الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

التدريس عن طريق:

I- المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات

II- المشاريع و حل المشكلات

إعداد

هيئة التأطير بالمعهد السادة:

I- الدكتور/ محمد بن يحي زكريا

II- الدكتور/ عبّاد مسعود

السنة : 2006

4 - شارع أولاد سيدي الشيخ - الحراش- الجزائر
الموقع على الأنترنت: http//www.infpe.edu.dz
البريد الإلكتروني: contact@infpe.edu.dz

I

المقاربة بالأهداف
و
المقاربة بالكفاءات

فهرس الموضوعات

القسم	الموضوع	الصفحة
	مقدمـــــة	11
القسم الأول:	**المقاربة بالأهداف**	13
	مقدمـــــة	15
	تعريف الهدف: لغة واصطلاحا	20
	تصنيف الأهداف:	23
	1- المجال المعرفي	24
	2- المجال المهاري الحركي	27
	3- المجال الوجداني	32
	الخلاصة	36
	العلاقة بين المجالات التلاثية:	37
	- الهدف التربوي	38
	- وصف الهدف	43
	الأفعال والنشاطات السلوكية المقابلة لكـــل مستوى في:	47
	1- المجال المعرفي	48
	2 - المجال الوجداني	50
	3 - المجال النفسحركي	52

مصادر اشتقاق الهدف 53
صياغة الأهـــداف التعلميـــة فـــي المجـــال المعرفي 57

القسم الثاني: المقاربة بالكفاءات 63
مقدمـــــة 65
الكفاءة والكفاية لغة 69
الكفاءة والكفاية اصطلاحا 71
بعض المفاهيم المرتبطـــة بمفهـــوم الكفايـــة والكفاءة 74
- الفعالية 74
- الإستراتيجية 76
- الأداء 77
- المهارة 81
- الهدف السلوكي 83
- المعيار 85
- المحك 86
- القدرة 87
- الإستعداد 88
- المؤشر 89

مكونات الكفاءة 90
عناصر تحديد الكفاءة 91
أنواع الكفاءات 94
أبعاد الكفاءة 94
تحديد الكفاءة 96
– مواصفات الكفاءة في مجال التدريس 97
– خصائص البرنامج القائم على الكفاءات 98
بنية التعلم القائم على الكفاءات 101
الإتجاهات الفكرية في حل المشكلات 102
– الإتجاه السلوكي 102
– الإتجاه الكشطالتي 103
– الإتجاه المعرفي 104
حل المشكلات كطريقة للتدريس 109
– أهمية الوضعية المشكلة 104
– معايير اختيار وضعية مشكلة 105
– **استنتاج** 106
نموذج مقترح لبنـــاء درس أســـاس تنميـــة الكفاءات 114

القسم الثالث: تقويم الكفاءة 117
مقدمة التقويم 119
طبيعة التقويم في المقاربة بالكفاءات 119
خطوات التقويم 121
– أدوات تقويم الكفاءة النهائية 122
قائمة المراجع 125

مقدمـــة:

يتناول هذا السند واحدا من أهم الموضوعات التي تحتل مكانا بارزا في الدراسات التربوية، ومجالا واسعا يشغل حيـــزا كبيـــرا مـــن اهتماماتهم، وهو الوصول إلى تحديد المقاربة الأكثر تأثيرا أو جدوى في تحقيق الغايات المنوطة بالمدرسة.

والواقع أن أي إصلاح تربـــوي لايمكنـــه أن يعطـــي ثمـــاره المنتظرة منه إلا من خلال تحديد المقاربة الأكثر ملاءمة، ولعل أصدق دليل على ذلك، تلك الدراسات العديدة التي تناولت موضوع المقاربـــات في المجال التعليمي/التعلمي التي أصـــبحت تمثـــل الحجـــر الأساســـي لخططهم وبرامجهم ومشروعاتهم.

وعليه، فقد تناول السند مقاربتين هامتين شـــغلتا، ولاتـــزلان، إهتمام كل المشتغلين في المجال التربوي وهما:

- المقاربة بالأهداف.
- المقاربة بالكفايات (الكفاءات).

وهما حلقتان منفصلتان ومتصلتان، في نفس الوقت، في مجال التدريس، ويهدف السند إلى الربط بين المقاربتين وإلى تبيـــان الخـــط الفاصل بينهما. وذلك كله من أجل مساعدة القـــائمين بـــالتعليم علـــى مراجعة أساليبهم التعليمية في ضوء المفاهيم الجديدة في مجال التربية.

وسنعرض هاتين المقاربتين على أساس أنهما مـــن الناحيـــة متكاملتان، ومن ناحية أخرى على أساس أنها تمثلان مـــرحلتين مـــن مراحل نمو علوم التربية، ولذا فإن الشكل الذي اعتمدناه فـــي مقاربـــة

التدريس بالأهداف في مقابل التدريس بالكفاءات يكون علـــى أســـاس التبسيط، وليس على أساس الفصل أو البتر بين المقاربتين.

وبادئ ذي بدء سيكون الحديث عن المقاربة بالأهداف، يليـــه الحديث عن المقاربة بالكفاءات.

ومن الطبيعي، فإن مراجعة الأساليب والطرق التعليمية فـــي ضوء هذه المفاهيم يجعل عملية التربية أكثر كفاية وأكثر فاعليـــة فـــي تحقيق ما تتضمنه من أهداف.

أخيرا، يمكن اعتبار هذا السند كإضافة من المعهـــد الـــوطني لتكوين مستخدمي التربية إلى الجهد الذي تبذله وزارة التربية الوطنيـــة في مجال الإصلاح التربوي الشامل، ويأمل بثقة في إفادة المعلم أثنـــاء الخدمة، وإفادة المعلم في دور الإعداد، مع التأكيد على أنـــه لايـــزعم الإحاطة والشمول بالموضوع، لكنه يمثل جهدا علميا بـــشريا إضـــافيا يحتمل الخطأ والصواب، كما يحتمل القوة والضعف، ونترك ذلك إلـــى حصافه القارئ للسند، وكل مانرجوه من هذا العمل أن يكون محفـــزا لاهتمام المشتغلين في المجال التربوي على الاستزادة.

والله ولي التوفيق

القســـم الأول

المقاربـــة بالأهـــداف

مقدمـــة:

لقد احتل، ولمدة طويلة، موضوع الأهداف حيـــزا كبيـــرا مـــن اهتمام علماء التربية، وقد تم تطبيق العديد من الدراسات التـــي كانـــت ترمي في معظمها إلى التأكد من أثر تحديد الأهداف بصورة دقيقة على مردود التلاميذ الأكاديمي، ومما يلاحظ من النتائج التي توصلت إليهـــا هذه الدراسات أنها كانت متباينة ومختلفة بـــاختلاف القـــائمين عليهـــا واتجاهاتهم أزاءها. فبينما نجد معظمها يؤكد على أهمية تحديد الأهداف وتأثيرها الايجابي في التحصيل الأكاديمي، في حين نجد البعض الآخر يبدي تحفضا أزاءها على أساس أن أثرها لم يكن دالا بالقـــدر الكـــافي للتأكد من أهميتها.

ونظرا لتعدد هذه الدراسات، يكون هذا السند أضيق مـــن أن يتناولهـــا كلها، وما لايدرك كله لايترك جله، وسنتناول بعضها، وفي تناولنا لهـــا سنتجنب التعمق والتفاصيل، ونقتصر على تقديم لمحة عن وجهات نظر القائمين بها وبنتائجها لتكون كقاعدة نظرية لقارئ هذا السند.

في عام 1968 أجرى **دوتي Doty** دراســـة لـــتفحص أثـــر المعرفة السابقة للأهداف مع أثر التـــدريب عليهـــا فـــي أداء الطلبـــة وتحصيلهم الدراسي، وتوصل إلى أن معرفة الطلبة للأهداف والتدريب عليها واستخدامها أدى إلى:

ارتفاع علاماتهم في الاختبار البعدي لكنه لم يظهر أثر واضح مع استخدام التدريب.

أما **تايمان** 1968 **Tiemann** فقد قام بدوره بدراسة لتحديد أثر تزويد طلاب وطالبات مادة الاقتصاد في إحدى الكليات الجامعية بالأهداف السلوكية خلال معالجة. دامت أربعة أسابيع وكانت النتائج:

- لم تظهر تأثيرات ذات دلالة إحصائية للأهداف التي استخدمت على علامات منتصف الفصل الدراسي كمعيار.
- ظهرت تأثيرات ذات دلالة إحصائية باستخدام علامات اختبار الاحتفاظ كمعيار.
- أظهرت أن مجموعة الأهداف السلوكية كانت علاماتها أعلى من علامات مجموعة الأهداف العامة.

أما دراسة ميريل وتاول 1971 Merrill & Towle والتي تناولت أتر تزويد طلاب وطالبات الدراسات العليا بالأهداف التعليمية حول إحدى المواد الدراسية والتي تدور حول التعليم المبرمج وكانت النتائج التالية:

- لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا بين المجموعات المختلفة في علامات الاختبار البعدي.
- عملت الأهداف التعليمية على التقليل من مستوى حالة القلق لدى الطلاب في الوحدات التدريبية الثلاثة الأولى.

وفي الدراسات العربية:

فقد أجرى عمر عبد الكريم الأحمد 1981 دراسة تمحورت حول أثر تزويد طلاب الصف الثالث الاعدادي بالأهداف التعليمية على تحصيلهم في مادة الرياضيات.

وكانت النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائية >0.05 بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف التعليمية قبل عملية التدريس والطلاب الذين لم يزودوا بهذه الأهداف.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدود 0.05 بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف قبل عملية التدريس والطلاب الذين زودوا بها بعد عملية التدرس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقة 0.05 بين متوسطات علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف التعليمية بعد عملية التدريس والطلاب الذين لم يزودوا بها.

أما موسى حتاملة 1982 فقد قام بدراسة حول أثر استخدام الأهداف التعليمية من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق في التعلم الكلي والقصدي والعرضي لطلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم العامة، في محاولة للإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر مستويات الأهداف التعليمية الثلاثة التي تم تزويد الطلاب بها مسبقا في تعلمهم الكلي والقصدي والعرضي؟.

وبعد إجراء الدراسة توصل إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فرق جوهري بين متوسطات علامات طلاب المجموعات الثلاثة على الإختبار الكلي.
- وجود فروق جوهرية في مستوى ثقة 0.05 بين متوسطات علامات طلاب المجموعة التي زودت بالأهداف التعليمية المعرفية، ومتوسط علامات المجموعتين الأخريين..
- عدم فروق ذات معنوية بين متوسطات علامات المجموعة الثلاثة في الاختبار التحصيلي العرضي في مستوى الاستيعاب والتطبيق.

هذه الاختلافات الملاحظة في نتائج الدراسات التي تناولت الموضوع، مع أهميتها، يبدو أن الملاحظ إن غالبية الدراسات تميل إلى التأكيد على النتائج الإيجابية بالنسبة لأثر تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية على التعلم، مع ميل بعضها إلى التأكيد على عدم وضوح التأثير الإيجابي للأهداف على المردود الأكاديمي للتلاميذ.

ورغم الدراسات الكثيرة التي تناولت موضوع استخدام الأهداف التعليمية في المجال التعليمي، وتنوعها، ونظرا للنتائج المتعارضة، في بعض الأحيان، فإن المجال يبقى مفتوحا وواسعا لإجراء المزيد من الدراسات حول الأهداف التعليمية.

ويبقى المدرس داخل قسمه مع تلاميذه هو المحك الأساسي لتحديد أثر استخدام الأهداف السلوكية في العملية التعليمية على مردود تلاميذه.

ويهدف هذا السند إلى تزويد المشتغلين في ميدان التربية والتعليم بكل ماله علاقة بموضوع الأهداف، عل ذلك يكون لهم حافزا على إجراء دراسات تطبيقية ميدانية موقعية على أساس المستوى التعليمي ومختلف المواد الدراسية لتحديد أثر تزويد التلاميذ بالأهداف السلوكية على أدائهم الأكاديمي تبعا لكل مستوى تعليمي ولكل مادة تعلمية ولنوع معين من التلاميذ، وإن ذلك، بالتأكيد، سيزيد من المردود التربوي للمعلم، أولا، كما أنه سيرفع من دافعية تلاميذه للتعلم، وسيزود ذلك كله، بالطاقة اللازمة لمواصلة المسيرة من أجل الاستخدام الأمثل للأهداف.

تعريـــف الهـــدف

1- الهـــدف لغـــة:

"هو المشرف من الأرض وإليه يلجأ"

ابن منظور 92/ص 346

والهدف: كل شيء عظيم مرتفع (ابن منظور).

وفي الحديث: عن عبد الله بن جعفر قال:

"كان أحب ما استتر به رسول الله (ص) لحاجته هدف، أو حائش نخل".

أي ما ارتفع من بناء وغيره.

والهدف: "الدنو، أهدف القوم أي قرَّبوا".

ابن منظور 92/ 346

2- الهدف اصطلاحا:

أ- في علم النفس:

الهدف: "النتيجة النهائية لأي فعل أوسلسلة من الأفعال، سواء أكـــان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا؟".

ابراهيم مدكور 1975

ويعتبر ماكدوجل W.Mc Dougal أكثر علماء النفس تأكيدا على الغرض في السلوك الإنساني.

ومن وجهة نظر E.C.Tolmen ، فـــإن الهـــدف يـــرتبط بالحاجات الفزيولوجية باعتباره مشبعا لها.

ولقد استعمل مصطلح الهدف في علم النفس بشكل واسع حيث استطاع علماء النفس أن يربطوا بشكل هام جدا بين العناصـــر الثلاثـــة المفسرة للسلوك وهي:

الحاجة ← النشاط ← الهدف

في دورة منتظمة تقوم على مبدأ التوازن الحيوي، وطبقت بنفس الأسلوب بالنسبة للتربية، كما أن علماء النفس أكدوا على تدرج الهدف، على اعتبار أنه أثر الاقتراب من الهدف في سلوك الكائن الحي، فيزداد نزوعا إلى الاقتراب من الأهداف الإيجابية، ويزداد نزوعا إلى الابتعاد عن الأهداف السلبية.

ولا يبتعد هذا المفهوم بالنسبة للعلوم الاجتماعية الأخرى كعلم الاجتماع، والانتربولوجيا، والاقتصاد، والعلوم السياسية...الخ.

فيتكون الهدف:

الغرض الذي يسعى إليه الفرد أو الجماعة عن طريق مايقوم به الفرد أو الجماعة من فعل أو سلوك في فترة زمنية محددة.

أو إنه: محطات مستقبلية يسطرها الفرد أو الجماعة لمختلف جوانب الحياة، ولمدة معينة.

ب- في التربية:

إن المتتبع للدراسات التي تناولت الأهداف في ميدان التربية، وحاولت تحديد معنى الهدف، يلاحظ أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له لغة، وفي العلوم الأخرى.

ويعرفه فؤاد قلادة بأنه:

"مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ".

ويضيف:

"ومن تم كان الهدف عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة".

أما ماجدة عباس فترى أن الأهداف في التربية هي:

"وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس، أو الدرس".

ويتضح مما سبق أن الهدف هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية لدى التلميذ من خلال مروره بمواقف تعليمية تعلمية معينة مخططة مسبقا.

وهو بهذا المعنى: حلقة من سلسلة طويلة متكاملة من الحلقات تغطي جوانب متعددة من جوانب السلوك الانساني في مختلف جوانب الحياة. وهو ما لا يبتعد عن المعنى المحدد لمفهوم الهدف في عمومه.

ونخلص إلى أن الهدف في التربية هو:

عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معينة

أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

1- تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدرس.

2- تسهل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب بالقيام به.

3- تساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة وعلى صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.

4- تجزئ الأهداف التعليمية التعلمية إلى أبسط مكوناتها، وهو مايجعلها واضحة، ويمكن من تقديمها بفعالية ونشاط.

تصنيف الأهداف:

كان ولا يزال تصنيف الأهداف التعليمية أحد المعينات التي قدمت الكثير للمعلم في تحديد الأهداف التعليمية، وبما أن التصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التعليمية على نحو أفضل إذا صيغت في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة، فهي إذن نظام في التعليم يفيد القائمين بالتربية والتكوين في مختلف مستويات النظام التربوي (إداريون، مفتشون، معلمون،....).

لقد تم على هذا الأساس طرح العديد من التضيقات ذات العلاقة بالأهداف التعليمية في مختلف مجالاتها ومستوياتها.

وتعني الصنافة في مفهوما العام سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين، وهو ترتيب متدرج لعناصر مشابهة متدرجة لظواهر التعلم أو النمو يمكن ملاحظته في شكل مجموعة من السلوكات، أو مجموعة من الأفعال تبين عملية النمو في مراحلها. وبذلك تكون خاضعة لمبدأ التطور والتدرج تبعا لمبدأ التعقيد التصاعدي: بمعنى أن ترتيب الأهداف يكون من البسيط إلى المعقد، ويسمح هذا النظام بعرض الأهداف بكيفية دقيقة وواضحة تبعا للمجالات التي يريد الفعل التعليمي تنميتها عند المتعلم، وهي مجالات ذات علاقة واضحة بجوانب الشخصية.

ويتألف هذا التقيم التصنيفي من ثلاثة مجالات وهي:

- المجال المعــرفــي: The cognitive Domain
- المجال المهاري الحركي: The affective Domain
- المجال الوجداني: The psychomotor Domain

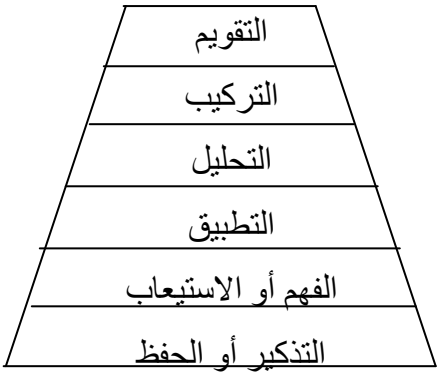
1- المجال المعرفي:

يتمركز المجال المعرفي على القدرات العقلية الذهنية من مثل التذكر والفهم والتطبيق.... وغيرها، والتي تمثل في مجموعها عمليات عقلية محضة، وهو الجزء الأول أو المجال الأول من مــشروع عمــل جلب إليه مجموعة الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، وفي خظم عمل هذه الجماعة ظهــر أول تصنيف وهو مصنف ب.بلوم B.Bloom 1956 وسمي باسمه صنافة بلوم Bloom's Taxonomy، وقد اختص بالمجال المعرفي-العقلي، ويقصد بالأهداف المعرفية أو العقلية:

تلك الأهداف التي تعنى بما يقوم به العقل من عمليات متباينــة في محتوياتها ومتفاوتة في مستواها وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الانسان وتتمثل العمليات العقلية في المستويات التالية:

- مستوى التذكر والحفظ.
- مستوى الفهم أو الاستيعاب.
- مستوى التحليل.
- مستوى التركيب.
- مستوى التقويم.

ويمثلها بلوم هرميا كما هو مبين في الشكل التالي:



وتندرج تحت هذا المجال كل الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات العقلية، وكما أشرنا سابقا، فهي مبنية على أساس "معيار الصعوبة المندرجة" سواء أكان في ترتيب الأهداف أو ترتيب المقولات التي تندرج تحت هذه الأهداف والتي تجسد أنواع النشاط العقلي الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في التلميذ.

وصف مستويات المجال المعرفي:

المستوى المعرفي	وصف المجال المعرفي
1- **التذكر أو الحفظ**	يقتصر هذا المستوى على تذكر المعلومات والمعارف والحقائق التي تعلمها سابقا، ويتضمن ذلك استرجاع واستدعاء أو التعرف على مدى عريض من هذه الحقائق- أو النظريات ويتطلب ذلك استخدام مجموعة من العمليات العقلية، من مثل الانتباه، الذاكرة. ويمثل هذا المستوى المستوى الأدنى في هذا المجال. ويهدف هذا المجال إلى جعل المتعلم قادرا

	على استحضار المعلومات عند الحاجة، وللتأكد من حصول المعرفة عند المتعلم.
2- الفهم	يعتبر الفهم مرحلة أرقى من مرحلة التذكر والحفظ ويعني الفهم: حال من الادراك أو التصور يسمح للتلميذ بإدراك مايقال له تم استخدامه فيما له علاقة به. والتعبير عنه بلغته الخاصة.وبترجمتها من صورة إلى أخرى، مع التنبؤ بالنتائج والآثار.
3- **التطبيق**	يتجلى التطبيق في قدرة التلميذ على استخدام الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرق التي درسها وفهمها، في مواقف جديدة واقعية سواء داخل القسم أو في الحياة اليومية العادية خارج القسم. ويكون هذا المستوى بمثابة استثمار التلميذ للمعلومات المكتسبة في حالات مشخصة.
4- التحليل	يتمثل التحليل في عملية تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر ثانوية/فرعية وتجزئتها إلى أبسط مكوناتها الأساسية، من أجل فهم بنائها التنظيمي التركيبي وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة، مع إدراك العلاقات التي تربط هذه الأجزاء، ويمثل هذا المستوى نواتج تعليمية أعلى بما هي عليه في المستويات الأقل منه لأنها تتطلب فهما وادراكا أعمق للمحتوى المعرفي والبنائي للمادة.

5- التركيب	إنها القدرة على تجميع أجزاء المادة التعليمية لتكوين كل متكامل فريد من بنات فكره، وتتضمن هذه القدرة انتاج اتصال خاص، مع التخطيط لعملية أو تجربة، وتجميع المعطيات من أجل صياغة جديدة ومتماسكة أو نموذج لم يكن واضحا من قبل.
6- التقويم	يعني التقييم: إصدار أحكام على قيمة المادة أو الطرق أو الوسائل، وهي أحكام قيمية أو كيفية أو هما معا، في ضوء معايير محددة معتمدة في مجال معين، سواء أكانت ذاتية أو موضوعية. والتقيم بهذا المفهوم هو عملية نقدية للأفكار والوسائل والنظريات والأعمال، أي لكل مايتعلمه، وما يتناوله بالدراسة. وتمثل النتائج التعلمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، باعتباره يتضمن كل العمليات السابقة، وأي خلل في تلك العمليات أو إحداها. سيكون الحكم خاطئا، بالإضافة إلى تحكمه ومعرفته بالمعايير التي في ضوئها يصدر حكمه.

2- المجال المهاري الحركي:

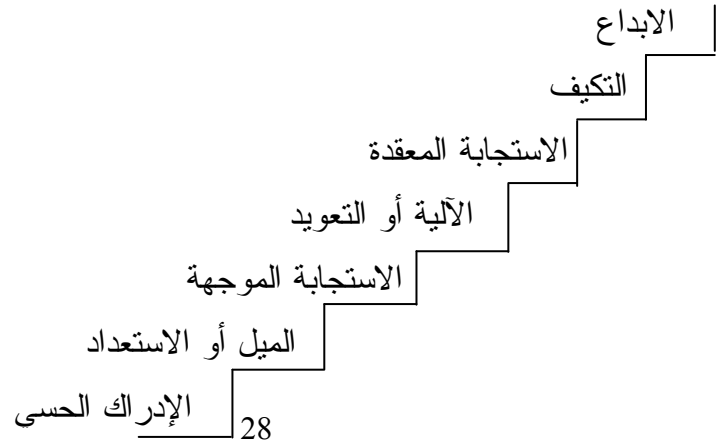
يتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية، وواضح أن المهارات في هذا المجال لاتعني المهارات العقلية، كالتحليل والتقويم والاكتشاف وحل المشكلات. بل المقصود بها هو المهارات الحركية لأطراف الجسم، كحركة اليدين والقدمين، أو الجسم ككل. وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات المتعلقة بحركة

الجسم.(الكتابة، التحدث، المهارات الحركية...) التي تتطلبها بعض الاختصصات من مثل (العلوم الطبية، التربية الصناعية، التربية البدنية، الفنون، الموسيقى...).

بالرغم من تعدد التطبيقات التي ظهرت في المجال المهاري الحركي غير أن تصنيف اليزابيت سمبسون E.Simpson 1972 لهذا المجال يبقى هو الأكثر شيوعا بين المربيين، وذلك لسهولته وامكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية، وهو شبيه بتصنيف بلوم. أين يبدأ التصنيف من المستويات السهلة ويتدرج في الصعوبة لينتهي بأكثر المستويات تعقيدا وتتمثل هذه المستويات في:

1- الإدراك الحسي
2- الميل أو الاستعداد
3- الاستجابة الموجهة
4- الآلية أو التعويد
5- الاستجابة المعقدة
6- التكيف
7- الابداع

ويمكن تمثيلها في شكل مراقي كما هو مبين في الشكل التالي:



مراقى المجال المهاري الحركي

ويندرج تحت هذا التصنيف كل ماله علاقة بحركة الجسم من أفعال سلوكية ظاهرية قابلة للملاحظة المباشرة.

وصف مستويات المجال المهاري الحركي

المستـــوى	وصـــف المجـــال المعرفـــي
1- **الادراك الحسي**	يتصل هذا المستوى باستخدام الاحـــساس بالمنبهات والمقـــصود بالاحـــساس هنـــا هـــو الاحساس العضوي الذي يقـــود إلـــى النـــشاط الحركي، ويعزا ذلك إلى تلقائيـــة المـــتعلم فـــي الانتباه لهذه المثيرات ولمظاهر معينـــة، حيـــث يتركز الاهتمام على مـــدى اســـتعمال العـــضو الحسي، ويتفاوت هذا المـــستوى مـــن الاثـــارة الحسية، كأول خطوة، تليها الوعي بالمثير، ثـــم اختيار الأفعال أو السلوكات ذات الصلة بالمثير. ويمثل مستوى الادراك الحـــسي أقـــل وأول مستويات المجال المهاري الحركي.
2- الميل أو الاستعداد	يشير هذا المستوى، إلى التهيؤ النفسي والعقلي والحسي للقيام بعمل معـــين، ويتعلـــق التهيؤ أساسا بالاستعداد أو النزعة أو الدافعيـــة لتأدية نشاط أو سلوك بعينه. فإذا كان هناك استعداد نفسي للقيـــام بعمـــل معين، وكان هناك استعداد عقلي لذلك فإن العقل يرسل إشارة إلى أطراف الجسم، للتهيؤ بـــأداء

	مهارة معينة. وواضح هنا أن الأداء الحركي لايكـــون إلا إذا كان هناك استعداد في هذه الأنواع الثلاثة إذ ينتفى الفعل أو أداء أية مهارة بمجـــرد انعـــدام الاستعداد في أي من هذه الجوانب الثلاثة، النفس والعقل والجسم.
3- الاستجابة الموجهة	يتعلق هذا المستوى بالمراحـــل الأولـــى لتعلم المهارات وأنواع الأداء المعقد والمركـــب، باعتباره أنه يقوم فعليا بأداء المراحـــل الأولـــى للمهارة. وتتضمن الاستجابة في هذا المـــستوى كل من المحاولة والخطأ، والمحاكاة، والتقليـــد، وتتم عملية الحكم على مدى كفايـــة العمـــل أو المهارة في ضوء مجموعة محددة من المعـــايير المناسبة.
4- الآلية أو التعود	هنا يصبح العمل أو المهارة التي كانت قبل هذا المستوى تقليدا أو محاكاة، عادة لديـــه، وفي هذا المستوى، تتم تأدية المهارة أو الفعل أو الحركات دون أدنى مشقة، وبشكل آلي، لأنهـــا أصبحت لديه مألوفة، ويكون قادرا على أدائهـــا بثقة وجرأة وبراعة وحذق. وتهتم نتاجات التعلم في هذا المـــستوى بتأدية المهارات وبألوانها وأشكالها المتعددة.

5- الاستجابة الظاهرية المعقدة	يتضمن هذا المستوى أنماطا من الحركات والأداءات والمهارات المعقدة، التي تم فيه التخلص من الشك أو التردد في أداء المهارة حيث تزداد نسبة الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة اتقان المهارة. كما يتم التخلص من الاداء الآلي وتؤدي الحركات الجسمية بسهولة ويسر أكثر، ويتم التحكم الجيد في العضلات، ثم يتم بشكل أكبر التناسق الحسي الحركي. ويتم في هذا المستوى إعادة النظر في كل ما كان عالقا في المستوى الآلي مما كان يسبب حيرة أو قلقا. وتتميز نتاجات هذا المستوى بالأنشطة الحركية الدقيقة وبالتنسيق والتنظيم والسرعة وهي معايير الاتقان للمهارة.
6- التكيف	يرتبط هذا المستوى بالمهارات التي يستطيع التلميذ تطويرها، والتحكم فيها، وتعديلها، حسب مايقتضيه الموقف. باعتباره أنه قد أتقن المهارة وتعرف على دقائقها نتيجة الممارسة، كما تجعله يستطيع إصدار أحكام على أداء الآخرين لنفس المهارة.
7- الابداع	ويتعلق الأمر في هذا المستوى بالقدرة على الوصول إلى حلول جديدة ولكنها صادقة، انطلاقا من المستوى السابق للأداء المهاري، أي

	أنه نتاج مهارة متطورة بدرجة عالية جدا تم تطبيقها بدقة وسرعة واتقان، بحيث أصبح قادرا في مرحلة متطورة أن يبدع فيها عن طريق الربط بين العناصر في الادراك الواعي، بحيث يكون مجموعها مهارة جديدة.

3- المجال الوجداني:

يشير الوجدان عند علماء النفس إلى الجانب الذاتي الشعوري من أية خبرة سلوكية (إدراكية أو حركية) يمر بها الشخص من حيث شعوره بالارتياح (بدرجات مختلفة) أو بعدم الارتياح (بدرجات مختلفة) نحو هذه الخبرة –ينتج عنه اتجاه نحو القبول أو الرفض.

ومن الأوائل الذين درسوا هذا الموضوع بالتفصيل العالم الألماني وليام فونت W.Wundt، وتحدث عن الأبعاد الرئيسية الثلاثة.

الأول: يمتد من الشعور بالسار إلى الشعور بالانقباض.

الثاني: ويمتد من التوتر إلى الاسترخاء.

الثالث: ويمتد من الإثارة إلى الانهباط.

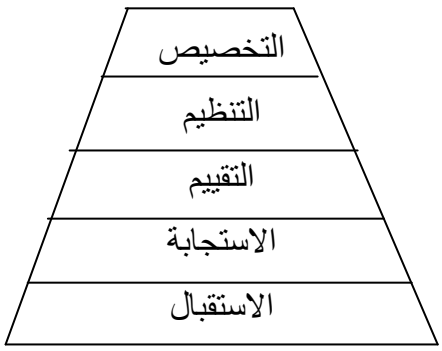
ويعني الجانب الوجداني في المجال التربوي إلى تعامل الطفل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، والتي تبدو في مظاهر سلوكه المتعددة وأنظمته الحيوية اليومية.

أما الأهداف الانفعالية فهي تلك الأهداف التي تعنى بالمشاعر والأحاسيس والانفعالات والاتجاهات والقيم والميول وقد حاول العلماء تصنيفها أسوة بالجانبين المعرفي والنفسي الحركي بداية من أسهلها ونهاية بأصعبها.

ويمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها، حيث أنه لا قيمة للجانبين الآخرين بدون هذا الجانب، ولا قيمة للمعارف أو المهارات في معزل عن مجموعة من القيم والاتجاهات وعلى غرار الجانبين السابقين (المعرفي والنفسحركي) طرح كراثول Krathwohl 1964 تصنيفا للأهداف التعليمية في المجال الوجداني. ولجأ إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي طرحه بلوم في المجال المعرفي. وعمل على تقييم الأهداف في المجال الوجداني إلى خمسة أقسام وتتمثل هذه المستويات في الآتي:

1- الاستقبال Receiving
2- الاستجابة Responding
3- التقييم Valuing
4- التنظيم Organization
5- التخصيص Characterization

ويعرض الشكل التالي التنظيم الهرمي الذي اقترحه كراتول:



وحتى تتبين الأمور بوضوح في هذا المجال فلا بد من التعرض إلى وصف هذه المستويات بصورة تيسر على كل من المربي والتلميذ التعامل معها لتحقيق الأهداف المتوخاة من دراسة هذا الجانب.

وصف مراقي أو مستويات الجانب الوجداني:

المستوى	الوصف
1- الاستقبال	يتوقف هذا المستوى على تلقائية المتعلم للاعتناء بمثيرات معينة دون غيرها أو بظواهر معينة دون غيرها، فيبدي اهتماما بقضية ما، أو موضوع بعينه، أو مشكلة، أو حادثة، ومن الوجهة النظرية التربوية فإن ذلك يرجع إلى التهيئة والضبط وإثارة اهتمام التلاميذ نحو الموضوع المراد دراسته، وتمتد المعطيات في هذا المستوى من الوعي البسيط للأمور إلى الاهتمام أو الانتباه الواعي لما يحيط به من أمور، ثم أخيرا تقبل ذلك وعدم محاولة الهروب أو تجاهل ما يجري حوله، وهنا تبرز قيمة و أهمية المربي في إثارة انتباه تلاميذه وتحويله نحو ما يسعى لتقديمه.
2- الاستجابة	يرجع هذا المستوى إلى نزوع الكائن الحي إلى المشاركة الفعلية الحية من جانبه وعدم التوقف في مستوى الاهتمام أو الانتباه لما يجري حوله بل يتعدى ذلك إلى اتخاذ موقف حيالها بطريقة أو بأخرى.قبولا أو إذعانا طوعا واختيار أو اشباعا واقتناعا للاستجابة. ويندرج في هذا المستوى تلك الأهداف التعليمية التي تتضمن الميول والاهتمامات.

3- التقييم	يتوقف هذا المستوى على ما يعطيه المتعلم من قيمة لشيء ما، أو ظاهرة معينة أو سلوك معين، ويتفاوت هذا المستوى من مجرد قبول الموضوع التقبل البسيط للقيمة التي يعطيها للموضوع كالميل أو الرغبة في تطوير مهارة معينة إلى التعهد على تحمل العمل الجاد على التمهين الفعال في مجال العمل الجماعي، ويتوقف ذلك بصفة، خاصة، على مايعتنقه من اتجاهات أو معتقدات أو تقديرات.
4- التنظيم	يتركز هذا المستوى على تجميع عدد من القيم وحل بعض التناقضات التي يمكن أن توجد فيما بينها، والبدء في بناء نظام ثابت دقيق داخلي متماسك لهذه القيم وتتصل معطيات هذا المستوى بعلاقة القيم بالمفاهيم وبتنظيمها.
5- تشكل الذات	يشكل هذا المستوى قمة الهرم في المجال الوجداني ويتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات كوحدة متميزة عن غيرها، حيث يتشكل في هذا المستوى نظام من القيم والاتجاهات التي يحكم وتوجه سلوكه. وتكون مجموعة من المعايير التي بواسطتها يحكم على الأشياء قبولا ورفضا، وتمثل في النهاية فلسفته في الحياة. وتشمل نواتج التعلم في هذا المستوى مجموعة متنوعة وواسعة من الأنشطة.

الخلاصـــة:

إن تصنيف الأهداف في المجالات الثلاثة المذكورة سابقا:

- المجال المعرفي.
- المجال النفسحركي.
- المجال الوجداني –الانفعالي –العاطفي.

إلى سلسلة من المراقى أو في شكل مستويات بداية من السهل ونهاية بالصعب والذي يشكل قمة الهرم التي تـــسعى كـــل النـــشاطات التربوية إلى بلوغها، قد ساهم وساعد ويساعد كثيرا في تعيين وتحديـــد الأهداف التعليمية، لاحتوائه مجموعة من المجالات الهامـــة والمحـــددة والتي تشمل المعطيات التعليمية الممكنة والمتوقعة من النشاط التعليمي.

كما أن الفصل بين المجالات الثلاثة للأهداف إنما هو فـــصل لغرض الدراسة، فقط، إذ لايمكن تصور فعل تربوي خاص بمجال دون أن يكون له تأثير على المجالات الأخرى. وإن تمايزت هذه المجـــالات في الشخص الواحد وفي نوع المعرفة الإنسانية المرغوب إحداثها. فهي، إذن، مترابطة، ذات تأثيرات متبادلة. ولعل الجدول أدناه رقم **(01)** يبين بوضوح أكثر هذه العلاقة.

جدول رقم (01)
العلاقة بين الميدان
المعرفي والعاطفي وسيكو حركي[1]

الأقسام الكبرى	الميادين والأهداف المدرجة تحتها		
	الميدان المعرفي Cognitive Domain	**الميدان العاطفي Affective Domain**	**الميدان الحركنفسي Psychomotor Domain**
الارتباط Association	1- المعرفة Knowledge	1- الاستقبال Receiving 2- الاستجابة Response	1- الحركات العاكسة Reflex movts 2- الحركات الأساسية Basic movts
صياغة المفاهيم Conceptualization	2- الفهم Comprehension 3- التطبيق Application 4- التحليل Analysis	3- إعطاء القيمة Valuing 4- التنظيم Organization	3- القدرات الادراكية Perceptual abilities 4- قدرات جسمية Physical ability
التقمص أو التوحد	5- التركيب Synthesis	5- توظيف القيمة	5- حركات مهارية Skilled

[1] فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم ص 200

Idenification	6- التقويم Evaluation	Caracterizati on by value or value system	movments 6- اتصال غير تتابعي Non discursive communication

الهدف التربوي:

هناك نوعان من الأهداف التربوية وهي:

- الهدف العام
- الهدف السلوكي (الاجرائي).
-

أولا: الهدف العام:

تتضمن الأهداف العامة الاتجاه أو الغاية والسبب والنتيجة، وبهذا يعتبر الهدف العام هو الصورة الكلية للعمل والفكر والإحساس.

ويتضمن التعليم الجيد سلسلة متتابعة من الأجزاء الصحيحة والتي تكون في مجموعها هدفا عاما، ويعد تحديد الهدف العام من أكثر الأمور صعوبة، لأنه يتطلب مجموعة من الخيارات المناسبة لتحديد أي الأهداف أكثر ملاءمة كل من الموقف التعليمي بعناصره: (الموقف، العملية التعليمية، الدارسين....الخ). كما لأنه لابد من النظر إلى الأهداف على أن ما كان صالحا اليوم قد لا يكون كذلك فيما بعد.

ثانيا: الهدف السلوكي (الإجرائي):

لفهم طبيعة الأهداف الإجرائية أو السلوكية الواضحة وغير المبهمة، لابد من التعرض للمذهب الإجرائي أولا، وليس الغرض في

هذا السند التعرض إلى تطور المذهب الاجرائي وأعلامه، وإنما التأكيد على مفهوم الأجرأة في الأهداف.

معنى الأجرأة في الهدف هو:

> الابتعاد عن إعطاء المرادفات اللغوية،
> والتأكيد على وصف الإجراءات المستخدمة لقياس المفهوم
> بلوم: 1971

ومن هذا المفهوم فإن الأهداف التعليمية التي صيغت بعبارات واضحة مع الإجراءات التي ستستخدم في قياس الهدف يكون أسهل في توصيله إلى الآخرين.

ويعتقد بلوم (1971)

"أن السبب في فشل الاتصال هو أن كثيرا من الكلمات التي يستعملها المدرسون لوصف سلوك التلاميذ عرضة لاختلاف التفسيرات".

ويقدم لذلك مثالا توضيحيا لمثل هذه المصطلحات التي يستخدمها المعلمون، ويقترح لها بدائل.

لاحظ قائمة المصطلحات التالية:

القائمة الأولى:

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
1- الفهم Comprehension	12- يعمل بجد
2- المعرفة	13- يتكلم بطلاقة
3- التفكير النفدي	14- يتكلم كلاما سليما
4- الفهم Understanding	15- يقرأ بسهولة
5- التقدير	16- يستعمل المهارات الأساسية
6- الاهتمام ب	
7- يقدر تماما	
8- يعي أهميته	
9- يتعلم	
10- يحترم	
11- يوسع أفقه	

ماذا يمكن ملاحظته أو استنتاجه من المجموعتين؟

يمكن ملاحظة الصعوبة في المصطلحات التي تضمنتها المجموعة الأولى أي من 1-11، حيث أنه لايمكن ملاحظة السلوكيات التي تضمنتها هذه المصطلحات، فلا يمكن مثلا: رؤية الفهم أو المعرفة أو التفكير النقدى أو الاهتمام إلى غيرها من المصطلحات التي تضمنها هذ المجموعة: وأن ذلك لايمكن إلا أن يستنتج من فعل سلوكي ظاهري وواضح.

أما المجموعة الثانية والتي تضمنت المصطلحات من 12-16 فمع كون السلوك يمكن ملاحظته، فيمكن مثلا ملاحظة الكلام، والعمل، والاستعمال، فهي كلها قابلة للملاحظة المباشرة، وهو خلاف ما كان في المجموعة الأولى، وهو المطلوب من الفعل أو السلوك الإجرائي، إلا أن الصفة المضافة إلى هذه الأفعال أدت إلى سوء التفسير، لأن السؤال المتبادر إلى الذهن في هذه المصطلحات هو:

ماهو المعيار؟

فما معيار الجيد؟ وما معيار السهولة؟ وما معيار الطلاقة، وما معيار الكلام السليم؟ ...الخ.

وبالتأكيد فإن المعيار في هذه الألفاظ السلوكية يختلف من شخص لآخر، فما يراه أحدهم طلاقة أو يسر أو سلامة قد لا يعتبره شخص آخر كذلك.

ولتدارك النقص السابق ذكره في القائمة الأولى يقترح بلوم قائمة ثانية أدق في استخدام مصطلح الهدف الإجرائي، وهي عبارة عن أفعال تصف ما يفعله التلميذ لإظهار أنه قد حقق الهدف بحيث لا تقبل تعدد التفسيرات، وتصف السلوك الظاهر أو الطريقة التي تستعمل لملاحظته حتى يمكن لكل من يقرأ الوصف الاتفاق على ما إذا كان أداء التلميذ دالا على وجودا لهدف من عدمه.

وإليك القائمة الثانية التي يقترحها بلوم.

القائمة الثانية:

1- يصيغ	9- أن يستعمل الصيغ النحوية الشائعة
2- يميز	10- أن يضع الفواصل حسب القواعد
3- يفرق العبارات الصحيحة من الخاطئة	11- يحسب
4- يربط بين التواريخ والمعارف	12- يختار الإجابة الصحيحة من عدة بدائل
5- يضع في عبارات من عنده	13- يستعير كتبا من المكتبة عن الحرب الأهلية
6- يقيم	14- يذكر أسماء الآلات في الفرقة
7- يتنبا	15- يحدد العلاقات الموجودة بين البيانات
8- يتطوع للإجابة	16- يذكر عواقب فعل معين

لاحظ أن هذه الأفعال أكثر دقة مما ورد من مصطلحات في القائمة الأولى، لأنها تتيح لأي شخص له دراية بالفعل التعليمي إذا ما أتيحت له فرصة ملاحظة أداء التلميذ أن يقرر ما إذا كان ما يفعله أو يقوم به التلميذ أداء مقبولا وأن الهدف تحقق أم لا.

وواضح جدا أن هذا لا يكفي ولا يعني أن الهدف قد تحقق وسنتناول لاحقا ماذا يجب فعله حتى نصيغ أهدافنا في عبارات سلوكية أكثر تحديدا ودقة وإجرائية.

الخلاصة:

إن الأهداف في المجال التربوي تتفاوت من عبارات شاملة والتي تدل على الأغراض العامة والقيم والفلسفات التربوية إلى غاية العبارات المحددة والتي تبين أساليب أداء نوعية أو خاصة، ويشار إلى

النوع الثاني في علم النفس التربـــوي بالأهـــداف التربويـــة ويعوزهـــا الوضوح، في غالب الأحيان، أما الأهداف التعليمية تكون أكثر تحديـــدا لأنها تتناول النواتج النهائية والتعليم في صورة قابلة للملاحظة والتسجيل والقياس ومصاغة في عبارات صريحة، وبذلك فهي أكثر وضوحا.

وصف الهدف التعليمي:

يتطلب تحديد الهدف التعليمي وصفا دقيقا، كما يتطلب تفصيلا عمليا للفعل، ولعل من أهم أساليب وصف الهدف التعليمي هو طريقـــة ميجر Mager وطريقة Miller.

أولا: طريقة ميجر Mager:

تتلخص طريقة في العناصر الثلاثة التالية:

1- تحديد الأداء السلوكي النهائي.

2- وصف الظروف والأحوال الأساسية التي يتوقع أن يحدث فيـــه السلوك.

3- تحديد مستوى الجودة الذي يجب أن يحققه التلميذ.

ثانيا: طريقة Miller:

أما طريقة ميللر فتتلخص في العناصر الثلاثة التالية:

1- ظروف الاستشارة Stimulus condition.

2- التنشيط: Activation أو الاستجابة التي يجب أن تصدر من التلميذ.

3- التغذية الراجعة: Feed back أو تحديـــد مـــستوى ملاءمـــة الاستجابة.

إن المتدبر للعناصر الثلاثة في الطـــريقتين طريقـــة ميجـــر Mager و طريقة ميللر Miller يرى أنهما لاتختلفان إلا فيما يتعلـــق بالمصطلحات المستخدمة في الطريقتين:

وتتطبيقا:

الهدف: أن يستخرج ضمائر المفرد الغائب من القطعة الأدبية المعطاة له، في ضوء القواعد اللغويـــة الخاصة بذلك ونسبة خطأ لاتزيد عن 10 %.

إن تقطيع هذا الهدف على أساس العناصر التي اقترحها كل مـــن Mager و Miller يمكننا من أن نلمس تشابه عناصرهما في مستوى التطبيق، كما هو مبين في الجدول رقم (02).

الجدول رقم (02)

تقطيع الهدف على أساس العناصر

التي اقترحها كل من Mager و Miller

أجزاء الهدف	عناصر الهدف	
	ميجر Mager	**ميللر Miller**
أن يستخرج ضـــمائر المفرد الغائب	الأداء النهائي	التنشيط
من القطعة المعطـــاه له، في ضوء القواعد اللغوية الخاصة بذلك	العوامل أو الظروف	ظروف الاستشارة
بنسبة خطأ لاتزيد عن 10 %	مستوى الأداء	التغذية الراجعة

وهكذا يمكن تطبيق أسلوب صياغة الأهداف في المستويات المختلفة وفي المجالات الثلاثة، المعرفي، والوجداني والنفسحركي. باستخدام الأفعال السلوكية الخاصة بكل مجال وكل مستوى، وسنتعرض لهذه الأفعال لاحقا.

خطوات عملية لتحديد ووضع الهدف التعليمي:

يعتري تحديد وصياغة الأهداف التعليمية كمعطيات تعلمية/تعلمية بعض الصعوبات، خاصة بالنسبة للمبتدئ، وتكون الصعوبة أكثر في بعض المستويات كما تتفاوت هذه الصعوبة من مجال إلى آخر، غير أنه يمكن التغلب على هذه الصعوبات والوصول إلى تحديد وصياغة الهدف السلوكي بشكل واضح ودقيق وغير قابل للتأويل باتباع الخطوات التالية:

الخطوات:

1- ضع الهدف في عبارات واضحة ودقيقة، وتجنب كل إضافة أو شرح أو تنقيح غير ضروري.
2- ابدأ كل هدف تعليمي بفعل سلوكي (يستخرج –يطبق –يذكر– يعرَف، يستخلص –يستنتج...).
3- ضع كل هدف في مصطلحات تبين أداء المتعلم، في أفضل ما يمكن أن يصل إليه.
4- ضع الهدف في شكل سلوك نهائي.
5- ضع الهدف بحيث يتضمن واحد فقط من العمليات التعليمية.

وتعتبر الصياغة الدقيقة للهدف هي تلك التي تستبعد أكبر عدد من البدائل والاحتمالات الممكنة، باستخدام أفضل وصف للسلوك النهائي المطلوب، والذي لا يحتمل أي تفسير آخر. وبذلك تكون العبارة دقيقة وذات مغزى وفعالة.

وتجدر الإشارة إلى أن تحديد الهدف لايستدعي بالضرورة المرور بجميع هذه الخطوات، فإذا كان السلوك النهائي واضحا أداؤه محدد الظروف التي سيتم فيها الهدف، مع بيان المعيار، فهو هدف جيد.

ما الذي يستفيده المعلم من تحديد الهدف بهذا الشكل؟

إنه من الواضح أن أولى خطوات التخطيط للتعليم هو تحديد الهدف التعليمي، وإن ذلك يسهم بشكل واضح في تقويم العملية التعليمية، خاصة فيما يتعلق بصياغة السؤال واختيار نوع الفقرة (وهو ما سنتعرض له في الجانب التقويمي).

ويحدد عمر رضا البغدادي (1998) ما تسهم به هذه الخطوة في التخطيط لعملية التعلم بمايلي:

1- يقدم لواضع الأهداف الإرشادات والأساليب وكيفية نقل وتوصيل المحتويات المعرفية التعليمية إلى الآخرين.

2- تقدم العون لاختيار الموضوعات المادية التعليمية وطرائق التعليم والأدوات والمعينات لاستخدامها خلال عملية التعلم أو في أثناء عملية التعلم.

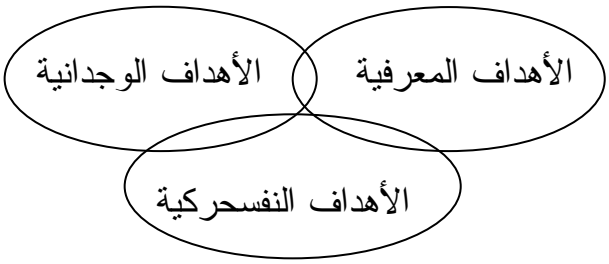
3- يقدم العون عند بناء الاختبارات وأدوات التقويم لقياس تحصيل المتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن مجموعة الأهداف المصاغة لوحدة تعليمية معينة أو مقرر معين هو مزيج من الصنافات الثلاثة: (المعرفية،

الوجدانية، والنفسحركية) ويمثل هذا المزج الهيكل البنـــائي لأي وحـــدة تعليمية، وكل ما في الأمر هو اختلاف درجة تمثيل الهدف لأحـــد مـــن الصنافات الثلاثة، فقد يتواجد أحد الأهداف في مستوى مـــن مـــستويات المعرفة وهو نفسه في مستويات أخرى مـــن المـــستوى النفـــسحركي والوجداني، وكما يمكن أن يكون الهدف الوجداني حسب نفس المستوى بالنسبة للعلاقات الثلاثة.

كما أنه من ناحية أخرى قد يعتمد تعلم هدف معرفي معين على قيمة وجدانية معينة، أو على مهارة نفسحركية، وهكذا وبالتـــالي فـــإن التصنيفات الثلاثة متداخلة ويمكن تقريب ذلك بالشكل التالي:

الشكل رقم (01)



وأي بناء تعليمي جيد لابد من وجود هذه المجـــالات الثلاثـــة للأهداف التعليمية، وفي غياب ذلك يكون التعليم غير مميز وغير فعال.

الأفعال والنشاطات السلوكية المقابلة

لكل مستوى في المجالات الثلاثة

سنعرض في هذا الجزء من السند بعض الأفعال والنـــشاطات السلوكية المستخدمة في تحديـــد الأهـــداف الاجرائيـــة فـــي العمليـــة

التعليمية/التعليمية، وستكون البداية من المجال المعرفي، ثم الوجداني ثم النفسحركي.

أولا: المجال المعرفي:

يعرض الجدول رقم (03) بيانا تفصيليا للمجال المعرفي مع عرض للأفعال والنشاطات السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف.

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
1- **التذكر**	1- تذكر المصطلحات 2- تذكر الحقائق 3- تذكر الطرق والخطوات 4- تذكر الأنماط والتتابعات 5- تذكر المفاهيم 6- تذكر المبادئ والأسس 7- تذكر المعايير	يعرف -يصف -يحدد -يسمي -يعدد - يقابل -ينسب -يخطط -يضع -في فقرات أو في خطوات- يختار - يعين - يسمي- ومن الواضح أن الفعل المستخدم يعتمد فقط على مستوى التذكر في الأداء.
2- الفهم	1- الترجمة 2- التفسير 3- الاستخراج	يترجم -يحول -يكتب بأسلوبه -يوضح -يصيغ من جديد -يفسر -يميز -يفرق - يرسم -يتوقع -يتنبأ -يبين أوجه الاختلاف -يفند -يستوعب -يقدر - يشرح -يصمم -يمثل -يعزو - يستخلص.

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
3- **التطبيق**	1- يطبق المفاهيم والأسس على مواقف جديدة 2- يطبق القوانين والنظريات 3- يحل مشكلات معينة 4- ينشئ رسوما وخرائط بيانية	يحسب -يحل -يستخدم -يجهز - يحضر -يطبق -يطور -يعدل -ينشئ -يغير - يعرض -يكتشف -يكشف -يعالج - يجرب -يعد -ينتج.
4- التحليل	1- تحليل العناصر 2- تحليل العلاقات 3- تحليل الأسس	يبين أوجه التشابه والاختلاف -يشير إلى -يربط -يحلل -يفصل -يستنتج. يتعرف على اقتراحات وادعاءات غير مدرجة - يفكك -يفرق -يشير -يستخرج -يربط - يختار -يفصل -يقسم -يجزئ
5-التركيب	1- إنتاج رسالة فريدة 2- إنتاج خطة 3- اشتقاق العلاقات المجردة	-يبني -يصمم -ينشئ -يركب -ينتج - يخطط -يصنف -يربط -يؤلف -يشكل -يقص -يلخص -يعيد كتابة -يعقل - يهيئ -يشرح -يحدث -يهذب -يعيد تنظيم -ينظم -يعيد بناء -يعيد ترتيب.
6- التقويم	1- الحكم وفق معايير داخلية 2- الحكم وفق معايير	يصف -يدعم -يبرر -يحكم -ينقد - يوازن -يضمن -يقابل -يغاير -يميز - يركز -يشرح -يثبت -يبرهن -يتحقق -

	خارجية - الحكم بين الاتساق النظري والمكتوب	يلخص

ثانيا: المجال الوجداني:

يبين الجدول رقم (04) وصفا للمجال الوجداني ومستوى الأهداف الفرعية، مع تحديد مجموعة من الأفعال التي يمكن استخدامها في كل مستوى فرعي.

الجدول رقم (04)

المستويات الفرعية في كل مستوى في المجال الوجداني والأفعال السلوكية

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
1- **الاستقبال**	1- اليقظة 2- الرغبة في الاستقبال 3- الانتباه الموجه	يحضر -يصغي -يسأل -يختار -يصف -يتابع -يشير -يأخذ - يحتفظ -يحدد -يعني -يسمي - يسمع -ينظر -يشترك -يلحظ - يحطاط -يختار -يستخدم -يجيب -يتوقع -يعين -يظهر -يبين.
2-**الاستجابة**	1- قبول الاستجابة 2- الرغبة في الاستجابة 3- الرضى في	يروى -يقرر -يختار -يقدم - يبين -ينجز -يطيع -يبدي - يشارك -يمثل -يجيب -يتبع - يناقش -يصف -يفرق -يشرح -

	الاستجابة	يستهل –يشكل –يشجع –يربط – يستوفي.
3- **التقدير**	1- قبول قيمة ما 2- تفضيل قيمة ما 3- الالتزام بقيمة ما	يظهر –يستعرض –يفحص – يكمل –يصف –يفرق –يشرح – يقنع –يعبر –يساعد –يفضل – يقرر –يختار –يعرض –يبين – يقدر –يعمل –يدرس –يقاسم – يفترض –يستوفي.
4- التنظيم	1- تصور مفهوم قيمة ما. تنظيم مجموعة من القيم.	يطور- يجدد- ينشئ- يوزن- يقرر- ينظم- يقدم نظرية- يلخص- يختار- يلتزم- يعدل- يرتب- يدمج- يقارن- يوحد- يأمر- يعد- يربط- يركب- يتقبل- يصيغ- يكمل- يحدد- يشرح- يعمم.
5- التخصيص	1) بمجموعة معممة. 2) بالرسم: أن يكون سلوك الفرد مميزا بدرجة كبيرة.	يراجع- يقاوم- يحل- يطلب- يتجنب- يتناول- يحكم- ينشئ- يراجع- يمثل- يعرض- يبتكر- يؤثر- يعدل- يطبق- يفترض- يؤهل- يفوض- يهذب- يسأل- يخدم- يحافظ- يبرز.

