دروس في علم النفس البيداغوجي

المؤلف أ.د/ نصر الدين جابر

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

علم النفس البيداغوجي psychopédagogie

المحاور les axes

- تعريف علم النفس البيداغوجي

définition de psychopédagogie

– أهداف المؤسسة الجامعية –les objectifs de l'université

خصائص الجماعات المدرسية (الأفواج) في الجامعة. les caractéristiques des groupes scolaires universitaires

– سيكولوجية المتعلم – la psychologie de l'apprenant

سيكولوجية المدرس –la psychologie de l'enseignant

سيكولوجية المناهج –la psychologie des programmes

طرائق التدريس –les méthodes de l'enseignement

تقنيات و وسائل التدريس –les techniques de l'enseignement

التقويم البيداغوجي –l'évaluation pédagogique

الامتحانات التحصيلية – les examens scolaires

مقدمة:

إيمانا منا بأهمية و قيمة الرسالة التي يؤديها المدرس في كل المستويات التعليمية و التكوينية و بخاصة الأستاذ الجامعي ، فإن هذه المادة العلمية هي محاولة للمساهمة ولو جزئيا في عملية تكوين المكونين على مستوى التعليم العالي ، من خلال تزويد الطالب والأستاذ الجامعي بمعلومات هامة وضرورية في مسيرته المهنية التدريسية ، نستهدف من خلال تقديمها في المستوى الأول تحقيق أهداف عامة هي إكساب المتعلم معرفة سيكولوجية بيداغوجية للعديد من المواضيع و القضايا و الوضعيات التعلمية – التعليمية .

و في المستوى الثاني تحقيق أهداف متوسطة ، هي استيعاب المتعلمين لمهارات نفسية بيداغوجية في النشاط التدريسي .

أما في المقام الثالث تحقيق أهداف تفصيلية إجرائية ليتمكن المتعلم من تطبيق هذه المهارات البيداغوجية في مهامه التعليمية التكوينية .

سائلين الله تعالي المعونة و الرشاد في تجسيدها .

أ.د/ نصر الدين جابر

تمهيد :

إن من طبيعة الإنسان البحث دوما عن الأفضل و الأفيد ، و من جملة الأشياء التي يريد الحصول عليها و التمسك بفضائلها التربية و التعليم .

والفعل التدريسي عملية نفسية معرفية و اجتماعية ثقافية أساسية يتميز بتعقده و تعدد مستوياته و تنوع مظاهره ، و عديدة هي الأطراف و العوامل المؤثرة فبه .

ولقد حقق علم النفس تقدما كبيرا في العقود الأخيرة من القرن العشرين ، إذ أصبحت موضوعاته تغطي مختلف القطاعات التي تمس حياة الإنسان .

و العلاقة بين علم النفس و التربية و التعليم نشأت منذ أن برزت التربية إلى الوجود مما أدي إلى تلازمهما ، فقد ساعد علم النفس على تحرير التربية من التصورات الخاطئة و الأفكار المثالية ، كما طور من طرائقها و أساليبها و من ثم جعلها أكثر فاعلية و مردودية ، و لهذا احتل علم النفس مكانة جد هامة في ميادين التربية و التعليم، و هذا ما أكده بعض أعلام التربية أمثال : (كونينسكس ، روسو، بستالوتزي ، فروبل ، أوشينسكس ديوي ، مكارنكو و غيرهم (علي منصور ، 1996، ص 6)

و منذ ظهور علوم التربية و البحث العلمي فيها متواصل يستهدف ترشيد و عقلنة العملية التعليمية – التعلمية .

* تعريف مفهوم التربية :

التربية بمعنى ربا أو نمى ، أي زاد و ترعرع، فهي مشتقة من الفعل الثلاثي ربا أو نمى ، و بالمفهوم الشامل هي كل مجهود أو نشاط مقصود أو غير مقصودة يؤثر على النمو الشامل و المتكامل لمجموع جوانب الشخصية بهدف حفظها و نمائها و السمو بها وبقائها و استمرار تواجدها الروحي و القيمي و الاجتماعي و الثقافي و السياسي .

إن أدبيات التربية تزخر بتعاريف كثيرة و مختلفة تعود إلى مقاربات فلسفية و فكرية عديدة و متنوعة ، منها :

– يرى أبو حامد الغزالي أن صناعة التعليم هي اشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترفها ، و إن أغراض التربية هي الفضيلة و التقرب إلى الله .

– و العالم و المربي جون ديوي John Dewey يرى أن التربية هي الحياة نفسها و ليست مجرد إعداد للحياة ، و هذا ما يبرز الفكر البراغماتي للوظائف الاجتماعية للتربية و الاهتمام بالدور الذي تلعبه في التغير الاجتماعي .

– التربية سيرورة تستهدف النمو و الاكتمال التدريجيين لوظيفة أو لمجموعة من الوظائف عن طريق الممارسة ، و تنتج هذه السيرورة إما عن الفعل الممارس من طرف الآخر و إما عن الفعل الذي يمارسه الشخص على ذاته . و تفيد التربية بمعنى أكثر تحديدا ، سلسلة من العمليات يدرب من خلالها الراشدون (الآباء عموما) الصغار من نفس نوعهم و يسهلون لديهم نمو بعض الاتجاهات و العوائد ، و عندما يستعمل اللفظ وحده ، فانه ينطبق في اغلب الأحيان على تربية الأطفال .Lalande1972 نقلا عن

(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص 89)

– و قد جاء تعريف اليونسكو في مؤتمرها 18بباريس 1974 لكلمة التربية أنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد و الجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية و الدولية و لصالحها أن ينموا و بوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية
و اتجاهاتهم و استعداداتهم و معارفهم و هذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها .

– و يري اميل دوركايم E. Durkheim 1988 التربية بأنها العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد من أجل الحياة الاجتماعية ، إن هدفها أن

تثير لدى الطفل و تنمي عنده طائفة من الأحوال الجسدية و الفكرية و الخلقية التي يتطلبها المجتمع السياسي ، في جملته ، و تتطلبها البيئة الخاصة التي يعد لها بوجه خاص . (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص 90)

و بحكم المدى الواسع للتعليم فانه يمكن أن يتعدى مداه الصالح بتعلم الفرد لأشياء تتنافي و ما يؤمن به مجتمعه من قيم و اتجاهات و أخلاق ، أما التربية فنسبة كبيرة منها أو حصة الأسد فيها تكون من أجل تعلم و اكتساب الأمور الصالحة .

و من خصائص التربية أنها عملية مستمرة و تكاملية، إنسانية، فردية و اجتماعية، تختلف باختلاف الزمان و المكان.

*** تعريف مفهوم البيداغوجية** La pédagogie:

لمصطلح البيداغوجيا عدة معاني و دلالات تستخدم في عدة سياقات و وضعيات.

تتكون كلمة " بيداغوجيا " في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين، هما: Péda وتعني الطفل، و Agôgé وتعني القيادة والسياقة، وكذا التوجيه. وبناء على هذا، كان البيداغوجي Le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم. وقد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم. (بنعيسي احسينات ، *حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية و التعليم – من البيداغوجية و الديداكتيك الى المنهاج الدراسي . من*

(*www.arabrenewal.org/articles/12825/1/Iaea-aPCNEE-CaaaaCI-CaINCOi-Yi-aICa-CaENEiE.../OYIE1.html*)

و حسب التقليد الإغريقي تشير البيداغوجيا إلى مجموع الخطابات و الممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من الحالة الطبيعية إلى حالة الثقافة و إن تخلق منه باختصار مواطنا صالحا .

– و من التعريفات العامة لهذا المصطلح أنها فن التربية .

La pédagogie est l’art d’éduquer

– كما تشير إلى الطرق و ممارسات التعليم و التربية .

Les méthodes et pratiques d’enseignement et d’éducation.

– كما تعرف على أنها مجموع الوسائل و الطرق المستخدمة من طرف الفاعلين في التربية .

Pédagogie est donc l'ensemble des outils et méthodes utilisés par les acteurs de l'éducation

– العلم الذي يهدف إلى دراسة المذاهب و التقنيات التي يبنى عليها عمل المربين .

– و تطبيقيا يمكن تعريفها على أنها تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معاير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة ، و البعض يعرفها بأنها مصطلح عام يحدد من ناحية علم و فن التدريس ، ومن جهة أخرى طريقة التدريس، و تستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية .

– و في هذا السياق اعتبرها اميل دوركايم E .Durkheim نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس و علم الاجتماع. كما اعتبرها العالم التربوي السوفياتي ماكرنكو A. Makarenko العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف عملي. و ذهب

روني ابير R .Hubert إلى أنها ليست علما و لا تقنية و لا فلسفة و لا فنا ، بل هي هذا كله . (بنعيسي احسينات ، *حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية و التعليم – من البيداغوجية و الديداكتيك إلى المنهاج الدراسي .من*

(*www.arabrenewal.org/articles/12825/1/Iaea-aPCNEE-CaaaaCI-CaINCOi-Yi-(aICa-CaENEiE.../OYIE1.html*)

و يمكن تصنيف البيداغوجيا أيضا إلى :

– بيداغوجيا عامة و هي :

– لفظ عام ينطبق على كل ماله ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس و تلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل .

Pédagogie générale : qui s'intéresse à la relation maitre – élève

– بيداغوجيا خاصة و هي تصف طريقة التعلم حسب المادة المعلمة أو المدرسة

Pédagogie spéciale : qui dépeint la façon d’apprendre en fonction de la matière enseignée

– تعتبر البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من علم النفس : نظريات التعلم ، علم النفس التكويني ، القياس ، التقويم و علم النفس الاجتماعي . و علم الاجتماع : علم الاجتماع التربوي و الانثروبولوجيا التربوية و الثقافة .

والملاحظ أن هذه التعاريف، وكثير غيرها، تقيم دليلا قويا على تعقد " البيداغوجيا " وصعوبة ضبط مفهومها، مما يدفع دائما إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في

واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم " البيداغوجيا ".

لذلك، من الصعب تعريف " البيداغوجيا " تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى. ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة نظر التي تميز في لفظ " بيداغوجيا " بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

– إنها حقل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل و الراشد.

– إنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.

هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها. و يقابل البيداغوجيا مصطلح andragogie ويعني تعليم الكيار.

ومصطلح البيداغوجيا له عدة ترجمات كالتعليمية ، التدريسية ، طرق تدريس المادة ، فن التدريس ، أصول التدريس ، ديداكتيك .

*** مفهوم الديداكتيك La didactique:**

تنحدر كلمة ديداكتيك (التعليمية)، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didactikos أو didaskein، وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le Petit Robert، " درّس أو علّم " enseigner. ويقصد بها اصطلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم. ولقد عرف محمد الدريج، الديداكتيك في كتابه " تحليل العملية التعليمية "، كما يلي: " هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد.

ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) ، في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام)، التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة ". (بنعيسي احسينات ، *حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية و التعليم – من البيداغوجية و الديداكتيك إلى المنهاج الدراسي* . من *www.arabrenewal.org/articles/12825/1/Iaea-aPCNEE-CaaaaCI-CaINCOi-Yi-aICa-CaENEiE.../OYIE1.html*)

– كما تعرف الديداكتيك على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية ، و موضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم .BROUSSAUT.1983(عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ،ص 69)

– و في سنة 1988 اعتبرها لالاند Lalande .A فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس . (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ،ص 68)

– و يعرفها لجوندر LEGENDRE.R .1988 على أنها علم إنساني مطبق موضوعه إعداد و تجريب و تقويم و تصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية . (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994، ص 69)

ورغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل، لجئوا إلى التمييز في الديداكتيك، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

– الديداكتيك العام: يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

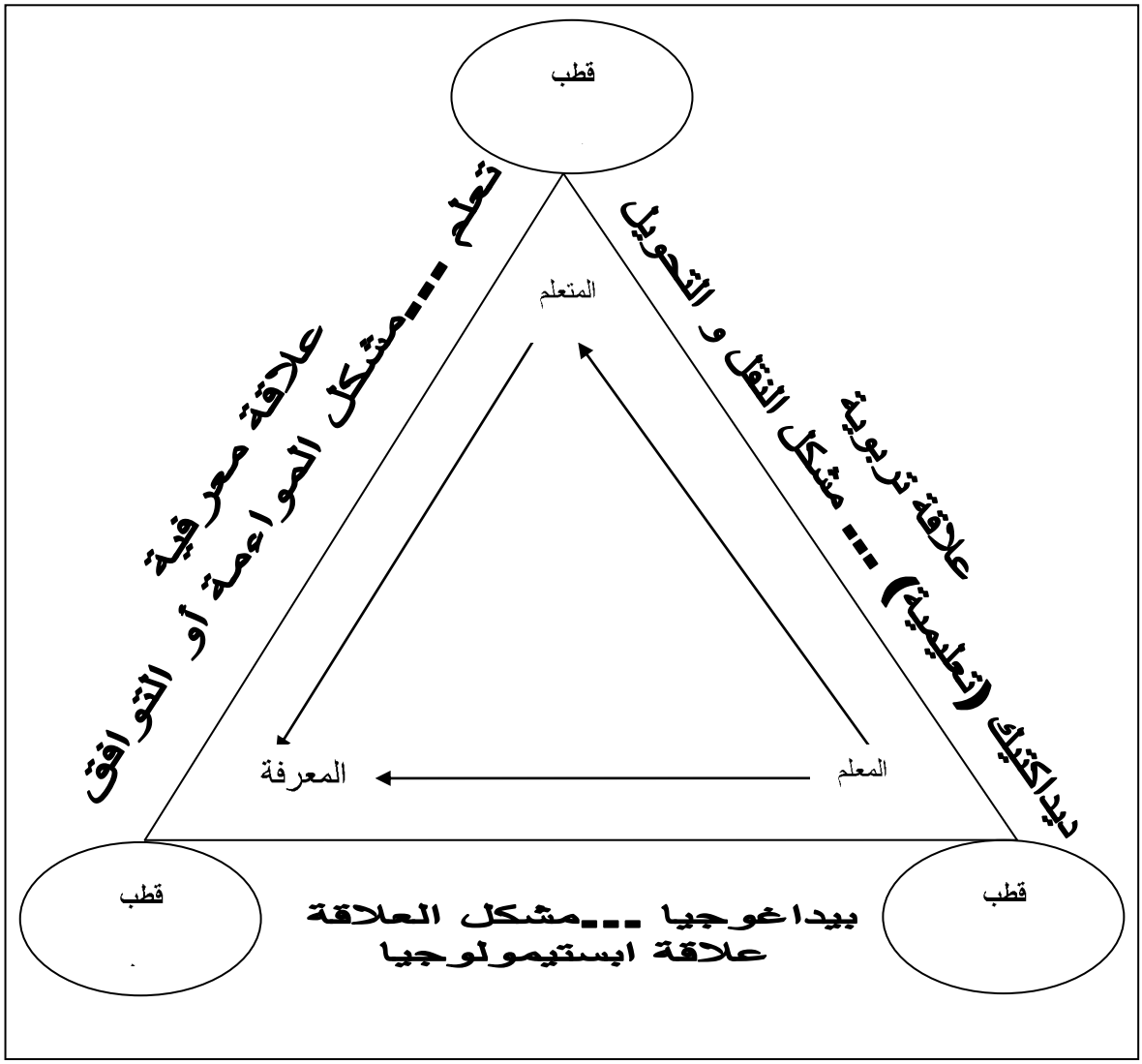
– الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد: يهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

لكن هناك تداخل وتمازج بين النوعين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك. فلا بد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية. فعلينا كمدرسين، ألا نحاول الوصول إلى أفضل الطرق العملية فحسب، بل نحاول أن نتبين بوضوح، ما بين النتائج التي نتوصل إليها عند ممارسة الفصل الدراسي، وبين النظريات العامة من علاقة جدلية.

***مكونات الديداكتيك أو التعليمية :**

- البعد السيكولوجي (المتعلم)
- البعد البيداغوجي (المعلم)
- البعد المعرفي (المادة المدرسة)

و تتدخل هذه المكونات فيما بينها مشكلة علاقات تفاعلية. و الشكل رقم 01 الآتي يوضح ذلك :



و هناك من يميز بين البيداغوجيا و الديداكتيك (التعليمية) ، فالأولى تستند إلى مجموعة من النظريات و المبادئ . و تهتم بنقل المفاهيم إلى المتعلمين و مساعدتهم على اكتساب المعارف و المهارات ، و بالوضعيات التي تجري فيها عملية الاتصال البيداغوجي بكيفية جيدة .

أما الديداكتيك فهي فرع من فروع علوم التربية تستهد ف جوانب العملية التعليمية و مركباتها لتجديد التعليم و التعلم و تطويره ، كما تهتم بالتخطيط للأهداف التربية و التعليمية و مراقبتها و تعديلها ، مع مراعاتها للطرق و الوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف .

و عند التقويم فانه بنصب في التعليمية على التخطيط للوضعيات البيداغوجية ، و ذلك قصد تحديد صلاحياتها و تطويرها عند الضرورة .أما من منظور البيداغوجيا فان التقويم ينصب على تحصيل المتعلم و ذلك للوقوف على مستوى نجاحه إما بغرض تقويم تكويني أو تجميعي نهائي .

و المتتبع للتراث التربوي يجد صعوبة في إيجاد الحدود الفاصلة بين المصطلحين نظرا لتداخلهما من جهة و ارتباطهما بمصطلحات أخرى من جهة ثانية .

فالديداكتيك كشق من البيداغوجيا و علما مساعدا لها أو كمرادف لها تهتم بكل ما هو تعليمي– تعلمي ، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم المتعلم و دراسة كيفية تسهيل عملية التعليم ،بمعنى دراسة التفاعل التعليمي – التعلمي .و قد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا أيضا.

***تعريف علم النفس البيداغوجي :**

هي لفظة أو صيغة مركبة من علم النفس و البيداغوجيا تفيد نسقا معرفيا من علوم التربية يهتم بدراسة موضوعات تربوية في ضوء توظيف النظريات و المبادئ السيكولوجية .

– يعرف على انه فرع نظري و تطبيقي من فروع علم النفس يهتم أساسا بالدراسات النظرية و الإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال المدرسة و العمل المدرسي

و التعليمي ، و يركز بصفة خاصة على عمليتي التعليم و التعلم و الأسس النفسية لعمل المدرس ، و هو يرتكز على مجموعة من الأسس منها: – يعتمد على مجموعة من الحقائق و المعارف المشتقة من البحث العلمي في علم النفس .–يركز على دراسة السلوك في مجالات العمل المدرسي و التعليمي . (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994، ص 276) و إذا اعتبرنا علم النفس التربوي كمرادف لعلم النفس البيداغوجي فانه فرع من فروع علم النفس في مجال التربية و التعليم ، يهتم بدراسة المتغيرات المستقلة مثل القدرات العقلية ، و بنية الأفكار في ذهن المتعلم ، و الدوافع ذات الطبيعة المؤثرة في التعلم ، بالإضافة إلى تأثير المتغيرات النفسية على نتائج السلوك مثل تأثير المنافسة على مجموعات التلاميذ، و ملاءمة المادة الدراسية و طرق التدريس المختلفة لتحقيق الأهداف الموضوعة ، و علاقة المدرس بالتلاميذ، و غيرها .(رمضان القذافي ، 1997، ص 9).

- **تعريف التعلم : l'apprentissage**

– هو تغير ثابت نسبيا في السلوك نتيجة جهد يبذله المتعلم عبر خبرات يمر بها . (محمد عودة الريماوي ، 2006، ص 159)

– تعديل في تغير في السلوك نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التعديل و التغيير ثابت نسبيا ، و لا يكون مؤقتا مرهونا بظروف أو حالات طارئة .(وليد أحمد جابر ، 2005 ، ص 65)

– التعلم اكتساب تصرف جديد عقب تدريب خاص .(نوربير سيلامي ، 2001، ص 638)

– بشكل عام نقول هناك تعلم عندما نضع المتعضية (الكائن الحي) l'organisme في نفس الوضعية لعدة مرات و تغير سلوكها بطريقة آلية و دائمة نسبيا.
(Maurice Reuchlin..1981 .p 125)

– عملية تتكيف فيها نماذج استجابة سابقة مع تغيرات بيئية جديدة . و ينطوي التعلم على تعديل سلوك شخص و إعادة تنظيمه (بما في ذلك تعديل ادراكاته و اتجاهاته و صورته الذاتية و غير ذلك ..) . كما ينطوي أيضا على تغيرات دائمة نسبيا ، تطرأ على السلوك و تكون محصلة التكرار أو الممارسة .(محمد عاطف غيث ، 1989، ص 269)

– يتبين من التعاريف السابقة أن التعلم هو التغيير و التعديل الثابت نسبيا الحاصل في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة أو مواقف تعليمية معينة ، و تقاس فاعلية هذا التغيير في أداءات المتعلم في وضعيات أخرى ، و يتأثر بمجموع من العوامل المتداخلة الداخلية كالاستعداد و النضج و الدافعية ..و أخرى خارجية كطبيعة المادة المتعلمة و المعلم و ظروف الموقف التعليمي ... .

و يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع و اشمل ، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود ، بل يشمل كل ما يكتسبه الفرد من معارف و أفكار و اتجاهات و عواطف و ميول و عادات و مهارات ، سواء تم ذلك بطريقة متعمدة مخطط لها أو بطريقة عارضة غير مقصودة .

و يصنف التعلم إلى عدة أنواع من حيث أشكاله و موضوعاته و وسائله مثل : التعلم المعرفي ، العقلي الانفعالي ، اللفظي ، الاجتماعي ، و التعلم المقصود ، و غير المقصود التعلم الذاتي أو المستقل ، التعلم عن بعد ... الخ.

***تعريف التعليم :Enseignement**

للتعليم معاني كثيرة تختلف باختلاف المشارب الفكرية و الفلسفية للباحثين ، نذكر منها:

–فعل يبلغ المدرس بواسطته للتلميذ مجموعة من المعارف العامة و الخاصة و أشكال التفكير و وسائله، و يجعلها يكتسبها و يتعلمها و يستوعبها ، و ذلك باستعمال طرق معدة لهذا الغرض ، و اعتمادا على قدراته الخاصة . Lelf.j.1974 (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994، ص 102)

-عملية نقل المعارف و المعلومات من المدرس إلى المتعلم في موقف تعليمي معين .

–هو مجموعة الإجراءات و الأنشطة التي تعتمد من طرف المعلم لنقل معارف أو مهارات للمتعلم قصد الحصول على تغير متوقع في سلوكه ، و تتدخل فيه مجموعة كبيرة من العوامل .

