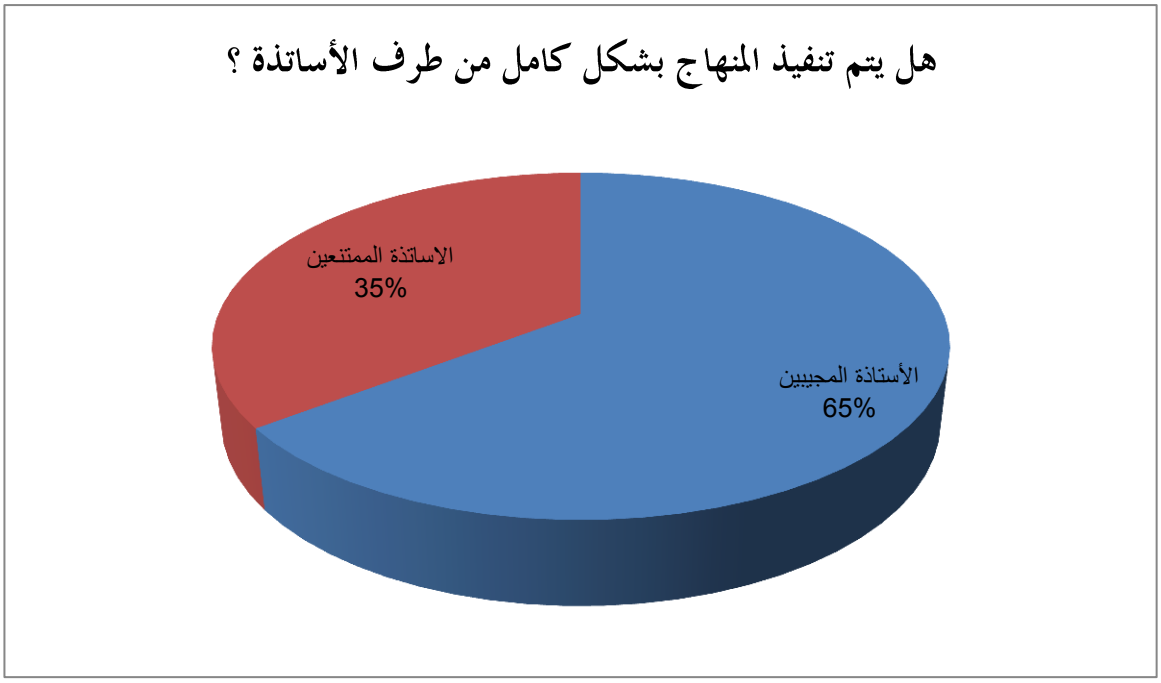
2–**التواصل الفعّال** : تحسين قنوات الاتصال بين الجهات المعينة لتسهيل تبادل المعلومات وَالملاحظات .

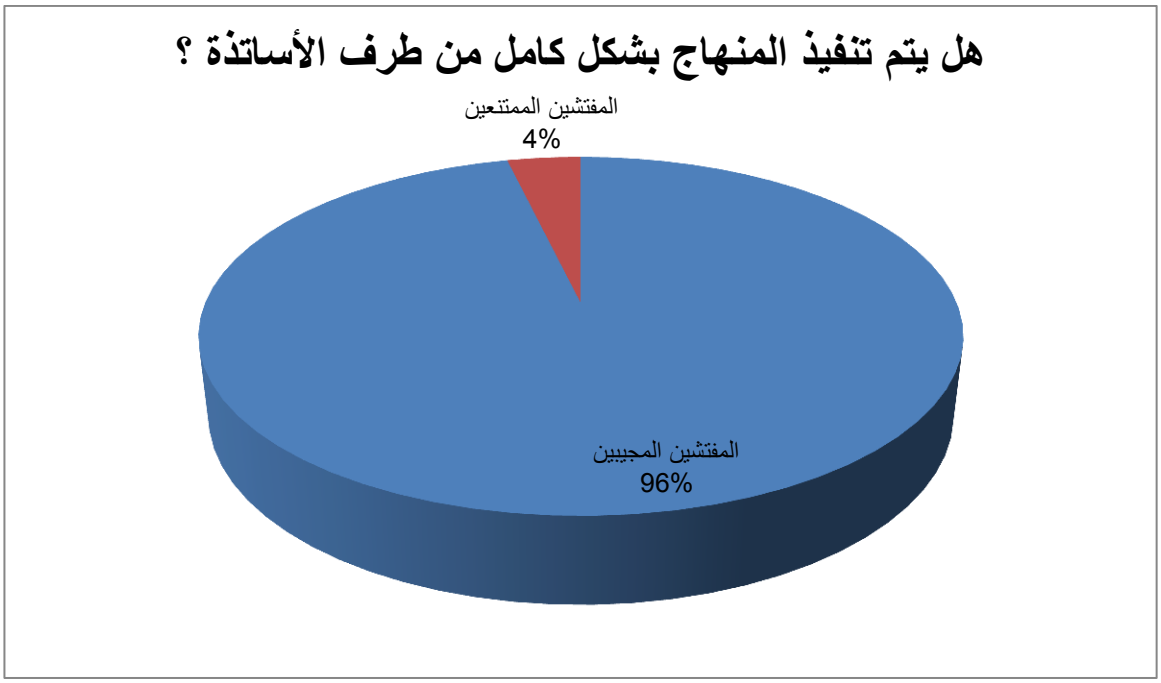
3–**التقييم الدوري** : إجراء تقييم دوري لجودة التنفيذ في المشاركة كافة الأطراف، بما في ذلك المتعلميّن .

–هل يتم تنفيذ المنهاج بشكل كامل من طرف الأساتذة ؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	14	%70
لا	6	%30
المجموع	20	%100

جدول: (13)تنفيذ المنهاج بشكل كامل من طرف الأساتذة.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

لتحليل مدى تنفيذ المنهاج بِشكل كامل من طرف الأسَاتذة في المدارس التربوية، وبناء على البيانات المقدمة، يمكن حساب النسب لكل فئة كالآتي :

الأساتذة: نسبة الإجابة 64% وامتنع 05 من الإجابة وتمثلت النسبة 35%.

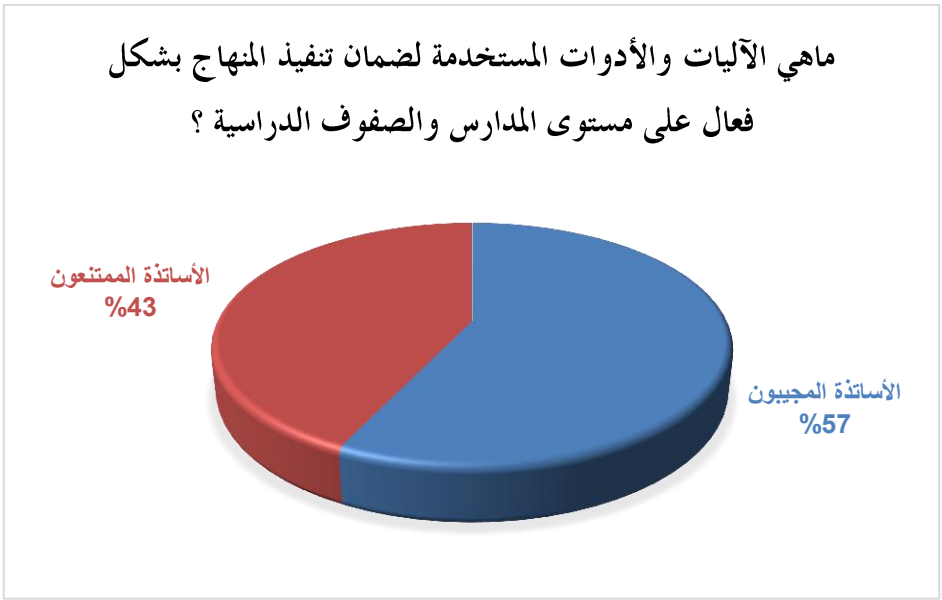
المُفتشُون :قُدرت نسبة الإجابة 83% وامتنع مُفتش واحد عن الإجابة و قُدرت الإجابة 16%.

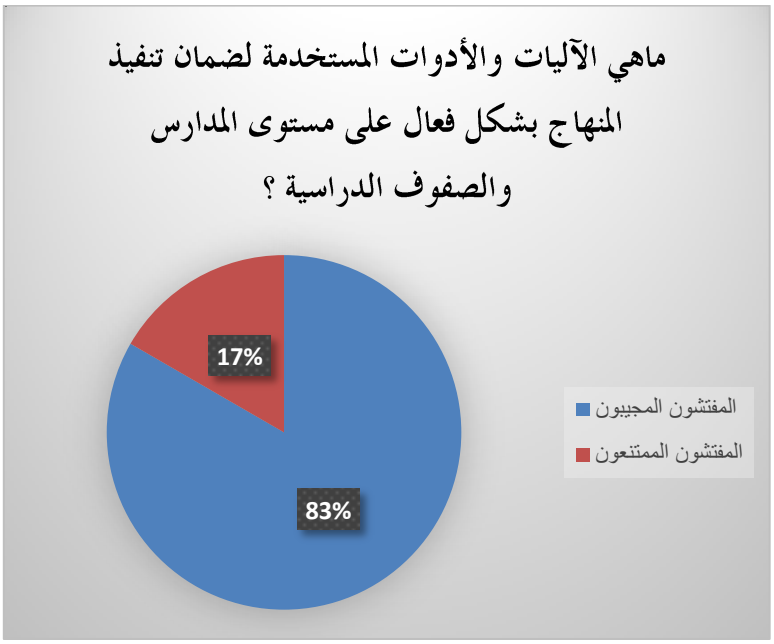
تُشير البيانات أن نسبة الأسَاتذة الذّين أجابُوا حول تنفيذ المنهاج يبلغ حوالي 64%، ما يعكُس تجاوباً متوسطاً أمّا المفتشون قد أظهروا تجاوبا بنسبة 83% هذا التفاوت يُمكن أن يُشير إلى مدى وعي الأساتذة بأهميّة التعبير عن آرائهم أو توفرهُم للمُشاركة مُقارنة بالمفتشين الذّين كَانوا أكثر إلماما بعمليّة التقييم الرسميّة قد يكون من المفيد إجراء مُتابعة إضافيّة لفهم أسباب عدم الإجابة لدى المفتشين، والعمل على تحسين آليات التواصل و الاستبيانات للحُصول على صورة أشمل .

الخُلاصة :

من خلال ما ذكَرناه سابقاً، نُؤكّد أن المنهاج يُوضح ويُسهل على الأستاذ فهم الأهداف والمحتوى المطلوب تدريسه، أحيانا يشُوبه بعض الغُموض أو كثافة المحتوى إلى عدم تنفيذه بالكامل، وكذلك عامل الوقت يجعل الأستاذ يمتنع عن تغطية كل الدُروس لأنّ المدّة الزمنيّة المخصصة للمادّة غير كافية.

ومن النِقاط المهّمة التي تجعل الأُستاذ يُؤخر تنفيذ المحتوى بالكامل، هُو عدد التلاميذ ومستوى تفاعلهم يُؤثر على التقدّم في المنهاج، و قد يحتاج الأُستاذ إلى تكرار أو شرح إضافي لبعض الدروس، في حال يتم تنفيذ المنهاج بِشكل (نسبي) ، قد ينعكسُ ذلك على مستوى التلاميذ في الامتحانات النهائية وعلى تحقيق الأهداف التربوية العامّة، ومن الضرُوري أن تكُون هُناك مُتابعة تفتيشيّة من طرف المفتشين لتقييم مدى تقدّم الأساتذة في تنفيذ المنهاج، وتقديم الدعم اللازم لمعَالجة أي صُعوبات تواجههُم.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

يُمكننا الوُقوف على مدى التفاعُل مع المنهاج وأدواته، وتحديد أي جوانب قد تحتاج إلى تحسين ومن خلال السُؤال المطروح، تمّ تقسيم المشاركين إلى مجموعتين لتقييم مدى إجاباتهم حول تنفيذ المنهاج، ممّا يُتيح لنا تحليل هذه النسب واستخلاص النتائج التي تُساعد في تسحين الأداء التربوي وتوجيه الجهود نحو ضمان تطبيق المنهاج بِشكل أكثر فاعلية، وكانت نتيجة هذه البيانات هي أن نسبة الإجابة من إجمالي:

الأسَاتذة : قُدرت ب 57% و عدم الإجابة كانت بنسبة 43% .

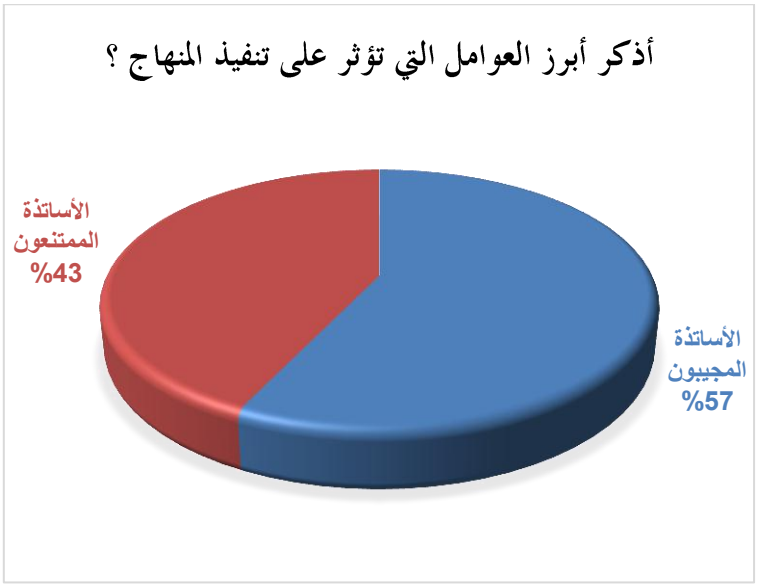
المُفتشون : تمثلت نسبة الإجابة 83% وَكانت نسبة عدم الإجابة 17% .

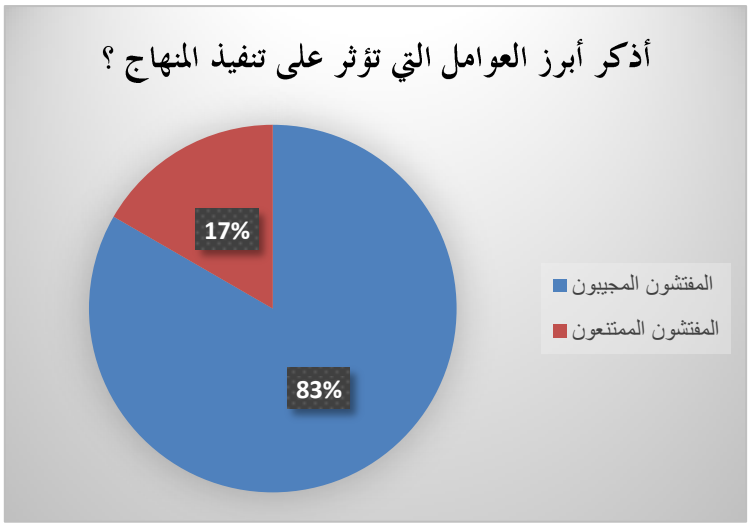
بناءً على ذلك يُمكن مُلاحظة أن نسبة الإجابة مُرتفعة بين المفتشين مُقارنة بالأساتذة.

خُلاصة :

لِضمان تنفيذ المنهاج بِشكل فعّال على المؤسسات التربوية والأقسام، تعتمد مجموعة من الآليات والأدوات المهّمة، أولاً يتطلب الأمر من الأساتذة قِراءة جيّدة للمنهاج والوثائق المرافقة لهُ،

ممّا يُساهم في فهم الأهداف والمحتوى بشكل دقيق .بالإضافة ذلك، يُشجع على تكوين الذاتي المستمر للمعلميّن في مجالات تخصُصهم ، لضمان تحديث معرفتهم بأساليب التدريس الحديثة.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

نُلاحظ من خِلال البيانات أنّ نِسبة الإجابات بين فئة الأسَاتذة والمفتشين تعكس فهمًا شاملاً للعوامل بحكم خبرتهم ومسؤولياتهم حيثُ ألفينا إجابة :

الأساتذة : بنسبة 57% و كانت نسبة عدم الإجابة 43% .

المُفتشُون: كانت المشَاركة فعالة بنسبة 83%، وامتنع مُفتش واحد بنسبة 17% .

وهَذا يعكس لمعرفتهم للعوامل المؤثرة وذلك بحكم خبرتهم ومسؤولياتهم، وعليه فإنّ المفتشين أكثر دراية بالعوامل مُقارنة بالأساتذة الذّي يُنصح بزيادة تكوينهم وتوجيههم لتعزيز فهمهم لهذه القضايا .

وبعد تطلعِنا عن الأجوبة الخاصة بالأساتذة، تبيّن أن العوامل التي تُؤثر على تنفيذ المنهاج وتُعيق تحقيق الأهداف التعليميّة بِشكل فعّال :

* الاكتظَاظ في الحجرات التدريس؛ أي وُجود عدد كبير من المتعلميّن مُقارنة بالعدد المثالي الذّي يُقلل من فرص التفاعل الفردي بين الأستاذ والتلميذ، ممّا يصعب على الأُستاذ مُتابعة تقدم كل متعلّم، وهذا يُؤثر على تركيزهم ومُستواهم التحصيلي.

ومن بين العوامل أيضا التي تُؤثر على تنفيذ المنهاج، قلة الوسائل التعليميّة التي تجعل التعليّم نظريًا فقط، ممّا يُقلل من فهم المتعلميّن، ويُؤدي إلى انخفاض جودة التدريس، خَاصة المواد التي تتطلب الوسائل البيداغوجية ومن النتائج المهمّة التي توصلنا إليها، عَامل الوقت أو الحجم السّاعي للأُستاذ التي يُدرسُها خلال الأسبوع، وعند تجاوز الحجم السّاعي المناسب، يُؤدي إلى إرهاق الأُستاذ ممّا يُؤثر على أدائِه وقُدرته للتحضير الجيّد للدرس، حيثُ يُصبح وقت الأُستاذ محدوداً و غير كاف، وهذا يُقلّل من جودة التعلِّيم، إذ يكون تركيز الأُستاذ على إنهاء البرنامج أكثر من ضمان فهم المتعلّم.

الحُلول المُقترحة لمعَالجتها :

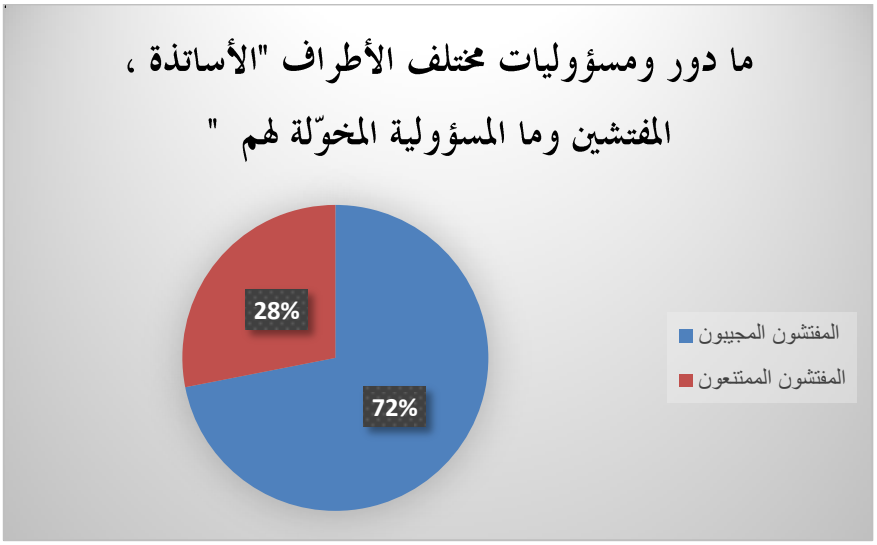
*تقليل الاكتِظاظ في الحُجرات الدراسيّة؛ أي تقليل عدد التلاميذ في كل قسم وتوظيف عدد أكبر من الأسَاتذة.

*تعزيز الوَسائل التعليميّة، توفير موارد تعليميّة حَديثة ومُتنوعة (وسائل تكنولوجية) .

*تحسين تنظيم الوقت والحجم السّاعي للأُستاذ وذلك من خلال، إعادة توزيع الحِصَص بِطريقة مُتوازنة لمنع الإرهاق، ومنحهِ وقتًا أكبر للتحضير.

*تعزيز التكوين والتدريب المستمر للأسَاتذة، بتقديم دورات حول استراتيجيات التدريس الفعّالة.

*تشجيع الأولياء على مُشاركة في تحسين بيئة التعلّم (التواصُل بين الأسرة والمدرسة لدعم التلاميذ أكاديميًا).



المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

تُشير النتائج أن هُناك علاقة تصَاعُدية بين مختلق الأطراف (الأساتذة – المفتشين) في تنفيذ المنهاج وأثرُها على العمليّة التعليميّة، ويُعد استقراء إجابات الأساتذة لاَحظنا أنّ المهام المخوّلة لهم في تنفيذ المنهاج التربوي داخل القِسم (الفصول الدراسيّة)، وإعداد وتكييف الدُروس لما يتماشى مع احتياجات التلاميذ ومُتابعة أدائهم داخل الصَف وذلك بتطبيق التغذية الراجعة لتحسين المناهج

وتطبيقها .

أمّا فئة المفتشين، وفقًا لإجاباتهم استخلصنا أنّ دورهم يَكمُن في الاشراف على تنفيذ المناهج من قبل الأساتذة، تقديم إرشادات والتوجيه لتحسين الأداء التعليّمي، مع تقديم جودة التعليّم ورفع تقارير للجهات المعنية .

تُظهر النتائج أن نسبة إجابة :

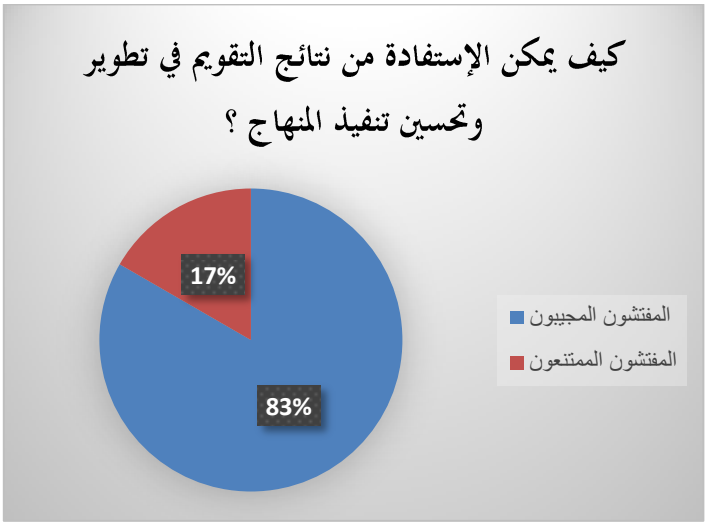
الأساتِذة : عن السُؤال المطروح قُدرت ب 71%، وكانت عدم الإجابة بنسبة 29%، لاَحظنا نسبة المشَاركة مُرتفعة لكّنها تظهر تَفاوتًا مُرتبطا بتحديّات أو عدم وُضوح الأدوار.

المُفتشون : كانت بنسبة 72% ونسبة عدم الإجابة 28%، وهذا يُؤكّد أنّ المفتش مُلتزم التزامًا تامًا في أداء دورهِ.

وفقَا للبيانات هُناك تفاوُت في مُشاركة الأساتذة والمفتشين، ممّا يعكس ذلك أهمية تعزيز التنسيق بين الطرفين ووضوح الأدوار والدعم المناسب للأساتذة لتحسين تنقيذ المناهج ورفع نسبة المشَاركة .

حوصلة القول:

دور وَمسؤُوليات مختلف الأطراف في تنفيذ المنهاج هُو دور تكامُلي يَقوم على تنسيق الدَائم لضمَان تحقيق أهداف التعليّم بفعاليّة؛ أي كل طُرق يُؤدي دوراً مُكَملا للآخر، ممّا يُعزز جودة تنفيذ المنهاج. ويعتبر هذا التواصُل بين الأطراف عَاملا حَاسما في مُعالجة التحديات وتحقيق الجودة في التعليّم.



المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

وفقًا للبيانات المتاحة، يظهر أن إجابات:

الأسَاتذة : من أصل (14 أُستاذ أجاب 07) بنسبة 50% أما الذّين لم يجيبوا قُدرت النسبة ب 50%، و قد يُشير ذلك إلى وجود تحديات في فهم أو تنفيذ المنهاج لديهم، أو ربّما ضُعف تواصل أو الاهتمام.

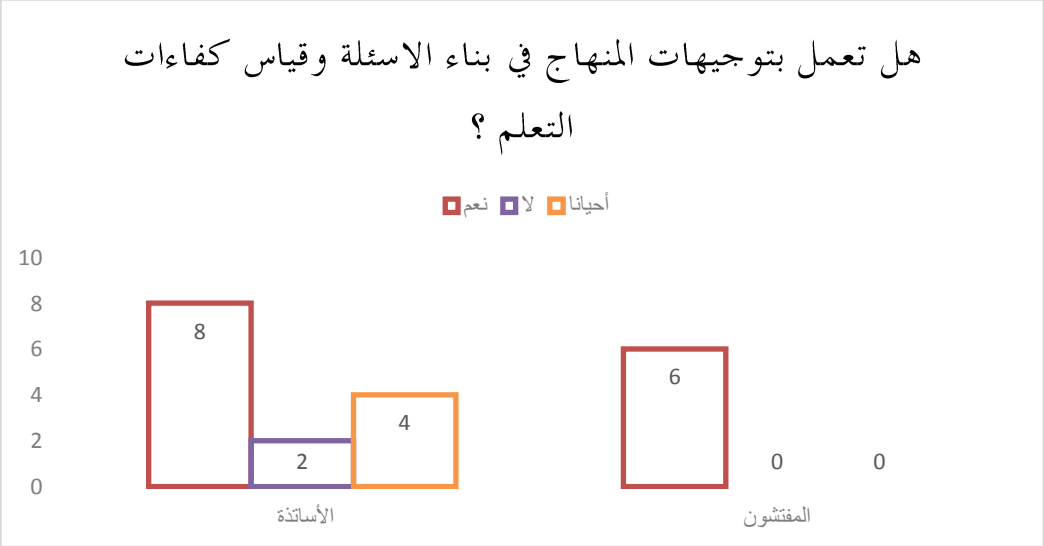
المفتشون: تمثلت النسبة في 83% وامتنع مُفتش واحد عن الإجابة وكانت النسبة 17% ،ممّا يعكس التزاما أكبر أو فهمًا لدورهم .

