



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة



كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

التخصص: توجيه وإرشاد

المستوى: سنة أولى ماستر

جامعية في
تحليل العملية التعليمية

إعداد الدكتورة:

أمال مقدم

السنة الجامعية: 2020 - 2021

فهرس المحتويات

أ	فهرس المحتويات
ح	فهرس الأشكال والجداول
خ	التعريف بالمادة وأهدافها
01	مقدمة
مدخل إلى تحليل العملية التعليمية التعليمية	
02	تمهيد
02	أولا/ تعريفات أولية
02	1. مفهوم التعليمية
07	2. مفهوم تحليل العملية التعليمية التعليمية
08	ثانيا/ هل تخضع العملية التعليمية للتحليل الموضوعي؟ وهل يمكن دراستها دراسة علمية؟
08	ثالثا/ صعوبات تحليل العملية التعليمية التعليمية
10	خلاصة
المحاضرة الثانية تحليل العملية التعليمية مئة	
11	تمهيد
11	أولا/ مفاهيم عامة
11	1. مفهوم النموذج وخصائصه
13	2. الفرق بين النموذج والنظرية
14	ثانيا/ نماذج تحليل العملية التعليمية التعليمية
15	1. النموذج التكويني
15	2. النموذج الإعلامي
17	3. نموذج التحليل التعليمي
19	4. نموذج تحليل النشاط التربوي
21	ثالثا/ مراحل تصميم وإنتاج النماذج التعليمية
21	رابعا/ مراحل إعداد نموذج تعليمي تعليمي
22	خلاصة

العملية التعليمية التعلمية	
23	تمهيد
23	أولا/ المدرس
23	1. الخصائص المعرفية
24	2. الخصائص الشخصية
24	3. الخصائص المهنية والفنية
25	ثانيا/ المتعلم
26	ثالثا/ المعرفة (المحتوى)
29	خلاصة
مكونات العملية التعليمية التعلمية (المناهج الدراسية)	
30	تمهيد
30	أولا/ مفاهيم أولية
30	1. مفهوم المنهاج الدراسي
32	2. الفرق بين المفهوم التقليدي والحديث للمنهاج الدراسي
37	3. مفهوم المنهاج الدراسي وعلاقته بمختلف المفاهيم
38	ثانيا/ المبادئ المتضمنة في المنهاج الدراسي
39	ثالثا/ مميزات المنهاج الدراسي
40	رابعا/ مكونات المنهج الدراسي
42	خامسا/ بناء المنهاج الدراسي وتخطيطه
42	1. تخطيط المنهاج
44	2. مبادئ التصميم وخطواته
46	خلاصة
تحليل وضعية الانطلاق للعملية التعليمية التعلمية (الأهداف التربوية)	
47	تمهيد
47	أولا/ ماهية الأهداف التربوية
48	ثانيا/ أهمية تحديد الأهداف التعليمية
49	ثالثا/ مصادر اشتقاق الأهداف التربوية
49	رابعا/ مستويات الأهداف التربوية

50	1. الأهداف التربوية العامة
50	2. الأهداف التربوية متوسطة العمومية
50	3. الأهداف السلوكية أو الخاصة (الإجرائية)
51	1.3 أهمية تحديد الأهداف السلوكية أو الإجرائية
51	2.3 صياغة الأهداف السلوكية أو الإجرائية
52	3.3 الشروط الواجب توافرها في صياغة الهدف السلوكي
52	خامسا/ تصنيف الأهداف التربوية
53	1. تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي
57	2. تصنيف الأهداف التربوية في المجال الوجداني (الانفعالي)
59	3. تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي (المهاري)
62	خلاصة الفصل
تحليل وضعية العمل التعليمي ()	
63	تمهيد
63	أولا/ الفرق بين المحتوى التعليمي والمعرفة
65	ثانيا/ صياغة المحتوى التعليمي
65	خلاصة
تحليل وضعية العمل التعليمي (طرائق التدريس)	
67	تمهيد
67	أولا/ مفهوم طريقة التدريس
67	1. مفهوم الطريقة
68	2. مفهوم التدريس
69	ثانيا/ أهمية الطريقة في التدريس
69	ثالثا/ أنواع طرائق التدريس
69	1. طرائق بيداغوجيا المضامين
70	2. طرائق بيداغوجيا الأهداف
71	3. طرائق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
75	خلاصة

تحليل وضعية العمل التعليمي التلمي (الوسائل التعليمية)	
77	تمهيد
77	أولا/ مفهوم الوسائل التعليمية
78	ثانيا/ تسميات الوسائل التعليمية وتطورها
78	ثالثا/ أنواع الوسائل التعليمية
80	1. الوسائل الضرورية
80	2. الوسائل المساعدة
81	رابعا/ أهمية الوسائل التعليمية التربوية
82	1. أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للمدرس
82	2. أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للمتعلم
83	خامسا/ شروط الوسائل التعليمية
84	سادسا/ فوائد استخدام الوسائل التعليمية
85	خلاصة
تحليل الناتج تعليمي (التقويم التربوي)	
86	تمهيد
86	أولا/ مفهوم التقويم التربوي
87	ثانيا/ أنواع التقويم التربوي
87	1. التقويم التشخيصي
87	2. التقويم التكويني (البنائي)
88	3. التقويم التحصيلي (النهائي)
89	ثالثا/ أساليب التقويم التربوي
89	1. التقويم الديناميكي والتكويني لكفاءات المتعلم
90	2. الانخراط الفعال للمتعلم في عملية التقويم
91	3. التقويم الحقيقي المرتبط بوضعية وبتقديم المنجزات
92	رابعا/ تقنيات وأدوات التقويم التربوي
98	خلاصة
عوائق تحليل العملية التعليمية واقتراح حلول لها	
99	تمهيد

99	أولا/ العوائق التي تواجه التعليم والتعلم في دول العالم العربي والجزائر انموذجا
101	ثانيا/ آليات الإصلاح التربوي في الجزائر
106	1. الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح
107	2. تحسين المناهج التربوية
108	3. تفعيل دور الإدارة المدرسية
109	4. تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية
109	5. تكوين المكونين
110	6. توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية
110	7. الوظيفة الاجتماعية للمدرسة
111	ثالثا/ الحلول المقترحة لإنجاح العملية التعليمية التعليمية
114	خلاصة
115	قائمة المراجع

فهرس

05	المثلث الديقاكتيكي	01
12	نموزج غلازير Glaser	02
17	النموزج الإعلامي لفرانك	03
18	نموزج التحليل التعليمي لفان خدر	04
20	نموزج سواريس لتحليل النشاط التربوي	05
53	مجالات الأهداف التربوية ومستوياتها	06
54	مستويات المجال المعرفي (المهارات والعمليات العقلية المعرفية)	07
57	مستويات المجال الوجداني (الانفعالي)	08
60	مستويات الأهداف التربوية في المجال النفس حركي (المهاري)	09
61	ملخص توضيحي للأهداف التربوية ومجالاتها ومستوياتها	10
79	أنواع الوسائل التعليمية	11
95	أنواع الاختبارات التحريرية	12

فهرس الجداول

34	الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث في مختلف المجالات	01
72	خطوات طريقة حل المشكلات	02
88	أنواع التقويم التربوي	03

التعريف بـ تقويم البرامج الإرشادية أهدافها:

1. يف بمادة تحليل العملية التعليمية التعليمية:

مادة تحليل العملية التعليمية التعليمية من وحدات التعليم الأساسية التي تدرس في السداسي الأول لفائدة الطلبة الجامعيين سنة أولى ماستر تخصص علوم التربية توجيه وإرشاد، بحجم ساعي قدره 45 ساعة، تشمل على دروس نظرية وأخرى تطبيقية تقدم للطلبة بمعدل 03 ساعات أسبوعياً، يحرص الأستاذ فيها على تنمية الكفاءات التعليمية والأدائية للطلاب في تحليل العملية التعليمية التعليمية.

2. أهداف مادة تحليل العملية التعليمية التعليمية:

تتمثل أهداف المادة فيما يلي:

- التعرف على العملية التعليمية التعليمية ومكوناتها.
- التعرف على مختلف النماذج لتحليل العملية التعليمية التعليمية.
- التمكن من أسلوب لتحليل العملية التعليمية التعليمية حسب مختلف النماذج والاتجاهات النظرية.
- التمكن من تحليل العملية التعليمية التعليمية وفق عناصرها الأساسية (المدرس، الطالب والمادة التعليمية).
- توظيف المهارات النظرية والتطبيقية المكتسبة في المادة لاستغلالها في تحليل الوضع التعليمي بلغة علمية دقيقة، الهدف منها تحسين المستوى التعليمي التعليمي والنهوض به.

مقدمة:

تعتبر العملية التعليمية مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية ضمن الشروط والأهداف التي تحددها الدولة، حيث تركز العملية التعليمية على المبادئ الأساسية؛ ومنها: الديمقراطية، والعلم، والإنسانية، وتهدف إلى إكساب المتعلم العديد من المهارات التعليمية التعليمية تجعل من شخصيته أكثر قوة واثقان، وتساهم في إتاحة فرص العمل أمامه. ولقد جاء التطور العلمي والتقني السريع لتوفير أشكالاً أخرى من التعليم، أو بمعنى أصح تقديم الخدمة بأسلوب مختلف وجديد، حيث ساهمت الاتجاهات الحديثة في ظهور أنظمة جديدة ومتطورة للتعليم والتعلم، والتي كان لها أكبر الأثر في إحداث تغييرات وتطورات إيجابية على الطريقة، التي يتعلم بها الطلبة وطرائق وأساليب توصيل المعلومات العلمية إليهم، وكذلك على محتوى وشكل المناهج الدراسية المقررة بما يتناسب مع هذه الاتجاهات.

وفي هذه المادة لا يمكن الحديث عن تحليل العملية التعليمية التعليمية أو تحليل العملية الديدانكتيكية إلا بالتوقف عند مفهومين أساسيين في مجال التعليم، هما: البيداغوجيا (la pédagogie) والديدانكتيك (la pédagogie) بالتعريف والتحليل والاستكشاف.

ونظراً لتداخل هذين المفهومين في كثير من الدراسات العلمية والمعاجم والقواميس التربوية حاولنا في هذه المطبوعة إمطة اللثام عن هذين المفهومين، وتوضيح مفهوم تحليل العملية التعليمية والصعوبات التي تواجه الباحث في تحليلها. كما حاولنا توضيح عناصر العملية التعليمية: المدرس والمتعلم والمعرفة، إلى جانب تحليل مكوناتها المتمثلة في: الأهداف التربوية، والمحتويات التعليمية والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديدانكتيكية، والتقويم بكل أنواعه إجرائياً داخل الفصل الدراسي تخطيطاً وتدبيراً وتقويماً وفق ما آلت إليه الاتجاهات الحديثة للعملية التربوية، لنعرج إلى آليات الإصلاح التربوي وعوائقه، بهدف تحسين مستوى التعليم والتعلم في منظومتنا التعليمية، ورفع من جودة مخرجاتها.

المحاضرة الأولى مدخل إلى تحليل العملية التعليمية

تمهيد:

التعليمية علم قائم بحد ذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته، وهي تحتل مكانة متقدمة بين العلوم الإنسانية، كما استخدم هذا المصطلح في الحقل التعليمي للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم المواد، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم، بغية الوصول بالمتعلم إلى التحكم في المواد التعليمية، كونها تهتم بالمواد الدراسية وبالبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها وتنظيمه وتعديله.

ونحاول في هذه المداخلة إمطة اللثام عن تحليل العملية التعليمية التعليمية من حيث مفهومها، وفي إذا كانت العملية التعليمية تخضع للتحليل الموضوعي؟ وهل يمكن دراستها دراسة علمية؟ والصعوبات التي تعيق تحليل العملية التعليمية التعليمية.

أولاً/ تعريفات أولية:

1. مفهوم التعليمية:

استعملت كلمة تعليمية للدلالة على ما يرتبط بالتعليم، وذلك من خلال الأنشطة التي تحدث في العادة داخل الأقسام أو في المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى المتعلمين، لذا سنحاول الوقوف عند معناها اللغوي ومعناها الاصطلاحي.

1.1 لغة:

تشق لفظة التعليمية في اللغة العربية من الفعل " علم " لذا سنحاول أن نقف على معناها في معجم لسان العرب، الذي يعتبر من أبرز المعاجم اللغوية في اللغة العربية عند تصفح معجم لسان العرب ابن منظور نجد أن هناك معان عديدة للتعليمية (ابن منظور، 2006، ص 362).

عَلِمَ: من صفات الله عز وجل العليم، العالم والعلام، قال الله عز وجل: { أَوْ لَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَىٰ وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ } (سورة يس: الآية 81).

وقال: { هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ } (سورة الحشر: الآية 22).
والعلم نقيض الجهل علم عالما، وعلم هو نفسه ورجل عالم وعلیم من قوم علماء فيهما جميعا، ونقول علم وفقه أي تعلم وتفقه (ابن منظور، 2006، ص 263).

وعلم علماء فهو أعلم علمته وعلمه تعلمه ويعلمه علماء (ابن منظور، 2006، ص 264).

2.1 اصطلاحاً:

تعتبر التعليمية موضوعاً هاماً في العملية التعليمية، لذا تطرق إليها العديد من الباحثين والدارسين بهدف الوصول إلى مفهوم يضبطها، ويرجع ذلك إلى تعدد ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها: فنجد في لغة الفرنسية مصطلح Didactique الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ، أهمها: التعليمية، التعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديدكتيك (أبرير، 2007، ص 08).

وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال ديدكتيك تجنباً لأي لبس في مفهوم المصطلح الذي نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، علم التعليم، وباحثين آخرين قائلين يستعملون مصطلح تعليميات.

أما مصطلح التدريسية فهو مصطلح عراقي لم يشع استعماله، غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو مصطلح التعليمية، فجان كلود غاينون J.G. Gagnon في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان ديدكتيك المادة (La Didactique d'une discipline) عرف التعليمية على أنها: إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعداداً لفرضياتها الخصوصية انطلاقاً من المعطيات المتجددة، والمتنوعة، وباستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع" (أبرير، 2007، ص 09).

ومن هذا التعريف يتبين لنا أن التعليمية تتمحور حول المادة الدراسية، والبحث في طبيعتها والهدف من تدريسها، ويتم ذلك من خلال استعانتها ببعض العلوم المتصلة بعملية التدريس كعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجية.

فالعملية التعليمية مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية، ضمن الشروط والأهداف التي يحددها التعليم العالي في الدولة، حيث ترتكز العملية التعليمية على المبادئ الأساسية؛ ومنها: الديمقراطية، والعلم، والإنسانية، وتهدف إلى إكساب المتعلم العديد من المهارات التعليمية التي تجعل من شخصيته أكثر قوة واثقان، وتساهم في إتاحة فرص العمل أمامه هو كل تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسير وفقها الآخر، والتأثير المقصود هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة أي بطريقة تجعل من الأشياء والإحداث ذات مغزى.

وقد درج معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل حالياً على التمييز بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

1.2.1 التعليمية العامة (Didactique Générale):

تهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، ولعلّ هذا ما يجعل هذا الصنف في التعليمية يقصر اهتمامها على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة وتلك بعين الاعتبار.

ويمكن أن يدخل ضمن هذه القواعد والأسس العامة، كل ما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس والوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة.

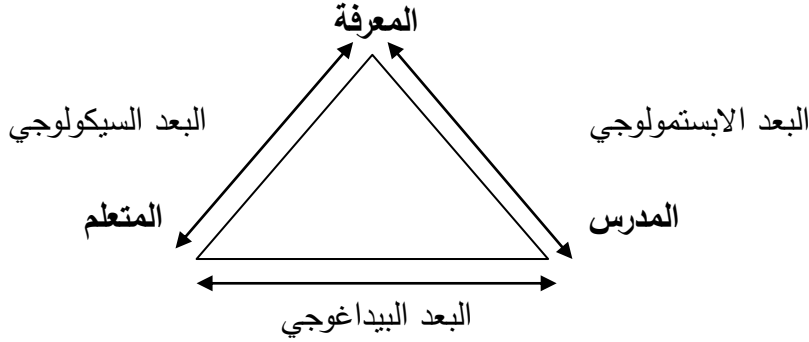
2.2.1 التعليمية الخاصة (Didactique Simple):

تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التدريس من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، فهي تهتم بنفس القوانين والنظريات التي تعتمدها التعليمية العامة، لكن مجالها محصور في القوانين التفصيلية التي تتعلق بمادة واحدة (أوشان، 2005، ص 21). ومن خلال حديثنا عن هذين النوعين يتبين لنا أن التعليمية العامة تهتم بالإطار التوليدي للمعرفة، إذ يتم توليد القوانين والنظريات والتعميمات العامة لمفهوم التعليمية في شكلها العام، في حين أن التعليمية الخاصة تهتم بالجانب التطبيقي لتلك المعارف والمبادئ مع وجوب النظر إلى خصوصية كل مادة.

ويرى (P. Jounaeri) أن هناك قواسم مشتركة بين ديداكتيك المواد، وهي تشكل الجهاز المفاهيمي لهذا

العلم، وهي المثلث الديداكتيكي الذي يتكون من المعلم والمتعلم والمعرفة، ويتم التعريف له بهذا الشكل:

الشكل رقم (01) يوضح المثلث الديداكتيكي



ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار العلاقة الموجودة بين أطراف العملية التعليمية، وهي تلك العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم والمعرفة في محيط تربوي معين وزمن محدد، بالنسبة للمتعلم يجب أن نعرف قدراته ووسطه وتستفيد في ذلك من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي ... والمعرفة ينبغي أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها، أما المعلم فينبغي أن تكون له قدرة التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم (أوشان، 2005، ص 22).

إن كل قطب من أقطاب المثلث التعليمي يعتبر مهما في العملية التعليمية، ولا يمكن الاستغناء عنه مهما يكن، فالعلاقة بين رؤوس المثلث التعليمي يمكن الكشف عنها من خلال النسق الديداكتيكي الذي تتكامل فيه أقطاب الثلاثة للمثلث: المعلم والمتعلم والمعرفة (المادة الدراسية)، هذا التفاعل يتم التأكيد فيه على علاقة هذه الأقطاب بالمعرفة، أي على ما يمكن تسميته بالأطراف الثلاثة لموضوع الديداكتيك:

- البعد الإبدستمولوجي (العلاقة بين: مدرس . معرفة).

- البعد السيكولوجي (العلاقة بين: متعلم . معرفة).

- البعد البيداغوجي (العلاقة بين: مدرس . متعلم).

فالمثلث الديداكتيكي يركز التحليل النسقي للديداكتيك على تحليل مختلف العلاقات التفاعلية بين مكونات الفعل الديداكتيكي، وهي: المدرس والمادة والمتعلم، والأقطاب الثلاثة هي:

- **القطب البيداغوجي:** ويربط علاقة المدرس بالمتعلم ويوثقها مفهوم التعاقد الديداكتيكي، ويركز على الاتفاقات التي تحدد أدوار ومهام المدرس والمتعلم، والتي تجعل التواصل التربوي الصفي يعرف سبيله للنجاح، فالحياة مبنية على التعاقد ورياط الميثاق، والحياة التربوية أولى بها، فغياب التعاقد الديداكتيكي يفضي إلى فوضى وغياب المردودية وغياب جودة الفعل التربوي.

- **القطب السيكلوجي:** ويربط علاقة المتعلم بالمادة المتعلمة، وتمثلاته حولها، واستعداده للتفاعل معها، من خلال استدماج المكتسبات القبلية، بغية بناء معرفة جديدة، وكلما تم استثمار تمثلات المتعلم في بناء معارف جديدة، كلما تفاعل وشارك في بناء تعلماته والأمر ينعكس.

- **القطب الإيستمولوجي:** ويركز على العلاقة بين المدرس والمعرفة، أي الكشف عن الآليات التي يتم تفعيلها داخل العلبة السوداء كما سماها أحد الباحثين، المعرفة للمدرس وحقول استمداده لها، وتبرز مهارة المدرس في تجويد فعل النقل الديدانكتيكي من خلال مجموعة العمليات الإستراتيجية التخطيطية التي يعتمدها المدرس لنقل المعارف من مستواها الأكاديمي العام إلى المستوى المبسط المتعلم، من خلال التفاعل الإيجابي بينه وبين المتعلم في بناء المعرفة من خلال التوجيه الهادف والتواصل الصفي البناء بغية استثمار الموارد المدمجة، لتحقيق مرامي المنهاج المدرسي والتوجهات التربوية، وتفعيل الأطر المرجعية للمادة قيد الدرس (طيب، 2018، ص 55).

ويعرف الديرچ (1990، ص 15) التعليمية بأنها: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي _ الحركي".

وفي سياق حديثنا عن التعليمية لابد أن نشير إلى أن مفهوم التعليم والتعلم، وأن هناك فرقا بين هذين المفهومين:

1. مفهوم التعليم:

نعني به التدريس، فهو نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، وهو جهد يبذله المعلم لكي يعين المتعلم على إكسابه المعرفة والخبرة والقيم الإنسانية والوجدانية، ومن هنا عرف التعليم على أنه: "عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكر والتفكير، ويؤثر هو بدوره فيها" (الديرچ، 1990، ص 15). فالتعليم هو نشاط تواصل يهدف إلى إثارة المتعلم وتحضيره وتسهيل حصوله على المعرفة.

2. مفهوم التعلم:

ونعني به التحصيل أو الاكتساب أي اكتساب الفرد للمعلومات والمهارات التي تساعده على فهم الموجودات والأشياء في محيطه، فالتعلم هو: "إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات وكثيرا لا يتخذ

التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل قديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة (حساني، 2009، ص 46).

كما يعتبر التعلم عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار (حساني، 2009، ص 139).

فالتفريق بين الظاهرتين يقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة عمل كل منها وليس على أساس وضع فواصل نهائية بينهما. ذلك أن التعليم هو مجموعة المواقف والأحداث المعقنة والمخططة لتمهيد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى الإنسان، والتعلم عملية التحصيل التي يدرك الفرد موضوعاً ما ويتفاعل معه، كما أنه عملية يتم بها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات.

2. مفهوم تحليل العملية التعليمية:

عرف الدريج (2004، ص 56) تحليل العملية التعليمية بأنها: "الدراسة التحليلية التي تهدف إلى فهم وتفسير ظواهر التعليم داخل المؤسسات المدرسية ومؤسسات التكوين. بالشكل الذي توجد عليه في النظام التربوي وفي ارتباطها بمختلف الشروط المؤسسية، والتربوية وبمختلف المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا ما يتعلق بالتنظيم المدرسي وتحليل التعليم أو تحليل النظام التعليمي".

ويكون "تحليل العملية التعليمية" أو "تحليل التدريس" والتي تنطلق في البداية من تحليل السلوك الملاحظ عند الآخرين (المدرس والطلاب في إطار مؤسسة معينة وأثناء انجاز حصة دراسية أو نشاط تربوي محدد)، لتنتهي على المستوى الفردي إلى ملاحظة وتحليل السلوك المهني في جميع أبعاده.

ويقترح كل من هوك ودونكان (Hough & Duncan) تعريفاً تحليلياً للعملية التعليمية، وينظران إليها

كنشاط يتضمن أربع مراحل:

- **مرحلة تنظيمية**، يتم فيها تحديد الغايات العامة والأهداف الخاصة كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة.

- **مرحلة التدخل**، أي تطبيق استراتيجيات وانجاز تقنيات تربوية داخل الفصل.

- **مرحلة تحديد وسائل القياس**، لقياس النتائج وتحليل البيانات.

- **مرحلة التقويم**، وهي آخر مرحلة وتعني تقويم المراحل كلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي (الدريج، 2004، ص 54 - 55).

ثانيا/ هل تخضع العملية التعليمية للتحليل الموضوعي؟ وهل يمكن دراستها دراسة علمية؟

إن العملية التعليمية يمكن تحليلها ودرستها دراسة علمية موضوعية، وقد تقدمت بالفعل الدراسات

والبحوث العلمية على هذا الأساس وفي إطار علم التدريس، في اتجاهين رئيسيين:

1- اتجاه يسعى إلى إيجاد نماذج وخطاطات لتحليل العملية التعليمية، وهي نماذج يصطنعها العلماء عندما تعوزهم نظريات للتفسير، مثل: النموذج الإعلامي، نموذج النسقي، النموذج التكنولوجي وغيرها من النماذج.

2- اتجاه آخر عمل على خلق أنساق ومنظومات لملاحظة وتقييم العملية التعليمية (شبكات ملاحظة وتحليل التفاعلات داخل الفصل الدراسي).

ثالثا/ صعوبات تحليل العملية التعليمية:

إن التعليم كما يمكن أن نلاحظه يوميا في الفصول، من أكثر الظواهر الإنسانية تعقيدا، بسبب تعدد المؤثرات وتشابك العوامل. الأمر الذي يخلق صعوبات أمام الباحثين في محاولتهم ملاحظة وتحليل العملية التعليمية، إن أبحاثهم تطورت على أساس عائق مهم يتمثل في الاستحالة المادية لجمع وتغطية كل الأنشطة، والمواقف والعمليات التي تحدث في الفصل في نفس الوقت وبكيفية متزامنة.

ومن صعوبات التي تواجه تحليل العملية التعليمية، نلخصها فيما يلي حسب الديرش (2004)، ص (58 - 64):

1. الصعوبات المرتبطة بالأهداف فإنه لا ينتظر منها مجرد تلقينهم جملة من المعارف، وتمكنهم من حصيلة من المعلومات في اللغة والحساب والتاريخ وغيرها، بل ينتظر منها أيضا إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين، وتزويدهم بكل ما قد يحتاجون لنجاح في الحياة، وباختصار فإن المجتمع يرغب في أن تعمل المدرسة على مساعدتهم حتى تتفتح شخصيتهم وتنمو نمو سليما، وهذه الغاية تجعل من التدريس عملية معقدة. لذا فإن الأهداف الفعلية التي توجه ضمنا أو صراحة، العمل داخل الفصل، لا تكون مطابقة دائما ولا منسجمة مع التحديدات الرسمية، والتي تبدو لأول وهلة واضحة لا يعترها غموض.

وأمام وضعية تعليمية نقوم تحليل ظاهرة الفصل انطلاقا من تصور جماعة الفصل (المدرس والطلاب) وهي تتقدم نحو تحقيق أهداف معينة، عليه أن يراعي حقيقة أن الجماعة تبحث باستمرار عن إرضاء الأغراض المؤسسية في نفس الوقت، والأهداف الفردية. كما أن حياة الفصل تتأثر بالطريقة التي تتضمن وفقها الأهداف الفردية لتتحول إلى أهداف جماعية.

2- كما أن العملية التعليمية عملية معقدة، لأنها تتأثر كما هو معلوم بشخصية المعلم، إن لكل مدرس ميول واتجاهات خاصة ومنظومة قيمية تميزها عن غيره، والتي تتحدد بدورها بانتماؤه الاجتماعي والثقافي، ونمط تكوينه التربوي والعلمي.

3- الصعوبات المرتبطة بمحتويات التعليم ومواده، وكذا بالمصادر التعليمية والتكنولوجية المتوفرة والمستعملة في كل فصل، وبالظروف النفسية والاجتماعية التي تحيط بالمدرسة وأنواع التنظيمات والامتحانات، والتي تجعل من ظاهرة الفصل ظاهرة معقدة تتفاعل داخل عوامل متشعبة وتتصهر فيها متغيرات شديدة التباين.

4- على التعليم أن يتحدد أيضا بالمتعلمين، إن الفصل هو دائما وفي جميع الأحوال مجموعة من الطلاب لكل واحد منهم شخصية متميزة، وميولات خاصة تتحدد بدورها بانتماؤهم السوسيو ثقافية، وعلى الرغم مما يكون بين الطلاب من أمور مشتركة فإن عناصر الاختلاف تبقى ظاهرة للعيان مثل: الاختلاف في وتيرة التعلم التي تتفاوت بينهم رغم تقارب أعمارهم، ما يترتب عن ذلك العديد من المشاكل.

5- ما يضيف الطابع الجماعي لعملية التدريس، معوقا آخر يزيد في تعقيدها وتمنعها أمام الدراسة التحليلية الموضوعية، فعلى الرغم من اختلاف الطلاب في اتجاهاتهم وإمكانياتهم فإن التعليم يوجه إليهم كجماعة تشكل وحدة تبدو كما لو كانت متجانسة، إن المدرس لابد وأن يفكر باستمرار في ثلاثين أو أربعين طالبا في نفس الوقت والذين يتألف منهم فصله، دون أن يكون بإمكانه مع ذلك إرضائهم جميعا.

6- كما يمكن أن تكون الخصائص المتعلقة بالتلميذ هي السبب، ففي القسم الواحد نجد التلاميذ الأذكياء ومتوسطي الذكاء، والمتأخرين دراسيا، والذين يعانون صعوبات التعلم فيصعب على الأستاذ الاهتمام بكل فئة على حدة، خاصة أنه ليس لدينا غرفة مصادر وهي فصل دراسي يأتي إليه التلاميذ لتلقي خدمات تربوية خاصة (باري ماكنمارا، 1998، ص 1)

7- كما يمكن أن يعود السبب إلى كثرة عدد التلاميذ في القسم، والتي قد تصل أحيانا إلى 48 تلميذا وهذا يؤدي إلى عدم كفاية الزمن المخصص للأنشطة.

خلاصة:

تعتبر العملية التعليمية مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية ضمن شروط، وأهداف محددة في إطار فلسفي سياسي وعلمي من أبرز تجلياته مجموعة من النشاطات البيداغوجية والديداكتيكية.

فكثيرا ما يخطئ المدرسون في ممارساتهم التعليمية التعليمية، فتحليل العملية التعليمية التعليمية يكتسي أهمية بالغة من حيث مساهمتها في فهم البيئة المناسبة للتعلم، فمنهم من يركز على المادة المعرفية ويتجاهلون غيرها من العناصر المكونة للعملية التعليمية التي يقومون بها، والبعض الآخر قد يركز على محاولة إبراز قدراتهم وكفاءاتهم الخطابية أمام جمهورهم المكون من المتعلمين بسبب التركيز على علاقة التلميذ بينهم، وقد يسرف البعض في العناية بالوسائل البيداغوجية من رسومات وملصقات داخل القسم متجاهلين طبيعة حاجة المتعلمين إلى من يشركهم في كل هذه الأنشطة التي يقومون بها. ومن أجل حل ثل هذه المشكلات التربوية يكون المدرس في حاجة إلى تحليل النشاطات المختلفة التي يكون مسرحها الصف الدراسي داخل قاعة الدراسة أو خارجها، هذا ما حاولنا تبياناه من خلال محتوى هذه المادة التي يتمحور موضوعها حول مدخل إلى تحليل العملية التعليمية.

المحاضرة الثانية

نماذج تحليل العملية التعليمية التعليمية

تمهيد:

بعد أن تطرقنا إلى مفهوم تحليل العملية التعليمية والصعوبات التي تواجه المدرسين والباحثين على أرض الواقع في تحليل العملية التعليمية، إلا أنه ينبغي إصلاح التعليم وتطوير أساليبه على المدى القريب والعاجل، ويتسنى ذلك عن طريق تحليل واكتشاف نظام التعليم كما هو، والقيام بدراسات وصفية تحليلية لاكتشاف نقاط الضعف والقوة في النظام التعليمي، لذلك سوف نحاول التعرف على بعض النماذج التي عرفت انتشارا واسعا في المجال التربوي، نذكر منها: النموذج التكويني، النموذج الإعلامي، نموذج التحليل التعليمي، نموذج تحليل النشاط التربوي.

أولا/ مفاهيم عامة:

1. مفهوم النموذج وخصائصه:

إن مصطلح " نموذج " من المصطلحات التي عرفت انتشارا واسعا في مجال العلوم الإنسانية الحديثة، ويستهدف النموذج بصفة عامة، حسب فان دالين(1971) إلى إيجاد تركيب أو هيكل يمكن من تقديم المفاهيم بطريقة يستطيع بها الباحثون أن يتوصلوا إلى استبصار مفيد فيما يدرسون من ظواهر. فكلمة نموذج في مدلولها اللغوي تعني: مثال الشيء، أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله. أما النموذج في مدلوله العلمي العام فهو التصميم التجريبي لشيء ما (السميري، 1997، ص 09).

ويعرف عميرة(1991، ص 97) النموذج بأنه: " تمثيل يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات ويكون عونا للفهم ".

في حين يعرفه الدريج(2004، ص 65) على أنه: " أداة مفاهيمية ومنهجية توجه الباحثين في دراساتهم، ويكون محملا بحقائق مثبتة في نظرية ما، كما قد يكون النموذج تخطيطا تبسيطيا لنظرية في طور التكوين والاكتمال ".

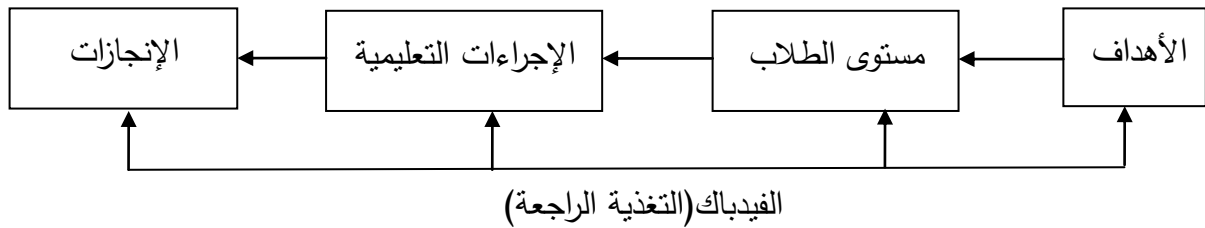
بينما توضح درندري(2006، ص 183) أن النموذج هو: " تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه، وتقرير ذلك للمعنيين ".

فالنموذج هو مثال يُحتذى به، وهو إما أن يكون صورة مصغرة لما يجب أن يكون عليه شيء ما بتصميم مبنى، أو أن يكون هيكلًا منتظمًا لتنفيذ برنامج أو مشروع ما، ويتألف هذا الهيكل من سلسلة متتابعة من الخطوات والعمليات التي تكون كل منها مرتبطة بشكل طبيعي بما قبلها وما بعدها، مما يسهل العمل ويضمن سلامته العلمية ويوفر في الجهد والوقت، والنفقات المبذولة فيه، وكل هذا يتم وفق إطار نظري معيّن.

ويتميز النموذج بالخصائص التالية حسب ما أشار الدريج (2004، ص 67):

- **الاختزال:** إن النموذج يختزل الواقع المعقد والمتشابك، فتكون الخاصية الأساسية للنموذج هي تبسيط الواقع والتمكين من فك مكوناته، وإدراك طبيعة العلاقات المتحركة فيه. وما تجدر الإشارة إليه بصدده هذه الخاصية، هو أن الاختزال يتضمن تحريفًا للواقع لأنه لا يكون بالإمكان أبداً تمثيل جميع جوانب الواقع التعليمي، لأن الواقع أشد تعقيداً من التمثيل التخطيطي الذي يقدمه النموذج.
 - **التركيز:** يتصف النموذج بالتركيز بحيث يعمل على إبراز بعض الخصائص، وذلك بالتركيز على بعض المكونات وبعض العلاقات، الأمر الذي يمكن الدارسين من مرونة كبيرة في التعامل مع الواقع وتوظيفهم للعدد والتخطيط والتكرار في سير أغواره.
 - **الاكتشاف:** إن ما يميز النموذج هو قيمته المنهجية الكشفية بحيث يمكن اعتباره، بالإضافة إلى وظيفته الوصفية والتحليلية، أداة تساعد الباحثين على تطوير نظرياتهم واكتشاف نماذج جديدة أكثر تعقيداً وأقرب إلى الواقع التعليمي أو تساعدهم على الأقل، على إدخال تعديلات في النموذج الأصلي لكي يغطي مجالات أوسع ويشمل علاقات جديدة.
- ونضرب في ذلك مثالا عن نموذج كلايزر (Basic-teaching-model) Glaser، والشكل الموالي يلخص هذا النموذج.

