الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث LMD في إطار مشروع تعليميّة اللّغة العربية الموسومة بـ:

التّعليم الفعّال و مدى تطبيقه في المنظومة التربوية الجزائرية مرحلة التعليم الابتدائي "أنموذجا"

إعداد الطالبة:

بن نعجة فتيحة.

تحت إشراف الدكتور:

حسيني بلقاسم

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبـــــــــــة	الصفـــــــة	الجامعـــــــــــة
دنيا باقل	أ.ت.العالي	رئيسًا	جامعة تيارت
بلقاسم حسيني	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا و مقررا	جامعة تيارت
عابد بوهادي	أ.ت.العالي	ممتحنًا	جامعة تيارت
بن خولة كراش	أ.ت.العالي	ممتحنًا	جامعة تيارت
محمد مصابيح	أ.ت.العالي	ممتحنًا	جامعة – تيسمسيلت
عبد القادر موفق	أستاذ محاضر (أ)	ممتحنًا	جامعة – تيارت

السنة الجامعية: 1442- 1443هـ/ 2020- 2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَ أَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى (39) وَ أَنَّ سَعْيَهُ

سَوْفَ يُرَى (40) ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الْأَوْفَى (41) ﴾

[سورة النّجم: الآية (39،41)]

إهـــــــــــداء

إلى أعز و أغلى ما وهبني الله في هذا الوجود

والديّ العزيزين.

حفظهما الله و أطال في عمريهما

إلى كل **عائلة بن نعجة، حساني، عيدي.**

إلى **زوجي** و رفيق دربي.

إلى الأستاذ الفاضل **بن علي خلف الله** و **زوجته الكريمة.**

إلى كل **صديقاتي** و خاصة **سهلة.**

إلى كل **الزملاء** و **الزميلات.**

إلى كل طالب علم أهدي هذا العمل

راجية من الله أن يلّهمنا السداد في الفكر و القول و العمل.

شكر و تقدير

في البداية أحمد الله العلّي القدير الّذي أعانني و وفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع أمّا بعد:

أتقدّم بخالص الشكر و التقدير إلى الأستاذ الدكتور "**حسيني بلقاسم** " الّذي لم يبخل علي بما لديه من معلومات و مراجع، و على كلّ ما قدمه لي من نصائح و توجيهات طيلة إنجاز هذه الأطروحة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل

"**بن علي خلف الله** "و الأستاذة الفاضلة " **باقل دنيا** ".

و السادة **أعضاء لجنة المناقشة** على تشرفهم بقراءة و تقييم هذا البحث.

إلى كل **أساتذة قسم اللّغة و الأدب العربي**

بجامعة عبد الرحمن ابن خلدون تيارت.

و إلى كل من اختار مهنة التّعليم كرسالة نبيلة لتنشئة الأجيال.

مقدمة

الحمد لله الذي علّم الإنسان ما لم يعلم، و الصلاة و السلام على النّبي الأمي الّذي علّم العالم فكان أفصحهم لسانا، و أوضحهم بيانا أمّا بعد:

حظي موضوع استراتيجيات التّعليم في هذا العصر بالاهتمام المتزايد من قبل جميع الأنظمة التّعليمية في العالم، حيث أصبحت الأساليب التّقليدية الّتي تعتمد على إنتاج المعرفة و تجعل المعلّم العنصر الفاعل مع إهمال دور المتعلّم في تفعيل العملية التعليميّة غير مناسبة لهذا العصر، و من هذا المنطلق تعدّدت الاستراتيجيات الّتي تهدف إلى زيادة مخرجات العملية التّعليمية و تحسين نوعيتها و تجويدها، بهدف إعداد جيل يمتلك خبرات تعليميّة تلبي الاحتياجات الآنية و المستقبلية و تدفع عجلة التنمية.

تأسيسًا على ما سبق، آثرنا الخوض في استراتيجية التّعليم الفعّال باعتبارها بديلاً له و جاهته العلميّة و فاعليته في واقع العملية التّعليمية التعلميّة، و باعتبار أنّ الآليات المستعملة فيها أثبتت جدواها في الارتقاء بالمستوى التّعليمي للفرد و الجماعة، كما يرجع اختيارنا لهذا الموضوع لأسباب أخرى نوجزها فيما يلي:

– نوع التخصص و تطلعًا في التّعرف أكثر على التّطورات الحاصلة في العملية التعليميّة لتحسينها و الوصول بها إلى حدّ التّميز و الإتقان.

– الميول الشخصي و حب المعرفة و البحث في مجال التّربية و التّعليم، و رغبة في الاطّلاع على نواحي هذا الموضوع الّذي يتناسب مع الواقع الذي أثار اهتمامنا و بَثَّ فينا المشتهى في الخوض و البحث فيه بشغف.

و من منطلق هذا الطّرح اخترنا موضوعًا للبحث يتقصى هذه الاستراتيجية و فلسفتها و يتحرى مدى تطبيقها في المنظومة التّربوية الجزائرية، عَنْوَنَاهُ بـ" **التّعليم الفعّال و مدى تطبيقه في المنظومة التّربوية الجزائرية مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا** " محاولين التّعرف على هذه الاستراتيجية و الوقوف على مدى تطبيقها في تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

و قد عمد البحث إلى تقصي نتائج عدد من الأبحاث و الدّراسات الّتي اهتمت بالتّعليم الفعّال و كذا مدى تطبيق آلياتة في إطار المقاربة بالكفاءات ،في المنظومة التّربوية الجزائرية و منها على سبيل المثال لا الحصر:

الدراسات العربية:

– **دراسة سعيد عبد الرحمان محمد أبو الجبين (2014)**: هدفت هذه الدّراسة إلى تنمية التّحصيل في تدريس العلوم الحياتيّة لدى طالبات المرحلة الثانوية باستخدام بعض طرائق التّعلم النّشط (فكر، زاوج، شارك) و (تدريس الأقران) و (خرائط المفاهيم).

– و قد أوضحت النتائج المتحصل عليها أنّ استعمال طرائق التّعلم النشط تزيد من فعالية التدريس و تنمي لدى المتعلّمين بعض عمليات التّعلم و التفكير العلّمي.

دراسة منال حسن رمضان 2018 م: بعنوان " أثر استراتيجيات التّعلم النّشط في التّفكير الإيجابي لدى طلبة الصّف السابع في منطقة "عَمّان" ،كان الهدف من وراء هذه الدّراسة بناء برنامج التّعلم النّشط لبناء شخصية و قياس أثره في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عَمّان، و من بين النتائج الّتي أسفرت عن هذه الدّراسة هو أنّ استخدام استراتيجيات التّعلم النّشط تساهم في تحقيق تفكير إيجابي.

دراسة مها سلامة نصر: هدفت الدّراسة إلى التّعرف على فاعلية استراتيجيات التّعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة و الكتابة في اللّغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية و من بين النتائج المتحصل عليها ما يلي:

– استخدام التّعليم المتمايز ساهم في تنمية المهارات القرائية و الكتابية لدى طلاب المجموعة التجريبية بشكل فعّال، و أيضا مدى تفاعل التلاميذ مع الأنشطة المتنوعة، و مدى استعدادهم للتعلّم باستخدام استراتيجيات تدريس جديدة.

– ضرورة التنويع في استخدام طرائق التدريس المستخدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الدراسات الجزائرية:

–دراسة العرابي محمود: مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير بعنوان "دراسة كشفية لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية (مستغانم)"، و اتبع في ذلك المنهج الوصفي و الإحصائي و من بين النتائج الّتي توصل إليها ما يلي:

– إنّ ممارسة المقاربة بالكفاءات لدى المعلّمين لم تصل إلى المستوى المطلوب.

– المعلّم لم يستطع مسايرة إصلاح المنظومة التربوية، و أنّ ممارسته داخل القسم مازالت كلاسيكية تقليدية.

– مازال المعلّم يستخدم تقويم المعارف فقط و يركز على تقويم المنتوج النّهائي للتعلّم.

–دراسة مزهود نوال: دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان "**واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**" دراسة ميدانية على عينة من معلّمي المدارس الابتدائية بولاية سطيف، و من بين أهم النتائج الّتي توصلت إليها:

– أنّ المعالجة البيداغوجية تلعب دورا مهمًا في تحسين مردودية التحصيل الدّراسي.

– الوقت المخصص للحصص في التّعليم الابتدائي لا يسمح بإجراء تقويم ختامي.

– يشكل الاكتظاظ أحد أهم العوائق الّتي تحول دون تفعيل مخرجات العملية التّعليمية التعلميّة

و تتجلى أهمية هذه الدّراسة و الّتي جاءت استكمالاً للدّراسات السّابقة في إلقاء الضوء على إحدى الاستراتيجيات التّعليمية (**استراتيجية التّعليم الفعّال**) الهامة، و طريقة توظيفها باعتبارها تتضمن آليات تّعليمية فعالة و مؤثرة في التّعليم الصّفي قصد مساعدة المتعلّم على التفكير و التعلّم و التقدم على الأصعدة جميعها الإنسانية و الفكرية و الإجتماعية.

كما نروم من خلال هذه الدّراسة إلى تحديد مقومات و معوقات التّعليم الفعّال في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الابتدائية (ولاية تيارت أنموذجا)، مع تقديم مقترحات و توصيات قد تساهم نسبيًا في تحقيق تعلم فعّال في المدرسة الجزائرية و تساعد على تجاوز العراقيل.

و منه فإنّ الإشكاليّة الأساسيّة الّتي انطلقت منها هذه الدّراسة تتمثل في السؤال الرّئيس التّالي:

- **ما مدى تطبيق آليات التّعليم الفعّال في المدرسة الجزائرية ؟**

ممّا جعلنا نطرح مجموعة من المثيرات الاستفهامية و المتمثلة في:

- ما مدى اهتمام مناهج التّعليم الابتدائي الجزائري في تحسين نوعية التّعليم و تجويده ؟
- ما مدى تطبيق المعلّم الجزائري لآليات التّعليم الفعّال ؟
- ما معوقات تطبيق التّعليم الفعّال في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الابتدائية ؟
- ما مدى تطبيق آليات التعليم الفعّال في تعليميّة اللّغة العربية لمستوى السنة الرابعة ابتدائي؟

و أمام الإشكالية المعنية بالدّراسة يتوجب تقديم عدد من الفرضيات من بينها :

- سعت مناهج التّعليم الابتدائي الجزائري إلى محاولة تحسين نوعية التّعليم و تجويده من خلال إعادة هيكلة و تصميم البرامج المتعلقة بجميع المواد الدّراسية في المرحلة الابتدائية.
- هناك وعي لدى المعلّم الجزائري بآليات التعليم الفعّال إلّا أنّه يجد صعوبة في تطبيقها.

من معوقات تطبيق التّعليم الفعّال في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الابتدائية:

- نقص تكوين معلّمي المرحلة الابتدائية خاصة فيما يتعلق بتطبيق المناهج الجديدة.
- الاكتظاظ داخل القسم.
- كثرة المواد الدراسية.
- كثرة المسؤوليات الموكلة لمعلّم المرحلة الابتدائية.

و قد قامت خطة الدّراسة على بناء يتشكل من **مقدمة** و **بابين** و **خاتمة** تحوي النتائج العامة على النحو الآتي:

الباب الأوّل: تحت عنوان: "**الإطار النّظري و المفاهيمي للتّعليم الفعّال**"، و الّذي احتوى على أربعة فصول، **الفصل الأول** ركزنا فيه على" **التّصميم التّعليمي و الأسس الإسبتمولوجية للتّعليم الفعّال** " و تطرقنا فيه إلى مختلف النظريات الّتي أثرت على التّصميم التّعليمي الفعّال.

أما **الفصل الثاني**: فجاء موسومًا بـ "**التّعليم الصّفي الفعّال الخصائص و المميزات** "، تم تقسيمه إلى ستة أجزاء حيث عالجنا في الجزء الأوّل من الفصل مدخل إلى مفهوم التّعليم الفعّال، أما الجزء الثاني فخصصناه لعرض المصطلحات المرتبطة بالّتعليم الفعّال، و بالنسبة للجزء الثالث فتطرقنا من خلاله إلى عرض أسس و أبعاد التّعليم الفعّال و الجزء الرابع عنوناه بـ:خصائص التّعليم الفعّال، فيما اقتصر الجزء الخامس على ذكر خصائص التّعليم الصّفي الفعّال ، و بما أنّ للمعلّم دورًا مهمًا في تحقيق تعليم فعّال جاء الجزء السادس موسومًا بـ: خصائص المعلّم الفعّال .

و بالّنسبة **للفصل الثالث** عنوناه بـ:" **مهارات التّعليم الفعّال ونماذجه** " تم تصنيف هذا الفصل إلى قسمين ، خصصنا القسم الأوّل منه الحديث بشيء من التفصيل عن مهارات التّعليم الفعّال (مهارة التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) ،و القسم الثاني اقتصر على عرض النّماذج الأجنبية و كذا النماذج العربية لتصميم التّعليم الفعّال ، و أرفقنا هذا الفصل بنموذجين إجرائيين الأوّل يخص مهارات التّعليم الفعّال و الثاني حول كيفية تحقيق تعلّم فعّال.

و ارتأينا في **الفصل الرابع** المعنون بـ "**طرائق التعليم الفعّال**"، أن نتطرق فيه إلى عرض بعض من الطرائق التّعليمية التقليدية و كذا الطرائق التّعليمية النّشطة (طرائق التدريس ذات العلاقة العمل الجماعي ، طرائق التدريس ذات العلاقة بالتفكير، طرائق التدريس ذات العلاقة بالمتعة و التسلية)، بغية إبراز دور المتعلّم في مختلف الطرائق الّتي تناولناها و كذا إبراز دور الطرائق النّشطة في تحقيق تعلّم فعّال.

أما **الباب الثاني** فخصصناه للمنظومة التربوية الجزائرية و احتوى على أربعة فصول حيث جاء الفصل الأوّل موسوما بـ: "**المرجعية النظرية للمنظومة التربوية الجزائرية**" و تطرقنا فيه إلى عرض المراحل التاريخيّة لتطور النّظام التّربوي في الجزائر، و كذا مراحل الإصلاح التربوي الجزائري ، و اخترنا أن يكون **الفصل الثاني** مخصصا لدراسة مستجدات المناهج التّربوية في الجزائر من خلال عرض مختلف النّظريات التربوية و المقاربات الّتي توالت على المنظومة التربوية الجزائرية.

و بالنسبة **للفصل الثالث** فخصّص لدراسة "**منهاج اللّغة العربية في ضوء الإصلاحات (منهاج السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا)**" ،**فيما تناول الفصل الرابع** دراسة منهجية البحث و مناقشة نتائج الاستبانة الّتي وجهت أسئلتها إلى معلّمي المرحلة الابتدائية (السنة الرابعة ابتدائي) بولاية تيارت – مقاطعة السوقر–.

أنهينا الدّراسة باستنتاج عام وضحنا فيه مدى صحة فرضيات الدّراسة ،كما اقترحنا بعض الحلول و التّوصيات الّتي يمكن أن تساعد كلّ من ينقب في هذا المجال (**التّعليم الفعّال في الجزائر**) على فهم الأسباب الّتي كانت و مازالت تقف أمام تحقيق تّعليم فعّال.

قد تم اعتماد مناهج عدّة في هذه الدّراسة إذ تم اتباع المنهج التاريخي و ذلك في سياق الحديث عن مراحل تطور المنظومة التربوية الجزائرية، كما تم اختيار المنهج الوصفي و ذلك فيما يتعلق بالإطار النظري و الّذي يتناول الأدبيات و البحوث و الدّراسات التي تناولت التّعلم الفعّال ،أما الجانب التطبيقي فلقد تم الاستعانة بالمنهج التحليلي الإحصائي من أجل وصف النتائج العامة المتوصل إليها و تحليلها و ربطها بالمسببات و كلّ هذه المناهج المعتمد عليها تخدم بعضها البعض إذ لا يمكن الفصل بينها.

و ككلّ بحث يحتاج صاحبه إلى ركائز يعتمد عليها لإتمام الدّراسة فقد تم الاستعانة بمجموعة من المصادر و المراجع ،الّتي كانت لنا معينا مغذيا في تحرير الأطروحة فأما المصادر فاعتمدنا على

القرآن الكريم و معجم لسان العرب لابن منظور، و بالنسبة للمراجع فحاولنا أن نستعين بالكتب التي لها صلة مباشرة بموضوع دراستنا ككتاب التّعليم و التعلّم الفعّال نحو بيداغوجيا منفتحة على الدماغ لأحمد أوزي و كتاب حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون التعلم و التدريس من منظور البنائية،كما اعتمدنا كذلك على مراجع أجنبية منها Effective Teaching in Schools , Theory and Practice, لكريس كرياكو و بعض من الوثائق و السندات التكوينية و المناهج التربوية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية .

و لعلّ أهم الصعوبات الّتي و اجهتنا خلال إنجازنا لهذا البحث أهمّها :

صعوبة جمع نتائج الاستمارات نتيجة عزوف بعض من المعلّمين عن الإجابة.

إلا أننا تجاوزنا ذلك بفضل الله و بفضل مجهودات الأستاذ المشرف الّذي كان لنا نعم الموجه و المرشد في كلّ خطوات البحث.

و في الختام أتقدم بالشكر الجزيل لكلّ من ساهم في إنجاز هذا البحث.

تم بحمد الله تعالى و توفيقه.

الطالبة: فتيحة بن نعجة.

بـــ:تيارت:في: 25 من شوال 1442هـ.

الموافق لـ: 06 جوان 2021م.

الباب الأول

الإطار النظري و المفاهيمي

للتّعليم الفعّال.

الفصل الأول:

التّصميم التّعليميّ و الأسس الإبستيمولوجيّة للتّعليم الفعّال.

مباحث الفصل :

1-التّصميم التّعليمي، المصطلح و التّطوّر.

2- النّظرية السلوكيّة وأثرها على تصميم التّعليم الفعّال.

3- النّظرية المعرفية وأثرها على تصميم التّعليم الفعّال.

4- النّظرية البنائيّة وأثرها على تصميم التّعليم الفعّال.

5نظرية الذكاءات المتعددة وأثرها على تصميم التّعليم الفعّال.

6- نظرية الاتّصال وأثرها على تصميم التّعليم الفعّال.

7- منحى النّظم وأثره على تصميم التّعليم الفعّال.

توطئة:

شهد العالمّ في السّنوات الأخيرة من القرّن العشرين تقدّمًا كبيرًا في تطوّرِ المعارف و العلومِ و التّكنولوجيا، و كان لهذا التّطور الأثر العظيم في دفع كثير من الباحثين و التّربويين إلى إعادة صياغة أنظمة التّعليم على مبادئ مبنيّة على ما هو أفضل و أجود، و أكثر كفاءة و فاعليّة بالنّسبة للعمليّة التّعليمية التّعلميّة بصفة عامّة و المتعلّم بصفة خاصّة، ممّا أدى إلى ظهور علم حديث يهتّم بتطبيق ما انبثق عن النّظريات التّربوية و تطبيقاتها في الواقع و أطلق عليه اسم (التّصميم التّعليمي).

أصبح التّصميم التّعليمي أحد المجالات الجديدة التّي تعتمد استخدام تكنولوجيا التّعليم، و أسلوب النّظم من أجل تصميم أنّظمة تعليميّة ترتبط على نحو مباشر بأهداف و أنشطة التّعليم داخل حجرات الدّراسة، و ذلك لأنّ ممارسة المعلّم التطبيقية لعملية تصميم التّعليم سوف تساعده على التّفكير و التّخطيط المنظّم، و من ثم تحديد أهدافه التّعليميّة، و طرائقه التّدريسية، و أنشطته التّربوية، و أساليبه التّقويمية بشكل أكثر فعاليّة.

من خلال هذا الفصل سنتعرف على مختلف النّظريات التي أثرت على عملية تصميم التّعليم الفعّال، و ذلك من خلال عرض أهم مبادئ كلّ نظرية، و انعكاساتها على التّصميم التّعليمي.

1- التّصميم التّعليمي، المصطلح و التّطوّر:

1-1- مفهوم التّصميم التّعليمي: قبل أن نتطرق إلى عرض مفهوم التّصميم التّعليمي نتعرف أولاً على مفهوم التّصميم ثمّ التّعليم لنصل بعد ذلك إلى تحديد مفهوم التّصميم التّعليمي.

وردت عدّة تعاريف لمصطلح التصميم منها :

"عملية موجهة لهدف محدد، و يسعى هدفها إلى إدراك و تحقيق الأشياء الجديدة"[1].

"هندسة الشيء ضمن خطّة مدروسة و منظّمة، و يشير مفهوم التّصميم إلى عمليّة تخطيط منهجيّة تسبق تنفيذ الخطّة من أجل حلّ مشكلة"[2].

[1]- باتريشال - سميث،تيلمن ج راغن، التصميم التعليمي، العبيكان للنشر و التوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 2012م، ص:33.

[2]- نذير سيحان العبادي، تصميم التدريس، دار يافا العلمية للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، عمان، 2006، ص: 20.

– التّعليم: يعرف التّعليم بأنّه " إحداث تغيّرات معرفيّة و مقصودة و وجدانيّة لدى الطلاب. فهو نشاط مقصود من قبل المعلّم لتغيير سلوك طلابه"[1].

أما فيما يخص التّصميم التّعليمي فهو:

1-2- تعريف ميرل (Merrill) للتّصميم التّعليمي:

«تصميم التّعليم هو عملية تحديد و إنتاج ظروف بيئيّة، تدفع المتّعلم إلى التّفاعل على نحو يؤدّي إلى إحداث تغيير في سلوكه و يذهب ميرل إلى أبعد من ذلك، فيضمن التّعليم ملاحظة المتعلّم و تَتَبُّعه في تفاعله مع البيئة التّعليميّة التي صُمِّمَتْ من أجله، لكي نساعد المختصّين على تقسيم فعاليّة ما قام بتصميمه»[2].

من الملاحظ أنّ هذا التّعريف ربط عمليّة تصميم التّعليم بالمتعلّم و سُلوكهِ لتحقيق التّفاعل المطلوب.

و هو كذلك «علم و تقنيّة يبحث في وصف أفضل الطرق التّعليميّة التي تحقّق النتائج التّعليميّة المرغوب فيها و تطويرها وفق شروط معينة»[3].

كما أنّه« العمليّة التي تحدّد كيف سيحدث التّعلم»[4].

و منه التّصميم التّعليمي بناء هندسي يعتمد على جملة من الإجراءات، و البحث عن أفضل الطرق و الأساليب و الأنشطة التّعليمية التي تسعى إلى تفعيل العمليّة التّعليميّة التعلميّة.

---

[1]- أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل، أساليب التعليم و التعلم النشط، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ط1، دسوق، 2012م، ص:14.

[2]- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور البنائية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003م، ص111.

[3]- مصطفى يوسف، تصميم التعليم، دار حامد للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن، 2007م، ص: 19.

[4]- المعايير التربوية لبناء موقع تعليمي على شبكة الانترنت، نشوى رفعت، 2011 متوفر على العنوان التالي: موقع:
http://emag. mans.edu.eg/index. php?page=news&task=show&id=218&sessionID=23.
أطلع عليه يوم: 12 - 04 - 2020 م، على الساعة: (9:30).

2- المفاهيم الأساسية المتعلّقة بالتّصميم التّعليمي: التّدريس - التّعلم – و التّدريب - تكنولوجيا التّدريس، تكنولوجيا التّعليم.

2-أ/ التّعلم (learning)**:** «هو تغيّر مقصود في السلوك، يستدل عليه من أداء المتعلّم، ناتج عن الخبرات أو التّدريب و ثابت نسبيًا».

و لتوضيح معنى التّعلّم نقول: «إنّ التعلّم لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، و إنّما نستدلّ عليه عن طريق ملاحظة بعض التّغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلّم. و يمكن تشبيه التّعلم بالطاقة الكهربائيّة التي لا نلاحظها مباشرة، و إنّما نلاحظ أثرها في الإضاءة، أو تشغيل الأجهزة و غير ذلك»[1].

خلاصة القول إنّ هدف عمليّة التّعليم هو تيسير و تسهيل عملية التّعلّم، فالتّعليم ليس غاية في ذاته، بل هدفه تعليم المتعلّم في يسر و سهولة، و منه فإنّ التّعلم هو عمليّة اكتساب و استيعاب و توظيف معارف منظّمة يتمّ تقديمها خلال أنشطة التّعليم.

2-ب/ التّدريس(teaching): للتّدريس تعاريف متعدّدة منها:

- « نشاط إنساني هادف و مخطّط، و تنفيذيّ، يتمّ فيه تفاعل بين المعلّم و المتّعلم و موضوع التّعلّم و بيئته، و يؤّدي هذا النشاط إلى نموّ الجانب المعرفيّ و المهاريّ و الانفعاليّ لكلٍّ من المعلّم و المتّعلّم، و يخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة و مستمرّة»[2].

و يعرّف أيضًا بأنّه: «نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التّعلّم و تسهيل مهمّة تحقيقه، فهو يتضمّن القيام بعدّة إجراءات، مثل: تشكيل بيئة المتّعلّم بصورة تمكّنه من تعلّم ممارسة سلوك معيّن ضمن شروط خاصّة بالمتعلّم، و أخرى خاصّة بالموقف التدريسيّ، و ثالثة خاصّة بالمعلّم و المنهاج و أساليب التدريس، الوسائل و الأنشطة، و هي التي تضمن التّعلّم الجيّد»[3].

---

[1]- عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للطباعة و التوزيع، الطبعة العربية، 2002م،ص:5.

[2]- خليل إبراهيم شبر و آخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2014، ص:25.

[3]- محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق... أساليب... استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م، ص: 05.

و منه، فإنّ التّدريس هو تلك العمليّة التي تصبو إلى إثارة و تنمية الخصائص المعرفيّة و الانفعاليّة و المهاريّة لمحركي موقف التّدريس. (المعلّم، و المتعلّم،...)، مع مراعاة العوامل و المكوّنات التي من شأنها أن تساهم في إنجاح العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.

2-ج/ الفرق بين التّعليم والتّدريس: هناك أكثر من فرق بين مفهومَي التّعليم و التّدريس، يمكن التّعبير عنها بما يأتي:

- إن التّدريس عمل مقصود، في حين أنّ التّعليم قد يكون مقصوداً، و قد يكون غير مقصود، بمعنى أنّه يمكن أن يحدث بقصد مسبق، أو أنّه يحدث من دون قصد. و من التعليم غير المقصود أنّك قد تتعلّم أشياء كثيرة من مشاهدة فيلم معيّن لم تكن تقصد تعلّمها قبل مشاهدة ذلك الفيلم.

- إن التّعليم أوسع استعمالاً من التدريس في المجال التّربوي، لأنّه يتناول المعارف و القيم و المهارات، في حين يقتصر التّدريس على المعارف و القيم من دون المهارات.

- إنّ التّعليم يحصل داخل المؤسّسات التّعليميّة، و قد يحصل خارجها أو في الإثنين معًا، أمّا التّدريس فلا يحصل خارج المؤسسات التعليميّة[1].

2-د/ تكنولوجيا التّدريس: (Instructional Technology**)**: تعرّف تكنولوجيا التّدريس بأنّها ترتيبات نظاميّة لأحداث تّعليميّة - تعلّميّة تمّ تصميمها لوضع المعرفة بالتعلّم موضع التطبيق و الممارسة بطريقة تنبّئيه و فاعلة لتحقيق الأهداف[2].

2-هـ/ تكنولوجيا التّعليم:(EducationalTechnology): هو نظام فرعي من تكنولوجيا التربية و يقع تحت مظلتها، و يعرف بأنّه علم يختص بتطبيق النظريات العلمية للتربية و علم النفس و طرائق التدريس و التقويم لتصميم و بناء المواقف التعليمية، بما تشمله من طرق و أساليب و وسائل و أجهزة

[1]- ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، دط، عمان،2001م، ص: 262.

[2]- ينظر: مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق، مرجع سابق، ص:17.

لتحقيق أهداف محددة، و يعني ذلك أن تكنولوجيا التّعليم علم يشمل تخطيط و تنفيذ عناصر عملية التدريس على أسس علمية[1].

من خلال التّعريفين السّابقين يتّضح لنا أنّ تكنولوجيا التّدريس تتضمّن عمليّات و ترتيبات معيّنة ثابتة و فاعلة، من أجل تحقيق الأهداف التّعليميّة التي خُطِّط لها، أمّا تكنولوجيا التّعليم فتشير إلى الأدوات و الموادّ المنظّمة، و التي تعمل فيما بينها بطريقة تكامليّة تفاعليّة قصد تحقيق أهداف مسطّرة مسبقًا.

2-و/ مفهوم علم تصميم التّدريس: (Science of Teaching Design): تعددت مفاهيم تصميم التدريس و منها:

هو: «علم يبحث في كافّة الإجراءات و الطّرق المناسبة لتحقيق نتاجات تعليميّة مرغوب فيها و السّعي لتطويرها تحت شروط و ظروف محدّدة»[2].

و هو كذلك: «عمليّة تخطيط للتّدريس تستهدف رسم الخطوط و الإجراءات العامّة و التفصيليّة لعناصر و خطوات التّدريس، تنطلق من مبادئ و نظريات و نماذج التّدريس، و تحدّد كيفية تنفيذ عملية التّدريس على النحو الذي يحقّق الأهداف المرجوّة»[3].

و هو كذلك «عملية منظمة تستخدم لتطوير برامج التعليم و التدريس بأسلوب متسق و موثوق»[4].

يمكن القول: إنّ عمليّة تصميم التّدريس هي عمليّة منظمة لكافة عناصر البيئة التّعليمية، و التّخطيط الجيّد لها، و وضع كافّة الإجراءات المتعلّقة بكيفية السير الحسن للعمليّة التّعليميّة التعلّميّة. بدءً من اختيار المادة التّعليمية من حيث التّصميم و التطوير و التقويم و الطرائق التّعليمية المناسبة و الوسائل و كيفية اختيارها و استخدامها بأقل وقت و جهد ممكنين.

---

[1]- ينظر: أحمد ابراهيم قنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2006، ص:30.

[2]- محمد عبد الحافظ سلامة، تصميم التدريس، دار الخريجي للنشر و التوزيع،، دط، الرياض، 2004م، ص: 19.

[3]- ماهر اسماعيل يوسف، التّدريس مبادئه و مهاراته، مكتبة الرشد، ط2، الرياض، 2008م، ص: 06.

[4]- محمد علي الخولي، تصميم التدريس، دار الفلاح للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص: 15.

2-ز/ الفرق بين تصميم التّعليم وتصميم التّدريس: غالباً ما يحدث الخلط بين تصميم التّعليم و تصميم التّدريس، و هذا مردّه لترجمة المصطلحَين، إذْ يوجد في كثيرٍ من المؤلفات العربيّة أنّ كلمة (Instruction) تعني تدريس، و كلمة (Teaching) تعني تعليم، و من هنا جاء الخلط بين المفهومين إذ أنّ" أنّ كلمة (Instruction) تعني تعليماً و ليس تدريساً، و أنّ كلمة (Teaching) تعني تدريساً و الجدول أدناه يوضح لنا الفرق بين تصميم التّعليم و تصميم التّدريس بما يأتي":[1]

الفرق بين تصميم التّعليم و تصميم التّدريس.	
تصميم التعليم	**تصميم التدريس**
1- نظام شامل يحتوي تدريب و تعليم وتعلم.	**1-** نظام جزئي من نظام التعليم.
2- عمل جماعي تعاوني متكامل.	**2-** عمل فردي.
3- يرتبط بالمادة التعليمية.	**3-** ترتبط بالحصة الصفية (الدراسية).
4- أهداف عامة ترتبط بالمقرر الدراسي.	**4-** أهداف سلوكية محددة بالحصة (الدراسية).
5- يتم اختيار المحتوى و تنظيمه من قبل الجماعة.	**5-** يتم توفير البيئة التعليمية من قبل المعلم و كذلك تنظيم المحتوى التعليمي بعد تحليله.
6- التقويم التكويني، طرق، دليل المعلم.	**6-** بناء مواقف تعليمية، و أنشطة تعليمية.
7- التقويم التكويني، ختامي، حيث لا تطوير دون التقويم.	**7-** تقويم لمدى تحقق الأهداف السلوكية لدى الطلبة.
8- يتم تجويب المحتوى على الطلبة و تعزل جميع المتغيرات و تبقى المادة التعليمية.	**8-** لا يتم تجريبه غالبا، و إنما نحصل على تغذية راجعة من خلال التنفيذ، و المعلم هو الذي يختار استراتيجية التنفيذ المناسبة.
9- يتماشى مع ما جاءت به النظرية التوسيعية لـ"ريجليوت".	**9-** يتماشى مع جاءت به النظرية المصغرة (التصميم على مستوى الموسع لميرل).

جدول{ب1} { ف1}:(01) : الفرق بين تصميم التّعليم و تصميم

[1]- محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية و ممارسة،، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، ط4،عمان، الأردن، 2008، ص: 45-47.

تبيّن الفوارق المذكورة أعلاه أنّ (طريقة العمل، طبيعة الأهداف، طبيعة الموارد المستخدمة... إلخ)، هي التي تفصل بين مفهومي تصميم التّعليم و تصميم التّدريس.

2-ح/ أهميّة تصميم التّدريس: لم تعد النّظرة القاصرة لعمليّة التّعليم، و المتمثّلة في قيام المعلّم بنقل المعرفة إلى المتعلّمين، و قيام المتعلّمين بالإنصات و الحفظ و الاستظهار، صالحة في ظلّ ما يشهده هذا العصر من انفجار معرفيّ و تكنولوجيّ، و زيادة أعداد الطلّاب المنخرطين في مراحل التّعليم المختلفة، و لذلك بدأ الاتّجاه إلى أن يكون التّعليم مخطّطاً و مصمّماً وفق أسس منطقيّة و سيكولوجيّة سليمة، و يقوم على احتياجات المتعلّمين، و استعداداتهم و قدراتهم، و عليه فإنّ تصميم التّدريس يشكّل أهمّيّة كبيرة لكلّ من المعلّم و المتّعلم.

أ) بالنسبة للمعلّم:

1- يساعد في تحديد الأهداف التي يودّ أن تحقّق عند المتّعلمين.

2- يوجّه المعلّم في تنظيم الأنشطة، و يبعده عن التخبّط في تنفيذها.

3- يساعد المعلّم في توزيع الوقت بشكل متوازن، حتّى لا يتجاوز أيّ جوانب أساسيّة يرغب في تخطيطها، و كذا في اختيار الأساليب و الوسائل و الأنّشطة المناسبة.

4- يجعل المعلّم أكثر ثقة بنفسه و أقلّ شعورًا بالاضطراب.

ب) بالنسبة للمتّعلم:

- يساعد المتّعلم في تنظيم و قته في الدّراسة، و توزيعه بحسب الأهمّيّة المعطاة للأهداف و المحتوى.
- يزيد من دافعيّة المتعلّم للتّعلّم.
- يجعل المتعلّمين أكثر قدرة على الاستيعاب، و ذلك لأنّ المادّة تكون منظمّة له.
- يترك انطباعًا حسنًا عند المتعلّمين[1].

3- تطوّر علم تصميم التّدريس: تعود بدايات ظهور علم تصميم التّدريس إلى نهايات النّصف الأوّل للقرن العشرين، و بالتّحديد إلى ما بعد الحرب العالميّة الثانية، و كانت البدايات تتعلّق

[1]- ينظر: ماجدة مصطفى السيد و آخرون، المناهج و مهارات التدريس، الدار العربية للنشر و التوزيع، دط، القاهرة، 2010م، 2011م، ص: 152، 153.

بالتّدريب العسكريّ عندما فكّرت الحكومة الأمريكيّة في تدريب أعداد كبيرة من جنودها للالتحاق بالحرب، فبدأ العلماء الأمريكيون بالتّفكير بإدخال التّقنيّات الحديثة لتحقيق الأهداف المرسومة، و كان على رأسهم العالم جون ديوي (john dewey) الذي تُنسب إليه ولادة علم تصميم التّدريس.

3-أ/ العوامل التي أدت إلى تطور علم تصميم التّدريس:

1- الدّراسات و الأبحاث التي تتعلّق بنظريّات علم النفس، خاصّة ما يتعلّق بالفروق الفرديّة، و التّعليم المبرمج الذي يعدّ أساسًا لمفهوم تصميم التّدريس.

2- الدّراسات و الأبحاث التي تتعلّق بنظريّات التعلّم، و التي تشير إلى المثيرات و الاستجابات و التعزيز.

3- الدّراسات و الأبحاث التي تتعلّق بمجال الوسائل التّعليميّة، و التّقنيّات التّعليميّة.

4- التّكنولوجيا الهندسيّة، و التي تتمثّل في استخدام المتعلّم الآلة بذاته (التّعلّم الذّاتي)، و الذي يساعده على التّقدّم وفق سرعته الخاصّة[1].

3-ب/ مفهوم تصميم التّدريس الفعّال: عند برانش: (Branch): «هو عمليّة مخطّطة لمواجهة التّفاعلات العديدة بين المحتوى و الوسائل التّكنولوجيّة و المعلّم و المتعلّم و البيئة التعليميّة خلال زمن محدّد»[2].

«إن تصميم التّدريس الفعّال هو علم يدرس كافة الإجراءات و التّفاعلات و الطرق الملائمة لتحقيق نتائج تعليميّة مرغوب فيها، و من ثمّ السّعي لتطويرها و تحسينها وفق شروط معيّنة»[3].

[1]- ينظر: زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011م، ص: 23.

[2]- المرجع نفسه، ص: 14.

[3]- ماجدة مصطفى السيد و آخرون، المناهج و مهارات التدريس، مرجع سابق، ص: 14.

«و هو علم يحاول الرّبط بين الجانبين النظريّ و التطبيقيّ، فالجانب النظريّ: يتعلّق بنظريات علم النّفس و نظريات التّعلّم، و الجانب العملي يتعلّق بالوسائل التّعليمية و البرمجيّات كالحاسوب و الأفلام المتحرّكة و الثّابتة و التلفاز و الفيديو... إلخ»[1].

نستنتج أنّ تصميم التّدريس الفعّال هو جملة الإجراءات الّتي تسعى إلى تحقيق التفاعل بين العناصر المختلفة للعمليّة التّعليميّة في إطار زمني محدّد.

3-ج/ أهمّيّة تصميم التّدريس الفعّال:

تتمثل أهمية تصميم التدريس في كونه العامل الحاسم في فاعلية أو عدم فاعلية العملية التعليمية باستخدام نظم الوسائل المتعددة، فقد أثبتت الدراسات فاعلية استخدام نظم الوسائل المتعددة و ذلك إذا أُحسن تصميمها و إنتاجها، و لكن إذا لم تُصمم بطريقة جيدة تراعي المتغيرات و العوامل التربوية و الفنية فلن تقدم الكثير إلى عملية التعلم، بل قد تقلل من جودته و تؤدي إلى آثار سلبية لدى المتعلمين، بل قد يكون التعليم التقليدي أسرع و أكثر فاعلية و اقتصادا من الوسائل التفاعلية رديئة التصميم، و هذا ما أدى إلى الاهتمام بالتصميم الجيد لبرامج الوسائل التعليمية المتعددة، و توازى هذا الاهتمام اهتمام أكاديمي بدراسة أثر استخدام تلك البرامج بأساليبها المختلفة على عملية التعليم لما لها من أهمية بالغة في تحقيق التعلم الإيجابي[2].

– تتضح أهمية تصميم التّدريس الفعّال في النّقاط الآتية:

– توفير الوقت و الجهد فهو عملية دراسة و تغيير و تعديل لجميع الطرائق التّعليميّة قبل البدء بالتّطبيق، و ذلك لحذف الطرائق التّعليميّة التي ثبت عدم فاعليتها، و التركيز على الطرائق التّعليميّة الفعّالة التي تؤدّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

– تسهيل التّفاعل و التّواصل بين المشاركين في تصميم البرامج التّعليمية الفعّالة و تشجيعهم على العمل كفريق واحد.

---

[1]– مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص:14.

[2]– ينظر:يسرية أحمد الهمشري، تصميم التدريس الإلكتروني مهاراته، و تطبيقاته للعاملين به، THE EAITSM INC للنشر و التوزيع، دط، القاهرة، 2016، ص: 13.

– التوجّه نحو الأهداف التّعليميّة المرسومة، و من ثمّ تحديد الأهداف التّربويّة العامّة و الأهداف السلوكيّة – الإجرائيّة – الخاصّة المتعلّقة بالمحتوى الدّراسي يزيد من احتمالية نجاح المعلّم في تعليم المادّة الدّراسيّة التي يدرسها بشكل فعّال، ممّا يقلّل من الخطأ و المواقف المحرجة التي تظهر ضعف المعلّم أمام طلّابه.

– يقلّل التّوتّر عند المعلّم نتيجة اتّباع أساليب تعليميّة جديدة و سليمة و يجعله قادرًا على العطاء و إدارة الفصل بفاعلية[1].

لعلّ أهمّ أثرٍ تحدثه عمليّة تصميم التّدريس الفعّال هو ذلك الذي يصبّ في صالح المعلّم من الناحية العمليّة (تمثيل الدرس) و النّفسيّة.

3– د/ عملية تصميم التّدريس الفعّال:

تتمثّل عمليّة تصميم التدريس الفعّال في الإجابة عن ثلاث أسئلة رئيسية و هي:

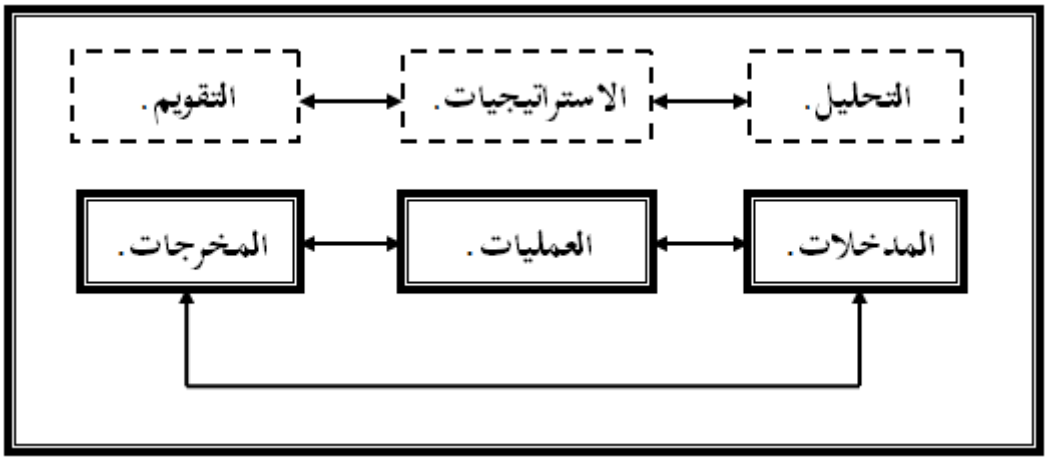
خطاطة{ب1 }{ف1}: (01): أسئلة تصميم التّدريس

و يمكن تلخيص هذه الأسئلة في أهداف التّعلم المراد تدريسها للمتّعلمين، و هي الأهداف المعرفيّة، الأهداف الوجدانيّة، و المهاريّة بالإضافة إلى استراتيجيات التّعليم المتمثّلة في الطرق و الأساليب و الوسائل و الأنشطة التّعليميّة التي يستخدمها المعلّم من أجل تحقيق تلك الأهداف،

[1]– ينظر : مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص: 14– 15.

و من ثمّ لابدّ من أساليب التّقويم المتمثّلة في الاختبارات الموضوعيّة و الشّفويّة و الاستبانات... و غيرها.

تمرّ عملية تصميم التّدريس بثلاثِ مراحل أساسيّة، و هي: التّحليل، الاستراتيجية، التّقويم؛ كما هو موضّح في الخطاطة [1]:



خطاطة {ب1}{ف1}: (02): عمليّة تصميم التّدريس الفعّال.

و فيما يلي توضيح لعمليّة تصميم التّدريس الفعّال:

1- «تحليل المدخلات Inputs: و يتمّ في هذه المرحلة تحديد ما يلي:

- خصائص الفئة المستهدفة و خصائصهم الجسميّة و العقليّة و الانفعاليّة و الاجتماعيّة.
- الأهداف المراد تدريسها.
- الوسائل التّعليميّة.
- الزمن اللّازم لتحقيق الأهداف.

2- الاستراتيجية: Stategy **و العمليّات** processes و يتمّ في هذه المرحلة ما يأتي:

- عرض المادّة الدّراسيّة.
- استخدام الوسائل التعليميّة و الأنشطة الفعّالة.
- ترتيب البيئة التّعليميّة من مقاعد و تهوية و إضاءة و غيرها.

[1]- ينظر: مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص: 16.

3- تقويم المخرجات: (Outputs Evaluation) و يتم من خلاله:

- إنجاز المهمّة التعليميّة.
- تحليل نتائج المتعلّمين.
- مراجعة الخطّة لتصويب الأخطاء.

- إنّ عمليّة تصميم التّدريس الفعّال يجب أن تكون متوافقة و منسجمة، بمعنى: أن تكون طريقة التدريس مناسبة لتحقيق الأهداف التي تمثلت في المرحلة الأولى، و أن تكون مرحلة التّقويم متوافقة و منسجمة مع الأهداف و الاستراتيجيّات»[1].

3-هـ/ الأسس الفلسفيّة لتصميم التّدريس الفعّال:

تتّفق كثير من الأدبيات على أنّ الأساس الفلسفي للتّصميم التّعليمي يمكن تحديده في فلسفتين رئيستين هما:

1- الفلسفة الموضوعيّة: يعتقد أنصار الفلسفة الموضوعيّة أنّ الحقيقة موجودة على نحو موضوعيّ و مستقلّ عن الخبرة الذّاتية للمتعلّم، و بوجود حقيقة مشتركة، و بأنّ المعرفة تكتسب من الخبرة، بالإضافة إلى تأييد هذا الاتّجاه للاختزالية، و هي عملية تجزئة الكلّيّات المعقّدة إلى الأجزاء الصغيرة التي تتكوّن منها.

2- الفلسفة الذّاتيّة: تعدّ الفلسفة الذّاتية أو البنائيّة أكثر تنوّعًا، حيث يمكن تحديد ثلاثة مكوّنات رئيسة للخبرة هي:

- البنائيّة الفرديّة أو المعرفيّة:

التي يعتقد أنصارها بأنّ بناء المعرفة عمليّة فرديّة، و أنّها تنتج عن التفسَير الشخصيّ للخبرة التي يمرّ بها المتعلّم، و أن التّعلّم عمليّة نشطة.

- البنائيّة الاجتماعيّة:

يعتقد أنصار هذا التّوجه بأن التّعلم عملية تشاركية، في إشارة إلى أهمّيّة الحوار الاجتماعي في النّمو المعرفي للمتعلّم، و يتمّ ذلك من خلال السياقات الاجتماعيّة و الثقافيّة، حيث يتمّ تكوين المعنى من خلال التّفاوض و الحوار المعتمد على وجهات نظر متعدّدة.

[1]- مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس (بين الفكر و التطبيق) ،مرجع سابق، ص: 16-17.

– البنائية السياقيّة: هذه وجهة نظر معاصرة تؤكّد على أنّ التّعلم يحدث (و يجب أن يتمّ) في مواقف حقيقيّة أو أصليّة، و أن يدمج تقويم الأداء في مهامّ التّعلم و نشاطاته و ليس منفصلا عنها[1].

و عليه تهدف فلسفة تصميم التّدريس الفعّال إلى:

– تعويد المتعلّم على بناء المعرفة بنفسه مع الاعتماد على الخبرة الشخصيّة.

– إشراك المتعلّمين في تحقيق الأهداف التعليميّة المرجوّة.

– تطبيق المتعلّم للمعرفة في سياقات مختلفة.

3–و/ الأسس النّظريّة و السيكولوجيّة لتصميم التّدريس الفعّال:

هناك عدّة نظريات أسهمت بدرجة كبيرة في تطوير موضوع تصميم التّدريس الفعّال أهمها:

"– نظريات التّعلّم: التي تصف كيفيّة حدوث التّعلم و ظروفه و طرائقه.

– نظريات التّعليم: التي تتعلّق بالظروف الواجب توفّرها التي تسهم في تحسين التعلّم و تسهيله.

– نظرية النّظم: تعمل على تطوير عملية التدريس من خلال ربط أجزاء النظام التدريسي لتعمل معًا لتحقيق الأهداف.

– نظريّات الاتّصال: أفادت في تطوير المواقف التّدريسيّة، باعتبارها مواقف اتّصال يتمّ فيها التّفاعل بين المعلّم و المتعلّم، كما أسهمت في تطوير وسائل سمعيّة و بصريّة و استخدامها في التدريس[2].

يمكننّا القول إنّ تصميم التّدريس الفعّال قد تبلور نتيجة الاستناد إلى هذه النّظريات و ما جاءت به من المبادئ و الأسس في ميدان التّدريس، و فيما يأتي شرح لهذه الأسس و علاقتها بتصميم التّدريس الفعّال.

4– النّظريّة السلوكيّة و تصميم التّعليم الفعّال:

راجت هذه النّظرية في منتصف القرن الماضي، و هي من أولى النّظريات التي أثّرت في تصميم التّدريس، و خصوصًا آراء سكينر skinner و كراودر crowder، حيث يرى أصحاب هذه النظريّة

[1]– ينظر: لما محمد أبابطين، أثر الاتجاهات الفلسفية و النظرية في التصميم التعليمي، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم تقنيات التعليم، المستوى الرابع، ص : 2– 4.

[2]– زيد سلمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص:164.

أنّ التّعلّم يحدث نتيجة تعرض الإنسان لمثير معيّن تتبعه استجابة ناتجة عن هذا المثير، و عن طريق تكرار المتعلّم للمثير نفسه تثبت هذه الاستجابة عنده.

تتّضح مبادئ النّظرية السلوكيّة عند كلّ من واطسون، و ثورندايك و بافلوف و سكنر، حيث أقرّوا أن التّعلّم يحدث نتيجة مثير خارجي، و أن عقل المتعلّم مثل الصندوق الأسود و لم ينظروا ماذا يحدث بداخله، و بشكل عامّ تجاهلوا تأثير عمليات التفكير في السلوك الملاحظ[1].

و يمكن لنا هنا ذكر بعضٍ من مبادئ النّظرية السلوكية في النقاط الآتية:

– **الاشتراط الإجرائي:** تعلّم المتعلّم أيّ شيء يقدّم له يزداد تعلّمه بازدياد التّعزيز، و كلّما نقص التّعزيز نقص التّعلّم.

– **السلوك الإجرائي: و** هو قيام المتّعلّم بسلوك معين من دون أن يكون لديه استجابة لمثير محدّد[2].

– يحتل المعلّم دورا بارزا في العملية التّعليمية التّعلمية: يخطط للعملية الّتعليمية و يتابعها و ينفذها و يقيّمها، لكنّه لا يهتم بما يجري في ذاكرة المتعلّم من عمليات عقلية لأمّها داخلية و لا يمكن ملاحظنها أو قياسها مباشرة، و كل ما يقع الاهتمام عليه استجابة المتعلم للمثيرات.

– إنّ المتعلّم عندها مخزون يجب أن يعبأ بمجموعة من المعارف، فعندما تستثار عن طريق التعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون، و فكرة التعزيز و التدعيم تأتي من المحيط.

– المنهاج التعليمي عندها هو الكتاب المدرسي التقليدي، و كتب مبرمجة و أمّا الوسائل فهي الوسائل التقليدية، من سبورة و طباشير و ملصقات و خرائط... . الخ.

– يقوم التقويم عندها على قياس كمية الاستجابات المتعلّمة عن طريق الاختبارات لأنّ العملية التعليمية عندها عبارة عن تنظيم مثيرات البيئة التعليمية بحيث تؤدي إلى استجرار الاستجابات المطلوبة، و أنّ هدفها يتجلّى في العمل على زيادة كمية هذه الايتجابات عن طريق التعزيز.[3]

---

[1]– ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور البنائية، مرجع سابق، ص:119، 120.

[2]– بتصرف: يوسف قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، الأردن،2005 ص:124، 126، 128.

[3]–ينظر : صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، دت، ص: 26.

يمكن القول « أنّ النّظرية السلوكيّة هي الّتي ساعدت تصميم التّدريس كعلم في كيفيّة هندسة البيئة و تنظيمها بطريقة تساعد المتعلّمين على إظهار الاستجابات المرغوبة، و التي تعبّر في مجموعها عن عمليّة التّعليم»[1].

4-1/ تأثير فكر السلوكيّة على تصميم التّدريس الفعّال: يُعَدُّ سكينر (1954) أوّل من طبّق مبادئ علم النفس في مجال التّعليم من خلال دراساته التي نشرها حول استراتيجيّة التّعليم المبرمج (أوّل تقنية للتّعليم) و من هذه المبادئ:

أ- ضرورة تحديد التّعليم في خطوات أو مثيرات جزئيّة قابلة للملاحظة.

ب- يجب أن يتطلّب التّعلّم استجابة يمكن ملاحظتها من قبل المتعلّم.

جـ- يجب أن يوفّر التّعليم تعزيزاً فوريًّا لاستجابة المتعلّم.

د- يجب أن ترافق استجابة المتعلّم تغذية راجعة فورية توضّح له مدى صحّة استجابته.

هـ- يجب أن لا يؤدّي التّعليم بالمتعلّم إلى ارتكاب الأخطاء الكثيرة[2].

من جهة أخرى حدّد زيتون انعكاس فكر النّظريّة السلوكيّة على تصميم التّدريس الفعّال في النّقاط الآتية:

- حركية الأهداف السلوكيّة **Behavioral objectives movement**
- ظهور الآلات التعليمية وحركة التعليم المبرمج **teaching Machine phase and programmer Instructional Movement**
- مقاربة التّعليم المفرد **Individualized Instructional Approaches**
- التعلم بمساعدة الحاسوب **computer –Assisted Learning**
- مدخل النّظم في التعليم **systems Approach to instruction**

[1]- زيد سلمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن، 2010م، ص:114.

[2]- دروزة أفنان: إجراءات في تصميم المناهج، مركز التوثيق و الأبحاث، ط1، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين ، 1995م، ص:77.

و فيما يلي سنقدّم شرح بعض من هذه العناصر:

أولًا: حركة الأهداف السلوكيّة:

تُصاغ الأهداف السلوكيّة باعتبارها أهدافًا للتعلّم في صورة سلوكيّات نهائيّة، قابلة للتّصميم، و التخصيص، و قد وضعت عدّة تصنيفات للأهداف، سواء أكانت معرفيّة، أو و جدانيّة، أو حس حركيّة كما في تصنيف بلوم و مساعديه عام 1956.و قد قدّم جانيه تصنيفا عام 1972 لخمسة مستويات تتمثّل في: المعلومات اللفظيّة، و المهارات العقليّة، الاستراتيجيّات المعرفيّة، و الاتّجاه، و المهارة الحركيّة[1].

ثانيًا: ظهور الآلات التّعليميّة وحركة التّعليم المبرّمج:

على الرغم من إنّ كلًّا من "كونميوس" و "هربرت " و منستوري قد استخدموا مصطلح التّعليم المبرمج إلّا أنّ سكينر يمثّل أفضل من قدّم عن التعليم المبرمج و الآلات التّعليمية، و يمكن تتبّع الإسهامات في هذا الصدد:

– طور بترسون Peterson ما سُمّي Chemosheets ليتأكّد المتعلّم من إجابته من خلال مادّة كيميائيّة تظهر استجابة.

صمم كراودر crowder نمطًا تفريعيًّا من البرمجة للقوّات الجوّية الأمريكيّة في الخمسينيّات لتدريبهم على الصعوبات التي تواجههم بمعدّة إلكترونية.

ثالثًا: مداخيل تفريد التّعليم: تعدّدت مداخل تفريد التعليم في فترة الستينات القرن السابق، و ذلك على النحو الآتي:

أ– خطّة كيلر Keller Plan و تتجلّى ملامح تلك الخطّة في:

– الخطو الذّاتي فرديًّا.

– التّعلّم للتّمكّن.

– المحاضرات و العروض تزيد دافعيّة التّعلّم.

[1]– ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور البنائية، مرجع سابق، ص:124.

– استخدام رصد آني للدّرجة، و التّعلّم الخصوصيّ.

رابعًا: التّعليم الموجّه فرديًا: و تتجلّى ملامح ذلك النّمط من التّعليم الإفرادي الذي طوّره مركز بحوث التّعلّم و التنمية بجامعة بتسبرج بأمريكا على النحو الآتي:

– تجهيز الوحدات.

– الأهداف السلوكيّة.

– استخدام القراءة و الرياضيّات و العلوم[1].

إن النّظريّة السلوكيّة قدّمت نماذج و استراتيجيات تعليميّة تعتبر من أساسيّات علم التّصميم التّعليميّ، أمدّ المصمم التّعليمي بإطار عملي يقوم عليه تحديد أهداف تعلّم السلوكيّة، و تحليل المحتوى الذي يحقّق تلك الأهداف، و استخدام استراتيجيّات مناسبة لعرض المحتوى تسمح للمتعلّم بالخطو الذّاتي في عملية التعلم، بإعطائه الحرّيّة في اختيار مساره في التّعلّم و توفير مواقف لممارسة ما تعلّمه، مع تقويم تعلّم المتعلّم، و التعرّف على ما تحقّق من أهداف. و من أهمّ القوانين التي نتجت عن تجارب النظريّة السلوكيّة، و كان لها تأثير في التّصميم التّعليميّ ما يأتي:

– قانون الأثر.

– قانون التمرين.

– قانون الاستعداد.

– قانون العناصر السائدة.

– قانون التجميع.

– قانون اليسر.

– انتقال أثر التعلّم.

[1]– ينظر :حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور البنائية، مرجع سابق، ص: 124-126.

4-2- التّدريس وفق النّظرية السلوكيّة (Behaviorism and teaching)**:**

- **المتّعلم**: المتعلّم عند السلوكيّين مجرّد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، و دوره سلبيّ غير إيجابيّ في عملية التعلّم.

- **المعلّم**: هو مركز عمليّة التّعلّم، و هو المتحكّم فيها، و تقع عليه مسؤوليّة بناء البيئة التي يصحّح فيها سلوك التلميذ، كما يقوم بتعزيز و تعديل هذا السلوك مستخدمًا مبادئ تعديل السلوك، كما أنّ المعلّم مراقب و متابع لعملية التّعليم الفردي.

- **بيئة التّعليم**:

- هي التي تحدّد غالبًا نتائج التّعلّم.

تقوم لجنة تضمّ كبار المعلّمين بتصميم بيئة تعلّم مناسبة للمتعّلم، يتمّ فيها حدوث ارتباط بين المثيرات و الاستجابات، مع مراعاة التّعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة.

التقويم: تتحدّد مراحل التقويم لتشمل:

أ- تقويم مبدئي. **ب-** تقويم آني. **ج-** تقويم ختامي.

تسود فيه الاختبارات مرجعيّة المحكّ، أي بالنسبة لمحكّ معيّن إذا وصل إليه التلميذ، فقد تفوّق و إذا لم يصل إليه، أعاد دراسة الإطار الذي كان فيه مرّة أخرى حتّى يصل إلى المحكّ المطلوب[1].

4-3/ مزايا الفكر السلوكي: من بين مزايا الفكر السلوكي على تصميم التّعليميّ مايلي :

- عملية تتابعيّة بالأهداف.

- التخطيط المنظوميّ فيها من أعلى إلى أسفل.

- يتم اشتقاق الأهداف مسبقًا.

- التّتابع المنظّم و تدريس المهارات الفرعيّة من الأمور المهمّة.

- التقويم الختاميّ له دور فعّال.

[1]- ينظر :حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص:129.

– التحقّق من تنفيذ الأهداف[1].

4–4/ النقد الموجّه للفكر السلوكيّ: على الرغم من انتشار استخدام نماذج التّصميم التّعليميّ من المنظور السلوكيّ، إلّا أنّه توجّه له الانتقادات الآتية:

1- «التبسيط الزائد للسلوك الإنسانيّ و النظر للمتعلّم كأنّه آلة بدلًا من النظر إليه ككائن مبدع، و التأكيد على التعلّم الصّمّ Rote Learning و هذا بجانب المعدّل المحدود للتحوّل المعرفي.

2- التعلّم بالارتباط محدود، فالمتعلّمون غير قادرين على وضع القطع المعرفية سويًّا لتطبيقها على موقف آخر.

3- عدم نموّ مهارات حلّ المشكلة و رؤية المتعلّمين لعملية التعلّم باعتبارها لا تنتمي لحياتهم و لا تشير إلى الدّور البارز للسياق أو الثقافة في عملية التعلّم»[2].

انطلاقا ممّا سبق لا يمكننا إنكار أثر مبادئ النّظريّة السلوكيّة في عمليّة تصميم التّدريس إذ إن ملاحظة سلوكيات المتعلّمين تعدّ مرجعًا قابلاً للتصميم بغرض الوصول إلى السلوكات النهائية.

غير أنّ (النطاق الضيّق الغرفة الصفّيّة و السلوك المراد تعليمه) الذي يسعى السّلوكيّون من خلاله إلى تحقيق تلك الأهداف، يراه كثيرون عائقا أمام المتعلّم لإظهار قدراته و مهاراته الإبداعيّة في سياق آخر.

5– النّظريّة المعرفيّة وتصميم التّدريس الفعّال:

تفترض النّظريّة المعرفيّة أنّ التّعلّم المعرفيّ في التّفكير هو نتيجة لمحاولة المتعلّم الجادّة لفهم العالم المحيط به، عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه، و تختلف نوعية و كمية، المادّة العلميّة التي يستوعبها المتعلّم و يتمثّلها باختلاف الآراء و المعتقدات، و المشاعر، و التّوقّعات؛ فعلى سبيل المثال، قد يحضر طالبان درسًا ما، و لكن يختلف كلٌّ منهما في مدى فهمه و كيفيّة استيعابه للهدف أو الدرس باختلاف خلفية و أسلوب تعلّم طريقة معالجة المتعلّم للمادّة المعروضة أمامه.

[1]–ينظر: سرايا عادل: التصميم التعليمي و التعلم ذو المعنى، دار وائل للنشر و التوزيع، ط2، عمان، الأردن،2007م، ص:44.

[2]– حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص:131.

كما أنّها تفترض أن المتّعلّم نشط، حيث يبادر إلى ممارسة الخبرات التي تقود إلى التّعلّم و يبحث عن المعلومات المتعلّقة بحلّ المشكلة، و يعيد تنظيم و ترتيب ما لديه من معلومات و خبرات لتحصيل و استدخال التّعلّم الجديد، و بدلًا من أن يكون سلبيًّا، محكومًا بأحداث البيئة المحيطة، فإنّ المتعلّم يختار، و يقرّر، و يمارس، و ينتبه، و يتجاهل، و يجري استجابات أخرى حيويّة من أجل تحقيق الهدف[1].

و من هنا ترتكز النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم المعرفيّ على مجموعة من الافتراضات الأساس، أبرزها:

– يتضمّن التّعلم إعادة ترتيب الأفكار و الخبرات السابقة، و تكوين أفكار جديدة.

– يحدث التّعلّم عندما يقوم المتعلّم بمعالجة المعلومات.

– يستطيع المتعلّم جعل التّعلّم ذا معنى إذا قام بالانتباه للخبرات الجديدة و رموزها و ربطها بالخبرات السابقة.

– التركيز في التّدريب على استخدام التغذية الراجعة المتعلّقة بمعرفة المتعلّم و أدائه و تنظيماته التي يجريها على أبنيته المعرفيّة من أجل دعم الروابط الذهنيّة و توجيهها.

إنّ من أبرز رواد الإدراكيّة المعرفيّة برونر (Brunner)الذي يُعَدّ الممثل الأساس لهذه النّظريّة في التعلّم، و قد طوّر برونر نظرية التّعلم بالاكتشاف، و ديفيد أوزبل(Davide Ausubel) حيث طور استراتيجيّة المنظم المقدم(Organiser) و الذي يسمح للمتعلّم باسترجاع و ربط المعرفة السابقة بالجديدة المقدمّة و بياجيه(Piaget)الذي طور نظريته الخاصّة بالنمو المعرفي، و لاندا (l’anda) و نورمان (Normand) و فيجوتسكي(vygotsky) و نستون و جوين و نوفاك[2].

5–1/ المفاهيم الأساسية في النّظرية المعرفيّة:

– البنية المعرفيّة.

– نموذج معالجة المعلومات ذو المراحل الثلاث.

[1]– ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعليم دار المسيرة للنشر و التوزيع، دط، عمان، 2012م، ص:32.

[2]– ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكري و بحث أمبريقي، عالم الكتب، الإسكندرية، دس، ص:53.

- الذاكرة قصيرة المدى.
- الذاكرة طويلة المدى.
- التأثيرات ذات المعنى.
- تأثيرات سلسلة المعلومات.
- تأثيرات الممارسة.
- انتقال الأثر.
- تأثيرات التنظيم
- تأثير السياق الوظيفي.

إضافة إلى مصطلح التّدريس الفعّال: حيث ترى المعرفية أنّ التّدريس الفعّال هو التدريس الذي يخاطب البنية المعرفيّة للمتعلّم و يلائم النّتاج التّعليميّ، و يساعد المتعلّم على تحقيق درجة أعلى من معالجة المعلومات و الاكتشاف القائم على بناء شبكة مفاهيم في عقل المتعلم[1].

5-2/ إسهامات النظريّة المعرفيّة بتصميم التّدريس الفعّال:

عند التّحدّث عن التّصوّر المعرفيّ لتصميم التّعليم نجد أن تأثير المعرفيّة في الممارسات التعليميّة الحالية يتّضح جليًّا في استخدام المنظمات الاستهلاكيّة، و معينات الذاكرة و تجزئة المحتوى إلى و حدات ذات معنى، و التنظيم المتأنّي للمادّة الدراسية في متتبّعات ذات أسس منطقيّة تواكب النّموّ المعرفيّ وفقًا لفكر بياجيه و غيره من المعرفيّين.

إنّ المعرفيّين في تنظيرهم للتّعلّم خاطبوا العمليّات الجزئيّة الأساس في عملية التّعلّم: تشفير المعرفة و استحضارها، و تخزينها، و استرجاعها، و دمجها بالبنى المعرفيّة الموجودة بالفعل، و عمليات الانتباه و الإدراك، و العمليات المعرفيّة العليا كالتحليل و التركيب و التقويم... .الخ.

[1]- ينظر : حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور البنائية، مرجع سابق، ص:140.

لم يهمل المعرفيّون التّعليم، فتنظيرهم لبنية و عمليّات الذاكرة مثلا واكبه تنظير لكيفية مخاطبة التعليم للبنى المعرفية schema، و الاستبقاء retentions و الاسترجاع Retrieval و اكتساب المهارات[1].

و سنعرض فيما يأتي إسهامات بعض المنظّرين:

1- **برونو:** يعدّ برونو (brunner) من أوائل العلماء الذين بحثوا في الشروط المرافقة لعمليّة تعليم المفاهيم و حلّ المشكلات، كذلك هو من أوائل الذين حاولوا إصلاح المناهج المدرسيّة، و ذلك عن طريق بيان أهمّيّة العلاقة بين التّعلّم السابق و التعلّم الجديد بطريقة ذات معنى، و حول فكرته عن المنهج اللولبي(spiral curriculum) حيث قال: إن عمليّة التّعليم يجب أن تبدأ بتدريس الأفكار البسيطة أوّلًا، ثمّ يتمّ تفصيلها تدريجيًّا بشرط أن تتمّ عملية الربط بين التّعليم الجديد و التّعليم القديم في كلّ مرحلة تعليميّة جديدة، كما أوضح برونر أهمّ المتغيّرات الحرجة التي يجب أن تتضمّنها نظريّة التعليم ألا و هي:

أ- الخبرة في مجال التّعليم.

ب- طريقة تنظيم المادّة التّعليميّة بما يتناسب و قدرات المتعلّمين.

ج- طريقة تعليم المادّة التعليميّة بشكل منظّم.

د- طريقة استعمال التعزيز و العقاب أثناء عمليّة التعليم.

2- ديفيد أوزبل (David Ausubel): اقترح أوزبل استراتيجية المنظم الاستهلاكي أو المتقدّم Advanced Organiser الذي يسمح للمتعلّم باسترجاع و ربط المعرفة السّابقة بالمعلومات الجديدة المتقدّمة.

و ترتكز النظريّة على الفكرة القائلة: أنّ التّعلّم يصبح سهلًا إذا ما وجد المتعلّم معنى في المعلومات الجديدة[2].

[1]- المرجع نفسه ، ص: 143.

[2]- ينظر: مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق، مرجع سابق، ص:53، 54.

إضافة إلى ذلك فقد أمدَّ الباحث السويسري بياجيه ما يأتي:

– إنّ التّطوّر العقليّ هو نتيجة تفاعل العوامل الوراثيّة مع العوامل البيئيّة.

– إنّ عمليّتَي التعلّم و النمو العقليّ منفصلةٌ كلّ منهما عن الأخرى، فالتعلّم يستخدم التطوّر العقليّ، و لكن لا يشكّله.

– إن النّضج يسبق التّعلّم، و لذلك أكّد بياجيه على مبدأ الاستعداد Readiness بمعنى أن البيانات و المعلومات المدخلة لا بدَّ أن تكون عند المستوى الفعليّ لتطوّر المتعلّم و في ظلّ نظريّة التطوّر عند بياجيه، هناك عمليّتان معرفيّتان أساسيّتان في التقدّم من مرحلة إلى أخرى هي التمثّل و المواءمة[1].

3– ريجيني Rigney : من المساهمين أيضًا في عمليّة تصميم التّدريس الفعّال فقد تكلم عن أهمّيّة الاستراتيجيّة الإدراكيّة المعرفيّة من حيث ضبطها. و قال بأنّ هناك استراتيجيّتين لتصميم التّعليم هما:

أ– الاستراتيجية الإدراكية التي يتحكّم بها المعلّم Perceptual Strategy بحيث يكون هو المسؤول عن اختيار الوسائل الإدراكيّة المعرفيّة للمتعلّم و إعدادها، كاختيار القصّة، أو الأسئلة التّعليميّة على سبيل المثال:

ب– الاستراتيجية الإدراكيّة التي يتحكّم فيها المتّعلم Perceptual Strategy بحيث يكون المتعلّم فيها هو المسؤول عن ابتكار الوسائل الإدراكيّة المعرفيّة و إعدادها بناءً على تعليمات المعلّم فقط.

و في هذه الحالة يقوم المتّعلّم بصياغة هذه الأسئلة التعليميّة – على سبيل المثال — التي تساعده على التّعلّم حول معالجة الأسئلة التّعليمية كاستراتيجيّة إدراكيّة متضمّنة، و كاستراتيجيّة إدراكيّة منفصلة[2]:

5–3/ المعلّم والمتّعلّم والبيئة الصفّيّة من منظور النّظريّة المعرفيّة:

المعلم: تزيد المعرفيّة من فعاليّة المعلّم، من خلال جعله معلّمًا يخطّط استراتيجيًّا لتدريسه، و هدفه الأساس هو تنمية العمليّات المعرفيّة لدى المتعلّمين، إذْ يكون التركيز على العمليّة و ليس المخرج النهائيّ.

[1]– ينظر: : مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق ،مرجع سابق، ص:55، 56.

[2]– ينظر: نفسه ،ص: 59، 60.

– يساعد المتعلّمين على رؤية الفشل كفرصة للتّعلّم.

– معلّم المعرفيّة لا يقف عند مستويات التّعلّم الدنيا، و إنّما يرقى بالمتعلّمين إلى مستويات التّعلّم المعرفية العليا من تحليل و تركيب و تطبيق و تقييم، كما يشجّع المتعلّمين على التعبير عن أفكارهم و التفكير فيما يستخدمونه من استراتيجيّات.

– يستخدم طرائق تعليميّة فعّالة مثل: التّدريس بالاكتشاف، التّدريس بحلّ المشكلة، الاستقصاء.

– دور المتعلّم:

– يبدأ كمبتدئ novice و ينتهي كخبير expert بما يستخدمه من استراتيجيات تعلّم و قدرة على التّحكّم في تعلّمه.

– ينتبه إلى مثيرات محدّدة في فضاء المشكلة، و تعدّ مفتاح الحلّ، و يتفاعل مع كلّ موقف تعليميّ بصورة إيجابيّة.

– لديه القدرة على التوجيه الذّاتيّ و التقويم الذاتيّ، و يفضل نمط التّعلّم بالاكتشاف و الاستقصاء[1].

– بيئة التّعلّم:

يرى المعرفيّون أنّ نواتج التعلّم دالّة على كلٍّ من المتعلّم و المعلّم، و بيئة التّعلّم، و يعبّرون عن ذلك بصيغة **y = f(s t e)** حيث **y** تمثل نواتج التعلّم.

S: تشير إلى المتعلّم

E: تشير إلى البيئة.

T: تشير إلى المعلّم.

و يرون أنّ أهمّ شروط بيئة الفصل المعرفيّة هي:

- **التفريد**: personalization: و يقصد بذلك مراعاة ميول و قدرات التلاميذ حسب النموّ المعرفيّ.

- **المشاركة**: participation: و تعني استخدام لغة الحوار و إتاحة الفرصة للمشاركة.

- **الاستقلال**: Independence:و تعني مدى إتاحة الفرصة لكلّ تلميذ في الفصل على الاستقلال.

[1]– ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص:145.

- **البحث**: Investigation: و تعني اعتماد التلاميذ على أساليب حلّ المشكلات.

- **التمايز**: Differentiation: و يشير إلى مراعاة المعلّم الفروق الفردية بين تلاميذه عند استخدامه الطرق و الوسائل التعليمية[1].

على ما سبق يتبين لنا أنه على الرغم من أنّ النّظريّة المعرفيّة ساهمت في تفعيل دور المتّعلّم و جعلته عنصرًا نشطًا، غير أنها أهملت الجانب السلوكي الانفعالي الذي لا يكاد يغيب في أيّ موقف تعليميّ.

6- النّظرية البنائيّة و تصميم التّدريس الفعّال:

كثيرًا ما نصادف في الكتب و النّظريات و السياسات التربويّة، مصطلح المذهب البنائي constructivism فنتساءل ما الفكرة الأساس التي يقوم عليها هذا المذهب ؟[2].

فنجد أنّه يضمّ تحت مظلّته مجموعات متنوّعة و متباينة من الآراء، و برغم هذا فهي تتّفق على:

- ضرورة بناء المتعلّمين المعرفة لأنفسهم.
- التّعلّم عمليّة بنائية نشطة أكثر منها اكتساب المعرفة.
- التّعلم عمليّة تدعيميّة لهذا البناء، منها توصيل المعرفة[3].

6-1/ البنائيّة: نظرة تاريخيّة و فلسفيّة:

يذكر فون جلا سلفيد (VonGlasserfeld)أنّ الفكرة الأولى للبنائيّة ترجع للفيلسوف الإيطالي جيامباتستافيكو(Gianbattisavivo)، التي ظهرت في مطلع القرن الثامن عشر، و إحدى الأفكار التي ذكرها تقول: تقوم العوامل المعرفيّة ببناء التراكيب المعرفيّة بتجميعها كما وضع فلاسفة عديدون من القرن العشرين الأسس المعرفيّة التي أسهمت في تكوين آراء البنائيّين و نظريّاتهم، فقد أكّد ويتجنستين (Wittgenstein) و روتي (Rorty) أن الأفراد يقومون ببناء المعرفة بأنفسهم.

---

[1]- ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق ، ص:146.

[2]- ينظر: عبد الحميد زيتون، التّصميم التّعليمي تأصيل فكري.... و بحث إمبريقي، مرجع سابق، ص:08.

[3]- المرجع نفسه، ص:09.

و جاء بعده كذلك بعض الباحثين الذين تنبؤوا هذه الفكرة السابقة، أمثال كون (kuhn)الذي يرى أن لكلٍّ منّا بناءه المعرفي الذي يحتوي على معانٍ خاصّة تمثّل حقائق نحاول بسطها على العالم[1].

تتّفق الفلسفة مع البنائيّة في طريقة تنفيذها للتّعليم، و يتّضح ذلك من مناقشة آراء بعض الفلاسفة حول النظم التعليميّة السائدة في عصورهم، و النّظام التّعليميّ الأمثل في رأيهم. و نعرض هنا باختصار آراء روسو (Rousseau) وديوي (Dewy) وبرونر (brunner).

أكدّ جون جاك روسو في أبحاثه عن التّعليم على أهمّيّة الحواس كأساس معرفيّ، و أهمية تفاعل الطفل مع البيئة كأساس لبناء التّفاهم، و دور المعلّم في عرض المشكلات التي تثير دافعّية المتعلّم، و هكذا أفكار "روسو" مغايرة تمامًا للنّظام التّعليميّ السائد في عصره الذي كان قائما على دراسة كلّ ما هو قديم و حفظه.

يرى ديوي أنّ التّعلّم لا بدّ أن يتمّ عن طريق كلٍّ من الممارسة و العمل، و أن يواجه التّعليم الاحتياجات المتغيّرة للمجتمع، و كذلك يركّز على التّعلّم أكثر من التركيز حول موضوعات التعلّم كما أعطى اهتمامًا كبيرًا للتّعليم المرسّخ (Anchored Instrection) و دور المعلّم في إثارة اهتمام المتعلّم حول قضيّة معيّنة و تشجيعه للقيام بنشاط فعّال لحلّ هذه القضيّة.

و من هنا نجد ديوي يشجع على طرق التّدريس القائمة على البحث و الاستفسار من جانب المتعلّم[2].

6-2/ تصميم التّعليم من منظور البنائية:

إذا كانت السلوكيّة ترتكز على التّغيرات الظاهرة في السلوك، و عليه يتّجه محور الاهتمام نحو نموذج سلوكي يتكرّر مرارًا حتّى يصبح أوتوماتيكيا، و المعرفيّة التي ترتكز على العمليّة الفكريّة الكامنّة خلف السلوك، و هنا تكون التغيّرات الحادثة في السلوك قابلة للملاحظة، ممّا يجعلها مؤشّرات لما يحدث داخل عقل المتعلّم.

---

[1] -ينظر: عبد الحميد زيتون، التّصميم التّعليمي تأصيل فكري.... و بحث إمبريقي، مرجع سابق ، ص: 11، 12.

[2] - ينظر: نفسه، ص: 13، 14.

و بطرق باب البنائيّة نجد أنّها أثّرت على التّصوّرات التّعليميّة الديداكتيكية (didactic)، حيث وجّه الفعل التّربويّ نحو وضعيّات تفاعليّة، تثير لدى المتعلّم الرّغبة في البحث و صياغة المشكلات و إثارة القضايا، و خلق فرص المبادرة و الإبداع، و تقوم هذه التّصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجيّة بالمتعلّم داخل محيطه حتّى يتيح له استعمال وسائل استراتيجيّة تؤثّر على هذا المحيط و تمكّنه من الارتقاء من الإحساس إلى التّمثّل و البناء[1].

6-3/ مبادئ التّصميم التدريسيّ وفقًا لوجهات النّظريّة البنائيّة:

- وضع المتعلّم في مواجهة مشكلة مستمدّة من النشاط اليوميّ[2].
- معالجة المشكلة المطروحة و مناقشتها جماعيًّا.
- توفير خبرة لعمليّة بناء المعرفة.
- توفير خبرة من منظورات متعدّدة القيمة.
- التشجيع على التملّك و التلفّظ في عملية التعلّم.
- التشجيع على استخدام أشكال مختلفة من التمثيل.

و من أبرز روّاد النّظريّة البنائيّة بياجيه(Piaget) الذي يُعَدّ مؤسّس الفكر البنائيّ و اتكنسون (Atkinson) وكارين (carin)، وسكولت (schult) و أيلتون و غيرهم[3].

6-4/ خصائص بيئة التّعلّم البنائيّ:

أوردت العديد من الدّراسات تحليلاً لمواصفات هذه البيئة التي تسهم في التّحوّل من التركيز على المعلّم إلى التركيز على بيئات التّعلّم، فضلًا عن تدعيم التفكير الناقد و الاستقصاء و نوجز أهمّ الخصائص فيما يلي:

- أن يكون المتعلّم نشطًا في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته.

[1]-ينظر: محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، تاكسي دوم، الدويرة، الجزائر العاصمة، 2014م، ص: 275.

[2]- ينظر:نفسه، ص:257.

[3]- ينظر: مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق، مرجع سابق، ص:63.

– فحص الرؤى المتعدّدة، لأنّ هذا يُعَدّ أمرًا ضروريًّا ذا قيمة بالغة، حيث يقوم المتعلّم بجمع الرؤى و توليفها في رؤية متكاملة.

– تدعيم التّعلّم التّعاونيّ، لا التنافسيّ.

– تحكّم المتعلّم في عمليّة تعلّمه و في معدّلها عند تفاوضه مع زملائه داخل القسم.

– توفير تمثيليّات متعدّدة ترتبط بمشكلات العالم الفعليّ، يطبّق فيها المتعلّم ما تعلمه.

6–5/ خصائص المعلّم البنائيّ:

إنّ طرح السؤال: كيف يصبح المعلّم بنائيًّا يُعَدّ أهمّ خطوات الانتقال من النظريّة إلى التطبيق و الممارسة في سبيل الوصول إلى مفهوم التّدريس الفعّال، و هناك مجموعة من التوصيات التي ربّما تساعد المعلّم على التأثّر بعباءة البنائيّة:

أولًا: أن يقوم بتأسيس التّدريس على أساس مجموعة من المبادئ المستقاة من الفكر البنائيّ، و أهمّها:

– يقبل ذاتيّة المتعلّم و يشجّعها.

– ينظر للمتعلّم على أنّه صاحب إرادة.

– يشجع الاستقصاء و روح الاستفسار و التساؤل لإشباع الفضول الطّبيعيّ لدى المتعلّم.

– يمثّل أحد مصادر التّعلّم، و ليس المصدر الوحيد.

– يضع في اعتباره طريقة تعلّم المتعلّم، و كذلك آراءه و اتجاهاته.

– يشجّع الحوارات بين المتعلّمين[1].

6–6/ مزايا الفكر البنائيّ:

– تشجّع البنائيّة على تكوين المتعلّم المعنى بنفسه.

– تؤكّد على مشاركة المتعلّم النّشطة في عمليّة التّعلّم، بما يؤدّي لفهم أفضل و احتفاظ أفضل بالمعلومات.

[1]– ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكري و بحث إمريقي، مرجع سابق، ص:191.

كما أكّد كثير من الباحثين أنّ ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة هو ضمان لتنظيمها بصورة أفضل، و هذا ما تدعو إليه البنائيّة.

العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتيّة المتعلّم و جعله واعيًا بدوره و مسؤوليّته الفرديّة، يقود لتّعلّم أفضل.

6-7/ النّظريّة البنائيّة و تصميم التّدريس الفعّال:

ترفض البنائيّة فكرة أن يكون التّعلّم مجرّد نقل للمعلومات، و إنّما تَعُدُّهُ عمليّة بناء و إعادة بناء للمعرفة، فالمتعلّم يفسّر المعلومات الجديدة و يؤوّلها على أساس المعرفة الموجودة سلفًا، و كذلك تؤكّد على التّفاعل الاجتماعي و العمل التّعاونيّ، مع الاعتراف بأنّ اللّغة المشتركة و الثقافة يمكن أن تجعل المتعلّمين يفهمون الأشياء بشكل متشابه، أو يكون منظورهم للأمور متشابهًا، إلّا أنّ الخبرات الشّخصيّة ربّما تكون مسؤولة عن اختلاف تأويلات و نظرتهم للأمور.

وإذا أخذنا مبادئ الفكر البنائيّ و وضعناها في حقل التّطبيق، نجد أنّها تُحدث تغيّرًا كبيرًا بدءًا من النّظرة للتعلّم باعتباره عمليّة بناء و إعادة بناء المعرفة، بدلًا من كونه مجرّد نقل للمعرفة و مرورا بالممارسات و انتهاء بالتّقويم [1].

و من أوجه الإفادة من المنظور البنائي في تصميم التدريس الفعّال ما يلي:

1- تحليل المحتوى: ترى البنائية أنّ المتعلم ينبغي أن يتوصل ذاتيا إللى المعرفة (التعلم) و بطريقته الخاصة، فلا نحدد المحتوى مسبقًا بشكل تفصيلي، بل يكتفي بالأفكار الرئسية فيه، و على المتعلم البحث عن المعلومات التفصيلية المناسبة من مصادر متعددّة ترتبط بالحياة الواقعية للنّاس و ليس بمعزل عنها.

2- تحليل المتعلّمين: ترى البنائية أنّ لكلّ فرد خصائصه و أفكاره و خلفياته و خبراته الفريدة و طريقة تعلمه الخاصة و من ثم فهي تنظر إلى كلّ متعلّم كفرد بعينه و ليس متعلمًا عامًا.

[1] - ينظر : كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكري و بحث إمريقي، مرجع سابق، ص: 192.

3- وصف الأهداف: و هنا ترى بأنّ لكلّ مجال دراسي طرائقه الفريدة لتعلّمه و مهمة التحليل التّعليمي في البنائية وصف هذه الطرائق المفيدة.

4- التقويم: ترى البنائية أنّ الأهداف تتمثل في تحسين قدرة المتعلّم على ما تعلمه عن موضوع ما ضمن سياقه البيئي في مهام حقيقية.[1]

أمّا عن الوجه الآخر للبنائيّة فيتمركز فيما يأتي:

- تحصر البنائيّة الحقيقة في نواتج العمليات المعرفيّة أكثر منها نواتج للتركيب التاريخيّ و الاجتماعيّ و الثقافيّ.

- التركيز على التفكير في الوسائل يجعل المتعلّم مجرّد أداة في يد التكنولوجيا، و ليس لخدمة المجتمع، كما أنّ التركيز على أسلوب حلّ المشكلة ينمّي جانبًا واحدًا من التفكير فقط، و هو التفكير الاستدلاليّ الذي يخدم المجتمعات التكنولوجيّة الصناعيّة، في حين يتجاهل أنماط التفكير التي تعرض لها "جاردنر" عند حديثه عن الذكاءات المتعدّدة.

- تفرض البنائيّة على المتعلّمين ضغوطًا معرفيّة عليا قد لا يقدرون عليها.

- معظم مهامّ المتعلّم تتّسم بالتعقّد المعرفي، و غالبًا ما يتضمّن موقف التعلّم مشكلة يبذل فيها المتعلّم جهدًا ليصل إلى حلّها، و يتطلّب حلّ المشكلة أن يكون المتعلّم ممتلكًا خلفية معرفيّة وثيقة الصلة بالمشكلة، و إلا ستصبح بالنسبة له مشكلة معقّدة معرفيًا. يقول مامندوس – أحد المفكّرين – من يستطيعون السبحة هم الذين يمكنهم صيد اللآلئ، أمّا من لا يستطيعون فإنّهم سيغرقون.

و للتغلّب على هذه المشكلة فإنّ على المعلّم تقديم ما يعرف بالسقالات العقليّة. المعرفيّة cognitive scafoldings لعبور فجوة بين ما يعرفه المتعلّم و ما يسعى لمعرفته، و تقليل التعقيد المعرفيّ المتضمّن في بعض مهامّ التعلّم، تأتي هذه السقالات إمّا عن المعلّم و إمّا أحد الزملاء، أو أيّ مصدر آخر للمعرفة[2].

---

[1]- ينظر : يسرية أحمد الهمشري، تصميم التدريس الإلكتروني مهاراته و تطبيقاته العاملين به، مرجع سابق، ص: 33.

[2]- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية لفكر البنائية، تأصيل فكري و بحث إمبريقي، مرجع سابق، ص:191، 192.

بعد عرضنا لأسس و مبادئ هذه النظريات التقليديّة استنبطنا ما يأتي:

– تقتصر هذه النّظريّات على تفسير التّعلّم و توظيفه في سياق واحد رسميّ و منظّم، في حين تفشل في توظيفه في سياقات أخرى.

– تشترك تلك النّظريّات في افتراض أنّ المعرفة هي بمثابة شيء موضوعي يمكن الخلوص إليه بشكل فطريّ أو مكتسب من خلال الخبرة.

– تفترض هذه النظريّات أنّ التّعلم يحدث داخل المتعلّم فقط، مع إهمال التّعلّم الذي يحدث خارج المتعلّم بواسطة تكنولوجيا المعلومات و الاتّصالات.

– تهتمّ هذه النّظريّات بعمليّة التّعلم و ليس بقيمة ما يتمّ تعلّمه.

6-8- التّعليم المتمايز:

يُعَدُّ إطارًا أو فلسفة للتّدريس الفعّال الذي ينطوي على تزويد المتعلّمين بطرق مختلفة متنوّعة لمساعدتهم في اكتساب المحتوى، و بناء المعاني، و صنع الأفكار، و كذلك تطوير موادّ تعليميّة و طرق مناسبة للتقويم، حتّى يتسنى لجميع المتعلّمين داخل الصفّ الدّراسي أن يتعلّموا بشكل فعّال، بِغَضّ النّظر عن الاختلافات في القدرة، فمن الطبيعي أن يختلف الطلاب في الثقافة و الوضع الاجتماعي و الاقتصادي، و اللغة، و نوع الجنس، و الدافع، و القدرة أو العجز، و المصالح الشّخصيّة و أكثر من ذلك.

يحتاج المعلّمون أن يكونوا على علم بهذه الاختلافات من أجل تخطيط دروسهم، إذْ يمكنهم من خلال النّظر في احتياجات الطلّاب المتنوّعة، أن يصمّموا دروسهم لكي تستجيب لمختلف الطلّاب في مستويات الاستعداد، و المصالح و أنماط التّعلّم، و التمايز يعني التأكّد أن كلّ متعلّم يأخذ المهامّ المناسبة[1].

[1]– ينظر: خير سليمان شواهين التعليم المتمايز و تصميم المناهج الدراسية، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط1، إربد، الأردن، 2014م، ص:08.

أ) **أشكال التّعليم المتمايز**«إنّ التّعليم المتمايز نظام تعليميّ يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليميّة واحدة بإجراءات و عمليات و أدوات مختلفة، و بذلك يلتقي مع استراتيجية الذكاءات المتعدّدة التي تُعَدّ شكلاً من أشكال أو استراتيجيّة من الاستراتيجيّات التي يتمّ منها»[1].

و منه فإنّ التعليم المتمايز يرتكز على شكلين هما: علم النفس الفارقيّ و نظريّة الذكاءات المتعدّدة:

1- علم النّفس الفارقي: يهتمّ علم النّفس الفارقي بوصف ظاهرة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين و تغيّرها و الوقوف على أسبابها و كيفيّة بروزها و العوامل المؤثّرة فيها، عن طريق استخدام وسائل علميّة و موضوعيّة مثل الاختبارات و المقاييس السيكولوجيّة لقياس القدرات العقليّة المختلفة، فهو ينطلق من حقيقة مفادها أنّ كلّ متعلّم له خصوصيّات عن باقي المتعلّمين، و قد بيّنت العديد من الدّراسات النفسيّة خصوصًا في مجال علم النّفس المعرفيّ، أنّ المتعلّمين يختلفون في كيفيّة التّعلّم، و يمتازون بأساليب معرفيّة و إيقاعات تعلميّة مختلفة، حتّى ولو توفّروا من الناحية البيولوجيّة على نفس الرصيد الوراثيّ. و من هذا المنطلق يجب أن تكيّف وضعيّات التعلّم، لتأخذ في الاعتبار خصوصيّات كلّ متعلّم و ميوله و حاجاته و اتجاهاته و اختلاف إيقاعات تعلّمه[2].

تعريف الفروق الفردية:

عرّفها عبد الرحمان التومي على أنّها «الانحرافات الفرديّة عن متوسّط المجموعة في صفة أو أخرى، سواء أكانت جسميّة أم عقليّة، و قد يكون مدى هذه الفروق صغيرا أو كبيرا»[3].

أنواع الفروق الفرديّة: يميز العلماء بين نوعين من الفروق:

- فروق في الدرجة: كالفروق الجسديّة من طول و قصر، أو فروق نفسية كالانبساط و الانطواء.

---

[1]- مها سلامة نصر، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، رسالة ماجيستير، الجامعة الإسلامية - غزة، 2014م، ص:73.

[2]- ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، و مقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، ط1،ردمك، الرباط،2015م، ص:39.

[3]- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، و مقاربات بيداغوجية ، مرجع سابق ، ص:183.

– فروق في النوع: كالفرق بين الطول و الوزن، أو الذكاء و لون البشرة، أو التحصيل و الجنس، و هذا لا يخضع لقياس، لافتقاده صفة مشتركة يمكن خضوعها لمقياس واحد[1].

أبعاد الفروق الفرديّة:

على الرغم من صعوبة فصل مكوّنات الفروق الفرديّة و أبعادها الأساس كلّ على حدة، فإنّنا من أجل الدراسة و تنظيم المعلومات يمكننا أن نتناول الأبعاد الأساس الآتية للفروق الفرديّة:

- بُعْد جسميّ.
- بُعْد فيسيولوجيّ.
- بُعْد عقليّ معرفيّ.
- بُعْد مزاجي انفعالي[2].

2– نظرية الذكاءات المتعدّدة و أثرها على تصميم التّعليم الفعّال:

امتازت المنظومة التّربويّة منذ العقود الأخيرة من القرن العشرين في العديد من دول العالم، بالرّهان على التربية المستمدّة بالجودة، حيث تمّ التّصدّي فضلاً عن تحقيق التّربية المتكاملة، إلى تنمية الإمكانات و القدرات الذّهنيّة للمتعلّمين، لما للموارد البشريّة بشكل عامّ من أهمّيّة في التطوير المجتمعيّ، و قد تجلّى الاهتمام بالتربية كوسيلة فعّالة في تحقيق طموحات الشعوب، الاهتمام الّذي أولاه البنك الدوليّ لهذه المسألة، إذْ أعدَّ تقريرا حول النموّ الإنسانيّ، كما قام نادي روما بدوره بإعداد تقرير حول أهمّيّة التعلّم المبكر. و بالمثل نجد فنزويلا تُعدّ مشروعًا عن الذكاء الإنساني قصد تنوير عقول تنشئتها و تخصّص لأول مرّة في التاريخ وزارة خاصّة بالذكاء.

واكب البحث في تطوير المناهج تحليل ودراسة آليات التّعلم، حيث ظهرت نظريتان سيكولوجيتان اهتمتا بتفسير سبب الاختلاف بين الناس في طريقة التّعلم هما:

1– نظرية أسلوب التعلم **Learning style theory**

[1]– ينظر: سليمان الخضري، سيكولوجية الفروق الفردية، دار المسيرة للنشر و التوزيع،ط1، عمان،2007م، ص:22.

[2]– ينظر: أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية العدد، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2014م،ص: 142.

2- نظرية الذكاءات المتعددة **Multiple intelligence theory**

إذا كانت النظرية الأولى ترتبط جذورها بمجال التحليل النفسي، فإن النظرية الثانية تعد نتاج البحث في علوم الذهن **cognitive science**[1].

2-1- مفهوم الذكاءات المتعددة:

الذكاء المتعدد هو إمكانية بيولوجيّة تعد نتاج للتّفاعل بين العوامل التكوينيّة و العوامل البيئيّة و يختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته و في الكيفية التي ينموا بها ذكائهم ذلك أن معظم الناس يسلكون على وفق المزج بين أنواع الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعرضهم في الحياة، إذ قدم جاردنر وسيلة لرسم خريطة المدى العريض للقدرات التي يمتلكها الناس و ذلك بتجميع هذه القدرات في مجموعة[2]، و قد عرّفه Gardner ، 1983 بأنه "إمكانية بيو نفسية تشمل ثلاث عناصر: القدرة على حل المشكلات التي يصادفها الفرد في حياته اليومية، القدرة على خلق و ابتكار نتاج مفيد له قيمة في ثقافة ما، ثم القدرة على اكتشاف أو خلق مشكلات تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة"[3].

2-2/ مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة:

ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة عام 1983 و قد وضعها العالم هاوارد جاردنرH. Gardner و هي مقاربة جديدة للذكاء، مختلفة عن المقاربة التقليدية المعروفة بالمعامل العقلي، مقاربة مبنية على تصور جذري للذهن، و تقود إلى مفهوم تطبيقي جديد و مختلف للممارسة التّربوية و التّعليمية في المدرسة إن الأمر يتعلق بتصور تعددي للذكاء، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط

[1]- ينظر: أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مرجع سابق ص: 140،141.

[2]- إيمان عباس خفاف، الذكاءات المتعددة - برنامج تطبيقي- دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011م، ص73.

[3]-Belleau Jacques, les intelligence multiples (fascicule de l'élève). Québec, sephembre éditeur. 2003, p: 04.

الإنسان، و هو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية و بالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري.

إنّ هذا النموذج الجديد للذكاء يستند على الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن و علم الأعصاب التي لم يعرفها عصر بينيه A. Binet. و قد أطلقت على هذه المقاربة اسم نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences[1].

2-3/ الأسس التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعدّدة: وضع جاردنر مجموعة من الأسس التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة منها:

- أن الذكاء غير مفرد و إنما عبارة عن ذكاءات متعددة متنوعة خاضعة للنمو و التنمية.
- كلّ متعلم لديه مجموعة من ذكاءات نشطة و متنوعة.
- إمكانية التعرف على الذكاءات المتعددة و قياسها و تحديدها.
- ضرورة إعطاء الفرصة لكل متعلم للتعرف على ذكاءاته و تنميتها.
- استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية و تطوير نوع آخر من أنواع الذكاءات المتعددة.
- يمكن قياس و تقييم القدرات العقلية المعرفية المتعلقة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

2-4/ الأهمية التّربوية لنظرية الذكاءات المتعددة: تكمن الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في الجوانب التالية:

1- تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة نموذجا معرفيا يحاول أن يصف كيفية استخدام المتعلم ذكاءه المتعدد لحل مشكلة ما.

2- مساعدة المعلّم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية ليصل لأكبر عدد من المتعلّمين مراعيا اختلاف ذكاء اتهم و أنماط تعلمهم.

[1]- ينظر: أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مرجع سابق، ص143.

3– تقدم نظرية الذكاءات المتعددة خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلّم بها الطلاب[1].

4– تشكل نظرية الذكاءات المتعددة دورًا فعالاً و مهما في الجانب التربوي فقد اهتمت بالكثير من الأمور الّتي غفلت عنها النّظريات الأخرى، و قد أكدت التطبيقات التربوية جدواها في الجوانب التالية:

- ✓ تحسين و رفع مستويات التّحصيل لدى المتعلّمين.
- ✓ إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس بعدّة أساليب[2].

2–5/ أنواع الذكاءات المتعدّدة: «اقترح جاردنر عدة أنواع من الذكاء: الذكاء الحسي الحركي، الذكاء الموسيق، الذكاء الرياضي، الذكاء اللغوي، الذكاء البصري – الفضائي، الذكاء الذاتي الذكاء التفاعلي، الذكاء الاجتماعي التفاعلي... و فيما يلي نعرض هذه الذكاءات.

1– الذكاء اللغوي:

قدرة الفرد على أن يكون حساسًا للغة المكتوبة و المنطوقة، و كذلك القدرة على تعلمها، و استخدامها لتحقيق أهداف معينة، و توظيفها شفاهيا أو تحريريًا بفاعلية و يلاحظ هذا النوع من الذكاء متطور لدى الشعراء، و الكتاب، و الصحفيين و رجال السياسة و الدين»[3].

«إنّ المتعلّمين الّذين يتفوقون في هذا الذكاء يحبون القراءة و الكتابة و رواية القصص، كما أنّ لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء و الأماكن و التواريخ و الأشياء قليلة الأهمية»[4].

---

[1]– ينظر: : أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مرجع سابق ، ص:11.

[2]– ينظر: عزو اسماعيل عفانة، و نائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن، 2007م، ص:75، 76.

[3]– محمد السيد علي، اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2011م، ص:294.

[4]– أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مرجع سابق، ص:151.

2- الذكاء البصري المكاني:

«هو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني و تكييفه بطريقة ذهنية، و ملموسة، و يتعامل هذا النوع من الذكاء مع حاسة البصر حيث يكون قادرا على تصور جسم ما و تكوين الصور و التصورات الداخلية»[1].

و يتجلى بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنية مثل الرّسامين و مهندسي الديكور، كما أنّه لا يعتمد على الإدراك البصري فقط[2].

3- الذكاء الموسيقي:

تسمح القدرة الذهنية لصاحبها، القيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية و إدراك إيقاعها الزمني، و الإحساس بالمقامات الموسيقية و جرس الأصوات و إيقاعها و كذا الانفعال بالآثار العاطفيّة لهذه العناصر الموسيقية، نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان و التعرف على المقامات و الإيقاعات، وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقي و عندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم[3].

4- الذكاء الجسمي – الحركي:

«يشير إلى القدرات الّتي تتطلب استخدام البدن ببراعة لحل مشكلة ما أو التّعبير الجسدي أو الحركي أو مشاعر معينة، و يتجلى لدى ذوي القدرات المتميزة من الرياضيين و الراقصين و الجراحين و الممثلين، و الأطفال الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء هم غالبًا رياضيون و راقصون و يعالجون المعرفة من خلال المشاعر و الأحاسيس الجسدية»[4].

---

[1]- إيمان عباس خفاف، الذكاءات المتعددة –برنامج تطبيقي- دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1،عمان، الأردن، 2011م، 2011م،ص 73

[2]-Jean-Marie،la réciprocité-édacative-pédagogie aujourd'hui Paris-1998.p1 PDF.

[3]- ينظر: أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مرجع سابق، ص:153.

[4]- يونس فتحي و آخرون، المناهج – الأسس – المكونات – التنظيمات – التطوير، دار الفكر للطباعة و النشر، ط1، عمان، الأردن، 2004م، ص:55.

