الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي
كليـــة العلوم الاجتماعيـــــة والإنســـانيـــة
المجلس العلمي للكلية

أم البواقي في:2020/02/16

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية

المنعقد يوم 2020/02/11

الموضوع: اعتماد مطبوعة

بعد اطلاع أعضاء المجلس العلمي على ما ورد ضمن محضر إجتماع اللجنة العلمية لقسم العلوم الإجتماعية بخصوص التقارير الإيجابية الواردة من طرف الخبراء الآتي أسماؤهم : الدكتور بورني نسيم ، الدكتور خلاصي مراد ، الدكتورة غانم ابتسام المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة ،تم اعتماد المطبوعة البيداغوجية الموسومة ب "تعليمية المواد" المقدمة من طرف الدكتورة " قاسي سليمة" على أن يتم نشرها إلكترونيا على موقع الكلية.

رئيس المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي لكلية
العلوم الاجتماعية والإنسانية
أ.د: قنيفة تاسعديت

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

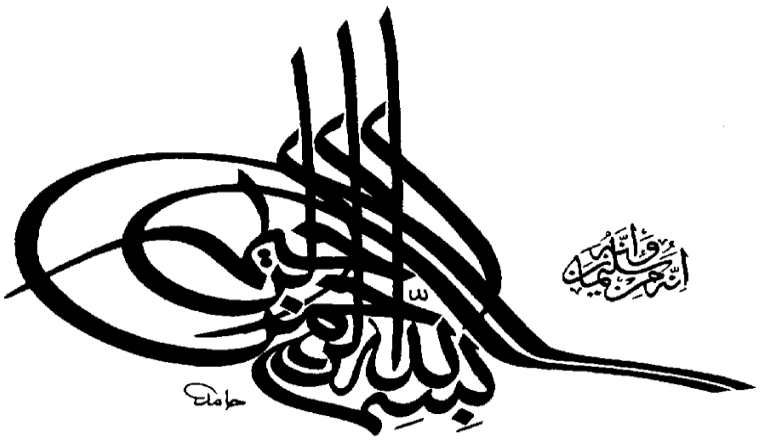
مطبوعة بيداغوجية في مقياس:

تعليمية المواد

محاضرات موجهة لطلبة السنة الثانية علوم تربية

من إعداد :
د. قاسي سليمة

السنة الجامعية: 2020/2019



"قَالُوا سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ"

صدق الله العظيم

سورة البقرة (آية 32)

عنوان الليسانس:

مقياس : تعليمية المواد

السداسي: الرابع

أهداف التعليم:

أن يتعرف الطالب على التعليمية وتعليمية المواد

أن يتعرف الطالب على عناصر المنهاج التربوي

المعارف المسبقة المطلوبة :

أن يكون للطالب معلومات كافية عن علم النفس التربوي.

أن يكون للطالب معلومات كافية عن علم نفس النمو

أن يكون للطالب معلومات كافية عن سيكولوجية التعلم.

محتوى المادة:

مفهوم التعليمية

الديداكتيكا والبيداغوجيا

تعليمية المواد الأدبية

تعليمية المواد العلمية.

عناصر المنهاج التربوي:

المحتوى

طرق التدريس

الوسائل البيداغوجية

الأهداف

التقويم

طريقة التقييم:

إمتحان كتابي في نهاية السداسي بالنسبة للمحاضرات

تقييم متواصل خلال السداسي بالنسبة للأعمال التطبيقية

محتوى المطبوعة

مقدمة:.....7

المحاضرة: (1) مفهوم التعليمية.....9

نشأة وتطور مفهوم التعليمية.....10

تعريف التعليمية.....12

المفاهيم الأساسية للتعليمية.....13

موضوع التعليمية.....16

أنواع التعليمية.....17

أقطاب التعليمية.....18

وظائف التعليمية.....21

خصائص التعليمية.....21

علاقتها بالعلوم الأخرى.....22

المحاضرة: (2) الديداكتيكا والبيداغوجيا.....24

مفهوم البيداغوجيا.....25

بعض وظائف البيداغوجيا.....27

الأسس النفسية للبيداغوجيا.....27

بعض المبادئ التطبيقية للبيداغوجيا.....28

الانتقال من البيداغوجيا الى الديداكتيك.....29

الفرق بين الديداكتيك والبيداغوجيا.....29

المحاضرة: (3) تعليمية المواد الأدبية.....**30**

تعليمية التربية الإسلامية.....31

تعليمية اللغة العربية.....33

تعليمية التربية المدنية.....34

المحاضرة: (4) تعليمية المواد العلمية.....**35**

تعليمية الرياضيات.....36

المحاضرة: (5) عناصر المنهاج التربوي.....**49**

مفهومه.....50
التعدد الاصطلاحي لاستعمالاته.....51
أهميته.....53
أسس بنائه.....54
مكوناته.....55
1. الأهداف.....57
- مفهومها.....58
- دورها.....59
- أهميتها.....60
- مستوياتها.....61
- تصنيفاتها.....62
- مصادر اشتقاقها.....63
2. المحتوى.....66
- تعريفه.....66
- مكوناته.....67
- أسباب اختياره.....67
- خطوات اختياره.....68
- معايير اختياره.....68
- تنظيمه.....69
3. طرق التدريس.....69
- تعريفها.....69
- بعض المفاهيم المرتبطة بها.....70
- أنواعها.....71
- العوامل التي تتدخل في اختيارها.....80
4. الوسائل البيداغوجية.....85
- تطور تسمياتها ومفهومها.....86

- تعريفها.....87
- أنواعها.....88
- معايير اختيارها.....90
- دورها في العملية التعليمية التعلمية.....90

5. التقويم.....91
- تعريفه.....91
- العلاقة بن التقويم والقياس.....92
- أنواعه.....94
- أهدافه.....97
- مجالاته.....98
- أدواته.....100
- وظائفه.....101
- شروطه.....101

خاتمة.....103

قائمة المراجع.....104

مقدمة:

تؤكد كل المؤشرات أن التحديات التي يواجهها العالم اليوم هي تحقيق النوعية والفعالية وتحسين المردود ومستوى المخرجات في جميع المجالات ، سيما المجال التربوي حيث أصبح ينظر لقطاع التعليم على أنه مؤسسة لاستثمار و إنتاج العنصر البشري،على اعتبار أن تأهيل هذا الأخير أساس كل تنمية حقيقية، ورأس المال البشري هو رأس المال الحقيقي الذي يجب استثماره، ولا يحصل ذلك إلا بإقامة منظومة تربوية يتصف تعليمها بالجودة والفعالية ، فبدأ الاهتمام ينصب على البحث عن السبل التي تسمح بتكّوين المتعلم النشط الفعال ، وتطبيق أحسن الطرق و استخدام أنجع الوسائل لأجل ذلك، والتقصي عن كيفية بلوغ الغايات والأهداف المرجوة ، إذ أثبتت التجارب الميدانية أن المعيار الأساس الذي يقاس به تطور المجتمعات البشرية هو مستوى النجاح الذي تحققه في مجالات التربية، من خلال الحرص على إتباع رؤية تربوية حديثة و نظاما تعليميا لا ينحصر في التحصيل المعرفي و استقبال المعلومات وتخزينها، بل توظيف المعارف والمكتسبات النظرية بصفة علمية، و تنمية قدرات التعلم والإبداع لدى المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ، التي استفادت في كثير من جوانبها مما توصلت إليه نتائج عديد الدراسات في فروع علوم التربية ، وتم استثمارها في انتقاء المحتوى الملائم لطبيعة نمو المتعلم ، وتعيين أنسب الطرائق، واختيار أفضل الوسائل، وتحديد أجود أساليب التعامل مع المتعلم، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل ليكون أرضية ملائمة للتحكم في سير الموقف التعليمي، فانعكس كل ذلك على العملية التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، فصار لزاما على كل دارس أو ممارس لها أن يعي طبيعة هذه الممارسة التربوية وان يتعرف على مكوناتها ومختلف الأشكال العلائقية القائمة بينها والتي تستند إليها ، أي ما صار يعرف اليوم بالديداكتيك أو التعليمية .

ومن هذا المنطلق استهدفت هذه المطبوعة البيداغوجية التي جاءت في إطار معرفي أكاديمي أدرج في المسار التكويني لطلبة شعبة علوم التربية الإسهام في نهاية التكوين بتنمية وإثراء مكتسبات الطالب المرتبطة بمفهوم التعليمية وتعليمية المواد ومكوناتها،وارتكز إعدادها على الربط بين ماهو تعليمي وماهو تعلمي والتعرف على عناصر المنهاج التربوي ، وعليه تطرح هذه المعرفة كضرورة في تكوين طالب هذا التخصص على اعتبار أن التعليمية أو الديداكتيك يشكل ضرورة ملحة بالنسبة لعملية التدريس، ويساهم في تمكين الأطر التربوية من أداء أدوارها بشكل فعال، من خلال التوفيق بين المضامين المعرفية والبرامج الدراسية ووضعيات التدريس المختلفة، فضلا عن ضبط الإجراءات والتدابير المناسبة لتدريس

المحتوى الدراسي، ومن هذا المنطلق حاولنا تلبية حاجة طالب السنة ثانية تخصص علوم التربية من خلال هذه المطبوعة البيداغوجية التي تنطوي على خمس محاضرات تتعلق بمقياس تعليمية المواد، مرتبة حسب ما ورد في المحتوى المقرر وزاريا، بأسلوب بسيط يتناسب ومستوى الطالب والتي جاءت كما يلي:

المحاضرة الأولى: المعنونة بمفهوم التعليمية حاولنا من خلالها الإحاطة بمصطلح التعليمية من حيث تناولت نشأة وتطور مفهومها التعليمية ، تعريفها التعليمية،وكذا التطرق إلى بعض المفاهيم الأساسية ذات الصلة بها، ،موضوعها ،أنواعها، أقطابها،وظائفها، خصائصها ، علاقتها بالعلوم الأخرى

أما المحاضرة الثانية فكان موضوعها الديداكتيكا والبيداغوجيا: تم التركيز فيها على مفهوم البيداغوجيا، لعض وظائفها،الأسس النفسية لها، بعض المبادئ التطبيقية لها،كيفية الانتقال من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، والفرق بين الديداكتيك والبيداغوجيا.

وفي المحاضرة الثالثة تم التطرق إلى تعليمية المواد الأدبية.

المحاضرة(4) تعليمية المواد العلمية.

المحاضرة: (5) عناصر المنهاج التربوي: بعد أن تناولت المنهاج من حيث المفهوم والأهمية ، وأسس بنائه، تم التفصيل في عناصره والمتمثلة في الأهداف ،المحتوى، طرق التدريس،الوسائل البيداغوجية، التقويم

المحاضرة: (1) مفهوم التعليمية

1. **نشأة وتطور مفهوم التعليمية.**
2. **تعريف التعليمية**
3. **المفاهيم الأساسية للتعليمية**
4. **موضوع التعليمية**
5. **أنواع التعليمية**
6. **أقطاب التعليمية**
7. **وظائف التعليمية**
8. **خصائص التعليمية**
9. **علاقتها بالعلوم الأخرى**

المحاضرة: (1) مفهوم التعليمية

عرفت السنوات الأخيرة من القرن العشرين اهتماما بارزا بمنهجية تعليم المواد من قبل المربين والباحثين المختصين في علم النفس وعلوم التربية، بغية تحسين الفعل التربوي وترقية طرائق التدريس، ومع استمرارية جهود البحث الحثيثة المسلطة على قضايا التعليم والتعلم والتي أفضت إلى ضرورة فهم أكثر للعملية التعليمية التعلمية من قبل دارسيها وممارسيها، والى معرفة حقة بأقطابها الثلاثة المتمثلة في المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والعلاقة الثنائية التي تربط بينها ، والأثر الذي يتركه كل قطب منها في الأخر ، ظهرت التعليمية كعلم قائم بذاته له مفاهيمه وموضوعاته وفروعه، وسنحاول من خلال هذه المحاضرة تسليط الضوء على مفهوم التعليمية موضوعها فروعها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، وقبل تحديد ذلك نحاول تقديم لمحة وجيزة عن نشأتها والتطور التاريخي لمفهومها.

1. نشأة وتطور مفهوم التعليمية:

يشير عديد التربويين والمهتمين بموضوع التعليمية إلى أن كلمة تعليمية (Didactique) اصطلاح قديم جديد ، قديم حيث ظهر في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السادس عشر ، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن ، وفيما سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح.

دخلت التعليمية إلى الفرنسية في القرن السادس عشر سنة 1554م، واستخدمت لأول مرة في علم التربية في القرن السابع عشر سنة 1613م من طرف كشوف هيلفج (K.Helwig) ، ويواخيم يونج (J.Iang)، وذلك عندما كانا بصدد تحليل أعمال التربوي فولفكانغ راتيش (Wulfgang Ratich)، حيث ظهر بحثهم المنجز تحت عنوان (تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعليم عند راتيش) ، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات وكذلك فقد استخدم يان كومينسكي كومينوس (Ian Amus Kamenski) ، هذا المصطلح في القرن السابع عشر سنة 1657م، في كتابه الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام للتعليم في جميع مختلف المواد التعليمية،ويضيف بأنها ليست فن فقط التعليم بل للتربية أيضا[1](بوفلاقة، 2018)

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر للميلاد حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت (F.Herbert 1770-1841)،الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم،

تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط ، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط ، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار جديد في التربية بزعامة جون ديوي .J Dewey 1952-1959 ،أعطى الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم مستبدلا المفاهيم الهرباتية بتطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم، وأن التعلم وظيفة من وظائف التعليم.[2] (قلي، 2002، ص117، 118).

في منتصف القرن العشرين ، ظهر مصطلح "التعليمية" أو الديداكتيك استخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم Art d'enseigner ، هذا هو التعريف الذي قدمه قاموس Le Robert سنة 1955 وقاموس Le Littré سنة 1960، وابتداء من هذا التاريخ، أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته.وهناك من منظري علوم التربية من اعتبر هانس إبلي Hans Aebeli أول من اقترح عام 1951 م إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك، في مؤلفه La didactique psychologie، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية."(أوزي،2006،ص140)[3]

في الربع الأخير من القرن العشرين , أخذ مصطلح تعلُمية المواد didactique des disciplines يبرز بقوة , في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة , بعد أن كان يتم التركيز في إعداد المعلمين على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية ، الفن في قيادة الصف وإدارته تأميناً للنظام والانضباط , وكان إعداد المعلمين يقتصر على بعض الطرائق العامة المتعلقة بتحديد الأهداف وأساليب الشرح واستخدام وسائل الإيضاح وكانت هذه الطرائق توصف بالعامة لأنها تنطبق على تعلم أي مادة من المواد بقطع النظر عن محتواها وتفاعل المتعلمين مع هذا المحتوى .[4] (أنطوان طعمة وآخرون , 1996 , ص 17).

الجدير بالملاحظة أن هذه الفترة أنتجت تصورات جديدة للنشاط الديداكتيكي ففي سنة 1973 اعتبر جان كلود غانيون J.C.Gagnon في كتابه " ديداكتيك مادة " "Didactique dune discipline" التعليمية إشكالية إجمالية دينامية تشمل التأمل والتفكير في طبيعة المادة المراد تدريسها وكذا الأهداف المراد بلوغها اعتمادا على نماذج تأخذ بعين الاعتبار ما أسفرت عنه مجموعة من العلوم علم النفس

البيداغوجيا علم الاجتماع ..الخ هذه النماذج التي ترسم معالم المواقف البيداغوجية أثناء مزاولة فعل التدريس لمادة معينة.[5](أمزيان،1993، ص86).

أما فيرنيو G.Vergnaud قدم سنة 1978 مفهوما يعتبر فيه التعليمية ميدانا علميا مستقلا أسندت إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقاربة علمية ، والديداكتيك في نظره لا يقتصر دائما على البحث على أنجع السبل لتدريس محتوى علمي معروف مسبقا بل انه يعيد النظر بصفة جذرية في محتويات التدريس وذلك لأسباب ترتبط أساسا بوظيفة المدرس ونمو الطفل وابستيمولوجية المادة. [6] (Cornu et Vergnioux,1992 p39).

اقترح من جهته دوكورت, De corte سنة 1979 في مقابل التعليمية مصطلحا جديدا نحته بنفسه هو الديداكسولوجيا Didaxologie ويقصد بها الميتودولوجيا العامة المؤسسة على البحث التجريبي وهي جزء من علم التدريس أي من الدراسة العلمية للبنيات والعمليات المتعلقة بحقل التدريس من أجل الوصول بها إلى الدرجة القصوى من المردودية.[7] (De Corte, 1990, pp18,.20).

نتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هربرت F.Herbert وجون ديوي J. Dewey ، كانت نظرة قاصرة لأنهما فصلا التعليم عن التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل مع الطرف الآخر، ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم، والخلاصة، فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقاربة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعلمية.[8](وزارة التربية الوطنية،1999ص10)،

الملاحظ من خلال هذا العرض الوجيز الذي حمل بين ثناياه التطور التاريخي لمفهوم التعليمية ونشأتها يدرك أنها مرت بثلاث محطات بارزة ، اتسمت المحطة الأولى بالتركيز على النشاط التعليمي وانتقل مفهوم التعليمية من فن التعليم إلى نظرية التعليم ، أما المحطة الثانية تحول التركيز من النشاط التعليمي الذي يقوم أساسا على المعلم إلى النشاط التعلمي الذي يركز على المتعلم واعتبار المعلم مجرد موجه

في الموقف التعليمي التعلمي، أي الانتقال من التعليم إلى التعلم ، أما المحطة الثالثة فعرفت التركيز على التفاعل بين أطراف العملية التعليمية أي النشاط التعليمي (المعلم) والنشاط التعلمي (المتعلم) والعلاقة التي تربط بينهما، ما يعني أن التعليمية أضحت عبارة عن عملية تفاعلية بين عناصرها الثلاثة.

2. تعريف التعليمية:

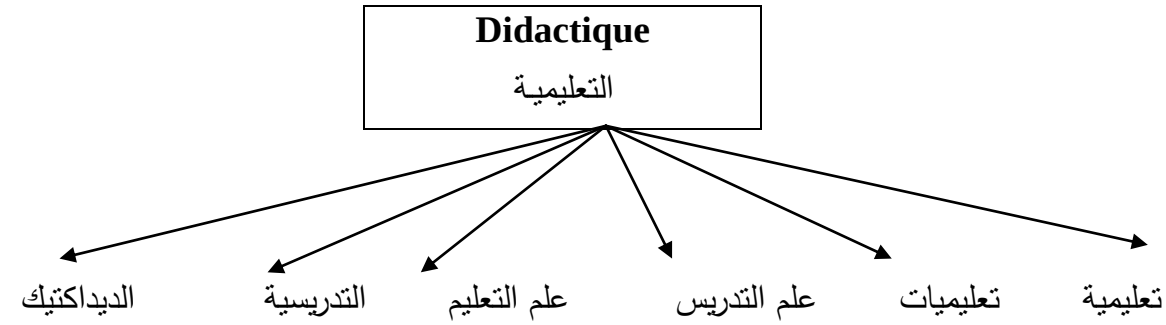
إن ما التطور التاريخي لمفهوم التعليمية يوحي بأن " كلمة ديداكتيك **Didactique** استعملت منذ مدة طويلة للدلالة على ما يرتبط بالتعليم من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام في المدارس بهدف نقل المعلومات والمعارف من المعلم إلى التلميذ ،غير أنها عرفت الكثير من التطور وبالتالي الكثير من التعاريف" [9](الدريج،2011).التي أفرزها الجدل القائم حولها آنذاك .

وقبل استعراض نماذج من التعاريف الاصطلاحية التي خصت التعليمية أو الديداكتيك سنعمل على توضيح الدلالة اللغوية للكلمة.

- **<u>التعليمية لغة:</u>** يشير قاموس روبير الصغير، Le petit robert إلى أن كلمة ديداكتيك Didactique تنحدر من أصل يوناني Didactikos وتنحدر بدورها من كلمة Didaskein وتعني "درس"(بالشد فوق الراء) Enseigner ويقصد بها كل ما يهدف إلى التثقيف والى ما له علاقة بالتعليم [10] (Robert,1991,p537)، في حين يعرفها لبصيص على أنها " ترجمة للكلمة didactique التي اشتقت من اللفظ اليوناني Didactikos والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (السفر التعليمي)[11](لبصيص،2004،ص131)

وفي نفس السياق يعرف بن عيسى كلمة تعليمية في اللغة العربية أنها مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من علم (بالشد على اللام) أو وضع علامة أوسمة من السمات للدلالة على شيء دون إحضاره[12](بن عيسى، 2003).

وتجدر الإشارة إلى انه في اللغة العربية نجد كلمة ديداكتيك يقابلها عدة ألفاظ ولعل يرجع ذلك إلى تعدد مناهج الترجمة ومن ذلك تعدد المصطلحات المنتقاة من اللغة الفرنسية والانجليزية اللغتان اللتان يؤخذ بهما في الفكر العربي المعاصر، فنجد كلمة ديداكتيك يقابلها في اللغة العربية كلمة تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية...الخ.مثلما هو موضح في هذا المخطط الذي يبين لنا اشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم[13] (أبرير،2007،ص8)



الشكل (1): المصطلحات المتداولة لكلمة التعليمية

فكل هذه التسميات يقصد بها نفس المعنى، غير أن المصطلح الأكثر شيوعا من حيث الاستعمال هو التعليمية في حين يفضل البعض استخدام الترجمة الحرفية للمصطلح أي ديداكتيك.

- **<u>التعليمية اصطلاحا:</u>** يعرفها سميث 1962 بأنها فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة، أما ميالاري 1979 يرى أنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم ، ومن جهته بروسو 1983 عرفها بأنها تنظيم تعلم الآخرين وان الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعلمية المقترحة على التلميذ، وفي سنة 1988 يعود بروسو ليقول أنها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية وجدانية أو نفسية حركية والمقصود بالتعليمية حسب الدريج أو ما يسميه بعلم التدريس هو الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أوالوجداني أو الحسي حركي .(وزارة التربية الوطنية،1999، ص6) [14]

ومن خلال ماسبق يمكننا تعريف الديداكتيك أو التعليمية بصورة مبسطة على أنها الطريقة المتبعة لتنظيم موقف تعلم يخضع لها المتعلم في حجرة الدرس داخل المدرسة قصد بلوغ الأهداف المسطرة ومن ذلك تحقيق المعارف والمهارات والكفاءات ويقوم ذلك على النشاط التفاعلي بين المعلم والمتعلم.

3. المفاهيم الأساسية للتعليمية:

تنطوي التعليمية على عدد من المفاهيم الأساسية تصب كلها في جوهر العملية التعليمية، وتأخذ يعين الاعتبار المتعلم كطرف مهم فيها و،تضع خطوات منهجية يستلزم على المعلم والمتعلم احترامها حتى يتم الوصول إلى الهدف المسطر من العمل التعليمي التعلمي وتتمثل هذه المفاهيم في:

1.3 الوضعية التعليمية: La situation didactique

يعرفها بروسو (Brousseau) على أنها " مجموعة من العلاقات التي يحددها العقد الديداكتيكي ظاهر أوضمني بين التلميذ والمعلم أو مجموعة من التلاميذ ووسط معين ونظام تربوي (المدرسة) بهدف جعل التلاميذ يمتلكون معرفة منظمة (مكونة) أو عن طريق التكوين".أي جملة العلاقات التي تقوم بين المعلم والمتعلم في الصف الدراسي بهدف إكساب المتعلم معرفة مستهدفة، وقد حدد بروسو سيرورة التعلم في الوضعيات الديداكتيكية التي يتم من خلالها الوصول بالتلميذ إلى حالة معينة ، ورأى أن الوضعيات التي تساعد على بناء المعرفة هي:

- **وضعية الفعل La situation d'action** وتهدف إلى حل مشكلة معينة، يمكن أن تكون مصدر عملية جديدة Savoir-faire nouveau، بمعنى جعل التلميذ يقوم بعمل يستثمر فيه طاقته الفكرية.
- وضعية الصياغة:La situation formulation وتخصص تبادل المعلومات بين المعلم والمتعلم بتعبير خفي.
- وضعية التصديق: La situation de validation ويتم خلالها تبرير النتائج المتوصل إليها واثبات صلاحيتها بشواهد من اجتهاده الخاص.
- وضعية المأسسة:La situation d'institutionnalisation ويحدد خلالها المعلم العلاقات التي يمكن أن توجد بين السلوكات والاستنتاجات الحرة للتلميذ والمعرفة العلمية من جهة، والمشروع الديداكتيكي من جهة أخرى.

2.3 العقد الديداكتيكي : le contrat Didactique

يشير إلى التفاعلات الشعورية واللاشعورية التي تكون بين المعلم والمتعلم (مجموع السلوكات الصادرة من المعلم والمنتظرة من المتعلم)، وهذا العقد الذي يعكس القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحا وأكثر تسترا ما يستوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية تدبيره.[15] (Brousseau, 1987) أي يعكس العلاقة التي تحدد مسؤولية كل من المعلم والمتعلم نحو الآخر بصفة إلزامية متبادلة في الموقف التعليمي من

ضبط للمعرفة ومن احترام لشروط العقد لكلا الطرفين حتى نضمن عملية التعلم التي يسعى إليها النظام التعليمي.

و يضيف في ذات السياق آيت مولاي ، هذا التعاقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد، بصورة أقل وضوحا وأكثر تسترا، ما يتوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية، تدبيره وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر ، ومن خلال هذا الطرح يمكن استنتاج ما يلي:

التعاقد او العقد الديداكتيكي هو بمثابة قانون استراتيجية حل وضعية ديدكتيكية، إذ يحدد موقع المدرس وموقع المتعلم من المعرفة، كما تحدد مستويات المسؤولية الموكولة لكل منهما.وقد نشأ هذا المفهوم في سياقات عملية تستهدف عقلنة العمل التربوي عن طريق:

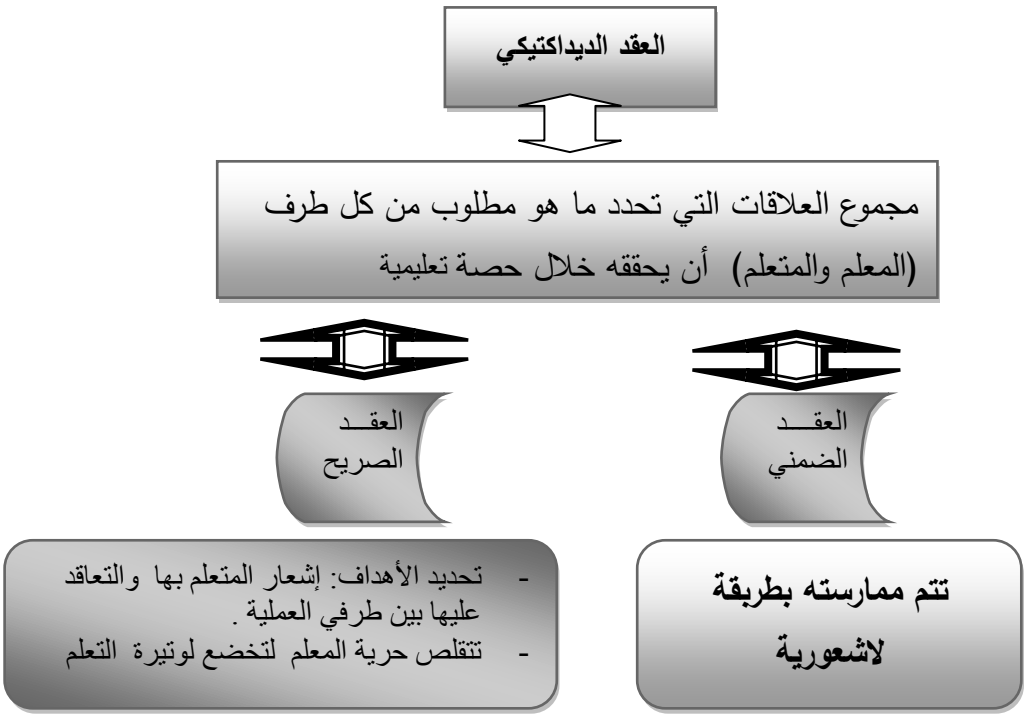
- اشتراك المتعلم في إعداد المحتوى التعلمي مع استبعاد مفاجأته بالدرس
- الانطلاق مما يعرفه المتعلم للوصول إلى ما ينبغي له معرفته.
- تبني طرائق التدريس الفعالة في التنفيذ
- اعتماد أساليب التقويم الحديثة والابتعاد عن أساليب الاختبارات التقليدية.

وتعد التعليمات الموجهة من طرف المدرس إلى المتعلمين إحدى أصول العقد الديداكتيكي.

ويعتبر بناء المعرفة واكتسابها مجمل ما يمكن أن ينتظر من المتعلم وفقا لشروط ومعايير محددة ويمكن أن يكون هذا الالتزام المطلوب من المتعلم موضوع نقاش وتفاوض، كما يمكن أن يكون موضوع مراجعة إن اقتضى الأمر. ذلك رأي في حالة ما إذا كان التكيف مع بعض الوضعيات التعليمية التعلمية يستوجب المراجعة.

والتعاقد الديدكتيكي حاضر في كل عملية تعليمية تعلمية حتى وإن كانت بنوده غير معلنة أو غير مصرح بها، وقد يمر بصورة غير مرئية، إلا في حالة ما إذا حدث تعثر في عملية التعلم، يفصح عن مدى عمومية التعاقد الديدكتيكي ومدى فضفاضية بنوده أو استعصائها عن الفهم من طرف المتعلمين.

ففي أغلب الأحيان يكون هذا الغموض أو الالتباس في التعاقد الديدكتيكي، وراء العديد من الحالات الانفعالية السلبية التي يعاني منها المتعلمون، خاصة عندما يصطدمون بمدرس لا يعبر بوضوح عما ينتظره منهم، و يعجزون عن معرفة ما يريده أو ما يتوخاه من عملهم. و قد يؤدي مثل هذا الغموض في التعاقد إلى حالات التعثر، إن لم نقل الفشل الدراسي[16]. ويعبر عنه ملوك من خلال المخطط التالي: (ملوك،2016،ص23)



3.3 النقلة التعليمية أو النقل الديداكتيكي: Transposition didactique

أول من استعمل هذا المفهوم هو عالم الاجتماع فيري م.1975 Verret M. ، وقد حظي هذا الأخير بأهمية كبرى بعد استعماله في تعليمية الرياضيات من قبل شوفالار Chevallard. فالنقلة الديداكتيكية تشمل التغيرات التي تحدث في المعرفة حتى تصبح قابلة للتعليم[17] (Astolfi ,Jean-pierre ,p177) ما يعني أن "المعرفة لا يمكن أن تنتقل بشكل آلي من المعلم إلى المتعلم، وإنما تخضع إلى تحولات مختلفة مما يؤدي إلى التمييز بين مستويين من المعرفة ، المعرفة العلمية والمعرفة المتعلمة وأن الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة، لا تكون مباشرة وإما تطرأ عليها تحولات من خلال مرورها بمستويين:

- **مستوى النقلة الخارجية** التي يقوم بها المكلفون بالتفكير في محتويات التعليم من أساتذة جامعيين ومهتمين بمشكلات التعليم، ومؤلفي كتب... الخ، فيحدثون غربلة وتصفية للمعرفة باختيار ما يناسب منها لمرحلة من التعليم.
- **مستوى النقلة الداخلية** (التكييفات) وتتم عن طريق المعلم حيث يكيف المعرفة الموضوعة للتدريس Savoir a enseigner بما يتلاءم مع المتعلمين.

فالنقلة التعليمية تعبر عن التحولات والتغييرات التي تطرأ على المعرفة من طابعها العلمي المرجعي (الأكاديمي) إلى طابعها التعليمي (من معرفة علمية مرجعية Savoir savant إلى معرفة متعلمة أو تعليمية Savoir enseigné) وهذا لتتماشى وإمكانات المتعلمين.

وتتم عملية النقل الديداكتيكي أي نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لما يتناسب وخصوصيات المتعلم النفسية والعقلية ويستجيب لحاجاتهم وفق الوضعيات التعليمية التعلمية ،عبر ثلاث إجراءات ينبغي على المعلم إيلاءها الأهمية اللازمة عندما يواجه موضوعا دراسيا معينا:

1. انتقاء المعرفة وتبسيطها لجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة لمستواهم الإدراكي.
2. اختيار لغة واضحة مفهومة لدى المتعلم (تقليص الكلفة الذهنية والوجدانية لدى المتعلم).
3. عرض المحتوى على المتعلمين والذي ينبغي أن يراعى فيه مبدأين اثنين:

– المبدأ الأول: الانتقال بالمتعلم من المعلوم إلى المجهول.

– المبدأ الثاني: اعتماد مبدأ التدرج في الصعوبة مرورا بالمعرفة البسيطة فالمركبة ثم المعقدة (مولاي، 2015)[18]

4.3 التصورات او تمثلات المتعلم للمعرفة :Les Représentations / Conception

يتعلق الأمر بكيفية امتلاك المتعلم للمعرفة، فالمتعلم لا ينتقل من اللامعرفة إلى معرفة بل من تمثل إلى تمثل أخر يكون أكثر تطورا فعالية غالبا ما يتعرض هذا التطور إلى عوائق وعراقيل نفسية وبيداغوجية أو سوسيوثقافية(مولاي،2015)

يؤكد مفهوم التصور أو التصورات أن ذهن المتعلم ليس خاليا فلديه تصورات أولية تسمح له بفهم وتفسير العالم المحيط به بطريقته الخاصة. وقد استخدم مفهوم التصور في علم النفس الوراثي (التكويني) وعلم النفس الاجتماعي، ثم أدخل إلى ميدان التعليمية.

وقد بينت الدراسات في العلوم النفسية أن المتعلمين يعالجون موضوعات المدرسة بتصوراتهم الشخصية، وأن هذه التصورات تلعب دورا في بناء معارفهم وأنها تقاوم التعلم بشدة، لذا ينبغي التساؤل عنها ودحضها وتعويضها بالمعارف الصحيحة. .(وزارة التربية الوطنية، 2016 ص16)،

وفي ذات السياق يقول بيرنو Perrenoud 1996" أن عملية التعلم تكون من خلال ما هو موجود ، إذ لن يكون هناك تعلم من فراغ أو عدم ، و هذا ما يسمح بتزاوج مع ما كان في السابق(Le déjà- la)

وما سوف يكون من معارف جديدة (Les savoir –faire nouveaux) ، فما يجب القيام به إذا هو التعرف على المعلومات السابقة من خلال التقييم التشخيصي لمعارف التلاميذ لتقييم ما هو موجود و الصعوبات أو العراقيل التي قد تعترض سير التعلم.[19](Minder,1999,p.p45.46).

5.3 العوائق: Les obstacles

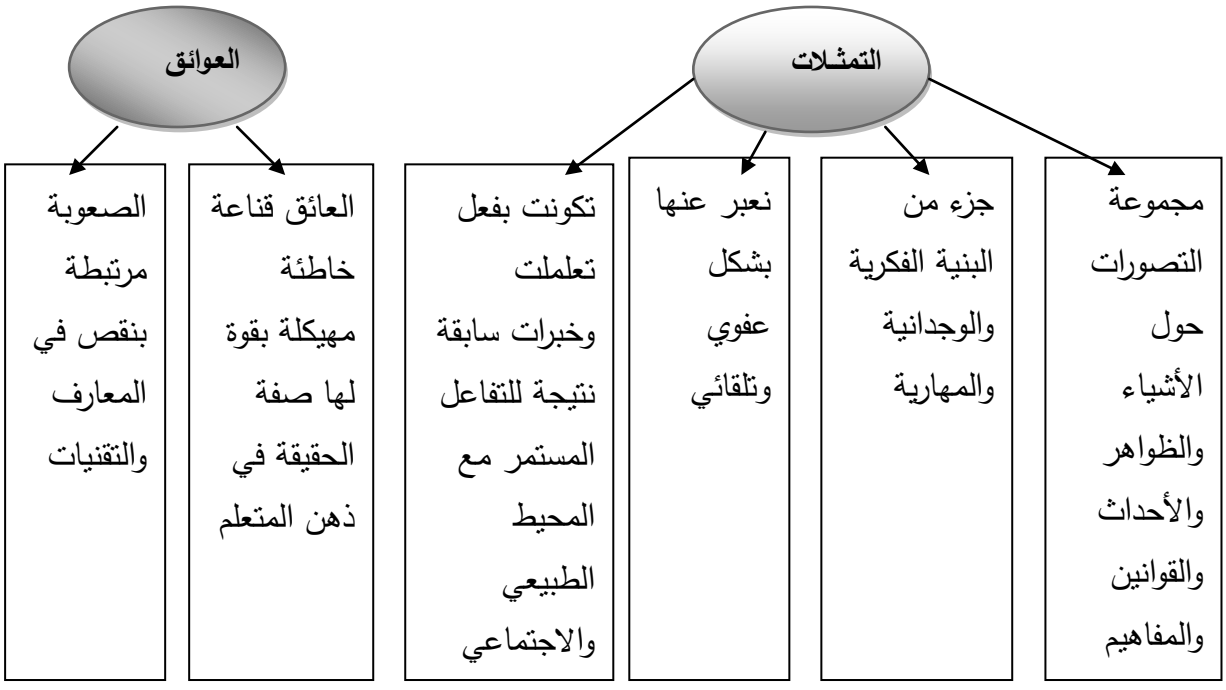
يقصد بها كل ما يعمل على تعطيل المتعلم في مساره التعليمي ومنعه من تحقيق الهدف التعليمي، أي هي تلك الحواجز والموانع التي تجعل عملية التعلم غير ممكنة حتى عندما يكون التلميذ مهتما ومركزا ولديه دافعية، وتأخذ العوائق مظهرين:

– مظهر إيجابي: يشكل تحد فيتحول إلى مثير يساعد المتعلم على تحقيق الهدف التعليمي.