ومن أهم النتائج المهِمّة التي تمّ الوُصول إليها بعد تحليل إجابات المشاركين، وبناءً على النتائج المقدّمة توصلنا إلى اقتراح خُطط التدريب وَتحسين في المحتوى أو مُراجعات شاملة للمنهاج لتحقيق أهداف تعليميّة أفضل، مع تقديم برامج تدريبية مُركزة بناء على تحليل لتحسين وفهم المنهاج ورفع نسب الاستجابة.

الخُلاصة :

يمكن الاستفادة من نتائج التقويم من خِلال تنفيذ مُعالجة بيداغوجية دَقيقة تستهدف الصُعوبات المشخصة بعد عمليّة التقويم .يتم تحليل النتائج لتحديد النقائص في الأداء والفهم ، ثمّ تصمِيم تدخُلات تربوية موجّهة لمعالجتها. مثل إعادة شرح المفاهيم، تنويع أساليب التدريس، أو تقديم أنشطة تعويضية، وتهدف هذه العمليّة إلى مُساعدة المتعلميّن على تجاوُز العقبات وتحقيق الأهداف التعليميّة المرجوّة. مع ضمان تحسين فعالية المنهاج وتطوير المَمارسات التعليميّة بمَا يتماشى مع احتياجات المتعلميّن.

المحور الثالث : التقويم (على مستوى المتابعة)



أعمدة بيانيّة توضح نسبة الإجابة عن السؤال المطرُوح لفئة المشاركِين.

بناءً على البيانات المقَدمة، يمكن تحليل النسب واستخلاص النتائج كالآتي :

الأساتذة: إجابة ب " نعم " قُدرت 57% ،ب "لا " 14%، أمّا "أحيانا " تمثلت النسبة ب 28.57% .

المُفتشُون: كانت الإجابة ب" نعم " كاملة بنسبة 100% ، " لا " 0% " أحيانا " 0%.

نُلاحظ أنّ غالبيّة المفتشين أكدّوا أنّهم يعملُون وفق توجيهات المنهاج في بناء الأسئلة وقياس كفاءات التعلّم، وأكثر من نصف الأساتذة يعملُون وفق توجيهات المنهاج، و ما نودّ تأكيدُه أن المفتشين أكثر التزاما بتوجيهات المنهاج مُقارنة بالأساتذة، أمّا الأُستاذ مُلزم بتوجيهات المنهاج في بناء الأسئلة وتصميمها بما يتماشى مع أهداف التعلّم المحددة، و يعتمد في ذلك على تحليل الكفاءات المطلُوبة لكل مُستوى تعليميّ.

كمَا يسعى إلى تنوع في طرح الأسئِلة حيثُ تكُون شاملة، كاملة، ومُتدرجة من الأسهل إلى الأصعب، ويتمُ التركيز على تنوُع الأسئِلة لتشمل مُستويات التفكير (التذكُر – الفهم–التطبيق– التحليل ...)، وهذا ما يُتيح لتقييم جميع جوانب المتعلقة (بالمعارف والمهارات والقيم) التي يستهدفُها المنهاج .

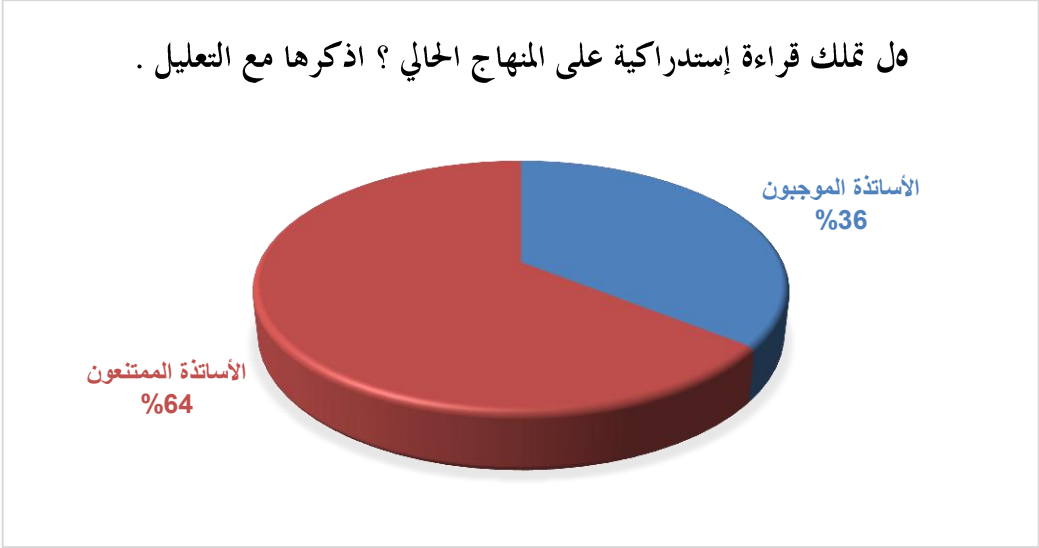
خُلاصة :

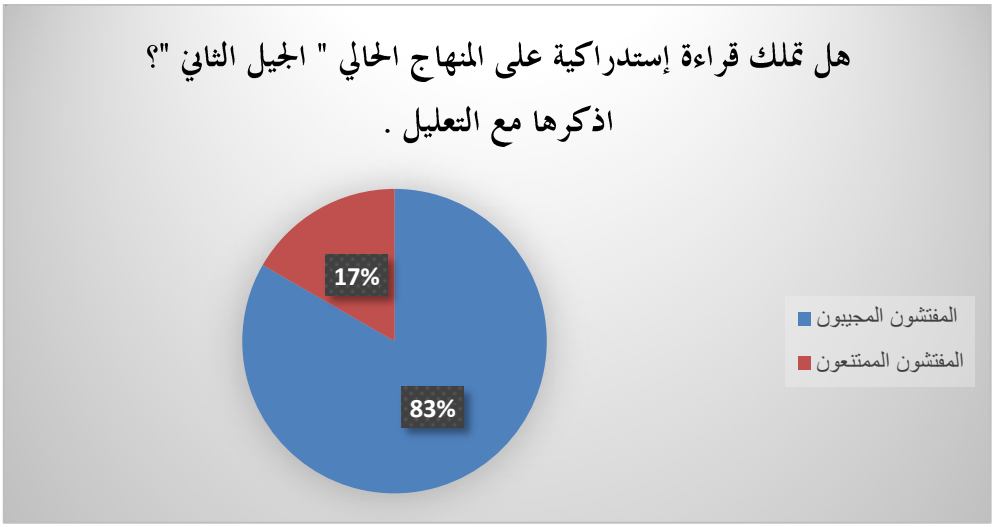
من بين التوجيهات التي أراها مُناسبة في بناء الأسئلة وقياس الكفاءات وِفق المنهاج ، هُو تعزيز برامج التكوين وتوفير أدَوات تُساعد الأسَاتذة على تطبيق المنهاج بِسُهولة، إضافة إلى إجراء دوري تقييمي من طَرف المفتشين للتأكّد من مُستوى الالتزام و تحسين الممارسات التعليميّة .

هل تملك قراءة استدراكية على المنهاج الحالي؟ مع التعليل؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	15	%75
لا	5	%15
المجموع	20	%100

جدول:(14) قراءة استدراكية على المنهاج الحالي.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

بعد الاطلاع على النتيجة الخاصة بسؤال الموّجه للمُشاركين ألفينا :

الأساتذة : نسبة الإجابة قُدرت ب 64% ،وتمثلت نسبة عدم الإجابة 36% .

المُفتشون : كانت نسبة الإجابة 83% و امتنع مفتش عن الإجابة و قُدرت بنسبة17% .

ألفينَا وجود تفاوُت في نسب الإجابة بين الفئتين، والذّي قد يرجع إلى اختلاف مُستوى المسؤولية والتوقعات لكل فئة. كَما استقرئنا من خِلال الإجابة الأَساتذة أنّهم أقل انخراطا في

التقييم بسبب عبء العمل أو عدم فهم الاستبانة، أمّا فئة المفتشُون كَانوا أكثر استجابة للسؤال، ودراية بالمنهاج لذَا كانَ تفاعلهم أعلى .

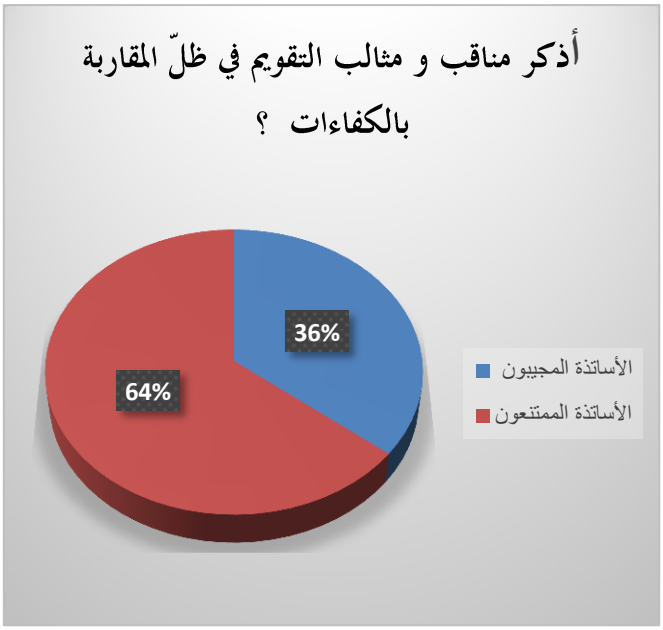
كمَا لاَحظنا أيضا، من خِلال إجابات الأسَاتذة يروُن أن للمنهاج دوراً هاماً في تعزيز قُدرات ومهارات المتعلّم، و تنمية كفاءاته، معَ تحفيزه على اكتساب المعرفة بِشكل ذاتي وفعّال.

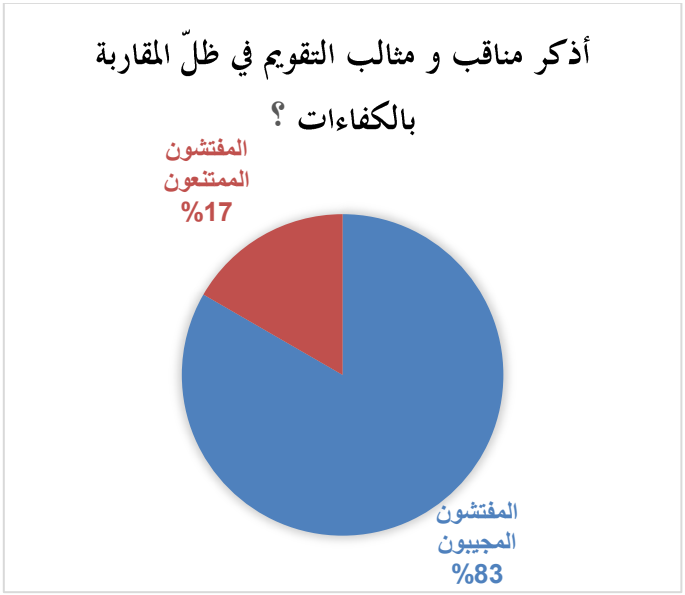
فبالعودة إلى المنهاج " **الجيل الثاني** " نُلاحظ أنّه يعكس فلسفة تربوية حديثة تركز على التعليّم التشاركي، والاستقلالية في التعلّم وقُدرة على حل المشكلات و التكيّف مع مختلف السياقات.

وهذا يُعدّ تحوّلا نوعيّا وفعالا عن المنهاج التقليدية التي كانت تعتمد على التلقين " الحفظ والاستظهار "ونقل المعرفة من الأُستاذ إلى المتعلّم، أمّا المفتش فقد اعتمد على قراءة المنهاج الحالي على العمليّة التشارُكية تمت من خلال عقد لقاءات تشاوُرية على المستوى (الوطني و الجهوّي والمحلي وولائي) وَهذه اللقاءات شَكلّت مِنصّة للتفاعُل بين مختلف الفاعلين في مجال التعليّمي .بما في ذلك المفتشين والأساتذة والخبراء التربويون، هدفت هذّه المشاورات إلى تحليل الممارسات الحالية، وتقييم مدى توافق المنهاج من الأهداف المسطّرّة و طرح مقترحات لتحسينيه. كمَا أتاحت الفُرصة لفهم التحديّات والصُعوبات التي يوجهها كل المعلّمين والمتعلميّن، واقتراح حُلول مُبتكرة لتعزيز العمليّة التعليميّة.

نستنتج أنّ :

هذّه القِراءة الاستدراكيّة التشاركيّة تعكس الاهتمام الكبير بتطبيق بِشكل ينسجِم مع احتياجات المتعلّمين والمجتمع ويحافظ على جودة التعلّيم و تطويره المستدام.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

بناءً على البيانات المقدمة، لاَحظنا هُناك تبايُناً واضِحا في إجابات المشاركين فكانت إجابة :

الأسَاتذة:(من 14 أستاذا أجاب 9) بنسبة 64% بينما لم يجيب (5) و كانت النسبة 36%، هذا يُشير إلى تباين في فهم التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وقُدرة الأَساتذة على تطبيقها.

المُفتشون : قُدرت الإجابة بنسبة 83%، وامتنع عن الإجابة مُفتش واحد بنسبة 17%، وَهذا يعكس وَعياً أكبر بأهمية المقاربة بالكفاءات وقُدرتهم على الإجابة حول الموضوع، وعليه يمكن

تفسير هذا التفاوُت بمدى التكوين أو التجربة العمليّة، كَما لاَحظنا أن المفتشين أكثر إلماما بالمقاربة مُقارنة ببعض الأساتذة.

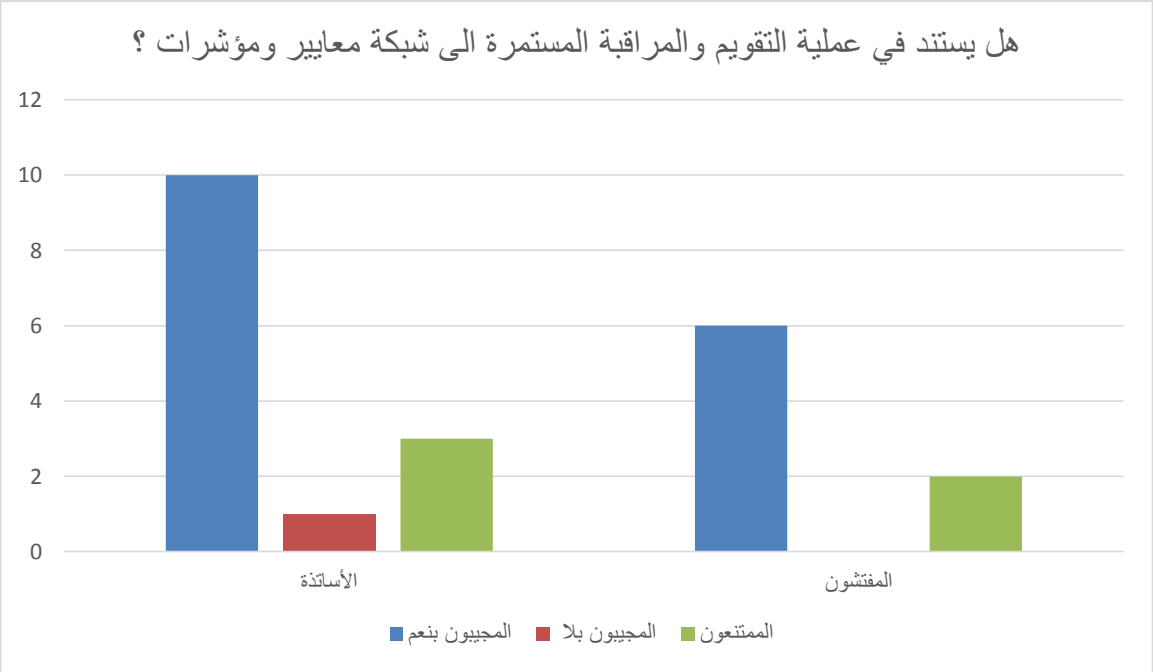
النتيجة :

نستنتج من خلال التحليل أن، إيجابيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، تُركّز على قياس قُدرة المتعلّم على تطبيق المعارف والمهارات في مواقف حياتية بدلاً من الاقتصار على الحفظ، كَما يُساعد على تنمية المهارات من خلال التحليل ،التفسير ،الإبداع ...، ومن جهة يُتيح فرصة للأُستاذ لتقويم الجوانب المختلقة لشخصية المتعلّم (الفكرية – اللغوية – الوجدانية ...)، باعتماده على أدوات مُتعددة مثل: المشاريع، الدراسات الميدانية، العروض، الاختبارات، هذا مَا يُشجّع المتعلّم على التفكير في نقاط قوته وَضعفه من خلال أنشطة التقويم.

أمّا مثالبه(نقائصهُ) حسبَ إجابات المستبين، تكمُن في صُعوبة التنفيذ وهذا يتطلب إعدادا دقيقاً وأدوات مُتخصصة لتدريب الأَساتذة تدريبا كافيا ، كَما يحتاج إلى وقت كافي لتحضير الأَنشطة، تطبيقها، تصحيحها"، مُقارنة بالطرق التقليدية، وهُناك مُشكل في بعض المؤسسات التربوية في نُقص الموارد المادية وَالبشرية لدعم هذا النوع من التقويم.

وَلإنجاح التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، يجب أن يكُون التقويم مَوضوعي ومُعالجة بيدَاغوجية للنتائج المدنية المسجلة في التقويم التحصيلي، وذلك من خلال دعم الموارد وتطبيق استراتيجيات المرنَة

وَالسهلة التي تتناسب معَ مختلف البيئات التعليميّة .



أعمدة بيانيّة تُوضح نسبة الإجابة عن السؤال المطروح لفئة المشاركِين.

تحليل النتائِج المتَعلقة بالسُؤال المطرُوح حَول استناد عمليّة التقويم والمراقبة المستمرة إلى شبكة مَعايير ومُؤشرات، حيثُ أَشار:

الأساتِذة :حيثُ أَجابَ بنسبة 41% ب " نعم"، و39% ب "لا"، وامتنع أساتذة عن الإجابة بنسبة 21%.

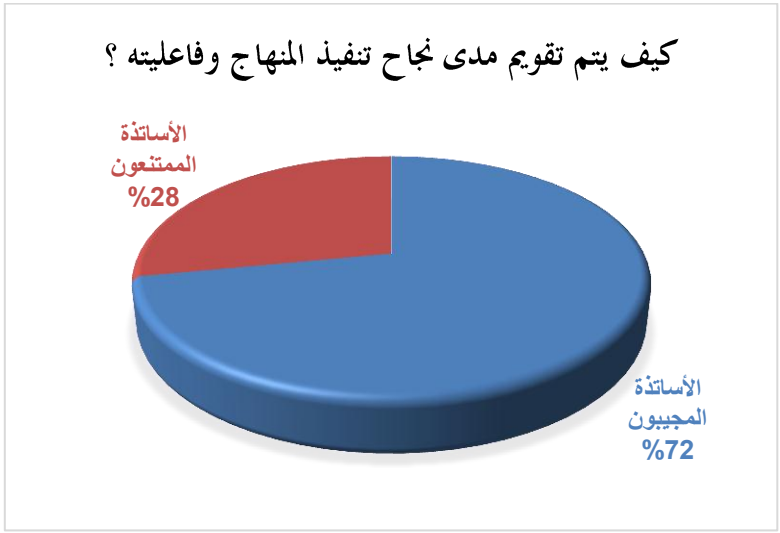
المُفتشون : فقد أجَاب جميعهُم بنسبة 83%، وامتنع عن إدلاء برأي مُفتش واحد بنسبة 17%، دُون تسجيل أي إجابة بالنفي، وهَذا يدّلُ على إدراك المفتشين لأهميّة شَبكة المعايير والمؤشِرات في عملية التقويم، مَع وُجود إجماع كَامل لدى المفتشين حَول هَذا الأسَاس المنهجي.

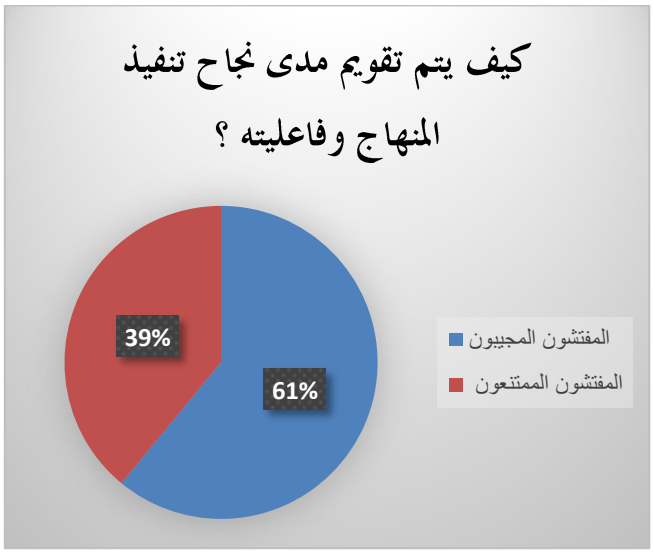
وَانصبَ الجواب عن السُؤال باستخدام شَبكة المعايير ومُؤشِرات محددّة كأداة لتقويم الأداء وَالمراقبة المستمرة، وهُو أمر ضَروري لِضمان الموضوعية والشفافيّة في التقييم. ويُشير التحليل أيضاً إلى أغلبية الأسَاتذة يعتمدُون على شَبكة مَعايير ومُؤشرات في عملية التقويم، و مدى أهميّة هذهِ الأدوات في تحسين الأداء والوُصول إلى الأهداف، ولكن وُجود " أُستاذ" أجاب ب " لا"

وَثلاثة امتنعوا عن الإجابة قد يعكس إمّا نُقصاً في التكوين أو الصُعوبة في الالتزام بهذه الشبكات لأسباب عمليّة .

أمّا بالنسبة للمُفتشين كانت الإجابة ب"نعم" بِالإجماع وهذا يدُل على أن المفتشين يلتزمُون بتطبيق المعايير وَالمراقبة بناء على المؤشرات دقيقة، هَذا يعكس الطابع الرسمي والتنظيمي الذّي يميّز عمل المفتش مُقارنة بعمل الأُستاذ.

ولاَحظنَا تفاوُت في إجابات الأساتذة مُقارنة بالمفتشين وَهذا يُشير إلى ضَرورة تعزيز التكوين وَالتوعية بين الأساتذة لكي تبنى مَعايير واضحة وسليمة في التقويم لضمان الاتساق مع الممارسات التربوية الموصي بها.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

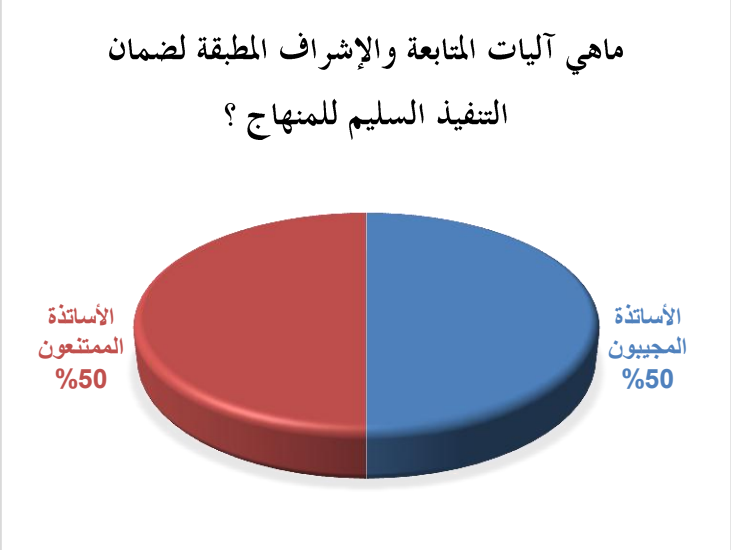
تمّ استخدام النسب المئوية لتحليل نتائج التقويم ومدى نجاح تنفيذ المنهاج في العملية التعليمية، وبعد تحليل النسب توصلنا إلى إجابات للمعنين (الأساتذة – المفتشين)، حيث ألفينا نتائج مُتفاوتة بين المشاركين :

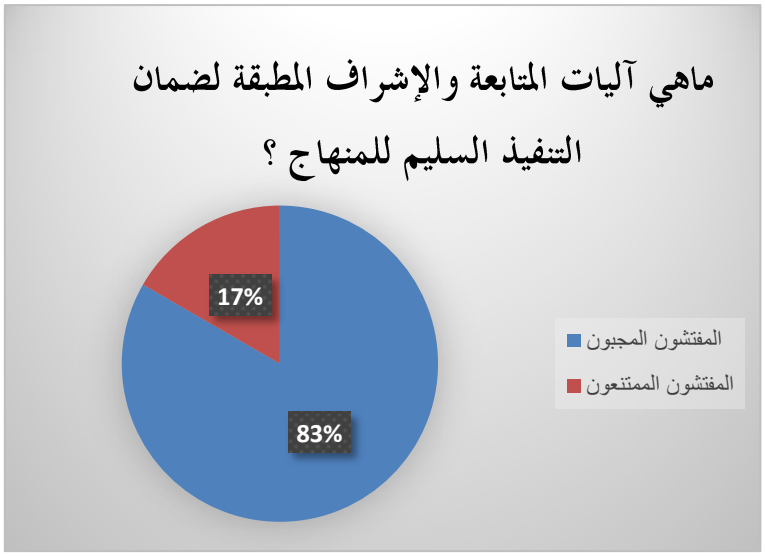
الأساتِذة : فقدرت نسبة الإجابة 72% ، وعدم الإجابة ب 28% .

