



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة ببوسعادة - المسيلة

قسم اللغة العربية.

فرع أستاذ التعليم الابتدائي

21/07/13



Ecole Normale Supérieure
Bou Saada

المدرسة العليا للأساتذة - ببوسعادة
أ.ج.أ. أحمد قاسم صا

مطبوعة بيداغوجية

المنهج التعليمية

موجهة لطلبة أساتذة اللغة العربية تخصص تعليم ابتدائي السنة الثالثة

إعداد

الدكتور: عمر جعيجع

السنة الجامعية 2020-2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة - المسيلة

قسم اللغة العربية.

فرع أستاذ التعليم الابتدائي



مطبوعة بيداغوجية

المناهج التعليمية

موجهة للطلبة أساتذة اللغة العربية تخصص تعليم ابتدائي السنة الثالثة

إعداد

الدكتور: عمر جعيجع

السنة الجامعية 2020-2021

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوعات	الدروس
المحور الأول: المناهج التعليمية		
04	مفهوم المناهج التعليمية قديما وحديثا	01
12	أسس بناء المناهج (الفلسفية، الاجتماعية).	02
18	بناء المنهج على أسس (نفسية، تعليمية).	03
23	تنظيمات المناهج 01 على أساس المواد.	04
27	تنظيمات على أساس المشكلات، تنظيمات على أساس المتعلم.	05
المحور الثاني: الأهداف التعليمية.		
36	الأهداف التعليمية.	01
44	صياغة الأهداف التعليمية.	02
50	صياغة الأهداف الإجرائية نماذج.	03
57	المقاربة التعليمية.	04
المحور الثالث: طرق التدريس		
64	التدريس ومفاهيم ذات صلة	01
72	طرق التدريس مفهومها وانواعها	02
79	طرق التدريس التقليدية نماذج	03
85	طرق التدريس الحديثة طريقة حل المشكلات	04
92	طريقة التعلم بالمشروع	05
المحور الرابع : الوسائل التعليمية		
103	مفهوم الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم	01
110	الوسائل التعليمية الأنواع، التقسيمات الصعوبات	02
المحور الخامس: التقويم التربوي		

115	مقدمة في التقويم التربوي.	01
119	لمحة عن تطور التقويم التربوي	02
122	أنواع التقويم التربوي.	03
126	مجالات التقويم التربوي	04
133	آليات التقويم	05
137	المراجع	

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
05	تعريف المنهج التقليدي.	01
07	أنواع المناهج التعليمية.	02
08	مكونات المنهج التعليمي كنظام.	03
19	مظاهر السلوك.	04
22	مستويات الحاجات عند ماسلو.	05
23	تنظيمات المناهج.	06
43	مستويات الأهداف.	06 مكرر
45	تحليل السلوك.	07
46	تصنيف السلوك في المجال المعرفي.	08
47	تصنيف السلوك في المجال الوجداني.	09
48	تصنيف السلوك في المجال الحسي الحركي.	10
48	صيغة الهدف الإجرائي.	10 مكرر
54	تصنيف السلوك في المجال الحركي حسب سيمبسون.	10 مكرر 02
69	التربية في علاقاتها ببعض المفاهيم.	13
70	خصائص المعلم الفعال.	14
74	العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة واسلوب التدريس.	15
78	أنواع طرق التدريس.	16
80	خطوات المحاضرة.	17
89	مقارنة بين دور المعلم وفق طريقة حل المشكلات والطريقة التقليدية.	18
90	مقارنة بين دور التلميذ وفق طريقة حل المشكلات والطريقة التقليدية.	19
99	شروط حدوث التعلم.	20

116	مخطط مفهوم التقويم.	21
118	الانتقال في مستويات التقويم.	22
131	المنظومة التعليمية كنسق.	23
132	شمولية عملية التقويم.	24

مقدمة:

لا تصلح الأمة إلا إذا صلح علماؤها، ولن يصلح العلماء إلا إذا صلح تعليمهم، ولن يصلح التعليم إلا إذا صلحت المناهج التعليمية، هكذا تشرب ابن باديس الفكرة، فكانت النبراس الذي اهتدى به طوال نضاله من أجل النهوض بالشعب الجزائري من غفوته التي تجاوزت القرن من الزمن، وقد كان له ذلك، فيما لم يتجاوز ربع قرن. من تأسيس جمعية العلماء إلى انتفاض الشعب الجزائري ضد المستعمر وتوجيهه بالاستقلال... "أمة متعلمة لن تستعمر" فكرة تشربها الاستعمار فشككت منهجه في تدمير الجزائر وتدمير سياسة التجهيل. فسار من خلالها في طريق تعميق الاستعمار، وإذلال الجزائريين، فهدم المؤسسات التعليمية، وقتل العلماء والمصلحين، فكان له أن عمر ما يزيد عن القرن وربع القرن، نهب الكثير من خيرات الجزائر، وأغنى بها خزائن فرنسا.

هكذا هي التربية والتعليم بواسطة مناهجها سيف ذو حدين، حد يصنع النقلة النوعية وحد يببب الشعوب ويجعلها أسفل سافلين. إن التربية والتعليم في أي بلد مهما علا شأنه لن تكون لها الفعالية المنشودة دون مناهج تعليمية تتسم كما يذكر الكثير منهم عبد الحميد (1995). حتى تكون المدرسة في خدمة المجتمع ينبغي أن تكون مناهجها متجاوبة مع حاجات أفراده وهيئاته، مراعية لخصائصه ومميزاته، آخذة في حساباتها معطياته الثقافية والمجتمع والاقتصاد.. مسايرة للتطور الذي يحدث على مستوى العصر مستفيدة من وسائل المعرفة ومن نتائجها واضحة في الحسابان الفروق بين المجتمعات.

هكذا حدث الإجماع على أهمية المناهج التعليمية في إحداث النقلة النوعية على مستوى التربية والتعليم عامة، وهكذا حدث الإجماع على كل الأنظمة التربوية والتعليمية يجب أن تكون محورا للبرامج التكوينية للمدرسين على اختلاف المراحل التعليمية التي يتوجهون للعمل بها، كما هو الحال بالمدارس العليا للأساتذة، إذ أن مقياس المناهج التعليمية من المقاييس المقررة على الطلبة الأساتذة بك تخصصاتهم، ومختلف المراحل التعليمية التي عينوا ليكونوا فيها مدرسين .

ونظرا لأن الطلبة بحاجة إلى مرجع علمي مختصر ومبسط جاءت الفكرة لكتابة سند علمي يرجعون إليه في تحضير هذا المقياس وفهم محتوياته فهما يمكنه من استخدام معارفه في الميدان. يأتي هذا السند العلمي البيداغوجي كما ذكرنا دعامة أساسية لهؤلاء الفئات جميعا، وهو خلاصة ما قدمه كاتب هذا السند طيلة سبع سنوات من التدريس بجامعة الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة والمدرسة العليا للأساتذة بوسعادة - المسيلة -، حاول من خلاله أن يمس جميع المحاور المقررة على طلبة المدرسة العليا، كما حاول أن يضيف إليه بعض النقاط التي لم تدرج، ضمن البرنامج الرسمي الموجه للطلبة أساتذة التعليم الابتدائي (السنة الثالثة)، والبرنامج المقرر للسنة الرابعة أستاذ التعليم المتوسط والثانوي تخصص لغة عربية ورياضيات، نرجو من الله العلي القدير التوفيق والسداد.

تضمن السند العلمي البيداغوجي الذي بين أيدينا ست محاور ملخصها الآتي :

المحور الأول : محور المناهج التعليمية، وفيه خمسة دروس، الأول المناهج، تعريفها التقليدي، والحديث، أما الدرس الثاني فقد خصص للأسس الفلسفية والاجتماعية لبناء المناهج، وعرض من خلال الدرس الثالث الأسس النفسية والتعليمية، أما الدرس الرابع والخامس فقد خصص لدراسة تنظيمات المناهج **المحور الثاني:** خصص المحور الثاني للأهداف التعليمية، وقد عرض من خلال ثلاثة دروس، الأول للتعريف بالأهداف التعليمية، وأهميتها، ومصادر اشتقاقها، ومستوياتها، وخصص الدرس الثاني لصياغة الأهداف، وأخيرا الدرس الثالث وتناولنا من خلالها الصياغة الإجرائية للأهداف السلوكية.

المحور الثاني مكرر: سمي مكرر لأنه غير مقرر وتمت إضافته لأهميته، وقد جاء من خلال درسين، خصص الأول إلى مفهوم المحتوى والحاجة إليه، وجاء الدرس الثاني شاملا لمختلف المعايير التي يجب أن تتوفر فيه ليكون مواكبا لتطلعات المناهج التعليمية الجيدة .

المحور الرابع: طرق التدريس هي الكيفيات التي يتناول من خلالها النشاطات التعليمية، وهي كثيرة جدا، حاولنا من خلال هذا المحور تصنيفها وعرض أهم المفاهيم المتعلقة بها، وأهميتها، ثم عرض بعض النماذج الهامة منها، ونظرا سعة المعلومات فيه، قسم إلى ستة دروس، تعرض الدرس الأول إلى مناقشة مفهوم التدريس ومختلف المفاهيم المشتركة معه، أما الدرس الثاني فقد عرض من خلاله طرق التدريس مفهومها وتصنيفاتها، أما الدرس الثالث، فقد اهتم بطرق التدريس التقليدية، وأما الدرس الرابع فتناول طرق التدريس الحديثة، وجمع الدرسين الخامس والسادس نماذج من الطرق الحديثة.

المحور الخامس : الوسائل التعليمية، أو المعينات التعليمية، وهي كل ما يحتاجه المدرس من أدوات وغير ذلك من أجل تسهيل عملية الاتصال بينه وبين المتعلمين، وقد قسم إلى درسين، تناول الأول التعريف بالمفهوم وما يجاوره من مفاهيم، وتطرق الدرس الثاني إلى تقسيمات الوسائل .

المحور الخامس: التقويم التربوي، يعتبر التقويم التربوي من المحاور الكبيرة جدا مثلها مثل محور طرق التدريس فكلاهما بحاجة إلى مقياس منفرد، لذلك فقد خصص له خمسة دروس، مع الإقرار بأننا لم نعطيه ما يستحق من الدراسة، تناول الدرس الأول التقويم بشكل عام، وتناول الدرس الثاني لمحة عن تطور التقويم التربوي، أما الدرس الثالث فقد خصص لأنواع التقويم التربوي، وتناول الدرس الرابع مجالات التقويم، ليتضمن الدرس الخامس باختصار آليات التقويم التربوي وأدواته.

المحور السادس: تطوير المنهج المدرسي، جاء هذا المحور مقسم إلى ثلاثة دروس، الأول تعرض إلى مفهوم تطوير المنهج وحاجة المناهج التعليمية للتطوير، أما الدرس الثاني، فقد عرض من خلاله إلى مختلف العوامل المساهمة في تطوير المنهج المدرسي، وأخيرا دور البحث العلمي عامة والبحث التربوي والبحث في التربية المقارنة في تطوير المنهج المدرسي.

المحور الأول

المناهج التعليمية

الدرس الأول: المناهج التعليمية

- الدرس الثاني: أسس بناء المناهج التعليمي (01)
- الدرس الثالث: أسس بناء المناهج التعليمية (02)
- الدرس الرابع: تنظيمات المناهج التعليمية (01)
- الدرس الخامس: تنظيمات المناهج التعليمية (02)

الدرس الأول: مفهوم المنهج التعليمي الحديث و التقليدي

لا يمكن لأحد أن يسير إلى غرض دونما قصد بيئته، وأن كل إنسان مهما علا شأنه أو دنى يسير إلى مقاصده بتصور مسبق للمعالم التي تهديه إلى ذلك، وهي مسلمة من مسلمات علم النفس، فمهما كان نوع السلوك الذي يسلكه الإنسان فهو يتسم بالمقصد (السلوك هادف)، حتى ولو كان ذلك القصد ليس واضحا في ذهنه تمام الوضوح. ينفذ كل واحد من الناس قصده بكثير أو قليل من الإجراءات والإعدادات المسبقة. وكلما أحكمت الإعدادات وسددت الإجراءات كانت النتائج على قدر هام من النجاح والتميز.

والقصد وما يتبعه من إعدادات وإجراءات يسمى بالمنهج الذي ينتهج من أجل بلوغ المقاصد.. هكذا الحال بالنسبة للعمل التربوي والتعليمي، فمن أجل أن تحقق أهداف سامية وجب إتباع نهج واضح المعالم، مدقق الخطة محسوب الخطوات، مدجج بمختلف الطرق والأساليب والوسائل، وهذا النهج الذي نتكلم عنه ونعنيه، في إطار المقياس الحالي هو المنهاج التعليمي، الذي نعبر عنه بكلمة واحدة ومختصرة بـ(السبيل)، أو الطريق الذي نسلكه، بداية من وضع الأهداف من أعلى مستوياتها إلى أدناها، وانتهاء بتقديم منتج صالح للخدمة.

إنه الطريق المؤدي إلى تحقيق تربية تستجيب لمختلف حاجات وتطلعات أمة (دولة بشعبها ومؤسساتها) تترقب الساعة التي تسترجع فيها ما فاتها -خلال قرون مضت- من عز، نتيجة انتكاسة تربوية أصابتها بموجب تكالب الأمم عليها منذ أمد بعيد- نقول منذ زمن بعيد أو قرون، لندحض الاعتقاد الباطل القائل بأن الأمة العربية الإسلامية أقل نجمها وانحدر منحى التربية فيها مع تواجد الاستعمار الذي شهدته إبان القرن العشرين، ومع أن الاستعمار في هذه الحقبة كان أشد الاستعمارات على الإطلاق، وقد فعل الكثير والكثير من أجل صناعة تخلفه، غير الحقيقة الأكثر من هذه الحقيقة حقيقة هي أن المجتمعات العربية خصوصا لم تكن تملك منذ قرون تربية في المستوى لو كانت غير ذلك لما تمكن المستعمر من البقاء أكثر من مدة المعارك التي شنت عليه أيام الاحتلال الأولى- فالأمة لم تفقد عزها بمجيء مستعمر القرن العشرين بل فقدته منذ قرون مضت، فقدته حين عجزت عن تطوير مناهج تربوية كفيلة ببناء المواطن المتكامل، الذي يستमित تمام الاستماتة في الدفاع عن وطنه ليس بالحديد والنار فحسب ولكن بما يحمله من علم وأفكار ، وهكذا فهم ابن باديس رحمه الله المسألة وقال " لن يصلح آخر هذه الأمة إلا إذا صلح علماؤها، ولن يصلح العلماء إلا إذا صلح التعليم " ولن يصلح التعليم إذا لم تصلح مناهجه .

هذا المفهوم البسيط والتقليدي للمنهج هو النواة التي أشعت من خلالها وأينعت براعم المناهج التعليمية في صورتها الحديثة، التي أرشدت رجال التربية والتعليم في البلاد المتقدمة إلى الممارسة التربوية التي نصفها تجاوزا "بالمثالية"-حقيقة أنها تقترب من المثالية طالما أنها قادت الأمم إلى تفوق منقطع

النظير- وتمكنت من إذلال شعوب هي من العزة بمكان. شعوب كانت سيدة العالم، وكانت كل الشعوب الأخرى تولي وجهها شطرها أين ما كانت وأين ما تواجدت.

لم تظهر المناهج التعليمية الحديثة فجأة كما يتصور البعض، ولكنها حصيلة جهود مضمية بذلت من قبل حشود من الفلاسفة، ورجال الدين، والمفكرين والعلماء من تخصصات شتى، وفي مقدمتهم علماء التربية، هؤلاء جميعا شقوا مسارهم بحثا عن سبل تنمية المجتمعات وتطويرها عن طريق التربية والتعليم، وهو ما تحقق بالفعل كما ذكرنا، فكان لهم ذلك، وتحولت التربية إلى عمل رفيع المستوى، فكانت على نحو هام من الدقة، والحكمة، وأكثر توجهها نحو مسابرة مختلف متطلبات الحضارة الإنسانية الراقية، ولن تتوقف الجهود عند هذا الحد، بل لا تزال مستمرة، ولا تزال مستويات الطموح مرتفعة إلى أجل غير مسمى، وهي كذلك جيلا بعد جيل، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ولازلت البشرية تتقرب وثبات حضارية كبيرة تقودها المناهج التعليمية في مشارق الأرض ومغاربها.

تعتبر المناهج التعليمية إذن وسيط التفاعل بين مختلف عناصر العملية التربوية والتعليمية في بوتقة المؤسسات، كونها تتضمن في جوهرها مختلف المعالم التي يهتدي بها رجال العملية، كما تتضمن كل التسهيلات التي تمكن من أن يكون التفاعل تاما.. فما هي المناهج التعليمية؟ وما أنواعها؟ هذا ما نعرفه في الدرس الحالي، وسوف ننتقل منه إلى أسئلة أخرى في الدروس الموالية.

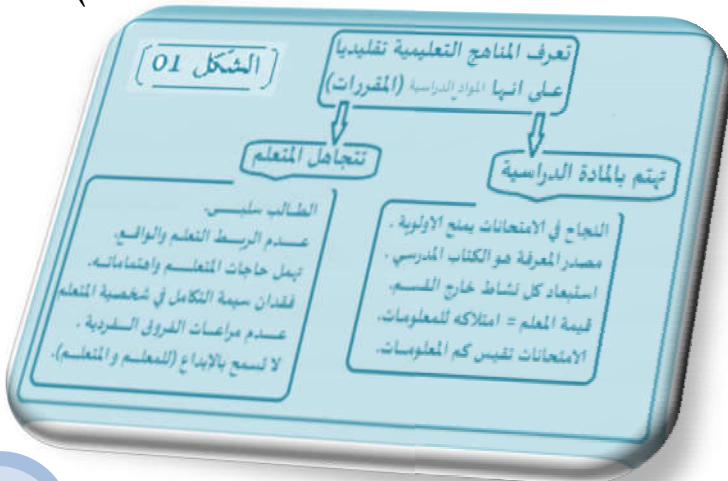
مفهوم المنهج :

بحسب اطلاعنا عما كتب لحد الآن حول مفهوم المناهج أو المنهج التعليمية وهي كثيرة جدا، فإنه يمكن تقسيم ما قيل حول تعريف المنهج إلى قسمين، أو مجموعتين، مجموعة عملت بجد واجتهاد وحاولت بما أوتيت لتقدم تعريف شاف كاف، ومجموعة أخرى لم تهتم بتقديم معارف دقيقة حول الموضوع، وبين هؤلاء وهؤلاء يبقى القارئ غير المتخصص في حالة من التأرجح، وربما وصل إلى قناعة بأن ما كتب في هذا الشأن هو محض كلام لا غير. وهو حكم من غير شك جائر، فلا بد لمن يريد التعلم أن يتوقف عند نقاط الإشكال لا يتجاوزها حتى يفكها، ويصمم على إدراك الحقيقة كاملة

(.

(الكمال لله، والحقيقة المطلقة في كتاب الله

والتزاما بهذا المبدأ، وطلبا للحكمة، ينبغي إجراء قراءة موسعة، وشاملة لما كتب حول هذا الموضوع في فترات مختلفة من الزمن، وقد تمتد هذه القراءة إلى قرون ما قبل الميلاد، لأن الاهتمام بالتربية والتعليم لم يكن سمة اتسم بها مجتمع دون الآخر بل كانت كل



المجتمعات تعلق عليها الآمال وبالتالي فهي تخصصها باهتمام كبير، وتفرد لها جهودا معتبرة، كيف لا وهي التي رافقتها في وثباتها وسقطاتها منذ تواجد البشرية على هذه الأرض. غير أن ذلك الاهتمام، وتلك الجهود على رغم اتحادها في الهدف، إلا مسار حيثياته لم يكن كذلك. فكان لكل مجتمع مساره الخاص به، كما أن لكل جيل مساره أيضا قد يتفق مع من سبقه في بعض الحيثيات، وقد يختلف معه جذريا، من هذا المنطلق ظهر اتجاه ينادي بالطبيعة مع الممارسات التربوية القديمة وسميت بالممارسات التقليدية، وسمى غيرها بالممارسات الحديثة، وعلى هذا الأساس جاء تقسم المناهج التعليمية إلى مناهج تقليدية وأخرى حديثة، وأصبح للمناهج التعليمية مفهومان مفهوم تقليدي ومفهوم حديث.

نقول عن المناهج التي كانت تهتم بالعلم (المحتوى)، وتهتم بالمعلم كمصدر للمعرفة وهو صاحب السلطة ضمن إطار الحيز الزمني والمكاني للتعليم، كما تهتم بالحصيلة المعرفية التي يخرج بها المتعلم، وغير ذلك من المنطلقات التي تنظر إلى العملية التعليمية من زاوية النظام والانضباط خوفا من الدخول في حالة من التسبب التي لا يرجى منها نفعا للتلميذ والمدرس والنتائج التعليمية، وبالتالي الابتعاد عن بلوغ أسباب هيمنة المجتمع، وبقائه متأخرا، ويصير بعدها هدفا للمجتمعات المتربصة (وهو الهدف نفسه الذي يسعى إليه رواد التربية الحديثة ولكن بكيفيات أخرى سنتكلم عنها لاحقا).

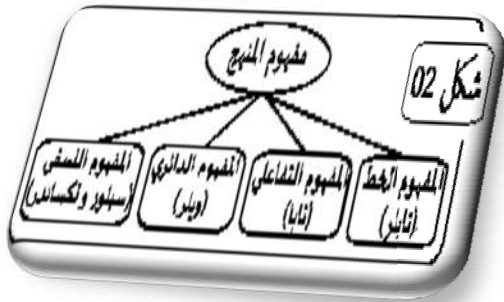
وللمناهج التقليدية نماذج كثيرة عبر التاريخ، نذكر منها النموذج اليوناني مركزين على واحد وهو أهمها (النموذج المثالي). المناهج المثالية تتحو المنحى الأفلاطوني، كان أفلاطون وكما معروف لدى الكثير من الفلاسفة والمربين قد رسم نموذجا لمنظومة تعليمية هدف من خلالها الانتقال بمجتمعه من الحالة التي لم تكن تليق به، ولم يكن يرى المقومات التي تتوافق مع مستوى تطلعاته المستقبلية. وهي أي المناهج التقليدية كما يقول كمال وعبد الله (2006: 91) "تتضمن موضوعات ثابتة، غير قابلة للتطوير، وتنقل من جيل إلى جيل، مهمتها توسيع فهم التلاميذ للكون وللإنسان نفسه، فتنتظم قدراته، وتنمي ذكائه، ومضمون هذا أن المناهج التعليمية تتلخص في كل خبرة الجنس البشري التي تساعد الفرد على النمو العقلي والخلقي... " وهكذا أجمع المؤلفون على أن المناهج بمفهومها التقليدي لا تتعدى أن تكون مجموع المواد الدراسية التي تجمع كل مادة من تلك المواد عددا من الأفكار والحقائق والمفاهيم، تنقل إلى المتعلم نقلا بطرق عمودية (من المعلم إلى التلميذ)، ويعد التلميذ ناجحا إذا حقق تقدما كبيرا في حفظها، والمعلم الكفاء هو من يملك أكبر قدر من المعارف..

وما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن المناهج بالمنطوق السالف الذكر لا تزال تمد بظلالها على الممارسات التربوية والتعليمية التي نراها ونعيشها اليوم. فالمناهج الحديثة اليوم وكما يرى أصحاب النظرة الموضوعية لم تأتي لتقضي على المناهج التقليدية، ولا لتناقضها، ولكنها جاءت كمكملة لما بها من نقص، وتعيد الممارسات التعليمية إلى نصابها، وتبقي على الجوانب الجيدة وتحسنها للتناسب مع حاجة العملية التعليمية.. فعلى سبيل المثال لا الحصر الأساليب العقابية في التدريس لم تلغى على

العكس هي موجودة ضمن المناهج الحديثة وهي مؤيدة بنص نتائج الكثير من الأبحاث والدراسات ولكنها سحبت من مضمونها العنيف. كذلك الشأن بالنسبة لطريقة المحاضرة، حيث أن رواد البيداغوجيا الحديثة لم يرفضوا المحاضرة كطريقة كانت سائدة ضمن المناهج التقليدية ، ولم يتكروا لفعاليتها بالنسبة لكثير من المواقف التعليمية ولبعض المواضيع وغير ذلك، إلا أن الجديد في هذا الموضوع بالنسبة للمناهج الحديثة لفتت إلى وجوب تعزيز المحاضرة بما توفر من إمكانيات التكنولوجيا الحديثة.. وهكذا الحال بالنسبة لمحتويات التدريس التي لا تزال تحتل الأهمية نفسها على رغم التحول من التركيز عليها إلى التركيز على المتعلم ، فالمناهج الحديثة وإن غيرت من أساليبها في التدريس وتنظيم المحتويات، وغيرت من أهدافها، إلا أنها لا تزال تعتبر المحتوى من أبرز مكوناتها، وكذلك الحال أيضا بالنسبة لأهمية المدرس ودوره في العملية، فرغم أنها أسست على محورية التلميذ كما ذكرنا، إلا أن التلميذ لا يمكن له مزاولة تعليم ناجح في غياب معلم ناجح وكفاء.

ما يسمى اليوم بالمناهج التقليدية لم ترفض جملة وتفصيلا عند غير المتشددين أو بتعبير أدق عند العلماء الذين يتناولون مسألة المناهج التعليمية تناولا موضوعيا، ويبحثون بصدق عن مواطن القوة مهما كان مصدرها لتكون حاضرة المناهج الحالية.

وما يمكن الإشارة إليه أيضا هو عدم اعتبار هذا التقسيم لأنواع المناهج هو التقسيم الوحيد بل هناك تقسيمات أخرى ، كل نوع منها يعتمد أسسا معينة، ونجد منها التقسيم على أساس العلاقة (أنظر



الشكل 02) التي تربط مكونات المنهج بعضها ببعض،

ونجد فيه أربعة أنواع وهي :

المنهج الخطي: وهو الذي ترتبط عناصره بطريقة خطية.

المنهج التفاعلي: وهو المنهج الذي تتفاعل عناصره فيما

بينها.

المنهج الدائري: وهو المنهج الذي ترتبط عناصره بطريقة

دائرية.

المنهج النسقي: وهو الذي تعمل عناصره بطريقة نسقية، ولكل نوع من هذه الأنواع سيماته، ولا يمكن

الجزم بنفي أو إلغاء واحدا من هذه الأنواع.

بعد معرفتنا لأنواع المناهج، يتبادر إلى أذهاننا سؤال هام مفاده: أي نوع من هذه الأنواع جميعا أكثر

استجابة لحاجة الواقع الذي نعيش؟

بكل تأكيد سوف نميل إلى مسايرة الرأي القائل بان الممارسة التربوية والتعليمية هي نسيج مترابط،

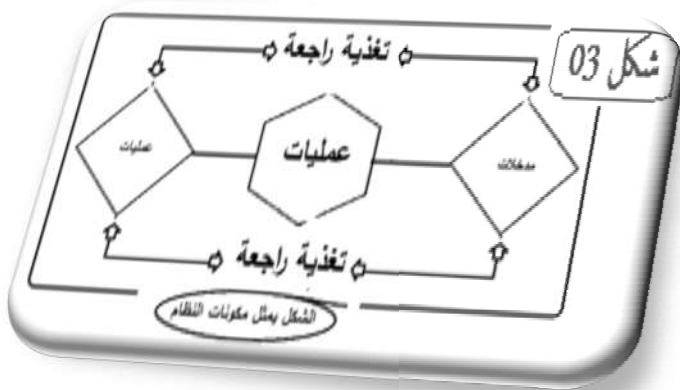
لنقول بان المناهج التعليمية الحديثة هي كل متكامل لا يجوز أن يتخلف طرف فيها عن طرف، فلا يجوز

تصور أي ركن أو مكون من مكوناتها يعمل على حدة، فمن أجل أن تعمل المناهج مفعولها المرتقب، وبشكل صحيح وتفضي بالنهاية إلى نتائج في المستوى ينبغي أن يكون عملها على شكل نسق. وبهذا فإن المناهج التعليمية بفهومها الحديثة تعرف على أنها نسق واحد يتضمن مجموعة من الأنظمة كل نظام يعمل في الآن نفسه الذي يعمل فيه نظيره ، وهذا يعني بأن نجاح العملية التعليمية وفشلها لا يمكن عزوه لجهة بعينها، ولكنها نتيجة تحمل على كل عنصر من هذه العناصر. إذا أردنا أن تكون العملية التربوية والتعليمية ناجحة فيجب أن تكون جميع العناصر على وفاق مع بعضها بعض، وأي قصور في واحدة منها سيكون القصور واضح على مستوى المخرجات.

المفهوم النسقي:

مفهوم المنهج كنظام أو كنسق، يدور حول اعتبار المنظومة التعليمية كنظام ، وهو جزء من نظام أكبر منه و هو النظام الاجتماعي، وهذا المذهب أو التصور اخذ عن نظرية النظم التي ظهرت مع نهاية ستينيات القرن العشرين لصاحبها لودويج (Ludwig,1968) في مجال علم الإحياء ثم عمت إلى مجالات مختلفة منها مجال التربية والتعليم، فمن خلال هذه النظرية يمكن اعتبار نظام التربية والتعليم كل لا يتجزأ، وبالتالي فلا سبيل لإحاطة جزء منه بالاهتمام (الدراسة والبحث، والتموين والتكوين ..الخ) ولكن الاهتمام بالكل لا بد يرافقه الاهتمام ببقية الأجزاء أو المكونات.

تبعاً لهذا التصور فإن المناهج التعليمية عرفت كنظام واحد يتألف من ثلاثة مكونات (مدخلات - عمليات - مخرجات) ينظر إلى هذه المكونات كما قلنا نظرة تكاملية وكلية، بمعنى النظر إليها على أنها فروع لنظام أكبر منها - وهو المنهج التعليمي - . فإذا أريد أن ينجح هذا النظام لا بد وان يركز الاهتمام بجميع تلك الفروع تماماً كما يركز الاهتمام على الكل .



يعتبر سيلور وألكسندر مكونات المنهج كوحدة واحدة أي تمثل فيما بينها نسق واحد، وعندما نتكلم عن المنهج كنسق، يمكننا أن نتصور العملية التعليمية كما يتصور التاجر عملية التجارة ، فالتاجر وقبل البدء في تجارته لا بد وأن يستحضر

ويحضر كافة ما يلزمه لممارسة التجارة ومنها رأس المال وما تبعه من وسائل ومعدات ليتمكن من تسيير تجارته، ثم بعد ذلك يشرع في عمليات البيع والشراء وما لحق بهما، لينتظر بالنهاية الفائدة (المخرج) (مدخلات، عمليات،

مخرجات)، فكلما قصر التاجر في واحدة من تلك الخطوات حدث خلل في (المخرج) . الشكل (03)
يبين تصور المنهج في مفهومه النسقي.

ماهي المدخلات ؟

تعتبر من المدخلات كل الإمكانيات التي توفرها المدرسة من أجل نجاحها في مهمتها، ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة عناصر كما يلي:

1. مدخلات مادية :

كل ما هو مادي ولا تصلح العملية التعليمية إلا به ، أو هي كل ما هو ضروري للعملية التعليمية، أو يساهم في نجاح العملية التعليمية، والأسئلة التالية توضح أهمية المدخلات المادية .

- هل تصلح العملية التعليمية من غير الأقسام والورشات؟

- هل تصلح العملية التعليمية من غير الطاولات وغير ذلك من المعدات.

2. مدخلات بشرية :

كل ما هو بشري ولا تصلح العملية التعليمية إلا به، أو هو ضروري للعملية التعليمية، أو يساهم في نجاح العملية التعليمية، والأسئلة التالية توضح أهمية المدخلات البشرية.

- هل تصلح العملية من غير المعلمين والمتعلمين؟

- هل تصلح العملية التعليمية من غير أسلاك الدعم التربوي والبيداغوجي؟

- هل تصلح العملية التعليمية من غير عمال على اختلاف أصنافهم؟

3. مدخلات معرفية :

كل ما هو معرفي ولا تصلح العملية التعليمية إلا به، أو هو ضروري للعملية التعليمية، أو يساهم في نجاح العملية التعليمية والسؤال التالي يوضح أهمية المدخلات المعرفية.

- هل تصلح العملية التعليمية من غير محتويات "المادة او المواد الدراسية «؟

ماهي العمليات؟

العمليات هي المكون الثاني من مكونات المنهج في تصوره النسقي، وهي المكون الوسيط بين المدخلات والمخرجات، وهي مكون جوهري للمنهج التعليمي، وهي لبه ومحور نشاطه، وهي مختلف الأفعال والممارسات الهادفة والتي تنجز في رحاب المدرسة، وضمن المناخ التعليمي. من خلالها تنقل الأفكار والقيم والمعلومات الى الناشئة، ومنها تتشكل رسالة المدرسة وتتحدد هويتها، ووجهتها. والحديث عن العمليات لا يفصل عن نشاط المدرسة (بمكوناتها البشرية والمعرفية والتنظيمية) ونشاط شركاء

المدرسة في الوظيفة والغاية، اعتبار أن هذه الأخيرة تمثل البيئة الشرعية التي تنفذ فيها السياسة التربوية، ويطبق فيها النظام، وتحدد فيها أنشطة التعلم، والمستوى الأدائي الذي يراد بلوغه والسقف المعرفي الذي يتطلع إليه. والعمليات أنواعها ومستوياتها. وتختلف مستوياتها باختلاف النشاط التعليمي، ومستويات المتعلمين، والمرحلة التي يكون فيها المتعلم، والوظائف التي تفرض عليها (عبد القادر، 2016)

ماهي المخرجات؟

المخرجات بعبارة مختصرة هو ناتج العملية التعليمية، المخرجات الغاية من وجود العملية التعليمية، وهي تحقق أهداف العملية التعليمية، فالعمل التعليمي برمته وجد من أجل الفائدة، من أجل صناعة النموذج الذي حدده المنهاج التعليمي ووجد لأجله.

المنهج الخفي والمنهج الظاهر أو المنهج المقصود والمنهج الموازي:

حقيقة ان المناهج التعليمية قد تغير وضعها وحالتها من زمان إلى زمان، ومن مكان لآخر، بسبب من التغيرات التي طرأت على تمثيلات بنائها للسلوك المراد تشكيله في مخرجات العملية التعليمية، وإلى وقت قريب لم يفكر مهندسو المناهج سوى فيما ينتج عن تطبيقها، غير أن عملية تقييم مخرجات العملية التعليمية أسفرت على أن مخرجات العملية التعليمية لم تكن في كل الأحوال على النحو المخطط له، بل وفي بعض الأحيان توجد نواتج مناقضة تماما لما خطط له، وقد تحدد بأن تلك النواتج لا تعزى للمناهج المعلنة أو الرسمية .. واكتشف بأن المناهج الرسمية يوجد لديها منافسة خارجية أو داخلية، فسمي هذا القطب المنافس بالمناهج الخفية، فما هي المناهج الخفية؟ .

يتساءل كثير من المعلمين، والآباء عن الخلل المشاهد على مستوى مخرجات العملية التعليمية والمتمثل في كون ما يتعلمه التلاميذ ضمن المناهج الرسمية لا يلقى صدى كبير عند بعض الطلاب، ويظهر ذلك الحصول على نتائج عكسية... بمعنى آخر الحصول على نتائج غير متوقعة تظهر بعد مرور التلميذ بمرحلة دراسية ما، أو دراسة موضوع أو عدة موضوعات. وهي أهداف غير مخططة أساسا. فمثلا سلوك الغش، لقد تناول المنهج الرسمي سلوك الأمانة من خلال مجموعة من المواد، وقد تفاني المدرس في توضيحها والتشجيع عليها، ولكن الحصيلة أن هناك كثير من التلاميذ لا يتورعون عن اقترافهم لهذا السلوك (أي سلوك الغش في الامتحانات). فيتساءل المعلم من أين شكلت هذه السلوكيات؟ ويطرح الولي والمسئول وغيرهما نفس السؤال؟

والجواب على ذلك أن المتهم في القضية هو المنهج الموازي أو المنهج الخفي.

السلوك غير المرغوب هو سلوك كغيره من السلوكيات متعلم، والغش سلوك غير مرغوب وهو

متعلم... لكن من قام بتعليم هذا السلوك؟

بالتأكيد ان سلوك الغش قد تعلمه هذا التلميذ أو ذاك، إما في القسم أو خارجه، تعلمه من معلمه، أو صديقه، أو من أسرته أو من الشارع. إذن هناك أوساط وأشخاص يمارسون تعليم التلاميذ سلوكيات لا يقرها المنهج الرسمي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهو تعليم خفي، غير رسمي، مواز .
نعطي مثالا بسيطا للمنهج الموازي أو الخفي من داخل الممارسة التعليمية وتحديدًا من المعلم ذاته... لنعود إلى سلوك الغش الذي حيرنا أمره، وكيف نشأ وقد بذلنا قصارى جهودنا لتعليم سلوك الأمانة لدى التلاميذ فنقول بأن المعلم من حيث لا شعر أو لم يشعر خرج عن المنهاج الأصلي وعلم التلاميذ ذلك السلوك الذي ينخر جدران وأسس المنهج الرسمي، وبكيفية مختلفة،

- ألا يوجد من المعلمين من يحابي بعض التلاميذ ولا يفعل ذلك مع البعض الآخر؟.
 - ألا يختلس بعض المعلمين من وقت التلاميذ ليصرفه في أمور خارجة عن الدرس؟.
 - ألا يشجع المعلم وبكافئ بعض التلاميذ ولا يفعل مع البقية؟.
 - ألا يظلم بعض المعلمين التلاميذ في منحهم التقدير المناسب لجهودهم؟
 - ألا يوجد من المعلمين من يكتب الإجابة ويسلمها لبعض التلاميذ أثناء الامتحان؟
- كما يمكننا أن نعطي أمثلة من الأسرة وجماعة الرفاق ومن المجتمع ككل، بطرح مجموعة من الأسئلة المماثلة.

- ألا يوجد من الآباء من يحرض أبنائه على الحصول على معدلات تراكمية كبيرة بأي طريقة؟
 - ألا يوجد من الآباء من يشتري لأبنائه أحدث الوسائل التكنولوجية من أجل الغش؟
 - ألا يوجد أصحاب المكتبات من يعد قصاصات الغش بطريقة ماهرة؟
- كل هذه التصرفات وغيرها من التصرفات هي دروس تقدم للتلاميذ بين الحين والآخر، والتلاميذ بدورهم يستفيدون منها في تشكيل سلوكيات غير مقررة ضمن المنهج الرسمي، وهذا وغيره مما نسميه المنهج الخفي أو المنهج الموازي
- تعرف المناهج الخفية على أنها مجموع ما يمارسه المتعلم من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي، طوعية ودون إشراف المعلم من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة، ومن التعلم من الأقران، والمعلمين، و من المجتمع المحلي (وسيم ، 2012).

الدرس الثاني: أسس بناء المناهج التعليمية (الأسس الفلسفية - الاجتماعية)

بناء المناهج التعليمية كغيرها من سائر البناءات الأخرى لا يمكن لصانعيها إلا أن يؤسسوا بنيانهم على قواعد وأسس تضمن لها التوجه الصحيح والنتائج الواعدة، فكل بناء كانت أساساته هشة مآله السقوط والانهيار، والمناهج التعليمية ليست كأي بناء، إنها النهج الذي يؤسس لبناء الكائن البشري سيد الكون ومعمره. وهو الكائن مشروع التربية والتعليم، ومشروع المجتمع والأمة، الذي تعلق عليه آمال بقائها وسيطرتها على زمام أمورها، وعملية البناء هذه لا تتخذ البعد المستقبلي كبعد وحيد ولكنها تتخذ بعد الحاضر والماضي أيضا في الحسبان. فالتربية حقيقة أنها من أجل المستقبل، ولكنها تتخذ طريقها إلى المستقبل من خلال الماضي والحاضر.

ويمثل المستقبل والحاضر والماضي، المعطيات التي تبنى من خلالها المناهج التعليمية، فالرصيد المعلوماتي والمعرفي والفلسفي والتاريخي للمجتمع أساس لا يجب التكرار له، فينطلق مهندسو المناهج التعليمية من تلك المعطيات يؤسسوا ويهيئوا ويحضر الطريق التي يجب سلوكها في إعداد مواطن الغد، المواطن النموذج المكافئ لبقاء المجتمع ونموه وتطوره.

كما تنطلق العملية أيضا من ماضي وحاضر ومستقبل التلميذ، من مختلف المعارف التي تخص ذات المتعلم وخصائصه. الخ. فهو الفاعل في المسألة (نتكلم عن معطياته النفسية، العقلية، العاطفية، والجسمية .. الخ). هذه المعطيات شئنا أم أبينا سوف تكون إما لصالح العملية التربوية والتعليمية وإما أن تكون في غير صالحها، والأجدر أن تؤخذ في الحسبان من البداية وبداية البداية، البداية معروفة وهي بداية العمل التعليمي والتربوية أما بداية البداية فهي التخطيط المسبق لعملية التربية والتعليم (وضع الاستراتيجيات وهندسة المناهج). وإليك مختصر الأسس العامة لبناء المناهج التعليمية.

1. الأسس الفلسفية:

يقال أن الفلسفة أم العلوم، كون الفلاسفة ينظرون في مختلف الظواهر، ولا يتوقفون عند مظاهر الأشياء ومسمياتها، وأنهم يطلبون الحكمة والبحث عنها، ويحبونها... والحكمة مطلوبة لدى جميع الناس باختلاف مواقعهم وتواجدهم ووضعياتهم، وإذا كان هذا شأن أي إنسان والحكمة، فإن رجل التربية أحق وأجدر من هؤلاء جميعا، على اعتبار أنه يمارس أنبل مهنة على الإطلاق، وينشد صناعة أنفس وأعظم شيء في الكون هو الإنسان، إنه هو من صنع صانع الأشياء ولذلك فإن رجال التربية وفي مقدمتهم مهندس المناهج التعليمية أن يقبلوا على مهنتهم بكثير وليس قليل من الحكمة، ولا يتوقفوا عن التأمل لحظة في التربية وشؤونها، ولا يكتفوا بالوقوف عند مظاهر ما يقومون به من أعمال تجاه الفعل التربوي . ويكون ذلك من خلال بذل الجهد المناسب لتوظيف الحكمة في التربية، أو تطبيق النظرة لفلسفية العامة في رؤية مكونات التربية والتعليم، والبحث عن المعرفة والقيم، ونقد المسلمات والفروض التي تقوم

عليها، وتنسيق عمليات التربية، وتعديلها في ضوء متغيرات المجتمع ومشكلاته، بما يتضمن توجيه أنشطة التربية بجميع جوانبها.

وقد حدد رمزي (2007: 33) قيمة الأساس الفلسفي للتربية في ستة مسائل غاية في الأهمية، حيث أنها تعمل على نقد العملية التربوية وتعديلها، كما تعمل على اتساقها وتوضيحها، حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة. كما أن فلسفة التربية تتضمن البحث عن مفاهيم توجه الإنسان بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية، في خطة تربوية شاملة، وتتضمن أيضا توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات، وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية وتنمي العلاقة بين التربية والبياديين المختلفة للاهتمام الإنساني.

مما سبق يمكن أن نشق هدف أو غاية كبرى من غايات فلسفة التربية وهي قيادة التربية إلى النتائج السامية وذلك من خلال الأهداف الجزئية الآتية:

• نقد العملية التربوية:

من المعلوم أن النقد من أهم أسباب تعديل المنتجات والسلوكيات ... الخ، فالتقدي يستبين من خلاله أوجه الصواب والخطأ وإرفاقه بمختلف التصحيحات اللازمة، ولعل هذا يتجلى بشكل كبير وكبير جدا في مجال التقويم الذي يقدم خدمات جليلة للفعل التربوي، وربما أولى النقد الذي توليه فلسفة التربية الكثير من الاهتمام هو نقد مختلف النظريات والفروض والممارسات التربوية.

• تعديلها:

من أهم ثمرات النقد البناء أو الإيجابي التعديل و التغيير والتحسين، وعند الرجوع إلى مفهوم التقويم نجده مبني أولا على استكشاف مختلف النقائص والتعثرات والسلبيات وكذا الإيجابيات، ولا يتوقف التقويم عند هذا الحد (والإلا منع من تسمية التقويم) بل يتعدى تلك الأوصاف السلبية إن صح التعبير إلى الإجراءات الإيجابية الفعلية وهو التصحيح والتصويب، والإصلاح وهو المقصود به التعديل، فبفضل ما تقدمه فلسفة التربية من انتقادات للنظريات أو الممارسات .الخ تكون التعديلات إلى ما هو أفضل.

• اتساقها:

الاتساق والانسجام يخص كافة مكونات العملية التربوية، فلا يكون بين مختلف أركانه أو مكوناته تضارب واختلافات، بل العملية التربوية المنطقية من فلسفة متينة تكون كافة أعمالها وأهدافها ومحتويات على نحو متسق، ويخدم الواحد منها الآخر.

• البحث:

وهذا ما يقصد به طلب الحكمة أو النظر، ففلسفة التربية تبحث أو تنظر في مختلف المسائل ذات الصلة بالتربية بداية من المفاهيم وانتهاء بالغايات والأهداف، فمن دون النظر في تلك الحثيات لا نضمن للتربية ان تتقدم قيد أنملة، بل العكس من ذلك فإن التربية، وبالتالي فعلها تبقى تتراوح مكانا، ولولا النظر والبحث في المسائل التربوية لما وصلت التربية إلى مداها الحالي .

• توضيح المعاني:

وهذا الهدف هو استمرار أو نتيجة حتمية للهدف الأول، فمن المعاني التي نشير إليها هنا مثلا معنى التعلم، فعملية البحث في عملية التعلم أسفرت على تعديلات و تحسينات في العملية التربوية.

• وضع الفروض:

من الطبيعي والواضح اليوم قيمة الفروض والنظريات في مجال التربية، لقد قادت الكثير من الفروض والنظريات التربوية إلى تقدم كبير في مجال الممارسة، ومن بين الفروض التي كان لها الأثر الكبير في هذا المجال، ما تعلق منها بالذاكرة وطبيعتها وعملها مثلا، والفروض الخاصة بالتعلم وكيفية... الخ كلها فروض خضعت فيما بعد للتحقق العلمي وكانت نتائجها طيبة على المردود التربوي والتعليمي.

• تنمية العلاقة بين التربية ومختلف ميادين ذات العلاقة بالتربية:

التربية ليست في معزل عن باقي مناشط الحياة الأخرى ولكنها ملتصقة بها التصاقا كبيرا، حتى أننا نجد صعوبة في التمييز بينها وبين مختلف الميادين الأخرى من مثل الميدان الاجتماعي والاقتصادي .. الخ . وأن أخذ تلك العلاقات بعين الاعتبار في مجال التربية أكسب العملية التربوية الكثير من فرص النجاح، وظهرت بفضل ذلك العديد من العلوم التي نسميها اليوم علوم التربية والتي تقدم خدمات كبيرة وكبيرة جدا، من مثل علم اقتصاديات التربية الذي ينظر إلى التربية كعملية استثمار، وأن كل ما ينفق عليها ليس على سبيل الترف ولكنه من صميم العمل التربوي الضروري لتحقيق ما يصبو إليه من غايات، ومنها أيضا علم اجتماع التربية. الخ.

• تحديد الغايات:

تعتبر الغايات من أهم المعالم التي تهتدي بها التربية عموما، فمن دون الغايات لا يمكن الوصول إلى شيء ذا معني، والغايات لا بد أن تستمد من وجهة نظر صائبة، وجهة النظر التي تعتمد على معطيات

ذات مصداقية كما تعتمد على تصورات حاضرة وبعيدة المدى، ولا يمكن لأي علم من علوم التربية أو العلوم الأخرى أن يمد المجتمع بغايات ذات قيمة سوى فلسفة التربية التي تملك النظرة الفاحصة، كما تملك الجدارة في محبة الحكمة والبحث عنها وفيها.