– مظهر سلبي: يشكل صعوبة تؤدي إلى فشل المتعلم في تحقيق الهدف التعليمي.

إن التنبؤ بهذه العوائق أو كشفها ومعاينتها يعد عملا جوهريا في التعليمية.(وزارة التربية الوطنية ، ص17).

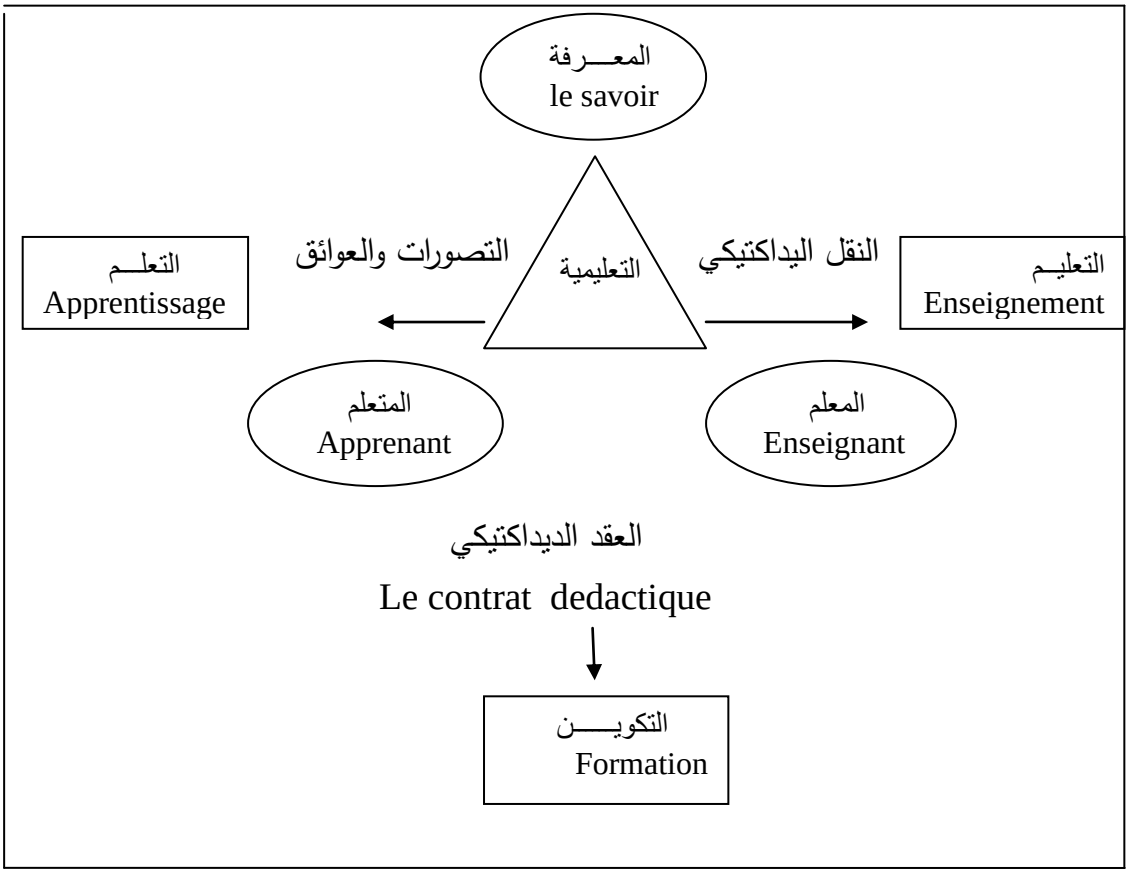
ويلخص ملوك تمثلات المتعلم للمعرفة والعوائق التي تعترضها في المخطط التالي: (ملوك،2016، ص37)[20]



مخطط يوضح: تمثلات المتعلم للمعرفة والعوائق التي تعترضها

إن هذه المفاهيم التي ترتبط ارتباطا واضحا بمفهوم التعليمية تصب في مجملها في جوهر العملية التعليمية التعلمية وتعكس العلاقة التفاعلية بين أطرافها الثلاثة المعرفة العلمية والموضوعة للتدريس والمعلم الذي يقوم بنقلها، والمتعلم الذي يتحصل عليها يربطهما عقد تعليمي ينبغي على كل طرف منهما الالتزام به، في إطار زماني ومكاني محدد.

" ويمكن لنا أن نستعين بالشكل الموضح أدناه كما وضعه (René Richterich) لتفسير العملية التعليمية التي يعتبرها هو الأخر عملية تفاعلية من خلال متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج. [21](يعقوبي، 1996، ص 22).



الشكل (2): مفهوم التعليمية كعملية تفاعلية حسب روني ريشتريش (René Richterich)

4. موضوع التعليمية:

تبحث التعليمية في موضوعات عديدة لا تنحصر في محتوى التدريس أو طريقته وإنما تمتد لتشمل العملية التعليمية التعلمية بمكوناتها ومختلف أبعادها ومساراتها ، ومن ثم فهماك عديد المواضيع التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته وتتمثل هذه المواضيع في:

- **معرفة عينة المتعلمين:** سنهم، خصوصياتهم، النفسية الاجتماعية، قدراتهم، ووسطهم..الخ ، وذلك لمعرفة وتحديد حوافز التعلم ودوافعه وكذا علاقة المتعلم بالمادة التي يدرسها وطبيعة الصعوبات التي تواجهه أثناء تعلمها.
- **المعلم:** بمعنى البحث في طبيعة تكوينه، خصائصه النفسية والمعرفية وكذا أساليب ممارسته وطرائق تبليغه لمادته.
- **المحتوى:** تهتم التعليمية بمحتوى التدريس من حيث اختيار المعارف الواجب تدريسها وتنظيمها حيث بإمكان الباحث الديداكتيكي أن يقدم دراسة وصفية تحليلية نقدية في محتوى مادة معينة.
- **مؤسسة التعليم:** ماهو موقعها؟ ماهي طبيعتها (بيئة اجتماعية ، حضرية، ريفية) هل هي قادرة على توفير الوسائل التعليمية للمتمدرسين بها ، ما هو نظامها؟
- **معرفة الأهداف:** يطرح الباحث الديداكتيكي أسئلة على مستوى الأهداف ، ماهو نوعها، هل هي عامة، خاصة أو إجرائية؟ هل ترتكز على مهارات عامة أو مهارات معينة؟
- **الأنشطة:** هي كل ما يقوم به المعلم لأجل تبليغ المعلومات والمعارف.
- **الوسائل:** كتاب، مطبوعة، صور، أشرطة، خرائط، أقراص ضاغطة، سبورة...الخ.
- **النتائج:** يهتم الباحث الديداكتيكي بالنتائج المنجزة ، ليتساءل هل تم تحقيق الأهداف المسطرة؟ وما نسبة التحقق؟، وأين مكمن الخلل؟ في حال وجود ثغرات هل يتعلق الأمر بالطريقة،المعلم، المتعلم،المحتوى أو الوسائل؟(أبرير، 2007، ص10- 15).

وفي ذات السياق يضيف طعمة وآخرون ، " تهتم التعليمية بمحتوى التدريس من حيث انتقاء المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها , وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة , فيعرف المتعلمون على ما يتعلمونه,ولماذا يتعثرون في معارفهم , وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه".(أنطوان طعمة وآخرون , 1996 , ص 14)

فمن الواضع ومن خلال ما سبق أن التعليمية أن موضوع التعليمية هو دراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعرفة الخاصة بمجال معين أي ،تعنى بجوهر العملية التعليمية التعلمية وأهدافها والعناصر المكونة لها من مضامين وطرائق ووسائل وأساليب التقويم والقوانين التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها.

5. أنواع التعليمية:

رغم ما يكتنف تعريف التعليمية أو الديداكتيك من صعوبات تحول دون الوصول إلى تعريف شامل ودقيق إلا أن معظم الدارسين والمهتمين بهذا الحقل حاليا ، يميزون بين نوعين أساسيين من الديداكتيك يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما:

- **تعليمية عامة** Didactique générale تهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس وذلك على مستوى الطرائق المتبعة وكل ما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس والوسائل والتقنيات الموظفة.
- **تعليمية خاصة** Didactique spéciale أو ديداكتيك المادة Didactique d'une discipline الذي يهتم بما يخص تدريس مادة من حيث الأساليب والطرائق الخاصة بها ،كديداكتيك أو تعليمية الرياضيات ونعني بذلك ما يخص تعليم وتعلم الرياضيات الحساب الهندسة والجبر والاحتمالات والإحصائيات وفي هذا السياق جون كلود جانيون J.C Gagnon ديداكتيك مادة معينة والذي يدخل في إطار نوع الديداكتيك الخاص<<هو عبارة عن إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

أ/ صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتحدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم اجتماع...الخ

ب/ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة >>.[22](المير وآخرون، 2001، ص70).

6. أقطاب التعليمية:

وتتكون العملية التعليمية حسب التربويين من ثلاثة أقطاب أو عناصر لكل منها خصائصه ومميزاته وأبعاده، تعد أساسا لإعطاء تعليم جيد وهي كالتالي:

1.6 المتعلم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم ، لذلك فإن التعليمية تبدي عناية كبرى له فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية بغية وتنظيم ،وتحديد أهداف التعليم والمراد تحقيقها فيه، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم [23](الجيار،2000،ص288) عندما تحدث عن المتعلم فاننا نشير إلى مكتسباته حصائصه السيكولوجية ، سنه (طفل أو مراهق) جنسه (ذكر أو أنثى) وكلها عوامل تؤثر على فهمنا لهذا الفرد ، فالمتعلم عندما يلج المدرسة يحمل معه أفكارا تربى عليها من الصعب عليه التخلي عنها بسهولة ، لهذا من الضروري حتى تنجح العملية التعليمية التعلمية أن نراعي كل الجوانب النفسية والمعرفية والاجتماعية له حتى لا تذهب الجهود سدا ، وحسي بياجي فالمعرفة تكتسب إذا ربطت بمعارف سابقة ، والتعلم لن يحدث إلا إذا اندمج في شبكة من ذي قبل في النسق المعرفي للفرد ، فالمتعلم يحمل تصورات لن يتخلى عنها بسهولة لأنه حصل عليه من خلال تفاعلاته الاجتماعية ومعايشته لمحيطه ، فكل التعليميات أصبحت تركز على انه في كل تعلم لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار التصورات الموجودة في ذهن التلميذ وفي نظامه المعرفي وبالتالي يجب تحليل طبيعة التصورات الخاطئة للتغلب على عوائق التعلم (Laurence cornu,1992,p50) ومن بين الخصائص التي يجب توفيرها في المتعلم حتى يكون قادرا على عملية التعلم ما يلي:

- **النضج:** وهو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي

- **الاستعداد:** يعرف بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذ ما تهيأت له الظروف المناسبة[24] (هني،1998ص60،61) والاستعداد يعد أهم عامل نفسي في عملية التعلم لأنه في غالب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرا.

- **الدافع:** والدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نحو التخطيط للعمل مهما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده[25](أبوعلي،1982،ص168)

فالدافع إذن، عامل يهدف إلى استشارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه.

2.6 المعرفـة:

يصف الدريج المعرفة بالمحتوى التعليمي ويقصد به كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقيقة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها، مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، التي تصنف غفي النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة ، التاريخ، الجغرافيا... بناء الغايات والأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى مرهون بمتطلبات العملية التعليمية وذاتها بأشكال العمل التعليمي[26] (الدريج ،1991،ص88).

أما أنطوان يرى أنها تعني كل ما تعلمه المتعلم وما تحصل عليه من مكتسبات ، وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته واستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة (أنطوان ،2009،ص20)، "وينبغي أن تتميز هذه المعرفة بالتدرج في مضامينها[27](آيت أوشان ،2005،ص212).

3.6 المعلـم:

المعلم هو المحور الرئيس والركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية التعلمية , فمهما كانت جودة المحتوى المعرفي لن يحقق أهدافه المنشودة، إذا لم يقم على تدريسه معلم يتمتع بالكفاءة والقدرة والوعي والإخلاص والتقوى، فالمعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر عملية نفل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين،[28](العامري،2008،ص13)، حيث يشكل العصب المحرك لكل النشاطات الضرورية لإدارة الصف الدراسي، وسير عملية التعلم فهو المسؤول عن صياغة الدرس، اختيار المحتويات التي يدرسها وطرق التعلم، وتيرة تقدم التلاميذ ، أساليب التقويم .....الخ[29] (Lifa NE, 2002, p 85) أي انه القطب الوسيط بين المعرفة والمتعلم، والركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه، وإن كان همها في دوره أن يستغني عنه المتعلم خلال مساره التعلمي، وهو ليس وعاء يحمل المعرفة لحشو ذهن المتعلم بل هو ميسر لنقلها ومهندس للتعلم ، [30](أنطوان، 2006، ص20) ، وحسب Houssaye فإن دور المعلم في هذا المثلث هو الأهم إذ يلعب دورا فعالا في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته وكفاءته أن يحدد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها لفكر المتعلم ، ما يستوجب أن تتوفر فيه الشروط اللازمة لذلك كأن يكون متخصصا ملما بكل مفاهيم التدريس، ونظريات التعلم مستخدما طرائق إستراتيجية تتلاءم وطبيعة المادة الدراسية [31](الفتلاوي،2003،ص40)، ولا تقتصر هذه الشروط على الجانب المعرفي العقلي في شخصية المعلم فحسب بل تمتد إلى جوانب أخرى النفسية والاجتماعية وحتى الجسمية منها

التي تناولها عديد التربويين في موضوع صفات المعلم على غرار ما يشير إليه اللقاني بان يكون قادرا على:

- تقمص دورا قياديا أثناء إدارته لنشاطات الحجرة الدراسية.
- توفير جو التعلم المناسب في الصف، من خلال تكوين علاقات اجتماعية.
- كشف ميول واتجاهات المتعلم ومساعدته على تنمية قدراته
- التعبير والتوضيح والاستمتاع
- البحث والإطلاع المستمر.
- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكهم [32](اللقاني،1995، ص233).

- **مهارات المعلم الأدائية في العملية التعليمية التعلمية:**

إن الكثير من التربويين ركزوا على صفات ينبغي على المعلم الاتصاف بها حتى يكون مدرساً ناجحاً كالصفات الأخلاقية حب العمل، حسن التصرف، الأمانة، والصفات الجسدية وحسن المظهر، وكلها صفات أساسية وضرورية لا بد للمعلم التحلي بها تعكس فعاليتها في الصف بعض المهارات الأدائية للمعلم خلال العملية التعليمية التعلمية والمتمثلة في:

- **مهارة تقديم الدرس وتهيئة التلاميذ** : من العوامل التي تضمن حسن متابعة التلاميذ للدرس ورغبتهم في التعلم هي الخمس الدقائق الأولى في الدرس، ففيها يستطيع المعلم لفت انتباه التلاميذ وإثارة رغبتهم ودافعيتهم للتعلم، وإما ينصرف التلاميذ من الدرس ولا يبالون بما سيقوله، لذلك نقول أن المدرس الناجح يستطيع من خلال تقديم شيق أن يثير دافعية التلاميذ. وتتنوع طرق التقديم حسب الموضوع وسن التلاميذ كما يتم ربط الدرس بالدرس السابق أو بالمعارف السابقة للتعرف على مستوى التلاميذ والانطلاق منه لاستكمال بنيتهم المعرفية عن الموضوع، كما يمكن للمعلم الاستعانة بأشرطة أو أفلام عن الموضوع والأفكار بالنسبة للتقديم لا ينتهي، لكن المهم أن تكون متنوعة حتى لا تفقد جاذبيتها وعلى المعلم ألا يطيل في المقدمة على حساب زمن الدرس وأن ينتقل من التقديم إلى الموضوع المحدد للدرس.
- **مهارة إنهاء الدرس** : قد تكون نهاية الدرس أكاديمية أي تركز على تلخيص النقاط العلمية العملية التي تناولها الدرس ويتم عن طريق أسئلة توجه للتلاميذ أو قد يقوم المعلم بهذا التلخيص، وفي هذه المرحلة تستخلص التعميمات الأساسية في الدرس وتكتب على السبورة وقد يهتم المعلم عند إنهاء

الدرس ببعض الجوانب الوجدانية والسلوكية كأن يشكرهم على تجاوبهم ومتابعتهم الدرس (قد يكون فردي أو جماعي) كما قد يعاتب البعض على سلوكياتهم السلبية.

- **مهارة الشرح:** تعني القدرة على توضيح معنى المفاهيم والمدركات الواردة في الدرس وهذه المهارة جوهر عملية التدريس العلمية والاجتماعية، مع ضرورة أن يكون المعلم ملماً بمادته متعمقاً في مفاهيمها بحيث يستطيع تبسيطها وتوضيحها بأكثر من طريقة ومن بين الأساليب التي يمكن الاستعانة بها) : الأمثلة – التشبيهات – الاستعانة ببعض الرسوم) ويجب التركيز في الشرح الجيد على الاختصار، التسلسل المنطقي والترتيب، توضيح علاقة الأفكار والمفاهيم
- حيوية المدرس:ترتبط حيوية المعلم بمواصفاته الشخصية، لكن هذا لا يعني أنها موهبة ولكنها مهارة تدريس وهي قابلة للتعلم من خلال الممارسة والتدريب، ولكي تؤدى هذه المهارة بكفاءة فإن المدرس بحاجة إلى تدريب صوته (التنويع في درجاته ومستوياته) وتحركاته وتعبيرات الوجه.
- **التفاعل بين المعلم والتلاميذ في الفصل:** يظهر من خلال التفاعل اللالفظي (الإيماءات) والتفاعل اللفظي الذي يركز على الكلام الذي يجري داخل الموقف التعليمي من المعلم أو المتعلم. وقد أوضحت الدراسات والتي من أشهرها دراسات فلاندرز(Flanders) ، أن المعلم يأخذ معظم وقت الحصة بالكلام ولا يدع مجالاً كبيراً للتلاميذ للتحدث أو الحوار، كما دلت النتائج أن نسبة كبيرة من كلام المعلم تكون في صورة أسئلة تعليمات وتوجيهات أو تحذير أو توبيخ لتوجيه سلوك التلاميذ، كما وجد أن نسبة مبادرة التلاميذ بالكلام منخفضة للغاية، ونسبة الحوار المتبادل بين التلاميذ بعضهم ببعض منخفضة جداً، هذا ومن جانب أخر وجد أنه كلما زاد دور التلميذ الإيجابي في الموقف التعليمي زاد التعلم وزادت كفاءة العملية التعليمية، لذلك يتم تدريب المعلمين قبل الخدمة – في كليات التربية – وبعد التخرج لرفع مهارتهم في هذا الجانب، بمعنى تدريبهم على زيادة التفاعل في الفصل، بحيث يكون الدور الأكبر للتلاميذ وتعويد المعلم على التقليل من دوره الدكتاتوري المهيمن على الموقف التعليمي.
- **مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس:** يستخدم المعلم الأسئلة من آن لآخر في المحاضرة في الحوار والمناقشة وفي مرحلة تقييم التلاميذ والتأكد من فهمهم للدرس، ومن المهم أن يتقن المعلم مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة، وأن يميز بين أنواعها ومستوياتها، وتعتبر الأسئلة عملية ديناميكية تساعد على التفاعل المتبادل بين المدرس والتلاميذ والتلاميذ وبعضهم البعض. ويمكن تصنيف الأسئلة إلى قسمين : (أسئلة تختبر وتؤكد المعلومات وتسمى أسئلة الحقائق Fact)

(questions وأسئلة تدفع التلاميذ إلى التفكير وخلق الحقائق أو التوصل إليها، وتسمى أحياناً أسئلة التفكير.(Thought question).

- **مهارة تعزيز استجابات التلاميذ:** التعزيز سلوك لفظي يأتي عقب سلوك آخر سواءً كان لفظياً أوغير لفظي بهدف التعبير عن مدى الموافقة أو الرفض للسلوك. ويتخذ الاشكال التالية:
  - ✓ :التعزيز اللفظي : كأن يقول المعلم للتلميذ أحسنت، جيد أكمل، أو غير صحيح، إجابتك ناقصة.
  - ✓ التعزيز غير اللفظي : يكون في صورة ابتسامة أو تصفيق من الزملاء.
  - ✓ التعزيز الفوري : يكون مباشرة بعد أداء السلوك دون تأجيل.
  - ✓ التعزيز السلبي : وفيه لا يكون هناك رد فعل لسلوك الفرد بل تجاهل وإهمال كامل.
- **مهارة استخدام الوسائل التعليمية:** تتطلب المهارة أن يكون المعلم ملماً بأنواع الوسائل التعليمية المختلفة والمواقف التي تصلح فيها وسيلة ما، واستعمال أكثر من وسيلة إذا استدعى الأمر ذلك، مع التأكد من أنها تعمل بكفاءة قبل موعد الدرس.
- **مهارة إعطاء التعليمات:** نادراً ما يخلو درس من الدروس في جميع المواد من تقديم التعليمات للتلاميذ والتي تكون إما شفهية أو مكتوبة ومدونة، ومن الضروري أن تكون التعليمات مقدمة بلغة سليمة وواضحة ودقيقة، وما يساعد المعلم على إتقان هذه المهارة أن يجري تعليماته في خطوات قصيرة في تسلسل منطقي تمكن التلميذ من متابعتها وتنفيذها بطريقة صحيحة، ومن الضروري أن يوضح المعلم للتلاميذ الأهداف من هذه التعليمات والنتائج المتوقع منها، وقد يستعين المعلم في تعليماته ببعض الرسوم التوضيحية والأرقام والرموز لمساعدة التلاميذ على المتابعة والفهم.

- **مهارة إدارة المناقشة:** إن المناقشة تزيد من فاعلية التلاميذ ومشاركتهم الإيجابية في الموقف التعليمي؛ وهناك عدة أنواع للمناقشة ولكل منها أهدافها الخاصة في مناقشة المجموعات الكبيرة يجد المعلم طريقة ونظام الفصل وترتب المقاعد على شكل دائرة، ويجلس المعلم في مقعد في الدائرة يرى فيه الجميع، ويعين أحد التلاميذ ليصبح مقررا للجلسة لتدوين نقاط المشاركة والآراء المختلفة مع ضرورة تغيير المقرر في كل جلسة حتى لا يستأثر واحد منهم بهذا الدور، ويشرح المعلم أهداف المناقشة وموضوعها ويوضح قواعد النقاش (كيف يأخذ الكلمة، أو كيف يعلق على كلام زملائه، أويطلب استفسار)، وحتى تنجح المناقشة لابد أن يشعر التلاميذ بالارتياح والاطمئنان ولا يشعرون

بالتهديد حتى يبدو بآرائهم أي كانت، وعلى المعلم كمدير للمناقشة، ضبط الوقت والتأكد من أن كل جوانب المناقشة قد نوقشت.

- **مهارة إدارة تجارب المخبر:** يتطلب من المعلم مهارة غالية في التخطيط والإعداد السابق لزمن ، التطبيقات .والمهارة الأساسية اللازمة للمعلم في هذه الحالة هي القدرة على الملاحظة لما يدور في حجرة الدرس (يلاحظ أداء التلاميذ وأساليب تعاملهم مع بعضهم البعض والتأكد من حسن استخدام الأجهزة) على المعلم أن يوضح في بداية العمل السلوك الناتج والنتائج المتوقعة من هذه التجربة.

إضافة إلى المهارات الأدائية السالفة الذكر فإن إتقان المعلم لصياغة الأهداف التدريسية صياغة سليمة يعتبر كذلك من أهم المهارات اللازم توافرها في كل مدرس بصرف النظر عن مادة تخصصه أو عن المرحلة التي يدرس لها ومن المهم أن يختار المعلم أنواع الأنشطة التي توائم الأهداف المحددة للدرس مع مراعاة الظروف المادية والاجتماعية للبيئة المدرسية، ومراعاة ميول التلاميذ بحيث تدفعهم الأنشطة المختارة للمشاركة الإيجابية والتفاعل المثمر مع الموقف التعليمي، مع ضرورة أن ينوع المعلم في الأنشطة التعليمية التي يختارها سواء في الدرس الواحد أو من درس لآخر لأن هذا يؤدي لتعلم أفضل ويبعد الملل عند المعلم والتلميذ على حد السواء.

إن وضوح الأهداف ودقتها يمكنان المعلم من السيطرة على الموقف التعليمي التعلمي ويجعل هذا الأمر يحدد الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، بعد تحديد الأهداف على المعلم أن يعمل على التخطيط الجيد للمنهج المدرسي تمهيدا للتدريس، فالتخطيط بمثابة رسم بياني أو خريطة توضيحية يستعين بها المعلم قبل التنفيذ والتقييم فالتخطيط يوضح مسار عمل المعلم واتجاهاته وطرقه ومشكلاته وكيف يمكن التغلب عليها .لهذا كان لابد من أن يتقن المعلم مهارة التخطيط لتدريسه حتى يتمكن من توفير أفضل بيئة تعليمية ويعمل على خلق المناخ الذي يشجع على حدوث أكبر قدر من التفاعل وبالتالي أكبر قدر من التعلم فالتخطيط يكون من خلال البحث عن وضعية الانطلاق من خلال التعرف على مكتسبات التلاميذ ذات العلاقة المرجعية بالموضوع الجديد وعلى مدى تحكمهم في هذه المهارات والقدرات، في هذا الصدد تقول الباحثة أنا بونابوار (Anna Bonaboir) إن نجاح الفعل التعليمي يتوقف أولا وقبل كل شيء على وضعية الانطلاق فالمعلم الذي يقبل على درس الأفعال الناسخة في قواعد اللغة العربية ينبغي أن يتأكد من مدى استيعاب تلاميذه ومدى تحكمهم في عناصر الجملة الاسمية، وإلا فإن جميع جهوده ستذهب سدى إذا لم تتوفر لديهم هذه الأرضية.(أبوعوض،2003)[33]

إن اهتمام التعليمية أو الديداكتيك بدراسة سيرورات إعداد المعرفة ونقلها من طرف المعلم واكتسابها من طرف المتعلم بالنسبة لمادة دراسية معينة فهي تهتم بالتفاعلات الموجودة بين الأقطاب الثلاثة المكونة لوضعية تعليمية تعلمية معينة وهي:

- المدرس بإيديولوجيته الخاصة
- المعرفة الخاضعة للنقل الديداكتيكي
- المتعلم بتمثلاته ومخزونه المعرفي الخاص.[34](ديبون،2018،ص5)

جعل التربويون يضعونها في مثلث يطلق عليه اسم المثلث البيداغوجي، تحمل رؤوسه الأقطاب الثلاثة لها، والمتمثلة في المتعلم كقطب نفسي , لما يمتلكه من استعدادات نفسية و خصوصيات فردية و قدرات و تصورات إدراكية تفكيرية، والمعلم كقطب تربوي من خلال دوره في عملية نقل المعرفة ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلم والمعرفة كقطب معرفي من حيث التصورات التي يحملها حول مختلف المواد المعرفية التي يتعامل معها في إطار الوضعية التربوية.بنائها وخصائصها, وتمثل أضلاع هذا المثلث علاقات متداخلة بين الأقطاب الثلاثة تربط بين كل قطبين منها حيث حددها Legendre كما Legendre كما يلي: [35](Legendre.R, 1993, P486)

- المعلم والمتعلم علاقة تعليم
- المتعلم والمعرفة علاقة تعلم
- المعلم والمعرفة: علاقة ديداكتيكية.

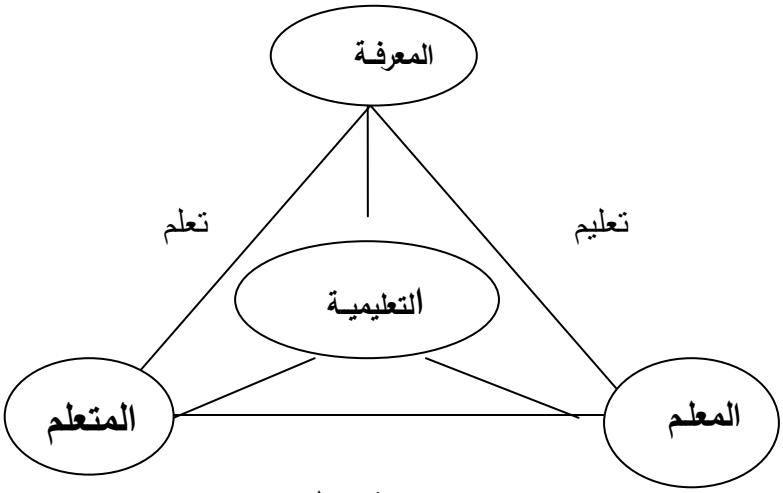
أما شبشوب ينظر إلى المثلث التعلمي التعليمي ويحلّله من زاويتين:(مناع،خمقاني،283،2017) [36]

- **زاوية الأقطاب:** ونلاحظ أنّ كلّ قطب من الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث، يمكن أن تكون موضوع تحليل علمي مستفيض فالمعرفة قابلة للتحليل ابستمولوجيا، والمتعلم سيكولوجيا، والمعلم بيداغوجيا، رغم أنّ هذه التحاليل العلمية لا تدخل مباشرة في مجال التعليمية.
- **زاوية التفاعل بين الأقطاب:** تبعًا للصبغة الحركية للمثلث، فإنّ أقطابه تتفاعل بعضها مع بعض. تربط المعلم والمعرفة وهي علاقة تفرز قضية النقل التعليمي، أما العلاقة بين المتعلم والمعرفة تفرز قضيتي التصوّرات والعوائق، في حي ،العلاقة بين المعلم والمتعلم تفرز قضية العقد التعليمي– التعلمي.

واستنادا لما سبق عرضه يمكننا تلخيص هذه العلاقات الثلاثة فيما يلي:

- **علاقة المعلم بالمتعلم:** يربط بينهما عقد تعليمي أي الالتزام بما هو مطلوب من كل المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي.
- **علاقة المتعلم بالمعرفة** علاقة تعلم(معرفية): حيث يشارك المتعلم في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات و القدرات و المعارف المختلفة لإشباع حاجاته، و ميوله و عواطفه، بعد تصحيح تصوراته الخاطئة، فإن المتعلم يبني معارفه العلمية مستعينا بتوجيهات معلمه.
- **علاقة المعلم بالمعرفة:** علاقة تعليمية: أي المعرفة الواجب نقلها للمتعلم داخل الصف الدراسي، حيث يقوم المعلم بالبحث، و التقصي عن مفاهيمها و خصائصها و صحتها، و صلتها بالمناهج، و مدى ملاءمتها لقدرات و استعدادات المتعلمين العقلية و المعرفية، ثم إيجاد آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، مثيرة لاهتماماتهم مشبعة لحاجاتهم المعرفية.

والتي يوضحها المخطط التالي:



الشكل(3): يوضح أقطاب التعليمية والعلاقات بينها

7. وظائف التعليمية:

للتعليمية ثلاث وظائف تتمثل في:

1.7 الوظيفة التشخيصية: تتم من خلال تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكونة للعملية التعليمية، بجمع وتحليل الحقائق ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامة التي تفسر تلك الحقائق والظواهر وتوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها.

2.7 الوظيفة التخمينية: تتم من خلال فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الحقائق والظواهر التعليمية، كما تتم أيضا من خلال فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط وتحديد الصيغ الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المتوخاة من العملية التعليمية مستقبلا.

3.7 الوظيفة الفنية: وتهتم بتزويد العاملين في حقل التعليم بالوسائل والأدوات والشروط لتحقيق الأهداف ولرفع فاعلية العملية التعليمية أو المتعلقة بأساليب وطرائق التعليم.(وزارة التربية الوطنية، 2017، ص15)

8.خصائص التعليمية:

تتميز التعليمية بالخصائص التالية:

- تجعل المتعلم محور العملية التربوية.
- العمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع...الخ .
- تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعلمات جديدة.
- تشخص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلم والتحصيل.
- تعتبر المعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فلا يستبد بآرائه.
- تعطي مكانة بارزة للتقويم، وبالأخص التقويم التكويني للتأكد من فعالية النشاط التعليمي.[37] (وزارة التربية الوطنية، دت، ص15).

8. علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

التعليمية حقل ساهمت في بنائه مجالات متعددة من العلوم تكون معها في علاقة تفاعل واستقلالية في الوقت نفسه، وتظهر علاقة التفاعل في اهتمامها في نفس الوقت بالمعلم والتلميذ و والمعرفة، ومن هذه العلوم نذكر:

- **علوم التربية:**

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمة التعلمية، ولأجل ذلك تم استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد قيمتها وإمكاناتها وحدودها، كما ثم استثمار معطيات سيكولوجيا التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم، ورصد الظواهر السيكولوجية السائدة داخل الفصل، ووعي

بطبيعة العلاقة بين المتعلمين والمدرس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل؛ ليكون أرضية ملائمة، وأيضًا استثمار معطيات سوسيولوجيا التربية لإدراك ووعي البعد الاجتماعي الذي يتحكَّم في العملية التعليمية التعلُّمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها وعليه فالتعليمية فرع من فروع علوم التربية تستهدف جوانب العملية التعليمية لتجديد التعليم والتعلُّم وتطويره، كما تهتمُّ بالتخطيط لأهداف التربية ومراقبتها وتعديلها مع مراعاتها الطرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف. (الزاهدي،2019) [38]

- **البيداغوجيا:**

تعد البيداغوجيا أهم العلوم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعليمية وكثيرا ما يتم الخلط بينهما ، وهناك من يعتبر التعليمية فرعا من فروع البيداغوجيا أو العكس وهناك من يعتبرهما مستقلين أو متباعدين إلى حد التعارض في بعض الأحيان ، ولملامسة الفرق الدلالي بينهما واكتشاف مختلف التفاعلات الديداكتيكية والبيداغوجية الحاصلة في سياق الوضعية التعليمية يتم تحديد مفهوم البيداغوجيا من التعريفات القائمة لهذا المصطلح أنها فن التربية وهناك من التربويين من اعتبرها علم التربية وبعضهم جعلها علما وفنا في ذات الوقت[39] (تومي ،2015،ص 11).

- **علم النفس:**

يشكل علم النفس بفروعه، التربوي ،المدرسي والمعرفي والتعليمي حسب عديد التربويين خلفية نظرية مهمة استفاد منها حقل التعليمية، بأقطابها تتجلى في مختلف الحقائق العلمية النفسية والتربوية التي تتعلق سيكولوجية ونظريات التعلم ، سيكولوجية النمو ومراحل النمو المعرفي والنفسي للمتعلم، سيكولوجية الدوافع وتنمية الميول والمهارات، اختيارات القياس النفسي ...الخ فضلا عن تناول قضايا العمليات العقلية المعرفية من إدراك وذاكرة وتفكير يكمن وتوظيفها في تنمية آليات الاكتساب، وأساليب التعليم، وتناول مواضيع أخرى ذات الصلة بالحالات المرضية والمعيقات والمشكلات النفسية والاضطرابات المعرفية التي تؤثر على سير الفعل التعليمي التعلمي.

- **اللسانيات:**

يشير الباحثون التربويون في حقل التعليمية إلى العلاقة الوطيدة التي تربط التعليمية سيما تعليمية اللغة، بعلم اللسانيات وتحديدا اللسانيات التطبيقية، بل يرون أنها فرع من فروعها، ويؤكد ذلك كل من

Galisson.R .et Coste.D 1972 حين يذكر " فإذا كان اللساني يهتم بدراسة اللغة كنظام بغض النظر عن المنهج الذي يتبعه والاتجاه اللساني الذي يتبناه ، فان الباحث في اللسانيات التطبيقية المرتبطة بالمجال البيداغوجي يحصر عمله في الإجابة عن سؤالين أساسيين: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟" (Galisson.R.et Coste.D 1972, p35)[40]والسؤالين يعدان صلب موضوع البحث في التعليمية.

