الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

I-التربية العامة

II-إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات

-أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجية المشروع

-التقويم التفاعلي في ضوء الإصلاح البيداغوجي الجديد.

سند للتكوين المتخصص

إعداد

هيئة التأطير بالمعهد:

- الدكتور/ عبد الله قلي
- الدكتورة/ فضيلة حناش

السنة : 2009

4- شارع أولاد سيدي الشيخ – الحراش– الجزائر

الموقع على الأنترنت: http//www.infpe.edu.dz

البريد الإلكتروني: contact@infpe.edu.dz

I

التربية العامة

من إعداد: د/ عبد الله قلي

الفهرس

مقدمة	9
الوحدة التكوينية الأولى: مدخل إلى التربية	11
مفهوم التربية لغة واصطلاحا	11
التمييز بين المفاهيم (التربية، التعليم، البيداغوجيا)	15
أهداف التربية	20
تقسيم الأهداف التربوية (تصنيفها)	25
صياغة الأهداف الإجرائية	32
التدريس بواسطة الأهداف	38
الوحدة التكوينية الثانية: أوساط التربية	40
أوساط التربية المباشرة (الأسرة ، المدرسة)	40
أوساط التربية الموازية (الشارع ، المسجد ، وسائل الإعلام)	48
الوحدة التكوينية الثالثة: عناصر العملية التربوية	52
المعلم خصائصه ودوره في العملية التربوية	52
المتعلم مميزاته ودوره في العملية التعليمية	57
المنهاج التعليمي	60
معنى المنهج لغة واصطلاحا	62
عناصر المنهج	69
الأسس العامة لبناء المناهج	72

أنواع المناهج	78
الوحدة التكوينية الرابعة: طرائق التدريس	92
مفهوم طرائق التدريس	92
تصنيف طرائق التدريس	95
طريقة الإلقاء	95
طريقة الحوار	98
طريقة حل المشكلات	100
طريقة المشروع	102
طريقة الاستكشاف	105
من طرائق التدريس إلى نماذج التدريس	108
الوحدة التكوينية الخامسة: الوسائل التعليمية	114
مفهوم الوسائل التعليمية	114
أنواع الوسائل التعليمية	116
اسس استخدام الوسائل التعليمية	119
مفهوم تكنلوجيا التعليم	121
الكمبيوتر كأداة تعليمية	124
الكتاب المدرسي كوسيلة تربوية وتعليمية	126
الوحدة التكوينية السادسة: عملية التعلم	129
مفهوم التعلم	129
قوانين التعلم وشروطه	131

نظرية التعلم لبياجيه	134
الوحدة التكوينية السابعة: المقاربات البيداغوجية	139
المقاربة بالكفاءات	139
مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا	140
خصائص الكفاءة	142
أنواع الكفاءات	143
مؤشر الكفاءة	144
الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءات	145
صياغة الكفاءة	146
ادوار المفتش ووظائفه	147
الوحدة التكوينية الثامنة: التقويم التربوي	152
مفهوم التقويم التربوي	152
أنواع التقويم التربوي	157
مجالات التقويم التربوي	163
تقويم المنهج الدراسي وتطويره	170
قائمة المراجع	174

مقدمة

تعتبر التربية العامة من المواد الأساسية لبرامج التكوين المتخصص لمفتشي التربية و التعليم بمختلف فئاتهم. و هي تسهم في إعدادهم إعدادا مهنيا سليما من خلال تزويدهم بالمعارف النظرية و المهارات اللازمة للتفاعل مع البيئة التعليمية بشكلها الأوسع.

و تعود دواعي إعداد هذه الإضبارة إلى محاولة الاستجابة للحاجة الملحة لتوفير مرجع يجمع بين دفتيه كل ما يحتاجه المفتش المتربص من معارف نظرية و مهارات تدريسية تيسر له الأمر لاكتساب الخبرات الميدانية الضرورية لنجاحه في مهامه المستقبلية من جهة. و محاولة الاستجابة للحاجيات التي تفرضها الإصلاحات المستمرة في المنظومة التربوية الجزائرية من جهة ثانية .

أما الملمح المنتظر للمتكون من خلال دراسة هذه المادة فيتمثل في جعله قادرا على:

- **التحكم في المواد المهنية خاصة التربية و علم النفس .**
- **التحكم في معارف التربية العامة واستثمارها في المواقف الإشرافية المختلفة.**
- **التمكن من عملية التقويم و مجالاته و وسائله و أنواعه .**

وتتمثل وسائل و طرق التكوين في اعتماد نظام الوحدات التكوينية حيث تمثل كل وحدة تكوينية مجالا للدراسة يتضمن المفاهيم الأساسية و التوجيهات التربوية الضرورية التي تمكن من اكتساب كفاءات قاعدية مستهدفة. و تختتم كلّ وحدة بمجموعة من التطبيقات التي ينجزها المتكون في صورة أنشطة تقويمية. و تأتي الوحدات التكوينية مرتبة على الشكل التالي :

تتناول الوحدة الأولى مدخلا إلى التربية بتحديد مفهومها لغة واصطلاحا و التمييز بين التربية و المفاهيم المرتبطة بها، ثم عرضا للأهداف التربوية. و تتناول الوحدة الثانية أوساط التربية أو عواملها المباشرة و الموازية. أما الوحدة الثالثة

فتتناول عناصر الفعل التربوي من معلم و متعلم و منهاج دراسي. في حين تتناول الوحدة الرابعة طرائق التدريس و أنواعها. بينما تتناول الوحدة الخامسة الوسائل التعليمية و أهميتها و أنواعها. و تتناول الوحدة السادسة عملية التعلم بضبط مفهومه و قوانينه و شروطه و نظرياته. أما الوحدة السابعة فتتناول المقاربة بواسطة الكفاءات .و تتناول الوحدة الثامنة التقويم التربوي و أهدافه و أنواعه.

و في الأخير نأمل أن يجد المفتشون المتربصون في هذه الإضبارة مرشدا لهم في مسارهم التكويني، و موردا من الموارد التي يعتمدونا في إشرافهم التربوي في المستقبل.

والله الموفق

الوحدة التكوينية الأولى : مدخل إلى التربية

1- مفهوم التربية لغة واصطلاحا

مفهوم التربية لغة

جاء في لسان العرب لابن منظور: " ربا يربو بمعنى زاد و نما " وفي القرآن الكريم قال تعالى: " وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج " (سورة الحج الآية 5) أي نمت وازدادت، وقال تعالى: " ألم نربك فينا وليدا ولبثت فينا من عمرك سنين " (سورة الشعراء الآية 17) وقوله أيضا: " و قل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا " (سورة الإسراء الآية 23) وهي كلها إشارات إلى المعنى اللغوي للتربية وتعني الزيادة والنمو المطرد واستخراج شيء كامن أو مستتر وزيادته بالرعاية والعناية. يقال ربى الولد أي هذبه وجعله ينمو.

وتفيد كلمة التربية عند العرب قديما السياسة والقيادة والتنمية، وكان فلاسفة العرب يسمون هذا الفن سياسة كما هو معروف عند ابن سينا مثلا في رسالته (سياسة الرجل أهله وولده) وكانوا يقولون عن الذي ينشئ الولد ويرعاه المؤدب والمهذب، والمربي، والمعلم، غير أن لفظة المؤدب أشيع لأنها تفيد الرياضة والسياسة وتدل على العلم والأخلاق معا. وبناء على ذلك يكون في معنى تربية قولنا تربية الكائن البشري إنماءه وترقيته ليبلغ نضجه بشكل متكامل دون إغفال لأي جانب من جوانب شخصيته.

مفهوم التربية اصطلاحا

يعد المصطلح (تربية) من أكثر المصطلحات اتساعا وشمولا، ونجد له تعريفات عديدة، كل تعريف يغطي جانبا من جوانب المصطلح، أو خاصية من خصائصه، أو صفة من صفاته، أو هدفا من أهدافه، ونشير إلى بعض التعريفات لمربين مختلفين لنعرف مدى اتساع المصطلح.

- التربية هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال.

- التربية هي تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة
- التربية هي إعداد الإنسان ليحيا حياة كاملة.
- التربية تهذيب القوى الطبيعية للطفل كي يكون قادرا على أن يقود حياة خلقية صحية سعيدة.
- التربية إعداد الفرد ليسعد نفسه أولا وغيره ثانيا.
- التربية الكاملة هي تلك التي تحفظ الصحة البدنية والقوة الجسمية للتلميذ وتمكنه من السيطرة على قواه العقلية والجسمية وتزيد في سرعة إدراكه وحدة ذكائه وتعوده سرعة الحكم ودقته، وتقوده إلى أن يكون رقيق الشعور يؤدي واجباته بذمة وضمير.

يتضح من التعريفات السالفة مدى التعدد والتباين في تعريف مصطلح التربية حيث يركز البعض على أهداف التربية ووظائفها ويعطي البعض الآخر الأولوية لشروط التربية، بينما يشير البعض الآخر إلى كونها عملية تسهم في إنماء عقل الإنسان ووجدانه.

ونجد في " الصحاح " في اللغة والعلوم إن التربية هي " تنمية الوظائف الجسمي والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف ".

وتعرف التربية بالمعنى الواسع بأنها تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية، ولذلك فهي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وتقتضي خططا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى.

وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور فإننا نجد عدة تعريفات للتربية منها :

عرّفها أفلاطون بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكسابه العادات المناسبة.

أما ميلتون (1608- 1674) فيرى أن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة، ويرى توماس الإكويني أن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية ".

ويرى هيجل أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة " في حين شبه بستالوتزي التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة التي غرست بجانب مياه جارية.

ويعتقد جون ديوي أن التربية " عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي ويعرفها بأنها " الحياة " وليست مجرد إعداد للحياة.

فالتربية عموما حسب التعريفات السالفة عملية شاملة تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة وتعامله مع الآخرين.

ويقدم أحمد شبشوب توضيحا للحدود العلمية لمصطلح التربية فيقول " تتمثل التربية في ذلك العمل الواعي أو اللاواعي الذي يقوم به الكهول إزاء الأطفال قصد تعليمهم جملة من المعارف والرموز والقيم التي يراها الأولون صالحة للاندماج داخل المجتمع، فكل تربية هي قبل كل شيء تمرير للمعارف والقيم والرموز من جيل الكهول إلى جيل الأطفال، وهي تمرير يهدف أساسا إلى تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية ولمصطلح التربية مفاهيم فردية واجتماعية ومثالية.

فالتربية بالمعنى الفردي: هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية وبذلك فهي تعده لمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعداداته الفطرية وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها.

أما بالمعنى الاجتماعي : فهي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه، لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات،

فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار.

وبالمعنى المثالي: فهي تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها ومن خبراتها الماضية ومن دينها وعن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى وعلاقات الأفراد فيها وغيرها. فالتربية عموما ما هي إلا وسيلة للتقدم البشري في كل مكان.

ولعملية التربية ثلاثة أطراف هي: المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه العملية التربوية، وهي عملية هادفة لا عشوائية، أي أنها عملية نمو اجتماعي وإنساني لا تقوم عل التلقين، وإنما هي مبنية على التفاعل بين أطرافها للوصول إلى عقل المتربي لتوجيهه وتربيته.

أما التربية بالمفهوم الحديث فإنها تنظر إلى الطفل كنقطة انطلاق في عملية التربية التي ترتبط بالحياة سواء في بنائها كعملية تربوية أو في نتائجها المعرفية والسلوكية، فالطفل هو مركز العملية التربوية وتنميته هي هدفها.

وقدم مجمع اللغة العربية في مصر تعريفا للتربية يعتبرها :

تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كما لها شيئا فشيئا وهي كذلك عملية تهذيب للسلوك وتنمية للقدرات حتى يصبح الفرد صالحا للحياة، فهي عملية تغذية، وتنشئة وتنمية جسدية وخلقية وعاطفية.

والكلام عن التربية يعني تلك العملية التي تعود الطفل على التفكير الصحيح والحياة الصحيحة بما تزوده من معارف وتجارب، تنفع عقله وتغذي وجدانه وتنمي ميوله ومواهبه وتعوده العادات الحسنة وتجنبه العادات السيّئة، فينشأ قوي الجسم حسن الخلق، سليم العقل، متزن الشخصية، قادرا على أداء رسالته في الحياة.

من كل ما سبق يمكن استخلاص خصائص مفهوم التربية باعتبارها:

أ- عملية تكاملية.

ب- عملية فردية واجتماعية.

ج- تختلف باختلاف الزمان و المكان.

د- عملية إنسانية.

ه- عملية مستمرة.

ويرى توفيق حداد ومحمد سلام آدم أن التربية عملية مستمرة لا يحدها زمن معين، وهي تمس كل جوانب حياة الفرد والمجتمع، وهي أساس صلاح البشرية، وهي قوة هائلة يمكنها القضاء على أمراض النفس وعيوبها، وأمراض المجتمع وعيوبه، ولذلك فهي من وظائف كل مؤسسات المجتمع كالأسرة والمسجد ودور الحضانة والمدرسة. (توفيق حداد وسلامة آدم .1977)

02- التمييز بين المفاهيم (التربية ، التعليم ، البيداغوجيا)

لقد أوضحنا فيما سبق مفهوم التربية اصطلاحا ونحاول فيما سيأتي تمييز هذا المفهوم عن بعض المفاهيم الأخرى المستخدمة في نفس المجال والتي قد يستخدمها البعض للدلالة على نفس المعنى في حين يستخدمها البعض الآخر للدلالة على معان متباينة وهي مفهومي التعليم والبيداغوجيا كما يلي:

1-2 مفهوم التعليم

لتحديد مفهوم التعليم نورد مجموعة من التعريفات يعكس كل واحد منها فلسفة تربوية معينة وهي:

أ- التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس الدور الأكثر تأثيرا في حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ والتسميع، وتخدم الطرائق الإلقائية، مثل المحاضرة والشرح والوصف والتفسير هذا المفهوم للتعليم.

ب- التعليم هو عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل وتركيب وقياس واكتشاف، ويدخل ضمن هذا التعريف ما يسمى بمعالجة المعلومات وهي عملية تتطلب دورا نشطا إيجابيا من قبل المتعلم الذي يحول ما يكتسبه من معلومات إلى مفاهيم ومدركات تدخل ضمن نطاق التنظيم المعرفي القائم وذلك من خلال عمليات التمثيل والمواءمة والاستدماج، ودور المعلم في ظل هذا التعريف هو تهيئة البيئة التي تساعد الطفل على الاكتشاف وتوجيه نشاطه العقلي بحيث يحقق الهدف الأساسي المتمثل في نمو الذكاء.

ج- التعليم عملية غرضها الأساسي مساعدة الطفل على تحقيق ذاته ونمو شخصيته وتلبية حاجاته النفسية ومطالب نموه ويكون دور المتعلم إيجابيا وفعالا، في حين يقوم المعلم بدور الموجه والمرشد والمساعد على النمو بما يوفره من مناخ نفسي يساعد على الانطلاق والتعبير عن الذات ومواجهة مواقف الإحباط وتحمل المسؤولية والشعور بالنجاح وتكوين مفهوم ذات إيجابي .

د- التعليم عملية هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الاجتماعي ومواجهة مطالب الحياة في جماعة، وهذا يتطلب من المعلم أن يقوم بدور توجيهي لمساعدة الأطفال على الاندماج في جماعة واكتساب الاتجاهات الإيجابية وتسليط الضوء على المشكلات الاجتماعية للمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها بمشاركة المتعلمين الفعالة.

يتضح من التعريفات السابقة أن التعريف الأول أقرب ما يكون إلى المفهوم التقليدي لعملية التعليم في حين أن التعريف الثاني ركز على الجوانب العقلية ويدور التعريف الثالث حول حاجات ومطالب النمو، في حين يتناول التعريف الرابع عملية النمو الاجتماعي للطفل وتفاعله مع البيئة المحيطة به.

ومهما يكن من أمر فإن تركيز عملية التعليم حول الطفل، حاجاته وطبيعته ومطالب نموه، أصبح من المسلمات في الممارسات التربوية الحديثة باعتبار أن الغاية

والغرض الأساسي من التعليم تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل.

وإذا ما حاولنا التمييز بين مفهومي التربية والتعليم نكتشف مدى التداخل بين المفهومين إذ يتجه كلاهما لمساعدة المتعلم على النمو الكامل والشامل.

ولم يكن المجمع العلمي الفرنسي يفهم من التربية سوى تكوين النفس والجسد، و كان يجعل منها والتعليم شيئا واحدا إذ يرى فيها " العناية التي نقدمها لتعليم الأطفال سواء فيما يتصل برياضة النفس أو رياضة الجسد ".

ورغم التداخل بين المفهومين إلا أنه يمكن التمييز بينهما أيضا من عدة أوجه، حيث تتناول التربية عموما شخصية المتعلم من جميع جوانبها انطلاقا من تهذيب الخلق أي أن التربية تقوم على البعد القيمي الأخلاقي في حين يقتصر التعليم على تحصيل المعرفة، وهذا التمييز وأن لم يكن نهائيا إلا أنه عادة ما يظهر في الكثير من المواقف التي تتطلب هذا التحديد ، ويؤكد " ليتري" *Littré* على تباين كلمتي تربية وتعليم في مقالته " تربية " الواردة في **معجمه** حيث اعتبر التعليم تقنيا وفكريا، أما التربية فهي تخص القلب والفكر معا وتتماشى مع المعارف التي نتحصل عليها والاتجاهات الأخلاقية التي نعطيها لمشاعرنا ".

وإلى جانب هذا الفرق في المحتوى يضيف ليتري فرقا آخرا فيقول: " التعليم يدرس والتربية نتحصل عليها بطريقة عملية خاصة بالمعلم " ويتساءل أحمد شبشوب إن كان هذا التمييز تصعيدا لهذه الثنائية ؟ حيث أنه حتى في عملية التعليم فإننا لا نقتصر على التعليم فقط لأن المعلم الحق هو الذي يربي وهو يعلم، وبالرجوع إلى اللغة الفرنسية بصفة عامة نرى الفرق في استعمال ثلاثة أفعال:

- أننا نلقن شيئا ما إلى *Enseigner*
- أننا نعلم شخصا في ميدان معين *Instruire*
- أننا نربي شخصا *Eduquer*

فالتربية هي تكوين الإنسان من جميع النواحي وبصفة عامة، فالتربية والتعليم لا يتطابقان ولا يتباينان، والفارق بينهما يخص الجنس والنوع حيث تضم التربية التعليم. ولو حذفنا التعليم ماذا بقي للتربية ؟.

بقي أن نؤكد على أن التربية تهتم بالفرد في عمقه في عاداته وانفعالاته وعواطفه الأولى بمعنى أن التربية تسبق كل علم.

2-2 مفهوم البيداغوجيا *La pédagogie*

إن مصطلح بيداغوجيا "*pédagogie*" تركيب يوناني مؤلف من كلمتين Péda وتعني الطفل و *Agogé* وتعني السياقة والتوجيه، وكان المربي (البيداغوجي *Le pédagogue*) في عهد الإغريق هو الشخص وفي أغلب الأحيان الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن بذلك البيداغوجي معلما ولكنه كان مربيا، وفي هذا الصدد كتب فارون (*Varon*) في القرن الأول قبل الميلاد أنه إذا كان المعلم (المحاضر) يعلم فإن البيداغوجي يربي لأنه هو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده، وهو الذي يختار له المعلم ونوع التعليم الذي يراه مناسبا حسب تصوره، ويوضح هاملين (*Hameline*) هذا الأمر بقوله: أن البيداغوجي في الأصل كان مربيا لأن التربية كانت تتم خارج المدرسة بينما التعليم يتم داخلها، حيث ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بتحصيل المعرفة بالمعنى الضيق وبمرور الوقت تحول البيداغوجي (ولأسباب عديدة) من المربي بالمفهوم الواسع للكلمة إلى معلم ناقل للمعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه، والبيداغوجي الناجح هو الذي يمكن التلاميذ من النجاح في الامتحانات أكثر من الذي يتساءل عن غايات التربية وأهدافها، وتحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبطت بذلك بفن التدريس وانصب اهتمامها على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم، وتعددت هذه الطرائق بتعدد المرجعيات والخلفيات النظرية والمدارس الفلسفية، وظهرت بيداغوجيات لاحصر لها.

(هربارت ، ديكرولي, بستالوتزي ، مونتيسوري ، فروبل ، رسو ...)

ويعتبر مفهوم البيداغوجيا المتداول عند المهتمين بالتربية في بلاد المغرب العربي منعدما في المعجمية العربية التي مازالت تضبط في الشرق ويفضل البعض استخدام مفهوم التربية على مفهوم البيداغوجيا لأن استعمال هذه الأخيرة لا يخلو من مشاكل ابستمولوجية حسب تعبير أحمد شبشوب. ذلك أن للبيداغوجيا مفهوما محدودا فمصدر الكلمة اليوناني يجعل هذا العلم يهتم بالأطفال دون سواهم من المتعلمين ، بينما التربية تتجه اليوم إلى شرائح عمرية متعددة (الأطفال، المراهقون، الكهول، الشيوخ...)، فلا يمكن مثلا أن نتحدث على بيداغوجيا الكهول دون أن نسقط في تناقض ثم أن التقاليد تجعل من البيداغوجيا علما تطبيقيا يختص بالتربية المدرسية دون سواها، والواضح أن التربية العائلية والاجتماعية تحتاج كذلك إلى ترشيد.

وهو مفهوم محدود كذلك لأنه يجعل من هذا العلم مجموعة من الطرائق والوسائل التطبيقية التي ترشد العملية التربوية بينما القضية التربوية تحتاج زيادة على كل ذلك وقبله، إلى معرفة نظرية حتى تكون واعية ومتحكما فيها.

من أجل كل هذه الأسباب فإن الأبحاث اتجهت منذ أواخر الستينات من القرن الماضي إلى الاستغناء عن لفظ البيداغوجيا وتعويضه بعبارة علوم التربية وذلك للدلالة على مختلف المعارف النظرية والتطبيقية اللازمة للمربي حتى يحكم عمله التربوي ويرشده.

ومنه فإن البيداغوجيا هي مجموع الطرق والوسائل التي تمكننا من أن نعين تلاميذنا على المرور من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة، وهي علم من العلوم الإنسانية التطبيقية تمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتحها، أو هي مجموع العمليات والوسائل التي يختارها المدرس وفقا للوضعية التي يوجد فيها قصد ترشيد العملية التدريسية.

03- أهداف التربية

3-1– تعريف الأهداف التربوية

يتفق المهتمون بالتربية على أن التربية عملية تغييريه تهدف إلى إحداث تغييرات ذات مغزى في المتعلمين. وأن العبارات التي تصف تلك التغيرات أو النواتج المرغوبة تسمى أهدافا إلا أنهم يختلفون في تحديد نوع التغيرات المرغوبة وأيها يجب التركيز عليها أكثر من غيرها وبذلك يختلفون في تعريفها، إلا أن الاختلاف في التعريف يعتبر شكليا لا يمس الجوهر لأن هناك شبه إجماع على معنى موحد للهدف.

يعرف الهدف التربوي بأنه " كل ما يمكن للتلميذ إنجازه قولا أو عملا بعد الانتهاء من حصة دراسية أو على المدى البعيد بعد الانتهاء من تعليمه وتربيته "

أو هو " حصيلة السلوك التي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطويرها لدى التلاميذ ".

كما يعرفه ماجر (*R.Mager*) بأنه عبارة توضح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلم تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها ".

يتضح مما سبق أن الأهداف التربوية هي عبارات أو جمل مصاغة بدقة لوصف الطريقة التي يسلك بها المتعلم في نهاية وحدة دراسية نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة.

تصف هذه الطريقة نواتج التعلم الفعلية أكثر من وصفها لخبرات العملية التعليمية أو نشاط المدرس أو محتوى الدرس أو طريقة التدريس أو وسائلها. وكل هذه العناصر ما هي إلا وسائل لتحقيق الهدف المتمثل في ناتج التعلم الفعلي.

نستخلص من ذلك العناصر الأساسية للهدف التربوي وهي:

أ- النيـة : نية المعلم ورغبته في إحداث تغيير في المتعلم.

ب-الهدف : نقطة النهاية التي يسير نحوها التعلم ليظهر على شكل نتائج.

ج-الفعلية : تبين النشاطات والإنجازات التي يقوم بها المتعلم بالفعل.

د- الحسية : أي قابلية الهدف للقياس والملاحظة.

3-2- مستويات الأهداف التربوية

على الرغم من الأهمية التي احتلتها حركة الأهداف التربوية إلا أن الغموض والتداخل ما يزال يكتنف مستوياتها، خاصة وأنها تستخدم بمراد فات كثيرة منها الغايات، المرامي، المقاصد، النيات، الرغبات ويميل البعض إلى الاعتقاد بأنها تحمل نفس المعنى وتؤدي نفس الوظيفة. فنجد في لسان العرب أن الهدف يعني المرمى، وفي القاموس المحيط نجد أن الغرض هو الهدف الذي يرمى وفي المنجد في اللغة والآداب والأعلام نجد أن الغرض هو البغية والحاجة والقصد ... ويعود مصدر الاختلاف إلى المستوى الذي تستخدم للدلالة عليه.

إلا أن أغلب المهتمين بحركة الأهداف التربوية يميلون إلى تقسيمها إلى خمس مستويات متدرجة من العام إلى الخاص ومن البعيد إلى القريب ومن الواسع العريض إلى الضيق كما يلي:

أ- المستوى الأول : (الغايات) (*Les Finalités / Les Fins*)

وهي عبارات عامة يعطى من خلالها اتجاه وشكل المستقبل تتسم بالمثالية والطموح، تصف نواتج حياتية مرغوبة استنادا إلى تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي، تظهر على مستوى النظام السياسي وترتبط بقراراته المحددة لنمط المواطن المرغوب فيه.

ويعتبرها لي طان خوي (*LÉ THAN KHOI*) بأنها تلك القيم أو المعايير التي يحددها فلاسفة وتربويو مجتمع ما المرتبطة بعصرهم وظروفهم التاريخية والاجتماعية والتي تتبناها السلطة السياسية لنظامها التعليمي ويمكن أن تظهر على نوعين:

غايات صريحة واضحة *les Finalités Explicite* وتظهر في الدساتير والخطط الرسمية والقوانين ومخططات التنمية والتربية.

غايات ضمنية *Des Finalites Implicit* تستنتج من ملاحظة الواقع والممارسات الميدانية ويمكن إدراك فرق كبير بينهما. ومن أمثلة الغايات الصريحة تكوين مواطنين مفكرين ومبدعين وتطوير روح النقد لديهم بينما تكشف الممارسة عن غايات ضمنية مناقضة لها تعمل على تطوير روح المجاراة والانصياع في السلوك والرأي ...

ب- المستوى الثاني : المرامي أو المقاصد *Les Buts*

وهي عبارات أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات، تصف نواتج التعلم المدرسي كله، وهي أكثر ارتباطا بالنظام التعليمي تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية وتترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ ويعتبرها دولانتشير *DeLandsheere* مستوى تحليل وسيط بين الغايات والأهداف، ترتبط بنمط السلوك وتلعب دورا واضحا في ترجمة الغايات.

ومن أمثلة المرامي تنمية التفكير الإبداعي، الانفتاح على الثقافة العامة ...

ج- المستوى الثالث : الأهداف العامة *Les Objectifs Généraux*

وهي عبارات على درجة متوسطة من حيث التعميم والتحديد، تعني بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين، تضعها السلطة المسئولة عن وضع المناهج وبنائها وتأليف الكتب، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي وتكون مرتبطة بوحدة دراسية أو نشاط محدد.

يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الضمنية وتشير إلى المهارات والقدرات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج دراسي معين ومن أمثلتها:

– تمكين الطفل من اكتساب وسائل التعلم والتواصل (الطور الأول أساسي لغة العربية).

- تمكين الطفل من فهم الكلام العربي المسموع الذي يكون في مستوى إدراكه.
- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة وعلى فهم ما يقرأ والانتفاع به في المجالات المتصلة بحياته ونشاطه (هدف عام - السنة الثالثة أساسي- لغة عربية).

د- المستوى الرابع : الأهداف الخاصة *Les Objectives Specitifiques*

وهي عبارات على درجة عالية من التحديد، يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الظاهرية أو السلوكية، تمثل المستوى الذي يتعامل معه المدرس، إذ يحدد الأهداف الخاصة التي يريد الوصول إليها من دروسه مع تلامذته وترتبط بإنجازات خاصة بكل درس فلكل درس هدفا خاصا به، وعادة ما تكون الأهداف الخاصة من وضع المدرسيين ومن أمثلتها:

- أن يكشف التلميذ مساحة ورقة الرسم ويستعملها بكاملها.
- أن ينجز التلميذ بعض الأشكال ويميز بينها.
- أن يجري عملية الطرح بشكل صحيح ...

ه- المستوى الخامس : الأهداف الإجرائية *Les Objectifs Opérationnelles*

يمتاز هذا المستوى بدرجة عالية جدا من التحديد والدقة، يعني بوصف السلوك أو الأداء الذي سيقوم به التلميذ بعد الانتهاء من مقطع دراسي، من خلال التحديد الدقيق جدا للسلوك، فيكون بذالك السلوك متضمنا في صياغة الهدف الإجرائي بذاته ويقوم المدرس بصياغة الأهداف الإجرائية ومن أمثلته :

- أن يكون التلميذ قادرا على تعيين أجزاء المتر ومضاعفاته باستعمال المتر الشريطي دون ارتكاب أي خطأ.

مما سبق يمكن استخلاص العلاقة بين مستويات الأهداف من حيث التدرج والاحتواء، فبالنسبة للتدرج نجد أن الأهداف تتدرج في حجمها وعموميتها وشموليتها بحيث يمكن تصنيفها رأسيا على متصل من الكبير جدا إلى الصغير جدا من العام إلى

الخاص من الواسع العريض إلى الضيق المحدد، أما بالنسبة للاحتواء فنجد أن الغايات تتضمن مجموعة من المرامي والمرمى يتضمن مجموعة من الأهداف العامة والهدف العام يتضمن مجموعة من الأهداف الخاصة والهدف الخاص يتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية.

وفيما يلي جدولا يسهل عملية التمييز بين المستويات المختلفة للأهداف:

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن	صادر من لدن	على صيغة أو شكل	تتميز .....
غاية	فلسفة التربية وتوجيهات السياسة التعليمية	رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب و	مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات	بشكلها المثير والجذاب وكذلك القابل للتأويل
مرمى مقصد	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشين و مسيري التعليم	أهداف البرامج والموادوأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد+ الوسائل والمناهج
عاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحس حركية	مؤطرين ومدرسين	قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها أو اكتسابها من طرف التلميذ	تمركزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته
خاصا	محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر	مدرسين	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس	تصريحها بما سيقوم به التلميذ في الدرس
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ ليبرهن على بلوغه الهدف	مدرسين أو تلاميذ	فعل الإنجاز وشروط ومعايير الإتقان	تصريحات بأدوات التقييم وأشكاله

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

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

3 -3- تقسيم الأهداف التربوية (تصنيفها)

تهدف التربية الحديثة إلى تنمية شخصية المتعلم بصورة متكاملة ولتجسيد ذلك يجب أن تشمل الأهداف التربوية كل المجالات (أبعاد) الشخصية، من هذا المنطلق عمد المهتمون بالأهداف التربوية إلى تقسيمها إلى مجالات حسب التقسيم الكلاسيكي لجوانب الشخصية، وهو تقسيم ينظر إليها على أنها كيانات ثلاثة:

- الكيان أو الجانب العقلي- المعرفي.
- الكيان أو الجانب الانفعالي- العاطفي/ الوجداني.
- الكيان أو الجانب الحسي- حركي.

وتعود فكرة تقسيم الأهداف (تصنيفها) إلى بلوم *Bloom* وجماعته عندما بدأ العمل سنة 1948 بعقد مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا لمناقشة طرق تنظيم الامتحانات وما تطرحه من مشاكل وبعد سنوات من البحث توصلت المجموعة بإشراف بلوم إلى اقتراح تصنيف الأهداف التربوية حسب المجالات السالفة الذكر.

وقبل استعراض تلك التصنيفات نقدم بعض التوضيحات المتصلة بمفهوم التصنيف والمبادئ والأسس التي تستند إليها.

- يعرف مصطلح تصنيف (صنافة) *TAXONOMY* بالأنجلزية و*TAXONOMIE* بالفرنسية المشتقة من الإغريقية والمكونة من شطرين *TAXIS* أي تصنيف، ترتيب، تنظيم و *NOMOS* أي قانون، علم، نظام، فكلمة صنافة إذن تعني علم التصنيف أو قانون التصنيف، والصنافة بمفهومها العام تعني ترتيب بكيفية منظمة وخاضعة لقانون يحكم هذا الترتيب، أما في التربية فتعني ترتيب منظم ومتدرج لظواهر التعلم والنمو.

ويمكن التمييز بين مفهوم التصنيف كترجمة *TAXONOMY* ومفهوم التصنيف كترجمة *CLASSIFICATION* فهذا الأخير يدل على فئات تصنيفية وفقا لنظام تصنيفي معين ولا يشترط أن تنطوي فئات التصنيف على ترتيب هرمي فيما بينها.

بينما المفهوم الأول فينطوي فضلا عن الفئات التصنيفية على ترتيب هرمي معين بين الفئات التصنيفية.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة صنا فات معروفة بأسماء أصحابها كصنافة *ERIKSON, HARROW, KARATHNWOL, GUILFORD, GANE* وغيرهم ...

وسنكتفي بعرض تصنيف بلوم في المجال المعرفي وتصنيف، *KARATHNWOL* في المجال الوجداني وتصنيف *HARROW* ، في المجال النفس حركي كما يلي:

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

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

1.1.3- المعرفـة : ويقصد بها القدرة على تذكر المعارف والمعلومات التي تم تعلمها ويمثل التذكر المهارة الأساسية في هذا المستوى البسيط، وقد يتضمن التذكر استدعاء عناصر بسيطة من المادة المتعلمة أو استدعاء عدد كبير من المعارف والمعلومات

ابتدءا من الحقائق البسيطة وانتهاء بالنظريات لأن المعرفة عادة ما تكون أساسية تبني عليها كل النشاطات التعليمية التي تأتي بعدها، بل قد تكون الهدف الأساسي في بعض المواد كحفظ القرآن مثلا: وقد قسمها بلوم إلى الفئات الفرعية التالية:

- معرفة الخصوصيات.
- معرفة المصطلحات.
- معرفة حقائق محددة.
- معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات.
- معرفة ما هو متفق عليه.
- معرفة الاتجاهات والتتابعات.
- معرفة التصنيفات والفئات.
- معرفة المعايير.
- معرفة المنهجية.
- معرفة العالميات والتجريديات في ميدان ما.
- معرفة المبادئ والتعميمات والنظريات والبنى.

في نهاية هذا المستوى أشار بلوم إلى أن المعرفة التي قد تظهر من خلال سلوك الحفظ والاسترجاع رغم أهميتها إلا أنها لا تكفي وإنما الأهم أن يستخدم المتعلم هذه المعارف ويفهمها بعمق وإدراك.

2.1.3- الفهـم

يعرف الفهم على انه القدرة على إدراك معاني المواد والأشياء، وفي هذا المستوى يعمل التلميذ على فهم المعنى الحقيقي أو المضمون الحقيقي لمادة الاتصال وفكرها دون ضرورة ربطها بمادة أخرى بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها.

ويوصف الفهم على انه ثلاث عمليات مختلفة يمكن اعتبار كلا منها بمثابة مهارة عقلية مستقلة وهي:

- **الترجمة :** وفيها يتم وضع مفهوم معروف أو رسالة معروفة بألفاظ أخرى.
- **التفسير :** ويتضمن تلخيص أو توضيح اتصال ما.
- **الاستكمال :** (الاستخراج) وفيه يستخلص أو يستنتج المتعلم معنى رسالة ما.

3.1.3 – التطبيــق

ويعرف على أنه استخدم المجردات في موقف خاصة أو ملموسة وقد تكون المجردات على صورة أفكار عامة أو قواعد لخطوات إجرائية أو طرقا معممة وقد تكون مبادئ فنية أو أفكار أو نظريات يجب تذكرها وتطبيقيها.

يشير التطبيق إلى القدرة على استخدام الطرق والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية أو جديدة كتطبيق القوانين الفيزيائية أو قواعد المنطق أو إجراءات البحث العلمي ...

وليحقق مستوى التطبيق الهدف منه يجب أن يتوفر في الموقف التعليمي المرتبط به خاصتان أساسيتان تتعلق الأولى بالطبيعة الإشكالية للموقف بحيث يواجه المتعلم مشكلة تستلزم الحل وتتعلق الثانية بالجدة بحيث يختلف السياق الذي يجري فيه التطبيق عن ذلك الذي تم فيه تعلم المعلومات المرغوب استخدامها.

4.13- التحليــل

وهو عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى مكوناتها وعناصرها الأولية لبيان طبيعتها وأسس تكوينها وتنظيمها وتحديد مواطن الشبه والاختلاف بين عناصرها وارتباطها ببعضها البعض واستنتاج العلاقة العامة السائدة بينها.

وتعد عمليات التمييز والتحديد والاستنتاج والتبويب للعناصر والعلاقات والمكونات الرئيسية للسلوك والأشياء أو المميزة لها مؤشرات للقدرة التحليلية.

ويتضمن التحليل ثلاثة جوانب هي:

- تحليل العناصر.
- تحليل العلاقات.

- تحليل المبادئ التنظيمية.

5.1.3- التركيـب

يعني التركيب وضع العناصر والأجزاء معا لتكون كلا جديدا ويتضمن هذا الأمر التعامل مع الأجزاء والعناصر وتنظيمها وتوفيقها لكي تكون نمطا جديدا أو تركيبا حديثا.

يؤكد هذا المستوى على إنتاج الجديد وابتكاريه المتعلم، لذلك يتطلب هذا المستوى قدرات عقلية عالية ويتناول التركيب ثلاثة جوانب هي:

- إنتاج المضمونات الفريدة.
- إنتاج الخطط والمشاريع.
- اشتقاق العلاقات المجردة.

6.1.3 – التقويـم

يمثل التقويم قمة هرم تصنيف بلوم وهو أعلى واعقد النشاطات العقلية المعرفية، يشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية أو النوعية على قيمة المواد أو الطرق أو الوسائل من حيث استجابتها لمعايير محددة أو محكات معينة وقد تكون محددة من قبل التلميذ أو ممن أعطوها له يتناول التقويم.

- إصدار الأحكام بدلالة دليل داخلي.
- إصدار الأحكام بدلالة دليل خارجي.

يهدف هذا المستوى إلى تنمية القدرة على إصدار الأحكام الموضوعية المرتبطة بالتفكير النقدي والابتعاد عن الأحكام السريعة الفردية الذاتية.

بعد أن تم عرض المستويات الست لتصنيف بلوم يمكن القول أن هذا التصنيف يتناول على نحو شمولي معظم أنواع النشاطات العقلية والمعرفية سواء منها المرتبطة بالتعلم أو التفكير التقاربي أو تلك المتعلقة بالتفكير ألتباعدي. ومن هنا تتضح أهمية هذا التصنيف سواء بالنسبة لاختيار الأهداف وصياغتها واختيار المحتويات التي تستجيب

لها، والوسائل والطرق التي تجعل تحقيقها ممكنا، أو بالنسبة لتقويم الأهداف ومراجعتها وتطويرها.

0.2.3- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الوجداني لـ *KRATHWOL* 1961

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تعني بالمشاعر والأحاسيس والاتجاهات والميول والقيم والمواقف والمعتقدات... ويعتبر الاهتمام بهذا المجال عند المتعلم أمرا أساسيا فالأهداف التي يعمل هذا المجال على التركيز عليها وتنميتها تساهم بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، فحاجات التلاميذ ورغباتهم ينبغي أن تكون منطلقا لكل صيغة تعليمية ويتضمن هذا المجال خمس مستويات كما يلي:

1.2.3- التقبـل: وهي المرحلة الأولى وتشمل تحسيس المتعلم بوجود الظواهر أو المنبهات بحيث يعمل على تقبلها أو الاهتمام بها وتتضمن:

- الوعي بشئ أو حالة أو وضعية أي إثارة انتباه المتعلم إلى مثير معين.
- الرغبة في التلقي وإبداء التلميذ لنية السماع والإصغاء.
- الانتباه الموجه أو التفضيلي بتفضيل الانتباه إلى المثير.

2.2.3- الاستجابــة: وهي المرحلة الثانية ينتقل فيها التلميذ من التلقي إلى المشاركة وتتضمن:

- التقبل بحيث يظهر المتعلم استجابة دون أن يقتنع اقتناعا تاما.
- إرادة الاستجابة فيستجيب التلميذ من تلقاء نفسه.
- الرغبة في الاستجابة بإظهار حماس وانفعال في الاستجابة.

3.2.3- التثمين: وهو سلوك يتسم بالصلابة والثبات بحيث يعكس معتقدا أو قيمة أو موقفا من المواقف مما يؤشر على أن التلميذ استبطن ذلك الموقف ويتضمن التثمين ما يلي:

- **تقبل القيمة :** أي إضفاء قيمة ما على ظاهرة أو سلوك أو معتقد.
- تفضيل قيمة فيبحث المتعلم عن القيمة ويفضلها.

- **الالـتزام :** يصل إلى درجة من الاقتناع تجعله يلتزم بالقيمة.

4.2.3- تنظيم القيمة: وفيها يتم تجميع مختلف القيم معا بحيث تصبح مرتبة في منظومات ترتبط فيما بينها وتتضمن هذه المرحلة:

- مفهمة القيمة.
- ارتباط القيمة الجديدة بقيم مكتسبة من طرف المتعلم.
- ترتيب منظومة القيم بحيث يجمعها التلميذ وينظمها فيما بينها.

5.2.3- التمييز بواسطة قيمة أو منظومة من القيم: تصبح القيم في هذه المرحلة مرتبة في منظومة من المواقف بشكل منطقي بحيث تقوم بتأطير وتوجيه السلوك وتتضمن هذه المرحلة:

- **استعداد معمم :** يشكل مجموع القيم منطقا داخليا يمثل منظومة من المواقف والقيم.
- **التطبـع :** بحيث تصبح منظومة القيم نظرة إلى العالم وفلسفة في الحياة.

0.3.3-تصنيف الأهداف التربوية في المجال الحسي حركي لـ *HARROW* 1966

يتضمن هذا المجال بدوره مجموعة من الأهداف متسلسلة تهدف إلى تنمية المهارات الحركية واستعمال العضلات والحركات الجسمية، يتضمن هذا المجال بدوره ست مستويات كما يلي:

1.3.3- الحركات الارتكاسية: وهي عبارة عن استجابة لمثير بدون وعي الفرد، فلا يتحكم الفرد في توجيه هذه الحركات بل هي حركات أولية يصيبها النضج بمرور الزمن.

2.3.3- الحركات الطبيعية الأساسية: وتمثل التمرينات الحركية والتدريب على اكتساب مهارات يدوية.

3.3.3- الاستعدادات الإدراكية: تساعد المتعلم على تأويل المنبهات وتسمح له بالتكيف مع محيطه.

4.3.3- الصفات البد نية: وهي صفات خاصة بالصلابة العضوية.

5.3.3- المهارات الحركية لليد: وتتضمن تنمية درجة الكفاءة اليدوية أو التحكم عند المتعلم.

6.3.3- التواصل غير اللفظي: ويعني تنمية القدرة على التعبير غير اللغوي.

بعد هذا العرض للمجالات الثلاثة للأهداف المعرفية، الوجدانية والمهارية الحركية يتضح أنه هذا التقسيم يستجيب للنظرة الكلاسيكية للشخصية التي تقسمها إلى تفكير وانفعال ونزوع، وأنه أصبح متجاوزا اليوم بحيث أن هناك جوانب ومجالات أخرى تنمو عند الإنسان بموازة المجالات السالفة الذكر. وان هذا التمييز لا يمكن قبوله إلا من باب تصنيف الأهداف والتمييز بين أنواعها. إذا أن المتعلم يتصرف بكيفية كلية فهو يتحرك وينفعل ويفكر ويدرك في نفس الوقت لذلك يبقى التقسيم اصطناعيا وبغرض تسهيل الدراسة فقط. لذلك قد يطغى جانب على جوانب أخرى دون أن ينفي وجود هذه الجوانب في نفس الهدف. بما يقود إلى الاعتراف بتداخل الأهداف وفي هذا الإطار يقترح بارلو*M.BARLOW* تصنيفا لأنماط التداخل على الشكل التالي:

- أهداف وحيدة المعرفة *DISCIPLINAIRE* وهي معارف ومهارات تتعلق بمادة معينة.
- أهداف متعددة المعارف *PLURI DISCIPLINAIRE* وهي أنشطة تتعلق بموضوع معين تشترك في تحقيقه مجموعة من المواد.
- أهداف متداخلة المعارف *INTER DISCIPLINAIRE* وهي أنشطة ومهارات مشتركة بين مجموعة من المواد.
- أهداف متحولة المعارف *TRANS DISCIPLINAIRE* وهي مفاهيم ومبادئ يعتمد عليها في دراسة مجموعة من المواد أو مواقف اجتماعية ووجدانية تؤهل المتعلم لتعلم مواد مختلفة.

4- صياغة الأهداف الإجرائية

هناك أكثر من طريقة (تقنية) لصياغة الأهداف التربوية صياغة إجرائية، إلا أن

كل الطرق تؤكد على ضرورة توفر مجموعة من الشروط أو العناصر حتى يكون الهدف صحيحا ومقبولا.

في هذا الإطار يقترح ماجر *R.MAGER* 3 شروط ويضع هاملين *D.HAINAUT* 4 شروط ويحدد بلبل *P.PELP* 5 شروط في حين يقترح اسبنسر *ESPENSER* 6 شروط ويذهب دهينو *D.HAINAUT* إلى وضع 7 شروط، إلا أن المتفحص لهذه الشروط يكتشف أنه ليست هناك فروقا كبيرة في تصور صياغة الأهداف الإجرائية فكلهم يقرون بأن الانطلاقة يجب أن تكون التلميذ لأنه هو محور " الفعل " التعليمي وأن تكون الصياغة بكيفية واضحة وصريحة لا تقبل التأويل أو الشك حتى يدرك التلميذ ما هو مطلوب منه وذلك باستخدام أفعال مضبوطة وتحديد شروط الإنجاز ثم تحديد معايير تقييم وقياس مستوى تحقق الهدف، وسنقتصر هنا على عرض تقنية ماجر كما حددها في كتابه الشهير الذي نشر سنة 1962 بعنوان " كيف تحدد الأهداف التربوية ".

يشير ماجر إلى ضرورة توفر ثلاثة عناصر رئيسية في الصياغة الإجرائية للهدف كما يلي:

1.4- تحديد نوع السلوك النهائي الذي سيكتسبه التلميذ والذي سيكون قادرا على إنجازه باستخدام أفعال محددة واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها.

2.4- تحديد الشروط والظروف (أو الإطار) الذي سيتجلى فيه السلوك النهائي.

3.4- تحديد معيار أو معايير النجاح والتفوق بحيث يتضمن منطوق الهدف تحديدا لمقياس الإنجاز حتى يكون إنجازا مقبولا بتحديد قيمة المهام التي سينجزها التلميذ من حيث الكم والكيف.

وفيما يلي عرضا لهذه العناصر والخطوات:

1.4- الخطوة الأولى : تحديد نوع السلوك النهائي

ينبغي أن تصف صياغة الهدف نوع السلوك النهائي (النتيجة) أي ما ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من كل مقطع دراسي أين يتم تحديد نوع السلوك واستخدام أفعال للسلوك أو أفعال العمل القابلة للقياس والملاحظة وتجنب أفعال الحالة أو الأفعال الداخلية التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها وفيما يلي قائمة ببعض الأفعال الداخلية المبهمة وأخرى لأفعال عمل.

أفعال داخلية مبهمة لا يمكن ملاحظتها أو قياسها	أفعال عمل يمكن ملاحظتها وقياسها
يفكر، يعتقد، يفهم، يتذكر، يتذوق، يدرك، يميل إلى، يؤمن، يستوعب، يتصور، يشعر بـ يستمتع بـ يلم بـ ، يتأمل، يألف، يتعلم ...	ينظم، يبرهن، يركب، يفسر، يقترح، يحلل، يشرح، يجيب، يحدد، يقالان، يقيس، يستنتج، يضع قائمة، يجمع، يختبر، يكتب، يختار، يحل، ينشىء.

يلاحظ أن الأفعال الداخلية مثل يفهم، يفكر، يتذوق، لا يمكن ملاحظتها فلا بد لها من مؤشرات ودلالات تدل على حصولها فحتى نعرف هل فهم التلميذ لابد أن يقوم بما من شأنه أن يثبت بما لا يدع مجالا للشك بأنه فعلا فهم أو تعلم ... بينما أفعال العمل يمكن ملاحظتها مباشرة كأن يطلب من التلميذ أن ينظم معطيات مادة ما أو يبرهن على قضية ما أو يحدد أو يقارن فهذه أفعال تعبر عن سلوكات واضحة محددة لا تقبل التأويل أو سوء الفهم.

4-2-الخطوة الثانية : تحديد الشروط أو الظروف

بعد إنجاز الخطوة الأولى المتمثلة في تحديد نوع السلوك النهائي (الإنجاز أو الأداء) باختيار فعل عمل ينتقل المدرس إلى الخطوة الثانية المتمثلة في تحديد شروط الإنجاز والظروف التي سيتم فيها، وما هي الوسائل التي ستكون في متناول التلميذ عند إنجازه أو يحرم منها وفي أية ظروف سيظهر سلوكه النهائي.

وبذلك يعمد المدرس إلى إعطاء معلومات ويحدد الأدوات والوسائل الواجب استعمالها أو عدم استخدامها عند الإنجاز.

وقد قدم ماجر بعض الإرشادات التي تبين العناصر التي تتعلق بشروط الإنجاز مثل:

- ما هي المعلومات التي يمكن أن يستند إليها التلميذ؟.
- ما هي الأشياء المحظورة على التلميذ أثناء الإنجاز؟.
- ما هي الشروط المراد رؤيتها في السلوك الذي يظهره التلميذ؟.
- هل هناك مهارات معينة يريد الهدف تنميتها أو إقصاؤها.

مما سبق يتضح أن الشروط تقيد الإنجاز وتحدده وتأتي عادة في صيغة تعبير، انطلاقا من .... اعتمادا على .... في وضعية كذا .... بمساعدة كذا .... وهي في مجملها تتعلق بمعطيات مثل:

- الأدوات والأشياء المسموح بها أو المحظورة : خريطة، دفتر، آلة، حاسوب.
- المدة الزمنية المخصصة للإنجاز(الوقت المخصص للإنجاز محدد أم غير محدد؟).
- الوضعية التي سيكون عليها التلميذ (بمفرده، جماعيا، داخل القسم، خارجه).
- الصفة التي يتصف بها الإنجاز (شفويا، كتابيا، رسم بياني ...).
- شروط تقيد الإنجاز (مقارنا ... شارحا كذا ... رابطا بكذا ...).

3.4- الخطوة الثالثة : تحديد معيار أو معايير النجاح

بعد أن يحدد المعلم شروط الإنجاز يعمد إلى تحديد المستوى المقبول الذي يسمح بدرجة التحقق من الإنجاز الذي على التلميذ أن يصل إليه ...

بحيث يحدد ما سيعتمد كمقياس للحكم على ما سينجزه التلاميذ.

وتفادي الوقوع في المغالطات وسوء التقدير لمجهودات تلاميذه باعتماد مقياس موضوعي يطبق على جميع التلاميذ.

والمعيار *CRITERE* حسب هاملين يتضمن مفهومين أساسين:

- المعيار أولا مؤشر *INDICATEUR* يمكننا من تمييز شيء معين على أنه إنجاز متقن بمعنى أن المؤشر علامة على أن الهدف المتوخى قد تحقق فعلا.
- المعيار ثانيا مرجع *REFERENT* نستند إليه في الحكم على إنجاز معين فهو بهذا المفهوم متطلبات أو قواعد أو توقعات نعتمدها كأساس للحكم على درجة الإتقان في إنجاز التلميذ.

ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير:

- **معايير كيفية :** وهي معايير ذات طبيعة مطلقة كمعرفة التواريخ أو الرياضيات فالمعيار هنا يكون محددا بحيث أن المتعلم أما يجيب أو يخطئ.

- **معايير كمية :** وهي معايير ذات طبيعة نسبية مثل عدد الأخطاء المسموح بها أو نسبة الإجابات الصحيحة ... الخ.

كما يمكن الإشارة إلى بعض متغيرات المعايير مثل:

- **الزمــن :** بحيث قد يكون الزمن معيارا للإتقان وسرعة الإنجاز وقد يكون غير ضروري في بعض الإنجازات.

- **المكان** : قد يكون المكان معيارا للإتقان في بعض الحالات.

- **الدقة :** تعتبر في بعض الإنجازات معيارا للإتقان والنجاح.

- **النسبة :** مثل نسبة الإجابات الصحيحة أو عدد الأخطاء المسوح بها.

- **النوعية :** بحيث قد تكون معيارا للإتقان تتصل بصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل إليها التلميذ.

- **الكــم :** قد يكون الكم معيارا لإتقان التلميذ بحيث يعبر عن كمية الإتقان وعلى الرغم من أن تحديد معايير الإنجاز قد تعتبر عملية بسيطة إلا أن تحديد ماهية ما ينبغي أن تكون عليه المعايير ليست عملية سهلة فعلى أي أساس يمكن تحديد الحد الأدنى للنجاح مثلا: على أي أساس يتم اعتماد معايير معينة دون غيرها .... مع ذلك فإنها تعد موجهات تقديرية لتقدير مدى تحقيق التلاميذ الأهداف إلا أنها تبقى بحاجة إلى مزيد

من الفحص والتدقيق.

5- مبررات استخدام الأهداف التربوية

– على الرغم من أن التأكيد على أهمية الأهداف التربوية ليس جديدا في الفكر التربوي، إلا أن الجديد هو المطالبة بأن تصاغ أهداف التعليم صياغة واضحة ومحددة وذلك للمبررات التالية:

– دلت بعض الدراسات على أنه حين تكون أهداف التعليم واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم والمتعلم فإنه:

1.5- يتحقق تعلم أفضل، لأن جهود كل من المعلم والمتعلم ستوجه نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من أن تبدد أو توجه لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها.

2.5- تحديد الأهداف يمكن من اختيار المحتوى التعليمي والطرائق والوسائل المناسبة.

3.5- يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها.

4.5- يتمكن المتعلم من تقويم ذاته بدرجة أفضل، فالأهداف تعطيه محكا يحكم به على مدى تقدمه ومدى ما أنجزه من أهداف.

5.5- تمكين المعلم من تصحيح اتجاهه واختيار أنسب الأساليب لتحقيق الأهداف.

ورغم أن التأكيد يتوجه إلى ضرورة صياغة الأهداف التربوية بطريقة إجرائية بإتباع الخطوات التي سبق التطرق لها وهذا يعني التعامل مع المستوى الخامس من الأهداف على دقته وتحديده ألا أن أغلب التربويين يميلون إلى الاقتصار على المستوى الرابع فقط أي صياغة الأهداف الخاصة بحيث يكون لكل درس هدف خاص وبديهي أن كل هدف خاص يتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية التي يتم التوصل إليها عبر مقاطع من الدرس، فتجنب بذلك التطرف في التحديد وما تتطلبه الصياغة من مكننة الفعل التعليمي بما يهدد بفقدانه لأهم خاصية تميزه أي الفعل التعليمي والمتعلقة بالتلقائية والإبداع.

6- التدريس بواسطة الأهداف

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج التدريس بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

1- أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه كما آن الأخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التغيرات المطلوبة في العديد من الحالات.

2- إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحيد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة. وتقويم المتعلم والمعلم والعملية التعليمية برمتها، لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

وعلى الرغم من النجاح الذي حققه النموذج ألا أنه تعرض لانتقادات شديدة أهمها:

- أن الأهداف السلوكية تركز على الأعراض، فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا بل نتيجة وهو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد، ومن ثم فإن التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين وإهمال الأسباب التي أحدثته.
- اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية حيث تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف و يتقوقع بذلك المدرس والمتعلم في قوالب جامدة.
- أن الانشغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه أسمى ما فيها من بعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.
- صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة ألاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.