*** وهناك ثلاثة نماذج كبرى في تاريخ التيارات البيداغوجية .**

Il existe 3 grands modèles dans l' Historique des courants pédagogiques

النموذج التقليدي أو التلقيني : و الذي يعتقد بان المتعلم (الطفل) صفحة بيضاء بإمكان المدرس ملئها لأنه يملك المعرفة و من ثم يمتلك سلطة معرفية ، و المتعلم متلقي سلبي . و يستمد هذا النموذج أفكاره من مبادئ الفلسفة الحسية في القرن 18 م ، حيث تعتقد بأن المعرفة مستقلة عن الذات ، و الوسط الخارجي هو المصدر الحاسم في تكوين المعرفة . و من روادها الفيلسوف و المربي الانجليزي جون لوك .

- Le modèle de l'empreinte : l'enfant est une page blanche que l'enseignant ou le pédagogue remplit . la philosophie sensuelle. John Loke

النموذج الارتباطي أو الاشراطي الذي يعتمد في الأساس على النظريات السلوكية و العلاقة بين المثير والاستجابة ،و من رواد هذا النموذج بافلوف(المدرسة الاشراطية

السوفياتية) واطسن (المدرسة السلوكية) و سكينر (المدرسة السلوكية الاجرائية) و من اهتمامات هذا النموذج بيداغوجيا الأهداف أي أهداف تعليمية سلوكية قابلة للملاحظة و القياس.

- Le conditionnement ; il se rattache aux théories béhavioristes de Pavlov .Watson .Skinner . la boite noire – pédagogie par objectifs

النموذج البنيوي أو التكويني ، و الذي اهتم أكثر بكيفية حدوث التعلم لدى المتعلم أي معرفة ما يحدث في العلبة السوداء التي قالت بها المدرسة السلوكية الإجرائية ، أي أن

المتعلم لا يتعلم كاستجابة لمثير فقط ، بل هو فاعل في حدوث هذا التعلم ، و من رواد هذا الاتجاه بياجيه ، برونر ، باشلار ، يوقوتسكي .

- Les constructivistes ; l'apprenant est un acteur .

L'intérêt est qu'est ce qui se passe dans la boite noire . Bachelard. Piaget .Bruner et Wygotski .

Chaque modèle ayant sa propre logique et ses limites

و لكل نموذج حدود و منطق خاص به .

و بشكل عام و حسب مراحل البناء الابستيمولوجية ، فانه يمكن رسم حركية التطور الحاصل في علوم التربية ، فالانتقال كان في البداية من الفلسفة إلى علم النفس و من علم النفس إلى البيداغوجيا و منها إلى الديداكتيك .

الأهداف التربوية التعليمية :

تحتل الأهداف في المنظومة التربوية التعليمية الحديثة مكانة أساسية . لأن في ضوء هذه الأهداف يتحدد كل شيء في التربية و التعليم ، فهي نقطة الانطلاق كما أنها المصب الذي تنتهي إليه كل الجهود التربوية و التعليمية تخطيطا و تنفيذا و تقويما. لأنها الدليل و المرشد و الموجه و الناظم لعمل كل الفاعلين في الحقل التربوي التعليمي ، مثل المعلم و المتعلم من خلال رسم الأدوار و توزيع المهام في العمل المشترك ، و بدون أهداف لا يمكن إجراء عملية تقويم ناجحة لعوائد التعلم و التعليم .

و عرفت الأهداف التربوية عدة محاولات جادة لدراستها و ضبطها و اجرأتها على يد العديد من الباحثين من امثال بوبيت 1918 ، رالف تايلر 1929 ، ماجر 1962، بلوم 1956.

*** تعريف الأهداف التربوية :**

تستخدم لفظة الهدف أو الأهداف في الأدب التربوي بمفردات كثيرة منها الغايات ، المرامي ، الأغراض ، المقاصد ، النيات ، الرغبات ...و يميل عامة الناس إلى الاعتقاد بأنها تحمل نفس المعنى .كما تشمل مستويات عديدة لهذه المرادفات .

– و من تعاريف هذا المفهوم تعريف ماجر 1972 .R. Mager الذي يشير إلى قصد

مصرح به يصف التغيرات التي نود إثارتها لدى التلميذ ، تصريح يحدد بدقة ما الذي سيتغير لدى التلميذ عندما ينهي متابعة هذا التعليم أو ذاك بنجاح .(عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ، ص 235)

– ويعرف جرولنلندد Growlanded الهدف التعليمي حصيلة عملية التعليم مبلورة

في سلوك المتعلم و تظهر من خلال سلوكه ، وقد يكون هذا السلوك حركيا أو معرفيا أو انفعاليا .(نبيل عبد الهادي، ، 1999، ص88)

-أما بلوم Bloom فيعرف الهدف التعليمي ، بأنه تصور مستقبلي لما ستقوم عليه عملية التعليم . (نبيل عبد الهادي، ، 1999، ص89)

– كما يعرف الهدف التربوي بأنه هدف مصوغ في شكل تعبير يشير إلى الخاصة أو الخصائص التي ينبغي أن تتحقق لدى المتعلم بعد تدخل بيداغوجي ملائم ، و هو أيضا نية أو قصد مصرح به يصف التغير الحاصل لدى المتعلم . و يتوقع ما سيكون عليه المتعلم عندما يحقق تعلمه بنجاح . (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ، ص 240)

و يعرفه الحيلة 1999 بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعلمية .(توفيق أحمد مرعي /محمد محمود الحيلة ، ، 2000،ص 69)

– و يعرف الهدف البيداغوجي على أنه نمط من الأهداف يجمع بين أهداف المحتوى و أهداف المهارات و يقع في مرحلة وسيطة بين الهدف العام و الهدف الخاص في إطار الدورة الديداكتيكية .. و هو أيضا نمط من الأهداف يتألف بين أهداف التعليم و أهداف التعلم . و يمكن أن يتضمن في صياغته معايير تحقق مجموع هذه الأهداف و عند ذاك تكون له علاقة بأهداف التقويم . و تقوم صياغة الهدف البيداغوجي على مجموعة من القواعد هي :

-اعتبار مكتسبات التلاميذ و مستوى نموهم و اهتماماتهم و حاجاتهم .

– اعتبار شروط و متطلبات الحياة و مدى المعاصرة و الإمكانات التي تتيحها للصغار و الكبار .

– اعتبار طبيعة المادة المدرسة و مدى مساهمتها في تحقيق النمو و في انتقاء الأهداف و الدور الذي نقوم به في التكوين و نوعية تأثيرها على المواد الدراسية الأخرى.
(BLOOM 1969)نقلا عن(عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ، ص 242)

***هدف إجرائي objectif opérationnel**

–وهو وصف لمجموعة من السلوكات أو الانجازات التي سيبرهن المتعلم من الخلال القيام بها على قدرته (MAGER 1977) نقلا عن (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ، ص 242)

و المتتبع لتعريفات مصطلح الهدف يجد له عدة تسميات تتصل بالسياقات التي يتحدد ضمن إطارها كالهدف المعرفي و الوجداني ، و أهداف السلوك ، أهداف المحتوى أو و المضمون ، أهداف المنهج ، أهداف التعليم ، أهداف التربية ، أهداف التقويم .... الخ .

و عموما يمكن تعريف هذه الأهداف في المجال التربوي و التعليمي على أنها عبارات أو جمل مصاغة بدقة لوصف الطريقة التي يسلكها المتعلم في نهاية الوحدة دراسية نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة ، أي أنها تصف نواتج التعلم الفعلية أكثر من وصفها لخبرات العملية التعليمية .

*** أهمية الأهداف التربوية و التعليمية**

– بناء على التعاريف السابقة فإن أهمية الأهداف التربوية هي :

– تمثل الغاية النهائية لعملية التربية و التعليم .

– تحدد الغايات المعرفية للتعلم .

– تقدم دليلا لما يرتكز عليه البرنامج التعليمي .

والمنهاج التربوي ككل يتكون من: الأهداف + المحتوى+ الأنشطة + التقويم . يرتبطون مع بعضهم بعلاقة تأثر و تأثير .

***– مصادر الأهداف التربوية :**

يجمع المربون تقريبا على أن الأهداف التربوية لا يمكن اختلاقها و صياغتها بشكل تعسفي و دون قيد أو شرط، نظرا لاتصالها الوثيق بمشروع المجتمع وبفلسفتة الاقتصادية

و الاجتماعية و السياسية و الثقافية ...الخ . وعلى العموم يمكن القول بأن المعلومات الضرورية لصياغة الأهداف التعليمية صياغة صائبة ينبغي أن يكون لها عدة مصادر . و من ابرز هذه المصادر ما يلي (دروزه، 1995) نقلا عن (توفيق أحمد مرعي /محمد محمود الحيلة ، 2000، ص 71) :

– معلومات تتعلق بالمتعلمين: أي معرفة حاجاتهم و قدراتهم واستعداداتهم و اهتماماتهم و مستويات طموحاتهم و مهاراتهم ، و هذا يرتكز على تحديد الأهداف التربوية من خلال الخصائص العمرية في المجالات الجسدية والعقلية و الانفعالية و الاجتماعية ...الخ . لأن التعلمين هم موضوع التربية و التعليم و هدفهما .

– معلومات تتعلق بالمجتمع: من حيث فلسفته التربوية و احتياجاته،وتراثه الثقافي ، و ما يسوده من قيم و اتجاهات .و بناء المجتمع بما فيه نظم و مؤسسات و قوى اجتماعية مؤثرة و آلية هذا التأثير على الأفراد، و درجة التطور الاقتصادي و التقني بوجه خاص ، لأن المتعلم (الناشئة خاصة) مواطن الغد و عليه أن يكسب و يتعلم كل ما يساعد على التكيف مع ثقافة المجتمع و المساهمة في تحسينها .

– أشكال المعرفة و متطلباتها ، و ما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي و التكنولوجي.

– معلومات تتعلق بنوعية المهن السائدة في سوق العمل للمجتمع:و معرفة مواصفاتها و انتقاء المناسب منها بما يكفل الفرد حرية اختيار العمل الذي يوفر له النجاح و فيه الرضا عليه .

– وجهات نظر المختصين في التربية و التعليم و علم النفس و علم الاجتماع .

بالإضافة إلى المصادر الملموسة، و هي المنهج أو المقرر المعتمد ، المواد التعليمية المختلفة الخاصة بكل مقرر و كل موضوع ، المراجع العلمية .....الخ.

***مستويات الأهداف التربوية التعليمية :**

إن مستويات الأهداف التربوية تتحد وفق ما تحتويه من معلومات و قواعد و إمكانيات تحققها ، و إجمالا هناك ثلاثة مستويات لهذه الأهداف كما يراها كل من كراثواهل و باين (علي منصور ، 1996، ص 39) ، هي :

-**المستوى العام :** أين تكون الأهداف أكثر عمومية و شمول ، حيث يتم وصف الناتج النهائي لعملية تربوية كاملة على صعيد تربية الشخصية ، ومن أمثلة هذا النوع من الأهداف التربوية :

- أن يتمكن المتعلم من التفكير العلمي السليم .

- تنمية القيم الخلفية و الجمالية .

- تعلم الأدوار الاجتماعية المناسبة لجنس المتعلم .

- تزويد المتعلم بالمعلومات و المهارات الضرورية لأداء عمل معين .

المستوى المتوسط : و هو أقل عمومية و أكثر تخصيصا من المستوى السابق و فيه تتحول الأهداف العامة إلى سلوك نوعي يحدد إمكانات الأداء النهائي الذي يصدر عن المتعلم في تعلم مادة من مواد المقرر الدراسي أو في مقرر كامل أو في مجموعة من المقررات الدراسية ، و هذا ما يسميه البعض بمستوى الأغراض les butsأو المرامي التربوية ,

و تترجم عادة هذه المرامي في مخططات عمل و برامج و مقررات تحدد ملمح المتعلم،و من ّأمثلة هذا النوع من الأهداف:

- التعرف على حروف أو عدد من الكلمات أو الجمل .

- كتابة عدد معين من الحروف أو الكلمات أو الجمل بأقل عدد من الأخطاء.

– أن يعرف الرموز المستخدمة في الخرائط الجغرافية .

المستوى الخاص : و هو المستوى التفصيلي الدقيق للأهداف التربوية و هو عبارة عن درجة عالية من التحديد يطلق عليها أحيانا الأهداف السلوكية التي يريد المعلم الوصول إليها من كل درس أو جزء من موضوع مدروس .

و البعض يضيف مستوى الأهداف الإجرائية ، و يمتاز هذا المستوى بدرجة عالية من التحديد و الدقة و يعنى بوصف السلوك أو الأداء الذي سيقوم به المتعلم بعد الانتهاء من مقطع دراسي أو درس معين ، من خلال التحديد المفصل جدا للسلوك ، أي مستوى الإتقان المطلوب.

*** تصنيف الأهداف التربية :**

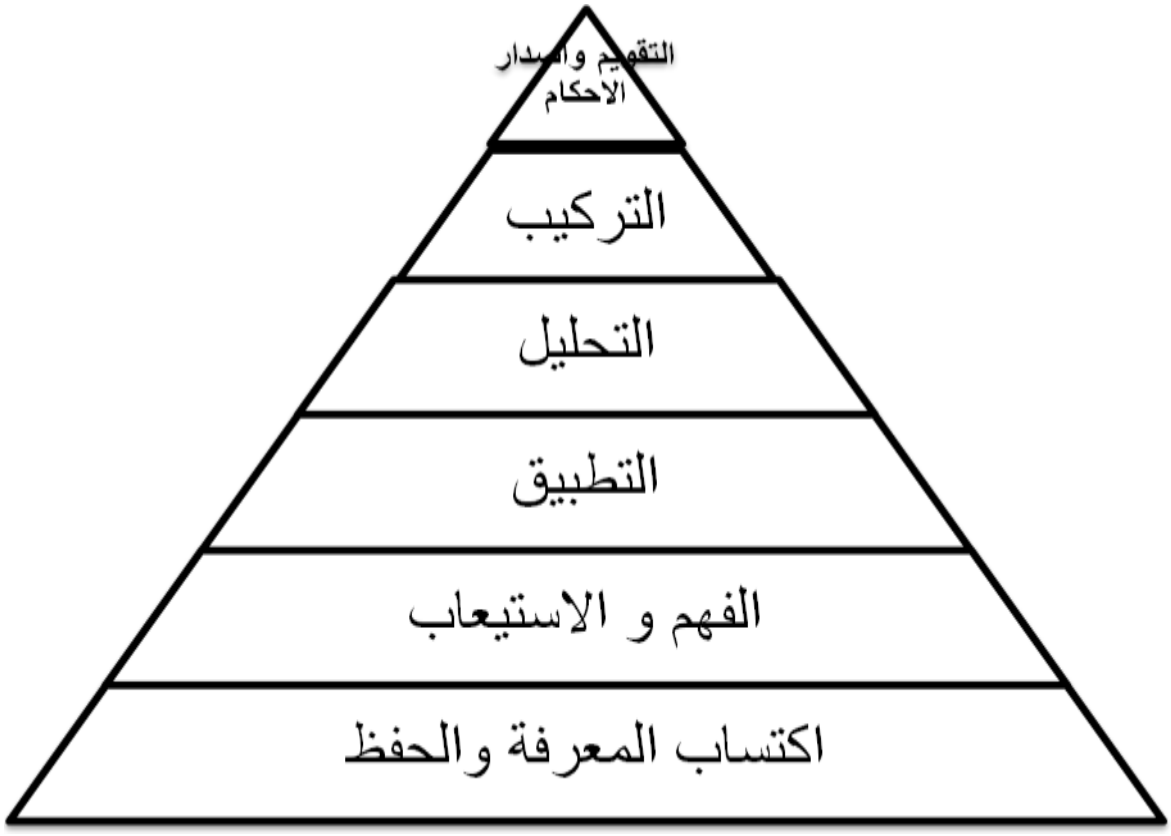
هناك عدة تصنيفات للأهداف التربوية منها :

– تصنيف كراثول و رفاقه في المجال الانفعالي و الوجداني .

– تصنبف كبلر و زميلاه في المجال النفسحركي (المهاري).

– تصنيف الأهداف التربوية في المجال الاجتماعي .

– تصنيف بلوم ورفاقه في المجال المعرفي عام 1956: و هو من التصنيفات الهامة للأهداف التربوية في المجال المعرفي ، و لقد تم التصنيف بشكل هرمي يتكون من ستة مستويات أنظر (الشكل رقم 03) الآتي :



يلاحظ من الشكل أن التصنيف هرمي ، بمعنى أن كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله ، و في الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساسا للمستوى الذي يليه ، واشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ هي : الحفظ و الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب و التقويم وإصدار الأحكام ، و في الوقت نفسه توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو الموالي (مرعي و آخرون، 1993، الحيلة، 1999، 1985، KIMPSTON) نقلا عن (توفيق أحمد مرعي /محمد محمود الحيلة ، 2000، ص 72):

- مستوى الارتباط المحسوس ، و لقد اشتمل على المستوى الأول ، و هو مستوى اكتساب المعرفة و الحفظ .
- المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا ، و لقد اشتمل على المستويات الثلاثة الآتية : مستوى الفهم أو الاستيعاب ، و مستوى التطبيق ، ومستوى التحليل .

- المستوى الإبداعي أو مستوى المهارات العقلية العليا ، و قد ضم مستوى التركيب و مستوى إصدار الأحكام أو التقويم .
- و تتدرج هذه المستويات الستة من السهل البسيط إلى الأكثر الصعوبة و تعقيدا .

و يمكن توضيح مهارات المستويات الستة في الشكل رقم 04 الآتي (محمد عودة الريماوي و آخرون ، 2006، ص 322):

مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم			
التفكير منخفض الرتبة	نوع مهارة التفكير	وصف المهارة	تفكير أقل تعقيدا اجابة صحيحة واحدة ↓ تفكير أكثر تعقيدا عدة إجابات صحيحة
	المعرفة	تذكر حقائق ومعارف محددة . معرفة الأيام و الأحداث و الأماكن . معرفة الأفكار الرئيسية	
	الاستيعاب	تنظيم الحقائق لتصبح ذات معنى . فهم المعلومات . نقل المعرفة إلى مواقف جديدة . فهم معاني الأشياء .	
	التطبيق	تطبيق المعلومات و القواعد لحل المشكلات . فهم طبيعة الأشياء .استخدام المعلومات و الطرق و المفاهيم و المواقف في نظريات جديدة . حل المشكلات استنادا إلى المعرفة و المهارة	

التفكير عالي الرتبة	التحليل	تفسير الأسباب لفهم طبيعة الأشياء .تحديد الأنماط . التعرف على المعاني الخفية . تحديد المكونات	
	التركيب	تحديد العلاقات و الارتباطات من أجل إبداع أفكار جديدة. التنبؤ بالمخرجات . استخدام الأفكار القديمة لتوليد أفكار جديدة.ربط المعارف ذات المصادر المختلفة .	
	التقويم	الاختيار من بين عدة بدائل . المقارنة و التميز بين الأفكار . قياس قيمة النظريات . تقديم الأدلة و الحجج الداعمة للموقف	

*** خصائص الأهداف التربوية الجيدة :**

- أن ترتكز على سلوك المتعلم أكثر من اهتمامها على سلوك المعلم .

- أن تصنف نواتج التعلم دون إهمال نشاطات المتعلم المؤدية إلى هذه النواتج .

- أن تكون واضحة المعنى قابلة للفهم و الاستيعاب .

- أن تكن قابلة للملاحظة و القياس (يميز، يرسم ، يجمع ، يشرح .....الخ)

- أن تكون الأهداف التعليمية و ما تتطلبه من أفعال و أنشطة محددة و ما ترمي إليه من نواتج دقيقة، في مستوى قدرة المتعلم و مستوى نموه .

*** مزايا و مآخذ الأهداف التربوية :**

إن المستويات و التصنيفات المختلفة للأهداف التعليمية لقيت قبولا و ترحيبا ، كما واجهت معارضة شديدة من طرف عدد كبير من الباحثين و الدارسين.

و يمكن حصر المزايا ومآخذ هذه الأهداف فيما يلي :.

-المزايا : - يتحقق تعلم أفضل لأن الجهود كل من المعلم و المتعلم تتجه نحو تحقيق هذه الأهداف.

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

- تجعل المادة الدراسية أكثر دقة و أغنى مضمونا .

- **المآخذ :** - إن كتابة و صياغة الأهداف التربوية يتطلب جهدا و خبرة فائقة .

- إن تحديد الأهداف مسبقا يقلل من التلقائية ، وينقص من مرونة المعلم .

- إن التركيز على تحديد أهداف واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ يضر بعملية تفريد التعليم و تهميش الفروق الفردية .

التفاعل الصفي

***أهمية التفاعل الصفي**

يعتمد نجاح العملية التعليمية – التعلمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم وطلابه ، وبين الطلاب أنفسهم أيضاً ، ففي بعض الأحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي أحيان أخرى لابد من إجراء التعديلات لتوفيره.

و التفاعل الصفي في حقيقته هو جوهر النشاطات الصفية على الإطلاق، و في هذا السياق تشير بعض الدراسات أن المعلمين يمارسون أكثر من 200 عملية تبادل شخصي في كل ساعة من ساعات اليوم الدراسي (حسن منسي ، 1998 ص100)

ويعتبر الكثير من التربويين موضوع التفاعل الصفي في العملية التربوية من أهم الموضوعات التي يجب أن يدركها كل أطراف العملية التعليمية خاصة المعلم والمتعلم .

و الطالب في الفوج يعتبر عضوا في مجموعة مهمة بالنسبة إليه ، و على طبيعة علاقته بأقرانه يتوقف مقدار ما يمكنه تحقيقه من تحصيل علمي . و الطالب بانضمامه إلى مجموعة الفوج و انتمائه إليها يضفي عليها من نشاطه كما تضفي هي عليه من حيوتها .

– فالتفاعل الصفي هو مجموعة السلوكات و التصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي و غير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم و التلاميذ) داخل حجرة الدرس ، و التي يمكن ملاحظتها و قياسها (جابر نصر الدين ، 2004، ص 14)

و يمكن تحديد أهمية التفاعل الصفي في العملية التعليمية في النقاط الاتية :

– يعول على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم والتعلم وفي تنفيذ وتقويم ما خطط له.

– للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان ملقناً صاحب سلطة معرفية،

على عاتقه تقع مهمة التعليم أصبح موجهاً ومنظماً ومرشداً ، أما الطالب فقد أصبح مشاركاً بعد أن كان متلقياً سلبيا .