الشكل رقم (02) يوضح نموذج غلايزر (Basic-teaching-model) Glaser



فنموذج كلازير كمثال على ما نحن بصدده، فهو عبارة عن تمثيل مبسط للمفاهيم الأساسية للعمل التعليمي الشديد التعقيد، ويختزل الواقع المعقد ولا يبرز سوى العناصر الأساسية في علاقاتها المتبادلة. فهو بذلك يعكس مميزات النموذج وهي الاختزال والتركيز، ذلك لأنه يبرز العناصر الأساسية ويربطها بفضل وسيط علائقي هو الفيديباك.

ويتضمن النموذج تحديد المدرس للأهداف كخطوة أولى من خطوات العملية التعليمية، مرتكزا في تحديده على مستوى الطلاب في البدء، وبعدها يقوم بمجموعة من الإجراءات التعليمية التي يختارها بالقياس مع أهدافه من جهة، وحتى تكون ملائمة لمستوى الطلاب من جهة ثانية. وتنتهي الخطاطة إلى الإنجاز أي إلى النتائج النهائية التي يحصل عليها الطلاب، ويتخلل كل ذلك لجوء المدرس إلى ضبط مسار العملية التعليمية بفضل ما يسمى بالفيديباك (التغذية الراجعة).

2. الفرق بين النموذج والنظرية:

فرغم وجود علاقة بين النظرية والنموذج، إلا أنه لا بد من التمييز بين النظرية والنموذج ذلك لأن بعض الباحثين يستخدمون مصطلح نموذج كمرادف للنظرية، وخاصة للنظرية التي تكون تأملية أو كمية بدرجة كبيرة، في حين يستخدم البعض الآخر مصطلح نموذج لوصف الهيكل الموظف في تصميم شيء مشابه. فمثلا، قد يستخدم العلماء نظرية في ميدان معروف عنه الكثير، كنموذج لصياغة نظرية في ميدان آخر لا يعرف عنه إلا القليل، فقد استخدمت النظرية البيولوجية، على سبيل المثال، كنموذج للنظرية الاجتماعية. في حين أن النظرية نسق من الأطروحات والمفاهيم والتأويلات منسجمة منطقيا أي غير متناقضة، ترتبط بمجال من مجالات الواقع، فهي أطروحات مصاغة بكيفية تسمح بوضع افتراضات علمية قابلة للتحصيل (الدريج، 2004).

كما تعني مجموعة من البناءات المعرفية والافتراضات المتداخلة، والتي تطرح منظورا نظاميا للظواهر والأحداث، وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات بهدف التفسير والتنبؤ بالظواهر (السعيد، 2019، ص 17).

وتوجد مجموعة من الشروط التي تمكننا من إصدار حكم قيمي على نظرية للتعليم، وهي كالتالي:

- يجب أن تتضمن صياغة نظرية للتعليم مجموعة من المسلمات والتعاريف.
- أن تتضمن صياغة نظرية للتعليم صراحة، حدود موضوعها ومجالها.
- أن تتضمن كل نظرية للتعليم مجموعة منطقية من التفاعلات.

- أن تعكس جملة من الحقائق القابلة للتجريب.
 - أن تكون قادرة على الإيحاء بالفرضيات.
 - أن تتضمن إمكانية التعميم تتجاوز المعطيات الجزئية.
 - أن تكون نظرية التعليم قابلة للتمحيص.
 - يجب أن تمكن من جمع معلومات من شأنها أن تنتقد أو ترفضها.
 - ألا تكون قادرة على تفسير أحداث الماضي فحسب بل قادرة على التنبؤ بأحداث المستقبل.
 - ينبغي في الوقت الحاضر أن تقدم خلاصات تركيبية على نظريات التعليم (الدرج، 2004، ص 66).
- في حين أن النموذج فهو الأداة التي تساعد على وضع وصياغة النظرية، وتستعمل النماذج منذ مدة طويلة في مختلف العلوم (علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الطبيعية والاقتصادية)، كما أصبحت مستعملة بكثرة في المدة الأخيرة في مجال علم التدريس. والنموذج تَمَثَّلُ مبسط لمجال من مجالات الواقع، تَمَثَّلُ يمكن من عدد من الاستنباطات والاستنتاجات، ويتضمن النموذج علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها المجال موضوع الدراسة، ويكون في بعض الأحيان بإمكاننا تمثل تلك العلاقات على شكل صورة أو خطاطة أو شكل. وهكذا فالنماذج ليست نظريات ولكنها عبارة عن وسائل وأدوات للبحث قد تؤدي إلى تأليف نظرية، وتكمن فائدة تلك الوسائل في عموميتها وسهولة سحبها على حالات كثيرة (De Corte, 1979).

وفي ضوء ما سبق يمكن تشكيل أية نظرية بصورة محكمة من خلال نموذج معين، بدلا من أن تكون سمة للأساليب الأدبية والأكاديمية، أو المعرفة الجدلية، والتي تقدم على درجة معينة من الدقة الرياضية والصرامة المنطقية، ويكون أداة لمساعدة المنظر في تحديد الأحداث المرتبطة بظاهرة ما وتوضيح العلاقات بينها.

ثانيا/ نماذج تحليل العملية التعليمية التعليمية:

بعد توضيح معنى النموذج، نستعرض أربعة نماذج لوصف وتحليل العملية التعليمية التعليمية، وهي: النموذج التكويني (تكوين الشخصية)، النموذج الإعلامي، نموذج التحليل التعليمي، نموذج تحليل النشاط التربوي.

1. النموذج التكويني (نموذج تكوين الشخصية):

يجد هذا النموذج التكويني (نموذج تكوين الشخصية) أصوله في التيار الذي نشأ في ألمانيا أواخر القرن الماضي، عما سمي بالبيداغوجيا الفلسفية، أي البيداغوجيا المرتبطة بتقاليد علوم الفكر وعلوم الإنسان، والمتأثرة بالتأمل الفلسفي وبالنظرة الفلسفية لقضايا التربية وقضايا الإنسان بشكل عام. في مقابل البيداغوجيا العلمية والتي تلتصق أكثر بالدراسات العلمية والتجريبية لتلك القضايا. ذلك التيار الذي كان ينظر إلى التعليم ليس فقط باعتباره وسيلة لنقل المعلومات ولكن، وفي الدرجة الأولى أداة لتكوين الأفراد وإكسابهم روح المسؤولية وشحذ وعيهم وضميرهم الخلفي، ومن هنا كانت تسمية هذا النموذج بالنموذج التكويني أو نموذج تكوين الشخصية.

كما أولى منظرو هذا التيار، الأسبقية للأهداف ولمحتويات المواد الدراسية، لكن على حساب العناية بالمدرس وعلى حساب الطرق والأساليب التعليمية. إن على المدرس أن يضمن تكوين الطالب في الدرجة الأولى، وأن يضمن بالتالي وحدة الثقافة التي تسود المجتمع فلا غرابة إذن، أن تكون من بين أهم الملاحظات التي وجهت لهذا المنحى هو خلفياته الفكرية وتركيزه على القضايا الفلسفية.

ومن أشهر الأمثلة على هذا الاتجاه نجد نموذج كلافي (Klafki) والذي يتمحور حول الأسئلة

التالية:

- ما هو المبدأ الأساسي في المحتوى التعليمي (محتوى ومضامين المواد الدراسية)، وما هي بنيته الرئيسية؟

- ماذا يعني المحتوى بالنسبة لطالب معين في فصل معين؟

- ما هي أهمية المحتوى الدراسي بالنسبة لحياة الطفل ومستقبله؟

- كيف ينتظم المحتوى، وما هو هيكله؟

- كيف يمكن توضيح المحتوى الموجه للطلاب في فصل معين؟

إن نموذج كلافي التكويني يركز أساساً على السؤال لماذا؟ أي على مضامين المواد الدراسية مقابل إغفاله التساؤل عن كيف؟ أي على حساب الاهتمام بطرق التبليغ ووسائله.

2. النموذج الإعلامي:

إن النماذج المعروفة بالنماذج الإعلامية تشبه إلى حد كبير النماذج المستخدمة في السيبرنطيقا وهو العلم الذي يدرس ميكانيزمات التواصل والمراقبة في الآلات وعند الكائنات الحية.

وتتعلق تلك النماذج من أساس نظري ملخصه أن التعلم يعني: استقبال المعلومات وتجميعها واستيعابها ثم إنتاج معلومات جديدة. كما لا يتم الحديث فيها عن مدرسين وطلاب، بل عن المرسل والمستقبل والإرسالية (الاتصال)، ولا يتم الحديث عن المادة الدراسية بل عن الأخبار والمعلومات. ويمكن أن نسوق كمثال على هذا الصنف نموذج الألماني فرانك H.G Frank الذي وضعه سنة 1970 (De Corte, 1979).

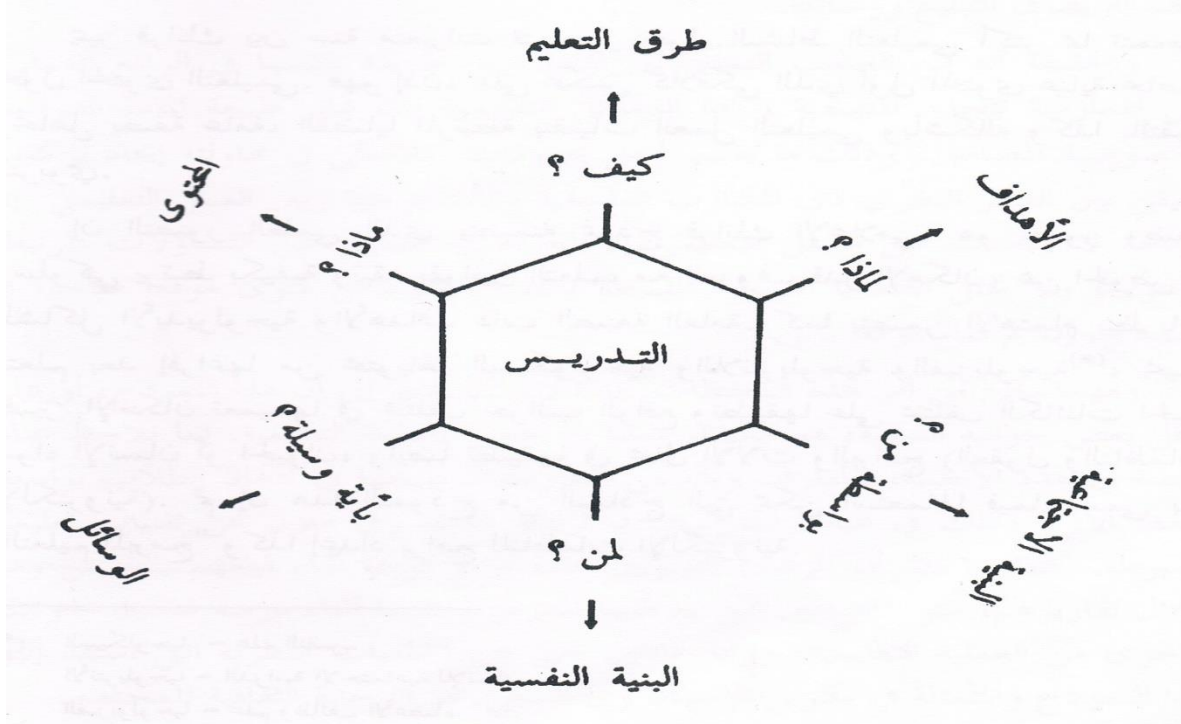
يتميز فرانك بين ستة متغيرات تتمحور حول النشاط التعليمي أكثر مما تتمحور حول المحتوى التعليمي، فهو على عكس كلافي الذي أولى المحتوى عناية خاصة، وتجاهل بصفة عامة، القضايا المرتبطة بتقنيات العمل التعليمي وبأشكاله، وكذا بالتقويم التربوي.

إن التصور العلمي الذي يتضمنه نموذج فرانك الإعلامي، هو تصور وضعي وسلوكي يرتبط بكيفية وثيقة بقوانين التعلم، مع العزوف قدر الإمكان، عن الخوض في المشاكل الأيديولوجية والأهداف ذات الصبغة العامة، كما يتضمن الاهتمام بنظريات التعلم بعد إفراغها من محتوياتها السيكلوجية واللانترولوجية والفيزيولوجية، بحيث يصير بالإمكان تعميمها في مختلف جوانب الواقع وتطبيقها على مختلف الكائنات الحية، سواء الإنسان أو الحيوان وأيضا تطبيقها في مجال الآلات والبرامج (العقول والناظمات الإلكترونية). ثم إن هذا النموذج من النماذج التي يمكن استعمالها فيما يسمى بـ " التعليم المبرمج "، وكذا إعداد برامج للناظمات الإلكترونية.

يتألف نموذج فرانك من ستة متغيرات، وهي:

- لمن نوجه تعليمنا؟ (البنية النفسية للطالب).
 - بواسطة ماذا؟ (البنية الاجتماعية لبيئة التعلم).
 - لماذا نعلم؟ (الأهداف).
 - ماذا نعلم؟ (المحتوى).
 - بأية وسيلة؟ (الوسائل).
 - كيف تتم عملية التعلم؟ (منحنيات التعلم، أي مجموع القواعد والطرق التي تتحكم في العملية).
- ويمكن تشخيص النموذج في الخطاطة التالية:

الشكل رقم (03) يوضح النموذج الإعلامي لفرانك



إن نموذج فرانك أقرب ما يكون إلى البرمجة السبير نطقية للعملية التعليمية، وهو لذلك يساير الثورة الإلكترونية التي يشهدها العالم المعاصر والتي بدأت تتسرب إلى مجال التربية والتعليم. ولكن يحق لنا أن نتساءل على الرغم من ذلك عن حدود تطبيق هذا النموذج في المرافق المدرسية بشكل فعلي؟ ثم هل يفتح المجال لتطبيقات جديدة أم هو محصور في إطار برمجة المعلومات وتخزين المحتويات؟ ألا نسقط في نفس الخطأ الذي وقع فيه التصور التكويني لنموذج كلافي، وإن كان على مستوى آخر، مستوى يوهم بأنه أكثر حداثة ومعاصرة بحيث يفضي الأمر إلى العناية بمضمون الإرسالية (الاتصال) أكثر من طريقها ووسائلها. والعناية بمضمون الاتصال أكثر من خصوصيات المرسل (المدرس) وطبيعة المستقبل (الطالب).

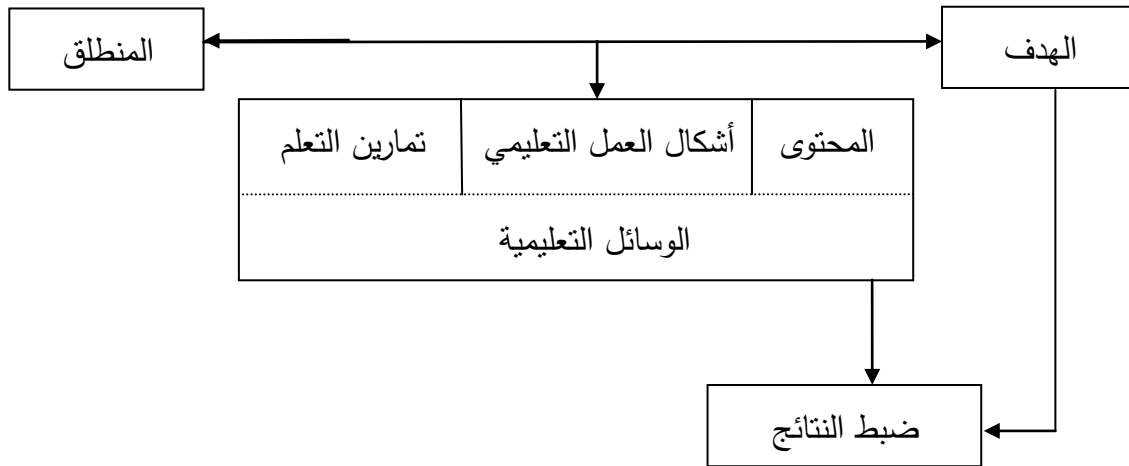
3. نموذج التحليل التعليمي:

اقترن نموذج التحليل التعليمي بالباحث الهولندي فان خلدر Van Gelder منذ سنة 1965، فمنذ ذلك التاريخ حاول تحديد المكونات الأساسية للعملية التعليمية وكان تحديده كالتالي: الأهداف، نقطة الانطلاق، وضعية العمل التعليمي، وفي الأخير التقويم أو ضبط النتائج. كما قدم فان خلدر في أوائل السبعينات أمام الأكاديمية الهولندية للتربية سلسلة من الدروس حضرها انطلاقاً من العناصر السابقة تحت عنوان: " التحليل التعليمي ".

وقام عدد من الباحثين بتطوير نموذج فان خلدنر قياسا على سلسلة دروسه، وانتهى الأمر بهم إلى صياغة بعض التساؤلات الأساسية، والتي لا بد من طرحها كلما تعلق الأمر بتحضير الدروس وإنجازها وتقييمها فكانت كالتالي:

- 1) ما هو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟ (الأهداف).
 - 2) من أين ينبغي أن أبدأ؟ (نقطة الانطلاق، أي وضعية المتعلم عند بداية التعليم).
 - 3) كيف يمكن أن أدرس؟ ويشتمل هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية:
 - كيف أختار وأنظم المادة الدراسية؟ (محتويات التعليم).
 - ما هي أشكال العمل التعليمي التي سأوظفها؟ (طرق التدريس).
 - ما هي تمارين التعلم، ومختلف التطبيقات التي سأوجه الطلاب إليها (تمارين التعلم).
 - ما هي الوسائل والتقنيات التعليمية التي سأستعين بها؟ (الوسائل التعليمية).
 - 4) ما هي نتائج تعلمي؟ (التقويم).
- ويمكن حصر نموذج فان خلدنر في الشكل التالي:

الشكل رقم (04) يوضح نموذج التحليل التعليمي لفان خلدنر



إن أهم ما يمكن أن يلاحظ على هذا النموذج هو قرينه من المواقف التعليمية ومن الواقع المدرسي أكثر من أي نموذج آخر. بالإضافة إلى كونه يتصف بنوع من الشمول على الرغم من وجود أوجه الشبه بينه وبين نموذج فرانك في بعض عناصره الأساسية، ولكن ما يميز نموذج التحليل التعليمي مرونة أكبر من حيث طبيعة العلاقة بين عناصره.

4. نموذج تحليل النشاط التربوي:

لعلّ أهم ما يميز نموذج سواريس (R. Suarez, 1985) لتحليل النشاط التربوي، هو قيامه بتحليل ذلك النشاط ثم ربط عناصره بمختلف العلوم التربوية، والتي يرتبط كل واحد منها بعنصر محدد وبما يتضمنه من تساؤلات وقضايا.

وكما يمكن أن نلاحظ ذلك من الخطاطة أدناه والتي تشخص هذا النموذج، فإن النشاط التربوي يتضمن خمسة جوانب أساسية، وهي:

(1) الغاية - لماذا؟

(2) الفرد (المعلم والمتعلم) - من ولمن؟

(3) المجال (السياق) - في أية ظروف؟

(4) المحتوى - حول ماذا؟

(5) الطريقة - كيف وبأية وسيلة؟

وتقابل هذه المجالات الخمسة العلوم التالية:

(1) فلسفة التربية والتي تقدم إجابات عن التساؤلات الأولى من مثل: أين يكمن النشاط التربوي؟ وما هي غاياته ومراميها؟ وفي أية وجهة يتجه؟ وهل التربية ضرورية؟

(2) أما علم النفس فيدرس في الدرجة الأولى، خصائص وحوافز الفرد تجاه النشاط التربوي: سواء لدى الطالب أو المدرس.

(3) لكن وبما أن النشاط التربوي - التعليمي يدور في سياق اجتماعي ويتموضع داخل بنيات مدرسية محددة يكون من الضروري الاستعانة بعلم الاجتماع لمعرفة ذلك السياق وضبط آثاره التي تشترط المؤسسات المدرسية وكذا نشاط المدرس.

(4) وانطلاقاً من ذلك السياق ومن أجل تحقيق مقاصد محددة (الأهداف) هناك البرامج (المعايير والأفكار والمعلومات والمهارات)، والتي تشكل كلها موضوعاً للنشاط التربوي - التعليمي وهي في نهاية المطاف عبارة عن مختلف العلوم المقررة.

(5) كما أن تحقيق المقاصد المحددة يقتضي اختيار الطرق والوسائل المناسبة، ذلك الاختيار الذي تقوم به المنهجية التربوية (Reynaldo Suarez, 1985)، والشكل الموالي يلخص نموذج سواريس لتحليل النشاط التربوي:

ثالثاً/ مراحل تصميم وإنتاج النماذج التعليمية:

لخص إبراهيم رشيد (2016) المراحل الأساسية لتصميم وإنتاج المواد التعليمية كما يلي:

1. مرحلة تحديد الأهداف: وفي هذه المرحلة تحدد أهداف إنتاج وتصميم النماذج التعليمية والتي يتم تحديدها مسبقاً، وذلك حتى يتسنى الحكم على مدى قدرة النموذج على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها وتوضيح دور النموذج التعليمي في تحقيق الأهداف الموضوعية.

2. مرحلة إعداد وتصميم النموذج: وفي هذه المرحلة تم تحديد نوع النموذج وشكله وكيفية إنتاجه ومواد ومستلزمات عملية الإنتاج، ويعد ذلك أهم خطوات الإنتاج وعلى جودة الشكل، والتصميم والإمكانات المتاحة يتحقق الجودة في المنتج أو النموذج المخرج، وكل هذا يتم رصده والإعداد له تمهيداً لعملية التنفيذ، وهذه المرحلة تشتمل على ما يلي:

1.2 اختيار التصميم المناسب لشكل النموذج: ويتم اختيار التصميم المناسب لشكل النموذج وفق أهداف إنتاجه الموضوعية سلفاً والمرتبطة بالأهداف التعليمية، فالهدف التعليمي هو الذي يحدد شكل النموذج.

2.2 خامات الإنتاج: هناك خامات أساسية تستخدم في إنتاج النماذج التعليمية؛ من أهمها: (الشمع والخشب، البلاستيك، الطين الصلصال، التجسيم بورق الجرائد، التجسيم بالإسفنج، التجسيم بالجبس والمطاط، الكرتون المقوي، رقائق المعادن)، ولكل نوع من هذه المواد طريقة خاصة في الإنتاج وتختلف طريقة عمل النموذج باختلاف نوعه.

3.2 الأجهزة والأدوات: هي الأجهزة اللازمة والأدوات المستخدمة في إنتاج النموذج، ومن المهم الإلمام بالأدوات والأجهزة المطلوبة لعملية إنتاج النماذج واستخدامها وعرضها، وتوجد العديد من الأدوات التي تستخدم في عملية إنتاج النماذج واستخدامها.

4.2 مرحلة التنفيذ: وفي هذه المرحلة تم تنفيذ جميع الخطوات والإجراءات التي جاءت بمرحلة الإعداد والتصميم وترجمتها إلى صورة مرئية للتمكن من إنتاج النموذج واستخدامه.

رابعاً/ مراحل إعداد نموذج تعليمي تعليمي:

إعداد نموذج تعليمي تعليمي يعتمد على خطة يمكن استخدامها في تشكيل المناهج، وتصميم المواد التعليمية، وتوجيه التدريس في غرفة الصف وأماكن أخرى، لغرض تطوير المنهج والمادة التعليمية وكذا طرائق التدريس، ويلخص الخليلي (2004) في أربع مراحل، وهي: مرحلة الدعوة ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ القرار.

1. **مرحلة الدعوة:** ابدأ الدرس بالحوار حول المفاهيم السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس أو مشكلة تأقلم الإنسان مع البيئة.
2. **مرحلة الاستكشاف:** الانخراط في النشاط ومشاركة الآخرين في جمع البيانات ووصفها وملاحظة الظواهر واستخدام استراتيجيات حل المشكلة.
3. **اقتراح التفسيرات والحلول:** إعطاء تفسير وذكر إجابات متعددة حول النشاط وذكر المعلومات والأفكار للآخرين.
4. **اتخاذ القرار:** عبر عما توصلت إليه من معلومات ومهارات وشارك الآخرين بالأفكار والمعلومات. ففي عصرنا الراهن نتيجة التطورات الكبيرة التي شهدتها البحث التربوي، والتطور المتسارع في أبحاث التعلم، ونتيجة الانتقادات التي تعرضت لها نظرية الملكات العقلية التي كانت سائدة لفترة طويلة من الزمن كأساس لبناء المناهج والتدريس، كان لابد من البحث عن نظرية أو نظريات تعلم بديلة تترجم الفلسفة التربوية للمجتمع وللتعاطي مع المتطلبات الجديدة التي فرضتها التطورات العلمية والتكنولوجية في مختلف مجالات الحياة ومنها التربية والتعليم. ومن التطورات الهامة التي شهدتها البحث التربوي ظهور نظريات جديدة في علم النفس التربوي حاولت تفسير حدوث التعلم بطريقة حديثة ومغايرة لنظرية الملكات العقلية، وأسهمت بلا شك في تطوير أسس جديدة لبناء المناهج وتصميم التدريس وتنفيذه.

خلاصة:

تعد النماذج التعليمية من أبرز الخبرات التعليمية البديلة للأشياء الواقعية، وذلك لإكساب المتعلم المعارف والمهارات وتحقيق الأهداف التعليمية، وهي إحدى الوسائل التعليمية التي يمكن عرضها والاستفادة منها في عملية الاتصال التعليمي.

على الرغم من أن الاستخدام المتنوع لنماذج التعليم ضرورة يتطلبها تحقيق الأهداف المختلفة للدروس، وإضافة إلى الطبيعة الديناميكية لعملية التعليم والتعلم، وعدم ثبات أساليبها وإجراءاتها، لذلك يبالغ عدد من التربويين في تحديد النماذج، والنموذج التعليمي التعلّمي بعينه يعتبرونه أفضل النماذج في تحقيق التعلم الفعال ذو المعنى.

المحاضرة الثالثة

عناصر العملية التعليمية

تمهيد:

تتضمن العملية التعليمية مجموعة من العناصر التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية بحيث تشكل في النهاية نظاما تربويا متكاملًا، للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وكذلك لتهيئة جيل متعلم يساير ركب التطور العلمي والثقافي، قادرا على خدمة مجتمعه، وطامحا إلى مستقبل زاهر مملوء بالإنجازات والنجاحات، ومن أهم العناصر التي تقوم عليها العملية التعليمية: المدرس، والمتعلم والمادة التعليمية(المحتوى).

أولا/المدرس(المعلم):

هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم، ونقل الخبرات، والمعارف، وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر مهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم.

للمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته وكفاءته أن يحدد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم، ودور المعلم ليس مقتصرًا على حشو المتعلم بالمعلومات، ولكن العبرة هي إعداده للمستقبل إعدادًا سليمًا، إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار، بعد أن كان حاملا وملقنا للمعارف والمعلومات فحسب، فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية التي لا بد أن يتوفر عليها المعلم.

هناك ثلاث صفات أو خصائص تساعد المدرس أن يكون ناجحا في مهمته، وهي:

1. الخصائص المعرفية:

أكدت معظم الدراسات والأبحاث أنه لا بد أن يتوفر حد معين من الذكاء لدى المدرس، وأن يتمتع بالصفات التالية:

- معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي، بحيث يكون لديه إلمام تام للمادة التي يعلمها، وأن يكون متمكنا منها.

- القدرة التعبيرية بالكلام، بحيث يكون الفرد قادراً أن يوصل ما لديه من أفكار ومعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظية دون تلثم أو تردد (الطيبي، 2002، ص 246).
 - أن يراعي المستوى العقلي للمتعلمين، وأن يقدم ما عنده بحيث يتلاءم مع المرحلة العمرية لهؤلاء المتعلمين.
 - أن يكون قادراً على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها، بحيث تتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
 - القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكياتهم (اللقاني، 1995، ص 233).
- 2. الخصائص الشخصية:**

لما كانت التعليمية مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالمدرس ولا تقوم إلا بوجوده، فإن فاعلية التعليم هي من الآثار المباشرة لشخصية المدرس وخصائصه الجسمية والنفسية، ومن هذا المنظور تعتبر الخصائص الشخصية عاملاً مهماً في آلية عمل المدرس، فهي كفيلة بإنجاح عمله أو إفشاله، وهذه الخصائص، هي: المراقبة الذاتية (ضبط النفس)، الحماس، التكيف والمرونة، الجاذبية (قدرة المعلم على جذب التلاميذ نحوه)، التعقل في الحكم (عدم التسرع)، بعد النظر. كما أن هناك صفات خلقية لا بد للمعلم أن يتحلى بها: الصبر، ضبط النفس، الصدق، الأمانة والعفة، الإخلاص، المظهر الحسن، التقوى، الاتزان، التسامح، التواضع، عدم التعصب، واحترام المتعلمين.

3. الخصائص المهنية والفنية:

- أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية.
 - أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومترابط (الطيبي، 2002، ص 247).
- ويلخص إيرل بولياس وجيمس يونغ في كتابهما *A Teacher is Things Many* صفات وخصائص المعلم الناجح في عشرين صفة أهمها ما يلي:
- المدرس مرشد فهو في رحلة المعرفة، يعتمد على تجاربه وخبرته لأنه يعرف الطريق والمسافرين ويهتم اهتماماً بالغاً بتعليمهم.
 - المدرس مدرب: يعلم وفقاً للمفهوم القديم للتعليم فهو يساعد الطلاب على التعلم.
 - المدرس مجدد وهو جسر بين الأجيال.
 - المدرس قدوة ومثل، في المواقف، في الكلام، في العادات، اللباس.

- المدرس باحث يطلب مزيداً من المعرفة.
 - المدرس ناصح أمين وصديق حميم ومبدع وحافز على الإبداع.
 - المدرس خبير وإنسان يعرف أنه يعرف أن عليه أن يكون واسع المعرفة.
 - المدرس رجل متنقل، قصاص، ممثل، مناضل، باني مجتمع.
 - المدرس يواجه الحقيقة، طالب علم ومعرفة، مقوم مخلص، المعلم إنسان (طيب، 2018، ص 53).
- وبناء على هذا فالمدرس يجب أن يكون بمثابة الموجه للطفل والمرشد الهادي الذي يوجهه إلى ما فيه الإنتاج والخلق والسلوك الاجتماعي الصحيح، الأخ الأكبر الذي يهيئ لإخوانه الصغار الجو المناسب الذي يميلون إليه، وعليه أن يعيش معهم فيه ويظهر أمامهم على طبيعتهم دون تكلف أو كبرياء، ومن واجبه كذلك أن يكون معيناً لهم يساعدهم على مقابلة الشدائد والتغلب على الصعاب. وبهذا فقط يستطيع أن يكسب ثقة تلاميذه وحبهم له، ويستطيع أن يؤثر في نفوسهم ويوجههم إلى ما فيه خيرهم وخير الإنسانية، فكم من معلم أثر في تلاميذه فجعلهم يشغفون بأقل الأشياء جاذبية أو أكثرها جفافاً.
- ثانياً/ المتعلم (التلميذ):

يعد المتعلم محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم، لذلك فإن التعليمية تولي عناية كبرى له، فتتظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضال عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم (الجيار، 1998، ص 288).

ومن بين الخصائص الواجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادراً على مسيرة التعلم ما يلي:

1. **النضج:** هو 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 والنمو الانفعالي، والنمو المعرفي، والنمو الاجتماعي (هني، 1999، ص 60).
 2. **الاستعداد:** يعرف بأنه: "مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذ ما تهيأت له الظروف المناسبة" (هني، 1999، ص 61).
- وذلك كون المتعلم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب، وبعد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم، لأنه في غياب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدراً.

3. الدافع: الدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده (أبو علام، 1987، ص 168). فالدافع عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه. ومن خلال المعرفة بالخصائص السابقة عن نمو المتعلمين، ينبغي على المدرس الاهتمام بمراعاة ما يلي:

- إتاحة الفرصة أمامهم لتنمية هواياتهم، واختيار نوع الدراسة التي يتفوقون فيها.
- ضرورة وجود القدوة الصالحة من الآباء أو المعلمين.
- توفير فرص الاحتكاك والتفاعل الاجتماعي السليم، وتعلم المعايير الاجتماعية السائدة.
- ضرورة وجود جماعات النشاط المختلفة بما يكفل شغل أوقات الفراغ.

ثالثاً/ المعرفة (المحتوى):

المحتوى هو كل ما يقدم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين، وما يرجى إكسابه لهم من قيم واتجاهات وميول. فالمحتوى هو تحديد ماذا ندرس؟ وهو وسيلة تحقيق أهداف المنهج، ويبني المحتوى التعليمي لأي مقرر أو وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن يتعلموها (كوجة، 2008، ص 96).

كما يعني كل ما يمكن تصميمه من موضوعات وأنشطة تعليمية تعليمية، ومعارف ومخطط لاكتسابه من مهارات وما يسعى لتنميته من قيم واتجاهات وميول (الضبع، 2006، ص 43).

ويعد المحتوى التعليمي أو المادة الدراسية في تعليمية من أهم العناصر التي تنهض عليها المنظومة التربوية، باعتبارها المعرفة التي تعمل على تكوين الفرد المرغوب فيه. وقد ورد في المنهل التربوي بأن المحتوى هو: " جزء من الثقافة الموجودة وبالأخص الأنساق الصورية التي نَقَدَمها للمتعلمين من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، ونعرف من الأنساق الصورية النسق الصوري للغة الأم، والنسق الصوري للأعداد (الكم)، والنسق الصوري للزمان والمكان (التاريخ والجغرافيا)، الذي يتيح تعيين الأشياء والأشخاص والأحداث، والنسق الصوري للمعايير ونماذج السلوك، أو بتعبير عام النسق الصوري للعلاقات الإنسانية".

فمن خلال هذه التعريفات يتبين لنا أن المحتوى التعليمي جملة الحقائق والأفكار التي تحملها ثقافة مجتمع معين، والتي تعمل التربية على تلقينها لأبنائها من أجل ترقية مهاراتهم، وضمان تواصلهم

وتكاتفهم، وهذا ما تترجمه علاقة التربية بالمجتمع وعلاقة المجتمع بالتربية، فكلاهما يعمل على ترقية وتحقيق طموحات الآخر.

لذلك ينبغي للمحتوى التعليمي أن يعالج كل حقول العلوم، وميادين المعرفة الإنسانية، حيث يجب أن يكون ذلك بتوازن كبير القدر بين تلك الميادين من ناحية، وبين مكونات كل ميدان من المفاهيم الأساسية، وأساليب البحث والتقصي من ناحية أخرى، كما يجب التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لكل ميدان، فضلاً عن التوازن التام بين التراث القديم، ومستحدثات الميدان، وكذلك التوازن بين الأبعاد المعرفية، والمهارية، والوجدانية لكل ميدان علمي.

ويتم اختيار المحتوى التعليمي عن طريق الخبراء المعنيين ببناء وتطوير مناهج التعليم، مع الأخذ في الاعتبار آراء جميع المشاركين في منظومة التعليم من معلمين، ومتعلمين، وموكلين، وإداريين وأولياء أمور.

ويتم اختيار المحتوى التعليمي بطرائق ثلاثة، لخصها بن محمد (2014) كما يلي:

الطريقة الأولى: وتعتمد على تحديد حاجات المتعلمين، ومشكلاتهم، والمعارف، والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم وأعمالهم، حيث يتم اختيار محتوى مناهج التعليم الذي يلبي الاحتياجات الفعلية، والضرورية لهؤلاء المتعلمين، ويمكنهم من مواجهة مشكلاتهم الملحة، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها.