أنشطـــة التقويـــم الذاتـــــي

1- وسّع مفهوم التربية لغة اعتمادا على معاجم وقواميس لغوية متنوعة، مع تدعيم ما تذهب إليه بالأدلة والشواهد.

2- ابحث في الأصل الاشتقاقي لكلمة " تربية " وما هي الدلالات التي اكتسبتها مع الاستشهاد بآيات قرآنية وأحاديث نبوية وأبيات شعرية قدر الإمكان.

3- وضّح القواسم المشتركة بين التعريفات المختلفة للتربية من ناحية، وإبراز نقاط الاختلاف بينها من ناحية أخرى.

4- وضّح الحدود العلمية لمفهوم التربية و التعليم والبيداغوجيا، وما هي نقاط التقاطع بينها و نقاط الاختلاف.

5- عرّف مفهوم الهدف في التربية وبين أهم التطورات التي عرفتها حركة الأهداف التربوية عبر التاريخ.

6- ميّز بين المستويات المختلفة للأهداف التربوية مع إعطاء أمثلة واقعية من المناهج الدراسية في تخصصك.

7- بيّن الفوائد التطبيقية لتصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي في مجال تخصصك.

8- بيّن الفوائد التطبيقية لتصنيف الأهداف التربوية في المجال الوجداني في مجال تخصصك.

9- ناقش بأدلة واقعية واعتمادا على خبرتك الميدانية الانتقادات التي وجهت لحركة الأهداف التربوية.

الوحدة التكوينية الثانية: أوساط التربية

01- أوساط التربية المباشرة

1-1 الأســرة

تعريفهــا : يعرف محمد لبيب النجيحي الأسرة بأنها الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الطفل والتي يعيش السنوات الأولى من عمره في أحضانها، هذه السنوات التي يؤكد علماء النفس أن لها أثر كبير في تشكيل شخصيته (النجيحي - 1965).

ويعرفها حامد عبد السلام زهران بأنها " الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسئولة عن تنشئته اجتماعيا و هي النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها ويعتبر سلوكهم سلوكا نموذجيا (زهران - 2003) .

ويعرفها كل من محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة بأنها " الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويلتقي بها، فهي المحيط الذي يحتضنه منذ وصوله إلى هذا العالم يوم أن كان وليدا عاجزا ضعيفا تحميه وترعاه وتشبع حاجاته البيولوجية والنفسية وتتدرج معه من هذا الوضع إلى أن يصبح راشدا قادرا على الاعتماد على نفسه في شؤونه الخاصة والعامة وقادرا على التوافق مع مطالب المجتمع وقيمه (صوالحة و حوامدة - 1994).

ويشير كل من عصام نمر وعزيز سمارة إلى أن الأسرة هي:

عبارة عن مؤسسة اجتماعية قائمة بذاتها ينشأ فيها الطفل وتتبلور معالم شخصيته بناء على ما يحدث في هذه المؤسسة من تفاعل وعلاقات تعاون بين أفرادها، ولكل أسرة طرقها وأساليبها الخاصة بها، والأسرة مسؤولة تماما عن بناء شخصية الطفل وتعتبر الأسرة في المجتمع بمثابة القلب في الجسد، فإذا فسدت فسد المجتمع كله (نمر و سمارة - 1990).

يتضح من التعاريف السابقة أن هناك اتفاق على أن الأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل تكوين ذاته و التعرف على نفسه عن طريق الأخذ والعطاء

والتعامل بينه وبين أعضائها من الوالدين والأخوة، بحيث يتلقى أول الدروس بما يجب وما لا يجب القيام به، وأي الأعمال التي إذا قام بها يلقى المديح عليها، وأي الأعمال التي يلقى الذم والعقاب عليها بحيث تنقل الأسرة للطفل المهارات والاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع وتؤهله للاشتراك والاندماج في المجتمع.

وظائف الأسرة

رغم اختلاف دور الأسرة من مجتمع إلى آخر لعوامل ثقافية وغيرها، إلا أنها تشترك في جملة من الوظائف التي يمكن توضيحها فيما يأتي:

الوظيفة البيولوجية : الأسرة هي النظام الاجتماعي الذي ارتضاه المجتمع من أجل تزويده بالأعضاء الجدد ولذلك فالأسرة هي التي تحفظ المجتمع من الانقراض والفناء باستمرار العضوية الاجتماعية ومرهون باستمرار بقاء الأسرة، وهذه الوظيفة البيولوجية ظلت دائما منوطة بالأسرة على مدار التاريخ، فكل مجتمع لا يقبل أبناء غير شرعيين في أحضانه إلا من أفراد تجمعهم العلاقة الزوجية مهما كانت ثقافة هذا المجتمع ومستوى رقيه وحضارته، وهذا ما يراه الإسلام في بناء الأسرة على أساس شرعي وحضاري وتربوي ويمدها بجيل من الأطفال الأسوياء (رابح تركي- 1982).

الوظيفة التربويـة : إذا كانت الأسرة هي التي تقوم بتزويد وإمداد المجتمع بأعضاء جدد يحافظون على بقائه واستمراره في هذه الحياة، فإن ذلك يؤدي إلى نقل ثقافة المجتمع وتطورها والمعروف أن طفولة الكائن البشري هي أطول طفولة في الكائنات الحية في هذا العالم، ومن ثم فالطفل يبقى مرتبطا بأسرته من الناحية التربوية، ومن المعلوم أن الأسرة ليست الوحيدة المسؤولة عن تربية أفراد المجتمع بل يشاركها في ذلك عدة مؤسسات منها الروضة، المدرسة، الأندية الرياضية والاجتماعية، المكتبات، وسائل الإعلام ... إلا أن الأسرة تبقى ولا تزال هي المدرسة الإنسانية الأولى في عملية التطبيع الاجتماعي.

الوظيفة الاجتماعية : تقوم الأسرة بالمحافظة على أعضاء المجتمع وتعدهم للعمل

والتفاعل الاجتماعي فهي تحقق وجود مسؤولية متبادلة فعالة نحو الرفاهية الجسمية لكل فرد فيها كما أنها تؤكد الانتماء وتوفير الاستجابات المتبادلة الضرورية التي تعمل على تمكين الفرد من بذل مشاركته الاجتماعية، فالأسرة تعتني بإنجاب الأطفال ورعاية حاجاتهم الجسمية وتكامل شخصياتهم وتقوم بعملية التطبيع الاجتماعي عن طريق تنمية العواطف الاجتماعية في الصغار والمحافظة عليها لدى الراشدين، وهي ضرورية للقيام بالوظيفة الاجتماعية، فالأسرة مؤسسة لنقل الثقافة إلى أعضائها وتكسب الفرد الخبرات في المشاركة الاجتماعية وبالتالي تحقق مكانته في المجتمع.

الوظيفة الاقتصادية : يعتمد بقاء الأسرة وتربية الأطفال على الوظيفة الاقتصادية، ولذلك لازمت هذه الوظيفة الأسرة في كل ثقافة وكل عصر ... وكان الرجل والمرأة يتعاونان من أجل تحقيق هذه الوظيفة التي يتوقف عليها بقاء كيان الأسرة وتربية الأبناء.

الوظيفة الدينيــة : يرى علماء الاجتماع ومن بينهم دور كايم و روسو أن الدين ظاهرة اجتماعية في جميع المجتمعات البدائية أو الراقية. والأسرة هي التي تقوم بوضع الأسس الأولى للعاطفة الدينية عند الصغار وتطبعهم بطابع ديني معين سواء كان متحررا أو متزامنا ثم تشاركهم بعد ذلك المدرسة وأماكن العبادة والجمعيات الدينية الأخرى.

الوظيفة النفسيــة : تعتبر البيئة الطبيعية للطفل جد مهمة في اكتسابه العادات واتجاهات تساعده في التأقلم السليم مع الجماعة، وكل هذا يحدث عندما يحس الطفل أن في أسرته الحنان والعطف، حيث يشعر أنه محبوب من طرف غيره، وأن هناك من يؤمنه و يعطف عليه، و يشر أنه بعيد عن الخطر، كما يحتاج إلى حرية اللعب و عدم تقييد حريته بطريقة تعسفية وهذه الحاجة هي أساس تحمل المسؤولية في المستقبل والقدرة عل التصرف والاعتماد على الذات.

ويتولى الأبوان مسؤولية إشباع حاجات أبنائهم الجسدية والعاطفية ويمكن تلخيص

هذه الأخيرة في كلمتين تختزلان بكيفية ضمنية كل الاتجاهات الوالدية هما الحب و الأمن، ويبدو أن ما يوحد من روابط حميمة بين الآباء والأبناء لا يمكن أن يتحقق سوى في الوسط الأسري، ولا تخفى أهمية وخطورة الدور الذي تؤديه الأم طيلة السنين الأولى من حياة الطفل ، فالتأثيرات التي يتعرض لها الطفل انطلاقا من اشتراك والديه في مواقف اجتماعية مختلفة يهدف إلى تعليمه أساليب السلوك السوي في نظرهما تكون لها أثارها النفسية على سلامة الدور الذي يجب أن يقوم به الأبوان في تكوين شخصية الأبناء و تنمية علاقاتهم.

الدور التربوي للأسرة

تعتبر الأسرة من أهم مؤسسات التربية، فهي أولى المؤسسات التي تحتضن الطفل وتتعهده بجميع أنواع الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية، ويقضي الطفل في منزل أسرته سنوات عمره الأولى التي أجمع علماء النفس والتربية على أنها من أهم سنين حياته، إذ يبدأ " الأنا " في البروز حول الثالثة، وتتشكل السمات الأساسية للشخصية حول الخامسة، كما تمثل عملية " تقمص " الطفل لشخصية الوالدين دورا هاما في امتصاص وتمثل القيم والأساليب السلوكية الاجتماعية التي يسيرعليها مجتمع الكبار في الأسرة. وتعتبر الأسرة " الوعاء الاجتماعي الذي تمو فيه بذور الشخصية الإنسانية، ومن ثم ينظر بعض الباحثين إليها على أن دورها " يرجح جميع عوامل التربية الأخرى مجتمعة و ذلك للاعتبارات التالية :

أ- أن الأسرة في الأحوال الطبيعية هي التي تتولى حضانة الطفل وتربيته في المراحل الأولى من عمره، ولا تستطيع أي مؤسسة عامة أن تسد مسد الأسرى في هذه المسؤولية.

ب- تتكون لدى الطفل بفضل الحياة في الأسرة العواطف الأسرية المختلفة وكذا الاتجاهات الأولى للحياة الاجتماعية المنظمة.

ج-تؤثر الأسرة في لغة الطفل وفصاحته في المحادثة، فالطفل يتكلم لغة أمه وأبيه، فإن

كانت لغتهما سليمة جاءت لغة الطفل سليمة و مستقيمة.

د- تقوم الأسرة بالقسط الأوفر من واجب التربية الخلقية والوجدانية والدينية في جميع مراحل الطفولة بل وفي المراحل التالية لها كذلك. وبحسب الجو الذي تتميز به الأسرة يشب الفرد وينمو ويتربى ويكتسب المعارف والاتجاهات والقيم، فإذا كان الجو الأسري منعما بالاستقرار والتماسك والحب والود والطمأنينة والإيمان والالتزام والصدق والتعاون والتسامح والإخلاص ... شب الفرد على مثل هذه الصفات وتلك القيم، أما إذا كان الجو الأسري مبتلى بالتفكك والمشاحنات والعداوة والكره والبغضاء وضعف الروابط وعدم الالتزام وعدم الإيمان وعدم الاستقرار، شبت الفرد على مثل هذه الصفات.

ولا عجب أن ينحرف الفرد في هذا الجو الأسري غير السوي، بل أننا نقول أن الانحراف هنا أمر حتمي، فالأسرة هي المجتمع الإنساني الأول الذي يمارس فيه الطفل أولى علاقاته الإنسانية، ولذلك فهي المسؤولة عن اكتساب الطفل أنماط السلوك الاجتماعي وكثيرا من مظاهر التوافق أو سوء التوافق للطفل ترجع إلى نوع العلاقات الإنسانية في الأسرة حيث تتوافر الخبرات الأولى في حياة هذا الطفل أما بخضوعه للتعليم المباشر من والديه، و أمـا تأثرا بالتعليم غير المباشر حيث يستقي منهما اتجاهاتهما ومعتقداتهما وأنماط سلوكهما من خلال مواقف الحياة اليومية.

2-1 المدرسـة

تعريفهـا : تعتبر المدرسة الحلقة الثانية التي يتعامل معها الطفل في إطار التربية المباشرة وهي تعاونه على أن يندمج في المجتمع الكبير بسلام، وهي على هذا الأساس حلقة متوسطة بين المنزل أو الأسرة وبين المجتمع ... وفي المدرسة تحصل للطفل عملية فطام ثانية هي عملية الفطام الاجتماعي عن البيت والأسرة ويشير التراث التربوي إلى أن هناك عوامل عديدة أدت إلى اضطرار الأسرة إلى التخفيف من بعض وظائفها التربوية، الأمر الذي أدى إلى ظهور مؤسسات أخرى تشارك الأسرة في هذه

المهمة وتأتي المدرسة في مقدمة هذه المؤسسات، ومن بين العوامل التي أدت إلى ظهور المدرسة ما يأتي:

أ- ازدياد التراث الثقافي وتضخمه حتى أنه أصبح من الصعب على الأسرة بمفردها أن تقوم بنقله إلى أبنائها وبالتالي لا تستطيع المحافظة عليه.

ب-اختراع الكاتبة وتدوين الثقافة جعلا ظهور المدرسة أمرا ضروريا لتعليم القراءة والكتاب.

ج-تعقد التراث الثقافي بنفسه بمضي الزمن، فلم يعد سهلا أن يأخذ الأطفال خبراتهم بالتلقين والتقليد كما كان الحال في الأسرة القديمة، وإنما تطلب الأمر وجود متخصصين يستطيعون تبسيط مظاهر الثقافة وتنظيمها في خبرات تربوية متدرجة في الصعوبة تقديمها للنشء على مراحل متدرجة.

د- ترقية المرأة ودخولها لمراحل التعليم المختلفة ثم خروجها إلى العمل أدى ذلك كله إلى عدم تفرغها الكامل لتربية الطفل، وبالتالي أدى إلى أن تقوم المدرسة ببعض الوظائف التي كانت تقوم بها الأسرة والأم خاصة.

على أن المدرسة اليوم هي غيرها بالأمس، فلئن كانت المدرسة القديمة تكتفي بالمحافظة على تراث المجتمع الثقافي ونقله من جيل إلى جيل، و تعليم التلاميذ مبادئ القراءة والكتابة والحساب بطريقة التلقين والتسميع، فإن المدرسة الحديثة لم تعد مجرد مكان لحشو أدمغة التلاميذ ببعض المعارف النظرية، وإنما أصبحت حقلا تربويا يتركز الاهتمام فيه على تربية العقل والجسم والعاطفة جميعا، وذلك بقصد تكوين الشخصية المتزنة والمتوازنة، ولقد ترتب على ذلك أن أصبح الطفل في المدرسة الحديثة هو الشخص الذي تدور حوله كل الفاعليات، وليس شخصا هامشيا يعد كما يريد له الكبار دون مراعاة لطبيعته النوعية في مداركه وميوله وقدراته بصفة عامة. (توفيق حداد و محمد سلامة أدم ، 1977).

وظائـف المدرسـة

لخص جون ديوي في كتابه " الديمقراطية والتربية " وظائف المدرسة في الأمور التالية:

1- نقل التراث الاجتماعي : حيث تعمل المدرسة على نقل تراث الجماعة على مر العصور إلى الأجيال الصاعدة بقصد تنشئتهم تنشئة اجتماعية ... حتى يستفيدوا منه و يضيفوا إليه ثم يسلموه بعد ذلك الأجيال التالية لهم، وبهذا فالمدرسة تحافظ على التراث عندما تعمل على نقله من جيل إلى جيل ولولاها لضاع هذا التراث.

2-التبسيـط : والمدرسة عندما تنقل تراث الجماعة إلى الأجيال الصاعدة لا تنقله برمته لأنه عظيم جدا ومتشابك جدا ومعقد للغاية، حيث تتداخل فيه عوامل عديدة سياسية، وتجارية واقتصادية وفنية، وعقائدية، وإنما تعمد إلى تبسيط هذا التراث قبل تقديمه إلى الناشئة واختيار الأهم منه على المهم، ثم تصنف هذا التراث في مراحل متدرجة في الصعوبة بحيث تمهد كل مرحلة منها إلى المرحلة التالية حسب نمو الأطفال.

3- التطهيـر : تعمل المدرسة على إحاطة المتعلم في المدرسة ببيئة نظيفة راقية بحيث تخلو من عيوب المجتمع ونقائصه ومفاسده. فالمعروف أن بيئة التلميذ لابد أن تحتوي على بعض العادات غير الصالحة وبعض الخرافات، والتقاليد البالية ...

لذلك فإن واجب المدرسة هو أن تعمل على تطهير هذه النواحي السيئة وأن تبث في التلاميذ اتجاهات وميولا نفسية ضرورية لدوام حياة الجماعة وتقدمها، ففي المدرسة يعتاد الطفل على النظام واحترام حقوق الغير والتضحية بمصالحة الفردية من أجل مصلحة الجماعة، وبذلك يتعود على السلوك الاجتماعي القويم كي يطبقه في حياته خارج جدران المدرسة.

4- إقرار التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية : فالمدرسة تعمل على صهر تلامذتها في بوتقة واحدة كي تكون منهم كلا منسجما، لأن التلاميذ يأتون إلى المدرسة من بيئات مختلفة وربما من أديان مختلفة وأجناس مختلفة ووظيفتها هي أن تخلق

الانسجام بينهم داخل جدرانها بحيث تعمل على تمساك الأمة ووحدتها ...

5- الوظيفة الاجتماعية للمدرسة : إذ يجب على المدرسة أن تقوم بنشاط اجتماعي وثقافي في المجتمع مهما كانت طبيعته، ويجب أن تكون المدرسة موجهة ومرشدة، أي أداة من أدوات التقدم الاجتماعي، ولذلك يجب عليها أن تكون على اتصال وثيق بأسرة الطفل من ناحية والمجتمع المحلي من ناحية أخرى كي تصلح ما فيها من عيوب وأخطاء و بذلك تصبح مركز انطلاق وإشعاع في المجتمع (تركي رابح - 1982).

الدور التربوي للمدرسة

إن المدرسة هي الأداة الرسمية للتربية والتعليم، وقد أوجدتها المجتمعات حين تعقدت ثقافتها، وكثرت عناصر هذه الثقافة واتسعت دائرة المعارف الإنسانية لتخصص إمكاناتها المادية والبشرية وبمكانها ووقتها في بذل العناية التربوية بالشباب.

لذلك فإن الدور التربوي للمدرسة لا يقتصر على نقل المعارف العلمية والمعلومات الجافة التي تحتويها بطون الكتب في المواد الدراسية المختلفة، بل يجب أن تساير طبيعتها التربوية معناها السليم في أنها عملية ممتدة مستمرة شاملة، و بجانب المعرفة النظرية للمهارات العملية في التطبيق.

وتلعب المدرسة دورا تربويا رياديا في حمل التلاميذ عن طريق الإقناع على تبني المثل العليا والقيم الاجتماعية والأخلاقية والاتجاهات الدينية التي يعتز بها المجتمع .

كما تعمل المدرسة على أن يتدرب التلاميذ على الحياة الاجتماعية الصحيحة في داخلها فيمارسونها، ويواجهون مشاكلها، ويعالجون هذه المشاكل بأنفسهم، ولا يكون ذلك إلا بأن تكون المدرسة مجتمعا حقيقيا له شكله ونظامه ودستوره، بحيث يشترك كل فرد في هذا المجتمع و يستفيد من اشتراكه فيه.

وتسهم المدرسة أيضا في تخليص الناشئين من الصفات المناهضة للمجتمع سواء أكانت هذه الصفات راجعة إلى طبيعة التربية المنزلية أم إلى مميزات خاصة بالمجتمع الذي تقوم المدرسة فيه.

02- أوساط التربية الموازية

يقصد بأوساط التربية الموازية مختلف العناصر التي يمكن أن تؤثر في نمو الفرد سواء أكانت على شكل مؤسسات كالمسجد والنوادي والجمعيات المختلفة الدينية والاجتماعية والثقافية والرياضية وكذلك وسائل الإعلام من إذاعة وصحافة وتلفزيون وسينما وانترنت وغير ذلك من المؤسسات التي تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية الفرد والجماعة. أو على شكل جماعات كجماعة الرفاق وأصدقاء الفرد وأقرانه أو المؤشرات الاجتماعية الأخرى التي يمكن أن توجد في الشارع وكل ما يوجد في المجتمع من عادات وتقاليد واتجاهات وقيم، وكل المتغيرات العلمية من حولنا التي تؤثر في تربية الفرد.

ويمكن القول أننا نستطيع أن نجد في النظم المؤسسات الاجتماعية أساليب متنوعة للضبط والتشكيل والتوجيه الاجتماعي في المجتمع، وكلها عمليات تربوية مهمة، فإذا كانت كل هذه المؤسسات الاجتماعية تعمل في تعاون على تربية الفرد التربية الصحيحة الكاملة المتزنة تحقق الخير للجميع، أما إذا تصارعت هذه العوامل واختلفت الأهداف فإن المشكلات والصراعات النفسية والاجتماعية تظهر ويتهيأ المناخ لانحراف الأفراد.

لذا يمكن القول أن جميع الوسائط التربوية أسرة كانت أم مدرسة أم مجتمعا يجب أن تتفق أهدافها وتنسق جهودها كي تضمن سلامة مضمونها التربوي، وبذلك يكون المجتمع كله معلما للفرد في اتجاهات واضحة، وإذا لم تكن كذلك نتج عنها اضطراب الأفراد وقلقهم وفتور رغبتهم الإنتاجية وعدم مبالاتهم.

ونتناول فيما يلي بشيء من الاختصار الدور التربوي لبعض أوساط التربية الموازية.

2-1 الدور التربوي للشارع و جماعة الرفاق

لا يمكن إغفال دور الشارع بكل مكوناته في التأثير على سلوك الطفل، لأن الشارع هو

طريق الطفل من المنزل إلى المدرسة، وفيه يلتقي برفاقه ويقضي بعض الوقت في اللهو واللعب، والشارع عادة صورة صادقة للمستوى الثقافي والاجتماعي لأهل الحي وللمجتمع عامة، تظهر فيه من خلال تصرفات المارين من مظاهر السلوك التي تعبر عن نوع معين من القيم والاتجاهات، فلا يلبث الطفل أن يتمثل هذه المظاهر السلوكية وتتطبع في ذهنه، ثم تنعكس بعد ذلك في سلوكه، لذلك ينظر إلى الشارع على أنه وسط تربوي ينبغي أن تراعي فيه آداب السلوك وإلا تخدش فيه القيم التي يؤمن بها المجتمع، والشارع غني بحوادثه تظهر فيه أشكال مختلفة من أساليب المعاملات التي يتعرض لها الطفل وتترك آثارها في عقله ووجدانه، فتنمو خبراته ويتسع مجال اهتماماته، وتتفتح مداركه و تزداد معارفه ...

و كلما كبر الطفل ازداد ارتباطا بالشارع وبجماعة الرفاق التي تقوم في حياته بدور هام و خاصة خلال مرحلة المراهقة.

2-2 الدور التربوي للمسجد

يعتبر المسجد مؤسسة دينية تقوم بدور تربوي هام، وإن كان هذا الدور غير مباشر بالنسبة للأطفال إلى أن لتوجيهاته انعكاسا مباشرا على تربيتهم سواء داخل المنزل أو خارجه، فعن طريق المسجد يتعلم الناس العقائد والمبادئ الدينية وما تتطلبه ممارسة الدين من عبادات وشعائر. وتتضح الأهمية التربوية للمساجد في أنها مؤسسات تؤمها فئات كثيرة من الناس، وإنها لا تعترف بما يوجد بينه من فروق اجتماعية أو اقتصادية، وهي في مجالها قد تقوم بالدور الذي تقوم به وسائل التربية الأخرى في تثبيت عقائد الناس وتوجيههم ودفعهم إلى التزام المبادئ والقيم الروحية في علاقاتهم وحياتهم العامة.

3-2 الدور التربوي لوسائل الإعلام

تؤثر وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتلفزيون وسينما وصحافة ومجلات وكتب في الناس بفئاتها المتعددة والمتباينة. وتحيطهم علما بموضوعات معينة، وتتيح

لهم فرص الترفيه والترويح، وذلك من خلال ما تنشره وتقدمه من معلومات وحقائق وأخبار ووقائع وأفكار. وهي تعمل على إشباع الحاجات النفسية للأفراد مثل الحاجة إلى المعلومات والتسلية والأخبار والمعارف... وتعزيز القيم والمعتقدات والمعايير والعمل على تعديلها كي تتوافق مع المواقف الجديدة، وهناك عدد من العوامل يتوقف عليها تأثير وسائل الإعلام في عملية التربية منها:

- نوع وسائل الإعلام المتاحة للفرد.
- ردود أفعال الأفراد على مضمون وشكل المادة الإعلامية.
- مدى إشباع هذه الوسائل لحاجات الفرد المختلفة.
- مدى توافر البيئة الاجتماعية التي تتيح للفرد تجريب وتطبيق ما تعلمه من خلال وسائل الإعلام.

أما الوسائل التي تلجأ إليها وسائل الإعلام بغية تحقيق دورها التربوي فهي: التكرار، الإثارة، التشويق، التحذير، التخويف وعرض نماذج شخصية متنوعة كي تكون مثالا يحتدى.

ولوسائل الإعلام دور توجيهي هام، فهي تسهم بشكل مباشر في تثقيف الأفراد وتكوين الرأي العام المستنير. إلا أنه ينبغي التنبيه إلى أن وسائل الإعلام ينبغي ألا تترك هكذا أمام النشء دون توجيه أو انتقاء بحيث ينبغي أن يتدخل المعلمون والآباء في اختيار المواد المناسبة من بين ما تعرضه هذه الوسائل بما يحقق غايات التربية المنشودة.

أنشطـــة التقويـــم الذاتـــــي

1- ميّز بين الوظائف التربوية لوسائط التربية المباشرة
2- وضّح مجال التعاون بين الأسرة والمدرسة في تربية النشئ.
3- ناقش الدور التربوي للأسرة في ضوء التطورات التي يعرفها العالم خاصة العولمة ومتطلباتها.
4- بيّن الدور التربوي لوسائل الإعلام وكيف يمكن استثمارها في التربية السليمة.
5- وضّح التحديات التي تواجه المدرسة للقيام بدورها التربوي والتعليمي على الوجه الأمثل.
6- أعط أمثلة للدور التربوي للشارع وجماعة الرفاق في إكساب الطفل سلوكات مقبولة اجتماعيا وأخرى مرفوضة اجتماعيا.
7- قدّم تصورا مقترحا لسياسة إعلامية تسهم في تحقيق التكامل بين أوساط التربية المباشرة وأوساط التربية الموازية.
8- ناقش الوظائف التي حددها جون ديوي للمدرسة وهل هي نفس الوظائف التي تلعبها المدرسة اليوم أم هل تغيرت تلك الوظائف؟ وكيف؟.

الوحدة التكوينية الثالثة: عناصر العملية التربوية

تتشكل العملية التربوية أو بتعبير أدق الفعل التربوي من مجموعة من العناصر المتكاملة والتي ينبغي أن تعمل في انسجام تام بما يمكنها من تحقيق الأهداف المنشودة. ويرمز لهذه العناصر بالميمات الثلاث – معلم – متعلم ومنهاج أو مادة دراسية وعلى هذا الأساس سنتعرض في هذه الوحدة التكوينية إلى هذه العناصر بشيء من الاختصار كما يلي:

1- المعلم

1-1 خصائص المعلم

يعتمد الفعل التربوي بصورة أساسية على المعلم، لأنه هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد (عبد العزيز السيد – 1972). وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المتخلفة يمكن أن يحدث أثرا طيبا في تلاميذه، وهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية - التعلمية وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم وهو عنصر أساسي في أي وموقف تعليمي.

ومكان المعلم في النظام التعليمي يحدد أهميته ... ومن حيث أنه يحدد نوعية التعليم واتجاهه و بالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة (محمد الهادي عفيفي – 1982) وإذا ما سلمنا بهذه الأهمية فإنه يصبح من اللازم البحث فيما يمكن أن نسميه بالمقومات الأساسية التي نرى ضرورة توافرها في كل معلم وخاصة معلم هذا العصر، وتتمثل هذه المقومات إجمالا في الشخصية الجيدة، والتمكن من المادة واستخدام الطرائق الملائمة للموضوع الذي يقوم بتعليمه ومعرفة خصائص التلاميذ الذين يعلمهم والتعرف على ميولهم وما يكمن بينهم من فروق فردية.

وفيما يلي توضيح هذه المقومات أو الخصائص وهي:

1- المقومات الشخصية

تعرف الشخصية بأنها مجموع خصائص المرء الجسمية منها والعاطفية والنزويعية والعقلية التي تمثل حياة صاحبها، وتعكس نمط سلوكه المتكيف مع البيئة، أما معناها الأشمل فهو التنظيم المنسق والدينامي لصفات الفرد الجسمية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية حسب تجليها للآخرين في مجال الأخذ والعطاء داخل الحياة الاجتماعية، فشخصية المعلم إذن هي كل الصفات الدالة عليه من هيئة خارجية، كمظاهر الصحة والنظافة وسلامة المظهر، ووضوح الصوت والنشاط والحيوية و ما يتمتع به من حماس وعقل وحكمة في معالجة الأمور، ومهارة في إدارة الفصل وسلوكياته في تفاعله مع التلاميذ، وتقبله لمهنته ومحافظته على المواعيد والالتزام بقواعد الأخلاق العامة (عبد الرزاق الطشاني – 1998).

والمقومات الشخصية هي أول مقومات المعلم وأهمها على الإطلاق تأثيرا على نجاحه في مهنته وعلاقاته مع الآخرين، ولا يستطيع المعلم أن يعوض النقص في شخصيته بأي شيء آخر مهما بلغ من شأن في ذلك، ولن يستطيع حتى أقدر العلماء أن يكون معلما جيدا ما لم يمتلك الصفات الشخصية الجيدة التي تمكنه من الإقناع والتأثير.

2- التمكن من المادة الدراسية

يعتبر التمكن من المادة وسلامتها والكفاءة فيها من الأمور الضرورية للمحافظة على مركز المعلم واكتساب الثقة بنفسه وقدرته على توصيل المعلومات، ولا يختلف اثنان في أن المعلم الجيد لا بد وأن يكون إنسانا متخصصا، لا يكتفي بمجرد الإلمام بمحتويات الدرس الذي يعلمه فقط، بل يحيط بمادته من مختلف جوانبها، ويلم بها إلماما كافيا، يمكنه من إثراء الدرس، وإثارة عقول التلاميذ بالمعلومات الجيدة.

ويتمكن من الإجابة على استفساراتهم، ومن يقتصر على معرفة ما هو ضروري للحصة فقط، فقد فقد الكثير وأدى عمله ناقصا.

3- المهارة في توصيل المعلومات

وتتطلب هذه المهارة انفتاحا من المعلم على كل الطرائق التدريسية الممكنة والأساليب الجيدة، وسعة في الأفق، وجرأة في الأقدام على المحاولة وقبول التحديات، ودقة في اختيار الطريقة المناسبة.

فالطرائق كثيرة ومتنوعة، وتحمل كل منها وجهة نظر معينة ولها أساليبها الخاصة لتلائم ظروف معينة، وليس هناك طريقة واحدة صالحة لكل المواقف أو تناسب كل المواد أو تصلح لكل التلاميذ، وتنويع الطرائق مطلب أساسي لإحداث التوصيل الجيد للمعلومات، وتفتح الطريقة الفعالة الأبواب أمام الفرص الكثيرة المتنوعة للاستفادة منها من قبل التلاميذ عن طريق الاستخدام الأمثل لحواسهم من ملاحظة واستماع وحديث وقراءة وكتابة ومعالجة وتمنحهم حرية التعبير واستقلال الرأي وتشجعهم على التفكير وعلى العمل الجماعي والتعاون، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم وتحفزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في الدرس، بعيدا عن معاناة الحفظ الصوري أو التلقين، والطريقة الفعالة هي التي تحقق هدف الدرس في أقل وقت وأيسر جهد وبأقل التكاليف.

4- التعرف على خصائص التلاميذ

على المعلم أن يفهم التلميذ فهما جيدا حتى يتوصل إلى تعليمه بالطريق التي تناسبه، ويتمكن من غرس الروح الاجتماعية لديه، وأن يبتعد عن أساليب الضغط قدر الإمكان، على أن هذا الفهم لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال دراسة خصائص التلاميذ وما تمتاز بها كل مرحلة عمرية من مراحل نموهم، وأن يتعرف على القوانين التي يسير عليها النمو في كل مرحلة، ودراسة الخصائص النفسية والاجتماعية والطبيعية لكل مرحلة، ليكون قادرا على توصيل المعارف إليهم بالطريقة التي تناسبهم وتتماشى مع توجيههم الوجهة الصحيحة.

2- دور المعلم في العملية التربوية

ظهرت عدة دراسات حاولت تحديد دور المعلم منها الدراسة التي قامت بها "كيني" kinney والتي حددت ستة أدوار للمعلم هي:

- توجيه عملية التعليم.
- إرشاد و توجيه التلاميذ من الناحيتين النفسية و الاجتماعية.
- القيام بدوره كعضو في جماعة المدرسة.
- نقل التراث الثقافي.
- القيام بوظائف كمواطن في المجتمع.
- أن يكون عضوا في المهنة التي ينتمي إليها.

كما أن هناك دراسات أخرى تتفق في بعض الأدوار مع دراسة كيني وتختلف معها في أدوار أخرى، ونتيجة للتطور الذي تعرفه الحياة عامة والحقل التربوي خاصة ظهرت متطلبات جدية أفضت إلى تغير أدوار المعلم بما يجعله قادرا على مسايرة تطورات العصر ونتيجة لذلك يمكن تلخيص أدوار المعلم فيما يلي:

1-2-1 توجيه التلاميذ

حيث يهتم المعلم بمعرفة الطفل وطبيعة نموه ومراحل هذا النمو والتعرف على الفروق الفردية بينهم، فيكشف عن حاجاتهم وميولهم ويعمل على تكوين الاتجاهات الإيجابية لديهم ويتعاون كل من المعلم وأولياء التلاميذ في حل مشاكلهم النفسية والتربوية، ومساعدة كل فرد أن ينمو في حدود قدراته واستعداداته.

2-2-1 توجيه عملية التعليم

من بين أدوار المعلم العمل على توجيه عملية التعليم من خلال مراعاة مبادئ عملية التعلم والسير وفق نهجها بإثارة اهتمامات التلاميذ عن طريق طرح مشكلات نابعة من حياتهم المعاشة، ومراعاة الترابط بين مراحل درسه والمساهمة في خلق جو مناسب للعمل التربوي يبعث الارتياح والطمأنينة في نفوس التلاميذ ويحرص على

توظيف المعلومات المكتسبة في المحيط الذي يعيشون فيه، ومساهمته في معالجة المادة الدراسية وتحديد الأهداف وفق حاجات التلاميذ، واختيار طرائق التدريس حسب الأهداف المحددة، كما يقوم بعمليتي التخطيط والتقويم للفعل التربوي في حدود مجال تدخله.

1-2-3 الدور المعرفي للمعلم

يعد المعلم أحد مصادر المعرفة، وبما أن المعرفة ازدادت بدرجة هائلة، فإن سرعة نمو المعرفة آخذة في الازدياد باطراد أو ينبغي على المعلم أن يكون قادرا على التحصيل السريع ومصدرا للتجديد، وأن يجمع المادة من مصادرة مختلفة.

ولعل من أهم الأمور المتعلقة بالدور المعرفي للمعلم ضرورة إلمامه بطرائق التدريس وأساليبه، مع الاهتمام بنمو المتعلمين وقدراتهم والفروق الفردية بينهم.

كما يتضمن الدور المعرفي للمعلم اعتباره خبيرا في المادة وفي التدريس مما يحتم عليه:

- المطالعة المستمرة لإثراء معارفه وخبراته.
- فهمه لمكونات المنهج الدراسي ومحتوياته.
- قدرته على تحضير التطبيقات العملية لمادته .
- إتباعه للطرائق والأساليب العلمية في حل المشكلات التربوية.

1-2-4 الدور القيادي للمعلم

فالمعلم ينظر إليه على أنه قائد تربوي واجتماعي وهذا الدور يحمل في طياته مجموعة من الأدوار الفرعية كما يلي:

- أنه عضو في جماعة المدرسة ويترتب على هذا الدور بعض المسؤوليات مراعاة للقوانين واللوائح منها:
  - أن يشرف على التلاميذ أثناء الفسحة وأثناء الانصراف من المدرسة .
  - أن يشرف على بعض النشاطات المدرسية .

- أن يشارك في بعض النواحي الإدارية.
- أن يساهم في أعمال الامتحانات.
- أن يجعل من مدرسته مركزا للإشعاع الثقافي.

كما أن المعلم مواطن في المجتمع وهو بهذه الصفة تقع عليه أعباء المشاركة الفعالة في خدمة المجتمع وذلك من خلال القدرة على تحديد مشاكل المجتمع المحلي والقدرة على تنمية وعي التلاميذ، والقدرة على المساهمة الإيجابية في مشاريع المجتمع.

والمعلم أيضا عضو في مهنة التعليم ولهذه المهنة أصول وأخلاقيات بحيث يجب أن تتوفر في الشخص الذي يمارسها مجموعة من المواصفات منها: العدل والمساواة واحترام التلاميذ، ومراعاة اللوائح والقوانين.

كما يجب على ما ينتمي إليها ما يلي:

1- تأدية واجباته كاملة ويسعى لتحقيق أهداف مجتمعه.
2- المطالعة الدائمة في المصادرة المختلفة اللازمة لنموه المهني .
3- المحافظة على سمعته وسمعة زملائه واحترام عمله.
4- أن يعمل على الرفع من شأن مهنته بين المهن الأخرى.

2- المتعلـم

2-1 مميزات المتعلم

يقصد بمميزات المتعلم مجموع الخصائص والصفات التي تميز شخصية التلميذ كفرد، والتي يمكن أن تكون عاملا من العوامل المؤثرة في سيرورة تعلمه سلبا أو إيجابيا ويقصد بمجموع الخصائص والصفات ما يتعلق بالقدرات العقلية والخصائص الوجدانية والانفعالية، والمهارات، والاستعدادات والقابليات والعواطف، ومستوى النضج ...

أي كل ما يكون شخصية التلميذ كفرد ويجعله متميزا عن الآخرين وتمثل هذه

المعطيات عاملا فاعلا في تعلم التلميذ لأنها منطلق لثلاثة إجراءات تربوية أساسية هي:

أ- منطلقا لعملية التدريس، إذ لا يمكن أن يخطط لهذه العملية إلا إذا شخص بعض هذه العوامل للتمكن من بناء استراتيجية تعليمية تراعي هذه الخصوصيات الفردية وتذليل الصعوبات الممكن حدوثها أثناء تعلم التلاميذ.

ب- مؤشرا على الكيفية التي يمكن أن يتعلم بها التلاميذ، حيث أن وسائل التعليم وطرائقه ينبغي أن تتكيف مع هذه الخصوصيات.

ج- مرجعا يمكن ممن تفسير النتائج المدرسية المحصل عليها لأنها سبب من أسباب هذه النتائج.

ويمكن استخدام بعض الأساليب والأدوات للكشف عن خصوصيات التلاميذ والتي يمكن تصنيفها في ثلاث مجالات رئيسية هي:

- الاستعدادات والقدرات العقلية.
- الجانب الوجداني.
- المهارات الحركية.

2-1-1 الاستعدادات والقدرات العقلية

تعتبر الاستعدادات عن قدرات الفرد الكامنة ومهاراته في مجال معين أو أكثر من مجال، وعن طريقها يصل إلى مستوى معين من الكفاءة، وهذا الاستعداد يجعل الفرد قادرا على تعلم النشاط العقلي في سهولة ويسر وسرعة بأقل جهد ممكن، والاستعدادات مؤهلات فطرية أو مكتسبة تمكن من تعلم معطيات خاصة ومن تحقيق مردودية في مجال معين كالاستعداد للرسم أو الرقص أو الرياضة (الفاربي، آيت موحى .د.ت).

أما القدرات فإنها كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية، وقد توجد القدرات لدى الفرد بتدريب أو دون تدريب، ويعرفها بلوم بأنها

قدرة الفرد على مواجهة مسائل أو وضعيات جديدة تستدعي استحضار المعلومات أو التقنيات التي اكتسبها سابقا، وهي كذلك القدرة على إنجاز نشاط والقيام بمهمة.

وينبغي مراعاة هذه القدرات في تعلم التلميذ لأن لها تأثير كبير على أسلوب تعلمه يتجلى في عدة جوانب من أهمها:

- الزمن الذي يستغرقه التلميذ في إنجاز مهام دراسية معينة أي الوتيرة التي يستطيع أن يتعلم بها معطيات معينة حيث يوجد اختلاف بين التلاميذ في سرعة التعلم حسب الفروق الموجودة بينهم على مستوى استعداداتهم وقدراتهم .
- الكيفية التي يستقبل بها التلاميذ المعرفة، إذ أن لكل تلميذ أسلوبا معرفيا معينا في التعلم حسب الخبرات والاستعدادات.
- الكيفية التي ينجز بها التلميذ المهام أي قدرته على الابتكار والحكم والتكيف مع ما هو جديد أو ما يعرف بأسلوب التعلم حيث يوجد تلميذ له مهارات يدوية وآخر له ذاكرة قوية وثالث له قدرة إبداعية.

2-1-2 الجانب الوجداني

يتعلق هذا الجانب بكل المعطيات ذات الطبيعة الوجدانية التي تؤثر على المتعلم من حيث تعامله مع المادة وإقباله على إنجاز النشاطات التعليمية وموقفه من المدرس والمادة التعليمية. ويمكن تلخيص هذا الجانب في ثلاثة متغيرات أساسية هي:

الحاجات : وهي شعور بوجود فارق بين حالة الشخص فعليا وحالة متوخاة تنطلق من نقص داخلي تحرك الحوافز على النشاط من أجل تلبية الحاجة.

المواقف : وهي حالة نفسية تبنى على الخبرة وتمارس تأثيرا موجها لسلوك الفرد تجاه شيء أو أمام وضعية معينة.

الحوافز : وهي مجموع القوى التي تدفع شخصا معينا إلى محاولة بلوغ هدف معين، والحوافز في المتعلم كثيرة نذكر منها:

حوافز داخلية : تتمثل في التعلم من أجل التعلم.

حوافز خارجية : تتمثل في التعلم من أجل تحقيق أهداف أخرى مثل الامتيازات الشخصية والترقية الاجتماعية وتجنب الفشل المدرسي والحصول على مهنة ...

3-1-2 المهارات الحركية

تمثل المهارات الحركية أهمية كبيرة في تعلم التلميذ وتفيد في الحركة تجاه المجال وفي مرونة استعمال الأدوات التعليمية والنطق اللغوي وممارسة الكثير من الأنشطة التعليمية.

وتمثل المهارات الحركية أساس الاتصال بالمحيط والتأثير عليه وهي أسلوب للتكيف مع المحيط والتواصل مع الآخرين تتعلق بكل السلوكات الحركية التي لها علاقة بالفضاء الداخلي الفيزيولوجي للإنسان والفضاء الخارجي الفيزيائي المتشكل من العالم المحيط به، والفضاء البيئي الاجتماعي، والفضاء المعرفي الذي هو حقل الرموز والأفكار والمفاهيم، وهذه العلاقة تبين أن المجال المهاري الحركي لا ينفصل عن المجال العقلي المعرفي مثلما لا ينفصل عن المجال الوجداني وما يشمله من حوافز واهتمامات وقيم.

3- المنهـاج التعليمــي

علم المناهج ميدان حديث نسبيا من ميادين الدراسة، ومع أن المنهج قد ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة أمثال أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وكومينيوس في القرن السابع عشر، وفروبل "Froebel " في القرن التاسع عشر وغيرهم، إلا أن الدراسة المتخصصة والنظامية في المناهج لم تبدأ إلا في القرن العشرين حيث ظهر أول كتاب في المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت " Bobbit Franklin " عام 1918 بعنوان " المنهج Curriculum " وظهر كتاب شارتز "w. chartes" عام 1923 بعنوان بناء المنهج " Curriculum Construction ثم ظهر الكتاب الثاني لبوبيت عام 1924 بعنوان كيف تصنع منهجا "How to make *a* curriculum " ، وفي عام 1926 أصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعا بعنوان " أساسيات بناء

المناهج وتقنياتها "، " The fondations and technique of curriculum" construction في جزأين ثم كان الدعم الكبير للمناهج كميدان للدارسة في التربية بإنشاء أول قسم للمناهج والتدريس في معهد إعداد المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك سنة 1937 واعتبر هذا التاريخ علامة بارزة في الميدان .

ويمكن أن نلخص العوامل والأسباب التي أعطت أهمية لعلم المناهج وأدت إلى ظهوره كعلم مستقل في ما يلي:

أ- النمو السريع في العلوم والمعارف فقد تضاعفت حجم المعلومات في الخمسين سنة الأخيرة وينتظر أن تتضاعف بشكل أسرع في العشريات القادمة.

ب- التغيرات في مضمون ومحتوى المعارف ذاتها، إذ أن هناك معارف تتقادم وأخرى تموت وتكتشف معارف جديدة.

ج- تعقد الأفكار والنظريات العلمية وصعوبة تقبلها في البداية، وبعد تجريبها وتطبيقها وتكييفها للمجالات الحياتية يبدأ المجتمع في الاهتمام بها، ودور علم المناهج في هذا المجال هو العمل على الربط بين ما يحدث في مختبرات العلماء والمدرسة أي ما يمكن تدريسه للمتعلمين في المستويات المختلفة (جرائيل بشارة، 1983).

وبتزايد الاهتمام بالمناهج التربوية ركز كثير من المفكرين عبر التاريخ جهودهم على تحقيق مناهج تؤمن الخير والسعادة لناشئ وطنهم، ولذلك كثرت الاجتهادات وتشعبت آراؤهم وتباينت نظراتهم في صياغة المناهج وهذا يعني أن التربية ومناهجها لها سماتها الخطيرة والفعالة في الارتفاع بقيمة الفرد والنهوض بحضارات الأمم. وفي هذا المجال يقول (لايبنز) " أعطوني التربية أغيّر وجه أوروبا قبل انقضاء قرن " (سليمان قورة 1985).

ولقد سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة فقال: " ضعوا أمامي منهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها ".

1-3 معنى المنهج المدرسي

1-1-3 معنى المنهج لغة

وردت كلمة "منهج " في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 في قوله تعالى: " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا " فكلمة منهاج تعني الطريق الواضح، واصل الكلمة هي الفعل نهج نهجا الطريق سلكه والطريق النهج أي البين الواضح، وجاء في الصحاح للجوهري: (مادة نهج) النهج الطريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج ...

ونهجت الطريق أيضا إذا سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان أي: يسلك مسلكه.

وترجمة كلمة منهاج في اللغة الانجليزية والفرنسية هي: "*Curriculum*" (مع اختلاف في النطق) وهي ترجع إلى أصل يوناني من لفظة "*Course*" ومعناها مضمار سباق الخيل، والمعنى الاشتقاقي لها يدل على الطريقة والمنهج الذي يؤدي إلى الغرض المطلوب (زيان عمر، 1983). وقد وظف اليونانيون المنهج في التربية مرتبطا بالفنون السبعة التي قسموها إلى ثلاثيات "*Trivium*" وتضم النحو والبلاغة والمنطق ورباعيات "*Quadrivium*" وتضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وبتتابع العصور أضيفت إلى هذه المواد السبعة مواد أخرى واستمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية حتى أنه لو أحصيت المواد الدراسية التي تدرس حاليا في مراحل التعليم و نوعياته و شعبه لبلغت المئات .

2-1-3 معنى المنهج اصطلاحا

تعريفات قاموسية

كان أول ظهور لكلمة *Curriculum* أي منهج في قاموس ويستر *Weister* عام 1856 وعرفها على أنها مقرر دراسي، واشترطت طبعة سنة 1928 من هذا القاموس أن يكون المقرر معينا ومحددا، أما طبعة سنة 1955 فتقول بأن المقرر ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للمنهج في هذه الطبعة

يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي (بسيوني، 1987) إما قاموس كارتر جود فيقدم في طبعته الثالثة ثلاث تعريفات للمنهج هي:

أ- " مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج والحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميدان الدراسة ".

ب- " خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة ".

ج- مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية.

أما معجم التربية *Lexique de l'éducation* لـ (*G.Mialaret*) فيعرف المنهج بأنه: قائمة من محتويات المواد الدراسية للاكتساب تم بنائها بطريقة أخذت بعين الاعتبار البنية المنطقية للمعارف الموضوعة للتعليم ولسيرورات التعلم والتقييم.

وهكذا نرى أن التعريفات التي توردها القواميس والمعاجم للمنهج تتعدد، فهو تارة مقرر دراسي وتارة مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية، وتارة أخرى خطة شاملة لأعداد الدراسيين للحصول على شهادة، وهو أحيانا قائمة من محتويات المواد، وتتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

تعريفات بعض المختصين في التربية

يعرف ديلاندشير "*De landsheere*" (1980) المنهج بأنه " مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات، ومن بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

ويعرف جانبيه "*Gange*" (1979) المنهج بأنه: سلسلة من الوحدات موضوعة بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون التلميذ قد تحكم في المقررات الموضوعة في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع.

ويعرف ديكورت "*Decorte*" (1979) المنهج بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة، و تقييم).

أما دنيو "*D'hainaunt*" فيعرف المنهج بأنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعلم والتعليم.

ويمكن تصنيف تعريفات المختصين في التربية في ثلاثة اتجاهات كما يلي:

الاتجاه الأول : يركز على وصف المحتوى الدراسي ويمثله كانساس "*Kansas*" (1958) حيث عرف المنهج على أنه: ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون، وضمن نفس الاتجاه تعريف ماكيا "*Maccia*" (1956) الذي يرى المنهج بأنه المحتوى التعليمي الذي يقدم للتلاميذ. يستند هذا الاتجاه إلى الفكر القائل بأنه على المدرسة أن تختار من المادة الدراسية قدرا معينا لتدريسه للتلاميذ وكأن المادة الدراسية هي الغاية والوسيلة في الوقت نفسه.

الاتجاه الثاني : يركز على وصف الموقف التعليمي ويمثله بيوتشامب "*Beauchamp*" (1961) تقوله أنه تشكيل الجماعة للخبرات المربية داخل المدرسة. وعرفه كير "*Keer*" (1968) أنه كل تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية، وسواء كان داخل المدرسة أو خارجها، يبدو هذا الاتجاه أكثر تحديدا في وصفه للموقف التعليمي كما يحدث داخل المدرسة.

الاتجاه الثالث : يركز على وصف مخرجات العملية التعليمية ويمثله أنلو "*Inlow*" (1966) حيث عرفه بأنه الجهد المركب الذي تخططه المدرسة لتوجيه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفا. كما عرفه نيجلي وايفانز "*Evans*"، "*Neegle*"

(1967) بأنه جميع الخبرات المخططة التي تتيحها المدرسة لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة تبعا لقدراتهم.

وعرفه جونسون "*Jhonson*" (1967) بأنه: سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة في بناء معين. وهكذا يركز هذا الاتجاه على ما يجب أن يصل إليه المتعلم في نهاية المنهج، أي المخرجات.

مما سبق يتضح أن هناك قواسم مشتركة وعناصر متشابهة بين تلك التعريفات خاصة من حيث أهمية المنهج ومكانته في العملية التعليمية إلا أن نقاط الاختلاف تبدو أكثر عمقا وبروزا خاصة من حيث مفهوم المنهج والوظيفة الأساسية له وعناصره ومكوناته، ويمكن تصنيف هذا الاختلاف فيما يلي:

- مفهوم المنهج على أنه المادة الدراسية أو المواد.
- مفهوم المنهج على أنه المجالات المعرفية المنظمة.
- مفهوم المنهج على أنه محتوى مقرر.
- مفهوم المنهج على أنه خبرة تعليمية.
- مفهوم المنهج على أنه خطة تعليمية.
- مفهوم المنهج على أنه نشاط.

ولا شك أن الاختلاف بين وجوهري حيث يتم التركيز في كل مفهوم أو تعريف على عناصر، أو يحظى عنصر منها بصدارة الترتيب بينما لا تحظى العناصر الأخرى بنفس الأهمية وقد تختفي تماما من بعض التعريفات.

ومهما يكن من أمر هذا الاختلاف فإنه يمكن التمييز بين معنيين للمنهج معنى قديم ومعنى حديث.

ففي القديم عرف المنهج على أنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية أو مجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ

في كل مادة، وبهذا الشكل يصبح اصطلاح المنهج المدرسي مرادفا لمحتوى مقرر المادة الدراسية.

وقد بني هذا المفهوم للمنهج على المعرفة لأن المدرسة القديمة لم تجد لديها خيرا من المعرفة لتقديمها للتلاميذ، وكانت المعرفة في نظرها حصيلة خبرة الأجيال السابقة أي أنها تمثل التراث الثقافي والاجتماعي من مختلف جوانبه وتنحصر المهمة الأساسية للمدرسة في نقل التراث. وأنصب اهتمام المنهج بمفهومه القديم على المادة الدراسية من حيث طبيعتها وحجمها ووظيفتها دون اهتمام بالمتعلم إلا من حيث اعتباره أداة لحفظ المعلومات مما يتنافى مع حاجات المتعلم وطبيعة التعلم وهكذا كان التلاميذ في معظم الحالات يقومون بحفظ المواد دون رغبة ويعانون من صعوبة استيعاب المعارف التي سكبت فيها وبعدها عن خبراتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم ... وانعكس أثر هذا المفهوم على المدرس من حيث وظيفته وأهدافه وطريقته ونظرته إلى عمله وعلاقاته بتلاميذه، فقد اقتصرت وظيفته على نقل المعلومات للتلاميذ دون تغيير في مضمون المادة الدراسية وبغض النظر عن فائدتها.

وتوجه المنهج القديم أيضا إلى ذاكرة التلميذ يحشوها بالمعلومات التي تتراكم في الذهن تراكما كميا دون النظر إلى العمليات العقلية كالتفكير والابتكار والتمثل.

كما ركز المنهج القديم على المعلومات النظرية مهملا النشاط العملي للتلميذ منطلقا في ذلك من نظرة الأقدمين إلى المهن ولا سيما عند الإغريق الذين جعلوا الحس في مرتبة أدنى واعتبروا العقل غير مادي ولذلك كانت الدراسات العملية وسائل لغايات أعلى منها و قيمتها تتحدد بغايتها في حين كانت المواد العقلية ارفع شأنا لأنها ذات قيمة بحد ذاتها.

أما المعنى الحديث للمنهج فيعرفه بأنه: " مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة

وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم " (جبرائيل بشارة-1983).

وبهذا المعنى لم يعد المنهج مرادفا للمادة الدراسية التي أصبحت جزءا منه، فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به التلاميذ ومختلف الخبرات التعليمية الصفية واللاصفية التي تتولى المدرسة التخطيط لها والإشراف عليها وتقويمها من قبل المعلمين.

وبهذا المعنى لم تعد دراسة المنهج المدرسي تقتصر على دراسات ضيقة للمحتوى، أنها أصبحت تتناول العملية التربوية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف والمحتوى وطرق التعليم والتعلم وأساليب النشاط المدرسي والتقويم.

وأصبح من مسؤوليات المنهج تشكيل نموذج التفكير عند المتعلم نتيجة استيعابه المعارف التي يتضمنها المنهج والموزعة على المواد الدراسية المختلفة.

ويميل المفهوم الحديث للمنهج إلى اعتباره خطة للتعلم لأن المنهج لا يمكن أن يكون المادة الدراسية وحدها لأنها لا تمثل إلا المحتوى فقط، كما أنه لا يمكن اعتبار المنهج على أنه الأهداف أو الغايات أو حتى الخبرات التعليمية فحسب لأن كلا منها لا يمثل إلا عنصرا واحدا من عناصر المنهج، ناهيك عن اعتبار هذا التعريف للمنهج على أنه خطة مما يزيد من أهمية التخطيط لأي منهج و يؤكد الحاجة للقيام بخطوات واضحة في هذا الصدد.

موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث

جدول رقم (1) يبين المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث في مجالات أهمها:

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1)- طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. - يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب - يكز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للطلبة. - يكيف المتعلم للمنهاج.	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير الطالب و المهارات التي تواكب تطوره. - يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب. - يكيف المنهاج للمتعلم.

2)- تخطيط المنهاج	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية. - يركز على منطق المادة الدراسية. - محور المنهاج "المادة الدراسية".	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة و المتأثرة به. - يشمل جميع عناصر المنهاج. - محور المنهاج "المتعلم".
3)- المادة الدراسية	- غاية في حد ذاتها. - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. - يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. - المواد الدراسية منفصلة. - مصدرها الكتاب المقرر.	- وسيلة تساعد على نمو الطالب نمو متكاملا. - تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم - يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص شخصية المتعلم. - المواد الدراسية متكاملة و مترابطة. - مصادرها متعددة.
4)- طريقة التدريس	- تقوم على التعليم و التلقين المباشر. - لا تهتم بالنشاطات. - تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	- تقوم على توفير الشروط و الظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها. - لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
5)- المتعلم	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات. المواد الدراسية.	- إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته وكفاءاته...).
6)- المعلم	- علاقته تسلطية مع الطلبة. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات. - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. - يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب و يوقعه.	- علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل. - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل. - يراعي الفروق الفردية بينهم. - يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرائق ممارستها. - دور المعلم متغير. - يوجه و يرشد.
7)- الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. - لا توفر جوا ديمقراطيا. - لا تساعد على النمو السوي.	- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي. - توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. - تساعد على النمو السوي المتكامل.

8)- البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل المنهاج مع المتعلم كفرد منغلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي. - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم. - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية - يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	- يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل. - يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعتبرها من مصادر التعلم. - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية - لا يوجد بين المجتمع و المدرسة أسوار.

2-3)- عناصـر المنهـج

يرى العاملون في ميدان المناهج أن المنهاج الحديث يتكون من أربعة عناصر أساسية على الأقل مترابطة مع بعضها البعض ترابطا عضويا وهذه العناصر الأربعة هي ما تعرف مجتمعة بنموذج (*O.C.M.E*). وسوف نتعرض باختصار لكل عنصر من هذه العناصر على أن نعود إليها بالتفصيل في محاور لاحقة.

1-2-3 الأهــداف : (*Objectives*) التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها، وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته ونعمل من خلال الأهداف التربوية على أحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية التي ننشد تحقيقها.

2-2-3 المحتـوى : (*Content*) أو المضمون الذي يبني على الأهداف والذي يشتمل على المعلومات والمبادئ والقيم والمثل التي نرغب في أن يتعلمها التلاميذ، وهو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية ويتمثل المحتوى الدراسي في المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، وينقسم المحتوى إلى مجالات وينقسم كل مجال إلى مواد دراسية وتنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى وكل وحدة إلى مواضيع وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي ويصنف المحتوى إلى:

أ- **الحقائق** : وهي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة والإحساس المباشر.

ب-البيانات : وهي مجموع الإحصائيات والبيانات العددية عن ظاهرة ما.

ج- المفاهيم : وهي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها.

د- المبادئ والتعميمات : تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

ه- الفرضيات والنظريات : وتتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر .

و- المهارات : وتتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي والأدائي.

ز- الاتجاهات و القيم : وهي ما يكون المتعلم من اتجاه وجداني نحو موضوع ما، وما يتكون لديه من سلم للقيم.

ويتم اختيار المحتوى حسب مجموعة من المعايير هي:

أ- صدق المحتوى بحيث يكون المحتوى صحيحا ودقيقا ويرتبط بالأهداف التربوية ويواكب الاكتشافات العلمية المعاصرة.

ب- الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي أي لابد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.

ج- التوازن أي أن يكون متوازنا بين العمق والشمول وبين النظري والعملي وبين الأكاديمي والمهني وبين احتياجات الفرد والمجتمع.

د- التدرج : بحيث يراعي التعلمات السابقة للمتعلمين.

ه- التواصل : أي مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.

كما ترتب المحتويات وفق مجموعة من المعايير هي:

- معيار الاستمرارية ويقصد به العلاقة الرأسية بين المواضيع أي تدرج المواضيع من مستوى لآخر.
- معيار التكامل ويقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية أي الربط بين المواد الدراسية.
- معاير التوحيد أي وضع المواد المتخصصة في وحدات معا.

3-2-3 طرائق التدريس (*Méthodes*) وما يرتبط بها من أنشطة تعمل على ترسيخ المحتوى في نفوس التلاميذ، وهي مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات وإثارة مشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات.

ويمكن الإشارة إلى أهم طرائق التدريس التالية:

طريقة المحاضرة (الإلقاء) طريقة الحوار (المناقشة) طريقة العروض العملية، طريقة المختبر أو الطريقة التجريبية العملية طريقة المشروع، طريقة حل المشكلات، الطريقة الاستكشافية... إلخ.

4-2-3 التقويم (*Evaluation*) وهو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية، فالتقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة *Fead Back* لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف وتداركها .

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يضيف عناصر أخرى للمنهج و يعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائها ولو بصفة غير مباشرة ومنها: المتعلم، المعلم، النظام المدرسي، مكانة العلم والعلماء والمجتمع، التطورات والاكتشافات العلمية الحديثة وغيرها من العوامل ...

3-3- الأسس العامة لبناء المناهج الدراسية

إن المناهج الدراسية لا تقوم في فراغ وإنما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التي تعيش فيها، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع، فهي بذلك تقوم على مجموعة من الأسس العامة التي يتم الاستناد إليها عند تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه، ويشار أحيانا لهذه الأسس بأنها مصادر المنهج ومحدداته، ويختلف الباحثون في تصنيف هذه الأسس ومنهم من يصنفها في أربعة مصادر ومنهم من يصنفها إلى ثلاثة

وبعضهم يصنفها في فئتين وسنقتصر على التصنيف الأخير الذي يقسمها إلى فئتين كما يلي:

1-3-3 الأسس الفلسفية و الاجتماعية

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا، وتهتم فلسفة التربية بالأهداف التربوية والأسباب الداعية إلى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات ومناهج وكتب وغير ذلك وبالكشف عن الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها للفرد والمجتمع، ويعد المنهج المدرسي أيضا تعبيرا عن مجموعة من العوامل ومن بين هذه العوامل المجتمع، ولذلك فمن الأمور المستقرة أن تخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته وآماله التي يرجو تحقيقها في أبنائه، ولذلك تختلف المناهج التعليمية من مجتمع لآخر بل وتختلف أيضا في المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى، وهذا يعني أن المناهج الدراسية تعبر عن المجتمع في كليته، ومن ثم نلحظ دائما أن نوعية المناهج السائدة في معظم المجتمعات تعكس أنماط الفكر السائد فيها.

وحين النظر إلى المناهج في حاضرها سنلاحظ أنها لا تتأثر بواقع المجتمع فقط بل وسنلاحظ أنها تستند إلى خلفية تاريخية بمعنى أنها متأثرة إلى حد كبير بالاتجاهات الفكرية التي ظلت سائدة في المجتمع لوقت طويل.

وفي ضوء ذلك لا ينبغي النظر إلى المناهج الدراسية بمعزل عن الماضي، ولا يجب النظر إليها على أنها تعمل في فراغ وأنها تصلح لأي مجتمع وفي أي وقت من الأوقات.

إن المناهج الدراسية محصلة لمجموعة من القوى والمؤثرات الاجتماعية السائدة، ولما كانت تلك القوى والمؤثرات مختلفة في كل مجتمع عن الآخر أصبحت سمة الدينامية من أهم السمات التي تتميز بها المناهج الدراسية ومن ثم فإن المجتمع في سعيه إلى تربية الأبناء يسعى إلى إجابات عن التساؤلات التالية:

- ما هو الفرد الذي تتم تربيته ؟.
- ما محتوى عملية التربية هذه ؟.
- لماذا تتم تربية هذا الفرد ؟.
- ما حصيلة عملية التربية هذه ؟.

ويلاحظ أن الإجابة عن هذه التساؤلات تتضمن تعرضا لمسألة فلسفة التربية التي تحدد الغايات الكبرى لتربية المجتمع.

والممعن في أمر الفلسفات التربوية العديدة التي قامت وعاشت عبر الأزمان يجدان أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة:

الأول: اتجاه تسلطي : ويتمثل في أن يكون المدرس مركز الدائرة في عملية التعلم والتعليم داخل إطار المنهج المدرسي ويشار إلى هذا الاتجاه كثير بأنه الفلسفة التقليدية في التربية.

الثاني: الاتجاه الديمقراطي : ويقضي بأن يكون لكل من المدرس والتلميذ اعتباره في العمليات التربوية والمناهج الدراسية بحيث يتعاونان في التخطيط لها وينفذان معا ما قاما بتخطيطه ويطلق على هذا الاتجاه اسم الفلسفة التقدمية.

الثالث: اتجاه التحرر المطلق : ويقوم على مركزة الطفل في العملية التربوية الدراسية، مركزة تطلق له عنان التصرف دون أن يتلقى أي توجيه من المدرس ويمثل هذا الاتجاه الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية التي تزعمها جون جاك روسو.

3-3-2 الأسس النفسية والعقلية

تتمثل الأسس النفسية والعقلية للمنهاج في المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه وتقويمه.

إن المعنيين ببنـاء المنـاهج الدراسـية وكـذا المعنيـين بتنفيـذها لابـد لهـم مـن معرفـة شـاملة بأبعـاد هذه الناحيـة، أي أنهـم يجـب أن يكونـوا مـدركين لطبيعـة المـتعلم وأفضـل الظروف التي يمكن أن تـؤدي إلـى تعلم مـا نرجـو تعلمـه وأفضـل السبل اللازمـة لـذلك ومعنـى ذلك أن دراستنا للإبعاد النفسية كعامل مؤثر في بناء المنهج تتعلق أساسا بكيفية التعليم والتعلم.

وقـد لـوحظ أن هنـاك العديـد مـن نظريـات الـتعلم ونظريـات النمـو المعرفـي والأخلاقي والدافعية تصب كلها فـي مجـال بنـاء المنـاهج إلا أننـا سنقتصـر علـى بعض النواحي منها بإيجاز كما يأتي:

3-3-2-1 المنهج ونظريات التعلم

تحتاج عمليات المناهج إلى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التعلم والظـروف التـي يجب توافرها ليتم التعلم على نحو أفضل، ولذلك فإن دراسـة نظريـات الـتعلم يمكن أن توضح بعض الأمور الغامضة التي تشتملها ممارسات المعلم.

ومـن بـين تلـك الأمـور التعـرف علـى الفـروق الفرديـة بـين المتعلمـين وقد أسـهمت الجهود التي بذلت في مجال نظريات التعلم في إلقاء الضوء على بعض عوامل الـتعلم، الأمـر الـذي كـان انعكاسـاته علـى عمليـات المنـاهج الدراسـية وخاصـة مـا يتعلـق منهـا بعمليـات تخطيطـه وبنائـه، هذا فضـلا عـن الاسـتفادة مـن تلـك الإسـهامات فـي محاولـة تشخيص مواطن القوة والضعف في الأداء التعليمي داخل المدرسة وكذا أداء المتعلم.

3-3-2-2 المناهج ونظريات الدافعية

تعد الحاجة (*Need*) جوهر نظريات بالدافعية التي تدفع الفرد وتوجهه للبحث عن سبل خفض الحاجة واختزالها، ومن ثم تميل الأفعـال والأسـاليب التـي يسـتخدمها الفرد في سعيه إلـى خفض الحاجـة إلـى التكرار فـي مواقـف أخـرى، أي أن الفرد تعلـم شـيئا جديدا وهو كيفية اختزال الحاجة التي يشعر بها، وترتب عن هذا الفهم البحث في نظـام للمعززات الثانويـة التـي يتعلمهـا الفرد مـن خـلال تفاعلاتـه الاجتماعيـة والتـي تسـتخدم

لإشباع الحاجات الأساسية وهذا يوحي بأننا نعزز سلوك تلاميذنا بصفة مستمرة إضافة إلى أننا نتلقى تعزيز من الآخرين لما يصدر منا من مظاهر سلوكية ولذلك فإن المناهج الدراسية تعد محاولات لتعديل سلوك التلاميذ ومن ثم يجب أن يبذل أقصى جهد ممكن لتعزيز المرغوب من الاستجابات وعدم تعزيز الاستجابات غير المرغوب فيها.

ولقد كان لهذا الفهم الخاص بالدافعية ومجالاتها انعكاساته على المناهج الدراسية حيث بدأ المختصون بعمليات المنهج في التفكير في مسألة ما يجب أن يعرفه التلاميذ من ناحية وما يمكن أن يكون ذا دلالة بالنسبة لهم من ناحية أخرى، لقد تأثر البعض بهذا الاتجاه لدرجة أنهم اعتبروا أن تدريس ما يود الفرد معرفته يؤدي إلى تعلم أفضل وبالتالي يصبح فن التدريس هو معرفة المعلم الوقت المناسب للتشجيع والوقت المناسب لممارسة الضغط على الفرد والوقت المناسب لتركه لحاله.

3-2-3-3 المناهج ونظريات النمو المعرفي

كان لعديد من نظريات النمو المعرفي والاجتماعي والأخلاقي انعكاسات واضحة على المناهج الدراسية، وقد لجأ المتخصصون في مجال المناهج إلى تلك النظريات من أجل التوصل إلى تحديد ما يجب تقديمه إلى المتعلم وكذا كيفية تعليم ما يتم اختياره من مختلف المجالات المعرفية ولقد ازداد إقبال المشتغلين بميدان المناهج على تلك النوعيات من النظريات بصفة خاصة عندما ظهرت دراسات عديدة في مجال طبيعة المتعلم وإمكاناته وطبيعة عمليات التفكير ولعل من أهم تلك النظريات نظرية جان بياجيه (*J. Piaget*) ونظرية جيروم برونر (*J.Bruner*).

حيث اهتم الأول بدراسة المعرفة من حيث علاقتها بالنمو المعرفي لدى المتعلم مع التركيز على نمو الفكر الرياضي المنطقي، واهتم الثاني بدراسة مستوى النضج الذي

يصل إليه المتعلم وشخصيته ونوع العمل الذي يقوم به ونوعية التأثيرات الثقافية التي يتعرض لها.

4-2-3-3 المناهج ونظريات التعليم

وتهتم نظريات التعليم بتحديد الخبرات والظروف التي تجعل الفرد في حالة تهيؤ وتفتح واستعداد للتعلم، وتحديدا واضحا لأفعال نظم التتابع التي يجب إتباعها لتقديم ما يرجى تعلمه إضافة إلى عملية التعزيز التي يحتاجها المتعلم.

إن ما أجري من بحوث ودراسات في مختلف الجوانب المتعلقة بالفرد سواء من حيث مراحل نموه والعوامل المؤثرة فيها أو من حيث طبيعة العمليات العقلية التي يمارسها أو غير ذلك من الجوانب تهدف أساسا إلى الوصول إلى قرارات علمية قائمة على البحث والتمحيص الدقيقين لكافة العوامل والظروف والإمكانات التي يمكن أن تيسر التعلم وفق الاتجاه الذي يرضى عنه المجتمع و يقبله.

ومهما يكن من أمر تلك النظريات وعلاقتها بالمناهج فإن المعلم من حيث حاجته إلى نظرية تعليمية يجب أن يكون على درجة كبيرة من الوعي بطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يحدث فيها التعلم على أفضل نحو، ولذلك يمكن القول أن دراسته هذا الجانب تعد أساسا هاما وضروريا يفيد من يتناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي في النواحي الآتية:

1- تحديد وصياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص المتعلم.

2- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتطويرها بحيث تيسر التعلم.

3- اختيار الإستراتيجيات التدريسية المناسبة للتلاميذ.

4- تحديد أفضل الظروف لتوجيه التلاميذ سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

5- تحديد مجالات النشاط المناسبة للتلاميذ والتنويع فيها بما يتفق مع اهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم .

6- استغلال طاقات وإمكانات كل تلميذ للتعلم إلى أقصى درجة ممكنة.

7- اختيار الوسائل التعليمية التي يمكن أن تثير اهتمامات التلاميذ ودوافعهم وميولهم.
8- إعداد واستخدام أساليب ووسائل التقويم المناسبة لكل تلميذ بما يؤدي إلى وضوح الرؤية بالنسبة لمدى تقدم كل منهم نحو الأهداف المرغوب فيها (حسين اللقاني، 1989).

وعموما يمكن أن نلخص الأسس النفسية والعقلية التي يتم الاستناد إليها في تصميم المناهج الدراسية في العوامل التالية:

- النمو من حيث مراعاة خصائص نمو المتعلم والعمل في ضوئها.
- الحاجات بحيث تعمل المناهج على إشباع حاجات المتعلم.
- الميول من حيث مراعاة ميوله والعمل على تنميتها وتطويرها.
- الاتجاهات من حيث الاستناد إليها والعمل على تنميتها وتحسينها.
- القدرات العقلية من حيث مراعاة مستواها وإمكانات الفرد والفروق الفردية بين الأفراد.

3-4- أنواع المناهج (تنظيمات المناهج)

توجد تقسيمات مختلفة للمناهج تختلف باختلاف الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في اختيار محتوياتها وأشكال تنظيم هذا المحتوى، إلا أن التقسيم الأكثر شيوعا يصنفها في ثلاثة أشكال رئيسية هي:

الشكل الأول : ويضم المناهج التي تدور حول المادة الدراسية ومن أمثلة هذا النوع منهج المواد الدراسية المنفصلة والمنهج المواد المترابطة ومنهج المجالات الواسعة...

الشكل الثاني : ويضم المناهج التي تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومن أمثلة هذه المناهج المنهج المحوري.

الشكل الثالث : ويضم المناهج التي تدور حول ميول التلاميذ ونشاطهم ومن أمثلتها منهج النشاط.

وسوف نتناول كل شكل من هذه الأشكال، بشيء من الإيجاز من خلال تعريفه وخصائصه ومزاياه والانتقادات التي وجهت إليه.

3-4-1-1 منهج المواد الدراسية

يعتبر منهج المواد الدراسية من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشارا، وقد نظمت فيه الخبرات التربوية في شكل مواد دراسية منفصلة مثل الجبر والهندسة والكيمياء، والفيزياء والجغرافيا والتاريخ، والفلسفة ... إلخ.

وفي حالاته المتطرفة يتكون هذا المنهج من مقررات دراسية مجزأة ومنفصلة عن بعضها البعض، ويدرس الواحد منها بمعزل عن الآخر، فالتاريخ يدرس بمعزل عن الجغرافيا والاقتصاد يدرس بمعزل عن الاجتماع، والفيزياء بمعزل عن الكيمياء وهكذا.

وتخصص لكل مادة دراسية حصص معينة في الجدول الدراسي ويقوم على تدريسها معلم متخصص. ويعود تاريخ هذا النوع من المناهج إلى أيام الإغريق والرومان الذين قسموا المعرفة إلى 7 فنون (مواد) كان يعتقدانها تضم فيما بينها جل المعرفة اللازمة للإنسان المتعلم وهي: النحو والبلاغة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى وباستمرار النمو في المعرفة والتراث الإنساني الذي تراكم باستمرار ظهرت مواد جديدة حتى أن بعض الباحثين قدر عددها حاليا في بعض الجامعات الكبيرة بعدة آلاف.

3-4-1-2 خصائص منهج المواد الدراسية

يتصف منهج المواد الدراسية بمجموعة من الخصائص منها:

أ- يتألف المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة

يتراكم التراث الإنساني من المعرفة على امتداد العصور ظهرت الحاجة لتصنيفها ليسهل الرجوع إليها، فكانت المواد الدراسية التي هي تقسيم وتصنيف لتراث الإنسان من المعرفة المتخصصة كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والتاريخ ... الخ

ويرى أنصار هذا المنهج أن تقسيم المعرفة الإنسانية إلى تلك المواد يسهل دراستها، لأن لكل مجال فلسفته ومنطقه الخاص به ويكفي التلميذ استيعاب الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة حتى يتمثل التراث الاجتماعي بأكمله.

ب- تنظيم المعارف العلمية في كل مادة تنظيما منطقيا

لكل مادة قواعد منطقية يجري توزيع الحقائق العلمية على أساسها لذا كان الاهتمام كبيرا بتنظيم المعارف العلمية لتسهيل دراستها وتدريسها، وقد رتبت حقائق المادة في هذا المنهج دون النظر إلى قيمتها أو وظيفتها في حياة التلميذ وفي تكوين شخصيته وتعديل سلوكه، ومن بين المبادئ التي تتبع لتنظيم المادة لعلمية في هذا المنهج:

- التدرج من البسط آلي المركب: بحيث تعطى المواضيع البسيطة وغير المعقدة قبل المركبة كدراسة الأكسجين والهيدروجين قبل دراسة الماء إلا أنه يمكن القول أن البسيط ليس هو السهل دائما وكذلك ليس المركب هو الصعب في جميع الأحوال.
- ترتيب الحقائق ضمن نظام محدد بحيث تبنى الحقائق الجديدة على الحقائق السابقة لها وبحيث تكون الحقيقة الراهنة أساسا لحقيقة لاحقة، ففي الهندسة ترتب النظريات الهندسية ترتيبا متسلسلا بحيث تعتمد كل نظرية على سابقتها.
- التدرج من الكل إلى الجزء، فعند دراسة جسم الإنسان في العلوم ندرس جسم الإنسان بأعضائه المختلفة، ثم ندرس الأجزاء التي يتألف منها كل عضو.
- الترتيب الزمني: حيث يتبع هذا المنهج الترتيب الزمني بالنسبة لدراسة الحقائق ففي مادة التاريخ مثلا ندرس العصور القديمة أولا ثم نتدرج في المواضيع حتى نصل إلى العصور الحديثة وكذلك بالنسبة للعلوم الطبيعية ترتب الحقائق والنظريات ترتيبا زمنيا تبعا لاكتشافها والوصول إليها ...

ولا يخفى ما لهذا الترتيب الزمني من خطورة إذ أنه لا يتفق سيكولوجيا مع اهتمامات الصغار ومستوى نموهم وقدرتهم على إدراك العلاقات الزمنية فكثرا ما تكون دراسة حوادث معاصرة أسهل إدراكا من حوادث بعيدة وأسهل منالا.

ج- يخطط منهج المادة تخطيطا تفصيليا مقدما

ما دام تنظيم المعارف العلمية في منهج المواد الدراسية يتم تبعا لتنظيمها المنطقي الذي يحدده المختصون فإن إعداد هذا المنهج لا يتطلب إلا الرجوع إلى كتب المختصين وتحديد المحتوى المناسب للمرحلة الدراسية المعينة، وكذلك تحديد مستوى الخبرات وتتابعها في سنوات الدراسة المختلفة، ويقوم بهذا العمل لجان من المختصين في سنوات الدراسة المختلفة، مما لا يدع مجالا لاشتراك التلاميذ في تخطيط المنهج كما لا يفتح المجال أيضا أمام المدرس للمشاركة الفعالة في إعداد المنهج .

وهذا يعتبر نقصا في إعداد مثل هذه المناهج لأنها قد وضعت التلميذ والمدرس ضمن أطر محددة موضوعة مسبقا وجعل من المدرس مجرد آلة تنفذ دون أن تفكر وهذا قتل للإبداع ومنع للنشاط والحركة وتشويه للحياة الإنسانية الصحيحة.

3-1-4-3 النقد الذي يوجه إلى منهج المواد الدراسية

يرتكز هذا المنهج على نظريات لم يعد علم النفس المعاصر يؤمن بها مثل نظرية الملكات والتدريب الشكلي التي كانت تقول بوجود ملكات في العقل تدرب بالمران كالعضلات بالنسبة للجسم وكذلك الاعتقاد بأن تدريب الملكات يمكن أن ينتقل أثره إلى مواقف ومجالات أخرى وقد أثبت الفكر التربوي المعاصر وعلم النفس الحديث أن هذا لا يتم بصورة مطلقة .

إضافة إلى هذا النقد هناك أوجه نقد أخرى منها :

– تجزئه المعرفة وتفتيتها، فالمفاهيم والحقائق تعلم في ظل انعزالية المواد التي تنتمي إليها دون فرص تذكر لربطها بغيرها مما يدرس في مواد أخرى، هذا الربط الذي يكسبها معنى وعمقا وشمولا.

– تصميم المنهج وتنظيم المادة قد يكون مناسبا لإعداد المتخصص ولكنه قد لا يكون الأنسب عندما يكون الهدف إعداد الإنسان المتكامل الشخصية والمواطن الفعال في المجتمع، فهو محدد في أهدافه بحدود تعليم المواد ولا يتجاوز ذلك إلى الأهداف التي تتعلق بالنجاح والفعالية في الحياة.

– لا يعالج الحياة الواقعية إلا قليلا ولا يتعرض كثيرا للمشكلات المعاصرة والملحة في الحياة، وأن حاول المعلم الربط بين المنهج والحياة حال بينهم وبين ذلك وقيد حريتهم الترتيب المنطقي للمادة والخطط الدراسية وتوزيع موضوعات المقرر على شهور السنة.

– دلالة هذا المنهج بالنسبة لاهتمامات المتعلم واحتياجاته ومطالب حياته الملحة محدودة بسبب تركيزه على المواد الدراسية.

– لا يكسب هذا المنهج التلميذ خبرة كبيرة في تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات و العمل التعاوني، و تنمية التفكير الناقد، ذلك أن المعلم يتحمل العبء الأكبر في العملية التعليمية ويحدد الكتاب المدرسي والمقرر ما يدرس ومتى يدرس، والأدلة والبراهين على النجاح في الدراسة.

– لا يعد هذا المنهج المتعلمين لعالم سريع التغيير، فالقول أننا نتعلم من التراث كيف نحل مشكلات الحاضر والمستقبل لا يصدق إلا في عالم ساكن لا يتغير.

– الاتجاه نحو الزيادة الكبيرة في عدد المواد الدراسية، فبتراكم المعرفة و زيادة معدلات إنتاجها، تظهر الحاجة إلى تضمين المناهج المزيد منها، الأمر الذي يصعب من مهمة المدرسة وزيادة ازدحام المواد بالموضوعات والاهتمام بكسب المعلومات دون الاهتمام بطريقة توصيلها.

– هدف هذا المنهج الأساسي هو الاهتمام بالتحصيل عن طريق حفظ المعلومات التي تقدم للتلاميذ وخزنها لساعة الامتحان ولذلك يصبح التلميذ كالآلة الصماء منفعلا بالعملية التعليمية لا فاعلا فيها.

4-1-4-3 التطورات التي طرأت على منهج المواد الدراسية

على الرغم من النقد الشديد الذي وجه لمنهج المواد والدعوات المتكررة للابتعاد عنه فإنه يستمد استمرار يته من مجموعة من العوامل منها أنه يتميز بشعبية كبيرة بين المعلمين نظرا لقدمه ولأنهم أتقنوا فن التعليم في ظله، كما أن سهولة وضعه وتعديله أعطته ميزة خاصة عن غيره من المناهج إذ لا يتطلب من المعلم سوى شرح المعلومات وإملاء الملخصات ومن التلميذ سوى الحفظ والتسميع، أما تقويمه فيتم غالبا باختبارات التحصيل التي تجرى في نهاية كل عام دراسي، وقد أثر تطور البحوث التربوية والسيكولوجية تأثيرا كبيرا على المناهج عامة وعلى مناهج المواد الدراسية خاصة فبذلت محاولات كثيرة لتحسين هذا النوع ولتلافي سلبياتها وعلى الأخص تلك المرتبطة بتجزئة المعرفة وعدم تكاملها وأعيد تنظيم هذا النوع من المناهج حسب أسلوبين بارزين هما:

أ- التنظيم عن طريق الترابط : ويقصد بالترابط إظهار العلاقات التي قد توجد بين مادتين أو أكثر في مجال واحد من مجالات الدراسة أو مجالات دراسية مختلفة وللترابط أشكال منها الترابط العرضي والترابط الأفقي.

ب-التنظيم عن طريق الإدماج : ويقصد به تجميع عدد من المواد الدراسية في مجموعات عن طريق إزالة الحواجز بينها لتحقيق مبدأ التكامل بين المعرفة أو الإدماج بين محتويات مواد متقاربة أو ما يسمى بمنهج المجالات الواسعة.

4-2-1 منهج النشاط

يقوم منهج النشاط على أساس حاجات الأطفال واهتماماتهم وأغراضهم وخبراتهم والنشاطات التي يقبلون عليها، ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو الطفل من خلال الخبرة النشطة التي تظهر للعين.

وقد ظهرت فكرة النشاط لدى الكثير من رواد التربية الحديثة بدءا من روسو (*Rousseau*) وبستالوتزي (*Pestalozi*) وهربارت (*Herbart*) وفرويل (*Froebel*) وغيرهم الذين أكدوا الطبيعة النشطة للطفل.

أما إدخال مصطلح النشاط الذاتي في التربية فيرجع الفضل فيه إلى رويد (*Roied*) الذي يرى أن الطفل لا يكون على الدوام كأننا سلبيا مستقبلا بل أنه ينشط من تلقاء نفسه أحيانا ويعبر ويعمل وينتج إذا توفر الميل والاهتمام لديه.

وظهرت أثر ذلك طريقة اللعب في رياض الأطفال ثم تبعتها جهود جون ديوي (*J.dewy*) الذي كان من أبرز المربين الذين عملوا على تحويل فكرة النشاط من حيز المبادئ النظرية إلى حيز التطبيق العملي في مدرسته التجريبية، من خلال تأكيد الأفكار التالية:

- إثارة فاعلية التلميذ ونشاطه الذاتي عن طريق الاعتماد على دوافعه الطبيعية باعتبارها المنبع الأصلي لأي نشاط تربوي.
- إن نشاط التلميذ التلقائي يجب أن يطبع بالصيغة العملية النافعة التي تقوم على التعاون والمشاركة والديمقراطية الحقه.
- بناء شخصية الطفل بناء متكاملا متفاعلا مع الحياة الاجتماعية وبذلك أضحى النشاط حجر الزاوية في أي تعلم يمارسه التلميذ بكل إيجابية وفاعلية ولا سيما حين يكون الموقف التعليمي منسجما مع ميول التلميذ الحقيقية وملبيا لحاجاته في النمو والتطور.

3-4-2-2 خصائص منهج النشاط

يتميز منهج النشاط بمجموعة خصائص من أهمهما:

أ- ميول التلاميذ وأغراضهم هي التي تحدد محتوى المنهج

تعد ميول التلاميذ المحور الرئيسي الذي يقوم عليه منهج النشاط فهي التي تحدد المعارف والخبرات والحقائق التي يدرسونها، كما تحدد أيضا زمن دراستها ويقصد هنا الميول الحقيقية التي يحس بها التلاميذ ويعبرون عنها، وتنبع من داخلهم وتتضح فيها رغبة الطفل وإصراره على ممارسة أنواع معينة من النشاطات حيث يتحول الميل لديه إلى دافع يقود نشاطه ويوجهه لتحقيق الهدف المنشود.

ب-يقوم منهج النشاط على إيجابية المتعلم في التخطيط المشترك و العمل الجماعي

حيث يتيح منهج النشاط الفرصة كاملة أمام التلاميذ للقيام بدور إيجابي وفعال من خلال قيام المتعلم وتعاونه مع زملائه في وضع الأفكار والخطط التي يحويها المنهج، حيث يشترك التلميذ في اختيار الموضوع أو المشكلة التي تدور حولها الدراسة وفي تحديد الأهداف ورسم الحلول وتنفيذها وتقويمها. ويكتسب التلميذ أثناء النشاط التعاوني قيم العمل الجماعي فيعتاد حرية الرأي والتعبير واحترام آراء الآخرين وطريقة معاملتهم.

ج- لا يخطط منهج النشاط مقدما

لا يمكن أن يخطط منهج النشاط مسبقا لتعذر التنبؤ بما يمكن أن يدور حوله نشاط التلميذ، بل يجب أن يخطط في حينه بمشاركة التلاميذ مع معلمهم وهنا يبرز الدور الإيجابي الكبير للمعلم إذ يتوقف عليه نجاح المنهج أو فشله ويتلخص هذا الدور بالقدرة على العمل مع التلاميذ فرادي وجماعات والتعرف على ميولهم الحقيقية، ويخطط معهم النشاط المفيد الذي يؤمن لهم فرص تنمية هذا الميول وتحقيق الأغراض المرجوة.

د- وحدة المعرفة و تكاملها إحدى خصائص منهج النشاط

يكتسب التلميذ أثناء نشاطه التلقائي لإشباع ميل من الميول أو حل مشكلة تعترضه مجموعة من المعارف والمهارات بمجرد شعوره بالحاجة إليها، وبغض النظر عن الحواجز الذي تفصل بين ميادينها، إن المعارف والحقائق التي يتعلمها التلميذ تستمد أصولها من مواد دراسية متنوعة، إلا أن التلميذ يتعلمها في إطار متكامل دون حواجز تفصلها عن بعضها البعض ...

3-2-4-3 المشروع كنموذج تطبيقي لمنهج النشاط

تجلى منهج النشاط في عدة أشكال أبرزها المشروع (*Projet*) ويعد هيرد كلباتريك (*W.HKilpatrik*) أول من قال بهذا النوع وقام بتطبيقه سنة 1918.

ويعرف المشروع بأنه الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي، أي أنه عمل مقصود يحوي على هدف معين وهذا العمل متصل بالحياة وخلاصة فكرة المشروع قيام التلاميذ بنشاطات هادفة تحقق غرضا ذا أهمية بالنسبة لهم. ويمر المشروع بمجموعة خطوات كما يلي:

أ- **اختيار المشروع :** باعتباره عمل قصدي له اتصال بحياة المتعلم يلبي ميوله وأغراضه.

ب- **التصميم :** بعد اختيار المشروع واقتناع التلاميذ به تبدأ خطوة تصميم أوجه النشاط المختلفة اللازمة لتنفيذ المشروع وتوزيع العمل بين التلاميذ حسب ميولهم وقدراتهم وإمكاناتهم.

ج- **التنفيذ :** وهي أهم خطوة يتجسد من خلالها المشروع اعتمادا على توجيه المعلم ومراعاة الوقت و الجهد والمكان المناسب.

د- **تقويم المشروع :** ويتصل بإصدار حكم فردي أو جماعي على المشروع وتقديم الاقتراحات المفيدة، ويسهم المعلم بالحكم والتقدير بما ينمي النقد والنقد الذاتي لدى التلاميذ.

4-2-4 النقد الذي يوجه لمنهج النشاط

أ- لا يوفر الكثير نحو الأعداد للحياة إذا تركت الحرية للتلاميذ لاختيار ما يدرسونه فإنهم يغفلون كثيرا من المعارف والمفاهيم الحيوية للتعامل مع الحياة المعاصرة.

ب- يهمل المنهج أهداف اجتماعية ذات أهمية في التربية، فهناك بعض الجوانب من التراث الثقافي ينبغي أن يتعلمها كل التلاميذ حفاظا على هذا التراث وعلى التماسك الاجتماعي.

ج- افتقاره إلى تنظيم أفقي محدد، حيث أن الاعتماد على اهتمامات المتعلمين لا يكفي لتوفير إطار لتشكيل نمط متكامل للمنهج.

د- افتقار المنهج إلى الاستمرارية والتتابع، فاهتمامات التلاميذ متقلبة وتتغير بسرعة لا يمكن التحكم فيها، كما أن التلاميذ قد يكررون نشاطا معينا عاما بعد أخر دون تغير يذكر لثبات اهتماماتهم في دائرة ضيقة.

ه- مفهوم حرية التعبير الذي قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبي فلم يتوصل مؤيدوا هذا المنهج إلى تصور لهذه الحرية بمفهوم أنواع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ ليحيوا حياة كاملة وإنما كان مدخلهم يتصف بقدر من السلبية في تعريف الحرية: تحرر من سيطرة المعلم، تحرر من ضغط المادة الدراسية، تحرر من الأهداف التي يفرضها الكبار.

و- إضافة إلى أوجه النقد السابقة فإن هناك صعوبات عملية تواجه تطبيق منهج النشاط إذا عم على نطاق واسع ومنها أنه يتطلب معلما على درجة غير عادية وعالية جدا من الكفاية، واسع الثقافة متفقة مع نمط الطفل ومشكلاته وفي العلاقات المتشابكة بين الأطفال.

وما يتطلب من وسائل تعليمية كثيرة جدا لدرجة أن المعلم قد لا يكون لديه معرفة كافية باستخدامها بكفاية وفعالية أو تصبح تكلفتها عالية جدا لدرجة لأن الموارد المتاحة لا تكفي لتوفيرها.

3-4-3-1 المنهـج المحـوري

ظهرت فكرة المحور (*Core*) في بداية القرن العشرين كمحاولة للتغلب على التعلم المجزأ واستجابة لنمو مفهوم الوظيفة الاجتماعية للتربية في ضوء حركة التربية التقدمية ويعرف المنهج المحوري على أنه شكل من أشكال تنظيم الخبرات التعليمية يهدف إلى تزويد جميع التلاميذ بقدر مشترك من المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة مهما اختلفت نشاطاتهم في المستقبل كما يؤمن في الوقت نفسه الخبرات التخصصية اللازمة لكل فرد كي يحقق أقصى درجة من النمو بالقدر الذي تمكنه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة. ويستند المهج المحوري إلى تقسيم مواد المنهج واليوم المدرسي إلى قسمين، القسم الأول (عام) ويتضمن دراسة مهارات ومعارف يتابعها التلاميذ كافة، والقسم الثاني يشمل وحدات تعليمية تتصل بالميول والاتجاهات والقدرات القائمة على الفروق الفردية بين التلاميذ (قسم خاص).

2-3-4-3 خصائص المنهج المحوري

يتصف المنهج المحوري بمجموعة من الخصائص منها :

أ-يزود التلاميذ بالقدر اللازم من الخبرات المشتركة، ويلبي متطلبات الفروق الفردية بينهم، فالمنهج المحوري يقوم على مواد مقررة ينبغي على جميع التلاميذ دراستها وإلى جانبها تقوم مجموعات من المواد يختار كل متعلم منها ما ينساب قدراته وميوله واستعداداته الخاصة.

ب- تحدد حاجات التلاميذ وميولهم المشتركة ومشكلات حياتهم محتوى المحور

فقيام المنهج المحوري على حاجات وميول التلاميذ من جهة وعلى ضرورة إعدادهم للحياة ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم من جهة أخرى يتطلب مشاركة إيجابية من جانب المتعلم فتحولت طرق التدريس من طرق تعليم إلى طرق تعمل وتعلم المدرسة على تأمين شروط التعليم الجيد بجعل المتعلم يدرك غاية ما يتعلمه فتصبح عملية التعلم أكثر جدوى و فاعلية.

ج- يعتبر التوجيه والإرشاد جزءا أساسيا من المنهج المحوري

يسعى المنهج المحوري إلى مساعدة التلاميذ في التعرف على حاجاتهم وعلى الطرق الناجحة لتلبية هذه الحاجات ومن ثم تمكينهم من مواجهة متطلبات الحياة والتكيف الإيجابي معها وكذلك الكشف عن ميولهم واستعداداتهم الفردية مما يجعل التوجيه والإرشاد يلعبان دورا مهما في تحقيق أهداف المنهج ويبرز هنا دور المعلم في إرشاد التلاميذ وتوجيههم لوضع الخطط وتحديد النشاطات الملائمة وتنفيذها وتقويمها.

د- يتطلب استخدام المنهج المحوري تخصيص فترات زمنية مناسبة له

لما كان المنهج المحوري يقوم على أساس دراسة المشكلات التي يواجهها التلاميذ في حياتهم وعلى مشاركتهم في تخطيط أوجه النشاط المختلفة فإن هذا يتطلب تخصيص فترات زمنية طويلة نسبيا في اليوم الدراسي للسماح بالتوجيه والإرشاد والتعاون والجهد المشترك ويسمح طول الفترة الزمنية للمعلم بفهم التلاميذ حيث تتوثق الصلة بينهم.

ه- يقوم المنهج المحوري على العمل التعاوني والتخطيط المشترك

يتطلب تطبيق المنهج المحوري تعاونا إيجابيا بين المشاركين في العملية التعليمية في كل مرحلة من مراحل هذه العلمية، إذ لا بد من توافر التعاون عند وضع المنهج وتحديد محتواه وكذلك أثناء تنفيذه وتقويمه، كذلك تظهر أهمية التعاون بين المعلم والتلاميذ خاصة وأن فلسفة المنهج المحوري تقوم على أساس الحاجات المشتركة (المحور) والخاصة المتصلة في بالاتجاهات والميول والفروق الفردية. ويتطلب أيضا التعاون بين التلاميذ أنفسهم بالمشاركة في تخطيط موضوعات الدراسة وبرمجة الوحدة الدراسية وتحديد الأهداف وأوجه النشاط.

3-4-3-3 النقد الذي يوجه للمنهج المحوري

لعل أهم نقد يوجه إلى المنهج المحوري أن تطبيقه ليس بالأمر السهل والميسور وهناك صعوبات كثيرة تعترض تطبيقه وفيما يلي أهم الصعوبات التي تعترض تطبيقه باختصار:

- إن ترتيب الخبرات وتسلسلها واتصالها بشكل منطقي يشكل واحدة من أهم الصعوبات التي تعترض المنهج المحوري فهو ما زال من وجهة النظر العملية التطبيقية عاجزا عن تقديم الخبرات بصورة منظمة تحقق مبدأ الاستمرار والتتابع.
- إن المعلمين الذين تعودوا وأعدوا تربويا على أساس أنواع المناهج الأخرى يجدون صعوبة في تنسيق الخبرات التعليمية بصورة متكاملة حيث يتطلب الأمر رؤية شمولية متكاملة لمسألة المعرفة.
- يتطلب تطبيق المنهج المحوري توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لقيام التلاميذ بنشاط متعدد ومتنوع مثل مكتبة غنية توفر المراجع المتنوعة والمجلات المتخصصة وكذلك الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها وبالشكل الذي يسهل استخدامها في الوقت المناسب، وتوفر وسائل التواصل مع البيئة المحيطة من زيارات ميدانية ورحلات إطلاع ... الخ.

3-4-3-4 تنظيم المنهج المحوري و تطبيقه

ظهرت أراء عديدة حول كيفية تنظيم المنهج المحوري وتطبيقه وتركزت حول ما يعرف بالمحور وهو الجزء العام من المنهج الذي يدرسه جميع التلاميذ وظهرت بذلك أنماط من المحاور منها:

أ- أنماط قائمة على المواد الدراسية منفصلة أو مترابطة أو مندمجة في مجالات واسعة.

ب- الأنماط القائمة على النشاط والخبرة.

ج- الأنماط القائمة على حاجات ومشكلات المراهقين أو الأطفال.

د- الأنماط القائمة حول مجالات الحياة والوظائف الاجتماعية.

ه- الأنماط المتمركزة حول المشكلات الاجتماعية.

وفي الأخير نقدم هذا الجدول التلخيصي الذي يلقي نظرة عامة على خصائص التنظيمات (الأنواع) الأساسية للمناهج.

جدول رقم (2) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج :

الخاصة	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحوري (المشكلات الاجتماعية و مجالات الحياة)
محور التأكيد	نقل التراث الثقافي المتمثل في المواد الدراسية	نشاطات المتعلمين و ميولهم واهتماماتهم	القيم و المشكلات الاجتماعية وحاجات المتعلمين
المحتوى	مقسم إلى مواد دراسية وفقا لمتطلبات البحث	متمركز حول حاجات واهتمامات المتعلمين	متمركز حول حاجات و مشكلات المتعلمين، والقيم والوظائف الاجتماعية
تنظيم المنهج	مواد دراسية إجبارية تشكل معظم التعلم المشترك ، ومواد اختيارية	محاور نشاط أو مراكز اهتمام أو مشروعات	محور يضم دراسات عامة مشتركة وبرنامج خاص يضم دراسات متنوعة يختار التلميذ من بينها
إعداد المنهج	يعد مسبقا	لا يعد مسبقا ويتم بالتعاون المشترك بين المعلم وتلاميذه	يمكن أن يكون هناك نوع من الأعداد المسبق
النشاطات التعليمية	تركز على أساليب العروض والشرح والإيضاح والاختبار	تحتل أساليب حل المشكلات مكانا بارزا فيها	تمثل أساليب وطرائق حل المشكلات ثقلا فيها
مصادر التعلم	الكتب في أغلب الأحيان	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر اكتساب الخبرات المباشرة	متنوعة وهناك اهتماما بمصادر البيئة والمجتمع
وسائل التقويم	تغلب عليها الاختبارات و الامتحانات	متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي	متنوعة و تشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي وأثر المنهج في البيئة والمجتمع
التوجيه والإرشاد	يقوم به أخصائي اجتماعي	من خلال المعلم الذي يشرف على نشاطات التلاميذ ويوجههم	من خلال معلم المحور الذي يضي وقتا أطول من غيره مع تلاميذه
التوجيه الاجتماعي	قد يراعى فيه، أو لا يراعى	قد يراعى فيه، أو لا يراعى	يراعى التوجيه الاجتماعي في المحور

أنشطـــة التقويـم الذاتـــــي

1- بيّن التطورات التي طرأت على أدوار المعلم خاصة في ضوء تحديات العولمة ومتطلباتها.

2- وضّح العوامل المؤثرة في تعلم التلاميذ وكيف يمكن استثمارها لتحقيق تعلم فعال.

3- وضّح التطور الذي عرفه مفهوم المنهج وما هي العوامل التي أثرت في ذلك التطور.

4- ميّز بأمثلة محددة بين المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهج.

5- ميّز بين أدوار كل من المعلم والمتعلم وأساليب التقويم حسب المفهومين القديم والجديد للمنهج الدراسي.

6- ناقش الأسس التي يتم الاستناد إليها في بناء المناهج الدراسية.

7- ميّز بين منهج المواد الدراسية والمنهج المحوري ومنهج النشاط من حيث التنظيم والخصائص.

8- ناقش الانتقادات التي وجهت لمنهج المادة الدراسية مع إبراز التطورات التي طرأت على هذا المنهج.

9- ناقش الانتقادات التي وجهت لمنهج النشاط مع إبراز الصعوبات التي تواجهه في التجسيد الميداني.

10- ما هي في رأيك العناصر التي تمّ تبينها من التنظيمات المختلفة للمناهج في بناء المناهج الدراسية في الجزائر حسب المقاربة بالكفاءات.

الوحدة التكوينية الرابعة: طرائق التدريس

1- مفهوم طرائق التدريس *Méthodes d'enseignements*

الطريقة لغة : السيرة أو المذهب وجمعها طرائق، وقد جاء في القرآن الكريم في قصة فرعون (" ... ويذهب بطريقتكم المثلى " . طه الآية 63) وقال الأخفش بطريقتكم المثلى أي بسنتكم ودينكم وما أنتم عليه، وجاء في القرآن أيضا (" وأن لو استقاموا على الطريقة .. " . الجن الآية 16) أي لو استقاموا على طريقة الهدى، وتجمع الطريقة خطأ على طرق والصحيح أن طرق جمع طريق وهي السبيل أو الدرب يطرقها الناس وغيرهم، ويجمع ابن منظور في لسان العرب طريقة على طرائق ويستدل على ذلك بقوله تعالى (" ... كنا طرائق قددا " . الجن الآية 11).

أما اصطلاحا فقد تطور مفهوم طريقة التدريس عبر العصور متأثرا بالفلسفة الاجتماعية والسياسية، وعموما يغلب على طرائق التدريس في التربية القديمة أساليب التلقين والتقليد والتكرار والاعتماد على الحفظ الآلي والاستظهار، أما في التربية الحديثة فقد بدأ التوجه إلى التركيز على دور المتعلم باعتباره فاعلا في العملية التعليمية.

تعرف طريقة التدريس (*Méthode d'enseignement*) بأنها: الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة مشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض أو غير ذلك من الإجراءات.

و تعرف أيضا بأنها : كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم و التعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة. و الطريقة هي حلقة الوصل بين التلميذ و المنهج ، و يتوقف عليها نجاح و إخراج المقرر أو المنهج إلى حيز التنفيذ .

كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها (عبد الرحمن عبد السلام جامل1998).

وهناك مفاهيم ترتبط بطرائق التدريس منها:

أ- أسلوب التدريس *Style d'enseignement*

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

ومن ثم فإن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم، ومن ذلك نستنتج أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائصها ومميزاتها العامة، ويمكن أن يستخدمها أكثر من معلم، في حين أن الأسلوب خاص بالمعلم ويرتبط بالخصائص الشخصية له.

ب- إستراتيجية التدريس *Stratégie d'enseignement*

وتعرف بأنها مجموعة الإجراءات أو الوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة. وذلك يعني أن إستراتيجية التدريس تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال، كاستعمال طرائق التدريس الفاعلة واستغلال دوافع التلاميذ ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال.

ومن ثم نجد أن الطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الإستراتيجية لتحقيق التعلم الفعال وهذا يعني أن الإستراتيجية من الطريقة، وأن الطريقة ونوعها تمثل أحد البدائل أشمل أو الخيارات التي تتخذها الاستراتيجية أشمل بهدف تحقيق التعلم الفعال وتيسير عملياته وضبط محددات تنفيذه.

ويمكن تحديد الفروق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في:

أن إستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي أما الطريقة

فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب، وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، والطريقة هنا أعم كونها لا تتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم، وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية.

ج- نموذج التدريس *Modèle d'enseignement*

ويعرف على أنه دليل أو خطة يمكن استخدامها لتوجيه عملية التعليم في الوضعية التعليمية، ويعرض التنظيم والترتيب الخاص للأنشطة والتدخلات التي تكون تصورا لنمط خاص من التعليم، أو مجموعة من الأنشطة البيداغوجية المتداخلة التي تستند إلى تصور خاص بالإنسان والتعلم والمجتمع، ويشير نموذج التدريس بهذا المعنى إلى جملة الإجراءات التي يمارسها المدرس في الوضعية التعليمية استنادا إلى خلفية نظرية محددة.

ويرى برونر (1966) أن النماذج التدريسية تتسم بطابع توجيهي حيث تقترح مجموعة من القواعد على نحو مسبق تمكن من إنجاز تحصيلي أفضل في مجال بعض المعلومات والمهارات وتوفر بعض التقنيات لقياس الآداء وتقويمه، وتعتمد على الاستفادة من المبادئ التي تمخضت عنها نماذج التعلم المختلفة (عبد المجيد النشواتي 1985).

في حين يعرف قطامي وقطامي (1998) نموذج التدريس على أنه مجموعة أجزاء الاستراتيجة من مثل طريقة يندرج وفقها المحتوى التعليمي وأفكاره واستخدام وجهات نظر وملخصات وأمثلة وممارسات لإثارة دافعية الطلاب (قطامي وقطامي، 1998).

ومنه تعني نماذج التدريس بالتصورات والافتراضات التي تفسر الموقف التدريسي وبذلك يمكن للنموذج أن يتضمن عددا من الاستراتيجيات وليس العكس، فنموذج التدريس أوسع من استراتيجيات التدريس حيث ينبغي أن يكون شاملا ما

أمكن بأن يتضمن كل أنواع النشاطات التي لها تأثيرات مهمة على نواتج التعلم.

2- تصنيف طرائق التدريس

تتعدد و تتنوع طرائق التدريس إلى حد كبير، فهناك طريقة الإلقاء والمشروع والتعيينات والاكتشاف والمشكلات والوحدات والاستقصاء ... وغيرها، ويبدو أن هذا التعدد والتنوع قد جاء نتيجة لطبيعة التطور في فلسفة التربية وتعدد أهدافها، وكذا تطور نظريات التعلم وقوانينه، وأيضا تطور الوسائل التكنولوجية وما أضافته من طرائق جديدة، ونتيجة لهذا التنوع والتعدد فقد وجدت عدة تصنيفات لها حيث صنفها البعض إلى نوعين: طرائق تقوم على أساس نشاط المعلم، وأخرى قائمة على أساس نشاط المتعلم ، كما صنفت إلى طرائق فردية و أخرى جماعية ، و طرائق تقليدية وأخرى حديثة، وصنفها البعض إلى مجموعات أو فئات تتوافر فيها بعض القواسم المشتركة التي تميز كل مجموعة منها على حدة، وسوف نقتصر على بعض الطرائق الأكثر شيوعا واستخداما كما يلي:

2-1- طريقة الإلقاء (المحاضرة)

تعد طريقة الإلقاء أو المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وكانت مرتبطة بعدم وجود الكتب المدرسية، وهي لا تزال من أكثر الطرائق شيوعا وانتشارا حتى الآن.

ويراد بها قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلميذ في كافة الجوانب، وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى، ويتم التركيز في هذه الطريقة على العرض الذي يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح والتفسير والذي كثيرا ما يتضمن الأخبار، أخبار يكون غرضه أساسا تجهيز المتعلم بجملة من المعلومات عن الحوادث والحقائق .

تتميز هذه الطريقة بالأسلوب المباشر في الاتصال الإنساني باتجاه واحد يبدأ بالمعلم وينتهي بالتلاميذ، ويكون أسلوب المعلم إلقاء إذا قام بتقديم المعلومات حول موضوع الدرس بشكل مستمر دون انقطاع لمدة خمس دقائق على الأقل، وإلا اعتبر

توضيحا وتفسيرا أو إجابة عن سؤال.

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

2-1-1 مزايا طريقة الإلقاء

تمتاز طريقة الإلقاء بصفة عامة بـ:

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

2-1-2 عيوب طريقة الإلقاء

- تسبب إجهاد وإرهاق المعلم حيث أنه يلقي عليه العبء طوال الدرس.
- موقف المتعلم سلبي في عملية التعلم وتنمي عنده صفة الاتكال والاعتماد على المعلم

- الذي يعتبر مع الكتاب المدرسي وملخصاته مصدرا للعلم و المعرفة.
- تؤدي إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ، حيث تفرض الاستماع طوال الدرس وتحرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته و تنفيذها.
- تغفل ميول التلاميذ ورغباتهم والفروق الفردية بينهم إذ يعتبر التلاميذ سواسية في عقولهم التي تستقبل المعارف.
- تهتم بالمعلومات وحدها، وتعتبرها غاية في ذاتها وبذلك تغفل شخصية التلميذ.
- تنظر إلى المادة التعليمية على أنها مواد لفظية منفصلة لا على أنها خبرات متصلة، ولا تؤدي إلى اكتساب المهارات والعادات والاتجاهات والقيم.
- تجعل المعلم يسير على وتيرة واحدة وخطوات مرتبة ترتيبا منطقيا لا يحيد عنها مما يؤدي إلى السأم والملل.
- المعلم وحده صاحب السلطة والمالك للمعرفة، والتلميذ مسلوب الإرادة عليه أن يسمع ويلتزم الطاعة.

3-1-2 شروط استخدام طريقة الإلقاء

على الرغم من الانتقادات التي وجهت لطريقة الإلقاء إلا أنه ينبغي الاعتراف أنه لا يمكن الاستغناء عنها تماما وفي هذا الصدد يورد محمد زياد حمدان مجموعة من الشروط العامة لاستعمال الإلقاء وكذا العوامل المساعدة على نجاحه والإفادة منه في التعليم نقتصر على أهمها فيما يأتي:

- أن تكون المادة جديدة في موضوعها غير متوفرة بشكل كتب ومطبوعات أو أنها متوفرة بأشكال نادرة يصعب على التلاميذ الحصول عليها.
- أن تكون المناسبة التعليمية تعالج معلومات وحقائق بحتة ثابتة غير قابلة للجدل أو لمراجعة.
- شاملة لها، أو إلقاء تلخيصات بخصوصها.
- أن تكون المناسبة التعليمية متعلقة بتحديد أو توضيح جوانب وقضايا هامة يمكن

اعتبارها للمناقشة فيما بعد.