- يطور الطلبة في عملية التفاعل الصفي أفكارهم وآراءهم بعناية المدرس الذي يحرص عل رفع مستواها وارتقائها.

- يزيد حيوية الطلبة في الموقف التعليمي ، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة و العمل الجماعي وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم.

- يساعد الطلبة على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ومواقفهم ، وأرائهم فيستمعون لرأي الآخر ويحترمونه.

- يقدم فرصاً مناسبة لقدرات الطلبة وإمكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية والحيوية ، إذ تتاح لهم فرص مناسبة كما هي الحال في الحياة الواقعية.

و لقد حدد بعض المربين و علماء النفس ستة عناصر لحدوث التفاعل هي (حسن منسي ، 1998 ص99):

- وجود الهدفية الواضحة للتواصل .

- تبادل الادوار بين المرسل و المستقبل .

- وجود محتوى مثل الافكار و المعلومات ,

- وجود قناة تنساب عبرها الرسائل مثل كتابات ، انجازات .... الخ .

-وجود رموز أو لغة مفهومة من المرسل إلى المستقبل .

- حدوث استجابة نتيجة حدوث تأثير و تأثر .

فالتفاعل الصفي هو عملية تعلم ، و التعلم هو أيضا عملية تفاعل .

***خصائص الجماعات المدرسية (الفوج)**

الفوج الدراسي كجماعة اجتماعية

من حيث:

- الحجم – العدد .
- القرب المكاني – أشكال التجليس .
- الهدف أو الهداف المشتركة.
- مستوى التجانس.
- مستوى التفاعل الصفي.
- الوقت .

أهمية الفوج الدراسي بالنسبة للمتعلم

من حيث:

- عامل مساعد على التكيف المدرسي.
- تنمية و تدعيم حاجة الفرد للتعلم.
- تكوين و تعديل اتجاهات المتعلم.
- نمو مفاهيم و سلوكيات اجتماعية.
- بناء علاقات اجتماعية.

أهمية الفوج الدراسي بالنسبة للأستاذ

من حيث:

- توظيف جماعة الفوج في إثارة الدافع للتعلم.
- تحديد الطرائق و الوسائل التعليمية المناسبة.
- تحقيق الأهداف التعليمية و التكوينية.
- تشجيع الاشتراك في العمل الجماعي و تثمينه بين أعضاء الجماعة.
- التقويم البيداغوجي الموضوعي للمتعلمين.
- تقييم المقررات و أهداف التكوين.
- تقييم الحالة الانفعالية لجماعة الفوج.

*** الإدارة الصفية و التفاعل الصفي :**

إذا ما أريد للتفاعل الصفي أن يحقق أهداف العملية التعلمية – التعليمية ، فلابد من إدارة صفية فعالة .فالتعليم في رأي البعض هو ترتيب و تنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم سواء تلك الشروط التي تتصل بالمتعلم و خبراته و استعداداته و دافعيته ، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم .

*** مفهوم الإدارة الصفية:**

أخذت إدارة الصف مدلولات و مفاهيم متعددة ، فيشير مصطلح إدارة الصف (القسم) classroom management إلى كل السلوكات الاداتية و عوامل التنظيم الصفي التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعلمية منظمة Eggen and Kauchak.1992.486 نقلاعن. (يوسف قطامي / نايفة قطامي ، 2005 ص 14)

– و هناك من يعرفها على أنها(*دور المعلم في الإدارة الصفية المتميزة* . من

: (D:/DOCUM-1/UTILIS-1/LOCALS-Temp/trsGCMH.htm)

– مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتامين النظام في غرفة الصف أو القسم و المحافظة عليه. ويلاحظ في هذا التعريف انه يقوم على أساس تركيز مهمة الإدارة الصفية في المعلم. و ينظر إلى الإدارة على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط . فهو تعريف يستند على الفلسفة التسلطية في الإدارة من جهة و هو محدود في مضمونه من جهة أخرى.

– أما التعريف الآخر فيرى أن الإدارة الصفية هي : مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف. و يتبين من هذا التعريف انه يأخذ الاتجاه الفوضوي في الإدارة الذي يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف و هو اتجاه متطرف.

– أما من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس فان إدارة الصف تمثل

مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ و يعمل على إلغاء و حذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم.

– كما يمكن تعريف الإدارة الصفية على أنها عموم الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى تنمية الأنماط السلوكية المتاحة والى خلق و توفير جو صفي تسوده العلاقات الايجابية بين المعلم و طلابه وبين الطلاب أنفسهم داخل الصف وخارجه .

وبذلك يمكن تحديد مفهوم إدارة الصف على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال، وذلك من خلال لتوفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى الطلاب بشكل فعال و تنطوي كل ما يبديه المدرس من سلوكات المقصودة أو غير مقصودة ، عملية مباشرة أو غير مباشرة ، أو ما يصدر عنه من لغة لفظية أو غير لفظية داخل جماعة الفوج او الصف . و أحيانا يستخدم مفهوم إدارة الموقف التعليمي كمرادف لمفهوم إدارة الصف .

وإن الانضباط الصفي الناجم عن الإدارة الصفية لا يعني جمود الطلاب وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف. فبعض المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام الطلاب بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم , كما أن البعض من المعلمين مازالو ا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط ،لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط , فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد .

فإدارة الصفوف هي إدارة النفوس و العقول و السلوكات و الوقت ، فهي إدارة سيكولوجية توضح (3f) الحزم ، و العدالة ، و الود و الحب Firm ,Fair,Friendly.(يوسف قطامي / نايفة قطامي 2005، ص 8)

*** مكونات عملية التفاعل الصفي :**

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين الم درس و طلابه, ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم , فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي , وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم أو المدرس مهارات التواصل والتفاعل الصفي , و المدرس الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ، و يمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف أو الفوج هي نشاطات لفظية و لا لفظية ، ويمكن تصنيف الأنماط الكلامية التي يدور في الصف أو الفوج الدراسي في كلام تعلمي , وكلام يتعلق بالمحتوى , وكلام ذي تأثير اخلاقي وعاطفي... الخ . ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام المتعلمين للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم . .

و صنف البعض الآخر السلوك الصفي إلى :

أ ــ كلام المعلم أو المدرس.

ب ــ كلام المتعلم .

كما صنف كلام المعلم إلى:

أــ كلام مباشر.

ب ــ كلام غير مباشر.

فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم , دون إتاحة الفرصة أمام ال متعلم للتعبير عن رأيه فيه , أي أن المعلم هنا يحد من الحرية المتعلم, ويكبح جماحه ويمنعه من الاستجابة ، وهنا قد يمارس المعلم دوراً إيجابياً عند البعض، و ليكن يكون دور المتعلم سلبياً. ومن أنماط هذا الكلام :- التعليمات التي تصدر عن المعلم لل متعلمين . أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام المتعلمين للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل ما رأيكم ؟ هل من إجابة أخرى ؟ هل من تعليق ؟.. .

كما قسم كلام المتعلمين إلى قسمين: : فقد يكون كلامهم مباشر , استجابة لسؤال يطرحه عليهم المدرس , وقد يكون الكلام صادراً عن المتعلمين ، أي غير مباشر . وهناك حالة أخرى يطلق عليها حالة التشويش والفوضى حيث ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف. و التشويش هي فترات اختلاط الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويصعب فهم الحديث أو متابعه أو تمييز الكلام الذي يدور.

و تتخلل الكلام المباشر و غير المباشر للمعلم و المتعلم أنماط من اللغة غير اللفظية أو ما يسمى باللغة الجسدية كحركات اليدين و تعبيرات و إيماءات الوجه و وضعيات الجسم ، لها تأثيرات قوية على طبيعة التفاعل الصفي .

و بدأت المحاولات الأولى لقياس طرق التفاعل الصفي سنة 1939 على يد اندرسون حيث قسم سلوك المعلم اللفظي في غرفة الصف إلى سلوك متسلط و غير متسلط . و بعد أربع سنوات أجرى وايت و ليبت دراسة ركزت على سلوك القائد (المدرس) عند تفاعله مع الصغار ، حيث قسم سلوك المدرسين إلى ديمقراطي و آخر تسلطي .(يوسف قطامي / نايفة قطامي ، 2005، ص 325) و لقد طور العديد من الباحثين في المجال التربوي و التعليمي أدوات ملاحظة و قياس أشكال التفاعل الصفي ، مثل :

– نظام رايستون Wrighistons و يهدف إلى دراسة الممارسات المستخدمة في سلوك المدرس .

– نظام ويثهول Withall و يهدف إلى دراسة سلوك المدرس في المناخ الاجتماعي الانفعالي .

– نظام بالس Bales و يهدف إلى سلوك المدرس أثناء تدريسه المواد الاجتماعية أو علم النفس .

نظام جالواي Galloway و يهدف إلى دراسة الجانب غير اللفظي من سلوك المدرس

و مدى تعقيده للجانب اللفظي من سلوك التدريس . (يوسف قطامي / نايفة قطامي ، 2005ص 325) .

و من أشهر الأنظمة في تحليل التفاعل الصفي اللفظي نظام فلاندرز Flanders العشري. و يرى فلاندرز أن هذا النظام يقيس الجزء اللفظي للنشاطات الصفية ، و يفترض أن 70% من مهمات المعلم داخل غرفة الصف تكون لفظية (ابو هلال ،1983،ص 28) و تتضمن إما حديثا للمعلم أو حديثا للطالب . نقلا عن (يوسف قطامي / نايفة قطامي ، 2005ص 326) و حدد عشرة تصنيفات فرعية لممارسة المعلم و تفاعله مع الطلبة أثناء إدارته و تنظيمه للصف أو القسم ، و هي :

- تقبل الشعور (المشاعر) –الثناء و التشجيع – قبول و استخدام الأفكار – طرح الأسئلة – الإلقاء –إعطاء توجيه – النقد أو تبرير التحكم – تحدث الطالب استجابة – تحدث الطالب مبادأة . و هي مقسمة إلى أربعة أقسام رئيسية :– كلام المعلم المباشر .– كلام المعلم غير المباشر .– كلام الطلاب – صمت و سكوت (عدم تدخل).

و كلام الطالب صنفه فلاندرز إلى ثلاثة أقسام : – قد يكون كلامهم استجابة لسؤال كان قد طرحه عليهم المدرس (كلام مباشر).– قد يكون الكلام صادرا عن الطلاب مباشرة (كلام غير مباشر).– حالة التشويش و الفوضى ، و تحدث عندما ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة دخل غرفة الصف أو القسم (المدرس و الطلاب) .

و ما يعاب على هذه الأداة (النظام) أنها ترصد فقط أشكال التفاعل اللفظي غافلة أهمية التفاعل اللالفظي .

*** أنماط سلوكية غير مرغوب فيها لا تشجع حدوث التفاعل الصفي:**

– استخدام عبارات التهديد والوعيد .

– اهانة المتعلمين أو رفضهم و السخرية منهم .

– التسرع في إصدار الأحكام .

- الحدة في النقاش .
- إهمال أسئلة الطلاب واستفساراتهم وعدم سمعها أو الإجابة عليها.
- فرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على المتعلمين.
- الاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي.
- التشجيع و الإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق.
- استخدام الأسئلة الضيقة.
- احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للكلام .
- النقد الجارح للطلاب سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم.
- التسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري.

و من آثار التفاعل الصفي الايجابي :

- إثارة الدافعية للتعلم: حيث تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي . ومن أجل زيادة دافعية للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه الطلاب والمحافظة على استمرار هذا الانتباه.

كما أن الثواب له قيمته الايجابية في إثارة دافعية و انتباه الطلاب في الموقف التعليمي , ويسهم في تعزيز المشاركة الايجابية في عملية التعلم .

- تحقيق الذات كدافع للتعلم : حيث يستطيع المدرس من خلال التفاعل الصفي استثمار الحاجة إلى تحقيق الذات و تأكيدها من خلال تنويع النشاطات و استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة التي يمارسها في الموقف التعليمي ، مثل : الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى , أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع الطلاب سواءً كانت لفظية أو غير لفظية و باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة , أو عن طريق تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه , بالإضافة إلى توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي .

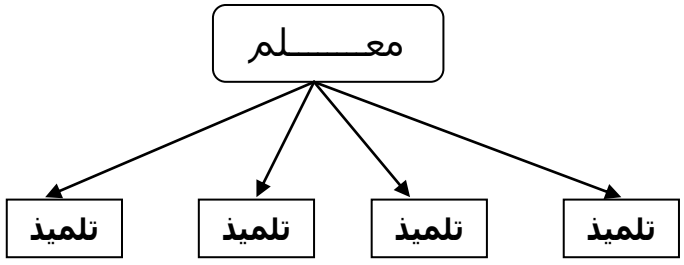
و في هذا المجال يقول س.جي.كيرتس 1966kurtis : " ان المدرس الذي تتمثل فيه المهارة هو الشخص الذي يدرك متى يستخدم مركزه و معرفته و خبرته ليقيم الدليل على أنه في دور القيادة الموجهة بحيث يستعمل قدرته في التعليم ليحمل طلابه على التدرب والتمرس بشؤون الحياة بمحض إرادتهم منتفعين في ذلك بما لديهم من طاقات خلاقة .(عبد العلي جسماني ، 1994، ص 479)

***أنماط التفاعل الصفي**

ومن خلال أهمية التفاعل الصفي يمكن اعتبار الصف مختبراً بشرياً تجري بداخله تفاعلات كثيرة بين المدرس وطلابه وبين الطلاب أنفسهم ، ينتج عن هذه التفاعلات أنماط سلوكية متنوعة تمثل وجوهر هذا النوع من الاتصال.و من الأنماط الأساسية للتفاعل الصفي :

- نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

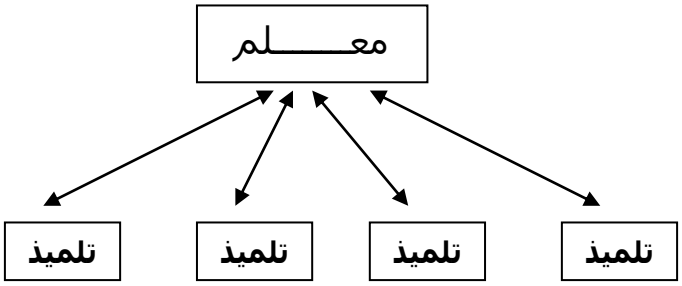
في هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى الطلاب ولا يستقبل منهم ، وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط فاعلية ، ففيه يتخذ المتعلمين موقفاً سلبياً بينما يتخذ المعلم موقفاً إيجابياً ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس . ومعالم هذا النمط يوضحها الشكل رقم 05 الآتي:



- **نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:**

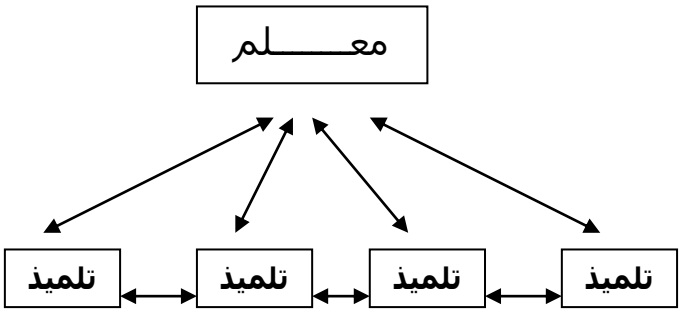
وهذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول ، ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من الطلاب ، ويسعى إلى التعرف على مدى فهمهم لما قاله أو ما حاول نقله إلى عقولهم ، ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول طلابه على النحو المطلوب ، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها. من خلال التغذية الرجعية .

ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين متعلم ومتعلم آخر وأن المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات المتعلمين هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي . و الشكل رقم 06 الآتي يوضح هذا النمط :



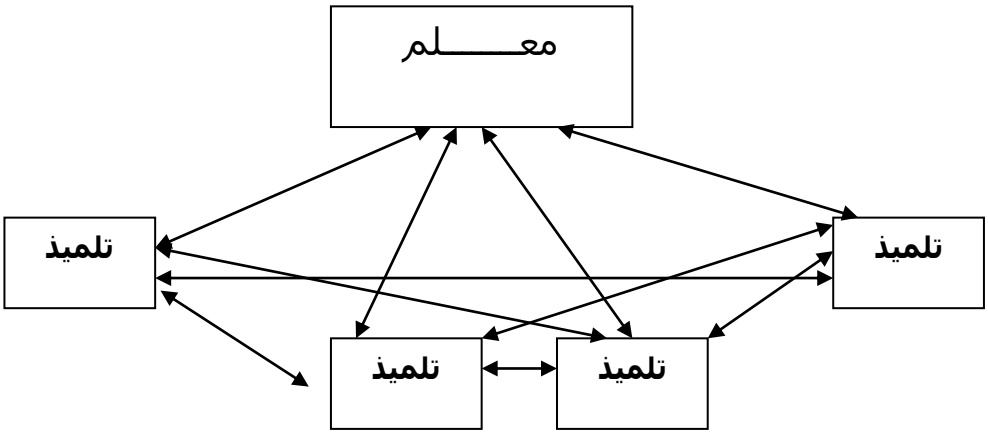
- **نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه :**

هذا النمط أكثر تطوراً من سابقيه ، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصالاً بين الطلاب الصف ، وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم ، وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم ، ويتيح للجميع التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة . و يتضح ذلك في الشكل رقم 07 الآتي:



- نمط الاتصال متعدد الاتجاهات :

يمتاز هذا النمط عن غيره من الأنماط السابقة وبخاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه اتصال بين العلم وعدد محدد من التلاميذ . في هذا النمط تتعدد فرص الاتصال بين المعلم وبين الطلاب أو بين الطلاب بعضهم ببعض ، كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل متعلم على نقل فكره وخبراته إلى الآخرين.ومعالم هذا النمط يوضحه الشكل رقم 08 الاتي:



تؤكد الأنماط السابقة حق الطلاب في التحدث والتعبير عن أنفسهم وآرائهم بمنتهى الحرية والانطلاق. ومن ثم تبادل الآراء والخبرات بينهم مما يساعد على اكتساب مهارات الاتصال التي تعد من أهم أهداف التربية. كما تؤكد أن الموقف التعليمي الذي يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومع معلميه يؤدي إلى حصيلة تعلم أفضل. غير أن المشكلة التي يواجهها تطبيق هذه الأنماط تتمثل في أمرين هما:

- ميل المعلم إلى النمط الذي يمكنه من إنهاء المادة الدراسية المقررة في الوقت المحدد له.
-خشية بعض المعلمين من عدم قدرتهم على إدارة نمط من أنماط الاتصال المتطورة كالنمط الثالث أو الرابع بحجة الفوضى وارتفاع أصوات التلاميذ والذي قد يسبب له حرجاً أمام الإدارة المدرسية.

*** أساليب تحسين التفاعل الصفي**

ينطوي التدريس الجيد على اتصال فعال ، ومن هنا لا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس وبين الغرض من تحسين الاتصال أو التفاعل. وفيما يلي اقتراحات يمكن أن تكون ذات فائدة للمدرسين في جهودهم الرامية لتحقيق الاتصال الناجح مع طلابهم:

-استخدام الألفاظ التي تشعر التلاميذ بالإقدام.
-حفظ أسماء الطلبة ومناداتهم بها.
- تقبل آراء الطلاب وأفكارهم ومشاعرهم سواء أكانت سلبية أم إيجابية.
- استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع على المشاركة من غير إسراف أو تقتير وفي الوقت المناسب.
- طرح أسئلة صفية متنوعة وشاملة.
- توجيه الأسئلة الصفية إلى جميع الطلاب ثم تحديد طالب للإجابة على السؤال وإذا تعثر يمكن تحويله لطالب آخر.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والاستفسار والاهتمام بهذه الأسئلة.
- تقديم تغذية راجعة ودون الاعتماد على إصدار الأحكام.
-إعطاء المتعلمين الوقت الكافي للفهم والإجابة عن الأسئلة.
- استخدام لغة الجسم لإظهار الإصغاء و الاهتمام (كالإيماء بالرأس و الاتصال بالنظر عند مخاطبة المتعلمين)
- الابتعاد عن الإشارات – حركات المعلم وإشاراته و تعابير وجهه – التي تشعر المتعلمين بالسخرية أو الاستهزاء.

***العوامل المؤثرة على التفاعل الصفي :**

تؤثر في التفاعل الصفي و كذا الإدارة الصفية عوامل كثيرة نذكر منها :
- طبيعة الأهداف المرجوة من العملية التعليمية .
-حجم مجموعة الصف أو الفوج و مدى تجانسها .
- شكل التنظيمات الصفية لتجليس المتعلمين : التنظيم التقليدي ، التعلم الفردي ، المناقشة الجماعية ، المجموعات أو المجموعة الصغيرة ، مجموعة مخبرية .. الخ .
- خصائص المتعلمين .
- خصائص المعلم .
- سن و جنس المعلم :و في هذا السياق يرى الب عض أن هناك تحيز لجنس المعلم في العملية التواصلية الصفية ، أي أن المعلم يحابي طلابه الذكور ، و أن المعلمة تحابي طالباتها الإناث (حسن عمر منسي ، 2000، ص 41) .
- المادة الدراسية .
- طرائق و وسائل التدريس .
- المادة الدراسية .
- مناخ المؤسسة التعليمية .
- الهياكل و التجهيزات و الظروف الفيزيقية .

***سيكولوجية المتعلم (المتلقي)**

لقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بشخصية المتعلم بجوانبها المختلفة نظرا لأهمية هذه الشخصية في العملية التربوية ، لان في الماضي سادت و لمدة طويلة النظرة التي مفادها أن أهم شيء في التعلم هو المعلومات بحد ذاتها بغض النظر عن المتعلم، و لهذا تمحورت جهود العملية التعليمية في الماضي في إطار ما يعرف بالتربية الشكلية ، أين كانت تعطى المادة العلمية دون التميز بين كبير أو صغير ، أو بين الصغار أو الكبار أنفسهم، لان الهدف وقتها كان حفظ المعلومات وليس في فهمها و استيعابها.