الطريقة الثانية: وتعتمد على تحديد مطالب المادة التعليمية، أو الدراسية، وخصائصها أكثر من الاعتماد على تحديد حاجات المتعلمين أنفسهم، فالترتيب المنطقي للمواد الدراسية المختلفة، وضرورة الأخذ بتطورات تلك المواد، وضرورة ملاحقة كل جديد ومستجد، وكل حديث ومستحدث من حقول العلوم وميادينها أمور لا بد من الأخذ بها في إطار بناء مناهج التعليم، واختيار محتواها، وتعظم تلك الطريقة قيمة المادة الدراسية، والمعارف، والمعلومات على حساب قيمة المتعلم، واحتياجاته الإنسانية، ومتطلبات حياته، ومشكلاته.

الطريقة الثالثة: وتعتمد على ما يقرره الخبراء في كل مجال من مجالات المعرفة، حيث يعتمدون على خبراتهم الطويلة في المجال؛ لاختيار ما يروونه مناسباً من موضوعات المحتوى للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، إلا أن هذه الطريقة قد ينتج عنها اختيار محتوى المناهج بعيداً عن تفضيلات ورغبات المتعلمين، واحتياجاتهم الفعلية، ومشكلات حياتهم الملحة، وهذا ما يفسر تلك الهوة الكبيرة والفراغ الكبير الذي يحدث أحياناً بين ما يدرسه المتعلم في المؤسسات التعليمية، والمتطلبات الفعلية لما يقوم به من مهام، وأعمال يومية، والمشكلات الواقعية التي تعترض حياته (بن محمد، 2014).

ويمكننا التعامل مع المحتوى التعليمي حسب ما صرح به الحلبي وسالم (2004) على النحو التالي:

- أنه وسيلة وليس غاية.

- مراعاة طبيعة المتعلمين وخصائصهم واحتياجاتهم.

- مراعاة بيئة المتعلمين الطبيعة والاجتماعية وربطها بهذا المحتوى.
- إكساب المتعلمين القدرات المتعلقة والمهارات المتنوعة وتنمية الجوانب الانفعالية من خلال هذا المحتوى، أي التحديد بدقة للسلوكيات المرغوبة قبل تدريس هذا المحتوى.
- مراعاة شروط البيئة التعليمية من وقت وإمكانات وعوامل أخرى، وتخصيص الكم المناسب من هذا المحتوى لكي يؤدي وظيفته في ظل هذه الشروط.
- اشتقاق هذا المحتوى من مصادر المعرفة السابق ذكرها.
- أن يتضمن هذا المحتوى قضايا وحاجات الأمة والبلد من تراث وتقاليد وأوضاع اجتماعية... الخ.
- السعي نحو وحدة المعرفة بكل أنواعها. وسوف نتطرق بالتفصيل إلى هذا العنصر مع التحليل في المداخلة السادسة (ارجع إلى ص 63).

خلاصة:

ما دام المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية والتعليمية، تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه، وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر. فالمتعلمين يختلفون بقدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يُحقق مستوى عالي من التحصيل لدى استماعه للشرح النظري من قبل المعلم، ومنهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من مشاهدة الشفافيات والرفوف والصور والملصقات والخرائط وأفلام تعليمية، وهناك نفر آخر يحتاج إلى تنوع آخر في الوسائل التعليمية لتكوين مفاهيم صحيحة عن المادة التعليمية من المشاركة في الرحلات التعليمية والندوات العلمية والعروض المكتسبة وإلى زيارة المتاحف والمعارض، وهناك نفر يحتاج إلى طرائق تدريسية متنوعة من مناقشه أو استقصاء أو استقراء.....الخ.

كل ذلك لإتاحة مواقف تعليمية تلبي مختلف احتياجات ومطالب وقدرات المتعلمين بشكل يحقق نتائجاً أفضل في تحقيق النمو العقلي والجسمي والانفعالي والمهاري والأخلاقي والجمالي لهم، فضلاً عن تنمية التأمل ودقة الملاحظة عن طريق توفير الخبرات القريبة من الواقع ذات المعنى الملموس، والتي لها صلة وثيقة بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها والوصول إليها، وهذا لن يتحقق في بيئة صافية لا يهتم فيها المعلم إلا بإنهاء المحتوى الدراسي دون مخاطبة عقول المتعلمين، وقلوبهم ومشاركتهم الفعالة في اكتساب الخبرات والتفاعل الإيجابي مع أركان عملية التدريس المختلفة بشكل يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

المحاضرة الرابعة

مكونات العملية التعليمية (المناهج الدراسية)

تمهيد:

إن مفهوم المنهاج الدراسي يقودنا لتناول المفهوم التقليدي والحديث له، وبذلك يعتبر محرك العملية التعليمية التعليمية، وكل خلل على مستوى جودة المنهاج ينعكس على العملية التربوية كلها، والحديث عن المنهاج الدراسي في أدبيات التربية تتداخل معه مجموعة من المفاهيم التربوية بشكل كبير. وأصبح لهذا المفهوم صبغة حديثة أشمل وأوسع من السابق وما يحمله من أفكار ومعاني بالإضافة إلى أنواعه من المنهج الرسمي إلى المنهج الواقعي إلى المنهج الخفي، وكل ما يحتويه من عناصر ليقربنا أكثر من واقع المنهاج الدراسي الحديث، وما مدى تطابقه مع الواقع التعليمي، والتطرق إلى الفهم الدقيق والشامل لمختلف جوانب المنهج الدراسي.

أولاً/ مفاهيم أولية:

1. مفهوم المنهاج الدراسي:

1.1 مفهوم المنهاج لغة:

نهج: نهجا ونهجه: تتابع نفسه من الإعياء أو كثرة الحركة أو شدتها، أنهج الطريق: وضح واستبان، انتهج الطريق: استبان وسلكه، استنهج الطريق: صار نهجا- سلك مسلكه.
فالمنهاج لغة يعني الطريق الواضح السهل (ابن كثير، 1999، ص 129).
لقوله تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدًا وَلَكِنْ لَيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (سورة المائدة: الآية 48).

كما تعني كلمة المنهاج: الأنشطة التعليمية التي توصل المحتوى إلى المتعلم (مرعي، 2001، ص 25-26).

والمنهج: الخطة المرسومة ومنه منهج الدراسة ومنهج التعليم (مصطفى وآخرون، 1961، ص 922).
نهج: الأول النهج: الطريق، ونهج لي الأمر: أوضحه، وهو مستقيم المنهاج ونحوهما، الجمع مناهج (عطية ومحمد شوقي أمين، 1972، ص 321).

كلمة المنهاج هي الترجمة العربية للكلمة الإنجليزية Method والكلمة الفرنسية Méthode وكلمتها مأخوذة من الأصل اليوناني Méthodes التي تتألف من Met بمعنى بعد و Ho dos بمعنى طريق الذي يدل من الناحية الاشتقاقية على معنى التزام الطريق أو السير معاً لطريق محدد، وهي الدلالة الاشتقاقية نفسها التي تدل عليها الكلمة العربية " المنهج " فهي تدل على معنى الطريق الواضح المحدد. وقد استعملت الكلمة اليونانية عند أفلاطون وأرسطو بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة، ثم أخذت في علم المناهج البحث " Methodollog " مفهوماً محدداً يعني: طائفة من القواعد والقوانين العامة تسيطر على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة في موضوع من الموضوعات (خليك، 2004، ص 11).

وفي اللغة الإنجليزية فكلمة منهاج تقابل كلمة Curriculum.

أما في الجانب التربوي تدل كلمة منهاج على الوثيقة التربوية.

2.1 اصطلاحاً:

لقد تعددت المفاهيم الخاصة بتعريف المنهاج الدراسي فكل له تعريفه الخاص، نجد الفرحاني ومرعي (1990) يعرفانه على أنه: " جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يمارسون فيها تحت إشراف المدرسة وتوجيه منها سواء كان ذلك داخل أبنية المدرسة أو في خارجها ". أما ألبورت Alport (1993) يعرف المنهاج على أنه: " هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف كان أم خارجة " (أبو حويج، 2000، ص 97).

يتكون المنهاج الدراسي من مجموعة من الوحدات التي يوجد فيما بينها ترابط وتكامل علمي وتربوي لتحقيق أهداف المادة التعليمية لمرحلة تعليمية كاملة، يتضح للمعلمين والتلاميذ على أساسها المراحل المختلفة لعملية التعليم والتعلم في تلك المادة (الطيبي، 2002، ص 107).

وفي تعريف آخر لأوزي (2006، ص 58) نجد أنه: " مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، إنه يتضمن الأهداف وكذلك تقويمها، والأدوات (ومن بينها الكتب المدرسية) والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين، وكل نشاط بيداغوجي من المفروض يؤثر على تعلم الطالب ".

ومن خلال هذه التعريفات يتبين أن المنهاج الدراسي هو كل نشاط يقدم للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية، كما يدل على جميع الخبرات والنشاطات المصممة وفق خطة علمية جيدة، يتم تنفيذها من خلال برامج دراسية منظمة تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية.

كما يلعب المنهاج الدراسي دوراً حيوياً في حياة المتعلم، لأنه يحمل كل الخبرات والنشاطات الهادفة التي يحددها المجتمع ويقدمها له من خلال المدرسة وبذلك يحقق نمواً شاملاً ومتكاملاً له، فالمنهاج له أهمية قصوى في العملية التعليمية التعلمية إذ يعتبر الوسيط بين المعلم والمتعلم.

2. الفرق بين المفهوم التقليدي والحديث للمنهاج الدراسي:

المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المعلومات التي تكسبها المدرسة لتلاميذها، وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الأفكار والحقائق، والمفاهيم، والقوانين، والنظريات في مجالات المعرفة المختلفة، مثل: العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغات والتربية الدينية والتربية الفنية... وتقدم هذه المعلومات من خلال المواد الدراسية، إذ يخصص كتاب دراسي لكل مادة، حيث أن المنهاج التقليدي قد ركز كل اهتماماته على المعلومات، والكتب المدرسية هي الوعاء الذي يتضمن هذه المعلومات، فقد نتج عن ذلك أن احتل الكتاب المدرسي مكانة عظيمة واكتسب أهمية بالغة في ظل هذا المنهاج، حتى أصبح محور العملية التعليمية.

يتطلب إعداد المنهج التقليدي ما يلي:

- تحديد عدد المواد الدراسية التي يجب أن يدرسها التلميذ.
- تحديد المعلومات التي تتضمنها كل مادة دراسية، ثم توزيعها على سنوات الدراسة بكل مرحلة تعليمية.
- إعداد وطبع الكتب الدراسية التي تتضمن معلومات كل مادة في كل صف دراسي.
- تحديد الطرق والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس موضوعات المادة الدراسية.
- وضع الأسئلة والاختبارات اللازمة لقياس تحصيل التلاميذ في كل مادة (الوكيل وحسن بشير، 1999 ص 19-20).

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة قديماً حيث كانت تنحصر وظيفتها في تقديم مختلف أنواع المعرفة إلى التلاميذ، وتطوير البرامج الدراسية بشتى الأساليب كما اعتمدت أساليب التدريس على التلقين والحفظ والسمع دون الفهم من طرف التلميذ وكانت تنظم المواد الدراسية في موضوعات معينة، ويتم توزيعها على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، حيث كان

ينظر للمناهج الدراسي بوصفه بعض البرامج الدراسية التي تحتوي أنواع مختلفة من المعرفة العلمية الواجب إكسابها للتلاميذ، ثم التأكد من استيعابها عن طريق الاختبارات الفصلية.

في حين المفهوم الحديث للمناهج الدراسي ظهر مع بداية القرن العشرين عالج الكثير من المربين والتربويين، حيث ظهرت الكتب والمجلات الدورية والنشرات العلمية ذات الاختصاص العالمي خاصة بعد ظهور كتاب المناهج للباحث بوبيت Bobbitt (1918)، الذي غير طبيعة المعرفة ومفاهيم التعلم والتعليم إلى جانب تغيير مفهوم المنهج الدراسي، فلقد لاحظ جون ديوي (J.Dewey) أن أحد المشاكل الرئيسية التي تواجه التربية وبشدة هو انفصال المنهج عن الخبرة الحياتية (الفالوتي، 1997، ص 26).

كما أن هناك عوامل أخرى ساعدت في ظهور المفهوم الحديث للمناهج الدراسي، نجمها في النقاط

التالية:

- ظهور دراسات علمية انتقدت بشدة المنهج الدراسي بمفهومه التقليدي.
- التقدم الصناعي والتكنولوجي الهائل والسريع وتنوع المعرفة العلمية.
- اهتمام رجال التربية بالتربية المهنية والعملية أمثال: روسو وفروبل وباستا لوزي وبالخصوص جون ديوي الذي اهتم بالعمل كعملية تربوية، ودعا إلى ضرورة العناية بالأعمال اليدوية والمهنية في المنهج الدراسي وعدم إهمالها.
- تأكيد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية التعليم الفردي الذي ينقل محور العملية التربوية من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه.
- اهتمام التعليم بجميع جوانب شخصية المتعلم.
- توسع العملية التعليمية التعليمية وتركيزها على النمو الكامل والشامل للمتعلم.
- الاهتمام بقدرات واستعدادات ومواهب وإمكانيات المتعلم.
- ظهور فكرة ربط المنهج الدراسي بالواقع الاجتماعي للمتعلم.
- المدرسة ملزمة بمواكبة كافة التغيرات التي تلحق بالمحيط الذي توجد فيه.
- البحث عن صيغة جديدة للمنهج الدراسي يستوعب كل هذه التغيرات.

فكل هذه العوامل وغيرها ساعدت على ظهور المعنى الحديث لمفهوم المنهج، وأصبح ينظر إليه بوصفه مجموع الخبرات التي يعيشها المتعلم في إطار برنامج تعليمي وهادف، ومخطط له بعناية ومرتكزا على نظريات ودراسات وبحوث تربوية، وهو ما يكشف أيضا عن الدور المهم للبحوث والدراسات التي

يجب أن تتم قبل بناء المنهاج أو تطويره، سواء على المستوى المحلي لمعرفة احتياجات المجتمع وقيمه وتطلعاته أو على مستوى عالمي مقارن، وبخاصة تلك الدراسات التي تهتم بالتربية المقارنة في علوم المناهج (الضبع، 2006، ص 20).

إن الهدف من تنظيم الخبرات والأنشطة التربوية في علم المناهج يهتم في المقام الأول بالمتعلم ونواتج التعلم المرجو تحقيقها، كما يهدف إلى مساعدة المتعلمين على النمو الشامل والمتوازن، وامتلاك الخبرات والمهارات التي تؤهلهم للحياة.

فالمنهاج الدراسي بمفهومه الحديث يعني مجموعة الخبرات التي توفرها المدرسة للتعلم في إطار معرفي تعليمي تعليمي، الهدف منها مساعدته على النمو الكامل والشامل روحياً وعقلياً وجسدياً ونفسياً واجتماعياً، كما تساعده على التكيف مع ذاته ومع واقعه الاجتماعي الذي يعيش فيه سواء الوسط المدرسي أم الخارجي، باعتبار أن المنهاج هو الوسيلة التي عن طريقها يقوم المجتمع بنقل ثقافته ومقوماتها وكل محتوياتها إلى المتعلم وتربيته وفق الصورة التي يرغب أن يكون عليها الفرد، والجدول الموالي يلخص الفرق بين المنهاج التقليدي والحديث:

الجدول رقم (01): يوضح الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث في مختلف المجالات

(مرعي والحيلة، 2000، ص 29)

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> - المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. - ثابت لا يقبل التعديل. - يركز على الكم الذي يتعلمه المتعلم. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للمتعلمين. - يكيف المتعلم للمنهاج. 	<ul style="list-style-type: none"> - المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - مرن يقبل التعديل. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير المتعلم والمهارات التي تواكب التطور. - يهتم بجميع أبعاد نمو المتعلم. - يكيف المنهاج للمتعلم.
تخطيط المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> - يعده المتخصصون في المادة الدراسية. 	<ul style="list-style-type: none"> - يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به.

<ul style="list-style-type: none"> - يشمل جميع عناصر المنهاج. - محور المنهاج المتعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> - يركز على اختيار المادة الدراسية. - محور المنهاج المادة الدراسية. 	
<ul style="list-style-type: none"> - وسيلة تساعد نمو المتعلم نموا متكاملا. - تعدل حسب ظروف المتعلمين واحتياجاتهم. - يبني المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية المتعلمين. - المواد الدراسية متكاملة ومتراصة. - مصادرها متعددة. 	<ul style="list-style-type: none"> - غاية في ذاتها. - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. - يبني المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. - المواد الدراسية منفصلة. - مصدرها الكتاب المقرر. 	المادة الدراسية
<ul style="list-style-type: none"> - تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للمتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها. - لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة. 	<ul style="list-style-type: none"> - تقوم على التعليم والتلقين المباشر. - لا تهتم بالنشاطات. - تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية. 	طريقة التدريس
<ul style="list-style-type: none"> - إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة. 	<ul style="list-style-type: none"> - سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية. 	المتعلم

<ul style="list-style-type: none"> - علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات. - لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. - يشجع على تنافس المتعلمين في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعه. 	<ul style="list-style-type: none"> - علاقته تسلطية مع المتعلمين. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات. - لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. - يشجع على تنافس المتعلمين في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعه. 	المعلم
<ul style="list-style-type: none"> - تهيأ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعلمية التعلم. - تقوم على العلاقات الإنسانية لمفهومها الواقعي. - توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. - تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> - خلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. - لا توفر جو ديمقراطي. - لا تساعد على النمو السوي. 	الحياة المدرسية
<ul style="list-style-type: none"> - يتعامل مع المتعلم كفرد اجتماعي متفاعل. - لا يهمل القيمة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم. - يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. - لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار. 	<ul style="list-style-type: none"> - يتعامل مع المتعلم كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل. - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم. - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. - يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية. 	البيئة الاجتماعية للمتعلمين

3. مفهوم المنهاج الدراسي وعلاقته بمختلف المفاهيم:

المنهاج هو كل الأنشطة والفعاليات والإجراءات المخطط لها وغير المخطط، والمعتمد من قبل المؤسسة التربوية من أجل مساعدة المتعلم على نمو شامل ينسجم مع الأهداف المسطرة. أما البرنامج فيعرف بأنه: "مجموعة المقررات المعتمدة والمختلفة من حيث محتواها وتنظيمها وترمي إلى تحقيق أهداف محددة، كما يعتبر جزء من المنهاج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية، تقدم لمجموعة معينة من المتعلمين لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة، وتضاف إلى البرامج برامج دراسية وبرامج نشاط وبرامج توجيه وإرشاد" (العديلي، 2008، ص 48).

كما أن البرنامج هو مجموعة من الدروس المنظمة والمقسمة حسب الفصول الدراسية، والمواد الديداكتيكية المقررة بالمدرسة، والبرنامج يصدر من طرف الوزارة الوصية على التعليم وينظم في إطار مواد علمية ووحدات دراسية مقررة بالمدرسة بشكل تنظيمي تسلسلي، ويتم إدماجه ضمن المنهاج الدراسي ككل.

في هذين المفهومين نجد كلا المدرستين الفرنسية والإنجليزية تختلفان في استعمالهما، حيث نجد المدرسة الفرنسية تستعمل عبارة Programme بمعنى دال على المنهاج، أما المدرسة الإنجليزية تستعمل مصطلح منهاج Curriculum، والذي يدل على الكلمة نفسها. وقد ظهر هذا المفهوم في القرن السابع عشر في مصطلح التربية الإنجليزية (برنامج دراسات المنظومة التربوية) أو (الهيئات المدرسية)، وفي الستينات توسع مدلول المنهاج وأصبح يحتوي (أهداف المحتوى، الوسائل التعليمية، نشاطات التعليم والتعلم، المحيط التربوية، الموارد البشرية والمواقيت وطرائق التدريس والتقييم....).

فالمنهاج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديد مبادئ التكوين والتسيير الإداري وتوزيع أوقات العمل أو المقرر قد يكتفي بتحديد المحتوى، وقد يلتقي مع البرنامج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل وطرق التدريس وأساليب التقييم.

إن البرنامج الدراسي هو مجموعة من الموضوعات الدراسية (الإجبارية والاختيارية) تقدم لفئة من المتعلمين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع مثل برنامج إعداد المعلمين....

كما توجد مفاهيم أخرى قريبة من المنهاج يجب التطرق إليها وتعريفها، وهي:

المقرر: الذي يعتبر مجموع الوحدات المراد تدريسها لتحقيق أهداف البرنامج، وتوضع فيه الموضوعات بالتفصيل، كما يشير إلى المعلومات والمهارات التي يتعين على التلميذ أن يكتسبها، أي المواضيع الواجب تعلمها وتنظم في إطار وحدات دراسية.

الوحدة: فهي عدد من الدروس الهادفة وتتطلب زمن محدد لأدائها وإكسابها للمتعلم وعندما لا يحترم زمن التعليم يحدث تأخر دراسي، وهي تتدرج في إطار الدروس التي تقدم داخل الصف في الحصة الدراسية. أما إذا رجعنا إلى وثيقة المنهاج الدراسي للنظام التعليمي الجزائري نجد أنها تميز بين المصطلحين البرنامج والمنهاج، فحسب ما ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي (2003) أن مصطلح البرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة.

أما المنهاج فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، ويشمل كل الخبرات والمعارف التي تحدث داخل المدرسة وتعمل على إثراء تجربة المتعلم وتدعيم التكوين الذاتي لديه في فترة زمنية محددة.

ويعتبر بذلك الوسيلة الفعالة التي تحقيق أهداف التربية عن طريق الاعتبار الدقيق لفلسفتها، وينقسم

المنهاج إلى قسمين:

1. مناهج المواد: تهتم بربط المادة الدراسية أو المنهج ببعضه البعض والعناية القصوى بالمواد الدراسية، فهي تهتم بالخبرة والمعلومات أكثر من اهتمامها بالمتعلم (دندش، 2003، ص 55).
2. مناهج المتعلم: وهي المناهج الحديثة التي تولي عنايتها للمتعلم أكثر من عنايتها بمحتوى التعلم، ومنها المنهاج القائم على حل المشكلات أو المشروعات، أو مواقف الحياة، ومن ذلك اختيار بعض الميادين من الحياة مثل: العناية بالصحة والمسؤوليات، وتحدد هذه المناهج ميادين الأنشطة والمعلومات التي تغطي تلك الميادين من جهة، وتناسب مستوى المتعلم واستيعابه من جهة أخرى (دندش، 2003، ص 62).

ثانيا/ المبادئ المتضمنة في المنهاج الدراسي:

من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص المبادئ الأساسية للمنهاج الحديث:

- إن المنهاج الدراسي ليس مجرد برامج دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم بها المتعلم ويكتسبها في المدرسة، بالإضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.

- يعمل على رفع قدرات واستعدادات وإمكانيات المتعلم من خلال الأنشطة المتنوعة التي تقدم له داخل القسم والمدرسة.
- مساعدة المتعلم على تحقيق جميع الأهداف التربوية المسطرة من خلال المناهج الدراسية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.
- الربط ما بين الجانب النظري والجانب التطبيقي وذلك من خلال ترجمة كل المعرفة والمعلومات إلى ممارسات فعلية على أرض الواقع، فطالما دعا المربون من أيام جون ديوي حتى اليوم إلى ربط التربية بالحياة والعمل والإنتاج ودمج المعرفة بالخبرة العلمية.
- إن المنهاج الدراسي ينبغي أن يعمل على تشجيع الروح العلمية والأخلاقية مع المتعلم.
- تنمية التعلم الذاتي الذي يبيث في المتعلم روح التفكير العلمي المعتمد على التجربة.
- إتاحة الفرصة للمتعلم للتزويد بقدر كافي من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي تسمح له بنمو كامل ومتزن.
- المنهاج بهذا المفهوم أصبح لا يقتصر على البرامج والكتب الدراسية وإنما إضافة إلى طرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة والعمل والعادات والعلاقات والأدوات والمباني والمواقف التعليمية وأساليب التقويم، كل هذه العناصر أصبحت تندرج في إطار المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي.
- ثالثاً/ مميزات المنهاج الدراسي:**
- يتميز المنهاج الدراسي الحديث بعدة مميزات نلخصها في الآتي:
- يجب أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه الدراسات المختصة في هذه المجالات.
- أن يكون التفاعل بين التلميذ والمعلم وثقافة البيئة والمجتمع.
- أن يحتوي على النشاطات المختلفة التي يجب أن يمارسها التلميذ تحت إشراف المعلم.
- الاهتمام بالعمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به.
- أن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهاج.
- اختيار المعلم لطرق تدريس حديثة أكثر ملائمة لطبيعة المتعلم.
- الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ.
- استخدام المعلم وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة وحديثة.

- تعتبر المادة الدراسية جزءاً من المناهج وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقييمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
- استثارة دوافع المتعلمين وتنمية المواقف والاتجاهات المرغوبة واكتساب المهارات.
- تغيير دور المعلم الذي أصبح مرشداً وموجهاً، ومساعداً للمتعلم على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.
- يهتم المنهاج الدراسي الحديث كذلك بالتنسيق بين المدرسة والأسرة من خلال جمعية أولياء التلاميذ والمعلمين، والزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ، والاستفادة من خبرات بعض المتخصصين منهم.
- يهتم بإتاحة فرص اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية أمام المتعلم، ويثق بمقدرته على المشاركة في ذلك الاختيار على اعتبار أنه كائن إيجابي نشيط.
- يهتم بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية (مرعي والحيلة، 2000، ص 27 - 28).
- إن المنهاج الدراسي بمفهومه الحديث والواسع يتعدى جدران المدرسة ليشمل الخبرات التي يتلقاها التلميذ من بيئته الاجتماعية، التي أصبحت مسئولة على بناء الإنسان الجديد ومساعدته على تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.

رابعاً/ مكونات المنهج الدراسي:

إن النظر إلى مكونات المنهاج باعتبارها لا تقتصر على محتوى المادة الدراسية، وإنما تشمل الأهداف التربوية، والمحتوى والنشاطات والتقييم والبحث في العلاقة التي تربط بين هذه المكونات، لأن التعليم لا يقتصر على اكتساب المعرفة فقط، وإنما يسعى لتحقيق أهداف معينة، وتحدد مكونات المنهاج الدراسي في العناصر التالية:

1. الأهداف التربوية: هي العنصر الأول من عناصر المنهاج وهي هامة جداً، لأن في ضوءها يحدد المحتوى والأنشطة والتقييم وتقوم المخرجات، كما أنها تحدد المدخلات المطلوب توفيرها (الكفاءات)، وهي نقطة انطلاق لدراسة البرنامج التعليمي، وتحديد الطرق التي يجب السير وفقها عن طريق التعليم تحديداً دقيقاً، ولا شك أن الحقائق والأفكار التي تشتق من المصادر السابقة لا تترجم ذاتها آلياً إلى أهداف تربوية

متوازنة، إذ أن ذلك يتوقف على نظرة الآخرين للأمور مما يجعل المتعلم يتأرجح بين هذه النداءات والصراعات غير المتناهية، ولإرضاء الجميع تتخذ هذه التيارات كمصادر استحقاق للأهداف التربوية.

2. المحتوى: محتوى المنهاج يعني كل ما يمكن تصميمه من موضوعات وأنشطة تعليمية تعلمية ومعارف ومخطط لاكتسابه من مهارات، وما يسعى لتنميته من قيم واتجاهات وميول، فهو العنصر الثاني بعد الأهداف التربوية، والذي جاء لمساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف التربوية.

3. النشاطات: أساس التعلم هو النشاط التربوي لأن المتعلم لا يستوعب ولا يحتفظ إلا بالأشياء التي يراها بعينه ويلمسها بيده أو يكتشفها بنفسه، فالمتعلم هو الفاعل في بناء معرفته وتعليمه. فالنشاط يقتصر على ما يقوم به المتعلم داخل القسم أو خارجه ويكتسب عن طريقه معارف ومعلومات وقيم ومهارات، تساعده في تعديل طريقة تفكيره وتصحيح اتجاهاته. "فهي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان، وهي العنصر الثالث من عناصر المناهج الدراسية، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم وتشكل ما يسمى بطرق التعليم" (الدمرداش، 1985، ص 36). ويجب على النشاطات أن تكون تابعة للأهداف التربوية وللمراحل التعليمية العمرية للمتعلم، ومنها: طريقة المحاضرة، طريقة الحوار، طريقة الاستقصاء، طريقة المناقشة، طريقة الاستقراء وطريقة الاستنتاج ... وهكذا.

4. التقويم: تعد عملية التقويم مهمة جدا بالنسبة للمنهاج الدراسي ولكافة خطواته وعملياته، وذلك لاكتشاف صلاحيته أو عدم صلاحيته في الوسط المدرسي، وإذا كان يتماشى مع القدرات العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية للمتعلم، وكذلك يساير وضعية المدرسة ومكانتها في الوسط المدرسي الاجتماعي. فالمنهاج قبل تطبيقه يجب أن يتم تقييمه من طرف هيئة مختصة مكلفة بهذه المهمة وتجربته في مجموعة من المدارس على المستوى الوطني تسمى بالمدارس التجريبية، يتم من خلالها تقويم العناصر المكونة للمنهاج في شكله النهائي، أي تحديد نقاط القوة والضعف الواردة فيه ومتابعته ميدانياً، ولتقويم المنهاج يجب مراعاة النقاط القوة والضعف الواردة فيه ومتابعته ميدانياً، ولتقويم المنهاج يجب مراعاة النقاط التالية:

- ضبط الجودة وصولاً إلى تحقيق الجودة الشاملة في المناهج الخاصة في التعليم العام.
- تقديم معلومات واضحة ومؤشرات إجرائية إلى المختصين والمسؤولين عن مدى فعالية المنهاج، وقدرته على الإيفاء بالمتطلبات العامة، ومن ثم تحديد مسارات اتخاذ القرار بشأن إلغاء المنهج أو تعديله أو استحداث مواد دراسية أو الدمج بين المواد.

- التأكد من صلاحية المنهج ومناسبته للمتعلمين وقدرتهم على التعامل معه ومدى استفادتهم منه وتوجهاتهم نحوه.

- الكشف عن مواطن القصور ومواطن القوة في المناهج للعمل على تلافيها أو تأكيدها.

- الكشف عن احتياجات المتعلمين التدريبية وبرامج التنمية المهنية المطلوبة في ضوء ما تكشف عنه عمليات التقييم من مواطن القصور لدى المعلمين (الضبع، 2006، ص 159).

وسوف نتناول بشكل من التفصيل والتحليل مكونات المنهاج الدراسي: الأهداف التربوية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية كل على حدا في المحاضرات اللاحقة.

خامسا/ بناء المنهاج الدراسي وتخطيطه:

إن عملية التخطيط أو ما يسمى بهندسة المناهج هي أحد العناصر الرئيسية لنجاح المنظومة التربوية، لأنها تنطلق من الواقع وتقوم بتحليله وتحديد الأهداف التربوية وفق الفلسفة التربوية والمقومات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والدينية للمجتمع. فهو يسير في اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة أي من السلطة التشريعية التي لها كل الصلاحيات في إصدار القواعد القانونية الخاصة بالتعليم التشريعي.

1. تخطيط المنهاج:

إن عملية تخطيط المنهاج الدراسي تندرج في إطار التخطيط التربوي الذي يهدف "إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال تحقيق الأهداف وخصائص المتعلمين، والمحتوى التعليمي ومواصفات مصادر التعليم والتكنولوجيا التعليمية ومداخل التدريس والأداء المطلوب ثم تطبيق الخطة لتطويرها (رشدي، 2002، ص 22). فالعملية التعليمية التعليمية بجميع عناصرها تحتاج إلى تخطيط متقن يمكن من خلاله تحقيق الأهداف التربوية، ورفع مستوى المعلم والمتعلم، ومستوى الأداء التعليمي في آن واحد.

إن تخطيط المناهج يشير إلى طريقة بناء المحتوى المعرفي والثقافي للمنهاج الدراسي والمحور الذي تنظم على أساسه عناصره، وهو وضع إطار فكري للمنهج لتنظيم عناصره ومكوناته جميعا ووضعها في إطار واحد متناسق يؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة له. وهو عملية علمية تعتمد على معطيات العلوم التربوية والنفسية وغيرها من العلوم ذات الصلة بالعملية التعليمية التعليمية، يعتمد على دراسة موضوعية وواعية لجميع الإمكانيات المتاحة، حيث يرى هيبوز وديف أن " عملية تطوير المناهج أضيق من عملية تخطيطها، فهي عبارة عن عملية اختيار المواد التعليمية لبرنامج ما وتصنيفها وتحضيرها تمهيدا لتدريسها

في المدرسة، أما تخطيط المناهج يتضمن جميع العمليات التي تتضمن اختيار ما ينبغي أن يتعلمه الطلاب ترجمة ذلك إلى أفعال في المدرسة" (الحارثي، 1998، ص 91).

ونظرا لتنوع اتجاهات بناء المناهج في تحديد العناصر المكونة لها، فعلى سبيل المثال كانت عناصر المنهاج قبل الألفية الثانية تقتصر على خمسة عناصر فقط هي: فلسفة التربية، الأهداف التربوية والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم، إلا أنه مع تطور الحياة العلمية والعملية وتتدخل التكنولوجيا ومصادرها، وتبلور النظريات التربوية التي ركزت اهتمامها على المتعلم بجعله محور الانطلاق لتحقيق الخبرات التعليمية والتمكن من المهارات، مع هذا كله أضيف العنصر السادس المتمثل في تعدد مصادر التعلم.

وفي هذا الإطار نجد اتجاهات مختلفة حول عناصر المنهاج:

- اتجاه يرى المتعلم كمحور أساسي في بناء المنهاج وصياغة كل خبرات التعلم حوله.
 - اتجاه يرى المعرفة كمحور أساسي وهي الغاية الكبرى التي يجب بناء المنهاج اعتمادا عليها.
 - اتجاه يرى أن المجتمع واحتياجاته هي المنطلق الأساسي الذي أن يحكم عمليات بناء المنهج.
- ومنه نرى أن ليس هناك تعارض بين الاتجاهات الثلاث لأن كلها مهمة جدا في تكوين المنهاج، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية كلها وبدونه لا تتم هذه العملية، فالمنهاج يلبي حاجياته المعرفية والاجتماعية، فالجانب المعرفي مهم كذلك لأنه يقدم للمتعلم معرفة جديدة ويساهم في تكوينه على جميع الجوانب، أما المجتمع فالعنصر الذي لا يمكن تجاهله لما له من فلسفة وثقافة طبيعية تؤثر على المتعلم ويؤثر فيها، ولا يمكن له أن يتعلم منفصلا عن واقعه الاجتماعي، إذا كل العناصر الثلاث ضرورية لبناء المنهاج الدراسي.

وفي مجال التخطيط دائما أضاف الباحثون التربويون في العقدين الآخرين ثلاث مستويات لتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ونلخصها فيما يلي:

المستوى الأول: هو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (المنهاج القومي الرسمي) والذي يوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم.

وأهم ما يميز المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي والموحد وتركيزه على المبادئ الأساسية، وترجمة فلسفة المجتمع، وقيمه ومثله العليا وتشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية وغيرها.

المستوى الثاني: يكمن في تشخيص المنهاج الرسمي وإعادة صياغته عند محاولة تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية، بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة وإمكانياتها والاحتياجات المحلية وظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها، وعلى هذا المستوى يتحدث المختصون في المناهج التعليمية، عن المنهاج المندمج للمؤسسة، ومعناه أنه بالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع الطلاب في مختلف الأقاليم، هناك نوع من المناهج "المعدل" أو المكيف والذي يلاءم خصوصيات المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية والثقافية واحتياجات سكانها.