ثالثا: المجال النفسحركي:

كسابقيه، سنعرض في الجدول رقم(05) بيانا وصفيا لمستويات الأهداف الفرعية لكل مستوى من مستويات المجال النفسحركي، مع استعراض مجموعة من الأفعال التي يمكن استخدامها في كل مستوى.

الجدول رقم (05)

يبين مستويات الأهداف الفرعية في كل مستوى مع الأفعال السلوكية المقابلة لها.

المستوى	المستويات الفرعية	الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
1- الإدراك الحسي	1- الملاحظة 2- الوعي الحسي	يتعرف- يصف- يعزل- يتبين- يميز- يفرق- يختار- يفصل- يربط- ينتقي.
2- التهيئة	1-الاستعداد 2- النضج 3- الميل	يعرَف- يظهر- يبدي- يبدأ- يبرز- يشرح- يحرك- يخطو- يعيد- يستجيب- يتطوع.
الاستجابة الموجهة	1- الملاحظة 2- المحاكاة والتقليد	يمسك- يكرر- يضع- يتبع- يثبت- يرسم- يجمع- يحشد- يبني- يدرج- يفكك- يخلط- يسحق- يسخن- يقطع- يعد- يرمم- ينظم.
4- الآلية	1- التحكم في الأداء. 2- الدقة. 3- السرعة.	الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي نفس الأفعال التي ذكرت في المستوى الثالث.

5- الاستجابة المعقدة	- التناسق بين مختلف الحركات. - التناغم بين مجموعة من المهارات	نفس الأفعال الواردة في الاستجابة الموجهة.
6- التكيف	- الضبط - الأداء الطبيعي	يؤدي بطريقة تلقائية- يكيف- يلائم- يبدل- يغير- يضبط- يعيد- ينظم- ينقح- يهذب- ينوع.
7- الإبداع	- يطور الطريقة - يأتي بطريقة جديدة أفضل.	يرتبط- يربط- يكون- ينشئ- يصمم- يشيد- يطور- يبتكر- يبتدع.

مصادر اشتقاق الأهداف

من أهم ما يجب أن يتعرف إليه المعلم في مجال التدريس بالأهداف، هو معرفة مصادر اشتقاقها. لأن ذلك يساعده على:

أولا: على التعرف من أين سيقت الأهداف؟.

ثانيا: على اختيار نوع الأهداف التي يراها مناسبة لتحقيق غايات ومرامي التربية.

وعموما فإن المصادر الأساسية تتلخص في:

1- اتجاهات المعلم وفلسفته في الحياة:

وبما أن الاتجاهات والفلسفات بين مختلف المعلمين والمنشغلين في الميدان التربوي، وفي غيره من الميادين تختلف وتتباين حسب طبيعة كل واحد منهم وحسب القيم والمبادئ التي يضعها لذلك فإن ما

يستهوي معلما وما يستأثر باهتمامه في المحتـــوى العلمـــي لا يكـــون، بالضرورة، هو ما يستأثر باهتمام معلمين لآخرين، وعليـــه فـــإن هـــذا التباين سوف يؤثر إلى حد بعيد، وبكل تأكيد، على صـــياغة الأهـــداف التعليمية.

2- موضـــوع الدراسة:

من الواقع أن لكل موضوع دراسي له مجاله ومستواه لذلك فإن صياغة الأهداف تكون متدرجة حسب المستوى، ومندرجة في مجال من مجالات الأهداف، أو في مجالات متعددة حسب المحتوى التعليمـــي، أو متأثرة بمجال أو مستوى بقدر أكبر من ما هو في المجالات والمستويات الأخرى.

3- الموقـــع المرجعي:

ونعني بالموقع المرجعي، هو المكان الذي يوجد فيه المـــتعلم، والزمان الذي يقدم فيه هذا التعلم، وكذا المرحلـــة التعليميـــة، أو نـــوع المقرر الدراسي الذي يقدمه. وموقع العمل الذي يكون فيـــه المـــتعلم- داخل الفصل، أو وقت الراحة، أو القيام بأعمال ترفيهية ...الخ.

وإن إدراك المعلم للموقع المرجعي يجعله يكيف عمله حـــسب ذلك المرجع من ناحية، ويجنبه إهمال بعض الأهداف التعليمية لاعتقاده أنها غير مقيدة أو غير مناسبة أو يراها مضيعة للوقت والجهد، وبالتالي يدرك أن كل ما يقدمه إنما هو مدخلات لمقـــررات أعلـــى. وأن كـــل الأهداف سوف تنعكس في النهاية على أدائه الوظيفي ويساعد التلميـــذ على التفاعل الجيد مع الحياة اليومية في جميع محطاتها.

4- الأهداف بعيدة المدى(المرامي، الغايات):

تعتبر الأهداف بعيدة المدى المصدر الأساسي لاشتقاق الأهداف التعليمية، باعتبارها تعبر عن الوجهة العامة لفلسفة التربية، وللتوجهات السياسية والاجتماعية في مرحلة معينة من مراحل نمو المجتمع.

5- التطور العلمي والتقدم التكنولوجي العالمي:

يؤدي التطور العلمي والتقدم التكنولوجي إلى إعادة النظر باستمرار في الأهداف التعليمية، وذلك لظهور نظريات جديدة في المجال التربوي والنفسي، كما يتدخل التقدم العلمي في إنتاج وظهور وسائل لم تكن موجودة من قبل والتي قد تقلب كل مفاهيمنا. وتقدم تصورا غير الذي كنا نتصوره من قبل.

6- الظروف البيئية:

وهي كل ما يحيط بالتلميذ أو المتعلم، من ظواهر طبيعية أو فيزيائية أو اجتماعية، فانتشار ظاهرة تناول المخدرات بين تلاميذ المدارس يحتم على خبراء التعليم وعلى القائمين بالتعليم في الميدان الاهتمام بهذا الجانب أو بهذه الظاهرة، بإدراج أهداف قد لا تكون موجودة من قبل لحمل التلاميذ على السلوك السوي نحو أنفسهم ومجتمعهم. و قس على ذلك من الظواهر الأخرى كتلوث البيئة، والتي تحتم حاليا الاهتمام بها من أجل تكوين سلوك سوي لدى التلاميذ نحو البيئة....

7- خصائص المتعلم:

وختاما لهذه المصادر، والذي هو كذلك محور العملية التربوية كلها. هو خصائص المتعلم وهدفها الأسمى، فمهما تكن الأهداف جيدة ومشتقة بطريقة صحيحة من مصادرها الأساسية تبقى جوفاء إن لم تعبر

عن المدخلات السلوكية للمتعلم وعن حاجاته ومطالبه وخلفيته الاجتماعية وتوقعاته وآماله وطموحاته، فإذا أخذ المعلم عند صياغته للأهداف التعليمية هذا العنصر مأخذ الجد سوف يصل في النهاية إلى تصميم نظام تعليمي جيد مما ينعكس إيجابا على زيادة الدافعية للمتعلم وبالتالي على نجاح العملية التعليمية ككل.

كيف تحدد هدفا تعليميا لموقف تعليمي؟

بعد أن اطلعت على معنى الأهداف التعليمية، ومستوياتها ومجالاتها وخصائصها وما إلى ذلك الموضوعات ذات العلاقة بالموضوع، يجدر بك أن تتساءل كيف تحدد هدفا تعليميا لموقف تعليمي؟. أو كيف تختار هدفا تعليميا لموقف تعليمي؟ وكيف تصوغ هذا الهدف؟.

ومن البديهي أن نقول أن كفاية المعلم في تحديد الهدف التعليمي يعد من أهم كفاياته لما لها عن أهمية في التعليم وفي فعاليته، ولعل الأسئلة التالية تساعدك كثيرا في عملية اختيار وتحديد الهدف بطريقة فعالة، وهذه الأسئلة هي:

1- ماهي النواتج التعلمية أو التغيرات التي يراد إحداثها عند التلاميذ من خلال موقف تعليمي معين؟.

2- هل يمثل الهدف التعليمي الذي اخترته أو حددته للموقف التعليمي المخرجات المنطقية المتضمنة في المادة التعليمية؟.

3- هل أن الهدف التعليمي الذي حددته أو اخترته له صفة الشمول بحيث يتناول الجوانب الثلاثة، وهي الجانب المعرفي، الجانب النفسحركي، الجانب الوجداني.

4- هل الهدف في مستوى التلاميذ، ويتناسب مع استعدادهم وقدراتهم العقلية؟.

5- هل الهدف مرتبط باتجاهاتهم وميولهم ويحقق حاجاتهم ومطالبهم.

6- هل الهدف صيغ بطريقة صحيحة، حسب ما مر في هذا السند، بحيث يبدأ الهدف بفعل سلوكي، ويستوفى شروط الصياغة؟.

إن هذه الأسئلة، فيما لو أجبت عنها بشكل واضح وصحيح عند اختيارك أو تحديدك للهدف التعليمي، لهي كفيلة بأن تضمن لك في النهاية هدفا واضحا ينير طريقك في السير بالدرس نحو تحقيقه.

وإليك نماذج من صياغة الأهداف التعلمية في المجالات الثلاثة في بعض المواد الدراسية.

صياغة الأهداف التعليمية في المجال المعرفي في بعض المواد الدراسية

المستوى	المادة	الهدف
التذكر	التربية الاسلامية	- أن يكمل التلميذ الآية الكريمة: (وقضى ربك....) إذا ما طلب المعلم منه ذلك وبدقة تامة.
	اللغة العربية	- أن يذكر التلميذ الأسماء الخمسة بدون الرجوع إلى الكتاب، وبدون أي خطأ.
	الرياضيات	- أن يعد التلميذ من 1 إلى 9 في مدد 30 ثانية ونسبة خطأ واحد
	العلوم	- أن يذكر التلميذ أجزاء المحول الكهربائي بعد أن يكون قد درسه، وبالترتيب دون أي خطأ.

الفهـــم	**التربية الإسلامية**	– أن يستنبط التلميذ الحكم الشرعي في الربـــا، عنـــد قراءته للآيات الربا، في نصف صفحة علـــى الأقـــل، وبدرجة لاتقل عن 80 %.
	اللغة العربية	– أن يلخص التلميذ لحياة الـــشاعر مفـــدي زكريـــا بالاستعانة بسيرته الشعرية والنضالية، في صـــفحتين على الأقل.
	الرياضيات	– أن يفسر الطالب شيوع استخدام المتوسط الحسابي في العمليات الاحصائية، مقارنة باســـتخدام المنـــوال والوسيط وبنسبة صواب لاتقل عن 90%.
	العلوم	– أن يستخلص الطالب أن الجـــسم المتحـــرك يبقـــى متحركا ما لم تؤثر عليه قوة أخرى تؤدي إلى وقفـــه، وذلك من خلال تجربة جاليليو بجزئه الأجسام وبنسبة صحيحة 100% .
التطبيـــق	**العلوم الاجتماعية**	– أن يوظف الطالب المعلومات التي درســـها عـــن تحديد الجهات الأربع، وبدقة تامة.
	التربية الاسلامية	– أن يستشهد التلميذ بآية قرأنية، واحدة على الأقـــل، تحض على الجهاد في سبيل الله وبدقة تامة.
	اللغة العربية	– أن يطرح الطالب أمثلة توضح الأسماء الخمسة في حالات الرفع والنصب والجر، وبدقة تامة.
	الرياضيات	– أن يحسب التلميذ مساحة أرض مستطيلة الشكل إذا كان معلوم طول أضلاعها باستخدام قاعـــدة حـــساب مساحة المستطيل، وبنسبة دقة تصل إلى 100 %.

التحليل	**العلوم**	– أن يفرق التلميذ بين الأحماض القوية والأحماض الضعيفة، في ضوء خبرته مع التجارب المخبرية، في خمس دقائق على الأكثر وبدون خطأ.
	اللغة العربية	– أن يفرق التلميذ بين الأفعال التي يكون لها مفعولا واحد وتلك التي تأخذ أكثر من مفعول واحد، في ضوء التدريبات التي تلقاها مع المعلم، وبدون خطأ.
	التربية الاسلامية	– أن يفرق التلميذ بين سلوك التاجر الأمينة وسلوك التاجر الخائنة في ضوء الأحاديث النبوية الشريفة، وبدون خطأ.
	العلوم الاجتماعية	– أن يحلل الطالب النص الكامل لوحية الخليفة أبي بكر الصديق رضي الله عنه لقوات الفتح موضحا ما فيها من أفكار ثانوية عديدة، في صفحة واحدة ونسبة خطأ 15 %.
التركيب	**العلوم**	– أن يقترح الطالب خطة مكتوبة لمكافحة تلوث البيئة، بعد مشاهدته لفيلم عن التلوث، في صفحتين على الأقل.
	التربية الإسلامية	– أن يربط الطالب بين الإيمان الصحيح والعمل الصالح وبين رضا الله عز وجل باستخدام المراجع ذات الصلة وبدقة متناهية.
	الرياضيات	– أن يشكل الطالب جدول التكرار المتجمع الصاعد في ضوء معطيات يقدمها له المعلم، وبدون خطأ.

	العلوم الاجتماعية	– أن يربط الطالب بين قوة الدولة الاقتصادية وتوفر المواصلات، بالاعتماد على نفسه وبدقة تصل إلى 90%.

وبعد هذا الوصف الموجز للأهداف التعليمية يمكن على المعلم أن يقوم بدوره الايجابي والفعال في العملية التعليمية وذلك بتوضيح الأهداف التعليمية لتلاميذه، ويستطيع لتحقيق ذلك استخدام مجموعة من المهارات والأساليب والطرق منها:

- أن يوضح للتلاميذ الهدف الذي يسعى لتحقيقه، فيبين لهم المعارف أو المهارات أو الاتجاهات التي يتوقع منهم اتقانها أو ممارستها أو أداؤها في نهاية الحصة الدراسية.
- أن يعرض على التلاميذ نماذج متشابهة لما يتوقع منهم في نهاية الحصة.
- أن يطرح أسئلة ذات علاقة مباشرة بالأهداف التعليمية التي بينها لتلاميذه.
- أن يقوم بمعية تلاميذه بربط عناصر الدرس بعضها ببعض من أجل وضوح الهدف.
- أن يربط الهدف بحاجات التلاميذ النفسية والعقلية والاجتماعية لتحفيزهم وإثارة الدافعية لديهم.

وفي الختام فإن الأهداف التعليمية هي لبنة في صرح التربية الحديثة ونتيجة لجهود العلماء المهتمين والمشتغلين في حقل التربية والتعليم، وهي نتاج إنساني لايمكن لأي حال من الأحوال، اعتباره هو النهاية، بل لابد من اعتباره البداية لما سيأتي بعده وقد حدث بالفعل، وكانت النتيجة بعد تطبيق التدريس بالأهداف في الميدان بالطريقة التي

قدمت في هذا السند ظهرت نقائص وصعوبات كانت الحافز للعاملين في الميدان بمحاولات لتخطيها ومعالجتها، وكانت النتيجة المنطقية لذلك أن ظهرت المقاربة بالكفاءات (الكفايات) في التدريس، وهي لبنة أخـــرى في صرح التربية والتعليم.

إن عقل الإنسان لم يصب بالعقم بعد، وقد تظهـــر مقاريـــة أو مقارابات أخرى لتقويم وتصحيح مايمكن أن ينجر عن تطبيق المقاربـــة بالكفاءات في التدرس.

القســـم الثانـــي

المقاربـــة بالكفـــاءات
(الكفايـــات)

مقدمة:

عرفت التربية في العصر الحديث سلسلة من التغيرات المتسارعة شملت مفهومها وأهدافها وأساليبها وطرقها واستراتيجيتها وغير ذلك، وكان ذلك كله نتيجة التطورات الهائلة والسريعة في الميدان العلمي والتكنولوجي، وبخاصة التطورات في العلوم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع. وكان من الطبيعي أن يؤثر ذلك كله في علوم التربية، وهي واحدة من العلوم السلوكية، وبخاصة في مجال إعداد المعلمين. أين برز تدريب المعلمين القائم على الكفايات وذلك في نهاية الستينات من القرن الماضي. وقد تركزت قبل ذلك محاولات التدريس بالأهداف البيداغوجية، حيث تمحورت أساسا، حول تعريف الهدف البيداغوجي، وذلك بصياغته بصورة محددة وصحيحة تبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي ستستخدم في التقويم، كما مر في الجزء الأول من هذا السند، غير أن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية –في كثير من الحالات– أدى على انحرافات خطيرة منها.

- تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم.
- فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.
- التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات، وبداية ظهور هذا المفهوم، تحديدا، كان سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم.

وقد عرف هذا المفهوم نموا هاما خلال الثمانينات وذلك بالتأكيد على الكفاية بالمعنى الذي يتحقق في النهاية، النهاية العظمى للتربية (المحددة في النصوص الرسمية) والمبنية على الموقف المشكل الدال بالنسبة للمادة أو المشترك في مجموعة من المواد الذي تم اختياره على أساس كونه علميا، اجتماعيا وأخلاقيا في نفس الوقت.

وتجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على الكفايات مستمدة من جذور نظرية المعرفة، ومتأثرة وبقوة من تطورها، ومن أعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجية المشكلات والمشاريع. ونلمس أسسها النظرية والأمبريقية في أعمال جون ديوي والديمقراطية، وبياجه والبنيوية وبرونر والتعلم بالاكتشاف وتشوسكي والألسنية.

وتوجد حاليا حركة واسعة للتفكير حول مفهوم الكفاية، وقد تناولته كثير من الدراسات بشكل مفصل وعميق، ولعل أبرزها كتابات راي Rey.B 1996 أين حلل بدقة كبيرة مفهوم الكفاية، وبالأخص الكفايات المستعرقة Transversal.

وتجدر الإشارة إلى أن غالبية الكتاب الذين لايزالون متمسكين بيداغوجية الأهداف، أن مفهومهم لهذه البيداغوجية هو الآن أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاية، ومنهم:

Delandsheere (1979) الذي يستخدم في معجمه حول التقويم والبحث في البيداغوجية "أهداف التحكم في مقابل أهداف التحويل" وهو مايجعله أقرب إلى مفهوم الكفاءة.

Hameline (1979) مثل مسابقة يلح على ضرورة الانسجام بين الأهداف الخاصة والأهداف العامة والمرامي والغايات الكبرى للتربية.

وفـــي منتصف الثمانينات يقترح Dekatel ما اصطلح على تسميته "بيداغوجية الادمـــاج".

وفي كثير من الصنافات التي نـــشرت فـــي هـــذه المرحلـــة استخدمت مصطلح "حل المشكلات" التي كان تعريفها قريبا مـــن ذلـــك الذي أعطي اليوم لمفهوم الكفاية.

وأخيرا، لايجب أن نفهم من هذا أن هناك قطيعة بين بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الكفاءات، بل يوجد بينهما، في آن واحد، انفصال واستمرار.

ويؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية على مفهوم الكفـــاءة، ويرمي إلى دعوة المعلمين إلى عدم التدريس بطريقـــة خطيـــة جامـــدة تجزئ المعارف والمهارات إلى أشلاء لاعلاقة بينها، وتتحـــثهم علـــى تصور مواقف تعليمية موجهة نحو حل المشكلات وانجاز المشاريع التي تستدعي المزج بين هذه الرباعية:

(Savoir, Savoir-faire, Savoir- être, savoir-devenir)

إن مفهوم الكفاءة كثيرا مايستخدم بطريقة غامضة، فهناك خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية لذلك لابد من توضيح لهما. ولابـــد مـــن التنبيه إلى أن هناك خلاف بين المربين في تعريف المفهومين.

أولا: المعنى اللغوي للكلمتين:

أ- الكفاءة:

الكفء: فهو النظير وكذلك الكفء والكفؤ علـــى وزن فُعْـــل وفُعُـــل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ويقال لاكفاء له بالكسر وهو في الأصـــل مصدر، أي لانظير له، والكفئ النظير والمساوي، ومنه الكفـــاءة فـــي النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها ونـــسبها وبيتهـــا،

وتكافأ الشيئان: مماثلا، وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله ، وفي كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر مايكون مكافئا له، وفي الحديث الشريف (والمؤمنون تتكافأ دماءهم) وفي حديث العقيقة (شاتان متكافئتان) أي متساويتان في القدر، وكافيته ساويته، وكافأته على صنعه: جازيته جزاء متكافئا لما قام به، وكان الرسول لايقبل الثناء إلا عن مكافئ، وكفاه عن الشيء مكافأة: جازاه ويقال مالي به قيل ولاكفاء: أي: مالي به طاقة على أن أكافئه.

ب- الكفاية:

هناك من يقول أن أصل الكلمة من الاكتفاء، فيقال له كفاه، ويكيفيه الشيء، واكتفى به، وكفاه، كفاية، فيقول كفاني ما أوليتي، واستكفيته الأمر فكفانيه. وهذا كفيك وكافيك: أن هذا حسبك، ويقال كذلك كفى يكفي، إذا قام بالأمر، والكفاه: الخدم الذين يقومون بالأمر، وكفيته ما أهمه وما أغمه، أي قمت به مقامه.

ومعنى الكفاية في قوله تعالى:

" أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد"

فصلت الآية: 53

أنه قد بين مافيه الكفاية في الدلالة على توحيده، والكُفية بضم الكاف مايكفي من العيش، وقيل الكفية: القوت. والكفي بطن الوادي والجمع الأكفاء، وكفى وتدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية. أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضا كفى به عالما، أي: بلغ مبلغ الكفاية في العلم.

إن الكلمتين متحدتين في فا وعين الكلمة ومختلفين في لام الكلمة، كفأ وكفى، ومن خلال مامر يمكن القول بأنه من الأفضل

استخدام كلمة كفاية بدل كلمة كفاءة، التي تعني النظير والمساواة، ويكون الجمع على كفايات وكفاءات المعلمين على التوالي.

- **معنى الكلمتين اصطلاحا:**

أ- الكفاءة:

يرى جود (1973) Good أي الكفاءة هي:

"القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية"

في حين أن هوستن (1979) Houston يعرف الكفاءة بأنها:

"القدرة على فعل شيء –إو إحدات تغيير متوقع أو ناتج متوقع".

ويرى فيشر (1972) Fincher في الكفاءة مفهوما هندسيا واقتصاديا وتنظيميا.

أما المفهوم الهندسي: فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.

أما تنظيميا: فهي قدرة المنظمات على المحافظة على نفسها برضى الأفراد الذين تحتويهم .

وفي المجال التعليمي فإن الكفاءة هي:

"مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه"

سهيلة الفتلاوي (2003)

وفي مجال التدريس فهي:

"معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية".

سهيلة الفتلاوي (2003)

ب- الكفاية:

يرى جود (1973) Good أن الكفاية هي:

"القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

أما درة (1988) فيعرف الكفاية في التدرس على أنها:

"تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات

اللازمة لإداء مهمة ما أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية".

وتعرف الفتلاوي (1995) الكفاية إجرائيا بأنها:

قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

في ضوء التعريفات السابقة لمفهومي الكفاية والكفاءة من حيث اللغة والاصطلاح، يمكن القول بأن:

الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعلمية/التعليمية، حيث أن الكفاية يعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معا وفي نفس الوقت.

بينما تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها:

"الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة ممكنة، وبذلك فهي تعني بالجانب الكمي فقط.

ومجاراة للشائع –عندنا– في استخدام الكلمتين وتجاوزا سنستخدم في هذا السند مصطلح الكفاءة والكفاءات في الجمع.

وقد ارتأينا، زيادة لتوضيح مفهوم الكفاءة، أن نورد مجموعة من التعاريف لها، علها تقدم للقارئ في النهاية صورة أكثر وضوحا، وقد أشرنا إلى أنها كثيرة ومتنوعة، ومنها مايلي:

الكفاية اصطلاحا:

أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ.

- المعرفة المجسدة المرتكزة على استعمال وتوظيف فعال لكل الموارد، وتبنى الكفاءة بتفعيلها في وضعيات معقدة.
- مجموعة من المعارف والمهارات تسمح بالأداء بشكل جيد مهمة أو مجموعة مهام (Legendre, p.223 1993).
- استخدام مجموعة المعارف المنظمة من المهارات والمواقف بحيث تسمح بأداء مجموعة من المهام (المجموعة الفرنسية البلجيكية، 1997).
- مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والقيم والمواقف والاتجاهات تسمح بالتكيف أمام مجموعة من المواقف، وبحل المشكلات، وانجاز المشاريع Bernard, G 1997.
- هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته لشغل وظيفة أو حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة ومعترف بها من قبل عالم الشغل.

- مجموعة سلوكيات اجتماعية–وجدانية، وكذا مهارات نفيسة–حسية–حركية، تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.
- مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعلم (Stanley Elam).
- امتلاك المعرفة والمهارة والتمكن من إظهار المهمة (Laurance Peter).
- القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند التلاميذ.
- القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية، أو مستوى معين من الأداء. (توفيق مرعي).

فاروق الفرا: مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر من خلال أدوات القياس الخاصة المعدة لهذا الغرض.

سراج وزان: أعلى مستوى يحققه المعلم باستخدام أساليب التعلم الذاتي في المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال تدريسه لمادة تخصصه.

سهيلة أبو السميد: قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتاج المطلوب في سلوك التلاميذ.

- عبد علي حسن:

مهمة فرعية مشتقة من مهمة رئيسية مطلوب من المعلم القيام بها، وترتبط هذه المهمة الفرعية بمجموعة محددة من المعارف

والمهارات والاتجاهات، يؤدي اكتسابها بمستوى معين إلى التأثير في النتائج المتوقعة من التلاميذ، ومن تم فإن لفظ الكفايات الأدائية يشير إلى مجمل السلوك المتعلق بعمليتي التعليم والتعلم التي يتطلب إنجازها أداء عمليا، ويشمل المعرفة والمهارات والاتجاهات المرتبطة بهذه الكفاية Competence.

يقول سمير يونس أحمد صلاح 1997.عند تحديده لمصطلحات بحثه في تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية:

- مستوى معين من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات يلزم أن يمتلكه المعلم، ليحقق به مستوى معينا من الأداء التتدريسي، وينعكس أثره على سلوك التلاميذ.

وفيق أحمد مرعي (1981 –ص:11) الكفاية هي:

- المعلومات والمهارات والمعارف والمفاهيم، باعتبارها مجتمعة تكون سلوك المعلم الذي يعبر عن الكفاية.

ومن التعاريف السابقة يمكن تمييز المواصفات التالية:

1- إنها القدرة، باعتبار أن للكفاية أثر في قدرة المعلم على تسيير عمليتي التعليم والتعلم .

2- إنها الأداء، باعتباره سلوكا ظاهرا محددا ويمكن قياسه.

3- إنها المهام الرئيسية للمعلم باعتبارها تؤدي إلى نجاحه في العملية التعليمية/التعلمية على أنها مطالب الأداء.

ففي مجال اللغة فيستعمل مشال زكريا (1982) مصطلح الكفاية في ترجمته للمصطلح Competence بالمعنى الذي استخدمه N.Chomsky وهي:

القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تعلم اللغة بالكفاية اللغوية ويقول:

"يشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم–المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني، في تناسق وثيق مع قواعد لغته".

لقد تعددت تعاريف الكفاءة بالقدر الذي يوهم الدارس للوهلة الأولى أنها تختلف اختلافا جوهريا، بينما هي في الواقع لا تعدوا أن تكون اختلافات مظهرية، ويرجع ذلك، إلى:

- أن كل باحث نظر إلى مفهوم الكفاءة من زوايا معينة، ومن منطلق خلفيات نظرية علمية وفلسفية وتربوية مختلفة عن تلك التي نظر إليها الآخرون.
- حداثة مفهوم الكفاية، حيث لم يتبلور.بين مفهوم الكفاءة بالشكل الذي يمكن الباحثين من تبني مفهوم واحد، مما حذا بكل باحث إلى استخدام المفهوم الذي يراه مناسبا لطبيعة بحثه.

بعض المصطلحات المرتبطة بمفهومي الكفاية والكفاءة:

1- الفعالية:

يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث، ومنها ما ورد في تعريف مصطلحي الكفاية والكفاءة وقد تعرض هذا المفهوم لعدة تغيرات.

الفعالية لغة:

مقدرة الشيء على التأثير، وفي كتابات أخرى، تعني: ناجح ومؤثر وفعال، كما تستخدم لغويا بمعنى النفوذ، وتحقيق النتائج المرجوة.

الفعالية اصطلاحا:

تعددت المفاهيم حول مصطلح الفعالية بتعدد الآراء والمدارس –خاصة النفسية منها– ومنها ماذهب إليه Fincher عند تعريفه للفعالية بأنها:

- مفاهيميا:

الفعالية هي: "تقويم العملية التي انتجت المخرجات أو النتـــائج التي يمكن ملاحظتها.

إجرائيـــــا:

الفعالية هي:

مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة، وتصاغ بهذا المفهوم في شكل المعادلة التالية:

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

وينظر البعض إلى أن الفعالية على أنها:

القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر يكون هدفا غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا.

من خلال مجمل الآراء في معنى الفعالية يمكن استخلاص ما يلي:

1. تحقيق الهدف.
2. مقارنة النتائج الأصلية.
3. العمل لأقصى حد لتحقيق المخرجات المتوقع بلوغها.

العلاقة بين الفعالية والكفاءة:

- الفعالية أهم وأشمل من الكفاءة.
- الكفاءة ليست شرطا كافيا، لكنها شرط ضروري.
- الكفاية يعني، أيضا، الوصول إلى الهدف، ولكن بأقل جهد وفي أقصر مدة وبأقل تكلفة.

2- الإستراتيجية:

يمكن إدراك معنى الإستراتيجية من خلال عناصرها والمتمثلة في:

- تنظيم العناصر في كل متكامل.
- عدم استبعاد عامل الصدفة في مجرى الوقائع.
- التخطيط لمعاينة المشكلات الناجمة عن الصدفة.
- استخدام المنهجية العلمية والتكنولوجية في مجابهة المشكلات.

وبذلك تكون الاستراتيجية:

" نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف، يطول أو يقصر مداها"

(حمود.م 1993).

وهناك أنواع من الاستراتيجيات في المجال التربوي.

ومنهـــا:

- الإستراتيجية التربوية.
- الاستراتيجية البيداغوجية.

- الإستراتيجية الديداكتيكية.
- إستراتيجية التعلم.
- إستراتيجية التعليم/ التعلم.

علاقة الإستراتيجية بالكفاءة:

نتـــج عن المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم متطلبات جديدة لاستراتيجيات التعليم/ التعلم، تتمثل فيما يلي:

- تغيير صيغ المناهج شكلا ومحتوى.
- تغيير أنماط النشاطات البيداغوجية.
- تغيير ذهنية المعلم.

3- الأداء، لغـــة:

لفظ مشتق من(أدى) الشيء، قام به، والدين قضاه، وأدى الشهادة: أدلى بها، وتأدى للأمر، أخذ أداءه واستعد له. تأدى الأمر، قضي، وتأدى إلى فلان: وصل.

(المعجم الوسيط، ص 10)

الأداء اصطلاحا:

على سبيل المثال لا الحصر سنتناول بعضا من التعاريف العديدة التي تناولت مفهوم الأداء.

"النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات أداءات قابلة للملاحظة والقياس."

(سلسلة علوم التربية2، 1989)

وفي نفس سلسلة علوم التربية(1، 1989) نجد التعريف التالي:

" ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، ويستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق آنيا، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك، أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات."

وينظر البعض للأداء على أنه:

" مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء ما نلاحظه ملاحظة مباشرة." جود Good(1973).

ويشير Good للأداء على أنه:

" الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التعليم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات."

كما يشير عيسى ع. الرحمان 1973 إلى الأداء على أنه:

" المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين."

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد عرفت الأداء بأنه:

الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومات، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية.

وبذلك يكون الأداء لا يعني الكفاءة. حيث أن الأداء يقتصر فقط على إظهار السلوك. وواضح جدا أن السلوك الظاهر قد لا يعبر بالدرجة الكافية عن الكفاءة. وبذلك تعني الكفاءة: السلوك المظهر وأشياء أخرى مثل المعرفة الكامنة والمهارات والاتجاهات.

وينظر الكراء (1982) إلى الأداء على أنه:

" الناتج السلوكي الذي يحققه المنهاج، كما تظهره عملية التقويم."

ويشير الأداء كذلك إلى:

مستوى الإنجاز الذي حققه الفرد.

وفي مجال التدريس، فإن الإنجاز:

مقدار ما يحققه المعلم من سلوك وفعالية مع تلاميذه في أثناء الموقف التعليمي التعلمي.

للتوضيح:

يمكن التمييز بدقة بين الأداء وبين غيره من المصطلحات ذات الصلة بالكفاءة، حيث يعتبر الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية، وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة.

وهو ما تشير إليه معظم هذه التعاريف الواردة، وفي قاموس التربية:

"الأداء هو الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية، وتعني القدرة: كل ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلمي، وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر من إدارة الفصل، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائط التعليمية، توجيه الأسئلة وإدارة التفاعل اللفظي...".

كيف نميز بين الأداء والكفاية؟

تتضمن الكفاية كل ما يتعلق بالمعرفة الضمنية، والتي تتيح للفرد أن يسلك سلوكا معينا وفق تلك المعرفة الضمنية، وهي بمثابة قدرة داخلية تجسده العملية الآنية، طبقا للتنظيم الداخلي الخاص بذلك المجال.

فالكفاية، إذن، هي التي تتيح للفرد الذي لا يمتلك، في الواقع، معرفة واعية بالقواعد والشروط التي تخضع له عملية الأداء السلوكي أن يلم بصورة كافية بنواحي استخدام تلك المهارة في عملية الأداء، دون أن يقع في الأخطاء، كما تمكنه الكفاية في أن يدرك الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها شخص آخر عند نفس المهارة في عملية الأداء.

ويبين الجدول (06)

الفرق بين الأداء والكفاية

الكفاية	الأداء
1- امتلاك آلية الأداء.	1- الأداء نفسه.
2- ثابتة لا تتغير.	2- متغير في المواقف المتشابهة، وفي الموقف نفسه مكررا، أي أنها رهن العوامل النسبية والموضوعية.
3- ضمنية.	3- ظاهر.
4- لا يمكن قياسها مباشرة.	4- يمكن قياسه مباشرة.
5- ليست شرطا كافيا للأداء لكنها ضرورية.	

4- المهـــارة:

تعني المهارة لغويا: الحذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل أو فن والجمع مهرة، ويقال مهرت بهذا الشيء، أمهر به مهارة، أي: صرت به حاذقا، وفي الحديث النبوي الشريف:

" مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة".

الماهر: الحاذق بالقراءة.

السفرة: الملائكة.

لسان العرب – ابن منظور-

المهارة اصطلاحا:

يعرف توفيق أحمد مرعي 1981 المهارة بأنها:

"السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة".

أما الفتلاوى 2003 فتقدم مفهوما للمهارة بأنها:

"ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء أكان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا".

وبالنظر إلى هذين التعريفين يتبين أن المهارة تحكمها جملة من المعايير على أساسها يمكن إطلاق وصف الأداء الماهر، وهذه المعايير هي:

1. السرعة: تؤدى المهارة بسرعة.
2. الدقة: دالة المهارة.
3. التآزر: أي صحة المهارة في الأداء.
4. التوقيت: الدقة في توقيت الإنجاز.
5. الاستراتيجية: استخدام كل عناصر الاستراتيجية.
6. الاقتصاد: في الجهد والوقت.

وبذلك يمكن أن نلخص معنى المهارة في أنها:

" مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة".

مستويات المهـــارة:

هناك ثلاث مستويات للمهارة في المجال الديداكتيكي وهي:

- مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات التكرار والمحاكاة.
- مهارات الإتقان والدقة، وتنمى بالتكرار والتمهير والتدريب.
- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتنمى بالفعل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين.

وفي الخلاصة: فإنه لا يمكن الخلط بين المهارة والكفاءة والكفاية حيث أن:

1. المهارة: الجزء الأدنى كما يقوم به الفرد.
2. الكفاءة: هي المستوى الذي يصل إليه الفرد في أدائه للكفاية.
3. الكفاية: أوسع من المهارة والكفاءة، فهي تتضمن إضافة إلى ما تضمنه كل من المهارة والكفاءة، تتضمن الأسس العلمية والمعرفة النظرية للمهارة وما تتطلبه من اتجاهات وقيم.

5- الهدف السلوكـــي:

يعرف الهدف السلوكي بأنه:

مقصد مصنوع في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ

ومنه فإن الهدف السلوكي عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة، أو هو وصف لنمط السلوك المرغوب فيه، أو الذي يقصد إحداثه في المتعلم من خلال مروره بخبرة معينة مخطط لها سلفا، وبذلك يتضح أن الهدف السلوكي هو حلقة في سلسلة متكاملة

من الحلقات تتمثل مستويات متعددة من مجالات السلوك المختلفة، يؤدي إنجازها إلى امتلاك الكفاية المحددة.

وبذلك تدرك أن الكفاية تشمل مجموعة من الأهداف السلوكية في مجال المعرفة والمهارات والاتجاهات والهدف بهذا المفهوم هو عملية خاصة تصف أفعالا ملاحظة ينتظر من المتعلم تحقيقها خلال أو بعد وضعية تعليمية، وهي أفعال تشكل المظاهر الخارجية للتعلم المنجز، أو هو تعبير يستعمل للإشارة:

- إما إلى أهداف محددة من خلال سلوكات ملاحظة.
- وإما إلى أهداف تمت أجرأتها.

ولا بد من الإشارة إلى التمييز بين:

هدف سلوكي وهدف السلوك.

حيث أن:

- هدف السلوك هو ما يرمي إليه الفرد أو يريد تحقيقه من وراء قيامه بفعل ما.
- أما هدف سلوكي: فيقصد به المستوى الأقصى في الأجرأة، ويتضمن وصفا للسلوك النهائي وتحديد شروط إنجازه ومعايير الإنجاز، ويتعلق الأمر بتخصيص المعايير التي يقبل وفقا لها عمل التلميذ.

6- المعيـــار:

استخدم مصطلح المعيار في الدراسات الإنسانية بمعنى " القياس الإحصائي"[1] بالنسبة للمستوى العام أو النموذج القائم.
فترى الوجودية أن المعيار من وضع الإنسان وإبداعه.
أما البراغماتية فترى أن المعايير وسائل للقياس هدفها الوصول إلى نتائج ناجحة في تحقيق كمال الفعل.

وفي نظر كليهما فإن المعايير نسبية ومتغيرة

ويرى بعض المفكرين:

" أن ذاتية المعايير وتغيرها ونسبيتها إنما تشير إلى تعلق الأفراد الذي يتحملون تبعة الالتزام بها وأن تعددها إنما يتحدد بمجالات تطبيقها".

والمعيار في علوم التربية:

" مرجع يتم من خلاله مقارنة أداء المتعلم وترتيبه بالنسبة للآخرين"[2].

والمعايير نوعان:

- مطلقة: يرتقي إليها جميع التلاميذ.
- نسبية: تقوم على المقارنة بين آدائهم.

ويستخلص مما سبق أن:

" المعايير في التقويم هي المعدلات الرقمية المستخلصة من عدد من العلامات".

[1] - معجم العلوم الاجتماعية (1957)
[2] - المرجع السابق

ويعرف مادي لحسن (1990) المعيار في المجال التربوي بأنه:

" تقويم يرجع فيه المدرس أثناء حكمه على إنتاج التلاميذ إلى إنتاجات التلاميذ الآخرين.

فإنتاجات هؤلاء هي التي تكون المعيار الذي يعتمده المعلم في وضع النقطة أو العلامة، إنه يقارن إنتاج كل تلميذ بإنتاجات التلاميذ الآخرين، وانطلاقا من هذه المقارنة يصدر أحكامه المبنية على شيء غير ثابت وغير قار يمكن أن يتغير من مدرس لآخر كما يمكن أن يتغير في شكله ومضمونه عند المدرس الذي وضعه وذلك بمرور الزمن عليه."

والتقويم المعياري في علوم التربية يعتمد على مقارنة أداء التلميذ بغيره من أفراد مجموعة مرجعية، فتكون هذه المجموعة في مثل سنة، أو المستوى الدراسي، أو بكل بساطة أفراد قسمه.

7- المحـــك:

ونعني بالمحك:

أ- خاصية موضوع معين تعتمد لإصدار حكم تقديري على هذا الموضوع.

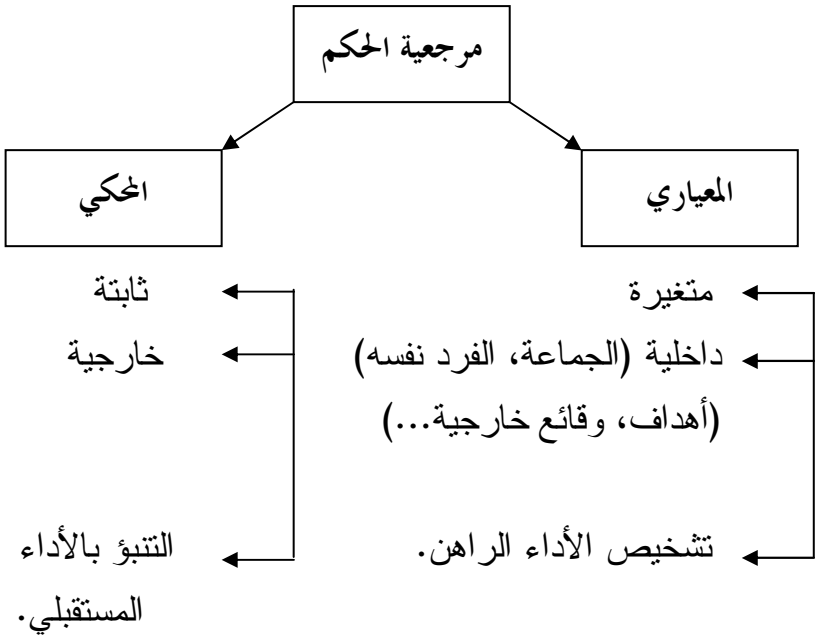
ب- نموذج يستعمل لأجل المقارنة الكيفية التي لا تعتمد القياس، ومبدأ نرجع إليه للحكم والاستحسان.

وفي الحالتين يكون المحك:

" عبارة عن مرجعية خارجية للحكم على الشيء."

ويشترط في البرنامج القائم على الكفاءات تحديد محكات الأداء قبل الشروع في بناء البرنامج بطريقة يستطيع الملاحظ أن يتحقق من وجود الأداء أو غيابه ودرجة إتقان الأداء، وذلك باستخدام أدوات ملائمة للقياس.

وبالتالي فإن المحك مثله مثل المعيار يستخدم للحكم على أداء التلميذ، لكنهما يختلفان في نقاط أساسية ويمكن التعبير عن ذلك بالرسم التالي:



8- القــدرة:

هي: ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل (المشي، الكلام، الكتابة، القراءة...).

وتعرف القدرة بأنها:

" جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة."

والخاصية الأساسية للقدرة أنها متطورة وتنمو مدى الحياة، فطفل عمره بضعة أشهر قد تتطور لديه القدرة على الملاحظة، ولكن بشكل وبدرجة معينة، وخلال مراحل حياته تنمو هذه القدرة تدريجيا لتصبح أكثر دقة وسرعة إلى أن تصبح هذه الملاحظة حدسيا ويكون تطورها بأشكال مختلفة على مر الزمن.

- ❖ يمكن أن تمارس بسرعة أكثر.
- ❖ يمكن أن تمارس بشكل أكثر دقة.
- ❖ يمكن أن تمارس بثقة أكبر.
- ❖ يمكن أن تمارس بأكثر عفوية.

وتنمو القدرة وتتطور من تطبيقاتها على نماذج متنوعة من المحتويات.

وما يميز الكفاية هو تعبئتها لقدرات متعددة ومحتويات مختلفة.

9- الاستعـــداد:

الاستعداد هو:

القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة.

ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة.

10- المؤشـــر:

المؤشر هو عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر.

مثال: مواظبة التلميذ على المكتبة مؤشر لحبه للمطالعة

ويستخدم في التقويم للحكم على وجود أو نفي الظاهرة لكن ينبغي من أجل أن يكون الحكم صادقا اللجوء إلى أكثر من مؤشر.

ويعرف المؤشر بأنه:

كل ظاهرة تشكل شاهدا أو دليلا على وجود ظاهرة أخرى.

وفي علوم التربية يعرف بأنه:

" إحصاءات تتيح للجمهور إمكانية معرفة حال التربية في مرحلة معينة، أو بالنسبة لعدد من المتغيرات المنتقاة أو لأجل مقارنات وتعميمات."

ويعرف كذلك:

" كل ظاهرة تشكل شاهدا على وجود ظاهرة أخرى وتساعد على إيجاد حل معين".

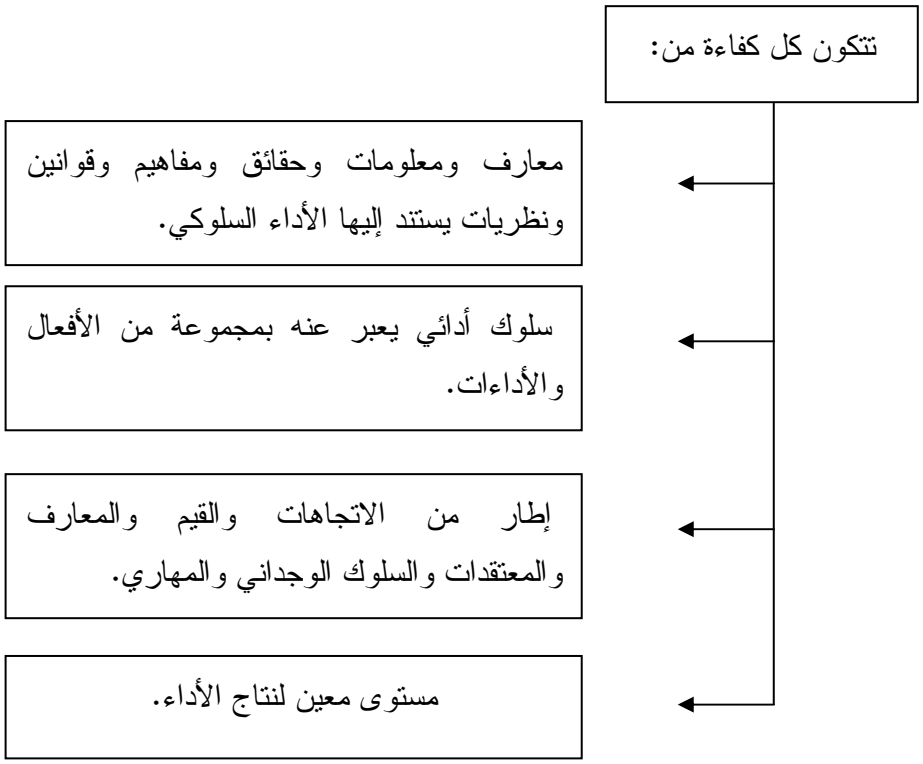
أما في المجال البيداغوجي: فإن المؤشر يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتبار أن الهدف يعبر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم".

من هذا كله فإن المؤشر هو:

علامة تخبر عن شيء مستتر.

لعل في هذه العينة من المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاءة ما يؤشر إلى أن التحكم في بناء كفاءة معينة لدى التلاميذ يتطلب كفاءة عالية في التحكم في هذه المفاهيم، ولا يزال الكثير منها، وإنه لعمل متواصل جاد من المعلم من اجل الوصول إلى تحقيق التحكم في المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس.

مكونات الكفاءة:



ويلاحظ من مكونات الكفاءة في التخطيط أعلاه خصائص أساسية وهي:

1- تعبئة مجموعة من الموارد (معارف، حقائق، مفاهيم، اتجاهات، مهارات وغيرها...) وتكون هذه الموارد في غالب الأحيان مجموعة مدمجة.

2- الكفاية عبارة محددة ومضبوطة: ومعناه أن الكفاية لا تحدث عن طريق الصدفة أو الاعتباطية ولا تنفصل عن إمكانية الفعل، إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط إذا لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تم فيها تعلمها أو في وضعيات جديدة.

ويعني ذلك إمكانية تطبيقها في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصيا، أواجتماعيا أو مهنيا.

3- قابلية التقويم: ويعني ذلك ترجمة الكفاءة بتحقق نشاط قابل للملاحظة والقياس، بعد تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءة في إطار من المعايير الدالة على جودة المنتج المستهدفة.

عناصر تحديد الكفاءة وصياغتها:

" إن المراهنة على صياغة جيدة للكفاءة لهو أبعد ما يكون عن المراهنة الشكلية".

إن صياغة وتحديد كفاية ما بدقة ليست بالأمر الهين، إذ أن الكثير مما نعتبره كفاية هو في الواقع شيء آخر غير الكفاية، لذلك لا بد من التأكد أن ما نعتبره كفاية، هو فعلا كفاية، هذا من حيث المضمون، ومن حيث البناء يتطلب تحديد الكفاية بصيغة لا يختلف فيها اثنان.

ونستعرض لعناصر الكفاءة أولا ثم لصياغتها ثانيا:

أولا: عناصر تحديد الكفاءة:

1. تحديد السياق أو المحيط.
2. في أية وضعية سيبرز التلميذ هذه الكفاءة.
3. في أية وضعية ينبغي تطبيقها.

ثانيا: صياغة الكفاءة:

ونتناول في صياغة الكفاءة خاصيتين أساسيتين هما:

أولا: تحديد ما ننتظره من التلميذ.

ثانيا: صياغة الكفاية صياغة تقنية واضحة وضوحا تاما.

أولا: تحديد ما ننتظره من التلميذ:

وفي هذه الخطوة وهي الخطوة الأولى في صياغة الكفاءة التي تستهدف تنميتها لدى التلميذ تحديدا دقيقا ويتعلق الأمر هنا:

1. تحديد نوع المهمة المنتظرة.
2. ظروف إنجاز هذه المهمة.

1- طبيعة المهمة المنتظرة:

تتمثل طبيعة المهمة المنتظرة في صورة المنتج المنتظر من التلميذ، وذلك: في حل وضعية مشكلة وإنتاج شيء جديد (نص، أو لوحة...) في التأثير على المحيط الذي ينتمي إليه.

2- ظروف إنجاز هذه المهمة:

وتعني تحديد الوضعية أو الوضعيات الذي سيبرز التلميذ فيه هذا المنتج، في إنتاج نص مثلا يمكن أن تحدد:

- هل يمكن أن يستعمل القاموس؟.
- هل يمكنه الاستعانة ببعض الكتابات؟.
- هل يملك رؤوس أقلام خاصة به؟.

إلى غير ذلك مما له علاقة بالوضعية التي سيظهر فيها المنتج المستهدف.

ثانيا: الصياغة التقنية للكفاءة:

بعد تحديد المنتج المنتظر والوضعيات التي سيتم فيها ننتقل إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة الصياغة، وتمثل مرحلة الصياغة في الاعتبارات التالية:

- أن تحمل الكفاية المتعلم على تعبئة مجموعة من المكتسبات المدمجة، وليست المتراكمة أو المتجمعة.
- أن يميل المتعلم إلى صنف من الوضعيات التي يمكن وصفها بشكل دقيق من خلال مجموعة من الثوابت.
- أن تتجسد الكفاية في مجموعة من الوضعيات الدالة بالنسبة للمتعلم.
- أن تتجسد فيها كل الضمانات الدالة على وضعية التقويم الجيد بالنسبة للمتعلم.
- أن تصاغ الكفاية بطريقة قابلة للتقويم.
- أن ترتكز الكفاية على المهمة المنتظرة من المتعلم وليس على القدرات التي تستند إليها.

من أين تشتق الكفاية؟:

يلجأ الباحثون في تحديد مصادر الكفايات إلى مصادر عديدة تختلف باختلاف الدراسة المعتمدة، وإن هذا السند بعيد عن أن يتناولها كلها، وقاصر على أن يتناول كل المصادر بالشرح والتفصيل في كيفية استغلال هذه المصادر، ومع هذا القصور سنتناول بعضها بالإشارة دون الدخول في تفاصيلها أو حتى شرحها.

المصـــــادر

- تحليل المهام والأدوار.
- توجيه الاستبيانات إلى المختصين بما فيهم المعلمين.
- طبيعة المادة، وأهداف تدريسها وحاجات المتعلمين.
- المجتمع وحاجاته.
- التصور النظري لمهمة التدريس والتحليل المنطقي لهذه الأبعاد.
- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات.

ويفضل الخبراء في بناء الكفاية تعدد المصادر في اشتقاقها.

أنواع الكفايات:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفايات وهي:

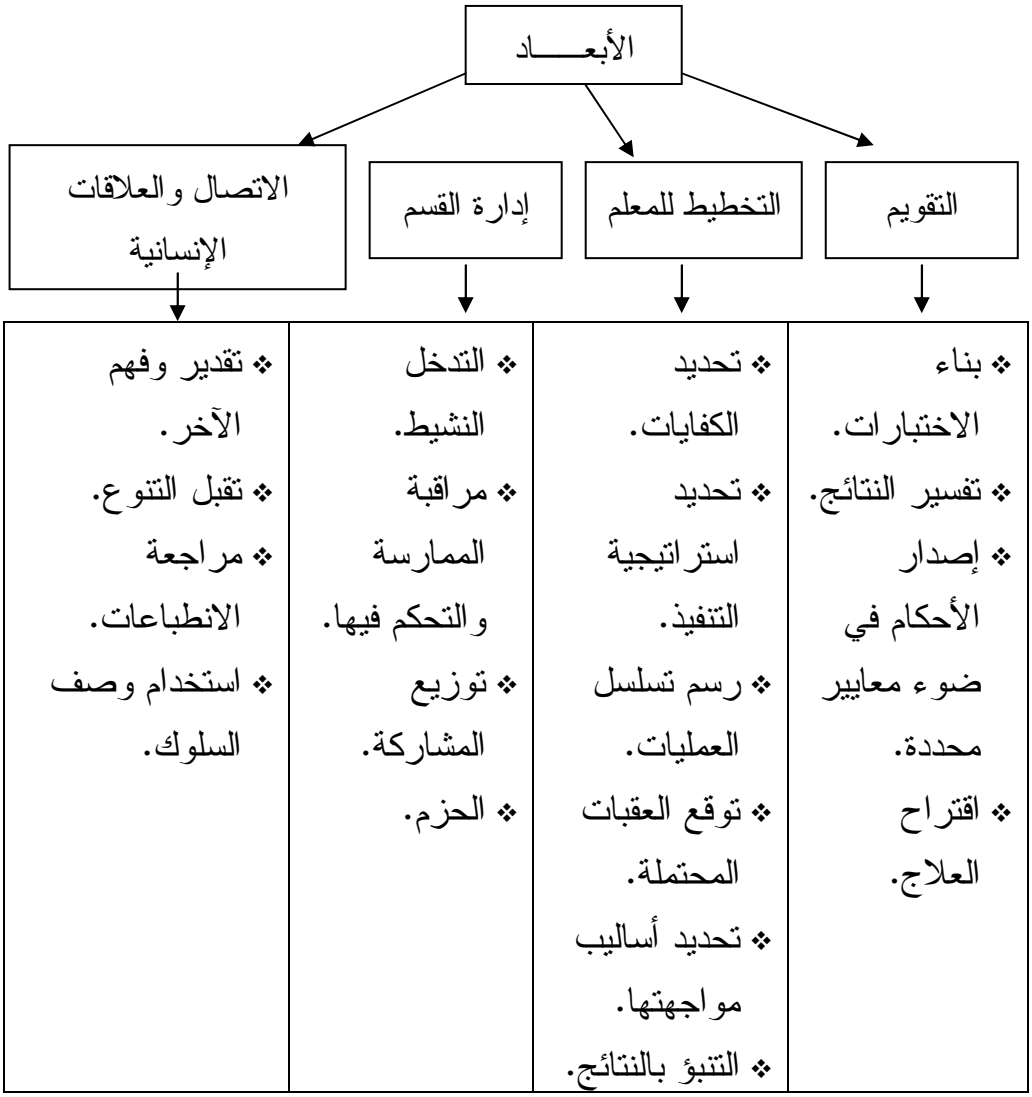
1- الكفايات المعرفية:	وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.
2- **الكفايات الأدائية:**	وتمثل المهارات النفسحركية، خاصة، في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.
3- **الكفايات الوجدانية:**	وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها. - اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها. - تقبله لنفسه. - ميوله نحو المادة التعليمية....
4- الكفايات الإنتاجية:	ويتعلق الأمر في هذه الكفايات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله (ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عن ما يؤديه).