المُفتشون : تمثلت نسبة الإجابة 61 % و في لمقابل لم يجب مشارك واحد وكانت النسبة 39% .

الخُلاصة :

من خلال المعطيات المتاحة يمكننا القَول أن المفتشين يظهرُون استجابة أكبر تجاه تقويم المنهاج مُقارنة بالأساتذة، ممّا يعكس مُستوى مختلفا من التَفاعل ،ويروُن التقويم سرّ نجاح تنفيذ المنهاج وفاعليته عملية أساسية لتحديد مدى تحقيقه الأهداف التعليميّة المنشودة .ويتم ذلك من خلال تحليل نتائج الاختبارات وَالامتحانات الرسميّة، حيثُ تعكس هذه النتائج مُستوى استيعاب المتعلميّن للمحتوى الدراسي ومدى تمكِنهم من المهارات وَالمعارف، أمّا وُجهة نظر الأساتِذة يَروُن أن الاختبارات تُوفر بيانات مَوضُوعية يمكن استخدمها لتقويم كَفاءة التدريس المناسبة للمحتوى. إضافة إلى فعالية أساليب التعليّم، وبناءً على ذلك يمكن اتخاذ قرارات لتحسين المناهج وتطويرها بما يُلبي احتياجات المتعلميّن.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

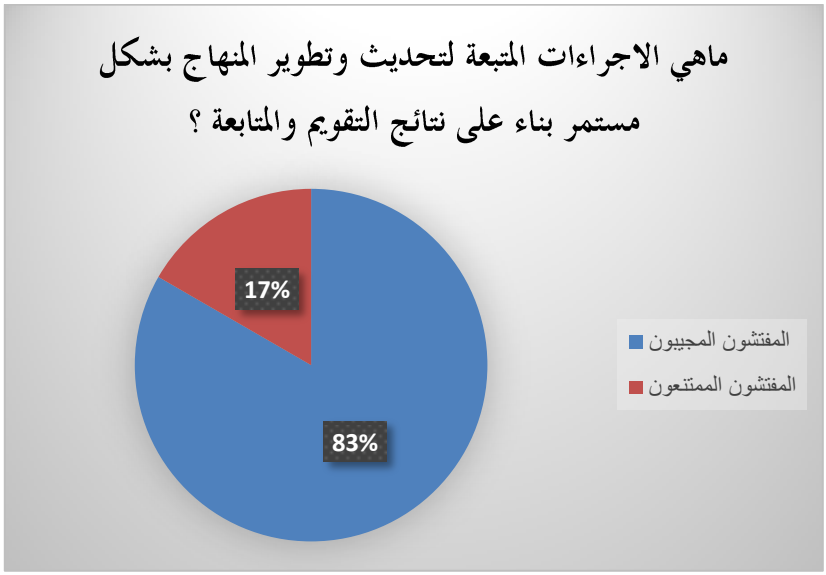
النسب المشار إليها من خِلال البيانات المقدّمة :

الأسَاتذة : من(14) أُستاذ تمّ استجوابهم، أجَاب (7) أساتذَة وَ كانت النسبة 50% في حين لم يُجب (7)آخرون بنسبة 50% .

المُفتشون : أجَاب (05 مُفتشين من أصل 06) بِنسبة 83% بينمَا لم يجب مُفتش واحد وكانت النسبة 17%.

بناءً على النتائج المقدمة يمكن استنتاج، أنّ هُناك وُجود تفاوُت في الاستجابة بين الفئتين ممّا يعكس الحاجة إلى تحسين آليات التواصل والمتابعة، وتُعتبر آليات المتابعة والإشراف المطبقة لتنفيذ السليم للمنهاج ضُرورية لتحقيق الجودة في العمليّة التعليميّة.

وتعتمد هذه الآليات على زيارات تفتيشيّة دوريّة يقوُم بها المفتشون، بهدف المتابعة الأداء والممارسات في الميدان وتقديم المرافقة والدعم اللازم للأساتذة. ومن خِلال هذِه الزيارات يتمُ توجيه الأساتذة، إِضافة إلى جمع الملاحظات لتحسين المنهاج وتنفيذه.



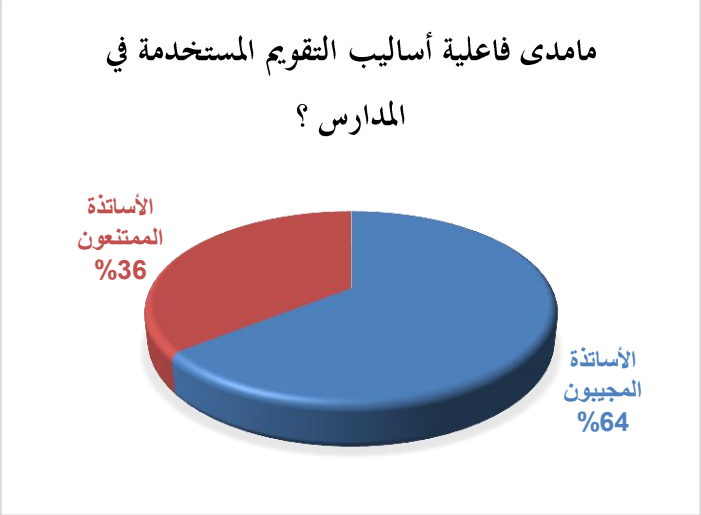
المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

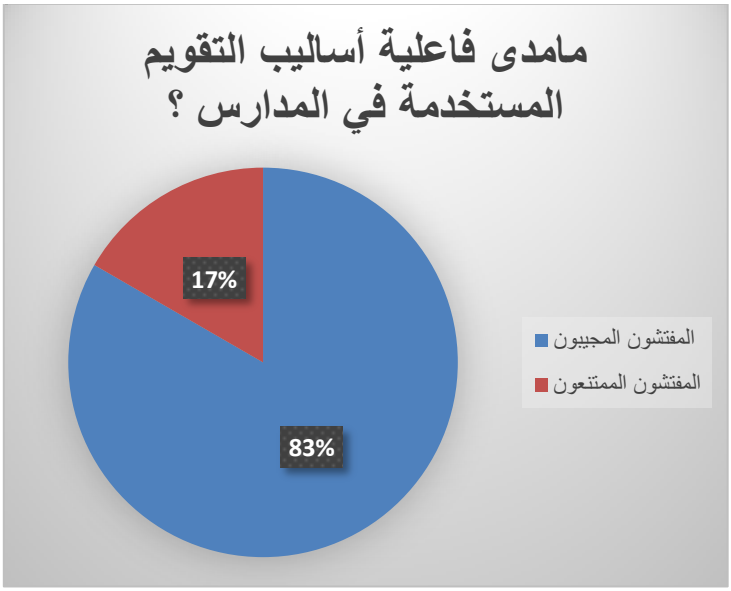
من خلال الأرقام والمعطيات الإحصائية نُلاحظ أن إجابة:

الأسَاتذة: نسبة عند 57 % نسبة وعدم الإجابة 43% ، ويُوّضح التحليل أن أكثر من نصف الأساتِذة أبدُوا رأيهم في الموضوع ،ممّا يعكس اهتماما نسبياً بالتحديث والتطوير ،ونسبة عدم الإجابة مُرتفعة ممّا يدّل على نقص في الوعي أو عدم وُضوح السُؤال بالنسبة للبعض .

المُفتشون: كانت نسبة إجاباتهم 83% ونسبَة عدم الإجابة 17%، بناءً على النتائج المقدمة يظهر مدى اهتمام المفتش بعمليّة تطوير المناهج ومتابعتها، والقلّة الذّين لم يجيبُوا ممكن السَبب راجع إلى عدم وُضوح الرُؤية لديهم مُقارنة بالأساتِذة.

يُوّضح التحليل أن هُناك تبايناً واضحاً في الإجابة بالنسبة للأساتِذة يمثلونَ شَريحة أوسَع في الميدان التعليّمي، لكن نسبة الإجَابة أقل أمّا المفتشون لديهم مَسؤُولية أكبر في المتابعة وتطوير المناهج ممّا يُبرر ارتفاع نسبة الإجابة لديهم.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

بناءً على تحليل النسب توصلنا إلي نتيجة أن غالبية:

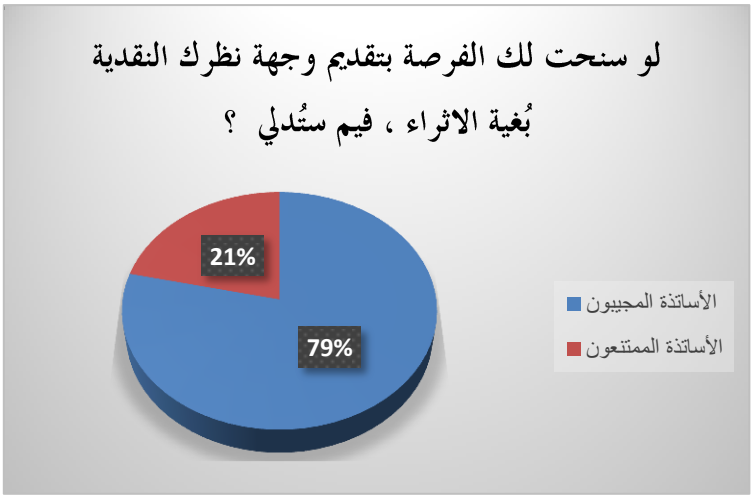
الأساتذة: يعتبرُون أساليب التقويم ذات فاعلّية وأهميّة، حيثُ أجَاب 64% تعكس مدى اهتِمامهم ومعرفتهم للموضُوع ومن جهة 36% من الأساتِذة لم يقدمُوا إجابات قد تُشير إلى عدم اطلاعهم الكافي لأساليب التقويم أو قلّة وعيهم .

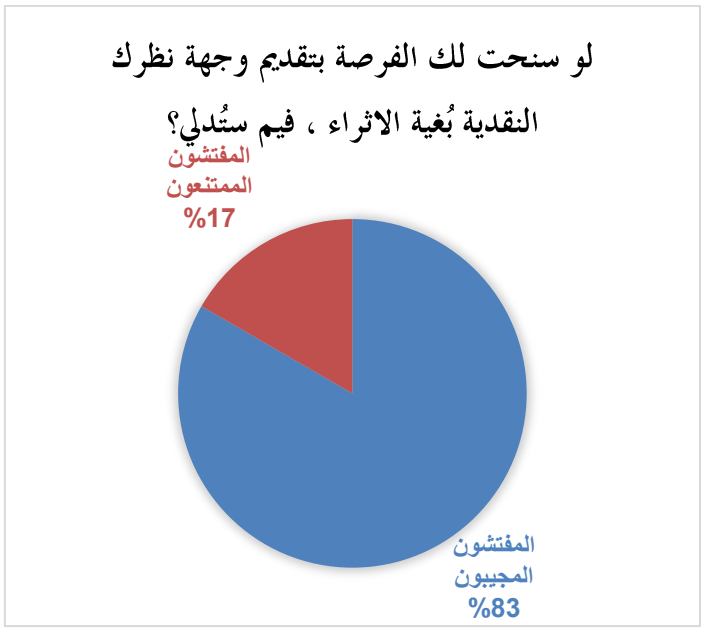
المُفتشون :كانت الإجَابة عن السُؤال بنسبة 83% ممّا ينعكس مدى اهتمامهم إدراكهِم لدور هذه الأساليب في نجاح العمليّة التدريسيّة، وَنسبة عدم الإجابة الأقل من 17% قد تكُون مُؤشِرا إيجابياً على تفاعُل المفتشين مع الموضُوع، ومن خِلال تحليل النتائج توصلنا إلى نقاط وهي كالآتي :

–المفتشين أكثر داريه وفاعليّة بأساليب التقويم مُقارنة بالأساتذة حيثُ يُركز المفتشوُن على جَودة التعلّم والتوجيه ،بينما يركزُ الأساتذة بشكلٍ أكبر على التنفيذ العملي، وقد يكُون هذِه الفَجوة نَاتجة عن اختلاف المسؤوليات.

–كَما نُلاحظ من خِلال البيانات أن أساليب التقويم المستمر تعني بقياس أداء المتعلميّن بموضوعية، ودقة بناء معايير واضحة بمؤشرات محددّة " الوجَاهة و الملاَئمة –الاتساق وَالانسجام–سَلامة اللّغة –الإتقان والإبداع "، وَالهدف الأسَاسي من التقويم المستمر هُو تحسين التعلّم وتطوير العمليّة التعليميّة من خِلال التغذية الرَاجعة المستمرة بين الأُستاذ وَالمتعلّم .

وَبما لا يدع مجالا للشك، أنّهُ لتحقيق نتائج أفضل، يجب التركيز على رفع الوعي وزيادة الكَفاءة في تطبيق هذهِ الأساليب في المؤسسات التربوية، من خِلال تنظيم ورش عمل ودورات تنفيذية لزيادة الوعي الأسَاتذة لِضمان تبادُل المعرفة والخبرات وهذا مَا يُساعد الأُستاذ على التقييم دوري لمدى تطبيق أساليب التقويم المستمر بناءَ على التغذية الراجِعة .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

السؤال يُشير إلى ضُرورة إعادة النظر في المنهاج الدراسيّة وإثرائِها بمشاركة الخبراء والمختصُون على المستوى الوطني، معَ التركيز على الجدّية في العمل بدلاً من الاكتفاء بالكلام النظري. كًما يُشير إلى أهمية تعزيز حسّ التنفيذ العملي ومُعالجة الاختلالات على جميع المستويات .

وتُشير البيانات إلى :

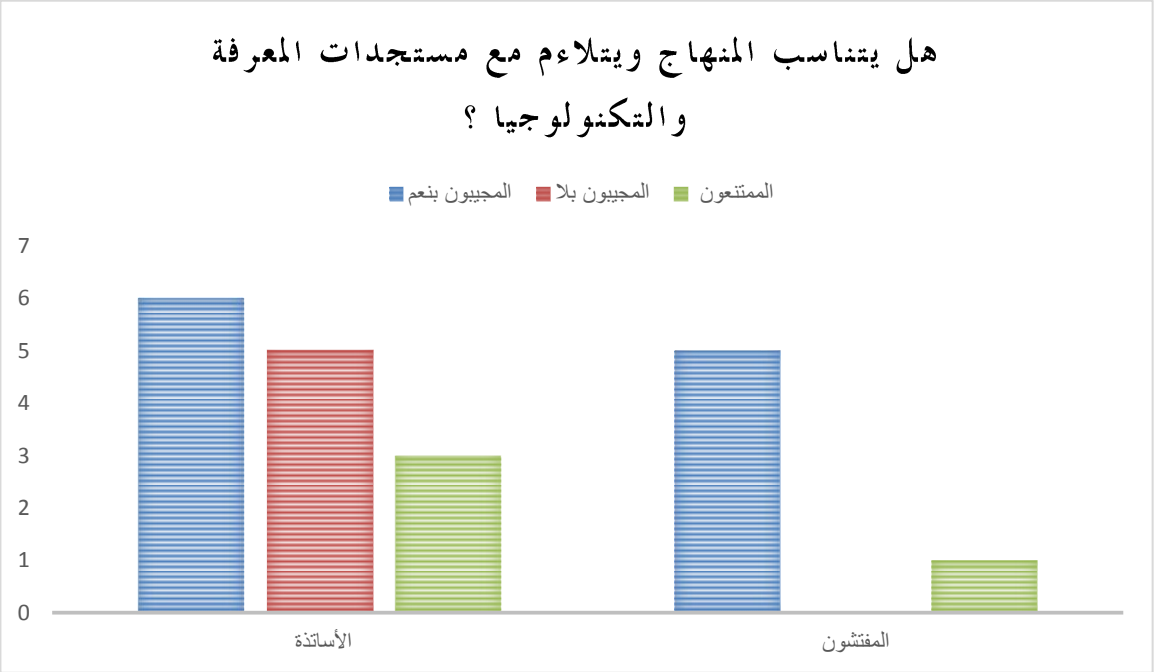
الأساتذة: إجابة الأساتذة بنسبة 79% ، وقُدرت عدم الإجابة ب 21%، نُلاحظ من خلال الإجابة هُناك تفاعُل مع الموضوع، ممّا يعكس اهتماماً كبيراً بالمقترح.

المُفتشون: نسبة الإجابة المفتشين الذين أجابوا 83% والذّين لم يجيبوا 17% ،بالنظر إلى النتائج المتاحَة نستنتج نسبة التفاعُل بين المفتشين أعلى نسبة تفاعُل الأساتذة، وهُو مُؤشِر على اهتمام المفتشين بدورهم الاشرافي في تطوير المنهاج التربويّة و تعزيز الكفاءة المهنية في النظام التعليّمي .

خُلاصة:

تُعزز النتائج التفاهُم العميق بين أطراف المعينة(الأساتذة – المفتشين) اتجاه قضَايا تطوير المنهاج، وقد يُشير هذا إلى الحاجة لتحفيز مُشاركة أكثر شُمولا و توضيح لأهميّة الموضوع، والتركيز على تنظيم لقاءات ودورات تكوينية للمناقشة والاثراء وتفعيل الأفكار المطرُوحة وتحقيق إجماع حَول كيفية تطوير المنهاج .

المحور الرابع :قراءة فاحصة للمنهاج من جميع الجوانب وتسمية المنهاج – قراءة تحليلية :



أعمدة بيانية تُوضح مدى تناسب المنهاج مع مستجدات المعرفة والتكنولوجيا.

ولعلّ فيما تقدّم من استعراض سريع يُبيّن لنا أنّه، يمكن تقسيم التحليل إلى ثلاثة محاوِر : الإجابة ب"نعم" الإجابة ب "لا" وعدم الإجابة.

الأساتِذة : إجابة الأساتِذة عن السُؤال "بنعم" كانت النسبة 42% يروُن أن المنهاج التربوي يتلاءم مع المستجدات التكنولوجية، وهُو مُؤشر إيجابي نسبيا، معَ ذلك 35% يروُن أنّه لاَ يتلاءم ممّا يُشير إلى وُجود نقاط ضُعف في المنهاج، أمّا نسبة عدم الإجابة 21% قد تعكس عدم وُضوح الرُؤية أو نقصاً في المعلومَات لدى الأساتذة.

المُفتِشون : قُدرت إجاباتهم بنسبة 66 % يروُن أن المنهاج يتلاءَم مع المستجدات وهي نسبة أعلى من تلك المسجلة لدى الأساتذة، ونسبة عدم الإجابة قليلة بلغت 16 % يروُن عكس ذلك، وهَذا يُشير أن المفتشين عُموما يروُن المنهاج يتوافقَ مع التطورات التكنولوجية.

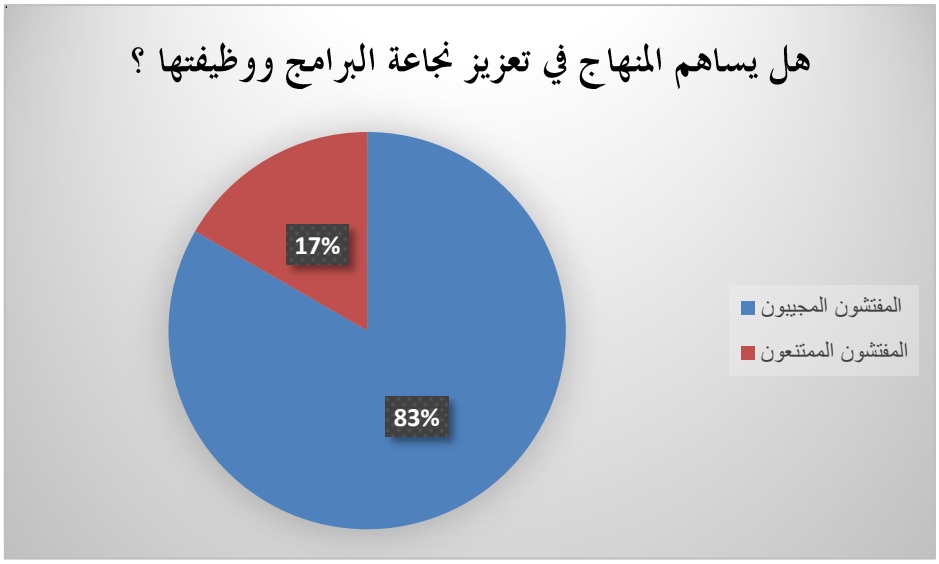
التحليل الإجمالي للإجابات (الأساتذة والمفتشين) نسبة الإجابة "بنعم" 50%، وَنسبة الإجابة ب "لا" 30% ،أمّا عدم الإجابة كانت النسبة 20%.

ومِنهُ نستنتج النسبة مُتوازنة للإجابات ب " نعم " التي تُوحي إلى توافُق نسبي معَ المستجدات المعرفية والتكنولوجية، أمّا نسبة الإجابة ب" لا " تُشير إلى هُناك مجالات بحاجة إلى التطوير والتحسين وَنسبة عدم الإجابة قد تكُون نتيجة لِعدم وُضوح السُؤال.

هل يُساهم المنهاج في تعزيز نجاعة البرامج ووظيفتها؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	16	%80
لا	4	%40
المجموع	20	%100

جدول(15): يبيّن نسبة مُساهمة المنهاج في تعزيز نجاعة البرامج.



المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

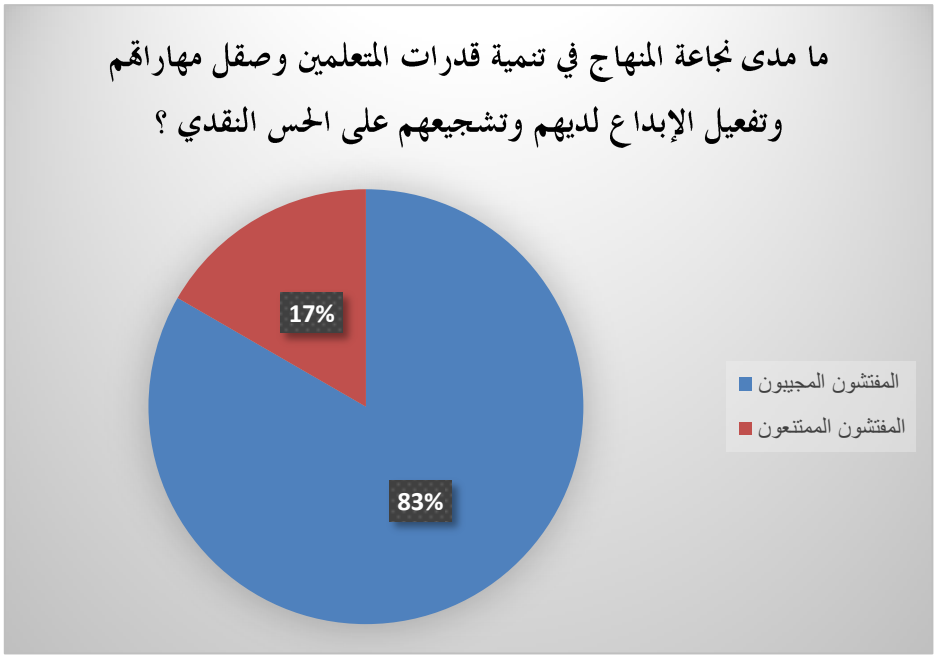
استناداً إلى النتائج المتاحة، توصلنا إلى تحليل آراء الأساتذة و المفتشون :

الأسَاتذة : حيثُ كَانت إجابة الأساتذة ب"نعم" بنسبة 71%، ممّا يُشير إلى غالبيّة الأسِاتذة يرُون أن المنهاج يُساهم في تعزيز نجاعة البرامج من خِلال تسيير توظيف المعلومات وتوفير إطار عمل يُساعد الأستاذ والمتعلّم على تحقيق الأهداف التعليميّة، وكانت الإجابة ب" لا " بنسبة 29%، قد يَكُون ذَلك ناتجاً عن عدم امتلاك الأسَاتذة لرأي واضح في هذا الموضُوع .

المُفتشون :كانت اجابتهم ب" نعم "نسبة 83% ممّا يدّل على اتفاق كبير بين المفتشين حَول أهمية المنهاج في تعزيز نجاعة البرامج، نظراً لدورهم الإشرافي وَخبرتهم في تقييم المناهج .

واقتصرت عدم الإجابة عن السُؤال بنسبة 17% مُفتش واحد لم يُجب، وربّما يرجع ذلك إلى أسباب مهنيّة .

وَوقُوفا على الإجَابات التي أشرتُ إليها جليّا، أن النسَب الغالبيّة من الأسَاتذة وَالمفتشين يتفقوُن على أن المنهاج يلعب دَوراً جوهريّاً في تحسين نجاعة البَرامج التعليميّة وَوظيفتها، ممّا يعكس أهميّة تطوير المنهاج التربوي بِشكل مُستمر لجعلها واضحة، سلسَة، مرّنَة، سَهلة تُلبي احتياجات الأسَاتذة والمتعلميّن مع إشراك جميع الفاعلين في العمليّة التعليميّة التعلميّة.



المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

في تحليل النسب المتعَلقة بنجاعة المنهاج في تنمية قُدرات المتعلميّن و صَقل مَهاراتهم، نجِد أن هُناك تبايناً في الآراء المستبين.