ولضمان نجاح مبدأ الإلقاء في التدريس يجب مراعاة العوامل الآتية:

- وضوح الأفكار والمعاني المقدمة خلال الإلقاء.
- المحافظة على سرعة مقبولة في الإلقاء تتفق مع قدرة التلاميذ على الاستيعاب.
- تلخيص الأفكار الرئيسية للإلقاء بعد كل مرحلة فرعية منه وفي النهاية.
- استعمال الوسائل التعليمية المناسبة خلال الإلقاء.
- استعمال لغة فصيحة وواضحة يفهمها معظم التلاميذ.
- تنويع الصوت في الإلقاء تجنبا للرتابة والروتين (محمد زياد حمدان - 1981).

2-2- طريقة الحوار (المناقشة)

عادة ما يوضع الحوار مقابل الإلقاء ومع ذلك هناك تداخل بينهما وصعوبة تصور حوار لا يتخلله إلقاء في جميع مراحله.

والحوار عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي حيث أنه يتم طرح القضية أو الموضوع، ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.

وتتعدد أشكال الحوار إلا أن أهمها وأكثرها شيوعا نجد: الحوار الحر أي المناقشة الحرة والحوار السقراطي. ففي النوع الأول يشترك المدرس في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ وينحصر دوره في السهر على حسن سير الحوار وشد الانتباه إلى الموضوع، أما في النوع الثاني (السقراطي) فيتميز بكون المدرس يكون أكثر فعالية ويلعب دور المنشط والموجه للحوار بحيث يرتكز على أسلوب وضع الأسئلة واستخراج التلاميذ للإجابات المضبوطة والصحيحة. ويمكن للمدرس أن يشرك القسم كله في مجموعة واحدة للحوار والمناقشة، غير أن هذا الشكل يظل من الناحية العملية قليل الفعالية وأن كان هو السائد، وقد يلجأ المدرس إلى توزيع تلاميذ القسم إلى

مجموعات صغيرة للعمل و المناقشة.

2-2-1 مزايا طريقة الحوار

- تشجع التلاميذ على العمل واحترام بعضهم البعض، وتنمي روح الجماعة عند الفرد.
- خلق الدافعية عند التلاميذ بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعدادا للمناقشة.
- تجعل التلميذ مركز العلمية التعليمية بدلا من المعلم وهذا ما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
- إنها وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على أسلوب النقاش والتعاون والديمقراطية ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير والتدريب على الكلام والمحادثة.
- تشجع التلاميذ على العمل المناقشة الحرة لإحساسهم بالهدف من الدرس والمسؤولية التعاونية.

2-2- عيوب طريقة الحوار

- قد تؤدي إلى احتكار عدد قليل من التلاميذ للعمل كله.
- عدم الاقتصاد في الوقت لأنه قد تجري المناقشة بأسلوب غير فعال مما يؤدي إلى هدر في الوقت و الجهد.
- التدخل الزائد من المعلم في المناقشة وطغيان فاعلية المعلم في المناقشة على فاعلية
- التدريس.
- احتمال زوال أثر المعلم في هذه الطريقة كونه سيكون مراقبا ومرشدا فقط.
- اهتمام المعلم والتلاميذ بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس.

وبالرغم من هذه العيوب إلا أن هناك بعض الشروط التي ينبغي إتباعها للتقليل من حدة هذه العيوب ومنها:

- عمل المدرس على مساعدة التلاميذ في عدم الخروج عن موضوع المناقشة.

- معاونة التلاميذ على استخدام كل المادة المتصلة بالمناقشة.
- المحافظة على سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها.

إضافة إلى تحكم المدرس في إدارة الحوار واستخدام الأسئلة التفكيرية التي يستفز بها عقول التلاميذ ويحثهم على التفكير والحوار وإثارة انتباه التلاميذ ودفعهم إلى التفكير المنظم والاستدلال الصحيح وتعويدهم كيفية التوصل إلى حل المشكلات المعقدة وابتكار الحلول المناسبة، واشتراك التلاميذ في بناء الدرس وتقويمه.

3-2 طريقة حل المشكلات

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

والمشكلة بشكل عام هي حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل بحثي يرمي إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى شعور بالارتياح، ويتم من خلال هذه الطريقة صياغة المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات يتم دراستها بخطوات معينة.

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

أ- أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ.

ب- أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة

ج- الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حل المشكلات.

ويجب على المدرس حث التلاميذ على المشكلة عن طريق حثهم على القراءة الحرة والإطلاع على مصادر المعرفة المختلفة من الكتب والمجلات وغير ذلك، وأن يساعد التلاميذ على اختيار وانتقاء المشكلة المناسبة وتحديدها وتوزيع المسؤوليات بينهم كل حسب ميوله وقدراته، كما يقوم بتشجيع التلاميذ على الاستمرار ويحفزهم على النشاط ويهيئ لهم المواقف التعليمية التي تعينهم على التفكير إلى أقصى درجة ممكنة.

ولا بد أن يصاحب هذه الطريقة عملية تقويم مستمرة من حيث تحقق الغرض والأهداف ومن حيث مدى تعديل سلوك التلاميذ واكتسابهم معلومات ومهارات واهتمامات واتجاهات وقيم جديدة مرغوب فيها.

2-3-1 خطوات طريقة حل المشكلات

تمر هذه الطريقة بمجموعة من الخطوات كما يلي:

1- **الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها:** ويكون دور المعلم في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ والمرتبطة بالمادة الدراسية.

2- **فرض الفروض:** وهي التصورات التي يضعها التلاميذ بإرشاد المعلم لحل المشكلة وهي الخطوة الفعالة في التفكير وخطة الدراسة، وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والإطلاع والمناقشة والأسئلة وغيرها.

3- **اختبار الفروض:** ويعني تجريب الفروض واختبارها واحدا بعد الآخر حتى يصل التلاميذ للحل، باختيار أقربها للمنطق والصحة أو الوصول إلى أحكام مرتبطة بتلك المشكلة.

4- **الوصول إلى أحكام عامة** (تطبيق) أي تحقيق الحلول والأحكام التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها.

2-3-2 مزايا طريقة حل المشكلات

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

3-3-2 عيوب طريقة حل المشكلات

- صعوبة تحقيقها.
- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها التلاميذ عند استخدام هذه الطريقة.
- قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يلاءم مستوى و نضج التلاميذ.
- تحتاج إلى الإمكانات وتتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية.

4-2- طريقة المشروع

تعرف طريقة المشروع بأنها العمل الميداني الذي يقوم به التلاميذ ويتسم بالناحية العلمية تحت إشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة التعليمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية للمتعلم.

وعرفه المربي الأمريكي (وليام كلباترك) بأنه: الفعالية القصدية التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد. وتسمى هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج الموضوعة بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها، بل يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من

وجوه النشاط، ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ.

وقد قسم (كلباترك) المشروعات إلى أربعة أنواع هي:

1- **مشروعات بنائية إنشائية:** وهي ذات صفة علمية تتجه نحو العمل والإنتاج أو صنع الأشياء.

2- **مشروعات استمتاعية:** مثل الرحلات التعليمية والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة.

3- **مشروعات في صورة مشكلات:** وتهدف لحل مشكلة فكرية معقدة أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ .

4- **مشروعات يقصد منها كسب مهارة:** وتهدف إلى اكتساب التلاميذ بعض المهارات العلمية أو مهارات اجتماعية.

2-4-1 خطوات طريقة المشروع

تتضمن طريقة المشروعات أربعة مراحل وخطوات هي:

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

ب- **التخطيط للمشروع :** حيث يقوم التلاميذ و بإشراف المعلم بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف وألوان النشاط والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات المحتملة، وتسجيل ما يحتاج إليه التلميذ في التنفيذ وأساليب تنفيذ العمل حسب المجموعات.

ج- **التنفيذ :** وهي المرحلة التي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية حيث يبدأ التلاميذ العمل في تهيئة

الظروف وتذليل الصعوبات و التوجيه.

د- **التقويـم** : حيث يتم إصدار أحكام قيمية على ما توصل إليه التلاميذ أثناء التنفيذ ويحكم التلاميذ على المشروع من خلال ما أفادهم في تنمية خبراتهم وما أتاح لهم من فرص للتدريب على التفكير والعمل الجماعي والفردي، والوقوف بذلك على نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لتلافيها.

2-4-2 مزايا طريقة المشروع

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

2-4-3- عيوب طريقة المشروع

- صعوبة تنفيذها في ظل المناهج المنفصلة وكثرة المواد المقررة.
- تحتاج إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية، وتلبية متطلبات المراجع والأدوات والأجهزة وغيرها.
- افتقار الطريقة إلى التنظيم والتسلسل فكثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منتظمة.
- المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ وتركيز العملية التعليمية حول ميول التلاميذ، وترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها.

5-2 الطريقة الاستكشافية

عند محاولة تقصي معنى التدريس الاستكشافي في الأدبيات التربوية، يجد الباحث صعوبة في تبني معنى محدد لهذا النوع من التدريس، وترجع هذه الصعوبة إلى أسباب عديدة منها:

- تباين لفظة استكشاف (*Discovery*) في تلك الأدبيات ويستخدمها البعض مرادفة لمصطلحات أخرى مثل الاستقصاء (*Inquiry*). والتفكير التأملي، والتفكير الاستقرائي، وحل المشكلات والتدريس التنقيبي ... الخ.

ونظرا لهذه الصعوبة فأننا نأخذ بوجهة النظر التي تصنفه ضمن أنواع التدريس الاستقصائي، ومنه نعرف الاستقصاء بأنه: عملية عامة يبحث من خلالها الفرد عن معلومات وكيفية الوصول إليها، وفهم الطريقة المناسبة التي تؤدي للحلول الصحيحة، وبذلك يكون الاستقصاء طريقة للتفكير تتطلب من المتعلم استخدام حواسه وعقله وحدسه في تكامل وانسجام لحل المشكلات المعرفية التي تواجهه بموضوعية.

وتعني طريقة التدريس الاستكشافية مجموعة الإجراءات (الاداءات) التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية والتي تختص بالتخطيط للدرس في شكل أنشطة استقصائية وتنفيذها وتقويمها بشكل يضع المتعلم في موقف المكتشف للمعرفة (المعلومات) مع تقديم التوجيه والمعاونة والتشجيع إذا لزم الأمر.

ويورد حسن حسين زيتون (2004) الخصائص التالية التي تميز التدريس الاستقصائي وهي:

أ- يستند إلى فلسفة تعليمية ترى أن تعلم الطالب يكون ذا معنى إذا مر بمجموعة من أنشطة التعلم التي توصله إلى اكتساب المعرفة بنفسه مع قليل من التوجيه والمعاونة إذا لزم الأمر بدلا من تلقي المعرفة في صورة جاهزة من المعلم أو

الكتاب المدرسي، فيكون بذلك منتجا للمعرفة وليس مستهلكا لها ويكون مسئولا عن تحقيق المعلومات وتكوين المفاهيم والعلاقات والفرضيات.

ب- يستهدف تنمية مهارات (عمليات) الاستقصاء لدى الطلاب وكذا تنمية تحصيلهم للمعلومات في الوقت ذاته عن طريق فهمها واستخدامها في مواقف تعلم جديدة وليس حفظها، فضلا عن تنمية الاتجاهات والقيم العلمية.

ج- يكون فيه دور المعلم الأساسي تيسير التعلم وتوجيهه وتنظيم بيئة الصف وليس تلقين المعلومات.

د- تنظم فيه الدروس في شكل أنشطة تعلم كشفية مثل تحاور الطلاب حول قضية جدلية أو سؤال مفتوح أو ممارسة نشاط بحثي.

ه- يؤكد أكثر على الأسئلة وليس الإجابات.

و- يكون فيه وقت التعلم مفتوحا نسبيا فيأخذ الطلاب الزمن الذي يحتاجونه قدر الاستطاعة لممارسة أنشطة التعلم.

ز- تنظم فيه بيئة الصف بشكل يسمح بالنقاش والأخذ والرد وتبادل الأفكار والمشاعر بحرية ودون خوف، وتكون هذه البيئة غنية بالإمكانات المادية والبشرية.

2-5-1 مراحل التدريس الاستكشافي

أ- مرحلة التخطيط : ويتم انجاز هذه المرحلة قبل الشروع في تنفيذ النشاط في الصفوف الدراسية فعليا من خلال الخطوات التالية:

- تحديد أغراض النشاط.
- إعداد المشكلة.
- اختيار الوسيلة التي يتم عرض المشكلة من خلالها.

ب- مرحلة التنفيذ : ويتم فيها تدريس النشاط الاستكشافي فعليا في الصف الدراسي وفق الخطوات التالية:

- عرضة المشكلة.

- فرض الفروض وتجميع البيانات أو المعلومات.
- الاستنتاج أو الختام ويتوقع أن يتوصل خلالها الطلاب إلى حل للمشكلة من خلال تقديم إجابة عن السؤال المطروح.

وجدير بالإشارة أن التدريس الاستكشافي قد ذاع صيته في حقبة الستينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ تم توظيفه في العديد من مشروعات تطوير تدريس العلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيرها من المواد الدراسية، ومنذ ذلك الحين والتدريس الاستكشافي يعد من أبرز أنواع التدريس.

2-5-2 مزايا الطريقة الاستكشافية

- يعطي الطلاب الفرصة لممارسة عمليات الاستقصاء (الملاحظة، الاستدلال، القياس، التصنيف، التفسير ... الخ) وبالتالي ينمي لديهم هذه العمليات.
- يتعلم من خلاله الطلاب كيف يتعلمون وكيف يكتشفون ويولدون المعرفة بأنفسهم وكيف يتعرفون على مصادر المعرفة وأدوات الوصول إليها والتحقق من صحتها.
- ينمي لدى الطلاب القدرة على حل المشكلات.
- يسهم في تنمية مفهوم الذات لدى الطالب من خلال مشاركته في الأنشطة الاستقصائية وبذله للجهد وشعوره بالإنجاز.
- يسهم في تنمية قدرة الطلاب على المشاركة الايجابية وتحمل المسؤولية وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعي.
- يجعل الطلاب متحفزين للتعلم اعتمادا على الدوافع الداخلية.

3-5-2 **عيوب الطريقة الاستكشافية**

- هذه الطريقة غير فعالة لجميع الطلاب ومنهم الطلاب الذين يعانون من بطء التعلم أو الذين لديهم صعوبات في استخدام الاستقصاء.
- تستغرق وقتا طويلا مقارنة بالتدريس الإلقائي (السردي).

- تتطلب توافر إمكانات مادية معينة مثل الفصول والمعامل الواسعة والأدوات والأجهزة ومصادر التعلم.

قد يجد المعلم صعوبة في استخدامها في الصفوف الكثيرة العدد وعدم قدرته على ضبط النظام نتيجة حرية الحركة والانتقال.

- لا تناسب هذه الطريقة جميع أنواع المقررات (المواد) الدراسية، حيث يصعب استخدامها مثلا في تدريس المبادئ الأولية كمبادئ القراءة أو الكتابة.
- يعتبر الافتراض الذين يؤكد أهمية أن يكتشف الطالب المعلومات بنفسه غير ممكن عمليا، حيث يصعب أن يكتشف الطلاب المعلومات المتضمنة في مقرر كامل بأنفسهم لافتقادهم للخلفية المعرفية الغزيرة المطلوبة للتعامل مع ثقافة العصر.
- تحتاج هذه الطريقة إلى نوعية خاصة من المعلمين الذين لديهم مهارة الاستقصاء واتجاهات إيجابية نحو هذا التدريس بحيث يكونون متحمسين له و تواقين للتدريس به.

3-من طرائق التدريس إلى نماذج التدريس

شهد مفهوم التدريس تحولا من المفهوم التقليدي الذي يعتبره مجرد نقل المعلومات والمعارف وتنظيم الموقف التعليمي إلى المفهوم الذي يعتبره نشاطا لأحداث تغير سلوكي لدى التلاميذ كما يتجلى في مقاربة التدريس بواسطة الأهداف ثم إلى المفهوم الذي يعتبر التدريس نشاطا واعيا يقوم به المدرس لإحداث التغير في معرفة المتعلم أو بنائه المعرفي من حيث الكم والكيف والتنظيم والترابط والتكامل والتمايز والاتساق باستخدامه لعملياته المعرفية وفهم الميكانيزمات التي تتحكم فيه من ناحية وفهم المحتوى المعرفي الذي تعالجه هذه العمليات من ناحية أخرى، وأصبح ينظر إليه على أنه فعل يقوم على المنطق ويستمر كعملية عقلية تتجسد في الأداء القائم على العطاء والاستنتاج والمشاركة التام والإقناع، وبذلك فهو نشاط يشمل الأداء الذي يمكن ملاحظته لعدد من الأشكال التعليمية ويضم العديد من فعاليات التعليم بالغة الأهمية

كالتنظيم وإدارة القسم وعرض الشروح الواضحة والأوصاف الحية والبرهنة وتحديد العمل والتأكد من أدائه وكذلك التفاعل المفيد مع المتعلمين من خلال الأسئلة وتحسس وجهات النظر والإجابات وردود الأفعال، وهكذا فإن النشاط التدريسي يضم إدارة القسم والشرح والمناقشة وكل الجوانب التي يمكن ملاحظتها من جوانب التدريس وهو ما تسعى إلى تجسيده المقاربة بواسطة الكفاءات.

ومن جانب آخر بدأ التحول من التصورات التقليدية القائلة بطرائق التدريس وبأنه يمكن تحديد طرائق محددة تتضمن خطوات محددة يمكن استخدامها في تدريس أية مادة دراسية، حيث كشفت البحوث الحديثة فشل ما كان يعرف بطرائق التدريس واتهامها بالجمود والعمومية وبدأ بذلك التحول إلى التصور الحديث القائم على نماذج التدريس.

تستند فكرة النموذج التدريسي إلى افتراض أن تحقيق نواتج التعلم المختلفة يتطلب توفير مجموعة من الإجراءات والنشاطات يقوم المدرس بتخطيطها وفق شروط تعليمية محددة ومنظمة تستند إلى أسس نفسية لتهيئة المواقف والظروف والخبرات لتساعد المتعلم على التعلم ويتحقق المدرس عادة من ملائمة ما ورد من خلال ما يحصل عليه من تغذية رجعية مرتدة على صورة آداءات يظهرها المتعلم في مواقف مختلفة، لذا يعتبر النموذج بمثابة الإستراتجية التي يوظفها المدرس في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى المتعلمين مستندا فيها إلى افتراضات يقوم عليها النموذج ويتحدد فيها دور كل من المدرس والمتعلم وأسلوب التقويم المناسب وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين المجموعات التالية من نماذج التدريس:

1-3 النماذج المعرفية : أو نماذج معالجة المعلومات وتهدف إلى مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يبنون المعرفة ويكونونها ومساعدتهم أيضا على أن يتناولوا ويعالجوا المعلومات التي حصلوا عليها من الخبرة المباشرة ومن المصادر الوسيطة بحيث ينمون السيطرة المفاهيمية والتصورية في المجالات التي يدرسونها.

2-3 النمـاذج الاجتماعيـة : وتهـدف إلـى مسـاعدة التلاميـذ علـى أن يتعلمـوا كيـف يشـحذوا تكويناتهم المعرفية من خلال التفاعل مع الآخرين وكيف يعملون على نحو منتج وكيف يعملـون كأعضـاء فـي جماعـة وتسـاعدهم كـذلك علـى اسـتخدام منظـورات الآخـرين وأن يستوضحوا تفكيرهم وينموا تصوراتهم ومفاهيمهم.

3-3 النماذج الشخصية : وتولي اهتماما كبيرا لمنظور الفرد وتسعى إلى تشجيع الاستقلال المنتج حيث يصبح المتعلم وعلى نحو متزايد واع بذاته ومسئولا عن مصيره الشخصي وكما تؤكد على الطبيعة الفردية وعلى الكفاح لينمو كشخصية متكاملة واثقة كفئة ومساعدة كل شخص بحيث يملك نموه ويحقق إحساسا بالجدارة والتناغم الشخصي كما تسعى أيضا إلى أن تنمي وتحقق التكامل بين الجوانب الوجدانية والعقلية والمهارية للشخصية.

تتبنى المقاربة بواسطة الكفاءات كل هذه النماذج في آن واحد ويترتب عن ذلك إدخال الكثير من التعديلات والتصورات على سيرورة التدريس بحيث يصبح فعل التعليم / التعليم مغايرا لما كان سائدا من قبل، وهو ما يحتم العمل بطريقة مغايرة تقوم أساسا على التعلم التعاوني والبحوث والنشاطات الفردية وغيرها من متطلبات الموقف التدريسي.

انطلاقا مما سبق ينبغي التأكيد على أنه لا يمكن اقتراح طريقة محددة لتدريس المنهاج حيث أن طبيعة المحتوى ونوع الكفاءة ومستواها هما اللذان يحددان نوع النموذج (أو الطريقة مجازا) بما يجعل تحقق الكفاءة ممكنا.

وعموما يمكن الاسترشاد بالمؤشرات التالية التي لا يمكن أن يخلو منها تدريس أي وحدة دراسية والتي يمكن اعتبارها بمثابة المراحل الأساسية لتقديم الدرس أو الحصة الدراسية وهي:

أولا- التمهيد أو التحفيز

حيث لا يمكن تدريس أية وحدة دراسية أو تقديم أي درس دون البدء بالتمهيد أو التحفيز بهدف خلق الوضعية التي يصبح فيها المتعلم منتبها ومستعدا للعمل في إطار تعليمي ويأخذ التمهيد الأشكال التالية:

أ- ربط معطيات : الدرس الجديد بمعطيات الدرس السابق أو المعارف السابقة إجمالا من خلال التذكير واستخدام الأسئلة المتنوعة.

ب- الوضع أمام الصعوبة : بحيث يعمد المدرس مباشرة إلى وضع التلاميذ أمام وضعيات مشكلة (إشكالية) تلاءم الهدف من الوحدة الدراسية وهي في الوقت نفسه وضعيات دالة.

تعتبر الوضعية إشكالية عندما تضع المتعلم أمام مهمة للإنجاز في الوقت الذي يكون فيه غير قادر على التحكم في كل الإجراءات اللازمة لإنجازها ويظهر التعلم كمهمة عندما يمثل تحديا معرفيا للمتعلم.

تعتبر الوضعيات المشكلة بمثابة المنطلق الأساسي الذي يدفع بعملية التفكير نحو بناء المعرفة من خلال تنشيط وإثارة عمليات البحث والتفكير عند المتعلم حيث يشير الإحساس بالمشكلة إلى حالة توتر نفسي محدد كتوتر أو اختلال معرفي أو اهتمام يحس به المتعلم عند ما يجد نفسه مشغولا بموقف إشكالي لم تتحدد معالمه بصورة دقيق.

ج- خلق مركز الاهتمام : وذلك بإثارة انتباه المتعلمين باستخدام أمثلة حية أو ذات صلة بنوع المعارف المزمع تقديمها وقد يكون مصدرها الخبرة الشخصية للمدرس أو المتعلمين أو الخبرات والتجارب الماضية أو على صلة بنوع المهنة التي تمارس ضمنها، كما يمكن استخدام الكثير من التقنيات البيداغوجية لخلق مركز الاهتمام كاستعمال المجاز *la Métaphore* أو الاستعارة أو القياس أو المشابهة.

ثانيا- العرض أو البناء

وهي المرحلة التي يبدأ فيها المدرس بتناول مكونات (مركبات) الكفاءة المرتبطة بالوحدة الدراسية واحدة تلو الأخرى بحيث يجعل المتعلمين يسهمون في بناء معارفهم وإدخال تعديلات على مستوى بنيتهم المعرفية، وقد تأخذ هذه المرحلة إشكالا عدة منها:

أ- فهم واستيعاب المعطيات العامة المتعلقة بالمركبة بحيث يعمد المدرس إلى تقديمها بصورة واضحة ومركزة حتى يتمكن المتعلم من استيعابها وفهمها ثم يعمد إلى تحليل تلك المعطيات العامة المتعلقة بالمركبة والكفاءة القاعدية للوحدة وذلك بمعية المتعلم للوصول إلى تفكيكها إلى معارف جزئية ورصد العلاقة القائمة فيما بينها ثم بعد ذلك أعادة بنائها و إدماجها في قالب جديد (نظرية، قانون، قاعدة، مفهوم، مبدأ، ...) وينسجم هذا الشكل مع ما

كان يعرف بالدرس الاستنباطي حيث يتم الانطلاق من معارف عامة للوصول من خلال تحليلها إلى النتائج الضرورية المترتبة عنها.

ب- جمع المعلومات والمعطيات حول موضوع له صلة وثيقة بنوعية المحتويات المواد تدريسها، ثم يعمد المدرس إلى الابتعاد شيئا فشيئا عن الوقائع الجزئية والمنفصلة بواسطة تنظيمها بشكل تصاعدي وبوسائل مختلفة للوصول في النهاية إلى الصيغة العامة التي تنظم المعلومات والأفكار التي نجمت عن الخطوات السابقة، ينسجم هذا الشكل مع ما يعرف بالدرس الاستقرائي حيث ينطلق المتعلم من ملاحظة الجزئيات وترتيبها و تصنيفها للوصول إلى استخلاص فكرة أو معلومة عامة قد تأتي على شكل مفهوم أو قاعدة أو قانون أو صيغة أو تفسير ... الخ.

ج- السيرورة البنائية : وتعني أن تنظم الوضعية التعليمية : التعلمية بشكل يسمح للمتعلم بممارسة التفكير كفعالية نظرية وعملية في آن واحد حيث يعمد المدرس إلى تقديم المعرفة على أنها عملية بناء واكتشاف وأن تبنى كجواب على مشكلة محددة أو وضعية إشكالية تستدعي حلا معينا وأنه ليست هناك سيرورة نمطية توصل إلى بناء هذا الجواب، بل لابد أن تمر عملية البناء في سيرورة ديناميةأساسها الشعور والوعي بالمشكلة وفحواها القيام بنشاط يعمل فيه العقل ببنياته المختلفة، يتبع المتعلم في هذه السيرورة وبمساعدة المدرس خطوات المنهج العلمي من طرح وتحديد المشكلة ثم صياغة الفرضيات وفحصها للوصول إلى الاستنتاج والمناقشة والتفسير.

ثالثا- التطبيـــق

وتسعى هذه المرحلة إلى تمكين المتعلمين من نقل أو تحويل المعارف المتعلمة والمتعلقة بمركب الكفاءة واستعمالها في حالات ووضعيات جديدة خلال الدرس كي يتمكن من التعرف على مدى قدرة المتعلم على استعمال وتوظيف المعرفة المتوصل إليها، وقد تأتي التطبيقات على شكل تمارين أو دراسة حالة وتحليل وضعية أو أنشطة أخرى قصد تعزيز وتثبيت وتركيز المعارف التي يتم أو تم تعلمها.

رابعا- التقويـــم

ويقصد بهذه المرحلة مجموعة الشروط التي يعمل المدرس على توفيرها للحصول على البيانـات الضـرورية التـي تمكنـه مـن إصـدار أحكـام بخصـوص فعاليـة التـدريس بغـرض التشخيص والضبط والتعديل ويتضمن التقويم ثلاثة أنواع:

- التقويم التشخيصي التقويم البنائي - التقويم الختامي أو ألتحصيلي

والجدير بالذكر أن هذه المرحلة لا تأتي بالضرورة في نهاية الوحدة الدراسية وإنما تتخلل كل مراحل تقديم الدرس.

أنشطـــة التقويـم الذاتـــي

1- ميّز بين مفهوم طريقة التدريس والأسلوب والإستراتيجية والنموذج.
2- ناقش نقاط القوة ونقاط الضعف لطريقة الإلقاء.
3- قارن بين مزايا طريقتي الحوار وحل المشكلات وعيوبها باستخدام أمثلة واقعية.
4- بيّن المجالات التطبيقية لطريقة المشروع وكيف يمكن توظيفها في إطار المقاربة بواسطة الكفاءات.
5- وضّح بالشرح التطور الذي عرفته طرائق التدريس.
6- اختر درسا من مجال تخصصك وعالجه حسب النموذج الاجتماعي في التدريس.
7- صمّم خطوات لتدريس موضوع من مجال تخصصك حسب خطوات نماذج التدريس.
8- بيّن المعطيات المشتركة بين نماذج التدريس والتدريس حسب المقاربة بواسطة الكفاءات.
9- فكّر في التحديات التي تواجه طرائق التدريس في المستقبل، ثم حاول اقتراح البدائل الممكنة لتجاوزها.

الوحدة التكوينية الخامسة: الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم

1- مفهوم الوسائل التعليمية وتطورها التاريخي

قيل قديما (رب صورة خير من ألف كلمة) تكشف هذه المقولة عن دور الوسائل التعليمية في التعليم فما هو مفهومها ؟.

قبل تحديد مفهوم الوسائل التعليمية تجدر الإشارة إلى أن هناك تسميات أخرى عديدة تطلق عليها من أهمها: وسائل الإيضاح، المعينات التربوية، معينات التدريس الوسائل المعينة، المعينات التعليمية، الوسائل السمعية البصرية الوسائل الوسيطة، وسائل الاتصال التعليمية، الوسائط التعليمية، المصادر التعليمية وآخر هذه التسميات هي تقنيات التعليم وتكنولوجيات التدريس، ويلاحظ أن كافة هذه التسميات أنها تعكس تصورا معينا حول طبيعة الوسائل التعليمية ودورها في عملية التعليم والتعلم، وإن هذه التسميات ربما تعكس أيضا تطورا تاريخيا لهذه الطبيعة وذلك الدور، وبعض هذه التسميات تعد مهجورة نوعا ما، مثل وسائل الإيضاح ومعينات التدريس والوسائل المعينة، وبعضها غير دقيق ومحل خلاف مثل تقنيات التعليم وتكنولوجيات التدريس ونكتفي بعرض تعريف مختصر ومبسط لمفهوم الوسائل التعليمية كما يلي:

" مجموعة المواقف والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين تم توظيفهم ضمن إجراءات التدريس بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم، مما سيهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في نهاية المطاف ".

يتضح من هذا التعريف أن الوسائل التعليمية تتضمن أربعة عناصر هي:

أ- المواقف التعليمية : وتشير إلى الإحداث الواقعية العيانية التي يعيشها التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها، وتسهم في عملية التعلم والتعليم، ومن أمثلتها التجريب العملي والعروض التوضيحية، والزيارات الميدانية.

ب- المواد التعليمية : وتشير إلى أشياء تحمل أو تتضمن محتوى دراسيا معينا مثل الكتب المدرسية، الأفلام السينمائية والتسجيلات الصوتية ... الخ.

ج- الأجهزة و الأدوات التعليمية : وتشير إلى الأشياء التي تستخدم لعرض محتوى المواد التعليمية مثل جهاز عرض الصور المتحركة أو جهاز الفيديو...الخ.

د- الأشخاص : وهم الأفراد الذين يؤتي بهم إلى الموقف التدريسي بغية مساعدة المتعلمين على التعلم مثل رجال السياسة والعلم والاقتصاد...الخ.

وقد مرت الوسائل التعليمية بتسميات مختلفة إلى أن أصبحت علما له مدلوله وتفريعاته وأهدافه هو تكنولوجيا التعليم وفيما يأتي التطور التاريخي لها.

المرحلة الأولى : اعتمدت تسميات الوسائل التعليمية على الحواس التي تخاطبها هذه الوسائل ولعل أول اسم هو التعليم البصري (*Visuel Instruction*) لاعتقاد المربين أن التعليم يعتمد أكثر على حاسة البصر وأن من 80 إلى 90 % من خبرات الفرد من التعليم يحصل عليها عن طريق هذه الحاسة.

ثم ظهرت تسمية أخرى هي التعليم السمعي (*Audio Instruction*) و تركز على حاسة السمع وحدها، ثم ظهرت تسمية التعليم السمعي البصري (*AudioVisual Instruction*) بالتركيز على حاستي السمع والبصر معا، لاعتقاد المربين أن الفرد ربما يحصل على أكبر قدر من خبراته عن طريق حاستي السمع والبصر.

المرحلة الثانية : اعتمدت على أن الوسائل التعليمية ومعينات للتدريس أو التعليم، فسميت وسائل الإيضاح أو المعينات السمعية البصرية، لأن المعلمين استعانوا بها في تدريسهم بدرجات متفاوتة وارتبطت بالمدرس لتوضيح ما يصعب شرحه ولم تعط أهمية للمتعلم.

المرحلة الثالثة : اعتمدت على أنها وسائل لتحقيق الاتصال، وبدأ الاهتمام بعناصر عملية الاتصال التي تتضمن، المرسل، المستقبل، الرسالة، الوسيلة، واعتمادا على نظرية الاتصال تم تعريف الوسيلة على أنها القناة أو القنوات التي يتم بها نقل الأهداف

التعليمية (الرسالة) من المرسل إلى المستقبل، ولذلك فإن هذه القنوات متعددة، ويتوقف اختيارها على عوامل كثيرة منها: الأهداف التعليمية وطبيعتها التي يحددها المعلم، وخصائص الدارسين من حيث العمر الزمني والعقلي والفروق الفردية بينهم، والإمكانات المتاحة من موارد بشرية ومادية وظروف البيئة التي يتم فيها الاتصال ... فأنصب بذلك الاهتمام على وسائل الاتصال.

المرحلة الرابعة : في هذه المرحلة أدخل علم تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية والذي تجاوز مفهوم الوسائل التعليمية في التعليم، بل واهتم بالعملية التعليمية ككل منذ بدايتها في تحديد الأهداف التربوية حتى التقويم والاستفادة من التغذية الرجعية (*Feed Back*) ونتج عن ذلك عدة تسميات للوسائل التعليمية من بينها: الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم، والتقنيات التربوية، والوسائط المتعددة وغيرها من التسميات التي تستخدم حاليا باستخدام الإعلام الآلي والتكنولوجيات المتطورة.

2- أنواع الوسائل التعليمية وتصنيفها

تصنف الوسائل التعليمية إلى مجموعات بحيث يتشابه كل منها في خصائص معينة وفيما يلي تلك المجموعات:

2-1 الأشياء والمواقف الحقيقية والعينات والنماذج

وتتضمن كل المواد و المواقف الحقيقية العيانية والعينات والأشياء أو المواقف المحاكية لها وذات الأبعاد الثلاثة: الطول، العرض، العمق، والأشخاص الذين يؤتى بهم للموقف التدريسي لنقل محتوى دراسي للتلاميذ بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم.

2-2 الوسائل ذات الصور المتحركة

وهي التي تجمع عند عرضها بين الإشارات السمعية (الصوت) والصور البصرية المتحركة أي التي تعتمد على الصوت والصورة والحركة معا ويتم عرضها بأجهزة خاصة ومن أهم أنواعها:

- الأفلام السينمائية الناطقة، الأفلام الحلقية، تسجيلات الفيديو، البرامج التلفزيونية... الخ.

2-3 الوسائل ذات الصلة بالكمبيوتر

وهي التي تتضمن أجهزة الحاسوب والمواد التعليمية التي يتم عرضها من خلال تلك الأجهزة أو من خلال نظام الفيديو التفاعلي (*Vidéo Interactive*) أو من خلال نظام الوسائط المتعددة (*Multimédia*) ويطلق عليها عادة برامج الكمبيوتر التعليمية ومن أهم أنواعها: تمثيل المواقف، برامج تنمية التفكير ... الخ.

2-4 الوسائل الثابتة المعروضة ضوئيا

وهي مواد بصرية لا تدخل فيها الحركة، يتم عرضها بواسطة جهاز ضوئي من نوع معين، يعمل على تكبيرها وعرضها على شاشة جهاز العرض أو على الحائط أو على الشاشة ومن أنواعها: الصور الفوتوغرافية، والرسوم الخطية، والشرائح الفيلمية والشفافيات، والمصغرات الفيلمية (*Microfilm*).

2-5 الوسائل المسطحة غير المعروضة آليا

وهي مواد العرض البصرية المسطحة أي غير المجسمة التي يتم عرضها مباشرة دون استخدام آلات وأجهزة العرض الضوئية مثل الصور الفوتوغرافية والرسوم البيانية والتوضيحية والملصقات واللوحات والخرائط ورسوم الكاريكاتير والمواد التي تعرض على السبورة.

2-6 الوسائل المطبوعة أو المنسوخة

وهي المواد المطبوعة أو المنسوخة وكل ما يتعلق بها والتي تطبع بإعداد كبيرة أما على آلة تصوير أو النسخ أو آلة طباعة، وتعتمد على الرموز اللفظية وأحيانا البصرية ومن أهم أنواعها: الكتب المدرسية، المراجع العلمية، الموسوعات الدوريات، أو أدلة الدراسة، المجلات، النشرات، المطبوعات ... الخ.

7-2 الوسائل السمعية

وهي الوسائل التي تعتمد على الإشارات السمعية أي على الصوت مثل الحديث المباشر، الموسيقى، المؤثرات الصوتية. ومن أهم أنواعها: التسجيلات السمعية والإذاعة المدرسية ومخابر اللغات والبطاقات السمعية والهاتف التربوي ... الخ.

3- أسس اختيار الوسيلة المناسبة

يستند اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لدرس معين إلى مجموعة من المعايير النفسية والتربوية نتناولها بإيجاز فيما يلي:

1-3 ملائمة الوسيلة للهدف أو أهداف الدرس

ذلك أن الوسيلة التعليمية ليست هدفا في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق هدف تربوي لذلك يجب اختيار الوسيلة التي تجعل تحقيق الهدف ممكنا.

2-3 مراعاة ارتباط الوسيلة بالمنهج

أي اختيار الوسيلة المناسبة لنقل المحتوى التعليمي الذي يتضمنه المنهج، ومدى مناسبة الوسيلة لقدرات واستعدادات وميول واتجاهات المتعلمين.

3-3 مراعاة خصائص المتعلمين

فمعرفة طبيعة المتعلم وقدراته ومستوى معرفته وحاجاته وخبراته السابقة وبيئته أمور لازمة لإعداد واستخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة.

4-3 مراعاة خصائص المعلم

من حيث قدرته على استخدام الوسائل التعليمية، وهذا يتطلب معرفته واقتناعه بدور هذه الوسائل في العملية التربوية، وبالتالي يعرف أنواع هذه الوسائل وخصائصها وإمكانياتها ومصادر الحصول عليها وطرق إنتاج بعضها وكيفية تشغيل الأجهزة التعليمية.

3-5 تجربــة الوسائــل

للتأكد من صلاحيتها للدارسين، وهذا ما يساعد على معالجة العيوب التي قد تظهر في الوسيلة، وتحديد الوقت المناسب والمكان المحدد للعرض ونمط التعليم الذي تستخدم فيه، ودور الوسيلة في الدرس.

3-6 توفير الجو المناسب لاستخدام الوسيلة

أي مراعاة الظروف الطبيعية المحيطة باستخدام الوسيلة كالإضاءة والتهوية والأجهزة وطريقة وضعها، واستخدام الوسيلة في الوقت المناسب والمكان المناسب من الدرس.

3-7 عدم ازدحام الدرس بالوسائل التعليمية

حيث ينبغي أن يختار المدرس الوسيلة أو الوسائل المناسبة لدرسه وتلاميذه وذلك يستوجب معرفته بالوسائل التعليمية والإسهامات المتنوعة لكل وسيلة، ونواحي تفوقها وقصورها، والمدرس الناجح يقرر استخدام وسيلة أو أكثر في ضوء الأهداف التربوية المحددة من قبل، ودور الوسيلة ونسبتها في تحقيق هذه الأهداف.

4- أسس استخدام الوسائل التعليمية

هناك مجموعة من الأسس أو الشروط التي ينبغي مراعاتها عند استخدام الوسائل التعليمية والتي من بينها بإيجاز:

- أن تكون مناسبة للعمر الزمني والعقلي للتلميذ.
- أن تكون الوسيلة التعليمية نابعة من المقرر الدراسي وتحقق الهدف منه.
- أن تجمع بين الدقة العلمية والجمال الفني، مع المحافظة على وظيفة الوسيلة.
- أن تتناسب مع البيئة التي تعرض فيها من حيث العادات والتقاليد والموارد الطبيعية.
- أن تكون الرموز المستعملة ذات معنى مشترك وواضح بالنسبة للمعلم والمتعلم.
- أن تكون مبسطة بقدر الإمكان، وأن تعطي صورة واضحة للأفكار والحقائق العلمية، على ألا يخل التبسيط بهذه الحقائق.

- أن يكون فيها عنصر التشويق والجذب وإثارة الانتباه.
- أن تكون مبتكرة بعيدة عن التقليدية.
- أن يكون بها عنصر الحركة بقدر الإمكان.
- أن يغلب عليها عنصر المرونة، أي إمكانية تعديل الوسيلة لتحقيق هدف جديد آخر، بإدخال إضافات أو حذف بعض العناصر.
- أن تحدد المدة الزمنية اللازمة لعرضها والتي تتناسب مع المتعلمين.
- أن تكون قليلة التكاليف، وحجمها ومساحتها وصوتها أن وجد يتناسب مع عدد المتعلمين.
- أن تكون متقنة وجيدة التصميم من حيث تسلسل عناصرها وأفكارها وانتقالها من هدف تعليم إلى آخر، والتركيز على النقاط الأساسية في الدرس.

بالإضافة إلى تلك الشروط المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية ينبغي التأكيد على ضرورة امتلاك المدرس لمهارة استخدام الوسائل التعليمية التي تتضمن مجموعة من السلوكات منها:

- أن يفحص ويجرب الوسائل التعليمية المختارة قبل استخدامها تجنبا الإخفاق أو الخلل، وأن يفحص محتوى الوسيلة المختارة للتأكد من صلتها بالمحتوى التعليمي، والتعرف على المصطلحات والرموز الجديدة التي قد يتضمنها محتوى الوسيلة والتي يحتاج التلاميذ إلى إيضاح معناها وكذلك كتابة بيانات تفصيلية عن الوسيلة، وتحضير البيئة الفيزيقية للقاعة أو المكان الذي سيتم فيه عرض الوسيلة من خلال قيامه بـ :

- ترتيب وضع مقاعد التلاميذ ووضع السبورة وشاشة العرض بما يسمح للتلاميذ برؤية الوسيلة أثناء عرضها.
- التحكم في الضوء عن طريق زيادته ليسمح بالرؤية الكافية.
- التحكم في الصوت في حالة استخدام الوسائل السمعية البصرية.

أما من الجانب النفسي فينبغي العمل على:

- تهيئة التلاميذ قبل عرض الوسيلة بغية إعدادهم عقليا لاستقبال محتوى الوسيلة من خلال الأسئلة التمهيدية وإثارة الانتباه.
- تقديم الوسيلة في الوقت المناسب أي في اللحظة التي تكون فيها حاجة التلاميذ لرؤية أو سماع الوسيلة على أشدها.
- عدم ترك الوسيلة أمام التلاميذ طوال الوقت حتى لا تشتت انتباههم.
- مشاركة التلاميذ بشكل إيجابي أثناء العرض كلما أمكن ذلك.
- الوقوف في مكان مناسب بحيث لا يحجب جزءا من الوسيلة عن التلاميذ واستخدام مؤشر عند الضرورة للإشارة إلى جزء معين.
- التوقف في بعض الأحيان أثناء عرض الوسيلة من حين لآخر للفت انتباه التلاميذ لجزء معين من الوسيلة أو طرح أسئلة عن هذا الجزء.
- إعطاء التلاميذ فرصة لاستيضاح ما قد يغمض عليهم من معلومات تتضمنها الوسيلة.

وأخيرا ينبغي التأكيد أيضا على ضرورة العمل على إنتاج وسائل تعليمية من البيئة المحلية بما يتماشى مع إمكانات المدرس واهتمامات التلاميذ واقتصاد الكثير من الموارد والتكاليف.

5- تكنولوجيا التعليم

5-1 مفهوم تكنولوجيا التعليم

اشتقت كلمة تكنولوجيا *Technology* والتي عربت " تقنيات من الكلمة اليونانية *Techne* وتعني مهارة أو حرفة أو صنعة، والكلمة *Logy* وتعني علم أو فن أو دراسة وبذلك فإن تكنولوجيا تعني علم المهارات أو الفنون، أو فن الصنعة، وتفيد القواميس الإنجليزية إن معنى تكنولوجيا هي المعالجة النظامية للفن أو جميع الوسائل

التي تستخدم لإنتاج الأشياء الضرورية لراحة الإنسان واستمرارية وجوده، وهي طريقة فنية لأداء أو إنجاز أغراض عملية.

وعندما يقترن مصطلح تكنولوجيا بعملية التعليم يصبح المصطلح تكنولوجيا التعليم ويسمى أيضا التكنولوجية التعليمية أو تقنيات التعليم. ويقصد بتكنولوجيا التعليم استخدام مستحدثات التقنية المعاصرة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية للإفادة منها في التعليم بجميع جوانبه.

وكانت بداية تكنولوجيا التعليم الاهتمام بتحسين عملية التعليم في الصف الدراسي بقصد تجويد شرح المعلم لتلاميذه، أما حديثا فقد كثر استخدام الرسوم التوضيحية والنماذج والخرائط وغيرها من المعدات التي توضح ما عجزت عنه الكلمات اللفظية. واستحدثت وسائل أخرى مثل السينما التعليمية و أجهزة العرض المختلفة و ماكينات التعليم واستخدام الكمبيوتر في التعليم بمختلف البرمجيات (*Les logicielles*) ...

وقد تطورت تكنولوجيا التعليم من المرحلة التي كان يتم الاقتصار فيها على استخدام الوسائل التعليمية إلى المرحلة التي بدأ فيها التفكير في الاستراتيجيات حيث يكون تحسين التعليم شاملا للمعلم وطريقة التعليم بل عملية التعليم كلها، وأدرك التربويون أن العبرة ليست في استخدام هذه الوسائل، بل نادوا وعملوا على إيجاد طرائق وكيفيات هذا الاستخدام وفق طرق إستراتيجية.

ومن هذا المنطلق فإن تكنولوجيا التعليم (تقنيات التعليم) وأنواعها تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بما تتيحه من إمكانات استيعاب التطور المعرفي الهائل الذي يجتاح العالم، ويجعل المؤسسة التعليمية صورة حقيقية عن الحياة الواقعية بتقنياتها ومبتكراتها، ويخلص المعلم من أداء اللفظية ويجعل التعلم أكثر جاذبية ويزيد من فاعلية التدريس وكفاءته.

كما أن استخدام تكنولوجيا التعليم يفسح المجال لممارسة الخبرة التي تسمح للمتعلم بالتجول في ميادين المعرفة واكتشافها بكفاءة أعلى وفي وقت أقصر وبأسلوب يعمل

إلى حد كبير على تقليل فرص الفشل أمام المتعلم، ويقلل من التوتر النفسي الذي كثيرا ما يصاحب عمليات التعليم بالأساليب التقليدية التي تعتمد أساسا الإلقاء والتلقين.

إن التطوير التكنولوجي في المجال التربوي الذي ظهر عبر تكنولوجيات الإعلام المستخدمة في التعليم ليس ترفا أو تغييرا في الشكل، بل هو استجابة حتمية وتفاعل ضروري مع معطيات عصر المعلوماتية والتكنولوجيات المتطورة، وبهذا لا يكون الكتاب هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل يتم العمل على تحقيق التكامل بين الكتاب والوسائل التعليمية الأخرى، ونشر مفهوم التعليم المتنقل بحيث يظل المتعلم على اتصال بمصادر التعلم أينما كان استخدامها والتركيز على التجريب والمشاهدة والبحث عن المعلومات وتنمية المهارات والقدرة على الابتكار من خلال الوسائل الإعلامية والأنشطة المختلفة.

وكما لتكنولوجيا التعليم أهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم، فإن لها أهمية أيضا بالنسبة للمادة التعليمية، فهي تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين، وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا وإن اختلفت المستويات، كما أنها تساعد على إبقاء المعلومات في ذهن المتعلم وتبسط المعلومات المتخصصة في المادة التعليمية وتعمل على توضيحها.

ويمكن لتكنولوجيا التعليم أن تعوض النقص في عدد المعلمين في بعض التخصصات، فالحاسوب مثلا يمكنه أن يعلم عددا كبيرا من الطلاب في وقت واحد وبنفس الكفاءة مع كل منهم على عكس المعلم الذي تتناقص كفاءته وأثره التعليمي بزيادة أعداد من يعلمهم.

وتمكن شبكة المكتبة الإلكترونية مثلا الطلاب عن طريق شبكة الحاسوب الاتصال بالمكتبة المركزية والحصول على المعلومات عن طريق أقراص الليزر، ويمكن أيضا

الاتصال بين مدرسة أخرى مما يفتح فرص التواصل والتعلم عن بعد بين تلاميذ المدارس عبر مساحات بعيدة.

وتمكن الإذاعة بالحاسوب من بث برامج على شبكة الأنترانت *Intranet* (شبكة داخلية) أو الأنترنت.

وبفضل رقمية المعلومات *Numérisation de l'information* انتقل الحاسوب من آلة حاسبة إلى مبرمج، وأحد أطراف عملية الاتصال، وأصبح يدخل ضمن مخططات التربية وتخصص له ميزانيات كبيرة من طرف الكثير من الدول.

ولقد تعددت أدوات ومعدات تكنولوجيا التعليم لدرجة يصعب حصرها ولعل من بينها الكمبيوتر التعليمي، الفيديو التعليمي، الفيلم التعليمي ...الخ.

وسوف نقتصر على الكمبيوتر كأداة تعليمية.

2-5 الكمبيوتر كأداة تعليمية

يعتبر الكمبيوتر أحد أهم منتجات الثورة التكنولوجية الحديثة، وتولي الكثير من الدول أهمية كبيرة لهذه الوسيلة وتعمل على إدخالها في المؤسسات التعليمية، ورغم أنه لم يمض قرن على ظهور الكمبيوتر إلا أن عدد يتزايد باستمرار في المنازل والمدارس والجامعات (فتح الباب عبد الحليم سيد ، 1995).

وقد بدأ استخدام الكمبيوتر في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات من القرن العشرين، وكان إسهام شركة (*IBM*) بإنتاج جهاز (*IBM 1500*) الذي أعدته خصيصا لأغراض التعليم في المدرسة، وكان أول مشروع لاستخدام هذا الجهاز هو مشروع قامت به جامعة فلوريدا حيث اعتمدت على استخدامه في تدريس الفيزياء والإحصاء، ثم أسهم أتكينسون وسيبز باستخدام جهاز لتعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب عن طريق التدريبات والتمارين (فتح الباب عبد الحليم السيد ، 1995).

3-5 فوائد الكمبيوتر كوسيلة تعليمية

يتيح استعمال الكمبيوتر كوسيلة تعليمية فرصة التفاعل بين المعلم والمتعلم ويعطي موضوع التعليم تميزا عن باقي الأدوات التعليمية الأخرى، ويمد التلاميذ بخبرات عقلية وشخصية.

إن الكمبيوتر يدرب المتعلم على التوفيق بين حركة يدوية وعينية ويثير دافعية المتعلم، ويقلل من زمن التعلم، وقد أصبح التلاميذ قادرين على أن يتعلموا كثيرا من الرسم والحساب وعلم الأحياء عن طريق هذه الوسيلة الإعلامية التعليمية.

ويمكن إيجاز الفوائد التعليمية للكمبيوتر فيما يلي:

- يقوم التعليم باستخدام الكمبيوتر على نظرية بياجه (*J.piaget*) في التفكير، حيث يستخدم الكمبيوتر لتجسيد كثير من المواقف المجردة التي يقابلها المتعلم في حجرة الدراسة والتي تحتاج إلى تنمية ما يسمى التفكير البنائي الذي يقوم على تجزئة المشكلة إلى أجزاء فرعية صغيرة ثم حلها لنصل في النهاية إلى حل المشكلة الأصلية.
- يستخدم الكمبيوتر في تحسين عملية التعليم ويستخدم في تقديم التمارين والتدريبات في الموضوعات الرياضية، وفي تدريس اللغة وفي العلوم.
- يثير الكمبيوتر الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لأنه عندما يشتغل لا يمكن للمتعلم أن يكون سلبيا أو مجرد مستقبل لما يعرض لأن الشاشة لا تواصل عرض البرنامج إذا لم يستجب المتعلم استجابة مناسبة لما قدمته، عكس برنامج الفيديو فإنه يستمر في العرض على الشاشة حتى ينتهي وأن لم يستجيب أحد له.
- يسمح الكمبيوتر بتكرار المادة التعليمية ويعرضها بسرعة وهو بهذا يوفر زمن التعلم.
- يسهم الكمبيوتر في تدعيم أسلوب التعلم الذاتي لدى المتعلم.

- يساعد على خلق روح الإبداع لدى التلاميذ ويوفر لهم فرص حل المشكلات وينمي قدراتهم العقلية بحيث لا يكونون مجرد مستقبلين سلبيين لما يعرض عليهم من مواد تعليمية.

6- الكتاب المدرسي كوسيلة تربوية و تعليمية وتثقيفية

الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية لعلميات التعلم والتعليم التي يقوم بها التلميذ والمعلم في المجالات الفردية والمدرسية والاجتماعية لتحقيق أنواع التحصيل المطلوب (حمدان زياد 1997). ويوضع الكتاب المدرسي بوجه عام من أجل أربعة فئات:

التلميذ للتعلم، والمدرس للتدريس، والإداري للتوجيه والتنظيم . والأسرة والمجتمع للتعاون في تحقيق ما تصبو إليه من مواصفات شخصية في أبناءها التلاميذ، والكتاب المدرسي في نظر التلاميذ هو أقوى سلطة علمية لا يتطرق إليها الشك، ومن هنا تأتي قوة ما يتعلّمه التلميذ عن طريق صفحاته و سطوره (أبو الفتوح رضوان 1962).

ويعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تربوية وتعليمية وتثقيفية لا يمكن الاستغناء عنها. وهو بهذه الصفة يسهم في تحقيق العديد من أهداف العملية التربوية التي يمكن توضيحها كما يأتي:

1-6 يقدم الكتاب المدرسي قدرا من المعلومات والحقائق المختارة بعناية وعلى أساس علمي، وتنظيمها بطريقة جيّدة تساعد المدرس في إعداد الدروس وانتقاء طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة.

2-6 يقدم الكتاب المدرسي للمدرس والتلاميذ إطارا عاما للمقرر الدراسي كما تصوره وأضعوا المنهج محققا للأهداف المرغوب فيها، وبالتالي فإن المدرس في تدريسه يعمل في إطار محدد سلفا ممّا يسهل عليه أمر تحديد أهداف كل درس، تحديد بالاعتماد على المصادر الأصلية والبيئة المحلية والأحداث الجارية والقضايا المعاصرة وغيرها.

3-6 يقدم الكتاب المدرسي لجميع التلاميذ قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق التي يرى وأضعوا المنهج أنها تحقق أهدافه، وهذا القدر المشترك يستطيع كل تلميذ بمساعدة المدرس أن ينطلق في الاتجاه الذي يتفق مع ميوله واتجاهاته وبما يشعر به من مشكلات، فيبحث عن المعلومات في الكتب والمراجع والمجالات والجرائد والبرامج الإذاعية والتلفزيونية وغيرها من المصادر التي يجد فيها ضالته، وبالتالي فالكتاب المدرسي بهذه الصفة وسيلة لتثبيت معلومات التلاميذ و تنظيمها.

4-6 يتيح الكتاب المدرسي للمدرس الفرص لاستخدام العديد من طرائق التدريس وخاصة التي تحتاج إلى توفر هذه الأداة لدى جميع التلاميذ، ففي بعض الأحيان يرى المدرس أن يكلف أحد التلاميذ أو بعضهم أثناء الدرس بقراءة فقرة لاستنباط بعض الحقائق أو للمقارنة عند طرحهم لأسئلة عرفوها من كتب خارجية أو أحداث جارية أو من مشاهدة فيلم أو رحلة دراسية إلى متحف أو معرض أو غيره.

5-6 يعد الكتاب المدرسي الجيد من العوامل الرئيسية التي تجعل التلاميذ أكثر استعدادا أو شوقا للتعلم، وعلى النقيض من ذلك فإن الكتاب الردئ غالبا ما يؤدي إلى نفورهم وانحرافهم عن الدراسة.

6-6 يؤدي الكتاب المدرسي دورا مزدوجا في العملية التعليمية ذلك أن له دور في كل من المدرسة والمنزل، حيث يستخدمه التلميذ إلى جانب الملخص للمراجعة وإجراء التمرينات والأعمال المنزلية التي يكلف بها.