• بعض الفلسفات التي تركت بصماتها على المناهج التربوية:

كل واحد فينا ومنا يمكن أن يلاحظ كيف تمكنت بعض الفلسفات من توجيه المناهج التعليمية، وقد لنا فرصة الاطلاع على ذلك من خلال مقياس مدخل إلى علوم التربية في السنة الماضية، ومن هذه الفلسفات ما يلي:

1. الفلسفة المثالية:

لقد كانت المثالية ومنذ عهد أفلاطون وإلى اليوم معينا لرجال التربية والتعليم عامة ومخطوطو المناهج التعليمية خاصة يستلهمون منها الكثير من الأفكار، والمفاهيم، ومن أهم تلك الأفكار والمفاهيم ما يلي:

- المساوات بين الجنسين.
- الوظيفة الانتقائية للتربية.
- تكافؤ الفرص.

2. الفلسفة الطبيعية:

كما هو معروف بأن الطبيعية ومن خلال رائدها الأول أثر ولا يزال في المناهج التعليمية، بأفكاره، وإثارته لعدد من المفاهيم التربوية التي تتمحور حولها المناهج الحديثة ومن بينها:

- التحلي على الأساليب التربوية القمعية.
- حرية التعلم.
- نشاط المتعلم.

3. الفلسفة البراغماتية:

الفلسفة البراغماتية وعلى يد صاحبها جون ديوي أحدث ثورة كبيرة في مجال المناهج التعليمية، باستثمار أفكار من سبقه ومنهم روسو، فتوجه بالمناهج التعليمية من تمحورها حول المادة التعليمية (المحتويات) إلى تمحورها حول المتعلم ومن أهم أفكارها ما يلي:

- التركيز على الخبرة.
- وضع معايير خاصة للتقييم.
- مصدر المنهج هو الحياة.

الأسس الاجتماعية:

من الأساس الفلسفي ننتقل إلى مجال أرحب وأشمل من الفلسفة وهو المجال الاجتماعي. حتى وإن كانت في العصر الحديث موجة العولمة اكتست العالم وفي كل مجالاته حتى التربية والتعليم وغدا التعليم تقريبا واحد في كامل أرجاء العالم، فإن الطابع الاجتماعي لكل مجتمع وأمة يميز هذه الأمة أو تلك ويميز كل مجتمع عن غيره. إن كل مجتمع وكل أمة لها خصوصياتها، فيها ولديها الكثير من المعطيات التي تبتعد من خلالها عن بقية المجتمعات والأمم، والبداية ظروف الحياة التي يعيشها أفراد المجتمع، وتراثه الثقافي. الخ. فالطابع الخاص لا تزال لديه القوة والسلطة، وما زالت لديه مساحة ليقول كلمته في كل ممارسة تمارس في حيزه، وعليه فإن صانعو المناهج مجبرون على الانسحاق وراءه، وهم مجبرون على مسابرتة والأخذ منه كما يأخذ صانع الفخار مادته الأولية من التراب.

هذا ولا يمكن اعتبار مبرر الظروف والأوضاع الاجتماعية، وتراث المجتمع وما إلى ذلك سببا وحيدا لوجوب تأسيس المناهج التعليمية على أسس اجتماعية كون هذه الأخيرة تمارس عملية الضغط، ولكن هناك شق آخر أكثر أهمية، ويتعلق الأمر بالوظيفة الاجتماعية للتربية، لقد وجدت التربية عامة والمدرسة خاصة لتخدم المجتمع، وجدت لتحافظ على بقاءه، وتراثه، وتماسكه، كما وجدت لتحركه فتطوره وتنميته وتجده، من حيث أن العصر الحديث لا مكان فيه لمجتمع لا يساير التطورات والتجديدات الحاصلة في المجتمعات، والتطورات الحضارية إن يعمل المجتمع على مواكبتها غدا فريسة لغيره من المجتمعات والواقع المعاصر خير دليل. يقول وهيب وإبراهيم ورشدي (ب.س ن: 40) أن المدرسة بطبيعتها نشأتها مؤسسة اجتماعية، تعمل على استمرار المجتمع وإعداد الأفراد للقيام بمسئولياتهم فيه، ولما كانت هذه هي طبيعة المدرسة ووظيفتها فمن الطبيعي أنها تتأثر بالمجتمع و الظروف المحيطة بها .

بعض المعطيات التي يجب أن تولى اهتمام بالغ في مسألة إعداد المناهج التعليمية:

1. المعتقدات:

المعتقد من مقدسات غالبية المجتمعات حتى وإن بعضها يختلف عن بعض في التمسك به، ولكنه متغير أساس في معادلة المناهج التعليمية، كما هو متغير أساس في كثير من التشريعات الوضعية، وهو بالنسبة للمجتمع المسلم الحياة، لا يمكن للمجتمع المسلم أن يتجاوز معتقداته في جميع ممارساته، حتى وإن ممارسات الأفراد تنافي الدين ولكن كمجتمع لا تسامح مع المعتقد، ولذلك فإن المناهج التي توضع في

المجتمعات الإسلامية لا بد وأن تراعي أمر المعتقد وتفرد له القليل أو الكثير من المضامين، كما تستلهم منه بعض أساسياتها .

2. الثقافة:

الثقافة كما يقول (لينتون) هي تشكيل للسلوك المكتسب ونتائج السلوك التي يشترك في مكوناتها أعضاء المجتمع، وتمثل الثقافة كل من (عادات، تقاليد، أخلاق، الفن، ..الخ)، والتعليم كما يقول (اللقاني. 1986: 19) ينبغي ان ينبع من ثقافة المجتمع بمعناها الواسع.

النظام التربوي السائد عنصر أساسي من عناصر الثقافة السائدة، سواء في الأسرة أو في مختلف المؤسسات التربوية الأخرى، كالمسجد، النوادي، الشارع، وهي لون من ألوانها

للتربية مهمات غاية في الأهمية تجاه الثقافة وهي: التحويل الثقافي، التجديد الثقافي، التوجيه الثقافي،

الإنتاج الثقافي، النقل الثقافي، التطبيع الثقافي.

للتقافة مهمات أخرى غاية في الأهمية تمارسها تجاه التربية :

- الثقافة تكره التربية على مسايرتها.
- الثقافة تحدد السمات الأساسية للنظام التربوي القائم .
- الثقافة تفرض على النظام التربوي غاياته.
- الثقافة وعاء .

2. الظروف الاقتصادية: لم تعد لفكرة المدرسة لا تنتج فمن المفضل أن تتكشف تجاهها مكان للوجود، (وهي الفكرة التي لا تزال سائدة من مناطق الظل من العالم) .. مكان منذ ما يزيد عن القرن والنصف في الدول التي عرفت قدر التربية وأعدت لها الإعدادات تلو الإعدادات، وعززتها ودعمتها، حتى تمكنت بفضلها بلوغ ما بلغته البارح واليوم وغدا. فالتربية استثمار.

لذلك فإن المعطيات الاقتصادية أساس وركن ركين في المناهج التعليمية ليس لكونها سوف تعطيه كما أشرنا فقط وإن كان هذا مهم ومهم جدا، ولكن ما هو أكثر من ذلك فإن طموحات المناهج التعليمية سوف تكون في أعلى مستوياتها بتوفر الإمكانيات المادية، وتكون كما هو حال البلدان المتخلفة تحت الأنقاض في غيابها أو شحها.

4.النظام السياسي:

كما أن المناهج لا يصح لها ولن تستطيع أن تتجاوز ذلك وإلا حكم عليها بالفشل من البداية، أيضا لا يمكن لها أن تتجاوز النظام السياسي، والنظام السياسي شأنه شأن النظام الاجتماعي وجد المؤسسة التربوية وإحاطتها بالعناية أملا في أن تكون داعمة لها في مساره.

الدرس الثالث: أسس بناء المناهج التعليمية (النفسية والتعليمية).

أولاً: الأسس النفسية.

كانت الطبيعة البشرية قد وضعت على بساط الاهتمام، فقال أفلام بخيرتها، وقال آخرون بغير ذلك، وانعكس ذلك على أساليبهم التربوية، وقد رأينا كيف أن أفلاطون الفيلسوف الذي لم ترى البشرية فيلسوفا مثله كما ذكر ديورانت، قاده فلسفته إلى بناء نموذج التربوي على تصور خاص لطبيعة الإنسان، وكتب لهذا النموذج أن يبقى قرونا من الزمن يمد البشرية بأفكار هامة.

وهكذا استمرت التمحضات الفكرية والتأملات الفلسفية قرونا من الزمن إلى ظهرت أن الدراسات النفسية الجادة، التي تمكنت من تحديد دقيق لمختلف الخصائص النفسية لكل مرحلة من مراحل نمائية من مراحل نمو الإنسان. ومن ثم بلغت التربية والتعليم شاطئ الحقيقة، وقرر العلماء ورجال بان الممارسة التربوية لا تمارس من فراغ، لا تؤتي أكلها، ولا تتأتي لها النتائج المرجوة ما لم تستثمر في طبيعة الطفل وإمكاناته النفسية (عقلية، جسمية، انفعالية)، وسار بموجب ذلك رجال التربية والتعليم عموماً ورجال هندسة المناهج التعليمية خاصة مسارا يواكب قوانين النفس الإنسانية فاحتكموا إلى قوانين النفس، وأسسوا مناهج التعليم والتربية (بأهدافها محتوياتها، وطرقها .. الخ)، تأسيساً مكنها من الارتقاء بالعملية التعليمية ارتقاء كبيراً.

هذا ومن باب التذكير، ولمن أراد المزيد عليه بالرجوع إلى مقياس علم النفس التربوي ومقياس علم نفس النمو، الذين تم تناولها في السنوات الماضية، ومن ضمنها.

التطبيقات التربوية لنظرية بياجى فيما يتعلق بتدريس المفاهيم الرياضية على سبيل الذكر، وتطبيقات السلوكيين فيما يتعلق بقوانين التعلم، والتطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالاكشاف في مجال التدريس، والتطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالملاحظة في مجال التدريس التجريبي، والتطبيقات التربوية لنظرية الحاجات لماسلو... الخ

ويمكننا التوسع قليلاً من خلال طرح مسألتين أو ثلاثة من المسائل التي شكلت نقلة نوعية في مجال المناهج التعليمية، وأولى هذه المسائل مسألة النمو، إن ما تم التوصل إليه في علم نفس النمو بالخصوص، تطلب إعادة النظر في تهيئة الفرص السانحة لتزويد المتعلم بالمعلومات والخبرات والمهارات الإضافية والتي تعمل على تفجير طاقاته وقدراته الكامنة، "الأطفال يولدون فينمون ويتعلمون بفعل تفاعل القوى الداخلية التي جبلوا عليها مع ما يلاقونه من مثيرات تتضمنها بيئاتهم الخارجية" وبهذا عملت المقاربات التعليمية التي تتضمنها المناهج التعليمية الحديثة .

ومن بين أهم المعارف النفسية التي خدمت المناهج التعليمية، تلك المتعلقة مسألة الإبداع يقول أبو جادو (2003) و آل عامر (2009) وغيرهما أن النتائج الإبداعية تكمن وراءها مبادئ إبداعية وهذه المبادئ يمكن تعلمها ويمكن نقلها للآخرين أيضاً، مستعبدة بذلك الاعتباطية أو العشوائية، أو الإلهام،

ويكون من خلال التسليم بالافتراضات الإبداعية الخمس. أولها اعتبار أي مشكل هو نظام وهذا النظام يتضمن بالضرورة تناقض، حل المشكل بطريقة إبداعية يتطلب اكتشاف هذا التناقض والتخلص منه، وثانيها إمكانية جعل الإبداع عملية منهجية تسير وفق خطوات منظمة، والثالث الحل النهائي المثالي، ورابعا التنوع في مصادر جمع المعطيات، وأخيرا توظيف الاستراتيجيات الإبداعية.

ومن بين أهم المعارف أيضا وهي لا تبتعد كثيرا عما ذكرنا منذ قليل مسألة التغيير المنشود في المجالات السلوكية الثلاثة (المعرفي، الوجداني، المهاري) للمتعلم، فإن الدراسات كشفت كما يقول جرولداي كمب (1995) بان التغيير الذي نرغبه في التلميذ لن يحدث إلا من خلال جهود المتعلم نفسه أثناء التعلم، وأن مهمة المعلم الرئيسية هي تهيئة الخبرات التي ستقود إلى التغييرات المحددة والمرغوب فيها ومن ثم لتدفع الطالب نحو التعلم (Jerrold E. KEMP, 1985: 25)، في إطار الجماعية) نتكلم عن تعلم يتسم بالتعاون، على الرغم من التعاونية في التعلم شرطا أساسيا للتعلم البنائي إلا أنها وضعية هامة وسانحة للتعلم البنائي خاصة لدى بعض الفئات)، السياقية (مراعاة بيئة المتعلم فالأنشطة التعليمية يتناولها في سياق متصل بالحياة الواقعية التي يعيشها المتعلم في واقعه المعاش لا منفصل عنها، أن تصمم الخبرات التعليمية كخبرات حياتية)، التكاملية (الاهتمام بالمعرفة القبلية، تكامل طرق التدريس، تكامل الوسائل التعليمية كل ذلك من أجل خلق بيئة تعليمية)، التأصيل، الوقت، الدافعية، وهي السمات التي تميز المناهج الحديثة عن غيرها من المناهج.

إن مثل هذه الاكتشافات والحقائق بكل تأكيد دفعت بالفائمين على شأن التعليم وفي مقدمتهم رجال هندسة المناهج إلى إعادة حساباتهم من أجل تمكين المدرسة من تحقيق أهداف رائدة، ومن أجل هذا كله فإن المناهج جعلت من علم النفس بفروعه أحد أهم الأسس التي يجب أن تكون حاضرة من إحداث القيمة المضافة، ومن أهم القضايا التي ساهمت

ترشيد المناهج التعليمية وجعلها أكثر ملائمة وأكثر مردودا ما يلي:

• تحديد المعنى الحقيقي للسلوك:

لقد اشتغلت الدراسات العلمية النفسية كثيرا فيما يتعلق بتحديد وتحليل موضوع التربية (السلوك)، وكانت النتائج، تحليل السلوك إلى أبعاده المحددة، وعليه استفادت المناهج التعليمية من أن أصبحت



تعدد الطرق والأساليب

والتقنيات والمحتويات بحيث تساهم في التنمية الشاملة والمتوازنة لهذا السلوك.

• تحديد مراحل النمو للطفل (عقلي، وجداني، جسمي، فيسيولوجي، اجتماعي .. الخ):

كان موضوع المراحل النمائية للإنسان في الحضارات السابقة ومنها الحضارة اليونانية ضرب من التخمين، أو اهتدى إليها الإنسان عن طريق ملاحظة عابرة لتدرج الإنسان في النمو، وربما استطاعوا أو أن يحددوا بعض خصائص تلك المراحل، لكن مع ظهور علم نفس النمو تمكن العلماء من إجراء دراسات حقيقية ومركزة ، منها مكان وصفيا ومنها ما كان تجريبيا وتمكنوا من تحديد خصائص كل مرحلة من تلك المراحل بدقة ، الأمر الذي ساهم بدرجة كبيرة تطور المناهج التعليمية .

النمو كما يعرفه سكينز (زكريا وآخرون، 2007) هو عملية ديناميكية تتطوي على استمرار التوافق الذي هو البحث عن الهدف، فلما كانت الحياة بالنسبة للكائن الحي هي النمو تنشأ التربية كعملية داخل عملية الحياة ذاتها لتؤدي الى التوافق و التكيف بالبيئة.

النمو بمعناه النفسي يتضمن التغيرات الجسمية والفيسيولوجية من حيث الطول الوزن الحجم و التغيرات التي تحدث في اجهزة الجسم المختلفة و التغيرات العقلية المعرفية و التغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة(حامد عبد السلام، 1971).

ويعرفه عبد المنعم و حلمي(1973) بأنه التغيرات التقدمية المتجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج، فهو ضرب من التغير يطرأ على نشاط او وظيفة او قدرة فينتقل من مرحلة دنيا الى مرحلة ارقى.

1.1. المبادئ العامة للنمو :

يرتكز النمو الإنساني على مجموعة من القوانين أو المبادئ نذكرها كما يلي:

- أ. **النمو يتم من العام إلى الخاص:** بمعنى أن النمو يتم من المجرى إلى المفصل، فمثلا النمو الحركي عند الطفل يبدأ بالحركات الكلية ثم بعد ذلك يتميز الى الحركات الدقيقة.
- ب. **النمو وحدة مستمرة:** بمعنى أن كل مرحلة من مراحل نمو الفرد تتأثر بالمرحلة السابقة، كما تؤثر في المرحلة اللاحقة.

ت. **العلاقات بين مظاهر النمو موجبة وليست سالبة :** بمعنى أن نمو جانب معين دليلا على نمو جوانب أخرى ، فالنمو اللغوي مثلا هو دليل على النمو العقلي... الخ.

2.1. العوامل المؤثرة في النمو :

هناك نوعين من العوامل مؤثرة في النمو كما وكيفا، ويتفق على تسمية النوع الول بالعوامل الوراثية، اما النوع الثاني فيتعلق بالعوامل البيئية ، وسنقتصر الحديث في هذا الدرس على النواع الأول أي العوامل الوراثية.

أ. العوامل الوراثية :

وهي مجموع العوامل السابقة لوجود الفرد، أي تلك التي يستمدّها من آباءه و أجداده، ويعرف منه لدى الناس جميعا السمات الظاهرة كمتانة جسم الانسان و لونه وملامحه العامة، أما ما ليس معروفا وليس ظاهرا فنجد الكثير من الصفات مثلا القابلية للمرض والطباع الخفية على اعيننا، وهكذا فان الكثير من الصفات السيكولوجية أثبتت الدراسات الحيثة ضلوع العوامل الوراثية فيها بنسب متفاوتة، من مثل حدة الذكاء و القابلية للتعلم و غير ذلك من مجالات الفرد الوجدانية والمعرفية

1. معنى الوراثة :

يقول محمود(2008) بان الوراثة هي العملية التي تتم من خلالها عملية نقل الصفات من جيل الى جيل، او هي كل ما ينقل من السلف الى الخلف عن طريق الجينات المحمولة على الكروموسومات المتواجده على أنوية الخلايا.

• تحديد مطالب وحاجات الأطفال في كل مرحلة نمائية.

لقد شق العلماء والباحثون طريقهم في عملية البحث في حيثيات النمو وكان من أهم نتائج ذلك التعرف على ما يسمى بمطالب النمو، وقد تأكد لهم بأن لكل مرحلة من تلك المراحل مطالبها، ويتوقف النمو في المرحلة الموالية على تمكين المتعلم تحقيقه لمطالب المرحلة السابقة، فأصبحت المناهج على نجاح كل مرحلة حتى يطمئنا إلى مرور الطفل إلى المرحلة الموالية بسلا . . يشير أحمد زكي(1965) بأن المصطلح ظهر على يد (Boss,Peter) في إشارة إلى حاجة المراهقين إلى تعلم بعض الأمور بطريقة مقبولة إجتماعيا، تهيئ لهم الراحة النفسية أثناء الأزمات المراهقة، مما يترتب عليه سهولة التكيف مع مشكلات هذه المرحلة، كما جاء أيضا على يد (Erikson)، في موضع ألمح فيه إلى هذا الموضوع أو المفهوم مشيرا إلى ضرورة تقديم بعض المساعدات الإيجابية للأطفال حتى تتحقق لهم السيطرة على بعض الأمور التي تفرضها التغيرات الأساسية التي يتعرض لها الطفل من مثل الفطام، الغيرة، السيطرة على عمليات الإخراج..الخ.

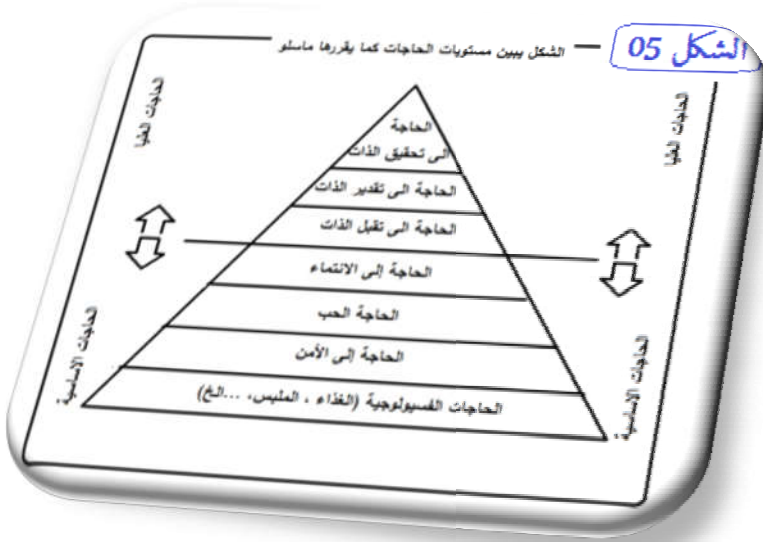
وتكتسي مطالب النمو أهمية بالغة يمكن تصنيفها وإختصارها من خلال النقاط التالية:

أ. سهولة توجيه العملية التعليمية والتربوية :

ب. التنبؤ بمدى تحقيق الفرد لحاجاته واشباعه لرغباته وفقا لمستويات النضج وتطور خبراته .

ت. تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد.

ث. تسهيل عملية تحقيق مكطالب النمو في المراحل الموالية.



ونفس الكلام يقال على مسألة الحاجات، فقط ساهمت اكتشافات حاجات الطفل في تغيير نظرة المشتغلون ببناء المناهج والى حاجاته، وبالتالي تغيرت أساليب التدريس وطرقه وتقنياته وهكذا وقد كانت أهم الإسهامات العلمية في هذا الشأن إسهامات ماسلو الذي حدد حاجات الناس وفق ترتيب هرمي لاحظ الشكل(05).

التعرف على ميول واتجاهات الأطفال في كل مرحلة.

تعد الميول والاهتمام متغير أساس في معادلة المناهج التعليمية، فمتى أخذت هذه الميول في المناهج التعليمية كانت تحمل بين ثناياها بذور النجاح.

التعرف استعدادات الأطفال في كل رحلة:

يعتبر مفهوم الاستعداد من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل رجال التربية والتعليم وفي مقدمتهم مخطو المناهج التعليمية، على أساس أن الاهتمام بالمتعلم كمحور للعملية التعليمية يقتضي استثمار استعداداته لتكون في مستوى ما تتطلب الأهداف التعليمية.

المنحى العام، الاستعداد العام :

وهو الوضعية التي يكون فيها المتعلم قادر على القيام بالمهام والمهارات التي تتطلبها العملية التعليمية التعليمية، وينجح فيها، من مثل الكتابة و الجلوس فترة معينة من الزمن، وهنا يمكن أن نصف الاستعداد في صورته العامة بالنضج، حيث يتطلب التعلم مستوى معين من النضج في مجالات محددة، كنضج الاحبال الصوتية، النضج الفسيولوجي ..الخ من مستويات التأهيل التي تسمح للمتعلم.

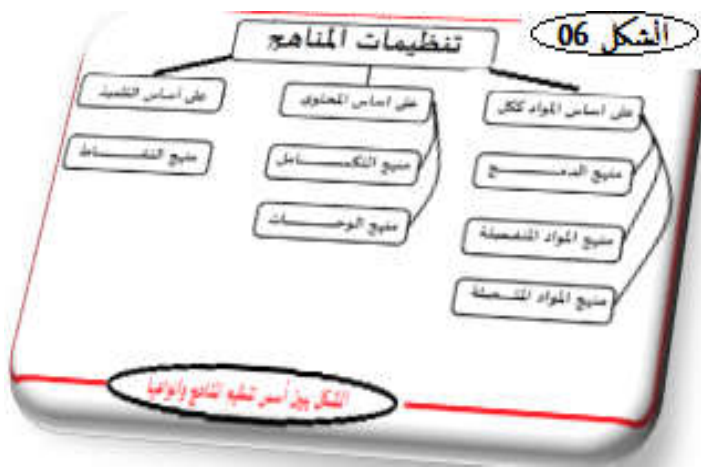
ثانيا: الأسس التعليمية لبناء المناهج التعليمية

تعتبر الاكتشافات في مجال علم نفس النمو مضاف إليها مختلف الاكتشافات بخصوص أهداف التربية ومستوياتها، وطرق التدريس وتفرعاتها، والوسائل التعليمية وأنواعها وتكنولوجيتها، وأساليب التقويم وأبعادها وأنوعها موردا أساسيا وقاعدة هامة لبناء المناهج التعليمية.

الدرس الرابع: تنظيمات المناهج (01):

المطالع للمؤلفات في مجال المناهج التعليم يجد ما أطلقنا عليه بمسمى المناهج، ولكن الحقيقة أن هناك فرق بين المناهج، وبين تنظيماتها، الأول تم التطرق إليه ضمن الدرس السابق، أما الثاني فهو موضوع حديثنا الآن، وهو تنظيمات المناهج.

المناهج الحديثة والمناهج التقليدية أو الكلاسيكية تعتمد تنظيمات متعددة، (مع الأخذ في عين الاعتبار أن بعض التنظيمات اختصت بها فقط المناهج التقليدية، وبعضها الآخر اختصت بها المناهج الحديثة، ولكن لا يمنع من أن تكون بعض التنظيمات المستخدمة ضمن المناهج التقليدية يمكن



توظيفها في المناهج الحديثة). ويختلف كل تنظيم بحسب اختلاف الأسس المعتمدة في المحتويات أو المواد، خلال هذا الدرس أحد التنظيمات وهو التنظيم الذي يتأسس على المواد.

أولاً: التنظيم على أساس المواد الدراسية. يوجد هناك عديد من التنظيمات على هذا الأساس نذكر منها ثلاثة

تنظيمات، يطلق على الأول تنظيم المواد المنفصلة، ويطلق على الآخر تنظيم المواد المتصلة، والثالث تنظيم الدمج.

1. تنظيم المواد المنفصلة أو كما يشاع عليه منهج المواد المنفصلة:

كما يبدو من التسمية يعرف منهج المواد المنفصلة على أنه ذلك المنهاج الذي لا توجد رابطة بين مواد، أي ان كل مادة تدرس بمعزل عن الأخرى، ولها كتابها الخاص، وكذلك تقييمها و تقويمها يكون في معزل عن المادة أخرى، ويرتبط هذا التنظيم بالمناهج التقليدية.

هذا المنهج ينتمي إلى زمرة المناهج التقليدية وفيه ما في المناهج التقليدية من عيوب نذكر منها:

- لا يساعد على التنمية الشاملة للمتعلم.
- انعدام التكامل والتفاعل بين المواد التعليمية.
- لا يراعي مستوى التلاميذ ولا ميولهم ولا فرغهم الفردية.
- انعدام التوازن والشمول.
- يهمل النشاط ويعتبره مضيعة للوقت.
- ولكن. فيه أيضا الكثير من المزايا منها الآتي:

- يسمح بنقل الكثير من المعارف للمتعلمين ونقل كثير من عوامل الثقافة.
- يسمح بتناول المادة العلمية بأكثر عمق.
- اقتصادي حيث لا يكلف الكثير من الوقت، والمدرسين، وقاعات الدراسة، ولا يحتاج إلى كثير من الوسائل التعليمية.
- سهل من حيث التقويم.
- السهولة في التخطيط.

2. تنظيم المواد المتصلة أو المترابطة أو كما يشاع عليه منهج المواد المتصلة:

هذا النوع من التنظيم يركز على الروابط بين مختلف المواد، أو بتعبير آخر العناية بالعلاقات التي توجد بين المواد، فنجد على سبيل مادة الرياضيات ترتبط بعلاقات مع مادة الفيزياء، ومادة الفيزياء ترتبط بمادة الكيمياء، ومادة الكيمياء ترتبط بمادة علوم الطبيعة والحياة، ومادة علوم الطبيعة والحياة ترتبط بمادة الجغرافيا.... الخ. وطرق الربط هذه متعددة، ويمكن أن نشير هنا إلى طريقتين وهما:

الربط العرضي:

كما هو واضح من التسمية، فالربط على هذا المستوى يكون غير منظم بل يكون بصفة عارضة أي أن المدرس سيقوم بين الحين والآخر بربط المعلومات المقدمة بمعلومات من مواد أخرى، كأن يكون في موضوع من موضوعات اللغة العربية بالإشارة إلى خلق ما وهو مقرر في مادة التربية الإسلامية، أو في التربية المدنية... الخ. وهذا ما نسميه الإثراء.

وهذا النوع من الربط يخضع لظروف المدرس (حالته النفسية، حالته المعرفية، الحالة الزمنية... الخ) وظروف التلاميذ (دافعيتهم، استعدادهم، تمكنهم... الخ)، وظروف المناهج في حد ذاته، طبيعة المادة.. الخ.

الربط المنظم:

يكون مثلا بين مدرس الرياضيات و مدرس الفيزياء او الجغرافيا بالتنسيق فيما بينهم منذ بداية العام ليسيروا على تناسق ويبرزون نقاط الالتقاء. الخ.

مزايا هذا النوع من المناهج:

- إظهار العلاقات بين المواد وتوضيحها في ذهن المتعلم.

• يساعد على اندماج وتكامل المعارف لدى المتعلم.

3. تنظيم الدمج أو كما يشاع عليه المناهج المدمجة:

المناهج المدمجة أو تنظيم الدمج، هو نوع من المناهج المتطورة، ويقصد بالدمج هنا، ان تدمج مادتين أو أكثر في مادة واحدة، حيث تدمج مادتين أو أكثر متقاربتين في مادة واحدة، كأن ندمج مادة اللغة العربية في مادة التربية الإسلامية أو العكس، أو مادة التربية المدنية في مادة التربية الإسلامية أو التربية الخلقية والعكس.... الخ.

فبالنسبة لمادة اللغة العربية هي مادة أساسية ومسخر لها حجم ساعي كبير، فمن الأفضل أن نجعل نصوصها هي نفسها نصوص التربية الإسلامية، أو نصوص التربية الخلقية أو نصوص التربية المدنية.

الدمج بين المحتويات المتقاربة والمتشابهة التي تنتمي إلى مجال واحد وإلى مادة دراسية واحدة، إلا أن عملية الدمج لم تساعد في تحقيق التكامل بين المعرفة، وتم بطريقة شكلية، ثم اتجه الدمج نحو محتويات مجموعة غير متقاربة، فيتم الدمج بين محتويات مادتين أو أكثر ويتم تدريسه من قبل مدرس واحد، إلا أن الحواجز بين المواد الدراسية مازالت كما هي، كما أن عملية الدمج لا تؤدي إلى التعمق في محتوى المادة الدراسية، ويحتاج إلى مدرسين مؤهلين، إضافة إلى عدم توفير حرية الاشتراك في اختيار الموضوعات أو المشكلات للتلاميذ... لقد ظهر منهج الدمج لاستدراك النقائص التي قررها المختصون في مناهج المواد المنفصلة والمتصلة، بهدف التخلص من القطيعة التي تعرفها المواد بموجب تطبيق أنواع المناهج السابقة، فأصبح هناك الدمج بين مجموعات من المواد التي تخدم مجالاً واحداً من مثل مواد علوم اللغة، مواد العلوم الاجتماعية.. الخ .

ومع أن هذه المحاولة تظهر بأنها مقبولة من حيث إيفاءها بالأغراض التي وجدت لأجلها وهي الغاء بعض العيوب التي اتسمت بها المناهج السابقة، إلا أن عملية الدمج بقيت هي الأخرى تعاني من بعض النقائص وهي كما يلي:

- لا تساعد عملية دمج المواد على تحقيق التكامل الحقيقي بين المعرفة، ويكون في كثير من الأحيان الدمج شكلي أكثر منه في العمق.
- اتجه الدمج نحو محتويات مجموعة غير متقاربة، فيتم الدمج بين محتويات مادتين أو أكثر ويتم تدريسه من قبل مدرس واحد، إلا أن الحواجز بين المواد الدراسية مازالت كما هي.
- كما أن عملية الدمج لا تؤدي إلى التعمق في محتوى المادة الدراسية.
- الدمج بالمعنى الحقيقي يحتاج إلى مدرسين متمرسين. بمعنى ان يكون المدرس على قدر كاف من العلم بمختلف المواد وهذا أمر يزيد من صعوبة المهمة لدى الكثير من المدرسين، فبدلاً ان يركز

المدرس على تحضير مادة واحدة يجد نفسه مضطرا على تحضير مجموعة من المواد، وبالتالي يتطلب الأمر مجهودات مضافة ليست في متناول الكثير.

• الدمج يجعل من المعلم يذهب إلى السطحية. وهذا المشكل هو امتداد للمشكل السابق، إذ أن المدرس الذي لا تمكنه ظروفه من الإعداد للدروس الجيد "بطريقة الدمج" سوف يلجأ إلى السطحي وغير المركز، وهذا ضرره أكثر من نفعه .

الانتقادات الموجهة للمناهج المبنية على أساس المواد الدراسية:

يرى علماء التربية أن المناهج المعتمدة في تنظيمها على أساس المواد تتضمن العديد من النقائص، وهو الأمر جعلهم يفكرون في تنظيمات على أسس أخرى سوف نتكلم عنها في الدرس الموالي، وفيما يلي سرد لبعض النقائص المسجلة في تنظيمات المواد.

• تركز اهتمام المناهج المنظمة على أساس المادة الدراسية (بمعنى أنها كما ذكرنا في تعريفنا للمناهج التقليدية تجعل أساسا المناهج التعليمية المادة)، وتهمل القيمة الاجتماعية والنفسية لهذه المواد نفسها، ومنها حاجات التلاميذ-والتي تعرضنا الى ذكرها في إطار الحديث عن الأسس النفسية للمناهج التعليمية-وأصبحت بالتالي الكتب هي المصدر الرئيس للمعرفة. وتحولت مسألة التعلم الى الحفظ.

• التعامل مع المواد الدراسية بشكل منفصل يعقد عملية التعلم على التلميذ، كما يصعب من عملية دمج المعارف (في بنيته المعرفية وفي واقع الحياة). من دون شك فإن إدراك الرابطة بين المواد يسهل على التلميذ من استيعابها بمعنى إدماجها في البنية المعرفية بكل سهولة وهو المطلوب بالنسبة للتلميذ وللمعلم ولأهداف التربية والتعليم ككل، كذلك فإن الكلام في التربية الحديثة لا يقتصر على ما يحمله التلميذ من معارف، ولكن الكلام كل الكلام عما يمكن أن يفعل التلميذ بهذه المعارف في مستقبل حياته، فالحياة الاجتماعية والمهنية لا تنتسح لمن يحفظ المجلدات عن ظهر قلب، ولكنها بحاجة إلى من يملك قدرا من المعرفة حتى ولو كان قليلا ويملك معها القدرة على توظيفها.

الدرس الخامس: التنظيم على أساس المشكلات، المنهج المحوري.

يهدف هذا النوع من التنظيم إلى تزويد المتعلمين بالحقائق والمفاهيم... الخ اللازمة لهم في حياتهم، ويتكون المنهج المبني على هذا الأساس من مجموعة من الميادين التي تم تصنيفها وتحديدها تبعا لحاجات التلاميذ ومشكلاتهم

خطوات إعداد المنهج المحوري:

يتم إعداد المنهج المحوري على نحو (05) خطوات أساسية وهي:

- 1. تعيين مختلف المجالات التي تكون المعرفة المقرر دراستها:**
أن يحتوي المنهج على عدد من المجالات الدراسية التي يجب أن تكون ذات صلة قوية بحاجات التلاميذ ومشاكلهم.
- 2. توزيع المجالات على الصفوف الدراسية:**
بعد تحديد مجالات المنهج المحوري يجب القيام بتوزيع هذه المجالات على الصفوف الدراسية المختلفة ولذلك يراعى في عملية التوزيع هذه أن تكون المجالات المختارة مناسبة لمستوى التلاميذ.
- 3. يقوم المدرسون بتحديد المفاهيم الأساسية لكل مجال:**
بعد الانتهاء من توزيع المجالات على الصفوف الدراسية المختلفة يقوم المدرسون بتحديد العناصر الأساسية والأساليب الهامة لكل مجال حيث يساعد ذلك على حسن التخطيط والتنفيذ.
- 4. الاستعداد لتنفيذ المنهج:**
تنفيذ المنهج يتطلب عملية تخطيط لكل وحدة من وحدات المنهج المحوري.
- 5. تدريس المنهج وتقويمه:**
وهي آخر خطوة وفيها يراعى أن يكون المنهج ايجابيا ونشطا ويجب أن تتاح له الفرصة في المشاركة في التخطيط وفي تحديد المشكلات وممارسة الأنشطة المختلفة واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

مميزات المناهج المحورية:

من المعلوم أن المناهج المحورية جاءت كردة فعل تجاه ما تتخبط فيه مناهج المواد من مشكلات، منها ما هو أثناء الموقف التعليمي، أو ما بعده، يتمتع هذا النوع من التنظيم بعدة مميزات منها:

✓ مميزات منهجية:

حيث أن التلميذ يتناول بالدراسة محورا كاملا يتضمن مجموعة من الدروس يكتسب سمة الشمول في رؤية الأشياء، كما يتدرب تفكيره على التنظيم وإدراك العلاقات والمتعلقات بالموضوع الواحد، والمجال الواحد.

✓ مميزات بيداغوجية:

إن التعليم اليوم خرج من حيز التعليم إلى حيز التعلم، وعليه فإن المطلوب من المعلم أن يرافق أو أن يكون وسيط فعال من تسهيل تفاعل التلميذ مع المعرفة، وتفاعله مع غيره من التلاميذ، وقد رأى المربون بأن المناهج المتمركزة حول المشكلات تكتسي طابعا بيداغوجيا أكثر من أي شيء آخر، وهذا التوجه يمنح العملية التعليمية منحا كثيرة أهمها الآتي:

- يكون التلميذ في إطار المناهج المتمركزة حول المشكلات مسئولا عن المهمات التي أوكلت اليه، وفي الوقت ذاته يمنح المعلم فرصة تسيير تعلمات التلاميذ من خلال عمليات الإشراف، والمتابعة والتوجيه والتنسيق، وهو أمر غاية في الأهمية من حيث أنه يساهم في خلق الحميمية بين المعلم والتلميذ.

- كما يساهم من إعطاء دفعة قوية لزيادة اهتمام التلاميذ بالمادة وبالعلم، ويساعد على بروز حاجاتهم ومشكلاتهم

مشكلات المنهج المحوري:

كما هو الحال بالنسبة للتنظيمات السابقة فإن المنهج المحوري يستدعي متطلبات عديدة لنجاحه، ومن أهمها: متطلبات خاصة بالمدرسين، وأخرى تتعلق بالهيكل المدرسية، وثالثة تتعلق بالتجهيزات والمعدات والوسائل التعليمية، ورابعة تتعلق بالتلاميذ. وخامسة تتعلق بالإدارة المدرسية. وسادسة بعامل الزمن.

1. بالنسبة للمدرسين:

إن النجاح في تنفيذ المناهج التعليمية المبنية على هذا أساس يتطلب إعداد متين للمدرسين، وهذا ما لا يتوفر في كثير من مدارسنا،

2. بالنسبة للهياكل والمباني:

يحتاج تنفيذ المنهج المحوري إلى مباني مدرسية لائقة، وهذا أيضا لا تتوفر عليه غالبية مدارسنا، فما زال مشكل المباني مطروح في كثير من المجتمعات العربية، وإن توفرت فهي غير مهيأة لاستيعاب من مثل هذا النوع من التعليم.

3. بالنسبة للوسائل التعليمية:

كما يتطلب تنفيذ المنهج المحوري فضاءات مناسبة من حيث الكم ومن حيث الكيف، كذلك الحال بالنسبة للتجهيزات والمعدات والوسائل التعليمية، وهذا ما لا يتوفر بالنسبة للعديد من المجتمعات.

4. بالنسبة للتلاميذ:

يتطلب تنفيذ المناهج المحورية نشاطا خاصا من التلاميذ، بمعنى أن التلميذ يجب أن يكون مهياً لذلك وظروفه النفسية والاجتماعية والاقتصادية مواتية للانخراط في مثل هكذا أنشطة وهذا أيضا لا يتوفر لكثير من التلاميذ بسبب الظروف التي يعرفها العام والخاص.

5. بالنسبة للإدارة المدرسية:

يتطلب تنفيذ المنهج المحوري إدارة مدرسية مدربة ولها من الإمكانيات المادية والبشرية وإمكانية الوقت الكافي لمتابعة ومساعدة كل من المعلمين والمتعلمين على العمل بشكل صحيح في وضعيات التعلم وهذا ليس متاحا في كل الأحوال، بل كثير من الإدارات المدرسية تنقصها الكثير من الإطارات، كما ينقصها المادي إضافة إلى كثرة الواجبات والمهام التي تحول دون اهتمامها بمثل هكذا مسار تعليمي.

6. بالنسبة لعامل الزمن:

يتطلب تنفيذ المناهج التعليم على هذا النحو من التنظيم وقت أطول من غيره من التنظيمات، وهذا العامل يحد من فعالية التعليم خاصة بالنسبة للمجتمعات التي تكون فيها نسبة النمو الديمغرافي كبيرة.

ثالثا: التنظيم على أساس المتعلم: منهج النشاط.

رافق ظهور منهج النشاط الحركة العلمية والنفسية التي بدأت على أقل تقدير من روسو (بداية ق18) الذي كان رائد حرية المتعلم، فكان الداعي إلى ضرورة الاهتمام بميول وحاجات ودوافع المتعلم، ونبذ الفكرة التي كان يحملها المربون وفي مقدمتهم الآباء والتي مفادها إعداد الطفل للمستقبل، وبالتالي لا بد من عجنه بالكيفية التي يريدها الكبار، والاعتقاد بأن الطفل وعاء فارغ يجب أن يملأ بالمعارف... ومن بعد روسو نجد جاء بستالوتزي (بداية ق19) ودعي إلى ضرورة أن يختبر الأطفال الأشياء التي تستخدم حولهم في الحياة اليومية بأنفسهم، لينمو كل واحد حسب طبيعته الخاصة (توفيق و محمد سلامة. 1977). وهكذا جاءت أفكار فروبل (منتصف ق 19) وبرنامج المخصص لتربية أطفال ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) ومن أفكاره أن الإنسان مزود بقوة حيوية تدفعه نحو السعي نحو الكمال.. كما يرى بان بروز الشعور بالذات هو أهم خطوة في عملية النمو... ومن أفكاره ان الطفل ليس اسفنجة تمتص المعارف من الخارج، بل انه عن طريق النشاط الذاتي ينمو ويتطور ويتعلم.

والحقيقة أن تلك الأفكار لم يكن لها أن تلج ميدان التربية والتعليم إلا عندما بلور ديوي الأفكار بهذا الاتجاه، ونقحها وخرج بها إلى الميدان، حين أسس مدرسته على هذا النهج، وكان لهذه المدرسة ولأفكاره النجاح الباهر مما حدى بالدولة الأمريكية إلى تعميمها الجزئي بإنشاء مدارس مماثلة ثم لتنتقل التجربة إلى باقي أنحاء العالم.

إذن منهج النشاط لم يأتي عفويا، فقد رأينا ما كان من حال روسو من انتفاضة على المناهج التي بالغت في التركيز على المحتويات، وكذلك الشأن بالنسبة بستالوتزي وغيرهما كثير، وآخرهم ديوي الذي ولج الميدان مؤسسا لمنهج النشاط في المدرسة .

فما هو منهج النشاط ؟

تعريفه: هو ذلك المنهج الذي يركز على إحداث التفاعل النشط الهادف بين التلميذ وبيئته المحيطة مما يترتب عليه اكتساب خبرات جديدة ذات معنى له، وتؤدي إلى مزيد من النشاط لاكتساب خبرات جدي المبدأ القائم عليه منهج النشاط:

يقوم مبدأ النشاط على الاهتمام بميول ورغبات وحاجات وقدرات واستعدادات الطلبة وتوفير المناخ اللازم والمناسب لقيامه بالأنشطة التي تتفق مع ميوله وحاجاته وتعمل على إشباعها من خلال الأنشطة وينمو التلميذ ويكتسب المعارف والمهارات وتتكون لديه الاتجاهات المرغوبة.

خصائص منهج النشاط:

1. محتوى ومضمون منهج النشاط هو ميول التلاميذ وأغراضهم واندفاعاتهم وتوجهاتهم.
2. يحقق منهج النشاط التكامل بين المعرفة.
3. الاعتماد على المشاركة بين المعلم والتلاميذ.
4. يتخطى الحدود والحواجز الفاصلة بين جوانب المعرفة المختلفة.
5. تنظيم الأنشطة في هذا المنهج غالبا ما يكون في صورة مشروعات أو مشكلات.
6. يعتمد هذا المنهج على العمل الجماعي والتخطيط المشترك.
7. يراعي منهج النشاط الخبرة المربية.
8. في منهج النشاط التلميذ هو محور العملية التربوية، لذا يراعي هذا المنهج ميول وحاجات ورغبات ومشكلات التلاميذ مما يعمل على زيادة دافعيتهم نحو ممارسة النشاط.
9. عملية التقويم في منهج النشاط شاملة ومستقرة فهي مصاحبة للمشروع أو المشكلة منذ بدايته وحتى نهايته.
10. يُتيح للتلاميذ الفرصة للنمو الجسمي، لأن منهج النشاط قائم على أساس العمل والحركة والنشاط.
11. يُتيح الفرص لتكوين كثير من القيم والاتجاهات الاجتماعية والمهارات اليدوية والأكاديمية.

12. يعمل على تنمية التفكير السليم لدى الطلبة.

عيوب منهج النشاط:

1. ابتعاد منهج النشاط عن عملية التنظيم المنطقي للمادة، وهي العملية التي كانت عليها منهج المواد الدراسية المنفصلة.
2. منهج النشاط لم يقدم أساساً بديلاً للتغلب على عدم تنظيم المحتوى بطريقة تتضمن تتابع واستمرار الخبرات.
3. لا يستطيع تزويد التلاميذ بالقدر الكافي من المعارف والخبرات ولا يسمح لهم بالتعمق فيها.

طريقة تطبيق منهج النشاط: هناك طريقتان:

كما يقول باسل أشرف (<https://baselashraf.ahlamontada.com/t1-topic>).

1. منهج النشاط التلقائي:

وهي أن يلتزم التزاماً حرفياً وكاملاً بالخصائص النظرية التي يقوم عليها منهج النشاط.

2. طريقة المشروع:

وهي أحد أشكال تطبيق منهج النشاط وهي الطريقة الشائعة والمشهورة وأول من أطلق عليها الاسم هو "وليم كلباترك". بشكل عام لكي يتم تطبيقه لا بد من كل من:

1.2. أن يكون لدى المسؤولين عن التربية والتعليم عامة وعن إدارة المدرسة خاصة علم ويقين بأهمية منهج النشاط في العملية التربوية.

2.2. أن تتخلص المدرسة من جدول المدرسة التقليدي بحيث يكون هناك مرونة في التنظيم اليومي.

3.2. أن تتوفر في بناء المدرسة غرف واسعة وورش عمل للطلبة حتى يقوموا بالأنشطة اللازمة على أكمل وجه.

4.2. قد يحتاج هذا المنهج إلى توفير سيارات خاصة لنقل التلاميذ في رحلات خاصة تعليمية خارج المدرسة.

5.2. أن يكون عدد الطلبة في الصفوف غير كبير حتى يستطيع المعلم ان يهتم بكل طالب.

6.2. أن يتم تنفيذ أنشطة التلاميذ في البيئة المحلية كما يتم تنفيذها من قبل أولياء الأمور.

7.2. أن يتم إعداد المعلمين فنياً خاصاً يساعدهم على النجاح في توجيه التلاميذ والإشراف عليه(باسل

أشرف. (<https://baselashraf.ahlamontada.com/t1-topic>).