الأسَاتذة : من بين (14)أستاذا، أجاب (7) بنسبة 50%، هذهِ النسبة تُشير إلى أنّ نصف الأَساتذة يعتقدُون أنّ المنهاج فعال في تنمية قُدرات المتعلّمين، وصَقل مهاراتهم ، وتفعيل الإبداع لديهم فضلاً عن تشجيعهم على التفكير النقدي، وقد يعكس هذا مدى محدُودية الفهم وَالخبرة أو حتى

قناعة بنجاعة المنهاج، و تمثلت نسبة عدم الإجابة للأَساتذة 50% ، يمكِن أن يكُون هذا مُؤشراً على وُجود شُكُوك و تردُدّ أو عدم اهتمام من بعضِهم بالموضوع المطروح. قد يكُون هُناك نقص في الوعي أو في المعلومَات المطلُوبة للإجابة على السؤال .

المُفتشوُن : قُدرت النسبة 83% من إجمالي المفتشين وامتنع مُفتش واحد بنسبة 17%، هذه النسبة تعكس اهتماما أكبر من المفتش في تقييم المناهج مُقارنة بالأَساتذة وقد يكُون المفتش أكثر درايَة بتفاصيل المنهاج و آلية تأثيره في تحسين قدرات المتعلمين و صقل مهاراتهم ،ولذلك كانوا أكثر استعداداً للإجابة عن السُؤال، وَ عدم إجابة مُفتش واحد قد يكُون لديه أسباب شخصية أو مهنية لعدم تقديم إجابة مثل عدم وُجود خبرة كافيَة أو عدم توفُر المعلومات اللازِمة.

وبناءً على النتائج المقدمة، يمكِن الاستنتاج أن هُناك حاجة لتحسين الوعي والتدريب لدَى الأسَاتذة حَول كيفية تطبيق المنهاج بِشكل يُساهم في تنمية مَهارات المتعلميّن مع التركيز على التفكير النقدي و الإبداع .

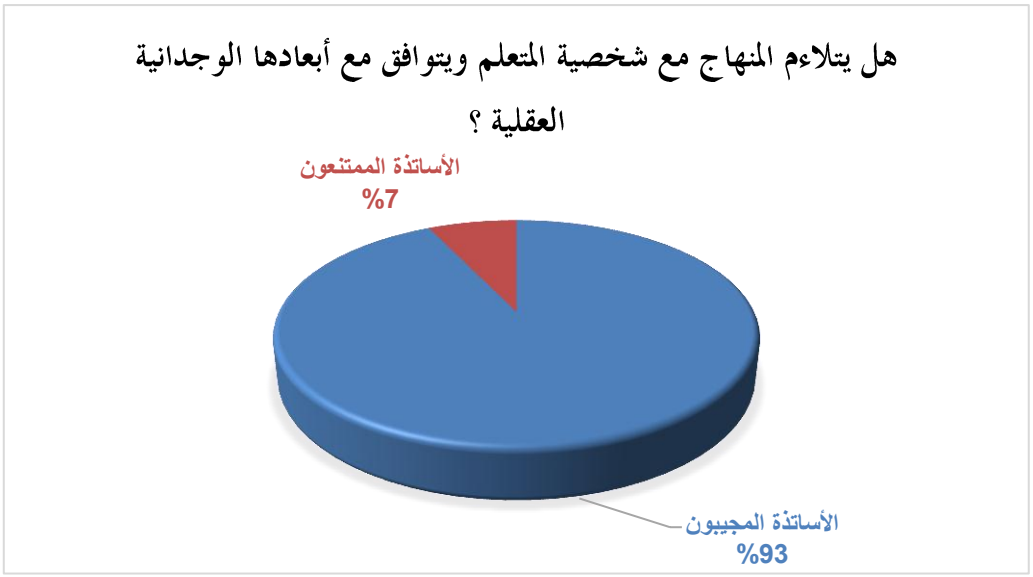
خُلاصة:

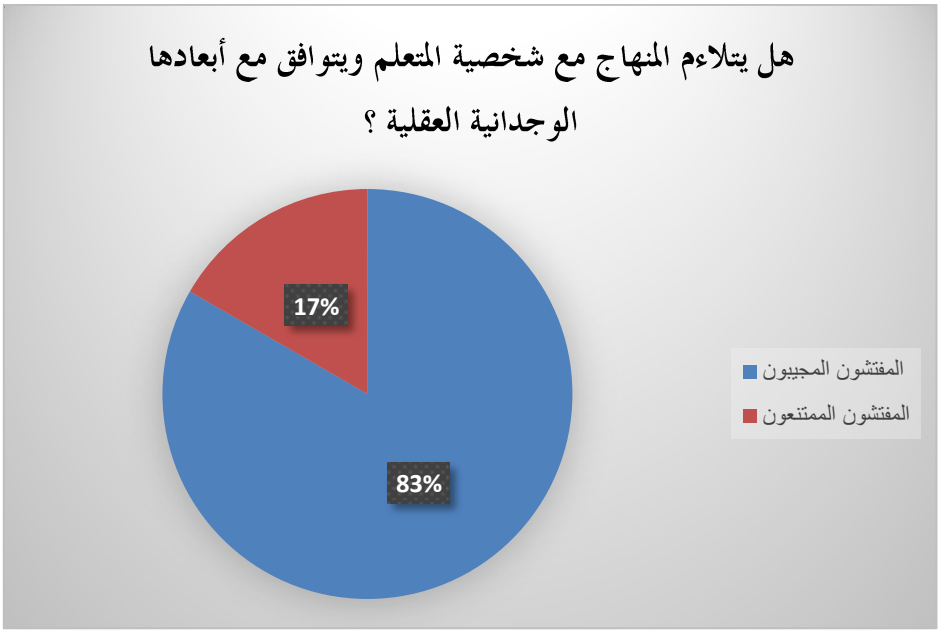
تُوجد فَجوة بين الأساتِذة والمفتشين في مدى قناعاتهم بفعاليّة المنهاج، بينمَا المفتشين يظهرُون قُدرة على تقييم المنهاج بِشكل إيجابي، يحتاج الأَساتذة إلى مزيد من الدعم والتدريب لتحفيزهم على فهم وتطبيق المنهاج بِطريقة فعّالة في تنمية مَهارات المتعلمين وتَشجيع التفكير النقدي والإبداع.

هل يتلاءم المنهاج مع شخصية المتعلّم ويتوافق مع أبعادها الوجدانية العقلية ؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	18	%90
لا	2	%10
المجموع	20	%100

جدول(16): مدى انسجام المنهاج مع شخصية المتعلّم ويتوافق مع أبعادها الوجدانية العقلية.





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

من خِلال البيانات المتاحة، يُمكننا تقديم تقييم شامل حول توافُق المنهاج مع شخصية وأبعادِه الوجدانية والعقلية، وهُو مَا يُكسب أهمية كبيرة في تقديم فاعلية التعليّم . من خلال جمع البيانات من المشاركين حولَ هذا الموضُوع، يُمكننا تحليل الإجابات والنسب للحصُول على تصوُر دقيق حول مدى توافُق المنهاج مع الأبعاد، سنقُوم بتحليل إجابات :

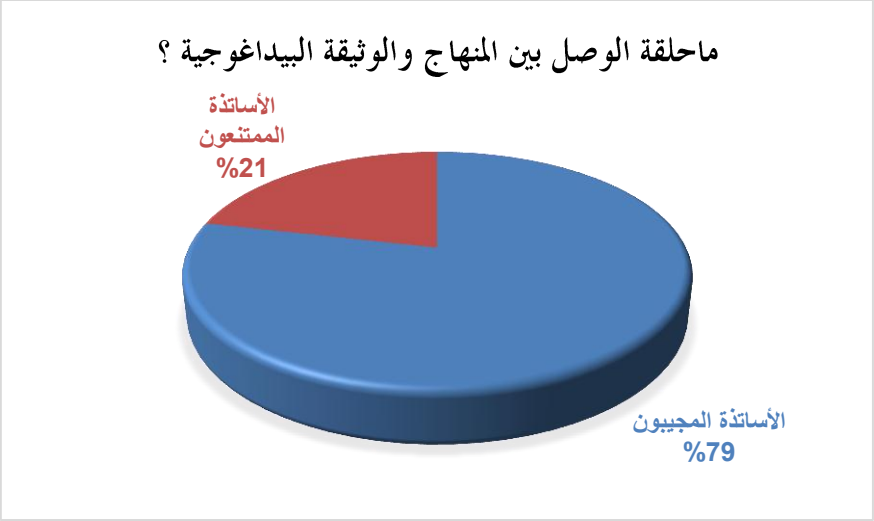
الأساتذة: قُدرت النسبة 97% ، وعدم الإجابة 7% .

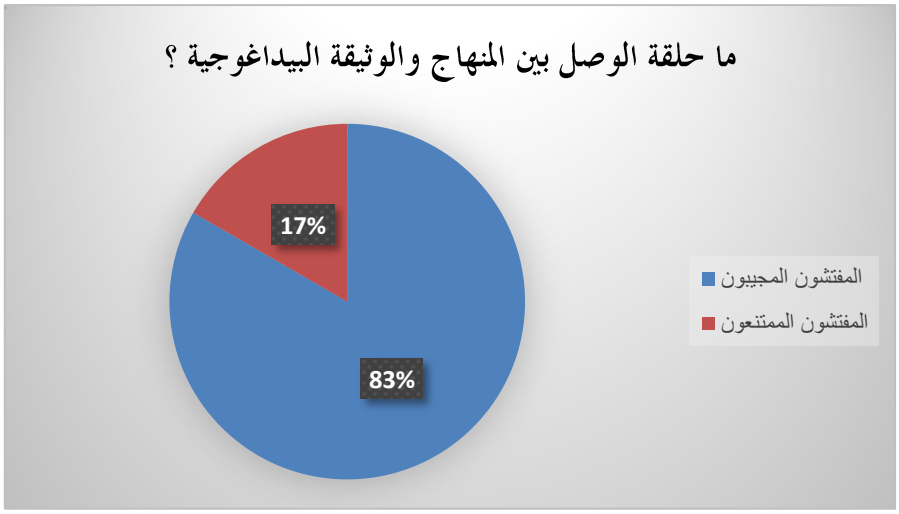
المُفتشُون : تمثلت نسبة الإجابة 83% و امتنع عن الإجابة مفتش واحد بنسبة 17% .

ومَا نوّد تأكيدُه بعد تحليل النسب أن المنهاج يتلاَءم بِشكل معقُول مع شخصيّة المتعلّم وأبعاده الوجدانية والعقلية حسب آراء الغالبيّة العُظمى من الأساتذة وَالمفتشين ، مع مُلاحظة أن هُناك بعض المشاركين قد يحتاجُون إلى مزيد من التوضيح و المراجعَة.

النتيجة:

ومن ها هُنا أمكننا القول، إنّ المنهاج يتلاءم مع المنهاج مع شخصية المتعلّم و أبعاده الوجدانية والعقلية، حيثُ يهدف إلى تنمية التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلّم مع مُراعاة احتياجاته العاطفة والاجتماعية . من خلال تقديم محتوى تربوي يتفاعل مع اهتمامات المتعلّمين وتحفزهم على المشاركة الفعالة . كما يُعزز قُدرتهم على التفاعُل مع بيئتهم، كَما يُركز على تطوير جوانب التفكير الوجداني، ويُسهم في بناء شخصية المتعلّم (مُتوازنة) وَقادرة على مواجهة التحديات .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

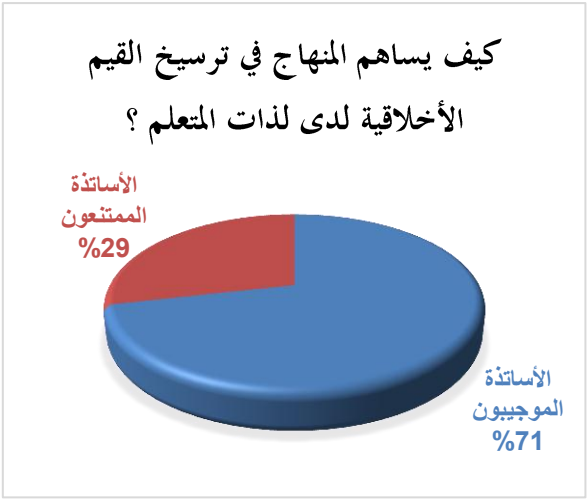
من خلال تحليل النسب، سنتمَكن من الوُقوف على فعاليّة الوثيقة المرافِقة في توجيه وتَوضيح محتوى المنهاج، إضافة إلى تحديد العوامِل التي تؤُثر على استجابة الأفراد، سَواء بالإجابة أو عدم الإجابة ،ممّا يُساعد على تحسين الإجراءات المستقبليّة وتوفير الدعم المناسب، وعَليه كانت إجابة المستبين عن السُؤال:

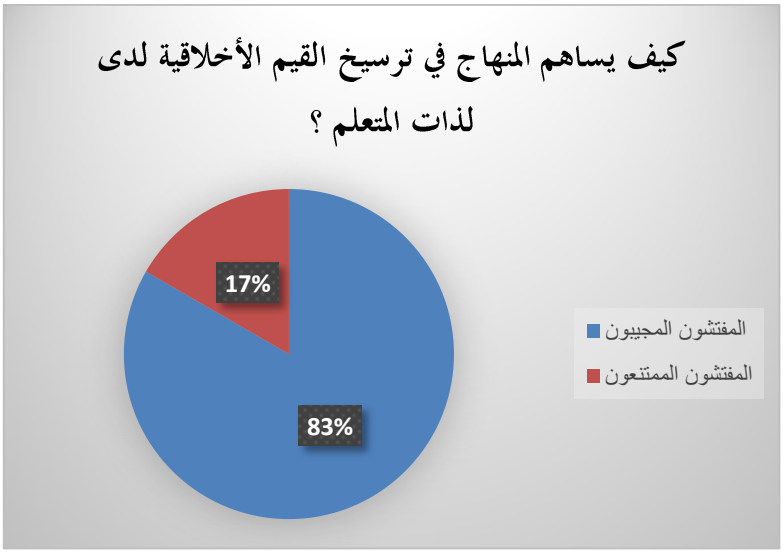
الأَساتذة : نسبة الإجابة 79%و امتنع 3 عن الإجابة وكانت النسبة 21% .

المُفتشُون : تمثلت نسبة الإجابة 83% ، وَلم يجب مُفتش واحد وقُدرت النسبة ب 17%.

الخُلاصة :

بناءً على النتائج المقدمة لاَحظنا صُورة واضِحة عن مدى التفاعل وَالمشاركَة مَع الوثيقة المرافقة أو الموضوع المطُروح. في هذا السياق، استنتجنا نسبة عالية من الإجابات من قِبل المشاركين (أكثر من 75% في كل فئات)، هَذا يُشير إلى تفاعُل إيجابي مع الوثيقة المرافقة، والنسبة الأقل تُشير إلى وُجود بعض التحديات وغُموض لدى بعض الأسَاتذة والمفتشين حول الوثيقة المرافقة، ممّا يستدعي مَزيداً من التوضيح أو التدريب، كَما يُساعد هذا التحليل على تحديد النقاط التي قد تحتاج إلى تحسين أو دعم إضافي لضمان التطبيق الأمثل للمنهاج وتحقيق الأهداف التعليميّة المرجُوّة .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

تمّ طرح سُؤال حَول مَدى مُساهمة المنهاج في ترسيخ القيم الأخلاقية لدى المتعلمّين، وذَلك من خِلال استفتاء شمل الأساتذة – المفتشون، حيثُ ارتأينا إلى تحليل النسب بين الفئات المختلفة لمعرفة مدى وعيهم بِأثر المنهاج في تطوير القيم الأَخلاقية لدى المتعلمّين، سيُسَاعِدنا هذا التحليل على فهم الرؤى المتنوعة للمُشاركين فيما يخص تأثير المنهاج التربوي على القيم الأخلاقية، فكانت إجابة :

الأسَاتذة : بنسبة 71% وعدم الإجابة 29%.

المُفتشون : تَراوحت إجاباتهم بنسبة 83% و قُدرت عدم الإجابة ب 17 % .

النتيجة :

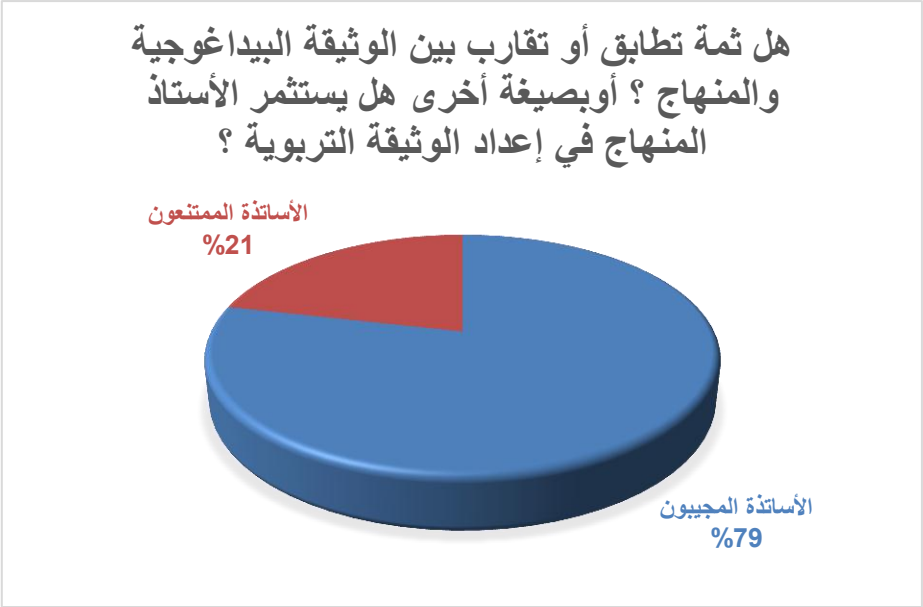
من خِلال هذِه النتائج يمكن مُلاحظة أنّ مُعظم المشاركين قد أبدُوا بإجابات أو شَاركُوا في النقاش حَول دور المنهاج في ترسيخ القيم الأخلاقيّة، وَ هَذا يُشير إلى أنّ هُناك اعترافاً بدور المنهاج، ولكن الامتناع عن الإجابة لبعض المشاركين قد يعكُس ضُعفا في الفهم أو قِلّة التركيز على هذا الجانب في الممارسات التربوية اليومية.

وبالتالي يلعب المنهاج التربوي دَوراً مُهمّا في ترسيخ القِيم الأخَلاقية لدى الذات المتعلّمة، مع تطوير الوعي لدى جميع المتعلميّن، ومن أبرز القيم الوطنية التي تُعزز في نفس المتعلّم "حب الوطن وَالاعتزاز به، وتعريف الأجيال الجديدة بتاريخهم وثقافتهم، كَما يركز المنهاج على الحِفاظ على الهُويّة الوطنيّة من خلال تعليّم المتعلميّن اللُغة والتقاليد، والقيم المحليّة، إضافة إلى ذلك تُشجّع المناهج التربوية الحديثة على التفتح على العالم، ممّا يُساهم في تطوير المهارات وَالتفاعل مَع الثقافات المختلفة، وتعزيز القيم العالمية مثل التسامح والتعاوُن الدولي، هذه المناهج توازُن بين تعزيز الانتماء الوطني وَالانفتاح على التنوع الثقافي العالمي، ممّا يُساعد في بناء جيل قادر على المُساهمة الفاعلة في مجتمعه وَالعالم.

هل ثمة تطابق أو تقارب بين الوثيقة البداغوجية والمنهاج؟ أو بصيغة أخرى هل يستثمر الأستاذ المنهاج في إعداد الوثيقة التربوية؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	15	%75
لا	5	%25
المجموع	20	%100

جدول (17): يبين مَدى تطابُق أو تقارب بين الوثيقة البيداغوجية والمنهاج التربوي.



المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

السُؤال يُشير إلى دراسة العَلاقة بين المذكرة التربوية والمنهاج وكذلك كيفية استثمار الأُستاذ للمنهاج في إعداد المذكرة .

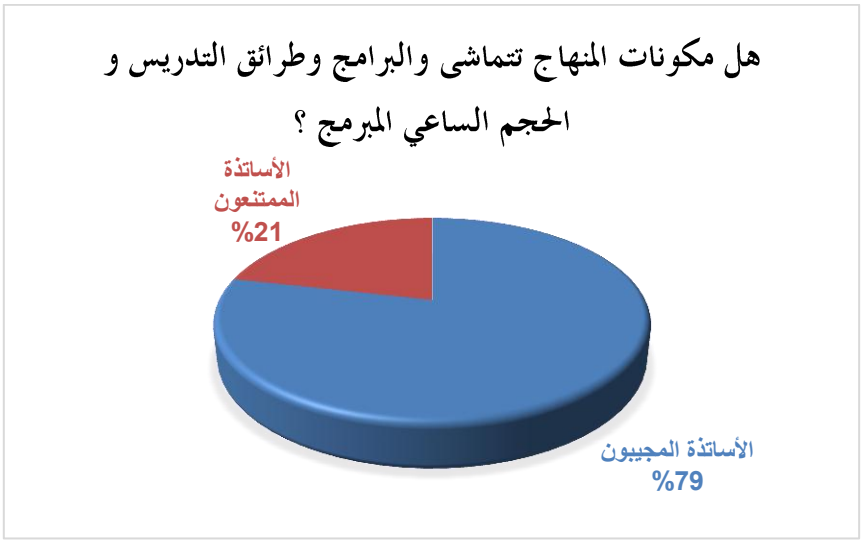
لتحليل النسِب مع حوصَلة للنتائج، فحصَنا النسب وَالردُود التي قُدِمت من خلال إجابة :

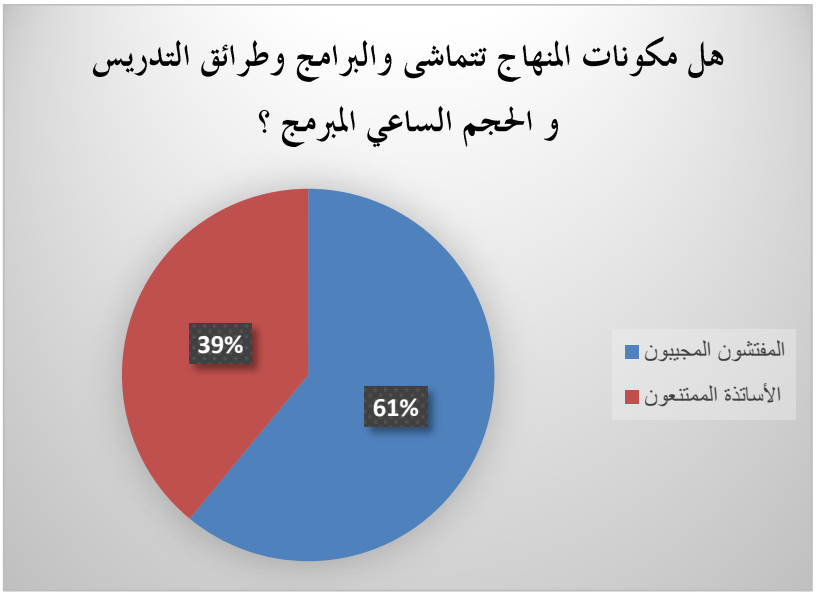
الأساتذة: التي تمثلت في 79% و امتنع 03 أساتذة عن الإجابة و قُدرت النسبة ب 21% .

المُفتشون : حيثُ تمثلت الإجابة بنسبة 83% وامتنع مُفتش واحد وكَانت النسبة 17% .

بِشكل عام، يمكن مُلاحظة أنّ غالبية الأسَاتذة والمفتشِين قد أبدُوا آرائهم في هذا الشَأن وهُو ما يُشير إلى أهمية تفاعُلهم مع المنهاج والوثائق البيداغُوجية في عَملهم اليومي.

استنادًا إلى مَا تمّ عرضه وتحليله، يمكن القول أنّ ثمّة تطابق بين المذكرة التربوية والمنهاج التربوي ،حيثُ يعتمد الأُستاذ في إعداد المذكرة على المنهاج كَمُوجّه رئيسي، حيثُ يستثمر محتويات المنهاج وَأهدافه العامة والخاصة لضمان توافُق الأنشطة والتمارين مع ما هُو محدّد في المنهاج. كَما يُراعي في إعداد المذكرة تسلسُل المفاهيم والمهارات التي يجب تدريسها ممّا يُساهم في تنظيم الدُروس بِشكل ينسجم مع تطلعات المنهاج ويحقق الأهداف التعليميّة المرجوّة بذلك ،تصبح المذكرة التربوية أداة فعالة في تنفيذ المنهاج وضمان توجيه العمليّة التعليميّة وفق أسُس تربوية منهجية .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss

في هذا التحليل قُمنا بمراجعة الإجابات المتعلقة بسُؤال حَول مدى تماشي مُكونات المنهج (البرامج – طرائق التدريس...) مع الحجم السّاعي وَبعد جمع الاستبيانات من المشاركين لتقييم هذه العلاقة، توصَلنا إلى فهم آراء المشاركين وَقياس مدى توافُق هَذه المكَونات مع الوقت المخصّص للتدريس، وعليه سنعرض النسب المئوية .

الأساتذة : تراوحت إجابة الأساتذة بنسبة 79%، يروُن أن المنهاج يتماشى والحجم السّاعي وحيثُ امتنع (03) أساتذة بالنسبة 21%.

المُفتشون : أجَاب (05 من أصل 06)وتمثلت النسبة 61% و لم يُجب مُفتش واحد وكانت النسبة 39%.

وبالتالي يُوجد نسبة قليلة من المشاركين الذّين امتنعوا عن الإجابة، ممّا يدّل على اكتمال الردُود أو قلّة التحليل المطلوب من بعض الأساتذة – المفتشُون.