- **علم الاجتماع:**

لما كانت العملية التعليمية التعلمية تتم في بيئة اجتماعية وغايتها تحقيق أهداف المجتمع فلا بد لها أن تستفيد من خدمات علم الاجتماع الذي موضوعه الظواهر الاجتماعية حيث ساهم في الإجابة "عن عديد الأسئلة المتعلقة بالتعليمية على غرار الاستعدادات اللغوية المختلفة من يستعملها؟ ومع من يستعملها ؟ وكيف يستعملها؟ وماهي جملة القواعد الاجتماعية المتحكمة في ذلك، وماهي الاستعمالات اللغوية التي يمكن استثمارها في المؤسسة التعليمية؟ وماهي الأوضاع اللغوية وغير اللغوية، وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب، وما تؤديه الحركات والإيماءات وعلاقة ذلك بطرق التدريس؟ وماهي المظاهر الثقافية والحضارية لمجتمع لغوي معين مثل الازدواجية اللغوية والتعددية؟ وأنساق القيم والعادات والتقاليد والأعراف في محتوى مقرر معين في مرحلة معينة (أبرير،2008،ص21،20)

وعليه يمكن القول إن العلاقة بين التعليمية ومختلف العلوم السالفة الذكر هي علاقة تكاملية، يتم فيها استثمار مجموعة من المعطيات في كل منها للمساهمة في خدمة العملية التعليمية التعلُّمية بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

ختاما نخلص القول إن الإحاطة بالتعليمية من حيث مفهومها ومكوناتها وموضوعها وأنواعها وفروعها وعلاقتها بالعلوم الأخرى وبكل خصوصياتها يعد مطلب أساسي لنجاح العملية التعليمية التعلمية ، وبالتالي يمكننا القول بأن التعليمية تشكل ضرورة ملحة بالنسبة لعملية التدريس، باعتباره يساهم في تمكين المربين والمعلمين في هذه الممارسة التربوية من أداء أدوارهم بشكل فعال، وفهم طبيعتها ، وتفعيل عملية تدخلهم فيما يتعلق بتشخيص الصعوبات تواجههم في الصف الدراسي، وإيجاد الحلول المناسبة و العلاجات الضرورية، وذلك من أجل تصحيح مختلف وضعيات التعلم وتقويمها. وهي المعالجة التي تتطلب تحيين أنماط التجديد والتطوير والتغيير في جوهر العملية التعليمية التعلمية، والتي أصبح بموجبها التركيز منصبا على المتعلم بدل المدرس والمادة التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى الانتقال من بيداغوجيا التلقين والأهداف نحو بيداغوجيا الكفايات. ، فضلا عن تسهيل عملية النقل الديداكتيكي السليم

للمعارف والقيم والمهارات والكفايات المستهدفة إلى أنشطة مدرَسة في وضعيات ديداكتيكية خاصة، بالإضافة إلى التحيين المتواصل لوسائل العمل الديداكتيكي، وهكذا كان لزاما الوقوف عند مفهوم الديداكتيك.

المحاضرة (2) الديداكتيكا والبيداغوجيا

1. مفهوم البيداغوجيا
2. بعض وظائف البيداغوجيا
3. الأسس النفسية للبيداغوجيا
4. بعض المبادئ التطبيقية للبيداغوجيا
5. الانتقال من البيداغوجيا الى الديداكتيك
6. الفرق بين الديداكتيك والبيداغوجيا

المحاضرة (2) الديداكتيكا والبيداغوجيا

إن الحديث عن التعليمية أو الديداكتيك la didactique يقودنا حتما بالتوقف عن مفهوم آخر في مجال التعليم بالتعريف والتحليل، ونعني بذلك مفهوم البيداغوجيا la pédagogie على اعتبار أن المصطلحان يثيران إشكاليات عدة على مستوى المفهوم، والتصور النظري، والتطبيق العملي، إذ يصعب التفريق بينهما بشكل علمي دقيق، نظرا لتداخل هذين المفهومين في كثير من الدراسات العلمية والمعاجم والقواميس التربوية، ويصعب معه كذلك تبيان الحدود الفاصلة بينهما بشكل جلي و واضح.

1. مفهوم البيداغوجيا: la pédagogie

كلمة بيداغوجيا حسب الدريج 1990 " إغريقية (يونانية) الأصل، تتكون من شقين هما: Peda وتعني الطفل، Agogé وتعني القيادة والسياقة ، كما تعني التوجيه، وبناء على هذا كان البيداغوجي Le pedagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة ، والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم... (المير وآخرون،2001،ص63) ، ويضيف أوزي ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي Le Pédagogue ، والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية– التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين، فدلالاتها اللغوية، تعني تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته، وقد تعني الذي يرافق المتعلم إإلى المدرسة، وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب، أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس داخل المؤسسة التعليمية، وقد يكون المقصود بها كذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية، والثقافية، والأخلاقية(أوزي،2006 ،ص150).

أما من حيث الاصطلاح، فهناك الكثير من الدارسين الذين جعلوا البيداغوجيا نصب اهتمامهم وقدموا لها تعاريف عديدة نذكر منهم:

- إميل دوركايم E.Durkheim الذي اعتبرها نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع.
- أما أنطوان مكارينكو A.Makarenko فرأى أنها العلم الأكثر جدلية، والأكثر حركية والأكثر تعقيدا، والأكثر تنوعا، سيما نظرية التربية التي هي قبل كل شيء ترمي إلى هدف عملي.

- وذهب روني أوبير R. Hubert إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا بل هي هذا كله منظم وفق تمفصلات منطقية.
- في حين جاك آردوانو J.Ardoino اعتبرها مجرد خادمة للتربية تعمل على تنظيم التقنيات والطرائق والأدوات. ، في حين تقف التربية – في نظره – عند عتبة مؤسسية تقترح أهدافا محددة، كما تفرز فلسفة خاصة تستند إليها،
- ونجد موريس دوبيس M.Debesse يرى من منظوره الخاص، أن البيداغوجيا، بحث منهجي وموضوعي استطاع أن يكون منبعا للعلوم البيداغوجية المعاصرة.

والملاحظ أن هذه التعريفات رغم أنها لم تستطع أن تحدد لنا بدقة مفهوم البيداغوجيا، فإنها تكشف لنا عن تعقد " العلم البيداغوجي" وصعوبة ضبط مفهومه الأمر الذي يدفع دائما إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم البيداغوجيا..

أي إنه من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعا مانعا بسبب تعدد اختلاف دلالتها الاصطلاحية من جهة وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة ثانية، وهذا السبب الأخير هو ما جعل رسم الحدود الدقيقة بين البيداغوجيا وغيرها من التسميات يعرف كثيرا من التباين والخلط ولعل هذا ما يمكن أن يبرر سعي بعض الباحثين والمؤلفين التربويين من أمثال غاستون ميالاري G.mialaret، وروبير لافون R..Lafon إلى استعمال قاموس لغوي يحاول أن يغطي ميادين متعددة متداخلة فيما بينها تداخلا شديدا. وهذا ليس غريبا ما دامت علوم التربية لم تنته بعد لغتها باعتبارها علوما حديثة النشأة لا تزال قائمتها مفتوحة إلى اليوم، غير أن الفعل والممارسة لا يستطيعان انتظار استكمال القواميس واستقرار المعاجم، ولهذا الاعتبار يتبنى حاليا في العديد من الكتابات والتحاليل التربوية وجهة النظر التي تميز في لفظ بيداغوجيا بين استعمالين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما أنها:

أ- حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية أو التعليم على الطفل أو الراشد، وعليهما معا

ب- نشاط علمي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل الدراسي، وهذا يصير من المستساغ تعريف البيداغوجيا على أساس أنها اختيار نظام ما في

العمل التعليمي–التعلمي، أو إجراءات وتقنيات معينة توظف في ارتباطها بوضعية تعليمية تعلمية محددة.

ويبدو أن هذين الاستعمالين مفيدان كثيرا في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وماهو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.(المير وآخرون،2001،ص8،9)

فالبيداغوجيا هي مجموع الطرق والوسائل التي تمكننا من أن نعين تلاميذنا على المرور من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة وهي علم من العلوم الإنسانية التطبيقية التي تمكن المدرس من مساعدة التلميذ على تطوير شخصيته وتفتحها ، أي هي مجموع العمليات والوسائل التي يختارها المدرس وفقا للوضعية التي يوجد فيها قصد ترشيد العملية التدريسية.[41] (القلي،حناش2009، ص19).

2. بعض وظائف البيداغوجيا:

ليس من مهمة البيداغوجيا اقتراح منهجاً معيناً يدرسه المتعلم، وهي في نفس الوقت تعطي له الحق في المحاولة والخطأ ، وهو مدعو للاعتراض على المعرفة المقدمة له، بإظهار استدلالاته التي يراها، فيتعلم كيف يعبر عن ذاته ويدافع عن رؤاه واختياراته. فهي لا تقيم خطأ المتعلم على أنه فشل بل تعتبر أن الخطأ طريق الصواب... وترفض التقييم بالامتحانات العامة، ولكنها تعتمد على التقييم الفردي.

كما أن البيداغوجيا لا تعترف بالوقت المحدد للدراسة ، ولا بالكتاب المدرسي الضيق الذي يحتوى على معلومات نظرية يمكن استيعابها في فترة محددة من الزمن، لأن لكل تلميذ زمن التعلم الخاص به. لكن هذه الخاصية صعبة التحقيق في وضعيتنا الواقعية.

تدعو البيداغوجيا إلى عزل المعارف عن سياق الاكتساب ، لإعادة استثمارها في سياقات جديدة فرضها الواقع ، أو استلزمتها الحاجة ، ولا يمكن أن نبدع إلا إذا تحررنا من سلطة سياقات المعارف.

فالبيداغوجيا تمكن المتعلم من التقويم الذاتي، الذي يسمح له بالتعرف على حقيقة إمكانياته الفكرية والأدائية والسلوكية.. والتعرف على ما تحقق لديه من الكفايات والقدرات والمهارات والمعارف.. وما لم يتحقق منها لديه.

تقوم البيداغوجيا بتفعيل العلاقة بين أطراف المثلث التعليمي (المعلم، المتعلم، المعرفة) انطلاقا من كون المتعلم ذات عارفة مرتبطة بطرفي الفعل التعليمي: المعلم والمادة المدرسة. فالعلاقة بين المتعلم والأستاذ تتميز في ظل هذه البيداغوجيا بخصوصية تقدير الأستاذ لذات المتعلم على انه الأساس في فعل التعليم، وتقدير المتعلم للمعلم من منطلق أن هذا الأخير هو محرك فعل التعليم إلى فعل التعلم اتجاه المتعلم. فهي بهذا تعد محركا رئيسا للمثلث التعليمي.

3. الأسس النفسية للبيداغوجيا:

مع ظهور رواد علم النفس التعلمي والبيداغوجيا المعاصرة ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين أمثال بياجيه Piaget وفيجوتسكي Vigotsky وبرونر Bruner وجانييه Gagné وهيلدا تابا HildaTaba وغيرهم، تم الكشف عن نقائص المقاربة التقليدية التي تولي العناية الفائقة للمعرفة، وأعادت أبحاثهم وتجاربهم ترتيب هرمية المعارف فصارت الأسبقية للقدرة على إتيان الفعل المحكم، وللقدرة على الفعل المتقن، وللقدرة على التصرف بالمخزون الانفعالي والاستثمار الرشيد للدوافع والمحفزات، أما التمثلات فلها مرتبة الخادمة لهذه القدرات، وبالتالي ولى العهد الذي كانت فيه المعارف التصريحية declaratives والشرطية رئيسة ، فلم يبق لها من مبرر وجود سوى خدمة هذه القدرات، ولم يعد لها من دور سوى أن تكون موارد قابلة للتعبئة، لمواجهة الوضعيات situations، وحل ما يعرض من مشكلات. بعد هذه الاكتشافات العلمية، لم تعد المعارف غاية في ذاتها، أو نقطة انطلاق للتعلمات، وإنما نقطة الانطلاق هي الدافعية، و الغاية و نقطة الوصول هي إتيان الفعل action وإحكامه.

لقد أكدت تقنيات البحث الجديدة المتعلقة بالدماغ أن على المستوى البيولوجي، أو السيكولوجي، الحياة تسبق المعرفة، فالتعلم هو "الحياة" فإن أريد له أن يكون ناجعا يلزم أن لا نجعله يدور حول أنشطة المدرس مكتفيا بالمعرفة ، فالأضمن لنجاعة التعلم هو أن تكون أنشطة المدرس هي التي تدور حول النشاط الطبيعي لتعلم المتعلمين أي أن يكون مضمون التعليم هو المعاش في الحياة، ولتحقيق ذلك ينبغي إتباع الأسس النفسية للبيداغوجيا والمتمثلة في:

- احترام الطبيعة البيولوجية والسيكولوجية لهذا التعلم و احترام إيقاع النضج الخاص بكل متعلم وبالرصيد المعرفي السابق الذي يرتكز عليه التعلم الجديد .

- ضرورة الممارسة والفعل واشتغال الذات المتعلمة على موضوع التعلم.
- اهتمام الذات المتعلمة بموضوع التعلم .
- امتلاك المتعلم تمثلا سليما عن موضوع التعلم، وعن الفعل الذي يستوجبه التحكم في هذا الموضوع والإحاطة به، إضافة إلى امتلاكه تمثلا واضحا لأهمية الإقبال على هذا الفعل ومعالجة هذا الموضوع.
- أن يكون التعلم سريعا وذا مردودية جيدة، إذا كان المتعلم مصاحَبا في اللحظة المناسبة بمتدخل يفوقه دراية وإحاطة بالموضوع المعالج.(تعوينات،2013)

4. بعض المبادئ التطبيقية للبيداغوجيا:

سمحت نتائج الدراسات والبحوث المتعلقة بمنهجية التعلم و آليات اشتغال الدماغ البشري وهو يعالج المعلومات ويبني التمثلات ويخزنها، بتحديد المبادئ المقومة لكل إستراتيجية بيداغوجية محكمة، تسعى لجعل المتعلم محور أنشطتها، وتهدف إلى بناء قدراته ومهاراته وكفاياته، بما يضمن استقلاليته، واستمرارية تعلمه مدى الحياة. ويمكن إجمال هذه المبادئ حسب تعوينات على النحو التالي:

- أن تستجيب الإستراتيجية البيداغوجية لحاجات المتعلمين، (معونة التعلم)
- أن تجعل موضوع التعلم ذا معنى في عين المتعلم.
- أن تحمل المتعلم على الفعل و الممارسة.
- أن تحرص على أن يكون التعلم مستداما(أي تعلما راسخا أطول مدة ممكنة).
- أن تكون الأسبقية للإبداعية و القدرة على تحويل Transfert التعلمات
- أن تحترم إيقاع المتعلمين
- أن تقوم على الوساطةLa Médiation. (تعوينات،2013)

5. الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية:

إن حركة التطور التي عرفها مفهوم التعليمية أو الديداكتيك، أبانت عن أن البيداغوجيا سبقها من حيث الظهور ما يعني أن البيداغوجيا هو العلم الذي أسس لظهور الديداكتيك الأمر الذي يقودنا للحديث عن كيفية تم الانتقال من البيداغوجيا إلى الديداكتيكك وبالتالي تحديد المسار الذي سلكته البيداغوجيا لإرساء قواعد علم الديداكتيك ، وفي هذا الصدد بقول "فرانسوا تيستو F.Testu ، في كتابه :من السيكولوجيا إلى

البيداغوجيا: " إن الوضعية البيداغوجية، تتميز في الواقع بخصوصية وغنى، لدرجة أنه ينبغي، حسب بياجيJ.Piaget، معالجتها لذاتها بأكثر تجريبية ممكنة، وبتعبير آخر، فإن البيداغوجية التجريبية وحدها قادرة على أن تؤسس التعليمية."، ويتضح من هذا القول، أن البيداغوجية التجريبية هي التي كانت وراء ظهور التعليمية .وبناء عليه، يمكن إعادة التصور العام لحركية العلم البيداغوجي، والقول بأن الانتقال كان في البداية أصلا، من الفلسفة إلى السيكولوجيا، ومن السيكولوجيا إلى البيداغوجيا، ثم من البيداغوجيا إلى التعليمية .يبقى هنا أن نتساءل .هل بإمكان تجاوز الحقل التعليمي للحقل البيداغوجي؟ وبالتالي، هل التعليمية تلغي البيداغوجيا وتقيم معها القطيعة؟ أم أنه تبقى على الدوام بحاجة إليها وتشتغل لفائدتها؟ إن هذه التساؤلات هي التي تجعلنا نعتقد أن في الإمكان تصور الحركة في الاتجاه المعاكس، أي من التعليمية إلى البيداغوجيا،انطلاقا من جدلية قائمة بينهما لا تلغيها انشغالات واختصاصات كل منهما[42](تعوينات،2013).

6. الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك:

يميز بعض التربويين بين البيداغوجيا والديداكتيك، على أساس أن الأولى أي البيداغوجيا تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ وتهتم بنقل المفاهيم إلى المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف، أما الديداكتيك فهي فرع من فروع علوم التربية تستهدف جوانب العملية التعليمية لتجديد التعليم والتعلُّم وتطويره، كما تهتمُّ بالتخطيط لأهداف التربية ومراقبتها وتعديلها مع مراعاتها الطرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف(الزاهدي ،2019)

أي ان البيداغوجيا عبارة عن نظرية عامة أو تخصصا نظريا عاما، يتحكم في العلاقة التي تكون بين المعلم والمتعلم، اما الديداكتيك la didactique هو تخصص عملي تطبيقي يتعلق بتدريس مادة معينة، إذ نقول: ديداكتيك العربية، وديداكتيك الفرنسية، وديداكتيك الرياضيات، وديداكتيك العلوم.....ويعني هذا إذا كانت البيداغوجيا مرتبطة بالمتعلم ونظريات التعلم، فإن الديداكتيك لها حيز ضيق، يتعلق بمجال دراسي معين، أو ما يمكن تسميته كذلك بالتربية الخاصة، فضلا عن أن مصطلح البيداغوجيا قد ظهر قديما مع اليونان،بينما مصطلح الديداكتيك قد ظهرفي منتصفالقرن العشرين[43](حمداوي،2015، ص10)

ويمكننا ان نلخص أوجه الاختلاف بين البيداغوجيا والديداكتيك في الجدول التالي:

جدول يوضح: أوجه الاختلاف بين البيداغوجيا والديداكتيك

البيداغوجيا	**الديداكتيك**
تهتم بالعلاقات العاطفية والمناخ الدراسي داخل الفصل مراعية مهارات المدرس في قيادة وتدبير القسم	تولي اهتماما كبيرا لإبستيمولوجية المواد المدرسة (طبيعة المعارف المدرسة)، ولسيرورات بناء المفاهيم ومعوقات عمليات التعلم
تركز على العلاقة مدرس / متعلم أو متعلم متعلم والتفاعلات الصفية	تهتم بالمعارف والتعلمات بناء و تخليلا و ترتيبا ونقلا وتقويما وعلاجا
تركز على استراتيجيات التعلم	تركز على منهجيات التعليم (ماهي الإجراءات والتدابير التي يختارها المدرس بغرض التعليم؟ ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟)
تركز على التواصل والوساطة	تهم بالعلاقة متعلم / معرفة وبالإجراءات التي يحصل بها التعلم أو الصعوبات التي تعبق عملية التعلم في بعدها المعرفي
تهتم بسيرورة التعلم أو تعلم التعلم	تهتم بتعلم شيء ما
تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم معلم / متعلم ، متعلم / متعلم	تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة المدرس / المتعلم)
البداغوجيا ذات طابع عام وتعدد التخصصات فهي تركز على المتعلم وطريقة وكيفية تعلمه، العلاقات العاطفية داخل الصق الدراسي والمناخ الذي ينم فيه التعلم.	الديداكتيك ذات طابع خاص فهي تركز أكثر على المعرفة أي المادة الدراسية من حيث محتوياتها ومنهجيات تدريسها ، نقول مثلا ديداكتيك اللغة العربية او ديداكتيك الرياضيات..الخ

إن المتمعن في مفهومي البيداغوجيا والديداكتيك يجد أن كلا العلمين أو المجالين يجمعهما مثلث بيداغوجي ديداكتيكي واحد ، يشمل الأقطاب الثلاثة :المعرفة ،المتعلم والمعلم ، وعليه فإن محاور اهتمامهما واحدة ويتفقان في ذلك ، لكن يبقى الاختلاف بينهما في طريقة التناول لهذه المحاور أو المواضيع حيث أن البيداغوجيا يغلب عليها الطابع النظري، في حين تركز التعليمية على الجانب

التطبيقي، فالعلاقة بين المفهومين تكمن في أن الديداكتيك ما هو إلا تطبيق عملي للبيداغوجيا داخل الفصل الدراسي.، مايعني انهما حقلان معرفيان متكاملان، فلا يمكن للديداكتيك الاستغناء عن البيداغوجيا ويستحيل للبيداغوجيا تجاهل الديداكتيك.

المحـاضرة: (3) تعليمية المواد الأدبية

إن كيان المجتمعات واستمرارها يتوقف على نقل المعرفة والمبادئ والاتجاهات والمهارات من جيل إلى جيل ، لذلك ظهرت الحاجة إلى مؤسسات تقوم بجمع التراث البشري وتسهل نقله إلى الأجيال الأمر الذي أدى إلى ظهور المنشات التعليمية المختلفة والى ظهور معلمين للإسهام في حفظه بعد أن كان هذا النقل يتم بصورة غير نظامية [44](طاوطاو،2010،ص29) والمواد الأدبية التي تدرس في المؤسسات التربوية تعد وسيلة حفظ ونقل لهذا التراث البشري، ولا شك أن نجاح ذلك موقوف على الإدراك الجيد فهما وأداء لتعليمية هذه المواد من طرف من طرف المعلمين والتربويين على تعليمها ، وعليه سنحاول الإضاءة على تعليمية اللغة العربية ، التربية الإسلامية التربية المدنية في المرحلة الابتدائية كأمثلة عن المواد الأدبية

تعريف المواد الأدبية:

يعرفها جامل على المناهج المدرسية على أنها مواد بحكم طبيعتها تعالج المجتمع وواقعه وتطلعاته، وماضيه وحاضرة ومستقبله، وهي تعني بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية، وعلاقات الإنسان ببيئته من ناحية أخرى والمشكلات والمواقف التي تبدو كرد فعل لتلك العلاقات. (جامل، 2005،ص11)[45]

ويشير السكران: هي مجموعة الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تستخلص من ميادين العلوم الاجتماعية من أجل تنمية معرفة وقدرات .ومهارات وقيم التلميذ التي يواجهها في حياته لحل مشكلاته الحياتية (السكران، 2002،ص19)[46] .

ومن تلك التعريفات يمكن القول بأن المواد الأدبية في المناهج التربوية تشمل اللغة العربية الاجتماعيات تاريخ وجغرافيا وتربية مدنية وإسلامية تتكون من موضوعات دراسية وضعت بعناية ووفق أسس علمية موضوعية من قبل وزارة التربية والتعليم تحقيقًا لأهداف تربوية مرسومة ومكتوبة بعناية بحيث تتناول دراسة التراث الاجتماعي والثقافي من عادات وتقاليد وأعراف وقيم ودراسة العلاقات الإنسانية والبيئة وواقع المجتمع وآماله وتطلعاته ومشكلاته وقضاياه وماضيه وحاضره ومستقبله وانجازاته ومكتسباته ومرافقه وميادينه الوطنية وحب الوطن وارتباط الأفراد به.

تعليمية اللغة العربية:

يتفق اللسانيون على أن اللغة نظام من الأدلة له وظيفة أساسية هي التبليغ عن طريق أشكال صوتية ورموز كتابية... وتعليم وتعلم هذا النظام واستعماله استعمالا أمثل جوهره طبيعة وقيمة النظر إليه، فإن كانت النظرة إلى اللغة نابعة عن روية شاملة لوظائفها جاءت أهدافها في مستوى الطموح، ولعل نوع النموذج أو المقاربة المعتمدة هو الذي يحدد العناصر والمبادئ الأساسية التي تبني عليها تعليمية اللغة.

يتم تدريس أنشطة اللغة العربية في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على أنها وحدة متكاملة بغض النظر عن تقسيمها إلى فروع، فليس هناك قراءة وحدها ولا تعبير وحده ولا كتابة وحدها ولا قواعد وحدها لأن الفروع لا تعدو أن تكون وسائل ينبغي أن تتكامل لتؤدي اللغة وظيفتها، وذلك أن تدريس اللغة بمختلف فروعها قد صار يبنى أساسا على المهارات اللغوية الأربعة وهي: مهارات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة علما بأن القدرة هي العنصر المشترك فيما بينها، لذا جاءت البرامج الجديدة حريصة على تعليم اللغة تعليما وظيفيا مرتبطا بحاجة التلميذ إليها وبقدرته على استيعاب المفاهيم المعبر عنها ومستمدا أصوله ومضامينه من المحيط الحضاري والثقافي والاجتماعي الذي يعيشه بجميع مظاهره وأبعاده من ثمة لا يمكن اعتبار اللغة صورا لفظية خالية من كل غرض فكري أو خلقي أو مجرد ألفاظ تنظم وتحفظ وقواعد تلقن في قوالب جاهزة بل ينبغي النظر إليها على أنها تجارب وتصورات ووقائع وأحداث يعيشها التلميذ ويتفاعل معها في المواقف التعليمية التعلمية التي يركز فيها على المهارات الأربعة السالفة الذكر والتي نوجزها فيما يلي:

1. **مهارة الاستماع :**

وتعني قدرة المتعلم على فهم المسموع ، حيث رصدت لهذا الغرض في منهاج السنة الأولى مجموعة من الكفاءات والأهداف التعليمية التي تحققها ، فإذا أصبح المتعلم قادرا على التحكم فيها وأتقن توظيفها في مختلف المواقف كانت دليلا على تطور هذه المهارة لديه ، إذ لا يمكن بالمقابل ملاحظتها وقياسها في سلوكاته المتوقعة أثناء وبعد عملية التعليم /والتعلم كأن يرد على ما يسمع بكيفية ملائمة أو يتفاعل مع ما يسمع لفظا أو إيماء على أن يحسن فقط المعلم اختيار وضعيات التعليم والتعلم الملائمة التي منها:

- عرض قصة على التلاميذ وحكايتها بأسلوب مشوق ثم محاورتهم حول محتواها.
- سرد حكاية.
- إلقاء نص شعري (محفوظة) تكون في مستواهم.

- قراءة نص.
- قديم لغز ومطالبة التلاميذ بالتفكير في حله.
- عرض تمثيلية أو مسرحية... الخ.

2. مهارة الحديث (التعبير):

يعد التعبير أهم نشاط مدرسي إذ تتضح فيه شخصية الطفل وتلقائيته المبدعة ، فيه يتعود على الصراحة في القول والحرية في إبداء الرأي والإفصاح عن أفكاره وأحاسيسه بثقة ووضوح وبفضله يتمكن من المشاركة الإيجابية في النشاطات المدرسية الأخرى وبه يفهم الحقائق حيث هو وسيلة اكتشاف واتصال وتعلم ، وتتجلى أهمية التعبير الشفوي خاصة في كونه وسيلة يمارس بها التلاميذ اللغة ، ويتدربون على استخدامها ، كما يمارسون بها عملية التفكير كتحليل الوقائع وإدراك العلاقات التي تربط بين عناصر الموقف الواحد وتنظيم الصور اللغوية تبعا للصورة الفكرية .

إن مهارة التعبير تعني القدرة على ممارسة الحديث وتناول الكلمة والنطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية والإفصاح – في مرحلة لاحقة – عما يراد التعبير عنه، وقد خصص منهاج السنة الأولى في اللغة مجموعة من الكفاءات وأهداف التعليم التي تحققها، فإذا كان المتعلم قادرا على التحكم فيها في آخر كل وحدة تعليمية / تعلمية وأتقن توظيفها في مواجهة موقف ما، كان ذلك دليلا على تطور مهارة التعبير الشفوي لديه، ويمكن ملاحظة هذا التطور وقياسه في سلوكه المتوقع أثناء وبعد العملية التعليمية / التعلمية كأن:

- يخاطب غيره من أجل الاستعلام.
- يدافع عن رأيه بواسطة تقديم الأمثلة والبراهين.
- يتناول الكلمة لتقديم نفسه أو غيره...
- يخبر عن الوقائع والأحداث... مع مراعاة التسلسل الزمني...

3. **مهارة القراءة :**

وتعني القدرة على فهم المكتوب وقد خصص منهاج السنة الأولى مجموعة من الكفاءات وأهداف التعلم التي تنمي وتطور هذه المهارة ، ونظرا لأهميتها فقد تعددت أوجه ممارستها ضمن الوحدة التعليمية حيث تقدم ضمن المقطع التعليمي (تعبير شفوي / قراءة / كتابة) وتتكرر أربع مرات في الأسبوع في الفترات

الصباحية كما تقدم مقرونة بالكتابة في ثلاث أمسيات (قراءة / كتابة) بهدف تثبيت التعلمات كما خصص لها نشاط تحت عنوان (ألعاب قرائية / كتابية) بالإضافة إلى إدراجها في نشاط الإدماج في آخر كل وحدة تعليمية .

ومعرفة تطور مهارة القراءة لدى المتعلم يعني قدرته على:

• معرفة نظام الأصوات، والضوابط والحروف في الكتابة العربية.

• معرفة قيمة علامات الفصل والوصل.

• يبني فرضيات حول كلمات غير مشكولة.

• يفهم أهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة...

4. مهارة الكتابة :

وتعني قدرة المتعلم على رسم أشكال الحروف والكلمات والجمل وفق الضوابط المتعارف عليها في كتابة الخط العربي، على أن هذه المهارة يمكن ملاحظتها وقياسها في سلوك المتعلم المتمثل في:

• نقل ما يشاهد (المحاكاة) ويتم ذلك من خلال نشاط الخط.

• كتابة ما يسمع ويتم ذلك خلال نشاط الإملاء بنوعيه المنظور والمسموع

• التعبير الكتابي الذي يتم في هذا المستوى وفق أساليب متنوعة نذكر منها بعض أهداف التعلم التي تحقق هذه المهارة:

- يكتب من اليمين إلى اليسار.
- يمسك القلم بشكل سليم.
- يعتدل في الجلوس أثناء الكتابة.
- يدرك العلاقة بين الحروف والأصوات.
- ينقل الحروف والأصوات نقلا سليما.
- يلعب بالحروف والضوابط لإنتاج منصوصات ذات دلالة.

بناء وحدة تعليمية في اللغة العربية

• كيفية إعداد وحدة تعليمية:

لبناء وحدة تعليمية في اللغة العربية من منظور المقاربة

تعليمية التربية الإسلامية:

أحسن الطرائق التربوية التي يمكن استخدامها في مجالات التربية الإسلامية طريقة حل المشكلات التي تعتبر أقرب الطرائق التربوية إلى الفطرة، والإسلام كما هو معلوم دين الفطرة قال الله تعالى"فطرة الله التي فطر الناس عليها "وقد جاءت تشريعاته وتعاليمه حلا لمشاكل الحياة ونهوضا بالنفس الإنسانية من كبوتها والسمو بها إلى خالقها والعودة إلى فطرتها وبالإضافة إلى هذه الطريقة نجد طريقة المشروعات التي هي مجموعة مشكلات وجهود منظمة، تنظيما يؤدي إلى نتيجة مادية

أو معنوية يقوم بها المتعلم بدافع التغلب على الصعوبة وتحقيق الكفاءة المطلوبة.وينبغي الإشارة هنا إلى الطريقة التي قد تختلف باختلاف المادة نفسها وباختلاف المجال نفسه كما أنها قد تختلف باختلاف الكفاءة القاعدية في الوحدة التعليمية، وقد تختلف باختلاف المعارف والسلوكات المستهدفة.

كما نذكر في هذا المقام أن لجنة إعداد منهاج التربية الإسلامية بواسطة مقاربة المدخل بالكفاءات، قد صممت المناهج في شكل مشروعات، وهذا يقتضي تبني طريقة المشروعات إلى جانب الطريقة البنائية التي تعود في أسسها إلى السويسري " بياجي "الذي يرى أن المعرفة لا تعلم من قبل المعلم، وإنما ينبغي بناؤها بمشاركة المتعلم نفسه.ومن الملاحظ أن طريقة المشروعات قد اعتمدت في تخطيط منهاج التربية الإسلامية في حين أن الطريقة البنائية تم اعتمادها في الجانب التطبيقي(إعداد نماذج تطبيقية) وهاتان الطريقتان تعدان من أهم الطرائق الفعالة التي تساعد على تنمية القدرات العقلية للتلاميذ، وبالتالي تحويل الفعل التربوي إلى منتوج فعلي، وإلى كفاءات وظيفية حقيقية وإليكم بعض النماذج التطبيقية فيما يلي:

تعليمية التربية المدنية:

الإستراتيجية المعتمدة في المقاربة بالكفاءات في التربية المدنية:

إن الإستراتيجية المعتمدة في المقاربة بالكفاءات تعطي كلا من المتعلم والمعلم دورين متكاملين بحيث تسند للمعلم دور التخطيط والتنشيط والتدخل والتسيير والمساعدة والمعالجة والتقويم، في حين يكون دور المتعلم المشاركة وبناء المعارف بنفسه وتوثيق الاتصال بالجماعة حيث يؤدي جهدا فرديا مع التنسيق مع بقية الأعضاء والفوج أو الجماعة.

وضعية التعلم:

تقضي الإستراتيجية بناء وضعية تعلمية تكون متفقة مع منصوص الكفاءة، وتتضمن إشكالية تعالج من خلالها المحتويات المعرفية المختارة بالنسبة للوحدة التعليمة، والوضعية هي مجموعة ظروف تضع

المتعلم أمام مهام عليه القيام بها وهو لا يملك كل الموارد اللازمة لذلك تقترح الوضعية تحديا معرفيا للمتعلم يوظف فيه جميع قدراته ومعارفه لحل الإشكال المطروح منجدا كل الموارد (معلومات المتعلم القبلية، معلومات أعضاء الفوج، وثائق، أسلوب العمل والمعالجة...

سير الوحدة التعليمية – التعلمية:

انطلاقا من مستوى المتعلمين، والوسائل المنتقاة، يتم تسيير التعلمات باختيار الاستراتيجية المناسبة كمسعى لتنظيم الفعل التربوي ويمكن تلخيص أهم مراحل اكتساب

كفاءة فيما يلي:

أ – مرحلة الاستكشاف:

طرح إشكالية تتحدى التلاميذ وتثير دوافعهم فيحاولون التغلب عليها عن طريق بذل الجهد الفردي أوالجماعي كأفواج أو أفراد وبذلك يتم التقويم الأولي للإنجاز بناء على معايير تقويم أولية.

ب . مرحلة التعلم المنهجي:

وتتعلق بالمضامين أو المحتويات المقررة التي يتم تنظيمها في شكل نشاطات

متدرجة تتضح من خلالها الأداءات المطلوبة.

ج . مرحلة الإدماج:

وهي مرحلة تتعلق بالمكتسبات الجديدة أو التطبيق من خلال تمارين.

د . مرحلة التقويم النهائي:

في هذه المرحلة يمكن الحكم على مدى تحكم المتعلم في الوحدة ككل من خلال وضعية حقيقية أو وضعية مشابهة للوضعية الإشكالية التي يعالجها المتعلم دون الاستعانة بالمعلم. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية تعليمية مادة اللغة العربية، دت، ص26،27، 28)

المحـاضرة: (4) تعليمية المواد العلمية

إن التحولات العميقة، والسريعة التي شهدها العالم اليوم أثرت على المدرسة في أداء أدوارها، والقيام بمهامها التربوية خاصة فيما تعلق بالدور المعرفي حيث إن المعارف والمضامين المعرفية التي يتلقاها المتعلم تحدد قيمتها في مدى استثمارها،وتوظيف نتائجها في حل المشاكل الآنية واليومية التي لها صلة مباشرة بمجال المتعلم،وهو المعطى الذي يلزمنا أن نجعل من البرامج ،والمناهج التعليمية تحظى بالاستجابة لأهم حاجيات المتعلم ،ولتطلعاته الآنية والمستقبلية [47](أوزي،2012)

والمواد العلمية بفروعها في الوقت الحاضر تلعب دورا بارزا في حياة الفرد والمجتمع، نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل ما جعل اهتمام القائمين على التربية والتعليم ينصب على تحسين وتطوير مناهج المواد العلمية (الرياضيات، البيولوجيا، الفيزياء) وطرائق وأساليب تدريسها لتصبح أكثر فاعلية، وتخصيص جزء كبير من التعليم لها ،بغرض إعداد ناشئة عصر التقنية،

إن تعليم و تدريس المواد العلمية ليس بالأمر الهين، لذا سنحاول من خلال هذه المحاضرة الوقوف على تعليمية المواد العلمية في المراحل القاعدية تحديدا الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية ، على اعتبار أن فهم وتعلم وتكوين البنية العلمية (حقائق، مفاهيم ، قوانين و نظريات) لدى التلميذ يساعده على النمو المعرفي و العقلي و اكتساب خبرات جديدة يوظفها في حياته اليومية.

1. مميزات المعرفة العلمية:

تعتبر المعرفة العلمية حصيلة البحث والتفكير للعلماء، توصلوا إليها بالملاحظة والتقصي والاكتشاف والتجريب وهذه المعرفة العلمية تراكمية حيث يبدأ كل عالم من حيث انتهى الآخرون فهو يستفيد من جهود السابقين من العلماء.