5-الذكاء الذاتي:

هو معرفة الفرد لذاته و القدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة و يتضمن هذا الذكاء صورة دقيقة عن نواحي قوته و حدوده، و يتمحور حول تأمل الشخص لذاته و فهمه لها، و حب العمل بمفرده و القدرة على فهمه لانفعالاته و أهدافه و نواياه، و يرى جاردنر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته، و الوسيلة الوحيدة للتعرف عليه ربما تكمن في ملاحظة المتعلمين و تحليل عاداتهم في العمل و إنتاجاتهم و من المهم كذلك تجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد أو أولئك المنطوين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء[1].

6- الذكاء الاجتماعي التّفاعلي:

و يسميه جاردنر الذكاء بين الأشخاص، و يتجلى في القدرة على تفهم الآخرين و الاتّصال بهم و القدرة على قراءة رغبات و مقاصد الآخرين حتى و إن لم تكن واضحة، و فن قيادة الآخرين، ثم إنّ المتعلمين الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء يجدون متعتهم في العمل الجماعي، و لهم القدرة على لعب دور القيادة و التنظيم و التواصل، و الوساطة و المفاوضات[2].

7- الذكاء الطبيعي: القدرة على تحديد و تصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة من نباتات و حيوانات أي القدرة الفرد على فهم الطبيعة، إضافة إلى الحساسية لمناظر الكون الطبيعية كالسحب و الصخور، و يمكن تمييز هذا النوع من الذكاء لدى الجيولوجيين و علماء الآثار و لدى المزارعين[3].

8- الذكاء المنطقي – الرياضي: يغطي هذا الذكاء مجمل القدرات الذهنية التي تتيح للشخص ملاحظة واستنباط و وضع العديد من الفروض الضرورية للسيرورة المتبعة لإيجاد الحلول و المشكلات، و كذا القدرة على التعرف على الرسوم و العلاقات التجريدية و التصرف فيها.

---

[1]- ينظر: إيمان عباس خفاف، الذكاءات المتعددة - برنامج تطبيقي- مرجع سابق، ص:92.

[2]- ينظر: شحاتة حسن، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع و المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2003م، ص:105.

[3]- ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات في المناهج و طرق التدريس، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011م، ص:299.

2-6/ انعكاسات نظرية الذكاءات المتعددة على الممارسة التربوية الفعّالة:

لعلّ نظرية الذكاءات المتعددة مقاربة جديدة لتقديم فضاء جديد وحي لعملية التّعليم و التّعلم، فضاء تتمحور فيه العملية التّعليمية التعلميّة على المتعلم ذاته، بحيث يعمل و ينتج و يتواصل بشكل جيد، و يشبع رغباته، و من ثمة كان لها صدى طيب في الأوساط التربوية و التعليمية لما حققته و تحققه من تفعيل العملية التّعليمية التعلميّة و فيما يلي نتعرض لأهم الجوانب التطويرية لهذه النظرية في مجال الممارسة التّعليمية:

- ❖ إنّها مقاربة تساعد على تحسين المردودية التّعليمية التعلميّة.
- ❖ إنّها مقاربة تراعي طبيعة كلّ المتعلمين في الفصل الدراسي.
- ❖ إنّها مقاربة تنطلق من اهتمامات المتعلمين و تراعي ميولهم و قدراتهم.
- ❖ إنّها مقاربة تساعد على تنمية قدرات المتعلمين و تطويرها.
- ❖ إنّها مقاربة تنصف كلّ المتعلمين و تعتبر أنّ لكلّ واحد منهم قدرات معينة[1].

كما أنّها تعدّ أسلوبًا فعالًا في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التّعلم و دمج الخبرات اللّغوية و المنطقية و الاجتماعية للتلاميذ مع الخبرات الفنية و الرياضية و الموسيقيّة، مما يجعل التعلم أكثر حيوية و فعاليّة، إضافة إلى تنظيم البيئة الفصلية وفق حاجيات و اهتمامات المتعلمين و تنويع أساليب التقويم المغايرة تماما للاختبارات التقليدية، توفير سياق مناسب للفئات التي تعاني من صعوبات التّعلم، و معرفة و تنمية مظاهر الابتكار لدى المتعلمين في مجالات معينة. و بالتالي تعتبر نظرية (جاردنر...) من النظريات التي تركز على حل المشكلات و الإنتاج المبدع و الكشف عن مواطن القوة و الضعف عند المتعلم[2].

[1]- أحمد أوزي، التعلم و التعليم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مرجع سابق،ص: 143.

[2]- ينظر: عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، مكتبة آفاق للنشر و التوزيع، غزة، 2004، ص:67.

إن هذه المميزات التي تتميز بها نظرية الذكاءات المتعددة جعلتها تحدث ثورة في مجال الممارسة التربوية التعليميّة في أمريكا عقب سنوات قليلة من ظهورها لما أحدثته من تجديد و تغيير ساعد على استثمار إمكانيات المتعلمين و تنميتها و تفعيل العمل التربوي و جعله يواكب التّطور العلمي الذي حققته السيكولوجيات المعرفية، التي تتحرك هذه المقاربة في إطارها العلمي[1].

2-7/ كيفية التخطيط لدرس وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة:

هناك سبع خطوات لتخطيط درس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة و هي كالتالي:

1- توضيح الأهداف أو الموضوع المراد تدريسه بدقة.

2- طرح الأسئلة المتعلقة بالذكاءات المتعدّدة.

3- دراسة التساؤلات التي تم طرحها، و دراسة أساليب استراتيجيات الذكاءات المتعدّدة المختلفة لتحديد المناسب منها الموضوع المراد تدريسه.

4- وضع قائمة تضم العديد من طرق التدريس المرتبطة بموضوع الدرس المتعلقة بكل نوع من الذكاءات المختلفة.

5- اختيار الأنشطة الملائمة مع موضوع الدرس.

6- تصميم خطة تتابعية للدرس تتعلق بالموضوع أو الهدف المراد تحقيقه.

7- تنفيذ الخطة[2].

2-8/ أساليب التقويم المناسبة لنظرية الذكاءات المتعددة:

- السجلات السردية.
- عينات العمل.
- الأشرطة السمعية.

---

[1]- ينظر: أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، مرجع سابق، ص143

[2]- ينظر: مؤيد خالد الأنصاري، الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات، منشورات دار لوتس للنشر الحر، دط، الاسكندرية، 2018 م، ص17

- أشرطة فيديو.
- التصوير الفوتوغرافي.
- مفكرات الطلاب.
- سجلات يحتفظ بها الطلاب.
- رسوم بيانية اجتماعية.
- اختبارات غير نظامية.
- اختبار غير رسمي للاختبارات المقننة.
- مقابلات الطلاب.
- التقويمات المحكية المرجع.
- قوائم المراجعة.
- الخرائط الصفية.
- سجلات الرزنامة[1]:

2-9/ النقد الموجه لنظرية الذكاءات المتعدّدة: وجهت لنظرية الذّكاءات المتعدّدة العديد من الانتقادات من أبرزها:

- أنّها نظرية ليست جديدة: يشير بعض النقاد إلى أنّ ما يسميه جاردنر بالذكاءات المتعدّدة ما هي إلاّ قدرات عقلية متعارف عليها عند التربويين و علماء النفس المعرفي.

- أنها جزء لا يتجزأ من ثقافة المتعلّم: تشير نظرية الذكاءات المتعدّدة إلى أنّ الثقافة الخاصة بالمتعلّم لها دور كبير في تحديد نقاط القوة و الضعف في ذكاءات المتعلّم، و هذا ما يعارضه النقاد بأن الذكاء يظهر عندما يواجه المتعلم موقفا غير معتاد عليه في بيئة ليست مألوفة بالنسبة له.

- أنها نظرية غير عملية: يرى بعض النقاد أنّ تزايد أعداد الطلاب داخل غرفة الصف و قلة

[1]-- ينظر: مؤيد خالد الأنصاري، الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات مرجع سابق ، ص:19.

الإمكانات المتوفرة يعيق تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة أثناء التدريس[1].

7- نظرية الاتّصال و تصميم التدريس الفعّال: Instructional Design &Communication Theory

قبل أن نعرض العلاقة بين تصميم التّدريس الفعّال و نظرية الاتّصال لابدّ لنا من توضيح مفهوم الاتّصال و نتعرف على مكونات العمليّة الاتّصالية:

أ) لغةً: «جاء في لسان العرب لابن منظور أصل التّواصل من (وَصَلَ)، يقال وصلتُ الشيء وصلاً و الوصلُ ضد الهجران، و اتّصل الشيء بالشيء: لم ينقطع... و وَصَلَ الشيء إلى الشيء وصولاً و توصّل إليه، انتهى و بلغه، و أوصله أنهاه إليه منتهى، و منه قولهم وَاصَلَ حبله كوصلة و الوصلة الاتّصال و الوُصلة، اتّصل بالشيء و هي جمع وصل: يقال، وَصَلَ فلان رحمه يصلها، و بينهما وُصلة أي ذريعة، و اتّصال و الوصل ضدّ الهجران»[2]. و ورد في صحاح المختار أنّ كلمة«اتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ، وَصَلَ إليه وُصولاً؛ أي بلغ»[3].

و جاء في المعجم الفرنسي (Le petit Robert) الاتّصال بمعنى، ربط العلاقة مع شخص أو شيء، و التّبادل و الإخبار[4].

ب) اصطلاحًا: يعرف الاتّصال على أنّه: «عملية هادفة لنقل المعلومات و الأفكار و المهارات و الاتجاهات من شخص إلى آخر و قد تؤدي إلى إحداث أثر معين على متلقي الرسالة»[5].

---

[1]- ينظر: مؤيد خالد الأنصاري، الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات مرجع سابق ، ص:20.

[2]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (وصل)، ج15، مج11، ص:726،727.

[3]- الرازي عبد القادر: مختار الصحاح، ج1، بيروت: مكتبة لبنان، (د ت)، ص: 302.

[4]- Le petit Robert grand format 7rue 1996 p 249.

[5]- سعد علي زاير و آخرون، الاتصال و التواصل التعليمي، دار الرضوان للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2020م، ص:54.

أما عند شارل كولي (CharlesCooly)» :فهو الميكانزيم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية و تتطور، و إنّه يتضمن كلّ رموز الذهن مع وسائل تبلغيها عبر مجال معين و تعزيزها في الزّمان و يتضمن أيضا رموز الوجه و هيئات الجسم و الحركات، و نّبرة الصّوت و الكلمات و الكتابات المطبوعة»[1].

ومن خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أنّ عملية التّواصل هي عملية تبادل المعلومات والمعارف والمهارات والخبرات، وتتم هذه العملية بين طرفين أو أكثر ونجد نوعين من التّواصل تواصل لفظي وتواصل غير لفظي.

و من هنا نجد أن «مصطلح الاتّصال يشير إلى عملية إيصال المعلومات من شخص إلى آخر، أما نظرية الاتّصال فتحاول تفسير هذه العملية و شكل المعلومات و تركيبها و وظائفها و تأثيرها و تعتمد نظرية الاتّصال على نظرية النّظم في تفسيرها و ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، و قد اعتمد علماء الاتّصال على نظرية برت للنّظم و عملوا على تطويرها من خلال توسيع و استيعاب دور التغذّية الراجعة التي تعد عنصراً من العناصر المهمّة في عملية الاتّصال.

و الاتّصال هو أساس كل موقف تعليمي، فلقد أوضحت البحوث التجريبية الدّور الذي يمكن أن يقدمه الاتّصال للعملية التربوية، و لقد أضافت نظرية الاتّصال بعض المستحدثات التكنولوجية إلى مجال تكنولوجيا التّعليم مثل الفيديو التفاعلي و برامج الوسائط المتعددة»[2].

7-1/ عناصر الاتّصال التّعليمي الفعّال كنظام:

أ- المرسل: (the sender) : و هو مصدر الرسالة و الطرف الأول في عملية الاتّصال ،و الّذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكاره و يؤدي المعلّم عادة دور المرسل في الاتّصال التّعليمي.

[1]- محمد آيت موحي، دينامية الجماعة التربوية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2005م، ص:82.

[2]- شيخة عثمان عبد العزيز الداود، الأسس النظرية للتصميم التعليمي ،مقرر 510 وسل، الفصل الدراسي الثاني، عام 1435، 1436، ص:18.

ب– الرّسالة: the message : و يقصد بها المحتوى الّذي يريد المرسل نقله إلى الآخرين و الذي يهدف من وراءه التأثير عليهم، و لكلّ رسالة مضمون و هو عبارة عن الأفكار التي يراد التعبير عنها بالإضافة إلى الرمز و قد تكون الرسالة لفظية أو غير لفظية، مقروءة أو مسموعة أو مرئية.

ج– الوسيلة: the means : و هي الّتي تقوم بحمل الرّسالة من المرسل إلى المستقبل و قد تكون الوسيلة مجرد ألفاظ يؤديها المرسل ،و قد تكون مادّة فيلميّة أو مادة مصورة في شكل شرائح أو مصورات أو غير ذلك بالإضافة إلى الوسائل الإعلامية ،إما الوسائل التقليدية المباشرة مثل الاتّصال الشخصي في الدرس أو محاضرة أو ندوة و قد تكون وسائل إعلامية غير مباشرة مثل الصحف و الإذاعة و الكتب و غير ذلك.

د– المرسل إليه: Receiver: و هو الجهة الّتي تنتهي إليها الرّسالة، قد تكون فرداً أو مجموعة أفراد و هي الجهة الّتي تتولى تلك الرسالة، و تفسيرها متخذةً بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها و قد يكون المستقبل في العملية التعليمية هو المتعلّم الّذي يستلم الرسالة و يحاول معرفة ما تهدف إليه، و قد يكون المعلّم عندما يوجه إليه المتعلّمين سؤالا أو جواباً و غير ذلك.[1]

هـ: التغذية الراجعة: feedback: من المستقبل ردة الفعل Reaction أو استجابة المستقبل للرسالة الّتي تشير إلى تحقيق الهدف من عدمه[2].

7–2/ نظرية الاتّصال و تصميم التّدريس:

يُؤكد الباحثون على العلاقة الوثيقة بين الاتّصال بنظرياته و نماذجه و مجال تصميم التّدريس، أو بعبارة أخرى إنّ لنظريات الاتّصال تأثيرًا قويًا في مجال تصميم التّدريس من خلال اتخاذ القرارات، و كتابة التّعليم و إنتاجه حيث وضعت معظم نظريات الاتّصال للتنبؤ بالأحداث أو توضيحها من خلال تبادل المعلومات و الرسائل التّعليمية.

[1]– ينظر: خليل عبد الفتاح حماد و آخرون، أساسيات في العلوم التربوية ،مكتبة سمير منصور للنشر و التوزيع، ط.2،غزة، 2014م، ص:79.

[2]– ينظر: مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق، مرجع سابق، ص:73.

من هنا يراعي مصمم التدريس نظريات الاتّصال و يأخذها بعين الاعتبار حسب الأهداف التّدريسية[1].

7-3/ نماذج الاتّصال:

أنموذج هارود لاسويل* (lesswell): اقترح لاسويل مجموعة من الأسئلة و يرى أنّ الإجابة عليها تكون بمثابة عملية الاتصال و الجدول الآتي يشرح ما قدمه هارود لازويل:

1- من يقول ؟	**يدل على مرسل الرسالة أو مصدر الرسالة.**
2- ماذا يقول ؟	**المقصود من وراءه الرسالة.**
3- لمن يقول ؟	**يركز على المرسل إليه (مستقبل الرسالة).**
4- بأي وسيلة ؟	**مركز على الرسالة أيا كانت.**
5- بأي تأثير ؟	**ردة الفعل – الاستجابة – التغذية الراجعة التي تهدف من وراء القيام بهذه العملية.**

جدول{ب1}{ف1}: (02): أسئلة لازويل حول عملية

نموذج ويلبر شرام*:(w. schramm):

للخبرة المشتركة يعدّ هذا النّموذج من أشهر النماذج في توضيح كيفية انتقال المعلومات من شخص إلى آخر ،حيث يصور شرام في نموذجه المصدر أو صاحب القمرة الّتي تكون واضحة بصورة كافية تعدّ صالحة للتوصيل إلى المستقبل و قد لا تكون.

أما العنصر الثاني فهو التعبير عن هذه الفكرة و صياغتها في رموز لتكوين الرّسالة أو الإشارة، ثم يأتي العنصر الثالث و هو المستقبل الذي يفك رموز الرّسالة أما الاستجابة ورد الفعل من قبل المستقبل على الرسالة هو العنصر الرابع في هذه الدورة الاتّصالية الّتي تتكرر إلى مالا نهاية.

---

[1]- ينظر: مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق، مرجع سابق ، ص: 73، 74.

*هارولد دوايت لاسويل (1902 - 1978)؛ عالم سياسي و منظر إعلامي أمريكي. درس تأثير أجهزة الإعلام على تكوين الرأي العام، و هو صاحب "صيغة لاسويل" (بالألمانية) الشهيرة في تصميم الرسائل الاعلامية المستنبطة من طرح الأسئلة التالية، (من يقول، ماذا يقول، بأية وسيلة، لمن، و بأي قصد؟). و كان عضواً في مدرسة شيكاغو لعلم الاجتماع و كان أستاذ قانون في جامعة يل.كما تولى منصب رئيس جمعية العلوم السياسية الأمريكية(APSA) و الأكاديمية العالمية للفنون و العلوم .(WAAS)وحسب سيرته التذكارية التي كتبها گابرييل ألموند لدى وفاة لاسويل و نشرتها أكاديميات العلوم الوطنية في 1987، فإن لاسول "كان يُعَد بين نصف دستة من المخترعين المبدعين في العلوم الاجتماعية في القرن العشرين".

و في المقابل إذا كان المرسل ضعيفا في كتابته أو ليست لديه المعلومات الكافية عن موضوعه أثر ذلك في الاتّصال، و إذا كانت الرسالة غير مصاغة بالطريقة الفعالة، فإنها تؤثر أيضا على نجاح الاتّصال، كما أنّ الوسيلة ينبغي أن تكون من القوة و المرونة بحيث تصل الإشارة إلى المستقبل في الوقت المناسب و المكان المناسب مهما حدث من تداخل و المستقبل نفسه و قدرته على حلّ الرموز بالطريقة المطلوبة من أهم العناصر لإتمام الدورة الاتصالية[1].

من هنا فإنّ معرفة مصمم التدريس (المرسل) خصائص المتعلّمين و استعداداتهم و خلفياتهم السّابقة و اهتماماتهم تزيد في قدرته على فهم تجاربهم (المستقبلين) هذا من جهة و من جهة أخرى كي يتحقق التفاهم و التوافق بيم مصمم التدريس أو المرسل و المستقبلين ينبغي أن تكون لهما خبرات مشتركة و متشابهة، فكلّما كان المرسل و المستقبل يتفاهمان في إطار دلالي واحد أي من خلال الخبرة المشتركة بينهما كان ذلك أقرب ما يكون إلى الفهم.

و هنا تثبت التّغذية الرّاجعة أو رد الفعل الحاجة إلى التّفاعل مع المتعلّمين و معرفة ردود أفعالهم خلال التّدريس. بالإضافة إلى أنّ التّقويم البنائي أو التقويمي يزودنا بالتغذّية المرادة عن فاعلية الرسالة التّعليمية و يتيح للمصمم التدريسي فرصة مراجعة و تنقيح الرّسالة التّعليمية.

إضافة إلى وجود نماذج أخرى مثل نموذج بيرلو (Berlo)و نموذج الأدوار الوسيطة لويستلي و ماكلين(Westaly§Maclin) [2].

* كان ويلبر لانج شرام (5 أغسطس 1907 – 27 ديسمبر 1987)، باحثًا و"سلطة في الاتصالات الجماهيرية". أسس ورشة عمل كتاب Iowa للكتاب في عام 1935 و عمل كأول مدير لها حتى عام 1941. و كان لشرام تأثير كبير في تأسيس الاتصالات كحقل للدراسة في الولايات المتحدة، و إنشاء أقسام لدراسات الاتصال عبر الجامعات الأمريكية. يعتبر ويلبر شرام مؤسس مجال دراسات الاتصالات. كان أول فرد يعرف نفسه كعالم اتصالات. أنشأ أول برامج منح الدرجات الأكاديمية مع التواصل باسمهم ؛ ودرب الجيل الأول من علماء الاتصالات. كان برنامج Schramm للاتصال الجماهيري في كلية أيوا للصحافة مشروعًا رائدًا لبرنامج الدكتوراه و معهد أبحاث الاتصالات، الذي أسسه عام 1947 في جامعة إلينوي في أوربانا شامبين. في إلينوي، أطلق ويلبر شرام أنماط العمل العلمي في دراسة التواصل التي تستمر حتى يومنا هذا.

[1]– ينظر: مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق، مرجع سابق، ص:74.

[2]– ينظر: نفسه، ص: 76.

8- منحى النّظم و أثره على تصميم التّعليم الفعّال: (System Approach and Instructional Designing)

إنّ تصميم التّعليم يركز على التّفاعل الوظيفي بين مكونات الموقف التّعليمي و التأثير المتبادل لهذه المكونات، على أساس أنّ كلية الموقف أكبر من مجموع الأجزاء المكونة و هو يستبعد تمامًا العفوية و الارتجالية؛ فالتّصميم التّعليمي له منهجيته المرتبطة بالنظرية العامة للنّظم، و تستند منهجية تصميم التّعليم عند أي مستوى من المستويات على مجموعة من المفاهيم و الأسس المستمدّة من فلسفة النّظم و مدخله، و تسمى عملية تصميم منظومات التّعليم وفق مدخل النّظم بعدة مسميات منها: **التّصميم المنظومي / المنهجي للتّعلم** أو **تصميم النّظم التّعليمية** و أحياناً يطلق عليها **تطوير النّظم التّعليمية**.

إنّ اتباع الفكر المنظومي القائم على استخدام مدخل النّظم ممكن أن يساعد المعلّم في أداء دوره بكفاءة و فاعليّة، لأنّه يساعد المعلّم في تصميم مواقف و أنشطة تعليمية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأهداف التّعليمية، و يمكن أن يساعده كذلك في اختيار و تصميم المواد و الوسائط التّعليمية المناسبة لخصائص المتعلّم، بالإضافة إلى ما سبق فإن المدخل المنظومي يساعد المعلّم في تحديد أدوات و أساليب التقويم المناسبة لقياس مخرجات التعلم لدى طلابه... .).

8-1/ تعريف مدخل (منحى... .) النّظم:

يعرف النّظام بأنّه تجمع لعناصر أو وحدات تتحد في شكل أو آخر من أشكال التفاعل المنظم، أو الاعتماد، كمّا يعرف النظام بأنّه الكل المركب من مجموعة عناصر لها وظائف و بيتهما علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين معينة، و أي تغيير أو تطوير يحدث على أي من مكونات النظام يؤدي إلى التغير و التعديل في عمل النّظام.

❖ **سمات النّظام**: يتميز النّظام بمجموعة من السّمات:

- النّظام له حدود تميزه عن البيئة المحيطة به.
- النظام له بيئة تحيط به، و تكون خارج حدوده.
- تتميز العناصر التي يتكون منها النّظام بالوظائف التي يقوم بها كل عنصر.

- تترابط عناصر النظام و تتكامل معًا.

- العلاقة بين النّظام ليست عشوائية.

- للنّظام مجالات و هي مصدر النّظام، و من عناصر البيئة و يمكن ضبطها و يزيد أثر المدخلات كلما ازداد النظام تنظيمًا، و كان مكتمل الشروط.

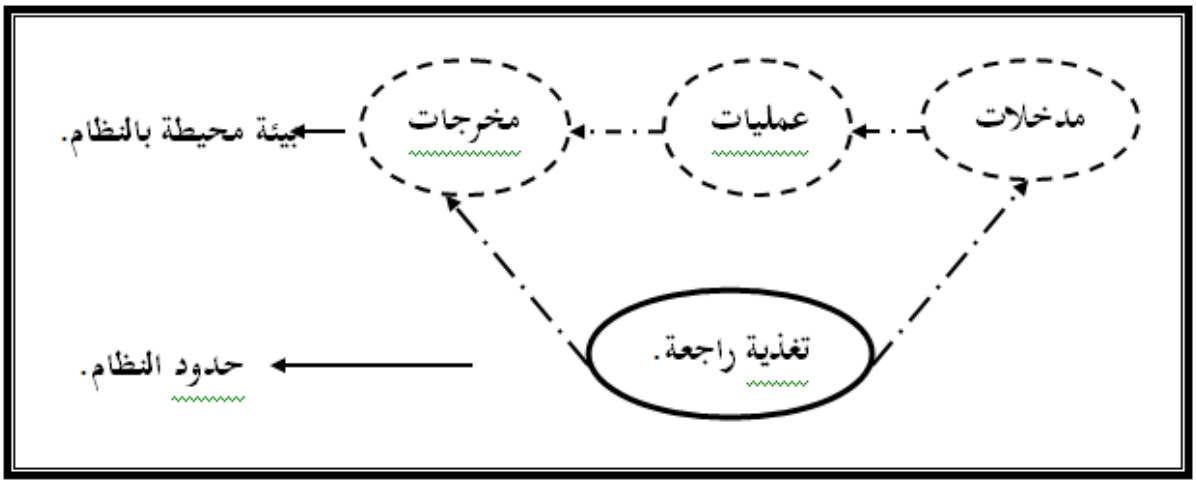
- النّظام عمليات، و هي عبارة عن محولات، ففي النظام يتم تحويل المدخلات إلى المخرجات عبر العمليات، و تتوقف طبيعة المخرجات على نوعية المدخلات و جودة العمليات و دقتها.

- تكون النظم مغلقة أو مفتوحة، و يكون النظام المفتوح في حركة ديناميكية مستمرة مع البيئة.

- العلاقات التبادلية بين عناصر النّظام تأخذ أشكالًا مختلفة فقد تكون عمليات أو تفاعلات أو أنشطة.

- التّغذية الراجعة، و هي التي تعطي مؤشرًا عن درجة تحقق الأهداف المرسومة للنظام[1].

و الخطاطة الآتية توضح العناصر المكونة للنّظام و العلاقة بينهما :



خطاطة{ب1} {ف1}: (03): العناصر المكونة للنّظام و العلاقة

8-2- تأثير توظيف مدخل (منحى) النّظم في التّصميم التّعليمي: إنّ اتباع مدخل / منحى النّظم في تصميم منظومات التّعليم يمكن أن يزود المعلّم و مصمم المناهج بخرائط للتّخطيط تساعد في

[1]- ينظر: مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق، مرجع سابق، ،ص:83 -84

تحديد مشكلة تعليمية معينة من جميع جوانبها، مع تحديد الإمكانات المتاحة و استخدامها من أجل التغلب على هذه المشكلة، و فيما يلي تأثير توظيف مدخل/ منحى النّظم في التّصميم التّعليمي.

– خضوع النّظام التّعليمي بنوع من الضبط و التوجيه و المراجعة، الأمر الذي يترّتب عليه تحسسين النظام و تنقيحه باستمرار وصولاً لأفضل النتائج المتوقعة.

– التّركيز على المتعلّم بالدّرجة الأولى، حيث يعطي هذا المنحى في الغالب لخصائص المتعلّم أهمية قصوى.

– تنظيم كافة عمليات التّصميم التّعليمي و مهاراته في صورة نسقية، تعمل سويًا على نحو متوافق و متناغم و متفاعل لتحقيق أهداف منظومة التّعليم[1].

– مساعدة المعلّم في أداء دوره بفاعليّة و كفاءة لأنّه يُسهم في تصميم مواقف و أنشطة تعليميّة ترتبط مباشراً بالأهداف التّعليمية.

– مساعدة المعلّم في اختيار المواد التّعليمية و تصميمها و إنتاجها بما يتناسب مع خصائص المتعلّمين.

من خلال ما سبق يتضح لنا أنّ التّصميم التّعليمي هو ذلك العلّم الّذي تمخض عن مخرجات مختلف النظريات، فكلّ نظرية تبنت إطارًا فلسفيًا يوضح أساسًا مفهوم التّعلم و من ثم مفهوم عملية التّصميم.

و مهما تعددت الرؤى و اختلفت وجهات النّظر حول المكونات الأساسية للتّصميم التّعليمي إلا أنّ الهدف الّذي تسعى إليه جميع تلك الاتجاهات واحد ألا و هو ضمان الجودة الكميّة و الكيفية في العملية التّعليمية.

[1]– ينظر: لما محمد أبابطين، أحمد الدريويش، أثر الاتجاهات الفلسفية و النظرية في التصميم التعليمي، مرجع سابق، ص:04.

الفصل الثاني:

التعليم الصفي الفعال الخصائص و المميزات

مباحث الفصل :

- مدخل إلى مفهوم التعليم الفعّال
- التعليم الفعال و المصطلحات المرتبطة به.
- أسس و أبعاد التعليم الفعال.
- خصائص التعلم الفعال.
- مميزات التعليم الصفي الفعال.
- خصائص المعلم الفعال.

توطئة:

إنّ النّظرة الفاحصة للتّغيرات الّتي يشهدها العالم في مختلف المجالات السياسيّة و التّكنولوجية و الاقتصادية و بربطها بمخرجات التّعليم العام للمتعلمين في شتى دول العالم العربي، نجد أنّ هناك نقصًا كبيرًا لامتلاك المتعلّمين المهارات الأساس في القراءة و الكتابة و القدرات الرياضية و العلوم بمختلف الفروع، و لرأب الصدع و إنقاذ ما يمكن إنقاذه و اللّحاق بالرّكب، لزم أن يكون هناك علاج لمختلف العوامل المؤثّرة في التّعليم، و منها نوعيّة التّدريس المقدّم للمتعلمين، و أسلوب التّعليم و التّعلم، و جعل التّدريس فاعلاً قادرا على إحداث التّغيير المطلوب.

سنحاول من خلال هذا الفصل التّطرق إلى عرض مفهوم التّعليم الفعّال و خصائصه و مميزاته كما سنعرض صفات المعلّم الفعّال

1- مدخل إلى مفهوم التّعليم الفعّال:

لم تعدّ عملية التّعليم عملية سهلة و بسيطة، و إنما أصبحت عملية معقدة تحتاج إلى تخطيط و تصميم، تراعي الظروف المحيطة بالعملية التّعليميّة التعلميّة لتمكين المتعلّم من التّعلم المرغوب فيه و تحقيق الغايات المطلوبة.

ظهرت عدة تعاريف أو مفاهيم لعملية التّعليم، و كل مفهوم يحصر عملية التّعليم في زاوية معينة.

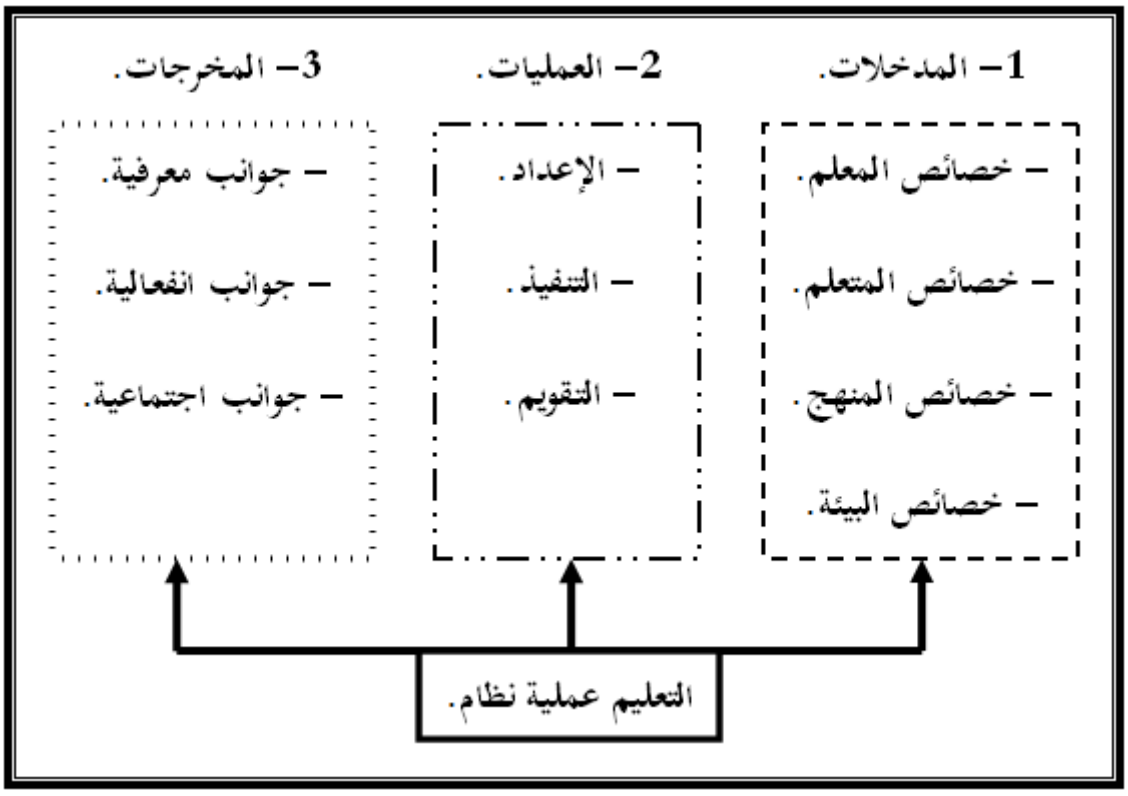
- التّعليم بالمفهوم التقليدي.
- التّعليم باعتباره عملية نظام.
- التّعليم باعتباره عملية اتّصال.
- التّعليم باعتباره تعاون و تفاعل.
- التّعليم باعتباره فن وعلم.
- التّعليم باعتباره مهنة.

1-أ) التّعليم بالمفهوم التقليدي :

«ما يقوم به المعلّم من نشاط لأجل نقل المعارف إلى عقول المتعلّمين. و يتميز دور المعلّم بالإيجابية و دور المتعلّم بالسلبية في معظم الأحيان. هذا المفهوم التقليدي لعملية التعليم كان سائدا قديما، أما اليوم فتغيرت المفاهيم و تبدلت الظروف، و غزا التطور العلّمي كل مجالات الحياة، مما أوجد مفهوما جديدا للتعليم».[1]

1-ب/ التّعليم باعتباره عملية نظام :

و هو يتألف من ثلاث متتابعات و هي: مدخلات التّدريس، و عمليات التّدريس، و مخرجات التّدريس كما هو موضح في الخطاطة الآتية :



خطاطة {ب1}{ف2}: (01): يوضح التدريس كنظام.

[1] – عبد العزيز صالح يحي الدهمشي الشهراني، التدريس الفعال (مفهومه، خصائصه، مهاراته، دور المعلم و مدير المدرسة و المشرف التربوي) رسالة ماجيستار، المملكة العربية السعودي، 2010م، ص:03.

1-ج/ التّعليم باعتباره عملية اتّصال :

كثير من البّاحثين التّربويين لهم آراء حول مفهوم التّعليم تدور في مجملها على اعتباره عملية اتّصال و من بين هذه التّعاريف نجد: «إنّ التّدريس عملية اتصال بين المعلم و التلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات و الخبرات التّعليمية المطلوبة، و يستخدم طرقًا و وسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركًا فيما يدور حوله مع الموقف التّعليمي».[1]

فيما يرى عاطف الصيفي بأن« التّدريس نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التّعلم و تسهيل مهمة تحقيقه، و يتضمن التّدريس مجموعة الأفعال التّواصلية و القرارات التي يتم استغلالها و توظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي»[2].

و يتفق مع هذه النّظرة السّالفة القول بأنّ عملية التّدريس عملية اتّصالية و عناصرها هي :

1- المرسل (المعلّم...): و هو غالبًا ما يبدأ عملية الاتّصال، و أحيانًا يتحول من وضع الإرسال إلى الاستقبال حين يستمع، أو يتعرف على وجهات نظرهم.

و يتأثر المعلّم من وضعه كمرسل بعددٍ من العوامل التي تؤثر في فاعليّة عملية الاتّصال، و من هذه العوامل: اتجاهاته نحو نفسه، و نحو المادة الدّراسية، و نحو طلابه، فإذا كانت هذه الاتجاهات إيجابية زادت فاعلية الاتّصال، و العكس بالعكس، أيضًا يؤثر مستواه العلمي و الثقافي و الاجتماعي على فاعلية الاتصال.

2- المُسْتَقْبِل (المتعلم): و أحيانا يتحول من وضع المستقبل إلى المرسل. يتأثر المتعلّم من وضعه كمستقبل بعدد من العوامل التي تؤثر في فاعلية عملية الاتصال، منها: اتجاهاته نحو نفسه، و نحو المادة الدراسية، و نحو معلمه، فإذا كانت هذه الاتجاهات إيجابية زادت فاعلية الاتصال، و العكس بالعكس، أيضًا يؤثر مستواه العلمي و الثقافي و الاجتماعي على فاعلية الاتصال.[3]

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2003م، ص:31.

[2]- عاطف الصيفي، المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن، دس، ص:14.

[3]- خليل إبراهيم شبر و آخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014، ص:20.

3-الرّسالة: قد تكون الرسالة المتبادلة بين المرسل المستقبل شفهية أو مكتوبة، و الرسالة في الموقف التعليمي هي محتوى المادة الدراسية، و الذي قد يكون ذا طبيعة معرفية أو مهارية أو وجدانية أو هما معاً. و ينبغي أن تكون هذه الرسالة مناسبة لإمكانيات المتعلم، و تلبي حاجاته و رغباته و اهتماماته.

4- وسيلة الاتصال: و هذه الوسائل قد تكون سمعية أو بصرية أو هما معاً، أو وسائل أخرى يمكن استخدامها لتحقيق الأهداف المرغوبة. و تؤثر بالضرورة هذه الوسيلة على فاعليّة الاتّصال[1].

1-د/ التّعليم باعتباره تعاون و تفاعل :

«فالتّدريس سلوك اجتماعي، فهو لا ينشأ من فراغ - فهو عملية تعاونيّة - قد يجري التّفاعل فيها بين معلّم و متعلّم أو بين بعض المتعلّمين و بعض المتعلّمين فيما بينهم»[2].

و من بين التّعاريف الحديثة التي اتجهت إلى الربط بين عملية التّعليم و تفاعل المتعلمين نجد : «التّعليم موقف يتميز بالتّفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم و المتعلم و حدوث تعاون بينهما لإكساب المتعلّم مجموعة من المعارف و الاتجاهات و المهارات التي تؤدي إلى تعديل سلوكه و تعمل على نموه نموا متكاملًا».[3]

و في تعريف مماثل له نجد أن «التّدريس بالضرورة مهمة إنسانية، حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلّم و طلبته و بالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة، يكون المعلّم قادرًا على أن يعلّم، و تتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا، و عليها تتوقف القدرة على تبادل أفكارهم و تفهم مشاكل الطلبة، و تقدير أحاسيسهم و بشكل مفتوح مع المعلّم».[4]

---

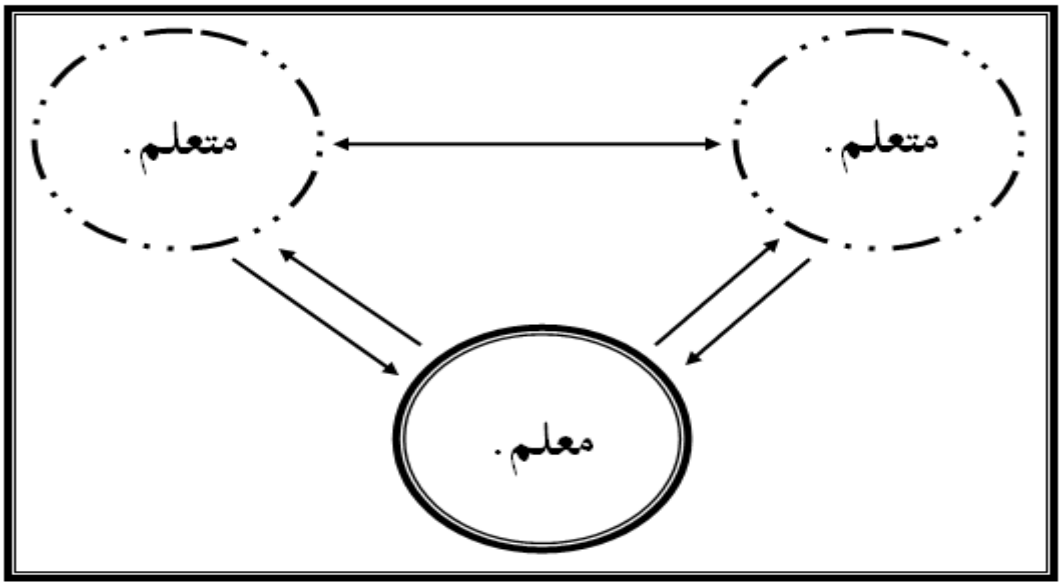
[1]- ينظر: خليل إبراهيم شبر و آخرون، أساسيات التدريس، المرجع السابق، ص:21.

[2]- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعليم و أنماط التعلم، دمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010م،2011، ص:12.

[3]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، مرجع سابق، ص:32.

[4]- محمد عبد الرّحيم عدس، المعلم الفاعل و التدريس الفعال، دار الفكر للطباعة و النشر، دط، عمان، الأردن، 2000م، ص:35.

من خلال التّعاريف السّابقة نجد أنّ هناك تشابهًا يرمي إلى أنّ عملية الاتّصال يسودها بالضرورة عملية تفاعل و تعاون و نوضح عمليتا الاتّصال و التّفاعل بالخطاطة الآتية :



خطاطة {ب1}{ف02} : (02):التّعليم كعملية اتصال و تفاعل و

1- هـ / التّعليم باعتباره فنّا و علمًا :

التّدريس مزيج متشابك الأطراف من العلم و الفنّ، فالمدرس، إذا كان يدرك فقط مجموعة النّظريات و العلوم التّربوية، فإنّه بذلك يسيطر على الأصول النّظرية من عملية التّدريس، و لكنّه لن يكون أبداً مدرسًا ماهرًا لأنّه لا يُتقن أساسيات و تطبيقات المادة التي يتحمل مسؤوليّة تعليمها و لكن، إذا ستطاع أن يلم تمامًا بجميع أركان مادّة تخصصه التي يقوم بتدريسها، و أن يقوم في ذات الوقت بتطبيق مجموعة النّظريات و العلوم التّربوية التي يعرفها بطريقة وظيفية داخل الفصل، فإنّه بذلك يكون فنانًا، يؤدي عمله بسهولة و سلاسة، و دون تكلف، و بتلقائية طبيعية.[1]

1- و/ التّعليم باعتباره مهنةً :

إنّ التّدريس لا يعني نقل المعلومات من جيل لآخر عن طريق المعلّم، لكنّه مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جدي فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، لكنّه مهنة لها أصولها و علم له مقوماته و على من يقوم بها أن يعرف هذه القواعد :

[1]- ينظر : مجدي عزيز إبراهيم، مهارات التدريس الفعال، مرجع سابق، ص:13.

- ❖ معرفة أساسيات التّربية و أصولها.
- ❖ معرفة وسائل التّعلم في دول العالم المعاصر.
- ❖ معرفة أنظمة التّعليم و أهداف كل منها.
- ❖ معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج.[1]

إنّ كلّ تعريف من التّعاريف السّابقة اقتصر على ناحية واحدة من نواحي التّعليم، و أنّه ما كان يبدو لنا اختلافًا و تباينًا إنما هو في الحقيقة تكامل فكل تعريف يعد مكملاً للآخر.

خلاصة القول إنّ التّعليم هو مهنة لها أساسياتها و تظهر في شكل نظام متكامل يتجسد في شكل نشاط يتم فيه التّفاعل بين عناصره (المعلّم، المتعلّم، المادّة العلمية، بيئة التّعلم... .) و يخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم مستمرة.

2- طرق التّفكير في التّعليم الفعّال :

تم التّفكير في التّعليم الفعّال بعدّة طرائق مختلفة ففي الستينيات من القرن الماضي، كان البحث عن التّعليم الفعّال يهيمن عليه إلى حد كبير محاولات تحديد سمات المعلّمين، مثل السّمات الشخصية و الجنس و العمر و المعرفة و التّكوين، و التي قد يكون لها تأثير على فعاليتهم.

و قد تمت الإشارة أحيانًا إلى الدّراسات التي حاولت ربط سمات المعلّم بهذه النتائج التّعليمية باسم أبحاث " **الصندوق الأسود** "، و أحيانا أخرى ركزت الأبحاث حول التعليم الفعّال على الأنشطة في الفصل الدّراسي، و لا سيما التّفاعل بين المعلّم و المتّعلمين.

و عليه فإنّ التوجه نحو تحقيق تعليم فعّال حسب نظر الباحثين و الدّراسات التي قاموا بها يستلزم وجود معلّم ذو سمات جيدة تساهم في تحقيق التّفاعل في الصف الدّراسي.

[1]- ينظر: عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء للنشر و التوزيع، ط1،الإسكندرية، 2014م، ص:38.

و قد حاولت بعض من الدّراسات استكشاف عملية الحصول على تّدريس فعّال من خلال ربط متغيرات العملية التّعليمية التعلميّة ببعضها البعض بدلاً من ربط متغيرات العملية بمتغيرات المنتج، و عليه تم تطوير نهجين رئيسيين في هذه الاستراتيجية.[1]

يستخدم النّهج الأوّل بعضًا من جوانب سلوك المتعلّمين خلال الدّرس كمعيار للفعاليّة. و الثاني يعتمد في المقام الأوّل على آراء و أحكام الأطراف المشكلة للعملية التّعليمية التعلميّة، سواء المراقب أو المتعلمين أو المعلّم، كآلية لتحديد الفاعليّة.

تتمثل قوة النّهج الأول في أنّه يحدّد بسهولة أكبر الروابط بين التّدريس و سلوك التلاميذ المرتبط بالتّعلم، و لكن نقطة ضعفه هي أنّه لا يمكن للمرء أن يتأكد من أنّ ما يبدو أنه سلوك متعلق بالتّعلم ينتج بالفعل نتائج التّعلم المقصودة، و الواقع أنّ التلاميذ بارعون في إعطاء مظهر العمل الجاد و القيام بالمهمة عندما لا يكونون كذلك.

النهج الثاني يستخدم آراء المعلمين و التلاميذ، و لقد كان مثمراً أيضًا، حيث سلّط الضوء على مدى أهمية تصورات المعلّمين و التلاميذ لبعضهم البعض و أنشطة التعلّم لفهم سبب كون الدرس فعّالًا أو غير فعّال.

وفي الواقع فإن الدّراسات الّتي أجريت استخدمت مجموعة متنوعة من تقنيات المراقبة الصفية لتوضيح عمليات الفصل الدراسي من خلال مراقبة الدروس ثم التحدث إلى المعلّم و التلاميذ بعد ذلك لاستكشاف وجهات نظرهم حول الدرس.

مكنت هذه الدّراسات المراقبين من تقديم تحليل أكثر فعاليّة لفعالية الدّرس مما كان يمكن تحقيقه من الاعتماد على بيانات المراقبة وحدها. [2].

و منه نستخلص أنّ التركيز على إجراء دراسات تخص جميع أطراف الموقف التّعليمي دون تحييد طرف على حساب آخر، يمكن أن تؤدي إلى نتائج مثمرة، كما تم توضيحه في الدّراسات

[1]- Look, Chris Kyriacou, Effective Teaching in Schools Theory and Practice، Nelson Thornes, Third Edition, United Kingdom, 2009, p: 08.
[2]-Ibid. p08-09.

السابقة حيث تم التوصل إلى أنّ الفعالية في التدريس تتحقق من خلال التّفاعل الإيجابي بين عناصر فعّالة (**معلم فعّال + متعلم فعّال**).

3- نماذج التفكير في التّعليم الفعّال:

يبدو أنّه هناك ثلاثة نماذج رئيسيّة للتفكير في التّدريس الفعّال، و كلّ نموذج يقدم مساهمة مفيدة و مهمة لفهم التدريس الفعّال.

3- أ / النّموذج الأوّل: مستوى سطح التحليل.

خطاطة {ب1}{ف02} :(03): مستوى سطح التحليل.

- تحليل النّموذج:

ركز هذا النّهج على بنيتين متكاملتين يبدو أنّهما محدّدات حاسمة للفعاليّة:

1-البناء الأوّل: هو وقت التّعلم النّشط (ALT)، يشير هذا إلى مقدار الوقت الذي يقضيه التّلاميذ الذين يشاركون بنشاط في مهمة التّعلم و الأنّشطة المصمّمة لتحقيق النتائج التّعليمية المرجوة.

2- البناء الثاني: هو جودة التّعليم (QI)، حيث يشير إلى جودة المهام و الأنشطة التعليمية من حيث عرضها و مدى ملاءمتها لتحقيق النتائج التّعليمية المرجوة[1].

في الجوهر، يساوي النموذج 1 التّعليم الفعّال مع زيادة ALT و QI [2].

ركزت الأبحاث المبكرة على مقدار الوقت الّذي يقضيه التلاميذ في المهام ذات الصلة الخارجية و أشار إلى أنّ زيادة الوقت الّذي يقضيه في سلوك المهام يرتبط بمكاسب أكبر في التّحصيل

[1]- Look, Chris Kyriacou, Effective Teaching in Schools Theory and Practice, op.cit. p16.
[2]-Ibid, p19.

التعليمي.كان هذا صحيحًا بشكل عام سواء كان ناتجًا عن تخصيص المعلّمين المزيد من وقت المناهج لسلوك المهمة (على سبيل المثال، تخصيص معلّمي المدارس الابتدائية مزيدًا من الوقت أثناء الدروس لعمل العدد الأساس) أم من كون المعلّمين الفرديين أكثر فعاليّة في إبقاء التلاميذ في المهمة أثناء الدرس. غالبًا ما سلطت هذه الدّراسات الضوء على الطرق التي تم بها إهدار الوقت أثناء ما كان يُعتقد أنّه أقل فعالية في التدريس (على سبيل المثال، الدروس حيث كان على التلاميذ أن يصطفوا لفترات طويلة لرؤية المعلّم، أو حيث يُسمح لمشاكل الانضباط بتعطيل العمل).

و مع ذلك، يجب التعامل مع فكرة إضاعة الوقت بحذر، نظرًا لأنّ بعض من أنشطة التّعلم المصمّمة لتعزيز نتائج تعليميّة معينة (مثل استقلالية التلميذ، و المهارات في استخدام معدات العملية) قد تبدو مكلفة في الوقت المناسب إذا كان الباحث يستخدم النتيجة كمعيار للفعاليّة.

حاول البحث في وقت لاحق الابتعاد عن مقدار بسيط من فكرة الوقت نحو استكشاف طبيعة المشاركة النّشطة. يقال أنّ كونك في مهمة بمعنى الاستماع إلى معلّم أو القيام بمهمة لا يأخذ في الاعتبار طبيعة تلك التجربة، يبدو أنّ بعض من التّلاميذ قادرون تمامًا على القيام بالمهمة دون أن يكونوا منخرطين في الإدراك و الوجدان بالمعنى الكامل. يمثل مفهوم المشاركة النّشطة الابتعاد عن وجهة نظر إبقاء التّلاميذ مشغولين للمهمة نحو فكرة إنشاء و دعم المشاركة العقلية المناسبة مع أنشطة التّعلم المطلوبة لتحقيق النتائج التّعليمية المقصودة بشكل فعّال. هذا التطور يجعل التمييز بين وقت التّعلم النّشط و جودة التّعليم أكثر صعوبة في الحفاظ عليه. يكمل بناء جودة التدريس وقت التّعلم النّشط من خلال التأكيد على أنّ جودة التّدريس و التّعلم أمر حاسم للفعاليّة.

من الواضح أنّ المعلّم الّذي يمكنه الحفاظ على مستوى عالٍ من السلوك أثناء المهمّة، و لكنّه قام بإعداد خبرات تعلم ذات جودة رديئة، لن يكون فعالاً، تشير جودة التّعليم من حيث الجوهر، إلى مدى سهولة التّعليم على التلاميذ لتحقيق نتائج التّعلم المقصودة. بشكل أساسي، يتضمن هذا النظر في ما إذا كانت تجربة التّعلم منظمة بأكثر الطرق السّليمة و الملاءمة عند أخذ السّياق في الاعتبار.

تم التأكيد على أنّ ALT و QI بناءين متكاملين و من المهم أن نضعهما، عند التّفكير في التّدريس الفعّال، و على أنّ الغالبية العظمى من متغيرات العمليّة الصفية تؤثر على كل من ALT

و QI. و ذلك لأن جوانب التّدريس التي تحافظ على مستويات عاليّة من وقت التّعلم النّشط غالبًا ما تنطوي على جودة عاليّة من التّدريس، و العكس بالعكس. في حين أنّه من المفيد التمييز بين هذين البنائين، لا ينبغي اعتبارهما يعملان بطريقة مستقلة.[1]

ما يمكن ملاحظته من خلال هذا النموذج أنه ليس بالضرورة تخصيص أكبر وقت ممكن من مراقبة سلوك المتعلمين قصد التأكد من نتائج التّعلم ،بل يكفي وقت معقول مع التركيز على خبرات التّعلم ذات الجودة العاليّة ممّا يؤدّي إلى تعلم فعّال.

3- ب/ النّموذج الثاني: مستوى التّحليل النفسي.

خطاطة{ب1} {02}:(04): مستوى التحليل النفسي.

تحليل النموذج:

يحاول مستوى التّحليل النّفسي ربط متغيرات العمليّة بالنتائج التّعليمية من خلال شرح هذا التّأثير من حيث المفاهيم و المبادئ و العمليات النّفسية الرئيسية المتضمنة، و بالتالي يقدم شرحًا أعمق لمستوى التّدريس الفعّال.

يحاول المستوى النّفسي للتحليل توضيح الظروف النفسية اللاّزمة للتّعلم، إذا كانت متغيرات عملية معينة تؤثر على النتائج التّعليمية، فيجب أن تفعل ذلك من خلال التأثير على الحالة و العمليات النّفسية للمتعلم ، و ثم تحديد عدد كبير من المفاهيم و المبادئ و العمليات النفسية على أنّها التّدريس الفعّال الأساس، و تشمل: الانتباه، و الذاكرة، و معالجة المعلومات، و نقل التعلم ،

[1]- Look, Chris Kyriacou, Effective Teaching in Schools Theory and Practice, op.cit. p: 18.

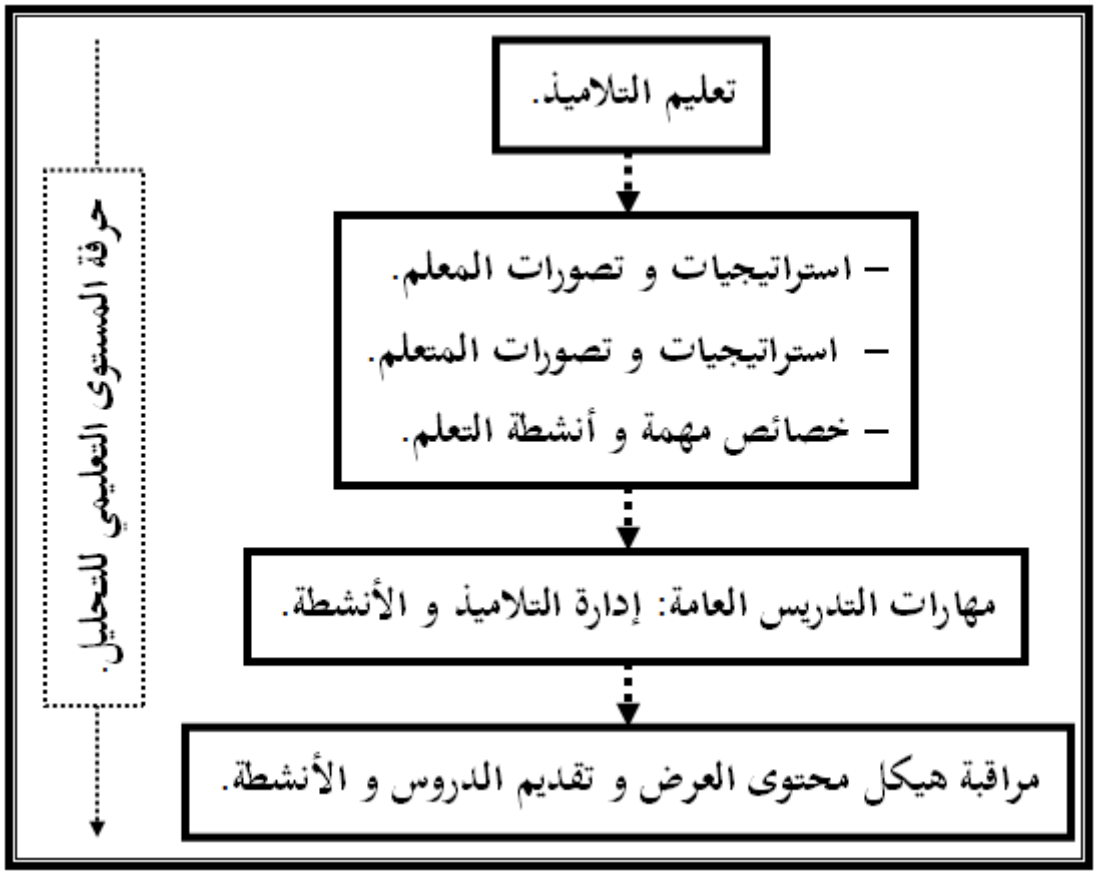
و التعزيز، و التغذية الراجعة، و التحفيز، و القدرة، و التوقعات، و مفهوم الذات، بشكل عام، يبدو أن هناك ثلاثة جوانب رئيسية لتعلم التلميذ و التي تعتبر حاسمة للنّظر في التدريس الفعّال :

- ✓ يجب أن يلتحق المتعلم بتجربة التّعلم.
- ✓ يجب أن يكون التلاميذ متقبلين لتجربة التّعلم بمعنى أن يكون لديهم الدّافعية نحو التّعلم.
- ✓ يجب أن تكون تجربة التعلم مناسبة لنتائج التعلم المقصودة، (مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة و الفهم الأوّلي للتلميذ) [1].

على ما سبق نجد بأن هذا النّموذج ركز على المتّعلم و تحديدا على العوامل التّي تؤثر على نفسيته إيجابًا و تجعله متقبّلا للتّعلم بدافعيّة أكبر. محددا سلوكيات مقصودة و لعلّ من أهم تلك العوامل ما هو مرتبط بمدى تناسب محتوى الرّسالة التعليميّة و قدرات استيعاب المتعلمين مع إرفاق ذلك بعمليات التّعزيز المختلفة و المعالجة.

[1]-Look, Chris Kyriacou, Effective Teaching in Schools Theory and Practice, op.cit. p: 19.

3-ج / النّموذج الثالث : تربوي (حرفة المستوى التّعليمي للتحليل).



خطاطة{ب1} {02}: (05) حرفة المستوى التعليمي

– شرح النموذج:

برز مستوى التّحليل التّربوي إلى حد كبير من منظور التّدريس الفعّال الّذي يستخدمه المعلمون، يتعلق الأمر بمحاولة وصف حرفة النّموذج الأساس لمعالجة المعلومات التي يقوم عليها نشاط التّعلم.

تشير هذه إلى الطرق حيث يمكن للمعلّم أن يشير فيها بشكل مفيد في بداية الدّرس إلى كيفية تنظيم محتوى الدرس و أنشطته التّعليمية و ربطها بالمعرفة و الفهم السّابقين للتلاميذ، حيث يرى أوسوبيل أنّ الوظيفة الرئيسية للمعلّمين هي سد الفجوة بين ما يعرفه المتعلمون و ما يحتاجون إلى معرفته قبل أن يتمكنوا من التّعلم بنجاح من المهمّة قيد التنفيذ[1].

[1]- Look, Chris Kyriacou, Effective Teaching in Schools Theory and Practice, op.cit. p20.

يقوم هذا النّموذج أساسًا على تحديد أهداف معينة مكيفة و مدروسة تتحكم في المحتوى المراد عرضه، هذا الأخير يجب أن يكون مكملاً للخبرات السابقة.كما يجب على المعلّم تنويع مهاراته التّدريسية، قصد الوصول إلى تعليم فعّال.

تأسيسًا على ما سبق يمكننا القول أنّ هذه النّماذج رغم اختلافها إلا أنها تعتبر مكمّلة لبعضها البعض فعندما نريد أن نحقق تعليميًا فعالًا لابدّ لنا :

– مراعاة الوقت و الجهد المطلوب لتحقيق الأهداف التّعليمية، فالتّعليم الفعّال هو التّعليم الذي يحقق الأهداف المنشودة بأقل جهد و وقت.

– مراعاة المبادئ و العوامل و العمليات النّفسية.

– استخدام الحرفية في التّعليم (التّخطيط الجيد للتّدريس، التّنويع في الطرائق و الأساليب التّعليمية...)

4– التّعليم الفعّال و المصطلحات المرتبطة به :

4–1/ تعاريف حول استراتيجية التّعليم الفعّال :

أ) التّعليم الفعّال في الإسلام :

اهتمّ الإسلام بالتّعلم الذّاتي لكي يصل المتّعلّم للمعلومة بنفسه و بمجهوده الخاص. حيث استخدم الرسول صلى الله عليه و سلم أسلوبًا تربويا لتعليم مبادئ الإسلام و حظي التّعلم الفعّال بالاهتمام الشديد، و ذلك من خلال مجموعة من القصص و العبر و ضرب الأمثال لتوضيح المعنى.

إن طريقة التّعلم الّتي وردت في القرآن الكريم تهدف إلى التّأمل و التّدبر و الإثبات و الاستنتاج بحيث يصل المتعلّم إلى فهم و إدراك المشكلة المطروحة، و ربطها بالواقع و استخدامها في حياته.

قال الله تعالى:﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ و الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾[1]

كما استخدم الإسلام طريقة تدمج التّعاون المشترك و التّفاعل الاجتماعي، و الترابط بين المسلمين و المهاجرين كأفضل طريقة لدمج الفكر و الاجتماعيات و الماديات[2].

وردت عدة تعاريف لاستراتيجيّة التّعليم الفعّال فكلّ باحث و له نظرته حول التّعليم الفعّال :

[1]– سورة الزمر، الآية: 09.

[2]– ينظر: سهام عبد المنعم بكري، التّعلم النّشط، دار الكتب للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2015م، ص:19.

هو "تلك العمليّة الّتي تتطلّب من المعلّم أن يعرف بالمعنى العميق، المادّة التي يتم تدّريسها للتّدريس بفاعليّة، يجب أن يكون المعلم قادرًا على التّفكير و حل المشكلات، و تحليل الموضوع، و التّفكير في ما هو النّهج المناسب، و اختيار الاستراتيجيات و المواد الرئيسية، و تنظيم و هيكلة الأفكار و المعلومات و المهام للطلاب. لا يحدث أي من هذه الأنشطة في فراغ. يمثل التّدريس الفعّال تحديًا اجتماعيًا من حيث أنه يتم في سياق قسم و مؤسسة قد يكون لديهم تقاليد غير مدروسة و أهداف و قيم متضاربة. الأهم من ذلك كله، أنّ التّدريس الفعّال يتطلب من المعلم أن يأخذ في الاعتبار ما يعرفه الطلاب، و أن يتواصل معهم بوضوح، و أن يحفزهم على التّعلم و التّفكير و التواصل، و ربما بدورهم، لتحفيز معلميهم. باختصار، للتّدريس بفعاليّة، يجب أن تعرف موضوعك، و تعلم كيف يتعلم طلابك، و كيفية التّدريس"[1].

هذا التّعريف يشير إلى أنّ التّعليم الفعّال يتحقق كلّما توفر لدينا معلّم يعي جيدًا مضمون عملية التّعليم (المادة التي يدرسها) مع التركيز على اختيار أساليب و طرق مناسبة للمتعلمين.

و هو كذلك:" التّغييرات الإيجابية التي تم إنتاجها في الطلاب في المجالات الأكاديمية بما في ذلك المعرفية و العاطفية وأحيانًا الحركية النفسية التي طورها بلوم و آخرون،".[2]

[1]- George Brown& Madeleine Atkins، Effective Teaching in Higher Education, Routledge taylor franci Group،london and New york, 2009, p08. Effective teaching is it requires the teacher to know، in a deep sense, the subject being taught. To teach effectively you need to be able to think and problem-solve, to analyse a topic, to reflect upon what is an appropriate approach, to select key strategies and materials, and to organize and structure ideas, information, and tasks for students. None of these activities occurs in a vacuum. Effective teaching is socially challenging in that it takes place in the context of a department and institution which may have unexamined traditions and conflicting goals and values. Most important of all, effective teaching requires the teacher to consider what the students know, to communicate clearly to them, and to stimulate them to learn, think, communicate, and perhaps in their turn, to stimulate their teachers. In short, to teach effectively you must know your subject, know how your students learn, and how to teach.

[2]- Raymond P. Perry and, John C. Smart, EFFECTIVE TEACHING IN HIGHER EDUCATION: Research and Practice، Education Research andDevelopment، University of Manitoba, New york,1997, p12

«إنّ التّدريس الفعّال هو مجموعة من النّشاطات و الإجراءات التّي يقوم بها المعلّم في البيئة المدرسيّة عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التّعليم دون إهدار في الوقت أو الطاقة»[1].

و هو أيضا «ذلك النّمط من التّدريس الذي يفعّل من دور المتّعلم في التّعلم فلا يكون المتعلم فيه متلقٍ للمعلومات فقط بل مشاركًا و باحثًاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، و بكلمات أكثر دقة هو نمط من التّدريس يعتمد على النشاط الذاتي و المشاركة الايجابية للمتعلم و التّي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدمًا مجموعة من الأنشطة و العمليات العلمية كالملاحظة و وضع الفروض و القياس و قراءة البيانات و الاستنتاجات التّي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، تحت إشراف المعلم و توجيهه و تقويمه»[2].

و هو كذلك ذلك «النّمط من التّدريس الذي يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب، أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة، سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية و يعمل على بناء شخصية متوازية للمتعلم»[3].

التّعليم الفعّال: «هو التّعليم الذي يمكن الطّلبة، من اكتساب مهارات مهنية، أو معارف و اتجاهات بمتعة و سرور»[4].

إن التّعريف السّابق يقترب من تعريف عماد الزغول و شاكر عقلة المحاميد في حديثهما عن التّعليم الفعّال حيث يقولان « التّعليم الفعّال هو مجموعة من الإجراءات الفعالة التّي يستخدمها المعلم و التّي تجعل من المتّعلمين قادرين على اكتساب مهارات، و معارف و اتّجاهات معينة تحقق لديهم المتعة و الرّغبة في التّعلم»[5].

---

[1]- عزو اسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007، ص:17.

[2]- زيد منير سلمان (عبودي...)،الاتجاهات الحديثة في التعليم و التعلم الفعال، دار الراية، للنشر و التوزيع،ط1، عمان، الأردن، 2008م، ص:13.

[3]- فراس السيلتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2015م، ص: 56.

[4]- المرجع نفسه، ص57

[5]- عماد الزغول، شاكر المحاميد، سيكولوجية التّدريس الصفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م، ص:36.

يعرفه صالح محمد جادو على أنّه «التّعليم الذي يستجيب لأنماط التّفكير الخاصة بالمتعلم، إنّه التّعلم ذو معنى الذي يقوم على الخبرة و الممارسة، و يكون قابلّا للاستعمال و التّطبيق و الانتقال و يؤدي إلى تطوير التّفكير الإبداعي لدى المتعلمين، و يستهدف تحقيق النماء المتكامل للمتعلم و يربط بين الجوانب النظرية العلمية بصورة متكاملة، و يمكن قياسه و تقويمه و يشكل في حد ذاته معززًا و مثيرا للدافعية، لأنّه يبعث في المتعلم شعورًا بالنجاح و الانجاز و الارتياح»[1].

مما سبق يتضح لنا أن للتّعليم الفعّال صفات و مؤشرات تمكننا من معرفة ما إذا وصلنا إلى تلك الفعاليّة المرجوة من العملية التّعليمية، نذكر منها :

– أن يكون ذلك التّعليم قابلاً للاستعمال و التّطبيق في سياقات مختلفة.

– الاستغلال الأمثل و المثمر للوقت و الجهد.

– إثارة الدّافعية لدى المتعلمين نحو التّعلم.

– إضفاء جانب من المتعة و السرور أثناء العمليّة التعليميّة.

– اشراك المتعلمين في العملية التعليمية.

– الاستجابة الإيجابية للمتعلمين (سلوك تربوي حسن، توظيف المعرفة، التفاعل مع المعلم و المتعلمين... .الخ).

– أنه يتطلب من المتعلمين استخدام مهارات التفكير العليا مثل التحليل و التركيب و التقويم و حل المشكلات و اتخاذ القرار.

– **التّعليم الفعّال عند المعلمين**: إن التدريس الفعال في نظر بعض من المعلمين هو :

– هو خبرة مشتركة بين المتعلمين و المعلّم.

– هو تسهيل عملية التعلم.

– هو توصيل المعلومات و مهارات التفكير الناقد للآخرين.

– عرض جوانب الحياة و مشاركتها و اكتسابها.

[1]– صالح محمد علي جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1998م، ص:357 .

– التدريس هو فن إجرائي.

– التّدريس هو الذي يضمن أن تكتشف من أنت؟ إذ لم تستطع أن تعرف كل شيء، و هو أيضا التّدريس الذي يتطلب درجة عالية من الإبداع و التفكير و العلاقات الشخصية.

و عليه يمكننا القول أن التّعليم الفعّال هو عملية تسهيل نقل المعرفة باستخدام مختلف المهارات لضمان فعاليّة استجابة المتعلم. و نجد تعريف آخر يقول يرى بأن التّعليم الفعّال: « عمل جاد و تفكير عميق و يتضمن تخطيط و تقويم و تفسير المعلومات، و الاستجابة لها بطرق تدعم الطلاب كأفراد و في الوقت نفسه تدعم حضورهم إلى الصف و تفاعلهم الإيجابي»[1].

خلافا للتّعريفات المذكورة سابقًا نجد أن هذا التّعريف نوه إلى الاستعانة بعملية التّخطيط باعتبارها اللّبِنة الأولى للعملية التّعليمية التّعلمية.

4-2/ الأدوار الجديدة للمعلّم و المتعلّم في التّعلم الفعّال :

انطلاقا من تركيز التّعلم الفعّال على إيجابية المتّعلم و أنّه أصبح محور العمليّة التّعليمية يمكن تحديد الأدوار الجديدة للمعلم و المتّعلم كما وضحه العديد من التّربويين، حيث أصبحت أدوار المتّعلم أكثر تنوعًا، في حين أصبحت أدوار المعلم أكثر دقة و تحديدًا، و الجدول الآتي يوضح أدوار المعلّم في التّعلم الفعّال[2].

[1]- جيزلي مارتن وآخرون،، تر: أحمد بن سعد آل مفرح، تطوير الأساليب التدريسية يحسن طرق تعلم الطلاب،مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2010م، ص:02.

[2]- ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجية التعلم النشط، 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط2، عمان الأردن، 2016م، ص:32.

من	إلى
➢ تعليم متمحور حول المعلم.	➢ التعلم متمحور حول المتعلم.
➢ تعلم متمركز حول المنتج.	➢ تعلم متمركز حول العمليات.
➢ المعلم كناقل للمعرفة.	➢ المعلم منظم للمعرفة.
➢ يعمل المعلم كل شيء للطلبة.	➢ يعمل المعلم كمساعد للطلبة في تعلمهم.
➢ نظرة ضيقة للتعلم (مركز على المادة).	➢ نظرة كلية للتعلم.

جدول {ب1}{ف02}:(01): أدوار المعلم في التعلم

أدوار المتعلمين في التّعلم الفعّال:[1]

من	إلى
✓ متلقون سلبيون للمعرفة.	✓ نشطون في تعلمهم.
✓ يركزون على الإجابة عن الأسئلة.	✓ يطرحون أسئلة.
✓ يتنافسون فيما بينهم.	✓ يتعاونون في عملية التعلم.
✓ هم فقط من يريد أن يتكلم ويسمع لهم.	✓ يصغون باهتمام لوجهات نظر الآخرين.
✓ يتعلمون المواد بشكل منعزل.	✓ يربطون المواد في تعلمهم.

جدول{ب1} {02}:(02): أدوار المتعلمين فى التّعلم

4– 3 / دور القيادة التّربوية الفاعلة للمدرسة: يتطلب التّعليم الفعّال أكثر من مجرد استخدام الاستراتيجيات و طرق التدريس فمدير المدرسة لديه أيضًا دورٌ مهم في تنظيم و قيادة العملية التّعليمية التعلميّة بفاعليّة تساعد على تطوير تعلم المتّعلمين.

[1] – ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، مرجع سابق، ص: 33.

نحن هنا بصدد تحديد مهام المدير في تفعيل و ممارسة طلاب المدرسة للتّعلم الفعّال و من مهامه :

– اتخاذ القرارات اللّازمة لتحقيق أهداف نموذج وكالة الوزارة للتّعليم.

– اعتماد التّعلم الفعّال كنظام إداري و فني.

– وضع السياسات و الإجراءات بطريقة واضحة و موثقة تحدد كيفية ممارسة التّعلم الفعّال عن جميع العاملين بالمدرسة.

– تزويد أعضاء الإدارة و المعلمين الجدد بكل المعلومات التي يحتاجونها، و توضيح أدوارهم و المسؤوليات و الصلاحيات و أسلوب العمل في المدرسة وفق نموذج وكالة الوزارة في تفعيل التّعلم الفعّال.

– إتاحة الفرصة للتعاون مع الطلبة و أخذ آرائهم و تصوراتهم في الأمور التي تعينهم على ممارسة و تفعيل التّعلم الفعّال.

– تطبيق نظام تقويم لفاعلية الإدارة في أداء واجباتها، و أداء المعلمين بالمدرسة و تحقيق الأهداف من أجل ممارسة و تفعيل التّعلم الفعّال.

– توفير جو عام في المدرسة يستم بالإيجابية و الدعم، و المشاركة و المسؤولية و الاحترام[1].

4–4/ التّعليم الفعّال و المصطلحات المرتبطة به :

إنّ عملية تحديد المفاهيم تُعَدّ إحدى خطوات عملية البحث التّربوي، و ليست بالأمر الهين، خصوصًا أنّنا نجد هناك بعضًا من المفاهيم لمصطلحات مهمة و الّتي تبدو مجّرد مترادفات لمفهوم واحد، سنحاول هنا توضيح هذه المصّطلحات :

❖ الكفاءة:

أ) لغةً: كافأه على الشيء مُكَافَأة، و كفاءة: جازاه، و الكفيء: النظير، و كذلك الكفء، – و الكفؤ على وزن فُعل وفعول.

[1] – ينظر: محمد بن عبد الله الحميدي و آخرون، التعلم النشط الحقيقة التدريبية الأساسية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، 2007م، ص28

و المصدر: الكفاءة بالفتح و المد: و تقول: لا كِفاءة له بالكسر: و هو في الأصل مصدر للفعل كفأ، أي: لا نظير له، و يقال: كافأه يكافئه مكافئه: أي مساوية[1].

فالكفاءة: مصدر للفعل كفأ: جازى. و في المعجم الوسيط، (الكفء): المماثل، و القوي القادر على تصريف العمل جمع أكْفاء وكِفاء. (الكفاءة): المماثلة في القوة و الشرف... .و الكفاءة للعمل: القدرة. عليه و حسن تصريفه. (الكُفؤُ): الكفء، (الكفيء): الكُفؤُ[2].

ب) اصطلاحًا:

إن لفظ كفاءة (competence) ذات أصل لاتيني و تعني: مجموع المعارف، و القدرات، و المهارات المدمجة ذات وضعية دالة، و التّي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة[3].

عرفها المجلس الأوروبي مثلما عرفها الخبراء التربويون، «بأنها تتكون من ثلاث مكونات مترابطة : مكون معرفي (جزء الفهم)، مكون سلوكي. الذّخيرة السلوكية الصريحة...)، المكون القيمي(يمثل القيم، المعتقدات، المواقف)»[4].

«مجموعة من المعارف و القدرات الدّائمة و المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة، و خبرات مندمجة فيما بينها داخل مجال معين»[5].

يعرفها لويس دينو (louis D Hainaut) «بأنّها مجموعة من التّصرفات الاجتماعية الوجدانية و من المهارات النّفسية و الحس الحركية الّتي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما»[6]، في حين يرى (legender):«أنّها مجموعة من المعارف المنظمة و المهارات الّتي تسمح بالأداء

[1]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5، مادة[ك ف أ]، دط، دار الجيل، بيروت، د ت، ص: 269.

[2]- إبراهيم أنيس و آخرون، المعجم الوسيط، ج 2، ص:79.

[3]- ينظر: الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003، ص:10.

[4]- teaching and learning in competency-based education, the fifth international conferenceon-learning, 22-33 september, belgrade, serbia, 2014.

[5]-xavier Roegies, Jean Marie De kelete, Méthodologie du recueil d'information, 4e edition ، deboeck supérieur. paris. 2016, p66.

[6]- Georgette Goupil et Guy lusignan, Apprentissage et Ensentissage et en Milieu scolaire ،G aetan morin, paris, 1993،p:221.

بشكل جيد مهمة أو مجموعة»[1]. أما بيار جيلي (Pierre Gillet) فيرى الكفاءة:« نظام من المعارف التّصورية و الإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات، و التي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة / المشكل و حلّها»[2].

❖ **الكفاية:**

أ) لغةً:« كفي: كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك.

و كفاك هذا الشيء، و يقال استكفيته أمرا فكفاتيه.

فالكفاية: مصدر للفعل كفي، قام بالأمر»[3].

ب) اصطلاحًا: «إن لمفهوم الكفاية دلالات متنوعة و متعددة و هي كما وصفها:(Le boterf) بأنها مفهوم حربائي»[4].

الكفاية عند (F. Perrenoud):« هي القدرة على التصرف بفاعلية في نط معين من الوضعيات»[5].

عرفها كل من هوستون و هاوسام (Houstom and Haowsam) بأنها « امتلاك المعلومات المطلوبة كالقدرة على العمل، كما أنّها مجموعة المعارف، و المهارات، و الاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعدد»[6].

---

[1]- clermont Gauthier Et Maurice Tardif, la pédagogie (théories et pratiques de l'Antiquité A Nos jours) Gaetan Morin, paris, 1996, p201.

[2]- Philippe Carré et pierre Caspar, Traité des sciences et des Techniques de la Formation Dunod, paris, 1999, P211.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، مجلد 5، ص: 278.

[4]-voir: Guy le boterf, l'ingénierie et l'évaluation des compétences, Ed. Organisation, Edition 3, Paris, 1998, p :102.

[5]- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004م، ط1، ص:120.

[6]- عبد الرحمن السلام حامل، الكفايات التعليمية في القياس و التقويم، واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط2، عمان، 2011م، ص:11.

عرفها إيلام (Elam):« هي مجموعة المعارف و المهارات و الاتجاهات اللازمة لتنظيم عملية التعلم»[1].

الكفاية في التّدريس «تتمثل في جميع الخبرات و المعارف و المهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب و تظهر في أنماط و تصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التّعليمي»[2].

❖ **مفهوم الفعاليّة**: Effectiveness :

الفعاليّة: يستخدم مصطلح الفعاليّة في كثير من الدّراسات و البحوث:

عرفها فينشر(fincher) على أنها:« تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها إجرائيا: إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة و المستهدفة، و النتائج الملاحظة و بالتالي يمكن الإشارة إليها من خلال هذا المفهوم بأنها :

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{الأهداف} + \text{المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

فهي القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص لآخر يكون غير فعّال، أما الهدف الذي ينشط و يحفز المتعلمين لابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعالاً»[3].

❖ **الكفاية و الفعاليّة**: هناك فرق بين الكفاية و الفعاليّة و يمكن إيجازها في النقاط الآتية :

«– نطاق الفعاليّة أعم و أشمل من الكفاية، فالكفاية لا تعادل الفعالية بل تعد أحد عناصرها.

الكفاية تعني أيضًا الوصول للهدف، و لكن بأقل جهد و تكلفة.

– إذا تحققت الفعاليّة لشيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.

– إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا يعني بالضرورة تحقق الفعالية به.

[1]- Elam, stameley, perfomance based teacher education, D, C, ARACTA, Washington, 1975, p.05.

[2]– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه مهاراته، مرجع سابق، ص:52.

[3]– المرجع نفسه، ص:54.

فالكفاية ليست شرطًا كافيًا للفعاليّة، و لكنها مطلب ضروري»[1].

❖ **مفهوم الأداء:**

«الأداء سلوك يتبعه المتعلّم عند قيامه شيء ما لا يستطيع الآخرون قياس هذا الشيء، و لكن يمكن قياسه بقياس أداء الفرد عند القيام به، فقد يحدث تدريس و ينتج عنه تعلم بقياس أداء أو سلوك المتعلمين»[2].

و هو كذلك: «النّتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز و التي تكون محددة في شكل سلوكيات و أداءات قابلة للملاحظة و القياس»[3].

و هو:« النتيجة الملّموسة للنّشاط، و يمكن من قياس أداء المتّعلم من خلال منتج أو نتائج نشاطه»[4].

و هنا يمكننا القول بأن «الأداء يعتبر بمثابة الانعكاس المباشر للكفاءة و السّلوك الظّاهر الذي يتجلى و يتمظهر و الذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة»[5].

5- الأسس الّتي يقوم عليها التّعليم الفعّال: للتّعليم الفعّال أسس يقوم عليها لعلّ أبرزها:

- التّميز و الإتقان و استثمار مواد بشرية تتمتع بقدر عالٍ من إتقان كفايات التّعلم الأساس و ذات اتجاهات مجتمعية إيجابية، تمكنها من التّكيف بمرونة مع متطلبات العصر.
- المساهمة في تطوير الاقتصاد الوطني.
- تحقيق النّوعية، الكفاءة و الفاعليّة، المواءمة، الابتكار و الإبداع.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، و التعلم المستمر لتفعيل البحث و التطوير التربوي.
- زيادة تفاعل الطلاب الموهوبين و الطلاب الضعفاء في العمل على حد سواء.

---

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه مهاراته، مرجع سابق، ص:55.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه مهاراته، مرجع سابق، ص:54.

[3]- عبد اللطيف الفارابي و آخرون، معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية 1، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994م، ص:25.

[4]- VOIR: Claude Bordeleau et linda Morency: l'Art D'Enseigner Principe, Connseils et pratiques pédagogiques, Gaéten, Montréal, 1999, p: 156.

[5]- Claude Bordeleau et Linda Morency, l'Art D'Enseigner Principe, Connseils et pratiques pédagogiques. OP. CIT, P97.

- جعل الطلاب اللامباليين يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية على إدارة شؤونهم بأنفسهم.
- الحد من التّصرفات غير المرغوب فيها داخل الصف و خارجه.
- تطبيق منهاج متكامل قائم على النتاجات.
- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.[1]

6- أبعاد التّعلم الصّفي الفعّال: إن التّعليم الفعّال يؤدي إلى تّعلم فعّال فكلّما اتصفت مكونات التّعليم. المعلم، المنهاج، الوسائل التّعليمية....) بالفعاليّة كلّما حققنا الأهداف المرجوة، و للتّعلم الصّفي الفعّال بعدين رئيسين هما :

أ) الإثارة الفكرية: تتمثل في قدرة المعلم على إثارة حب الفضول و الاستطلاع المعرفي لدى المتعلمين و يتحقق ذلك من خلال:

- طريقة التّواصل اللفظي الواضح بين المتّعلمين.
- طريقة عرض المادة الدراسية.
- القدرة على شرح و توضيح محتوى المادة.

ب) الصلة الايجابية مع المتعلمين: و نعني بذلك العلاقة الايجابية مع المتّعلمين و قدرة المعلم على حث المتعلمين و إثارتهم لزيادة الدافعية لديهم نحو التّعلم، و يتحقق ذلك من خلال:

- تبديد مشاعر الخوف و القلق لدى المتعلمين.
- عدم استثارة حساسية المتعلمين من خلال التحكم و السخرية.
- احترام المتعلمين و تقدير جهودهم.
- إثابة الأداء الجيد للمتعلمين و تعزيزه[2].

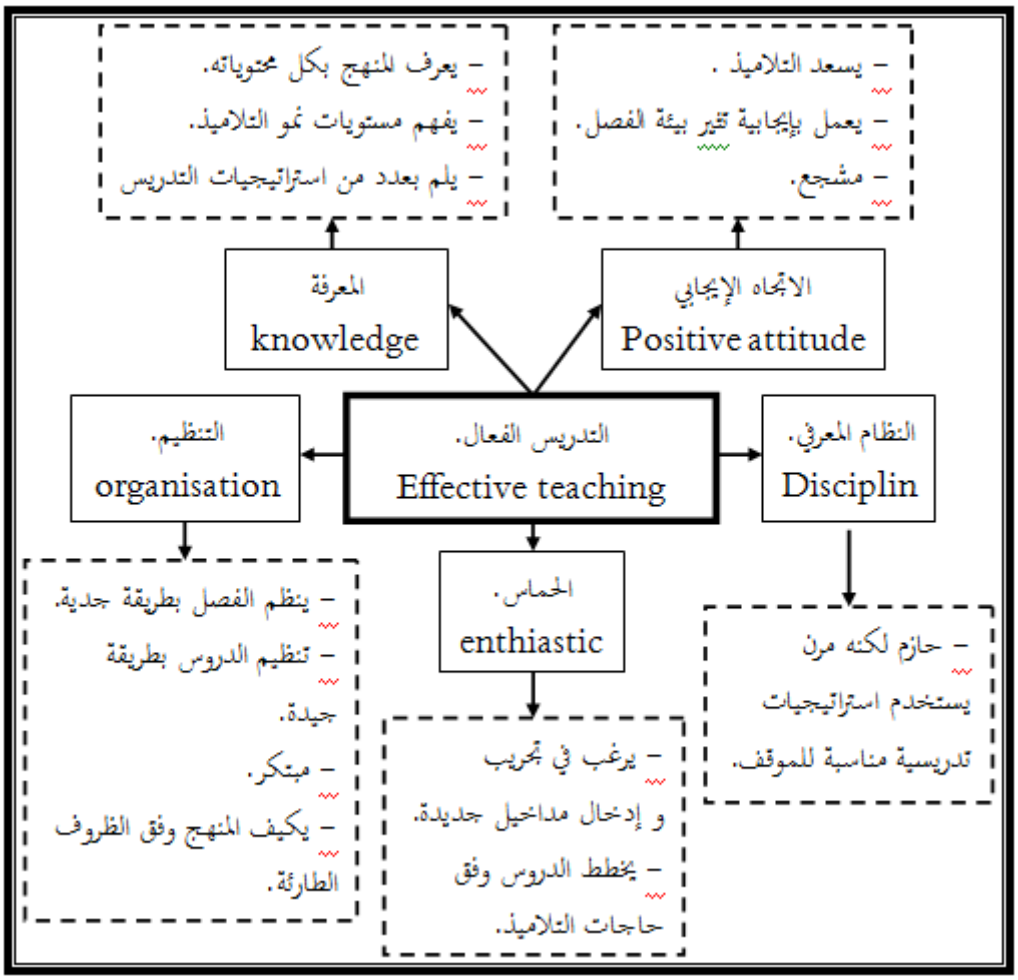
كما قدم بايرباخ و سميث (Bayerbach§ smith1990) تصورًا على هيئة خريطة مفهوم حول التدريس الفعال، يكون هذا التعريف من خمسة (05) أبعاد و هي :

1- المعرفة.2- التظيم.3- الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم.4- النظام أو التهذيب.5- الحماس.

[1] - ينظر: مصطفى نمر دعمس، إعداد و تأهيل المعلم، دار الثقافة، دط، عمان، الأردن، 2009، ص:116.

[2] - ينظر: عماد الزغول و شاكر المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:36.

يشمل كل بعد من هذه الأبعاد عددًا من المتغيرات. كما هو موضح في الخطاطة الآتية [1]:



خطاطة{ب1} {ف03}:(01): أبعاد التدريس الفعّال عند "بايرباخ" و "سميث"

نلاحظ من خلال هذه الخطاطة أنّ كل من بايرباخ و سميث ركزا بشكل كبير على المعلّم و أغفلا الدور الفاعل للمتعلّم ،هذا من جهة و من جهة أخرى لم يشيروا إلى عملية التخطيط كعملية مستقلة بذاتها و إنما استعملا مصطلح التنظيم الذي تخللته إجراءات نلمس فيها نوعا ما جانب تخطيطي. تكييف المنهج وفق الظروف الطارئة، كما أهملوا عملية التقويم و التغذية الراجعة.

7– خصائص التّعلم الفعّال: يورد الأدب التربوي العديد من الخصائص للتّعلم الفعّال منها:

– التّعلم الفعّال تّعلم هادف: التّعلم الفعّال له أغراض و أهداف يحققها شأنّه شأن التعلم التقليدي، و لذا لا يجب أن يفهم على أنّه مضيعة للوقت و لا يحصل فيه المتعلمون على المعرفة و لا

[1]–ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، مرجع سابق، ص:53.

يكتسبون المهارة، بالعكس يمكن استثماره بصورة جيدة لتحقيق تلك الأشياء لأنّ المتعلم هو محور التّعلم الفعّال.

–التّعلم الفعّال مخطط: التّخطيط هو سمة التّعلم الجيد، و إذا ما أردنا تعلمًا فعالاً محققا لأهدافه فيجب أن يخطط له بشكل جيد.

– التّعلم الفعّال حركة و إجراء و أداء و ممارسة: التّعلم الفعّال تعلم متعدد فيما يقوم المتعلم من أعمال مثل عمل التجربة أو أداء. تمثيل أدوار....) أو ممارسة مثل ممارسة نشاط رياضي أو فني.

– التّعلم الفعّال مسؤولية: مسؤولية التعلم الفعّال للمتعلّم لأنّ له الدور الأكبر في العملية التعليمية، فهو يتحمل مسؤولية كبيرة في تعلمه كما أن للمعلم أيضا مسؤولية في التّعلم الفعّال من خلال تهيئة البيئة المناسبة للمتعلمين لتطبيق مبادئ التّعلم الفعّال.

– التّعلم الفعّال مستمر: التّعلم الفعّال عملية مستمرة لا تتوقف عند موقف تعليمي واحد أو اثنين حتى يحقق أهدافه، و على المعلم أن ينتبه إذا ما أراد تبني و تطبيق مبادئ و استراتيجيات التعلم الفعّال[1].

– التّعلم خبرة و نتائج خبرة: يهتم التّعلم الفعّال بالخبرة التي يمر بها المتعلم، و كذلك بنتائج تلك الخبرة من معارف و مهارات و قيم و اتجاهات.

– التّعلم الفعّال موقف اجتماعي تعاوني: يهتم التّعلم الفعّال بموضوع التعاون و العمل الجماعي بين المتعلمين عندما يقومون بعملية التعلم، و على المعلم تطبيق هذه النقطة على أرض الواقع من خلال تطبيق أساليب و استراتيجيات التّعلم الفعّال يتم توظيف العمل الجماعي التّعاوني بين المتعلمين.

– التّعلم الفعّال بيئة تعليمية مفتوحة: لا يتم التّعلم الفعّال فقط داخل الغرفة الصفية، فهو مفتوح في كل البيئات داخل الدّراسة و خارجها، فبينما نجد أن بعض الاستراتيجيات تطبيقها مناسب داخل الصف، نجد أن التطبيق الآخر مناسب خارج الغرفة الصفية في ساحة المدرسة أو حتى خارج المدرسة.

[1]–ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحويسنة، استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، مرجع سابق ،ص:26.

– **التّعلم الفعّال متعدد ومتنوع الأساليب والاستراتيجيات:** للتّعلم الفعّال أساليب و استراتيجيات متنوعة و متعددة.

– **التّعلم الفعّال مجاله كل المقررات و المناهج الدراسية:** لا يجب النظر إلى أن التّعلم الفعّال مناسب في مادة العلوم فقط بسبب كونها مادة تعتمد على التّجارب و الأنشطة التعليمية، بل هو مناسب في كل المواد، و أساليبه و استراتيجياته يمكا استخدامها و توظيفها في كل المناهج الدراسية[1].

حددت عادة الخصائص العشر التالية للتّدريس الفعّال انطلاقا من عدة دراسات متعددة و مختلفة. دراسات استطلاعية لمعرفة رأي المعلم و المتعلم في التّعليم الفعّال...) و أخرى تقوم على الملاحظة لتحديد مدى فعاليّة المعلّم كما تمت الإشارة إليه في مراجعات لدراسات عمليات المنتجات.

الخصائص :

– وضوح تفسيرات و توجيهات المعلم.

– إنشاء مناخ الفصل الدّراسي الموجه نحو المهمّة.

– الاستفادة من مجموعة متنوعة من أنشطة التعلم.

– إنشاء و الحفاظ على الزخم و الوتيرة للدرس.

– تشجيع مشاركة التلاميذ و إشراك جميع التلاميذ.

– مراقبة تقدم التلاميذ و الوفاء باحتياجات التلاميذ بسرعة.

– تقديم درس منظم جيد التنظيم.

– تزويد التلاميذ بملاحظات إيجابية و بناءة.

– ضمان تغطية الأهداف التعليمية.

– الاستفادة من تقنيات الاستجواب[2].

[1]– ينظر:عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحويسنة، استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، مرجع سابق ، ص:27.

[2]- Look, Chris Kyriacou, Effective Teaching in SchoolsTheory and Practice,،op.cit, p10.

– أن يكون مناسبًا لخصائص المتّعلم من حيث الوقت و الجهد الذي يتطلبه فكلما كان محتوى التّعلم مناسبًا لقدرة المتّعلم و استعداده، كان أداء المتّعلم أفضل و أسهل.

2- أن تكون أهدافه واضحة و ذات معنى و قيمة للمتّعلم، فكلما كانت أهدافه ترتبط بحاجات المتّعلمين و ميولهم و دوافعهم كان التّعلم ذا معنى للمتّعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إقبالهم عليه و رغبتهم.

3- أن يحدث أثرا لدى المتعلمين، فالتعلم الفعال هو الذي يستطيع أن يخلق أثرا ايجابيا في نفسية المتعلم و يولد ايمانا لديه بضرورة الاحتفاظ به.

4- أن يكون مسيرا ذاتيا يعتمد على مبادرات المتّعلم و أنشطته الفردية، فكلما كان التعلم فرديا و يبتعد عن أساليب الحفظ و التلقين، كان التعلم أكثر فعالية.[1]

و في السياق نفسه تحدث نعمان عبد السميع متولي عن الأسس التي يقوم عليها التدريس يمكن لنا اختصارها في النقاط الآتية :

– أن يوفر الوقت الكافي للتّعليم.

– أن يرفع من مستوى طموح الدارسين.

– أن يشجع العمل الجماعي و المشاركة و التّفاعل بين المعلّم و الدارسين[2].

8– مميزات التّعليم الصّفي الفعّال :

– تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التّعلم الفعّال دليلا عند تعلم المعارف الجديدة، و هذا يتفق مع فهمنا بأن استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم.

– يتوصل المتعلمون خلال التّعلم الفعّال إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات، أنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار و إجراءات مألوفة عندهم و ليس استخدام حلول أشخاص آخرين.

---

[1]– ينظر :عماد الزغول، شاكر المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:37.

[2]– ينظر:نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر و التوزيع، ط1، دسوق، 2012م، ص:29.

– يحصل المتعلمون خلال التّعلم الفعّال على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.

– الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التّعلم الفعّال تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر موضوع ثم ربطها ببعضها، و هذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.

– يبين التّعلم الفعّال للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون سلطة و هذا يعزز ثقتهم بذواتهم و الاعتماد على الذات. يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشطين خلال التعلم.

– المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه خلال التعلم الفعال، أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر.

– يساعد التّعلم الفعّال على تغيير صورة المعلّم بأنّه المصدر الوحيد للمعرفة، و هذا له تضمين هام في النمو المعرفي المتعلق بهم طبيعة الحقيقة.

– يتعلم المتعلمون من خلال التّعلم الفعّال أكثر من المحتوى المعرفي، فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا، فضلا عن تعلمهم كيف يعلمون مع آخرين يختلفون عنهم.

– يتعلم المتعلمون خلال التعلم الفعال استراتيجيات التعلم نفسه – طرق الحصول على المعرفة[1].

9– مدخلات التّعليم الصّفي الفعّال: يشار لمدخلات التّدريس الفعّال بالعوامل التّدريسية أيضًا، و هي مجمل المتغيرات و المؤثرات التي تكون معًا التّدريس بكل ما يتصف به من عمليات و نتاج و من أهم المدخلات أو العوامل التّدريسية ما يلي :

أ) المعلّم: و ما يتصف به من خصائص نفسية و شخصيّة و جسمية و مؤهلات وظيفية و فلسفية تربوية نحو التّربية و المعرفة و المتعلمين، و ما يمتلك من خلفية اجتماعية و اقتصادية و هوايات خاصة.

ب) المتعلّمون: و ما يتصفون به من خصائص نفسية و شخصية و جسمية و تحصيل و خلفية اجتماعية و اقتصادية و ثقافية.

[1]– ينظر:حسن حيال محسين الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات ونماذج تدريسه، مكتب الشروق للنشر و التوزيع، ط2، بغداد، 2020م، ص:46، 47.

ج) الإداريون: و ما يتصفون به من خصائص نفسية و شخصية و جسمية و مؤهلات وظيفية و فلسفية تربوية و ميول خاصة، و خلفيات اجتماعية و اقتصادية و ثقافية.

د) الأقران (التلاميذ بالمدرسة): و ما يتصفون به من هوايات و ميول و خصائص نفسية و شخصية و جسمية و تحصيل و خلفيات اجتماعية و اقتصادية.

هـ) المنهاج: و ما يتصف به من مكونات (أهداف و معارف و أنشطة تربوية) و مدى تمثيل هذه المكونات لحاجات و رغبات المتعلمين الذّاتية و النّفسية و التّربوية، و مدى مناسبتها من حيث الطول و المتطلبات للوقت المتوفر للتّدريس و للتسهيلات و المواد و الوسائل و الخدمات المساعدة التّعليمية المتاحة، أو التي يمكن استحداثها.

و) البيئة الصفية: و ما تتصف به من سعة و مكونات، أثاث و تجهيزات و وسائل تعليمية و ضوء و تهوية و تدفئة و ديكور و ألوان و نظافة عامة.

ز) البيئة المدرسيّة: و تضم كافة التسهيلات التّعليمية و الترفيهية و الإدارية.

ح) البيئة الاجتماعية العامة: و تعني المجتمع الواسع و ما يتصف به من فلسفة و أهداف تربوية و أنظمة أسرية و اجتماعية و اقتصادية و إدارية و فكرية و مراكز قوي، و ما يتيح عن كل هذه من دعم للتّدريس أو تثبيط له نفسيًا أو ماديًا.

ط) المواد و الوسائل و الخدمات المساعدة للتّدريس: و ما تتصف به من تنوع و كم و ارتباط بالمواضيع المنهاجية (التّدريسية) و حاجات فنية و عملية تؤهلها للتطبيق في الظروف و البيئة التّعليمية المتوفرة[1].

ي) عوامل التّنبؤ بفاعلية التّعليم: و تشير إلى الاستعدادات و القدرات و العوامل الشخصية التي يستم بها المعلّم و الّتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفاعليته الحالية و المستقبلية كقدراته الفعلية و سماته الشخصية و مستواه العلمي و مساره المهني و التقدم في إمكانياته و الاستمرار فيها[2].

---

[1]- ينظر:عزو اسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م، ص:19.

[2]- ينظر:عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون، علم النفس التربوي، العبيكان، ط9، المملكة العربية السعودية، دت، ص:134- 136.

10- خصائص المعلّم الفعّال :

رجحت النّظريات السيكولوجية و السيسيولوجيا أنّ المعلّم المؤثر (الفعّال) هو الذي يراه تلاميذه على أنّ لديه :

- سيطرة على الموارد و المصادر التي يرغب فيها.
- خبرة و كفاءة في مجال معين من مجالات المعرفة.
- سلطة ليكافئ و يعاقب، ينقل إليهم إحساسًا بالاستثارة و التشويق عن تعلم المادة.
- يجعل التعليم ممتعًا بدلًا من أن يكون عملًا روتينيا يكلفون به.
- يقترب منهم و يتفاعل معهم.
- مستعدًا دائمًا للإصغاء إليهم، يظهر اهتمامًا حقيقيًا بهم و يسعى دومًا لرعايتهم[1].

10-1/ السّمات الشخصية للمعلّم الفعّال :

- الدفء الوجداني و روح الفكاهة: " فالدفء العاطفي و روح الفكاهة يسهمان في توفر بيئة آمنة منتجة من خلال دورهما في تنمية علاقات صفية إيجابية تدفع المتعلمين للحوار الحر و الانفتاح و التعبير عن الذات دون توتر و هذه جميعها تجعل التعلم و تعززه[2].

يتعامل المعلم في المحصلة النهائية مع مجموعة من المتعلمين لديهم مشاعر و طموحاتهم الأمر الذي يستلزم من المعلم احترامهم و التواصل الإيجابي معهم و تشجيعهم على تكوين الصداقة فيما بينهم.

- حسن إدارة النقاش والحوار: Managing Discussion: يتطلب الموقف التعليمي في العديد من الحالات إثارة الحوار و النقاش حول المسائل العلمية المطروحة من أجل إنجاح العملية و تحقيق الأهداف المتوخاة، و هنا على المعلم أن يتحمل مسؤولية النقاش و توجيهه الوجهة السليمة أي على المعلم أثناء إدارة النقاش أن ينظمه و أن يركز على موضوع النقاش و أن لا يبتعد عنه بخلق

[1]- ينظر: رشيدي أحمد طعيمة و آخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد الأسس و التطبيقات، دار المسيرة للنشر و التوزيع،ط1، عمان، الأردن، 2006م، ص:36.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:137- 139.