7-6 يعد الكتاب المدرسي أداة للثقافة بمعنى أنه مرجع لمواجهة كثير من مواقف الحياة الصعبة، ويمتاز هنا بأنه في متناول التلاميذ، فكثير من المشكلات اليومية يمكن أن تستمد طريقة معالجتها من الكتاب المدرسي وهو فوق ذلك دليل التلميذ يضبط له عملية التعلم والتعليم.

أنشطـــة التقويـــم الذاتـــــي

1- وضّح التطور الذي عرفه مفهوم الوسائل التعليمية.

2- ميّز بين أنواع الوسائل التعليمية حسب مصدرها وميزاتها.

3- وضّح بأمثلة من مجال تخصصك المعايير التي تستند إليها في اختيار الوسائل التعليمية.

4- ناقش باستخدام أمثلة واقعية شروط استخدام الوسائل التعليمية.

5- كيف تستثمر الوسائل التكنولوجية في التدريس وما هي جوانب القصور التي يمكن أن تمثلها.

6- ناقش فوائد استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية.

7- أعط أمثلة تبيّن بها أهمية الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية وتثقيفية وتربوية.

8- ما هي مواصفات الكتاب المدرسي الجيّد.

9- اختر كتابا مدرسيا من مجال تخصصك وقوّمه في ضوء مدى استجابته لمواصفات الكتاب المدرسي الجيّد.

10- قارن بيّن كتاب مدرسي معتمد وكتاب شبه مدرسي في مجال تخصصك مبرزا نقاط قوة و ضعف كلا منهما.

الوحدة التكوينية السادسة: عملية التعلم

1- مفهوم التعلم

يختلف الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس في تحديد معنى التعلم وتفسيره، ويعود هذا الاختلاف إلى تعدد المدارس والمداخل النفسية الكبرى التي ينتمون إليها وسنستعرض مجموعة من التعريفات التي تمثل أكثر من اتجاه كما يلي:

تعريف ودورث (*Wood worth*) : " التعلم نشاط يصدر عن الفرد، ويؤدي إلى تعديل في سلوكه ويؤثر في نشاطه المقبل ".

تعريف ماكونل (*Macconnell*) : " والتعلم هو التغير المطرد في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد، ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح.

تعريف كيتس (*Cates*): " التعلم تغير في الأداء، أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران، وأن هذا التعديل يحدث في أثناء إشباع الدوافع وبلوغ الأهداف (عن الأحمد أمل -2001).

تعريف سيد خير الله : التعلم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل اكتساب اتجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة، أو من الناحية العقلية مثله اكتساب معلومات ومهارات للاستعانة بها عند التفكير في مواقف معينة وذلك في محاولة الوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المحددة.

فالتعلم يعني تعديل سلوك الفرد نتيجة للتدريب والممارسة، وليس نتيجة للنضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب والتخدير.

يتضح من التعريفات السابقة أن التعلم نستدل عليه من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد، وأن هناك ارتباط الأداء والتعلم حيث نستدل على التعلم من الأداء وأن التغيرات التي تطرأ على الدرك تكون نتيجة للتدريب أو الخبرة ونستني التغيرات التي

يمكن أن تنجم عن آثار أخرى، ومنه يمكن اختزال مفهوم التعلم في العناصر التالية:

- أنه تغير في السلوك.
- ثابت نسبيا.
- ناجم عن الخبرة.
- يستدل عليه من الأداء.

وعموما يمكن تناول مفهوم التعلم وفق أكثر من منظور إلا أننا سنقتصر على توضيح مفهومه حسب المنظورين الأكثر راوحا وهما المنظور السلوكي ألارتباطي والمنظور المعرفي.

فالتعلم حسب المنظور الإرتباطي السلوكي هو تغير نسبي دائم في إمكانات السلوك التي تكتسب كنتيجة للممارسة المعززة. (عن فتحي مصطفى الزيات- 1996).

وهو أيضا التغير في قابليات الإنسان أو إمكاناته الذي ينشأ نتيجة للممارسة أو الخبرة أو التدريب وليس لعمليات النضج ويستمر لفترة من الزمن.

أما التعلم حسب المنظور المعرفي فيشير إلى أنه تغير في البنية (البناء) المعرفي للمتعلم باعتبار أن سلوك الشخص هو دائما محكوما أو على الأقل قائما على ما لدى الفرد من معرفة وأنه نتاج لما يعرفه الفرد ويفكر فيه، بل أن التفكير نفسه يرتبط وجودا وعدما بالمعرفة القائمة أو المشتقة داخل البناء المعرفي للفرد.

ومنه يتضح أن المنظور الإرتباطي يقدم تفسيرا كميا للتعلم . في حين يقدم المنظور المعرفي تفسيرا كيفيا للتعلم . ويركز المنظور السلوكي (ألارتباطي) على العوامل الخارجية التي تقوي التعلم وتدعمه (المكافآت الحوافز،المساعدات الخارجية).

ويفترض أصحابه أن كل المتعلمين متساوون بشكل أولى ولكن الظروف التي يخضعون لها تتغير وهذا ما يفسر التغيرات اللاحقة في السلوك.

في حين يرى المنظور المعرفي أن السلوك هو وظيفة للفرد، ويؤكد أصحابه أن البنية العقلية لا تتألف من " المعرفة السابقة " للمتعلم فقط، ولكنها تتضمن أيضا

الاستراتيجيات التي يوظفها لمعالجة الموقف التعلمي الراهن، وهذا يعني أن هناك تفاوتا بين المتعلمين على الرغم من تشابه ظروفهم الخارجية، ذلك لأن شبكة المفهومات والاستراتيجيات المكونة لديهم، هي المسئولة عن معالجة الموقف التعلمي الراهن واستدخاله في بناهم العقلية.

ويركزون بذلك على إمكانات المتعلم الداخلية " ذكاءاته " ويولون اهتماما كبيرا لمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين.

2- قوانين التعلم

نشير بداية إلى أن قوانين التعلم ليست قوانين بالمعنى العلمي لهذه الكلمة، بل هي قوانين تفسيرية أيدت بعض التجارب صدقها وتستخدم لتفسير سيكولوجية التعلم.

ويتم التمييز بين القوانين الرئيسية للتعلم والقوانين الثانوية وفيما يلي توضيحا لذلك.

2-1 قوانين التعلم الرئيسية

أ- **قانون الأثر** : ويفيدان: " تتقوى الارتباطات بين أوضاع مثيرة معينة واستجابات معينة، إذا كانت هذه الاستجابات متبوعة بحالة من السرور أو الرضا أو الإشباع، وتضعف هذه الارتباطات إذا كانت متبوعة بحالة من الضيق أو الألم أو الإزعاج ".

يشير هذا القانون إلى أن الأثر الناجم عن النجاح والفشل، هو المسئول عن اختيار الاستجابات الأكثر تكيفا وتحقيقا للهدف المنشود، وعن تقوية الارتباطات بين مثيرات معينة واستجابات معينة أو أضعافها.

وبمعنى آخر فإن الثواب أو النجاح يدفع إلى تعلم السلوك الناجح المثاب، بينما يقلل الفشل أو العقاب النزعة إلى تكرار السلوك الفاشل أو المعاقب.

وقد أثار هذا القانون اهتمام علماء النفس والتربية في مسألة العلاقة بين الدافعية والتعلم، ودار نقاش طويل حول أهمية الثواب والعقاب في تغيير السلوك ودورهما في التعلم المدرسي.

ب- قانون الاستعداد : ويتم تحديد قانون الاستعداد حسب ثلاثة خصائص تشير الخاصية الأولى إلى نزعة دافعية تؤهل العضوية لأداء بعض الاستجابات للحصول على شيء ترغب فيه كنزعة الطفل لأداء سلسلة من الحركات للوصول إلى مكان الحلوى وتناولها، وتشير الخاصية الثانية إلى تعزيز النزاعات الاستجابية الأولى لدى أدائها، ويتم ذلك عندما لا يوجد ما يعيق وصول الطفل إلى قطع الحلوى، أما الخاصية الثالثة فتشير إلى آثار التعب أو الإشباع حيث سيشعر الطفل بالانزعاج في حال إكراهه على أداء تلك الاستجابات إذا كان متعبا أو مشبعا.

ويختلف مفهوم الاستعداد حسب هذا القانون عن المفهوم الذي يستخدمه المربون حاليا، كالاستعداد للقراءة أو الكتابة أو الحساب.

إن مفهوم الاستعداد الأخير يشير إلى مرحلة نمو معينة تؤهل صاحبها للقيام ببعض الأنماط السلوكية واكتساب مهارات معينة إذا توافرت الظروف المثيرة المناسبة، إلا مفهوم الاستعداد الأول فيشير إلى نوع من التكيف ألاستعدادي يؤهل المتعلم لأداء بعض الاستجابات أو النفور من بعض الاستجابات الأخرى بغض النظر عن مرحلة النمو التي بلغها . (عن عبد المجيد نشواتي ، 1985).

1- قانون التدريب

يشير هذا القانون إلى أثر الاستعمال والممارسة في تقوية الارتباطات أو أضعافها، ويقصد بالتقوية زيادة احتمال حدوث الاستجابة عندما يعود الوضع الذي يستثيرها إلى الظهور، أما الإضعاف فيعني إعاقة حدوث الاستجابة لدى ظهور الوضع المرتبط به، وينقسم قانون التدريب إلى قانونيين فرعيين هم:

قانون الممارسة : ويشير إلى تقوية الارتباطات بالاستعمال و الممارسة.

قانون الإهمال : ويشير إلى إضعاف الارتباطات نتيجة الإهمال وعدم الممارسة.

3-1 قوانين التعلم الثانوية

بالإضافة إلى قوانين التعلم الرئيسية توجد قوانين أخرى للتعلم ثانوية نشير إليها باختصار فقط هي:

- قانون الاستجابة المتعدد.
- قانون الاتجاه أو المنظومة.
- قانون قوة العناصر.
- قانون الاستجابة بالمماثلة.
- قانون الانتقال ألارتباطي.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك الكثير من التطبيقات التربوية التي بدأت تجسد اعتمادا على قوانين التعلم السالفة الذكر، بحيث على كل من المعلم والمتعلم أن يعرفا ويحددا خصائص الأداء الجيد بحيث يمكن تنظيم عملية التدريب والممارسة على نحو ملائم، ويجب أيضا تشخيص الأخطاء وتصحيحها للحيلولة دون تكرارها، إضافة إلى الاهتمام بالجوانب الدافعية وأثرها في التعلم.

بالإضافة إلى قوانين التعلم ينبغي الإشارة إلى أن هناك شروطا وخصائص ينبغي أن تراعى لتحقيق تعلم جيد وتتمثل الشروط الأساسية في ضرورة وجود دافع معين يدفع المتعلم نحو موضوع التعلم، وضرورة وصول المتعلم إلى مستوى معين من النمو والنضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، يمكنه من السيطرة على المادة المتعلمة، وأن يتم التعلم عن طريق الممارسة أي أن يبذل المتعلم نشاطا حقيقيا وجهودا ذاتية لكي يحقق النتيجة المرجوة.

هذه الشروط وغيرها تمثل أركانا أساسية لا يتم التعلم بدونها وهي وأن كانت ضرورية لكي تحقق عملية التعلم أغراضها فإن هناك عوامل أخرى تساعد المعلم في توجيه عملية التعلم توجيها سليما وتحقق نتائج أفضل وتسهم في تحسين أداء المتعلم ومن هذه العوامل:

الإحساس، الانتباه، الإدراك الحفظ، الاسترجاع، التدريب المركز، التدريب الموزع، التوجيه والإرشاد وأثناء التعلم، معرفة المتعلم نتائج ما تعلّمه بصورة مستمرة، الثواب والعقاب.

3- نظريات التعلم

نظرا لتعقد ظاهرة التعلم فقد تعددت النظريات التي تناولتها بالتفسير، ومع تعددها فهي تتباين كيفيا أيضا من حيث فروضها ومناهجها ونتائجها والتطبيقات التربوية لها، على أن هذا التباين على تعدده قد تمايز في معسكرين هامين حاول كل منهما أن يتناول هذه الظاهرة (التعلم) بالوصف والتحليل والتفسير من منظوره الذي يقيمه على افتراضات أساسية تميز موقف كل منهما من هذه الظاهرة وهذين المنظورين هما:
المنظور ألارتباطي (السلوكي) والمنظور المعرفي.

حيث يقيم السلوكيون نظرياتهم في تفسير التعلم على عدد من المفاهيم الأساسية منها:

المثير : ويتمثل في وحدات الاستنارة التي يمكن استقبالها من البيئة والتي يمكن أن تؤثر على السلوك.

الاستجابات : وتمثل رد فعل الكائن الحي تجاه المثير وقد تكون هذه الاستجابات مركبة أو بسيطة. ومنه فان التعلم هو تغير في السلوك (استجابة) تتحدد في ضوء المثير الموجود في البيئة المحيطة.

بينما يقيم المنظور المعرفي نظرياته في تفسير التعلم على عدد من المفاهيم هي:

الإدراك : وهو عملية تأويل وتفسير المثيرات الحسية واكتسابها المعاني والدلالات من خلال نشاط عقلي يقوم به العقل.

المعنى : وهو خبرة شعورية عقلية أو معرفية متغايرة بدقة ومحددة بوضوح تحدث حين تتكامل الرموز والمفاهيم والدلالات وتتفاعل مع بعضها البعض لتكوين المعنى المدرك.

المعرفة : وتشير إلى تفاعل كل من العمليات العقلية والعملية المعرفية والمحتوى المعرفي والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تنعكس في قدرة الفرد على حل المشكلات .

البنية المعرفية : وتشير إلى المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد.

تجهيز ومعالجة المعلومات : وتشير إلى بناء تراكيب أو أبنية معرفية تقوم على إدماج المعلومات أو الخبرات الجديدة في المعلومات أو الخبرات السابقة ثم إعادة توظيف أو استخدام ناتج هذا الإدماج في المواقف الجديدة.

وانطلاقا من هذه المفاهيم يعتبر التعلم تغيرا في البنية المعرفية للمتعلم وتتحدد في ضوء الطريقة التي يتم بها استقبال ومعالجة المعلومات.

يمثل المنظور ألارتباطي (السلوكي) الأساس الذي تم الانطلاق منه لتصميم نماذج التدريس بواسطة الأهداف، أمّا المنظور المعرفي فيمثل الأساس الذي يتم الانطلاق منه في تصميم نماذج التدريس بواسطة الكفاءات وسنقتصر على عرض نظرية جان بياجيه لتفسير التعلم ممثلة للمنظور المعرفي، كما يلي:

3- نظرية جان بياجه *J. Piaget*

ولد جان بياجه سنة 1896 في نيكاتل بسويسرا وتوفي سنة 1980 وقد أظهر اهتماما مبكرا بعلم الحياة ثم تخصص في علم النفس خاصة علم النفس النمو والنمو العقلي المعرفي، وتعد نظريته للنمو المعرفي القائمة على المنهج الوصفي التحليلي مدخلا يتوسط كلا من المنحى السيكومتري والمنحى المعرفي، واستخدم عددا من المفاهيم الأساسية منها مفهوم العمليات مفهوم الاستراتيجيات المعرفية ومفهوم البنية المعرفية ... الخ.

كما اهتم بياجه بظاهرة التعلم وأن لم يكن على نحو مباشر حيث ميز بين أنواع المعرفة (المعرفة الشكلية، والمعرفة الإجرائية) وبين الآليات التي يتم بمقتضاها

اكتساب ونمو المعرفة بنوعيها الشكلي والإجرائي، كما استخدم مفهوم التراكيب المعرفية أو البنيات المعرفية (الاسكيمات) والتي يترجها البعض بالمنظومة المعرفية أو الخطط العقلية، حيث يرى أن التعلم ما هو إلا نمو أو تعديل في التراكيب المعرفية وأن الإنسان عندما يتكيف (بيولوجيا) مع البيئة فإنه يستخدم عددا من التراكيب الجسدية مثل الأسنان والمعدة لكي تساعده على التكيف. وبالمثل فإن التكيف العقلي أو المعرفي (التعلم) يقتضي وجود مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل عقل الإنسان.

فالتعلم المعرفي هو تكيف وان هذه التراكيب المعرفية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما نستدل عليها من سلوك الإنسان (حسن زيتون وعبد الحميد زيتون 2003).

ويرى بياجيه أن الطفل يولد وهو مزود بمجموعة من التراكيب العقلية النظرية والتي تشبه المنعكسات الفطرية (*Refelxes*) أطلق عليها لفظة الصور أو المخططات الإجمالية (الاسكيمات) *Schèmes* مثل اسكيما المص والبكاء ... وهي تخضع لعملية تغيير مستمرة مما يؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة.

ويرى أيضا أن التعلم يخضع لعملية التنظيم الذاتي أو الموازنة والتي تتضمن بدورها عمليتين أساسيتين هما:

- التمثل *Assimilation* وهي عملية عقلية مسئولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.
- المواءمة *Accommodation* وهي عملية عقلية مسئولة عن تعديل هذه البنيات المعرفية لتتناسب ما يستجد من مثيرات.

وهذه العملية أي التنظيم الذاتي تستهدف مساعدة الفرد على التكيف بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد خلال تفاعله مع معطيات العالم التجريبي، وتؤدي هذه الضغوط غالبا من الاضطرابات أو التناقضات في التراكيب المعرفية لدى الفرد، ومن ثم يحاول الفرد

من خلال عملية التنظيم الذاتي أو الموازنة بما نشغله من عمليتي التمثل والمواءمة استعادة حالة التوازن المعرفي، ومن ثمّ تحقيق التكيف مع هذه الضغوط المعرفية.

وقد توصل بياجيه إلى هذه التفسيرات من خلال دراسته للنمو المعرفي للأطفال واعتبر عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة مستمرة تتم من خلال تعديل المنظومات أو البنيات المعرفية للفرد.

ومن خلال عملية التنظيم الذاتي التي تهدف إلى تكيف الفرد المعرفي مع الضغوط المعرفية البيئية.

وتركز نظرية بياجيه على مجموعة من الافتراضات منها :

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه.
- تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين .
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.
- الهدف عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

وانطلاقا من ذلك يمكن حصر الملامح الأساسية لنظرية بياجيه في ثلاثة مبادئ عامة هي:

- يجب إعطاء أهمية لنمو المعنى والفهم بدلا من تدريب السلوك.
- يجب أن يفترض المعلمون والباحثون أن أفعال الطلاب لها تبريراتها أو مسوغاتها عند نظرتهم للأشياء.
- يجب النظر إلى أخطاء الطلاب واستجاباتهم غير المتوقعة على أنها انعكاسات التعلم لفهم الطلاب. (حسن زيتون و عبد الحميد زيتون - 2003).

أنشطة التقويم الذاتي

1- وضّح بأمثلة محددة مفهوم التعلم.

2- ابحث اعتمادا على قواميس ومعاجم لغوية عن مدلول التعلم في اللغة العربية واستعمالاته المختلفة.

3- ميّز بين مفهوم التعلم حسب المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي.

4- وضّح بالشرح التطبيقات التربوية لقوانين التعلم .

5- ميّز بين نظريات التعلم ألارتباطي ونظريات التعلم المعرفي حسب المفاهيم الأساسية لكل منهما.

6- وضّح الخطوط العريضة لنظرية التعلم لجان بياجيه.

7- ناقش مفهوم البنية المعرفية حسب تصور بياجيه.

8- كيف يحدث التعلم لدى الأطفال حسب نظرية بياجيه.

9- وضّح مكانة التكيف والتمثل والمواءمة والصراع المعرفي في التعلم لدى بياجيه.

10- كيف يتم بناء المعرفة لدى المتعلم وما هي شروط ذلك.

الوحدة التكوينية السابعة: المقاربة البيداغوجية

المقاربة بالكفاءات

ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات سنة 1968 بالولايات المتحدة منها الأمريكية مع ظهور برنامج خاص بتدريب المعلمين .

وقد ظهرت كرد فعل على الأساليب المستندة إلى المفهوم التقليدي في بناء المناهج، حيث كان التركيز على اكتساب المعلومات والمعارف النظرية وترسيخها في أذهان التلاميذ من ناحية، وعلى الانتقادات التي وجهت لحركة الأهداف التي اتضح أنها غير قادرة على الاستجابة لحاجات الإنسان المعاصر والواقع المتغير، وتمثل بذلك قطيعة واستمرارية مع حركة الأهداف في الوقت نفسه، قطيعة من حيث المنظور والتصور حيث تندرج المقاربة بواسطة الأهداف ضمن المنظور السلوكي بينما تندرج المقاربة بالكفاءات ضمن المنظور المعرفي الذي بدأ يفرض نفسه أكثر.

- تهدف حركة التربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة التي يواجهها في واقعه المعاش أو مستقبله المهني وتعرف بذلك على أنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بأعلى درجة من الفعالية.

وبذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد، أنها مقاربة جديدة، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصنافية التي تعودنا الاشتغال بها أنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية، وقد أشار "روجرز" "*Rogiers*" إلى ثلاث تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة.

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية و المعاشة.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومرد ودية المؤسسة التربوية.

1- مفهوم الكفاءة

1-1 لغة : ورد في لسان العرب للعلامة " ابن منظور" كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه، والكفيء: النظير، وكذلك ، الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة وتقول لا كفاء له بالكسر وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفء: النظير والمساواة ومنه الكفاءة في النكاح وهنا يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها إلى غير ذلك. والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن تصرفه ويستخدم البعض كلمة كفاية كما في المشرق العربي والمغرب، أما في اللغة الفرنسية فنجد كلمة *Compétence* في قاموس اللغة الذي أشرف على إنجازه سنة 1979 غاستون ميلاري *G. Mialaret* أنها مشتقة من اللاتينية القانونية *Competetia* وتعني العلاقة الصحيحة *Rapport Juste* وهي قريبة من الإمكانية والاستعداد *Aptitude*.

2-1 اصطلاحا : يعرف لوجندر "*Legendre*" الكفاءة بأنها مجموع المعارف والمهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم ويعرفها بريان من بريان "*Brien*" بأنها القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمة معينة أنها مجموع المعارف والمهارات والمواقف التي يتم استشارتها وتعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة.

أما بوترف "*Botorf*" فيعرف الكفاءة في كتابة "*De la Compétence*" بأنها ليست حالة أو معرفة مكتسبة فاكتساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاءة بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة والتدبير ولكن توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب وفي المكان المناسب "*Savoir mobiliser*"، تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف

والقدرات والتوظيف المناسب لها ولا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي.

ويقترح فيليب بيرنيو "Ph.Perenaud" تعريفا وأمثلة توضيحية للكفاءة بأنها تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف، قدرات، معلومات ...) لمواجهة فئة من الوضعيات المشكلات بدقة وفعالية من مثل:

- التمكن من تحديد الاتجاه والمسار داخل مدينة مجهولة، هذه الكفاءة تتطلب تجنيد قدرات مختلفة، القدرة على قراءة تصميم مدينة، القدرة على تحديد موقع، القدرة على طلب معلومات وإرشادات وتجنيد كذلك معارف مثل مفهوم المقياس، عناصر الطبوغرافيا، معرفة الإحداثيات الجغرافية ... الخ.

أما لوي دينو "*Luis D'hainaut*" فيعرفها بأنها: " مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، أو نشاط، أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه. في حين يعرف دي كاتل "*J.M Deketel*" وآخرون الكفاءة: بأنها مجموعة من المعارف ومن القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينهما بمجال.

وهي الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعلمة بفعالية في وضعيات مشكلة وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها.

وتعرف الكفاءة من منظور مدرسي بأنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ، وهي أيضا مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.

من التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن الكفاءة ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف التي تشكل القاعدة الصلبة لبناء الكفاءة وأن أغلب التعريفات تتفق على أن العناصر الأساسية التي تميز الكفاءة هي:

- ينبغي للكفاءة أن تدمج عدة معارف ومهارات.
- تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.
- يمكن أن تطبق الكفاءة في ميادين مختلفة شخصية اجتماعية مهنية.

2- خصائص الكفاءة

من التحديد السابق يمكن تحديد خصائص الكفاءة في ما يأتي:

2-1 خاصية الإدماج: "*Intégration*" مقابل خاصية تجزيء المعارف والمهارات التي تميز الأهداف، حيث تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما ومدمجا، فهناك الجانب السوسيولوجي أو السيوسيو وجداني "*Socio-affectife*" وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة والانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعة الذاتي وانعكاسا لذته. وما ينتظر منه من اعتراف اجتماعي وجزاء وهناك الجانب المعرفي الذهني *Cogntif* المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة.

2-2 خاصية الواقعية: "*Authenticité*" في مقابل الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز البيداغوجية بالأهداف حيث تميل مقاربة الكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

2-3 خاصية التحويل: "*Le transfert*" مقابل الطابع التخصصي لبيداغوجية الأهداف (أي معارف ومهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محددة) تنمي بيداغوجية الكفاءات خاصة التحويل أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب

وبالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه وتدرب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي والعملي في الحياة العملية اليومية.

4-2 خاصية التعقيد: "*Complexité*" في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة وبشكل عام فإن من خصائص الكفاءة أنها توظف جملة من الموارد وبأنها غائية ونهائية لها وظيفة نفعية اجتماعية وبأنها ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد وغالبا وما تتعلق بالمادة إضافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها.

3- أنواع الكفاءات

يجد المتفحص للأدب التربوي في مجال الكفاءات عدة أنواع أو مستويات للكفاءات حسب فترات التعلم كما يأتي:

1-3 الكفاءة الختامية الإدماجية "*Compétence finale D'integration*"

وهي مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة وهي نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسة أو طور تعليمي، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

2-3 الكفاءة الختامية "*Compétence finale ou terminale*"

وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة.

3-3 الكفاءة المرحلية "*Compétence d'étape (intermédiaire)*"

وهي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلية دالة.

4-3 الكفاءة القاعدة "*Compétence de Base*"

وهي مستوى خاص من المعارف والمهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعلمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

5-3 الكفاءة العرضية "*Compsténce transversale*"

وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية:

- الكفاءات ذات الطابع الفكري.
- الكفاءات ذات الطابع المنهجي.
- الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

4- مؤشر الكفاءة "*Indicateur de compétence*"

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي سابقا) أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة ومعايير التقويم، ومفهوم المؤشر هنا لا يعني كلية الهدف الإجرائي (الصيغة اللغوية التي تتضمن فعل عمل وشروط ومعايير) حيث أن المؤشر هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم فهو بهذا

يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلما ويتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطية مرحلية وانتقالية ويصاغ بكيفية سلوكية ويستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع التعلم ويدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤشر كفاءة معينة.

إن المؤشر مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلم ويترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في مستوى النمو المحقق بعد تعلم ما هو مرتبط بالتقويم، فإذا كان الهدف الإجرائي يركز على السلوك القابل للملاحظة والقياس فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية وعليه في نص الكفاءة لا يطلب من التلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النشاط.

5- الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءات

1-5 تعرف الوضعية التعليمية بأنها " موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده، وبالاعتماد على للكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى وتعرف كذلك على أنها مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المعلم إلى أنماء كفاءاته، أوهي مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة والأنشطة المتنوعة التي تنظم بشكل متناسق.

يقوم المعلم في الوضعية التعليمية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة.

ويمكن أن تأخذ الوضعية التعليمية أنماطا عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها ونميز عادة بين ثلاثة أنماط هي:

أ- الوضعية المشكلة.

ب- المناقشـة.

ج- المشـروع.

6- صياغـة الكفـاءة

يعني صياغة الكفاءة تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة وليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا، وعند صياغة الكفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هي:

- **تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم**

ويتعلق هذا بأمرين هما:

- نوع المهمة المنتظر تأديتها: أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو حل مشكلة أو ابتكار شيء ما أو التأثير على المحيط.
- نوع الموارد و شروط تنفيذ المهمة: حيث ينبغي التفكر بشكل واضح في الموارد (سندات..) التي سيستخدمها المتعلم و كذا الشروط التي سينفذ المهمة المطلوبة منه وفقها.

- **الصياغة الإجرائية للكفاءة**

ويتطلب الأمر الإحاطة بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد عن الطابع العام والمجرد لها وجعلها محسوسة قدر الإمكان، ولبلوغ ذلك ينبغي ضبط ما يأتي:

السيـاق : ويتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره.

المعرفـة : وهي عناصر المادة والمواد المستهدفة في الكفاءة .

المعرفة السلوكية : وتعبر عنها الجوانب العاطفية الانفعالية المراد انماؤها لدى المتعلم.

المعرفة الفعلية : وترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر.

الدلالـة : وترتبط بالمعنى الذي يعطي للكفاءة وهي مؤشر دال على دافعية المتعلم (واعلي محمد الطاهر 2006).

الشروط اللازم مراعاتها في صياغة كفاءة

1- أن يجند فيها المتعلم مجموعة من المكتسبات.

2- أن تتصل بفئة من الوضعيات (عائلة) التي يمكن إبرازها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشرات.

3- أن تتحقق في إطار مجموعة من الوضعيات ذات معنى بالنسبة للمتعلم بحيث تجنده ويكون لها بعد اجتماعي.

4- أن تسمح بأن تكون وضعيات التقويم دائما جديدة بالنسبة للمتعلم.

5- أن تبين بدقة وسائط عائلة وضعيات لكي تسمح بإعداد وضعيات تقويم متكافئة.

6- أن تصاغ بدقة وبصفة إجرائية وتكون قابلة للتقويم بحيث يتمكن معلمان دون اتفاق مسبق من اقتراح وضعية من نفس المستوى لتقويم مكتسبات التلاميذ (واعلي محمد الطاهر 2006).

7- أدوار المفتش ووظائفه

7-1 لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي وتطورت معه أهدافه وأساليبه، وأصبح ينظر إليه على أنه عملية تهدف إلى تحسين عمل المعلمين وأدائهم، كما تهدف إلى مساعدتهم على النمو في مهنتهم. وبذلك تحول مفهوم الإشراف التربوي من مفهوم التفتيش إلى مفهوم التوجيه الفني، حيث أصبح توجيها فنيا تربويا أكثر من كونه رقابة. وأصبح بذلك الإشراف التربوي (التوجيه) يهتم بمتابعة العملية التعليمية بصورة أفضل، بهدف مساعدة المعلمين على أداء مهامهم بكفاءة، وفي ظروف ملائمة، ذلك أن التوجيه يعني التعديل والتصحيح بدل الاهانة والتجريح والنقد اللاذع ، وهو يركز على الإرشاد بدل تصيد الأخطاء وعلى النصح بدل العقاب. وهو أيضا عملية تفاعل إنساني تهدف إلى تحسين أداء المعلمين في إطار من الاحترام المتبادل.

وتتعدد ادوار المفتش ووظائفه وتتباين حسب الأنظمة التربوية والتوجهات التي تحكمها، إلا أن هناك اتفاقا على أن الإشراف التربوي هو عملية توجيه وتقييم ناقد

للعملية التعليمية وان وظيفته هي عرض التقنيات وتقديم المقترحات وإصدار الأوامر وتقييم أداء المعلمين ومراقبة مخرجات العملية التعليمية.

ويمكن تلخيص ادوار الموجه (المفتش) فيما يلي:

- تقويم أداء المدرسين وتطويره.
- تقويم المناهج الدراسية في مختلف مراحل التعليم وتطويرها.
- توجيه المدرسين مهنيا وتطوير أداء المدرسين الجدد.
- التنسيق بين مختلف أطراف العملية التعليمية.
- تحديد المشكلات التربوية التي تواجه سير العملية التعليمية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

كما تتعدد أساليب الإشراف التربوي بتعدد المقاربات التي تنطلق منها، ويتمثل دور المشرف التربوي حسب المقاربة بواسطة الكفاءات في تطوير أداء المعلمين ورفع كفايتهم العلمية والمهنية، ولا يتم ذلك إلا بالتفاعل وتفهم الأدوار الأساسية لكل من المشرف والمعلم من خلال برنامج إشرافي منظم وفقا لأنماط تعليمية معينة ولأهداف محددة. (براجل - 2004)

ويهدف أسلوب الإشراف بالكفاءات إلى تفعيل العملية التعليمية التعلمية وجعلها نشطة، وإعداد المعلم ليكون قادرا على التعامل مع المعلومات والقدرات والمهارات والقيم المكتسبة بطريقة وظيفية في مختلف الوضعيات المستجدة بما يمكنه من حسن التكيف مع هذه المستجدات والتغلب على التحديات.

2-7 وظائف المفتش التربوي في النظام التربوي الجزائري

المرسوم صدرت عدة تشريعات تحدد مهام المفتش في النظام التربوي الجزائري منها 299/68 بتاريخ 1968/05/30 المتضمن القانون الأساسي لمفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط، والقانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية والذي تضمنه المرسوم التنفيذي رقم 49/90 بتاريخ 1990/02/06 وبه مجموعة من المواد تحدد

مهام المشرف التربوي ووظائفه وهي المواد: 15، و16 و17 و18 و19 و20 و21، كما صدر عن وزارة التربية الوطنية مجموعة نصوص تشريعية توضح هده المهام، ومنها المنشور الوزاري رقم 91/122/48 الصادر عن مديرية التعليم الأساسي والقرار الوزاري رقم 176/507 المؤرخ في 1994/01/25 والذي يحدد مهام مفتشي التربية والتعليم الأساسي ووظائفهم في ثلاث مجموعات هي:

7-2-1 وظائف التوجيه والتكوين

ويتحدد دور المشرف التربوي في:

- التكفل بتلقين المعلمين المبتدئين المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.
- المشاركة في التكوين الأولي النظري والتطبيقي للطلبة المتدربين.
- الاتصال بمؤسسات التكوين والمؤسسات التطبيقية والتنسيق معها.
- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة لفائدة المعلمين.

7-2-2 وظائف المراقبة والتقييم

يتكفل المشرف التربوي في إطار المهام المتعلقة بالمراقبة والتقييم بالسهر على:

- مراقبة المعلمين الدين يشرف عليهم، من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية وفق التوجيهات والتعليمات الرسمية المتعلقة بمناهج التعليم.
- حسن سير المدارس من حيث الجوانب التربوية والإدارية.
- تفتيش المعلمين الذين يشرف عليهم بصفة دورية بهدف إحصاء العناصر وجمع المعلومات المساعدة على تنظيم محتويات البرامج وتناسق المواقيت وانسجام طرائق التدريس ومعرفة مستوى تكوين المعلمين وطريقة أدائهم لمهامهم .

7-2-3 وظائف الدراسة والبحث

يساهم المشرف التربوي في إطار المهام المتعلقة بالدراسات و البحث في العمليات الآتية:

- تجديد المناهج البيداغوجية وتجريبها وتحليل النتائج المستخلصة من التجريب.
- إعداد برامج وتكوين المعلمين وتحليل النتائج المستخلصة من تجريبها.
- المساهمة في إعداد الوسائل التربوية والتجهيزات التعليمية.
- دراسة مشاريع التقنين المدرسي المتعلقة بالحياة المدرسية وتمدرس التلاميذ وسير المؤسسات التعليمية.
- إعداد مواضيع الامتحانات والمسابقات المدرسية ومقاييس تصحيحها.
- المساهمة في تطوير البحث التربوي، وذلك بتشكيل فرق البحث على مستوى مقاطعته التربوية والإشراف عليها.

وما يلاحظ من خلال الوظائف والأدوار السالفة أن دور المفتش في النظام التربوي الجزائري لم يعد محصورا في مراقبة المعلمين وتتبع أخطائهم، بل إن دوره قد تجاوز ذلك، حيث أصبح يشرف على العديد من النشاطات التي تتعلق بتحسين العملية التعليمية.

وعليه فان تسمية المفتش لا تنسجم مع الأدوار والمهمات المنوط به قانونا، كما أنها لا تتناسب والجهد الحقيقي الذي يبذله، فضلا عن كونها تحمل تخويفا ضمنيا وتحفظا من وظيفته ودوره إزاء المعلمين بحيث يضع المعلم حاجزا وهميا بينه وبين المشرف التربوي (المفتش).

ونظرا لما تتضمنه هذه التسمية من دلالة لغوية وما تحتفظ به ذاكرة المعلمين والمديرين من ممارسات سلطوية، تحمل في طياتها معنى التخويف والترهيب والمحاسبة الدقيقة والعقاب، انعكست وتنعكس سلبا على أداء المعلمين وزحزحت ثقتهم بأنفسهم، فقد اقترح بعض الباحثين في الجزائر (حراث 1994) و (براجل 2004)استبدال تسمية (المفتش) بالمشرف التربوي ليرتبط هذا المدلول في أذهان المعلمين بالدلالات الحقيقية لهذا المفهوم .

أنشطـــة التقويـــم الذاتـــــي

1- لماذا ظهرت المقاربة بواسطة الكفاءات ؟ و كيف ظهرت ؟.
2- وضّح مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا وبيّن الاستخدامات المختلفة له.
3- وضّح بأمثلة محددة خصائص الكفاءات.
4- ميّز بأمثلة محدده بين أنواع الكفاءات.
5- وضّح مدلول المؤشر في المقاربة بواسطة الكفاءات و كيف يتم صياغته.
6- صغ من مجال تخصصك ثلاث كفاءات قاعدية وثلاث كفاءات ختامية بمراعاة شروط الصياغة الإجرائية للكفاءات.
7- بيّن مكانة التقويم في المقاربة بواسطة الكفاءات.
8- ناقش أدوار المفتش التربوي مع إبراز الصعوبات التي تواجهه في الميدان.
9- كيف يمكن أن يصبح المفتش موجها ومرشدا تربويا في ضوء التطورات التي تعرفها التربية والمستجدات الحاصلة في الميدان.

الوحدة التكوينية الثامنة: التقويم التربوي

مفهوم التقويم التربوي

1-1- التقويم لغة

تعني كلمة تقويم في أصلها اللغوي تقدير الشيء وإعطائه قيمة، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور تحت مادة " قوّم " قوم السلعة واستقاهما، قدرها، ويرى أن أصل الفعل قوّم لا قيم.

وجاء في قواميس اللغة قوم السلعة تقويما أي إعطاء قيمة مادية، وأهل مكة يقولون استقام السلعة، وهما بمعنى واحد (الرازي، مختار الصحاح) وقوّم الشيء أزال اعوجاجه مثل: قوم الرمح أو عدله، وقوّم المتاع جعل له قيمة معلومة، ومن ثم فإن قومته في اللغة عدلته وجعلته قويما أو مستقيما.

والتقويم في اللغة أيضا معناه تقسيم الأزمان وحساب الأوقات وما يتعلق بها وتقابل كلمة تقويم في الفرنسية *Evaluation* .

وهناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم حيث يعتقد البعض بأن كليهما يعطي المعنى ذاته أي أنهما يفيدان بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة تقويم صحيحة لغويا وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما أعوج منه، أما كلمة تقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة الشيء، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه (أحمد جودت سعادة 1984).

1-2 التقويم اصطلاحا

من حيث المصطلح التربوي نجد تعاريف ومحاولات عديدة لتحديد مفهوم التقويم التربوي، قد تتقارب وقد تتباعد إلى حد كبير، لذلك نستعرض في البداية جملة من التعاريف حسب وجهات نظر مختلفة ويعقب ذلك مناقشة تركز على إبراز عناصرها

وما بينها من تشابه.

حيث يعرف جون ماري دي كاتل *J.M Deketele* التقويم بأنه:

" فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار (*J.M Deketele* ، 1982) فهو يركز على عملية اتخاذ القرارات اعتمادا على معايير الأهداف عبر فحص وتفسير البيانات التي تم جمعها حول الشيء المقوم.

أما ستيفلبيم *Stufflbeam* فيعرف التقويم بأنه: عملية حصر المعلومات والحصول عليها والتزود بالمعلومات النافعة التي تسمح لنا بالحكم واتخاذ قرارات ممكنة *Stufflbeam* (1980) يتضمن هذا التعريف على بساطة ثمانية عناصر أساسية كل عنصر بمثابة كلمة مفتاح (*Mots clefs*) كما يلي:

1- **عملية** : أي نشاط متميز ومستمر باستخدام طرق متعددة وإتباع مجموعة من الخطوات.
2- **حصر** : أي تحديد المعلومات التي سيتم جمعها باستخدام وسائل لذلك.
3- **معلومات** : أي معطيات وصفية وتفسيرية كاملة وواقعية.
4- **الحصول عليها** : أي توفيرها بوسائل الجمع والقياس والتحليل بطريقة منظمة.
5- **التزود بالمعلومات** : تنظيمها وفق نظام مترابط.
6- **نافعة** : أي تستجيب للمعايير العلمية من صدق وثبات وموضوعية.
7- **إصدار حكم** : وهو الغرض الأساسي وجوهر التقويم.
8- **قرارات ممكنة** : أي قرارا سليما من بين مجموعة من البدائل المختلفة.

إن أهم ما يميز هذا التعريف هو مراعاته للتتابع والاستمرارية من جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ثم إصدار الأحكام واتخاذ القرارات في ضوء ذلك.

في حين يعرف ماجر *R.F. MAGER* 1986 التقويم بأنه: فعل مقارنة مقياس *Standard* مع مثال (معيار) *Critère*. ثم إصدار حكم على المقارنة فيشير بذلك إلى

عملية القياس التي تتضمن المقارنة بيت المقياس والمعيار التي تتم أولا ثم إصدار حكم نتيجة للمقارنة بين، فالتقويم حسب هذا التعريف يتضمن عمليتين أساسيتين هما: القياس وإصدار الأحكام. بينما يعرف بلوم *B. Bloom* التقويم بأنه : " مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين ما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير على التلميذ " (بلوم و آخرون ، 1983) يركز هذا التعريف بدوره على إصدار الحكم لتحديد الفعالية بالنسبة للشيء المقوم باستخدام محكات أو معايير.

بالنظر إلى التعاريف السابقة نجد أنها تركز جميعها على جوانب مشتركة من أهمها:

- أن التقويم يتضمن عملية جمع البيانات الضرورية والكافية التي تسمح بالانتقاء من بين مجموعة من الاختيارات.
- يتضمن التقويم القياس وذلك باستخدامه لأدوات قياس مضبوطة ودقيقة تربط بين تقدير وحكم أو عدد رقمي بشيء أو حدث حسب قاعدة مقبولة منطقيا ومتعارف عليها، كما هو الشأن بالنسبة للامتحانات، وتقدم النقاط أو الإعداد الرقمية الأخبار الوصفي عن الشيء المقاس، وتكتسب دلالتها من وحدة القياس المرافقة لها.
- يتضمن التقويم إصدار الحكم، ويعني ذلك إعطاء قيمة نتيجة القياس مقابل معيار أو قانون القياس، ومعيار أو قانون آخر للمقارنة، بوضع النتيجة في إطارها المرجعي لتكتسب دلالتها، وبذلك فإننا نقيس لنقوم، وما القياس إلا مرحلة أولية للتقويم.

أما إصدار الحكم فيتم بالرجوع إلى الإطار المرجعي الذي تقارن في ضوئه نتيجة القياس ليصدر الحكم ألقيمي على أساس ذلك، كما أن الأحكام التي نصدرها لا تكون لها دلالة فعلية إلا إذا كانت منسجمة مع الإطار المرجعي المتفق عليه، ومنسجمة مع نتيجة القياس المحصل عليها من جهة أخرى (مادي لحسن - 1990).

3-1 القياس والتقويم *La Mesure et l'évaluation*

يعتبر القياس أحد وسائل التقويم الهامة ولا يمكن أن يوجد تقويم دون قياس في أي صورة من الصور، لهذا يعتبر التقويم عملية أعم وأشمل، فهو يستخدم في تقدير أهداف واسعة نسبيا قد تتسع لتشمل نظام تعليمي بأكمله.

والقياس في معناه اللفظي يقصد به جمع معلومات وملاحظات كمية عن الموضوع المقاس، وفي اللغة العربية تعني كلمة القياس: قدّر الشيء بغيره أو على غيره، وكذلك قدر الشيء بمثله وأمثاله أو على مثله وأمثاله وتقابل كلمة القياس في الفرنسية *La Mesure*.

وتستخدم بمعان كثيرة فإما تدل على العملية ذاتها أو نتائجها أو الأدوات المستخدمة فيها، أو الوحدات التي تستخدم في عملية القياس.

ويرى جيلفورد *J.P. Guilford* أن القياس من فعل قاس Mesurer والذي يعني ربط عدد بشيء أو حدث حسب قاعدة مقبولة منطقيا، الربط هنا بين عنصرين لا يكون له معنى دون أن يكون خاضعا لقاعدة مقبولة منطقيا ومتعارف عليها ومتفق على نتائجها.

يعني القياس بالتحقق الكمي من مدى تعلم التلاميذ أو مدى توافر بعض الخصائص أو السمات أو الصفات أو الأنماط السلوكية لديهم، ويمكن قياس هذه الجوانب باستخدام وسائل وأدوات متنوعة (كالملاحظة المباشرة، الاختبارات، المقابلة، قوائم التدقيق...).

ويعنى القياس في جميع الأحوال بالوصف الكمي للسلوك ولا ينطوي على أية معلومات أو بيانات كيفية إطلاقا.

أما الاختبار فيشير إلى نمط معين من أدوات القياس ووسائله وينطوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات أو المهام التعليمية، اختيرت وصيغت بطريقة منهجية معينة، بحيث توفر لدى إجابة التلميذ عنها قيمة رقمية لإحدى خصائصه المعرفية أوغيرها.

بينما يعتبر التقويم عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، ويتضح من ذلك أن التقويم عملية ثلاثية المراحل حيث تتطلب الحصول على المعلومات بالقياس ووضع محكات لتحديد قيمة المعلومات. واتخاذ الحكم أو القرار بشأن العلاقة بين نتائج القياس والمحك.

فإذا تبين للمعلم مثلا أن 40 % من تلاميذه قد أجابوا بشكل صحيح عن جميع فقرات اختبار ما (معلومات) وكان يرغب في أن يجيب 90 % منهم عن هذه الفقرات بشكل صحيح (محك) لترتب عليه أن يقرر ما يجب عمله في ضوء النتائج المتوفرة لديه الحكم أو القرار) والتي أشارت إلى عدم تحقق الهدف المرغوب فيه (عبد المجيد النشواتي 1985).

مما سبق يتضح أن التقويم يتضمن ثلاث عمليات أو مراحل متكاملة وهي:

أ- القيـــاس.

ب- بإصدار الحكم.

ج- اتخاذ قرار.

حيث نبدأ بالقياس عبر عملية المقارنة بين الموضوع المقاس والمحك أو المعيار المتفق عليه، أي ننسب الأرقام إلى الأشياء أو الإحداث وفق قواعد معينة، فمثلا جميعنا يعرف أننا نقيس الطول بأداة قياس متعارف عليها: المسطرة، المتر، الكيلومتر... ونقيس الحرارة لمعرفة درجتها بأداة خاصة لذلك وهي ميزان الحرارة الترمومتر، كما نستعمل الغرام والكيلوغرام لقياس الأوزان، ونقيس السوائل بأدوات خاصة أشهرها اللتر، وغيرها من أدوات القياس، كما أن استعمال الأداة الملائمة هي الكفيلة وحدها بإعطاء قياس دقيق ومضبوط.

بعد القياس يتم إصدار الحكم القيمي بالمطابقة أو الملائمة أوغيرها كالقول أن هذا الشيء (الموضوع المقاس) طويل أو قصير أو ثقيل أو خفيف، جيد أو رديء، ناجح،

فاشل، هذه الأوصاف هي الأحكام القيمية نتيجة القياس حسب الإطار المرجعي المحدد والقواعد المتعارف عليها. وبعد إصدار الحكم يتم اتخاذ القرار بالتدخل إن بالزيادة أو النقصان أو المحافظة أي التصويب والتعديل وإصلاح الاعوجاج.

ويمكن أن نوضح الفرق بين القياس والتقويم من خلال المثال التالي:

- أجاب تلميذ ما على سبعة أسئلة من مجموع عشرة إجابة صحيحة ⟵قياس.
- نجح هذا التلميذ في الاختبار ⟵حكم قيمي.
- ينتقل هذا التلميذ للقسم الموالي ⟵قرار.

وفي الأخير ينبغي الإشارة إلى أن هناك مصطلحات أخرى تستخدم في مجال التقويم وقد تتداخل معه في بعض الجوانب مثل مصطلح التقدير والذي يطغى عليه جانب التخمين، حيث يقوم الإفراد يوميا بتقديرات متعددة بناءا على تخمينات شخصية وكيفية مثلا: أقل من، أكثر من، أصغر، أكثر دقة، وهذه التقديرات هي تقديرات كيفية لا ترتقي إلى القياس الكمي، وتجدر الإشارة إلى أنه تم تطوير العديد من أدوات التقدير من أجل الاستخدام في مختلف الميادين التربوية والعيادية والمهنية وهذا في الحالات التي لا يوجد فيها أدوات قياس مناسبة لجمع البيانات المراد الحصول عليها فيما يخص موضوع معين (بوسنة 2007).

3-2 أنواع التقويم التربوي

إن قراءة بسيطة في أدبيات التقويم تمكن من الإطلاع على عدد كبير من أنواعه وأشكاله، وتتداخل عوامل متعددة في تحديد ذلك مما يجعله يختلف ويتعدد باختلاف تلك العوامل التي تطبعه وتميزه كوظيفته الاجتماعية والتربوية، وأهدافه وطبيعة قراراته، (رسمي، غير رسمي) أو شكله (كلي جزئي) أو بياناته (كمية، نوعية) أو القائمين به (داخلي، خارجي) أو امتداده (واسع، ضيق) أو طبيعة معالجة بياناته (وصفي، تحليلي، مقارن ...) أو فلسفته (تجريبي، إجرائي ...) ... الخ.

وسنقتصر على عرض التصنيف الأكثر شيوعا القائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها وهو على ثلاثة أنواع كما يأتي:

2-1 التقويم التشخيصي *L'évaluation diagnostique*

ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي (*A préori ou Initiale*) وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم وأهداف السابقة والضرورية لتحقيق أهم هذا التعليم (الفاربي والغرضاف 1990). وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة. وقد أولى بلوم (*B.Bloom*) أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن وصنف نقطة بداية أي تعلم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين:

تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة) وتتعلق الثانية بالمواصفات العاطفية المتمثلة في دافعية التلميذ للتعلم (*B.Bloom*.1983). ويساهم التقويم التشخيصي أيضا في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح وإزالة العوائق بالنسبة للمعلم والتلميذ، أما عندما يتعلق الأمر بالمنهج فإن هذا النوع من التقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه (الصانع وآخرون 1981) وبذلك فإن التقويم والتشخيصي يتضمن بعدين متكاملين هما:

أ- تشخيص المكتسبات السابقة.

ب-تحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.

2-2 التقويم التكويني *Evaluation formative*

ويسمى أيضا التقويم التتبعي أو البنائي، وهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم خلال التدريس، ويقيس مستوى التلاميذ

والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم، ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب (بلوم وآخرون 1983).

يساعد الاستخدام الملائم لهذا النوع من التقويم في ضمان التمكن من كل مجموعة من المهام التعليمية، حيث يقدم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المرجوة.

كما يهدف أيضا إلى العمل على تحسين التعلم بما يقدمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلم تسمح بالرجوع إلى الوراء لتصحيحها.

أما عندما يتعلق الأمر بالمنهج فإنه يستخدم أثناء تطبيقه على التلاميذ قصد تطويره وتحديثه تحديدا إيجابياته وسلبياته وهو قيد التطبيق، ويطلق البعض ومنهم بلوم وسكريفن مصطلح التقويم البنائي على هذا النوع من التقويم حيث يرى بلوم أن هذا النوع مفيد ليس بالنسبة لبناء المنهج فقط، ولكن بالنسبة للتعليم وتعلم الطلاب.

فالتقويم البنائي من وجهة نظره هو استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج والتدريس وفي التعليم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاثة (بلوم وآخرون ، 1983) ويرى هاملين أن التقويم يكون تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه، وهو وسيلة لمعالجة هذا الضعف (*D.Hamline* 1990).

والتقويم التكويني له صبغة إخبارية *Informer* أي إعطاء معلومات أخبار المدرس والتلميذ معا بكيفية واضحة عن أوضاع وحالات التعليم والتعلم التي يكونان بصددها.

يخبر المتعلم عن المسافة التي تفصل بينه وبين الهدف المحدد، إذ يدرك بنفسه عن طريق مقارنة مع ما حصل عليه أو ما قام به ويقوم به، مع الهدف المحدد، ويتعرف بذلك على الصعوبات التي تعترضه.

أما بالنسبة للمدرس فيخبره عن الكيفية التي تم بها استيعاب المعلومات أو المهارات من طرف التلاميذ. يسمح هذا الأخبار للمدرس بضبط وتعديل ممارساته، إذ بالإمكان أن يكون مصدر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم يكمن بالأساس في الطريقة أو الوسائل التي يستعملها المدرس، أو طريقة طرح الأسئلة، أو السرعة في الشرح أوعدم الاهتمام ببعض الجوانب في الدرس يكون المدرس اعتبرها سهلة وبسيطة بالنسبة لجميع التلاميذ، ويسمى هذا الدور الإخباري سواء بالنسبة للمدرس أو المتعلم بالتغذية الراجعة (*Feed Back*).

3-2 التقويم التجميعي *Evaluation Sommative*

ويطلق عليه البعض التقويم النهائي أو الختامي أو الإجمالي، وهو أيضا إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، ويمحص بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف أعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج، وبذلك فهو تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم.

من هذا المنطلق فإن طبيعة التقويم التجميعي تتعلق بأهداف عامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم.

إن موضوع التقويم التجميعي هو سيرورة التعلم والتعليم في جانبهما الشمولي والنهائي وتحديد الحصيلة النهائية للتدريس ونتائجه المرجوة وقد اعتبر كاردينى (*J.Cardinet*) إن هذا النوع من التقويم يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النظام التعليمي نفسه، باستجابته لحاجة الأفراد إلى التعرف على مكتسباتهم وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها للتلميذ (*J.Cardinet* 1998).

أما بلوم فقد أكد على أهمية هذا النوع من التقويم بالنسبة للطالب والمدرس والمنهج فيما يتعلق بكفاءة التعليم والتدريس بعد أن تتم هذه العملية.

وقد لخص كل من عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف أهداف هذا النوع من التقويم فيما يلي:

- يتيح قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والتي تحققت فعلا.
- يكمل سيرورة التعليم ويغطي جوانبها المختلفة فيكشف جوانب النقص في الإجراءات التقويمية.
- يمكن من قياس الفارق أو الرابط بين الفعل التعليمي من أهداف ومحتويات وطرق فيحكم على مدى ملائمة هذه العناصر لبلوغ الأهداف المشتركة.
- يفتح قناة للتواصل بين المدرسين حول بلوغ الأهداف المشتركة وبالأخص مهارات ومواقف التلاميذ ودرجة تحكمهم أو نقصهم في مواد مختلفة.
- يمكن من قياس مستوى التلميذ والنتائج النهائية التي وصل إليها عند نهاية التدريس (الفاربي والغرضاف، 1990).

2-3-4 العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم

من خلال العرض السابق لأنواع التقويم يمكن الكشف عن العلاقة التي تربط بين تلك الأنواع و أوجه تشابهها واختلافها.

فمن حيث العلاقة يلاحظ أن التقويم التشخيصي يرتبط بشدة بكل من التقويم التكويني والتجميعي، فإذا كان التشخيصي يتم قبل بدء الدراسة فإنه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقويم التجميعي وقد يستخدم اختبارات مصممة لهذا الأخير.

كما يمكن أن تستخدم نتائج التقويم النهائي استعمالا تشخيصيا في مراحل التعليم المختلفة كأساس لتوزيع و توجيه الطلاب.

أما أوجه الاختلاف فتتمثل في:

أولا : اختلاف أهداف كل نوع عن الآخر حيث يهدف التشخيص إلى تحديد نقطة الانطلاق من تشخيص المكتسبات السابقة ومعرفة نقاط القوة والضعف في الفعل التعليمي، في حين يهدف التقويم التكويني إلى التدخل لمعالجة النقائص التي تظهر

أثناء الفعل التعليمي، بينما يكتفي التقويم النهائي بإصدار حكم حول تحقق الأهداف وعدم تحققها.

ثانيا : اختلاف مميزات وزمن إجراء كل نوع ذلك أنه ينظر إلى التقويم التشخيصي على أنه عملية مسبقة بينما التكويني عملية مستمرة في حين ينظر إلى التجميعي على أنه عملية نهائية وأخيرة.