وتتصف المعرفة العلمية بقدرتها على وصف الظواهر وتفسيرها، وكذلك التنبؤ بما سيحدث وكيفية التحكم به وضبطه، ويجب أن تكون المعرفة العلمية التي تلقاها المتعلم وثيقة الصلة في حياته مرتبطة بمشكلات المجتمع الذي يعيش فيه وتناقش بعض القضايا التي يتم الاهتمام بها على المستوى العالمي، وعندها يشعر التلميذ بأن ما يتعلمه يساعد على فهم نفسه وبيئته والعالم المحيط به وحل المشكلات التي تواجهه مما ينمي لديه الاتجاه نحو دراسة المواد العلمية. [48](نبهان، د ت)

2. أهداف إدراج المواد العلمية في التعليم:

حدد التربويون حسب نبهان جملة من الأهداف العامة لتدريس المواد العلمية توجزها في العناصر التالية:

- مساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة العلمية بصورة وظيفية
- تنمية التفكير العلمي ومهارات حل المشكلة:
- تنمية الاهتمام بالتفاعل بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا
- الاهتمام بالتنور العلمي كهدف لتدريس المواد العلمية
- تنمية مهارات التعلم الذاتي والمستمر في مجال العلوم

ويضيف عي ذات السياق عفوس يسعى تدريس المواد العلمية إلى تنمية جملة من الكفايات لدى المتعلم تتجلى في:

- انخراط المتعلم في التنمية الشاملة للبلد.
- حل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية.
- تمكن المتعلم من المعارف المفاهيمية والنظرية والعلمية التي سيمارس عليها أنشطته العقلية المختلفة لجعلها وظيفية.
- اكتساب طرائق العمل ومنهجياته
- تقبل الرأي الآخر.
- التموقع في الفضاء والزمان.
- الانسجام بين النشطة اليدوية والبصرية.
- ربط الصلة بين المقاولة والمدرسة.
- اكتساب فكر نقدي بناء.
- اكتساب قيم إنسانية وجمالية.
- التمكن من آليات البحث.
- الاستقلالية في التفكير والممارسة.
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق.
- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه.

- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة و التقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف.
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان ومبدئها الكونية(عفوس،2008)[49].

وعن أهداف تدريس المواد العلمية في المرحلة الابتدائية يشير حثروبي " إن إدراج المواد العلمية في جميع مستويات مرحلة التعليم الابتدائي هو تعويد التلاميذ ومنذ الصغر على إعمال ملكة الملاحظة والاستدلال والتجريب من اجل بناء معرفة أولية بالتعامل مع أشياء طبيعية تقنية بسيطة مما يتوفر في الحياة اليومية ومن ثم فان تدريسها يستهدف:

- إيقاظ اهتمام المتعلم لإدراك العامل الذي يحيط يه.
- إثارة فضوله الفكري والعلمي وحثه على طرح تساؤلات والبحث عن إجابات تتيح له فهم الحقائق المتعلقة بالعالم المحيط .
- مساعدته على حل المشكلات التي يصادفها سواء في حياته اليومية أو التي سيصادفها في مستقبله في الميادين العلمية والتكنولوجية.
- تنمية قدراته العقلية للتكيف مع البيئة المحيطة وتطوير وعيه بضرورة حماية هذه البيئة والحفاظ عليها.
- تزويده بالمبادئ والمفاهيم العلمية والتكنولوجية الأولية التي تفيده في استيعابه الدروس المقبلة في مواد العلوم الطبيعية الفيزياء الكيمياء والتكنولوجيا والرياضيات(حثروبي، 2012،ص207)[50]

فمجمل ما سبق يعني أن تدريس المواد العلمية وإدراجها في التعليم يهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من المفاهيم والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعده في حياته في ظل التطورات التي تعرفها.
ولاشك أن هذه تحقيق هذه الأهداف يفرض إتباع طرق واستراتيجيات مناسبة تتماشى مع طبية المادة ومضمونها وتجعل من المتعلم العنصر الفعال فيها والمعلم المرشد والموجه له حيث يشير في ذا الصدد وطريقة التدريس الناجحة في المواد العلمية هي التي تضع في اعتبارها قيام تفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة العلمية ودرجة هذا التفاعل هي التي تحدد المعايير الأساسية لنجاح عملية التعليم، فكلما كان عنصرا الموقف التعليمي المعلم والمتعلم نشيطين كلما كان التفاعل أكثر إيجابية. و التفاعل اللفظي بين

المعلم والتلميذ هام جداً في تدريس العلوم لأن تدريس العلوم يركز على استثارة تفكير التلميذ وتنمية قدراته على الاستدلال ويتطلب ذلك من المعلم تهيئة الموقف التعليمي الذي يشجع على تبادل الأدوات بين المعلم والمتعلمين وإبداء آرائهم واقتراحاتهم وتشجيعهم على الأداء فيها (المحيسن،دت،ص78).

وسنحاول عرض نموذج تعليمية الرياضيات كإحدى المواد العلمية المبرمجة في المدرسة الابتدائية

2 . تعليمية الرياضيات:

1.3 تعريف الرياضيات: قبل التطرق إلى مفهوم تعليمية الرياضيات ينبغي الإشارة إلى تعريف الرياضيات حيث تعددت تعاريفها وتعددت مصادرها ومجالاتها وأهدافها غير أننا نستطيع القول إجمالا بأن الرياضيات هي علم دراسة الأعداد وأنماطها ودراسة البني المجردة باستخدام المنطق والتدوين الرياضي، وأنها لغة خاصة تقدم خدمات جليلة وكثيرة للفرد في حياته ولسائر العلوم الأخرى مما يدل على أهميتها.

2.3 مفهوم تعليمية الرياضيات:

يعرفها دوفلاي،1986 Develay على انها تعليمية خاصة تدرس التفاعلات بين الأقطاب الثلاثة للوضعية التعليمية التعلمية (المدرس، المتعلم، المعرفة) في إطار حقل مفاهيمي معطى، تسمح هذه الدراسة للمدرسين تملك المعارف من قبل تلاميذهم.

أما بروسو 1991 Brousseau: يرى بأنها العلم الذي يهتم بدراسة إنتاج وتبادل المعارف الرياضية، فتعليمية الرياضيات تدرس الطرق التي تنتج بها المعارف الرياضية وتتبادل وتوظف من أجل إرضاء حاجات الأشخاص الذين يعيشون في المؤسسة، أنها الدراسة التعليمية للشروط الخاصة بتبليغ المعارف الرياضية.

في حين تعليمية الرياضيات حسب أوزي، 2006 هي دراسة علمية لسيرورات التعليم والتعلم متعلقة بتدريس الرياضيات قصد تطوير سيرورتها وتحسينها وتشتغل هذه التعليمية داخل حقول أربعة هي: البعد الخاص بالمادة، البعد البيداغوجي، البعد السيكولوجي، البعد التطبيقي أو البنائي. [51](بن سعد،2011، 148، 150)

3.3 تصنيف المعرفة الرياضية:

لم يعد تصنيف المعرفة الرياضية إلى عدة فروع التقليدية: الحساب والجبر والهندسة فقط مقبولا هذه الأيام حيث أصبح المنهاج المدرسي مرتبط ارتباطا وثيقا بالناحية العملية، لذلك لابد من دراسة المفاهيم والمصطلحات والمبادئ والتعميمات والخوارزميات بصورة تطبيقية.

و"لقد جرت محاولات لتصنيف المعرفة الرياضية إلى مكوناتها، بصورة تظهر فيها وحدة البناء الرياضي وذلك بدمج هذه الفروع بعضها ببعض بشكل يتضح فيها البنية الهرمية للمعلومات الرياضية مما أدت أعمال الكثيرين من التربويين الرياضيين إلى تحديد أنماط المعرفات الرياضيات التي يتضمنها المنهاج المدرسي وهي:

- المفاهيم والمصطلحات.
- المبادئ والتعميمات.
- الخوارزميات والمهارات.
- التطبيقات والمسائل الرياضية.[52](عبد الهادي و آخرون،2002 ، 70)

4.3 القواعد والقوانين العامة لتدريس الرياضيات:

أن تملك المتعلمين للمفاهيم الرياضية المختلفة في سياقاتها المقترحة في المناهج الرسمية بيسر واقتدار يقوم على قواعد وقوانين عامة يجب مراعاتها وهي:

- **التفاعل مع الواقع:** الطفل يبدي معارفه ويكتسب المفاهيم الرياضية تبعا لمشاكل يواجهها في واقعه المعيش، فهو عادة في حالة توازن فإذا ما صادف وضعية مشكلة ينتقل إلى حالة اللاتوازن ولا يعود إلى توازنه إلا بعد حل المشكلة.
- **المعرفة بنائية وليست تراكمية:** إن كل معرفة جديدة تبنى على أساس أو أنقاض معرفة قديمة، وعليه كان لا بد من التأكد أن المعارف السابقة المكتسبة صحيحة ومتينة للبناء عليها.
- **العوائق التعليمية:** إن المفاهيم الرياضية لا يمكن بناؤها عند المتعلم إلا إذا اعترضت سبيلها عراقيل وعوائق تدفعه إلى بذل الجهد وشحذ كل حواسه وموارده لتجاوزها.

- **المعارف الرياضية الضمنية:** إن كل المتعلمين حصلوا على قدر معين من المعارف والمفاهيم الرياضية تبعا لتجاربهم الاجتماعية ووسطهم العائلي، وعليه فمن السذاجة أن نتعامل معهم وكأنهم يسمعون لأول مرة بالأعداد، والنظام العشري والمربع والدائرة.
- **مكانة الخطأ الجوهرية:** إن الخطأ يمثل في سيرورة كل من المعلم والمتعلم المكون الأساسي للمعرفة الحاصلة لدى المتعلم ومنطلقها في بعض الأحيان وهو الذي يعطي معنى ودلالة لهذه المعرفة. (حثروبي ، 2012، ص199).

وحل المشكلات كطريقة منتهجة في بيداغوجيا الكفاءات، تعد من صميم تعلم الرياضيات بمختلف مجالاتها، الأعداد، الحساب،الهندسة والفضاء، القياس، التناسبية وتنظيم المعطيات، إذ تعتبر معيارا قاعديا للتحكم في المعارف وإعطائها معناها الصحيح.

يتعلق الأمر بوضعية تتضمن مشكلة يقتضي حلها استعمال مجموعة من الأدوات التي سبق دراستها، وتوظيف بعض التقنيات والمفاهيم المكتسبة حتى يصل المتعلم إلى اكتشاف، ومن ثمة استيعاب مفهوم جديد،هذا الصنف من الوضعيات يصطلح عليه بالوضعية–المشكلة والتي يفترض فيها أن تمكن المتعلم من:

- ✓ توظيف مكتسباته السابقة.
- ✓ الاقتناع بنفسه بقصور هذه المكتسبات وعدم كفايتها لحل الوضعية–المشكلة وذلك دون أية إشارة من معلمه
- ✓ التمكن أخيرا من بناء مفهوم جديد...أو على الأقل الشعور والاقتناع بالحاجة لشيء جديد(Arsac,1988,p96).

فالمتعلم يبني أدوات لحل مشكلات من خلال وضعيات التعلم المختلفة ثم يجندها ويستثمرها لحل مشكلات أخرى في وضعيات إدماجية وتقويمية، ومن جهة أخرى فالوضعيات مشكلة المختارة ينبغي أن تؤدي بالمتعلم إلى الوعي بنقص معارفه وإجراءاته وعدم فعاليتها والإحساس بالحاجة إلى بناء معارف وإجراءات جديدة أكثر فعالية.

ويستمر تطوير كفاءة المتعلم في حل المشكلات بمختلف جوانبها المتمثلة في التفكير والتخمين والتجريب والتبرير والتعميم طوال المرحلة الابتدائية ، ويمكن تصنيف المشكلات إلى ثلاثة أنولع حسب الوضعيات التي يحتضنها وهي:

- مشكلات الاستكشاف(بناء معرفة جديدة)ويتم ذلك في وضعيات التعلم التي يجند فيها المتعلم موارده المختلفة عند بناء التعلمات الجديدة.
- مشكلات التدريب والاستثمار وتتم في وضعيات الإدماج والتقويم ،حيث يوظف المتعلم التعلمات المنفصلة التي تم اكتسابها في وضعيات بسيطة أو مركبة، فيعمد المعلم إلى تمكين المتعلمين من استدراك النقائص المسجلة ، وإذا كانت المشكلات المقترحة تهدف إلى التطبيق المباشر للمفاهيم والإجراءات المكتسبة، فانه يمكن اقتراح مشكلات أكثر تعقيد من محيط المتعلم تسمح له بإدماج واستعمال عدة معارف.
- مشكلات البحث: ونعني بها المشكلات التي لا توجد من أجلها استراتيجيات للحل مدروسة من قبل،ما يدفع المتعلم إلى توظيف إجراءات شخصية، وتجدر الإشارة إلى أن المقصود هنا ليس وصول المتعلم إلى الحل المثالي للمشكل، بل الأهم هو تمكينه من الوصول بإجراءاته الشخصية إلى نهايتها وتثمين محاولاته، وتعويده على شرح مساعيه وتبريرها حسب مستواه،دون أي تدخل موجه من قبل المعلم.

إن هذا النوع من المشكلات يسمح للمتعلم باللجوء إلى إجراءات شخصية، يعتبر شرحها وتبادل النقاش حولها لحظات أساسية في النشاط الرياضي، والوضعيات المقترحة ينبغي أن تكون مشكلات حقيقية تتطلب منه البحث لإعداد إجابته.

فمن خلال هذه الأنشطة يشرع المتعلم في تطوير قدراته على البحث والشرح والتعليل والاستدلال، لذا فمن الضروري أن يولي المعلم اهتماما خاصا بطرق المتعلمين واستراتيجيات حلهم وأخطائهم ومنهجيتهم في العمل واستغلالها أثناء المناقشة.

5.3 منهجية تعليم وتعلم مادة الرياضيات:

ترتكز على:

- اعتبار الرياضيات نشاطا يعتمد أساسا على: المنهج الرياضياتي (logicomathématique raisonnement) وعلى حل المشكالت (problème de resolution). و يعتمد الوضعية المشكل أداة مركزية للتعلم، ومنطلقا لبناء المعرفة الرياضياتية (مفاهيم أألعداد، والحساب ، والهندسة والقياس) ومجاال استثمارها وإغنائها وتقويمها.

- اعتبار الكفاية الرياضياتية قابلة للتحويل Transférable Compétence في مختلف المجالات: (الرياضيات نفسها، العلوم والتكنولوجيا، الحياة اليومية).
- إعطاء دلالة ومعنى للمفاهيم الرياضياتية من خالل ربطها بمختلف المعارف الاخرى وبوضعيات الحياة اليومية.
- اعتماد مبدأ التدرج والنمائية في بناء المفاهيم استنادا إلى الخصائص السيكولوجية للمتعلم؛ تدرج في المضامين وفي بناء المفاهيم حسب القدرات.
- اعتماد التنويع كآلية لبناء التعلمات: من خلال

✓ البحث عن مداخل التعلم المتنوعة التي تستجيب لحاجاته :

✓ تنويع الوضعيات الديدكتيكية والتقويمية والداعمة؛ :

✓ نهج طرائق وتقنيات تنشيط متنوعة تناسب باقي المتحكمات في الأداء الديداكتيكي (عمل فردي وجماعي والعمل في مجموعات، وضعيات جلوس متنوعة، تقنيات متنوعة... الخ).

✓ الاستعانة بمعينات ديدكتيكية متنوعة تساهم في بناء المفاهيم واكتساب المهارات.(في الهندسة: الأشياء الملومسة: استعمال الشبكة التربيعية، الأدوات الاعتيادية ...)

- إعطاء معنى للتعلمات :إن المتعلم يتواصل بيسر مع المضامين التي تشكل معنى بالنسبة إليه في علاقتها بمكتسباته؛ فمن المناسب إذن اعتماد وضعيات دالة، عن طريق اعتماد حوامل لها علاقة بالطفل، من حيث مبناها (صيغتها) ومضمونها، : (ألعاب تربوية)

مثال: تقدبم العدد 10 وجمع عددين مجموعهما يساوي 10:

(يقدم المعام للتلاميذ 10 صور لالعبين أو شخصيات رسوم متحركة ألفوا اللعب بها وتبادلها في الحي وفي محيط المدرسة، ويقدم قواعد اللعبة.....).

- التكامل بين المكونات والوحدات :

تكامل أفقي بين مكونات المادة الدراسية من جهة، و مكونات كل مستوى دراسي من جهة ثانية، تكامل عمودي بين برامج سنوات مرحلة التعليم الابتدائي.

6.3 سيرورة تعليم وتعلم الرياضيات

أ. مرحلة البناء

- **أنشطة الاستكشاف:** تقديم الوضعية المشكل وتتضمن وضعية أو وضعيات تقدم للتلميذ قصد إيجاد حلها ، ويمكن تدبيرها كالتالي:

يقدم المدرس للتلاميذ الوضعية ويساعدهم على قراءتها وفهمها بحيث تصبح مسؤولية حلها على عاتق التلميذ.

يقدم المتعلم فرضيات تعتبر بمثابة تمثالت أو حل مؤقت للوضعية

- **أنشطة البناء:**

• أنشطة ملاحظة ترمي إلى تنظيم عناصر الوضعية وفق قواعد رياضياتية.

• التعبير على حل الوضعية، ومناقشة الحلول المقترحة.

• استنتاج المعرفة التي توصل إليها التلاميذ، وذلك بتقديمها في إطارها الرياضياتي (تسمية رياضية ، تعريف، تمثيل، ترميز ، قاعدة)

- أنشطة الترييض:

• وتتكون من مجموعة من الأنشطة التي يتطلب إنجازها لما تم بناؤه في المرحلة السابقة تطبيقا مباشرا. وهو ما يتيح للتلاميذ إمكانية التمرن والتدرب على ما تم تعلمه.

ب. مرحلة التقويم

أنشطة تسعى إلى تقويم مكتسبات التلاميذ في الدرس برمته ولتدبيرها ينبغي اتباع الخطوات الآتية :

• قراء التعليمة أو تعليمات كل تمرين والتأكد من فهمها.

• إنجاز التمارين بشكل فردي

• تستثمر النتائج عن طريق تصحيحها ومناقشتها جماعيا.

ت. مرحلة المعالجة والدعم

• رصد أخطاء المتعلمين وتعثراتهم وتحديد مصادرها

• إعداد إستراتيجية ملائمة لمعالجة التعثرات التي يسفر عنها التقويم

• إعداد أنشطة لتعميق المفهوم أو المفاهيم وتوسيع استخدامها. سيرورة تطبيق المفهوم في وضعيات مختلفة.(الوزيري،2018)[53]

المحـاضرة: (5) عنـاصر المنـهاج التربـوي:

1. مفهوم المنـهاج
2. أهمية المنـهاج
3. أسس بنـاء المنـهاج
4. عناصر المنـهاج

2.4 الأهداف

2.4 المحتوى

3.4 طرق التدريس

4.4 الوسائل البيداغوجية

5.4 التقويم

المحـاضرة: (5) عنـاصر المنـهاج التربـوي:

اختلفت نظرة المربين إلى المنهاج وخاصة الاختلاف بين المدرسة الفرنسية والمدرسة الانجليزية، حيث أن الأولى استعملت كلمة برنامج في حين الثانية استعملت مصطلح منهاج، وهذا لا يعني أن الاختلاف يتوقف على الشكل ،أي في التسمية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى المضمون، ولذا اعتبره البعض ساحة التباري التي يلتقي فيها المختصون في التربية. (وزارة التربية الوطنية،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2004)

وعلى مستوى المنظومة التربوية الجزائرية فلم يكن لمصطلح منهاج حظ وافر في قاموس المفردات المتداولة في الحقل التربوي قبل عملية الإصلاح التي شهدتها في الآونة الأخيرة، فكثيرا ما يستعمل مصطلح برنامج حتى وان دل في معناه عن المنهاج إلا أن هذا الأخير أصبح يشغل حيزا ليس بالقليل بمجئ الإصلاح، خاصة على مستوى المناشير والوثائق الوزارية ، ومع ذلك فالملاحظ ميدانيا أنه لا فرق بين المصطلحين، أي استعمالهما دون تمييز للدلالة عن المنهاج، ولعل ذلك لشيوع استعمال عبارة البرنامج في الأوساط التربوية، ويأتي هذا والمراجع التربوية تميز بين المصطلحين على اعتبار أن "البرنامج يدل على المعلومات والمعارف المفترض اكتسابها من طرف المتعلم خلال فترة زمنية معينة، في حين يعني المنهاج كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم أثناء تمدرسه ،بمعنى أنه يتجاوز المقررات التعليمية إلى غايات و أهداف التربية والأنشطة التعليمية وكيفيات تقويم التعلم والتعليم"(وزارة التربية الوطنية،2004،ص3).

وفي ظل هذا الاختلاف حول موضوع المنهاج ارتأينا تسليط الضوء عليه من خلال ثلاثة جوانب نرى بأنها ضرورية ومهمة لتتضح الرؤيا أكثر حوله فإبراز مفهومه وأسس بنائه ومكوناته.

1. مفهوم المنهاج:

المنهاج هو ترجمة للكلمة Curriculum مشتق لغة من أصل لاتيني يعني ميدان السباق(المير وآخرون،2001،ص96).

ويحدد القاموس الفرنسي Le petit Robert المعنى المعجمي لكلمة Curriculum في أنه مجموع المعلومات المدنية والثقافية المختلفة لشخص معين كالشهادات التي حصل عليها في السنوات التي قضاها خلال الدراسة (Robert, 1991, p438)[54]، وهو نفس المعنى تقريبا الذي يشير إليه معجم صعوبات الفرنسية Dictionnaire des difficultés du français بأنه مجموع المعلومات التي تخص هوية وحياة وكل أنشطة الخدمة لدى شخص معين (Colin, 1983, p182)[55].

وبالمقابل المنهاج في المعجم اللغوي العربي يعني الوضوح والإبانة، أو الطريق الواضح كما جاء في لسان العرب لابن منظور، أما في التراث استخدمت كلمة منهاج لتدل على مجموعة القيم والسنن التي يجب أن يتعلمها الإنسان[56](صلاح الدين وآخرون، 2002، ص30).

معنى المنهاج على المستوى الاصطلاحي وحسب ميالاري G.Mialaret هو "جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعلم، فهو يشمل تجديد أهداف التعليم ومضامينه وطرائقه وأساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها بالطبع الكتب المدرسية، كما يشمل بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين". [57] (Mialaret,1991,891.) ويضيف حمداوي فالمنهاج هو عصارة فلسفة الدولة، وهو الإطار التربوي العام الذي يشمل التوجهات المستقبلية التي تصبو الدولة إلى تحقيقها (حمداوي، 2015،ص15).

فقد عرف مفهوم المنهاج تطورا ملحوظا مع تطور التربية ، فالمفهوم التقليدي له يعني المقرر الدراسي، وهو كمية المعرفة المطلوب من المتعلمين تعلمها في موضوع معين خلال سنة دراسية، لذا فان المنهاج الدراسي كان يركز على تنمية جانب واحد فقط من جوانب النمو عند المتعلم، وهو الجانب العقلي دون الاهتمام بباقي الجوانب الأخرى على غرار الجانب الانفعالي والاجتماعي[58](عباس والعبسي،2007، ص27).

بمعنى أن المنهاج بالمفهوم القديم يعني جملة الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس، وبهذه النظرة الضيقة له وحلقة الاهتمام المحدودة بحاجات المتعلمين وحاجات المجتمع، يهمل الجوانب العلمية التطبيقية كما يهمل التعلم الذاتي. وبالتالي بناءا على هذه السلبيات والنقائص فضلا عن التراكمات المعرفية، عرف المنهاج مفهوما حديثا أكثر شمولية واتساعا، بل يؤكد النظرة التكاملية لكل من الفرد والمجتمع.

إذ أضحى يعني مجموع الخبرات التربوية والمعرفية التي تنتجها المدرسة، وتهيئها للتلاميذ داخل حجراتها وخارجها بغرض مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل، أي في كافة جوانب الشخصية العقلية

والاجتماعية النفسية والثقافية ....الخ، نموا ينسجم والأهداف المنتظرة، ويؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويضمن تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات(عباس والعبسي،2007، ص27). وهو ما يؤكده تعريف شحاتة الذي يعرفه بأنه " مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى المتعلمين داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر ، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا "[59](شحاتة،1998،ص17،18) .

وما يميز المنهاج بالمفهوم الحديث أنه ينطلق من أسئلة أساسية هي:

- ✓ لماذا نربي: ويتضمن هذا لسؤال ضرورة تحديد نوع الفرد ونوع المجتمع ونوع المدنية المرغوب فيها (حاجات المجتمع)، وبالتالي تحديد خصائص الفرد المتميز الذي يفيد المجتمع ويستفيد منه وفق مطالب العصر والبيئة.
- ✓ بماذا نربي: ويتضمن السؤال محتوى التعليم /التعلم الذي يستوجب تحديده في ضوء نوع الفرد ونوع المجتمع.
- ✓ كيف نربي: ويتضمن السؤال اختيار إستراتيجية التنشيط المناسبة والكفيلة بتحقيق أهداف التعليم/التعلم.
- ✓ من نربي: يشير السؤال إلى ما يجب مراعاته في الملائمة النفسية البيداغوجية للمتعلمين.
- ✓ ما نتائج التربية: تتضمن الإجابة عن هذا السؤال تقويم العملية التربوية في ضوء تشابك وترابط عناصرها(وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، 2004، ص57).

فالمفهوم الحديث للمنهاج يتفق إلى حد كبير مع تعريف دينو **(D'hainaut,1983)**[60] الذي يعرفه بأنه "تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي ،فهو لا يتضمن المواد فحسب بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي يتم بها تقييم التعليم والتعلم".

وفي نفس السياق يذكر (المير وآخرون،2001،ص96) حين يتحدث عن المنهاج" أنه خطة عامة تنظم عملية التدريس، وهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها ويضيف ،بأن الكثير من الدارسين المحدثين يشيرون إلى أن كلمة منهاج استعملت بمعاني وأشكال عديدة ومختلفة ".

ولهذا دعا (أوزي،1993،ص11-12) إلى التمييز عند الحديث عن المنهاج بين ثلاث مفاهيم اعتبرها أساسية وهي منهج أو منهاج La méthode ، المنهاج التربوي La méthode pédagogique، ثم المنهاج الدراسي أو ما يسمى باللغة الأجنبية curriculum ، وانتهى إلى اقتراح التعريف التالي: " إن المنهاج الدراسي مفهوم واسع يشمل عدة بنيات العملية التعليمية التعلمية، الطرق البيداغوجية، الأهداف،المواد التعليمية، الكتب،إعداد المدرسين،الأدوات والوسائل الديداكتيكية....الخ.

انطلاقا مما سبق عرضه واستنادا إلى التعاريف المقترحة التي عنت بالمنهاج، يمكننا أن نخلص إلى أن المنهاج هو أحد أهم وسائل التربية التي يعتمد عليها في تحقيق الغايات والأهداف العامة للمجتمع ، وذلك عن طريق الخبرات التعليمية المنظمة في خطة واضحة وهادفة في محتوياتها وطرائقها ووسائلها الموظفة ، يستهدف منه دائما إحداث التغيرات المطلوبة في شخصية المتعلم معرفيا و وجدانيا ومهاريا، وبالتالي فهو أهم أداة يطبعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ.

وقبل أن نختم حديثنا عن مفهوم المنهاج لا تفوتنا الإشارة إلى التعدد الاصطلاحي لاستعمالات هذا المصطلح، ولعل ذلك يستلزم منا الوقوف ولو لبرهة عند البعض منها القريبة من المنهاج لمحاولة إبراز ما يمكن إبرازه من فرق بينها وبينه وتتمثل هذه المصطلحات في:

- **المنهج:** **La méthode** هناك من يستعمل مصطلح المنهج كمرادف للمنهاج في ذات الوقت يميز آخرون بينهما إلا أن المنهج عرف عادة أنه مجموع المراحل و الخطوات التي تتبع من طرف الباحث (غالبا) في دراسة موضوع معين أو ظاهرة من الظواهر كيفما كان مجال انتمائها سيكولوجي ،فيزيائي أو سوسيولوجي.....الخ (المير وآخرون،2001، ص99).
- **البرنامج:** Le programme إن الفرق هنا مرده إلى سببين اثنين، أولهما الاختلاف في الاستعمال من طرف المدرسة الفرنسية التي تستعمل عبارة programme بالمعنى الدال على منهاج بينما المدرسة الانجليزية فتستعمل مصطلح منهاج Curriculum،والسبب الثاني المنهاج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وأساليب التقويم أما البرنامج فقد يكتفي بتحديد المحتوى.(وزارة التربية الوطنية،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004).
- **المقرر:** هناك من يعتقد أن المقرر هو البرنامج كما أن هناك من يميزه عنه، ويبرر ذلك بأن المقرر يعنى بتحديد المحتوى الأساسي لما يجب تدريسه في مادة من المواد، ويحدد نطاق هذه المعلومات

والمهارات التي يتعين على المتعلم اكتسابها ،ويضع بالتفصيل الموضوعات بل النقاط التي يجب أن تدرس في كل سنة دراسية ، معنى هذا أن المقرر يمثل تفصيلا واضحا ودقيقا للمنهاج في مرحلة من مراحل تعلم مادة بعينها، لتأتي فيما بعد الوثائق المرافقة والمناشير الوزارية، وتوجيهات المشرفين التربويين لتوضيح أهدافه وشرح طرق تطبيقه، وبعدها نجد الكتاب المدرسي الذي يضفي عليه الشرح المفصل والتحديد الدقيق لمحتوى كل وحدة أو موضوع من مواضيع المقرر، وفي كل مادة من مواده مراعيا في ذلك الاعتبارات النفسية والعقلية المعرفية للمتعلم.

2. أهمية المنهاج:

يعتبر المنهاج من أهم موضوعات التربية بل هو لبها وأساسها الذي ترتكز عليه، كونه جوهر العملية التعليمية التعلمية والقلب النابض لها ، حيث تشكل نوعية محتواه الإطار النفسي والفلسفي والاجتماعي والفكري للمتعلم، وناشئة اليوم يعبرون في مواقفهم واتجاهاتهم وسلوكاتهم وتصرفاتهم في المستقبل عما تلقوه في تربيتهم الأساسية، من مبادئ وقيم ومفاهيم لذا فمناهجنا اليوم تسهم إلى حد كبير في تكوين نوعية أفراد مجتمع الغد بكل فئاته باعتبارها الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون لقولبة إنسان الغد.

كما أن المنهاج هو النقطة التي تصل بين الطفل بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي يتصل بها كل المجتمع لتحقيق أهدافه وآماله وطموحاته، لأنه إذا كان فساد التربية والتعليم أساسه المنهاج ،عجزت عن إصلاحه أهم طرق التربية والتدريس، ولقد أجمع المربون على أن المنهاج هو المرتكز الأساسي في بناء التربية والتعليم، ويعد وضع المنهاج من أدق المسائل التربوية وأعظمها خطرا، بل لعل تلك المشكلة الرئيسية في التربية، لأن وضع منهاج دراسي معناه تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لأبناء الأمة، وليس هذا بالأمر الهين واليسير، زد على أن حياة الأمم والشعوب في تطور دائم وتغير مستمر، وذلك يستوجب أن يكون منهاج الدراسة يخضع لهذا التبديل والمرونة ، بحيث من غير الممكن أن نتصور بأن التربية الحقة عمادها مجرد وضع منهاج ملائم لهذا الجيل أو ذاك، بل أن المراد في تحقيق أهداف التربية الصحيحة يتوقف على الأساليب التي تعالج بها المناهج الدراسية في أي مجتمع.(وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2008)، وعلى ضوء هذه الأهمية البارزة التي يكتسيها المنهاج الدراسي وعلى وجه الخصوص منهاج الرياضيات، برزت الحاجة بل أدى ذلك إلى حتمية وجود معايير أداء عالمية واضحة، تسعى لضمان الجودة في الأداء تكون حاضرة وتؤخذ بعين الاعتبار عند بنائه.

3. أسس بناء المنهاج:

لما كان المنهاج يهدف عادة إلى إعداد الناشئة للحياة في زمن معين ،وفي مجتمع معين، له خصائصه ومؤثراته التي تؤثر في النشاط الإنساني، ولما كان المنهاج جزء لا يتجزأ من المشروع التربوي العام،الذي يعكس الفلسفة التربوية للمجتمع وقيمه ، فان أسسا محددة تظل تؤطره، وتشتق منها مكوناته وتصوراته حولها، والتي تتفاعل فيما بينها لتكوين أرضية متكاملة ينطلق منها النشاط التربوي ، بعد أن يحدد لهذا النشاط إستراتيجية دقيقة واضحة المعالم تتلخص هذه الأسس عموما حسب المير وآخرون،2001 في ما يصطلح عليه بـ:

- ✓ **الأسس الفلسفية:** تتضمن مجموع القناعات والتصورات العامة التي تسير وفقها العملية التعليمية وكذا المواقف المحددة من المتعلمين، وما ينبغي أن يتعلموه،أي الانطلاق من نموذج الإنسان الذي يستهدف تكوينه.
- ✓ **الأسس الاجتماعية:** ترتبط ارتباطا وثيقا بالأسس الفلسفية، إذ من الصعب فصل ما هو اجتماعي عما هو فلسفي، وهي تتضمن الانطلاق من الخصائص الحضارية للمجتمع عبر مسيرته التاريخية المتجدرة في تاريخه السياسي والاقتصادي وتراثه الثقافي وقيمه الدينية والأخلاقية، وتفاعله مع الحضارات المعاصرة له،أي أن المحتويات الدراسية والخبرات المراد تعليمها خبرات المجتمع تعبر بدقة عن واقعه مثلما تعبر أيضا عن طموحاته.
- ✓ **الأسس النفسية:** تتضمن هذه الأسس مجموع العمليات المتصلة بالخصائص السيكولوجية للمتعلم أي الفرد المستهدف في عملية التعليم والتعلم، ويدخل في هذه الخصائص طبيعة المرحلة العمرية وحاجات وميول واهتمامات وقدرات المتعلم، أي كل ما يفيد المنهاج في محاولة تكييف إجراءات العملية التعليمية التعلمية مع طبيعة المتعلم.
- ✓ **الأسس المعرفية العلمية:** حيث يتعين على المنهاج أن يرتكز على ما أفضت إليه نتائج البحث العلمي في مختلف العلوم وميادين المعرفة، ليحولها إلى خبرات ومحتويات تقدم للمتعلمين وفق برنامج محدد،أي ترتبط هذه الأسس بالمعرفة التي تنتجها العلوم على اختلافها والتي يتعين أن لا تتعارض المناهج التعليمية معها إعدادا وتنفيذا (المير وآخرون،2001،ص100،101).
- ✓ **متغيرات العصر :**

4. الاهتمام باللغات بداء باللغة القومية وانتهاء باللغات الأجنبية .
5. التوسع في التدريب على استخدام الكمبيوتر وتعليم علوم المستقبل الفيزياء والرياضيات .

- عدم الالتزام بالفصل الجامد بين الشعب الأدبية والعلمية والرياضية .
- مواصلة الاهتمام بتدريس الدين .
- الاهتمام بتنمية شخصية المتعلم وتطويرها زيادة قدرته على التفكير والإبداع .
- تعريض المتعلم لجرعة متوازية من التربية الوطنية ومن الانفتاح على العالم .

فالمنهاج في أي بلد يقوم على أسس ومنطلقات فكرية واجتماعية يؤمن بها ذلك البلد ويؤمن بها المجتمع ويعتقدها، لذا فلابد أن يكون المنهاج صادقا في تمثلها وتحقيقها، لأنه من أهم الوسائل في تحديد هوية المجتمع وشخصية كل فرد ينتمي إليه، فضلا عن ذلك أن عدم مراعاة هذه الأسس عند بناء المناهج الدراسية، واعتماد أهداف وقيم غامضة أو نتائج بحوث تمت في مجتمعات أخرى، يشعر المتعلمين بالتغريب وعدم الانسجام مع كل ما يقدم لهم في مراحل التعليم المختلفة، إضافة إلى أن منهاجا بهذه المواصفات يخلق جيلا فاقدا لهويته الفكرية ويعاني الانفصام وازدواجية الشخصية.

أ. مكونات(عناصر) المنهاج:

يتألف المنهاج من مكونات تتفاعل فيما بينها بشكل مستمر،لتشكل في النهاية نسقا منظما لعملية التدريس من بدايتها إلى نهايتها مرورا بمختلف الإجراءات والتقنيات التي تتوسطها، ولئن كان تحديد مكونات المنهاج الدراسي يعرف بعض الاختلاف من دارس لآخر أو من منظر لآخر،فان التوجه البيداغوجي الحديث يميل إلى حصر تلك المكونات في المتغيرات التالية: (المير وآخرون،2001ص 102)

- ✓ وضع الأهداف المراد تحقيقها وصاغتها كنقطة انطلاق الفعل التعليمي/ التعلمي تتحدد على ضوئها مختلف العمليات التربوية التي تأتي فيما بعد.
- ✓ مستوى الأداء ويعد هذا العنصر بمثابة الإطار الذي يحصر كم ونوع المعارف والمهارات والمواقف التي تعبر مجتمعة عن الأهداف التي تم تسطيرها.
- ✓ كيفية تحقيق الأداء وتقنيات تنفيذه وتتمثل في الطرائق والوسائل والاستراتيجيات البيداغوجية التي ينفذ بها هذا المحتوى.
- ✓ نتيجة الأداء أي التقويم الذي يرمي إلى الكشف عن التعثرات والثغرات ومواطن النقص التي اعترت عملية التدريس ككل وذلك من أجل وضع خطة فاعلة وشاملة للتغلب عليها وتجاوزها.