موضوعات أخرى تثير الجدل وتبتعد عن الموضوع الأساس فهنا تبرز القدرة على التحكم في النقاش وسيره بطريقة منظمة يمكن من خلالها التوصل إلى حل أو تحقيق الهدف من النقاش[1].

هذا كان بالنسبة لبعض السمات الشخصية أما بالنسبة للخصائص المهنية فيمكن لنا اختصارها في النقاط:

10-2/ الخصائص المعرفية للمعلّم الفعّال :

- الإعداد الأكاديمي و المهني: يرتبط إعداد المعلم أكاديميا و مهنيا على نحو إيجابي بعملية بفاعلية التعليم، فقد أشارت بعض البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين و فاعليتهم التعليمية كما يقدرها الإداريون و المشرفون و التربويون في ضوء إعداد الخطط الدراسية و التعامل مع التلاميذ. فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه، و المؤهل مهنيا على نحو جيد. يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا و إعدادا، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى طلابه و قد يعود السبب في ذلك إلى كون العوامل التي تجعل المتعلم متفوقا هي ذاتها التي تجعل المعلم فعالا، كالقدرة العقلية، و الجد و المثابرة و الميل إلى القراءة و سعة الاطلاع... .إلخ[2].

ثم إن «المدرس الفاعل هو الذي يتقن المادة العلمية و يكون قادرا على عرضها و تنميتها بشكل يسهل عملية التعلم»[3]. قال أفلاطون: «لا يستطيع أحد أن يمنح آخر، ما ليس في يده، كما أنه لا يمكنه أن يعمله ما لا يعرف»[4].

حتى ينجح المعلّم في التدريس، و يستطيع تحقيق التفاعل المطلوب بينه و بين المتعلمين عليه تطوير القدرات المهنية التالية :

- التفكر في ممارسته و تقويمها ذاتيًا : و هو ما يشير إلى أن المعلم الفعّال يطبق بمنهج التّعليم العكسي أي مبدأ إعادة النظر في كل عمل تعليمي يقوم به سواء أكان هذا العمل صغيرًا أم كبيرًا،

[1]- ينظر: عماد الزغول، شاكل عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن،2007م، مرجع سابق، ص:31.

[2]- حسن حسين حيال محسين الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسه، مرجع سابق، ص:51.

[3]- طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد معلم المستقبل، الدار العالمية للنشر و التوزيع، ط1، 2008، ص:30.

[4]- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط1، دت، ص:11.

و سواء أكان هذا العمل له علاقة بالمتعلم أم المادة العلمية التي يقدمها لهم، أو أسلوبه، و طريقته في تقديم هذه المادة، أو مع نفسه كمعلم و ذلك بأن يطرح على نفسه أسئلة تجعله، ينظر بعين ناقدة لأساليب تدريسية في الصف و طرق تعامله مع المتعلمين و لذاته كمعلم فمبدأ التحقيق المستمر مع الذات يساعد المعلم على تحسين و تطوير ممارساته التعليمية أولا بأول، و يشجعه على تغيير مبادئه و معتقداته التقليدية في عملية التعليم و التعلم[1].

– إدارة التعلم من حيث تحديد الأدوار للمتعلمين و تنمية مهاراتهم على كيفية التعلم و الحصول على المعلومات[2].

الحرص على النمو المهني و السعي لتحقيقه: الحرص على مواصلة تعلمه بضرورة دائمة مستمرة و يسعى للنمو في مهنته و تطوير ممارسته و تحديث معلوماته و معارفه عن الموضوعات التي يعلمها و عن المتعلمين الذين يعلمهم و عن خصائصهم النمائية و مطالبهم التعليمية.كي يصبح قادرا و باستمرار على التجديد الجيد، و التوقع الدقيق لما يلزمهم معرفته، و ما يقدرون على عمله و ما هم مهيؤون لإنجازه و من ثم تنظيم خبرات تعليمية تتناسب و خصائصهم و مطالبهم التعليمية.

– اليقظة و الكفاية في العمل :

فالمعلّم الفعّال يبرهن من خلال سلوكه المهني على وعيه و يقظته و مواظبته على عملية و بغير شك، فإن هذه جميعا سلوكات ضرورية ليقتدي بها المتعلمين بها تلاميذه، فكفايته في تخطيط و تنفيذ النشاطات الصفية و اللاصفية و إدارة التعلم و كذا، إدارة الوقت تساعد المتعلمين على تطوير – عادات علمية و عملية فعالة[3].

– مهارة طرح الأسئلة، مهارة استخدام الطرق الحديثة في التدريس.

– ربط المعلومات السابقة بالجديدة و ربطها بالحياة.

---

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة و آخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد الأسس و التطبيقات، مرجع سابق، ص:145.

[2]– ينظر: عماد الزغول، شاكر المحاميد، سيكولوجيه التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:32.

[3]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد الأسس و التطبيقات، مرجع سابق ، ص: 143.

– التخطيط الفعّال لأهداف التّعليم و الأنشطة و الأساليب في إشراك المتعلمين في ذلك و الحصول على تعاونهم في تحقيقها.

– إدارة التعلم من حيث تحديد الأدوار للمتعلمين و تنمية مهاراتهم على كيفية التعلم و الحصول على المعلومات.

– مهارة طرح الأسئلة.

– مهارة استخدام الطرق الحديثة في التّدريس.

– ربط المعلومات السابقة بالجديدة و ربطها بالحياة.

– التّخطيط الفعّال لأهداف التّعليم و الأنشطة و الأساليب في إشراك المتعلمين في ذلك و الحصول على تعاونهم في تحقيقها.

– إدارة التّعلم من حيث تحديد الأدوار للمتعلمين و تنمية مهاراتهم على كيفية التعلم و الحصول على المعلومات[1].

10-3/ **الخصائص النّفسية** : للجانب النفسي دور مهم في التأثير على نفسية المتعلمين لذا على المعلم أن يهتم بهذا الجانب.

-« الاتزان الانفعالي.

– القدرة على التكيف.

– القدرة على العمل في المراحل التّعليمية المختلفة المؤهل لها.

– إدراك.

هذا و يمكن إضافة بعض الخصائص الاجتماعية الواجب توافرها منها :

-« حسن الهندام و الرزانة و صفاء القلب.

– التعاون البناء مع الزملاء»[2].

[1]– ينظر: عماد الزغول، شاكر المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:32.

[2]– طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد، الصف المتمايز، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن، 2008م، ص:38.

على ما سبق يمكننا إضافة بعض الخصائص منها :

- تشجيع المتعلمين على الصراحة و الصدق و التعبير عمّا يجول في خاطرهم من مشاكل و عقبات تواجههم في حياتهم.

- يعزز المتعلّمين على حب البحث و التفكير الناقد.

- أن يكون على تواصل جيد مع المتعلمين و أولياء أمورهم.

و في ختام هذا الفصل يمكننا وضع جدول للمقارنة بين التّعليم التقليدي الذي يرتكز على الثقافة التقليدية و الّتي بدورها تركز على إنتاج المعرفة، و إنّ المعلّم هو محور عملية التّعلم، و التّعليم الفعّال الّذي يسعى إلى تقديم نوع جديد من الثقافة تركز على التّفاعل بين المعلّم و المتعلم و اعتبار المتعلم أساس العملية التّعلمية. [1]

مقارنة بين التّعليم التقليدي و التّعليم الفعّال.			
ت	وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم الفعال
01	**الأهداف**	غير معلنة للمتعلمين.	معلنون للمتعلمين ويشاركون في وضعها و تخطيطها.
02	**دور المعلم**	التلقين.	التيسير.
03	**التعليمات**	يصدرها المعلم بنفسه.	يشترك المتعلمين مع المعلم في التعليمات.
04	**نظام العمل**	يفرضها المعلم مع المتعلمين.	تعاون بين المعلم و المتعلمين و بين المتعلمين أنفسهم.
05	**شخصية المتعلم**	الصرامة والحزم.	الحماس– المرح – التعاون.
06	**الوسائل**	تعليمية.	تعلمية.
07	**جلوس المتعلمين**	مقاعد ثابتة.	التنوع في الجلوس و حرية الحركة.
08	**الأسئلة**	المعلم هو الذي يسأل غالبا.	يسمح للمتعلمين بطرح الأسئلة على المعلم و على زملائهم.

[1] – ينظر: حسن حيال محسين الساعدي، المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسية، مكتب الشروق للنشر والتوزيع، بغداد، 2020م، ص57.

09	**التواصل**	في اتجاه واحد.	في جميع الاتجاهات.
10	**سرعة الفهم**	واحدة لكل المتعلمين.	كل متعلم يتعلم حسب سرعته.
11	**النواتج**	نذكر و حفظ المعلومات.	فهم و حل المشكلات و مستويات عليا و ابتكارية و جوانب مهارية و وجدانية.
12	**التقويم**	إصدار حكم بالنجاح أو الفشل و يقارن المتعلم بغيره دائما.	مساعدة المتعلم على اكتشاف نواحي القوة و الضعف و مقارنة المتعلم بنفسه.

الجدول{ب1} {ف02}:(03): مقارنة بين التّعليم التقليدي و التعليم

الفصل الثالث:

مهارات التّعليم الفعّال و نماذجه .

مباحث الفصل:

1- مهارة التخطيط.

2- مهارة التنفيذ.

3- مهارة التقويم.

أ- النماذج الأجنبية .

ب- النماذج العربية .

توطئة:

يَعتمدُ التّدريس بشكلٍ جوهري على مجموعةٍ من الوسائلِ و الأساليب و المهارات من أجل تحقيق أهدافه المقصودة ،و بناء صرح تعليمي سليم يربط بين النّظرية و التّطبيق.

تعدّ مهارات التدريس شكلاً من أشكال التّعليم الفعّال و لها دور مهم في تحسين و تنشيط العملية التّعليمية التعلميّة و عليه سنتناول من خلال هذا الفصل الحديث بشيء من التفصيل عن مهارات التدريس الثلاثة (التّخطيط، التنفيذ، التقويم) مع إبراز دور كلّ مهارة في عملية إنجاح العملية التّعليمية التعلميّة ،كما سنعرض بعض من النّماذج الأجنبية و العربية و تصورات المنظرين للتّدريس في شرحهم و تنظيمهم لعناصره و مهاراته، و بناءً على تلك التّصورات قمنا بوضع نموذج إجرائي حاولنا عن طريقه إبراز الخصائص الّتي يجب أن تتوفر في كلّ مهارة حتى تصبح فعّالة ،و ختمنا الفصل بخطاطة هي عبارة عن تصور يجمع العناصر المساهمة في تحقيق تعلّم فعّال .

1- تعريف المهارة: «تُعبر المهارات عن مجموعة استجابات الفرد الأدائية المتناسقة التي تنمو بالتعلّم و الممارسة حتى تصل درجةً عاليةً من الإتقان»[1].

1-1/ تعريف مهارات التدريس :

تعرف مهارة التّدريس بأنّها: «القدرة على أداء عمل/ نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، و هذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكات (الأداءات المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية و من ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدّقة في القيام به و سرعة إنجازه و القدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، و منه يمكن تحسينه من خلال البرامج التّدريبية»[2].

2- المعلّم و مهارات التّعلم الفعّالة :

تتضمن عملية التدريس ثلاث مهارات رئيسية و الّتي تتطلب من المعلّم القيام بمهارات معينة و هذه العمليات هي :

مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم.

2-1/ التخطيط للتّدريس الفعّال :

تستند العمليّة التّعليمية إلى تخطيط علّمي محكم شأنها في ذلك شأن جميع المجالات الاقتصادية و السياسيّة و الاجتماعية، و حيث أنّ التّدريس أحد الأمور الرئيسية للعملية التّعليمية، فإنّه يمكن القول أنّ فاعلية التّعليم و جدواه تتوقف على مقدار ما يبذل من جهود في التّخطيط له، و أنّ التّخطيط للتدريس أمر ضروري لتحقيق التدريس الجّيد في ضوء معرفة طبيعة المتعلّمين مع الأخذ في الاعتبار الإمكانات و الوسائل المتاحة.

[1]- حميدة إمام مختار و آخرون، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرف، القاهرة، مصر، 2000م، ص: 12.

[2]- حسن حسن زيتون، مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ التدريس)، عالم الكتب للنشر و التوزيع، دط، القاهرة، مصر، 2001م، ص: 12.

و مهما كانت خبرة المعلّم في عملية التدريس فإنه يحتاج إلى التخطيط لتدريس الدّرس اليومي، فهو عملية مهمّة يحدد المعلّم من خلالها أشكال الأداء الّتي يرجى بلوغها بعد تدريس كلّ درس من دروس المنهج.

تعددت تعريفات التّخطيط الدّراسي باختلاف الباحثين، و لكن يمكن إجمال هذه التّعريفات بما يلي: «التخطيط الدّراسي هو مجموع الخطوات و الإجراءات و التدابير الّتي يتخذها المعلّم مسبقًا قبل تنفيذ الدرس: يعدها، و يتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، و تعلّم أفضل»[1].

«هو تصور مسبق للموقف المدرسي بإجراءاته المختلفة الّتي يجب أن يخطط لها المعلّم و ينفذها في فترة زمنية معينة لضمان نجاحه فيما يخطط له ،فهو وضع الخطوط و تصور لما سوف يقوم بعمله أيضا وضع الخطط اللاّزمة للربط بين الوسائل المستخدمة لتحقيق الغايات المستهدفة و هو أيضا محاولة مدروسة لاستغلال موارد و إمكانات محددة و متوفرة لتحقيق أهداف معينة و في فترة زمنية محدّدة و تربط عمليات التّخطيط بين الأهداف و الإمكانات و الزمن و الوسائل المستعملة»[2].

2-2/ أهمية التخطيط الفعّال للتّعليم :

يجمع التّربويون على أهمية التّخطيط للتدريس و ضرورته لنجاح المعلّم، و بالتالي نجاح عملية التدريس، و يمكن تلخيص أهمية التّخطيط للتدريس فيما يلي :

- يساعد المعلّم على مواجهة المواقف التّعليمية بثقة و تمكن.
- يجعل عملية التّدريس عملية علّمية منظمة ذات عناصر مترابطة واضحة، مما يجنب المعلّم كثيرًا من المواقف المحرجة الّتي قد يتعرض لها أثناء التدريس.

يساعد المعلّم على تحديد كل من :

– الأهداف الإجرائية التي ينبغي تحقيقها.

[1]- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو سميد، استراتيجيات التدريس في القرن ال21، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط4، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 2016م، ص:19.

[2]- حسن حيال محسين الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسه، مكتب الشروق للنشر و التوزيع، ط2، بغداد، 2016م، ص:61.

– الأنشطة التّعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.

– الوسائل التّعليمية اللّازمة للقيام بتلك الأنشطة.

– طرق و أساليب التّدريس المناسب.

– يسهم في نمو خبرات المعلّم العلّمية و المهنيّة بصفة دورية مستمرة.

– يوفر تغذية راجعة تساعد المعلّم على تحسين تعلم المتعلمّين و تعليمهم.

– يساعد المعلّم على اكتشاف عيوب المنهج، و من ثم الإسهام في تحسينه و تطويره[1].

2–3/ المبادئ التي يقوم عليها التّخطيط السّليم للتدريس :

ينبغي على المعلّم مراعاة عدد من المبادئ في أثناء عملية التّخطيط للتدريس ضمانًا لجودة الخطط التّدريسية و لتحقيق الأهداف المرجوة من التخطيط للتدريس و من هذه المبادئ ما يلي :

– فهم المعلّم لكلّ من الأهداف التّربوية العامة، و أهداف المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها، و أهداف تدريس مادّة تخصصه.

– الإلمام بالمعلومات و المهارات و أوجه التفكير و الاتجاهات الّتي يمكن تنميتها من خلال تدريس المادّة الدراسية و معرفة استخدام كل جانب من هذه الجوانب لتحقيق الأهداف المرجوة.

– ارتباط خطة التدريس بواقع المتعلّمين و مبادئ تعلمهم، و ذلك من خلال دراية المعلّم بالخصائص المختلفة للمتعلّمين من حيث مستواهم الدّراسي و قدراتهم و حاجاتهم و استعداداتهم و اهتماماتهم و ميولهم و مراعاة الفروق الفردية بينهم.

– ارتباط خطة التّدريس بالإمكانات المادية المتمثلة في الأجهزة و الأدوات اللاّزمة لتدريس المادّة الدّراسية، أو الإمكانات البشرية المتمثلة في عدد الحصص المخصص لتدريس المادّة، و الزمن المخصص لتدريس موضوع أو نشاط.

[1] – ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م، ص:35.

– معرفة أساليب التدريس المناسبة لتدريس المادّة الدراسية و تحديد أنسب هذه الأساليب، بما يتناسب مع كلّ من طبيعة المادّة الدراسية و مستويات المتعلّمين و الأهداف المرجوة تحقيقها.

– تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى نجاح الخطة الموضوعية في تحقيق الأهداف المنشودة، و تشخيص نواحي القوة و الضعف، و اتخاذ الإجراءات و الوسائل المناسبة لعلاج نواحي الضّعف و محاولة تلافيها في المخططات القادمة.

– مرونة الخطة الموضوعية بمعنى إمكانية إجراء التّعديلات المناسبة عليها عندما يواجه المعلّم مواقف طارئة لم يتنبأ بها و لم يضعها في اعتباره عند وضعه للخطّة، مثال ذلك انقطاع التيار الكهربائي في المدرسة في أثناء عرض المعلّم لأحد الأجهزة التي يعتمد تشغيلها على التيار الكهربائي[1].

أولًا: مهارة تحليل المحتوى الدراسي :

أ) مفهوم محتوى التّدريس: حتى نتبين معنى مفهوم محتوى التّدريس نعرض أهم الأسئلة الّتي يمكن أن تبدو في ذهن مصمّمي التدريس، عندما يتصدون لمهمّة تصميم التّدريس و هي :

* لماذا ندرس ؟ *ماذا ندرس ؟

* كيف ندرس ؟ *كيف نعرف أثر ما درسناه ؟

ب) أهداف محتوى التدريس :

إنّ عملية تحليل المحتوى تمثل إحدى الكفايات التّدريسية الهامة المتطلبة للتخطيط و تهدف هذه العملية إلى:

1- تحديد العناصر الأساس للتعلّم من معارف و مهارات و اتجاهات.

2- تجنب المعلّم العشوائية في التدريس.

3- العمليات الفرعية لمعالجة محتوى التّدريس.

– التعرف المبدئي على المحتوى.

– تنظيم تتابع المحتوى.

[1]– ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه – مهاراته – استراتيجياته– تقويمه، مرجع سابق، ص:36، 37.

– إعداد المحتوى في صورته النهائية.

ج) تنظيم محتوى الدرس :

يحتاج إتمام هذا التّنظيم إلى توفر أمرين هما :

* وجود قائمة بمفردات المحتوى.

* تبنى أحد توجهات تنظيم المحتوى و توظيفه في تنظيم تتابع المحتوى، و على مصمّمي التّدريس اختيار أحد التوجهات التالي. التوجه الهرمي، و التوجه التفصيلي (التوسعي) و التوجه النمائي، و التوجه الزمني، و التوجه التتابعي.

ثانيًا: مهارة تحديد الأهداف التّدريسية : من القواعد العامّة لتحديد الأهداف التّدريسية :

– صياغتها بصورة سلوكيّة.

– مناسبتها لخصائص المتعلّمين.

– أن تعمل على تحقيق الأهداف العامة لتدريس المادّة الدراسية الأخرى ذات العلاقة بموضوع المحتوى محل التدريس.

– أن تنسق الأهداف التّدريسية مع عناصر منظومة عملية التدريس الأخرى(المحتوى، استراتيجية التّدريس و الوسائل – التقويم) و لا تنفصل عنها.

– إعطاء أولويات للأهداف الّتي تركز على نتاجات التّعلم الأساس الوظيفية.

– تمثيلها لمجالات الأهداف الثلاثة المعرفية، المهارية و الوجدانية كلّما أمكن ذلك[1].

ثالثًا: مهارة تحديد التّعلم القبلي (السلوك المدخلي) و الاستعداد للتّعلم :

و يقصد بالتّعلم القبلي الحالة التي يوجد عليها المتعلّم قبل تعلمه الدرس الجديد، أو أي هدف من أهدافه و الّتي يجب الكشف عنها و ربطها بالتعلم اللاّحق " التّعلم البعدي ":

[1]– ينظر: إيمان محمد سحوت، زيني عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص:99.

وفيما يلي جدول يوضح مهارة تصميم خبرات التعلم ومهارات تنظيم خبرات التعلم.

مهارة تصميم خبرات التعلم	مهارات تنظيم خبرات التعلم
قيام المعلم بتحديد المواد التعليمية و الأجهزة و الأدوات و الوسائل التي ينوي استخدامها في إطار أنشطة التدريس و خيرات التعليم و التعلم و يوظفها في الموقف التعليمي تشمل الآتي : **1–** تصنيف المتعلمين و تنظيمهم إلى فرق متجانسه بحسب استعداداتهم للتعلم و حاجاتهم. **2–** استراتيجية إدارة الوقت اللزم للتعلم و تنظيمه. **3–**اختيار الأدوات و المواد و الأجهزة اللازمة و التدريب على استخدامه.	ليست خيرات التعلم هي نفسها المحتوى الذي يتناوله المقرر أو الموضوع الدراسي و ليست هي نفسها الأنشطة التي يقوم بها المعلم إنما هي : – التفاعل القائم بين الظروف الخارجية للبيئة التي يتعامل معها المتعلم و يحصل التعلم من خلال السلوك الإيجابي للمتعلم إذ ان التعلم هو ليس ما يقوم به المعلم و إنما ما يقوم به المتعلم.

جدول{ب1} {ف03}:(01): مهارة تصميم و تنظيم خبرات

رابعا: مهارة تصميم استراتيجيات لتحقيق الأهداف: كلّ هدف من الأهداف السلوكيّة له طبيعة خاصة و لابدّ من أسلوب أو استراتيجية تعمل على تحقيقها ،من خلال اختيار استراتيجيات التدريس و هي عملية هامّة من عمليات استراتيجيات التدريس.

خامسا: الإجراءات المكونة لاستراتيجية التدريس :

1– الإجراءات الأساس :

أ– تهيئة المتعلّمين لموضوع الدرس.

ب– إجراءات تعليم و تعلّم محتوى موضوع التدريس.

ج– إجراءات تلخيص لموضوع التدريس.

2– الإجراءات التكميلية :

أ– تحديد زمن التدريس و توزيعه على إجراءات التّدريس الضرورية.

ب– تحديد صورة تنظيم المتعلّمين حيث يعتبر تنظيم المتعلّمين أثناء التدريس أو التعلّم إحدى المسائل المهمّة الّتي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند تصميم إجراءات التدريس و توجد ثلاث صور لتنظيم المتعلمين :

*صورة التعلم الفردي.

*صورة التعلم في المجموعات صغيرة.

*صورة التعلم الجمعي.

ج– اختيار مكان التدريس[1].

سادسًا: مهارة تصميم أساليب و تقويم نتائج التّعلم: إنّ الوظيفة الأولى للتقويم في التدريس هي تحسين التّعليم و التّعلم و يتحقق ذلك بعدة طرق:

– توضيح الأهداف التّعليمية لكلّ من المتّعلم و المعلّم و هذا يساعد المعلّم على التخطيط للتدريس. و توجيه أنشطة التّعلم الّتي عليها تحقيقها.

– مراقبة التقدم في التّعلم من خلال عملية التّعلم، و يمكن استخدام التقويم التكويني لتحديد صعوبات التّعلم، و إثارة دافعية المتعلّمين للتّعلم و زيادة الاحتفاظ و انتقال أثر التّعلم.

– تشخيص صعوبات التّعلم و علاجها.[2]

تختلف أنواع الخطط من معلّم إلى آخر حسب فلسفته و طريقة تدريسه و بشكل عام هناك **ثلاثة أنواع من الخطط التدريسية و هي :**

1- الخطة الفصلية (السنوية).

2- خطة الوحدة الدراسية.

3- الخطة اليومية[3].

---

[1]- ينظر: إيمان محمد سحوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص:102، 103.

[2]- المرجع نفسه، ص:104.

[3]- ينظر: فراس محمد السيلتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1،إربد، الأردن، 2015، ص:414.

1- الخطة الفصلية:(period planning): و هي خطة تدريسية طويلة الأمد، و عملية التّخطيط هذه يجب أن تبدأ قبل بدء الدّراسة بوقت كاف، و تتضمن هذه الخطة الخطوط العريضة و المبادئ العامة :

- عناوين الوحدات التّدريسية المتضمنة في المقرر الدّراسي و توزيعها و تواريخ تدرسيها و عدد الحصص لكلّ وحدة تدريسية.
- الأهداف العامة لتدريس الموضوع.
- تحليل مختصر لمحتوى الوحدات التدريسية و خصوصًا المفاهيم و المبادئ.
- استراتيجيات التدريس و النشاطات و الوسائل التّعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف.
- تصور عام لأدوات التقويم و أساليبه.
- المراجع الأساس و الثانوية المعتمدة.[1]

أنموذج لتخطيط سنوي لخطة سنوية[2]

الأسبوع	الشهر	عدد الحصص	الموضوع	الأهداف	الوسائل التعليمية	الطرائق التعليمية	أدوات التقويم	التغذية الراجعة

جدول{ب1} {ف03}:(02):أنموذج لتخطيط سنوي لخطة

2- خطة الوحدة الدراسية:(Unit planning): هي خطة متوسطة المدى، و تستند إلى تصور المعلّم المسبق للمادّة الدّراسية و تنظيمها و أسلوب تدريسها، و النشاطات الّتي سيقوم بها طلابه على مدى أسبوعين أو شهر تقريبًا، و يتضمن التّخطيط للوحدة الدراسية ما يأتي :

[1]- فراس محمد السيلتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، مرجع سابق ،ص:415.

[2]- حسن حسين محيسن الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسه، مرجع سابق، ص: 77.

1- عنوان الوحدة الدّراسية و الزمن التقريبي اللّازم لتنفيذها.

2- تحديد الأهداف العامّة و الخاصة للوحدة.

3- تحليل محتوى الوحدة إلى مفاهيم و مبادئ.

4- التوزيع التتابعي الزمني لوحدات المنهاج و موضوعاته و تحديد عدد الحصص لكلّ موضوع.

5- تحديد النشاطات و الأدوات و المواد المطلوبة لدراستها.

أنموذج لخطة تدريس فصلية تقليدية[1]:

الشهر	الفصل	الموضوعات	عدد الحصص	أيام الأسبوع	الوسائل التعليمية	طرق و استراتيجيات التدريس	التقويم

جدول{ب1}{ف03}:(03): أنموذج لخطة تدريس فصلية

أنموذج تحضير خطة فصلية لدرس فعّال:[2]

عنوان الفصل أو الوحدة الدراسية.
الموضوع التدريسي.
أهداف الدرس.
وسائل مساعدة.
طرائق التدريس المقترحة.
مراحل سير الدرس.

[1]- حسن حسين محيسن الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسه، مرجع سابق، ص:80.

[2]- المرجع نفسه ،ص: 81.

الفعاليات / التنفيذ.
التمهيد.
العرض.
التلخيص.
الفروض البيئية.

جدول{ب1}{ف03}:(04):أنموذج تحضير خطة فصلية

– تخطيط الدروس اليومية: (lesson planning):

و هي خطة تدريسية قصيرة المدى، و توصف بأنّها خطة لدرس يقوم بها المعلّم قبل التدريس، و تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو و المتعلّمون، و تعدّ أهم واجبات المعلّم و مسؤولياته، و تشمل الخطة الدّراسية العناصر الآتية.

1- المعلومات الأولية: و تتضمن الموضوع، عنوان الدرس، الصف، التاريخ، الشعبة.

2- الأهداف التدريسية الخاصة.

3- الأساليب و الأنشطة و الوسائل.

4- أن تحتوي الخطة اليومية على إرشادات تربوية لها ارتباطها بالدرس.[1]

– نموذج شكلي للخطة التدريسية يومية: حظي موضوع شكل الخطة باهتمام شديد خلال فترة الخمسينات من القرن الماضي و حتى الآن، حتى أصبح الشكل بديلاً عن الموضوع، و طرح المربون أشكالاً مختلفة للخطّة أبرزها :

– التخطيط حسب نموذج طريقة هاربات في التدريس.

– التخطيط حسب نموذج الأهداف السلوك.

[1]- حسن حسين محيسن الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسه مرجع سابق ، ص:84.

التخطيط حسب نموذج الأهداف السلوكية[1].

و فيما يلي عرض لهذين النّموذجين:

طريقة "هاربات" ينسب التّربويون هذه الطريقة إلى فردريك هاربات الألماني، الّذي لمع في سماء البحث التّربوي في نهاية القرن الثامن عشر ميلادي و بداية القرن التاسع عشر، و هذه الطريقة تجمع بين الطريقتين.(القياسية و الاستقرائية... .) كما يمكن تسميتها (طريقة الاستبدال) لاشتمالها على عمليتي الاستقراء و القياس و صار هذا النّموذج من مقومات التّعليم الناجح و الابتعاد عنه خروجًا عن القواعد .

نموذج تدريس حسب خطة هربات :

المدرسة:.....الصف:.....
عدد الطلاب:..... التاريخ:.....
المادة:..... الموضوع:.....الحصة:.....

1- مقدمة الدّرس: أو التمهيد و هي عبارة عن جمل قصيرة أو موقف أو قصة قصيرة ذات علاقة بموضوع الدّرس يقدمها ليهيئ الطلاب للموضوع الجديد. و يمكن أن تمتد إلى خمس دقائق.

2- عرض الدرس: يقدم المعلّم المعلومات الأساس في الدرس. ويستهلك عرض الدرس معظم وقت الحصة.

3- الربط و الموازنة: و في هذه الخطوة يقوم المعلّم بربط مادّة الدرس بغيرها مما سبقت، و يوازن بينهما.

4- **التعميم (الاستنتاج)** : يقوم المعلّم أو الطلاب بالحصول على قوانين و علاقات و روابط بين المفاهيم التي درسوها.

[1]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الـ21، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط4، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 2016م، ص: 29.

5- **التّقييم** : يقوم المعلّم أو الطلبة بالحصول على قوانين و علاقات و روابط بين المفاهيم التي درسوها[1].

❖ **مميزاتها** :

- مشوقة و مثيرة.
- تهتم بترتيب المعلومات و ترسيخها.
- تتيح الفرصة للمتعلمين كي يفكروا . ويتواصلوا إلى التعميمات.
- تدرب المتعلمين على تطبيق التعميمات و القواعد.
- تربط بين الخبرات السابقة و الخبرات اللاحقة.
- تدرب المتعلمين على مقارنة الحقائق بعضها ببعض، و إظهار ما بيتهما من علاقات.

❖ **سلبياتها** :

- من الناحية النفسية تشعر المعلم بأنه مقيد محدود ن ينتقل كما يراد له لا كما يريد.
- تركز اهتماماتها في المادة و الحقائق، و لا تعير المتعلم مثل هذه العناية، و لا تأبه بالفروقات الفردية بينه و بين غيره.

2) **نموذج الأهداف السلوكية:** اتخذ هذا النموذج شكلاً أفقيًا يربط بين الهدف و طريقة أو أسلوب تحقيقه و تقويمه أساسًا للتعليم الناجح.

شاع هذا النموذج و مازال، حتى أصبح نموذًجا للتّعليم الجيد، ور كز المديرون و المشرفون على ضرورة التقيد بهذا النموذج، و خاصة بأسلوب صياغة الأهداف السلوكية إلى الدرجة التي استبدلت المضمون بالشكل و ازعجت المعلمين و جعلت من تحضير الدروس مصدرًا للتوتر لدى المعلمين و ذلك لعدة أسباب منها :

– صعوبة صياغة الأهداف السّلوكية، و التحديدات الّتي يطلبها مشرفو التّعليم باستخدام أفعال و الابتعاد عن أفعال أخرى مثل: يعرف، يعلم، يدرك، يتذكر، دون أن يدرك المعلّمون أسباب ذلك.

[1]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الـ21، مرجع سابق ،ص:30.

– صعوبة إعداد تحضير يومي لكلّ درس بسبب ما يحتاج إليه من وقت طويل، لا يتوافر لدى المعلمين.

– تقييم المعلّمين من خلال مدى التزامهم بدفتر التحضير[1].

❖ **أهمية الأهداف السلوكية :**

– تساعد المعلّم في تحديد الخبرات و الأنشطة التعليمية.

– تنظيم التتابع الذي تدرس فيه.

– اختيار استراتيجيات التدريس.

– وضع المعايير المناسبة لقياس فاعلية التدريس[2].

يمكننا القول إنّ التّخطيط الجيد أساس الأداء الجيّد و الناجح لتحقيق نواتج التّعلم المرجوة من العملية التعليمية ،و من ثم فإنّ التخطيط المحكم و الفعّال هو السبيل للوصول بالمتعلّم إلى فهم عميق و وعي للمادّة المقروءة و النص المكلّف به. و إضافة إلى التخطيط الكتابي هناك أيضا التّخطيط الذّهني الّذي يسبق الكتابي.

3– مهارة التنفيذ :

3–1– مهارة التهيئة الذهنية :

و هي تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل الدّرس بالإثارة و التّشويق، حيث يقوم المعلّم بجذب انتباه التلاميذ نحو الدّرس عن طريق عرض الوسائل التّعليمية المشوقة، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالتلاميذ[3].

3–2/ مهارة إثارة الدافعية: Motivation :

« لفظة الدافعية (Motivation) في اللّغة الفرنسية من الكلمة اللاّتينية (Motivus) و الّتي جاءت منها كلمة تحريك (Mouvoir) يطلق مفهوم الدّافعية على مجموع العوامل الدّينامية الّتي تحدد سلوك فرد ما فالدافعية تلعب دور التحفيز و التشويق في توجيه السلوك.

[1]– ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة عبد السميد، استراتيجيات التدريس في القرن 21، مرجع سابق، ص:31، 32.

[2]– ينظر: إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص:119.

[3]– حسن حسين محيسن الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسه، مرجع سابق، ص:53.

كما يمكن تعريف خاصية الدّافعية بأنّها عملية تقوم بالتوجيه المستمر و الفعّال و الانتقائي للسوك، و هي في نفس الوقت مصدر السلوك و موجهة له، و فضلا عن ذلك فإن النشاط الّذي توجهه الدّافعية يسعى إلى إشباع رغبة معينة، أو إيجاد حل لتوتر داخلي.و يرى التّحليل النفسي أنّ هذه القوة المحددة للسلوك و الموجهة له قوة لاشعورية»[1].

و هي كذلك: «حالة داخلية من التّوتّر عند المتعلّم تدفعه إلى الانتباه أكثر إلى الموقف التّعليمي و الإقبال عليه بنشاط موجه مع الاستمرار في هذا النشاط حتى يتوقف التّعلم»[2].

تُعَدُّ الدّافعية للتّعلم ضرورة أساسية لحدوث التّعلم، و ترجع كثير من مشكلات العملية التّعليمية إلى انعدام دافعية التّعلم لدى المتعلّمين أو إلى انخفاضها.

و يمكن التمييز بين نوعين من الدّافعية تبعًا لمصدر استثارتها و هي الدّافعية الداخلية، و الدّافعية الخارجية.

1- الدافعية الداخلية: هي الّتي يكون مصدرها المتعلّم نفسه، حيث تنجذب إلى الموقف التّعليمي و يقدم على التّعلم مدفوعا برغبة داخلية أو حاجة نفسية لإرضاء ذاته، أو سعيًا وراء الشعور بمتعة التّعلم و اكتساب المعارف و المهارات الّتي يميل إليها، أو سعي لتحقيق النجاح و التفوق إشباعًا للحاجة إلى الإنجاز.

2- الدافعية الخارجية: و هي الّتي يكون مصدرها خرجيا كالمعلّم، و المدرسة، و أولياء الأمور، و الأقران، حيث يقبل المتعلّم على التّعلم سعيًا لإرضاء المعلّم أو لكسب إعجابه و تشجيعه، أو للحصول على الجوائز المادية و المعنوية الّتي يقدمها، أو يقبل المتعلّم على التّعلم إرضاءً لوالديه و كسبًا لحبهما و تقديرهما لإنجازه، أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما، أو للحصول على استحسان أقرانه و زملائه.

[1]- أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية، منشورات مجلة علوم التربية العدد39، ط1، 2015م، ص:14.

[2]- عبد الرحمان عدس، يوسف القطامي، علم النفس التّربوي بين النظرية و التطبيق، القاهرة، دار الفكر، 2003م، ص:126.

و من الملاحظ أنّ الدّافعية الخارجية تبقى ما دامت الحوافز موجودة، أما الدافعية الداخلية فتدوم مع المتعلّم مدى حياته لأنّ باعثها داخلي[1].

– أهمية تهيئة المتعلمين و إثارة انتباههم و دافعيتهم للتعلّم: ترجع أهمية تهيئة المتعلّمين و إثارة انتباههم و دافعيتهم للتّعلم إلى أنّها:

1– تسهم في نقل المتعلّمين من حالتهم النفسية قبل الدرس إلى حالة نفسية تؤدي إلى اندماجهم و متابعتهم للّدرس، فحالة المتعلّمين النفسية في طابور الصباح تختلف عن حالتهم في الفترات بين الحصص، و على المعلّم أن يعمل على تغيير حالتهم النفسية لتحقيق أهداف درسه.

2– تعمل على تركيز انتباه المتعلّمين على المادّة الّتعليمية الجديدة كوسيلة لضمان اندماجهم في الأنشطة الصّفية.

3– تؤدي إلى إيجاد إطار مرجعي لتنظيم الأفكار و المعلومات الّتي سوف يتضمنها الدرس، و يتحقق ذلك من خلال إعطاء المتعلّمين فكرة عن أهداف الدرس و محتواه، حيث يؤدي ذلك إلى مساعدتهم على فهم و تحقيق أهدافه.

4– تساعد على توفير الاستمرارية في العملية التّعليمية التعلميّة من خلال ربط موضوع الدّرس بما سبق أن تعلمه المتعلّم.

5– تساعد المعلّم على أن ينوع الأنشطة التّعليمية الّتي يستخدمها داخل و خارج الفصل: كالانتقال من المحاضرة إلى المناقشة إلى العمل الجماعي مع المتعلّمين إلى استخدام الصّور و الرسوم و استخدام أساليب التّفاعل اللّفظي و غير اللّفظي[2].

[1]– عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال :تخطيطه – مهاراته – استراتيجايته، تقويمه، مرجع سابق، ص:147.

[2]– ينظر: خليل شبر و آخرون، أساسيات االتدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص:151، 152.

اعتبارات ينبغي على المعلمّ مراعاتها لاستثارة دافعية المتعلّمين للتّعلم :

ينبغي أن ينمي المعلّم المهارات الّتي تمكنه من إثارة دوافع المتعلّمين و تحريك طاقاتهم و تشجيعهم على الاندماج في الأنشطة التّعليمية المختلفة، و كذلك مساعدتهم على تنمية نظام من الدوافع يمكنهم من الإنتاج و الابتكار و يحقق لهم الاستقلال و الاستقرار الانفعالي.

و فيما يلي بعض الاعتبارات التي ينبغي على المعلّم مراعاتها لتحقيق ذلك :

- ينبغي أن تتاح الفرصة للمتعلّم ليعمل بحرية في ظروف ملائمة.

- اختيار الأنشطة التعليمية التي تبدو جذابة لبعض المتعلمّين لإشباع حاجاتهم و الّتي تمثل ممارستها متعة لكلّ منهم.

- استنتاج الحاجات النفسية الكامنة لدى المتعلّم التي تجعل النشاط جذابًا أو منفرًا بالنسبة له، و ذلك من خلال ملاحظة السلوك الظاهر للمتعلّم[1].

– أساليب تهيئة المتعلّمين و إثارة انتباههم و دافعيتهم للتعلّم: هناك العديد من أساليب تهيئة المتعلمين و إثارة انتباههم و دافعيتهم للتعلم، يمكن للمعلم أن يختار من بينها ما يتناسب مع درسه و طلابه، و ظروف و إمكانيات مدرسته، و من هذه الأساليب مايلي :

– إثارة فضول المتعلّمين و حب الاستطلاع لديهم من خلال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، أو عرض بعض المواقف الغامضة التي تحتاج من المتعلمين السعي و التفكير لإزالة غموضها أو لفت انتباه المتعلمين إلى التناقض و الخلل في بعض المعلومات ممّا يجعلهم يشعرون بالحاجة إلى معلومات مكملة لما لديهم لتفسير هذا التناقض، و كلّ هذه تحتاج من المتعلّمين المشاركة الفعّالة في أنشطة الدرس، و تحفزهم على الاندماج في هذه الأنشطة.

– التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلمين اليومية، و احتياجاتهم له في حل المشكلات و القضايا المجتمعية التي قد يعاني منها مجتمعهم، أو الحاجة إلى معرفة التطبيقات العملية لموضوع الدرس و الّتي يمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية .

[1] – ينظر: عفت مطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، مرجع سابق، ص:148، 149.

– تعريف المتعلّمين بالأهداف المتوقعة من الدرس: يؤدي إلى زيادة دافعية المتعلمين للتعلّم و حماسهم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. ليس هذا فحسب، بل يؤدي ذلك إلى خلق جو من التنافس الذّاتي، و خلق التعاون المثمر بين المتعلّمين من أجل تحقيق أهداف الدرس، مما ينمي العلاقات الشخصية بين المتعلّمين و هو الهدف الأسمى لعمليات التربية بصفة عامة.

– **الأشياء الواقعية:** إن ملاحظة الأشياء و الناس و الأحداث ملاحظة مباشرة هي أحد مصادر التعلم من ناحية، بل و زيادة دافعيتهم للتعلّم من ناحية أخرى.

– **التمثيل التصويري:** إذا كانت الأشياء الواقعية صعب الوصول إليها أو مكلفة أو خاضعة لإجراءات روتينية معينة، يمكن الاستفادة من صورها فالرسومات و الجداول و الروسم البيانية و الخرائط الجغرافية، هي كلها تمثيلات للواقع.

– تعريف المتعلمين بنتائج اختباراتهم: حيث تعدّ التّغذية الراجعة من إحدى أساليب إثارة الدّافعية لدى المتعلّمين داخل الفصل و خارجه[1].

– إضافة إلى ذلك يمكن للمعلّم تقديم الحوافز المادية المعنوية.

3-3 / مهارة تنويع المثيرات :

هي عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التّفكير و إثارة الحماس و التنويع بالمثيرات ،مهارة هامة في إيصال المعلومة فاستخدام المعلّم في كلّ لحظة من لحظات الدرس مهارة هو بمثابة زيادة في التّحصيل الدّراسي لدى التلاميذ مع الحفاظ على اهتمام المتعلّمين في موضوع التّعلم و يتحقق ذلك من طريق تنويع المثيرات التالية:

- ✓ الإيماءات.
- ✓ التحرك في غرفة الصف.
- ✓ استخدام تعبيرات لفظية.

[1]– ينظر: خليل ابراهيم شبر و آخرون، أساسيات التدريس، مرجع سابق، ص:155.

✓ تنويع الحواس[1].

3-4/ مهارة التّعزيز :

أ) لغةً: جاء في لسان العرب: عزّز: العزيز: من صفات اللهِ عزَّ و جل و أسمائه الحسنى:قال الزجاج: هو الممتنع فلا يغلبه شيء. و تعزز الرجلُ: صار عزيزاً. و هو يعتزُ، بفلان و اعتز به و تعزز: تشرف.و عزّ عليّ و عزّةً و عزازةً: كرُم و أغززتهُ أكرمته و أحببته... و عزز فلانًا أو غيره: قواه، دعمه، شدّده جعله عزيزًا[2].

و جاء التنّزيل العزيز: ﴿ إِذْ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ ﴾[3].

ب) اصطلاحًا: يعرفُ التّعزيز بأنّه «العمليّة التّي يتم بمقتضاها زيادة (أو تقوية) احتمالية قيام المتعلّم بسلوك أو استجابة معينة، و ذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه، و تعزيز يعني مكافأة المتعلّم على استجابة معينة أو سلوك مرغوب به مباشرة عقب صدروها منه، ينتج عنه التأثير في سلوك بقية زملائه من المتعلّمين»[4].

«التعزيز عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، و ذلك بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، و لا تتوقف وظيفة التّعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل، فهو له أثر إيجابي من الناحية الانفعالية أيضًا، فالتعزيز يؤدي إلى تجويد مفهوم الذّات و تحسينها، و هو أيضًا يستثير الدّافعية، و يقدم تغذية راجعة بناءة»[5].

---

[1]- ينظر: حسن حسين محيسن الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسه، مرجع سابق، ص:53.

[2]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط3، مادة (ع ز ز) بيروت، ج15، 1414، ص:384.

[3]- سورة: يس، الآية: 14.

[4]- إيمان سحتوت، زينب عباس جفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص:147.

[5]- عناية حسن القبلي، تدقيق علي ابراهيم دغيم، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، شركة أمان للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2014، ص:11، 12.

– فوائد التّعزيز :

1- يقوم التعزيز بإثارة الدّافعية للتّعلم لدى المتعلّم وتدفعه إلى بذل مجهود و مثابرة أطول و أداء أعظم لتحقيق أهدافهِ.

2- يساعد التعزيز المتعلّم على تقدير على تقدير نجاحه و يزيد من مفهوم الذات لديه و من شعوره بالنجاح.

3- يعتبر التعزيز وسيلة فعّالة لزيادة مشاركة المتعلّم في الأنشطة التّعليمية المختلفة التي تؤدي إلى زيادة التّعلم.

4- يلعب التعزيز دورًا هامًّا في حفظ النظام في الفصل.

5- إنّ تأثير التعزيز على يقف عند حد سلوك المتعلّم المعزز وحده، و إنّما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك بقية زملائه من المتعلمين[1].

بما أنّ التعزيز مرتبطٌ ارتباطا وثيقًا بالسلوك الإنساني، فعليه تتنوع أنواع المعززات وفق السلوك الإنساني، و نحن في الحقل التّعليمي يمكننا تقسيم المعززات إلى أقسام، و هذا التقسيم ليس بالمحدود و الثابت، و لكنه يتنوع وفق طبيعة السلوك المتوقع.

يوجد العديد من أنماط المعززات يمكن للمعلّم في التدريس استخدامها منها :

المعززات الإيجابية و المعززات السلبية «المعزز الإيجابي: هو أي مثير يقوي احتمال ظهور الاستجابة الإجرائية إذا أضيف إلى الموقف»[2].

و من أمثلة ذلك :

أولًا: المعززات اللفظية: عبارة عن الألفاظ و الجمل و العبارات التي يمكن أن يستخدمها المعلّم كمعززات لفظية لاستجابة المتعلّم عقب صدورها منه مثل: رائع، ممتاز، جيد... . و غيرها.

[1]- ينظر: إيمان سحتوت، زيني عباس جعفر، مرجع سابق، ص:150.

[2]- رجاء أبو محمود علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن،2004م، ص:55.

ثانيًا: معززات إشارية: و هي تشير إلى رسائل بدنية (جسمية) صادرة من المعلّم نحو المتعلّم، عقب قيام الأخير باستجابة مرغوب فيها،و من هذه الإشارات و الحركات: الابتسامة و التّواصل العيني، و مسح شعر المتعلّم... .إلخ.

ثالثًا: المكافآت المادية: و من أبرز أنواعها :

– الدرجات و العلامات.

– **رموز مادية:** و هي أشياء حسية رمزية كقطع أو أقراص بلاستيكية أو معدنية تساوي كلّ منها قيمة مالية، أو بطاقات أو رسومات إذا وضعت سويًا تشكل صورة لسيارة أو طائرة أو لاعب كرة قدم مشهور و غيرها.

– **الجوائز العينية:** و هي أشياء ذات قيمة مادية للمتعلّم و تنمح له عقب قيامه بالاستجابة المرغوب فيها بقصد تعزيزها كالحلوى، الدمى، الأقلام، النقود، الكتب... .و غيرها[1].

التقدير: و هو نوع من المعززات الاجتماعية لتقدير الاستجابة المرغوبة الصادرة من المتعلّم و من هذه المعززات منحه شهادة تقدير، تعيينه رئيسا للفصل، تسجل اسم المتعلّم في لوحة الشرف، وضع صورته و نبذة عن تفوقه في صحيفة المدرسة... . و غيرها.

أما المعززات السلبية فالمقصود منها: إزالة مثير غير مرغوب فيه أو مؤلم بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرةً مما يزيد كذلك من احتمالية تكرار السلوك مستقبلاً.

يظهر التعزيز بصفة السلبي بصفة خاصة في التّعليم عند التعامل مع المتعلمين الضعاف دراسيًا، أو ممن هم مقصرون في المجال التّعليمي، فالمعروف أنّ المتعلمين يمكن أن يحملوا علة تحسين أحوالهم و أعمالهم إذا ما وبخوا و هددوا بالرسوب و لكن يظهر من الدّراسات السابقة، أن هذا الأمل من التعزيز غير محققًا دومًا، أضف إلى ذلك أن دراسات أخرى دلت على أنّ التعزيز السلبي ليس عديم الجدوى كوسيلة تعليمية فقط، بل إن له أثارًا سيئة على الصحة العقلية للمتعلّمين، و إن هذه الآثار قد تتجاوز الوضع التعلمي أحيانًا.

[1]– ينظر: إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس، مرجع سابق، ص:149.

إنّ اللّجوء إلى المعززات السلبية بكثرة لضبط السلوك، دليل على أن المجتمع غير فعّال.إذ يجب أن ينصب الاهتمام على التّعزيز الإيجابي، ذلك لأن نتائجه يمكن التنبؤ بها بدقة أكثر مقارنة بالتعزيز السلبي، إنّ السلوك غير المرغوب فيه يتوطد بفعل التّعزيز السلبي، فقد يحاول المعلّم مثلاً أن يحث المتعلّم على الدراسة من خلال انتقاده و توبيخه باستمرار و قد يستجيب المتعلم فيدرس أكثر، و إذا أدى ذلك إلى توقف المعلّم عن التوبيخ و الانتقاد، فإن سلوك الدراسة قد عزز سلبًا، و يكون هدف المعلم قد تم تحقيقه، إنّ سلوك الدّراسة لدى المتعلّم يقوى لأنّه يزيل المثير المنفر المتمثل في الانتقاد و من المحتمل أن تحدث بعض النتائج غير المرغوب فيها، فقد يتهرب المتعلّم من انتقادات المعلّم، أو يتجنبها بالتغيب من المدرسة لا بالدراسة و التحضير، و كذلك قد يصبح المتعلم انطوائي و يقضي وقتًا طويلاً في أحلام اليقظة من أثر الانتقادات[1].

– سلوكات المعلّم المكونة لمهارة التعزيز :

1- يعزز السلوك المرغوب فيه فور صدوره.

2- يواظب على تعزيز السلوك المرغوب فيه حتى يقوي هذا السلوك.

3- يعزز السلوك في الوقت المناسب.

4- ينوع من صيغ التعزيز ويجددها مع كل متعلم و في كل درس.

5- يستخدم المعززات بحكمة و هدف، و هو تعزيز استجابة معينة يراد تكرارها من كل متعلّم معين و في وقت محدد، و لا يستخدمها بشكل عشوائي أو بإفراط.

6- يعمل على أن تكون قوة المعززات و عددها متناسبة مع طبيعة جدة و جودة الاستجابة الصادرة عنه.

7- يعدل بين المتعلمين في التعزيز[2].

[1]- ينظر: عناية حسن القبلي، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، مرجع سابق، ص:21، 22.

[2]- ينظر: إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مرجع سابق، ص:150.

– العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز: العوامل الّتي تؤثر في فعّالية التعزيز كثيرة و يمكن لنا إيجاز بعض هذه العوامل :

1- **فورية التعزيز:** إنّ أهم العوامل الّتي تزيد، هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك.

2- **ثبات التعزيز:** يجب استخدام التعزيز على نحو منظم، وفقًا لقوانين معين يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج السلوكي ،فلا يكفي أن نعطي المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك إنما يجب ألا يصف التّعزيز بالعشوائية، فإنّه من المهم تعزيز السّلوك ليتواصل في مرحلة اكتساب السلوك.

3- **كمية التعزيز:** يعتقد أنّ قوة الارتباط تزداد بازدياد حجم المثير المعزز، هذا إذا اعتبرنا أنّ معدل الأداء دليلًا على هذه القوة، و حجم المثير المعزز أو مقدار الثواب و المكافأة، يؤثر في فاعليّة المثير التّعزيزية، و يؤدي إلى تباين في مستوى الأداء، لذا يجب الانتباه في ميدان التّعلم الإنساني إلى هذه الظاهرة و تزويد المتعلّمين بمعززات ذات مقادير و أشكال تناسب الأنماط السلوكية المرغوب في تقويتها أو تعزيزها[1].

3-5 / مهارة طرح الأسئلة: تلعب الأسئلة دورًا واضحًا و فعالاً في العملية التّعليمية حيث تترك أثارًا واضحة على تعلم المتعلّمين و تؤدي الأسئلة إلى إثارة اهتمام و تفكير المتعلمين.

و لقد وردت كلمة السؤال في القرآن الكريم في مواضع عديدة لتأكيد أهمية الأسئلة في الحياة اليومية للإنسان مهما اختلف مكانه و زمانه **قال الله تعالى في كتابه الكريم** :

"﴿ سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ ﴾"[2].

"﴿ قَالَ إِن سَأَلْتُكَ عَن شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَٰحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِن لَّدُنِّي عُذْرًا ﴾"[3].

"﴿ لاَ يَسْأَلُ عَمَّا يَفْعَلُ و هُمْ يَسْأَلونَ ﴾"[4].

[1]- ينظر: عناية حسن القبلي، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، مرجع سابق، ص: 39.

[2]- المعارج، الآية: 1.

[3]- الكهف، الآية: 76.

[4]- الأنبياء، الآية: 23.

"﴿ وَ اسْأَلْهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ الَّتِي كَانَتْ حَاضِرَةَ الْبَحْرِ ﴾"[1]

"﴿ سَلْ بَنِي إِسْرَائِيلَ كَمْ آتَيْنَاهُم مِّنْ آيَةٍ بَيِّنَةٍ ﴾"[2].

"﴿ فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ فَلَا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَ لَا يَتَسَاءَلُونَ ﴾"[3].

"﴿ وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ ﴾"[4].

و نجد أنّ الأسئلة الّتي وردت في القرآن الكريم و السنة النبوية تدعو إلى التفكير و التأمل و التدبر في آيات الله في الإنسان و الكون و الحياة و يحاول كلّ معلّم جيد أن يجعل فصله مكانًا يشعر فيه المتعلمين بالمتعة بعملية التّعلم. و ممّا يساعد على تحقيق هذه المتعة جعل المتعلّم نشطًا و إيجابيًا أثناء التّعلم. و من الأمور التي تساعد على إيجابية المتعلّم و نشاطه توجيه الأسئلة، و يوجد اتفاق عام على أنّ استخدام الأسئلة داخل الفصل الدّراسي أمر في غاية الأهمية[5].

الأسئلة لها أهمية كبيرة في زيادة التّفاعل اللّفظي بين المعلّم و المتعلمين، كما أنّ المعلّم من خلال الأسئلة الجيدة البناءة يمكنه تشجيع التّعلم الفعّال عند عدد كبير من المتعلمين و الأسئلة أساسية لأنها وسائل أولية و ضرورية للكشف عن تفكير المتعلّم و نموه.

و مهارة صياغة الأسئلة و توجيهها ليست موهبة فطرية لا يمتلكها إلا بعض المعلمين و إنّما هي مهارة يمكن أن تكتسب و تنمي من خلال الدّراسة و الممارسة[6].

-وظائف الأسئلة :

للأسئلة أهمية كبيرة في تحسن العملية التّعليمية : فهي تؤدي عدة وظائف منها :

- المحافظة على إيجابية المتعلّم و نشاطه داخل الفصل الدراسي.

---

[1]- الأعراف، الآية: 163.

[2]- البقرة، الآية: 211.

[3]- المؤمنون، الآية: 101.

[4]- البقرة، الآية: 186.

[5]- ينظر: حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية للتربية، ط3، الرياض، 1998، ص:175.

[6]- ينظر:حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال ، مرجع سابق ، ص:176.

– تنمية أساليب التفكير لدى المتعلّمين.

– حث المتعلّمين على الاشتراك في التعليم داخل الفصل و أنشطته.

– الاستفسار عن أعمال و واجبات المتعلمين.

– التعرف على الأنشطة الخاصة بكل متعلّم، و على حاجاتهم، أو مشكلاتهم.

– تحليل نقاط الضعف عند المتعلمين.

كما يمكن استخدام الأسئلة لحفظ النظام داخل الفصل الدراسي و الأسئلة الّتي توضع بشكل جيد، و توجه توجهًا سليمًا، يمكن أن تنمي الاتجاهات المرغوبة و الميول لدى المتعلّمين نحو المادة الدراسية.و نحو عملية التّعلم بشكل عام[1].

– إن الأسئلة الفعالة لها قدرة على تطوير مهارات التفكير إذا كان المعلّم قادرا على :

1- فهم المتعلم لطبيعة الأسئلة و الاستجابات المتوقعة منه في ضوء كلّ سؤال.

2- قيام المعلّم بتطبيق عملي أمام المتعلمين حول آلية عمل استراتيجية الأسئلة و طرق التعامل معها.

3- ضرورة مراقبة المعلّم لممارسة المتعلمين لهذه العملية.

4- ضرورة تجريب المتعلمين لآلية عمل الأسئلة.

و لقد أوضح هذا النموذج أن المتعلمين خلال استخدامهم لفكرة الأسئلة قادرون على الاحتفاظ بحوالي 10-20 مما يسمعون و يقرؤون و حوالي 50 من الاستماع[2]. و المشاهدة، و حوالي 70 ممّا يجربون على شكل حلقات تدريبية، و حوالي 90-100 مما يتعلمونه خلال حلقات التدريب الجماعية تحت مراقبة المعلّم و تغذيته الراجعة.

تكمن فعاليّة الأسئلة في قدرة المعلّم على اختيار نوع السؤال الّذي يناسب الموقف، و لذلك فقد حدّد ستة أنواع من الأسئلة يجب على المعلّم طرحها على المتعلّمين فرديا أو في مجموعات من

[1]-ينظر: حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال ،مرجع سابق ،ص:78

[2]- ينظر: عدنان يوسف العنوم، تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية و تطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط5، عمان، الأردن، 2014م، ص:59.

متعلمين بعد قراءة نص من الكتاب المدرسي، و محاولة توجيه نقاش المتعلمين الذي يلي قراءة النص و تحليله، و هذه الأسئلة هي :

1– أسئلة إعادة التركيز(Refocusing Questions): و تستخدم هذه الأسئلة إذا شعر المعلّم أن نقاش المتعلّمين لا يرتبط بالموضوع المطروح أمامهم، و تعميق أهمية العودة إلى موضوع الدرس الرئيس، و من هذه الأسئلة على ذلك ما تقوله جيد و لكن ماذا عن...؟ أو ماذا لو تحدثنا عن... .؟

2– أسئلة التوضيح (Clarifying Questions): و توجه هذه الأسئلة إذا بدت استجابات المتعلّمين أو المجموعة غير واضحة، أو إذا لاحظ المعلّم أن المتعلمين يستخدمون كلمات أو عبارات لا تناسب النص الأصلي و أفكاره.و من الأسئلة على ذلك هذه الفكرة مثيرة و لكن ماذا تقصد بذلك ؟ أو هل هذه العبارة تنسجم مع النص؟

3– أسئلة البرهان: Verifying Questions: و تزود هذه الأسئلة لتعزيز التّفاعل بين المتعلّمين من أجل الحصول على استجابات و ردود فعل متباينة من أعضاء المجموعة أو طلبة الصف كأن تسأل هل يوجد شخص آخر يريد أن يعرض وجهة نظر أخرى أو أي متعلم آخر يريد الحديث أو الإضافة.

4– أسئلة إعادة التوجيه:Redirecting Questions : و تستخدم هذه الأسئلة لتعزيز التفاعل بين المتعلمين من أجل الحصول على استجابات و ردود فعل متباينة من أعضاء المجموعة أو طلبة الفصل، كأن تسأل هل يوجد متعلم آخر يريد أن يعرض وجهة نظر أخرى أو أي متعلم آخر يريد الحديث أو الإضافة.

5– **أسئلة تشديد التركيز**:Narrowing Focus Questions: و تستخدم هذه الأسئلة لتوجيه التركيز بشكل عميق و متخصص نحو طرح قضايا و أفكار على درجة من الأهمية، بحيث تسمح بالانتقال من العموميات إلى الخصوصيات و السمات و الخصائص الأكثر دقة و تحديدًا.و من الأسئلة على ذلك هل تستطيع اختصار هذه الفكرة ؟ أو هل تستطيع تحديد هذه الفكرة بشكل أكثر دقة.[1]

[1]– ينظر: عدنان يوسف العنوم، تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية و تطبيقات عملية، مرجع سابق، ص:60.

6– **أسئلة الدعم**: Supporting Question: و تستخدم هذه الأسئلة عادة لتقوية العلاقات و الاستنتاجات و التوصيات و الأدلة الدالة عليها، و ذلك من أجل تقوية دافعية المتعلّم للوصول إلى خلاصة منطقية مع نهاية النقاش، كعلاقة سببية بين المتغيرات أو تطبيق عملي لمبدأ أو قانون، كأن تسأل المتعلم " هل تستطيع أن تحدد ما الجديد في هذه العلاقة ؟ أو هل أنت قادر على توضيح تطبيقات هذه القاعدة في ضوء فهمك الجيد... .؟ أو بما أنك قد فهمت القاعدة بشكل جيد ماذا بعد؟[1]

6–3 / مهارة الإدارة الصفية الفعالة :

أ) مفهوم الإدراة :

الإدارة: Management « الإدارة تعني النشاط الموجه نحو توفير التّعاون المثمر و التنسيق الفعّال بين الجهود البشرية المختلفة العاملة من أجل تحقيق هدف معين بدرجة عالية من الكفاءة»[2].

« الإدارة هي تحديد ما يجب أن يقوم به العاملون من أجل تحقيق الأهداف المحددة ثم التأكد من أنهم يقومون بذلك بأفضل الطرق و أقل التكاليف و أقصر الأوقات».[3]

وتعرف أيضاً على أنها عملية اجتماعية مستمرة بقصد استغلال الموارد استغلالاً أمثل عن طريق التخطيط، و التوجيه و الرقابة للوصول إلى الهدف لكفاية و فعالية و إذا أردنا التوضيح لعناصر تعريف الإدارة فإنه على النحو الآتي :

– **الإدارة عملية**: أي تعبير عن تفاعل النظام الإداري، و يعني البيئة الخارجية و الداخلية و الموارد البشرية و المادية آلا و هي التخطيط و التنظيم و التوجيه و الرقابة.

– **الإدارة عملية مستمرة**: بمعنى أن عمل الإدارة مستمر طوال حياة المؤسسة، فلا يقوم المدير بالتخطيط في بداية حياة المؤسسة ثم يتوقف بعد ذلك ،و لكن يقوم بكل أعمال **الإدارة عملية اجتماعية**: أي مجموعة من الأفراد من الناس يعملون معًا لتحقيق هدف واحد.

---

[1] – ينظر: عدنان يوسف العنوم، تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية و تطبيقات عملية، مرجع سابق : ص:61.

[2] – ياسر فتحي الهنداوي، إدارة المدرسة و إدارة الفصل: أصول نظرية و قضايا معاصرة، ط1، القاهرة، ص:16.

[3] – أحمد جميل عايش، إدارة المدرسة نظرياتها و تطبيقاتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأدرن، ط1، 2009، ص:46.

– **الموارد التي تعامل معها الإدارة:** الموارد البشرية و المادية مثل: المواد الخام و الآلات و الأموال.

التخطيط: التنبؤ بالمستقبل و الاستعداد له.

التنظيم: كيفية توزيع المسؤوليات و المهمات على الأفراد العاملين في المؤسسة.

التوجيه: إرشاد أنشطة الأفراد في الاتجاهات المناسبة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

الرقابة: التأكد من أن التنفيذ يسير على أساس الخطة الموضوعية، و إذا وجد انحراف فيجب تعديله.

الهدف: الغاية المطلوبة الوصول إليها.

الكفاية: الوصول إلى الهدف بأقل جهد و أسرع وقت.

الفاعلية: الوصول إلى أفضل نوعية من المتتبع سواء أكانت سلعة أو خدمة[1].

ب)مفهوم الإدارة الصفية:

«هي العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعّال داخل غرفة الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلّم لتوفير الظروف اللّازمة لحدوث التّعلم في ضوء الأهداف التّعليمية، الّتي سبق أن حدّدها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق و ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، و تطور إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصيتهم المتكاملة من جهة أخرى»[2].

– إدارة الصّف و التّعلم الفعّال :

تشير نتائج الكثير من الدّراسات و البحوث إلى وجود علاقة قوية بين التّعليم الفعّال، و الإدارة الصفية بما تتضمنه من التخطيط و التنفيذ الجيد للدرس، و إتباع أساليب منظمة في الإدارة من جهة و التدريس من جهة أخرى، و ذلك يهدف إلى زيادة تحصيل التلاميذ و توسيع مدركاتهم و تقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعددة و تعديل السلوك غير الصحيح وأثبتت لنا بعض

[1] – ينظر: محمد صبيح رشايدة، الإدارة المدرسية بين الواقع و الطموح، دار الياف العلمية للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007، ص:13، 14.

[2] – صالح محمد علي جادو: علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 1998م، ص:348.

الدّراسات أنّ ضمان إدارة صفية فعّالة و نشطة يمكن تكوينها منذ الدرس الأول لدخول المعلّم إلى المدرسة و ذلك من خلال قيامه ببعض الأنشطة اللاّزمة و الضرورية كالإعداد المسبق و التّخطيط الجيد قبل بداية الدرس.

إن تدريب المعلّمين أثناء الخدمة على الإدارة الصّفية و مقوماتها وعناصرها و أساليبها يمكن أن يكون فاعلا في تحسين جو التّفاعل بين المعلّم والمتعلم ، أضف إلى ذلك إداراته للصف ممّا ينعكس على تعلم فعّال تكون نتائجه واضحة في استيعاب الطلبة للموضوعات و تطبيقاتها[1].

و« التعلّم الفعّال هو التّعلم الذي يستجيب لأنماط التفكير الخاصة بالطالب، إنه التعلم ذو المعنى الذي يقوم على الخبرة و الممارسة، و يكون قابلا للاستعمال و التطبيق و الانتقال، و يؤدي إلى تطوير التفكير الإبداعي لدى الطلبة، و يجعل من المتعلّم محورا له، و يطور علاقات تعاونية بين الطلبة، و يستهدف تحقيق النماء المتكامل للطالب، و يربط بين الجوانب النظرية و الجوانب العملية بصورة متكاملة، و يمكن قياسه و تقويمه ويشكل في حد ذاته معززا و مثيرا للدافعية، لأنه يبعث في المتعلّم شعورًا بالنجاح و الانجاز و الارتياح»[2].

و هناك بعض الممارسات الصّفية الّتي تسهم في خلق مناخ إيجابي يساعد الطلبة على الاندماج في الموقف التعليمي، و بالتالي يسهم في إدارة الصف و لإطالة وقت التّعلم الفعّال جنب أن يسود المناخ الدفاعي في غرفة الصف و الّذي تظهره سلوكيات مثل :

1- الجو غير المتسامح، السلوك المتعالي للمعلّم، و السلوك المتشدّد و المتعصب، و عدم الاهتمام بمشكلات الطلبة، و السيطرة على أفكار الطلبة و مشاعرهم، و سيادة نمط الإدارة التّسلطية، غياب الإدارة الديمقراطية و سيادة الجو التنافسي غير النظيف.

2- تجنب الترتيب غير المنظم للمواد و الأجهزة و الوسائل، لأنّ الترتيب يوفر الوقت و يحمي من التشتت و تجنب الانتباه.

---

[1]- ينظر: ماجد الخطايبة، أحمد الطوبسي، عبد الحسين السلطاني، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، الأدرن، 2002م، ص: 26، 27.

[2]- صالح محمد علي جادو، علم النفس التربوي، مرجع سابق ، ص:357.

3- القدرة على توظيف التواصل و أنماطه و أشكاله و أدواته بفعالية.

4- ممارسة عمليات التقويم القبلي و الأثنائي و الختامي بفعالية.

5- توظيف عمليات التغذية الرجعية في ترشيد التعلم و تحسينه.

6- توظيف عمليات تفريد التعليم و المتمثلة في تنويع مصادر المعرفة و تنويع الأنشطة و الوسائل و ما إلى ذلك.

7- تعليم التفكير و استخدام الأسئلة بمستوى العمليات العقلية العليا و المتمثلة في التحليل و التركيب و التقويم.

8- تشجيع الطالب على الاستفسار و المنافسة و البحث و التجريب و الاستقصاء و المعالجة و القياس و الملاحظة و حلّ المشكلات و وضع الفروض و تقديم الحلول.

9- العمل على إزالة الأسباب الّتي تؤدي إلى النزاعات داخل غرفة الصف[1].

– أهمية الإدارة الصفية الفاعلة: إنّ الإدارة الصفية الناجحة ضرورة من ضروريات العملية التربوية، و هي أهم وسيلة لتحقيق أهدافها فإذا عجز المعلّم عن إدارة صفه في ضوء الأسس التربوية و القيادية، فإنه سيؤدي إلى ضياع الجهد و الوقت، و وتأخر تعلم المتعلّمين وضعف ترتيبهم.

إنّ الإدارة الصّفية لم تعد تقتصر على مجرد اكتساب الكفايات الاجتماعية و مهارات التواصل السيء و القدرة على إدارة الصراع، و إنّما هي عملية تضم مختلف الفعاليات الصّفية.

هذا و يمكن إبراز أهمية الإدارة الصفية الفعّالة في المسائل التالية :

1- توفير المناخ التّعليمي الفعّال.

2- توفير عامل الأمن و الطمأنينة للمتعلّمين.

3- توفير فرص التفاعل الإيجابي بين المعلّم و المتعلّمين و بين المتعلّمين أنفسهم.

4- التّخطيط السّليم لاستخدام الوسائل و التقنيات التّعليمية المناسبة.

5- تنفيذ الأنشطة التّعليمية على نحو يساعد في تحقيق الأهداف.

[1]- ينظر: صالح محمد علي جادو، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص:358.

6- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعّال.

7- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعال.

8- تكفل وجود علاقات ايجابية بين المتعلمين.

9- تقليل فرص الصراع و حدوث المشكلات.

10- ترفع من مستوى الأداء و التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.

11- تنمي الاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة و المواد التعليمية الأخرى.

12- تغرس في المتعلمين قيم ايجابية مثل التعاون و احترام الآخرين[1].

– العوامل المؤثرة في النظام الصفي: هناك عوامل و أسباب تؤثر سلبًا على إدارة الفصل يرجع بعضها إلى الأداء الداخلي في حين يرجع البعض الآخر إلى مؤثرات خارجية :

1– العامل المادي :

– عدم ملاءمة البيئة المادية للفصل (ضيق المكان يؤدي إلى تزاحم المتعلمين، و ربما دفع بعضهم البعض).

– سوء ترتيب الجلوس يجعل المرور يثير مشكلات على هدوء الفصل و يهدر الكثر من الوقت.

– ضعف الإضاءة أو سوء التهوية أو التعرض أو التعرض المستمر للشمس كلها عوامل تقلّل من قدرة المتعلّم على التركيز و ترفع عنده مستوى القلق و التوتر و بالتالي تكون النتيجة سلبية على الإدارة الصفية.

– إضافة إلى نقص الوسائل التّعليمية و الإمكانات و المعدّات و المعينات الّتي تقلل من فاعليّة التدريس.

2– عوامل تعليمية :

أ– أسباب متعلقة بالمعلّم و المدرسة :

- ضعف القدرة القيادية للمعلّم.
- غياب أو غموض أو عدم كفاية القواعد أو التخبط في التطبيق.

[1]- ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التّدريس الصفي، مرجع سابق، ص:24.

– افتقار المعلّم لمهارات التدريس الفعّال .

– الافتقار للتنويع و غياب عنصر التشويق يؤديان بالضرورة إلى انصراف ذهن المتعلم في الدرس و تسرب الملل إليه و بالتالي عدم انضباطه.

– غياب التعزيز المادي و المعنوي... .إلخ.

ب– أسباب تخص المتعلم :

– قد يكون المتعلم نفسه غير متزن، مضطرب نفسيًا – و يعاني من صعوبة التعلم أو بطء التعلّم أو من التأخر الدراسي.

– إضافة إلى ذلك فإن المتعلّم العادي له حاجة إلى الأمن و الانتماء و الأمل، و القوة، المتعة، وإذا لم تشبع أي من هذه الحاجات يصبح المتعلّم غير مستقر و يقل من تركيزه و تزداد احتمالات عدم انضباطه.

– بعض المتعلمين لا يتصرفون بسلوك حسن لإشباع حاجاتهم و يحتاجون للإرشاد.

– بعض المتعلمين يتجنبون المشاركة في الفصل أو يمتنع عن المشاركة في عمل المجموعة لسبب بسيط هو أنّه لا يثقف بقدراته، و لا يريد أن يكتشف الآخرون مستواه.

ج– عوامل اجتماعية:

3– الاضطرابات الأسرية :

– تزايد العنف في المجتمع.

– تدهور مكانة المعلّم في المجتمع[1].

3–7–مهارة استخدام الوسائل التّعليمية :

1– تعريف الوسائل التّعليمية :

جاء في معجم مصطلحات التّربية و التّعليم: »الوسائل التّعليمية هي مجموع ما يستخدم في العملية التّعلمية بهدف نقل المعارف للمتعلّم ،بشكل واضح و جعله قادرا على استيعاب على ما يتعلمه.»[2]

[1]– ينظر: صديق محمد عفيفي، دليل المعلّم في إدارة الفصل – المنظمة العربية لتنمية الإدارية، مصر الجديدة، القاهرة، 2007، ص:17، 18.

[2]– جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية و التعليم، ط1، بيروت، 2005، دار النهضة العربية، ص:558.

«هي مجموعة أجهزة و أدوات و مواد يستخدمها المعلّم لتحسين عملية التّعليم و التّعلم، بهدف توضيح المعاني و شرح الأفكار و إيصالها للمتعلّم»[1].

- إنّها المواد و الأدوات التي تساهم في إيضاح مفهوم غامض بغرض التغيير في سلوك المتعلّم.[2]

« إنها الأداة التي تقدم للمتعلّم الدليل المحسوس على محتوى الموضوعأو هي المعين على الإفهام و الإلمام بجوانب المعلّم و أطرافه لذلك يعتمد عليها المعلّم الناجح و يتفنن في استخدامها و طرق عرضها»[3].

« هي مجموعة أجهزة و أدوات و مواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التّعليم و التعلمّ، بهدف توضيح المعاني و شرح الأفكار و إيصالها للمتعلم»[4].

الوسائل التّعليمية تعتبر جزء من التّكنولوجيا التّعليمية فقد عرفت على أنّها جزء من التكنولوجيا التعليمية فقد يستعان بها التعليم، فالمدرسة و المعلّم و الكتاب و الصورة و الشريحة و غيرها تعتبر كلّها وسائل تعليميّة مهمّة لتوجيه و دعم فهم و استيعاب المتعلّم. و الوسائل التّعليمية الحديثة إنّما هي جزء من المنهج باعتبارها تساعد في الحصول على خبرات منوعة لتحقيق غايات و أهداف المنهج، و هي ليست بالمواد الثانوية أو الإضافية و إنّما هي من الناحية العملية جزء متكامل مع ما يتضمنها المنهج العلمّي للمقررات الدراسية[5].

ومن خلال التعاريف السّابقة يمكننا القول أنّ الوسائل التّعليمية في حقيقتها تمثل أحد أركان التّعلم الفعّال إذ تنتقل بالمتعلّم من التجريد إلى المحسوس و بالتالي اكتسابه كفاءة معينة أثناء تعلّمه.

---

[1]- محمد سلامة، عبد الحافظ، وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم، عمان، دار الفكر، 1998م، ص :253 .

[2]- ينظر: محمد عبد الباقي أحمد: المعلم و الوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث،، القاهرة، 2011 ص:32.

[3]- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ط1، دسوق،2012م، ص:172.

[4]- محمد سلامة، عبد الحافظ، وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم، مرجع سابق ، ص:253.

[5]- ينظر: نفسه، ص:253.

– المنهج النّبوي في استخدام الوسائل التّعليمية :

إنّ في استخدام الوسائل التّعليمية اقتداء بسيدنا رسول اللّه عليه الصلاة و السلام ، فقد استخدم الوسائل البصرية المتعدّدة لتوضيح العديد من الأمور، و استخدم كذلك البيان العلّمي، سنعرض فيما يلي بعض الوسائل التعليمية الّتي استخدمها:

"**– الإشارة بالأصبع**: قال رسول الله صلى الله عليه و سلم "و الله ما الدنيا في الآخرة إلا مثل ما يجعل أحدكم إصبعه هذه في اليَمّ فلينظر بم ترجع" رواه مسلم.

– استخدام الحصى: عن بريدة رضي الله عنه قال: قال الرسول الله صلى الله عليه و سلم " هل ترون ما هذه و هذه ؟ و رمى بحصاتين، قالوا الله و رسوله أعلّم، هذا الأمل، و ذاك الأجل. رواه الترمذي.

– الرسم على الأرض: عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: (خط النّبي صلى الله عليه خطًا مربعًا و خط خطًا في الوسط خارجًا منه، و خط خطوطًا صغارًا إلى هذا الذي في الوسط من جانبه.فقال: هذا الإنسان و هذا أجله محيط به أو قد أحاط به و هذا الذي هو خارج أمله، و هذه الخطوط الصغار الأعراض فإن أخطأه هذا نهشه هذا، و إن أخطأه هذا نهشه هذا) رواه البخاري[1]. و كقوله صلى الله عليه و سلم "صلوا كما رأيتموني أصلي" رواه مسلم[2].

و من كلّ ما سبق يمكن قول أنّ الوسائل التعليمية الحديثة الّتي يمكن استخدامها في زيادة تقبل المتعلم للمادة الدراسية ،هي كل ما يستخدمه المعلّم من أدوات(وسائل) حسية تستخدم مع اللفظ أو بدونه في توصيل رسالة، فكرة أو عناصر المادّة الدراسية إلى المتعلم و تساعد على تسهيل العملية و تقريب المعنى أكثر للمتعلّم.

❖ **شروط اختيار و إعداد الوسائل التّعليمية**: إنّ عملية استخدام الوسائل التّعليمية في تقديم الرّسالة التعليمية يرتكز على العديد من الشروط لاختيار الوسيلة الملائمة، من خلال الأخذ

[1]– ينظر: عبد اللطيف بن حسين بن فرج، التدريس الفعال، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م، ص:110، 113.

[2]– مسلم شرح النووي، إعداد رياض عبد الله عبد الهادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1416هـ، ج4، ص:99.

بعين الاعتبار جملة من الشروط من أجل الوصول إلى استخدام فعال لهذه الوسيلة و الوصول إلى أقصى استفادة منها، و ذلك من خلال :

1- تحديد الأهداف التّعليمية التي تحققها الوسيلة بدقة: و هذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس و معرفة أيضا بمستويات الأهداف: العقلي، الحركي، الانفعالي، و قدرة المستخدم على تحديد هذه الأهداف يساعد على الاختيار الّسليم للوسيلة الّتي. تحقق هذا الهدف[1].

2- معرفة خصائص الفئة المستهدفة و مراعاتها: و نقصد بالفئة المستهدفة الطلبة، و المستخدم للوسائل التّعليمية عليه أن يكون على علم بالمستوى العمري و الذكائي و المعرفي و حاجات المتعلمين حتى يضمن الاستخدام الفعّال للوسيلة.

- معرفة بالمنهج العلّمي و مدى ارتباط هذه الوسيلة و تكاملها من المنهج: مفهوم المنهج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى، بل تشمل الأهداف و المحتوى، طريقة التعليم و التقويم، و معنى ذلك أن المستخدم للوسيلة التعليمية عليه الإلمام الجيد بالأهداف و محتوى المادة الدّراسية و طريقة التعليم و التقويم حتى يتسنى له الأنسب و الأفضل للوسيلة. فقد يتطلب الأمر وسيلة جماعية أو وسيلة فردية... .الخ[2].

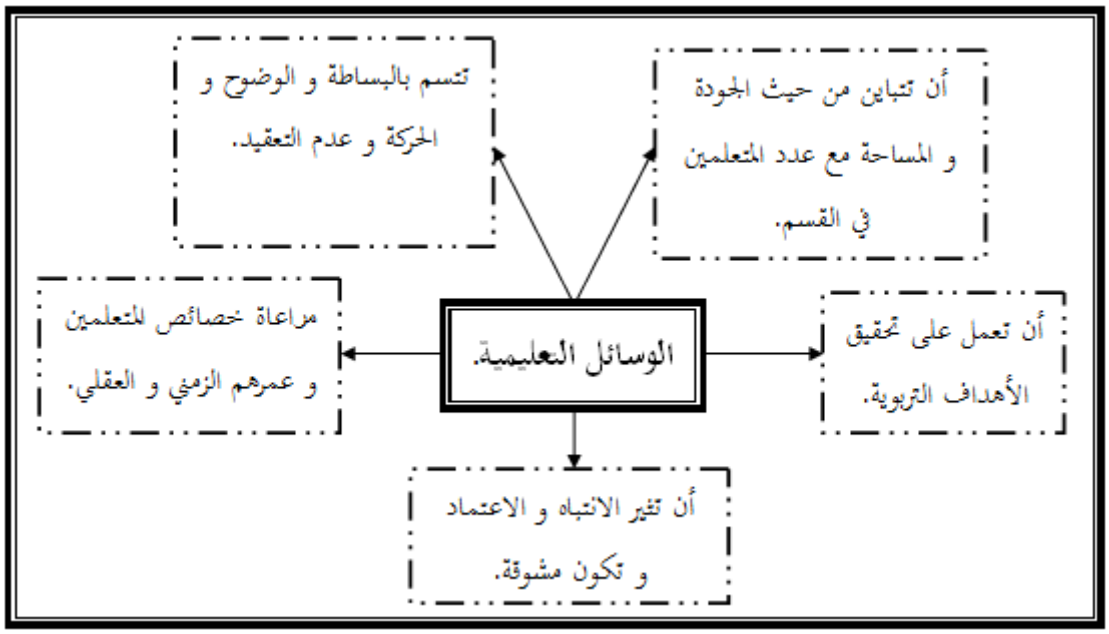
- أن تراعي خصائص المتعلمين و عمرهم الزّمني و العقلي[3].

[1]- ينظر: شمى نادر سعيد، مقدمة في تقنيات التعليم، عمان، دار الفكر، 2008م، ص:43.

[2]-ينظر: محمد السعود خالد، تكنولوجيا وسائل التعليم و فاعليتها، عمان، مكتبة المجتمع العربي، 2009م، ص:24.

[3]-ينظر: فراس السيلتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2015م،ص: 145.

و يمكن لنا تلخيص معايير اختيار الوسيلة التعليمية في هذه الخطاطة :



خطاطة {ب1} {ف03}:(02): يوضح معايير اختيار الوسيلة التعليمية

– أهمية الوسائل التّعليمة لعناصر الموقف التّعليمي :

أ) **بالنسبة للمعلّم:** إنّ استخدام الوسائل التّعليمية التّعلمية في عملية التّعليم تفيد المعلّم و تساعده و تحسن أداءه في إدارة الموقف التّعليمي و ذلك من خلال :

1- تساعد على رفع درجة كفاية المعلّم المهنية و استعداده.

2- تغير دور المعلّم من ناقل للمعلومات و ملقن إلى دور المخطط و المنفذ و المقوم للتّعلم.

3- تساعد المعلّم في إثارة الدافعية لدى المتعلمين و ذلك من خلال القيام بالنشاطات التعليمية لحل المشكلات، أو اكتشاف الحقائق.

4- تمكن المعلّم من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل.

5- تساعد المعلّم في التغلب على حدود الزمان، و المكان في غرفة الصف و ذلك من خلال عرض بعض الوسائل عن ظواهر بعيدة حدثت أو لحيوانات منقرضة، أو أحداث وقعت في الماضي أو تقع في المستقبل.

ب) أهميتها للمتعلّم: أما أهمية استخدام الوسائل التعليمية التعّلمية في غرفة الصف فإنّها أيضا تعود بالفائدة على المتعلّم و تثري ذلك من خلال الآتي :

1- تنمي في المتعلّم حب الاطلاع، و ترغبه في التّعلم.

2- توسيع مجال الخبرات التي يمر فيها المتّعلم و المعلّم و بين المتعلمين أنفسهم و خاصة إذا استخدمها المعلّم بكفاية.

3- توسيع مجال الخبرات التي يمر بها المتعلّم، تعالج اللفظية و التجريد و تزيد ثروة المتعلّمين.

4- تشجع المتعلّم على المشاركة، و التفاعل مع المواقف الصفية المختلفة، و خصوصًا إذا كانت الوسيلة من النوع المسلي.

5- تجعل الخبرات التّعليمية أكثر فاعلية، و أبقى أثرًا، و أقل احتمالًا للنسيان.

6- تتيح فرصًا للتنويع و التجديد المرغوب فيه، و بالتالي تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية.[1]

ج) أهميتها بالنسبة للمادة التّعليمية: تكمن أهمية استخدام الوسائل التّعليمية في غرفة الصّف للمادّة التعليمية في النقاط الآتية :

- تساعد على توصيل المعلومات و المواقف، و الاتجاهات و المهارات المتضمنة في المادّة التعليمية إلى المتعلّمين، و تساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكًا متقاربا، و إن اختلفت المستويات.

- تساعد على إلقاء المعلومات حية و ذات صورة واضحة في ذهن المتعلّم.

- تبسيط المعلومات و الأفكار و توضيحها، و تساعد المتعلّمين على القيام بأداء المهارات كما هو المطلوب منهم[2].

[1]- ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2002م، ص:60، 61.

[2]- ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، المرجع السابق، ص:62.

– أنواع الوسائل التّعليمية :

كان الكتاب هو الوسيلة الأولى و الأخيرة التي يستند إليها المعلّم في تقديم مادته العلمية مستعينًا بالسبورة و الطباشير و لكن مع تطور الحياة، و اتساع مصادر الاتّصال و تعدّدها كان لزامًا أن تتطور الوسيلة، لقد تعددت و تنوعت الوسائل التّعليمية و منها :

1«**–الوسائل المادية:** و تشمل كلا من الكتاب المدرسي و الخرائط و السبورة و الرسوم و المجسمات و النماذج.

2–**الوسائل المعنوية:** نجد القصص و الأمثلة و التشبيه، و الوصف... .إلخ.

3–**الوسائل السّمعية:** و تتمثل في المسجل و المذياع و مختلف الأشرطة السّمعية.

4–**الوسائل السّمعية البصرية:** كآلة التصوير و السينما و الفيديو و التلفاز و الحاسوب»[1].

«أمام هذا الكم الهائل من الوسائل التّربوية فإنّه يتعيّن على المعلّم أن ينتقي منها ما يساعده على تحقيق أهدافه و توضيحها، أي عليه أن يختار الوسائل المناسبة للدّرس، "و يتوقف اختيار كلّ واحدة من قنوات الاتّصال على عوامل كثيرة ،مثل موضوع الدرس و الهدف الّذي يسعى المدرس إلى تحقيقه، و ما يتعلق به أنواع السلوك التي ينشدها بين التلاميذ و الفروق الفردية بينهم و إمكانات المدرس»[2].

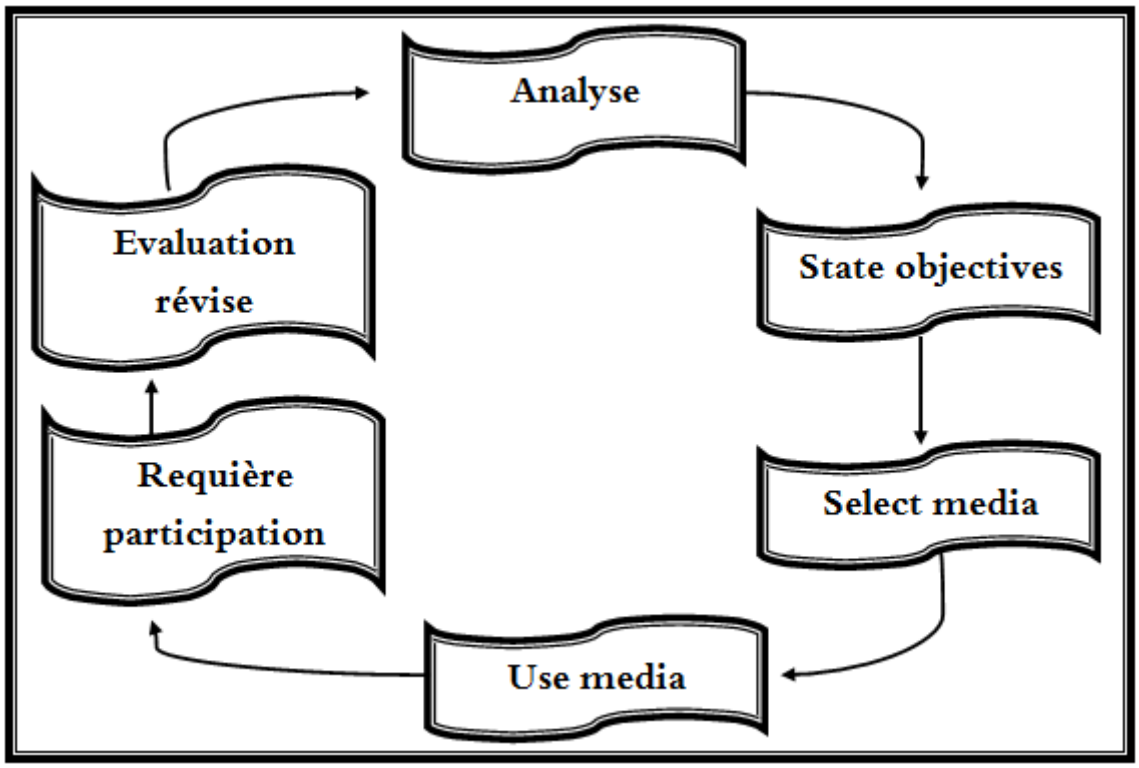
–نموذج آشور لتصميم الوسائل التّعليمية: و يمكن هنا أن نقدم نموذج آشور لتصميم الوسائل التّعليمية و المطبق على مناهج المرحلة الابتدائية.

إنّ التّعليم الفعّال يتطلب معلّما (فعالًا) و لذا فإنّ استخدام الوسائل التّعليمية في العملية التّعلمية يتطلب تخطيطًا دقيقًا،و قد جاء المختصون بعدّة نماذج لتصميم الوسائل التّعليمية أشهرها نموذج آشور ASSURE MODEL الّذي يدور حول تحديد الإجراءات الّتي يقوم بها المعلّمون لتخطيط نشاطاتهم التّعليمية و توصيلها من خلال الاستخدام الفعّال للوسائل التّعليمية[3].

[1]– صالح بالعيد: دروس في اللسانيات التطبيقة دار هومة للطباعة والنشر، دط، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص: 84، 85 .

[2]– حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال و التكنولوجيا و التعليم، ط9،دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت، 1986، ص31

[3]– ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص:83.



خطاطة {ف03}:(03): خطوات تصميم الوسائل التّعليمية حسب نموذج آشور.

- ❖ تحليل خصائص المتعلمين Analyze learner.A
- ❖ وضع الأهداف و المعايير S.state standards & obhectives
- ❖ انتقاء المواد و الاستراتيجيات التعليمية المناسبة technology،S.select strategies
- ❖ استخدم المواد التعليمية و الوسائط technology utilities،media،materials.U
- ❖ طلب الاستجابة من المتعلم R.Require learner participation
- ❖ التقويم، (تقويم مدى فعالية الوسيلة التعليمية) »«E. Evaluate &revise[1].

شرح نموذج آشير :

هو نموذج علّمي لتصميم التّعليم، تخطيط، تنفيذ، تقويم التّعليم و يؤكد على أنّ الوسائل التّعليمية جزء من نظام تعليمي متكامل.

[1] – ينظر: عبد حافظ محمد سلامة، تصميم الوسائل التعليمية و انتاجها لذوي الإحتجايات الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، ط2، الأردن، عمان، 2008م، ص:13.

1- خصائص المتعلمين :

أ- الخصائص العامة: العمر، الجنس، المرحلة الدراسية، الحالة الاجتماعية، الاقتصادية.

ب- الخصائص الخاصة :

- المتطلبات المسبقة الضرورية للدرس (معارف، مهارات، قيم).
- القدرات اللغوية و القرائية و الحسابية.
- المواقف من المادة الدراسية (تحيز - كره).

و تتمثل أهمية تحليل الخصائص في النقاط الآتية: اختيار المحتوى الدراسي- اختيار استراتيجيات (أنماط التعلم، السمعيون، البصريون، الماديون).

ج- صياغة الأهداف التعليمية: تحديد القدرات الّتي سيكتسبها المتعلمون بعد الانتهاء من التّعلم.

- معارف/ قدرات/ مهارات/ اتجاهات[1].

و هنا جدير بنا ذكر تصنيف بلوم للأهداف التّعليمية:

أ- الأهداف المعرفية :

و تشمل جميع الأهداف التي تعتمد على القدرة العقلية للمتعلّم، مثل التّعرف و التمييز و الوصف والشرح... .إلخ و يمكن ترتيب أنواع السلوك التي تنطوي تحت الأهداف المعرفية في عدة مستويات حسب درجتها من التعقيد، و ما تحتاجه من استجابات حركية من المتعلّم و يبدأ بأقلها تعقيدًا.

1- المعرفة.

2- الفهم.

3- التطبيق.

4- التحليل.

[1]- ينظر: عبد الله الفلقاوي، نموذج آشير لتصميم التعليم، مقال إلكتروني ،جامعة الكويت، 17 سبتمبر 2014 ص:13-15- 18.

5- التركيب.

6- التقييم.

ب- الأهداف الحركية :

و هي التي تعتمد أساسًا على القدرة العضلية مثل تعليم المهارات الحركية كالسياحة، و تشغيل الأجهزة، و تقسم هذه المجموعة إلى خمسة مستويات مندرجة هي: الإدراك، التهيؤ، الاستجابة الموجهة، التعويد، الأداء.

ج- الأهداف العاطفية (الوجدانية) :

و تشمل الاتجاهات و الميول و الآراء و تقوم على النواحي الانفعالية و تقسم هذه المجموعة إلى خمسة مستويات مندرجة هي (الاستقبال، التقسيم، التنظيم، تمثيل القيم و تجسيدها) إعطاء سمة شخصية[1].

انتقاء استراتيجيات التدريس و التّكنولوجيا و الوسائل و المواد التّعليمية :

أ- استراتيجيات قائمة على المعلّم: نشاطات يمارسها المعلم للتدريس يوضح مفهومًا بوساطة فيلم، فيديو، يحاضر، يعرض عمليًا كيفية تشغيل الحاسوب.

ب- استراتيجيات قائمة على المتعلّم: نشاطات يمارسها المتعلم في المواقف التعليمية، يجري تجربة، يبحث في الأنترنت، يناقش زملاءه.

و هنا عند انتقاء أنسب استراتيجيات التدريس لموضوع الدرس يجب مراعاة:

- الأهداف التعليمية.
- حاجات المتعلمين.
- أنماط تعلم المتعلّمين.
- إثارة اهتمام و دافعية المتعلمين.

[1]- ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص:123.

نأتي بعد ذلك إلى مرحلة استعمال التكنولوجيا و الوسائل التعلمية: و هنا كذلك توجد بعض الإرشادات الّتي يمكن أن يستعين بها المعلم مثل:

- مدى مناسبة المواد التعليمة للأهداف.
- مدى مناسبة المواد التعليمية للمتعلمين.
- تحديد تتابع استعمال المواد و الأجهزة.
- الإلمام بطريقة استعمال المواد و الأجهزة.
- حساب الزمن اللازم للاستعمال.
- تحضير البيئة التعليمة: أماكن جلوس مريحة للمتعلمين، تهوية مناسبة، إضاءة مناسبة... .إلخ.
- تهيئة المتعلمين (إعطاء فكرة عامة عن الدرس، إثارة و تحفيز المتعلمين، بيان أهمية دراسة الموضوع).

- طلب مشاركة المتعلمين :

أثبتت الدّراسات أن مشاركة المتعلمين الفعّالة في المواقف التّعليمية الناتجة عن تشجيعهم على الاستجابات الصّحيحة للمثيرات التّعليمية (مجردة، بصرية، مادية)، ثم تعزيز(مادي، معنوي) تلك الاستجابات (مجردة، بصرية، مادية... .) يجعل التّعلم أكثر فاعلّية.

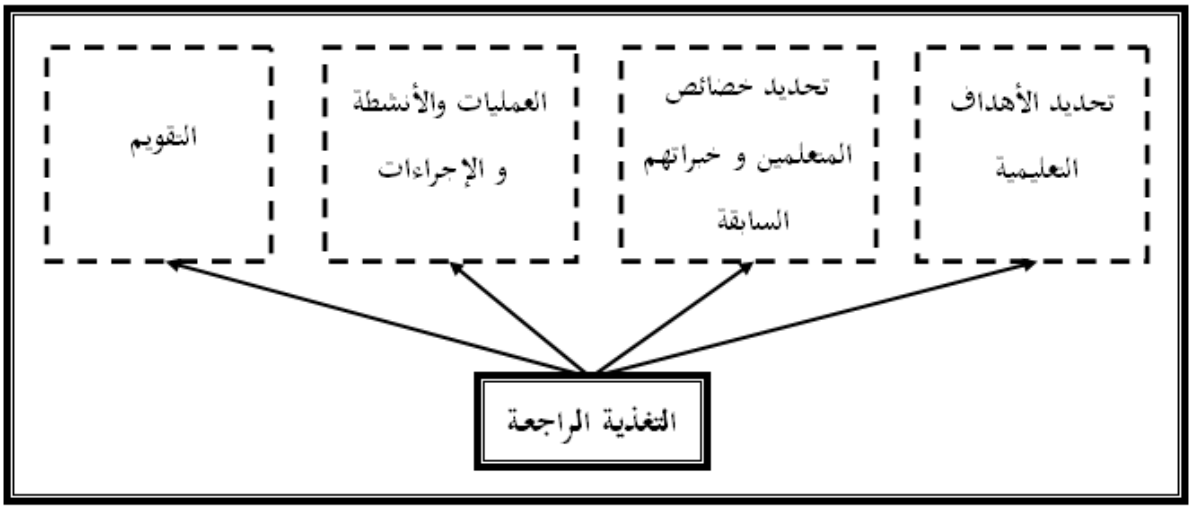
- التقويم و التنقيح :

الخطوة الأخيرة و ليست الخاتمة في نموذج آشير فهي نقطة بداية لدورة مستمرة في نموذج آشير النظامي. يعتبر التقويم أهم عناصر العملية التعليمة لتطوير جودة التّعليم.و هنا على المعلّم استخدام أدوات التقويم المختلفة الّتي تركز على التقويم الواقعي المعتمد على المهارات التّحليلية، و الإبداع و العمل التّعاوني، و تنمية مهارات الاتصال الشفوية و الكتابية، و قدرة التفكير التأملي و يقوم أداء (الوسائل و الطرق) هل كانت الوسائل التّعليمية فعّالة؟ هل ساعدتهم على تحقيق الأهداف التّعليمية؟ و لكي يتأكد من ذلك ممكن له أن يتبع بعض الأساليب لمعرفة مدى فعالية الوسائل التّعلمية و الطرق مثل مناقشة المتعلمين، مقابلات فردية مع المتعلمين، ملاحظة سلوك المتعلمين أثناء الحصة. و بعد هذا يأتي التنقيح (ماذا تفعل بنتائج التقويم و ماذا تعني لك)[1].

[1]- بتصرف: عبد الله الفلقاوي، نموذج آشور لتصميم التعليم، مقال سابق، ص: 80 - 83.

4- مهارة التقويم :

يعدّ التقويم أحد أهم أركان العملية التّعليمية و جزء لا يتجزأ منها و له مكانته الهامة في عمليات تصميم التدريس منذ بدايتها إلى غاية نهايتها و هو ما يعرف بالتغذية الراجعة و سنشير هنا إلى موقع التقويم في نموذج جلازر (Glaser) للتّعلم، و هو لا يختلف عن بقية النماذج، إلاّ أنّه يتميز ببساطته و وضوحه كما هو واضح في الخطاطةالآتية [1]:



خطاطة{ب1} {ف03}:(04): موقع التقويم في نموذج جلازر.

نلاحظ من خلال هذا النموذج أن عملية التقويم، عملية مستمرة متسلسلة.حيث تبين الخطأ في جميع المراحل الّتي يمر بها تصميم التّدريس، و بالتالي تجاوز هذه الأخطاء بالعودة إلى النقطة السابقة للتعديل، و من ثم السير إلى الأمام حتى نصل إلى التقويم الختامي.

حظي التقويم بتعريفات كثيرة و مستفيضة لتعدد الثقافات و الأطر المرجعية، إلا أن جوانب الالتقاء بينهما أكثر من الاختلاف و يمكن لنا عرض البعض منه :

[1] – ينظر: مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، دار غيداء للنشر و التوزيع، دط، عمان، 2008، ص13.

4-1/ تعريف التقويم : التقويم في اللّغة هو تقدير قيمة شيء معين كما يجوز أن يقال قيمت الشيء تقييما أي حددت قيمته.و هذا المعنى يختلف عن كلمة قومته" بمعنى التعديل أو الاستقامة "[1].

لقد وردت كلمة تقويم في القرآن الكريم في مواضيع عديدة منها و تدل على الاستقامة و حسن التكوين و دلالة الخلق مصداقًا لقوله تعالى في سورة التين " لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ". [الآية:04][2].