المنهج التكاملي:

عرف المنهج التكاملي بأنه المنهج الذي يتم من خلاله طرح المعلومات الدراسية، بحيث تصبح هذه المعلومات والمعارف متكاملة ، وهو المنهج الذي يعتمد على إزالة الحواجز التقليدية، والتي تفصل بين جوانب المعرفة ، ولقد ظهر هذا المنهج في العام 1915 كرد فعل على الفصل بين المواد الدراسية . ويتميز هذا المنهج بأنه يعمل على رفع المستوى للمعلمين، بالإضافة لعدم وجود التكرار فيه، كما أنه من المناهج التي تتمتع بالمرونة الكبيرة، الأمر الذي يجعل من تقبله أمرا سهلا بالنسبة للمتعلم.

أهمية المنهج التكاملي:

التكامل هو نتيجة توصلت إليها العلوم الحديثة ليس فقط على مستوى التعليم ولكنه على مستويات كثيرة، لذلك فإن اعتماد المناهج المتكاملة لقي صدى واسع، فهو يسمح بنجاح العملية التعليمية من خلال الآتي:

1. يساهم في زيادة استيعاب المتعلمين للمعارف، بسبب من العمق والتوسع الذي يمتاز به.
2. يساهم في توضيح الرابطة بين النظري والميداني.
3. يساهم في تنمية مهارات مختلفة من التفكير (الناقد، الاستدلالي ، الإبداعي ..الخ)، كما يساهم في تنمية الجوانب الوجدانية المرتبة بعملية التعلم كالميول، الاتجاهات، الدافعية ..الخ.
4. يساهم في تثبيت المعارف، إذ أن المعلومات المكتسبة بواسطة هذا المنهج سريعة الاكتساب بطيئة النسيان.
5. يساهم في تماسك المعارف وتناسقها.
6. يساهم في تقديم المعلومات المفيدة للطلاب، ويخلصهم من حشو المناهج بمعلومات لا فائدة منها.
7. يساهم في تنويع طرق التدريس، بحيث يجعل هذه الطرق تتلاءم مع الطلاب.

أنواع المنهج التكاملي:

نسجل هنا نوعان من التكامل، التكامل الأفقي، والتكامل العمودي وبيانهما كما يلي:

1. التكامل الأفقي:

يركز هذا النوع على إيجاد مجالات متصلة بين العلوم المشتركة والمتشابهة، فيربط على سبيل المثال بين الأدب والتاريخ، كما يقوم بنقل المفاهيم التي يتلقاها التلميذ بين الصفوف، فمثلا في أحد

الصفوف يتلقى التاريخ الجاهلي، وفي السنة التي تليها سينتقى تاريخ صدر الإسلام وهكذا بشكل متسلسل ومتربط.

2. التكامل العمودي:

ويطلق عليه البعض اسم البناء الحلزوني، الذي قال به برونر صاحب نظرية التعلم بالاكتشاف، والذي يقول بأنه بالإمكان تعليم الطفل أي موضوع في أي وقت شريطة حدوث هذا التكامل، ويتجه هذا النوع من المناهج نحو نسقية العلم، فالمعرفة نفسها تزداد توسعا وعمقا كلما تدرج التلميذ في المستويات التعليمية العليا.

أسس المنهج التكاملي:

1. تكامل الخبرة:

يهتم المنهج المتكامل في أن يتلقى المتعلم تعليما كاملا، لذلك يهتم المنهج المتكامل بالخبرة المتكاملة، والتي تتميز بالأنشطة المتعددة.

2. تكامل المعرفة:

يهدف المنهج المتكامل إلى إكساب التلاميذ المعارف والعلوم بطريقة كاملة وشاملة، وذلك لأن هذا المنهج يأخذ موضوعا واحدا ويتناوله بالدراسة من جوانب متعددة.

3. تكامل الشخصية:

من أجل نمو صحيح للمتعلم لابد وأن تمس عملية التعليم كل جوانبه وتزويده بمعارف متكاملة بعضها ببعض، وهذا ما يتسم به المنهج التكاملي، كونه لا يرغب في تزويد المتعلمين بمعارف، كما لا تمس جانبا واحدا من جوانب شخصيته.

4. الاهتمام بعوامل التعلم الوجدانية:

إن الاهتمام بالجوانب الوجدانية في مسألة التعلم أصبحت من المعلوم بالضرورة لدى رجل التربية والتعليم، أن مسألة التعلم والتعليم استبعدت أن يكونا ناتجا عن السيطرة الخارجية، بل تكون أكثر فعالية

كلما كانت السيطرة داخلية أي أن المتعلم مدفوع من الداخل للتعلم، فإن كان كذلك كانت جهوده موجه بشكل صحيح وكامل لأجل التعلم .

5. التأسيس على معطيات علم النفس الفارق:

الفروق الفردية أساس هام من أساسات المناهج التربوية الحديثة كلها بما فيها المناهج المنظمة تنظيما تكامليا، لذلك فرواد المنهج التكاملي يجعلون من الفروق الفردية مرجعا وهدفا في نفس الوقت، لذلك فإن توظيف المنهج التكاملي هو استجابة آلية لهذه الخاصية.

6. الاهتمام بالأنشطة التعليمية:

يولي أصحاب المنهج التكاملي اهتماما كبيرا للأنشطة التعليمية، حيث يعتبرونها الأدوات التي تتم من خلالها تنفيذ المنهج ككل، كما يعتبرونها أساس العملية التعليمية.

7. التعاون والعمل الجماعي المشترك:

طالما ان المدرسة تعد التلاميذ ليكونوا على قدر هام من الاندماج في الحياة الاجتماعية ببسر، وأن الحياة الاجتماعية تقتضي التعاون و تكاتف الأشخاص بعضهم مع بعض فإنه من اللائق أن يتعلموا هذا التعاون من خلال المناهج الدراسية .. هذا فضلا عن ان التعلم في إطار التعاون أجدى وأنفع وهو سبيل لاكتساب التعلّمات في صورة قياسية، كما أن رسوخها يكون بصورة جيدة ونسيانها يكون بطيء .. وهذا ما توصلت إليه الكثير من الدراسات ومن قبلهم مختلف نظريات التعلم الاجتماعية.

المحور الثاني

المقاربات البيداغوجية

	<p>الدرس الأول: الأهداف التعليمية</p> <ul style="list-style-type: none">- مفهومها- أهميتها- مستوياتها <p>الدرس الثاني:</p> <ul style="list-style-type: none">- مجالات الأهداف التعليمية.- تصنيف السلوك.- ضوابط صياغة الأهداف. <p>الدرس الثالث: صياغة الأهداف التعليمية نماذج .</p> <p>الدرس الرابع : المقاربة بالكفاءات.</p>	
--	--	--

الدرس الأول: الأهداف التعليمية مفهومها أهميتها مستوياتها.

لم يذكر لنا التاريخ أن مجتمع من المجتمعات البشرية عاش عيشة البهائم، ولكن والمجتمعات كلها كانت على الدوام منتظمة في تجمعات كبيرة أو صغيرة .ملاحظة تحضن صغارها وتحنو عليهم وتحميمهم إلى أن يصبحوا على الصورة التي تمكنهم من امتلاك زمام أمورهم وأمور أسرهم، ويشاركون بفعالية في صناعة ديناميكية جماعتهم أو مجتمعهم، وهو غرض مبيت من طرف الأجيال التي سبقتهم، كان هذا في المجتمعات البدائية، وإما في المجتمعات القديمة فالأمر أكثر إحكاما، حيث برز حكماؤهم وفلاسفتهم ومن خلالهم(أي من خلال هؤلاء الحكماء والفلاسفة والساسة) تطور الفكر التربوي خصوصا، وغدا محل نظر واسع، ولنا في المجتمع اليوناني - وهو المجتمع الذي شهد في قرون متقدمة حضارة بقيت مذكورة إلى يومنا الذي نعيش - مثال، حيث كان أفلاطون قد فكر في تغيير حال مجتمعه من خلال منظومة تربوية صمم أبعادها تصميمًا رائعًا لا تزال مرجعا لكثير من المجتمعات الحديثة، منظومة مثالية قسمت مراحل التعليم فيها على مدار خمسين عاما من عمر المواطن اليوناني النموذج(غاية التربية اليونانية بحسب تصور أفلاطون)، وفي كل مرحلة من تلك المراحل حدد أفلاطون هدف خاص بها(تنتهي بتكون طبقة من طبقات المجتمع).. وهكذا حدد لكل مرحلة مجموعة من المواد التعليمية، وبطبيعة الحال إدراج تلك المواد كان لأهداف محددة، بعضها خصص لتنمية العاطفة، وبعضها الآخر وجه لتنمية العقل، وبعضها خصص لتنمية الجسم..الخ..

والشاهد في هذا كله هو أن التربية والتعليم كانت اقبل عصر أفلاطون وأثناءه وما بعده بقرون من الزمن ممارسة هادفة، قوامها تنشئة الأجيال من أجل استمرار الحياة البشرية وتطورها. لكن التطورات التي عرفتها البشرية فيما بعد، والتعقيدات التي مست الحياة العامة والخاصة جعلت من التعامل العفوي مع الأشياء مسلك لا يفي بالغرض، وأصبح النجاح يحسم أمره مسبقا، فمن أراد النجاح سعى إلى توفير أسبابه بطريقة علمية.فالنجاح في مهمة التربية والتعليم لا يمكن بلوغه بقليل من التخمين أو التقدير، ولا يترك أمره للعفوية والانطباع، بل يتطلب كثير من التدقيق، والتمحيص، وكثير من الجهد المركز، وهو الأمر الذي ألقى بظلاله على مسألة المقاصد من الفعل التربوي، فتركز التفكير حول الانتقال من التقديرات المبنية على الانطباعات الشخصية كما ذكرنا، إلى النقيوم المبنى على أسس علمية دقيقة، فتولدت بموجب ذلك حركة الأهداف التعليمية.

كانت حركة الأهداف التعليمية قد تجاوزت مسألة غائية التربية والتعليم إلى ما هو أدق، وانتقلت إلى ما هو أعمق. إلى البحث والاجتهاد في نسج حيثيات الممارسة التربوية، انطلاقا من تصور النموذج الذي يجب أن يكون عليه خريج المدرسة بمختلف مراحلها. من التعليم قبل المدرسي مرورا بالتعليم المدرسي، وانتهاء بالتعليم الجامعي، ثم الانتقال تفصيلا لرسم ملامح وأبعاد ومؤشرات ذلك النموذج. فبناء النموذج (نموذج المواطن الصالح) يقتضي معرفة أدق التفاصيل، بداية من أوسع أبعاد شخصيته إلى

أدنى سلوك يسلكه ذاك المواطن، وفي حدود ذلك التصور المسبق تحدد مختلف الممارسات التربوية والتعليمية، فالعمل التربوي والتعليمي يبدأ من صناع القرار في هذا المجال إلى العلماء والفلاسفة والمفكرين، إلى المختصين في مختلف العلوم، وينتهي بالمدرس الذي يضطلع بمهمة البناء على أرض الواقع.

بهذا المنطق والمنطلق تصبح الأهداف التعليمية على اختلاف مستوياتها المعالم الهادية، التي يسترشد من خلالها أصحاب القرار والمدرسين والأولياء والتلاميذ ليؤدي كل واحد منهم المهمات المنوطة به، فبموجب الأهداف التعليمية يمنح كل واحد تصورا واضحا وصحيا لحاضر العمليات ومستقبلها(المخرجات). وبذلك تصبح عملية دراسة وتحديد أهداف التربية والتعليم الخطوة الأولى والأساسية والسابقة لأي فعل تربوي وتعليمي. وتجاهلها يعني ترك الأمور إلى الصدفة، والعشوائية، ولن يكون لها الأثر المرتقب في دفع عجلة الرقي.

1. ما هو الهدف ؟

دون الخوض في سرد الكثير من التعريفات الواردة بهذا الشأن، نقول: أن مفهوم الهدف يتلخص في الإجابة على السؤال التالي : إلى أين نريد أن نصل بهذا السلوك أو الجهد؟ وجوابه أننا نريد تحقيق حاجة في نفوسنا، أو أننا ننوي تحقيق حلم ما، هذه الحاجة أو تلك النية أو المقصد الواضح في نفوسنا هو الغرض، أو المرمى، أو النية، إلى غير ذلك من التعبيرات، وفي هذا الاتجاه سار مفهوم الهدف التعليمي، فعرفه رجال الاختصاص على انه المنتج النهائي للعملية التربوية أو التعليمية.. كما يعرفونه أيضا بأنه سلوك إيجابي يتوقع أن يكتسبه المتعلم نتيجة تفاعله مع موقف تعليمي... فإذن فالهدف عند المعلم أو عند الفلاح أو أي شخص آخر هو النهاية أو النتيجة، وهو الإجابة على السؤال الذي طرح في البداية، إلى أين أريد أن أصل من خلال عملي؟

أهمية صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية:

لا يحتاج قارئ السطور السابقة إلى مزيد من الكلام لتتضح لديه الأهمية الكبرى للأهداف التعليمية، فقد أدرك بأن الأهداف التعليمية تمثل في مجموعها المعالم التي يهتدي بها رجل التعليم، ليس على مستوى القسم أو الفصل الدراسي فحسب، ولكن منذ لحظة التفكير بإنشاء المنظومة التربوية. تتأسس الحاجة إلى الأهداف بتأسيس المدرسة وبناء المناهج التعليمية، إذ ترتبط هذه الأخيرة بالأهداف فتمس كامل مكوناتها. محتوياتها، طرقها وأساليبها، تقنياتها وتقييمها.

وإما داخل حجرة الصف فإنها تحدد وتنظم وتوجه التفاعل الصفّي، وتساعد المعلمين على اتخاذها دليلا واضحا في عمليات تخطيطهم البيداغوجي يوما بيوم، وهي خارج الحجرة تنير طريق المديرين والنظار والمفتشين، وحتى أولئك الذين نعتبرهم خارج حلبة التعليم من المشرفين التربويين والعمال وما إلى ذلك من الشركاء التربويين، فالكل يعمل وفقا لما سطر من أهداف.

أهمية الأهداف التعليمية النسبة للمعلم

صياغة أهداف التدريس صياغة واضحة محددة تصف الأداء الذي يتوقعه المعلم مع نهاية الدرس أو نهاية الوحدة أو نهاية المقرر، أي التعرف المسبق على التغيير المتوقع في سلوك الطلاب، وهذه الصياغة تساعد المعلم على ما يلي :-

- صياغة الأهداف يساعد المعلم على اختبار ما لدى المتعلمين من مكتسبات تتفع لانطلاق تدريس موضوع ما، ومعرفة ما ينقصهم من أجل ذلك على ضوء ذلك ما يلزم.
- صياغة الأهداف تسمح للمدرس بالاختيار الحسن لمحتوى المادة التعليمية.
- صياغة الأهداف يسمح باختيار الأنشطة التعليمية الكفيلة بإحداث التفاعل داخل الصف، ومنه إلى إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين.
- صياغة الأهداف تساعد المعلم على إحداث التوازنات بين عناصر المحتوى الواحد والمحتويات المختلفة.
- تسمح عملية صياغة الأهداف بوضع الخطة المناسبة للدرس وللمقرر بالكامل.
- وختام تسمح عملية صياغة الأهداف من وضع خطة للتقويم واستثمارها بما يسدد مسار المواقف التعليمية بما فيها أداء المدرس ذاته.

أهمية الأهداف التعليمية بالنسبة للمتعلم:

لا يمكن اعتبار أن مسألة الأهداف التعليمية ذات أهمية بالنسبة للمدرسين فحسب بل هي ذات أهمية أيضا بالنسبة للمتمدرسين، إذ أن معرفة المتعلمين للأهداف التي يطلب منهم الوصول إليها، والتي تصف -بالتحديد - السلوك المتوقع يساعدهم على الآتي :

- التركيز على النقاط الأساسية في الدرس:

من المتعارف عليه أن الكائن البشري لا يولي اهتماما لكامل المثيرات من حوله، بل الانتباه انتقائي، أي أن التلميذ سوف اهتمامه للمثيرات التي يراها مهمة، ويكون تركيزه أقل بالنسبة للمثيرات الأقل أهمية، وعليه فإن معرفة التلميذ لأهداف الدرس وأهميتها سيكون تركيزه بشكل أكثر.

- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة:

تركز البيداغوجيا الحديثة اليوم على المعارف السابقة، بهدف تمكن المعلم والمتعلم استثمارها في تمكين وإدماج المعارف الجديدة في ذهن المتعلمين، ويعلم التلميذ بالأهداف التعليمية يساعده على استدعاء ما لديه من معارف سابقة ومتعلقة بالموضوع الحالي.

- الاستعداد لعملية التقويم:

إن علم التلاميذ بالأهداف المطلوب منه تحقيقها أو بلوغها التقويم يوفر عليه الكثير من المتاعب، كالخوف من الامتحان، فكثير من التلاميذ يفشلون في الامتحانات، ليس بسبب قلة إمكاناتهم ولكن بسبب عدم معرفتهم لما هو مطلوب منهم معرفته، أو عدم معرفتهم للمستوى المراد بلوغه.

- توفير عامل الثقة بالنفس والثقة بالمعلم.

يعتبر عامل الثقة بين المعلم و المتعلمين غاية في الأهمية في المسألة التعليمية، فإذا فقد التلميذ الثقة في مدرسيه كان بعيد كل البعد أداء المهمات المنوطة به، ومن أهم العوامل التي تساهم بشكل كبير في توفير هذا العامل علم المتعلمين بمستويات أدائهم، وعلمهم بالمحكات التي يتخذها المعلم من أجل تقييمهم وبالتالي المفاضلة بينهم تجعلهم في أمان، ويجدون السبب الذي يجعلهم يحبون معلمهم والانصياع إلى ما يريده منهم.

- أهمية صياغة الهدف بالنسبة للمادة الدراسية:

قد يكون من تحصيل الحاصل الكلام عن أهمية صياغة الأهداف بالنسبة للمحتويات، إذ أن صياغة المحتويات وهندستها من صميم اختصاص المدرس، ولكن ونظرا لأهمية المحتوى ذاته يمكن أن نذكر بعض النقاط المهمة والمتعلقة بالمحتوى وعلاقته بالأهداف التعليمية، وهي كما يلي:

- الأهداف التعليمية تحتل مكانة خاصة فيما يتعلق بتحليل المادة الدراسية إلى مفاهيم ومدرجات أساسية، والاهتمام بالمهم والتركيز على الأفكار الرئيسة.

- تساهم الأهداف التعليمية من إضفاء صفة الوضوح الترابط على المادة الدراسية، وتجنب الفصل المخل بين مختلف مكوناتها، كما تضمن التابع المفضي إلى تيسير عملية دمج المعارف في البينية الذهنية للمتعلم، كما تسمح أيضا بسهولة دمجها في واقع المتعلم وهو هدف هام من أهداف التعليم اليوم .

- من المعروف بأن المادة التعليمية نفسها تقدم في المستويات المختلفة من مراحل التعلم، لذلك فإن الأهداف التعليمية تسمح بتقديم المادة بأشكال مختلفة حسب المرحلة التعليمية و العمرية للمتعلمين، فالسلوك المنتظر من تلميذ المرحلة الابتدائية يختلف - ودون شك عن السلوك المنتظر من تلميذ المرحلة الثانوية ، بالنسبة للموضوع الواحد، وفي المادة الدراسية الواحدة.

- تحديد ووضوح الترابط والتكامل بين مجالات العلم الواحد والعلوم المختلفة مع بعضها البعض.

- تنمية وإثراء المادة الدراسية، لأن الأهداف السلوكية تدفع المعلم إلى تحضير المادة العلمية على الوجه الأكمل، وكذلك على تحضير ما يلزم لتحقيق تلك الأهداف من وسائل ومواد تعليمية متنوعة

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

لقد تكلمنا بشكل كاف عن الأسس التي تبنى عليها المناهج التعليمية، وكنا خلال ذلك قد أشرنا إلى مجموعة من الأسس وفصلنا بعض الشيء فيها، وعرفنا بأن المناهج التعليمية لا ينطلق مهندسوها من الفراغ بل يستندون في هندستهم تلك إلى مختلف المعطيات، منا الاجتماعية، ومنها الفلسفية، ومنها السيكلوجية ..الخ، تلك المعطيات بمجالاتها المختلفة هي نفسها التي تعتبر المورد لصياغة الأهداف التعليمية، فإذن تشتق الأهداف التربوية من خمسة مصادر أساسية نذكرها على النحو التالي:

1. المجتمع وفلسفته:

التربية والتعليم تنطلق من المجتمع لتعود إليه، فهي الأسلوب أو آلية التي أوجدها هذا المجتمع أو ذاك لتحقيق وظيفتين الأولى المحافظة عليه وعلى بقائه وتماسكه، والثانية لتجده وتطوره وتتميه، لذلك الأهداف التي يمكن تسطيرها للعملية التربوية والتعليمية لا بد وأن تكون ترجمة لحاجاته الحاضرة ورغباته وتطلعاته، ومن أهم تلك الحاجات ما يلي:

الدين أو مجموعة الديانات السائدة في أي مجتمع:

المجتمع الإسلامي أو المسيحي أو أي مجتمع يرغب في أن تكون المسألة التعليمية مستجيبة لتوجهاته الدينية، فالدين يمثل الجانب الروحي للمجتمع، ويرجع إليه في كثير من الإشكالات الاجتماعية والفردية.

لغة المجتمع :

كما أن الدين مقوم من مقومات المجتمع ومن غير المعقول أن تعمل التربية والتعليم بمعزل عن هذا المقوم كذلك هو الحال بالنسبة للغة، فلغة ك مجتمع هي عنصر حيوي بالنسبة للحياة الاجتماعية وعليه لا بد على المدرسة أن تخدم لغة المجتمع، من أجل ذلك لا بد من أن يولي واضعوا الأهداف التعليمية أهمية لهذا المعطى.

الظروف الاقتصادية:

وضع الأهداف التعليمية لا بد وأن يأخذ بعين الاعتبار الأحوال الاقتصادية للمجتمع، فمن الخطأ أن توضع الأهداف التعليمية في بلد منهك اقتصاديا بنفس المستوى ونفس الطموح الذي توضع فيه الأهداف في بلد متطور وله من الموارد المالية ما يمكنه توفير أحدث المعدات للمدرسة وللتلاميذ وما الى ذلك.

التوجهات السياسية للمجتمع:

تختلف التوجهات السياسية بين المجتمعات كما تختلف مستوياتها الاقتصادية والعسكرية والحضارية، وهذه، وهذه الاختلافات لها أثرها في وضع الأهداف التعليمية.

التوجهات الأيديولوجية للمجتمع:

من المعلوم أن المجتمعات والدول تتراوح أيديولوجياتها بين الاشتراكي (الشيوعي) الرأسمالي وما إلى ذلك من الأيديولوجيات السائدة، وهذه الأيديولوجيات لها أيضا كلماتها في وضع الأهداف التعليمية. الظروف الخاصة الأخرى:

2. التلميذ أو المتعلم:

كما وجدت التربية والتعليم من أجل المجتمع فهي أيضا من أجل الفرد، وفي الفرد الكثير من المعطيات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ويجب من يريد أن يضع الأهداف التعليمية أن يستحضر حاجاته ومطالبه، وقد أشرنا إلى هذه المسألة خلال حديثنا على أسس بناء المناهج التعليمية، ولا داعي لمعاودة الكلام عنها فقط نذكر بأنه لا بد أن يستند المنهج إلى دراسات علمية تحدد مطالب نمو الدارسين وخصائصهم ومستوياتهم، مع ملاحظة أن الدراسات العالمية التي تجري على شعوب أخرى، لا تغني عما ينبغي أن يقوم به من دراسات محلية في هذا المجال. فلابية وللعات والتقاليد أثرها في تكوين الاتجاهات والقيم وتوجيه السلوك وبناء الشخصية.

3. العلم:

من المعروف أننا في عصر الانفجار المعرفي، وهذا المعطى يفرض وجوده عند تحديدنا للأهداف التعليمية، حيث بنائها المعرفي من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات.

4. المجتمع العالمي:

المجتمع من خلال المدرسة لا يعمل ولا ينشط بعيدا عن نظرائه من المجتمعات الأخرى، ولكن كما يقال أصبح العالم اليوم قرية صغيرة، وعليه فالعمل التربوي والتعليم يجب أن يأخذ بعين الاعتبار هذا المعطى من خلال.

قراءة لطبيعة العصر:

لكل عصر من العصور ميزات، وعصرنا فيه الكثير من المعطيات التي تختلف عما سبقه من العصور، من حيث المستوى الثقافي، المستوى التكنولوجي، المستوى الكبير لمستوى ونوع الاتصال، التغيرات الاجتماعية والديمغرافية، والحاجة الملحة على العلم في مستوياته المتقدمة جدا، طغيان المادة، هيمنة بعض الدول على العالم.. الخ من المعطيات التي يجب أن تكون حاضرة عند صياغة أهداف التربية والتعليم.

قراءة للاتجاهات التربوية المعاصرة:

لقد تغيرت النظرة إلى التربية من حيث فلسفتها ومبادئها، ولا يمكن أن نسير في مناهجنا متخلفين عن الاتجاهات التربوية المعاصرة وفي مقدمتها:

- أن التربية عمل تخصصي له دراساته ومجالاته، ومن ثم فإنه ينبغي أن نعد له المتخصصين والباحثين والعلماء والمعلمين.
- أ. أن عصر التفجر المعرفي والتطور السريع في مجال الثقافة يفرض علينا تبني مبدأ التعلم الذاتي، ومبدأ التعلم المستمر.
- ب. أن التعلم الناجح يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه، ودوافعه ومشكلاته، كما يعتمد على إيجابية الفرد ونجاحه ومراعاة فرديته، وصولاً به إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه واستعداداته.
- ت. وبذلك فإن العمل الأساسي للمعلم هو تهيئة البيئة والظروف المناسبة أمام المتعلم لكي يقوم بالدور الأساسي في تعليم ذاته.

مستويات الأهداف التعليمية.

مستويات الأهداف:

كما تمت الإشارة إليه في مقدمة الدرس، الأهداف تأتي من بعيد، تأتي قبل المدرسة، ويأتي تحديدها تنازلاً إلى أبسط سلوك يراد تغييره، وهي بهذا مستويات متدرجة من العمومية إلى التحديد الدقيق وهي عند البعض ثلاثة مستويات، وعند البعض الآخر أربعة مستويات، وعند آخرون خمسة مستويات، وقد اخترنا التقسيم الخماسي الآتي:

1. الأهداف التربوية العامة "الغايات":

وهي أهداف شديدة العمومية والشمولية والتجريد، واسعة النطاق، وعمامة الصياغة وتشير إلى تغيرات



كبيرة في سلوك الأفراد، وتركز على المتعلم أكثر من تركيزها على ما يتعلم، فهي أهداف طويلة المدى تمتد بمرحلة دراسية، وهي أهداف إستراتيجية عامة وشاملة لجوانب التعلم المعرفية والمهارية، والوجدانية، وترتبط بفلسفة تدريس العلوم

والتربية العلمية، يتولى وضعها التربويون، وهي صعبة القياس و يعبرها عنها بجملة غير محددة الفترة الزمنية.

أمثلة عن هذا النوع من الأهداف (أعداد أستاذ نموذجي في مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي).

2. المرامي:

وهذه الأهداف أقل تجريدا وأكثر تخصيصا من الأهداف السابقة، تتجسد على مستوى التسيير التربوي على مستوى الوصاية وتترجم من خلال المقررات، أو كما يقول محمد ونور الدين (1995) تصف الأهداف من كل مرحلة تعليمية، فلو فتحنا كتاب مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي واتجهنا إلى القسم الخاص منه بالرياضيات لوجدنا فيها العبارة التالية: تطوير الكفاءات المتعلقة بالبحث والتفكير والتبرير والتعميم، من هنا ندرك بأن هذا الهدف لا يمكن بلوغه من خلال درس من الدروس، ولا وحدة من الوحدات، ولا حتى من خلال سنة من السنوات، بل عمل يتطلب سنوات، وهي مرحلة التعليم الابتدائي كلها.

3. الأهداف العامة:

الأهداف العامة عبارة عن درجة متوسطة من حيث التعميم، تصف الأداء النهائي المتوقع صدوره عند المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو مقرر دراسي، فالأداء النهائي للبرنامج يشكل أحد الخطوات في طريق تحقيق المرامي.

4. الأهداف الخاصة:

إذا كانت الأهداف العامة تصف أهداف المقرر فإن الأهداف الخاصة تصف أهداف فترة تعليمية معينة أو فصل دراسي، أو وحدة دراسية أو درس من الدروس. فلو رجعنا إلى نفس المناهج لوجدنا عبارة: التعرف على مجسمات وأشكال مستوية ووصفها ونقلها، هذا الهدف لا يمكن تحقيقه إلا من خلال درس كامل أو مجموعة من الدروس وربما فصل دراسي بالكامل.

5. الأهداف السلوكية المحددة أو الأهداف الإجرائية:

وهي أهداف محددة تحديدا دقيقا، قابلة للقياس المباشر، أو غير المباشر والتي تصف سلوكيات أو استجابات المتعلم (المعرفية، المهارية، الوجدانية) المتوقعة بعد انتهاء الدرس أو الوحدة، ويسترشد بها المعلم في تدريسه اليومي، وتعيّنه على تقويم طلابه تقويما تكوينيا وتحقيق ما ينوي عمله في الحصة الدراسية. يمكننا أن نأخذ مثال من منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي وهو المجسمات والأشكال، فنجد أن التعرف على المستطيل يمكن أن يكون من خلال فترة قصيرة من وقت الحصة، فيأتي المعلم ببعض الأمثلة عن المستطيل، ويأتي بأمثلة أخرى ليست مستطيل (لا مثال)، ويخبر التلاميذ مرة أو مرتين بأن هذا مستطيل وهذا ليس مستطيل ويذكر مميزات المستطيل، ثم يختبر التلاميذ في ذلك ويصل بالنهاية إلى تحقيق الهدف واختباره.

الدرس الثاني: صياغة الأهداف التعليمية.

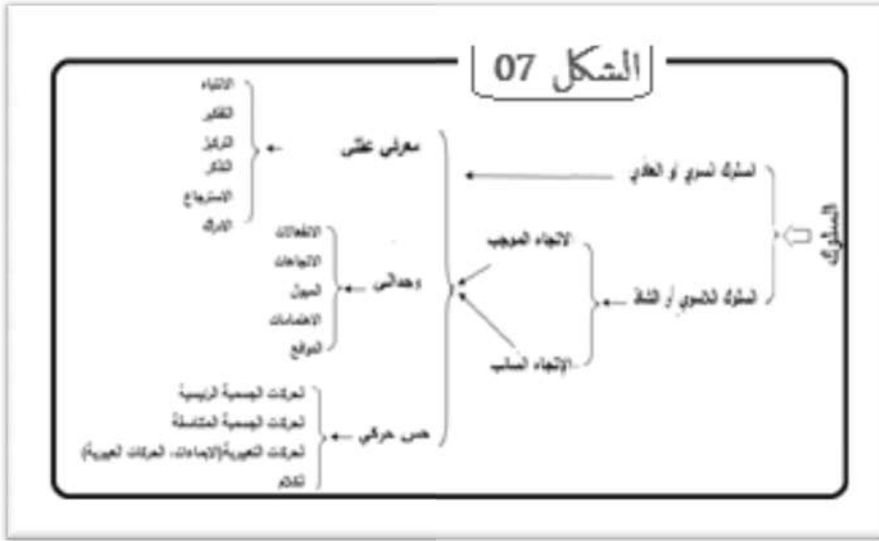
موضوع صياغة الأهداف التعليمية (الخاصة أو الإجرائية) ارتبط ببيداغوجية التدريس بالأهداف، والمدرسة الجزائرية اليوم كغيرها من كثير مدارس العالم انتقلت إلى مقارنة جديدة، وهي المقارنة بالكفاءات، ومن يطالع هذا الموضوع (الذي نحن بصدد دراسته اليوم) يتفاجأ، وربما يتهمنا بالتراجع، ولكننا بغض النظر على الالتزام بالمقرر، فإن الكلام عن صياغة الأهداف التعليمية لا تنحصر فائدته كما كان معمول به في المقارنة السابقة، لكنه يكتسي أهمية معتبرة حتى في ظل تطبيق التدريس بالكفاءات، على اعتبار أن المقارنة بالكفاءات هي امتداد للمقارنة بالأهداف، وليست ملغية لها، وأن فهم وبناء الكفاءات يتطلب فهم (صياغة الأهداف إجرائيا). وبالتالي فإن كثير من المعارف والتطبيقات التي كانت في ظل المقارنة بالأهداف لا تزال مهمة.

صياغة الأهداف تتطلب الاطلاع على ثلاثة أمور مهمة الأول مجالات السلوك، والثاني تصنيفات السلوك، الهدف الإجرائي وضوابط صياغته.

أولا : مجالات السلوك أو مجالات الأهداف التعليمية.

رجوعا إلى تعريف علم النفس التربوي، يشير إلى أنه الدراسة العلمية لسلوك طرفي العملية التعليمية (المعلم، المتعلم)، وما حولهما من عوامل تأثير وتأثر، ونقيد عبارة الدراسة العلمية إتباعه المنهج العلمي بمختلف تجلياته (تجريبي، وصفي، تاريخي)، ويفيد مفهوم السلوك مظهره، السوي أو العادي، واللاسوي (الشاذ) ومختلف تجلياته (المعرفية، الوجدانية، الحس حركية، ونكون هنا أما الاهتمام ودراسة السلوك بصورة شاملة، أما اقتصار علم النفس التربوي على المعلم والمتعلم فيفيد بأن هذا العلم تخصص في الظاهرة السلوكية داخل محيط المدرسة، بطبيعة الحال دون إغفاله ما يحيط بالمعلم والمتعلم من عوامل تؤدي إلى نجاحهما في تأدية مهامهما، فإذا كانت طرق التدريس أساسية لنجاح العملية التعليمية فهي من اهتمامات هذا العلم، وكذلك هو شأن الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، أيضا قد تذهب الدراسات والاهتمامات السيكوتربوية بقضايا من خارج المدرسة كالوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، للمعلم والتلميذ، وأساليب وسياسات إعداد المعلمين وما إلى ذلك من العوامل ذات الصلة بفاعلية العملية التعليمية، كل ذلك له علاقة بتشكيل سلوك كل من المعلم والمتعلم.

من خلال معرفتنا بأن السلوك هو موضوع علم النفس التربوي، وهو المستهدف من عملية التربية والتعليم ككل تأتي أهمية تحليله إلى عناصره الأولية حتى يمكن التعامل معه وتنميته، وتحليل السلوك يمثل الشكل التالي :



نلاحظ من الشكل السابق بان هناك ثلاثة مجالات للسلوك وهي:

1. المجال المعرفي :

ويحتوي على تلك الأهداف التي تركز على الناحية الفكرية والعمليات العقلية والنشاطات الذهنية) كالمعرفة والفهم ومهارات التفكير).

2. المجال الانفعالي:

ويتضمن هذا المجال العواطف والانفعالات، الرغبات، الاتجاهات، الميول - القيم، وما نلاحظه على هذا المجال أنه يكتسي طابع الذاتية، فهذه الخصائص لا تخضع لمنطق العقل ولكنها تخضع لمنطق القلب إن صح التعبير.

التذوق:

هو استماع الفرد أو المتعلم بما يدركه من موضوعات مادية أو معنوية وداخل التذوق يتفق الاستقبال، الاستجابة

الميل :

هو اهتمامات وتفصيلات الفرد العلمية التي يشعر بحالة من الارتياح والسرور والإشباع حين ممارستها. وهو يكون تحت الاستجابة = المشاركة الفعالة).

تعريف آخر : يعبر عن اهتمام المتعلم أو الفرد بشيء معين فالميل العلمي هو حب مادة العلوم ليس كمادة دراسية فقط لكن حب كل ما يتصل بالعلم وتفضيله عن أشياء أخرى أي أن الميل هو نوع من التفضيل

الاتجاه :

يعرف الاتجاه العلمي بأنه محصلة استجابات الفرد أو المتعلم التي تتكون لدي نتيجة لخبراته السابقة والتي تحدد سلوكه نحو موضوع ما من موضوعات العلم أو الحياة من حيث تأييده لهذا الموضوع. ودرجته له درجة هذا التأييد أو المعارضة وهو يدخل في مستوى التقييم أو التقدير.

القيم: هي نشاطات تنمو وتستقر في المجتمع نتيجة المعتقدات الفلسفية التي تسود فيه ثم تمارس من قبل أفرادها وتصبح معايير لقياس سلوكهم وتصرفاتهم كما في قيم الشجاعة - الكرم - الفضيلة - والصبر .

3. المجال الحس الحركي أو المهاري:

يهتم الجانب أو المجال النفس حركي بتكوين وتنمية المهارات، حيث أن المهارة هي القدرة علي أداء مجموعة من المهام بكفاءة عالية أو هي السهولة و السرعة و الدقة في أداء العمل مع القدرة علي التكيف للأداء وفقا للظروف المتغيرة، وتتطلب المهارة استخدام أو تنسيق عضلات الجسم، في التداول والبناء والعمل .

وكثير من الخبرات التعليمية التي تصنف كمهارات فسيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون والرياضة، يمكن أن تصنف في هذا المجال.

ولكي نحكم على أداء ما بأنه أداء ماهر، فلا بد أن يتصف بالدقة، والصواب، والسرعة، مع الاقتصاد في الوقت وفي المجهود .. ويبني التدرج المقدم هنا على أساس مراحل تكوين المهارة.
ثانيا: تصنيفات السلوك أو تصنيفات الأهداف التعليمية.

بناء على تحليل السلوك كما تم وصفه اجتهد العلماء ووضع تصنيفات للسلوك، وكان أو من وضع تصنيف السلوك هو (بن يامين بلوم) صاحب نظرية التعلم الاتقاني، وكان بلوم في النصف الأول من القرن الماضي قد اهتم بتصنيف السلوك في مجاله المعرفي، وقد لقي ذلك التصنيف قبولا كبيرا وتم تبنيه على واسع من قبل رجال التربية، وقد شجع هذا التصنيف وذاك القبول علماء آخرين فوضعوا تصنيفات لمجالات السلوك الأخرى .. وفيما يلي ثلاثة نماذج كل في مجال من مجالات السلوك.

• تصنيف السلوك المعرفي لبنيامين بلوم (1948):

قام بلوم بتحليل السلوك في مجاله المعرفي واستخرج (06) مستويات، يسمى المستوى الأول وهو



أساس النمو المعرفي لدى الإنسان (المعرفة) ليتدرج في سلم تصاعدي إلى الفهم ثم التطبيق ثم التحليل فالتركيب وآخر مستوى هو التقويم. والشكل يبين هذه المستويات مع محتوياتها.

وقد أتخذ هذا النموذج أو التصنيف كأساس لصياغة الأهداف التعليمية صياغة خاصة أو إجرائية

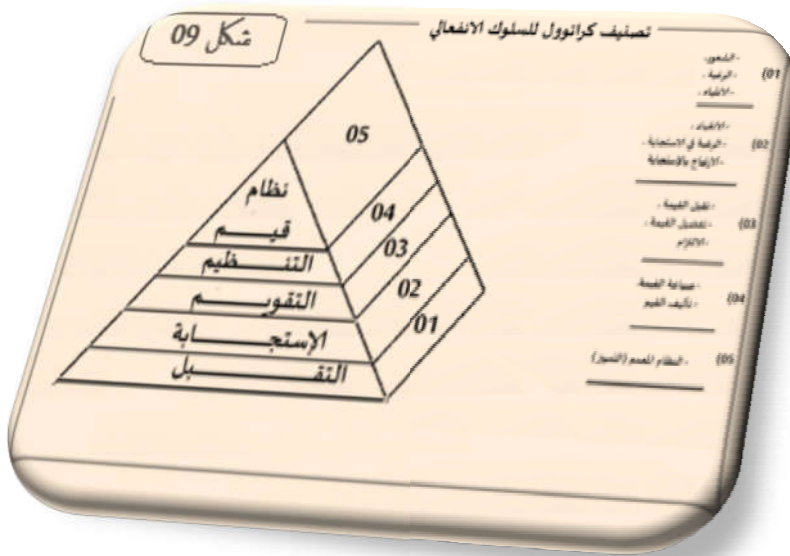
(في بيداغوجية التدريس بالأهداف) ... سنعود إلى هذا الأمر عند كلامنا عن صياغة الأهداف الإجرائية .

وللإشارة أنه لا يوجد ضمن المجال المعرفي تصنيف بلوم لوحد بل هناك تصنيفات أخرى من مثل تصنيف جيلفورد وتصنيف جانيه وتصنيف طابا، وتصنيف ولسون (لا يتسع المجال للحديث عن كل التصنيفات وحسبنا أن تكون لدينا المعلومة لمن أراد المزيد).... كما نلفت الانتباه إلى وجود انتقادات لتصنيف بلوم (لا يتسع المقام للحديث عنها)،

• تصنيف السلوك في المجال الوجداني كراتول (1964):

على غرار ما توصل إليه بلوم في المجال المعرفي ظهر العديد من العلماء أيضا وقدموا نماذج في المجال الوجداني، ويمس تصنيف السلوك في هذا المجال الاتجاهات و المشاعر، والأحاسيس، والقيم، التي تؤثر في مظاهر السلوك، وأنشطته المتنوعة، ومن بين التصنيفات التي اختصت بهذا المجال تصنيف كراتول (محمد و زياد.2012: 71) .

مجاله



يرى كراتول بأن السلوك في

الوجداني يتكون من خمسة أبعاد (05)أبعاد، أساسها التقبل أو الانتباه (شعور الفرد بوجود مثير ما، فيدخله في مجال وعيه، ثم يميل الفرد إلى الاهتمام به، وأخيرا يشرع في تمييز خصائص ذلك المثير).. لينتقل إلى المستويات الأكثر تدرجا وتركيزا، وهذا يصل المستوى الأعلى فيستجيب للمثير

(معينة)، ويقرر قيمة هذا المثير

(بمعنى يتفاعل مع المثير بطريقة

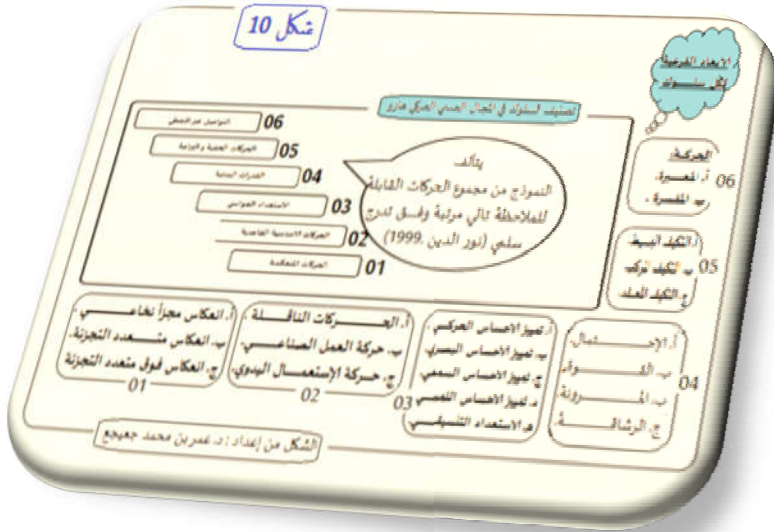
ويقدرها ويقبلها أو يرفضها، فإذا قبلها أدرجها تحت نسق قيمي معين، بمعنى أن الفرد في هذا المستوى يستحضر مجموعة من القيم ليربطها بالقيمة الجديدة، وأخيرا تمثلها نهائيا أو لفترة طويلة (وتصبح ضمن نظامه القيمي) وهو ما يقصد به التميز بالقيمة. والشكل التالي يلخص هذا النموذج .

للإشارة أيضا لا يوجد هذا التصنيف لوحد بل هناك تصنيفات أخرى من مثل تصنيف ريتشارد

(1973)، وهو يتكلم عن السلوك الاجتماعي.... والشكل (09) يختصر نموذج كراتول .

• تصنيف السلوك في المجال الحسي الحركي هارو .

ترتبط الأهداف في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها، وتعرف المهارة النفس حركية بأنها نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية، والمهارة ذات جانبيين، الأول نفسي، وفيه يدرك الحركة، ثم يفكر فيها، ثم يستوعبها، والثاني ممارستها، وتكون هذه الأهداف رئيسية في مواد التربية المهنية والرياضة والفن(محمد وزيا . 2012 : 73).



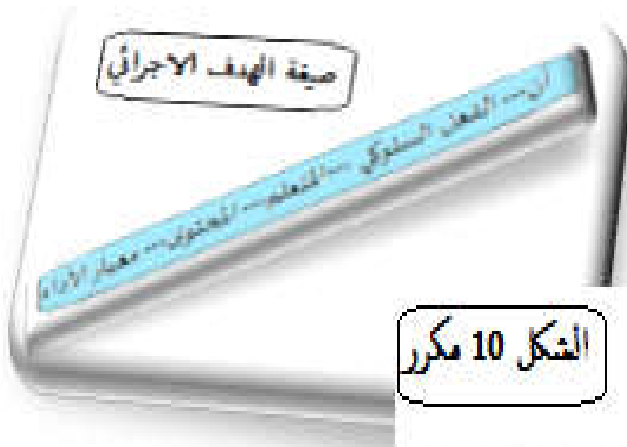
يوجد العديد من التصنيفات لهذا المجال منها تصنيف سمبسون (1972)، تصنيف هارو (1972)، تصنيف كبلر (1981)، نختار منها تصنيف هارو كنموذج، يحلل هارو

السلوك في مجاله الحسي الحركي إلى (06) مستويات تبدأ بأبسط سلوك وهو الحركات المنعكسة التي نجدها عند الوليد، لتتدرج في النمو في مستواه الثاني وهو الحركات الأساسية (القاعادية)، وانتهاء بأدق الحركات وهي التواصل غير اللفظي، نلاحظ من خلال الشكل المقابل.

3. ضوابط صياغة الهدف الإجرائي :

ضوابط صياغة الهدف الإجرائي :

يعرف الهدف الإجرائي أو السلوكي على انه ما تصير إليه قدرة ومهارة التلميذ على القيام



بالفعل بعد نهاية الحصة أو الدرس لا إلى ما سيفعله المدرس خلال الحصة، بمعنى انه يعكس الناتج التعليمي على شكل سلوك محدد يمكن ملاحظته وقياسه. وللوصول إلى هذا الناتج يجب أن يصاغ الهدف صياغة إجرائية محترمة الضوابط كما هو مبين في الشكل (10 مكرر).

01. الصيغة .

من أجل تسهيل مهمة صياغة

لهدف السلوكي على المدرسين اقترحت صيغة محددة وهي بمثابة القالب الذي يوضع فيه الهدف الإجرائي أو السلوكي، وهذه الصيغة تتكون من ستة حدود مبينة في المسطرة المقابل .

02. وصف لسلوك المتعلم وليس سلوك المعلم:

الهدف الإجرائي يختص بوصف السلوك المرتقب أداءه من طرف المتعلم، كأن يذكر المتعلم خاصيتين من خصائص المستطيل، فهو تعبير عن التغير الحادث في سلوك المتعلم، في الزمان والمكان وبالكيفية المحددة.

03. القابلية للملاحظة والقياس:

إذا كان الهدف غير قابل للملاحظ والقياس فهذا يعني ما زال بحاجة إلى تدقيق، فهو مركب ويحتاج إلى تحليل إلى أهداف إجرائية فعلى المدرس القيام بعملية التحليل مجدداً.

04. البساطة:

صياغة العبارة الهدفية الإجرائية لابد أن تكون واضحة بسيطة غير مركبة وغير قابلة للتأويل، وهذا الشرط يتعلق بالشرط السابق، قبوله للملاحظة والقياس، فإذا كان غامضاً أو قابلاً للتأويل فلا يمكن قياسه .

05. الانسجام مع المنهاج:

من تحصيل الحاصل أن نتكلم على أن ما يضعه المعلم من أهداف إجرائية يجب أن لا تكون خارجة عما حدده المنهاج من خبرات.