ثالثا : اختلاف خواص الأدوات التي يستخدمها كل نوع، فاختبارات التشخيص تكون أكثر عمومية وأشبه باختبارات الاستعدادات بينما تكون اختبارات التكوين أكثر تحديدا أو دقة في حين أن اختبارات التجميع تكون أكثر شمولية وتقدم بصورة كلية.

2-3-5 أنواع التقويم التربوي حسب إطاره المرجعي

بالإضافة إلى الأنواع التي يسبق ذكرها يمكن التمييز أيضا بين نوعين من التقويم بحسب الإطار المرجعي الذي يستند إليه وهما:

2-3-5-1 التقويم المرجعي بالمعيار

يستخدم هذا النوع من التقويم إطارا مرجعيا يعرف بالمعيار ويعتمد بذلك على مجموعة من المعايير لإصدار الأحكام، التي تحدد موقع المتعلم في مجموعته بالنظر إلى الدرجة التي تحصل عليها مقارنة مع زملائه.

فالمجموعة في هذه الحالة هي المعيار الذي يحدد في ضوئه موقع التلميذ فيكون ضعيفا أو متوسطا أو متفوقا بالنظر إلى زملائه، ويعد هذا النوع من التقويم الأكثر شيوعا واستعمالا رغم ما فيه من عيوب ويستمد أساسه النظري من نسق القياس النفسي الذي يعتمد على التوزيع الطبيعي للظواهر (*J.Cardinet* -1988).

إن العيب الأساسي لهذا النوع من التقويم أن المعيار شيء غير ثابت ويصعب ضبطه، فالمستوى الذي أصدر الحكم على أساسه أن التلميذ متفوقا يمكن أن يكون في حد ذاته ضعيفا في مجمله، وبذلك يفقد قيمته ومصداقيته، ولا يصلح لاتخاذ قرارات بيداغوجية ملائمة (مادي لحسن، 1990).

2-5-3-2 التقويم المرجعي بالقياس

ويعتمد هذا النوع من التقويم في إصدار أحكامه على نماذج ومحكات مثالية ثابتة، ويكون الحكم اعتمادا على مقارنة أداء المتعلم مع النموذج أو المحك المحدد سلفا والمرغوب الوصول إليه كما هو الشأن بالنسبة للأهداف التربوية ومستوياتها الأساسية، أو الكفاءات ومهاراتها. فيقارن إنجاز التلميذ مع الهدف أو الكفاءة لا مع الفرقة الدراسية، ويحدد بذلك موقع التلميذ من الهدف هل تحقق أم لا ؟ وما هو المستوى الذي تحقق والذي لم يتحقق وقد يحدث أحيانا أن يخفق جميع التلاميذ في الوصول إلى الهدف وقد يكون العكس.

ويمثل هذا النوع التوجه الجديد الذي بدأ يستقطب أنظار الباحثين والمهتمين بالتقويم التربوي حديثا، ويعتبر بلوم من أبرز رواده، ويستمد أساسه النظري من فكرة التعلم الفردي أو فردانية التعليم أو كما يسميه بلوم التعلم من أجل التمكن والإتقان الذي يولي اهتماما واسعا للفروق الفردية بين الأفراد.

03 مجالات التقويم التربوي

تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية بالنسبة لجميع عناصر العملية التعليمية، وهي تجري على نحو متواز مع بعض العمليات التخطيطية وبعض العمليات التنفيذية، هذا إلى جانب أنها تجري أيضا على نحو متعاقب مع بعض العمليات في كلا الجانبين التخطيطي والتنفيذي .

وإذا ما نظرنا إلى أي عنصر من عناصر هذه العملية (المعلم، التعلم، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المنهج ...) سنلاحظ أنها تخضع دائما لعمليات تقويمية مستمرة على المستوى التخطيطي أو على المستوى التنفيذي.

وبذلك فإن كل عنصر من هذه العناصر يشكل مجالا خاصا للتقويم مع العلم أنه من خلال عملية التقويم يمكننا تقدير التناسق الموجود بين هذه المجالات ومدى فعالية كل واحد منها. وسنتناول فيما يأتي مجالات التقويم.

1-3 تقويم المتعلم (التلميذ)

لما كان المتعلم هو المحور الأساسي الذي تدور حوله التربية بقصد توجيه سلوكه واكتشاف مواهبه واستعداداته وتفجير طاقاته ومساعدته على تحقيق أقصى إمكاناته، فإن تقويم نموه يعد من أهم الأمور في المجال التربوي، وهو في الوقت ذاته يلقي أضواء على جميع العوامل المؤثرة في نموه: منهجا وطريقة معلما ومدرسة ومجتمعا. وتقويم المتعلم يتضمن جميع الأهداف وجميع جوانب نموه، وقد صنف بوسنة جوانب تقويم المتعلم كما يلي:

أ- المعارف *Savoir*

يشمل تقويم معارف المتعلمين مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النشاط الذهني حيث تمس كل الميادين التي تمثل مجالا للدراسة، وتعتبر هذه المعارف والتي يغلب عليها الطابع النظري أساسية لتطوير المعارف والمهارات الأخرى (بوسنة 2007).

ب- المعارف الأدائية *Savoir-faire*

يعبر هذا النوع من المعارف على قدرات الفرد في الإنجاز أو التكيف مع موقف موضوعي محدد، وهي ضرورية لإنضاج الاستعدادات العملية للفرد، وقد يكون تقويم هذه المعارف كميا وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة ومؤشر الحكم المستعمل في هذا النوع من القياس غالبا ما يكون المدة التي يستغرقها المتعلم في الإنجاز، وفي الغالب يتم الاعتماد على اختبارات الكفاءة أو التحكم *Test de maîtrise* في هذا النوع من القياس.

وقد يكون التقويم كيفيا بقياس القدرة على الاستجابة إلى مثيرات تخص مواضيع عملية طبقا لمواصفات خاصة وشروط محددة حسب الهدف المسطر.

ج- المعارف السلوكية الاجتماعية Savoir-Etre

تعتبر المعارف السلوكية الاجتماعية من الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها أي نظام تربوي، ويقصد بها الاستجابات التي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية، وبالتالي فهي ذات طبيعة مدنية وأخلاقية.

إن تقويم هذا النوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصية المتعلم، ويمكن استخدام عدة أدوات قياس في هذا المجال مثل: الملاحظة المقابلة، الاستبيان، الاختبارات النفسية والسوسيومترية.

د- المعارف التعبيرية Savoir dire

وهي لا تقل أهمية عن المعارف الأخرى التي يجب تنميتها عند المتعلم خلال عمليتي التعليم والتعلم، خاصة وأن المجتمع الحديث قوامه الاتصال، فالفرد مطالب باستمرار بنقل ما تعلمه إلى غيره والتعبير بوضوح عما يشعر به وما يفكر فيه.

وتعتبر كفاءة التبليغ ضرورية في العصر الحالي لما يتميز به من كثرة الرسائل التي يتلقاها الفرد يوميا. ويتمثل دور التقويم هنا في معرفة كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها وكيف ينقلها إلى غيره، ويعتمد في ذلك على تقنيات متعددة مثل: تحليل المحتوى اللغوي، المقابلة، الاختبارات النفسية اللغوية (بوسنة ، 2007).

وإجمالا يمكن القول أن تقويم المتعلم يتضمن جميع جوانب شخصيته حسب التقسيم الكلاسيكي للشخصية التي يختصرها في المجال المعرفي، والمجال الوجداني العاطفي، والمجال المهاري الحركي، وتقويم كل مجال من هذه المجالات يتطلب وسائل وأدوات فنية متخصصة.

2-3 تقويم المعلم

يخضع المعلم كغيره من عناصر العملية التعليمية للتقويم، ويتم ذلك في العادة من قبل الموجهين التربويين (المفتشين) أو من خلال أطراف أخرى اعتمادا على الزيارات الصفية له والمشاهدة الفعلية للممارسات والأدوار التي يقوم بها.

كما يخضع المعلم لنوع من التقويم الذاتي من خلال جمعه لمعلومات عن ممارسته وتحليلها كي يتوصل إلى بعض النتائج التي تفيده في تطوير أدائه وفيما يلي توضيح ذلك:

1-2-3 تقويم أداء المعلم

ويهدف إلى إصدار حكم على درجة امتلاك المعلم للكفايات الضرورية للتدريس، والتي تنعكس في سلوكه على شكل مهارات آدائية، فسلوك المعلم هو الذي يخضع للقياس ومن ثم التقويم، ويتم قياس السلوك من خلال الملاحظة المنظمة، ويتم في العادة قياس أداء المعلم من خلال مجموعة من المهارات التي تصنف في أبعاد رئيسية هي:

- **التخطيط للتدريس:** ويشمل العديد من المهارات منها:

تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه، تحليل خصائص المتعلمين، اختيار الأهداف، تحديد إجراءات التدريس، اختيار الوسائل التعليمية، تحديد أساليب التقويم.

- **تنفيذ التدريس:** ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

تهيئة غرفة الصف، إدارة اللقاء الأول، التهيئة الحافزة، الشرح، طرح الأسئلة، تنفيذ العروض العملية، استخدام الوسائل التعليمية. استشارة الدافعية للتعلم، الاستحواذ على الانتباه، التعزيز، العلاقات الشخصية، ضبط النظام داخل الصف، تلخيص الدرس، تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها.

- **تقويم التدريس:** وينطوي على المهارات الفرعية التالية:

إعداد الأسئلة الشفوية، إعداد الاختبارات وتصحيحها، تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها، رصد الدرجات (التنقيط) وتفسيرها.

- **المظهر العام و السمات القيادية للمعلم:** ويتضمن السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية مثل: الاهتمام بالمظهر والتصرف، التفاهم والاتزان اللطف واحترام التلاميذ، توزيع الاهتمام على التلاميذ الاستجابة للظروف الطارئة. تقبل أفكار التلاميذ

ومقترحاتهم، التعرف على مشكلات التلاميذ، العدل والإنصاف مع التلاميذ، إقامة علاقات ودية معقولة ...

- ومن بين الأدوات التي تستخدم في قياس أداء المعلم قوائم الشطب ويتم في هذا النوع وضع إشارة (√) أمام الصفة أو الأداء الذي ينطبق على المعلم والذي يؤديه، ووضع إشارة (x) أمام الصفة أو الأداء الذي لا ينطبق ولعل أكثر أدوات قياس السلوك بالملاحظة سلالم التقدير وفي هذا النوع فإن المقدر يعطي درجة تمثل مدى توفر الصفة أو الخاصية عند الشخص باستخدام إحدى الطرق الآتية:

أ- سلم تقدير عددي مثل:	درجة توفر الصفة
يشجع التلاميذ على المشاركة و التفاعل الإيجابي	5-4-3-2-1
ب- سلم تقدير رتبي مثل:	درجة توفر الصفة
يربط الخبرات التعليمية الجديدة بالسابقة	ممتاز، جيد جدا، متوسط، ضعيف

أما التقويم الذاتي للمعلم فيقوم به المعلم لذاته لتحسين أدائه، والمعلم الذي يقتنع بالتقويم الذاتي يساعد نفسه في تثقيفها وتطوير أدائه من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة في تطوير ممارساته، ويستلزم هذا استخداما منتظما لأدوات التقويم الذاتي كلما لزم الأمر ذلك.

وللتقويم الذاتي فوائد عديدة منها:

الشعور بالأمن والاطمئنان وازدياد الثقة بالنفس والأمانة والإخلاص للمهنة.

ويستخدم في التقويم الذاتي للمعلم مجموعة من الأدوات منها صحائف التقويم الذاتي التي تتضمن قوائم رصد تظهر أنواع السلوك مثل:

- هل يختار المعلم خبرات تعليمية مناسبة لأهداف الدرس، دائما، أحيانا، نادرا.

أو قوائم رتب مثل:

- يحدد المعلم الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
3	2	1

وقد ظهر حديثا نمط آخر لتقويم أداء المعلم يعرف بتقدير أداء المعلم من خلال المتعلمين (الطلاب) ورغم الاختلاف حول جدوى تقدير الطلاب لمعلميهم، إلا أن هناك فئة تؤيد وتدعو إلى ضرورة الأخذ بتقديرات الطلاب، وتستند إلى أن التعليم الفعال ينتج من تفاعل الطلاب مع المعلم، وأنه مهما كان تقدير الطلاب متحيز فإنه تقديراتهم تعتبر ذات قيمته كمصدر للمعلومات.

3-3 تقويم طرائق التدريس

تخضع طرائق التدريس بدورها للتقويم المستمر من أجل الكشف عن نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف ومعالجتها، ويرتبط تقويمها بالإجابة على مجموعة من التساؤلات التي يمكن اعتبارها بمثابة المحكات الضرورية لنجاح الطريقة وهذه التساؤلات هي:

1-3-3 ما مدى ملائمة الطريقة للهدف المحدد من الدرس ؟

حيث يجب أن يتم اختيار الطريقة الملائمة في ضوء الهدف المحدد للدرس ويلاحظ أن الغموض وعدم التحديد حينما يصبحان سمتان في الأهداف نجد أن المعلم يكون أكثر قابلية للتشتت والارتباك فيما يختاره من الطرائق (حسين اللقاني، 1989).

2-3-3 ما مدى ملائمة الطريقة للمحتوى المقرر للتدريس ؟

إذا كانت ملائمة الطريقة للأهداف شرطا أساسيا يجب توافره، فإنه يصبح من المنطقي ملائمة الطريقة للمحتوى الذي يقوم المعلم بالتخطيط لتدريسه، إذ أن المحتوى يعد ترجمة للأهداف، ومن ثم فإن الطريقة هي الأداة المساعدة لتحقيق الأهداف

المحددة، وبالتالي فإن تعرف طبيعة المحتوى وتركيبه وعلاقاته يعد أمرا ضروريا حيث أن ذلك يجعل المعلم في موقف أفضل يستطيع فيه أن يختار المناسب ويستبعد غير المناسب، وهذا لا يتوافر له دون وضوح طبيعة ذلك المحتوى.

فإذا كان المحتوى يحتوي مثلا على بعض المفاهيم والتعميمات فإن هذا الأمر يفرض على المعلم أن يتعرف أولا على مستوى تلك المفاهيم والتعميمات لدى التلاميذ، ونواحي الصواب والخطأ فيها، وذلك قبل البدء في تدريس ذلك المحتوى، وعندئذ عليه أن يختار الطريقة المناسبة والتي قد تبدأ بإعطاء أمثلة متنوعة للتوصل إلى المفهوم أو التعميم، وقد يرى أنه من الأفضل أن يمزج بين أكثر من طريقة في تدريس ذلك المحتوى.

3-3-3 ما مدى ملائمة الطريقة لمستويات التلاميذ ؟

حيث يخضع اختيار الطريقة لمدى وعي المعلم بتلاميذه، من حيث خبراتهم السابقة والمتوافر لديهم من المفاهيم وثيقة الصلة بالموضوع المزمع تدريسه واتجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم وتوقعاتهم من دراستها، وكذلك بمدى وعيه بالعمليات المعرفية التي يستطيع التلاميذ ممارستها أثناء التدريس ووعيه بالفروق الفردية بين التلاميذ ...

4-3-3 ما مدى مشاركة المتعلم ؟

حيث ينبغي أن يتضمن استخدام طريقة تدريس ما على فرص يمارس فيها المتعلم أدوارا معينة، وإتاحة فرصة المشاركة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ، كان يوجه المعلم تلاميذه للقيام بأنشطة محددة صفية ولا صفية مثل قراءة قصة أو نص أو دراسة أو تكليفهم بالكتابة حول موضوع معين بناء على ما تبينه من اهتمامات لديهم.

5-3-3 ما مدى تنوع الطرائق التي يستخدمها المعلم ؟

حيث ينبغي ألا يظل المعلم معتمدا على طريقة واحدة في تدريس دروسه، لأن هذا الأمر يقلل من مستوى اهتمام التلاميذ ودافعتيهم، فالمتعلم في حاجة دائمة إلى إثارة

مواقف أو مشكلات تجعله أكثر استعدادا لتركيز الانتباه.

ومهما كان الأمر فإن الطريقة التي تستخدم في التدريس لا بد لها من مواصفات أو شروط حتى يمكنها تحقيق الأهداف المحددة، وهي نفس الشروط والمواصفات التي يتم تقويم الطريقة في ضوئها وهي:

الإثارة والتشويق: أي قدرتها على إثارة القضايا والمشكلات التي يشعر بها المتعلم في حياته العامة، مما يدعم اتجاهاته الإيجابية نحو التعلم.

التنظيم: حيث تكون الطريقة قائمة على التحديد الواضح والتنظيم الدقيق.

إقامة الدلائل: بدعم المعلم لأقواله ومحتويات درسه بأدلة وبراهين.

التعلم الذاتي: بتحريك المتعلم نحو تعليم ذاته ومتابعة التعلم باستمرار.

التكامل: أي إحداث التكامل بين أفضل ما تتميز به كل طريقة بالمزج بينها.

الألفة: بأن تجعل المتعلم يشعر بنوع من الألفة بينه وبين المعلم والطرائق.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه التساؤلات التي يتم الاستناد إليها في إصدار الأحكام بخصوص طرائق التدريس تنطبق بدورها على تقويم الوسائل التعليمية من حيث مدى ملائمتها للمحتوى المقرر والهدف من الدرس، ومدى ملائمتها لمستويات التلاميذ ومشاركتهم، ومدى تنوعها.

كما تنطبق نفس الشروط والمواصفات المطلوبة في تقويم طرائق التدريس على الوسائل التعليمية من حيث الإثارة والتشويق، الإيجابية، التنظيم، التكامل، الألفة.

4-3 تقويم المنهج المدرسي و تطويره

يخلط البعض بين تقويم المنهج وتطويره، خاصة غير المتخصصين، إن تطوير المنهج سمة من سمات التربية في العصر الحديث المتميز بسرعة التغير لدرجة تصل إلى حد الانفجار المعرفي، كما أن التقدم السريع في العلم والتكنولوجيا يجعل الكثير من المعارف تتقادم، ويخلق معارف ومهارات جديدة تحول بسرعة مذهلة إلى وسائل

أكثر إنتاجية ومردودا يضاف إلى ذلك النمو السريع في مختلف مجالات الحياة يخلق حاجات اجتماعية واقتصادية متزايدة.

وإن هذه الانعكاسات الواضحة على النظام التربوي عامة وعلى المنهج المدرسي خاصة، تتطلب تطويرا مستمرا ومتجددا للمنهج المدرسي، لتتمكن التربية من القيام بدورها، وتبلي الحاجات الملحة للمجتمع وتجد الحلول المناسبة له.

وإذا كان تطوير المنهج قد أصبح أمرا مطلوبا بهذه القوة والسرعة فإن هذا التطوير لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال عملية تقويم شاملة للمنهج تسبقه وتمهد له، ومن ثم تحدد مساره واتجاهاته وأهدافه، ونخلص إلى القول أن هناك تلازما بين تقويم المنهج وتطويره، وأن التقويم يخدم التطوير ويحدد اتجاهاته وغاياته لذلك كان لابد للتقويم أن يسبق التطور ويمهد له (جبرائيل بشارة، 1983). ويمر تقويم المنهج بمرحلتين كما يلي:

أ- تقويم الأهداف والمحتويات

حيث ينبغي قبل اختيار المنهج وتنظيم الخبرات التعليمية أن يتم تقويم الأهداف التي وضعت، والمحتوى الذي تم اختياره، وتمثل هذه المرحلة الأرضية المناسبة لتحويل الأهداف والمحتويات إلى خبرات تعليمية مرغوب فيها.

ب- تقويم طرائق التدريس و أساليب التقويم

وذلك بالحكم على طرائق التدريس وأساليب التقويم المتبعة، فعندما يحصل التلاميذ على علامات منخفضة في الاختبارات، فذلك يعني أن خطأ ما قد وقع، وينظر المعلم الواعي في هذه الحالة إلى جوانب أخرى للمشكلة كالتلاميذ، وأدوات القياس، وطرائق التدريس ويلقي عدد كبير من المعلمين اللوم على التلاميذ، ولكن ما أن ينظروا إلى ما يفعلونه هم من أخطاء في التدريس حتى يدركوا أن جانبا من الفشل يقع على عاتقهم، وعلى الأساليب والأنشطة التي يستخدمونها وفي هذه الحالة تصبح الاختبارات وسيلة قيمة لتحسين طرائق التدريس (جودت سعادة، 1984).

في ضوء ما سبق يمكن القول أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تختلف في جوهرها عن جوهر العمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهج، وأنه بقدر عملية إجراءات العمل في هذا المجال بقدر ما تكون كفاءة المناهج المدرسية.

كما يتضح أن عملية التقويم والتطوير يقع فعلها على كافة عناصر ومكونات المنهج، ولا يخفى أنه إذا وقع فعل التقويم أو التطوير على جانب أو عنصر من عناصر المنهج دون العناصر الأخرى، فإن ذلك سيؤدي لا محالة إلى أخطاء عند التطبيق، وفي هذه الحالة فإن عملية التقويم والتطوير لا تكون سوى عملية شكلية أو إجراءات ترقيعية لا قيمة لها.

ومن ذلك يتضح أن تقويم المنهج وتطويره ليست عملية عفوية، كما أنها ليست عملية فردية ولكنها عملية لها أصولها ومصادرها التي تستقي المعلومات والبيانات والأدلة منها.

ولعل هذا الأمر يبين مدى القصور الواضح في الأساليب التقليدية التي تتبع سواء في عملية بناء المناهج أو تطويرها، ومما يزيد من خطورة هذا الأمر أن ميدان التربية ينتج الكثير من مظاهر التجديد التربوي والتي تسعى الدول النامية إلى نقلها عن الدول المتقدمة، الأمر الذي يستتبعه تطويرا مستمرا لمناهجها بالصورة التي تقتضيها تلك التجديدات وما تعكسه من اتجاهات فلسفية، ومن هنا فإن الخطورة تكمن في أن يتم التطوير على نحو تقليدي سواء حذفا أو إضافة تعديلات أو غيرها من خلال لجان تشكل دون مراعاة توفر شروط الخبرة أو الوعي والاقتناع الكامل بالفلسفة الكامنة وراء هذا المظهر أو ذاك من مظاهر التجديد التربوي ولذلك فإنه يؤدي في أغلب الأحوال إلى تطوير لا يتعدى الشكل دون أن يحدث تطويرا حقيقيا، وعندما تظهر الأخطاء تنسب كلها إلى ما أخذ به من تجديدات تربوية ولا ترجع على الإطلاق إلى فشل اللجان وما أتبع من إجراءات عشوائية في عملية تقويم المناهج وتطويرها.

أنشطـــة التقويـــم الذاتـــــي

1- عدّ إلى مجموعة من المعاجم و القواميس اللغوية ووسع مفهوم التقويم لغة باستخدام آيات قرآنية وأحاديث نبوية وأبيات شعرية وحكم وغيرها.

2- وضّح كيف تطور مفهوم التقويم التربوي وما ميزه في السنوات الأخيرة.

3- وضّح علاقة القياس بالتقويم التربوي وما الفرق بينهما.

4- ميّز بين أنواع التقويم التربوي حسب وقت إجراءه.

5- حدد الخطوات الإجرائية للتقويم التشخيصي والتكويني والختامي.

6- وضّح العلاقة بين أنواع التقويم التربوي.

7- ميّز بين أنواع التقويم التربوي حسب إطاره المرجعي.

8- وضّح الفوائد العملية لمجالات التقويم وكيف تسهم في تطوير الفعل التربوي.

9- كيف يمكن الاستفادة من مجال تقويم المعلم وما هي الإجراءات التي ينبغي إتباعها لتحقيق ذلك.

10- وضّح الفوائد التطبيقية لتقويم طرائق التدريس والمنهج وأساليب التقويم.

قائمة المراجع

- **مراجع اللغة العربية**

1- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمد (1956)، لسان العرب دار صادر بيروت لبنان.

2- براجل علي (2004)، مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، مجلة العلوم الاجتماعية العدد 10جامعة باتنة.

3- بشارة جبرائيل (1993)، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان.

4- الأحمد أمل (2001)، بحوث ودراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان.

5- الزيات فتحي مصطفى (1996)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات القاهرة.

6- الصانع وآخرون (1981)، تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

7- الفاربي عبد اللطيف وعبد العزيز الغرضاف (1990)، كيف تدرس بواسطة الأهداف المغرب.

8- الفاربي عبد اللطيف ومحمد آيت موحي (د.ت)، القيم والمواقف بيداغوجيا المجال الوجداني، الرباط، المغرب.

9- اللقاني أحمد حسين (1989)، المناهج بين النظرية والتطبيق عالم الكتب، القاهرة.

10- بلوم وآخرون (1989)، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماجروهيل، الرياض السعودية.

11- بوسنة محمود (2007)،علم النفس القياسي، المبادئ الأساسي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

12- تركي رابح (1982)، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13- جابر عبد الحميد جابر (1989)، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت.

14- جامل عبد الرحمن عبد السلام (1998)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج للنشر، الأردن.

15- حداد توفيق ومحمد سلامة آدم (1977)، التربية العامة، وزارة التربية والتعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين، الجزائر.

16- **حمدان محمد زياد (1981)**، أدوات ملاحظة التدريس، الدار السعودية للنشر والتوزيع.
17- **حمدان زياد (1997)**، تقييم الكتاب المدرسي، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.
18- **رضوان أبو الفتوح (1962)**، الكتاب المدرسي، دار الهناء، القاهرة.
19- **زهران حامد عبد السلام (2000)**، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.
20- **زيان عمر محمد (1983)**، البحث العلمي، مناهجه وتقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
21- **زيتون حسن حسين وزيتون عبد الحميد (2003)**، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة.
22- **زيتون حسن حسين (2004)**، مهارات التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
23- **سعادة أحمد جودت (1984)**، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
24- **سيد خير الله (1981) علم النفس التربوي**، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
25- **الشايب محمد الساسي (2007)**،علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة وهران.
26- **شبشوب أحمد (1986)**، علوم التربية، مطبعة الوفاق، قربة، تونس.
27- **صوالحة محمد أحمد وحوامده مصطفى محمود (1994)**، أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
28- **الطشاني عبد الرزاق الصالحين (1998)**، طرق التدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار ليبيا.
29- **عفيفي محمد الهادي (1983)**، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو المصرية.
30- **فتح الباب عبد الحليم سيد (1995)**، الكمبيوتر في التعليم، عالم الكتب، القاهرة.
31- **قطامي يوسف وقطامي نايفة (1998)**، نماذج التدريس الصغير، دار الشروق، الأردن.
32- **قدرة حسين سليمان (1985)**، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، مصر.
33- **مادي لحسن (1990)**، الأهداف والتقييم في التربية، المغرب.
34- **النجيحي محمد لبيب (1965)**، الأسس الاجتماعية للتربية، دار الملكية الجامعية، القاهرة.
35- **نشواتي عبد المجيد (1985)**، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن.

36- نمر عصام، وسمارة عزيز (1990)، الطفل والأسرة والمجتمع، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأدن.

37- واعلي محمد الطاهر (2006)، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر.

- **مراجع اللغة الأجنبية**

38- Bloom, B.s et al (1956),Taxonomy of Educational objectives. Hand Book cognitive domain, longmans. groupe.1TD. new impression's (1979).

39- Cardinet, J (1988) Evaluation scolaire et mesure. EDS U Bruxelles.

40- Cardinet, J (1988)Pour apprécier le travail des élèves .EDS Bruxelles.

41- De ketele, J M (Docimologie introduction aux concepts et aux pratiques .CABY.

42- De Corte et al, (1990) Les fondements de l'action didactique. De Book. Bruxelles.

43- De landsheere, V. et De landsheere.G (1976), définir les objectifs de l'éducation, PUF France.

44- Mialaret. G. (1981) Lexique de l' Education PUF.France.

45- Piaget.J. (1975) l'équilibration des Structures développement. Etude Epistimologie génétique ; Paris PUF France.

46- D'hainaut.L. (1985) des fins aux objectifs de l'éducation. Paris.

47- Hameline.D. (1990) les objectifs pédagogique en formation initiale et en formation continue Esf. Paris.

48- Le Than Khoi (1981) l'éducation comparée. Armand colin. Paris.

49- Mager. R. (1986) Comment définir .les objectifs pédagogiques. Ed Bord as. Paris.

50- Stufflbeame et col (1980) L évaluation en éducation et la prise de décision .Ottawa

II

- إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات

- أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجية المشروع

من إعداد: الأستاذة/ فضيلة حناش

الفهـرس

الجزء الأول: إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات	181
مقدمة	181
نبذة تاريخية عن تطور فكرة إدماج المكتسبات في المناهج المدرسية	182
المقاربة بواسطة الكفاءات كنموذج لإدماج المكتسبات	185
بيداغوجيا الإدماج: المفهوم والخصائص	196
مستلزمات بيداغوجيا الإدماج في مناهج التعليم الأساسي	198
مكانة المعلم في الأنشطة الإدماجية	203
الجزء الثاني: أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق بيداغوجية المشروع	206
مقدمة	206
بيداغوجية المشروع	206
مبادئ بيداغوجية المشروع	207
خصوصيات بيداغوجيا المشروع	208
أهداف بيداغوجيا المشروع	210
أسس بيداغوجيا المشروع	211
تعريف المشروع	213
خطوات بناء المشروع وإجراءاته	214
بيداغوجيا المشروع وإدارة القسم في التعليم الأساسي	217
المشروع في مجال التكوين	219
حل المشكلات وأهميتها بالنسبة لعملية الإدماج	220
مبادئ وأسس حل المشكلات	220
معايير وشروط الوضعية المشكلة	222
خطوات التدريس بحل المشكلات	225
الخلاصة	226
قائمة المراجع	228

الجزء الاول

إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات

مقدمة

تمثل الفعالية البيداغوجية للمدرسة إحدى انشغالات المربين والمسئولين في الأنظمة التربوية عبر العالم، وقد تجسد هذا الاهتمام بوضوح في الإصلاحات التي تخوضها هذه الأنظمة من أجل ترقية التعليم وتطويره.

لقد ظل البحث في مدى وظيفية المعارف المدرسية ولا يزال محورا رئيسيا، سواء في مجال التنظير للعمل التربوي أو على مستوى تنفيذ العمل الديدكتيكي التعليمي، وقد شهد هذا البحث منذ نصف قرن، عدة تطورات، أسفرت عن ظهور مقاربات بيداغوجية، ونماذج تدريس عديدة، هدفها الرئيسي السعي المستمر نحو منح المكتسبات المدرسة الوظيفية المتوخاة في المنظومة التربوية المعاصرة.

والملاحظ أنه على الرغم من تباين المقاربات البيداغوجية وتعددها، هناك إجماع عام على اعتبار مبدأ لإدماج البيداغوجي، الضامن الوحيد لتعلم حقيقي وفعال.

فقد شكل هذا المبدأ، العمود الفقري في مناهج التعليم، بعد الإصلاح التربوي الأخير الذي شهدته المدرسة الجزائرية، حيث أفردت له ضمن أنشطة التعليم مكانة خاصة، ارتقت به إلى نشاط رئيسي ألا وهو بيداغوجية الإدماج.

ويلزمنا كمشتغلين في الحقل التربوي، مدرسين وإداريين، الوقوف عند هذا المفهوم وتوضيح ما يحمله من أبعاد ومن خصوصيات.

وهذا ما يهدف إليه هذا الموضوع الذي نحاول من خلاله تناول إدماج المكتسبات في ضوء منظور المقاربة بواسطة الكفاءات في النظام التربوي الجزائري.

1- إدماج المكتسبات على مستوى بناء المناهج

إن المتطلع لتاريخ التربية، يدرك أن مسألة البحث عن فعالية التعليم ليست وليدة الساعة، كما يتصوره البعض، ولا هي حكر على المربين المعاصرين، وإنما فكرة تضرب جذورها في تاريخ الفكر التربوي.

ويكشف المتمعن في التراث التربوي، عن كثير من الأفكار والاتجاهات، ظهرت لتكريس فكرة وظيفية التعلمات وفائدتها. ويبدو ذلك جليا في مجهودات المربين وفي بحثهم الحثيث عن السبل الكفيلة بتنظيم المناهج التربوية في صيغ دالة، تتيح للمتعلم استغلال مكتسباته ومنحها قدرا من الوظيفية ومن الفعالية.

ويتبين، استنادا إلى ما ورد في الأدب التربوي، أن موضوع الإدماج في التربية يمكن النظر إليه على مستويين: مستوى بناء المناهج **و**مستوى الممارسات الديدكتيكية الفعلية.

والملاحظ أن هذه الصيغ والتنظيمات تفترض أساليب دمج مختلفة ظهرت تماشيا وتطور نظريات المناهج التربوية. ويميز التعليميون والباحثون في تطور نظرية المنهج بين التنظيمات التالية:

1-1 التنظيم المرتكز على المادة الواحدة *monodisciplinaire*

في هذا التنظيم يكون الدمج بين أنشطة المادة الواحدة كاللغة مثلا حيث يدمج نشاط النحو والصرف والإملاء.

والواضح أنه في هذا النمط التنظيمي، ينضب الإدماج على محتوى المادة الدراسية كما يتوقف على نشاط المعلم الذي يعمل على تنسيق الأنشطة وتقديمها في شكل ييسر استيعابها من طرف المتعلم. ولا يخرج هذا العمل كما يبدو على نطاق جوانب المادة الواحدة، لذلك لا يتطلب الإدماج، في هذا النوع من المنهج تعديلات في الوقت بحيث يجري في القسم الواحد من طرف مدرس واحد.

2-1 التنظيم المرتكز على تعددية لمواد *pluridisciplinarité*

يظهر تطور العلوم يوما بعد يوم أنه رغم التفرعات والتشعبات التي شهدتها العلوم هناك في الواقع تقارب وتفاعلات بين شتى فروعها، كما أن هناك تمفصلا بين بعض ميادينها.

ومن هذا المنطلق ظهرت محاولات لإعادة تنظيم المناهج المدرسية بصورة تيسر للتلاميذ استيعابها، من هذه التنظيمات تعددية المواد ومنهج الميدان الواسع *the broadfield curriculum* وتكاملية المواد.

ففي تعددية المواد يفترض وجود علاقة بين المواد المتقاربة، كالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد، بحيث تدرّس كل مادة بقدر من الانسجام مع مواد من نفس الميدان، ممّا يمكن من القيام بحوصلة عامة للبرامج.

وظهر من هذا التنظيم، أن أسلوب الدمج فيه سطحي وأنه من الضروري البحث عن أساليب أكثر عمقا، وهذا ما يبدو في التنظيم المحوري للمنهاج.

3-1 تنظيم تكامل المواد أو البيموادية *interdisciplinarité*

تسمح هذه الإستراتيجية بتنظيم المنهاج بحيث تتفاعل فيه مادتان أو أكثر، تفاعلا يمتد من مجرد التواصل في الأفكار إلى إدماج المفاهيم الأساسية ذات البعد الابستيمولوجي أو الإصطلاحي أو المنهجي، وفي هذا التنظيم يرتكز التعليم على محور معين يكون موضوعا للدراسة.

تسمح تكاملية المواد بمقاربة موضوع الدراسة من زوايا عدة ، ولهذا تعد أنسب أسلوب في التعليم القائم على المشاريع وحل المشكلات.

ويعد هذا التنظيم، أليق الأساليب للتصدي للمشكلات المعقدة، إن توفرت فيه للمدرسين فرص لإجراء التنسيق بين المواد واختيار وتدارس مواضيع الدراسة بصورة مستمرة.

والملاحظ إن صورة الدمج التي تقترحها إستراتيجية التكامل بين المواد أعمق من محاولات الدمج السابقة.

على الرغم من القفزات التي شهدها مبدأ الإدماج إلا أن المحاولات في هذا المجال لا تزال مستمرة وهذا ما يظهر في الأسلوب العابر للمواد.

4-1 التنظيم العابر للمواد *transdisciplinarité*

تقوم هذه الإستراتيجيات على أساس الروابط بين المواد الدراسية. غير أن الدمج بين المواد لا يكون على أساس محتوى مشترك بل على أساس تعليمات متشابهة مشتركة بين مقررين دراسيين أو أكثر.

فيكون الربط على أساس أساليب التعلم *les procédés d'apprentissages* ومن إجراءات العمل في هذا الأسلوب، التنسيق بين مدرسين أو أكثر من أجل البحث في مسائل ومواد مختلفة واستخلاص عناصر يمكن أن تسهل دراسة موضوع معين.

ويتضح مما تقدم أن عملية الدمج في مجال التربية اكتست مظهرين: مظهرا خارجيا حيث انصب التفكير على إقامة الربط بين المواد وبين الأنشطة وكان يعنى بالمحتويات، أما المظهر الثاني فهو داخلي، وقد ركز على المتعلم ومكانزمات تعلمه، التي تتم وفق منظور جديد ألا وهو المنظور البنايئ ، الذي اندرجت ضمنه مقاربات بيداغوجية عديدة، كالمقاربة بالكفاءات .

5-1 المنهج الاندماجي

يستهدف التعليم في إطار المنهج الاندماجي تنمية الكفاءات ويتمحور لا حول المحتويات بل حول مجموعة من الكفاءات الاندماجية النهائية وفي المقاربة بواسطة الكفاءات تقترن كل كفاءة اندماجية نهائية، بهدف اندماجي نهائي. وتذكر *Srauven* 1996 أن الهدف النهائي الاندماجي، مفهوم مستخلص من علم النفس المعرفي، وهو من وضع بياجي *Piaget*.

ينطلق بياجي في نظريته في التعلم، من مسلمة رئيسية مفادها أن التعلم يحدث بصورة تدريجية في شكل تعلّمات مدمجة ومتتابعة. فالتعلم ليس تجميعا أو سلسلة من المكتسبات المتراكمة لدى الفرد، إنما عملية بناء منسجم يقوم خلالها الفرد بتوظيف كل مكتسباته.

ويستلزم المنهج الاندماجي تناولا خاصا لعناصر التعليم.

والمقاربة بواسطة الكفاءات تمثل إحدى تطبيقات المنهج الاندماجي وتقترح صورة عملية لمبدأ إدماج المكتسبات. ومن الأهمية بمكان التطرق لهذه المقاربة.

2 - المقاربة بواسطة الكفاءات كنموذج لإدماج المكتسبات

تقدم المقاربة بواسطة الكفاءات، كما سبق ذكره، نموذجا عمليا، يعد تجسيدا لمبدأ إدماج المكتسبات. وهي من أحدث المحاولات تركيزا على هذا المبدأ وأكثرها حرصا على اكساب التلاميذ تعليما فعالا يكون ذا معنى ودلالة ووظيفية بالنسبة لهم.

لذلك فمن الأهمية بمكان، قبل تحديد مفهوم الإدماج تعريف السياق الذي ورد فيه هذا المبدأ ألا وهو المقاربة بواسطة الكفاءات.

2-1 مفهوم المقاربة بالكفاءات

- معنى المقاربة بالكفاءات

هي إستراتيجية بيداغوجية يتمكن المدرس من خلالها من تحقيق مرامي المنهاج التربوي، في طور من أطوار التعليم، ومن بلوغ الملمح المنتظر في مرحلة تعليمية معينة، عن طريق وضع المتعلم في مواقف تستثيره للنشاط والملاحظة والتحليل والتفسير والتمرن والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية، بغرض إكسابه الكفاءات والمواصفات المرغوب فيها، والمواقف التي تمكنه من التصرف في وسطه والاندماج فيه.

كما تتضمن هذه المقاربة إضافة إلى ذلك تهيئة الظروف التربوية الملائمة لتنمية المهارات المنهجية والتقنية. **و**تهدف مقاربة التعليم بواسطة الكفاءات إلى مساعدة المتعلم على:

- النظر إلى الحياة من منظور علمي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- تفعيل المحتويات في المدرسة والحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مجالات الحياة وحث المتعلمين على التعلم الذاتي عن طريق حسن التوجيه. (وزارة التربية الوطنية 2003).

وباعتبار الكفاءة الموضوع المركزي في هذه الإستراتيجية، فإن ذلك يستدعي توضيحا مفصلا من حيث المفهوم والخصائص. سيتم في سياق الفقرات اللاحقة استعراض هذه الخصائص مدعمة ببعض التعاريف أدرجت لغرض عملي.

2-2 مفهوم الكفاءة

تعتبر الكفاءة أحد المفاهيم التي أصبحت تغزو عالم الاقتصاد والشغل والحياة الاجتماعية بكل قطاعاتها. كما أصبحت لدى العام والخاص موضوعا متداولا يزداد يوما بعد يوم استعمالا وأهمية كلما اشتدت الحاجة إليه. وقد حضي من الجاذبية والرواج الإعلامي ما لم يحض به أي موضوع آخر. ويظهر ذلك جليا في المجال التربوي حيث مثلت الكفاءة آخر صيحة سجلت في هذا المجال.

ومن ناحية الأبحاث العلمية فإن المتطلع للدراسات القائمة حول الكفاءة يلتمس في هذه الدراسات كثيرا من التشعبات وهذا بسبب الاستعمالات المتعددة التي عرفها موضوع الكفاءة من ناحية ولمختلف الزوايا الأبستيمولوجية التي ينظر إليها للموضوع من ناحية أخرى. مما أدى إلى تضارب الآراء بخصوص المفهوم الذي يحمله المصطلح وقد جعل هذا الاختلاف من الصعب التوصل إلى تعريف محدد دقيق متفق

عليه. ولحصر مفهوم الكفاءة نحاول استجماع خصائصها. واستعراض مختلف الأوجه التي يكتسيها هذا المفهوم.

من المفاهيم المتفق عليها في ميدان الديدكتيك وفي هندسة التكوين أن الكفاءة لا تعني المعرفة ولا تكمن في مجرد امتلاك الفرد التقنيات وإنما في مدى قدرته على تجنيد هذه المعارف *Le Boterf*.

ويصفها برينو *Perrenoud* على أنها " معرفة إدماج موارد معينة في إطار أداء نشاط معين " ، "*savoir integrateur dans le cadre de l'action*" والمقصود بالموارد مجموع المعارف النظرية والتجريبية والآليات والشيمات *shèmes* والمواقف والاتجاهات التي يحملها الفرد والتي تعد ذات تأثير قوي في ظهور الكفاءة.

إن ما يجمع الباحثون في هذا السياق هو أن الكفاءة تظهر خلال توظيف الفرد قدراته في وضعية معينة، في إطار قيامه بمهمة أو بوظيفة. وقد تكون هذه الوضعية مهنية أو ديداكتيكية، وذلك حسب السياق الذي ينشط فيه الفرد.

وفي سياق التعليم، تتجه أبحاث جيلي 1980 *Gillet*. إلى خصوصيات الكفاءة التي ترتبط حسب الباحث بما يسمى بالوضعية- المشكلة (*situation-probleme*).

يقصد الباحث بالوضعية المشكلة، تلك الوضعية التي يجد المتعلم فيها نفسه في موقف حرج يتطلب حلا، دون أن يمتلك سبيلا لذلك الحل. وتظهر الكفاءة في سياق إيجاد الحل للموقف المشكل.

فمن شروط الكفاءة، مدى ملاءمتها وفعاليتها في مواجهة الموقف.

ويؤكد دينو *D'hainault* هذا الشرط في سياق تعريفه الكفاءة، التي يوجزها في كونها، مجموع المعارف والمواقف والمهارات التي تتيح للفرد أداء مهمة، بطريقة

ملائمة. والمقصود بالملاءمة في نظر دينو، أن تؤدي معالجة الوضعية، إما إلى النتائج المنتظرة من قبل القائم بالنشاط، آو إلى أقصى مستوى ينتظر منه نجازه.

(*F. Raynal A .Rieunier 1997*)

وفي هذا الصدد يؤكد بلانجي وآخرون (*Ballenger P.Pigallet 1996*). دور الخبرة والاستعدادات الخاصة والقدرات في تكوين الكفاءة.

والملاحظ إنه رغم تعدد مفاهيم الكفاءة، فإن كل مفهوم من مفاهيمها يحمل في طياته بعض خصائص الكفاءة التي يمكن أن تكشف عن بعض جوانبها وتحاول فيما يلي استعراض بعض هذه الخصائص.

3-2 خصائص الكفاءة

من خلال ما تقدم من تعاريف، يمكن استقراء أهم خصائص الكفاءة وتحديدها من حيث:

- علاقتها بفعل أو نشاط

تظهر الكفاءة كما سبق ذكره، في سياق عمل يقوم به الفرد، وتتجسد في أدائه أي إنجازه منتوج ما.

وفي هذا الصدد يرى (*G. Le Boterf 1994*) أن الكفاءة ليست معارف مكتسبة أو حالة قارة وإنما عملية دينامية ونشاط تتفاعل فيها مجالات عدة، المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري ولا تظهر إلا من خلال هذا النشاط.

ارتباطها بسياق *La competence est contextuelle*

تتصل الكفاءة بوضعية ديدكتيكية أو مهنية معينة، فهي لا تحدث في المطلق و إنما تظهر في سياق إيجاد حل لمشكل.

ويضيف نفس الباحث أن الكفاءة هي القدرة على مواجهة الظروف الطارئة وإيجاد الحل لوضع راهن. ويلاحظ، أن هذا التعريف قريب من المفهوم الذي أعطي للذكاء.

والكفاءة مرتبطة بسياق معين. وفي المجال الديدكتيكي ترتبط بمادة أو بمجموعة من المواد. فالتلميذ الكفء في الرياضيات يستدل على كفاءته من خلال توظيفه نظريات أو قوانين، وحله مسائل رياضية. أما كفاءة التلميذ في مجال الفن فتظهر في توظيفه مهارات في إنتاج لوحة فنية أو عمل فني ما، كما تظهر كفاءة الطباخ في مجالات شتى من تخصصه. فالكفاءة مرتبطة بسياق

- **علاقتها بشبكة من الأحداث** *un réseau - une famille de situations d'évènements* .

تغطي الكفاءة مجموعة من الوضعيات الدالة عليها. فمن النادر إيجاد كفاءة مطلقة خارجة عن أي سياق. ومن أمثلة ذالك، كفاءة التواصل بلغة معينة التي يمكن الاستدلال عليها عند التلميذ من خلال عدة مواقف وسلوكات كمعرفته قواعد النحو وقواعد الإملاء ومن قدرته على الأعراب وعلى تصريف الأفعال والإنشاء الكتابي والعبير الشفوي ... لذلك من الضروري عند تحديد كفاءة ما البحث عن كل الوضعيات العائلية ذات الصلة بهذه الكفاءة والمعبرة عنها.

الكفاءة هادفة

إن الكفاءة من حيث أنها مجموع الموارد المسخرة لحل المشكلات ومن حيث طبيعتها عملية هادفة بالنسبة للفرد الذي يؤدي من خلالها عملا ما أو ينجز منتج ما. وهي بهذه الصفة ذات معنى لا على المستوى الفردي فحسب وإنما على المستوى الاجتماعي. هذا ما يفسر تخلي المربين اليوم عن المظهر العام للتعليم واتجاههم إلى التعليم الوظيفي الذي يحقق أغراضا عملية.

القابلية للتقويم

يستلزم المدخل بواسطة الكفاءات إخضاع العمل التربوي لعملية التقويم ووجوب التأكد من مدى تحقيق النتائج الملموسة المنتظرة من هذا العمل.

على هذا الأساس يعد التقويم ضرورة بيداغوجية. وتعد الكفاءة بحكم طبيعتها مجالا خصبا لإجراء التقويم. فعلى الرغم من صعوبة التحكم في متغيراتها إلا أنه بالإمكان الاستدلال عليها وقياسها من خلال الأداء أي المنتوج الملموس المحقق وهذا على أن يختار المحكات المناسبة في قياس الأداء.

الكفاءة مفهوم نسبي

إن الكفاءة لا يقصد بها مجرد تراكم المعارف، وتجميعها لدى الفرد، بل هي نتاج تلك التفاعلات القائمة بين معارف الفرد ومهارته ومواقفه وملامح شخصيته، التي يجندها من أجل مواجهة وضعية معقدة مع كل ما يتضمنه ذلك من فهم لتلك الوضعية ومن إدراك لخصوصياتها، والاستجابة الملائمة لما ينتظر منه.

بهذا المعنى تتضمن الكفاءة متغيرا آخرا يتمثل في الإطار أو المحيط المؤسساتي الذي يحكم ويقدم معايير لتقدير الكفاءة في حدود تصوراته وإمكانياته، مما يطرح مسألة النسبية في تقدير الكفاءة.

وفي المجال الاجتماعي يخضع مفهوم الكفاءة إلى تقديرات الغير. فمحك الواقع كثيرا ما يشكل أرضية لتصديق واثبات الكفاءة.

الكفاءة مفهوم ادماجي un concept integrateur

علاقة الكفاءة بالقدرات: أن ما يميز الكفاءة أنها تجنيد عدة قدرات.

بهذا المعنى تتضمن الكفاءة بعدا إدماجيا، أي لا تظهر إلا إذا تمكن الفرد من أحداث التفاعل بين مكتسباته من أجل معالجة موقف.هذا ما أدى ببعض التعليميين إلى تعريف الكفاءة بكونها : مجموع القدرات المتكاملة التي تسمح بشكل تلقائي من مقاربة وضعية معينة و التصدي لها بصورة ملائمة .

4-2 العمليات التي تنطوي عليها الكفاءة

تبعا للخصائص السابقة الذكر، يتضح أن الكفاءة، هي في الواقع محصلة نشاط معقد، ففي سياق تحليلهم طبيعة الكفاءة وماهيتها يحوصل كل من الباحثين *Le Boterf* و *Guittet* هذه الخصائص **في** العمليات التالية:

(*A .Guittet* 1997)

عملية التجنيد أو التعبئة

والمقصود بالتجنيد أن مجرد امتلاك الفرد للمعارف والقدرات لا يكفي وحده ليجعل منه فردا كفءا وينبغي مع هذا كله أن يحسن توظيف هذه المعارف، واستغلالها متى تطلب الأمر ذلك ، وفي الظروف المناسبة وبصورة ملائمة للموقف.

تعد عملية التجنيد اشمل من التحويل، إذ لا يقصد بها مجرد نقل المعارف من مجال بنائها إلى مجال استعمالها، بل تعني قبل ذلك، قدرة الفرد على التكيف لخصوصيات الظرف وقدرا ت أخرى كالتمييز بين عناصر الموقف والإدماج بينها والتعميم والتخصيص والتنسيق بين جوانب الوضعية ...

عملية الدمج

يلجا الفرد عند أدائه العمل أو النشاط إلى استدعاء مكتسباته السابقة وانتقائها وتنظيمها لاستغلالها بصيغة ملائمة للموقف الراهن.

وبعد استعراض مفهوم الكفاءة وخصائصها نحاول فيما يلي تقديم أمثلة من المجال التعليمي.

أمثلة من المجال التعليمي

- **الكفاءة في اللغة**

يهدف تعلم اللغة إلى تنمية كفاءة الاتصال لدى التلميذ. فلا يكفي في اللغة إكساب التلميذ المعارف، كقواعد النحو والصرف ومفردات اللغة وصيغ الجمع وأنواع الافعال، بل ينبغي، إضافة إلى ذلك أن يكتسب المتعلم التوظيف السليم لهذه الأدوات

والتحكم في مهارات الاتصال لفظا وكتابة وتوظيف هذه الأدوات في الواقف التواصلية بصورة ملائمة فعالة.

- **الكفاءة في مادة الفيزياء**

لا يهدف تعليم المتعلم موضوع القوى من أجل معرفة أنواعها كالقوة العضلية والقوة الهوائية إنما بغرض تمكينه من فهم الظواهر الفيزيائية في هذا المجال والتعامل معها، كما ينبغي أن يرمي تعليمه قانون أوم $V = R . I$ لا إلى مجرد معرفة قانون أوم بل إلى معرفة وفهم بعض مواقف الحياة كحساب مقاومة مصباح للاستطاعة التي يستهلكها في المنزل.

- **الكفاءة في الرياضيات**

وفي مادة الرياضيات، لا يكفي أن يعرف التلميذ جدول الضرب ومهارات الجمع والطرح بل زيادة على ذلك يجب تعليمه حل المشكلات التي يوظف فيها هذه المعارف كإجراء قاعدة ثلاثية لإيجاد نتيجة في حساب ما.

تظهر هذه الأمثلة أهمية السياق والوضعية التي تحدد إطارا لظهور الكفاءة.

2-5 مفهوم الكفاءة في مناهج التعليم الأساسي

من التعاريف الإجرائية للكفاءة، في الوثائق المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، أنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة تعليمية وتظهر في صيغة وضعية أو وضعيات متواصلة دالة لها علاقة بحياة التلميذ كما تعرّف الكفاءة في مناهج التعليم المتوسط على أنها " معارف مفاهمية ومنهجية مندمجة ومجندة في عملية ما " . (وزارة التربية الوطنية افريل، 2003)

وفي نفس الوثيقة تعرف الكفاءة بصورة أكثر إجرائية حيث يقصد بها " القدرة على إدماج مجموعة من الإمكانيات بتسخيرها وتحويلها في وضعية معينة لمواجهة مختلف مشاكل الحياة ولتحقيق مهمة ذات طابع معقد ".

تقتضي المقاربة بواسطة الكفاءات صياغة المنهاج التربوي صياغة ملائمة خاصة.

وفي النظام التربوي الجزائري، تنظيم خاص للمنهاج التربوي، نحاول تقديمه من خلال توضيح بعض المفاهيم المرتبطة بالمنهج التربوي وهي مقاييس أساسية لفهم عملية الإدماج، ألا وهي: المجال المفهمي- مجال التعلم - الوحدة التعلمية- الوحدة الإدماجية.

المجال المفهمي

تقدم محتويات المنهج في إطار خاص، أي كجملة منسقة ومهيكلة لمفاهيم علمية مفتاحية، تبنى في ضوئها وتنظم محتويات المادة لسنة دراسية معينة.

فمحتويات المنهاج ليست نشاطات أو معارف معزولة ومتفرقة، بل هي مشكلات منسجمة تتكامل فيها الأنشطة والمعارف، بهدف إلى تطوير بنيات المتعلم المعرفية وتكوين معرفة مفاهمية.

فمن شروط تعلم مفهوم ما، أن يساق ضمن مجموعة من الوضعيات ومن المواقف، التي تشكل ما يسمى بالمجال المفهمي. فتحليل عملية الضرب والقسمة مثلا، تستدعي بعض المفاهيم تتصل بهما من مثل الدالة الخطية ومعامل التناسب والكسور والتحليل البعدي وكل هذه العناصر ضرورية لفهم أساليب الاستدلال والملاحظة.

وفي الوثائق المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، يمكن ملاحظة هذا الحرص في التوصيات التالية:

" إن النشاطات المقترحة تسمح بوضع علاقات بين جملة من العناصر في البناء التدريجي للمناهج بشكل يتماشى ونمو التلميذ. ويمكن ترجمة هذا النظام المتبنى في بناء المناهج بمجالات مفاهمية تضم مجموعة من الوحدات المفاهيمية التي بدورها تهيكل وتنظم مجموعات من النشاطات التعليمية " . (وزارة التربية الوطنية، 2004).

مجال التعلم

هو الحقل المعرفي الذي تنتقي منه الوحدات التعليمية كموارد لبناء الكفاءة أي كأدوات تتهيكل عليها الكفاءات في المنهاج.

الوحدة التعلمية

هي النواة المعرفية الأساسية في كل مجال من مجالات التعلم، تتكون هذه الوحدة من المعارف والسلوكات المتجانسة المترابطة فيما بينها لبناء كفاءة معينة، وترتبط كل وحدة تعليمية بكفاءة تدعى كفاءة قاعدية.

الوحدة الإدماجية

ليست الوحدات الإدماجية وحدات تعلمية مستقلة، كما هو الشأن في الوحدات التعليمية الخاصة بالكفاءات القاعدية، بل هي وحدات متعلقة بعملية إدماج مجموعة من المعارف والسلوكات المكتسبة ضمن الكفاءات القاعدية والمدرجة في سياق بناء الكفاءة المرحلية أي في بمجال من المجالات المعتمدة في المنهاج.

الكفاءة القاعدية

هي الكفاءة الأساسية المرتبطة مباشرة بالوحدة التعلمية وتؤلف مجموع الكفاءات القاعدية المدمجة فيما بينها ما يسمى بالكفاءة المرحلية التي تحتوي على الحد الأدنى من المعارف والسلوكات.