المستوى الثالث: يتمثل في برمجة الخطط الدراسية وتحضير الدروس التي ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه، كما يتمثل أيضا في النشاط التعليمي الفعلي وأساليب المعلم في التعامل مع التوجيهات وتنفيذ القرارات. وهو أدنى مستوى من مستويات المنهاج وأغناها على اعتبار أنه يمثل المرحلة النهائية والدقيقة للمنهاج، وتأثيرها في شخصية المتعلم وتحقيق أهدافه العامة والخاصة (الدريج، 2004، ص 32).

ومن ثمة يمكن القول، أن عملية التخطيط مهمة جدا لكونها تعالج المسألة التعليمية المتعلقة بالمنهاج الدراسية من منظور شمولي متكامل، فهي تحظى باهتمام كبير في عالم اليوم لأنها تشكل إحدى العناصر المهمة وذات الأولوية في الإصلاحات التربوية، وهذا ما تؤكد على الدراسات العلمية المعاصرة في هذا المجال على أهمية التخطيط في نجاح التعليم والرقي به لأعلى المستويات والحد من الهدر المدرسي.

2. مبادئ التصميم وخطواته:

إن تصميم المناهج الدراسية يعني وضع إطار فكري وتنظيم عناصره ومكوناته جميعها (الأهداف والمحتوى والأساليب، والوسائط، الأنشطة والتقييم) ووضعها في بناء واحد متكامل يؤدي إلى تنفيذه وتحقيق الأهداف العامة للمنهاج (نواف سمارة، 2008، ص 58). فهو المجال الذي يهتم فيه بتنظيم أهداف العملية التعليمية ومحتوى المادة الدراسية وطرائق التدريس ونشاطاتها وتقويمها بطريقة إيجابية ومنظمة توصل إلى نتائج جيدة، لذلك تتطلب عملية التصميم مراعاة مجموعة من المبادئ التربوية.

سوف نعرض بعض المبادئ التي حددها الباحث أحمد مرعي (2000) كالاتي:

- معرفة دقيقة بمعطيات الواقع الاجتماعي من الجوانب الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ويتطلب ذلك مسحا متكاملا للواقع الذي يستهدف المنهاج التربوي التعامل معه وتغييره.

- تحديد مستويات عمل الأجهزة الإدارية وتنظيماتها والظروف والمؤثرات التي تتخذ فيها قراراتها، وبذلك يمكن أن يكون المنهاج الذي يتم تصميمه واقعيًا من الناحية العملية السياسية والإدارية.
- تحديد الأهداف الخاصة التي يسعى التخطيط التربوي إلى رسمها للمجتمع، لابد أن تكون شاملة لأوجه النشاط التربوي بأنواعه وتخصصاته، ولاحتياجات المجتمع بفئاته وقطاعاته وللجوانب المختلفة لشخصية المتعلم.
- مراعاة شروط المرونة في المنهاج التي يتم تصميمه، وتعني المرونة قابلية التصميم لمواجهة التغيير في الظروف والعوامل المؤثرة، وبالتالي إمكانية التعديل والحذف والإضافة في العناصر والخطط التي يتضمنها التصميم.
- مراعاة الارتباط الوثيق بين الوسائل التي تتصل بغايات التعليم وبخاصة ما يرتبط بالمنهاج (ماذا نعلم؟)، وما يرتبط بإستراتيجيه تعليمية (كيف نعلم؟) ويتطلب ذلك ملاحظة الاتساق والتسلسل المنطقي بين الأحداث التربوية بداية من تصميم المنهاج إلى تصميم الموقف الدراسي إلى الأنشطة الفعلية التي يتوقع أن يمارسها الطلبة في حجرات الدراسة.
- تحديد محور تصميم المنهاج باعتماده على محاور مختلفة مثل خصائص المادة الدراسية (تصميم المواد المنفصلة وتصميم المجالات الدراسية) أو خصائص المتعلمين (تصميم منهاج النشاط وتصميم منهاج المشروعات) أو خصائص المجتمع ومشكلاته محور مجالات الحياة، محور المشكلات (توفيق مرعي وآخرون، 2000، ص 196-197).
- لذلك ظهرت أشكال متعددة من تصميمات المناهج الرئيسية والفرعية، لكل منها خصائصها ومزاياها وتختلف المناهج التربوية أيضا باختلاف الأساس الذي يعتمد عليه التصميم، حيث يرى هيبوز أن تصميم المنهاج يقصد به: " أسلوب الربط بين الأهداف والمحتوى من حيث تتابعه وتدرجه وتكامله في خطة المنهاج " (إبراهيم الحارثي، 1998، ص 90) أي أن عملية تصميم المنهاج الدراسي تركز على التنسيق بين عناصر المنهاج ومكوناته من حيث ترابطها وتدرجها عبر الأقسام، ومن حيث امتدادها الأفقي وتطبيقها في صورة المواد الدراسية والأنشطة التربوية.

خلاصة:

يعكس النظام التربوي طموح الأمة ويكسر اعتباراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل. ولذا تعد مشكلة المنهاج والخطط الدراسية من أهم ما يعنى به المهتمون بشؤون التربية والتعليم في مختلف مقاصدهم ومستوياتهم، والعمل على إيجاد أفضل الحلول، وأكثرها ملائمة للنظام التعليمي.

إن قضية المناهج الدراسية تطرح قضايا شائكة ومعقدة حاولنا تحليلها وتفسيرها أثناء مناقشة آراء معلمي المرحلة الابتدائية ومدى علاقتهم بالمنهاج الدراسي. كما قمنا بقراءة وتحليل هذه المناهج التي تتعرض للتجديدات والتعديلات في كل سنة تقريبا لتساير متطلبات العصر وتواكب المقاربة الجديدة، حيث عرف تخطيط المناهج الدراسية في السنوات الأخيرة مكانة متميزة.

أما الخلفية النظرية لعملية تخطيط وتصميم المناهج الدراسية في المدرسة الجزائرية تكمن في عدة عوامل أدت إلى ذلك ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

- التغيير السياسي الذي عرفته الجزائر منذ التسعينات وما ترتب عن ذلك من توسع للحريات العامة والديمقراطية والتعددية الحزبية وحرية الرأي....

- ضغوط أزمة التعليم في أواخر الثمانينات وما رافق ذلك من اضطرابات واحتجاجات على سوء أوضاع التعليم.

- محاولة التفتح على العالم الخارجي.

- اتخاذ وزارة التربية الوطنية جملة من التدابير المستعجلة من أجل الحد من فعالية أزمة التعليم بالأساس في محاولة انتعاش البحث العلمي.

- مراجعة البرامج والمناهج الدراسية بداية من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

- إعادة النظر في بنية النظام التعليمي ككل.

فإعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية والكتب المدرسية ومحاولة ضبط الأنشطة التعليمية التعليمية وربطها بأهداف محددة وأدخلت عنصر التقويم في عملية التدريس بغية تحقيق نتائج أفضل.

المحاضرة الخامسة

تحليل وضعية الانطلاق للعملية التعليمية (الأهداف التربوية)

تمهيد:

يقترح نموذج التحليل التعليمي، تحليل الأهداف التربوية كخطوة ضرورية من خطوات تحليل العملية التعليمية التعليمية برمتها وضبط مكوناتها، ويتموضع هذا التحليل في مستويين اثنين: المستوى النظري، الذي يهتم بالكشف عن مختلف النظريات المتعلقة بالمثل والقيم التربوية المرغوب فيها حيث يتموضع التحليل على ما يسمى بفلسفة التربية.

أما على المستوى العملي، فهو يهتم بالإجابة عن السؤال ما هو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟ من خلال صياغة الأهداف صياغة إجرائية بعد ضبطها وتصنيفها ثم تقويمها. لذلك سوف نحاول في هذه المحاضرة الإلمام بالأهداف التربوية من حيث ماهيتها، وأهميتها، ومصادر اشتقاقها، ومستوياتها وصياغتها.

أولاً/ ماهية الأهداف التربوية:

هناك خلط بين المعلمين حول تعريف الهدف التربوي، فعندما نسأل المعلمين عن الأهداف التي يودون تحقيقها من تدريسهم لمختلف المواد كالعلوم والرياضيات واللغة العربية وغيرها، فإننا نحصل على إجابات عامة وغامضة، وتختلف من معلم إلى آخر، فهناك من يتصور أهدافاً عامة، وهناك من يذكر أهدافاً خاصة، وهناك من يذكر أهدافاً دون أن يدرك كيف يعمل على تحقيقها.

ولما كان التعليم يستهدف إحداث تغييرات سلوكية مرغوبة لدى المتعلمين، كان لابد من تحديد هذه التغييرات في شكل عبارات تصف تلك السلوكيات التي يرغب المجتمع في ظهورها لدى أبنائه، نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية خلال مراحل التعليم المختلفة، وعادة ما تعرف هذه العبارات بالأهداف التربوية أو الغايات.

ويعرف البعض الهدف بأنه: "النتيجة النهائية لتعليم ناجح وفعال، أو أنه ناتج تدريسي ينبغي تحقيقه بعد فترة دراسية معينة، وهو عبارة أو جملة تحدد سلوكاً مرغوباً يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات التعلم وتفاعله في الموقف التدريسي، هذه العبارة تصف التغييرات السلوكية التي نسعى لتحقيقها في شخصيات التلاميذ نتيجة مرورهم بخبرات تعليمية متنوعة"، ويعتبرها مجدي إبراهيم (2000) الطرق المحددة التي يتوقع فيها تغيير سلوك التلميذ عن طريق التعلم تحديداً دقيقاً لا غموض

فيها، وهذه الطرق هي التي تعمل على تغيير سلوك التلميذ وتعديل شعوره وسلوكياته ، وذلك داخل وخارج المدرسة. وهذه الأهداف لا تأتي من فراغ ، وإنما تشتق من مصادر أهمها ثقافة المجتمع وأهداف المدرسة وخبرة المربية وخصائص المتعلمين(مجدي عزيز إبراهيم، 2000، ص 316).

ويرى وليم عبيد(2017، ص 49)أن: "الهدف عبارة عن قصد يتم التعبير عنه بعبارة تصف غاية عامة يصل إليها المتعلم، بمعنى ما الذي سيكون عليه المتعلم بعد أن يستكمل الحصول على خبرة أو مجموعة من الخبرات التعليمية بنجاح، وأنه وصف لنمط من المكتسبات التي نرغب أن يكون المتعلم قادرا على بيانها والإفادة منها نتيجة لتعلمه درسا ما أو وحدة أو مقرر ".
ومن أمثلة ذلك:

- أن ينمي الطالب مهارة حل المشكلات.
- أن يتأهل الطالب لمواصلة التعليم العالي.
- أن يكتسب الطالب مهارة التفكير الناقد.
- أن يكتسب الطالب ثقة في نفسه وفي قدرته على الإنجاز.

ويجدر بنا أن نميز بين مصطلحي الأهداف التربوية Aims والأهداف التعليمية Goals، والأهداف السلوكية (Behavioral Objectives)، فالأهداف التربوية أو الغايات (Aims) هي أهداف عامة بعيدة المدى، تصاغ في عبارات تصف النتائج النهائية القصى للتعليم، بينما الأهداف التعليمية (Goals) أهداف متوسطة المدى تصاغ في صورة عبارات أقل عمومية، وتصف مخرجات تعليمية محددة يتوقع ظهورها نتيجة تدريس مقرر، أو ربما وحدة دراسية، والأهداف السلوكية أو الخاصة هي مخرجات تعليمية محددة أو تغيرات سلوكية يتوقع تحقيقها خلال حصة أو درس واحد، وسوف نوضح هذا الأمر بتفصيل أكثر عند حديثنا عن مستويات الأهداف.

ثانيا/ أهمية تحديد الأهداف التعليمية:

- يتفق معظم المربين على أن للأهداف التعليمية أهمية كبرى في العملية التربوية، ومن هنا تبرز الحاجة إلى أهمية تحديدها، لأن تحديدها يؤدي إلى الفوائد التالية:
- تساعد على اختيار الخبرات التربوية أو المحتوى الدراسي للمنهج.
 - تساعد على تحديد الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية والتي هي جزء من المنهج المدرسي.
 - تسهم في تحديد طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس الملائمة.

- تسهم في تحديد أساليب التقويم وأدواته المناسبة.
- تحديدها يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل، لأن جهود المعلم والمتعلم ستتركز حول تحقيق الأهداف المقصودة، بدلاً من أن تتبعثر وتوجه لتحقيق نتائج غير مرغوب فيها.
- تساعد في توجيه المعلمين إلى النتائج النهائية التي يسعى التعليم لتحقيقها، وكذلك تفريد التعليم وجعله أكثر إنسانية.

ثالثاً/ مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

تعتبر مصادر الأهداف التربوية هي الركائز الأساسية التي تمدنا بالأهداف التي ننشدها، كما أن هذه المصادر يمكن أن تعكس فلسفة المجتمع وأفكاره وتطلعاته وآماله وحاجاته، بالإضافة إلى تطلعات الفرد وحاجاته.

ولهذا، فإن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في مجتمعنا العربي يجب أن تتبع من عقيدتنا الإسلامية وتتسجم مع آمالنا وتطلعاتنا.

ويمكننا أن نحدد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في مجتمعنا فيما يلي:

- طبيعة الدين الإسلامي ومنهجه الشامل للإنسان والكون والحياة.
 - التراث العربي والقضايا المعاصرة.
 - الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية.
 - اتجاهات العصر والتطورات العلمية والتربوية.
 - حاجات المتعلم وخصائصه.
 - طبيعة العلم والمواد الدراسية وما يرتبط بها من مصادر للمعرفة.
- وهذا بالنسبة للأهداف العامة، أما بالنسبة للأهداف السلوكية أو الخاصة فتتمثل مصادرها في الكتب المدرسية، وكتب المعلمين التي تصدرها الوزارة، والمجلات العلمية المتخصصة، وزملاء المهنة.

رابعاً/ مستويات الأهداف التربوية:

يمكن تصنيف مستويات الأهداف التربوية إلى المستويات التالية:

- الأهداف التربوية العامة (الغايات)(Aims)، وهي: تمثل أهداف المجتمع والأهداف العامة للتعليم.
- الأهداف متوسطة العمومية (الأغراض)(Goals)، وهي: الأهداف التعليمية للمراحل الدراسية وأهداف تدريس المواد الدراسية.

- الأهداف السلوكية (الإجرائية) (Behavioral Objectives)، وهي: أهداف الوحدة والدروس.

1. الأهداف التربوية العامة (الغايات) (Aims):

وهي النهايات أو النتائج الكبرى المقصودة التي ترمي عملية التربية إلى تحقيقها لدى المتعلمين، وتكون غالباً على شكل عبارات شاملة وتحتاج إلى فترة زمنية طويلة، مثل: بناء الإنسان الصالح وتنمية التفكير العلمي، القدرة على حل المشكلات، ويمكن أن نستخلص من هذه الغايات الاتجاهات والأفكار السائدة في المجتمع.

ونعتقد أن للأهداف العامة - رغم عموميتها - فائدة قصوى، حيث تعتبر الركيزة الأساسية للنشاط التعليمي بكامله، وعلى مستوى المنهج تتعلق بالأهداف العامة للمنهج (الضبع، 2000، ص 32).

2. الأهداف التربوية متوسطة العمومية (Goals):

يتصف هذا المستوى من الأهداف بأنه متوسط من حيث التعميم والتخصيص، أي بين مستوى الأهداف العامة ومستوى الأهداف الخاصة، فهي من جهة أقل عمومية وتجريداً من الأولى، ومن جهة ثانية غير محددة بما فيها الكفاية حتى تكون في مستوى الدقة التي تميز الأهداف الخاصة (الإجرائية). ويمكن أن نعتبر الأهداف الوسطى أهدافاً ترتبط بالمراحل الدراسية وبالمواد الدراسية، وعلى مستوى المنهج تتعلق بأهداف الوحدات الدراسية.

3. الأهداف السلوكية أو الخاصة (الإجرائية) (Behavioral Objectives):

وهي الأهداف التي يقوم بتحديدها المعلم من المحتوى الدراسي من أجل تنفيذها خلال الحصة الدراسية، وتظهر آثارها في سلوك التلاميذ نتيجة مرورهم بخبرات التعلم وتفاعلهم في المواقف التدريسية، ويقصد بالأهداف السلوكية والخاصة أو الإجرائية (تستخدم هذا بمعنى واحد) ، تلك الأهداف التي تصاغ بعبارات واضحة ومحددة ، وتعبر عن سلوك التلميذ المراد تحقيقه، وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي يكتسبها بعد فترة دراسية قصيرة ولتكن حصة دراسية، وعلى مستوى المنهج تتعلق بأهداف الدروس، فالهدف السلوكي يقصد به ذلك السلوك أو النشاط الذي يقوم به الشخص ويمكن ملاحظته، ويتمثل في وصف محدد لنمط من السلوك أو الأداء النهائي المحدد الذي يمكن ملاحظته وقياسه كميًا (عبيد، 2017، ص 49).

1.3 أهمية تحديد الأهداف السلوكية أو الإجرائية:

تساعد الأهداف السلوكية الإجرائية على تحقيق عدة فوائد منها:

- تسهل عملية التعليم والتعلم.
- وضوح الأهداف يساعد المعلم على اختيار وتحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة، كما يجعل في مقدوره التمييز بين ما هو مناسب منها وما هو غير مناسب، أي ما هو قابل للتحقيق في مواقف تدريسية معينة، وما لا يمكن تحقيقه في نفس الوقت.
- إن التعريف الإجرائي للأهداف يمكن المعلمين أنفسهم من تقويم أفضل لنشاطهم التعليمي وتوجيه عملية وضع وصياغة أسئلة الاختبارات.
- توجيه تعلم التلاميذ، وتسهيل عليهم معرفتها والتعامل معها، والتحمس لتحقيقها، ويؤدي ذلك إلى تعلم أفضل.

2.3 صياغة الأهداف السلوكية أو الإجرائية:

تتطلب عملية صياغة الأهداف السلوكية القيام بعدة خطوات تتمثل فيما يلي:

- التحديد والتعريف للسلوك أو الأداء المتوقع قيام التلميذ به بعد عملية التعلم، والذي يعتبر دليلاً على تحقيق الهدف.
- تحليل هذا السلوك إلى سلسلة من الأداءات والأعمال التي يمكن ملاحظتها وقياسها.
- وصف كل عمل أو أداء بفعل سلوكي واضح لا يحتمل أكثر من معنى، مثل: (يعرف، يتذكر، يكتب، يفسر، يترجم، يقيس، يرسم، يقارن، ...).
- وصف الظروف، أو الشروط الواجب توافرها في سياق الأداء السلوكي، كالسماح باستخدام (المسطرة، الفرجار، كتاب، أطلس، الآلة الحاسبة...).
- تحديد مستوى الأداء المطلوب، أو معيار الأداء المقبول، وقد يتحدد المستوى بأشكال متعددة ومنها: نسبة مئوية من الإجابات الصحيحة، أو هامش معين للخطأ المسموح به، أو المستوى الأقصى.
- ويمكن تلخيص صياغة الأهداف على النحو التالي: أن + فعل سلوكي + التلميذ + المفهوم العلمي وهو السلوك المتوقع (المفهوم أو المهارة أو الاتجاه) + مستوى الأداء المتوقع.
- وفيما يلي بعض الأمثلة لأهداف سلوكية:**
- أن يذكر التلميذ مثالين لكل حالة من حالات المادة كما وردت بالكتاب المدرسي.

- أن يعدد التلميذ أربعة عوامل تؤثر في المناخ بالرجوع إلى الكتاب المقرر.
 - أن يتعرف التلميذ على أقسام شبه جزيرة العرب التضاريسية كما وردت بالكتاب المدرسي.
 - أن يستخدم التلميذ أدوات الهندسة في رسم مثلث متساوي الأضلاع.
 - أن يجري التلميذ 300 متراً في أربع دقائق على الأكثر.
 - أن يصمم التلميذ بيتاً باستعمال الألواح الخشبية الموجودة في المدرسة، مع إمكانية فتح بابه بسهولة.
- 3.3 الشروط الواجب توافرها في صياغة الهدف السلوكي أو الإجرائي الجيد:**
- أن يكون محدداً واضح المعنى ، قابلاً للفهم، ولا تحتل كلماته تأويلات متعددة، بمعنى أن يفهمه الجميع بنفس المعنى.
 - أن يركز على سلوك التلميذ، لا على سلوك المعلم.
 - أن يصف نواتج التعليم، وليس أنشطة التعليم التي تؤدي إلى هذه النواتج.
 - أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس.
 - أن يكون مناسباً لمستوى التلميذ، وليس على مستوى من يضع الهدف.
 - أن يرد في الهدف الحد الأدنى للأداء.
 - أن يكون قابلاً للتحقيق من خلال العملية التعليمية، قريباً ما أمكن من الواقع ومن الإمكانيات المتوفرة، وفي متناول المعلم.
 - أن يكون تعبيراً صادقاً عن فلسفة وأفكار التربية في المجتمع.
- أمثلة تطبيقية للأهداف السلوكية: كأن يحلل الطالب عناصر العملية التعليمية التعليمية ويشرحها.**
- خامساً/ تصنيف الأهداف التربوية:**
- ظهرت منذ أوائل الخمسينات عدة تصنيفات للأهداف التربوية، لعل أشهرها: تصنيف جماعة (شيكاغو) التي أكدت على أن الأهداف أساس لتنظيم التربية، والتي قسمت الأهداف إلى ثلاثة مجالات، يقابل كل مجال منها جانباً من جوانب شخصية الإنسان التي تعمل التربية على بنائها وتكوينها، وهذه المجالات هي:
- **المجال المعرفي (Cognitive Domain):** ويضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان، وخاصة العمليات العقلية، من حفظ وتذكر وفهم وتحليل، ويندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على تنمية هذه العمليات العقلية.

- المجال الوجداني (Affective Domain): ويتضمن الاتجاهات، والقيم، والميول، والرغبات، وأوجه التقدير.

- المجال المهاري (النفس حركي) (Psychomotor Domain): ويشمل مختلف المهارات الجسمية اليدوية الحركية، مثل: الخط، والرسم، والتطريز، واستخدام وتناول الأجهزة، والألعاب الرياضية. والشكل الموالي يوضح مجالات الأهداف التربوية ومستوياتها:

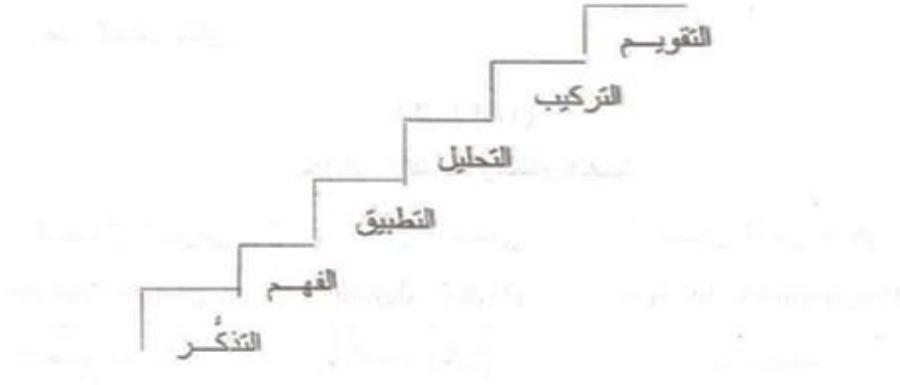
الشكل رقم (06) يوضح مجالات الأهداف التربوية ومستوياتها



1. تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي:

يأخذ هذا التصنيف بالتدرج، حيث يمتد من البسيط إلى المعقد، فيبدأ بالعبارات التي تصف الأنواع البسيطة من السلوك، ثم ينتقل إلى الأكثر تعقيداً وصعوبة، ويشتمل المجال المعرفي على نواتج التعلم الفكرية والعقلية التي يمكن وصفها في صورة تغيرات سلوكية معينة. ولقد تم تقسيم هذا المجال إلى ست مستويات فرعية مميزة ومرتبطة بشكل تتابعي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً وكل مستوى يحتوي على المستوى الذي قبله، وهكذا فإن إتقان العمليات البسيطة أمر ضروري لإتقان العمليات العقلية الأكثر تعقيداً، ويبين الرسم التوضيحي التالي المستويات الفرعية للمجال المعرفي:

الشكل رقم (07) يوضح مستويات المجال المعرفي (المهارات والعمليات العقلية المعرفية)



وسنتناول فيما يلي المستويات الفرعية للمجال المعرفي:

1.1 المعرفة أو التذكر: وتشمل استرجاع المادة التي سبق وتعلمها، ويتضمن ذلك استرجاع واستدعاء المعلومات والمعارف، وتمثل المعرفة أو التذكر أدنى مستويات نواتج التعلم، وهي أولى المستويات الفرعية، وتتضمن الفئات الفرعية التالية:

- معرفة التفاصيل المحددة:
- معرفة المصطلحات الفنية.
- معرفة الحقائق التفصيلية.

1.1.1 معرفة الطرق والخطوات المتعلقة بمعالجة التفاصيل المحددة:

- معرفة أشكال التصنيف والفئات.
- معرفة الأسس والمعايير.
- معرفة طرق البحث.
- معرفة التقاليد الشائعة.
- معرفة العلاقات والعمليات.

2.1.1 معرفة المفاهيم والتعميمات والتجريدات:

- المبادئ والتصميمات.
- معرفة النظريات والبنى.
- ومن الأفعال التي يمكن أن تستخدم هنا ما يلي: يذكر، يحدد، يسمي، يكتب، يختار، يتعرف، ينسب، يعرف، يسجل، يصف، يعين، يسترجع.

2.1 الفهم: يعني القدرة على إدراك معنى المادة المتعلمة، ويظهر ذلك بترجمة المادة من صورة إلى أخرى، والتفسير، والتنبؤ بالنتائج والآثار، ويعتبر الفهم والاستيعاب من أكثر فئات المجال المعرفي شيوعاً في العملية التعليمية، ويندرج تحت هذه الفئة ثلاث فئات ثانوية، وهي:

1.2.1 الترجمة: وتعني تحول المعلومات (المادة) من شكل إلى آخر، أو من لغة إلى لغة أخرى، مثل تحويل الأرقام إلى أشكال ورسوم بيانية، وتحويل العمل المكتوب أو غيره من صورة إلى أخرى وتحويل العلاقات اللفظية إلى رمزية.

2.2.1 التفسير: ويعني شرح المادة بما تشمله من أفكار ومفاهيم أو تلخيصها، والتعرف على العلاقات وإدراكها، والتعرف على الأفكار الرئيسة والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية.

3.2.1 التنبؤ أو التوقع: ومعنا الاستنتاج من معطيات معينة أو الوصول إلى توقعات وتنبؤات تعتمد على فهم المعلومات والاتجاهات وغيرها.

3.1 التطبيق: ويعني قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين، وكل ما سبق دراسته في مواقف جديدة، وحل المشكلات المألوفة وغير المألوفة، ويتطلب هذا المستوى الفرعي تفكيراً أعلى من مستوى المعرفة والفهم. ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى ما يلي: يستخدم، يطبق، يحب، ينتج، يتناول، يعد، يعرض، يربط، يحل، يجرب، يرتب، يجهز، ينشئ، يخطط.

4.1 التحليل: ويعني قدرة المتعلم على تحليل المادة التعليمية وتفكيكها وتجزئتها إلى مكوناتها وعناصرها الأولية مما يساعد على فهم تنظيمها البنائي ومعرفة الترتيب الهرمي للأفكار والمعنى، أو العلاقات بين هذه الأفكار، ويتبع طريقة تنظيمها، ويشتمل التحليل على ثلاث فئات ثانوية، وهي: تحليل العناصر، تحليل العلاقات، تحليل المبادئ، وهذا المستوى أعلى من المعرفة والفهم والتطبيق. ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى ما يلي: يقسم، يحلل، يختار، يميز، يفصل، يصنف، يجزئ، يفكك، يستنتج يحدد العناصر، يفرق، يوضح.

5.1 التركيب: يعرف التركيب بأنه وضع العناصر والأجزاء مع بعضها لتكوين كل متكامل أو بناء جديد، ويقوم التركيب على التعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معاً بطريقة تجعلها نمطاً معيناً وبنية لم تكن موجودة في السابق، كما يعني التركيب تنظيم مميز للأفكار والحقائق والقدرة على إعادتها أو تشكيلها في بنية جديدة، ويشمل التركيب على ثلاث فئات ثانوية، وهي:

- إنتاج محتوى جديد أو فريد.

- إنتاج خطة عمل أو مجموعة مقترحة من العمليات.

- إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة، ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى ما يلي: يصنف، يكتب موضوعاً، يصمم، يعيد بناءً، يقترح، يلخص، يؤلف، ينظم، يربط، يجمع، يخطط، يبتكر.

6.1 التقويم: ويعني القدرة على إصدار الحكم على قيمة المادة أو المحتوى أو الأشياء

أو السلوك أو الأعمال أو الأفكار في ضوء المعايير المحددة، وذلك بإصدار الأحكام الكمية والكيفية حول ذلك.

وتمثل نواتج التعلم في التقويم هنا أعلى المستويات المعرفية لأنها تتضمن جميع المستويات السابقة

بالإضافة إلى إصدار الأحكام وإعطاء القيمة بناءً على معايير محددة، ويشتمل التقويم على:

- إصدار الأحكام وفق معايير داخلية.

- إصدار الأحكام وفق معايير خارجية.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى ما يلي: يوازن، ينقد، يتحقق، يعلل، يقيم، يوزن، يبدي رأيه، يحكم، يبرهن، يقابل، يصف، يثبت.

وقد أشار وليم عبيد(2017، ص 52) أنه من الناحية العملية يصعب التقسيم إلى ستة مستويات

حيث يحدث تداخل كبير يصعب فيه التصنيف لمستويات متقاربة، ورأى أن يكون التقسيم إلى ثلاثة مستويات كالآتي:

المستوى الأول (الأدنى): ويشمل المعلومات من حيث التذكر والتفسير البسيط مثل تذكر التعريفات ومنطوق النظريات والقوانين والمبادئ وإعادة صياغتها وترجمتها من صورة إلى أخرى.

المستوى الثاني (الأوسط): ويشمل الفهم والاستيعاب لمعاني المصطلحات والرموز وتمثيلها وشرحها واستنتاج سلسلة من الملاحظات منها، كما يشمل التطبيقات المباشرة للقوانين واستخلاص نتائج مباشرة منها، والتعبير عن متغير بدلالات متغيرات مرتبطة معه بعلاقة أو قانون كما يشمل حل مشكلات مألوفة سبق للطالب حل مثيلاتها.

المستوى الثالث (الأعلى): ويشمل تحليل المواقف إلى عناصر مكونة لها، كما يشمل تركيب عدة عناصر في كل يجمعها، وإعادة تنظيم معلومات في صور جديدة، كما يشمل حل مشكلات غير مألوفة

أو يأتي بحلول غير مسبوقه أو غير شائعة. وفي هذا تتبدى القدرة على الابتكار والإبداع في مجالات علمية أو أدبية أو فنية....

2. تصنيف الأهداف التربوية في المجال الوجداني (الانفعالي):

اقترح كراثول تصنيفاً للأهداف التربوية في المجال الوجداني في سنة 1964، ويتناول هذا المجال السلوك المرتبط بالمشاعر والعواطف والقيم والميول والاتجاهات. ولقد استطاع كراثول تحديد المستويات الفرعية لهذا المجال والتي تتدرج تحت النظام التتابعي بدءاً من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ويمثل الرسم التوضيحي التالي المستويات الثانوية للمجال الوجداني:

الشكل رقم (08) يوضح مستويات المجال الوجداني (الانفعالي)



1.2 الاستقبال أو التقبل: ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين مثل: الاهتمام بالنشاط التعليمي في الفصل، أو الاهتمام بظاهرة تربوية محددة، ويتضمن هذا المستوى ثلاث فئات فرعية هي:

1.1.2 الوعي: ويعني إدراك المثيرات ووجودها في السياق الذي يتألف منها.

2.1.2 الرغبة في الاستقبال: وتعني التمييز بين المثير وغيره من المثيرات، مع وجود الرغبة في الانتباه إليه.

3.1.2 الانتباه الانتقائي: وهنا يتحكم المتعلم في الانتباه ويختار مثيراً معيناً دون غيره وينسبه إليه.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى ما يلي: يسأل، ينتبه، يختار، يشير إلى، يصغي يتابع، يتعرف، يبدي، يجيب.

2.2 الاستجابة: وتعني المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم، وهذا لا يعني الاهتمام بالظواهر والمثيرات والانتباه إليها والرغبة في تلقيها فحسب، بل تتعدى ذلك إلى الاستجابة لهذه المثيرات والمتمثلة في:

- الإذعان في الاستجابة.
- الرغبة في الاستجابة.
- الارتياح في الاستجابة.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى ما يلي: يساعد، يجيب، يقرر، يساير، يناقش، يشعر، يقرر، يعاون، يحد، يوصي، يؤدي، يبدي، يسمع، يشارك.

3.2 التقييم (التمثين): يعني التقييم: إعطاء القيمة لظاهرة معينة أو سلوك معين، وتكون هذه القيمة بمثابة نتاج اجتماعي يقبله المتعلم ببطء شديد، حيث يبدأ المتعلم بالتعبير عن هذه الظاهرة ثم يبدي رأيه، ثم يعطي أحكاماً ويدافع عنها.

وتتفاوت عملية التقييم من التقبل البسيط لقيمة ما، أو تفضيل قيمة ما، مع تبرير ذلك والالتزام بهذا التقرير والحكم، ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى المستويات الفرعية التالية: تقبل القيمة، تفضيل القيمة، والالتزام.

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى: يتابع، يبادر، يشارك، يبرز، يعمل، يقترح، يمارس، يقدر، يساهم، ينضم إلى، يدعو.

4.2 التنظيم القيمي: ويعني ذلك تجميع القيم المختلفة وإعادة تنظيمها واتساقها الداخلي فيما يتعلق بظاهرة أو سلوك معين، وهذا التنظيم قابل للتعديل والتغيير مع كل قيمة جديدة تدخل هذا البناء.

ويمكن أن يشتمل التنظيم القيمي على مقارنة القيم مع بعضها بالإضافة إلى تحليلها إلى مكوناتها من أجل إعادة ترتيبها، ويمر التنظيم القيمي بمرحلتين هما: تكوين مفهوم القيمة، وتنظيم نسق القيمة. ومن الأفعال التي يمكن أن تستخدم في هذا المستوى ما يلي: يتمسك، ينظم، يغير، يشرح، يدعم، يصوغ، يوحد، يجمع بين، يصحح، يفاضل، يلتزم، يرتب.

5.2 التمييز وتبني الداخلي: يعتبر هذا المستوى أرقى مستويات المجال الوجداني أو الانفعالي، ويتضمن هذا المستوى قدرة المتعلم على إيجاد نظام معين يضبط السلوكيات، ويهدف إلى الأنماط العامة لتكيف المتعلم شخصياً واجتماعياً وعاطفياً، وتتكامل في هذا المستوى الاتجاهات والقيم والميول، ونجد أن هذا المستوى يشمل مجموعة من نواتج التعلم والأنماط السلوكية العامة لتكيف الفرد شخصياً. ومن الأفعال

التي يمكن أن تستخدم في هذا المستوى ما يلي: يعدل، يميز، يقترح، يؤدي، يراجع، يستخدم، يؤمن، يستمع، يساهم، يظهر، يحل، يضبط، يؤثر، يتحقق، يسأل. ونواتج التعليم تشمل مدى عريضاً من الأنشطة والتي تبدأ بعبارات عامة، وعلى المعلم أن يحولها إلى سلوكيات في المستويات التي قدمناها سابقاً، ويرتبط المجال الوجداني بالمجال المعرفي ارتباطاً كبيراً خاصة في المستويات الدنيا من المجال الوجداني. ويقع على المدرسين مسؤولية كبيرة في التنبيه إلى أهمية هذا المجال كل في مجال تخصصه، ويمكن أن نشير هنا إلى بعض المواقف والاتجاهات والقيم التالية: الاهتمام بالمعلم، وتقدير العلماء، وحب المادة الدراسية، وحب المعلم وتقدير، وحب الآخرين والتعاون معهم.