06. المعيار:

معيار الأداء هو الزمن المخصص، ودرجة الإتقان، والموقف، إذا قلنا.

07. متوافق مع حاجات المتعلم:

كما أن الهدف الإجرائي لا يجب أن يخرج عن المنهاج فهو أيضاً يجب أن لا يكون خارج عن حاجات المتعلمين.

الدرس الثالث : صياغة الأهداف التعليمية و الإجرائية(نماذج) .

انطلاقا من نماذج تصنيف السلوك في المجالات الثلاثة السابقة الذكر، تتم صياغة الأهداف الإجرائية وفق الصيغة التالية: أن + الفعل السلوكي + المتعلم + المحتوي العلمي + الحد الأدنى للأداء .
أولا: المجال العقلي الإدراكي:

تمس الأهداف الإجرائية وفق هذا المجال كل ما يتعلق بالنشاط الذهني، أو المعرفي أو الإدراكي، في مستوياته الـ(06)، بداية من أدنى مستوى وهو المعرفة أو الإدراك وانتهاء بالمستوى الأعلى وهو التقويم، يقوم المعلم بتحديد الذي ينوي العمل فيه، يقوم بالصياغة المحددة للهدف الإجرائي، وفيما يلي نماذج على ذلك .

1. مستوى التذكر :

بطبيعة الحال فان المدرس وفي بعض الأحيان لا يحتاج من المتعلمين سوى أن يعرفوا أو يتعرفوا على بعض الحقائق أو المفاهيم، أو التعميمات، أو النظريات (العد، التسمية، الترتيب، تحديد مواقع، .. الخ)، فقد يكون هدفنا من التطرق إلى موضوع من مواضيع مقياس المناهج التعليمية و التقويم التربوي هو أن يعرف الطالب مسميات مستويات الأهداف، وعلى هذا الأساس تكون صياغة الهدف الإجرائي، مستخدمة مجموعة الأفعال المعبرة على التذكر وحسب، من مثل:

- يذكر الطالب أربعة من طرق التدريس الحديثة.
 - يضع الطالب مسميات كل مستوى من مستويات الأهداف التعليمية.
 - يختار الطالب الإجابة الصحيحة من عدة بدائل.
 - يصف الطالب مميزات المناهج التقليدية.
- وهكذا عندما نطالع كتب الأهداف التعليمية نجد عدد مهم من الكلمات التي نستخدمها عندما نرغب في صياغة الأهداف الإجرائية في مستوى المعرفة أو التذكر .

2. الفهم والاستيعاب:

عندما يذكر الطالب أو يصنف أو يحدد أو ما إلى ذلك الأفعال التي يقوم بها في مستوى التذكر لا يعني أنه استوعب ذلك الشيء، بل هو مجرد ذكر لا غير، وفي هذا المستوى أي مستوى الاستيعاب ننقل إلى مستوى أعلى من مجرد المعرفة أو تذكر الأشياء، ننقل إلى مستوى إدراك المعاني، مستوى القدرة على التعبير عما يعرفه بلغته الخاصة، مستوى تفسير ما يحفظه عن ظهر قلب، أو يترجمه بلغته الخاصة.

فمثلا بعد أن نتناول بالدراسة موضوع الأهداف التعليمية نطلب من الطالب الآتي:

- أن يشرح العلاقة بين الغايات والمرامي.
- أن يضع أمثلة عن الأهداف الخاصة.

- أن يميز بين الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية.

3. التطبيق:

استيعاب الأشياء لا يعني بالضرورة إمكانية الاستفادة منها في مواقف أخرى، لذلك فالتطبيق هو القدرة على استعمال المعرفة العلمية التي تم تعلمها مسبقا في مواقف غير الموقف الأصلي ولكنها مناظرة له، أو إمكانية توظيف ما يعرفه في موقف مشكل.

فمثلا عند دراسة موضوع الأهداف الإجرائية نطلب من الطالب مايلي:

- أن يستخدم صيغة الهدف الإجرائي في صياغة أهداف في مجال اختصاصه.

- أن يمثل بيانيا العلاقة بين الأهداف الخاصة والغايات.

4. التحليل:

ويقصد بالقدرة على التحليل هو استخدام المعارف التي يمتلكها المتعلم حول مادة معرفية في تفكيكها إلى عناصرها الأولية أو الثانوية، أو أن يستنبط أو يستنتج نتائج ليست ظاهرة، أو يتعرف إلى مختلف العلاقات التي تربط عناصرها .. الخ .

5. التركيب :

التركيب عكس التحليل واعلي منه مستوى، وهو يفيد القدرة على البناء، أو التأليف، التأليف يقتضي القدرة على التنظيم، يعني القدرة على اقتراح خطة معينة، يعني القدرة على إعادة البناء، القدرة على إعادة التنظيم.

6. التقويم :

ويقصد به القدرة على الحكم على صحة الاستنتاجات أو الحكم على قيمة معينة، أو الحكم على الترابط المنطقي للمادة في ضوء معيار معين.

ثانيا: المجال الانفعالي - الوجداني.

كما ذكرنا فإن المجال العاطفي أو الانفعالي أو الوجداني، يمس كل ما له علاقة بالوجدانيات، المشاعر، الرغبات والاتجاهات، الميول القيم، هذا الجانب وكما تشير الدراسات الحديثة في علم النفس أهم من الجوانب المعرفية، فالنجاح في الحياة مثلا لا يعزى دائما للقدرات الفرد المعرفية، ولكن للجوانب الوجدانية دور كبير في ذلك، لهذا السبب فإن الممارسة التربوية والتعليمية لا بد لها وأن تمس تنمية الجوانب في هذا المجال، وعند الاطلاع على عمل المدرسين بالمدارس (وحتى على مستوى المناهج) نجد هذا المجال محذوف، بسبب صعوبة صياغة الأهداف فيه، وصعوبة تنفيذها، وصعوبة تقييمها،

ينقسم المجال الوجداني كما عرفنا في تصنيف كراثول إلى خمسة مستويات، الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، الوسم بالقيمة، وسوف نعطي أمثلة على صياغة أهداف إجرائية في كل مستوى كما يلي:

1. الاستقبال:

ويعني الاستقبال الرغبة في الاستجابة، أو الاهتمام بالمتثير، سواء كان هذا المتثير مشكلة ما، ويعني كذلك التهيؤ للاستجابة، أو انتباه المتعلم إلى ما حوله من المثيرات داخل حجرة الصف، كسلوكيات المعلم من كلام حركات. فاللتزام المتعلم بقيمة المثيرة على حل الواجبات المنزلية لا يكون فجأة، ولكنه يبدأ من الرغبة والاهتمام بمختلف المثيرات ذات العلاقة بهذه القيمة، ثم يتدرج صعودا إلى أن يتبنى هذه القيمة ويصبح ملتزما بها ومن الداعين إليها، ومن مؤشرات طرح الأسئلة حول هذه القيمة، يستمع للتوجيهات المتعلقة بها، يهتم بمن يقومون بحل الواجبات المنزلية... الخ.

نعطي مثال آخر من واقع الجامعة، ولنتصفح قيمة العلم من خلال أسئلة الطلبة حول الدروس على الخط، يفتح الأستاذ بريده الإلكتروني وحسابه على الفيس بوك وينتظر أسئلة الطلاب وأنواع أخرى من حسابات التواصل، ماذا يجد؟ يجد سؤالا أو سؤالين مضمونهما " أستاذ ماهي الدروس التي تدرج في الامتحان " وهذا يعني أن الطالب غير قابل للتعلم، فقط يرد النقطة التي تمنحه التفوق على زملائه، أو التي تسمح له بنيل منصب معين.

هنا الأستاذ عليه أن يعمل على تنمية هذه القيمة، من خلال صياغة هدف إجرائي من مستوى الاستجابة، وتكون عبارته " أن يصغي الطلبة باهتمام للمحاضرة". " أن يصف الطلاب مواطن الاشكال في المحاضرة".

2. الاستجابة:

في مستوى أعلى من مستوى الانتباه يشرع المتعلم في المشاركة أو إبداء ردة الفعل، تجاه المتثير، المعلم تكلم التلميذ لم يعير أي اهتمام إليه، التلميذ بقي في نفس المستوى أي المستوى الأول، وجه التلميذ انتباهه لما يقول المعلم هنا انتقل إلى المستوى الثاني أي استجاب، بطرح سؤال يرغب من خلاله في استقبال توضيحات أخرى، أو يشاركه الرأي، أو يعقب عليه.

نعود لنعطي مثال من الوسط الجامعي، وقيمة الاستفادة من المحاضرات، بطبيعة الحال الكثير من الطلبة يحضرون المحاضرات ليس إدراكا منهم لأهمية قيمة المحاضرة، ولكن فقط من أجل أن ينتبه الأستاذ إلى وجودهم فيستفيدون عطاياه في النقاط، وهذا مشكل بالنسبة للمحاضر، يريد أن يبني قيمة المحاضرة في جانبها العلمي فيحدد هدف إجرائي من مستوى الاستجابة في الصيغة التالية " أن يتقبل الطلبة مسئوليتهم تجاه الدروس المقدمة على الخط"، " أن يشارك الطلاب في المحاضرة". " أن يتحمس الطلاب لحضور محاضرة إضافية". " أن يجد الطالب متعة في حضور المحاضرة "

3. التقدير:

نجد في الكتب التقدير أو التقييم، أو إعطاء قيمة، والأصح التقدير لأن التقدير هو إعطاء قيمة انطباعية وليست محددة، ولا يستخدم فيها سوى المحاكمة العقلية الخاضعة لذات المقدر، فعندما يطلب

منا القيام بمهمة معينة فإننا في لحظة وجيزة نختبر التبعات التي نتجر عن القيام بذلك فنقدر تلك التبعات ونقوم بالسلوك، وهكذا بالنسبة لمختلف القيم التي يطلب منا التزامها، فإننا نقدرها أو نثمنها قبل الالتزام بها.

إذا عدنا إلى موضوع الاستفادة من المحاضرة مثلا فالمحاضر يمكن أن يحدد هدفا إجرائيا نصه "أن يشارك في وضع خطة لتفعيل دور المحاضرة يقترحها الأستاذ". "أن يقدر الطلاب قيمة المعارف التي تتضمنها المحاضرة »

4. التنظيم القيمي:

وهو العملية التي يصل فيها المتعلم إلى دمج القيمة ضمن نظامه القيمي، بمعنى نسبتها إلى مجموعة القيم الإيجابية، أو اعتبار القيمة ذات أهمية بالنسبة إليه، وهنا تصبح القيمة بالنسبة إليه ذات معنى محدد، كما هو الحال بالنسبة لقيمة الحرية الكل يؤمن بالحرية لأنها تندرج ضمن القيم الإيجابية بالنسبة إليه، حتى وإن كانت ترتبط بمدلولات غير التي ترتبط بها عند غيره من الأشخاص.

فالتزام بحضور المحاضرة والاستفادة قيمة محددة عند الطالب لكن مدلولها قد يختلف، فبعضهم ذلك مهم بالنسبة للمقاييس التي سيتناولها في السنوات المقبلة، والآخر يراها مهمة بالنسبة للامتحانات والآخر يراها مهمة بالنسبة للحياة المهنية مستقبلا. وخلاصة كل ذلك أن الطالب أدرج قيمة المحاضرة ضمن نظامه القيمي.

ويكون الهدف الإجرائي في هذا المستوى "أن يرسم الطالب خطة تضمن دوامه المستمر لحضور المحاضرة". "أن يدعم الطالب القرارات التي تخص تفادي عدم إجراء المحاضرة".

5. الوسم بالقيمة:

الوسم بالقيمة أو التمييز بالقيمة، ويعنيان تصبح القيمة سمة من سماته، فيميز بها ويثبت سلوكه عليها، وتصبح جزء منه، المتعلم من خلال سلوكه الثابت، فلم يصبح الطالب في هذا يفكر في عدم حضور المحاضرة، بل ويصبح من الداعين إليها، فيكون حياها من المؤمنين بها، والداعين إليها والمدافعين عنها، ويمكن صياغة أهداف وجدانية في هذا المستوى بالنص التالي «أن يحكم الطالب على قراراته تجاه الآخرين في ضوء هذه القيمة".

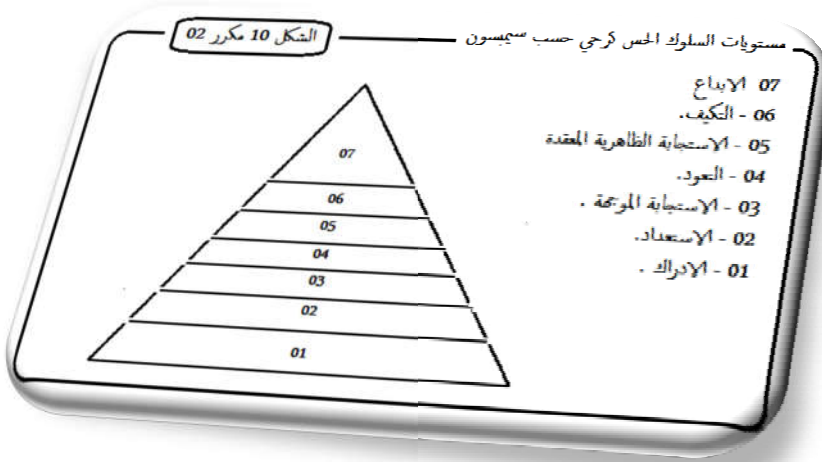
وفي نهاية هذا العرض المتعلق بصياغة الأهداف في مجالها الوجداني لابد من إعادة التنكير بالصعوبة والضبابية التي يتسم تصنيف السلوك في مجاله الوجداني، والمدرس لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن بهذا العمل، غير أنه بإمكانه أن يسترشد به في بناء القيم الضرورية لمسار تعلم التلاميذ، متخذًا التوصيات التالية:

1. على المدرس وهو الداعي للقيمة أن يكون هو ذاته مقبولا، وعند الرجوع الى مثال المحاضرة السابق نجد بأن هناك من الأساتذة غير مقبولين علما وخلقا لدى الطالب فكيف له أن يحملهم على تبني القيمة، لذلك فمن مسببات إكساب القيم أن يكون الداعي لها ذا علاقة جيدة بالمدعو.
2. أن إكساب القيم لدى الآخرين هو دعوة لهذه القيم والتزام الداعي بها وبما له علاقة بها.
3. أن إكساب القيم ليس محدود بمدة زمنية وإنما تكتسب بالمعيشة والإصرار.

ثالثا: المجال النفسي الحركي:

يهتم الجانب النفسي الحركي بتنمية المهارات، ومعروف أن المهارة تعني أداء المهمات بدقة، وبسرعة وسهولة متناهية، وهي في عمومها تكون عن طريق التدريب، لذلك نجدها بشكل واضح في مجال الرياضة ومختلف الفنون، كما هو الحال بالنسبة للضرب على الآلات الموسيقية، أو الخط أو الرسم، أو التمثيل، وهذه المهارات في معظمها تحتاج تمكن الفرد من التحكم في الحركات والتنسيق بينها، وهذا المجال أسهل بكثير من المجالين السابقين، وقد ذكرنا بأن هناك العديد من العلماء تمكنوا من وضع تصنيف وقد ذكرنا بعضهم في الدرس السابق، وقد أعطينا تصنيف هارو كمثل، والآن نتكلم على تصنيف آخر وهو تصنيف سمبسون (1972) يتكون التصنيف من سبعة مستويات تبدأ من الملاحظة وتنتهي بالإبداع لاحظ الشكل 10 مكرر 02.

1. الإدراك:



الإدراك هو خلاصة الفحص الشامل للموقف ومكوناته أو عناصره، حيث يقوم المتعلم بعملية مسح شامل للمهارة بما في ذلك دقائقها، ويكون عن طريق الملاحظة للحركات التي تتكون منها المهارة المراد إتقانها، لتدخل مجاله الواعي، فيكتشف ما تفاصيل بما يمكنه من تقليدها فيما بعد.

فيها من

يمكن أن نعطي مثال حول تعلم قيادة الدراجة، فالطفل لا يتعلم مباشرة هذه المهارة، بل تراوده الرغبة في ذلك، فيتوجه بذهنه إلى مراقبة أو ملاحظة أحد أقرانه وهو يفعل ذلك فإذا ألم بتفاصيل ما يقوم به (النموذج)، انتقل إلى المستوى الثاني وهو الميل إلى تطبيق ما تمكن من إدراكه. ويكون الهدف الإجرائي في هذا المستوى هو : أن يصف الطفل وضعه قائد الدراجة.

2. الاستعداد .

يرى بعض المؤلفين يمثل علماء التربية الاستعداد بالتهيؤ الذهني والانفعالي والجسمي لفعل المطلوب، والرغبة في آدا المهارة، ولا تكفي في هذا الحماسة، فلو أن شخصا ما أراد أن يحمل ثقل معين، فهو أولا يستجمع قواه العقلية، ثانيا عزيمته الانفعالية، وثالثا تهيئة قواه البدنية، فإذا لم يقوم بذلك فلا يتمكن من أن يحمل ذلك الثقل، هكذا هو الحال بالنسبة لإتقان أي مهارة، ويكون الهدف مصاغ في هذا المستوى كما يلي:

أن يبرهن المتعلم على رغبته في أداء المهمة.

3. الاستجابة الموجهة:

بعد أن يستعد الطفل إلى القيام بالمهمة لم يبقى له سوى تقليد ما أدركه واستعد لتنفيذه، بمعنى أن يبرهن عمليا على ما تعلمه نظريا، فتبدأ عملية المحاولة والخطأ، أو التدريب. وتكون صياغة الهدف الإجرائي كمايلي:

ان يفلد الطفل نموذج قائد الدراجة باستخدام الدراجة فعلا.

4. الميكانيكية أو الاعتيادية:

بعد عملية المحاولة والخطأ والتدريب سيتمكن الطفل من الاعتياد على المهارة، وتصبح العملية بالنسبة إليه تتم بشكل آلي، ولكنه لم يصبح بعد ماهر. ولكنه يكتسب الثقة بالنفس، وهنا يكون الهدف الإجرائي هو:

أن يصبح الطفل قادر على ركوب الدراجة والانتقال بها.

5. الاستجابة الظاهرية المعقدة:

بعد أن يتعلم الطفل قيادة الدراجة بصورة حقيقية و يكتسب مزيدا من الثقة بالنفس سينتقل إلى أداء استجابات أكثر تعقيدا، في البداية لم يكن يفكر في الالتفات يمينا وشمالا عند القيادة، ويكون حريصا على القبض جيدا على المقود . الخ من الحركات في هذا المستوى تظهر لديه مجموعة من الاستجابات الأكثر تعقيدا من الانتقال بالدراجة من مكان إلى مكان. وهنا يكون الهدف الإجرائي مصاغا بالكيفية التالية:

أن يؤدي الطفل مهارة القيادة دون توجيه نظره دائما إلى الأمام.

6. التكيف:

بعد وصول الطفل إلى تنفيذ الحركات المعقدة، وهي بالنسبة للماهر لحركات بسيطة عادية جدا، يرتقي الطفل إلى تطوير المهارات المعقدة إلى تعديلها وتكييفها لتصبح أكثر جدة وأصالة، وتستجيب لحاجات المتقن للمهمة خاصة، وتزيد سرعة الأداء، ويمكن ان تكون صياغة الهدف الإجرائي من هذا المستوى كما يلي:

أن يستخدم الطفل يدا واحدة في القيادة.

7. الإبداع:

وهو أعلى مستوى من مستويات السلوك الحس حركي، وفيه يصل الممارس إلى أداء المهمة بسرعة فائقة إلى درجة أن نجد صعوبة في التمييز في أدائه للمهمة وما تحتويه من أفعال وحركات، ويصل إلى التجديد في تنفيذ المهمة.

تنبيه:

حذفنا من الدرس ذكر مجموعة الكلمات المستخدمة في صياغة الأهداف الإجرائية بالنسبة

لجميع المستويات لعدة أسباب وهي:

1. أن التدريس بواسطة الأهداف تم التخلي عنه في المنظومة التربوية منذ (2004)، أي منذ أن تبنت المنظومة التربوية التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات.
2. أن ذكر الكلمات المستخدمة في كل مستوى ماهو إلا إطناب يتطلب مزيدا من الوقت وربما يعقد الدروس أكثر.
3. أن تلك الكلمات متاحة في جميع المراجع التي تتكلم عن الأهداف التعليمية وصياغتها، فمن أراد المزيد فما عليه إلا الاطلاع عليها.

الدرس الرابع : المقاربات التعليمية.

تعاقت على المنظومة التربوية مقاربتين وهما المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف وهما مقاربتان يرى البعض أنهما ناتجتان بالأساس على التصورات.

مفهوم المقاربة :

مصطلح المقاربة من المصطلحات التي لم تحظى باهتمام المختصين في علم النفس التربوي بالتعريف، حيث المتصفح لما كتب عن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يجد المهتمين يسارعون إلى تعريف الكفاءة أو الكفاية ويعطون هذا المفهوم حقه من التحليل ولكنهم لا يفعلون ذلك مع قرينه المقاربة، اللهم إلا البعض منهم ، من بينهم محمد الطاهر (2011) الذي يرى بأن المقاربة لغة تعني الدنو والاقتراب من الشيء، وفي موضوعنا - أي موضوع المقاربة في التدريس - تشير إلى مختلف الإجراءات التي تتخذ والخطوات التي تتبع لإعداد المنهاج(محمد الطاهر، 2011: 14) .

أما أصحاب معجم مصطلحات علوم التربية الذين يشيرون إلى أن المقاربة عبارة عن كيفية ما لدراسة مشكلة (قد تكون تربوية أو غير تربوية) أو كيفية ما لمعالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية ويرتبط هذا المفهوم بنظرة المدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذ التعامل مع منطلقاته ووفق إستراتيجية معينة في لحظة معينة .

وترى الباحثان أن ما جاء به محمد الطاهر أوعلي(2011) وما جاء به المعجم المذكور تعبير على نفس المعنى وبالتالي فإن معنى المقاربة يقترب من مفهوم الإستراتيجية، حيث هي مجموع الخطوات التي تقربنا من تحصيل المتعلم للكفاءة المرجوة.

يشير بعض الدارسين منهم (محمد بوعلاق، 2011: 15) إلى أن كل مقاربة ترتكز على أربعة

جوانب هي :

أ. الجانب الاستراتيجي :

ويشير إلى التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية للمتعلم .

ب. الجانب التكتيكي :

ويعبر عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجية.

ت. الجانب النظري :

ويمثل الفكرية والعقلانية والمنطقية التي تحدد استراتيجيات تنفيذ القرارات وطرقها وتقنياتها.

ث. الجاني التطبيقي :

ويعبر عن مجمل الإجراءات والممارسات التي تساعد على تنفيذ إستراتيجية المقاربة وتقنياتها

الممكنة .

ويتضح مما ذكره بوعلاق (2004) أن الساحة التربوية تتضمن العديد من المقاربات ينطوي أغلبها تحت لواء المقاربة التقنوية النفسية 'L' **approchtechnico systémique** التي تعد نمطا من التفكير والممارسة التربوية التي تهدف إلى ترجمة القدرات والمهارات والكفاءات إلى سلوكيات لها علاقة بما نريد إكسابه للمتعلمين من أجل سد حاجيات سوق العمل ومتطلبات الفرد المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية التي تساعد تحقيق ذاته وعلى تحقيق درجات عالية وفعالة من التكيف النفسي والاجتماعي (بوعلاق، 2004: 14)

أنواع المقاربات التي تعاقبت على الممارسات التعليمية :

هناك ثلاثة مقاربات أساسية تداولتها مختلف المراجع، المقاربة بالمحتويات التي مثلت كل الممارسات التعليمية التقليدية، والمقاربة بالأهداف، وأخيرا المقاربة بالكفاءات التي هي محل اشتغال المربية بها في الكثير من بلدان العالم، وفيما يلي شرح لكل مقاربة على حدة .
أولا: المقاربة بالمحتويات .

تمثل المقاربة بالمحتويات كما سبق لنا ذكره كل الممارسات التقليدية، التي شهتها الممارسة التربوية عبر مراحل مختلفة من تاريخ التربية في مختلف المجتمعات.
ثانيا : المقاربة بالأهداف .

لقد تم شرح هذه المقاربة بالتفصيل ضمن المحور السابق، وهي المقاربة التي تأسست على أعمال مختلف العلماء الذين تبناه اتجاه التعلم والتعليم الإلتقان، وفي مقدمتهم العالم الأمريكي بنيامين بلوم، الذي كان له الفضل في تصنيف السلوك و من ثم تصنيف الأهداف، وانطلق في ذلك التصنيف من التصنيف المتعلق بالمجال المعرفي.

ثالثا: المقاربة بالكفاءات .

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات

كما هو واضح من خلال القراءة الأولى لمفهوم المقاربة بالكفاءات، يتضح بأنه المفهوم مركب من مفهومين آخرين وهما المقاربة والكفاءة، فماذا يقصد بمصطلح أو مفهوم المقاربة ؟ وماذا يقصد أيضا بمفهوم الكفاءة ؟.

2.1. مفهوم الكفاءة :

سبق وأن تناولنا الشق الأول من مفهوم المقاربة بالكفاءات، وهو مفهوم المقاربة، والآن ينبغي أن نتعرض لمفهوم الكفاءة، فما هي الكفاءة ؟
قدمت للكفاية تعاريف كثيرة وعلى الرغم من تعددها فهي لا تتعارض بل يكمل بعضها البعض، سنورد بعضها فيما يلي:

يعرف ليفي لوبواي (1996) الكفاءة تعبر عن "بالرصد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالا في وضعية معينة"

ويعرفها بيرينو (1999) بأنها "الكفاءات تجند وتدمج وتنظم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات وتكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية وذات مغزى ومن أجل نشاط ذي فعالية. ويعرفها علال بأنها "شبكة مدمجة ووظيفة تتشكل من أربعة مكونات وهي: المكونات العقلية وتتضمن المعارف السردية والمنهجية والشرطية، والمكونات الوجدانية وتحتوي الاتجاهات والميول الدافعية، والمكونات الإجتماعية وتندرج فيها صور التفاعل الاجتماعي مثل قبول الرأي والرأي المخالف، وأخيرا المكونات الحس حركية وتشمل التأزر الحركي.

يمكن تجنيدها في عمليات غاية وفي إطار عائلة من الوضعيات تتأس على قاعدة امتلاك طرق التفاعل والوسائل الثقافية والاجتماعية. (محمد الطاهر، 2011: 32)

3.1. المقاربة بالكفاءات :

بعد أن تناولنا في الفقرات السابقة كل مكون من مكونات المفهوم (المقاربة والكفاءة) نأتي الآن لتوليف المصطلحين من أصل الفهم التام لمفهوم المقاربة بالكفاءات.

المفهوم وكما جاء في العدد (17) من سلسلة موعذك التربوي يعني بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية , ومن ذلك فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تئمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة .

كما يشير محمد الطاهر أوعلي إلى أن المقاربة بالكفاءات طريقة لإعداد الدروس والمنهاج اعتمادا على ثلاث عمليات وهي :

- أ. التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
- ب. تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ت. ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية (محمد الطاهر، 2011: 15) .

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

لقد ورد في العديد من المؤلفات منها (محمد الطاهر، 2011)، و (العربي ، 2011) بأن المقاربة بالكفاءات تركز على مجموعة من المبادئ تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي :

- أ. الإجمالية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية مركبة، نظرة عامة، مقارنة شاملة).يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية، والمعرفة الفعلية والدلالة.

ب. البناء :

أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف .يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة .

ت. التناوب:

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى إرساء موارد جديدة ثم أنماء كفاءة بدمج هذه الأخيرة.

ث. التطبيق:

بمعنى التعلم بالتصرف ويسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

ج. التكرار:

أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماج التي يكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات (الموارد) يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات ومحتويات .

ح. الإدماج :

بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي .

خ. التمييز:

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ،ومعرفة دلالية يتيح هذا المبدأ للتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات (الموارد) وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة .

د. الملائمة:

أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للتعلم يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لانجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

ذ. الانسجام:

يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم والتعلم ، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلاميذ بالربط بين أنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة وإكسابها .

ر. التحويل :

أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة لاستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة .ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة التي تم فيها التعلم (محمد الطاهر، 2011 : 15) .

خصائص الكفاءة :

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص هي :

أ. تجند مجموعة من الموارد :

هو عملية إعادة استثمار المكتسبات في وضعية جديدة في نفس الوقت مغايرة للأولى التي تم من خلالها اكتساب المعرفة أو الاتجاه أو المهارة والامتثالية لها.

ب. النفعية:

تنص هذه على أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي أو مدرسي بل تؤدي وظيفة اجتماعية بمعنى أنها تفيد من يمتلكها وذات دلالة بالنسبة إليه .

ت. ارتباطها بالوضعيات :

لا يمكن فهم كفاءة ما إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها .

ث. متصلة بالموارد الدراسية :

ترتبط هذه الميزة بسابقاتها وهي ناتجة عن كون الكفاءة لا تعرف إلا في أقطار فئة من الوضعيات المتعلقة بمشكلات خاصة ومرتبطة بالمادة الدراسية .

ج. قابلة للتقويم :

تتم عملية تقويم الكفاءة أثناء ممارستها أو في نهاية المهمة المتعلقة بها يمكن قياسها بالنظر إلى مستوى النوعية الذي بلغه الانجاز المطلوب وكذا نوعية النتيجة المحصل عليها .(محمد الطاهر، 2011 : 36) .

ح. هادفة:

هذه الميزة مقارنة مع القدرة إذ هي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية معنى ذلك أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للتلاميذ الذي يوظف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء أو لغرض القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي أو في حياته اليومية (البصيص 2004 : 102).

تصنيف الكفاءات :

أ. الكفاءة القاعدية :

إنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم بها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة وتكون في أول الدرس .

ب. الكفاءة المرحلية :

تحدد بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها والوضعيات التي في إطارها تمارس هذه الكفاءة وتكون في نهاية كل مرحلة أو محور دراسي.

ت. الكفاءة الختامية:

يشير لفظ الختامي هنا إلى تحديد حوصلة لسنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقيق الكفاءات المرحلية الموافقة لها.

ث. كفاءات المادة:

تتمثل في المعارف الخاصة بكل مادة مثل المفاهيم والوقائع والتعريفات والقواعد والنظريات والقوانين والاستراتيجيات والمبادئ، تعتبر الكفاءات المذكورة كفاءات المادة .

ج. الكفاءة المستعرضة:

ترتبط الكفاءة المستعرضة بمعارف مادية معينة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية وفي سياقات متنوعة .تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءة مواد متنوعة.(محمد الطاهر، 2011: 49).

مؤشرات تقويم الكفاءة:

التقويم في المقاربة بالكفاءات يقوم على مجموعة من المؤشرات هي:

أ. مؤشر الكفاءة:

هو الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكن بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة.

ب. وضعية مشكل:

هي جعل المتعلم يواجه موقف يستدعي توظيف مكتسباته وهي ما يتطلبه قياس أداء المتعلم القائم على توظيف المعرفة لاسترجاعها.

ت. الإدماج:

وهو من أهم عناصر المقاربة بالكفاءات، فيه تبنى المعرفة وتربط المكتسبات بعضها ببعض ليتم تمثيلها قبل المتعلم بصفة شاملة يعبر عنها بالكفاءات.

ث. مستوى الكفاءة:

في عملية التقويم لا بد من معرفة مستوى الكفاءة (من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية) المراد قياسها، وهي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة خلال الوحدة التعليمية والختامية المراد قياسها.(حثروبي، 2002: 123).

أهداف المقاربة بالكفاءات :

جاءت المقاربة بالكفاءات من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف عجزت عن تحقيقها المقاربات

السابقة و منها:

أ. تمكين المتعلم من تفجير إمكاناته.

ب. إدماج المعارف في الواقع.

ت. تمكين التلميذ من كفاءة البحث وأساليبه.

ث. تمكين المتعلم من امتلاك نظرة علمية للحياة .

ج. تمكين المتعلم من إدراك الوجه النفعي للمعرفة.

المفاهيم التعليمية والتربوية كما هي في المقارنة بالكفاءات :

يشير أحمد الزبير إلى أنه في ضوء المقارنة بالكفاءات يمكن أن تتغير أهم المفاهيم في الميدان

التربوي ومن بين أهم المفاهيم الآتي :

التعلم:

التعلم هو تمكن المتعلم من الكفاءة، ويقاس من خلال مؤشرات أي مؤشرات الكفاءة، وذلك عن

طريق إعطاء وضعية معينة، يتطلب معالجتها تجنيد ما لديه من مكتسبات، وتوظيفها.

الخطأ:

ما يميز المقارنة بالكفاءات عن المقاربات السابقة أن الخطأ فيها ينظر إليه نظرة إيجابية، حيث

أنه جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ذاتها، وبهذا المنظور يقوم المعلم باستثمار أخطاء التلاميذ ليساعدهم

على التمكن. ويكون ذلك عن طريق تقصي أسباب أخطائهم، ثم مساعدتهم على اكتشافها، ثم منحهم

فرصة إصلاحها

المعلم:

المعلم وفق المقارنة بالكفاءات مستثمر في ما لدى المتعلمين من معارف مسبقة وذلك بمحاولته

استدراج التلاميذ لإدماج تلك المعارف بالمعارف الجديدة .

المتعلم:

المتعلم في منظور المقارنة بالكفاءات شريك في التعليمي، من حيث انه يبني بنفسه تعلماته وذلك

عن طريق معالجته للوضيعات التعليمي.

التقويم:

كما هو الحال بالنسبة للمقارنة بالهدف فإن عملية التقويم في هذه المقارنة تتطلق مع بداية العام

الدارسي.

المحور الثالث

طرق التدريس

- الدرس الأول: مدخل الى طرق التدريس
- الدرس الثاني: طرق التدريس والمفاهيم المتداخلة معها .
- الدرس الثالث: طرق التدريس التقليدية .
- الدرس الرابع: طرق التدريس الحديثة- طريقة حل المشكلات -
- الدرس الخامس: طريقة التدريس بالمشروع
- الدرس السادس : طرق التدريس الحديثة - التعلم الاكتشافي-

الدرس الأول: التدريس ومفاهيم ذات صلة .

التدريس أحد المفاهيم المشاعة بين عموم الناس وخاصتهم، وهو من أكثرها تداولاً في الوسط المدرسي، إذ يتردد بصفة يومية على لسان الطلاب والمعلمين والموجهين ومديري المدارس، ولا تكاد تخلو منه صحائف وكتب التربية أو التعليم فضلاً عن كونه موضوعاً رئيسياً في أطروحات وحوارات الفلاسفة والمنظرين التربويين... وعلى الرغم من ذلك فإننا نندهش أو نتعجب إذا علمنا أن هذا المصطلح لم يستقر بعد على دلالة معينة له. زيتون (2004)، وحتى المدرسون أنفسهم لا يتفقون واحد موحد على تعبير واحد لوصف هذا المفهوم، وهذا أمر ليس جيد، فمعرفة ماهية التدريس تساعد المدرسين على تركيز أعمالهم وتوجيهها بما ينفع فعالية هذه العملية، لذا قررنا أن نجري مناقشة هو المفهوم قبل الكلام على طرق التدريس، فما هو التدريس؟

لقد حظي التدريس تماماً كما حظي غيره من المفاهيم المستخدمة في مجال التربية والتعليم بكثير من التناولات في تعريفه... وقد أكد هذا الحكم زيتون (2004) حيث أجرى قراءة لمختلف التعاريف التي قدمت للتدريس وحاول تنظيمها، وتوصل إلى أنها تتجاوز عشرة تناولات، إبتداً من التناول التقليدي والذي يعتبر التدريس عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، وانتهاءً بكون التدريس مجالاً من مجالات المعرفة.

وخلاصة التعريفات تفيد بأن التدريس هو عملية منظمة تمارسها من قبل المعلم مستفيداً أو مستثمراً ما توصلت إليه العلوم التربوية والنفسية لتحقيق التعلم.

كما أنه عملية التفاعل بين المعلم المؤهل والمتعلم في غرفة الصف وعملية التفاعل هذه تصطبغ بالصبغة الاتصالية، وبمعنى آخر هي عملية اتصال كاملة الأركان، فيستغل بموجب ذلك كل الإمكانيات المتاحة والتي تسمح بتحقيق الأهداف المسطرة.

التدريس هو أحد مكونات العملية التعليمية أو هو نمط خاص من أنماط التعليم، الذي وصف كما أسلفنا بأنه نظام متكامل، يضم المناهج، كما يضم التدريس والوسائل التعليمية و المحتويات و العمليات التقويمية .

عندما يعجز العلم نوظف الفن
جوي لا فرائس

لم أنس ابداً ذلك المعلم ذا الشخصية الساحرة...
كان يدرس وكأنه يمثل عرضاً مسرحياً فيمتع عقولنا وقلوبنا معاً وتعلم ونفهم في ذات الوقت...
ياخذنا خطوة خطوة وبفك طلاسم الدرس مهما كانت صعبة...
لا أتذكر يوماً أنني شعرت في حصته أنني مشوش الذهن أو شاهدت أحداً من زملائي يثأب أو تغفل لعين.
من أرشيف الذكريات (حسن 2004)

وقبل مغادرة الحديث عن التدريس، يجب علينا أن نخرج على انشغال هام وهام جداً والذي تمثلته الكلمة المسطرة والمكتوبة بالأسود الغليظ وهي كلمة (مؤهل). فيتساءل البعض عن كون المعلم مصنوع؟ أم أنه مطبوع؟ وبعبارة أخرى هل التدريس علم؟ أم فن؟

وقبل أن نناقش المسألة جميل ان نقرأ العبارة التي نقلها حسن(2004)

عبارة توحى بان المدرس أشبه بالساحر الذي يسحر أعين الناس وقلوبهم وعقولهم فلم تبقى لهم من حيلة سوى الاستسلام !. وقد انساق فريق وراء هذه العبارة وقالوا بأن التدريس هو فن، والفن كما يقول زيتون (2004) هو أداء إبداعي قوامه موهبة خاصة تنمى بالخبرة والدراسة والملاحظة ينتج عن ذلك أداء ذا طابع إبداعي، إلا أن أصحاب هذا الرأي يختلفون في تفسيرهم للتدريس كفن فاعتبره بعضهم موهبة طبيعية تنمى بالخبرة والممارسة، واعتبره البعض الآخر انه فن لأن المعلم يظهر من خلاله قدراته الإبداعية و الجمالية في التفكير واللغة و الاتصال و التعامل الإنساني ، واعتبر آخرون التدريس فن لأنه مفعم بالوجدانات، واعتبره غيرهم بأنه فن لأنه مليء بالمتغيرات الصفية المتفاعلة فيما بينها والتي تتبدل من لحظة إلى أخرى الذي يتطلب من ان يكون المعلم فنانا ليتعامل مع كل ذلك.

وهذا التوجه يحيلنا إلى قرارات هامة كما يقول زيتون (2004)وهي :

- ينبغي اختيار المدرسين ممن لديهم هذه الموهبة وهؤلاء يدخلون عالم التدريس، ويكفيهم بعض الوقت لملاحظة قداماء المدرسين وهم يمارسون المهنة ليكونوا فيما بعد في الممارسة التعليمية الساحة.
- لا حاجة لدراسة العلوم النفسية والتربوية.

والحقيقة كما يشير زيتون (2004)أن هذه النظرة تواجه العديد من الحجج الدامغة، وفي مقدمتها أن افتراض صحة هذا التوجه يجعلنا في حرج من توفير العدد الكافي من المدرسين، وتوفير المدرسين أمثالهم من القدامى الذين يتمرنوا لديهم، وعليه وجب اقتصار التعليم على إعداد محدودة من الناس، ومن جهة أخرى نجد أنفسنا في حرج إعداد المعايير التي تمنحنا الكفاءة التقييم المستمر لأدائهم .

هذه الانتقادات التي واجهتها مسألة اعتبار التدريس فن لقيت معارضة شديدة، وانتقادات أشد كما أسلفنا، وقد أسست هذه الانتقادات من طرف ثان وهو الطرف المؤيد لنظرية التدريس علم قائم بذاته(وهنا لا نناقش معايير العلم وإسقاطها على التدريس فهذا يتطلب مزيدا من الاسترسال في الموضوع بل سنكتفي بعرض بعض الحجج) يقول رواد هذا الاتجاه أن التدريس قدرة كباقي القدرات الجسمية أو العقلية أو الانفعالية ومن المعروف أن الدراسات النفسية أثبتت بالتجربة والاستقصاء أن قدرات الإنسان نامية بالأساس عن طريق التربية والتعليم والتدريب والإرشاد والتوجيه.. الخ .. والتدريس كأى قدرة نامية يمكن أن تنمى لدى المنتسبين الجدد للمهنة، ومن الممكن الوصول بها إلى مستوى المهارة (معلوم أن الإنسان الماهر بأداء فعل ما يؤدي المهمة بكثير من السرعة والإتقان حتى يخيل إليك أنه فنان يعزف على آلة موسيقية) وبهذا كما يقول زيتون (2004) أن الأداء التدريسي الفعال يمكن إكسابه للمعلم المبتدئ عن طريق تعليمه مجموعة من القواعد و المبادئ التدريسية المرشدة (المنبثقة من النظريات

التربوية و النفسية و النماذج التطبيقية) ويتم هذا التعلم خلال دراسته لعلم التدريس وتدريبه على تطبيق هذه القواعد والمبادئ عمليا مع تلقية الإرشاد والتوجيه في أثناء التدريب حتى يتمكن من الأداء.

1. بعض المفاهيم المتقاطعة مع التدريس :

عندما تطالع كتب التربية وعلم النفس التربوي تجد مجموعة من المصطلحات، التي تبدوا وأنها مرادفات لمصطلح التدريس، وذلك من شدة التصاقها به.. ولكن الحقيقة ليست كما يظن الكثير، بل هناك فروقات قد تكون كبيرة بين بعضها، وتكون قليلة بين البعض الآخر، لذلك أحببنا أن نشير إليها في عجلة وهذه المفاهيم هي : التعليم ، البيداغوجيا، التدريس، التدريب.

2.1. التعليم :

نشاط مقصود من المدرس يهدف إلى تغيير السلوك = < تفاعل معقد بين المعلم والمتعلم > هو نظام يتكون من مدخلات / عمليات / مخرجات . وبهذا فإن التعليم هو التربية في شقها النظامي الرسمي.

3.1 البيداغوجيا:

البيداغوجيا لفظ عام ينطبق على ماله ارتباط بالعلاقة بين المدرس والمتعلم، وهو مقسم إلى قسمين كما هو الحال عند هابرت كما ذكر (سعد وسماء. 2015: 112) إلى قسمين ، البيداغوجيا التطبيقية التي هي لفظ عام ينطبق على كل ما له علاقة بين المدرس والتلميذ، أما البيداغوجيا النظرية فهي العلم الذي يهتم بتحليل التربية، فهو يهدف الى تحقيق تراكم معرفي. أو بتعبير أكثر دقة كما يرى (جنسون وكوست، 1979) في (سعد وسماء. 2015: 123) حقل البيداغوجيا مقسم الى حقلين أحدهما معرفي، قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في الغايات والتوجهات والأفعال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التربية، اما الثاني فهو الحقل العملي مجموع تصرفات كل من المدرس والتلميذ. ويعرفها شولمان بأنها المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى لذاته، إلى المحتوى لتدريسه، من جعل هذا المحتوى سهلا، وقابلا للتعلم، من خلال الشروحات، والتوضيحات، والحوارات، وضرب الأمثلة والعروض العملية وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من طرف الطلبة على اختلاف افهامهم، وبيئاتهم وخلفياتهم .

الديداكتيك : هي الدراسة العلمية لسيرورات

التعلم والتعليم، قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم .

ويعرفها أكويندي (2001) كما جاء في

(سعد وسماء. 2015: 115) ذلك العلم الذي

يضبط عملية التدريس، ويجعلها قابلة تدريسية،

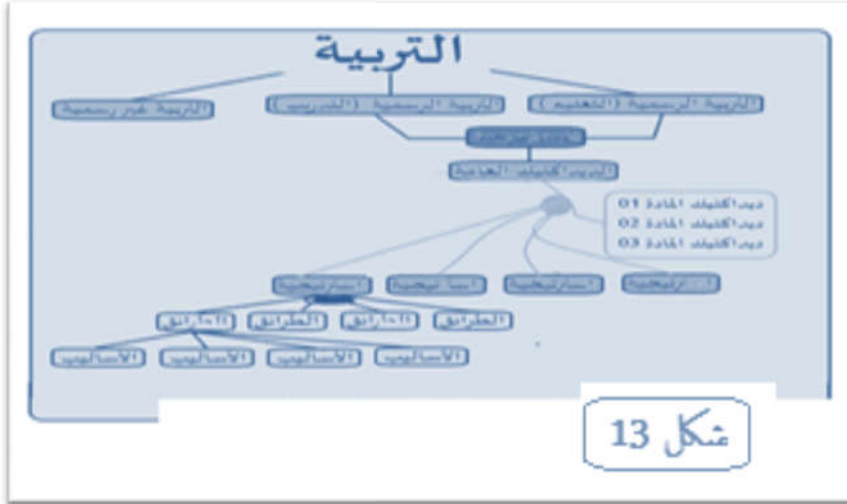
لاحظ العلاقة في البيداغوجيا تركز حول التلميذ والمعلم
 بينما تركز العلاقة في التعليم أو الديداكتيك بين المعلم وعملية التدريس

لكل الوحدات المعرفية والمهارية، والقيمية، الحاملة قوانينها الداخلية، النظرية على عمق التجربة الإنسانية. والديداكتيك أو التعليم (علم التدريس) تعود جذورها إلى حقبة الخمسينيات من القرن الماضي، وهو متأثر في وجوده وظهوره بأراء النظرية والدراسات التجريبية للمدرسة السلوكية اذ يعتبر عالم النفس السلوكي الشهير سكينر، وهو من ابرز من أسهموا في النشأة الأولى لهذا العلم فلقد أدت الدراسات التي نشرها عن إستراتيجية التعليم المبرمج الذي نقل فيها بعض مبادئ التعليم المأخوذ من نظرية الاشتراط الإجرائي لمجال التدريس إلى إرساء اللبنة الأولى لذلك العلم .. ولق نما هذا العلم فيما بعد على يد عدد من العلماء و المفكرين التربويين من أمثال برونر ميرل ريجليوث وبلوم وجانيه... كما تأثر هذا العلم أيضا بالأبحاث والدراسات ونظريات المدرسة المعرفية في علم النفس فضلا عن تأثره بالأبحاث المعاصرة في مجال تقنيات التعليم ونظريات الدافعية ونظريات الاتصال(زيتون. 2004: 78) ويقول (سعد وسما. 2015: 123) بأن علم التدريس أو التعليمية هو علم مكمل للبيداغوجيا التي تعهد اليه بموضوعات تربوية، أكثر شمولاً.

مقارنة بين البيداغوجيا والديداكتيك(التعليمية)ويقول (سعد وسما. 2015 : 119)	
البيداغوجيا	الديداكتيك
اشمل واعم من الديداكتيك	جزء من البيداغوجيا
كيفية ملاءمة المادة للمتعلم	كيفية تنفيذ مادة البيداغوجيا
يهتم بالجانب النظري والتطبيقي	يهتم بالجانب التطبيقي
يستهدف التربية والتعليم	ينفذ عمليتي التعلم والتعليم
مصطلح مرادف للمناهج	مصطلح مرادف للطرائق
تدابير انتقال المتعلم من حالته الطبيعية إلى حالة الثقافة	تنظم وضعيات التعلم التي ينفذها المعلم
بحث في نوع المحتوى والمعلومات	يبحث في تنفيذ الأهداف وتحقيقها
دراسة مشكلات المواد التعليمية	دراسة مشكلات تعليم المواد
بحث في الشروحات، والتوضيحات، والحوارات .	يبحث عن سبل تسهيل التعلم
تقدم السوسولوجي والسيكولوجيا الأسس العلمية للبيداغوجيا.	يبحث في المحتويات، الطرق، الوسائل .