بهذا يكون المنهاج ترجمة متكاملة برؤية مرسخة في الواقع منطلقة إلى المستقبل، آخذة بعين الاعتبار الطاقات والقدرات والإمكانات التي يقدمها المجتمع والبيئة ،لذلك ومن وجهة نظر فلسفية يعتبر بناء المنهاج عملا مهما للغاية لأنه يهدف إلى بناء الإنسان كشخصية ذات خصوصية وليس إلى إنتاج آلة مجتمعية، كما أن هذه الشخصيات مدعوة لان تعمل وتتفاعل في إطار جغرافي محدد في ظروف تاريخية معينة وفي تركيبة اجتماعية معينة، لذا فمن غير الممكن بل يستحيل الخلط بين بناء المناهج وسرد المواضيع والمحتويات والمضامين فهذه الأخيرة تشكل جزءا بسيطا من عملية وضع المنهاج وتأتي في وقت متأخر وليس أثناء انجازه".

فالخطة المنهاجية ، فضلا عن انطلاقها من جميع تلك الأسس ، فهي تحقق أنساقها وتكاملها من مجموع عناصرها ومكوناتها التي توليها اعتبارا دقيقا في البناء كما في التنفيذ وهي الأهداف المراد تحقيقها والمحتوى الكفيل لتحقيق تلك الأهداف والطرائق والوسائل البيداغوجية التي يستعان بها لتنفيذ المحتوى ، وأخيرا التقويم الذي يرمي إلى الكشف عن الثغرات ومواطن الضعف التي اعترضت علية التدريس ككل ، من اجل وضع خطة فاعلة وشمولية للتغلب عليها وتجاوزها"

وحدد تايلور نظريته العامة لبناء المنهاج في أربعة تساؤلات هي:

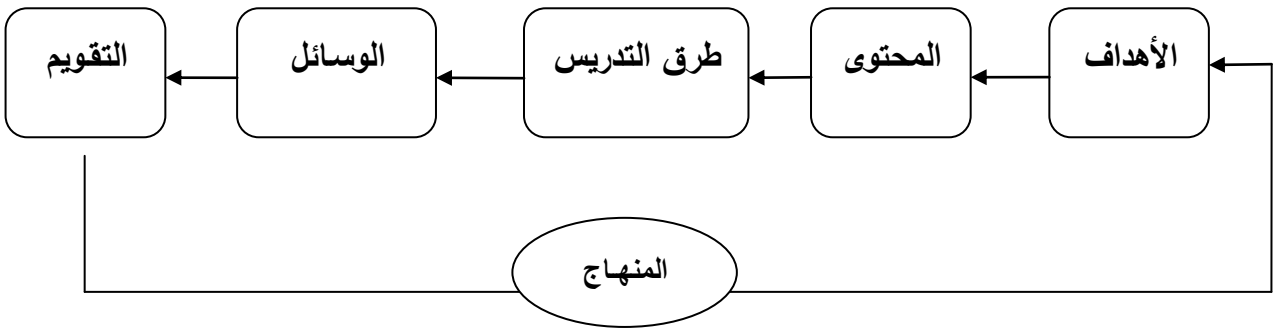
ما الغرض المستهدف ؟ أو لماذا نعلم؟

ما المادة الأساسية التي يجب أن تستخدم؟ أو كيف نعلم؟

ما الخبرات التعليمية التي يجب أن تكتسب؟ أو ماذا نعلم؟

كيف يمكن تقييم النتائج المستخلصة؟

وهذه الأسئلة تعبر في مجملها عن مكونات المنهاج المتمثلة في الأهداف، المحتوى ، طرق التدريس، الوسائل البيداغوجية والتقويم، والموضحة في المخطط التالي:



شكل (4): يوضح مكونات المنهاج الدراسي

وسنتناول بالتحليل والتوضيح والتفصيل كل من هذه المكونات على حدا فيما يلي:

2.5 الأهداف:

ترجع أولى بدايات ظهور الهدف في المجال التربوي بعد أن أدرك الممارسين للفعل التربوي أن ما يجري داخل حجرات الدراسة ومع مرور الزمن، يتسم بعدم الملاءمة Inadaptation لتصبح هذه الأخيرة حديثهم وشغلهم الشاغل ، عدم ملاءمة البرامج، عدم ملاءمة الطرائق، عدم ملاءمة الوسائل المستعملة..الخ، الأمر الذي دفع بالقائمين على التربية إلى التفكير في تغيير ما يجري داخل الصف الدراسي على شكل صياغات تدل على كفاءات يتوقع أن تحقق لدى المتعلم جراء ما يتلقاه من تعليم، ومن هنا تجلت عبارات الأهداف في المجال التربوي لمختلف المواد ، وعليه بدأت مجموعة من الإجراءات من ذلك إدراج الكثير من التقنيات والأدوات والطرق وتحويل المحتويات الدراسة المقررة إلى صياغات أقل اعتباطية واقل وهما وأكثر تصميم ودقة وفعالية ليؤسس العمل وفق بيداغوجيا الأهداف، حيث يسمح بظهور المحتويات الدراسية عند المتعلم على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتعديل والضبط. [61](الفارابي، 1989، ص9)

تعد عملية تحديد الأهداف أولى خطوة تؤخذ بعين الاعتبار عند بناء المنهاج الدراسي سواء ما تعلق بالتخطيط أو التنفيذ والأهداف المكونة للمنهاج لها مستويات وتصنيفات قبل التطرق إليها ينبغي تحديد معنى الهدف من حيث الدلالة اللغوية والاصطلاحية.

أ- مفهوم الأهداف:

<u>الهدف لغة:</u> جاء في لسلن العرب لاين منظور " إن الهدف يعني المرمى ، وفي القاموس المحيط نجد الغرض هو الهدف الذي يرمى، وفي منجد اللغة والآداب والعلوم نجد الغرض هو البغية والحاجة والقصد "،[62](حثروبي،2002،ص18) كما تعني كلمة هدف في القاموس العسكري " الدقة والتركيز في تحديد الإصابة"(حمداوي،2015،ص18)

<u>الهدف اصطلاحا:</u> ويعني اصطلاحا وضع خطة أو إستراتيجية معينة على أساس التخطيط والتدبير والتسيير بغية الوصول إلى نتيجة معينة. ومن ثم، يخضع الهدف للتقويم والرصد والقياس والاختبار والتغذية الراجعة (حمداوي،2015،ص18).

يقول بيرزيا Berzia.C "الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم" (Berzia,1979, p189)[63] أما بلوم Bloom.B يذكر" العبارة الهدفية هي محاولة من المعلم لان يوضع لنفسه أوينقل لغيره التغيرات المرجو إحداثها لدى المتعلم" [64](Bloom,1969).

ويعرفه ماجر Mager.R, بأنه عبارة توضح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلم تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها' [65](Mager, 1971, p4)

وعرفه شحاته بأنه إحداث سلوك متوقع لدى المتعلمين بعد الانتهاء من تقديم الدرس من خلال محتوى تعليم وسلوك يقوم به المعلم لتحقيق هذا التغيير [66](شحاتة،1998،ص19) .

تتفق هذه التعاريف على أن الهدف هو ذلك السلوك المرغوب والمحدد والمتوقع ملاحظته لدى المتعلم بعد نهاية التعلم، كما يمكن قياسه.

ب- **دور الأهداف:**

حدد التربويون دور الأهداف التربوية في ثلاث مجالات تتمثل في:

- المنهاج (البرنامج): تنظم الأهداف البرامج وتسمح بتطبيقها، حيث تحدد الإطار العام الذي يوضح كيفية تنفيذها، كما أنها تساعد على تغيير البرامج، لان ما كان يصلح منذ ربع قرن خلا مثلا لا يصلح الآن.
- التعليم: توفر الأهداف قاعدة سليمة تساعد المعلم على اختيار الوحدة المناسبة وتخطيطها واختيار الوسائل والطرق الجيدة لتنفيذها.
- التقويم: تساعد الأهداف على توفير القاعدة التي ينطلق منها التقويم ، بحيث تسمح بالوقوف على مدى فعالية العملية التعليمية التعلمية ونجاحها في تغيير سلوك المتعلم.

ت- أهمية الأهداف:

بقول ماجر Mager.R, 1971 في كتابه " كيف نعرف الأهداف التربوية" "Comment définir les objectifs pédagogiques" " إن السائر في الطريق يحتاج إلى معرفة الوجهة التي يقصدها حتى لا يتيه؟ ذلك أن التعرف المسبق على الأهداف التربوية يفيد ضمنيا في معرفة المراحل الواجب قطعها والوسائل التي تستعمل لذلك، والعراقيل التي يمكن التعرض لها خلال

الطريق" (Mager, 1971, p5)، من خلال هذا القول نلمس بوضوح أهمية الأهداف التربوية والتي يمكن أن نحددها فيما يلي:

- إن أي نشاط تعليمي ينطلق من الأهداف المحددة مسبقا من قبل المخططين والمنفذين للمناهج فهي التي يوضع ويستوحى في ظلها كل الوسائل من محتوى دراسي، ومعلم وطرائق وأساليب تدريس وإدارة مدرسية وتوجيه تربوي، ونشاط متنوع من احل تحقيقها.
- تحرك الباعث والدافع لدى كل من المتعلم والمعلم، عندما تحدد تحديدا سليما وفق المواصفات المطلوبة في صياغتها حيث يبذل كل منهما نشاطا متواصلا من اجل بلوغ الهدف المطلوب والوصول إليه.
- تمكن كل من المعلم والمتعلم من معرفة مستوى التحصيل خلال النشاط الدراسي اليومي والفصلي والسنوي، لان الأهداف تعتبر المحك أو المقياس الذي يعرف في ضوئه مدى ما تحقق في سلوك المتعلمين من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية.
- تعد الأهداف احد المعايير التي يحكم من خلالها على مدى نجاح أو عدم نجاح عناصر العملية التعليمية التعلمية ، فعندما تؤكد أدوات التقويم والقياس الجوانب السلبية بدرجة كبيرة في سلوك المتعلمين ، فان ذلك يتطلب إعادة تحديدها وإعادة تخطيط الوسائل من اجل تحقيقها.
- إن عدم الاهتمام بتحديد الأهداف تحديدا سليما، يجعل الفعل التربوي يسلك مسلكا غير واضح المعالم بالنسبة للمعلم والمتعلم ، حيث لا يعرف مقدما ما سيتوقع من سلوك لدى المتعلمين ولا أنواع النشاط الذي سيؤدي إلى السلوك المنشود.

ويربط ماجر ,Mager الذي يعد من أبرز المدافعين عن " التعليم بواسطة الأهداف" أهمية الأهداف بمجموعة من المتغيرات حيث يذكر في كتابه "الأهداف التربوية" أن تحديدها بدقة:

- يتيح إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية التعلمية (المحتوى، الوسائل، التقويم).
- يسمح بفردانية التعليم، أي إمكانية قياس الفرق بين تلميذ وأخر ومعرفة المسافة الفاصلة بينهما كل واحد حسب موقعه داخل سيرورة الفعل التعليمي.
- تساعد الأهداف المحددة بكيفية إجرائية على إجراء تقويم لانجازات التلاميذ سواء في بداية مقطع تعليمي لتشخيص مستواهم ومكتسباتهم السابقة التي تبنى عليها اللاحقة، أو في مراحل وسيطة من المقطع التعليمي ، للتحقق من نجاعة الوسائل والأدوات والمستعملة وأساليب التدريس المتبعة، أوعند نهاية المقطع وبالتالي تحديد النتائج النهائية المتوصل إليها. (حثروبي،2002،ص20)

فالأهداف عنصر مهم في الفعل التعليمي حيث تساهم في تخطيطه وتنظيمه وتنفيذه وتقييمه، ما يعني أننا لا نستطيع الاستغناء عنها في الجانب التربوي فالعمل دون تحديد الأهداف بمثابة السير في طريق مجهول النهاية.

ب. **مستويات الأهداف:**

إن الإطلاع على المراجع التربوية التي عنت بموضوع الأهداف، سمح لنا بالتعرف على وجهات عدة في تحديد هذه المستويات من حيث التعبير عنها وعددها، فبعضهم يستعمل الأهداف العامة للتعبير عن الغايات والمرامي والأهداف العامة ، في حين يستعمل الأهداف الخاصة للحديث عن الأهداف الإجرائية، وهناك من يستعمل الأغراض العامة بدلا عن الغايات والمرامي، ومنهم من فضل التعبير عن الأهداف بعيده المدى أي الغايات بالأهداف التربوية ، والأهداف التي تليها من حيث التدرج يطبق عليها الأهداف التعليمية وأخر مستوى هو الأهداف الإجرائية التي يقصد بها السلوكية ،وبالتالي حددها في ثلاث مستويات على غرار شحاتة حيث يعرضها كما يلي:

1. **الأهداف التربوية:**وهي المقاصد أو الغايات طويلة الأمد، وهي شديدة التجريد والعمومية والشمولية.
2. **الأهداف التعليمية:** هي أهداف قطاع في صورة عمليات نفسية أقل عمومية وأكثر تخصيصا من الصعب ملاحظتها أو قياسها بشكل مباشر.
3. **الأهداف الإجرائية:** هي نواتج تعليمية تقبل الملاحظة والقياس وتسمى الأهداف السلوكية.(شحاته، 1998 ،ص 62، 63).

ومن جهته حمداوي يدرجها في أربع مستويات موضحة كالأتي:

1. **أهداف بعيدة المدى:** ويقصد بها الغايات التي تعني فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم أي التوجهات العامة التي تريدها الدولة من التربية وتتجسد في المنهاج، والبرامج الدراسية، والمقررات التعليمية، ومحتويات الدروس، مثل: عبارة " أن يكون مواطنا صالحا". ومن ثم، فالغايات هي مرام فلسفية وطموحات مستقبلية بعيدة، تتسم بالغموض والتجريد والعمومية.
2. **أهداف مرحلية:** يقصد بالأغراض أو الأهداف العامة توجهات التربية والتعليم.أي: تتعلق بأهداف قطاع التربية والتعليم في مجال التكوين والتأطير والتدريس. ومن ثم، فللتعليم الابتدائي أهدافه العامة،

وللتعليم الإعدادي والثانوي أهدافه العامة، كأن نقول – مثلا– يهدف التعليم المهني إلى تكوين مهنيين محترفين في مجال التكنولوجيا والصناعة.

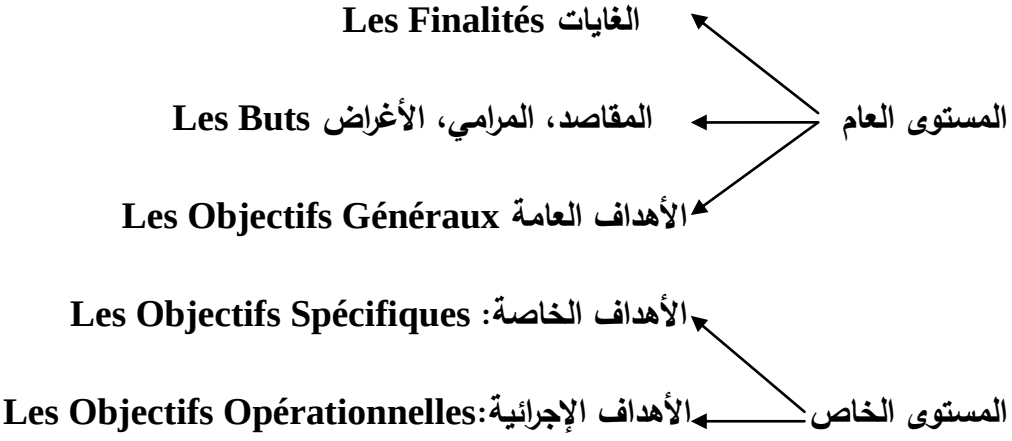
3. **أهداف خاصة:** أو يسميها أهداف وسطى تتموقع بين الأهداف العامة(المرحلية) والأهداف السلوكية (الإجرائية). بمعنى أنها أقل عمومية وتجريدا من الأهداف العامة، وأقل إجرائية وتطبيقا من الأهداف السلوكية مثل: أن يعرف التلميذ أخوات كان، ويستظهر القصيدة الشعرية، ويتذوق الشعر...الخ.

4. **الأهداف السلوكية:**أو الإجرائية ونعني بها تلك الأهداف التعليمية القابلة للملاحظة، والقياس، والتقييم وغالبا، ما تصاغ في شكل أفعال مضارعة محددة بدقة، فالهدف الإجرائي هو إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية،وقد يكون هدفا معرفيا أو وجدانيا أو حسيا حركيا، مثل: أن يذكر التلميذ خمس جمل اسمية فيها مبتدأ وخبر في آخر الحصة. (حمداوي،2015، ص19، 21)

غير أننا نميز مستويين اثنين منها:

- ✓ مستوى عام بشمل الغايات والمرامي والأهداف العامة.
- ✓ مستوى خاص يشمل الأهداف الخاصة والإجرائية.

وهي مرتبة حسب شموليتها وعموميتها من الأعم إلى الأخص تنازليا يخضع مل مستوى منها إلى مبادئ وشروط دقيق خاصة بصياغته، ونلخصها كما يلي:



1. **الغايات:**Les Finalités هي تصريح مبدئي يذكر قيم مجتمع ما واختياراته، وتعبر عن فلسفته وتعكس تصوراته، وغالبا ما يستخلص من الخطب الرسمية، والدساتير والمشاريع الاقتصادية والمقومات الدينية، الفلسفية و الأخلاقية ، وكذلك الماضي التاريخي والبيئة الجغرافية لهذا المجتمع أوالأنظمة السياسية السائدة فيه « وتتسم اغلبها بطابع التجريد والتعيين فهي غير مرتبطة بزمان ولا مكان، وإنما هي بعيدة عن التحديد الواضح والدقيق مثال عن ذلك (أن تساهم التربية في إعداد المواطن الذكي المنتج)»[67] (تركي،1990، ص204)

2. **المرامي:**أو المقاصد Les Buts تستعمل للدلالة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها المواد، المقررات ، برامج التعليم خلال كل مرحلة تعليمية (الابتدائية المتوسطة،الثانوية)، فهي تعتبر الجانب التطبيقي لما حددته الغايات أي تكون أكثر وضوحا منها ، وتميل نسبيا إلى التحديد لأنها تعد مقاصد المنظومة التربوية ، (مثال عنها : تنمية روح الاجتهاد والملاحظة والتفكير).

3. **الأهداف العامة:**Les Objectifs Généraux تضعها السلطة المخول لها صلاحية بناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية، وتكون على درجة متوسطة من التعميم والتحديد، تصف السلوك النهائي المتوقع صدوره من التلميذ بعد نهاية تدريس مادة دراسية أو مقرر دراسي معين أي ما يعرف بملمح التلميذ، أي أنها تنص على مجالات التنفيذ التربوي المزمع إحداثه لدى المتعلم، « يعلن عنها في بداية وضع برنامج،مقرر دراسي ويتمكن المدرس من الإطلاع عليها وقراءتها في مقدمة الكتب والمناهج الدراسية ،تصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من برنامج داخل فترة زمنية محددة ،وهذا مثال عنها استقيناه من البرامج الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية في مادة الرياضيات كما ورد في وثيقة التعليم الأساسي الطور الثالث" المعرفة: التكوين الذهني (التجريد التعميم، الاستنتاج،الاستخلاص،التوضيح)»[68](العلوي،1982،ص236)(يهدف النظام التربوي للطور الأول إلى إكساب المتعلمين الأدوات الأساسية للتبليغ القراءة، الكتابة، التربية الرياضية، مبادئ الرسم).

4. **الأهداف الخاصة:** Les Objectives Specitifiques على درجة عالية من التحديد تمثل المستوى الذي يتعامل معه وبه المعلم على اعتبار انه من يقوم بصياغتها في الدروس التي ينجزها، وتحديد سلوكات المتعلمين التي يتوقع ظهورها عند نهاية درس معين أو جزء من موضوع قد يتم في حصة أو أكثر، وعليه فالهدف الخاص هو هدف يرتبط بفعل ملموس ومحتوى دراسي معين يحقق في حصة أو درس، ويكون مصاغا بعبارة واضحة معبرا عن المهارات والخبرات المكتسبة والقابلة

للملاحظة، مثل(أن يكون التلميذ في نهاية الدرس على تعيين مجموعة التقاطع، أن يكون التلميذ قادرا على سرد الصيغة الرياضية لمساحة المستطيل م= ط ×ع)، أي يتميز الهدف الخاص بـ:

- ✓ يصرح مباشرة عند انجاز يتم في حصة أو درس أو محور أو وحدة.
- ✓ يرتبط بمحتوى معين سيكتسبه المتعلم
- ✓ يمكن قياسه بدقة وتقويمه.

5. **الأهداف الإجرائية:** Les Objectifs Opérationnelles أو هناك من بطلق عليها بالأهداف السلوكية تأتي في أخر سلسلة الأهداف التربوية السالف ذكرها ، وهي صياغة دقيقة ومركزة غير قابلة للتأويل، تدل على السلوك الذي سيظهر لدى المتعلم أثناء أو في آخر الدرس في الجانب المعرفي العقلي، الانفعالي الوجداني أو الحسي الحركي ، وتكون الصياغة عملية أكثر إجرائية مرفوقة بشروط الانجاز ومعايير القياس حتى تتم عملية التقويم مثل:(أن يكون التلميذ قادرا على أن يرسم مثلث متساوي الساقين باستعمال المدور خلال ثلاث دقائق ودون خطأ).

وفيما يلي جدولا توضيحي يسهل عملية التمييز بين المستويات المختلفة للأهداف:

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن..	صادر من...	على صيغة أو شكل...	تتميز.....
غاية	فلسفة التربية وتوجيهات السياسة التعليمية	رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب و.....	مبادئ وقيم عليا ورغبات و تطلعات	بشكلها المثير والجذاب وكذلك القابل للتأويل
مرمى مقصد	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريون، مؤطرون، مفتشون و مسيرو التعليم	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد+ الوسائل والمناهج
عاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية	مؤ طرون	قدرات ومهارات وتغيرات نريد	تمركزها حول التلميذ وقدراته

	والوجدانية والحس حركية	ومدرسون	إحداثها أو اكتسابها من طرف التلميذ	و مكتسابته
خاصا	محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر	مدرسون	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس	تصريحها بما سيقوم به التلميذ في الدرس
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ ليبرهن على بلوغه الهدف	مدرسون أو تلاميذ	فعل الإنجاز وشروط ومعايير الإتقان	تصريحات بأدوات التقييم وأشكاله

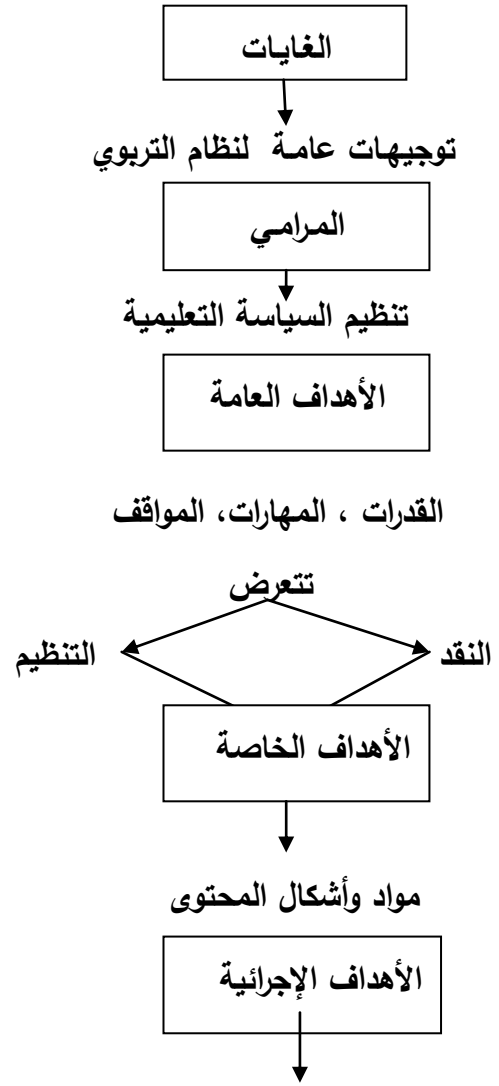
يقرأ الجدول من خلال التقاطع بين الأفقي والعمودي: مثال إذا كان الهدف عاما فإنه يعبر عن..... صادرة من لدن..... على صيغة..... يتميز ب.....

يتضح من الجدول أنه يمكن التمييز بين نوعين من مستويات الأهداف مستوى عام(غايات مرامي، أهداف عامة) ومستوى خاص(أهداف خاصة، أهداف إجرائية) بحيث يتصل المستوى العام بعمل رجال السياسة والمؤطرين والمفتشين ويتم الانتقال من الغايات إلى المرامي ثم إلى الأهداف العامة عبر عملية الاشتقاق Derivation التي تتضمن الانتقاء والتنظيم، بينما يبدأ عمل المدرس من الأهداف الخاصة عبر عملية التخصيصSpécification فيقوم بتحديد الأهداف الخاصة عن طريق ربط الهدف العام بمحتوى دراسي معين ثم صياغة الأهداف الإجرائية وفق شروط الصياغة الإجرائية، (قلي،2009،ص25).

إن هذه المستويات مترابطة فيما بينها منسجمة في ترتيبها فالغايات تتحقق بمقاصد ومرامي البرامج والمقررات، والأهداف العامة تترجم هذه المقاصد إلى خبرات و مهارات وقدرات،والأهداف الخاصة تؤطر ماهو عام في محتويات ملموسة أي السلوكات التي تظهر لدى التلاميذ بصورة فعلية، وهذا التسلسل الترتيبي يقابله تسلسل آخر فيما تعلق بالهيئات ذات الصلاحية في صياغة هذه الأهداف ، حيث أن كل مستوى يحدد من طرف جهة معينة أي أن إقرار بعض الأهداف يكون من صلاحيات المؤسسات العليا في الدولة في حين البعض الأخر يندرج ضمن صلاحيات وزارة التربية والبعض منها يدرج ضمن مهام المعلم (وزارة التربية الوطنية،2008،ص72).

من خلال عرض مستويات الأهداف التربوية نلاحظ أن الأهداف التربوية تتجه نحو الدقة والتخصص بدءا من الغايات إلى الأهداف التربوية الخاصة فتتفرع الغايات إلى مرامي وتتضمن هذه الأخيرة مجموعة من الأهداف العامة التي تتجزأ إلى أهداف خاصة التي تحلل إلى أهداف إجرائية تمثل السلوك الذي سينجزه المتعلم بعد نهاية مقطع أو درس. ويظهر هذا السلوك في جانب واحد أو أكثر من جوانب شخصية المتعلم.

وفي الأخير سنقترح مخطط Berzia Cesar وهو نموذج مختزل يبين تسلسل الأهداف التربوية ومجالاتها وكذا الساهرين على تنفيذها والعمليات المرتبطة بها كما يلي:



شكل(5) يوضح: تسلسل الأهداف التربوية والعمليات المرتبطة بها

ت. تصنيف (تقسيم)الأهداف:

تهدف التربية الحديثة إلى تنمية شخصية المتعلم بصورة متكاملة ولتجسيد ذلك يجب أن تشمل الأهداف التربوية كل جوانب (أبعاد) الشخصية، من هذا المنطلق عمد التربويون إلى تقسيمها إلى ثلاثة مجالات كبرى حسب التقسيم الكلاسيكي لجوانب الشخصية.

- **تصنيف الأهداف في المجال المعرفي لـ- بلوم-Bloom**

يتضمن هذا المجال الأهداف المعرفية المتعلقة بالقدرات العقلية وتعنى بما يقوم به العقل والنشاطات الذهنية العقلية وقد قسم بلوم ورفاقه هذا المجال إلي ست مستويات أو مراحل أو عمليات متتابعة تصاعديا قاعدتها المعرفة وقمتها التقويم، بحيث يتضمن كل مستوى متقدم المستويات التي تسبقه.

- **تصنيف الأهداف في المجال الوجداني لـ كراثهول** Krathowhl

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تعني بالمشاعر والأحاسيس والاتجاهات والميول والقيم والموافق والمعتقدات.....

ويعتبر الاهتمام بهذا المجال عند المتعلم أمرا أساسيا فالأهداف التي يعمل هذا المجال على التركيز عليها وتنميتها تساهم بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، فحاجات التلاميذ ورغباتهم ينبغي أن تكون منطلقا لكل صيغة تعليمية ويتضمن هذا المجال خمس مستويات(قلي،2009،ص29).

- **تصنيف الأهداف في المجال الحسي حركي لـ سمبسون(Simpson)**

يتضمن هذا المجال بدوره مجموعة من الأهداف متسلسلة تهدف إلى تنمية المهارات الحركية واستعمال العضلات والحركات الجسمية، يتضمن هذا المجال بدوره سبع مستويات.

ونلخص هذه التصنيفات بمستوياتها في الجدول التالي :(حمداوي،2015،ص29)

المجال المعرفي العقلي صنافة بلوم(Bloom)	المجال الوجداني الانفعالي صنافة كراثهول(Krathowhl)	المجال الحسي الحركي صنافة سمبسون(Simpson)
المعرفة	الاستقبال	الإدراك الحسي
الفهم	الاستجابة	التهيؤ
التطبيق	التقييم	الاستجابة الموجهة
التحليل	التنظيم القيمي	الآلية

التركيب	التخصيص القيمي	الاستجابة المعقدة
التقويم		التكيف
		الابتكار

ث. مصادر اشتقاق الأهداف:

انطلاقا مما سبق عرضه فيما تعلق بمستويات الأهداف وحسب شحاتة فأنها تشتق من المصادر التالية:

- فلسفة التربية.
- فلسفة المجتمع وطموحاته ومشكلاته.
- طبيعة نمو المتعلم وحاجاته.
- طبيعة المادة الدراسية. (شحاتة، 1998، ص67)

2.5 المحتـوى:

أ. تعريفه:

ما نعنيه بمحتوى التعليم يقول محمد الدريج هو: 'كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين، وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، ومما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع، والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد مثل: اللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا...إلخ'. (حمداوي،2015،ص58).

أما الخليفة يرى أن المحتوى هو: " نوعية الخبرات التعليمية، الحقائق والمفاهيم والتصميمات والنظريات والمهارات والوجدانيات التي يتم اختيارها، وتنظيمها على نمط معين، لتحقيق أهداف المنهج التي تم تحديدها من قبل"[69](الخليفة، 2003، ص153)

وعرفه هندي وآخرون بأنه: "المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكالها المتنوعة أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين، ويلازم اختيار المحتوى اختيار الخبرات التعليمية، التي تستهدف إكساب

المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومفاهيم ومهارات وطريقة تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية "[70](هندي وآخرون،1989، ص207).

من خلال ما سبق المحتوى نستنتج أن المحتوى عبارة عن مجموعة من المعارف والخبرات المختارة تتضمن الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والمهارات والاتجاهات تنظم وفق نسق معين التي تهدف إلى إكساب التلميذ النمو الشامل من جميع جوانب شخصيته.

ب. **مكونات المحتوى:**

يتضمن المحتوى مجموعة من القيم المتنوعة، والمتمثلة في الأخلاق والتمثلات السلوكية والمبادئ الثابتة أو المتغيرة التي ترتبط بشخصية الإنسان إيجابا أو سلبا. ومن هنا، تحدد كينونته، وطبيعته، وهويته، انطلاقا من مجموع تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية هذا وتتخذ القيم أبعادا جمالية، سياسية، اجتماعية، ثقافية، دينية، وفلسفية، وعليه تتنوع مواضيع المقررات إلى مواضيع سياسية، اجتماعية،اقتصادية،ثقافية، تاريخية، دينية، أخلاقية، فلسفية، لغوية،حضارية، بيئية، تربوية، إنسانية، كونية، إعلامية، أدبية، علمية، فنية، وتقنية... بل يمكن الحديث، بصفة عامة، عن الإنسان في علاقته بالذات، والله، والغير ،الواقع، الزمان، المكان، التاريخ،القيم، العلم، التربية، الأدب، الفن، والعمل...

وتخضع المحتويات للتجديد بشكل دوري ومرحلي، مع تحديث المضامين بشكل متدرج، بإدراج ما هو جديد وعصري، مع الحفاظ على ما هو هوياتي وأصيل من القيم والأفكار والتصورات. (حمداوي، 2015،ص59)

كما يصنف المحتوى حسب التربويين إلى المكونات التالية:

- **الحقائق** : هي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة و الإحساس المباشر
- **البيانات** : هي مجموع الإحصائيات و البيانات العددية عن ظاهرة ما.
- **المفاهيم** : هي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها.
- **المبادئ و التعميمات**_: تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر.
- **المهارات** : و تتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي و الأدائي.
- **الاتجاهات و القيم**_: و هي ما يكون المتعلم من اتجاه و جداني نحو موضوع ما ، و ما يتكون لديه من سلم للقيم. (قلي،2009،ص9)

ت. **أسباب اختيار المحتوى:**

يرى الخليفة أن هناك أسباب تدعو إلى اختيار المحتوى المناسب للمتعلم ولعل من أهمهما ما يلي:

- وفرة المادة الدراسية وتضخيمها.
- قصر المدة التي يقضيها المتعلم في المدرسة.
- تمكين المتعلم من أن يعلم نفسه باستمرار.
- للتعليم أثر ينتقل . (الخليفة، 2003، ص 153، 156)

ث. **خطوات اختيار المحتوى:**

ذكر زيتون أن عملية اختيار المحتوى تشتمل على ثلاثة خطوات رئيسية هي:

- ✓ **اختيار الموضوعات الرئيسية:** هذه الخطوة تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف, فالموضوعات المختارة يجب أن تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ.
- ✓ **اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:** تعتبر هذه الأفكار الأساسيات المكونة للمادة, فيجب أن تحتوى على المعلومات الضرورية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إلماماً كاملاً.
- ✓ **اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية:** وهى المادة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف, وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية ,وتتمشى مع اهتمامات التلاميذ وميولهم ,وتراعى مستوى التلاميذ وخبرتهم السابقة, وترتبط بمشكلاتهم الحياتية وتنمى قدراتهم.(زيتون،198،2003).

ج. **معايير اختيار المحتوى:**

يتم اختيار المحتوى وفق المعايير التالية:

- **صدق المحتوى** وخلوه من الأخطاء بحيث يكون المحتوى صحيحا و دقيقا و يرتبط بالأهداف التربوية و يواكب الاكتشافات العلمية المعاصرة.
- **الاتساق** مع الواقع الاجتماعي و الثقافي أي لابد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي و الثقافي(ارتباطه بالواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلمون)
- **التوازن** أي أن يكون متوازنا بين العمق و الشمول و بين النظري و العملي و بين الأكاديمي والمهني وبين احتياجات الفرد و المجتمع.

- **التدرج** : بحيث يراعي التعلمات السابقة للمتعلمين، وقدراتهم والفروق الفردية بينهم وميولاتهم وحاجتهم وخصائصهم.
- **التواصل** : أي مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد و المجتمع (قلي،2009،ص9).

ح. **تنظيم المحتوى:**

ح.1 أنواع تنظيم المحتوى:حدد التربيون نوعين من التنظيم للمحتوى من حيث الأساس الذي يبنى عليه هما:[71] (الهاشمي وعطية ،2009،ص104)

- ✓ **التنظيم المنطقي (مستوى تقديم المعرفة)** وهو التنظيم الذي يرتبط ارتباطاً وثيقا بطبيعة المادة وخصائصها بغض النظر عن نوعية المتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم ويقوم هذا النوع من التنظيم على المبادئ الآتية:
  - الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
  - الانتقال من البسيط إلى المركب.
  - الانتقال من الماضي إلى الحاضر.
  - الانتقال من الكل إلى الجزء.

وأضاف زيتون إليها:

  - الانتقال من المألوف إلى غير المألوف.
  - الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
  - الانتقال من المباشر إلى غير المباشر.[72](زيتون، 2003، ص198)

- ✓ **التنظيم السيكولوجي: (مستوى تنظيم المعلومة):** بموجب هذا التنظيم تعرض المعلومات والمعارف التي تمثل محتوى المواد المقررة للتدريس وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم، بشكل " يرتكز على حقائق علم النفس، وخاصة علم النفس النمائي ونظريات التعلم وغيرها من الفروع، التي تمكن واضع البرامج ومخطط المقررات من معطيات ثمينة عن شخصية التلاميذ وقدراتهم العقلية وميولاتهم النفسية ومراحل النمو التي يخضعون لها...وهكذا، يتم مراعاة الفترة المناسبة من مراحل نمو

الشخصية لتقديم مجموعة من المعارف والمهارات. كما قد يتم تحديد المواد ومحتوياتها بناء على الثقافة السائدة في المجتمع، وانطلاقا من حاجياته وحاجيات التكوين المهني ومتطلبات التنمية، وإذا كانت المدرسة التقليدية تختار المحتويات على أساس معرفي كمي ومضموني، وتعتبر المعارف هي الأساس في العملية التعليمية، فإن المدرسة الحديثة تنطلق من الأهداف والكفايات والمهارات وعلم النفس النمائي في وضع المحتويات، وتقديمها للمتعلم.". (حمداوي،2015،ص59)

ح.2 معايير تنظيم المحتوى:

يخضع تنظيم المحتويات والمضامين الدراسية لمعايير يذكر منها التربويون:

- **التكامل:** تتكامل المواد التعليمية أفقياً بحيث تكون هناك علاقات متداخلة بين مواد المنهج في الصف الدراسي، أي الربط بين المواد الدراسية.
- **التتابع:** وهو أن يتأسس المواد بعضها على البعض فتبنى الخبرة المقدمة على الخبرة السابقة لها مباشرة ولا يجوز الفصل بين الخبرة السابقة والخبرة التي تليها لكي يكون التعليم ذات معنى، مع مراعاة التسلسل المنطقي في عرض الخبرات التعليمية.
- **الاستمرارية:** وهو وجود علاقة رأسية بين العناصر الرئيسية للمحتوى فيتأسس المحتوى الجديد على المحتوى السابق الذي تم تدريسه، أي تدرج المواضيع من مستوى لآخر.(قلي،2009، ص9).