- احترام الكبير في السن، وكذلك العطف على الفقير والمسكين والمحتاج.

- التضحية من أجل الدين الإسلامي.

- التضحية من أجل الوطن والمحافظة عليه والدفاع عنه ومحبته.

- المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.

3. تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي (المهاري):

بالرغم من إشارة بلوم إلى الميدان النفس حركي منذ عام 1956، إلا أن الجهود المبذولة في هذا الميدان جهود ضئيلة وقليلة. ويرتبط هذا المجال بالمهارات الحركية والعضلية والأدائية في معظم المقررات الدراسية.

وقد صنف كل من: ديف (R.H Dave)، وأنيثا هارو (Horror)، وسمبسون عدة تصنيفات للمجال

النفس حركي، والشكل التوضيحي التالي يبين مستويات الأهداف التربوية في المجال النفس حركي (المهاري):

الشكل رقم (09) يوضح مستويات الأهداف التربوية في المجال النفس حركي (المهاري)

مستويات التعلم النفس حركي



وفيما يلي وصف مختصر لتصنيف سمبسون للمجال النفس حركي (المهارات النفس حركية):

1.3 الإدراك الحسي (الملاحظة): وهو الشعور باستقبال الظاهرة وملاحظتها والحديث عنها، وأهم الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى: يكشف، يختار، يعزل، يقيم.

2.3 الميل (التهيؤ): وهو ما يتعلق بالاستعداد النفسي والعضلي لأداء نشاط أو سلوك بعينه، ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى: يبدي، يظهر، يشرح، يخطو، ينطوع.

3.3 الموجهة (الممارسة): ويبدأ هذا المستوى بتعلم المهارة بواسطة التقليد أو المحاولة والخطأ في المواد النظرية، أو رسم الخرائط في الجغرافيا، وعمل الرسوم البيانية والتوضيحية وغيرها في الرياضيات، وهذا ما يطلق عليه الممارسة.

4.3 الآلية أو الميكانيكية: ويرتبط هذا المستوى بأداء المهارة أو الأداء الحركي بطريقة نمطية آلية، وذلك عندما تؤدي هذه الأعمال والمهارات والحركات بثقة وجرأة، حيث أصبحت المهارة أو الحركة معتادة ومألوفة. ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى: يقود، يتعود، يرسم، يبرهن.

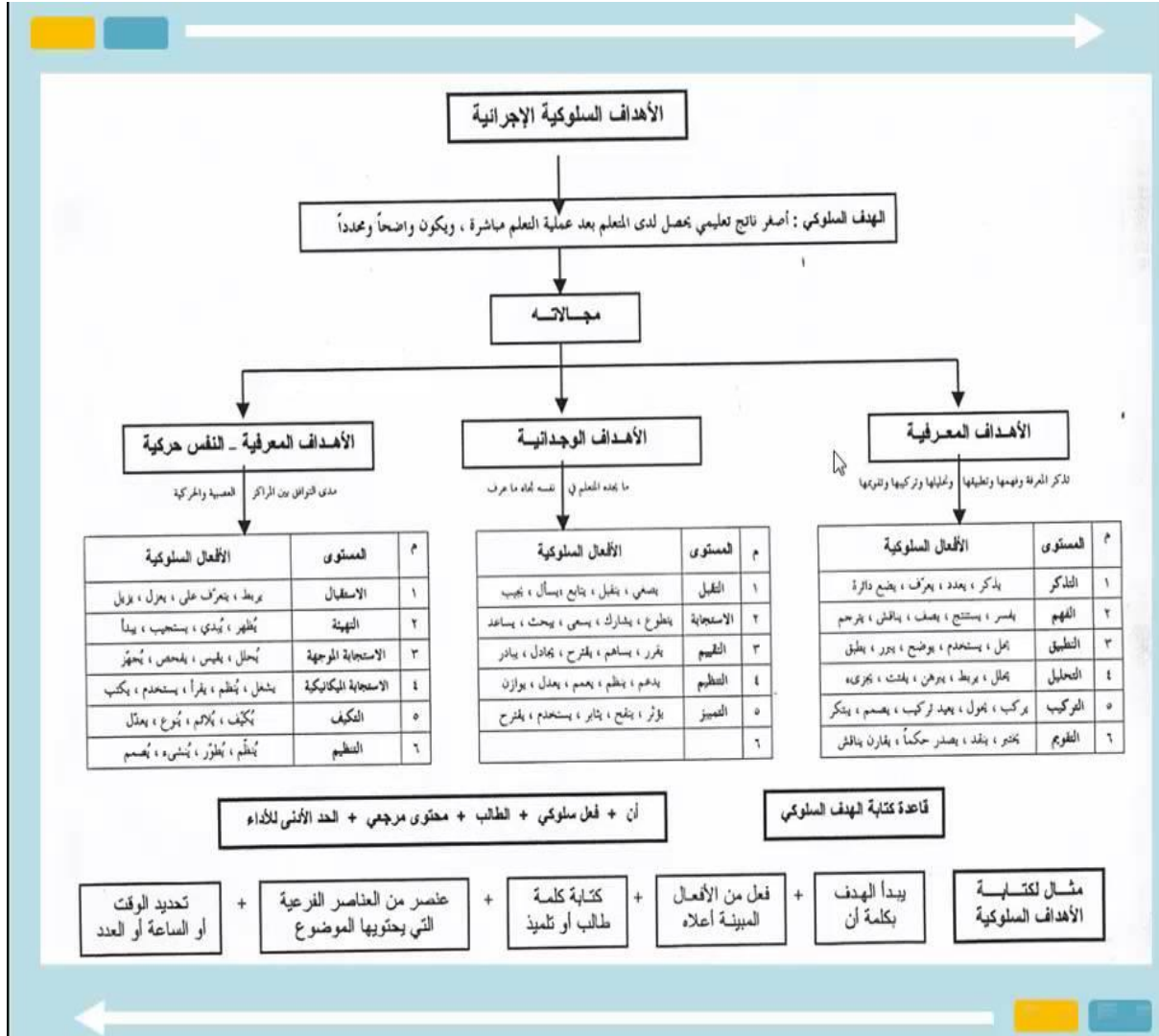
5.3 الإتقان والحدق والسرعة في الأداء أو الاستجابة الظاهرية المعقدة: ويتمثل هذا في أداء المهارات المتنوعة بأقصى سرعة وأكثر إتقاناً، وهذا يتمثل في رسم النماذج والخرائط والأشكال بكفاءة عالية من الإتقان والسرعة، أي يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات ويتم التخلص فيه من الخوف أو الشك في أداء المهارة، كما يتم التخلص أيضاً من الأداء الآلي للمهارة، ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى: ينظم، يثبت، ينسق، ينفذ.

6.3 التكيف: ويشمل هذا المستوى تنوع المهارات باختلاف المواقف، فتنحتاج إلى تغييرها وتعديلها بما يتلاءم والمواقف الجديدة، ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى: يبدل، يكيف، يهذب، ينوع، يغير يضبط، ينقح.

7.3 الإبداع أو الأصالة: يمثل الإبداع أعلى مستويات هذا المجال، حيث يدعو إلى ابتكار حركات ومهارات لم تكن موجودة فعلاً بناء على المواقف الجديدة، ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى: يصمم، يرسم، يبيّن، ينتج، بسرعة، يعمل بثقة، يتمكن من، يشيد، يبرز، يجيد.

ونلخص ما قلناه في هذا الشكل التوضيحي الآتي:

الشكل رقم (10) يوضح ملخص توضيحي للأهداف التربوية ومجالاتها ومستوياتها



خلاصة:

إن الأهداف التربوية قد أمكن تقسيمها إلى ثلاثة مجالات رئيسية، وهي: المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال النفس حركي. كما تم تقسيم كل مجال إلى عدة مستويات فرعية رتبت من السهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب، كما نجد أن هذا التصنيف للأهداف يساعدنا كمعلمين ومشرفين ومديرين في النواحي التالية:

- مساعدة المعلمين والمشرفين والمديرين في تحديد الأهداف السلوكية بمختلف أنواعها ومستوياتها.
 - صياغة الأهداف السلوكية على المستوى المرضي المناسب.
 - تحديد الأهداف السلوكية لوحدة تعليمية معينة.
 - تحديد وصياغة الأهداف في عبارات سلوكية ذات صلة وثيقة بالموضوع.
 - مساعدة المعلمين والمشرفين والمديرين في قياس وتقويم نتائج التعليم التي تضمنتها الأهداف السلوكية.
- وقد يبدو للبعض أن هناك فصلاً بين هذه المجالات، ولكن الواقع هو أن هناك تداخلاً وتكاملاً بينها فالمواقف والخبرات التي نوفرها للتلاميذ في أي مجال من مجالات الدراسة تشتمل على العديد من جوانب التعلم التي تنتمي إلى تلك المجالات، ولا يمكن الفصل بينها وبالتالي فليس من المناسب أن يضع المعلم أهداف دروسه كلها في مجال واحد وإهمال المجالين الآخرين، وهذا الأمر يتوقف على مدى إدراك المعلم لطبيعة المادة الدراسية والموقف التعليمي.

المحاضرة السادسة

تحليل وضعية العمل التعليمي (المحتوى)

تمهيد:

قصد الوصف والتحليل والفهم والتفسير العلمي لصلب العملية التعليمية التعلمية، لابد من الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف أختار وأنظم المادة الدراسية (محتويات التعليم)؟ ما هي أشكال العمل التعليمي التي سأوظفها (طرائق التدريس)؟ ما هي تمارين التعلم ومختلف التطبيقات التي سأوجه إليها الطلاب (التعلم)؟ ما هي الوسائل والتقنيات التعليمية التي سأستعين بها (الوسائل التعليمية)؟ حيث تعد محاولة الإجابة عنها خطوة متقدمة في سبيل تحليل عملية التدريس ووضع الأسس لإنشاء علم التدريس وتجويده.

وسوف نحاول في هذه المحاضرة تناول العنصر الثاني من مكونات المنهاج (المحتوى التعليمي)، باعتباره حصيلة المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها، وقد تطرقنا إلى مفهومه في المحاضرة الثالثة (ارجع إلى الصفحة 23).

أولا/ الفرق بين المحتوى التعليمي والمعرفة:

كما يعتبر العنصر الثاني بعد الأهداف التربوية والذي جاء لمساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف التربوية ولكن غالبا ما يحدث الخلط بين المحتوى والمعرفة والمعلومات.

فالمحتوى هو الغاية التي يسعى المعلم إلى إيصالها للمتعلم، وهو يعبر عن حاجات المتعلم وميولاته في أغلب الأحيان، ويكون المحتوى صادقا كلما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي تثبتت صحتها.

بينما المعرفة العلمية تكون منظمة من قبل المختصين ولها بنية منطقية مفاهيمية، كالحقائق والمصطلحات والمفاهيم، المبادئ، التعميمات، النظريات ولها بنية سيكولوجية نفسية تنطبق عليها المبادئ الآتية: من الكل إلى الجزء ومن المعمول إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعارف الكبرى كالمعرفة الطبيعية التي لها طريقة علمية كطريقة البحث والتفكير، والمعرفة الإنسانية ولها الفلسفة والمعرفة الرياضية ولها المنطق والمعرفة التطبيقية التي تجمع بين المعارف الثلاث السابقة، ولكل علم من هذه المعارف طريقة بحث وتفكير خاصة.

وقد ميز المغربي محمد لمباشري (2002) بين ثلاث مفاهيم للمعرفة، وهي:

1. **المعرفة العلمية:** هي المعرفة المتخصصة في المجالات والميادين العلمية المتعارف عليها كونها أكانت رياضية، فيزيائية، بيولوجية أو تاريخية وتكون من نتائج العالم المتخصص، وغالبا ما تبني على أبحاث علمية ميدانية وتجريبية.

2. **المعرفة المدرسية:** والتي يقصد بها محتويات الكتب المدرسية لمختلف المستويات التعليمية سواء تلك التي تتعلق بالمعلم أو المتعلم.

3. **المعرفة التعليمية:** والتي هي أساس العلاقة الديدانكتيكية، بحيث يتدخل المتعلم من أجل هضم هذه النقلة الديدانكتيكية، وذلك بتكليف معارفه التكوينية الذاتية مع المواضيع الواجب تعلمها، والعمل على إدراجها ضمن المعرفة المدرسية مع تنظيمها زمنيا وسيكولوجيا تحقيقا للمعرفة العلمية.

ومن هنا يتجلى لنا أن المعرفة العلمية هي شاملة تكوينية أما المعرفة المدرسية مرتبطة بمحتوى الكتاب المدرسي من مواضيع ومحفوظات ونصوص وغيرها من معلومات علمية مطلوب تدريسها وإكسابها للمتعلم، فالكتاب المدرسي يظل من أهم المصادر التي يعتمد عليها التدريس بصفة عامة، أما المعرفة التعليمية تمثل العلاقة بين المعرفة المدرسية والمعرفة الذاتية للمعلم وتنظيمها في إطار العلاقة الديدانكتيكية كنشاط ذاتي مشروط لعلاقة أفقية بين المعلم والمتعلم وبين هذا الأخير والمعرفة التعليمية، فالديدانكتيك يعطي للمعلم صلاحية التدبير والتسيير لوضعيات التعلم وتحقيق المردودية والإنتاجية المعرفية والمهارية والوجدانية المرتقبة (لمباشري، 2002، ص 25).

فالمحتوى أوسع من المعرفة حيث يشمل المعرفة المنظمة والمعرفة غير المنظمة، بينما المحتوى في إطار المنهج الدراسي يشمل على الأهداف المستوحاة منه، والأنشطة التي تستخدم في تعلمه وطرق التقويم والتقويم والتغذية الراجعة، في حين أن المعلومات تعني ذلك الجزء من المعرفة أو المحتوى الذي تعلمه المتعلمون أو المنوي تعلمه (مرعي والحيلة، 2002، ص 36).

وهكذا يتبين لنا أن المحتوى هو الأوسع ويبي ذلك المعرفة بأشكالها ثم المعلومات وهي كلها في مجملها تكون المحتوى الدراسي، وبذلك يجب أن يختار المحتوى بطريقة علمية وموضوعية ومنهجية وفق خطة مدروسة من طرف لجنة مختصة في ذلك وكذلك في ضوء الأهداف والأنشطة التعليمية التعليمية المطلوب توظيفها وأساليب التقويم المختلفة.

ثانياً/ صياغة المحتوى التعليمي:

صياغة المحتوى تتطلب مراعاة لبعض الأسس التي تعد بمثابة المعايير أو الضوابط والمحددات للكتابة التعليمية، ومنها:

- قابلية المادة المكتوبة للفهم، وسلامتها اللغوية وبلاغتها ووصولها لتحقيق هدفها.
- تحديد الفئة المستهدفة التي ستتعامل مع المحتوى، وذلك لمراعاة العمر الزمني ودرجة الثقافة وسماتها النفسية.
- لغة الخطاب وتوجهها إلى المذكر والمؤنث معاً، والتأكد من مراعاة المادة العلمية للفروق الفردية بعامة من حيث اختلاف البيئات والثقافات التي ستستقبل المحتوى وتتعامل معه سواء في الكتاب أو أي شكل آخر.
- مراعاة حداثة المعلومات ومواكبتها لآخر الإحصاءات وأحدث التطورات وآخر ما توصلت إليه العلوم.
- البعد عن الحشو والتكرار والاهتمام بالكيف وليس الكم.
- مراجعة المادة العلمية وتوافقها مع الأهداف المحددة للمنهاج (الضبع، 2006، ص ص 43-44).
- كما تعد كتابة المحتوى من الخطوات الفاصلة في عمليات إعداد المنهاج الدراسي لأنها تمثل الصورة الإجرائية التي تترجم كافة الخطوات والعمليات في شكلها الحسي الملموس، وكلما كانت العناية منصبية ومتوجهة نحو كتابة المحتوى كلما زاد الضمان بالنجاح.

خلاصة:

المحتوى التعليمي الذي ينبغي اختياره يجب أن يكون مبني على أسس نفسية، وتربوية، وتعليمية، ومعرفية إضافة إلى الأسس المنطقية للعلم المعني ذاته. لذلك ينبغي مراعاة هذه الأسس لدى تنظيم المحتوى، وخلق توازن بين الجانب المنطقي والجانب السيكلوجي للتعلم، من خلال تدرج الصعوبة ومستوى التجريد وألا تعطى لهم معارف جديدة قبل اكتسابهم لأساسها، فنقوم بتنظيم المحتوى بحيث يساعد التلاميذ على التعلم المستمر ويساهم في تطوير رغباتهم واستعداداتهم ودوافعهم للتعلم. إضافة إلى ذلك يكون محتوى التعلم قابلاً للتعلم إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار المبادئ التدريسية الأساسية، كوحدة التعليم والتربية، وحدة النظرية والتطبيق والفهم والوضوح، وكذا مبدأ الوحدة والتباين أو مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وغيرها. كما ينبغي مراعاة القواعد التدريسية التي تلعب هي الأخرى دوراً هاماً ومؤثراً في عملية الاستيعاب مثل: التدرج من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب، من المحسوس إلى

المجرد، من المعروف إلى غير المعروف وغيرها. كما ينبغي أيضاً تنظيم المحتوى بما ينسجم وقانون تطور شخصية التلاميذ ومراعاة كثرة وتنوع النشاطات الصفية واللاصفية التي يقومون بها، والحرص على ألا يشكل الأسلوب الذي يتم به تنظيم المحتوى عبئاً إضافياً على التلاميذ أو الإضرار بصحتهم أو يؤدي إلى صعوبات تعلم لديهم.

ومما لا شك فيه أن المادة الدراسية ومحتوياتها التعليمية تعد عنصراً هاماً من عناصر التربية التعليمية. فالتعليم يمارس دائماً بفضل مواد دراسية، يسعى من خلال مضامينها إلى تحقيق أهدافه العامة والخاصة. وما نعينه بمحتوى التعليم كل الحقائق والأفكار والأنشطة التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع، وفي حقبة معينة. إنها حصيلة المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها.

المحاضرة السابعة

تحليل وضعية العمل التعليمي (طرائق التدريس)

تمهيد:

أنظمة التعليم التقليدية جعلت المادة الدراسية في مركز العناية والاهتمام، أي جعل المضامين في الأساس، كما هو الشأن في نموذج كلافي الذي يولي عناية خاصة للمحتوى على حساب الوسائل وطرائق التدريس. كما يتم اختيار المواد بناء على التقسيمات والتعريفات الموجودة في هذه المواد وفي مختلف العلوم. أما في السنوات الأخيرة بدأ اختيار المواد الدراسية بناء على مقاييس أخرى أكثر انسجاماً تتماشى مع وتيرة التقدم العلمي كمقياس اختيار مادة التعليم وفق الأهداف المرسومة والغايات المحددة. واختيار المواد وتنظيم محتوياتها وتوزيعها على المستويات يرتكز على حقائق علم النفس النمائي ونظريات التعلم وغيرها، وثقافة المجتمع انطلاقاً من حاجياته ومتطلبات التنمية، لذلك سوف نركز على المكون الثالث من مكونات المنهاج، وهو طرائق التدريس.

أولاً/ مفهوم طريقة التدريس:

1. مفهوم الطريقة:

1.1 المفهوم اللغوي:

الطريقة لغة تعني السبيل، تذكر وتؤنث، تقول: الطريقة الأعظم، والطريق العظمى وكذلك السبيل. والجمع طرائق، وأطرقه وطرق (ابن منظور، 2006، ص 264). وهي المذهب والسيرة والمسلك والنهج، وجمعها طرائق، ومنه في القرآن الكريم قوله تعالى { وَالْوِاسْتِقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقِينَهُمْ مَاءً غَدَقًا } (سورة الجن: الآية 16)، أي لو استقاموا على النهج السوي. وقوله أيضاً: { وَأَنَا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا } (سورة الجن: الآية 88).

2.1 المفهوم الاصطلاحي:

الطريقة هي أقوم السبل وأضمنها للوصول إلى اكتشاف الحقائق أو لتبليغها بعد اكتشافها، يشيد هذا المفهوم بازدواجية معنى الطريقة، إذ تعني من جهة السبيل الذي يهتدي إليه الباحث من خلاله إلى الحقائق العامة ومن جهة أخرى الكيفية التي ينتجها المعلم لإبلاغ رسالته للمتعلم، أما استعمالها في الحقل التعليمي، أو في الوسط التربوي فتعرف على أنها: "الوسيلة العلمية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته" (الحرثوبي، 1999، ص 44).

كما تعرف على أنها: "مجموعة الأفعال أو الإجراءات التي يجب القيام بها من قبل المعلم لتقديم محتوى معين بغية تحقيق أهداف معينة، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيطا لمشروع أو إثارة لمشكلة أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة الاكتشاف أو افتراض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات" (اللفاني، 2003، ص 10).

كما تعرف بأنها: "الوسيلة التواصلية والتبليغية لأي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم...، ويهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة" (شحاتة، 2003، ص 209).

ويعرفها حساني (2009، ص 142) بأنها: "الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم".

واستنادا إلى هذه التعريفات وغيرها، يمكن استخلاص بأن الطريقة في مفهومها التقليدي تعني الأسلوب الذي يعرض به المدرس معلوماته، وينقلها إلى التلاميذ الذين تنحصر مهمتهم في تلقي المعلومات وحفظها، سواء من الكتاب أو من ملخصات المعلم.

أما الطريقة في مفهومها الحديث تعني الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط التلاميذ توجيهها يمكنهم من أن يعلموا بأنفسهم على تطوير قدراتهم الفكرية والعقلية.

2.1 مفهوم التدريس:

التدريس هو إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم، والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم.

كما يعرف بأنه: "مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة (عطية، 2006، ص 55).

ثانيا/ أهمية الطريقة في التدريس:

تتجلى أهمية الطريقة في التدريس كما يلي:

- تعين المدرس على تحقيق أهداف التدريس بوضوح وتسلسل منطقي، ومن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك، مما يجعله أكثر قدرة على الأنشطة الحيوية والفاعلية في الأداء.
- تتيح للتلاميذ إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج، وتوفر فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر بوضوح، محققين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرس.
- إذا كان من أهداف التدريس تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات بهدف تنمية شخصيته تنمية شاملة، فإن ذلك يتطلب اكتساب معارف جديدة وتطوير مهارات معينة، وهذا يتوقف على مدى ملائمة الطريقة، فكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين، كانت كمية المعارف والمهارات المستوعبة ونوعيتها وكفايتها أوسع وأدق وأكثر ثباتا في الذهن.
- إن نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة، لأن الطريقة السديدة تعالج الكثير من قصور المنهج، ونقاط ضعف المتعلم، وصعوبة المقرر الدراسي، زيادة على أنها يمكن أن تساهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة، وتحبيبها إليهم (عطية، 2006، ص 63).

ثالثا/ أنواع طرائق التدريس:

إن نجاح التدريس يعتمد على الأسلوب التعليمي المتبع من قبل المعلم إلى جانب اعتماده على محتوى المادة الدراسية، ويختلف مفهوم الطريقة من معلم إلى آخر كما يرتبط تعدد الطرائق بتطور المناهج التعليمية المعتمدة في عملية التعليم، وطرائق التدريس تندرج ضمن إطار ما يصطلح عليه اليوم "بيداغوجيا التعليم"، فطريقتنا "الإلقاء والتلقين" تندرج ضمن المصطلح التعليمي "بيداغوجيا المضامين"، أما طريقة الحوار والطريقة الاستقرائية والقياسية فتندرج ضمن مصطلح "بيداغوجيا الأهداف"، في حين نجد طريقتنا "المشروع وحل المشكلات"، والتي تندرج ضمن المقاربات الحديثة "بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات" والتي سوف نوضح كل واحدة على حدة.

1. طرائق بيداغوجيا المضامين:**1.1 طريقة الإلقاء:**

هي إحدى أبسط طرق التدريس وأكثرها شيوعا واستخداما بين المعلمين، وهي من أقدم الطرق، حيث تعتمد هذه الطريقة في التدريس على جهد المعلم وعلى ذاكرته وجزارة معلوماته وما يمتلكه من مفردات

وألفاظ وعبارات. "يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإلقاء، وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرسين إلى عقول الدارسين (بلعيد، 2012، ص 58).

2.1 طريقة التلقين:

تشبه هذه الطريقة إلى حد كبير طريقة الإلقاء، يتقصد فيها المعلم دور البطولة فيكون مصدر المعلومات الموجه والعمل في حل المشكلات، بينما يقتصر دور المتعلم على الاستهلاك فقط فيكون عقله بمثابة خزان لملء المعلومات والحفظ ثم استظهارها أثناء الاختبارات، فالمتعلم لا يشترك سوى بناحية واحدة من عقله، وهي القدرة على التذكر والحفظ (الكلوب، 1985، ص 10).

2. طرائق بيداغوجيا الأهداف:

1.2 الطريقة الحوارية:

يتجلى مضمونها من خلال اسمها، حيث تقوم على الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، فهي تقوم على أساس الحوار المتكامل فالمعلم لا يتكلم وحده، بل يكون هناك تفاعل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار البناء، وهذه الطريقة تعد من الطرق المثلى في تدريب التلاميذ على أدبيات الحوار مع الغير، وعلى التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية للمتعلمين وهي تستخدم بنجاح في دراسة الأشياء وتثبت المعلومات في ذهن الطالب، وتجعله حاضر البديهية شديد الانتباه (الكلوب، 1985، ص 62).

2.2 الطريقة الاستقرائية:

الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة والتعلم (عصر، 1998، ص 324). فهذه الطريقة تعتمد على النمط العقلي، حيث ترتب الخطوات المطبقة فيها ترتيباً تصاعدياً وفكرياً، وتبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينهما وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينها.

3.2 الطريقة القياسية:

الأساس الذي تبنى عليه هذه الطريقة هو القياس، والذي يعد بمثابة أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، من المبادئ إلى النتائج (عصر، 1998، ص 323). وهي عكس الاستقرائية إذ ينتقل فيها المعلم من القاعدة إلى الأمثلة، ومن الكليات إلى الجزئيات، ومن العام إلى الخاص ولا يعتمد فيها المعلم على مجهودات التلميذ لبلوغ القاعدة بل هو من يسوغها.

3. طرائق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

1.3 طريقة حل المشكلات:

والتي تعد من أهم طرق النشاط في التعليم، فهي تقوم على إثارة تفكير التلميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلة استصعب عليهم حلها.

يعتبر أسلوب حل المشكلات أحد الأساليب الحديثة في التدريس في مختلف مراحله، بهدف تنمية فكر المتعلم، ثم إن عملية حل المشكلات من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلمين، وتنمية قدراته العقلية، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجه التلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة (طرية، 2008، ص 10).

ويجمع معظم المربين على أن طريقة حل المشكلات هي أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التعليمية/ التعليمية، سواء ما تعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي، إذ تبين أن الخطوات هي نفسها في النشاطين، حيث تبدو وكأنها الطريقة الطبيعية للتعلم " (زكريا ومسعود، 2006، ص 109)، والدارس لهذه الطريقة يرى أنها جمعت بين أسلوبين في التدريس:

- الأسلوب الاستقرائي: الذي ينقل العقل من الخاص إلى العام، أي من الجزئية إلى القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون، أو من المشكلة إلى الحل.

- الأسلوب القياسي: الذي ينقل العقل من العام إلى الخاص، أي من القاعدة إلى الجزئية.

1.1.3 معايير اختيار وضعية مشكلة: لبناء وضعية مشكلة البد من اعتبارات أساسية ضرورية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها، وهي:

- أن تكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.
- أن تشكل عائقا قابلا للتجاوز.
- أن تكون في مستوى التلاميذ.
- أن تثير التساؤلات.
- أن تحدث قطيعة من التصورات السابقة.
- أن تكون مرتبطة بالواقع (واقع التلميذ).

- أن ينتج عنها معرفة ذات طابع عام (مفاهيم، قواعد، نظريات،...) (زكريا ومسعود، 2006، ص 105).

2.1.3 خطوات طريقة حل المشكلات:

يتوقف الوصول إلى حل مناسب للوضعية المشكلة في إتباع خطوات معينة، يمكن حصرها في الخطوات التالية، المدرجة في هذا الجدول (زكريا، عباد مسعود، 2006، ص 106).

جدول رقم (02) يوضح خطوات طريقة حل المشكلات

1. اختيار وضعية المشكلة	- أن تقع المشكلة فيما يعرف بمجال التحدي. - أن ترتبط بالكفايات المحددة المراد تحقيقها. - أن تكون المشكلة ذات دلالة ومعنى بالنسبة للتلاميذ.
2. تحديد المشكلة	- تحليلها أي عناصرها المكونة لها. - تشجيع التلاميذ على طرح التساؤلات.
3. جمع المعلومات	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعلومات. - التمييز بين المعلومات والبيانات. - مساعدتهم على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة.
4. اختيار الحلول الممكنة	- اقتراح الحلول والبدائل الممكنة. - اختيار أكثرها احتمالاً لحل الوضعية الإشكالية. - اختيار صحة الحلول المحتملة.
5. الوصول إلى حل المشكلة	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى النتائج. - عرضها بشكل واضح. - التأكد من صحتها باختبارها في وضعيات مشابهة.

3.1.3 شروط نجاح أسلوب حل المشكلات:

يجب أثناء اختيار المشكلة العلمية المراد حلها مراعاة الشروط التالي:

- أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ ومع مرحلة نموهم.
- أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة.
- الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود.

- أن تعبر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلم.
- أن يكون التوجيه والتقويم جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلات.
- أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة.

2.3 طريقة المشروع:

تعد امتدادا لطريقة حل المشكلات، وتعتبر طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تتفرد بها الفلسفة البراغماتية التي تزعمها المري الأمريكي جون ديوي، كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التجريبية في أمريكا، ومن هنا انتقل المشروع إلى الميدان التربوي، وذلك بفضل الأمريكي كلباتريك الذي بناه على أساس فلسفة جون ديوي، وهي فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماما لميول المتعلم وحاجات (الدلومي، والوالتلي، 2003، ص 90). فهي تجعل أساس التعلم مشروعا يختاره المتعلمين بحسب ميولهم واحتياجاتهم، حيث يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ وتكيفه مع المجتمع.

ومحور هذه الطريقة، نشاط مبني على مشكلة نابعة من محيط المتعلم، ويهدف إلى غرض واضح مرغوب فيه، يندفع المتعلم لتحقيقه تلقائيا وفي ظروف طبيعية، يؤدي في النهاية إلى نموه نموا كاملا ويتم ذلك عن طريق إنجاز مشاريع تخلق في الطفل غاية وهدفا يعمل للوصول إليها، يشكل الإطار المناسب الذي مبدؤه الأساسي هو جعل المتعلم محور العمل التربوي، ويشكل الإطار المناسب الذي تندمج فيه التعليمات الموجهة لتسمية كفاءة واحدة أو أكثر، فهو إذ يقوم التلاميذ بإنجازه تحت إشراف المعلم، يستلزم الجمع بين مختلف الأنشطة اللغوية، وربما حتى أنشطة المواد التعليمية الأخرى، لأن كل المواد والأنشطة تندمج مع بعضها لتحقيق هدف مشترك، وهو الوصول إلى إنجاز منتج ذي طابع شفوي وهو المشروع (وزارة التربية الوطنية، 2011، ص 07).

1.2.3 أنواع المشاريع:

المشاريع إما أن تكون فردية أو جماعية:

- **المشاريع الفردية:** هي التي يقوم فيها كل تلميذ بتنفيذ مشروع لوحده، كأن يطلب المعلم من كل تلميذ إنجاز دارة كهربائية، أو إنجاز مكعبات في حصة التربية التشكيلية، لاستغلالها في حصة الرياضيات.
- **المشاريع الجماعية:** وهي الأعمال التي تسند إلى مجموعة من تلاميذ الصف الواحد، ويتم فيها تفويض التلاميذ، بحيث يختار كل فوج المشروع الذي يرغب في إنجازه، وتتم تحت إشراف المعلم.

2.2.3 خطوات بناء المشروع:

إن إنجاز أي مشروع تربوي فرديا كان أم جماعيا يشترط فيه احترام الخطوات التالية: (الدعليج، 2007، ص 99).

أ. **اختيار المشروع:** تعد عملية اختيار المشروع من أهم مراحل إنجاز المشروع، ذلك لأن الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، بينما الاختيار السيئ يعرض المشروع للفشل الحتمي، ويجعل من الخطوات الأخرى اللاحقة خطوات عديمة الجدوى، وتتسبب في إهدار الوقت على المعلم.

في هذه الخطوة يقترح المدرس على التلميذ أو مجموعة من التلاميذ عددا من المشاريع ويناقشها معهم، قصد إثرائها والتفضيل بينها، لتنتهي المناقشة بالاتفاق على مشروع ما، ثم تحدد صياغة الموضوع بشكل يثير الرغبة في البحث وحب الاستطلاع لدى التلميذ في حياته التعليمية.

ب. **رسم خطة المشروع:** يقوم التلاميذ بالتعاون مع المعلم (بعد تبادل الأفكار في اختيار الوسائل الكفيلة والضرورية لإنجاز المشروع) بوضع خطة مفصلة واضحة للمشروع، ويلتزمون بها عند تنفيذ مشروعهم، ويتم ذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

ت. **تنفيذ المشروع:** يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، ذلك أن الهدف التربوي الأساسي لطريقة المشروع هو تعويد التلميذ على العمل والتنفيذ وتجاوز العقبات، إذ أن هذه المرحلة يتعاون فيها الجميع وإرشادات المعلم، هذا الأسلوب تتحقق على التوصل إلى تحقيق الهدف المنشود بتوجيه من خلاله أسمى الأهداف التربوية كالتعاون والتآزر والشعور بالنجاح الجماعي.

ث. **تقويم المشروع:** تعد المرحلة الأخيرة من خطوات إعداد المشروع، وهي تقويم المشروع والحكم عليه، وهذه المرحلة تعتبر من أهم الخطوات، حيث يقف كل من شارك في إعداد وإنجاز المشروع عند نقاط القوة ومواطن الضعف، وتقويم المشروع معناه الحكم على النتائج، ومدى تحقيق الهدف الذي رسم مسبقا والوقوف عند ثمره جهود التلاميذ ومنه تحقيق رضا النفس وشعورهم بالرضا والارتياح لما حققوه من نتائج (عبد العزيز، 2007، ص 100).

3.2.3 أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجية:

تكمن أهمية المشاريع البيداغوجية في مجموعة من النقاط الأساسية منها (بن تويدي، وعبد السلام، 2005، ص 25).

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تكوين مستمر.
- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل، واستعمال الفوج كأداة لبناء المعرفة وتطويرها.
- إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة، أي أنهم سيدركون لماذا يتعلمون ما يتعلمون.
- تنمية القدرات العقلية للتلاميذ لأن إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها، والتعاون فيما بينهم، والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة، وتطوير التفكير النقدي.

خلاصة:

إن الحاجة الملحة إلى تغيير نوعي يؤدي إلى تمكين الممارسة والمهارات المتنوعة والخبرات داخل حجرات الصفوف، وتحويل المدرسة بصفقتها مؤسسة اجتماعية إلى مؤسسة تتفاعل بانفتاح مع المجتمع وإلى مركز للنقد وبناء للثقافة المطروحة أمام المتعلمين بحيث تشبع حاجات الأفراد من جهة وتحقق حاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى، وجعل المعلم مديراً لمشروع تربوي تعليمي بدلاً من كونه ناقلاً للمعلومات وملقناً لها، وأيضاً الموازنة بين المركزية واللامركزية لضمان ترسيخ الأطر التربوية والفكرية العامة وتمكين المدرسة من الاستقلال لتوفير فرص الإبداع والابتكار.