والكفاءة القاعدية تعبر بدورها على مستوى أو حلقة من حلقات الكفاءة المرحلية وتشكل فيها وحدة أساسية.

فكل كفاءة قاعدية تقابلها بيداغوجيا وحدة مفاهمية، وتتضمن كل وحدة مفاهية مستوى أو جانب من المفهوم المراد إكسابه.

الكفاءة المرحلية

تتألف من مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بكل مجال من المجالات التعلمية المدرجة في المنهاج.

الكفاءة النهائية المدمجة

إن تحقيق الكفاءات المرحلية يؤدي إلى الكفاءة النهائية المدمجة التي تعبر عن غايات التعليم. تتعلق الكفاءة الاندماجية النهائية بالهدف النهائي الاندماجي *Objectif terminal d'intégration*.

ويلاحظ في المنهج التربوي، إن التدرج من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية ثم الكفاءة الختامية يصاحبه تدرج في المعارف والمفاهيم والسلوكات.

ولتوضيح مضمون المفاهيم السابقة، ينبغي التطرق لبعض الجوانب المنهجية في بناء الكفاءات في التعليم الأساسي.

6-2 مراحل بناء الكفاءة و مستوياتها

يتضح مما تقدم أن المنهاج التربوي في المقاربة بالكفاءات ينطوي على مجموعة من المفاهيم المندمجة *concepts intègres* والمصاغة في شكل مجالات مفاهمية *champ conceptuel* مستخلصة من هيكل المادة الدراسية بحيث يحقق كل مجال مفهمي منها كفاءة تدعى بالكفاءة المرحلية لكونها تحمل في طياتها كفاءات قاعدية.

لذلك فإن الكفاءة الختامية المدمجة والتي هي غاية التعليم هي نتيجة كل سيرورة العملية التعليمية ـ التعلمية.

وفي عملية التدريس يتم الانتقال من الكفاءة القاعدية 1 إلى الكفاءة القاعدية 2 ثم 3 وهكذا مع إدماجها بحيث تؤدي هده الكفاءات القاعدية المدمجة إلى الكفاءة المرحلية. كما أن تحقيق الكفاءات المرحلية يؤدي إلى الكفاءة النهائية المدمجة التي تعبر عن غايات التعليم وبلوغ الهدف النهائي الاندماجي.

ويصف *De Ketele* الهدف النهائي الاندماجي على أنه كفاءة تتصل بوضعية تنطوي على معلومات عدة، تغطي مجالا تتفاعل فيه مختلف المعارف والمهارات والمواقف ذات العلاقة بسياق الكفاءة. ومن خلال هذا الهدف تتجه الكفاءة إلى تحقيق غايات في النظام التربوي.

ويضيف دي كتل من جانب آخر، إن الهدف الاندماجي النهائي يشكل أرضية أساسية لكل الأهداف التربوية الأخرى: كالأهداف المميزة *objectif specifiques* والإجرائية *operationnels* وغيرها.

يبين الترتيب السابق الذكر، أن الكفاءة النهائية المدمجة تشتمل على مجموعة من الأهداف التربوية المتدرجة والمندمجة فيما بينها تظهر في نهاية مرحلة تعليمية في صيغة وضعيات دالة متصلة بواقع التلميذ .

ويقوم المنهج الاندماجي على مستوى تنفيذ التدريس، على صيغ ومنهجية خاصة وبيداغوجية ملائمة ألا وهي بيداغوجية الإدماج التي سنفرد لها الفقرات الموالية.

3- بيداغوجية الإدماج *La pedagogie de l'integration*

تبين فيما تقدم، إن بلوغ الكفاءة يقتضي إستراتيجية خاصة في التدريس، بحيث لا يكون التعليم بصفة تراكمية أو خطية بل وفق نسق أهم ما يميزه مبدأ إدماج التعلمات. إنها بيداغوجية الإدماج التي تحمل شروطا ومستلزمات. فما المقصود ببيداغوجيا الإدماج ؟.

3-1 مفهوم الإدماج لغة واصطلاحا

يقصد بالإدماج لغة التكامل أي إضافة شيء لشيء آخر بغرض تحقيق التكامل بينهما. ويرد هذا المعنى في بعض القواميس. وفي لسان العرب (لابن منظور،1955) نقع على المعنى التالي:

- دمج الشيء، دموجا أي دخل في الشيء واستحكم فيه. وأدمج في الشيء بشد الدال، دخل فيه والدموج يعني الدخول.
- تدامجوا على الشيء: اجتمعوا.
- أدمج الحبل، أجاد فتله.
- أدمجت الماشطة الشعر دمجا وأدمجته: ضفرته. فالإدماج يقصد به لغة التكامل

وفي القاموس الفرنسي *Larousse 2003*، يعني الإدماج إضافة شيء لشيء أكبر بغرض إعطائه الانسجام والتكامل.

المفهوم الاصطلاحي

وفي معجم علوم التربية (الفاربي وآخرون،1994) يحدد مفهوم إدماج التعلم من زاويتين كالتالي:

- عملية المزج بين مختلف الموارد والمهارات اللازمة لتربية الفرد.
- إدماج التعلم هو استبطان المتعلم لمحتويات ومهارات جديدة وتمثلها وإدماجها في بنيته الداخلية.

ولا يختلف المفهوم الاصطلاحي عن المعنى اللغوي إذ يراد به في مجال التعليم جميع الممارسات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل إقامة الربط وإحداث التفاعل بين المكتسبات المدرسية ووضعها في سياق منسجم يكون ذي دلالة بالنسبة للمتعلم أي في سياق يمّكنه من فهم واقعه، واستخدام تعلماته في وضعيات جديدة، وفي حل المشكلات الراهنة.

ويمكن تلخيص أهم صفات الإدماج، في أنه نشاط يقوم به المتعلم من أجل استغلال المعلومات والمهارات، مستعينا بموارده الذاتية من قدرات وطاقات واستعدادات وبما يسخر من ظروف و تنظيم في الموقف التعليمي- التعلّمي.

فالإدماج إذن عملية داخلية معرفية- وجدانية يقوم بها المتعلم في ظروف تيسر له أداء الأنشطة التي تتيح له بناء معارفه.

والإدماج من ناحية أخرى، عملية خارجية، يشترط فيها تنظيم الموقف التعلمي- التعليمي انتهاج طرق تربوية معينة تقوم على أساس الإشراك الفعلي للمتعلم من مثل طريقة حل المشكلات والمشروع التي تكون فيها المعارف لا كغاية في حد ذاتها وإنما وسائل لتحقيق مهام وحل مشكلات.

كما يقتضي دمج التعلمات، إلى جانب إعداد الموقف التعليمي- التعلمي، إقامة علاقة تربوية خاصة بين المعلم والمتعلم. وهي بهذا المعنى، ليست عملية بسيطة، بل إجراء معقد وفي هذا الصدد، نجمع الأبحاث القائمة في مجال التعليمية على وجوب توفر شروط وخصائص في عملية الإدماج يمكن إيجازها فيما يلي:

2-3 خصائص الأنشطة الإدماجية وأهميتها

يظهر مما تقدم آن الأنشطة الإدماجية تكتسي أهمية بالنسبة للمتعلم والمدرس.

ويمكن إيجاز فوائد النشاطات الإدماجية في كونها:

- تمنح التعلم معنى ودلالة وهذا بتناولها المعارف الظرفية في سياق كلي يعبرعن وضعية حية واقعية يمكن للتلميذ معايشتها .
- يسمح الإدماج بتقريب المفاهيم في مادة من المواد ورؤيتها لا كعناصر متفرقة بل كأدوات وإظهار إمكانية الربط بينها في صيغ دالة.
- يسمح النشاطات الإدماجية بتقريب مادتين أو أكثر وإدراك التكامل بيتها تكاملا يظهر وظيفية هذه المواد وفائدتها العملية.

وباختصار فعملية الإدماج تيسر للمعلم سبل تحقيق أهداف التعليم بفعالية بعيدا عن اللفظية والتجريد كما تتيح له رؤية الفائدة من المعارف المختلفة ورؤية الروابط بين فروع المعرفة وما يوجد من علاقات بين مفاهيم المادة الواحدة.

وعلى مستوى الممارسات التعليمية يقتضي مبدأ الإدماج بعض الإجراءات والمستلزمات.

4- مستلزمات بيداغوجيا الإدماج في مناهج التعليم الأساسي

توخيا للوظيفية التي ينبغي أن يحضى بها العمل التكويني في إطار الإصلاح التربوي الأخير، سيتم في سياق هذا الموضوع، التطرق لإجراءات العمل في التعليم بواسطة الكفاءات مع التركيز على بيداغوجية الإدماج وفقا لما ورد في مناهج التعليم الأساسي.

يبين تحليل مضمون البراجح التعليمية والوثائق المرافقة للمناهج التربوي في المدرسة الأساسية أن هذه المناهج، تقترح تعليما وظيفيا، يتيح للمتعلم تلبية احتياجاته وإنماء كفاءاته. ومن أجل ذلك يشترط في الأنشطة التربوية نوردها خصائص فيما يلي:

4-1- تنظيم المنهاج حول التعلمات الظرفية أو الجزئية والوضعيات الإدماجية

في المقاربة بواسطة الكفاءات توزع محتويات المنهاج التربوي وفق تنظيم خاص حيث يتمحور محتوى المخطط السنوي على مجموعة من الكفاءات الختامية المطلوب من المتعلم التحكم فيها في نهاية المقرر.

ويتم توزيع محتويات المنهاج بحيث تنظم التعلمات الظرفية *apprentissages ponctuels* على مدى السنة الدراسية أولا ثم تدرج ضمن مقررين وضعيات إدماجية.

فما المقصود بالتعلمات الظرفية وبالوضعيات الإدماجية؟.

- **التعلمات الظرفية**

تشير إلى تلك التعلّمات التي يحققها التلميذ في سائر مواد التعليم وتتمثل في مختلف المعارف والمهارات بحيث يتم تناولها كمعارف مجزأة مثل معرفة قانون رياضي أو قاعدة نحوية أو مفهوم فيزيائي. وهي تعلمات يتم تثبيتها من خلال تقويم جزئي وفوري.

ومن الواضح أن هذه التعلّمات ذات طابع خام لا معنى لها في حد ذاتها يلجأ إليها التلميذ لتجنيدها في أنشطة الإدماج وعند حل الوضعيات المشكلة.

إن تحديد التعلّمات الظرفية عمل يمكن أن ينجز على مستوى المقاطعة أو المدرسة بمساعدة مفتشين.

- الوضعيات الإدماجية

ينطلق التعليم بواسطة الكفاءات من مسلمة رئيسية، مفادها أن الهدف من التعلم هو تكوين الكفاءات وتنميتها، وأن الكفاءات لا تحقق ولا تظهر إلا خلال النشاطات التي يمارسها المتعلم نفسه في ظل وضعيات إدماجية.

- مفهوم الوضعية الإدماجية

تبين في سياق شرح مفهوم الإدماج أن هذه العملية يقصد بها إضافة شيء لشيء آخر بحيث يكمل الأول الآخر ويعطيه معنى ودلالة. فالمعارف في المقاربة بواسطة الكفاءات لا يكون لها معنى إلا مرتبطة بعضها ببعض في صيغ تعبر عن وضعيات دالة. وتختلف الوضعية الإدماجية عن الوضعية التعليمية بالمفهوم التقليدي فالوضعية التعليمية بالمفهوم التقليدي تتمثل في تدبير المدرس الظروف التي تتيح تعليم التلميذ مفاهيم وقواعد ومعارف جديدة بينما تهدف الوضعية الإدماجية إلى استثارة في المتعلم مجموعة ما المعارف والمهارات، تقتضي إذن هذه الوضعية وضع المتعلم في موقف تيسر له تفعيل مكتسباته.

وفي الوثائق المرفقة ببرامج التعليم (وزارة التربية الوطنية، 2006) يقصد بالإدماج إقامة روابط بين التعلمات، بغية حل وضعية مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة.

ويفهم من هذا التعريف أن وضعية الإدماج لا تعدو عن كونها وضعية استغلال المتعلم مختلف خبراته السابقة وتنظيم معارفه ومهاراته من أجل بلوغ الكفاءات التي تمكنه من العيش في وسطه.

والجدير بالتذكير أن هذه الوضعيات تستلزم وجود مكتسبات سابقة يكون التلميذ قد اكتسبها من قبل. فالتعلم في الوضعيات الإدماجية يستند إلى خبرات ومكتسبات التلميذ السابقة وسنوضح ذلك في سياق الحديث عن المشروع.

ومن الخصائص التي تتميز بها الوضعية الإدماجية ما يلي:

- واقعيتها وحيويتها لإتصالها بحياة المتعلم.
- احتواؤها خبرات وقيم اجتماعية مرغوب فيها.
- انطواؤها على مجموعة من المعارف والمهارات المفيدة اجتماعيا.
- تقتضي الوضعية الإدماجية إلى جانب تجنيد المتعلم موارده الذاتية أي قدراته وحاجاته وإمكانياته الذاتية، موارد خارجية وفي مقدمتها تنظيم الموقف التعليمي-التعلمي وتهيئة الظروف الملائمة للتعليم بوضع المتعلم أمام مثيرات ومشكلات تتحداه وتحثه على البحث.

وفي هذا الصدد تعد طريقة حل المشكلات والمشاريع وسيلة فعالة لتدعيم الوضعيات الإدماجية كما يشترط في تنظيم مجال التعلم توفير وسائط وسندات ووثائق وموارد حية يستعين بها المتعلم، إلى جانب تدعيم المهمة المطلوبة منه، بتعليمة *consigne* واضحة وفي مستواه.

- ومن خصائص الوضعية الإدماجية أنها وضعية مركبة فلا يعني الإدماج مجرد تحويل أو استرجاع معارف سابقة بقدر، ما هو بناء وإعادة تركيب أدوات معرفية، وصيغ جديدة.

وتكمن أهمية الإدماج في حث المتعلم على تنظيم واستغلال مكتسباته المختلفة في وضعيات جديدة ومركبة ... لذلك يتوقف الإدماج على وجود تعلمات سابقة.

- هناك فرص عديدة يمكن من خلالها تعليم التلاميذ إدماج التعلمات سواء فرادى أو في مجموعات حيث تعرض عليهم وضعيات مركبة، يكون دور المدرس فيها العمل على تنظيم الموقف التعليمي- التعلمي وإعداد الظروف الفردية والجماعية لتعلم مستمر.

2-4 كيفية إنجاز النشاطات الإدماجية

اتضح مما تقدم أن التعليم في المقاربة بواسطة الكفاءات لا يرمي إلى نقل المعارف بقدر ما يهدف إلى مساعدة التلميذ على استثمار مكتسباته وتعبئتها لحل

وضعيات مشكلة تعرض عليه ومواجهة مواقف جديدة. كما تبين أن الإدماج يقتضي تعلمات سابقة، أي معارف ومهارات يكون قد حصلها المعلم من قبل.

لهذا تبدأ نشاطات الإدماج بفترة تعلّمات ظرفية، يتسنى للتلميذ خلالها من تعلم المهارات والمعارف الأساسية، لينتقل المدرس بعد ذلك إلى وضعيات مركبة، تمكن المتعلم من توظيف هذه الأدوات في الوصول إلى خبرات جديدة. ويكون هذا على مستوى كل مادة من مواد المنهاج التربوي.

وتؤكد التوجيهات المتعلقة بمناهج التعلم الجديدة أن الأنشطة الإدماجية، يتم تناولها كالآتي:

- يقترح المعلم خلال السنة الدراسية وضعيات إدماجية تتناول مدرجا *palier* من كل كفاءة ختامية (الأسبوع السادس، الثامن، الثاني عشر، الثامن عشر والرابع والعشرين).

وفي نهاية السنة الدراسية يقترح المدرس وضعيات إدماج تتناول الكفاءة الختامية المدمجة أو الأهداف الختامية المدمجة، مثال: في مادة الرياضيات في السنة الرابعة ابتدائي:

- يجب أن يكون كل تلميذ قادرا على حل وضعية مشكلة تستلزم العمليات الأربعة الأساسية والكسور البسيطة على الأعداد الصحيحة من 0 إلى 10.000.

ويمكن أن يكون المدرج 2 (الأسبوع الإدماجي رقم 12). كالآتي:

حل وضعية مشكلة تتطلب عمليات الجمع والطرح والضرب على الأعداد الصحيحة من 0 إلى 10.000 إلى آخر كل الأسابيع وإنما المدرج الختامي والأخير فهو يمثل الكفاءة الختامية المدمجة. (وزارة التربية الوطنية، 2006).

5- وسائط النشاطات الإدماجية و وسائلها

هناك عدة وسائط يمكن أن تيسر للمتعلم فرص إدماج مكتسباته و نذكر على سبيل المثال لا الحصر الزيارات إلى أماكن سياحية أو متاحف وأعمال الورشات والمخابر.

- **الزيارات التعليمية**

يمكن أن تمثل هذه الأماكن مصادر خصبة يمكن للمتعلم من خلالها الملاحظة والتقصي وتكملة معارفه النظرية وتطويرها وهذا، إذا أتيح فيها للتلميذ طرح الأسئلة والتوصل إلى إيجابيات تزيد من معارفه وثقافته.

لذلك ينبغي أن تكون الزيارة نشاطا هادفا وذات دلالة وفائدة وتلبي الاحتياجات الفردية ومتطلبات النظام التربوي، وأن تكون معدة إعدادا صحيحا، تتضمن أكبر قدر من الفرص التي تسمح بطرح الإشكالات وضع الفرضيات وحل المشكلات.

- **أعمال الورشات والمخابر**

يعتبر هذا المجال عنصر خصبا للتعلم بحيث يتاح للمتعلم الربط بين المكتسبات النظرية والممارسة العملية. كما تتيح له التأمل في ممارساته وتعديلها. ويجسد الدمج بين النظري والعملي مبدأ ديوي في التعلم بواسطة الممارسة.

6- مكانة المدرس في الأنشطة الإدماجية

يتفق المسؤولون في التخطيط التربوي على اعتبار المربي في مقدمة من هم في اتصال مباشر بالعمل التربوي والذين تقع على كاهلهم مهمة تربية الأجيال وتكوينها. ويزداد يوما بعد يوم تقدير المجتمع المعاصر لمهمة هيئة التدريس نظرا للدور الموكل إليها حاليا.

لقد مرت مهنة المدرس في تطورها على مرحلتين: مرحلة تقليدية اعتبر فيها المدرس محور العملية التربوية وعنصرا نشطا، يحدد وينسق أنشطة التعليم وينظمها، وينقلها إلى التلميذ كما اعتبر دوره حاسما في صون التراث الاجتماعي ونقله. والواضح أن هذا الدور ارتبط بالمهمة الموكلة للمدرسة في إطار المنظومة التربوية التقليدية.

وسرعان ما تغيرت هذه المكانة مع مطلع العصر الحديث وبروز تيارات فكرية قلبت رأسا على عقب مبادئ التربية والتعليم كالحركة الطبيعية والنزعة الإنسانية التي

كانت لها أثار عميقة في ترقية النظرة إلى المتعلم وزعزعة مكانة المربي التي لم تعد تنحصر في نقل التراث بل في استثارة تعلّمات التلميذ ومساعدته على تفعيل مكتسباته وبناء شخصيته.

لقد بدأت مهمة المدرس الأولى في نقل المعارف منذ ظهور بذور التربية المعاصرة تتضاءل شيئا فشيئا وذلك لأن المعارف في تطور مستمر بالإضافة إلى أن هذه الأخيرة أصبح بالإمكان الحصول عليها من خلال وسائل عدة مما استوجب إعادة النظر في تكوين المدرسين وتوجيههم نحو المهتية،

Perrenoud 1994 Pacquet et Vagner 1996, Altet 1992.

ومع تغيير أهداف التربية في الفترة المعاصرة شهدت مهنة التدريس تطورات مما أدى إلى ظهور دراسات كثيرة استهدفت إنجاز لوائح كفاءات على المربي التحكم فيها ومن المهام المسندة له حاليا:

- مهمة تعليم التعلم. *apprendre à apprendre* والمقصود به اكتساب المتعلم استراتيجيات التعلم الذاتي.
- مهمة الخبير في فن التدريس والعلاقات الإنسانية والتحكم في المادة الدراسية.
- مهمة توجيه التلاميذ واكتشاف قدراتهم وحاجاتهم ومساعدتهم على اكتشاف مشكلات البيئة التي يعيشون فيها وحلها.

وإلى جانب هذه الوظائف الجديدة، هناك ملامح وجدانية يشترط من المعلم اكتسابها كالقدرة على ضبط النفس والاتزان النفسي والقدرة على التكيف مع المواقف الطارئة والإنصاف والتعامل بانصاف مع التلاميذ.

وتبعا للمبادئ التي تقوم عليها المقاربة البيداغوجية الجديدة ، ينتظر من المكون أداء أدوار ووظائف عدة كدور الوساطة، ووظيفة الشخص المرجعي، ومسهل التعلم. وهذا ما نتناوله في شرح وجيز.

- **المربي مسهل وميسر عملية التعلم *facilitateur***

والمقصود بذلك، أن دوره يتجاوز نقل المعارف إلى تسيير عملية التعلّم *gestion de l'apprentissage* أي إعداد الظروف الملائمة لحدوثه، واستغلال شتى الوسائل ومساعدة المتعلم على التعرف على ميوله واهتماماته واكتشاف حاجاته وهذا لإيصاله إلى تعلم مثمر.

يرى روجرس في سياق نظريته في التعلم، إن وظيفة المكوّن تتمثل في الدفع بسيرورة التعلم عند المتكون وجعله طرفا فاعلا في تكوينه.

- **المربي وسيط *médiateur***

والمربي من حيث كونه وسيط، يعمل على خلق الصلة بين المتكونين لإثارة الخبرات وتبادلها بينهم، مما يستلزم القدرة على التنشيط ودراية بمراكز البحث ووسائطه.

- **المربي شخص مرجعي *personne ressource***

يظهر هذا الدور في مدى امتلاك المربي وسائل توجيه المتكونين إلى مصادر المعرفة وإثارة الاتصال بينهم والقدرة على التصدي لكل مطالبهم، وما من شك في أن هذا الدور يتطلب إقامة علاقة تربوية أساسها التفاوض والحوار والتبادل بين أعضاء القسم الدراسي.

خلاصة

تم التطرق فيما تقدم إلى مفهوم إدماج المكتسبات في التعليم وفق المدخل بواسطة الكفاءات وهذا باعتماد ما تيسر جمعه من أدبيات التربية وما تضمنته البرامج الرسمية في النظام التربوي الجزائري.

وقد انحصر الموضوع في إظهار فكرة الإدماج والخلفية الفلسفية والعلمية التي تكمن خلفها هذه الفكرة. والواقع إن هذا المبدأ التربوي يتطلب شروطا وإجراءات بيداغوجية وهو ما سنوضحه في الجزء الثاني لهذا الموضوع الذي يتطرق إلى بعض أساليب تحقيق الإدماج ألا وهي المشروع وحل المشكلات.

الجزء الثاني

أساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجية المشروع

مقدمة

يجمع التعليميون اليوم، على اعتبار العمل بالمشروع وحل المشكلات، من أنجع الوسائل تجسيدا لعملية الإدماج البيداغوجي واقدرها تحقيقا لتعلم بنائي فعال.

والجدير بالتذكير أن وظيفة حل المشكلات والمشروع، لا تنحصر في اعتبارهما طريقتين تربويتين، كما كان يعتقد منذ عقود، بل لكونهما يمثلان بيداغوجية حقيقية متكاملة الجوانب تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلم وظروف التعلم وإدارة القسم والمحيط الاجتماعي العام وتصميم المناهج.

وباعتبار أن العمل بالمشروع وحل المشكلات من الأساليب التي تأكد عليها منهجية التعليم في إطار المنظومة التربوية بالجزائر، نحاول في الموضوع الموالي إلقاء الضوء على جانب من هذه البيداغوجية استنادا إلى أدبيات التربية وما تتضمنه مضامين الإصلاح التربوي الأخير.

1-2 بيداغوجية المشروع

تبين فيما تقدم، أن المشروع ظل يمثل طريقة مشهورة من الطرق الحديثة القائمة أساسا على التنسيق بين النشاط الذاتي للمتعلم ومتطلبات الوسط الذي يعيش فيه هذا الخير. ولا يزال المشروع يحتل مكانة رئيسية في مناهج التربية حاليا، حيث يعبر عن بيداغوجية حقيقية قائمة بذاتها، بكل ما يحمله هذا المفهوم من متغيرات ومعاني. وقبل التعريف ببيداغوجية المشروع، نحاول تحديد مفهوم البيداغوجية أولا.

معنى البيداغوجية لفظا واصطلاحا

البيداغوجية لغة لفظ مركب من *Pais* وهو طفل و *agoge* ويعني قيادة. فالبيداغوجية بالرجوع إلى الأصل اللغوي تعني قيادة الأطفال وتوجيههم.

أما المصطلح فيقصد به ذلك الأسلوب أو النظام الذي يتبع في تربية الفرد وتكوينه وتعليمه أي تعني فن التعليم وتقنياته.

تستهدف لبيداغوجية بالمفهوم المعاصر دراسة كيفية تعليم وتكوين الفرد، والبحث في الأسس الفلسفية للتربية وتحديد غاياتها وتوفير الوسائل التربوية والطرق الفعالة لتحقيقها معتمدة معطيات علم النفس التربوي والاجتماعي والارتقائي، وهذا على خلاف ما تنتهجه البيداغوجية التقليدية.

وفي هذا السياق، يرى فولكي *Foulquié* أن البيداغوجية هي الأسلوب الذي يتبع في تكوين الفرد. لذلك فهي تتضمن العلم بخصوصيات الفرد والمعرفة بالتقنيات التربوية، والمهارات في استعمالها.

ومن هذا المفهوم يمكن اعتبار بيداغوجيا المشروع، بيداغوجية تحمل خلفية علمية وفلسفية ومبادئ وأهداف ومستلزمات .

ويستند العمل بالمشروع إلى جملة من الاعتبارات الفلسفية والعلمية نحاول حصرها في بعض المبادئ.

2-1-1 مبادئ بيداغوجيا المشروع

يجمع الباحثون في تاريخ التربية على اعتبار المشروع من أهم الطرق التي جاءت تعبيرا عن الفلسفة البراجماتية، التي تزعمها في الولايات المتحدة الأمريكي جون ديوي.

عرفت طريقة المشروع التي وضعها موضع التطبيق تلميذه كلباتريك *Kilpatrick*، رواجا كبيرا عبر الأنظمة التربوية العالمية وهي طريقة تعتمد، على

مسلمة رئيسية، مفادها أن التعلم الحقيقي يظهر في ظروف طبيعية ويرتبط بممارسات الفرد ونشاطاته في ظروف تسمح بحل المشكلات.

وتستند هذه الأفكار إلى خلفية فلسفية ألا وهي نظرية ديوي في التربية. فالتربية حسب ديوي، عملية نمو عن طريق اكتساب خبرات جديدة، بواسطة نشاط المتعلم نفسه في البيئة التي يعيش فيها. إن التفاعل بين الطفل وبيئته هو الذي يؤدي إلى الخبرة والنمو. فالطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر مما يتعلم عن طريق التلقين.

تفسر نظرية ديوي اكتساب المعرفة على أساس ميكانزمات التعلم، الموجودة لدى الفرد. فالحاجة تؤدي به إلى النشاط والتفاعل مع البيئة، والنشاط يولد فيه الخبرة والخبرة تؤدي إلى التعلم وبناء المعارف. لذلك يكون من شروط التعلم الانطلاق من حاجات المتعلم ووضعه في مواقف تستثير فيه الرغبة في النشاط وتجنده للاكتساب.

ويمثل المشروع حسب كلبازيك وديوي ومن بعدهما قروبل *Froebel* ومريو *Merieu*، فرصا ثمينة للتعلم لقدرته على تعبئة قوى الفرد، ولكي يشعر المعلم بالرغبة في النشاط ينبغي أن يناسب المشروع حاجاته ومستواه النفسي وأن يعبر عن قدر من الوظيفية والمنفعة الاجتماعية التي تجعل التلميذ يسعى إلى تحقيقه.

2-1-2 خصوصيات بيداغوجية المشروع ومزاياها

ينظر رواد التربية المعاصرة أمثال ديوي وكلباتريك في أمريكا وفروبل *FROEBEL* وكننشتاينر *KERCSHEINSHTEINER* في ألمانيا ومكارنكو *MAKARENKO* في الاتحاد السفياتي وكوزيني *COUSINET* وفريار ووفرينت *FERRIER* إلى المشروع على أنه تعبير عن توجهات المدرسة الحديثة التي تهتم بتكوين شخصية الفرد أكثر من اهتمامها بنقل المعارف. كما يرون فيه إطارا لتنظيم التعليم في صيغ دالة وتوجيهه نحو أغراض عملية تخدم المتعلم والوسط الاجتماعي.

تبعا لأهداف التربية التقدمية، تكتسي بيداغوجية المشروع الخصائص التالية:

من الناحية النفسية التربوية : ترمي هذه البيداغوجية إلى تحقيق مبادئ التربية المعاصرة إذ تعتمد مبدأ النمو الطبيعي للمتعلم ومبدأ النشاط الذاتي مراعية ميوله وقدراته ودوافعه ومبدأ الحرية ومبدأ الاهتمام ومراعات الفروق الفردية.

من الناحية الاجتماعية: ترمي بيداغوجية المشروع إلى تحقيق مبدأ التعاون وتقسيم العمل والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية كما تحقق مبدأ اتصال المدرسة بالبيئة.

ولعل من أهم ما يميز المشروع في الناحية الاجتماعية روح المثابرة في العمل والقدرة على متابعة المشروع فترة طويلة ومواصلة الجهود. مما يتطلب من المدرس رعاية الاهتمام ومراعاة دافعية المتعلم وتشجيعه على المثابرة وتدعيمه بالتغذية الراجعة.

تربية الذكاء : في مرجعه " الخبرة والتربية " ينظر ديوي إلى المشروع على أنه عملية ذكاء موجه *Un processus d'intelligence orienté* .

ولا تنحصر مزايا العمل بالمشروع على التربية الاجتماعية فحسب. فمن الناحية الفكرية توفر بيداغوجية المشروع فرص تعلم طرق التفكير السليمة وأساليب البحث العلمي والموضوعية والتفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرار. وتندرج تحت هذه الأساليب مجموعة من المهارات تتمثل في تكوين التلميذ المفاهيم انطلاقا من النماذج الملاحظة أثناء التعامل مع الأشياء والأحداث كما يكون مفاهيم حول إجراءات العمل وطرفه ومراحله (*Vial n.d.*)

والمشروع يساعده على تجنيد قدراته وحصرها في موضوع أو مجال معين وتعديل خبراته وتصحيح مفاهيمه في ضوء خبراته الجديدة. كما يعلمه المشروع التحكم في الزمن حيث أن المشروع عمل يؤدى على فترات وحسب آجال يلتزم المتعلم بها. كما يوفر للمتعلم فرص دمج العمل الفردي والعمل التعاوني عملا بما يجري في الحياة الاجتماعية.

ومن حيث التنظيم والتخطيط، يتضمن المشروع إعداد الموارد والسندات والوسائل واختيار الأنشطة الملائمة لتحقيق العمل.

والمشروع من حيث أنه نشاط موجه ومنظم، يتضمن الواقعية والإبداع. فلا يرمي إلى تحقيق أهداف مرسومة سلفا فحسب بل يهدف إلى جانب ذلك إلى ابتداع عناصر ونماذج جديدة غير مألوفة.

3-1-2 أهداف بيداغوجية المشروع

ويبدو من خلال ما تقدم أن فلسفة المشروع تهدف أساسا إلى إعداد التلميذ لتعلم طرق الاعتماد على الذات واكتساب طرق أساليب تعلم التعلم *apprendre a apprendre* وتطوير قدراته وتحقيق من خلال ذلك استقلاليته.

إن الحديث عن استقلالية المتعلم *l'autonomie* يحيلنا بالضرورة إلى مسألة النظام والسلطة في المدرسة.

إن اعتماد المربين المعاصرين المشروع كأسلوب عمل تربوي يأتي كرد فعل للأساليب المنتهجة في نظام التربية التقليدية الذي طالما كرست سلبية التلميذ وتبعيته للكبار. فالتلميذ متلقي ومطالب بالخضوع للراشد والامتثال للنموذج السائد دون نقاش.

وفي مقابل هذا تمجد التربية المعاصرة مبدأ الحرية والاستقلال في التفكير وترمي بطرقها إلى استقلالية الشخصية، وحرية إبداء الرأي، وحرية النقد والتفكير، من خلال الحوار.

ويعتقد كل من ديوي وأتباعه، أن إدخال الاستقلالية في المدرسة، يحرر الطالب من وصاية الراشد الشخصية ليضعه تحت وصاية ضميره الخلقي، مما يضيف بعدا آخر في التربية ألا وهو تنمية روح المسؤولية لدى المتعلم.

إن مفهوم الاستقلالية في المدارس الحديثة يتم تشجيعه من خلال الفعاليات الفردية وحرية اختبارها مما يضع الأساس للابتكار والإبداع. إن تحقيق الفعاليات الجماعية

عند الأطفال يكون من خلال مساهمتهم في الأنشطة الجماعية والحياة الداخلية في المدرسة وتوفير بيئة طبيعية (عبد الله الرشدان).

4-1-2 أسس بيداغوجيا المشروع

يتضح مما تقدم أن فلسفة المشروع تقوم على ثلاثة أسس:

- **الأساس الاجتماعي**

يتمثل هذا الأساس في قدرة المشاريع على تلبية الحاجات الاجتماعية ومتطالبات العيش في الوسط الاجتماعي. فمحتوى المشاريع وطبيعتها شديدة الاتصال باهتمامات المجتمع ومطالبه.

وباعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية وصورة مصغرة للحياة في المجتمع، وينبغي أن يمارس المتعلم فيها ما يمارسه في الحياة الاجتماعية الواسعة من سلوكات حل المشكلات وطرق التفكير ومن القيم والاتجاهات كالتعاون واحترام الآخرين والالتزام والمسؤولية والحس المدني وكل ما من شأنه تدعيم أساليب التعايش مع الآخرين والتكيف معهم .

- **الأساس النفسي**

ويتعلق هذا الأساس بقدرة المشروع على تلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين وإكسابهم الأساليب المعرفية والمهارية الضرورية التي من شأنها مساعدتهم على فهم الوسط والتأثير فيه كالقدرة على التحليل والحوصلة والتركيب والتقويم والمقارنة والتواصل بشتى أنواعه اللفظي والفني والكتابي.

ويقوم المشروع من ناحية أخرى على أساس مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص، حيث يجد فيه التلاميذ على اختلاف مستوياتهم مجالا لتحقيق حاجاتهم وتنمية قدراتهم.

- **الأساس الثقافي**

يستشف من خلال استعراض مفهوم المشروع أن التعلم في إطار هذا الأسلوب لا يهدف إلى تحصيل التلميذ واستهلاكه معلومات جاهزة، بقدر ما يهدف إلى إيصاله إلى بناء المعارف بمفرده واكتشاف طرف تعلم جديدة. غير أن ذلك يثير تساؤلات لدى البعض بخصوص مقررات الدراسة في المدرسة وطرق هيكلتها.

من خلال طبيعة المشروع يبدو من الواضح أنه لا جدوى من إقرار المناهج التربوية كوصفة مفروضة على المتعلم من الخارج، وتقديمها كقائمة محتويات خطية، كما هو معروف في إطار التربية التقليدية.

وفي المشروع، تتم هيكلة المادة الدراسية من منطلق، تمثل المشكل المركزي الذي تنتظم حوله مسائل مستقاة من حقول معرفية شتى.

ومن شروط المشكل أن يكون نابعا من وسط التلميذ ومنه تشتق موضوعات الدراسة التي تقتضي عند المعالجة اللجوء إلى معارف من فروع معرفية شتى، ولهذا لا جدوى من هيكلة المواد بصورة خطية.

وفي منظور بيداغوجية المشروع تتمحور مقررات الدراسة على الكفاءات لا على المحتويات وتتحدد في ضوء المشكلات المعيشية في واقع التلميذ والتي تتحول بدورها إلى أهداف تربوية ينبغي تحقيقها. وهذا ما يبرر أهمية التعلم المحوري وتعدد المواد والتكاملية بين فروع المعرفة وهي أساليب تكرسها بيداغوجية المشروع.

وفي المشروع تستغل المعلومات والحقائق كأدوات تستخدم لبلوغ الكفاءات، فالمعارف ليست غاية في حد ذاتها بل وسائل تنتقى على أساس فائدتها الاجتماعية، لتكون في خدمة الكفاءات.

ويشير بعض التعليميين إلى المعرفة المدرسية بالمعرفة المرمزة *savoirs codifié* لاعتبارها معرفة منتقاة على أساس معايير و قيم اجتماعية.

ويبرز هذا المنطق علاقة المحتويات بالواقع الاجتماعي كما يكرس إتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التعليم التلقيني، غير أن عدم الالتزام بالتعليم الخطي الجاهز لا ينبغي أن يغني المتعلم على جمع المعلومات وتدوينها وإثراء خزينته المعرفية وحصيلته اللغوية.

فالمشروع فرصة خصبة للمتعلمين لجمع المعلومات بشتى الطرق والوسائل واللجوء إلى التوثيق والملاحظة المباشرة للظواهر والاتصال بالواقع الحي والزيارات والاستجوابات والاستقصاءات، وما الكتب المدرسية إلا مصدر من مصادر المعرفة الكثيرة.

وبعد تقديم الأسس الفلسفية والتربوية للمشروع يمكن الإجابة على الأسئلة التي صيغت في بداية الموضوع :

- ما مفهوم المشروع ؟ ما خطواته وإجراءاته وكيف يمكن استغلاله في تعلم مثمر.

تعريف المشروع

يعرف كيلباتريك المشروع بأنه " أي وحدة أو فعالية أو تجربة ذات دوافع داخلية موجهة نحو هدف معين ".

ويصف هذا التعريف المشروع من حيث محتواه فهو عمل ونشاط نابع من الفرد ذاته الذي يسعى من خلاله إلى تحقيق أغراض عملية.

والمشاريع باعتبارها مرتبطة بنشاطات الإنسان وأهدافه، فهي من ضروب شتى كالمشاريع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية وغيرها. والملاحظ أن التسيير في المجال الصناعي والاقتصادي يعتمد أساليب المشروع وخطواته وأوضح دليل مشروع المؤسسة التي تعرف تطبيقاته رواجا كبيرا في مجال الإدارة التربوية.

ويلاحظ أنه مهما اختلفت أنواع المشاريع إلا أنها تتفق على اعتبار المشروع نشاطا موجها نحو غاية. ومن حيث كونه عمل موجه، يقوم المشروع على خطة منهجية تسمح للمتعلم بتفعيل مكتسباته المستقاة من مواد عدة ودمجها مستعينا

بمختلف الموارد والمصادر، لذلك فبيداغوجية المشروع تعتمد مراحل وخطوات تسمح للتلميذ بهيكلة معارفه وتطوير الجوانب الأساسية لشخصيته واكتساب كفاءات وتطوير استراتيجياته في التعلم.

6-1-2 خطوات المشروع وإجراءاته

المشروع عمل منهجي، يتضمن أربع خطوات رئيسية:

- **اختيار المشروع وتحديد أهدافه**

في هذه المرحلة تقترح المشاريع وتتم مناقشتها والتفضيل بينها، في ضوء الشروط والمعايير.

ومن هذه المعايير أن يتضمن المشروع قيمة تربوية مرغوب فيها ويلبي أهداف التربية المعاصرة في تنمية الفرد. وأن يشتمل على أنواع متعددة من النشاطات والفعاليات المناسبة لنمو الفرد النفسي.

والمشاريع قد تكون فردية، حيث يعمل التلميذ منفردا بمشروعه الشخصي يسيرفيه حتى نهايته، أو جمعية، وفيها يشترك كافة التلاميذ بحيث توزع الأعمال عليهم حسب قدراتهم ووفق ميولهم.

- **رسم خطة المشروع**

بعد اختيار المشروع وتحديده، يقوم التلاميذ في هذه المرحلة بوضع خطة للعمل وفقا لما حددوه من أهداف. فيتناقشون في مستلزمات إعداده من حيث الوقت والوسائل والطرق والمشكلات المختلفة التي قد تواجههم عند تنفيذ العمل وكل ذلك تحت إشراف المدرس.

وفي هذه المرحلة توزع المهام بين التلاميذ حسب قدراتهم وميولهم.

- **تنفيذ المشروع**

تعبر هذه الخطوة عن العمل الفعلي وتتجسد من خلالها فكرة العمل عن طريق الممارسة *Learning by doing* ومعايشة مواقف حقيقية.

وفي هذه المرحلة يؤدي المدرس دور الموجه والمشرف والمسهل.

- **تقويم المشروع**

إن أهم ما يميز المشروع، تمركزه حول مشكلة، تعبر عن اهتمامات المتعلم الذي يتعهد بأدائها. ويعد المشروع بالنظر إلى مقتضيات إنجازه مجالا خصبا يمكن للمدرس من خلاله تقويم مدى تقدم المتعلم وبلوغ الكفاءات المنتظرة من التعليم.

غيرأن تقويم الكفاءات في العمل بالمشروع عمل متعدد الأوجه. فهو فرصة للتحقق من مدى قدرة التلميذ على دمج مكتسباته ومعلوماته المستقاة من مصادر عدة. (*J.Vial*)

من هذه المصادر يمكن الإشارة إلي التوثيق والعروض والملاحظات والاستجوابات التي يجريها المتعلم، إضافة إلى اعتماد التلميذ المراجع الدراسية والمعارف التي يتحصل عليها بمفرده من خلال الاستقصاءات، وعملية الدمج التي يقيمها بين المحتويات التي يكتسبها في إطار مختلف المواد.

وتمثل هذه الظروف كلها مساحة تتيح للمعلم إجراء التقويم من جوانب عديدة. فالمشروع يوفر إطارا تتجسد فيه أداءات التلميذ التي تعتبر أصدق دليل على وجود الكفاءة.

وفي هذه المرحلة، يرى التلاميذ ثمرة جهودهم ويحكمون على ما وصلوا إليه في عملهم ويتدخل المدرس في تقدير الأعمال ومساعدة التلاميذ على تصويبها.

وإلى جانب هذه الخطوات، يجمع الباحثون في بيداغوجيا المشروع على أن العمل بالمشروع كوسيلة لدمج المكتسبات يتضمن الإجراءات التالية:

- **تفعيل المكتسبات السابقة للتلميذ**

من البديهي أن اعتماد المشروع منهجا في التعليم يشترط من المتعلم التحكم في معارف سابقة مما يجعل طريقة المشروع انسب لمستوى تعليمي عال كالتعليم الثانوي والعالي، ففي المشروع يكون امتلاك المعارف المختلفة أساسيا وضروريا لمباشرة تعلمات جديدة.

وتعتبر مرحلة تفعيل المكتسبات مرحلة حاسمة في العمل بالمشروع، حيث يتمثل دور المدرس في تنظيم أنشطة تسمح بتفعيل مكتسبات التلميذ السابقة وتنمية معارف جديدة لديه.

- **كيفية تفعيل المكتسبات السابقة**

يقترح المربون والتعليميون بعض الطرق لتفعيل المكتسبات السابقة واستغلالها في المشروع ومن هذه الطرق عاصفة الأفكار *Le brainstorming* وهي أسلوب شائع الاستعمال في الاتصال والتسيير عموما، وأسلوب من أساليب الطرق التربوية النشطة:

متى يتم اللجوء إلى المكتسبات السابقة

ينصح التعليميون بالرجوع إلى المكتسبات السابقة كلما تطلب الموقف التعليمي ذلك، فعند دراسة بعض المشكلات المرتبطة بتلوث البيئة مثلا يمكن توجيه أنظار التلاميذ إلى بعض الظواهر مثل انتشار البعوض ومنها استدعاء معارفه بخصوص آثار الظاهرة على صحة الفرد وطرق تكاثر الحشرات وغيرها من المحاور التي لها علاقة بالمشروع.

وينصح التعليميون أنه بالإمكان أيضا سبر آراء التلاميذ خلال هذه المرحلة بخصوص استراتيجياتهم في العمل، ما يسمح بتوجيههم نحو الطرق الملائمة ومساعدتهم على اختيار مصادر المعرفة.

ويتمثل دور المدرس عند العمل بالمشروع في إثارة التلاميذ للتفكير والبحث وتسجيل المعارف التي تم جمعها في دفاتر خاصة بذلك، أما دور المتعلم فيكون الإسهام الفعلي بالعمل وبالبحث وإيجاد الروابط بين المعارف والنقد.

وإثناء العمل بالمشروع تسمح عملية تفعيل المكتسبات السابقة للتلاميذ ببناء معارفهم وتنظيمها واكتشاف معارف جديدة. ويعتقد كلباتريك أن المعارف الجديدة يمكن أن تتحول بدورها إلى مشاريع أخرى جديرة بالدراسة.

وفي المشروع يفترض أن النمو المعرفي يمر على عمليات، وهي عمليات لا تنحصر في تخزين المعارف واسترجاعها فحسب، ففي منطق التعليميين يبني التلميذ معارفه إذا ما تسنى له توظيفها واستغلالها في مواقف دالة ومعالجتها عن طريق البحث والانتقاء والنقد والتواصل، وهذا ما يقصد به المعرفيون بتنظيم المعرفة وبنائها.

ولا ينطبق التنظيم على اكتساب التلميذ المعارف الإجرائية فحسب بل يتعلق أيضا باكتسابه المعارف التصريحية، وهو لا يتعلم القوانين والنظريات فحسب بل يتعلم كذلك الخطوات والاستراتيجيات، وهي عناصر يمكنه بناؤها انطلاقا من النشاطات التي يمارسها.

وفي المشروع يمثل البحث عن المعلومات جانبا هاما في التعلم. وتستوجب هذه الخطوة إتقان طرق البحث عن المعلومات والقدرة على فرزها ونقدها قبل استخدامها في المشروع.

كما يقتضي المشروع إتقان محتوى المعلومات المتضمنة في المشروع وتدوينها في منهجية حتى يشمل عرضها بوضوح وبهذه الأنشطة كلها يتيح المشروع للتلاميذ فرصا غنية وملائمة لتعلم التعلم.

7-1-2 بيداغوجية المشروع في التعليم الأساسي

تستلزم بيداغوجية المشروع إعادة النظر في تسيير القسم من حيث التوقيت والفضاء والتقويم التلاميذ في القسم وهذا بتوزيع الأنشطة على التلاميذ للعمل في أفواج، وتارة للعمل فرادى كما تستلزم هذه البداغوجية التنسيق بين المقررات الدراسية ومختلف النشاطات التي يمارسها المدرسون في إطار المشاريع بحيث تشتغل هذه الأنشطة كوسيلة لبلوغ الكفاءات المحددة في المنهاج .

بعض المشاريع المقترحة في مناهج التعليم الأساسي:

تتمحور المشاريع في مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط على مجالات ثلاثة :

- **المجال العلمي والتكنولوجي**

يتضمن هذا المجال بالنسبة للسنة الأولى متوسط مواد الرياضيات وعلوم الطبيعة والحياة والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية ويحدد المنهاج التربوي بعض المشاريع الممكنة ومنها:

- انتاش البذور وتحرير حديقة المؤسسة.
- تنظيم عروض حول البيئة والتلوث.
- ظاهرة كسوف الشمس.
- تنظيم معرض حول التغذية الصحية .

- **المجال الاجتماعي**

يتضمن هذا المجال بالنسبة للسنة الأولى متوسط التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية، التربية البدنية. ومن المشاريع الممكنة (انظر مناهج التعليم 2004).

- **المجال اللغوي**

يتضمن هذا المجال مواد اللغة العربية والانجليزية والامازيغية حيث تدخل المشاريع في محاولة دمج هذه المواد و تتمحور على القضايا التالية:

- تحرير دعوة لحضور حفل نهاية السنة.
- إنشاء مكتبة قسم تضم مجموع القصص والمقالات والروايات.
- انجاز ألعاب درامية.
- تنظيم معرض حول حادثة تاريخية.
- إظهار أعمال الشخصيات الشهيرة.
- إعداد موضوع يتضمن وصف مهنة من الصناعة التقليدية.
- إنتاج نشرة وصفية لمدينة أو منطقة سياحية.

- **المجال الفني والبدني**

يتضمن هذا المجال التربية التشكيلية والبدنية والرياضية.

ومن المشاريع التي يمكن اعتمادها بالنسبة للسنة الثانية متوسط:

- إنشاء مجموعة صوتية لعروض المناسبات الاحتفالية والأعياد وحفل آخر السنة الدراسية.
- تنشيط الإذاعة المدرسية.
- إنشاء فرق موسيقية لتنظيم حفلات مدرسية و بلدية.
- إقامة معارض تشكيلية.
- تنظيم معرض كاريكاتوري.
- إنشاء فرق رياضية للمشاركة في مباريات داخل وخارج المؤسسة.

2-1-8 أهمية المشروع في مجال التكوين

تعد المشروع من أهم الوسائل والطرق في مجال التكوين المهني وهذا لاحتوائه الخصائص التالية:

- **المشروع أداة التمفصل النظري والعملي: *articulation theorie-pratique***

يعد المشروع من أنجع الطرق التي تجسد تمفصل العمل النظري والميداني المشروع وهو إستراتيجية بيداغوجية فعالة توطد الصلة بين المكتسبات النظرية والمعارف العملية المكتسبة من خلال أنشطة الوسط المهني.

ويساهم المشروع بذلك في بناء الكفاءات باستغلال ما تم اكتسابه من مهارات ومعارف نظرية، ففي جانبه النظري يسمح للمتكون التأمل في ممارساته وتحليلها وإلقاء نظرة متفحصة حول قيمة العمل وحول إمكانياته.

ومن مزايا المشروع في الوسط المهني، أنه يحث المتكون على توجيه طاقاته وتجنيدها للقيام بما له معنى على الصعيد الفردي والاجتماعي مما يجعل المكون يقبل عليه بكل كيانه.

فالمشروع بهذا المفهوم أداة قوية وفعالة في تنمية استقلالية *autonomie* المتكون وكفاءاته وإمكانياته. (Chalvin 1996)

ما فتئ مبدأ الادماج في التكوين يتطور ويتسع مفهومه وقد خطا خطوة نوعية لاسيما مع ظهور الأبحاث حول المقاربة بالكفاءات التي كرست فكرة الإدماج. إلى جانب اسلوب حل المشكلات التي نفرد له الفقرات اللاحقة:

2-2 حل المشكلات

تظهر أدبيات التربية والتعليم أنه أسلوب حل المشكلات يأتي في مقدمة الأساليب المساهمة في إدماج المكتسبات إلى جانب المشروع. ويعبر حاليا حل المشكلات عن إستراتيجية تعليمية- تعلمية حقيقية تستند إليها المناهج التربوية العصرية القائمة على نشاط المتعلم. و نشير فيما يلي إلى بعض خصائصها.

2-2-1 مبادئ وأسس التعليم بواسطة حل المشكلات

إن المتطلع إلى تاريخ التربية يلاحظ أن هذه الفكرة التي اعتبرت أساسية في المنهج الاندماجي ارتبطت في واقع الأمر ظهور نظرية المنهج للمربين الأنجلوسكسون وفي مقدمتهم ديوي.

تقوم نظرية المنهج القائم على أساس حل المشكلات على مسلمة رئيسية مفادها أن الحياة متغيرة باستمرار وأن الإنسان يجد نفسه باستمرار في مواقف جديدة يتطلب منه التكيف معها، ولهذا فلا فائدة من إعطاء المتعلم معلومات جاهزة قد لا تفيده لمواجهة مواقف الحياة مستقبلا، ولهذا فإن من الأهمية بمكان إعادة النظر في وسائل التربية ومحتوياتها وطرقها والابتعاد عن الأساليب التربوية القسرية التي يعتبرها ديوي عقيمة، وتقف كضابط خارجي مفروضة على التلاميذ، كما يؤكد ديوي الانطلاق من نشاط المتعلم ومن خبراته وممارساته التي تعد منابع أكيدة ومفيدة لتربيته وتكوينه .

ومن خلال هذه النظرية يقترح ديوي للمدرسة، منهجا اندماجيا قوامه مشكلات المحيط التي يعيشها التلميذ، بدل تنظيم المنهاج حول محتويات ومقررات، واستخدام المحتويات كوسيلة، والمعرفة كأدوات لحل المشكلات واضعا في مقدمة العمل التربوي، الممارسة والنشاط الذاتي للمتعلم.

يعتبر ديوي أن دور المنهج المدرسي، ينبغي أن يكرس مبدأ الخبرة كأسلوب يتيح للتلاميذ فرص التفكير في حل المشكلات والكشف على طرق التصدي لها والوصول إلى معلومات انطلاقا من مواقف حية مشكلة بدل أسلوب التلقين العقيم .

وفي هذا الصدد، يؤكد ديوي ضرورة الانطلاق في التدريس من واقع التلميذ معتبرا أن أحسن وسيلة لجعله ينشط تكون بتقديم موضوعات التعليم بطريقة تتحداه وتستثيره للتفكير مقرا في نفس الآن أهمية طريقة حل المشكلات كأنسب طريقة للتلميذ لبناء معارفه فرصة ثمينة لتعلمه تعلما فعالا.

يقوم لتعلم بواسطة حل المشكلات على وجود مكنز مات لدى الفرد المتعلم .فهذا الأخير لا يفكر إلا إذا شعر بمشكل كما أن التفكير ينشأ من الشعور بالحاجة.

يوفر هذا الأسلوب للمتعلم فرصا لتنمية كفاءاته من خلال نشاطه الذاتي ويستلزم هذا الأسلوب بالضرورة وضعه في موقف تستثيره للتفكير والنشاط وبذل الجهد.

والواضح أن هذا الأسلوب المعتمد كوسيلة لتحقيق الاندماج بين التعلمات، لا يعدو عن كونه طريقة حل المشكلات ذاتها مع كل ما تستلزمه هذه الطريق من شروط مادية وبشرية و تنظيمية. ويدعم هذه الفكرة البنائيون أمثال بياجي.

ويعرف البنائيون حل المشكلات في ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتمثل في التنظيم المعرفي للخبرات السابقة ولمكونات المشكلة معا، وذلك من أجل تحقيق هدف.

فحل المشكلات بهذا المفهوم يتطلب النشاط الفعلي للمتعلم الذي يجند فيه مجموعة من القدرات تتيح له إدراك الموقف المشكل والتنسيق بين خبراته السابقة وخبراته الراهنة.

وبهذا المفهوم تفترض عملية حل المشكلات أن هناك مستويات في حل المشكل تتحدد في ضوء المستوى النفسي للمتعلم وحاجاته وطاقاته وخبراته الشخصية واستعداداته الذاتية. وهذا ما يظهر من ناحية أخرى فردية التعلم واختلاف استجابات المتعلمين فيه.

2-2-1 معايير وشروط الوضعية المشكلة

اتضح في سياق الحديث عن مكانزمات التعلم عند ديوي والمعرفيين، إن المشكلة هي العنصر المركزي في التعلم. فلكي يفكر التلميذ وينشط ينبغي أن يشعر بمشكلة تتحداه.

ويعرف ديوي المشكلة قائلا: " هي حالة شك وتردد، تقتضي بحثا وعملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل ".

ويفهم من تعريف ديوي هذا، أن المشكلة ليست حالة شعورية أو خبرة ذاتية بل هي أمر يتطلب عملا منظما، توجه من خلاله قدرات المتعلم، وهي لذلك تتطلب شروطا ومعايير من الأهمية بمكان التطرق إليها.

2-2-1 شروط الوضعية المشكلة و معاييرها

يتمحور التعليم بواسطة حل المشكلات على وضعيات مشكلة. ولتحديد مدلول الوضعية المشكلة ندرجها في سياق نمط من التعليم الاندماجي ألا وهو التعليم بواسطة الكفاءات.

- **معنى الوضعية المشكلة** *situation-problème*

تعني الوضعية في الممارسات البيداغوجية التقليدية، مجموعة الموارد المادية والبشرية المسخرة والمنظمة من طرف المدرس بشكل يخدم الغرض من التعليم.

وفي مجال التعليم بواسطة الكفاءات لا تعني الوضعية مجرد تهيئة المدرس ظروف التعلم. فهي تكتسي إضافة إلى ذلك خاصية أخرى، إذ يقصد بها مجموع الظروف المتضافرة والمتمفصلة فيما بينها لتحقيق مهمة على درجة معينة من التعقيد.