و المقصود من التقويم معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء أو المعنى عقب رحلة علمية أو زيارة ميدانية أو عمل أو مقابلة أو أي وجه من أوجه النشاط و ذلك بالنسبة لهدف معين و محدد سلفًا، و النشاط التّعليمي يتطلب أن نحكم عليه و نخضعه للتقويم لمعرفة ما حققه من أهداف، و معرفة نواحي القوة و القصور أو الإيجابيات و السّلبيات لتقليل عوامل القصور و تلافي السلبيات و زيادة عوامل النجاح و دعم الإيجابيات و السلبيات عند الشعور بالفشل أو وصول أنبائه أو اختلاط أحاسيسه، و استخدام مصطلح التقويم بمعنى التصويب و التصحيح و إزالة الإعوجاج قال الشاعر صالح بن عبد القدوس:

إِنَّ الغُصُوْنَ إِذَا قومتّها اعْتَدَلَتْ ❖ و لَنْ تَلِيْنَ إِذَا قومتها الخشبُ[3]

يتضح من خلال هذا التعريف أن للتقويم مرحلتين أساسيتين هما:[4]

– مرحلة التشخيص –	– مرحلة التقويم –
تعتمد على استخدام أدوات القياس المتنوعة بهدف جمع اليانات المناسبة حول ظاهرة موضوع التقويم، و إصدار الأحكام استنادا إلى نتائج القياس.	تعتمد على استخدام الأحكام الصادرة في مرحلة التقييم في اتخاذ قرارات حول السبل و الوسائل المناسبة لعلاج أوجه القصور و تذليل الصعوبات.

جدول{ب1}{ف03}:(05):مراحل التقويم

[1]– محمد بن نعجة، برابح خير الدين، القياس و التقويم في المجال الرياضي بين النظرية و التطبيق، دار نور للنشر و التوزيع، 2021م، ص:29.

[2]– سورة التين، الآية: 04

[3]– ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التّربوي للمعلمين و المعلمات، دار الأندلس للنشر و التوزيع، ط1، حائل، المملكة العربية السعودية،2004م،ص:25.

[4]– ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعال، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص:226.

نجد في الكثير من الأحيان خلطًا بين بعض المصطلحات في العملية التعلمية و اعتبارها مرادفات مثل (التقويم، التقييم، القياس، الاختبار، التقويم التّربوي، التقويم التعليمي) و فيما يلي سنوضح الفرق بين هذه المصطلحات.

–القياس :

أ) لغة : من قاس بمعنى قدّر نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدّره على مثاله[1].

ب) اصطلاحا : يقصد به جمع معلومات و ملاحظات كمية عن الظاهرة موضع القياس باستخدام الأدوات أو المقاييس المناسبة مثل الاختبارات و الاستبانات و بطاقات الملاحظة و مقاييس الميول و الاتجاهات. و يعرف القياس من الناحية الإحصائية بأنّه التقدير الكمي للأشياء أو المستويات، اعتمادا على أن شيء إذا وجد فإنّه يوجد بمقدار، و بالتالي يمكن قياسه.

–التقييم: هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضع التقييم، فإذا أخذنا تقييم تحصيل المتعلّم على سبيل المثال، فهو عملية إصدار حكم على ما يعرفه المتعلم استنادا إلى أدائه في أداة قياس مناسبة، و هي اختيار تحصيلي في هذه الحالة.

–التقويم: هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التقويم و الاستفادة من هذه الأحكام في اتخاذ قرارات مناسبة حول السبل و الوسائل التي يمكن اتباعها في علاج القصور و تلافي السلبيات و تذليل الصعوبات[2].

–الاختبار: للاختبار في مجال التّدريس تعريفات عديدة منها :

هو عملية منظمة تهدف إلى تحديد مستوى تحصيل المتّعلم في مادة دراسية معينة كان قد تعلمّها طريقة منظمة لقياس عينة من السلوك التّعليمي.

– الاختبار أداة قياس، فهي تسبقه و هي جزء أو خطوة من خطوات التقويم[3].

[1]– ينظر: مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، مرجع سابق ،ص16.

[2]– ينظر: عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التّدريس، مرجع سابق، ص: 166.

[3]– ينظر: : عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التّدريس، مرجع سابق ، ص:168.

العلاقة بين القياس و التقييم و التقويم ⟸ تقويم.

اختبار + إصدار الحكم على النتيجة ⟸ علاج الضعف[1].

-الفرق بين التقييم و التقويم :

من خلال التعاريف السّابقة يمكننا القول أنّ التقييم هو عملية الّتي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السّمة أو القدرة المقاسة و تكون نتائج التقييم كمية أو كيفية. أما التقويم فهو أعم و أشمل ويقصد به تقدير القيمة من حيث الكم و الكيف من أجل التحسين و التطوير، و الاهتمام بالإجراءات و الأساليب التي تؤثر في كل جوانبها و يتأثر بها.

-الفرق بين التقويم و القياس :

يرتبط مفهوم التقويم بمفهوم القياس إذ العلاقة بينهما قوية و مترابطة و مكملة لبعضها البعض. و لكن يوجد بعض الفروقات بينهما و هي :

1- القياس جزء من عملية التقويم، و معنى ذلك أن التقويم أعمّ و أشمل من القياس، و هو مستمر من بداية تحديد الأهداف حتى النهاية، إضافة إلى أنّه يصدرُ أحكامًا، لتوظيفها في اتخاذ القرارات المناسبة.

2- القياس عملية تسبق عملية التقويم، و لكنها تتلو عملية تحديد الأهداف.

3- الأرقام هي لغة القياس الوحيدة، بينما يسمح التقويم بلغة الكيف، إلى جانب لغة الكم.

4- يتم القياس بمعزل عن أية قياسات أخرى، بينما التقويم يزداد دقةً كلما كان هناك أكثر من قياس للخاصية المراد تقويمها.

5- يحاول القياس ضبط العوامل المحيطة بموضوع القياس، بينما التقويم يبحث في مدى تأثير هذه العوامل على الظاهرة[2].

[1]- ينظر: مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي و أدواته، مرجع سابق، ص:27.

[2]- ينظر: عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، مرجع سابق، ص:163.

– الفرق بين الاختبار و التقويم[1] :

الاختبار	التقويم
– يقيس جانب واحد هو الجانب المعرفي، فالاختبار التقويم يشمل جوانب المتعلم المختلفة. نوع محدد من المقاييس. – يقوم به المعلم الذي يضعه و يحدد زمانه و مكانه ثم يقوم بتصحيحه. – يستخدم لغة الكم الدرجات. – عملية قياسية لجانب معين. – الاختبار نوع من المقاييس يتكون من تعليمات و أسئلة. – يقوم به المعلم الذي يضعه و يحدد زمانه و مكانه ثم يقوم بتصحيحه.	– التقويم يشمل جوانب المتعلم المختلفة. – يشترك فيه كل من له علاقة بالعملية التعليمية. – يستخدم لغة الكم و الكيف. – عملية علاجية تشخص الحالة و توضح العلاج المناسب.

جدول{ب1}{ف03}:(06): الفرق بين الاختبار و

– تعريف التّقويم التّربوي: هو عملية منظمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات، و الّتي من خلالها يتم تقدير قيمة الأشياء، و إصدار حكم عن مدى تحقيق الأهداف التّربوية، أو أحد مكوناتها على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف، بهدف إصدار تدخلات تعليمية بقصد تعديل أو تطوير المنظومة التّربوية التعليمية و تقديم آثار المنهج في نمو المتعلمين[2].

– الفرق بين التّقويم التّربوي و التقويم التّعليمي :

يخلط الكثير من العاملين في ميدان التّعليم بين المصطلحين التقويم التّربوي Educational Evaluation و التقويم التّعليمي Instructional Evaluation حيث ينظرون إلى هذين المصطلحين على أنّهما مرادفان.

[1] – ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التّربوي بين المعلمين و المعلمات، مرجع سابق، ص:23.

[2] – ينظر: نفسه ، ص:26.

التقويم التربوي أعم من التقويم التّعليمي فالثاني جزء من الأوّل بل هو الجانب الإجرائي منه و إذا كان التقويم التربوي يعرف إجرائيا بأنّه، عملية منهجية تقوم على أساس عملية تستهدف الحكم بدقة و موضوعية على مدخلات و مخرجات أي نظام تربوي، فإن التقويم التّعليمي يُعرف بأنّه عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف: إصدار الحكم بدقة و موضوعية على مدخلات و عمليات و مخرجات أي نظام تعليمي، و تحديد مواطن القوة و القصور في كلّ منها و اتخاذ ما يلزم من قرارات و إجراءات لعلاج و إصلاح ما يتم تحديده من مواطن القصور.و هكذا يتضح أنّ الفارق بين التقويم التربوي و التقويم التعليمي هو فارق في درجة العمومية و الشّمول، بمعنى أن الفارق في الدرجة و ليس في النوع، إلا أن هذا الفرق لا يعني وجود فواصل قاطعة بينهما فالعلاقة وثيقة كعلاقة التّعليم بالتربية.

– نقاط التلاقي بين التقويم التّربوي و التقويم التّعليمي :

يلتقي التقويم التّربوي و التقويم التعليمي في بعض التقاط نذكر منها :

الأهمية و الهدف و الأساليب و الإجراءات و الوسائل و النظم، لكنه يختلف معه في المنهج أو بمعنى أكثر دقة عمومية المجال[1].

– مواصفات التّقويم الفعّال: هناك بعض المعايير الّتي يجب مراعاتها حتى يكون التقويم فعالاً و محققًا للغرض منه و منها :

1– التقويم الفعّال يهتم بالوسائل كما يهتم بالغايات: فالتقويم ليس غاية في حد ذاتها و إنّما وسيلة للحكم على الأشياء و على ما وراء تلك الأشياء من أو تلك النتائج من أسباب و دوافع و من المهم الاهتمام بمعرفة العوامل التي تؤدي إلى نتائج معينة سواء كانت عوامل سلبية أو عوامل إيجابية.

2– التقويم الفعال يتّصف بالشمول: أي أن يكون التقويم شاملًا لجميع جوانب الشخصية، و أنّ يتناول جميع أطراف العملية التّعليمية كالمتعلّم و المعلّم و المنهاج.

[1]– ينظر: عمار بن مزوق العنيبي، بحث عن التقويم المستمر، جامعلة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 16-07-2010م، ص:07.

3- التقويم عملية ديناميّة مستمرة : أي لابد أن يتم التقويم بطريقة منظمة و مثمرة و أن يشترك فيها كل الأفراد المعنيين، فهو عملية تعاونية و لا يأتي من طرف واحد، بل يتطلب التفاعل و تبادل الآراء باستمرار بين جميع الأطراف.

3- التقويم الفعّال يتصف بالتّنوع : بمعنى تنوع وسائل و أدوات التقويم المستخدمة و ذلك في ضوء الأهداف.

4- التقويم عملية إنسانية: بمعنى أن التقويم ليس وسيلة للعقاب وإنّما هو إتاحة الفرصة للفرد للتعرف على أفكاره و قدراته و اتجاهاته، ثم هو دليل على نتائج ما يبذله الفرد من جهد و عمل مع مراعاة الفروق الفردية، و بذلك فهو فرصة لتنمية العلاقات الانسانية و الاحترام بين الأفراد في مناخ علمي موضوعي بعيدًا عن الذّاتية و التسلط.

5- التقويم عملية اقتصادية: فيجب ألاّ يتحول التقويم إلى عبء اقتصادي على العملية التّعليمية سواء من حيث الوقت أو الجهد أو التكاليف[1].

كما أنّ هناك بعض الأمور الّتي من شأنها تحسين أساليب التقويم و هي :

- أن يركز المعلّم جهوده على تقويم أهداف التّعليم العامة، فلا يعتمد فقط على تلك التي يسهل قياسها.

- أن يطور اختباراته لتشمل فترة تعلم طويلة قد تمتد لسنة دراسية.

- أن يعدّ المتعلمين و يدربهم على الجلوس للامتحانات بمختلف أنواعها.

- على المعلّم أن يهدف للحصول على معلومات موثوقة عن المتعلم و معتمدًا عليها.

- عدم إهمال المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية التقويم و نستفيد منها في وضع صنع القرارات[2].

[1]- ينظر :ماجدة مصطفى السيد و آخرون، المناهج و مهارات التدريس، مرجع سابق، ص:214.

[2]- ينظر: فراس السيلتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط1، إربد، الأردن، 2015م، ص:419، 420.

– أنواع التقويم: يمكن أن يجري التقويم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج و على أساسه يصنف التقويم إلى تقويم مبدئي، تقويم تكويني، تقويم ختامي، تقويم تتبعي.

أولا: التقويم المبدئي: و يتم قبل البدء في تطبيق المنهج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، و أحيانا يسمى التقويم التمهيدي، فإذا كان التقويم للمتعلّم فما هو مستواه معرفيًا، و وجدانيًا، و مهاريًا؟

إنّ التقويم المبدئي يوفر معلومات هامّة عن هذا المستوى كما يساعد التقويم المبدئي في :

1- وضع المتعلّم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج.

2- معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية و المعلمين و الطلبة و غيرها.

ثانيا:التقويم التكويني أو البنائي :

«و يطلق عليه أيضا – التقويم البنائي أو الشّكلي أو المستمر و أحيانًا التطوري و يلعب دورا هاما في العملية التعليمية، لما يوفره من تغذية راجعة لكل من المعلّم و المتعلّم و مخططي المناهج و البرامج التعليمية، و يجري التقويم التكويني في فترات مختلفة في أثناء تطبيق المنهج أو البرنامج التعليمي»[1].

ثالثا : التقويم الختامي (النهائي):« يعدّ أكثر أنواع التقويم شيوعًا بين المعلّمين، فهم يستخدمونه باستمرار لتقييم تحصيل تلاميذهم كأفراد و كجماعة و لاشك أن معرفة المتعلمين أنفسهم بمستوى تحصيلهم و بنتائج جهدهم تعتبر من أهم دوافع التّعلم، و من أنجح أساليب التعزيز الّتي تستخدم لدفع المتعلّمين للتقدّم خاصة إذا كان الهدف من هذا التقويم هو تحديد مستويات التلاميذ لتوزيعهم للتعليم المناسبة لقدراتهم فمنهم من يوجه إلى التعليم الفني أو إلى التعليم الأكاديمي، و منهم من يوجه

[1]– محمد السيد علي، اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، 2011م، عمان، الأردن، ص:372.

إلى تعليم نظري أو تعليم عملي... .و هكذا أي أن التقويم يفيد في التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين»[1].

رابعا : التقويم التتبعي: «يجري هذا النوع من القويم عن طريق كواصلة متابعة المتعلّم بعد التخرج حيث يوفر تغذية راجعة عن آثار المنهج المستقبلية الخاصة بفاعلية المتعلّم في العمل و تعامله مع نشاطات الحياة، و مجابهة مشكلاته»[2].

– أهمية التقويم في المجال التربوي : تنبع أهمية التقويم التربوية فيما يلي :

1-يساعد التقويم التربوي في بيان ما تحقق من أهداف تعليمية تربوية.

2-يعتبر التقويم أداة مهمة للحكم على مدى فاعلية أسلوب التعليم.

3-يستخدم التقويم في مجال التشخيص، و العلاج للمشكلات التعليمية.

– الهدف من تقويم المتعلم: لتقويم المتعلم عدة أهداف لعل أبرزها :

– تحديد مدى و سرعة نمو المتعلم نحو بلوغ الأغراض أو الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

– تشخيص نواحي القوة و الضعف في عملية التعلم، مما يساعد المتعلم على الاستمرار أو التعديل في طريقته و تخطيط عمله و ما يصحب ذلك من نشاط تعليمي حتى تتحقق النتائج المرغوبة.

– مساعدة المتعلّم على فهم نفسه، من حيث التحصيل و مدى إمكانيته حتى يتسنى له و للمدرسة كشف نواحي ضعفه و قوته، مما يساعد على توجيه عملية تعلمه و نموه الفردي.

– مساعدة أولياء الأمور على فهم أبنائهم من حيث نموهم وميولهم و إمكانيتهم المحتملة من ناحية التحصيل و القدرة على التعلم[3].

و هنا يجب أن نشير إلى نقطة مهمة و هي أنه إذا أراد المعلّم تقويم تدرسيه تقويما كاملًا فعليه أن لا يقتصر على تقويم نمو المتعلمين فقط بل عليه تقويم عمله كذلك و ذلك من خلال :

---

[1]- مصطفى السيد و آخرون، المناهج و مهارات التدريس، الدار العربية للنشر و التوزيع، دط، القاهرة، 2010-1011، ص:212.

[2]- محمد السيد علي، اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، ص:373.

[3]- ينظر: رشدي لبيب و آخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 1983، ص:160.

– **تقويم المعلّم لعمله:** إنّ الغرض الأساسي من تقويم المعلّم لعمله هو إدراك مدى نشاطه في عملياته التّعليمية داخل الفصل و المدرسة و خارجها، و تشخيص النقص فيها لمحاولة إصلاح نفسه و تحقيق هدف أسمى.

و يمكن للمعلّم أن يقوم نفسه باستعمال استفتاء ذاتي أي يجيب عليه بنفسه و يضع أسئلة بحيث تشمل على الميادين التالية :

1- المفهوم الكامل لأغراض التربية من حيث أنّها تهدف إلى نمو المتعلمين و تكون السلوك المرغوب فيه :

– إذا كانت المادة التعليمية، مصدر هذه الأغراض، أو أنها وسيلة لتحقيقها.

2- إثارة اهتمام المتعلمين من حيث :

– وضوح الأغراض في عقول المتعلمين و إقبالهم التلقائي على الدروس نتيجة لذلك.

– تكييف مواقف التعلم لتلائم ميول و حاجات و قدرات المتعلمين.

– إشراك المتعلمين الفعال في تخطيط الوحدات و العمل اليومي.

3- قيام العمل في الفصل على نشاط المتعلمين بدلًا من الإلقاء و التسميع:

– التعاون بين المعلم و المتعلم.

– ينظم العمل حول المشكلات أو مواضيع ذات أهمية بالنسبة للمتعلّم.

– إشراك المتعلم في تخطيط أعمالهم بدلًا من تنفيذ ما يطلبه المعلّم.

– نظرة المتعلم للمعلّم كمرشد و موجه، أم كشخص ذو سلطة.

4- التمكن من خلق جو ديمقراطي للتدريس في الفصل من حيث :

– اتباع الوسائل الديمقراطية في نشاط الفصل.

– شعور المتعلمين بالمسؤولية و تحملهم إياها.

– وجود المواقف الملائمة لنمو المتعلمين من ناحية القيادة.

– التمكن من تقويم المتعلمين تقويما كاملًا صحيحًا.

– استعمال وسائل التقويم الصحيحة.

– مساعدة التقويم على الفهم الكامل للمتعلم.

– التمكن من العمل التعاوني مع المتعلمين

– التعاون مع المدرسة.

– الاشتراك الفعال في المدرسة.

– تحمل المسؤولية في القيام بالأعمال المدرسي[1].

إضافة إلى ذلك فإن عملية تقويم المعلم لنفسه تزوده بمعلومات حول مدى كفايته في التدريس، و كفايته في تحديد الأهداف، و اختيار الوسائل و الطرق المناسبة للتدريس، و مدى إثارته للدافعية. و ترغيب المتعلمين في الدراسة و حثهم على استخدام مهارة التفكير الإبداعي و الناقد و جعل العملية التعلمية شراكة بينه وبين المتعلمين، و هنا يجد الإشارة إلى أنه يمكن للمعلم أن يقدم هذا الاستفتاء إلى المدير أو المفتش ليرى رأيهم في عمله و يستفيد من خبرتهم.

– أدوات التقويم :

يقصد بها وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب مثل الاختبارات الشفوية و الكتابية و العلمية و الواجبات المنزلية و ملاحظات المعلمين.

و من بين الأدوات نذكر: – قائمة الرصد check list **–** سلم التقدير rating scale - سلم التقدير اللفظي verbal rating scale/Rrubric - سجل وصف سير التعلم log learning.

– السجل القصصي anecdotal record ، – الملاحظة Note ، – المقابلة الشخصية، personal interview، – دراسة الحالة Situation study ، – التقارير الذاتية Self- reporting ،– الاختباراتTests ، – الاستبيان Questionnaire، – السجل التراكمي Cumulative record، – تقارير المعلمين reports teachers، –سلالم الاتجاهات.Staircases trends،

– استراتيجيات التقويم Assessment strategies.

[1] – ينظر: رشدي لبيب و آخرون، الأسس العامة للتدريس، مرجع سابق، ص:182، 183.

1- التقويم المعتمد على الأداء.

2- استراتيجية الورقة و القلم.

3- استراتيجية الملاحظة.

4- استراتيجية التواصل.

5- استراتيجية مراجعة الذات.

6- استراتيجيات التسجيل[1].

5- النّماذج الأجنبية للتّعليم الفعّال: تتفاوت تصورات المنظرين للتّدريس في شرحهم و تنظيمهم لعناصره أو مهاراته، و من ثم تختلف النمّاذج الّتي يضعونها لتصور أبعاد التدريس المختلفة وفقًا لتصوراتهم.

«تعدُّ النمّاذج تمثيلاً نظريًا للواقع، تلخص معلومات أو بيانات، أو ظواهر أو عمليات، و تكون عاملًا مساعدًا على الفهم، كما تساعد على إدراك العلاقات المهمّة في هذا الواقع، و على التحكم فيها، من ثم التنبؤ بغيرها»[2].

توجد الكثير من نماذج التّدريس العالميّة و العربية و سوف نعرض أمثلة لأشهر النّماذج على المستويين العالمي و العربي، لأن المجال لا يتسع لذكرها و تحليلها كلّها و هذه النّماذج هي :

1-نماذج من تقسيمات مراحل عملية التّدريس على المستوى العالمي :

1-1- نموذج ديك و كاري : تعدّ الأهداف التّدريسية نقطة البداية في عملية التّدريس، ثم يعقبها تحليل المادة التّعليمية بغية تحديد أوجه التّعلم المختلفة من معرفية إلى وجدانية إلى مهارية، و كذلك تحديد السلوكات و الخصائص القبلية للمتعلمين من خلال القياس و التّقويم القبلي، إذ على ضوئهما يتم صياغة الأهداف السلوكيّة التي يسعى المتعلمون لتحقيقها.

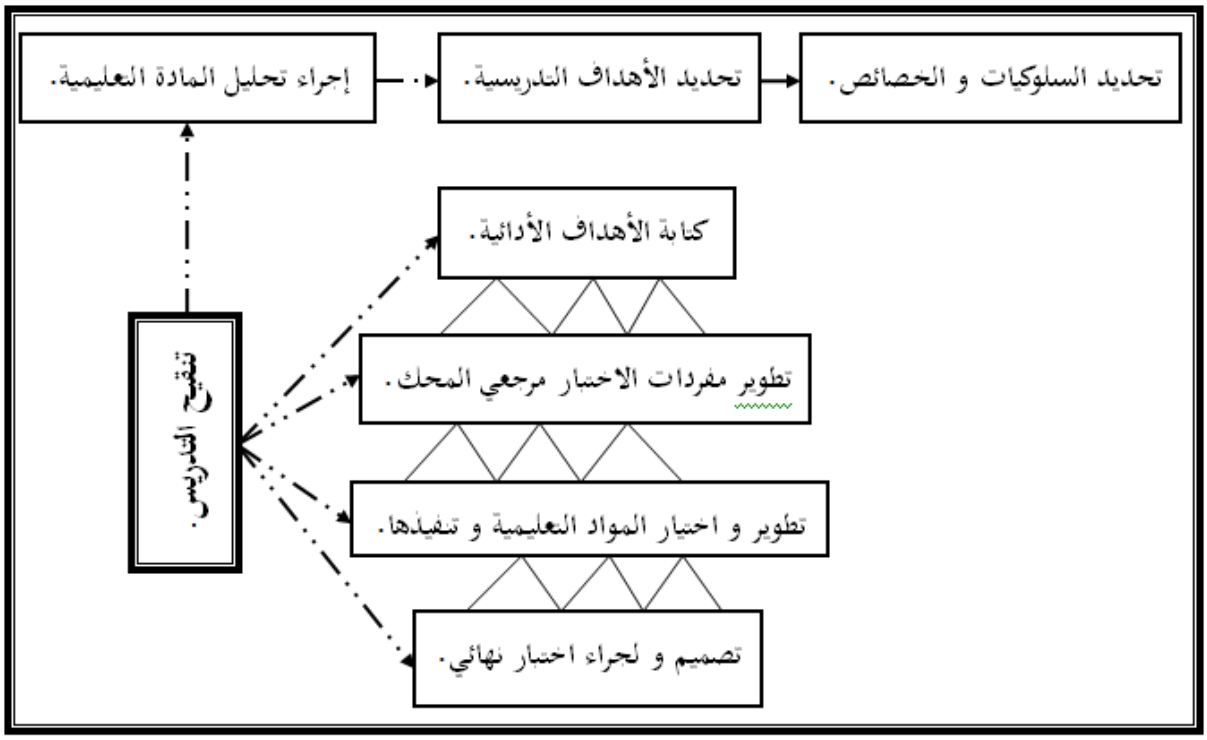
[1]- ينظر:مصطفلى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، مرجع سابق، ص: 123.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، مرجع سابق، ص: 107.

يقوم هذا النمّوذج على فكرة التّعلم من أجل التّمكن لبلوم، إذ يهتم بمبدأ التّعليم و التّعلم الفردي، فعلى كلّ متعلّم بلوغ الهدف التدريسي المرجو تحقيقه عبر الاعتماد على اختبارات مرجعية المحك (Criterien-referenced)

يعتمد هذا النّموذج على استراتيجيات التّعليم الفردي الّتي تتيح لكلّ متعلم إتقان نتائج التّعلم التي تنص عليها الأهداف. و يولي هذا النّموذج في التّقسيم التقويم البنائي أو التكويني أهمية كبرى إذ أن هذا النّمط من التقويم يزود المتعلم بالمعلومات الكافية عن التقدم الحاصل على طريق الأهداف المقررة للمقرر ككل. كما أن التقويم البنائي أو التكويني يزود المعلم بالتغذية الراجعة الكافية للحكم على مدى فعالية استراتيجياته المتبعة في عملية التدريس و إمكانية تنقيح و تعديل مسارات التدريس التي يسلكها على ضوء المعلومات الواردة.

و الشكل الموالي يوضح النموذج[1]



خطاطة{ب1} {ف02}:(05) : نموذج ديك وكاري Dick§cary لتطوير منظومة

[1] – ينظر: سهيلة محسن الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص: 78،77.

1-2- نموذج ونج و رولرسون: (wrong§Raulerson) :

قدّم كل من ونج و روسلون نموذجًا لمنظومة التّدريس، يبدأ بتحديد الأهداف التّدريسية، إذ تعدّ الأهداف التّدريسية الخطوة الأولى في عملية التّدريس تشتق من مصادر متعددة هي :

- المنهج.

-السياسة المدرسيّة.

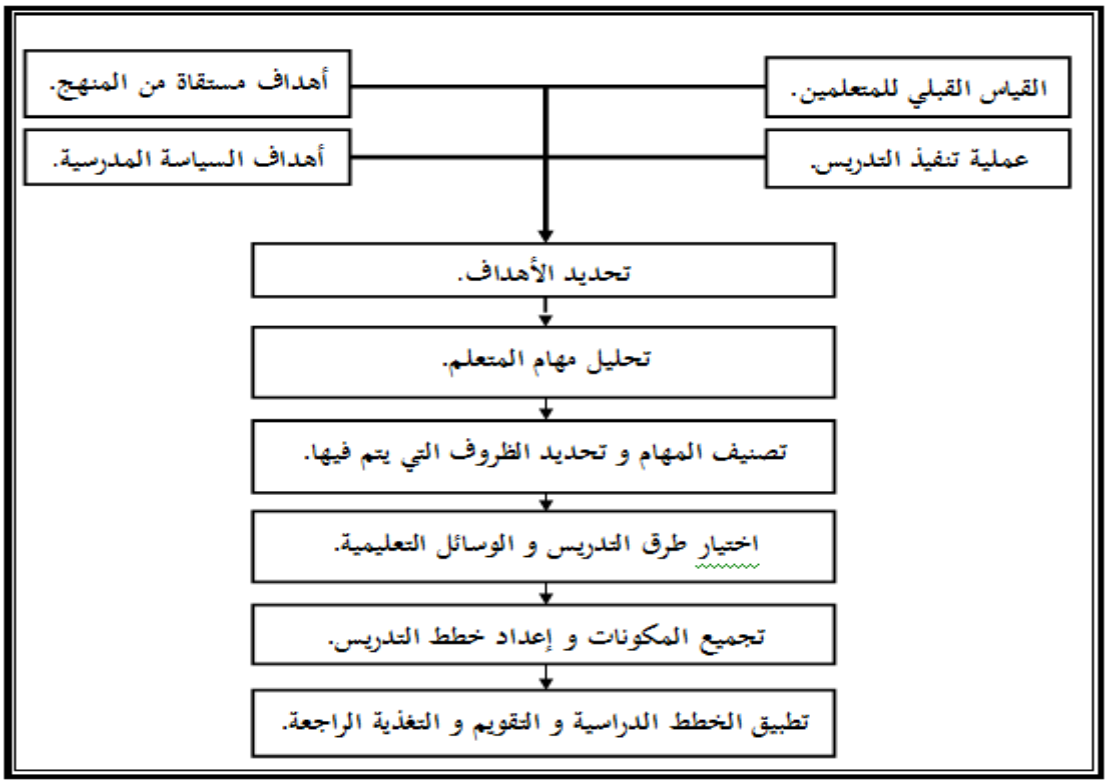
-المعرفة القبلية للمتعلمين، القياس القبلي... .).

و على ضوء الأهداف الموضوعية يتم تحليل مهام التّعلم، إذ نحلّل المهمّة المراد تعلّمها إلى مكوّناتها. مهام بسيطة على صورة مثير، استجابة.

ثم ترتيبها ترتيبًا هرميًا يبدأ بأبسط المهام و ينتهي بأكثرها تعقيدًا. إنّ تعلم المهام يرتبط بتدعيم الأداء السّليم للمتعلّم، ثم الارتقاء في تعلّم المهام التي تليها في الترتيب الهرمي. و لكي تعلم المهام يتم إعداد خطط التّدريس و اختيار طرق التّدريس و الوسائل التعليمية التي تسهم في إنجاز تعلم تلك المهارات.

و يعدّ التّقويم و القياس ركنًا أساسيًا في هذا النّموذج، إذ يتم قياس مدى تقدم المتّعلم في كلّ مهمّةٍ وصولًا إلى تعلم المهمة الأساس، و بذلك توفر التّغذية الراجعة للمتعلم في المراحل المختلفة لتعليم المهمة ليتمكن من تعديل و تطوير أدائه بشكل مستمر، الشكل الموالي يوضح هذا النموذج[1].

[1]- ينظر: سهيلة محسن الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص:70،71.



خطاطة {ب1}{ف02}:(06): نموذج ونج ورولرسون wrong§Raulerson لمنظومة

و منه يمكن لنا تلخيص إجراءات هذا النّموذج في النقاط الآتية :

– **الاعتماد على التّخطيط:** على المعلّم أن يكيف أهداف التّدريس بطريقة مدروسة مسبقًا بحيث يربط تلك الأهداف بمتغيرات كلّ من المنهاج، خصائص المتّعلمين.

– **التّنفيذ الجيد للدّرس:** يجب على المعلّم أن يختار استراتيجيات تدريس تضمن تعلمًا فعالاً.

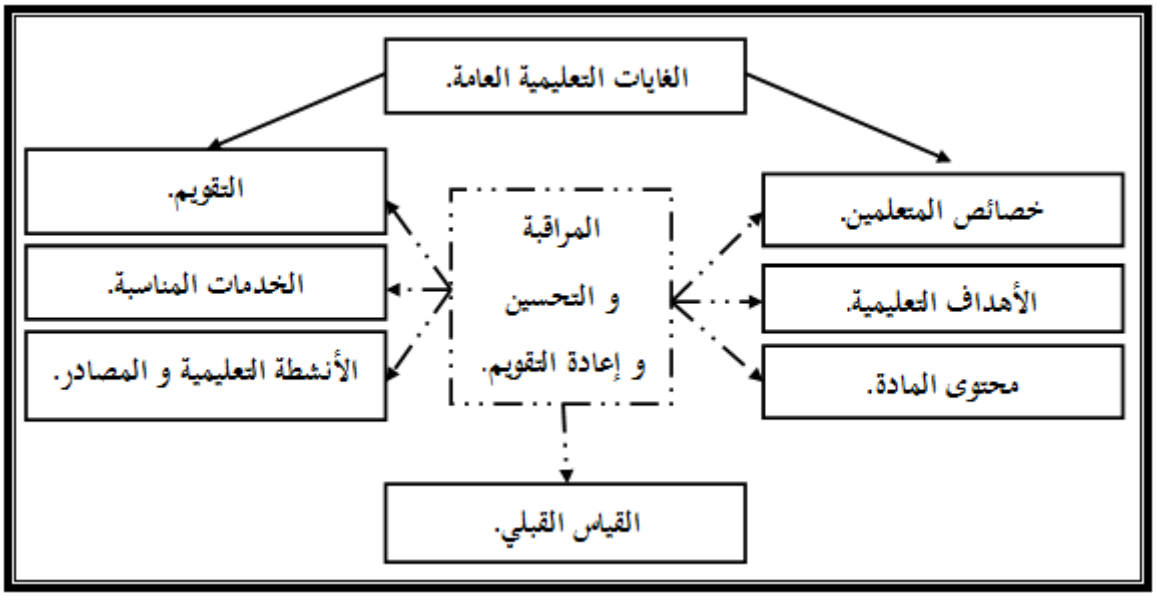
– **التّقويم الناجع:** بحيث يسعى المعلّم إلى قياس أداء المتعلّمين لمعرفة مدى تقدمهم و تحديد مواطن الضعف لديهم.

1–3– نموذج كمب: (جيرولد كامب) :

قدّم كمب نموذجا دائريا حول تصميم التّعليم ينطلق أولاً من تحديد الغايات التّعليمية العامة ثم النّظر إلى خصائص المتّعلمين و على إثرها يتم صياغة الأهداف التّعليمية، حيث يحلّل المعلّم محتوى المادة الدّراسية للوقوف على الأهداف المعرفية المهاريّة، و الاتجاهات و كخطوة هامة يقوم بقياس قبلي للتعرف على المكتسبات القبيلة للمتعلم و مقارنتها مع النتائج بعد عملية التّدريس، كما يحدد

الأنشطة و الوسائل التّعليمية السائدة، و تأتي عملية التّقويم على مدى تحقيق الأهداف التّعليمية و على إثرها تتم عملية المراجعة و التحسين و إعادة التّقويم.

الشكل الموالي يوضح التدريس عند كمب[1].



خطاطة{ب1} {ف02}:(07): التدريس عند

2- النّماذج العربيّة للتّعليم الفعّال :

تعدّ النمّاذج السابقة من أشهر النمّاذج الأجنبية في تصميم التدريس،و هذا لا يعني أن البيئة العربية تفتقر إلى مثل هذه النّماذج بل توجد محاولات كثيرة في تصميم التدريس نذكر منها :

- نموذج زياد حمدان.
- نموذج جابر عبد الحميد
- نموذج عبد الحميد زيتون.

[1]- ينظر: حسن حسين زيتون، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، ط1، 2001م، ص:82.

هنا سوف يقتصر عرضنا على ثلاثة نماذج فقط و هي :

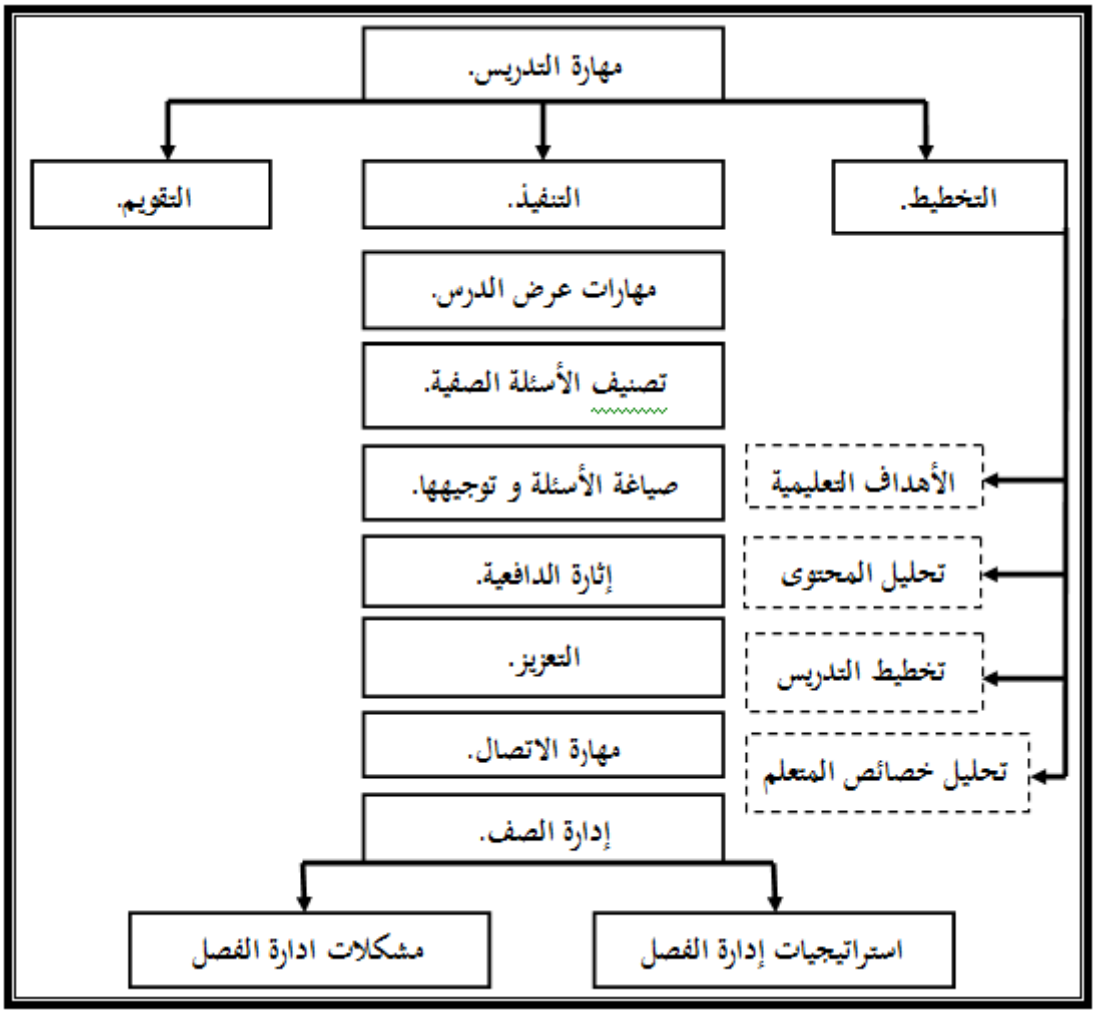
2-1- نموذج جابر عبد الحميد و رفيقاه 1989 :

قسّم جابر عبد الحميد و رفيقاه 1989 عملية التّدريس إلى ثلاث مهارات أساسية و هي :

- ❖ التّخطيط.
- ❖ التّنفيذ.
- ❖ التّقويم.

و كلّ مهارة تتضمن عددًا من المهاراتِ الفرعية فمهارة التّخطيط ضمت (الأهداف التّعليمية، تحليل المحتوى و تنظيم التتابع، تحليل خصائص المتعلم، تخطيط الدرس... .) أما مهارة التنفيذ فضمن ما يلي: (مهارات عرض الدّرس، تصنيف الأسئلة الصّفية، صياغة الأسئلة و توجيهها، استثارة الدّافعية، التعزيز، مهارات الاتّصال و التّعامل الانساني، استراتيجيات إدارة الفصل، مشكلات إدارة الصف....) و أخيرا مهارة التّقويم، الشكل الموالي يوضح ذلك.[1]

[1]- ينظر :سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص:56،57.



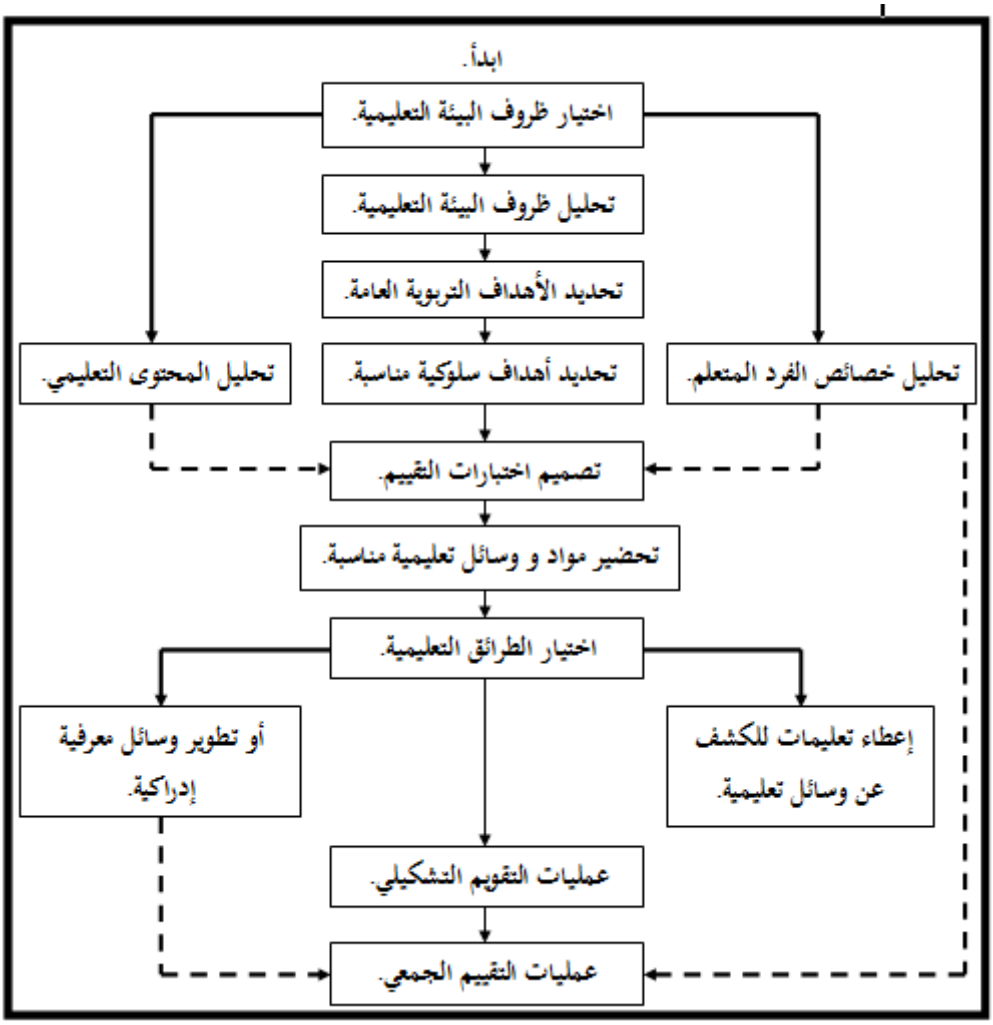
خطاطة{ب1 }{ف02}:(08):منظومة التدريس من وجهة نظر جابر و

ركز جابر عبد الحميد و رفيقاه في النّموذج المقترح على مهارة التّنفيذ الّتي يجب أن تخللها عدة إجراءات كإثارة الدّافعية و التّعزيز و حسن إدارة الصف بغية تحقيق تواصل فعّال يجعل المعلّم يتحرى مدى و صوله للأهداف المسطرة.

2-2- نموذج أفنان نظيرة دروزة (1993) :

طورت دروزة نموذجا يبدأ باختيار المادّة التّعليمية في ضوء التّحليل القائم لتصميم التّدريس لكلّ من الظروف البيئية و الأهداف التربوية العامة، و بناء على تحليل خصائص المتعلّم و المحتوى التّعليمي يتم تحديد الأهداف السلوكية ثم تصميم اختبارات التقييم القبلية، و تحضير الوسائل التّعليمية، و اختيار طرائق التعليم، ثم يأتي التقويم التشكيلي أو البنائي ليقدم مؤشرات على نحو تقدم المتعلّم،

و الّتي تقدم تغذية راجعة يعاد على ضوئها تعديل مكونات النّظام ثم يأتي التقييم الإجمالي ليقدم مؤشرات حول كفاءة المنظومة ككل[1].



خطاطة {ب1}{ف2}:(09):نموذج دروزة (1993) لمنظومة

اهتمت دروزة في نموذجها بعملية التّقويم كأداة تمكن المعلّم من تمحيص السلوكات و الأهداف المرغوب فيها و الّتي تسمح أيضا ببناء تصور للتعديلات التي يفترض أن يجريها المعلّم لتدارك الثغرات و تجاوز الصعوبات المسجّلة.

[1]- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، مرجع سابق، ص:134.

2-3- نموذّج عبد الحميد زيتون 2000 :

طوّر كمال عبد الحميد زيتون نموذجه من خلال نقده النمّاذج المقترحة و نماذج أخرى سواء الأجنبية أو العربية و لكنّه يبقى نموذجا مستقى من النماذج التّدريسية الأخرى و يرى أنه يتناسب أكثر مع البيئة العربية و يتفق مع واقع التدريس في مدارسنا و على حدود إمكانياتنا.

يمكن تحليل النموذج المقترح بشيء من التّفصيل لتوضيح عملية التدريس على النحو التالي :

أولًا: مهارات ما قبل التّدريس: و تعني المهارات الّتي ينبغي على المعلّم الإلمام بها، و تنفيذها قبل القيام بالتّدريس، و دخوله الفعلي في الموقف التّدريسي، و من أهم المهارات التي يحتاجها المعلّم قبل التدريس ما يلي :

1- صياغة الأهداف التّدريسية السلوكيّة.

2- تحليل المحتوى التّعليمي.

3- تنظيم بيئة الصّف الدراسي.

4- اختيار مدخل التّدريس، نموذج التّدريس، طرق التدريس، استراتيجية التدريس.

5- اختيار الوسائل التّعليمية.

6- تخطيط التدريس.

ثانيًا: مهارات أثناء التّدريس: و تعني مجموعة المهارات التي يحتاجها المعلّم في الموقف التّدريسي الفعلي، و ترتبط هذه المهارات بتنفيذ الدّرس، و من أهم المهارات التي يحتاجها المعلم أثناء التّدريس ما يلي :

1- تحسين الاتّصال مع الطلاب.

2- جذب انتباه الطلاب.

3- إثارة دافعية الطلاب.

4- توجيه التعزيز.

5- فن طرح الأسئلة.

6- إدارة الصّف الدّراسي.

ثالثًا: مهارات بعد التّدريس: و تعني المهارات التي يمارسها المعلّم للتحقق من تحقيق عملية التدريس للأهداف التدريسية المنشودة، و هي تشمل مهارات التقويم.

و من بين مميزات نموذج كمال زيتون:

1- أنّه اعتبر عملية التدريس عملية تفاعلية.

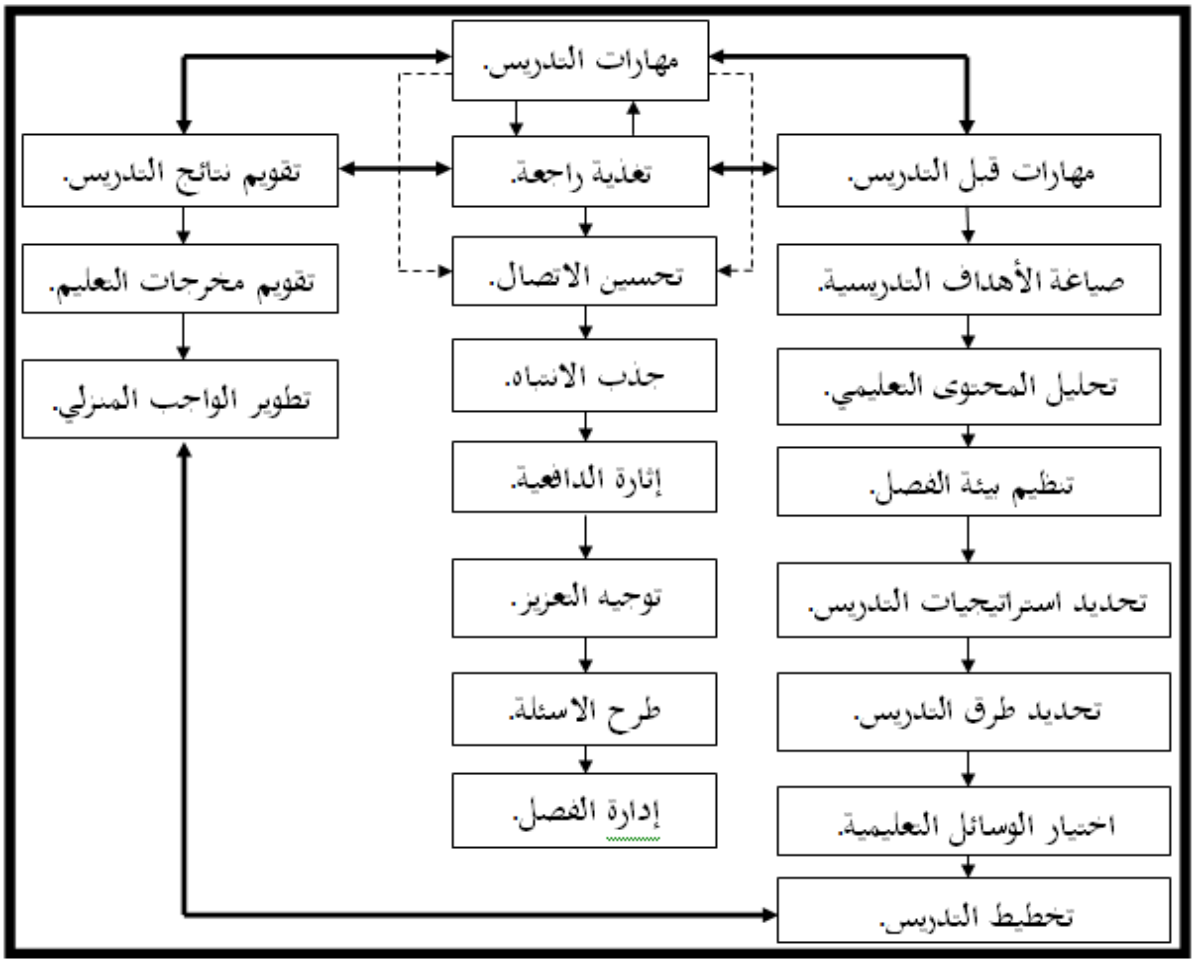
2- يتفق مع نظم التعليم في الدول العربية، و هي النظم المركزية.

3- ركز هذا النمّوذج على مهارات التدريس، (قبل، أثناء، و بعد.)

4- أوضح دور البيئة الصفية و المدرسيّة و المجتمعية في العملية التدريسية.

5- اهتم بالمخرجات (تقويم نتائج التدريس).

الشكل الموالي يوضح عملية التدريس عند كمال عبد الحميد زيتون:[1]



خطاطة{ب1 }{ف02}:(10): نموذج التدريس عند كمال عبد الحميد

[1]- ينظر :كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه مهاراته، مرجع سابق ، ص:150.

تحليل النمّاذج السابقة:

من خلال عرضنا للنّماذج التّدريس السّابقة نلتمس الاتفاق الكبير و الاختلاف الجزئي في مكوناتها:

– صمّمت معظم النّماذج انطلاقا من مدخل النّظم في التّدريس حيث اشتركت في عدّة إجراءات و خطوات نذكر منها :

– انتقاء استراتيجيات التّدريس، و اختيار الوسائل التّعليمية، و مهارات التّنفيذ (التّعزيز، الدّافعية...).

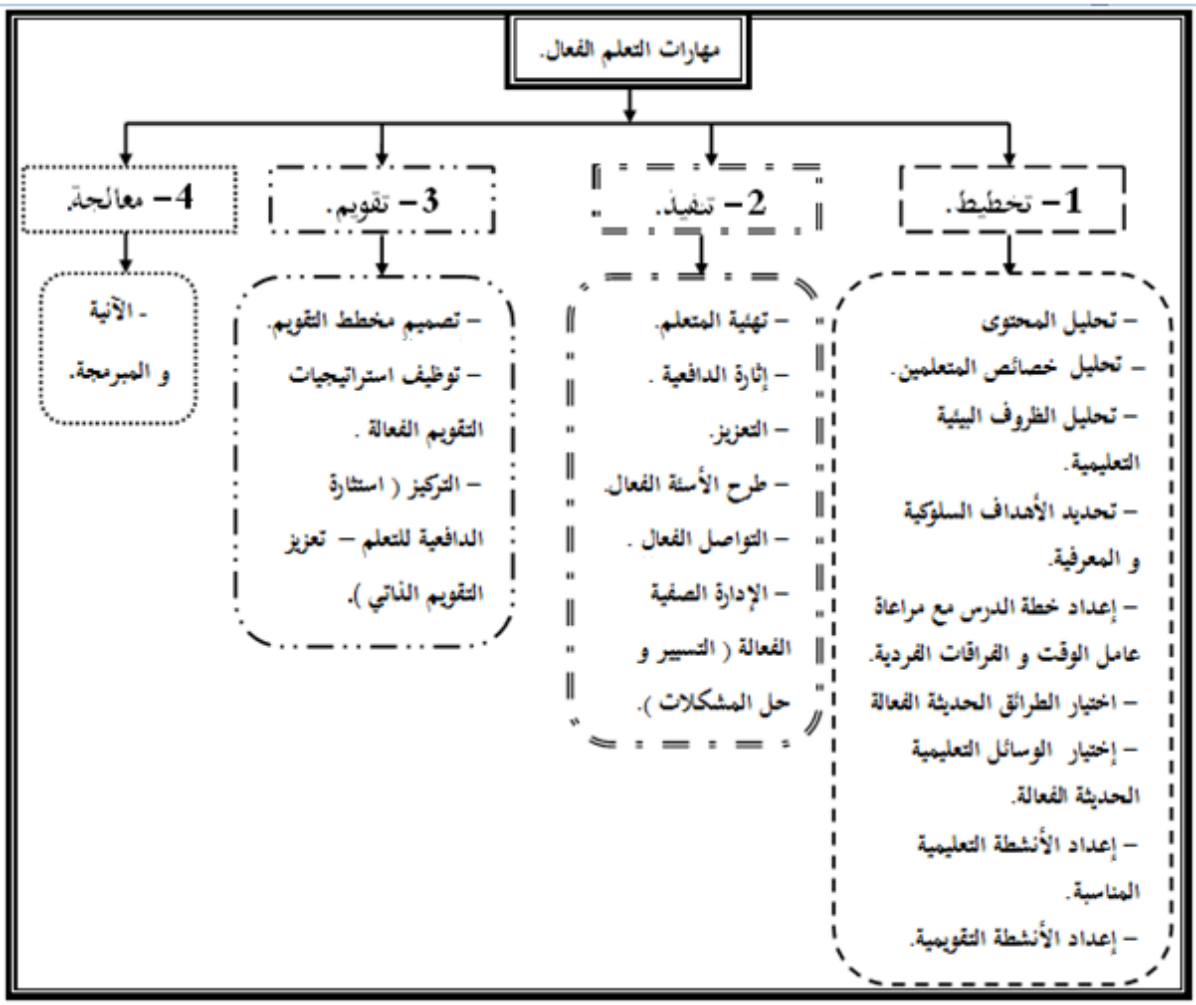
– انطلقت معظم النمّاذج من فكرة تفريد التّعلم أي الأخذ بالاعتبار خصائص و قدرات كلّ متعلّم على حدى، و هذا ما نلّمسه من اشتراك جميع النمّاذج في تحليل خصائص المتعلمين كي تبنى الأهداف متلائمة مع تلك الخصائص، في المقابل أهملت الجانب التّشاركي التّفاعلي بين المتعلمين الذي يسمح بتنمية مهارات التّواصل و التّفكير و التّعاون و الإبداع.

– لوحظ على تلك النّماذج أنها تتطرق إلى مفاهيم ترتبط بالتّعليم الفعّال كعنصر المتّعة و التشويق الّذي يساهم كثيرا في إثارة الدافعية لدى المتعلّمين.

– بالرغم من أن النمّاذج المذكرة قد نوهت باستخدام الوسائل التّعليمية و طرائق التّدريس إلا أنها لم تشر إلى ضرورة التّنويع في الوسائل التّعليمية.

– ما يلاحظ على نموذج ديك وكاري أنه رغم تركيزه على إجراءات فعّالة من بداية العملية التّعليمية (تحديد الأهداف العامة و المتطلبات السلوكية و خصائص المتعلّم) إلى نهايته (تطبيق تقويم تكويني بهدف التّحسين و التطوير) إلا أنه لم يتطرق إلى مفهوم التّعلم التعاوني مهملا بذلك الجانب التشاركي التفاعلي بين المتعلمين فإجراءات هذا النّموذج تهدف أساسًا إلى تحقيق تعلم ذاتي.

7- نموذج إجرائي من إعداد الباحثة: قابل للتعديل و المناقشة :



خطاطة{ب1 }{ف02}:(11):نموذج إجرائي حول منظومة

شرح النموذج: انطلاقا من عرض النماذج الأجنبية و العربية السّابقة اتضحت لنا رؤية في تقديم تصور لعملية التدريس، و الّذي حاولنا من خلاله التركيز على المهارات الأساسية التي من خلالها يمكننا تحقيق تعلم فعّال .قمنا بتقسيم مهارات التّدريس إلى أربع مهارات أساسية بدلاً من ثلاث مهارات كما هي موجودة في النّماذج السّابقة كما قمنا بتحديد العناصر الأساسية لكلّ مهارة لبلوغ الأهداف المنشودة بفاعلية و كفاية.

1-مهارة التخطيط: تعدّ مهارة التخطيط من أهم المهارات الّتي على المعلّم أن يولي لها أهمية بالغة من أجل إنجاح العملية التّعليمية.

يعرف التّخطيط الدّراسي على أنّه عملية تصور و تدبر مسبق تتطلب تفكيرا واعيا بكيفية تنفيذ عملية التّعليم و التعلم، التي سيقوم بها المعلّم بشكل منظم و مرسوم و هادف خلال فصل أو وحدة دراسية أو حصة دراسية وهنا حاولنا تقديم بعض من العناصر المهمة و الّتي لها علاقات متداخلة و متبادلة فيما بينها من أجل تفعيلها و من بين العناصر الّتي ركزنا عليها هي :

– تحليل المحتوي (من المهم ان يضع المعلّم في تحليل المحتوى ما يراه ضروريا لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها و يساعده على حسن توجيه الدرس و تنفيذه).

– **مراعاة خصائص بيئة المتعلمين:** و هنا على المعلّم مراعاة البيئة أو محيط المتعلّمين و اختيار ما يناسبهم و ما يتوافق مع بيئتهم.

– تحديد الأهداف السلوكيّة و المعرفيّة.

– إعداد خطة الدرس مع مراعاة عامل الوقت و الفروقات الفردية.

– **اختيار الطرائق الحديثة الفعّالة** :(ونقصد هنا الابتعاد عن الطرق التقليدية و محاولة البحث عن طرق تعليمية حديثة تساعد المتعلّم على التفاعل و المشاركة في العملية التعليمية و تنشيط الحصة التعليمية)

– **اختيار الوسائل التعليمية الحديثة الفعّالة** (أي على المعلمّ اختيار الوسيلة الّتي يراها مناسبة و التي تخدم موضوع الحصة).

– **إعداد الأنشطة التقويمية:** فكثير من المعلّمين يهملون هذا العنصر رغم أهميته من خلال بحثهم عن الأنشطة التقويمة داخل الفصل الدراسي، و هذا طبعا ما يضيع الوقت كما قد يقع اختيارهم على أنشطة لا تخدم الهدف المبتغى .

2–مهارة التنفيذ: حاولنا من خلال هذه المهارة التركيز على بعض من النقاط و الّتي من الممكن أن تكون نقاط مهمة.

– **تهيئة المتعلّم** : للتهيئة الذهنية دور مهم في زيادة دافعية المتعلمين نحو التّعلم .

– **طرح الأسئلة (الفعالة)**: للأسئلة الهادفة و الفعالة دور مهم في نجاح الموقف التعليمي لذا على المعلم أن يحسن اختيار الأسئلة للوصول إلى الأهداف المسطرة .

–**الإدارة الصفية** : على المعلّم أن يكون قائدا متميزا و له القدرة على التحكم في الصف و انضباط المتعلّمين .

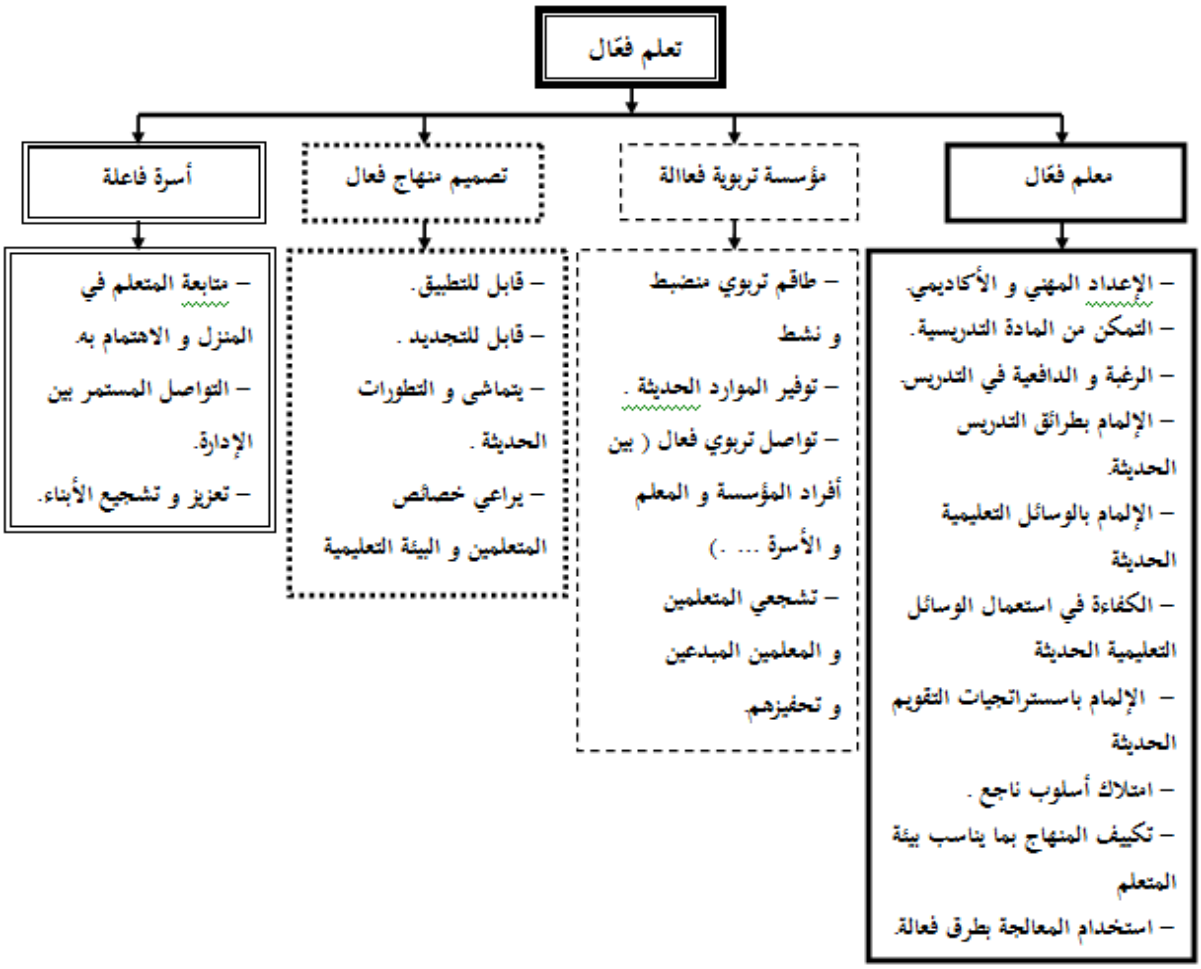
3–مهارة التقويم : من بين النقاط الّتي على المعلّم أن يراعيها في هذه المهارة هي :

توظيف استراتيجيات التقويم الفعّالة و الابتعاد عن الاستراتيجيات التقويمية التقليدية و كذا التركيز على التقويم الذاتي ،و الذي يعدّ أمر في غاية الأهمية بهدف التشخيص المستمر لعمله و سلوكه، و التعرف على نقاط ضعفه و قوته و الوصول لأفضل مستوى يمكن أن يصل إليه نظرا لدوره في العملية التربوية ،و كذا البعد عن الرتابة و الجمود و اتباع الأساليب الحديثة في التعليم.

– **مهارة المعالجة البيداغوجية** : للمعالجة البيداغوجية دور مهم في تحقيق الأهداف المرجوة و لكن للأسف نراها لا تحظى بمكانتها المرموقة في الوسط التعليمي نظرا لقلة وعيهم بأهميتها.

من خلال عرضنا لما سبق يمكننا تقديم تصور حول كيفية تحقيق تعلم فعّال.

8- نموذج إجرائي (من إعداد الباحثة): قابل للمناقشة و التعديل.



خطاطة{ب1 }{ف02}:(12): نموذج لتحقيق تعلم

ارتأينا من خلال هذا النّموذج الإجرائي عرض أهم المكونات التي تؤثر على العملية التّعلمية من حيث تحقيق الفعالية و الجودة المرجوة من عملية التّعليم، و هذا ضمن مخطط يرتكز على أربعة عناصر كل منها يستند على آليات أو وسائل أو خصائص و قد ضمّ كل ماله علاقة بتحقيق تعليم فعال. فاخترنا التركيز على أقطاب العملية التّعليمية:

1- المعلّم: أضفنا صفة فعّال للتأكيد على خصائص معينة يجب أن تتوفر في المعلّم كالإعداد المهني و الأكاديمي الذي يتفق الكثيرون على أهميته، فهو الذي يسهل وظيفة المعلّم سواءً من ناحية تطبيق المناهج أو من ناحية التواصل مع المتعلمين ،كما يثري رصيده المعرفي و اللغوي و البيداغوجي.إضافة

إلى ذلك يجب على المعلّم امتلاك الرغبة و الدافعية لممارسة مهنته فعامل الدافعية لا يقل أهمية عن عامل الإعداد الأكاديمي فهو يضفي المتعة و الفاعلية على أداء المعلّم.

كما أشارنا إلى ضرورة التّنويع في استخدام وسائل تعليمية مختلفة أثناء تنفيذ النشاط التّعليمي مع التركيز على إشراك المتعلم و تفعيل دوره لتيسر للمعلّم القيام بتقويم ناجع حول أداء المتعلّم السلوكي و المعرفي، أما فيما يخص المعالجة فعلى المعلّم ممارستها أثناء فترات متنوعة و هذا هو الأنجع فهناك ثغرات تستدعي تدخلا آنيا بينما تستدعي الصعوبات الأكثر تعقيدا نشاطا مبرمجا .

2- المؤسسة: تعتبر المؤسسة الحيز الّذي تتم فيه عملية التّدريس و التنشئة الاجتماعية و هذا من حيث كونها مكملاً لدور الأسرة، تعتبر الإدارة أهم ركيزة في المؤسسة فحسن التسيير و توظيف الظروف الملائمة للتّدريس، إضافة إلى توفير الموارد البشرية و المادية يؤدي إلى تدريس فعّال.

3- المنهاج المكيف: نقصد هنا صياغة منهاج يحتوي على مواد دراسية قابلة للتّعليم و التّعلم و ذلك من خلال :

- تركيز مصممي المناهج التربوية على تحديد الأهداف المراد تحقيقها من خلال عملية التّدريس و تكييف المنهاج حسب البيئة التّعليمية التي ينتمي إليها المتعلم) ،إضافة إلى تحديد الخصائص الاجتماعية و الشخصية المرتبطة بالمتعلم كقدرته على استيعاب المادّة التعليمية.

- **أسرة فاعلّة:** أصبحت الأسرة شريكًا أساسيًا في العملية التّعلمية من خلال مرافقتها للمتعلمين سواءً في البيت (توفير الجو المناسب للمراجعة و إبعاد الأبناء عن المشاكل الأسرية التي تؤثر سلبا على نفسية المتعلمين و رغبتهم في التّعلم كما يجب العمل على تحفيزهم و تشجيعهم) أو من خلال التواصل مع المدرسة و الاستفسار عن نتائجهم الدّراسية دون إهمال الجانب السلوكي.

إذن يمكننا الوصول إلى تعليم فعال انطلاقا من تحديد أولا العوامل المساهمة في تحقيقه ثم وضع بعض من المؤشرات لكلّ عامل من تلك العوامل.

الفصل الرابع:

طرائق التعليم الفعال.

مباحث الفصل:

1- مفاهيم و أخطاء مفاهيمية

2- الطرائق التعليمية التقليدية .

3- الطرائق التعليمية النشطة :

أ- طرائق التدريس ذات العلاقة بالعمل الجماعي .

ب- طرائق التدريس ذات العلاقة بالتفكير.

ج- طرائق التدريس ذات العلاقة بالمتعة و التسلية.

د- طرائق التدريس ذات العلاقة بتنظيم المعرفة.

توطئة:

تلقى طرائق التّعليم اهتمامًا واسعًا من قبل الباحثين و التّربويين كلّما تطورت مفاهيم التّعليمية و ارتقت نظرياتها، و لكوّنها تعدّ من العناصر المهمة في إنجاح الموقف التّعليمي، و بلوغ الأهداف التربوية المسطرة، و نظرا لأهمية طرق التدريس في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم، و تنمية قدراتهم العقلية على التفكير. الطرائق التعليمية النشطة... .) فإنه على المعلّم أن يضع مجموعة من الأسئلة لنفسه و يحاول الإجابة عنها لمعرفة مدى مناسبة الطريقة للأهداف المرجو تحقيقها من وراءها. و من بين الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المعلّم هي :

– هل تنسجم الطريقة مع المعلومات المتضمنة في الدرس ؟

– هل تحافظ الطريقة على نشاط المتعلمين في أثناء التعلم و تشجعهم بعد انتهاء الدرس.

– هل تتماشى الطريقة مع مستوى النمو العقلي أو الجسمي للمتعلمين. هل تثير الطريقة انتباه المتعلمين و تولد لديهم الدافعية نحو التعلم؟ و غيرها من الأسئلة المهمة التي يجب على المعلم أن يضعها في حسبانه.

– نسعى من خلال هذا الفصل إلى التعرف على مفهوم طريقة التدريس، و أهم معايير الطريقة الجيدة كما أننا سنتطرق إلى عرض بعض من طرائق التدريس التقليدية و كذلك الطرق التّعليمية النّشطة، التي تساعد المعلّم على تفعيل دور المتعلّم وجعله عنصراً فاعلاً و مشاركًا إيجابيًا في العملية التّعليمية.

1– مفاهيم و أخطاء مفاهيمية :

يوجد بعض المفاهيم و المصطلحات المهمّة، و الّتي تبدو مجرد مترادفات لمفهوم واحد و هي، استراتيجية التدريس، طريقة التّدريس، أسلوب التّدريس فهي مفاهيم ذات علاقات فيما بينها إلا أنّ لكلّ منها دلالاتها الخاصة سنحاول توضيح الفرق بينهم.

1-1*- **استراتيجية[1] التدريس** (Teaching strategy): تعدّدت المدلولات والمعاني المعطاة لمفهوم استراتيجيات التدريس في الأدبيات التّربوية على النحو الآتي:

-« هي مجموعة تحركات المعلّم داخل الفصل و التي تحدث بشكل منظم و متسلسل و تهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقًا، و تتضمن أيضا أبعادا مختلفة مثل تقديم المعلومات للمتعلمين، و طريقة التقويم، و نوع الأسئلة المستخدمة، و هكذا فهي الخطة العامة للتّدريس»[2].

-«استراتيجية التدريس هي خطة منظمة تتضمن مجموعة من الطرق المقننة و الأساليب و الأنّشطة التي يتم اتباعها من المعلمين داخل الفصل لتحقيق أهداف معينة»[3].

أما طرائق التدريس فهي :

أ) لغةً:« الطريق أو السبيل نقول: الطريقة الأعظم، و الطريق العظمى و كذلك السبيل و الجمع طرائق، و أطرقة و طرق».[4] و هي« المذهب و السيرة»[5].

ب) اصطلاحًا: فقد جاء في علم النفس التربوي:« الطريقة هي جملة الوسائل المستخدمة من أجل غايات تربوية، أو هي جهد يبذل من أجل بلوغ غاية» [6].

---

[1]- إن لفظة استراتيجية هي نحت عربي (أي ليس لها كلمة مرادفة باللغة العربية) ومصدر هذه اللفظة كلمة "Strategy » الانجليزية، و هذه الكلمة مشتقة بدروها من كلمة إغريقية هي Strategia و تعني الجنرالية، و الكلمة الاغريقية هذه مكونة من لفظتين هما Agein و تعني الجيش وStatos و تعني يقود، ومن ثم فإن المعنى في مجمله يشير إلى فن قيادة الجيوش أو أسلوب القائد العسكري، و لعل تقدير الناس لدقة إدارة العمل العسكري أدى إلى انتشار لفظة الاستراتيجية في كافة المجالات السياسية، و الاجتماعية و التربوية... مما يؤدي إلى ظهور معان جديدة لها - لا تطابق تماما المعنى العسكري المشار إليه – و إن كانت لا تبتعد كثيرا عن روح هذا المعنى.

[2]- علي سامي الحلاق، اللغة و التفكير الناقد (أسس و نظريات و استراتيجيات تدريسية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م، ص:105.

[3]- فوزية محمود النجاحي، استراتيجيات حديثة في برنامج تنمية الإبداع لطفل ما قبل المدرسة، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2007م، ص:133.

[4]- ينظر: ابن منظور- لسان العرب- حرف الطاء (مادة: ط ر ق)، ط1، ج14، ص:264.

[5]- مهدي محمود سالم،عبد اللطيف بن حمد الحلبي، التربية الميدانية، و أساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، الرياض، 1989، ص:313.

[6]- ينظر: محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، 1997م، ص:44.

و تعرف كذلك على أنها :«مجموعة الإجراءات التّدريسية (Teaching Actions) التي ينفذها المعلم، داخل غرفة الصف، بما يتبعه من خطوات متسلسلة، و مترابطة وبما يقوم به من أنّشطة من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة مسبقا، لدى المتعلمين.

أما في معجم علوم التربية، فالطريقة هي مجموعة الأنشطة و الإجراءات التي يقوم بها المعلم و التي تبدو آثارها على ما يتعلمه المتعلم»[1].

و تعرّف أيضًا بأنّها « كيفية تنظيم و استعمال مواد التعليم لأجل ظهور الأهداف التربوية»[2]، فيما يرى آخرون بأنّها: – «هي ما يتبعه المعلّم من خطوات متسلسلة متتالية و مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة»[3].

و هي كذلك: سلسلة الفعاليات المنظمة، و استخدام الوسائل و الأنشطة المختلفة وفق خطوات منظمة لإكساب المتعلمين المعرفة و المهارات و الاتجاهات المرغوبة[4].

كما عرفها يوسف المارون على أنّها: «الخطوات التي يتبعها المعلم لإيصال أكبر قدر ممكن من المادة الدّراسية، فهي وسيلة لوضع الخطط و تنفيذها بحيث يكون الصف جزءا من الحياة يجري في سياقها المتعلم و ينمو بتوجيه المعلم و إرشاده»[5].

[1]– محمد صالح الحثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، مرجع سابق ،ص:44.

[2]– محمد مزيان و آخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي،ط1، باتنة، الجزائر، 1994م، ص:125.

[3]– طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013م، الأردن، ص:202.

[4]– ينظر: غسان يوسف قطيط، سمير عبد سالم الخريسات، الحاسوب و طرق التدريس و التقويم،دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1430هـ– 2009م، ص:83.

[5]– يوسف المارون، طرائق التعلم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية و تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، 2008م، ص:142.

«فهي عملية مكونة من عدد من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشمل على أنشطة تعليمية تعلميّة. و توظف كل مصادر التّعلم المتاحة»[1].

– و بالنسبة لأسلوب التّدريس فتعددت تعاريفه و لكن أغلبها تصب في معنى واحد:

أسلوب التّدريس :«هو ما يتبعه المعلّم في تنفيذ طريقة التّدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، و من ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلّم»[2].

–«هو مجموعة من الأنماط الخاصة بالمعلّم و المفضلة لديه، أي أن أسلوب التّدريس يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالخصائص الشخصية للمعلّم، و هو سلوك يتخذه المعلّم دون الآخرين و يصبح سمة خاصة به و لا يمكن أن يتماشى أسلوب معلّم مع معلم آخر بنفس التماثل، إذ أنّهما يتشابهان في بعض الأمور لكنهما يختلفان في أمور أخرى»[3].

هو:« النمط الذي يتبناه المعلّم لتنفيذ فلسفته التّدريسية، حيث التّواصل المباشر مع الطلاب، و الهدف منه هو تنفيذ طريقة التّدريس»[4].

1–2– أساليب التدريس و أنواعها:

- أساليب التدريس المباشرة و غير المباشرة.
- أسلوب التدريس القائم على المدح و الذم.
- أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة.

[1]– توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002م، ص:26.

[2]– إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، مكتبة الرشد للنشر و التوزيع، ط1،المملكة العربية السعودية، الرياض، 2014م، ص:24.

[3]– محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، عمان، 2012م، ص:04.

[4]– عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، كلية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010، ص:24.

- أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلم.
- أسلوب التدريس القائم على تنوع و تكرار الأسئلة.
- أسلوب التدريس القائم على وضوح العرض أو التقديم.
- أسلوب التدريس الحماسي للمعلّم.

➢ أسلوب التدريس القائم على وضوح العرض و التقديم[1].

و قد حدّد عبد الحميد شاهين الفروق الأساس بين الاستراتيجية و الطريقة و الأسلوب في التدريس كما هو واضح المخطط الآتي[2]:

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الاستراتيجية	خطة منظمة و متكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محددة.	رسم خطة متكاملة و شاملة لعملية التدريس.	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرت.	فصيلة، شهرية، أسبوعية.
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلك لتوصيل المحتوى و تحقيق الأهداف.	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل الغرفة الصفية.	أهداف محتوى، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	موضوع مجزأ على عدة حصص –حصة واحدة- جزء من حصة.
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية.	تنفيذ طريقة الندريس.	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي.	جزء من حصة دراسية.

جدول{ب1 }{ف04}: (01): الفرق بين الاستراتيجية و الطريقة و الأسلوب.

[1] – خليل إبراهيم شير و آخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2014،ص:258 – 265.

[2] – المرجع نفسه ، ص:25.

مما سبق يمكننا القول إنّ في اللّغة العربية الاختلاف في المبنى يستلزم اختلاف في المعنى و عليه فإن الاستراتيجيّة ليست هي الطريقة و لا الأسلوب و إنّما هي خطة واسعة و عريضة للتدريس و أشمل من الاثنين، فالطريقة قد يستعملها المعلم في حصة واحدة أما الاستراتيجية فقد تكون خطة ذات أمد طويل، أما بالنسبة للأسلوب فهو الكيفية التي ينفذ بها المعلم طريقة التّدريس و تختلف أساليب تنفيذ الطرق التدريسية تبعًا لاختلاف شخصية المعلمين. فكل معلم و له بصمته الخاصة التي تميزه عن غيره.

1-3- تصنيفات طرائق التدريس :

تصنف طرق التدريس إلى مجموعتين من حيث طريقة استخدامها من قبل المعلمين :

أ- طرائق تدريس عامة: General teaching Methods : هي الطرق التي يمكن استخدامها في جميع التخصصات مثل طريقة المحاضرة.

ب- طرائق تدريس خاصة: specail Teaching Metods: و هي الطرق التي تتطلبها تخصصات معينة، حيث يشيع استخدامها في بعض التخصصات و يندر استخدامها في تخصصات أخرى لعدم ملاءمتها تلك التخصصات و نتاجات التّعلم المتوخاة[1].

1-4- معايير الطريقة الجيدة: في الحقيقة لا يمكن القول أنّ هناك طريقة مثلى تصلح لجميع المواد فقد توجد طريقة تناسب مادة و لا تناسب أخرى، و قد يبدأ المعلم درسه بطريقة و ينهيه بطريقة أخرى بغرض تحقيق الهدف و هذا ما يدخل في إطار فن التدريس.

من الخطأ التفكير على أساس أنّ هنالك طريقة واحدة في كلّ المواقف التعليمية التعلمية. لأن طرق التدريس متعدّدة و متنوعة. و إجمالًا يمكن أن نصف الطريقة الجيدة بأنّها الطريقة التي تراعي عامل الوقت و كذلك الجهد، و مدى تحقيقها لأهداف التدريس المنشودة.

أشار محسن علي عطية إلى معايير أو مواصفات الطريقة الجيدة يمكن إيجازها في النقاط الآتية :

- أن تكون تتلاءم و قدرات المتعلمين و استعداداتهم.

[1]- ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة محاميد سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:84.

– أن تحث المتعلمين على التفكير الجيد، و الوصول إلى نتائج.

– أن تستثير دافعية المتعلمين نحو التعلم.

– أن تكون ممكنة الاستخدام في أكثر من موقف تعليمي.

– أن ترتبط بأهداف التعلم و التعليم.

– أن تكون مرنة قابلة للتعديل تبعاً لمتغيرات الموقف التعليمي.

– أن تساعد المتعلمين على تفسير النتائج التي يتوصلون إليها.

– أن توازن بين الجانب النظري و التطبيق العملي و تربط بين المادة و تطبيقاتها.

– أن تحرص على الانتقال من المعلوم إلى المجهول و من السهل إلى الصعب، و من الكل إلى الجزء، و من المحسوس إلى المجرد.

– أن تساعد الطلبة على تفسير النتائج التي يتوصلون إليها[1].

–« أن تساعد المتعلمين في تغير النتائج التي توصلوا إليها»[2].

بالإضافة إلى ذلك نذكر :

– أن تكون متنوعة بغية إيجاد أساليب للمعالجة و التكفل لاحقًا.

– أن تكون ثرية شكلاً و مضمونًا .

–تنويع الواجبات و التدريبات أثناء الوضعية التعليمية.

– أن يتخللها تقويم: ذاتي (المعلّم– المتعلّم) لتعديل سلوك أو معرفة، و كذلك تقويم تتابعي. لرصد التغذية الراجعة. باستخدام أساليب تقويم حديثة.

– أن يرفقها المعلّم بوسائل تلائمها.

– أن تتصف بالإبداع (المعلم) و تؤدي إلى الإبداع (المتعلّم).

[1]– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013م، ص:270.

[2]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، 2006، ص:65.

2- الطرائق التّعليمية التقليدية: و فيما يلي سنتناول بعض من طرائق التدريس الشائعة في الحقل التربوي :

2-1- طريقة المحاضرة: Lecture Méthode:

تعتبر طريقة المحاضرة من الطرق التقليدية التي كانت و لا تزال تستخدم في مجال التّدريس نظرا لأهميتها و خصائصها الإيجابية التي تميزها عن غيرها من الطرق و بعيدا عن بعض جوانب القصور التي توجد فيها إلا أنّها لاتزال الطريقة المفضلة عند كثير من المعلمين و خاصة عندما نتحدث عن المستوى الجامعي.

و هي «طريقة تدريسية يخاطب فيها المعلّم مجموعة كبيرة من المتعلّمين و هي تشبه طريقة الإلقاء إلى حد كبير، و هي عبارة عن عرض شفوي و لا يسمح فيها للمستمع بالسؤال أثناء المحاضرة و إنما بعد الانتهاء منها»[1].

و هي أيضا طريقة تدريسية: «تقوم على مبدأ الإلقاء (المباشر) و الشرح أو العرض النظري للمادة العلمية و الانسانية سواء من جانب المعلم، فهو (أي المعلم يقوم بنقل أو تلقين المعلومات و المعارف العلمية بأشكالها المختلفة من الكتاب المدرسي(الجامعي) إلى الطلبة، و بشرح المبادئ و القوانين العلمية، مستعينا من حين لأخر بالسبورة أو الطباشير لشرح ما يعتقد أنّه غامض على الطلبة، بينما يستمع للمتعلم (الطالب) بهدوء، و يسجل الملاحظات أو ما يقوله و يشرحه المعلم»[2].

ما يلاحظ من خلال هذين التعرفين أن طريقة المحاضرة تكون مقتصرة بشكل كبير على جهد المعلم و لا يبرز دور المتّعلم إلا في أخر الحصة، و بالتالي سيكون فيه ملل من قبل المتعلمين و يغيب عنصر التفاعل و التواصل الإيجابي بين المعلّم و المتعلّمين و حتى بين المتعلمين أنفسهم و غياب

[1]- أفنان نظيرة دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000م، ص:185.

[2]- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه و مهاراته، مرجع سابق، ص:314.

أراءهم و هذا ما يتسبب كثيرا في فشل الحصة و عدم استيعاب المتعلمين ما يقدم لهم إضافة إلى ذلك سيكون هناك جانب سلطوي و خاصة أن هناك الكثير من المعلمين ينزعجون عند مقاطعتهم أثناء الحديث و هذا ما يجعل المتعلمين يخافون من المقاطعة و طرح الأسئلة و بالتالي يمكننا القول أن هذه الطريقة تكون صالحة و مناسبة إذا أخذت حيز زمني قصير و أرفقت بطرق أخرى بغرض تحقيق الأهداف المسطرة و تنشيط الحصة.

2-1-أ- مزايا طريقة المحاضرة :

إنّ الأدبيات التربوية تشير إلى مزايا عديدة و مجالات كثيرة لاستخدام طريقة المحاضرة في التدريس يمكن أن يكون من بينها :

1- طريقة تدريس اقتصادية من حيث أنّها:

أ- تساعد على تغطية حجم كبير من المادة العلمية.

ب- لا تتطلب إنشاء مختبرات علمية أو شراء مواد أو أدوات و أجهزة مخبرية تعجز إمكانيات بعض المدارس في توفيرها.

2- تسمح بعرض المادة العلمية عرضا متصلا (منظما) لا مجال فيه للثغرات أو الفجوات أو تشتت الأفكار.

3- طريقة مناسبة لتقديم موضوعات علمية جديدة و خاصة عن عدم توافر بعض الوسائل التعليمية و مصادر التعليم الأخرى.

4- تستخدم في عرض المادّة العلمية الّتي لها طابع القصة أو الخيال العلمي أو صفة تاريخية أو تطورية أو تلخيص أفكار علمية سابقة لموضوع درس العلوم[1].

[1]- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه و مهاراته، مرجع سابق، ص:315.

2-1-ب- خطوات طريقة المحاضرة :

هناك بعض الخطوات التي يمكن أن يتعبها المعلم في طريقة المحاضرة[1]:

خطاطة{ب1} {ف04}:(01): يوضح خطوات

يمكن هنا للمعلّم أن يستعين ببعض الوسائط التعليمية لتّفعيل طريقة المحاضرة و ترك الفرصة للمتعلمين للحوار و المناقشة، و طرح أسئلة مثيرة لتفكير المتعلمين للحد من مشكلة السرحان و الملل. و فيما يلي عرض لبعض أنواع المحاضرة.

2-1-ج-أنماط المحاضرة: تختلف أنماط المحاضرة و ذلك لتغير أهدافها و طبيعة المادّة المعرفية منها :

[1]- ينظر: محمد السيد علي، التربية العلمية و تدريس العلوم،دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص:104.

–المحاضرة الرسمية المباشرة: (**formal straight lecture**): تركز على جهد المعلّم و تغيب الدور الفاعل للمتعلم.

–المحاضرة المدعمة بالوسائل التّعليمية: (**lecture supported by media**): يستعين المعلّم بالوسائل السمعية و البصرية لتوضيح محتوى المادة و يلجأ إليها المعلم إذا كان :

– حجم مادة التعلم كبيرا نوعا ما.

– يوجد مفاهيم و مضامين صعبة و معقدة.

–المحاضرة – العرض التوضيحي:(**lecture – presentation**) يستعمل هذا النمط إذا كان المحتوى يحتاج إلى توضيح عملي فيقوم المعلم بين التقديم اللفظي للمعلومات و التوضيح العملي الأدائي.

–المحاضرة – الإلقاء مع استخدام الطباشير: chalk –talk lecture: يسمى كذلك بالمحاضرات التفسيرية و فيها يعمد المعلم على استخدام السبورة أثناء تقديم المعلومات. من خلال الرسوم)، الأشكال – الجداول.

–المحاضرة السؤال:lecture – Qusetion : يتيح المعلم في هذا النمط فرصة التفاعل الايجابي. التواصل الايجابي) بين المعلم و المتعلمين و ذلك من خلال طرح الأسئلة و الإجابة عنها من قبل المعلم.

–المحاضرة – المناقشة: Disscution المزج بين طريقة الإلقاء و طريقة النقاش و الحوار و إبداء الآراء حول مادة التعلم. و بالتالي هنا المعلم يستعين بطريقة النقاش و الحوار.

–المحاضرة – التطبيق: Application – lecture يسمح المعلم للمتعلمين بالممارسة أو التطبيق العملي لما تم عرضه و تعلمه.

–المحاضرة – التسميع: reching – Lecture يلجأ المعلم في هذا النمط من المحاضرات إلى التوقف بين الحين و الآخر و الطلب من المتعلمين إعادة تسميع ما تم تعلمه أو يقوم بطرح الأسئلة حول موضوع التعلم للاستماع إلى إجابات المتعلمين.

-المحاضرة من خلال أخذ الملاحظات المنظمة:Guide Note- Taking Lecture: و هنا يتم:

- إعطاء المتعلمين مادة التعلم على شكل مواد مطبوعة تبرز الخطوط العريضة للمحتوى و تشمل على:

- تلخيص للمفاهيم و الأفكار الرئيسة، و يعمل المتعلم على توضيح و شرح مع إتاحة الفرصة للمتعلمين بتدوين ملاحظاتهم الهامة، و التفاصيل المتعلقة بالموضوع الدراسي[1].

2-1-هـ- سلبيات طريقة المحاضرة :

كما هو معروف أنّه ما من طريقة أو استراتيجية أو أسلوب نستعمله إلا و نجّد فيه بعض النقائص، فكذلك هو الحال بالنسبة لطريقة المحاضرة و الّتي توجد بها بعض الثغرات لعل أبرزها - خاصة عندما نتحدث عن طريقة المحاضرة الرسمية المباشرة- :

- لا تسمح في معظم الأحيان بمشاركة المتعلّمين و تفاعلهم في الموقف التعليمي، و من هنا فإنها تجعل دور المتعلم سلبيا.

- لا تمكن المعلم من متابعة و تعزيز مدى فهم المتعلمين للمادة التعليمية[2].

بالإضافة إلى أنّها لا تلبي حاجات و اهتمامات المتعلمين حيث تؤدي بالمتعلمين إلى الملّل و النفور كونها تمتاز بطابع متطرف من الجدية و الانضباط.

- تركز على الجوانب المعرفية لدى المتعلمين و تهمل الجوانب الوجدانية و المهارية.

و بالرغم من عيوب طريقة المحاضرة و سلبياتها إلا أن هناك بعض المواقف التّعليمية الّتي تعدّ طريقة المحاضرة أفضل الطرق لتدريسها و منها على سبيل المثال (شرح التطور الذي حدث في مجال

[1]- بتصرف: عماد عبد الرحيم، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:87، 88.

[2]- ينظر: محمد السيد علي، التربية العلمية و تدريس العلوم، مرجع سابق، ص:105.

معين أو عند عرض لمحة تاريخية عن موضوع الدرس لبيان المراحل التي مر بها أو عند الانتهاء من دراسة موضوع معين و الرغبة في تلخصيه للربط بين الخبرات المتضمنة به[1].

3- الطريقة الاستقرائية: (Inductive Méthode) :

«هي إحدى طرق الاستدلال حيث يسير التدريس فيها من الجزئيات إلى الكلّ فمن خلال هذه الطريقة يتم الانتقال عبر تفاصيل جزئية أو أمثلة محددة وصولا إلى التعميمات أو المبادئ العامة. و عادة يقوم المعلمّ في هذا النوع من الطرق بإعطاء أمثلة محددة أو حالات فردية أو معلومات جزئية، و قد يطلب من المتعلمين القيام بذلك بغية الوصول إلى الخاصية التي تشترك فيها كل الحالات ليتم صياغة ذلك على شكل تعميم أو القانون أو نظرية أو مبدأ عام»[2].

3-1-مراحل طريقة الاستقراء: stages of Induction:

يتطلب استخدام طريقة الاستقراء في التدريس إتباع عدد من الخطوات منها:

- التهيئة و التمهيد: preparing.
- العرض و التوضيح: presentation.
- الربط و المقارنة: comparing.
- التعميم: Generalization[3].

3-2-**مميزاتها:** للطريقة الاستقرائية مجموعة من الخصائص أبرزها :

- بعدها عن فرض المعرفة.
- مشاركة التلاميذ فيها مشاركة إيجابية.
- وصول التلاميذ إلى المعرفة بأنفسهم تحت إشراف المعلم و توجيه.
- تجعل المعرفة في أذهان التلاميذ أبقى أثرًا.
- تيسر على التلاميذ تطبيق القواعد و القوانين في مواقف جديدة.

[1]- ينظر: عبد الرحيم الزغلول ،شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:169.
[2]- عبد الرحيم الزغلول ،شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق نفسه ،ص:88.
[3]- نفسه، ص:89.

3-3-سلبياتها :

- عجز المتعلمين العاديين من التوصل إلى بعض القواعد باستخدام طريقة الاستقراء.
- البطء النسبي لخطواتها ؛ و من ثم يحتاج تطبيقيا إلى وقت طويل.
- لا تناسب تعليم الخبرات و المواد الدراسية التي تعنى باكتساب المتعلم المهارات[1].

و عليه فإن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت طويل أثناء تنفيذها و قد تصلح لبعض التخصصات و ليست كلّها، كما أنها تعتبر من الطرق التي تساعد المتعلّمين على المشاركة في العملية التعليمية التعلمية.

4-طريقة المناقشة و الحوار : يقصد بهذه الطريقة المحادثة الّتي تدور بين المعلّم و المتعلمين في الموقف التعلمي، و تعتمد على الحوار والجدل بطرح سؤال ثم الجواب، و للمناقشة أشكال و تنظيمات متعدّدة، يحددها دور المعلّم في المناقشة، و أكثر أشكال المناقشة شيوعا هي المناقشة الحرة، و الحوار السقراطي.

و في المناقشة الحرة يشترك المعلم في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ و ينحصر دوره في المحافظة على حسن سير المناقشة، و جذب الانتباه إلى موضوع المناقشة، أما الحوار السقراطي فإن المعلم يكون أكثر فاعلية و يلعب دور الموجه و المرشد للمناقشة، و يعدّ الأسئلة، ويساعد المتعلمين على الإجابة الصحيحة.

و يمكن للمعلّم أن يشرك جميع تلاميذ الفصل في المناقشة، غير أن هذه الطريقة قليلة الفاعلية و إن كانت هي السائدة و هي لا تتطلب إجراءات تنظيمية خاصة[2].

4-1-مزايا و فوائد طريقة المناقشة و الحوار :

يمكن إيجاز أهم مميزات هذه الطريقة و محاسنها فيما يلي:

- تدفع التلاميذ إلى المشاركة و الاستمتاع بها و تشجيعهم على ذلك.

[1]- ينظر: صفوت توفيق هنداوي، استراتيجيات التدريس، جامعة دمنهور، دط، دس، ص:23، 24.

[2]- ينظر: حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية للنشر و التوزيع، ط3، 1998م، ص:99.

- تضفي جوا من الحيوية و النشاط في القسم، و تثير في التلميذ الدافعية للتعلم .

- تدرب التلميذ و تعوده على المناقشة.

- الاعتماد على الأسئلة و الأجوبة، تجعل التلاميذ يشعرون بأنهم قد ساهموا في سير الدرس.

- ترسيخ المعلومات و المعارف في أذهان.

- تساعد على تنمية تفكير التلاميذ، و تشد انتباههم إلى الدرس، كما تنمي القدرات العقلية و التفكير السليم لدى التلاميذ[1].

4-2-المبادئ العامة لطريقة المناقشة و الحوار :

هناك لعديد من المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها عند استخدامها:

1- وضوح أهداف المناقشة.

2- وضوح الأسئلة المطروحة.

3- ملائمة الأسئلة و الأنشطة لزمن النشاط أو الحصة الدراسية.

4- خلو الأسئلة من الأخطاء اللغوية و العلمية[2].

4-3-أهمية طريقة المناقشة في تحقيق التعلم الفعال :

«نقل المتعلّم من حالة الإصغاء و التلقين و السلبية في التعليم، إلى حالة المشاركة و الفاعلية في النقاش مع المعلم تارة و مع زملائه تارة أخرى.

تساعد المعلم على إثارة الميول نحو موضوع الدراسة، و ذلك نتيجة الدور النشط الذي يلعبه مع زملائه أو مع المعلم داخل حجرة الدراسة»[3].

4-4-سلبيات طريقة المناقشة و الحوار :

[1]- ينظر :حسني عبد الباري، اتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتين الإعدادية و الثانوية، مركز الاسكندرية للنشر، ط1، مصر، 2005م، ص: 106.

[2]- ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، مرجع سابق، ص:91.

[3]- محمد بن عبد الله الحميدي، و آخرون، التعلم النشط الحقيبة التدريبية الأساسية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، 2013، ص:47.

- الاهتمام بالطريقة على حساب الأهداف.
- ضياع الوقت بسبب كثرة المتكلمين قبل تحقق الأهداف المحددة.
- الابتعاد عن الموضوع الأصلي إما لعدم الاستعداد الجيد أو القصور في التخطيط.
- وقوع بعض المشكلات الانضباطية لعدم تقيد المتعلمين بالأدب.
- ضياع الفوائد المستوفاة لعدم الاهتمام الملازم من المعلم أو المتعلمين[1].

و عموما يمكننا القول أن طريقة المناقشة و الحوار تساعد المتعلّم على إبداء رأيه و المشاركة في الموقف التعليمي و تبرزه دوره الايجابي، إلا أنها تضيع الكثير من الوقت و في أغلب الأحيان تؤدي إلى الخروج عن الموضوع المراد مناقشته و تؤدي إلى حدوث الفوضى إذ لم يسيطر المعلم على الوضع.

و هنا يمكننا كذلك القول بأن هناك من يرى بأن طريقة الحوار و المناقشة إحدى طرائق التعلم الفعال و ذلك لأنها تشجع المتعلّم على المشاركة بفاعلية داخل الحجرة الدراسية، و ذلك من خلال تفاعل لفظي أو شفهي بين الطلبة أنفسهم أو بين المعلم و أحد الطلاب، أو بين المعلم و جميع المتعلمين، و ذلك من أجل اكتساب مجموعة من المعلومات و المهارات و الاتجاهات المرغوب فيها.

وعليه فإننه لا يمكننا أن ننكر ما لهذه الطرائق من أثر إيجابي يكاد يكون نسبيًا و لايرضي بعض الأطراف التعليمية، و قد تلغي نوعًا من الفعالية.

2- الطرائق التّعليمية النّشطة: في إطار تحسين نوعية التّعليم و كذا المردودية كمًا و نوعًا سعى التربويون إلى إحداث تغيير في طرائق التدريس بسبب عدة عوامل منها :

- التماس بعض من النقائص في الطرائق التقليدية.
- مواكبة العولمة.
- تفعيل دور المتعلّم في العملية التعليمة التعليمة.

[1]- عبد الطيف بن حسين عبد الفرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، 2005م، ص:65.

– حصر دور المعلم في التوجيه، الإرشاد، الملاحظة، التقويم و المرافقة. تقليص تلك الخاصية التقليدية للمعلمين و التي تكمن في نقل المعلومات.

2-1- التّعليم الإلكتروني: يبحث التربويون عن أفضل الطرق و الوسائل لتوفير بيئة تعليميّة تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين و حثهم على تبادل الآراء و ما يلحق بهما من وسائط متعددة.

فهو ذلك النوع من التعليم الّذي يعتمد على استخدام آليات الاتصال الحديثة،و المعاصرة من حاسب و شبكاته و وسائطه المتعددة من صوت و صورة، و رسومات، و آليات بحث، و مكتبات إلكترونيات، و كذلك بوابات الإنترنت في الاتصال، و لاستقبال المعلومات، و اكتساب المهارات، و التفاعل بين الطّالب و المعلّم، و بين الطّالب و المدرسة، و ربما بين المدرسة و المعلّم.لا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود منشآت مدرسية، أو صفوف دراسية، بل إنّه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم.[1]

2-2- طريقة التّعلم الذاتي :

« و تعرف أيضا بطريقة الدّراسة الذاتية، تعتمد على جهد المتعلّم في تحصيل المعرفة و اكتساب المهارات و الاتجاهات من خلال قراءاته الحرة الموجهة نحو تحقيق الأهداف التعليمية تحت إشراف و توجيه المعلم»[2].

و يعرف أيضا بخطة كلير (The keller plan) و« هي طريقة تعليمية هدفها هو التمكن من المعرفة التي تتيح لكل متعلم أن يمضي قدمًا خلال سلسة تعليمية ،حسب معدل قدرته و سرعته و قد طوّر هذه الطريقة أربعة من علماء النفس هم فريدس كيلروج، جيلمور شريمان(fred. skeller and J. Gilimour sherman و رود لفوآزي، و كارولينا بوري Rodolfo Azzi § corolinga bori

[1]- ينظر:محمد إبراهيم الدسوقي، قراءات في المعلوماتية و التربية، ط3، 2012م ص:165.

[2]- محمد السيد علي، التربية العلمية و تدريس العلوم، ط1، عمان، الأردن، 2003م، ص:187.