فالطريقة الجيدة تعتمد على تقدير المعلم للموقف التربوي واختيار الطريقة المناسبة وفقاً لإمكانيات المعلم لتطبيقها وملاءمتها لمستوى المتعلمين الدراسي والخبرات التي مروا بها، والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، كما ينبغي أن تكون الطريقة المستخدمة متماشية مع نتائج بحوث التربية وعلم النفس والتي تؤكد إيجابية المتعلم.

واستخدام طرائق تدريس حديثة مثل: استخدام الوسائل والتقنيات وأساليب تعليم المجموعات، التعليم التعاوني التناوب بين الدراسة والعمل.

يسعى المدرس خلال الموقف التدريسي إلى تحقيق ما يلي :

- إكساب المتعلمين الديمقراطية واحترام الرأي المعارض.
- إكساب المتعلمين عادة التفكير الموضوعي الناقد عن طريق التدريب على البحث وتحليل المواقف وعدم إصدار الحكم إلا بعد توفر الأدلة الكافية.
- تحليل الموقف لعناصره المختلفة وبحث العلاقات الداخلية بينها لإبقاء المهم واستبعاد غيره.
- تدريب المتعلمين على الدقة في التعبير.
- ربط الأسباب بمسبباتها.

- تجنب أخطاء الاستدلال نتيجة الاتصال البسيط السرعة ولمجرد المقارنة أو تطبيق حالة خاصة. وبدلاً من أن يكون المدرس هو العامل الرئيسي في تحصيل المعرفة والخبرة، فإنه سيمارس أدواراً جديدة، إذ يغدو موجهاً، ومثيراً لدافعية التعلم، ومهيئاً للنشاطات التي تنمي حاجات مختلفة لدى المتعلمين، وبذلك يتحرر قليلاً من الروتين والملل ومما يعني به الاهتمام بمصادر التعلم، والإبداع في إنتاجها، بالتعاون مع المتعلمين واستغلال خدمات البيئة، وهذا بتوفير البيئة الصالحة التي تساعد على بناء المستقبل بالتحدث إليهم بلغة يفهمونها، والأخذ بأيديهم ليتعمقوا في مبادئ وقيم الحضارات المعاصرة، وينبغي المرونة والوعي والانفتاح ثم احترام الإنسان وقدراته وخصوصياته، حتى يثق فيما حوله ومن حوله ويعتز بكرامته ويؤمن على نفسه وعلى مستقبله وحقوقه المشروعة. لذلك جاءت تجربة التعليم بالكفاءات كأحد المكونات الأساسية الإستراتيجية في بناء الإنسان الجزائري الجديد الفاعل، والمنتج وفي خدمة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

المحاضرة الثامنة

تحليل وضعية العمل التعليمي (الوسائل التعليمية)

تمهيد:

إن التربية الحديثة تنظر للوسائل التعليمية على أنها عنصر أساسي في الموقف التعليمي الذي يعد نظاما يحتوي على مجموعة من العناصر، فهي لم تعد ثانوية بحيث يمكن الاستغناء عنها، أو أنها مرتبطة بالمعلم لتوضيح ما يصعب شرحه، بل أصبحت عنصرا مهما أساسيا تؤثر في خطوات واستراتيجيات الدرس، وترتبط بالمتعلم الذي يقوم بتنفيذ الأنشطة التعليمية من خلالها.

أولا/ مفهوم الوسائل التعليمية:

تعددت تعريفات الوسائل التعليمية بتعدد آراء العلماء والمدرسين التربويين، ومن هذه التعريفات نجد أن الوسائل التعليمية يقصد بها في مجال التعلم مجموعة من المواد تعد إعدادا حسنا، لتستثمر في توضيح المادة التعليمية وتثبيت أثرها في أذهان المتعلمين، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مختلف مراحل الدراسة (جابر، 2009، ص 361).

كما يعرفها الحيلة (2002، ص 31) بأنها: "كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية وغيرها داخل غرفة الدرس أو خارجها، لنقل خبرات محددة بشكل يزيد من فاعلية وتحسين عمليتي التعليم والتعلم".

ويعرفها حثروبي (1999، ص 62) بأنها: "كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات الدرس، أي لتوضيح المعاني، أو شرح الأفكار أو تدريب التلاميذ على المهارات، أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام".

أما معروف (1998، ص 235) فيعرفها بأنها: "كل ما يلجأ إليه المدرس من أدوات وأجهزة ومواد لتسهيل عملية التعلم والتعليم وتحسينها وتعزيزها، وهي تعليمية لأن المعلم يستخدمها في عمله، وأيضا لأن التلميذ يتعلم بواسطتها".

ونلخص من خلال هذه التعريفات إلى أن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم ويستعين بها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لتوضيح ما يصعب فهمه أو إدراكه وإكسابهم أنواعا من السلوك وأنماطا من المهارات والاتجاهات، بهدف على التلميذ، تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

ثانيا/ تسميات الوسائل التعليمية وتطورها:

دخلت الوسائل التعليمية وخلال مراحل تطورها تحت تسميات مختلفة وفقا للتطور التاريخي لها، وهي حسب تطورها التاريخي (سلامة، 2000، ص 73-74) كما يلي:

1. الوسائل المعينة (معينات التدريس): وتتبع هذه التسمية من الدور الذي تلعبه الوسائل في مساعدة كل من المعلم والمتعلم في تسهيل عمليتي التعلم والتعليم.
2. الوسائل السمعية البصرية: وترجع هذه التسمية إلى كون الوسائل إما مرئية أو سمعية، أو الاثنين معا نسبة إلى الحاسة التي نتعلم بواسطتها.
3. وسائل الإيضاح: وتدل على الدور الذي تلعبه هذه الوسائل من توضيح ما يقوم المدرس بشرحه بشكل نظري لا يتضح إلا بهذه الوسائل.
4. تكنولوجيا التعليم: وتتبع هذه التسمية من طبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها هذه الوسائل وتستخدم في التربية فيما بعد.

ووردت تسميات أخرى منها: الوسائل التعليمية، وهي الأكثر شيوعا، ووسائل الاتصال التعليمية والوسائل الوسيطة، وأحدث هذه التسميات هي تكنولوجيا التعليم.

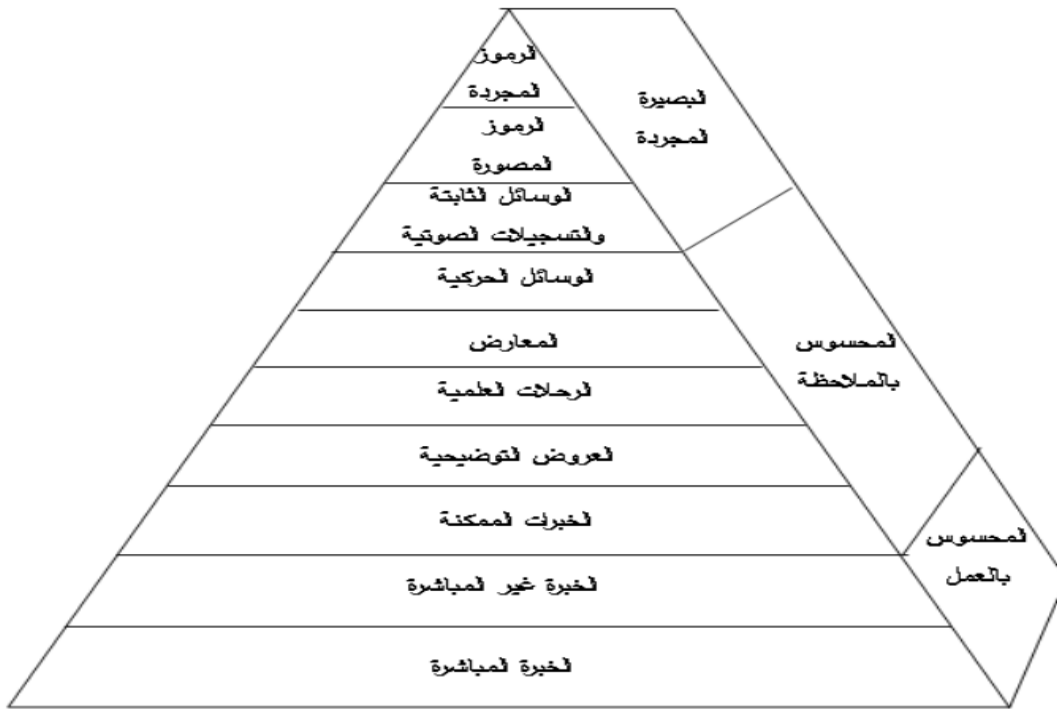
ثالثا/ أنواع الوسائل التعليمية:

لقد تعددت الوسائل التعليمية، وتنوعت تماشيا مع الحاجة إليها، ومع انتشار التعليم على نطاق واسع الأمر الذي دعا إلى استخدام طرق جديدة تسهل عملية التعلم، وتكون مبنية على أسس نفسية واتجاهات وقدرات المتعلم العقلية وذلك في جميع مراحل التعليم، وليس من السهل وضع طرق تدريسية دون اللجوء إلى دراسة النفس البشرية في مختلف المراحل، وما تنزع إليه من ميول وغرائز وما لها من استعدادات وسلوك لتلقي المعرفة والعلم، ولذلك دأب علماء النفس والتربية منذ أن أصبح التعلم عملية قائمة بذاتها تهدف إلى تعليم جميع أبناء الأمة الواحدة، على وضع الطرق التدريسية بعد التحليل النفسي والتجارب الطويلة التي تتبع مراحل النمو عند التلميذ ومستوياته الفكرية والعقلية.

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى تحسين استعمال الوسائل المساعدة على إنجاز العملية التعليمية اعتمادا على الخبرة المباشرة التي تعد الوسيلة الأولى والهامة في التعلم، تأتي بعد ذلك الوسائل الأخرى تبعا لدورها في التعبير على الواقع بالنسبة للوسيلة الأولى، بدلا من الخبرة المباشرة (وطاس، 1988، ص 61).

ومن رواد الوسائل التعليمية في عصرنا الحاضر أدمارديل (Edgardale) الذي رتب الوسائل التعليمية على شكل مخروط للخبرة حسب فعاليتها في التعليم وتوصيل المعرفة للمتعلم. ومن الملاحظ أن تقسيمات هذا المخروط بمجموعة تعتمد التعليم عن طريق الحواس كلها بالعمل أو المشاهدة، أو السماح، أو القراءة كل منها بشكل منفرد أو مجتمعة إلا أن تعدد هذه الوسائل واختلاف أنواعها يحتاج إلى المعلم، الذي يختار أجودها بحيث تتناسب مع الموقف التعليمي ليثير الرغبة لدى المتعلم، ويخلق عنده التشوق للمتابعة والقدرة على إدراك معنى ما يتعلمه لينعكس بشكل أعمال خيرة ترفع من مستوى مجتمعه وتحقق الأهداف السامية من التعلم (جابر، 2009، ص 365)، كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم (11) يوضح أنواع الوسائل التعليمية



ومن الوسائل التعليمية متعددة وأكثر من أن تحصى، وهناك وسائل ضرورية لا بد منها، لا يسير الدرس بدونها، خاصة في المرحلة الابتدائية، وهناك وسائل أخرى تعتبر وسائل مساعدة قد لا تتوفر في كثير من المدارس إن لم نقل كلها.

1. الوسائل الضرورية:

1.1 السبورة: تستخدم لتقديم عروض مكتوبة أو مرسومة للطفل أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية وهي منتشرة الاستخدام (فهيمى، 2010، ص 27). فمن خلالها ترى أعين التلاميذ نقاط الدرس وعناصره الأساسية بعد أن تسمعها آذانهم، فتتعاون حاسة السمع والبصر على فهمهم للدرس، فهي بذلك خير معين على تطبيق طريقة التعليم الجماعي، لأنها تلفت أنظار التلاميذ وتشد انتباههم.

2.1 الكتاب المدرسي: يعد الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم (حثروبي، 1999، ص 80).

وتعتبر الكتب على نحو خاص من الوسائل التي لا بد منها ومن وجودها، وقراءتها تمثل امتداد للفكر الإنساني وارتباطه بأسس الإبداع، كما يستمد منها المتعلم عناصر اللغة على اختلاف مستوياتها، وأنواعها، وأبعادها (المعتوق، 1996، ص 122). فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أول أداة ضرورية، فهي تمثل للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم.

3.1 الرسومات والصور: تعتبر من أهم العناصر في برامج الوسائط المتعددة، ونقصد بذلك الرسوم التي توضح العلاقات المنطقية مثل: (الكائنات الحية التي تعيش في البيئة البحرية والرموز المجردة كإشارات المرور)، كما تستخدم الألوان في الرسوم لجذب انتباه التلميذ وزيادة دافعيته للتعلم، ويجب أن تحافظ (الصور أو الرسوم) على وحدة الشكل وذلك بارتباط الكل بالأجزاء، كما تعتبر الصور الفوتوغرافية هامة في إكساب البرنامج المزيد من الواقعية، وخاصة في عرض خبرات من بيئات الطفل (فهيمى، 2010، ص 271)، والصور المفيدة هي التي تحتوي على تفاصيل قليلة حتى لا تشتت ذهن الطفل.

2. الوسائل المساعدة:

1.2 القواميس اللغوية (المعاجم): تشير معظم الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغوية (التحصيل اللغوي) لدى متعلمي اللغة، كما أن استعمال المعجم يساهم مساهمة إيجابية في إثراء حصيلة المتعلم اللغوية، خاصة إذا كان هذا المعجم زاخرا بالمفردات والتراكيب اللغوية المختلفة، والمعجم اللغوي الذي يتخذ مرجعا يستعمله المتعلم ينبغي أن يكون ملما بالمواد التي يشتمل عليها ضبطا للصيغة أو الصيغ، وتحديدًا للمعنى أو المعاني، إن المعجم ينبغي أن يحشد أمام المتعلم مادة علمية ولغوية وفيرة، حددها بعض الدارسين في نقاط أساسية (النشوان، 2002، ص 282)، وهي:

- المعجم هجاء الكلمة على النحو المقبول عند المثقفين.
 - المعجم نطق الكلمة برموز صوتية مبسطة وواضحة.
 - المعجم تأصيلا للكلمة ببيان اللغة الأصل والصيغة التي اشتقت منها.
 - المعجم معلومات صرفية أساسية عن الكلمة (نوعها، تصريفاتها).
 - المعجم معلومات نحوية أساسية (التعدي واللزوم والمطابقة).
- 2.2 الحاسوب:** هو آلة إلكترونية مصممة بطريقة تسمح باستقلال البيانات واختزالها ومعاينتها بحيث يمكننا من إجراء العمليات البسيطة والمعقدة بسرعة والحصول على نتائج هذه العمليات بطريقة آلية (شحاتة، ونجار، 2003، ص 246-247). والحاسوب كما هو معلوم جهاز إلكتروني يتسم بمواصفات عديدة منها (الدرج، 1990، ص 177-178).
- الدقة والإتقان، تعدد الإمكانيات، وسهولة الاستعمال، ربح الوقت.
 - سرعة الانجاز وتخزين ما أنجز، يمكن الاستغناء عن المعلم في حالة عدم حضوره.
- ويتمثل دوره الأساسي في "تخزين ونشر المعلومات وإيصال المعارف والخبرات، إلى درجة جعلت البعض يعتقد بأنه أصبح منافسا قويا للكتاب، وخاصة بعد تطور مرصد المعلومات وظهور الدوريات العلمية الإلكترونية (المعتوق، 1996، ص 80).
- كما أن أثر الحاسوب الفعال "في تعليم وتلقين الكلمات، يكمن في الطريقة المنهجية التي تعد وتعرض وتستخدم بها البرامج، وفي الشكل الحركي الذي تتخذه اللغة، ولقد أثبتت التجارب العلمية فاعلية الحاسوب في تعليم اللغة وتلقين مفرداتها وتفوقه في هذا المجال على الوسائل الأخرى التقليدية. (المعتوق، 1996، ص 110).
- رابعاً/ أهمية الوسائل التعليمية التربوية:**
- لها أهمية عظيمة في العملية التربوية، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لجميع المراحل التعليمية، والمستويات العمرية المختلفة للمتعلمين، وتكمن فائدتها من خلال تأثيرها على العنصرين الرئيسيين في العملية التعليمية (المعلم والمتعلم)، ونوضح ذلك من خلال:

1. أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للمدرس:

إن استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعلم تفيد المعلم وتساعد، في الموقف التعليمي وذلك على النحو الآتي:

- تساعد المدرس على القيام بمهمته التعليمية خير قيام.
- توفر الوقت والجهد المبذولين من طرف المعلم، فمثلا عند تحفيظ المتعلم أنشودة مدرسية تنوب الوسائل التعليمية مقامه، وذلك عن طريق الاستعانة بالتسجيلات الصوتية ويسمعها التلاميذ مرات عديدة حتى يتيقن أن الجميع استوعبوا الأنشودة، وبهذا قد وفرت له الراحة والنشاط.
- تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى المتعلمين ومشاركتهم في الموقف التعليمي مشاركة فعالة (الحيلة، 2002، ص56). وذلك من خلال القيام بالنشاطات المختلفة أو قيام المعلم مع تلاميذه بزيارات ميدانية تعليمية.

- تساعد المعلم في التغلب على حدود الزمان والمكان في حجرة الدرس، وذلك كأن يعرض على تلامذته صورا لطبيب مختص في مجال (له علاقة بموضوع الدرس)، إذ يستحيل على المعلم إحضاره والتعرف عليه مباشرة، فعن طريق الصورة يكتسب المتعلم لمحة عنه.
- اتخاذها من طرف المعلم "وسيلة فعالة لتدريب التلاميذ على التركيز والملاحظة، وتعويدهم على الدقة في التأمل، والسرعة في الاكتساب والفهم (عبد العال، 2007، ص 42)، فمثلا يستعين المعلم بالألعاب التعليمية في تعليم القواعد من أجل شد انتباه المتعلم.
- ومهما كان دور هذه الوسائل التربوية، فإن بعضها قد يحل محل الآخر، إلا أن المعلم الإنسان يبقى الوسيلة الأجدر لنجاح العملية التعليمية التعليمية.

2. أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للمتعلم: للوسائل التعليمية أهمية كبيرة وفوائد جمة، إن هي استخدمت بصورة دقيقة وهادفة على النحو الآتي:

- تعمل على إكساب المتعلم أنواعا من السلوك وأنماطا من المهارات.
- تمكن المتعلم من القدرة على الإدراك والتصور.
- تنتقل المتعلم من المجال الحسي إلى المجال المجرد.
- تعمل على إثارة الاهتمام لدى المتعلمين واستمالتهم إلى مواقف معينة (الحرثوبي، 1999، ص 64).
- تمدهم بثروة لغوية ولفظية، وتساعدهم على إنماء المعاني وتوسيعها.

- تؤدي إلى زيادة مشاركة التلاميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة، ويمكن عن طريقها تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة، وتأكيد التحصيل، وترسيخ المكتسبات.
- تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم (بني دومي، 2005، ص 39).
- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ، فمن المعروف أن هؤلاء يختلفون في قدراتهم، فمنهم من يتم لديه التحصيل بمجرد الاستماع للشرح النظري، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية مثل مشاهدة النماذج والمجسمات أو الأفلام وغيرها.

خامسا/ شروط الوسائل التعليمية:

- لكي تؤدي الوسيلة دورها في العملية بشكل فعال لا بد لها من مراعاة بعض الشروط (جابر، 2009، ص 366-367). ومن أهمها:
- **الهدفية:** وهذا يعني أن يكون ثمة هدف واضح تستعمل الوسيلة لتحقيقه، كأن تضيف إلى معرفة المتعلمين معلومات، أو تثبيت بعض المعلومات وتوضح ما يمكن أن يخفى عليهم في أي مجال من مجالات المعرفة.
- **التنوع:** فلا تقتصر الوسائل على شكل واحد، حتى لو اقتصر على أرقى وأحدث آلات الاتصال كالتلفاز أو الانترنت أو على أي منجز تقني حضاري، بل يجب عليها أن تتنوع أشكالها، مع الميل إلى استثمار ما يوجد في البيئة من خادمت أو أشكال طبيعية تمثل الأصول، التي قد تنقل مصورة أو مرسومة أو متلفزة لأن التنوع في أشكال الوسائل يراعي تجنب التلاميذ الملل والسأم.
- أن يخطط بدقة للوقت الذي تعرض فيه الوسيلة أثناء تنفيذ الدرس، لأن عدم عرضها في اللحظة التي يحتاج الدرس إلى عرضها فيه لا يحقق الغرض من صنعها واصطحابها إلى غرفة الدرس، أما عرضها في اللحظة المناسبة فإن ذلك سيجعل مردودها التربوي متحققا.
- الوضوح والدقة والسالمة اللغوية والعلمية، أي من أهم الأمور التي تقدمها الوسائل للمتعلمين توضيح المفاهيم والمعارف والمعلومات، وتبسيط ما يمكن أن يبدو صعبا عليهم في الدروس المختلفة من هذه الأمور، وما دامت الوسائل ينظر إليها على الرغم من مسمياتها المختلفة مثل تكنولوجيا الاتصال، أو التعلم والوسائل الوسيطة في التعلم، وغير ذلك، إلا أنها يجب أن نتعامل مع أسمها الأصلي الذي اشتقت منه الإيضاح فتكون واضحة، هادفة غير ملبسة كما يجب أن يراعي في مضمونها السالمة والدقة العلمية في تفسير الأمور العلمية المختلفة التي تعد من أجلها، حتى تصبح الوسيلة واضحة.

- أن يراعي دور التلميذ في إعدادها، أو في إحضارها، وذلك وفق مراحلهم التعليمية، فلا بأس أن يقتصر دورهم في المراحل الأولى على جمع صور من نوع معين، أو على إحضار بعض الأشياء التي قد تتوفر عند بعضهم، ليطلع أقرانهم عليها، وقد يتدرج بعد ذلك بإعداد صور أو رسومات أو خرائط أو أي وسيلة يرى أنها مفيدة.

سادسا/ فوائد استخدام الوسائل التعليمية:

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية الثالثة من العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية) ونلخصها فيما يلي حسب (سلامة، 2000، ص 113-115):

- تساعد الوسائل التعليمية على استشارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته لتعلم: حيث يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تنير اهتمامه وتحقيق أهدافه.
- تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم: هذا الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ يكون تعلمه في أفضل صورة، ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سينمائي حول بعض الموضوعات الدراسية تهيئ الخبرات اللازمة للتلميذ وتجعله أكثر استعدادا للتعلم.
- إن اشتراك جميع الحواس في عمليات التعلم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم والوسائل التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم.
- تساعد على تحاشي الوقوع في اللفظية: والمقصود باللفظية استعمال المدرس ألفاظا ليست لها عند التلميذ نفس الدلالة التي لها عند المدرس.
- تقدم خبرات لا يسهل الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى وتساهم في جعل ما يتعلمه التلاميذ أكثر كفاية وعمقا وتنوعا.

خلاصة:

إن نجاح العملية التعليمية التربوية مرتبط بتوفر الوسائل والأساليب اللازمة، ويمكن اعتبار كل مقومات العملية التربوية وسائل في خدمة أغراض تلك العملية. وتختلف تسميات الوسائل التعليمية من مستعمل إلى آخر، فأحيانا تسمى وسائل إيضاح، لأنها تهدف إلى توضيح المعلومات، وتسمى أحيانا أخرى الوسائل السمعية والبصرية، لأن بعضها يعتمد على السماع كالمذياع، والتسجيلات الصوتية والمحاضرات، وبعضها يعتمد على حاسة البصر كالأفلام الصامتة، والصور الفوتوغرافية وغيرها، وبعضها يستعمل الحاستين كالأفلام الناطقة، والتلفاز. غير أن الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة لا تغني عن المدرّس، أو تحل حله، فهي ليست إلا وسيلة معينة للمدرّس على أداء مهمته التعليمية، بل إنها كثيرا ما تزيد من أعبائه، إذ لا بد له من اختيارها بعناية فائقة، وتقديمها في الوقت التعليمي المناسب، والعمل على إيصال الخبرات التي يقدمها المعلم إلى نفسه، والتي تعالجها الوسيلة المختارة، وبذلك تغدو رسالته أكثر فاعلية، وأعمق تأثيراً.

ومن خلال عرضنا لأبرز النقاط الدالة على أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، أن بمقدور هذه الوسائل أن تحقق أغراضا متنوعة على صعيد تنمية معارف وقدرات التلاميذ، كما أنها تحقق أهدافا تربوية ونفسية في مجال المهارات المختلفة، وفي مجال العادات، والاتجاهات. لذلك يجب أن يكون هناك تقويم خاص بالوسيلة بعد استعمالها للتأكد من أنها حققت الأهداف التي أعدت لتحقيقها، وعادة ما يتم ذلك عن طريق أداة قياس تعطى للمتعلمين، حيث يجب أن تضم أداة القياس عنوان الوسيلة وأهدافها بدقة، وطريقة تطبيقها وغيرها من المعلومات الكافية عن الوسيلة.

المحاضرة التاسعة

تحليل الناتج التعليمي (التقويم التربوي)

تمهيد:

يشكل التقويم جزءاً لا يتجزأ من الفعل التعليمي، وهو يساير جميع خطواته، باعتباره عنصراً أساسياً في المنهاج، ويعتمد التقويم كمقوم أساسي لتحديد أهداف العملية التعليمية وبالخصوص المنهاج التربوي، فإذا لم تحدد تحديداً دقيقاً، يتعذر القيام بأي تقويم نهدف من خلاله إصدار أحكام تتعلق بمدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، والعمل على اقتراح تحسينات وتعديلات من شأنها تجاوز كل الصعوبات التي تواجه الفعل التعليمي.

والتقويم ليس بعملية سهلة نكتفي بوضع عدد من الأسئلة نستطيع بفضلها التحقق من حصول التعلم وباستعمال مقياس لرصد مواطن القوة أو الضعف في سلوك المتعلم وأدائه، ولرصد ما اكتسبه من معارف ومهارات، بل التقويم عملية مركبة وغير واضحة النتائج دائماً وتتدخل فيه العديد من المتغيرات، وفي مقدمتها المواقف الشخصية للمقوم وتصورات الخاصة حول ما ينتظره المجتمع من التعليم وأهداف التربية بشكل عام.

أولاً/ مفهوم التقويم التربوي:

التقويم هو تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ وتحديد نقاط الضعف والقوة، ثم العمل على تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها (منسي، 1998، ص 21). كما يقصد به الحكم على مدى سلامة طرائق التدريس والوسائل المعنية والمناهج الدراسية (مسوي، 2009، ص 38). كما يعد التقويم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، يصاحبها في جميع مراحلها، ويلعب دوراً رئيسياً في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونتائج التعلم المنبثقة عنها، وقد أصبح التقويم معنياً - أكثر من وقت مضى - بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف، والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

والتنظيم في منظور المقاربة بالكفاءات يركز على أداء المتعلم وكفاءته وفهمه، وهو عملية مستمرة يتعرف المتعلم بواسطتها على نتائج السيرورة التعليمية التعلمية، وبفضل التقويم يستطيع المعلم والمتعلم تصحيح المسارات التعليمية.

ومن وظائف التقويم حسب حاجي(2005، ص 35) ما يلي:

- توجيه التعلم: أي تقويم التعليمات السابقة مع بداية السنة.
- ضبط التعلم: وذلك من أجل تحسين التعليمات.
- تأكيد التعلم: أي الوقوف على مدى تمكن المتعلم من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال من مستوى إلى آخر.

وعليه، التقويم الحديث ليس هدفه معرفة قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف لغوية باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم، بل هو تقويم نوعي يركز على أدائه اللغوي وتوظيفه في سياق التواصل متعدد الأشكال قراءة ومشاهدة وكتابة. فالتقويم في ضوء بيداغوجيا الكفاءات لا نكتفي فيه بقياس المستويات الدنيا من مستويات المعرفة المتمثل في الحفظ والتذكر الاسترجاع، بل نركز أيضا على المستويات العليا للتفكير كالموازنة والتحليل والحكم والتوظيف.

ثانيا/ أنواع التقويم التربوي:

1. التقويم التشخيصي: ويسمى أيضا أوليا، يتم في بداية مرحلة التعلم، ولا سيما في أوائل السنة الدراسية وهو يؤدي وظيفتين اثنتين:

1.1 الوظيفة التمهيديّة: يقوم بها المعلم قبل قراءة المنهاج، وذلك ليطلع على المعطيات المتعلقة بالمكتسبات القبلية واهتمامات المتعلمين ورغبتهم في التعلم وحاجاتهم إليه، هذه المعلومات يعالجها المعلم على أساس ما يكتشفه لدى التلاميذ من النقائص.

2.1 الوظيفة التنبؤية: التي تهدف إلى التفكير في بعض فرضيات العمل من أجل معالجة المشاكل الناجمة عن الفوارق بين التلاميذ، فالمعلم حين يقوم بتشخيص الوضع يتأكد من درجة استعداد التلاميذ ومن حدود إمكاناتهم(وزارة التربية الوطنية، 2011، ص 14).

2. التقويم التكويني (البنائي): ويكون أثناء العملية التعليمية بصفة دائمة ومستمرة، الغرض منه تحسين التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقا ناجحا، إلى جانب كون تحليل نتائج هذا التقويم تمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعليمية(المعلم والمتعلم)(المان، 2004، ص 6).

يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة، وذلك بتقديم تغذية راجحة ليسهل على المتعلم التكيف مع الوسائل التعليمية.

3. **التقويم التحصيلي (النهائي):** يكون في نهاية مرحلة، أو فصل دراسي، أو درس أو مسار بكامله، ويقدم حصيلة ما تعلمه التلميذ واكتسبه من معارف، ومهارات، وكفاءات ويمكن اتخاذ قرارات توجيه التلاميذ إلى المسارات المختلفة، وتحديد موقع كل تلميذ للآخرين، فهو بذلك تقويم نموذجي ومعياري أيضا (إلمان، 2004، ص 6).

فالتقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها أيضا، والجدول الموالي يلخص أنواع التقويم:

الجدول رقم (03) يوضح أنواع التقويم التربوي

نوع التقويم	التقويم التشخيصي	التقويم البنائي	التقويم النهائي
الأهداف	- الكشف عن الثغرات والنقائص - الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق - تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم.	- توفير تغذية راجعة. - دعم وتحسين عملية التعليم والتعلم (تصحيح أو تعديل). - التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	إنجاز جرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات.
الفترة الزمنية	في بداية كل عملية تعليمية (درس، فصل، طور، سنة الدراسية).	أثناء ممارسة الفعل التعليمي.	عند نهاية عملية التعلم.

القرارات المتخذة	وضع إستراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم.	- تكييف الأنشطة التعليمية حسب المعطيات المتجمعة. - تصحيح مسار التعلم. - تغيير الوسائل والأساليب.	- الانتقال من مستوى إلى آخر. - إعطاء شهادة أو حجبها. - وضع خطة للدعم والتقوية.
الوسائل المستعملة	- الواجبات المنزلية - الأسئلة والمهام - الملاحظة التكوينية	- الملاحظة التكوينية - المقابلة. - الأسئلة. - إيجاد وضعيات إشكالية.	- الاختبارات الموضوعية. - الأسئلة الدقيقة. - المهام والأداءات المطلوب إنجازها.

ثالثاً/ أساليب التقويم التربوي:

أفرزت أنماط المذكورة آنفاً أساليب تقويم عديدة منها: ما ارتبط بالتقويم الديناميكي والتكويني لكفاءات المتعلم ومنها ما ارتبط بالانخراط الفعال للمتعلم في عملية التقويم، ومنها ما هو مرتبط بوضعية وبتقديم المنجزات Portfolio (التقويم الحقيقي)، وسوف نشير إلى كل واحد منهم:

1. التقويم الديناميكي والتكويني لكفاءات المتعلم:

التقويم الديناميكي يهدف إلى تقويم الإمكانيات المعرفية للفرد والقدرات والكفاءات التي هي في طريقها إلى التكون، وهو يستند على مقاربات التقدير الديناميكي Dynamic Assessment التي نجد أصولها في أعمال أندري ري A.Rey (1934) وفيغوتسكي Vygotsky (1896-1934)، ويعتمد على أشكال عديدة المساعدة التي يقدمها المصحح مثل: الأسئلة الموجهة، اقتراح القيام ببعض الأعمال، براهين جزئية لوضع الحلول.

ويوجد هذا المنظور في صلب مناهج التقدير الديناميكية، التي تهدف إلى وضع قياسات ذات صلاحية جيدة في التنبؤ بإمكانيات التعلم لدى المتعلمين، بغرض تأسيس قرارات للتوجيه نحو مختلف بنيات تحمل المسؤولية في مجال التربية.

وتهدف مناهج التقدير الديناميكي إلى الإغلاء من شأن التقويم، بإدماج عناصر التدريس (تدخلات المصحح) التي تسمح بتقدير الإمكانيات المعرفية للمتعلم بشكل أفضل، وتهدف خطوات التقويم التكويني من طبيعة تفاعلية إلى الإغلاء من قيمة التدريس بإدراجها لعناصر التقويم، وهي خطوة مقترحة كي يستعملها الأستاذ في ممارسته اليومية للتنشيط البيداغوجي داخل القسم المنبثق عن التفاعل بينه وبين المتعلم من أجل بناء الكفاءة، بحيث يجب ألا ينظر إلى هذا الشكل من التقويم كإجراء سيتحرر منه المتعلم حالما يكتسب كفاءته في مجال معين، بل يشكل نشاطا يتعين على المتعلم امتلاكه، لأنه سيتوفر دائما على نوع من الصلاحية داخل وضعيات خارج وبعد المدرسة، وحتى يساهم التقويم التكويني التفاعلي في بناء الكفاءة بفعالية، يجب أن تتوفر الشروط التالية:

* يتعين على الأستاذ التكيف مع خصوصيات الممارسات الاجتماعية التي تمّ تقديرها في مجال الكفاءة المعنية.

* يتعين على الأستاذ أن يمتلك هو نفسه، خبرة كافية في مجال المعنى كي يستفيد من تفاعلاته مع المتعلمين على مستوى الإنتاج.

* يتعين في عملية التقويم أن يتسع مجاله كي يأخذ بعين الاعتبار ليس فقط المعارف، بل أيضا المكونات الوجدانية والاجتماعية والحس حركية للكفاءة المستهدفة (جواكيم دولز، إدمي أولاني وفيليب بيرنو وآخرون، 2005، ص ص 87-90).

2. الانخراط الفعال للمتعلم في عملية التقويم:

يمكن للانخراط الفعال للمتعلم في عملية التقويم أن يتحقق وفق ثلاث كفاءات، وهي:

1.2 التقويم الذاتي: هو موقف يصدر فيه المتعلم حكما على أدائه أو على ما قدمه من أعمال، لتقدير مكتسباته والتفكير في المساعي التي سلكها، ثم تشخيص نقائصه والسعي من أجل تعديلها، إما بنفسه أو بمساعدة زميل له أو بالاستجداد بمدرسه (وزارة التربية الوطنية، ص 44).

فالمتعلم يقوم إنتاجه الخاص وإجراءات تحقيقه، بالاستعانة بمرجعيات خارجية كالتعليمات وشبكة مقارنة وقاموس... إلخ (جواكيم دولز، إدمي أولاني وفيليب بيرنو وآخرون، 2005، ص 91).

وهذا نتيجة ممارسته أسلوب التصحيح مع الرفاق وبمرافقة الأستاذ، وينبغي أن يشجع المتعلم على هذه الممارسة حتى يحقق الاستقلالية لنفسه.

وحتى يعزز المتعلم كفاءاته كمقوم يقترح صالح محمد علي أبو جادو أن يتدرب أولاً على التقويم المشترك قبل أن يتوجه إلى التقويم الذاتي مستخدماً أدوات القياس التي بنيت سلفاً من قبله أو من قبل الآخرين (أبو جادو، 2000، ص 450).