أبعاد الكفايات:

وضع دودل Doodle أربعة أبعاد للكفايات الأساسيات التي ينبغي أن تتوفر لدى المدرس الماهر، وذلك من أجل تطوير أدائه التدريسي، وسنختصر هذه الأبعاد في المخطط التالي:

أبعاد الكفايات الأساسية

للمعلم حسب Doodle



وكما يتبين فإن كل بعد من أبعاد الكفاءات الأساسية والضرورية من أجل تدريس فعال يشمل عدد من المتغيرات التي تنتج عدد من السلوكات أو المستويات الفرعية التي تتدرج تحتها.

بعد هذه الإشارات إلى بعض الموضوعات الأساسية في التدريس بالكفاءات، لا بد من الحديث عن بناء الكفاية.

تحديد الكفايات:

مما لا شك فيه أن مهمة تحديد الكفايات ليست فقط من صميم عمل المعلم لوحده بل مهمة خبراء البرامج كذلك باعتبارها قائمة على أساس تحديد المنتظر من المتعلم بعد نهاية كل عملية تعليمية / تعلمية، لأن المناهج والمقررات المرتبطة بها، يفترض أساسا، أنها مبنية على مجموعة من الكفايات، فهي، إذن، قد تم تحديدها سلفا من قبل خبراء المناهج والمختصين والعاملين في حقل التربية، خاصة، الذين لهم علاقة مباشرة بالميدان، وتبدو مسؤولية المدرس في مجال تحديد الكفايات، إضافة إلى الاسترشاد بالعمل الذي وضعه الخبراء في مجال تخصصه ومحتوى المادة التي يقدمها في أنه من الضروري أن يكون منتبها إلى مجموعة التلاميذ الذين يتعامل معهم، وإلى البيئة التي يوجد فيها، وكذا كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية / التعلمية الآنية، ومن ثم يتمكن من أن يعدل من مواصفات المنهج، ومن مستويات الكفايات وان يختار منها مع ما يتلاءم مع الظروف الخاصة المحيطة بالمجموعة التي يدرسها.

والتدريس عملية تكرار باستمرار مع مجموعة من التلاميذ في نفس المستوى الدراسي في السنة الواحدة أو عبر سنوات متلاحقة ولهذا فإن من الممكن للمدرس الفعال أن يعمل على زيادة وتحسين الفعل التدريسي، كلما أعاد تلك الدورة التدريسية وكلما كان ذلك ضروريا، وهكذا يبدو جليا أن النمو المعرفي والمهني وزيادة كفايته التدريسية في

مجال تحديد الكفايات يعتمد على قدرته في إيجاد البدائل التي يحتاجها لكي يتمكن من إحداث التغييرات المنتظرة.

وحتى يتم ذلك لا بد أن تكون الكفايات التي يريد تحقيقها واضحة ومعينة ومحددة ومصاغة بشكل مثالي في المتغيرات التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها وإحداثها في التلاميذ، وعلى المدرس القائم في الميدان بالتنفيذ أن يكون على دراية تامة بها وقادر على تجسيدها.

فماذا على المعلم القيام به من أجل تحديد كفايات مثالية قابلة للتجسيد ميدانيا؟.

مواصفات الكفاية في مجال التدريس:

لقد حدد هول Hale مجموعة من المواصفات أو العمليات الضرورية من أجل الوصول إل تحديد كفايات تدريسية قابلة للتطبيق والتجسيد ميدانيا.

وهذه المواصفات هي:

- تحديد قائمة الكفايات.
- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي.
- تحديد مستويات التمكن المطلوب، وطرق التقويم ومعايير الأداء.
- تصميم الأنشطة التعليمية المحققة للكفاية المطلوبة (الأنشطة القبلية، الأنشطة المصاحبة، الأنشطة البعدية).
- ربط التقدم في البرنامج بتحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
- بناء البرنامج بطريقة تسمح بتفريد التعلم والتعلم الذاتي.
- اعتماد أسلوب التقويم الذاتي.

– تقويم التلميذ وفقا لإنجازه وليس وفقا لإنجاز أقرانه (مرجعية التقويم محكية وليست معيارية).

– قيام البرنامج على وجود التغذية الراجعة.

خصائص البرنامج التعليمي القائم على الكفاية:

يوجز برات Pratt خصائص البرنامج التعليمي القائم على الكفايات في مايلي:

1– تحديد كل النواتج التعلمية الرئيسة المتوخاة تحقيقها من البرنامج.

2– ضبط المستويات الدنيا للإنجاز المتوقع من التلميذ.

3– ربط تقدم تعلم التلميذ وإنتهائه من البرنامج بإنجازه الكفايات المحددة.

4– تقويم التلميذ وفقا لإنجازه للأهداف– وليس وفقا لإنجاز أقرانه.

5– الاحتفاظ بتوقعات عالية لأداء التلميذفي كل هدف، وإدراكه لعدد من الأهداف، وإحراز عدد كبير من التلاميذ نجاحا عاليا في تحقيق الأهداف خطوات بناء برنامج تنمية الكفاية.

يمر بناء أي برنامج قائم على الكفايات عبر الخطوات الأساسية التالية:

الخطوات والوظائف أو الشروط

الخطوات	الأنواع	الوظائف أو الشروط
1– **تحديد الكفاية أو الكفايات**		– تحديد ماينبغي أن يتعلمه التلميذ خلال الفترة المحددة للتعليم. – مساعدته على اختيار الأنشطة. – تحديد أساليب التقويم الصادقة.
		– أن يستند المحتوى إلى أهداف، وأن يحقق هذه الأهداف.

2- اختيار المحتوى الذي يحقق الكفاية أو الكفايات		- أن يتنوع المحتوى طبقا لنظام التصنيف حسب طبيعة المادة.. - أن يتناسب النشاط المصاحب للمحتوى مستوى التلاميذ. - أن تتنوع الخبرات التي يشمل عليها المحتوى. - أن تكون المادة العلمية التي ينظمها المحتوى صحيحة ودقيقة وذات أهمية بالنسبة للتلميذ. - أن تكون المادة العلمية وظيفية.
3- اختيار الأنشطة التعليمية	**أ- الأنشطة القبلية:** **ب-الأنشطة المصاحبة:** **جـ-الأنشطة البعدية:**	ويشير أحمد الخطيب إلى المواصفات التالية: - أن تختار الأنشطة بحيث يمكن للمعلم والمتعلم الاستعانة بها ني تنمية الكفاءة. - أن تشمل المادة العلمية على القرارات الخارجية وأن تشير إلى بعض الأنشطة الجماعية. - أن تتنوع الأنشطة التعلمية. - أن تتيح الأنشطة فرصة التدريب على الكفايات المحددة، وممارستها بشكل فعال في مواقف حياتية. - أن تتيح للمتعلم فرصة اكتساب

		الكفاية واتقانها، من خلال أسلوب التعلم الذاتي.
4- اختيار التقنية التربوية	**أ- التعليم الإتقاني:**	- تقسم المقرر الدراسي إلى وحدات فرعية . - تحديد أهداف واضحة لكل وحدة فرعية. - تحديد المستوى الأدنى للإنجاز. - التدريس وفق مجموعة دراسية. - إجراء اختبار تشخيص في نهاية كل وحدة.
	ب- المجمع التعليمي:	- تقديم وحدة صغيرة مستقلة نموذجية. - تقديم سلسلة من الأنشطة تساعد على تحقيق هدف محدد.
	جـ- التدرس المصغر:	- مجموعة صغيرة من المتعلمين. - التدريب يكون في وقت قصير. - الهدف: اتقان مهارة تعليمية محددة.

	د- العـــــرض:	- يراعى فيه التنوع في الاستعانة بالوسائل: أ- التنوع الأفقي ب- التنوع الرأسي ومن أهم وسائل العرض: - المراجع المختارة - الكتب المدرسية (المجسمات- العينات - النماذج....).
5- التقويم		- التحقق من وصول التلميذ إلى المستوى المحدد ويرتبط بـــ: أ- ظروف البيئة التعلمية. ب- المستوى السابق للتلميذ. جـــ- أدوات تقويم خبرات التلميذ قبل عملية التعلم.

بنية التعلم القائم على الكفايات:

يعمل التعلم القائم على الكفايات على مساعدة التلاميذ إلى حل المشكلات الحقيقية التي تواجههم، وليس إلى حلها نتيجة لتعليمات تقدم لهم من طرف مدرسهم، وبالتالي فإن مهمة المدرس في مدخل حل المشكلات تقتصر على إرشاد التلاميذ وتشجيعهم على تحقيق النجاح على نحو متكرر، وعلى طرح تساؤلاتهم وعلى البحث عن الحلول المناسبة لها، ولنا أن نتساءل أولا عن معنى مدخل حل المشكلات.

إن المشكلة تعبر عن وضعية مصطنعة يبتكرها المعلم بحيث يضع تلاميذه أمام عقبة أو تناقض يقودهم إلى إعادة النظر في معارفهم ومعلوماتهم، إنه موقف محير، يثير القلق لدى التلميذ، ويدفعه إلى التساؤل وإلى البحث عن حل لاجتياز هذه العقبة أو إيجاد جواب يفسر هذا التناقض.

الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات

الاتجاه السلوكي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يقوم على الارتباط، ويرون بأن السلوك يتضمن عمليات المحاولة والخطأ. ومعنى ذلك أنه عندما يصادف الإنسان مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات وردود الأفعال التي يمتلكها، وواضح أن هذه الاستجابات مرتبطة بموضوعات أخرى غير المشكلة التي يجابهها وتتباين هذه الاستجابات على أساس قوة ارتباطها بالموضوع، وعلى أساس موقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة.

وإن استخدام الفرد لهذه الأساليب المستعملة يبدأ من الأضعف والأبسط وينتقل تدريجيا نحو الأخرى والأكثر تعقيدا حتى الوصول إلى الحل المناسب للموقف الجديد.

إذن فالعملية هنا إنما هي محاولات وأخطاء يسير وفقها الفرد، وتمر عبر الخطوات التالية:

1- تفكيك الموقف الكلي المعقد إلى أبسط أجزائه.

2- تترتب هذه الأجزاء إما حسب ارتباطها ببعضها أو حسب درجة صعوبتها بداية من الأسهل إلى الأصعب.

3- لايتم الانتقال من جزء إلى جزء آخر إلا بعد النجاح في حله أو تعلمه.

ويرى السلوكيون أن الارتباط القائم بين المتيرات (المدخلات) والاستجابات (المخرجات) يتم بدون تأمل مهم في العملية الوسيطية.

الاتجاه الكشطالتي:

خلاف للاتجاه السلوكي فإن الاتجاه الكشطالتي يرى أن التعلم والاكتساب ينطويان على نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال الأسلوب الذي ينتهجه المتعلم في ادراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الادراكي، لذلك فإن هذا الاتجاه يؤكد أن حل المشكلات عملية معرفية داخلية.

وتبين دراسة كوهلر وجماعته هذا الاتجاه على نحو واضح، ويعتبرون أن الأشخاص القادرين على حل المشكلات هم أولئك الأشخاص الذين لديهم القدرة على إدراك المظاهر الأساسية للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري، ويؤكده ظهور الحل على شكل مفاجئ وسريع ومكتمل.

وحسب رأي أصحاب هذا الاتجاه فإن المشكلة لايتم حلها إذا لم يتم الشعور بها، وبذلك يكون الشعور بالمشكلة هو أول خطوة في التعلم، ويركزون في خطواتهم للتعلم على النقاط الأساسية التالية:

- الشعور بالمشكلة.
- إدراك العناصر المكونة للمشكلة (مجال المشكلة).
- إدراك العلاقة التي تربط بين هذه العناصر.

- إعادة تركيب المجال (تركيب عناصره بطريقة تؤدي إلى حل المشكلة).

الاتجاه المعرفي:

يعرف أصحاب الاتجاه المعرفي حل المشكلات بأنها:

"ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا، وذلك من أجل تحقيق الهدف".[3]

ويتم ذلك وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة قانون أو مبدأ عام أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة.

ويختلف حل المشكلات حسب المستويات التي يعالج فيها الفرد عملية الحل، بداية من المستوى الأدنى وهو المستوى الحسي "ومثاله عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار، في محاولة لإدراك العلاقات بين مكوناتها وعناصرها و المفاهيم التي تتضمنها" إلى أعلاها (أعلى المستويات) والتي تتضمن معالجة الصور والرموز والأشكال في محاولة لصياغة فرضيات مجردة.

أهمية الوضعية المشكلة:

يمكن أن نلخص أهمية الوضعية المشكلة في الخصائص التالية:

- تسمح للتلميذ بالتعلم الحقيقي.
- تجعل التلميذ فعالا.

[3]- جودت أحمد سعادة –تدريس مهارات التفكير 2003.

- تنمي لديه القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج وإصدار الأحكام، أي أنها تنمي جميع القدرات العقلية.
- تمثل أسلوبا متميزا لإدماج المكتسبات.
- ذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم.

معايير اختيار وضعية مشكلة:

لبناء وضعية مشكلة لا بد من اعتبارات أساسية ضرورية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها وهي:

-أن تكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.

-أن تشكل عائقا قابلا للتجاوز.

-أن يكون في مستوى التلاميذ.

-أن تثير التساؤلات.

-أن تحدث قطيعة مع التصورات السابقة.

-أن تكون مرتبطة بالواقع (واقع التلميذ).

-أن ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عام (مفاهيم، قواعد، نظريات...).

يتوقف الوصول إلى حل مناسب للوضعية المشكلة إتباع خطوات معينة يمكن إجمالها في الخطوات التالية:

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

استنتاج

يمكن استخلاص كثير من الأبعاد الهامة من الجزء الثاني من السند الخاص بالكفايات وهي:

1- الهدف من الكفاءة: أداء مهمة، حل مشكلة، إنجاز مشروع.

2- مكونات الكفاءة: تحتوي كل كفاءة على معارف ومهارات وجانب أكثر من المواقف الوجدانية من القيم والاتجاهات وذلك كله في نفس الكفاءة الواحدة.

3- التأكيد على فكرة الدمج: إن تطوير الكفاية غير كاف بل ينبغي تقديم فرص تعبئة عملية من الكفايات معا، داخل وضعية اندماجية.

4- التأكيد على التحويل: لا تتحدد الكفاءة على أساس موقف واحد وحيد، بل تحدد على أساس مجموعة من المواقف، ويستخلص من ذلك أن الكفاءة تكون دائما قابلة للتطور والتحسن.

5-ويمكن التمييز بين نوعين من الكفاءة:

أ/ الكفاءة المنتجة أو النهائية: وهي تلـــك التي تحدد ما يمكن أن يكون عليه الفرد قادرا على القيام به في موقف معين.

ب/ الكفاءة المرحلية: وهي تلك التي تسمح بالوصول إلى الكفاءة النهائية.

مثال:

الكفاءة النهائية:

أن يترجم مقالا في جريدة من لغة إلى أخرى حول موضوع في مجال الاقتصاد.

الكفاءات المرحلية:

لكي يصل التلميذ للكفاءة النهائية عليه:

- تجنيد ما لديه من معلومات حول اللغتين وحول الاقتصاد.
- أن يمر بمجموعات سلوكية واستراتيجيات من أجل تحقيق ذلك، مثل:
- أن يعرف نوايا الكاتب.

- أن يستخرج المفتاح الأساسي لفهم المقال.
- أن يتحقق من معنى الكلمة من خلال النص، أو من خلال القاموس.

6- درجة عمومية الكفاءة: يمكن التمييز بين نوعي الكفاءة النهائية والمرحلية تبعا لمستوى عمومية الكفاءة، وبيان ذلك هو:

الهدف أو النتيجة المرجوة من التعلم المحدد من طرف واضع المنهاج أو النظام التربوي = الكفاءة المنتجة أو النهائية.	الوسائل المستخدمة من طرف التلميذ من أجل تحقيق الكفاءة المنتجة. = الكفاءة المرحلية أو المنهجية.

7- استراتيجيات التعلم:

لقد كان الحديث عن الاستراتيجية ومعناها سابقا، كما مر الحديث عن بعض الاستراتيجيات، ونتساءل عن الأسس التي يتم بناء عليها اختيار استراتيجية دون غيرها. ويمكن، عموما، اختيار استراتيجية التعليم على أساس:

1- المسائل المؤثرة في انتاج الكفاية المرحلية والكفاية النهائية.

2- المفاهيم الأساسية التي يمتلكها التلميذ وكذا النماذج المعرفية Styles cogmitifs.

3- العوامل الداخلية والخارجية الموضوعية والذاتية التي تسهم في النجاح أو الفشل.

4- السلوك أو الاستراتيجيات المستخدمة (التركيز، التنظيم، تسيير الوقت، استخدام الموارد....الخ).

5- الدافعية، وضمنيا، العوامل الوجدانية مثل الاتجاهات والقيم، والمبادئ التي يؤمن بها....الخ. (وبالخصوص السمات الخاصة بالطفل والمراهق).

حل المشكلات كطريقة في التدريس:

لقد أثبتت طريقة حل المشكلات فوائدها ونجاعتها في العملية التعلمية/التعليمية بالنسبة للمعلمين وبالنسبة للمتعلمين.

وترجع هذه الطريقة كطريقة في التعليم إلى العالم جون ديون حيث يعتقد أنه من أجل القيام بعملية التفكير لابد من:

1- الشعور بالحيرة والارتباك أو الغموض.

2- تحديد المشكلة التي سببت التحير أو الارتباك أو الغموض.

3-اختبار الفرضية تلو الفرضية عن طريق جمع البيانات من أجل التخلص من الحيرة.

4- تطوير فكرة تؤدي إلى الحل.

5- قبول النتيجة التي تمت برهنتها عن طريق الأدلة، ورفض تلك التي لم يتم دعمها بواسطة البرهنة والأدلة.

وواضح أن حل المشكلات يتم عادة عن طريق هذه الخطوات الخمس التي حددها جون ديوي في بداية القرن العشرين، وبالتحليل الذي قام به ثورندايك لها.

ويجمع معظم المربيين على أن طريقة حل المشكلات هي من أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التعليمية/التعلمية، سواء ماتعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي، إذ تبين أن الخطوات هي نفسها في النشاطين، حيث تبدو وكأنها الطريقة الطبيعية للتعلم.

ويعتبر، حاليا، تدريس مختلف الموضوعات الدراسية عن طريق حل المشكلات هدفا تربويا في ذاته في جميع مراحل التعليم. غير أن غالبية المعلمين يعزفون عن استخدامها وقد يكون سبب ذلك راجعا إلى:

- الخلفية الضعيفة لهؤلاء المعلمين عن هذه الطريقة.
- قلة تدريبهم عليها.
- عدم إدراكهم أن سلوك حل المشكلات يمثل قدرة معقدة تتألف من عناصر يمكن تحديدها .

وحتى يتم التغلب على هذه الصعوبات لابد من تكوين الخلفية النظرية لدى المعلمين عن هذه الطريقة وتدريبهم على إعداد الدروس وتطبيقها بواسطتها.

الخصائص الضرورية لطريقة حل المشكلات:

حتى يتمكن المعلم من النجاح في تطبيق طريقة حل المشكلات لابد أن تتوفر فيه:

أولا: الخصائص التالية:[4]

- حب الاستطلاع واكتشاف أسباب وجود الظاهرة وعدم الاكتفاء بالإجابات الغامضة أو السطحية.
- الاعتماد في آرائه على الدليل المناسب والاعتماد في نتائجه وقراراته على الدليل المستخلص من مصادر متنوعة.

[4]- جودت سعادة: تدريس مهارات التفكير 2003.

[2] - سمير يونس أحمد صلاح، تنمية الكفايات النوعية .....1997.

- التفتح نحو العمل ونحو الآخرين ونحـــو المعلومـــات ذات العلاقـــة بالمشكل، وذلك بالإيمان بأن الحقيقة لايمكن أن تتغير، لكن قد تتغير آراء الشخص لما هو حقيقة حينما يحصل على فهم أفضل لها.
- اعتماد الأسلوب العلمي وعدم الاعتقاد بانحرافات والأوهام.
- تقويم الإجراءات والأساليب المستخدمة للتأكد من صلاحيتها.

وتطبيقا إليك مثالان:

المثال الأول:

الكفاية:

هدف نهائي: أن يكتب التلميذ مقالا حول موضوع "آفة المخدرات"

هدف مرحلي:

لايكتفي التلميـــذ بتجنيد معارفـــه حول هذه الآفة، لكن أيضا، عليـــه بتجنيد مجموعة من الموضوعات والمعارف التي تؤهله لأن يكتب المقال من قواعد الصرف والنحو التي تعلمها، ونوع الأسلوب الذي سيستخدمه والذي سيكون أكثر ملاءمة للموضوع ...الخ

وتصاغ الكفاءة النهائية من مجموعة من المواقف المشكلة والتي تكون ذات دلالة ومعنى بالشبيه للتلميذ، ومرتبطة بالمواقف الحالية، مثل القدرة على سبر الآراء، حول الموضوع، عن طريق الاستبيان ومعالجة المعطيات وتفسيرها....الخ.

المقال الثاني:

ويتعلق بالكفايات النهائية ذات الصبغة النوعية، مثل: إجراء مقارنة بين موقفين أو أكثر. ويتعلق الأمر هنا بالاختيار عن طريق تحديد مواصفات المقارنة، والاحتكاك بانتظام بين هذه المواصفات وموضوعات المقارنة –والخروج في النهاية بنقاط الاختلاف والاتفاق بين موضوعات المقارنة، وفي هذا المستوى يلتقي مفهوم الكفاءة ذات الصبغة النوعية بمفهوم القدرة.

قد لايكفي النظري في هذا المجال حتى يكتسب المعلم المتكون كفاءة في أداء مهامه التدريبية باستخدام المقاربة بالكفاءات النوعية. لأن العمل في المجال التربوي في إطار تكنولوجيا التعليم باعتماد المقاربة بالكفاءات يتطلب نوعية خاصة من التدريب للمعلمين، بحيث تتوافر فيهم الكفايات التعليمية الخاصة في مجال عملهم، تلك الكفايات التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم على أساس النظريات الحديثة للتعليم والتدريس.

وفيما مر من هذا السند حاولنا تقديم كل ما له علاقة بالجانب النظري للتدريس بالكفايات، مع تحديد الخطوات اللازمة لتحقيقها بشكل، قد يبدو أنه كاف، من أجل بناء خلفية نظرية في موضوع " التدريس بالكفايات" وهو ضروري، إلا أنه كما سبقت الإشارة، ما قدم قد لا يكفي لوحده في تكوين معلم قادر على تبني التدريس بواسطة الكفايات، لذلك فإن من الضروري تكثيف الجانب العملي والتطبيقي الذي من شأنه أن يحول المعارف النظرية وبعض التطبيقات التي تمت الإشارة إليها إلى ممارسات وسلوكات ميدانية عادية، بحيث تكون جزءا من حياة المعلم العملية.

إن الهدف الأساسي هو الجانب العملي الميداني وهو المؤشر الحقيقي لامتلاك كفاية التدريس بالكفايات، ونحن بهذه النظرة لسنا بدعا من المربين، ولا نختلف عنهم فيما يرونه في هذا الجانب.

إذن المقياس الحقيقي والمؤشر الدال على امتلاك هذه الكفاية إنما هو العمل اليومي للمعلم وأثره على تلاميذه، ويؤيد ذلك ما قاله Laurance Peter.

"لا تقاس كفاءة المعلم من خلال المقررات المدرسية في كليات إعداد المعلمين، أو الدرجات التي يحصل عليها الطلاب المعلمون، أو ساعات الكلية التي أكملوها، أو الوقت المنصرف في التدريس، أو أية متطلبات أخرى للتخرج، **ولكن ينبغي أن تحدد بأثر المعلم في تعليم الطلاب**".

ونقترح نموذجا لكيفية السير في حصة تعليمية عن طريق حل المشكلات على أساس الخطوات التالية:

- تحديد الكفاية المستهدفة.
- التخطيط.
- إعداد موقف أو مواقف مشكلة مناسبة.
- تنظيم الموارد وتخطيط الآليات.
- تحديد مهام التفاعل.
- التقويم.

وهناك اتفاق عام على أن هذه المراحل ليست منفصلة كما أنها ليست جامدة، وأن الدورة التعليمية كل متكامل من الأهداف والخبرات المتنوعة، ولا بد من التذكير، أن هذه العملية تتدرج في إطار التدريب والتعليم الذاتي أثناء الخدمة..

وفيما يلي النموذج المقترح لبناء حصة تدريبية علـــى أســـاس الكفاية وهو خلاصة ما مر من الموضوعات في هذا السند.

نموذج مقترح لبناء درس على أساس تنمية الكفاءة

الخطوات	العناصـــر
تحديد الكفاية	- ما الذي يتوقع من التلميذ أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدورة؟ - عناصرها: 1- السياق أو المحيط 2- الوضعية التي سيبرز التلميذ فيها هذه الكفاية. 3- الوضعية أو الوضعيات التي يتم فيها تطبيقها.
تحديد العناصر المفاهيمية	الكفايات النوعية الخاصة بتدريس موضوع معين.
التخطيط	ويشمل التخطيط ما يلي: 1- الاختبار القبلي. 2- تحديد المحتوى الذي سيحقق الكفاية. 3- تحديد مجموعة الأنشطة المصاحبة. 4- إعداد أدوات ووسائل التنفيذ. 5- حصر المصادر الخارجية. 6-الاختبار النهائي.
التنفيـــذ	ويمر التنفيذ عبر المراحل التالية: 1- إجراء الاختبار القبلي. 2- عرض الموقف المشكل.

	3- توجيهات للمساعدة. 4- ملاحظات.
التلخيص أو حل المشكل	ويكون عن طريق تصور المشكل والحلول المقترحة.
التقويـــم	ويكون بتحقيق ما يلي: 1- إتاحة الفرصة للتلاميذ لاستخدام الكفاية المكتسبة على نحو مستقل في موقف جديدة. 2- تقويم النجاح في تعيينات الممارسة. 3- تقويم الكفاية لا يعني إعطاء الدرجات للتلاميذ بل هي عملية تهدف إلى تزويـــد التلاميـــذ بتغذيـــة راجعـــة مستمرة. 4- يكون معيار الانتقال من دورة لأخرى مبنيـــا علـــى أساس تحقيق مستوى الأداء المطلوب. 5- تنويع أساليب التقويم.

لعل في هذا السند ما يبرز أهمية الموضوع، موضوع الأهداف، والكفايات، والعلاقة بين الجيلين، آملين أن يدفعك للإستزادة مـــن أجـــل تنمية كفاءاتك التدريسية من أجل الإسهام الكفايـــات الـــضرورية لـــدى التلاميذ لتغيير سلوكهم نحو الأفضل، وتأهيلهم للقيام بأدوارهم في الحياة وغرس الثقة في نفوسهم بالقدر الذي يجعلهم يقدمون على القيـــام بمـــا تتطلبه منهم مهامهم مستقبلا.

القســـم الثالـــث

تقويـــــم الكفـــــاءة

مقدمة:

يتطلب أي عمل ذي بال، مهما كانت أهميته التوقف في محطات معينة من أجل التقويم، ولعل ذلك يكون أوثق بالنسبة للتعليم، حيث أن عمليتي التعليم والتقويم عمليتان متلازمتان دوما، ولا يمكن تصور تخطيط لأي نشاط تعليمي دون تحديد أساليب وطرق تقويمه، ولا يمكن أن يتم التقويم، بصفة جادة، ما لم تتحدد بوضوح تام أهداف وكفايات التعليم، لأن أحد أهم أهداف التقويم هو تحديد مدة ملاءمة هذه الأهداف للنشاط التعليمي ولمستواه.

طبيعة التقويم في المقاربة بالكفايات:

يميز التربويون ثلاث مراحل في العمل الديداكتيكي وهي:

1- مرحلة الانطلاق.

2- مرحلة العمليات.

3- مرحلة الوصول، وهي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم.

وتبعا لهذه المراحل الديداكتيكية يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من الأهداف في سياق التدريس بواسطة الكفاءات، ويتعلق الأمر بـ:

1- أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق.

2- أهداف مرحلية تتدرج في سياق العملية التعليمية / التعلمية وهي نوعان:

أ- الأهداف المميزة.

ب- الأهداف المدمجة.

3- الأهداف الختامية المدمجة.

وتعد هذه الأهداف مرجعا يتم في ضوئه التقويم، إضافة إلى كونها موجهة لخطوات العملية التعليمية/ التعليمية، ومسيره لتدرج الخبرات في الوحدات التعليمية.

ويختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه وبالمرحلة التي يتم فيها، ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أنواع من التقويم. وهي:

1- **التقويم التشخيصي:** وذلك عندما يتعلق الأمر بالاستقصاء حول وضعيةالانطلاق في التدريس.

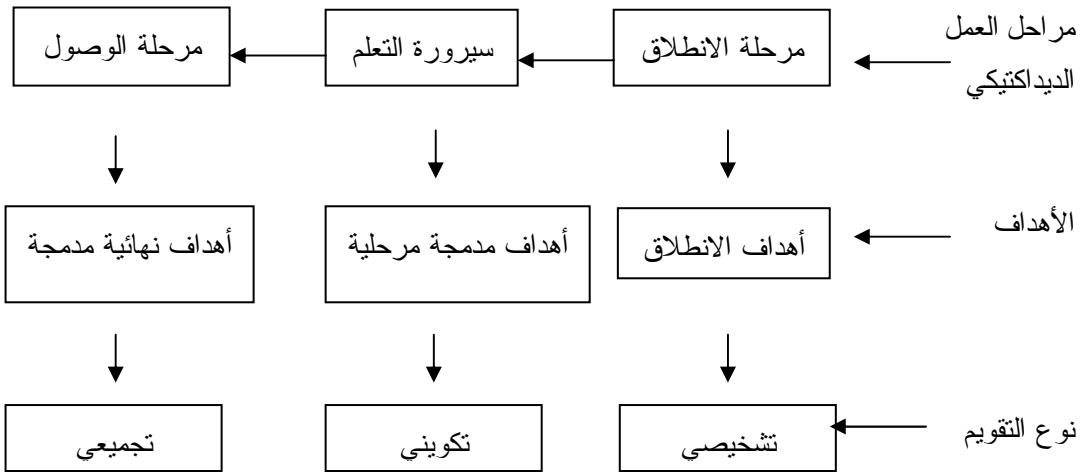
2- **التقويم التكويني:** عندما يتعلق الأمر بتقويم الأهداف المميزة والأهداف المدمجة أثناء سيرورة العملية التعليمية.

3- **التقويم الختامي أو التجميعي:** وذلك عندما يتعلق الأمر بوضعية الوصول، وهو حوصلة لمكتسبات المتعلم في ختام التكوين.

ويلخص الرسم التخطيطي العلاقة بين أنواع التقويم والأهداف، ومراحل العمل الديداكتيكي.

الرسم التخطيطي للعلاقة

بين المراحل والأهداف والتقويم.



خطوات التقويم:

ويتعلق الأمر هنا في بناء كل من التقويم التكويني والتقويم التخصيصي الختامي، باعتبارهما الأساس في تقويم التدريس القائم على الكفاءة لأنهما يتعلقان باكتساب الكفاءة المستهدفة في الحصة التدريسية أو في الدورة التدريسية، ونكتفي بالإشارة إليها ملخصة في جدول يسمح للمتكون من إجراء المقارنة بينهما.

نوع التقويم	الخطـــــوات	الخصوصيـــات
التكويني	1- تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية أو المرحلية. 2- ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا. 3- تحديد المحك. 4- إعداد بنود الاختبار.	1- دوره إخباري. 2- يسمح بالتدخل. 3- يكشف عن الصعوبات والعوائق. 4- ذو طابع بيداغوجي تكويني. 5- يستهدف الفعالية البيداغوجية.
التجميعي أو الختامي	1- تعريف الكفاء أو الكفاءات المراد تقويمها. 2- عزل الوضعية أو الوضعيات التعليمية المتعلقة بالكفاءة. 3- حصر المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة. 4- تحديد محكات الحكم على الكفاءة.	1- التعرف على مدى تحقيق الملمح العام للتعليم. 2- يسمح باتخاذ القرارات بشأن المتعلم. 3- له طابع جزائي.

	5- وصف القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة. 6- تحديد المحتويات. 7- وضع جدول تخصيصي مزدوج تتقاطع فيه القدرات بالمحتويات. 8- تحديد الوزن النسبي لكل خلية من خلايا جدول التخصيص. 9- تحديد طول وزمن الاختبار. 10- بناء أداة التقويم أو إعداد فقرات الاختبار.	

أدوات تقويم الكفاءة الختامية:

تختلف أدوات التقويم في نهاية التدريس بالكفاءات وتتعدد تبعا للمجال الذي تحدد فيه الكفاية ووضعيتها ومن هذه الأدوات ما يلي:

أ- حل المشكلة: وضع التلاميذ أمام مشكلة يتعين عليه إيجاد حل لها. وتبدو أهمية الأداة في أنها:

1- تكشف عن مستوى أدائه.

2- تكشف عن أساليبه في حل المشكالات.

3-تكشف عن مدى صبره وإصراره على حل المشكلة.

ب- الملاحظة: وتعني العمليات الإجرائية التي ينتجها المتعلم في إظهار الكفاءة المستهدفة، وهي أداة لاينصب فيها التقويم على نتائج التحـــصيل بقدر ما ينصب على عمله واسلوبه المنتهج للدخول إلى النتائج

جـــ-المشروع: ويتمركز المشروع عادة حول مشكلة ويعد بالنظر إلى معطيات إنجازه مجالا خصبا لتقويم أداء التلميذ ويتميز بأنه:

- ينطلق من مراكز إهتمام التلميذ
- يمثل فرصة هامة لدمج المكتسبات.

د-الإختبارات التحريرية:

تتيح الإختبارات التحصيلية فرصا ملائمة للكشف عن:

- أسالب المتعلم في التفكير والإستبدال و الحكم و التقويم .
- أساليبه في معالجة المسائل الفلسفية و الأدبية

إن التدريس بواسطة الكفاءات يستدعي التنوع في إستخدام أدوات التقويم كما يلح على ضرورة إستيفاء هذه الأدوات لشروط الإختبار الجيد وهي :

- الصدق - الشمولية - الموضوعية - الثبات

وقد تعرضت السندات أخرى لهذه الموضوعات العامة، فإيرادها هنا هو للتذكير بها فقط، و للنجاح في إجراء تقويم هادف يحقق منه، ننصحك بالرجوع إلى السندين التالين:

- تقنيات بناء الإختبارات.
- الإحصاء التربوي.

كل هذه الأعمال وغيرها في المجال التعليمي التعلمي ما هو إلا مفتاح للوصول إلى المعرفة من جهة، وإلى تحسين الأداء التربوي في الميدان من جهة أخرى.

وبعيدا عن القول أن العمل قد وصل نهايته، بل هي البداية لطريق مزدحم بالصعاب و العقبات والعمل الدائم و الخلاق.

ونسأل لنا ولك التوفيق.

قائمـــة المراجـــع

المراجـــع

1- إبراهيم مدكور 1975 : معجم العلوم الإجتماعية الشعبة القومية للتربية و الثقافة العلوم، الهيئة العربية العامة للكتاب القاهرة.

2- إبراهيم مصطفى وآخرون (ب.ت): معجم اللغة العربية :المعجم الوسيط دار التراث العربي. القاهرة.

3- ابن منظور (ب.ت): لسان العرب.

4- جابر عبد الحميد 1990: إستراتيجيات التدريس و التعلم ط1 دار الفكر العربي القاهرة.

5- جابر عبد الحميد 1994: سيكولوجية التعلم دار النهضة العربية القاهرة.

6- جودت أ.سعادة 1991: إستخدام الأهداف التعليمية في جميـــع المـــواد الدراسية .دار الثقافة للنشر و التوزيع القاهرة.

7- جودت أ.سعادة 2003 : تدريس مهارا ت التفكير، دار الشروق للنشر و التوزيع عمان الأردن.

8- سمير يونس أحمد صالح 1977: تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرءان لدى طلبة كلية التربية مكتبة زهراء الشرف القاهرة.

9- عبد اللطيف الفاربي وآخرون 1994 : معجم علـــوم التربيـــة ط1 دار الخطابي للطباعة و الشر المغرب .

10- الفتلاوي سهيلة محسن 2003 : كفايـــات التـــدريس دار الـــشروق و التوزيع عمان الأردن.

11- فؤاد سليمان قلادة وآخرون (ب.ت) : الأهـــداف التربوية وتخطيـــط و تدريس المناهج : أسسهـــا نظرياتها، تقـــسيماتها ،وطـــرق قياســـها دار المطبوعات الجديـــدة القاهـــرة.

12- فؤاد سليمان قلادة 2005 : الأهداف و المعايير التربويـــة وأســـاليب التقويم . مكتبة بشأن المعرفة طنطا مصر

13- **كمال زيتون 1998** : التدريس نماذجة و مهاراته المكتب العلمي للنشر لتوزيع الإسكندرية مصر.

14- ماجدة عباس سليم 1983 : أثر التدريب على صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية كلية التربية جامعة حلوان – مصر.

15- محمد أبي بكر الرازي (ب.ت) : مختار الصحاح دار نهضة مصر القاهرة.

16- محمد رضا البغدادي 1998 : الأهداف و الإختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية و التطبيقية .دار الفكر العربي القاهرة.

17- محمود بوعلاق 1999: الهدف الإجرائي تميزه صياغته. قصر الكتاب الجزائر.

18- محمود كامل الناقة 1987 : البرنامج التعليمي القائم على الكفايات: أسسه وإجرآته، مطابع الطويجي القاهرة.

19- مرعي توفيق أحمد 1981: الكفايات الأدائية عند معلم المدرسة الإبتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم و إقتراح برامج لتطويرها رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة.

20- هارون حمدي الفراد 1982: وضع برامج لتطوير كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة.

21- De Lansheer, G1980. Définir les objectifs de l'éducation Ed.P.U.F. Paris

22- Peter, L 1975 Competencies for teaching teacher, education. California. Wads worth publishing com.inc

II

التدريس عن طريق المشاريع وحل المشكلات

فهرسة المواضيع:

المواضيـــــــــع	الصفحات
I/- مدخل المعلم	**133**
II/- تمهيد عام للموضوع	**139**
III/- نظريات التعلم والمنهج الدراسي:	**146**
أ/- نظريات التعلم بالمحاولة والخطأ	**153**
ب/- نظريات التعلم بالاقتران	**155**
ج/- نظريات التعزيز وعلاقتها بالمنهج المدرسي	**157**
د/- نظرية سكينر وعلاقتها بالمنهج	**158**
هـ/- نظرية الجشطالت وعلاقتها بالمنهج	**162**
و/ نظرية بياجي لنمو المعرفي وعلاقتها بالمنهج	**165**
ن/- الجانب التربوي والتعليمي/ التعلمي لهذه النظرية	**167**
IV- تطبيقات نظريات التعلم التربوية:	**171**
أولا: نظرية الارتباط أو المحاولة والخطأ	**172**
ثانيا: نظريات التعلم وتطبيقاتها في المناهج التربوية التعلمية	**173**
ثالثا: التعلم وعلاقته بالمنهج المدرسي	**175**
رابعا: التعلم على أن عملية تذكر أو تحصيل للمعارف	**176**
خامسا: التعلم تدريب للعقل وصلة بالمنهج	**179**
سادسا: التعلم في تغير السلوك وعلاقته بالمنهج	**179**
V- اضطراب عملية التفكير	**181**
VI- علم التدريس ومجالاته	**202**
VII- نظريات التدريس والتعلم	**234**
8- التعليم وأهميته بالاستثمار في رأس المال البشري	**246**

- التعلم ومستويات توظيف الخبرات في التحصيل وحل المشكلات	**271**
1- الاستدعاء	**273**
2- التعرف وعلاقته بالتعلم	**275**
3- ما مدى فعالية إعادة التعلم	**276**
4- التعلم ومراحل الذاكرة	**283**
- فرز أهمية المحتوى	**285**
- المراجع	**288**

I- مدخل المعلم :

<u>التدريس عن طريق حل المشكلات والمشاريع</u>:

هناك طرق مختلفة وأساليب متنوعة تهدف إلى تنمية معارف الأفراد المتعلمين في المؤسسات التربوية والتكوينية المهنية غير أن المشكلة أو الإشكالية المطروحة ذلك أن المدرسين قد يتيهون في عملية الاختيار لما ينفع من الطرق مع المتعلمين والمتعلمات من بين الطفولة والمراهقة، وعليه فالملاحظ لما يجري في المنظومة التربوية الآتية هو عدم القدرة على التعامل مع النتائج التي بلغتها النظريات التربوية والنفسية الرامية إلى تحسين تنمية مستويات التفكير عند المتعلمين الذي بدوره يقلص ظاهرة تدني مستوى التحصيل ومستوى أداء الأفراد... مما يدل على ضعف مستويات الاستيعاب عند المتعلمين أي عدم القدرة على التعامل مع ما يقدم لهم من برامج ومحتوياتها بفعالية مما يجعل عملية القدرة على إيجاد حلول للمشكلات التي تطرح ضعيفا لأن مستوى التفكير وتنميته لم يبلغ حيزا معينا مما يمكن المتعلمين القدرة على تحقيق الأهداف المطلوبة...

لذلك ومن المستحسن أن تبلغ عملية التدريس مستويات الأسلوب المنطقي **REASONING METHOD** أو التفكير القياسي الذي يسير من العام إلى الخاص **DEDUCTIVE THINKING** والتفكير الاستقرائي الذي يسير من الخاص إلى العام **INDUCTIVE THINKINFG** أيضا منهج التعليم بالاكتشاف **DISCOVERY METOD** هذه المفاتيح أصبحت ضرورية في أن تدخل في كل عملية تدريس وتمكين المتعلمين من التعامل معها عمليا وبالتدريج حتى

يكتسبوا الاتجاه الجديد الذي يؤدي إلى تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات مستعينين في ذلك بالتفكير ألتباعدي غير المألـــــوف **DIVERGENT THINKING** كذلك يمكن أن نخرج طرق التـــــــــدريس ووسائلها عن المألوف المقيد إلى الزج بالمتعلمين نحو الاتجاه الجديد الاختراع **IVENTIVENESS** حب الاستطلاع **CURIOSITY** والابتكار **CREATIVENESS** الخ...

بما في ذلك استغلال استراتيجيات التعليم والتعلم عن طريق الحوار والمشاريع من أجل الارتقاء بتفكير المتعلمين من حيث اللغة، إكسابهم العادة على التفكير المنطقي، تنمية إدراك العلاقة عندهم بين السبب والنتيجة إضافة إلى المعطيات المتعلقة بمشكلة الدراسة استغلال استراتيجية التعليم باستخدام النموذجين القياســـي والاستقرائي، هذان النموذجان يعتبران سبيلا خصبان في عملية التدريس عن طريق حل المشكلات والمشاريع. فالنموذج القياســـــي مثــلا **DEDUCTIVE THINKING** عملية تفكير تسير من العام إلى الخاص.

الخطوات العملية هي كالتالي:

يقوم المدرس مع المتعلمين في القسم حيث يقوم بتقديم مادة دراسية من المواد المقررة في مستوى أو مرحلة تعليمية معينة يناقش أهم العناصر الأساسية بالموضوع ويقوم بطرح لأسئلة تتجه نحو التفكير لإيجاد قاعدة ثابتة ضابطة لما يقال.

1- مثال في القواعد العربية من النص نستخرج القاعدة

2- مثال على المعدن: المادة الحديدية المغناطيسية قوة جاذبية الأشياء المصنوعة من الحديد.

3- الملاحظة و البحث: هذا السكين مصنوع من حديد

4- الاستنتاج إذن يقع انجذاب بين القطعة المغناطيسية والسكين.

و عن طريق الاستنتاج يمكن قاعدة بناء قاعدة ضابطة لجميع الشروحات المتعلقة بالدرس و هكذا في المواد الأخرى...

5- مثال آخر عندما يقول بأن فلان حصل على بريطانيا، استنتاج أنه اللغة الإنجليزية...الخ.

التفكير الاستقرائي INDUCTIVE THINKING:

التفكير في النموذج الاستقرائي عكس ما هو في النموذج الاستنتاجي إذ يقدم المدرس القاعدة أو القانون لما يقوم بتكريس من مواد مبرمجة ويسير مع المتعلمين انطلاقا من القاعدة لتفسيرها والعناصر التي تتألف منها ليتأكد المتعلمين من العلاقة الموجودة بين القاعدة ومضمون الموضوع المطروح للتدريس... وهنا يدخل المعلم والمتعلمين في مجال التعليمات والمفاهيم والقواعد والقوانين، كلها عمليات تعمل على تنمية التفكير عند التلاميذ...

2-هدف الدراسة:

1/ تهدف هذه الدراسة التي تتعلق بموضوع التدريس عن طريق حل المشكلات والمشاريع إلى تزويد هيئة التدريس بالتقنيات الحديثة في ميدان علوم التربية وعلم النفس وذلك من أجل تطبيقا عمليا في العملية التعليمية مع المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، وقد شملت هذه الدراسة على مختصرين هما: مجالات التفكير وكيفية استغلاله و مجالات التدريس والأدوار التي يمكن أن تستثمر لفائدة عملية الاستيعاب

من طرف المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية كالقدرة على في وقت زمن قياسي.

2/ فالتفكير وتنميته عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة لا يأتي صدفة دون أن تكون هناك علاقة ارتباطي بين ما يوجد في المحيط وحاجات المتعلمين- لذلك فتنمية التفكير دائما يكون مسبوقا بمعلومات حتى وإن كانت غير كافية حول الشيء الذي نبحث عنه حتى نهايته- هذه المعلومات أو الأفكار السابقة حول أشياء كثيرة موجودة بالمحيط الذي يعايش من طرف المتعلمين مع الممارسة القصديـــة وغير أو العضوية تتطور إلى أن تصبح خبرة مخزنة عند الأفراد المتعلمين صالحة لأن تتعامل مع ما يقع من أحداث في المحيط.

3/ بمعنى آخر أن المعلومات المخزنة عند المتعلمين ليست معزولة من العلاقات بما يقع من أحداث ومستجدات في المحيط البشري وعليه فهذه العلاقات هي التي تمكن المتعلمين من قيام عملية التعميم- التخصيص- المقارنة ثم الانتهاء إلى نتائج تتماشى والاستجابات المطلوبة الجديدة المتمثلة في حل المشكلات عن طريق التفكير المتشعب وليست إلا وحدة الذي يؤدي إلى تحقيق حلول متنوعة بمناهج علمية مختلفة عن تلك المألوفة.

4/ إذن فعملية التدريس هنا يقصد بها العمل على تنمية التفكير الذي يطور العلاقات لتلك المعلومات التي قدمت و خزنت عند المتعلمين حول اجتماعيات المجتمع وسائل اقتصادية ومجالات البحث العلمي فيه على سبيل المثال.

1/ الجانب البشري:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الاتجاهات الجديدة التي تحققت عن طريق الدراسات والبحوث التي وقعت في ميدان علوم التربية وعلم النفس والتي تتجه نحو الاهتمام بالترقية البشرية الخامة في المؤسسات التربوية حتى تمكن أبناء المجتمعـــــات والمجتمعات من الإهدار البشري ونسبة العالية في كل مرحلة تعليمية سببه تدني مستوى التحصيل الدراسي...

2/ الجانب الاقتصادي:

بالنسبة لأهمية هذه الدراسة، فإن الجانب الاقتصادي هو الآخر مهم، فالتكاليف التي تخصصها الخزائن العامة للمجتمعات و يستثمرها في التربية والتعليم والتكوين لا يمكن أن تكون عملية استثمارية اقتصادية إلاّ إذا انخفضت نسب الفشل التربوي- الإهدار البشري- وبلغت النوعية البشرية المسماة بالمخرجات التربوية المستوى الذي يتماشى والمعايير أو المقاييس الدولية المعمول بها.

أما إذا كان عكس ذلك فإن الأمر يكون كارثتا بشريا وماليا يعود بالسلبيات على أبناء المجتمع كله، ومن ثمة يصبح المجتمع يفتقر إلى اليد العاملة العلمية فنيـــا وعليا ليساهم في تطوير مختلف الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية.

3/ <u>الجانب الخاص بالمناهج وعملية التدريس</u>:

إضافة إلى ما سبق الكشف عنه، أن أهمية هذه الدراسة هو القيام بدراسة معطيات عملية التعليم والتعلم الآتية من مختلف العناصر مثل المناهج الدراسية ومستوياتها ومحتويتها، طرق التدريس وكيفية تقديمها، الوسائل المستعملة، نظام النصفيـــــة أو الامتحانات، عملية التقويم بالإضافة إلى قدرة هيئة التدريس ومستوياتها العمليـــة و نوعية تكوينها مع الأخذ بعين الاعتبار فإذا كشفت هذه العوائـــــــــق وحددت بدقة انخفضت الخطورة على عملية التعليم والتعلم.

- فرز لأهمية المحتوى:

علاقة التعلم بالمناهج الدراسية:

عملية التعلم:

إن المعروف من طرف الآباء بدون استثناء ينظرون إلى التعلم على أنه ينحصر في تعلم المواد الدراسية المختلفة من حساب- تاريخ- علوم- فيزياء- رياضيات...الخ. هذه النظرة أغفلت العديد من عناصر التعلم الجوهرية التي يبقى يتلقاها الإنسان الفرد طول حياته، ولذلك فهذه النظرة تسمى بالنظرة القديمة الضيقة التي يعتمد فيها على التقليد أو الاستهلاك لما يرسل من جانب جهاز الإرسال.

وهذا يعني حشو أذهان المتعلمين بمختلف العلوم والفنون بطريقة سلبية دون أن يراعى فيها أن الفرد المتعلم أو المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة يتوفرون على حاجات- رغبات- ميول- استعدادات- قدرات...الخ. على المدرسين والمسؤلين احترامها والعمل على تطبيقها عمليا في المؤسسات التعلمية بمختلف المراحل- فالمتعلمون لهم الرغبة في بناء علاقات- في الإطلاع على أشياء مختلفة يجهلونها، في تحقيق شخصية متوافقة متكيفة مع الوقائع الآتية و المستقبلية...الخ.

والتعلم يقاس عن طريق ما يحدث من تغيير في سلوك المتعلمين ومستويات قدراتهم مع ما يطرح عليهم من مسائل تحتاج إلى إيجاد حل لها كهدف تربوي تعليمي مثلا.

العوامل المؤثرة في عملية التعلم

1. **الدافع للتعلم:**

يتوفر الإنسان الفرد على دوافع لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة- فهي تنمو بنمو الإنسان وتكون فيه شعورا نحو حدوث الأشياء وما يظهر من ظواهر إيجابية أوسلبية في المجتمع- ويمكن أن نستدل عليه من خلال رد الفعل Réaction process نحو أي حدث.

مثل هذه الدوافع تتوقف على حاجات الفرد، الميول، الرغبات... وما إلى ذلك من مثل هذه اللامرئيات- إذن فكلما أتت قوية ولها علاقة بمصلحة الفرد كان الدافع قويا للقيام بذلك النشاط كالتعلم مثلا عند المتعلمين كلما كانت محتويات المناهج مناسبة وجذابة، وتشير إلى نوع المستقبل المرتقب والمرغوب من طرف جميع المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة حدث الاجتهاد في عملية التعلم وتحقق بذلك الهدف التعليمي التعلمي.

ولكي يحدث التعلم لا بد أن تكون النشاطات التي تقدم للمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة متكافئة/ متناسقة مع مستويات نمو المتعلمين الذهنية العقلية والجسمية. والحالة الصحية أيضا لها علاقة بأي نشاط حتى يتمكن إنجازه بطريقة سليمة وقياسية من حيث الفترة الزمنية المطلوبة أو المقننة للقيام بعمل تعليمي ما.

2. **اطمئنان النفس و التعلم:**

كلما كان مستوى اطمئنان نفس المتعلمين نحو ما يقومون به من نشاطات تعليمية تعلمية كان التركيز أدق والانتباه أقوى، هذا الاطمئنان يعود في الأصل إلى مواءمة النشاطات العلمية والفنية التي تقدم للمتعلمين من بني

الطفولة والمراهقة حيث تبعث فيهم روح المواضبة أو المثـابرة لمواصـلة العمل وكذلك لما أدركوه من احرازات علمية وفنية أثبتت نجاحهم .

3. **الممارسة و التعلم:**

إن الممارسة أي جعل المتعلمين يمارسون تمرينـات علـى المـواد الدراسية المشكلة من مختلف العلوم والفنـون وذلـك لاختبـار قـدراتهم- وحاجاتهم- وميولهم- ونموهم العقلي الذهني والجسمي الحركي...الخ.

لكي تتحقق هذه المرغوبات " **الأهداف التعليمية التعلمية** " يجـب أن تكون هذه الممارسة مبنية على الفهم لا على التكرار الآلي الممل وأن تكون أيضا ذات علاقة بالخبرات السابقة مما يؤدي إلى تنمية التعلم وترقيته نحـو الأعلى.

4. **التعلم و الفروق الفردية:**

من عوائق مساواة التعلم بين المتعلمين من بني الطفولة و المراهقـة وجود تلك الفروق الفردية التي يتوفر عليها المتعلمون هي: ميول- حاجات- قدرات-رغبات- بما في ذلك حجم الخبرات السابقة وهذا قـد يعـود إلـى مستوى الأسر وما يتلقى كل متعلم من مـساعدة فـي أسـرته قبـل سـن الدراسة...الخ.

عملا بهذه المعطيات فإنه لا يجب أن ينتظر المدرس من المتعلمـين استجابة تعليمية تعلمية موحدة ولا يمكن أيضا أن يكون جميع المتعلمين فـي مستوى واحد في أي عملية تعليمية تعلمية بل يحاول دائما تقلـيص الفـارق والتوجه نحو التقريب بين مستويات المتعلمين.

II- تمهيد عام للموضوع :

***قدرات التلاميذ ومهاراتهم واستعداداتهم وعلاقتها بالمنهج المدرسي:**

القدرة مصطلح يقع على أي فرد في أي مكان من العمل سواء في المعمل أو المستشفى أو المدارس مع المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة ـــ وتتحدد هذه القدرة بمستوى الأداء واستجابة الفرد بسهولة مع العمل الذي يقدم له لإنجازه في وقت محدد.

ونستدل على القدرة Ability بالملاحظة التي يقوم بها الفرد من خلال قيامه بعمل ما أسند له.

والقدرة عند المتعلمين أو غير المتعلمين تتباين فيما بين الأفراد... لأن العملية ليست مجرد إنجاز عمل ما بل هناك عناصر تشترك في عملية الإنجاز كالنشاط الذي يتعلق بأجهزة الجسم والنشاط الذي له علاقة بالقدرات الذهنية أو العقلية الشاملة حتى الحواس الخمس التي تلعب دورا مهما في تنمية هذه القدرات.

أنواع هذه القدرات

1. القدرات العامة التي تشمل جميع أنواع القدرات الأخرى
2. القدرات الطائفية الأولية وتخص ***النشاط العقلي المعرفي***.

" كالقدرة: العددية – الميكانيكية – التذكرية- اللفظية – اللغوية – الاستقرائية – الاستنباطية – والإدراكية....الخ."

3. **قدرات التحصيل:**

وهي تعتمد في تكوينها العقلي على القدرات الطائفية الأولية وتختص بالنشاطات منها: التحصلية- المهنية- أي تشمل جميع أصناف المهن والعلوم المختلفة التي تعد الفرد للحياة المستقبلية.... الخ.
مثل: القراءة- الحساب- الميكانيك- الهندسة- الصناعة.