3.5 طرق التدريس:(Méthodes d'enseignements)

إن تناول طرق التدريس كأحد مكونات المنهاج، يدعونا للإضاءة على بعض المصطلحات ذات الصلة والتي يكثر استخدامها في التعليمية، لتوضيح معناها والمتمثلة في:

.

- **التعليم:**

هو مصطلح يطلق على مجهود يقوم به فرد أو جماعة لمساعدة المتعلم على تحقيق هدفه،وهذا المجهود هو عملية إلقاء معارف ومعلومات وخبرات وتهيئة الظروف التي تمكنه من التعلم أيا كان نوعه [73](أبوشعيرة، 2010،ص254).

بمعنى أن التعليم هو فملية نقل للخبرة التي تساعد المتعلم على إنجاز التغير المطلوب في سلوكه أو أدائه وقد يكون غير مقصود أي ما يحدث في المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمسجد والمجتمع ووسائل

الإعلام المختلفة ، وتعليم مقصود وهو ما يحدث داخل المؤسسات التربوية كالمدارس والمعاهد والجامعات ، وهو تنظيم مقصود ومخطط له في شكل مناهج دراسية تشمل مقررات دراسية متنوعة ضمن نظام تربوي معين تخططه الهيئات الوصية وينفذه المعلمون خلال فترة دراسية معينة.

- **التدريس:**

يعرف على انه" عن عبارة عن نشاط تواصلي و عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى التلاميذ، نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحققه ، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي تستغل وتوظف بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في الموقف التربوي"[74](الخزاعلة، الدعيج،2012،ص372،)

فالتدريس يعني مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي التعلمي بغية تحقيق المكتسبات والتعلمات المستهدفة لدى المتعلم، مستخدما كل ما يمكن استخدامه من طرق تدريس ووسائل تعليمية.

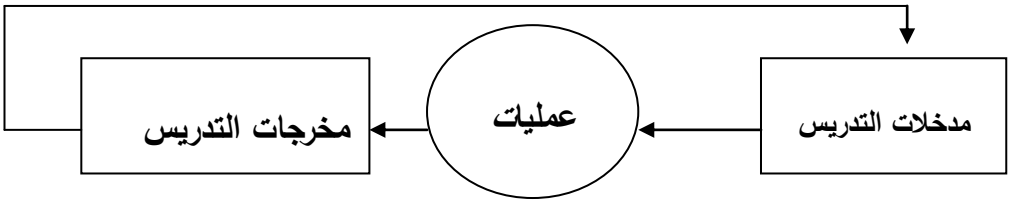
وذكر زيتون 2001 أن التدريس يندرج تحت ثلاث عمليات أساسية:

- ✓ عملية التصميم (التخطيط) : ويتم بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطة تدريسية بشكل معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- ✓ عملية التنفيذ : ويتم فيها تطبيق هذه الخطة واقعيا" في الفصول الدراسية
- ✓ عملية التقويم: ويتم فيها الحكم على مدى تحقيق نظام التدريس لأهدافه(زيتون،2001،ص54 ،55)

يقدم المحيسن التعريف المعاصر للتدريس على انه عمليه منظمه ومدروسة وليست عشوائية، وهناك بعض النماذج التي تشرح التدريس في الحصة وهذه النماذج تركز على ثلاثة أشياء (المحيسن،1999،ص22)

- مدخلات التدريس وهي ما يقوم بها التدريس.
- عمليات التدريس أو إجراءات التدريس.
- مخرجات التدريس وهي نواتجه.

ويمكن تمثيل الأنموذج العام للتدريس في المنظور المعاصر بالشكل المبسط التالي:



شكل (6) يوضح:أنموذج مبسط للتدريس

وفيما يلي شرح مفصل لكل من هذه الركائز:

1. **مدخلات التدريس:** تتضمن

- التلميذ وخصائصه النفسية والاجتماعية و قدراته واستعداداته واتجاهاته نحو التعليم، وكل مايتعلق بالمتعلم يعتبر من مدخلات التدريس، فهو المدخل الرئيس في عملية التدريس، وبتغيره ونموه يقاس نجاح التدريس أو فشله.
- المعلم وخصائصه. ويتضمن ذلك خصائص المعلم وقدراته ومهاراته المهنية، و طرق إعداده قبل الخدمة وبعدها. وهذا يوضح دور كلية إعداد المعلمين وبرامجها الإعدادية في التدريس. كما أن الخصائص الفطرية للمعلم كالذكاء والخصائص الجسمية تؤثر كثيرا على التدريس.
- الأهداف، ويقصد بها هنا الأهداف العامة للتعليم.
- البرامج المدرسية. وهي جميع ما تقدمه المدرسة لتلاميذها من مباني وخدمات وأجهزة بهدف تعليمهم.
- الوسائل والأدوات التعليمية: كالتليفزيون التعليمي و المعامل وغرف العرض وما يتعلق بها من أجهزة وأدوات.
- أساليب التقويم: وضعت مع المدخلات نظرا لأن التدريس يتأثر بأسلوب التقويم المستخدم في الفصل، فالمدرس الذي لا يستخدم الأساليب المتنوعة في التقويم يختلف في تدريسه عن الآخر الذي ينوع من أساليب التقويم بطريقة تتفق مع قياس النمو الشامل للمتعلم.

فالمدخلات هي أهم أجزاء التدريس لأن حسن المدخل مظنة حسن المخرج، أما إذا أسيء مدخل التدريس فلا نتوقع منه نتاجا حسنا ابتداءً.

2. **العمليات:** وتتضمن:

- شروط وطرق التعليم وهى الطرق التدريسية المستخدمة في التدريس. وتعتبر طرق التدريس من أهم مرتكزات عمليات التدريس، وسوف يستعرض الفصل الرابع نماذج من طرق تدريس العلوم.
- الحصص والدروس اليومية وعددها. ويعتمد تعلم التلميذ على عدد الحصص السنوية، ولقد تفوقت اليابان صناعيا نظرا لارتفاع المعدل السنوي العالي من الحصص المدرسية.
- سلوك التلميذ القابل للملاحظة، وهو ذلك السلوك الذي يمكن رصده مباشرة من خلال الحصة اليومية.
- الاختبارات الدورية والنهائية بأنواعها، وهي جزء من التقويم العام.
- تقويم النتائج، ويقصد به تقويم نتائج التدريس ويشمل هذا تقويم تحصيل المتعلمين وتقويم اتجاهاتهم، ويشمل أيضا تقويم عمل المعلم وتقويمه لذاته.
- أنشطه أخرى كالرحلات والأنشطة غير الصفية المختلفة.
- البيئة المحيطة، ويقصد بها بيئة المدرسة والمجتمع من بيئة مادية وعاطفية واجتماعية.

3. المخرجات:

وتتلخص المخرجات بنمو التلميذ، وهو ما يطرأ على المتعلم من تغير إيجابي بسبب التدريس، كتصحيح عقائد المتعلم الخاطئة وزيادة إيمانه بالله، وزيادة التحصيل المعرفي، ونمو المهارات والاتجاهات الموجبة.

ونمو المتعلم نمو حسنا هو الغاية القصوى والغرض الأساس من عملية التدريس، ويخطئ من يظن أن هدف التدريس ينحصر بمقدار المعلومات التي تقدم له أو بكمية المعلومات التي يكتسبها المتعلم، وهذا لا يعني استبعاد كمية المعلومات من قصد التدريس ولكنها جزء من هدف التدريس، وليست كل ما يقصد منه. وهذا يؤدي إلى القول أن التقويم لا يجب أن ينحصر بقياس تحصيل التلاميذ، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى قياس نموهم الشامل وأثر التدريس عليهم في شتى جوانبهم العقدية والتربوية والمعرفية والجسمية والاجتماعية والنفسية بحيث يُنتج لنا التدريس عضوا فاعلا مؤثرا في مجتمعه نافعا لنفسه وأمته.

وتتضمن المخرجات أيضا تقويم التدريس بحيث يؤدي ذلك دور التغذية الراجعة لتقويم التدريس وتحسينه في المستقبل، وذلك بتلافي الأخطاء التدريسية التي تُكتشف أثناء عملية التدريس. (المحيسن،1999،ص24)

يميز الباحثون في مجال التربية وعلم النفس بين مصطلحي التدريس والتعليم ويرون أن مصطلح التعليم اعم واشمل من مصطلح التدريس، حيث يقصد بالتعليم عملية مقصودة أو غير مقصودة تتم داخل

المدرسة أو خارجها في أي وقت، ويقوم بها المعلم أو غير المعلم أما مصطلح التدريس فيمكن القول أنه عملية مقصودة ومخططة يقوم بها المعلم داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ علي تحقيق أهداف معينة، وبناء على ذلك يتحدد الفرق بينهما فيما يلي:

– السلوك المراد تعلمه ، وكيفية حدوثه.

– درجة التحكم في بيئة المتعلم داخل المدرسة أو أي مكان آخر.

– الشخص القائم بالتعليم والتدريس.

- **التعلـــم:**

يقصد به:"تغير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد وليس نتيجة للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة "[75] **(الجهني، 2015)** فالتعلم عبارة هن ذلك التغير الذي يحدث في سلوك الفرد نتيجة الخبرة والمعرفة المكتسبة .

والمنظور التقليدي والغالب لدى الكثيرين لحدوث عملية التعلم حسب صحراوي يتميز بـ

- التركيز على استقبال الحقائق وحفظها وتسميعها
- الاعتماد بالدرجة الأولى على جهد المعلم
- اعتبار المعلم المصدر الوحيد للمعرفة
- دور المعلم كمسيطر وملقن ومصدر معلومات وحيد
- ضعف توظيف واستخدام مصادر التعلم الأخرى
- يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في المصدر

في حين يقتضي حدوث التعلم في ظل التوجهات الحديثة:

- جعل المتعلم عنصر نشط في عملية التعلم
- إشراك المتعلم في التعلم وإبداء رأيه
- الاستناد إلى مصادر متعددة للمعرفة
- تعلم المهارات المناسبة للمستقبل
- التركيز على تفعيل التعلم الذاتي
- اكتساب مهارات التفكير والإبداع واستخدامها
- توظيف وربط المعرفة بالواقع

- التعلم يكون أفضل عندما تكون هناك متعة وإثارة.[76](صحراوي،2015)

أ. تعريف طرق التدريس :

يقصد بها تلك الأنشطة والأشكال والأعمال التي يقوم بها المدرس من أجل توصيل المحتويات والمعارف والمهارات إلى المتعلم، بغية تحقيق مجموعة من الأهداف العامة أو الخاصة. وبتعبير آخر، إنها عبارة عن مناهج تدريسية يستعملها المدرس أو المتعلم لتحصيل هدف، أو تحقيق كفاية ما. (حمداوي،2015،ص60).

كما عرفها شحاته(1998) بأنها " مجموعة الأداء اللفظية وغير اللفظية ، وجدانية وحركية ، يقوم بها المعلمون مع المتعلمين لإحداث سلوك متوقع لدى المتعلمين في نهاية الحصة" (شحاتة،1998،ص 20)

وتعني حسب أبوخليل"مجموعة الإجراءات التفاعلية، التي يستخدمها المعلم لتوجيه نشاط المتعلمين لتحقيق التفاعل الديناميكي بين الأركان المختلفة للتدريس من معلم ومتعلم والمحتوى التعليمي وبيئة التعلم (أبو خليل،2011،ص115)[77] .

فالطريقة هي حلقة الوصل بين المتعلم والمحتوى الدراسي، و يتوقف عليها نجاحه وتنفيذه.

ب. بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس:

- **أسلوب التدريس** Style d'enseignement

يعرف بأنه النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما " أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعمله ، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة .

و من ثم فإن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم ، و من ذلك نستنتج أن الطريقة أشمل من الأسلوب و لها خصائصها و مميزاتها العامة ، و يمكن أن يستخدمها أكثر من معلم ، في حين أن الأسلوب خاص بالمعلم و يرتبط بالخصائص الشخصية له.

- **إستراتيجية التدريس:** Stratégie d'enseignement

تعرف بأنها مجموعة الإجراءات أو الوسائل التي تستخدم من قبل المعلم و يؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة و بلوغ الأهداف التربوية المنشودة . و ذلك يعني أن

إستراتيجية التدريس تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال ، كاستعمال طرائق التدريس الفاعلة واستغلال دوافع التلاميذ و مراعاة استعداداتهم و حاجاتهم و ميولهم وتوفير المناخ الصفي الملائم و الشروط المناسبة للتعلم و غير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال.

و من ثم نجد أن الطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الاستراتيجية لتحقيق التعلم الفعال و هذا يعني أن الإستراتيجية من الطريقة ، و أن الطريقة و نوعها تمثل أحد البدائل أشمل أو الخيارات التي تتخذها الاستراتيجية أشمل بهدف تحقيق التعلم الفعال و تيسير عملياته وضبط محددات تنفيذه.

و يمكن تحديد الفروق بين الإستراتيجية و الطريقة و الأسلوب في :

أن إستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة ، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف و المتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب ، وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة ، والطريقة هنا أعم كونها لا تتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم ، وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية.

- **نموذج التدريس Modèle d'enseignement**

يعرف على أنه دليل أو خطة يمكن استخدامها لتوجيه عملية التعليم في الوضعية التعليمية ، و يعرض التنظيم و الترتيب الخاص للأنشطة و التدخلات التي تكون تصورا لنمط خاص من التعليم ، أو مجموعة من الأنشطة البيداغوجية المتداخلة التي تستند إلى تصور خاص بالإنسان و التعلم و المجتع ، و يشير نموذج التدريس بهذا المعنى إلى جملة الإجراءات التي يمارسها المدرس في الوضعية التعليمية استنادا إلى خلفية نظرية محددة، فنموذج التدريس أوسع من استراتيجيات التدريس حيث ينبغي أن يكون شاملا ما أمكن بأن يتضمن كل أنواع النشاطات التي لها تأثيرات مهمة على نواتج التعلم. (قلي،2009،ص40).

ت. أنواع طرق التدريس:

يكاد يتفق أغلب التربويين على تصنيف طرق التدريس إلى نوعين: طرق تقليدية تتسم بسلبية المتعلم وتعتمد على سلطة المعلم المطلقة، تركز على التلقين، الحشو ،الحفظ والاستذكار أما النوع الثاني الذي تمثله المدرسة الحديثة والذي يقوم على فعالية ونشاط المتعلم والحوار والبحث والعمل في مجموعات، وسنحاول عرض بعض الأمثلة عن هذه الطرق الأكثر شيوعا والتي تندرج ضمن النوعين كما يلي:

ت.1 طرق التدريس التقليدية:

- **طريقة الإلقاء (المحاضرة):**

تعد طريقة من أقدم طرق التدريس و كانت مرتبطة بعدم وجود الكتب المدرسية، و هي لا تزال من أكثر الطرق شيوعا وانتشارا حتى الآن،.و يراد بها قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلميذ في كافة الجوانب،وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى،ويتم التركيز في هذه الطريقة على العرض الذي يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح و التفسير والذي كثيرا ما يتضمن الأخبار،أخبار يكون غرضه أساسا تجهيز المتعلم بجملة من المعلومات عن الحوادث و الحقائق

تتميز هذه الطريقة بالأسلوب المباشر في الاتصال الإنساني باتجاه واحد يبدأ بالمعلم و ينتهي بالتلاميذ ، و يكون أسلوب المعلم إلقاء إذا قام بتقديم المعلومات حول موضوع الدرس بشكل مستمر دون انقطاع لمدة خمس دقائق على الأقل ، و إلا اعتبر توضيحا و تفسيرا أو إجابة عن سؤال .

تسمى طرائق الإلقاء و العرض بالطرق الاستبدادية أو التسلطية التي تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية التي ترى أن التلميذ كيان سلبي غير قادر على البحث عن المعرفة بنفسه و تسعى إلى تزويد التلميذ بقدر من المعارف لاعتقادها أن المعارف لها قيمة في حد ذاتها، وعلى التلميذ أن يستقبل هذه المعارف والمعلومات مما يفقد التلميذ روح البحث و الرغبة في الكتساب ، ويقلل من إمكانية توظيف التلميذ لهذه المعلومات في حياته العامة و تكون عرضة للنسيان.

<u>مزاياها:</u> تمتاز بـ:

- سهولة التطبيق و بموافقتها لمختلف مراحل التعليم .
- اتساع نطاق المعرفة و تقديم معلومات جديدة مما يساعد في إثراء معلومات المتعلمين.
- تفيد في توضيح النقاط الغامضة باستخدام الشرح و الوصف.
- تعتبر مناسبة لمختلف ميادين المعرفة و قدرتها على شد انتباه المتعلمين إذا أحسن استغلالها.
- هناك بعض المواقف لا يمكن الاستغناء فيها عن الإلقاء عندما يحتاج المعلم إلى إيصال فكرة غامضة أو فكرة جديدة بأسلوب خطابي إلقائي يعتمد الشرح.
- تمكن من تبليغ الكثير من الحقائق التي لا يمكن التعرف عليها إلا بواسطة الأخبار و العرض و توفر وقتا ثمينا.
- تساعد على تقديم معلومات إضافية بفضل جهد المعلم في البحث و التحضير الجيد

عيوبها:

- تسبب إجهاد و إرهاق المعلم حيث أنه يلقي عليه العبء طوال الدرس.
- موقف المتعلم سلبي في عملية التعلم و تنمي عنده صفة الاتكال و الاعتماد على المعلم الذي يعتبر مع الكتاب المدرسي و ملخصاته مصدرا للعلم و المعرفة.
- تؤدي إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ ، حيث تفرض الاستماع طوال الدرس و تحرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس و رسم خطته و تنفيذها.
- تغفل ميول التلاميذ ورغباتهم و الفروق الفردية بينهم إذ يعتبر التلاميذ سواسية في عقولهم التي تستقبل المعارف.
- تهتم بالمعلومات وحدها، و تعتبرها غاية في ذاتها و بذلك تغفل شخصية التلميذ.
- تنظر إلى المادة التعليمية على أنها مواد لفظية منفصلة لا على أنها خبرات متصلة ، و لا تؤدي إلى اكتساب المهارات و العادات و الاتجاهات و القيم.
- تجعل المعلم يسير على وتيرة واحدة و خطوات مرتبة ترتيبا منطقيا لا يحيد عنها مما يؤدي إلى السأم و الملل.
- المعلم وحده صاحب السلطة و المالك للمعرفة،و التلميذ مسلوب الإرادة عليه أن يسمع ويلتزم الطاعة.

شروط استخدامها:

على الرغم من الانتقادات التي وجهت لطريقة الإلقاء إلا أنه ينبغي الاعتراف أنه لا يمكن الاستغناء عنها تماما ، وفي هذا الصدد يذكر و لضمان نجاح مبدأ الإلقاء في التدريس يورد محمد زياد حمدان مجموعة من الشروط يجب مراعاتها تتمثل في:

- وضوح الأفكار و المعاني المقدمة خلال الإلقاء.
- المحافظة على سرعة مقبولة في الإلقاء تتفق مع قدرة التلاميذ على الاستيعاب.
- تلخيص الأفكار الرئيسية للإلقاء بعد كل مرحلة فرعية منه و في النهاية.
- استعمال الوسائل التعليمية المناسبة خلال الإلقاء.
- استعمال لغة فصيحة و واضحة يفهمها معظم التلاميذ .
- تنويع الصوت في الإلقاء تجنبا للرتابة و الروتين.

- **طريقة الحوار (المناقشة):**

عادة ما يوضع الحوار مقابل الإلقاء و مع ذلك هناك تداخل بينهما و صعوبة تصور حوار لا يتخلله إلقاء في جميع مراحله.، و الحوار عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس و التلاميذ في موقف إيجابي حيث أنه يتم طرح الموضوع ، و يتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب و بما هو غير صائب و يبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة .

و تتعدد أشكال الحوار إلا أن أهمها و أكثرها شيوعا نجد : الحوار الحر أي المناقشة الحرة والحوار الموجه، ففي النوع الأول يشترك المدرس في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ و ينحصر دوره في السهر على حسن سير الحوار و شد الانتباه إلى الموضوع ، أما في النوع الثاني (الموجه) فيتميز بكون المدرس يكون أكثر فعالية و يلعب دور المنشط و الموجه للحوار بحيث يرتكز على أسلوب وضع الأسئلة واستخراج التلاميذ للإجابات المضبوطة و الصحيحة.

مزاياها:

- تشجع التلاميذ على العمل و احترام بعضهم البعض، و تنمي روح الجماعة عند الفرد.
- خلق الدافعية عند التلاميذ بما يؤدي إلى نموهم العقلي و المعرفي من خلال القراءة استعدادا للمناقشة.
- تجعل التلميذ محور العلمية التعليمية بدلا من المعلم و هذا ما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
- إنها وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على أسلوب النقاش والتعاون و الديمقراطية و نمو الذات من خلال القدرة على التعبير و التدريب على الكلام و المحادثة.
- تشجع التلاميذ على العمل المناقشة الحرة لإحساسهم بالهدف من الدرس والمسؤولية التعاونية.

عيوبها:

- تؤدي إلى احتكار عدد قليل من التلاميذ للعمل كله.
- هدر الوقت والجهد في حال أجريت المناقشة بأسلوب غير فعال
- التدخل الزائد من المعلم في المناقشة و طغيان فاعلية المعلم في المناقشة على فاعلية التدريس.
- اهتمام المعلم و التلاميذ بالطريقة و الأسلوب دون الهدف من الدرس.

للتقليل من حدة هذه العيوب ينبغي على المعلم التحم في إدارة الحوار والمناقشة من خلال مساعدة تلاميذه على عدم الخروج عن الموضوع وتسيير النقاش نحو الأهداف المتفق عليها واستخدام الأسئلة التفكيرية التي يستفز بها عقول التلاميذ و يحثهم على التفكير و الحوار و إثارة انتباههم و دفعهم إلى التفكير المنظم و الاستدلال الصحيح وتعويدهم كيفية التوصل إلى حل المشكلات المعقدة وابتكار الحلول المناسبة ، واشتراك التلاميذ في بناء الدرس وتقويمه.(قلي،2009ص41)

ت.2 طرق التدريس الحديثة:

- **طريقة حل المشكلات:**

إن حل المشكلات في الأساس عبارة عن بحث عن بيانات عن مشكلة لا يتوافر حلها، وإعادة ترتيبها و تقويمها و هو يستلزم استبصارا ، أي اكتشافا للعلاقات بين الوسائل و الغايات أكثر مما تستلزمه أشكال أخرى من التعلم (جابر عبد الحميد 1989).

المشكلة بشكل عام هي حالة شك و حيرة و تردد، تتطلب القيام بعمل بحثي يرمي إلى التخلص منها والوصول إلى الشعور بالارتياح، و يتم من خلال هذه الطريقة صياغة المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات يتم دراستها بخطوات معينة.

كما تعرف المشكلة على أنها حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة ، و تختلف المشكلة من حيث طولها و محتوى الصعوبة و أساليب معالجتها ، و يطلق على طريقة حل المشكلات (الأسلوب العلمي في التفكير) لذلك فإنها تقوم على إثارة تفكير التلاميذ و إشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام التلاميذ بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل على أنه يشترط أن تكون المشكلة المختارة للدراسة متميزة بما يلي:

- أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس و متصلة بحياة التلاميذ و خبراتهم السابقة.
- الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حل المشكلات.

ويجب على المدرس حث التلاميذ على المشكلة عن طريق حثهم على القراءة الحرة والإطلاع على مصادر المعرفة المختلفة من الكتب و المجلات و غير ذلك ، و أن يساعد التلاميذ على اختيار وانتقاء

المشكلة المناسبة و تحديدها و توزيع المسؤوليات بينهم كل حسب ميوله وقدراته، كما يقوم بتشجيع التلاميذ على الاستمرار و يحفزهم على النشاط و يهيئ لهم المواقف التعليمية التي تعينهم على التفكير إلى أقصى درجة ممكنة.

ولابد أن يصاحب هذه الطريقة عملية تقويم مستمرة من حيث تحقق الغرض و الأهداف و من حيث مدى تعديل سلوك التلاميذ و اكتسابهم معلومات و مهارات واهتمامات واتجاهات وقيم جديدة مرغوب فيها.

خطواتها:

- الإحساس بوجود مشكلة و تحديدها: و يكون دور المعلم في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ و المرتبطة بالمادة الدراسية.
- **فرض الفروض:** و هي التصورات التي يضعها التلاميذ بإرشاد المعلم لحل المشكلة و هي الخطوة الفعالة في التفكير و خطة الدراسة، و تتم نتيجة الملاحظة و التجريب و الإطلاع و المناقشة والأسئلة و غيرها.
- **اختبار الفروض:** و يعني تجريب الفروض واختبارها واحدا بعد الآخر حتى يصل التلاميذ للحل، باختيار أقربها للمنطق و الصحة أو الوصول إلى أحكام مرتبطة بتلك المشكلة.
- **الوصول إلى أحكام عامة** (تطبيق) أي تحقيق الحلول و الأحكام التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها.

مزاياها:

- تنمي اتجاه التفكير العلمي و مهاراته عند التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية .
- تنمية روح العمل الجماعي و إقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ.
- إثارة اهتمام التلاميذ و تحفيزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة.

عيوبها:

- صعوبة تحقيقها
- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها التلاميذ عند استخدام هذه الطريقة
- قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا ، و قد لا يستطيع تحديدها بشكل يلاءم مستوى ونضج التلاميذ.

- تحتاج إلى الإمكانات و تتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية

- **طريقة المشروع :**

تعرف طريقة المشروع بأنها العمل الميداني الذي يقوم به التلاميذ و يتسم بالناحية العلمية تحت إشراف المعلم و يكون هادفا و يخدم المادة التعليمية ، و أن يتم في البيئة الاجتماعية للمتعلم أي الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، و تسمى هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس و التنفيذ للمناهج الموضوعة بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها ، بل يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط ، و يستخدم التلميذ الكتب و تحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ.

قسم (كلباترك) المشروعات إلى أربعة أنواع هي :

- **مشروعات بنائية إنشائية:** و هي ذات صفة علمية تتجه نحو العمل و الإنتاج أو صنع الأشياء
- **مشروعات استمتاعية:** مثل الرحلات التعليمية و الزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة.
- **مشروعات في صورة مشكلات:** و تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ.
- **مشروعات يقصد منها كسب مهارة:** وتهدف إلى اكتساب المتعلم بعض المهارات العلمية أوالاجتماعية.

خطواتها: تتضمن طريقة المشروعات أربعة مراحل و خطوات هي:

- **اختيار المشروع:** أهم مرحلة ، إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع و يجب أن يكون المشروع متفقا مع ميول التلاميذ و أن يعالج ناحية هامة في حياتهم ، و أن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب وأن يكون مناسبا لمستوى التلاميذ ، و أن تكون المشروعات المختارة متنوعة تراعي ظروف المدرسة والتلاميذ...

- **التخطيط للمشروع:** حيث يقوم التلاميذ و بإشراف المعلم بوضع الخطة و مناقشة تفاصيلها من أهداف و ألوان النشاط و المعرفة و مصادرها و المهارات و الصعوبات المحتملة، و تسجيل ما يحتاج إليه التلميذ في التنفيذ و أساليب تنفيذ العمل حسب المجموعات.
- **التنفيذ :** و هي المرحلة التي تنقل بها الخطة و المقترحات من عالم التفكير إلى حيز الوجود ، وهي مرحلة النشاط و الحيوية حيث يبدأ التلاميذ العمل في تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات والتوجيه .
- **التقويـم :** حيث يتم إصدار أحكام قيمية على ما توصل إليه التلاميذ أثناء التنفيذ و يحكم التلاميذ على المشروع من خلال ما أفادهم في تنمية خبراتهم و ما أتاح لهم من فرص للتدريب على التفكير والعمل الجماعي و الفردي ، والوقوف بذلك على نقاط القوة لتدعيمها و نقاط الضعف لتلافيها.

مزاياها:

- يستمد الموقف التعليمي حيويته من ميول و حاجات التلاميذ و توظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها التلاميذ داخل الفصل
- يقوم التلاميذ بوضع الخطط لذا يتدربون على التخطيط، كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة.
- تنمي بعض العادات الجيدة عند التلاميذ يمثل تحمل المسؤولية والتعاون و الإنتاج ، التحسيس للعمل ، الاستعانة بالمصادر و المراجع.
- تتيح حرية التفكير و تنمي الثقة بالنفس و تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ حيث أنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم و قدراتهم .

عيوبها:

- صعوبة تنفيذها في ظل المناهج المنفصلة و كثرة المواد المقررة.
- تحتاج إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية ، و تلبية متطلبات المراجع و الأدوات و الأجهزة و غيرها.
- افتقار الطريقة إلى التنظيم و التسلسل فكثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منتظمة.

- المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ و تركيز العملية التعليمية حول ميول التلاميذ، و ترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها.

- **الطريقة الاستكشافية :**

عني طريقة التدريس الاستكشافية مجموعة الإجراءات (الأداءات) التي يقوم بها المعلم بدقة و سرعة و بقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية و التي تختص بالتخطيط للدرس في شكل أنشطة استقصائية و تنفيذها و تقويمها بشكل يضع المتعلم في موقف المكتشف للمعرفة (المعلومات) مع تقديم التوجيه و المعاونة و التشجيع إذا لزم الأمر.

ويتميز التدريس الاستقصائي بالخصائص التالية:

- يستند إلى فلسفة تعليمية ترى أن تعلم الطالب يكون ذا معنى إذا مر بمجموعة من أنشطة التعلم التي توصله إلى اكتساب المعرفة بنفسه مع قليل من التوجيه والمساعدة إذا لزم الأمر بدلا من تلقي المعرفة في صورة جاهزة من المعلم أو الكتاب المدرسي ، فيكون بذلك منتجا للمعرفة وليس مستهلكا لها، ومسؤولا عن تحقيق المعلومات وتكوين المفاهيم والعلاقات والفرضيات.
- يستهدف تنمية مهارات (عمليات) الاستقصاء لدى الطلاب و كذا تنمية تحصيلهم للمعلومات في الوقت ذاته، عن طريق فهمها واستخدامها في مواقف تعلم جديدة وليس حفظها، فضلا عن تنمية الاتجاهات والقيم العلمية.
- يكون فيه دور المعلم الأساسي تيسير التعلم و توجيهه وتنظيم بيئة الصف و ليس تلقين المعلومات.
- تنظم فيه الدروس في شكل أنشطة تعلم كشفية، مثل تحاور التلاميذ حول قضية جدلية أو سؤال مفتوح أو ممارسة نشاط بحثي.
- يؤكد أكثر على الأسئلة و ليس الإجابات.
- يكون فيه وقت التعلم مفتوحا نسبيا فيأخذ التلاميذ الزمن الذي يحتاجونه قدر الاستطاعة لممارسة أنشطة التعلم.
- تنظم فيه بيئة الصف بشكل يسمح بالنقاش و الأخذ و الرد و تبادل الأفكار و المشاعر بحرية ودون خوف، وتكون هذه البيئة غنية بالإمكانات المادية والبشرية.

مراحلها

- **مرحلة التخطيط :** و يتم انجاز هذه المرحلة قبل الشروع في تنفيذ النشاط في الصفوف الدراسية فعليا من خلال تحديد أغراض النشاط، إعداد المشكلة، واختيار الوسيلة التي يتم عرض المشكلة من خلالها.
- **مرحلة التنفيذ:** و يتم فيها تدريس النشاط الاستكشافي فعليا في الصف الدراسي وفق الخطوات التالية:

1. عرض المشكلة، فرض الفروض
2. تجميع البيانات أو المعلومات
3. الاستنتاج أو الختام

يتوقع أن يتوصل خلالها الطلاب إلى حل للمشكلة من خلال تقديم إجابة عن السؤال المطروح.

جدير بالإشارة أن التدريس الاستكشافي قد ذاع صيته في حقبة الستينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ تم توظيفه في العديد من مشروعات تطوير تدريس العلوم، الرياضيات، الاجتماعيات و غيرها من المواد الدراسية، و منذ ذلك الحين و التدريس الاستكشافي يعد من أبرز أنواع التدريس.

مزاياها :

- تمنح المتعلم الفرصة لممارسة عمليات الاستقصاء(الملاحظة، الاستدلال، القياس، التصنيف، التفسير..... الخ) و بالتالي تنمي لديه هذه العمليات.
- يتعلم كيف بولد المعرفة ويتعرف على ومصادرها وأدوات الوصول إليها.
- تنمي لدى المتعلم القدرة على حل المشكلات.
- تسهم في تنمية مفهوم الذات لدى المتعلم من خلال مشاركته في الأنشطة الاستقصائية وبذله للجهد وشعوره بالانجاز.
- تنمي القدرة على المشاركة الايجابية وتخمل المسؤولية وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعي.
- تحفز للتعلم اعتمادا على الدوافع الداخلية

عيوبها:

- هذه الطريقة غير فعالة لجميع المتعلمين فمنهم من يعانون من بطء التعلم أو من لديهم صعوبات في استخدام الاستقصاء.

- تستغرق وقتا طويلا مقارنة بالتدريس الإلقائي (السردي).
- تتطلب توافر إمكانات مادية معينة مثل الفصول و الأدوات و الأجهزة ومصادر التعلم..
- قد يجد المعلم صعوبة في استخدامها في الصفوف الكثيرة العدد و عدم قدرته على ضبط النظام نتيجة حرية الحركة و الانتقال.
- لا تناسب هذه الطريقة جميع أنواع المقررات (المواد) الدراسية، حيث يصعب استخدامها مثلا في تدريس المبادئ الأولية كمبادئ القراءة أو الكتابة.
- يعتبر الافتراض الذين يؤكد أهمية أن يكتشف المتعلم المعلومات بنفسه غير ممكن عمليا، حيث يصعب أن يكتشف المعلومات المتضمنة في مقرر كامل بأنفسهم لافتقادهم للخلفية المعرفية الغزيرة المطلوبة للتعامل مع ثقافة العصر.
- تحتاج هذه الطريقة إلى معلمين لديهم مهارة الاستقصاء واتجاهات إيجابية نحو هذا التدريس بحيث يكونون متحمسين له و تواقين للتدريس به.(قلي،2009ص45)

- طريقة التعلم التعاوني:

تنادي الكثير من النظريات التربوية الحديثة على ضرورة تنمية جوانب التعلم الذاتي لدى المتعلم مع التركيز على زيادة مسؤولية التعلم على المتعلم وتخفيفها على المعلم، وظهر اتجاه يسمى التعلم التعاوني يحاول تحويل التعلم من مجرد تلقي من المعلم إلى قضية مشاركة بين المتعلمين. انتشر هذا النوع من التعليم في مدارس الغرب كثيرا في الآونة الأخيرة لفوائده الملموسة، ويعرف التعلم التعاوني بأنه: نوع من التعلم يتيح الفرصة لمجموعة من المتعلمين لا تقل عن اثنين ولا تزيد عن سبعة بالتعلم من بعضهم البعض داخل مجموعات يتعلمون من خلالها بطريقة اجتماعية أهدافا وخبرات تعليمية تؤدي بهم في النهاية إلى بلوغ الهدف من الدرس،ويسمى التعليم الجماعي أو الزمري أحيان(السعدني،1993،ص18) [78]

<u>خصائصها</u>: تمتاز هذه الطريقة بأنها:

- تسمح بمساعدة المتعلمين بعضهم البعض حيث أن التعلم من الأقران يبقى أثر التعلم مدة أطول وتتيح لهم فرصة المناقشة والحوار.
- تعطي اهتماما بالنواحي الاجتماعية لنمو المتعلم كالقدرة على الحوار وإبداء الرأي.
- تمكن المتعلم من الحصول على المعلومات بنفسه وهذا أبقى أثرا.

خطواتها:

- يقوم المعلم بتقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة، ويعين (المعلم أو المتعلمين أنفسهم) رئيس يمثل كل مجموعة أمام المجموعات الأخرى.
- يقدم معلم مقدمة بسيطة عن موضوع الدرس والمهام المناطة بكل مجموعة وبكل عضو فيها
- تقوم كل مجموعة بتقسيم العمل (الدرس) على أفرادها.
- تخلص كل مجموعة إلى النتائج المطلوبة ويقدمها رئيس المجموعة للمعلم.
- يقدم المعلم ملخصا للنتائج التي توصلت إليها كل مجموعة، وهي غالبا عبارة عن ملخص الدرس.