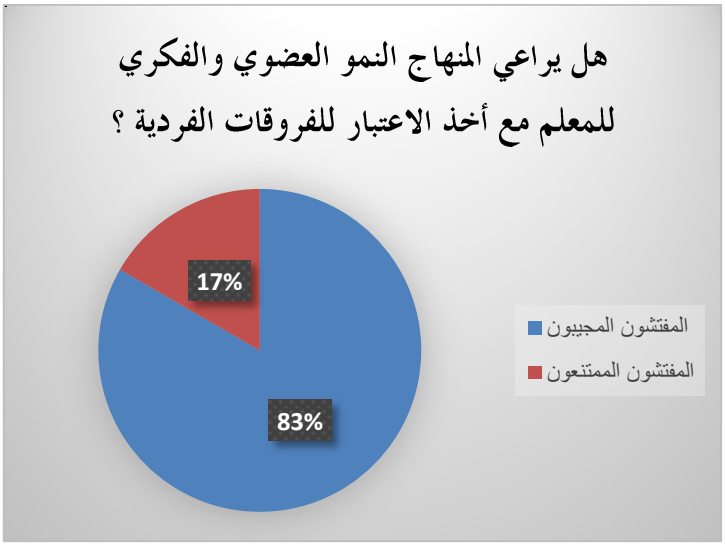
وَبعد تحليل النسب لاَحظنا أن مُكَونات المنهاج تتماشى مع الحجم السّاعي بِشكل نسبي، بحيث أظهرت النتائج غَالبية المشاركِين يَروُن أنّ هُناك توافقاً معقُولا بين البرنامج والوقت المخصَص للتدريس، ومن جهة أُخرى لاَحظنا بعض الاختلافات في الآراء، وهُو مَا قد يعكس تحدّيات أو حاجة لتعديلات مُعينة في توزيع الوقت والموارد التعليميّة. هذا يُشير إلى أن المنهاج قد يحتاج إلى تحسينات طَفيفة لِضمان التوازُن الكَامل بين المحتوى والحَجم السّاعي المخَصص لهُ.

هل يراعي المنهاج النمو العضوي والفكري للمعلّم مع اخذ الاعتبار للفروقات الفردية؟

الاجابة	عدد المستبينين	النسبة المؤوية
نعم	15	%75
لا	5	%15

المجموع	20	%100

جدول(18):مُراعاة المنهاج التربوي للنمو العُضوي والفكري للمُعلّم مع أخذ الاعتبار للفُروقات الفردية.



المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

يُعتبر هذا السُؤَال محوراً مُهمّاً لفهم مدى التكامُل المنهاج مع احتياجات المتعلميّن المختلفة، وَتوفير بيئة تعليميّة تُناسب تطورّهم العقلي والجسدي، لتحليل هذا الموضُوع سنقُوم بِدراسة المئوية لآراء الأساتذة وَالمفتشين حول مدى توافُق المنهاج مع هذه المعايير، وفي هذا الصدد كانت إجابة:

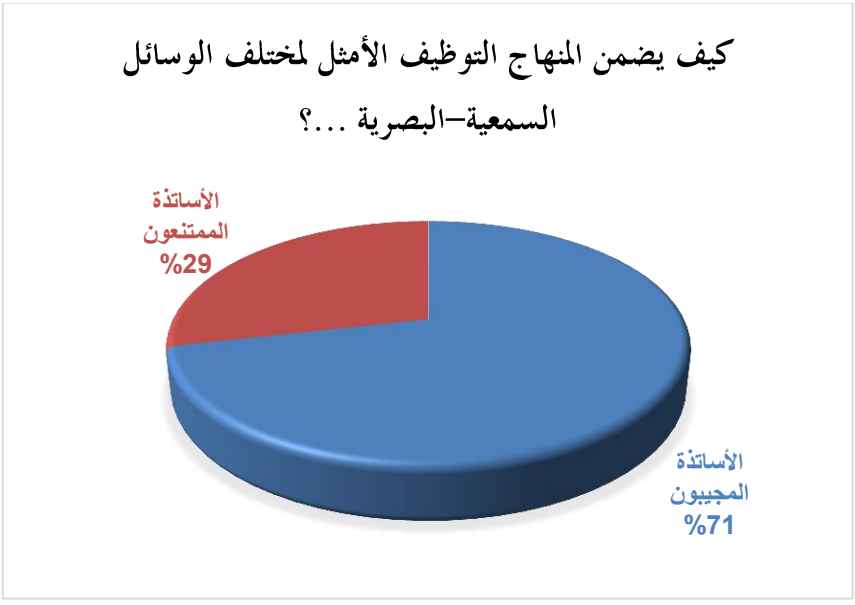
الأسَاتذة : بنسبة 71% و امتنع عن الإجابة (04) أساتذة بنسبة 29% .

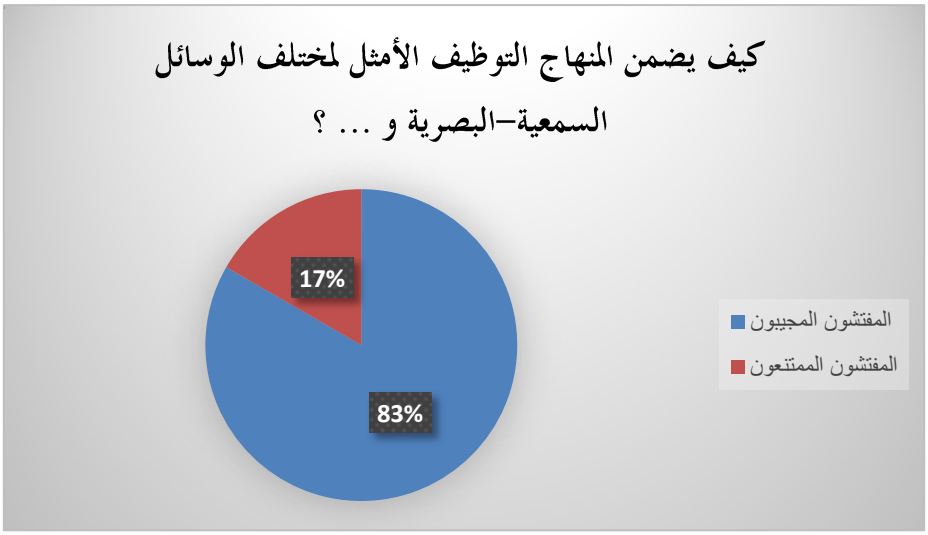
المُفتشون : قُدرت نسبة الإجابة عن السؤال ب 83% وامتنع واحد عن الإجابة وكانت النسبة 17%.

وبالتالي هُناك تَوافُق كبير بين المشاركين في اعتقادهم بأنّ المنهاج يُراعي النُمو العضوي والفكري للمتعلّم مع مُراعاة الفُروق الفردية .

خُلاصة:

يُراعي المنهاج النمو " العُضوي والفكري" للمتعلّم من خِلال تنظيم المحتوى التعليمّي والأنشطة التي تتناسب مختلف مراحل التطوّر العقلي والجسدي للمتعلميّن، كَما أن المنهاج يتضمن استراتيجيات تعليميّة تسمح بتلبية احتياجات المتعلّمين الفردية، ممّا يُعزز الفهم العميق والمهارات المعرفية. ويُأخذ بعين الاعتبار الفرُوقات الفردية بين المتعلّمين في تنمية قُدراتهم والسُرعة في التعلّم، ممّا يُساهم في توفير بيئة تعليميّة أكثر شمولية ومُرونة تُساهم في تطوير كل مُتعلّم وفقَا لاحتياجاته الخاصة .





المصدر :الباحث من مخرجات برنامج الحزم الإحصائية spss.

بناءً على السُؤال المطرُوح يتعين دِراسة الإجابات الوارِدة للمُشاركين وفَحص استفادتِهم من هَذه الوسائل، و مدى تبنيهم لها في المَمارسَات التعليميّة من خِلال تحليل النسب بين الإجابة والامتناع عن الإجابة ،من هذا المنطلَق يمكن الوُقوف على الاتجاهات السَائدة والتّعرف على التحديّات والفُرص التي قد تُواجه تَوظيف هذه الوسَائل.

الأساتذة: قُدرت نسبة الإجابة 71% وكانت نسبة عدم الإجابة 29% .

المُفتشون: وصلت نسبة الإجابة 83% وامتنع عن الإجابة مُفتش وَاحد بنسبة 17% .

يُشير التحليل أنَّ نسبة الإجابة مُرتفعة لدى كل من الأساتِذة والمفتشين مَع تفوُق طفيف للمُفتشِين في نسبة الإجابة مُقارنة بالأساتذة، وَقد تُشير هَذه النسب إلى اهتمام كَبير بتوظيف الوَسَائل البيداغُوجية في العمليّة التعليميّة من طَرف المشاركين .

خُلاصة:

يضمن المنهاج التوظيف الأمثل لمختلف الوَسائل التعليميّة والبصرية من خِلال تَشجيع استخدام تقنيات الإعلام والاتصال الحديثة في العمليّة التعليميّة، إذ يُشددّ المنهاج على دَمج الوسائل التكنُولوجية كالأجهزة الرقمية ،البرمجيات التعليميّة، والأنترنت، لتيسير نقل المعلومات وتحفيز المتعلميّن على التفاعُل يُوفر هذا التوّجُه فرصاً لتحسين جودة التعليّم، من خِلال توفير محتوى مُتنوع، مَرن، ومُتفاعل يتماشى مع احتياجات المُتعلميّن في استخدام التكنولوجيا، ممّا يُعزز قُدرتهم

على التعلّم الذاتي ويُحفزهم على البحث والاستكشاف إضافةً إلى ذلك ،يُتيح توظيف البصري والسمعي ،ممّا يُساهم في تحسين استيعاب الدروس وتحفيز الانتباه والمشاركة النشِطة من قبل المتعلميّن .

خُلاصة عامة:

تناولت هذه الدراسَة جُملة من التحديات البنيوية والتربوية التي تُواجه المنهاج التربَوي في المدرسة الجزائرية، لاَ سيّما على مستوى التعلّيم المتوسط، والذّي يُعدّ مرحلة محورية في التكوِين المعرفي والمهاري للمتعلّمين. وقد أظهرت المعاينة النقدية أن المناهج المعتمدة تُعاني من تركيز مُفرط على الجوانب النظرية، مُقابل ضعف في البُعد التطبيقي والمهاري، وهُو ما يُضعف فُرص التلاَؤُم مَع مُتطلبات سُوق العمل وتحديات الحياة الواقعية. كَما أن الفجوَة القائمة بين المدرسة وَبيئتها الاجتماعية وَالاقتصادية، تجعل من البرامج الدراسيّة أدوات تلقِين مُنعزلة عن الحياة اليوميّة للمتعلّمين. ويُضاف إلى ذلك تضخم المحتويات الدراسيّة، خُصوصًا في المستويات الأُولى من التعليّم المتوسط، ومَا ينجم عنهُ من إرهاق للمتعلميّن والمعلّمين على حد سواء، في ظل غياب ملمُوس للأنشطة العمليّة والمهنيّة التي تُعزز من تنمية الكفاءات الحياتية والمواهب الفردية.

كما بيّنت الدراسة أن العلاقة بين الأُسرة والمدرسة ما زالت دون المستوى المطلوب من التنسيق والتكامُل، ممّا يُؤثر على الدعم النفسي والتربوي للمتعلّمين. ويُسجّل كذلك تراجع في مكانة المعلّم، من حيثُ الصُورة المجتمعية والدور التربوي، مَا يُؤثر بدوره على فعالية العمليّة التعليميّة. إلى جانب ذلك، لُوحظ تهميش شِبه كلّي للجوانب القيمية والدينيّة في بعض البرامج، ممّا يُسهم في ضُعف التربية الأخلاقية وضُمور الحسّ المدني لدى الناشئة.

وفي ضَوء مَا سَبق، يتّضح أن المنهاج التربوي في الجزائر، وخَاصة في مرحلة التعليم المتوسط، لا يمكن عزله عن سياق الممارسة الصفيّة والتقويم البيداغوجي ونّجاعته تظل رهينة بمدى تكيّفه مع الواقع. المدرسي، وقُدرة الأُستاذ على تفعيله بأَساليب تعليميّة حديثة تُراعي حاجات المتعلميّن وتنوّعهم. كَما أن التقويم يُعدّ ركيزة أساسية لمرافقة التعلّم، عَبر مَا يُوفّره من تغذية راجعة تُساعد على تعديل المسارات التعليميّة وتعزيز الكفاءات المنشودة. ومن خِلال القِراءة التحليلية لمكونات المنهاج، تبيّن أنّه يحتاج إلى مُراجعة عميقة تأخذ بعين الاعتبار خُصوصية السِياق الجزائري، وتُعيد

صياغته كَمنهاج مَرن وَتفاعلي، يُوازن بين المعارف النظرية والمهارات التطبيقية، ويُفعّل أدوار الفاعلين التربويين من أساتذة، ومفتشين، وشُركاء اجتماعيين.

لذلك، فإنّ تطوير المنهاج التربوي في التعليم المتوسط بالجزائر يتطلب اعتماد مُقاربة شَاملة تُدمج بين التصور النظري، والتطبيق العملي، والتقويم التحليلي المستمر، بما يضمن بِناء مَدرسة جَزائرية مُتجَدِدة، قادرة على الاستجابة لتطلُعات المجتمع، وتكوين مُواطن فاعل، واعٍ، ومُؤهل لمواجهة تحديات العصر.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء مَا سبق، يمكن القَول إن إصلاح المنظُومة التربوية لاَ يمكن أن يقتَصِر فقط على إعادة النظر في المضامين الدراسيّة وتخفيف الأعباء عن المتعلّم والأُستاذ، بل يجب أن يتّسعَ ليشمل بُعدًا تنمويًا واقعيًا يمكّن المدرسة من أداء أدوارها الشاملة في إعداد الإنسان المنتج، المتخَلق، والمندَمِج في بيئته ومجتمعهِ. إن الاقتصار على الجانب النظري والمعرفي المجرد لم يعد كافيًا، بل أصبحَ من الضرُوري الربط بين التعليّم والحياة، وبين المدرسة وواقع المجتمع، مِن خِلال خلق فُرص للتطبيق العَملي دَاخل الفَضَاء التربوي، استنادًا إلى ما ذُكر آنفًا، نُقدم فيما يلي جملة من الاقتراحات والتوصيات التي نأمل أن تجِد صَداها في الواقع العمَلي، وتُسهم في تحقيق الأهدَاف المرجُوة، وهِي كالتَالي:

– إدماج الأنشطة الزراعية في البرامج التعليميّة، لا كأنشطة هامشية، بل كمكوّنات بنيوية تُدرّس وتُمارَس في الحرم المدرسي. فالزراعة، مثلًا، ليست مجرد نَشاط اقتصادي بل قيمة وطنية وأخلاقية تُعلّم حُبّ الأرض والانتماء، وتُعزّز مَفاهيم الإنتاج والمسؤولية. لِذا، فإنّ تخصيص مِساحات زِراعية داخل المؤَسسات التعليميّة، وإشراك التلاميذ في رِعايتها، يُعدّ خُطوة تربوية بنّاءة تُعزّز العَلاقة بين المتعلّم وبيئته، وتُرسّخ لديهِ ثَقافة العَمل والإنتاج.

– وكذلك الشأن بالنسبة للأنشطة التكنولوجية والمهنية، التي تُمكّن المتعلميّن من تطوير مهاراتهم اليدوية والفكرية، وتنمية رُوح الابتكار لديهم. فتعليّم التلميذ مَبادئ بسيطة في الصناعة أو البرمجة أو الحرف اليدوية لا يُنمّي فقط ذكاءه العملي، بل يُوفّر لهُ بدائل حقيقية في حال اختار – أو اضطر – إلى مُغادرة مَقاعد الدِراسة مُبكرًا. وهُنا، تُبرز مُشكلة البطالة المقنّعة والتهميش الاجتماعي، حيثُ يُغادر بعض الشباب المدرسة دُون أن يمتلكوا حِرفة أو مهارة، فيجدوُن أنفسهم

في فراغ قاتل، يُسهل معهُ الانحراف نحو مسارات خطيرة، مثل المخدرات أو العُنف أو الهجرة غير الشرعية، في ظل غياب التأطير الأُسري والتربوي.

–ولا يمكن الحديث عن هذا الواقع المؤلم دُون التطرّق إلى الدَور التربوي للأُسرة والمدرسة معًا، إذ بات واضحًا أن العلاقة بين أولياء الأمُور والمؤسسة التربوية تُعرف في أحيان كثيرة خَللاً خطيرًا، حيثُ يُساء فهم دور المعلّم، ويُحمَّل مَسؤُوليات تربوية كَان من المفرُوض أن تبدأ في البيت في كثير من الحالات، يتمُ تأنيب الأُستاذ بدلًا من محاسبة التلميذ، وهُو مُؤشر على تحوّل القيم التربوية داخل المجتمع، وانهيار صورة المعلّم التي كانت رمزًا للقُدوَة والاحترام.

–ومن ثمّ، فإنّ من الحلُول العَاجلة التي ينبغي اعتمادها في إطار هذا الإصلاح الشَامل، تصحيح المناهج وتخفيض كَثافتها المعرفية، معَ إِعادة الاعتبار للمَواد التربوية التي تغرس في نُفوس المتعلميّن القيم الدينية والوطنية والإنسانية. فالتلميذ لا ينبغي أن يُحمّل عبء (11) مادّة في المرحلة الابتدائية، بل يجب أن يُمنحَ الوقت والمسَاحة لتعلّم الأساسيَات، واكتساب السُلوكيات السَليمة، والتمرُس على المبادئ الأخلاقية والدينية، التي تُعدّ حجر الزاوية في بناء مجتمع سَليم ومُتماسك.

–أمّا على الصعيد المادي، فيُلاحظ أنّ الأستاذ يبذل جهدًا مهنيًا كبيرًا في أداء مهامه التدريسية والتربوية، غير أنّ المقابل المادي لا يتناسب في كثير من الأحيان مع حجم هذه الجهود والمسؤوليات الملقاة على عاتقه. ويُعدّ هذا الاختلال أحد الإشكالات البنيوية التي تعاني منها المنظومة التربوية في الجزائر، لما له من انعكاسات سلبية على الدافعية المهنية، والاستقرار الوظيفي، وجودة الأداء التربوي بوجه عام.

–إنّ الوَازع الديني والأخلاقي لا يقل أهمية عن الكفاءة المعرفيّة، بل هُو ما يوجّه العلم نحو الخير والصلاح، ويؤُسس لنمط سُلوكي متّزن في التعامل مع الذات والآخر. وبالتالي، فإنّ المدرسة يجب أن تعُود إلى رسالتها الأصلية، كفضاء لتربية النفوس والعُقول، لاَ كمُجرد مركز لتلقين المعلُومات وإعداد المتعلّميّن للامتحانات.

خاتمة

الخاتمة :

بفضل الله تعالى و توفيقه في انجاز هذه الدّراسة التحليلية حول المناهج التربوية أُسس بنائها وخصوصيات تطبيقاتها –دراسة تحليليّة–

أسفر البحث في موضوع الدراسة الحالية عن النتائج التالية:

– أظهرت النظريات السلوكية، لاسيّما من خلال مفاهيم التعزيز والتكرار والتغذية الراجعة، دورًا واضحًا في توجيه بناء الأهداف السلوكية وصياغتها بدقة، مع التركيز على النتائج القابلة للملاحظة والقياس، وهو ما انعكس في تصميم الأنشطة التعليمية وتحديد استراتيجيات التقويم المناسبة.

– أكدت النظرية البنائية، من خلال تصوراتها حول التعلّم النشط وبناء المعرفة الذاتية، على ضرورة إشراك المتعلّم في عملية التعلّم، وهو ما دفع باتجاه تبني استراتيجيات تدريس حديثة تركز على حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والمشاريع، مما أثر في طبيعة الأنشطة التعليمية وأسلوب تقديم المحتوى.

– أوضحت الدراسة أن بناء المنهج لا يمكن أن يتم بمعزل عن الفهم المتكامل للأبعاد النفسية والاجتماعية للمتعلم، وهو ما توفره نظريات التعلّم، إذ تسهم في تحقيق التوازن بين الجوانب

–اعتماد بناء المناهج على أسس نظرية مستمدة من نظريات التعلّم يضمن اتساقًا بين الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم، ما يعزز فعالية المنهج ويزيد من قدرته على تحقيق نواتج تعلم قابلة للتحقق والتقويم.

–أظهرت نظريات التعلّم السلوكية والمعرفية والبنائية أسسًا متينة لتصميم المحتوى وتنظيمه، بينما أسهمت نظرية الذكاءات المتعددة في توسيع مفهوم الكفاءة التعليمية، من خلال الاعتراف بتنوّع قدرات المتعلّمين وضرورة تكييف المناهج بما يستجيب لهذا التنوّع.

–قدّمت النظرية السيسوبنائية منظورًا يجمع بين الأبعاد الاجتماعية والبنائية للتعلّم، مما يدعم فكرة أن المعرفة تُبنى من خلال التفاعل داخل السياقات الاجتماعية والثقافية، وهو ما ينعكس في اعتماد استراتيجيات تعلّم تعاونية وبيئات صفية نشطة.

-نظرية التعلّم الاجتماعي فقد شدّدت على أهمية النمذجة والملاحظة والتفاعل الاجتماعي في بناء السلوك والمعرفة، مما يعزّز الحاجة إلى تضمين نماذج إيجابية ومواقف تعليمية تفاعلية في المقررات الدراسيّة

-نظريات التعلّم تشكل ركيزة أساسية في بناء المناهج التربوية، إذ تسهم في تفسير طبيعة التعلّم وتوجيه مختلف مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطرائق وتقويم. وقد بيّن الفصل أثر النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية، إضافة إلى نظرية الذكاءات المتعددة، والنظرية السيسوبنائية، ونظرية التعلّم الاجتماعي، في إثراء الفكر التربوي الحديث، وتعزيز التوجّه نحو مناهج تراعي تنوع المتعلمين وتدعم بناء المعرفة بشكل نشط وتفاعلي. ويتضح أن التكامل بين هذه النظريات ضروري لبناء مناهج تعليمية قادرة على تلبية الحاجات الفردية والاجتماعية للمتعلّمين.

-البناء الفعّال للمناهج يتطلب مواءمة دقيقة بين الأسس الفلسفية، النفسية، الاجتماعية، الثقافية والمعرفية، بما يضمن شمولية المنهاج واتساقه مع طبيعة المتعلّم ومجتمعه.

-أظهرت الأسس الفلسفية دورًا محوريًا في صياغة الأهداف التربوية الكبرى، وتحديد طبيعة الإنسان المتعلم، ونمط المعرفة المرغوب في نقلها، مما يسهم في إضفاء طابع مقصدي واضح على المنهاج.

-اعتماد المنهاج على المتعلّم كمحور رئيس في العملية التربوية يستوجب تكييف المحتوى وطرائق التدريس بما يتوافق مع خصائصه النمائية، واحتياجاته المعرفية، ومراعاة الفروق الفردية.

-تبرز أهمية الأساس النفسي في تصميم بيئات تعلّم تستجيب لحاجات المتعلّم، من خلال فهم دوافعه، وقدراته العقلية، وآليات تطوره، مما يعزز فاعلية التعلّم واستدامته.

-السياق الاجتماعي والثقافي يشكّل خلفية أساسية لفهم سلوك المتعلّمين وتوجيه مضامين المنهاج، مع ضرورة تضمين قيم المجتمع وثقافته ضمن محتوى المناهج بشكل هادف وتفاعلي.

- تمثل طبيعة المعرفة وطرائق بنائها ونقلها مرجعية أساسية في تنظيم المحتوى التعليمي، وبناء تسلسل منطقي للمفاهيم يتلاءم مع مسارات التفكير لدى المتعلّمين.

-المنهاج التربوي الناجح هو ذاك القابل للتكيّف مع الحاجات المتجددة للمتعلمين، ومع التحوّلات المجتمعية والثقافية، بما يضمن استمرارية صلاحيته وفاعليته.

-الاعتماد على هذه الأُسس يوفر إطارًا مرجعيًا متماسكًا لعملية التخطيط والتنفيذ التعلّيمي، كما أظهرت أن المتعلّم يمثل محور العملية التربوية، ممّا يستوجب تكييف المنهاج ليتناسب مع خصائصه النمائية والمعرفية، ومع سياقه الاجتماعي والثقافي. ومن ثمّ، فإنّ استحضار هذه الأسُس بشكل متكامل يُسهم في بناء مناهج أكثر فاعلية ومرونة، قادرة على تحقيق التنمية الشاملة للمتعلّمين ومواكبة متطلبات المجتمع الحديث.

-صياغة الأهداف التربوية بدقة ووضوح خطوة محورية، إذ تمثل منطلقًا لتحديد باقي مكونات المنهاج، وتضمن اتساق العملية التعليمية مع حاجات المتعلّمين وتوجهات النظام التربوي.

-طرائق واستراتيجيات التدريس تُمثل قناة تفعيل المنهاج وتُعدّ عنصراً جوهريًا في تحقيق أهداف المنهاج، ولا بدّ من تنويعها لتناسب أنماط التعلّم المختلفة وتعزيز التفاعل داخل بيئة التعلّم.

-تؤدي الوسائل التعليمية دورًا تكميليًا، حيث تُسهم في تبسيط المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير، ودعم مشاركة المتعلمين، خاصة عند توظيفها بذكاء ووفق سياقات مناسبة.

-الإطار الزمني عنصر تنظيمي يضمن التنفيذ الفعّال للمنهاج، حيث يُسهم في توزيع المحتوى والأنشطة التعليمية بما يتناسب مع إيقاع التعلّم وقدرة المتعلمين على الاستيعاب.

-التقويم أداة تكاملية لتحسين جودة العمليّة التعليميّة، تُمكّن من تتبّع تقدّم المتعلّم، وتوجيه التدريس، والحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية وجودة مخرجات التعلّم.