5.1. التدريب:

الكثير ممن يستعصي عنهم التمييز بين التعليم والتدريس و التدريب، اعتبارا من أنها جميعا مفاهيم تتضمن محتويات تعريفها نفس العبارات. التدريب كما يشير سعد وسماء (2015) هو تلك العمليات التي يقوم بها المدرب تجاه المتدرب والرامية إلى تغيير سلوك الأفراد بجعلهم يستعملون طرائق وأساليب مختلفة في أداء الأعمال.



والخلاصة:

أن كل المصطلحات السابقة تطبيقات عملية لفعل التربية التي تعرف على أنها عملية إنماء الفرد أو تنشئته، ولكن كل واحد منها يحتل مجالا معينا . والشكل (13) يبين العلاقة بين كل تلك المفاهيم والتربية .

2.2. التدريس الفعال :

بعد أن استقر بنا المطاف على مفهوم التدريس و الاختلاف بينه وبين مصطلحات التعليم، التدريب، وتأكيد صفة العلمية .. فماذا عن التدريس الفعال؟ التعليم الفعال، هو نظام متكامل من المدخلات، والعمليات، والمخرجات، لأن يكون التدريس فعالا لا بد من التزامه بالمبادئ التالية :

- الاستعداد للتعليم والتعلم لكل من المعلم و المتعلم.
- التشجيع و التعزيز المستمر للمتعلمين وبعث دافعيتهم.
- إشعار التلاميذ بقدرتهم على بلوغ الأهداف.
- تعدد مصادر التعلم .
- تنظيم بيئة التعلم .
- تهيئة الظروف بحيث يكون التعلم نشطا .
- التقويم المستمر .

- إيقاظ العمليات العقلية التي تساهم في عملية التعلم

صفات المدرس الفعال :

يمكن أن تصنف خصائص المدرس الفعال ضمن ثلاثة محاور أو ثلاثة مجالات أساسية لاحظ الشكل (14)، وفيما يلي شرح لتلك الخصائص.

يتكون النموذج من ثلاثة أبعاد البعد الوجداني و البعد المعرفي والبعد المهاري .

1. البعد المعرفي:

وتتمثل محددات هذا البعد كما دللتنا عليه الدراسات في الموضوع في ثلاثة أبعاد، بعد الصحة العقلية ، بعد المعرفة التخصصية ، وأخيرا بعد المعرفة السيكوبيداغوجية .

أ. الصحة العقلية:

لم يكن موضوع الصحة العقلية موضوع اهتمام جميع النماذج التي ذكرها في الصفحات السابقة، ليس بسبب عمد اهتمامهم بها ولا لاستهانتهم بها، ولكن السبب تسليمهم بان الصحة العقلية من المسلمات أن تتوفر لدى المعلم ولكننا نؤكد على هذا الجانب لأن الشواهد الميدانية والواقع يخبرنا مهنة التدريس انتسب إليها في كثير من الأحيان ممن يمتلكون مستوى عقلي لا يسمح ببناء علاقات محدودة مع الغير، أو حتى استيعاب ما ينوي تقديمه للتلاميذ.

ب. المعرفة التخصصية :

فاقد الشيء لا يعطيه هكذا، وهكذا فان المعرف التخصصية تحتل مكان الصدارة في عالم التدريس، وبهذا أجمعت جميع النماذج المذكورة على هذا البعد وتعبيرات مختلفة ، حيث عبر عن ذلك بار بالمعارف والمهارات العلمية وعبر عنها زيدان بالتمكن من المادة وعبر عنها تركي(1989) والنشواتي (1998) بالإعداد الأكاديمي.

ت. المعرفة السيكوبيداغوجي :

المعرفة السيكوبيداغوجية من المعارف الأساسية وهي لا تقل أهمية عن المعرفة التخصصية التي يجب على المعلم أن يمتلك حدا أدنى منها وور عن جانب منها المعرفة تركي بمعرفة طبائع التلاميذ

شكل 14- خصائص المعلم الفعال



وميولاتهم واتجاهاتهم وبتطبيق مبادئ التربية الحديثة كما عبر عنها الكرمي(2009) بان المعلم لابد وان يكون عالم تربوي.

2. المحور الوجداني:

المجال الوجداني من أهم المجالات المحددة لفعالية المدرس، تشير دراسة Slade المذكورة في ربحي وآخرون إلى أن دراسة كشفت بأن من أهم صفات المعلم الفعال القدرة على بناء علاقات الثقة والاحترام المتبادل والعمل على حث التلاميذ على العمل، كما أشارت دراسة فريال(في ربحي وآخرون، 2009) إلى أن عينتها اختارت البشاشة والابتسام والتواضع والتعامل الودي و الانضباط والحساسية لحاجات التلاميذ والحزم في القرارات والدعابة والمرح والحنان والثبات في المواقف كصفات ضرورية ومميزة للمعلم الفعال، وكل تلك الصفات كما نلاحظ تصب في المحور الوجداني أو الانفعالي، وهكذا قد وصلتنا دراسات كثيرة تشير نتائجها إلى ضرورة توفر المعلم الفعال على جانب وجاني هام، ويمثل هذا المحور كما نتصوره ثلاثة أبعاد وهي :

أ. الصحة الانفعالية:

ما أكثر التلاميذ من حطموا بسبب اضطرابات أساتذتهم الوجدانية، وقد عبر عن الصحة والوجدانية العديد ممن كتبوا نماذج المعلم الفعال منهم بار الذي وصفها بالثبات الانفعالي و الابتهاج و التعاونية والحالة النفسية المتزنة، ووصفها زيدان بالمشاركة الوجدانية والعدالة، أما تركي فقد وصفها برحابة الصدر وضبط النفس والتحكم في الأعصاب ووصفها النشواتي(1998) بالاتزان والمودة والدفاء ووصفها الكرمي(2009) بالاتزان الانفعالي والتوافق النفسي أما ناصر فقد وصفها بهدوء المزاج والبشاشة والصبر.

ب. الارتباط الوجداني بالمهنة :

الارتباط الوجداني بالمهنة أو العمل من أهم الأسباب التي تساعد الممتحن على النجاح والتفوق، ولكنها من الخصائص التي يغفل عليها أو يتجاهلها الكثير من المؤلفين حسب علمنا، قد يكون سبب ذلك التسليم بأن كل من توجه لامتحان مهنة ما قد أحبها، وهذا غير صحيح على العموم، فنحن عشنا ونعيش اليوم عدد لا حصر له من المعلمين توجهوا لمزاولة مهنة التدريس لأنهم لم يجدوا مصدرا آخر للعيش، واليوم عدد كبير من الحاصلين على شهادة البكالوريا يتهافتون على اختيار المدارس العليا كخيار لمواصلة دراساتهم الجامعية لا لأنهم أحبوا مهنة التدريس ولكنهم يفعلون ذلك من أجل الحصول على منصب عمل.

ت. الارتباط الوجداني بموضوع المهنة :

يشير محند(2010) إلى تعاملنا مع الأطفال يجب أن يتغير من أسلوب إلى الإكراه والعنف والامتنالية العمياء إلى أسلوب المحبة والتقدير إلى أسلوب المحبة والمشاركة الايجابية لعلاقة هذه المعاملة البديلة بالتحصيل الدراسي والنمو الانفعالي والتكيف النفسي. يشير محبة(2010) إلى أن الدارسين

يفهمون محبة الطفل في ان نعطي أنفسنا لمخلوقات ضعيفة متفتحة على جميع المؤثرات وتكون باحترام أقدس ما تحمل في طبيعته بالشعور بالإمكانيات المخبأة في داخل هذا الكائن الصغير بالرغبة في تامين أفضل نمو له.

3. المحور المهاري:

إضافة إلى المواصفات السابقة الذكر خاصة البعد الوجداني الذي يحكم علاقة المعلم بمهنته وعلاقته بتلاميذه وكأبعد حد علاقته بمجتمعه و إنسانيته، هناك مواصفات مهارية تجعل منه فرد يؤدي رسالته بروح فنية في تطبيقه لما تم دراسته من علوم النفس و التربية و الاتصال وغير ذلك كمواد أساسية لممارسة التدريس، وهذه الروح الفنية تتجلى كما يبدو لنا في ثلاثة أبعاد، أو ثلاثة أنواع من المهارات، المهارات التطبيقية، المهارات الشكلية وأخيرا المهارات التواصلية .

أ. المهارات التطبيقية:

ويتعلق الأمر بتنفيذ مختلف المعارف داخل غرفة الصف، كتحديد الأهداف، كيفية اختيار وتنظيم المحتوى، انتقاء الوسائل التعليمية وتوظيفها بغرف الاستفادة منها في سير الدرس، اختيار طريق التدريس المناسبة لكل درس وتنفيذ خطواتها بنجاح، اختيار الأسلوب المناسب للتقويم، تقديم التغذية الراجعة بالكيفية و الطريقة المناسبين والاستفادة منها بالنسبة لكل تلميذ.

ب. مهارات الاتصال:

المعلم يمارس عملية الاتصال منذ دخوله غرفة الصف وإلى غاية خروجه، وعليه فواجب عليه أن يكون في وضعية تتعدى امتلاك المعارف وتقديمها بأمثل الطرق للتلاميذ، ولكن هناك ما هو أهم من ذلك وهو التواصل معهم بالطريقة و الكيفية والأسلوب التي تجعلهم قادرين على الاستمرار في وضعية التعلم الفعالة والناجحة.

ت. المهارات الشكلية :

لا يمكن اختصار المهارات الشكلية في اللباس، ولكن هناك العديد من المهارات الأخرى ذات الأهمية يجب أن تتوفر لدى المعلم حتى يكون مقبولا لدى التلاميذ تجعله يحوز ثقتهم، وتسهل عليه أداء مهمته بنجاح، كتنظيم مكتبه وما حوله من طاولات ومقاعد ومراقبة حضور التلاميذ وغيابهم، ودفاترهم، وإحضارهم للكتب وحضورهم في الوقت المناسب وغير ذلك مما يجعل التلاميذ يعرفون ويعترفون بسمو مجلسهم

الدرس الثاني : طرق التدريس مفهومها أنواعها و المفاهيم المتداخلة معها .

بعد أن أزيل اللبس عن مفهوم التدريس، وبعض المفاهيم المتقاطعة معه، الآن جاء وقت الحديث عن الكيفية التي تنفذ من خلالها عملية التدريس. لقد مر زمن طويل على الممارسة التعليمية بالكيفيات التقليدية، والتي انحصرت في مجملها حول تقان المدرسين شحذ همهم وقدراتهم لتبليغ أكبر كم من المعلومات، ولم يكن لهم إلا عدد محدود من الكيفيات التي سوف نأتي على ذكرها في قادم الدروس، ولكن اليوم وبعد أن وجد المربون أنفسهم يتحركون وينشطون بحسب التوجه الحديث للتعليم تحركت قواهم الإبداعية فابتدعوا عشرات الطرق، وجدير بالمدرس التواق لأداء مهمة التدريس أداء يكافئ المكانة السامية التي تحتلها مهنته بين المهن الأخرى، أن يطالع قدرا مهما منها..

من منطلق أهمية طرق التدريس، كمحور أساس من محاور المناهج التعليمية، ومن منطلق حاجة المدرسين إلى التحكم وامتلاك خيارات كثيرة في تنفيذ مهمة التدريس، وإدراكهم لصعوبة ذلك، تجدنا ومن خلال هذا الدرس نتكلم عن أهم ما في الموضوع من أجل تسهيل المهمة، مهمة (تكوين صورة مختصرة وواضحة وشاملة) امام المدرس، فيستفيد منها متى شاء وأين شاء ومع الفئة التي شاء.

ما المقصود بطرق التدريس؟

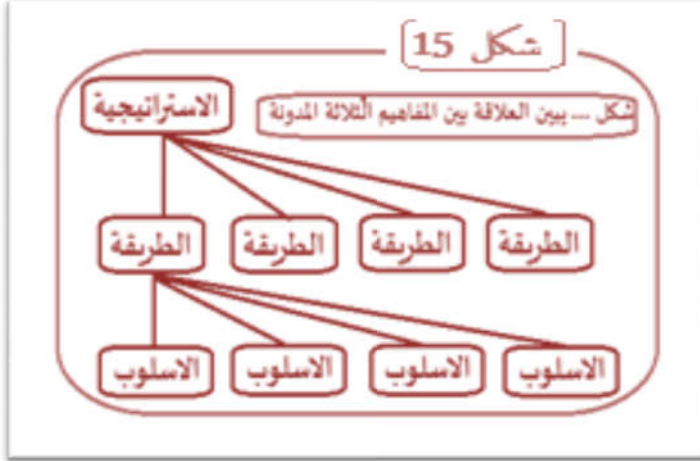
تعرف طرق التدريس بأنها سلسلة الفعاليات المنظمة التي يديرها المعلم داخل الفصل الدراسي والتي تساعده على التواصل الأمثل مع طلابه، ومنه تحقيق أهدافه، بمعنى آخر أن طريقة التدريس هي الكيفية التي ينظم بها المدرس المواقف التعليم مستخدما ما يناسبه ويناسب المنهاج، والتلاميذ والوسائل و مختلف الأنشطة التي تقام في الفصل وفقا لخطوات محسوبة مسبقا.

ويميز جابر ورشدي ومنير (1983) بان لطريقة التدريس معنيين للطريقة أحدهما قاصر والآخر شامل، فأما القاصر فمفاده أن طريقة التدريس عبارة عن مجموعة من الخطوات المحددة يلتزم بها المعلم بغية الوصول بالمتعلمين إلى حفظ أكبر قدر مكن من المادة العلمية.وأما الشامل فمعناه أن الطريقة التعليمية وسيلة لوضع خطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية التي تؤدي إلى نمو المتعلمين بتوجيه من المدرس وإرشاده.

ويقول (سعد وسماء . 2015:143) بأن الطريقة هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المنهاج وإيصال المادة العلمية والخبرات إلى التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف في تنمية التلاميذ تنمية شاملة.

نلاحظ من خلال التعاريف الثلاثة التقاؤها جميعا الأحداث التي تجري داخل الصف، وسواء سميت هذه الأحداث فعاليات أم خطوات، أم إجراءات فهي تتخذ معنى واحد أو على الأقل متقارب والمقصود به نشاط كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق أهداف الدرس يتخذ كيفية معينة ومحددة مسبقا.

هذا بالنسبة لمسألة مفهوم طريقة التدريس، فماذا عن إستراتيجية التدريس و أسلوب التدريس؟ لاشك في أن البعض لاحظ بأن المؤلفين يستخدمون أحيانا مفهومي آخرين بدلا من طريقة التدريس، فند بعضهم يتكلم عن استراتيجيات التدريس،



فهل هذا يعني أن المصطلحات الثلاثة مرادف كل واحد منهم للآخر؟ وإذا الجواب بلا، يعني المصطلحات الثلاثة هناك بينهم فروق فماهي تلك الفرق؟ وما معنى كل واحد منهم؟ والجواب بالنفي طبعاً، فالطريقة تختلف عن الإستراتيجية وتختلف أيضاً عن الأسلوب، فهي مصطلحات ترب بينهم

علاقة احتواء وليس على علاقة معنى وإليك الفروقات بينها.

الفرق بين الإستراتيجية والطريقة و الأسلوب: قلنا أن المصطلحات الثلاثة ليس مترادفة، حيث يقصد باستراتيجيات التدريس كما يذكر فراس (2008) كل ما يتعلق بإيصال المادة للطلبة، وبذلك فهي تشمل كل من الوسائل، المحيط الفيزيقي والترتيبات..الخ. وبذلك فالإستراتيجية تحتوي على طرق التدريس، فهي أعم و أشمل من طرق التدريس، ومادام أن أصل كلمة إستراتيجية هو المجال العسكري، فلنضرب مثالا من المجال العسكري، فعندما نقول إستراتيجية الهجوم وطريقة الهجوم ليس شيء واحد، فانا أضع إستراتيجية للهجوم يتم خلالها توظيف مادي من إمكانات بشرية ومادية، ولكنني في وضعية ما سأعتمد على طريقة الهجوم البري بمدفعية الميدان، وفي حال آخر أعتمد الهجوم البري مستخدما طريقة القتال المتلاحم...الخ، وثالثة استخدم إستراتيجية الهجوم الجوي كلها طرق تنضوي تحت مسمى إستراتيجية واحدة.

و كما ذكرنا فإن إستراتيجية التدريس شأنها في ذلك شأن الإستراتيجية العسكرية تماما، فلا جيش أن ينتصر في غياب الإستراتيجية مهما كانت قوة العدة والعتاد، ومهما كانت قوة العدو ضعيفة، فالإستراتيجية هي التخطيط والتوظيف الأمثل للإمكانات المادية والبشرية مضاف إليها إمكانات الوقت وإمكانات المعرفة و الوجدان، إذن إستراتيجية التدريس تتطلب الكثير من التوظيفات، توظيفات البشرية وتتمثل في عنصرين هامين وهما المعلم والمتعلم، وما يمتلكانه من كفاءات معرفية وكفاءات وجدانية، التوظيفات المادية وفي مقدمتها الوسائل التعليمية، وتوظيفات الزمان.

أما الأسلوب فهو شيء يختلف عن الاثنتين، حيث أن الإستراتيجية واحدة و طــــريقة التدريس قد تكون واحدة أيضا ولكن كل معلم قد يستخدم أسلوبه الذي يختلف فيه مع الآخرين فالأسلوب هو اللمسة التي تميز كل أستاذ عن غيره، والطريقة الواحدة يمكن أن تنفذ بعدد من الأساليب، والمعلم الواحد قد يستعمل طريقة ما اليوم وفي الدرس الفلاني ، ومع قسم آخر يدرس له نفس الدرس وبنفس الطريقة ولكنه يغير الأسلوب وهكذا يمكن الوقوف على معنى لأسلوب التدريس الذي قدمه (سعد وسماء. 2015:143) الكيفية التي تناول بها المدرسة طريقة التدريس... أو المسار الذي يقطعه المدرس في عملية تقديم الدرس بالطريقة المحددة (طريقة حل المشكلات)، ويمكن أن ندرك هذا من خلال الأسئلة التالية :

• هل الأستاذ يبتسم أو ينكت طوال الحصة ؟

• هل الأستاذ ملتزم بالصمت إلا فيما يتعلق بأمور الدرس؟

• هل الأستاذ يمازح التلاميذ بين الحين والآخر ؟

هذه مجموعة من الأساليب، وهناك أساليب كثيرة ، فبعض الأساتذة على رغم سير عملية الدرس وتنفيذ الطريقة المعتمدة بصورة جيدة إلا انه لا يتسامح مع الطلبة فيما يتعلق بأخطائهم، كما أنه لا يعير اهتمامه للتلاميذ الذين أظهروا تقدما مهما في الدرس ... وهكذا نجد الأساليب مختلفة لدى المدرسين،

• هل الأستاذ يويخ التلاميذ على الإجابات الخاطئة ؟

العوامل التي يتأثر بها المعلم حين اختياره لطريقة تدريس معينة :

هنا سوف نحيل المدرس على إشكالية، قد تطرح نفسها على واحد أو أكثر او على الأغلبية، والتي مفادها، أن كتب المناهج وطرق التدريس مليئة بمسميات وأنواع طرق التدريس، وان المنهاج يحيله الى تطبيق بعض الطرق، فأى طريقة يستخدم الأستاذ، والحقيقة أن الالتزام بطريقة واحدة مقررة أمر ليس من العلم في شيء، والأصح أن المدرس هو سيد الموقف في هذا، لسبب بسيط لأن المدرس هو الخبير الأول بتنفيذ هذا المنهاج بكل مكوناته، صحيح هناك توجيهات من قبل المنهاج والوثيقة المرافقة له، وهناك دليل مخصص للأستاذ، ولكن هذه الدعائم وجدت من أجل الحفاظ على الإطار العام لغايات ومرامي وأهداف التربية والتعليم في المنظومة، ويبقى للأستاذ أن يجد الطريقة والأسلوب الذي يحقق ذلك، لذلك يقول علماء التربية والتعليم: أن اختيار طريقة تدريس ما تحكمه مجموعة من الضوابط منها:

أ. الأهداف العامة والخاصة للتدريس:

إذا نهدف من وراء التدريس مثلا الدعم أو الاستدراك، هل يمكن أن نطبق الطريقة المقررة؟ فهنا قد انطلقنا بان ما تم تناوله من قبل التلميذ من مادة تعليمية وبالطريقة والأسلوب .. الخ لم يجدي نفعاً، فالأجدر أن نجرب طريقة وأسلوباً آخر ، وإلا كنا ندور في حلقة مفرغة .

ب. أهداف المادة الدراسية وطبيعتها ومستواها ..الخ :

من دون شك المادة الدراسية وطبيعتها تفرضان على المدرس أن يسايرها في عملية التدريس، فإذا كنا مثلا ندرس مادة التاريخ أو الجغرافيا، أو الرياضيات ...الخ فإن يجب علينا أن نختار الطريقة التي تتناسب مع ذلك، وحتى في المادة ذاتها نجد اختلافا بين موضوعاتها (طول الموضوع، قصره، جدته ..الخ) كلها مميزات تفرض نوعا معينا من التدريس.

وهنا نجدنا ندخل في ما يسمى تعليمية المواد، فالطرق و الأساليب تختلف من مادة إلى أخرى، وعلى سبيل المثال لا الحصر يعرف الجميع تدني المعدلات التراكمية في مواد دون أخرى كما هو الحال بالنسبة للرياضيات واللغات الأجنبية وبعض المواد الأخرى، وهو مؤشر لتدني مستوى هؤلاء التلاميذ في هذه المادة أو تلك، ويرجع المختصون الأسباب إلى أن مدرسو تلك المواد ينقصهم التكوين في طرق تدريس تلك المواد، ولا يرجع إلى تدني قدرات التلاميذ ولا إلى تدني المستوى العلمي للأساتذة ، يقول شالكان (2011) تتم المباشرة الأولى للرياضيات في لحظة من النمو الفكري لدى الطفل، ما يزال فيه هذا الأخير بعيدا عن مرحلة التجريد، وإذا ما تواجد بعض الأطفال في وضعية فشل أمام هذه المادة فلأنه تم إغفال الأخذ بعين الاعتبار هذه الصعوبة الكبرى .

هذا مثال واحد من الكثير من الأمثلة التي يمكن ضربها في الرياضيات وفي غير الرياضيات من مثل اللغات الأجنبية وغيرها، والشاهد في هذا أن كل مادة دراسية تتطلب أن تدرس وفقا لخصوصياتها.

ت. قدرات المتعلمين واستعداداتهم وخبراتهم السابقة:

ربما نعود إلى المثال السابق و المتعلق بالتدريس في إطار الدعم أو الاستدراك، وكذلك بالنسبة لتدريس الرياضيات و اللغات الأجنبية، هنا يجب أن نأخذ في عين الاعتبار أن المجموعة المدرسة لا تحمل نفس خصائص مجموعة القسم ككل، هذه الخصائص تفرض تعاملًا خاصًا مع طرق التدريس وأساليبه وبالتالي أمام حاجة إلى تغيير طريقة التدريس واختيار ما يناسب الفئة الجديدة ... وهي نفس النتيجة المشار إليها في النقطة السابقة .

لقد قدم علم نفس النمو الكثير من الحقائق بشأن الطفولة والمراهقة وحتى الكبار ، حول مراحل النمو والخصائص المعرفية والوجدانية والاجتماعية ..الخ، وهي لم تقدم بالتأكيد لتزین بها صفحات الكتب، ولكن لتكون حاضرة لدى المربين والمعلمين وهم يمارسون مهام التربية والتعليم.

ث. الوسائل والأدوات التعليمية:

هناك العديد من المعطيات المتعلقة بالوسائل التعليمية و التي تفرض اجراء تغييرات او تغيير كلي على طريقة التدريس ومن هذه المعطيات توفر الوسائل وعدمه، نوعية الوسائل عصرية تقليدية، مصنعة أو صنعها المدرس ...الخ

هذه نماذج فقط يمكن أن نظيف إليها نماذج أخرى كالموقف التعليمي ليوم ما ليس هو الموقف السابق، يمكن أن نظيف الأحداث المستجدة ... هذه بعض المتغيرات التي تتحكم في اختيار وتطبيق طرائق التدريس، وخالصة ذلك كله هو أن المدرس أما إجراء قراءة أولية لمختلف المتغيرات التي حوله ابتداء من الأهداف العامة للتعليم، وانتهاء بشخصه، فحتى المدرس هو متغير في معادلة تطبيق طرق التدريس، يمكن للمدرس وهو في أفضل أحواله أن يدرس محاضرة في المستوى المطلوب ويصل ويتواصل مع طلابه بكيفية رائعة، ولكنه في اليوم الموالي حدثت له طوارئ وهو مجبر على تقديم الدرس وعليه أن يحاول اختيار الطريقة التي تناسب الموقف الجديد.

تصنيف طرائق التدريس :

هناك العديد من التصنيفات لطرق التدريس، وكل تصنيف يعتمد على أسس معينة واليك بعض التصنيفات :

1. تصنف طرق التدريس بحسب دور كل من المتعلم والمعلم:

حسب هذا التصنيف نجد ثلاثة مجموعات من طرق التدريس وكل مجموعة فيها عدد معتبر من الطرق والأساليب وهي كما يلي :

طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم وتتضمن :

هناك مجموعة من طرق التدريس بينها رابطة مشتركة وهي أن الفاعل فيها المدرس، حيث تقع على عاتقه كامل الإجراءات و النشاطات داخل القسم ، والتلميذ لاوجود له (وهي ما نسميه في تقسيم آخر الطرق التقليدية أو السلبية) ومن بينها : طريقة المحاضرة، الطريقة الإلقائية، الطريقة الهربارتية، طريقة التعليم ذي المعنى لديفيد أوزوبل .

طريقة التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم وتتضمن :

وهي مجموعة الطرق التي تقع مسؤولية مجريات الإجراءات والنشاطات على كل من المعلم والمتعلم، وفيها لكل واحد نصيب من المسؤولية، فللمعلم أدوار وللتلميذ أدوار كذلك وهي الطرق التي نسميها الطرق الحديثة أو النشطة ومن هذه الطرق مايلي:التعلم التعاوني، التدريس المصغر ، العروض العلمية، المشروع .

طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم وتتضمن :

مع ظهور ما يسمى التعلم الذاتي، والتعلم الإلكتروني والتعلم الأكتشافى وما إلى ذلك فإن هناك مجموعة من الطرق التي تقع مسؤوليتها على التلميذ أو المتعلم لوحده، وهي أيضا من الطرق الحديثة والنشطة، على اعتبار أن المتعلم يمكنه أن يحقق الأهداف التعليمية بمفرده أو بمساعدة المدرسين، ومن هذه الطرق ما يلي: الحقايب التعليمية، التعليم المبرمج، المجمعات التعليمية، التعلم باستخدام الحاسوب، التعلم الانتقائي .

وهناك تصنيف آخر بحسب فعالية المتعلم :

طرق نشيطة وطرق غير نشطة أو سلبية، وأحيانا يطلق عليها أيضا الطرق الحديثة أو المعاصرة، ويطلق على الثانية الطرق الكلاسيكية أو التقليدية، ونجد أمثلة على الطرق السلبية أو التقليدية في مجموعة الطرق التي تعتمد على المعلم، بينما نجد أمثلة عن الطرق النشيطة أو الإيجابية أو الحديثة



شكل 16

ضمن المجموعة التي رصدت صنف مجموعة الطرق التي يقع حملها على كل من المعلم والمتعلم أو التي يقع حملها على المتعلم وحده (الشكل التالي يبين هذا التصنيف).

الاسس والمميزات العامة للطرق الحديثة في التدريس :

يمكن إيجاز أهم الأسس والمميزات العامة للطرق الحديثة في التدريس كما يلي :

• محورية التلميذ :

الطرق الحديثة حتى وأنها تحيط والمنهاج بكافة مكوناته (الأهداف، المحتوى، التقويم) بالعناية والاهتمام ، تماما كما تحيط المعلم والمدرسة وغيرهما لكن هذه العناية موجهة من أجل التلميذ لأنه صاحب القرار ، وإليه وبه يتم تحقيق الأهداف.

• النشاط :

وهي نقطة مكملة للسابقة، ومعناه أن التلميذ يكون فاعلا (نشطا) والنشاط لا يعني الحركة كما يفهم البعض، ولكنه النشاط الكلي نشاط على مستوى الجسم، ونشاط أكثر منه وأبلغ وهو النشاط الذهني (العقلي)، فإذا عجز التلميذ أو عزف عن تفعيل قواه العقلية من مثل توظيف استراتيجيات التعلم فلن يكون التعلم مجدا، كذلك بالنسبة للنشاط الانفعالي (إذا كان المتعلم فاقد لحركة الانفعالات من مثل الدافعية والميل والاهتمام فلا شيء يحدث أثناء عملية التعلم)، فما تقوم به الطرق النشيطة هو تحريك المتعلم من أجل أن يمضي بنفسه للخبرات فيستفيد منها .

• تنويع الأنشطة :

تنويع الأنشطة يعني أن المعلم يعمل على ملامسة أكبر قدر ممكن من الفعالية في التلاميذ، مضاف إلى ذلك استجابة للفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء التدريس.

• **تنمية قدرة والمهارات العقلية والانفعالية للمتعلمين:**

نعم إن المناهج التعليمية وكما سبقت الإشارة إليه لم تعد تستهدف العقل لوحده ولكنها تستهدف العقل بكل مجالاته كما تستهدف الانفعالات وغيرها من أجل تحقيق التنمية الشاملة في المتعلم

• **تدريب الحواس:**

تعتبر هذه النقطة امتدادا لسابقتها، ونشير هنا إلى أن التعلم النشط يساهم في تنمية العقل والعاطفة والجسم، فمن عوائد التدريس النشط أنه ينمي الملاحظة وكثير من العمليات العقلية من مثل التخيل والتعليل والاستنتاج وإصدار الأحكام.

• **تنمية الروح الجماعية:**

عن الطرق النشطة من أهم الاستراتيجيات التي تقود إلى تربية جماعية، ولا تتوقف الروح الجماعية عند هدف خلق المواطن الناجح في حياته المستقبلية ولكنها بشكل ربما أكثر أنها تساهم بقسط كبير في عملية التعلم الحالي، وقد أكدت هذا الحكم الكثير من النظريات منها نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التعلم بالملاحظة وما إلى ذلك .

الدرس الثالث: طرق التدريس التقليدية (نماذج):

1. طريقة المحاضرة:



طريقة المحاضرة من أقدم الطرق التي عرفها الإنسان خطوات التدريس بالمحاضرة. يقرر بعض المؤلفين بأن لطريقة التدريس بالمحاضرة تتم وفق خمسة خطوات أساسية وهي:

الخطوة الأولى : خطوة الإعداد .

تعتبر هذه الخطوة من الخطوات

المهمة جدا وفيها يجيب المحاضر أو المدرس على جملة من الأسئلة ذكرها كودلار في (مصباح . 1984: 165) وهي:

- ما الغرض من المحاضرة ؟
 - ماهي الخطة التي تقدم من خلالها موضوع المحاضرة للطلبة ؟
 - كيف يتم تنفيذ الخطة ؟ مثلا تقديم موجز عن موضوع المحاضرة ككل بكتابة أو العناصر الأساسية للموضوع على السبورة أو على جهاز العرض فوف الرأسي ..الخ.
 - كيف يمكن ربط المحاضرة الحالية مع المحاضرة السابقة؟
 - ما مقدار الاهتمام الشخصي للمحاضر (استحضار بعض المشكلات المتعلقة بموضوع المحاضرة، صور، قصص،) كان المحاضر قد عالجه أثناء تحضيره للمحاضرة .
- الخطوة الثانية: التقديم. وفيه خطوتان فرعيتان وهما : المقدمة و العرض .

الخطوة الفرعية الأولى : المقدمة أو المدخل

ويسمى هذا المدخل حديثا بالمنظم المتقدم وفيه يقدم الموضوع بشكل عام، ويربط الموضوع بالمواضيع السابقة، بما يسمح للطلبة بالاستعداد للدخول في وضعية التعلم، وإثارة أهمية الموضوع لديهم (حاول أن تراجع) ما قيل في شأن المنظم المتقدم.

وتستغرق من الوقت (05) دقائق على الأكثر، وفيها يترك للمتعلمين فرصة الاستعداد للدرس (الجلوس، تقديم خطط موجز للدرس، محاولة توليد الرغبة في الدرس، من خلال تقديم أهمية الموضوع، وربط المعلومات السابقة بالمعارف المزمع تناولها).

وهنا من المفيد أن يطرح المدرس أو المحاضر مجموعة من الأسئلة كما يقول كودلار في (مصباح . 1984: 165) كودلار في (مصباح. 1984: 165) وهي:

- ما العبارات التي يجب استخدامها لتوضيح الغرض والخطة من المحاضرة ؟
- كيف يقوم المحاضر بربط موضوع المحاضر بمجالات اهتمام الطلبة ؟
- هل العبارات العامة يجب أن تقدم في بداية المحاضرة؟

الخطوة الفرعية الثانية : العرض أو متن المحاضرة

وتستغرق من الزمن ما يقارب الـ(20) دقيقة ، يقدم فيها متن الدرس معزز بطريقة ما، ومختلف الوسائل التعليمية المناسبة ، كمثال السبورة أو بعض الوسائل السمعية البصرية .

وليكون العرض في مستوى الأهداف المسطرة ينبغي ان يطرح المحاضر مجموعة من الأسئلة كما

يقول كودلار في (مصباح . 1984: 165) وهي:

- ما أكثر الطرق فعالية لتنظيم المحتوى؟
- كيف يتم ربط أجزاء المحاضرة ببعضها؟
- هل يوجد أجزاء أو عناصر تكتسي طابعا خاصة أو أهمية خاصة؟
- كما يتساءل عن كم المعلومات يهدف إلى تقديمها ؟
- ماهي الإجراءات أو الأساليب التي سيستخدمها للمحافظة على اهتمام الطلبة؟ .

الخطوة الثالثة:وتسمى خطو التلخيص، وتستغرق من الوقت ما يقارب الـ(06) دقائق ، ويكون فيها تلخيص الموضوع ، واستقراء أهم ما جاء فيه من النقاط .

الخطوة الرابعة: وتسمى خطوة التعزيز ، يقوم الأستاذ خلالها بطرح بعض الأسئلة من مستوى التذكر بغرض تعزيز تعلماتهم، كما يسمح للتلاميذ بطرح أسئلة للاستيضاح ، وتدوم هذه المرحلة حوالي (12) دقيقة، .

الخطوة الخامسة : وتسمى خطوة التحقق من التعلم وتدوم حوالي (06) دقائق تعتبر بمثابة تقييم الدرس .

مميزات طريقة المحاضرة:

1. أنها مناسبة حال ما تكون المقررات طويلة جدا، والوقت لا يكفي، وإعداد المتعلمين كبير، كما هو الحال مثلا بالنسبة لرسكلة المدرسين، ففي هذه الحالة لا يمكن توقيف المعلمين عن ممارسة مهامهم، فيعتمد المفتشون أو الوزارة المعنية حيث يقطع يقدم المكونون شوطا كبيرا من تقديم المحتويات لأعداد كبيرة وفي وقت قياسي.

2. كما نمها تناسب المتعلمين الذين يمتازون بقدرات عالية من قوة الذاكرة وسعة معلوماتهم .

توفير النظام والانضباط أثناء المحاضرة

3. أنها تتناسب كثيرا عندما تكون الوسائل التعليمية غير متوفرة، وكذلك عدم توفر الهياكل من مثل الأقسام، ففي هذه الحالة يمكن أن يجمع المتعلمين في قاعة واحدة أو قاعتين وتتم عملية التعلم .
4. أنها تتناسب المعلمين الموسوعيين والذين لديهم كفاءات إلقاء جيدة، الذين يتمتعون بشخصية قوية ولديهم القدرة على التمثيل التربوي والقدرة على التحكم في تغيير نبرات صوته من لحظة لأخرى كي يشد انتباه الحضور .

عيوب طريقة المحاضرة:

1. تجعل المتعلم سلبيًا:

تعتبر المحاضرة في كل أحوالها تقريبا ملغية للمتعلم، لأن المدرس يستحوذ على مجريات العملية التعليمية، فهو بذلك لا يترك فرصة للمتعلمين ليساهموا ولو بالقليل، وإن اتيح ذلك فإنه يتيح للقلّة القليلة منهم، وهذا من أهم مواطن العيب في العملية .

2. تسبب شرود الذهن:

من العيب الأول يأتي العيب الثاني والمتعلق بشرود التلاميذ ذهنيًا، ليس فقط بسبب عدم مساهمته، ولكن أيضا كثرة الأفكار وصعوبة إجراء تمثيلات لتلك المعلومات مما يسبب تعب الذهن فيلتجئ إلى الهروب والتخلص من التعب عن طريق استحضار أفكار أخرى والسباحة في مجالات خارج المحاضرة.

3. لا تأخذ في الاعتبار الجوانب الوجدانية والانفعالية والمهارية:

إن اهتمام المحاضر بكم المعلومات، واهتمامه ببراعته في الإلقاء تجعله مهتما بنفسه، ولا يعير اهتماما لما يكون عليه التلاميذ من ألم انفعالي (التلميذ الذي لا يتمكن من الاستيعاب، يجد نفسها متعبا وأكثر من ذلك يجد نفسه محتقرا)، وهذه الحالة بالنسبة للمحاضر لا يعار لها اهتمام .

4. المادة الدراسية محور العملية التعليمية وليس الطالب.

5. يعتمد على الحفظ والاستظهار:

من المعلوم أن المحاضر الذي يتقن زرع أكبر قدر ممكن من المعارف لا ينتظر من هؤلاء فهمها، ولا يطالبهم أثناء الامتحان سوى باستظهار تلك المعارف، ومعلوم أيضا أن الحفظ والاستظهار من الآفات التي تعوق المدرسة وأهدافها .

6. أساليب التقويم تركز على قياس مستوى التذكر :

وهي نتيجة طبيعية للنقطة السابقة، فما أخذ من أجل الحفظ سيكون تقييمه على ذلك النحو .

7. تهمل الفروق الفردية بين المتعلمين.

8. لا تعتمد اسلوب التطبيقات العملية للمعلومات .

9. المعلومات سريعة النسيان .

تحسين المحاضرة :

نقول بان المحاضرة من الطرق التقليدية ونصفها بكثير من الصفات التي لا تستهوي ولا تستجيب لمطالب الطرق الحديثة والنشطة، ولكن المدارس الحديثة وعلى مستوى العالم لاتزال تستخدم المحاضرة لما فيها من مزايا وقد ذكرنا بعضها، لذلك فان عددا من علماء التربية حاولوا أن يقدمون بعض الاقتراحات من أجل جعلها تتناسب واحتياجات العملية التعليمية ومن هذه التحسينات ما ذكرنا اثناء الحديث عن تقديم المحاضرة ومنها ما سنذكره الآن.

من التحسينات الواجب إضافتها على المحاضرة، تفعيل دور المتعلم في المحاضرة عن طريق فسخ المجال للمناقشة، وكذا استخدام التكنولوجيا الحديثة.

ب. طريقة المناقشة (الحوار):

تعد طريقة المناقشة من الطرق المهمة والناجحة في الوصول بالمتعلم الى تحقيق نسب كبيرة من انجاز الأهداف التعليمية، ذلك لما تنتجه من تفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلم والمتعلم من جهة ثانية وبين المتعلم والمادة التعليمية من جهة ثالثة ، والمناقشة تعتبر وسيلة فعالة ينقل بموجبها المتعلم من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي في الموقف التعليمي .

خطوات طريقة المناقشة.

- التعرف على الخبرات المعرفية السابقة للمتعلمين حتى يتمكن من استثمارها في المناقشة.
- استثارة اهتمام المتعلمين بالموضوع.
- المناقشة.
- التقييم:

2. ما يجب تبني عليه أسئلة المناقشة:

- حقائق سبق للطلاب تعلمها .
- مشكلات حقيقية تتطلب الحل.
- أن تتضمن المشكلات تحدى جاد لتفكير المتعلم مقارنة بمستواهم العقلي.

3. مميزات طريقة المناقشة :

- تتميز طريقة المناقشة بأنها تساهم في تفعيل دور المتعلم وتنشيطه وتثير تحتاج إلى وقت اطول:
- دوافعه واهتماماته، كم انها تفعل عمليات التعلم، وتبعده على آفة الحفظ .
- تتميز طريقة المناقشة بأنها تساعد المعلم على تقييم صحيح لمستوى التلاميذ في المجال المعرفي والوجداني، كما تسمح له بالتعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ والاهتمام بها.

4. عيوب طريقة المناقشة:

- لا تناسب التلاميذ الضعفاء:

التلميذ الضعيف لا تسمح له قدراته بالانخراط في المناقشة، بل وفي حالة عدم الاهتمام به سيكون عرضة للضياع .

- لا تناسب المعلمين محدودي القدرات الفنية في التدريس والقدرات العلمية أيضا:

- لا تناسب البرامج الطويلة .

في حالة توظيف طريقة المناقشة بطريقة صحيحة فان المدرس بحاجة إلى وقت، أما في حالة عدم التحكم ففيها إهدار للوقت .

5. الاعتبارات الواجب مراعاتها عند استخدام طريقة المناقشة:

يمكن أن نذكر ثلاثة اعتبارات أساسية بهذا الشأن وهي كما يلي:

- التحضير الجيد للمناقشة:

بطبيعة الحال فإن كل طرائق التدريس بحاجة إلى تحضير خاص، وطريقة المناقشة طريقة تسير في هذا المنحى، ونظرا لتميزها عن غيرها كما ذكرنا فسيكون التحضير أيضا مهم خاصة من الناحية التنظيمية، بداية من الأهداف وصياغة الأسئلة وضبط الوقت إلى توزيع الأدوار، تحضير الوسائل التعليمية.

- تثمين كل استجابات الطلبة بدون استثناء:

من أهم الأخطاء المرتكبة من طرف المعلمين ليس في طريقة المناقشة فقط ولكن في أنواع الطرق أنهم يعمدون إلى كبت التلاميذ و الاستهانة والاستخفاف بأسئلتهم أو إجاباتهم، وهذا الأسلوب يرمي بالمتعلمين إلى العزوف عن المشاركة الفعالة في القسم ، لذلك وجب على المعلم في طريقة المناقشة الابتعاد عن ذلك .

- اعتماد الأسئلة المفتوحة:

من الجيد أن تكون الأسئلة مفتوحة حتى تثار الدافعية للمناقشة، فعندما تكون الاسئلة مغلقة لاتكون هناك مناقشة بل يكون تقييم وبالتالي لا يجتهد التلميذ في تنشيط ذهنه من أجل تدبير البدائل للسؤال .

الدرس الرابع : الطرق الحديثة للتدريس. نماذج من الطريقة الحديثة في التدريس (حل المشكلات) 1. تعريف طريقة حل المشكلات :

يعرف الدكتور محمود صوافة طريقة حل المشكلات كما يلي : وهي طريقة من طرق التدريس يساعد فيها المعلم التلاميذ على تنفيذ الدروس داخل غرفة التدريس أو المختبر بغرض تحقيق الهدف أو الأهداف التعليمية وتعتمد هاته الطريقة على المنهجية العلمية (محمود صوافة، فاعلية طريقة حل المشكلات).

ويعرفها محمد غنيم بأنها الطريقة التي تتخذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة فمن خلال التفكير في هاته المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها ويكون التلميذ قد اكتسب المعرفة العلمية وتدريب على أسلوب التفكير العلمي مما يؤدي إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العلمية والعقلية (د. محمد غنيم، طريقة حل المشكلات).

الأسس النظرية لطريق حل المشكلات:

طور الباحثون في التربية وعلم النفس ثلاثة اتجاهات لتفسير حل المشكلات وقد استمدت طريقة حل المشكلات من كل واحدة من هاته الاتجاهات ما يخدم نجاح الطريقة:
الاتجاه الأول: الاتجاه الارتباطي

ويرى هذا الاتجاه تعلم حل المشكلات ماهو إلا امتداد للتعلم الارتباطي بين المثيرات والاستجابات، حيث ان الكثير مما جاءت به نظرية ثورنديك او سكينر وغيرهما من رواد هذا الاتجاه تستند إليه طريقة حل المشكلات في التوجه بالتلميذ إلى الإقبال على الوضع المشكل بما يمتلك من عادات مختلفة مراعيًا قوتها ترتيبها للوصول إلى الحل.

الاتجاه الثاني :

الجشالتية الذين يؤكدون على مفهوم الاستبصار ويقرونها بعملية إعادة تنظيم المجال الإدراكي للفرد وهو مسعى تستمد منه طريقة حل المشكلات الكثير من القوة والسند لبلوغ مسعاها .

الاتجاه الثالث:

معالجة المعلومات الذي ينطلق أصحابه من التشابه بين العمليات النشاط المعرفي للفرد ، وآلية عمل الحاسبات الالكترونية في معالجة المدخلات، ان هذا الاتجاه لم يلقي فائدته فقط على طريقة حل المشكلات بل أصبح مشرب الكثير من طرق التدريس .

أهمية طريقة حل المشكلات:

تبدو أهمية طريقة حل المشكلات في التدريس من خلال نقطتين على الأقل وهما :

الكم الهائل من الدراسات التي أجريت لإثبات فعاليتها:

يذكر الدكتور محمود صوافة في دراسته المنشورة بمجلة رسالة الخليج عددا هائلا من الدراسات التي تناولت طريقة حل المشكلات مما يجعلنا نحس بأهمية هاته الطريقة ومنها دراسة ابراهيم بسام عبد الله (2004) والتي تضمنت دراسة اثر استخدام التعلم القائم على حل المشكلات في تدريس الفيزياء في تنمية القدرة على التفكير الابداعي والاتجاهات العلمية... وكذلك دراسة أبو ذينة فريد مروان (1998) والمتعلقة بدراسة اثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة الإحياء .. وكذلك دراسة الحذيفي خالد (2003) والمتعلقة بفاعلية طريقة التعليم المتمركز على حل المشكلة في اكتساب التحصيل الدراسي

والالاتجاه نحو مادة العلوم .. وكذلك صوافة عبد الكريم (2005) المتعلقة بأثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية والملاحظ كما يقول صوافة أن جميع تلك الدراسات خلصت إلى أن التدريس وفق طريقة حل المشكلات أثبتت فاعلية هاته الطريقة على نظيراتها من الطرق الأخرى التقليدية **تأثيرها في مجالات مختلفة من السلوك:**

- تنمية التفكير الناقد والتأملي للتلاميذ كما تكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات كما تنمي أيضا روح التعاون والعمل الجماعي وكل هاته الخصائص من صميم أهداف المنظومة التربوية في عصر ومصر .
 - أن طريقة حل المشكلات تراعي الفروقات الفردية لدى التلاميذ كما تراعي ميولاتهم واتجاهاتهم .
 - إضفاء الحيوية والنشاط على العملية التربوية وهو ما يضمن وضوح الهدف من الدراسة وحل المشكلات وإزالة حالة التوتر لدى التلميذ
 - تساهم الطريقة بقدر كبير في تنمية القدرات العقلية لدى التلميذ مما تدرجه على مواجهة ومعالجة المشكلات في المحيط الخارجي .
- مميزات طريقة حل المشكلات :**

1. يثير اهتمام التلاميذ لأنه يعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم عن حل المشكلة
2. يساعد على اكتساب التلاميذ المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات
3. يتميز بالمرونة لان الخطوات المستخدمة قابلة للتكيف
4. يمكن استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف خارج المدرسة وبذلك يمكن أن يستفيد التلميذ مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات في المجالات المختلفة في الحياة
5. يساعد التلاميذ في الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية

6. يساعد التلاميذ على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي على انه وسيلة وحيدة للتعلم .