2.2 التقويم المشترك: يقابل المقوم تقويمه الذاتي لإنتاجه ولإجراءات التي اتخذها لإنجاز العمل بتقويم الأستاذ، وقد تعتمد ملاحظات المتعلم على مرجعية خارجية (شبكة التقويم والمعايير...) ومراجعة الذات تكون نتيجة الموازنة بين التقيمين.

3.2 التقويم المتبادل: بين متعلمين أو أكثر، أقران يخضعون لنفس النظام ضمن وضعية التكوين، حيث يتم تقويم الإنتاج الذاتي والإجراءات المنتالية أو المقترنة مع استخدام مرجعية خارجية (جواكيم دولز، وآخرون، 2005، ص 91). بمعنى يقوم متعلمان نتائجهما أو الإجراءات التي لجأ إليها كل واحد منهما أو التي يشتركان فيها، باستعمال مرجعية عند الضرورة.

ويمكن لكل واحدة من هاتاه الكيفيات أن تيسر تأمل المتعلم في اشتغاله أمام صنف من المهام أو الوضعيات، وبالتالي تنشيط عملية بناء تصرفاته المنتظمة ذاتياً، فإدماج كيفيات التقويم الذاتي والتقويم المتبادل والتقويم المشترك ضمن وضعية معقدة، تتيح الفرصة للمتعلم كي يعي ويتعلم كيف يدبر الوضعية بقصدية متنامية وتنظيم ذاتي أكثر فعالية.

3. التقويم الحقيقي المرتبط بوضعية وبتقديم المنجزات:

يعتبر تقديم المنجزات أحد أشكال التقويم الحقيقي الذي عرف انتشاراً كبيراً خصوصاً بأمريكا الشمالية منذ عشر سنوات، واستعير هذا المفهوم من حقل الممارسات المهنية تحديداً لدى الفنان والمصور، ويهدف هذا النوع من التقويم الذي عرضه Wiggins (1989) إلى الرقي بوضعية تقويمية معقدة، تتصور الأنشطة التي قد يقوم بها المتعلم في حياته خارج وبعد المدرسة، ويقتضي بشكل ملموس تعويض الاختبارات الكلاسيكية المكونة من سلسلة من العناوين المستقلة بوضعية تتطلب إنتاجات، تم إنجازها على فترات متعددة بمساعدة أدوات أو أشكال من التفاعلات الاجتماعية المميزة للمجال المعين، ففي مجال تعلم اللغات تعطى الأفضلية للتقويم في إطار مشاريع التواصل التي تربط القراءة بالكتابة، وفي الرياضيات يتم تفضيل التقويم المدرج ضمن وضعيات حل المشكلات، وفي العلوم يفضل التقويم المرتكز على أنشطة البحث المتضمنة للملاحظات الميدانية أو التجارب المخبرية (جواكيم دولز وآخرون، 2005، ص 92-94).

بصيغة أخرى، الأمر يتعلق بتقويم كفاءة المتعلم ضمن وضعية تقتضي تعبئة هذه الكفاءة، وضعية لا يكتفي فيها تطبيق بعض المعارف المنعزلة لتحقيق الهدف أو حل المشكلة، تتأكد من خلال إدراج مجموعة من الإنتاجات المختلفة، خصوصا عبر المتأملات الميتا معرفية التي ترافق وتقدم الإنتاجات، ويتم التعبير عنها بواسطة استمارات التقويم الذاتي التي يملأها المتعلم بنفسه، وبواسطة ملخص مقابلات لتقويم المشترك وببطاقات تتضمن تعليقات المتعلم على إنتاجه، وبرسائل تقديم المنجزات التي يتحدث فيها المتعلم عن خطوات تعلمه وعن إنتاجاته، وبآثار التبادلات بين المتعلمين وأصدقائهم وآبائهم (جواكيم دولز وآخرون، 2005، ص 94).

ولكن مع الأسف الشديد رغم أهمية هذا النوع من التقويم في دفع المتعلم بتقديم انجازاته إلا أنه قلما نجد هذا النوع ممارس من قبل الأساتذة داخل المؤسسات التربوية، وحتى إن مارسوه فبشكل ضئيل أو بمستوى غير مطلوب. وحجتهم في ذلك اكتظاظ الأقسام وكثافة المنهاج وغياب دور الأسرة الجزائرية في متابعة مسار أبناءها... وغيرها من المعوقات، لهذا ركزنا في بحثنا على هذا الجانب للكشف عن مستوى التمكن منه من طرف أساتذة التعليم الثانوي.

رابعاً/ تقنيات وأدوات التقويم التربوي:

اتسم العصر الحديث بتعدد أدوات التقويم وتنوع فعاليتها، ولا شك أن الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها تشكل الأسلوب الأكثر انتشاراً في تقويم الكفاءة الختامية للمتعلمين، كما تمكنا من تحديد أداء الفرد أو أداء مجموعة من الأفراد في ناحية ما نتيجة لتعلمه أو تعلمها من المباحث الدراسية المختلفة (العبيدي وآخرون، 2006، ص 185).

وعادة ما يعرف الاختبار على أنه: أداة قياس تتعلق في غالب الأحيان بمضمون معين من مقرر تعليمي يرمي إلى فحص مكتسبات التلاميذ التعليمية (تعوينات، 1996، ص 04). فالاختبار أداة تسمح بالكشف عن أداءات المتعلم بغرض تقويمها، ويكون ذلك بأن يجابه وضعيات يتمتع فيها بنوع من الاستقلالية.

في حين يعرف الامتحان على أنه: "أداة وتقنية تتضمن عينة مختارة من أنماط السلوك المراد قياسها، لمعرفة درجة التغيير الذي حصل لدى المتعلمين بعد تناول مجموعة من الكفاءات أثناء حصص تعليمية محددة" (الكوني، 2007).

وضع الامتحان أساسا للتمييز بين الناجحين وغير الناجحين كامتحان شهادة التعليم المتوسط، أما الاختبار من خلال النقاط الخام التي يوفرها فإنه يساعدنا على معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وعلى تحديد وضعية المتعلم ضمن مجموعته.

وعلى المدرس الذي يرغب في إعداد اختبار ما، أن يتقيد بـ :

1- اختيار مجموعة من الأسئلة الكفيلة بتغطية الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، تتطلب طرق قياس مختلفة.

2- صياغة الأسئلة بطريقة واضحة بحيث تحول دون تفسيرات أو تأويلات مختلفة.

3- تحديد الأسئلة خاصة المقالية منها بطريقة تمكن المتعلم من تنظيم أفكاره ومعلوماته، ومن صياغة إجاباته على نحو منطقي وسليم.

4- اتصاف الأسئلة بمستوى صعوبة معين بحيث يتمكن المتعلم العادي من الحصول على 50 % من العلامات القصوى المخصصة للاختبار (نشواتي، 1986، ص 615).

5- أن يقيس مختلف مستويات الكفاءات المستهدفة في المنهاج الرسمي.

6- تجنب الأسئلة التي تقيس نفس الكفاءة.

7- أن يراعي عند بناء الاختبار الوقت المحدد للمادة.

8- أن يتضمن الاختبار أسئلة و وضعيات إشكالية جديدة (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 05).

وتجدر الإشارة، إلى أن كل أداة أو أسلوب أو اختبار داخل مجال التقويم يشترط بالضرورة توفر مجموعة من المبادئ والأسس، نذكر منها:

أ- الموضوعية: ويقصد بها عدم اختلاف المصححين في تقدير الإجابات على أسئلة الاختبار والتخلص إلى أقصى حد من الذاتية و التحيز الشخصي في التصحيح و تقدير العلامات و تفسير النتائج.

ب- الصدق: أي قياس الاختبار لما وضع أصلا لقياسه.

ت- ثبات الاختبار: ويقصد به أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

ث- التقنين: ويقصد به تطبيق الاختبار وفق شروط وإجراءات موحدة وإعداد معايير له بحيث تتحول العلامات الخام إلى علامات معيارية تمكن من مقارنة علامات الأفراد بين بعضهم البعض.

ج- التمييز: أي أن يكون الاختبار قادراً على إظهار الفروق بين الأفراد يكونون أعلى أو أقل من العاديين ويتطلب ذلك تنوع الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة.

ح- سهولة الاستخدام: ويقصد بذلك سهولة الإجراء والتصحيح وتفسير النتائج، ويتطلب ذلك أن يكون للاختبار كراسة تعليمات يحدد فيها طريقة الإجراء وأمثلة توضيحية والزمن ومفتاح التصحيح وجدول المعايير (عطوي، 2000، ص 133-134).

ومن أشكال الاختبارات التحصيلية:

1- الاختبارات الكتابية.

2- الاختبارات الشفوية.

3- الاختبارات العملية أو الأدائية.

والاختبارات التحصيلية الكتابية قد تتخذ أحد الأشكال التالية:

1- الاختبارات المقالية.

2- الاختبارات الموضوعية وتشمل:

* أسئلة الاستدعاء والتكميل.

* أسئلة الصواب والخطأ.

* أسئلة المزوجة أو المقابلة أو المطابقة.

* أسئلة الاختيار من متعدد.

* أسئلة إعادة الترتيب.

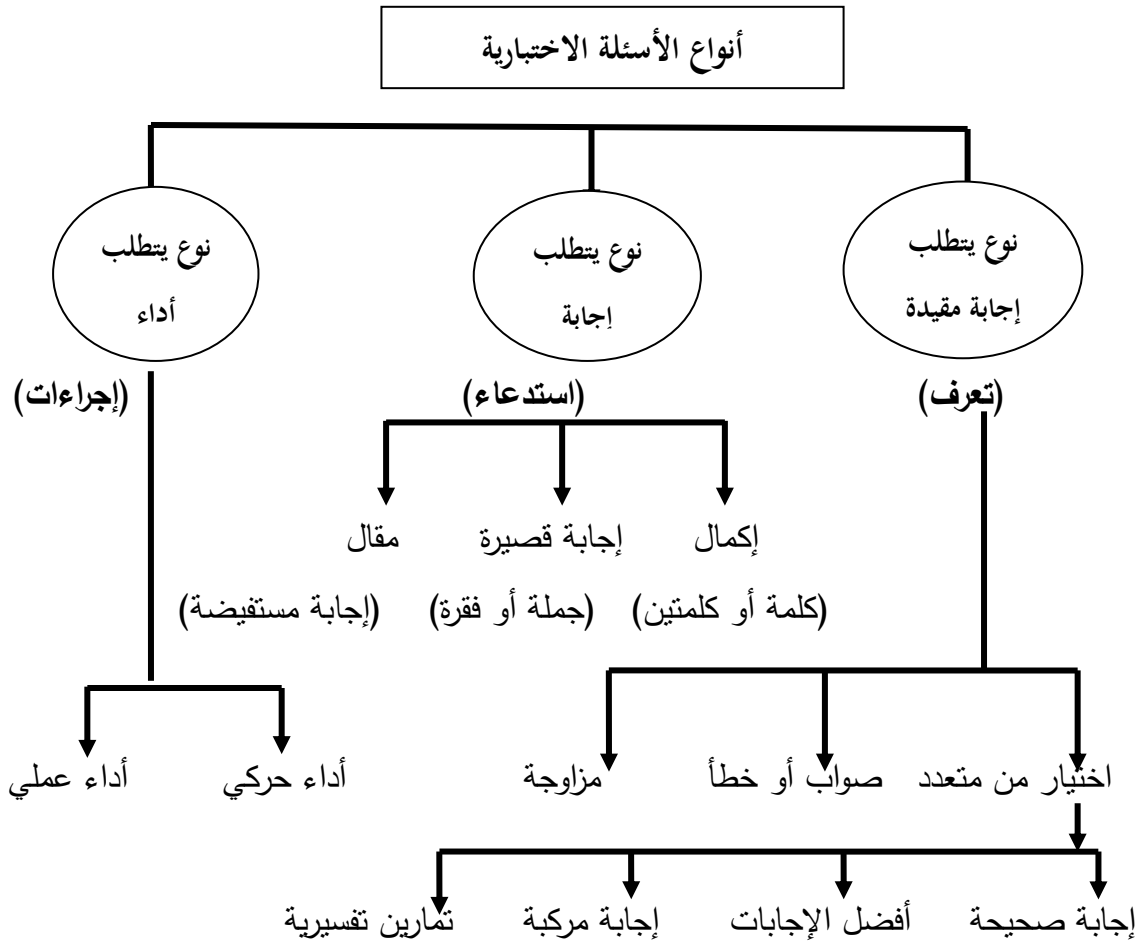
الاختبارات المقالية تفيد في قياس قدرات المتعلم على مدى التعبير عما حصله بلغته الخاصة وإجراء مقارنات وشرح الظواهر والأحداث والتفسير والتحليل، والاستنتاج، والتنظيم، والتذكر للمعلومات واسترجاعها ومدى الاطلاع الخارجي، مما يفيد تقدير اكتساب المتعلمين للمعلومات والمهارات العقلية.

أما الاختبارات الموضوعية فهي تشير إلى أدوات القياس التي تمكن الأستاذ من تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، فهي وسيلة للحكم على سرعته في الاستجابة لمختلف المواقف التعليمية، كما تمكن الأستاذ من تقويم إجابات المتعلمين بطريقة موضوعية، واستبعاد الذاتية التي تؤثر في طرق الإجابة وعمليات التصحيح، وتأخذ هذه الاختبارات عدداً من الأشكال توضح ما يلزم على المتعلم القيام به، فقد يقوم باختيار إجابة واحدة من بين عدة إجابات حيث تسمى بالاختبارات متعددة

الاختبارات أو إصدار حكم إذا كانت عبارة ما صحيحة أم خاطئة، وهي اختبارات الصواب أو الخطأ أو يقوم المتعلم بإعطاء جواب قصير أو ملء فراغ معين، وهي اختبارات التكملة، كما يمكن أن نقدم للمتعلم عددا من الأزواج أو العبارات ترتبط فيما بينها بعلاقات منطقية معينة، ويطلب منه ربط كل معطى بما يناسبه، وتسمى باختبارات المزوجة كما هو موضح في المخطط أسفله.

الشكل رقم (11) يوضح أنواع الاختبارات التحريرية

(صلاح الدين محمود علام، 1995)



ما يمكن قوله، أن لكل نوع من أنواع الاختبارات مزاياه الخاصة ضمن شروط خاصة، وأن كلا منهما قد يصلح لتلبية أغراض معينة، وتحقيق أهداف بصورة أفضل من آخر إذا ما رعت فيه تلك الشروط، وبدلاً من الحديث عن أيهما أفضل من الآخر يجدر بالعاملين في حقل التربية، وخاصة الأساتذة منهم أن يعملوا على استعمال كل منهما بشكل أفضل، والبحث عن تحقيق أقصى درجات التحكم في مزايا

كل نوع، لذلك كان من الضروري التنوع في الأسئلة ومزج بين مختلف أنواع الاختبارات التحصيلية مع مراعاة كيفية بناءها، ما دمنا نتحدث عن اكتساب الكفاءة.

فلإشارة، يمكن تلخيص جملة من القواعد المنهجية التي يجب مراعاتها لإعداد اختبار في ما يلي:

- 1- تحديد الهدف من الاختبار.
- 2- تحديد الكفاءة المستهدفة من اختبار المادة.
- 3- ترجمة الكفاءات المستهدفة إلى أدوات قابلة للملاحظة والقياس.
- 4- مراعاة المدة الزمنية المخصصة عند كل موضوع.
- 5- إعداد الإجابة النموذجية وسلم التقيط قبل اعتماد الصيغة النهائية لموضوع أي اختبار من أجل التأكد من:

* كفاية المدة الزمنية للإجابة.

* التأكد من صحة المعطيات.

6- قراءة نهائية لموضوع الاختبار بما في ذلك الإجابة النموذجية.

بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية، هناك وسائل أخرى للتقويم أداء ونتائج المتعلمين يتعين على الأستاذ استخدامها، حتى يكون أكثر موضوعية، وهي: سلالم التقدير، قوائم التقدير والشطب، الملاحظات وسجل السيرة والملفات أو الحقائق، والأعمال المميزة التي يقاس بها أداء المتعلم.

1- سلالم التقدير Rating Scales:

تقدم سلالم التقدير قائمة بالخصائص التي ستم ملاحظتها، وسلما يعرض درجة تواجدها. وتعتبر سلالم التقدير أدوات تقويم مفيدة إلى الحد الذي يجعلها متناغمة مع نتائج التعلم التي يمكن ملاحظتها، وتستخدم بشكل مناسب لتقييم العمليات والنتائج (حسين أبو رياش وآخرون، 2007، ص 565).

2- قوائم التقدير والشطب Checklists:

قوائم التقدير أو سلالم التقدير والشطب بنعم أو لا مفيدة إذا أمكن تقسيم العملية إلى خطوات والتحقق من وجود الصفة أو غيابها، مثلا: هل الخط مقروء؟ هل الإجابة صحيحة؟.

وهي شائعة الاستعمال في الفصول الدراسية، لأنها تعطي تغذية راجعة للمتعلمين وتعزز التعلم وتقويه. ومثل جميع أشكال التقويم فإن قوائم التقدير أو سلالم التقدير والشطب لها محدداتها، فيمكن أن تكون غير ثابتة، تعطي نتائج مختلفة عند استخدامها من قبل أساتذة مختلفين أو في أوقات مختلفة من قبل نفس

الأستاذ، فوضوح الهدف المراد تقييمه والمعيار الذي سيتم الحكم بناء عليه، يمكن أن يخفف من هذه المشكلة.

3- الملاحظات وسجل السيرة :Observations & Anecdotal Records

وهو عبارة عن سجل يدون فيه الأستاذ ملاحظاته اليومية على المتعلمين لمتابعة توافقه النفسي والاجتماعي أثناء الحصة التدريسية، ومتابعة اهتماماتهم وتصرفاتهم، فالمعلومات المسجلة تساعد الأستاذ على معرفة التغيرات التي تطرأ على المتعلمين، وتوافقهم في القسم، لذا يجب عليه تسجيل الوقائع كما يلاحظها فعلا، مثل الاشتراك في المناقشة وأداء الواجبات، والنشاط في الفصل وخارجه....الخ. وهذه الملاحظات يمكن أن تقدم تبصرا يسمح للأستاذ بمساعدة المتعلمين في جوانب ربما تغفلها بشكل مختلف.

4- الملفات أو الحقائب :Portfolios

الملفات أو الحقائب هي مجموعة أعمال المتعلم، ويهدف الأساتذة من تجميع هذه الأعمال مراقبة تقدم المتعلم والمشاركة مع الأولياء الأمور والإدارة، وهذا ليس جديدا فكريا من الأساتذة يعملون ذلك بشكل روتيني، وخاصة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة (حسين أبو رياش وآخرون، 2007، ص 566 - 568).

5- الأعمال المميزة التي يقاس بها عمل المتعلم (مستويات الأداء) :Rubrics

تقدم الأعمال المميزة تغذية راجعة سريعة للمتعلمين، وتحتوي الأعمال المميزة التي يقاس بها عمل المتعلم على مكونين أساسيين:

* المستويات: تصنف مستوى التحصيل والمهام المستخدمة لهذا المستوى.

* المعايير: هي الفئات أو التصنيفات التي تصف ما يتم تقويمه، والتي أشرنا إليها في العنصر المتعلق بمتطلبات التقويم (حسين أبو رياش وآخرون، 2007، ص 569 - 570).

وتظهر الأعمال المميزة لأعمال المتعلمين أكثر في الوضعيات الإدماجية التي تقوم كفاءة المتعلم، وذلك من خلال تقويم أدائه عن طريق شبكة التقويم التي تعد لذلك.

خلاصة:

التقويم عنصر أساسي من عناصر عملية التعليمية والتعلمية التي تشمل الأهداف و الأساليب بالإضافة إلى طرائق التقويم ، فهو لا يقتصر فقط على أهداف أدائية، وإنما يشمل أيضا تحديد استراتيجيات وأساليب ومتطلبات مقابقتها وكيفية تحقيقها، كما يتطلب تحديد كيفية قياس بلوغ ما ينبغي أو ما يمكن قياسه منها، والتعرف على تحقق ما قد لا يكون خاضعا لقياسها.

والتقويم التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، فهو مدمج فيها وملازم لها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصورة منتظمة وعادية، وبهذه الصفة يتم استغلال أخطاء التلاميذ ونقائصهم في الوصول إلى تصور مناسب لطرائق تعليمية تتكفل بتلك النقائص وتعمل على إزالتها.

المحاضرة العاشرة

عوائق تحليل العملية التعليمية واقتراح حلول لها

تمهيد:

لتفعيل مكونات العملية التعليمية هناك عدة عوامل لا بد أن تعمل معا في آلية منظومية تبادلية التفاعل، ولعلّ من أهمها توفر ثقافة مجتمعية تثمن الجودة وتوفر لها إمكانية بلوغها. هذا بالإضافة إلى المعلم المعد إعدادا جيدا ومداوم التنمية المهنية، والمتعلم المهيا لأن يتعلم ومع توفر بيئة تعلم ملائمة وتعاون أولياء الأمور والمجتمع المدني، وتقديم وتنفيذ استراتيجيات مخطط لها في الإدارة والتنفيذ وتطوير المناهج، وأساليب التقويم، وتجديد استراتيجيات وأساليب التعلم ووسائل التعليم والتعلم. كل ذلك في إطار قيمى وأخلاقى رفيع المستوى.

وسوف نحاول في هذه المحاضرة التطرق إلى جملة المشاكل التي تواجه التعليم في العالم، وفي الدول العربية، والجزائر خصوصا، لنعرج إلى اقتراح بعض الحلول التي من شأنها تساعد في النهوض بمستوى التعليم والتعلم، وتحقيق جودة أنظمتها، ومسايرة الدول الأولى من حيث جودة التعليم على المستوى العالمى مثل: سنغافورة، وتايوان، وكوريا الجنوبية، واليابان، التي حققت قفزات كبيرة على مختلف الأصعدة خلال فترات زمنية قصيرة، وصارت في عداد الدول الأكثر تطورا ورخاء رغم افتقارها إلى الموارد الطبيعية.

أولا/ العوائق التي تواجه التعليم والتعلم في دول العالم العربي والجزائر نموذجا:

لاشك بأنّ الاهتمام بالتعليم أضحى ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، فهو المقياس الأساسى لحضارة ورفي وتقدم شعب ما، وبه يتم بناء جيلٍ واعٍ ومثقفٍ من شأنه رفع شأن البلد عالياً بين البلدان الأخرى، ولا نقصد بالتعليم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين بل نقصد التعليم المحسن والمتطور والقائم على الإدراك والفهم ودعم المواهب وتنمية الإبداعات.

ومن المعروف بأنّ العالم العربي يعاني من مشاكل تتعلّق بجودة التعليم بما فيها الجزائر، فهناك العديد من المشاكل والمعوقات التي تقف حائلاً أمام تطوّر التعليم في العالم العربي، لخصتها السعو(2016) حسب ما يلي:

- نقص الإمكانيات المادية في بعض الدول العربية، والتي تشكّل عائقاً في التعليم المتطور القائم على وجود الحاسب الآلي ووسائل التكنولوجيا الحديثة الأخرى.

- العجز في سدّ الأنشطة المهمّة، مثل: الأنشطة الموسيقيّة والرياضيّة وضعف الاهتمام بها، لما لها من أهميّة كبيرة في تطوير وتنمية المواهب المتعدّدة.
- ضعف التنسيق بين المكاتب الإداريّة والأقسام المختلفة التي تعمل في مجال التعليم.
- نقص في الكوادر المؤهلة في المجالات الإداريّة المختلفة. ضعف نظام تشجيع المعلمين وتقديم الحوافز والجوائز لهم.
- المحسوبية في توزيع المعلمين على المدارس المختلفة. العجز في تفويض المسؤوليات وتوزيع المهام على الأقسام المختلفة، وإعطاء كل قسم مهمته المناسبة ومتابعة كل قسم لحين أداء الأدوار المختلفة.
- افتقاد مساقات الأمن والسلامة العامة في المدارس.
- ضعف الاهتمام بالصيانة الدورية للمرافق العامة للمدارس، وعدم التطوير عليها بما يُناسب احتياجات الأفراد.
- إلغاء الأقسام الخاصة بالتخطيط الاستراتيجيّ ووضع الخطط لتطوير المنظومة الدراسيّة على المدى القريب والبعيد.
- ضعف التوعية الصحيّة والإرشاد النفسي للطلاب ونقص الكفاءات المؤهلة لذلك.
- نقص في قاعات الإنترنت والحاسب الآليّة، والتي من شأنها تعليم الطلاب أساليب البحث والتعلم المختلفة.
- قصور في المناهج الدراسية وعدم قدرتها على تلبية الاحتياجات المتجددة للأفراد والعالم الذي نعيش فيه، وعدم قدرة هذه المناهج على تدريب الطلاب على مهارات مهمة في الحياة، مثل: العمل الجماعي ومهارة حلّ المشكلات والقدرة على التعبير عن النفس بثقة ودون خوف أو خجل، بالإضافة إلى بعد هذه المناهج بعداً كبيراً عن متطلبات الحياة وعدم صلتها بالواقع.
- نقص في التطبيقات العملية والتي تُعنى بتنمية مهارات الطالب، فأغلب الحصص الدراسيّة تكون داخل الصف المدرسي وتقوم أغلبها على التلقين والحفظ بعيداً عن التطبيق والممارسة.
- ضعف التحفيز والدافعيّة الموجود في الطالب للتعليم وحبّه.
- زيادة عدد الطلاب في الصف المدرسي عن الحدّ المسموح.
- ضعف مشاركة القطاع الخاص في تلبية حاجات المدارس وتقديم المساعدات المختلفة.

ثانيا/ آليات الإصلاح التربوي في الجزائر:

إن النظم التربوية في الدول المتطورة تجاوزت إلى حد كبير المشكلات التقليدية للنظم التربوية كمشكلة عدم تكافؤ الفرص، والتسرب المدرسي وعدم الاتزان بين الطلب الاجتماعي والتعليم وموائمة مخرجات التعليم وحاجات المجتمع، وأصبحت تواجه اليوم أكثر من أي وقت مضى جملة من التحديات الناتجة عن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية وتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي، لعل أبرزها خلق مجتمع المعرفة وتفعيل دور المدرسة في التغيير الاجتماعي، ومجابهة المعضلات الناتجة عن التسارع في وتيرة التغيير الاجتماعي والاقتصادي، لكن في الدول النامية مازالت المسألة التربوية في كثير من جوانبها تعاني نفس المشاكل التقليدية للنظم التربوية، وهذا نتيجة لقصور في تحديد مفهوم التنمية والتطور.

كما أشار حامد(1988، ص 196 - 197) إلى أن " التعليم قد ارتبط بمفهوم قاصر للتنمية وللتقدم محوره زيادة تطلعات الأفراد، وتوجيههم إلى رغبات متزايدة للإشباع الاستهلاكي الفردي والأسري، وما يرتبط به من الطلب على الخدمات المحققة لهذا الإشباع، ومن هنا ارتبط ناتج التعليم بالحصول على المركز الاجتماعي المرموق، وهو طريق النفوذ واكتساب رموز السلطة متمثلة في: الدرجات والشهادات والدبلومات وباعتبار أن مجرد الحصول عليها يضمن الحصول على الدخل والمكانة، والسلطة والتمتع بالطيبات من سلع الاستهلاك وطقوسه ". هذا ما أنجر عنه الابتعاد عن كنه العملية التعليمية في تحقيق التقدم والنهوض بالمجتمع، ومواكبة التطور الحاصل على كافة الأصعدة.

ومع بداية العقد الأخير من القرن الماضي طفت على السطح جملة من المشكلات التربوية، لعل أبرزها السؤال التقليدي ولكن في شكله المتجدد لماذا نكون؟ وكيف نكون؟ وما علاقة ذلك بالواقع المحلي والعالمية؟ كل ذلك كان حافزا للمفكرين يدق ناقوس الخطر والعمل على ضرورة إحداث تغييرات وتجديدات على النظم التربوية من حين لآخر، ولما لا إصلاحات بالمفهوم الشامل للإصلاح رغبة في تكوين الفرد القادر على تحقيق الإقلاع الحضاري، مستفيدا من المجال المعرفي للمدرسة في تطوير كفاءته.

" فالمعرفة الحية ليست مجرد إضافة معلومات حديثة إلى معلومات قديمة أو مجرد استبدال لها، وإنما هي صياغة أسلوب في الفكر والوجدان وطرائق العمل، فترسخ في المتعلم حتى بعد أن ينسى كل ما يتعلمه في المدرسة " (حامد، 1988، ص 204). فالمدرسة لم تعد البوابة الوحيدة لولوج عالم المعرفة، فإنتاج المعرفة وتسويقها أصبحت تشارك فيه مؤسسات أخرى، فالإعلام أصبح يحتل موقعا مركزيا بكل وسائله المختلفة وخاصة بعد الثورة في مجال المعلوماتية والرقمنة، فالانترنت باتت النافذة المشتركة بين أبناء

المعمورة، في مد جسور التواصل وتبادل المعارف والمعلومات، كما أن سرعة التدفق الهائلة للمعلومات صار يتطلب إصلاحاً شاملاً للنظم التربوية. فهذا إيفان أيليتش (Ivan ILLIC) يدعو إلى مجتمع من غير مدرسة وابتداءً بزوال الدور المحوري للمدرسة في كتابه Une Société sans école وحذا حذوه العديد من المفكرين في طرح ضرورة وأهمية الإصلاح الشامل للنظم التربوية، حتى لا يصيبها العقم الفكري، ومن هنا تتجلى أهمية الإصلاح التربوي في تزويد الناشئة بكل المستجدات في مجال العلوم والمعارف وتنمية القدرات والمهارات، اللازمة ليس للتكيف مع الحاضر بقدر ما هي استشراف للمستقبل، ولعلّ في الموروث الثقافي للفكر التربوي الإسلامي " ربو أولادكم لزمان غير زمانكم " سندا قويا لطرح فكر الإصلاح والتجديد، فالجمود وحالة التلذذ بالاستسلام لكل ما هو عتيق، دعوة للانغلاق على الذات، ومعول هدم في صرح الإبداع والتقدم نحو الآفاق الرحبة للعلم والمعرفة. وقد أشار برنامج الأمم المتحدة للإغاثة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي في تقرير التنمية الإنسانية العربية (2000) تحت عنوان " خلق الفرص للأجيال القادمة " إلى ضرورة الإصلاح في الوطن العربي محددًا ثلاث استراتيجيات مهمة لذلك:

- بناء أرس المال البشري أرقى النوعية.

- صياغة علاقة تضافرية قوية بين التعليم والمنظومة الاجتماعية والاقتصادية.

- إقامة برنامج لتطوير التعليم على الصعيد العربي.

وفي العالم العربي كانت مسألة الإصلاح التربوي ضمن الاهتمامات المحورية على المستوى الرسمي وغير الرسمي، خاصة مع نهاية العقد ما قبل الأخير للقرن الماضي سواء من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALESCO) أو المنتديات الفكرية والعلمية العربية لتشخيص الظاهرة، ومحاولة تقديم رؤى لإصلاح التعليم رغبة في أن تتحول هذه الرؤى إلى مشاريع للإصلاح، فهذا ضياء الدين زاهر (1990، ص 43) يشخص وضعية التعليم في العالم العربي محددًا سبعة عوامل لعقم العملية التربوية في العالم العربي معتبرا هذه العوامل خطايا، لكنه يطرح فكرة الاعتراف أولاً بإشكالياتها تمهيدا لتطويقها وتحجيمها، ثم تجاوزها من خلال فعل تحرري مستقبلي يمنع النظم التعليمية من القيام بعملية انتحار جماعي.

إن تحديد الخطايا السبع كما حددها مرتبة تتمثل فيما يلي:

- تنمية تربوية هشة.

- نفاقم الفجوة بين الخطابين الرسمي والواقعي.
- تعظيم التمايزات.
- ارتفاع التكلفة مع انخفاض المردود.
- تنمية البطالة.
- تهافت محتوى التعليم.
- غياب التخطيط المستقبلي للتعليم.

فالإصلاح التربوي بكل مفرداته أصبح ضرورة ملحة ومطلبا اجتماعيا، نظرا للأهمية التي بات يحتلها في تعديل مسار النظم التربوية نحو الأفضل، تحقيقا للجودة الشاملة في المنتج التعليمي لتلبية حاجات المجتمع، فالاستثمار في التربية يجعل من الضروري مراعاة كل الشروط الواجب توفرها لإنجاح أي عملية تجديد أو إصلاح في النظم التربوية، حتى تكون التربية هي منبع التغيير الاجتماعي ولا تكون تابعا له لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع وعدم تخلفه عن قاطرة التطور، الذي يبقى مرهونا بما نستثمره في هذا القطاع الحيوي، والذي يمكن أن يسهم في تخلصنا من تجاوز الوقوف عند أسوار التراث العامر والغامر دون القدرة على بعث هذا التراث في شكل إنتاج جديد، يخدم البشرية ويسجل إسهاماتنا في دفتر التاريخ الإنساني.

كما أن عملية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية، لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف في مجتمعاتهم، والتفاعل مع مستجدات الحاضر والتطلع لآفاق المستقبل، تجعل من الإقدام على هذه العملية يتطلب جملة من المتطلبات والشروط الواجب توفرها، والحرص على أن تكون ضمن القاعدة الأساسية لأي عملية إصلاح مرغوب فيه، فالإصلاح التربوي على قدر من الحساسية بحيث لا مجال فيه للخطأ لأن العملية تعتبر قضية تمس المجتمع، بكل فئاته لذلك وجب أن تكون عملية الإصلاح مرتبطة بالواقع المحلي بكل تجلياته غير مفروضة من جهات خارجية، وأن تدعم برؤية تخطيطية محكمة تؤسس لإستراتيجية تعاونية، يتجند فيها الجميع لإنجاح العملية، وهذا يتوقف على توفر ميزتين هامتين هما:

- ألا يكون مندرجا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية واقتصادية مستوردة تابعة مشروطة، ومملاة من الخارج، بل نابعة من اختيارات وأهداف، وحاجات وطنية بالأساس.

- أن يتكامل إضافة إلى إجرائيته ودقة أهدافه، مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى أي ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وطنية عامة ومتكاملة العناصر، ضمن إستراتيجية تشاركية وتحوارية جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار والعلاقات.

هذا لا ينفى الانفتاح الإيجابي على تجارب الآخرين، للاستفادة منها في وضع الخطط والاستراتيجيات لتحقيق القدر الكافي من النجاح، فالتسارع الكبير في مجال المعلومات والمعارف يتطلب ضرورة تكيف السياسات التربوية، لتسمح بملاحقة المستجدات والتطورات المختلفة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فالتدفق المعرفي الهائل الذي رافق الثورة التكنولوجية، وجعل من عملية التواصل بين مختلف الثقافات أمرا يسيرا وفي مقابل ذلك أصبحت عملية التواصل تتطلب قدرا معينا من التدريب يتلقاه طالب العمل من أجل اكتساب القدرة على جملة من العمليات التي تمكنه من الاستفادة من هذه العملية حسب ما أشار إليه محمد جواد رضا (2006، ص 117) " طالب العلم يجب أن يدرّب على تشخيص وفرز وتحليل مناطق التواصل (contact zones) بين العلوم والثقافات الإنسانية المختلفة ".

إن التربية في عصر العولمة تشهد تحديا كبيرا، يحتاج إلى العمل باستمرار وبجد لمسايرة التطورات الحاصلة على مستوى التغيير الاجتماعي، حتى تصبح التربية أداة للتغيير الاجتماعي، وليس العكس بمعنى أن تصبح التربية تجري وراء التغيير لعلها تلحق به، فالتربية اليوم تلهث وراء التغيير وتحاول جاهدة إعداد مجتمعاتنا لمسايرة هذا التطور وبذلك صار الوضع معكوسا، وأصبح دور التربية لاحق للتغيير بدلا من أن يكون سابقا له (غباري، 2006، ص 39).