ومادام الاستيعاب يعرف على انه إمكانية الاستخدام العملي لما تم فهمه سابقا و تذكره، و هو نشاط عقلي يظم سلسلة من العمليات الذهنية مثل: الانتباه و الإدراك و الذاكرة و التفكير...الخ.، إلى جانب الخصائص الشخصية ذات الصلة المباشرة بهذا النشاط كالمشاعر و الرغبات و الإرادة . فان الوصول إليه يتطلب مراعاة قدرات المتعلم و إمكاناته العقلية و صفاته الشخصية أي مراعاة ما يلي:

- الخصائص العمرية : لان لكل فئة عمرية خصائصها.
- الفروق الفردية: هناك فروق فردية بين المتعلمين من حيث درجات الاستيعاب و الفهم ومن ثم التحصيل.
- خصائص النمو: خاصة النمو العقلي للمتعلم – الإدراك، التخيل، التذكر... .
- طبيعة حاجات المتعلمين: الحاجات النفسية و المعرفية والجسمية.
- الخلفية الاجتماعي للمتعلم: أي الظروف الأسرية و الاجتماعية و الثقافية السائدة بين المتعلمين.
- مستوى الدافعية و الطموح و الرغبة في التحصيل : و هذا يتعلق بعوامل ذاتية وأخرى خارجية.

*** سيكولوجية المعلم (المدرس)**

كون المعلم أو المدرس أو الأستاذ من الأطراف الأساسية في العملية التعليمية و التكوينية فان نجاحه في أداء مهمته التدريسية يرجع في الأساس إلى توفر خصائص شخصية و أخرى معرفية بيداغوجية ، هي كما يلي:

الخصائص الشخصية: رغم التباين في الخصائص الشخصية للمعلمين كغيرهم من فئات الناس ، فان بعض هذه الخصائص لها علاقة وطيدة بالعملية التدريسية منها:

- أن يتمتع بالصحة النفسية والعقلية و الجسمية.
- أن يخلو قدر الإمكان من الأمراض أو الإعاقات التي تمس سلامة الحواس خاصة
- أن يكون هادئا واسع الصدر ، متقبل لطلابه.
- أن يتصف بالرزانة وثبات الشخصية ، بعيدا عن الرعونة وحب الظهور.

الخصائص العلمية و البيداغوجية:

- الإعداد الأكاديمي و المهني العالي للمدرس.
- القدرة على انتقاء الأنشطة و الطرق المناسبة لإعطاء المادة.
- الاستعداد للانضمام للدورات التكوينية لتحسين المستوى و الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التخصص و المواد العلمية التي يدرسها.
- أن يهتم بنتائج تعلم الطلاب و مناقشتها مع المشرفين التربويين.
- أن يكون ملما بأسس القياس و التقويم.(وظيفة التشخيص، الاستجابة، التقويم، ربط العلاقات، البحث، تطوير المنهج، المقرر)
- أن يطلع على أجهزة الوسائل البيداغوجية و يحسن استعمالها .
- أن يكون مطلعا على مهام الأستاذ المحددة قانونا.

*** علم النفس البيداغوجي و طرق التدريس**

التدريس لغة و اصطلاحا

– لغة : مصدر الفعل درس ومعناه التعليم

– اصطلاحا: عرفه محمد زياد حمدان بانه" عملية تربوية هادفة تاخذ في اعتبارها كأنه العوامل المكونة للتعليم و يتعاون خلالها كل من المعلم و التلميذ لتحقيق ما يسمى بالاهداف التربوية (محمد مزيان و آخرون، 1999، ص 125).

– فعل يبلغ المدرس بواسطته للتلميذ مجموعة من المعارف العامة و الخاصة و إشكال التفكير و وسائله ، و يجعله يكتسبها و يتعلمها و يستوعبها ، و ذلك باستعمال طرق معدة لهذا الغرض ، و اعتمادا على قدراته الخاصة . Leif.1974 (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994، ص، 102)

– أما احمد علي الفنيس فيعرفه بأنه نشاط مقصود صمم ليقدم تعلما ، و تشتمل ظاهرة التدريس على ثلاثة عناصر المدرس ، الطالب و المادة الدراسية و لابد لهذا الثلاثي أن يتسم بالمرونة و الحركية (محمد مزيان و آخرون، 1999، ص 125)

– كما ذكر (عبد الوهاب عوض كويران ، مدخل إلى طرق التدريس، 41:2001) عدة تعريفات لطرق التدريس بالمفهوم الحديث . نقلا عن (وليد أحمد جابر ، 2005، ص، 154) ، منها :

– عرف كلافكي 1976 طرائق االتدريس بأنها : أساليب و إجراءات التشكيل المخطط و المنظم لعمليات العلم ، وهي لذلك أساليب تنظيم و تنفيذ للتعليم و التعلم .

– دانيلوف 1978: نظام من الأفعال الواعية و الهادفة من أجل تنظيم النشاط المعرفي و التطبيقي للتلميذ ، و تأمين إكتسابه الذاتي للمحتوى التعليمي ، و بكلمات أخرى فإن

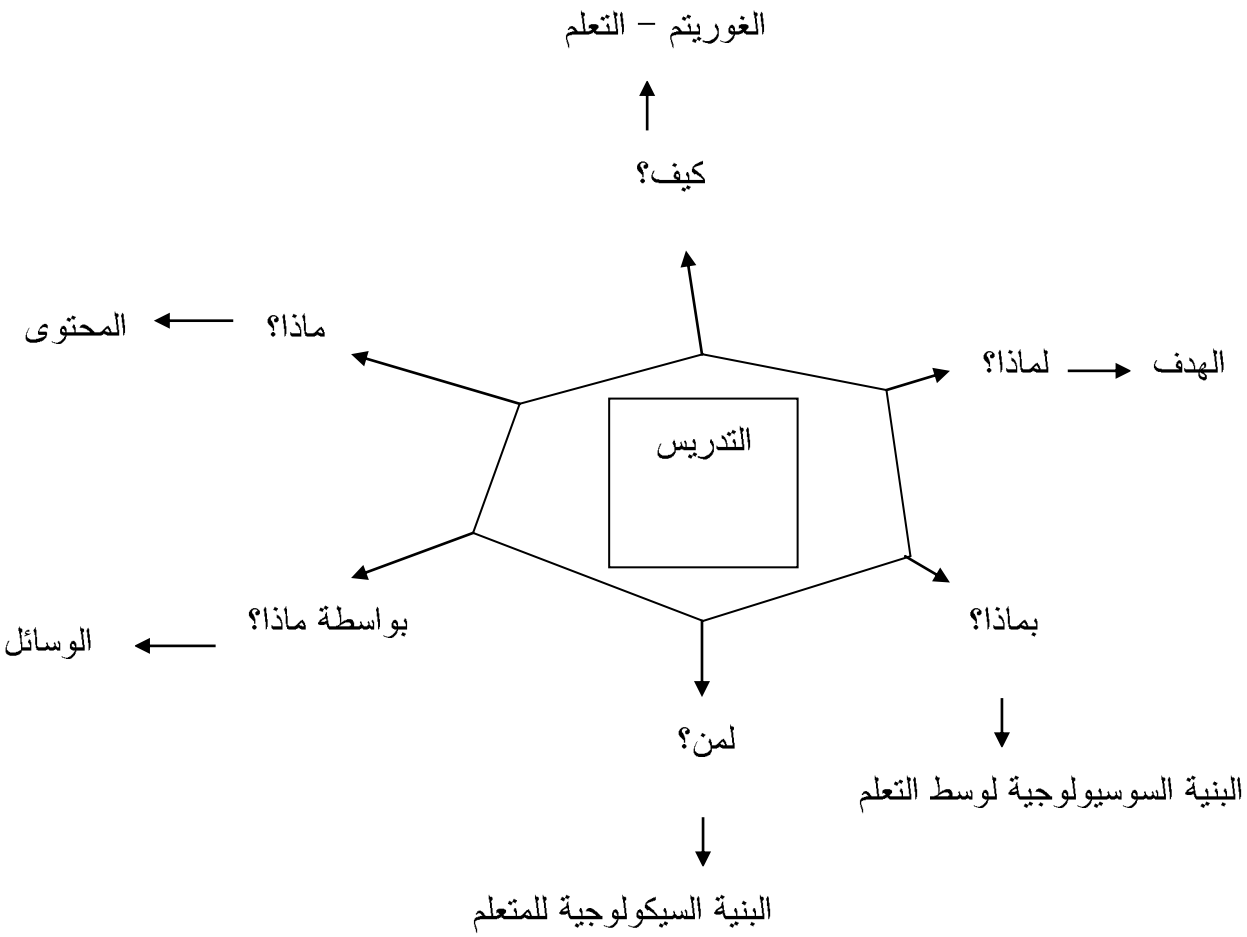
طرائق التدريس تشترط التأثير المتبادل المستمر بين المعلم و التلميذ ، أي أن المعلم ينظم نشاط التلميذ بموضوع التعلم ، ومن خلال هذا النشاط يكتسب التلميذ المحتوى التعلمي.

– كنوشل Knochel 1984 : طرائق التدريس ، الأساليب و الإجراءات المساعدة في تحقيق تفاعل المعلمين و المتعلمين بمحتوى الدرس و تحقيق أهدافه.

– لابس Laabs 1978 : هي سلسلة مركبة من إجراءات يقوم بها المعلمون و المتعلمون و يتم من خلالها النقل و الإكتساب الهادف لمحتوى الدرس و التعرف على نتائجه وتقويمه .

يتضح من مضامين التعريفات السابقة أن طريقة التدريس هي خطة متكاملة لتنفيذ جزء أو أجزاء من المحتوى التعليمي –المقرر– مع فئة محددة من المتعلمين في موقف تعلمي ، ترصد فيه الأهداف التربوية و يحدد لكل هدف الإجراء أو الإجراءات ، النشاط أو النشاطات ، التي يقوم بها المعلم و المتعلم . و كذلك تحدد الوسائل التي تساعد على تفعيل الإجراءات المناسبة لتحقيقها .

* **العوامل المؤثرة في التدريس :** هناك مجموعة من العوامل تؤثر في التدريس (ايجابيا و سلبيا) يمكن حصرها و التحكم فيها ، و لقد قدمت عدة نماذج لتوضيح و تحليل هذه العوامل ، منها نموذج الباحث الالماني فرانك H.G. FRANK 1969 (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ، ص 221) ، انظرا لشكل رقم 09 الآتي : وهو من النماذج الإعلامية في التربية لأنها تستعمل ألفاظ مثل المرسل و المتلقي و المعلومة .



يتألف هذا النموذج من ستة متغيرات ، هي :

لمن؟ : دراسة شخصية المتعلم بكل أبعادها.

بماذا؟ : دراسة مكونات البنية الاجتماعية لبنية المتعلم.

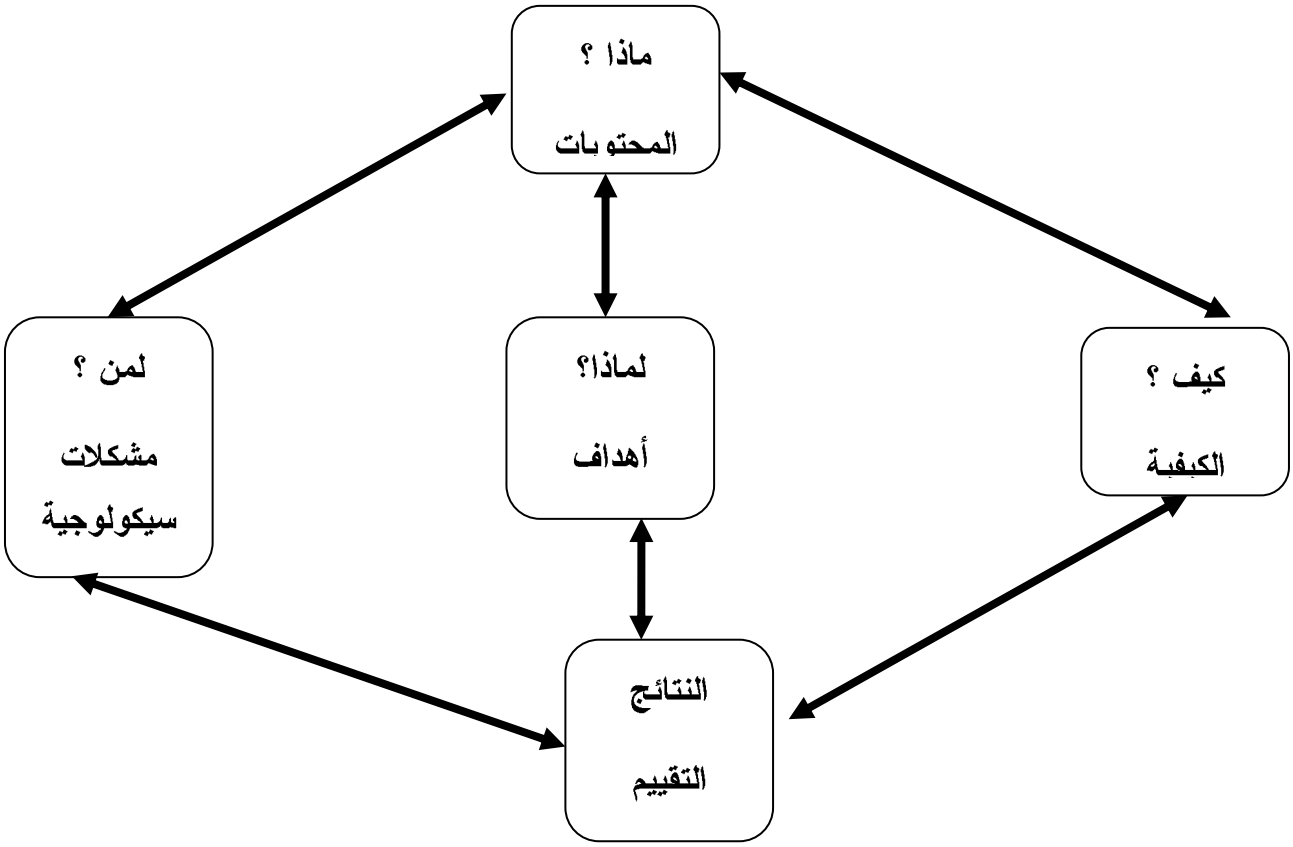
لماذا؟ : تحديد الأهداف التربوية – التعليمية.

ماذا؟ : تحديد و تحليل محتوى المواد الدراسية.

بواسطة ماذا؟ : دراسة الوسائل التعليمية المساعدة.

كيف؟ : التحكم في طرائق التدريس.

ونموذج ميالاري 1988 G. MIALARET . انظر الشكل رقم 10 الآتي (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ، ص 223)



هذا النموذج يتكون من خمسة عوامل ترتبط فيما بينها بعلاقات تأثر و تأثير أكثر من النموذج السابق ,

ملاحظة : النماذج المقدمة قابلة للدراسة و التقويم و الإثراء و ليس نهائيا.، **فمثلا يمكن إضافة من يدرس ؟ و تأثير عاملي الزمان و المكان على عملية التدريس ، أي متى ؟ (المدة و التوقيت) و أين ؟ .**

* **تحليل العملية التدريسية** : تمر هذه العملية بثلاث مراحل رئيسية هي:

– التخطيط : في هذه المرحلة تسبق التدريس و فيها يحدد المدرس الأهداف التعليمية وفيها كذلك يسعى المعلم الإجابة عن ثلاثة أسئلة هي: لماذا ادرس؟ ماذا ادرس؟ ومن ادرس؟

– التنفيذ: تتمثل في هذه المرحلة مجموعة من المهارات التي يجب أن ينقها المعلم من اجل تنفيذ العملية التربوية ، و يسعى هذا للإجابة عن سؤالين أساسيين كيف أدرس؟ و بأية وسيلة أدرس؟

– التقويم: في هذا المرحلة نقوم مدى لتحقيق الأهداف التربوية – التعليمية ، و ذلك بقياس و تقويم أداء المتعلم و تقويم العملية التدريسية و التعليمية ككل وفيها يسعى المعلم الإجابة عن سؤال أساسي و هو ما مدى تحقق الأهداف التعليمية؟

***طرائق (طرق) التدريس :**

الطريقة وجمعها طرائق أو طرق و معناها لغة المسيرة أو الخط في الشيء.

واصطلاحا نعني بها جملة النشاطات و الوسائل و المهارات المستخدمة من اجل الوصول إلى تحقيق أهداف تعليمية تعلمية .

و هناك العديد من الطرق التي شاع استخدامها في المؤسسات التعليمية علما بأن بعضها يقوم على جهد أكبر من المعلم ، وبعضها يكون أمر التعليم والتعلم شراكة بين المعلم و المتعلم ،و بعضها يقوم على جهد أكبر من المتعلم ، مع عدم إلغاء دور المعلم في كل الأحوال.

و بناءا على ذلك، فقد تنوعت طرق التدريس ،حيث يمكن تصنيفها على أساس مدى اهتمامها بنشاط المتعلم إلى:

أولا : طرق تدريس لا تركز على نشاط المتعلم . مثل طريقة المحاضرة أو الإلقاء .

ثانيا : طرق تدريس تركز جزئيا على نشاط المتعلم و تفاعله اللفظي مثل طريقة المناقشة و الحوار و الطريقة السقراطية و مثل طريقتي التسميع و الإستجواب .

ثالثا : طرق التدريس تهتم بالتفكير في عرض المحتوى التعليمي ، مثل الطريقة الإستقرائية و الطريقة الإستنتاجية ، ومثل الطريقة أو الطرق التي تمزج بين الإستقراء و الاستنتاج و القياس .

رابعا :طرق تعليم تهتم بالمشكلات التعليمية،وتخضعها للبحث العلمي وطرائق التفكير .مثل الطريقة الإستقصائية ، و طريقة الحل بالاكتشاف ، وطريقة المشروع و طريقة العصف الذهني.

خامسا : طرق تعليم تهتم باستخدام تقنيات –فنيات – الدراما الاجتماعية مثل: طريقة تمثيل الأدوار ، وطريق القصة و طريقة المحاكاة و التقليد و النمذجة .

سادسا : طرق تدريس تعتمد بشكل أساسي على نشاط المتعلم الذاتي ، مثل طريقة التعلم عن بعد ، و طريقة التعليم المبرمج .

كذلك يمكن تصنيف طرق التعليم وفقا لنوع التعلم و عدد المتعلمين إلى :

– طرق التدريس الجمعي التي يستفيد منها عدد كبير من المتعلمين مثل طريقتي المحاضرة و المناقشة .

– طرق التدريس التي يتوزع فيها التلاميذ إلى مجموعات مناسبة يناط بكل مجموعة القيام بعمل مخطط ،يكون جميع أفراد المجموعة مساهمين بفعالية فيه ، ومسئولون عن تنفيذه ، بإشراف المعلم .

– طرق التدريس الفردي : التي يستفيد منها فردا أو مجموعة قليلة من المتعليمين ، مثل التعليم البرنامجي و التعليم بالأنترنت و الحاسوب ، ومثل الحقائب التعليمية .

ونتيجة تعدد هذه الطرق ، فإننا نكاد نجد لكل مدرس طريقته الخاصة، إلا انه يمكن حصرها في طرق رئيسية أو عامة وهي:

* **طريقة المحاضرة** :كما تسمى بالطريقة الإلقائية و من أهم المزايا لهذه الطريقة ما يلي:

– الاقتصاد من وقت التدريس : خاصة عند كثافة المقرر الدراسي ، فإن قيام المعلم باستخدام تلك الطريقة يضمن تغطية أجزاء المقرر في زمن محدد ومن ثم إكساب المتعلمين لحد معقول من المعارف المرغوبة .

– الاقتصاد من التجهيزات الخاصة حيث توفر طريقة المحاضرة في استخدام التجهيزات و الأدوات ، كما تقلل من عدد المختبرات اللازمة و التي يعتمد عليها في التدريس.

– تعليم عدد كبير من المتعلمين في زمن محدود ، إذ يمكن عن طريق المحاضرة التدريس لمجموعات كبيرة من المتعلمين ، و هذا ما يتلاءم مع التدريس في الجامعات أحيانا كثيرة.

أما عيوب هذه الطريقة فتتمثل في :

– طريقة تقليدية في التدريس .

– يبذل المحاضر جهدا كبيرا في تحديد الأهداف والمحتوى التعليمي و اختيار الأنشطة و الإجراءات و الوسائل اللازمة لإيصال المحتوى إلى المتعلمين و تقويم ما تحقق من أهداف من محاضرته .

– يكاد التواصل اللفظي و الفكري يقتصر على المعلم وحده ،وبهذا تكاد تنعدم وسائل

الاتصال في هذين المجالين و المتعلقة بالمتلقي ، وقد ثبت أن للتواصل أثرا في تفعيل التعلم و تحقيق أهداف التعليم .

– يقتصر غالبا دور المتعلم في أسلوب المحاضرة على الاستماع ، أي يكون فيها متلقي للمعارف و المعلومات .، فهو لا يشارك في أي جزء من أجزاء التعلم، فهو متلقي سلبي .

– لا تعطي فرص للمتعلم لطرح الأسئلة و المساهمة في المناقشة و البحث عن الإجابات السليمة.

– كما أنها لا تراعي الفروق الفردية في مستوى قدرة المتعلمين على اكتساب المعرفة بطرق متمايزة، وفق قدراتهم .

– لا تصلح طريقة المحاضرة لتنفيذ بعض أهداف و محتوى المنهج الذي يتضمن المجال الأدائي أو الحركي العملي ، حيث يرتكز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته .

– تعتمد أساسا على الزمن في تحديد موضوع الدراسة و التعليم.
– المعلم يكون فيها محور العملية التربوية .
– يكون فيها المعلم مسيطرا على العملية التربوية.

* **طريقة المشاركة** :أو طريقة الحوار (المناقشة) :

تراعي هذه الطريقة – التي يمكن أن تكون أساسا لمعظم طرق التدريس الحديثة – الاهتمام بالتفاعل و الاتصال اللغوي الذي يتم في غرفة الصف عن طريق الحديث الموجه من المعلم للمتعلمين ، وعن طريق الإجابات التي سيؤديها الطلبة في الصف أو عن طريق الأسئلة و الإستفسارات التي يوجهها الطلبة إلى زملائهم أو إلى معلمهم . من هنا نلاحظ أن عملية التفاعل اللفظي و تبادل المواقف بين الطلاب و معلمهم تسمح

بإشاعة جو من الحرية و المشاركة الفاعلية و الحوار الدائم واحترام الرأي و الرأي الآخر، مما يجعل عملية التعليم و التعلم أكثر متعة و أبعد أثر في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها .

و من ميزاتها :

- اشتراك التلاميذ و الطلبة في تحديد الأهداف المرجوة .
- تسمح للمتعلم بالمساهمة في إعداد الدروس و مناقشتها.
- الاعتماد على الأسئلة و الأجوبة تجعل المتعلمين يشعرون بأنهم قد ساهموا في تسيير الدرس.
- تنبت المعلومات أكثر في زمن المتعلم.
- تشجيع جو من الحيوية في الفوج (القسم) و تثير دافعية المتعلم.
- تساعد طريقة المناقشة على اكتساب مهارات الاتصال ، و بخاصة مهارات الاستماع والكلام و إدارة الحوار . .
- يكون فيها المعلم مساهما و مسهلا و مساعدا ، و من ثم إظهار الدور الإيجابي للمتعلم و عدم اقتصار دوره على التلقي.
- تجعل المعلم أكثر إدراكا لمدى انتباه الدارسين و تقبلهم أو عدم تقبلهم لموضوع المناقشة فيعمل على تعديله أو العدول عنه أو التعامل معه بكيفية أخرى .

و من عيوب طريقة المناقشة ما يأتي :

-أنها تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية من ضبط الصف و لديهم قدرة عالية على استخدام الأسئلة الصيفية و توجيهها بشكل جيد ، كما يمكنهم صياغة الأسئلة بعدة أشكال بما يتماشى مع الفروق الفردية للمتعلمين .

– تقلل من دور الخبرات المباشرة من التعلم لكونها تعتمد أساسا على موضوعات لفظية ، و من ثم يقل استعمال الوسائل التعليمية المحسوسة خاصة .

– قد تتحول الحصة إلى حالة من الفوضى لصعوبة التحكم في مجريات المناقشة عند بعض المدرسين ، أو الخروج عن موضوع الدرس .

* **طريقة التعلم المستقل:** ومن خصائصها:

– تعتمد على التعلم الذاتي او التعليم التجريبي (يقوم المتعلم بإجراء التجربة بنفسه)

– توفر خبرة كافية للمتعلم .

– تسمح بتقييم عمل المتعلم.

– دور المعلم ينحصر في التوجيه و الإرشاد و التنسيق.

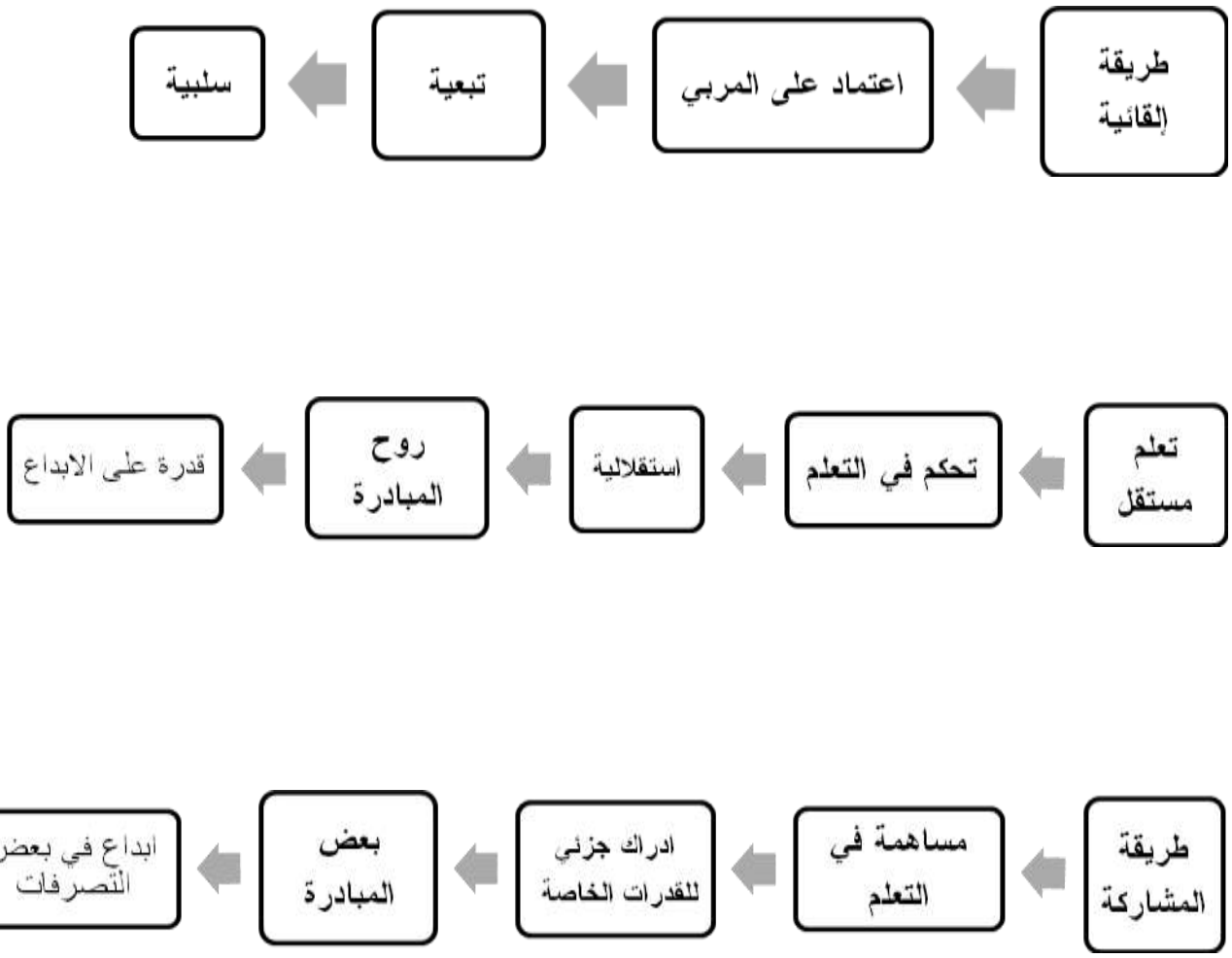
– يتحكم المتعلم في تعلمه و يكون مستقلا وهذا ما عبر عنه (كارل روجرز Rogers 1951) بمفهوم التمركز حول الطالب عوض التمركز حول المربي.

* **الفرق بين أسلوب التدريس و طريقته :**

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس ، أما الطريقة هي مجموعة الخطوات الممنهجة المتبعة في نقل المعرفة للمتلقي ، أي الأسلوب الذي يتبعه في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة ، و الأسلوب هنا يرتبط أساسا بالصفات و الخصائص و السمات الشخصية للمعلم ، و أساليب التدريس عديدة منها : الأسلوب المباشر و غير المباشر ، و الأسلوب القائم على المدح و النقد ، و القائم على أفكار المتعلمين ، و القائم على التغذية الراجعة .... الخ . و إذا كان الأسلوب يتمثل في الكيفيات التي تستخدم داخل الفصل او الموقف التعليمي لتدريس مادة ما ، فانه يمكن استخدام أكثر من أسلوب في أكثر من طريقة.

*** علاقة طرائق التدريس بالخصائص النفسية للمتمدرسين**

إلى جانب مستوى التحصيل الناجم عن طرائق التدريس هناك انعكاسات نفسية لهذه الطرائق، يمكن حصرها في درجة الاستقلالية ودرجة الثقة في النفس وروح المبادرة و الميل للإبداع و يمكن تجسيد هده العلاقة في الشكل رقم 11 كما يلي:



***مركتزات فاعلية طرق التدريس :**

من أجل أن تكون طرق التدريس طرقا فعالة في تحقيق أهداف التعلم، فقد رؤى أن تختار وفق معايير مناسبة هي (صحبي أبو جلالة، المناهج الميسرة ،: 182)نقلا عن (وليد أحمد جابر ، 2005، ص، 154) هي :

- مدى ارتباطها بالأهداف التعليمية .
- قدرتها على حث الطلاب على التفكير الجيد و الوصول إلى النتائج.
- مراعاتها للجانبين المنطقي و السيكولوجي عند تقديم المادة التعليمية .
- مساهمتها في الربط بين الجانبين النظري و العملي للمادة الدراسية .
- مراعاتها لقدرات المتعلمين و استعدادهم وميولهم و اتجاهاتهم و المرتبطة بالمادة التعليمية .

الوسيلة التعليمية :

إن تنوع المادة التعليمية و تعدد أشكالها و تباين تركيبها تقتضي تنوعا في الوسائل المساعدة على تحقيق هدف التعلم.

فللوسيلة التعليمية هي كل الأجهزة و الأدوات و المواد التي يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعلم و التعليم ، و توضيح المعاني و الأفكار أو التدريب على المهارات ، أو لنقل هي كل الوسائط التي يستعين بها المدرس في الموقف التعليمي داخل الفصل أو خارجه لتوصيل الحقائق أو الأفكار لجعل المادة المدرسة أكثر تشويقا و إثارة ، و جعل الخبرة التعليمية خبرة حسية .

و لقد نادى إيراموس Eramus الهولندي في القرن 15 ميلادي : " أن يألف المتعلم الأشياء والحيوانات بطرائق غير السابقة، التي تعتمد على الحفظ والتسميع ". وكان ينادي بتعلم المرء اللغات، لا عن طريق تعلم القواعد، ولكن عن طريق المحادثة واستعمال الأساليب.

و كتب كومنيوس John Amos Cominius التشكوسلوفاكي في القرن 17 ميلادي ، يقول: " يجب أن يوضع كل شيء أمام الحواس طالما كان ذلك ممكنا. ولتبدأ المعرفة دائما من الحواس".

و لقد زعزعت أفكار جان جاك روسو Jacque Rousseau Jean الفرنسي، في القرن 18 ميلادي عقائد كثيرة، كانت سائدة عن التعليم وغيره، ودعا إلى تعليم كل ما يمكن تعليمه عن طريق الملاحظة المباشرة للأشياء المادية والظواهر الطبيعية، بدلا من استخدام الكلمات وحدها. يقول مثلا: " لماذا لا تبدأ بأن تعرض على المتعلمين الشيء نفسه، لكي تمكنهم أن يعرفوا على الأقل ما نتحدث عنه".

كما أكد بيستلوتزي Pestalozie السويسري ، في القرن 19 ميلادي: " أن الكلمات لا تعدو كونها رموزا، وأنها خالية من المعنى ما لم تصحبها خبرات واقعية. ويجب أن تبدأ الخبرات بإدراك الأشياء المادية وبأداء الأعمال المادية والانغماس في الانفعالات الواقعية ".

كان يعتقد هاربرت J. F. Herbert الألماني في القرن 19 ميلادي : " أن الخبرة تبدأ بالإدراك الحسي للأشياء ". وكان يقول: " إن نمو المدركات لا يتم إلا عن طريق ربط المدرك الجديد بالمدرك القديم".

و في القرن 19 ميلادي فقد نظم فروبل F. Frobel الألماني، أفكار هاربرت وبلورها، وأكد أهمية اللعب في رياض الأطفال، وأقر على: " أن يحتوي منهج المدرسة على نشاط تطبيقي يناسب أعمار المتعلمين ". وأكد عن أهمية الرحلات وملاحظة الطبيعة ملاحظة مباشرة، واستخدام الأشياء والأجهزة في نمو الفهم. ". (بنعيسي احسينات ، *أهمية الوسائل التعليمية و دورها في الفعل التربوي* . من :
(*www.arabrenewal.org/articles/13982/1/AaaiE-CaaeOCAEa-CaEUaiaiE-aeIaeNaC-Yi-CaYUa.../OYIE1.html*

*** الفرق بين الطريقة و الوسيلة :**

رغم التشابه الموجود بينهما إلا أن الطريقة هي التي تشير إلى الترتيب المتبع للوصول إلى الحقيقة ، أما الوسيلة فهي الوسائل العملية التي تستعمل لتنفيذ الطريقة. ومن هنا يمكن تعريف الوسيلة التعليمية بأنها مختلف الموارد و الأجهزة و التنظيمات و الإجراءات التي تستخدم في التعليم من اجل تطويره ورفع كفايته بما يساعد المتعلم على حسن اكتساب الخبرة ، بسرعة و سهولة و بما يسهل على المعلم في هذا المجال .(محمد مزيان و آخرون ، 1999، ص 71)

فبالإضافة إلى الكتاب المدرسي الذي يعد من أقدم الوسائل و التقنيات التعليمية ومن أكثرها تنوعا وفائدة ، فان أهمية الوسائل السمعية البصرية من راديو وتلفزيون وفيديو و سينما أصبحت تمثل مكانة الصدارة في المدرسة الحديثة على اعتبار أنها وسائط ووسائل ناجحة في التعلم و مساعدة على استيعاب ، لأنها تقدم المادة التعليمية في إطار

من التشويق و المتعة مع الحفاظ بنفس الوقت على مضمونها العلمي ، وهذا ما أكده كل من دانيوف و إيسبوف. حيث قالا في كتابهما المشترك : " ان المادة الدراسية تصبح قابلة للاستيعاب من قبل التلاميذ في سن معينة في حال توفر الشروط التالية: الاستعداد للتعلم، مستوى نمو التلاميذ، طرائق التدريس و الوسائل التعليمية الملائمة التي تسهم بشكل فعال في استيعاب المادة أو الموضوع"(علي منصور ، 1996، ص 29)

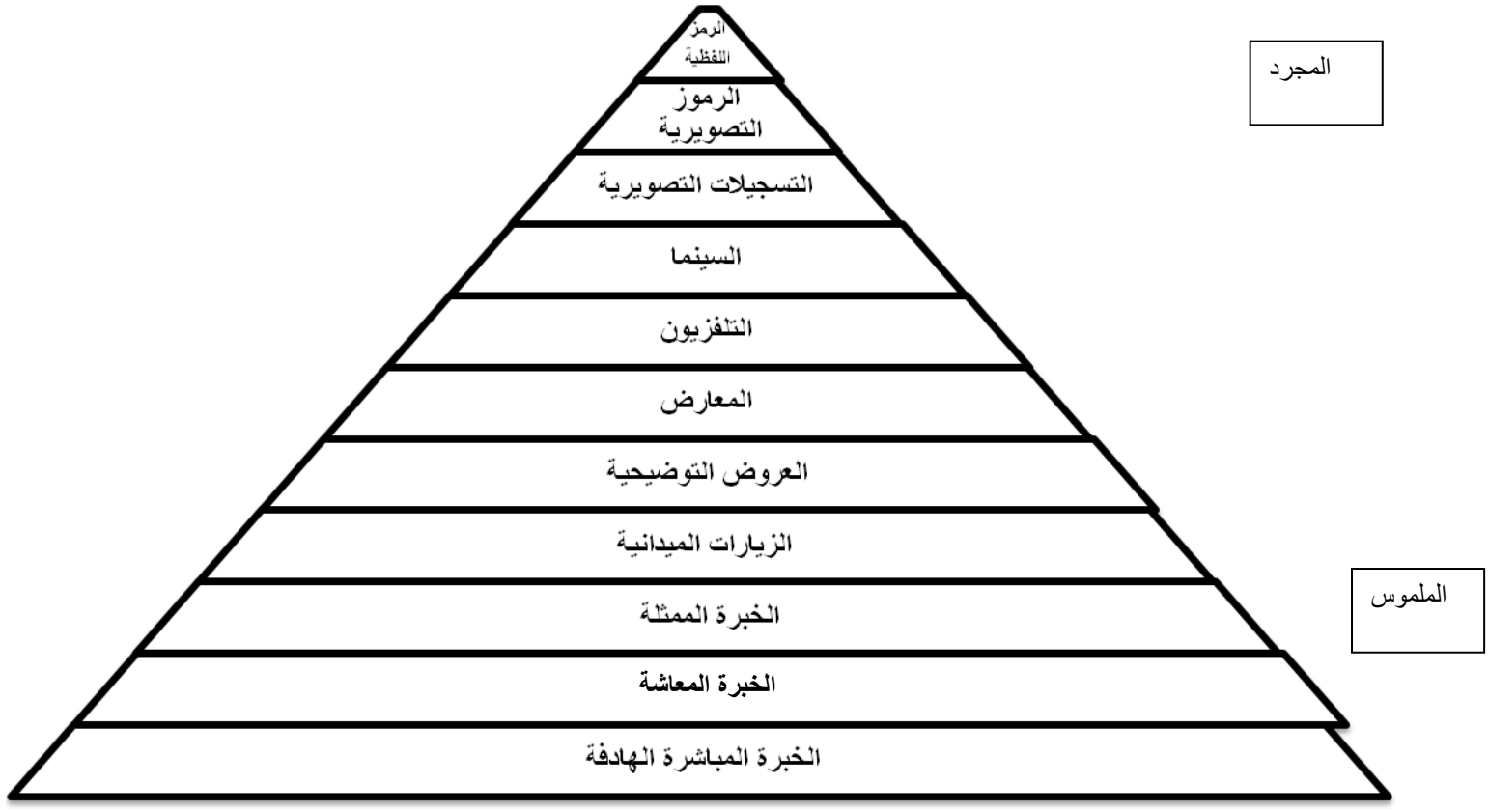
*** أنواع الوسائل التعليمية :**

– وسائل تعليمية سمعية مثل : الشرح الشفوي ، أشرطة الكاسيت ، مخابر اللغات ، الإذاعة المدرسية

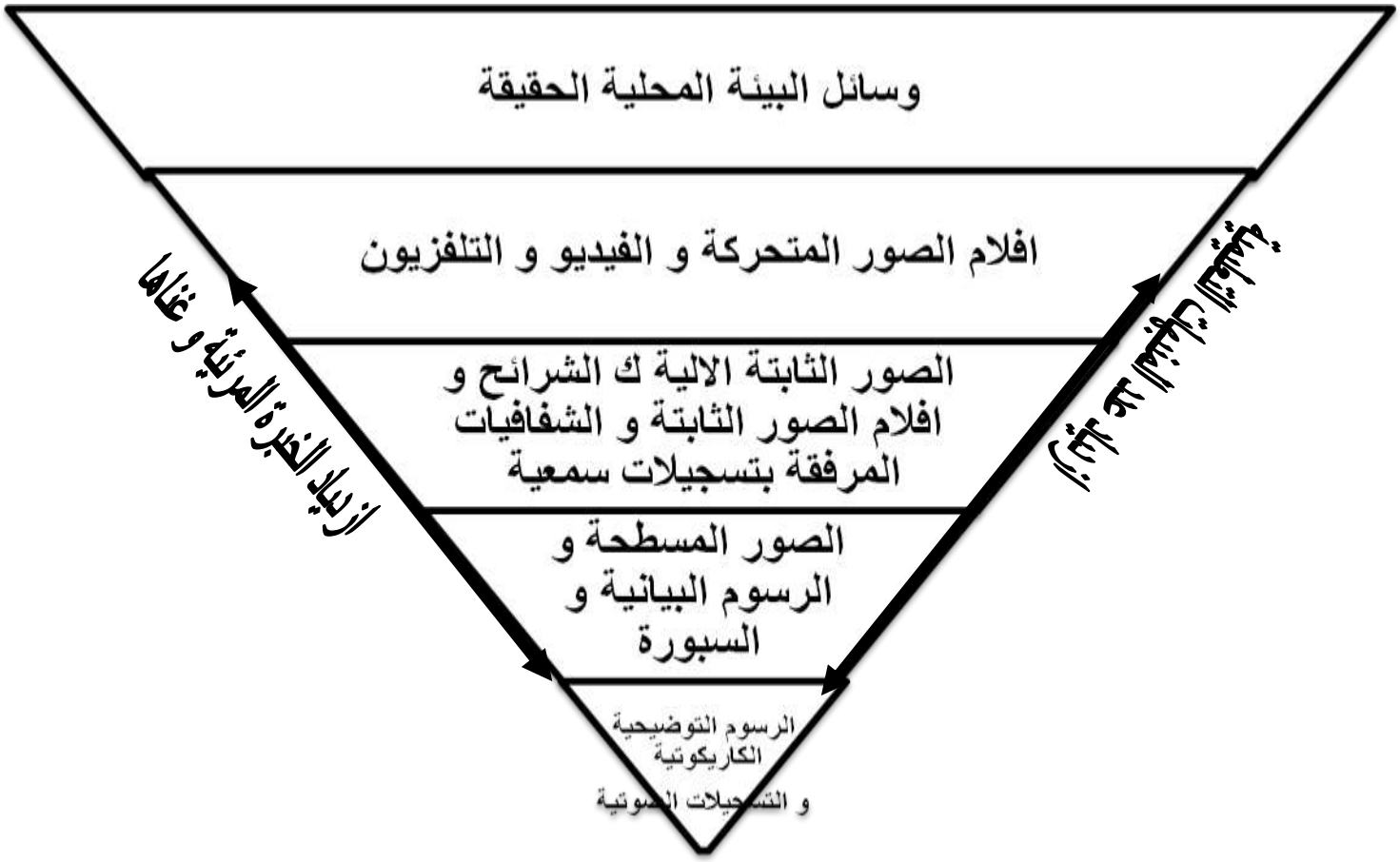
– وسائل تعليمية بصرية مثل : السبورات بأنواعها ،أجهزة العرض المختلفة ، المعارض الرحلات ، المتاحف ، الزيارات الميدانية .

– وسائل تعليمية سمعية – بصرية مثل : التلفاز ، الحاسوب ، الندوات .

– ويمكن ذكر البعض من هذه الرسائل و التقنيات : الكتب–الصور الثابتة و المتحركة– التسجيلات الصوتية –التليفون – الفيديو – السينما– المعارض و المتحف – الرحلات الدراسات الميدانية– و العروض العلمية: الخرائط و المجسمات . الانترنت و لانترانيت....الخ .و هناك عدة تصنيفات لهذه الوسائل ، منها :تصنيف Eding عن حمدا م. ز. (7) 1985.نقلا عن (عبد اللطيف الفاربي و آخرون،1994،ص193) ، انظر الشكل رقم 12 الآتي :



تصنيف ادينغ لوسائل و تكنولوجيا التعليم (عبد اللطيف الفاربي و آخرون،1994،ص193) ، انظر الشكل رقم 13 الآتي :



تصنيف ديل عن حمدان م. ز . 1985 .نقلا عن (عبد اللطيف الفاربي و آخرون،1994،ص193) ، انظر الشكل رقم 14 الآتي :

تصنيف Bortz عن حمدان م.ز.(7) 1985(عبد اللطيف الفاربي و آخرون،1994،ص193) انظر الشكل رقم 15 الآتي :

		صوت	صورة	كتابة	حركة
1	الوسائل السمعية / البصرية المتحركة				
	• التلفزيون	X	X	X	X
	• أفلام الفيديو	X	X	X	X
	• أفلام الصور المتحركة	X	X	X	X
2	الوسائل السمعية / البصرية الثابتة				
	أفلام الصور الثابتة المرفقة بتسجيل سمعي	X	X	X	
	• الشرائح المرفقة بتسجيل سمعي	X	X	X	
3	الوسائل السمعية شبه المتحركة				
	• التليغراف و التيلكس	X		X	X
4	الوسائل المرئية المتحركة				
	• أفلام الصور المتحركة الصامتة		X	X	X
5	الوسائل المرئية الثابتة				
	• المواد المطبوعة		X	X	
	• أفلام الصور الثابتة		X	X	
	• أفلام الميكرو		X	X	
	• الصور أو الرسوم المسطحة		X	X	
6	الوسائل السمعية				
	الراديو	X			
	التلفون	X			
	التسجيلات الصوتية	X			

***أجهزة الوسائل التعليمية :**

التكنولوجيا بأشكالها هي المطلب الأساسي من مطالب العصر وأصبح التقدم التكنولوجي يدخل في كل المجالات بغض النظر عن شكلها أو نوعها ، فكان للتعليم النصيب الوفير والكبير من هذا التطور والتقدم .