-عناصر المنهاج التربوي مترابطة تشكّل معًا بنية متكاملة، حيث تنطلق من الأهداف التربوية لتوجيه اختيار المحتوى وتنظيمه، وتحديد الطرائق المناسبة لتقديمه. كما تؤدي الوسائل التعليميّة دورًا داعمًا في تعزيز التعلّم، ويُعدّ الإطار الزمني أداة لتنظيم التنفيذ، في حين يُستخدم التقويم لضمان جودة العملية التعليميّة. إن فهم هذه العناصر كمنظومة واحدة يُعدّ شرطًا أساسيًا لبناء منهاج فعّال ومتوازن.

- تباين آراء الأساتذة والمفتشين حول جودة إعداد وتصميم المنهاج، في تقييمهم لمستوى شمولية الأهداف ومناسبة المحتوى لخصائص المتعلّمين..

-رصد تحديات تطبيق المنهاج التربوي في الممارسة الواقعية نقص الإمكانيات، وضيق الوقت المخصص لتنفيذ البرامج، وصعوبة تكييف المنهاج مع الفروقات الفردي.

-وجود فجوة بين التخطيط النظري والتنفيذ العملي للمنهاج، وهذا ما كشفتهُ النتائج من تفاوت ملحوظ بين ما هو منصوص عليه في الوثائق الرسمية وما يتم تحقيقه فعليًا في بيئات التعلّم.

-تعزيز مشاركة الأساتذة والمفتشين في عمليات تقييم ومراجعة المناهج لضمان استجابتها لحاجات الواقع المدرسي

-أوضحت البيانات أن العديد من الممارسين يفتقرون إلى التكوين الكافي حول كيفية تطبيق المنهاج بشكل فعّال داخل القسم.

– تشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن فعالية المنهاج التربوي لا تتحقق بمعزل عن الواقع الميداني، بل تستوجب مقاربات تطبيقية مرنة تراعي تحديات التنفيذ، وتستند إلى متابعة دورية وتكوين مستمر للفاعلين التربويين. كما تبرز أهمية إشراك المعلمين والمفتشين في عمليات تقييم ومراجعة المناهج، واعتماد آليات تقييم ديناميكية تضمن التفاعل مع حاجات المتعلمين وتغيرات البيئة التربوية، بما يسهم في تعزيز جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وفي ختام هذا الجهد المتواضع، أحمد الله تعالى حمدًا يليق بجلاله وعظيم عطائه، إذ أكرمني بتمام هذه الأطروحة، ومنّ عليّ بالصبر والمثابرة لإتمام هذا العمل الذي سعيتُ فيه جاهدًا للإلمام بما استطعت من جوانب هذا الموضوع المتجدد والمتشعب. وقد بذلتُ غاية وسعي في التحليل والاستقصاء، إدراكًا مني أن ميدان العلم لا تحده حدود، وأن البحث في رحابه يظل مفتوحًا أمام العقول الطامحة والهمم العالية.

وإني لأرجو من الله سبحانه أن يجعل هذا الجهد خالصًا لوجهه الكريم، وأن ينفع به كل من وقعت عليه عينه أو انتفع به فكره، وأن يوفقني لمزيد من العطاء العلمي والمعرفي في قادم الأيام. فإنّ وفقت إلى صواب، فذلك من فضل الله ومنته، وإن وقعت في خطأ أو زلل، فمني ومن الشيطان، وأستغفر الله العظيم منه.

ولله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، من قبل ومن بعد، ظاهرًا وباطنًا، سرًا وعلانية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

ثانيا: المصادر والمراجع العربية.

- إبراهيم أحمد مسلم ، الجديد في أساليب التدريس ، دار البشير للنشر و التوزيع ،عمان – الأردن – ط1،1991م.
- أحمد بلقيس ، و توفيق مرعي ، المُسير في علم النفس التربوي ، دار الفرقان للطباعة، عمان- الأردن- 1982م
- أحمد حامد منصور ، تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري ، دار السلاسل، الكويت ،(دط)، 1986م.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات-، ديوان المركزية ،الجزائر، (د ط)، 2000م.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط)، 2000م.
- أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط4، 2013م.
- أحمد خيري كاظم، جابر عبدالحميد جابر ، الوسائل التعليمية و المنهج ، دار النهضة العربية – القاهرة –مصر ،(د.ط)،(د.ت).
- أحمد مرعي و آخرون ، تصميم المنهاج، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن، (دط)،1993م.
- عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار ومكتبة حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م/1433ه.
- أشتيوه ، فوزي فايز ، و ربحي مصطفى عليان ، تكنولوجيا التعليم (النظرية و الممارسة)، دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان –الأردن، ط1،2010م.
- أنور محمد الشرقاوي، التعلّم (نظريات وتطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،- مصر-، ط1، 2012م.

- إيمان محمد سحتوت ، زينب عباس جعفرة ، استراتيجيات التدريس الحديثة ، دار الفرات للنشر ، المملكة السعودية ، الرياض، ط1، 2014م
- إيناس خليفة عبدالرزاق، الشامل في الوسائل التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع–عمان – الأردن،ط1،1428ه/-2007م
- باراقاش صالح سالم و عبدالله محمود السبحي ، أصول التربية العامة و الإسلامية ، دار الأندلس للنشر و التوزيع، المملكة العربية السعودية ، ط2 ،1996م.
- بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، مصطفى عبدالسميع محمد، المناهج و توجهاتها المستقبلية ، دار الكتاب الحديث- القاهرة – مصر- ،ط1، 2014 م.
- التّميمي عوّاد جاسم محمد، المنهج وتحليل الكتاب، دار الحوراء للطّباعة والنّشر، ، بغداد- العراق،(دط) ،2009م.
- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة –مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها-، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان-الأردن-، ط1،2000م/1420ه.
- جابر عبدالحميد جابر ، الذكاءات المتعددة و(الفهم تنمية والتعميق) دار الفكر العربي القاهرة- مصر-، ط1،،2003 .
- جامعة المدينة العالمية : طرق تدريس مواد اللغة العربية -كتاب المادة – جامعة المدينة العالمية ، المدينة المنورة، 2011م.
- جبرائيل بشارة، أسما الياس، المناهج التّربويّة للمرحلة الأولية من التّعليم الأساسي، منشورات جامعة دمشق –كلّية التّربية، (دط)،2006م/2007م-1427-1428ه.
- جرجس ميشال جرجس : معجم مُصطلحات التربية و التعليم ، ، دار النهضة العربية، ، بيروت-لبنان- (د.ط)، 2005م.
- جمال سليمان ، ابتسام فارس ، طرائق تدريس علم النفس ،- كلية التربية -منشورات جامعة دمشق ، (دط)،1437ه/ 2015م.
- جودت أحمد سعادة، عبدالله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر،دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان –الأردن-(دط)، 2004م.
- حجى أحمد إسماعيل ، الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة – مصر –(دط)، 2000م.

- حسن حسين زيتون، مهارات التدريس رواية في تنفيذ الدرس عالم الكتب، القاهرة–مصر– (دط). 2001م.
- حسن شحاتة ، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية و تعلمها ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط2، 1437/2016ه.
- حسن شحاتة ، المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق ، مكتب ة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ،(دط) ،1423ه.
- حسن شحاتة ، علم النفس المعرفي و استراتيجيات التدريس، القاهرة –مصر– ط2، 2015م.
- حسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعَاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسَسة الحديثة للكتاب – لبنان–ط1، 2014م.
- حسين حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة – مصر، ط1، 2003م.
- حسين محمد عبدالهادي ، قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة ، دار الفكر – الأردن،ط1،2003م.
- حلمي أحمد الوكيل ،محمد أمين المصري، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للتّوزيع والنّشر، عمّان –الأردن–(دط)،2007م.
- حنان عبد الحميد العناني، علم النّفس التّربوي، دار صفاء للنّشر والتّوزيع –عمّان– الأردن، ط5،1435ه/2014م.
- الخواجا عبد الفتاح محمد ، الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، الدار العلمية للنشر والتوزيع ، عمان–الأردن–، ط1،2002م.
- دروزه أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق ،عمان–الأردن– ط1، 2000م.
- الدليمي كامل محمود نجم ، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية ، دار المناهج للنشر و التوزيع عمان – الأردن –(دط)، 2013م.
- راشد العيد الكريم ، استراتيجية العصف الذهني، موقع الفكرة ، عمان –الأردن– ط1، 2010م.

- راشد محمد راشد ، أساليب التدريس ، جامعة قناة السويس –كلية التربية بالعريش –قسم مناهج و طرق تدريس ، مصر،(دط)، 2009م/1430ه.
- رائد رمثان حسين التميمي ، التربية العلمية ، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بابل –العراق- ط1، 1438ه/2018م.
- الربيعي محمد داود سليمان ، طرائق و أساليب التدريس الحاضر ، عالم الكتب الحديث – الأردن ، ط1، 2006م.
- رجاء محمود أبو علام ، التعلّم أسسه وتطبيقاته ، ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان –الأردن ،ط2،2004م.
- رحيم يونس كرو للعزاوي ، المناهج و طرائق التدريس ،دار نجلة ، عمان –الأردن- ط1، 2009م.
- ردينة عثمان يوسف ، حذام عثمان يوسف ، طرائق التدريس ، (المنهج-أسلوب-وسيلة) ،دار المناهج للنشر وتوزيع، ط1، 1425ه/2005م.
- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان – الأردن - ط1، 2008م/1432.
- رندة محمود الشيخ، ، الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير ، ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة –مصر-، م ط1،2011م.
- زبيدة محمد قرنى ،تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ،الناشر- المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2017م.
- زيتون حسن حسين، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، مطبعة عالم الكتب، القاهرة،-مصر-، ط1، 2002م.
- زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، - الأردن-، ط1، 2016م.
- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان-الأردن-، ط1، 2011م.
- سعد علي زاير – ايمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، عمان – الأردن – ط1، 2014م/1435ه.

- سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج – البناء والتطوير-، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان - الأردن، ط1، 2015م/1436ه.
- سعدون محمود السّاموك وهدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، عمان –الأردن- ط1، (د ت).
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، مدخل إلى التدريس ،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط02 ، 2010م.
- سيف طارق حسين العيساوي، حيدر محمد هناء الشلاه، الإرشاد التربوي والنفسي –رؤية قرآنية علمية مع برنامج للإرشاد الأخلاقي ، دار النشر و التوزيع ،عمان-الأردن-(دط).تاريخ.
- شبكة المعارف الإسلامية، التدريس طرائق و استراتيجيات مركز نون للتأليف و الترجمة ، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، 2011مطبعة.
- شير عبدالرحيم الكلوب ، سعود سعادة الجلاد ، الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استعمالها ، ، دار العلم للملايين ،بيروت-لبنان- ، ط3، 1977م.
- صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، (دط)، 2004م.
- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، ط1، 1998م.
- صبحي خليل عزيز ، أصول و تقنيات التدريس و التدريب ، الجامعة التكنولوجية بغداد-العراق- (دط)، 1985م.
- صلاح عبد الحميد مصطفى ، المناهج الدراسية ، عناصرها ، أسسها ، تطبيقاتها ، دار المريح للنشر – رياض، المملكة العربية السعودية، (دط)، 1424ه/ 2000 م.
- طارق عبدالرؤوف عامر ، ربيع محمد، الذكاءات المتعدد ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن- (د.ط)،2013م.
- طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان-الأردن-، ط1، 2012م/1433ه .
- عاطف الصيفي، المعلّم واستراتيجيات التعلّيم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن-ط1، 2009م.

- عايش زيتون ، أساليب تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن- ط1، 1999م.
- عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية –رؤية نظرية تطبيقية- دار صفاء للنشر ،عمان –الأردن، ط1،2009م.
- عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق-سوريا-، ط1، 1428ه/2008م.
- عبد السلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيمها ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن-ط1،2015م.
- عبد السلام، فاروق السيد، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى – مكة المكرمة، 1984م.
- عبد القادر محمد عبد القادر، نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي، العين –دولة الإمارات المتحدة العربي، 2013م.
- عبد الكريم غريب وآخرون، في معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، الرباط –المغرب-، ط1، 1994م.
- عبد الله نجم غاليه الموسوي، رائد رمثان حسين التميمي، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها- أفكار تربوية معاصرة، الناشر-مؤسسة دار الصادق الثقافية-العراق،ط1440،1ه/2019م.
- عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان – الأردن، ط3، 1996م.
- عبد المجيد علي عابدين، مزالق في طريق البحث اللّغوي والأدبي وتوثيق النصوص، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان-،ط1، 2001.
- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة،ط1، 2012م.
- عبدالرحمان عيدوني : سيكولوجيا النمو ، دار النهضة العربية ، بيروت ، (دط) ،1987م.
- عبدالسلام عبدالله الجقندي ، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس ، دار قتيبة – بيروت/دمشق، (دط)، 1428ه/2008م.
- عبدالسلام مصطفى عبدالسلام ، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر-(دط) ، 2000م.

- عبدالسّلام يوسف الجعافرة، المناهج أسسها وتنظيمها، ، دار وائل للنّشر، عمّان –الأردن– ط1، 2015م.
- عبدالعليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة–مصر– ط11،(د ت).
- عبدالفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، (دط)، 2005م.
- عبداللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرون ، دار المسيرة، عمان –الأردن– ، ط1،2005م.
- عزو إسماعيل عفانة وآخرون، تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى، غزة، –فلسطين–، ط1، 2007م.
- عطية أبو سرحان ، دراسات في أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، دار الخليج للنشر والتوزيع ،عمان–الأردن–(د.ط)،(دت).
- عفاف عثمان و آخرون ، أضواء على مناهج التربية الرياضية ، دار الوفاء لدار الطباعة ، الاسكندرية – مصر– ، (دط)، 2008م.
- عفت مصطفى الطناوي ، التدريس الفعال –تخطيطه –مهاراته–استراتيجياته–تقويمه، ،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان – الأردن–،ط1 ، 2009م/ 1429ه.
- علي أحمد مدكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن–ط1، 2010م.
- علي القاسمي، مختبر اللغة، دار القلم، بيروت، –لبنان–، (دط)، 1970م.
- علي موسوي ، التعليم التعاوني لمراحل التعلم و التعليم العالي ،مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2004م.
- عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلّم، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان – الأردن–، ط2، 2010م.
- عنود الشايش الخريشا ، أسس المنهاج و اللغة ، عمان – دار و مكتبة الحامد للنشر و التوزيع ، ط1، 2012م/1433ه.

- عواطف حسان عبدالحميد ، المنهج الدراسي ، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، كفر الشيخ ، ط1، 2009م.
- العياصرة وليد ، التربية الإسلامية و استراتيجيات تدريسها و تطبيقاتها العملية، دار المسيرة ، عمان –الأردن–، (دط)، 2010،
- فاخر عاقل، التعلّم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت –لبنان–(دط)، 1993م.
- فتحي جروان، تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، دار الفكر، الأردن، ط1، 2002م.
- فراس السليتي، استراتيجيات التعلّم والتعلّيم–النظرية والتطبيق–، عالم الكتب الحديث ،عمان–الأردن–ط1، 1429ه/2008م.
- فرج عبداللطيف حسين ، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة دار الفنون ، جدة السعودية ، ط2، 1419ه.
- فطيم لطفي وآخرون ، نظريات التعلّم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية – مصر–(دط)، 1988م.
- الفقي ابراهيم ، إدارة الوقت ، الراية للإعلام و النشر ، القاهرة –مصر –(دط)، 1430ه/2009م.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ،– مصر–، ط2، 1980م.
- فؤاد حسن أبو الهجاء، أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج، عمان–الأردن–ط1،1422ه/2001م .
- القرطبي محمد بن أحمد الأنصاري ، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة _مصر– ط2، 1384ه – 1974م.
- كفاح يحي صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع ،دمشق–سوريا–،ط1،2012م.
- كمال زيتون، تدريس العلوم للفهم "رؤية بنائية "، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ط1، 2002م.
- كوجك كوثر، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب، القاهرة –مصر– ط1،1999م.

- لبصيص خالد ، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، المغرب، (دط)، 2004م.
- ليلى عبد العزيز زهران، الأصول العلميّة والفنيّة لبناء المناهج والبرامج في التّربية الرّياضية، دار زهران للنّشر والتّوزيع، القاهرة –مصر–(دط)،2007م.
- ماجد أيوب القبسي، المناهج والطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع ، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2008م.
- ماجدة مصطفى السيد وآخرون، المناهج ومهارات التّدريس، توزيع الدّار العربيّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة–مصر–(دط)، 2010م/2011م.
- محمد محمود الحيلة ، طرائق تدريس و استراتيجياته ، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، لبنان،ط07،1437ه/2017م.
- محمود أبو علام، التعلّم أسسه وتطبيقاته، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان–الأردن–ط2،2010م.
- محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان _الأردن_ ط1، 1434ه/2013م .
- محمد الدريج ، الكفايات في التعليم —من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج —منشورات سلسلة " المعرفة للجميع "– المغرب،(دط)، 2003 م.
- محمد حسن المصري، أهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، إدارة التطوير التربوي، جدّة —السعودية–(دط)،(دت).
- محمد حسني آل ياسين ، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة ، ، دار المعارف –مصر– (د.ط)، (د.ت).
- محمد راشد، أساليب التدريس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة قناة السويس –مصر– (دط)،2009م.
- محمد زياد حمدان ، التربية العملية الميدانية —مرشد و كتاب عمل للمتدرب – توزيع الشركة المتحدة ،بيروت –لبنان —(دط)1982م.
- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم — تطبيقات علم نفس التعلم في التربية –، دار التربية الحديثة، دمشق — سوريا–،(دط) ، 1417ه/–1997م.

- محمد سعد زغلول ومكارم حلمي، مناهج التّربية الريّاضية المدرسيّة الموجه قيميا في مواجهة انعكاسات عصر العولمة، ، القاهرة –مصر- ط1،2005م.
- محمد سعدات، برنامج صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائيّة، دار الألوكة للنّشر، الرّياض، المملكة العربيّة السّعودية، (دط)، 2014 م.
- محمد سلامة آدم، توفيق حداد، علم النفس للطفل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1989م.
- محمد عبدالعليم مرسي ، المعلم والمناهج و طرق التدريس ،عالم الكتب الرياض، ط1، 1985،
- محمد عبدالله الحاوري، محمدسرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربويّة، الجمهوريّة اليمنيّة –صنعاء- ط1، 1437ه/ 2016 م.
- محمد عبدالله الحاوي، محمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربوية، الجمهوريّة اليمنية صنعاء – دار الكتب -ط1، 1437ه/2016م.
- محمد عصام طربيه ، طرق و أساليب التدريس الحديثة ، دار حمورابي للنشر ، عمان – الأردن- ط1، 2008م.
- محمد فتحي الشنيطي، أسس المنطق والمنهج العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة-مصر-، (دط)، 1970م.
- محمد فرحان القضاء، محمد عوض ، أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق) دار حامد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن-ط1، 2007م.
- محمد محمود الحيلة ،طرائق التدريس واستراتيجيته ، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، لبنان،ط7، 1437ه/ 2017م.
- محمد محمود حمادنة ، خالد حسين عبيدات ، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق أساليب-استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن- ط1، 2012م.
- محمد مصطفى زيدان، نبيل السّيالوطي، علم النفس التربوي ، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، (د ط)، 1994م.
- محمد مقداد و آخرون : قراءات في طرق التدريس ،جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، باتنة –الجزائر- ط1، 1999م.

- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988م.
- محمود الحيلة ، طرائق التدريس و استراتيجياته ،دار الكتاب الجامعي، عمان-الأردن- ط7، 2017م.
- محمود داود الرّبيعي، المناهج التّربويّة المعاصرة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع –عمّان– الأردن- ط1،1437ه/2016م.
- مرعي توفيق أحمد ،محمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان –الأردن – ط1، 2002م.
- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جامعة المعارف الإسلامية الثقافية ، بيروت-لبنان- ط1، 2011م/1432ه
- مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مكتبة الكويت الوطنية للنشر، الكويت، ط2، 2010م
- مصطفى عبدالسلام ، أساسيات التدريس و التطور المهني للمعلم ، دار الجامعة الجديدة – الاسكندرية-مصر-ط2، 2006م.
- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر-، ط1، 2003م.
- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين الحاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب والمعرفة، الكويت، (دط)،1983م.
- مصطفى نمردعمس ، استراتيجيات تطوير المناهج و أساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان - الأردن – ط1،2008م.
- محمد الحيلة و توفيق مرعي ، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ،عمان –الأردن- ط4، 2004م.
- منى يونس بحري، المنهج التّربوي أسسه وتحليله، الطّبعة الثّانية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع – عمّان –الأردن، (د.ط)، 2015م /-1436ه.
- ميحة المرهش، التّربية الشّمولية وأثرها في مستقبل أبنائنا، -تصدر عن مؤسسة الوحدة للصّحافة والطّباعة والنّشر،(دم)، (دط)، 2005م.

- ناصر أحمد الخوالدة وآخرون، المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار الوائل، عمان – الأردن، ط1، 2006م.
- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة –الكويت- (دط)،1988م.
- نجم عبد الله غالي الموسوي –رائد رمثان حسين التّميمي، مناهج اللّغة العربّية وطرائق تدريسها، أفكار تربويّة معاصرة، النّاشر –مؤسّسة دار الصّادق الثّقافية – العراق- ط1،1440-2019م.
- هاشم السامرائي وآخرون، المناهج، أسسها، نظرياتها، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد- الأردن-، ط1، 1995م.
- هناء خميس أبودية ، مهارات التدريس ، درش لإدخال البيانات ، 1438ه/2017م.
- الوكيل والمصري، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للتوزيع والنشر، عمان –الأردن- 2007م.
- يوسف محمود قطامي ، نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر، عمان –الأردن -ط1، 2005م /1426ه.
- يونس ناصر، تصميم المناهج وبناؤها، منشورات جامعة دمشق، (دم)، (دط)، 1429ه/2008.

ثالثا/المصادر والمراجع الأجنبية:

- A Guide To Practice Third : Development Jon Wiles And Joseph Bondi ,curriculum Edition Columblus Ohio, Merrill Publisghing Co, 1989,P 47

- jean Claud forquin, dictionnaire encyclopédique de l éducation et de •-formation, paris, nathan, 2000, p242.

- voir: luis porcher, dictionnaire de didactique du française, jean pierre Cuq Franc• 2008, p.162

رابعا/المصادر والمراجع المترجمة:

•دومينك شالقان ، ترجمة و تعريب : عبدالكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، دار البيضاء –المغرب– ط1، 2011م.

خامسا/ الوثائق البيداغوجية:

• تفصيل هذه الغايات ضمن : وزارة التربية الوطنية : الجريدة الرسمية (القانون التوجيهي للتربية الوطنية)، 2008م. العدد 4،

• التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثاني التأهيلي – الكتابة العامة – مديرية المنهاج – الرباط –المغرب–،2007م.

• عبدالله قلي، فضيلة حنّاش، التّربية العامّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشّيخ، الحرّاش–الجزائر–، 2009.

• اللجنة الوطنية للمناهج : الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم ابتدائي ، جوان ، 2011.

• محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي –مرحلة التّعليم الابتدائي–وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية–(د ط)، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2017.

• المرجعيّة العامّة للمناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، القانون التّوجيهي للتّربية بالجزائر رقم (0408) المؤرخ 23 يناير 2008.

• موسى صاري، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب جميع الشعب، د.ط، د.ت

• هيئة التأطير بالمعهد، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم –الجزائر –(د.ط)، 2006م.

• وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللّغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط.

• وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، (الجزائر)، العدد: 03، 2005م.

• وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية (تكوين أساتذة التعليم الأساسي)، الديوان الوطني للتعلم والتكوين عن بعد، (دط)، 2006م.

• **سادسا/ المجلات والدوريات(المقالات):**

• أحمد بناني ، تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة، مجلة الموروث، المجلد:03،العدد:3، 01-01-2014م.

• ثابت زياد محمد، نظرية الذكاء المتعدد، مشكلة التربية، نشرة دورية تصدر عن دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية ،غزة –فلسطين،2001م.

• الخالدي حمد بن خالد، استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم لدى المعلم ،العلوم المملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 108، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية–جامعة عين الشمس ،2005م.

• عبدالرحمان فايزة عبدالسلام ، نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في بعض نظريات التعلّيم والتعلّم –نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أنموذجا ، مجلة كلية التربية ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد:34 ،العدد :165،2015م.

• عبدالعال عنتر محمد أحمد ، عالية إدارة الوقت لدى طلاب كلية المعلمين بحائل بالمملكة العربية السعودية و علاقته بالتحصيل الدراسي " مجلة علوم إنسانية ، السنة السادسة – جامعة سوهاج مصر العدد (40) ، 2009م.

• فريحات عمار عبدالله محمود و الربابعة دعوم ، درجة فاعلية الوقت لدى الطلاب كلية علجون الجامعية و علاقتها بالتحصيل الدراسي ، جامعة المجلة الإسلامية ، المجلد.الثامن عشر ، العدد 02، 2010م.

• نادر مصاروة : طرائق التدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة ، جامعة : أبحاث في العلوم التربوية والاجتماعية ،أكاديمية القاسمي مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية، فلسطين (الضفة الغربية)، المجلد 2003، العدد 7، 2003م.

سابعا/ الرسائل الجامعية:

•حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات، مخطوط رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة وهران، الجزائر،2011 م/2012م.

•الخز ندار نائلة نجيب ، واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها ، رسالة دكتوراه ، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى بغزة وعين الشمس غزة –فلسطين،2003 م.

•السلمي فهد بن عوض الله زاحم ، ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارة الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية للتعليم رسالة ماجستير في الإدارة التربوية و التخطيط ، جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية –2008م.