تطبيقاتها تربويا وعمليا مع المتعلمين

الفائدة التربوية من وجود هذه القدرات عند بني الطفولة و المراهقة من المتعلمين أن تشتغل بمنهجية علمية من جهة و بيداغوجية من جهة ثانية.

إذ على المدرسين التعامل مع هذه القدرات حسب ما تستدعيه رغبات – و ميول – استعدادات- و دوافع أصحابها كي تكون الخدمات التربوية النفسية البيداغوجية قريبة من مستوى المتعلمين من بين الطفولة و المراهقة و من ثمة تنبت مشاعر الرغبة و الإقبال على المستوى الدراسي لمختلف المواد مما يجعل عوائق التعلم تضمحل فتزداد نسب مسيرات التعلم أمام المتعلمين وذلك من خلال القيام بعملية المقارنة لمستويات الإنجاز عندهم.

أهمية المهارة

يكون العمل يسيرا ومتقنا بدقة كلما توفرت المهارة أو المهارات عند الأفراد أثناء القيام بأي نوع من الأعمال التي تسند لهم طبعا حسب الاختصاص أو الوظيفة المسندة. مثل ما هو في التعليم مع المتعلمين و ذلك عند القيام بالتمرينات...الخ. يتضمن عنصر المهارة أو

المهارات عند الناس عنصرين أساسيين هما: النشاط الفكري واليـــدوي الحركي.

تربويـــــا

إن قلة نشاط التلاميذ في المدارس ومعاهد التكوين المهني يعود إلى شح المهارات التي يتوفرون عليها- ولذلك فإن عملية تنميـــة هـــذه المهارات- القراءة- الحساب- الميكانيك- الهندسة- الكهرباء.... يكون عن طريق الممارسة الجماعية والفردية مع الحاجة في كثير من الأحيان إلى المراجعة لتفقد دور الذاكرة ما إذا كان محفوظا ومخزنا عامر على المتعلمين من المهارات السابقة التي تبنى عليها اللاحقة.... حتى يتمكن الفرد من فهم ما يقوم به إضافة إلى ذلك الهدف المنشود من إنتاج العمل المنجز. وبدون هذه المميزات والخصائص لا يمكن كسب مثـــل هـــذه المهارات قد تكون لدى الفرد بعض المهارات ولكنها ليست مبنية علـــى قواعد علمية ثابتة يطبقها كلما استدعت الحاجة، هذا من جهة.

والمهارات التي يرغب المجتمع غرسها في أبنائه، فإن العملية تستدعي نشاط مستديما ينمي مثل هذه المهارات ويجعلها مرنة تكتسب بها أوسع مساحة من المعارف حول كثير من الاختصاصات وذلـــك مـــن أجـــل استخدامها في حالات مختلفة أنية التغييرات ومستقبلية الإبداعات... الخ.

طبيعة الاستعداد وعلاقتها بالقدرة والمهارة

الاستعداد يتضمن بادئ ذي كل بدء نوع القدرات والمهارات عند كل فرد سواء كانت أفراد خاصة لعمليتي التعليم أو التكوين المهني وما إلى ذلك من التربصات المتنوعة الأخرى التي تجري في كل مجتمعات الدنيا... الخ.

من الملاحظ أنه لا يمكن أن يتم أي إنجاز بدون قدرة يتمتع بها الأفراد في المجتمع الدراسي كذلك فإن ما ينجز وهو غير مفهوم مع صعوبة توظيفية يعني أن مثل هؤلاء الأفراد لا يتوفرون على عنصر المهارات فإذا كان كذلك فإن الاستعداد هو الآخر يكون دون المستوى المطلوب ـــ و عليه يمكن أن نستنتج بأن الاستعداد ذو وعلاقة وثيقة بكل من القدرة والمهارة ـــ إذن فالاستعداد الموجود عن الأفراد يمكن أن يقدم ولو نسبيا التنبؤ بما يمكن لكل فرد أن يقوم به ومن ثمة تصبح عملية التقويم / والتوجيه عنصران مهمان للمساهمة في تنمية القدرات المهارات، الاستعداد... الخ. عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

ومن أمثلة استعدادات الأفراد ينقلنا الأمر إلى الحديث عن الميول لأن الأفراد قد يميلون إلى فروع أو اختصاصات علمية ومهنية تتطلب قدرات- مهارات استعدادات خاصة في حين أنهم يفتقرون لها وهنا تقع الإخفاقات في صفوف الدراسيين في المؤسسات التربوية والمهنيين في المؤسسات التمهينية... الخ.

لذلك فعملية التقويم والتوجيه أصبحتا أساسيتين لتجنب الإهدار التربوي في ميدان الطاقة البشرية... إضافة إلى ما سبق قوله استغلال جميع ما

يمكن من استعدادات- حاجات- مؤهلات علمية وفنية- ميول- دوافع- اتجاهات وما إلى ذلك من مختلف القدرات الجسمية والعقلية الذهنية- قصد توظيفها فيما يناسب الأفراد ومن ثمة يتمكن المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة الخاضعين لعمليتي التعليم والتكوين تجنب وتقليص نسب % الإهدار العالية في عملية الاستثمار في ميدان الطاقة البشرية.

المنهج المدرسي وقدرات التلاميذ و مهارتهم و استعداداتهم

إن العملية لا تنحصر في الجانب المالي والتجاربي ـــــ بل تتعدى إلى ميدان التربية و التكوين ولها أهمية في بناء رأس المال البشري الذي هو جوهر المجتمع وكل عملية أيا كان نوعها.

إذا أن بناء المناهج الدراسية يستلزم أن تربط ربطا وثيقا بنوعية وكمية ما تتوفر عليه فئة المتعلمين من بين الطفولة والمراهقة من قدرات- ميول.... كما ذكر أيضا و ذلك ربحا للوقت من جهة وتنمية وتيرة التعلم عند المتعلمين. بما يجنب المتعلمين من التعثر أو الفشل في المسار التعليمي.

بناء على المعطيات المذكورة، يمكن أن نضع وصفة بسيطة لنوعية محتويات المناهج الدراسية وتتلخص في الآتي:

نظرا للعملية المعقدة المتمثلة في: القدرات- المهارات...الخ. فإن على المناهج أن تكون محتوياتها متنوعة- مشوقة ذات علاقة بالمحيط المعاش- ذات علاقة بالاتجاه العام الجديد نحو المستقبل- أن تكون أيضا متعددة النشاطات مثل النشاطات التي تتطلب **الحركة** أو

التمثيل- النشاطات التي تتطلب **التفكير الذهني النقدي** لنشاطات التي تتطلب عملا فنيا تشكيليا...الخ.

وبالرجوع إلى مختلف البحوث التربوية / النفسية على أن النتائج المتوصل إليها دلت على أن أية مهارة من المهارات التي تتوفر عند المتعلمين ليست ثابتة بل متغيرة- وعليه أصبح على صناع المناهج الدراسية توفير عدة قواعد و سبل المتعلمين حتى تكون الفرص متوفرة لمختلف قدرات المتعلمين يوجه كل متعلم إلى ما يحتاج إليه. وهذا النوع من المناهج يشجع على توفير تدريب التلاميذ التدريب المناسب في الميادين المرغوب فيها كما يساعد على تنمية القدرات الطائفية أو الاستثنائية وبما في ذلك القدرات الخاصة...الخ.

وعليه فإن المناهج يجب أن تصمم بالطريقة الأفقية والعمودية حتى تكون شامة بالفرص لجميع أبناء الفصل من المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

الوسائل المؤدية للتعرف على قدرات المتعلمين

بعدما ذكرنا أهمية ربط بناء المناهج الدراسية بالحاجات... والقدرات... التي يتوفر عليها كل متعلم من بني الطفولة والمراهقة تبين على أن للمدرسين دورهم وهو محاولة التعرف على قدرات من يعلمهم وذلك لهندسة قدرات المتعلمين كل حسب ما يظهره من استعدادات في **العملية التعليمية التعلمية** – هذه الوسائل التي يمكن أن تقوده لذلك هي:

1. الملاحظة العلمية الدقيقة التي تتكرر عدة مرات وفي نفس الموضوع أو المواضيع أي المادة أو المواد الدراسية.

2. الاختبارات العلمية المعدودة إعدادا خاصا (حسب كل نشاط أو غرض) هذه الاختبارات كثيرة وموجـــودة فـــي المؤســـسات والمراكز التربوية النفسية: منها ما تقيس الذكاء- الشخـــصية- الاستعدادات- المهارات- الإبـــــــداع والابتكار...الخ.
3. مراجعة السيرة خلال المسار الدراسي للسنوات الفارطة ولو أن هذه الملاحظات قد تكون فقيرة من حيث الدلالة العلمية- إلاّ أنها مفيدة.

III- نظريات التعلم والمنهج الدراسي:

المقصود بالنظريات التي نشأت في مجال علم النفس وعلوم التربية تلك المجموعات من التجارب، التي تمت على الحيوانات من خلال التجـــــــــــارب وتكراراها لعدد كبير من المرات، لنفس التجربة أو المقاييس وذلك قصد التأكد من أن الاستجابات موحدة ودقيقة تجاه مواقف أو أهداف، سطرها الباحثون ضمن خطة بحثهم، والحقائق التي تعتمد عليها نظريات في ميدان علم النفس، ما هي إلاّ مسلمات أولية يفترض التسليم بها ولذلك فهي تختلف عن النظريات الموجودة في ميدان العلوم الدقيقة الأخرى.

نظريات علم النفس لم تصل بعد إلى الدقة التي وصلت إليها النظريات التي تهتم بميدان الفيزياء و الرياضيات وغيرها من العلوم الدقيقة.

حيث نجد نظريات علم النفس تقوم على عدة تجارب مختلفة مما يجعلها تختلف في النتائج والدقة، فنجد من هذه النظريات، من قام بالتجارب على الكلاب بافلوف ومن قام بالتجارب على القطط ثورندايك ومن جرب على القردة الشمبانزي الجشطالت.

والسؤال المطروح هل قدرات هذه الحيوانات متساوية بالنسبة لعملية التعلم؟

John .f Kerr 1977.

وهل ما ينتج من تغير في السلوك، وإحداث التعلم يمكن أن يخزن في مستوى القدرات البشرية، إذ أردنا ذلك؟

قبل الإجابة على هذه الأسئلة ينبغي إن نجد العلاقة بين هذه النظريات وما تحمله أفكار وبين التطبيقات التي نبحث لإيجاد مكان لها، ضمن

أفكار النظرية، أثناء القيام بعملية التدريس ولنبدأ بنظرية **بافلوف الروسي:**

تحمل هذه النظرية التي انطلق صاحبها من دراسة فسيولوجيا الهضم، وما نتج عنها من علاقات بافرازات الغدد اللعابية، عند إحضار الطعام، الذي يعتبر المثير الطبيعي، وصوت الجرس بالمثير الاصطناعي الشرطي فوجد أن التعلم يتوقف على التصاحب الزمني والاقتران بين مثيري الشرطي الاصطناعي: وت الجرس والمثير المرافق له الطبيعي وهو الطعام.

ويمكن أن نوجز ما قدمته هذه النظرية، من خدمات لأنظمة التربية والتعليم، التي تعمل جاهزة لتحقيق مستوى معين عند المتعلمين، في مجال العلوم والفنون المختلفة قصد تمكنهم من اكتساب مهارات يقومون بتوظيفها أثناء تخرجهم وإسناد الوظائف لهم، كل حسب اختصاصه.

Rolf. w. Taylor 1981

إن الأساس الذي قامت عليه هذه النظرية، هو عنصر التكرار حتى يتدرب الكلاب المجرب عليها، من أجل حدوث التعلم و يتم تغير السلوك عند الكلاب.

والتكرار عنصر مهم للقيام بالعملية التعليمية/ التعلمية التكوينية مع المتعلمين من الطفولة والمراهقة وذلك نظرا لانشغالات هذه الفئة من المتعلمين بالمثيرات التي تحدث لهم في المراحل نموهم، نظمهم استعداداتهم، مواقف الآباء منهم، المدرســـة والمدرسين وعلاقتهم المميزة مختلف الطقوس التي يعيشونها.

من هنا وجب استغلال العناصر المفيدة التي تزجر هذه النظرية، لتعزيز المجهودات المبذولة في عملية ترقية مستويات التعلم عند المتعلمين وهي:

ا- التكرار/ الإعادة Répétition

ب- التعزيز/ التشجيع Renforcement

ج- الانطفاء/ التوقف Extinction

د- التعميم/ التنبيه Généralisation

ه- التمييز

ا- التكرار/ الإعادة Répétition

لكي نستفيد تربويا من العناصر المميزة، لهذه النظرية في القيام بعملية التربيـــــة والتعليم، من أجل تحقيق أهداف المجتمع، عن طريق المدرسة التي تعتبر مصانع للطاقة البشرية للقيام بمختلف الأنشطة التي تضمن البقاء لأي مجتمع كان، إذا أراد مسايرة المجتمعات الأخرى: اقتصاديا، سياسيا، اجتماعيا، ثقافيا، إداريا تجاريا...الخ. **George .D 1970**

ذلك أن المواد الآنية عندما تقدم لفئة الطفولة والمراهقة من المتعلمين تحتاج إلى شيء من التكرارات مثل كل الحوادث التاريخية وأزمنتها، الخرائط الجغرافية- تحديد الأماكن الاستراتيجية عليها- اللغة العربية- وما يتصل بها من شعر وقصص- في مجال الحساب- الهندسة في الميكانيكا، والحرف المهنية الأخرى.

كل هذه المواد الدراسية تحتاج إلى عمليات تكرارية في القسم تحت رعاية وتوجيه المدرسين، وفي البيت عن طريق الممارسة الموجهة، كل

هذه الأنشطة التي تقوم بها المتعلمون من فئة الطفولة والمراهقة نحو كل مجلة دراسية تمكنهم من فهم الجزئيان المعرفية و الفنية، التي يتضمنها المنهج الدراسي الموجه للمتعلمين في مختلف مراحل التعليم / التعلم.

ب- التعزيز/ التشجيع Renforcement

نجد عنصر التعزيز مشتركا بين بافلوف الروس السباق للفكرة و الأمريكـــــــي **C. Hull** الذي تأثر بالسلوكية البسيطة التي دعمها واطسون في نظريته أي أنه يرى أن موضوع علم النفس هو دراسة السلوك الناشئ من خلال مثيرات معينة، ويمكن أن تنتهي هذه المثيرات إلى استجابات كما أنه تأثر بثورندايك ونظرية المنبه على المحاولة و الخطأ أو التعلم بالعمل.**David. Fontana. 1975 Learning by during**

يفهم من هذه الأفكار، لأصحاب نظريات رائدة في مجال التعلم رغم اختلاف مدارسهم وتكوينهم، إن الاهتمام بالتربية والتعليم ضروري رغم الأنظمة التربوية والتعليمية، إلا أن فئة المتعلمين من الطفولة والمراهقة جعلت أصحاب هذه النظريات المذكورة أغلاه يصلون على فكرة أن المتعلمين يشتركون في حاجات مثل (التكرار، التعزيز، العقا، التعميم، الانطفاء).

لذا نجد عنصر التعزيز الذي يراه اغلب الباحثين والمربين ضروريا للترفيه وتمكين المتعلمين من التعلم، لما بقدم لهم من خلال ما صمم من برامج و مواد دراسية. فالمتعلمون في الأقسام سواسية كأسنان المشط، أي الفرص مفتوحة أمامهم بالتساوي ــ لكن الذي يحقق درجات أعلى، واستجابات مبولة من أجل الاعتراف يقدم من طرف المدرسين و

غيرهم، وعليه فإن **C Hull** جمع بين الفوائد التي ذكرها أصحاب النظريات المشار إليها أعلاه. **Robert. C. Vie Kean 1971.**

ج- الانطفاء/ التوقف Extinction

الانطفاء عنصر مهم اكتشف عن طريق نظريات التعلم المطبقة مع الحيوانات قبل انتقالها وتجاربها في ميدان الإنسانية، التي تتمتع بعقول أرقى من تلك التي توجد عند الحيوانات.

والانطفاء يختل عنه عند الإنسان، فإذا حضر المثير الطبيعي (الطعام) و حضر المثير الاصطناعي، صوت الجرس لعدة مرات تبدأ عملية الإدراك، على ضعفها عند الحيوانات تحقق علاقة بين صوت الجرس الذي لا يليه المثير الطبيعي (الطعام) ومن ثمة تتراجع عملية سيلان اللعاب أو الاستجابة التي كانت تصدر عن مثل هذه الحيوانات لكن الملاحظة أن هذا الانطفاء، أو عدم الاستجابة لا ينتهي نهائيا بمجرد العودة إلى العمل على استرجاعها، فإنها تعود بعد تكرارها لمرات قليلة. **John. Jorolimet 1977**

هذه الظاهرة على أية حال نجدها عند بني البشر لكنها تختلف عنها عند الحيــوان، فلانطفاء درجات فمثلا: نجد عند المتعلمين من فئة الطفولة و المراهقة بعض الانطفاءات، أي عدم الاستجابات أو التقليل من بذل المجهودات، إذا لم يتلقوا تشجيعات واثبات، من طرف المدرسين إثر إظهار مجهودات، ونجاحات مميزة بالنسبة للزملاء في نفس القسم أو المرحلة / التعلمية هذا من جهة.

والانطفاء من جهة أخرى، يظهر نسب عالية عند المتعلمين إذا كانت المواد الدراية لمختلف العلوم والفنون غير متطابقة واهتمامات المتعلمين، أو قد تكون بعيدة زمنيا أو مكانيا، وما يرافقها من نقص في

الإعلام أو الإطلاع عليها، أو أنها تفتقر إلى مثيرات تقلل من الإقبال عليها، أو أنها غير قادرة على إشباع حاجات المتعلمين.

د- التعميم/ التنبيه Généralisation

التعميم هو إشراك عدة عناصر في أصوات أو مفاهيم علوم أو فنون مثل هذا الاشتراك يؤدي إلى ما يسمى بالتشابه أم لم يكن كليا فعلى الأقل جزئيا.

ولأخذ قرار التعميم الصادر من مختلف جهات، مثلا، فإن هذا الأمر يتطلب من المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة، مستوى معينا من النضج كي يحدث التعلم بالإضافة إلى توفير الدوافع لدى الأفراد المتعلمين، كما أشير ذلك فيما سبق من الشروحات حول التعلم و توابعه، **W. Lin Wood .Chase 1978.**

يمكن الاستفادة من عنصر التعميم، الذي أوصت به نظريات التعلم المذكورة أنفا كمايلي:

لما يقوم المدرس/ المدرسون بطرح أفكار موضوع علمي أو فني على المتعلمين، من فئة الطفولة المراهقة فإنه قبل أن يغوص في الطرح الجديد، يعود إلى الوراء للتذكير ببعض المفاهيم، والعلاقات التي قد تربط الموضوع القديم بالجديد، وهذه النظرية مفيدة للمتعلمين ولتحسين عملية التبليغ وإعطاء فرصة الاستيعاب، وإدراك العلاقات المشابهة والمختلفة مما مشتركة تخدم الأفكار الجديدة، مما يمكن المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة من التوسع والقدرة على المقارنة بين عدة مواضيع، لينتهي إلى بناء قرار يتعلق بالتعميم.

ونتيجة لمثل هذه المعطيات، فإنه بات من المستلزمات على من يخططوا للمناهج الدراسية وموادها العلمية والفنية المختلفة، أن يضعوا نصب أعينهم، التسلسل المنطقي المبني على الاعتبارات للفروق الفردية وأنواع الامكانات والاستعدادات هي والقدرات العقلة للمتعلمين حتى تتحقق مستويات التعلـــــــم المرســـومـــــة..**Leonard .S 1970**

ه- التمييز: Discrimination:

في الحقيقة عنصر التمييز مهم بالنسبة للمتعلمين القيام بانتقاء ما يستجيب لما يطمحون إلى تحقيقه، من تعلم لمضامين المقررات من العلوم والفنون، التي تقوم المدارس بتعليمها و محاولة تبليغها إلى المتعلمين عبر قنوات واستعمال، وسائل مختلفة، من أجل توظيف هذه الكميات المعرفية وغرسها في فئة المتعلمين من الطفولة والمراهقة.

ويمكن من خلال المثال الآتي توضيح الفكرة حول عنصر التمييز وما تستفيد منه من عملية التعليم فعندما تقدم للمتعلمين أسئلة ذات الاختبارات أو الفراغات بما يناسبها من الجمل أو الكلمات المناسبة فإن ما يلاحظ على مجموعة المتعلمين أنهم يتفاوتون من حيث دقة الإجابة لان حدوث مستوى التعلم عند المتعلمين، يتباين ومن ثمة فدرجات التمييز مختلفة، والتمييز بين الإجابات الخاطئة والصحيحة يزداد عند المراهقين ولو نسبيا مما هو عند الطفولة وذلك لما يتطلبه من نضج وممارسة، التي تمكن المتعلمين من تقييم ذاتيتهم، والتميز عنصر يصون تربية الناشئة، فالمجتمع له أواصره التي يرتكز عليها، ويعمل على المحافظة عليها مثل الأخلاق، الاتجاهات، العادات، التقاليد، أي الأشياء المرغوبة والغير مرغوبة.**Alsert .l. Oliver 1973**

إذن فعن طريق استغلال عنصر التميز تربويا و تعليميا، يمكن أن تنشئ في الناشئة من الطفولة و المراهقة أجيالا ذات حصانة حضارية، اجتماعية، أصلية من جهة و ذات مميزات تتسم بالإمكانيات، والقدرات العلمية المؤهلة.

أ/- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

<u>علاقتها بالمنهج المدرسي</u>:

نظرية المحاولة الخطأ أو تسمى في بعض المراجع الأخرى بنظرية الارتباط يتزعم أفكارها Thorndikeالذي يعتبر من الرواد في ميدان علم النفس التجريبـــي، الذي باشر عمله على الحيوانات قصد الكشف عن مستوى الذكاء لدى الحيوانات المجرب عليهم، وقد أصدر هذا الباحث كتبا نشر فيها أفكاره وهي:

أساسيات التعلم عام 1933، علم النفس التربوي عام 1913، وذكاء الحيوان عام 1898.

هذه المؤلفات كانت بمثابة تجميع لأفكار نظرية التعلم، عن طريق الصواب والخطأ بحيث تبدأ عدد المحاولات تتقلص، والاقتراب من تحقيق الهدف المطلوب إلى أن يصبح تحقيق الأهداف يقاس بالزمن المستغرق، الذي يدل على حدوث تغيير في السلوك، ومن ثمة تحقيق عملية التعلم عن طريق الصواب والخطأ.

هذه الأفكار تبقى معملية نظرية، ومحاولة من المهتمين بالتربية والتعليم تحويل هذه الأفكار إلى الميادين التعليمية لتطبيقها، وتجريب ما بها من أفكار حول التعليـــم/ والتعلم في صفوف الطفولة والمراهقة فيما ترى ماذا تجنيه العملية التعليمية؟ **Byron .L. De Shou 1973.**

وهل تتم عملية التعلم و تحقيق أهدافها إذا تبعث هذه الخطوات التي تضمنتها النظرية؟

الفائدة التربوية التعليمية التعلمية لهذه النظرية:

من الطبيعي أن العملية التعلمية تنقسم إلى شطرين أساسين هما:

الجانب النظري والعملي، فالمدرس في البداية يعود قليلا إلى الوراء ليذكر المتعلمين، بما يمر عليهم من علوم وفنون ليربط هذه الأفكار بالعلوم و الفنون التي تقدم في مواضيع جديدة ليستفيد المتعلمون من الطفولة والمراهقة من عملية التعميم والتمييز، حتى يحدث التعلم عن طريق مطالبة المتعلمين، القيام بتمرينات ووظائف، لواد دراسية مختلفة تحدث الممارسة التي تكسب المتعلمين، من الطفولة والمراهقة مهارات و دقة في تحقيق الاستجابات.

هذا الجانب نجده في نظريات ثورندايك **Thorndike** حيث نجده نادى **بترقية التعلم عن طريق العمل**، وهو ما يسمى بالإنجليزية **Learning by doing** نجد هذه الفكرة توسعت إلى أن قامت مناهج خاصة بالنشاطات التي تتيح الفرص للمتعلمين، من حيث وجود الفروق الفردية بين المتعلمين.

بالإضافة إلى أنها تتماشى مع ميولا تهم استعداداتهم وطموحاتهم الاجتماعية والاقتصادية التي يهدفون إلى تحقيقها بعد نهاية الفترة التعليمية الاستهلاكية أي مرحلة الإنتاج. هذا المنهج الخاص بالاستجابات النشطة عمل على تطويره جون ديوي صاحب التربية البرغماتية. **Arthur. Ellis. K 1981**

كذلك هناك مواد دراسية تتطلب تطبيق أفكار هذه النظرية، مثل الرسم الذي يتوسع إلى الخرائط الطبيعية، الصناعية، والمناظر الطبيعية أيضا المواد، الدقيقة كالرياضيات هي الأخرى تستفيد من فكرة التعلم عن طريق العمل القيام بوظائف وحل التمارين وهذه الأنشطة تسمى بالممارسة على ترقية مستوى التعلم عند المتعلمين من الطفولة والمراهقة مما يجعلهم يحملون كميات معرفية يغلب عليها الطابع العملي، عن النظري وهذا ما يطمح إليه المجتمع أي عند تخرج المتعلمين من المؤسسات التعليمية يتجهون مباشرة للإنتاج والمساهمة في ترفيه الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للبلاد وتجنب الإهدار التربوي للطاقة البشرية حتى تبقى المنظومة التربوية مستثمرة منتجة.

ب/- نظرية التعلم بالاقتران جثري :Guthrie:

يرفض جثري أفكار نظرية الارتباط لثورندايك القائلة أن التعلم يتم عن طريق المحاولة والخطأ " التكرار" أو بطريقة تدريجية من السهل إلى الصعب حيث يحصر هذا الأخير **Guthrie** التعلم في عنصرين هما المثير والاستجابة ومن جهة أخرى يرى أن التعلم يحدث دفعة واحدة غير أن التعلم الذي ينادي به جثري والذي يتم عن طريق ما يقوم به المتعلمون من فئة الطفولة والمراهقة من أعمال وممارسات وهذه الفكرة غير بعيدة عن حدوث التعلم عن طريـــــــــق **Learning by doing** التي نادى بها ثورندايك ونظرية الاقتران تؤكد و تركز على أن التعلم يزداد دقة وممارسة، كلما كان ذلك عن طريق الممارسة، العمل اقترنا

بين محتويات المواد الدراسية وما يوجد بها من عناصر ذات علاقات مشتركة تخدم هدف التعلم. **Morris .L. Biffe 1978**

يختلف أيضا جثري مع بافلوف، الذي يرى أن درجات التعلم تنخفض إذا كان المثير الشرطي غير مدعم لفترة زمنية، والذي سماه **بالانطفاء** حيث أطلق على عملية الانطفاء **بالكف الارتباطي** الذي تتم فيه عملية الفصل بين الاستجابة والمثير الطبيعي، رؤية **جثري** تقوم: إذا تم اقتران مثير باستجابة ما ونتج عن هذا المثير باستجابة جديدة تختلف تماما عن الاستجابة القديمة، التي تتوفر على مثير شرطي مصحوبا بمثير طبيعي، فإن هذا الارتباط يختفي، وتبقى الاستجابة الناتجة عن المثير المقترن **رمزية الغريب، نظريات التعلم 1971.**

الفائدة التعليمية من هذه النظرية:

إضافة إلى ما تقدمه نظرية التعلم بالاقتران، فإن العملية التعليمية تحتاج إلى العمل على تطبيق التعليم اللغوي، وخاصة في السنوات الأولى للطفولة حيث يتم القيام بعملية الربط بين الأسماء والأشياء أو الأشخاص والمقارنة بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه فيسهل ذلك من عملية التعلم اللغوي لدى الطفولة، والقراءة المسموعة تحدث تعلما في بالإضافة إلى ما استفادت منه عملية التربية والتعليم في اللغة، الرسم، نجد مادة التاريخ عند اقتران الحادثة التاريخية بمكان حدوثهـــــا يسهل من هضم مادة التاريخ الذي يؤدي إلى إحداث التعلم.

ج/- نظرية التعزيز وعلاقتها بالمنهج المدرسي C. Hull :

نجد صاحب هذه النظرية له إطلاع واسع على أفكار من سبقوه في هذا الميدان أمثال: **DARWIN. PAVLOV. WATSON. THORNDIKE.**

حيث نجده يؤيد فكرة التكرار ألارتباطي، الذي دعا إليه ثورندايك و رفضه جثري فإن التعزيز الذي أيده كل من بالفلوف، وثورندايك يؤيده **C. HULL** في حين نجد **GUTHRIE** يقلل من أهمية التكرار، والتعزيز على أساس أنهما عنصران لا يحدثان التعلم الفعال.

فاخر عاقل 1967.

ويرى **C. HULL** أيضا أن البيئة الخارجية المليئة بالمثيرات المختلفة، تمر حتما على أجهزة جهز بها الكائن خاصة باستقبالها، بالإضافة إلى الاستجابات الفطرية التي تساعد على حفظ حياة الفرد وتمكينه مع محيطه، وما يحمله من طقوسات مختلفة. وجد فيها الكائن الحي إشباع حاجاته مما سهل القدرة على عملية التكيف والتوافق مع مختلف المواقف و المطالب.

ونجد **HULL** يؤيد فكرة التكرار التي تستفيد منها التربية والتعلمي فتكتسب المتعلمين العادة التي تتضاءل هي الأخرى عندما تفتقر إلى التعزيز ولكنها تعود ويمكن للمتعلمين استرجاعها تلقائيا.

في هذه الأفكار نجد نوعا من الاتفاق حول عدة عناصر نظمتها نظريات مختلفة تخدم التربية والعملية التعليمية، بطرق مباشرة.

هناك فائدة أخرى على المهتمين ببناء المناهج الدراسية لمختلف العلوم والفنون التي تشكله المواد الدراسية المفضلة، أن يراعوا الخبرة السابقة، وربطها بالخبرة الجديدة اللاحقة، مثل البحث عن الجزئيان والكليات

للربط بين برامج الإعدادي والثانوي، ذلك ما يسمى بالعملية التعليمية التي تنتقل بالمتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة من الموضوعات البسيطة والتدرج بهم نحو ترقية مستوى تعلمي يتميز عنة التعلم الذي حدث في الدرجات الأدنى عنه في الدرجات العلا، وهذا التدرج يصون النضج والقدرات العقلية، عند المتعلمين ويبعدها من وتيرة الضغط الذي قد يشكل إرهاقا ونفورا بدلا من الإقبال والاستيعاب. **محمود الزيادي 1973.**

وما يلفت النظر أن **C. HULL** ركز على الاهتمام بالفروق الفردية تنوع المواضيع من حيث السهولة والصعوبة، الأسئلة المتنوعة التي تجعل مساحة الفرص أمام المتعلمين من الطفولة والمراهقة، أوسع حتى يتمكن كل فرد متعلم من استغلال قدراته واستعداداته وذلك حسب الحاجة والميول والرغبات تبعا للفروق الفردية والمواقف، والاتجاهات التي اكتسبت عن طريق العادات المكتسبة عن طريق التكرار.

د/- نظرية سكينر وعلاقتها بالمنهج:

كان الكتاب الذي ألفه سكينر تحت عنوان " **العلم والسلوك الإنساني**" **عام 1953** مرجعا توضيحيا لما جاء من أفكار في نظرية، حول السلوك الذي يصدر عن الإنسان، ومن مرجعا توضيحيا لما جاء من أفكار فب نظرية، حول السلوك الذي يصدر عن الإنسان، ومن خلال الإطلاع على محتوى ما قام به سكين من أعمال مع الفئران والحمام، يتجلى ذلك خلال الإطلاع على محتوى ما قام سكين من أعمال مع الفئران والحمام، يتجلى ذلك فيما قام به **THORNDIKE** مع القطط وكان التعلم الذي نادى به مرتكزا على المحاولات، والتكرارات بحيث

يتعلم ويكتسب خبرات عن طريق المحاولات في إيجاد الغذاء، ومن ثمة تبدأ تقلص المدة الزمنية وعدد المحاولات والتكرارات إلى أن تصبح معظم الخطوات في معظمها صحيحة وهذا سلوك نوعي يمكن أن يحدث تعلما، ويرى سكينر أن ترقية التعلـــــم، يمكن أن تتم عن طريق توفير التعزيز للمتعلمين من الطفولة والمراهقة **GUTHRIE.. E R 1952.**

ويقسم التعزيز إلى نوعين هما:

التعزيز التوي الذي يعقب كل استجابة صحيحة تصدر عن طريق المتعلمـــــــــين، وهكذا يرى سكينر يمكن تعديله عن طريق التعزيز المستمـــر.

أما التعزيز المتقطع فذلك النوع الذي يرى سكينر أنه غير ضروري لتقديمه لحدوث بعض الاستجابات وهناك محاولة أخرى لصاحب هذه النظرية وذلك في مجال **تعلم اللغة** حيث قام بتسجيل مجموعة من الأحاديث بأصوات مختلفة بعضها لها معان والأخرى ليست لها معان، وانتهى إلى نتيجة مفادها:

أن الأصوات التي تحمل معان و تتكرر يمكن تعزيزها ومن ثمة يمكن فهمها أما الأصوات الأخرى العديمة المعان مع مرور الزمن تركن إلى الانطفاء والإهمال وبالتالي تختفي سطح التعامل بين الناس.

ويرى سكينر أن الوالدين يقومان بتشجيع اطفالهما على تعلم الكلمات المستحبـــــة، ويشجعانهم عليها في حين يعاقبان على الكلمات المنبوذة اجتماعيا.

ويؤكد سكينر أن تعلم اللغة يعتمد على تقسيم المعلومات وتجزئتها إلى وحدات صغيرة يتم تعلمها عن طريق خطوات متتالية متسلسلة وقد ترك

صاحب النظرية أثار لمجال التربية وعلم النفس مثل التعلم المبرمج– والتعليم المبرمج **PROGRAMMED LEARNING.** **INSTRUCTION PROGRAMMED** وفكرة صاحب النظري، أن الوحدات التي تتضمنها المواد الدراسية تنقسم إلى أجزاء تسمح إلى المتعلمين بالتعامل معها، عبر ما تقسم إليه المواد إلى سلسلة من الجيوب تحمل في طيتها نشاطات علمية **OSFOOD. C. E 1953.** كذلك قام سكينر بتفريد التعليم الذي هو من الوجهة النظرية، تقييم الفرد ومجهودا ته في ميدان التعلم، لأن التعلم الجماعي لا يظهر ولا يقيس مستوى التعلم بل يحدث التنافس بين المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة.

هـــ/– نظرية الجشطالت وعلاقتها بالمنهج:

كانت النظرية الألمانية المسماة بالجشطالت، التي تعارض النظريات السابقة، والتي ترى أن تقسيم المحتويات المتعلقة بالمواد المتعلقة بالمواد العلمية والفنية إلى أجزاء من أجل اكتساب المتعلمين المضامين والأنشطة العلمية للمنهاج المدرسي، حسب كل محلة فهي ترى أن السلوك لا ينقسم إلى وحدات مثل ما يحدث في مادة الكيمياء، أحمد عكاشة 1968، بهذا فإن نظرية الجشطالت ترى في إحداث التعلم يكون على أساس التكوين الكلي العام والنظر إلى الكل قبل الجزء.

من هذه الفكرة يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الإنساني ينطلق من الكل لا من الجزء ولذلك سميت بنظرية المجال، ومن جهة أخرى ترى هذه النظرية أن مبدأ التعلم يقوم إلا على عنصر الاستبصار **INSIGHT FULL LEARINING** الذي يقام على الفهم والإدراك الكلي

للعلاقات العامة وبكل مختلف المواقف، التي تتطلب اتخاذ قرارات من طرف المتعلمين من فئة الطفولـــة والمراهقـــــة.**HI LARD. E. R 1958**

ولعل ما ذهبت إليه الجشطالت، أن التعلم الذي يحصل عن طريق المحاولة والخطأ، أو عن طريق التكرار يكون بعيدا عن الدقة لخلوه من عناصر الذكاء والإدراك الذي يشغل في نشاطات تعليمية أخرى جديدة.

أي أن المتعلمين الذين يكسبون نوع التعلم الذي تدعو إليه هذه النظرية يمكنهم تحقيق ابتكارات وإبداعات طبقا للمواقف أو المطالب الجديدة، بعيدا عن المحاكاة التقليدية في توظيف المعلومات المكتسبة.

وهذا نجده عند. الذي يرى **J. S. BRUNER** أن التعلم يتم عن طريق سلسلة متناسقة في الأفكار، وحسب مراحل النضج مما يساعد المتعلمين على التعلم وكسب المهارات، التي تمدهم بالدقة في أي ممارسة.

هذا الاتجاه يختلف الاتجاه يختلف عن السلوكيون، بالنسبة للتعلم وحدوثه أنهم يرون أن التعلم يحدث عن طريق الترابط الآلي يسن مراكز معينة للحس و مراكز معينة في المخ.

في حين يرى الجشطالتيون أن وجود التشابه بين المعلومات القديمة التي اكتسبت عن طريق الاستبصار يسهل للمتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة القدرة على استيعاب كمية المعلومات، التي تقدم داخل الأقسام **J. S. BRUNER. 1963.** من طرف المدرسين لمختلف العلوم والفنون، وذلك عن طريق إدخال عناصر الذكاء والإدراك في العمليات التعلمية / التعليمية.

وما يمكن أن يستفد منه المربون من نظرية الجشطالت، أن إتباع **MERVILL. KEAUSMEIER. GRANGNE. TENNYSON.**، الذين

طالبوا في محاولتهم التربوية بالتركيز على الطريقتين الاستنتاجية أو الاستنباطية عند تدريس الطلاب، ولجميع المستويات دون استثناء، **RICHARD S ANDERSON 1973** والطريقة الفنية التي يتعامل بها المدرسون مع الطلاب في توصيل المعارف للعلوم والفنون المقررة في المنهج المدرسي، ينتقل فيها المدرسون من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص أي أن النظرية تلح على تقديم المواد جملة ثم تليها عملية التفصيل والتمحيص.

و/- نظرية بياجيه للنمو المعرفي وعلاقتها بالمنهج:

لقد قام PIAGET بالتركيز في دراسته على العمليات العقلية وعلاقتها بالنمو المعرفي عند المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة، حيث قام بتقسيم هذه العمليات العقلية للنمو المعرفي إلى أربع مراحل، وفي كل مرحلة فوائد تربوية نفسية/ تعليمية/ تعلمية تساهم في تبليغ محتوى العملية التربوية والتعليمية التي يمارسها المدرسون مع المتعلمين، في الأقسام داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية على اختلاف أنواعها، هذه المراحل التي هندسها بياجه في نظريته حسب نمو ونضج القدرات العقلية وعلاقتها بالنمو المعرفي، وتمتع كل مرحلة بنشاطات تربوية ونفسية ويجب مراعاتها من طرف واضعي المناهج المدرسية لمختلف العلوم والفنون، **MILTON SCHWEBEL AND JANE RAPH 1974.**

المرحلة الأولى للنمو العقلي (0-2) من العمر:

تتميز هذه المرحلة بالنشاطات الحسية / الحركية، التي تنتهي بالمشي وبعض الألعاب تبدأ تكتسب أطفال هذت السن خبرة، عن طريق التعامل

مع عناصر المحيط الخارجي، الغنية بطقوس مختلفة، تتمثل في" القيم، الاقتصاد، السياسة الاجتماع.."

الجانب التربوي في هذه المرحلة، الذي يمكن الاستفادة منه هو التركيز على الأعمال اليدوية وتشجيعها فيمثل هذه المرحلة، عن طريق المربين في دور الحضانة ورياض الأطفال، حتى تتمكن هذه الفئة من الأطفال من التدريب للحواس الخمسة وخاصة السمع، اليدين، والبصر، استعداد لمرحلة الدخول إلى المدرســـــة، التي تعتبر العينة الكاملة لما يحمله المجتمع من عادات وتقاليد وتطور تكنولوجي عصري.

المرحلة الثانية للنمو العقلي (3- 7) من العمر:

هذه المرحلة تعتبر مرحلة هامة من حيث الوجهة التربوية التعليمية، إذ نجد أطفال هذا السن ينتقلون من المناخ الأسري الواسع إلى جو مدرسي يتمتع باختلافات كثيرة، عن تلك التي تعلمه أطفال هذا السن **(3- 7)** من حيث العلاقات مع مختلف الشرائح لمختلف أنواع أساليب التربية التي كانوا يتلقونها في بيوتهم، مع أسرهم المتباينة في المستوى الاقتصادي، الثقافي، العقائدي، التعليمي والعلائقـــــي، بما في ذلك المستوى الاجتماعي الذي تحتله كل أسرة طفل، إضافة لما ذكر نجد هذه المرحلة يتمتع فيها أطفال بالقدرة على الاعتماد على النفس المبدئي تكوين صور عقلية حول الأنشطة، التي يتزودها هؤلاء الأطفال والمراهقون المتعلمون في المؤسسات التربوية من خلال ما تتوفر عليها من طرق بيداغوجية تساعدهم على التبليغ والاستيعاب التربوية من أجل تحقيق التعلم الذي ينتهي في النهاية إلى تزويد الأفراد المتعلمين

بمهارات دقيقة لمختلف الاختصاصات وذلك حتى تكون عملية المنظومة التربوية عملية استثمارية ناجحة تتقلص فيها نسب الإهدار.

هذا السن من حياة الطفولة يمثل الدخول المدرسي المليء بعدة أنشطة تربوية وتعليمية تهذب و تشذب ما قد يكون الأطفال قد تعلموه عن أسرهم، وذلك يعود إلى الأصناف التي ذكرت أنفا والمتعلقة بأنواع الأسر ومستوياتهم.**مصطفى الديواني 1966.**

تتميز هذه المرحلة من الناحية التربوية والتعليمية أن الطفولة في السن لها القدرة على القيام ببعض العمليات الحسابية البسيطة الرسومات وتسمية بعض الأشياء بمسمياتها كأنها قادرة على الاحتفاظ بما يعرض عليها من معلومات واستعادتهـــــا، لأن هذه المرحلة ليست مرحلة يعتمد فيها على التفكير لحل المشكلات بل يكون الاعتماد على التكرار والتقليد والحفظ.

التقسيم الثالث للنمو العقلي الممارسة التربوية والتعلمية:

هذه المرحلة تمتد من سن **(7- 11)** وهي الفكرة التي تعطي تقريبا المرحلتين الأساسيتين التي تسمى قديما بالابتدائي.

و عليه فإن سن الطفولة في هذه المرحلة هي القدر من الناحية التعليمية على الاستيعاب، والتعلم لمضامين مختلف العلوم والفنون المسطرة في المنهاج المدرسي وذلك لما تتمتع به هذه الفئة من مستويات في نضج الممارسات التي تتم عن طريق القيام بأعمال تطبيقية في شتى مختلف العلوم والفنون.**جاثاه يولي 1957**

يمكن أن نستنتج من خلال هذه المميزات بالنسبة للمرحلة الثالثة أن الأطفال في هذه الفترة لهم القدرة والإرادة أن تكتسبوا من المحيط الغني

بعدة خبرات سخرها المجتمع لأبنائه بسهولة، ولهم القدرة على التصنيف والتركيب حسب الأفضلية لكل الخبرات مع أهميتها لهم القدرة على المقارنة، والقيام بالعمليات العددية المجردة التي يعتمد على التفكير وترويض العقل في إيجاد حل المشكلات.

المرحلة الرابعة للنمو (11- 15) من العمر:

هذه المرحلة تمتد على مدى المرحلة المتوسطة التي تعتبر وكرا لسن المراهقـــة التي تتميز بتغيرات حادة على الصعيدين النفسي والجسدي من الناحية النفسية أن هذه الفئة تتجه نحو التحرر أكثر من سيطرة الوالدين ومحاولة الخروج عن المألوف الذي يتعارض مع العادات المختلفة الاجتماعية، وهذا يؤدي إلى خلق صراع حاد بين المراهقين والمربين، المجتمع والآباء **.HALD. FIELD J. A 1974**

أما الجانب الجسدي فتظهر عليه تغيرات تؤدي إلى التمييز بين الجنسين، ومن ثمة يبدأ الشعور بالرجولة والأنوثة فيبدأ التفكير، بناء المقارنات حول مواضيع كثيرة وتتغير العلاقات بين الجنسين، حيث ترتقي إلى مستويات التفكر العليا العاقلة بحكم قوانين المجتمع، وذلك لمستوى النضج والممارسات والخبرات من الواقع.

ن/- الجانب التربوي والتعليمي / التعلمي لهذه النظرية:

<u>تكييف المضامين المناهج مع وتيرة النمو</u>:

انطلاقا من التقسيمات الأربعة التي حددت في نظرية بياجيه حول كيفية النمو العقلي عند المتعلمين من سن الطفولة إلى سن المراهقة يحتم على المهتمين بالتربية والتنشئة الاجتماعية بصفة عامة والمشرفين على بناء المناهج المدرسية بصفة خاصة، أن يكونوا على دراية دقيقة جدا

بحاجيات الأطفال، وتسلسلها من حيث النمو العقلي، مع كل مادة من المواد العلمية والفنية، التي انتقيت لتكون منهج دراسيا لسنوات التعليم/ التعلم المختلفة **عبد المجيد النشواتي 1984**

فالمتعلمون إذن هم في حاجة لأن يكونوا محل مساعدة المربين والمدرسين، لتمكينهم من إصدار أحكام حسية وادراكية، قد تختلف من فرد لأخر، وذلك حسب التباين الطفيف في مستوى الخبرة والسن لبعض الشهور، لأن الإدراك الحسي الصحيح هو أساس كل تقدم عقلي.

وهذا يعني الانتقال من التعليم اللفظي الإخباري القائم على الكتب والشرح. والاستظهار من نشاط المعلم في التعليم إلى نشاط التلميذ في التعلم، والوقوف على المشكلة و البحث عن الحلول المناسبة لها. **أمين مرسي قنديل 1955.**

عن سنوات التعليم والتعلم، ويعود الفضل في انتقال إلى المربين والنفسانيين أمثال: بستالوزي، منسوري، ديوي، بياجيه، بورث وبنديوراه...الخ. من هؤلاء العلماء.

لذا فعلى المهتمين بانتقاء مختلف العلوم والفنون والقيام ببناء مناهج مدرسية لمختلف سنوات التعليم والتعلم أن يكونوا من ذوي الاختصاص، وعلى دراية واسعة أهداف التعلم، بطريقة حل المشاكل وهذا النوع من التعلم يعتبرا أرقى مستويات التعلم.

إذ أنه يتوقف على ترابط الفكرة بمجموعة أو نظام من الأفكار والمعاني السابقة التي تزود بها المتعلمون من فئة الطفولة والمراهقة كخبرة نتيجة **تعلمهم وتعاملهم** مع مختلف العلوم والفنون، التي تحملها لهم المناهج الدراسية لمختلف مراحل التعليم والتعلم.

وتحقيق النتيجة أو الوصول إلى حل للمشكلة أو المشاكل المطوحة يتوقف بالدرجة الأولى على **سرعة إدراك هذا الترابط** بين المشكلة وعناصره والأفكار السابقة التي لها علاقة بالمشكلة أي إدراك العلاقات الصحيحة بين الشيء المطروح كمعضلة والشيء الذي تكيف معه المتعلمون من العلوم والفنون حتى أصبح تعلما **SALIS BOURG. R. A 1934.**، هذا التعلم يصير مستوعبا في الجناح الخاص بالمعلومات قسم الاستيعاب، التي يمكن للمتعلمين تذكرها، واسترجاعها على شكل حقائق وقواعد علمية، مرت عليه في السابق حيث يقوم باستثمارها لحل المشكلة المطروحة.

الواقع أنه كلم ازداد العقل البشري نموا كلما انشغل باستمرار في استحداث روابط، بين ما يمكن أن يربط من المعلومات الخبرات والمحسوسات الكثيرة لتكوين مناخ مناسب وموافق ييسر للمتعلمين من الطفولة والمراهقة من إيجاد روابط عقلية صحيحة بين الأشياء المختلفة المعني المتعددة، تمهيدا لفهماه وتمكين لتذكرها لتستثمر في الوصول للحل المطلوب **TAYLOR. D. W. S. FAUT. W. L. 1958.**

ي/- مدخل للعلاقة بين الذاكرة والتعلم:

تدخل الذاكرة في العمليات العقلية العليا، التي هي عنصر مهم فيها بالإضافة إلى العناصر الأخرى التي تشك المظهر الإنساني للحياة العاقلة التي تنطلق في كل نشاطاتها من مصادر التفكير، الذي يمنح الحياة البشرية المميزات عن غيره، من المخلوقات المختلفة الأخرى، هذه العناصر المكملة والمساعدة للذاكرة هي الإدراك، الوعي التعلم والتفكير.

هذا الجانب يعتبر ايجابيا لما يقوم به من تخزين لمختلف المعلومات التي ترتبط بما يقوم به الفرد/ الأفراد من نشاطات مختلفة في الحياة اليومية.
الواقع أن هذا الجانب تنطبق عليه النظرية الثنائية (وخلقنا من كل شيء زوجين)
الآية...**سورة الأنعام.**

بمعنى وجود عنصر يوازي العنصر الايجابي بالسلب ويحدث مشكلات كثيرة على مستوى حياة الأفراد وخاصة بداية من بداية ظهور الثورة الصناعية للوجود والتي كانت سببا في تطوير الثورة التكنولوجية، التي ساهمت إلى حد بعيد في تعقيد الحياة البشرية.

من مثل هذه الأشياء التي يخلقها النسيان- نسيان القوانين في حل المسائل الرياضية، الفيزيائية، مواعيد أعمال **(1940) ,SAWAGENTS S**، فقدان الذاكرة للإجابة على جميع النقاط التي تتضمنها أسئلة الامتحان، حتى يكون التحصيل محققا لعملية التعلم، وعليه فإن عنصر النسيان للذاكرة يعتبر بإجماع الباحثين من معوقات التعلم.

ومهما بلغت شدة النسيان هاته، فإن المعلومات المستوعبة في خزينة الذاكرة، أي القدرات العقلية العليا، التي لها علاقة بنشاط الفرد- والملاحظ فإنه لو لا امتلاك الأفراد وخاصة فئة المتعلمين من الطفولة والمراهقة للذاكرة وتوابعها المذكورة أعلاه لما تمر أي نوع من التعلم، فمثلا هناك الكثير من الحقائق والمعلومات التي تتضمنها مختلف العلوم والفنون المشكلة للمنهج المدرسي لمراحل التعليم والتربيـــة، كتخزين وحفظ الحقائق التاريخية وما تحمله من أحداث ووقائع وقواعد الحساب، جداول الضرب، المقاطع الشعرية، البلاغة- العروض، والقوانين

الرياضية والفيزيائية. هذا من الجانب العلمي، أما متن الجانب الثاني والذي يتعلق بالمهن والمهارات المختلفة كقيادة السيارات والضرب على الآلة الراقنة واقتناء بعض الأشياء من مواد غذائية وألبسة... الخ. هذه الأنشطة تدل على حدوث التعلم الذي يتعاون مع الذاكرة ومن ثمة تتم عملية توظيف هذه الخبرات التي تكون محفوفة بمهارات متباينة بين المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة.

مما يتبين أن هناك علاقة وطيدة بين الذاكرة وعملية التعلم بمعنى أن كل تعلم يتضمن ذاكرة التي هي عنصر أساسي من عناصر القدرات العقلية العليا المسؤولة عن تخزين المعلومات التي تتحول عن طريق التعلم الذي يحدث عندما تتوفر فيه شروط تقليدية وشروط حديثة، كالخبرة، النضج، الدافعية، الممارسة، التعلم بالشرط التقليدي، الاشتراط الإجرائي، الذي يعني التعلم المعرفي ويضم:
الملاحظة، الفهم، التنظيم، الإدراك للعلاقات.

ويقول " جيلفورد" في حقل الذاكرة والقدرات العقلية العليا لمختلف العناصر لهذه القدرات، كالإدراك، الانتباه، والتخيل. **KEATH, M 1950** أن معظم علماء علم النفس والمربين بالإجماع يعتقدون أن التعلم كما سبق الحديث عنه يحدث تغييرات تركيبية بنائية في المخ ويحتفظ بها لمدة زمنية تتباين بطبيعة الحال حسب مستويات الفهم لدى المتعلمين من الطفولة والمراهقة، وأيضا طريقة التدريس التي تقدم فيها العلوم والفنون للمنهج المدرسي، وهذه الفترة الزمنية تكشف عنها الامتحانات ومختلف الاختبارات التي تتوقف أساسا على ما يملكه

المتعلمون من مستويات في حقل الذكاء الذي يلعب دورا مهما في ترقية مستويات التعلم.

أما بالنسبة للذاكرة التي لا يتم أي تعلم دونها فإنها كمستودع **STORAGE** لهذه المعارف من العلوم والفنون التي ترتب وتصنف بدقة وتوزع على القدرات العقلية العليا، كالإدراك، الاستبصار، الانتباه، الاسترجاع، والحفظ، وذلك من أجل استثمارها عند الحاجة. **راكس نايت وزوجته. 1970**

IV- تطبيقات نظريات التعلم التربوية:

لقد سبقت الإشارة إلى عملية التعلم وكيف يقع حدوثها في صفوف الطفولة والمراهقة من خلال عملية التعليم لموضوعات علمية وفنية مختلفة تتضمن أهداف اجتماعية واقتصادية وغيرها يرغب المجتمع في تحقيقها عن طريق المدرسة التي تعتبر مصنعا للطاقة البشرية وعليه، يستحسن أن نشير إلى الفرق الموجود بين النظريات السيكولوجية والنظريات في ميدان العلوم الطبيعية أو الفيزيائية:

إن النظريات في ميدان الدقيقة تنشا في إطار يشتمل على حقائق، قوانين التي تتضمن موضوع ما، هذه القوانين قابلة للتحقيق التجريبي، فمثلا ذوبان الحديد يتم في ألف 1000° درجة مئوية ولو في بلاد باردة كسيبيريا، أو بلاد حارة تفوق 45% بمعنى أن هذه النظرية لا يشوبها الريب ويمكن التحقق منها **مصطفى غالب 1991.**

أما النظريات في علم النفس يقصد بها تلك المسلمات الأولية أو التكوينات الفرضية التي يفرضها الباحث لتفسير العلاقة بين موقف مثير واستجابات الكائن الحي، هذه التركيبات أو الملاحظات لا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل يستدل عليها بالشروط والتجربة المختلفة تحت ظروف مختلفة.

من هذا الباب نتطرق إلى بعض نظريات التعلم لنكشف فوائد هذه النظريات في ميدان التربية والتعليم.

أولا: نظرية الارتباط أو المحاولة والخطأ:

يعتبر **EDWORD. L. THORNDIK** من السابقين لإدخال التجارب وإقامة الدراسات على سلوك الحيوان قبل نقله لحظيرة الإنسان.

وهذا ما يجعل الكثير من الباحثين يدينون له ولتلاميذه في هذه المجال ويمكن تلخيص أفكار نظريته كالتالي:

يرى ثورندايك **THORNDIKE** أنه لا استجابة دون مثير، ولكل استجابة مثيرها الخاص

- والاستجابة لا تتم في نظره إلا إذا مرت عن طريق الأطراف العصبية الموزعة أنحاء الجسم، لينتقل إلى المخ عن طريق موجات كهر بائية عن طريق الأعصاب المستقلة. وهذا المثير يرتبط بمجموعة من الاستجابات بحكم تكوين الجهاز العصبي مثال: س1، س2، س3...الخ. وهذا ما يسمى **بفرض الارتباط** ويعتبر الأساس الفيزيولوجي لنظرية ثورندايك.

والارتباط في هذه النظرية عبارة عن سلسلة من العمليات المتتابعة في الجهاز العصبي. ولصاحب هذه النظرية قوانين التعلم **عبد الوهاب محمد كامل. 1994.**

- قانون الإدراك:

يبين الأثر الطيب، يقوي ويعزز المجاري العصبية التي يحدث خلالها الارتباط... أما الأثر الغير طيب فيضعفها.