و تعتبر أجهزة الوسائل التعليمية جزءاً هاما من حركة استخدام الوسائل والتكنولوجيا في التعليم ، وينبغي أن يلم المدرس بالقواعد الرئيسية لتشغيل هذه الأجهزة والتعرف على إمكانياتها وأفضل الطرق لاستخدامها وهذه الأجهزة هي :

1 - جهاز العرض الالكتروني (الداتا شو)

يعتبر جهاز العرض الإلكتروني من الأجهزة الحديثة التي ظهرت حديثاً ويعمل هذا الجهاز بالإلكترونات حيث يتم توصيلة بالكمبيوتر أو التلفاز ليعرض المحتوى على شاشة العرض وهو يتوفر الآن في كثير من المدارس و الجامعات . وهذا الجهاز صغير الحجم مما سهل من عملية استخدامه في مجال العرض .

2 - جهاز العرض العلوي (الأوفيرهيد (Over Head Projector)

وهو من ابسط وسائل الاتصال البصري وأكثرها استعمالا في المؤسسات التعليمية حيث تعرض المادة العلمية ضوئيا على الشاشة، و يستخدم في جميع المواد الدراسية والشفافيات الجاهزة المعدة من قبل مختصين .

مميزات استخدام جهاز عرض الشفافيات وفوائده :

- يمكن استعماله في ضوء الغرفة العادي .
- يسمح للمحاضر أن يكون وجها لوجه أمام طلبته .
- إمكانية القيام بسهوله بتحضير الشفافيات مع استخدام الألوان لتوضيح الأمور المهمة .
- يعطي وجوده أو أي وسيلة أخرى مساعدة نوعا من التغيير في طبيعة عرض المعلومات مما يثير الدافعية والاهتمام .

3 - جهاز عرض الشرائح (سلايد بروجيكتور)

يعتبر جهاز عرض الأفلام الثابتة والشرائح من الأجهزة العلمية التي شاع استعمالها أخيراً في المجال التربوي لسهولة تشغيلها من ناحية وسهولة إنتاج البرامج الخاصة بتا من ناحية أخرى – والتي يمكن للمدرس إنتاجها بنفسه إذا ما توفرت لديه الإمكانيات بالإضافة إلى سهولة نقل واستخدام الجهاز داخل الفصل الدراسي مع ما يحققه استخدام مثل هذا الجهاز من شد انتباه المتعلم للمادة المقدمة عليه ، وجهاز عرض الأفلام الثابتة والشرائح مجهز لعرض الصور الشفافة التي يمكن للضوء اختراقها فتظهر الصور مكبرة على الشاشة أو على الحائط وهو من أجهزة العرض المباشر.

4 - جهاز عرض الصور المعتمة (الفانوس السحري)

هو من الأجهزة الحديثة المخصصة لعرض الصور المعتمة عن طريق المرآة العاكسة وهو جهاز واسع الانتشار في كثير من المؤسسات التعليمية ، و يعود ذلك إلى سهولة استعماله وما يؤديه من خدمات للمعلم والطالب في تكبير الرسومات و الخرائط والصور المعتمة أو في عرضها على الطلاب بمساحات كبيرة تسهل مشاهدتها من الجميع بشكل واضح ، كما يستخدم في عرض بعض الأجسام محدودة التجسم كالعملات المعدنية وأجزاء من النباتات والنسيج.

5 - جهاز عرض الأفلام المتحركة

هو أحد أجهزة العرض التي تعتمد على الإسقاط المباشر للضوء ، فهو وسيلة لتوصيل الحقائق والمعلومات التربوية والمنهجية للمتعلمين لتحقيق أهداف التربية والتعليم.

6 – الكمبيوتر

يعد الحاسب الآلي ناتجاً من نواتج التقدم العلمي والتقني المعاصر ، كما يعد في الوقت ذاته أحد الدعائم التي تقود هذا التقدم ؛ مما جعله في الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية والتعلمية ، وقد اهتمت النظم التربوية بالحاسب الآلي ودعت إلى استخدامه سواء في الإدارة المدرسية أو التدريس ، و قد تطورت أساليب استخدام الحاسب في التعليم وأصبح الاهتمام الآن منصباً على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس باستخدام الحاسب أو استحداث أساليب جديدة يمكن أن يسهم من خلالها الحاسب في تحقيق ودعم بعض أهداف المناهج الدراسية . وهناك الكثير من البرمجيات التعليمية.

– 7 جهاز التسجيلات الصوتية

المسجل يعتبر من الوسائل التعليمية البسيطة الاستعمال في العملية التعليمية ، كما انه سهل التشغيل والصيانة .. كما يتمكن الطالب من إيقافه وإعادة استخدامه أكثر من مرة والقيام بعمليات التسجيل ، كما يمكن الطالب من الاستماع إلى صوته أو المدرس مرات عديدة .

8- جهاز الإذاعة المدرسية

يستخدم جهاز الإذاعة المدرسية في جميع أنشطة المدرسة أو المؤسسة التعليمية المسموعة .ولقد تطورت مكبرات الصوت بشكل كبير جداً ، حيث يوجد أجهزة سهلة الحمل يمكن حملها إلى الفصول للتدريس عليها وهي مفيدة جداً للصفوف الأولية حيث تزيد من دافعية الطالب للتعلم .

9- الفيديو

الفيديو وسيلة من الوسائل التكنولوجية الحديثة المستخدمة في مجال الاتصال قام بقفزة نوعية كبيرة في سلسلة التطور والتقدم التكنولوجي التواصلي.

و إذا كانت بعض الوسائل تقتصر على عرض المثيرات أو تسجيل الاستجابات، فان الفيديو فيجمع بين المثيرات وتسجيل وإعطاء التغذية الراجعة ، وهذا ما جعل من هذه التقنية وسيلة تعليمية لها مكانتها المتميزة في العملية التربوية.

ويتمتع الفيديو كوسيلة اتصال وتعلم سمعية بصرية بمزايا تجعل منه ثورة حقيقية في عالم الاتصالات والمعلوماتية ونذكر منها:

- يعرض برنامج الفيديو مثيرات متنوعة في طبيعتها وذلك في آن واحد

•حرية المعلمين والمتعلمين باختيار مكان و زمن عرض برنامج الفيديو في العملية التعليمية .

- إمكان تطبيق طرائق متعددة من طرائق التعليم من خلال الفيديو كالمحاضرات والندوات وعمل التجارب.

- إمكان التخزين عدد كبير من الشرائح والشفافيات والصور والخرائط على فيديو كاسيت واحد.

- يمكن ربط الفيديو بالعديد من الأجهزة التعليمية الأخرى .

– 10 آلة التصوير السينمائي

تستخدم آلة التصوير السينمائي 8 مم لتصوير أفلام سينمائية ذات مقاس 8 مم فقط ، وهي مزودة غالباً بعدسة تقوم مقام عدة عدسات ، فهي تستطيع أن تصور الأشياء البعيدة التي يصعب الوصول إليها نتيجة وجود مواقع طبيعية أو لخطورة الموضوع المصور كالحيوانات المفترسة . كما يمكنها التصوير في المناطق الضيقة نتيجة لوجود العدسة المنفرجة ، وهي مجهزة أيضا لتصوير الأشياء الدقيقة وذلك باستخدام نظام الميكرو المضاف على العدسة . كما يمكن للكاميرا أن تعمل (ظهور وتلاش) أثناء التصوير و أيضاً عمل التصوير البطئ الحركة .

– 11 جهاز طبع الشفافيات

يعتبر جهاز طبع الشفافيات من الوسائل المساعدة على إعداد الشفافيات حيث يوجد هذا الجهاز في كثير من المؤسسات التعليمية ، ويستخدم لطبع الشفائف من الكتب ، وهو جهاز حساس يجب التعامل معه بدقة.

– 12 التلفاز

أصبح التلفزيون منذ نشأته من أكثر وسائل الاتصال فاعلية في تثقيف الجماهير والتأثير في سلوكها على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية ، سواء داخل المؤسسات التعليمية أوخارجها. .

يعتبر التلفزيون أحد المؤسسات الثقافية الهامة في المجتمع التي كان لها أثر كبير على تعديل السلوك ، ويرى البعض أنه أهم الوسائل الاتصال الجماهيرية تأثيرا على

الثقافة والإنسانية بوجه عام . ومنذ ظهور التلفزيون ظهر دوره واضحاً كوسيلة تعليمية وتثقيفية فعالة وذلك ما أثبته نتائج البحوث والدراسات التي أجريت على هذا المجال.

ومنذ ظهور التلفزيون استجابة المربين له على اعتبار أنه قوة تعليمية تختلف من جماعة إلى أخرى ، فالبعض يشعر بعدم المبالاة نحوه ، والبعض الآخر يتشكك في قيمته التعليمية وفي أمكانية استخدامه على نطاق واسع في المدارس ، بينما ينظر إليه البعض الآخر على أنه مجرد وسيلة للإعلام يغلب عليها نواحي التسلية والترويج ، إلا أن النتائج والأبحاث والدراسات التجريبية وخبرات المعلمين تؤكد الفوائد لمثل هذه الوسائل في عمليات التعليم والتعلم . ومن ثم أقبلت المدارس على استخدامه داخل حجرات الدراسة.

المحاضرات المسجلة المباشرة visio- conférence: حيث يمكن إيصال بث محاضرات أكاديمية من جامعة بلد ما إلى عدة جامعات لبلدان أخرى في نفس الوقت مع إمكانية التدخل و المشاركة.

و من أهداف استعمال الوسائل التعليمية :

- تقليل الجهد .
- اختصار الوقت .
- تساعد في نقل المعرفة .
- تزيد من مستوى إثارة انتباه المتعلم .
- تساعد على تثبيت المعلومات .
- تساعد على إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة .
- التغلب على اللفظية .
- إشراك جميع الحواس مما يزيد من ترسيخ و تعميق التعلم .

سيكولوجية المناهج التربوية

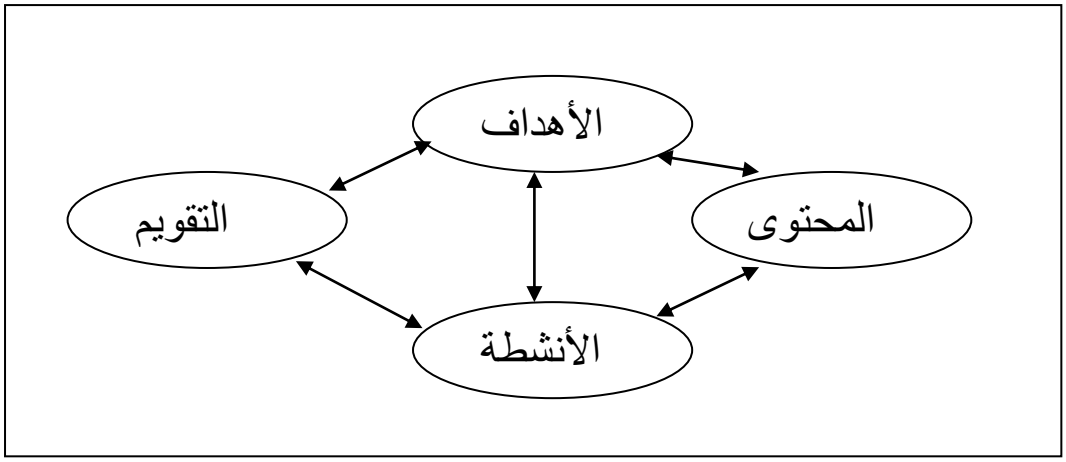
المنهاج لفظة أصلها إغريقي و تعني مضمار أو سباق الخيل ، و هناك كلمة تستعمل أحيانا مرادف للفظة المنهاج ، و أحيانا تستعمل بمعنى خاص أكثر دقة و حصر ، و هي كلمة المقرر ، و لقد عرف المنهاجCURRICULUM من زوايا مختلفة ، نذكر منها :

– انه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية (أهداف ، محتويات ، أنشطة ، تقويم ..) De Corte.E.1997 (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ، ص 58).

– المنهاج التربوي هو مجموع الأنشطة و العمليات التي يقوم بها أطراف العملية التعليمية التعلمية المستهدفة اكتساب المتعلمين أنواع المعرفة و من ثم الدنو بهم نحو النمو الشامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية .

– انه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر الدراسي . فهو لا يتضمن فقط مقررات مواد، بل أيضا غايات التربية و أنشطة العليم و التعلم ، و كذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم و التعلم D’Hainaut.L.1983 (عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، 1994 ، ص 58).

فالمنهاج مفهوم واسع جدا يشمل كل ما تحتويه التربية بعكس المقرر المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج و يسمى المحتوى . وحسب وجهة نظر تايلر فإن المنهاج كنظام يشمل العناصر التالية (توفيق احمد مرعي / محمد محمود الحيلة ، 2000، ص 34) أنظر الشكل رقم 16 الآتي :



فالأسهم المتجهة إلى كل العناصر في كل الاتجاهات تدل على العلاقة المتبادلة بين كل العناصر ، بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء و يتأثر بكل العناصر ، و أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر .

فالمنهاج ليس مجرد مقررات دراسية ، و إنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة ، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف و هيئة تدريسية وتوجيهية ، بالإضافة إلى الأهداف و المحتوى ووسائل التقويم المختلفة .

المنهاج التقليدي : و يتمثل في البيداغوجيا التقليدية و التي يعرفها كل من Françoise Raynal و Alain Rieunier في قاموسهما كالتالي:

« البيداغوجيا التقليدية : تعبير ملتبس ، لأنه لا يحيل على نموذج للتعليم بعينه...غير أنه يبدو أن السمات الأساس للبيداغوجيا التقليدية هي التالية :

- قبولها دون أي تحفظ للسلطة التي تجمع بين المكوِّن و المكوَّن،
- قبولها بنتائج مدرسية موزعة تقريبيا وفق منحنى Gauss،
- قبولها بمبدأ بموجبه :" يتحدد دور المدرس في تقديم المعرفة، و يتحدد دور التلميذ في تنظيم ذاته ليتعلم."
- أما Ulric Aylwin في مقال له نشر سنة 1996 فيقدم التعريف التالي:

« تستند البيداغوجيا التقليدية على مسلمة خاطئة إلى حد كبير مؤداها أن المعرفة توجد خارج الدماغ ، و أن مهمة البيداغوجيا تتمثل في نقل هذه المعرفة إلى دماغ التلميذ (فكان التركيز على التعليم) ، وأن هذه المعرفة يجب أن تخزن في ذاكرته ، (فكان التركيز على الاستذكار) ، وأن هذه المعرفة ستنبجس من الذاكرة ، سليمة دون أن يلحقها أي تغيير في الوقت المناسب. و الذي يثير الاستغراب هنا هو كون المدرسين كانوا دائما يدركون إخفاق هذه الاستراتيجية – فهم لم يتوقفوا قط عن الشكوى من أن المعارف التي قدمت للمتعلمين بإحكام و التي بدا أنه قد تم تخزينها في الذاكرة، تتأبى عن الحضور حين يطلب منهم استذكارها (أو لا يبقى منها في الذاكرة غير الفتات)– ولكنهم، و على الرغم من إدراكهم لهذه الحقيقة مازالوا مستمرين في محاولتهم نقل المعرفة إلى دماغ المتعلم، دون أن يتوقفوا عن الاغتياظ من كون المتعلمين لم يحصلوا شيئا من الدروس السابقة، و عن اليأس وقد صدمتهم حقيقةٌ كون ما قدم من دروس نظرية لا يسعف حين التطبيق. »

و نتيجة لبعض الدراسات في مجال البياغوجيا التقليدية فان :

– المتعلمون في هذه المقاربة يتغيبون ذهنيا أثناء الدرس بنسبة 40 بالمائة؛

– يتضاءل مستوى الانتباه كلما تقدم الدرس؛

– تصل نسبة التحصيل في الدقائق العشر الأولى من الدرس الإلقائي إلى 70 بالمائة ثم تتناقص لتصل إلى 20بالمائة خلال الدقائق العشر الأخيرة.

– بعد مرور أربعة أشهر لا يتبقى من المعارف المقدمة حول موضوع معين سوى 8 بالمائة.(جامع وارزامن ، *الاسنراتيجيات البيداغوجية الجديدة ، النشأة التاريخية ، الأسس النظرية ، و المبادئ التطبيقية.من* .

(site.voila.fr/jamaa.ouarezzamen/N_S_P.htm -2005

تهتم المقاربة التقليدية للمنهاج التربوي بالمعرفة:في شكل وقائع، و معطيات، و مفاهيم، و نظريات، و قواعد، و مهارات. التعلم وفق هذه المقاربة التقليدية ينحصر في الاستذكار واسترجاع ما تم تخزينه في الذاكرة، و يكون مقياس و مؤشر حصول التعلم هو كمية المعارف المخزنة في ذاكرة المتعلم.

كما تؤمن هذه المقاربة التقليدية بأن المعلومات المخزنة في الذاكرة يمكن تلقائيا استرجاعها و تعميمها و تطبيقها لاحقا في الوضعيات التي ستواجه المتعلم في الحياة.
و إجمالا يمكن حصر خصائص المنهاج التربوي التقليدي في النقاط الاتية :

***المعلم :**

– أن محور العملية التعليمية قديماً هو المعلم فهو الوعاء المعرفي الذي ينهل منه الطالب المعلومات والمعارف والخبرات وهو ناقل للمعلومات من الكتاب المدرسي أو من المنهج إلى أذهان الطلبة وأن الهدف الرئيسي قديما هو تزويد الطالب بكمية من المعلومات الموجودة في المنهج وإتقان حفظها وتكديسها في ذهنه لكي يؤدي الامتحانات بنجاح .

– المدرس في هذه التصور، متخصص خبير بمادة تخصصه، ذو سلطة معرفية لا تنازع. وظيفته هي تقديم المعارف لمتعلمين فارغي الذهن،

–دوره يقتصر على تقديم المادة الدراسية للطلبة.

– وسيلته تغطية أكبر قدر ممكن من المعلومات ومن ثم اختبار درجة حفظ الطلبة للمعلومات دون الالتفات إلى توظيفها في حياة الطالب وربطها بواقعه وحياته ومستقبله.

- هذه النظرة تزيد من سيطرة المعلم وتسلطه في عمله.
- تزيد من الفجوة بينه وبين طلبته وتجعله مكروهاً منهم.
- تقيد المعلم وتجعله ملتزماً بمحتوى المادة وناقلاً للمعرفة .

***المتعلم :**

– ويعتبر المتعلم هنا متلقي سلبي تابع، ينحصر دوره في الاستماع و المشاهدة و تخزين ما يقدم له دون نقد أو مراجعة، وأثناء الاختبار يكون مطالبا باستذكار و استظهار ما خزنه .

– تهمل حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم ودورهم يتمثل في حفظ المادة الدراسية وتسميعها وكتابتها في الامتحان .

– لا تساعد في بناء شخصية المتعلم أو تفكيره

– لا يستخدمون المستويات العالية للتفكير غير الحفظ والتذكر.

– تشجع الطلبة على الاتكالية والتنافس.

– تكون حصيلة المتعلمين في هذه المقاربة ضئيلة، و يجدون صعوبة بالغة في استعمال و تطبيق ما قدم لهم من معارف.

*** المدرسة :**

– كره الطلبة للمدرسة لأنها لا تهتم بهم كأفراد.

- عزلة بين المدرسة والحياة.

- يصبح النشاط المدرسي غير ذي اهتمام لدى المتعلمين ..

المادة الدراسية :

-المواد الدراسية منفصلة وغير مترابطة.

– يشجع على الدراسة القصيرة المدى التي تنتهي بانتهاء الامتحانات.فيكون التعلم فيها سطحيا .

المنهاج التربوي الحديث : و يتمثل أساسا في البيداغوجية الجديدة أو ما يسمى بالاستراتيجيات البيداغوجية الجديدة (ا .ب .ج).

تعريفات المنهاج الحديث :

أعطيت للمنهاج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة يمكن من خلالها استخلاص مبادئ المنهاج الحديث و فيما يأتي تلك التعريفات (توفيق أحمد مرعي / محمد محمود الحيلة ، 2000، ص 25) :

– المنهاج التربوي هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم (اللقاني،1995).

– هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة و توجيهاها سواء أداخل الصف كان أم خارجه (Barth,1993).

– هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية و الثقافية و الرياضية و الفنية و العملية... الخ . التي تخططها المدرسة و تهيئتها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك ، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة و المصاحبة لتعلم تلك الخبرات نساعدهم في إتمام نموهم (نافع، 1992).

- و في هذا المجال يورد تومبس وتيرني (1993، Toombs and Tierney) تعريفا للمنهاج الحديث و يقولان انه " اسم لكل مناحي الحياة النشطة و الفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف ، و المحتوى ، و الأنشطة ، والتقويم".

***المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج :**

من خلال تعريفات المنهاج المختلفة يمكن استخلاص المبادئ الآتية للمنهاج الحديث:

– ان المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية ، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها ، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت المؤسسة التعليمية ، بالإضافة إلى الأهداف ، والمحتوى ، ووسائل التقويم المختلفة.

– ان التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم و التفاعل معه ، من خلال توفير الشروط و الظروف الملائمة لذلك، و ليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر.

– ان التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها، و ان يهتم باحتياجاتهم و بقدراتهم و استعداداتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات و فروق فردية.

– إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة، و المهارات التي يكتسبونها، تتوقف على مدى استخدامهم لها في وضعيات و مواقف حياتية مختلفة.

– ان المنهاج ينبغي ان يكون متكيفا مع حاضر الطلبة و مستقبلهم ، و أن يكون مرنا بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه ان يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم و بين خصائص نمو طلبتهم.

نشأة الاستراتيجيات البيداغوجية الجديدة : إن عمر (إ.ب.ج) اليوم يزيد عن القرن، و لكنه عمر قصير مقارنة مع االبيداغوجيا التقليدية التي عمرت لمدة قرون.