ويذكر صوافة عددا آخر من مميزات طريقة حل المشكلات وهي كما يلي:

1. تتفق طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم التي تتطلب وجود هدف يسعى المتعلم الى تحقيقه، لذلك فان استخدام المعلم مشكلة كمدخل لدروسه يكون لدى المتعلم دافعا وحافزا داخليا للتفكير المستمر ومتابعة النشاط التعليمي من أجل إيجاد حل لتلك المكلة .

2. التفكير وحل المشكلات :

3. مظاهر مهام حل المشكلة : تتطوي مهمة حل المشكلة عموما، على وضع تعليمي، يقوم فيه المتعلم باكتشاف حل لمشكلة معينة تواجهه، ويسمح هذا الوضع بتوافر استجابات أو حلول بديلة عديدة، يمكن القيام بها، وقد تؤدي واحدة من هاته الاستجابات أو أكثر إلى الحل المقبول، ولهذا السبب، تبدو نشاطات حل المشكلة، أكثر تعقيدا من النشاطات التعليمية الأخرى، كتعلم الأزواج المترابطة أو تعلم المفاهيم ، نظرا لان الاستجابات البديلة في هاته النشاطات محدودة نسبيا، لدى مقارنتها ببدائل حل المشكلات .

4. على الرغم من الدراسات التجريبية العديدة التي تناولت النشاط التفكيري لحل المشكلة، إلا انه لا يتوفر وضع تعليمي نموذجي، يتضمن مهمة نموذجية لحل المشكلة، ومع ذلك، تشير الدراسات عموما، إلى نوع من التفكير الهرمي، يتضمن مجموعة من المراحل المتعاقبة، يتبعها المتعلم لدى مواجهة المشكلة، وقسم نشاطه المعرفي أثناء قيامه بحلها
شروط استخدام طريقة حل المشكلات :

هناك ثلاثة شروط أساسية لطرح المشكلات وهي :

الارتباط بالمتعلمين :

يشترط في المشكلات التي تكون يختارها المدرس أن تمس اتجاهاتهم ودوافعهم وحياتهم ومواقفة لمرحلة النماية التي ينتمون إليها.

التنوع :

يجب أن تكون المشكلات المختارة ذات طابع متنوع، بحيث لا تتركز حول مجال واحد أو موضوع واحد. وهذا ما يسمح بعملية الإدماج الذهني و الإدماج في واقع المتعلم .

البساطة والتحدى :

حيث لا تكون معقدة مما يتعذر على التلاميذ فهمها ومعالجتها، يميل البعض إلى تقرير العكس أي أن المشكلات تتحدى التلاميذ من اجل دفعهم إلى تفعيل قدراتهم الذهنية وعمليات التعلم ، والأصح

ليس التحدي ولا البساطة الشديدة التي تجعل المتعلم يستخف بها، ولكن يجب أن تجمع المشكلة الصفتين ويجب على المعلم أن يقدم المفاتيح في حالة وجد المتعلم نفسه عاجز على الانخراط في حلها .

الأساليب الفكرية التي تعتمد عليها طريقة حل المشكلات

تعتمد طريقة حل المشكلات على أسلوبين هامين من أساليب التفكير العلمي وهما :

1. الانتقال من العام الى الخاص.

2. الانتقال من الخاص الى العام.

خطوات طريقة حل المشكلات :

هناك العديد من النماذج التي تحدد خطوات طريقة حل المشكلة نختار منها نموذج

النشواتي(1998)والذي يتضمن أربع خطوات أو مراحل وهي :

المرحلة الاولى: مرحلة الاعتراف بالمشكلة أو الشعور بالمشكلة.

ويتم هذا الاعتراف من خلال شعور المتعلم بنوع من التحدي كما يشعر بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراته أو مهاراته أو معارفه السابقة، أو على الأقل الشعور بالحيرة، وقد يكون هذا الشعور بسبب نتيجة غير متوقعة من تجربة وليس شرطا أن تكون المشكلة خطيرة فق تكون مجرد سؤال يخطر على البال، وكثيرا ما يلقي الإنسان في حياته من المشكلات نتيجة تفاعله مع البيئة الخارجية ولكنها ذات علاقة بموضوعات المقرر، الأمر الذي يولد لديه النزوع الى البحث عن الحل. لكن هذا الشعور والاعتراف ليس كافيا بل لابد من فهم المشكلة فهما كاملا ليتسنى البحث عن حل لها، ويتوافر هذا الفهم من خلال التعرف إلى الإبعاد العلاقية واللاعلاقية، وهذا يتطلب جمع المعلومات الضرورية ذات الصلة بالمشكلة .

دور المعلم : ويتلخص دور المعلم هنا في النقاط التالية

- إثارة المشكلات العلمية أمام التلاميذ عن طريق أسلوب المناقشة
 - تشجيع التلاميذ على التعبير عن المشكلات التي تواجههم، كما يجب الإشارة إلى أن استخدام أسلوب الدرس في صورة مشكلة ولكن هناك معايير يجب مراعاتها في إثارة واختيار المشكلة و
- أولا: يجب ان تكون المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ.

أي كلما كانت المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ كلما أحس بها وأدرك أهميتها وقدر خطورتها فالمعلم الذي يعتقد أن طرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذه وتدريبهم على أن يفكروا تفكيرا علميا يكون مخطئا فليس كل سؤال هو مشكلة وإنما كل مشكلة يمكن أن تتخذ صورة سؤال أن هناك فرقا كبيرا بين السؤال والمشكلة والمعلم الفطن هو الذي يعرف كيف يحول السؤال الذي يثير اهتمام تلاميذه إلى مشكلة

ثانيا : أن تكون المشكلة في مستوى التلاميذ وتتحدى قدراتهم :

وهذا لا يعني أن تكون المشكلة بسيطة لدرجة الاستخفاف بها من قبل التلاميذ والا تكون معقدة إلى الحد الذي يعوقهم عن متابعة التفكير في حلها .

ثالثا : ان ترتبط بأهداف الدرس :

ينبغي ان ترتبط المشكلة بأهداف الدرس ليكتسب التلاميذ من خلال حل المشكلات بعض المعارف والمهارات العقلية والاتجاهات والميول المرغوبة من الدرس، الأمر الذي يساعدهم في تحقيق اهداف الدرس

المرحلة الثانية : مرحلة توليد الافكار وتكوين الفرضيات :

يقوم المتعلم في هاته المرحلة بتوليد الأفكار العلقية واللاعلاقية، بحثا عن أكبر كمية ممكنة من الحلول، وتتطلب هاته المرحلة نوعا من التفكير المنطلق أو الابتكاري، بحيث يكون تفكير المتعلم متفتحا على العديد من الأفكار ولو كان يكتنفها بعض الغموض، أو تبدو للوهلة الأولى وكأنها لا علاقة لها بالمشكلة موضوع الحل، ويمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يلعب دورا أساسيا في استثارة الكثير من الأفكار عند طلابه باستخدام استراتيجيات مختلفة منها:

1.2. كطرح الأسئلة المفتوحة.

2.2.وتقبل أفكار الطلاب بغض النظر عن صلاحيتها أو أهميتها .

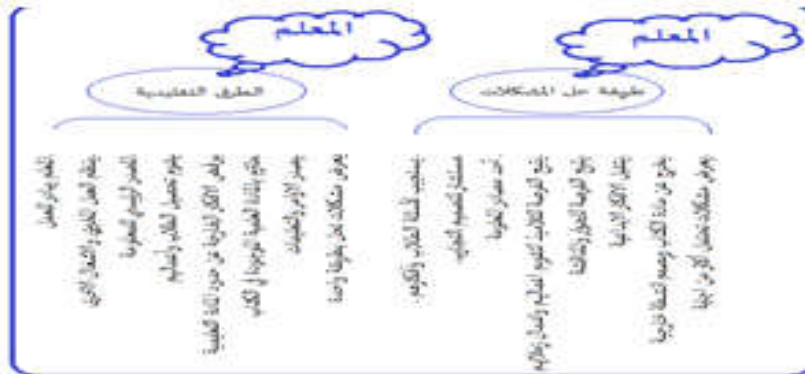
3.2. توجيه انتباه الطلاب إلى العوامل العلقية للمشكلة

4.2.تزويد الطلاب بالقرائن أو الأمثلة التي تساعدهم على توليد الأفكار .

ويقوم المتعلم بعد توليد الأفكار الممكنة، بتطوير هذه الأفكار وتحويلها لصياغة الفرضيات أو البدائل التي تبدو ظاهرة على الأقل حلولا ممكنة للمشكلة

المرحلة الثالثة :مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة : يستخدم المتعلم في هاته المرحلة عددا من الاستراتيجيات في معالجة الفرضيات التي توافرت لديه في المرحلة السابقة، لاتخاذ القرار بالفرضية المناسبة للحل، فهو يقوم بعمليات مقارنة بين الفرضيات، تتناول علاقة كل منها بالحلول، وقد يستخدم

شكل 18 مقارنة بين دور المعلم في الطريقة التقليدية وطريقة حل المشكلات



بعد المحطات المتنوعة لتسهيل عملية اتخاذ القرار بالبدائل المناسب .

المرحلة الرابعة :مرحلة اختبار الفرضية وتقويمها:

يقوم المتعلم باختبار صحة الفرضيات المنقاة، وذلك للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق أو انجاز الحل المرغوب فيه، في ضوء ما نتج عن عملية التطبيق، يمارس المتعلم عمليات تقييمية مختلفة، تمكنه من تغيير أو تعديل أو تطوير الفرضية موضوع التجريب .

مقارنة بين دور المعلم في التدريس التقليدي والتعليم القائم على طريقة حل المشكلات :

نلاحظ من الشكل المقابل أن هناك ثمانية ميزات يمتاز بها كل من المعلم المطبق لطريقة حل المشكلات والمتعلم المعتمد على الطريقة التقليدية، عندما توظف طريقة حل المشكلات، بالنسبة للمعلم يمتاز بكونه يقدم المساعدة في كل الأحوال، يستجيب لأسئلة التلاميذ، يستشار في تصميم التجارب، لا يعتبر نفسه المصدر والوحيد للمعرفة، يسمح للتلاميذ بقرين أنفسهم، يتقبل أفكار التلاميذ ، يخرج عن مادة الكتاب المدرسي، وأخيرا يعرض مشكلات تحتمل حلول مختلفة ومتنوعة .

أما بالنسبة للمعلم المتقيد بالطريقة التقليدية فهو مجبر على ما يلي: يباد للعمل، ينظم العمل المخبري والأشغال الأخرى، يعتبر نفسه المصدر الأساس للمعرفة، يتكفل بعملية التقييم، يفض الأفكار الأخرى، يلتزم بالمادة التعليمية الموجودة بالكتاب المدرسي، يصدر الأوامر والتعليمات، المشكلات بالنسبة إليه لديها حل وحيد .

مقارنة بين دور التلميذ في التدريس التقليدي والتعليم القائم على طريقة حل المشكلات: النقد الموجه إلى طريقة حل المشكلات:

نظرا لان فاعلية أسلوب حل المشكلات تعتمد على درجة اهتمام التلاميذ وطريقة تفكيرهم ومستوى



خبراتهم وهي أمور تتفاوت من تلميذ لآخر، ونظرا لان دور المعلم يتطلب إعطاء حرية اكبر للتلاميذ في تخطيط النشاطات وتنفيذها فمن المتوقع أن تظهر بعض الصعوبات

والمشكلات التي يرى

بعض المعلمون انها تعوق من فاعلية التعليم ومن ذلك :

1. قد يسبب عند بعض المتعلمين إحباط : حينما يعجز المتعلم في بعض الأحيان عن التوصل إلى الحل الصحيح باستخدام هذا المدخل فان بعض المتعلمين يصابون بالإحباط نتيجة الفشل الذي أصابهم .
 - وجواب ذلك انه غير صحيح انه ليس عيبا وإنما ذلك يعود إلى الفروق الفردية بين المتعلمين فالبعض قد يركن إلى الفشل والبعض الآخر يدفعه هذا الفشل الى مزيد من العمل للوصول إلى الحل الصحيح .
 2. يحتاج إلى وقت طويل: أن التدريس بهذا المدخل يحتاج عادة إلى وقت أطول من التدريس بالأسلوب التقليدي أو حتى باستعمال بعض المداخل الأخرى ولذلك نجد كثيرا من معلمي العلوم يبتعدون عن هذا المدخل نظرا لطول مقررات العلوم
 3. عدم تخطيط المنهاج وذلك لتفاوت الوقت الذي يلزم كل واحد منهم او كل مجموعة للاشتراك في نشاطات حل المشكلة
 4. تعارضه مع المناهج الحالية القائمة وهي مناهج تقوم أساسا على المواد الدراسية المنفصلة
 5. احتياج أسلوب حل المشكلات إلى كثير من الإمكانيات وهذا لا يتوفر في مدارسنا
 6. المشكلات الإدارية والتنظيمية: وهو عدم انجاز النشاطات في أثناء الحصص الصيفية العادية والحاجة إلى إعداد المكان لدروس أخرى أو لمجموعات أخرى من التلاميذ
 7. يحتاج الى الانتباه الشديد والبقاء في حالة حذر دائم وهذا يتطلب أفراد ومجموعات صغيرة بدلا من الصف الكامل مما يلقي عليهم مسؤولية أكبر في التحيز والتخطيط وبذل الجهد قبل النشاط وفي أثنائه
- وبعد

الدرس الخامس : طريقة التعلم بالمشروع

يقول رونييه(1983: 644) أن طريقة المشروعات تتمحور حول مبدأ تحلق المعلومات اللازمة حول بعض الأفكار- المشروعات- وعن طريق استخدام تلك المشروعات يستهدف التعليم أن يكون مشخفا وان يهب على أوسع نطاق ممكن بالنشاط الخلاق للطفل.

ويضيف رونييه، أن طريقة المشروعات تستهدف هدفين أساسيين: تقديم محتوى مشخفا حي للتعليم- بدلا من المحتوى اللفظي القائم على الكتاب، - وإتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة- بدلا من التعليم التقليدي. وهذا المجرى الطبيعي هو المستند إلى نمو الفعاليات المعنوية للطفل .

خطوات المشروع :

1. تحديد الأهداف:

تكلمنا على هذا الموضوع كثيرا، وعلى الطالب الرجوع إلى الدرس الذي تناولنا بخصوص المقاربات ليسقط ما قلنا على الموضوع.

2. اختيار المشروع :

يمكن أن تتم عملية اختيار المشروع انطلاقا من مناقشة الطلاب من أجل معرفة ميولهم واهتماماتهم وتوجهاتهم ومختلف الخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، ويخضع ذلك لعدة ضوابط كما يقول الربيعي(2006: 62)

- ارتباط الموضوع بقضية تكتسي طابعا نفعيا.
- هدف المشروع تربوي تعليمي وليس إنتاجي.
- أن يكون المشروع بمستوى نضج وإمكانات المتعلمين وقابلياتهم.
- يتناسب المشروع مع الإمكانيات المادية .
- أن تكون المشاريع متكاملة لا تعالج قضايا منفصلة .
- أن ينسجم المشروع مع فلسفة المدرسة واهتماماتها.

3. وضع الخطة .

4. تنفيذ المشروع.

5. تقويم المشروع:

يقيم المشروع ليس على مقدار الإنتاج ولكن مايلي:

- إثارة اهتمام الطلاب.
- زيادة الثقة بالنفس.
- إثارة التعاون وتنمية روح التقارب والتفاهم.
- ربطه لعملية التدريس بمتطلبات الحياة.

- إثارة لدراسات وأبحاث تكميلية.
- إشباعه لمتطلبات النمو لدى الطلبة.

مزايا طريقة المشروع:

1. تنمية خاصية الاعتماد على النفس لدى المتعلمين.
2. تحقيق التكامل بين المواد.
3. تنمية القدرات الفكرية لدى التلاميذ.
4. استثارة عنصر التشويق واثارة الدافعية.
5. تعليم التلاميذ خصائص من مثل التحليل التركيب التفسير.

سلبيات طريقة المشروع :

أهم سلبية هي صعوبة التنفيذ، فعلى رغم ان الدراسات الحديثة أسفرت على فعالية الطريقة في نجاح المهمة التعليمية إلا أن واقع التعليم خاصة في المجتمعات الضعيفة لا تتوفر على شروط هذه الطريقة من مثل كثرة إعداد الطلبة، قلة الوسائل، قلة عدد المدرسين وضعف تكوينهم ..الخ.

المتعلم:

وهذه الفكرة تشير صراحة الى الأهمية التي يوليها هذا الفيلسوف للإنسان، وهو يؤمن بهذا انطلاقا من عدة مبادئ وهي كمايلي :

1. الحيادية :

يعتبر ديوي المتعلم ليس خيرا، وليس شريرا كلية، وإنما لديه الاستعداد لأن يكون خيرا ، ولديه أيضا استعداد ليكون غير ذلك.

2. النشاط:

الإنسان حسب ديوي كائن مستجيب، يستجيب لكل المثيرات الداخلية والخارجية، والنشاط هو من يمنحه نمو خبراته، وهذا يعني أنه ليس سلبيا كما تذهب الى التربية التقليدية، وهذا النشاط تغذيه اهتماماته (التي الواجب الانتباه إليها وتغذيتها بالخبرات ترشيدها)، وحب الاستطلاع.

3. احترام الإنسان:

ديوي يحترم الإنسان ويحترم حرئته، ويحترم تميزه، ويعتبره جزء هام من المجتمع.

المعلم .

رغم أن ديوي يجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، غير أنه يعطي مهام كبيرة للمعلم الذي يسير هذا التقدم المعرفي (الخبراتي)، ووظيفة المعلم ليس مجرد تدريس الأفراد، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة المفضي إلى ديناميكية في التدريس ديناميكية على مستوى المتعلم ذاته، وديناميكية على مستوى جماعة المتعلمين ويتسنى له ذلك من خلال :

1. **تنظيم وتوجيه الخبرة:** وظروف الخبرة كما يراها ديوي داخلية وخارجية وقد سبق لنا الحديث عن هذه الظروف في مسلمة في العنصر الرابع من مسألة المنهج. الوفيق والتنظيم والتوجيه للعلاقة التفاعلية بين داخل التلميذ ومحيطه . ومن الظروف الخارجية وسائل الإيضاح، والكتب، والمقاعد، والغرفة التدريس، .. الخ .. كما ان الظروف الخارجية تشمل النواحي النفسية والعلاقات الشخصية، الجو الاجتماعي الذي يسود الصف.

2. **شحذ أذهان التلاميذ:**

3. **النصح والاستشارة:** التوفيق والتنظيم والتوجيه للعلاقة التفاعلية بين داخل التلميذ ومحيطه. ومن الظروف الخارجية وسائل الإيضاح، والكتب، والمقاعد، والغرفة التدريس، .. الخ .. كما أن الظروف الخارجية تشمل النواحي النفسية والعلاقات الشخصية، الجو الاجتماعي الذي يسود الصف

4. **دراسة المحيط:** ومعرفة العوامل التي تحرك فعاليات المتعلم وتجعلهم يتفاعلون مع المحيط فيحدثوا فيه تغييرا أو أن يتكيفوا هم إلى مطالب المحيط المعقولة (الجمالي. 1967: 208).

طريقة التدريس كما يراها ديوي:

تتمحور عملية التدريس أو طرقه بحسب ديوي حول أربعة مرتكزات وهي:

- الاتصال الاجتماعي.
- البحث واقتناء الأشياء.
- التعبير الفني.
- العمل.

وتعتبر طريقة المشروع من أنجع الطرق وانسبها لاكتساب الخبرة. ومن الممكن تنفيذ هذه الطريقة بشكل فردي بحيث لكل واحد من التلاميذ يتعهد بمشروعه، أو تكون على شكل جماعي، (ومن المفيد أن تكون المشاريع جماعية) ولكن مذهب ديوي يرى احتمال النوعين لأنه يعير اهتماما كبيرا لميول الأطفال وخبراتهم وإثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعا من خلال الجماعة، كما انه يؤكد على الفردية بين الأطفال واعتمدت طريقة النشاط.

ويكون العمل ضمن المشروع في النمط أو ذاك بتعاون المتعلمين فيما بينهم ولكن لا بد من مراعاة

ثلاثة شروط وهي:

- الحرية.
- التعاون.
- وتحمل المسؤولية.
- الاهتمام بالطالب.
- التقويم كما يراه ديوي.

الاختبارات هي عامل من عوامل النمو، في المعرفة وفي السلوك وفي المهارات، وفي تقدير الجمال، أي النمو في جميع مناحي الحياة وضع جون ديوي معيارين أساسيين للاختبارات لفحص الاختبارات.

1. معيار الاستمرار.

بمعنى الاختبارات تؤدي إلى اختبارات أخرى، وهذا يؤدي إلى اختبار ثالث، وهلم جرا فتنمو قابليات الطفل وقواه في مجرى الاختبارات أما إذا كانت متقطعة غير مستمرة لا تؤدي إلى النمو فإنها تكون قليلة القيمة تربويا (الجمالي. 1967: 207).

2. التفاعل.

التفاعل بين ما في داخل الطفل (الرغبات، القابليات، والحاجات) وبين الظروف الموضوعية التي يعيش فيها) وتنقسم إلى قسمين أحدهما مادي من مثل الوسائل التعليمية، قاعة الدرس من مثل المقاعد، النظافة، المحتوى التعليمي... الخ ومنها المعنى كالعلاقات التي تربط التلميذ بالمعلم، كطريقة الخطاب الموجه من طرف المعلم.. الخ).

لقد طبقت هذه المبادئ كما في المدرسة التجريبية التي أسسها ديوي، والكائنة بدائرة ديوي للتربية، حيث كانت المشروعات المقترحة مرتبطة مثلا بالأشغال على الخشب أو المعدن، وبالطبع، و صناعة النسيج، " وقد يبدو هذا الاختيار غريبا للوهلة الأولى : غير أن من الممكن أن نرى بسهولة كيف تستطيع الأعمال اليدوية للطلاب وزياراتهم لحوانيت الكبار ، و النظرات التاريخية وغيرها ، أن تستوعب شيئا بعد شيء المنهاج بأكمله . ومن الواضح بعد هذا أن الانتقال قائم بين المشروعات الفردية التي تقود إلى تعليم الطالب نفسه بنفسه وبين مشروعات الجماعية التي تقود إلى العمل في فرائق والى مختلف مراحل التكوين الاجتماعي للفكر رونييه(1967: 644)

الدرس السادس: الطريقة الاستكشافية.

يعرف التعلم بالاكشاف على أنه إستراتيجية خاصة بالتعلم، تعطى فيه المعلومة ناقصة بل تهيأ له الظروف لتعامل مع مواد التعلم المتاحة ومصادرها، والتي تمكنهم من الملاحظة وجمع المعلومات والحقائق، بأنفسهم وربط الأسباب بالنتائج، للتوصل إلى أدلة ومقارنتها بعضها البعض، وصولا إلى المفاهيم والتعميمات والحقائق.

مميزاته :

1. تجعل كل من المعلم والمتعلم يعملان في موقف واحد، وبصورة تعاونية.
2. تجعل المتعلم يفكر تفكيراً ذاتياً.
3. يعتمد المتعلم على نفسه .
4. يسعى إلى الحصول على المعرفة من مصادرها.
5. الطالب نشطا .

6. تعليم مشجع ومحفز .
7. جعل التعلم ذي معنى .
8. تعلم مهارات التفكير ومهارات التعلم.
9. تأكيد على التعلم الذاتي.

أنواعه:

1. الاكتشاف الموجه.
2. الاكتشاف غير الموجه.
3. الاكتشاف الحر .
4. الاكتشاف الاستقرائي.
5. الاكتشاف الاستنباطي.

خطوات الطريقة: كما يوردها (الزويني ، 2015 . 81)

1. الإعداد :
2. التنفيذ :
3. الغلق أو الخاتمة :

تعود أصول طريقة الاكتشاف إلى ثورندايك ونظريته في التعلم المحاولة والخطأ والى فريدي، والحقيقة أن من تكلم عن طريقة الاكتشاف بتدقيق هو مواطن ثورندايك جيروم برونر ، ولفهم طريقة الاكتشاف ينبغي التعرف على أفكار رائده الأول برونر كما يقول شالقان (2011)، وتنسب هذه الطريقة لـ (جيروم . س. برونر *Gerome . S. Bruner*).

نظرية برونر يمكن فهمها وتمييزها عن غيرها من النظريات المعرفية خاصة أنها تنظر وتفسر التعلم وفق ثلاثة محاور يتمثل المحور الأول في تحديده لأنماط وهي ثلاثة (النمط العملي، الايقوني، الرمزي)، أما المحور الثاني فيتعلق بالتصنيف ووظائفه، وهو الآلية التي يحدث من خلالها الفرد حركة تنظيم و تكامل بين ما يستجد بساحته العقلية من خبرات وما هو متواجد لديه بالفعل، أما المحور الثالث فيتمثل في مبادئ التعلم (الدافعية، البنية المعرفية، التتابع ، التعزيز). الزيات (2004)

ليس بعيدا على ما سبق ذكره من أفكار بخصوص رؤية صاحب هذا النموذج ومواطنه أوزيل الذي تناولنا نموذج في الدرس السابق، ومع اختلاف الاثنان في بعض النقاط الخاصة بموضوع التعلم، إلا أنهما يرتبطان أو يلتقيان في عدة نقاط هامة وجوهرية، يعطي برونر نموذجا يراه مناسباً للتدريس الفعال، وهو نموذج بطبيعة الحال تصور تطبيقي لما أسفرت عنه نظريته لعملية التعلم، وبنفس الطريقة

التي تم تناولنا النموذج السابق سوف نحاول عرض الرؤية الخاصة بالتعلم من أجل تسهيل فهم النموذج موضوع حديثنا، فما هو التعلم بالنسبة لبرونر؟.

مفهوم التعلم كما يتصوره برونر:

التعلم هو مجموع النشاطات التي يقوم بها ككائن مهتم بما يجري حوله محاولاً أن يكتشف بنفسه المحيط من حوله ويحصل على المعرفة التي تهتم مسعاه في الحياة سواء في المدرسة أو في الحياة عامة، فالمتعلم كما تذهب إليه هذه النظرية كائن نشط يفعل ويتفاعل مع مختلف المواقف التعليمية من حوله، وهو ليس ذلك الكائن السلبي المستسلم لما يملى عليه خاصة من طرف المعلم، فالمتعلم هو سعي من طرف المتعلم لتحقيق ما ينوي تحصيله، والتي تبدأ كما يشير (العطيوي، ب ت ن) بإعادة تنظيم المواد التي في ضوء اهتماماته مع البيئة المعرفية والتي تقود إلى فهم وبصيرة وأسئلة جديدة؟

كما أن التعلم عملية تمثل للخبرات سواء من خلال الأفعال والحركات أو من خلال الصور والأشكال أو من خلال النظم الرمزية والمفاهيم المجردة، وإعادة تنظيمها وتحويلها بما يمكنه من إدراك علاقات جديدة بينها، بمعنى كما يذكر الزيات (2004) نشاط عقلي معرفي.

التعلم هو نمو أو تطور عقلي تحليته زيادة في القدرة على اكتشاف ما بالتمثيلات المعرفية والخبرات الراهنة موضوع التعلم من ترابط وعلاقات، وتزايد القدرة على التحرر من المثبرات واستخدام العمليات العقلية الوسيطة، أي قدرة على معالجة المثبرات على نحو رمزي.

والخلاصة:

التعلم هو ما يكتشفه الطالب بنفسه من حقائق علمية ومفاهيم ومبادئ وما بينها من علاقات أكثر فائدة للطلاب وأوسع استخداماً وتداولاً في الذاكرة لفترة أطول من المعلومات المحفوظة. ففي عملية الاكتشاف يكون الطالب هو محور العملية التعليمية ويتعلم الطالب كما يتعلم العالم في مختبره. ويرى برونر أن المتعلم بغض النظر عن عمره ومستوى نموه العقلي قادر على توسيع قدراته عن طريق تطوير واختبار الفرضيات بتوجيه المعلم وإرشاده .

الافتراضات الأساسية في نظرية برونر:

1. ما يكتشفه الطالب بنفسه من حقائق علمية ومفاهيم ومبادئ وما بينها من علاقات أكثر فائدة للطلاب وأوسع استخداماً وتداولاً في الذاكرة لفترة أطول من المعلومات المحفوظة.
2. يوجد لدى متعلم تمثيلات معرفية، وهي وحدة المعرفة، كما هو الشأن بالنسبة لبياجي الذي يجعل وحدة المعرفى هي البنية المعرفية، والتمثيلات المعرفية كما جاءت نظرية التعلم هي الطريقة التي تتمثل بها الخبرات و الأحداث التي تدور حولنا.

3. المتعلم يمكن له أن يتعلم أي خبرة أو معلومة في أي سن شريطة ان تقدم له بالطريقة المناسبة من طرف المعلم، وهذه الفرضية كما يرى (قطامي و آخرون، 2010)، تعتبر فتحا للحدود التي وضعها بياجي والممثلة بالمرحلة .
4. يختلف المتعلمون فيما بينهم في المستويات المعرفية تبعا للتمثلات التي يطورونها أثناء مواجهتهم للموقف أو الخبرات التي يتعرضون إليها.
5. في إمكان المعلم أن يسرع في وتيرة التعلم واستيعاب المحتويات.

شروط حدوث التعلم الاكتشافي:

إضافة إلى ما سبق من المهمات التي يسطرها المعلم كأهداف موازية لأهداف التدريس الصريحة، يرى برونر ضرورة توفر بعض الشروط الهامة لحدوث عملية التعلم وهي :

1. استئارة اهتمام المتعلمين :

اهتمام الطلاب ليس شرطا يختص به برنر لوحده ولكنها من الشروط التي تحتل مكانة خاصة بالنسبة للعديد من النظريات، قبل أن يبدأ موضوع الدرس يجب أن نتأكد من أن التلاميذ على درجة من الانتباه والتركيز والرغبة بالتعلم لأن هذه العامل على درجة عالية من الأهمية. استئارة الانتباه بالنسبة لهذه النظرية من المهمات الأساسية للمدرس، وذلك باعتماده على مجموعة من الأساليب، منها إبراز أهمية الموضوع من خلال طرح سؤال في بداية، أو الإفصاح على أهداف الدرس... إلخ.

2. مراعاة المستوى الحالي للتلاميذ:

الأخذ بعين الاعتبار مستوى الطلبة أو المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار مستوى المتعلمين في بداية الدرس وخلالها هي من أهم القضايا التي تحتل أهمية خاصة ضمن تطبيقات العلماء والمهتمين بشؤون التعليم، وهو السبب الرئيس لاعتماد التقويم التكويني، فلا بد للمعلم أن ينطلق في عملية التدريس وهو مدرك إلى أين انتهى المتعلمون ومن أجل أن يبدأ هو، فلا يمكن أن يتم التعلم إذا لم يأخذ المعلم باعتباره المستويات العقلية للتلاميذ، فكما نعرف أن التلاميذ ، في أي سنة دراسية أو مرحلة تعليمية ، لهم مستويات عقلية تختلف عن السنوات والمراحل الأخرى . لذلك يجب أن يعكس التدريس هذه المستويات.

3. تسلسل المعارف وترتيبها:

يري(برونر)أن كثيرا من الموضوعات يمكن تدريسها للتلاميذ في المراحل المختلفة ، لكن الأمر يعتمد علي الكيفية التي تنظم بها هذه الموضوعات ، وهذا ما ينص عليه (المنهج الحلزوني أو اللولبي) ،ففي هذا المنهج يمكن إعادة بعض الموضوعات في المراحل الدراسية المختلفة ، لكن بشكل موسع من جانب،وباستخدام أنماط التعليم المختلفة من جانب آخر ، فبالنسبة له يمكن تعليم الطفل في المرحلة

الابتدائية فكرة التعاون من خلال تنظيم أنشطة داخل الفصل حول هذا المفهوم ، أما في المرحلة المتوسطة ، فيمكن التطرق لهذا المفهوم من خلال التعرض لفكرة الجمعيات التعاونية مثلا وترتيب زيارات لها ، ودراسة أهدافها ، وقد ينتقل بالتلاميذ في المرحلة الثانوية إلى دراسة موضوع التعاون بين الدول في الجوانب الاقتصادية في درسون مثلا الفكرة الأساسية من إقامة مجلس التعاون.ونلاحظ أن الموضوع الواحد قدم للتلاميذ بالمراحل المختلفة لكن بمستويات أوسع وأكثر تشعبا وتعقيد.

4. إثراء بيئة التعلم :

يفترض برونر أن كل فرد يمكن تعليمه أي موضوع في أي عمر وأنه ينبغي إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقة الفرد إلى أقصى مدى ممكن حيث ينمو تفكير الفرد من خلال تفاعله مع بيئته . وإن كل إنسان له تصور خاص لرؤية العالم من حوله وتفسير هذه الرؤية لنفسه ، والمعلم إذا فهم طريقة المتعلم في تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أي موضوع .

5. مساعدة المتعلم لأن يكون نشطا:

بالنسبة لبرونر المتعلم نشط، وينبغي أن يكون قادرا على صياغة مشكلاته والبحث عن حلول بديلة بدلا من البحث عن إجابة واحدة فقط، فهو يهتم بالطريقة الشخصية التي ينمي كل فرد من خلالها مفهومه عن نفسه وعن عالمه .

6. تنمية اتجاه إيجابي نحو

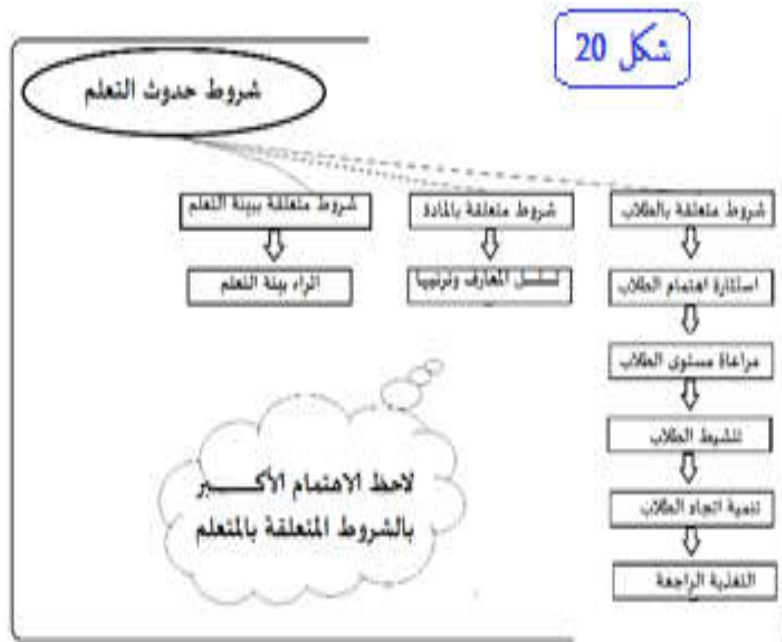
التعلم:

وتنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف لدى المتعلم بما يتيح له التفاعل بإيجابية مع بيئته الاجتماعية والفيزيائية ويهيئه للنمو العقلي .

7. تزويد المتعلمين بالتغذية

الراجعة:

من الضروري أن يعرف



التلميذ مستوى أدائه في كل مرحلة من مراحل التعلم لان في ذلك تعزيز لأدائه الحالي . ثم الانطلاق منه إلى خطوات ومراحل أخرى من الأداء ، أو تعديل في مسار هذا الأول، أن التغذية الراجعة تقترب من مفهوم السلوكيين لموضوع تعزيز السلوك من جانب ، لكنه يختلف عنه بأن التغذية الراجعة توضح مدى الإخفاق

وأول النجاح في أداء التلميذ من جانب آخر. بعد توفر هذه الشروط يصبح التلميذ جاهزا ومتهيئا للتعلم بالاكشاف.

مميزات النظرية :

نظرية التعلم الاكتشافي كما يذكر الزيات يمكن فهمها وتمييزها عن غيرها من النظريات المعرفية خاصة، أنها تتظر وتفسر التعلم وفق أبعاد أو محاور، يتمثل المحور الأول في الأنماط التي يمكن أن يتجلى من خلالها التعلم، النمط العملي، النمط الأيقوني، وأخيرا النمط الرمزي، أما المحور الثاني التصنيف ووظائفه، وهو الآلية التي يحدث من خلالها الفرد حركة التنظيم و التكامل بين ما يستجد بساحة عقله من خبرات وغير ذلك وما هو متواجد لديه بالفعل (وهذه نقطة من نقاط التقاء برونر وأوزيل، سوف نعود إليها أثناء عملية المقارنة بين مناهج التعليم التي هي محل تناول في هذا المقياس)، أما المحور الأخير فيتمثل في مبادئ التعلم، وهي بالنسبة لـ(برونر) كما يذكر الزيات(2004)، أربعة الدافعية، البنية المعرفية، التتابع وأخيرا التعزيز.

من حيث خطوات التعلم حسب ما يرى برونر.

أ. الاكتساب:

عملية استقبال المعلومات الواردة إليه.

ب. التحويل:

عملية إعطاء معنى لتلك المعلومات وربطها بما لديه من خبرات .

ت. الاختبار:

عملية التيقن من صحة وسلامة تلك المعلومات.

نموذج التعلم :

برونر لا يقدم مراحل معينة يخطوها المدرس أثناء تأديته للدرس كما هو الشأن بالنسبة لبعض النماذج، ولكنه يعطي مجموعة من القواعد المنهجية التي تساعد على تحقيق التعلم الاكتشافي، بعضها يتعلق بالمنهاج عامة، وبعضها الآخر يتعلق بمحتوى المادة خاصة، وبعضها الآخر يتعلق بالمتعلمين، وأخيرا قواعد تتعلق بالمعلمين وطرق التدريس .

1. بالمنهاج:

يرى برونر بأن المواد الصعبة يمكن بينتها بحيث يسهل تعلمها للمتعلمين من ذوي الأعمار المختلفة من خلال استخدام فكرة المنهاج الحلزوني، وتستند فكرة المنهاج الحلزوني إلى أسس منطقية تتعلق

بطبيعة المادة وأخرى سيكولوجية تتعلق بطبيعة المتعلم، بحيث يتم تنظيم المفاهيم و المبادئ في المادة الدراسية على نحو يتدرج من السهل إلى الصعب ، وهكذا يتم تقديم نفس الخبرات و المواضيع في صفوف متلاحقة مع زيادة في التفاصيل ، ويستمر هذا التناول من مستوى دراسي إلى مستوى آخر

2. **محتوى المادة الدراسية:**

يرى برونر أنه يجب أن ينظم المحتوى بحيث تقدم الأفكار الأساسية من المفاهيم والمبادئ والتمثيلات الملموسة العملية ثم التمثيل بالانماذج والصور ثم بالتمثيلات المجردة الرمزية، ويرى أن ينظم المحتوى وفق التنظيم الحلزوني للمنهج.

فيما يتعلق استراتيجيات وطرق التدريس: يهتم برونر بمهارات الاستقصاء أكثر من الاهتمام بالحقائق حيث يرى أن المتعلم إذا فهم بنية المعرفة فهذا الفهم يتيح له التقدم معتمداً على نفسه، وبذلك فهو يعتمد على طريقة الاكتشاف في التدريس وطريقة الاكتشاف فيها عدة طرق فرعية، منها:

- الطريقة الاستقرائية.
- طريقة حل المشكلات.
- لاكتشاف الموجه
- الاكتشاف الحر
- الاكتشاف المفتوح.
- الاكتشاف الإرشادي.

المحور الرابع

الوسائل التعليمية

الدرس الأول: التعريف بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم
الدرس الثاني: أنواع الوسائل التعليمية والصعوبات التي تعترض
توظيفها

الدرس الأول: مفهوم الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . مقدمة عامة.

لا يمكن لأحد أن ينكر على إنسان العصور القديمة، بل ومنذ تواجده على وجه الأرض قيامه بمهمة التعليم، حتى ولو كان هذا التعليم في أبسط صورته، ولولا ذلك لما تمكن من مجارات الحياة الصعبة التي عاشها، أو التغلب عليها وتذليلها لتصير مانحة له لكافة سبل العيش كما يريد، ولولا ذلك لما تمكن من نقل خبراته التي كانت المنشأ الأساس لكل ما توصلت إليه البشرية من علوم وفنون وسيطرة على الكون، وهذا العمل أي العمل التعليمي لم يكن منزوعاً من الرغبة من قبل المعلمين في استخدام كل ما من شأنه اختصار الجهد والوقت، ولم يكن ليغيب كل ما من شأنه أن يساعدهم على ذلك، أي الوسائل التعليمية، فمن دون شك أنهم يتعلمون ركوب الخيل باستخدام الخيل أنفسهم، وكانوا يتعلمون رمي الرماح واستخدام السيوف.. وما إلى ذلك باستخدام الرماح نفسها أو ما يمثلها، والسيوف نفسها. كما أن هم المعلم بالأمس، واليوم، وغداً، هو المعرفة المسبقة (قبل الشروع في عملية التعليم أو التدريس)، أو معرفة النهايات التي ينوي بلوغها من خلال تواجده بمعية التلاميذ سواء داخل الفصل الدراسي، أو خارجه، وكان جوهر الممارسة التعليمية المفضية إلى تحقيق الأهداف هو السؤال عن الكيفية التي تمكنه من تحقيق ذلك، عن الوسيلة المساعدة.

إن الممارسة التعليمية التعلمية هي عملية اتصال، وأن الاتصال في مفهومه وممارساته الحديثة لا يكتفي بما ملك الإنسان من أدوات بدائية أو فطرية، ولكن الحياة اليوم وما تعرفه من تعقيد ومعوقات تطلبت مزيداً من التأكيد على الاستعانة بأحدث الوسائل، لذلك فالكلام على الوسائل التعليمية، هو كلام عما نستخدمه من أدوات ووسائل وتقنيات في عملية اتصال المدرس بتلاميذه.

مفهوم الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

كل من يحاول إنجاز عمل مهما كان بسيطاً أو مركباً، يستخدم أشياء تعينه على ذلك، فالبعض يستخدم أشخاص، والبعض الآخر يستخدم أجزاء من أشخاص، والبعض الآخر أدوات أخرى قد تكون من جسمه كاليدين وغيرها، وربما آخرون بإنجاز أشياء تمكنه من أداء ذلك العمل بالكيفية التي يريد، وكل هذه أشياء المستخدمة في الإنجازات المختلف تسمى معينات، فهو يستعين بها في تحقيق هدفه... وهكذا المدرس ليس له إلا أن يستعين ببعض الأشياء من أجل تبليغ رسالته سواء بالصورة التقليدية أو بالصورة الحديثة، وقد كان هذا التعامل مع الإنجازات والاستعانة بكل ما هو متاح بهدف اقتصاد الوقت أو بهدف الوصول إلى جودة ذلك العمل منذ أن وجدت البشرية، ولكنها وعندما تطورت أيضاً المعينات المستخدمة، إلى أن وصلنا إلى ما يسمى اليوم بتكنولوجيا التعليم .

وقبل التطرق إلى حيثيات دروس الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، يجب الإشارة إلى الخطأ الشائع والذي يرتكبه الكثير وهو استخدام مفهوم الوسائل التعليمية كمترادف لتكنولوجيا التعليم، والحقيقة

العلاقة بين الاثنين هي علاقة الجزء بالكل، فالوسائل العلمية هي جزء من كل يسمى تكنولوجيا التعليم، فالمقصود بتكنولوجيا التعليم؟ و ما لمقصود بالوسائل التعليمية؟

أولاً: تكنولوجيا التعليم أو تكنولوجيا التربية

على الرغم من أن مفهوم الوسائل التعليمية أو وسائل الإيضاح، أو المعينات التعليمية ..إلخ، ليس كبقية المفاهيم التي يتضمنها علم النفس و علوم التربية وغيرهما من العلوم الاجتماعية والإنسانية، إلا أنه أي مفهوم الوسائل التعليمية أخذ من تلك المفاهيم تعقيدها، وهو ما ظهر من خلال العدد الهام من التعاريف التي أسندت إليه، وهذا ما يجعلنا قبل إعطاء تعريف محدد وخاص على الأقل يجب التعرّيج على ذكر مجموعة من التعاريف التي نعتقد بأنها تميل لأن تكون أكثر تعبيراً عن المفهوم كما يمكن تبنّيه في المسألة التربوية والتعليمية.

تعني كل الأشخاص، والأحداث، والأدوات التي من شأنها توفير الظروف المواتية لجعل المتعلم يكتسب المعارف والمهارات والمواقف، كما يختصرها البعض في مجموع الأدوات التي تستغل كوسيط بين المتعلم والمادة التعليمية وهي مختصرة في (التسجيلات الصوتية، الأفلام، السبورة، الصورة الفوتوغرافية، الخرائط، اللوحات و البطاقات، النصوص التاريخية، الخطب الرسمية، الخطابات، الرسوم البيانية، المتاحف، المعارض، الرحلات)، التي يستعين بها المدرس لتحسين عملية التعلم (محمد بن الحاج، 2010).

وقال إبراهيم الشافعي في نقله (محمد الياس، 2018) بأنه كل شيء يحمل فكرة أو معنى أو رسالة ويستعين بها المعلم أو غيره لكي يوصل هذا المعنى أو هذه الرسالة إلى غيره بجانب ألفاظه وأسلوبه.

1. تاريخ الوسائل التعليمية: (محمد وطاس، 1988، ص13)

كما أسلفنا القول في مقدمة هذا الفصل، فإن البشرية وعلى مر عصورها، وعلى اختلاف تواجدها لم تخلو من ممارسة عمليتي التربية والتعليم، ولم تكن بالتأكيد لتزول ذلك فقط بما تتناقله من محادثات نظرية، ولكنها كانت أكثر ما كانت تقوم بذلك عن طريق الممارسة، سواء الممارسة الفعلية أو الممارسة التمثيلية، وعلى الرغم من أن كتب التاريخ لم تكن لتهم بمسألة استخدام الوسائل التعليمية تحديداً، ولكنها كانت تتكلم في معظمها على المسألة التربوية والتعليمية عموماً، ولكن لا بد من التذكير بأن أهم وسيلة وهي الكتابة.

في العصور القديمة:

التأريخ لاستخدام الوسائل التعليمية قرين استخدام وسائل الاتصال عامة، فقد كان الإنسان منذ القدم يستعين في تبليغ رسائله لغيره باستخدام العديد من الأشياء (الوسائل التعليمية). إلخ، وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أن من دون شك فإن الإنسان لم يكن منذ بداية وجوده على سطح هذه الأرض سوى

عالم ومتعلم، وبطبيعة الحال كان للعلماء عبر تاريخ البشرية الطويل جهود لولاها لما صارت البشرية إلى ما صارت إليه اليوم، ولاشك بأنه أراد يوما أن يوصل رسالة ما إلى أبناء جنسه ممن يبعدون عنه في الزمان والمكان، وحتى السن ولم يتمكن من ذلك إلا بوساطة أدوات، قد يكون بعضها موجود لديه أصلا، ولكنه و الحال أنه لم يجد في مكتسباته و ممتلكاته ما يمكنه من ذلك ، فقام وقد صنع من الأدوات ما يجعله فعال في نقل تلك الخبرات.

حضارة اليونان:

لا احد ينكر المساهمة الكبيرة التي ساهم بها اليونان ممثلة بفلاسفتها ومنهم أفلاطون وأرسطو وسقراط وغيرهم كثير ، فالتربية ، فالتربية وهي مشتقة من الفلسفة اليونانية، لذلك فإن استخدام الوسائل التعليمية أمر غير مستبعد، خاصة وأن من أهم أفكار أفلاطون هو التربية باللعب، كما أكدت على ضرورة الأنشطة التربوية، كما أن التربية الأثينية كانت أكثر عسكريا (عمر أحمد ، 2007).

حضارة الرومان:

عرفت الحضارة الرومانية كما هو في غيرها من الأمم باهتمامها بالمسألة التعليمية، وقد تميزت التربية اليونانية بطابعها العملي، حيث تؤكد المراجع التي تناولت الفكر التربوي في هذه الحضارة أن الشعب الروماني كان لا يعترف إلا بما هو عملي، خاصة وأنه يهدف أكثر ما يهدف من اء التربية إلى تكوين المقاتلين.