- قانون التدريب:

انتهى ثورندايك إلى أن قانون التدريب غير كاف إطلاقا لحدوث التعلم، وإنما يكتسب التدريب قيمته من ممارسة الموضوع المطروح للدراسة

والتحليل كذلك إن ظاهرة التكرار لموضوع ما أو القيام بوظيفة ما لا يؤدي إلى عملية التعلم، إلا إذا كانت تتضمن العملية إشباعا لحاجات الفرد **عبد الوهاب محمد كامل 1982.**

- **قانون الانتماء، أو التبعية:**

إن الموضوعات ذات الأجزاء المرتبطة ببعضها يسهل تعلمها أكثر من غيرها، وفي حالة الثواب والعقاب يتوقف انتماؤها إلى إشباع الحاجة عند الشخص المتعلم والعلاقة المنطقية بنوع النشاط المثيب أو المعاقب عليه.

- **قانون التجمع:**

ويقصد بالتجمع: ميل المتعلم إلى ربط موضوع خبراته بعضها ببعض، وخاصة تلك التي تمت ممارستها معا.

- **قانون التأثير:**

يميل الإنسان إلى الاستجابة كلما كان التأثير قويا:

ثانيا: نظريات التعلم وتطبيقاتها في المناهج التربوية التعليمية:

- **<u>نظرية القوى الفعلية</u> Faculty psychological theory:**

إن جذور هذه النظرية تعود إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو حين قال بإن العقل يتكون من خمسة قدرات هي:

قوة الجسم الخاصة بالنمو ــ قوة الرغبة ــ قوة الإحساس ــ قوة الحركة ــ قوة التفكير.

1	2	3	4	5

وقد استعملت أفكار النظرية من طرف المربين المسلمين عندما اطلعوا على الحضارة اليونانية وفلسفته في التربية، فقد كان لإخوان الصفا مثلا التركيز على دور ما تقوم به الحواس في عملية التعلم، المثابرة

في تكوين العادات، والخصال المقبولة مثل السؤال والصمت والاستمتاع والتفكير...الخ **الطنوبي محمد عمر 1993.**

الغزالي يقول: " الإنسان إذا تعلم وارتاض بالعلم أصبح يفكر فيما تعلمه وانفتح له باب الغيب "

هذه الأفكار تنطبق مباشرة مع أفكار أرسطو وفلسفته التربوية.

جون لوك:

دعا هو الآخر بعد اليونان والعرب إلى دور الحواس في تكوين المعرفة العقلية الإنسانية حيث عادت فكرة الدعوة إلى التركيز في العملية التربوية على القوى العقلية عن طريق الممارسة والتمرين، الشيء الذي يعمل على تنمية القدرة الذكائية لدى المتعلمين من الطفولة و المراهقة **مورسي ر وكان 1983.**

- **<u>الاتجاه الحديث</u>:** نجد الاتجاه الحديث عند علماء النفس والمربين مهتما بما تمتلكه فئة المتعلمين من الطفولة والمراهقة من قدرات علمية واستعدادات للتعلم حددت على أثر هذا لاهتمام العناصر الأساسية التي يجب على المتعلمين امتلاكها وهي كالآتي:

الانتباه ــ التمييز الحسي ــ الملاحظة ــ الذاكرة ــ التصور ــ التعميم ــ الحكم الشعور ــ الأخلاقيات ــ الإرادة والقيم.

يمكن الاستفادة من هذه النظرية في مجال مناهج التربية فيما يلي:

1. تستفيد المناهج التربوية و العملية التعلمية من هذه النظرية أثناء بناء المواد الدراسية، التي تتطلب القدرات العقلية وما تتميز به من أنشطة وممارسات فكرية خاصة أي يعتمد فيها على الذكاء

الخاص وليس الذكاء العام الذي وجد عند جمع الناس. **مصطفى غالب 1991.**

يرى المؤيدون لهذه النظرية أن الاهتمام بالرياضيات واللغات يمكن المتعلمين من الطفولة والمراهقة من تنمية الميدان المنطقي ــ التفكير و التذكر...الخ.

هذه النظرية جاءت أيضا بأفكار د تجد مكانتها عند رائد النظرية السلوكية ثورندايك. التي تجعل جزءا كبيرا من التعلم يتم عن **طريق الخطأ والصواب والقيام بالتكرار ليحدث التعلم** نظريا وعلميا لتطوير القدرات العقلية عند المتعلمين.

ثالثا: التعلم وعلاقته بالمنهج المدرسي:

لدا اتسمت السنوات القليلة الماضية بالعديد من البحوث التي انصبت اهتماماتها على ميدان التربية، وما يتصل بها تدريس وطرقه نظام امتحانات بناء مناهج نمو الأطفال الفروق الفردية مختلف الاستعدادات، القدرات العقلية، أنواع الدوافع والمميزات الموهوبون أصحاب بطئ التعلم، الضعف العقلي لدى المتعلمين كل هذه الدراسات التي تمت في مختلف هذه الميادين كان سببها الإهدار التربوي للطاقات البشرية، التي لم تنجو منه أية منظومة تربوية حتى في الدول المتقدمة رغم النسب طبعا المتفاوتة بين هذه النظريات. **مجدي أحمد عبد الله 1996.**

لمثل هذه الإخفاق في مجال الطاقة البشرية والتي أصبحت المنظومات التربوية ميدانا ضعيفا من الناحية الاستثمارية التي يهدف إلى تحقيق تطورات اقتصاديـــة، وسياسية واجتماعية عن طريق الاستثمار للطاقة

البشرية وذلك من أنواع العلوم والفنون والمهن المختلفة في فوف الطفولة والمراهقة أثناء عملية التعليم/ والتعلم في المؤسسات التربوية والتكوينية المهنة.

على الأساس جاء البحث في مفهوم التعلم، ودوره في عملية التعليم فاختلفت فيها الآراء الآتية من الباحثين النفسانيين والتربويين ولذلك لاختلاف المدارس هذه التعريفات تختصرها فيما يلي من مختلف وجهات النظر لأصحاب هذه النظريات والدراسات.

رابعا: التعلم على أنه عملية تذكر أو تحصيل للمعارف:

نجد أصحاب هذا الرأي القائل بأن التعلم عملية تذكر أو تحصيل للمعارف:

كما اعتبر العقل مخزنا عمله يتمثل في تخزين واستيعاب ما يقدم له، من معلومات وخبرات تتضمنها المواد الدراسية المبرمجة لمرحلة تعليمية ما. **إسماعيل عبد الفتاح الكافي 1995.**

هذا الاتجاه الذي يركز بطبيعة الحال على التخزين وقدرة الاستيعاب يحتاج إلى أن يكون التلاميذ المتعلمون من الطفولة إلى المراهقة، يمتلكون استعدادات وقدرات خاصة بالحفظ، وهذه الأفكار تعود إلى المربي **Herbart** الذي كان ينظر لعقل الإنسان على أنه الصفحة البيضاء أثناء الولادة، قبل أن تكون له اتصالات بالعالم الخارجي الذي يحط به من نشاطات مختلفة تؤثر فيه ويتأثر بها.

ومن هذه المعطيات يمكن القول بأن أصحاب هذه النظرة المركزة على المعارف لا على طريقة وكيفية استخدام هذه المعارف وتطبيقاتها في الحياة اليومية وذلك حسب علاقتها بكل نشاط الذي يعود في الأساس

إلى مجال الاختصاص، وهذا مخالف للصحة النفسية والتوافق لدى المتعلمين. **سهير كامل أحمد 1999.**

بمعنى آخر أن هذا الاتجاه يهتم بالكمية من العلوم والفنون المختلفة التي تقدم للطفولة والمراهقة من المتعلمين دون الاهتمام بالميادين والأنشطة التي يجب تطبيقها عندما يتطلب الأمر ذلك، والمثال الأتي يمكن أن يوضح خطأ هذا الاتجاه، بالنسبة لعملية التعلم وتفسيره وعلاقته بالمنهج الدراسي. **حلمي أحمد الوكيل 1999.** عندما يقوم المشرفون على بناء البرامج، ويكون التركيز على الكمية النظرية مع إعطاء بصيص للجانب العلمي، في الحياة اليومية لهذه المعارف والفنون، فإن المدرس في هذه الحالة مجبور أن يقدم مثلا في مواد اللغة العربيـــة، مواضيع في المجرورات، المجزومات دون الاهتمام بتطبيقها في الواقع، وتركيب جمل تحتوي على صيغ مختلفة عن التي تعلمها المتعلمون في القسم تتميز بالدقة والسلامة، غير أن ما يهم هذا الاتجاه هو النطق باللغة نطقا سليما، يتعلمه المتعلمون عم طريق التلقين والحفظ والتكرار...الخ.

كذلك تقدم لصفوف المراهقين من الأبيات الشعرية، والحكم والآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة وقصص التاريخ لعظماء المجتمع، حيث ينبغي استخدامها في حل المشاكل اليومية للحياة، التي تصادف الأفراد أثناء القيام بنشاطات مختلفة داخل المجتمع الذي يعيشون فيه.

كذلك المدرس الذي يقدم مادة العلوم للمتعلمين من الطفولة والمراهقة ويقوم بشرح وتقديم المعارف حول كيفية عمل الدورة

الدموية الكبرى والصغرى، ونسب ثاني أو كسيد الكربون إلى الأوكسجين في الدم ترديدها حينما تطلب من المتعلمين بينما المطلوب الحديث هو كيفية استخدام هذه المعلومات عندما يصاب الإنسان مثلا بجروح أو تسمم ناجم عن الأكل، ففي هذا الموقف يقرر في حل المشكل للواقعة اليومية عن طريق تطبيق واستعمال العارف التي حصلها أثناء العملية التعليمية/ التعلمية. **حسين سليمان قورة 1975.**

إضافة إلى ذلك فإن المتعلمين من الطفولة والمراهقة بواسطة هذه المعلومات والمعارف المختلفة يمكنهم انتقاء ما يتناولونه من أطعمة واختبار الأماكن الغير الملوثة وهكذا...

وعليه فإن المشرفين على اختيار مضامين المواد المعارفية، والفنون المختلفـــــة، التي تتضمنها العملية التربوية أن يتركوا تركيزهم على كثرة وتضخيم المعرف، وحجم الكتب المدرسية، هادفين من وراء ذلك إلى تحقيق تنمية المعارف العلمية والأدبية عند المتعلمين، عن طريق الحفظ والاسترداد عند الحاجة دون تطوير يذكر.

بل أصبح المطلوب من واضعي ومخططي المناهج، وأيضا من المدرسين أن يعلموا جاهدين على ربط مضامين المعارف العلمية والفنون بالأنشطة التي قد تحدث مواقف ومطالب تستدعي الحل الذي يتطلب الممارسة مع الخبرة لتحقيق الهدف أو الأهداف المطلوبة في حل المشكلات اليومية **محمد الخولي 1975.**

خامسا: التعلم تدريب للعقل وصلة بالمنهج:

قديما كان أنصار الجشطالت **Gestalt** يؤمنون بأن العقل البشري ينقسم إلى الأقسام أو ما يسمى بالملكات هذه الملكات تختص بأقسام منها قسم الحفظ، قسم التذكـــــر، قسم التصور وقسم التفكير...الخ.

هذه التقسيمات التي أحدثتها هذه الأفكار التي تعود لأصحاب نظرية الجشطـــالت، تجعل الفرد البشري مقسم إلى أجزاء، كل جزء يقوم بعمل مـــــــا، دون الارتباط بغيره من الأجزاء، في حين أن الفرد البشري موحد وليس مجزأ بدليل أن جميع الأعضاء تتعاون فيما بينها للقيام بوظيفة أو ممارسة في نشاط ما Bachrah. **A, j. Erwin, W. J 1965.**

إذن فلاإنسان متكامل غير مجزأ ــ وحديث الرسول صلى الله عليه وسلم: " **الإنسان وحدة متكاملة، إذا اشتكى منه عضو تداعت إليه سائر الأعضاء بالحمى بالسهر**" فقه السنة.

غير أن أصحاب هذا الاتجاه الجشطالتي القديم أدركوا بأن التعلم هو تدريب للعقل عن طريق العلوم والفنون، التي تتضمن وتتوفر على مشاكل في المجالات الاقتصادية، السياسية، التاريخية، الجغرافية والثقافية...الخ، تتطلب حـــــــــلا أو حلولا. فهي فرص ثمينة يعمل المتعلمون من فئة الطفولة والمراهقة على حلهـــــا، مما يسهل عملية تدريب العقل واستخدامه ليحصل التعلم. **مصطفى سويف 1955.**

سادسا: التعلم تغير في السلوك وعلاقته بالمنهج:

يعرف التعلم من وجهة نظر السلوكيين على أنه مجموعة أو سلسلة من التغيرات التي تحدث من خلال عملية التعليم لمواد علمية معرفية وفنية مختلفة **Thorndike** نظرية الصواب والخطأ، في حين يرى "

جيلفورد " أنه ينجم دائما عن استثـــــارة أو مواقف معقدة لكن **Mc Conel** يرى التعلم على أنه:

" تغير مستمر في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي فيها الفرد، ويرتبط من ناحية ثانية بمحاولات الفرد المستمر في الاستجابة لها بنجاح".

انطلاقا من هذه التعريفات المذكورة سابقا، فإن المسؤولين على تخطيط المناهج الدراسية، وبناء البرامج للوحدات العلمية المعرفية والفنية المختلفة، باختلاف مراحل التعليم العظيمة أمام المجتمع.

وعليه فإنهم ملزمون في اتجاه دوافع ومثيرات تتضمنها مختلف العلوم والفنون لمختلف مراحل التعليم، حتى تمكن المتعلمين من الطفولة والمراهقة من مسايرتها والتعامل معها ليس عن طريق الحفظ والذكر فقط، عن طريق حل للمشكلات المطروحة من خلال المواقف الجديدة والطارئة لدى المتعلمين. **عبد النعم الحفني 1995.**

فإذا كانت من بين المواد التي تقدم للمتعلمين تأثيرات المواد الكيماوية في المعامل على طبقة الأوزون، وزيادة الحجم في تلوث البيئة، فلا يطلب من المتعلمين في سن الطفولة والمراهقة أن يرددوا ما قرؤوه بل إيجاد حلول، أي تغيير سلوكا تهم اتجاه التلوث بمحاربته وإقامة جمعيات للدفاع الطبيعة، ومن جهة أخرى ما تقدمه الصناعات الكيماوية من خدمات للأدوية، الأغذية...الخ.

أي بمعنى ما يخدم المجتمع يغرس اتجاهات ايجابية، وما يفسده يكون اتجاهات المتعلمين سلبية، وهكذا يمكن أن نقول أن السلوك قد تغير وبالتالي فالتعلم حدث. **فيصل محمد الزرار 1992.**

التفكير لا يظهر إلاّ عند حدوث أو ظهور أو مواجهة مشكلة من المشكلات التي تتصل بحياة الأفراد أو الفرد أو معا.

V- اضطراب عملية التفكير:

أولا: التفكير هو نشاط جوهره العقل الراقي وعن طريقة يتمكن الإنسان عكس موضوعات الأحداث المعاشة من خلال المحيط بطرق مختلفة حس مستويات وعي الإنسان الفرد وما يتميز به مخزون لما مر عليه وماره من خبرات متنوعة.

وعليه فإن الاتجاهات الحديثة في جميع المنظومات التربوية الحديثة أخذت على عاتقها الاعتناء بتربية المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة على طرق وكيفية تنمية مستويات التفكير عندهم.

وهذا عكس ما كان معمول به في الأنظمة التربوية السابقة حيث يظهر للعيان أن سلوكات المتعلمين توحي وجود صعوبات في الفهم ومستوى الاستيعاب وسرعة الاستجابة لأن في ظل الأنظمة الماضية كان المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة يميلون كل الميل إلى الاعتماد على المدرس وإنجازاتهم واستجابتهم تقوم على الاندفاعية الخالية من استخدام التفكير والوعي في تخفيف حل المشاكل التي تتطلب تفكيرا معينا وذلك حسب كل مادة دراسية أو نشاط علمي.

هذه الظاهرة تعليمية التعلمية والتكوينية تؤدي بالمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة إلى فقدان عدد كبير من العناصر المعينة على اجتياز عوائق التعليم والتعلم مثل فقدان الثقة بالنفس، وجود صعوبة في عملية التركيز مما يسهل عملية تشتيت الانتباه مما يضعف العملية الفعلية التفكيرية المعرفية الهادفة، كذلك وجود صعوبات في الربط بين المفاهيم مما يصعب ربط العلاقات بين الأشياء مما يعتبر الاهتداء إلى الوصول لحل المشكلات المطروحة سواء تعلق الأمر بالنشاطات

العملية للأحداث الواقعة أو نشاطات أخرى على مستوى المحيط الخارجي قد تكون مشكلة اجتماعية أو اقتصادية...الخ.

أ/- معنى التفكير:

يتضمن التفكير معان كثيرة منها:

الاهتمام بتناول موضوعات ذات محتوى يتطلب استحضار القدرات العقلية التي توجد بدائل جديدة لتعويض الأفكار المطروحة بأخرى طرحت، قد تكون من قبل المدرس أو من طرف الأصدقاء في الساحة المدرسية أو الوقوف على مشهد من مشاهد المحيط الخارجي في ميدان ما.

استعمال التفكير من طرف الإنسان الفرد يفضي به الحكم على ظاهرة أو نشاط ما أو التقييم لنشاطات استعملت لأغراض قد تكون تربوية، اجتماعية، اقتصادية صناعية...الخ.

يتضمن استخدام التفكير اللجوء إلى الاستعانة بالعناصر التالية:

الاستدلال التذكر، الاسترجاع، استحضار الخبرات، هذه المذكورات يستعان بها من أجل حل المشكلة أو المشكلات التي تعرض على المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة في إطار القيام بالنشاطات العلمية المختلفة.

لقياس مستويات التعلم ومساحة عملية التحصيل.

ب/- أهمية التفكير:

ازدادت أهمية التفكير في العصر الحديث المميز بالتكنولوجية إذ أصبح من أهم الزاد إلى تعيين الإنسان الفرد على القيام بعمليتي التوافق والتكيف وخاصة تجاه المحيط المعاش يوميا.

وعليه يصبح الإنسان عن طريق استعمال التفكير الواعي يتحرر فيؤدي العملية الرسمية التي تقيد المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة بمنهجية محددة من خلال إصدار سلوكات متميزة.

التفكير يمكن الإنسان الفرد وعن طريق ربط العلاقات ما بين الحوادث والأشياء لإيجاد الحلول كما يمكن للمتعلمين أيضا اتخاذ القرار ومعالجة الأشياء الموجودة والغائبة عن طريق الاستعانة بالخبرات الماضية...الخ.

ج/- تعريف التفكير:

* **التفكير:** وسيلة عقلية تمكن الإنسان من التعامل بوعي مع الوقائع والأحداث وذلك من خلال العمليات المعرفية الزحمة بالرموز والمفاهيم التي تخص كل نشاط.

التفكير هو مصدر يستعملها الإنسان حين الحاجة كاسترجاع المعلومات عن طريق التذكر والذاكرة.

* **عناصر التفكير وأدواته:**إن مكونات التفكير تتضمن عناصر الرمز، الكلمات والصور الذهنية والمجردات والمفاهيم بما ذلك اللغة.

د/- أنواع الرموز التي يستخدمها الإنسان في تفكيره:

1- *المفاهيم*: إنه مفهوم عام أو هي فكرة خاصة يمكن استخدامها من شيئين ويتم تعلمنا للمفاهيم عن طريق عمليتي التجريد " **Abstractions**" والتعميم" **Generalization**" .

2- *الصور الذهنية*: قيام الفرد باستحضار صور ذهنية عن طريق استعمال التفكير الواعي، هذه الصور الذهنية تكمل جميع النشاطات

المختلفة للحواس البصرية، السمعية، الشمية، الذوقية، اللمسية، والعقلية الحركية.

3- *اللغة هي وسيلة التخاطب وأداة الفكر*: وهي تشمل على مجموعة الرموز المعرفية بواسطتها يحقق الإنسان الفرد أهدافه مستعينا في ذلك بما مر عليه من خبرات وممارسات لأنشطة معرفية اجتماعية، مختلفة وعليه فإن اللغة هي عنصر جوهري في عملية التفكير.

هـ/- خصائص عملية التفكير:

1- إن ربط العلاقات بين الأشياء للحكم أو لتفسير ظاهرة ما من الظواهر، فإن ذلك يعود بالأساس إلى ما احتفظت به الذاكرة من معلومات وتصـــــــــورات، ومدركات حول نشاط أو أنشطة الحدث أو الأحداث المراد دراستها أو تفسيرها وهذه العناصر هي لب التفكير الواعي ونشاطاته.

2- يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من المعلومات عن القوانين العامة للظواهر: لو أننا وظفنا إناء فيه ماء وعرضنا للشمس مثلا زمان الصيف لأمكننا آن نلاحظ بأن الماء يتزايد في التراجع إلى ما دون المستوى المطلوب نقول حينها وهذا بعد أن نستنتج بناء على خبراتنا والمعلومات المتوفرة حول القوانين أن الماء أخذ يتبخر من خلال الحرارة الشديدة.

ثانيا: يعتمد على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر:

عندما تعرض على الإنسان أي عمل أو نشاط يحتاج إلى شيء من استعمال التفكير فإن الحكم على هذا العرض ولا يأتي عفويا بل يبنى

على المخزن الماضي للمعلومات والخبرات بما ذلك الممارسات المتنوعة.

ثالثا: ينطلق التفكير من الخبرة الحية ولكنه لا يقتصر عليها فقط: هذا الدور للخبرة الحسية في عملية التفكير قاعدة انطلاقة تلك العلاقات بين الأشياء والروابط بين مختلف الظواهر ليأتي التعميم المجرد له من حيث التشابه والاختلاف فيما بينها.

رابعا: التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي: بما أن اللغة هي أداة الاتصال المعبر عن التفكير الذي يلوج داخليا الفرد، فإن العلاقة بين التفكير واللغة وجهان لعملة واحدة.

خامسا: يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العلمي للإنسان: لما كان التفكير هو ذلك النشاط الذي يستعمل فيه الإنسان قدراته العقلية في إيجاد حل لما يطرأ من مطالب أو مشكلات آتية من مصدرها الأساسي هو العالم أو المحيط الخارجي.

فإن هذه العملية تعتبر في حد ذاتها خدمة اجتماعية التي تساعد الفرد في نفس الوقت لغرض وجوده في المجتمع لكي تحدد مكانته الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه من خلال نشاطاته الفكرية العلمية...الخ التي يقوم بها.

سادسا: التفكير دالة شخصية: لما كان الإنسان الفرد غير حر في تفكيره حول ما يعرض من طروحات ومسائل تستدعي الحل عن طريق استعمال التفكير، وهذا يعود إلى نه موجه من قبل هذه العناصر الجوهرية التي اكتسبها شخصية الفرد من قيم، اتجاهات، ميول،

خبرات، انفعالات، صراعات، إخفاقات، مسرات واشباعات للحاجات...الخ لأن سلامة هذه العناصر تبرهن على سلامة سلوك شخصية الفرد والعكس صحيح.

ثانيا: العمليات العقلية في التفكير:

1- المقارنة:

عن طريق القيام بمقارنة شيئين أو أكثر يمكن للإنسان الفرد أن يصل عن طريق العمليات العقلية في مساحة التفكير أن تحقق أدق معرفة بالظاهرة ومميزاتها، وخصائصها.

2- التصنيف:

هو القيام بعملية تصفية لأشياء أو ظواهر والعناصر المشتركة التي يمكن أن تنتسب إلى بعضها أو عكس ذلك.

3- التنظيم:

يقوم لتنظيم سواء للمعلومات المعرفية أو لظواهر اجتماعية أو اقتصادية ترتب وتنظم على أساس ما يوجد بينها من علاقات متبادلة.

4- التجريد والتعميم:

لا تحقق عملية التفكير إلا إذا كان الفرد قادرا على إجراء عملية التمييز للأشياء دون حضورها، أما التعميم يقوم على بناء فكرة حول الخصائص العامة للأشياء مع تطيقها عل حالات أخرى تشترك معها في الخاصية العامة.

5- الارتباط بالمحسوس:

إنه يعني الانتقال من المجردات والتعميمات إلى الأشياء الملموسة وهذه العملية التفكيرية العقلية تستعمل بكثافة في ميدان التعليم والتعلم بين جهازي الإرسال والاستقبال.

6- التفكير والتحليل:

تشبه هذه العملية عملية الرياضيات كتفكيك إحدى المتطابقات الشهيرة إلى عناصرها الأولية (س- 1)2.

وبعد تحليلها إلى الأجزاء الأولية التي تتألف من أجل فهم طبيعة الشيء مما يسمح بتتبع الخطوات العمل بدقة.

7- التركيب: وهي عملية عكسية لعملية التحليل حيث يتمكن الباحث من أن الظاهرة تتضمن أشياء وأجزاء مختلفة ينتهي بها الأمر إلى شكل كلي موحد.

8- الاستدلال: الاستدلال عملية عقلية استنتاجية لأحكام من خلال الخبرة السابقة والمعارف المختلفة والممارسات المتنوعة تمكن الفرد الإنسان من استنتاج صحة حكم من خلال أحكام أخرى صدرت من قبل أو ضبطت، والاستدلال نوعان:

الاستدلال عن طريق الاستنباط: وفيها ينتقل التفكير العقلي من الكل إلى الجزء

الاستقراء: وهي عملية تفكيرية عقلية تتوصل بها انطلاقا من النتيجة الجزئية إلى النتائج العامة وكثيرا ما تستعمل هذه المناهج في عملية التدريس.

والاستدلال عبارة عن سلسلة لعدة أحكام أو هو عبارة عن النتقال من حكم لآخر.

- خطوات التدريس من أجل تنمية التفكير:

تتضمن عملية التفكير زحما كبيرا من المهارات والمستويات المعرفية العليا والتي تشمل:

- فرض الفرضيات، التنبؤات.

1- عملية التخطيط.

2- عملية التنفيذ.

3- عملية المراقبة.

4- عملية التقويم.

ويمكن للمعلم تنفيذ ذلك داخل حجرة الدرس من أجل تنمية قدرات التلاميذ في مجال التفكير ونموه.

أولا: عرض محتوى الدرس في صورة مشكلات.

2- مناقشة مشكلة ما مع التلاميذ.

3- عن طريق الأسئلة الموجهة يمكن مساعدة التلاميذ على فهم أبعادها.

4- مناقشة الأفكار التي يحملها التلاميذ فينا يتعلق بالموضوع ويمكن للمعلم أن يستقلها لتصبح كباعث في استغلال المهارات التفكيرية وتوظيفا سليما.

5- مناقشة الحلول من الوصول إلى نتيجة...

ثانيا: التفاعل من أجل اكتساب المهارات:

1- ملاحظة التلاميذ.

2- طرح أنواع مختلفة من الأسئلة.

3- الصعود بالأسئلة نحو المستويات العليا مما يلزم التلاميذ الارتقاء بتفكيرهم.

4- استعمال التلميحات التي تقرب التلاميذ نحو الحل.

ثالثا: مناقشة الحلول التي قدمها التلاميذ:

1- توسيع مجال المشكلة المطروحة، واختيار مشكلات فرعية متصلة بها.

2- مناقشة ومعالجة الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ.

3- مناقشات العقبات المحتملة والتي يمكن مواجهة التلاميذ في مسائل متشابهة.

4- حث التلاميذ على التعاون في سبيل حل المشكلة وتصميم مشكلات أكثر عمقا من سابقتها.

ثالثا: *هذه العناصر الجوهرية المتبعة في عملية التدريس من أجل تنمية التفكير عند المتعلمين ليمكن تحديد الدور الذي يقوم به المدرس.*

طالما أن الهدف من أجل عملية التدريس هي تحقيق مستوى معين من التفكير والتقدم به نحو النمو فإن دور المدرس هنا يكون محصورا في:

1- التوجيه عن بعد، وهذه الاستراتيجية تهيئ للتلاميذ مناخ التعلم الفردي الذي يجعل المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة في مواجهة مع ما تحمله الأنشطة العلمية المطروحة أمامهم من أجل البحث عن

الطريق المؤدية لحلول ما تتضمنه من أنواع المشكلات التي تتثيرها حسب كل نشاط علمي.

2- إنه عنصر محفز وذلك من خلال ما يطرحه من الأسئلة المثيرة للشك والجدل من يعزز جو المنافسة والسرعة في إيجاد الحلول المطلوبة للنشاطات العلمية الفنية والتكوينية التي تستلزم الجهود الفردية والجماعية بما في ذلك ما يقوم به المدرس من تساؤلات واستفهامات تحوم كلها حول تقريب الأفكار ورؤية المتعلمين من عناصر الإجابة دون إعطائهم ذلك مباشرة.

3- أن ما يقع بين المتعلمين من بين الطفولة والمراهقة، مدرس في هذه الفترة التي تخص خطوات التدريس من طروحات حول مختلف المواضيع وما تحمله من جوانب فكرية، علمية، اجتماعية، أخلاقية، اقتصادية، دينية وإدارية.

هذه الجوانب المذكورة تتبناها مؤسسات من أجل خدمة أفراد المجتمع، والمجتمع في حذ ذاته ييسر للمتعلمين الترقية المعرفية التي تساعد على تنمية مستويات الأداء عندهم **ومن ثمة تزداد وثيرة التحصيل عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.**

4- كلما كانت الاستراتيجية خاصة بكل نشاط علمي تلزم المتعلمين توظيف خبراتهم ومهاراتهم الماضية والآنية في حل مشكلات تعليمية وتكوينية مهنية تحمل عناصر علمية وفنية جديدة غرست في أذهان المتعلمين سلوكات إيجابية تتسم بالتفاعل مع الأنشطة العلمية مما يساعد على تنمية التفكير العلمي المعرفي ومن جهة أخرى يضطر

المتعلمين إلى التعاون فيما بينهم في شكل منافسة وحب الإنفراد للحصول على المطلوبات وحلولها.

رابعا: مجالات التدريس من أجل تنمية التفكير:

5- إن العمل للوصول بالمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة إلى مستويات مقبولة أو عليا من أجل التحصيل الجيد ومستوى الأداء الرفيع والإتقان الشامل في مختلف الأنشطة المعرفية والفنية التي من الرواسي العملية التعلمية التعليمية التكوينية التي تقام في المؤسسات التربوية والفنية...، فإنه بات من الضروري أن تكون محتويات النشاطات العلمية المعرفية التي تقدم للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم والتكوين، اختيرت على مستوى عال من الإدراك وخاصة في عملية الإضافة والحذف.

لأن النجاح في اكتساب المتعلمين مهارات معينة ومستوى تفكير معين لا ينحصر في عمليتي إضافة وحذف للمعلومات في نشاط أو أنشطة دراسية، بل يتطلب عملية التنمية التفكير لدى المتعلمين أن تكون ليست عملية استظهار المعلومات المخزنة في الذاكرة بل تكون عملية ادراكية تقنية – عملية اجتماعية اقتصادية...الخ، بمثل هذا المستوى يمكن للمجتمع بصفة عامة والمنظومة التربوية أن تحقق نوعية الفرد الذي هو بؤرة فلسفة المجتمع.

6- إن الاجتهاد الذي يقع من مختلف الأطراف الساهرين على قطاع المنظومة التربوية بصفة عامة والمدرسين والأولياء بصفة خاصة، وذلك من أجل تنمية دائرة التفكير عند المتعلمين من بين الطفولة

والمراهقة يتطلب الاستثمار في المجالات الآتية: الفترة الزمنية، المال، الاجتماع وديمومة المراجعة والتجديد.

أ- الفترة الزمنية: ذلك أن تعليم التفكير وتنميته لدى فئة المتعلمين يتطلب الزمان والمكان اللازمين لتنفيذ ذلك، لأن تنمية التفكير تنمو بنمو الأفراد المتعلمين وأن المهارات تزداد دقة من حيث توظيفها توظيفا نموذجيا في شكل غير روتيني (أي جديد) تستدعي مستوى معينا من النضج أيضا.

ب- التكفل المالي: ذلك أن التحديث في المناهج، طرق التدريس، هيئة التدريس الوسائل التعليمية المختلفة، المخابر للأعمال التطبيقية كتجارب من أجل تنمية التفريغ العلمي المعرفي في عملية حل المشكلات إما عن طريق التعلم الجماعي أو الفردي يستدعي من المجتمع توفير الأموال في تحقيق ذلك.

ج- المجال الاجتماعي: أن تتم عملية بناء المناهج لجميع مراحل التعليم والتعلم والتكوين بمستوى عال من الإدراك لمحتوياتها حتى تكون منسجمة مع مميزات وخصائص فلسفة المجتمع وتستجيب لتقاليد المجتمع لمختلفة مع عصرنته لتتماشى والعلم.

د- ديمومة المراجعة والتجديد: للحفاظ على عملية التعليم التي تقوم بغرس نوع معين من التعلم الذي يمكن المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، حل المشكلات بطريقة ثنائية (التعلم الجماعي التعاوني الفردي).

وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت المراجعة المستمرة لما تم بناؤه من مناهج حاملة لأنشطة علمية مختلفة باختلاف مراحل التعليم والتكوين... مما

يفتح باب التجديد لبعض أجزاء لتظهر قصورا في تسير تنمية التفكير وحل مشكلات تفاديا لما قد يحدث من إعاقة في مستوى التعلم عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

ه- التفكير والشخصية عند المتعلمين:

إن التشخيص الذي يتم في عملية اختيار المحتويات ومن ثمة بناء المناهج للمراحل التعليمية تستلزم أن تكون شاملة بحاجات الأساسية للمجتمع الآنية والمستقبلية حتى تساهم هذه المحتويات للأنشطة الفكرية العلمية من جهة أخرى في بناء شخصية المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة التي تستجيب للمجتمع وطموحاته عن طريق توظيف إمكانيات مستويات تفكير في حل المشكلات المطروحة وهذا الاجتهاد يساعد على بروز الأفراد علمية مميزة- إذا مثل هذه المناهج المبنية على الإدراك وتشخيص دقيقين تعتبر بحق حوافز تشجيع على المساهمة الجماعية والفردية مما يسهل حدوث التعلم والتفكير بها.

خامسا: معوقات التعلم التعاوني:

تعدّ استراتيجية التعلم التعاوني القيام بأعمال بين المتعلمين عن طريق التعاون الذي يفتح مجالات علمية، تربوية، نفسية، اجتماعية، اقتصادية، استثمارية هذه المجالات يمكن وجزها فيما يلي:

- **المجال العلمي:** يجعل التعليم تعلوني من التلاميذ رافضين للخضوع لم يملي عليهم من طرف جهاز الإرسال (هيئة التدريس) كما أنهم يتحرون في توجيه الانتقادات البناة أثناء القيام بالعمل المطلوب قبل حدوث التعلم لأن التعلم يحدث لما يتم توظيف الواجب المرجو تنفيذه.

- **المجال التربوي:** يوفر التعلم التعاوني للمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة جوا يمكنهم من إدماج قدراتهم العقلية العليا والدنيا فيما بينهم كما أن المجال التربوي في عملية التعليم التعاوني يقلص المسافة بالنسبة لظاهرة التباين بين المتعلمين والمتعلمات، إنه يربي فيهم المحافظة على الإنجاز لما يقدم لهم من أنشطة في الوقت المحدد وهذا يدل على تفشي بين المتعلمين الانضباط الذي بِدي عندهم إلى تنمية سلوك يرتقي بالمتعلمين نحو الإيجابية...
- **نفسيا:** التعاون التعلمي يرتقي بالمتعلمين إلى الشعور الموحد نحو تحقيق الأهداف في خدمة الصالح العام، إنه يعلم فيهم الثقة المتبادلة فيما بينهم إنه يغرس فيهم روح الغيرة التي تدفع بهم نحو مستويات العليا في البحث وتوظيف المعلومات المكتسبة التجارب حسب المتوفرات المرتاحة في كل مرحلة تعليمية، كلما وقع تقدم في الإنجازات عن طريق التعلم التعاوني يزداد تألقا للموا ضبة والاجتهاد بأكثر وثيرة.
- **اجتماعيا:** عن طريق التعلم التعاوني يمكن إذابة كثير من الأشياء التي تعاني منها المتعلمين كالفوارق الفردية، الفوارق الطبقية، التمييز فيما بين المتعلمين، وانحداراتهم الاجتماعية، الاقتصادية...الخ هذه شبه المساواة بين المتعلمين التي تتوفر في ميدان التعلم التعاوني تزيد من الارتباطات ببعضهم البعض ويقوى الصلة والتواصل المستمر بين الفئة التي تتطلب اكتساب العلوم والفنون عن طريق التعلم التعاوني هذا المناخ

بين المتعلمين يبقى آثاره مستمرا مدى الحياة مما يوفر أجيالا منسجمة متعاونة متداركة تدل على المجتمع الصحي.

- **اقتصاديا:** عن طريق التعلم التعاوني تنمو وتيرة حل المشكلات التـــي ذكرت في الخطوات السابقة إضافة إلى ذلك تصبح عملية الاستثمار في الميدان البشري عملية اقتصادية توفر الجهد على المعلمين والمدة الزمنية وهذا عن طريق التعلم التعاوني بين المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة اقتصادي " التعلم التعاوني" ليس كتعلم الفردي أو التعلم المبرمج أو المصغي... توفر الوقت الذي يتطلبه التعلم الفردي وغيره من أنواع التعلم الأخرى...إضافة إلى هذه المختصرات المركزة حول التعلم التعاوني وما يجني من خلاله يمكن تلخيص بغض الإجراءات تتطلب العناية بها.

* **اختيار المادة التعليمية:** مشاركة أفراد المجموعة فيها، تقسيمها إلى وحدات صغيرة، يتول كل فرد القيام بالجزء المناسب حسب ميوله وقدراته..

* **اجتماع المجموعة:** قبل البدء في تنفيذ العمل وذلك من أجل تحديد دور كل في المجموعة حتى يسهم الكل في القيام بالنشاط الذي يتمثل في التعلم التعاوني..

– تعقد من حين لآخر جلسات للوقوف على مسار التقدم في العمل وتجنب الأخطاء دون التأثير على سير العمل التعلمي التعاوني.

– من الطبيعي أن يكون مشرفا لكل عمل في أي زمن ومكان حتى تحفظ عملية الانضباط والتعاون بشكل مساواة الفرص بين أفراد

المجموعة ومن شان المشرف التوجيه وتسهيل العمل للخروج به إلى الوجود في صورته النهائية.

لكل طريقة تدريس توضع فروض تحوم حول النظريات التدريسية والتعليمية وما إلى ذلك من الحقائق التي يمكن أن تمكن المتعلمين من تحقيق الأهداف.

المجال المعرفي والتدريسي من أجل تنمية التفكير: يعد المجال المعرفي في الحقل الجوهري الذي تقوم عليه عملية التدريس وذلك من أجل تنمية وتيرة التفكير عند المتعلمين من بين الطفولة والمراهقة، والتفكير هو سلسلة من العمليات العقلية التي تقوم بها المخ البشري الذي تتم فيه عملية تخزين المعلومات لاستخدامها عند الحاجة فيما بعد معتمدين في ذلك على الذاكرة لتوظيف هذه المعارف لمختلف العلوم الفنون توظيفا في نموذجها الجديد حسب المطالب الجديدة لمواقف التي استدعت التغيير نحو الأفضل.

-هذا التخزين الذي يقوم به القدرات العقلية لا يتم عن طريق الصدفة بل يتم عن طريق الحواس الخمس، التي تنقل الأحداث من المحيط الخارجي للقدرات العقلية بداية من الانتباه إلى الإدراك بأنواعه البسيطة والمعقدة إلى التصور، الخيال والتحليل والمقارنة هذه العمليات المتشابكة المتداخلة لا تستغني عن الخبرة التي تساهم في تنمية هذه العمليات المعقدة في تنمية التفكير لدى الأفراد الخاضعين للتعليم والتعلم والتكوين من بني الطفولة والمراهقة. وعليه فإن المجال المعرفي الذي تقع عليه عملية الانتقاء من طرف المختصين بالضرورة ينطوي أو يتضمن على مكونات جوهرية تساهم بطريقة أو

بأخرى في مسار العملية العقلية المذكورة أعلاه مثل الأنشطة التي تستدعي الملاحظة، أو التذكر، العاطفة، اللغة الإحساس، التعلم، التطور، الأنشطة، الخيال، المقارنة...الخ هذه المبدولات من الجهود من مختل المربين والنفسانيين وكذلك الدراسات الاجتماعية الانتروبولوجية ساهمت كلها في تنمية مستويات التفكير عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة الشيء الذي ساعد على تفجير التقدم الحاصل في الميادين التقنية التي نتجت عنها مختلف تكنولوجية العصر الفارضة على العمليات والقدرات العقلية العليا للإنسان ديمومة التغيير نحو التعديل والتجديد وهذا ما نادت به نظريتا **Garden hatch** عند أنواع الذكاءات المتعددة.

التدريس لتنمية التفكير والمستويات المعرفية العليا: إن تنمية التفكير عن طريق التدريس يهيا له من طرف المدرسين وتبني له فرضيات وتنبؤات بقدرات المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة ومستويات معرفية ادراكية عليا يوظفونها ويستفيدون منها تغذية راجعة. إضافة إلى ما سبق الإشارة إليه هناك أبعاد يمكن الاستفادة منها.

– البعد الأول وهو ما يطلب من المتعلمين التعايش مع المحيط بما يحمله من ايجابيات وسلبيات والقيام بما يستلزم من المسؤوليات نحو الذات والمحيط.

– البعد الثاني إذ يكون المتعلمين خصائص ومميزات الجدية في إدارة عملية الفهم الذي يتمثل فيما تتضمنه مختلف الأنشطة المعرفية من علوم وفنون والتي تتطلب أيضا الاستفادة في توظيف المهارات والاستعانة بها في تحقيق حلولا متنوعة متوازية مع البدائل المناسبة..

– البعد الثالث: فيتعلق الأمر بأنه يتعين على المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة توفير دافع عن طريق تصميم لبرنامج الإدراة حول تحقيق استفادة من الخبرات السابقة التي تساعد على تنمية التفكير وتغيير السلوك نحو البحث عن الطرق والوسائل التي تمكن المتعلمين من توظيف المعلومات التي تعليمها وتعلمها تعبيرا على المستوى التعلمي المحق في خلال فترة زمنية أو مرحلة تعليمية ما.

إن التطورات الحادثة في مجال المنهج الدراسي والتدريس وما واكبها من ظهور مفاهيم جديدة وما يواكبها من النقد أدى إلى ضرورة مواكبة التدريس لهذه التغيرات والتطورات خاصة فيما يتعلق بتعليم التفكير وعملياته ومهاراته وتضمينها لمحتوى المعرفة المدرسية وأساليب التفاعل الصفي والتخطيط للتعليم وأساليب التقويم والقياس.

سادسا: *خصائص التدريس في تنمية التفكير*:

***التفكير سلوك هادف:** لأن الفرد لا يمكن أن يكون له سلوك دون هدف من وراءه يحركه دافع سبب فيه مثير فالاستجابة هي ظهور سلوك ما..

***التفكير سلوك تطوري:** يزداد مساحته بازدياد نحو الفرد ونضجه وممارسته لمختلف الخبرات.

* **التفكير الفعال:** هو ذلك التفكير الذي يستند إلى المعطيات والمعلومات الدقيقة التي تساعد المتعلمين بما فيلك هيئة التدريس في نمو القدرة على حل المشكلات من مختلف الأنواع... ومن جهة ثانية ينمو التفكير الفردي والتعاوني.

– التفكير الفعال يتحقق من خلال المران والتدريب.

ينبثق التفكير ويتشكل من خلال ما يزجر المحيط من عناصر متنوعة لها علاقة بالاهتمامات بين الإنسان مما يجلب الحواس الخمس التي تؤدي إلى التعلم بجميع أنماطه...

سابعا: معوقات تدريس التفكير:

- دور المعلم كصاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف والاعتماد على الكتاب المدرسي.
- احتكار المعلم للصفحة دون ترك للمتعلمين...
- التفاعل المحدود مع التلاميذ.
- غياب أساليب التعزيز لدى التلاميذ
- اللجوء للإلغاء دون حث التلاميذ على المشاركة
- تصميم اختبارات تقيس الحفظ دون التفكير
- الانغلاق داخل القسم وعدم التشاور مع المعلمين أو الخبراء في البيئة
- المناخ الصفي المقيد لسلوكيات التلاميذ

ثامنا: خصائص الفصل الدراسي:

يتميز الفصل الدراسي كبيئة تعليمية محفزة ومثيرة بمجموعة السمات والخصائص منها:

- المناخ الصفي المشجع والمثير
- دور أقل للمعلم وأدوار أكبر للتلاميذ
- التفاعل الصفي متمركز حول التلاميذ
- أسئلة المعلم تثير مستويات عليا للتفكير
- استجابات التلاميذ تثير استفهامات

- اهتمام المعلم بتركيز الانتباه لدى التلاميذ
- أسئلة المعلم من النوع المفتوح
- إعطاء فترات انتظار مناسبة قبل إجابة السؤال من قبل التلاميذ
- المعلم يشجع المشاركة والتفاعل الصفي
- المعلم لا يصدر أحكاما ولا يعطي أراء كابحة للتفكير
- المعلم يحث التلاميذ على التأمل والنقد لأرائهم البعض مع البعض

تاسعا: أدوات تدريس التفكير:

- الأنشطة التخيلية: هي التي تساهم في توسيع الخيال عند التلاميذ
- يتخيل التلميذ أن لكل شيء يعرفه مشكل آخر بصورة أخرى...
- النشاط الثاني: يتخيل حمل له جناحان يطير بهما في الهواء
- النشاط الثالث: يتخيل الحياة في أعماق المحيطات وعلى الكواكب الأخرى، وشكل المنازل والحيوانات... ومشكل السكان...
- النشاط الرابع: يتخيل السباحة في الهواء أو فتحة في قشرة أرض عمقها.. ثم حفرها في عشرة دقائق.
- النشاط الخامس : يتخيل أصواتا لأشياء من الجماد (الفصل، السبورة، الحائط، النافذة، القلم، الباب، الكتاب...الخ)

* **الأنشطة اللفظية:** اسأل أكبر عدد من الأسئلة حول الأشياء التالية:

- الغابات الاستوائية

- الحروب الذرية
- الجزر العائمة

أكتب أكبر عدد من الاستعلامات غير الطبيعية لما يلي:

- مشبك الفشيل
- غطاء زجاجة المشروبات
- قطعة زجاج

أكتب أكبر عدد من الكلمات تبدأ بالحروف (ع، ف، ك،) في خمس دقائق

النشاط الشكلي: يقوم التلاميذ بإكمال بعض الخطوط والأشكال بحيث يكون له الشكل معنى...

VI- علم التدريس ومجالاته :

أولا علم تصميم التدريس: تضم عملية التصميم من الخطوات التي تشمل التنظيمات الأساسية لبناء مواضيع التدريس في شتى المجالات (مختلف المواد المقررة) هذه الخطوات الأولية تستلزم مختلف أفراد هيئة التدريس الذين يطمحون إلى ترقية مستويات الأداء، التحصيل، وتوسيع مساحات التفكير عند بني الطفولة والمراهقة من المتعلمين والمتعلمات في المؤسسات التربوية.

- أما الخطوة الثانية: فهي التي تتم فيها تنفيذ المضمون الذي يحمل أفكار عملية أخلاقية، تاريخية، جغرافية، اجتماعية...الخ.

بمعنى آخر تعرض مختلف الأفكار التي تتضمنها المواد الدراسية التي صممت على القدرات العقلية التي يمتلكها التلاميذ (المتعلمون)

- بملاحظة ما يمكن استيعابه وفهمه مع حساب الفترة الزمنية التي تستغرق فيها هضم الأفكار ومستويات تعامل وتفاعل المتعلمين معها.
- أما المرحلة الثالثة: تكون تقويمية لما حقق مع المتعلمين من التلاميذ وذلك طبعا حسب نموهم ومستويات إدراكهم لمحتويات ما صمم لهم من علوم وفنون في كل مرحلة تعليمية تكوينية.

والتصميم هو في حد ذاته اجتهاد مصدره الخبرة وطول الممارسة تصدر لتحسين طرق التدريس ويمكن هيئة المدرسين من استعمال الوسائل المناسبة لكل عمل تعليمي تعلمي تكويني من أجل تقليص المسافة بين قدرات المتعلمين وإمكانياتهم وما تحمله المقررات من علوم وفنون لاستيعابها.

1- خطوات تصميم عملية التدريس:

تبنى عملية تصميم التدريس على نتائج نظريات علم التدريس أو التربية ونظريات التعلم هذه النظريات التي انتهت إلى إفراز قوانين خاصة بظاهرتي التعليم والتعلم يمكن تقسيمها إلى مجموعة من الخطوات التي يستحسن إتباعها عند القيام بتصميم المواد المقررة قبل طرحها على المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

من بين هذه الخطوات:

1. أن تكون البرامج الموجهة لعملية التعليم، التعلم والتكوين قائمة على ضوابط الانتقاء الذي يخضع لأصحاب الخبرة والاختصاص حسب اختلاف العلوم والفنون.
2. أن تكون محتويات هذه البرامج مبنية على احتياجات المجتمع من ميول ورغبات التلاميذ وقدراتهم...الخ.
3. أن تراعي الشروط الخاصة بالبيئة التعليمية التعلمية التكوينية التي تطبق فيها هذه البرامج.
4. حتى تكون البرامج ذات إقبال عال وفعالية مستمرة وتفاعل يدل على نمو إدراك المتعلمين لما يتلقونه مما يزيد من كساحة الاستيعاب ودائرة التفكير أن تحدد وتصاغ أهداف التدريس لثناء عملية التصميم الموجه لعملية التعليم والتعلم...
5. بعد عرض هذه الخبرات والممارسات من طرف هيئة التدريس على المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة يمكن دراسة مستويات خصائص المتعلمين (المعرفية، المهارية، والوجدانية) ومنها يمكن إقامة عملية تقييمية لحصر ما أحرز من تقدم وما كان عائقا لذلك.

وعلم تصميم التدريس وما يتبع فيه من خطوات تمهد لاق بال القدرات العقلية والفكرية للتلاميذ وينسجم مع ما صمم إضافة إلى استراتيجيات التعليم والتعلم.

-ما تم تحصيله وما تمت القرة على توظيفها صحيحا في قالب جديد غير مألوف مما يعبر عن نمو التفكير عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة...

2- مميزات علم تصميم التدريس:

1. على القائمين بالعملية التعليمية التعلمية أن تركز انتباهها عند الإقدام على تحديد الأهداف في كل نشاط تعليمي وإنه تكون ملائمة ومتدرجة في الصعوبة من السهل إلى الصعب وأن تكون متسلسلة متتابعة مترابطة حتى تجذب المتعلمين تتبعها مما يتيح الفرصة لهم الإقبال عليها والاستفادة من محتويات العلمية الفكرية التي يمكن ملاحظتها وحتى قياسها...
2. أن تكون هيئة التدريس مدركة لما تقوم بتصميمه للتلاميذ وتنفيذه مع التلاميذ مما يسهل عملية التنبؤ بقدرات المتعلمين وما يمكن مواجهته من مشاكل في طريق تحقيق الأهداف التربوية التعليمية، التعلمية، والتكوينية المهنية...الخ.
3. الاستفادة من نتائج التي توصلت إليها النظريات التربوية التدريسية التعليمية في تحسين عملية التدريس، وذلك عن طريق ربط العلاقات بين المبادئ النظرية وتطبيقاتها التعليمية...الخ.

3- مجالات تصميم التدريس:

أ/- تحليل التدريس: المقصود من تحليل التدريس هي الفترة الزمنية التي تسبق تنفيذ أو بداية تدريس المواد المقررة للمتعلمين من بني الطفولة

والمراهقة، وينصب من طرف هيئة التدريس حينها على دراسة المواقف التعليمية– البيئة التعليمية.

- انتقاء المصادر الأساسية والمراجع الثانوية المساعدة في عملية توضيح المادة أو المواد الدراسية.
- اختيار وتوفير الوسائل الإمكانيات التي يفترض أن تساهم في جعل عملية التدريس تسير طبيعية مما يساعد على تحقيق الأهداف المسطرة وهكذا تكون دراسة قدرات وميول المتعلمين اتجاه كل المواد الدراسية المقررة التي تصل للجهاز المستهلك من قبل الجهاز المرسل عبر مراحل ثلاثية الدفع.

البناءون، المصممون، النفسانيون البيداغوجيون، المدرس ثم المتعلمون

ب/– سير التدريس:

بما أن المواد الدراسية تحتوي على معارف للعلوم والفنون المختلفة حسب كل مرحلة تعليمية، فإنها تحمل محتويات دراسية متنوعة من مفاهيم، قوانين حسب كل مرحلة تعليمية، فإنها تحمل محتويات دراسية متنوعة من مفاهيم، قوانين علمية ودراسات تعليمية، فإنها تحمل محتويات دراسية متنوعة من مفاهيم، قوانين علمية ودراسات تجريبية، ونظريات ذات أوجه متباينة في ميدان خدمة تنمية التفكير السليم لدى المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، هذا الزخم من المعلومات الذي مصدره السلطة المعرفية **the power of knowledge** لكي يصل أو يغرس في أذهان بني الطفولة والمراهقة المتعلمين والمتعلمين يستدعي توفير طرق تدريس فنية بأنشطة مصممة تصميما يسمح بجعل التلاميذ قادرين على معاشة هذه المعلومات لتسهيل عملية الاستيعاب لهذه المعلومات، ثم هضمها أي القدرة على التعامل معها بعد تأثير عملية الفهم لذي مكن المتعلمين توظيفه في نموذج جديد ومن ثمة الاستجابة المحددة بالقدرة الزمنية التي تتيح الفرصة لعملية

التقييم السنوي: أي حدوث التعلم على درجات التفاعل الذي وقع بين المتعلمين المادة الدراسية، المعلم.

لما حصل من طرف المتعلمين– وكنتيجة لما قدم يمكن تحديد الأهداف التي حققت والتي لم تتحقق مما يستدعي المراجعة لإجراء عمليتي الحذف وبالإضافة من طرف الهيئة المشرفة.

وعملية التقويم يمتد اهتمامها إلى رصد جميع الأنشطة التي يوظفها المدرس مع المتعلمين كما يرصد جميع أنواع السلوكات التي يستظهرونها خلال تعامل مع مختلف المواد (الاجتماعية، الإنسانية، والعلوم الدقيقة...) هذه البيانات تحلل لتدريس جزئيا أو كليا من أجل قياس مخرجات العملية التعليمية التعلمية التكوينية المهنية.

هذه العملية تبقى مرتبطة بما تملكه هيئة التدريس من كفاءات علمية، وخبرات مكتسبة عن طريق الممارسة الميدانية، ومهارات خاصة تساهم في بناء التوافق الذي يجتهد من أجل إحداثه لدى المتعلمين مع ما يقدم إليهم.

ج/– مداخل التدريس:

كيف يمكن تطبيق نظريات التعلم والتدريب مع المتعلمين؟:

1. من الطبيعي ذلك أن تطبيق نظريات التدريس والتعلم لا يتم إلا عن طريق قيام هيئة التدريس أو المدرسين بتنفيذ ما بني لمراحل التعليم من مناهج دراسية ومواد دراسية متنوعة تنوع العلوم الفنون.
2. هذه العمليات التنفيذية عنة طريق التدريس وسبله **Teaching Approaches** لما تتضمنه من محتويات علمية اجتماعية، اقتصادية، صناعية، إدراية، تجارية، صحية، دقيقة...الخ. فإن مصدرها فلسفة المجتمع واجتماعية ونفسية وما يلوج حول نوع الإنسان الذي يريد المجتمع إعداده للحاضر والمستقبل.