و استخدمت هذه الطريقة لأول مرّة في برنامج دراسي قصير المدى بجامعة كولومبيا في عام 1963 و منذ ذلك الوقت و هي تستخدم في آلاف من البرامج الدراسية»[1].

و عرفه عبد الحميد شاهين على «أنّه النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته و إمكانياته و قدراته مستجيبًا لميوله و اهتمامه بما يحقق تنمية شخصيته، و التفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه و الثقة في عملية التعليم و التعلم و فيه نعلم المتعلّم كيف يتعلم، و من أين يحصل على مصادر تعلمه»[2].

❖ **مبررات التعلم الذاتي:** تؤكد الاتجاهات الحديثة على ضرورة التوسع في استخدام طريقة التعلم الذاتي لعدة مبررات منها :

1- مبررات تعليمية: و منها عدم قدرة المناهج الدّراسية على تلبية احتياجات المتعلمين، حيث يغلب عليها الاتجاه النظري و البعد عن حياة المتعلم اليومية و متطلبات المجتمع، و كذلك الاعتماد على طرق التدريس التقليدية التي تؤكد على الحفظ و التلقين و تهمل مسؤولية التعلم العليا.

2- مبررات اقتصادية: نظرا لمعاناة الدول النامية من قصور في مواردها اللازمة لمواجهة خطط التنمية و خاصة ما يتعلق بالخدمات التعليمية، فقد استحدثت نظم تعليمية بديلة عن النظم التقليدية في التعلم الذاتي، حيث أن التعلم الذاتي يمكن المتعلم من مواصلة تعلمه في أثناء مزاولته لعمله مما يساعده على زيادة دخله و رفع مستوى معيشته[3].

[1]- روبرت م جانيه، أصول تكنولوجيا التعليم، تر: محمد بن سليمان بن حمود المشيقع و آخرون، النشر العالمي و المطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، 2000م، ص:51.

[2]- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، مرجع سابق، ص:45.

[3]- ينظر: عماد عبد الرحيم، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:197.

3- مراعاة الفروق الفردية: أدت زيادة عدد السكان لعجز المؤسسات التّربوية عن استيعاب أعداد الدارسين الناتجة عنها، مما أدى لزدحام الفصول، الأمر الذي يصعب معه مراعاة الفروق الفردية بينهم أثناء عملية التعلم بالطريقة التقليدية المتبعة، مما يشير لضرورة الاستعانة بأساليب التعلم الذاتي[1].

❖ **خصائص التعلم الذاتي:** من بين خصائص التعلم الذاتي ما يلي:

- إعطاء المتعلم دورًا إيجابيًا و نشطًا.
- إضافة إلى الانفجار المعرفي.
- إتاحة الفرصة لكل متعلم في أن يسير في عملية التعلم وفق قدراته و إمكاناته سرعته الذاتية.
- إتاحة الفرصة لكل متعلم في أن يتحمل مسئولية تعلمه.
- تحسين أداء المتعلم عن طريق التغذية الراجعة التي تعمل كتعزيز فوري لاستجابته فلا يتنقل المتعلم من وحدة تعليمية لأخرى إلا بعد أن يتقنها.
- يساعد المتعلم على التحصيل إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق حاجاته التعليمية الفردية و يطور أهداف عملية التعلم.
- يوفر دافعية قوية للمتعلم من خلال التنويع في المواد التعليمية و الأنشطة و الأهداف، يعود المتعلم على الاعتماد على النفس، مما يقوي شخصيته و يولد لديه الميل للابتكار[2].

2-5- أنماط التعلم الذاتي: [3]

أنماط التعلم الذاتي.	تعريفه.	مزاياه.
التعلم باستخدام الوحدات	الموديل التعليمي هو وحدة تعليمية مصغرة محددة ضمن مجموعة متكاملة و متتابعة من الوحدات التعليمية التي تكون في مجموعها برنامجا تعليميا معينا	- ينقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم. - يشمل بدائل متنوعة، مما يجعله يراعي

[1]- ينظر: أسامة محمد سيد، عباس حلمي جمل، أساليب التعلم و التعلم النشط، دار العلم للنشر و التوزيع، ط1، دسوق، 2012م، ص:164.

[2]- ينظر: أسامة محمد سيد، عباس حلمي جمل، المرجع السابق، ص:152.

[3]- بتصرف، محمد السيد علي، التربية العلمية و تدريس العلوم، ط1، عمان، الأردن، 2003م،ص:187- 188.

التعليمية الصغيرة.	يعرف بالرزمة التعليمية.	الفروق الفردية. – يحقق مبدأ إيجابية المتعلم. – يساعد على إتقان التعلم مما يقدمه من تغذية راجعة،و بالتالي تحقق ديمومة التعلم.
التعلم باستخدام التعيينات.	تقوم على اعتماد المعلم في تدريس بعض موضوعات المادة الدراسية على المجهود الذاتي للمتعلمين.	– تنمية قدرة المتعلمين على اعتماد الذات. – توفير وقت من الحصة للاستفادة به في تدريس موضوعات أخرى. – تنمية التفكير الابتكاري.
التعلم باستخدام الرزم التعليمية.	الرزم التعليمية هي نظام يشمل مجموعة من الموديلات التعليمية المنظمة و المرتبطة و التي تعالج موضوعا و مفهوما معينا لتحقيق أهداف محددة مسبقا.	لا تختلف كثيرا عن الموديل التعليمي سوى أنها تستخدم مناشط متنوعة مصل القراءة، لجراء التجارب، مشاهدة الأفلام، العمل الميداني.
التعلم باستخدام الحقائب التعليمية.	الحقيبة التعليمية عبارة عن صندوق صغير من الخشب أو البلاستيك أو الورق المقوى يتضمن مواداً و أدوات و أجهزة بسيطة يمكن بها إجراء التجارب أو الأنشطة اللازمة لدراسة موضوع معين، أو وحدة دراسية معينة و تكون عادة مصحوبة بكتاب أو دليل يرشد المتعلم.	تمثل الحقيبة برنامجا تعليميا ذاتيا تتكامل عناصر مع بعض و تتفاعل بشكل وظيفي لتحقيق أهداف محددة.

جدول{ب1} {ف04}:(02):أنماط التعلم

❖ **دور المعلم في التعلم الذاتي**: للمعلّم دور أساسي في عملية التّعلم الذاتي لذا يجب عليه:

– التعرف على قدرات المتعلمين و ميولهم و اتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة و الاختبارات التقويمية البنائية والختامية و التشخيصية و تقديم العون للمتعلم في تطوير قدراته و تنمية ميوله و اتجاهه.

- إعداد الرزم التعليمية اللّازمة مثل الرزم التعليمية، مصادر التعلم و توظيف التقنيات الحديثة كالتلفاز و أفلام الحاسوب في التعلم الذاتي.
- تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين.
- تشخيص حاجات كلّ متعلم و تقويم تقدمه في الدراسة.
- ربط التعلم بالحياة و جعل مواقفها هي السياق الذي يتم فيه التعلم.
- إيجاد الجو المشجع على التوجيه الذاتي و الاستقصاء، و توفير المصادر و الفرص للممارسة.
- تشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات و بالقدرات على التعلم.
- وضع خطط علاجية تمكن المتعلمين من سد الثغرات و استكمال الخبرات اللّازمة لهم.
- تخطيط و تنظيم الصف و الحصص لخلق بيئة ملائمة و فعالة للتعلم.
- تشجيع المتعلم لإثارة الأسئلة المفتوحة و التفكير الناقد و إصدار الأحكام.
- القيام بدور مستشار المتعلم في مراحل التعلم التخطيط، التنفيذ، التقويم[1]

3-طرائق التدريس ذات العلاقة بالعمل الجماعي:

3-1 التعلم التعاوني: learning cooperative:

أولى المهتمون بالتربية و التّعليم اهتماما متزايدا بالأنشطة و الفعاليات التي تجعل المتّعلم عنصرا فعّالا و مشاركا إيجابيا في العملية التّعليمية و من بين هذه الطرائق نجد طريقة التعلم التعاوني، "و التي شاعت حديثا، الدعوة إلى استخدامها في الأوساط التّربوية نظرا لما تمتاز به من أثار ايجابية في حدوث التعلم لدى المتعلمين « حيث تعود جذورها إلى أفكار الفيسلوف الأمريكي جون ديويjohn dewy و التي لخصها في كتابه الديمقراطية و التربية. Democracy and Education و دعا فيها أن تكون الغرف الصفية مرآة، تعكس ما يجري في المجتمع الكبير و يرى أن مثل هذه يجب أن تكون مختبرات لتعليم موقف الحياة اليومية، إذ ينبغي، على المعلمين توفير نظام اجتماعي يمتاز بالديمقراطية داخل

[1]- ينظر: أسامة محمد سيد، عباس حلمي جمل، أساليب التعليم و التعلم النشط،مرجع سابق ، ص:166-167.

الغرف الصفية والعمل على إثارة دول فع المتعلمين للتعاون و العمل معا في مجموعات صغيرة لمناقشة المشكلات الاجتماعية اليومية و الاهتمامات الخاصة بموضوع التعلم» [1].

و يزخر الأدب التربوي بعدة تعريفات للتّعلم التعاوني منها: «التّعلم التّعاوني عبارة عن قيام مجموعة صغيرة غير متجانسة من المتعلمين بالتعاون الفعلي، يهدف تحقيق أهداف مشتركة مرسومة في إطار اكتساب معرفي، أو اجتماعي يعود عليهم جميعا بفوائد تعليمية جمة ومتنوعة و ذلك بشكل أفضل مما يعود عليهم من تعلمهم الفردي» [2].

التّعلم التعاوني: «طريقة تدريس تتضمن وجود مجموعة من الطلبة يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عنصر فيها إلى أقصى حد ممكن» [3].

و الجدول الآتي يبن الفرق بين التعليم الجماعي التقليدي و التعليم التعاوني : [4]

التعلم الجماعي التقليدي.	التعلم التعاوني.
تبنى أهداف التعلم التقليدي بحيث يبدي المتعلمين اهتماما بأدائهم و أداء كل أعضاء المجموعة.	التعلم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية.
لا يعتبر الطلبة مسؤولين عن تعلم بقسة زملائهم و لا عن أداء المجموعة عموما.	تظهر و بصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء.
أعضاء المجموعة متماثلة في القدرات.	يتباين أعضاءها في القدرات و السمات الشخصية.
القائد يتم تعيينه و هو مسؤول عن مجموعته.	تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء.
المهارات الاجتماعية (القيادة، بناء الثقة، مهارات	يتم تعليم المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها

[1] – عماد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:249.

[2] – جودت أحمد سعادة و آخرون، التعلم التعاوني، دار وائل للنشر و التوزيع،ط1، عمان، الأردن، 2008م، ص:72.

[3] – غسان يوسف قطيط، سمير عبد سالم الخرسات، الحاسوب و طرق التدريس و التقويم، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م، ص:84.

[4] – المرجع نفسه ، ص:86.

الاتصال، فن حل الخلافات وجهات النظر) يفترض وجودها عند الطلبة – و هو غالبا غير صحيح.	(القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن الخلافات وجهات نظر).
نادر ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات.	المعلم دائما يلاحظ الطلبة، و يحلل المشكلة التي ينشغل بها الطلبة و يقدم لكل مجموعة تغذية راجعة حول أدائها.
لا يهتم المعلم في تحديد إجراءات لمجموعات التعلم التقليدية.	يحدد المعلم للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها.

جدول{ب1} {ف04}:(03): الفرق بين التعليم التقليدي و التعليم

3– أ/ المبادئ التي يقوم عليها التّعلم التّعاوني :

يتكون التّعلم التعاوني الحقيقي من مجموعة مبادئ أساسية في تعلم المجموعات و هي كالآتي:

أ– الاعتماد المباشر الإيجابي: لفهمه لابدّ من التأكيد على:

– جهد كل متعلم في المجموعة مطلوب و لا يستغني عنه لإنجاح المجموعة.

– لكل متعلم في المجموعة إسهام فريد يقدمه إلى الجهد المشترك بسبب مصادره أو دوره أن المسؤوليات المهمة التي تستند إلى المجموعة.

– التفاعل المباشر المشجع: و هذا المكون الثاني بين أعضاء المجموعة فالتعلم التعاوني يتطلب تفاعلا وجها لوجه بين المتعلمين، و يعززون من خلاله تعلم بعضهم بعضل و نجاحهم.

ب– المساءلة الفردية و المسؤولية الشخصية: و هي عملية تقويم أداء كل متعلم من المجموعة، و معرفة من منهم يحتاج إلى المساعدة و التشجيع[1].

ج– مهارة الاتصال: التواصل مع الآخرين و العمل معهم وتشجيع أفراد المجموعة تعتبر من الأمور الأساس لإتمام العمل التّعاوني مما يترتب عنه الثقة المتبادلة بين المتعلمين داخل المجموعة الواحد.[1]

[1]– ينظر: محمود غباين، استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير، الاستقصاء، العصف الذهني، تريزtriz، إثراء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008م، ص:35.

3- ب/ دور المعلّم في التعلم التّعاوني: ينحصر دور المعلّم في التعلم التّعاوني في:

- توجيه و تسهيل الموقف التّعلمي.
- تحديد الأهداف و تشكيل المجموعات.
- شرح الأهداف و تشكيل المجموعات.
- شرح المفاهيم الأساس.
- تفقد عمل المجموعات التّعليمية و تعليم طلاب مهارات العمل في المجموعات.
- تقييم عمل الطلاب و تشجيعهم[2].

مما سبق نستخلص أن طريقة التعلم التعاوني تتيح للمتعلمين الفرصة لتبادل آرائهم و أفكارهم و طرحها بكل حرية، و ساعدهم على بناء الثقة و تعزيزها لديهم، كما أنها تساعد على تفعيل التواصل الإيجابي بين المتعلمين.

يمكن للمعلم عند استعماله لطريقة التعلم التّعاوني أن يستعين ببعض الطرق و التي تراها إيمان عباس الخفاف على أنها استراتيجيات للتعلم التعاوني و سنذكر منها:

3- 1-أ / طريقة جكسو: Jigsaw:

قام سلافن (slavin)1988م لتعديل طريقة جكسو و سماها الطريقة المعدلة الجكسو2 و في هذه الطريقة يعمل المتعلمين في مجموعات مكونة من (4-6) أعضاء و بدلاً من قراءة جزء معين من المادة يقوم بقراءة كل المادة أو فصل كامل، ثم يلتقي الطلبة من مجموعة معينة بطلبة من مجموعة أخرى درسوا الموضوع نفسه، ثم يعودون و يقومون بتعليم المادة لأعضاء مجموعتهم و هناك أمور عدة تميز بين الطريقة الثانية لجكسو 2 و الطريقة الأصلية جيكسو، ففي الطريقة الثانية و بعد التدريس

[1]- ينظر: غسان يوسف قطيط، سمير عبد سالم الخريسات، مرجع سابق، ص:87.

[2]- ينظر: وليم عبيد، استراتيجيات حديثة في تعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م، ص:163، 164.

يقوم المعلّم باختبار المتعلمين فرديا و إعطاء درجات للفريق وفق الأداء الفردي لكل طالب في الاختبار، و يستخدم المعلم طريقة تسمى،تقييم (الفرص المتساوية...) و ذلك لوضع درجات تستند إلى الأداء الفردي للطلبة نسبة إلى أدائهم السابق، و لا يحدد المعلم بالضرورة الدرجات بهذه الطريقة بل إنهم عوضًا عن ذلك يقدمون نوعًا من الشهادة عن الإنجاز و التحصيل وفق التحصيل الأكاديمي الكلي للمجموعة، هذه النسخة المعدلة Jigsaw تلي شرطي الهدف و المسؤولية الفردية[1].

3-1-ب) طريقة فكر زاوج شارك: think- pair- share:

هي طريقة تستخدم لتنشيط ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة للموقف التعليمي، و تستخدم هذه الطريقة لإحداث رد فعل حول موضوع ما فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل و التفكير في المشكلة أو الموضوع لبعض الوقت، إذ يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معا ثم يشاركان زوجا آخر من المتعلمين في مناقشتها حول نفس الفكرة، و تسجل ما توصلوا جميعا، ليمثل فكرا واحد للمجموعة في حل المشكلة المثارة[2].

يسير العمل في طريقة فكر زاوج شارك كالآتي:

1-التفكير فرديا: Thinkning : يحاول كل متعلم أن يحل المشكلة المعروضة أمامه بنفسه.

ا2-لمزاوجة: pairing: كل متعلمين متقابلين يتبدلان ما توصل كل منهما على الآخر و يتفقان على حل واحد.

3-المشاركة: Sharing: يتبادل فريقي المزاوجة ما توصل إليه كل فريق لتصل المجموعة كلها إلى حل خاص بالمجموعة.

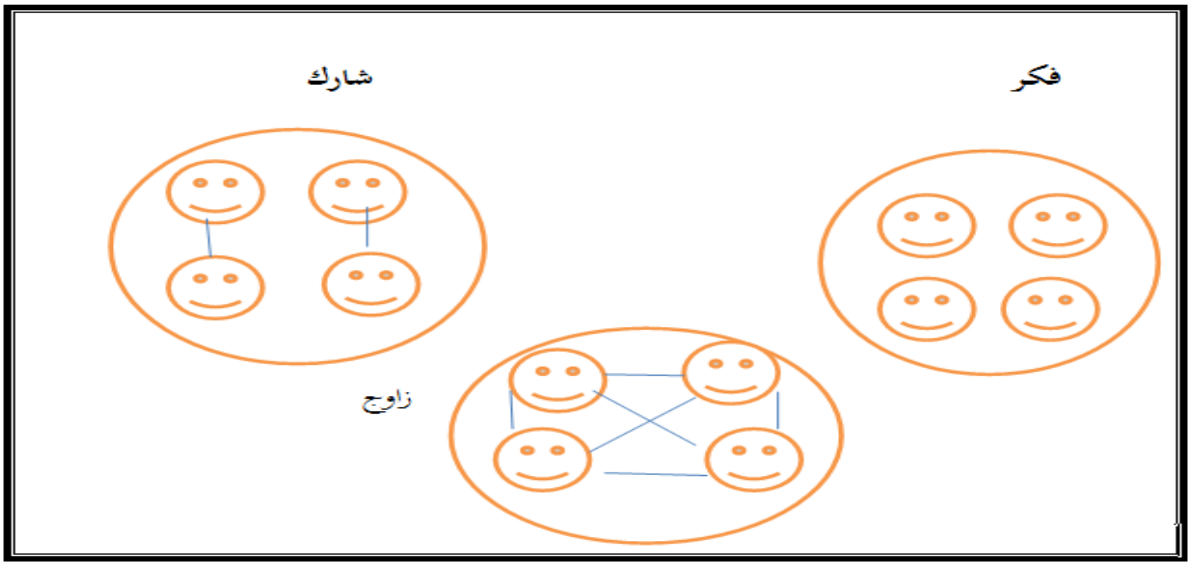
يطلب المعلم بعد ذلك من كل مجموعة. ثم يقدم المعلم تغذية راجعة و تجري المناقشة مع مجموعة الصف و يلخص طريقة الحل ثم يطلب من أحد المتعلمين أن يعرض الحل.[3]

و الشكل الآتي يوضح لنا ذلك:

[1] - ينظر: إيمان عباس الخفاف، التعلم التعاوني، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، 2013م، ص:98.

[2] - ينظر: إيمان عباس الخفاف، التعلم التعاوني ، مرجع سابق ص:101.

[3] - ينظر: وليم عبيد استراتيجيات التعليم و التعلم في سياقة ثقافة الجودة، مرجع سابق، ص:163- 164.



خطاطة{ب1} {ف04}:(01): التفاعل الإيجابي.

3-1- ج)طريقة التعلم بالأقران: peer Instruction:

«يقصد بهذه الطريقة قيام المعلّم بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من أنّ نصف المتعلمين قد أتقنوا المهارات المتضمنة في الموقف التعليم، ثم يتدرب المتعلمين على هذه المهارات في ثنائيات يساعد بعضهم البعض في تعلم نشط، و يكون القرين المعلّم من الفئة العمرية نفسها للمتعلمين أقرانه أو من فئة تعلوها عمرا أو مستوى دراسيًا»[1].

أ) أهمية طريقة تعليم الأقران:

تمنح طريقة تعليم الأقران المتعلّم الّذي يقوم بدور القرين (المعلم) الثقة بالنفس، و تزيل حالة التردد و الحرج لدى المتعلّم الّذي يقوم بدور القرين. المتعلم) فيسأل أقرانه، فهي تراعي الطلاب مرتفعي القدرات و كذلك منخفضي القدرات، و تنمي التعاون و التشارك بين المتعلمين، بالإضافة إلى استثارة حماس المتعلمين و دفعهم للتعلم.

[1] – ايمان عباس الخفاف، التعلم التعاوني، مرجع سابق، ص:88.

و تساعد طريقة تعليم الأقران المعلم المقرر في تعليم المتعلمين ذوي المستويات التحصيلية المتباينة، فتؤدي إلى خفض العبء عنه، و توفر له الوقت مما يجعلهم أكثر مشاركة في عماية تعلمهم[1].

و عليه يمكننا القول إن طريقة تعليم الأقران من الطرق التي تجعل المتعلّم ينخرط في التفكير النقدي و أن عمل المتعلمين مع بعضهم البعض منهجية فعالة لأنه يجعلهم متعلمين نشطين.

ب) دور المعلّم في تعلم الأقران:

يختلف دور المعلّم في هذه الطريقة عن الدور الاعتيادي للمعلّم في التّعليم التقليدي و يمكن لنا ذكر بعض أدوار المعلم في هذه الطريقة:

- يقوم المعلم بتحضير الأدوات و الوسائل اللّازمة لعملية التدريس مع تخصيص الزمن اللّازم لكلّ نشاط و المكان المناسب لتطبيقه.
- تحديد الهدف المطلوب و الّذي يسير على أساسه العمل مع المتعلّم.
- تحديد طريقة التعامل مع المتعلم و أساليب التعزيز المناسبة للمواقف التعليمية.
- يظل المعلم متابعًا لسير النشاط في الدرس من الخلف مع مراعاة عدم التدخل إلا في الأوقات التي تتطلب تدخل إيجابي منه و ذلك لتصحيح مسار النشاط أثناء الدرس.
- عمل بطات الملاحظة لكل نشاط في الدرس يدون فيها مدى استفادة المتعلم من الطريقة مع ذكر نواحي الضعف والسلبية لتجنبها أو إعادة النشاط بأساليب مختلفة تكون أكثر فاعلية مع المتعلم[2].

3-1-د) طريقة القبعات الست: six thinking hats:

نظرًا للتطورات و القفزات الكبيرة التي شهدها ميدان التربية، انبثقت نظريات عديدة من استراتيجيات و طرق تدريس متنوعة بهدف جعل المتعلم المحور الفاعل في العملية التعليمية، و كذلك

[1]- ينظر: وفاء صلاح الدين الدسوقي، أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesing و مهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم ألكتروني، العدد 78، أكتوبر 2017، دراسات عربية في التربية و علم النفس، ص:90.

[2]- ينظر: فرح أسعد، استراتيجيات التعلم النشط، دار ابن نفيس للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن، 2017م، ص:106.

لتحسين مستوى الأداء الديداكتيكي للمعلم، و من بين هذه النظريات نجد نظرية القبعات الست في التفكير و التي تعد إحدى نظريات أو أفكار دي بونو Edward Bono عن عملية التفكير، حيث يقول "أن هناك نماذج مختلفة، و لا يجوز الوقوف عند أحد هذه النماذج و أعطى كل قبعة لونًا يعكس طبيعة التفكير المستخدم[1]، «فكرة القبعات الست عبارة عن تقسيم التفكير إلى ست أنماط و اعتبر ديبونو أن كل نمط كقبعة يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة، و تتميز هذه الطريقة بأنّها تعطي المتعلم، و في وقت قصيرا جدًا، قدرة كبيرة أن يكون متفوقًا، و ناجحًا في المواقف العلمية و الشخصية و أنّها تحول الموقف الجامد إلى مواقف مبدعة،كما أنها طريقة تعلمنا كيف ننسق العوامل المختلفة للوصول إلى الإبداع»[2].

1-القبعة البيضاء: White Hat Neutral thinking: و هي قبعة الحياد و الموضوعية، من يرتدي عذه القبعة يقوم بدور الباحث عن المعلومات و الحقائق، يسأل أسئلة بهدف الوصول على المعلومات[3].

2-القبعة الحمراء: Red hat Emotional Thinking: ترمز هذه القبعة إلى التفكير العاطفي و عندما يضعها المتعلم فإنه يقوم بما يلي من السلوكات:

- إظهار المشاعر و الأحاسيس. السرور، الغضب، الشك، القلق، الأمان، الحب، الخوف،... دون وجود مبرر لها بالضرورة.

- الاهتمام بالمشاعر فقط دون الحقائق أو المعلومات رفض الحقائق أو الآراء دون مبرر عقلي بل على أساس المشاعر أو الأحاسيس.[4]

---

[1]- ينظر: ذوقان عبيدات سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن 21، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، دبي، 2016م، ص:157.

[2]- منال عبد الجبار السّماك، بشار عز الدين السّماك، فاعلية استراتيجيات القبعات الست six Hats في تحسن جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في التعلم العالي، دراسة استطلاعية لآراء عينة من تدريسي -جامعة الموصل- مجلة أبحاث التربية الأساسية - المجلد 11، العدد،1، 2011م، ص:577.

[3]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد ن استراتيجيات التدريس في القرن الـ 21، مرجع سابق، ص:157.

[4]- ينظر: السويدان طارق، محمد العدلوني، مبادئ الإبداع، دار قرطبة للنشر و التوزيع، ط2014،،3 ص:105، 106.

3-القبعة السوداء: التفكير النقدي: Critical thinking black hat:هي قبعة البحث عن العيوب و السلبيات، فمن يرتدي هذه القبعة يقوم بالدور التالي. يبين العيوب و الأخطاء – يحذر من العواقب – ينقد و يصدر أحكامًا[1].

4-القبعة الصفراء: التفكير الإيجابي: yellow hat positive thinking :

هي قبعة التفكير الإيجابي الذي يبحث فيه المتعلم عن الجوانب النافعة و اللون الأصفر في هذه القبعة مشرق و إيجابي، و يرمز إلى التفاؤل و الأمل و التغيير الإيجابي، و هي قبعة ذات رؤية منطقية في العمل المطروح للنقاش، وتمكن الشخص من اشباع الفضول و السرور في العمل بتفاؤل فالتفكير هنا هو أكثر من مجرد أحكام عقلية و اقتراحات إيجابية إنّه موقف عقلي متفاءل و إيجابي[2].

5-القبعة الخضراء: التفكير الإبداعي: Green hat creative thinking:

هي قبعة التفكير الإبداعي الابتكاري الّذي يبحث فيه المتعلّم في تفكيره من بالخروج عن المألوف حيث يخرج من الأفكار القديمة إلى ساحة الأفكار الجديدة بالحركة من فكرة إلى أخرى عن طريق البحث عن الحلول أو بدائل جديدة،و اللون الأخضر في هذه القبعة يدل على النمو و الخصوبة و ترمز هذه القبعة للابتكار و الإبداع و الأفكار الجديدة[3].

و بالتالي يمكننا القول أن استخدام مثل هذه النظريات في الغرفة الصفية يعطي للمتعلّم الفرصة الأكبر لتنشيط الموقف التعلمي، و تنمي مهارة التفكير لديه و تجعله يشارك، يناقش، يبدع، و هذا ما يسعى التعليم الفعّال إلى تحقيقه.

3-1-هـ/ طريقة المشروع :

[1]- ينظر نفسه، ص:157.

[2]- ينظر: إيمان عباس الخفاف، التعلم التعاوني، مرجع سابق، ص:120.

[3]- ينظر : إيمان عباس الخفاف، التعلم التعاوني، مرجع سابق ، ص:122.

« هي من الطرق التي تجعل المتعلم يشارك وفق صيغة تعاقدية صريحة و ضمنية في بناء معارفه و استثمارها، و تطويرها عبر القيام بمهام منظمة و مخطط لها، يلعب فبها جميع المتعلمين دورًا نشيطًا، و تفضي على إنتاج ملموس»[1].

و هي كذلك:« عمل ينطوي على مشكلة و يجري تنفيذه بتمامه في بيئته و هو نوعان مشروع جماعي يشترك فيه كل تلاميذ الصف و مشروع فردي يقوم به كل متعلم بمفرده»[2].

أ) مراحل طريقة المشروع: اختار جون ديوي خمس مراحل لهذه الطريقة و هي:

- الشعور بالصعوبة أو المشكلة.
- الإيحاء أو الإشارة إلى الحل الممكن.
- التفكير في هذا الحل و في طرقه و في الاستدلال على صحته.
- الملاحظة أو التجربة للوصول إلى الحل الموعز به أو رفضه[3].

ب) فوائد طريقة المشروع: تقدم لنا طريقة المشروع عدة فوائد في مجال التّعليم و التعلّم يمكن لنا إيجازها في النقاط الآتية:

- تعتبر وسيلة لاكتساب مجموعة من المعارف و المهارات و الكفايات التدريسية الخاصة اعتمادا على ممارسة أنشطة فردية و جماعية متعددة في مواد دراسية مختلفة.
- تنمي شخصية المتعلمين و تدربهم على مواجهة المشكلات و حلها.
- تجعلهم يتعلمون كيف يخططون عملهم و ينظمونه من أجل إنجاز مهام فردية و مشتركة و كيف يعملون وفق برنامج معين.
- تنمي لديهم جملة من السلوكيات الإيجابية: الثقة بالنفس الاستقلالية و تحمل المسؤولية و روح المبادرة، و حب الاستطلاع و الصبر و التركيز[1].

---

[1]- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم- منهجيات- و مقاربات بيداغوجية، مرجع سابق ،ص:49.

[2]- أ بو طالب سعيد و آخرون، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية،ط1، لبنان، 2001م، ص:123.

[3]- ينظر: حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2000، ص:123.

يمكن لنا هنا أن نضيف بعض مميزات طريقة التعلم المبني على المشاريع.

ج) مميزات المشروع:« للمشاريع ستة نقاط رئيسة:

- طريقة موثوقة في الكشف عن قدرات المتعلمين Authenticity .
- الصرامة الأكاديمة Academic rigor .
- تطبيق التعلم Applied learning في موقف حياتي واقعي خارج جدران المدرسة.
- الاستكشاف الفعّال Active exploration.
- التواصل مع البالغين Adult connection .
- تحسين الممارسات التقويمية Assessment practices باستخدام معايير واضحة و تقييم ذاتي مستمر»[2].

د) تصنيفات المشاريع: صنف كالباتريك المشاريع إلى ما يلي:

1- **المشروعات البنائية:** و هي تستهدف الأعمال التي يغلب عليها الصيغة العملية في الدرجة الأولى.

2- **المشروعات الاستمتاعية:** و هي التي تستهدف الفعاليات التي يرمي المتعلم من ورائها التمتع بها كالاستماع إلى موسيقا أو قصة أدبية و غيرها.

3- **مشاريع المشاكل:** هي التي يستهدف المتعلم منها حل معضلة فكرية.

4- **مشاريع لتعلم بعض المهارات:** لغرض الحصول على بعض المعرفة ينقسم عدد المشاركين فيها على الأقل إلى قسمين مشروعات جماعية، مشروعات فردية[3].

دور المعلم في طريقة المشروع إن دور المعلم في تنفيذ الإجراءات الصفية لهذه الطريقة يتمثل في:

---

[1]- ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم – منهجيات- و مقاربات بيداغوجية – مرجع سابق، ص: 50، 51.

[2]- عبد الله بن خميس امبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم مفاهيم و تطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، 2009، ص:163.

[3]- ينظر: عمر محمود غباين،استراتيجيات حديثة في تعليم و تعلم التفكير - الاستقصاء - العصف الذهني، إثراء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن،2008، ص:47، 48.

– أن يحسن اختيار المشروعات، بحيث تكون غنية في عناصرها و واضحة في أهدافها.

– أن يشارك المعلم في جلسات النقاش بصفة استشارية توجيهية لكونه صاحب خبرة يمكن الاستفادة منه.

– يحدد المعايير الفردية التي تساعد المتعلمين على عملية النقد و الحكم على مشاريعهم المنجزة[1].

هـ)عيوب طريقة المشروع :

يؤخذ على طريقة المشروع ما يأتي:

1. بعض المشروعات تتطلب إمكانيات مادية و تسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسات التعليمية.
2. اعتماد هذه الطريقة يتطلب إعادة توزيع الدروس و ساعات الدوام في المدرسة.
3. تتطلب وقتا طويلاً قياسا بغيرها.
4. بعض المشروعات تحتاج إلى متابعة تعجز المؤسسات التعليمية عن توفري مستلزماتها.
5. تحتاج إلى كفايات خاصة للمعلمين قد لا تتوافر لدى الجميع[2].

و عليه يمكننا القول أن طريقة التعلم المبني على المشاريع بإمكانها الكشف عن بعض الطاقات و المواهب الكامنة لدى المتعلّمين ،كما أنها تساعد على العمل الجماعي و على تقوية العلاقات بين المتعلمين فيما بينهم و تخلق روح المنافسة بينهم.

4– طرائق التّدريس ذات العلاقة بالتّفكير :

4–1– طريقة التفكير الناقد :

التفكير سمة من السّمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى و هو مفهوم تعدّدت أبعاده و اختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل و تشعب عملياته، و يتم التفكير من

[1]– ينظر: رشراش أنس و آخرون، طرائق النشاط في التعلم و التقويم التربوي، دار النهضة العربية، ط1، لبنان، بيروت، 2007م، ص:85– 89.

[2]– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، 2013م، عمان، الأردن، 2013م، ص:328.

خلال سلسلة من النشاطات العقليّة التي يقوم بها الدماغ عندا يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة، و يتضمن التفكير البحث عن معنى، و يتطلب التوصل إليه تأملاً و إمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر منبها الفرد[1].

قبل التطرق إلى تحديد معنى التفكير الناقد نعرف أولًا معنى التفكير.

4-2/ مفهوم التفكير: «سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة، أو أكثر، الحواس الخمس، و هو مفهوم مجرد ينطوي على نشاطات غير مرئية، و غير ملموسة، و ما نلاحظه، أو ما نلمسه، هو في الواقع نواتج فعل التفكير سواء أكانت بصورة مكتوبة، أو منطوقة، أو حركية، أم مرئية»[2].

و عليه فالتفكير سلوك هادف يسببه مثير للوصول إلى هدف (معاني و معلومات مختلفة...) عن طريق البحث و التأمل.

4-3/ مستويات التفكير: يوجد ثلاثة مستويات للتفكير هي :

أ) **المستوى الأول: فوق المعرفي**:Meta Congnitive : و يشمل مهارات التخطيط و المراقبة التقييم، أو ما يسمى بوراء المعرفة.

ب) **المستوى الثاني: معرفي**:Cognitive : و يشمل عمليات التفكير الناقد و حل المشكلات و اتخاذ القرارات و التفكير الإبداعي:

ج) **المستوى الثالث**: مهارات التفكير الأساس مثل التصنيف، المقارنة و الملاحظة... .إلخ .

4-4/ تصنيف التفكير: يمكن تصنيف التفكير من حيث فاعليته إلى:

أولًا: نمط التّفكير الفعّال: Effective Thinking:

[1] - ينظر: زيد منير عبودي، التفكير الفعال، دار البداية للنشر و التوزيع، ط1، 2008م، مرجع سابق، ص:65.

[2] - علي سامي الحلاق، اللغة و التفكير الناقد أسس نظرية و استراتيجيات تدريسية،دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، 2007م، 1427هـ، ص:28.

و هو النمط الذي لا يتحقق إلا ضمن توفر شرطين مهمين، يتمثل الأول منهما في استخدام أفضل المعلومات المتوفرة من حيث دقتها و كفايتها و علاقتها بالموضوع المطروح للنقاش، في حين يتمثل الثاني في اتباع منهجية علمية سليمة.

يتطلب نمط التفكير الفعال استخدام مهارات التفكير المتنوعة و استراتيجياتها المختلفة بدرجة عالية من الكفاءة، كما ينغي على المتعلم الذي يطبق هذا النمط من التفكير الانصاف بمجموعة من الخصائص الشخصية الآتية:

1- الرغبة في تحديد المشكلة بكل دقة دقة و وضوح.

2- استخدام مصادر موثوقة من البيانات و المعلومات.

3- البحث عن البدائل و فحصها باهتمام بالغ.

4- البحث عن الأسباب ذات العلاقة و عرضها للمناقشة.

5- الانفتاح على الأفكار و الآراء الجديدة.

6- إصدار الأحكام المناسبة و اتخاذ القرارات في ضوء الأهداف المرسومة و ليس في ضوء الرغبات الشخصية أو العواطف المتقبلة.

7- الالتزام بالموضوعية منهجًا للبحث و النقاش.

8- الاجتهاد و المثابرة في العمل على حل المشكلات و إثارة التفكير باستمرار[1].

ثانيًا: نمط التفكير غير الفعال: Ineffective Thinking:

« و هو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة، و يقوم على مغالطات أو افتراضات باطلة أو متناقضة، أو اداعاءات و حججٍ غير متصلة بالموضوع، أو إعطاء تعميمات و أحكام متسرعة، أما عن أنماط السلوك التي يتبعها الأفراد الذين لا يلتزمون بالتفكير الفعّال فتتمثل في الآتي:

[1]- ينظر: بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م، ص: 19.

أ– اللّجوء إلى القوة والهجوم الشخصي أو الجماعي بعدف القضاء على الأفكار أو الآراء المطروحة.

ب– التردد في اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأدلة المتوفرة.

ج– إساءة استخدام اللغة بقصد أو بغير قصد من أجل الابتعاد عن صلب الموضوع أو الوصف المجانب للصواب.

د– طرح فرضيات مخالفة للواقع، أو الاستناد إلى فرضيات مغلوطة أو مبالغ فيها لرفض فكرة معينة.

هـ– الاعتماد على الأمثال أو الأقوال المعروفة في إصدار القرارات و الحكم على الأمور مهما اختلفت خصوصيات المشكلات المعروضة للنقاش»[1].

4–5/ معنى التفكير الناقد: critical thinking:

في كلّ طريقة من الطرائق النّشطة نقول بأنها تؤدى إلى التفكير الناقد و التفكير الإبداعي فيا ترى ما المقصود من التفكير الناقد؟

التفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة و من ثم الوصول إلى قرارات في ضوء تقييم المعلومات و فحص الآراء المتاحة و الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة، و ينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تعليمها و التدريب عليها و إجادتها، و يمكن تصنيف هذه المهارات ضمن فئات أربع هي الاسقراء، الاستنباط، التحليل و التقييم، كما تتضمن فكرة التفكير الناقد تعلم كيف نسأل، و متى، و ما هي الأسئلة التي تطرح، و كيف نعلل و متى، و ما طرق التعليل التي نستخدمها، ذلك أن الفرد يستطيع أن يفكر تفكيرًا ناقدًا إذا كان قادرًا على فحص الخبرة و تقويم المعرفة و الأفكار و الحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، حيث أن الممارسة الموجودة منذ أمد بعيد لا تعني أنها الأكثر ملاءمة لكل الأزمنة.

أ)– خطواته :

– القدرة على معرفة قواعد اللغة العربية و معاني المفردات و الأضداد.

– القدرة على معرفة كيفية التفكير بحيادية.

[1]– ينظر: نفسه، ص: 20.

- القدرة على معرفة أهداف عملياته النقدية.
- معرفة مختلف الأساليب و الطرق و الوسائل المؤدية إلى تحقيق الهدف و اختيار أفضلها.
- القدرة على تعليل و فهم أسباب القيام بالعمل و النشاط.
- القدرة على تقويم الأعمال المنجزة بموضوعية.
- القدرة على طرح الأسئلة السابرة ذات النهايات المقترحة.
- القدرة على ممارسة النقد البناء[1].

ب)- العوامل التي تعيق تعلم التفكير و تعليمه :

من بين العوامل التي تعيق تعلم التفكير نجد:

- اعتماد طرائق تدريس غير فعّالة لا توفر فرصًا لمشاركة المتعلمين في الدرس على سبيل المثال التحاضر و التلقين اللذان يكون المتعلم فيهما سلبيا بمعنى مجرد مستمع أو متلقِ أو ناسخ في أغلب الأحيان.

- قصور المناهج التربوية و افتقار محتواها إلى ما يسهم في تهيئة أرضية ملائمة للتفكير و تنمية مهاراته زد على ذلك تمسك المعلم حرفيًا بمحتوى المنهاج و عدم قدرته على توظيف مضمونه فيما يثير التفكير لدى المتعلمين و اكتفاءه بالحفظ و الترديد.

- بعض الأساليب التي قد يمارسها المعلّم مع المتعلمين مثل إظهار الامتعاض من بعض الأفكار التي يطرحها المتعلمين و ربما استهجانه لها مما يولد رد فعل سلبي لدى المتعلم يعبر عنه بعدم المشاركة في الدرس و الابتعاد عن إبداء الرأي في أي موضوع يطرحه المعلم بسبب الخوف الذي يحص عليه و تجنبًا لمل يتوقع من ازدراء أو حتى تعنيف من معلمه فمثل هذه الأساليب تشكل عقبات كبيرة تحد من فرص تعلم التفكير و إنماء مهاراته.

[1]- ينظر: محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، عمان، 2012م، ص:128.

– اعتقاد بعض المعلمين بأن صرف الوقت في إثارة قضايا تستوجب المناقشة و تشغل تفكير المتعلمين تمنع من إكمال المقررات الدراسية التي يطلب منهم إنجازها في توقيتات محددة، لذا نجد البعض منهم ينصرف عن تعليم التفكير المعمق كي لا يهدر الوقت المخصص للمقرر و هذا يعني أن التوجه نحو الكم يعيق الاهتمام بالنوع[1].

ج) مهارات التفكير الناقد :

نجد قوائم عديدة لمهارات التفكير الناقد بالنظر إلى تعدد الاتجاهات النظرية في دراسة التفكير الناقد، نورد فيما يلي قائمة تضم بعض من هذه المهارات:

– التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها و الادعاءات أو المزاعم القيمية.

– التمييز بين المعلومات و الإدعاءات و الأسباب المرتبطة بالموضوع و غير المرتبطة.

– تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.

– تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

– التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.

– تحري التحيز.

– التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.

– تحديد قوة البرهان أو الادعاء.

– اتخاذ قرار بشأن الموضوع و بناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.

– التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل[2].

د) أهميته: يعدّ التفكير الناقد من المسائل التّربوية التي بدأ التربويون و علماء النفس يولونها اهتمامًا كبيرًا في العقود الأخيرة و ذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح

[1]– ينظر: محسن علي عطية، التفكير أنواعه، مهاراته و استراتيجياته تعليمه، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، 2015م، ص: 56، 57.

[2]– ينظر: محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن،2009، ص: 184، 185.

للمتعلم باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، و مواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح و تزداد المطالب، و تحقيق النّجاح و التكيف مع مستجدات هذه الحياة.

ثم إن مهارات التفكير النا قد تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه إنها:

1. تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم.
2. تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكير و تحرره من التبعية و التمحور حول الذات.
3. تشجع روح التساؤل و البحث و عدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.
4. تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى و تعزز من سعي المتعلم لتطبيقها و ممارستها.
5. ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.
6. تجعل المتعلم أكثر إيجابية و تفاعلًا و مشاركة في عملية التعلم.
7. تزيد من ثقة المتعلم في نفسه و ترفع من مستوى تقديره لذاته.
8. تتيح للمتعلم فرص النمو و التطور و الإبداع[1].

هـ) دور المعلّم في تعليم التّفكير النّاقد :

- يختار المعلم مفاهيم و قضايا لا يوجد اتفاق بشأنها (مناسبة للتدريب على التفكير الناقد).
- يعلم أساليب التفكير بشكل مباشر و التي تشمل الاستقراء، الاستنتاج، و التحقيق و التلخيص.
- يدرب المتعلمين على مهارات التفكير المختلفة بصوت مرتفع أمام المتعلمين.
- يوفر الوقت المناسب للتفكير من خلال الحصة الدراسية و لا يستأثر بالوقت كاملًا.
- يستخدم الرسومات البيانية و الخرائط و الجداول البيانية و المنظمات البصرية في التعلم حتى يرى المتعلمين عروضها مرئية.
- يعرض أمثلة لوجهات نظر متنوعة حول قضية معينة، و بين المسوغات لكل منها يحترم أفكار المتعلمين المتنوعة بالمستويات جميعها[2].

[1]- ينظر: زيد منير عبوري، التفكير الفعال، دار البداية للنشر و التوزيع، ط1،2008، ص:69، 70.

[2]- محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، ص:129.

خلصنا مما سبق إلى أن التفكير الناقد هو تلك السمة التي يجب أن يسعى المعلم بغرسها لدى المتعلمين باعتبارها مهارة لا تقل أهمية عن باقي مخرجات عمليات الموقف التعليمي.

4- 2/ طريقة العصف الذهني: Brain storming:

تعتبر طريقة العصّف الذهني أو ما يعرف بتوليد الأفكار طريقة تخدم طريقة التّعلم التّعاوني و تعدّ كذلك من الطرق التي لها بالتفكير.

يعدّ العصّف الذّهني من الطرائق التي تحفز الإبداع و المعالجة الإبداعية لحل المشكلات في حقول التربية «و هو وضع الدماغ في حالة ذهنية شديدة التركيز بهدف توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع معين»[1].

عرفها أوزبونOzborn على «أنّها مؤتمر ابتكاري يهدف إلى إنتاج قائمة من الأفكار و يمكن أن تقود إلى بلّورة المشكلة، ، و تؤدي بالنهاية إلى تكوين حل للمشكلة و عرفه أيضا بأنه مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج و توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور بأذهانهم مع إرجاء النقد أو التقييم إلى بعد الوقت المحدد لتناول»[2].

تهدف هذه الطريقة إلى «تشجيع الأصالة و المرونة و الطلاقة في التفكير و التدريب عليها يتم من خلال طرح مشكلة محددة على مجموعة من المتعلمين حيث يطلب من كل واحد منهم طرح أكبر عدد ممكن من الحلول لها، و يتم تطبيق هذه الطريقة بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتراوح بين خمسة و عشرة متعلمين و تجلس كل مجموعة في طاولة مستديرة و يطلب من كل متعلم فيها

[1]- عبد الله بن خميس، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم مفاهيم- و تطبيقات عملية، مرجع سابق، ص:305، 306.

[2]- ينظر: أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل، أساليب التعلم و التعلم النشط، مرجع سابق، ص:118.

تقديم أكبر عدد ممكن من الاقتراحات و الحلول لتلك المشكلة دون أي انتقاد لأي فكرة من الأفكار المطروحة و في النهاية يتم التنسيق بين هذه المجموعات للوصول إلى أحسن حل للمشكلة»[1].

أ) الخطوات العامة لتطبيق استراتيجية العصف الذهني :

1- تحديد موضوع مرتبط بالدرس المقرر.

2- تحديد المشكلة.

3- تحديد موضوع له علاقة بدرس المقرر و التركيز على جزئية أو مفهوم.

4- تحسين كفاءة الأداء: يتم اختيار جزئية من الدرس لتحسين تصميمها و كفاءة أدائها.

5-إعادة صياغة المشكلة على شكل سؤال.

6-تهئية جو الإبداع.

7-بدء عملية التركيز الذهني.

8-استعراض الأفكار. و تنقيحها و التعليق عليها.

و يمكن دور المعلم في مراقبة المتعلمين حرصا على توفير الجو المناسب للإبداع و التركيز.

ب) المبادئ التي يجب مراعاتها في طريقة العصف الذهني :

- الترحيب بجميع الأفكار و السماح لأكبر قدر منها بالظهور، و عدم التسرع في رفض أي رأي، أو فكرة يطرحها المتعلمون بمعنى توفير الحرية التامة لطرح الأفكار.

- توفير المناخ الذي يشجع على طرح المزيد من الأفكار لأنّ زيادة الأفكار المطروحة توفر فرصًا أوفر للتوصل إلى الحل الأمثل.

- تأجيل الحكم على الأفكار التي يطرحها المتعلمون إلى ما بعد ظهور نتائج جميع الأفكار الممكنة.

[1]- سعد رياض، البناء النفسي للطفل في البيت و المدرسة، دار الفنار للعلوم و الآداب، ط1، بومرداس، الجزائر، 2014، ص:109.

– تطوير الأفكار المطروحة عن طريق إشراك المتعلمين في تعديل و تقويم ما يطرح للوصول إلى حلول أكثر فعالية عن طريق المزاوجة بين الأفكار المطروحة "[1]

من خلال مما سبق يمكن استخلاص أنّ العصف الذّهني يساهم في :

– تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلّم.

– توليد أكبر عدد من الأفكار لحل مشكلة ما.

– الحرية في طرح الأفكار.

4–3/ التّعلم بالاكتشاف: discovery learning:

تؤكد الدراسات التّربوية الحديثة، على ضرورة استخدام طريقة الاكتشاف في التدريس، لأنها تتيح للمتعلمين اشتراكًا فعالاً في عملية تعلمهم وينظر إلى الاكتشاف على أنّه العملية التي يصل بها المتعلم إلى الحل أو الناتج أو الوصول لمعلومة بعينها، و قد يحصل الاكتشاف عند مواجهة المتعلم للمشكلة، فيبحث عن طرق الحل و إعادة الحل مما يزيد قدرته على التفكير، و الاكتشاف يساعد المتعلم على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها.

و التعلم بالاكتشاف يتطلب قيام كل من المعلم والمتعلم بأنشطة محددة تسهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها. و أيضًا يقوم المتعلم باكتشاف العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل بشرط أخذ المرحلة العمرية للمتعلم و مستواه الدراسي ينظر الاعتبار، فلا يمكن تكليف متدني المستوى العقلي أو الدراسي ليكتشف قاعدة عريضة تتسم بالتعقيد و التجريد، و بعكسه الموهوب لا يمكن تكليفه لاكتشاف علاقة بسيطة و كلتا الحالتين لا نصل بالاكتشاف للنتائج المرجوة، و بالتالي فعلى المعلم أن يقف على المستوى و الدراسي لكلّ متعلم على حدة فيستطيع أن يحدد بدقة لكل منهم نقطة الانطلاق المناسبة لاستخدام هذه الطريقة[2].

[1] – ينظر: محمد محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، مرجع سابق، ص:34.

[2] – ينظر: ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق، دار أمجد للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2018 م، ص:125، 126.

و لقد عرف الاكتشاف بتعريفات مختلفة تتفق مع طبيعة عمل الباحثين، و حقيقة ذلك العلم الذي يمثل الاكتشاف فيه جانبًا مهما من جوانب تلك العلوم و من الذين عرفوا الاكتشاف جلاسير:Glaser: الذي قال أن الاكتشاف «هو تدريس ارتباط أو مفهوم قاعدة ما بطريقة تتضمن اكتشاف المتعلم لهذا الارتباط أو المفهوم أو القاعدة.

و عرفه ورثن worthen بأنه الطريقة التي تتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التي تتم من خلال تدريس المفهوم أو التعميم»[1].

4-3-1-أنواع التّعلم بالاكتشاف:Types of Discovery Learning:

يمكن للمعلّم استخدام عدّة أساليب تقوم على التعلم بالاكتشاف، و مثل هذه الأساليب تختلف بتباين دور كل من المعلم و المتعلمين أثناء عملية التعلم و التعليم الصفي، و من هذه الأساليب ما يلي:

أ- الاكتشاف الموجه: Directed Discovery: و في هذا الأسلوب يقدم المعلم للمتعلمين تعليمات واضحة و كافية تمكنهم من الحصول على الخبرات و المعارف باستغلال قدراتهم المتوفرة لديهم، و قد يوضح المعلم للمتعلمين خطوات الاكتشاف، الأمر الذي يمكنهم من الوصول إلى المفاهيم و المبادئ العامة.

ب- الاكتشاف شبه موجه: Semi-Directed Discovery: و في هذا الأسلوب يقدم المعلم للمتعلمين الموضوع أو المشكلة مع تقديم بعض التوجيهات العامة و يترك للمتعلمين حرية اتباع التعليميات الذاتية للوصول إلى المعارف و الخبرات.

ج- الاكتشاف الحر: free Discovery: و في هذه الطريقة لا يقدم المعلم للمتعلمين أية تعليمات أو توجيهات بحيث يترك لهم الحرية التامة في البحث والتقصي و وضع الفروض و اختبارها و تصميم

[1]- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأدن، 2007، ص:113.

التجارب و تنفيذها بغية اكتشاف المعلومات، و مثل هذه الطريقة تعد أرقى طرق التعلم و الاكتشاف و تتطلب من المتعلمين الأنواع السابقة من التعلم بالاكتشاف[1].

4-3-2-الأهمية التّربوية للتّعلم بطريقة الاكتشاف :

تتمثل أهميته في كشف مبادئ التّعلم الفعّال و حقائق فاعليته، و لذا جاء الاهتمام بالمتعلم كعنصر رئيس في تنشيط حركة التعلم الفعال في العملية التربوية، فالمتعلم هو المراد للقيام بجميع العمليات التعليمية التعلمية، مما يعزز لديه اكتساب مهارة الاعتماد على النفس و السعي الحثيث إلى كشف الحقائق بذاته و مهارة حسن السلوك و طلب العون من الأقران عند الحاجة اللازمة و الضرورة لذلك يعتاد المتعلم على المثابرة و البحث و التجريب واختيار الحقائق بنفسه دونما التواكل على جهود الآخرين.

أشار أوزوبل إلى ضرورة استخدام طريقة الاكتشاف في حل المشكلات، حيث أن التعلم بالاكتشاف ضروري لتنمية القدرة على حل المشكلات، و يكون ذلك مفيدا في المراحل الأولى من حياة المتعلم، و يرى كذلك أن انتقال أثر التعلم يزداد عندما تكون التعميمات قد تم اكتشافها بواسطة المتعلم ول م تقدم له في شكلها النهائي.

و يرى برونر أنّ التعلم الأفضل يتأتى عن طريق تفاعل المتعلم بنفسه مع المواقف للاستبقاء و الاستدعاء و الانتقال و أقدر على تلبية حاجات المتعلم، و هو بذلك يؤكد على مساعدة المتعلمين على اكتشاف البيئة و المبادئ الأساس للمادة.[2]

4-3-3/ دور المعلّم في التعلم بالاكتشاف :

على الرغم من ارتكاز طريقة الاكتشاف في التعلم على المتعلم، إلا أن للمعلم دور يساهم من خلاله في تعزيز تعلم المتعلم بهذه الطريقة و ذلك من خلال:

[1]- ينظر: عماد عبد الرحيم، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م، ص:94، 95.

[2]- ينظر: شاهر أبو شيخ، استراتيجيات التدريس، مرجع سابق، ص:117.

– عرض المعلم لعينات من واقع الحياة التعليمية تثير تفكير المتعلمين للبحث عن مصادرها و كشف خفايا أسرارها.

– إثارة تفكير المتعلمين قبل التعلم بطريقة الاكتشاف بتوجيه أسئلة و تكرارها على أسماعهم للاهتمام بها و إثارة اهتمامهم للبحث و الاكتشاف لتحقيق ذلك.

– إثارة التفاعل بين المتعلمين و إثارة دافعيتهم للتعلم من خلال و عدهم بعلامات أو درجات أو سمة خاصة للمتفوقين منهم.

– يشحذ الهمم المتباطئة لمواصلة السعي بهمة و نشاط و معالجته المستمرة لنقاط الضعف المستعصية على بعض المتعلمين عند يأسهم و ظهور عجزهم[1]

– فوائد المتعلمين: إن المتعلمين الذين لديهم الحاجات الآتية. (خصائص شخصية) يبدو أنهم يفيدون من الاندماج في التعلم بالاكتشاف[2].

– و عليه يمكننا القول أن التعلم بالاكتشاف من الحاجات التعليمية التي تؤدي إلى يلي:

– جعل المتعلمين يتعلمون كيف يتوصلون و يكتشفون الأشياء بأنفسهم.

– المساعدة على عملية استقلال المتعلم عن المعلم... .

– تشجيع المتعلمين على أن يتوصلوا بأنفسهم إلى الاستنتاجات.

4–3–4– سلبياته: توجد بعض نواحي القصور في تعلم بالاكتشاف منها:

– تتيح للمتعلمين أن يقترفوا الأخطاء و ما لم يصححوا فيمكن أن يقع خلط في التّعلم لذا وجبت المراقبة الوثيقة من المعلّم.

– يتردد كثير من المعلمين في الأخذ بهذه الطريقة في التعليم و التعلم لأسباب الآتية:

– نقص خبرتهم و عدم ألفتهم بهذه الطريقة.

– ما يتعرضون له من ضغط لتدريس جميع موضوعات المنهج و تغطيتها في خلال السنة الدراسي.

[1]– ينظر: نفسه ، ص:118.

[2]– ينظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 1999، ص:289، 290.

– الصعوبات التي يواجهها المتعلمين و خاصة الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

– أن كثيرا من الفوائد المتوقعة للتعلم بالاكتشاف لا تظهر في اختبارات التحصيل العادية.

– يمكن للتعلم بالاكتشاف أن يثير مشاعر عدم اليقين لدى المتعلمين و المعلمين، مما يهز الثقة في النفس عند الطرفين[1].

4-4/ طريقة حل المشكلات: problem solving method:

هي «طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه و تجاربه و قدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة كما أنها تسمح للمتعلم بإبراز قدراته بما يستوحيه من المعلم، و ذلك اعتمادًا على ممارسة أنشطة تعلم و هي طريقة تدعو إلى البحث و تثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة»[2].

و هي كذلك "نشاط تعليمي يسعى فيه المتعلم إلى إيجاد حل. حلول (للموقف المشكل. المسألة أو السؤال) فيقوم بخطوات تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير، و هي كذلك "نشاط تعليمي يسعى فيه المتعلم إلى إيجاد حل للموقف المشكل. المسألة أو السؤال) فيقوم بخطوات تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير"[3].

مراحل أو خطوات التعلم المبني على المشكلات: يتألف التعلم المبني على المشكلات عادة من خمس مراحل أساسية تبدأ بتوجيه المعلم للطلاب نحو الموقف التعلمي و تنتهي بعرض عمل المتعلمين و إنتاجاتهم و تحليله.

يظهر النّموذج التالي المراحل الخمس لعملية التّعلم المستند إلى مشكلة[4]:

المرحلة	سلوك المعلم

[1] – ينظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم ، مرجع سابق ، ص:291، 292.

[2]- Devechi Gerad,carmona.Magmalaldi nicol faire de veretaleles situation problemes, Hachette Education probleme, Hachette Education, paris ,p106.

[3] – وليد عبيد، استراتيجيات التعليم و التعلم في سياق ثقافة الجودة، مرجع سابق، ص:101.

[4] – ينظر: بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م، ص: 75، 76.

الخطوة: 01 – توجيه المتعلمين نحو المشكلة.	– يراجع المعلم أهداف الدرس و يصف الآليات المتطلبة، و يثير دافعية المتعلمين ليندمجوا في نشاط حل المشكلة اختاروها اختيارا ذاتيا.
الخطوة: 02 – تنظيم المتعلمين للدرس.	– يساعد المعلم المتعلمين على تعريف و تحديد مهام الدرس التي تتصل بالمشكلة.
الخطوة: 03 – المساعدة على البحث المستقل و البحث الجماعي.	– يشجع المعلم المتعلمين على جمع المعلومات المناسبة، و إجراء التجارب والسعي لبلوغ التفسيرات و التوصل إلى الحلول.
الخطوة: 04 – التوصل إلى نتائج ونواتج و عرضها.	– يساعد المعلم المتعلمين في تخطيط هذه النواتج و إعدادها.
الخطوة: 05 – تحليل عملية حل المشكلة.	– يساعد المعلم المتعلمين على تأمل بحوثهم و استقصاءاتهم و العمليات التي استخدموها.

جدول {ب1}{ف04}:(04)المراحل الخمس لنموذج التعلّم المبني على

أ)خصائص التّعلم المبني على المشكلات:

إنّ لطريقة التدريس حلّ المشكلات مجموعة من المميزات و الخصائص أبرزها أن استخدامها في الادريس« يعزز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم و يجعل للمنهج وظيفة اجتماعية نافعة، لأن هذه الطريقة سوف تجعل أكثر قدرة على مواجهة المشكلات، و السعي إلى إيجاد الحلول المناسبة معتمدا في ذلك على نشاطها الخاص و ذلك من خلال ربط المعلم بالعمل، و بتحليل الفكر مع الواقع، و إن هذه الطريقة تمكن المعلم من تحويل جميع المواضيع الدراسية إلى مشكلة تثير انتباه المتعلمين و تعمل على شدهم إلى الحصة الدراسية.»[1]

[1] – ردينة عثمان يوسف و آخرون، طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005م، ص:93.

كما أنّها« تنمي القدرات الفكرية و المعرفية للمتعلمين، تزود و تعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم، و تدرب المتعلم على عملية تفسير المعلومات و النتائج و إجراء المقارنات و الربط».[1]

ب) دور المعلّم في طريقة حل المشكلات :

في طريقة حل المشكلات لا مجال للحديث عن الدور التقليدي للمعلم و لا عن دفتر التحضير و خطوات عرض الدرس، ومتطلبات الإدارة الصفية التقليدية، إن جميع هده الأمور تختفي حين نستخدم طريقة حل المشكلة، و يحدد الدور الجديد بما يلي:

- تهيئة عدد من المشكلات على ضوء ما يراه من حاجات المتعلمين
- إثارة اهتمام المتعلمين بالمشكلات المطروحة، وتوضيح إسهاماتهم في وضع خطة العمل ،ربط المشكلة و حلها بالمعلومات التي يحتاج إليها المتعلمين، و بالمهارات اللازمة لهم.
- توزيع الأدوار، مراقبة المتعلمين و لامتابعتهم و هم يعملون.[2]

يمكن للمعلم أثناء اختياره لطريقة حل المشكلات أن يستعين بنظرية تريز Triz حيث تعتبر هذه أحدى التجارب العالمية في تعليم التفكير و الإبداع "و تعرف باسم نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، و هي تقنية متطورة ذات قاعدة معرفية واسعة جدًا، تضمنت مجموعة كبيرة من الطرق الإبداعية التي استخدمت في حل المشكلات و تنبع قوة هذه النظرية كما يذكر المتهمون بها و المتعاملون معها في مختلف المجالات، إلى استناد هذه النظرية إلى النظم الكثيرة التي تم تطويرها بطريقة فاعلة و ناجحة، اضافة إلى قدرتها على التخلص من العوائق النفسية التي تحصر اهتمام كل فئة من الناس بمجال عملها فقط.

هذه النظرية جمعت طرائق حل ناجحة من كل مجالات النشاط الإنساني و صاغتها على شكل مجموعة من الأدوات التي يمكن توظيفها في مختلف المجالات.

و فيما يلي عرض بعض المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذه النظرية:

---

[1] – عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، عمان، الأردن، 2008م، ص: 215، 216.

[2] – ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الواحد و العشرين، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، دبي، ط4، ص20.و ينظر: صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير. النظرية و التطبيق،دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردم، 2009م، ص:139.

1- طريقة الربط و الدمج:Merging_ combing : تتضمن هذه الطريقة الربط المكاني، أو الزماني بين الأنظمة التي تؤدي عمليات متشابهة أو متجاورة، و تعبر عن جمع الأشياء أو المكونات المتشابهة أو ضم الأشياء أو الأجزاء بحيث تؤدي عملياتها و وظائفها في أوقات زمنية متقاربة.

و من أمثلة المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذه النظرية هي:

جمع المتعلمين الذين يتمتعون بخصائص عقلية، نفسية أو انفعالية معينة، أو أولئك الذين يتمتعون من مشكلات تحصيلية أو سلوكية في صفوف معينة، الأمر الذي يسهل على المعلمين أو المرشدين النفسيين التعامل معهم بمستوى أفضل من الكفاية و الفاعلية.[1]

2- طريقة الاحتواء أو التداخل: Nesting :

تشير هذه الطريقة إلى إمكانية حل المشكلات عن طريق احتواء شيء في شيء آخر، و هذا بدوره يمكن احتواءه في شيء ثالث و هكذا، أو عن طريق تمرير شيء معين في تجويف شيء آخر.

اعتماد المتعلم على نفسه في الدراسة و في طريقة حل المشكلات تساعده على مواجهة المشكلات الخارجية، كما أن النشاط الذاتي الذي يعتمده المتعلم يعتبر من شروط التعلم الفعال، إذ يعود على المتعلم بالحيوية و النشاط للوصول إلى نتيجة أو حل مشكلة معينة، و تسهل عملية الاستيعاب للدروس و الفهم الجيد.

و من الأمثلة التي يمكن حلها باستخدام هذه الطريقة هي :

استخدام المعلم سلسلة من الأمثلة التي يقود حلها إلى الآخر، و ذلك من أجل الوصول إلى الفكرة الرئيسة في موقف ما، و هذا يعني لأن كل سؤال يحتوي في طياته سؤالا آخر و هكذا.[2]

3- طريقة الإجراءات التمهيدية أو القبلية: Preliminary action:

[1]- ينظر: عمرو سيد صالح عبد العزيز، نفين فدوى مرسي، استراتيجية البنتا جرام و نظرية تريز لحل المشكلات بطرق إبداعية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 2017م، ص:84.

[2]- ينظر: عمرو سيد صالح عبد العزيز، نفين فدوى مرسي، المرجع السابق، ص:85.

تشير هذه الطريقة إلى القيام لتنفيذ التغييرات المطلوبة في النظام جزئيا أو كليا قبل ظهور الحاجة فعليا لذلك، و ترتيب الاشياء مسبقًا بحيث يمكن استخدامها و تساعد هذه الطريقة في تجنب هدر الوقت.

و من أمثلة المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذه الطريقة :

كي يتمكن المعلم من تحقيق أهدافه بشكل فعال، و إدارة وقت الحصة بنجاح فعليه أن يقوم بإعداد كافة الأدوات و الوسائل التعليمية التي يحتاج إليها في تنفيذ كافة نشاطات الموقف التعليمي.

4- طريقة التغذية الراجعة: feedback:

تتضمن هذه الطريقة تقديم تغذية راجعة لتحسين العمليات أو الإجراءات و إذا كانت التغذية الراجعة متوافرة اصلًا فيمكن تغيير مقدارها أو أثرها.

و من أمثلة المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذه الطريقة:

عند قيام المتعلم بحل تدريبات موضوع دراسي معين، فإن اعطاء المتعلم فكرة عن مستوى أدائه و مدى تقدمه نحو فهم الموضوع و تحقيق الأهداف المطلوبة يساعده في تصحيح مساره، و تعديل إجراءاته و يعتبر كذلك بمثابه تعزيز لقدراته.[1]

يمكن للمعلم هنا أيضا أن يستخدم بعض الطرق التي تساعد المتعلمين على حل المشكلاث مثل طريقة عظم السّمك.

5- طريقة عظم السمك:

هي طريقة مخططة بشكل منظم صممت لمساعدة المتعلمين على العمل لحل المشكلات، إذ تعد أداة لحل مشكلة ما عن طريق تحديد الأسباب المحتملة لها لإيجاد مجموعة من الحلول التكاملية في حلها.

و هي عبارة عن رسم تخطيطي يشمل رأس السمكة و هيكلها العظمي يساعد الطلاب على تحديد الأسباب المحتملة لمشكلة أو أثر ما، و يمكن أن تستخدم في تقييم البدائل الممكنة عند وضع

[1]- ينظر: نفسه، ص:97.

خطة عمل، أو في تحليل سبب نتيجة معينة أو أثر محدد كي توضح أسبابا محتملة لحدوث مشكلة، و هي تأخذ بالحسبان الخيارات المحتملة عند تخطيط العمل أو تحليل الأسباب أو النتائج، و يقسم فيها الصف إلى مجموعات رباعية، و يضع المعلم المشكلة الرئيسة في رأس السمكة على السبورة، و يمتد من رأس السمكة العمود الفقري، الذي تتشعب منه العظام الكبيرة للأسباب الرئيسة و العظام الصغيرة للأسباب الفرعية، إذ يطلب المعلم من المتعلمين في مجموعات أن يذكر كل متعلم سببين أو أكثر من الأسباب المحتملة لحدوث المشكلة، و يدون هذه الأسباب، و في أثناء تقديم المتعلمين لأسباب المشكلة، يطلب إليهم توجيه الحديث إلى تلاميذ الصف، فإذا كان السبب مقنعا دونه المعلم على العظام الفرعية، و إلا حاول أن يبرره ليصبح مقنعا.

و بعد الانتهاء من ذكر أسباب المشكلة، يطلب المعلم من كل متعلم أن يتبنى ثلاثة أسباب للمشكلة، و يحتفظ بها لنفسه، و بعد الانتهاء من هذه المهمة، يطلب المعلم من المجموعات البدء بمناقشة الأسباب التي اختارها أفراد المجموعة، و الاتفاق على ثلاثة أساب جوهرية في نظرهم تؤثر تأثيراً مباشرا في المشكلة.و تضع المجموعة الحجج المناسبة للدفاع عن هذه الأسباب ثم تعرض الأسباب الثلاثة أمام تلاميذ الصف من قبل المجموعات، و ترتب الأسباب حسب أهميتها للمشكلة. و باستخدام هذه الاستراتيجية ينظم التلاميذ تفكيرهم، و يحللون الأسباب و التأثيرات، و هنا يسمح لهم باستخدام التفكير المتشعب و المتنوع و الاستماع إلى أفكار الآخرين و احترامها[1].

4– 5/ طريقة التّخيل الموجه: Guide Imagery:

جاءت فكرة هذه النظرية انطلاقا من قول أرسطو «لا يفكر الإنسان إلا مستعينا بالصور الخيالية»[2].

[1]– ينظر:حسن حيال محسين الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسه، مكتب الشروق للنشر و التوزيع، ط2، بغداد، 2020م، ص:214، 215.

2– عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم مفاهيم و تطبيقات علمية، المرجع السابق، ص:323.

و فيها يقوم المتعلّم بتخيل و تصور جسم مادي أو حدث ما في مخيلته، و هي تتطلب وجود قائد أو موجه دوره توجيه المتعلم عير عملية تفكيره، و يقرأ سيناريو معدًا مسبقًا يحتوي على كلمات أو أصوات تعمل كمحفزات، و تساعد المتعلّم على بناء صورة ذهنية للمواقف و الأحداث التي تقرأ عليه.[1]

أ) خطوات تطبيق طريقة التخيل الموجه:

1- **إعداد سيناريو التخيل:** و هنا على المعلم مراعاة الشروط التالية:

- تكون الجمل المستخدمة قصيرة و غير مركبة.

- وجود وقفات مريحة بين العبارات ليتمكن المتعلمون من تكوين صور ذهنية لهذه العبارات.

2- **البدء بأنشطة تخيلية تحضيرية:** و هي عبارة عن مقاطع قصيرة لموقف تخيلي بسيط تنفذ قبل البدء بالنشاط التخيلي و هدفها مساعدة المتعلم للتهيؤ ذهنيا للنشاط التخلي الرئيسي و لتمكين المتعلمين من التخلص من المشتتات.

3- **تنفيذ نشاط التخيل:** تهئية المتعلمين بتعريفهم بنشاط التخيل و بيان أهميته في تنمية قدرات التفكير لديهم، و الطلب منهم الهدوء و التركيز و محاولة بناء الصور ذهنية لما سيستمعون إليه، الطلب من المتعلمين أخد نفس طويل ثم غلق أعينهم.

4- **الأسئلة المتابعة:** بعد تنفيذ النشاط الرئيسي يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على المتعلمين و يطلب منهم الحديث عن الصور الذهنية التي قاموا ببنائها أثناء نشاط التخيل[2].

5- طرائق التّعليم ذات العلاقة بالمتعة و التسلية :

5-1- التّعلم باستخدام الحاسوب :

[1]- ينظر :حسن شحاته، مستقبل ثقافة الطفل العربي - رصيد الواقع و رؤى المستقبل - ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008م، ص:133.

[2]- بتصرف: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم مفاهيم و تطبيقات عملية، ص:323- 332.

يعدّ الحاسوب من أحدث الوسائل التكنولوجيّة الفعّالة التي عرفتها المؤسسات التّربوية، و الّتي تساعد كثيرا في تحقيق الأهداف التربوية مثل: التّعلم حتى التّمكن Mastery learning و التّعلم الذاتي Self_learning و التعلم الفردي و معالجة الفروق الفردية Individual variance، و تنمية القدرة على التركيز و التفاعل الإيجابي positive reaction .

«إن الاستخدام المتكامل للحاسوب يساعد على توفير بيئة تعلمية فعالة. لأنه يساعد على التفاعل المثمر بين المتعلم و الآلة».[1]

أ) الاستخدامات التّعليمية للحاسوب:

دار جدال طويل بين رجال التربية حول مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمة ذكر عبد الله المناعي، أنه:« يمكن تقسيم مجالات استخدام الحاسوب في التعليم إلى ثلاثة فروع:

1**– ثقافة الحاسوب:** computer literacy: و يحظى هذا النوع باهتمام متزايد حيث الغرض منه تكوين خلفية عند المتعلم عن الحاسوب و تطوره و كيفية التعامل معه و مع بعض برمجياته المختلفة».[2]

الحاسوب وسيلة مساعدة في إدارة العملية التعليمية computer Manager في هذا الفرع يقوم الحاسوب بالعديد من المهام التي تساعد المعلم و الجهات الإدارية في إدارة العملية التعليمية و من هذه المهام:

– تقديم المادة العلمية.

– تسهيل عملية التفاعل بين المتعلمين وفق احتياجات كل متعلم و قدراته في استقبال المعلومات.

– إدارة الاختبارات و التمارين التدريبية للمتعلمين.

– تقويم و تقدير درجات و إجابات المتعلمين.

– جمع بيانات المتعلمين و حساب متوسطات الدرجات لكل منهم.

[1] – عماد عبد الرحيم الزعول، شاكر عقلة محاميد، مرجع سابق، ص:205.

[2] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ط1، العامرية، الإسكندرية، 2008، ص:11.

- إدارة المواد و المصادر التعليمية.

- تجميع بيانات المتعلمين و حساب متوسطات الدرجات لكل منهم.

- تقدير مستوى المتعلم إن كان مناسبا أم يحتاج المزيد من الفهم و الاستيعاب[1].

ب) التعليم بمساعدة الحاسوب: computer Aassisted Instruction:

و يطلق عليه أيضا الحاسوب وسيلة مساعدة في التعليم، و هو عبارة " عن استخدام برمجيات الحاسوب التعليمية في مختلف المواد الدراسية للتعلم الذاتي عوضا عن الطرق التقليدية. محاضرة و الكتاب المدرسي.[2]

و تتميز هذه البرمجيات بالتفاعل مع المتعلم من خلال عرض معلومات و استقبال إجابات المتعلم و تقييمها و تقديم التغذية الراجعة الفورية[3].

ج) مميزات استخدام الحاسوب في العملية التّعليمية:

حتى يتمكن الحاسوب من القيام بالعديد من الوظائف التربوية لصالح عملتي التعليم و التعلم و من تلك المميزات ما يلي: «إن الحاسب يقدم كثيرا من المساعدة للتغلب على بعض المشكلات الموجودة في الحقل التعليمي، منها تقديم المادة العلمية بطريقة تتوافق مع محتوى المتعلم انطلاقا مبدأ مراعاة الفروق الفردية، و يمكن له أن بقدم المعلومة للمتعلم بطريقة شيقة و أكثر وضوحا و جاذبية عن طريق استخدام الوسائط التعليمية المتعددة كالصوت و النص و الحركة و غيرها»[4].

»- يقوم الحاسوب بتقديم بعض الدروس و أداء بعض المهام الروتينية التي توفر للمعلم الوقت لإعطاء الاهتمام الشخصي، لكا متعلم و توجيه عملية التعلم و معالجة المشكلات الفردية التي لا تسمح مسؤوليات المعلم العادية له بالوقت الكافي لأدائها.

[1]- ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، مرجع سابق، ص:207.

[2]- ينظر: مختار عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص:38.

[3]- ينظر: عمار عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، مرجع سابق، ص:207.

[4]- محمود غباين، استراتيجيات حديثة في تعليم و تعلم التفكير، و الاستقصاء - العصف الذهني، تريز، مرجع سابق، ص:57.

– زيادة القدرة على التحكم في العملية التعليمة مع إتاحة الفرص للتعلم الفردي حيث يسير كل متعلم في تعلمه حسب استعداده.

– القدرة على تقديم المعلومات المرة بعد الأخرى دون أن يطرق عليه التعب أو الملل،أو التقصير فيما يقدمه»[1].

–«إن الحاسوب يمكن أن يحل محل المدرسين الغائبين كما أنه يوفر بيئة تعليميّة المتحكم فيها هو المتعلّم نفسه»[2].

6–2– طريقة لعب الأدوار: Role play Method:

لعب الأدوار من الطرائق التعليمية الفعّالة و يعتبر أحد أشكال التصور الدرامي يساعد على الإدراك القيمي و هو محاولة لخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة حيث يواجهون فيها موقفا أو مشكلة ما يحاولون عرضها عن طريق تمثيلها أمام المتعلمين و عرض وجهات النظر المرتبطة به، و تنتهي بهدف الوصول إلى حل لها.

أ) أهميتها:

– تشجيع المتعلّمين على التّعلم من بعضهم البعض و التواصل فيما بينهم.

– تحميس المتعلمين للعب أدوار الآخرين الذين يخدمون مجتمعهم و أمتهم.

– التطبيق الفعل لمبدأ التعلم بالعمل الذي نادى به الفيلسوف الأمركي "جون ديوي" و المربي العربي "الإمام الغزالي" فالمتعلمين عندما يلعبون دور الشرطي، القاضي، المزارع و غيرها من الأدوار فإنهم يتعلمون الكثير عن مهمة كل واحد منهم بطريقة عملية و هم يؤدون هذه الأدوار.

– مراعاة مبدأ الفروق الفردية، حيث يستطيع المعلم من خلال لعب الأدوار التعامل مع المتعلمين من مختلف القدرات العقلية.

[1]– حسن محمد الطوبجي، وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعلم،دار العلم للنشر و التوزيع، ط14، الكويت، دبي، ص:287.

[2]– جوزيف نيومان، الحاسب الإلكتروني و كيف يغير حياتنا، تر: زغول فهمي، دار المعارف، دط، القاهرة، دس، ص:43.

كما يمكنه التعرف على نقاط القوة و الضعف لديهم، و من ثم التركيز على نقاط القوة و معالجة جوانب الضعف[1].

ب) خطوات تنفيذ طريقة التعلم بالدور:

– تقسيم المعلم للمتعلمين إلى فريقين، بحيث يكون الفريق الأول هو فريق المتقمصين للأدوار و الفريق الثاني هو فريق المناقشيين و المحللين، في الوقت نفسه.

– يحدد المعلم دور المتقمصين و هو تقمص الدور و المحاكاة الظاهرة، في حين دور الملاحظين هو تحليل الحركات و الانفعالات و تفسير العلاقات.

– يعطي المعلم للطلبة المتقمصين صورة معينة أو فقرة و يطلب منهم تمثيلها أو تقمصها بحيث توصل الفكرة لباقي المتعلمين.

– يطلب المعلم من المتعلمين المحللين التركيز في مدى دقة المتقمصين في تجسيد الصورة أو المعلومات بشكل درامي – بعد الانتهاء يناقش المعلم المتعلمين في النتائج التي توصلوا إليها و في أداء الفريقين[2].

6–3– طريقة التعلم باللّعب:

« يعرّف اللّعب بأنه نشاط موجه بقوم به التلاميذ لتنمية مهاراتهم و قدراتهم العقلية و الجسمية و الوجدانية، و يحقق في تفس الوقت المتعة و التسلية، و هو استغلال أنشطة اللّعب، في اكتساب المعرفة و تقريب مبادئ العلم للمتعلمين و توسيع آ فاقهم المعرفية»[3].

أ) الألعاب التعليمية: تعتبر الألعاب التعليمية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهتم بنشاط المتعلم و إيجابياته و بتنمية شخصيته تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنّها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة و لإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة و أنشطة تربوية هادفة مما يجعله نشطا و فاعلا أثناء تعلمه في هذه المواقف التعليمية التي تقدم له بصورة شبه واقعية لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التدريس.

---

[1] – ينظر: سهام علد المنعم بكري، التعلم النشط، دار الكتب، اط1، القاهرة، 2015، ص:45.

[2] – عبد الله بن خميس آمبر سعيدي، هدى بنت علي الحويسنة، دار المسيرة، ط1، عمان، 2015م، ص:484.

[3] – علي بن تفي القبطان، حسن بن خميس الخابوري، استراتيجية التعلم باللعب المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، مركز التدريب الريئسي، سلطنة عمان، 2008، ص:09.

«إنّ الألعاب التعليمية تتبني مبدأ التّعلم من خلال الممارسة، عني تحكم بقوانين، و تحدد سلوك المشاركين المطلوب منهم القيام به، كما تحدد النتائج الأهداف المراد تحقيقها، و الجزاءات المترتبة على الأداء، كما تشير إلى مجموعة من الأنشطة المطلوب القيام بها لإنجار مهمة ما و يتم ذلك في جو مصطنع يحاكي الواقع»[1].

و لقد اهتم ديننا الإسلامي كذلك باللّعب و لم يغفله، فقد كان الصحابة في عهد الرسول صلى الله عليه و سلم، يلعبون و يمارسون أنواعا مختلفة من الرياضة كركوب الخيل، و الجري، و لعلّ القول المعروف " عَلّموا أَوْلَادَكُمْ السّباحَةَ وَ الرّمَايَة و ركوبَ الخيل " لأبلغ دليل على اهتمام الإسلام باللّعب و تشجيعه له[2].

ب) أهميته الألعاب التّربوية في العمليّة التّعليمية:

– يشكل اللّعب مادة تعليمية و وسيطا تعليميًا فعالًّا في تحقيق الأهداف التّربوية المتعلقة بإنماء شخصيّة المتعلمين لهذا ينبغي الاهتمام باللّعب، و الإعلاء من قيمته المنهجية و إدخاله في المنهج التربوي باللّعب داخل المدارس و تنظيمه للإفادة منه.

– تهدف الألعاب التّعليمية إلى إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التّحصيل العلّمي مع التسلية لتوليد الإثارة و التشويق مما يحبب المتعلّمين بالتّعلم و يساعدهم على ممارسة التفكير و التعلّم بشكل فعّال.

– إنّ عرض كلّ موضوع و بما يتضمنه من مكونات يحتاج إلى استخدام طريقة خاصة في التدريس و كذلك المرحلة العمرية و هنا يكون دور المعلّم في تحديد الأسلوب المناسب لتذليل صعوبات التّعلم التي تواجه المتعلمين و ذلك من خلال تحويل المفاهيم الصعبة إلى مفاهيم حسية قابلة للفهم و التطبيق و المساعدة على تثبيت الأفكار و تقوية التنظيم المعرفي للمتعلم.[3]

[1]– عثمان حمود الخضر، الألعاب التربوية، شركة الغبداع الفكري للنشر و التوزيع، الكويت، سبتمبر، 2007م، ص:01.

[2]– ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم مفاهيم و تطبيقات عملية ، مرجع سابق، ص:623.

[3]– ينظر: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص:57.

إنّ التدريس الفعّال هو عملية حياة و تفاعل بين المعلّم و المتعلّم من خلال مصادر المعرفة المختلفة، مما يجعل هذه العملية تمتد إلى مصادر أشمل و أرحب من المادّة الدّراسية المقررة، كما يجعلها لا تقتصر على الغرفة الصفية و إنّما تشمل أيضا أو أنشطة متنوعة و يتسع مجالها ليضمن جميع مصادر التعلم في البيئة الخارجية و استخدام أساليب شيقة و متنوعة.[1]

ج) خطوات تنفيذ طريقة التعلم باللعب: يمكن لنا اختصار خطوات هذه الطريقة في النقاط الآتية:

1- مرحلة الإعداد: و تشمل بعض النقاط:

- أن يتضح الهدف من استخدام الألعاب التّربوية.
- أن ترتبط الألعاب التربوية و المحاكاة بالمنهج الدّراسي.
- مناسبة الألعاب التعليمية لأعمار المتعلمين و مستوى نموهم العقلي و الجسمي.
- أن تتطلب اللّعبة من المتّعلم اتأمل، و التفكير، الملاحظة، الموازنة بين الأشياء.
- أن تمثل اللّعبة الواقع بطريقة مقننة.

د) دور المعلم في طريقة التّعلم باللّعب:

- اختيار أكثر الوسائل و الألعاب ذات صلة بالأهداف التّعليمية.
- وضع السّبل اللاّزمة لتوظيف اللّعبة في خدمة الأهداف. وضع خطة ذات تصميم – محكم لتنفيذ اللعبة.
- تحديد قواعد اللّعبة بشكل واضح.
- توزيع الطلبة بني مجموعات بحسب طبيعة اللّعبة و الأدوار اللاّزمة.
- تحديد أدوار المشاركين في اللّعبة.
- تنظيم بيئة التّعلم.

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص:58.

– تشجيع المتعلمين المشاركين في اللّعبة.[1]

هـ) سلبيات طريقة التّعلم باللّعب:

يؤخذ على هذه الطريقة بعض أوجه القصور منها:

1. قد تستغل الألعاب لأغراض المتعة و التّسلية فقط.
2. ممكن أن تخرج اللّعبة عن الإطار التّربوي إلى المنافسة السلبية.
3. بعض الإدارات غير متحمسة لتطبيق هذا المنهج.
4. صعوبة تحديد احتياجات المتعلمين و ميولهم.
5. يحتاج إلى معلمين مؤهلين تأهيلاً خاصا قد لا يتوافرون في جميع المدارس.
6. لا يوفر الفرص اللازمة للتعمق في المجال المعرفي.
7. من الصعب الاعتماد عليه وحده في المناهج التعليمية.[2]

و) طريقة تصميم اللعبة التربوية:

– اختيار الموضوع و المحتوى و الأفكار الرئيسية و الثانوية التي تتضمنها اللّعبة .

– تحديد الأهداف التّعليمية.

– تحديد قوانين اللّعبة، و بيان كيفية تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض .

– تجربة اللّعبة على عينة من المتعلمين بغرض حل المشاكل التي قد تطرأ أثناء تطبيقها .

– إعداد اقتراحات للمناقشة بعد الانتهاء من اللّعبة[3].

إنّ استخدام مثل هذه الطرائق تساعد كثيرا المتعلّم على تنمية مهارة التفكير الإبداعي و الناقد لديه و خاصة في المرحلة الابتدائية، لأنّ المتعلمين في هذه المرحلة يميلون للتّعلم باللّعب و تجسد

[1]– ينظر: محسن علي عطية – المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013م، ص: 177، 178.

[2]– ينظر: نفسه ، ص:178.

[3]– ينظر: علي بن تقي القبطان، حسن بن خميس الخابوري، استراتيجية التعلم باللعب، مرجع سابق، ص:21، 22.

الأدوار. و كذلك لكسر الروتين و إدخال المتعة و التسلية لدى المتعلمين. ثم إنّ التّنويع في طرائق التدريس يساهم في تحقيق التدريس الفعّال.

يمكن هنا للمعلّم أن يستعين بلعبة الذاكرة:

لعبة الذاكرة		
اللعبة باختصار.	**الهدف من اللعبة.**	**وقت تنفيذ اللعبة.**
تقوم فكرة اللعبة على إعطاء المتعلمين مجموعة من الجمل و الأفكار و كتابتها لهم على السبورة، ثم الطلب منهم توظيف طرق التذكر التي يمتلكوها من أجل جعلهم أكثر فاعلية و نشاطا في عملية التعلم داخل الغرف الصفية.	تهدف إلى تدريب المتعلمين على مهارات التفكير و العمل مع الآخرين و إدارة المعرفة و التركيز.	تنفذ في أي وقت من أوقات الحصة يراه المعلم مناسبا.

تحتاج إلى توفر مساحة أمام الصف من أجل قيام المتعلمين برؤية الأشياء المكتوبة و ورقة كبيرة مثل ورقة الحائط.

ز) احتياجات و خطوات تنفيذ اللّعبة:

1- احتيجاتها :

تحتاج إلى توفر مساحة أمام الصف من أجل قيام المتعلمين برؤية الأشياء المكتوبة و ورقة كبيرة مثل و رقة الحائط.

2- خطواتها :

1- يشكل الطلبة مجموعات من 3 - 4 متعلمين لكلّ مجموعة.

2- يشكل المعلّم على ورقة كبيرة مجموعة من الحقائق عددها يتراوح بين 8 – 10 عن مفهوم ظاهرة علمية معينة، على أن يوفر ثلاث نسخ من ما كتبه، و يعلق النسخ الثلاث أمام الطلبة في (مقدمة الصف).

3- يبدأ المتعلّم من كلّ مجموعة الحضور إلى الأمام و الاطلاع على ما كتب في الورقة لمدة 30 ثانية فقط، و لذا فإذا كان عدد المتعلمين في المجموعة أربعة، فإن المجموعة لديها أربع فرص لرؤية ما

كتب في الورقة، و تعتمد المدّة الزمنية المخصصة لمشاهدة المكتوب حسب مستوى صعوبة الأشياء المكتوبة و تعقدها[1].

6-4- طريقة القصة: story Methode:

تعتبر من أقدم الطرائق التّعليمية و أكثرها إبداعًا و هي مهمة في تنشئة المتعلّم و تربيته و لها قدرة على جذب انتباه المتعلم و الاستحواذ على تركيزه و قدرتها على تناول الموضوعات بأساليب مشوقة.كما أنها تعدّ من أحب ألوان الأدب إلى نفوس المتعلمين، لذلك يصغون إليها في اهتمامهم بالغ، و يجدون في تسلسل أحداثها المتعة، و المسرة؛ حيث تجذب انتباههم؛ لما فيها من حركة مستمرة و تطور تاريخي لحدث ما على أيدى بعض الشخصيات، و ينجم عن ذلك ما يسمى بالصراع، و هو ينتصر مثاليا نموذجا يكون يشد انتباههم حتى يصل بهم إلى الحل، و غالبا يكون نموذجا مثاليا ينتصر فيه الخير أو العدل أو الواجب و يكتسب الطفل من خلال هذه الطريقة نموذجًا للتفكير أو سلوكًا يحتذى به[2].

هنا إذا كنا نتحدث عن المعلّم و استخدامه لطريقة التعلم بالقصة و يمكن أن يستعمل هذه الطريقة كذلك في تدريس العلوم.

أ) إعداد قصة و تدرسيها:

يتطلب إعداد القصة – قبل مرحلة قصها – قيام المعلّم بعدّة أمور منها:

– اختيار القصة الملائمة من حيث المضمون و اللّغة و المستوى إدراك المتعلمين و مستواهم اللّغوي.

– إعداد ما يلزم من وسائل و تجهيزات تعليمية مثل الصور و المؤثرات الصوتية – أشرطة تسجيل عليها بعض الاصوات التي تخدم تقديم القصة — و غير ذلك مما يثبت أثر القصة في نفوس المتعلمين.

– إعداد الأسئلة و الأنشطة الّتي يمكن بواسطتها أن يقوم فهم المتعلمين للقصة و استيعابها.

[1]- ينظر: عبد الله بن خميس سعيدي، هدى بنت علي الحوسنية، استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، مرجع سابق، ص:79.

[2]- ينظر: علي عبد الظاهر علي، فن التدريس بالقصة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2017م، ص:30.

– إن تخطيط المعلم لدروس القصة و التزامه بالأمور السابقة قبل مرحلة السرد، من شأنه لأن يساهم في إنجاح درسه، و تمكين المتعلمين من استيعاب القصة.

ب) خطوات طريقة التعليم بالقصة:

– التقديم للقصة و تهيئة أذهان المتعلمين لها بالطريقة التي يراها ملائمة.

– البدء بسرد القصة، مع مراعاة تلوين صوته وفق المعاني التي تعبر بها القصة، و استعانته بتعابير الوجه أو حركة اليدين أو الرجلين. و بعد الانتهاء من سرد القصة يختبر المعلّم مدى فهم المتعلمين لها بالوسائل التالية:

1– إعادة سرد بعض المتعلمين للقصة كاملة أو جزء منها.

2– طلب من بعض المتعلمين إعادة سرد القصة أو جزء منها عن طريق صور القصة، أو صورة من صورها.

3– تمثيل القصة.

4– رسم القصة أو بعض أجزائها[1].

و هنا يمكننا الإشارة إلى أنّ كلّ معلّم حر في اختيار الطريقة التي يراها مناسبة للمتعلمين الّذين يدرسهم، فبإمكانه أن يقدم لهم مثلا قصة و يطلب مهم أن يستخرجوا منها بداية القصة و نهايتها و الأحداث الّتي جرت ،كما بإمكانه أن يقدم لديهم بداية قصة و يترك لهم الفرصة لتصور نهايتها و الأحداث الّتي يمكن أن تصير ،وهنا سيصبح المتعلّم بخياليه و يبرز مهاراته في تخيل و التفكير الإبداعي. كما يمكن أن يستغل طريقة التّعلم بالقصة في حصة التعبير الكتابي كأن يقدم لهم مثلا صورا و يحاول المتعلّمين التعبير عن المشاهد و إنشاء قصة.

د)– أهداف استخدام طريقة القصة:

[1] – ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2005م، ص:259.

هناك عدد من الفوائد و الأهداف يحققها كل من المعلّم و المتعلّم في هذه الطريقة.

– تتيح للمتعلّم الفرصة لإظهار قدرته الخيالية و التعبير عن شعوره حول موضوع القصة بطريقة ابتكارية.

– تتيح للمعلّم لإظهار مهارته الكتابية و تحسينها.

– إكساب المتعلّم فيها مهارات النقد و التحليل[1].

6-5- طريقة التعليم و التعلم باستخدام الرحلات العلمية:

تُعد الرحلات العلمية من طرائق التّعليم الحديثة و خاصةً إذا كانت ميدانية و هي تركز على التّعلم في المواقع الحقيقية، و هي نشاط تعليمي تعلمي منظم ومخطط له خارج غرفة الصف، بقوك الطلبة بتوجيه من المعلّم و إرشاده و بهدف تربوي علّمي و عملي و حتى تكون الرحلة منصفة بذلك ينبغي أن تتميز بالشروط التالية:

1. لها أهداف تعليميّة محّددة و واضحة.
2. مرتبطة مباشرة بالموضوعات التدريسية.
3. يصعب توفير الخبرات الّتي يكتسبها الطلبة منها المدرسة أو في غرفة الصف.
4. معدة و مخطط لها تخطيطًا عمليًا.

و يؤكد التّربويون أنّ التّعليم الفعّال للمواد التّعليمية، و تعلّمها يتطلب توثيق الصلة بين المتعلّم و بيئته و تتضح أهمية هذه الطريقة في أنها تزود المتعلّمين بخبرات تعليميّة تعلميّة حسية مباشرة و تتيح الفرصة لإثارة التفكير و تنميته و تربط بين المدرسة و البيئة (موقع العمل)، و تطوير اتجاهات علمية (بيئية) إيجابية نحو البيئة و المحافظة عليها، و تستخدم الرّحلات الميدانية من حيث أغراضها في مجالات متعددة منها:

- إثارة التفكير في مشكلات عملية و بالتالي محاولة بحثها و حلّها.

- تنفيذ النشاطات العلمية في الميدان.

[1]- ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم مفاهيم و تطبيقات عملية، مرجع سابق، ص:609.

- مقدمة (مدخل) لموضوع معين، بخاصة الموضوعات التي لا تسمح المدرسة بدراستها.
- بناء اتجاهات إيجابية نحو المهم المختلفة[1]
- تحديد أهداف الرحلة و أغراضها العلمية التربوية.
- مشاورة المتعلمين في اختيار مكان و زمن الرحلة و إقرار موافقته النهائية.
- متابعة الإجراءات الرسمية و التحقق من سيرها وفق الأصول مثل (موافقة أولياء المتعلمين).
- إعداد مناهج برنامج الرّحلة بشكل متكامل و بالتنسيق مع المتعلّمين.
- رصد إعداد العقبات و الصّعوبات المتوقع و إعداد خطة علاجية لأي لأمر مفاجئ.
- التواجد المستمر بين المتعلّمين طيلة مدة الرحلة.
- تنبيه المتعلمين إلى الالتزام ببرنامج الرحلة و تحذيرهم من الوقوع في المخالفات أو الاقتراب من الأماكن الخطرة.
- إرشاد و توجيه المتعلمين بمتطلبات الرحلة من حيث التكلفة المادية للرّحلة و المواد الغذائية[2].

و في هذه النقطة حبذا لو يكون فيه دعم من المدرسة و مساعدة المعلّم على تنفيذ مثل هذه الطرائق التّعليمية النشطة الّتي تبعد المتعلّم عن جو الروتين و حصر الدّراسة فقط في الغرفة الصفية.

أ) **مميزات طريقة الرحلة العلّمية:** من مميزات استخدام الرحلة في التّعليم و التعلّم ما يلي:

1. إثارة دافعية المتعلمين للتعلّم.
2. دراسة الظواهر و الحقائق في بيئاتها الطبيعية.
3. توظيف جميع وسائل التّعلم أو أغلبها في عملية التّعلم مثل: السمع، البصر، العقل، الشتم.
4. تجعل التّعلم أكثر ديمومة و استمرارية مع المتعلّم.
5. تدعوه للتأمل و التفكر و الاكتشاف و الاستنتاج و غير ذلك من مستويات التفكير العليا.
6. التكافل الاجتماعي و التعاون بين المتعلمين.

[1] – ينظر: عمر محمود غباين، استراتيجيات حديثة في تعليم و تعلم التفكير، الاستقصاء، العصف الذهني، تريز triz، إثراء للنشر و التوزيع، ط1،عمان، الأردن، 2008م، ص: 43، 44.

[2] – ينظر: شاهد أبو الشيخ، استراتيجيات التدريس، ، ص: 98.

7. تمكن المعلّم من التعرف على استعدادات طلبته و مواهبهم و قدراتهم الفردية.
8. زيادة ثقة المتعلّمين بعلمهم و تحبيبهم إليه.
9. التواصل و التّفاعل مع المجتمع و البيئة المحيطة بالمتعلّم.
10. الترفيه و إزالة الملل من نفوس المتعلمين.
11. تكوين صدقات حميمة و طويلة الأمد بين الأقران.
12. تقارب وجهات نظر المتعلّمين المتخالفين في الرأي و الفكر أو المنافسة العلمية و المعرفية[1].

مما سبق يمكننا القول أنّ طريقة التّعلم بالرّحلات العلّمية من الطرائق الّتي تساعد في إثراء خبرات المتعلّم التّربوية و تعتبر طريقة ناجحة لكسر جمود المناهج ،كما أنّها تجمع بين تنمية قدرة المتعلّمين على التّفكير و التأمل و الملاحظة و بين الترفيه و التسلية إذا خطط لها المعلّم جيدًا.

ب) معوقات طريقة التّعلم بالرحلات :

– قد تكلفة الرّحلات العلّمية مكلفة، و قد لا يكون لدى بعض المتعلّمين الأموال اللّازمة للحضور.

– قد لا يحبب المدير الفكرة و بالتالي يكون فيه رفض أن تجرى الحصة خارج الغرفة الصفية.

7– طرائق التدريس ذات العلاقة بتنظيم المعرفة على سبيل المثال:

7–1– طريقة خرائط المفاهيم: إنّ مصطلح الخرائط المفاهيميّة له مترادفات عديدة، منها على سبيل المثال الخريطة الذهنية، و الخريطة المعرفية / و المخطط الذهني و فيما يلي عرض مفهومها:

«تعتبر خريطة المفاهيم طريق عام يساعد المتعلّم على الفهم، و اقتحام المعنى للوصول بالمتعلّم إلى فهم المعاني المتضمنة في المحتوى، و استخراج ما به من مفاهيم بطريقة قائمة على المعنى، و إعطاء صورة كاملة كمنظم لما يشمله المحتوى من مضمون و معان و مفاهيم»[2].

[1] – ينظر: شاهد أبو الشيخ، استراتيجيات التدريس ، مرجع سابق ،ص: 99، 100.

[2] – وليد السيد خليفة، سربناس ربيع وهدان، التعلم النشط لدى المعاقين سمعيا في ضوء علم النفس المعرفي المفاهيم – النظريات – البرامج...) ،دار الوفاء للنشر و التوزيع، ط1، الاسكندرية، 2014، ص: 14.

و هي كذلك:« عبارة عن أداة منظمة، تمثل مجموعة من المفاهيم التي تتضمن عددا من القضايا، و تعتبر هذه الخريطة رسمًا تخطيطًا ثنائي الأبعاد يوضح العلاقات بين المفاهيم»[1].

و لذلك نجد أنّ طريقة الخرائط االمفاهيميّة عبارة عن رسومات للتصورات الجديدة، حيث تساعد المتعلّم في دمج المفاهيم الجديدة ضمن بنيته المعرفية في عدد من الأشكال الأفقية. الهرمي، التسلسلي، العنكبوتي... .) أو ما سبق ذكره في التعريف السّابق أنها تكون عبارة عن أشكال ثنائية البعد بين المفاهيم الفرعية الّتي تندرج تحت المفهوم الرئيس.

أ – أهمية خريطة المفاهيم:

إنّ خرائط المفاهيم تعدّ إحدى الطرائق الهامة في تفعيل التّعلم المثمر، و قد أشارت نتائج العديد من الدّراسات الّتي هدفت إلى معرفة أهمية خرائط المفاهيم إلى إيجابيتها في التّعلم منها:

1– تكوين تمثلات ذهنية للمفاهيم: الأمر الذي يساعد في توليد أفكار و تطبيقات متعدّدة خارج حدود المفهوم كما أنّ ربط المفاهيم بأبنية المتعلّم المعرفية يسهل من معالجتها الذّهنية للأفكار و يساعده في استدعائها عند الحاجة.