و متتبع لمراحل تشكل هذه المقاربة البيداغوجية الجديدة يلاحظ ارتباط نشاتها بنجاحها في تربية و إعادة تربية متعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة ، و تلاميذ كانوا ينعتون في المنهاج التعليمي التقليدي بأنهم فاشلون دراسيا و متعثرون و متخلفون كثيرا في تحصيلهم مقارنة بزملائهم ، و من ثم فهم مهددون بالانقطاع عن مواصلة التعلم و الدراسة .و هذا النجاح كان ثمرة تنظير و تجارب العديد من الرواد نذكر منهم :

* **ماريا مونتسوري** (1870–1952)، طبيبة إيطالية، نجحت في إعادة تربية أطفال معاقون ذهنيا، كان يعتقد أنه ميؤوس من تعلمهم ، و ذلك بحملهم على إشراك كل أعضائهم الحسية بفعالية . و قد استعانت بطريقتها هذه لتعليم أطفال سليمين فكانت النتائج باهرة. و من الأفكار التي نادت بها ماريا مونتسوري :

– الطفل ينمو من خلال نشاطه الخاص بإثارة فعلية من الوسط الخارجي.

– أهمية الإعداد القبلي لوسط غني بأدوات بيداغوجية تساعد الطفل في جمع الخبرات وتكوين قاموس لغوي عبر الربط بين مثير حسي و الاسم المناسب.

– إعداد وسط بالطفل و على الراشد التكيف معه.

– ضرورة الاهتمام في البداية بالكفاءات الحسية الحركية سيساعده على الارتقاء إلى

مستوى الأفكار .

– الطفل يتوفر على القدرات التي تمكنه من النجاح شريطة احترامها من طرف الراشد .

– ضرورة مراعاة حاجاته البسيطة وتوسيع حاجته من خلال علاقاته مع الآخرين والعالم الخارجي.

وأغلب صناع الألعاب التربوية اليوم يستلهمون طريقة مونتسوري و مبادئها البيداغوجية التي أسستها انطلاقا من تجربتها الميدانية .

* **أوفيد دوكرولي**(1871–1932) طبيب بلجيكي سار على خطى مونتسوري ففتح مدرسة للأطفال المتأخرين عقليا جاعلا من أنشطة المتعلمين أنفسهم محور طريقته .ثم فتح بعد ذلك مدرسة لأطفال عاديين ، فكانت النتائج رائعة . ومن أفكاره :

– البنية الأسرية تعد عاملا أساسيا لتقديم الأمن العاطفي للأطفال.

– رفض التدريس الكلامي و التعلم في فضاءات الحياة الاجتماعية لإثارة الملاحظة و التعبير الحركي.

– التعلم عند الطفل يتمركز حول اهتماماته الأساسية و حاجاته الكبرى كالأكل و الشرب واللعب... .

– الطفل لا ينمو إلا من خلال الحركة و النشاط.

– التربية تكون من خلال الحياة لأجل الحياة.

– الطريقة الكلية في القراءة تتم من خلال نشاط اللعب .

– العقاب سلبي.

– أن يتعلم الطفل يعني أن يقوم بتحريك جميع أجزاء جسمه.

– أن يتعلم الطفل يعني أن يعيش حدثا لأنه سيمكنه من استخدام أعضاءه الأكثر نشاطا:اليدين والبصر.

* **جون ديوي** (1859–1952) فيلسوف و عالم نفس أمريكي أسس مدرسة تقوم على التعلم من خلال العمل ، فكان ذلك إعلانا لولادة بيداغوجيا المشروع ، القائمة على أن التعلم يتحقق خلال الممارسة و العمل . و كان يؤمن بان :

- المعرفة تكتسب من خلال الفعل و التطبيق.
- ضرورة تلبية الحاجات و الفضول الطبيعي لدى الطفل.
- المعرفة المستمدة من الكتب هي معرفة جافة .
- المعرفة الحقيقية تتم من خلال النشاط الذاتي و الاشتغال بالمشاريع الجماعية و العمل اليدوي.
- ضرورة الكشف عن اهتمامات الطفل لاستغلالها في التعلم.
- اهتمامات الطفل تتجه نحو صنع الأشياء و حل المشكلات.
- التعلم ينطلق من الفعل إلى المعرفة و ليس العكس.
- لا يجب إعداد الفرد لما سيصبحه في المستقبل و لكن ليعيش الحاضر أولا.
- أفعال الحياة اليومية هي أصل المعرفة.
- هدف التربية هو إعداد الفرد لخدمة الحياة الاجتماعية.
- يطالب بمدرسة تعيد إنتاج نفس ظروف الحياة كما هي في وسط الطفل.
- يرفض كل تعلم قائم على الإكراه.

* **إدوارد كلاباريد** (1873- 1940) طبيب سويسري، من أتباع ديوي و دكرولي صادر على مبدإ مفاده أن الطريقة البيداغوجية يجب أن يكون منطلقها هو اهتمامات المتعلمين ، فكان أن جعل من اللعب البيداغوجي مركز طريقته التربوية.

* **سيليستان فرينيه** (1896- 1966) مرب فرنسي ابتدع حركة ما يعرف بالمدرسة الحديثة ، و هي حركة تتميز باعتمادها على المقاربة التعاونية حيث يتعلم المتعلم و هو ينجز أعمالا وفق إيقاع خاص به. و كان يعتقد بان :

- التربية يجب أن تركز على البنية التحتية للفصل الدراسي .
- التخلي عن فكرة أن الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعرفة و إبداع أساليب جديدة للمعرفة :"التعبير الحر" "الطباعة" "الجريدة المدرسية المراسلة بين المدارس"" تقنية النص الحر"" المشاريع البيداغوجية."
- ضرورة بدل الجهد للحصول على المعرفة و إنتاجها من خلال العمل و الممارسة.

- إنجاز بحوث ذاتية لترسيخ التعلم الذاتي و النشاط الحر.
- الطفل يتوفر على قوى طبيعية تؤهله إلى التعلم و الاكتساب الحر.
- الطريقة الطبيعية في القراءة تعتمد على الرسم التلقائي كإشارات على الخطاب الذي يريد الطفل التعبير عنه .
- الطفل يتوفر على نزعات طبيعية نحو الاستقلالية.
- المعرفة تكتسب من خلال التجربة و تصحيح التجربة.
- ضرورة خلق جو الحرية للمتعلم و خلق الرغبة و تجنب الإكراه.يقول "فريني":"لا تعملوا على تعليم الانضباط , إحرصوا على تنظيم العمل,إن إتقان الانضباط يولد من تنظيم العمل".
- كان ضد الإلقائية و احتكار اللغة للتعبير عن الأفكار. من (http://www.dafatir.com/vb/showthread.php?t=1769=)

* **جان بياجي** (1896–1980) عالم أحياء و عالم نفس سويسري معروف بأبحاثه العلمية مؤسس ما يعرف بالبنائية. يرى بياجي أن نقل المعارف من شخص يعلم إلى شخص لا يعلم أسطورة لا تقوم على أساس علمي. و قادته تجاربه الميدانية إلى قناعة مؤدها :
- إن المعرفة بناء ، أي أن كل واحد منا يبني معرفته أساسا بواسطة ما يمارسه من أفعال حسية و ذهنية أثناء معالجته للموضوعات و الأشياء .
- تتحقق عملية البناء هذه في الوقت الذي يصل فيه الفرد إلى مستوى من النضج الجسدي و السيكولوجي الذي يمكنه من ممارسة فعله على الموضوعات و التحكم في ما يجمعه بهذه الموضوعات و الأشياء من علاقات .
- كل معرفة في تصور بياجي هي فعل يمارس على موضوع .

* وما تتميز به الاستراتيجيات البيداغوجية الجديدة (إ.ب.ج) عن التربية التقليدية ، يمكن ايجازه في النقاط الآتية :
- لا يمكن أن يتحقق تعلم مستدام إلا من خلال الممارسة و الفعل ، و ما لم تحترم الطبيعة البيولوجية و السيكلوجية لهذا التعلم ، و ما لم يحترم إيقاع النضج الخاص بكل متعلم .

- يكون التعلم سريعا وذا مردودية و فاعلية جيدة (جودة التعليم)، إذا كان المتعلم مصاحَبا في اللحظة المناسبة بمتدخل (قد يكون هذا المتدخل طفلا آخر أو راشدا) يفوقه دراية و إحاطة بالموضوع المعالج.
- جعل المتعلم محور الأنشطة التعليمية ، مستهدفة بناء قدراته و مهاراته و كفاياته، بما يضمن استقلاليته، و استمرارية تعلمه مدى الحياة.
- أن نجعل موضوع التعلم ذا معنى في عين المتعلم (معننة التعلم).
- أن نحمل المتعلم على الفعل و الممارسة.
- أن نحرص على أن يكون التعلم مستداما(أي تعلما راسخا أطول مدة ممكنة).
- أن تكون الأسبقية للإبداعية و القدرة على ترحيل transfert التعلمات و توظيفها في مواقف أخرى.
- أن تقوم على الوساطة médiation و مراعاة الفروق الفردية .

- إيمان المنهاج التربوي الحديث بالبيداغوجيا الفارقية La pédagogie différenciée، و من تعريفات البيداغوجيا الفارقية أو الفارقة :

- يعرفها جيلاس اوزيلوكس Gilles Auzeloux بأنها مسعى يركز على تنفيذ مجموعة متنوعة من الوسائل و إجراءات تعليمية تعلمية لكي تسمح للتلاميذ غير المتجانسين في المعرفة من حيث السن ، و القدرات ، للوصول و بطرق مختلفة لنفس الأهداف المشتركة.

" La pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. "

(AUZELOUX)in

(ifrance.com/differenciation/definitions.htm)

و يعرف لويس لوقران Louis Legrand البيداغوجيا الفرقية بأنها تمش تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر

و القدرات و السلوكات المنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف . من

(www.edunet.tn/ressources/resdisc/pens_isl/maousoua/pedago/pedagdiffe001.htm)

*** من أهدافها :**

- التقليل من الفشل المدرسي.
- إنها وسيلة و ليست غاية .
- التقليص من الهدر .
- الاهتمام بشخصية المتعلم بجميع أبعادها المعرفية ، الوجدانية ، الاجتماعية .
- تعترف بالمتعلم كشخص له تمثلاته représentations الخاصة بالوضعية التعليمية .
- تسهيل التعلم لجميع المتعلمين ، إيمانها بمفهوم قابلية الفرد للتعلم و للتربية la notion d'éducabilité في مقابل مفهوم الموهبة la notion du don .
- هي بيداغوجيا مفردة individualisée ، و على حد قول برنس R. Burns فانه لا يوجد متعلمين يتعلمان بنفس الكيفية ، و لا يوجد متعلمين يتحسنان بنفس السرعة il n'ya pas deux apprenants qui apprennent de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse..
- و هي متنوعة variée تقترح العديد من المسارات التعلمية .
- بيداغوجيا تجدد التعلم و التكوين بفضل فتحها لأكثر عدد من المنافذ لأقصى عدد من المتعلمين .

***الفرق بين المناهج التربوية القديمة و الحديثة :**

يمكن موازنة المنهاج التقليدي و المنهاج الحديث في المجلات الآتية (توفيق احمد مرعي / محمد محمود الحيلة ، 2000، ص ص 29،30) : أنظر الشكل رقم 17 الآتي :

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1 – طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. - ثابت لا يقبل التعديل - يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للطلبة. - يكيف المتعلم للمنهاج.	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - مرن يقبل التعديل. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير الطالب و المهارات التي تواكب التطور. - يهتم بجميع إبعاد نمو الطالب. - يكيف المنهاج للمتعلم.
2 – تخطيط المنهاج.	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية. - يركز على اختيار 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 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 و احتياجاتهم. يبنى المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية الطلبة. المواد الدراسية متكاملة و مترابطة. - مصادرها متعددة
4 – طريقة التدريس	- تقوم على التعليم و التلقين المباشر.	تقوم على توفير الشروط و الظروف الملائمة للتعلم.

	- لا تهتم بالنشاطات - تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	تهتم بالنشاطات بأنواعها. لها أنماط متعددة. تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.

5. المتعلم	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	-- ايجابي مشارك. -يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة
6. المعلم	- علاقته تسلطية مع الطلبة. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات. - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. - يشجع على التنافس بين الطلبة في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب و يوقعه.	-علاقته تقوم على الانفتاح و الثقة و الاحترام. -يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل. -يراعي الفروق الفردية بينهم. -يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة و طرق ممارستها. -دور المعلم متغير و متجدد. -يوجه ويرشد.
7. الحياة المدرسية	–تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. –لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. –لا توفر جو ديمقراطي. –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 المتعلم.
8. البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل مع الطالب كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل. - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم و لا يعدها من مصادر التعلم.	- يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل - لا يهمل القيمة الاجتماعية للمتعلم و يعدها من مصادر التعلم.

	- لا يوجه المدرسة لتحكم البيئة الاجتماعية . - يقيم الحواجز و الأسوار بين المدرسة و البيئة المحلية.	- يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. - لا يوجد بين المجتمع و المدرسة أسوار.

التقويم التربوي البيداغوجي

*** تعريف التقويم التربوي:**

يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث تكوينهم الجسمي والنفسي و العقلي ، و الطلاب كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون هم أيضا من حيث القدرة و الإمكانيات على التعلم و التكوين و من ثم على التحصيل .

***التقويم :**

– التقويم لغويا التصحيح و إزالة الاعوجاج (تقويم الشيء أي جعله مستقيما و إزالة اعوجاجه . و التعريف اللغوي للتقويم كما ورد في قاموس المصطلحات اللغوية و الأدبية لأميل يعقوب وبسام بركة هو إزالة العوج ، و قد عرفه أحمد زكي بدوي في معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل بين القيم السائدة ، فقوم الشيء أي قدر قيمته ، و قوم الشيء هو وزنه ، و في التربية قوم المعلم أداء طلابه أي إعطاء قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطلاب الإفادة من عملية التعلم المدرسية ، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم و فيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة الحياة الاجتماعية

و اصطلاحا هو عملية منظمة و مقصودة تستهدف جمع المعلومات و الأدلة عن العملية التعليمية قصد تفسيرها و إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المؤسسة التعليمية ... الخ . و هو تحديد التقدم الذي أحرزه المتعلم نحو تحقيق أهداف التعليم .

و التقويم عملية لازمة و ضرورية لأي عملية أو جهد نتيجة لتمايز الطلاب أو عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على استيعابهم و تحصيلهم و من ثم تكييفهم مع أنفسهم و مع بيئته .

و التقويم التربوي هو إصدار حكم على ظاهرة تعليمية تحصيلية مستندا إلى عملية القياس كالإختبارت التحصيلية التي تتمثل في عدة أنوا ع(الشفهية ، المقالية ، الموضوعية)

و يشير التقويم البيداغوجي إلى عمليات تقدير المردود الدراسي و صعوبات التعلم في علاقة بالأهداف النوعية و لأجل اتخاذ الإجراءات و القرارات الممكنة لتصميم الخطوات التي يمكن أن يقطعها التعلم .

كما يشير هذا المصطلح إلى مجموع عمليات هدفها التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم مثل مردود متعلمين و البرامج الدراسية و التدريس و التقويم ، و تدبير التعليم و التعلم..... إلخ

– و **القياس** من فعل قاس و يقال قاس المرء الشيء قياسا بمعنى قدره ، و على حد فكرة ثورندايك كل ما يوجد بمقدار و كل مقدار يمكن قياسه . و المقصود بالقياس التعليمي هو وسيلة من وسائل التقويم ، و هو يعني مجموعة من المثيرات أو المواقف المرتبة أعدت لتقيس بطرقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات ، أو الخصائص النفسية ، أو المهارات ، و تتخذ هذه المثيرات و المواقف عدة أشكال شفوية أو كتابية أو أعداد ، أشكال هندسية .... الخ .

***التقييم** : فيقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء ،إي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل بالأهداف ، بمعنى تقدير الشيء استنادا إلى معيار أو محك معين .

أما التقويم فيستهدف الكشف عن مواطن الضعف و القوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم و التعلم و تطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية ، أي تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إليها .

و من الأخطاء التقليدية للتقويم أنه مرادف للامتحانات ، و أنه عملية نهائية محصورة على تحصيل المتعلمين لاتخاذ القرار بالترفيع أو الرسوب .

* **الاختبار** : هو مجموعة من الأسئلة أو المواقف المطلوب الإجابة عليها ، أو التصرف إزاءها لنحصل في الغالب على قيمة عددية لخصائص أو سمات أو مهارات للطالب في

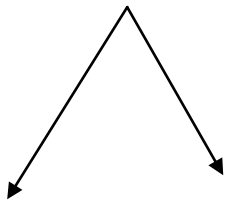
السلوك الذي نريده من وراء إتمام العملية التعليمية .أي أن الاختبار التحصيلي هو إجراء منظم لقياس تحصيل الطالب لأهداف تعليمية معينة .

– يعرف الاختبار على انه إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك .Brown 1983(سامي ملحم ، 2000، ص 53)

و إن كان في الغالب ما يستعمل الامتحان كمرادف للاختبار فان البعض يميز بين المصطلحين ، فالاختبار إجراء يستعمل لقياس صفات أو خصائص معينة لشخص ما أو أي شيء أخر .أما الامتحان فهو الوسيلة التي نستطيع بتا تقويم مدى تحقيق المتعلم لأهداف تعليمية محددة .

و التقويم أشمل و أعم من القياس ، فالقياس يصف السلوك وصفا كميا في الغالب ، بينما التقويم يصف الظواهر و صفا نوعيا ويعطي الحكم عليها و العلاقة بين القياس و التقويم تكاملية ، ويمكن توضيح هذه العلاقة كما يلي :

التقويم = الوصف + الحكم على السلوك



كيفي أو كمي = القياس

و العلاقة بين الاختبار و القياس و التقويم هي علاقة تكاملية ، اي أن الاختبار وسيلة للقياس و القياس وسيلة للتقويم ، فأنا اختبر لأقيس و أقيس لأقوم .

*** الغرض من التقويم في العملية التدريسية:**

– الحكم على مدى نجاعة البرنامج التعليمي .

– معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية و التكوينية .

– تحسين مستوى الأداء التعليمي .

- التوجيه و الإرشاد التربوي .

- التنبؤ بمستوى كل من المعلم و المتعلم .

- تقويم حاجات المتعلمين بشكل شامل أو كلي.

- تقويم طرائق التدريس و المنهاج التربوي .

-الحكم المتكامل على مدى تحقق عملية التعليم .

- مساعدة المسؤولين و المشرفين من مختلف الدرجات و المستويات للحكم على قيمة المنظومة التعليمية و التكوينية ككل ، واتخاذ القرارات المناسبة .

- خدمة أغراض البحث العلمي .

*** الخصائص العامة لعملية التقويم :**

- مستمرة

- تعاونية (مشاركة كل أطراف العملية التعليمية أو التكوينية).

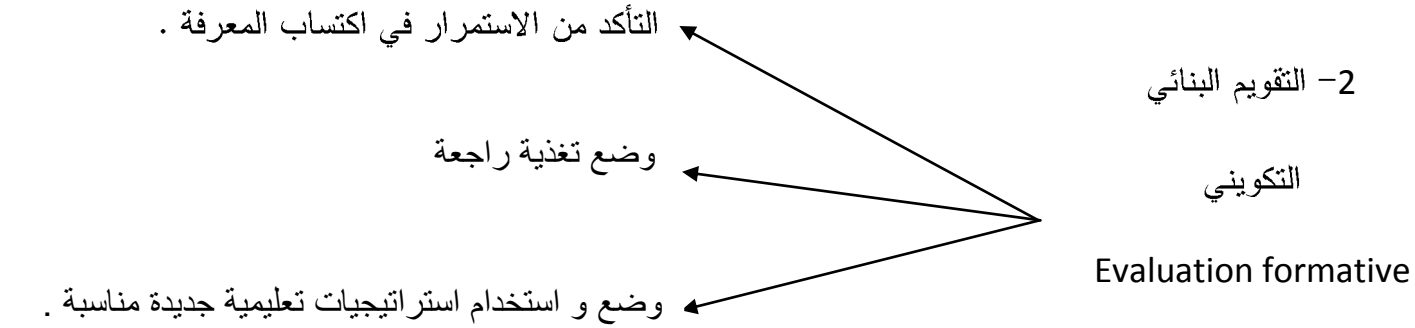
- شاملة

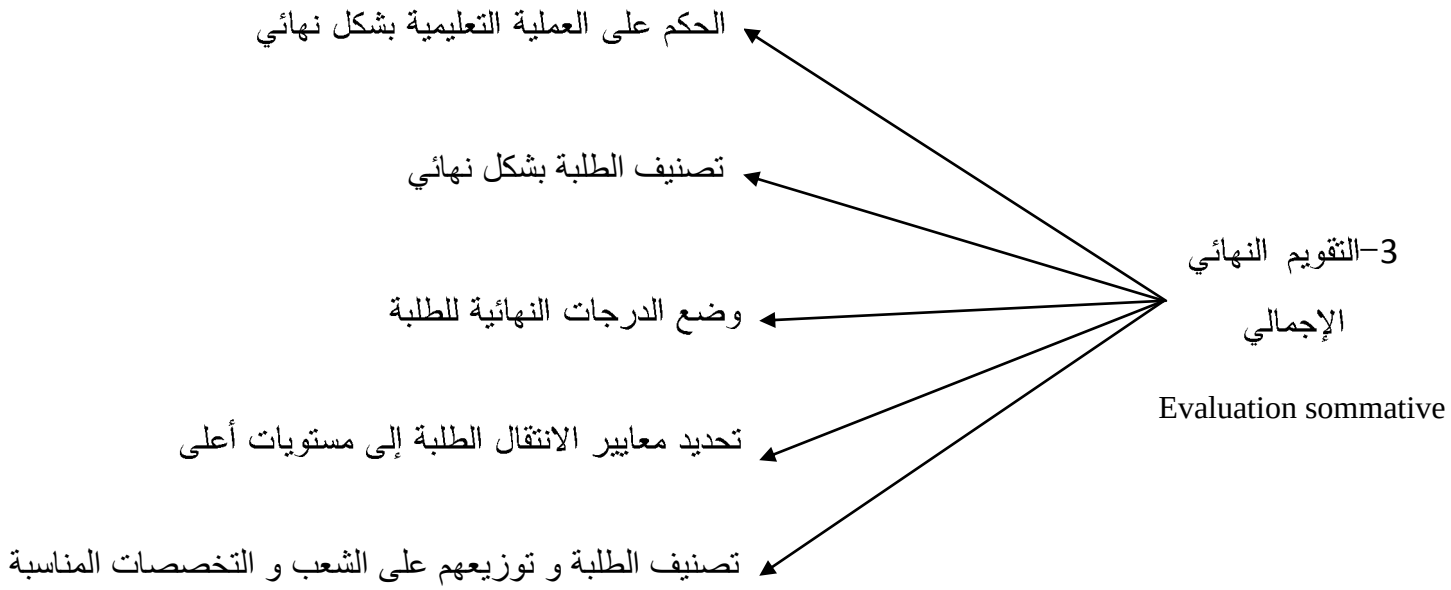
- ليست هدفا إنما وسيلة لتحسين المنهاج .