3. ولتطبيق أو تنفيذ البرامج التي تخدم المجتمع وتبلغ الأهداف المسطرة فإن المدرسين مطالبون بالرجوع إلى مختلف نظريات التعلم والتدريس وما جاءت بها فوائد بيداغوجية، نفسية، تساعد مما يؤازر مستويات الاستيعاب، وترقى درجات التعلم نحو الأعلى و من ثمة يمكن أن تجرى عملية التقييم في نهاية كل حصة للقيام بالتصحيح الفوري للهفوات التي وقعت أثناء التدريس وسبله بالاعتماد على مختلف النظريات التي تهد كثيرا من الصعوبات أمام المدرسين في عملية التنفيذ مع التلاميذ.

4. إن اختلاف نظريات التعلم والطرق المؤدية إليه وكذلك نظريات التربوية أو التدريس، يرخص للمدرسين الارتكان إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي تستند إلى طرق مختلفة تخدم اختلاف مستويات المتعلمين وتبان قدراتهم... سواء كانت هذه الأسس أكاديمية متخصصة، أم تربوية أم اجتماعية أم نفسية، إضافة إلى هذه المقاييس والإمكانيات المتاحة من وسائل مختلفة تعين على إيضاح وإيصال المعلومات للمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، كذلك الموارد البشرية المهلة علميا ومهنيا ومهاريا حتى تكون طرق التدريس وسبله محاطة بجميع المتطلبات التربوية والنفسية التي توفر المساندة القوية لمتعلمين وسبل التدريس تشكل من مجموعة من الأبنية التي تتعلق بطبيعة المتعلمين التربوية والاجتماعية، النفسية ومستويات التفكير عندهم وميولهم ورغباتهم...الخ. هذه الأبعاد تستدعي تةفير الاهتمام بها حتى تكون عملية التدريس اقتصادية ناجحة نذكر منها:

● **بنية المعرفة:** منذ القدم والمنهج الدراسية لازالت محافظة على بنية المعرفة في أي نشاط يتم بين المدرسين والمتعلمين بالمؤسسات التربوية وفي قمتها المحتوى المعرفي الذي يضم المعلومات، والمعار المستقاة من

مصادر ومراجع هي الأخرى مختلفة طبعا حسب نظرة فلسفة المجتمع للنوع البشري الذي يراد تكوينه.

بهذه المعلومات والمعرف التي تحملها المقررات المجمعة في كتب تحقق الأهداف التعليمية التعلمية التي يرغب فيها المجتمع.

وبنية المعرفة تتكون من مجموعة من الأبعاد تبدأ بالحقائق الملموسة التي يمكن بلوغها مباشرة من الواقع المباشر للخبرة، أما النوع الثاني فإنه الأرقى حيث يضم نظريات تحمل أفكار مجردة وهنا يتطلب من المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة التعايش مع المعلومات التي عم طريقها يمكن تفسير الحقائق والمفاهيم.. وعندما يصل التلاميذ إلى إدراك العلاقات بين هذه الحقائق والمفاهيم يمكن الوصول إلى بناء قوانين التي تفسر بواسطة النظريات...

وفي هذا الصدد يرى بروز أنه يمكن لأي متعلم أن يدرس أو يعلم أي موضوع في أي أسس بفعالية مرتبطة أنه يتبع في ذلك تسلسل التدرج في الصعوبة...

It can be taught to any child any subject to any child at any age.

وانطلاقا من هذه الأفكار ظهر مفهوم المنهج الحلزوني والذي يشترك مع نظرية الجشطالت (من الكل إلى الجزء) والذي يبدأ بتعليم العموميات قبل أن ينتقل تدريجيا إلى التجزئة والتفصيل وذلك حسب تطور النمو التفكيري عند المتعلمين.

● **الفردية السيكولوجية وسبل التدريس:**

إن انتقال سبل التدريس القديمة التي كانت تعتمد على بعد واحد وهو التركيز على المعرفة بالطريقة التلقينية التي يعتمد فيها على الحفظ وحرمان المتعلمين فيها من المساهمة والاعتماد الكلي على المدرسين أدى إلى وقوع

إهدار تربوي ضخم في صفوف الطاقة البشرية من المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

هذه الظاهرة كانت مؤثرة في مختل المجتمعات الشيء الذي جعل العلماء على اختلاف انحداراتهم وانتماءاتهم ينادون بأن الاستثمار البشري الناجح يكون عن طريق العناية بمختلف الأفراد الخاضعين لعملية التعليم والتكوين واحترام خصائصهم، خبراتهم، انفعالاتهم، حاجاتهم، اتجاهاتهم، تقاليدهم، قدراتهم الفكرية طبقا لنموهم ونضجهم...

وعليه فإن سبل التدريس، **Teaching Approaches** منافذ ونوافذ كثيرة منها (المحور الذاتي):

هذه النافذة خصصت للاهتمام بالفرد ذاته حيث تعطى الاعتبارات لكثير من الخصائص التي يتمتع بها كل فرد بها عن غيره من الأفراد المتعلمين في نفس القسم أو المرحلة التعليمية وهذه الاهتمامات بحاجات الفرد وميولا ته، ووجدانه واستعداداه...الخ. تسهل عملية التصنيف والترتيب للمتعلمين بالنسبة للمدرسين مما يساعد عملية التقويم والتقييم تصيب الهدف المنشود الذي يتمثل في إجراءات التوجيه السليمة.

- لهذه الأسباب فعلى هيئة التدريس أثناء القيام بالتدريس وسبله أن تضع عدة فرضيات التي من خلالها يمكن تسهيل عملية التنبؤ بقدرات وحاجات وميول المتعلمين قصد تقليص المدة الزمنية في إصابة الهدف، الأهداف المتوخاة من خلال البرامج الدراسية ومحتويات المقررات المتنوعة حسب كل مرحلة تعليمية.

● **الاحتياجات الفردية:** سبل التدريس بالتنبيه للاحتياجات الفردية تنطلق بناء على المحتوى المشترك بين المدرس وتلاميذه فيما يتعلق بما يرونه مناسبا يوما وفي كل نشاط- والتعلم الذي يتم تحت إمارة الاحتياجات الفردية يكون عن طريق النشاط والعمل الفردي والجماعي التعاوني على

شكل مشروعات يقوم بتنفيذها المتعلمين وهذا يتناسب وخطة منتسوري: طريقة المشروع.

والتدريس حسب الاحتياجات الفردية المختلفة يتطلب في كل نشاط الاعتبارات الفردية التي تشجع على التعليم والتعلم الفردي التعاوني ومن بين هذه الاهتمامات العلاقات السائدة بين المدرسة وهيئتها والمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة وأسرهم بيئة المدرسة وما توفر من مناخ للدراسة والتفاعلات بين المتعلمين ذاتهم حيث يتم التعاون والمحبة والسلوك التفكيري عند المتعلمين...الخ، ويتضمن احتياجات الفرد المتعلمين منهجين جوهريين لا بد على المدرسين اتباعهما وهما كالتالي:

1- المنهج الأول: ويتعلق بالبحث والتنقيب حول إمكانية توفير بيئة تربوية نفسية تخدم العمل الجماعي والفردي في آن واحد ويتمثل هذا المنهج في الطرق التدريسية العديدة التي تفتح عدة أبواب لمجالات الفهم، الاستيعاب، التوظيف التحديد الذي ينسلخ عند الممارسات التقليدية، السرعة في الاستجابة لما يحدث اتجاه نحو التغيرات الطارئة بطريقة سليمة ودقيقة علميا ومنهجيا.

2- المنهج الثاني: فيتعلق بأن نجعل عملية نقل محتويات المواد المقررة في المراحل التعليمية بعيدة عن فكرة التتالي أو التتابع، بل هناك فكرة المنهج المتعدد الاختبارات **Curriculum multichoices methods** الذي يمكن المتعلمين من التعامل مع ما يختارونه من أنشطة علمية وفنية من مختلف العلوم والفنون حسب كل مرحلة تعليمية بشكل يتناسب واحتياجاتهم قدراتهم مستوياتهم الأدائية العقلية الاستيعابية مما يسهل عملية مراجعة طرق التدريس محتويات الوحدات المقررة، تحسن الوسائل التعليمية...الخ من جهة أخرى تمكين هيئة التدريس، المخططون والمصممون من التنبؤ

بوقوع نسب تعلم لدى المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.. الشيء الذي يمكن كمردود تربوي في مجال استثمار التربية في حقل الطاقة البشرية...

3- التدريس من أجل تنمية الإبداع:

الإبداع كمفهوم تربوي: إن فكرة الإبداع بالنسبة للمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة في مختلف العلوم والفنون، يتمثل في التي تظهرها فئة من المتعلمين قد تكون في مختلف الأنشطة التعليمية المقررة في المراحل التعليمية التعلمية التكوينية أو في بعض المواد قد تكون أيضا عملية أو اجتماعية أدبية...الخ وعليه فإن السلوكات التي قد تظهرها الفئة المتعلمة والتي يمكن ملاحظتها أو حتى قياسها والتي تكون في شكل أو أشكال جديدة غير مألوفة أي يكون لها أصل غير الأصل المألوف بما في ذلك التقنيات التي تختلف عن التقنيات المعهود أي لها مميزات وخصائص جديدة.

- ومثل هذه المنتوجات السلوكية الفكرية تجعل صاحبها يبتعد عن التقليد والمحاكاة التي كانت مصدر تعليم وتعلم وتكوين في المراحل التعليمية الأولى من حياة الطفولة والمراهقة، أيضا أن مع الإبداع تتقلص عملية التكرار القديم أو المألوفات أو حتى التعميم مما يجعل للإبداع التربوي عند المتعلمين ينفرد بالحدة والأصالة أي ملكية السلوكات الفكرية المنتجة عن المألوف.

الإبداع: - يعتمد على عناصر أساسية هي كالتالي:

- عقلية: كالذكاء والخيال- التفكير الناقد
- نفسية: كالطموح والإرادة، المبادأة- المغامرة- الثقة والاتزان- القلق المحفز والرغبة في التجديد.
- اجتماعية: الإيمان بالقدرة على التغيير واحترام قيمة وذاتية الإنسان، وضغوط التطور والتكيف وتحسين نوعية الحياة.

من خلال هذه المعطيات يمكن للمدرسين تنمية التفكير الإبداعي النقدي الذي لا يقبل أو يعتمد على المعلومات المتوفرة في بيئة الدراسة وما يرسل من طرف المدرسين أو ما هو موجود في محتويات المواد المقررة والمدونة في الكتب، بل يبحث صاحب الإبداع عن اختراق دائرة المعارف المألوفة ليضيف شيئا أو أشياء جديدة لدائرة المعارف ويحسن ظروف الحياة لأفراد المجتمع أو المجتمعات باختراعاته...الخ.

بما أن راس مال الدول يتمثل في الطاقة البشرية المؤهلة علميا ومهنيا... فإن الأمر يتطلب من المدارس، والمدرسين المشرفين على المنظومة التربوية ومختلف مؤسسات المجتمع، التعاون على إعانة المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة استثمار إمكانياتهم في مجالات التفكير، الاستيعاب، الفهم، الخيال، التصور، بعد النظر، التحليل، التركيب، المقارنة...الخ.

من أجل تربية تنموية فكرية تغذى الاتجاهات الحديثة في مجالات الإبداع المتنوعة.

- لبلوغ عنصر الإبداع تهدف من عملية التربية والتعليم لا بد أن تتوفر بعض الخصائص والمميزات في المؤسسات التربوية مثل الفضاءات الخاصة بالعناصر الثلاثية (التعليم، التعلم، والتكوين)
- فالتعليم عندما يقوم المعلم عن طريق تبادل الطروحات المختلفة التي تؤدي إلى فهم وتحصيل المعلومات للمواد الدراسية المقررة في المراحل التعليمية.. كجزء أولي، يبقى الجزء الثاني أساسي الذي يختص بالعمليات العقلية لا الذاكرة المختصة بالحفظ، بل بتوظيف المعلومات عمليا وتغيير ما يمكن تغييره إن كان مفيدا وضروريا وذلك يتم في هذه الفضاءات المعملية.
- التعلم هو العنصر الذي يأتي كنتيجة لنهاية كل حصة، وينقسم التعلم إلى أنواع منها ما هو تقليدي وما هو إبداعي، لذلك فإن هذه

المجالات التي توفر للقيام بالمهام المعملية نعتبر جوهرة التعليم، التعليم، التكوين.

- التكوين: هو العنصر الأكثر ميدانيا حيث يقوم المتعلمون من بني الطفولة والمراهقة بتطبيق ما تم تعلمه في الو رشات الميدانية مما يوفر للمتعلمين جوا يساعدهم على الممارسة وتعلم مهارات وتقنيات فنية علمية ترفع من مستويات المتعلمين علميا، مهنيا، وإبداعيا...الخ.

وعليه يمكن القول بأن الإبداع هو وظيفة تربوية استثمارية من شأنه تلبية حاجات المجتمع الاقتصادية بما يتوصل إليه المبدعون في مجالات متنوعة تقدم خدمات لمختلف المؤسسات التي تساهم بدورها في ترقية المجتمع... ومن ناحية أخرى يساهم الإبداع التي تجتهد المنظومات التربوية وخاصة في الدول الحديثة الاستقلال تحقيقه في ترقية الرؤى عند الطاقة البشرية في ممارستها لمختلف الوظائف...

- فالمدرسون في عصرنا هذا وعن طريق ممارستهم عملية التدريس ذات الدفع الثلاثي (التعليم، التعلم، التكوين) يمكنهم إنتاج أفراد مبدعين قادرين على قيادة التغيير والتطوير في المجتمع ليكتسب قدرة على التوافق مع المتطلبات المتنوعة الحديثة المعاصرة...الخ.

4- الإبداع بين التربية والتعليم:

إن الاستثمار في ميدان الطاقة البشرية غرس عن طريق المنظومة التربوية يستدعي تهيئة المناخ الذي يوائم نمو الإبداع في أذهان المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة في مختلف العلوم والفنون وتطوير قدراتهم لأن تكون مرنة ومستمرة.

- هذه الملية الاستثمارية تنفيذها يتطلب ما يلي من الخصائص هي:
-

1. التركيز على العلوم الحديثة
2. التعامل مع المجهول
3. تتعامل مع مهارات التفكير العليا
4. تشكيل المستقبل وتكييفه في ضوء الحاجات
5. تؤدي إلى تغيير القيم السلبية للمجتمع
6. تهيئ فرص الاستثمار الأقصى درجة لطاقات المعلمين والطلاب
7. الإحساس بالمسؤولية
8. يتطلب تعليم متميز بإعداد مميزا لا يكتفي بالعائد الفكري ولكن يهتم بتطبيقات هذا الفكر حتى يصبح قادرا على تهيئة الجو الصفي للإبداع...

بالنسبة للمعلم: التربية الناشئة على التنمية الفكرية المؤدية للإبداع، يتطلب بالضرورة أن تتغير عملية المدرسين، منهجيا تربويا، تقنيا مهنيا...الخ.

هذه الأبعاد تستدعي القدرة من المدرسين على التوازن بين الجانب النظري والجانب العملي بكفاءة عالية، أي بمعنى آخر أن يكون المدرس بهذا النوع من التربية والتعليم والتعلم، والتكوين عالما من ناحية الاختصاص أي أنه يكون ملما بالمادة التي يدرسها وباحثا أن يكونا استراتيجية متغيرة بالمرصاد لتقلبات مستويات المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

هذه المميزات إذا توفرت عند المدرسين، من شأنها تنمية قدرات المتعلمين ورفع مستوى تحصيلهم حسب مظاهر نومهم ونضجهم... كما أن هذه المميزات تجعل من المدرسين خبراء بالوسائل التي تجعل التعليم والتعلم نشطة تستقبل وتتفاعل مع المعلومات بفعالية عالية وبالتالي يكون مستوى الأداء عاليا ودائرة التحصيل واسعة ومستوى الاستيعاب سليما جاهزا للتوظيف حسب المتطلبات الجديدة...

– يمكن تلخيص أهم مميزات المدرسين الذين يتمتعون بهذه القدرات والتي تقدم خدمة علمية ومهنية عالية الجودة... وهي: أن يكون قادرا على إثارة أسئلة ابتكارية ليست مألوفة تجعل المتعلمين يجتهدون فكريا، وهذه الظاهرة تؤدي بالمتعلمين إلى استثمار طاقاتهم المعرفية وذلك من خلال تنويع الأسئلة مثل الأسئلة الخاصة بتركيز الانتباه التي تدرب المتعلمين على التصور، التخيل والتأمل والنقد والابتكار...

بالنسبة للمؤسسة التربوية: إن تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية والتكوينية عن طريق المنظومة التربوية التي تستثمر في ميدان الطاقة البشرية يستدعي إدخال تغيرات جذرية على البناءات المدرسية حتى تكون قادرة على توفير جو دراسي يساعد على تنمية قدرات المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة المتمثلة في تنمية التفكير، القدرة على حل المشكلات الطارئة، الإبداع وتنمية في مجالات عدة تجارية، إدارية، صناعيةــ علمية، طبية...الخ.

لكي يحقق هذه المطامح مع المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة على المدرسة أن تتصف بجو ديمقراطي بحيث لا تعتمد على المنهجية المعروفة " هذه بضاعتكم ردت إليكم " إذ تترك للمتعلمين فرصة التعلم بإثارة أسئلة متنوعة والتي يجب أن تجد الترحيب من طرف المدرسين – أيضا أن تكون المدرسة متوفرة على مناخ غنيا بالمصادر المعرفية التي تتمثل في المكتبة – المسرح – الو رشات المتنوعة الخاصة بالأعمال التطبيقية دون الارتباط أو الارتكاز على ما يحصد المتعلمين من الدرجات في كل مادة أو المواد المقررة التي من شأنها تثبيط العزائم.

*** بالنسبة للقسم:**

طالما الأقسام الدراسية بقيت إلى يومنا هذا هي المكان المناسب لإقامة عملية التدريس بمفهومها الشامل، فعلى المدرسين إذن أن يجعلوا نصب

أعينهم جملة من الإجراءات التي يجب مراعاتها عند القيام بعملية التدريس هي:

1- أن يكون مركز الاهتمام بالضرورة المتعلمون إلا في بعض الحالات الاستثنائية التي تتطلب مساهمة المدرسين في ذلك مثل ظهور الاختلاف بين المتعلمين حول نتيجة مسألة ما أو لحل مشكلة... الخ.

2- أن يكون المدرس في أغلب الوقت موجها مرشد عن بعد أن قدم الشرح أو الأسئلة المطلوبة للموضوع المطروح للدراسة تدخل المدرس أو المدرسين يكون من حين لآخر حسب ما يقع أو يظهر من معطيات جديدة نتيجة لما يقوم به المتعلمون من عمال هذا التدخل يكونه في شكل توجيهين استثمار للوقت، واقتصاد للطاقة المتعلمين وتوجيها نحو الاتجاه السليم الذي هو الهدف المنشود...الخ.

3- أن تكون للمدرس لديه استراتيجية مصممة تصميما واضحا حول الطرق المختلفة التي يمكن بواسطتها تحقيق الأهداف العلمية والتكوينية مع المتعلمين مع إتاحة الفرصة للمتعلمين المساهمة بقدر كاف البحث بأنفسهم عن السبل التي تؤدي إلى الحل أو الحلول السليمة للظاهرة الفكرية العلمية المطروحة للدراسة والتي تستدعي حلال الذي هو في حد ذاته الهدف التربوي العلمي التكويني المنشود.

بعد الوصفات الدقيقة التي خصت كلا من المعلم، المدرسة، الأقسام الدراسية نأتي إلى ما توصل إليه تور انس من رؤى تخص هيئة التدريس والتي تفيدهم في التعامل مع المتعلمين وخاصة عند القيام بعملية التدريس في الأقسام يطلب فيها من المعلمين حث التلاميذ عل ما يلي:

1- أعطي قيمة للتفكير الإبداعي من طرف المتعلمين وبذل الجهد العقلي الذي يساهم في إنجاز الأعمال المختلفة العلمية التي عن طريق ممارستها يزداد التفكير نمو وإبداعا في تقديم الحلول السليمة والدقيقة غير المألوفة...

2- يطلب تور انس من المدرسين إعطاء فرصة للمتعلمين اختيار الأفكار بطرق ممنهجة ومنظمة هذا ما يوحي به للمدرسين أنهم مطالبون بتعليم التلاميذ منهجية التفكير واختيار الأفكار المناسبة حسب كل مشكلة علمية مطروحة لإيجاد الحل أو الحلول المناسبة لكل مطلوب علمي منهم من طرف المدرسين.

3- حث التلاميذ على التعامل بكفاءة علمية غير تقليدية مع الأفكار الجديدة التي تختلف مع الأفكار القديمة وهذا بعد تحليلها ومقارنتها ونقدها وحصر ما جاءت به من فوائد تربوية وعلمية فكرية إبداعية تساعد المتعلمين على الرقع من مستوياتهم الأدائية في مجال التحصيل العلمي والإبداعي.

4- إنه طلب من المدرسين عدم فرض أي فكرة على المتعلمين حتى لا يكونوا سببا في تقيدهم، بل أترك لهم الحرية للإتيان بأفكار عديدة ومتنوعة يمكنهم من بناء عدة تصورات وتخيلات فكرية نقدية تساعدهم على إيجاد مناهج تؤدي بهم إلى الحلول الممكنة التي يمكن فيها تحقيق الأهداف التربوية العلمية الإبداعية المنشودة...الخ.

5- على المدرسين أن يحاربوا انتشار الشعور بالخوف في صفوف المتعلمين عندما تطرح عليهم مشاكل علمية تستدعي المبادأة الذاتية في التعلم ومحاولة استثمار طاقاتهم وطرحها للتقييم من خلال النتائج التي حققوها المتمثلة في الحلول وما تتضمنه من أشياء جديدة في إطار طموحاتهم الفكرية الإبداعية المنشودة...الخ.

5- الإبداع كهدف تربوي:

- ينضج الإبداع عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة بنضج المناخ في جميع مؤسسات المجتمع بداية من الأسرة ونوع علاقتها مع المدرسة.

- مكانتها في المجتمع العلمية، الاقتصادية، الاجتماعية، العقائدية، والأخلاقية... المدرسة كمؤسسة تربوية تأتي في الدرجة الثانية بعد الأسرة من حيث الأهمية والمساهمة في تنشئة المتعلمين تنشئة تنمية فكرية وتوظيفات علمية إبداعية في مختلف المجالات الاجتماعية، الاقتصادية العلمية الصناعية...الخ ناهيك عن مختلف المؤسسات الموجودة في المجتمع...الخ.
- هذه المعلومات الخاصة بالعلاقة بين المدرسة وأسر المتعلمين ضرورية بالنسبة لهيئة التدريس والمدرسة حتى تكون الأهداف بينهما موحدة نحو بناء ميولات وغرس سلوكات جديدة عند المتعلمين تتجه نحو تنمية التفكر الذي يمكن المتعلمين من البحث عن طريق الاكتشاف في حل المشاكل التي تطرح عليهم خلال أعمالهم ودراستهم في المدارس – هذه الحلول يتوقع أن تكون حاملة لأشياء جديدة أي مناهج وأساليب اخترقت الدائرة التقليدية المألوفة ومن ثمة أن تحقق الهدف التربوي الإبداعي المنشود.
- لأن المطالبة من المدارس وهيئات التجريس وإدارة جميع المؤسسات التربوية بتنمية الذكاء، القدرة على التحكم في المواقف الجديدة، التفكير آليات التفكير الإختراقي – الأفكار النقدية – القدرة على المرونة في إيجاد الحلول.

الاهتمام بالميول الأساسية منها والفرعية التي يمتلكها المتعلمين.

الاهتمام بإشباع الحاجات المختلفة للمتعلمين ورغباتهم المتنوعة بطرق تفي نضج طموحاتهم العقلية، العلمية، الفكرية المتجهة نحو تحقيق الهدف التربوي المنشود الذي يتمثل في الإبداع – مراجعة البيئة التعليمية بما تحمله من معنى (المادي والمعنوي) بمنهجية تفتح باب الابتكار الذي يعبر عن أرقى المعرفة إلى اتساع الإنسان تحقيقها خدمة للبشرية جمعاء.

6- التدريس من أجل الإبداع:

هناك عدة نماذج للقيام بالتدريس كانت نتيجة مجهودات تعود لمختلف الباحثين المهتمين بتطوير وتنمية القطاعات التربوية التعليمية والتكوينية للمنظومات التربوية يمكن إيجاز هذه النماذج حسب أهميتها كم يلي:

(1) - الإبداع عن طريق الأسئلة:

إن من بين مزايا المتنوعة والتي تكون ذات مستوى علمي وفكري وخاصة الأسئلة التي صممت من أجل تحقيق الهدف التربوي المتعلق بالإبداع تعمل دائما على بعث المنافسة في البحث عن العناصر الملائمة للإجابة الصحيحة من طرف المتعلمين كما أنها تبعث فيها أيضا القدرة على التخيل والتصور عن طريق مراجعة ذهنية للخبرات التي مرت بهم مع التنسيق بالمطلوبات الجديدة من خلال الأسئلة بحثا عن الجواب السليم الدقيق في نموذج يخالف الإجابات المألوفة مما يدل على أن المعلمين هم في الاتجاه السليم نحو تحقيق الهدف التربوي لذي يتمثل في تنمية التفكير وتحقيق السلوكات الإبداعية في مختلف ما يوظف من معلومات علمية من طرف المتعلمين.

(2)- بالحوار عندما يعتمد المدرس أو المدرسون نموذج الحوار مع تلاميذهم في الأقسام الدراسية فإن ذلك يؤدي إلى تبادل الأفكار بين جهازي الإرسال وجهاز الاستقبال هذا الأسلوب يؤدي بطريقة عفوية إلى توليد الأفكار الأكثر تطورا من العادي أي ارتقاء المتعلمين وإتيانهم بأفكار عالية المستوى مختلفة في الشكل والجوهر مما يدل على تحريك القدرات العقلية الفكرية الناضجة نحو إنتاج سلوكات إبداعية كمثيلتها المألوفة...

(3)- الإبداع وتحديد المفاهيم:

هناك عدة محاولات فيما يتعلق بتطبيق لبعض نظريات التجريس مثلا: بلوم Brose - Bloom بروز- الجشطالت... الخ. وذلك لتحديد الإجراءات بدقة حول الهدف المنشود هذا الأسلوب يجعل الهدف واضحا

أما المدرس أو المجرسين والمتعلمين على حد السواء مع إعطاء الفوائد التي يمكن أن تجنى من هذا الهدف آنيا ومستقبلا بعد التخرج مثلا الشيء الذي يبعث شجاعة الإقدام على العمل والاستقبال للتوجيهات والإرادة المستمرة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة...التي نشر اتجاهات الإبداع وفوائد العلمية والمهنية بين المتعلمين مكن بني الطفولة والمراهقة...الخ.

④- الإبداع والتفكير بالمقلوب:

الفكرة أن الحصول على الإبداع عن طريق التفكير بالمقلوب أي جعل المتعلمين ينحرفون عن التفكير المباشر المعهود ليزداد تساؤلا وذلك لحدوث التغيير في طريقة التفكير والبحث عن الحل أو الاقتراح للمشكل ويطلب من المتعلمين الإتيان بحلول أو شرح مخالف فلما كان معتاد أو طرح مسألة رياضية ويطلب أن تخالف القوانين المعهودة والمؤدية للحل بالاعتماد على طريقة واحدة – والإتيان بطرق مختلفة للوصول إلى الحل...الخ.

⑤- الدمج بين الأفكار:

المعهود في عملية الدمج هو الربط بين فكرتين أو أكثر تربط بينها علاقة أو علاقات متفاوتة الأهمية وهذا النموذج من الدمج لا يأتي بجديد يبقى تقليدي إلا – أن الدمج الحديث إلي يطلب من المتعلمين القيام به يتمثل في الأفكار التي ليست بينها علاقة.

- عدم وجود هذه العلاقة يتطلب مجهود من المتعلمين في البحث عن عناصر تمكنهم من إيجاد علاقة وهذا يتطلب استثمار واستغلال علاقات المتعلمين استغلالا ذاتيا... مما يتيح عن ذلك وجود علاقة من أجل الدمج وهذا إن دل فإنما يدل على السلوكات الإبداعية المنشودة من المؤسسات التربوية تحقيقها.

7- نموذج البدائل:

في مثل هذا النموذج على المدرس أن يأتي بمجموعة من الأفكار حول مختلف المسائل للمواد التدريسية المقررة ويطلب من المعلمين إيجاد بدائل لها – هذا الجو يساعد المتعلمين على التركيز و الانتباه حول هذه الأفكار وما يمكن الإتيان به كبدائل لها مثل هذا العمل يتطلب مجهودا فرديا وحتى جماعيا (التعلم الفردي والجماعي) لتدمج فيه أفكار المتعلمين للخروج بحل جديد في مجال البدائل أي بمعنى أن وجود البدائل مثل عملية **Deceplacement** الإزاحة أي البقاء للأقوى والذي وجد مكانته في الذاكرة...الخ. من خلال المذكورات أعلاه يمكن الوصول إلى نتيجة مفادها أن ترك نوع من الحرية إلى المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة يؤدي إلى الكشف عن الفروق الفردية التي كانت خفية في عملية التعليم الجماعي، وعليه هذا المنهج يجعل نمو التفكير عند المتعلمين ينمو أكثر لأن عنصر الانتباه يدخل بقوة الإرادة ومن ثمة يعكس إمكانيات المتعلمين الفردية بداية من المستويات البسيطة إلى المستويات العليا التي تحقق توافقا مع جميع الأنشطة العلمية مما يجعلهم بالمشاكل التي تعترض تحقيق أهدافهم التعليمية مثلا هذا التفاعل يزداد كلما كانت الثقة مع مراعاة التكامل بين مستويات التفكير عند المتمدرسين ومضامين محتويات المواد المقررة للتدريس هذا من جهة أولى.

ومن جهة ثانية أن المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة قد مروا بمراحل تربوية تعليمية تعلمية تكوينية مكنتهم منة اكتساب مغانم علمية مختلفة من العلوم والفنون في كل مرحلة تعليمية.

هذه المكتسبات تتمثل في مختلف المهارات والقدرات المتعلقة بالتفكير ونموه يحتاج إلى عملية منهجية انصهارية ومحتويات المواد المقررة للتدريس في كل مرحلة تعليمية تعلمية كي تتحقق أهداف استراتيجية

المنظومة التربوية الاستثمارية الاقتصادية الاجتماعية في مجال ترقية الطاقة البشرية...الخ.

يتم ذلك عن طريق عمليات التدريس الذي يصممها المدرسون لجمع أنواع الخبرات التي تراكمت تراكم مراحل التعليم والتعلم والتكوين هادفين من وراء ذلك تحقيق مع المتعلمين والمتعلمات ما يسمى بالتفكير الناقد الإبداعي الذي يدعم بمهارات تميز كل فرد عن غيره من أفراد فئة المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

8- العلاقة بين الاتصال والتفاعل:

تؤكد مختلف الدراسات... على أن الاتصال بين المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة بداية من مستوى المؤسسة التربوية (بين المعلم والتلاميذ).

- الإدارة بين التلاميذ أنفسهم مع تلاميذ مدارس أخرى في نفس الولاية إلى ما بين الولايات...) تؤدي دوما إلى تمكين المتعلمين من تجديد، توسيع معارفهم، تنمية أفكارهم توظيف مهاراتهم عند القيام بالأنشطة العلمية الفنية المختلفة على مستوى مراحلهم التعليمية التعلمية...الخ.

القيام بدمج للخبرات الماضية والحاضرة وتوظيفها لخدمة الحاضر والمستقبل كما تتماشى مع مطالب الحياة الجديدة بشتى طقوسها المختلفة مع الحفاظ على تقاليد المجتمع العامة والخاصة...الخ.

9- آفاق التعليم الجديد:

الدراسة وطرق التدريس:

بعد الاتصال الفعال يأتي الطريقة التي تعتبر طريقة تفتح المجال أمام المتعلمين القيام بالتعبير عما يلوج في نفوسهم لإخراجها إلى المحيط على شكل سلوكات يمكن ملاحظتها وبالتالي يمكن قياسها وهذه الطريقة التجريبية بواسطة الدراسة ليست متاحة المدرسين، بل لمن له مهارات

خاصة للقيام بذلك لأن العملية تتطلب تنظيم الخبرة التعليمية وتشكيلها في نموذج جديد أي في شكل صور ومواقف تمثيلية تسج دراميا مع التركيز على الأهداف الأساسية العلمية والفنية ونقلها للتلاميذ.

(1) – دور الانتباه في عملية التعلم والتحصيل:

كان الانتباه له على نظرة فلسفية بعيدة عن التطبيقات التربوية النفسية التي يحتاجها المربون والمتعلمون في ميدان التعليم والتعلم والتكوين إلا بعد ظهور سلسة من الباحثين حيث حققوا بعض النظريات لها علاقة جزئية بالميدان التربوي النفي كتلك التي ظهرت على يد هر برت، لوك، وبيركلي...الخ.

هذه المبادرات الأولية شجعت كثيرا من المهتمين بميدان التربية والتعليم والتكوين إلى خوض في مجال البحث والاهتمام بعنصر الانتباه عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، هذا الاهتمام كان قد أثاره عالم النفس الأمريكي وليام جيمس، الذي أدى إلى تغيير نظرة الفلاسفة والمربين النفسانيين نحو الانتباه، وأصبح مركز اهتمام الفلاسفة باعتباره الخاصية المركزية للحياة الذهنية مهتمة توضح مضامين ومحتويات الوعي والقيام باقتناء وتحويل من مواد خام أنية من المحيط الخارجي الناتجة عن الأنشطة الاجتماعية اليومية المختلفة إلى إدراك ناضج وفهم المواد الخام وذلك يعود إلى فضل أنواع الخبرات السابقة. **Festinge, 1975**

رغم هذا التقدم المتمركز حول الانتباه فإن الغرض المنشود في ميدان التربية والتعليم والتعلم والتكوين لم يتحقق بعد مع المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة طالما لم يشبع المجتمع طموحاته التعليمية التعلمية والتكوينية مما يعني أن البحث عنصر الانتباه لازال في حاجة إلى كشف العديد من الخفايا التي لم تبزغ للعيان بعد. في نهاية السبعينات وبداية الثمانينات تم الكشف عن الأساس العصبي البيولوجي لنشاط الانتباه.

حيث حدد هذا الكشف منطقة ما يقوم به اللحاء من يقظة وتنشيط لعنصر الانتباه. ونتيجة للاكتشافات الأخيرة التي غيرت مفهوم الانتباه والتعاريف الفلسفية القديمة التي لم تكن مبنية على قواعد علمية وتجريبية أكثر دقة وسلامة إذ أصبحت وظائف الانتباه الأساسية من الوظائف المعرفية الجوهرية التي أصبحت لها علاقة بالإدراك الذي يساهم مساهمة فعالة في إعطاء صورة للسلوكات الفردية من خلال ما ينجز من تصرفات بعد أن تبلغ عملية الإدراك مستوى الفهم حول الأشياء المنتبهة إليها والآنية يقع أنشطة وتفاعلات في المحيط الخارجي عند إرادة الإنسان في غالب الأحيان.

(2)- مميزات الانتباه:

إن الانتباه يقوم بعملية الانتقاء هذا النوع من السلوك البشري في اختيار المواضيع أو الميل إليها يعود طبعا لما مر بالأفراد، أو الفرد من خبرات سابقة يوظفها عمليا فيما يحدث آنيا أو مستقبليا وهذا يتوافق مع نظرية جثرهل من حيث نظرته للتعلم.

أن المسألة الانتباه وعملية الاختبار على الشيء الذي يقع عليه الاختيار هي دالة من الدوال على القدرة للفرد ليتحقق إدراكا في مدة زمنية قياسية دون إضافة الوقت ومن جهة أخرى تجنبا لوقوع الانتباه في فوضى وتشتت مما يصعب عملية الإدراك وبالتالي يقع بطء في تحقيق الأهداف التربوية التعليمية والتكوينية عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

إن قدرة الفرد إنتاج انتباه انتقائي يعد سلوكا يؤدي بالمتعلمين إلى تطوير مستويات التعليم والتعلم وهذه العملية ليست منفردة بل هي

على علاقة بالتفكر ونموه عند المتعلمين وخاصة فيما يتعلق باتخاذ القرارات تجاه المواقف غير المألوفة اتخاذا سليما صحيحا.

③- أنواع الانتباه في عملية التعليم والتعلم:

إن مصدر الانتباه عند بني البشر متشعب، ولكن يمكن أن يختصر على نوعين هما:

المصدران الداخلي والخارجي، وكلا المصدرين يعتمدان بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على مستويات النضج التعلم والخبرة المكتسبة خلال الفترة الزمنية الاستهلاكية لمختلف العلوم والفنون من طرف المتعلمين والمتعلمات من بني الطفولة والمراهقة والمصدران المذكوران من المحيط الخارجي الذي لم ينبع من الشخص ذاته إراديا.

الفائدة التعليمية التعلمية التكوينية من هذا النوع من الانتباه هي: أعلاه بالنسبة للانتباه هي عملية ترابطية مع شخصية مل فرد من أفراد الطفولة والمراهقة الخاضعين لعملية التعليم / التعلم والتكوين... الخ.

إذن هذه المنبهات حينما تحدث في بعض الحالات فجائية " غير متوقعة " فإنها تكون من أقوى المنبهات التي تفرض على الفرد الاهتمام بها ومتابعة نتائجها وخطورتها أو فوائدها...الخ.

وهذا النوع من الوقائع التي تخلق منبهات قوية مفروضة على انتباه البشري والذي يتحول من إرادي إلى غير إرادي " الانتباه" وهنا يقع المجهود الموجه من المحيط الخارجي الذي لم ينبع من الشخص ذاته إراديا.

4- الفائدة التعليمية التعلمية التكوينية من هذا النوع من الانتباه هي:

- إنه تسعى هيئة التدريس تصميمات لمختلف الطرق والإجراءات التي تتم بها سير الدروس وتطبيقاتها مع المتعلمين لأنه تكون مشحونة بمثيرات ومنبهات تفرض نفسها على انتباه المتعلمين وتشغله لمدة تغطي مدة كل درس يطبق مع فئة التلاميذ في كل مرحلة تعليمية، بهذه الطريقة يمكن أن تجني عملية التربية والتعليم ما تصبو إليه من نمو في مستويات الأداء الاستيعاب، الفهم، الإدراك، التركيز، سرعة الاستجابة، استثمار، الوقت، اقتصاد في الجهد بالنسبة للمتعلمين وهيئة التدريس... نمو في التفكير، النضج في التعلم وذلك من خلال ما يقوم به المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة من توظيفات علمية وفنية سليمة يمكن من خلالها قياس مستويات التعلم عند المتعلمين...الخ وعليه يمكن أن هذا الانتباه من النوع الإرادي.

النوع الثاني من الانتباه ومصدره إرادة الشخص أي الإقبال على ذلك النشاط الذي يمثل عنصر الانتباه آت من محض الإرادة الفردية القصدية الهادفة من وراء ذلك لإكساب شيء يتطلب تركيزا عقليا الذي هو من مبيزات الانتباه وجهدا يتطلب صبرا لتحمل مسار وصعوبات ذلك الموضوع الذي يمثل نشاطا ما قد تكون محاضر أو بحثا أو إنجازا جديدا والذي يتطلب وقتا معينا ليتم إنجازه أو تحقيق أهدافه...الخ.

تربويا:

هذا النوع من الصبر من الناحية التربوية التعليمية التعلمية يفوق طاقة المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، لأن صبرهم وقدراتهم وحتى إرادتهم لا تتحمل مثل هذه الصعوبات ولو كان مصدرها إرادي...

إذن يمكن أن نستنتج أن الانتباه اللاإرادي في الميدان التربوي التعليمي مايلي:

- أن المواضيع التعليمية التي تطرح للتدريس تستلزم أن تكون مسيطرة على مجال الانتباه الذي هو عنصر من العناصر المعينة على التعليم والتعلم والتكوين.
- أن تكون المواضيع مشحونة بمختلف المثيرات التي تتلاءم وحاجات المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة وقدراتهم العقلية ونضجهم التعليمي...
- أن تكون مصممة قياسا على المستويات المتباينة في كل قسم وإن تكون موجهة لتقليص الفروق الفردية وذلك عن طريق توسيع دائرة فرص الاستجابة في كل درس وفي مختلف الأسئلة التي قد تطرح أثناء العملية التعليمية.
- أن تكون هذه الموضوعات تحمل أفكارا تتطلب جهدا خاصا من المتعلمين لبلوغ الحلول المناسبة التي تتطلب الإجابة عنها في فترة زمنية محددة...
- أن تكون هذه المواضيع المقررة محل ذات أهمية اجتماعية اقتصادية تربوية... كي تجلب انتباه المتعلمين ويكون التركيز العقلي مولوع بمضامينها مما يجعل العملية الانتقائية في مجال الانتباه تقع عليها وبالتالي يحدث التعليم وبنمو التحصيل وتزداد وتيرة الأداء عند بني الطفولة والمراهقة من المتعلمين والمتعلمات...
- أن تكون محتويات المواضيع الخاصة المواضيع الخاصة بالتدريس مصممة ضد تشتت الانتباه مما يمهد الطريق أمام هيئة التدريس القيام بعملية التقييم لمستويات المتعلمين لتتم عملية التوجيه والتنبؤ بقدرات الأفراد الآنية والمستقبلية بالنسبة لواصلة العالي ومجالات البحث...

5- الانتباه العادي اليومي:

هو ذلك الانتباه الذي لا يحتاج إلى بدل جهد خاص عندما يكون الأمر متعلقا بميدان الاختصاص بدبك الفرد أو المجموعة، لكن عندما يخرج الموضوع الذي يراد الاهتمام به أو حب الإطلاع عليه فإن الموقف يتغير ويصبح يتطلب مجهودا خاصا لكون أهمية الموضوع من جهة وأنه غريب عن الاختصاص.

من جهة ثانية فقد يتساءل أحدنا أن المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة يتعاملون مع مختلف المواد العلمية والاجتماعية يوميا لكن انتباههم دائما يتطلب مجهودا ولو بدرجات متفاوتة فيما بينهم وخاصة في عملية التعليم الجماعي لا الفردي السبب يعود إلى أن هذه الفئة لم تبلغ السقف العلمي المطلوب إلى أن يعبر عن إشباع حاجاتها من أن المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة يتعاملون مع مختلف المادة العلمية والاجتماعية يوميا لكن هذه الفئة لم تبلغ السقف العليم المطلوب الذي يعبر عن إشباع حاجاتها من هذه المواد والتي يخولها مثلا الاختصاص...

تربويا: يمكن أن نستنتج ما يلي:

من الملاحظات ذلك أن العالم الخارجي مليء بالمثيرات التي تؤدي إلى إنشاء أحاسيس تؤدي إلى انتباه الأفراد لما يجري حولهم ما كان في العالم الخارجي أو من العالم الداخلي فالمثير ولعدم قدرته وقصور بتوفير شبكة تغطية قوية ومن ثمة يجد صعوبة في التعليم والتعلم لعدم القدرة على الانتباه بلا كثر من مثير أو مثيرين وهذا في حالة أن المثيرات التي لها القدرة على الاستحواذ بالانتباه تكون بالضرورة لها علاقة بحاجات الفرد واهتماماتهم وقدراتهم...

وإلا فإن الأمر يكون عكس ذلك أي قلة الاهتمام يؤدي إلى قلة الانتباه وكما يرى الكثير من المهتمين أن الانتباه له ارتباطات بالعقل وأخرى بموضوع المنبه ذاته حيث الظروف التي ظهر فيها والهدف المنشود من ورائه...

وهناك الجانب ألارتباطي بالشخصية الردية وما يتعلق بالميول الدوافع والاتجاهات... هذه الارتباطات تعتبر مقياسا هاما لمستويات وأنواع الانتباه تتشكل شبكة تعليمية متميزة تساهم في توفير الوقت وتحفظ الطاقة من الضياع بالنسبة للمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، إذن فهو عنصر تربوي اقتصادي.

(6) – تنمية الانتباه كتنمية التفكير عند المتعلمين:

إن تنمية الانتباه عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة لا يتوقف على ما يقوم به المدرسين من نشاطات وأدوار تربوية فعالة خلال عملية التدريس أو على ما يبذله المتعلمين من مجهودات اتجاه ما يقدم له مواد علمية وفنية مقررة قصد تحسين التحصيل ورفع مستوى الأداء بل هناك من المصادر ما يجدد نوع الانتباه خفيف متوسط شديد وهذه المواصفات ترتب وتصنف طبقا للخبرات والممارسات التي مر بها كل فرد سواء في الحياة المدرسية أو العملية أو الوظيفية...الخ.

وذلك ليحدث نوع الانتباه عند الفرد/ الأفراد إن كانوا جماعة " حتى لو كان الانتباه نحو شيء أو حادث واحد لا يكون بالضرورة نفس الانتباه عند المجموعة وهذا بالطبع يعود إلى نوع التنشئة الاجتماعية التي نشا عليها كل فرد في أسرة مميزة..." الانتباه يستسقى مصادره من محيطين أساسين هما: المحيط الخارجي والمحيط الداخلي. ما يأتي من المحيط الخارجي الذي بلغت الانتباه نذكر منها مايلي:

أ- نشاط الأشياء في المحيط Thing mouvements:

من المعهود به ذلك ــن الانتباه لا يجلب نحو الأشياء الجامدة التي ليست بها حركة بل انتباه الأفراد يتجه نحو الأشياء النشطة التي تكون حركية متشبعة الأهداف في المحيط الخارجي تتناسق وتتلاءم مع تشعب الناس في أهدافهم ورغباتهم المتنوعة، ولذلك فالانتباه الناس لا يمكن أن يتوحد لنأخذ مثالا تربويا القسم: إن ما يقوم هيئة التدريس من توفير الوسائل التدريسية، وثائق خرائط وكتب على اختلاف مشاربها قصد التنويع من أجل التبسيط، وجلب انتباه المتعلمين من بين الطفولة والمراهقة لينصب على مواد التدريس المقررة نجد أثناء عملية التقييم نسبة%.

ما من المتعلمين لم تستفيد كما هو متوقع ومصمم وذلك لضعف توظيف انتباههم كليا نحو ما يقدم لهم قد يعود الأمر لضعف رغباتهم وميولاهم نحو ما قدم لهم وليس لطرق التدريب ووسائلها المستعلمين لذلك ينصح بالتنويع من أجب التبسيط ليزداد التحصيل عند المتعلمين.

ب- شدة الانتباه: Things intensity

ما يميز الحركية التي تغطي المحيط الخارجي حيث الخارجي حيث تنشيط المخلوقات من أجل الاستمرار في الحياة ذلك أن التباين الموجود في هذه الحركية وجب على كل فرد طبيعي أن تكون له القدرة على القيام بالعمليات الانتقائية في كل شيء يريد إنجازه، وعليه فإن الحوادث والأحداث الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، العلمية، التربوية والتجارية.

عندما يقع شيئا ما فيها كإحداث تغييرات اتخاذ إجراءات جديدة تمس الحياة اليومية للمواطن فإن ذلك يكون مفيدا وشديدا لتغطية شبكة الانتباه.

ج- الانتباه غير المألوف:

إن أفراد المجتمعات تتفاوت في طموحات كما أنها تختلف كما ونوعا من حيث المنظور نحو المستقبل، هذه الطموحات ذات الاستمرارية الدائمة

تحدث من حين لآخر وفي مجالات عدة مفاجآت في الميدان الصناعي، البحث العلمي وما إلى ذلك لما يقع من تحويرات أو تعديلات وإبداعات في مختلف الأجهزة التي تستخدم في الإدارة، التدريس، والتجارة، والنقل...الخ.

عندما تظهر لأول تلفت انتباه الناس إليها يشكل مركز لأنها غير مألوفة، وعليه فالأفراد يجهلون عنها الكثير وما تخفيه عند الصغار وهذا السبب الرئيسي في إثارة الانتباه...

د- قبل أن ننقل إلى محددات الداخلية للانتباه: يمكن أن نوجز باختصار ما يمكن الإسناد من هذه المحددات في مجال الانتباه في ميدان التربية والتعليم، يعتمد نوع الانتباه على أنواع المنبهات القادرة على إثارة انتباه الناس، فطبيعة المنبه لها دور هل هو سمعي أم بصري أم...الخ.

(7)- المحددات الداخلية للانتباه:

1- مثل ما هو موجود محيط خارجي يحيط بالبشرية ويتوفر نشاطات مختلفة لها من أجل الاستمرارية في الحياة، يوجد محيط داخلي بالمثيل له القبول والرفض والتركيز وعدم التركيز، والاهتمام والإهمال والحب والكراهية...الخ.

والفضل يعود إلى التنشئة التي تمت فينا من دوافع ورغبات حسب كل موضوع وحسب مستويات النضج ودرجات التعلم، والتي بلغت دورا أساسيا في إدراة انتباه بني البشر إلى هذه الأنشطة المذكورة أعلاه...

- إذن الحاجة هي المحرك الأساسي للدوافع التي تبحث في المحيط عما يلائمها لتشبع غرضها وتحقق هدفها والتلميذ عن المدرسة، والعالم يبحث عن العمل في الو رشات أو المعامل، والمريض يبحث عن الطبيب في المستشفيات...

2- اهتمام والميول:

لقد سبق القول أن الاهتمامات والدوافع الأفراد وميولا تهم وقيمهم من أهم العناصر التي تكون سببا في تحديد نوعية الانتباه الذي سوف يضيفه الفرد على ذلك الشيء. وانتباه الأفراد يزداد مع نمو الحوافز حول ذلك الموضوع أو الشيء الجالب للانتباه وخاصة عندما يكون مناسبا من حيث المكان والزمان.

3- علاقة الانتباه بالمجهود:

إن التلميذ أو التلاميذ يضعون تحت ضغط كبير للقيام بأعمال مكثفة لمواجهة الامتحانات ينال منهم بطبيعة الحال التعب حقه، ولذلك نجد الكثير من المتعلمين تنفذ لديهم الطاقة الجسدية بما في ذلك الطاقة العشبية ممل يجعل قدرة الفرد على التركيز دون المستوى المطلوب بالنسبة للانتباه.

- إذن فالمسألة هنا تربوية حيث أن هيئة التدريس أن تأخذ بعين الاعتبار الإجراءات البيداغوجية التي بواسطتها يمكن أن تخفف الضغط على المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة كن أجل المحافظة على مستويات الانتباه الطبيعية.

(8)- عدم التركيز أو بما يسمى تشتت الانتباه:

إن ما يحصل في صفوف بني الطفولة والمراهقة الخاضعين لعملية التعليم والتعلم والتكوين من إخفاقات يوصف منذ القدم من طرف المهتمين والأولياء بعد التركيز أو تشتت الانتباه حول مواضيع دراسية معينة، ومنهم من يرجع ذلك إلى طرق التدريس المطبقة وآخرون إلى ضعف أو قدم الوسائل المستعملة أو أن المحتوى الذي تحمله المقررات ليس من طبيعة المتعلمين...الخ.

من مثل هذه الانتقادات غير أنه ظهر أخيرا أن تشتت الانتباه يعود إلى أسس هي: الأساس النفسي، الجسمي، الاجتماعي والاقتصادي العقلي...الخ.

- الحديث عن الأساس النفسي وعلاقته بالانتباه وما يصبه من اضطرابات وعدم التركيز حول موضوع ما من المواضيع المقررة قد يعود بالأساس إلى أن الجو العائلي، أو المستوى الاقتصادي، أو أنه ما يقدم ليس له أهمية في المستقبل المرتقب...الخ ليست صحية مما ينشأ في المشاعر الداخلية تعبا بسيطا على ذهنية المتعلمين ويشغل بالهم في أشياء أخرى يفكرون فيها كشبه حلول لمثل المظاهر غير الصحية...
- كذلك الأمر بالنسبة للجانب الجسمي، أن الفرد سواء كلم تلميذ أو عاملا في المعمل أو سائقا أو... باحثا... يحتاج إلى طاقة معينة على تحمل إيجابيات وسلبيات تلك الوظيفة لذلك فإن الفرد عندما يصاب بالتعب والأرق والعياء العام نتيجة عدم التغذية أو عدم تنظيم الوقت ليستفيد الجسم من توظيف واستغلال القدرات المتوفرة بطريقة تصميمية مما يسبب اضطرابات في افرازات الغدد وهذا يؤدي إلى ضعف في التركيز وعدم الانتباه مما يفتح المجال أمام المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة للإخفاق وعدم التحصيل والقصور في مستوى الاستجابة واقتصاد الوقت.
- بالإضافة إلى المؤثرات النفسية والجسمية هناك مؤثرات ميتافيزيقية التي ينجز بها المحيط من حرارة، رطوبة، ايجابيات وسلبيات العمل، الحياة بصفة عامة... كلها تؤثر على التركيز وعدم الانتباه.

VII. نظريات التدريس والتعلم:

لتحقيق التباين الموجود بين نظريات التجريس ونظريات التعلم **Learning theory and teaching theory** وجب أن نحيط معرفيا الذي نقصده بالنظريات بصفة علمية من هنا يمكن القول أن مؤسسات النظريات الأساسية هي تلك الظواهر التي تبزغ في المجتمعات سواء هذه الظاهرة طبيعية، اجتماعية اقتصادية، علمية، صحية...الخ.

مثل هذه المشكلات تتطلب من البحثين والمختصين على اختلاف مشاربهم الالتفاف حولها من أجل جمع المعلومات الكافية والحقائق والقوانين التي يمكن للباحثين أو المدرسين فيما بعد استخدامها كقواعد ركائزية لبناء القرارات العلمية أو الإدارية أو في المجال الصحي أو التدريسي من أجل التنفيذ والتطوير.

هذه هي المحتويات الخاصة بمختلف النظريات دائما تكون مشنقة من المعتقدات الفلسفية الاجتماعية، الاقتصادية... للمجتمعات لأن الأمر يتعلق بتقديم خدمة لهذه المجتمعات في مجال شتى لما تعلق الأمر بخدمة لهذه المجتمعات نتوجه إلى الاتصال بنظريات التدريس وما تحمله من خدمات لمبيدان التربية والتعليم.

(1)- نظريات التدريس theory of learning:

مثل هذه النظريات التي تهتم بعملية التدريس أي تبليغ مجموعة من الأفكار لمختلف العلوم والفنون المشتقة من المصادر الأساسية لفلسفة المجتمع العامة في كل مرحلة تعليمية.

لكي تبلغ هذه النظريات التدريسية فلسفة المجتمع ومعتقداته العامة والخاصة فإن ذلك له ارتباط بنوع قدرات هيئة التدريس، مهاراتهم العامة " المعرفة العامـــــة"

و" الخاصة " المادة التي يقوم بتدريسها " القدرة على الفروض التي تعين المدرسي مسايرة عملية التدريس بكفاءة مزدوجة بين جهازي الإرسال والاستقبال " أي وقوع استجابة في ظرف زمني محدد لتوظيف المعلومات في سلوكات جديدة من طرف المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة وذلك من أجل توفير وصفة لإحداث التعلم عند المتعلمين وهذا طبيعيا يعود إلى المجهودات المشتركة بين نظريات التدريس ونظريات التعلم التي يأتي الحديث عنها فيما بعد.

(2)- فائدة نظريات التدريس:

إذا كانت نظريات التعلم تقوم على التنبؤ من خلال الاعتماد على النتائج المعلمية والتصورات الارتباطية بالحوادث القبلية المساعدة على التنبؤ بموضوع ما قد يحدث أو لا يحدث، فإن نظريات التدريس تستقرئ وتستنتج " الاستواء والاستنتاج " تنبؤاتها من الميدان الذي يكون مصدره مبنيا على ما يحدث من تفاعلات بين جهازي الإرسال والاستقبال والذي يجعل الفروض المفروضة من طرف هيئة التدريس محل ميزان الإضافة أو الحذف انطلاقا من نتائج عملية التعليم والتعلم التي تخضع للقياس والتقييم.