• سوزان خليل محمد ريان، فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعليم لدى طالبات الصّف السادس بغزة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة ماجيستر بكلية التربية – الجامعة الإسلامية، غزة –فلسطين–، 1431ه–2010م.

• عبد ربه هاشم عبد ربه السيمري ، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة المنورة –غزة–رسالة مقدمة لنيل ماجيستر "مخطوط" غزة، 2005م/2006م.

• أبو غالي سليم محمد، أثر توظيف استراتيجية (فكر–زواج–شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة – ماجيستر– فلسطين: الجامعة الإسلامية–غزة، 2010م.

• فاطمة مزياني و أمينة فركاني : طرق تدريس الرياضيات بالمقاربة بالكفاءات ، رسالة تخرج لنيل شهادة أستاذ التعليم الأساسي ، المدرسة العليا للأساتذة ،القبة–الجزائر– 2012 م.

• فينا رحمة الأمة،إعداد المواد التعليمية لمهارة الكلام على أساس النظرية البنائية (konstruktivisme) المدرسة بستان المعور المتوسطة غنتيغ بنجوانجي، رسالة مقدمة لنيل درجة ماجيستر في اللغة العربية "مخطوط"، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج – نيجريا، 2019م.

• هدى بنت عبد ربه القرشي ، أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها في التربية الإسلامية ، رسالة ماجستير، كلية التربية –جامعة أم القرى–السعودية، 1428م/1429م.

• ياسمين خليل المحيمد، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، شهادة رسالة مقدمة لنيل درجة

ماجيستر في المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، 2014م/ 2015م.

ثامنا/ المؤتمرات والملتقيات العلمية :

- سامر محمود عبدالرحمن بني فواز ، أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون، المؤتمر الدولي الثاني(التعليم النوعي وخرائط للوظائف المستقلة)، 14- 15 أفريل 2019.

تاسعا/ المحاضرات:

- سلطانية بلقاسم، حسان الجيلالي، محاضرات في المنهج والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009م.
- مجموعة من المؤلفين: محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، تونس، (دط) 1985م.

عاشرا/ المعاجم والقواميس:

- -حسن شحاتة ،زينب النجار ،معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية – مصر-، ط1، 2003م.
- شوقي ضيف ، معجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، دار طه، جمهورية مصر ، 2004، مادة " ه د ف".
- الفيروز الآبادي مجد الدين محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ،ج1، مؤسسة الرسالة بيروت – لبنان – ط2،1408ه .
- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ط1،1351ه.
- المرتضي الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس ، تح حُسين نصّار ، مطبعة حكومة الكويت، 1369ه/1969م.
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، ج13، دار أحياء التراث الإسلامي ،ط2،، بيروت –لبنان – 1375ه
- ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، دار صادر ،بيروت –لبنان -، (دط)،(دت)، مج :02.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

كلمة شكر

اهداء

مقدمة .....أ

مدخل

قراءة دلالية في العتبات النصّية للوثائق البيداغوجية

تمهيد: 2

1- تعريف المنهاج عند الإغريق: 2

2- المنهاج عند الغرب: 2

4- التعاريف الاصطلاحية الحديثة لمصطلح المنهاج: 5

5- المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث-الاتصال والانفصال-: 7

6- المنهاج (أنواعهُ وتنظيماته): 10

5- علاقة الكتاب المدرسي بالأستاذ والمتعلّم: 18

6- الوظائف الأساسيّة للكتاب المدرسي: 18

7- أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية للمدرسين وعلاقته بهم:.....19

7- دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلّميّة: 20

رابعا/ دليل الأستاذ أو الدليل المنهجي(le guide du professeur): 21

1-التعريف اللغوي :.....21

2- التعريف الاصطلاحي:.....22

3- أسس بناء دليل الأستاذ: 23

4-دور دليل الأستاذ في العملية التعليميّة التعلّميّة:.....24

الفصل الأول

دور نظريات التعلّم وأثرها في بناء المناهج التربوية

أولا/ نظرية التعلّم: 29

1-تعريف النظرية(La théorie) 29

2-تعريف التعلّم: 30
3- تعريف نظرية التعلّم: 30
ثانيا / مدخل إلى النظرية السلوكية: 31
1- نشأتها: 32
2- تعريف النظرية السلوكية: 33
3- أهم مفاهيم النظرية السلوكية: 33
6- نظرية التعلّم عند(إدوارد ثورندايك Edward Thordike): 38
7- الاشراط الاجرائي عند سكينر Burrhus Fréderic Skinner :.....43
8- التعليم من منظور النظرية السلوكية : 44
9-التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية : 46
10- الانتقادات الموجّهة إلى النظرية السلوكية: 47
ثالثا/ مدخل إلى النظرية المعرفية:.....48
1-نشأتها:.....48
2- تعريفها: 49
3-أبرز روّادها: 49
4 -خصائص التعلّم للنظرية المعرفيّة : 51
5-أسس النظرية المعرفيّة : 52
7- أنواع المعرفة وفق النظرية المعرفية: 53
8- أنواع المهارات المعرفية :.....54
9-عوامل النمو المعرفي عند بياجيه :.....55
10- التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه (التربية الصفيّة): 58
11- التعليّم من منظور النظرية المعرفية: 59
12-التعليم من منظور النظرية الجشطالتية (الاستبصار):.....61
ثالثا/ النظرية البنائية؛ قراءة في المفهوم le structuralisme: 63
1- نشأتُها: 64
2- تعريف النظرية البنائية: 64

3- أهم مفاهيم النظرية البنائية : 65
4- مبادئ النظرية البنائية 65
5- أسس النظرية البنائية:.....67
6-خصائص التعلّم وفق النظرية البنائية:.....69
7- التعليّم من منظور النظرية البنائية:.....69
8- الشروط الأساسية لبناء المعرفة لدى المتعلّم :.....70
9- عناصر التعليم البنائي: 71
10- خطوات التعلّم من منظور النظرية البنائية: 73
11- نظريات التعلّم؛ الائتلاف والاختلاف : 76
-خامسا/ مبادئ وأسس التعلّم في بناء المناهج :.....78
خلاصة الفصل : 94

الفصل الثاني:

أسس ومعايير بناء المنهاج التّربوي

✓ أولا: الأساس الفلسفي.....100
✓ ثانيا: الأساس الاجتماعي. 118
✓ ثالثا: الأساس النّفسي. 136
✓ رابعا: الأساس المعرفي. 148
✓ خامسا: الخصوصيّات المؤطّرة لبناء المناهج التّربوية.....155

الفصل الثالث

مركّبات المنهاج التربوي (عناصرهُ)

✓ -الأهداف ..... .165
✓ -المحتوى. 184
✓ -طرائق التدريس. 192
✓ -الوسائل البيداغوجيّة. 267
✓ -الوقت. 285

✓ -التقويم.....294

الفصل الرابع

أولا : محور المنهاج التربوي (على مستوى الاعداد والتصور).....303
ثانيا : البناء المضموني للمنهاج (مايخص التنفيذ والتطبيق) 322
ثالثا : التقويم (على مستوى المتابعة).....348
رابعا :قراءة فاحصة للمنهاج من جميع الجوانب وتسمية المنهاج – قراءة تحليلية :.....362
الخاتمة 381
قائمة المصدر والمراجع 386
فهرس المحتويات 402

الفهرس

1.1 القيم والمواقف في المادة 48
2.1 الكفاءات العرْضية 48
3.1 المبادئ المؤسّسة للمناهج 50
2. التقويم 51
3. المصطلحات الأساسية 52

1.1 القيم والمواقف في المادة

1. يتعرّف على مبادئ جزائريته Algérianité (الانتماء للجزائر)،معبّرا عن اعتزازه بالرموز التي تمثّلها؛
2. يتعرّف على مؤسّسات الأمّة الجزائرية، مبديا تمسّكه بها؛
3. يقدّر العمل ويثابر عليه ؛
4. ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله؛
5. يساهم بنشاطات للتعبير عن قيمة النظافة وقواعد الصحة؛
6. يساهم بنشاطات للتعبير عن جمال الطبيعة قصد حمايتها؛
7. يشارك في الحياة اليوْمية لجماعة (الأقران، زملاء الدراسة، أطفال الحيّ، الأسرة)،مؤدّيا أدوارا تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام قواعد العيش المشترك؛
8. يمارس المبادئ الأولية للمواطنة من خلال التعبير عن حقوقه وأداء واجباته؛
9. يبادر إلى تحقيق هدف جماعي ويثابر عليه.

2.1 الكفاءات العرضية

- **كفاءات ذات طابع فكري:**
1. يلاحظ ويستكشف؛
2. يبحث بنفسه عن المعلومات في الوثائق والمصادر المختلفة؛
3. يجد حلولا لوضعيات مشكلة بما يتناسب مع سنّه و اهتماماته؛
4. يتحقّق من صحّة النتائج ويصادق عليها؛
5. يقيّم نتائج عمله.

- **كفاءات ذات طابع منهجي**
1. يخطّط لعمله و ينظّمه؛
2. يرتّب الوثائق وينظّم المعلومات؛
3. يُعدّ خططا ملائمة لحلّ وضعيات مشكلة؛
4. يحقّق مشروعا فرديا ويشارك في مشروع جماعي.

- **كفاءات ذات طابع تواصلي**
1. ينمّي قدراته التعبيرية "مشافهة وكتابة"؛
2. يستعمل مكتسباته في كافة أشكال التواصل؛
3. يحسن تكييف قدراته التعبيرية مع متغيّرات الوضعية التواصلية؛
4. يستعمل تكنولوجيات الإعلام والاتّصال.
5.

- **كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي**
1. يعبّر عن أفكاره ويتبادل الآراء محترما آداب الحوار؛
2. يندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة؛
3. يثق في نفسه و يثبت استقلاليته كفرد؛
4. ينجز المهام التي التزم بأدائها؛
5. يقيّم عمله ذاتيا و يقبل التقويم من قبل أقرانه في الفوج؛
6. يتحلّى بروح الفضول والاطلاع والمبادرة والإبداع.

3.1 المبادئ المؤسّسة للمناهج

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوضوح.

ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ الآتية:

- **الشمولية:** أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية؛
- **الانسجام:** أي وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج؛
- **قابلية الانجاز:** أي قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز؛
- **المقروئية:** أي البساطة و وضوح الهدف ودقّة التعبير؛
- **الوجاهة:** أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج و لحاجات التربوية؛
- **قابلية التقويم:** أي احتواء معايير قابلة للقياس.

وتتلخّص المبادئ المؤسّسة للمناهج في ثلاثة مجالات: الأخلاقي، الإبستمولوجي (الفلسفي)، المنهجي والبيداغوجي.

1. في المجال الأخلاقي (القيمي):

حسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)،

2. في المجال الإبستيمولوجي (الفلسفي المعرفي):

على المحتويات التعليمية أن تتجنّب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تفضّل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادّة، والتي تشكّل أسس التعلّمات وتيسّر الانسجام العمودي للمواد والملائم لهذه المقاربة؛

3. في المجال المنهجي والبيداغوجي:

ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسيين: **المقاربة بالكفاءات** المستوحاة من البنائية الاجتماعية، والمقاربة **النسقية**. تشكّل هذه المقاربة - المؤسّسة على البناء الفكري والبنائية **الاجتماعية** – المحور الرئيس للمناهج الجديدة تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.

2. التقـويـم

يهدف التقويم بصفة عامة لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات. ووسيلة إعلام بالنسبة للإدارة والأولياء والتلاميذ أنفسهم. وزيادة على هذه الوظيفتين (الوظيفة القانونية والاجتماعية) يهدف التقويم أيضا إلى تسيير التعلمات الفردية وتحسينها؛ وهي وظيفة بيداغوجية أساسا تهدف إلى اتخاذ قرارات تتعلق بتعلم كلّ تلميذ. فالتقويم إذا هو البحث عن معلومات موجّهة إلى مختلف المستعملين: التلاميذ، المدرّسون، الأولياء، الإدارة المدرسية، المجتمع ... قصد اتّخاذ قرارات، واقتراح نشاطات تعلّمية أو تدعيمية أو علاجية، وكذا منح شهادة، اعتماد كفاءة، أو تغيير في طرائق وأساليب تعلم ...

تعتبر المقاربة بالكفاءات **التقويم** -لاسيما التكويني – **جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم**. وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التعلّمي للتلاميذ وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرس عن طريق المعالجة التربوية. وهي تقتضي بطبيعة الحال تمايزا بيداغوجيا، أي القدرة على استخدام وسائل التعليم والتعلم متنوعة، تأخذ في الحسبان تنوع التلاميذ، وتمكّنهم من السير نحو النجاح الدراسي عبر مسالك مختلفة، لأن الغاية الأساسية لوجود التقويم هي إرشاد وتيسير تقدم كلّ تلميذ في تعلماته. ولأن ما يدلّ على النجاح هو نوعية الفهم، ونوعية الكفاءات التي تمت تنميتها، ونوعية المعارف التي بنيت، وليس كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة.

وعليه فتقويم الكفاءات معناه:

- معرفة سلوكية لحلّ وضعيات مشكلة عندما نستخدمها في تعلم التلميذ، إذ لا يتعلّق الأمر بتقويم المنتوج لمنح شهادة فحسب، بل هو تقويم لمسارات الإنتاج أيضا قصد اجراء علاج بيداغوجي، أي تقويم أمور لا تشاهد مباشرة ينبغي إبراز ها بشتّى الطرائق، مثل ملاحظة المحاولات على كراس المسودة، نشاطات التحول المعرفي التي ترتكز على التحدث مع التلميذ، أو أي وسيلة بحث أخرى؛

- القدرة على التجنيد الخاص للمعارف المكونة على شكل كفاءات (معارف تصريحية، معارف إجرائية، معارف شرطية أو منفعية) ،سيرورات وسلوكات مرتبطة بالمواقف المتعلقة بخصوصيات المشكل المراد حلّه.

وهو ما يميز هذا التقويم عن التقويم التقليدي الذي يقيم بصفة منعزلة المعارف التصريحية دون أن يعتبرها موارد ينبغي تجنيدها في الوضعيات المعقّدة التي تدمجها وتمنحها معنا.وهذا لا يعني أن المدرس لا يتفقّد المكتسبات فرديا، مثل :قاعدة من القواعد، قانون علمي أو صيغة، معارف ضرورية لفهم مبدأ أو فكرة ... لكن هذا النشاط المتكرر ينبغي اعتباره كنشاط للمراقبة، و لا ينبغي أن يؤثّر كثيرا على الحكم الذي يصدره المدرس على التلميذ، لأن التقويم يسع المراقبة ويشملها، لكنه لا يكتفي بها .ولكون التقويم يندرج في نظام دائم التطور(مهما كانت الطبيعة) ،فإنّه **يفضل النوعية عن الكمية**، وذلك قصد فهم كيفية التطور.

وبما ان التقويم هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التلميذ في جميع المراحل من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. ولا يمكن للمعلّم أن ينجح إلاّ بوضع استراتيجية للتقويم بأنواعه: **تشخيصي، تكويني، وإشهادي أو نهائي** الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلّمات.

التقويم التشخيصي: يستخدم كلما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات ويكون بداية حصة تعليمية أو بداية فصل أو بداية سنة دراسية لتقييم المكتسبات ومعارفها بالمكتسبات القبلية، بهدف ضبط وتعديل التعلم. ولما كان ذا طابع تحليلي، فإنّه يمكن أن يجرى في نهاية السنة أو نهاية الفصل أو نهاية الحصة للتوجيه والتحسين.

التقويم التكويني: ترتكز وظيفته الرئيسة في دعم مسعى تعلّم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرّس من خلال المعالجة البيداغوجية.

ويشمل تقويم المعارف والمساعي والتصرّفات، ويتطلّب اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلّم متنوّعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكّنهم من النجاح بمختلف الطرق. ولعلّ السبب الرئيس لوجود التقويم التكويني، هو بغرض ضبط التعلّمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدّم التلميذ في تعلّماته.

التقويم الإشهادي: يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الشاملة أو الختامية المحدّدة في منهاج السنة أو المرحلة. ويهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار والاستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود إن قمنا بتحليله وتفسيره- بالإضافة إلى اعتبار النتائج كغاية في حدّ ذاتها- فإنّه ينظر إلى ما حقّقه التلميذ في الفترة المخصّصة للتعلّم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحقّقه من تقدّم في هذه التعلّمات مستقبلا.

ويهدف التقويم الإشهادي إلى تحضير قرار إداري رسمي تتّخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالارتقاء الى القسم الأعلى أو الترتيب، أو غير ذلك.

التقويم الذاتي وتقويم الأقران:

إن مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها يجعل المتعلم مستقلاً، كما يساهم أيضا في تحقيق مبدأ "التفاوض» ليعلم المتعلّم ما قُيم عليه، ولماذا قُيم، وكيف قُيم؛ فيصبح المتعلم قابلا للقرارات التي تم التفاوض بشأنها، ويتحفّز من جديد لتنفيذ التعليمات .وبذلك فإن إشراك التلاميذ في تحليل أعمالهم وتقويمها يكتسي أهمية بالغة، كما أن التقويم المشترك (التقويم المقارن للمدرس والتلميذ) **والتقويم الذاتي** هدفان من أهداف التعلم يجب اعتبارهما كفاءتين ينبغي اكتسابهما.

أمّا **المعالجة البيداغوجية**، فهي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه.

3. المصطلحات الأساسية

الكفاءة: تُعرّف الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام. «**إنّها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا** (معارف مكتسبة، مهارات، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة».

الكفاءة الشاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة. وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة.ينبغي أن تُصاغ الكفاءة الختامية ومركّباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم.

تجزّأ الكفاءة الختامية إلى مركّبات (**مركّبات الكفاءة الختامية**)، وذلك قصد إبراز أهداف التعلّم القابلة للتحقيق، والتي يمكن تُربط بها الأمور الآتية:

- مضامين (محتويات) المادّة المتعلّقة بها كموارد في خدمة الكفاءة؛
- الوضعيات التي تمكّننا من تحقيقها كوحدات تعلّمية؛

- الوضعيات التي تمكّننا من تقييمها كمركّبات، ومن إدماجها كلّيا أو جزئيا في تقييم الكفاءة الختامية من خلال وضعية مشكلة إدماجية.

ملمح التخرّج من المرحلة: ويتكوّن من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد. وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرّج. هي الترجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميّزات النوعية التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصّيات كلّفت المدرسة بمهمّة تنصيبها لدى جزائري الغد. إنّها مجموعة بإمكانها أن تقود وتوجّه عملية إعداد المنهج الدراسي. وهي منظّمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتّسم بالانسجام الداخلي.

وتنتظم هذه المميّزات حول المحاور الآتية :

- ✓ القيم؛
- ✓ الكفاءات العرضية؛
- ✓ كفاءات المواد؛
- ✓ المعارف.

الكفاءة الختامية: كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرّف (التحكّم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة.

كفاءات المادّة: هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلّم في مادّة من المواد الدراسية. وتهدف إلى التحكّم في المعارف، وتمكّنه من الموارد الضرورية لحلّ وضعيات مشكلة.

الميدان: جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي تدرجها في ملمح التخرّج. ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعالجة المادّة في سلامح التخرّج.

الكفاءات العرضية: تتكوّن من القيم والمواقف، والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تنميتها. كلّما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كان نموّها أكبر. كما أنّ الربط بين كفاءات المادّة والكفاءات العرضية يساهم في ذلك عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون –تيارت–
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

نموذج.الاستبيان حول إجراءات مسك المنهاج التربوي

إعداد طالبة الدكتوراه : عبدالرحمان دليلة

زميلي الأستاذ (ة)

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه تخصص لسانيات التطبيقية الموسومة ب " المناهج التربوية و أسس بنائها و خصوصيات تطبيقها –دراسة تحليلية–" ارتأيت أن أستند فيها إلى أفكاركم و خبرتكم ، باعتباركم تمثلون الجانب العملي و التطبيقي في تحقيق هذه الأهداف ، من خلال تدريسكم اللغة العربية –لغة الضّاد– التي تستوجب تأديبيات بيداغوجية فعّالة ، إضافة إلى حسن التخطيط للفعل التعليمي المتداخلة بين المعلم و المتعلم والمنهاج.

كما نلاحظ أن أوساط مؤسستنا التربوية الآن بالأمس الحاجة إلى تنمية كفاءات و المهارات لضمان مستقبل المتعلمين ، و ذلك من خلال تطبيق المناهج التربوية على أرض الواقع.

وباعتباركم أحد محاور العملية التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف الديداكتيكية التعلّميّة ، ولأجل هذا نضع بين أيدكم هذه الاستمارة الاستطلاعية، ولعلكم تفدوننا بخبرتكم فبما نريد معالجته واسهامكم يكون بالإجابة على الأسئلة .

وفي الأخير خالص شكري و امتناني لكم .

المحور الأول : محور مسك المنهاج (على مستوى الإعداد و التصور).

✓هل أنت ممن ينفتح على المنهاج على الدوام ؟

نعم ☑ لا ☐

اذكر دواعي الامتناع إن حصل ؟

.....

.....

✓شخص العناصر التي تركز عليها في العمل بالمنهاج (الأهداف –المحتوى –الطرائق – الوسائل ....؟

مع التعليل

.....دراسة المحتوى للوصول إلى الأهداف والغايات وهذا باتباع طرق تعليمية حديثة إعتمادا على الوسائل التي تواكب اهتمامات الطالب حاليا

✓ماهي العناصر التي تهتم بها أكثر ؟

.....طريقة الإلقاء مع كيفية تقييم الطالب.....

✓هل ترى تعالقا عضويا بين المنهاج و الكتاب المدرسي ؟

تعلق مطلق ؟ ☐ تعلق نسبي ؟ ☑ تعلق معدم ؟ ☐

-هل اطلعت على أسس المنهاج ؟

نعم ☑ لا ☐

ماهي المحاور الكبرى التي اعتمدها المنهاج؟

.....محاور مستمدة من الواقع المعيش، محاور.....
تواكب الحديث سواءا دينيا، وطنيا، عالميا، بهدف
وضع الطالب أمام الحدث الواقع وربطه به حتى
لا يشذ

-ماهي الخطوات و الإجراءات المُتبعة في إعداد المنهاج ؟

تحديد الأهداف بعد دراسة المشكلة وصياغتها
مع وضع الفرضيات والحلول للوصول الى النتيجة التربوية .

-كيف يتم إشراك مختلف الجهات المعنية (التربويين ، أهل الاختصاص...) في عملية الإعداد ؟

بإبتداء من مج دراسة بمرحلة الابتدائية وقف قدرات
الطالب باستخدام أنظمة معلوماتية خاصة بهم

-ماهي معايير الجودة و الفاعلية التي يتم مُراعاتها عند إعداد المنهاج ؟

يجب ان تكون بعيدة عن العشوائية والارتجالية يعتمد على معيار الصدق
الأهمية ، اهتمامات الطالب ، الغاية ، العالمية ومع القابلية للتعلم

-ماهي الجهات و المؤسسات المُشاركة في عملية إعداد و تصميم المنهاج ؟ و ماهي آليات التنسيق و التعاون بينها ؟

بناء المنهاج يعتمد على لجنة متخصصة أو حتى معلم مادة تقدير الاحتياجات
لإحتياجات الطالب مع تحديد الأهداف التربوية بعد تشاور الأساتذة
في إعداد الدروس صحة وتعريفا.

-ماهي التحدّيات و الصعوبات التي واجهتها فرق التطوير و التصميم أثناء إعداد المنهاج؟

معايير الجودة ... عدم ملاءمة المنهاج لجميع فئات المدرسة
الوقوع في التنوع حسب تقدير مواضيع معقدة لذا نحتاج إعداد
وقت طويل ومهارة عالية في التصميم

المحور الثاني : البناء المضموني للمنهاج (ما يخص التنفيذ و التطبيق)

- ما مفهومك لهندسة المحتويات المعرفية للمنهاج : مضمون الديباجة ؟ طرح البيداغوجية المعتمدة الكفاءات (المعارف المقترح تعليمها داخل القسم – خارج القسم).

يعتبر مرحلة توضيحية يرتكز على التكوين والتدريب
والإعتماد على طرق تنظيم ومعايير دقيقة
لزيادة الإدخار المعرفي لدى الطالب المتعلم

– لغة المنهاج سليمة و واضحة ؟ مناسبة لحقل التعليمية ؟ أصيلة و مبتكرة أم منسوخة ومنقولة؟

لغة المنهاج سليمة وواضحة حسب فة من نهج أي سار على الطريق الصحيح للوصول الى غاية موضوعة بسهولة ويسر

.....

–ترتيب الأنشطة و علاقتها بالحجوم الساعية : مقبولة؟ هل المعارف المقترحة مناسبة لتحصيل المتعلم أم مألوفة في حياته ؟ و هل لها حضور في الواقع أم خيالية أو بعيدة عن اهتماماته ؟

الأنشطة تنهض الى الكتاب جزءات جماعية أو فردية عن طريق تنظيم رحلات وزيارات تربوية ومحاضرات تثقيفية

.....

–هل تمت صياغة الكفاءات و مركباتها و الأهداف التعليمية حسب الشروط المطلوبة (نشاط المتعلم – الفروق الفردية) ؟

تستوجب وضع إستعالية لتحديد نوع المهمة ونوع السند وبشروط تنفيذه

.....

.....

–مدى توفر الوسائل التعليمية ؟

على حسب متطلبات المؤسسة التعليمية

.....

.....

–هل تستخدم الوسائل التعليمية في تنفيذ حصصك ؟

تشمل جل الوسائل التعليمية المتوفرة خلال كل حصة

.....