2–إذا كان التنظيم هو جوهر التّعليم الفعّال: فإن طريقة الخرائط الذهنية تساعد المتعلّمين بصفة عامة و ذوي الاحتياجات الخاصة منهم بصفة خاصة على رؤية المعرفة المفاهيمية بصورة هرمية ترابطية،و تزيد من تركيزهم على الأفكار الرئيسة.كما أنّها تدربهم على التّعلم من خلال المناقشة و الحوار،و تثير إحساسهم بالمشكلات عن طريق التساؤل المستمر و البحث و الاستفسار و التوسع في استقصاء المعلومات و اكتشافها ومن ثم تطوير بنيتهم المعرفية مما يساعد على زيادة تركيزهم. كما أنّها تعدّ بمثابة المعرفة الّتي المعين على التفكير الإبداعي و تنمي التفكير الناقد لدى المتعلّمين[2].

و عليه فالمعلّم هو الّذي يعمل جاهدا على تنويع طرق التدريس،و ذلك بما يتفق و قدرات المتعلمين بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة على أكمل وجه.

[1]– خليل أبراهيم شبر و آخرون، أساسيات التدريس، مرجع سابق، ص: 276.

[2]– ينظر: زيد الشمري، استراتيجيات التدريس المثبتة علميا و ذات حجم تأثير في جميع المستويات، مكتبة زمزم الإسلامية، ط1، الكويت، 2019، ص: 73، 74.

فاختيار الطريقة المناسبة تعود بالدرجة الأولى إلى إبداع المعلّم و قدرته و مدى كفاءته، كما أن طبيعة الطريقة المتكيفة تسهل كثيرا على المعلمّ إذ ليس مكلفًا بطريقة أو ملزما بها في أي مادة أو في مما سبق يمكننا القول أن التّعليم الفعّال بمختلف طرائقه الّتي أسلف ذكرها و التي لم نستطع التطرق إليها، يسعى إلى هدف رئيسي هو خلق تلك الكفاءة التفاعلية لدى المتعلم سواءً في غرفته الصفية أو في سياقات مختلفة.

الباب الثاني:

المنظومة التربوية الجزائرية و التعليم الفعال.

مباحث الفصل :

- الفصل الأول: المرجعية النّظرية للمنظومة التّربوية الجزائرية.
- الفصل الثاني: مستجدات المناهج التّربوية في الجزائر.
- الفصل الثالث: منهاج اللغة العربية في ضوء الإصلاحات (منهاج السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا).
- الفصل الرابع: منهجية البحث و مناقشة النتائج.

الفصل الأول:

المرجعية النّظرية للمنظومة التّربوية الجزائرية.

مباحث الفصل:

1- النظام التربوي في الجزائر.

1-1- مرجعيته.

1-2- لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر.

1-3- المرجعية الأساس للنظام التربوي في الجزائر. (مرحلة التعليم الابتدائي).

2- تطور سيرورة المناهج في الجزائر :

أ- المقاربة بالمضامين.

ب- المقاربة بالأهداف.

ج- المقاربة بالكفاءات.

توطئة:

إنَ الأنّظمة التّربوية الحديثة تولى اهتمامًا متزايدًا لتطوير نفسها، و تحسين مستوى تحصيلها من خلال استحداث إصلاحات تّربوية تشمل إجراءات و قرارات بغية الوصول إلى مستوى عالٍ من الفعاليّة و درجة راقية من الجودةِ و معالجة الاختلالات الّتي تعيش في قلب النظام التربوي .

يعدّ النّظام التّربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية الّتي تسعى إلى تفعيل دور التّعليم و تحسينه، سنعرض من خلال هذا الفصل نبذة عن النّظام التّربوي الجزائري، مرجعيته، مراحل تطوره، و المقاربات الّتي اعتدمها.

1- النّظام التّربوي في الجزائر:

1- أ/ مفهوم النظام التربوي:

النظام التربوي في مفهومه العلّمي هو« نظام يتكون من العناصر و المكونات و العلاقات الّتي تستمد مكوناتها من النظم السوسيو ثقافية و السياسية و الاقتصادية و غيرها ،لبلورة غايات التّربية و أدوار المدرسة و نظام سيرها و مبادئ تكوين الأفراد الرافدين إليها. و يتشكل كلّ نظام من مستويين أساسيين هما المستوى البنائي الواصف للنّظام و المستوى الوظيفي الواصف لعملياته»[1].

و هو كذلك :«عبارة عنمجموع قواعد تنظيمات و الإجراءات الَتي تتبعها الدولة في تنظيم و تسيير شؤون التّربية و التّعليم من جميع الجوانب»[2].

1-ب/ تعريف المنظومة: تعرف بأنّها: «جملة من العناصر المترابطة بروابط إذا تغير أحدها تغيرت الروابط الأخرى» [3].

1-ج/ تعريف المنظومة التّربوية: يعرفها المعهد الوطني الجزائري:« بأنّها المكونات الأساسيّة و المتفاعلة وفقا للمرجعيّة المبينة في مختلف الدّساتير الجزائرية، و خاصة دستور نوفمبر1996م الّذي وضحت فيه التّوجهات السياسيّة و الاجتماعية و الاقتصادية للّدولة الجزائرية، و أصالته و قيمه في

[1]- سامي ملحم، مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة، الأردن، 2000، ص:376.

[2]- عبد الله الرشدان، المدخل إلى التربية و التعليم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، القاهرة، 2006، ص:357.

[3]- خليل أحمد، المفاهيم الأساسية غي علم الاجتماع، دار الحداثة، لبنان، 1984، ص:21.

ظل التعددية الحزبيّة و الانفتاح الاقتصادي و المحافظة على الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري و أصالته و قيمه و بذلك فرد متسمك و معتز بقيمه فهي بذلك مجموعة الهياكل و الوسائل البشرية و المادية الّتي أوكل إليها المجتمع تربية الأفراد»[1].

1-2- مرجعية النّظام التّربوي الجزائري:

وجدت الجزائر نفسها بعد الاحتلال في مواجهة التّخلف الاجتماعي، و الثقافي بكلّ أشكاله المختلفة من فقر و حرمان، و تفشي للأمية و المرض و غيرهما من العقبات الكبرى الّتي على رأسها المنظومة التّربوية الأجنبية البعيدة عن واقعنا الحضاري و التاريخي من حيث مضامينها و كان لزامًا على الجزائر أمام هذا التحدي أن تجسد طموح الشعب في التقدم و التنمية، و أن تستفيد مكونات هويته و بعده الثقافي الوطني من خلال بناء منظومة تربوية جزائرية شكلاً و محتوى.

و قد استلهمت الدّولة الجزائرية ملامح هذه المنظومة من الأصالة الحضارية للأمّة و من مختلف المواثيق الرّسمية الّتي نذكر منها ما يلي:

- بيان أول نوفمبر 1945.
- مؤتمر الصومام 20 أوت 1956.
- مؤتمر طرابلس جوان 1962.
- ميثاق الجزائر أفريل 1964.
- الميثاق الوطني 1976.
- دساتير الجزائر منذ 1962 إلى يومنا هذا.
- أمرية 16 أفريل 1976 و المراسيم التابعة لها.

و هذه المواثيق و النصوص في مجملها حدّدت التوجهات الأساس للنظام[2].

---

[1]- النظام التربوي و المناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، وزارة التربية الوطنية ،الحراش، الجزائر ، 2004، ص: 13.

[2]- ينظر : وحدة النظام التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية / 2004م، ص:09.

1-2- لمحة تاريخية عن تطور النّظام التربوي في الجزائر:

أ- قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830): إنّ التّعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كان تعليما مزدهرا تتكفل بتمويله فئات الشعب الجزائري بكلّ الوسائل و الآليات المتوفرة، سواء من هبات و عطايا أو الوقف الإسلامي أو الصدقات الممولة من الزكاة، تقدم لدور العلّم و العبادة[1]، هناك العديد من المصادر التاريخية الّتي تحدثت عن انتشار التّعليم خلال العهد العثماني، حيث كثرت المدارس الابتدائية المتمثلة في الكتاتيب و الزوايا و المساجد والتي لعبت دورا كبيرا في المحافظة على الشخصية الجزائرية و محاربة الأمية و كانت منتشرة في كل المناطق الجزائرية الحضرية و الريفية، و لقد كانت الجزائر العاصمة و قسنطينة و وهران و بجاية و تلمسان و مازونة مراكز إشعاع علمي بها أكبر المراكز التعليمية و التربوية قبل الاحتلال الفرنسي و من الأنظمة التّعليمية التي كان يعتمدها المجتمع الجزائري، نظام التّعليم الإسلامي عمومًا، و الّذي عرف انتشارا واسعًا بالخصوص المدارس الابتدائية، و هذا ما "جعل جميع الذين زاروا الجزائر خلال العهد العثماني انبهروا بكثرة المدارس الموجودة فيها و انتشار التعليم و ندرة الأمية[2].

إنّ ربط التّعليم بالّدين ساعد كثيرًا في انتشاره و انتشار مؤسساته التّعليمية ،سواءً أكانت مدارس أو مساجد وظهور من يهتم بنشره و الحفاظ على مؤسساته إذ كانت عائلات معروفة تقوم بهذه الأعمال إنّ هذه الصورة لم يقدمها جزائريون بل أعطاها الفرنسيون أنفسهم من خلال آراءهم و تقاريرهم الّتي كتبت حول التّعليم العربي الإسلامي، كذلك فقد وصفوه بأنّه كان جيدًا و الدليل على ذلك كثرة المدارس و حرية التّعليم و كثرة المتعلمين، و وفرة الوسائل المتوفرة للمتعلم[3].

و لوصف الحالة الّتي كان عليها التّعليم في تلك الفترة لنجد أحسن من شهادة الفرنسيين أنفسهم، حيث يقول مدير شؤون الجزائر1850 دوماس (Dumas): «أنّ التعليم الابتدائي كان أكثر انتشارًا في الجزائر مما نعتقد عمومًا، و قد أظهرت علاقتنا مع أهالي المقاطعات الثلاث أن

[1]- ينظر: أبو قاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1991، ص:324.

[2]- عمار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1995، ص:101.

[3]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج 1، ط 1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998، ص:119.

متوسط عدد الأشخاص من جنس الذكور الّذين يعرفون القراءة و الكتابة يساوي على الأقل المتوسط الذي أعطته الإحصائيات عن أريافنا... فهناك حوالي 40 % من دون شك، لكن إن لم يكن جميع الأطفال قد تعلموا القراءة و الكتابة، فإنهم قد ذهبوا جميعًا إلى المدرسة، و كانوا يستطيعون استظهار الأدعية و بعض آيات القرآن، لقد كان لجميع القبائل و الأحياء الحضرية معلّم مدرسة قبل الاحتلال الفرنسي، و يقدر دوماس بحوالي 2000 أو 3000 في كلّ مقاطعة عدد الشباب الّذين يزاولون في المدارس القرآنية الدروس المتوسطة، و بحوالي 600 أو 800 عدد أولئك الّذين يتمكنون من دراسة علوم القانون و علوم الدّين»[1].

و هذا ما دلت عليه بعض الإحصائيات في تلك الفترة فمثلاً في قسنطينة كان يوجد بها عام 1837 أي قبل احتلالها 79 كتّاب و مدرسة قرآنية يتردّد عليها حوالي 1350 طفلا و طفلة[2].

كما قدرت الكتاتيب و الزوايا في الجزائر سنة 1871 بحوالي 2000 بين زاوية و كتاب، موزعة على القطر الجزائري شمالاً و جنوبًا، تقدم لتعليم 28000 تلميذ تقريبًا، فكانت في قسنطينة مثلا 90 مدرسة تحتوي على 1400 تلميذ سنة 1873، و سكانها قدروا بحوالي 24000 نسمة في نفس السنة حسب الإحصائيات الرسمية، كان في نواحي تلمسان 40 زاوية و العاصمة 100 مدرسة لتعليم القراءة و الكتابة و الحساب[3].

و بالتالي فإنّ أهم ما يميز التّعليم في العهد العثماني هو التّعليم التّقليدي المتمثل في الكُتّاب و الزوايا و الّتي بدورها لعبت دورًا مهمًا في المحافظة على اللّغة العربية و الدّين الإسلامي.

ب- الّتعليم الجزائري في ظل الحكم العثماني في النقاط التالية:

رغم أنّ الصورة التّعليمية كانت تقليدية لكن الوضع التربوي في الجزائر كان يعرف نوعًا من النشاط و الحركية و كانت المدارس منتشرة في ربوع البلاد،و كان التعليم فيها دينيا و مدنيا.

[1]- أيفون تيران، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة، دار القصبة للنشر،الجزائر،2007، ص:135.

[2]- ينظر: بولفجة غياث، التربية و متطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص:28.

[3]- المرجع نفسه، ص:29.

اعتماد تدريس العلوم الدينية و كلّ ما يتعلق بالعقيدة الإسلامية من حفظ للقرآن الكريم، و تفسير بيانه و تلقين الأحاديث الشريفة، و كذا الإبحار في علوم الدين من الفقه، و التفسير و النحو و البلاغة... رغم عدم وجود برامج أو مناهج مسطرة كسياسة عامة تتبع، و هذه الدروس الشرعية مدخلة فيها مقررات أخرى كالحساب و التاريخ و الأدب و الفلسفة و الطب و الفلك... للمؤسسات التعليمية التي كان لها الدور الأكبر في نشر الثقافة العربية و الإسلامية و العمل للحفاظ عليها، لم يكن دورها فقط كدور العبادة بل ساهمت في نشر الدعوة الإسلامية، و تطوير اللغة العربية، فأنت بالفعل ذات إشعاع ثقافي رائد.

كما كانت نسبة الأمية متدنية حيث قدرت عند دخول المحتل بـ 5% فقط و كتب عن ذلك الرحالة الألماني فيلهيلم شيمبرا (1804-1878) *wilhelm Schimper حين زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831 يقول: «لقد بحثت قصدًا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة و الكتابة، غير أنني لم أعثر عليه في حين أنّني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوربا، فقلّما يصادف المرء هناك من يستطيع القراءة من بين أفراد الشعب »[1].

و عليه فإنّ ربط الدّين الإسلامي بالتّعليم جعل هذا الأخير يكتسي طابعًا دينيًا محض و هذا ما ساهم في إقبال الجزائريين و ارتيادهم للكتاتيب و الزوايا القرآنية، و بالتالي فإنّ التّعليم في العهد العثماني يمكنه وصفه بالمزدهر في ظل تراجع نسبة الأميّة.

ج- التعليم في الجزائر و الاحتلال الفرنسي:

إنّ موضوع التّعليم في الفترة الاستعمارية من المواضيع الّتي لها أهمية و غاية كبرى تتمثل في الكشف عن جانب هام من السياسة الاستعمارية، ففرنسا لم تستهدف احتلال الجزائر فحسب بل

* فيلهيلم شيمبر (1804-1878) عالم النباتات و الطبيعة درس فيلهلم شيمبر التاريخ الطبيعي في ميونيخ،و عمل لفترة قصيرة مع الجيولوجي لويس أغاسيز كرسام وفي عام 1831 قام برحلة إلى الجزائر، نشر عنها كتاب Reise nach Algier، خلال الأعوام من 1864 إلى 1886 كتب تقريرا شاملا عن ملاحظاته التي تم إجراؤها أثناء رحلاته النباتية عبر تيغراي في شمال إثيوبيا، وصلت المخطوطات إلى المتحف البريطاني عام 1870، وهي محفوظة الآن في المكتبة البريطانية.

[1]- أبو قاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، مرجع سابق، ص:393.

كان العمل متمركزا على محو معالم الشّخصية الوطنيّة للجزائريين و هذا من خلال إحكام السيطرة على أهم قطاع في البلاد ألا و هو التّعليم، لقد وجدت فرنسا في الجزائر، التّعليم أحسن حالاً مما هو عندها، على الرغم من أنّ العثمانيين قد أهملوا نوعًا ما قطاع التّربية و تركوه حرا يسايرُ الظروف الاقتصادية الاجتماعية للبلاد، فهو شبيه بالتّعليم في البلاد العربية، تعليم تقليدي له مؤسساته و نظامه الخاص به[1].

و لعلّ أبرز ما قامت به فرنسا في إطار طمس الهوية الجزائرية بشقيها الإسلامي و العربي، هو استلاؤها على الأوقاف تطبيقًا لقرارا 8 سبتمر 1830 التّي مثلت أهم موارد التّعليم فهذا الاعتداء و الاستيلاء على الأملاك الدّينية قد حرك أولئك الفرنسيين الّذين كانوا يقفون من الجزائريين موقفًا معاديًا مثل ألكسيس دي توكفيل *Alexis de Tocqueville (1805 – 1859) الّذي صرح قائلا :« لقد وضعنا أيدينا في كلّ مكان على هذه الأملاك ثم وجهناها لغير غرضها الذي كانت تستعمل له»[2].

و« بعثرنا الحلقات الدّراسية فلقد انطفأت الأنوار و هذا يعني أنّنا جعلّنا المجتمع الإسلامي أكثر جهلا ممّا كان عليه»[3]، و يقول لونسي رابح "فتضررت الثقافة الجزائرية بذلك نتيجة الاحتلال و سياسة الاضطهاد و محاربة اللّغة العربية و التاريخ و بذلك فقد المثقفون تدريجيًا الاتصال بماضيهم

[1]- ينظر:عمار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1995، ص:101.

*هو مؤرخ ومنظر سياسي فرنسي. اهتم بالسياسة في بعدها التاريخي. أشهر آثاره: في الديمقراطية الأمريكية (1835 - 1840م)، و النظام القديم و الثورة (1856)، كان توكفيل ناشطاً في السياسة الفرنسية بداية من فترة حكم نظام ملكية يوليو (1830-1848)، ثم خلال فترة الجمهورية الفرنسية الثانية (1849-1851) التي قامت إثر ثورة 1848 في شهر فبراير. تقاعد من الحياة السياسية بعد انقلاب لويس نابليون بونابرت في 2 ديسمبر عام 1851، و بدأ بعد ذلك العمل على كتاب حمل عنوان "النظام القديم و الثورة". كان توكفيل ليبراليًا كلاسيكيًا دافع عن نظام الحكم البرلماني، و كان متخوفًا من الديمقراطية المفتوحة اتخذ خلال فترة وجوده في البرلمان موقفًا سياسيًا مؤيدًا للوسط اليساري، و لكن أدت الطبيعة المعقدة لسياساته الليبرالية إلى تباين التفسيرات و المؤيدين له على امتداد الطيف السياسي.

[2]- عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دط، الجزائر، دت، ص:43.

[3]- سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، ج2، دار البصائر، ط6، الجزائر، 2008م، ص:61.

لفقدان الكتب و أماكن التّدريس فكان ذلك ضررا كبيرا للثقافة عموما"[1]. و قد حققت فرنسا مبتغاها من خلال وضع عدة آليات منها تلك الّتي جاء به الكاردينال لافيجري [*](1825-1892) Charles Martial Lavigerie و الّتي تجسدت في نقطتين أساسيتين هما:

1- الفرنسة: (أي يجب فرنسة الشعب بحيث ينسى لغته الأصلية، و يصبح لا يفكر، إلا بلغة الغالب المحتل.

2- التنصير: من خلال الحركات التبشيرية لإبعاد الشعب عن مقومه الثاني العام و هو الإسلام، فباعتناقه المسيحية يسهل فصله عن ماضيه و حضارته الأصلية، حيث تم تأسيس مدارس دينية مسيحية ابتداء من سنة 1878 يسيرها مسيحيون و تركزت هذه المدارس في مناطق القبائل الجزائرية، حيث سجل منها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء البيض يدرس بها حوالي 1039 تلميذ، كما تم فتح مدارس في كل من البيض و أولاد سيدي الشيخ قصد التمسيح و تجريد بعض النواحي من العربية و الإسلام[2].

د- النظام التربوي بعد الاستقلال:

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي و اجتماعي و ثقافي منهار تجلت معالمه في تفشي الأمية و الجهل و انتشار الأمراض و قلّة البنى التحتية، و نقص في الموارد الماليّة و البشريّة الّتي تكون في مستوى تحدي الأوضاع. لكنّ الدولة الجزائرية الفتية إيمانا منها بدور التّربية التي تعدّ أساس كلّ تنمية بادرت إلى تجنيد و تعبئة كلّ الإمكانات المتاحة آنذاك، و استعانت بالدول

[1]- لونسي رابح، تاريخ الجزائر المعاصر 1830-1989، ج1، دار المعرفة، دط، الجزائر، دت، ص:73.

[*] فرنسي ولد في بايون بالبيرني الأطلنطية، عمل أستاذ تاريخ بجامعة السربون بباريس فيما بين 1854 و1856. ثم اتجه إلى سوريا لمساندة الحركة التبشيرية عن طريق التعليم. ثم احتل خطة أسقف بمدينة نانسي الفرنسية سنة 1863، انتقل إلى الجزائر سنة 1867 حيث أصبح كبير أساقفتها و اهتم بالتبشير فأسس سنة 1868 جمعية المبشرين بالجزائر التي تعرف باسم الآباء البيض و أسس في السنة الموالية جمعية الأخوات البيضاوات المسماة، وكان يهدف بعمله تحويل مسلمي الجزائر إلى الديانة المسيحية، معتبرا الجزائر بَابًا نحو القارة الإفريقية التي أرسل إليها بالفعل عددا من البعثات التبشيرية. و هو ما جعله يسمى جاثليق إفريقيا

[2]- الطاهر زهروني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية، الجزائر، 1994، ص:14.

الشقيقة و الصديقة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية، و قامت في هذا السّياق بمساع حثيثة لإدخال إصلاحات عبر المراحل التالية:

1- المرحلة الأولى (1962-1970):

بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم و التسيير بذلك الّذي كان سائدا قبل الاستقلال، إلا أنّه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب و الديموقراطية و التوجه العلمي و التقني و ذلك طبقا للمواثيق الأساس للأمة.

نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التّعليم عهد إليها وضع خطة تعليميّة واضحة، و نشرت اللّجنة تقريرها في نهاية سنة 1964. لكنّ النّظام التّربوي لم يعرف تغيرًا كبيرًا، و لم تشهد السّنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها:

- تأليف الكتب المدرسية و توفير الوثائق التّربوية.
- بناء المرافق التّعليمية في كل نواحي الوطن[1].
- اللّجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة و الصديقة.

أما تنظيم التّعليم فانقسمت هيكلته في هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات يستقل كلّ منها على الآخر و هي:

- **التّعليم الابتدائي**: و يشمل ست سنوات و يتوج بامتحان السّنة السادسة.
- **التّعليم العام**: و يدوم أربع سنوات و يتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام BEG.
- **التّعليم الثانوي**: التّعليم الثانوي العام يدوم ثلاث سنوات و يحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات- علوم تجريبية – فلسفة... .)[2].

[1]- ينظر:وحدة النظام التربوي، ، مرجع سابق، ص:17.

[2]- المرجع نفسه، ص:18.

2- المرحلة الثانية (1970- 1980):

عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973م المتزامن و نهاية المخطط الرباعي الأوّل و بداية المخطط الرباعي الثاني و مشروع وثيقة إصلاح التّعليم سنة 1974 الّتي صدت بعد تعليلها في شكل أمر 16 أفريل 1976، و هو الأمر المتعلق بتنظيم التربية و التكوين الّذي نص على إنشاء المدرسة الأساس و توحيد التّعليم الأساس و إجباريته، و تنظيم التّعليم الثانوي و ظهور فكرة التّعليم الثانوي المتخصص، و تنظيم التّربية التحضيرية. و قد تميزت هذه المرحلة في المجال التربّوي بالخصائص التالية:

- تحديد المضامين و الطرق التّعليمية بالتعميم التدريجي للتّعليم المتعدّد الشعب بهدف.
- تحضير شروط التنمية العلّمية للبلاد.
- جعل وسائل التّعليم و المضامين التّعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط و بالتوازي مع العمليات التحضيرية للإصلاح فقد شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مست هيكلة المنظومة في كلّ أطوار التّعليم، كما مست القطاعات المرتبطة بالشهادات و بالتكوين، وتمثل ذلك فيما يلي:

أ- في مرحلة التعليم الابتدائي:

لم تدخل عليه تغييرات بالمقارنة لما عرف عنه في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية "امتحان السنة السادسة الّذي أصبح يطلق عليه "امتحان الدخول إلى السنة الأولى.[1]

3- المرحلة الثالثة 1980-1990:

أ- ما يطبع هذه الفترة أساسًا هو إقامة المدرسة الأساسية " التّي تعدّ ابتداء من الدخول المدرسي 80/81. و قد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللّجان تحضير البرامج و لوسائل التّعليمية لكلّ طور، و تدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها 9 سنوات و تشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات (الابتدائي سابقا) و مدة الطور الثالث 3 سنوات (المتوسط

[1]- وحدة النظام التربوي، مرجع سابق، ص:19.

سابقا). إنّ المدرسة الأساسيّة تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة، و تمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار المأمن).

ب– التعليم الثانوي شهد التّعليم الثانوي خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أنّ التكفل به أسند إلى جهاز مستقل و قد شملت هذه التحولات ما يلي: **–** التّعليم الثانوي العام و إدراج التّربية التكنولوجية و التّعليم الاختباري في اللّغات و الإعلام الآلي.

4– المرحلة الرابعة 1990 إلى 2005:

أ– التّعليم الأساسي:

بالّنسبة للّمرحلة القاعدية للنظام التّعليمي في المدرسة الأساس ذات التسع سنوات من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي). و تنقسم إلى طورين متكاملين:

– الطورين الأولين (ابتدائي) من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي[1].

– الطور الثالث، من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي. و يبقى الطموح في تحقيق المدرسة الأساس المندمجة قائما، و هو أحد الانشغالات التي تعنى بها المصالح المعنية. و تتوج الدراسة بشهادة التعليم الأساس.

ب– التعليم الثانوي:

بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم الّتي أدرجت في الثمانينات، و الّتي تم التّخلي عنها بسرعة (تنويع شعب التعليم التقني، الاختبارات الإجبارية) تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، و هي: **1–** الجذع المشترك (آداب). **2–** الجذع المشترك (علوم)[2].

1–3– المرجعية الأساسية للنّظام التربوي في الجزائر: (مرحلة التّعليم الابتدائي):

يشكل الدّستور و القانون التوجيهي للّتربية الوطنية 8 04/0 المؤرخ في 23 جانفي 2008 – الّذي عوّض أمرية 16 أفريل 1976– في مجال إصلاح المنظومة التّربوية المرجعية الأساس

[1]– ينظر:وحدة النظام التّربوي، مرجع سابق، ص:20.

[2]– المرجع نفسه، ص:21.

للسياسية التربوية و يؤكد النصّان من جهة على الطابع الوطني و الديمقراطي و العلّمي المتفتّح على العصرنة و العالم للمنظومة التربوية، و على إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى.

1- المنظومة التربوية ذات طابع وطني: يرمي هذا البعد إلى تقديم تربية واحدة للجميع، و ذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التّربوية، و يعني ذلك أن تقدم برنامجا إجباريًا واحدًا يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم و المواقف و الكفاءات، و بناءً على ذلك فإنّه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم الّتي يمثّلها الإرث التاريخي و الجغرافي و الديني و الثقافي، و كذلك الارتباط بالرموز الممثّلة للأمة الجزائرية و ديمومتها و الدّفاع عنها و يكون ذلك بـ:

- دعم الوحدة و الهوية و الثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث: العروبة[1]. و الإسلام الأمازيغية.

- تطوير اللّغة العربية في أبعادها العلمية و التكنولوجية و الأدبية و الفنية.

- إبراز قيم الدّين الإسلامي من تسامح واستقامة و نزاهة و حب العمل و القراءة الواعية للنصوص الأساس و الاطلاع الجيد على التاريخ الإسلامي.

- ترقية اللّغة الأمازيغية و التكفل بالاختلاف و التنوع الجهوي.

- التركيز على الأحداث التاريخية الحضارية إضافة إلى إبراز مقاومة الأمة للغزاة عبر التاريخ.

2- المنظومة التربوية ذات طابع ديمقراطي:

و يتجلى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطيّ يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية قيمها و سلوكها و يتعين على النظام التربوي أن يتكفل في مناهجه بالنهوض بهذا البعد من خلال:

«- ترقية الروح الديمقراطية.

- الحق في التربية و مجانيتها .

[1]- ينظر: المرجعية العامة للمناهج، اللجّنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص:11.

– تساوي الفرص و الحظوظ بدون تفرقة لا في الجنس و لا في الجهة و لا في الطبقة الاجتماعية.

– تكييف التّعليم لأغلبية المتعلمين و اختلافهم و تنوعهم»[1].

– ضمان حد أدنى من المستوى الثقافي للعيش في انسجام مع الآخرين في الوطن و في العالم.[2]

– تحضير المواطن للحياة الاجتماعية و الشخصية التي تؤهله للاختيارات الشخصية.

– و تحمل مسؤوليتها (مهنية – ثقافية...) إضافة إلى هذا فإن البعد الديمقراطي يتعلق اليوم بإدماج عنصر التوعية في التربية الّتي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلق بإيصال كلّ متعلّم إلى أقصى إمكاناته و ذلك بدعم آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح أمام الجميع .

3– المنظومة التربوية ذات طابع عصري:

يؤكد هذا البعد مكانة الاختيار العلّمي و التّكنولوجي كأحد الأسس التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية مما يتطلب تحديث المناهج و عصرنتها و الاستفادة القصوى من الثورة العلمية في مختلف المجالات و خاصة الوسائل و طرائق العمل و مساعي التسيير و يمكن ضبط هذه التوجهات العصرية من خلال:

– ضمان لكلّ مواطن ثقافة علمية و تكنولوجية تمكنه من الاندماج في العالم الجديد– و تساعده على توظيف مبتكراته و خاصة تكنولوجيات الإعلام الآلي و الاتصال.

– التفتح على العالم الاطلاع على مشاكله و المساهمة في حلّها.

– تكوين الفكر الناقد الّذي يسمح باختيار الاستعمالات الايجابية للعلوم و منتجات التّكنولوجيا الحديثة.

– ضمان التواصل مع الحضارات و الثقافات الأخرى عن طريق تعلم اللغات الأجنبية خصوصا[3].

[1]– المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص: 12.

[2]– ينظر:المرجع نفسه، ص:13.

[3]–ينظر: نفسه ، ص: 12.

غايات التّربية: إنّ الغاية الأولى من التربية هي إعداد مواطن صالح فاعل مزود بالكفايات الضرورية للحياة في المجتمع مما يسهل عليه التكيف مع مختلف الظروف التي قد تواجهه.و هذا ما تترجمه المواد التالية:

المادة 02: «تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيد شديد التّعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله و التكيف معه و التأثر فيما و متفتح على الحضارة العالمية[1].

و بهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية :

– تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا و تنشئتهم على حب الجزائر و روح الاعتزاز بالانتهاء إليها و كذا تعلقهم بالوحدة الوطنية و وحدة التراب الوطني و رموز الأمة.

– تقوية الوعي الفردي و الجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي و كذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام و العروبة الأمازيغية.

– ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 و مبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة.

و المساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمّة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم الّتي يجسدها تراث بلادنا التاريخ و الجغرافي و الديني و الثقافي .

– تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام و قيمه الروحية و الأخلاقية و الثقافية و الحضارية .

– ترقية قيم الجمهورية و دولة القانون .

– إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم و الديمقراطية، متفتح على العالمية و الرقي و المعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي تتقاسمها المجتمع الجزائري و التي تستند إلى العلم والعمل و التضامن و احترام الآخر و التسامح، و ضمان ترقية قيم و مواقف ايجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان و المساواة و العدالة الاجتماعية»[2].

[1] – القانون المدرسي الجزائري، الباب الأول، دار بلقيس للنشر و التوزيع، دار البيضاء، الجزائر، ص:18.

[2] – المرجع نفسه، ص:19.

مهام المدرسة الجزائرية:

-المادة 03: تضطلع المدرسة بمهام التّعليم و التنشئة الاجتماعية و التأهيل[1].

-مهمة التعليم و التعلم: لعلّ المهمة الرئيسية و الأولى للمدرسة الجزائرية هي الوصول إلى تعليم فعّال كمًا و نوعًا و هذا ما تشير إليه مختلف المواد الدستورية المتعلقة بالتّعليم.

-المادة 04: تقوم المدرسة في مجال التّعليم بضمان تعليم ذو نوعية يكفل التّفتح الكامل و المنسجم و المتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام و كذا معارف نظرية و تطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة[2].

و من ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التّعليمية و تحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية و المنهجية بما يسهل عمليات التعلم و التحضير للحياة العملية.

- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي و الأدبي و الفني و تكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية و الثقافية و التكنولوجية و المهنية. تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية و البدنية و كذا قدرات التواصل لديهم و استعمال مختلف إشكال التعبير اللغوية منها و الفنية و الرمزية و الجسمانية.

- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون و الآداب و التراث الثقافي. تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة و متينة و دائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية و حل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التّعلم مدى الحياة و المساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و كذا التكيف مع المتغيرات.

[1]- ينظر: القانون المدرسي الجزائري ، مرجع سابق ، ص:21.

[2]-ينظر: القانون المدرسي الجزائري، الفصل الثاني، مرجع سابق ، ص:19.

– ضمان التحكم في اللّغة العربية باعتبارها اللّغة الوطنية و الرسمية و أداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية و وسيلة التواصل الاجتماعي و أداة العمل والإنتاج الفكري. ترقية و توسيع تعليم اللغة الأمازيغية[1].

– تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، فاللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق و المبادلات مع الثقافات و الحضارات الأجنبية.

– إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في محيط التلاميذ و في أهداف التعليم و طرائقه و التأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للمتمدرس.

– منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية و الثقافية و الفنية و الترفيهية و المشاركة في الحياة المدرسية و الجماعية.

مهمة التنشئة الاجتماعية:

المادة 05: «تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداد لها بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية و الأخلاقية و المدنية للمجتمع الجزائري و القيم الانسانية و كذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع»[2].

و من ثمة يعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

– تنمية الحس المدني لدى التلاميذ و تنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة و الانصاف و تساوي المواطنين في الحقوق و الواجبات و التسامح و احترام الغير و التضامن مع المواطنين .

– منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل و حقوق الإنسان و تنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ باكتسابهم مبادئ النّقاش و الحوار و قبول رأي الأغلبية و بحملهم على نبذ التّمييز و على تفضيل الحوار.

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية (الفصل الأول من الباب الأول) مرجع سابق ، ص:19.

[2] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الفصل الثاني، المرجع السابق، ص: 20.

– توعية الاجيال الصاعدة بأهمية العمل باعتباره عاملاً حاسما من أجل حياة كريمة و لائقة و الحصول على الاستقلالية و باعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعيّة و تضمن تنمية دائمة للبلاد.

– إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية و جعلهم يدركون أنّ الحرية و المسؤولية متلازمان .

– تكوين مواطنين قادرين على المبادرة و الإبداع و التكيف و تحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية و المدنية و المهنيّة[1].

و منه فإن المدرسة الجزائرية و في إطار التّعليم الفعّال فإنّها هدفها ليس فقط تحقيق الكفاءات المعرفية و المهارتيه فقط ، و إنّما تصب اهتمامها كذلك على الجانب التّفاعلي الاجتماعي. فالمتعلم عنصر من المجتمع يتأثر و يؤثر وحبذا لو يكون هذا التأثير إيجابيًا بناءً.

مهمة التّأهيل:

المادة 06:« تقوم المدّرسة في مجال التّأهيل بتلبية الحاجيات الأساس للتلاميذ و ذلك بتلقينهم المعارف و الكفاءات الأساسية الّتي تمكنهم من:

– إعادة استثمار المعارف و المهارات المكتسبة و توظيفها.

– الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى و قدراتهم و طموحاتهم.

– التكيف باستمرار مع تطور الحرف و المهن و كذا مع التّغيرات الاقتصادية و العلمية و التكنولوجيا .

– الابتكار و اتخاذ المبادرات .

– استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي و كذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة»[2].

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الفصل الثاني، مرجع سابق ، ص: 20، 21.

[2] – نفسه ،ص:22.

و عليه فإن توجهات السّياسية التّعليمية في الجزائر تركز على بناء فرد جزائري متميز بقيمه، و المتكامل في شخصيته، و الناهض بأدواره الوظيفية في أسرته و مهنته و بيئته و وطنه و أمته و عالمه، و القادر على مواجهة تحديات عصره.

ممّا سبق يتضح لنا أنّ الدولة الجزائرية تسعى من خلال منظومتها التّربوية إلى تبني برامج تربوية تكرّس لدى المتعلّم مختلف القيم (الديمقراطية، الوطنية، الدينية، و العصرية...) سعيًا منها لتكوين مواطن فاعل في مجتمعه.

1-4-مرحلة التّعليم الابتدائي في الجزائر:

أ) التّعليم الابتدائي: «تعتبر المرحلة الابتدائية من أهم المراحل في المنظومة التّربوية، و هي متاحة لجميع أفراد المجتمع الّذين بلغوا السن المحدد، و هو القاعدة الأساسية في تكوين مواطن»[1].

كما «يبدأ التّعليم الابتدائي في سن السادسة، و يدوم ست سنوات، حيث ينتهي بمسابقة السنة السادسة للدخول إلى السنة الأول من التعليم المتوسط»[2].

عُرف هذا النّظام سابقًا و لكن بعد إصلاحات 2003 عدّلت المرحلة الابتدائية لتصبح خمس سنوات يتوج فيها المتعلّم بشهادة التعليم الابتدائي ليلتحق بمرحلة التعليم المتوسط.

ب) أهداف التعليم الابتدائي: تعدّ المرحلة الابتدائية الركيزة الأساسية الّتي يعتمد عليها في إعداد الناشئين و هي المرحلة الّتي يتم من خلالها تزويد المتعلمين بالكفايات المناسبة لهم و فيما يلي سنعرض أهم أهداف مرحلة التّعليم الابتدائي من خلال المواد الآتية:

المادة 45: "تزويد التلاميذ بأدوات التّعلم الأساس المتمثلة في القراءة و الكتابة و الحساب .

منح المحتويات التّربوية الأساس من خلال مختلف المواد التّعليمية الّتي تضمن المعارف و المهارات و القيم و المواقف الّتي تمكن التلاميذ من:

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.

[1]- تركي رابح، أصول التربية و التعليم، مرجع سابق ، ص:103.

[2]- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط3، 1993، ص:32.

– تعزيز هويتهم بما يتماشى و القيم و التقاليد الاجتماعية و الروحية و الأخلاقية التابعة .

– من التراث الثقافي المشترك.

– التشبع بقيم المواطنة و مقتضيات الحياة في المجتمع.

– تعلم الملاحظة و التّحليل و الاستدلال و حلّ المشكلات و فهم العالم الحي و الجامد، و كذا السيرورات التّكنولوجية للصنع و الإنتاج.

– تنمية إحساس التلاميذ و صقل الروح الجمالية و الفضول و الخيال و الإبداع و روح النقد فيهم .

– التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال و تطبيقاتها الأولية.

– العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم، البدنية و اليدوية.

– تشجيع روح المبادرة لديهم و بذل الجهد و المثابرة و قوة التحمل.

– التفتح على الحضارات و الثقافات الأجنبية و تقبل الاختلاف و التعايش السلم مع الشعوب الأخرى.

– مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا[1].

استنادا على ما سبق يمكننا القول أنّ المتعلّم الجزائري بعد إنهاءه المرحلة الابتدائية ،يصبح قادرًا على إرساء قدراته المعرفيّة و كذا اكتساب مهارة التفكير التحليلي المنهجي و القدرة على حل المشكلات و ممارسة العمل الإبداعي ،مع مراعاة القيم الدينية و الوطنية و الاجتماعية و الثقافية المرتبطة بالعصرنة و مقتضياتها.

1-5-تنظيم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي: إنّ إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية أعاد تنظيم التّعليم الإلزامي بإقامة كيانين متمايزين بوضوح يتمثلان في: المدرسة الابتدائية و مؤسسة التّعليم المتوسط. و هكذا، تم تخفيض مدة طور التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع إدخال مرحلة التّربية التحضيرية و العمل على تعميمها بالتدرج، و تمديد مدّة طور التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات.

[1]-ينظر: القانون التوجيهي للتربية الوطنية (الفصل الثاني من الباب الأول... .)، مرجع سابق، ص :28.

إنّ مرحلة التّعليم الابتدائي منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي و مبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر و هي:

أ– الطّور الأوّل: طور الإيقاظ و التعديلات الأولية: و يشمل السنتين الأولى و الثانية.

في هذا الطور يشحن التلميذ و يكتسب الرغبة في التعلم و المعرفة كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق – اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلات (التعبير الشفهي) القراءة/ الكتابة). و تشكل كفاءة عرضية أساسية تبني تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة و المواد– بناء المفاهيم الأساس للمكان و الزمان.

– اكتساب المنهجيات و الطرائق (كفاءات عرضية) إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حلّ المشكلات التعداد، معرفة الأشكال و العلاقات الفضائية و اكتشاف عالم الحيوان و النبات و الأشياء التقنية البسيطة... .الخ.

ب – الطور الثاني: طور تعميق التّعلمات الأساس: و يشمل السنتين الثالثة و الرابعة.

إنّ تعميق التّحكم في اللّغة العربية عن طريق التعبير الشفهي و فهم المنطوق و المكتوب و الكتابة يشكل قطبًا أساسيًا لتعلمات المرحلة كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات و التّربية العلمية و التكنولوجية و التربية الإسلامية و المدنية و مبادئ اللغة الأجنبية.

ج– الطور الثالث: طور التّحكم في اللّغات الأساس: و يخص السنة الخامسة ابتدائي.

إنّ تعزيز التّعلمات الأساس – خاصة التحكم في القراءة و الكتابة و التعبير الشفهي باللّغة العربية و في المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضيات ، التربية العلّمية و التكنولوجية و التربية الإسلامية و المدنية و اللغة الأجنبية الأولى... .) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة و الّذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتّعليم الابتدائي (امتحان نهاية المرحلة) لذا من الضروري أن يبلغ المتعلّم في نهاية المرحلة درجة من التّحكم في اللّغات الأساس

الثلاث اللغة العربية – الرياضيات – اللغة الفرنسية) تبعده نهائيا عن الأمية، و تعده لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح[1].

2- تطور سيرورة المناهج في الجزائر:

يلّعب المنهاج دورًا أساسيًا، إذ يعدّ من العناصر الرئيسية للعملية التّعليمية، و تُعدّ المجتمعات الواعية المنهاج الدّراسي إعدادًا جيداً باعتباره المصنع التّربوي الّذي يخرج لنا أجيال المستقبل لذلك تولي عملية تصميمه و نتفيذه و تقويمه و تطويره أهمية بالغة.

من المعلوم أنّ التّعليم في الجزائر قد جرب مجموعة من النّظريات و الطرائق التّربوية لإصلاح التّعليم سنحاول عرضها فيما يلي:

2-1/ المقاربة بالمضامين:

تعريف المقاربة:

أ) لغةً: تعنى الدّنو من الشّيء و قرب وقوعه[2].

ب)اصطلاحًا: المقاربة معناها الاقتراب من الحقيقة المطلقة و ليس الوصول إليها، و هي من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجيّة لتحقيق هدف ما، حيث يرى محمد الطّاهر و علي « أنّ المقاربة تشير إلى مجموع الإجراءات التي تتخذ الخطوات التي تتبع لإعداد المناهج»[3].

تقوم هذه البيداغوجيا على المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث أن المعلّم يشرح الدرس، ينظم المسار، و ينجز مذكرات، و يكون التلميذ متلقي، يستمع يحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه، أي أن وظيفة التلميذ تقتصر على القيام بعمليتين هما:

- العملية الأولى، اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كمًا و نوعًا.
- العملية الثانية، استحضار المعرفة في حالة المساءلة.

---

[1]-ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية و المناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة الجزائر، 2012،مرجع سابق، ص:24.

[2]- ينظر:المعجم العربي الحديث لاروس، خليل الجر، مكتبة لاروس ،باريس، ص:1142.

[3]- الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003م، ص:10.

✓ **مزاياها:**

- احترام منطق المادة .
- اكتشاف المعارف .

✓ **عيوبها:**

- التركّيز على المادّة .
- الاهتمام أساسًا بإيصال المعلومات (المعارف).
- النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التّعلم.
- النقص الكبير في اختيار وسائل التقويم[1].

و منه فإنّ هذه المقاربة تهتم بتنظيم المادّة الدّراسية. تنظيم المعرفة... .الخ، أكثر من اهتمامها بتنمية قدرات المتعلّمين و مهاراتهم و مواقفهم فالغاية الأولى هي اكتساب المعرفة دون التركيز على التغذية الراجعة، و ذلك ما تعكسه أساليب التقويم و وسائله التقليدية الّتي تعتمد على العلامة التي تمنح للمتعلّم و تعتبرها مؤشرًا حقيقيًا لقياس الكفاءة، مع العلّم أنها كفاءة علّمية استظهاريه.

2-2/ المقاربة بالأهداف:

لقد احتل و لمدّة طويلة، موضوع الأهداف حيزًا كبيرًا من اهتمام علماء التّربية، و قد تم تطبيق العديد من الدّراسات الّتي كانت ترمي في معظمها إلى التأكد من تحديد أثر الأهداف بصورة دقيقة و نظرا لتعدّد هذه الدّراسات،سنتجنب التعمق والتفاصيل، و نقتصر على تقديم لمحة عن وجهات نظر منها:

في عام 1968 أجرى دوتي doty دراسة لتفحص أثر المعرفة للأهداف مع أثر التدريب عليها في أداء الطلبة و تحصيلهم الدراسي، و توصل إلى أنّ معرفة الطلبة للأهداف و التدريب عليها و استخدامها أدى إلى:

[1] – ينظر: المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، تقييم المناهج، 1999، ص:231.

ارتفاع علاماتهم في الاختبار البعدي لكنه لم يظهر أثر واضح مع استخدام التدريب[1].

أ) تعريف الهدف:

لغةً: جاء في معجم العين « و الهدف كلّ شيء عريض مرتفع . و أهدف الشيء ، إذا انتصب.»[2]

–اصطلاحًا:

معنى الهدف في التربية:

إنّ المتتبع للدّراسات الّتي تناولت الأهداف في ميدان التّربية، و حاولت تحديد معنى الهدف، يلاحظ أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له لغة، و في العلوم الأخرى.

و بالتالي هو :« مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ». [3].

ج)المقاربة بالأهداف:

«هي بيداغوجية تساعد الأستاذ على تحديد الهدف من النشاط التعليمي و تترجم محتويات التدريس إلى أهداف و وضع خطط دقيقة لتحقيقها، و يضيفها إلى معارف و مهارات و مواقف"[4].حسب القاموس التّعليمي الفرنسي: "بيداغوجيّة تحث إلى ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية و إمكانية تحقيقه، و يوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية و تسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام، و هذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلمين إلى كتل متتالية و صغيرة الحجم من أجل تحقيق كل هدف علّمي»[5].

---

[1]– ينظر: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، المشاريع و حل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص:15.

[2]– العين ، باب (هـ– د – ف) م 4– ص:28.

[3]– محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات،المشاريع و حل المشكلات .،مرجع سابق،ص: 20.

[4]– محمد بوعلاق، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، الرغاية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2014م، ص:48.

[5]– Ouardia Ait Amar Meziane، de la pédagogie par objectifs a l’approche par compétences (migration de la compétence)، synergies chine, n9, 2014, p146.

د)أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

- تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

«- تعتبر كدليل للمعلّم في عملية التدريس.

- تسهل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب القيام به.

- تساعد صياغة الأهداف على أسئلة التقويم بطريقة سهلة و بسيطة.

- تجزئ الأهداف التعليمية التعلمية إلى أبسط مكوناتها، و هو ما يجعلها واضحة، و يمكن من تقديمها بفعالية و نشاط[1].»

هـ) تصنيف الأهداف:

كان و ما يزال تصنيف الأهداف التّعليمية أحد المعينات الّتي قدمت الكثير للمعلّم في تحديد الأهداف التّعليمية، و بما أنّ التّصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التّعليمية على نحو أفضل إذا صيغت في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة، فهي إذن نظام في التّعليم يفيد القائمين بالتربية و التكوين في مختلف مستويات النظام التربوي (إداريون، مفتشون، معلّمون... .).

لقد تم على هذا الأساس طرح العديد من التصنيفات ذات العلاقة بالأهداف التّعليمية في مختلف مجالاتها و مستوياتها.

و تعني الصّنافة في مفهوما العام سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين، و هو ترتيب متدرج لعناصر مشابهة متدرجة لظواهر التعلم أو النمو يمكن ملاحظته في شكل مجموعة من السلوكات، أو مجموعة من الأفعال تبين عملية النمو في مراحله[2].

و بذلك تكون خاضعة لمبدأ التطور و التدرج تبعا لمبدأ التعقيد التصاعدي:

[1] - ينظر : محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، المشاريع و حل المشكلات، ص:22.

[2] - المرجع نفسه، ص:24.

بمعنى أن ترتيب الأهداف يكون من البسيط إلى المعقد، و يسمح هذاالنظام بعرض الأهداف بكيفية دقيقة و واضحة تبعا للمجالات الّتي يريد الفعل التعلمي تنميتها عند المتعلم، و هي مجالات ذات علاقة واضحة بجوانب الشّخصية. و يتألف هذا التّقييم التّصنيفي من ثلاثة مجالات و هي:

1-المجال المعرفي: The cognitive Domain

2-المجال المهاري الحركي: The affective Domain

3-المجال الوجداني: The psychomotor Domain

✓ **سلبياتها:**

«اهتمت هذه المقاربة بالجانب الإجرائي، و أهملت الجانب البيداغوجي حيث أزالت الفعل الانتقادي و حولته إلى ردود فعل مشروطة و تجاهل أي خصوصية و أي نوع من التّفكير الإبداعي لدى المتعلم[1]،» «حيث كانت هذه الأخيرة بناء على النظرية السلوكية تهتم بالسلوك كنتاج تربوي و أهملت جوهره، أي ملكات العقل و ما ينجم عنها من عمليات و هذا ما بينته دراسات جماعة تتكون من مجموعة من الباحثين التربويين و المختصين النفسانيين، حيث توصل هؤلاء إلى أن:

- الصياغة السلوكية للأهداف تقلص النشاط البيداغوجي إلى فترات قصيرة.

- تفضل بيداغوجيا الأهداف التعلمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلم الوجداني الاجتماعي.

- تجعل بيداغوجيا الأهداف التمفصل بين الأهداف و الغاية و المرامي متقهقر، بمعنى الأهداف العامة و الأهداف الإجرائية مشكوك فيها.

- تخلط بيداغوجيا الأهداف بين منطق التكوين و من و منطق التقييم»[2]."

و عليه فإنّ المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة، غير أنها لا تهتم بالعمليات الذّهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف إضافة إلى تلك

[1]- Bouallag Mohamed, de l'approche par les objectifs a l'approche par les compétences, revue compus, n03, p. 22.

[2]- GILLET Pierre, CEPEC، construire la formation, 3ème édition, ESF éditeur, Paris, 1994, pp26-29.

الصعوبة الموجودة خلال تفكيك الهدف العام إلى أهداف جزئية الّتي إن ركزنا عليها أثناء الدرس قد تبعدنا عن الهدف العام. و نظرا لما تلقته هذه المقاربة من انتقادات تم التراجع عنها و استبدالها بمقاربة بيداغوجية جديدة.

2-3/ المقاربة بالكفاءات:

إنّ توجه الجزائر نحو "اعتماد مسلمات المدّرسة البنائية و من ورائها مقاربة الكفاءات في إصلاح و بناء نظامها التّربوي يعدّ مرجعية تربوية جديدة مقارنة بما كان معمولاً به فيما سبق، سواء في المناهج أو في الممارسات التّعليمية – التعلميّة الّتي سادت المدرسة فيما سبق، لقد تحدد مقصد الجزائر من تبني المقاربة بالكفاءات – على غرار العديد من الأنظمة التربوية الأخرى في العالم في رغبتها في تعديل نظرة المهتمين و الممارسين التربويين إلى فعل التّربية و التّعليم، و بلورتها حتى تأخذ لديهم معنى البناء و التشييد، و التّخلي تدريجيًا عن معنى التّلقي و التخزين، فالتعليم في حاضرنا و مستقبلنا يجب أن يعتمد على المشاركة الإيجابية للمتعلّم في تعليم و تربية نفسه بنفسه، مبتعدا في ذلك عن كلّ تعلم سلبي التوجه، أو الاكتفاء بمجرد التلقي و الحفظ و التسميع، أو البقاء في حالة انتظار لما قد يأتي به الآخرون من معلمين و زملاء الصف، إنها مرجعية تعيد يومًا بعد يوم تشكيل الفرد المتعلّم، و بناء كفاءاته في توجه واضح نحو جعله متعلمًا مبدعًا في تعلمه، و في إنجازاته و في كلّ حركاته الأمر الذي تحتم معه إعادة النظر في غايات المدرسة الجزائرية، و خاصة ما اتصل بملمح المتخرجين منها، في خطوة نحو البدء في تعليم أفراد قادرين على التأقلم مع كلّ التحولات المستقبلية بنجاح، بل أكثر من ذلك فإنّ المدرسة الحديثة الّتي جاء بها هذا الإصلاح تعمل على جعل المتعلّم يعيش من خلال تعلمه، و لا يتعلم من أجل أن يسهل عليه التكيف مع الحياة فقط"[1].

أفرزت تجربة تبني المنظومة التّربوية للمقاربة بالكفاءات معطيات صوّبت اتجاهها نحو هدف لا يولي ظهره للمعارف و لا يرفض المحتويات و إنّما يؤكد عليها من منحى آخر هو التفعيل و الممارسة لتكون

[1]- ينظر: أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات، دار القصبة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2009، ص:53.

المدرسة طريق المتعلّم إلى الحياة و وجهته العلّمية و العملية، فكان التدريس بالكفاءات هو المقترحى و المسعى[1]. باعتبار الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية أو المهارية التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات التّعرف على المهمة الإشكالية و حلّها بنشاط و فعاليّة[2].

«إنّ استراتيجية التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج التّعليمية الجديدة تعكس مدى التّطور المميز للنشاط التّربوي بشكل عام و للعملية التّربوية بشكل خاص سواء في مجال اختيار الطرائق الفعالة المناسبة و استغلال الوسائل التّعليمية الملائمة أو في مجال نوع التقويم و أدواته. «هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تعقيدات متداخلة في الظواهر الاجتماعية و الاقتصادية، و من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدّرسية، و جعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[3]. و تبرز معالم التجديد في استراتيجية التدريس بالكفاءات بشكل أكثر دقة في التّحولات البيداغوجية التالية:

– التركيز أكثر على نشاط المتعلّم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التّعليم إلى منطق التّعلم.

– الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين و وتيرة كلّ متعلم في النشاط التعليمي و التفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظفة للتعلم.

– إدماج التّعلمات المختلفة من معارف و مهارات وفق سيرورة بناء الكفاءات.

– القضاء على الحواجز بين مختلف الأنشطة و المواد التّعليمية قصد بناء أو تطوير الكفاءات المستعرضة.

---

[1]– ينظر : الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2005م، ص:07.

[2]– محمد الدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص:295.

[3]– حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م، ص:11.

– استقلالية المعلّم في اختيار الوضعيات و الأنشطة التّعلمية الّتي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المرجوة في حدود التوجيهات.

– استخدام و توظيف الطرائق و الوسائل البيداغوجية التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة[1].

1– المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

– يستمد التدريس بالكفاءات مرجعيته النظرية من علوم و نظريات مختلفة نذكر بعضا منها:

– علم النفس الفارقي، نظرية الذكاءات المتعددة، لنظرية البنائية، النظرية المعرفية.

و طبعا هذه نفسها المرجعيات النّظرية للتّعليم الفعّال.

2– مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم على جملة من المبادئ و المتمثلة في:

أ– الشّمولية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقًا من وضعية شاملة (وضعية مركبة، نظرة عامة، مقاربة شاملة... .) يسمح هذا المبدأ بالتحّقق من قدرة المتعلّم على تجميع مكونات الكفاءة التّي تتمثل في السياق ، و المعرفة السلوكيّة، و المعرفة الفعلية .

ب– البناء: أي تفعيل المكتسبات القبلية و بناء مكتسبات جديدة، و تنظيم المعارف و حفظها في ذاكرته البعيدة المدى، و يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية .

ج– التّناوب: يسمح هذا المبدأ من الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها .

الكفاءة ← المكونات ↔ الكفاءة.

د– التطبيق: يسمح عذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

هـ– الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يمون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

و– التّمييز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة و المحتويات قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة .

[1]– ينظر : محمد صّالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية و المناهج الرّسمية، دار الهدى للطباعة و النشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، 2012، مرجع سابق، ص:96.

ز– الملاءمة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى و محفزة للمتعلم، إذ يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى العام من تعلمه.

ح)الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة بعضها البعض، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي .

ط)التّمييز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة و المحتويات قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة

ي)التّحويل: الانتقال من مهمّة ثم فيها التّعلم إلى وضعية مغايرة. تطبيق المكتسبات... .)[1].

ك) التّرابط: أي العلاقة الّتي تربط بين أنشطة التّعليم و أنشطة التعلم، و أنشطة التقويم.

ل)التكرار: أي وضع المتعلّم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة و أمام نفس المحتويات. [2]

3–مزايا المقاربة بالكفاءات: تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

– تبني الطرق البيداغوجية النّشطة و الابتكار:

من المعروف أنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية التعلميّة، و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنّها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع و حلّ المشكلات و يتم ذلك إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

– تحفيز المتعلمين (المتكونين... .) على العمل:

يترتب عن تبني الطرائق البيداغوجية النّشطة تولد الدّافع للعمل لدّى المتعلّم فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لأنّ كلّ واحد منهم سوف يكلف بمهمة

[1]–ينظر: محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، 2012م، ص: 16، 17.

[2]– ينظر:الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014م، 2015م، ص:38.

تناسب وتيرة عمله و تتماشى و ميوله و اهتماماته.تنمية المهارات و اكتساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة.

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلّم العقلية المعرفية و العاطفية الانفعالية و النفسية الحركية، و قد تتحقق مفردة أو مجتمعة .

عدم إهمال المحتويات (المضامين) إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين و إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال في إنجاز مشروع مثلا.

-اعتبارها معيارًا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها و ذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار[1].

4-أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعدّدت أنواعها و أشكالها :

أ)الكفاءات المعرفية: compétences De connaissance:

و تتضمن المعارف و المعلومات و القدرات الفعلية الضروريّة لأداء الفرد مهمة معينة، حيث أنّها تمتد إلى امتلاك كفاءات التّعلم المستمر، و استخدام أدوات المعرفة، و معرفة طرائق استخدامها في الميادين العلمية.

ب)كفاءات الأداء: compétence De performanc:

المهارات النّفس حركية خاصة في المواد التكنولوجية و العلّمية، و المواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي، و أداء هذه المهارات يتعمد على ما حصّله المتعلّم من كفاءات معرفية، إذ تشتمل هذه الكفاءة على قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، فهي تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، و معيار تحقيق الكفاءة، أي القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

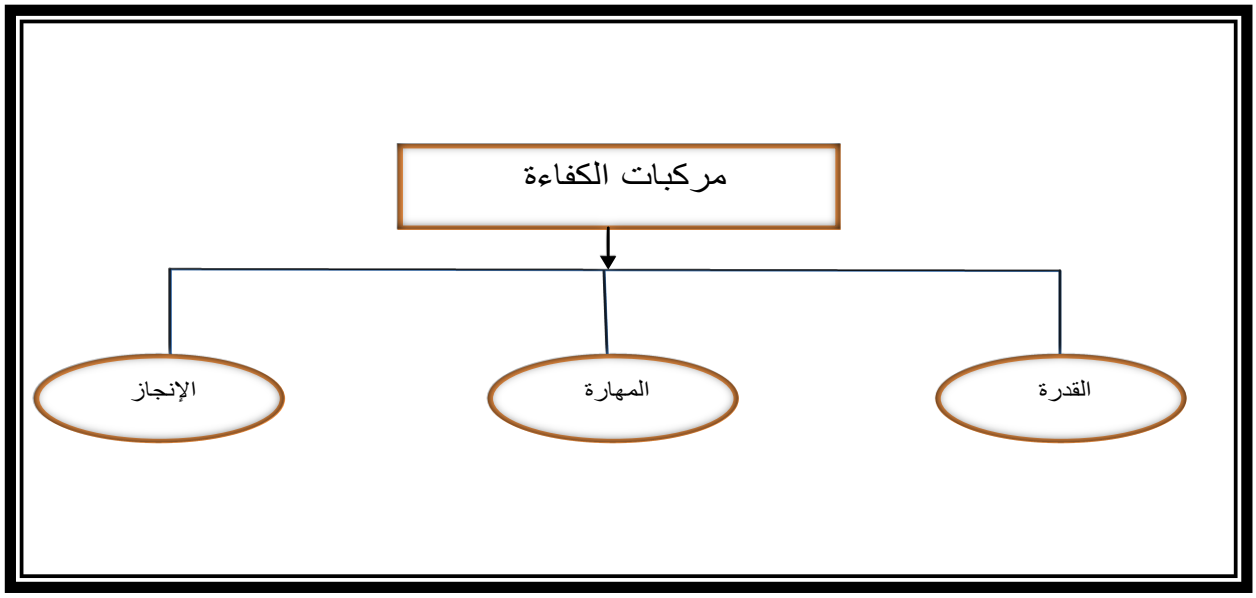
[1] – ينظر : اللجنة الوطنية للمناهج، لوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011م، ص:09.

ج) الكفاءات الوجدانية: و تشير هذه الكفاءة إلى آراء الفرد و ميوله و معتقداته و سلوكه الوجداني، إذ يمكن من خلالها أن نميز هل المتعلّم لديه ميول نحو المادّة التعليميّة؟ هل هو متقبل لنفسه؟ ما هو اتجاهه نحو المهمة أو المهارة الّتي يجب إتقانها ؟

د) كفاءات النتائج أو الإنجاز: compétence des résultats:

و يتعلق الأمر في هذه الكفاءة بالغثراء و نجاحه في الميدان، أي نجاحه في أداء عمله.[1]

5-مركبات الكفاءة:



خطاطة{ب2 }{ف01}:(01): المراحل الخمس لنموذج التعلّم المبني على المشكلات.

1- القدرة: و هي أشكال من الذّكاء وفق استعدادات فطرية و مكتسبات حاصلة في محيط معين و من بين مميزاتها:

أ- استعراضية: قابلة للتوظيف في موارد مختلفة اللغة.

ب- تطويرية: تنمو و تتطور طوال حياة الإنسان و قد تنقص.

ج- تحويلية: تتحول من حالة إلى أخرى.

[1]- يمظر: مناهج الجيل الأول، اللجنة الوطنية للمناهج، 2011م، مرجع سابق ، ص: 94.

د- التفاوض = الكلام + الاستماع + البرهنة... .).

هـ- غير قابلة للتقويم يتعذر التحكم فيها بدقة مثلا:

و- (تدوين معلومات في وضعيات مختلفة).

2- المهارة: إنها قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط يحتوي على البراعة و الخلق و الذكاء والسهولة)، فالمهارة قدرة وصلت إلى درجة الإتقان و التحكم في إنجاز مهمة.

3- الانجاز: ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيًا من سلوك محدّد و ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح و الدّقة.

إنّ الّذي يمكن قراءته من مركبات الكفاءة أنّها متداخلة، و تخضع لما هو فطري قابل للّتطور و النماء فهي يذلك تتجلى و تبرز في انجازات و سلوكات بناء على مطالب محددة[1].

1- جدول مقارن بين المقاربة التّقليدية و المقاربة بالكفاءات:

المقاربة التقليدية.الأهداف... .)	المقاربة بالكفاءات
الإطار النفسي البيداغوجي **السلوكية:** تركز على المضامين المعرفية، تهدف إلى: تثبيت سلوكيات بسيطة انطلاقا من التلقي و الحفظ. - الاسترجاع.	**البنيوية الاجتماعية:** تتمحور حول نشاطات التعلم الفردي و الجماعي، تفضل مبدأ التعلم.
دور المدرس: - ناقل للمعرفة. - دور أساسي في دعم التلميذ الذي يجد صعوبة في التعلم.	- دليل للتلميذ في تعلمه. - مخترع لوضعيات بيداغوجية مثيرة لفضول التلميذ و حب الاكتشافات و التفكير.

[1]- قاسم قادة، المعالجة التربوية، دراسة نظرية تطبيقية في ظل المقاربة بالكفاءات. التعليم الابتدائي (أنموذجا)، البيان للطباعة والنشر، ردمك، 2009م، ص14.

دور التلميذ:	دور رئيس:
دور ثانوي: – مجرد متلق للمعارف. – يحفظ و يعيد. – تكديس المعارف.	– يبني معارف بنفسه لاكتساب الكفاءات. – يعالج و يحول المعارف العامة إلى معلومات حية. – يدمج المعارف في مخططات معرفية. – يربط علاقات جديدة. – يحضر نفسه للحياة العلمية.
مكانة المعارف: – تكتسب المعارف ذاتها. – اعتماد مبدأ الموسوعية. – استخدام محدود للمعارف.	**مكانة المعارف:** – تستعمل المعارف كموارد لبناء الكفاءات. – أهمية تجنيد المعارف و استعمالها لحل وضعيات مشكلة دالة.
النشاطات الصيفية: من المعلم إذ يعد هو الأساس في نقل النشاطات.	– من التلميذ انطلاقا من وضعيات مشكلة و من مشاريع بيداغوجية.
التقويم: دلائل النجاح: – كمية المعلومات المخزنة في نمو الذاكرة و المعارف المكتسبة. – المرجعية هي المعارف. – مكانة سلبية الخطأ. – غياب التقويم الذاتي.	**دلائل النجاح:** – التحكم في المعارف. و الكفاءات العرضية المكتسبة و تجنيدها. – نوعية المعارف المكتسبة. – قابلية نقل التعليمات و تحويلها. – النظرة الايجابية للخطأ المؤدي إلى معالجة البيداغوجية.

جدول{ب2} {ف1 }:(01): مقارنة بين المقاربة التّقليدية و المقاربة بالكفاءات.

على ضوء ما سبق يتضح لنا أنّ الجزائر و من خلال تبينها لمقاربة التدريس بالكفاءات سعت إلى إحداث نقلة نوعية في مخرجات العملية التّعليمية مما يعكس جهودها في تحقيق تعليم جيد.

الفصل الثاني:

مستجدات المناهج التربوية الجديدة (بيداغوجيا الإدماج).

مباحث الفصل :

1- من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج.

2- التقويم و دوره في المناهج الجديدة.

توطئة :

جاءت المناهج الجديدة الّتي تركز على الجانب القيّمي على تعزيز الهويّة الوطنية، و الّتي لا تنفصل تنميتها عن بعدها العالمي المتعلّق بحقوق الإنسان و المواطنة، و الحفاظ على الحياة و البيئة، و من الجانب الفلسفي على تيسير الانسجام العمودي و الأفقي بين المواد، كما ترتكز من الجانب المنهجي و البيداغوجي على مبدأين أساسيين هما المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيويّة الاجتماعية و المقاربة النسقية.

نسعى من خلال هذا الفصل إلى التعرف على الإطار العام لبيداغوجيا الإدماج و الهدف من اعتمدها في المنظومة التّربوية الجزائرية.

1- من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج:

1-1-/ بيداغوجيا الإدماج: من أهم ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني هو استمرار نفس المقاربة مقاربة الكفاءات، فهي تفعيل لهذه المقاربة، إنها بيداغوجية لها إطارها العام، لها أهدافها وكذلك لها جهازها المفاهيمي الخاص به و الّذي يميزها عن بيداغوجيات أخرى تتقاطع معها.

فإذا كان من أهم مرتكزات المقاربة بالكفاءات هو تعويد المتعلّم على توظيف و استثمار كلّ مكتسباته السّابقة في مواجهة وضعيات و مشاكل تعترضه في حياته العمليّة، فإنّه للوصول إلى ذلك كان يلزم إعادة النّظر في طريقة اشتغال المعلّم و ضرورة تنويع مداخل التّعليم و ذلك باعتماد بيداغوجيات متنوعة، تلك البيداغوجيات التي نسميها بالفعالة أو النّشيطة و الّتي تتميز بخاصيتين أساسيتين:

أ) **التركيز على الكيف بدل الكمّ:** أي على التّعلم و التّمكن من المهارات بدل التركيز على المعرفة، فالمعرفة تبقى ضرورية حيث لا يمكن أبدا تخيل كفاءات أو بالأحرى قدرات دون معارف، و لكن حضورها لا يمثل غاية في حد ذاته بل فقط ممرا طبيعيا و مناسبة لابد منها لاكتساب القدرات و من ثم الكفاءات.

ب)– التّمركز حول شخص المتعلّم: إذ لم تعد المادّة المدرسّة و محتوياتها هي النّواة أو المحور الذي يحظى بكلّ الأهمية، بل المتعلم بخصوصياته و ليست المتخيلة.[1]

على ضوء ما سبق يمكننا القول أنّ المنظومة التربوية الجزائرية و من خلال تبنيها للمقاربة بالكفاءات قد حدّدت مسارها المخطط للوصول إلى تعليم فعّال.

1–2/ الإطار العام لظهور بيداغوجيا الإدماج:

تستند المقاربة بواسطة الكفاءات القاعدية الأساس على أعمال دي كتيل(De Kettle) نهاية الثمانينيات و الّتي اعتمدت على مفهوم الهدف النهائي للإدماج.

و بعدها ظهرت بتسمية بيداغوجيا الإدماج و بشكل تدريجي انتقلت إلى كثير من الدّول في و أروبا ثم أفريقيا منذ بداية التّسعينيات، و بالخصوص على مستوى التّعليم الأوّلي، و كذلك التّعليم التّقني و المهني[2].

إنّ بيداغوجيا الإدماج، و باستنادها على مبدأ إدماج المكتسبات و ذلك من خلال الاستغلال المنتظم لوضعيات الإدماج، و تعلم كيفيّة حلّ المهام المعقدة، تسعى إلى محاربة النّقص الحاصل في فعالية الأنظمة التّربوية و قصورها.

1–3/ المفاهيم الأساسية المرتبطة بيداغوجيا الإدماج:

الكفاءة: نقول على شخص أنه كفء ليس فقط عندما نلاحظ أنّه يملك بعض المكتسبات (معارف، مهارات... .إلخ) و لكن عندما يستطيع تحريك هذه المكتسبات بطريقة ملموسة من أجل حلّ وضعية مشكلة محددة، و بشكل أكثر دقة فالكفاءة هي إمكانية الفرد تحريك مجموعة مندمجة من الموارد في سبيل حلّ وضعية – مشكلة تنتمي إلى عائلة وضعيات.

الموارد: تتشكل من المعارف و المهارات والمواقف و بشكل عام جملة المكتسبات السابقة للتلميذ التي حصل عليها من خلال تعلماته السابقة. و هي ما نسميه بالموارد الدّاخليّة للمتعلّم في

[1]– ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، جوان، 2011م، ص:13.

[2]– ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، ALLRE، ط1، برج الكيفان،الجزائر،2017 ، ص:38.

مقابل الموارد الخارجية و الّتي تعتبر ضرورية لتحقيق و لممارسة الكفاءة و منها الموارد المادّية أي الوسائل الّتي يتطلبها تحقيق و إنجاز الكفاءة.

الوضعية الهدف: يقصد بالوضعية الهدف تلك الوضعية التي تمثل انعكاسًا للكفاءة التي نريد تثبيتها لدى التلميذ.

مفهوم عائلة الوضعيات: كلّ كفاءة مرتبطة بعائلة من الوضعيات – المشكلات، إنّها مجموعة من الوضعيات المستهدفة و الّتي تمثل كلا منها. مناسبة لممارسة الكفاءة بمستوى تعقيد مناسب. و بشروط واقعية... .) و بمساوي لا يتجاوز ما هو منتظر كلّ هذه الوضعيات نسميها بالمتكافئة، بمعنى أنّها قابلة للتحويل و التبادل فيما بينها من حيث مستوى الصعوبة و التّعقيد[1].

يمكن أن نقومها من خلال وضعتين أو ثلاث وضعيات / أهداف أو من خلال وضعية واحدة شريط أن تكون هذه الوضعية ممثلة أو تعبر عن الكفاءة المستهدفة، فهي تعطي الفرصة للّتمرن و التدريب[2].

2- طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني:

جاءت المقاربة بالكفاءات أو التّدريس بالوضعيات كخيار يمكن المتعلّم من أن يكون قطبًا أساسيا داخل العملية التعليمية، و أسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانزمات الّتي يستطيع من خلالها حلّ المشكلات الّتي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني، و هذا يعني أنها تفتح المجال واسعًا للمتعلّم حتى يتعلّم بنفسه و يعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة و لا ينتظر من المعلّم إلا الدّعم و التوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجى تداركه، و حتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات حيث تتميز عنها بما يلي:

– التدريس بالوضعية المشكلة.

[1]- ينظر : زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، المرجع السابق، ص:39.

[2]- ينظر : المرجع نفسه، ص:39، 40.

– التدريس بالوضعية التقويمية الإدماجية[1].

2-1- أهداف بيداغوجيا الإدماج:

تضع هذه المقاربة نصب أعينها ثلاثة أهداف أساسيّة:

1- **تنظيم التّعلّمات:** تركز في البداية على ما يجب أن يتحكم فيه المتعلّم نهاية كلّ سنة دراسيّة و في نهاية التّعليم، أكثر من الاهتمام بما ينبغي للمعلم أن يدرسه، لأن وظيفة هذا الأخير تنحصر فقط في تنظيم التعلمات بأحسن طريقة ممكنة للوصول بالتلاميذ إلى المستوى المنتظر، حيث تمر هذه المرحلة اكتساب التّعلمات الأساس بدروها من:

أ- فهم التّعلمات الجديدة: تقدم للمتعلّم الوضعية التّعليمية ليلاحظها و يحاول، منها امتلاكها و التّمكن من خلال ضبط معطياتها و تحليلها و تركيبها و تقدمها، لبناء المفاهيم و المعارف و القواعد و الاستنتاجات و القوانين و فهم ميكانيزمات و آليات سيرورتها و سياقتها كحقائق علمية قابلة للتّطبيق و التّدرب عليها.

ب- التّدرب عليها: تقدم للمتعلّم أنشطة تعليمية تعلّمية في شكل وضعيات مختلفة يتعرف من خلالها المتعلّم. خلافا لذلك تعلمه المقاربة بالكفاءات كيف بموضع، و بشكل مستمر و دائم، تعلمها في علاقتها مع وضعيات من خلال الإدماج الجزئي للتّعلّمات بتعبئة موارده الجديدة و ربطها بموارده السابقة من أجل مقاربة تلك الوضعيات، التّي تندرج في الصعوبة و الدلالة و المعنى. حيث يفيد الإدماج الجزئي كونه مرحلة تأتي بعد فهم التّعلمات الجديدة و التدرب، حيث تقدم للمتعلم وضعيات هدف قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السّابقة و الجديدة في إطار التّعلمات الجديدة، لمقاربة تلك الوضعيات، التّي تبقي جديدة في إطار التّعلمات الجديدة، لمقاربة تلك الوضعيات، التي تبقى جديدة و معقدة.

ج- التقويم الإشهادي: و يتم من خلال تقويم لمكتسبات التّلميذ من خلال القدرة على حل وضعيات محسوسة، و ليس من خلال حصيلة المعارف و المهارات و التي ينساها المتعلم بسهولة،

[1]- ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، مرجع سابق، ص:41.

و التي لا يعرف كذلك كيف يستعملا في حياته العمليّة، حيث يتم التّقويم بوضعيات مختافة تنتمي لنفس العائلة مع الاختلاف في الصّعوبة و التّعقيد، مما يسمح للمتعلّم بنقل كفاءته من مجال اكتسابها إلى مجال اكتسابها إلى مجال توظيفها[1].

2-2 / أهداف كتابة الجيل الثاني: ما وجد إصلاح في أي منظومة تربوية في العالم إلا و كان وراءه وجود بعض الأسباب و أوجه القصور في المناهج السّابقة، و لعلّ الإصلاحات الجزئية الّتي مست المنظومة التّربوية الجزائرية في سنة 2016 راجعة إلى:

- "محاولة معالجة الثغرات و أوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول.
- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج و تنظيم التّعلمات.
- امتثال المناهج المدرسية للقانون التوجيهي للتربية و المرجعية العامة للمناهج و الدليل المنهجي لإعداد المناهج، حيث عولجت من عدة تصورات منها:

أ- "على المستوى التّصوري للمناهج: تمثلت عناصر المقاربة في العناصر التّالية الموضحة في الجدول التالي[2]:

[1]- ينظر: زينيب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني ؟ ، ص: 38، 39.

[2]- نفسه ، ص:40.

الجيل الأول:(01)	الجيل الثاني:(02)
–المدخل. –الاهتمام بالمعرفة الجاهزة. –نشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة.	– التدريس بالوضعيات. – نشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التي تمكن من اكتساب المهارات، وضعيات مشكلة تعليمية ذات طابع اجتماعي وذات دلالة تمكن المتعلم من تجنيد موارده لحل مشكلات من حياته اليومية. أخذ قرار تحليل نظام تشخيص معالجة خلل و متابعة مشروع...).
–البعد القيمي. – غير متكفل بالقيم بشكل صريح إذ القيم مرحة كأبعاد في منصوص الكفاءات.	– القيم معزولة و توظيفها في النشاطات فير صريح قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية و المهنية.
– البعد المنهجي. – الاهتمام بالك المعرفي(موسوعية). – منظمة في محاور موضوعاتية. – الانسجام العمودي مضبوط لأنه مبني حسب منطلق المادة مختارة ومهيكلة حول مفاهيم أساسية. – منظمة في مجالات مفاهيمية مثلا. الفضاء و الزمن، وحدة و تنوع الإحياء...). – الانسجام العمودي يظهر في البناء اللولبي للمفاهيم. – يوجد انسجام أفقي بين المواد لكنه غير صريح	– الاهتمام بالمفاهيم المهيكلة. – تنظيمها في شبكات مفاهيمية. – الانسجام العمودي الذي يظهر في البناء اللولبي للمفاهيم. – يبرز الشمولية و وضوح التناوب. – المفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية. – منظمة في مصفوفات موارد في خدمة الكفاءة – انسجام أفقي بيم الموارد صريح.

جدول {ب02/ف02}: (01): مقارنة بين الجيل الأول والجيل الثاني على المستوى التصوري لمناهج.

و بالتالي فقد تميزت المناهج من الجانب التصوري بـ:

-نموذج تربوي بنائي اجتماعي بوضع البّنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة، و من الجانب البيداغوجي بـ: المقاربة بالكفاءات، و وضعيات مشكلة للّتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.

- التقويم كأداة فعّالة من أدوات التعّلم و يهتم بالوظيفتين التعديلية و الإقرارية عن طريق تقويم المسارات و الكفاءات.

أما عن الجانب الدّيداكتيكي فقد تهيكلت المادّة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية و منظمة في ميادين.

حددت مستويات المفاهيم على أساس الصّعوبات الّتي تطرح عند ممارستها في التّعليم و التّعلم.

نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة[1].

على مستوى إعداد المناهج[2].

الجيل الأول:(01)	الجيل الثاني:(02)
- شروط تنفيذ المنهاج. - الوسائل التعليمية و السندات: من أهم السندات المتوفرة كتاب المعلم الذي قيد حرية التصرف. - وجود وثائق مرافقة لكل سنة تتضمن شرح النشاطات و بعض نماذج عروض التعلم و نماذج لأنماط التقييم.	- دعمت المناهج بمخططات دراسية. - الوثيقة المرافقة أصبحت وثيقة واحدة لكل مستويات المرحلة. - تشرح المعارف و الممارسات المرجعية التي تتطلبها المادة.
- التقويم.	- برز الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم.

[1]- ينظر:بن الصيد بوربي سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة رابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص:8.

[2]- ينظر: زينيب بن يونس ،كيف نفهم الجيل الثاني ، مرجع سابق ، ص:41.

– يهدف إلى تقويم القدرة على استرجاع المعارف عن طريق التطبيقات المباشرة. – يستهدف ترتيب التلاميذ و يتميز بطابع إداري. – تدعيم الوظائف الثلاثة القابلة للتقويم. التشخيصي– التكويني– و التحصيلي...). – ارتقى التقويم إلى التقويم القدرات العليا مثل القدرة على حل الإشكاليات. – لا ينتهي إلى معالجة موضوعية باستثمار النتائج.	التشخيصي– التكويني– و التحصيلي. – أصبح التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم حيث يكون الخطأ في قلب السيرورة التعليمية. – توظف الوضعيات الإدماجية لتقييم الكفاءة عن طريق شبكة معايير و مؤشرات و أنماط التقويم تستثمر نتائج التقويم للمعالجة البيداغوجية.

جدول {ب02/ف02}: (02): مقارنة بين الجيل الأول و الجيل الثاني على المستوى إعداد المناهج.

2–3/صفات منهاج الجيل الثاني: من بين الصّفات الّتي تتميز بها المناهج الجديدة نجد:

–« انسجامه مع القانون التّوجيهي للتربية و بالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي الجزائري.

– ارتباط و تمفصل مستويات التّعلم.

– إرسائها في الواقع.

– تنفيذ التماشي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات.

– توحيد تنظيم برامج الموارد و بنتيها»[1].

[1]– عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ أسس و مبادئ مناهج الجيل الثاني، اللجنة الوطنية للمناهج، ص:07.

3-المقاربة بالكفاءات في الجيلين الأول و الثاني[1]:

مناهج الجيل الأول: P1G	مناهج الجيل الثاني: P2G
➢ **المقاربة بالكفاءات:** – غياب الكفاءة الشاملة. – وجود مبدئي لمركبات الكفاءة مع نقص في التطبيق الفعال في التعليمات – التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة و معارفها مع نقص في الكفاءات العرضية و القيم و السلوكيات.	➢ **المقاربة بالكفاءات:** – الكفاءة الشاملة هدف التعلمات. – التركيز في التعلمات على كل مركبات و خاصة الكفاءات العرضية و القيم و السلوكيات.
– النشاطات التعليمية: – نشاطات تعليمية موجهة نحو التحكم في المفاهيم.	**– النشاطات التعلمية:** – نشاطات تعلمية نحو التحكم في المفاهيم + توظيف الموارد المعرفية + تعلم الإدماج و نمو القيم و السلوكيات.
– التقويم: – التركيز على تقييم الكفاءات المتعلقة بالمادة و معارفها. – تطبيق ناقص للتقويم التكويني. – غياب التقويم الذاتي من الفوج. – غياب المعالجة البيداغوجية الفعالة. – مبالغة في حصص التقويم على حساب التعلم.	**– التقويم:** – يشمل التقويم المعارف و المساعي و نمو القيم و السلوكيات. – التقويم التكويني جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم. – تأسيس التقويم الذاتي و التقويم من الفوج. – تأسيس المعالجة البيداغوجية في التعلم التي تمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه.

[1]– – عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ أسس و مبادئ مناهج الجيل الثاني، مرجع سابق ،ص:07.

	– وتيرة فصلية معقولة للتقويم
– المنظور التربوي: – منظور سلوكي، يهدف إلى تغيير سلوكيات التلميذ و بالنتائج الظاهرة. – منظور بنائي أي أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه و يهتم بالسيرورة العقلية التي أدت إلى نتائج التعلم.	**– المنظور التربوي:** – منظور بنائي أي إن المتعلم يبني المعرفة بنفسه و يهتم بالسيرورة العقلية التي أدت إلى نتائج التعلم. – المنظور البنائي الاجتماعي أن تضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتجيات و يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم.

جدول {ب02/ف02}: (03): المقاربة بالكفاءات في الجيلين الأول و الثاني.

3-1/المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثّاني:

1- ملمح التّخرج: يترجم هذا الأخير غايات المدّرسة الجزائرية، و ملمح المواطن الجزائري الّذي على المدرسة تكوينه و يعرف عادة على شكل معارف و مهارات و سلوكات، و جاءت ملامح التّخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي يزود المتعلّم بكفاءات تمكنه من المشاركة النّشيطة في الحياة الاجتماعية، و التّكيف مع التّغيرات، و أن يكون ابن زمانه، قادرا على مواجهة التّقلبات.[1]

2- الكفاءة: هي القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف و المهارات و المواقف الّتي تمكن من تنفيذ عدد من الأعمال.

3- الكفاءة الشاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، و كفاءة شاملة في نهاية كل طور، و كفاءة شاملة في نهاية كل سنة. و هي تتجزأ في انسجام و تكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، و تترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة.

[1]- ينظر: الإطار العام لمناهج التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص:06.

4- الكفاءة الختامية: كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، و تعبر بصيغة التصرف. التحكم في الموارد، حسن استعمالها و إدماجها و تحويلها...)، عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة.[1]

5- مركبات الكفاءة الختامية: مرّكبات الكفاءة هي العناصر المكونة للكفاءة الختامية، و تمّكن من جعلها عمليّة من خلال إظهار الأهداف التّعلمية الآتية:

- التحكم في المعارف - و استعمال الموارد.

تنمية سلوك يتماشى و القيم و الكفاءات العرضية، أي توظيف مجموعة من القيم و المواقف و الكفاءات العرضية. المساعي العقلية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد.[2]

6- الكفاءات العرضية: تتكون من القيم و المواقف و المساعي الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد، التي ينبغي اكتسابها و استخدامها أثناء بناء مختلف المعارف و المهارات و القيم الّتي نسعى إلى تنميته.

7- الميدان: جزء مهيكل و منظم للمادّة قصد التّعلم. و عدد الميادين في المادّة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج. و يضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج[3].

8- مصفوفة الموارد المعرفية و المنهجية لبناء الكفاءات: و هي جملة منظمة الموارد ذات طابع معرفي و منهجي، تستخدم لتحقيق الكفاءات التي يستهدفها المنهاج في إطار مقاربة نسقية. و بعد تحديد ملامح التخرج و الكفاءات الشاملة ثم الكفاءات الختامية لكل الميادين المهيكلة للمادة، فإن غاية مصفوفة الموارد هي التحديد الشامل للموارد الضرورية لبناء هذه لكفاءات و تتكون هذه الموارد

[1] - ينظر: بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني من النظري إلى التطبيق أليات التنفيذ و طرق التقويم، دار الكفاية للنشر و التوزيع، الجزائر،2016، ص:20.

[2] - ينظر: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص: 8 - 10.

[3] - ينظر: بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني من النظري إلى التطبيق أليات التنفيذ و طرق التقويم، مرجع سابق ، ص:10.

من معارف المادة و الكفاءات المعرفة و القيم، و تشمل المهارات و السلوكات الضرورية لبناء الكفاءات[1].

9- التّعلم: التّعلم هو الانتقال من مستوى معرفي و كفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرس، و ذلك بواسطة نشاطات مناسبة. و هي عملية تقتضي بناء الكفاءات، و لا يكتفي فيها بتلقي المعارف فقط. و التعلم عملية مستمرة حتى يتمكن المتعلم من:

- التحكم في المعارف الموارد (معارف، مهارات، سلوك... .).
- تعلم كيفية تجنيدها لحل وضعية مشكلة معينة.
- إدماجها في عائلة من الوضعيات[2].

10- مخطط التعلم السنوي: هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية. انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، و يبني على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة.

11- المقطع التعلّمي: هو مجموعة مرتبة و مترابطة من الأنشطة و المهمات يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختامية ما.

12- خطوات المقطع التعلمي: يبني المقطع التعلمي حسب الخطوات الآتية:

"- تحليل قبلى للمادة الدراسية.
- ضبط المركبات التي تهدف إلى تنمية الكفاءات.
- ضبط الموارد المستهدفة[3]. "

من المحيط (سواء كانت صحيحة أو خاطئة...) مخزنة في ذاكرته. كما أنها تمثل تحديا في متناول التلميذ. واقعي و ممكن التحقيق[4].

---

[1]- ينظر:مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص:10.

[2]- ينظر:بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني من النظري إلى التطبيق آليات التنفيذ و طرق التقويم، مرجع سابق ، ص:22.

[3]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص:05.

[4]- نفسه ، ص:23.

13- وضعية تعلم الإدماج: هي وضعية مشكلة مركبة، تتيح الفرصة للمتعلم للتدرب على إدماج الموارد.كفاءات عرضية و مادية، معارف تقريرية، إجرائية، مواقف و تصرفات...) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزأة في البداية.

14- المقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يضمن الربط بين التّلقي و الإنتاج، و يجسد النّظر غلى اللغة باعتبارها نظاما يجب إدراكه في شمولية حيث يتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة. الأساليب – التراكيب – الصّرف – الّصيد اللغوي – الإملاء.....) و يمثل البنية الكبرى التي تظهر من خلالها كل المستويات اللّغوية و الصّوتية و الدّلالية و النّحوية و الأسلوبية و الصّرفية، و بهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية و من خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة و المتمثلة في فهم المنطوق – التعبير الشفوي – فهم المكتوب– التّعبير الكتابي – حيث يتم تناول النّص على مستويين: المستوى الدلالي – و المستوى النّحوي وفق أنماط محددة لكلّ طور.

مناهج الجيل الأول: P1G	مناهج الجيل الثاني: P2G
– المقاربة بالكفاءات: – غياب الكفاءة الشاملة. – وجود مبدئي لمركبات الكفاءة مع نقص في التطبيق الفعال في التعليمات. – التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة و معارفها مع نقص في الكفاءات العرضية و القيم و السلوكيات.	**– المقاربة بالكفاءات:** – الكفاءة الشاملة هدف التعلمات. – التركيز في التعلمات على كل مركبات و خاصة الكفاءات العرضية و القيم و السلوكيات.
– النشاطات التعليمية: – نشاطات تعليمية موجهة نحو التحكم في المفاهيم.	**– النشاطات التعلمية:** – نشاطات تعلمية نحو التحكم في المفاهيم + توظيف الموارد المعرفية + تعلم الإدماج و نمو القيم و السلوكيات.

– التقويم: – التركيز على تقييم الكفاءات المتعلقة بالمادة و معارفها. – تطبيق ناقص للتقويم التكويني. – غياب التقويم الذاتي من الفوج. – غياب المعالجة البيداغوجية الفعالة. – مبالغة في حصص التقويم على حساب التعلم.	**– التقويم:** – يشمل التقويم المعارف و المساعي و نمو القيم و السلوكيات. – التقويم التكويني جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم. – تأسيس التقويم الذاتي و التقويم من الفوج. – تأسيس المعالجة البيداغوجية في التعلم التي تمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه. – و تيرة فصلية معقولة للتقويم.
– المنظور التربوي: – منظور سلوكي، يهدف إلى تغيير سلوكات التلميذ وبالنتائج الظاهرة. – منظور بنائي أي أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه و يهتم بالسيرورة العقلية التي أدت إلى نتائج التعلم.	**– المنظور التربوي:** – منظور بنائي أي إن المتعلم يبني المعرفة بنفسه و يهتم بالسيرورة العقلية التي أدت إلى نتائج التعلم. – المنظور البنائي الاجتماعي أن تضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتجيات و يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم.

جدول {ب2 }{ف02}: (04): المقارنة بين مناهج الجيل الأول والثاني.

4–التّقويم و دوره في المناهج الجديدة:

هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات المتعلّم من خلال تحليل المعطيات المتوفرة، و تفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية و إدارية.

4–1– أبعاد التقويم في المقاربة بالكفاءات: نظام التقويم في المقاربة بالكفاءات ذو ثلاثة أبعاد:

– تقويم مدى اكتساب الموارد.

– تقويم الكفاءات العرضية و مدى التحكم في توظيف الموارد السابقة.

– تقويم مدى اكتساب و نمو سلوكيات بناءة و قيم[1].

4-2-أنماط التقويم بالكفاءات حسب ما جاء في مناهج الجيل الثاني:

1- التقويم التّشخيصي: يطلق عليه أيضًا التّقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشافي، و يكون في بداية السنة الدّراسية أو بداية الوحدة أو بداية الحصّة الدّراسية.

و هو تقويم يفيد في معرفة المكتسبات السّابقة و الكشف عن مواطن الخلل في تحصل المتعلمين.

و يقصد به تحديد كفاءة المتعلّم في امتلاكه القدرة على استرجاع المكتسبات القبلية. (الحقائق/ المعارف/ المفاهيم/ الرّموز...).

– قياس المهارات المكتسبة. (التحكم في الكتابة/ الطّي/ القص/ القراءة الجدية/ التّقمص و المحاكاة).

– تشخيص المواقف و الاتجاهات مثل (التّقبل/ الاستجابة/ الاستدلال).

– تحديد المستوى و القدرات الذّهنيّة للمتعلّمين.

– يهتم التقويم بالكشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات.

– تنمية الكفاءات.

– يساعد على جمع المعلومات عن المتعلّمين.

– يمكن المعلّم من معرفة وضعية الانطلاق بناء على معرفة مستوى المتعلّمين لما تلقوه من تعلم سابق[2].

[1]- ينظر : زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني مرجع سابق ،ص :116.

[2]- ينظر:الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003م، مرجع سابق ، ص:47.

2- التقويم التّكويني (البنائي):

إنّه العملية الّتي تحرك عملية التّدريس بهدف تحديد ما إذا كان التّعلّم يسير وفق ما تمّ التّخطيط له، إذ يستغرق مدة ممارسة العمليّة التّربوية بحيث يوفر للمعلم و المتعلم تغذية راجعة من خلال النّتائج المحصلة فيسعى المعلّم بناءً عليها تعديل طرائق التّدريس و أساليبه لتسهيل عملية التّعلّم.

حتى يحقق التّقويم التّكويني وظائفه الأساس من منظور بيداغوجيا الكفاءات يستلزم ما يأتي:

- التّركيز على تقويم التّعلّم: و ذلك بمسايرة المتعلّم في مساره.
- اعتماد مقاييس يعرفها المتعلّم.
- تشجيع الاستقلال الذّاتي للمتعلم.

وظيفته الرئيسة، إنّها لا تقتصر على تحديد النّجاح أو الرّسوب فحسب، بل هي دعم لمسعى تعلّم المتعلّمين، و توجيه أعمال المعلّم من خلال المعالجة البيداغوجية، يشمل التقويم المعارف و المساعي و السلوكيات، و يتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم و تعلم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للمتعلّمين، و تمكنهم من النجاح بمختلف الطرق، و لعلّ السبب الرئيس لوجود التقويم، هو بغرض ضبط التعلمات و تعديلها و توجيهها و تسهيل عملية تقدّم المتعلّم في تعلماته[1].

أمّا المعالجة البيداغوجية، فهي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه و تظهر المعالجة البيداغوجية في عدّة مستويات من مخطّط إجراء التعلّم:

- بعد الوضعية التعلّمية البسيطة، حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلّم، أو ضعف التحكم في المعارف (هذه معالجة تقليدية...)
- بعد وضعية تعلّم الإدماج، حيث يظهر ضعف المتعلّم في تجنيد الموارد.
- بعد حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية، حيث يُظهر المتعلّم نقصا في استخدام الموارد.
- في نهاية الفصل الأول و نهاية الفصل الثاني، بعد نتائج التقويم المرحلي الفصلي.

[1]- ينظر:الإطار العالم لمناهج التعليم الابتدائي، مرجع سابق: ص:23.

4-3-شبكات التقويم: لإجراء التقويم في القسم يستخدم المدرس شبكات تقويمية مثل:

-النوع الأول: شبكات بمعايير التصحيح.

-النوع الثاني: شبكات الملاحظة و المتابعة. (خاصة بالتلميذ، و أخرى بالقسم).

أ- النوع الأول: شبكة معايير التصحيح:

المعيار: هو الصفة التوعية التي يجب على منتوج التلميذ احترامها: الدقة، الانسجام، الأصالة، ...إلخ و المعايير نوعان:

معيار الحد الأدني: و هو:

- وجاهة المنتوج: هل يتوافق المنتوج مع السندات المقدمة ؟

- الاستخدام السليم لأدوات المادة: هل يستخدم التلميذ مفاهيم المادة و مهاراتها استخداما سليما ؟

- الانسجام الداخلي للمنتوج: هل المنتوج متناسق ؟ معقول ؟ كامل ؟

معيار الدّقة: و هو:

- نوعية ورقة المنتوج المقدّم.

- الفائدة الاجتماعية و مدى عمق الاقتراحات المقدّمة.

- تفرّد المنتوج و تميزه.

- المؤشر: هو علامة واضحة، و دليل ملموس يجعلنا نقرّر أنّ تلميذا يتحكم في معيار من المعايير.

- مؤشر نوعي: عندما يوضّح جانبا من المعيار، أي أنّه يعكس إما وجود عنصر من العناصر، أو عدم وجوده، و إما درجة هذه النّوعيّة.

- مؤشّر كمّي: عندما يقدّم توضيحات عن عتبات نجاح المعيار. فهو بذلك يعبّر بالعدد، بالنّسبة المئوية، بالحجم. أكبر أو أصغر)[1].

[1]- ينظر: بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني من النظري إلى التطبيق آليات التنفيذ و طرق التقويم، مرجع سابق ، ص:27.

4-4-التّقويم في الوضعية التّقويمية:

يعتبر التقويم ركنًا أساسيًا في المقطع التّعلمي/ ففضلا عن ممارسته بصفة ملازمة للمختلف مراحل بناء التّعلمات خلال معالجة الوضعيات التّعلمية الأولية، نجدّ له محطة خاصة في المقطع التعلمي تسمح للمعلّم و المتعلّم على حد سواء بممارسته من خلال وضعيات خاصة تسمى وضعيات تقويمية تمتاز بكونها من نفس عائلة الوضعية الانطلاقية.

و يمكن تلخيص الإجابة عن التّساؤلات السّابقة عند معالجة الوضعية التّقويمية في الجدول الموالي[1].

متى نقوم ؟	ماذا نقوم ؟	لماذا نقوم ؟	بم نقوم ؟	من يقوم ؟ كيف نقوم ؟	التعديل و المعالجة ؟
– في البداية.	– فهم المشكل شروع التلميذ في العمل.	– حتى نضمن شروع التلميذ في العمل.	– بتفسيرهم للمطلوب إنجاز بصياغتهم الخاصة بالمحاولات التي يتبناها التلاميذ.	– تبادل بين التلاميذ و مع المعلم حول تمثيلاتيهم. – حوار أفقي– أو عمودي.	– توضيح ما غمض عند التلاميذ سواء تعلق بالسندات أو المفردات أو الصيغ لتقريب الفهم.
– أثناء الحل.	– الموارد المعرفية الموارد المنهجية الكفاءة	– حتى نضمن إرسائها حتى نضمن غرس القيم.	– يطرح اسئلة شفاهية حول اجابات التلاميذ	– بملاحظة اجراءات التلاميذ واستراتيجياتهم	– في حالة عجز التلاميذ عن الوضعية يمكن تقديم

[1]– زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني ؟، مرجع سابق ،ص:129.

	العرضية والقيم.		وانتاجهم. باسئلة كتابية.	وسلوكاتهم بالتبادل بين الأقران بتحليل الأخطاء.	مساعدات حسب الحاجة.
– في نهاية الحل يخرج المتعلم بحصيلة أو حكم حول مدى تحقق مستوى الكفاءة الشاملة المستهدفة في هذا المقطع التعلمي ما يسمح له بالتخطيط للمعاجة المحتملة.					

إنّ المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلّم محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية القيادة و تنفيذ عملية التّعلم. و هي تقوم على اختيار وضعيات تعلميّة مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التّعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، و بتسخير المهارات و المواد الضرورية لذلك، فحل المشكلات أو الوضعيات المشكلة هو الأسلوب المتعمد للتّعلم الفعّال إذ يتيح للمتعلّم في بناء معارفه بإدماج المعطيات و الحلول الجديدة في مكتسباته القبلية.

على غرار الإصلاحات السّابقة شهد الوسط التربوي نقاشًا و جدلا حول هاته الإصلاحات، و تباينت ردود الأفعال بين مؤيد و معارض، فنجدّ بعضًا من المعلّمين يدعمون هذه الإصلاحات و يرون بأنها ناجعة للوصول إلى تعليم فعّال،و البعض الآخر يرى بأنّ مناهج الجيل الأوّل سهلة التطبيق بالنسبة للمعلّم كما أنها تتماشى و القدرات العقلية للمتعلّمون على عكس مناهج الجيل الثاني الّتي تفوق القدرات العقلية للمتعلمين.

الفصل الثالث:

منهاج اللغة العربية في ضوء الإصلاحات

(منهاج السنة الرابعة ابتدائي " أنموذجا ").

مباحث الفصل :

1- منهاج اللغة العربية في ضوء الإصلاحات .

2- طبيعة النصوص المقدمة للسنة الرابعة ابتدائي.

توطئة:

تحظى اللّغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية بمكانة متميزة، باعتبارها اللّغة الوطنية الرّسمية و مكوّنا رئيسا للهويةِ الوطنية، و كذا كفاءة عرضية كلغة تدريس و وسيلة لامتلاك المعارف. و لذلك فإنّ التحكم فيها هو مفتاح العملية التّعليمية التعلميّة، و إرساء الموارد و تنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره، و تكوين شخصيته، و التواصل بها مشافهة و كتابة في مختلف وضعيات الحياة التعلمية.من هنا و من خلال هذا الفصل نسعى إلى الوقوف على ماهية منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي و طبيعة النصوص المقدّمة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم الابتدائي.