فالوضعية تشير إلى ذلك الموقف المشكل الذي يتجه فيه المتعلم بكامله لتحقيق غرض عملي إنها وضعية مشكلة، ووضعية دالة لإتصالها بواقع المتعلم.لذلك يتطلب إعدادها شروطا نختزلها فيما يلي:

شروط الوضعية المشكلة

- **إنها وضعية إدماجية**: في إطار المنهج الاندماجي، تتطلب الوضعية تجنيد المتعلم موارد من شتى المجالات، معرفية وجدانية وحس- حركية. لهذا لا يدخل في مجال الوضعية المشكلة، الأعمال المحدودة والبسيطة من مثل تذكر أو استرجاع قاعدة نحوية أو قانون علمي أو مهارة ما كالقبض على القلم، التي تعبر عن قدرات ومهارات لا كفاءات.

- **إنها وضعية مركبة**: ومن جهة أخرى، ينبغي التمييز بين الوضعية التعليمية بالمفهوم التربوي التقليدي والوضعية المشكلة من حيث أن الأولى من إعداد المعلم في حين تتمحور الثانية على نشاط المتعلم بمفرده أو مع جماعاته. وعلى خلاف هذه الوضعيات البسيطة يتجه الفرد، في الوضعية المشكلة بكل كيانه، إلى حل المشكل مجندا مجموعة من الموارد والقدرات.

وفي سياق البحث عن إجراءات التعليم بواسطة الكفاءات، في الوثائق المرافقة لبرامج التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية 2003 نقع على المفهوم الإجرائي للوضعية- المشكلة حيث ورد في هذه الوثائق ، ضرورة أن تكون هذه الوضعية منسجمة في بنائها مع نصوص الكفاءة، تتضمن إشكالية تعالج من خلالها المحتويات المعرفية المختارة للوحدة التعليمية.

فالوضعية في المنهج الاندماجي تعبر عن مجموع الظروف التي تضع المعني أمام مهام ينبغي تأديتها. وبمعنى آخر، فإنها تضع أمامه تحديا معرفيا يؤدي به إلى توظيف قدراته ومعارفه لمعالجة الإشكال .

وكان يريد ديوي بالمشكلة، ما يقصده التعليميون اليوم، بالوضعية المشكلة وقد صاغ لها مجموعة من الشروط يمكن إيجازها فيما يلي:

- أن تكون المشكلة نابعة من بيئة المتعلم وأن تستند إلى واقع ملموس.

- أن تكون في مستوى نضجه النفسي أن تعزز ميله إلى الفضول والاكتشاف وأن تلبي حاجاته.
- أن تسمح باستغلال معلوماته وخبراته المختلفة، أي أن تؤدي إلى تفعيل المكتسبات المدرسية.
- أن تؤدي إلى إنجاز مشروع شخصي.

والواقع أن هذه الشروط هي ذات المبادئ التي أصبح يحرص عليها التعليميون في مجال الكفاءة، مؤكدين على أن تختار في المنهج الوضعيات المفتاحية الأكثر تعبيرا عن ظهور الكفاءة والأكثر دلالة عليها .

وما من شك في أن هذا الشرط يتطلب تضافر الجهود بين المربين للبحث عن الوضعيات التي تصلح لأن تكون محاور في الكفاءة.

من خلال التدقيق في المفهوم السابق للوضعية- المشكلة، يستشف أنها تمثل أسلوبا يسعى من ورائه المربي إلى هيكلة النشاط التربوي على أساس مسائل ذات معنى بالنسبة للمتعلم تكون منطلقا لنشاطه التعليمي وغاية فيه.

لهذا فإن الوضعية المشكلة، إذا كانت ذات طابع ذاتي وفردي، فإن هناك شروطا موضوعية ينبغي أن يلتزم بها المدرس عند تصميمها. ومن شروط تنظيم هذه الوضعية حسب التعليميين ما يلي:

- **تجديد السند**

في بناء الوضعية ينبغي توفير للمتعلم، مجموعة من الموارد المادية تمكنه من أداء المهمة بالإضافة إلى وضعه في سياق معين وملائم وتزويده بالتعليمات التي على أساسها ينشط وتدخل في إطار هذه الوسائل التي يمكن استعمالها وتلك المحضورة. وهذا يحيلنا إلى ما وصفه مايجر *Mager* بظروف الأداء.

- **تجديد المهمة**

ويقصد بها ما يطلب من المتعلم إنجازه و طبيعة العمل المؤدى.

أنها وضعية دالة

لقد سبقت الإشارة إلى أن التعليم بواسطة الكفاءات تعليم وظيفي فلا يكون للمعارف وللخبرات معنى إلا في سياق دال.

ويقصد بالوضعية الدالة تلك الوضعية التي تجند طاقات المتعلم وتثيره إلى العمل والحركة وتمنح معنى لتعلماته.

3-2-2 خطوات التدريس بأسلوب حل المشكلات

ما من شك في أن هذه الطريقة إذ تجند قدرات التلميذ وموارده، فإنها في نفس الوقت تتطلب منه مكتسبات ومعارف سابقة ومن المدرس بذل الجهد من أجل التلميذ قيادة التلميذ وتوجيهه وفق خطوات منهجية نوردها كالآتي:

مرحلة الإحساس بالمشكلة

وفيها يفترض أن المتعلم لا يفكر ولا ينشط إلا إذا أشعر بمشكلة تستشيره، ويتطلب ذلك من المدرس انتقاء الموضوعات الشائقة التي تجذب انتباه التلميذ وتدعوه إلى التفكير.

مرحلة تحديد المشكلة

التي سيبحث فيها المتعلم حتى استقر في ذهنه هدف واضح يكون محور لجمعه المعلومات والدراسة.

مرحلة افتراض الحلول المناسبة لحلها

ويقصد بالفرضيات الأفكار المقترحة من طرف الباحث التي ستخضع لمحك الواقع والتحقيق من صحة الفرضيات ووصول الباحث إلى إثبات أو إبطال ما صاغه من الفروض واستخلاص النتيجة.

مرحلة اختيار الحل الصحيح واختباره عمليا تمهيدا لتعميمه

تستند بيداغوجية حل المشكلات إلى نظرية التعلم البنائي التي يفترض فيها أن التعلم عملية فردية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها. وأن المعارف لا يمكن أن تفد إلى التلميذ من الخارج بل هي نتيجة مسار بناء فردي تدريجي .

وتقوم طريقة حل المشكلات على أساس وضع المتعلم أمام موضوع يتحدى تفكيره ويستثيره للنشاط والحوصلة والتحليل والتركيب والتجريب، مما يمكنه من بناء معارفه وهيكلتها.

ويبدو من ما سبق أن المتعلم في إطار هذه الطريقة يعتبر بمثابة الباحث المتفقد والكاشف عن الظواهر. حيث تتماشى خطوات في حل المشكلات مع مراحل التفكير العلمي وهذا.

خلاصة

تكشف الفقرات السابقة أن أهم ما يميز أسلوب التعليم بواسطة حل المشكلات وظيفته. هذا ما جعل المربين ينقلونه من وضعه كطريقة تربوية إلى إستراتيجية في التعلّم بكل ما يحمله الإستراتيجية من معنى ومن مستلزمات.

وفي إصلاح التعليم الأساسي في الجزائر، يحضى كل من المشروع وحل المشكلات بعناية خاصة ومكانة مرموقة تعكس رغبة المدرسة في تبني الحداثة العلمية في مجال التعليم وإدخال أساليب تربوية لا تزال تكشف عن فعاليتها يوما بعد يوم.

تطبيقات

في ضوء ما ورد في هذا الموضوع، واستنادا إلى مطالعاتك الخاصة وممارستك التربوية عالج على ما يلي:

1. ما الفرق بين التعلمات الظرفية والتعلمات الإدماجية في مناهج التعليم الأساسي؟.
2. اقترح مشروعا بيداغوجيا يمكن أن يكون محورا للدراسة وهذا استنادا إلى بعض المواد المقررة في التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي.
3. عدد خصائص المشروع و فوائده بالنسبة لتنمية شخصية المتعلم.
4. تستند كل ممارسة تربوية إلى خلفية نظرية. أذكر الخلفية التي يقوم عليها أسلوب حل المشكلات مبينا المبادئ المعتمدة فيه.

قائمة المراجع

- **مراجع اللغة العربية**

- **الفاربي عبد العزيز وآخرون،** معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجية والددكتيك سلسلة علوم التربية، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر، المملكة العربية. 1994.
- **ابن منظور جمال الدين محمد بت كرم،** لسان العرب، دار بيروث للطباعة والنشر لبنان 1955.
- **ديوي جون،** الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، دون تاريخ.
- **حنا غالب،** مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، دار العلم للملايين، بيروت 1966.
- **حناش فضيلة،** مدى وضوح التعليم المحوري لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر 1998-1999.
- **سمعان ابراهيم،** دراسات في المنهج، المكتبة الأنجلو مصرية ن القاهرة 1959.
- **شبشوب أحمد،** علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1990.
- **فور ادحار وآخرون،** تعلم لتكون ترجمة حنفي بن عيسى المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر1976.
- **كزافيي روجرس،** المقاربة بواسطة الكفاءات في النظام التربوي الجزائري ترجمة موسى بختي وزارة التربية الوطنية الجزائر 2006.
- **مذكور على احمد،** نظريات المناهج التربوية دار الفكر العربي الطبعة-1- 1997 القاهرة.
- **عباد مسعود يحيا محمد زكريا** 2006، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الجزائر.
- **مادي لحسن** 1990، الأهداف والتقويم في التربية، مطبعة جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي باتنة .
- **وزارة التربية الوطنية،** مديرية التعليم الأساسي (2003 الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى متوسط – التربية الموسيقية – تربية التشكيلية – التربية البدنية والرياضية. الجزائر.
- **وزارة التربية الوطنية،** مديرية التعليم الأساسي جولية 2004، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية – اللغة الأمزيغية – التربية الإسلامية– اللغة الفرنسية– اللغة الإنجليزية. الجزائر.
- **وزارة التربية الوطنية،** مديرية التعليم الأساسي (1) 2003، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط في التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا. الجزائر.

- **مراجع اللغة الأجنبية**

- Abernot Yvan 1995 Les méthodes d'évaluation scolaire ESF ed. Paris.
- Allal Linda, Cardinet J, Perrenoud Ph, 1983, L'évaluation formative dans un enseignement différencié 3iem ed, Lang, Berne.
- Astolfi (J.P), 2001: L'erreur, un outil pour enseigner .4iem.édition.ESF edit, Paris.
- Astolfi J P,Darot E,Ginsberger Y, Toussaint J, 1997 Mots clés de la didactique des sciences, De Boeck Université Bruxelles-Birzéa (Cézar) rendre opérationnelle les objectifs pédagogiques PUF paris .
- Bellenger Lionnel, Pigallet Phillippe 1996, Dictionnaire de la formation et du développement personnel ESF. Paris.
- Chalvin Dominique, 1996: Méthodes et outils pédagogiques tome encyclopédie pour pédagogie des adultes tome 2 ESF Paris.
- Devellay M, 1992, Donner du sens a l'école ed ESF Paris.
- D'hainault (louis) Des fins aux objectifs de l'éducation Paris-Fernand Nathan 1983.
- Devellay M, 1992, Donner du sens a l'école ed ESF Paris
- De Landsheere (Gilbert 1976, La formation des enseignants demain, Casterman Paris.
- De cortes E., Geerligs T, Peters J, Lagerweig N.Vanderberghe, R 1996, Les fondements de l'action didactique 3ed De Boeck Université Bruxelles.
- Larousse 2003 PUF Paris.
- Legendre Ronald 1988, Dictionnaire actuel de l'éducation Paris Monreal Larousse.
- Minder (Michel) 1980, Didactique Fonctionnelle: Objectifs, stratégie, évaluation.

- Ministère de l'éducation nationale, 2006, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie Unesco-ONSP Alger.
- Pédagogique en Algérie Unesco-ONSP Alger-
- Perrenoud Ph 1994, La formation des enseignants entre théorie et pratique L'Harmathan Paris.
- Raynald (Françoise) Rieunier (A) 1997: Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés ESF ed. Paris .
- Roegiers (xavier), 2001 Une pédagogie de l'intégration:Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement De Boeck Université, Bruxelles.
- Strauven (Christiane) Construire une formation 2ième ed. De Boeck université Bruxelles 1996.

IV

التقويم التفاعلي في ضوء الإصلاح البيداغوجي الجديد

من إعداد: الأستاذة/ فضيلة حناش

الفهـرس

مقدمة	235
مفهوم التقويم التفاعلي	236
التقويم التفاعلي في إطار المقاربة بواسطة الكفاءات	240
أنماط التقويم التفاعلي، أساليبه ومستلزماته	242
قائمة المراجع	255

مقدمة

إن المتطلع للنصوص المتعلقة بالإصلاح البيداغوجي الأخير، يلاحظ أن عملية التقويم البيداغوجي أصبحت تشكل حجر الزاوية في التعليم، والركيزة الأساسية في تطوير أداء المتعلمين. هذا ما أظهرته برامج اليونسكو لدعم إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر، وما تضمنته الوثائق المرافقة للمناهج التربوية، حيث أولت الهيئة الوصية على التربية عناية خاصة بالتقويم البيداغوجي وذلك بإدخال تقنيات وأساليب جديدة على الممارسات التقويمية للمدرسين.

من هذه الأساليب التقويم التفاعلي *l'évaluation interactive* وهو أسلوب تم انتهاجه في إطار المقاربة البيداغوجية الجديدة. فما المقصود بالتقويم التفاعلي؟ ما أهدافه ومبادئه ؟ هذا ما يتطرق إليه هذا الموضوع، الذي يهدف إلى إلقاء الضوء على طبيعة التقويم التفاعلي وصيغه وسائله وذلك وفق ما تنص عليه التوجيهات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، في إطار المقاربة بواسطة الكفاءات.

1- مفهوم التقويم التفاعلي وأهدافه

1-1 مفهوم التقويم

التقويم في مجال التربية ميدان واسع ومتشعب الجوانب، ومن الصعب حصره. لذا نقتصر في تحديد مفهومه على أهم جانب منه، ألا وهو تقويم التلميذ. وفي هذا المجال يمكننا استنادا إلى تعريف تيلر، اعتبار التقويم، العملية التي يتم بواسطتها التعرف على بمدى بلوغ المتعلم الملامح والكفاءات المحددة في مناهج الدراسة.

يتضمن التقويم عملية القياس التي تقتضي ومراحل ومستلزمات وتهيئة الوضعيات التقويمية الملائمة، وإجراءات تتوقف وتحدد في ضوء الأهداف المسطرة للتعليم واستراتجياته وغاياته. ويكتسي التقويم تبعا لسيرورة العملية التعليمية. عدة مظاهر. فقد يكون تشخيصيا أو تكوينيا أو إجماليا. كما سيوضح لاحقا في سياق الحديث عن المقاربة بواسطة الكفاءات.

1-2 مفهوم عملية التفاعل

عملية التفاعل مفهوم شائع في مجال علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي وعلوم الإعلام والاتصال.

وفي القواميس المتخصصة في العلوم الاجتماعية، يقصد بالتفاعل العملية المتبادلة بين مجموعة من العناصر والتي تؤدي إلى تغير في سلوك أو تصرف هذه العناصر.

لقد انتشر استخدام مفهوم التفاعل في التعليم مع الطرق التربوية الحية حيث اهتم المربون بدراسة أساليب التفاعل اللفضي بين المعلم والمتعلم في القسم.

وفي المجال البيداغوجي يكون التفاعل داخل القسم بين أفراد الجماعة أو بين فرد وجماعة بكاملها، ويقوم على نشاط متبادل ومبادرات الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم وردود أفعالهم. وبهذا المعنى يعتبر السلوك التفاعلي داخل القسم وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة وإنتاجها وإثارة مناخ وجداني. (الفاربي وآخرون، 1994)

وفي الإعلام الآلي والتكوين عن طريق الحاسوب والتكوين عن بعد، يفيد مصطلح التفاعل ما يحدث بين المعلم والجهاز من تبادلات، حيث توضع برامج الدراسة كمثيرات تتحدى المتعلم بغرض تحقيق أهداف علمية وتربوية.

يقتضي التفاعل إذا، وجود عناصر عدة تشط بصورة منسجمة لتحقيق غرض أو أهداف معينة.

وفي الوسط التربوي، يظهر تفحص طبيعة التبادلات، أن العناصر المتفاعلة في النظام التربوي عديدة ومتنوعة.

ففي التعليم تشير عملية التفاعل إلى تلك الوضعيات البيداغوجية التي تثير التبادل والتواصل بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلم والمواقف التعليمية المشكلة والمعدة له من قبل المدرس.

والوضعية التفاعلية متعددة الجوانب على عكس الوضعية الأحادية الطرف التي يكون فيها المرسل الفاعل الوحيد في الموقف.

ومن مظاهر التفاعل في النشاطات المدرسية، تكليف التلاميذ بإنجاز مشاريع فرادى أو جماعيا، أو وضعهم في مواقف مشكّلة لحل مسائل وانجاز أعمال تتطلب إدماج تعلمات معينة، وغير ذلك من الظروف التي تحث التلاميذ على النشاط والتفكير والعمل.

3-1 مفهوم التقويم التفاعلي

تتجه المدرسة المعاصرة اتجاها بنائيا. فمن الملاحظ أنه، على غرار ما وقع في العملية التعليمية من تغيير، سرعان ما اكتسى التقويم صبغة تفاعلية حيث تنوعت أساليبه وأهدافه، وهذا ليلاءم التعديلات الطارئة على منهجية التعليم واستراتيجياته.

ومن أهم مميزات التقويم التفاعلي الحد من تداخلات المعلم وترك المبادرة للمتعلمين ليكونوا أطرفا فاعلة في تعلماتهم، وهذا بإثارة التفاعل بينهم من جهة وبينهم وبين مختلف عناصر الموقف التعليمي من جهة أخرى.

والواقع أنه لا يمكن التطرق للتقويم التفاعلي، ما لم توضع هذه العملية ضمن المنظور العلمي والفلسفي الذي تندرج فيه، ألا وهو المنظور البنائي.

الخلفية العلمية والفلسفية للتقويم التفاعلي

ومن أبرز التوجهات الحالية في مجال التعلم ما أسفرت عليه أبحاث علم النفس المعرفي ودراسات البنائيين حول التعلم وهي دراسات تتجه وجهة واحدة ألا وهي جعل المتعلم محور النشاط التعليمي.

وفي هذا الصدد، يجمع البنائيون على اعتبار التلميذ الفاعل الرئيسي في التعليم والنظر إليه على أنه قادر على بناء مساره التعليمي بما يمتلك من قدرات واستعدادات، وان العملية التربوية ليست إلا عملية توجيه لهذه الطاقات واستثمارها. ومن هذه الفكرة ينبع التقويم التفاعلي الذي هو تقويم بنائي، يؤكد على ضرورة إسهام المتعلم في تصويب تعلماته عن طريق تسخير ما يمكّنه من تجنيد مختلف قواه. والواضح أن ذلك لا يمكن أن يتم ما لم تنتهج أساليب تقويمية جديدة تجعل المتعلم طرفا في تعلمه وهذا ما سنراه لاحقا.

والتقويم التفاعلي تقويم بنائي. وعلى غرار التعلم البنائي يقوم على أساس معاملة التلميذ معاملة تكوينية يكون فيها محور النشاط وغايته.

ويصف السلوكيون في بيداغوجية التحكم مبررات أخرى للتقويم التفاعلي مفادها أن كل متعلم قادر على بلوغ الأهداف التربوية التي سطرت له، إذا ما توفرت لديه ظروف التعلم الجيد، وان عجزه على تحقيق الأهداف يعود إلى طرق التدريس أو عدم احترام وتيرته في التعلم، وغيرها من الظروف الموضوعية التي تنظم المواقف التعليمية.

وفي هذا السياق، يعتقدون بقدرة التعلم على إدراك أخطائه وتصحيحها وتجاوز نقائصه على أن توضع أمامه بوضوح تام أهداف التعليم التي ينتظر منه بلوغها.

يستند عامل التفاعل إلى خلفية علمية وإلى دراسات وأبحاث علوم النفس بشتى فروعها والديدكتيك.

ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال تلك التي أجراها نورن *Noren* في الولايات المتحدة، والهادفة إلى الكشف على اثر التعلم التعاوني في تحصيل التلاميذ ونوعية تعلمهم، واستخلص نورن من هذه الدراسة أن الموقف التعاوني يفوق موقف المنافسة والموقف الفردي.

كما بينت دراسات أخرى، أهمية عامل التفاعل وعلاقته بالتحصيل، حيث أثبتت أن التعلم التعاوني يمكن أن يكون مؤشرا دالا على التحصيل.

وبينت دراسات أخرى أن التعلم التعاوني تكون نتائجه أبقى عند التلاميذ وأطول كيفما كانت مستوياتهم الدراسية، بينما أظهرت دراسات أخرى أن هذا النمط يقوي في التلميذ الثقة بالنفس والقدرة على تقبل رأي الآخرين.

ومن الأبحاث التي دعمت فكرة التقويم التفاعلي أبحاث فيغوستكي *VIGOTSKY* حول الصراع الاجتماعي والمعرفي، وأعمال بياجي حول الصراع النفسي المعرفي، وأعمال بندور. وتبين نظرية هؤلاء البنائيين، أن العمل الجماعي والاتصال بالآخرين يتيح للمتعلم تغيير أطره المفاهيمية، فالتعلم الناجح هو الذي يؤدي في سياق التفاعل مع الغير إلى توليد معاني جديدة تجعله أقدر على فهم الواقع والتكيف معه.

ويعتبر البنائيون أن البعد الاجتماعي والنفسي يدعم النمو المعرفي معتبرين أن كل تعلم هو عملية اجتماعية (*Chalvin 1996*).

وفي ضوء هذا المنظور اتجه المربون إلى البحث عن المقاربات التي من شأنها تيسير أساليب التعلم التفاعلي.

ومن المقاربات البيداغوجية المعاصرة تؤكد على المظهر التفاعلي للتقويم، المقاربة بواسطة الكفاءات التي نتخذها إطارا لفهم هذا النمط التقويمي.

2- التقويم التفاعلي في إطار المقاربة بواسطة الكفاءات

قبل الحديث عن المظهر التفاعلي في المقاربة بواسطة الكفاءات من الأهمية بمكان التعريف بهذه المقاربة في مجالي التربية وفي التعليم.

2-1 مفهوم المقاربة بواسطة الكفاءات

المقاربة بواسطة الكفاءات، استراتيجية بيداغوجية، تستهدف تنمية ملمح التلميذ من خلال مرامي المنهاج، في طور من أطوار التعليم أو مرحلة من مراحله.

من مميّزات هذه الإستراتيجية، وضع المتعلم في مواقف، تستثير نشاطه للملاحظة والتحليل والتفكير والتمرن والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية بغرض التوصل إلى اكتساب المواصفات والكفاءات المرغوب فيها.

وبهذا المفهوم يكتسي عامل التفاعل بين المتعلم وعناصر الموقف التعليمي أهمية قصوى ومن الجدير إظهارها.

2-2 مفهوم الكفاءة وخصوصياتها

من التفق عليه في الحقل البيداغوجي. أن الكفاءة لا يقصد بها مجرد تراكم المعارف، وتجميعها لدى المتعلم، إنها نتاج تلك التفاعلات التي يقيمها الفرد بين معارفه ومهارته ومواقفه وملامح شخصيته، ويجندها من أجل مواجهة وضعية معقدة مع فهمه لتلك الوضعية وإدراكه خصوصياتها، بطريقة ملائمة أي في إطار ما تنتظره منه المؤسسة.

من هذا التعريف الذي يلخص أهم مميزات الكفاءة، يمكننا استقراء مختلف خصائصها أنها تكوين فرضي، يستدل على وجوده من خلال ما يظهر في الفرد من قدرة على تجنيد مختلف موارده وإدماجها إلى ما يحيط به من الموارد الخارجية من أجل حل مشكل والتصرف في موقف.

فالكفاءة عملية غائية، تظهر في سياق وجود حل لمشكل، وهي ظرفية *contextuelle* أي لا توجد في المطلق إنما ترتبط بموقف مشكل، وهي إضافة إلى

ذلك يستدل عليها في ضوء المعايير التي يحددها الطرف القائم بالتقويم، سواء أكان هذا الطرف فردا أو مجموعة من الأفراد في مؤسسة .

وينطبق هذا المفهوم على الكفاءة في المجال البيداغوجيي حيث يهدف التعليم بالدرجة الأولى إلى تنمية الكفاءات مع كل ما يستلزمه هذا العمل من تخطيط للموقف التعليمي و تهيئة ظروف العمل الملائمة.

إن الكفاءة بحكم طبيعتها هذه، نتيجة نمو متواصل ومسار معقد وهي لذلك تشترط هيكلة خاصة لمحتويات التعليم ولأهدافه، يكون فيها المتعلم طرفا رئيسيا في العملية التربوية، يتفاعل مع مختلف الوضعيات ويواجه المشكلات، و يسعى إلى حلها فالكفاءة لا تظهر إلا في سياق التفاعل مع المواقف المعقدة.

3-2 مراحل تقويم الكفاءة

ومن خصائص الكفاءة كما تقدم، أنها ظاهرة معقدة، ونتاج نمو متواصل، وهي تبعا لذلك تستدعي ممارسات تقويمية مميزة، وإجراءات خاصة تماشيا ومراحل بناء الكفاءة.

وفي مناهج التعليم والمقررات، يجمع البيداغوجيون على ضرورة وجود مراحل ثلاثة في التدريس: وضعية الانطلاق، مرحلة بناء التعلّمات ومرحلة استثمارها.

وتتضمن كل مرحلة أهدافا تربوية تقابلها أنماط تقويمية ملائمة نوجزها فيما يلي:

- **أهداف وضعية الانطلاق وعلاقتها بالتقويم التفاعلي**

ترمي هذه الأهداف إلى سبر مكتسبات المتعلم السابقة *les pré-acquis* والوقوف عند المتطلبات القبلية *les pre-recquis*.

تستدعي وضعية الانطلاق إذا تقويما تشخيصيا. وتكتسي عملية التشخيص هذه ميزة خاصة إذ تدخل في سياق بناء وهيكلة الكفاءة. ويؤدي المدرس في عملية التشخيص دورا رئيسيا يتمثل في التوجيه وإثارة الصراع النفسي- المعرفي لدى التلاميذ.

- **أهداف مرحلة بناء التعلمات وعلاقتها بالتقويم التفاعلي**

من المعروف أن الكفاءة لا يمكن تحقيقها في فترة قصيرة، وإنما هي نتيجة مسار تعليمي معقد ونمو متواصل في مختلف مظاهره، لذا يقتضي التقويم في التدريس بالكفاءات التأكد المستمر من مستوى تحقيق الأهداف المميزة والأهداف المدمجة المصاغة على مستوى الكفاءات القاعدية والكفاءات المرحلية.

لذلك، تماشيا وسيرورة التعليم، يساهم التقويم في بناء الكفاءة ويكتسي بذلك، طابعا تكوينيا تعليميا. وتتخذ أثناء هذه السيرورة كل الإجراءات لتصويب العملية التربوية.

- **أهداف مرحلة استثمار التعلمات وعلاقتها بالتقويم**

ولما كانت غاية التعليم إيصال المتعلم إلي التحكم في الملمح النهائي في ختام مساره التعليمي، كان للتقويم مظهر آخر ألا وهو إثبات مؤهلات التلميذ، من خلال حوصلة مجمل مكتسباته. في هذه المرحلة تشكل الأهداف النهائية إطارا مرجعيا للحكم على مدى بلوغ ملمح التكوين. وفي هذه المرحلة تتمثل مهمة المدرس في بناء الوضعيات التقويمية الملائمة وهي مثيرات بيداغوجية يتفاعل معها المتعلم.

في ضوء مظاهر تقويم الكفاءة يمكن إيجاز أهداف تقويم الكفاءة في ما يأتي:

- التعرف على مدى توفر شروط التعلم وظروف اكتساب الكفاءة.
- ضبط سيرورة العملية التعليمية-التعلمية، مما يسمح للمتعلم بمعرفة المسافة التي قطعها وتلك التي تفصله عن الهدف التعليمي كما تسمح للمعلم بقياس نتائج التحصيل ومعرفة مدى تحقيقه أهداف المنهاج.
- التعرف على مدى تحقيق الملامح أي المرامي المستهدفة في نهاية التكوين أو التعليم.

3- التقويم التفاعلي ومستلزماته في المقاربة بواسطة الكفاءات

من خلال ما تقدم وتبعا للمدى الواسع الذي يميّز مجال الكفاءة، يمكن استخلاص أن هناك مظهرين أساسيين في تقويم الكفاءات مظهرا تكوينيا بنائيا ومظهرا تجميعيا

نهائيا ويقتضي كل منهما طرقا وأساليب خاصة. ومن هذه الأساليب ما يبين ويؤكد الجانب التفاعلي في تقويم الكفاءات. هذا ما نحاول توضيحه فيما يلي.

1-3 طرق التقويم التفاعلي في المقاربية بالكفاءات

كثيرا ما يلجأ المربون في عملية التقويم، إلى قياس القدرات والمهارات، التي يتم اكتسابها من قبل المتعلم في مستوى أو في مرحلة معينة، وكثيرا ما تستخدم الاختبارات والفروض وأدوات التقويم المختلفة، لقياس هذه القدرات في حالتها الإستاتيكية القارة. ويدخل هذا الأسلوب ضمن الممارسات التقويمية التقليدية، المعروفة في الحقل التربوي. وهي ممارسات تعد بالنسبة للمربين المعاصرين ناقصة لاعتبارها لا تكشف إلا على جانب ضئيل من الكفاءة .

وتجنبا لهذا القصور، ظهرت في العشرية الأخيرة من القرن المنصرم، محاولات لقياس الكفاءات، من زاوية أخرى ألا وهي زاوية تكوينها وبنائها. مما فسح المجال واسعا أمام المقوم لمقاربة التقويم بطرق شتى منها:

التقويم التكويني- التفاعلي (*démarche de l évaluation formative de type interactif*) ومقاربة التقدير الدينامكي (*ou Dynamic assenssment*) . (*l'approche de l'appréciation dynamique*)

- **طريقة التقويم التكويني ذو النمط التفاعلي**

أثناء عملية التقويم يتفاعل المعلم والمتعلم بحيث يحاول الأول إثارة بعض السلوكات في المتعلم، بغرض إيصاله إلى بناء كفاءة جديدة. ويحدث أثناء هذه العملية ما يسمى بالضبط المتفاعل *la régulation interactive*. والضبط المتفاعل لا يقصد به ما يحدث من تفاعل بين المعلم والمتعلم فحسب وإنما إضافة إلى ذلك كل التفاعلات القائمة بين المتعلم وأترابه. وهو ضبط مدمج في العملية التعليمية- التعلمية .

يكون الهدف من التقويم في هذه الممارسة التقويمية، تحسين التعليم عن طريق إدماج عناصر ومتغيرات تعليمية متعددة.

ترمي هذه المقاربة إلى إحداث تعديلات آنية وعاجلة في سلوك المتعلم وهي بذلك تحيلنا إلى مارسات التقويم التكويني بمفهوم مايكل سكريفن *M. Skiven*. وبلوم.

- طريقة التقدير الدينامكي

تعود هذه المحاولة إلـى أعمـال- أندري غي *André Rey 1934* وتستهدف تقويم الإمكانيات المعرفية للفرد وقدراته وكفاءاته، لا في حالة استقرارها، وإنما في مرحلة بنائها. وفي هذا الصدد يرى أصحاب هذه المقاربة التقويمية أن ما يحدث أثناء العملية التعليمية- التعلمية من تفاعلات بين والمعلم والمتعلم يعتبر ذات أهمية بالغة بالنسبة لتوجيه تعلم التلميذ وتصويبه. فالتوجيهات التي يتلقاها المتعلم والتأثيرات التي تمارس عليه تعتبر من الظروف الحاسمة التي يمكن أن تكشف على مستوى استعداده ومدى قدرته **و**قابليته لتعديل معارفه *educabilité cognitive*.

يعتمد هذا الأسلوب التقويمي على تقويم الكفاءات أثناء بروزها، وفي تطورها وهذا ما يفسر تسميته بطريقة التقدير الديناميـكي.

تهدف كل من طريقة التقويم التفاعلي وطريقة التقدير الدينامكي إلى ترقية التقويم عن طريق دمج واستغلال متغيرات وعناصر تعليمية عدة، تسمح بمعرفة إمكانيات المتعلم وقابلياته للتعلم، معرفة صحيحة ودقيقة، كما تهدف إلى وضع مقاييس صادقة تمكن المقوم من الوقوف عند كفاءة التلميذ، والتعرف على استعداداته مما تسمح بالتنبؤ بقدراته وكفاءاته، بتوجيهه تربويا. فتقويم الكفاءة يتضمن بالدرجة الأولى تقويم استعدادات وقابلية الفرد على إدخال تعديلات على سلوكه. وهو بهذه الصفة لا يبدأ عند انتهاء العملية- التعليمية وإنما قبل الشروع فيها.

2-3 الأساليب التفاعلية في التقويم التكويني

تبعا لما تقدم يمثل التقويم التكويني جانبا هاما في المقاربة بالكفاءات ويعد أساسيا في تشكيل الكفاءة وبنائها.

يتم التقويم التكويني تماشيا والعملية التعليمية- التعلمية ويندرج في صميمها، ويهدف إلى التعرف المستمر على تحصيل التلاميذ وكيفية تدرجهم في التعلم ويرمي إلى قياس مدى تحكمهم في الأهداف المدمجة بالنسبة للكفاءة القاعدية والأهداف المرحلية للوحدات التعليمية. (وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي، 2003)

وللتقويم التكويني كما تقدم دور إخباري بالنسبة للمتعلم، الذي يتاح له من خلاله، التعرف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يسمح للمدرس بالتعرف على مدى تدرج المتعلم في المكتسبات ومجال تعثره فيها. ويعمل هذا النمط ، بصفة مستمرة على تعديل سلوك التلاميذ وتصويب تعلماتهم وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الأساليب العلاجية الملائمة .

ويمتد التفاعل في العمل التعاوني إلى عملية التقويم حيث يتحول التقويم من عملية أحادية الطرف إلى عملية متعددة الأطراف يشارك فيها جميع المتعلمين كما تتوسع شبكتها عموديا وأفقيا .

- التقويم التفاعلي والتغذية الراجعة

يتوقف التقويم التفاعلي على التغذية الراجعة حيث تتيح هذه العملية للمتعلم إمكانية تصويب استجاباته انطلاقا من النتائج المتحصل عليها.

تعتبر التغذية الراجعة أهم مرحلة في التعليم وأهم خطوة ينبني عليها العمل التقويمي لاسيما التقويم التكويني حيث تتيح للتلميذ الإطلاع على مستوى تعلمه ونوعية الأخطاء التي يرتكبها كما تخبره عما حققه من أهداف.

والتغذية الراجعة ليست غاية في حد ذاتها، بل هي وسيلة لدفع التلميذ إلى إدراك نقائصه والعمل على تجاوزها. وهي لا تقتصر على إطلاعه على أخطائه والتعرف عليها بقدر ما تهدف إلى استخدام هذه المعرفة في إحداث التعديلات اللازمة على سلوكاته.

والتقويم بهذا المعنى يلعب فيه المتعلم دورا أساسيا ويتطلب من المدرس التحكم في آليات تعلم التلميذ وفي كيفية إشراكه في عملية التقويم وفي أساليب التوجيه وباختصار التحكم في أساليب التفاعل البيداغوجي الفعال.

ويمكن إيجاز فوائد التغذية الراجعة بالنسبة للتقويم التفاعلي فيما يلي:

- إخبار المتعلم بنتائجه في التعلم مما يرسم له بوضوح مدى تقدمه في البرنامج.
- إخبار المعلم على مدى بلوغه أهداف البرنامج المدرسي.
- مساعدة المتعلم على تعديل نتائجه في ضوء ما حققه أو لم يحققه من أهداف.
- توفير المتعلم الوسائل التي تساعد على إدراك أخطائه ومعالجتها وهذا يحيلنا إلى تقنيات التقويم التفاعلي.

ولتحقيق هذه الأغراض يستلزم في التقويم التكويني إجراءات خاصة تجعله بالضرورة تفاعليا، نوجزها فيما يلي:

- **مراعاة الطابع الإدماجي للكفاءة *caractère intégrateur***

باعتبار أن المقاربة بواسطة الكفاءات هي بيداغوجية الإدماج والشمولية، فإن أهم شروط التقويم التكويني تكمن في مراعاة المقوّم مبدأ الإدماج. فلا تقوم المكتسبات منفصلة بعضها عن البعض وإنما في سياق وضعيات دالة.

- **التشخيص**

ويقصد به، التقاط المدرس معلومات ومؤشرات حول مدى تقدم تعلم التلميذ، بغرض اكتشاف نقاط التعثر لديه.

وإذا كان التشخيص إجراء ا ضروريا في وضعية الانطلاق، بحيث يسمح بضبط بعض المكتسبات وهيكلة مكتسبات أخرى، فإنه ممارسة في صميم العمل التعليمي. هذا بالنظر إلى مبدأ الإدماج الذي يتطلب أساسا الوقوف عند المكتسبات القبلية للتلميذ. لذلك، تماشيا وخطوات اكتساب الكفاءة، يرمي التشخيص إلى إدراج أنشطة ترمي إلى هيكلة المكتسبات وتدعيمها. ومن هذه الأنشطة، أنشطة ما وراء المعرفة.

- **أنشطة ما وراء المعرفة *les activités métacognitives***

لقد كشفت الأبحاث القائمة حول الرسوب المدرسي للتلاميذ أن هؤلاء لا يعرفون أنفسهم حق المعرفة ولا يدركون مقدار ما يمتلكون من المعارف.

إن عدم معرفة الذات بالنسبة للمتعلم وعدم وعيه بأنه إنما يحمل في ذاته وسائل النجاح، من شأنه إبعاده عن روح المبادرة مما يحول لا محالة دون تحقيق لاستقلاليته *l'autonomie* إحدى غايات التكوين.

هذا ما أظهرته هذه الدراسات التي ترى في إدراج أنشطة ما وراء المعرفة *métacognitives* في العمل التعليمي فرصا تتيح للمتعلم الوعي بأنشطته الفكرية وتحليل ممارساته والكشف على مجال قصوره والبحث في أساليب تجاوز العراقيل. ومن هذا المنطلق يمكن النظر إلى أنشطة ما وراء المعرفة من زاويتين:

- معرفة المتعلم المهام التي يقوم بها ويؤديها والإستراتيجيات التي ينتهجها أثناء هذه الأنشطة كمعرفة طرق معالجة المشاكل العلمية وكيفية توظيف معارفه وإدراكه العراقيل التي تواجهه في تعلمه وطرق التصدي لها .
- معرفة ميكانزمات الضبط الذاتي *l'autorégulation* التي يسلكها أثناء نشاطه، والمقصود بالضبط الذاتي، كل ما يقوم به المتعلم من ممارسات وأساليب، بمفرده أو تحت المثيرات الددكتيكية الموجودة في الموقف التعليمي والظروف التي يهيئها المدرس، من أجل تصويب التعلمات وترقيتها. (*Develay1996*)

- **الانطلاق من أخطاء التلاميذ**

لم يعد الخطأ كما كان عليه في النظام التربوي التقليدي وسيلة لإقصاء التلاميذ بل أصبح ارتكاب الأخطاء لدى بعض التعليميين ظاهرة طبيعية لا مفر منها، توجد حيثما يوجد الاكتساب والتحصيل. (*Meirieu 2000 G.de V ecchi 2000*). ويعود تعثر التلميذ في تعلماته في نظر هؤلاء إلى أسباب عدة يمكن التحكم فيها.

ويرجع علماء النفس المعرفي الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلم، إلى جملة من العوامل، منها عدم ملائمة المعارف للوضعية التعليمية- التعلمية، أو إلى خلل في طرق تحصيل التلميذ أو إلى قصور في مكتسباته القبلية. كما يرى التعليميون في هذا الصدد، أن الأخطاء يمكن أن تكشف للمدرس على مستوى تصورات التلاميذ *représentations* وعلى إستراتيجياتهم المعرفية، مما يمكنه من تكيف التعليم باتجاههم. (*Astolfi 2001*).

والأخطاء يمكن اعتبارها مؤشرات دالة على قصور التحصيل لدى المتعلم. ويمكن الانطلاق منها وتحويلها إلى أهداف تعليمية حقيقية.

وعلى هذا الأساس، يعد دور المدرس حاسما في الوقوف عند طبيعة العراقيل التي تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية وجعل هذه الأخطاء لا وسيلة لإقصاء التلميذ وعقابه وإنما محركا لتعلمه.

وما فتئت أساليب التقويم التكويني تتطور لاسيما منذ عشريتين حيث أخذ البحث في التقويم يتمحور أكثر فأكثر على المتعلم، ليتخذ شكلا آخر يتمثل فيما يسميه التعليميون بالتقويم المكوّن *evaluation formatrice* .فما المقصود بهذا المصطلح وما خصوصياته؟

- التقويم المكوّن *evaluation formatrice*

في المقاربة بالكفاءات، يتخذ تقويم الكفاءة مظهرا آخر. فإضافة إلى التقويم التكويني *évaluation formative* بالمفهوم الذي ورد عن بلوم وميكل سكريفن *M.Scriven* (*Abernot 1995*)، يقترح التعليميون أسلوبا جديدا في التقويم .يتمحور هذا الأسلوب بالدرجة الأولى حول النشاط الذاتي للمتعلم وعلى مساهمته الفعلية المتمثلة في تحليل ممارساته ومحاولة تفحص أساليبه في التفكير وفي طرق تحصيله الخبرات وفي إستراتيجيته المعرفية وممارسة عملية الضبط الذاتي لتعلماته.

هذه الأساليب التي تدخل في إطار ما يسمى بالقويم المكون، تختلف في نظر التعيلميين عن التقويم التكويني *eval. formative*. من حيث أن هذا الأخير يكون فيه للمدرس الدور الحاسم في متابعته تطور سلوك المتعلم والكشف على نقاط تعثره ومساعدته على تجاوزها واختيار أساليب التعديل المناسبة، في حين أن الأول أي التقويم المكوّن *evaluation formatrice* يرمي إلى أبعد من ذلك بحيث أنه يستثير في التلميذ القابلية للتحسين بواسطة تجنيده كل طاقاته المعرفية وممارسة الضبط الذاتي من أجل التوصل إلى تعلم مثمر.

ما من شك في أن إدخال مفهوم التقويم ذي البعد التفاعلي إنما هو للدلالة على تلك الممارسات التقويمية النابعة من المتعلم نفسه التي تتجه به التكوين الذاتي. فالمتعلم وحده هو الذي يدرك مجال تعثره وأسباب قصوره وهو وحده الذي يمتلك الدافعية للتغيير الاتجاه بتعلمه نحو الأفضل وهذا متى منحت له فرص الإدلاء بآرائه والتعبير عن ذاته.

وفي هذا الإطار يظهر التقويم الذاتي كأحد الأساليب التي تتيح للمتعلم هيكلة معارفه وبناء قاعدة صحيحة لتعلماته اللاحقة.

ومن حيث أداة التقويم، فمن الأدوات الأكثر شيوعا في التقويم التكويني الاختبارات الموضوعية، التي تشمل مثيرات لاستجابات المتعلمين، كالاختيار من متعدد الأسئلة التي تسمح للتلميذ بالتقويم الذاتي وهي مثيرات ملائمة، تتخذ الأسئلة فيها صورة إنجازات عاجلة، سريعة، آنية، جزئية يكون تدرجها تبعا لتدرج الأهداف الإجرائية ومقاطع التعليم. (*Abernot 1995*)

3-3 الدور التفاعلي لكل من المدرس والمتعلم في التقويم التكويني

في ضوء ما تقدم، يظهر أن دور المدرس في إطار المقاربة بالكفاءات، لا ينحصر في رصد أخطاء التلاميذ كما هو شائع في التقويم التقليدي بل في تسيير عملية التعلم

Gestion de l'apprentissage وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة ليندرج عمله في سياق بيداغوجية تكرس التوافق والنجاح، لا الإقصاء.

لا شك في أن هذه المهمة تتطلب من المدرس التحكم في إستراتيجية التقويم ونوجزها فيما يلي:

معرفة وظائف التقويم وفهمها.

- صياغة الأهداف البيداغوجية صياغة إجرائية.

إنجاز أنشطة تقويمية وتنويعها.

اختيار المؤشرات وتحديدها.

- تحليل نتائج تعلم التلاميذ.
- التعرف على طبيعة العراقيل التي تواجه التلميذ وتحليلها ومعرفة أساليب التوجيه الممكنة وقنواتها كالاستدراك وبيداغوجية الدعم والوظائف المنزلية.

وإذا كان الدور الذي يؤديه المدرس في التقويم التكويني حاسما نظرا للمهام المنوطة به، فإن دور المتعلم لا يقل أهمية بحيث أنه طرف فاعل فيه، و يدرك المتعلم من خلاله حدود مكتسباته ونقائصه ويبدل جهدا لتجاوزها لتندرج مهامه في مهام التصحيح الذاتي. *L'auto-evaluation* والتصحيح مع الرفاق *l'évaluation mutuelle* والتصحيح بمرافقة المدرس *la co-evaluation*. (*Astolfi 2001*)

وما يمكن استخلاصه مما تقدم أن التقويم التكويني يتمحور في المقاربة بالكفاءات على سيرورة التعلم أكثر من تمحوره على نتائجه. وينصب إذن على عمليات التعلم وما يحدث أثناءها من تبادلات ونشاطات وعلى استغلال العوائق كوسائل بيداغوجية. وفي ضوء هذه الخصائص يمكن القول إن الصبغة الأساسية في التقويم التكويني صبغة تفاعلية.

4-3 المظهر التفاعلي في التقويم التجميعي

في المقاربة بالكفاءات ينصب التقويم التجميعي، على الكفاءة الختامية المدمجة *la compétence intégrative finale* ، المنتظر تحقيقها في نهاية فترة تعليمية أو طور تعليمي أو مقرر دراسي. ويرمي هذا النمط ، إلى سبر مكتسبات التلميذ المعرفية والمهارية للتعرف على مدى بلوغه الملمح المستهدف في نهاية التكوين.

إن أهم ما يسعى إليه أسلوب التدريس بواسطة الكفاءات، التوصل إلى نتائج ملموسة وإجرائية للتعليم. فالوظيفة الأساسية في التكوين، ليست هي التعلم من أجل الاكتساب، إنما من أجل الممارسة والتطبيق.

والواضح أن بلوغ الكفاءة يقتضي اتصال المتمكون بوضعيات واقعية حية.
إن الكفاءة لا يمكن فصلها على مجال العمل والممارسة، ولا يمكن ملاحظتها وقياسها إلا في سياق وضعيات حية.

يشترط في التقويم التجميعي إذا، وضع المتعلم أمام وضعية معقدة يتفاعل معها ويتحداها بتجنيد كل قواه، ويتوصل من خلالها إلى مختلف المفاهيم والمهارات.

وتختلف أدوات التقويم التفاعلي في مقاربة التدريس بالكفاءات وتتعدد تبعا للمجال الذي توجد فيه الكفاءة ووضعياتها.

وهناك أدوات ووسائل تثير نشاط المتعلم وتفاعله مع الموقف منها:

- **حل المشكلات**

من مظاهر التفاعل في وضعية التقويم وضع المتعلم أمام مشكلة تتحدى تفكيره، ويعد حل المشكل فرصة خصبة، يبدي من خلالها نشاطات تكشف على مستوى أدائه. فيتمكن المعلم من خلالها من مراقبة سلوكات المتعلم وتقويم أساليبه في حل المشكل وما ينجم عن هذه الممارسة من مواقف وقدرات معرفية كالقدرة على تجاوز العراقيل والقدرة على استغلال المكتسبات وتوظيفها، ومن قدرات وجدانية كالصبر والمثابرة والارتباك وغيرها من السلوكات التي تمثل مظاهر أساسية في الكفاءة.

- الملاحظة

في المقاربة بواسطة الكفاءات لا يقتصر التقويم على نتائج التحصيل بقدر ما ينصب على طرق التلميذ في العمل وأسلوب توصله إلى النتائج.

لذلك تعد ملاحظة الكفاءة أثناء نموها من أنسب الطرق وأكثرها فعالية لاسيما في تقويم المهارات الحركية والسلوك الانفعالي.

- المشروع

يمثل المشروع بالنظر إلى مقتضيات إنجازه، مجالا خصبا للتقويم التفاعلي. إن أهم ما يميز المشروع، تمركزه حول مشكلة، تعبر عن اهتمامات المتعلم ويتيح له فرصة لدمج مكتسباته التي يجند فيها معلوماته المستقاة من مصادر عدة.

(*J .Vial non daté***)**

من هذه الفرص يمكن الإشارة إلي التوثيق والعروض والملاحظات والاستجوابات التي يجريها التلميذ إضافة إلى اعتماد المراجع الدراسية والمعارف التي يتحصل عليها بمفرده من خلال الاستقصاءات وعملية الدمج التي يقيمها بين المحتويات التي يكتسبها في إطار مختلف المواد.

ويمثل المشروع فضاء يتفاعل فيه المتعلم ، وإطارا يتيح للمعلم إجراء التقويم من جوانب عديدة حيث يتجسد من خلاله أداء التلميذ الذي يعتبر أصدق دليل على وجود الكفاءة.

- الاختبارات التحريرية

يعتبر أسئلة الاختبارات مثيرات إمام التلاميذ يتفاعل من خلالها ونوعية المسائل المطروحة للنقاش والمعالجة.

تتيح الاختبارات التحريرية، ومنها اختبارات المقال والاختبار الموضوعية، فرصا ملائمة للكشف على أساليب المتعلم في التفكير والاستدلال والحكم والتقويم وأساليب معالجة المسائل الفلسفية والأدبية.. والكفاءة نظرا للجوانب الفكرية

والوجدانية التي تنطوي عليها تستدعي هذه لاختبارات. فاختبار المقال أسلوب لا يستهان به وهو لازم لتقدير جانب من الكفاءة والتعرف على مدى السيطرة على مهارات في مناطق معرفية كاللغة والأدب وتقدير مدى السيطرة على المهارات اللازمة في العلوم الطبيعية والعلمية والرياضية (علي أحمد مذكور، 1990) هذا ما يؤكد المظهر التفاعلي للتقويم.

- **التقويم في الوضعيات الأصيلة**

يقوم التقويم في الوضعيات الأصيلة أو الحقيقية *l'évaluation en situation authentique* أساسا على مبدأ التفاعل وتحديدا تفاعل المتكون والوضعية المهنية باعتبار أن التعلم الحقيقي لا يمكن أن يتم إلا في وضعيات حية واقعية، وأن عملية التقويم تخضع هي الأخرى لنفس المنطق. (*Dominique Chalvin* 1996)

ولهذا تكون أحسن طرق التقويم تلك التي تُخضع المتعلم لمحك الواقع وتضعه في ظروف التي تيسر له الأداء الفعلي للنشاط. بحيث يتم تقويمه في هذه الظروف وأثناء النشاط.

- **إعتماد الأعمال المنجزة *l'évaluation par portfolio***

من الممارسات التي تدخل في إطار التقويم التفاعلي اعتماد أعمال منجزة سلفا من قبل المتعلمين وهو أسلوب انتقل من التكوين المهني إلى الوسط التعليمي.

يتمثل هذا الأسلوب كما تقدم، في اعتماد مجموعة من الأعمال المنجزة سلفا من قبل الفرد في وضعيات حقيقية غير مصطنعة، في ميدان أو تخصص معين، كاللغة أو الفيزياء أو الموسيقى أو الأدب، كأن يقدم الفرد نموذجا من عمله الأدبي أو الفني فتكون هذه الأعمال محل تقويم من طرف المكون أو المستخدم الذي يمكنه من خلالها إثبات مستوى تأهيل و كفاءة الفرد. (*J.Dolz E. Ollagnier 2002*)

وتكمن أهمية هذا الأسلوب التقويمى في كونه أداة الغرض منها، ترقية الممارسات التقويمية وتحسينها ومنحها مستوى أعلى من الصدق. وكثيرا ما ترفق هذا الأسلوب

بممارسات أسلوب الوعي بالمعرفة *les procédés métacognitifs* ويكون هذا بمطالبة المتكون أو صاحب المنتج بتوضيح طريقته في العمل وبتحليل ممارساته وكيفية توصله إلى المنتج، وإبداء الرأي فيه وانطباعاته وتصوراته حوله، وهي كلها وسائل من شانها تدعيم هذا النمط التقويمي والرفع من صدق القياس وتقدير الكفاءة موضع التقويم.

تم فيما تقدم وصف نمط التقويم التفاعلي من خلال منظور التعليم بواسطة الكفاءات. وينبغي الإشارة إلى أن اتخاذ المدخل بواسطة الكفاءات مثالا لتوضيح نمط التقويم التفاعلي، لم يكن إلا لأغراض عملية ألا وهي تقريب هذا المفهوم من الممارسين للتعلم والواضح أن التقويم التفاعلي يستدعي أكثر من مقاربة بيداغوجية.

إن تغيير النظرة إلى العمل الددكتيكي ينعكس لا محالة على عملية التقويم. ومناضير التعليم ومقارباته ما انفكت تتجدد، ولا يزال آفاق البحث العلمي مفتوحا أمام مقاربات تعليمية أخرى، نتوقع أن تحمل في طياتها تصورات ومفاهيم جديدة تنير سبيل التقويم التربوي وتثريه.

قائمة المراجع

- **مراجع اللغة العربية**

- **جورج ملدوس- بن يامين بلوم- توماس هاستنجس،** تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة أمين المفتي- زينب علي النجار أحمد ابراهيم شلبي. القاهرة دار ماجرو هيل للنشر الطبعة العربية 1983.
- **حمدان (محمد زيدان)،** تقييم التعليم أسسه وتطبيقاته. دار العلم للملايين، لبنان 1980.
- **علي أحمد (مذكور)،** نظريات المناهج التربوية دار الفكر العربي الطبعة الأولى القاهرة 1997.
- **لحسن(مادي)،** الأهداف والتقويم في التربية مطبعة جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي باتنة 1990.
- **وزارة التربية الوطنية،** مديرية التعليم الأساسي: - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط في التربية الإسلامية- التربية المدنية- التاريخ- الجغرافيا الجزائر أفريل 2003.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط الرياضيات- العلوم الطبيعة والحياة - العلوم الفيزيائية والتكنولوجية الجزائر أفريل 2003.

- **مراجع اللغة الأجنبية**

- Abernot (Yvan): Les méthodes d'évaluation scolaire, Esf ed, Paris,1995.
- Astolfi (J.P) L'erreur, un outil pour enseigner. 4iem. édition. ESF editeur, Paris, 2001.
- Astolfi .E.Darot: Mots-cles de la didactique des sciences, De Boeck université, Paris-Bruxelles,1997.

- De cortes et Al: Les fondements de l'action didactique. De Boeck Université,Bruxelles, 1996.
- De landsheere (Gilbert) -De landsheere (Vivianne): Définir les objectifs pédagogiques, P.U.F 7 iem.ed ,Paris. 1992.
- De vicchi (Gerard): Aider les élèves à apprendre.Hachette éducation, Paris 2000.
- Develay (michel): Peut-on former les enseignants.3iem Ed. ESF Paris 1996.
- Dolz(Joacquim) Ollagnier (Edméé): L'énigme de la compétence en éducation De Boeck Université Bruxelles 2002.
- Gou pil (Georgette) Lusignan(Guy): Apprentissage et enseignement Gaetan Morin Editeur 1996.
- Meirieu (Phillipe): L'école mode d'emploi, 13iem. Ed .E.S.F ed . Paris, 2000.
- Minder (Michel): didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, evaluation .H .Dessain 1980.
- Hameline (Daniel): Les objectifs, en formation initiale et continue. ed. E S F,Paris, 1979.
- Khoi (Le than): L'éducation comparée,Armand Colin, 1981.
- Raynal (Françoise): Dictionnaire des concepts-clés ESF ed. Paris, 1997.
- Roegiers (xavier): Analyser une action d'éducation et de formation, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- Roegiers (xavier): Une pédagogie de l'intégration, De Boeck Université, Bruxelles, 2001.
- Vial (JEAN): Pédagogie du projet non daté.