نعم ☑ لا ☐

-هل تتناسب الوحدات التعليمية المدرسة و الشروط مضامينها مع الأهداف المسطرة أو المحددة ؟

..نعم..تتناسب..الوحدات..التعليمية..المدرسة..مع..الأهداف..المسطرة..

.....

-ماهي الصعوبات التي تواجهك في تنفيذ المنهج ؟

..الغرفات..الفيزيولوجية..بعض..المتعلمين..خاصة..عند..النبات.....

.....

-ماهي آليات تحسين تنفيذ المنهج ؟

..التدريب..دورات..تكوينية.....

.....

-هل يتم تنفيذ المنهاج بشكل كامل المدرسية على المدارس ؟

..لا..يمكن..دائما..الامتثال..حسب..نوعية..الوسائل..على..غرار.....

..وسائل..أخرى.....

-كيف يتم توزيع المناهج و الكتب المدرسية على المدارس ؟

...حسب..التعداد.....

.....

-ماهي الآليات و الأدوات المُستخدمة لضمان تنفيذ المنهاج بشكل فعال على مستوى المدارس و الصفوف الدراسية ؟

..الوسائل..البيداغوجية.....(متوفرة).....

.....

.....

-ماهي أفضل الممارسات و النماذج الناجحة في تنفيذ المناهج الدراسية على مستوى المؤسسات التربوية ؟

تحويل المهارات مثل الرسم، الحناء، الرياضة
من أجل توسيع مدارك المتعلم .. إنشاء نوادي تربوية

-ماهي أبرز العوامل التي تؤثر على تنفيذ المنهج؟

الوسائل الموفرة
البيئة والوسط المحيط

-ما هو دور و مسؤوليات مختلف الأطراف (أساتذة، المفتشين ، المُستشارين) ؟

التفعيل والتوجيه

-كيف يمكن الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير و تحسين تنفيذ المنهاج ؟

يعمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات
وظرف التدريس من أجل تحقيق الأهداف والوقوف على الصعوبات

-ماهي التحديات و الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق المنهاج و كيف يتم التغلب عليها؟

الوسط المحيط، المستوى المعيشي، الحالة الاجتماعية،
المستوى الفكري
التوعية والعمل على تقويم سلوك المتعلمين

وماهي الحلول المقترحة لمعالجتها ؟

الانضباط والمواظبة والوقوف على
عليه التحضير والتحضير

المحور الثالث : التقويم (على مستوى المتابعة)

-هل تعمل بتوجيهات المنهاج في بناء الأسئلة و قياس كفاءات التعلم ؟

نعم [✓] لا [ ] أحيانا [ ]

- هل تملك قراءة استدراكية على المنهاج الحالي ؟

اذكرها مع التعليل.

.....

.....

.....

-ماهي إيجابيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ؟ و ماهي مثالبه (نقائصه)

معرفة الفروقات الفردية و تعبير

الفروقات الفردية

-هل يستند في عملية التقويم و المراقبة المستمرة إلى شبكة معايير و مؤشرات ؟

نعم [✓] لا [ ]

-كيف يتم تقويم مدى نجاح تنفيذ المنهاج و فاعليته ؟

عن طريق الممارسة و التجاوب مع

المشكلة الممارحة على شكل سؤال أو إستفسار

-ماهي آليات المتابعة و الإشراف المُطبقة لضمان التنفيذ السليم للمنهاج ؟

عن طريق إختبارات مكتوبة و إستجواب

في الفصل مع تقديم عروض منزلية

-ماهي الإجراءات المُتبعة لتحديث و تطوير المنهاج بشكل مستمر بناء على نتائج التقويم و المتابعة ؟

توفير الوسائل السمعية البصرية، و التقليل

الحجم الساعي و تخفيف الاكتظاظ

-كيف يتم تقييم مدى تطبيق المنهاج و الوصول إلى الأهداف المرجوة منه ؟

عند بلوغ الهدف و التمكن من العملية التربوية

-كيف يتم قياس مدى تحقيق أهداف المنهاج ؟

عن طريق الممارسة

-ما مدى فاعلية أساليب التقويم المُستخدمة في المدارس ؟

في تطور ملحوظ

-ماهي المؤشرات التي يتم الاعتماد عليها في متابعة و التقييم في تنفيذ المنهاج ؟

مؤسسات تساير الوضع المحسن لكل من المتعلم و الأستاذ

-ما دور الإدارة المدرسية و المجتمع في عملية المتابعة ؟

المتابعة و التبليغ مع التوجيه والنصح

-لو أتيح لك نقد المنهاج من باب الإثراء ماذا تقول ؟

لا يتطابق مع أحياء المجتمع

المحور الرابع : قراءة فاحصة للمنهاج من جميع الجوانب و تسمية المنهاج – قراءة تحليلية :

-هل يتناسب المنهاج و يتلاءم مع المُستجدات المعرفة و التكنولوجية ؟

نعم ☑ لا ☐

– هل يساهم المنهاج في تعزيز نجاعة البرامج ووظيفتها ؟

نوعاً ما

-هل يقدم المنهاج دلالات جديدة و قيم مستحدثة على الأستاذ و المؤسسة التربوية على حد سواء؟

نعم اذا توفرت الإمكانيات واستوت كل الحالات

-ما مدى نجاعة المنهاج في تنمية قدرات المتعلمين و صقل مهاراتهم و تفعيل الإبداع لديهم و تشجيعهم على الحس النقدي ؟

تطوير مهاراتهم واكتشاف المواهب الدفينة لدى كل طالب متعلم

-هل يتلاءم المنهاج مع شخصية المتعلم و يتلاءم مع أبعادها الوجدانية العقلية ؟

يتلاءم والجيل الثاني الذي يواكب العصرنة والذكاء الإصطناعي

– ما حلقة الوصل بين المنهاج و الوثيقة البيداغوجية ؟

يسند ومرجع تربوي

-كيف يساهم المنهاج في ترسيخ القيم الأخلاقية لدى لذات المتعلمة ؟

يسمح لنا بتكوين فرد مسؤول عن نفسه قادر على القيادة والإبتكار

-هل ثمة تطابق أو تقارب الوثيقة البيداغوجية و المنهاج؟ أو بصيغة أخرى هل يستثمر الأستاذ المنهاج في إعداد وثيقة التربوية ؟

.....رطبيعة الحال، سيساعده على.....
.....معرفة صحة لك الطرق و التقنيات.....

-هل مكونات المنهاج تتماشى و البرامج و طرائق التدريس و استعمال الزمن؟

.....نعم مع إستعمال ولكن.....
.....بعض الوضعيات.....

-هل يراعي المنهاج النمو العضوي و الفكري للمعلم مع أخذ الاعتبار للفروقات الفردية ؟

.....بالنسبة للمعلم منتبه أما المتعلم.....
.....منتبه.....

-كيف يضمن المنهاج التوظيف الأمثل لمختلف الوسائل سمعية -بصرية واخ...؟

.....تطوير علمية الإحساس و الادراك.....
.....التي تدخل في العملية التربوية.....

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون –تيارت–
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

نموذج الاستبيان حول إجراءات مسك المنهاج التربوي

إعداد طالبة الدكتوراه : عبدالرحمان دليلة

السيد المفتش (ة)

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه تخصص لسانيات التطبيقية الموسومة ب " المناهج التربوية و أسس بنائها و خصوصيات تطبيقها –دراسة تحليلية–" ارتأيت أن أستند فيها إلى أفكاركم و خبرتكم ، باعتباركم تمثلون الجانب العملي و التطبيقي في تحقيق هذه الأهداف ، من خلال تدريسكم اللغة العربية –لغة الضّاد– التي تستوجب تأديبيات بيداغوجية فعّالة ، إضافة إلى حسن التخطيط للفعل التعليمي المتداخلة بين المعلم و المتعلم والمنهاج.

كما نلاحظ أن أوساط مؤسستنا التربوية الآن بالأمس الحاجة إلى تنمية كفاءات و المهارات لضمان مستقبل المتعلمين ، و ذلك من خلال تطبيق المناهج التربوية على أرض الواقع.

وباعتباركم أحد محاور العملية التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف الديداكتيكية التعلّميّة ، ولأجل هذا نضع بين أيدكم هذه الاستمارة الاستطلاعية، ولعلكم تفدوننا بخبرتكم فبما نريد معالجته واسهامكم يكون بالإجابة على الأسئلة .

وفي الأخير خالص شكري و امتناني لكم .

المحور الأول : محور مسك المنهاج (على مستوى الإعداد و التصور).

✓هل أنت ممن ينفتح على المنهاج على الدوام ؟

نعم ☒ لا ☐

اذكر دواعي الامتناع إن حصل ؟

.....

.....

✓شخص العناصر التي تركز عليها في العمل بالمنهاج (الأهداف –المحتوى –الطرائق – الوسائل ....؟

مع التعليل

الأهداف، المحتوى، الطرائق، الوسائل، التقويم، المعالجة البيداغوجية كلها عناصر مهمة ومتكاملة تسير في خط سير واحد من أجل تحقيق كل ما هو مسطر في المنهاج

✓ماهي العناصر التي تهتم بها أكثر ؟

التقويم التربوي، المعالجة البيداغوجية لتعلقهما بتشخيص الصعوبات وتصحيح مسار التعلم

✓هل ترى تعالقا عضويا بين المنهاج و الكتاب المدرسي ؟

تعلق مطلق ؟ ☐ تعلق نسبي ؟ ☒ تعلق معدم ؟ ☐

-هل اطلعت على أسس المنهاج ؟

نعم ☒ لا ☐

ماهي المحاور الكبرى التي اعتمدها المنهاج؟

البناء الذاتي للتعلمات بما يمكن المتعلم من بناء كفاءاته في ظل ما يحرص بالكفاءات إضافة إلى تفعيل أنواع التقويم التربوي قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية التعلمية بتوازي المعالجة الصعوبات المتخصصة .

-ماهي الخطوات و الإجراءات المُتبعة في إعداد المنهاج ؟

.....يجب ثلاثة مجالات هي.. تنمية الكفاءة.. التقويم التربوي.
.....والعالجة البيداغوجية.....

-كيف يتم إشراك مختلف الجهات المعينة (التربويين ، أهل الاختصاص...) في عملية الإعداد ؟

....تشكيل لجان متخصصة في إعداد المناهج مؤلفة من مفتشين
وخبراء في علم الاجتماع وخبراء في علم النفس التربوي.....

-ماهي معايير الجودة و الفاعلية التي يتم مُراعاتها عند إعداد المنهاج ؟

- الجودة المهنية والعلمية في الميدان، الإطلاع على الأبحاث المستجدة في الحقل التربوي.
..الجودة كسلوكيات مهارية البحث العلمي في ميدان المعرفة والتكنولوجيا وهيكلتها

-ماهي الجهات و المؤسسات المُشاركة في عملية إعداد و تصميم المنهاج ؟ و ماهي آليات التنسيق و التعاون بينها ؟

المستوى الوطني المكلفة بإعداد المناهج التربوية لجان متخصصة لكل مادة تعليمية.. تشكل الاجتماعيون.. التربيون المفتشون لإعداد المناهج المرجعية العامة لإعداد المناهج

-ماهي التحدّيات و الصعوبات التي واجهتها فرق التطوير و التصميم أثناء إعداد المنهاج؟

عدم الرؤية الواضحة المتبصرة التي تتماشى وأبعاد المجتمع والطالب، عدم الربط بين السنة الماضية بالجديدة بالإضافة إلى عدم التحكم في الإعداد الجديد تخصيص الوقت الكافي

المحور الثاني : البناء المضموني للمنهاج (ما يخص التنفيذ و التطبيق)

- ما مفهومك لهندسة المحتويات المعرفية للمنهاج : مضمون الديباجة ؟ طرح البيداغوجية المعتمدة الكفاءات (المعارف المقترح تعليمها داخل القسم – خارج القسم).

الديباجة.. عرض أسباب إعداد المناهج والأهداف العامة والأبعاد المرجعية تنوعها والعناصر المشتركة لها.. معارف تعلمات قاعدية قابلة للإدماج والتطور تقاطع وأبعاد ومرجعيات المجتمع.. وهي كسبة في آن واحد الحاصل العالمي (مقاربتها والتحول)

- لغة المنهاج سليمة و واضحة ؟ مناسبة لحقل التعليمية ؟ أصيلة و مبتكرة أم منسوخة ومنقولة؟

هل لغة المراجع سليمة وواضحة؟ مناسبة لجعل التعلمات؟ أصيلة وحديثة أم متجاوزة أم متوفرة
حقيبة اللغة سليمة وواضحة. ألفاظها ومصطلحاتها وبعضها مرتبطة بالتعليمية
بعضها يتطلب البحث والتقصي في مدلولها ومرجعيتها. أبرزها مبتكر
منقول.....

-ترتيب الأنشطة و علاقتها بالحجوم الساعية : مقبولة؟ هل المعارف المقترحة مناسبة لتحصيل المتعلم أم مألوفة في حياته ؟ و هل لها حضور في الواقع أم خيالية أو بعيدة عن اهتماماته ؟

من تجربتي وقفت على تطبيق الكتاب في السنة الأولى اللغة العربية
(السنة بأكملها قبل البناء الجديد) الحجم الساعي مناسب لكل ما يتعلق
بالجانب النظري وقواعد اللغة العربية مع بعض التمرينات البسيطة فقط.

-هل تمت صياغة الكفاءات و مركباتها و الأهداف التعليمية حسب الشروط المطلوبة (نشاط المتعلم – الفروق الفردية) ؟

نعم هي كذلك منظمة ولكن جاءت في جداول
في بعض المواقف ميدانيا (تطبيقيا).....

.....

-مدى توفر الوسائل التعليمية ؟

نفتقد في هذا الباب في أكثر المؤسسات
التربوية إلا أن بعض المؤسسات الجزائرية في أحوال
الوسائل التعليمية لكن نجد تقصيرا في استعمالها.

-هل تستخدم الوسائل التعليمية في تنفيذ حصصك ؟

نعم أستعملها كعفتش تربوي في عملية التكوين
.....

نعم ☒ لا ☐

-هل تتناسب الوحدات التعليمية المدرسة و الشروط مضامينها مع الأهداف المسطرة أو المحددة؟

مناسبة لحد كبير من ناحية لم أتمكن جلها...

-ماهي الصعوبات التي تواجهك في تنفيذ المنهاج ؟

الصعوبات تكون في أول طرح المنهاج صعبة حتى يتم هضم ما هو جديد، لكن مع مرور الوقت يتم استيعابه وفهمه...

-ماهي آليات تحسين تنفيذ المنهاج ؟

ينبغي التصحيح المواكب لعملية التنفيذ، وتحيينه كلما يتطلب الأمر ضرورة تطويره باستمرار بما يتماشى ومتطلبات الميدان...

-هل يتم تنفيذ المنهاج بشكل كامل المدرسية على المدارس ؟

هو ثمرة مجهودات لا يجب عنها، ملزمون بتنفيذ ما جاء فيه.

-كيف يتم توزيع المناهج و الكتب المدرسية على المدارس ؟

يتم عن طريق الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS قبيل كل دخول مدرسي.

-ماهي الآليات و الأدوات المُستخدمة لضمان تنفيذ المنهاج بشكل فعال على مستوى المدارس و الصفوف الدراسية ؟

حسن قراءة المنهاج، الاطلاع عليه، العمل بما فيه، التكوين على فهم ما قبل، متابعة الميدانية والتفتيش، التنسيق الداخلي فيما بينه.

-ماهي أفضل الممارسات و النماذج الناجحة في تنفيذ المناهج الدراسية على مستوى المؤسسات التربوية ؟

تنفيذ التعلمات حسب الخطط المسطرة لبناء التعلمات المستهدفة
مع احترام الوسائل والتنفيذ المتاحة لها.

-ماهي أبرز العوامل التي تؤثر على تنفيذ المنهاج؟

الاكتظاظ، كثافة الحجم الساعي، نقص الوسائل التكنولوجية، كثافة البرامج (عامل الوقت).

-ما هو دور و مسؤوليات مختلف الأطراف (أساتذة، المفتشين ، المُستشارين) ؟

أستاذ: خلية عمل، لكل طرف مهامه ودوره المرتبط بالمناهج.
مفتش: المتابعة، التنفيذ، التكوين باستمرار.

-كيف يمكن الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير و تحسين تنفيذ المنهاج ؟

بتصحيح معيقات التعلم والصعوبات المختلفة المرتبطة بآليات تنفيذ المناهج ومدى استكمال محتوياتها لتحقيق الأهداف المرجوة.

-ماهي التحديات و الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق المنهاج و كيف يتم التغلب عليها؟

الاكتظاظ وتفشي ظاهرة الغش في أعلاه من العوامل المؤثرة.

وماهي الحلول المقترحة لمعالجتها ؟

عملية عكسية لما ذكر.

المحور الثالث : التقويم (على مستوى المتابعة)

-هل تعمل بتوجيهات المنهاج في بناء الأسئلة و قياس كفاءات التعلم ؟

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

– هل تملك قراءة استدراكية على المنهاج الحالي ؟

اذكرها مع التعليل

نعم لكن بنسبة أود أن تتم بشكل ملتقيات الهدف منها دعوة تحسين المناهج لو أنك تستجيب ومعالجة الصعوبات التي تصادفنا

-ماهي إيجابيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ؟ و ماهي مثالبه (نقائصه)

لم أعتبر طريقا بل أضحى يضع حدا لمعاناتي وهو مستمر دقيقة كاملة لكل مادة والقياس بعلامة عددية تكون إضافة في آليات التقويم لكن

-هل يستند في عملية التقويم و المراقبة المستمرة إلى شبكة معايير و مؤشرات ؟

نعم ☒ لا ☐

-كيف يتم تقويم مدى نجاح تنفيذ المنهاج و فاعليته ؟

دراسة تحليلية لنتائج التقويم التحصيلي نهاية كل سنة دراسية وعلاقتها الحيوانية مدى تنفيذ المناهج مع ذكر النسب المئوية .

-ماهي آليات المتابعة و الإشراف المُطبقة لضمان التنفيذ السليم للمنهاج ؟

من خلال الزيارات المتعلقة بمدى متابعة تنفيذ البرامج ، وكذا معاينة الميدانية للسادة المفتشين للوقوف على مدى تنفيذ الأساتذة والتزامهم

-ماهي الإجراءات المُتبعة لتحديث و تطوير المنهاج بشكل مستمر بناء على نتائج التقويم و المتابعة ؟

من اقتراحات الوحدات واللجان المكلفة بذلك

.....

-كيف يتم تقييم مدى تطبيق المنهاج و الوصول إلى الأهداف المرجوة منه ؟

..... من خلال النتائج المتحصل عليها نهاية كل فصل و حسب
الاهتمام و الحرص للعملية .....

-كيف يتم قياس مدى تحقيق أهداف المنهاج ؟

..... من خلال تجسيدها لاختلاف النتائج المسجلة و تشخيص أسباب
الإخفاق و الاجتهاد .....

-ما مدى فاعلية أساليب التقويم المُستخدمة في المدارس ؟

كل مادة تحتاج إلى أسلوب خاص بها لتقويم و فهمها، و لا أنها
سهلة الحساب و الملاحظة، من أجل مقاربة التقويم الموضوعي

-ماهي المؤشرات التي يتم الاعتماد عليها في متابعة و التقييم في تنفيذ المنهاج ؟

..... من خلال تحقيق و نجاح الكفاءة المستهدفة لكل ميدان تعليمي .....
..... من خلال تحقيق و نجاح الكفاءة المستهدفة لكل مستوى تعليمي في المادة .

-ما دور الإدارة المدرسية و المجتمع في عملية المتابعة ؟

..... سؤال عام غير واضح يحتاج إلى متابعة حتى أجاوب !!
.....

-لو أتيح لك نقد المنهاج من باب الإثراء ماذا تقول ؟

المنهاج قابل للتصحيح و التعديل فيه بعض النقائص
عملية الاستدراك بالمزايا المتضمنة .....

المحور الرابع : قراءة فاحصة للمنهاج من جميع الجوانب و تسمية المنهاج – قراءة تحليلية :

-هل يتناسب المنهاج و يتلاءم مع المُستجدات المعرفة و التكنولوجية ؟

نعم [X] لا [ ]

– هل يساهم المنهاج في تعزيز نجاعة البرامج ووظيفتها ؟

نعم، نحاول أكثر علمية وأكثر عملية
قد تلاءم الواقع

-هل يقدم المنهاج دلالات جديدة و قيم مستحدثة على الأستاذ و المؤسسة التربوية على حد سواء؟

نعم، هذه من الدلالات المستحدثة التي استحسنها
استحسنها أكثر من الأطراف لتوضح معالمه

-ما مدى نجاعة المنهاج في تنمية قدرات المتعلمين و صقل مهاراتهم و تفعيل الإبداع لديهم و تشجيعهم على الحس النقدي ؟

هذا دليل بالنسبة للمتعلمين بهم أكثر بالبعد الاجتماعي
والعملي المرتبط بحياتهم في كثير من الجوانب إذ هو أكثر عملية في
تنمية مهاراتهم الفعلية

-هل يتلاءم المنهاج مع شخصية المتعلم و يتلاءم مع أبعادها الوجدانية العقلية ؟

نعم، هو كذلك، إذ يراعي كثيرا من صفات
الشخصية الوطنية والاجتماعية في عديد جوانبها المنفتح العقلي الوجداني

– ما حلقة الوصل بين المنهاج و الوثيقة البيداغوجية ؟

الوثيقة المرافقة هي بمثابة دليل المنهاج أو البست كثيرا
من البعض لدى كثير من الأطراف الفاعلة. تبيّنت دلالات العديد من المفاهيم

-كيف يساهم المنهاج في ترسيخ القيم الأخلاقية لدى لذات المتعلمة ؟

التنمية البشرية تبدأ الهتم من صغر السن حتى يحسب
يتمكن الجزء

-هل ثمة تطابق أو تقارب الوثيقة البيداغوجية و المنهاج؟ أو بصيغة أخرى هل يستثمر الأستاذ المنهاج في إعداد وثيقة التربوية ؟

نعم، لكونه المرجع الأول في إعداد الأستاذ لكل وثائقه التربوية، وتوجيهه في إستراتيجية التدريس في الحجم الساعي المحدد.

-هل مكونات المنهاج تتماشى و البرامج و طرائق التدريس و استعمال الزمن؟

المنهاج هو الإطار المرجعي في ضبط هذه الأمور، لكن هناك استثناءات في حالة تبني طرائق التدريس الحديثة لتسهيل عملية بناء المعلمات

-هل يراعي المنهاج النمو العضوي و الفكري للمعلم مع أخذ الاعتبار للفروقات الفردية ؟

نعم، أجد المنهاج يراعي تلك الفروق الفردية في مستوى سن المتعلم

-كيف يضمن المنهاج التوظيف الأمثل لمختلف الوسائل سمعية -بصرية الخ...؟

نعم، قد أتاح المنهاج للأستاذ أو عدم الإستغلال الأمثل للوسائل، وعليه توفيرها وحيازتها وكل ظروفها شرط أن تكون متاحة وهو ضرع المتعلم.

مفتش المقاطعة 06
ستيتي

محمد السلام عليه السلام

س

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تحليل منهجي شامل للمناهج التربوية، عبر تناول مرتكزاتها النظرية وأسسها الفلسفية والنفسية والاجتماعية التي تشكل الإطار المرجعي لبنائها وتطويرها. وقد ركزت الدراسة على استعراض أبرز المبادئ التربوية والنظريات العلمية التي توجه صياغة المناهج، مع تحليل الأبعاد البيئية والثقافية والاجتماعية والتقنية التي تؤثر بشكل مباشر في تطبيقها داخل السياقات التعليمية المختلفة.

كما تناولت الدراسة أبرز التحديات التي تعترض سبيل تنفيذ المناهج التربوية بفعالية، مثل مقاومة التغيير من قبل بعض الفاعلين التربويين، ونقص الموارد البشرية والمادية، فضلاً عن صعوبات التكيف مع المتغيرات المتسارعة في المجتمع والمعرفة.

وفي سبيل مواجهة هذه التحديات، اقترحت الدراسة مجموعة من الحلول العملية التي تتمثل في تبني الابتكار التربوي، وإعادة هيكلة تصميم المناهج بما يستجيب لمتطلبات العصر، مع ضرورة إشراك جميع الأطراف المعنية، من أساتذة ومفتشين وإداريين، في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ضمانًا لتحقيق نتائج تعليمية ناجحة ومستدامة.

وتؤكد الدراسة في ختامها على أن تطوير المناهج التربوية يظل عملية ديناميكية تتطلب مراجعة دائمة وتفاعلاً مستمرًا مع مستجدات المعرفة وحاجات المجتمع.

الكلمات المفتاحية : المناهج التربوية –الأسس الفلسفية للمناهج–النظريات التعليمية –مركبات المناهج .

Abstract:

This study aims to provide a comprehensive systematic analysis of educational curricula by examining their theoretical foundations and philosophical, psychological, and social bases that form the reference framework for their development and construction. The study focused on reviewing the main educational principles and scientific theories that guide curriculum design, alongside analyzing the environmental, cultural, social, and technological dimensions that directly influence their implementation within various educational contexts.

The study also addressed the key challenges hindering the effective implementation of educational curricula, such as resistance to change by some educational stakeholders, a lack of human and material resources, as well as difficulties adapting to the rapid changes in society and knowledge.

To confront these challenges, the study proposed a set of practical solutions, including the adoption of educational innovation, the restructuring of curriculum design to meet the demands of the modern era, and the necessity of involving all relevant parties—teachers, inspectors, and administrators—in the processes of planning, implementation, and evaluation to ensure successful and sustainable learning outcomes.

In conclusion, the study emphasizes that curriculum development remains a dynamic process that requires continuous review and ongoing interaction with the latest knowledge developments and the evolving needs of society.

Keywords: Educational Curricula – Philosophical Foundations of Curricula – Educational Theories – Curriculum Components.