ويعتبر أشهر المرين كوينتاليان (43 ق م) كما يقول عمر أحمد (2007)، الذي كانت أفكاره التربوية توحى بضرورة استخدام الوسائل التعليمية على مدى واسع، الأمر الذي يسمح بإعداد المواطن الصالح للحياة العملية

حضارة المسلمين بشقيها إبان مجيء الإسلام، وفي عصر فحول الفلاسفة والمرين :

حضارة المسلمين ومنذ ظهورها، وبدايتها كانت على يد المعلم الأول للمسلمين وهو الرسول صلى الله عليه وسلم، قال صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه ابن ماجة (إنما بعثت معلما)، كان يعلم الناس وهم يتميزون بأنهم لا يحسنون القراءة والكتابة، كما كانوا حديثو عهد بالإسلام، مما يجعل الاكتفاء بالتوجيهات و المحاضرات والدروس ونحو ذلك غير كاف، مما جعله يستعين في توصيل المعلومات الضرورية، وبالتالي تغيير سلوكياتهم على النحو المطلوب بالكثير من المعينات التعليمية ونظرا لكثرتها ، فإنه لا يكفي المجال لحصرها ولكننا بالمناسبة سوف نستشهد بعدد منها .

- استخدام الأصابع:

استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم أصابع فرادى ومثنى وثلاث، ورباع وخماس كأدوات لإيصال الفكرة التي يريد إيصالها لمخاطبيه أو لتلاميذه، فمرة يقول أنا وكافل اليتيم كهاتين، ويجمع بين

السبابة والوسط في محاولة لإيصال فكرة اقتراب كافل اليتيم منه في الجنة، مما يجعل المتعلم يتمثل الفكرة والنتيجة تمثلا جيدا.

- استخدام الجسم كله:

حيث علم الناس الصلاة بكيفية، كذلك عند تعليم الناس الصلاة، فأمر بإناء وبدأ بالوضوء إمام أصحابه.

- استخدام الدرس العملي:

حيث كان الرسول يستخدم المواقف الحية لتعليم المهن ومن بين ذلك ما قام به حين أراد أن يعلم أحد صحابته عملية السلخ، فتقدم إلى الشاة المذبوحة وقام بتنفيذ عملية السلخ، كما قام الرسول صلى الله عليه وسلم بتعليم الصحابة مهانة الأصنام، فاخذ أحد الأصنام وكسرها

- استخدام الخطوط و الرسوم:

- كان الرسول صلى الله عليه وسلم يستخدم المخططات لتعليم الصحابة، وهكذا استخدم الحصى، واستخدم العصي، واستخدم اليد، واستخدم الأشياء من حوله: كالوبر، الذهب، الحرير. هكذا كانت حياة الرسول صلى الله عليه وسلم كمعلم مليئة باستخدامات وسائل الإيضاح، ولمزيد من التوضيح يمكن الرجوع إلى محمد الياس (2018).

هذا بالنسبة لاستخدام الوسائل التعليمية في عهد النبوة، ولكن ماذا عن كبار فلاسفة و مفكرو التربية التعليم منهم الغزالي، وابن خلدون، وابن طفيل، و الفارابي ... الخ .
لقد اهتم هؤلاء وغير اهتماما كبيرا بمسألة التعليم وتجويده، وكانت لهم أفكار هامة لا زلنا إلى اليوم نجدها أساسا لنظريات كبار التربية والتعليم عبر العالم، من أمثال النظريات المعفية منها نظرية التعلم بالاكشاف، والتعلم ذي المعنى، والتعلم المقتبس من النظريات النفسية والنظريات النفسية الاجتماعية.

الحضارة الأوربية في العصور الوسطى:

وضع الأوربيون أيديهم منذ عصر انحطاط المسلمين على الكثير من أسرار التنمية البشرية، وفي مقدمتها التربية، فقد جادت عقول الكثير من مفكريهم وفلاسفتهم بما أعطى إشارة انطلاق البحوث في مجال تربية الإنسان وتربيته بمختلف، وكانت تلك البحوث قد تراوحت بين التأمل و الخ.

2. أهداف وأهمية الوسائل التعليمية:

بعد أن تطرقنا إلى أن الوسائل التعليمية لها تاريخ طويل، فلم يبقى لنا سبيل لتفنن في جمع الشواهد لإثبات تلك الأهمية ، ومع ذلك يمكن لنا أن نبين تلك الأهمية من خلال مايلي:

تبرز أهمية الوسائل التعليمية من خلال مساهمتها في التأثير على الكثير من خصائص المتعلمين المعرفية و الوجدانية والحس حركية، مما يجعل من التعليم و التعلم أكثر فعالية، فمن حيث تأثيرها على الخصائص المعرفية فقد توصلت الكثير من الدراسات على أن الوسائل التعليمية ذات اثر إيجابي على عملية التحصيل ونحوها، تشير دراسة خزاغلة (1982) كما يذكر (إسلام وقمر ومحمد ، 2014). إلى أن استخدام الوسائل التعليمية المجسمة بفعالية أدى إلى الزيادة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مادة الجغرافيا، وهذا يظهر من خلال الفروق المسجلة من خلال الدراسة بين الطلاب الذين استعملوا الوسائل المجسمة والطلاب الذين لم يستعملوها.

وهكذا كانت نتائج دراسة (Adalikwu,Lorkpilgh, 2017) التي ذكرتها سكيينة (2017) التي أسفرت نتائجها على أن الطلاب الذين درسوا بالوسائل التعليمية كان أداءهم أفضل بكثير من المجموعة التي تم تدريسها بدون وسائل تعليمية كدت على أن استخدام الوسائل التعليمية عملت على تحسين فهم الطلاب للمفاهيم وأدت إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي .

وعند الحديث على دور الوسائل التعليمية في مسألة التحصيل الدراسي، فإنه من الواجب التذكير بأن استخدام الوسائل التعليمية يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي المؤجل، وفي بهذا قالت دراسة الشمري (2007) ودراسة العريشي (1431) المذكورة في سكيينة (2017).

وعندما نتحدث على الدور الفعال للوسائل التعليمية في التحصيل الآني والمؤجل لا يمكن اقتصار هذه الفعالية على مادة دون غيرها بل العكس هو الصحيح، حيث أثبتت دراسات فعالية الوسائل التعليمية في مواد مختلفة، كالجغرافيا، اللغات، الفيزياء، وحتى مادة الرياضيات التي يراهن مدرسوها على أن يتعلم الرياضيات بصورة مجردة، وفي هذا جاءت دراسة أبوندي (Apondi, 2015) التي أكدت نتائجها على أن التلاميذ الذين درسوا الرياضيات باستخدام الوسائل التعليمية كان أداءهم أفضل مقارنة بالتلاميذ الذين درسوا الرياضيات فقط بطريقة عادية أي باستخدام الرموز (سكيينة ، 2017).

وكخلاصة لأهمية وأهداف الوسائل التعليمية يمكن إدراج النقاط التالية:

أ. إثراء التعلم:

تعتبر عملية الإثراء من الاستراتيجيات الهامة و الضرورية للتدريس، خاصة إذا اخذ بعين الاعتبار ما تتميز به المناهج التعليمية اليوم من كثافة، وبما الركافة، مما يجعلها مثارا للقلق والملل،

وفي هذه الحال تصبح الوسائل التعليمية متنفسا للطلاب، فتساهم في توسعة مداركهم المتعلقة بالمادة، فيدركون من خلالها ما يدركون عند تعرضهم للخبرات بصورة جامدة .

والوظيفة الاثرية للوسائل التعليمية لا تتوقف عند الإثراء المعرفي ولكنها تتعدى ذلك إلى الإثراء الوجداني، حيث تنعكس فعالية استخدامها إلى تنشيط الجوانب الانفعالية وفي مقدمتها الدافعية، والميل والاتجاه والاهتمام وكلها عناصر هامة تجعل من عملية التعلم والتعليم عملية مثمرة.

ب. الاقتصاد في التعلم :

الاقتصادية في الجهد وما إلى ذلك من اتفاقات عملية التعليم و التعلم غاية لا بد من أن تكون محل اهتمام من طرف المعلمين خاصة، واستخدام الوسائل التعليمية يجعل من المعلم والمتعلم يحققون الكثير من المكاسب، منها الوقت، إذ أن ما تقدمه و ما يحصله التلاميذ باستخدام الجهود الخاصة في غياب الوسائل التعليمية .

ت. مشاركة أكبر قدر ممكن من حواس المتعلم:

من أهم السمات التي تطبع عملية استخدام الوسائل التعليمية أنها تبعد عملية التعليم عن الاستخدام المحدود لحواس المتعلم، فبدلاً من أن يعتمد المعلم أثناء عملية التدريس على ما يسمعه المتعلم أو يراه، تأتي الوسائل التعليمية لتوسع مداخل المعلومة.

ث. تقليص الفروق الفردية:

تعرف الفروق الفردية بالانحرافات عن المتوسط، متوسط السمة على مستوى الفرد ذاته، أو متوسط المجموعة من نفس العمر في الصفات الجسمية (الطول، العرض، الوزن، حدة الرؤية، حدة السمع. الخ)، أو العقلية (الذكاء الذاكرة، الاستيعاب، الفهم، التفكير ...)، المزاجية (الغضب، القلق، الحب، الكره ... الخ)، وقد يكون مدى الانحراف صغيراً وقد يكون متوسطاً، وقد يكون كبيراً، وهذا التفاوت يجعل أمر الاستجابة لها يكتسي بعض الصعوبة، فإن المدرس بحاجة إلى استخدام الوسائل التعليمية من أجل الوصول إلى كل واحد من المتعلمين، ولذلك أيضاً فهي لا تزال محورا للكثير من النظريات الحديثة، كما أنها هدفا هاما من أهداف المناهج التعليمية الحديثة، ولا يزال علماء التربية يحثون على استخدامها بصورة دائمة ولأثقة.

ج. المساهمة في تحقيق التحصيل الدراسي الآني والمؤجل:

الزيادة في التحصيل الدراسي الآني والمؤجل من أهم الثمرات التي يستهدفها المدرسون والمربون والأولياء والتلاميذ، والوسائل التعليمية باعتبارها المعينات كما ذكرنا بالنسبة للعنصر السابق، تسمح بتقريب المفاهيم، كما تسمح بإضفاء الحيوية والنشاط على المتعلمين مما يزيد من دافعيتهم للتعلم.

أثبتت الدراسات بأن الوسائل التعليمية تجعل التعلم فعالاً من خلال تمكين المتعلم من القدرة على التعامل مع عناصر الموقف التعليمي، وإنجاز أهداف العملية التعليمية بكفاية عالية. فقد أثبتت الدراسات

في بلدان مختلفة أن الوسائل التعليمية عنصرا فعالا في تعليم المواد الدراسية المختلفة وإنما تجعل التعليم أفضل للمتعلمين في المراحل الدراسية بأنواعها، وأنها أي الوسائل التعليمية توفر الجهد و الوقت وكلفة التعليم.وأنها تساهم في رفع مستوى التعلم اذا تكاملت مع المحتوى ((2008: 87)).

ويمكن أن نذكر بعض نتائج الدراسات التي تثبت فعالية الوسائل التعليمية كما ذكرها (2008:

87) كما يلي:

التعلم عن طريق البصر يشكل (83%).

التعلم عن طريق السمع يشكل (11%).

التعلم عن طريق الشم يشكل (03.5%).

التعلم عن طريق اللمس يشكل (01.5%).

التعلم عن طريق حاسة الذوق يشكل (01%).

وهنا يمكن الإشارة إلى أن الوسيلة التعليمية كلما لامست أكبر قدر ممكن من الحواس كانت أكثر

فعالية ، فالتعلم بالصورة جيد وأجود منه الصورة والصوت وهكذا

الدرس الثاني: أنواع أو تقسيمات الوسائل التعليمية :

كما هو الحال بالنسبة لطرق التدريس وأنواع الاتصال فإن الوسائل التعليمية قسمت إلى العديد من الأقسام ، ومع أن كل نوع من أنواع الوسائل التعليمية أو كل تقسيم يهدف أساسا إلى تسهيل عملية فهمها وفهم وظائفها، وكيفية استخدامها، فعندما نذكر هذا التصنيف أو ذلك نجد انه يتداخل مع تقسيم آخر، يعني أن تلك التقسيمات تختلف فقط من الأساس الذي قسمت عليه ومعظم تلك التقسيمات يتداخل مع بعضها البعض وفيما يلي بعض من تلك التقسيمات :

التقسيم الأول: بحسب الحواس التي تستهدفها الأداة ، فنجد الوسائل السمعية، الوسائل البصرية، والوسائل السمعية البصرية .

التقسيم الثاني : بحسب حداثة الوسيلة ، فنجد وسائل تقليدية ووسائل حديثة

التقسيم الثالث : بحسب طبيعة الوسيلة ، فنجد وسائل مجسمة ووسائل غير مجسمة

التقسيم الرابع : على أساس فاعلية الوسائل التعليمية : نجد وسائل سلبية ووسائل إيجابية

التقسيم الخامس: على أساس الدور: وسائل أساسية ، متممة ، مكمل (رمضان وأحمد ، 2013)

التقسيم السادس: على أساس الوظيفة:

وكخلاصة لهذه التقسيمات يمكن أن نقدم المخطط التوضيحي التالي :

المجموعة 01	صفات المجموعة						
	صورة	صوت	حركة	كتابة	نص	شم	نقش
01	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
02	✓	✓	✓	✓	✓		
03	✓	✓					
04		✓	✓	✓			
05			✓	✓			
06		✓					
07				✓			

تصنيف العليا للوسائل التعليمية

منقول عن محسن (2008)

3. الصعوبات التي تعترض استخدام الوسائل التعليمية :

يلمس كل منتبغ للشأن التربوي والتعليمي في البلاد العربية تحديدا الكثير من التعثرات فيما يخص واقع ممارسة، والسبب يعود في جزء كبير منه للعراقيل و الصعوبات التي تتحدى الممارسين، سواء من المعلمين أو غيرهم من شركاء المنظومة التربوية والتعليمية، وهذا لا يمكن أن يكون واقع استخدام وسائل الإيضاح أو الوسائل مستثنى منه، و الحقيقة أننا لو حاولنا أن نسرّد جميع العوامل التي تعتبر عراقيل لهذا الاستخدام سوف يتطلب منا الكثير من الصفحات، وربما كتاب بحاله لا يكفي لذلك ، وحسبنا هنا أن نعطي بعض الومضات التي نعتقد بانها كافية لإيصال ما نود إيصاله من خلال هذا العنصر، وهذا الكلام لا يمثل مجموعة من الحكام الجزافية ولكنه مجموعة من الحقائق التي كشفتها الكثير من الدراسات الميدانية منها دراسة شاندر (Shandra,1987) كما يذكر .(إسلام و قمر ومحمد، 2014). التي أكدت نتائجها بأن المعلمين تواجههم الكثير من التحديات في استعمال الوسائل التعليمية، منها كما تشير الدراسة عقبات تعيق استعمال المعلمين للوسائل التعليمية، عقبة الوقت، وعدم التوفر، وهذا ما أكدته الواحدي وآخرون (2011) المذكورة أيضا في .(إسلام و قمر ومحمد ، 2014).حيث تمحورت مجريات الدراسة حول مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة لتوضيح أهمية التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى عدم توفر الأجهزة والوسائل التعليمية في برامج إعداد المعلمين.

يستخلص مما سبق أن الصعوبات التي تتعلق بالوسائل التعليمية ممكن أن نحصرها كما يلي:

أ. صعوبات تتعلق بالوفرة :

على الرغم من أن جزء هام كما سبق لنا وأن نوهنا به في غير هذا الموضوع من الوسائل التعليمية يمكن تطويره على مستوى المؤسسة التعليمية أو على مستوى مجموع الأساتذة المتخصصون في المادة الواحدة أو من طرف أستا المادة أو حتى على مستوى التلاميذ أنفسهم ، ولكن تبقى وفرة الوسائل تتحملها المؤسسة التعليمية في جزء كبير منها ، على اعتبار أن قيام المعلم أو مجموع المعلمين لا يتوفرون على الإمكانيات الواجب توفرها لتطوير الوسيلة التعليمية وان الكثير من الوسائل تتطلب الاقتناء ، عامل الوفرة من

ب. صعوبات تتعلق بالزمن:

عامل الزمن من العوامل التي طرحت بشكل كبير ليس فقط على مستوى استخدام الوسائل التعليمية فحسب ولكنه مطروح على مستوى تحديد الأهداف التعليمية ومستوى توظيف طرائق التدريس وعلى مستوى تنفيذ المحتويات.

ت. صعوبات تتعلق بالتوظيف:

حتى وإن توفرت الوسائل التعليمية بشكل كاف، فإن مسألة التوظيف تعتبر عائقا لدى العديد من الأساتذة، ويكون السبب في أغلب الأحيان خاصة مع الوسائل الحديثة هو مشكل التكوين،

ث. صعوبات قلة الوعي بأهميتها:

يبدو ان المدرسين في لكثير من الأحيان لا يستخدمون الوسائل التعليمية بسبب من الصعوبات السابقة الذكر ولكن طبيعة تكوينهم ومحتواه يجعلهم غير منتهيين إلى أهمية الوسائل التعليمية مما يجعلهم غير مباليين بذلك، وهذا ما اشترت إليه العديد من الدراسات منها شطناوي وعخرون (2014) المنقولة من طرف سكيينة (2017) إلى أن من التحديات التي تواجه توظيف الوسائل التعليمية هو عدم وعي طاقم التدريس بأهميتها، وكانت هذه الدراسة قد أجريت بماليزيا على عينة عدد مفرداتها (294) من الطلاب والمدرسين، وكان هدفها التعرف إلى الوسائل التعليمية وتقويمها في منهاج اللغة العربية الأزهرى في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية، وخلصت إلى أن من عراقيل استخدامها وعدم الوعي بأهميتها، وقلة توافر الأمكنة المخصصة لاستعمالها، وقلة توافر الوسائل التعليمية في المدارس، وعدم مناسبة بعضها في كثير من الأحيان.

ج. صعوبات عدم توفر المكنة.

ح. صعوبات عدم مناسبتها.

خ. صعوبات قلة التدريب :

مشكلة التدريب وصعوباته، وقلة الاهتمام به في مجال تكوين المكونين من المشكلات التي خلف الكثير من التبعات على مستوى فعالية المدرسين خاصة في البلدان العربية ، منها على سبيل المثال لا الحصر ضعف التخطيط وما ينجم عنه عدم التحكم في تحديد الاحتياجات من المدرسين في كل سنة مما يجعل من عملية التوظيف تصطبغ بالصبغة العشوائية ، وهذا المر يخلق شريحة من المدرسين غير متجانسة، بعضها من فئة المستفيدين من التوظيف المباشر، من بين خرجوا الجامعات في تخصصات مختلفة، فمنهم من لم يكن أبدا يأمل في أن يكونوا مدرسين ، ومنهم من ليس له كامل المواصفات ليكون كذلك... الخ .

وهذا ما كشفت عنه دراسة (1987)، عن ثلاثة نقاط هامة وهي أن كثيرا من معلمي الرياضيات ليس لديهم تصور عن كثير من تلك الكفايات وأن نسبة كبيرة من المعلمين لا تستخدم هذه الكفايات في المواقف التدريسية، كما كشفت بأن هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات

حديثي التخرج والمعلمين ذوي الخبرة في مهنة التدريس فيما يتعلق بضرورة الكفايات واستخدامها (فاطمة سعيد ، 2004).

هدفت دراسة عودة(2014) إلى التعرف على مدى معرفة معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشوبك للتطبيقات والبرمجيات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى استخدامهم وتوظيفهم لها في المواد التي يدرسونها كما هدفت الى التعرف على معوقات استخدام المعلمين لها .وقد استخدمت الدراسة الدارسة الاستبيان التي تم توزيعها على عينة من(101) معلما ومعلمة والمعلمات، وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة يمارسون التطبيقات والبرمجيات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية، ولكن استخدامهم وتوظيفهم لها في أغراض التدريس كان متدنيا، كما بينت الدراسة وجود بعض المعوقات التي تعيق استخدامهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، كان من أهمها عدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.

د. صعوبات بضعف مخصصات الميزانيات المخصصة للمؤسسات التعليمية:

فضلا على مختلف الصعوبات التي تم التطرق إليها، هناك مشكل لا يقل أهمية في التأثير على ضعف استخدام الوسائل التعليمية، ويتعلق الأمر بما تخصصه تلك المؤسسات من أبواب تتعلق بشراء المعدات، وهذا ناتج في الشق الأهم منه إلى عدم وعي الإدارة المدرسية بأهمية الوسائل التعليمية، مما يجعلها تعطي الأولوية لأبواب أخرى ، كما هو ناتج إلى غلاء ثمن التجهيزات التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة أبو جراد (1998) التي ذكرتها (فاطمة سعيد ، 2004) التي لوحنت بان الوسائل المتوفرة بالمؤسسات التعليمية هي الوسائل زهيدة الثمن أما الوسائل غالية الثمن فهي غير متوفرة ، وهو نفس النتيجة المتوصل إليها من طرف أبو شقير (1994) حيث أبانت بأن المعدات الغالية الثمن غير متوفرة بالمؤسسة التعليمية محل دراسته.

د. صعوبات تتعلق بكثرة الأعباء:

ر. معوقات قلة الحوافز:

ز. صعوبات تتعلق بكثافة المنهاج:

س. صعوبات تتعلق بكثرة أعداد التلاميذ:

ش. صعوبات خاصة بالتشريعات:

ص. عدم القناعة ومقاومة استخدام الوسائل من طرف المعلمين

المحور الخامس

التقويم التربوي

الدرس الأول: التقويم التربوي
الدرس الثاني: لمحة تاريخية عن تطور التقويم
الدرس الثالث: أنواع التقويم التربوي .
الدرس الرابع : مجالات التقويم التربوي وميادينه .
الدرس الخامس: آليات التقويم التربوي و أساليبه .

الدرس الأول: مقدمة عامة عن التقويم

لا تطرح مسألة التقويم على مستوى العمل التربوي والتعليمي وحسب، ولكنها عملية مرافقة لكل مناشط الحياة، فهي تعني الأشخاص فرادي فكل واحد يعمل جهده لتقييم نشاطاته في السوق، وفي المنزل، وفي مكان عمله وهكذا في كل مجال وجد فيه، تماما كما تعني الجماعات والمؤسسات كل واحدة منها في مجالها الخاص بها، فالتقويم الدوري والمستمر هو إجراء يتقدم كل نجاح، كما هو إجراء وقائي من كل فشل. لذلك فهو مسألة حيوية بالنسبة للإنسان. وهذا الإجراء رافق الإنسان منذ زمن بعيد، ولا أدل على ذلك من الإرشادات التي قدمها الدين الإسلامي لأتباعه، "حاسبو أنفسكم قبل أن تحاسبوا وزنوا أعمالكم قبل أن توزن عليكم"، وعندما نستقرئ التاريخ نجد ما يشبه ذلك عند كثير من الأقاليم.

التقويم هو ضرب من ضروب المحاسبة المستمرة، تفيد الموازنة بين ما هو لائق، وما هو غير لائق. وهو العمل المفضي إلى توضيح السبيل إلى ما هو واجب فعله الآن، وما يجب فعله بعد مدة من الزمن، بمعنى أنه يمكن من اتخاذ القرارات والإجراءات التي تمنح القائم بالأعمال، أو المهمات قدرة التسديد والمقاربة التي تسمح بالسير قدما نحد التحقيق الأمتل للأهداف المرجوة. وإذا سحبتنا هذا المفهوم على التقويم التربوي تقرر، ويمكن فهمه جيدا في ضوء الأسئلة الثمانية الآتي ذكرها.

1. ما هو التقويم؟

يرمي هذا السؤال على التعرف مفهوم التقويم التربوي، وقد كان في هذا المجال مقالات كثيرة، وهي تنقسم إلى قسمين، أحدهما يختص به علماء اللغة، والثاني يختص به المختصون في علم التنابري وعلوم التربية والتعليم ككل.

2. لماذا نقوم؟

لكل عمل غاية أو غرض أو هدف، وهنا نتساءل عن الهدف أو الأهداف من التقويم التربوي، فإذا عرف الهدف كان العمل أكثر توجهها نحو تحقيق نتائج ذات معنى. فالتقويم التربوي يكون من أجل التشخيص، ومن أجل التنظيم، ومن أجل الضبط، وأخيرا من أجل العلاج.

3. ماذا نقوم؟

أي موضوع التقويم، فلكل عم موضوع، وموضوع التقويم هو النتائج التي تكون بعد ممارسة العمل التعليمي، ونتائج التعلم يمكن الاستدلال عليها في عدة مجالات، وقد تكلمنا عنها في معرض الحديث عن الأهداف، غير أن بعض المدرسين إن لم نقل جهم يعتبر موضوع التقويم هو التحصيل الدراسي.

4. لماذا نقوم؟

من خلال هذا السؤال نتعرف عن مختلف الأدوات والوسائل، التي يمكن توظيفها لجمع البيانات، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: أجهزة التصوير، الاختبارات التحصيلية، الاختبارات المقاييس النفسية... الخ

5. كيف نقوم؟

كما أن لكل عمل طريقة تسمح بإتباعها لتحقيق نتائج موضوعية، كذلك فإن للتقويم التربوي طرقه، وقد تكون تلك الطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فمثلا عندما نستخدم الكتابي فإننا نستخدم طريقة مباشرة، وعندما نستخدم الملاحظة فإننا نستخدم طريقة غير مباشرة.

6. متى نقوم؟

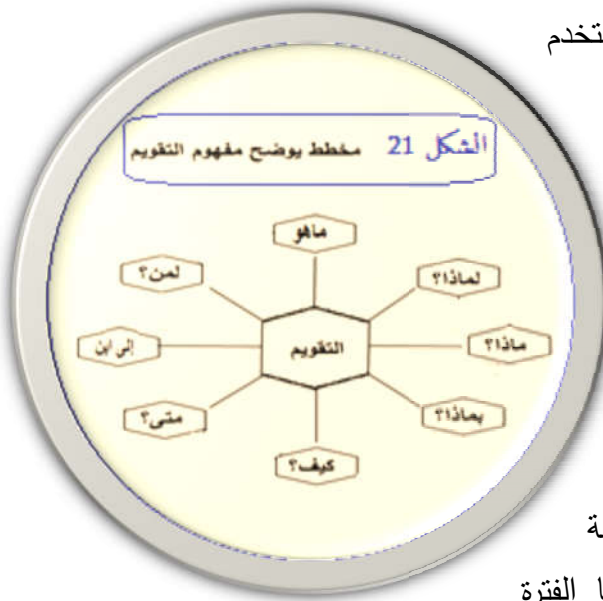
وهنا نجيب على سؤال مهم بالنسبة لعملية التقويم مفاده ما هو الوقت الذي يجب أن نقوم فيه؟ والإجابة هنا قررت بأن التقويم مرافق للعملية التعليمية، ولكنهم في الوقت ذاته قسموا هذا التقويم إلى ثلاثة فترات، الأولى تكون مع بداية تدريس المنهاج، ومع بداية الوحدة الدراسية، ومع بداية الحصة الدراسية، ثم الفترة الثانية أثناء العمل التعليمي، أما الفترة الثالثة فهي مع نهاية الدرس، ونهاية الوحدة، ومع نهاية المنهاج ككل.

7. إلى أين نقوم؟

وهنا نتعرف على الحدود التي نتوقف عندها في مسألة التقويم، بمعنى تحديد معيار تحقق الأهداف من التقويم، هل يمكن اعتبار الطلبة كمعيار، أم يمكن اعتبار المنهاج هو معيار النجاح، أي هل يمكن مقارنة نجاح الطلبة بنجاح أقرانهم، أم نقارنهم بما حصلوا في المنهاج ككل.

8. لمن نقوم؟

وهنا يجب معرفة إلى من توجه نتائج التقويم، هل تبقى على مستوى المدرس؟ هل تقدم للتلاميذ؟ هل تقدم لجهات معينة؟ وهي بالطبع موجهة إلى الجميع، يستفيد منها الكل ويستثمرها الكل. والآن يمكن أن نتناول الإجابات السابقة بالشرح والتحليل.



مفهوم التقويم ؟

التقويم هو العملية المنظمة لجمع وتحليل المعطيات أو المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها (سوسن، 2005).

التقويم وبعض المفاهيم المجاورة:

عندما نطالع ما كتب حول التقويم، نجد أن بعض المؤلفين يستخدمون العديد من المفاهيم كمرادفات لمفهوم التقويم، كما نجد البعض ينبه إلى ضرورة الانتباه إلى ما بين تلك المفاهيم من خلاقات.

أ. **العد أو الإحصاء:**

عبارة عن إعطاء وصف رقمي للأشياء أو الصفات أو الأشخاص، فالصائم يعد تسعة وعشرون يوماً ثم يتوجه مساء لمراقبة ظهور هلال شوال فإن لم يره عليه بإكمال عد اليوم الأخير ثم بعد ذلك يفطر.

ب. **التقدير:**

ويقصد به قيمة رقمية أو كيفية مستخدمين في ذلك الانطباع الشخصي، إعطاء تحديد الشيء بالانطباع الشخصي أو بالحدس، بمعنى تحديد للصفة أو الخاصية بطرق الحدس أو الانطباع، أو التخمين أي أنه وصف كمي ونوعي باستخدام الخبرة الشخصية أو الانطباع الشخصي.

ج. **القياس :**

المعنى الذي يتفق حوله المؤلفون بشأن تعريف القياس، هو العملية التي يتم بواسطتها الوصف الكمي أو النوعي، الذي يستخدم فيه مختلف الأدوات، ويكون القياس في هذه الحالة أدق من التقدير وشامل له، ويمكن تمثيل العلاقة بينهما كمايلي:

القياس = التقدير + أدوات (التقدير معزز بادوات)

ت. **التقييم:**

بطبيعة الحال فإن البيانات أو المعلومات التي نستقيها باستخدام أسلوب القياس لا معنى لها، فإذا قلت بأن درجة التلميذ الفلاني 20/15 في مادة الرياضيات فغن هذا القول لا معنى له، وتكون تلك الدرجة حاملة لمعنى حال تدعيمها بأحكام، وتفسيرات، لذلك فقد قرر المختصون بأن مستوى التقييم هو أرقى من القياس ويشمله، فالتقييم إذن هو قياس، ولن يرقى القياس إلى مستوى التقييم إذا ابقى على الأرقام كما قلنا على حالها، أي من أجل الارتقاء بمستوى القياس إلى مستوى التقييم لابد من إرفاق البيانات المحصلة عن طريق القياس بإصدار أحكام، وإعطاء إعطاء تفسيرات، وهو ما أكدته الكثير من المؤلفات،

$$\text{تقدير} + \text{قياس} + \text{تقييم} = \text{تقويم}$$

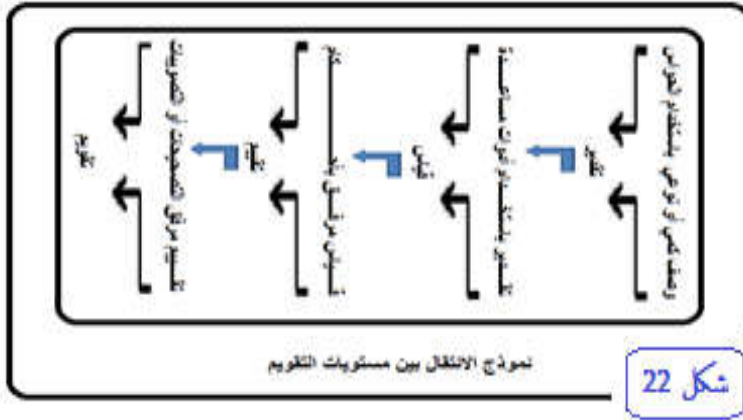
يقول محمد أبو الفتوح (2011) بأن التقييم هو عملية جمع معلومات وبيانات وترتيبها وتفسيرها للمساعدة في اخذ قرارات، ويمكن تمثيل العلاقة بين المفهومين بالقاعدة الموالية:

ث. التقييم:

أما التقييم فهو الخلاصة أو زبدة كل ذلك فهو تقدير وقياس و تقييم، يعني انه لا يمكن أن نقوم بعملية التقييم على النحو الذي قمنا بتعريفه في الفقرات المخصصة لذلك دون العمليات الأخرى (التقدير، القياس، التقييم) وتكون القاعدة الممثلة لذلك هي :

بين العد و التقدير و التقييم و التقييم : لاحظ الشكل 22.

لعل ما تم عرضه لحد الآن من شرح لكل المفاهيم موضوع حديثنا كاف لإدراك العلاقة بينها جميعا، ولكن لا بأس من عرض وجهات النظر حول العلاقة بينها جميعا، في هذا المجال يمكن إشارة على أن المؤلفين في الموضوع انقسم على أنفسهم قسمين.



قسم يرى بأن مفهوم التقييم ليس مرادفا هو لمفهوم التقدير، وقد قال بهذا الرأي عديد الباحثين من بينهم محمد زياد(1984)، حيث

أشار في كتابه تقييم وتوجيه التدريس إلى أن التقدير مرادف لمفهوم التخمين، وهو عملية سابقة للقياس، أي أنه خطوة تمهيدية للحكم التقييمي، ويختص بتثمين جهود الممارسين للفعل التعليمي والتعليمي، وما لحق بالاثنتين، أو ما سبقهم من جهود ترمي في ثناياها إلى تسيير وتيسير الشؤون التربوية والتعليمية.

أما من يرى خلاف ذلك أي أن المفهومين لا يوجد بينهما تعارض بل هما مفهوم واحد فنجد منهم مجموعة أخرى من المؤلفين و الباحثين وحتى العلماء،ومن بين هؤلاء صلاح الدين (2000)، حيث يرى بأن التقدير والتقييم مفهومان مترادفان، وهما يمثلان عملية أخص من التقييم وأكثر اتساعا من مفهوم القياس، ويضيف أن القصد منهما وصف مجموع العمليات التي تستخدم بواسطة الأخصائيين المتمرسين للوصول إلى تصورات، وانطباعات، واتخاذ قرارات، واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين.

الدرس الثاني: لمحة تاريخية لتطور مفهوم التقويم.

يجمع الكثير من المؤلفين منهم محمد عبد السلام (1960) على ان القياس النفسي والتربوي له تاريخ قصير، حيث كانت حادثة طرد أحد الفلكيين مساعده بسبب خطأه في رصد الزمن الذي يقضيه كوكب معين في مروره على لوحة التلسكوب، وقد قدر ذلك التأخر بثانية واحدة، ومن ثم جاءت محاولات العالم ببيل (1816) كما يقول محمد عبد السلام (1960) في جمع المعلومات عن أخطاء الفلكيين مما أسفر على ما يسمى المعادلة الشخصية، وهو الأمر الذي شذ هم العلماء للتفكير في الآليات التي يمكن بواسطتها قياس الفروق الفردية بين الأفراد وقد أفلحوا في ذلك، ومن ثم انتقل الأمر إلى قياس مختلف الخصائص النفسية و في مقدمتها الذكاء.

غير ان هذا الطرح بحسب وجهة نظر الكثير من المؤلفين غير صحيح، او لنقل بأنها خلاصة مجحفة في حق علماء وفلاسفة العصور الحديثة إلى التقويم، أو لنقل بأن هذه الخلاصة مبتورة، لأن عملية القياس والتقويم النفسي و التربوي كانت موجودة منذ زمن أبعد من قصة المعادلة الشخصية- صحيح أنها لم تكون بالصورة الموجهة والمقننة إلا خلال القرنين الماضيين- ولكن تاريخ البشرية كان حافلا بمحاولات القياس - بطبيعة الحال كانت في صورة بدائية كما هو الحال بالنسبة للممارسة التعليمية- أو لنقل أنها لم تكن غير معززة بالأدوات، حيث تفيد الكثير من المعطيات الدالة على ذلك، وقد أشارت سوسن شاكر (2005، ص13)، إلى بعضها، كما أشار إلى ذلك لويس (2007) من قبلها.

يشير مسعد (2012) نقلا عن (Friedenberg,1995)، بأن قدماء الصينيين استخدموا الاختبارات المكتوبة في اختيار أفضل الناس المتقدمين لشغل مواقع في الخدمة الوطنية، وكذلك الأمر بالنسبة للمصريين الذين استخدموا القياس لمثل تلك الأغراض، والتقويم التربوي كان حاضرا في حضارة اليونان الرائدة، حيث وكما يقول مجدي (2008)، كان مجلس الأفورز (Ephors)، وهو مجلس يتكون من خمسة أعضاء من بين أعضاء المجلس المنتخب الذي يضم أعضاء ممن بلغوا الثلاثين سنة من العمر ليشكل مع مجلس الشيوخ (28 عضوا) ممن بلغوا سن الستين وهو ما يعرف بمجلس الكبار و سلطة الأمور، ومهمة المجلس هي الإشراف على السلطات القضائية و الحربية والتعليمية، حيث يقوم بمراقبة السلوكيات التي يقوم بها المعلمون والمتعلمون لمعرفة مدى التزامهم بقوانين الدولة، وبالقيود التي تفرض عليهم، وهكذا أيضا استخدم العرب ومنذ قبل مجيء الإسلام التقدير في مجال الشعر.

هذا بالنسبة للحضارات التي سبقت الحضارة الإسلامية، أما في الحضارة الإسلامية، فالكلام عن مسألة القياس والتقويم تحتاج منا إلى وقفة مطولة جدا، حيث أن الدين الإسلامي أكد على هذه المسألة تأكيدا منقطع النظير، وهو نقرأه فيمن آيات الذكر الحكيم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم.

قال صلى الله عليه وسلم (من رأيتموه يرتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان)، فهذا الحديث يشير إلى

أن الخصائص الوجدانية يمكن تقييمها من خلال مؤشراتها، ومن مؤشرات الإيمان ارتياد المساجد، وقال أيضا في نفس السياق في الحديث الذي رواه أبو هريرة (استحيوا من الله حق الحياء، قالو : إنا لنستحيي من الله، والحمد لله، قال: ليس ذلك، من استحيا من الله حق الحياء فليحفظ الرأس وما وعى وليحفظ البطن وما حوى وليذكر الموت و البلى، ومن أراد الآخرة ترك زينة الحياة الدنيا، من فعل ذلك فقد استحيا من الله حق الحياء) رواه الترمذي، وهكذا بالنسبة لمؤشرات النفاق . قال صلى الله عليه وسلم في بيان لمؤشرات النفاق فقال (آيات المنافق ثلاث ، إذا حدث كذب ، وإذا أؤتمن خان، وإذا خاصم فجر، وقال تعالى فقال تعالى : فامتنوهن فان علمتم منهم رشدا فلا تسلموهن.

هذا وقد امتدت سياسة التقويم كما جاءت في الشريعة الإسلامية لتشمل الكثير من مجالات الحياة الفردية والجماعية، فقد مست الأسواق، والمعاملات التجارية إلى ما يقوم به بتعليم الصبيان وتأديبهم، حيث يقوم بالبحث عن المعلم و سمعته، وسيرته، ويبحث عن الأشياء التي يقوم بتعليمها ويمنع بعض الأشياء التي لا يجوز للمعلم أن يعلمها للأطفال، من مراقبة لأحوال التعليم. هكذا استخدم التقويم بشكل كبير في المجتمع الإسلامي الحديث.

هذا بالنسبة لعهد النبوة الأولى، أما بالنسبة للعهود الموالية فنجد الكثير والكثير مما يقال عن التقويم النفسي والتربوي، نقلت سوسن شاكر (2005، ص16/15/14) نماذج عديدة منها، تقول هذه الكاتبة بان العرب المسلمين استخدموا الاختبارات التحصيلية على شكل امتحانات شفوية وتحريية، وكان المدرسون يقومون بها بشكل دوري، ففي الكتابات إذا ما أتم الطفل مدة الدراسة وهي خمس سنوات تعادل بشكل عام الابتدائية يمتحن الصبي لمعرفة مدى حفظه للقران الكريم ومدى قدرته على ضبط المحفوظات وبعض القواعد المهمة، كما كانت لجنة الامتحان تمنح التقديرات، ممتاز، وسط، ضعيف، وكل تقدير من تلك التقديرات له مؤشرات.

وفي سنة (319) كما تشير سوسن شاكر (2005، ص15) بأن أمر المقتر بمنع ممارسة التطبيب دون أن يخضع المترشحون للامتحان، فامتنح سنان بن ثابت وكتب له رقعة بخطه بما يعطى له الحق في ممارسة المهنة، ويكون الامتحان نظريا في محتوى كتب الطب في ذلك الزمن، كما يمتحن الطبيب بموضوعات علمية وتفحص الآلات التي يعتمدها في عمله. وهكذا نجدا الأمثلة كثيرة وكثيرة جدا تعج بها كتب التاريخ والسير وما إلى ذلك مما له صلة بالموضوع.

أما في العصر الحديث (المائة سنة) فقد تطور التقويم النفسي والتربوي تطورا كبيرا وتحول إلى علم قائم بذاته، بتطور علم النفس الفارقي، وعلم النفس التجريبي ودراسة الملكات والقدرات مخبريا ويرجع ذلك كما تقول سوسن (2005) إلى أربعة عوامل:

- تطور علم النفس التجريبي ودراسة الملكات والقدرات مخبريا.
- استعمال الاختبارات في الحروب العالمية الأخيرة، ولحاجة الجيش الأمريكي الى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
- استعمال الاختبارات النفسية في ميادين الصناعة نتيجة الثورة الصناعية وما نتج عنها من تطور إداري وتنظيمي. تطور علم النفس الاكلينيكي (العلاجي) .
- استعمال الاختبارات في تشخيص الضعف والتخلف العقلي فضلا عن تشخيص الامراض النفسية.

الدرس الثالث: أنواع التقويم التربوي:

أشهر أنواع أو تقسيمات التقويم التربوي هو التقويم الذي يعتمد أساس المغزى أو المقصد من إجراء عملية التقويم، أي على أساس الأهداف أهداف التقويم في حد ذاته، ويمكن أن يوصف هذا النوع من تقسيم التقويم بأنه تقسيم على أساس الزمن الذي يجري فيه، هل يكون التقويم في بداية عملية التدريس، أو في وسطها أو في آخرها، وهذا التوقيت في حقيقته تتحكم فيه النية أو القصد، وفي هذه الحالات جميعا نجد ثلاثة أنواع:

- تقويم تشخيصي.

- تقويم تكوين.

- تقويم نهائي.

أما إذا أردنا أن نسمي أو نقسم أنواع التقويم على أساس المقارنة، أي أن القائم بعملية التقويم يحدد مسبقا المرجع الذي توضع على أساسه الدرجات، فحينها تتغير تسمية أنواع التقويم. كما هو الحال لدى بعض المدرسين الذين لديهم رغبة وضع معيار مسبق تقوم على عملية التدريس أو المتعلمين بغرض المقارنة أو اتخاذ قرارات استنادا إلى معيار مقارنة الطلاب بعضهم البعض أو مقارنة تحصيل الطلاب بالمقرر الدراسي، أو الأساس الذي نعتمده في عملية التقويم، فنجد نوعان، وهو **التقويم معياري المرجع** و**تقويم محكي المرجع**.

1.3. أنواع التقويم المعتمد على أهداف التقويم والزمن الذي يجري فيه أو حسب الموعد:

يرى علماء التقويم التربوي بأن هناك ثلاثة أنواع من التقويم موزعة على ثلاثة مراحل من حياة العملية التعليمية.

الأول: يقع الأول قبل الشروع في العملية التعليمية ويسمى التقويم التشخيصي.

الثاني: يقع النوع أثناء العملية التعليمية وهو التقويم التكويني أو البنائي.

الثالث: يقع النوع الثالث مع نهاية العملية التعليمية ويسمى التقويم النهائي.

أولا: التقويم التشخيصي.

كما يبدو من ظاهر المصطلح. التقويم التشخيصي عملية يقوم المدرس من خلالها بتشخيص وضعية المتعلم الراهنة للتلميذ، فيحاول من خلال مختلف العمليات قياس مستواه المعرفي، أي ما يمتلكه لحد الآن من مكتسبات معرفية ذات علاقة بما سيتناوله من معرفة جديدة، وهي مجموع المكتسبات التي يمكنها تستقطب المعارف الجديدة، والحقيقة أن كثير من المؤلفين يراهنون على مختلف المكتسبات التي كان المتعلم قد تناولها ضمن الدروس السابقة، والبرامج السابقة، فعندما نتكلم مثلا عن درس في الرياضيات وليكن درس المعادلة البسيطة، فهنا تكون المعارف السابقة التي يركز عليها المعلم هي مجموع

المعارف ذات العلاقة المباشرة بالتعامل مع المعادلات من هذا النوع، العمليات الاربعية، أو التعامل مع الحدود .

بالنسبة للمدرس هذا الأمر هام جدا ولكن:

هل يمكن أن يقتصر المعلم على المعارف ذات العلاقة المباشرة بالمنهاج سواء منهاج السنة الجارية أو منهاج السنوات الفارطة؟.

والجواب:

أن هذا التوجه غير كامل، بمعنى أن على المعلم ان يدرك بأن هناك معارف ليست من ضمن المناهج الحاضرة أو السابقة، ولكن مكتسبات موجودة أصلا عند المتعلم، كان قد أخذها من بيئته، فيمكن للمعلم أن يستخدم بعض المعارف التي تميز بيئة المتعلم، فبالإمكان أن نرجع إلى استخدام الكثير منها كمكتسبات قبلية، كما هو الحال الموازنات التي يستخدمها التلميذ مع أقرانه أو تستخدمها العائلة ..الخ من الأشياء التي تجعل من المعادلة سهلة الفهم .

وبالنسبة إلينا أيضا أن التقويم التشخيصي لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل ربما يكون التركيز على الجانب الوجداني، فمن الضروري جدا للمعلم ان يقوم مستوى دافعية المتعلمين، كما يمكن له ان يقوم اتجاهاتهم، ومستوى قلقهم، ومستوى ميلهم سواء للدراسة او للمادة أو حتى للحصة الدراسية، فالمدرس بهذه الصفة عليه أن يسير أغوار انفعالية المتعلم، من (ميلول اهتمامات، اتجاهات، دوافع. الخ) وغير ذلك من مكونات شخصيته الوجدانية التي تؤهله وتهيئه وتحضره أيضا إلى الانغماس في عملية التعلم والتربية.

والتقويم التشخيصي بهذه الصفة لا يمكن اقتصاره على أسبوع انطلاق السنة الدراسية، وإن كان هذا أمر هام جدا، ولكن لا بد أن يرافق العملية التعليمية مع كل حصة دراسية، ولا بد للمعلم أن يمنحه وقتا كافيا لتخطيطه.

كما وأنه لا يقتصر التقويم التشخيصي على فحص الوضعية الحالية للمتعلمين عن استجوابهم، أو اختبارهم أو ما إلى ذلك من الطرق المعتمدة لجمع المعلومات من التلاميذ أنفسهم، ولكن لا بد من اللجوء إلى مختلف مصادر المعلومات عن التلميذ من مثل السجلات الرسمية وملفات التلاميذ والاحتكاك بالمدرسين الذين سبق لهم تدريس ذلك الفوج، وهذا ما يقول به بنيامين س بلوم (1971).

يحمل التقويم التشخيصي العديد من المسميات، منها التقويم الابتدائي أو الأولي، اعتبارا من انه يكون في بداية السنة الدراسية أو الحصة الدراسية، ويسمى بالتقويم التمهيدي، على اعتبار أنه عملية ممهدة للتدريس، ويسمى التقويم القبلي على اعتبار أنه يأتي قبل كل عمل تدريس أو تقويمي.

ثانيا: التقويم التكويني.