إذن ومن خلال هذه المذكورات حول نظريات التدريس فإن على هيئة التدريس استخراج العناصر الجوهرية التي تخدم عملية التدريس ونظرياته مستفيدين مما توصلت إليه نظريات التعلم وذلك من خلال جميع خطوات سير الدروس يشقيها الجوانب النظرية والجوانب العملية التطبيقية في المخابر حيث يمكن لهيئة التدريس الاستفادة من نقاط الضعف والقوة أثناء تدريس مختلف المواضيع في كل مرحلة تعليمية وهذا ما يدل على أن نظريات التعلم وحدها غير كافية لاستعمالها وحدها في عملية التدريس. بمعنى أوسع توظيف نظريات التدريس بمجموعات أفكارها لمختلف الباحثين تكون قادرة على تحديد البصيرة بالنسبة لهيئة التدريس التي تمكنها

من تصميم إجراءات أفضل وانتقاء الأساليب والطرق التي تساعد بنسبة عالية على تبليغ الكمية المعرفية المسطرة كهدف من أهداف كل درس يدرس من جهة وتبسيط المادة التعليمية أي توسيع المساحة المعرفية التي من شأنها إتاحة مختلف فرص الاستيعاب، الفهم، التحصيل، ثم التوظيف للمعلومات في إطار السلوكي العلمي الجديد من طرف المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة مثل هذه الإجراءات تحدث التعلم.

رغم اختلاف وجهات النظر إلى نظريات التدريس فإن الأهداف يمكن وبإجماع المهتمين تتجه نحو الطاقات البشرية استغلالا يتماشى ومستويات المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة من الاستعدادات، الميول، الحاجات، الرغبات، القدرات المختلفة من جهة وفلسفة المجتمع من جهة ثانية ويمكن تلخيص أهداف نظريات التدريس كما يلي في شكل طرح أسئلة تساعد الأستاذ الاقتراب مما يلوج في أذهان المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة و من ثمة يمكن التنبؤ بقدرات المتعلمين في مختلف المواد الشيء الذي يساعد على تصنيف الطاقات البشرية الخاضعة لعملية التعليم /التعلم والتكوين في مؤسسات تربوية.

إذن أهداف نظريات التدريس تكاد تكون جميعا بهذا الشكل:

* ما هي الأهداف الاجتماعية، الاقتصادية، والعلمية من وراء عملية التدريس... ؟

* ما نوع المعرفة العلمية التي ندرسها للمتعلمين...؟

* هل تتماشى هذه المعارف التي ندرسها مع متطلبات الحياة الآنية والمستقبلية...؟

* هل المتخرجون الذين خضعوا لمثل هذا التدريس لهم قدرات تميزهم عن غيرهم...؟

* ما نوع الإنسان البشري الذي نرغب في تكوينه للحاضر والمستقبل...؟

– على ضوء هذه الأسئلة المطروحة يمكن لهيئة التدريس تحديد أهداف العملية التعليمية التي نصبت من أجل المؤسسات التربوية وسخرت جميع الأدوات والأجهزة لفائدة إنجاحها.

– أي بلوغ تحقيق مع التلاميذ الأهداف الاجتماعية مثل حب الوطن، التعاون، التماسك أما الجانب الاقتصادي فيتمثل في المحافظة على الوقت توظيفه بدقة، في مجالات عدة في حين البحث العلمي الجانب العلمي فإن يتمثل في بلوغ المعلمين مع المتعلمين تحقيق أوسع دائرة من المعارف المكتسبة التي تمكن المتعلمين من تحقيق تنبؤاتهم بمكانتهم الاجتماعية المستقبلية وهذا ما يزيد من وتيرة التحفيز بين المتعلمين مما يجعل مستويات الأداء عندهم يرقى نحو الأفضل.

(3)– مسلمات فكرية تتضمنها نظريات التدريس:

بما أن طريقة التدريس ليست لها قوانين ثابتة يمكن إتباعها أو تطبيقها كالتي توجد في العلوم الدقيقة مثل الفيزياء.. الرياضيات...الخ. بل هي تعتمد على بعض المناهج العلمية كالاستقراء والاستنتاج فإنها تقوم بالأساس على مرونة المدرسين وما يقومون به من أدوار تمثيلية مختلفة باختلاف التناوب مع الأقسام لأن المتعلمين ليسوا على وتيرة واحدة من حيث الفهم والاستيعاب وتوظيف المعلومات توظيفا جديا يختلف مع النماذج المألوفة... وهذا لعدم وجود قواعد علمية كضوابط لطرق التدريس تلزم المدرسين إتباعها، لذلك بات من المسام به أن المهارات التي يكتسبها المدرسين مع الخبرة المحرزة عن طريق الممارسة هي وحدها الكفيلة بتطويق مختلف العوائق التي تعترض عملية التربية التعلم والتكوين.

ونتيجة لهذه المسلمات كثرت نظريات التدريس والتعلم بما في ذلك نماذج التدريس وذلك من أجل توسيع دائرة الحلول والبدائل التي تساعد وتوفر للمدرسين المعلومات والسبل التي تمهد الطريق لتحقيق أهداف المنظومة

التربوية العامة والخاصة والمتمثلة في النسب العالية للمخرجات التربوية " الطاقة البشرية المؤهلة علميا مهنيا، تقنيا...الخ.

التدريس ليست حرفة التي تقوم صاحبها على اكتساب التعلم عن طريق الممارسة اليدوية والتقليد، وفي حالات كثيرة تتم عن طريق الخطأ والصواب كما هو الحال في نظرية ثورندايك بالنسبة للتعلم...والحرفة بشكل أوضح يتعامل صاحبها في الغالب مع الجماد فهي تختلف تماما عن التدريس.

– أما التدريس فهي مهنة راقية كرقي الطاقة البشرية التي تختلف شكلا ومضمونا مع المخلوقات الأخرى الحية والجامدة..

وعليه فإن التدريس مهنة لها أصولها وفنياتها ومهاراتها وعليه فمهنة التدريس تتطلب ممن يتقلدها مميزات وخصائص تختلف عن بقية الأعمال الأخرى الموجودة بالشركات، التجارة، الصناعة لأنها تقوم بعملية تضييع الطاقة البشرية وتؤهلها لأن تكون قادرة على مواكبة ومسايرة الآني والمستقبلي دون الانسلاخ عن الماضي الحافل بكل تقدم وحضارة وفرتها اجتهادات أفراد المجتمع طيلة عدد من السنوات.

من هذه المذكورات يمكن أن ننعت عملية التدريس بأنه علم وفن في آن واحد لأن مهارات المدرسين ممزوجة بين العلم والفن تسهيلا للمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة لإحراز على المعلومات التي يراد نقلها من طرف جهاز الإرسال إلى جهاز الاستقبال وذلك من أجل تحقيق الأهداف التي تم تصميمها وتنفيذها مع المتعلمين فالقائم على التدريس ليس ملزما باستخدام تقنية ما أو نموذج أو نظرية بل الباب مفتوح لعدد كبير من التقنيات، الوسائل، الأساليب...الخ. أي أن المدرس يستعمل في عملية تدريسه القدرة على فهم المتعلمين ليتمكن من التعامل معهم بنجاح مع استخدام الفهم الذي

لجوانب القوة والقصور بما في ذلك التقنيات العلمية التي تعين على حل المشكلات التي تعيق نمو التعليم/ التعلم والتكوين عند المتعلمين.

– من خصائص ومميزات المدرس الماهر يتمثل في عدم الاعتماد على نماذج مختلف النظريات ونماذج التدريس وغيرها من الوسائل التعليمية المعينة على التحصيل.. لأن النجاح يكمن في الاعتماد على فهم المتعلمين وتوعية استعداداتهم، قدراتهم، اهتماماتهم ليتمكن في الاعتماد على فهم المتعلمين وتنفيذها بطريقة استثمارية، اقتصادية دون تكلفة لا الجهد لا لإهدار الوقت.

(4)- مقارنة نظريات التعلم بالتدريس: Teaching of learning

من المتفق عليه ذلك أن نظريات التعلم تهتم بدراسة وشرح المناخ أو الظروف التي تتوقع أن يحدث التعلم فيها أو يكون عقيما مع تقديم مبررات وحلول نظرية في شكل بدائل على المدرسين تحليل عناصر هذه النظريات إلى أفكار وتوفير وسائل مناسبة لها لتطبيقها مع المتعلمين بفعالية.

- انطلاقا من هذه المعطيات يمكن القول أن نظريات التدريس هي وليدة لأفكار نظريات التعلم لأن نظريات التعلم ومحتوياتها من أفكار وقواعد علمية مبنية على نتائج معملية تبقى شبه مجردة أي تنبئية حول ما يمكن توقعه أولا يمكن في حين نظريات التدريس فعن طريقها يتم تطبيق ما جاءت به نظريات التعلم من مواصفات تتعلق بجوانب مختلفة تتعلق بقدرات المتعلمين في حقل الاستيعاب الفهم والتوظيف لما حصل من خلال النشاطات العلمية المختلفة التي تنفيذها من قبل المدرسين.
- إذن فنظريات التدريس تبحث في إيجاد حلول لعوائق التعليم/ التعلم باستخدام مختلف الوسائل المادية والمعنوية " المادية كالسبورة، الكتب، الأفلام، المعنوية كالتحفيز"

- نجد أيضا نظريات التعلم لا تساهم في توفير حلول للمدرسين وما يواجهونه من صعوبات داخل الأقسام الدراسية في مختلف مراحل التعليم وفي مختلف الأنواع بالنسبة للوحدات التدريسية المقررة في كل مرحلة تربوية تعليمية/ تعلمية تكوينية، بل تقوم فقط بالشرح مع تقديم تصورات مجردة...الخ.

في حين نجد نظريات التدريس تختلف تمام حيث تساهم في توفير أنجع الإجراءات التي تؤدي إلى الحلول لما يعترض طريق التعليم والتعلم عند المتعلمين مما يؤدي إلى حدوث التعليم والتعلم.

- نظريات التعلم عملية / شاملة في حين نظريات التدريس تقنية عملية ولذلك يمكن القول ذلك أم النوعين من النظريات مرتبطان بالتعاون على إحداث التعلم عند المتعلمين وذلك عن طريق تنظيم ودراسة المتغيرات المتنوعة والمتعلقة بعملية التعليم والتعلم وعليه نجد نظريات التدريس تعتمد على محاور ثلاث هي:

***المحور الأول: المتغيرات المدخلية Input variables**

***المحور الثاني: المتغيرات التنفيذية Process variables**

***المحور الثالث: المتغيرات الإنتاجية Product variables**

شرح هذه المحاور الثلاثة كل على حدى قصد التفصيل.

1- بالنسبة للمحور الأول: يمثل المادة الخام **Raw-Material** أو **Input** التي تتكون من التلاميذ وخصائصهم عن غيرهم من الطاقة البشرية حيث يخضعون إلى نظام دراسي هدفه دراسة إمكانياتهم العقلية، الاستعداد التي يتمتعون بها توجهاتهم نوعية الثقافة التي تشبعوا بها قيل التحاقهم بالمؤسسات التربوية مستويات أسرهم الاجتماعية- الاقتصادية – العلمية...الخ هذا من جهة المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

– الجانب الثاني فيتكون من المدرسين وما يدخل من وسائل تعليمية مختلفة على عملية التدريس قصد إنجاحها.

– الجانب الثالث وهو دور الإدارة المدرسية واجتهاداتها في توفير البيئة الطبيعية التي تساعد جميع أصناف المتعلمين للإقبال على المدرسة والدروس معا وذلك من أجل الإنجاز الجدي لما يقدم له من خلال النشاطات العلمية أو المواد المقررة التي ينتظر أن تنقل محتوياتها لأذهان المتعلمين قصد توظيفها في مختلف النشاطات الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، السياسية...الخ.

مساهمة في تنمية أفراد المجتمع ليكونوا بمجتمعهم الذي ينتمون إليه في مصاف المجتمعات الدنيا من حيث مختلف التوجهات الحديثة..

2– أما المحور الثاني: فلأمر فيه يتعلق بالوسائل التي تستعمل في قاعات التدريس مع المتعلمين لإنجاز أهداف تربوية تعلمية أو تكوينية في بيئة محددة ووسائل منتقاة وطرق تدريس مشوقة ومتباينة تباين مستويات المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

3– المحور الثالث: يسخر لترقب نسب التفاعل التي وقعت بين محتويات المحورين الأوليين يستنتج قدرات هيئة التدريس على تصميم الخطط للتدريس وفعالية تنفيذها وتفاعل المتعلمين معها واستجاباتهم لها لتتيح بعد ذلك عملية التقييم لتفادي ما حدث من ضعف.

(5)– معالجة لنظرية التدريس:

من المعهود به أن مهنة التدريس تختلف فيما بينها لأنها عملية معقدة إلا أنها متفاعلة لذلك استقطبت كثيرا اهتمامات المربين، المفكرين، والأدباء لما لها من دور في تنشئة الأجيال للمستقبل القريب والبعيد – لذلك ولهذه الأسباب انفجرت عدة أفكار تصب كلها في ميدان التعليم والتعلم خدمة لمهنة التدريس فهناك نظريات التعلم على اختلاف مشارب أصحابها التي

تبحث في حقل الطفولة والمراهقة حول العوائق التي من شأنها تعطيل المسارات التعليمية التعلمية عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة ولذلك عن طريق تقديم وصفات تاركة الحلول لنظريات التدريس...

- على غرار هذه النظريات بزغت من جهة أخرى اجتهادات من طرف المربين، النفسانيين الاجتماعيين، الفلاسفة... ببناء نظريات تتعلق بعملية التدريس تساعد المدرسين على إنجاز مهمتهم التربوية والتعليمية من جهة وتسهيل للتلاميذ عن طريق إجراءات تتماشى والحاجات الشاملة للمتعلمين التي تمكنهم من استغلال طاقاتهم المتنوعة للاستفادة والتفاعل بفعالية مع ما طرح عليهم من أنشطة علمية لمادة مقررة في كل مرحلة تربوية/ تعليمية/ تعلمية/ تكوينية
- هناك أفكار أخرى بزغت للوجود حيث تنادي بأن أفضل طريقة للتدريس أن يكون في إطار نظرية من النظريات.

هل هذه النظرية التي تتبع كافية وتعني بأفكارها واستراتيجياتها عن باقي النظريات الأخرى؟

- للإجابة عن مثل هذه السؤال ذلك أن النظريات التدريس التي هي الوجه التطبيقي لنظريات التعلم لا يعتمد على أفكار نظرية واحدة وعليه فإن الاعتماد على إطار نظرية واحدة يكون هو الآخر غير كافي لتنفيذ الوحدات العلمية التعليمية بفعالية عالية واستجابات دقيقة.
- ولو كان الأمر كذلك لما كانت الحجة إلى هذا الزخم من الدراسات والنظريات التي لازالت إلى يومنا هذا في الازدياد المضطرد...الخ.

لهذه الدواعي يستحسن المقارنة بين بعض نظريات التدريس التي هي في الحقيقة خليط بين النظريات التعلم والتدريس.

(6)- المقارنة بين فوائد نظريات التدريس:

أ- هناك من النظريات الخاصة بالتدريس تعتمد على نظريات التدريس تعتمد على نظريات التعلم السلوكي التابعة للمدرسة السلوكية التي تعتمد على الملاحظة دون غيرها مثل نظريات التعلم الذاتي – تفريد التعلم – تكنولوجية السلوك...

ب- هناك من نظريات التدريس التي تفضل نظريات البنية المعرفية على السلوكية مثل نظريات: بياجيه، بروز، أزاول للتعلم اللفظي ذو معنى...

ج- نظريات تدريس تعتمد على الطريقة لتحقيق الأهداف التربوية العلمية التعلمية التكوينية مع المتعلمين تعتمد في التدريس على طريقة تحليل المهمة التعليمية وتحليل الأداء وهذه النظريات المعتمدة نظرية **Robert Gagne** وغيره من النظريات المماثلة. وهناك من نظريات التدريس ما تعتمد نظريات تعليمية بحتة مثل نظريات بلوم، وكورال، التعلم من أجل التمكن...

شرح هذه النظريات:

من بين نظريات التدريس الرائدة في هذا المجال نظرية ثورندايك حيث تعتبر هذه النظرية مفيدة لعملية التدريس إذ تقدم بدائل وحلول لما يعترض المتعلمين من عوائق عن تحقيق الأهداف التربوية/ التعليمية/ التعليم/ التكوينية

ومن أبرز الحلول والبدائل: الاشراط الكلاسيكي، الاشراط الإجرائي، المحاولة والخطأ.

- يرى أصحاب هذه النظريات السلوكية أن التدريس هو القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقف ما، بسبب استجابة سابقة للموقف.. والتطبيقات التي جاءت بها هذه النظريات لميدان التدريس يتمثل في التعلم

عن طريق العمل **Learning by doing** + التعزيز الفوري المؤجل، المادي والمعنوي اللفظي+ المعنوي والاسترجاع التلقائي.

⑦- نظريات البنية المعرفية:

وجدت هي الأخرى استقبالا واسعا في ميدان التدريس حيث أصبحت من النظريات المعتمدة كإطار للقيام بعملية التدريس تحتوي هذه النظرية على خاصيتين هما:

* إقامة خطوات وإجراءات واضحة ليكون التدريس عملية فعالة متفاعلة بين العناصر الثلاثة المعلم، المواد الدراسية، المتعلمين والتي عن طريقها تتحقق الأهداف المرغوبة – وذلك عن طريق الإضافة والحذف المستمرين من أجل تعديل طرق التدريس وعمليات التقويم...

* **المعيارية: Normative**

أن تكون المعايير مقننة ودقيقة بالنسبة لعملية تحديد نوعية السلوك- ومستويات الأداءات التي يتوقع إنجازها وتكون مقبولة وفي المستوى المطلوب.

**** نظريات البنية المعرفية لبروز والتدريس:***

يمكن إيجاز أفكار البروز التدريسية في عملية التعليم والتعلم كما يلي:

أ- أنه على المدرسين والمهتمين بالتربية والتعليم/ والتعلم الذي هو نتاج التعليم **Teaching income** تحديد وترتيب الأنشطة العلمية التي يراد بلوغها مع المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة هذه الأنشطة يجب أن تكون في متناول قدرات المتعلمين بحيث إذا تحققت الأهداف زادت دافعية المتعلمين مما يؤدي إلى توسيع دائرة المعرفة والاستعدادات للتعليم والتعلم أكثر.

ب- التنظيم والتسلسل للمواد الدراسية على أن يكون علاقة بخصائص ومميزات المتعلمين من بني الطفولة و المراهقة هذه العلاقة الترابطية

بخصائص المتعلمين يراها بروز أنها تساعد الدارسين على إدراك المعلومات ومن ثمة استيعابها وتوظيفها توظيفا سليما ودقيقا.

إن محتوى أي مادة دراسية بالنسبة لنظرية بروز يستلزم أن يمر بثلاثة مراحل هي:

1- أسلوب العرض:

ويتضمن أمثلة وتوضيحات بالوسائل المختلفة التعليمية حتى تكون المواد الدراسية مفهومة وواضحة المعالم سهلة المنال

2- الاقتصاد في العرض:

أن تكون المعلومات متسلسلة ومرتبة ومفهومة ذات معنى شمولية والتي يستطيع التلاميذ فهمها واستيعابها في أقصر مدة ومن ثمة يكون العرض استثماريا اقتصاديا.

3- التركيب:

يتمثل في تسلسل المعارف والمفاهيم وتتابعها بشكل جسم المعرفة الذي يشترط فيه بروز أن يكون مرتبطا بعقل المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة...

هذه الإجراءات الثلاثة تؤدي عند بروز بالضرورة إلى مراحل التعليمية التي يراها جوهرية في أي عملية تدريسية وهي كالتالي:

*** الميل للتعلم:**

إن نوع التعلم يراه بروز يجب أن يكون استقصائيا حيث لا يتحقق إلاّ إذا تم التعاون بين مختلف المؤسسات لتنمية هذا النوع من السلوك البحثي العلمي وعلى رأس هذه المؤسسات الأسرة، بيئة المجتمع.

*** بناء المعرفة:** Structure of know ledge:

لبناء المعرفة وتنظيمها وغرس في ذهن المتعلمين بطريقة صحيحة وسليمة تسمح للمتعلمين بممارستها- استيعابها- وتوظيفها لا بد في نظر بروز أن يمر بالتقنيات الآتية:

(8)- التعليم وأهمية الاستثمار في رأس المال البشري:

أهمية الاستثمار التعليمي في رأس المال البشري:

إن الحياة تفتقد معناها إذا انعدمت فيها مظاهر التعلم حتى بالنسبة للحيوانات ومن ثمة فإن عملية التقدم والتحضر تبقى راكدة دون أي تطور في أي مجال من المجالات ما دام العقل البشري لم يحدث فيه سلوك يدل على التعلم، ولذا فإن التعلم باب من المطالب الملزمة على كل فرد لأنه كلما نمت هذه الظاهرة كلما نما سلوك الفرد البشري وارتقى نحو الأعلى لينال من مصادر المعارف المختلفة عن طريق التجارب والممارسات، كلما كان قادرا على التكيف مع العالم الخارجي طقوس تتطلب مختلف المهارات التي لا تتأتى إلا عن طريق التعلـــــم، الذي هو الوظيفة الرئيسية الأولى للعقل البشري. **Ronald Viau 1994**

والواقع أن الفرد البشري منذ ولادته وهو معرض لعملية التعلم بداية من الوالدين و الأقربين من أفراد العائلة هذا عندما يكون في سن الطفولة

والمراهقة، فالمعلمون لهاتين المرحلتين كثيرون وهم مثلا على سبيل الحصر: الأب، الأم، الإخوة، الأخوات، العمات، الأعمام، الجدات، الأجداد، والجيران وما إلى ذلك فكل واحد من هذه المذكورات يؤدي دوره ويقدم إرشادات وانتقادات قد تكون لطيفة أو لاذعة وعلى فئة الطفولة والمراهقة القبول، حتى ولو كانت تتنافى وما يتطلبه الوقت الحالي، الذي يقدمون تربية للناشئة لتكون في المستوى العلمي والثقافي العلمي والثقافي والسياسي، ندا لند مع أبناء المجتمعات الأخرى **حامد عبد السلام زهران 1981.**

هذه الملية التعليمية التي تبدأ قبل سن الدراسة، وتمتد حتى تبديه فئة المراهقة، والتوجه نحو التحرر من التوجيهات التعليمية المفروضة من جهة المدرس بحكم الطريقة التقليدية، والانتقادات التي ربما يرونها غير مناسبة لجيلهم وعصرهـــــم، ما هي إلاّ جزء من العمليات التعليمية التي يترض لها الإنسان خلال فترة حياتـــه، هذا بالنسبة لفئة الطفولة والمراهقة ودخلوا مرحلة الرشد والإنتاج وتكوين الأسرة فيتعرضون أيضا لعمليات التعلم في المصانع من طرف المسؤولين الذي لهم خبرات ممارسات، مخبرات علما أوسع وهذا التعلم لا يتوقف على مستوى المصانع بل في جميع الميادين:

ميدان الزراعة، التغذية، الصيد، المستشفيات، المخابر المختلفة، الإدارة والتسيير وما إلى ذلك من النشاطات الموجودة في المجتمع.

إذن فالتعلم عملية غير قاصرة على الأطفال والمراهقين الخاضعين لعملية التربية والتعليم بل هي عملية مستمرة مادامت الطموحات البشرية في ازدياد مطرد، ومادام العقل البشري هو الآخر يزداد في تطورات واكتشافات لمجالات غير مألوفة تتطلب جديدا وسلوكات قادرة على

التغيير كلما حدث جديدا في الحياة الاجتماعية الاقتصادية وغيرها من الطقوسات المتنوعة.**خضري الشيخ وعبد الرحيم 1993.**

رغم كل هذه المساعدات في مجال التعلم التي تقدمها مختلف الأطراف المذكورة أعلاه تبقى المدرسة هي العمود الفقري لتبليغ رسالة المجتمع في صنع الناشئـــــة، وذلك عن طريق تغيير اتجاهات أبنائها وتعليمهم طريقة التفكير، وأن تتبع سبيلا استراتيجية لتسهيل اكتساب عادات القراءة الإطلاع، وتعودهم العادات الاجتماعية الطيبة غير المنحرفة النابعة من فلسفة المجتمع وأن تعدهم لمهن غير موجودة في الوقت الحالي كما تمدهم باتجاهات ومواقف استقلالية اقتصاديا سياسيا اجتماعية وعرفيا حتى يكون الاعتماد إلى ما تنتجه القول من إنباء المجتمع. **أحمد زكي صالح 1988.**

لقد أتضح على مستوى دول العالم الثالث أن التقدم المتنامي الذي حصل في الدول الاستعمارية كان نتيجة الاهتمام الذي وجه للمدرسة بناء البرامج توفير الوسائل السمعية البصرية القيام بالدراسات التي تهتم بطرق التبليغ تكوين الاستجابات الدقيقة عند المتعلمين.

وتقليص الاستجابات العامة عندهم الاعتماد على النظريات النفسية والتربوية الملائمة لكل مادة تدريسية، تقسيم الحصص التعليمية من الطفولة والمراهقة وفي نفس الوقت توسيع الفرصة لمن فاتهم الفهم في الجانب النظري والذين ربما يعانون من ظاهرة بطء الفهم. **Alggazin D. F and Sutherland G H 1997**

والسبب ان المجتمع صنع هذه المؤسسات (المدارس، المعاهد، الجامعات) للقيام بصناعة سلوك يتقبله العقل البشري، ويحقق التوافق الاجتماعي الذي هو أحد أهداف فلسفة أي مجتمع يطمح نحو تحقيق أفق علا بواسطة عقول أبنائه هذه الطموحات تبقى أفكار مجردة إذا لم

تتحقق عن طريق المدارس التي لا تمارس نشاطا تعليميا عشوائيا غير هادف أو غير مقصود، تتمكن الناشئة من كسب الخبرات والمعارف المحيطة بها ليتأهلوا نحو الحياة والدخول في مرحلة الإنتـــاج، كل حسب تخصصه، **خير الزراد 1990.**

ولتحقيق هذه الخبرات وزرعها في الناشئة لا بد من بناء منتهج وذلك عن طريق اختيار مواد دراسية بالإضافة إلى تلك السلوكات التي تمثل مختلف نشاطات الحياة التي تقسم إلى مراحل تعليمية لهمها مراحل النمو عند الطفولة والمراهقة عملا بالدراسات العلمية المتعلقة بالتطورات في مجال القدرات العقلية وما يرافقها من ومظاهر النضج المختلفة التي على نضج عملية التعلم**.Hevemann ET Segal .Kegan1989**

هذه الطموحات الاجتماعية التي أسندت للمدرسة التي أنشئت التربية وصناعية الناشئة لتختلف المهارات في كل مرحلة من مراحل التربية والتعليم هذه المسائل يحددها النمط الثقافي الاقتصادي للمجتمع.

إذن فعن طريق محتوى المناهج، التي هي مجموعة أساليب من الأنشطة التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة وخارجها وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة أعلاه، وللتمييز بين المنهج والمواد الدراسية ذلك أن المواد الدراسية هي تلك الوحدات التي تخص سلوكات علمية لعلوم مختلفة، تدرس للمتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة فهي تهتم بالاستجابات الخاصة أما المنهج فيشمل الاستجابات العامة مثل الخبرات المتمثلة في تكوين الصفوف قبل الدخول للقسم، طرق الحديث إلى المدرسين، طريقة استعمال المكتبة، الرحلات المدرسية المشاركة في جمع التبرعات تكوين النوادي المدرسية، كل هذه الأنشطة تدخل في إطار المنهج وليس المواد الدراسية الخاصة بالمواد العلمية، إذن فالمنهج

يحمل ممارسات تمثل الوجه الحقيقي للأهداف التي يطمح إلى تحقيقها المجتمع **Olson. Willard C 1975.**

ولتبليغ أهداف محتوى المواد الدراسية لكل مرحلة تعليمية إضافة إلى الخبرات الاجتماعية الاقتصادية الشاملة المتضمنة في محتوى المناهج لا بد من تحديد الطرق الخاصة بالتدريس على أسس علمية كشفت عنها النظريات التربوية والنفسية بأنها طرق ناجحة في ميدان العلوم الاجتماعية أو العلوم الدقيقـــــــة **Mc Nally. Harold ET Passow. Harry 1960**، لهذه المطالب فإن طرق التدريس تأتي في الدرجة الأولى، لأن بدونها لا يمكن تحقيق عملية التبليغ ومن ثمة لا تحدث ظاهرة التعلم عند المتعلمين إذن فهي وسيلة لتحقيق التعلم في مقرر من المقررات الدراسية، وهكذا يمكن أن يتحقق مقرر واحد من المواد الدراسية بأكثر من طريقة تدريس، وهذا يتوقف بالدرجة الأولى على مستويات أفراد هيئة التدريس ونوعية ما يحملونه من كفاءات علمية/ ومهارات مهنية وعن طريق عملية التدريس يتحقق حدوث التغير في السلوك، الذي يتفق مع أغراض التربية وأهداف المجتمع الاقتصادية والاجتماعية...**Michael Palardy 1975**

وأهداف المجتمع المذكورة أنفا والتي تعمل المدرسة على تحقيقها نريده أي هذه الخبرات، أن تكتسب صفة الثبوت والاستمرار لكي تصبح عادات التي هي لب عملية كل منظومة تربوية كما أنها هي لب موضوع التعلم ومن ثمة تتضح نتائج التعلم في مثل هذه الشخصيات لا كتغير أسلوب الحديث وطريقة التفكيرــ احترام العادات الاجتماعية كاحترام الغيرــ الاتجاهات الاجتماعية كاحترام القيم وحرية الآخرين

كل هذا يعتبر نتيجة عملية التحصيل التي كانت من ورائها: المناهج، المواد الدراسية، طرق التدريس...الخ. **Lowton. Denis 1983**

يعتبر التعلم تنظيم للسلوكات البشرية وخاصة الطفولة والمراهقة التي لازالت في مرحلة التربية، التعلم والتكوين، كل هذه المظاهر تعبر على أن هذه الفئة البشرية من المتعلمين لازالت خاضعة لظاهرة الاستهلاك ولم ترق بعد إلى درجة الإنتاج في المجال المعرفي والنضج كمجموعة كاملة في العضوية الاجتماعية **.Hoover. Kenneth. H 1978** ، هذه العادات الانفعالية المنظمة الناتجة عن ظاهرة التعلم تتمثل في العواطف والميول السائدة بالإضافة إلى السلوك المرضي العصابي الذي يعتبر كنمط للهروب من واقع الحياة وهو بهذا المعنى سلوك إخفاق في تحقيق التوافق / التكيف للاستجابة مع الطقوسات الحيوية التي يشهدها المجتمع ويسعى لتحقيقها **علي الكاشف 1958.**

يبدو جليا من خلال التعامل مع مراحل النمو الذي يخص فئتي الطفولة والمراهقة أن الميول العادات العواطف تزداد احتكاك المتعلمين ببيئات مختلفة حيث يتعلمون ما ينتظر أن يحب أو يكره أو يسر أو يحزن...الخ **سعيد إسماعيل 1979.**

1- أنواع التعليم:

يمكن أن نميز بين نوعين من التعلم في مجالين هما: العوامل الانفعالية والعوامل المعرفية، فالفرق بين النوعين من التعلم الذي يكون سببا في التنظيم الانفعالي عند المتعلمين، والتعلم الذي يحدث تغيرا في الجانب المعرفي هو أن التعلم المنظم للجانب الانفعالي عبارة عن تنظيم معين لمجموعة من الانفعالات حول موضوع ما، وجد في عدة مواقف معينة، اكتسبت خبرات حوله بالنسبة للمتعلمين فتكون حول هذا الموضوع

وبطريقة غير شعورية ميل/ أو ميول فتكونت العادة الانفعالية التي هي العاطفة سواء عاطفة تقارب أو تنافر. **السيد أحمد حامد 1958.**

فائدة الانفعالات والميول في عملية ترقية التعلم:

من الجانب التربوي التعليمي، على مستوى الطفولة والمراهقة نجد العادات الانفعالية والميولات المتنوعة التي تتحول مع الفترة الزمنية إلى عادات مكتسبة لم تنضج ولم ترق إلى ذلك المستوى السليم كالذي نجده عند الراشدين، الذين دخلوا مرحلة الإنتاج والمساهمة في بناء المجتمع وخرجوا من مرحلة الاستهلاك غير أن ما يلاحظ أن العادات الانفعالية كثيرا ما تتحكم في سلوك الأفراد وتجرهم إلى حب المال وجمعه، المفاخرة، النافس العلمي... وعليه هذه الانفعالات تؤثر في سلوك المتعلمين، ومن ثمة أصبح ضروريا تربيتها وتوجهها نحو المجرى الطبيعي في المنافسات، التي يجب أن تستثمر فيها الطاقة البشرية في المؤسسات التربوية. **Maslow A H 1945**. وتربية الميول السائدة لدى الطفولة والمراهقة لا يجعل مهمة المدرسة والمدرسين صعبة، لأن مثل هذه الانفعالات والميول السائدة في المجتمع عديدة الوجود عند المتعلمين، فنجد عددا كبيرا من الأطفال يسرقون يكذبون ولذلك فإن هذه من المتعلمين تصير سهلة الانقياد لأن تغرس فيها الصالح من هذه العادات والميولات السائدة الانفعالات الاتجاهات والقيم. **Atkinson J W 1964**. بالإضافة إلى ما سبق قوله حول الاتجاهات وشتى أنواع القيم وطريقة اكتسابها ونوعية استجابة الأفراد للمواقف المختلفة سواء كانت اقتصادية، سياسية اجتماعية...الخ. فإنها تتوقف على طبيعة البنية التي شبت فيها هذه الفئة من الطفولة والمراهقة الخاضعة لعمليتي تعلم

اجتماعي غير مباشر ومدرسي مبرمج مقصود. **أبو الفتوح رضوان وآخرون 1956.**

أ- اكتساب الاتجاهات والقيم عند الأفراد:

يبدو أن اكتساب الاتجاهات والقيم لدى الأفراد من المدرسين المذكورين أعلاه (المجتمع والمدرسة) ليس له مجال في ميدان المنطق والرياضيات مثال ذلك: تمتص النباتات ثاني أو كسيد الكربون من الجو أو نقول يترتب عن التصنيع مستوى المعيشة. **BANKS, JAMES, ET CLEGG.** A 1977 لو تمعنا التفكير في المثالين السابقين فإنه يبدو جليا، وجود فرق شاسع: ففي المثال الأول نجد أن مساحة باب الجدل بين أعضاء أو وجهات نظر الأفراد عديم الوجود، بحيث كل المتعلمين لعملية التعلم والتعليم يجمعون علميا أن النباتات تمتص ثاني أو كسيد الكربون من الجو. **MARTELLA. P. H ed**

أما بالنسبة للمثال الثاني الذي يربط عملية التصنيع بتحسين مستوى المعيشة عندما يعرض على فئة من الطفولة والمراهقة، وحتى المتعلمين من الناس الذين بلغوا مرحلة الإنتاج وخرجوا من مرحلة الاستهلاك العلمي، والتنشئة الاجتماعية، واختلاف وجهات النظر، بين الأفراد حول توحيد صيغة حول المثال، وذلك يعود في الأساس إلى أصل التنشئة الاجتماعية التي شب فيها الأفراد.

وعليه يمكن القول أن نوعية الاستجابة الصادرة من الأشخاص اتجاه موضوع ما لتحديد نوعية الاتجاه، وما يتبعه من قيم – ما هي إلاّ استجابة تنتمي إلى التكوين الانفعالي الذي له علاقة بشعور داخلي الذي يكتسبه الموضوع أو أي موقف عندما يتضح للعيان وهذا بطبيعة الحال لا يتأتى إلاّ إذا بلغ النضج مستوى معينا مما يسمح بتحسين عملية التعلم

عند المتعلمين مكن بني الطفولة والمراهقة. **GOODWIN, w et KAIRSMEIER, H J 1975.**

ب- التعلم تكيف وتغير مستمر:

كان التعلم بمفهومه القديم مبني على أساس غزارة المادة وضمها لمعلومات عديدة وتقديمها للمراهقين الخاضعين للعمليات الثلاثية:**Tanner. Daniel 1975**

التربوية التعليمية والتعلمية وهي المفتاح الذي يساعد الناشئة على اختلاف أنواع قدراتها على الاداءات المختلفة من حيث الوتيرة الزمنية في عملية التعامل مع المواد الدراسية والاستعدادات من حيث الاستجابة في كسب المهارات المختلفة، وطريقة التفكير في تنميتها وتطويرها أثناء الممارسة، في فترة الاستهلاك المعرفي الدراسي والإنتاجي عند الوظيفة. **Mager. Robert. F 1975.**

ج- التعلم والمهارات الفردية:

عند الحديث عن المهارات فإن المجال بن يتسع لحصرها ولذلك يجدر في مثل هذا المقام الاختصار عن طريق إعطاء بعض الأمثلة حول ذلك، كما أشير إليه في التحاليل السابقة حول نمو الطفولة والمراهقة كاستعمال كلمات في شكل أنغام...الخ. والمهارات لا تقتصر على نوع من النمو، بل تتعداه إلى مجالات أخرى مثلا: أفراد ماهرون في فن الخطابة، الرسم، الموسيقى، الميكانيكا الصناعية هذه المهارات تبنى على أساسا على ميول معينة وقدرات خاصة أي لا توجد لدى جميع الناس **Szekley. L. 1950.**

وكنتيجة لمثل هذه الطروحات، المتعلقة باكتساب المهارات التي تعتبر جزء مهما نمن عمليات التعلم، فإن اكتساب المهارات يجعل أصحابها لهم مميزات وخصائص عن غيرهم من الأفراد وذلك لما يتمتعون به

من دقة في الإقدام على عمل من الأعمال الفنية المهمة. **GRONLUND, NORMANE, 1971**

د- اكتساب المعارف والمعلومات:

من أهم أهداف التعليم تحقيق نمط معين من التعلم الذي يمكن الأفراد من تنظيم الجوانب المعرفية أثناء فترة الاستهلاك العلمي في أحضان المؤسسات التعليمية. والتعليم ما هو إلا إرسال بينما التعلم عبارة عن توحيد القدرات الفكرية، التفكيرية **Harlow. H. F 1951.** وعليه فالتعليم ما هو إلاّ مساعدة الطفولة والمراهقة حسب درجات نموهم على اكتساب الخبرات الصالحة بأبسط طريقة ممكنة كي تساعدهم على أن يجابهوا المجتمع الخارجي المعقد مجابهة صحيحة تيسر لهم عملية التكيف الصحيح مع المجتمع الذي سوف يحيونه.

هـ- نحو حدوث التعلم المرغوب فيه:

وعملية التكيف، التي يسعى المجتمع والمؤسسات التربوية على توفيرها للمتعلمين من الطفولة والمراهقة لا بد أن ترتبط بعملية قدح القدرات الفطرية عن طريق التعلم كي تنمي تنمية لها القدرة على التعلم لمختلف الأنشطة العلميـــــــة والاجتماعية، الاقتصادية السياسية الاتجاه العام للمجتمع، والمجتمعات الدولية الأخرى، كي يصبح مستوى أفراد المجتمع أقرب من مستوى غيرهم من حيث الحضارة البشرية وتقدمها. **مصطفى فهمي 1975.**

إذن فإن التعليم هو وسيلة منظمة نقل الخبرات البيئة الخارجية، والتقدم الحضاري البشري للمتعلمين من بني الطفولة والمراهقة بأسلوب منظم مهندس، حسب مراحل النمو عند المتعلمين مستندين في ذلك على نظريات الفروق الفردية، نظريات التعلم، طرق التدريس.

فالمعلومات التي تتلقاها عن طريق المحاضرات والنشاطات العلمية، الممارسات لمختلف الوظائف بعد التخرج من المعاهد والجامعات، وما إلى ذلك من النشاطات الأخرى الإذاعية الصحف...الخ.

هذه الميادين تتضمن خبرات ومهارات تحمل مواقف ووجهات نظر مختلفة لاتجاهات ومواقف لمجتمعات التي تختلف عن بعضها، **نية عبد العظيم 1991.**

وعليه فيمكن القول أن نقل هذه المعلومات وهذه الخبرات للمتعلمين عن طريق المدرسة التي فيها عملية التعليم، لا يكف أن تقوم التزويد بالمعلومات في مختلف الفنون... بل لا بد من توفير العناية الخاصة لتعليم فئة الطفولة والمراهقة، طريقة التفكير، هذه الطريقة تمكن المتعلمين التخلص من التبعية الفكرية والدخول في عمل الخلق والإبداع، وذلك عن طريق ما تنادي به نظرية جور هول...**غازدا كور سيني 1986**

ومن ثمة يستطيع المتخرج من مرحلة الاستهلاك للعلوم والفنون المختلفة، توظيف المعاني، التي اكتسبها أثناء عملية التعلم في قالب جديد حسب المطالب الجديدة للمجتمع. **إبراهيم وجيه محمود 1971.**

ولا شك أن عملية التعلم ما هي إلاّ وسيلة لتعديل السلوك الإنساني عن طريق الممارسة التي تؤدي في النهاية إلى مواجهة إثبات المستوى الذي يرجى تحقيقه عن طريق المؤسسات التربوية والتكوين على اختلاف أنواعها...

ونتيجة لهذا فإن التعليم الذي لا يسمح للأطفال ولا للمدرسين أن يتعلموا ما شاءوا من خبرات في ميدان العلوم العلمية والفنون المختلفة.**الدمرداش سرحان وآخرون 1969.**

لهذا نجد طبيعة المواقف التعليمية المتمثلة في الأهداف المخططة والمناهج المنتقاة والمواد الدراسية المرتبة والمصنفة حسب مستويات النمو والقدرات العقلية للأطفال وكمية المعارف العلمية والفنية ونوع المهارات المطلوب اكتسابها في كل مرحلة من مراحل التعليم. والتعلم كما سبق الإشارة إليه لا يتم بطريقة صحيحة إلاّ إذا توفرت فيه بعض الشروط مثل: النضج، التدريب، الدافعية...فالنضج يعتبر الأساسي لتسهيل مهمة التعلم المقصود الذي يطمح تحقيقه للمتعلمين، عن طريق وظيفة المدرسة والنضج كما يفسر علميا هو ما يحدث من تغيرات في الكائن الحي هذه التغيرات تعود إلى تكوين الفرد الفسيولوجي والعضوي. **وهيب سمعان، رشدي لبيب 1959.**

النضج الذي سبقت الإشارة إليه على أنه ميدان النمو، أما التدريب تكون تفاعلا يقتضي تعاونا بين العنصرين لتنمية ظاهرتي التعليم والتعلم عند فئة المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة. **أمال صادق وفؤاد أبو حطب 1996**

ولتوضيح العلاقة الموجودة بين النضج والتدريب نسوق المثال التالي:

هـ – التطور اللغوي أو تعلم اللغة عند الطفل:

من المعتاد أن الأطفال مثلا لا يتعلمون اللغة أو الكلام حتى وقت متأخر نوع ما، غير أن اللغة التي يتعلمها هي التي سمعها من طرف الكبار المحيطين به وهذا يدل على أن تعلم اللغة مشروط بنضج الجهاز الصوتي عند الأطفال وما يتصل بأعضاء الوظائف العقلية المختلفة الأخرى، **زين العابدين درويش1993**

فاللغة التي يصبح الطفل في سن معينة 02 فوق... يمتلكها تتطلب تدريبا من طرف من يحيط به من الكبار ومن ثمة أتضح بأن النضج كعنصر هام بالنسبة للتعلم غير كاف إلا إذا كان مر فوقا بعنصر

التدريب، هذه الأمثلة المأخوذة من الحقول التجريبية لميدان علم النفس وعلوم التربية تبين مدى العلاقة الموجودة بين النضج والتدريب. **محمد التو مي الشيباني 1973.**

و- علاقة الدوافع بالتعلم والتعليم:

طبيعي أن الدوافع هي الطاقات الكامنة في الكائن الحي الذي تدفعه ليسلك سلوكا معينا، تظهر نتائجه في العالم الخارجي عندما يقوم بأية وظيفة ما سواء كانت هذه الوظيفة استهلاكية أم إنتاجية والملاحظ أنه كلما زادت عملية التعلم وارتقت إلى المستويات العليا قل التوتر وتزول عندما تشبع الحاجة أي عند تحقيق الهدف التعليمي/ التعلمي.**كمال الدسوقي 1979.**

ولوظيفة الدوافع في عملية التعلم ثلاثة أبعاد: أن الفرد البشري عندما يقوم بوظيفة ما فإن الطاقة الكامنة عند الطفولة والمراهقة تستهلك وبالتالي فإن التوتر يقل وإن التوازن يزداد استقرارا. **فتحي مصطفى 1996.**

هذا النوع من الدوافع التي هي طاقات كامنة تعتبر أساسية لعملية اكتساب المهارات والتعديل من أنماط السلوكات التي تخاف القيم الاجتماعية. **عبد الطيف محمد خليفة2000.**

ومع نمو مستويات النضج الفسيولوجي والعضوي عند فئة الطفولة والمراهقة فإن الفرد يصبح قادرا على القيام بالعمليات الانتقائية و التصنيفية لمختلف المواقــف

ــ أي أنه بفضل عمليات نضج التعلم ــ أصبح الفرد قادرا على أن يستجيب لموقف، قد يكون على درجة عالية من الأهمية في نشاط ما ــ ويترك بقية المواقف الأخرى التي لا تقل أهمية عن الموقف/ المواقف

المستجابة له. والواقع أن الدوافع تجعل الكائن الحي يختار الاستجابات المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع العالم الخارجي لها أسبقية على غيرها.

أن التعلم لا يكون مثمرا إلاّ إذا هدف إلى عرض معين ومن ثمة فإن عبارة جون ديوي تكون صالحة في هذا المقام: " يجب أن نعني عناية تامة بالظروف التي تعطي كل خبرة من خبرات الطفل معنى حينما تكون الخبرات التي يتعلمها الطفل داخلة في حياته، وحينما تحقق أغراضه الحالية وتساعده على التكيف الصحيح في مستقبل أيامه، وحينما تساعده على حل المشاكل والكشف، لا مجرد التذكر والحفظ. **Cofer. C. M. 1972**

وأخيرا ينتهي بها الأمر إلى تحقيق علاقته الاجتماعية مع العالم الخارجي"

هذه الفقرة هي من الأفكار صاحب النظرية البراغماتية لديوي الأمريكي، تدل دلالة واضحة على أن العمل التعليمي/ التعلمي في المدرسة لا يكفي الاعتماد عليه إذا كان يهتم فقط بتعلم الحفظ والتذكر، بل الاعتماد على إشباع الحاجات عن طريق الدوافع المثيرة المساعدة على التعلم **Irikson. E. H. 1956.**

و الغرض من اقتحام الدوافع في العمليات التعلمية / التكوينية مع صفوف الطفولة والمراهقة، إنما تعتمد الذاكرة بعد النظر والتنبؤ باتجاه السلوك ــ وباختصار فإن النضج عندما يبلغ مستوى معين لدى المتعلمين تتكون لديهم القدرة على الشعور بالمشكلة التي تجعلهم يبحثون عن الحل المناسب للظاهرة المشكلة وذلك عن طريق توجيه السلوك الذي يدل على رقي المستوى التعليمي لدي المتعلمين / لأن التعلم كما

سبقت الإشارة هو سلوك منظم للعمليات المعرفية. **HILARD. E s BOWER 1975**

من هذا المنظور نجد فرقا بين الدوافع والغرض مما يستلزم المقارنة بينهما في شكل إشارات أو ومضات حول كل منهما، خدمة للقارئين والباحثين اللاحقين:

أن الدوافع لتعلم بعض المواد العلمية الفكية أو اللغوية قد يكون من جانب المتعلمين كهدف حب الإطلاع حول أشياء يجهلها ويريد أن يعرف خفاياها وأسرارها وذلك من أجل المنافسة العلمية والتحصيلية وبالتالي إثبات الذات وفرض الشخصية **LIEBERT. R. M SPIEGLER. M. D. 1978.**

أما المقصود بالغرض من استعمال الدوافع في العمليات التعليمية بأنواعها المختلفة إلى تحقيق السيطرة على هذه المواد وما تتضمنه من ايجابيات وسلبيات في مجال خدمة البشرية. **حامد عبد القادر 1965.**

ونتيجة لهذه المعطيات حول الدوافع والغرض ودورهما في العمليات التعليمية/ التعلمية،فإن يمكن القول أنه لا مجال لتحقيق أي ظاهرة تعليمية دون إدخال الدافع والغرض، الدوافع هي طاقة كامنة داخل الكائن الحي أما الغرض فهو يتصل بالعالم الخارجي مثله مثل الجزاء عندما يقوم بعض الأفراد المتعلمون بالحصول على نتائج مرضية ينتظرون التقدير والاحترام... ويتجنبون الخطأ عن الذم والقرح (وتسمى هذه نتيجة الكائن الحي التي تتضمن لمكافأة والعقاب) **LOGAN. F. A. ET A. LIRON**

الميول:

لاستعمال الدوافع في المدرسة من أجل إنجاح العمليات التعليمية/ التعلمية فإنه بات من الضروري على أفراد التدريس الاهتمام بالميول

التي تكونت لدى المتعلمين من فئتي الطفولة والمراهقة، هذه الميول هي اتجاهات موجبة نحو موضوع معين أو نشاط ما.

م – العملية التربوية التعليمية/ التعلمية والدوافع:

وفئة التلاميذ من الطفولة والمراهقة تكون لديهم نحو صيد الأسماك، الاهتمام بالطيران، الكهرباء، الترصيص، التجارة، زيت الحيوانات النباتات... كل هذه الميادين التي تضمنتها ميول المتعلمين على المدرسين بالدرجة الأولى والأسر والمربين بصفة عامة استغلالها وربطها بأقرب المواضيع الدراسية لها مادامت هي مواضيع محفوفة بالمثيرات المساعدة على التحصيل والتعلم بأقل جهد وأقصر مدة زمنية للاستيعاب... **Judd. C. H 1908**

من هذا الباب وجب على أفراد هيئة التدريس الربط بين هذه الميول الموجودة لدى الطفولة والمراهقة والمراد الدراسية القريبة من هذه المثيرات أو الطاقات الكامنة الحية والتي تسمى بالميول فمثلا أن وجود الاهتمام بالأسماك لعلم الأحياء ومن ثمة يمكن استغلال هذا الميل حتى يشبع فهم الطالب في هذه الناحية وبالتالي تتحقق الأهداف التعليمية التي يصبو نحوها المجتمع عن طريق المدرسة وميولات التلاميذ لبست منحصرة في ميدان واحد كما ذكرنا أعلاه، بل هي متعددة ومتنوعة فإذا الاهتمامات الأخرى تتجه نحو الميكانيك ــ الكهرباء...الخ. فإن الربط عن طريق زيارة المعامل والتعرف على ما تقدمه هذه الاختصاصات من فوائد اجتماعية واقتصادية حتى تكون قريبة من عقول التلاميذ وتزيدهم إثارة بالنسبة **E llis. H. C 1965.** للمستقبل ولمن أراد أن يكون مختصا في الميدان، وطريقة استغلال الميولات الظاهرة للعيان عند

المتعلمين من الطفولة والمراهقة يؤدي بطريقة غير مباشرة إلى استغلال الميول الأخرى فمثلا:

مبل الأطفال لاكتشاف البيئة يمكن أن يستعمل كدافع، فتبدأ عملية الاستغلال عن طريق المدرس الذي يدعو للقيام برسم مشروع خريطة تخطيطية للبيئة المحيطة ثم مقارنتها بخريطة لبيئة أخرى ويقوم التلاميذ برصيد العناصر المشتركة قصد المقارنة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن مثل هذه الدراسة يمكن أيضا أن تستغل في أعمال أخرى قريبة وذلك من أجل المحافظة على بقاء الدافع واستمراره لأطول مدة زمنية كي يكون مستوى الاستيعاب، الأداء وقدرات التحصيل عالية في مختلف العلوم والفنون التي تزخر بها المادة الدراسية في كل مرحلة تعليمية، كربط هذا الدافع المتعلق بالبيئة والخرائط، القيام بالشـــــــــرح و التدريس حول المساحات وقياسها والانتقال إلى الرسم الهندسي وما تقدمه هذه الميادين من خدمات اقتصادية واجتماعية نحو المجتمع ورقية عن طريق استغلال العقول البشرية التي يدونها لا يتحقق أي تقدم. **سبيكة يوسف الخليفي 2000.**

إذن فاستغلال مثل هذه الدوافع أو الميول كما تسمى في بعض الكتب التربوية النفسية، نجدها في حاجة إلى توفير الوسائل التعليمية الأخرى كالخرائط، المسجلات، النقاط، الصور الفوتوغرافية، الرحلات إلى العامل و المزارع... للأماكن التي لها علاقة بالمواد العلمية الدراسية.

وعليه يمكن القول: **Teaching competency impliciting into différent motivation**

" إنما كفاية التعلم تكمن في تعدد الدوافع التي يستعملها المدرس أثناء تدريسه لكل مادة تعليمية " وتعدد الدوافع ليس الوسائل وميول التلاميذ، بل أن الفضل بين أنواع التعلم الجماعي والفردي هو أيضا من الدوافع

الهامة وهو القيام بالاختبارات، فإن الاعتقاد السائد من طرف المربين بصفة عامة والمدرس بصفة خاصة أن المتعلمين من فئات الطفولة والمراهقة الذين لهم القدرة على الاستذكار يحققون قدرا جيدا من التعلم وخاصة إذا كان المدرس قد أعطى لهم التوجيهات حول المواد التي سيكون الاختبار يدور حولها، والاختبارات كما هو معروف هي التي تحدد ولو نسبيا مكان كل تلميذ التعليمية/ التعلمية.

هذه الوسيلة الاستكشافية " الاختبارات" تنشئ توترا عند كل فرد يتعلم من شأنه خلق دوافع ومسيرات تنافسية اتجاه المواد الدراسية، وخاصة إذا حدد الاختبارات بتواريخ على المدى المتوسط الذي لا يدع مجال للكسل أو التأخير، هذه الظاهرة يمكن أن تستغل في مجال التحصيل الدراسي. **الو ناس عكاز 1998.**

هذا الجانب الأول من فائدة الاختبارات بالنسبة للمتعلمين، أما الوجه الثاني من الاختبارات فيتمثل في أنها وسائل تشخيصية تؤدي إلى تشخيص حالات التلاميذ في كل مادة دراسية، هذه الوسائل جميعا، تقدم خدمة للطفولة والمراهقة أثناء مراحل تعليمهم وتمدهم بمعلومات حول كل فرد وما يتمتع به من قدرات عقلية واستعدادات فكرية. اجتماعية اقتصادية سياسية..الخ.

وبالتالي تخلق مثل هذه الاهتمامات الموجهة للتلاميذ الذين يتعلمون نوعا من التنافس وتقييم الذات مما يدفع إلى بذل الجهد وقياس مستوياتهم الفكرية و العلمية قصد التنبؤ بما يمكن لهم مستقبلا حصده في تحقيق وظيفة ما.