1- منهاج اللّغة العربية في ضوء الإصلاحات:

يهدف تدريس اللّغة العربية أساسًا إلى إكساب المتعلّم أداة التّواصل اليومي، و تعزيز رصيده اللّغوي الذي اكتسب من محيطه الأسري و الاجتماعي مع تهذيبه و تصحيحه. و نظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كلّ المواد الدراسية و النفاذ فيها، لذا فإنّ منهاج اللّغة العربية في هذه المرحلة يركّز على التّعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساس في هيكلة الفكر و صقل الشخصية، و كأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النفاذ في كلّ التعلّمات، و قاعدة لبناء كفاءة التواصل[1].

هذا عن المرحلة القاعدية ككل، أما بالنسبة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، و الّتي هي نهاية الطور الثاني من التّعليم الابتدائي، و هو طور تعزيز التحكم في التعّلمات الأساس، و عليه يرتكز تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي على توسيع مكتسبات المتعلّم و تطويرها بتناول مفاهيم جديدة و معارف مثل تدريبه على توظيفها و البحث فيها و استعمالها في مواقف متنوعة قصد التحكم في الكفاءات اللّغوية المستهدفة الّتي سوف تتجّلى في تنظيم معلوماته

[1]- ينظر: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق ، ص:02

و معالجتها في التواصل الشفهي و الكتابي التعرف على بعض المبادئ في القواعد النحوية و الإملائية و الصرفية و التحكم فيها و من هنا ينبغي أن يتوصل المتعلم إلى استعمال القراءة و التعبير و الكتابة لتفعيل التكامل المطلوب، و الوصول إلى المعلومات و إدراك المحاور التي تعالجها و"المبادئ" و المجالات الّتي تقوده إلى التوسع فيها بواسطة الفضول المعرفي و اختبار قدراته و مهاراته المكتسبة، و حينئذ سوف يتعزز لديه التعّلم الذاتي و روح البحث لاكتشاف محيطه و فضاءات أخرى يجدها في المطالعة و النصوص الّلغوية الّتي تنمي حصيلته المعرفية و الّلغوية، و في هذا السّياق فإن التقرب من القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية يساعده على استخدام ضوابطها شفهيا و كتابيا [1].

1-2- ميادين اللغة العربية:

أ-ميدان المنطوق:

هو إلقاء نص بجهارة الصوت و إبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامين و توجيه عواطفهم و جعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة و براهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي. و يجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السامع قد يقتنع بفكرة ما، و لكن لا يعنيه أن تنقذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب.

ب)ميدان التعبير الشفوي:

هو أداة من أدوات عرض الأفكار، و وسيلة للّتعبير عن الأحاسيس و إبداء المشاعر. كما أنّه يحقق حسن التفكير و جودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ و ترسيخها و الربط بينها. و هو أداة إرسال للمعلومات و الأفكار و يتخذ شكلين:التعبير الوظيفي، و التعبير الإبداعي.

ج) ميدان فهم المكتوب:

هو عمليات فكرية تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، و استعمال المعلومات، و تقييم النص)، و يعتبر أهم وسيلة يكتسب

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص:19.

المتعلمون من خلالها المعرفة و يقفون على الموروث الثقافي و الحضاري، و تدفعهم الآن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ،و محاورته لتوسيع دائرة خبراتهم و إثراء تفكيرهم و تنمية المتعة و حب الاستطلاع عندهم، و يشمل الميدان نشاط القراءة و المحفوظات و المطالعة.

د) ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم و بأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار و العواطف و الميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة...). و هو الصورة النهائية لعملية الإدماج و يتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين[1].

1-3/ملمح الدخول و الخروج من السنة الرابعة ابتدائي[2]:

	ملمح التخرج	ملمح الدخول
الكفاءة الشاملة	يتواصل مشافهة بلغة سليمة و يقرا نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي تتكون من مئة الى مئة و ثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة و يفهمها، و ينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة بلغة سليمة و يقرا نصوصا يغلب عليها النمط السردي تتكون من ثمانين الى مئة كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة و يفهمها، و ينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءة الختامية	يفهم خطابات منطوقة مختلفة الانماط لاسيما النمط الوصفي و يتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة أغلبها النمط السردي و يتجاوب معها.
	يصف اشياء انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
	يقرا نصوصا مختلفة الانماط، مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من مئة الى مائة و ثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة و يفهمها.	يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي، تتكون من ثمانين الى مائة كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة و يفهمها.

[1] - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص:05.

[2] - المرجع نفسه، ص:06.

	ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ستة أسطر يغلب عليها النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

جدول {ب02/ف03}: (01): ملمح الدخول والتخرج من السنة الرابعة ابتدائي.

يعمل تعليم اللّغة العربية خلال المستوى الرابع على تحقيق الكفاءة الشاملة المتمثلة في:

أن يتواصل المتعلّم بلغة سليمة و يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي تتكوّن من مائة إلى مائة و ثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة و يفهمها، و ينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

1-الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لاسيما النمط الوصفي و يتجاوب معها.

2- مركبات الكفاءة:

- يرد استجابة لما يسمع.
- يتفاعل مع النص المنطوق.
- يحلل معالم الوضعية التّواصلية.

3-الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفوي: يصف أشياء انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.

4-مركبات الكفاءة:

- يتواصل مع الغير.
- يفهم حديثه.
- يقدم ذاته و يعبر عنها.

5- الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من مئة إلى مائة و ثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة و يفهمها.

6- مركبات الكفاءة:

- يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب.
- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.
- يستعمل استراتيجية القراءة و يقيم مضمون النص المكتوب.

7- الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي: ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر مختلفة الأنماط سيما النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة. دليل.

8-مركبات الكفاءة:

- يتعرف على مختلف أشكال الحروف و الضوابط للكتابة العربية.
- يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.
- ينتج منصوصات حسب وضعية التّواصل.
- التوزيع الزمني المخصص للحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية، في مستوى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، و المقّدر بثماني ساعات و خمسة عشر دقيقة.[1]

1-4-توزيع حصص اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي :

رقم الحصة.	النشاط.	الحجم الساعي.
ح1	فهم المنطوق	45د
ح2	تعبير شفوي	45د
ح3	إنتاج شفوي	45د
ح4	قراءة وفهم.	45د
ح 5 و 6	قراءة ونحو	90د
ح 7 و 8	قراءة + صرف أو إملاء	90د

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي،مرجع سابق، ص06.

ح9	مطالعة	45د
ح10	التدريب على الإنتاج الكتابي	45د
ح11	محفوظات	45د

جدول {ب02/ف03}: (02) توزيع حصص اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

1-5-تنظيم حصص اللّغة العربية:

- **فهم المنطوق:** حصة واحدة لفهم المنطوق.
- **التعبير الشفوي:** حصّة واحدة للتعبير الشفوي (تعبير و دراسة الصيغ).
- حصة للتدريب على الإنتاج الشفوي.
- **فهم المكتوب:** حصة للقراءة و الفهم، قراءة النص مع التعرض الضمني للظاهرة اللغوية.
- حصة للقراءة و الظاهرة الصرفية أو الإملائية. بتناوب.
- محفوظات: مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (التقديم و الحفظ).

التعبير الكتابي:

الحصة الأولى: نشاط كتابي يتبع الظاهرة النحوية.

الحصّة الثانية: نشاط كتابي يتبع الظاهرة الصرفية أو الإملائية.

الحّصة الثالثة: تخصص للتدريب على الإنتاج الكتابي[1].

إن أول ما يلاحظ من خلال هذا التوزيع أنّه منظم و يركز على اكساب المتعلّم المهارات اللّغوية الأساس و الترتيب:

-مهارة الاستماع (فهم المنطوق).

- مهارة الكلام (الإنتاج الشفوي).
- مهارة القراءة (فهم المكتوب).

[1]- ينظر: عبد الباري عبد الله، الهاشمي بيازيد، وزارة التربية الوطنية، مفتشية بشار، تسيير حصص اللغة العربية حسب مناهج الجيل الثاني للسنين الثالثة و الرابعة ابتدائي ماي، 2017م، ص: 9، 10.

– و أخيرا مهارة الكتابة. (الإنتاج الكتابي).

على عكس ما كانت عليه في المناهج القديمة التي كانت تبدأ بمهارة القراءة مهمشة بذلك الاستماع كما هو موضح في هذا التنظيم[1]:

رقم الحصة.	النشاط.
ح1	قراءة:(أداء، فهم، إثراء)، تعبير شفوي و تواصل.
ح2	قراءة + نحو
ح3	قراءة + قواعد صرفية أو إملائية.
ح4	تعبير كتابي (تحرير).
ح5	محفوظات.
ح6	مطالعة موجهة.
ح7	تصحيح التعبير الكتابي/ إنجاز مشروع.
ح8	نشاطات إدماجية/ خط.

جدول {ب02/ف03}: (03) توزيع حصص اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في المناهج القديمة.

1-6-توزيع حصص اللغة العربية في أسبوع الادماج[2]:

إنّ أهم ما يميز المناهج الجديدة هو تخصيص أسبوع للإدماج بعد نهاية كلّ مقطع و الّذي يمكن المتعلّم من استذكار نصوص فهم المنطوق و كذلك إنجاز بعض الأنشطة المتعلقة بالنحو و الصرف حيث يقوم المعلّم بانتقاء الأنشطة التي تحقق له الأهداف التي يود تحقيقها.

[1]- ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البياغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية و المناهج الرّسمية، مرجع سابق ،ص:144.

[2]- ينظر:بن الصيّد بوربي سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2017م- 2018 م، ص:38.

و فيما يلي نموذج مقترح لتوزيع حصص اللّغة العربية في أسبوع الإدماج.

توزيع حصص اللّغة العربية في أسبوع الإدماج.	
ح 1 + ح2: فهم المنطوق و التعبير الشفوي + المشروع.	– استذكار النصوص المسموعة، و انجاز الأنشطة الخاصة بفهم المنطوق و توظيف الصيغة من قيم تعلماتي للأسابيع الثلاثة.
ح3 + ح4(قراءة + و كتابة...) + المشروع.	– استرجاع النصوص المكتوبة، و انجاز الأنشطة الخاصة بفهم النصوص المكتوبة و التراكيب النحوية من أقيم تعلماني للأسابيع الثلاثة. – الاتفاق على خطة انجاز المشروع و الشروع في انجازه.
ح7 + ح8: الوضعية الإدماجية. معالجة و دعم و تقويم.	– استذكار النصوص المكتوبة، و انجاز الأنشطة الخاصة بالظواهر الصرفية و الإملائية من أقيم تعلماني للأسابيع الثلاثة. – متابعة انجاز المشروع.
ح9: محفوظات.	– حل الوضعية الإدماجية، نص الإدماج...) و التأكد من مدى درجة تحكم المتعلم في الموارد و القدرة على تجنيدها و تحويلها و تدارك مواطن الضعف لدى المتلعم و معالجتها.
ح 10 + ح 11: حل الوضعية الانطلاقية + المشروع + أوسع المعلوماتي.	– حفظ المحفوظة الثانية و مسرحة أحداثها.
	– حل الوضعية الانطلاقية الأم و الإجابة عن المهمات الجزئية. – تقوم المشروع و معالجة نقائص المتعلمين مطالعة نصوص قصيرة متنوعة مدعمة بصور توضيحية للملاحظة قصد اثراء الرصيد المعرفي و الفكري المتعلق بالوحدة و تنويعه.

جدول {ب02/ ف03}: (04): توزيع حصص اللّغة العربية في أسبوع الإدماج.

كما نلاحظ هنا و من خلال كذلك توزيع الحصص السّابقة أنّ المناهج الجديدة لم تخصص حصة لتصحيح التعبير الكتابي، لذا هنا على المعلّم أن ينظم حصص الإدماج بما يحقق له الأهداف التربوية المسطرة. كما يجدر الإشارة هنا على أنّ الوضعية المشكلة الانطلاقية هي عبارة عن إشكالية شاملة و جامعة لكلّ تعلمات ميادين المقطع وضعية انطلاقية واحدة لكل مقطع ترافقه جميع الوضعيات الجزئية في جميع الميادين إلى أن يصل إلى حلّها في نهاية المقطع.

4- الأهداف التعليمية و أهميتها: "أهداف تدريس اللّغة العربية مما ينبغي على المربي معرفته أساسًا هو أن الأهداف التعليمية، التي ترسم له معالم مساره التعليمي في الصف الدراسي، و التي يجب أن لا تغيب عن ذهنه في أية لحظة، و الأهداف التعلمية كثيرة، لا يتم تحقيقها في عدد قليل من الحصص، بل كثيرا ما يستغرق تنميتها و تثبيتها السنة الدراسية كلّها فمثلا يستمر العمل طول العام الدراسي من أجل تحقيق هذه الأهداف التعلمية الواردة في المنهاج"[1].

- يكتشف الجانب القيمي في المنطوق و ممارسته.
- يشرح الكلمات و العبارات وفق سياق و بقرائن لغوية و غير لغوية.
- ينتج نص شفوي انطلاقا من السندات و يبرز نمط النص من خلال مكوناته.
- فالأهداف التعليمية أهداف يستمر العمل بها طوال العام.
- يتزود برصيد لغوي فصيح لحياتهم المدرسية و المجتمعية.
- أن يكتسب المتعلم منهجيات التّفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال و تنظيم العمل و ضبط الوقت من خلال الانجازات الكتابية و البحوث الخارجية التي يكلّفون بإنجازها و التّدريب على ممارستها.
- توظيف التراكيب المفيدة و الجمل الكاملة لبناء أفكاره و التّعبير عن مشاعره من خلال الأفعال التي تعتمدها لإيصال ما يريده.

[1]- ينظر: محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات مرجع سابق، ص:188.

– فهم التعليمات و استقراؤها لتحرير انتاجات كتابية يستعمل فيها مكتسباته المختلفة[1].

فللأهداف التعلّمية أهداف يستمرّ العمل بها طوال العام، فهي لا ترتبط بنصوص معينة، حيث يمكن أن تسلط على أي سند أو على أي نص. كما يمكن للمعلم أن يتابع عددًا من الأهداف التعلمية في الحصة الواحدة و يعمل على تحقيقها مجتمعة في درس من دروس القراءة[2].

– قراءة النص مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة و المسترسلة.

– توسيع الرصيد المرتبط بالمقطع و توظيفه في وضعيات جديدة[3].

5– النشاط: هو مجموع الإجراءات و الفعاليات التي يقوم بها المعلم و المتعلم خاصة في حيّز محدّد من الزمن و في مجال معرفي معيّن، بحيث تتيح للأخير أن يلاحظ و يفكر و يناقش و يقارن و يعبر و يستنتج و يجرّب.. .إلخ، بما يحقق اكتساب المهارات الأساسية للتعلّم و بلوغ الكفاءات المستهدفة في مختلف المجالات و الأنشطة المقرّرة.

أما المادّة فهي مشتقة من مضامين و محتويات مجال معرفي معين و تكون منظمة لأجل التّدريس و في زمن محدّد حسب كلّ مستوى دراسي، و المادة توحي بسلطان المعرفة، حيث أنّ الهدف الرئيس هو نقل و تبليغ المعارف و المحتويات إلى ذهن المتعلّم بصرف النظر عن الآليات و الوسائل و الظروف النفسية و البيداغوجية[4].

6– بيداغوجيا المشاريع:

إنّ التعلّم بواسطة المشروع ينطلق من تصوّر بيداغوجي ينظر إلى المتعلم كمساهم في بناء معارفه بشكل أفضل، فتجعله عنصرًا فاعلا قادرا على الإنتاج و الإنجاز. كتابة نص، تحرير رسالة، سرد وصف... .الخ.

---

[1]– ينظر : مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، ، 2016، ص:09.

[2]– ينظر : المرجع نفسه ، ص:190.

[3]– ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، مرجع سابق، ص:35.

[4]– ينظر: محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة و المناهج الرسمية، مرجع سابق، ص:132.

و يعرّف المشروع على أنّه "مهمّة محدّدة تنجزها المجموعة أو متعلم واحد وفق تخطيط محكم، و هي تتطلب منهم استعدادًا و انخراطًا و تكون نابعة من إرادة ذاتية قائمة على رغبة حقيقة و تفضي إلى منتوج مادي ملموس[1].

تسعى المشاريع في الجيل الثّاني في المقاربة بالكفاءات، إلى استخدام مختلف المساعي البيداغوجية التّي يتميّز فيها تحقيق مشروع من المشاريع الآتية:

– عملية جماعية تسيّر من مجموع القسم، حيث يكون المعلم منشّطا.

– موجه نحو إنتاج حقيقي. بالمعنى الواسع: نصّ، جريدة، معرض، بطاقة، تجربة علمية، إبداع فنّي أو تقليدي، مسابقة، لعبة، ... .الخ).

– يدرج مجموعة من المهام التي لكلّ المتعلمين أن يشاركوا فيها و يقوم كلّ واحد بدور نشيط يختلف باختلاف قدراتهم و اهتماماتهم.

– يثير تعلّم المعارف و مهارات تسيير المشروع. (تجنيد الموارد، اتخاذ قرار، تخطيط، تنسيق....).

– إعطاء الأولية لتعلّمات الاكتشاف الواردة في منهاج مادّة أو عدّة مواد[2].

2– طبيعة النصوص المقدمة للسنة الرابعة ابتدائي:

2–1– الطريقة المعتمدة في تعليميّة النصوص في المدرسة الجزائرية:

في إطار الإصلاحات الّتي مست مناهج المنظومة التربوية الجزائرية حظيت المقاربة النّصية بأهمية كبرى و ذلك لعلاقتها الوطيدة بالاكتساب المعرفي الّذي يعدّ الحجر الأساس في بناء نشاطات المقاربة النصية و تفعيلها بالانتقال « بالفعل الديداكتيكي من منطق التّعليم إلى منطق التعلّم، و هذا المبدأ لا يتحقق إلاّ بمراعاة حاجات المتعلمين و استعداداتهم و النتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقويمية.»[3]

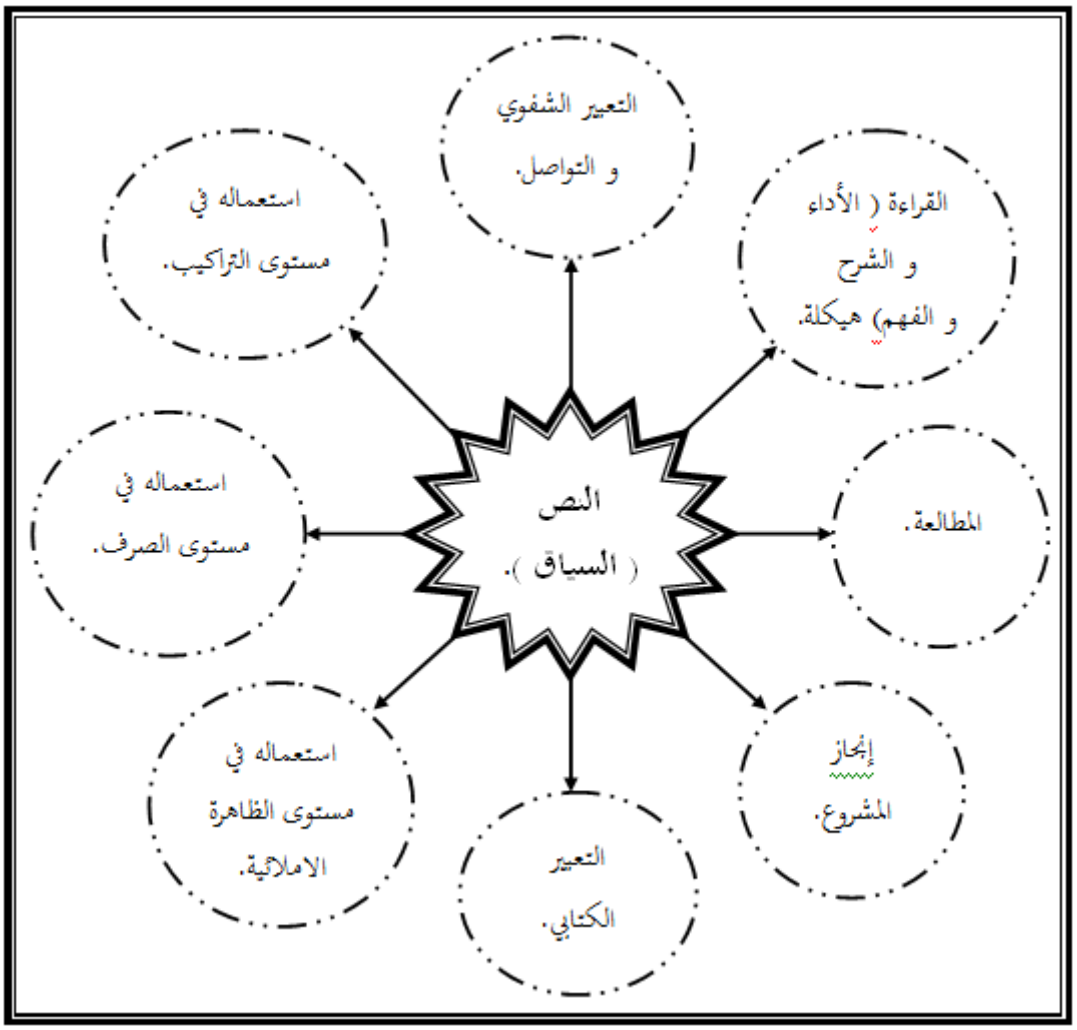
---

[1]– محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة و المناهج الرسمية، مرجع سابق، ص:119.

[2]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص:22.

[3]–ينظر: منهاج اللغة العربية، سنة أولى ثانوي، 2005، ص:02.

تعدّ المقاربة النصية السّياق الّذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة اللّغوية المختلفة و يكتشف الظواهر و يوظفها في إنتاجه الكتابي و الشفوي و هي بذلك تترجم الشكل التالي[1]:



خطاطة: (ب02) {ف03}{ 01 }: استعمالات النص.

2-2- دراسة تحليلية لنصوص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

يعدّ الكتاب المدرسي أداة رئيسية في عملية التّعليم و التعلم يمكن استعماله داخل القسم و خارجه و نظرا لأهميته ارتأينا دراسة محتوى النصوص التعليمية المقترحة بغية تحديد إيجابياته و الثغرات الموجودة فيه.

[1]- دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، 2012، ص:10.

يحتوي كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على مواضيع عديدة، موزعة على ثمانية محاور، يحتوي كل محور على ثلاث وحدات أو ثلاثة نصوص متبوعة بنشاطات و هي تراكيب نحوية، صرفية، إملائية إضافة إلى الإدماج و المشروع، و قد بلغ عدد النصوص في نشاط القراءة ثلاثة و عشرين نصًا موزعين كما هو موضح في الجدول التالي:

المقاطع.	المحاور.	الوحدات.
المقطع: 01.	**القيم الاسلامية.**	مع عصاي في المدرسة.
		ماسح الزجاج.
		حفنة النقود.
المقطع: 02.	**الحياة الاجتماعية.**	التاجماعث.
		المعلم الجديد.
		بين جارين.
المقطع: 03.	**الهوية الوطنية.**	الحنين إلى الوطن.
		الأمير عبد القادر.
		الزائر العزيز.
المقطع: 04.	**الطبيعة والبيئة.**	رسالة الثعلب.
		بهوتنا بين الأمس واليوم.
		طاقة لا تنفذ.
المقطع: 05.	**الصحة والرياضة.**	قصة زيتونة.
		مرض سامية.
		لمن تهتف الحناجر.
المقطع: 06.	**الحياة الثقافية.**	أنامل من ذهب.
		لباسنا الجميل.
		القاص الطارقي.
المقطع: 07.	**الإبداع والابتكار.**	مركبة الأعماق.
		سالم والحاسوب.

		بهمة والقلم.
المقطع: 08.	**الرحلات والأسفار.**	جولة في بلادي.
		حكايات في حقيبتي.

جدول:(ب02):(ف03):{01}: محتويات النصوص للسنة الرابعة ابتدائي.

ما يمكن ملاحظته من خلال هذه المحاور أنها تتوافق و ما تقر به المرجعية العامة للمنهاج و التي تسعى إلى تعزيز القيم المشكلة للّهوية الوطنية (محور الهوية الوطنية) و الذي يمكن المتعلم من الاعتزاز و الافتخار بوطنه، و الضامنة للانسجام الوطني، و ممارسة المواطنة و التضامن الوطني كلازمة أوّلية.

كن حرّ شخصك، كن ابن شعبك، كن ابن زمانك.[1]. يبدو أنها الصيغة المثلى للتوفيق بين القيم الفردية و القيم الجماعية (محور الحياة الاجتماعية)، القيم الموروثة (محور الحياة الثقافية) و العصرية (محور الإبداع و الابتكار).

بعد دراستنا للنصوص المقررة للسنة الرابعة ابتدائي نرى بأنّها نصوص نثرية و قد تنوعت و اختلفت فكان من بينها قصص و مسرحيات و لكنّ النوع الغالب هو القصة نظرا لأن المتعلمين في هذه المرحلة يميلون كثيرا إلى القصص و الحكايات.

انحصرت أنماط النصوص بين السردي و الوصفي إلا أنّ النمط الغالب هو النمط الوصفي و قلّما نجد النّمط الحواري و من بين مؤشرات النمط الوصفي ما يلي:

"– تعيين الشيء الموصوف و تركيز الوصف عليه كمنظر طبيعي، أو وصف شخصية ما أو شكل من الأشكال أو حالة نفسية، أو حادث.

– كثرة الجمل الإسمية.

– كثرة النعوت و الأحوال و كثرة التفاصيل.

– أدوات الربط البارزة في الوصف تتصل بالمكان فتكثر ظروف المكان و أسماء الجهات و الحروف التي أسماء دالة على المكان (تحت، فوق، شمالا، يمين، قريبا من... .) و ترد أدوات متصلة بالزمن.

[1]–ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الاطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص: 16.

– كثرة المشتقات: اسم الفاعل، اسم المفعول الصفة المشبهة، الصور البيانية، الاستعارات..).

و لكن ما يؤخذ عنها كملاحظة أنها كانت نصوص طويلة، و نوعا ما مملّة و بعيدة عن عنصر التشويق و الأهم من ذلك أن بعضها لا يتلاءم و بيئة فئات معينة من المتعلمين، كما لاحظنا غياب النص القرآني.

بناءً على ما جاء في النصوص المرجعية (المناهج، و الوثائق الرسمية، و المواد...) الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية نلاحظ أنها تسعى إلى تحقيق تعليم فعّال ، فلقد حّددت المنظومة التربوية الجزائرية هدفها من خلال تبنيها للمقاربة بالكفاءات القائمة على البنيويّة الاجتماعية و التي تدعو إلى بناء المتعلم المعارف بنفسه و جعله عنصرا فاعلا و مشاركا إيجابيا في العملية التّعليمية التعلميّة.

و لكن السؤال الذي يبقى مطروحًا هل الدولة الجزائرية وفرت الوسائل التّعليمية اللاّزمة لتطبيق هذه المقاربة ؟ و هل أعدت التكوين اللاّزم للمعلم كي يصبح قادرا على فهم و تطبيق هذه المقاربة هذه الأسئلة و غيرها سنحاول معرفة إجابتها من خلال التعرف على آراء المعلمين حول فعاليّة المناهج الجديدة و على الطرائق و الأساليب و الوسائل الّتي يعتمدونها من أجل تحقيق تعليم فعّال.

الفصل الرابع:

منهجية البحث و مناقشة النتائج.

1- منهجية البحث و إجراءاته الميدانية:

1-1- أهمية الدراسة:

إنّ للمرحلة الابتدائية خصوصياتها لأنّها تعدّ النواة و البنية الأولى للتعليم بكلّ مراحله و هي الّتي تسمح بدمج الأطفال للحياة الاجتماعية باعتبارها الأسرة الثانية لهم، و سيصبحون بذلك أكثر فاعلية و إذا كنا نريد لأبنائنا حياة ناجحة في عالم متقدم فلابد من تزويدهم بتعليم فعّال ،يضمن لهم اكتساب مهارات التفكير بأنواعه خاصة الإبداعي و الناقد مع المرونة في استخدامها بأسلوب تفاعلي فعّال إضافة إلى اكتساب معلومات و خبرات نظرية و تطبيقية يتمكن من استخدامها في وضعيات سياقية مختلفة.

1-2- إشكالية الدراسة:

إن النّاظر إلى مخرجات المدرسة الابتدائية الجزائرية يكاد يجزم على وجود ذلك النمط التقليدي غير المنضبط و هو ما تحدده أداءات المتعلمين و بعدهم عن (التفاعل الإيجابي) و هذا ما يمكن إرجاعه إلى غياب الجودة و الفعالية و الشمولية فيما يقدمه المعلّمون من عمليات تعليمية و الّتي تضع المتعلّم كمتلقي.

و تحسين أداءات المتعلمين و تجريدهم من تلك الصورة التقليدية (متلقي...) وجب على المعلمين انتهاج أساليب و استراتيجيات فعالة ،و كذا استخدام وسائل تعليميّة متنوعة تتناسب و المواقف التّعليمية و منه تحقيق أهداف ملموسة تبلورها سلوكات المتعلمين ،ذات البعد المعرفي و الوجداني و المهاري.

و تأسيسًا على ذلك ارتأينا أن تكون فكرة هذه الدّراسة كالآتي :

- هل معلمو و معلمات المرحلة الابتدائية ببعض مقاطعات ولاية تيارت يستخدمون استراتيجيات التّعليم الفعّال ؟

1-3- أهداف الدّراسة:

إنّ هدف كلّ مؤسسة تربوية هو الوصول إلى مستوى عالٍ من الفعالية و درجة راقية من الجودة، و هو ما لا يتحقق إلا من خلال تفاعل بعض من الأطراف أو العوامل المساهمة في إنجاح العملية التّعليمية التّعلمية و من بينها (المعلم، المتّعلم، المادة الدراسية، البيئة المدّرسية، الأسرة، المنهاج... .).

و لعلّ الهدف من وراء هذا الاستبيان هو :

- معرفة مدى تطبيق المعلّم لآليات التعليم الفعال، و مدى تأثير هذه الآليات في زيادة دافعية المتّعلمين نحو التّعلم.

و هي بدورها تتجزأ منها أهداف أخرى و هي على النّحو الآتي:

معرفة مدى :

- استعمال المعلّم لطرق التّدريس الحديثة و التنويع فيها.
- العلاقة بين المعلّم و مديره.
- تواصل المعلم مع ولي أمر المتعلم.
- سهولة أو صعوبة التّعامل مع مناهج الجيل الثّاني.
- توفر الوسائل البيداغوجية التي يحتاجها المعلّم في المؤسسة أو انعدامها.
- إتاحة الفرصة للمعلّم بتجريب أفكاره العلمية.
- استيعاب المعلّم لما يريد تحقيقه، و الكيفية التي يحقق بها أهدافه.
- وعي المعلّم بالمستجدات التربوية و احتكاكه بكل ما هو جديد من الاستراتيجيات و الأساليب التّعليمية الحديثة و التنويع فيها.
- وعي المعلم بأن المتّعلم هو العنصر الفاعل و عليه المشاركة بأفكاره و آرائه لإثراء الدرس.
- انتهاج المعلم لطرق التّقييم المختلفة و قد خصصنا مجموعة من الأسئلة فيما يخص سير حصص المعالجة و التعبير الكتابي.

1-4- منهج الدّراسة:

إنّ اختيار المنهج من أهم خطوات البحث فهو يخضع إلى طبيعة الموضوع و نوعيته، فمشكلة البحث هي الّتي تفرض المنهج المناسب و بما أن موضوع بحثنا يهتم بمدى تطبيق آليات التّعليم الفعّال في المدرسة الجزائرية (المرحلة الابتدائية) فإننا نحتاج إلى المنهج الوصفي لكي نصف العوامل و العوائق المؤثرة فيه و كذا تحديد العلاقات بين المتغيرات الّتي تؤثر على هذه الظاهرة فهي دراسة مسحية وصفية فالمنهج الوصفي هو "نوع من مناهج البحث يدرس الظواهر الطبيعية و الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية الراهنة، دراسة توضح كيفية خصائص الظاهرة و دراسة توضح كمية حجمها و تغيراتها و درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى كما أنه يستهدف إلى تقرير خصائص موقف معين أي وصف العوامل الظاهرة"[1].

لتحقيق أهداف الدّراسة اخترنا المنهج المسحي حيث يعتبر منهج المسح واحدا من المناهج الأساسية في البحوث الوصفية بالتالي قمنا بتوظيفه في جمع البيانات الميدانية الخاصة بالبحث و هو يعرف على أنه" جهد عمليّ منظم للحصول على البيانات و المعلومات و أوصاف الظاهرة أو مجموعة الظواهر موضوع البحث خلال فترة زمنية كافية للدراسة و هو يستند على الطرق الكمية. و الإحصائية في عرض النتائج[2].

1-5- حدود الدراسة:

- **الزمانية:** تمت الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث خلال الموسم الدراسية **2019 – 2020م** في الفترة ما بين جانفي و مارس.
- **المكانية:** تمت في مدارس المرحلة الابتدائية في بعض مقاطعات ولاية تيارت. مقاطعة سوقر.
- **البشرية:** تتكون عينة الدراسة من **152** معلم و معلمة المرحلة الابتدائية.
- **الأكاديمي:** أساليب و استراتيجيات التعليم الفعال و معوقاته.

[1]- عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية الاتصال و الاعلام، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005م، ص:76.

[2]- سمير محمد حسين. بحوث الإعلام، الأسس و المبادئ. دار الفكر العربي، القاهرة، 2014م، ص:127.

أدوات الدّراسة: نظرا لطبيعة هذه الدراسة الميدانية استخدمنا الاستمارة و تحديدا الاستبانة و هذه الأخيرة تسمح بجمع بيانات مختلفة من خلال استثارة المبحوثين بطريقة منهجية.

مجتمع الدّراسة وعينتها: شمل مجتمع الدراسة مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي ببعض بمقاطعات ولاية تيارت.

عينة الدّراسة: تكونت عينة الدّراسة من **152** معلم ومعلمة الطور الابتدائي تم توزيع عينة الدراسة بطريقة عشوائية و تم تصنيفهم كما هو موضح في الجدول.

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس و الخبرة و التخصص.

الجنس.		الخبرة.		التخصص.	
الذكور.	55	أقل من 5 سنوات.	54	لغة عربية.	129
الاناث.	97	من 5 إلى 10 سنوات.	71		
		أكثر من 10 سنوات.	27	تخصصات أخرى.	23

الجدول 1: توزيع عينة الدّراسة حسب الجنس و الخبرة و التخصص.

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ المعلمين و المعلمات الّذين كان تخصصهم الجامعي لغة عربية أكبر من أولئك الذين درسوا تخصصات أخرى و ما يمكن ملاحظته أيضا هو ارتفاع عدد المعلمات مقارنة بعدد المعلمين.

أدوات الدراسة: نظرا لطبيعة هذه الدّراسة الميدانية استخدمنا الاستمارة و تحديدا الاستبانة و هذه الأخيرة تسمح بجمع بيانات مختلفة من خلال استثارة المبحوثين بطريقة منهجية.

الاستبيان: اعتمدنا على الاستبيان كأداة أوليّة أساسية لجمع البيانات في هذه الدّراسة و يعدّ الاستبيان من الوسائل المستعملة على نطاق واسع في البحث العلمي و قد ساعدتنا هذه الأداة في

الحصول على بيانات و معلومات متعلقة بالعوامل البيداغوجية، و النفسية و البيئة المحيطة. التي تساعد على معرفة مدى فاعلية التّعليم.

خصائص الاستبيان: نوع الأسئلة:

1– أسئلة مغلقة.

2– أسئلة متعددة الخيارات (أسئلة تقدم إجابات مختلفة وعلى المعلم الحرية في اختيار ما يراه مناسبا له انطلاقا مما يمارسه أو ما يسعى إلى تحقيقه... . إلخ).

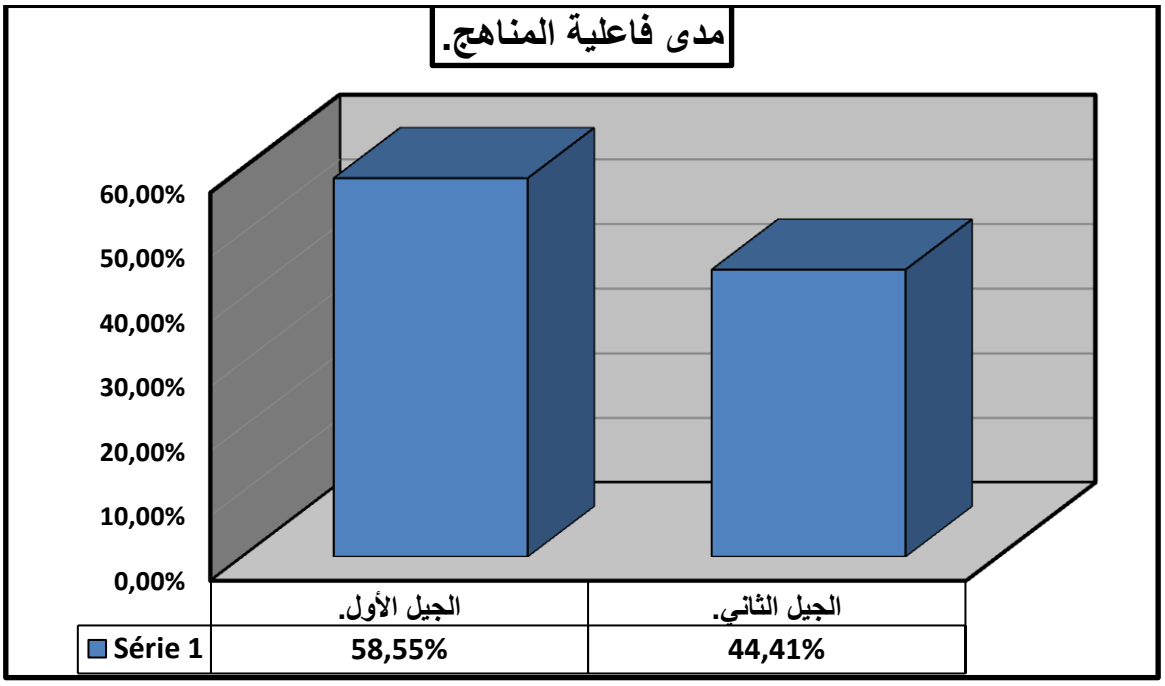
3– أسئلة مفتوحة و ذلك لمعرفة رأي السادة المعلمين في المناهج الجديدة و في العوائق التي تقف دون إنجاح العملية التّعليمية التعلميّة، و ركزنا في هذه الدراسة على معلم المرحلة الابتدائية.

عرض النتائج و مناقشتها: سيتم عرض النتائج و مناقشاتها من خلال الإجابة على أسئلة البحث

ملاحظة: النتائج التي سيتم عرضها تعبر عن آراء المبحوثين من خلال إجابتهم عن الأسئلة.

مدى فعالية المناهج.			
الرقم	الفقرات. المجال الاول. فعالية المناهج.	التكرار.	النسبة المئوية.
01	الجيل الأول.	89	% 55.58
02	الجيل الثاني.	63	% 44.41

الجدول رقم 02: مدى فعالية المناهج.

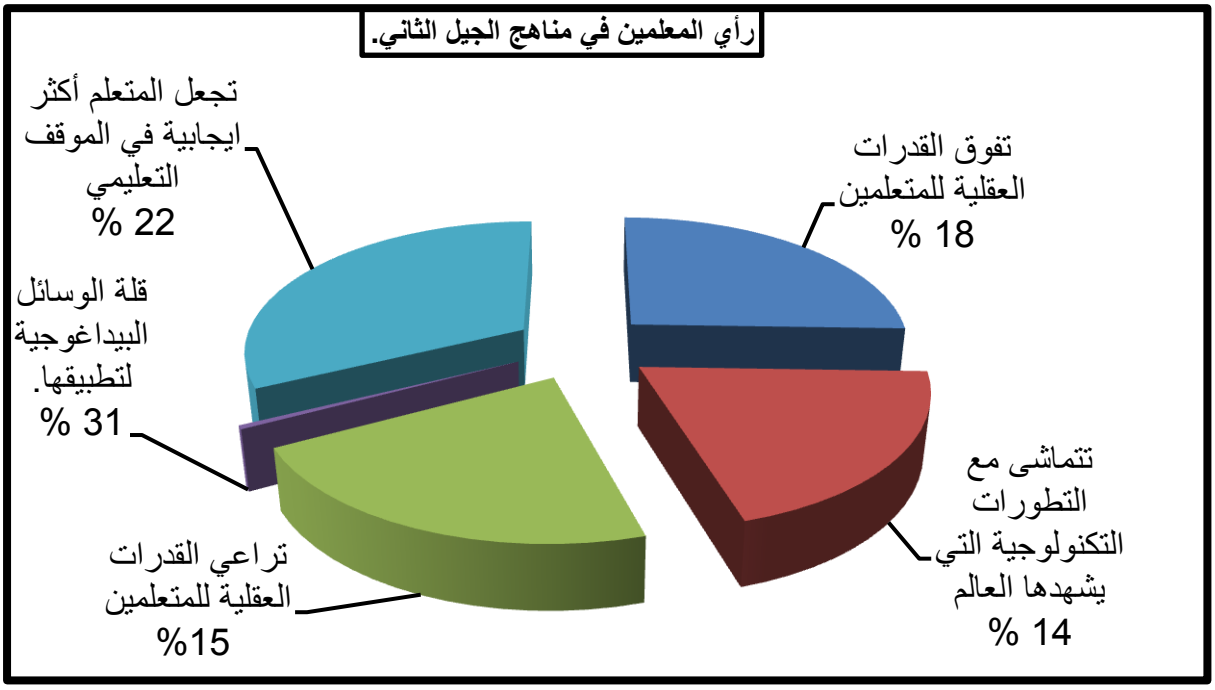


تحليل النتائج:

يبين الجدول أعلاه تقاربًا فيما يخص أراء المعلمين حول المناهج و أيها أكثر فعالية حيث عبرت نسبة **58.55%** أنّ مناهج الجيل الأول أظهرت نوعا من الفعاليّة على عكس مناهج الجيل الثاني التي أحدثت تراجعا في نجاعة التحصيل الدّراسي فيما أشار الباقون إلى نجاعة مناهج الجيل الثاني.

رأي المعلمين في مناهج الجيل الثاني.			
الرقم	الفقرات المجال الأول مناهج الجيل الثاني	التكرار	النسبة المئوية
01	تفوق القدرات العقلية للمتعلمين	27	% 17.66
02	تتماشى مع التطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم	21	% 13.81
03	تراعي القدرات العقلية للمتعلمين	23	% 15.13
04	قلة الوسائل البيداغوجية لتطبيقها.	47	% 30.92
05	تجعل المتعلم أكثر ايجابية في الموقف التعليمي	34	% 22.36
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم 03 : رأي المعلمين في مناهج الجيل الثاني.



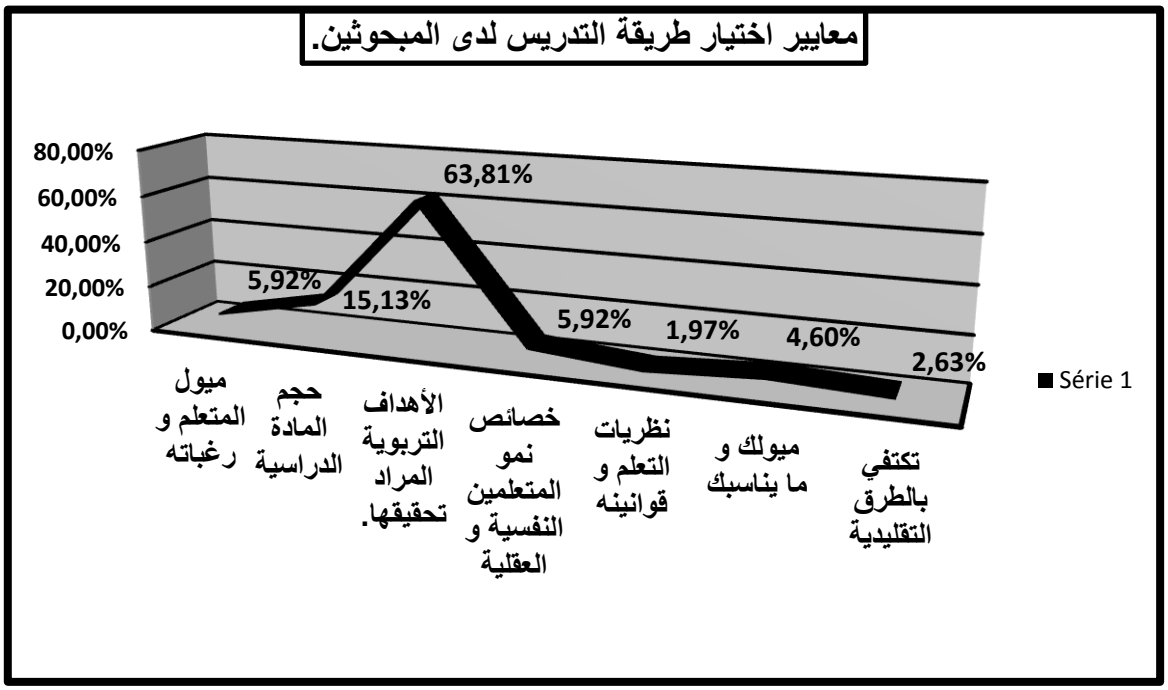
2- تحليل و مناقشة النتائج:

من خلال هذه النتائج يرى **31%** من المبحوثين أنّ قلة الوسائل البيداغوجية لتطبيق مناهج الجيل الثاني أهم عائق يحول دون تطبيق المعلّم لمحتوى برامج الجيل الثاني فيما اتفق **22.36%** من المبحوثين أنها تجعل المتعلم أكثر ايجابية في الموقف التعليمي إشارة منهم لفعالية مناهج الجيل الثاني، فيما تقاربت النسب حول مراعاة تلك المناهج للقدرات العقلية للمتعلمين و كذا مدى تماشيها مع التطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم، فيما أشارت نسبة **66.17 %** من المبحوثين أن مناهج الجيل الثاني تفوق القدرات العقلية للمتعلمين.

تعقيبا على ما سبق يمكننا القول أنّ قلة الوسائل البيداغوجية مؤشر سلبي يعيق ممارسات الجيل الثاني، رغم ما تتضمنه من محتوى يسعى لتفعيل دور المتعلّم كما أشار إليه بعض المبحوثين.

معايير اختيار طريقة التدريس لدى المبحوثين.			
الرقم	الفقرات المجال الثاني طرائق التعليم	التكرار	النسبة المئوية
01	ميول المتعلم ورغباته	09	% 5.92
02	حجم المادة الدراسية	23	% 15.13
03	الأهداف التربوية المراد تحقيقها.	97	% 63.81
04	خصائص نمو المتعلمين النفسية والعقلية	09	% 5.92
05	نظريات التعلم وقوانينه	03	% 1.97
06	ميولك وما يناسبك	07	% 4.60
07	تكتفي بالطرق التقليدية	04	% 2.63
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم: 04 : معايير اختيار طريقة التدريس لدى المبحوثين.

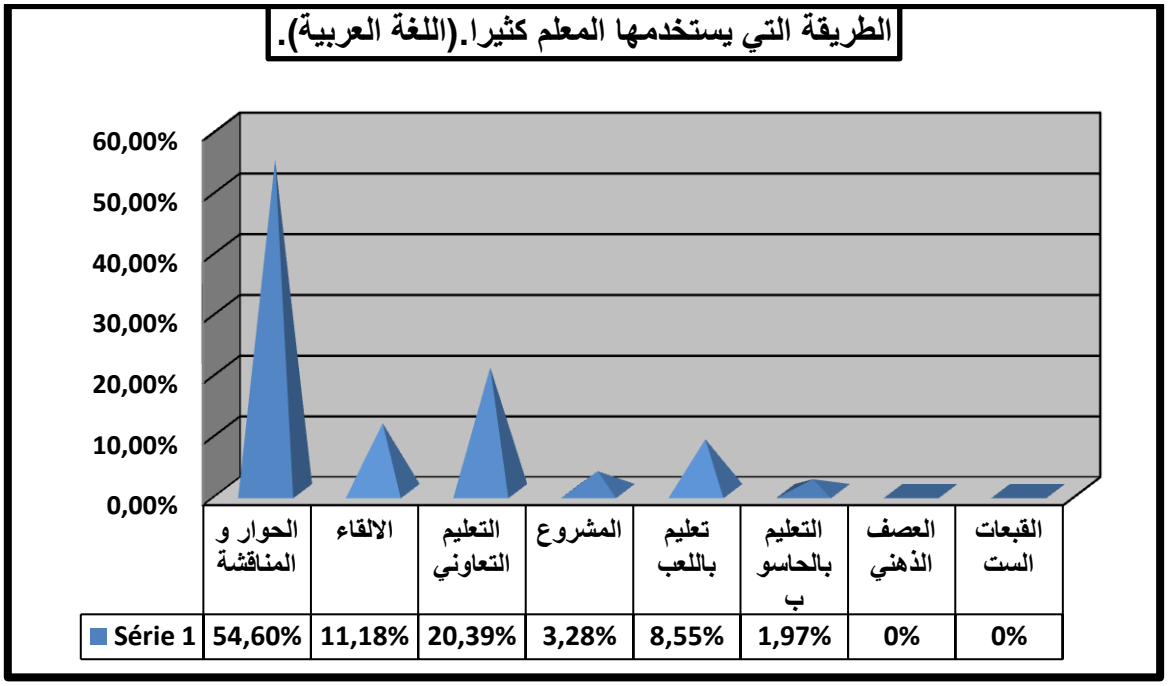


تحليل و مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج شبه إجماع المبحوثين على أنّ مراعاة الأهداف التربوية المراد تحقيقها هو أهم معيار لاختيار طريقة الدرس**63.81%** فتحديد الهدف إجراء من شأنه أن يساعد و يسهل للمعلّم اختياره لطريقة التدريس المناسبة، فيما أشار **15.13%** من المبحوثين إلى أن حجم المادّة يحدّد لنا طريقة التدريس انطلاقا من اعتقادهم بأنّ كمية المادة تؤثر على جهد المتعلّم و الوقت المخصص للمادّة و من ثم الطريقة الواجب اتباعها ،فيما سجلنا تقارب في النسب التي تخص المعايير المتعلقة بالمتعلّم كميوله و رغباته و كذا خصائصه حيث كانت النسبة **5%** هذا ما يشير إلى عدم وعي المعلّم بأنّ تلك المعايير تحدد كذلك طريقة التدريس التي يجب أن تتسم بالبساطة لتحقيق الاستيعاب لدى المتعلمين فيما أشارت نسبة **2.63%** من المبحوثين أنهم يكتفون بالطرق التقليدية، و قد يرجع هذا إلى سببين إما لأنهم وجدوا نجاعة في الطرق التقليدية أو بسبب ملل المعلّم أحيانا وضيق الوقت للتخطيط، فيما عبرت نسبة قليلة جدا إلى أن اللّجوء إلى نظريات التّعلم و قوانينه هي التي تحدد اختيارهم لطريقة التدريس المناسبة و هذا مؤشر إيجابي لمدى اطلاع المعلّم على كل ما يخص التعليم و التعلم. أما بالنسبة للذين أهملوا هذا الجانب فإن هذا قد يؤثر على نجاح أو فشل طرقهم باعتبار تلك النظريات تعد دليلا مساعدا و موجها للمعلّم.

الطريقة التي يستخدمها المعلم كثيرا. (اللغة العربية...)			
الرقم	الفقرات المجال الثاني طرائق التعليم	التكرار	النسبة المئوية
01	الحوار و المناقشة	83	% 54.60
02	الالقاء	17	% 11.18
03	التعليم التعاوني	31	% 20.39
04	المشروع	05	% 3.28
05	تعليم باللعب	13	% 8.55
06	التعليم بالحاسوب	03	% 1.97
07	العصف الذهني	00	% 00
08	القبعات الست	00	% 00
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم: 05 : يوضح الطريقة التي يستخدمها المعلم كثيرا. (اللغة العربية...)



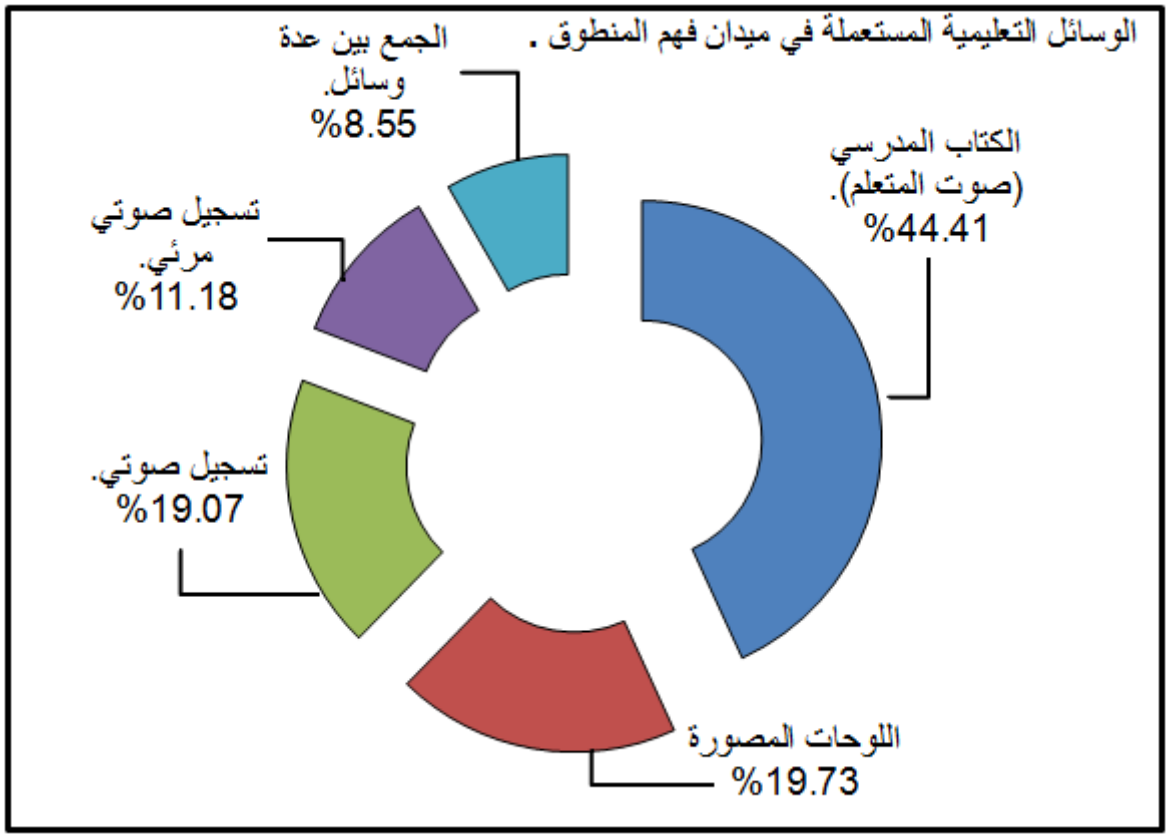
تحليل و مناقشة النتائج :

تبين لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة **54.60%** من المبحوثين يرون بأن طريقة الحوار و المناقشة طريقة فعالة في تحقيق أهداف العملية التّعليمية التعلميةّ، إذ أن هذه الطريقة تسمح بتفعيل دور المتعلّم فيغدو عنصرًا نشطًا في الموقف التعليمي، في حين أن نسبة **20.39%** أشاروا إلى أن طريقة التعلم التعاوني هي الطريقة الأنسب في بلوغ مسعى العملية االتّعليمية ، فهذه الطريقة حسب رأيهم تساهم في تحقيق تواصل متعدّد الأبعاد (بين المتعلمين فيما بينهم و بين المعلّم و المتعلمين). بينما عبر **11.18%** من المبحوثين على أن طريقة الإلقاء طريقة مناسبة للتدريس الفعّال بينما رأى **8.55 %** بأنّ التّعلم باللّعب يمكنه تفعيل العملية التّعليمية نظرًا لما فيه من متعة و تسلية للمتعلمين أما فيما يخص التّعلم بالمشروع فترى نسبة قليلة من المبحوثين أنّ هذه الطريقة يمكن أن تساهم في نجاعة التدريس، و ربما يرجع البعض عدم ممارستهم لهذه الطريقة إلى ضيق الوقت فمنهم من يكلف المتعلمين بإنجاز مشاريع خارج الغرفة الصفية مثلا: البيت، و هذا ليس بمؤشر لاكتساب المعرفة أو المهارة أو السلوك لأن المتعلم قد لا ينجز بنفسه المشروع.

من خلال هذا الطرح تبين لنا الغياب التام و الإهمال من طرف المبحوثين لبعض الطرق النّشطة كالعصف الذهني و القبعات الستة. هو مؤشر على عدم و عيهم بفعالية و إيجابيات تلك الطرائق في تنميّة التفكير الناقد لدى المتعلمين و تفعيل دورهم في الموقف التعليمي و هذا هو الهدف الأساس للتّعليم الفعّال و خاصة مادة اللّغة العربية.

الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان فهم المنطوق.			
الرقم	الفقرات المجال الرابع الوسائل تعليمية	التكرار	النسبة المئوية
01	الكتاب المدرسي (صوت المتعلم)	63	% 44.41
02	اللوحات المصورة	30	% 19.73
03	تسجيل صوتي	29	% 19.07
04	تسجيل صوتي مرئي	17	% 11.18
05	الجمع بين عدة وسائل	12	% 8.55
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم: 06 : يوضح الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان فهم المنطوق.



تحليل و مناقشة النتائج :

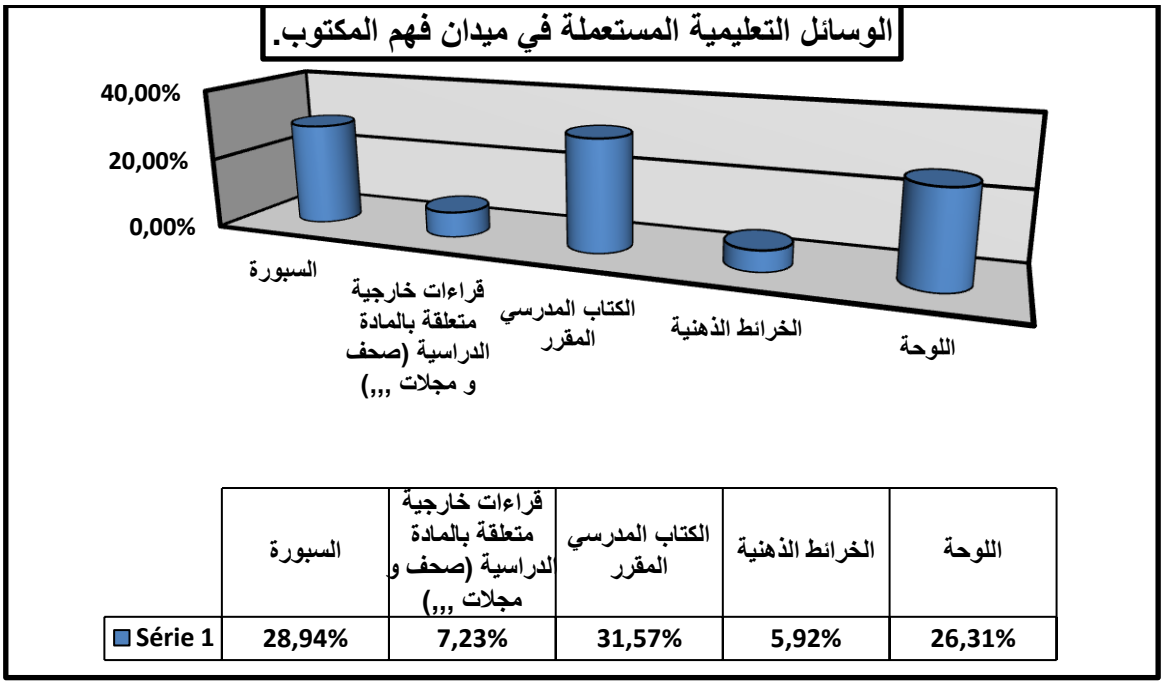
إن الهدف من وراء نشاط فهم المنطوق هو تنمية مهارة الاستماع و لعلّ النتائج المسجلة تعكس مدى وعي المعلمين بتحقيق ذلك الهدف:

أكثر من نصف المبحوثين يستخدمون الكتاب المدرسي فقط في حين أشارت نسبة **19%** منهم إلى استخدام إما اللّوحات المصورة أو التسجيل الصوتي، بينّما **11.18%** من المبحوثين يلجؤون إلى استخدام التسجيل الصوتي المرئي فيما عبر **8.55%** بأنهم يجمعون بين عدة وسائل.

و لعلّ تنويع الوسائل التعليميّة يساهم في تفعيل أهداف ميدان فهم المنطوق، فكلّما كانت الوسائل ممتعة و مشوقة كلما استطعنا إثراء مهارة الاستماع و الانتباه و التّفاعل.

الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان فهم المكتوب.			
الرقم	**الفقرات** **المجال الرابع** **الوسائل تعليمية**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
01	**السبورة**	**44**	**% 28.94**
02	**قراءات خارجية متعلقة بالمادة الدراسية (صحف ومجالات..)**	**11**	**% 07.23**
03	**الكتاب المدرسي المقرر**	**48**	**% 31.57**
04	**الخرائط الذهنية**	**09**	**% 05.92**
05	**اللوحة**	**40**	**% 26.31**
	المجموع:	**152**	**% 100**

الجدول رقم: 07 : الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان فهم المكتوب.



	السبورة	قراءات خارجية متعلقة بالمادة الدراسية (صحف و مجلات ,,,)	الكتاب المدرسي المقرر	الخرائط الذهنية	اللوحة
Série 1	28,94%	7,23%	31,57%	5,92%	26,31%

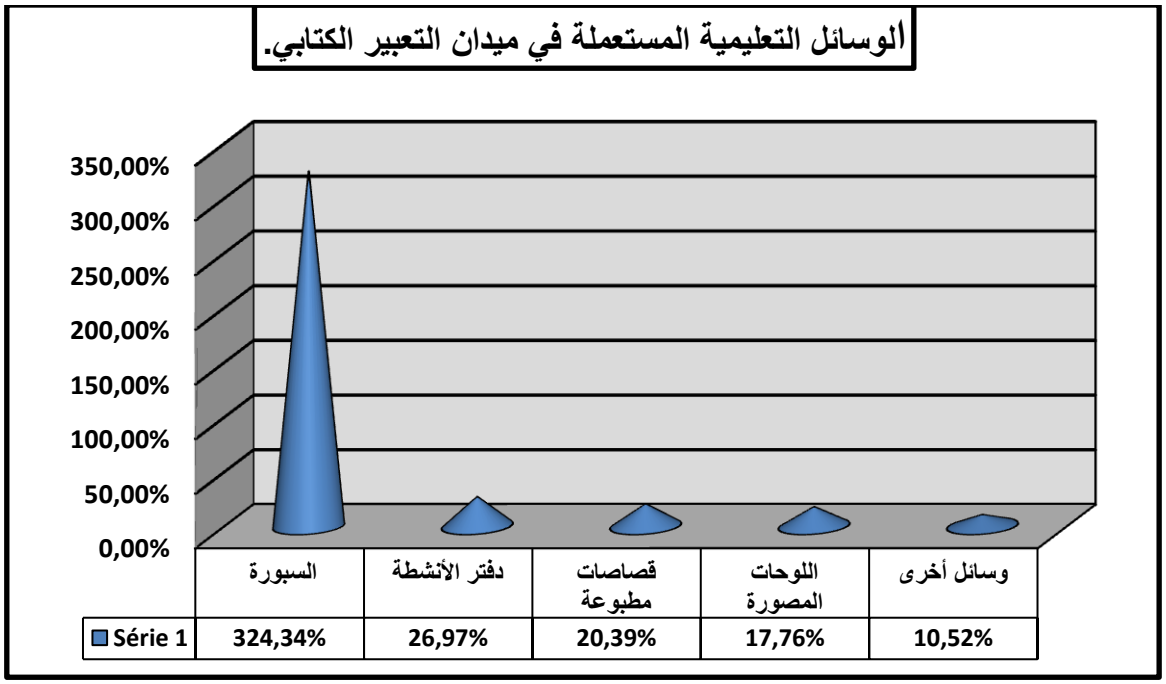
تحليل و مناقشة النتائج :

تبين لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة كبيرة من المعلّمين يستخدمون الكتاب المدرسي المقرر و السبورة و اللّوحة أكثر من الوسائل النّشطة. حيث أشار **7.23%** منهم إلى أنهم يستخدمون قراءات خارجيه متعلقة بمادة دراسية و هذا لإضفاء جو من التجديد و التشويق بالتخلي عن الكتاب المدرسي المقرر، أما فيما يخص الخرائط الذهنية فنسبة قليلة من المبحوثين يستند إلى هذه الوسيلة في ميدان فهم المكتوب.

حيث يعد ميدان فهم المكتوب (تعليم النحو أو الصرف... .) تعدّ الخرائط الذهنية أفضل طريقة يمكن للمعلّم استخدامها لترسيخ المعرفة و تثبيتها لدى المتعلمين إضافة إلى تنويع الوسائل التّعليمية و عدم التقيد بالوسائل التقليدية.

الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان التعبير الكتابي.			
الرقم	الفقرات المجال الرابع الوسائل تعليمية	التكرار	النسبة المئوية
01	السبورة	37	% 24.34
02	دفتر الأنشطة	41	% 26.97
03	قصاصات مطبوعة	31	% 20.39
04	اللوحات المصورة	27	% 17.76
05	وسائل أخرى	16	% 10.52
المجموع :		152	% 100

الجدول رقم: 08 : الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان التعبير الكتابي.



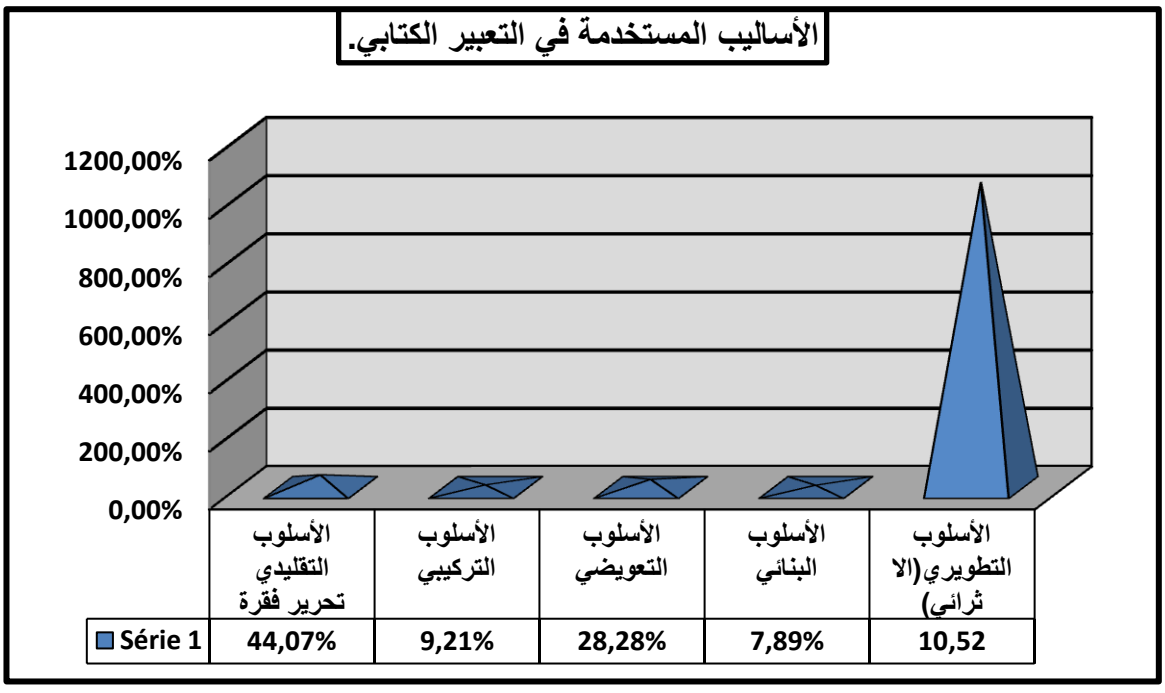
تحليل و مناقشة النتائج :

من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح لنا أنّ نصف المبحوثين ينفذون نشاط التعبير الكتابي استنادا إلى وسيلتين متوفرتين فأي غرفة صفية (السبورة و دفتر الأنشطة...)، فيما عبرت نسبة قليلة

عن استخدامها لوسائل أخرى (قصاصات مطبوعة و اللوحات المصورة...) و هذا لكسر الروتين التّقليدي لنشاط التعبير الكتابي الّذي ينص على عرض سندات فقط.

الأساليب المستخدمة في التعبير الكتابي.			
الرقم	الأساليب	التكرار	النسبة المئوية
01	الأسلوب التقليدي – تحرير فقرة	67	%44.7
02	الأسلوب التركيبي	14	%09.21
03	الأسلوب التعويضي	43	%28.28
04	الأسلوب البنائي	12	%07.89
05	الأسلوب التطويري (الاثرائي)	16	%10.52

الجدول رقم: 09 : يوضح الأساليب المستخدمة في التعبير الكتابي.



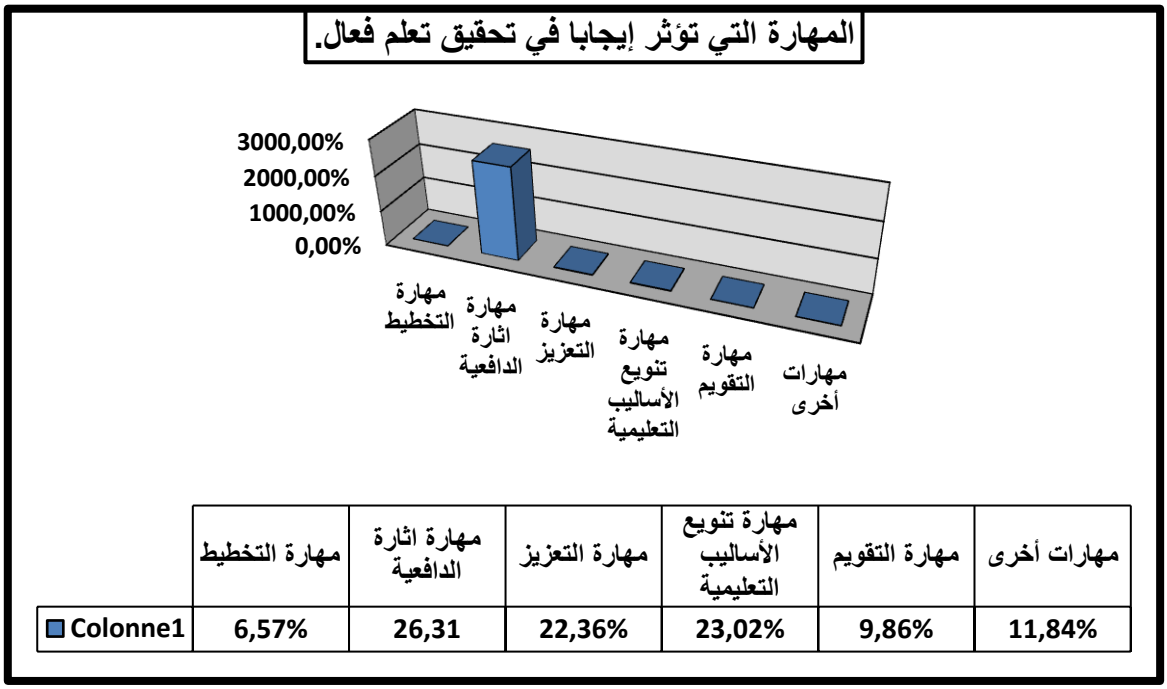
تحليل و مناقشة النتائج :

من خلال نتائج هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة **44.07%** من المبحوثين يستخدمون الأسلوب التقليدي في التعبير الكتابي و يرجعون ذلك إلى سهولة ممارستها كما أنّها تمنح الوقت الكافي

من أجل مراقبة و مرافقة المتعلمين أثناء الإنتاج الكتابي و كلّ هذا في إطار تحضيرهم لامتحان نهاية الطور الابتدائي، بينما يستخدم الباقون مختلف الأساليب الأخرى:(التعويضي، التطويري، البنائي) لتنمية تفكير متعلمين و كذا تنويع التعليمات.

المهارة التي تؤثر إيجابا في تحقيق تعلم فعال.			
الرقم	الفقرات المجال الرابع المهارات	التكرار	النسبة المئوية
01	مهارة التخطيط	10	% 06.57
02	مهارة إثارة الدافعية	40	% 26.31
03	مهارة التعزيز	34	% 22.36
04	مهارة تنويع الأساليب التعليمية	35	% 23.02
05	مهارة التقويم	15	% 09.86
06	مهارات أخرى	18	% 11.84

الجدول رقم:10 : المهارة التى تؤثر إيجابا فى تحقيق تعلم فعال.

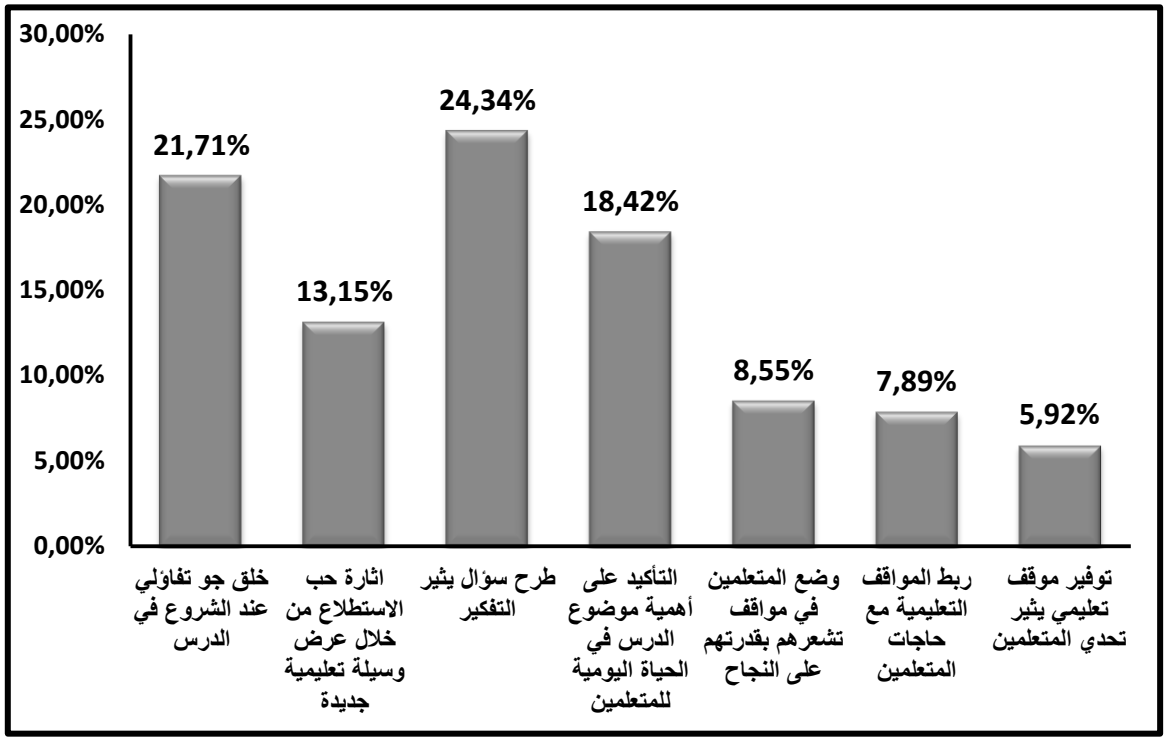


تحليل و مناقشة النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها من استجابات المبحوثين تبين لنا أنّ مهارة إثارة الدافعية هي أكثر مهارة اتفق المعلمون على أنها تؤثر إيجابا على العملية التعليمية بنسبة **26.31%** في حين أن مهارة تنويع الأساليب و التعزيز تحصلت على نسب متقاربة أما فيما يخص مهارة التخطيط فكانت نسبتها**6.57%** فقط.

أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين.			
الرقم	الفقرات المجال الخامس (أساليب إثارة الدافعية)	التكرار	النسبة المئوية
01	خلق جو تفاؤلي عند الشروع في الدرس	33	%21.71
02	إثارة حب الاستطلاع من خلال عرض وسيلة تعليمية جديدة	20	%13.15
03	طرح سؤال يثير التفكير	37	% 24.34
04	التأكيد على أهمية موضوع الدرس في الحياة اليومية للمتعلمين	28	% 18.42
05	وضع المتعلمين في مواقف تشعرهم بقدرتهم على النجاح	13	% 8.55
06	ربط المواقف التعليمية مع حاجات المتعلمين	12	% 7.89
07	توفير موقف تعليمي يثير تحدي المتعلمين	09	%5.92
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم: 11: أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين.

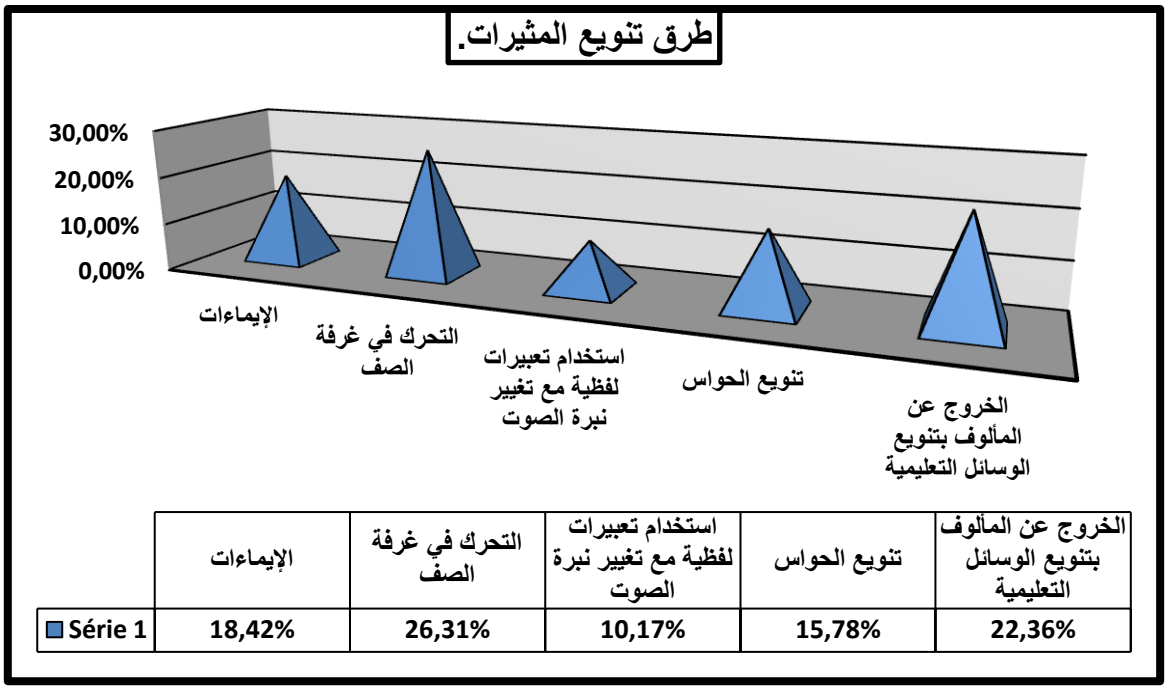


تحليل و مناقشة النتائج:

أشارت نسبة **24.34%** من المبحوثين أنّ مهارة طرح السؤال ،تساهم بشكل كبير في إثارة الدّافعية و يعود السبب في ذلك إلى إثارة انتباه و تركيز المتعلمين، و الّتي بدورها تثير دافعيتهم للتعلّم، في حين أنّ نسبة **21.71 %** من المبحوثين تفضل خلق جو تفائلي عند الشروع في الدرس و هذا من أجل خلق الراحة النفسية ،الّتي تساعد على الانسجام مع الموقف التعليمي. بينما أشار نسبة **5.92%** من المبحوثين على أنهم يوفرون موقفا تعليميا يتحدى قدرات المتعلمين و يحملهم على التفكير.

طرق تنويع المثيرات.			
الرقم	الفقرات المجال السادس طرق تنويع المثيرات	التكرار	النسبة المئوية
01	الإيماءات	28	% 18.42
02	التحرك في غرفة الصف	40	% 26.31
03	استخدام تعبيرات لفظية مع تغيير نبرة الصوت	26	%17.10
04	تنويع الحواس	24	% 15.78
05	الخروج عن المألوف بتنويع الوسائل التعليمية	34	% 22.36
	المجموع	152	% 100

الجدول رقم: 12 : طرائق تنويع المثيرات.

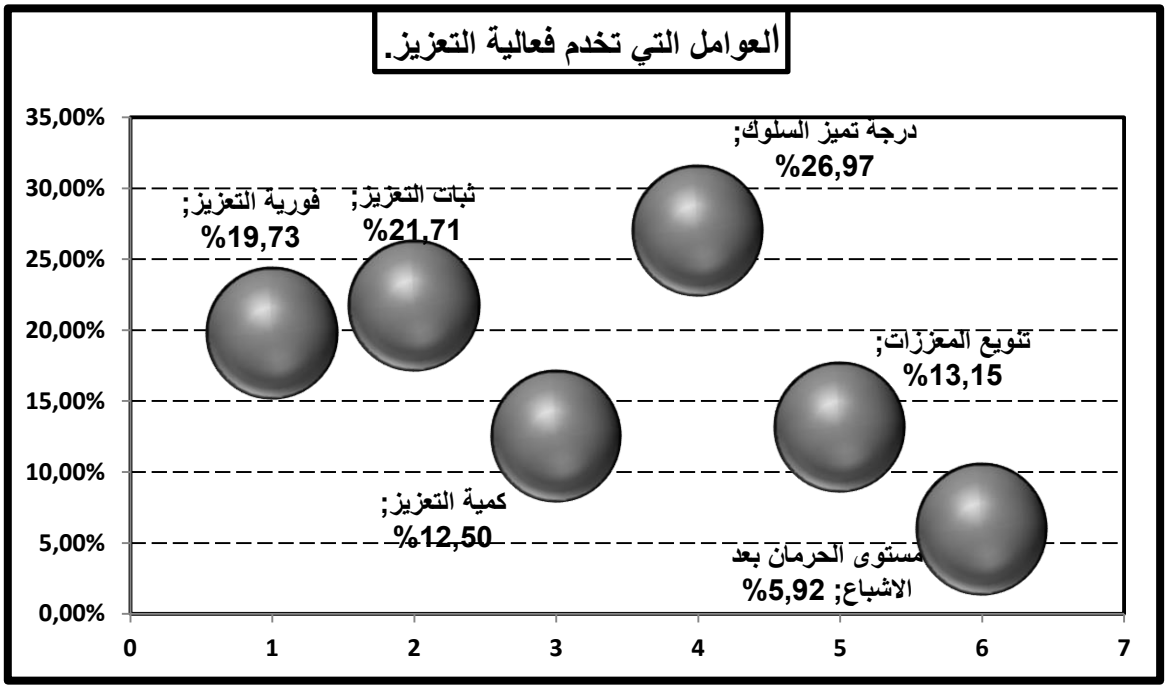


تحليل و مناقشة النتائج:

إنّ تنويع المثيرات تعدّ أسلوبًا تعليميًا نشطًا و مشوقًا و مثيرًا للانتباه لذلك يسعى المعلمون لاستخدامها، و قد بين لنا الجدول أعلاه أن نسبة **26.31%** من المبحوثين يفضلون التحرك في غرفة الصف بينما **22.36 %** منهم ينوعون في الوسائل التّعلمية قصد الخروج عن المألوف، بينما يستخدم الباقون إما الإيماءات أو تعبيرات لفظية مع تغير نبرة الصوت أو تنويع الحواس و قد جاءت النسب متقاربة بين هذه النسب الثلاثة.

العوامل التي تخدم فعالية التعزيز.			
الرقم	الفقرات المجال السابع فعالية التعزيز	التكرار	النسبة المئوية
01	فورية التعزيز	30	% 19.73
02	ثبات التعزيز	33	% 21.71
03	كمية التعزيز	19	% 12.5
04	درجة تميز السلوك	41	% 26.97
05	تنويع المعززات	20	% 13.15
06	مستوى الحرمان بعد الاشباع	9	% 5.92
	المجموع	152	% 100

الجدول رقم: 13 : العوامل التى تخدم فعالية التعزيز.



تحليل النتائج و مناقشتها:

الملاحظ في إجابة المبحوثين عن أسئلة البند رقم **12** من الاستمارة أن نسبة **26.97%** منهم يرى بأن درجة تميز السلوك هي التي تتحكم في فعالية التعزيز فكلما ازدادت درجة تميز السلوك أصبحت الحاجة إلى التعزيز أكثر، في حين أشارت نسبة **21.71%**.

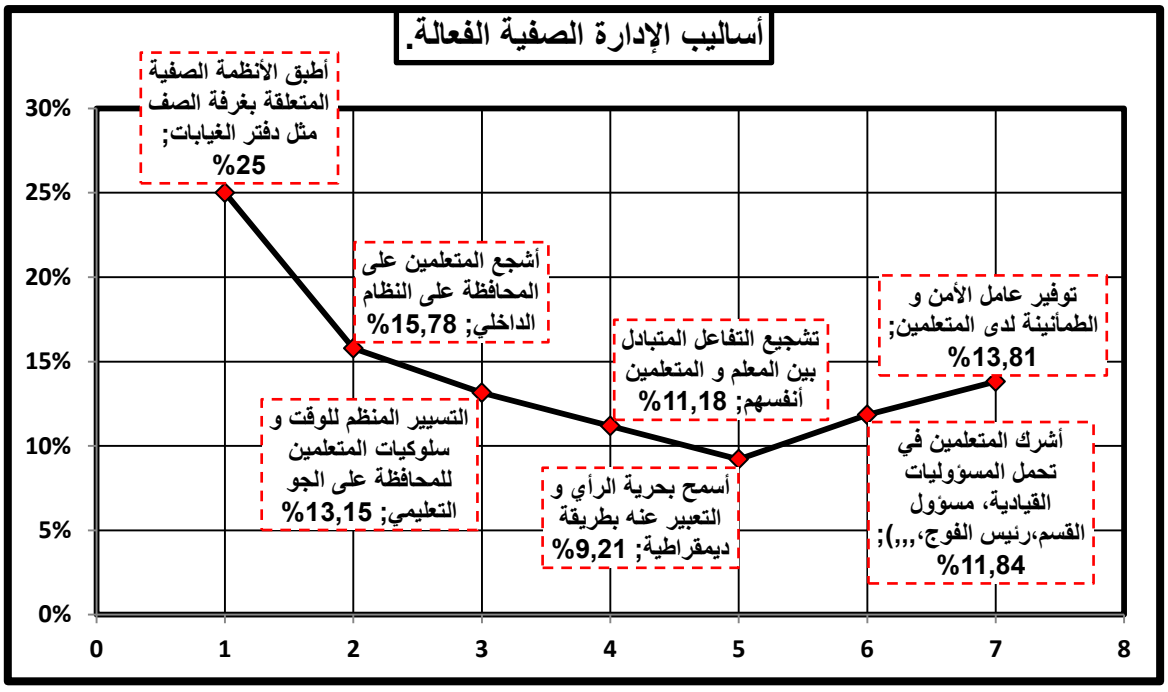
بأن ثبات التعزيز له أثر إيجابي في فعالية التعزيز فهو حسب رأيهم يحافظ على استمرارية السلوك.

بينما يرى. **19.73 %** أن فورية التعزيز تعدّ عاملاً مهما يزيد من فعالية التعزيز الّذي إن قدم مباشرة بعد حدوث السلوك فإنه يعطي أثر جيد، بينما تقاربت نسبتي تنويع المعززات و كميتها.

إن عملية التعزيز من بين أهم مهارات المعلّم في التعّليم الفعّال و هي عملية ترتبط فعاليتها بعدّة عوامل لعلّ من أبرزها مستوى الحرمان – الإشباع. فمعظم التعزيزات تكون أكثر فعالية عندما يكون مستوى حرمان المتعلّم منها كبيرا نسبيا.

الرقم	الفقرات.	التكرار.	النسبة المؤوية.
	المجال التاسع: (أساليب الإدارة الصفية الفعالة...)		
01	أطبق الأنظمة الصفية المتعلقة بغرفة الصف مثل دفتر الغيابات.	38	% 25
02	أشجع المتعلمين على المحافظة على النظام الداخلي.	24	% 15.78
03	التسيير المنظم للوقت وسلوكيات المتعلمين للمحافظة على الجو التعليمي.	20	% 13.15
04	تشجيع التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلمين أنفسهم.	17	% 11.18
05	أسمح بحرية الرأي والتعبير عنه بطريقة ديمقراطية.	17	% 09.21
06	أشرك المتعلمين في تحمل المسؤوليات القيادية، مسؤول القسم، رئيس الفوج،...)	18	% 11.84
07	توفير عامل الأمن والطمأنينة لدى المتعلمين.	21	% 13.81
	المجموع:	152	% 100

الجدول رقم: 14 : أساليب الإدارة الصفية الفعالة.

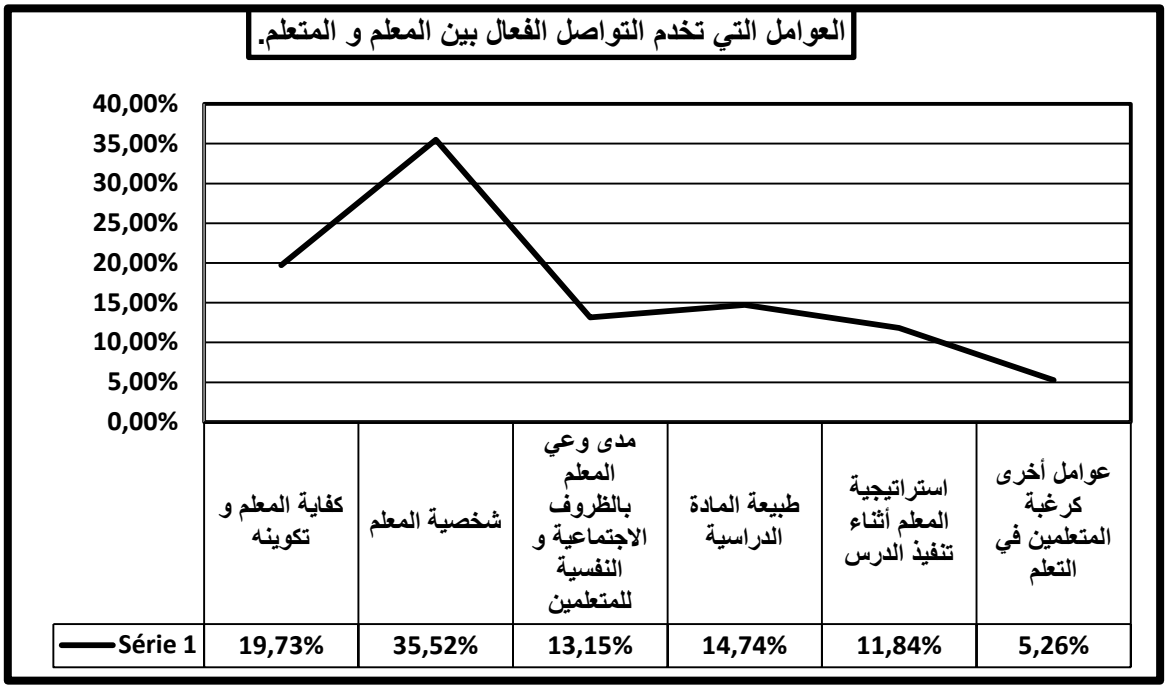


تحليل و مناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ تطبيق الأنظمة المدرسية المتعلقة بغرفة الصف مثل رصد الحضور و الغياب وسلوك المتعلمين ،تعدّ أهم خطوة في إدارة الصف و لعلّ ذلك راجع إلى أن ذلك من المهام الأولية و التقليدية لكلّ معلّم من خلال تطبيق الأنظمة المدرسية و من أجل تعديل سلوك المتعلمين في حين تقاربت النسب ،توفير عامل الأمن و الطمأنينة لدى المتعلمين و كذا إشراكهم في تحمل المسؤوليات القيادة و تشجيع التفاعل المتبادل فيما بينهم و بين المعلّم إضافة إلى التسيير المنظم للوقت فيما أشارت نسبة **15.78 %** إلى أن تشجيع المتعلمين على المحافظة على النظام الداخلي تفعل من إدارة الصف، بينما عبرت نسبة **9.21%** بأن إعطاء الفرصة لحرية الرأي و التعبير عنه بطريقة ديمقراطية عامل مهم في إدارة الصّف .

العوامل التي تخدم التواصل الفعال بين المعلم و المتعلم.			
الرقم	الفقرات المجال العاشر (التواصل الفعال...)	التكرار	النسبة المئوية
01	كفاية المعلم وتكوينه	30	% 19.73
02	شخصية المعلم	54	% 35.52
03	مدى وعي المعلم بالظروف الاجتماعية والنفسية للمتعلمين	20	% 13.15
04	طبيعة المادة الدراسية	22	% 14.74
05	استراتيجيات المعلم أثناء تنفيذ الدرس	18	% 11.84
06	عوامل أخرى كرغبة المتعلمين في التعلم...	08	% 5.26
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم: 15 : العوامل التي تخدم التواصل الفعال بين المعلم و المتعلم.



تحليل و مناقشة النتائج:

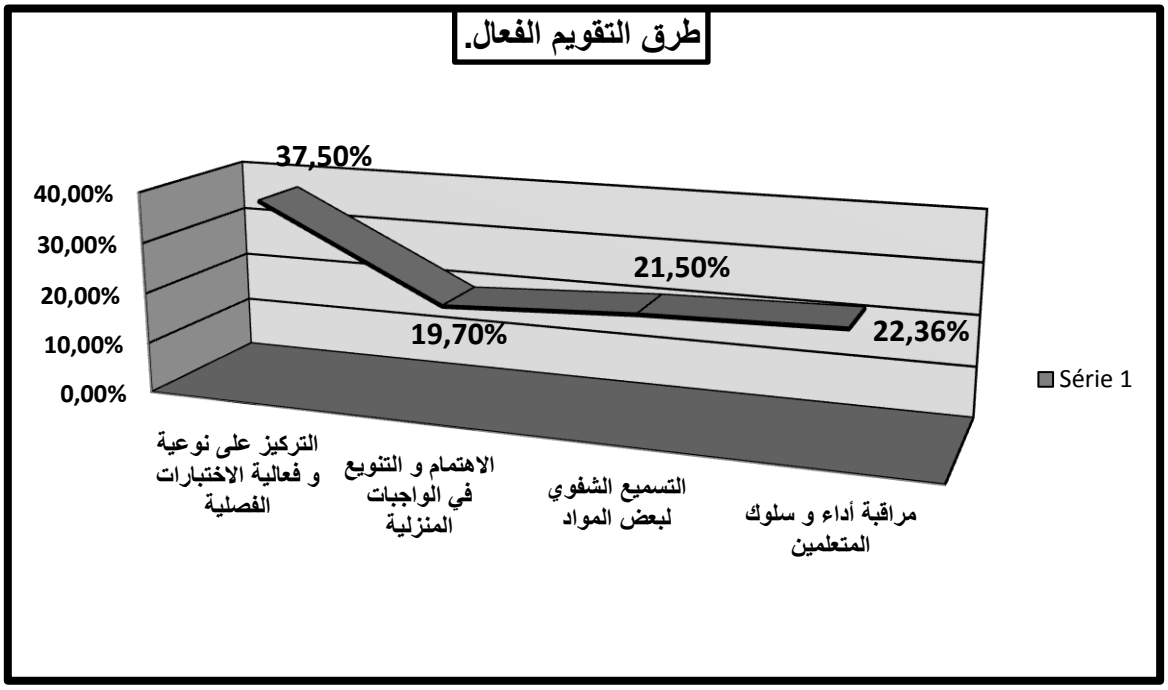
يبين الجدول أعلاه أن نسبة **35.52%** من المبحوثين يرون أنّ شخصية المعلّم تأتي في المقام الأول لتحقيق تواصل بيداغوجي فعال، فيما أن نسبة **19.73%** من المبحوثين يرجعون نجاح العمليّة التّواصلية إلى عامل تكوين و كفاية المعلّم، بينما أقلية من المبحوثين ترى بأنّ التّواصل الفعّال يرتبط بطبيعة المادّة الدّراسية ومدى وعي المعلّم بالظروف الاجتماعية والنفسية للمتعلّم وكذلك استراتيجيات المعلمّ أثناء تنفيذ الدرس. و أشارت نسبة **5.26%** من المبحوثين إلى وجود عوامل أخرى.

ما يمكن ملاحظته من خلال النتائج المتحصل عليها من إجابات المبحوثين أنّ أكثر من نصفهم أجمعوا على أنّ شخصية المعلّم تتحكم بدرجة كبيرة في تحقيق الفعالية في العملية التواصلية من عدمها و هذا حسب رأيهم و خبرتهم.

غير أنّ هذا العامل لا يمكنه تحقيق المبتغى ما لم يقرن مع باقي العوامل الّتي من أهمها التكوين النفسي و البيداغوجي للمعلّم.كما أنّ احتكاك المعلّم مع المتعلمين في مواقف خارج الوضعية التعليمية يشكل أيضا عاملاً مهمًا.

طرائق التقويم الفعال.			
الرقم	الفقرات المجال الحادي عشر (طرائق التقويم الفعال)	التكرار	النسبة المئوية
01	التركيز على نوعية وفعالية الاختبارات الفصلية	57	% 37.5
02	الاهتمام والتنويع في الواجبات المنزلية	29	% 19.7
03	التسميع الشفوي لبعض المواد	32	% 21.5
04	مراقبة أداء وسلوك المتعلمين	34	% 22.36
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم: 16 : طرائق التقويم الفعال.



تحليل و مناقشة النتائج:

يتّضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها ،أنّ نسبة كبيرة من المبحوثين يرون أنّ التقويم الناجع يمكن أن يحصل عن طريق الاختبارات الفصلية المنوعة الفعّالة ،فيما يرى **22.36%** من

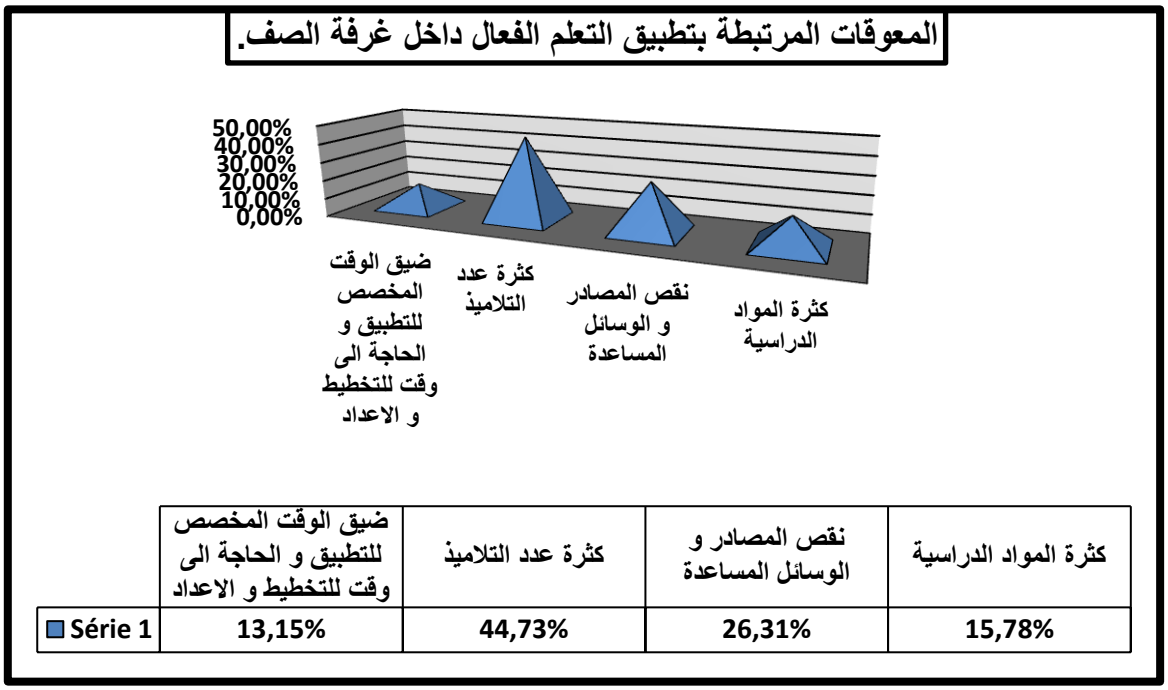
المبحوثين أنّ مراقبة أداء وسلوك المتعلمين يمكنها أن تحدث النجاعة المرجوة من عملية التقويم فيما يرى **21.50 %** من المبحوثين أنّ مراقبة سلوك المتعلمين و أدائهم يعتبر إجراءً مهمًا للتقويم الناجع فيما يرى الباقون أنّ الاهتمام و التنويع في الواجبات المنزلية ،يعدّ طريقة فعالة للحصول على تقويم ناجع.

كي يكون التقويم ناجعا يجب أن يخضع لعدة شروط و يتصف بمواصفات منها اختيار الوقت المناسب.

من الطرح أعلاه تبين لنا أن المعلمين المبحوثين منهم من يرى أنّ التقويم الآني أو المتواصل هو التقويم الناجع ، بينما ربط آخرون فعالية التقويم بالاختبارات الفصلية.