إن الرغبة والعمل بجد ضمان حقيقي لنجاح أي إصلاح تربوي، يوفر المتطلبات الأساسية للعملية الإصلاحية، والتي نوجزها في النقاط التالية:

1- التبنى السياسي للعملية الإصلاحية للنظام التربوي، وفق سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من فلسفة المجتمع في مجال التربية، يتجسد ذلك في مشروع متكامل للإصلاح يتجند الجميع لتنفيذه كل في موقع المسؤولية المناط به أدائها.

2- شمولية الإصلاح التربوي ومرونته، التي يجب أن تكون صفة سائدة في مراحل الإصلاح التربوي، لضمان نجاح العملية وفق خطة تطوير والإصلاح تربوي شامل انطلاقا من المبادئ التالية:

- شمولية التطوير التربوي المنشود بحيث يتناول جميع عناصر النظام التعليمي الرئيسية، ويجري عليها ما يتطلبه من تغيير كلي أو جزئي.

- مرونة إجراءات التطوير، بحيث يتيح بدائل أمام الدول لاختيار ما يتناسب مع طبيعة نظمها التعليمية وظروفها وأولوياتها.
- واقعية التطوير بحيث ينطلق من أرض الواقع، ويتدرج في خطوات التغيير والإصلاح بما يتلاءم ودرجة استيعاب أهداف التطوير، والتمكن من تطبيقه من قبل المدارس والتربويين العاملين فيها والمشرفين عليها.
- 3- السعي نحو التعليم النوعي بكل ما تحمله الكلمة من معاني الجودة، ومواكبة التغير المتسارع في الكم المعرفي والتدريب والمهارات الحياتية(الحري، 2007، ص 295).
- 4- إعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما جادت به النظريات التربوية، في مجال البحث التربوي للرفع من مستوى التعليم، دون أن تهمل واقع المجتمع وفلسفته التربوية وطبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه مختلف المجالات(مرعي والحيلة، 2000، ص 26).
- 5- التفاعل الايجابي مع الآخر والتفتح على ثقافة الآخرين، مع المحافظة على الخصوصية والهوية المحلية، لتدريب الناشئة على التفاعل الايجابي مع الثقافات المختلفة وفرز وتحليل مناطق التواصل وتعزيز الثقة بالنفس، في فتح نافذة للحوار مع الآخر.
- إن السعي وراء توفير المتطلبات الضرورية لعملية الإصلاح، لا شك تساهم في ضمان النجاح لأي عملية إصلاحية، ويلخص لنا الصالح(2007) أهم هذه المتطلبات الواجب توفرها:
- **التغيير التربوي:** تحديد خصائص النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي بجوانبه. المختلفة عن النموذج السابق: تعلمًا وتعليمًا.
- **تطوير التعليم (Development Instructional):** تطبيق العملية المنظمة الإنتاج النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي.
- **تطوير هيئة التدريس (Development Faculty):** تنمية اتجاهات إيجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير.
- **تطوير المنظمة (Development Organizational):** منظومة لوائح وسياسات موجهة للتغيير، مصادر مادية يتطلبها تنفيذ التغيير، ثقافة داعمة للتغيير، قيادة ميسرة للتغيير.
- إن الإصلاح التربوي كآلية تهدف لتحقيق الأفضل على مستوى مخرجات النظم التربوية كمحصلة ختامية للفعل التربوي بكل تجلياته مستهدفة جملة من العناصر المكونة للنظام التربوي، والتي يسعى

الإصلاح التربوي إلى إدخال جملة من التغييرات على آلياتها لتفعيل العملية التربوية، ليصل إلى تحقيق التقدم والتطور خدمة للفرد والمجتمع. وسعيًا منه أن تكون التربية هي الفاعل الأساسي لكل تغير مجتمعي حاصل، لا أن تكون تابعا ولاحقا له لعلها تتكيف وفق هذا التغير، والذي يقطع أشواطًا كبيرة وبوتيرة متسارعة لا يمكن الوقوف معا في حالة المتفرج، بل يجب تفعيل العناصر المكونة للنظام التربوي من حين لآخر حتى تستجيب لهذا التغير، لذلك شمل الإصلاح المناهج التربوية والمعلمين والإدارة التربوية والمجتمع وعلاقته بالمدرسة، والفلسفة التربوية التي توجه هذا الإصلاح.

1. الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح:

تكتسي عملية تحديد الفلسفة الموجهة لعملية الإصلاح التربوي، أهمية كبيرة في نجاح العملية، فكلما كانت الفلسفة التربوية واضحة المعالم والأهداف، تستمد مرجعيتها من المقومات الأساسية من قيم وثقافة خاصة بالمجتمع حيث كانت الضامن الأساسي لنجاح عملية الإصلاح، فلا يمكن تطبيق إصلاحات تربوية لا تستمد من مقومات الأمة وفلسفتها، فبرنامج الأمم المتحدة لتطوير التعليم حث على هذه الضرورة معتبرا إياها جوهر العملية الإصلاحية، حيث أشارت الدراسات إلى أن هذا التناقض بين جودة التعليم في كثير من الدول العربية، يرجع أساسا إلى محتوى تعليمي غير مرتبط بحياة التلاميذ وقدراتهم.

ويرى جاك ديبلور في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون المقدم لليونسكو أن عملية الإصلاح التربوي الناجح هي تلك الإصلاحات التي تتبع من المجتمع ولا تفرض عليه من الخارج، مما يحقق قدرا من الالتزام من جانب الشركاء الفاعلين في عملية الإصلاح، والذين يحددون ثلاث جهات فاعلة رئيسية تسهم في نجاح الإصلاحات التربوية، أولا المجتمع المحلي ولا سيما الآباء ورؤساء المؤسسات التعليمية والمعلمون، وثانيا السلطات العامة، وثالثا المجتمع الدولي، وما أكثر ما كانت حالات تنجم في الماضي عن عدم كفاية الالتزام، من جانب أحد هؤلاء الشركاء فمحاولات فرض إصلاحات تربوية من القمة، أو من الخارج لم تلق بدهاءة أي نجاح والبلدان التي توجت فيها عملية الإصلاح بقدر من النجاح، هي البلدان التي استحثت لدى المجتمعات المحلية ولدى الآباء والمدرسين التزاما قويا، ساندته حوار مستمر وبأشكال مختلفة من المساعدة الخارجية سواء أكانت مالية أو تقنية أو مهنية، فأهمية المجتمع المحلي في أي إستراتيجية لتطبيق الإصلاحات بنجاح أمر جلي (النجيحي، 1981، ص19).

فكل عملية إصلاح لا بد أن تراعي الجوانب السوسيو ثقافية للأمة، وما يرتبط بها حتى تضمن التغيير الناجح الذي يؤدي دوره في إحداث الإقلاع الحضاري للأمة، وهذا ما برز في تجارب العديد من

الأمم في العصر الحالي، فاستعمال التربية في التغيير من أصعب التحديات لذا وجب أن تستمد مرجعيتها من الواقع الثقافي والاجتماعي الذي تنتمي إليه، وهذا ما أكده النجيجي (1981، ص 20) في وصفه لدور التربية في عملية التغيير حيث صرح بأن " التربية من أجل التغيير لابد أن تعلم الأفراد أن يقوموا وبأصعب عمل وهو الوقوف بقدم واحدة في الماضي والأخرى في المستقبل، ويظلون يشعرون بالراحة في الحاضر غير المستقر، وإن التربية لا تستطيع ذلك إلا إذا كانت مرتبطة بحقائق الثقافة التي تعيش فيها، وإلا إذا كانت على استعداد لتعليم الأفراد التعامل مع هذه الحقائق ".

ومن هنا بات جليا بالإضافة إلى وضوح الرؤية الفلسفية للتربية في أي إصلاح مرغوب فيه، وضرورة أن تتناغم هذه الإصلاحات مع الفلسفة الاجتماعية التي يتبناها المجتمع، فإن إشراك المجتمع في عملية الإصلاح التربوي لدعم ومساندة هذا الإصلاح أصبح ضرورة لا غنى عنها، في ظل التطور الحاصل في كل الميادين ذات العلاقة بالمجال التربوي.

2. تحسين المناهج التربوية:

إن المناهج التربوية هي النبراس الذي يرسم معالم الطريق، في النظام التربوي وعلى ضوء التوجيهات المعتمدة في المنهاج، تكون فعالية المخرجات التربوية من عدمها. فالمناهج التربوية في كل الأمم تحظى بأهمية بالغة، ويجرى عليها التحسينات من حين لآخر رغبة في تفعيل دورها حتى تواكب كل جديد في مجال النظريات التربوية الحديثة. فعملية هيكلة المناهج التربوية حتى تستجيب للتغيرات الحاصلة في مجال المعرفة باتت ضرورة ومطلبا ملحا، فالانفجار المعرفي المسجل والتدفق الحر للمعلومات جعل من المدرسة التقليدية والمعلم بنمطه المعهود ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل تعددت المصادر وأصبح من العسير على الفرد ضبط هذا التدفق، ما لم يكتسب مهارات معينة تساعده على كيفية التعامل مع هذه المواقف الجديدة، لعلّ المنهاج يكون في مستوى هذا التطلع ويلبي هذا الطموح.

فعند إحداث أي تطوير للمناهج التربوية يجب مراعاة جملة من القواعد نذكر منها:

- المتعلم هو مركز العملية التعليمية التعليمية.
- تفعيل دور المتعلم من خلال الأنشطة المدرجة والتعلم النشط والتعاوني، مما يكسبه مهارات النقد والإبداع.
- استبدال بيداغوجيا التلقين ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

- إعادة النظر في أساليب التقويم التقليدي، وإدراج أنماط جديدة من التقويم، ذلك لأن التقويم المعتمد على تقييم مستوى الحفظ والاسترجاع عند المتعلمين يؤثر سلباً على نمو قدرات أخرى لديهم، كقدرة النقد والإبداع. كما أن قدرات المتعلمين مختلفة من حالة لأخرى، فقد تضعف ملكة الحفظ عند المتعلم وتقوى ملكة التحليل والاستنتاج، لذا يجب أن يكون التقويم شامل لكل مظاهر القدرات لدى المتعلمين حتى يكون التشخيص فعالاً ليتسنى للعلاج أن يؤدي دوره.

كما أن هناك جوانب أخرى يجب مراعاتها عند وضع المناهج التربوية وتعتبر من الأساسيات حسب ما أشارت إليها فادن (2005)، ونلخصها في النقاط التالية:

- ألا تتعارض مع التراث.
- أن تكون وسيلة وليس غاية.
- مراعاة طبيعة المتعلمين وخصائصهم واحتياجاتهم.
- مراعاة بيئة المتعلمين الطبيعية والاجتماعية وربطها بالمحتوى.
- إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة وتنمية الجوانب الانفعالية من خلال المحتوى.
- مراعاة شروط البيئة التعليمية للزمان والإمكانيات، وعوامل أخرى واختيار الكم المناسب ليؤدي وظيفته في ظل هذه الشروط.
- أن يتضمن المحتوى قضايا وحاجات الأمة من تراث وتقاليد وأوضاع اجتماعية... الخ.
- وحدة المعرفة الدينية والمعرفة العلمية والعقلية والوجدانية.

3. تفعيل دور الإدارة المدرسية:

إن أي عملية إصلاح في أي موقع كان وفي أي زمان وتحت أية ظروف يتطلب قيادة موجهة ومديرة، تسهر على تنفيذ خطوات الإصلاح، وتعمل على تتبع مراحلها المختلفة إدارة وتقييماً وتدخلاً إيجابياً، كلما دعت الضرورة لذلك، والإدارة المدرسية معنية بشكل أساسي في كل إصلاح يمس المنظومة التربوية، فعملية الإصلاح التربوي عملية شاملة لا تستثني أي مفردة من مفردات المجال المدرسي، لأن أي إصلاح يتبني إدخال تحسينات على جانب واحد فقط من جوانب المجال المدرسي، لن يكتب له النجاح، فبات من الضروري تزويد الإدارة المدرسية بأسباب وآليات النجاح في الإشراف على عملية الإصلاح التربوي من خلال جملة من الإجراءات التالية:

- تمكين مدراء المؤسسات التربوية من تكوين جاد وفعال يستجيب للمرحلة الحالية بما تتسم به من تطور تكنولوجي، ورقمنة كل الأعمال الإدارية والتربوية، فالجهل بمستجدات العمل الإداري والتربوي له عواقب وخيمة على المنظومة التربوية، وكذلك إسناد الإدارة لمن هم ليسوا أهلها.
- ضرورة التغذية الراجعة لكل المعارف والمعلومات، التي يزود بها الطاقم الإداري، مما يكسبه القدرة على معالجة المشكلات في حينها.
- مراجعة القوانين واللوائح المسيرة للمنظومة التربوية، وتحيينها بصورة مستمرة لإكسابها المرونة المطلوبة.
- توفير الوسائل وترشيد استهلاكها من خلال عملية المتابعة والتوجيه (بن حمودة، 2006، ص 19).

4. تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية:

تلعب المجالس التعليمية داخل المؤسسات التربوية دورا بالغ الأهمية في تكوين الأساتذة وإكسابهم مهارات القيام بالعملية التعليمية، فكل إصلاح يجب أن يولي هذه المجالس أهمية نظرا لدورها الفعال في العملية التربوية، فمجلس القسم والتنسيق يساعد الأساتذة في شقه العمودي أو الأفقي، في توضيح المجال البيداغوجي للأستاذ مع طلبته سواء في القسم والواحد أو المستوى الواحد، كما أن للندوات الداخلية المنعقدة نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري من طرف أساتذة المادة الواحدة أو من طرف المفتشين دور في تزويد الأستاذ برؤى واضحة، تقلص من الهوة التي قد تتجم بين النظري والتطبيقي، كما أن مجلس التسيير والذي يعتبر حلقة ربط بين الطاقم الإداري للمؤسسة والأساتذة يمكنه أن يساهم بشكل فعال في نجاح العمل التربوي، فكل هذه المجالس لابد من تفعيلها لتساهم بدورها في بعث الحياة التربوية ونشاطاتها داخل المؤسسة.

5. تكوين المكونين:

للمعلم دور أساسي في الفعل التربوي، فهو رقم ضروري في معادلة الحقل التربوي، لا يمكن القفز عليه أو تجاهله في أي عملية إصلاحية، حيث يعتبر جل المفكرين التربويين أن المعلم له دور استراتيجي في العملية التربوية، يتغير هذا الدور وفقا لمتطلبات كل أوان. فعلى الرغم من أن الانفجار المعرفي والتدفق الحر للمعلومات صار ميزة هذا القرن الجديد، إلا أن مكانة المعلم كموجه ومرشد لمنابع المعرفة وكيفية استخدامها، لا زالت تكتسي أهمية بالغة فمن هذا المنطلق بات من الضروري لضمان أي نجاح

لعملية الإصلاح التربوي أن تولى أهمية بالغة للمربي باعتباره حيز الزاوية في العملية التربوية، وتوفير كل أسباب النجاح المساعدة له في أداء مهامه التعليمية والتربوية (محمد جواد رضا، 2006، ص 51).

6. توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية:

إن الاستخدام الواسع للتكنولوجيا والانترنت ازداد بوتيرة جدا عالية في العالم خصوصا في القرن الواحد والعشرين، وذلك بعد ظهور الحاسوب وتوسع شبكة المعلوماتية، وتوفر الوسائط الإعلامية المتعددة وسهولة استخدامها بعد تبسيط كفاءات التعامل معها. ومن هذا المنطق فأى عملية إصلاحية للنظم التربوية لا بد أن تواكب مستجدات العصر، ذلك لأن استخدام التكنولوجيا في القطاع التعليمي يهدف إلى زيادة عملية التواصل والتفاعل بين المتعلمين (الطلبة) من ناحية، وبينهم وبين المعلمين من ناحية أخرى، كما تساعد التكنولوجيا في التعليم (Educational Technology) في تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم في المدارس والجامعات، وزيادة كفاءة التخطيط، ومحاكاة التغيرات المحتملة، وتنظيم الجداول، وحفظ السجلات، والتأكد من المحاسبة ودعم العمليات الإدارية والتنظيمية الأخرى (فرانك وثيرو، 2008، ص 48). ومن أشكال استخدام التكنولوجيا في التعليم هو الحاسوب الشخصي، البريد الإلكتروني، الألعاب التعليمية (Learning Games)، التطبيقات التعليمية على جهاز الأيباد، التعليم الافتراضي (Virtual Learning)، والمحاكات التعليمية (Simulation).

كما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم جزء أساسي وحيوي ولا يمكن الاستغناء عنها بالاعتماد على الطرق التقليدية في التعليم أو التدريس، وأن دمج التكنولوجيا في التعليم بأشكالها المختلفة كالتعليم الإلكتروني (E-Learning) أو بعض التطبيقات التعليمية مثل: المنصات التعليمية (Easyclass) أو صفوف جوجل التعليمية (Google Classroom) ضرورة ملحة في النظام التعليمي من أجل تقليل الأمية، وزيادة الدافعية نحو التعلم في مختلف المراحل التعليمية، وتوفير بيئة - صافية نموذجية للمتعلم، وكذلك الإدارة الإلكترونية للمدارس والجامعات بما يتناسب مع توجهات الحديثة للنظم التعليمية.

7. الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

تعتبر المدرسة أحد المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع من أجل أداء بعض الوظائف الاجتماعية، والتي بدورها تؤدي إلى إشباع بعض الاحتياجات الضرورية في المجتمع. وتحدد وظائف المدرسة نتيجة للتغيرات التي تحدث في البناء المجتمعي، حيث تتفاعل المدرسة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع، وتتساند معها تساندا وظيفيا. فالمدرسة اليوم لم تعد فقط مؤسسة تعليمية بل أخذت على عاتقها مجموعة من الوظائف الأخرى، مثل: الوظائف التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فمع تعاظم دور المدرسة بدأت الخدمة الاجتماعية بالتغلغل إلى وسط هذا البناء الاجتماعي من أجل مساعدة الطلاب على رفع مستوى وأداء قدراتهم الطبيعية، ومساعدتهم على التكيف مع أبنية المدرسة المادية منها والمعنوية، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب على تجاوز الصعوبات التي تحول عن

استغلالهم لموارد المدرسة حتى لا تتحول هذه الصعوبات إلى مشكلات. فأصبحت القوانين الموجهة للتربية تركز على وظائف المدرسة، وتسعى لوضع الأسس والقواعد الضرورية لتمكين المدرسة من القيام بواجبها التربوي والاجتماعي.

ثالثاً/ الحلول المقترحة لإنجاح العملية التعليمية التعليمية:

المناهج التعليمية تعد من أقوى الأدوات في تحقيق آمال الشعوب وتطلعاتها، وما من أمة سعت إلى التقدم والتطور والنماء والسبق في أي مجال من المجالات إلا وعكفت على مراجعة وتطوير مناهجها (مثال: تجربة الولايات المتحدة في مراجعة وتطوير مناهج العلوم والرياضيات سعياً لمنافسة روسيا في ارتياد الفضاء). ولذلك نقترح ما يلي لتفعيل العملية التعليمية التعليمية:

- حسن تنظيم الوقت واستثماره فيما يفيد المتعلم في الدنيا والآخرة لصالح العملية التربوية.
- إتقان العمل واحتساب الأجر في ذلك " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه".
- مراعاة المتعلمين وحاجاتهم التربوية "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته".
- ربط قلوب المتعلمين بالله سبحانه وتعالى ووصلها بكتابه العزيز تلاوة وتدبراً، وترسيخ القيم والمبادئ في نفوسهم.
- اعتبار المقررات الدراسية وسائل لتحقيق النمو وليست غاية.
- أن يكون غاية المعلم هو إكساب المتعلمين المفاهيم والقيم والمبادئ والسلوكيات الإيجابية من خلال المنهج المقرر.
- التنوع في استخدام طرق التدريس مراعاة لحاجات الطلاب وميولهم والفروق الفردية، على أن يكون الهدف الأساسي هو التدريب على التفكير السليم ولا يقتصر على التلقين والحفظ ونقل المعلومات.
- توظيف استراتيجيات التعليم؛ والتجديد والتنوع والإبداع في تطبيق المنهج.
- أن يتمثل دور المعلم في التوجيه لمسارات التفكير لدى الطلاب.
- أن يكون المعلم قدوة حسنة لطلابه في خلقه والتزاماته وتصرفاته.
- التركيز على المتعلم وجعله مشاركاً إيجابياً في الموقف التعليمي.
- الاهتمام بالمتعلم من جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية على حد سواء.
- الاستعانة بالوسائل التعليمية مع حسن توظيفها لتحقيق الأهداف السلوكية بمستوياتها.
- إتباع أسلوب الإثارة والتشويق ويساعد على ذلك اختيار الأنشطة المناسبة.
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وإشراك جميع الطلبة فيه تطبيقاً لمحتوى المنهج لتنمية شخصياتهم.

- إكساب الطلاب المفاهيم بصورة رئيسية إلى جانب المهارات.
- مراعاة عدم فصل المفاهيم النظرية في علوم المعرفة عن النواحي التطبيقية الفعلية لسلوك المتعلم، مع الاهتمام بمتابعتها وتوجيهها.
- تعويد المتعلم على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات وإعطاء الحلول والبدائل
- إتاحة فرصة التعلم الذاتي للمتعلم من خلال الأنشطة والمهارات.
- تهيئة المواقف التي تساعد على التدريب على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- توفير الأنشطة المنفذة بالعمل الثنائي والجماعي وخلق روح التنافس والتعاون الإيجابي.
- التدريب على تقييم الذات من خلال توفير التغذية الراجعة على المستوى الفردي والجماعي.
- تمثيل الحياة المعيشية للواقع الفعلي في المواقف التعليمية والتفاعل معها.
- اكتشاف المواهب وصقلها وتمييزها ورعايتها.
- إعطاء حصص الإنشاء أهمية أكبر لتنمية ملكة التفكير والتدريب على الدقة في التعبير.
- الاهتمام بالحوار والإلقاء السليم، وعلى كل معلم أن يعد نفسه معلماً للغة العربية.
- تنمية التفكير الناقد وطرق الاستدلال.
- التوظيف الفعال لمعامل العلوم والمعامل اللغوية في ممارسة النواحي التطبيقية للمادة، وعدم إغفالها.
- ألا يتعدى التقويم قياس حفظ المعلومات إلى الملاحظة والاستفتاء وتقويم سلوكيات المتعلم التطبيقية الفعلية نتيجة للمعارف المكتسبة.
- انتهاز الفرص للتوجيه التربوي والديني لسلوكيات المتعلمين في الحياة اليومية داخل وخارج الفصل وخارج أسوار المدرسة.
- إشراك أولياء الأمور بصورة مباشرة لمتابعة أبنائهم، وتوعيتهم من خلال وسائل الإعلام إصدار كتيبات، ونشرات إرشادية.
- استثمار المعلم لوقت الحصة من البداية وحتى النهاية فيما يفيد المتعلم.
- التعامل التربوي مع المتعلمين في محاولة لتوجيه السلوك، داخل الفصل وخارجه وأسوار المدرسة.
- ربط الدروس بآيات القرآن الكريم والتعاليم الإسلامية وتوجيه سلوكياتهم وفقاً لذلك.
- أن يستعين المعلم بجميع مصادر التعلم المتوفرة ؛ فيستخدم بعضها ويوجه المتعلمين لاستخدام البعض الآخر لجمع البيانات والمعلومات.

- أن يقدم المعلم الجديد دائماً في طرق التدريس ومدخله إبعادا للملل عن المتعلمين.
- ألا ينفرد المعلم بالتحدث خلال الحصة ويستعرض معلوماته وأفكاره.
- أن يقتصر دور المعلم على التوجيه لمسارات التفكير لدى المتعلمين لتفاعل جميع الأطراف من خلال المناقشة الإيجابية الفعالة.
- أن يتقبل المعلم أسئلة المتعلمين بصدق وان يكون صادقاً في التفاعل معهم.
- ألا يأتي المعلم خلقاً ينهى عنه أو ما قد يخالف ما يمليه على طلابه من مبادئ وقيم وتوجيهات.
- أن يشمل الدرس تحقيق الأهداف السلوكية بمستوياتها: المعرفية، المهارية، الوجدانية.
- تنظيم الخبرات وإدارتها وتنفيذها نحو الأهداف المحددة في تحضير الدرس وشرحه في الحصة.
- أن تتميز الأنشطة التطبيقية (في مرحلة التطبيق) بالابتكار والإثارة والتشويق.
- أن ينظر المعلم إلى كل متعلم كحالة مفردة لها استعدادها وميولها واهتمامها.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للإجابة عن التساؤلات وحل المشكلات وإثارة تساؤلات جديدة في جو تعليمي صحي.
- إشراك المتعلمين في الأنشطة اللاصفية، جمعيات النشاط، برامج الإذاعة المدرسية الحفلات المدرسية، أسابيع التوعية، المجالات المدرسية.
- متابعة تطبيق المفاهيم النظرية للدرس في سلوك المتعلم كالتوجيهات الريبانية.
- استخدام أسلوب الحوار الهادف في الحصة.
- التعزيز الفوري في الحصة لفظياً، مادياً، أو معنوياً لمساعد المتعلم على تقييم ذاته..
- استخدام العمل الجماعي في الحصة لخلق روح التعاون والتنافس الشريف
- ربط معلومات الدرس بالتخصصات الأخرى ما أمكن؛ ليدرك المتعلم العلاقة بين المجالات العلمية المختلفة وتكوين تصور عام لوحدة المعرفة وتكاملها .
- أن يتقبل المعلم كل أشكال النقد البناء.

خلاصة:

بعد أن تطرقنا إلى تحليل العملية التعليمية التعليمية اتضح لنا أن هناك جملة من المشاكل التي تواجه التعليم في الدول العربية نتيجة ضعف الاستثمار في التعليم، وتهالك مرافقه الأساسية، والافتقار إلى الكادر المؤهل لإدارة العملية التعليمية ووضع المناهج المناسبة، فقد جاء الأوان للنهوض بمستوى التعليم والتعلم، لذلك يجب وضع حلول وخطط مناسبة لتجاوزها، لكن تبقى المشكلة في وضع هذه الحلول والخطط قيد التنفيذ.

ولا شك أن النهوض بالتعليم في أي دولة يتطلب موارد مالية وبشرية كبيرة بشكل دائم، وعلى الحكومات والمجتمعات العربية أن تدرك أن الاستثمار في التعليم هو رايح على صعيد الفرد والمجتمع وسيعود بالفائدة على الدولة حتماً، وأن التعليم الذي لا يتماشى مع العصر ومتطلبات التنمية هدر للثروة الوطنية.

قائمة المراجع:

1. قائمة المراجع باللغة العربية:

- القرآن الكريم.
- إبراهيم بسيوني عميرة(1991)، المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف.
- إبراهيم بن عبد العزيز الدعليج(2007)، المناهج (المكونات، الأسس، تنظيمات، التطوير) ، ط1، القاهرة، دار القاهرة للطباعة والنشر.
- إبراهيم الحارثي(1998)، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، ط1، مكتبة الشقري، الرياض.
- إبراهيم رشيد(2016)، النماذج التعليمية والأهداف السلوكية، النماذج الأكاديمية لتشريع التعليم والتعلم لجميع المراحل وصعوبات التعلم والنطق وتعديل السلوك، اطلع على الموقع: <http://www.ibrahimrashidacademy.net>
- إبراهيم مصطفى وآخرون(1961)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط1، ج2، دار المعارف، مصر.
- ابن كثير، أبو الغداء الدين إسماعيل بن عمر(1999)، تفسير القرآن الكريم، دار طيبة للنشر، ج3، ط2، المملكة العربية السعودية.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم(2006)، لسان العرب حرف العين، مادة (العلم)، دار صادر للطباعة والنشر، ط1، بيروت.
- أحمد بن محمد بن نشوان(2006)، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير ناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة للغة العربية والأدبية، ج18، ع 38، المملكة العربية السعودية.
- أحمد حساني(2009)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- أحمد حسن اللقاني(2003)، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط3، القاهرة.
- أحمد حسين اللقاني(1995)، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر.
- أحمد محمد المعتوق(1996)، الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت.

- أحمد محمد عبد الخالق (2001)، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية.
- إسماعيل ألتمان (2004)، طبيعة التقييم، مجلة المربي (المجلة الجزائرية للتربية) دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، ع2، الجزائر.
- أفنان نظير دروزه (2000)، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر، ط2، عمان.
- إقبال زين العابدين درندري (2006)، دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة ونموذج معايير الأداء لتقويم برنامج الموهوبات في تحسين البرنامج وصنع القرار، مقال من كتاب المؤتمر العلمي الإقليمي للموهوبة، المنعقد خلال الفترة الممتدة من 26 إلى 30 أوت بمدينة جدة، المملكة العربية السعودية، 166-222.
- باري ماكنمارا (1998)، غرفة المصادر، دليل معلم التربية الخاصة، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، إبراهيم بن سعد أبو نيان، الرياض: النشر العلمي والمطابع.
- بدر الدين بن تويدي، رشيد آيت عبد السلام (2005)، دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية)، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- بشير أبرير (2007)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.
- بشير عبد الرحيم الكلوب (1985)، الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها، دار الإحياء للعلوم، بيروت.
- بن محمد (07 جويلية 2014)، المناهج وطرائق التدريس، التربية والتكوين، اطلع على الموقع الآتي: <https://web.facebook.com/ben25mohamed/posts>
- توفيق أحمد مرعي؛ محمد محمود الحيلة (2000)، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (2001): المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، الأردن.
- جواكيم دولز، إدمي أولاني وفيليب بيرنو وآخرون (2005)، لغز الكفايات في التربية ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
- جودت أحمد سعادة؛ عبد الله محمد إبراهيم (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط4، عمان.

- جودت عزت عطوي(2000)، أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة والعلمية الدولية للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- حامد عمار(1988)، في بناء الإنسان العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- حسان شحاتة، زينب النجار(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة.
- حسن علي عطية؛ ومحمد شوقي أمين(1972)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط1، ج5، دار المعارف، مصر.
- حسني عبد الباري عصر(1998)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الإسكندرية.
- حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق(2007)، علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن.
- حسين علي بني دومي؛ عمر حسين العمري(2005)، أساسيات في التصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار حنين للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- حلمي أحمد الوكيل؛ وحسن بشير(1999)، الاتجاهات الحديثة تخطيطها وتطوير المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، مصر.
- الحليبي، عبد اللطيف بن حمد؛ سالم، مهدي محمود(01 جانفي 2004)، محتوى التعلم، موسوعة مقالات مهارات النجاح، <https://sst5.com/Article/2176/31> على الساعة 10:52.
- خالد العقون(2012)، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، موقع المفتشية العامة للبيداغوجيا، خاصة بوزارة التربية الوطنية، (مقالة)، الجزائر.
- خير الدين هني(1999)، تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانه، ط1، الجزائر.
- رافدة الحريري(2007)، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر، عمان، الأردن.
- رجاء محمود أبو علام (1978)، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، ط1، الكويت.
- سعيد محمد؛ محمد السعيد(2019)، نماذج التقويم والمناهج، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد 242، 16 - 27.

- سيد إبراهيم الجيار (1998)، دراسات في الفكر التربوي، دار غريب للنشر، ط2، القاهرة.
- صابرين السعو (14 أوت 2016)، معوقات الجودة في التعليم، <https://mawdoo3.com> على الساعة 14:57
- صالح، بدر عبد الله (2007)، المنظور الشامل للإصلاح المدرسي (إطار مقترح)، مؤتمر الإصلاح التربوي تحديات وطموحات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي.
- صالح بلعيد (2012)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، ط7، الجزائر.
- صلاح الدين شروخ (2004)، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر، الجزائر.
- ضياء الدين زاهر (1990)، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن.
- صلاح الدين محمود علام (1995)، الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.
- صالح محمد علي أبو جادو (2000)، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- طه علي حسين الدليمي؛ سعاد عبد الكريم الوائلي (2003)، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان.
- عادل الكنوني (2007)، التقويم من منظور المقاربة بالكفايات، مادة الفلسفة www.ahewar.org
- عاطف عدلي فهمي (2010)، المواد التعليمية للأطفال، دار المسير للنشر والتوزيع، ط2، عمان.
- عبد الحافظ سلامة (2000)، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (2000)، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الكريم غريب (ب س)، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- عبد المجيد نشواني (1986)، علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- عبد المنع سيد عبد العال (2007)، طرق تدريس اللغة العربية، دار الغريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

- علي آيت أوشان (2005)، اللسانيات والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- علي تعوينات (1996)، دراسة تقويمية لامتحان شهادة البكالوريا، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر.
- غي بالماد (1985)، مناهج التربية، الترجمة: جوزيف عبود كبة، منشورات عويدات، بيروت.
- فادن كوثر (2005)، مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 01.
- فايز مراد دندش (2003)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية.
- فرانك وثيرو (2008) وآخرون، إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين، ترجمة نبيل نوفل، ط1، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
- فريد حاجي (2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة.
- كوجة، كوثر حسين (2008)، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت، لبنان: مكتبة اليونسكو الإقليمية.
- لطيفة، صالح السميري (1997)، النماذج في بناء المناهج، ط1، القاهرة: دار عالم الكتب.
- مجدي عزيز إبراهيم (2000)، موسوعة التدريس، ج(1،2،3،5)، ط3، القاهرة.
- محسن علي عطية (2006)، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، ط1، عمان.
- محمد جواد رضا (2006)، الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- محمد الدريج (1990)، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، الدار البيضاء.
- محمد الدريج (2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، دار التوحيد للنشر والتوزيع ووسائل الاتصال، الرباط، المغرب.
- محمد الصالح حثروبي (1999)، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة.
- محمد الطيطي (2002)، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1، عمان.
- محمد بن حمودة (2006)، علم الإدارة المدرسية، نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر.

- محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود(2006)، التدريس عن طريق (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية.
- محمد سالمة محمد غباري(2006)، الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- محمد عاصم طربية(2008)، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حامو رابي للنشر، ط1، عمان.
- محمد لبيب النجحي(1982)، دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الدول النامية، دار النهضة العربية، بيروت.
- محمد محمود الحيلة(2002)، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، ط2، عمان، الأردن.
- محمد هاشم الفالوتي(1997)، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، مصر.
- محمد وطاس(1988)، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط6، الجزائر.
- محمود الضبع(2006)، المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، مصر.
- محمود عبد الحليم منسي(1998)، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية.
- مروان أبو حويج(2000)، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، وأسسها وعملياتها، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مسوي صافية(2009)، المقاربة بالكفاءات حل للإخفاق المدرسي، دار الضياء للطباعة والنشر، الجزائر.
- نايف معروف(1998)، خصائص العربية وطرائق تدريسه، دار النفائس للنشر، ط5، بيروت.
- نواف أحمد سمارة؛ وعبد السلام موسى العديلي(2008)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار الميسرة للمنصرة والتوزيع، الأردن.
- هاني إبراهيم شريف العبيدي؛ وطه علي حسين الدليمي؛ وجمال حسن مصطفى أبو الرز(2006)، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، جدار للكتاب العالمي عمان وعالم الكتب إرد، الأردن.
- هشام طيب(2018)، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 34، 49 - 56.

- وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في الثانوية، منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي.
- وزارة التربية الوطنية (2008)، دليل تسيير مراكز الإجراء لامتحان شهادة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، شهر جانفي، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية (2008)، دليل بناء اختبار مادة التاريخ والجغرافيا في امتحان البكالوريا، شهر أكتوبر، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية(2011)، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر.
- وليد أحمد جابر(2009)، طرق تدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط3، عمان.
- وليم عبيد(2017)، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- يوسف خليك(2004)، مناهج البحث الأدبي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

[http:// www.igp.edu.dz forum.php action=view =840](http://www.igp.edu.dz/forum.php?action=view&id=840)

2. قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- De Corte E, (1979), Les Fondements de l'action didactique, Edit A, De Boeck, Bruxelles.
- Suares R (1985), Que es la Pédagogia, Par Jaime Sarramona, Edit CEAC , Barcelona.