ن- دور الممارسة وتنمية ظاهرة التعلم:

وجود مستوى العمل:

بعد الاختبارات التي اعتبرت كوسيلة هيئة التدريس في المدارس مع التلاميذ وذلك لتجربك الطاقات الظاهرة والكامنة في المتعلمين التي نعتت بالدوافع أو الميول عند الطفولة والمراهقة، فإن العمل على تحديد مستوى للإنجاز " العمل " الذي يمارسها كفرد من التلاميذ " الطفولة والمراهقة " في ميدان الدراسة التي تزخر بالمواد العلمية والفنية، والتي تتضمن أهدافا يطمح المجتمع إلى تحقيقها عن طريق المدرسة، هو عنصر مهم ينتمي إلى عناصر الدوافع التي تثير في المتعلمين الرغبة والتنافس والإقدام على العمل، لتحقيق الطموحات العلمية والاجتماعية، فالاختبارات هي بمثابة التعلم الفردي الذي يخضع له التلاميذ فرادي للقيام بعمل ما في مواد دراسية مختلفة يثبتون فيها مستواهم التحضيلي الذي بدوره يقدر درجات التعلم عند كل المتعلمين من الطفولة والمراهقة **bandura.a 1969** فإجراء الاختيارات.وتحديد مستوى الانجاز للمتعلمين يودي إلى منفعة ذات وجهين:

الوجه الأول يجعل هيئة التدريس ملزمة بمراجعة طرق تقديم الدروس وطرح المشاكل العلمية والفنية وهذا الأمر يستدعي تحسين التخطيط للمواد الدراسية قبل عرضها حسب اختلاف مستويات الأفراد، التي لها دور في تحقيق أي تقدم في أي درجة علمية وفنية. **Karamel. L. J et Karamel**

أما الوجه الثاني للمنفعة فيتلخص في أن هذه الإجراءات البيداغوجية النفسيـــــــة، التي تتفاعل داخل الصفوف بالمدارس تسهل لهيئة التدريس من مهمة هندسة الطاقات البشرية التي هي قيد التصنيع نحو أهداف المجتمع الاقتصادية، السياسية التجارية، التسيير... هذه

النشاطات سوف تمارس من قبل المتخرجين من المدارس والمعاهد بعد نهاية فترة الاستهلاك العلمي والمعرفي والفني وهذا هو السبيل لتحقيق أغراض المنظومة التربوية في المجتمع، ولكي تتحقق هذه المستويات المذكورة سابقا، كتحسين طرق التدريس، و التخطيط للمواد الدراسية وترتيبها وتبسيطها حسب القدرات الفردية المختلفة وهذا طبقا لنظريات التعلم الخاصة بالفروق الفردية، فإن المدرس هنا في هذا المقام عليه أن يسعى لتحقيق التعلم المستمر الذي لا ينطفئ بمجرد الانتهاء من الدرس وذلك من أجل الحفظ على تحقيق المستولى الأدائي الاستيعابي المطلوب عند تدريس كل مادة وهذا عن طريق: **Saylor. J. D et Alexander. W. M 1974**

- تشخيص المتعلمين من الطفولة والمراهقة تشخيصا يتماشى ومستويات ذكائهم وقدراتهم واستعداداتهم على التعلم.
- هناك من يملك القدرة على سرعة الفهم وإدراك العلاقات العلمية الموجودة بين أجزاء المادة العلمية وعلاقتها بالمواد الأخرى السابقة واللاحقة.

نظرية أثر انتقال التعلم:

- نجد آخرين لا يفهمون ولا يحققون مستوى، إلا عن طريق رؤية التكرار عدة مرات مع تحضير الوسائل الملموسة لتفسير ما يمكن من أسرار تتضمنها في المواد الدراسية. **D. K Wheeler 1979**
- وقد يحتاج البعض إلى أطول فترة زمنية للوصول إلى الإجابة المطلوبة نسبيا، وهذا بطبيعة الحال يخلق خللا في القسم ويكون صعوبات قي ميدان التبليغ بالنسبة للمدرس وعليه فإن المدرس المحنك يضع تصميما لما يقوم بتدريسه من مواد علمية مختلفة

وفنية متنوعة، كي يتمكن من توفير أكبر مساحة تتضمن مختلف الفرص لشتى أنواع القدرات والاستعدادات التي يحملها المتعلمون من الطفولة والمراهقة أثناء العملية التعليمية/ التعلمية. **Bruner. J 1980**

إضافة إلى هذه المهارات البيداغوجية/ النفسية والمهنية يوجد آخر يمكن أن يستغل المربون والمدرسون بصفة خاصة وهو القيام بمدح وتشجيع التلاميذ الذين يظهرون مستوى متقدم من التعلم.

هذا العمل هو دافع من الدوافع التي تستغل في وظيفة المدرسة منة أجل تحسين مستوى الأداء عند المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة.

- ومن أمثلة المدح والقدح التي نجدها مستعملة في المؤسسات التربوية الإشعار المسبق للتلاميذ ويتم ذلك بتسجيل العبارات الخاصة بالمكافأة أو الذم في سجلات تبقى شاهدة على أعمل كل متعلم فالمؤسسات، وجهود التلاميذ تتجه نحو تحقيق مستوى معين من التعلم بقية شر ملاحظات الذم التي ترسل للآباء وهذا في حد ذاته دافع يستغل في العملية التعليميـــــة. **E rikson E. H 1956**

إن موضوع الممارسة نال قسطا كبيرا في ميدان الدراسات السيكولوجيـــــــــة والتربوية البيداغوجية، المهتمة بظاهرة التعلم ومستويات التحصيل والأسئلة التالية توضح المقصود بالممارسة وفائدتها بالنسبة للطفولة والمراهقة وما يمكن جنيه من ورائها.

- هل كل تعلم هو نتيجة لممارسة موضوع ما؟
- هل الممارسة من طرف المتعلمين تؤدي حتما إلى نوع من التعلم؟
- ما هي العوائق التي تحد من نشاط الممارسة؟

للإجابة على مثل هذه الأسئلة هناك أمثلة يمكن الاستعانة بها وذلك من أجل التوضيح فيما يتعلق بالممارسة.

- أن التعلم يهدف إلى تنظيم السلوك الذي يمارسه الفرد من خلال نشاطه في فالحياة العملية الرسمية واليومية الروتينية، والتعلم الذي يحدث في المدرسة عند المتعلمين لا يتم فقط عن طريق استعمال الذكاء، بل أيضا عن طريق التكرار، الشرح، والممارسة، عن طريق استعمال الوسائل التوضيحية ومراقبة توجيهات المعلم.

مثل هذه المهارات، التي تستغل في العملية التعليمية/ التعلمية تؤدي إلى تحسين أداء الأفراد المتعلمين من الطفولة والمراهقة وذلك نتيجة الممارسة.

التحسين المذكور يتمثل في تقليص الأخطاء المرتكبة، الزمن المستغرق للإجابة عن وظيفة ما، قلة المجهود المبذول لتحقيق الهدف. **Havighurst. R. 19**

إذن فالتحسين الذي يحدث في حقل التعلم ليس منسوبا بكل ممارسة، بل هناك ممارسات قد لا يحدث فيها أي نغير مهما تكررت العملية منها الممارسة لنشاطات معينة.

- مثلا فالجميع منا يمارس نشاطات يومية مثل ارتداء الملابس، النظافة، التجميل...الخ.

فإن هذه النشاطات لا يحدث فيها أي تغير وبالتالي فإن التعلم لا يتقدم أو يتحسن، وعليه فإنه ليس كل ممارسة أو تكرار يؤدي إلى تعلم وتحسين في مستوى الأداء على مستوى الطفولة والمراهقة في المؤسسات التعليمية.

متى يحدث التعلم؟

أما نوع التعلم الذي يحدث تغيرا في سلوك الأفراد عن طريق التكرار والممارسة في الميادين التالية كركوب السيارة، والضرب على الآلة الراقنة.

كل هذه الوظائف تخضع للتوجيه والانتقادات وبالتالي فإن الممارسة التي تخضع للمراقبة والتوجيه كما سبقت الإشارة إليه، تحدث تغيرا في سلوك الممارسين، ومن ثمة يحدث التعلم، ويتحسن مستوى الأداء، وما يصمن حدوث التعلم وتحسين المستوى يأتي عن طريق المدرسين، الذين لا يتركون المجال للتلاميذ للقيام بأعمال تكرارية، دون توجيه أو انتقاد مما يبعث في نفوس المتعلمين دوافع تحركه ومشاعر الطفولة والمراهقة الخاضعين لعملية التعلم فيقبلون على إنجاز الوظائف التي يكفلون بها في كل يوم **Edward. J et al 1976.**

وعليه فالممارسة لا بد أن تقع بعدما يتم تقديم أي موضوع، وخاصة في العلوم والفنون للمتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة مثال ذلك، المدرس عندما يعرض درسا في الفيزياء أو العلوم الطبيعية، فإن الممارسة وقعت نظريان ومن جانب واحد وهو المدرس وكانت العملية تمت في إطار التعلم الجماعي وليس الفردي.

والسؤال المطروح هنا ــ أين ممارسة الطالب؟

لهذا وجب أن تقدم لكل التلاميذ أنواع الشروحات والتفسيرات حول المادة الدراسية حتى يتمكن التلاميذ من استدراك ما فاتهم من فرص الفهم والاستيعاب بطريقة صحيحة من المادة الدراسية.

هذه المنهجية تمكن المدرسين من استدراك ما اغفل أثناء عملية التبليغ، كما أنها تساعد على القيام بتشخيص قدرة وإمكانيات المتعلمين، مما

يسمح بتخطيط أحسن للدروس المقبلة وذلك من أجل تقليص عدد الأخطاء عند المتعلمين والمدرسين معا.**Clen Hass. 1983**

صفات أو مميزات الممارسة:

إن الممارسة إذا أراد لها أفراد هيئة التدريس النجاح، حتى تؤدي كما هو مرسوم لها، فإن المادة التي تعرض على المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة ينبغي أن توضع في قالب يجعل المتعلمين يقبلون عليها كون المادة لها دلالة ومعنى، أي أن المادة من طبيعة الأطفال ومستوياتهم وعصرهم المعاش، أي ليست بعيدة على أفكارهم ومخيلاتهم أي تكون قريبة من أفكارهم، مما يمكنهم من فهمها والتعامل معها...الخ. **Zia. Robert. S 1976**

حتى تصبح المادة قابلة للفهم ــ فإن كانت المادة تفتقر إلى المواصفات المذكورة أعلاه فإن ذلك يفقدها الإقبال من طرف المعلمين، ومن ثمة فإن النتائج تكون دون المستوى المطلوب فيما يتعلق بعملية التعليم/ التعلم. مثل هذه المعوقات يجب إبعادها من محتوى المواد التعليمية، التي يرجى منها تحقيق مستوى معينا من التعلم والاجتهاد في تكوين مناخ، يجعل جميع المواد الدراسية، ذات صلة وثيقة بالحياة، التي لها علاقة بالجيل الذي تريد تكوينه علميا وفنيا، بهذه الطريقة تسهل عملية الممارسة وتتحقق أهداف التعليم والتعلم...**Ralf. W. Taylor 1981**

الدافعية والممارسة:

إن استعمال الدافعية للممارسة نحو إشباع الحاجات الغريبة للطلاب إذ باستعمال حوافز مختلفة وذلك لتحفيز الطلاب لممارسة الخبرات التي يتلقونها في حجرة الدرس على نطاق واسع.

إن الخوض الذي تقوم به مجموعة الطفولة والمراهقة في المدارس والمؤسسات التكوينية، من خلال القيام بأعمال نظرية وعملية معملية في

المخابر والو رشات المختلفة ما هو إلا اختبار في نهاية كل عمل لكل تلميذ، كي يدرك من خلال ممارسته، ما مدى توفقه في الوظيفة المدرسية أو المنزلية التي كلف بها. **Tukman. B. W 1992**

مثل هذا الإدراك اتجاه الذات وقدرتها بالنسبة للمتعلمين، يساعد كثيرا المتعلمين من الطفولة والمراهقة على اتخاذ الحذر عند القيام بأي ممارسة، وذلك حفاظا على بقائه في صف المجموعة، التي لها القدرة التوفيقية وهذه الظاهرة، تعتبر في حد ذاتها الدوافع التي تؤدي إلى التنافس المستمر للمتعلمين. أحمد مرعي والحيل. 2000. هذا الاتجاه يجنب المتعلمين من الطفولة والمراهقة الوقوع في ارتكاب الأخطاء، واستدراك ما هو صعب وما هو يسير، والممارسة تكسب الأفراد المتعلمين من تعلم بعض المهارات، التي تزيدهم دقة في الموضوع الممارس وتقدمهم للوظيفة مستقبلا.

-التعلم ومستويات توظيف الخبرات في التحصيل وحل المشكلات:

كما سبق الذكر ومن خلال الشروحات السالفة، أن التعلم أنواع بتنوع الدراسات والنظريات وينبني أساسا على توفر شروط النضج، الممارسة، التكرار، أو المحاولة والخطأ، الدافعية...يتم حول كل المعلومات الآتية من العلوم والفنون التي تكون لدى الأفراد المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة، خبرة ناتجة عن الممارسات المختلفة لكل مادة دراسية إلى أن يحدث التعلم ومن ثمة تتكون حول جمع الأفكار التي تم تعلمها ترك آثار **Traces** وتصورات ذهنية في كل أنواع القدرات العقلية العليا للجهاز العصبـــــــي، الذي له القدرة لوحده على الاحتفاظ بها نشطة ليوزعها أثناء الحاجة، ليتم استثمارها فيما يناسب من إيجاد الحلول للمشكلات المطروحة عن طريق ما تعلمه من طرف المتعلمين عن طريق التدريب والممارسة.

ينصح النفسانيين والمهتمين بالتربية وميادين طرق التدريس وهم كثيرون، أن المحافظة على بقاء ما يتركه التعلم من أثار في مخزون التذكر أن يكون خاضعا للاستخدام لابتعاده عن الاضمحلال وعدم الاستعمال وغياب الممارسة والتدريب مما يسهل ظهور عنصر النسيان ومن ثمة نزول آثار التعلم.

وتصبح المنظومة التربوية أي منظومة تربوية حقيقية في العلم غير اقتصادية لعدم بلوغ مستويات التحصيل بسبب النسيان الذي يكون عنصرا معيقا من معيقات التعلم.

Mc. Greach, J, A L Iron.

رغم أن هذه التخمينات التي تدور حول القدرات العقلية ودورها في ترقية التعليم، سعة الاستيعاب، سرعة الاستجابة ومستويات التحصيل وما إلى ذلك من هذه التقديرات المبنية على نتائج معملية مخبرية توجت بظهور نظريات نفسية وتربوية، غير أنه والى يومنا هذا لا توجد هناك وسيلة التي تمكن

علماء النفس من فحص الجهاز العصبي للتعـــــــــرف أو القياس التغيرات التي تحدث فيه (الجهاز العصبي) نتيجة للتعلم، وما هو المدى الزمني الذي يمكن أن تستغرقه هذه التغيرات الدالة على التعلم حية في ذاكرة المتعلمين وصور ذهنهم كي تستغل نشطة عندما يتم استدعاؤها لتوظف في حل المشكلات سواء التعليمية أو أثناء ممارسة مهنة من المهن لان التذكر لا يهم فئة المتعلمين، بل جميع الأفراد في مهنهم وأعمالهم المختلفة. **Mulener.M and J, Laid(1971)**

لذا نجد موضوع التذكر أو الذاكرة قد اخذ حصة الأسد لدى الباحثين النفسانيين محاولين في ذلك إن يصلوا إلى الفصل في 0% نسب المعلومات التي يمكن الاحتفاظ بها والقدرة على تذكرها أثناء الحاجة إليها وخاصة لدى المتعلمين من فئتي الطفولة والمراهقة و0% نسب النسيان الذي هو عنصر مخفق لأي منظومة تربوية وحجاب حاجز في تحقيق الأهداف التربوية التعليمية لا التعليمية، هذه العملية القياسية باتت أساسية لفحص مقدار المعلومات التي يمكن لكل فرد أن يخزنها أو ينساها، وذلك يتم عن طريق قياس مستويات ودرجات :الاستدعاء- التعرف- وإعادة التعلم.

لما كانت هذه الأجزاء المراد قياسها تمثل الأجزاء المعرفية التي هو صور للقدرات العقلية العليا المسؤولة عن التفكير، التخطيط والتفكر والنسيان وما إلى ذلك،فان صيانة هذه القدرات للمتعلمين من الطفولة والمراهقة وتوفير المناخ الملائم لمستويات النمو عند المتعلمين أصبح يستدعي اهتمام المدرسين بطرق التدريس، انتقاء الوسائل إعادة الاعتبارات التي لها علاقة بالنمو، المدرسة، و مستويات الأسر الثقافية الاقتصادية العلميـــة، العقائدية لتجنب الإهدار التربوي البشري كي تكون العملية التربوية/ التعليمية/ التعلمية اقتصادية استثمارية.**Caraeme salamane and Kenneth T1978**

(1) – الاستدعاء recall وترقية ظاهرة التعلم:

تمر على المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة جملة من المعارف لمختلف العلوم والفنون المسطرة لكل مرحلة من مراحل التعليم والتكوين.

هذه المعارف تحمل خبرات ومهارات متنوعة وتتطلب ممارسات كي يتمكن المتعلمين من الاستيعاب، الفهم، ثم التخزين وبعدها التوظيف الذي يأتي عن طريق الاستدعاء المعتمد على ما خزن في الذاكرة النشطة التي تتجنب الركود والارتكان إلى الخمول والكسل.احمد زكي صالح 1972.

ترمز هذه العلاقات المتشابكة بين القدرات العقلية ومستويات التعلم عند المتعلمين إلى ترقية ظاهرة التعلم الذي بات يستثمر هذه القدرات لتوظفها في الوقوف على حل المشكلات التي تطح أثناء القيام بتقديم المعارف العلمية والفنية للمتعلمين.

يبدو من خلال هذا الشرح لهاته العلاقات الموجودة بين الاستدعاء وظاهرة العملية التعليمية العلمية، أن طرح المشكلات والبحث عن حلول لها بات من الضروري الوقوف والمراجعة لعملية التبليغ ومستويات الفعالية في الصفوف، ودرجات الأداء عند المتعلمين بما في ذلك كفاءات المدرسين، البرامج، عملية التوجيه والتقييم. كل هذا يجعل العمل التربوي والتعليمي على علاقة هذه القدرات التي تستدعي المحافظة عليها وتوفير الطقوس المناسبة لذلك **Glasser. R.** S .**1962**

*** الاستدعاء:Recall**

هو دالة راقية تشير إلى حدوث التعلم مثل اختبارا لتلاميذ حيث يستخدم فيها الاستدعاء الذي يراجع فيها الاستدعاء الذي يراجع فيها المعارف التي سبق أن تعلموها.

والنتيجة أن المتعلمين الذين يستطيعون الإتيان بالمعلومات المطلوبة في الامتحانات، هم الذين استطاعوا تخزين المعلومات وحفظها لاستثمارها

وهندستها حسب الحاجة ثم توظيفها إضافة إلى الوصف الذي دار حول الاستدعاء والدور الذي يؤسسه في عملية التعلم فان هناك نوعين آخرين من الاستدعاء هما **Free recall** و **Serial recall** فالنوع الأول يكون الطالب فيه مطالب استذكار واسترجاع المعلومات الماضية لتوصيفها آنيا في حل المشكلات العلمية إن كان الفرد لازال يخضع لعملية التعلم والاستهلاك العلمي، أو كان موظفا في ميدان ما، فانه مطالب بحل ما يتعارض وسير العمل من مشكلات وهذا يدل على أن البشر مطالبون بالتعلم مدى الحياة، لان الحياة أغنى بكثير من خبرات الأفراد المتعلمون وخاصة في عنصر الذي يزخر بمميزات في ميدان البحث العلمي وما يرافقه من وسائل تبسط عملية تحقيق الأهداف التي تنشدها المجتمعات في شتى الميادين ومختلف الاختصاصات.

هذا النوع من الاستدعاء لا يتطلب من الطلبة الممتحنين أو من الذين يتعلمون مهنة نقد تتطلب مهارات مختلفة غير مطالبين يترتب المعلومات أثناء إجابتهم على الأسئلة الموجهة إليهم و لذا يسمى بالاستدعاء الحر**Free recall** وهذا النوع من أنواع التعلم الذي يترك فيها المتعلمون أحرارا في تصنيف وترتيب المعلومات كما يرونها مناسبة للإجابة.

أما النوع الثاني من الاستدعاءات ويسمى بالاستدعاء التسلسلي **Serial recall** في هذا النوع تطلب من فئة المتعلمين من الطفولة والمراهقة أن ينجزوا ما هضموا من خبرات ومعارف من مختلف العلوم والفنون للمنهاج المدرسي بمراحل التعليم / التعلم أي بعبارة أخرى التعلم عن طريق التقليد كما دعا إليه بنديوراه في نظريته. **Bandura. A.1962.**

والترتيب لا ينحصر في مواد معينة ل بكون حسب طرح الأسئلة ومتطلبات الإجابة غير أن هناك مادة الأدب العربي فانه يتطلب الترتيب للأبيات الشعرية حتى تعطي القصيدة أو المطلع المغزى المقصود من ذلك مثل هذه

المنهجية في الرد على الأسئلة هو قريب من طريقتي الاستقراء في عملية التعليم و التعلم.

(2)- التعرف وعلاقته بالتعلم:

هناك أدلة ثابتة أجريت من طرف عدة باحثين ومهتمين بالتربية وعلم النفس وكان في عدة مجتمعات تقطن مختلف القارات حيث كانت النتائج تشير إلى عدد كبير من فئة المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة معرضة لنسيان الكثير من المعلومات التي تم تعلمها وذلك يعود إلى العوامل المؤثرة على التذكر والنسيان مثل **معدل التعلم الأصلي.**

درجة المعنى في المادة، تأثير التعلم المدرسي على الاحتفاظ، العلاقة بين المعنى والاحتفاظ، تأثير العزم عند المتعلم على الاحتفاظ. **Check.J 1960 .P .d .Ausubel 1968**

مما تقدم ذكره ننتقل إلى التعرف الذي هو جزء مهم من أجزاء القدرات العقلية العليا الذي يعتبر كعلاج ومبسط لعملية استرجاع المعلومات عن طريق استعمال المقارنة بين الأشياء أو الأسماء المعروضة على المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة والمثال التالي يمكن أن يوح دور **التعرف.precognition.** في مساهمة الاستدعاء أو الاسترجاع الذي من شأنه ترقية ووتيرة عملية التعليم/التعلم:

تقدم للمتعلمين الأسئلة المتعددة الاختيارات، إملاء الفراغات تساعد الممتحنين على المقارنة بين الأشياء أو الأسماء كقولنا مثلا:

الباحث الرائد الذي قام بدراسة الذاكرة هو:

- **فونت**
- **فخنر**
- **انبجهاوس**
- **واطسون**

جون واطسون هو مؤسس الاتجاه:

-الإنساني

-البنائي

-المعرفي

-السلوكي

-الوظيفي

من خلال العرض يمكن المتعلمين قيام المقارنة ومن ثمة تسهل عملية الاسترجاع.

هذا الاسترجاع لا يتم إلا بعد أن يقوم المفحوص/المفحوصين من فئة الطفولة والمراهقة الخاضعين لعملية التعليم/التعلم بالمقارنة بين ما تم تخزينه من معلومات تم تعلمها ومعلومات جديدة أي مقارنة بين المعلومات الجديدة والقديمة والربط بينهما للخروج بإجابة حول المشكلة المطروحة للدراسة.

من أشهر اختبارات التعرف الذي هو عامل من عوامل القدرات العقلية، ذلك الاختبار الذي وضعه.**Cattell. R.B.1963**

الاختبار وجهين يم الوجه الغول على 10 أشكال هندسية مظللة تعرض على المفحوص/المفحوصين لمدة30 ثانية.

أما الوجه الثاني من الاختبار فيحتوي على 20 شكلا هندسيا مظللا-نجد 10 أشكال جديدة قد مزجت بالأشكال الأولى بشكل عشوائي و الوقت المسموح للفحوص/المفحوصين دقيقة واحدة كحد أقصى للتعرف على الأشكال و تحديدها تحديدا دقيقا،و إذا كانت النتيجة كذلك فانه يمكن القول بأن التعلم قد حدث ووظف.

(3)- ما مدى فعالية إعادة التعلم: relearning:

إن أثار الدراسة التي قام بها **Ebbirghaus.H 1885**

فيما يتعلق بإعادة التعليم وما مدى فعالية تطبيقها في عملية التعليم لتحقيق أهداف تعليمية وذلك عن طريق المقارنة بين معدل التعلم الأصلي وإعادة التعلم أي المقارنة بين عدد المحاولات لحفظ أبيات شعرية أو تعلم مهارة من المهارات في حل المشكلات التي تطرح من قبل العلوم والفنون التي تعلم للطفولة والمراهقة. من خلال التباين بين عدد المحاولات التي خرت للتعلم الأصلي.

وعدد المحاولات التي استغرقها المفحوص أو المفحوصين من المتعلمين مما يسمح بتوفير النتيجة التي يمكن للباحثين تحديد الوقت الذي وفر في عملة **إعادة التعليم.**

وإعادة التعلم الذي بحث فيه **MCGEOCH Ebbinghaus. H. Irion 1952.**

كلها تؤكد على عنصر النسيان يكون طاغيا عند المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة بعد نهاية التدريب أو التعليم، ومع مرور الزمن تبدأ سرعة النسيان هاته تتقلص إلى أن تزول وهذا لا يعني أن النسيان لما تم التدريب عليه وتم تعلمه يكون تاما بل يبقى جزء مهم في الحيز يسيطر عليه مجال التذكر.**worceste1923**

الملاحظة أن إعادة التعلم المشار إليه في الدراسات أعلاه، تخضع للقياس بعد مرور فترة زمنية تمتد من شهور إلى سنوات وهذا باستخدام **منهج التوفير** للوقت

.Time Saving Method

عند الحديث عن العلاقة الموجودة بين التعلم الأصلي وإعادة التعلم ومعدل الاحتفاظ أنسبة الاحتفاظ فإنه من البديهي ضبط عدة متغيرات عند محاولة الحصول على قياس ثابت العلاقة الموجودة بين التعلم الأصلي وما يتوفر من وقت أثناء إعادة التعلم، رغم تباين الفترة الزمنية التي وفرت من طرف كل

طفل أو مراهق يفحص وهذا يعود إلى أن المتعلمين كلما كانوا أكثر نضجا، ذكاء، وخبرة فإن سرعة التعلم تكون ملحوظة ولهم أيضا القدرة على الاحتفاظ بمستوى أرقى، والحقيقة أن التعلم والحفظ مظهران من الذكاء أي أن التعلم والتذكر هي من عوامل الذكاء في تنمية سرعة التعلم، فإن معظم الدراسات تشير إلى أن المتعلمين السريعين الذين لهم قدرات عقلية عليا يحتفظون بمستوى أوسع مما يحتفظ به المتعلمون الذين يعانون من ظاهرة بطئ التعلم وهذا ليس فقط، بما لا يتصل لا لواد التعليمية الاجتماعية والأدبية. هذه الملاحظة التي توصلت إليها بحوث أمثال **Tichenner E. B. 1923. Spitzer H. F. 1939. Melton. A. W 1963.** بعض النظر عما إذا كان مقياس الحفظ هو إعادة التعلم أو الاستذكار أو التعرف.

إن الفروق التي قد نجدها تطفوا للسطح كنتائج يعود في الأساس إلى طرق التدريس ونوع الوسائل التي رافقت المواد التي يتضمنها المنهج المدرسي كمختلف العلوم والفنون، بما ذلك الظروف المحيطة بالمتعلمين من الطفولة والمراهقة.

تدل هذه الفوارق على عدم وجود العلاقة أو الروابط بين التعلم القديم والمضامين الجديدة التي يراد تعليمها للمتعلمين، إذ نجد جل الدراسات تشير إلى أن الاحتفاظ الجيد أو التذكر الحسن يعود إلى وجود الروابط الداخلية بين المواد الدراسية. يعني هذا أن التنظيم المادة المتعلمة وصلتها بالمتعلم نفسه من جميع الجوانب ليس فقط تمهد السبيل إلى التعلم السريع ولكنها تجعل ظاهرة التعلم تنمو بوتيرة أسرع إذا توفرت مثل هذه الشروط المناسبة لعملية التعلم.

والطريقة التي ابتكرها فيما يتعلق بتوفير الوقت هي كالأتي:

درجة التوفير= التعلم الأصلي – إعادة التعلم 100

التعلم الأصلي

مثال توضيحي:

إذا كان التعلم الأصلي استغرق30 د لإنجاز أو حفظ مادة دراسية ما و استغرقت 20د لحفظها في المرة الثانية إعادة التعلم فيكون ما توفر من الوقت هو كالآتي:

$$\frac{30-20د}{30} \quad =100 \quad \frac{10}{30} \quad =100 \quad \%3.33$$

تدل مثل هذه النتائج فيما يتعلق بما يسمى توفير الوقت **Time Saving méthode** بالنسبة للتعلم الأصلي وإعادة التعلم التي تباشر مع المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقـــــة، وذلك ما تم توفيره من وقت استغراقه المتعلمين في عملية إعادة التعلم يعود بالأساس إلى تلك **الآثار Traces التي** تركها التعلم الأصلي في القدرات العقلية من إحساس تصور ذهني، إدراك انتباه، تخزين في الذاكرة و ما إلى ذلك من قدرات لإعادة التذكر كالاستدعاء، التعرف و إعادة التعلم **Post mon LG Alper 1946**

هناك عنصر التدريب **Training** يؤدي دورا أساسيا في عملية إعادة التعلم أو التعلم أو التذكر **Recall**، وهذا الاتجاه يلزم المدرسين في المراحل الابتدائية إلى غاية المرحلة الثانوية تشجيع المتعلمين القيام بالتدريب في شكل تكرار لما يتضمنه المنهاج المدرسي لمختلف العلوم و الفنون حتى تنمو عمليات الاستذكار عن طريق التدريب و ترتقي إلى المستوى المنشود، و قوة الاستذكار تكون ذات فعالية عالية إذا بشر التدريب في شكل تكرارات و محاولة للمواد التي قدم تعليمها في فترة زمنية قريبة.

يرى كثير من المهتمين بميدان التعليم و التعلم أن فائدة عمليات الاستذكار تسهل عملية التعلم**Houston J P1969 Day MK1966** لعدة أسباب منها:

* أن الاستذكار يعمل على التغذية الرجعية **Feed-back** بحيث أن المتعلمين من فئة المتعلمين من فئة الطفولة و المراهقة يمكنهم التعرف إلى مواطن ضعفهم و قمتهم في كل مادة دراسية عرضت عليهم أثناء العملية التعليمية/التعلمية.

* محاولة الاستذكار عن طريق التدريب (تكرار و محاولة) تشجع ظهور الاتجاهات النشطة من جانب المتعلم بحيث يطلع على قدراته و ما مدى نمو مجهودا ته من حيث الاستجابات داخل الصف و خارجه.

ولترقية إعادة التعلم عن طريق الاستدعاء- التعرف و الاستذكار و ما إلى ذلك من الأجزاء التي تمثل القدرات العقلية المذكورة سابقا في الشروحات الماضية، فان أهمية الإرشاد على التعلم و خاصة عندما يقدم أثناء عملية التعليم له دور فعال في **تنضيج** عملية التعلم عند المتعلمين من فئة الطفولة و المراهقة أيضا يسهل عملية التعلم يقلل من عدد المرات التي يحتاجها المتعلم/المتعلمين **لترقية و تنمية** وتيرة مستوى الأداء المطلوب الذي يدل على تقدم عمليتي التعليم/التعلم عند المتعلمين في أي مرحلة تعليمية.

More.AJ1969 الذي يقول أن التعلم و إعادة التعلم يربط ايجابيا مع سرعة إعطاء المعلومات عن نتائج الأداء التي توصل إليها المتعلمين في كل مادة من مختلف العلوم و الفنون الذي يضمها المنهاج المدرسي، وهذا يعني أن على المدرسين أن يقدموا إرشادات فورية بعد عملية التعليمية مباشرة و ذلك لمعرفة النتائج المحصل عليها ثمن قبل كل متعلم حتى تزداد الرغبة و العزم من طرف المتعلمين و القيام بعدة محاولات يكون فيها التركيز أكثر

دقة مما تم أثناء عملية التعلم الأصلين و هذا بطبيعة الحال يكون من صنع المتعلمين الأذكياء **Ellis.H.c.1965.**

وإن دل هذا فإنما يدل على أن العوامل المساعدة لإعادة التعلم هي مثل الاستدعـــــــــاء الاستذكار، التعرف، التدريب وانتقال اقر التدريب الذي هو دالة من دوال حدوث التعلم وعادته.

لذلك فان العلاقة الموجودة بين ما تم تعلمه وانتقال اثر التدريب من موقف قديم إلى موقف جديد لا يكون انتقالا أوتوماتيكيا.

ولكي تضمن نشاطات العناصر للقدرات المذكورة أعلاه فانه من المستلزم على المدرين أن يجدوا وأن يجعلوا المواد التي تقدم لتعلم للمتعلمين مبنية على التخطيط المحكم حتى يبقى الأفراد المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة قادرين على إعادة التعلم ونقل الأثر من موقف لآخر يقدر ما هم قادرين على تعميم خبراتهم.

معتمدين في ذلك على استطاعتهم لإدراك العلاقات بين الموقفين الأول والثاني أي التعلم الأصلي وإعادة التعلم وهذا يعود أيضا إلى نوعية القدرات التي يمتلكونها المتعلمين من ذكاء وقدرات عقلية ومهارات تسهل العملية عليه، ويمكن بعبارة أخرى القول بان إمكانية انتقال الأثر ثناء عملية التعلم الأصلي وإعادة التعلم التي تليها هو دالة جزئية للعوامل المتطابقة من الموقف المتعلم سابقا وما تطمح إليه المؤسسات التربوية تعليمية في إطار جديد،مما يستدعي من المربين بصفة عامة؟. **Craig. R. C. 1953.**، والمدرسون بصفة خاصة عند دراسة أي موضوع أكاديمي التركيز على الأشياء المشتركة بينه وبين الموقف الذي سينتقل أثره إليه.

لهذه الأسباب فانه ترقية التعلم الأصلي، إعادة التعلم المدعمان بالعناصر المساعدة على بقائها مثل التدريب الاستدعاء، التذكر...

أصبحت عملية تقديم الدروس التي تتضمن مختلف العلوم والفنون لمختلف مراحل التعليم تستدعي بناء استراتجيات تشمل عناصر ومضامين متقاربة إلى حد التشابه أو الاشتراك لتسهل على المتعلمين ربط العلاقات بين ما تعلمه وما يقدم ليعلم.

وخلاصة القول أن التعلم كما تبين الدراسات المختلفة المذكورة أعلاه:

يرتبط ارتباطا وثيقا بقدرة المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة على التذكر عنصر جوهري في عملية تنمية في جميع مراحله وبدون التذكر لا يرقى إلى مراتب مرموقة إلى لم يكن المتعلمين قادرين على استرجاع عدد من الخبرات المعرفية التي تعلموها في السابق القريب أو البعيد.

ومما سبقت الإشارة إليه أنه كلما استطاع المتعلمون أن يتذكروا حقائق أكثر قد تعلموها كلما كانت مستويات التعليم/والتعلم تنمو إلى المستوى المطلوب علميا وعمليا.

هذه الظاهرة تتوقف بالأساس على قدرة الإدراك المستمر عند المتعلمين وكذلك إدراك العلاقات التي تربط بين خبرات الماضي والحاضر التي تسهل حل المشكلات المطروحة وإمكانية التنبؤ بالمستقبل ولو استطاع المتعلمون تذكر كل ملتم تقديمه من معلومات في كل مرحلة لكانت نسب الرسوب منقضة وبالتالي فان ظاهرة الطاقة البشرية تنمو من حيث عملية الاستثمار في مجال التعليم/ التعلم ومن ثمة يمكن أن ترتقي المنظومة التربوية لتكون اقتصادية، غير أن الواقع ليس ذلك إذ يجمع بين التذكر والنسيان وهما عنصران أساسيان يفصلان في عملية ترتيب الطاقة البشرية عن طريق الامتحانات.

هذه الأفكار تدفع بنا إلى الحديث عن أهمية أنواع الذاكرة في عمليتي التعليم والتعلم.

4- التعلم ومراحل الذاكرة:

لقد استفادت البشرية من البحوث المختلفة، والمركزة أساسا على العنصر البشري إذ نجد هذه البحوث توصلت إلى الفصل بين أنواع الذاكرة التي تصورها من خلال مختلف البحوث الاجتماعية والطبية التي ساعدت كثيرا تقدم ميدان علم النفس وعلوم التربية.

وعليه تنقسم الذاكرة إلى المراحل الآتية:

الذاكرة الحسية القصيرة المدى–المتوسطة المدى–الطويلة المدى:

هذه المراحل المتعلقة بالذاكرة تمثل العمليات التي قوم بها التقني السامي، أو المهندس في عاملاتهم مع الحاسوب فيما يتعلق بالمعلومات حول نشاطات مثلا الشركـــــات أو الإدارات...الخ.

*** الترميز Coding :**

عملية الترميز هذه يقوم فيها العامل على الحاسوب بإعطاء رموز للمعلومات حول نشاطات مختلفة لأي مؤسسة أو أشخاص، ويتضمن هذا النوع من العلوم الحديثة ألا وهو التميز تحويل المعلومات الحسية كالصوت التي تقدم من طرف الغير أو المحيط الخارجي المليء بالنشاطات إلى رموز ليخزن في الذاكرة.

هذه العملية تتخلص في استقبال مثيرات العالم الخارجي و هي تشبه مرحلة إدخال البيانات إلى المعالجة في الحاسوب.

*** مرحلة التخزينStorage :**

فتخزين المعلومات سواء كانت على مستوى الحاسوب أو المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة لا يتم إلا إذا كانت هذه المعلومات محل معاملات بين المتعلمين أو المهندسين العاملين في ميدان الإعلام الآلي.

لذلك فان ما تم تخزينه من معلومات في الذاكرة المتوسطة المدى ليس بالضرورة أن تبقى محفوظة لفترة زمنية طويلة قد تنسى لبضع ثوان كما

يمكن أن تبقى نشطة لعدة سنوات كما أشارت عدة دراسات مثل التي قام بها **Ebbighaus.H 1985** كما أن هذه المرحلة تشبه إلى حد بعيد معالجة المعلومات الداخلة عن طريق عمليات رمزية وهي في الحقيقة البيانات التي تستخدم لما يسمى بذاكرة المعالجة للمعلومات المخزنة. هذا على مستوى الحاسوب أما على مستوى المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة فان ما يعرض عليهم من مختلف العلوم والفنون قصد تعليمه وتعلما يخزن أيضا مثل ما تخزن المعلومات في الحاسوب في الحاسوب في الأجزاء الخاصة بالذاكرة حيث تعالج هذه المعلومات تبعا لما ترسمه كل مادة من آثار الذي يعود في الأساس إلى مستوى ونضج التعلم عند كل متعلم، **يوسف مراد 1966.** فإذا كان التعلم الذي حققه المتعلمين بلغ مستوى رفيعا كان التذكر لما عرض من معلومات ومعارف مختلفة محفوظ لمدة طويلة و إن كان مستو التعلم ضعيفا فانه يترك أثارا طفيفة و بالتالي يكون سببا في إضعاف عملية الذاكرة. التي يكون المتعلمين على وجه الخصوص بحاجة إليها لاسترجاع ما تم عرضه عليهم بنسب طبعا متباينة حسب القدرات العقلية لهم. النموذج الثلاثي للذاكرة الذي قام بتصوره الباحث **Atkinson1983** ومن معه أمثال: **Spriffrin1983** يوضح كيف تنقل شتى المعلومات إلى الإنسان عن طريق المنبهات الداخلية والخارجية مباشرة إلى الذاكرة الحسية فنجد عدد كبير من المعلومات تسرب من الذاكرة وما يبقى ينقل إلى الذاكرة ذات المدى المتوسط ثم إلى البعيدة المدى.

المراجع المعتمدة

1- JOHN, F, KERR 1977, THE PROBLEM OF CURICULUM REFORM IN RICHARD HOPPER ED, THE CURICULUM: CONTEXT, DIGN, AND DEVLOPMENT- EDINBURGH.

2- GEORGE, MARCONNIT EDS 1976, CONTEMPORARY THIUGHT ON PUBLIC SCHOOL CURRICULUM.

3- DAVID FORTANA 1975 PERSONALITY AND EDUCATION EDITED BY GEROLD CURTIS- LONDON.

4- ROBERT, C, MC KEAN 1971 PRINSIPAL, AND METHODS IN SECONDARY EDUCATION- CULUMBUS OHIS.

5- مصطفى غالب (1991) في سبيل موسوعة علمية عدد 13 " السلوك" دار الهلال.

6- عبد الوهاب محمد كامل (1994) علم النفس الفيزيولوجي- جامعة طنطا، مصر.

7- عبد الوهاب محمد كامل (1982) التعلم تنظيم السلوك- طنطا المكتبة الحديثة، مصر.

8- محمد عمر الطنوبي(1997) قراءات في علم النفس الاجتماعي، مكتبة المعارف، الإسكندرية.

9- محمد عمر الطنوبي (1993) دراسات تحليلية لمستوى الطموح والعوامل المؤثرة في ذلك/ مجلة البحوث الزراعية، كلية الزراعة، جامعة الإسكندرية.

10-مورسي روكان (1983) تاريخ علم النفس، ترجمة علي زيور بيروت لبنان، الأندلس.

11- في سبيل موسوعة نفسية (1991)، العدد 10، دار ومكتبة الهلال.

12- مجدي أحمد محمد عبد الله (1996)، دار المعارف الجامعية.

13- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (1995)، الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، الدار العربية للكتب.

14- سهير كامل أحمد (1999)، الصدمة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب.

15- حلمي أحمد الوكيل (1999)، تطوير المناهج، أساسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، دار الفكر العربي، القاهرة.

16- حسين سليمان قورة (1975)، الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة، دار المعارف.

17- محمد الخولي (1975) أثر النظم التعليمية في عملية التطور، صحيفة التربية، يونيو.

18- BACHRAH. A, J. W. J (1965), IN ULLMAN & KRASER (EDS) CASE STUDIES IN BEHAVIORS MODIFICATION, HOLV, R. & WINSTON. LONDON.

19- مصطفى سويف (1955)، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دراسة ارتفاعيه تحليلية، دار المعارف.

20- فيصل محمد الزراد(1995)، تعديل السلوك البشري، دار المريخ للنشر.

21- عبد المنعم الحنفي (1995) الموسوعة النفسية، علم النفس في حياتنا اليومية مكتبة مد بولي.

22- ROLAND VIAU 1994 LAMOTIVATION SCOLAIRE.LES RESULTATS DERECHERCHE EN QUESTIONS.REVU PEDAGOGIQUE.N115 QUEBEC CANADA.

23-حامد عبد زهران 1981علم النفس النمو المراهقة ط 5. بيروت.

24- خضري الشيخ وعبد الرحيم 1993 مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والذكاء والدافعية للتعلم، مركز البحوث التربوية، قطر.

25- أحمد زكي صالح 1988 علم النفس التربوي ط 3 مكتبة النهضة الأردن.

26- ALGAZINE. D F s SUTHERLAND G A 1977- LEARNING DISABILITIES YESTERDAY. TODAY. And TOMORROW. In FRIESONS. E C and BARBE. W B EDS. EDUCATION CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES. NEW YORC.

27- خير الزراد 1990- بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية بيروت لبنان.

28- علي الكاشف 1958 التنمية الاجتماعية، المفاهيم والقضايا القاهرة، علم الكتب.

29- سعيد إسماعيل 1979 دراسات في اجتماعيات التربية القاهرة الثقافة علي زينب حسن للطباعة والنشر.

30- السيد أحمد حامد 1958 أثر العوامل النفسية في التنمية مجلة العلوم الاجتماعية – الكويتية، العدد الأول، المجلد الثاني.

31- أبو الفتوح رضوان وآخرون 1956 المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

32- مصطفى فهمي 1976 الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف مكتبة الخانجي – القاهرة.

33- ناديا عبد العظيم 1991 الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم، دار المريخ الرياض المملكة العربية السعودية.

34- غازا كورسيني 1986 نظريات التعلم: دراسة مقارنة ترجمة علي ترجمة علي حجاج مرجعة عطية هنا – الكويت عالم المعرفة.

35- إبراهيم وجيه محمود 1971 التعلم – القاهرة علم الكتب.

36- الدمرداش سرحان وآخرون 1969 المناهج، القاهرة – دار النهضة للطباعة.

37- وهيب سمعان، رشدي لبيب 1959 دراسات في المناهج مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.

38- أمال صادق وفؤاد حطب 1996 علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو مصرية.

39- زين العابدين درويش 1993 علم النفس الاجتماعي مطابع زمزم القاهرة.

40- محمد التومي السيباني 1973: الأسس النفسية والتربوية في رعاية الشباب دار الثقافـــة بيروت.

41- كمال الدسوقي 1979: النمو التربوي للطفل والمراهق دار النهضة العربية بيروت.

42- فتحي مصطفى الزيات 1996 سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي – دار النشر للجامعات، القاهرة.

43- عبد اللطيف محمد خليفة 2000 الدافعية للإنجاز، دار غريب القاهرة.

44- حامد عبد القادر 1966 علم النفس التربوي، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.

45- بسيكة يوسف الخليفي2000 علاقة مهارات التعلم والدوافع المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كية التربية ،قطر.

46- الو ناس بوعكاز 1998 أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي – رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية- جامعة الجزائر.

47- أحمد مرعي والحيلة 2000، المناهج الدراسية، الأردن.

48- KEGAN HAVERMANN s SEGAL 1984 – PSYCHOLOGY AN INTRODUCTION NEW YORK. H B G 5th ED.

49- OSLO. WILLARD. C 1957 PSYCHOLOGICAL. FONDATIONS OF THE CURRICULUM PARIS. UNESCO. EDUCATIONAL STUDIES AND DOCUMENT N 26 McNally HAROLD J ET PASSOW H.

50- HARRY 1960 IMPOVING THE QUALITY OF PUBLIC SCHOOL PROGRAMS. APPROCHES TO CURRICULUM DEVELOPMENT, N. Y. COLOMBIA UNIVERSITY.
51- MICHEAL PALARDY (1975) TEACHING. TO DAY TASKS AND CHALANGES. MAC MILAN PUBLISING COMPANY, I n c. N. Y.
52- LOWTON, DENIS (1976) THE NEW SOCIAL STUDIES SECOND, EDUCATION. HIENEMAN, LONDON.
53-HOOVERS, KENNETH, h. (1978): THE PROFESSIONAL TEACHERS AND BOOK. A GUID FOR IMPROVING INSTRUCTION IN TODAY' S MILLD AND SECONDARY SCHOOLS.
54- علي الكاشف (1985) التنمية الاجتماعية، المفاهيم و القضايا، القاهرة، علم الكتب.
55- سعيد إسماعيل (1979)، دراسات اجتماعيات التربية، القاهرة، دار الثقافة، علي زينب حسن حسن، للطباعة والنشر.
56- السيد أحمد حامد (1985)، آثر العوامل النفسية في التنمية، مجلة العلوم الاجتماعية – الكويتية، العدد الأول، المجلد الثاني.
57- MASLOW. A H (1945): MOTIVATION AND PERSONALITY K NEW YORK K HARPER AND ROW.
58- J ATKINSON, J. W, AN INTRODUCTION TO MOTIVATION, NEW YORK, VAN NO STRAND REINHOLD.
59- أبو الفتوح رضوان وآخرون (1956) المدرس في المدرسة والمجتمع والقاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
60- BANKS, JAMES. ET CLEGG A (1977) TEACHING STRATEGIES FOR SOCIAL STUDIES, VOLOWING AND DICISION MACJING. C READING MASSACHURETTS.
61- MARTARELLA, P. H. ED (1976): IMPLICATION FOR TEACHING SOCIAL STUDIES IN THE CAG DOMAIN, SOCIAL EDUCATION, 43, NOVEMBER-DECEMBER.
62- GOODWIN, W ET KAIRSMEIR, h J. (1975) LEARNING AND HUMAN HABILITIES, NEWYORK, HARPER AND ROW.
63-TANNER, DANIEL (1972), USING BEHAVIORAL OBJECTIVES IN THE CLASSROOM, THE MAC MILAN- COMPANY; INC. NEW-YORK.
64- MAGER, ROBBERT, F. (1975) DEVELOPING ATTITUDES F TOWRDS LEARNING, PALO. ALLO, CALIF, FEARON PUB.
65- SZEKELY, l (1950). PRODUCTIVE PROCESSES IN LEARNING AND THINKING, ACTOR, P. S.
66- GRANLUND, NORMAN, (1971), MEASUREMENT AND EVALUATION IN TEACHING, THE MAC MILAN COMPANY, INC, N. Y.
67- HARLOW H. F (1951) THINKING, THEORETICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGY H. HELSON, ED, VAN. NASTRAND W.Y.
68- COFER C H 1972 MPTIVATION AND EMOTION. GLENVIEW. SCOTT FORESMAN.
69- ERIKSON, E, H, 1965 CLID BAAD AND SOCIETY n NEW YORK NOCTON.
70-HILARD, ES BOWER 1975 THEORY OF LEARNING? NEW YORK.
71- LIEBERT, R, M et SPIEGLER, M, D, 1978 PERSONALITY, STRATEGIES AND ISSNES, HOME WOOL, DORSRY.
72- LAGAN, F, A et AL IRON 1953 REWARD AND PUNISHMENT, BOSTON ALLYON AND BACON.
73- JUDD, C, H 1908 THE RELATION OF QPECIAL TRAINING AND GENERAL INTELLIGENCE, EDUCATION, REVIEW.

74- ELLIS, H, C 1965 THE TRANSFER OF LEARNING NEW YORK, MAC MILAN.
75- BANDURA 1969, A, AND R, G, WALTERS, SOCIAL LEARNING AND PERSONALITY DEVELOPMEBT LONDON.
76- KRAMEL, L, J, ET KARAMEL, M, O 1979 MEASURMENT AND EVALUATION IN THE BASICS FOR CITIZENSHIP PRENTIC- HALL N INC ENGEWOOD.
77- SAYLAR, J, D, ET ALEXANDER, W, M 1974 PLANING CURRICULUM FOR SCHOOLS HALT, PR AND WINSTON, INC, NEW YORK.
78- D, K WHEELER, 1979 CURRICULUM PROCESS, LONDON UNIVERSITY OF LONDON, PREES.
79- BRUNER, J, 1980 STRUCTIVE IN LEARNING IN GLIN ED CURRICULUM PLANNING A NEW APPROACH, BOSTON, ALLYN BEACON INC.
80- ERIKSON, E, H, 1956 CHILD HOOD AND SAITY, NEW YORK NOCTON.
81- HAVIGHURST, R 1954 DEVELOPMENTAL TACKS EDUCATION NEW YORK LONGMAN GREEN.
82- EDWARD, J ET 1976 THE RETENTION OF AFFECTIVE EXPERIENCES AND RESTATEMENT OF THE PROBLEM, PSYCHOLOGICAL.
83- GLEN, HASS 1983 CURRICULUM PLANNING A NEW YORK APPROACH, LONDON ALLTH, ANBEACON INC.
84- ZIA, REBERT, S 1976 CURRICULUM PRINCIPAL AND FOUNDATION HARPER AND ROW PUBLISHERS, N, Y.
85- RALPH, W, TAYOR 1981 BASIC PRINCIPALS OF CURRICULUM AND INSTRUCTION THE UNIVERSITY OF CHICAGO.
86- TURKMAN, B, W, 1992: EDUCATION PSYCHOLOGY FROM, TGEORY INTO PRACTICE, MAC MILAN PUBLISHING, V, III C, N, Y.
87- D, S, WRIGHT, ANN, TAYLOR, 1957; NTRDUTION PSYCHOLOGY BY PENGUIN EDUCATION.
88- THE PSYCHOLOGY OF CHILD HOOD AND ADOLESCENCE, PENGUIN BOOKS-L, T, D, PRINTED IN G.B.
89- ME GEOCH, J, A, L IRON 1942- THE PSYCHOLOGY OF HUMAN LEARNING 2^{ND}, NEW YORK LONGMAN, GREEN.
90-MULLENER, N, J, LAIRD 1971-SOME DEVELOPMENTAL CHANGES IN THE ORGANIZATION OF SELF EVOLUTION DEVELOPMENTAL PSYCHOGY.
91-CRAEME SOLAMAN AND KENNETH, THOMPSON 1978-PEOPLEAND ORGANIZATION PUBLISHED BY LONGMAN.
92- أحمد زكي صالح 1972 علم التجريبي، القاهرة. دار النهضة العربية.
93- GLASSER, R, S, 1962 PSYCHOLOGY AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOG IN TRAINING RESEARCH AND EDUCATION PITTSBURGH, UNIVERSITY- PRESS.
94- AUSUBEL, D, P, THE USE OF ADVANCE ORGANIZERS IN LEARNING AND RETENTION OF MEANING FULL MA TERIAL- JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.
95- CHECH, J, 1968 RETENTION POWER, RECALL VALUE AFTER ONE SEMESTER THE CLEANING HOUSE.
96- COTTEL, R, B, 1963 THEORY OF FLUID AND CRYSTALLIZED INTELLIGENCE, A CRITICAL EXPERIMENT JOURNAL OF EDUCATION PSYCHOLOGY.
97- ELBIRGHAUS, H 1985 MEMORY A CONTRIBUTION TO EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY TRANSLATED BY RUGER S C, E BUSSERIUS TO, NEW YORK TEACHER COLLEGE COLOMBIA UNIVERSITY.

98- WORCESTER, D, 1923 RETENTION AFTER LONG PERIOD, JOURNAL O EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.
99- SPITZ, H, F 1939 STUDIES IN RETENTION, JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.
100- MELTON, A, W 1963 IMPLICATION OF SHORT- TERM MEMORY FOR GENERAL THEORY OF MEMORY, JOURNAL OF LEARNING AND VERBAL BEHAVIOR.
101- POSTMAN, L, C, T, G, ALPER 1964 RETROACTIVE INHIBITION AS A FUNCTION OF THE TIME OF INTERPELLATION OF THE INHIBITOR BETWEEN LEARNING AND RECALL, A JOURNAL OF PSYCHOLOGY.
102- DAY, M, K, 1966 AN EXPLORATION OF DISTRIBUTED PRACTICE EFFICACY IN PAIRED ASSOCIATE IEARNING- JOURNAL OF GENERAL PSYCHOLOGY.
103- HOUSTON, J, P LIST DIIFFERENTIATION AND DISTRIBUTED PRACTICE JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY 1969 DELAY OF FEED- BAKE AND THE ACQUISITION AND RETENTION OF VERBAL MATERIALS IN THE CLASSROOM, J OF ED PSY.
104- GRAIG, R, G 1953 THE TRANSFER VALUE OF GUIDED LEARNING, N Y TEACHERS COLLEGE, COLUMBIA UNIVERSITY.

105- يوسف مراد 1966 مبادئ علم النفس العام- القاهرة دار المعارف ط5.

106- مصطفى غالب (1991) في سبيل موسوعة علمية عدد 13 " السلوك" دار الهلال.

107- عبد الوهاب محمد كامل (1994) علم النفس الفيزيولوجي- جامعة طنطا، مصر.

108- عبد الوهاب محمد كامل (1982) التعلم وتنظيم السلوك- طنطا المكتبة الحديثة، مصر.

109- محمد عمر الطنوبي (1997) قراءات في علن النفس الاجتماعي، مكتبة المعارف الإسكندرية.

200- محمد عمر الطنوبي (1993) دراسات تحليلية لمستوى الطموح والعوامل المؤثرة في ذلك/ مجلة البحوث الزراعية، كلية الزراعة، جامعة الإسكندرية.

201- مورسي روكان (1983) تاريخ علم النفس، ترجمة علي زيور بيروت لبنان، الأندلس.

202- في سبيل موسوعة نفسية (1991)، العدد 10، دار ومكتبة الهلال.

203- مجدي أحمد محمد عبد الله (1996)، دار المعارف الجامعية.

204- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (1995) الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، الدار العربية للكتب.

205- سهير كامل أحمد (1999)، الصدمة النفسية و التوافق، مركز الإسكندرية للكتاب.

206- حلمي أحمد الوكيل (1999)، تطوير المناهج، أساليبه، خطواته، معوقاته، دار الفكر العربي، القاهرة.

207- حسين سليمان قورة (1975)، الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة، دار المعارف.

208- محمد الخولي (1975) أثر النظم التعليمية في عملية التطور، صحيفة التربية، يونيو.

209- BACHRACH. A, J, W, J (1965), IN ULLMAN & KRASER (EDS) CASE STUDIES IN BEHAVIORS MODIFICATION, HOLV, R. & WINSTON. LONDON.

210- مصطفى سويف(1955)، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دراسة ارتقائية تحليلية، دار المعارف.

211- فيصل محمد الزراد (1995)، تعديل السلوك البشري، دار المريخ للنشر.

212- عبد المنعم الحنفي (1995) الموسوعة النفسية، علم النفس في حياتنا اليومية مكتبة مدبولي.