ويمكن أن يكون الموضوع لجميع المجموعات موحد أو يجزأ موضوع الدرس بين المجموعات ويتم تبادل الموضوعات أثناء الدرس، وقد تُنْهي كل مجموعة عملها ثم تقدمه للمعلم أو قد يجلس كل طالب في كل مجموعة مع نظيره (في المهمة) من المجموعات الأخرى للحصول على نتيجة موحدة بين المجموعات. ويمكن تطبيق التعلم التعاوني في كل الحصص أو بعضها، وقد يتم التخطيط له في أول بداية الفصل الدراسي.

مزاياها:

هناك بعض المزايا الظاهرة لمثل هذا النوع من طرق التدريس، وتتمثل فيمايلي:

- زيادة التحصيل المعرفي نظرا لتعلم التلاميذ من أقرانهم.
- زيادة دافعية المتعلم لتعلم العلوم نظرا لمشاركته ومساهمته الفعلية في الدرس.
- شعور المتعلم بالإنجاز الذاتي.
- النمو الاجتماعي للمتعلم كالقدرة على الاتصال والحديث الواضح وتوضيح الأفكار والمساهمة وإبداء الرأي.
- تنمية التفكير المجرد والتفكير المنطقي للمتعلم.
- تنمية الروح التنافسية بين التلاميذ كمجموعات وليس كأفراد.
- تعوض عن نقص الإمكانات والأجهزة المعملية.
- تهذيب سلوك المتعلمين وبناء أخلاق اجتماعية مرغوبة كالإنصات للمتحدث واحترام الرأي الآخر ومحبة التلاميذ لبعضهم وتعاونهم فيما بينهم.[79](المحيسن،1999،ص60)

وفي ضوء ما سبق عرضه عن أنواع وإشكال طرق التدريس، يتضح أن هناك طرقاً عديدة يمكن استخدامها لتسهيل عملية التعلم وهي طرق حوارية، إلقائية، فردية، جماعية، حديثة، تقليدية نشيطة، تلقينية

وطرق قائمة على البحث..الخ ، مع الإشارة أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس فيمكن استخدام أكثر من طريقة تعليمية واحدة في الحصة، حيث يقوم المعلم بتنويع الطرق وإتباع المناسب منها وذلك وفقا لنوعية المحتوى التعليمي وأهدافه ومستوى واستعداد وميول المتعلم ، وبيئة التعلم والأدوات والوسائل التعليمية المتاحة.

ث. العوامل التي تتدخل في اختيار طرق التدريس:

إن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة التعليمية ، لذا كان لا بد من اختيار أفضل الأساليب ، وأكثرها اقتصارا للوقت وتوفيرا للجهد وحسب قول جون جاك روسو " لا اعرف طريقة سيئة وإنما اعرف مربين غير أكفاء" والمعلم هو القادر على اختيار الطريقة الملائمة لكل حالة تعليمية بحسب العوامل التالية: (فضل الله،1995،ص142)[80] ، وتحدد الفتلاوي سبعة عوامل تتدخل في اختيار طريقة التدريس هي :

- الهدف التعليمي التعلمي.
- -كفاية المعلم.
- ملائمة الطريقة للمحتوى التعليمي.
- ملائمة الطريقة لمستوى المتعلمين.
- مراعاة الوقت والميزانية.
- توفر وسائل وتكنولوجيا التعليم والتعلم.[81](الفتلاوي،375،2006)

فنجاح المعلم في اختيار طريقة التدريس يتوقف على خبرته وتكوينه ، ومستوى تلاميذه المعرفي ونضجهم النفسي،والأهداف التعليمية المنشودة، بالإضافة إلى طبيعة المادة الدراسية،ومدى توفر مستلزمات الطريقة المتبعة،ويضاف إليها حجم المحتوى المعرفي المبرمج،وعدد الساعات المخصصة للمادة،ومواصفات الصف الهندسية،وأساليب التقويم المتبعة.

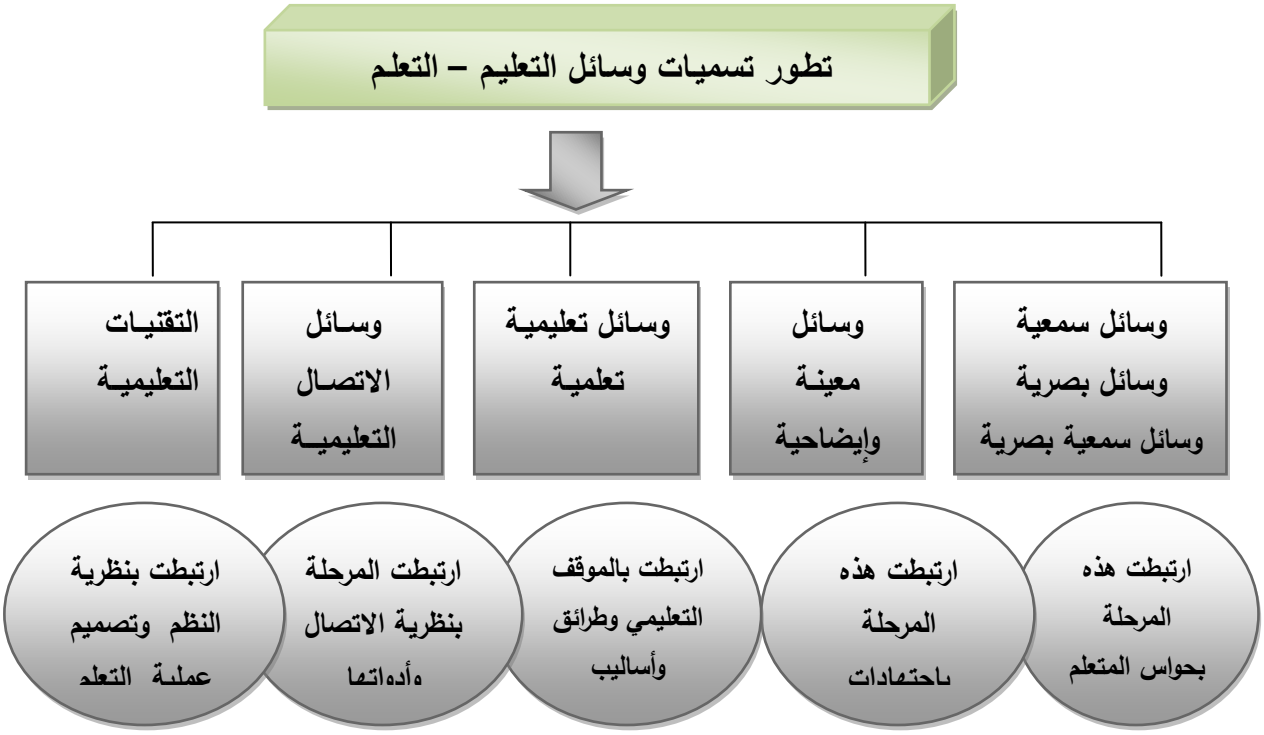
.

4.5 الوسائل التعليميـة:

أ. تطور تسمياتها و مفهومها:

عرف مفهوم الوسائل التعليمية تطورا جعله مثار لبس واختلاف ، بحث اختلطت المفاهيم وكثرت التسميات وتباينت الدلالات التي يحملها هذا المصطلح ما خلق فعلا إشكالية في تحديد مفهوم الوسيلة

التعليمية، ويؤكد عديد الباحثين التربويين على غرار عبد الرحيم الكلوب (1993)، أن تسمية الوسائل التعليمية مرت بخمس مراحل أساسية تلخص في المخطط التالي:[82] (المير و آخرون،2000،ص7).



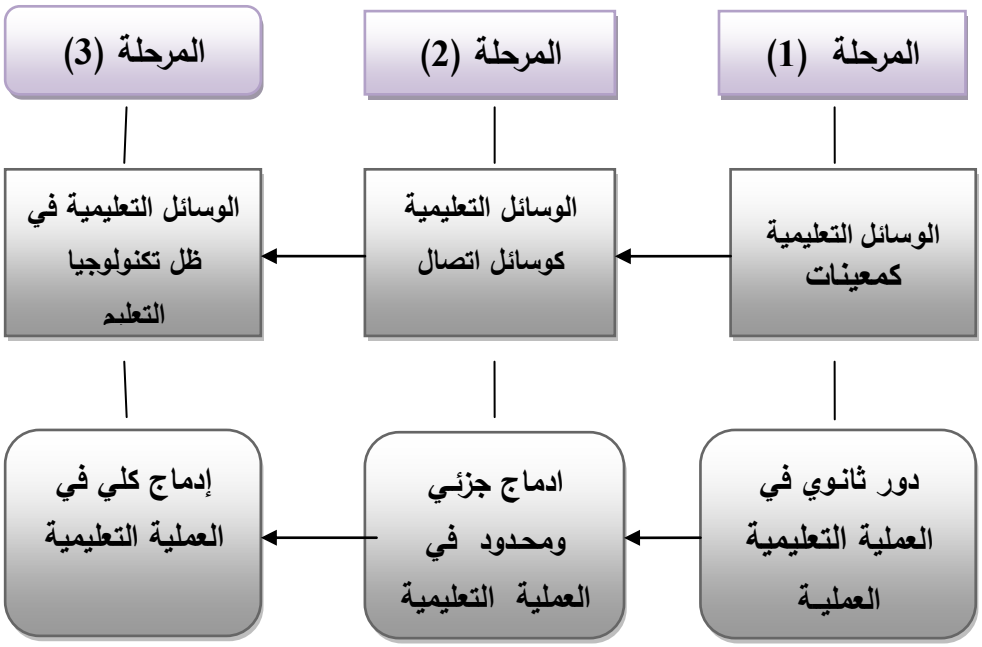
شكل (7) يوضح تطور تسميات مصطلح الوسائل التعليمية – التعلمية

وفي ذات السياق يضيف المير وآخرون ارتبطت دلالة معنى الوسيلة التعليمية – التعلمية إلى حد كبير بالتسمية الممنوحة لها، إذ اقترنت كل محطة من محطات التسمية السالفة الذكر بدلالة معينة عكسها المصطلح، وإجمالا اتخذ مفهوم الوسائل التعليمة ثلاث دلالات :

1. **المعنى الأول: وسائط ومعينات تربوية يستعين بها المعلم لإحداث عملية التعلم** حيث اعتبرت مجرد أدوات ينم اللجوء إليها عند الحاجة للمساعدة على تبسيط الدلالات والمعاني ومساعدة المعلم على المزيد من الشرح أي تتموقع ضمن موضع ثانوي في العملية التعليمية.
2. **المعنى الثاني: قناة التواصل بين المعلم والمتعلم** فهي بهذا المعنى وسائل لتحقيق التواصل

3. **المعنى الثالث: الوسائل التعليمية في ظل تكنولوجيا التعليم أو التقنيات التعليمية:** وهي عنصر منصهر ضمن الفعل التعليمي التعلمي، فهي بذلك تتجاوز كونها مجرد أدوات يستعين بها المعلم في العملية التعليمية التعلمية لتصبح مكونا أساسيا لها.

ويمكن تلخيص تطور مفهوم الوسائل التعليمية من حيث الدلالة والوظيفة في المخطط التالي: (المير وآخرون، 2000،ص10).



شكل (8) يوضح: تطور مفهوم الوسيلة على مستوى الدلالة والوظيفة.

إن المعنى الدلالي للوسائل التعليمية والتسميات المتنوعة التي عرفتها من وسائل الإيضاح، معينات تربوية ،وسائل سمعية بصرية وسائط تعليمية، تقنيات تعليمية ..الخ واكبت التطور التاريخي لمفهومها وفي ذات الوقت تعكس دورها في العملية التعليمية التعلمية.

ب. تعريفها:

وردت تعاريف عديدة للوسائل التعليمية فقد عرفها الحيلة بأنها" أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وتقصير مدتها وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على

المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات وعرض القيم دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام وذلك للوصول بتلاميذه إلى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القويمة،بسرعة وقوة وبتكلفة أقل[83] (الحيلة،2001) ّ

أما شحاته يذكر بأنها مجموعة من الوسائط المساعدة على تحقيق الأهداف التعليمية مثل الصور، النماذج، الأجهزة السمعية البصرية التي من شأنها تيسير مواقف الخبرة أمام المتعلمين وتوفر الجهد والوقت(شحاتة،1998،ص20) .

ويعرفها حساني بأنها "كل وسيلة تتدخلّ لمساعدة المعلم ّفي تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة ، ومع المتعلم من جهة أخرى.[84](حساني، 2000).

بناء على ما سبق فالوسائل التعليمية تعني الأدوات والأجهزة والتقنيات الحديثة المختلفة التي يعتمد عليها المعلم في عرض وتقديم ونقل وإدارة المعرفة في الموقف التعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة. وهي عنصر ضروري في العملية التعليمية – التعلمية يصعب الاستغناء عنه وفي هذا الصدد يقول الدريج" ليست الوسائل التعليمية، كما قد يتوهم البعض، مساعدة على الشرح فحسب. إنها جزء لا يتجزأ من عملية التعليم لذا، فمن الخطأ تسميتها"وسائل الإيضاح"، كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية.ومن شأن الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية، وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق.لذا، فإن المدرس الذي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنسب، يجعل من تعليمه تعليما مشوقا وأكثر جاذبية، يعين التلاميذ على فهم المادة وتحليلها، كما أنها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها، فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها.وهذا ما يعرف " بالتصور العقلي" وهو فن له قيمته، يلجأ صاحبه إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال واللجوء إلى أدوات وصور أثناء الدرس أو أثناء إلقاء خطاب وما إلى ذلك.المهم هو الانتقال بالمتعلم أو المستمع من المجردات إلى مجال المحسوسات، فيكتسي عالم المعقولات حلة جديدة، تجعله مفهوما مقبولا وجذابا لدى التلاميذ"[85](الدريج، 1988،ص81).

ت. أنـــواعهـــا:

إن كل محتوى دراسي يفرض وسائل معينة لتبليغه بنجاعة، وبتعدد المضامين الدراسية والأهداف والمستويات التعليمية ، فمن الطبيعي أن تتعدد الوسائل، الأمر الذي أدى إلى تعدد تصنيفاتها ،التي يبرزها التربويون في مجموعات ذات خصائص مشتركة تبعا للمعيار الذي ترتكز عليه، فمنها ماصنف حسب طبيعتها أو وظيفتها أو حسيتها وتجريدها ...الخ وقد صنفها قلي كما يلي:

- الأشياء والمواقف الحقيقية والعينات والنماذج: تتضمن كل المواد والمواقف الحقيقية العيانية، العينات والأشياء أو المواقف المحاكية لها وذات الأبعاد الثلاثة الطول،العرض، العمق، والأشخاص الذين يؤتى بهم للموقف التدريسي لنقل محتوى دراسي للتلاميذ بغية تسهيل عملية التعليم و التعلم.

- الوسائل ذات الصور المتحركة: هي التي تجمع عند عرضها بين الإشارات السمعية (الصوت) والصور البصرية المتحركة أي التي تعتمد على الصوت و الصورة و الحركة معا و يتم عرضها بأجهزة خاصة و من أهم أنواعها: الأفلام السينمائية الناطقة، الأفلام الحلقية، تسجيلات الفيديو، البرامج التلفزيونية...الخ.

- الوسائل ذات الصلة بالكمبيوتر: التي تتضمن أجهزة الحاسوب و المواد التعليمية التي يتم عرضها من خلال تلك الأجهزة أو من خلال نظام الفيديو التفاعلي (Vidéo Interactive) أو من خلال نظام الوسائط المتعددة (Multimédia) و يطلق عليها عادة برامج الكمبيوتر التعليمية و من أهم أنواعها: تمثيل المواقف ، برامج تنمية التفكير...الخ.

- الوسائل الثابتة المعروضة ضوئيا: مواد بصرية لا تدخل فيها الحركة ، يتم عرضها بواسطة جهاز ضوئي من نوع معين ، يعمل على تكبيرها و عرضها على شاشة جهاز العرض أو على الحائط أوعلى الشاشة ومن أنواعها : الصور الفوتوغرافية ، الرسوم الخطية ، الشرائح الفيلمية الشفافيات ، والمصغرات الفيلمية (Microfilm).
- الوسائل المسطحة غير المعروضة آليا: مواد العرض البصرية المسطحة أي غير المجسمة التي يتم عرضها مباشرة دون استخدام آلات وأجهزة العرض الضوئية مثل الصور الفوتوغرافية و الرسوم البيانية التوضيحية، الملصقات، اللوحات، الخرائط ، الرسوم و المواد التي تعرض على السبورة.

- الوسائل المطبوعة أو المنسوخة: هي المواد المطبوعة أو المنسوخة و كل ما يتعلق بها و التي تطبع بإعداد كبيرة أما على آلة تصوير أو النسخ أو آلة طباعة ، و تعتمد على الرموز اللفظية و أحيانا البصرية و من أهم أنواعها : الكتب المدرسية ، المراجع العلمية ، الموسوعات الدوريات ، أو أدلة الدراسة ، المجلات ، النشرات ، المطبوعات...الخ.

- الوسائل السمعية: هي الوسائل التي تعتمد على الإشارات السمعية أي على الصوت مثل الحديث المباشر، الموسيقى، المؤثرات الصوتية، ومن أهم أنواعها: التسجيلات السمعية و الإذاعة المدرسية ومخابر اللغات و البطاقات السمعية و الهاتف التربوي ... الخ. (قلي،2009،ص53)

ث. معـــايير اختيـــارهـــا:

يشير التربويون إلى أن نجاح الموقف التعليمي التعلمي يتوقف على حسن اختيار الوسائل التعليمية لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف المحتوى المعرفي المراد تحقيقها، وبالتالي يستند اختيار الوسائل التعليمية إلى معايير محددة نذكر منها:[86] (محمد عيد،2011،ص212):

- أن تعبر عن الموضوع تعبيرا صادقا، أي تتصل بمضمون المحتوى الدراسي الذي يتضمنها المنهاج.
- أن تعمل الوسيلة على جذب انتباه المتعلمين، بان تكون ذات شكل جميل، بما فيها من ألوان إذا كانت صورا، أما إذا كانت أجهزة يجب أن يكون الصوت فيها جميلا.
- أن تكون ذات صلة وثيقة بالهدف المراد تحقيقه.
- أن يتوفر فيها عنصر السلامة، بحيث لا يؤدي استخدامها إلى إلحاق الأذى بأحد، سيما عند استخدام الأجهزة الكهربائية أو الأدوات الحادة، أو التجارب المخبرية(محمد عيد،2011،ص212)
- أن تكون مناسبة لطبيعة المتعلم و قدراته و مستوى معرفته وحاجاته و خبراته السابقة و بيئته.
- أن يكون المعلم قادرا على استخدامها ومقتنعا بدورها في الموقف التعليمي التعلمي، وبالتالي ملما بأنواعها وخصائصها وإمكانياتها ومصادر الحصول عليها و طرق إنتاج بعضها و كيفية تشغيل الأجهزة التعليمية.
- أن تجرب هذه الوسائل للتأكد من صلاحيتها، مما يساعد على معالجة العيوب التي قد تظهر عليها، و تحديد الوقت المناسب و المكان المحدد لعرضها و نمط التعليم الذي تستخدم فيه، ودورها في الدرس.

- تجنب الإكثار الوسائل التعليمية في الدرس فالمعلم الناجح يقرر استخدام وسيلة أو أكثر في ضوء الأهداف التربوية المحددة من قبل، و دور الوسيلة و نسبتها في تحقيق هذه الأهداف.
- ينبغي أن نختار الوسيلة المناسبة مع مراعاة الظروف الفيزيقية المحيطة باستخدامها كالإضاءة والتهوية و طريقة وضعها.(قلي،2009، ص55).

ج. دورها في العملية التعليمية التعلمية:

تلعب الوسائل دورا هاما في إنجاح الفعل التعليمي التعلمي يمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

- **التحفيز وخلق الدافعية:** أي إثارة الفضول وتوليد الاهتمام لدى المتعلمين بموضوع التعلم، وتعد هذه الوظيفة من الأدوار الأساسية نظرا لكون التحفيز لحظة أساسية في السيرورة التعليمية وفي توجيه عملية التعلم، فالدور المحفز للوسيلة يبين للمتعلمين أن الحدث أو الظاهرة موضوع التعلم، لها وجود واقعي ولها قيمة وأهمية معرفية بالنسبة لهم ، وهو ما يضمن انشغالهم بها والوعي بأهميتها، انطلاقا من عدة فعاليات، كتقديم شريط، أو صورة تسميع قصة تقديم وثيقة أو القيام بزيارة لبعض المواقع و المرافق في البيئة المحلية.
- **تقريب المعاني والمساعدة على التمثل والاستيعاب:** بالرغم من كون الفرد يمتلك كل الوسائل التي تساعده على التعلم كدافع الاستطلاع، وإمكانيات فيزيولوجية للإحساس ، وقدرات عقلية متطورة كالإدراك، والتذكر والتفكير تبقى أهمية الوسائل الديداكتيكية واردة وحضورها ضروري لتسريع عملية التعلم ، فالوسائل تقدم للمتعلم أساسا ماديا للتفكير وتختزل الواقع المعقد وتبسطه في شكل خبرات قابلة للاستيعاب متخطية بالمتعلم حدود الزمان والمكان.
- **الوسائل التعليمية منتجة للتعلم:**إن إدماج الوسائل التعليمية في الفعل التعليمي لا يضمن فقط فعالية المتعلم الذاتية في تعلمه بل يطور العملية التعليمية إلى مستوى ارقي بالانتقال من الاكتساب الذاتي للمعرفة إلى فاعلية أكثر تطورا،وهي البحث الذاتي عن أدوات ووسائل اكتسابها بإشراك المتعلمين في إنتاجها وصنعها أو البحث والتنقيب عنها من مصادرها في البيئة المحلية، وهكذا فالوسائل تثري المحيط المدرسي للمتعلم بالخبرات المتنوعة التي من شانها أن تسهل عملة التعلم وتثير النشاط الذاتي لمتعلم تساعده على ذلك(المير وآخرون،2000،ص20،19).

- **تساهم في تحسين نوعية التعليم وفعاليته:**حيث تعمل على توفير أنشطة تعليمية فردية جديدة، يستقل فيها المتعلم ويتحمل مسؤولية تعلمه بنفسه، تمهيدا لاكتساب مهارات حياتية تربوية جديدة مقل حل المشكلات ومعالجتها في أشكال جديدة.
- **تساعد على نمو المفاهيم وتكوين الاتجاهات العلمية المرغوبة والجديدة،** فالرسوم،الصور، الملصقات، البرامج التلفزيونية والأفلام غالبا ما تستخدم في محاولة تعديل سلوك الأفراد واتجاهاتهم وإكسابهم أنماط جديدة من السلوك المرغوب، بما يتفق وحاجات وتقاليد المجتمع.
- **توفر مزيدا من القوة والفاعلية** ، فالمعلم وحده مهما كانت إمكاناته الذاتية محدودة الطاقة فتقنيات التعليم تزيد من طاقته وإمكاناته وتركز على أهمية التعزيز في عملية التعليم من خلال التغذية الراجعة. [87](لاقي،2012،ص260)
- **تحرر المتعلمين من دورهم التقليدي السلبي** الذي لا يتجاوز الاستماع والحفظ والاستظهار فاستخدامها بجعلهم مشاركين فعالين، فضلا عن أنها تعمل على تدريب حواسهم وتنشيطها أثناء التعلم، والتي تختلف درجة قدرتها من حاسة إلى أخرى.(محمدعيد،2011،ص210)
- **اقتصادية التعليم** أي جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر، من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته، فالهدف الرئيسي للوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة والجهد والمصادر، مما يجعل التعليم عملية إنتاجية ذات جودة تربوية[88] (الطوبجي، 1981،ص41).

5.5 التقويم:

شغل موضوع التقويم في الآونة الأخيرة التربويين والمهتمين بمجال التربية والتعليم، واسأل الكثير من الخبر، وتمخض عن ذلك العديد من التعاريف والمفاهيم لهذا المصطلح بعد أن أدركوا مدى أهميته ودوره في المجال التربوي ، كونه جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية – التعلمية والمرآة التي تعكس المستوى المحقق من النتائج فيها.

قبل التفصيل في عنصر التقويم كأحد مكونات المنهاج، وتحديد المعنى اللغوي والاصطلاحي له،جدير بنا أن نقف عند إشكال يتعلق بالمصطلح في حد ذاته ، حيث يخلط البعض بين التقويم والتقييم فمنهم من يرى بأنهما يعطيان المعنى نفسه ويستعملون الكلمتين استعمالا مترادفا قاصدين بهما نفس المعنى على اعتبار أن كلا المصطلحين تقويم وتقييم لهما نفس الدلالة الاصطلاحية للمفهوم الأجنبي

Evaluation ، في حين يميز البعض بين المصطلحين على أساس أن لفظ تقويم يعني تعديل أوتصحيح أو تصويب إصلاح الاعوجاج ، أما كلمة تقييم فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء، ويؤكد ذلك سعادة حين يذكر" هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم و التقييم حيث يعتقد البعض بأن كليهما يعطي المعنى ذاته أي أنهما يفيدان بيان قيمة الشيء ، إلا أن كلمة تقويم صحيحة لغويا و هي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس ، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أوتصحيح ما أعوج منه ، أما كلمة تقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط ، و من هنا نجد أن كلمة التقويم أعم و أشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة الشيء ، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه و تعديله بعد الحكم عليه"[89] (سعادة 1984).ويؤكد ذلك حمداوي حين يذكر"التقييم والتقويم وجهان لعملة واحدة، لكن التقويم أعم من التقييم(حمداوي،2015،ص94)

ونظرا لتعدد التعريفات المتعلقة بمفهوم التقويم لغويا واصطلاحيا، فإننا نقف عند البعض منها والتي سنوردها فيما يلي:

أ. تعريفه:

❖ **<u>التقويم لغة:</u>**

يفيد لفظ " **تقويم**" في كل المعاجم العربية ، على تعدد مشتقاتها المعاني التالية: الاعتدال، الاتزان التسوية ، تقدير الشيء وإعطائه قيمة، والحكم عليه وإصلاح الاعوجاج ومما " جاء في المنجد في اللغة والأعلام ، كلمة قوم الشيء أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أي عدله ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وقوم الشيء أي عدله ، وقوام الأمر، وقيامه أي نظامه وعماده وما ويقوم به[90] (المنجد في اللغة والأعلام، 2003، ص664).

كما يفيد المصطلح Evaluation المشتق أصلا من اللفظين اللاتينيين Valoir, Valete عدة معان قريبة جدا من المداليل المشار إليها في اللغة العربية على غرار التثمين، التقدير، الاعتبار، العد والحساب وإضفاء حكم القيمة (المير وآخرون ،2000،ص75)

ويعرف التقويم في اللغة العربية على انه "تقدير قيمة الشيء أو حكم في قيمته، وتعريفه في المجال التربوي لا يختلف كثيرا عن قرينه في اللغة فهو تعيين قيمة الشيء أو كفاية التدريس أو حصيلته أوالإجراء المتبع في تنفيذه.[91](حمدان،2000،ص6).

استنادا إلى ما سبق عرضه فيما تعلق بالمعنى اللغوي لكلمة تقويم نستنتج أنّها تشير في مجملها إلى معنى الاستقامة والاعتدال أي ماهو مضاد للاعوجاج والانكسار، أو اعتدال الشيء بعد أن كان معوجّا، وبمعنى آخر فهي تعني تقدير الشيء أو الحكم عليه وإصلاح اعوجاجه.

❖ **التقويم اصطلاحا:**

يقصد به أنه' عملية تربوية بتم بواسطتها إصدار حكم على قيمة الأفكار والجوانب والاستجابات لتعزيز مدى كفايتها ودقتها وفعاليتها على أن يتم هذا الحكم في ضوء مستوى أو محك أو معيار معين[92] (محمود سالم، بن حمد، 1998، ص 367)

ومن أهم تعريفات التقويم أيضا ما طرحه بلوم حيث رأى أن التقويم إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحكات والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها[93] (سعادة، إبراهيم عبد الله، 1997،ص448)

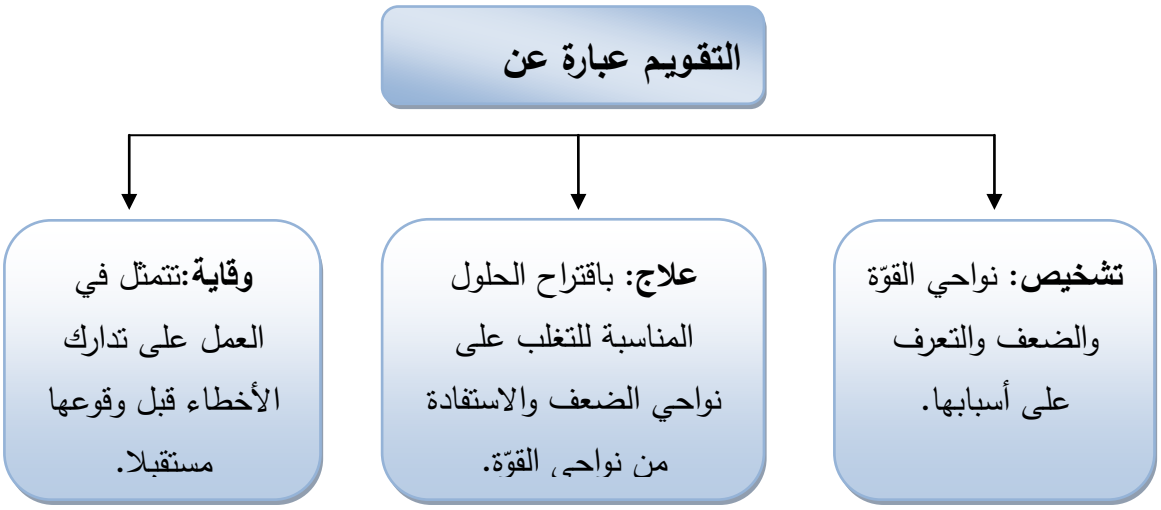
أما De ketele 1988 يرى بأنه "العملية التي يمكن بموجبها إصدار حكم تجاه حدث أو فرد أو شيء انطلاقا من معيار أو عدة معايير" (المير وآخرون ،2000،ص76)

وقد عرفته Anna Bonboir في كتابها La méthodes des textes en pédagogie بأنه "جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموع الاختبارات ، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف المحددة فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات' [94] (سرير ، خالدي، 1995،ص 86) يشير هذا التعريف إلى وسيلة القياس المعتمدة في التقويم وهي الاختبارات، حيث يتحدد التقويم بواسطة أدوات علمية تقيس بموضوعية ناتج الفعل التربوي حتى يتسنى من وراء ذلك الحكم على مدى تحقق الأهداف انطلاقا من مقارنتها بمعيار محدد واتخاذ القرار بناء على نتائج التقويم ما يعني أن التقويم عنصر جوهري في العملية التعليمية التعلمية وتكون للمسارات التي تتخذ على ضوئه أثار فعالة في المجال التربوي.

ويعني التقويم حسب المير وآخرون انه ليس مجرد إضفاء حكم قيمي على المتعلمين وإعمالهم بل هو عمل ديداكتيكي كامل ومتكامل يحيط بكل جوانب التكوين، وذلك حينما ينطلق من الأهداف ومدى درجة تحققها إلى إجراء "إبيستيمي" بدرس ويحلل ويقوم شروط الانجاز وظروفه، باحثا عن مواطن

القصور في كل العوامل المكونة للفعل التعليمي، من وسائل وطرق ومعايير إتقان وشروط عمل، كما أن التقويم يبحث أيضا بموازاة بحثه عن عوامل التعثر واليات القصور، عن العوامل الايجابية في سيرورة الفعل التعليمي بغرض تعزيزها وتأكيدها(المير وآخرون،2000،ص 76).

فالتقويم هو عملية تشخيصية تستند إلى جمع المعلومات عن المتعلّم و تحليلها و تصنيفها تصنيفا علميا ومنطقيا، قبل اتخاذ القرار اللّازم بشأنه، ولكن إلى جانب هذا العلاج فإنّ التقويم لا يقتصر عمله على استكشاف قدرات المتعلّم التي تؤهله للنجاح أو لعدمه ، وإنّما يسعى لإيجاد الحلول للفشل الذي يعنى به المتعلّم، والعمل على إصلاح هذا الخلل و تحسين قدراته وتطويرها وتوجيهه نحو الطرق الآيلة لنجاحه، أولتدعيم مؤهلاته ومهاراته وانتشاله من الإخفاق في حال كان يعاني من تقهقر في مستوى تعلّمه.[95](جرجس،2005،ص219) ويلخص قطيط مفهوم التقويم في ثلاث عمليات ويعرضها في المخطط أدناه: [96](قطيط ،2009،ص57)



شكل (9) يلخص: مفهوم التقويم في ثلاث عمليات(تشخيص، علاج ، وقاية)

من خلال ما سبق مهما اختلفت وجهات النظر في تحديد مفهوم التقويم غير أن المتمعن فيما ورد من تعاريف يجد أنها تكاد تتفق في أغلبها على أن التقويم ممارسة تربوية تهدف إلى معرفة أسباب تعثر المتعلّم أو ضعفه في التحصيل الدراسي،لأجل اتخاذ القرار في وضع الإجراءات والتدابير اللازمة لعلاجه وتجاوزه، كما يمكننا التعبير عن معنى التقويم من خلال المعادة التالية: **(ملاحظة+ قياس +تقدير(تثمين)+ حكم= تقويم)**

فالملاحظة هي إحدى أدوات القياس، تجمع بواسطتها المعلومات والبيانات اللازمة، يليها القياس كوصف كمي للظاهرة أو السلوك، وبعدها نجد التقدير وهو خطوة سابقة أو تمهيدية للحكم أي تحديد قيمة الظاهرة انطلاقا من مقارنة المعطيات الكمية المتوفرة بأخرى معيارية لأجل تكوين الحكم، وبناء على ذلك يتخذ القرار المناسب إما بالإصلاح والتعديل أو التعزيز ، وهو التقويم.

❖ **معنى التقويم في ضوء التوجهات التربوية الحديثة:**

كان التقويم في الممارسات السابقة مقتصرا على الاختبارات الفصلية والنهائية، بغرض منح علامة وترتيب التلاميذ، واتخاذ قرارات انتقالهم إلى السنة أو المرحلة التعليمية الموالية، وكانت تعتبر الأخطاء ذنوبا وتترجم فشل التلاميذ ،أما التوجهات الحديثة في التربية ، تقوم على جعل المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية التعلمية، وعلى اعتبار التقويم أحد العناصر المكونة لها بل جزء لا يتجزأ منها ولا يمكن فصله عنها، فقد حظي في المناهج الجديدة بمكانة لا يستهان بها إذ برز بشكل ملفت للانتباه من حيث الكم والنوع، فهو حاضر بصفة مكثفة يلازم كل النشاطات، بل مدمج فيها وفي كل مراحل الدرس كما أن اهتمامه يتجاوز تقييم المعارف المكتسبة إلى تقويم أداء المتعلم ومهاراته وسلوكاته، بمعنى أن التقويم بات يتجه كليا صوب المتعلم أثناء التعلم، فيمكن للمعلم ملاحظة وتقويم مراحل تدرج وتطور كفاءات تلاميذه، بغية الكشف عن النقائص وتشخيص الاختلال والتذبذب الذي قد حصل خلال عملية التعليم والتعلم ومعالجته ضمن إجراءات استدراكية ومنظمة.

ب. العلاقة بين التقويم والقياس:

يرتبط مفهوم القياس ضمنيا بالتقويم إذ لا يمكننا الحديث عن التقويم دون الإشارة للقياس ، ففي حقيقة الأمر، إننا لا نستطيع أن نقوم ما لم نقس وبالتالي نقيس لكي نقوم إذن" القياس هو جزء من التقويم وهو سابق له وهو أداته، فهو يقدم بيانات موضوعية تتبني عليها أحكام التقويم وإجراءاته"(محمد الظاهر،2002، ص12)، فالقياس يعني الوصف الكمي للظاهرة المقاسة أو السلوك أو الأداء المراد قياسه فغاليا ما يعبر عنه رقميا ولا يتضمن أحكاما لفائدته أو قيمة جدواه، ما يجعلنا نستخلص أن القياس والتقويم مصطلحان مختلقان وفي ذات الوقت مرتبطان، إذ يشير كل منهما إلى نوع معين ومختلف من الإجراءات، في حين يحددان ويخدمان غرض واحد وهو اتخاذ القرارات التربوية، فإذا كان القياس يصف السلوك وصفا كميا من حلال إعطاء رموز وأرقام فالتقويم بصفه وصفا نوعيا ويحكم عليه بشكل مطلق فهما عمليتان متلازمتان لا يمكن الفصل بينهما.