المعوقات المرتبطة بتطبيق التعلم الفعال داخل غرفة الصف.			
الرقم	**الفقرات** **المجال الثاني عشر** **(معوقات التعليم الفعال)**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
01	**ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى وقت للتخطيط والاعداد**	**20**	**% 13.15**
02	**كثرة عدد التلاميذ**	**68**	**% 44.73**
03	**نقص المصادر والوسائل المساعدة**	**40**	**% 26.31**
04	**كثرة المواد الدراسية**	**24**	**% 15.78**
	المجموع :	**152**	**% 100**

الجدول رقم: 17 : المعوقات المرتبطة بتطبيق التعلم الفعال داخل غرفة الصف.



	ضيق الوقت المخصص للتطبيق و الحاجة الى وقت للتخطيط و الاعداد	كثرة عدد التلاميذ	نقص المصادر و الوسائل المساعدة	كثرة المواد الدراسية
Série 1	13,15%	44,73%	26,31%	15,78%

تحليل و مناقشة النتائج:

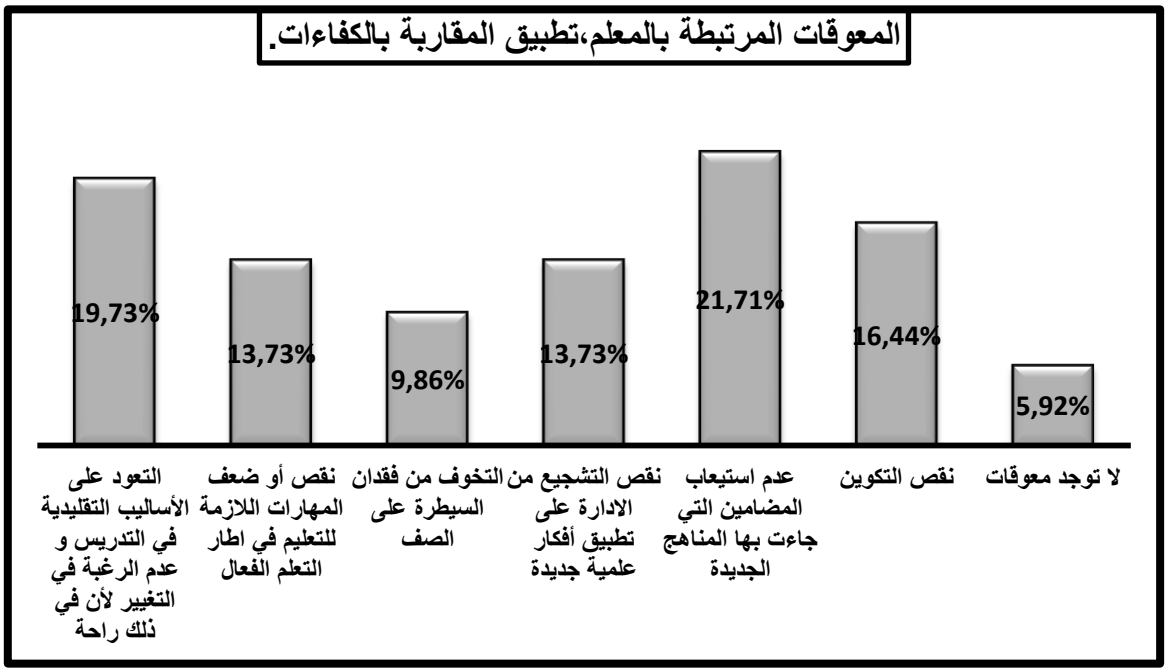
من خلال الجدول الموضح أعلاه يتضّح لنا أن **44.73%** من المعلّمين يرون أنّ الاكتظاظ داخل القسم يشكل لهم عائقا أمام تحقيق الأهداف التّعليمية التّواصلية، نظرا لما يمكن أن ينجم عنه من ضجيج و الّذي قد يؤدّي إلى عجز المعلّم عن ضبط الصّف سلوكيّا و تعليميّا (لا يستطيع مرافقة و مراقبة جميع المتّعلمين)، في حين يرى **26.31%** من المعلّمين أن غياب أو نقص الوسائل المادية (عدم توفر أجهزة الحواسيب، قاعة للمطالعة...) تؤثر سلبًا على تحقيق تعليم فعاّل أما **15. 78%** من المبحوثين يرون بأنّ كثرة المواد الدّراسية تشكل لهم عائقا أمام تحقيق تعليم فعّال خاصة و نحن نتحدث عن المرحلة الابتدائية، و الّتي يدرس فيها معلم اللّغة العربية كلّ المواد ما عادا اللّغة الفرنسية. في حين أشارت نسبة **13.15%** من المبحوثين إلى أنّ ضيق الوقت المخصص للتطبيق و الحاجة إلى وقت للتخطيط و الإعداد يعدّ من أهم العوائق التي تمنعهم من تطبيق التّعليم الفعّال في الغرفة الصفية.

نستخلص مما سبق أنّ الكثرة العددية لها تأثير سلبي على تفعيل العملية التعليمية التعلمية و كذا على الجانب النفسي للمعلّم و المتعلّم على حد سواء. إذ يؤثر بدرجة كبيرة على استيعاب

المتعلّم لما يروجه المعلّم داخل الفصل و بذلك يطغى عدم الأمان على جو العملية التّعليمية و هذا ما يؤدي حتمًا إلى ضعف التّحصيل الدّراسي.

المعوقات المرتبطة بالمعلم. تطبيق المقاربة بالكفاءات.			
الرقم	الفقرات المجال الثالث عشر (المعوقات)	التكرار	النسبة المئوية
01	التعود على الأساليب التقليدية في التدريس وعدم الرغبة في التغيير لأن في ذلك راحة	30	% 19.73
02	نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعليم في اطار التعلم الفعال	20	% 13.73
03	التخوف من فقدان السيطرة على الصف	15	% 09.86
04	نقص التشجيع من الادارة على تطبيق أفكار علمية جديدة	20	% 13.73
05	عدم استيعاب المضامين التي جاءت بها المناهج الجديدة	33	% 21.71
06	نقص التكوين	25	% 16.44
07	لا توجد معوقات	9	% 05.92
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم: 18 : المعوقات المرتبطة بالمعلم.تطبيق المقاربة بالكفاءات.



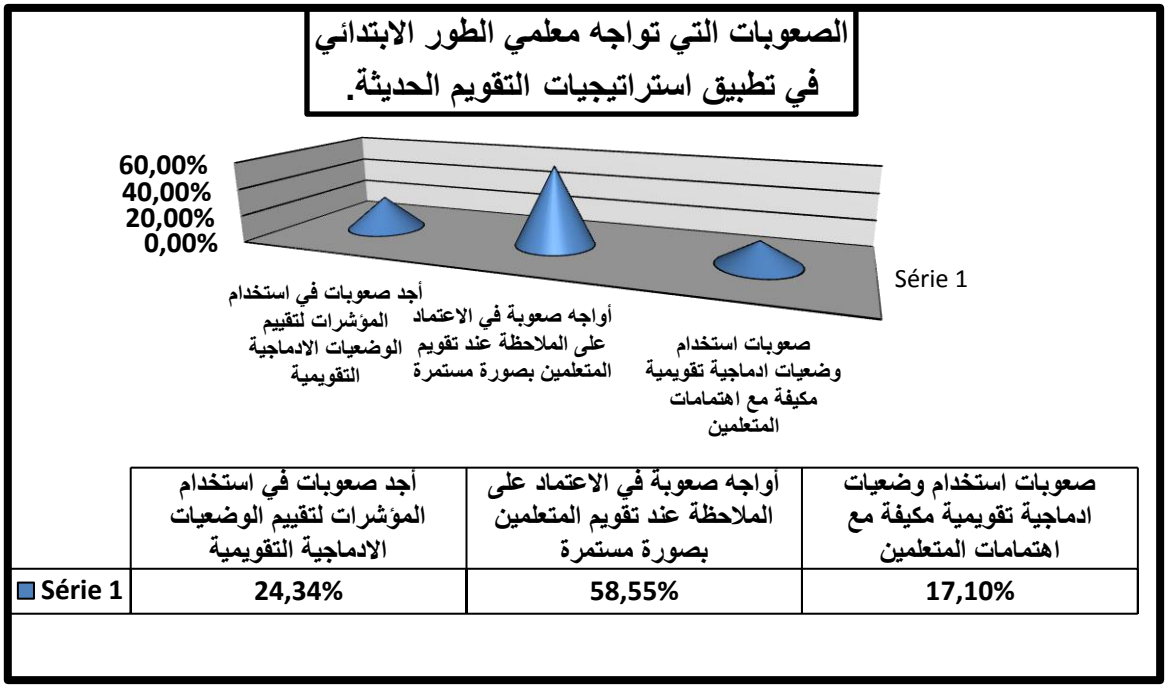
تحليل و مناقشة النتائج :

من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح لنا أنّه من أبرز الصّعوبات الّتي تحول دون الممارسة الجدية للمقاربة بالكفاءات ، هي تلك المرتبطة بمضامين المناهج و الأساليب المناسبة لتطبيقها حيث أشارت نسبة **19.73 %** من المبحوثين أنّ التّعود على الأساليب التّقليدية في التّدريس و عدم الرّغبة في التّغيير لأنّ في ذلك راحة يعدّ واحدا من أبرز الصعوبات فيما أشارت نسبة **13.73 %** إلى أن نقص المهارات و التشجيع من الإدارة يعدّ من ضمن الصعوبات.

بينما عبرت نسبة **16.44 %** أنّ نقص التكوين يشكل صعوبة أمام تطبيق المناهج الجديدة كما أنّ التّخوف من السيطرة على القسم يعتبر أيضا عائقا و هذا حسب **9.86 %** من المبحوثين فيما أشارت نسبة قليلة عن عدم وجود أي صعوبات.

الصعوبات التي تواجه معلمي الطور الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة.			
الرقم	الفقرات المجال الخامس عشر صعوبات (تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة...)	التكرار	النسبة المئوية
01	أجد صعوبات في استخدام المؤشرات لتقييم الوضعيات الادماجية التقويمية	37	% 24.34
02	أواجه صعوبة في الاعتماد على الملاحظة عند تقويم المتعلمين بصورة مستمرة	89	% 58.55
03	صعوبة استخدام وضعيات ادماجية تقويمية مكيفة مع اهتمامات المتعلمين	26	% 17.10
المجموع:		152	% 100

الجدول رقم:19: الصعوبات التي تواجه معلمي الطور الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة.

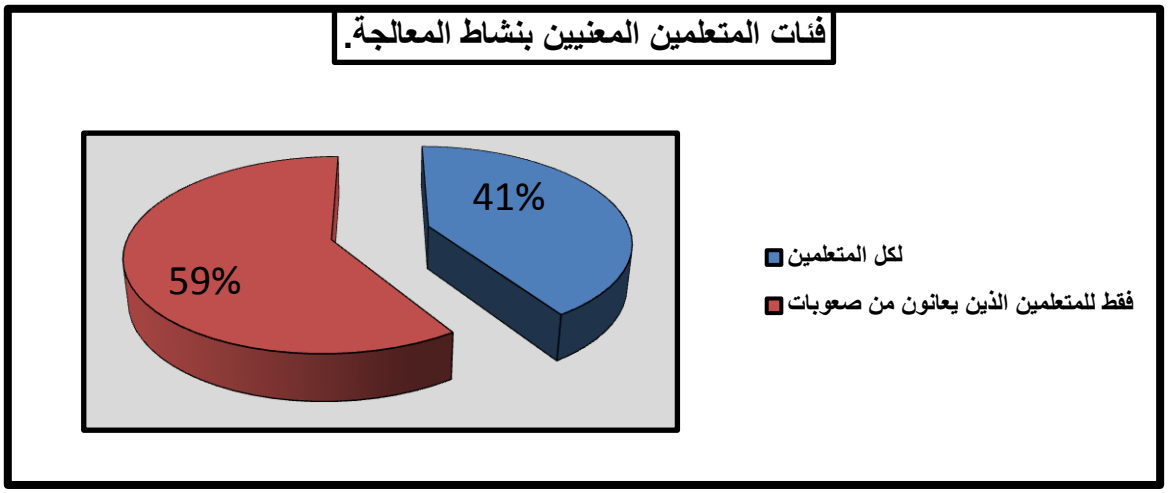


تحليل و مناقشة النتائج :

من خلال النتائج المسجلة يتضح لنا أنّه من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء العملية التقويمية هي صعوبة الملاحظة لرصد سلوك جميع المتعلمين، و بصورة مستمرة و لعلّ ذلك راجع إلى ضيق الوقت و كثرة عدد المتعلمين.

فئة المتعلمين المعنيين بنشاط المعالجة.			
الرقم	الفقرات المجال السادس عشر (المعالجة...)	التكرار	النسبة المئوية
01	لكل المتعلمين	62	% 40.78
02	فقط للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات	90	% 59.21
	المجموع:	152	% 100

الجدول رقم: 20: فئات المتعلمين المعنيين بنشاط المعالجة.

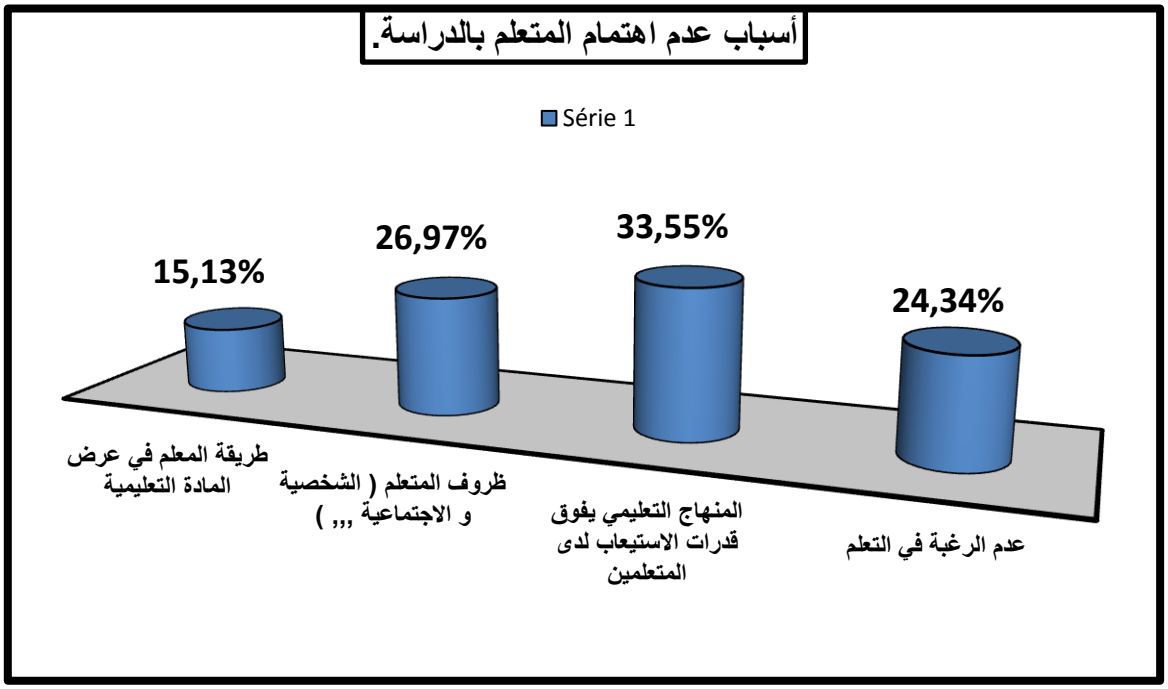


تحليل و مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أنّ جل المعلمين يستهدفون أثناء حصة المعالجة فقط المتعلمين الّذين يعانون من صعوبات بينما أشار **40.78%** منهم إلى أنهم يعالجون جميع المتعلمين و ذلك من خلال مساعدة الذين يعانون من صعوبات و كذلك تعزيز قدرات المتفوقين في أنشطة متنوعة.

أسباب عدم اهتمام المتعلم بالدراسة.			
الرقم	الفقرات المجال السابع عشر (أسباب عدم اهتمام المتعلم بالدراسة... .)	التكرار	النسبة المئوية
01	طريقة المعلم في عرض المادة التعليمية	23	% 15.13
02	ظروف المتعلم (الشخصية و الاجتماعية...)	41	% 26.97
03	المنهاج التعليمي يفوق قدرات الاستيعاب لدى المتعلمين	51	% 33.55
04	عدم الرغبة في التعلم	37	% 24.34
	المجموع :	152	% 100

الجدول رقم: 21: أسباب عدم اهتمام المتعلم بالدراسة.



تحليل و مناقشة النتائج :

ما يلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول أنّه بين أهم الأسباب التّي تكمن وراء عدم اهتمام المتعلمّ بالدّراسة هو محتوى المناهج التّعليمية الجديدة الّذي يفوق قدرات استيعاب المتعلمين حسب

رأي **33.55%** من المبحوثين، فيما أرجع بعض المبحوثين السّبب إلى المتعلّم في حد ذاته، رغبته ظروفه، فيما أشار الباقون إلى أنّ طريقة المعلّم تشكل صعوبة أمام استيعاب المتعلمين للمادة الدّراسية.

أسئلة خاصة بـــ: نعم أو: لا.

أسئلة خاصة بـــ: نعم أو: لا.							
الرقم	الفقرات / مجال خاص بالمناهج	نعم		لا		أحيانا	
01	تجد صعوبة في التعامل مع مناهج الجيل الثاني	89	%55.58	25	%44.16	38	%25
02	ترى أن إصلاحات الجيل الثاني تغريب للمدرسة الجزائرية	72	%47.36	36	%23.68	44	%28.94
03	ترى بأن الإصلاحات التي قدمت من سنة 2003 إلى يومنا هذا لم يواكبها التكوين المنفذ لهذه الاستراتيجيات	98	%64.47	30	%19.73	24	%15.78
المجموع							%100

تحليل و مناقشة النتائج :

أظهرت النتائج أنّ أكثر من نصف المبحوثين يجدون صعوبة في التعامل مع مناهج الجيل الثاني تكيفيها حسب رغبات و ميول و احتياجات المتعلمين.

أما فيما يخص صياغة هذه المناهج فقد أشار نسبة**47.36%** من المبحوثين إلى أنّ المناهج الجديدة تروج للفرنسة و هذا حسب رأيهم راجع إلى سببين.

- الاستعانة بالخبراء الفرنسين في إعداد المناهج المحتوى الرموز .
- المواضيع المقترحة و بالتي قد تكون أحيانا بعيدة عن قيم المجتمع الجزائري.

في ما يخص الإصلاحات التي طرأت على المنظومة التربوية فإن **64.47%** من المبحوثين يرون بأن تنفيذ و الممارسة الفعّالة لتلك الإصلاحات تحتاج إلى تكوين فعّال للأساتذة و هو الأمر الذي تم تغييبه حسبهم في النّدوات التّكوينية.

الرقم	الفقرات	نعم		لا		أحيانا	
	مجال خاص بالتواصل						
01	تؤثر علاقتك مع مديرك في نقص رغبتك في تقديم طرائق وأساليب تعليمية جديدة.	87	23.57	40	31.26	25	44.16
02	لديك تواصل مع أولياء التلاميذ	78	31.51	34	36.22	40	31.26
03	استفدت من خبرة الفريق التربوي	69	39.45	23	16.15	60	47.39

تحليل و مناقشة النتائج :

من خلال هذا الطرح أردنا معرفة مدى تأثير علاقة المعلّم مع : (المدير – الأولياء – الفريق التربوي) و قد تبين لنا أنّ نوع العلاقة بين المعلّم و مديره تؤثر بنسبة كبيرة على العمليّة التّعليمية و هذا حسب **57.23%**، في حين أشارت **51.31%** إلى وجود تواصل و نوع من التفاعل من قبل أولياء المتعلمين من خلال دفاتر المراسلة و أشار البعض من المبحوثين إلى عدم اهتمام بعض من الأولياء رغم مراسلتهم ،و قد نوه البعض الآخر إلى أنّ هناك بعض الأولياء لا يرتادون المدرسة إلاّ في فترة المعدلات الفصلية. أما فيما يخص التواصل و الفريق التربوي فقد أشار **45.39%** من المبحوثين خاصة منهم الجدد إلى أنهم ينسقون مع زملائهم ذوي الخبرة. و هذا قصد الاستفادة.

الرقم	الفقرات / مجال خاص بالمعالجة	نعم		لا		أحيانا	
01	يلعب الأولياء دورا في نجاح المعالجة.	55	%18.36	23	%13.15	74	%68.48
02	نتبع طريقة البطاقات في حصة المعالجة.	00	%00	152	%100	00	%00
03	تخصص حصة لمعالجة نقائص التعبير الكتابي.	04	%63.2	143	%73.94	5	%28.03

تحليل و مناقشة النتائج :

فيما يخص البند الأول أجمعت نسبة معتبرة من المبحوثين على أنّ للأولياء دورًا إيجابيًا في تفعيل أهداف المعالجة.

فيما يخص الممارسة الفعلية للمعالجة و التي طرأت عليها مؤخرا تغييرات تمثلت في إدخال بطاقات ملونة زرقاء – صفراء – برتقالي...، و هاته الأخيرة تشمل جملة من الأنشطة متفاوتة الصعوبة لتجمع في نهاية السنة في ملف يعرف بالبورتفوليو، فقد اتّضح لنا أنّ كلّ المبحوثين لا يستخدمون هذه الطريقة باعتبارها جديدة ، و قد عبرت نسبة 94.73 % من المبحوثين على أنّهم لا يخصصون حصة كاملة لمعالجة نقائص التّعبير الكتابي.

التقويم :

الرقم	الفقرات / مجال خاص بالتقويم.	نعم		لا		أحيانا	
01	يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تشخيصي.	155	%65.79	89	%55.58	33	%71.21
02	يسمح لك عدد التلاميذ بتوجيه كل تلميذ لأخطاءه.	30	%73.19	89	%55.89	33	%71.21
03	قدمت لك الندوات التربوية توجيهات دقيقة في عملية التقويم.	29	%7.19	64	%10.14	59	%81.38

تحليل و مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أنّ نسبة **79.65 %** المبحوثين يقومون بتقويم تشيخصي حتى و إن لم يستهدف جل المتعلمين.

أما فيما يخص مراقبة و توجيه جميع المتعلمين فإن أكثر من نصف المبحوثين أشاروا إلى أنّ الوقت المخصص للدرس لا يكفي لذلك.

فيما عبر **64 %** من المبحوثين أنّ النّدوات التّكوينية لم تقدم لهم تكوينا كافيا حول. معايير، مؤشرات شبكة التقويم، و استراتيجياته. و هذا ما جعل المعلّم يجد صعوبة في صياغة اختبارات تشمل الكفاءات المستهدفة و قد نجد أغلبهم يلجؤون إلى شبكة الانترنت و استخراج المواضيع جاهزة.

تحليل عام للنتائج :

مما سبق و في إطار هذا البحث الميداني نستخلص أن إجابات المبحوثين كانت تصب في آراء مشتركة و عبروا عنها بأشكال منطقية تدل على أنّ كل محاولات إرساء تدريس فعال في المدرسة الجزائرية تجعل المتعلم محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و نفيذ عملية التّعلم.

و لعلّ من أبرز تلك المحاولات هو اعتماد المقاربة بالكفاءات التي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التّعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، و بتسخير المهارات و الموارد الضرورية لذلك.

أما فيما يخص طرائق التّعلم الفعال فلمسنا لدى الغالبية غيابا للطرائق التي تنمي التفكير الناقد لدى المتعلمين و تتسم في نفس الوقت بالمتعة و التشويق. و لاحظنا أن الكثير من المعلمين يعتمدون على طرق تضع المتعلّم في وضعية مشكلة لكن دون الاهتمام ببعض الجوانب منها. المتعة، التفاعل، التفكير الناقد... .) إذ يجعلون هدفهم الوصول إلى كفاءة ذات طابع معرفي محظ.

بالنسبة للوسائل التعليمية أجمع جلّ المعلمين على أنّ للوسيلة دورًا أساسيًا جدا في تفعيل و تطبيق المقاربة الجديدة فتنويع الوسائل يعود حتما بالإيجاب على العملية فالمتعلّم و خاصة في المرحلة الابتدائية يتلهف دوما لما هو جديد و ممتع و يتفاعل معه. مما يدفعه إلى ترسيخ معلوماته بشكل جيد في ذهنه، بشرط أن تكون تلك الوسائل تخدم نشاطا ينتمي محتواه إلى محيط المتعلّم. و هذا ما يتطلب أن تكون البرامج مع بيئة و طبيعة المجتمع لا منقولة عن مجتمع آخر لا يملك نفس الخصائص لمجتمعنا.

و هذا الأمر يقودنا إلى الحديث عن المناهج الجديدة التي اتفق الكثير على أنها تفعل دور المتعلّم و قد رأى الكثيرون أنّ غياب الآليات الفعّالة لممارسة تلك المناهج تشكل أهم عائق أمام تنفيذ المناهج الجديدة و الّتي يصفها البعض بأنها تغريب للمدرسة الجزائرية هذا من ناحية و من ناحية

أخرى يرون أنّ تلك المناهج تستدعي لتنفيذها تجهيزات و وسائل تكنولوجية حديثة كقاعات للأنترنت و هذا ما لم تستطع أن توفره الدّولة الجزائرية في جميع مؤسساتها.

الـخـاتـمـة

الخاتمة:

بعد التنظير و التطبيق في هذه الدّراسة توصلنا إلى جملة من النتائج هي بمابثة إجابة عن مثيرات استفهامية مطروحة في بداية الدّراسة:

– من الناحية النظرية :

1- إن استخدام التصميم التعليمي أدّى إلى هندسة عملية التعليم بجعلها عملية منظمة مبنية على أسس و خطوات تضمن تحقيق الأهداف المرجوة و تجويد العملية التّعليمية التعلميّة.

2 -بعد تناول مختلف المفاهيم النظرية الخاصة بالتّعليم الفعّال تبين لنا أنّ التعليم الفعّال يستلزم وجود عناصر متكاملة فيما بينها :

- وجود تصميم تعليمي فعال.

- وجود معلم ذي كفاية جيدة.

3-من خلال عرضنا لعدة نماذج أجنبية و عربية لاحظنا أنها اشتركت في عدة إجراءات و خطوات منها (اختيار الاستراتيجيات و الوسائل التعليمية المناسبة).

4- الطرائق التعليمية النشطة جزء لا يتجزأ من عملية تحقيق تعليم فعّال.

5- لقد جعلت الإصلاحات التربوية الجديدة من المُتَعَلِمْ محورا للعملية التعليمية و هذا من خلال التركيز على تنمية قدراته المعرفية و تنمية جوانب شخصيته بصفة عامة منها السيكولوجية و الاجتماعية و حتى الوطنية و الدينية و الثقافية. إلا أن هذا لن يتأتى لواضعي أهداف هذا الإصلاح إلا إذا تم توفير و تهيئة جل الظروف حتى لانقول كل الظروف لإنجاح هذا الإصلاح و من أهم هذه العوامل نذكر المعلّم باعتباره محور مهم هو الأخر في العملية التعليمية.

6 - بعد تحليل عملية الاستبيان الموجه للمعلمين و الذي كان مقسمًا على شكل محاور تماشيا مع الفرضيات المقترحة و التي كانت تدور حول المقومات و العوامل و العوائق المرتبطة بتطبيق التّعليم الفعّال في المدرسة الجزائرية توجز الباحثة مايلي :

الخاتمة:

- ✓ اهتمت المناهج التعليمية الجزائرية بتحسين و تجويد التعليم و ذلك من خلال اعتمادها على أسس و مرجعيات التعليم الفعال.
- ✓ إن المعلم الجزائري عموما على اطلاع بآليات التعليم الفعّال إلّا أنّه يجد صعوبة في تطبيقها.
- ✓ تعد شخصية المعلّم و أساليبه التّعليمية من بين أهم المقومات التي لها أثر إيجابي في تفعيل العملية التّعليمية.
- ✓ تساهم استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم بشكل كبير في تحقيق تعليم فعّال.
- ✓ إن استخدام طرائق فعالّة في التّدريس يزيد من فعالية العمليّة التّواصلية بين المعلّم و المتعلم و بين المتعلمين فيما بينهم.
- ✓ التنويع في استخدام الوسائل التّعليمية يزيد حتمًا من فعالية العمليّة التّعليمية التعلميّة.
- ✓ لا تتحقق أحيانا أهداف العملية التعليمية التّعلمية بسبب ضعف الدّافعية لدى المتعلم.

– إنّ الاكتظاظ داخل القسم يعد أهم عامل من عوامل المحيط التي تشكل عائقا كبيرا أمام تحقيق تعليم فعّال في المدرسة الجزائرية.

– لا يزال هنالك غموض حول مناهج الجيل الثاني و المقاربة بالكفاءات خاصة من ناحية تطبيقها حيث يشتكي العديد من المعلمين صعوبة في ممارسة مضامين تلك المناهج.

و على ضوء النّتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدّراسة ارتأت الباحثة تقديم بعض التّوصيات موجّهة للمعلّم كونه المحرّك الأساس في تفعيل العمليّة التّعليمية التّعلمية:

1- أن يخضع لتكوين نفسي بيداغوجي (دورات تكوينيّة، تكوين ذاتي).

2 – أن ينوّع في الطّرائق و الأساليب التّعليمية من خلال البحث المستمر و الاطّلاع على المستجدّات التّربوية.

3 – جعل المتّعلم عنصرا فاعلا بمشاركته في الوّضعية التّعليمية.

4- الاهتمام بالجانب النّفسي و الاجتماعي للمتّعلم.

5- استخدام أساليب نشطة ممتعة و لكلّ المواد الدّراسية.

6- أن يهتم أكثر بنشاط التّعبير الكتابي و ينوع في أساليبه. التعويضي، البنائي، التطويري.

7- أن يخصص حصة لمعالجة نقائص التّعبير الكتابي.

8- أن يربط رسالته النبيلة بقدرته على تنمية التعلم الذاتي لدى المتعلم و تطوير مهارات التفكير البناء و الناقد لديه .

9- على المعلم أن يكون قادرا على استغلال وسائل الاتصال و البحث الحديثة للحصول على الجديد في ميدان تخصصه.

10- أن يكون التّكوين الّذي يتلقاه المعلّم له صلة بميدانه الواقعي .

11- و في الأخير نقترح على الباحثين و الفعالين في هذا الحقل التّربوي التعليمي أن يقوموا بإجراء دراسات مشابهة لهذه الدّراسة على مراحل دراسية أخرى كالمرحلة المتوسطة أو الثانوية أو الجامعية.

12- لابد من تبني وسائل و طرق تعليمية لتدريس اللّغة العربية بشكل مغاير لما اعتاد عليه التلاميذ و المعلمون، و متطورة بشكل يكفل رفع مستوى فاعلية تعلّمها.

13- استخدام الحاسب الآلي في تعليم اللغة العربية لما له من أهمية تجعله أكثر جاذبية و تشويقا للطلاب.

14-كما نلتمس من الوزارة الوصية (وزارة التربية الوطنية الجزائرية) أن تعيد النظر فيما يخص تكوين الأساتذة و حثهم على التنويع في استخدام الطرائق النّشطة في الغرفة الصفية بالإضافة إلى توفير الظروف الملائمة من وسائل بيداغوجية مساعدة على تطبيق التعليم الفعّال.

15- أن يكون التّكوين الّذي يتلقاه المعلّم له صلة بميدانه الواقعي .

16- لزوم اعتماد سياسة براغماتية في تسيير التعليم.

17- مشروع المؤسسة .

18-مكافأة لائقة بمكانة المعلم وخطورة مهمته.

و أخيرا بعد أن تقدمنا باليسير في هذا المجال الواسع آملين أن ينال القبول و يلقى الاستحسان و صلّ اللّهم و سلم على سيدنا و حبيبنا محمد و على آله و صحبه الركع السجود، و التابعين و من تبعهم من المؤمنين.

نتمنى أن يستفيد من هذه الدراسة كل من اطلع عليها، و أن يُثريّها كل باحث متعطش للمعرفة، ليكسب جزاء ذلك بإذن الله، و نسأل الله أن يجعلها خالصة لوجهه، سالمة من الأغراض و الأهواء، نافعة لنا و لإخواننا المسلمين إنه سميع مجيب.

و الحمد لله أولا وآخرا.

مكتبة البحث

قائمة المصادر و المراجع.

قائمة المصادر و المراجع:

- **القرآن الكريم برواية ورش.**
- **الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي .**

– المراجع العربية :

1– أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية العدد، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2014م

2– أحمد جميل عايش، إدارة المدرسة نظرياتها و تطبيقاتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأدرن، 2009م.

3– أحمد عيسى داوود، أصول التدريس النظري و العملي، دار يافا العلمية للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014م.

4– الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014 م.

5– أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل، أساليب التعليم و التعلم النشط، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ط1، دسوق، 2012م.

6–أفنان نظيرة دروزة، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000م.

6– أيفون تيران، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة، دار القصبة للنشر،الجزائر،2007م.

7– إيمان عباس خفاف، الذكاءات المتعددة –برنامج تطبيقي– دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1،عمان، الأردن، 2011م.

8– إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، مكتبة الرشد للنشر و التوزيع، ط1، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2014م.

9- بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

10- بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني من النظري إلى التطبيق أليات التنفيذ و طرق التقويم، دار الكفاية للنشر و التوزيع،2017م.

11- بولفجة غياث، التربية و متطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

12- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002م.

13- جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس و التعلم، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 1999.

14- جودت أحمد سعادة و آخرون، التعلم التعاوني، دار وائل للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008م.

15- حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م.

16- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور البنائية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003م.

17- حسن حيال محسين الساعدي، المعلم الفعال و استراتيجيات و نماذج تدريسية، مكتب الشروق للنشر و التوزيع، بغداد، 2020م

18- حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2000.

19- حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية للنشر و التوزيع، ط3، القاهرة، 1998م.

20–حسن محمد الطوبجي، وسائل الإتصال و التكنولوجيا في التعلم، دار العلم للنشر و التوزيع، ط14، الكويت، دبي، دت.

21–حسني عبد الباري، اتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتين الإعدادية و الثانوية، مركز الاسكندرية للنشر، ط1، مصر، 2005م.

22–حمدي شاكر محمود، التقويم التّربوي للمعلمين و المعلمات، دار الأندلس للنشر و التوزيع، ط1، حائل، المملكة العربية السعودية، 2004م.

23–خليل إبراهيم شبر و آخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1،عمان، 2014.

24–خليل عبد الفتاح حماد و آخرون، أساسيات في العلوم التربوية ،مكتبة سمير منصور للنشر و التوزيع، ط2، غزة، 2014م

25–خير سليمان شواهين التعليم المتمايز و تصميم المناهج الدراسية، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط1، إربد، الأردن، 2014م

26–دروزة أفنان: إجراءات في تصميم المناهج، مركز التوثيق و الأبحاث، ط1، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين المحتلة، 1995.

27–ذوقان عبيدات سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن 21، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، دبي، 2016م.

28–رجاء أبو محمود علام، التعلم أسسه و تطبيقاته، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2004م.

29–ردينة عثمان يوسف و آخرون، طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005م.

30–رشدي لبيب و آخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 1983م.

31–رشراش أنس و آخرون، طرائق النشاط في التعلم و التقويم التربوي، دار النهضة العربية، ط1، لبنان، بيروت، 2007م.

32–رشيدي أحمد طعيمة و آخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد الأسس و التطبيقات، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2006م،

33–زيد الشمري، استراتيجيات التدريس المثبتة علميا و ذات حجم تأثير في جميع المستويات، مكتبة زمزم الإسلامية، ط1، الكويت، 2019م.

34–زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011م.

35–زيد منير سلمان (عبودي)، الاتجاهات الحديثة في التعليم و التعلم الفعال، دار الراية، للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008م.

36–زيد منير عبودي، التفكير الفعال، دار البداية للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2008م.

37–سرايا عادل: التصميم التعليمي و التعلم ذو المعنى، دار وائل للنشر و التوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2007م

38–سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، ج2، دار البصائر، ط6، الجزائر، 2008م،

39–سعد رياض، البناء النفسي للطفل في البيت و المدرسة، دار الفنار للعلوم و الآداب، ط1، بومرداس، الجزائر، 2014.

40–سعد علي زاير و آخرون، الاتصال و التواصل التعليمي، دار الرضوان للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2020م.

41–سليمان الخضري، سيكولوجية الفروق الفردية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان،2007م.

42–سهام علد المنعم بكري، التعلم النشط، دار الكتب، ط1، القاهرة، 2015

43–السويدان طارق، محمد العدلوني، مبادئ الإبداع، دار قرطبة للنشر و التويع، ط1، 2014م.

44–شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأدن 2007.

45–شحاتة حسن، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع و المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2003م.

46–شمى نادر سعيد، مقدمة في تقنيات التعليم، عمان، دار الفكر، 2008م.

47–صالح محمد علي جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1998م.

48– صديق محمد عفيفي، دليل المعلم في إدارة الفصل – المنظمة العربية لتنمية الإدارية، مصر الجديدة، القاهرة، 2007م.

49–صفوت توفيق هنداوي، استراتيجيات التدريس، جامعة دمنهور، دط، دت.

50–طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد معلم المستقبل، الدار العالمية للنشر و التوزيع، ط1، 2008.

51–طارق علد الرؤوف عامر، ربيع محمد، الصف المتمايز، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن، 2008م.

52–أبو طالب سعيد و آخرون، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية، ط1، لبنان، 2001م.

53–الطاهر زهروني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية، الجزائر، 1994م.

54–طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013م.

55–عاطف الصيفي، المعلم و استراتجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن ،دت.

56–عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية و التوزيع، الطبعة العربية، 2002م،

57–عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعليم و أنماط التعلم، دمنهور، الإسكندرية، 2010م،2011م.

58–عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، و مقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، ردمك، ط1، الرباط، 2015م.

59–عبد الرحمان عدس، يوسف القطامي، علم النفس التّربوي بين النظرية و التطبيق، القاهرة، دار الفكر، 2003م.

60–عبد الرحمن السلام حامل، الكفايات التعليمية في القياس و التقويم، و اكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط2، عمان، 2011م .

61–عبد الطيف بن حسين عبد الفرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، 2005م.

62–عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط 1، دت

63–عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دط، الجزائر،دت.

64–عبد اللطيف بن حسين بن فرج، التدريس الفعال، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

65–عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، عمان، الأردن، 2008م

66–عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحويسنة، استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2016م.

67–عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون، علم النفس التربوي، العبيكان، ط9،المملكة العربية السعودية، دت.

68–عثمان حمود الخضر، الألعاب التربوية، شركة الإبداع الفكري للنشر و التوزيع، الكويت، سبتمبر، 2007م

69–عدنان يوسف العنوم، تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية و تطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط5، عمان، الأردن، 2014م.

70–عزو اسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

71–عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء للنشر و التوزيع، ط1،الإسكندرية، 2014م.

72–عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م لعربية المتحدة، 2016م.

73–علي بن تفي القبطان، حسن بن خميس الخابوري، استراتيجية التعلم باللعب المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، مركز التدريب الريئسي، سلطنة عمان، 2008 م.

74–علي سامي الحلاق، اللغة و التفكير الناقد (أسس و نظريات و استراتيجيات تدريسية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م.

75–علي عبد الظاهر علي، فن التدريس بالقصة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2017م.

76–عماد الزغول، شاكر المحاميد، سيكولوجية التّدريس الصفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007م.

77–عمار بن مزوق العنيبي، بحث عن التقويم المستمر، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2010/07/16م.

78–عمار هلال، أبحاث و دراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، د.م.ج، الجزائر، 1995.

79–عناية حسن القبلي، تدقيق علي ابراهيم دغيم، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، شركة أمان للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2014م.

80–غسان يوسف قطيط، سمير عبد سالم الخرسات، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

81– فراس السيلتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2015م.

82– فرح أسعد، استراتيجيات التعلم النشط، دار ابن نفيس للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن، 2017م.

83– فوزية محمود النجاحي، استراتيجيات حديثة في برنامج تنمية الإبداع لطفل ما قبل المدرسة، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2007م.

84– قاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1991م.

85– أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج 1، ط 1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998م.

86– قاسم قادة، المعالجة التربوية، دراسة نظرية تطبيقية في ظل المقاربة بالكفاءات (التعليم الابتدائي أنموذجا) البيان للطباعة و النشر، ردمك، 2009م

87– كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2003م.

88– كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكري و بحث أمبريقي، عالم الكتب، الإسكندرية، دت.

89– كيف نفهم الجيل الثاني ؟ زينيب بن يونس، ALLRE، ط1،برج الكيفان، الجزائر، 2017م

90– لونسي رابح، تاريخ الجزائر المعاصر 1830-1989-، ج1، دار المعرفة، دط، الجزائر، دت.

91– ماجد الخطايبة، أحمد الطوبسي، عبد الحسين السلطاني، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002م.

92– ماجد أيوب القيسي، المناهج و طرائق، دار أمجد للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2018م.

93– ماجدة مصطفى السيد و آخرون، المناهج و مهارات التدريس، الدار العربية للنشر و التوزيع، دط، القاهرة، 2010م، 2011م.

94– مازن حسام الدين، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر و التطبيق، دار العلم و الإيمان، ط1، دسوق، 2015م.

95– ماهر اسماعيل يوسف، التدريس مبادئه و مهاراته، مكتبة الرشد، ط2، الرياض، 2008م.

96– مجدي عزيز إبراهيم، مهارات التدريس الفعال، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 1997م.

97– محسن علي عطية – المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن ،2013م.

98– محسن علي عطية، التفكير أنواعه، مهاراته و استراتيجياته تعليمه، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، 2015م.

99– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، 2006م.

100– محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، دط، عمان، 2001م.

101– محمد الدريج، التدريس الهادف، ط 1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2004 م.

102– محمد السعود خالد، تكنولوجيا وسائل التعليم و فاعليتها، عمان، مكتبة المجتمع العربي، 2009م.

103– محمد السيد علي، اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2011م.

104– محمد السيد علي، التربية العلمية و تدريس العلوم، ط1، عمان، الأردن، 2003م.

105– محمد آيت موحي، دينامية الجماعة التربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط.1 الدار البيضاء، المغرب، 2005م.

106– محمد بن عبد الله الحميدي و آخرون، التعلم النشط الحقيقة التدريبية الأساسية، وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية، 2007م.

107– محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات،2007م.

108– محمد بوعلاق، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، الرغاية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2014م.

109– محمد صالح الحثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1997م.

110– محمد طاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، الجزائر، 2012م.

111– محمد عبد الحافظ سلامة، تصميم التدريس، دار الخريجي للنشر و التوزيع، الرياض، 2004م

112– محمد عبد الرّحيم عدس، المعلم الفاعل و التدريس الفعال، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الأردن، 2000م.

113– محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق... أساليب... استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م.

114– محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية و ممارسة، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط4،عمان، الأردن، 2008.

115– محمد محمود الحيلة، تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2002م.

116– محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب،استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، عمان، 2012م.

117– محمد مزيان آخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، باتنة، الجزائر، 1994م.

118– محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، تاكسي دوم، الدويرة، الجزائر العاصمة، 2014م.

119– محمود غباين، استراتيجيات حديثة في تعليم و تعلم التفكير، الاستقصاء، العصف الذهني، تريزtriz، إثراء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008م.

120– محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

121– مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ط1، العامرية، الإسكندرية، 2008.

122– مسلم شرح النووي، إعداد رياض عبد الله عبد الهادي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1416هـ، ج4.

123– مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، دار غيداء للنشر و التوزيع، دط، عمان، 2008.

124– مصطفى نمر دعمس، إعداد وتأهيل المعلم، دار الثقافة، دط، عمان، الأردن، 2009.

125- مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحلبي، التربية الميدانية، و أساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، الرياض، 1989م.

126- مؤيد خالد الأنصاري، الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات، منشورات دار لوتس للنشر الحر، دط، الاسكندرية، 2018.

127- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ط1، دسوق، 2012م.

128- وفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002م.

129- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط2، عمان، الأدرن، 2005م.

130- وليد السيد خليفة، سربناس ربيع وهدان، التعلم النشط لدى المعاقين سمعيا في ضوء علم النفس المعرفي (المفاهيم – النظريات – البرامج)دار الوفاء للنشر و التوزيع، ط1، الاسكندرية، 2014م.

131- وليم عبيد، استراتيجيات حديثة في تعليم و التعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1،عمان، الأردن، 2009م.

132- ياسر فتحي الهنداوي، إدارة المدرسة و إدارة الفصل: أصول نظرية و قضايا معاصرة، ط1، القاهرة، دت.

133- يوسف المارون، طرائق التعلم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية و تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، 2008م.

134- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعليم دار المسيرة للنشر و التوزيع، دط، عمان 2012م.

135– يوسف قطامي، نظريات التعلم و التعليم، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2005.

136– يونس فتحي و آخرون، المناهج –الأسس – المكونات – التنظيمات – التطوير، دار الفكر للطباعة و النشر، ط1، عمان، الأردن، 2004م.

– المراجع الأجنبية:

137- Ouardia Ait Amar Meziane, de la pédagogie par objectifs a l'approche par compétences(migration de la compétence), synergies chine, n9, 2014.

138- Belleau, Jacques, les intelligence multiples (fascicule de leleve). Québec, sephembre éditeure. 2003.

139- Bouallag Mohamed, de l'approche par les objectifs a l'approche par les compétences, revue compus, n03.

140- Claude Bordeleau et linda Morency:l'Art D'Enseigner Principe, Connseils et pratiques pédagogiques,Gaéten, Montréal,1999.

141- clermont Gauthier Et Maurice Tardif, la pidagogie thérirs rt pratiques de l'Antiquité à nos jours ,G.MORIN.1996.

142- Devechi Gerad,carmona. Magmalaldi nicol faire de veretaleles situation problemes, Hachette Education probleme, Hachette Education, paris.

143- George Brown& Madeleine Atkins, Effective Teaching in Higher Education,Routledge taylor franci Group, london and New york, 2009.

144- Georgette Goupil et Guy lusignana, Apprentissage et Ensentissage et Enseignement en Milieu scolaire.

145- GILLET Pierre, CEPEC, construire la formation, 3ème édition, ESF éditeur, Paris, 1994.

146- Guy le boterf, l'ingénierie et l'évaluation des compétences, Paris. 1998.

147- Jean-Marie,la réciprocité-édacative-pédagogie aujourd'hui Paris-1998.p1 PDF.

148- Look,Chris Kyriacou, Effective Teaching in Schools Theory and Practice, Nelson Thornes, Third Edition, United Kingdom,2009.

149- Philippe Carré et pierre Caspar traité des science et des techniques de la formation, dunos, 2011.

150- Raymond P. Perry and, John C. Smart, EFFECTIVE TEACHING IN HIGHER EDUCATION: Research and Practice, Education Research andDevelopment, University of Manitoba,New york,1997.

151- teaching and learning in competency-based education, the fifth international conferenceon- learning, 22-33 september,belgrade, serbia, 2014, ean xavier Roegies,J Marie De kelete.

152- Xavier Rogiers. Quelles réformes pédagogiques pour l'enseinement supérieur placer l'efficacité au service de l'humanisme, Bruxelles, 2012.

– كتب مترجمة :

153– جيزلي مارتن و آخرون، تطوير الأساليب التدريسية يحسن طرق تعلم الطلاب، تر: أحمد بن سعد آل مفرح، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2010م.

154– فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2004م.

155– روبرت جانيه، أصول تكنولوجيا التعليم، تر: محمد بن سليمان بن حمود المشيقع و آخرون، النشر العالمي و المطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، 2000م.

156– جوزيف نيومان، الحاسب الإلكتروني وكيف يغير حياتنا، تر: زغول فهمي، دار المعارف، دط، القاهرة، دت.

– المعاجم :

157– إبراهيم أنيس و آخرون، المعجم الوسيط، ج 2، 2003م.

158– عبد اللطيف الفارابي و آخرون، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية 1، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994م.

159– الرازي، عبد القادر: مختار الصحاح،ج1، (بيروت: مكتبة لبنان،)د ت.

160– ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5، دط، دار الجيل، بيروت، د ت.

– المعاجم بالأجنبية:

161- Paul Robert.Le petit Robert, grand format 7rue,Paris. 1996.

– المقالات:

162– عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعليم و أنماط التعلم، دمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010م، 2011م.

163– عبد الله الفلقاوي، نموذج آشير لتصميم التعليم، مقال إلكتروني، جامعة الكويت، 17 سبتمبر 2014م.

الرسائل الأكاديمية :

164– المعايير التربوية لبناء موقع تعليمي على شبكة الانترنت، نشوى رفعت، 2011 متوفر على العنوان التالي:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=218&sessionID=23

165– مقال وفاء صلاح الدين الدسوقي، أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesing و مهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم ألكتروني، العدد 78، أكتوبر 2017، دراسات عربية في التربية و علم النفس.

166– منال عبد الجبار السّماك، بشار عز الدين السّماك، فاعلية استراتيجيات القبعات الست six Hats في تحسن جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في التعلم العالي، دراسة استطلاعية لآراء

عينة من تدريسي – جامعة الموصل- مجلة أبحاث التربية الأساسية – المجلد 11، العدد1، 2011م.

الرسائل الأكاديمية :

167– لما محمد أبابطين، أثر الاتجاهات الفلسفية و النظرية في التصميم التعليمي، رسالة ماجستير، قسم تقنيات التعليم سعود، كلية التربية، المستوى الرابع، 2014م

168– مها سلامة نصر، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، رسالة ماجيستير، الجامعة الإسلامية – غزة، 2014م.

– الوثائق الرسمية:

169– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006.

170– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، المرجعية العامة للمناهج، مارس، 2009.

171– القانون المدرسي الجزائري، الباب الأول، الفصل الأول، دار بلقيس للنشر و التوزيع، دار البيضاء، الجزائر، ردمك، 2016.

172– المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، تقييم المناهج، 1999.

173– اللجنة الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية، 2005م.

174– سند تكويني، وحدة النظام التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2005.

175– اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م.

176– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج الجيل الأول، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

كلّية الآداب و اللغات

قسم اللّغة و الأدب العربي.

❋ استمـــارة ❋

موجهة إلى السادة أساتذة التعليم الابتدائي.

أخي الأستاذ ، أختي الأستاذة ، في إطار تحضيرنا لرسالة شهادة الدكتوراه وضعنا استبيانا لمعرفة مدى تطبيق آليات التّعليم الفعال في المدرسة الجزائرية.

فالرجاء قراءة كل فقرة من الفقرات و وضع إشارة (X) في الخانة المناسبة ، أي مع الإجابة التي تنطبق عليك أكثر. كما أن معلوماتك أخي الأستاذ و أختي الأستاذة ستستعمل لغرض البحث العلمي فقط.

لكم منا الشكر على مساهمتكم، مع أخلص التحيات و التقدير.

البيانات الشخصية:

ذكر: ☐ أنثى: ☐

المؤهل العلمي :

بكالوريا: ☐ ليسانس: ☐ ماستر: ☐

معهد التكوين: .....

سنوات العمل:

أقل من 5 سنوات: ☐ من 5 إلى 10 سنوات: ☐ أكثر من 10 سنوات: ☐

المناهج الأكثر فعالية :

- الجيل الأول ☐
- الجيل الثاني ☐

2- حسب رأيك مناهج الجيل الثاني :

- تفوق القدرات الاستيعاب لدى المتعلمين. ☐
- تتماشى مع التطورات التكنلوجية التي يشهدها العالم. ☐
- تراعي قدرات الاستيعاب لدى المتعلمين. ☐
- تحتاج وسائل بيداغوجية غير متوفرة لدينا أو ناقصة. ☐
- تجعل المتعلم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي. ☐

3- ما هي المعايير التي تعتدمها لاختيار طريقة التدريس المناسبة:

- ميول المتعلم و رغباته. ☐
- حجم المادة الدراسية ☐
- الأهداف التعليمية المراد تحقيقها. ☐
- خصائص نمو المتعلمين النفسية و العقلية. ☐
- نظريات التعلم و قوانينه. ☐
- ميولك و ما يناسبك. ☐
- تكتفي بالطرق التقليدية. ☐

4- الطريقة التي تستخدمها كثيرا لتدريس اللغة العربية:

- الحوار والمناقشة. ☐
- الإلقاء. ☐
- التعليم التعاوني. ☐
- المشروع. ☐
- التعلم باللعب ☐
- التعلم بالحاسوب ☐
- العصف الذهني ☐
- القبعات الست. ☐

5- الوسائل التعليمية التي تستخدمها في ميدان فهم المنطوق:

- الكتاب المدرسي ☐
- صوت المعلم فقط ☐
- اللوحات المصورة. ☐
- تسجيل صوتي ☐
- تسجيل صوتي مرئي ☐
- أجمع بين عدة وسائل. ☐

6-يوضح الوسائل التي تستخدمها في ميدان فهم المكتوب:

- السبورة ☐
- قراءات خارجية متعلقة بالمادة الدراسية (صحف و مجالات). ☐
- -الكتاب المدرسي المقرر. ☐
- الخرائط الذهنية. ☐
- اللوحة. ☐

7- الوسائل التعليمية التي تستخدمها في ميدان التعبير الكتابي:

- السبورة ☐
- دفتر الأنشطة ☐
- قصاصات مطبوعة ☐
- اللوحات المصورة. ☐
- وسائل أخرى. ☐

8- الأساليب التي تستخدمها في التعبير الكتابي :

- الأسلوب التقليدي (تحرير فقرة) ☐
- الأسلوب التركيبي. ☐
- الأسلوب التعويضي ☐
- الأسلوب البنائي ☐

- الأسلوب التطويري (الإثرائي) ☐

9- المهارة التي تؤثر إيجابا في تحقيق تعلم فعال:

- التخطيط ☐
- إثارة الدافعية ☐
- التعزيز. ☐
- تنويع الأساليب. ☐
- التقويم. ☐

مهارات أخرى.

10- الأساليب التي تستخدمها لإثارة دافعية المتعلمين :

- خلق جو تفائلي عند الشروع في الدرس. ☐
- إثارة حب الاستطلاع من خلال عرض وسيلة تعليمية جديدة ☐
- طرح سؤال يثير التفكير. ☐
- التأكيد على أهمية موضوع الدرس في الحياة اليومية للمتعلمين. ☐
- وضع المتعلمين في مواقف تشعرهم بقدرتهم على النجاح. ☐
- ربط المواقف التعليمية مع حاجات المتعلمين. ☐
- توفير موقف تعليمي يثير التحدي بين المتعلمين. ☐

11- الأساليب التي تستخدمها لتنويع المثيرات:

- الإيماءات. ☐
- التحرك في غرفة الصف. ☐
- استخدام تعبيرات لفظية مع تغيير نبرة الصوت. ☐
- تنويع الحواس. ☐
- الخروج عن المألوف بتنويع الوسائل التعليمية. ☐

12- العامل الذي ترى بأنه يخدم فعالية التعزيز:

- فورية التعزيز ☐
- ثبات التعزيز. ☐
- -كمية التعزيز. ☐
- درجة تميز السلوك. ☐
- تنويع المعززات. ☐
- مستوى الحرمان بعد الإشباع. ☐

13- أساليب الإدارة الصفية التي ترى بأنها فعالة :

- تطبيق الأنظمة الصفية المتعلقة بغرفة الصف مثل (المتباعة اليومية لدفتر الغيابات) ☐
- تشجيع المتعلمين على المحافظة على النظام الداخلي. ☐
- التسيير المنظم للوقت و السلوكات المتعلم. ☐

- تشجيع التفاعل المتبادل بين المعلم و المتعلمين و بين المتعلمين أنفسهم. ☐
- السماح بحرية الراي و التعبير عنه بطريقة ديمقراطية. ☐
- إشراك المتعلمين في تحمل المسؤوليات القيادية. ☐
- توفير عامل الأمن و الطمأنينية للمتعلمين. ☐

14- العوامل التي ترى بأنها تخدم التواصل الفعال بين المعلم و المتعلمين:

-كفاية المعلم و تكوينه. ☐
- شخصية المعلم. ☐
- مدى وعي المعلم بالظروف الاجتماعية و النفسية للمتعلمين. ☐
- طبيعة المادة الدراسية. ☐
- استراتيجيات المعلم أثناء تنفيذ الدرس. ☐
- رغبة المتعلمين في التعلم. ☐

15- الطرق التي ترى بأنها فعالة أثناء التقويم :

- التركيز على نوعية و فعالية الاختبارات الفصلية. ☐
- الاهتمام و التنويع في الواجبات المنزلية ☐
- التسميع الشفوي لبعض المواد. ☐
- مراقبة أداء و سلوك المتعلمين. ☐

16- المعوقات التي ترى بأنها تمنعك من تطبيق التعلم الفعال داخل غرفة الصف:

- ضيق الوقت المخصص للتطبيق و الحاجة إلى وقت للتخطيط و الإعداد ☐
- كثرة عدد التلاميذ. ☐
- نقص المصادر والوسائل. ☐
- كثرة المواد الدراسية. ☐

17- المعوقات التي ترى بانها ترتبط بالمعلم وتمنعه من تطبيق المقاربة بالكفاءات:

- التعود على الأساليب التقليدية في التعليم و عدم الرغبة في التغيير لأن في ذلك راحة. ☐
- نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعليم في إطار التعلم الفعال ☐
- التخوف من فقدان السيطرة على الصف ☐
- نقص التشجيع من الإدارة على تطبيق أفكار علمية جديدة ☐
- عدم استيعاب المضامين التي جاءت بها المناهج الجديدة ☐
- نقص التكوين ☐
- لا توجد معوقات. ☐

18- الصعوبات التي ترى بأنها تحول دون تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة في الطور الابتدائي:

- الصعوبة في استخدام المؤشرات لتقييم الوضعيات الإدماجية التقويمية. ☐
- الصعوبة في الاعتماد على الملاحظة عند تقويم المتعلمين بصورة مستمرة. ☐

- صعوبة استخدام وضعيات إدماجية تقويمية مكيفية مع اهتمامات المتعلمين. ☐

19- فئات المتعلمين التي تخصص لها نشاطا للمعالجة :

- كل المتعلمين ☐

- المتعلمون الذين يعانون من صعوبات. ☐

20- الأسباب التي ترى أنها ترجع وراء عدم اهتمام المتعلم بالدراسة :

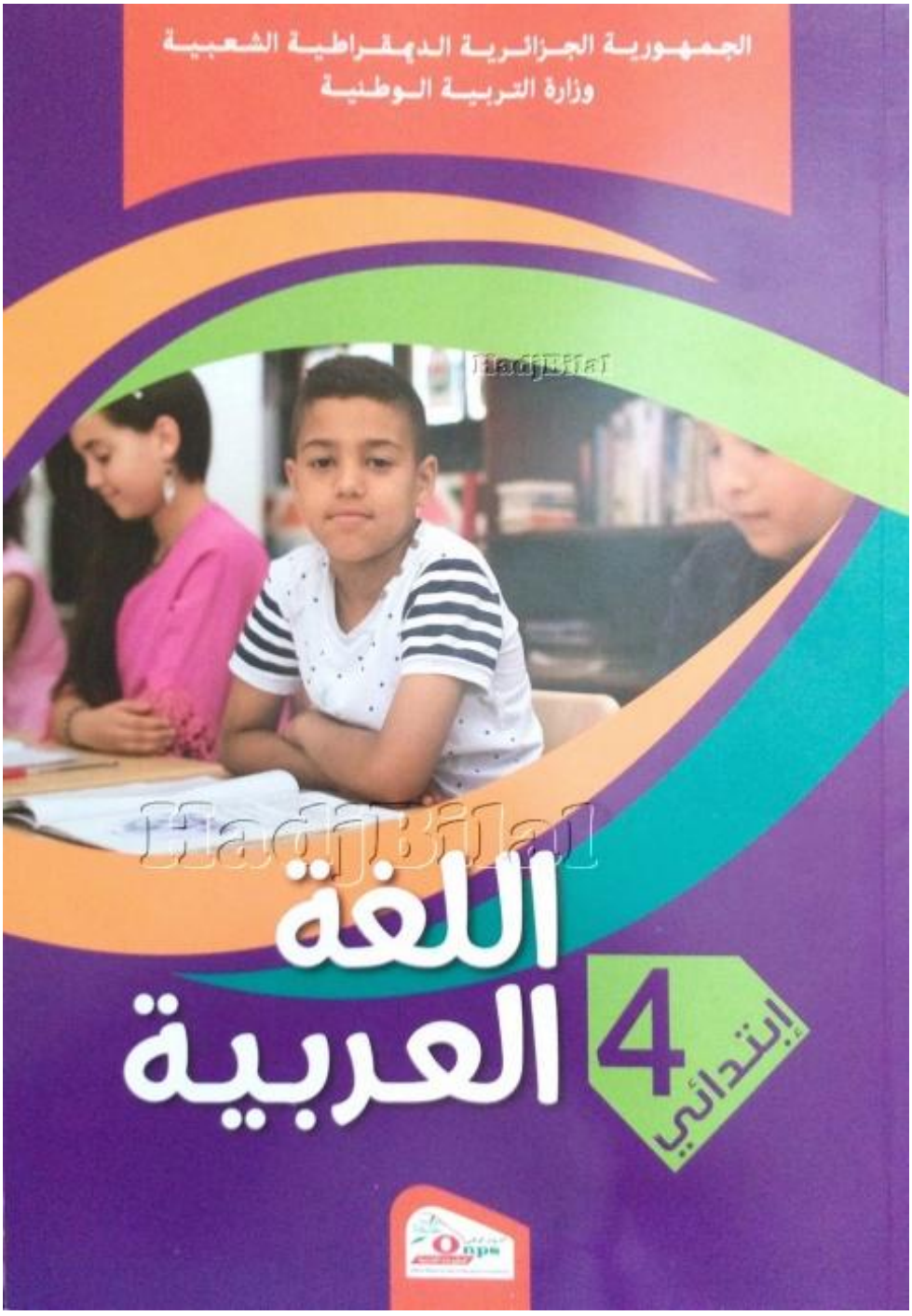
- طريقة المعلم في عرض المادة التعليمية. ☐

- ظروف المتعلم (الشخصية و الاجتماعية) ☐

- المنهاج التعليمي (يفوق قدرات الاستيعاب لدى المتعلمين). ☐

- عدم الرغبة في التعلم. ☐

الرقم	الفقرات	نعم	لا	أحيانا
01	تجد صعوبة في التعامل في التعامل مع مناهج الجيل الثاني.			
02	ترى أن إصلاحات الجيل الثاني تغريب للمدرسة الجزائرية.			
03	ترى بأن الإصلاحات التي قدمت من سنة 2003م إلى يومنا هذا لم يواكبها التكوين المنفذ لهذه الاستراتيجيات الجديدة.			
04	تؤثر علاقتك مع مديرك في نقص رغبتك أساليب تعليمية جديدة.			
05	لديك تواصل مع أولياء المتعلمين.			
06	استفدت من خبرات زملائك.			
07	يلعب الأولياء دورا في نجاح المعالجة.			
08	تتبع طريقة البطاقات الملونة في حصة المعالجة.			
09	تخصص حصة لمعالجة نقائص التعبير الكتابي.			
10	يسمح لك الوقت المخصص للحصة التعليمية بإجراء تقويم تشخيصي.			
11	يسمح لك عدد التلاميذ بمراقبة أخطاء كل متعلم.			
12	قدمت لك الندوات التربوية توجيهات دقيقة عن عملية التقويم.			


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
4 ابتدائي

التآجماعت

اعتلى الشّيخ «مُحَمَّد» مكانًا في ساحة المَسْجِد متوسّطًا «تاجماعت الخير» و الجميعُ يتطلّعون إلى ذلك الوجه الّذي ارتسمت عليه علاماتُ الزّراية والذّكاء ودلائلُ العالِميّة، رغم الآلام و السّنين. و على غير عادته كانت نظراتُه تُشِعُّ بالغضب و الحدّة، وانتفض الرّجلُ الّذي ناهز السّتّين واقفًا بقامته الطّويلة، وجسمه النّحيف، وتكلّم العاقلُ الأكبر «لميين تاجماعت» مخاطبًا «أرزقي» والحضورُ يترقّبون ويتلهّفون لسماع كلماته. عجبًا و أنّى سبيلُ أعمالنا و عُقلائنا ، كيف نريدُ أنْ نتملّص في كلّ مرّة من المساهمة في «التوبزة» الّذي يُشكّلُ نواةَ أعمالنا و الّذي بفضله تجاوزنا كلّ العوائق وجسّدنا مشاريعنا المُشتركة الّتي كنتَ أوّلَ من انتفع بها !!

و بصوت حانق لا يكادُ يُسمَعُ ردّ أرزقي «إنّ ظروفي العائليّة لا تسمح، لقد شاركتُ في شهر رمضان الفارط لتوفير الطّعام لعابري السّبيل، و بعدها لكسوة الفقراء في العيد.... و هذا كثيرٌ عليّ. فقاطعهُ «لوكيل تاجماعت» أنتَ لم تدفع دينارًا واحدًا و سيحلّ المحاسبة هاهنا.... أحدٌ منّ دفع عن العائلة ؟.

نظر الشّيخ محمد إلى أرزقي و قال له مُعاتبًا : إنّ بيت حميد اخترق عن آخره.... وهو و عائلته لا سقف يأويهم، كيف تحلو لك الشكينة إلى بيتك و أهلك، وجارك فراشُه الأرض و غطاؤه السّماء! تدخّل «الطّاهر» ممثّل الحيّ لتهدئة الوضع: سيشارك أرزقي في إعادة بناء منزل حميد ، فهو بنّاءٌ ماهر، أتعهّدُ بذلك.

«إنّه أحرّ إنذار لك يا أرزقي» أضاف «محمد» و كُلّه هيبةٌ و وقارٌ و إلاّ ستُطبّقُ عليك قوانينُ "تاجماعت". ستدفع غرامةً ماليّةً وتُحرَمُ من خدمات "التوبزة" و تُفرضُ العُزلةُ عليك. طأطأ أرزقي رأسَهُ و هو يعلمُ أنّ «لميين تاجماعت» لا يُخلفُ وعدًا إذا وعد

أقرأ وأفهم

رصيدي الجديد

تاجماعت:	جمعيّةٌ تعمل لخير المجتمع
الطّامن:	ممثّل الحيّ
التّوبزة:	التّعاون
لميين تاجماعت:	رئيسُ مجلس القرية
لوكيل:	المسؤول المالي

• ابحثْ عن معاني هذه العبارات في النّص

- تنهزبُ و تتملّص - تفاهلمك
- لا مأوى له يحتمي فيه.

• كم شخصيّة ذُكرت في النّص؟ من هي الشّخصيّة الرّئيسيّة؟
• ما اسمُ الجمعيّة الّتي تعملُ لصالح السّكان؟
• من يكونُ الشّيخ محمد ؟ صفه. • الشّيخ محمد كان غاضبًا، استخرج ما يدلّ على ذلك في النّص
• من تسبّب في غضب الشّيخ محمد؟ • ما هي المصيبةُ الّتي حلّت بحميد؟
• ما هي الحجّة الّتي قدّمها أرزقي لتبرير موقفه ؟
• ما هي «التوبزة» ؟ من انتفع بمشاريعها ؟

- ما هو جزاء من يتملّصُ من المشاركة في التوبزة؟ ما رأيك في ذلك؟
- هل تنظر سكان القرية مساعداتٍ و إعاناتٍ خارجيّة للتكفّل بمشاكلهم و حلّها ؟ علّل ذلك
- كيف حلّلت «التاجماعت» قول الرّسول صلّى الله عليه و سلّم : «المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشدّ بعضه بعضا»؟

أثري لغتي

• القل ثم الغز: حدّد الكلمتين المتكاملتين: مجموعة من / قبلة من / جماعة من / كمية من / كوكبة من / جمهرة من - النّاس / الفرسان / الأحجار الكريمة / المتفرجين / السّكر / الحليب /

• إليك مشتقات على وزن : المشترك / المشتركة / المشتركان / المشتركات / مشترك للأفعال التالية: اختوم - ساعد - عاون - عمل.

المقطع 3

الأمير عبد القادر

في سَهْلِ "غريس" قريبًا من مُعسكر، وفي مكانٍ يُعرَفُ بِقَصْبَةِ وادِ الحَمام، وُلِدَ الأميرُ عبدُ القادرِ بنُ مُحيي الدّينِ في أسرةٍ من الأشرافِ، وعاشَ بينَ طلبِ العِلمِ وتعلُّمِ الفُرسانِ الشاقّةِ، وممارسةِ مُختلفِ أنواعِ الرياضةِ، حتّى تفوّقَ في الدّراسةِ وفي الفنِّ العسكريِّ، فصارَ عبدُ القادرِ معروفًا إذ ذاكَ كفارسٍ هُمامٍ، شديدِ البأسِ. وحتّى عندما أصبحَ أميرًا على الدّولةِ ظلَّ يمكثُ ساعاتٍ طِوالًا مُمتطيًا جوادَهُ، يخوضُ المعاركَ بنفسِهِ ويتحدّى الصّدائعَ والرّصاصَ مثلَ أيِّ فارسٍ من فرسانِهِ، وكانَ لباسُهُ لا يختلفُ عنْ لباسِ أبسطِ النّاسِ: قميصٌ من القُطنِ عليهِ صدارٌ من الصّوفِ، وشاشٌ من الصّوفِ الرّقيقِ الأبيضِ، وأحيانًا كانَ يلبسُ برنوسًا أحمرَ، يرتدي دائمًا اللّونَ القوميَّ الذي يُبرزُ أناقتَهُ، فلقدْ كانَ الأميرُ مرموقَ القامةِ، قويًّا، مفتولَ العضلاتِ، أبيضَ البشرةِ، عريضَ الجبينِ، أهدابُهُ سوداءُ دقيقةٌ على عينينِ خطّاوتينِ، أقنى الأنفِ، رقيقَ الشّفتينِ، أسودَ الشّعرِ، كثيفَ اللّحيةِ.

عندما تنظرُ إليهِ ترى وجهًا مُعبّرًا، فيهِ مزيجٌ من القوّةِ والسّكينةِ والصّفاءِ.

إنّ الإرادةَ والصّمودَ، والسّنواتِ التّسعَ عشرةَ من الكفاحِ على أرضِ الوطنِ منحتْ الأميرَ مكانةً مرموقةً خالدةً في بلادِنا.

محفوظ قداش
عن كتاب (الأمير عبد القادر)

أقرأ وأتعلم

رصيدي الجديد

مكانة مرموقة	مكانة عالية ومحترمة.
مربوع القامة	متوسط القامة.
اللباس القومي	اللباس الوطني.
همام	- شجاع ومقدام.
أقنى الأنف	- أنفه فيه ارتفاع.

- ابحثْ عنْ معاني هذه العباراتِ في النّصِّ:
  - الطُّمأنينةُ والهُدوءُ - حَسَنُ المَظهرِ والهندامِ.
  - التّحمُّلُ ومُواجهةُ الصّعابِ - يبقى.

- ما هو الاسمُ الكاملُ للأميرِ عبدِ القادرِ؟

- أينَ وُلِدَ الأميرُ عبدُ القادرِ؟ • ماذا تعلّمَ الأميرُ عبدُ القادرِ في صباهُ؟
- صِفِ الشّكلَ الخارجيَّ للأميرِ عبدِ القادرِ.
- استخرجْ أربعَ صفاتٍ معنويّةٍ من النّصِّ اتّصفَ بها الأميرُ عبدُ القادرِ.
- (كانَ لباسُهُ لا يختلفُ عنْ لباسِ أبسطِ النّاسِ). عمَّ تدلُّ هذهِ العبارةُ؟
- لماذا خلّدَ التّاريخُ شخصيّةَ الأميرِ عبدِ القادرِ؟

- لُفّقتْ هذهِ الكلماتُ على ضريحِ الأميرِ عبدِ القادرِ:

(لوْ جمعتْ فرنسا سائرَ أموالِها ثمّ خيّرتني بينَ أخذِها وأكونَ عبدًا، وبينَ أنْ أكونَ حُرًّا فقيرًا وبعدَما، لاخترتُ أنْ أكونَ حُرًّا فقيرًا ...) ما رأيُكَ في هذا القولِ؟

أثري لغتي

- انقلْ ثمّ أجزْ.
  - صِفاتُ الشّعرِ، نشرتُها بيضاءُ، متوسّطةُ القامةِ.
  - شَعرٌ مُجعّدٌ، نحيفُ الجسمِ، طويلُ القامةِ.
  - بشرتُهُ سوداءُ، مفتولُ العضلاتِ وقويُّ البنيةِ.
  - شعرُها أسودُ طويلٌ، قصيرةُ القامةِ ونحيفةٌ.

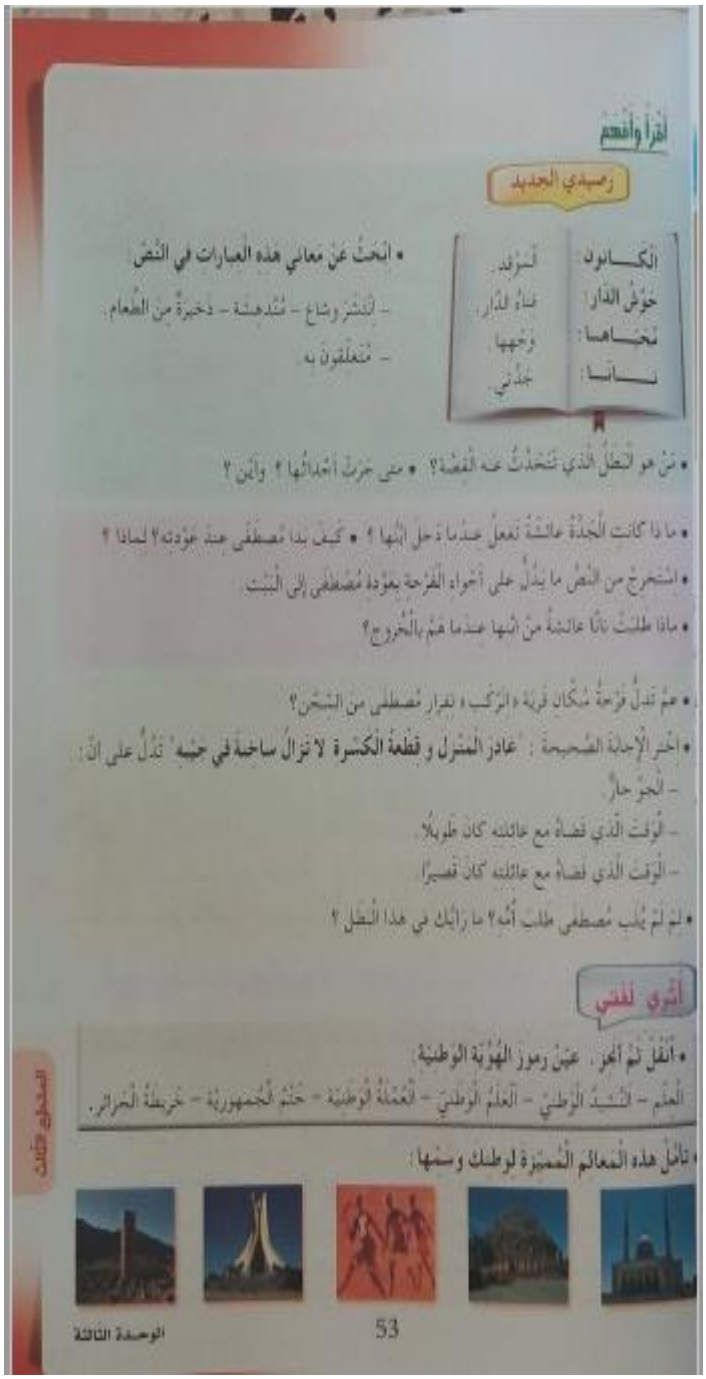
ألبسْ لكلِّ شخصيّةٍ وصفها المناسب

المقطع 3

الزائر العزيز

تَقَبَّلَتْ «نانا» عائشةُ بشهامةٍ قُرْصَ الكُسْرَةِ اللَّذيذَ، وبارَ الكانونُ تَلْفَحُ وَجْهَها الذي حفرَ آثارُ الزَّمَنِ، والأعقابُ الشَّعِثَةُ تُحبِطونَ بها يَنْتَظِرونَ أوَّلَ دُفعةٍ مِنَ الخَبْزِ... فَجأةً جاءَتْ لكَ رَحِيمَةُ إلى الجَدَّةِ: «أمَّا ما يَحدُثُ في الدُّنْيا يا نانا عائشة، لَعَلَّه خَبَرٌ عَنْ مُصطفى ...» وما كادَتْ تُنْهي كلامَها حتَّى دَخَلَ مُصطفى حَوْشَ الدَّارِ فَبَقِيَتْ «نانا» عائشةُ مَذْهولةً تَنْظُرُ إلى ابْنِها الَّذي بَدا شاحِبَ الوَجْهِ، نَحِيفَ الجِسْمِ. الْتَحَى بِسُرْعَةٍ لِقَبِّلَ يَدَ أُمِّهِ، وأخذ «أولادُهُ»، فأخذَ يُعانِقُ هذا ويُداعِبُ ذاكَ... وعَمَّتِ الفَرْحَةُ البَيْتَ، بل انْتَشَرَتْ في كُلِّ قَرْيَةِ «الرَّكْبَةِ»، فَلَقَدْ ذاعَ خَبَرُ فِرارِ مُصطفى بنِ بوْلُعيدٍ مِنْ سِجْنِ الكُدْيَةِ.

جَلَسَ مُصطفى وأبناؤُهُ مُنْشَغِلُونَ بِهِ، و«نانا» عائشةُ قَدْ عادَتِ الابْتِسامَةُ إلى مُحَيَّاها، وما هي إلَّا ساعاتٌ قَلِيلَةٌ قَضاها مُصطفى مع أهْلِهِ، حتَّى جَمَعَ بَعْضَ المَلابِسِ والمُؤونَةِ وهَمَّ بالخُروجِ مُوَدِّعًا، فَتَنَهَّدَتْ نانا عائشةُ قائلةً: لو أنَّكَ تَبْقى مَعَنا بَعْضَ الأيّامِ يا مُصطفى. فأجابَها مُصطفى لا بُدَّ أنْ أَلْتَحِقَ بِرِفاقي يا «لُمَيْمة»، وإنَّ بَقِيتُ سأتعرَّضُ كُلَّ مَنْ في القَرْيَةِ لانْتِقامِ العَدُوِّ فقالَتْ له «نانا» عائشةُ وهي تَمْسَحُ دُموعَها: رافَقَتْكَ السَّلامَةُ، حَماكَ اللهُ وبَصَرَكَ وبَقِيَتْ لَنا وهو يَبْتَعِدُ عَنِ الدّارِ مع مَوْكِبٍ مِنْ رِجالِ «الرَّكْبَةِ» وقِطْعَةُ الكِسْرَةِ لا تَزالُ ساخِنَةً في جَيْبِهِ



أقرأ وأفهم

زميلي الجديد

الكانون: المِدفأة
حَوْشُ الدار: فناءُ الدار
نَحْناها: وَجْهَها
نانا: جَدَّتي

• ابحثْ عن معاني هذه العبارات في النَّصِّ

- تَنْتَشِرُ وشاع - لَذيذة - لَذيذة - خُبزةٌ من الطَّعام.
- مُتَعَلِّقون به

• مَنْ هو البَطَلُ الذي تَتَحَدَّثُ عنه القِصَّة؟ • متى جَرَتْ أحداثُها؟ وأين؟

• ما ذا كانت الجَدَّةُ عائشةُ تَفعلُ عندما دَخَلَ ابْنُها؟ • كَيْفَ بَدا مُصطفى عند عَوْدَتِه؟ لماذا؟

• استَخرِجْ من النَّصِّ ما يَدُلُّ على أجواءِ الفَرْحَةِ بعَوْدَةِ مُصطفى إلى البَيْتِ

• ماذا طَلَبَتْ نانا عائشةُ من ابْنِها عندما هَمَّ بالخُروج؟

• عَمَّ تَدُلُّ فَرْحَةُ سُكّانِ قَرْيَةِ «الرَّكْبَةِ» بفِرارِ مُصطفى من السِّجْنِ؟

• اختر الإجابةَ الصَّحيحةَ: "عادَ المُنْزِلُ وقِطْعَةُ الكِسْرَةِ لا تَزالُ ساخِنَةً في جَيْبِهِ" تَدُلُّ على أنَّ:

- الجَوَّ حارٌّ.
- الوَقْتَ الذي قَضاهُ مع عائلتِه كان طَويلًا.
- الوَقْتَ الذي قَضاهُ مع عائلتِه كان قَصيرًا

• لِمَ لَمْ يَطْلُبْ مُصطفى طِبَّ أُمِّه؟ ما رأيُكَ في هذا البَطَل؟

أثري لغتي

• أتأمَّلُ ثُمَّ أُجيبُ عَنْ رُموزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ:

العَلَمِ - النَّشيدُ الوَطَنِيُّ - العُمْلَةُ الوَطَنِيَّةُ - خَتْمُ الجُمْهوريَّةِ - خَريطَةُ الجَزائِرِ.

• تأمَّلْ هذه المَعالِمَ المُمَيِّزَةَ لوَطَنِكَ وسَمِّها:

فهرس الجداول

و الخطاطات.

قائمة الجداول:

الجدول	الصفحة
الفرق بين تصميم التّعليم و تصميم التّدريس.	16
أسئلة لازويل حول عملية الاتصال.	57
أدوار المعلم في التعلم الفّعال.	81
أدوار المتعلمين في التّعلم الفعّال.	81
مقارنة بين التّعليم التقليدي و التعليم الفعّال.	98
مهارة تصميم و تنظيم التعلم.	107
أنموذج لتخطيط سنوي لخطة سنوية.	109
أنموذج لخطة تدريس فصلية تقليدية.	110
أنموذج تحضير خطة فصلية لدرس فعال.	110
مراحل التقويم.	145
الفرق بين الاختبار و التقويم.	147
الفرق بين الاستراتيجية و الطريقة و الأسلوب.	175
أنماط التعلم الذاتي.	191
الفرق بين التعليم التقليدي و التعليم التعاوني.	192
المراحل الخمس لنموذج التعلّم المبني على المشكلات.	215
مقارنة بين المقاربة التّقليدية و المقاربة بالكفاءات.	269
مقارنة بين الجيل الأول و الجيل الثاني على المستوى التصوري للمناهج	277
مقارنة بين الجيل الأول و الجيل الثاني على مستوى إعداد المناهج.	278
المقاربة بالكفاءات في الجيلين الأول و الثاني.	280
المقارنة بين مناهج الجيل الأول و الثاني.	284
ملمح الدخول و الخروج من السنة الرابعة ابتدائي.	294
توزيع حصص اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.	296

توزيع حصص اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في المناهج القديمة.	298
توزيع حصص اللّغة العربية في أسبوع الإدماج.	299
محتويات النصوص للسنة الرابعة ابتدائي.	305
توزيع عينة الدّراسة حسب الجنس و الخبرة و التخصص.	316
مدى فعالية المناهج.	317
رأي المعلمين في مناهج الجيل الثاني.	318
معايير اختيار طريقة التدريس لدى المبحوثين.	320
الطريقة التي يستخدمها المعلم كثيرا في اللغة العربية.	322
الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان فهم المنطوق.	323
الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان فهم المكتوب.	325
الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان التعبير الكتابي.	326
الأساليب المستخدمة في التعبير الكتابي.	327
المهارة التي تؤثر إيجابا في تحقيق تعلم فعال.	328
أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين.	329
طرائق تنويع المثيرات.	331
العوامل التي تخدم فعالية التعزيز.	332
أساليب الإدارة الصفية الفعالة.	334
العوامل التي تخدم التواصل الفعال بين المعلم و المتعلم.	336
طرائق التقويم الفعال.	337
المعوقات المرتبطة بتطبيق التعلم الفعال داخل غرفة الصف.	339
المعوقات المرتبطة بالمعلّم في تطبيق المقاربة بالكفاءات.	340
الصعوبات التي تواجه معلمي الطور الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة.	342
فئات المتعلمين المعنيين بنشاط المعالجة.	343
أسباب عدم اهتمام المتعلم بالدراسة.	344

قائمة الخطاطات :

الخطاطة	الصفحة
أسئلة تصميم التّدريس الفعّال.	20
عمليّة تصميم التّدريس الفعّال.	21
العناصر المكونة للنّظام و العلاقة بينهما.	59
التدريس كنظام.	64
التّعليم كعملية اتصال و تفاعل و تعاون.	67
مستوى سطح التحليل.	70
مستوى التحليل النفسي.	72
حرفة المستوى التعليمي.	74
أبعاد التدريس الفعّال عند "بايرباخ" و "سميث" 1990.	87
معايير اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة.	136
خطوات تصميم الوسائل التعليمية حسب نموذج آشور.	139
موقع التقويم في نموذج جلازر.	143
نموذج ديك و كاري Dick§cary لتطوير منظومة التدريس.	155
نموذج ونج و رولرسون wrong§Raulerson لمنظومة التدريس.	157
التدريس عند كمب.	158
منظومة التدريس من وجهة نظر جابر و زملائه.	160
نموذج دروزة (1993) لمنظومة التدريس.	161
نموذج التدريس عند كمال عبد الحميد زيتون.	163
نموذج إجرائي حول منظومة التدريس.	165
نموذج لتحقيق تعلم فعّال.	168
خطوات المحاضرة.	182
التفاعل الإيجابي.	198

المراحل الخمس لنموذج التعلم المبني على المشكلات.	270
استعمالات النص.	308

فهرس الموضوعات.

فهرس الموضوعات:

البسملة.
الإهداء.
الشكر و التقدير.
مقدمة ..... أ - ط
الباب الأول : الإطار النظري و المفاهيمي للتعليم الفعال.
الفصل الأول : التصميم التعليمي و الأسس الإبستيمولوجية للتعليم الفعال.
مفهوم التّصميم التّعليمي: 11
التّعلم 13
التّدريس 13
الفرق بين التّعليم و التّدريس: 14
تكنولوجيا التّدريس 14
تكنولوجيا التّعليم 14
مفهوم تصميم التّدريس 15
الفرق بين تصميم التّعليم و تصميم التّدريس: 16
أهميّة تصميم التّدريس: 17
العوامل التي أدت إلى تطور علم تصميم التّدريس: 18
مفهوم تصميم التّدريس الفعّال 18
أهمّيّة تصميم التّدريس الفعّال 19
عملية تصميم التّدريس الفعّال 20
لأسس الفلسفيّة لتصميم التّدريس الفعّال 22
الأسس النّظريّة و السيكولوجيّة لتصميم التّدريس الفعّال 23
تأثير فكر السلوكيّة على تصميم التّدريس الفعّال: 25
التّدريس وفق النّظرية السلوكيّة: 28

فهرس الموضوعات:

مزايا الفكر السلوكي: 28

النقد الموجّه للفكر السلوكيّ: 29

المفاهيم الأساس في النّظرية المعرفيّة: 30

إسهامات النظريّة المعرفيّة بتصميم التّدريس الفعّال: 31

المعلّم و المتّعلّم و البيئة الصفّيّة من منظور النّظريّة المعرفيّة: 33

البنائيّة: نظرة تاريخيّة و فلسفيّة: 35

تصميم التّعليم من منظور البنائية: 36

مبادئ التّصميم التدريسيّ وفقًا لوجهات النّظريّة البنائيّة: 37

خصائص بيئة التّعلّم البنائيّ: 37

خصائص المعلّم البنائيّ: 38

مزايا الفكر البنائيّ: 39

النّظريّة البنائيّة و تصميم التّدريس الفعّال: 39

التّعليم المتمايز: 41

أشكال التّعليم المتمايز: 42

1- علم النّفس الفارقي: 42

2- نظرية الذكاءات المتعدّدة و أثرها على تصميم التّعليم الفعّال: 43

عناصر الاتّصال التّعليمي الفعّال كنظام: 54

نظرية الاتّصال و تصميم التّدريس: 55

نماذج الاتّصال: 55

تعريف مدخل (منحى... .) النّظم: 58

تأثير توظيف مدخل (منحى) النّظم في التّصميم التّعليمي: 59

الفصل الثاني : التعليم الصفي الفعال الخصائص و المميزات.

مدخل الى مفهوم التعليم الفعال.....63

التّعليم باعتباره عملية نظام: 63

التّعليم باعتباره عملية اتّصال: 64

التّعليم باعتباره تعاون و تفاعل: 65

التّعليم باعتباره فنّ و علّم: 66

التّعليم باعتباره مهنة: 66

النّموذج الأوّل: مستوى سطح التحليل..... 69

النّموذج الثاني: مستوى التّحليل النفسي. 71

النّموذج الثالث: تربوي (حرفة المستوى التّعليمي للتحليل). 73

تعاريف حول استراتيجية التّعليم الفعّال: 74

الأدوار الجديدة للمعلّم و المتعلّم في التّعلم الفعّال:..... 78

دور القيادة التّربوية الفاعلة للمدرسة: 80

التّعليم الفعّال و المصطلحات المرتبطة به:..... 80

السّمات الشخصية للمعلّم الفعّال : 92

الخصائص المعرفية للمعلّم الفعّال: 93

الخصائص النّفسية للمعلّم : 95

الفصل الثالث : مهارات التعليم الفعال و نماذجه.

تعريف المهارة.....101

التخطيط للتّدريس الفعّال: 100

أهمية التخطيط الفعّال للتّعليم:..... 101

فهرس الموضوعات:

المبادئ التي يقوم عليها التخطيط السليم للتدريس: 102

مهارة التهيئة الذهنية: 112

مهارة إثارة الدافعية: 112

مهارة تنويع المثيرات..... 116

مهارة التّعزيز: 117

مهارة طرح الأسئلة: 121

مهارة الإدارة الصفية الفعالة 125

مهارة استخدام الوسائل التّعليمية: 130

تعريف التقويم : 142

مواصفات التّقويم الفعّال: 146

أنواع التقويم: 148

–أدوات التقويم: 151

– استراتيجيات التقويم 152

نموذج ديك وكاري: 152

نموذج ونج و رولرسون:..... 154

نموذج كمب: (جيرولد كامب):..... 155

نموذج جابر عبد الحميد ورفيقاه 157

نموذج أفنان نظيرة دروزة 158

نموذّج عبد الحميد زيتون 160

الفصل الرابع : طرائق التعليم الفعال.

استراتيجية التدريس 170

أساليب التدريس و أنواعها: 172

تصنيفات طرائق التدريس: 174

معايير الطريقة الجيدة: 174

طريقة المحاضرة: 176

التّعليم الإلكتروني و التعليم الذاتي 185

التعلي التعاوني 189

طريقة جكسو 192

طريقة فكر زاوج شارك: 193

طريقة التعلم بالأقران: 194

طريقة القبعات الست: 195

طريقة المشروع: 197

طريقة التفكير الناقد: 200

طريقة العصف الذهني: 207

التّعلم بالاكتشاف: 209

طريقة حل المشكلات: 213

طريقة عظم السمك: 217

التّعلم باستخدام الحاسوب: 219

طريقة لعب الأدوار: 222

طريقة التعلم باللّعب: 223

طريقة القصة: 228

طريقة التعليم و التعلم باستخدام الرحلات العلمية 230

طريقة خرائط المفاهيم: 232

الباب الثاني : المنظومة التربوية الجزائرية و التعليم الفعال.

الفصل الأول : المرجعية النظرية للمنظومة التربوية الجزائرية.

مفهوم النظام التربوي:..... 237

مرجعية النّظام التّربوي الجزائري:..... 238

لمحة تاريخية عن تطور النّظام التربوي في الجزائر: 239

مهام المدرسة الجزائرية: 250

مرحلة التّعليم الابتدائي في الجزائر: 253

تنظيم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي:..... 254

المقاربة بالمضامين: 256

المقاربة بالأهداف: 257

المقاربة بالكفاءات: 261

الفصل الثاني : مستجدات المناهج التربوية الجديدة (بيداغوجيا الإدماج)

بيداغوجيا الإدماج: 271

الإطار العام لظهور بيداغوجيا الإدماج:..... 272

المفاهيم الأساسية المرتبطة بيداغوجيا الإدماج:..... 272

طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني:..... 273

أهداف بيداغوجيا الإدماج:..... 274

فهرس الموضوعات:

أهداف كتابة الجيل الثاني: 275

الفصل الثالث : منهاج اللغة العربية في ضوء الاصلاحات
(منهاج السنة الرابعة ابتدائي " أنموذجا ")

ميادين اللغة العربية: 292

ملمح الدخول و التخرج من السنة الرابعة ابتدائي: 293

توزيع حصص اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي : 295

الطريقة المعتمدة في تعليميّة النصوص في المدرسة الجزائرية: 301

دراسة تحليلية لنصوص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي: 302

الفصل الرابع : منهجية البحث و مناقشة النتائج.

أهمية الدراسة: 307

إشكالية الدراسة: 307

أهداف الدّراسة: 308

منهج الدّراسة: 309

حدود الدراسة: 309

أدوات الدّراسة: 310

مجتمع الدّراسة و عينتها: 310

عرض النتائج و مناقشتها: 311

الخاتمة.....349

قائمة المصادر والمراجع 356

الملاحق.....384

فهرس الجداول و الخطاطات.....384

فهرس الموضوعات.....393

مسرد المصطلحات.....401

مسرد المصطلحات :

الصرامة الأكاديمية	Academic rigor
الاستكشاف الفعال	Active exploration
التواصل مع البالغين	Adulte connection
المنظم المتقدم	Advenced organiser
المجال المهاري الحركي	Affective domain
التعليم المرسخ	Anchored instruction
السجل القصصي	Anecdotal record
المحاضرة- التطبيق	Application lecture
تطبيق التعلم	Applied learning
الممارسات التقويمية	Assessment practices
استراتجيات التقويم	Assessment strategies
الأصالة	Authenticity
حرية الأهداف السلوكية	Behavioral objectives movement
النظرية السلوكية	Behaviorism
العصف الذهني	Brain storming
المحاضرة الإلقاء مع استخدام الطباشير	Chalk-talk-lecture
قائمة الرصد	Check list
اسئلة توضيحية	Clyrifying questions
معرفي	Cognitive
المجال المعرفي	Cognitive domain
علوم الذهن	Cognitive science
الربط	Combing
نظرية الاتصال	Communication theory
المقارنة	Comparing
الكفاءة	Competence
التعليم بمساعدة الحاسوب	Computer assisted instruction
التعلم بمساعدة الحاسوب	Computer assisted learning
ثقافة الحاسوب	Computer leteracy
ادارة الحاسوب	Computer manager
النظرية البنائية	Constructivism

Criterion referenced	اختبارات مرجعية المحك
Critical thinking	التفكير الناقد
Critical thinking black hat	القبعة السوداء للتفكير الناقد
Cumulative record	السجل التراكمي
Didactic	التعليمية
Differenciation	التمايز
Directed discovery	الاكتشاف الموجه
Disciplin	النظام المعرفي
Discovery learning	التعلم بالاكتشاف
Disscution	المناقشة
Educational evaluation	التقويم التربوي
Effectiveness	الفعالية
Effective teaching	التدريس الفعال
Effective thinking	التفكير الفعال
Enthiastic	الحماس
Evaluation outputs	تقويم المخرجات
Expert	الخبير
Feed back	التغذية الراجعة
Formal straight lecture	المحاضرة الرسمية المباشرة
General teaching methods	طرق التدريس العامة
Generalization	التعميم
Green hat creative thinking	القبعة الخضراء للتفكير الإبداعي
Guide imagery	التخيل الموجه
Guide note taking lecture	المحاضرة من خلال أخذ المحاضرات المنظمة
Ineffective thinking	تفكير غير فعال
Independence	الاستقلال
Individual variance	الفروق الفردية
Inductive methode	الطريقة الاستقرائية
Inputs	المخلات
Instruction	التعليم

Instructional evaluation	التقويم التعليمي
Instructional technology	التكنولوجيا التعليمية
Investigation	البحث
Knowledge	المعرفة
Learner	المتعلم
Learning	التعلم
Learning cooperative	التعلم التعاوني
Learning style theory	نظرية أسلوب التعلم
Lecture methode	طريقة المحاضرة
Lecture presentation	المحاضرة–العرض التوضيحي
Lecture supported by media	المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية
Lesson planning	تخطيط الدروس
Log learning	سجل وصف سير التعلم
Management	الإدارة
Managing disscution	ادارة الحوار
Mastery learning	التعلم حتى التمكن
Means	الوسائل
Mering	الدمج
Message	الرسالة
Meta cognitive	فوق المعرفي
Motivation	الدافعية
Multiple intelligences theory	نظرية الذكاءات المتعددة
Narrowing focus questions	إعادة تشديد التركيز
Nesting	الاحتواء
Note	الملاحظة
Novice	مبتدئ
Organiser	استراتيجية المنظم المقدم
Organization	التنظيم
Pairing	المزاوجة
Participation	المشاركة

Peer instruction	التعليم بالأقران
Period planning	الخطة الفصلية
Perceptual strategy	الاستراتيجية الإدراكية
Personalization	التفريد
Personal interview	المقابلة الشخصية
Positive attitude	الإتجاة الإيجابي
Positive reaction	التفاعل الإيجابي
Preliminary action	الإجراءات القبلية
Preparing	التهيئة
presentation	العرض
Problem solving methode	طريقة حل المشكلات
Processes	العمليات
Programmer instructional movement	حركة التعليم المبرمج
Psychomotor domain	المجال الوجداني
Questionnaire	الإستبيان
Question-lecture	المحاضرة- السؤال
Rating scale	سلم التقدير
Reaction	ردة الفعل
Readness	الإستعداد
Receiver	المستقبل
Reching-lecture	المحاضرة- التسميع
Red hat emotional thinking	القبعة الحمراء للتفكير العاطفي
Redirecting questions	أسئلة إعادة التوجيه
Refocusing question	أسئلة إعادة التركيز
Retentions	الإستبقاء
Retrieval	الإسترجاع
Reports teachers	تقارير المعلمين
Role play methode	طريقة لعب الأدوار
Rote learning	التعلم الصم
Science of teaching design strategy	علم تصميم استراتجية التدريس

schema	البنية المعرفية
Self learning	التعلم الذاتي
Self reporting	التقارير الذاتية
Semi directed discovery	الإكتشاف شبه الموجه
Sender	المرسل
Situation study	دراسة الحالة
Six thinking hats	القبعات الست للتفكير
Sharing	المشاركة
Special teaching methods	طرق تدريس خاصة
Spiral curiculum	المنهاج اللولبي
Staircases trends	سلالم الإتجاهات
Stages of induction	مراحل الإستقراء
Story methode	طرقة القصة
Supporting questions	أسئلة الدعم
Teaching	التدريس
Teaching actions	الإجراءات التدريسية
Teaching machines	الإجراءات التعليمية
Teaching strategy	استراتيجية التدريس
Testes	الإختبارات
Thinking	التفكير
Think-pair-chare	فكر- زاوج- شارك
Unit planning	خطة الوحدة الدراسية
Verbal rating scale	سلم التقدير اللفظي
Verifying questions	أسئلة البرهان

ملخص البحث باللغة العربية :

إنّ موضوع التّعليم الفعّال أضحى من أهم الموضوعات التي تثير اهتمام كلّ مختص بقضايا التّربية و التّعليم، و هذا نظرا لأهميته الكبيرة في إنجاح العملية التّعليمية التعلمية.

يهدف بحثنا هذا بشقيه النظري و التطبيقي إلى التعرف على بعض من آليات التّعليم الفعّال التي يمكن لها أن تساهم في تفعيل العملية التعليمية التعلمية إضافة إلى معرفة مدى تطبيقها بمدارس المرحلة الابتدائية بالجزائر (ولاية تيارت أنموذجا) و كذا العوائق التي تحول دون تحقيق الجودة و الفعالية في التّعليم في ظل المقاربة بالكفاءات.

أثبتت لنا نتائج الدراسة وجود بعض من آليات التعليم الفعال في المدرسة الجزائرية إلا أن الخلل يكمن في عدة معوقات لعلّ أهمها صعوبة تطبيق استراتيجيات التّعليم الفعال من قبل بعض من المعلمين .

الكلمات المفتاحية: التّعليم الفعّال؛ المنظومة التربوية ؛ آليات التعليم الفعال؛ معوقات التعليم الفعال ؛ المرحلة الابتدائية ، المقاربة بالكفاءات.

Résumé :

Le sujet de l'enseignement efficace est devenu l'un des sujets les plus importants qui suscitent l'intérêt de tout spécialiste des questions d'éducation, et cela est dû à sa grande importance dans la réussite du processus enseignement/apprentissage.

Cette recherche vise, à travers ses deux parties théoriques et pratiques, à identifier quelques-uns des mécanismes d'enseignement efficaces qui peuvent contribuer à activer le processus enseignement/apprentissage, en plus de reconnaître le degré de leur pratique dans les écoles primaires de la Wilaya de Tiaret, ainsi que les obstacles qui empêchent l'atteinte de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement à la lumière de l'approche par compétences.

Les résultats de l'étude nous ont prouvé l'existence de certains mécanismes d'enseignement efficaces dans l'école algérienne, mais le défaut réside dans plusieurs obstacles, le plus important d'entre eux est peut-être la difficulté d'appliquer des stratégies d'enseignement efficaces par certains enseignants.

Mots-clés: l'enseignement efficace ; le système éducatif ; mécanismes d'enseignement efficaces; obstacles de l'enseignement efficace; le cycle primaire, l'approche par compétences.

abstact :

The subject of effective teaching has become one of the most important topics that arouse the interest of every specialist in education issues, and this is due to its great importance in the success of the teaching and learning process.

This research aims, through its theoretical and practical part, to identify some of the effective teaching mechanisms that can contribute to activate the teaching and learning process, in addition to knowing the degree of their application in primary schools in the state of Tiaret, as well as the obstacles that prevent the achievement of quality and effectiveness in teaching in light of the competency approach.

The results of the study proved to us the existence of some effective teaching mechanisms in the algerian school, but the defect lies in several obstacles, perhaps the most important of them is the difficulty of applying effective teaching strategies by some teachers.

Keywords: effective education; the educational system; effective teaching mechanisms; barriers to effective education; elementary school, competency approach