إذا كنا قد نوهنا بشكل كاف بقيمة وأهمية التقويم التشخيصي، فإن التقويم التكويني لا يقل أهمية عما سبقهن عن لم نقل يفوقه أهمية، كونه القائد لعملية التعليم و التعلم، فلن نتمكن من مسايرة المسار الصحيح لعمليتي التعليم والتعلم ما تكون عملية التقويم التكويني قائدة ورائدة لذلك، فنحن نتصور التقويم التكويني كما نتصور قائد السيارة الذي لن يغفل على الإطلاق عن مراقبة مجموع المؤشرات الموجودة أمامه حتى ولو كان قد نال منها التعب بموجب المدة الطويلة التي يقضيها في عمل السياقة، وكما يبقى يقضا وهو يمسك بمقود سيارته، ومحافظا على اتجاهها طوال تواجده في وضع السياقة .

يتخذ التقويم التكويني كما هو الحال بالنسبة للتقويم التشخيصي العديد من المسميات، فيسمى التقويم المستمر، على اعتبار انه يستمر مع المدرس طوال مجريات عملية التدريس، فهو كما اوضحنا في المثال المذكور منذ قليل يمنح المراقبة المستمرة لتقدم تعلم المتعلمين، ويساهم في تقديم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم باستمرار .

ويقدم هذا النوع من التقويم عن طريق العديد من الأساليب منها ما ذكر محمد أبو الفتوح

(2011، ص11).

- المهمات المرتبطة بالمنهج.
- الاجتماعات الدورية بين الطلاب.
- المهمات التي تصمم بواسطة المعلمين.
- تقديم العمال الفردية والجماعية.
- الدفاتر اليومية للطلاب.
- الاختبارات، المقاييس، المهام المنزلية، قوائم التقدير.
- الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا.
- اختبارات الأداء.

هذا ولا يمكن إغفال مختلف أساليب أخرى، من مثل الملاحظ، التي يستخدمها المعلم طوال تقديمه للدرس، فالملاحظة من اهم أساليب التقويم التكويني كونها لا تتطلب في كثير من الأحيان جهودا كبيرة وإعدادا يتقل كاهل المدرس، حيث انه وأثناء مجريات الدرس يمكن أن يلاحظ عدم اهتمام البعض، أو حيرة البعض الآخر، أو تقد أو تأخر آخرين، ومن خلال هذه الملاحظات يمكن للمدرس أن يقوم بإجراءات أو يقدم أسئلة أو ما إلى ذلك مما يجعل التلاميذ على الدوام منخرطين في الدرس، أو تدارك بعض ما

فاتهم من نقاط هامة في الدرس ليعيد المدرس علاج المشكلات التي تفضي بالنهاية إلى تحقيق نسبة اكبر من أهداف الدرس .

ثالثا: التقويم التجميعي.

يقول بعض المؤلفين من بينهم أمين علي ورجاء محمود (2009) بأن التقويم النهائي يكون عند الانتهاء من تدريس مقرر أو في نهاية فصل دراسي، وأيضا بعد الانتهاء من تدريس برنامج... أما البعض الآخر فيرون بأن ما يقوم به المعلم في بداية الدرس تقويما تشخيصيا و ما يقوم به من تقويم أثناء الدرس تقويما تكوينيا، ويكون التقويم في نهاية الدرس هو تقويم نهائي أو تحصيلي.

2.3. أنواع التقويم حسب فلسفة التقويم (طبيعة تفسير النتائج):

نرغب أحيانا في تفسير نتائج عملية التقييم اعتمادا على مقارنة المتعلمين فيما بينهم، وأحيانا أخرى نرغب في تفسير البيانات المحصلة نسبة إلى محكات معتمدة سلفا، وحسب هذين الاتجاهين نجد نوعان من التقويم، اختبارات أو تقويم محكية المرجعية

- التقويم المحكي المرجع:

تسمى مرجعية المحك، أو مرجعية الهدف، والمقصود هنا أن المدرس يضع نصب عينيه أثناء عملية التقويم الأهداف المحددة، أي أن الحكم على النتائج لا يستند إلى مستوى جماعة القسم، ولكنه يستند إلى ما حدد من أهداف، وسمي كذلك كما يشير أمين علي ورجاء محمود (2009) اعتبارا من وجود محك للأداء، هذا المحك يطلق عليه القطع، وهي بمثابة الحد الأدنى الذي يجتازه ويعد مؤهلا لاجتياز الامتحان كأن نحدد الدرجة التي تمكن الفرد من النجاح كما هو الحال في الامتحانات المتوجة بالشهادات كشهادة البكالوريا مثلا.

- التقويم معياري المرجع:

وتسمى مرجعية المعيار أو مرجعية الجماعة

التقويم مرجعي الجماعة على أنه يركز على تصنيف الأفراد بحسب مركزهم النسبي بين أقرانهم في القدرات المختلفة صلاح الدين (1995، ص05)

يشير أمين علي و رجاء محمود (2009) إلى أن هذا النوع من التقويم يستخدم في الحالات التالية:

أ. عندما نريد الحكم على تغطية أهداف معينة من البرنامج.

ب. عندما نريد معرفة الوضع النسبي للمشاركة (الفرد) بين أقرانه.

ت. عندما نريد توزيع المتعلمين على الفصول الدراسية.

ث. عندما نريد أن نستخدم النتائج للترفيه بين المستويات .

الدرس الرابع: مجالات التقويم وميادينه:

مادام أن عملية التقويم هي متعلقة أساسا بالأهداف على كافة مستوياتها، فإن التقويم التربوي يتتبع تحقيق تلك الأهداف، لذلك فإن مجالات التقويم لا تخرج عن ثلاثة مجالات وهي: المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال المهاري أو الحس حركي.

1. مجالات التقويم:

حتى لا نقع في التكرار لما تم قوله في الدروس السابقة، نكتفي بذكر أن التقويم مثله مثل المحتوى يتعلق بالأهداف فلا يمكن أن يتجاوز التقويم ما حدد سلفا من أهداف، وعليه فإن مجالات التقويم ثلاثة، المجال المعرفي، إذ أن المدرس ينبغي أن تتحصر عملية التقويم فيما تم تناوله من معارف، والمجال الثاني وهو المجال الوجداني، فكما أن مهمة التدريس لا تقتصر على تقديم ومعالجة المعارف، ولكنها تتعدى إلى مجالات أخرى ومنها المجال الانفعالي، فإن عملية التقويم لا بد وأن تمس الجانب الوجداني أو الانفعالي، وهنا ينبغي الإشارة إلى أن الكثير من المدرسين يعتبرون أنفسهم مقيدين بمدى معين من المعارف، ولا يهتمهم إطلاقا المجالات الأخرى من نمو الطلاب، وهذا خطأ ينبغي الانتباه إليه، وأخيرا المجال المهاري.

2. ميادين التقويم:

حين يفشل التلميذ في الامتحانات يوجه المجتمع بما فيه الأولياء المسئولون .. الخ؛؟ أصابع الاتهام إلى المعلمين، ويوجه المعلمون أصابع الاتهام إلى التلاميذ أو إلى الجهات الوصية على المنظومة التعليمية، وكل واحد يبدي ما تبادر إلى ذهنه مجموعة من المبررات التي بنى عليها حكمه، إلا أن الكل يخطئ عندما يتهم جهة بعينها، مع الإقرار بتأكيد ضلوع المعلم فيما يقع فيه التلاميذ من تقصير أو فشل في الدراسة أو حتى في وقوع مختلف المشكلات التي يقع فيها التلاميذ سواء كانت مشكلات سلوكية أو نفسية أو حتى تربوية، وحتى لا يكون الحمل كله على أحد أطراف العملية التعليمية، فلا بد من أن تمس عملية التقويم مختلف تلك الأطراف .

يتفق جمع من كتب عن التقويم التربوي خاصة أن هذه العملية لا تمس فقط مخرجات العملية التعليمية فقط، ولكن ومن أجل أن يستمر مسار العمل التعليمي متجها نحو الجودة لا بد وان تمتد عملية التقويم إلى كل المدخلات والعمليات، وعلى هذا الأساس قرر علماء التقويم التربوي أن تكون هذه العملية ممتدة على كامل مكونات المنظومة، المدخلات و العمليات والمخرجات، وكل واحدة من المكونات يمكن أن نستمد منها ميادين متعددة وهي كمايلي:

التقسيم على مستوى شامل:

1. تقويم المدخلات:

من الضروري جدا أن تخضع مدخلات العملية التعليمية إلى التقويم، كيف لا وهي رأس مال العملية التعليمية، ورأس المال لا يبد وان يعد أو أي يحسب، ويراجع المرات تلو المرات حتى يضمن أن تكون العمليات الواقعة عليه في المستوى الذي يضمن الفائدة، المدخلات مثلها مثل رأس المال الذي يدخل به التاجر مختلف العمليات التجارية، فإذا كان رأس المال غير كاف أو غير مناسب فلا ينتظر من التاجر يدخل الفائدة بالكم والكيف المطلوبين، والعمل التربوي حتى يؤول ما هو مطلوب منه لا بد وان يقوم بين الحين والآخر.

1.1. تقويم المناهج:

من اهم المدخلات التي يعلق عليها الأمل في تحقيق الأهداف المسطرة وهي المناهج، تماما كما هو الحال بالنسبة للتلميذ والمعلم وبقية العناصر التي يمكن عدها من المدخلات.

- ما لمقصود بتقويم المنهج؟
- لماذا تقويم المناهج:
- أهمية تقويم المنهج:
- من المؤهل لتقويم المنهج:

نماذج تقويم المناهج :

نظرا للأهمية البالغة التي تكتسبها عملية تقويم المناهج الدراسية على الخصوص، فقد استقطبت اهتمام الكثير من العلماء والباحثين، وهو ما يبرر تواجد على الساحة العلمية الكثير من نماذج تقييم المناهج التعليمية ومن هذه النماذج نذكر الآتي:

النموذج الأول: نموذج تايلر أو نموذج الأهداف.

يعتبر هذا النموذج من أشهر نماذج تقويم المناهج التعليمية كما يذكر كل من جودت (1984)، ومحمد صابر وآخرون (2006)، وكذلك (أمطانيوس ، 2015).

صاحب النموذج رالف تايلر العام (1950)، يسمى أيضا نموذج تحقيق الأهداف، يعتمد النموذج على التصور الثلاثي الأبعاد للعملية التربوية، الأهداف التعليمية، الخبرات التعليمية، اختبارات التحصيل. ويرى صاحب هذا النموذج كما يشير جودت (1984: 461) أن تقويم البرامج أو المناهج يقتضي إتباع الخطوات التالية:

✓ وضع الأهداف.

✓ تصنيف الأهداف.

- ✓ ترجمة الأهداف .
- ✓ تهيئة الظروف السانحة لتطبيق الأهداف أو تحقيق الأهداف.
- ✓ تطوير أو اختيار وسائل القياس .
- ✓ جمع البيانات المتعلقة بأداء التلاميذ.
- ✓ مقارنة البيانات بالأهداف السلوكية.

من مزايا هذا النموذج كما يشير (أمطانيوس، 2015) أنها تعمل على كشف عن علاقة بين المكونات الرئيسية للعملية التعليمية، وإبراز تأثير كل واحدة منها بالآخر و تأثره بها، كما ينبه ولأول مرة إلى وجوب تقويم الأهداف ، كما تظهر في صورة نواتج سلوكية، ولا يعد هذا النموذج هو الأول في مجال تقويم المناهج، ولكن أيضا الأول في تقويم الطالب .

وهذا النموذج على الرغم من أنه نال فضل السبق إلى وضع آليات التقويم، فإنه خضع للانتقاد، حيث أنه كما يشير محمد صابر وآخرون (2012) لم يعر اهتماما للتقويم التكويني

النموذج الثاني : نموذج سكريفن (Scriven) اقترح النموذج من طرف سكريفن العام (1969).

ينطلق النموذج من تقييم الواقع، دون اللجوء الى التصورات المسبقة، ودون اللجوء إلى الأهداف، وتتم عملية التقويم بالموازات مع سير عملية التطوير والبناء، كما يمكن أن يكون بعد الانتهاء من بناء المنهاج.

في الحالة الأولى، أي حالة التقويم الموازي لعملية التطوير، والبناء، يمد المطورون للمنهاج بمعلومات تمكنهم من تصحيح الأخطاء وتحاشي نقاط الضعف، في الوقت المناسب، أما في الحالة الثانية، أي حالة التقويم بعد الانتهاء من عملية البناء فتكون بتلخيص وإجمال ميزات المنهاج.

وبيرر سكريفن عدم اعتماده تقويم الأهداف بأن التركيز على الأهداف يؤدي إلى التركيز على توقعات معينة تحدها الأهداف، وإغفال الكثير من مما هو غير متوقع، وبالتالي يحرف نظر القائم بالتقويم على مختلف الأحداث والآثار والمتغيرات الطارئة التي تخرج عن نطاق تلك الأهداف.

النموذج الثالث:

نموذج سنافلبيم، يعتبر هذا النموذج أكثر فعالية، كونه يعتمد على جمع المعلومات وتقديمها لصناع القرار، وتتم العملية وفق ثلاثة خطوات أساسية وهي:

- التخطيط.
- الحصول على المعلومات.
- امداد صانعي القرار بالمعلومات.

يعتمد هذا النموذج على تحديد المجالات الأهم في عملية التقويم وهي أربعة، البيئة ، المدخلات، العمليات، المخرجات .

خلاصة نماذج تقويم المناهج:

ما تجدر الإشارة إليه حول موضوع نماذج تقويم المناهج أن ما ذكر منها ما هو إلا عينة فقط، ولكن توجد بالساحة العلمية الكثير منها، على غرار نموذج اتخاذ القرار، ونموذج بروفيس ، والنموذج الاعتيادي، والنموذج المتجاوب... الخ.

2.1. تقويم التلميذ، (التحصيل-المهارات-الاتجاهات-الميول....الخ):

قبل الحديث على التلميذ كنتاج للعملية التعليمية، فإنه من الهام اعتباره كمدخل من مدخلات العملية التعليمية التعليمية، إنه لمن الضروري التسليم بأن ما تسلمناه من مستوى التلاميذ يؤثر بصورة حتمية على مختلف العمليات، فإذا كان مجموع التلاميذ من مستوى ضعيف فالعمليات تكون بشكل، والعكس إذا كان مستوى التلاميذ مرتفع فالعمليات تكون بشكل مخالف، لذلك فقد أكد المهتمون بنتائج العملية التعليمية على وجوب الاهتمام الكبير بمسألة تقويم مستوى التلاميذ قبل الشروع في أي عملية تعليمية.

3.1. تقويم المعلم:

بأنه المتهم الأول في قضية فشل المنظومة التربوية ككل له ما يبرره، أو بعبارة أدق لها جانب هام من الصحة، فالمعلم وبحكم أهميته وأهمية دوره في العملية التعليمية والتربوية، لأن فاعليته بالتأكيد تتجسد فيما يمكن أن يحققه في التلاميذ، وغياب هذه الفاعلية من دون شك ينبئ بان المعلم لم يقدم ما يلزم لذلك. فيما يفيد المعنى السابق الذكر كان العامل الأساس وراء اهتمام الكثير من المهتمين بالشأن التربوي والتعليم بمسألة تقويم المعلم، حيث أكدت حركة المسؤولية التربوية كما يذكر صلاح الدين (2000) على أهمية جمع البيانات عن طبيعة مختلف التغيرات الطارئة على سلوك التلاميذ، لتقييم فاعلية المعلم، وهذا أيضا ما دفع بمختلف التوجهات المعاصرة المتعلقة بتقويم التقدم التربوي على المستويات الدولية والوطنية، حيث يرى رواد هذا الاتجاه بأن المعلم هو المسئول عن إحداث التغيرات السلوكية في المتعلمين.

أ. أهداف تقويم المعلم:

- الحصول على معلومات موثوقة وواقية عن نشاط المعلم:
- الاستفادة من المعلومات المحصلة بموجب التقويم تستخدم في تحسين مستوى أدائه:
- الاستفادة من المعلومات المحصلة في اتخاذ مختلف القرارات المتعلقة بالمعلم ذاته أو بالبرامج

.... الخ:

ب. أهمية تقويم المعلم:

ليس خفيا على أحد أهمية ودور المدرس في نجاح المنهاج بنجاح مخرجاتها، لذلك فإن عملية تكوين المدرسين لا تتوقف عند مزاولتهم للتكوين الأولي أي قبل الانخراط في المهنة، عملية التكوين المستمر تلك يجب أن تكون عملية التقويم على مستوى عال من الجودة، فعند الوقوف على نقاط القوة والضعف للمدرسين يتمكن الساهرون على تدعيم تكوينه، بداية من إعداد برامج اعتيادية أو استثنائية لتدارك النقائص، والقيام بإصلاحها مناسبة، مما يمكن من إعطاء دفعة معتبرة لنجاح المنهاج.

ت. الأطراف المساهمة في تقويم المعلم:

تساهم العديد من الجهات في تقييم المعلم، بداية من المعلم نفسه، مروراً بالتلاميذ، إلى مدير المدرسة، إلى المفتش (الموجه أو المشرف، كما يسمى في بعض المنظومات التربوية غير الجزائرية).

- المعلم وتقييم نفسه:

ربما أحسن طريقة وأجداها بالنسبة للتقويم المعلم هي تلك التي ينتهجها العلم ذاته تجاه نفسه، فالمعلم كما يقول صلاح الدين (2000) أقدر على تقويم ذاته، ويكون إما بملاحظة ذاته، أو عن طريق ملاحظة أداء الطلاب أو سبر آرائهم حول ذلك، ويمكن له ذلك باستخدام شبكات الملاحظة التي تسفر له عن مدى تحقيقه للتفاعل داخل مجموعة صفه .

وهذا الرأي نفسه كان محل تأكيد من طرف (أمطانيوس، 2015)، حيث يرى بأن المعلم الفعال هو المعلم الذي يمارس تقويمه إلى نفسه باستمرار من أهم الاستراتيجيات التي تمكن المعلم من تقويم نفسه وهي الإستراتيجية على مساءلة النفس، وتتمحور تلك المسألة حول الأسئلة التالية كما يذكر.

✓ هل أعطي مهمة التخطيط للدرس وفق ما حدد من أهداف أهميتها وقيمتها؟

✓ هل تمكنت من ملامسة الأهداف في مجالاتها الثلاثة المعرفي، الوجداني، الحس-حركي أو

المهاري؟

✓ هل أعمل على اختيار الأنشطة الاثرية التي تجعل الانشطة ذات قيمة؟

✓ هل أراعي قدرات التلاميذ؟

- المفتش:

الكثير من رجال التربية والتعليم والمعلمين وكذا عامة الناس يعتقدون أن مهمة المفتش تشبه مهمة

القاضي وهو إصدار الأحكام، ولكن الحقيقة أن مهمة المفتش(أو كما يسمى في المشرف التربوي

والبيداغوجي) الرئيسية هي التقييم من أجل الإصلاح ، أي أن مهمة المفتش هو التفتيش على نقاط التعثر من أجل وضع برامج العلاج والإصلاح.

- مدير المؤسسة التعليمية:

مدير المؤسسة التربوية هي مهمة مزدوجة حدها الأول التسيير الإداري للمؤسسة وحدها الثاني

تكوين جميع موظفي المؤسسة بما فيهم الأستاذ أو المدرس.

ث. أسس تقييم

المعلم:

أسس تقييم

المعلم هي نفسها

أسس التقييم

بصورة عامة

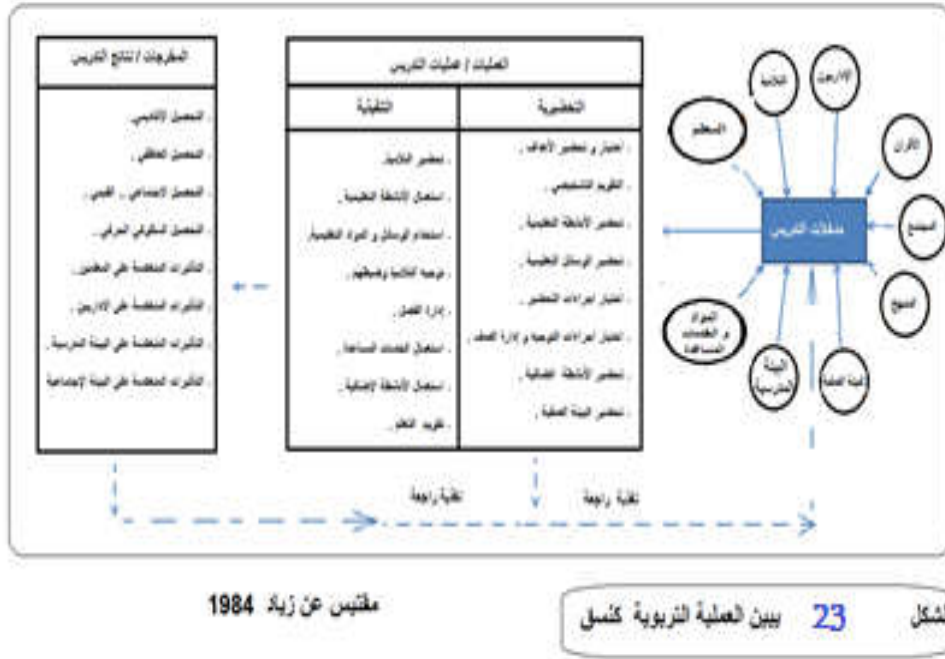
والمتمثلة في:

الهدف (تحسين

الأداء)، الشمول

والاستمرار،

التنوع .



ب. تقييم العمليات:

- تقييم طرائق التدريس واستراتيجياته.

- تقييم فعالية الوسائل التعليمية.

ج. تقييم المخرجات:

- تقييم التلاميذ.

خلاصة التقييم في المنظومة التربوية عموما:

لتكون عملية التقييم على مستوى هام من أداء وظيفتها لا بد أن تكون شاملة للمناهج التعليمية

مدخلات وعمليات ومخرجات، وأن تستثمر نتائج التقييم على النحو الفعال والجدي. ولفهم التقييم التربوي

على النحو ينبغي الرجوع إلى نموذج العملية التربوية كمنسق أنظر الشكل (23)

ويمكن أن نبين شمولية التقويم من خلال الشكل (24).



الدرس الخامس: آليات التقويم.

أساليب وأدوات التقويم:

في البداية لابد الإشارة إلى أن هذا الموضوع واسع جد، فلا يكفي أن نتناوله من خلال درس أو درسين، واكتفاءنا بما سوف نقدمه ضرورة اقتضتها اعتبارات الوقت، وعلى الطالب أن يحاول أن يطلع أكثر على الموضوع من مصادر مختلفة.

يستخدم بعض المؤلفين الأساليب كمرادف للأدوات، لذلك عمدنا إلى ذكر المفهومين معا، وهي إشارة إلى وجوب التمييز بينهما، فالمفهوم الثاني يحتوي المفهوم ولكنهما ليسا مفهوم واحد ، حيث أن كل أسلوب له مجموعة من الأدوات، فعلى سبيل المثال أسلوب الملاحظة، يستخدم فيه مجموعة من الأدوات كالكاميرات من اجل تسجيل الملاحظات، أو شبكات الملاحظة ..الخ. كذلك هو الحال بالنسبة لأسلوب المقابلة، يستخدم فيها أدوات من مثل استمارة المقابلة وهكذا.. لذلك وجب التمييز بين الاثنين كما يلي:

أولاً: أساليب التقويم

أساليب التقويم كثيرة جدا، ولا يمكن أن نتعرض إليها جميعا، بسبب أن لو أردنا أن نقوم بذلك لوجب أفراد كتاب بحاله لذلك، وحسبنا هنا نذكر أهمها وأكثرها استخداما، وانفعها للعملية التعليمية، وفيمايلي مجموعة منها:

1.6. الملاحظة:

تعد الملاحظة من أهم أساليب التقويم، خاصة بالنسبة للمعلم في القسم، فهو ليس بمقدوره أن يعتمد في كل مرة ومع جميع التلاميذ أساليب مختلف لتقييم وتقويم أداء التلاميذ، لذلك فقد تكون الملاحظة أسلوبا فعلا كونه يسير بالموازات مع تنفيذ عملية التدريس، ونظرا لأهمية هذا الأسلوب فقد حظي باهتمام الكثير من المنظرين لتقويم العملية التعليمية بمختلف أبعادها.

حدد المختصون نوعين من الملاحظات، سمي النوع الأول بالملاحظة العفوية أو العابرة، والتي تكون لدى الناس جميعا وفي مختلف أحوالهم، كما تكون بالنسبة للمعلم أثناء تأديته مهام التدريس، فقد يلاحظ وعلى سبيل الصدفة أن تلميذا يقوم بحركات غير عادية، فيتوجه لمعرفة أسباب تلك الحركات وأهدافها، فيعمد إلى ملاحظة تلك الحركات بكيفيات قد تتنوع، وبوسائل قد تكون محددة، في هذه الحالة انتقل المعلم من الملاحظة العابرة إلى الملاحظة المقننة أو المقصودة، فهو من أجل معرفة الظاهرة يقصد تلك الملاحظة ويحاول أن يعزز قدراته بوسائل وأدوات تبدأ من وضع خطة للملاحظة وتنتهي برصد مختلف حيثياتها والقيام بالنهاية بعملية التحليل و التركيب والوصول إلى نتائج.

الملاحظة العابرة، أو الملاحظة الساذجة أو الملاحظة العفوية.

الملاحظ العابرة هي عملية يشترك فيها جميع الناس عامة الناس وعلماؤهم، وتتم بشكل عفوي، تفنقد للتخطيط والتنظيم، واستخدام الأدوات المساعدة، ولا تكون دائما ذات نتائج مهمة، وقد تفقد الملاحظة العابرة إلى الملاحظة العلمية عند المتخصصين.

ثانيا: الملاحظة المقصودة أو الملاحظة المقننة.

كلمة التقنين كلمة موحية نموذج 01

شكل يبين شبكة ملاحظة التلاميذ داخل القسم

اسم الطالب	المناقشة	البحث	لشاط فردي	لشاط جماعية	رسم	موسيقى
أبي	✓	✓	✓	✓	✓	✓
فؤحة	✓	✓	✓	✓	✓	✓
لخضر	✓	✓	✓	✓	✓	✓
محمد	✓	✓	✓	✓	✓	✓
جوسي	✓	✓	✓	✓	✓	✓
فاتح	✓	✓	✓	✓	✓	✓
رابح	✓	✓	✓	✓	✓	✓
فوزيل	✓	✓	✓	✓	✓	✓

✓ تعني أداء جيد
✗ تعني ضرورة تحسين

شبكة ملاحظة التلاميذ في القسم مأخوذ عن جودت 1984: ص474

، توحى بأن هناك قانون يضبطها، أو إجراءات معدة مسبقا، بحيث تجعلها عملية قابلة للإعادة، كما أنها قابلة لتحقيق النتائج نفسها، باختلاف المكان والزمان واختلاف القائمين بها، وحتى اختلاف موضوع الملاحظة، فجهاز التصوير مثلا هو أداة تساعد

نموذج 02

بطاقة ملاحظة مدرسي التربية الإسلامية

الهدف الخاص:	ملاحظات
كتب على السبورة .	
ذكر للتلميذ .	
اثار تفكير التلميذ حوله .	
كتب في مذكرة المدرس .	
سياغة الهدف :	
حدد السلوك النهائي بفعل .	
حدد الشروط التي يتم بها او بواسطتها انجاز السلوك .	
حدد معايير الاداء المرغوب .	
مدخل المدرس :	
اثار مشكلة او كندية او مناسبة تتعلق بالمدرس او بخبرات التلميذ و ميولهم وخبراتهم وواقعهم .	
مراجعة المدرس السابق .	
معالجة الموضوع و اسلوبه :	
وضع التلميذ أمام صعوبة او مشكلة تتعلق بالمدرس .	
استخدام اسلوبا ملائما للموضوع .	
نوع الاسلوب بكتابتة عند الملاحظة .	
يستخدم وسائل ايضاحية ملائمة .	
الشرح و البرهنة :	
تداول المعلومات الادراكية .	
تداول المعلومات المرتبطة بالتحليل .	
تداول المعلومات المرتبطة بالتركيب .	
تداول المعلومات المرتبطة باصدار الاحكام .	
نوع الاسئلة والعبارات التي يطرحها :	
ملائمة اسئلة وعباراته للتلميذ .	
ملائمة اسئلة وعبارات التوضيح .	
ملائمة اسئلة و عبارات معالجة المشكلة .	
ملائمة اسئلة وعبارات التوجيه .	
النتائج التي يتم التوصل اليها :	
ملائمة النتائج لموضوع المدرس .	
ملائمة النتائج لمستوى التلميذ .	
التقويم :	
يطرح اسئلة تتعلق باجزاء رئيسية من المدرس .	
يطرح اسئلة تتعلق بغلاصة المدرس .	
يثار تفكير التلميذ في موضوع المدرس القادم .	
ملاحظة عامة :	

الشخص على ملاحظة أشياء مثلا، أو سلوكيات... الخ، فهذا الجهاز يسمح لنا بتحقيق نفس النتائج إذا ما استخدمناه عبر اختلاف الأزمان والأماكن والأشخاص، وجهاز التصوير ما هو إلا نموذج واحد من عشرات وربما مئات الأدوات المستخدمة في الملاحظة، ومن بين أهم الأدوات التي

تستخدم في ملاحظة التدريس مثلا شبكات الملاحظ من مثل النموذج 01
يمثل النموذج السابق أداة لملاحظة التلاميذ في القسم ويسمى شبكة ملاحظة نشاط التلاميذ داخل

الصف، وهناك العديد من الأدوات الأخرى من مثل شبكات ملاحظة الأستاذ أثناء العمل، النموذج 02

2.6. الاختبارات والمقاييس:

هناك العديد من وجهات النظر فيما يتعلق بتصنيف الاختبارات والمقاييس، وهذه الوجهات ليست متناقضة، ولكنها تختلف باختلاف الأسس المعتمد في عملية التصنيف، وأيا كان هذا التصنيف أو ذلك فان المقصود بالنهاية هو التوضيح لا غير، ويمكن اختصار تلك التصنيفات كما ذكر في صلاح الدين (2000) كما يلي:

- أ. القياس المعرفي في مقابل الوجداني:
- ب. القياس الجماعي في مقابل الفردي:
- ت. قياس العينات في مقابل قياس المؤشرات:
- ث. القياس اللفظي في مقابل القياس الأدائي:
- ج. قياس السرعة في مقابل قياس القوة:
- ح. القياس الموضوعي في مقابل القياس الذاتي:
- خ. قياس عادي وقياس مقنن:

أدوات التقويم:

تكلنا منذ قليل على الأساليب، وبتكلم الآن على الأدوات، والفرق بين الأسلوب والأدوات واضح، حيث يمكننا في الأسلوب الواحد أن نستخدم أداة أو عدة أدوات، فمثلا أسلوب الملاحظة قد نستخدم أداة من مثل شبكات الملاحظة التي تكلنا عنها، أو نستخدم أداة التصوير... الخ. كذلك بالنسبة لأسلوب الاختبار قد نستخدم الاختبارات الكتابية أو نستخدم مواقف أخرى، أو أدوات أخرى من مثل المقاييس النفسية.. الخ .

1. الاختبارات التحصيلية:

2. السجلات.

3. اختبارات الميول.

4. اختبارات الاتجاهات.

5. اختبارات الشخصية.

6. شبكات الملاحظة.

7. الاختبارات النفسية الأخرى.

ملاحظة:

هذه الأدوات تستخدم وفق ضوابط سواء أثناء البناء أو أثناء التصحيح ومن هذه الضوابط ما يلي:

1. أن تكون عينة السلوك ممثلة، أي أنها تبني اعتمادا على الأهداف التعليمية، وبمعنى أن تكون بنود الاختبار ممثلة لمجموعة الأهداف المسطرة.
2. التقنين: يعني أن يكون صادقا وثابتا.
3. أن يستجيب للفروقات الفردية.

المراجع :

1. إبراهيم النجار والبشير الزريتي (1973). الفكر التربوي عند العرب مختارات من أمهات الآثار، منشورات النادي الثقافي لدار المعلمين بتونس، صندوق التعاون المدرسي، تونس.
2. إبراهيم عثمان حسن عثمان (ب ت ن). الأسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم ، بدون دار نشر .
3. أحمد عصام الدبسي (2012). واقع تقنيات التعليم الخاصة بتدريس العلوم في مختبرات مدارس التعليم الأساسي بالحسكة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة دمشق ، 28(04)، ص ص 113-146.
4. أحمد علي الحاج محمد(2014). في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا. دار المناهج للنشر والتوزيع . عمان. المملكة الأردنية الهاشمية .
5. أخ العرب عبد الرحيم (2013). جودة الكتاب المدرسي الأدبي المعينات والأفاق الثانوي ألتأهيلي نموذجاً. مجلة عالم التربية. عدد خاص ، ج 02 . ص ص 780-789.
6. إسلام شنتاوي و قمر الزمان بن عبد الغني و محمد جئ نوح (2014). تقويم الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالمية في ولاية جوهر العلمية ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 10(01)، ص ص 55-64.
7. أحمد تيغزي وآخرون (1994). قراءات في الأهداف التربوية، ط1، كتاب الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي لولاية باتنة، مطبعة عمار قرفي، باتنة.
8. أمطانيوس نايف ميخائيل (2015). القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء و ذوي صعوبات التعلم ، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
9. أمطانيوس نايف ميخائيل (2016). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها ، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
10. أمين علي محمد سليمان (2010). القياس و التقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الجمهورية المصرية .
11. إيمان الصادق عثمان عبد الله(1438هـ). الدلالات التشخيصية لاختبار بقع الحبر لدى مرضى الوسواس القهري و الاكتئاب بمستشفى التجاني الماحي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، قسم علم النفس، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين .

12. بعيسي الزهراء (2019).التعليم التحضيري في الجزائر بين الممارسات المحلية والمقاربات العالمية. (حليمة شريفي محرر).أساسيات التعليم التحضيري المنهاج الكندي نموذجاً. نواصري للطباعة والنشر.ص ص 29-39.
13. بنيامين س بلوم وآخرون(1971). تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكروهيل للنشر ، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
14. بوعلاق محمد(2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. قصر الكتاب. البليدة. الجزائر.
15. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء(2006). الإصلاح التربوي في الجزائر. مجلة الباحث. العدد04. ص ص 67-73.
16. تمام إسماعيل تمام (2000). آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن العشرين . دار القبس للطباعة . دار الهدى للنشر والتوزيع . المنيا.
17. الجبوري حسين (2010) . التخطيط الاستراتيجي في التعليم تخطيط معاصر في عالم متجدد. ط1. الدار العربية ناشرون. بيروت. لبنان .
18. جمال بن ابراهيم القرش(2012). مهارات التدريس الفعال، سلسلة علوم التربية الميسرة، دار النجاح للكتاب النشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر.
19. جمال سليمان و طاهر سلوم (2013). تصميم التعليم ج2. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دار العلم للملايين للطباعة والنشر و الترجمة والتوزيع . دمشق سوريا .
20. جودت أحمد سعادة (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان .
21. جورج ف مادوس وبنيامين س بلوم و ج توماس هاستنجنس(1971). تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني،ط1، ترجمة محمد أمين المفتي و زينب علي النجار و أحمد إبراهيم شلبي، دار ما كجروهيل للنشر ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
22. جيلالي سليمان (2012). الإنتاج الاسقاطي عند المراهق دراسة لعينة من مراهقين يطلبون مساعدة نفسية باستعمال اختباري الرورشاخ وتفهم الموضوع، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس و علوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة مولود معمري تيزي وزو .

23. الحاوي محمد عبد اللاوي وعلي القاسم محمد سرحان(2016). مقدمة غي علم المناهج التربوية . ط1. دار الكتب. صنعا . الجمهورية اليمنية .
24. حسن حسين زيتون (2004). التدريس رؤية في طبيعة المفهوم، عالم الكتب نشر توزيع طباعة ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
25. حسين حمدي الطونجي(1983). التكنولوجيا و التربية، ط2، دار القلم، الكويت .
26. حسين ضيف(2016). بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة .
27. حمدي شاكر محمود (2004). التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية .
28. دونا اوتشيلدو مارفين سيترون وفلوريتا ماكينزي(2004). اعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين . ترجمة محمد نبيل نوفل و حامد عمار. الدار العربية اللبنانية. القاهرة. جمهورية مصر العربية .
29. رافدة الحريري (2010). طرق التدريس بين التقليد و التجديد ، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن.
30. رمضان بوخرص و أحمد بوسكرة (2013). استخدام الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية لضمان جودة التكوين والتعليم في نظام ل م د ، مجلة الابداع الرياضي، العدد 10، ص ص 09-23 .
31. الرويلي موافق فواز (1990). دراسة تحليلية لكيفية معالجة نظريات المنهج المدرسي لعناصره. مجلة جامعة الملك سعود 2. (2). ص ص 555-574.
32. زموري حميدة خطوط رمضان (2019) التعليم التحضيري في الجزائر بين الممارسات المحلية و المقاربات العالمية. (حليمة شريفي محرر).البرامج التربوية الموجة لأطفال ما قبل المدرسة برنامج متنوسوري نموذجا . نواصري للطباعة والنشر. ص ص 291-301.
33. سعادة خليل (2004). الفروقات الفردية كيف نفهمه. www.nashiri.net
34. سعد عبد الرحمان(1998). القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

35. سعد علي الزاير وسماء تركي داخل (2015). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .
36. سعيد محمد وفاطمة محمد عبد الوهاب وعبد القادر محمد عبد القادر (2006). برامج التربية الخاصة ومنهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير. عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة . القاهرة . جمهورية مصر العربية .
37. سكيينة أحمد محمد غنانيم (2017). مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية للقواعد الأساسية المتبعة للوسائل التعليمية في التحصيل الدراسي لتلاميذهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الانسانية جامعة بابل ، العدد 35، ص ص 53 - 63.
38. سلمان بن عائد الجهني ونايف بن عابد الزارع (2014). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 03(10)، ص ص 98-122.
39. سناء محمد سليمان(2010). أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوي، عالم الكتب ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
40. سهل ليلي (2016). دور الوسائل في العملية التعليمية ، مجلة الأثر ، العدد 26، ص ص 145-154.
41. سوسن شاكر (2005). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، سوريا.
42. السيقلي محمد صالح (2012).مدى تضمن محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقيمة التسامح وتصور مقترح لإثرائها. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس .كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة .
43. صلاح الدين أبو علام (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
44. صلاح الدين محمود علام(1995). الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية ، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

45. العباسي عيسى(2006). التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات. دار الغرب للنشر والتوزيع. وهران الجزائر .
46. عبد الباسط هويدي والساسي حوامدي(2016). المناهج التربوية ودورها في تنمية قيم المواطنة. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية** . جامعة الشهيد حمة لخضر الواد . العدد 15. ص ص 52-60.
47. عبد الرحمان أحمد عثمان وعبد الباقي دفع الله أحمد(2009). **علم النفس التربوي**. دار الكتاب الجامعي . صنعاء.
48. عبد الرحمان محمد عيسوي (1999). **القياس و التجريب في علم النفس و التربية** ، دار المعرفة الجامعية ، الازاريطة، جمهورية مصر العربية.
49. عبد القادر كراجة (1997). **القياس والتقييم في عم النفس رؤية جديدة**، ط1، دار اليازودي العلمية للنشر و التوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
50. عبد الكريم بوحفص (2017). **الأساليب الإحصائية و تطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامج spss**، ج2، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر .
51. عبد المجيد سيد احمد منصور وآخرون(2014). **علم النفس التربوي** . ط10. العبيكان للنشر. الرياض. المملكة العربية السعودية .
52. عصام اريس كمتور حسن و نجود ابراهيم الطيب(2011). واقع استخدام الوسائل التعليمية وأهميتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي في السودان من وجهة نظر المعلمين في ولاية الخرطوم ، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات** ، العدد 01/24، ص ص 147-188.
53. عطوي جودت عزت (2009). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية** . دار الثقافة للنشر و التوزيع . عمان . المملكة الأردنية الهاشمية.
54. غريب العربي (2007). **التقويم التربوي مفهومه أنواعه وأدواته**، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران، الجزائر .
55. غيات بوفلجة (2006). **التربية المتفتحة** . مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية الكتاب الثالث. دار الغرب للنشر و التوزيع .

56. فاطمة سعيد محمد البحيصي(2004). تقويم مهارة استخدام السبورات و الشفافيات التعليمية لدى الطالبات المتدربات تخصص لغة عربية في جامعات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين.
57. فراس السليتي (2008). استراتيجيات التعليم و التعلم النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، اريد ، عمان .
58. فرح سليمان المطلق و يحي عوض العمارين (2014). المرجع في تحليل محتوى المناهج. مديرية الكتب. جامعة دمشق . سوريا .
59. فريد حاجي(2013). التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات. دار الخلدونية للنشر والتوزيع . الجزائر .
60. فيصل عباس(2001). الإختبارات الاسقاطية نظرياتها تقنياتها اجراءاتها، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان .
61. قادري حليلة (2008). قياس الكفاءة اللغوية عند طفل من 02 الى 05 سنوات، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران .
62. قرني زبيدة محمد (2016).تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . ط1. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. المنصورة. جمهورية مصر العربي.
63. لويس ر أكين (2007). الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء، ترجمة فرج السراج، شركة العبيكان للبحاث والتطوير، الرياض، المملكة العربية السعودية.
64. لويس كامل مليكة (2000). اختبار الشخصية المتعدد الأوجه : دليل الباحث ،ط6، بدون دار نشر .
65. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (2010). المدخل إلى المناهج وطرق التدريس، ط1،سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية ،
66. مباركي بوحفص(1995).تطور محتويات المناهج التربوية الحديثة تناول نقدي(محمد مقداد وآخرون . محررون). قراءة في المناهج التربوية. ط1. منشورات جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. مطابع عمار قرفي. باتنة الجزائر ..

67. مجدي صلاح طه المهدي (2008). **المساءلة التعليمية رؤية الفكر وواقع التطبيق**، الدار الجامعية الجديدة للنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية .
68. محسن علي عطية (2008). **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط1، عمان ، الأردن .
69. محسن علي عطية (2009). **المناهج الحديثة وطرق التدريس**، مكتبة الأمين للطباعة والاستنساخ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
70. محمد أبو الفتوح حامد خليل(2011). **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
71. محمد الطاهر وعلي(2013). **الوضعية الإدماجية التقويم في المقاربة بالكفاءات**. دار الورسم للنشر والتوزيع. الجزائر.
72. محمد الطاهر وعلي(2013). **الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات**. دار الورسم للنشر والتوزيع. الجزائر.
73. محمد الطاهر وعلي(2013). **بيداغوجية الكفاءات**. دار الورسم للنشر والتوزيع. الجزائر.
74. محمد الياس حسين (2018). **الوسائل التعليمية التي استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم دراسة تحليلية ، مجلة القسم العربي، جامعة بن جاب لاهور باكستان، العدد 25، ص ص 363-396**.
75. محمد بغداد إبراهيم(2012). **أساليب تقويم التحصيل في مادة الرياضيات دراسة ميدانية على مستوى أقسام السادسة ابتدائي، مجلة انسانيات، العدد49، ص ص 01-07**.
76. محمد بن الحاج (2010). **الكتاب المدرسي و الوسائل التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين ، العدد 03، ص ص ، 01-12**.
77. محمد جدوع وليلى أبو قطوسة (ب ت ن). **الوسائل التعليمية ومصادر التعلم ، إدارة الإشراف والتدريب التربوي ، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية .**
78. محمد زياد حمدان(1984). **قياس كفاية التدريس : طرقه ووسائله الحديثة**، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون، الجزائر .
79. محمد شحاتة ربيع (2009). **قياس الشخصية، ط2، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان الأردن**.

80. محمد طالب العنزي (2010). أثر شكل الفقرة على معالم الفقرة وثبات الاختبار وفقا لنظرية استجابة الفقرة (IRT)، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
81. محمد عبد السلام أحمد (1960). القياس النفسي و التربوي: التعريف بالقياس ومفاهيمه وأدواته بناء المقاييس و مميزاتها القياس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية .
82. محمد فؤاد الحوامدة (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية ، مجلة جامعة دمشق ، 27(2/1)، ص ص 803- 831
83. محمد وطاس (1988). أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر .
84. محمود داود سلمان الربيعي (2006). طرائق و أساليب التدريس المعاصرة ، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
85. مذكور علي أحمد (2001). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. دار الفكر العربي. القاهرة . جمهورية مصر العربية .
86. مريم سليم (2009). التربية المهنية مبادئها و استراتيجيات التدريس و التقويم ، ط1، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان الأردن .
87. مريني محمد (2013). رهانات الجودة في المناهج التربوية القراءة المنهجية للنصوص الأدبية في التعليم الثانوي التأهيلي. مجلة عالم التربية. عدد خاص ، ج 02 . ص ص 757- 781.
88. مسعد أبو الديار (2012). القياس و التشخيص لذوي صعوبات التعلم ، ط1، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
89. معمريه بشير (2007). القياس النفسي وتصميم ادواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. ط2 . سلسلة دراسات منشورات الحبر. بني مسوس. الجزائر.
90. مليوح خليدة (2015). الاختبارات الاسقاطية، مطبوعة علمية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة .

91. منصوري عبد الحق (1995). إشكاليات تطرحها عمليات انتقاء المحتوى التربوي (محمد مقداد وآخرون . محررون). قراءة في المناهج التربوية. ط1. منشورات جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. مطابع عمار قرفي. باتنة، الجزائر.
92. مي الخاجة (2006). تقنيات التعليم وتأثيراتها على في العملية التعليمية دراسة حالة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، مركز الإمارات للدراسات و البحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة .
93. نايت سليمان طيب (2015). المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية امثلة تطبيقية. الامل للطباعة والنشر والتوزيع. تيزي وزو. الجزائر.
94. نوبوة صالح (2009). استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة دراسة ميدانية بثانويات عين أزال سطيف. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم علم النفس وعلوم التربية . كلية الآداب و العلوم الإنسانية . جامعة الحاج لخضر باتنة.
95. هادي بن ظافر حسن كيري (1426هـ). تقويم الاختبارات النفسية شائعة الاستخدام بالمستشفيات و العيادات و الوحدات الإرشادية الحكومية بمنطقة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية :

96. Aicha. B(2009).**Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie,Les cahiers du CRASC, No:16, 07-21, algérie .**
97. Benbouzid.B(2009), **la réforme de l'éducation en algerie:enjeux et réalisations**, éditions casbah, Alger
98. Benjamin K.S (2019).**Definition of Curriculum. Retrieved from :https://orcid.org/0000-0002-8140-341**
99. Burgstaller. F. (1977) : Comment élaborer et évaluer les programmes en collaboration avec les enseignants **revue française de pédagogie**, n°41, 07-17 .

100. Elliot W. Eisner(2001). What Does It Mean to Say a School is Doing Well?**Phi Delta Kappan**) 82) 5, 367–372.
101. Françoise R et Alain R(1979),**Pédagogie:dictionnaire des concepts clés**, E.S.F editeur, Paris.
102. Lerner, J.& Beverley, J. (2014). Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success(13th edition). Independence, KY:: Wadsworth Publishing
103. Michael S S (2013).**Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns**.–2nd, California: SAGE Publications.
104. Ministère. De. L.N(2009).**Guide méthodologique en évaluation pédagogique**. République Algérienne Démocratique et Populaire.
105. Sabatino, D.A. (2007). Diagnosis of Children with Learning Disabilities. Professional Psychology. Research and Practice, 2(3), 312–314 .
106. Shao–Wen Su(2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula–making, **Journal of Language Teaching and Research**, 3 (1) ,153–158.
107. Somaly ,Hassan, Al–zoubi, Suhail, Ben Abed Alrhman(2012).Parents Of Students With Learning Disabilities Attitude Towards Resource Room. International inter–disciplinary Journal Of Education.Vol,1Issue1.
108. Ukpong, N. N(2020).Approches to Educational Planning. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/339469938>