ت. أنواع التقويم:

نظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها التقويم في المجال التربوي وعبر المسار التعليمي قي كل أطواره فان المهتمين به أدرجوا تصنيفات عديدة على اختلاف المعايير المعتمدة في ذلك، وسنقتصر على عرض التصنيف الأكثر شيوعا القائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها وهو كما يلي:

ت.1 التقويم التشخيصي L'évaluation diagnostique: ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي أو التقويم قبل التعلم وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات و معلومات عن قدرات التلاميذ و مهاراتهم و الأهداف السابقة و الضرورية لتحقيق هذا التعليم وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة، و يساهم التقويم التشخيصي أيضا في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح و إزالة العوائق بالنسبة للمعلم و التلميذ ، أما عندما يتعلق الأمر بالمنهج فإن هذا النوع من التقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه وبذلك فإن التقويم والتشخيصي يتضمن بعدين متكاملين هما:تشخيص المكتسبات السابقة.وتحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.(قلي،2009،ص63) أي أن وظيفة التقويم التشخيصي تتمثل في تحديد المستوى،اكتشاف الصعوبات ومعالجتها وتوجبه الفعل التعليمي-التعلمي.

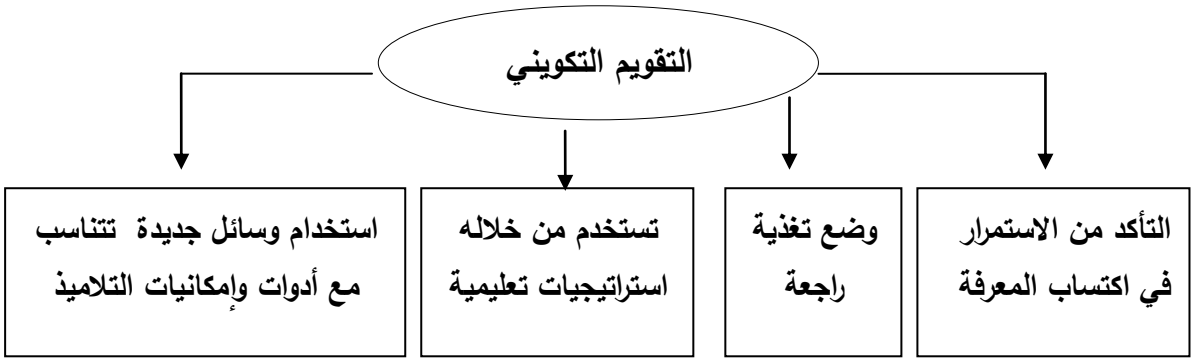
فقد بينت التجارب ضرورة وأهمية هذا النوع من التقويم قبل البدء في التعلم ، وكذا مدى قدرة استغلال التلميذ لمكتسباته القبلية ، وبالمثل قبل الشروع في تنفيذ معارف جديدة وبذلك فهو يهدف إلى تقصي مدى استعداد المتعلم وامتلاكه لمتطلبات التعلم السابق للتعلم اللاحق ، أي تحديد المفاهيم والمبادئ والمهارات المكتسبة سابقا لفهم المعارف والمهارات الجديدة، وذلك قصد بناء ، وضعيات تعلم أكثر ملاءمة ، ويقاس باختبار استعداد، اختبار قبلي أو اختبار تشخيصي وهو ما تم اعتماده في منظومتنا التربوية منذ سنوات مع بداية كل موسم دراسي.

ت.2 التقويم التكويني Evaluation formative : و يسمى أيضا التقويم التتبعي أو البنائي ،أو التقويم أثناء التعلم و هو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي ، يتم خلال التدريس ، ويقيس مستوى التلاميذ و الصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم ،ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب بكيفية واضحة عن أوضاع و حالات التعليم و التعلم التي يكونان بصددها.

يعتمد هذا النوع من التقويم بالدرجة الأولى على ملاحظة تصرفات التلاميذ وإنتاجاتهم أثناء تعاملهم مع الأنشطة والتمارين والمشكلات ، ولا يسمح بتحديد أخطائهم فحسب بل بتفسيرها وإعطائها معنى وفهم أسبابها واستغلالها لتنمية تعلماتهم وتطويرها ، كما انه يعين المعلم على جمع معلومات حول تطور معارف وكفاءات تلاميذه ، مما يمكنه من اقتراح أنشطة ملائمة هادفة تساعدهم على تجاوز الصعوبات التي تعترضهم ، من أدواته الملاحظة المستمرة لنشاطات التلاميذ الصفية.

التقويم التكويني له صبغة إخبارية Informer أي إعطاء معلومات وأخبار للمدرس والتلميذ معا، حيث يخبر المتعلم عن المسافة التي تفصل بينه و بين الهدف المحدد، إذ يدرك بنفسه عن طريق مقارنة مع ما حصل عليه أو ما قام ويقوم به، مع الهدف المحدد، و يتعرف بذلك على الصعوبات التي تعترضه،أما بالنسبة للمدرس فيخبره عن الكيفية التي تم بها استيعاب المعلومات أو المهارات من طرف التلاميذ ، مما يسمح له بضبط وتعديل ممارساته ، لأنه من الممكن أن يكون مصدر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم يكمن بالأساس في الطريقة أو الوسائل التي يستعملها المدرس ، أو طريقة طرح الأسئلة ، أوالسرعة في الشرح أو عدم الاهتمام ببعض الجوانب في الدرس يكون المدرس اعتبرها سهلة وبسيطة بالنسبة لجميع التلاميذ ، و يسمى هذا الدور الإخباري سواء بالنسبة للمدرس أو المتعلم بالتغذية الراجعة. (Feed Back)(قلي،2009،ص63) ، فالتقويم التكويني يستخدمه المعلم أثناء التعلم لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل تلاميذه، ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذية الراجعة المستمرة لتحقيق تعلم أفضل.

ويلخص أبو غريبة أهمية التقويم التكويني في المخطط التالي:



الشكل رقم(10) يوضّح أهمية التقويم التكويني.[97](أبو غريبة، 2009، ص49)

ت.3 التقويم التجميعي: (Evaluation Sommative)

يعرف أيضا بالتقويم النهائي،الختامي، الإجمالي، الشامل أو التحصيلي وهو شامل يتم في نهاية التدريس أو البرنامج التعليمي أو مرحلة دراسية كاملة، للتأكد من مدى تحقق النتائج المنتظرة ، وأمثلة عن ذلك امتحان البكالوريا، شهادة التعليم المتوسط والابتدائي ، يتم في ضوء محددات معينة ، أبرزها تحديد موعد الإجراء ، تعيين القائمين به والمشاركين في التصحيح والمراقبة، ومراعاة سرية الأسئلة والدقة في التصحيح [98](وزارة التربية الوطنية،2005،ص115) ، 'بهدف إعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر وبالتخرج أي انه تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم ، فهو يتعلق بأهداف عامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم، و يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النظام التعليمي نفسه ، باستجابته لحاجة الأفراد والتعرف على مكتسباتهم ، وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها للتلميذ، من خلال قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة (الفعل التعليمي من أهداف و محتويات و طرق) و التي تحققت فعلا ، وبالتالي يكشف جوانب النقص في الإجراءات التقويمية' (قلي،2009،ص63).

ويلخص الجدول التالي أهم العناصر المرتبطة بكل نوع من أنواع التقويم الثلاثة السالفة الذكر:

نوع التقويم	دوره (وظيفته)	نتائجه	موضوعه	توقيته
التشخيصي	التوجيه	توجيهات مع ما يجب إتباعه	المؤهلات والنقائص	قبل بداية التعلم
التكويني	التعديل	وضع خطة العلاج	الأخطاء الشائعة	أثناء التعلم
الختامي	المصادقة	الدليل ، الحجة على التمكن	النجاحات	نهاية التعلم

بالإضافة إلى هذه الأنواع الثلاثة السالفة الذكر أدرج التربويون نوعين آخرين:

1. **تقويم معياري المرجع:** وفيه يتم الحكم على مستوى تحصيل المتعلم من خلال مقارنة أدائه بتحصيل زملائه.

2. **تقويم محكي المرجع:** وهز الذي يتم من خلاله تحديد المعارف والمهارت والمفاهيم التي يستطيع المتعلم القيام بها وتلك التي يعجز عن أدائها.

ث. أهداف التقويم:

ينظر التربويون إلى الأهداف التي يسعى التقويم إلى تحقيقها من زاويتين:

ث.1 أهداف بيداغوجية:

- تنمية مستوى كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلم.
- تشخيص صعوبات التعلم والكشف عن حاجيات المتعلم ومشكلاته وقدراته، بقصد تكييف العمل التربوي
- توجيه العملية التعليمية التعلمية واختبار مدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل المستعملة.
- التعرف على مدى تحقق الأهداف والكفاءات وذلك بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعلمية

ث.2 أهداف تنظيمية:

- اكتشاف نواحي النقص والخلل في منهاج موضع التقويم.
- الحصول على المعلومات اللازمة في تقييم التلاميذ لتوجيههم حسب قدراته واستعداداته
- قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية وتحديد الثغرات للعمل على تجاوزها.
- اكتشاف مدى نجاح المعلم في وظيفته.(وزارة التربية الوطنية،دت،ص79-80)

ج. وظائف التقويم:

للتقويم عدة وظائف أساسية يلخصها حمداوي بصفة عامة فيمايلي:

- ✓ الوظيفة التشخيصية (تبيان مواطن القوة والضعف).
- ✓ الوظيفة التحكيمية (إصدار أحكم تقديرية).
- ✓ الوظيفة الاستشرافية (تحديد مستقبل المتعلم وطبيعة التوجيه).
- ✓ الوظيفة الإشهادية (منح الشهادة والدبلوم
- ✓ الوظيفة الاجتماعية (معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، وقدرة المدرسة على إعداد المتعلم اجتماعيا، وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع)
- ✓ الوظيفة البيداغوجية تقويم العملية التعليمية-التعلمية، والتحقق من تحقق الأهداف المسطرة في شكل سلوكيات وكفايات).(حمداوي،2015،ص100).

ح. مجـــالات التقـويـم:

يشمل التقويم كل أطراف وجميع جوانب العملية التربوية وقد ذكر الطعاني أهم المجالات التي تتعلق بهذه الجوانب كما يلي: [99] (الطعاني، 2010، ص181، 185)

ح.1 الأهداف التربوية من حيث:

- توثيقها: هل هي (واضحة، محددة، مصاغة صياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس).
- شموليتها: هل تشمل جميع جوانب شخصية الفرد.
- اتساقها:هل هي مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للمجتمع ، وهل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقيق.
- انسجامها مع فلسفة التربية في المجتمع.
- تعبيرها عن جميع حاجات الأفراد والمجتمع الأساسية من ثقافية واقتصادية واجتماعية.

ح.2 المنهاج المدرسي من حيث:

- ملاءمته لأهداف التربية
- تسلسل محتوياته حسب مستويات نمو المتعلمين.
- مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين .
- شموليته لخبرات تعليمية تتعلق بالجوانب السلوكية في المجالات(الإدراكية،الانفعالية، النفس حركية)
- أثره في إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين.

ح.3 الكتاب المدرسي من حيث:

- إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة
- .ملاءمته لمستوى المتعلمين
- .تناسب المادة مع الأهداف المتوقع تحقيقها ،.تكاليف طباعته وإخراجه ...الخ.

ح.4 البنـاء المدرسي :

- مناسبة موقعه ومساحته .
- ملاءمته لتنفيذ المنهاج .
- صلاحيته للاستعمال .
- نظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج .

- احتواؤه على مرافق مناسبة، مثل (حجرات الدراسة، دورات مياه، مكتبة، مختبر..الخ)
- توفر شروط ملائمة للتدريس فيه من حيث: (التهوية، الإضاءة، التدفئة، الوسائل التعليمية .. الخ).

ح.5 التشريعات التربوية من حيث:

- توفرها وسهولة الرجوع إليها
- الشمولية، المحدودية، الوضوح ، السهولة.
- تخدم الأهداف .
- مراعاتها للحاجات الإنسانية .
- التنظيم والإجراءات الإدارية.

ح.6 الإشراف التربوي من حيث:

- هل يقوم المشرف بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة .
- هل يهتم بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين .
- هل يراقب التغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكاديمي والتربوي.
- هل يستخدم قيمة أو معيارا ينسب إليه أحكامه.

ح.7 المعلم من حيث:

شخصيته، مؤهلاته، طاقاته، تحمله للمسؤولية ، دافعيته ، نموه الأكاديمي والتربوي.

ح.8 المتعلم من حيث:

مستوى تحصيله، قدراته، استعداداته، شخصيته، ميوله، واتجاهاته.

ح.9 التنظيم والإدارة المدرسية من حيث:

مدى فاعلية المدير في (التخطيط، التنظيم، الإشراف الفني على المعلمين، تنمية الموارد البشرية من المعلمين والإداريين، الخدمات الطلابية، التحصيل الدراسي، رعاية المعلمين).

ح.10 الناتج التربوي من حيث :

تحقيقه للتغير المرغوب و سده لحاجات المجتمع.

ح.11 عملية التقويم نفسها فهل :

- تشتمل على أدوات تقويم متعددة .
- تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج.
- تحتوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي ساهم المنهاج في تكوينها لدى المتعلم..

ح.12 العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث:

- تقديم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية.
- مشاركة أعضاء من المجتمع في مجالس الآباء والمعلمين المدرسية.
- تقدير المجتمع أعضاء المؤسسة التربوية .
- مساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط له.

ح.13 اقتصاديات التعليم من حيث:

- تناسب الإنفاق على التعليم مع الأهداف المرغوب في تحقيقها.
- مراعاة أسس العدالة الاجتماعية والمساواة في التعليم .
- مراعاة الاقتصاد و الأولويات في الإنفاق.

خ. أدوات التقـويـم:

يشير مفهوم الأداة إلى الوسيلة التي تستخدم في جمع البيانات والمعطيات، ويرتبط مفهومها بالأداة الاستفهامية " بم ؟" فإذا تساءلنا بم يجمع المقوم بياناته ؟ فان الإجابة عن ذلك تستلزم تحديد نوع الأداة المستعملة فيه (المير وآخرون،2000،ص91) وبالتالي فالحديث عن التقويم يقودنا حتما للتطرق إلى الأدوات أو الوسائل التي يعتمد عليها والتي بدورها تتعدد وتتنوع أساليبها، حيث يورد البعض منها محمد الظاهر وآخرون كما يلي:[100] (محمد الظاهر وآخرون،2002،ص17)

- **الملاحظة:** وتتمثل في المراقبة المستمرة لنشاط التلاميذ عند أدائهم للواجبات وتسجيل تلك الملاحظات ، مما يكمن من جمع صورة لا بأس بها عن سلوك التلميذ، وهو ما يساعد في اتخاذ الطرق الفعالة لتحسين تدريسه والأخذ بيد من يحتاج الإعانة.
- **قوائم التدقيق:** يقوم المعلم بتكوين قائمة يحدد فيها المهارات (الحسابية، الكتابية، والحركية)، المعارف،(اعداد، حروف...الخ) ويخصص بطاقة لكل تلميذ ويضع علامة أمام المتقنة من طرف كل تلميذ.
- **دراسة الحالة:** يتم من خلالها دراسة حالة التلاميذ الذين تدل كافة أساليب التقويم الأخرى على تخلفهم عن زملائهم في المستوى، وهذا النوع أو الأداة الأكثر استعمالا في ميادين علم النفس الإكلينيكي أو العيادي.

- **مقاييس التقدير:** ويستخدم هذا الأسلوب عندما يعطي المعلم درجة أو تقدير لأداء مهارة معينة، فتوضع المهارات في قائمة ويجري اعتماد أرقام لتدل على درجة إتقانها مثلا: **4 ممتاز، 3 جيد جدا، 2 جيد،1 مقصر، 0 ضعيف جدا.**
- **الاختبارات:** يعتبر الاختبار أداة التقويم الأكثر شيوعا في الميدان التربوي التعليمي، وأهم أداة قياس يعتمد عليها في قياس مستوى تحصيل المتعلم وتقويمه التحصيل ، ويعرفه التربويون على أنه " أداء أو إجراء منظم لقياس عينة من السلوك ، ويمكن تعريفه على أنه مجموعة من الأسئلة التي تقدم للتلاميذ للإجابة عنها، ثم وصف هذه الإجابات بمقاييس عددية ، ويجب أن توجه أسئلة اختبار معين إلى سلوكات محددة في ضوء الغرض المراد قياسه ، فهناك اختبارات معرفية،اختبارات استعداد ، اختبارات ذكاء ، ميول و قيم ...الخ".(محمود سالم، بن حمد، 1998، ص 367)، كما تصنف حسب استجابة المفحوص لها إلى أربعة أنواع أساسية تتمثل في: شفوية، كتابية (أدائية) مقاليه موضوعية.

د. شروطه:

حتى يؤدي التقويم الوظائف المنوطة به ،ويكون جديرا بثقة المشتغلين به و يسهم في تحقيق أهداف التربية و زيادة كفاية الفعل التعليمي التعلمي ينبغي أن يتوفر فيه ما يلي :

خ.1 الصدق: Validité

يكون التقويم صادقا حينما يقيس فعلا ما وضع لقياسه وليس شيئا أخر، ويقوم صدق التقويم أساسا في صدق محتواه ، ويعني ذلك أن يقوم نوع من الموازنة التحليلية بين المادة المدروسة وبين والوحدات التي يبنى منها التقويم و منه أيضا الانسجام بين التقويم و بين أهداف المنهج والالتزام بها ، بحيث تكون الأهداف نقطة البداية في برنامج التقويم و تستمر في توجيه مساره و قيادة خطواته و أن يكون شاملا لجميع أهداف المنهج فلا تقتصر على تقويم بعض الأهداف و إغفال البعض الآخر مما يضيق مجاله و يعطي صورة غير شاملة تؤدي إلى تشخيص خاطئ.

خ.2 الثبات: standardisation

ومعنى ذلك أن يكون التقويم قادرا على أن يقيس دوما ما وضع لقياسه وان أدواته ستعطي نفس النتائج إذا ما توفرت لها نفس الظروف والشروط ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن التقويم صادق

فالثبات ليس مرادفا للصدق، فقد تكون وحداته قد قاست الجانب العقلي في حين أنها تخص الجانب الوجداني وهذه الحقيقة تؤدي إلى نتيجتين:

- التقويم ثابت من غير أن يكون صادق
- إن صدق التقويم يعني ثباته
- إن الثبات مظهر من مظاهر الصدق.

خ.3 الموضوعية:

يتسم التقويم بالموضوعية حينما لا يتأثر في نتائجه بالأحكام الذاتية للمقوم، التقويم وتتحقق هذه الصفة عندما يكون الجواب عن بنوده لا يحتمل إلا نوعا واحدا ووحيدا، وضمانا لموضوعيته يفضل المهتمون أن يتخذ في بنائه صورا تساعد على الابتعاد عن الذاتية (المير وآخرون، 2000، ص104،103).

خ.4 التوازن و الشمولية :

يعني التوازن أن يتناول التقويم عناصر العملية التعليمية بشكل متوازن دون التركيز على عنصر أو إغفال عنصر آخر.و التقويم الشامل يتضمن المجالات الآتية :

- جميع الأهداف التربوية المعرفية و الوجدانية و المهارية الحركية
- جميع مكونات المنهج ، سواء منها المقررات أو الطرائق أو الوسائل أو النشاطات أو غيرها.
- جميع ما يؤثر في العملية التعليمية سواء في ذلك الأهداف أو الخطط أو المناهج أو التلاميذ أوالمعلمون أو الإداريون أو المباني و المرافق و الوسائل و المعدات و الظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة و تتأثر به.

خ.5 الاستمرارية و التكامل:

فالتقويم ينبغي أن يلازم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها ، بل أنه يبدأ بأصلها ليكون عونا في تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع التلاميذ ، و ينبغي ألا يقتصر على التقويم الختامي لأن الانتظار حتى الانتهاء من تطبيق المنهج يجعل تعديل المسار و إعادة التوجيه عملية متأخرة ، و يكون برنامج التقويم متكاملا مع العمل في المنهج في كل مراحله و جزءا لا يتجزأ منه.

خ.6 الاعتماد على وسائل و أساليب متنوعة :

ينبغي تنويع وسائل التقويم بما يلائم وظائفه و أهدافه واستخدام وسائل وأساليب تمتاز بدرجة عالية من الموضوعية و الثبات مثل بعض الاختبارات المحكمة أو التي روعيت فيها شروط التصميم حتى لا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية و أن لا تختلف نتائج التقويم من مقوم إلى آخر و لا مع الشخص الواحد من وقت لأخر.

خ.7 أن يكون التقويم عملية مشتركة بين المقوم و من يقوم :

فالتلاميذ يجب أن يعرفوا الهدف من التقويم و يتدربوا عل عيّنة من الاختبارات، وعلى المعلم أن يناقش مع التلاميذ نتائج التقويم فور تصحيح الاختبارات، كما ينبغي توسيع قاعدة المشاركة في برنامج التقويم بمشاركة الأخصائيون و الموجهون و الإداريون.

خ.8 النفعية:Utilité

إن أهمية التقويم ترتبط باستخدام نتائجه في الميدان المدرسي والتربوي ولذا وجب أن يكون وراء كل تقويم هدف تعليمي تربوي واضح وأن تؤدي نتائجه إلى نفع ملموس(المير وآخرون،2000، ص104)، فلا معنى لتقويم لا يستفاد من نتائجه ، ويتطلب هذا وجود ترتيبات للاستفادة من نتائجه وتنظيمها و تحليلها تحليلا علميا سليما، والتوصل من هذا التحليل إلى أحكام تكون أساسا لاتخاذ قرارات، و يستلزم هذا إعداد خطة و توزيع المسؤوليات و تحديد المسولين عن تنفيذ القرارات و التوصيات و متابعة هذا التنفيذ، كما ينبغي أن يكون التقويم اقتصاديا من حيث الجهد و الوقت و التكلفة. (قلي،2009،ص82)

خاتمة:

استعرضت هذه المطبوعة البيداغوجية تفاصيل محتوى مقياس تعليمية المواد لطلبة السنة الثانية علوم تربية ، كأحد المقاييس التي يتلقاها الطالب خلال مساره التكويني والتي تسهم في تزويده بقاعدة نظرية معمقة بكل ما يتعلق بالتعليمية باعتبارها مواقف نظرية وتطبيقية خاصة بمهمة التعليم تتطرق لما يجري في القسم وتشكله في عبارات تعليمية (كيفية عرض درس معين، في مادة معينة، ضمن فضاء تربوي) ، ونتوقع عند دراسة هذه المواضيع وإتقانها يتمكن الطالب الجامعي من معرفة أن الديداكتيك يشكل جوهر العملية التعليمية التعلمية مهما اختلفت المقاربات البيداغوجية المتبعة والمناهج الدراسية المطبقة ولا يمكن للمعلم ان ينجح في مهمته ما لم يكن على دراية تامة بمكونات الفعل الديداكتيكي والعلاقات التفاعلية التي تنشا بينها كل ذلك يؤهله لممارسة مهمته كمربي إلى جانب باقي المقاييس المبرمجة، وهو ما نهدف إليه من خلال مضمون هذه المطبوعة ، كما نأمل أن نكون بذلك قد حققنا حاجة الطالب إلى هذه المعرفة التربوية في إطار تكوينه الأكاديمي الجامعي.

قائمة المراجع:

[1] بوفلاقة محمد سيف الإسلام (2018) مفهوم التعليمية – نحو مقاربة معرفية جديدة، مقال منشور في جريدة البصار ليوم الثلاثاء 27 جمادى الأولى 1439هـ الموافق لـ 13-2-2018م ، تم استرجاعه على الموقع: http://elbassair.org/2131 بتاريخ 2019/07/22

[2] قلي عبد الله (2002) ، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، مجلة المبرز ، المدرسة العليا في الآداب و العلوم الإنسانية ، الجزائر، العدد 16.

[3] أحمد أوزي(2006) المعجم الموسوعي لعلوم التربية،ط1،دار النجاح الجديدة،المغرب،الدار البيضاء

[3] أحمد أوزي(2006) المعجم الموسوعي لعلوم التربية،ط1،دار النجاح الجديدة،المغرب،الدار البيضاء

[4] أنطوان طعمة وآخرون , تعلمية اللغة العربية , دار النهضة العربية , بيروت لبنان , 1996.

[5] أمزيان محمد (1993)،وضعيات الديدلكتيك وارتباطاتها ، مجلة علوم التربية دورية مغربية نصف سنوية العدد5، السنة 3.

[6]Cornu .L ,Vergnioux.A (1992) ,La didactique en question ,Hachette education, Paris .

[7] De Corte (1990), les fondements de l action didactique , éditions universitaires De bœck, Bruxelles ,2é éd

[8] وزارة التربية الوطنية (1999)، التعليمية العامة وعلم النفس، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، الجزائر.

[9] الدريج محمد (2011)، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل ، مقال نشر على الموقع الالكتروني http://www.almoudaris.com تم استرجاعه بتاريخ 2019/07/30

[10] Paul Robert,(1991), Le petit robert 1, Dictionnaires le robert, Paris.

[11] لبصيص خالد (2004)، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، الجزائر دار التنوير.

[12] بن عيسى حنفي(2003)، محاضرات في علم النفس اللغوي" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

[13] أبرير بشير (2007) تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،ط1،الأردن، عالم الكتب الحديث .

[14] وزارة التربية الوطنية (1999)، التعليمية العامة وعلم النفس، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، الجزائر.

[15] Brousseau, (G),(1987), Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques, Au Bénis, d'Ardèche, France.

[16] آيت مولاي ابراهيم 2015 مكونات المثلث الديداكتيكي على الموقع https://fr.slideshare.net/BrahimAitMoulay/ss-48141322 تم استرجاعه بتاريخ 2019/10/25

[17] Astolfi, jean pierre& ,al,(1997), Mots clés de la didactique des sciences, pratiques pédagogiques.

[18] آيت مولاي إبراهيم 2015 مكونات المثلث الديداكتيكي على الموقع https://fr.slideshare.net/BrahimAitMoulay/ss-48141322 تم استرجاعه بتاريخ 2019/10/25

[19] Minder, Michel ,(1999), Didactique fonctionnelles , 8em d , département de boeck

[20] ملوك محمد (2016) ديداكتيك المواد ، فرض تكويني لمفتش تربية وتعليم ، متاح على الموقع: https://www.slideshare.net/MohammedMellouk/1-1172016 تم استرجاعه بتاريخ 2019/10/30

[21] يعقوبي عبد المؤمن (1996)،أسس بناء الفعل الديداكتيكي، من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم، الجزائر.

[22] المير خالد وآخرون(2001)، العملية التعليمية و الديداكتيك، سلسلة التكوين التربوي رقم (3) مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، الدار البيضاء.

[23] الجيار سيد ابراهيم ، (2000) دراسات في تاريخ الفكر التربوي، بيروت دار هناء للنشر .

[24] هني خير الدين هني، (1998) تقنيات التدريس، الجزائر، قصر الكتاب، البليدة.

[25] أبو علي رجاء محمود (1982)علم النفس التربوي، دمشق، سوريا، دار القلم.

[26] الدريج محمد (1991) ، تحليل العملية التعليمية، الجزائر، البليدة ، قصر الكتاب.

[27] آيت أوشان علي (2005)، اللسانيات والديداكتيك ، الدار البيضاء، دار الثقافة

[28] العامري عبدالله (2009م) ، المعلم الناجح , ط1,عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

[29] Lifa.N.E,(2002), Les stratégies d'enseignement dévelippées par les enseignants du cycle fondamental lors de leur pratique de la classe,Thèse de doctorat d'état inedite en sciences de l'éducation, Université Mentouri Constantine.Algerie.

[30] أنطوان صباح (2006) تعليمية اللغة العربية،ج2، بيروت، دار النهضة العربية

[31] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم(2003)، المدخل إلى التدريس،ط2، رم الله، دار الشروق للطباعة.

[32] اللقاني أحمد الحسين (1995) المناهج بين النظرية والتطبيق،ط4، القاهرة، عالم الكتب.

[33] أبو عوض أحمد محمد (2003) محاور تفاعل الطالب مع المعلم، متاح على الموقع: https://www.manhal.net/art/s/20344 تم استرجاعه بتاريخ 2019/09/23

[34] ديبون عبد الفتاح (2018) ديداكتيك المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي ط1، المغرب، دار القلم العربي للنشر والتوزيع

[35] Legendre.R, (1993),Dictionnaire actuel de l'éducation, Coll, le défit éducatif, Coédition Montéreal, édition Gévin, Paris.

[36] مناع نور الدين، خمقاني مباركة، (2017)، أهمية علم النفس التربوي في حقل التعليمية ، مجلة الذاكرة دورية أكاديمية محكمة تصدر عن مخبر التراث اللغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري كلية الآداب و اللغات جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر، العدد8، ص283

[37] وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،(دت) تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، متاح على الموقع:http://www.infpe.edu.dz تم استرجاعه بتاريخ 2019/70/30

[38] الزاهدي محمد (2019) علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية مقال منشور على الموقع: https://www.alukah.net/social/0/132304/#ixzz5vWeunQbe تم استرجاعه بتاريخ 2019/07/30

[39] تومي عبد الرحمان (2015)، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية : مفاهيم ومنهجيات ومقاربات بيداغوجية ، الرباط المغرب، مطبعة المعارف الجديدة.

[40] Galisson.R et Coste .D, (1972), Dictionnaire de didactique de langue, Hachette.

[41] القلي عبد الله ،حناش فضيلة (2009) التربية العامة، سند للتكوين المتخصص،وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم متاح على الموقع: http://www.infpe.edu.dz تم استرجاعه بتاريخ 2019/08/02

[42] تعوينات علي (2013)، التعليمية والبيداغوجيا، مقال متاح على الموقع: https://ssmejlaou12.wordpress.com ، تم استرجاعه بتاريخ:2019/08/05.

[43] حمداوي جميل،(2015)، مكونات العملية التعليمية التعلمية، كتاب متاح في شبكة الألوكة على الموقع:https://www.alukah.net تم استرجاعه بتاريخ 2019/8/5

[44] طاوطاو رزيقة (2010) تعليمية اللغة العربية في الجزائر معضلات وحلول، مجلة منتدى الاستاذ دورية اكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة الجزائر العدد 7 .

[45] جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2005)، طرق تدريس المواد الاجتماعية،ط 1،عمان، دار المناهج.

[46] السكران، محمد إبراهيم،(2002) أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، الأردن.

[47] أوزي أحمد (2012)المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة ، مجلة المدرسة المغربية العدد 5/4

[48] فداء سعيد نبهان (دت) الأهداف العامة لتدريس العلوم متاح على الوقع: https://sites.google.com/site/feaaabedrabo/4

[49] عفوس عزالدين (2008) واقع تدريس المواد العلمية بالمدرسة المغربية مقال متاح على الموقع : http://www.oujdacity.net/regional-article-13075-ar تم استرجاع بتاريخ 2019/10/20

[50] حثروبي محمد الصالح (2012) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، الجزائر، دار الهدى

[51] لخضر أحمد بن سعد (2011) ، أثر إستراتيجية تدريس مقترحة في تنمية الحس العددي والثقة بالنفس والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ السنة أولى متوسط، دراسة تجريبية في ضوء نظرية معالجة المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

[52] نبيل عبد الهادي (2002) نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط1، الأردن، دار وائل.

[53] الوزيري عبد الله (2017) ديداكتيك الرياضيات بالتعليم الابتدائي متاح على الموقع https://www.salmimath.com/2017/10/blog-post_13.html تم استرجاعه بتاريخ 2019/09/22

[54] Paul Robert,(1991), Le petit robert 1, Dictionnaires le robert, Paris

[55] Colin. J.P, (1983),Dictionnaire des difficultés du français, Paris, Dictionnaires le robert

[56] صلاح أحمد مراد وآخرون (2002)،الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية خطوات إعدادها ومقاييسها ط1، دار الكتاب الحديث مصر/الكويت/ الجزائر .

[57] Mialaret.G, (1991) Pédagogie générale, P.U.F.Fondamentale, Paris.

[58] عباس محمد خليل والعبسي محمد مصطفى(2007)،مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية الدنيا ،ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن.

[59] شحاته حسن(1998)،المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق،ط1،القاهرة،مكتبة الدار العربية للكتاب

[60] D'Hainaut (.L),(1983), Des fins au objectifs de l'éducation .Ed Labor, Bruxelles et fernaud Nathan, Paris

[61] الفارابي عبد اللطيف،العرضاف عبد العزيز (1989)، كيف ندرس بواسطة الأهداف،سلسلة،علوم التربية، الرباط، العدد2

[62] حثروبي محمد الصالح(2002)، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته،الجزائر، دار الهدى عين مليلة.

[63] Berzia.C, (1979), Rendre opérationnel les objectifs pédagogiques.

[64] Bloom.B,(1969), Taxonomie des objectifs pédagogiques" T1,T2 , traduction de marcel ,Lavalée éducation nouvelle.

[65] Mager.R, (1971), comment définir les objectifs pédagogiques" paris

[67] تركي رابح (1990) أصول التربية والتعليم ، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

[68] العلوي محمد الطيب(1982)، التربية والإدارة والتعليم، ج1، فسنطينه، الجزائر، دار البعث للطباعة والنشر.

[69] الخليفة، حسن جعفر (2003) المنهج المدرسي المعاصر المفهوم، الأسس، المكونات، التنظيمات. (ط2)، الرياض، مكتبة الرشد.

[70] هندي صالح ذياب وآخرون (1989) ، تخطيط المنهج وتطويره (ط1) عمان، دار الفكر.

[71] الهاشمي عبد الرحمن وعطية، محسن علي (2009) مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم (ط1) العين: دار الكتاب الجامعي.

[72] زيتون، كمال عبد الحميد (2003) التدريس نماذجه ومهاراته (ط1) القاهرة، عالم الكتب.

[73] أبوشعيرة خالد محمد (2010) مدخل إلى علم التربية، عمان الأردن مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

[74] محمد سلمان الخزاعلة،حمد صالح الدعيج (2012) إدارة الصف والمخرجات التربوية، عمان دار صفاء للنشر والتوزيع ص 372

[75] الجهني منى،(2015)،الفرق بين التدريس والتعليم والتعلم: موقع مدونة المناهج وطرق التدريس متاح على الرابط: http://21stc-tm-4muna-johani.blogspot.com/2015/04/blog-post_36.html تم استرجاعه بتاريخ 2019/07/10

[76] صحراوي.ع(2015)استراتيجيات التدريس الفعال المحاضرة التطبيق الملتقى التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي متاح على الموقع:http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/qualite/Teaching-Strategies.pdf تم استرجاعه بتاريخ2019/7/0/22

[77] أبو خليل فاديا، 2011، إدارة الصف و تعديل السلوك الصفي، بيروت لبنان، دار النهضة العربية

[78] السعدني، عبد الرحمن محمد (1993). فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 18.

[79] المحيسن إبراهيم عبد الله (1999) تدريس العلوم تأصيل وتحديث، الرياض، مكتبة العبيكان .

[80] فضل الله محمد رضا (1995)، المعلم والتربية، بيروت، دار أجيال المصطفى.

[81] الفتلاوي سهيلة (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع

[82] المير خالد، وآخرون (2000)، الوسائل التعليمية ط2، سلسلة التكوين التربوي 5، المغرب، الدار البيضاء ، دار الاعتصام.

[83] الحيلة محمد محمود، (2001)، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط1، الأردن، عمان، دار المسيرة.

[84] حساني أحمد ،(2000) ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ،الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية

[85] الدريج محمد (1988)، تحليل العملية التعليمية، المغرب ، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة

[86] محمد عيد زهدي(2011)، مدخل إلى مهارات تدريس اللغة العربية، الأردن،عمان،دار صفاء للنشر

[87] لاقي سعيد عبد الله (2012)، تنمية مهارات اللغة العربية، ط1، القاهرة، عالم الكتب الحديث

[88] الطوبجي حسين حمدي (1981)، وسائل الاتصال التكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم.

[89] سعادة أحمد جودت (1984) مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.

[90] المنجد في اللغة والأعلام (2003)، ط40، لبنان، دار المشرق.

[91] حمدان محمد زياد(2000)، تقييم وتوجيه التدريس، عمان ، الأردن ، دار التربية الحديثة.

[92] محمود سالم مهدي، بن حمد الحلبي عبد اللطيف (1998) التربية الميدانية وأساسيات التدريس ط2، الرياض، مكتلة العبيكان.

[93] جودت سعادة، إبراهيم عبد الله(1997) تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها، عمان، الأردن، دار الشرق للنشر والتوزيع.

[94] سرير محمد شارف، خالدي نور الدين (1995)، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم ، ط2، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية.

[95] جرجس جرجس ميشال (2005)، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، بيروت، دار النهضة.

[96] قطيط يوسف غسان (2009) حوسبة التقويم الصفي،عمان، دار الثقافة.

[97] أبو غريبة إيمان (2009)، القياس والتقويم التربوي، ط1، عمان، دار البداية.

[98] وزارة التربية الوطنية (2005)، منهاج الرياضيات للطور الثاني، الجزائر.

[99]الطعاني حسن(2010) الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، ط1عمان، دار الشروق.

[100]محمد الظاهر زكريا وآخرون (2002) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، عمان ، الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.