أنواع التقويم:

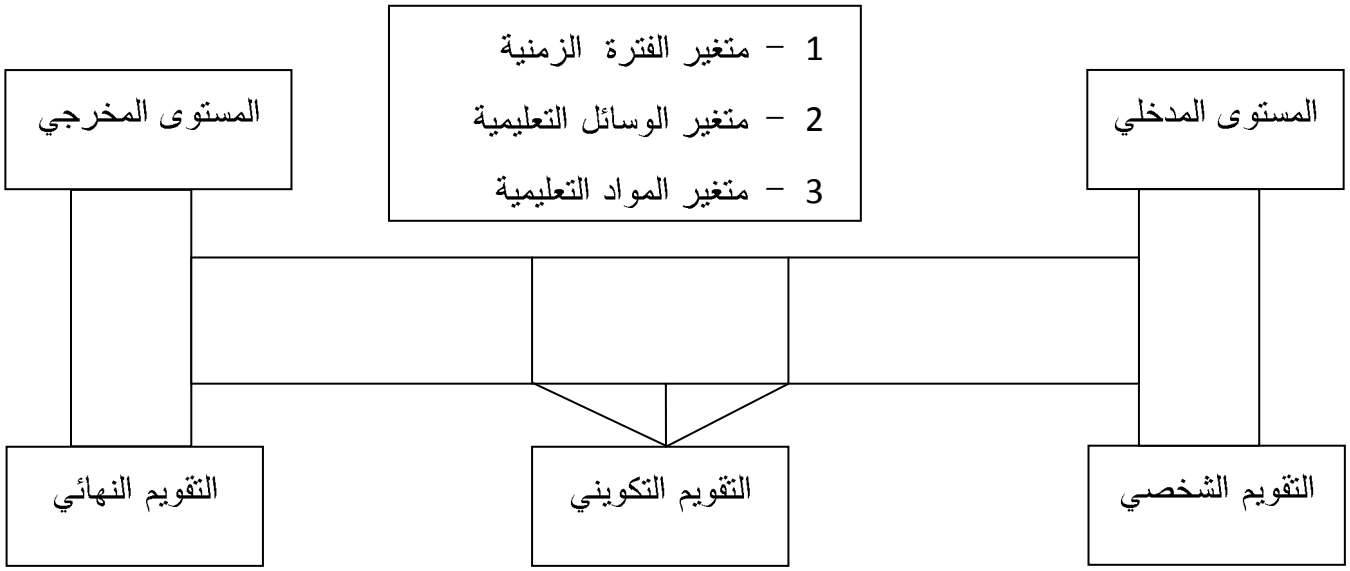
1- التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique

- التعرف على المستوى العام للطلبة و المكتسبات المعرفية القبلية .
- التعرف على مواطن القوة و الضعف لدى المتعلمين .
- يشكل قاعدة انطلاق للتعامل مع الطلبة حسب مستوياتهم


2- التقويم البنائي
التكويني
Evaluation formative
التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة .
وضع تغذية راجعة
وضع و استخدام استراتيجيات تعليمية جديدة مناسبة .


3-التقويم النهائي
الإجمالي
Evaluation sommative
الحكم على العملية التعليمية بشكل نهائي
تصنيف الطلبة بشكل نهائي
وضع الدرجات النهائية للطلبة
تحديد معايير الانتقال الطلبة إلى مستويات أعلى
تصنيف الطلبة و توزيعهم على الشعب و التخصصات المناسبة

و يمكن توضيح العلاقة بين هذه الأنواع في الشكل التوضيحي رقم 18الاتي :



و يمكن تلخيص الأنواع الثلاثة للتقويم في الجدول رقم 19 الآتي :

أنواع التقويم / السمة	التقويم الشخصي	التقويم التكويني	التقويم النهائي
الفترة الزمنية	يتم في بداية العام أو قبل البدء في التدريس	يتم أثناء العملية التعليمية و التكوينية	يتم في نهاية السنة و في نهاية طور تعليمي أو تكويني
الغرض منه	التعرف غلى مواطن القوة و الضعف عند المتعلمين	متابعة تحصيل الطلبة و التعرف على قدراتهم و تزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم التحصيلي	وضع الدرجات النهائية للطلبة و تقويم فعاليتهم و الحكم على انتقالهم من سنة أو مستوى إلى آخر
الأدوات المستخدمة	الإجراءات القياسية لهذا التقويم عبارة عن اختبارات تشخيصية	الإجراءات القياسية عبارة عن اختبارات محكية المرجع	الإجراءات القياسية المطبقة هي اختبارات محكية أو معيارية المرجع

*** مراحل عملية التقويم :**

التقويم عملية متتابعة يمكن ترتيبها في المراحل الآتية :

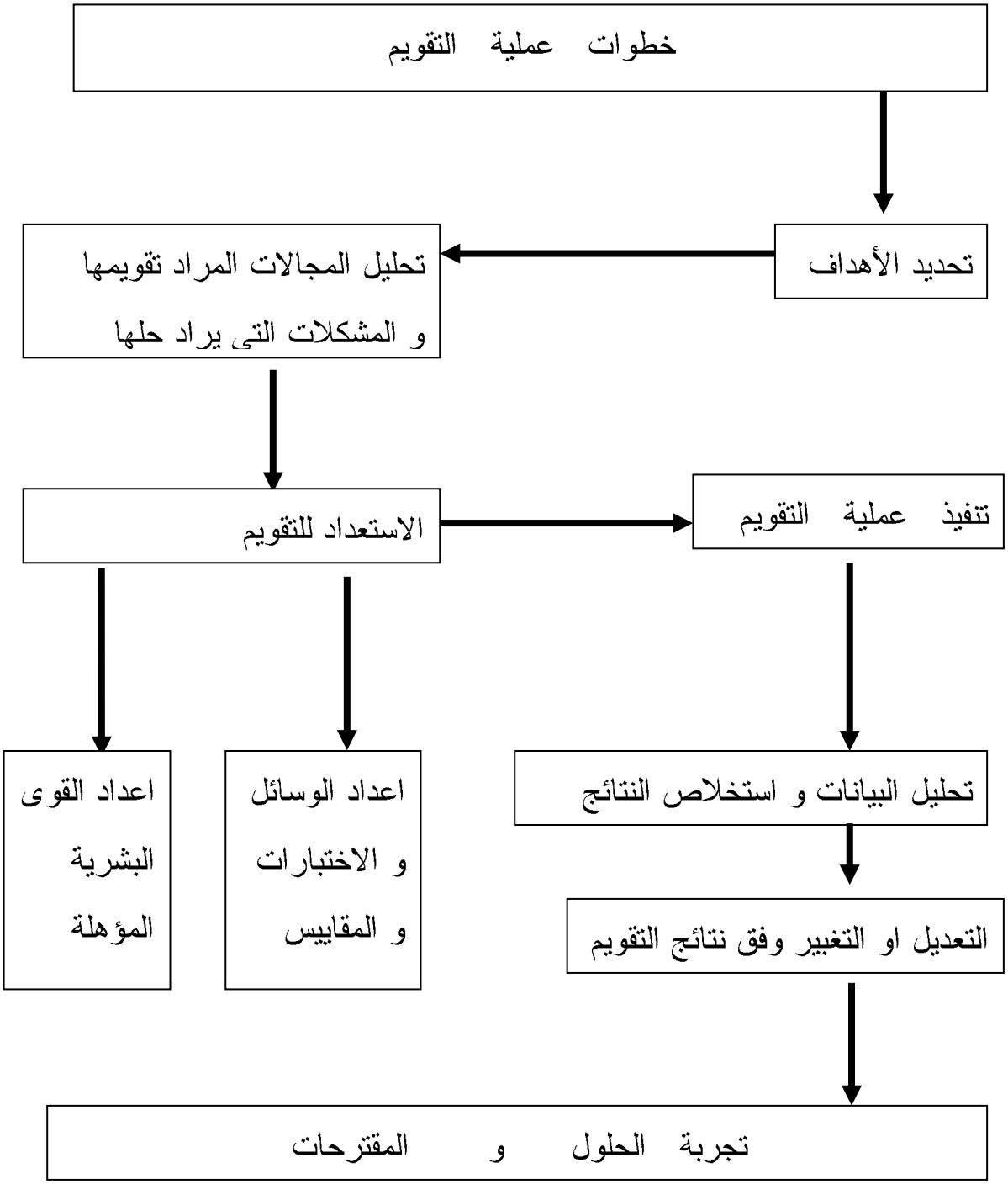
-مرحلة التخطيط : تحديدي وتصنيف المعلومات و السمات المراد قياسها .

- مرحلة الحصول على المعلومات : فيها يتم تطبيق الإجراءات الموضوعية الخاصة بجمع المعلومات كالاختبارات و الاستبيانات و أدوات القياس الأخرى .

- مرحلة تحليل المعلومات و اتخاذ الأحكام .

– مرحلة تجريب الحلول و المقترحات .

والشكل الموالي رقم 20 يعطينا فكرة عن طبيعة العلاقة بين هذه المراحل :



***الاختبارات الصفية :**

تعد الاختبارات من أكثر أدوات القياس انتشارا في المؤسسات التعليمية في العالم. حيث تستخدم لقياس قدرات الطلاب التحصلية في جوانبها المعرفية و المهارية ، و بالاعتماد عليها نصف الطلبة و نحدد مستوى النجاح والرسوب ضمن الصف الواحد أو الدفعة الواحدة.

أولا : تعريف الاختبارات التحصيلية :

يعرف الاختبار على انه : إجراء منظم لقياس سمة من خلال عينة من السلوك (BROWN 1983). نقلا عن (سامي ملحم، 2000 ، ص 53).

ويعرف أيضا انه : فرض أو سلسلة من الفروض تقدم للمترشح بهدف تقويم تعلمه قصد جزائه، أو هو أداة قياس تتعلق في غالب الأحيان بمضمون معين من مقرر تعليمي و يرمي إلى فحص و اختبار مكتسبات التلاميذ التعليمية. (عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، ص 135)

ثانيا: أهداف الامتحانات التحصيلية:

من الأهداف التي نتوخاه من الامتحانات هي:

- التعرف على مستوى الطلاب في المادة الدراسية .
- التشخيص من خلال التعرف على نقاط الضعف و القوة لدى الطلاب و مستوى الفروق بينهم.
- تنشيط الدافعية و ترشيد و توجيه تعلم الطلاب قصد تعزيز تحصيلهم.
- المقارنة و الترتيب ، الأمر الذي يسمح بتصنيف الطلاب و ترفيعهم من سنة إلى أخرى أو من طور تعليمي أو تكويني إلى أخر.
- التعرف على درجة فعالية طرق و أساليب التدريس المستخدمة.
- تعديل و تلقيح المقررات و المناهج الدراسية.

ثالثا: أنواع الاختبارات التحصيلية:

تشير الدراسات في مجال تصميم الاختبارات docimologie أو ما يسمى بالدراسة المنهجية للامتحانات أو علم الامتحانات، أن هناك عدة أنواع من الاختبارات الشفوية ، الكتابية ، الأداتية (نبيل عبد الهادي ،1990 ، ص 50).

1 – الامتحانات الشفهية: و هي من أقدم أنواع الامتحانات في العالم، و مازالت تستخدم في الوقت الحلي.

ومن مزايا هذا النوع من الاختبارات :

- تنمي أسلوب الحوار و القدرة على التعبير لدى الطالب.
- تنمية قدرة الطالب على الإصغاء.
- تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب.
- لا تسمح بالغش.

ومن عيوب الامتحانات الشفهية :

- يعتمد تقويم الطالب هنا على ذاتية المدرس ، حيث ان هذه الامتحانات تتأثر بوضع المعلم النفسي و الجسمي.
- المعلومات المسبقة عن الطالب تؤثر على تقويم الطالب في هذه الامتحانات .
- تتفاوت الأسئلة المطروحة على الطلاب في درجة سهولتها و صعوبتها من طالب لآخر و من وقت لأخر.
- ضيق الوقت المخصص للإجابة خاصة إذا كان عدد الطلبة كبير، أين يكتفي الأستاذ بطرح سؤال واحد فقط على الطالب.
- هدر الكثير من الوقت في إجراء هذه الامتحانات.

2 – **الاختبارات الكتابية:**

تعتبر من أدوات التقويم المهمة في تشخيص أداء الطلاب، لاسيما أنها تحقق الأهداف التربوية المرجوة . وتكتشف عن جوانب الاستدعاء و الفهم والتحليل...الخ ، أي أن هذه الاختبارات لها علاقة بالأهداف المعرفية الإدراكية كما صنفها بلوم BLOUM. (نبيل عبد الهادي،1990، ص 52).

و تنقسم بدورها إلى نوعين رئيسين هما:

- **الاختبارات المقالية:** و تسمى كذلك بالاختبارات القديمة أو التقليدية ، و تنقسم أسئلتها إلى :

أ. الاختبارات المقالية المفتوحة ، و التي تبدأ عادة بتكلم أو تحدث مثال: تحدث عن أسباب الثورة الجزائرية.

ب. الاختبارات المقالية المحددة ، بحيث يكون السؤال طويلا نوع ما مترابط و لكن إجابته تكون دقيقة ومحددة ، مثال : قام احد الباحثين بدراسة المجتمع الجزائري المتمثل في المدن الداخلية ، و كانت دراسته بعنوان اثر الوضع الأمني على هجرة السكان من المدن الشمالية إلى المدن الداخلية . المطلوب:

- حدد نوع الدراسة.
- حدد متغيرات الدراسة .
- اذكر الأدوات المناسبة التي يستخدمها الباحث.

ومن مميزات الاختبارات المقالية عموما:

- تعطي حرية للطالب أثناء الإجابة في تنظيم و ترتيب المعلومات.
- تسمح بالتمييز بين الطالب الفاهم المستوعب للمادة و الطالب الذي يعتمد على الحفظ دون الفهم.
- يقل فيها عامل التحيز الذي تعاني منه الاختبارات الشفهية.
- التحكم في مستوى سهولة أو صعوبة الامتحان المقدم للطلاب.

- تسمح بمعرفة معلومات عن الطلاب بشكل أكثر موضوعية.
- تمكن الطلاب نتيجة توفر الوقت المناسب من إعطاء المعلم صورة صحيحة عن مستواهم العلمي وتمكنهم من المادة الدراسية.

ومن عيوب الاختبارات المقالية:

- امتحانات قصيرة غير شاملة، أي أنها لا تغطي جميع المادة .
- تحتاج إلى قدرة كتابية.
- ذاتية التصحيح حيث تدخل فيها ذاتية المصحح، كما يختلف المصححون في تقدير إجابة نفس الطالب، و أحيانا اختلاف تقدير المصحح الواحد من وقت لأخر لإجابة نفس الطالب.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- قليلة الصدق و الثبات لان تقديرات بعض المصححين تتأثر بأمور ليست لها علاقة بما يراد قياسه مثل خط الطالب و أخطائه الإملائية و النحوية.

- **الاختبارات الموضوعية:** تعتبر ثمرة من ثمار التطور الذي طرأ على الامتحانات التحريرية (الكتابية) , و تطلق هذه التسمية على الأسئلة الحديثة، و لقد أطلق عليها العالم دوز DOIS صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح، ولا تتخل فيها ذاتيته، و تتناسب مع جميع الطلبة من ناحية الفروق الفردية، و تحقق جميع الأهداف التي وضعت من اجلها. (نبيل عبد الهادي، 1999، ص 55) ، ومن أشهرها:

أ – أسئلة الصواب و الخطأ: و تتكون من عدد من العبارات البعض يكون فيها صحيح و البعض الأخر يكون خطأ و تكون العبارات متجانسة، و الطالب في إجابته عليه بوضع كلمة أو إشارة صح أو خطأ، وتتضمن عدة أنماط منها:

- النمط العام: مثال: عاصمة تركيا أنقرة ( ).
- نمط لماذا: مثال: اقرأ الجملة التالية وضع كلمة صح أو خطأ مع تقديم الإجابة الصحيحة في خالة الخطأ. أول من وضع التشريع القانوني الكاتب الايطالي دانتي ( ).

- نمط التصحيح : يطلب من الطالب أن يصحح الجملة الخاطئة من خلال شطب الكلمة الخاطئة ووضع الكلمة الصحيحة ، مثال: عاصمة العراق * البصرة بغداد

ب – أسئلة الاختيار من متعدد Q C M: يتكون هذا النوع من جزئيين الأول يسمى بقاعدة السؤال و الثاني يطلق عليه بدائل الإجابة، و على الطالب ان يختار من بدائل الإجابة الصحيحة ، وهذا النوع يتضمن عدة أنماط نذكر منها:

- نمط أسئلة تكون إجابتها واضحة مثال: أهم المدن الساحلية في الجزائر:

أ: تبسة ب: عنابة ج : البويرة د: سطيف.

- نمط أسئلة تكون إجابتها متداخلة و بحاجة إلى دقة في الإجابة، مثل: أهم معادن الوطن العربي: أ: النحاس ب: الحديد ج: الفوسفات د: النفط

- نمط أسئلة إجابة بدائلها خاطئة إلا واحدة صحيحة ، مثال : جميع الأعداد الآتية لا تقسم على 2 دون باقي باستثناء واحد صحيح : أ: 5 ب:7 ج:9 د:8

- نمط أسئلة تكون جميع الإجابات صحيحة ، إلا أن واحدة تعد اصح الإجابات و أدقها مثال: من أهم الدول في تصدير النفط

أ: العراق ب: فنزويلا ج: الجزائر د: السعودية

جـــ – أسئلة المزاوجة أو المطابقة: كما تسمى اختبارات الربط، و يتألف السؤال من قائمتين ، ويكلف الطالب بأن يوفق بينهما من خلال الربط، القائمة الأولى تمثل مقدمات أو ممهدات و الثانية تمثل استجابات، و ينطوي هذا النوع من الأسئلة على أنماط نذكر منها:

- نمط الربط بين القائمتين بخط ، مثال: صل كل جملة من العمود الأول بالجملة التي لها علاقة بها في العمود الثاني.

التحليل النفسي	المثير و الاستجابة
النظرية المعرفية	الهو و الأنا الأنا الأعلى
النظرية السلوكية	الدوافع و الغرائز
النظرية الجشطالتية	المجال الحيوي
	البنى المعرفية

– نمط الربط بين الكلمات و الأرقام في العمودين ، مثال:

ضع رقم العمود الثاني بين قوسين أمام المعادلة المناسبة

( ) 5+8 = (1) 63

( ) 15 X 3 = (2) 21.5

( ) 29–1+5= (3) 33

( ) 34÷2 = (4) 45

( ) 5+8 = (5) 18

( ) 5+8 = (6) 13

د– اختبارات التكميل: و يطلق عليها اسم اختبارات الاستدعاء أو التذكر ، حيث الإجابة تكون باستدعاء المفردات أو الجمل المكملة للنص، مثال : فيما يلي مجموعة من النظريات في العمود الأيمن اذكر أسماء روادها في العمود الأيسر.

- النظرية السلوكية –..... .
- النظرية المعرفية –..... .
- نظرية التعلم الاجتماعي –..... .

مميزات الامتحانات الكتابية الموضوعية:

- إمكانية تحديد الإجابة الصحيحة تحديدا واضحا لا لبس فيه.
- التخلص من ذاتية المصحح.
- التخلص من اثر العوامل المؤثرة مثل الأخطاء الإملائية و النحوية و غيرها.
- إمكانية تصحيح الامتحان بغض النظر عن التخصص المصحح نظرا لتوفر مفتاح أو كراسة التصحيح .
- كثرة الأسئلة في الامتحان الواحد يسمح بتغطية المادة الدراسية.
- تمتاز بقدر عال من الصدق نظرا للتصحيح الموضوعي و كثرة عدد الأسئلة.
- تتطلب وقتا قصيرا في التصحيح .

- إمكانية التصحيح بأجهزة الحاسوب.

ومن سلبيات الاختبارات الكتابية:

- صعوبة الإعداد و التحضير.
- التخمين ، في حالة عدم تمكن الطالب من الإجابة الصحيحة.
- سهولة الغش .
- مكلفة اقتصاديا: إذ يتطلب قدرا كبيرا من الورق عند الطباعة.

3 – **اختبارات الأداء:** و التي تقيس أداء أو مهارة أو عمل معين، و الهدف منها التعرف على الجوانب التقنية أو الفنية من المواد المدرسة ، فهي تعتمد أكثر على الأداء (الانجاز) العملي ، و تهدف هذه الامتحانات إلى قياس التحصيل الذي وصل إليه الطالب في الجانب العلمي أو التدريبي للمادة ، و تشخيص جوانب الضعف و القوة عند الطلبة في المجالات المهارية و التنبؤ بنجاح الطالب مستقبلا.

وتكون هذه الامتحانات على شكل بطاقات للملاحظة ، مثال: أراد احد المشرفين تقييم أداء معلم أثناء الحصة ، فاستخدم نموذج يضم خمس فقرات في مجال تقييم الدرس النموذجي (انظر الجدول رقم 21 الآتي) ، و مستويات التقييم تبدأ من علامة واحدة حتى خمس علامات.

جوانب المهارة أو الأداء	الدرجات	1	2	3	4	5
يقدم خطة الدرس قبل البدأ في الحصة			X			
يتيح لطلبة فرص طرح الأسئلة						X
يدعم شرح الدرس بأمثلة توضيحية				X		
يحتكر معظم الكلام أثناء الدرس		X				
يستعين بوسائل تعليمية					X	

و تحسب العلامة الكلية للاختبار و علامة الاختبار الدنيا، المدى المتوسط كما يلي : العلامة العليا = عدد المهارات x أعلى علامة. 5 x 5 = 25

العلامة الدنيا = عدد المهارات x أدنى علامة 5 x 1 = 5

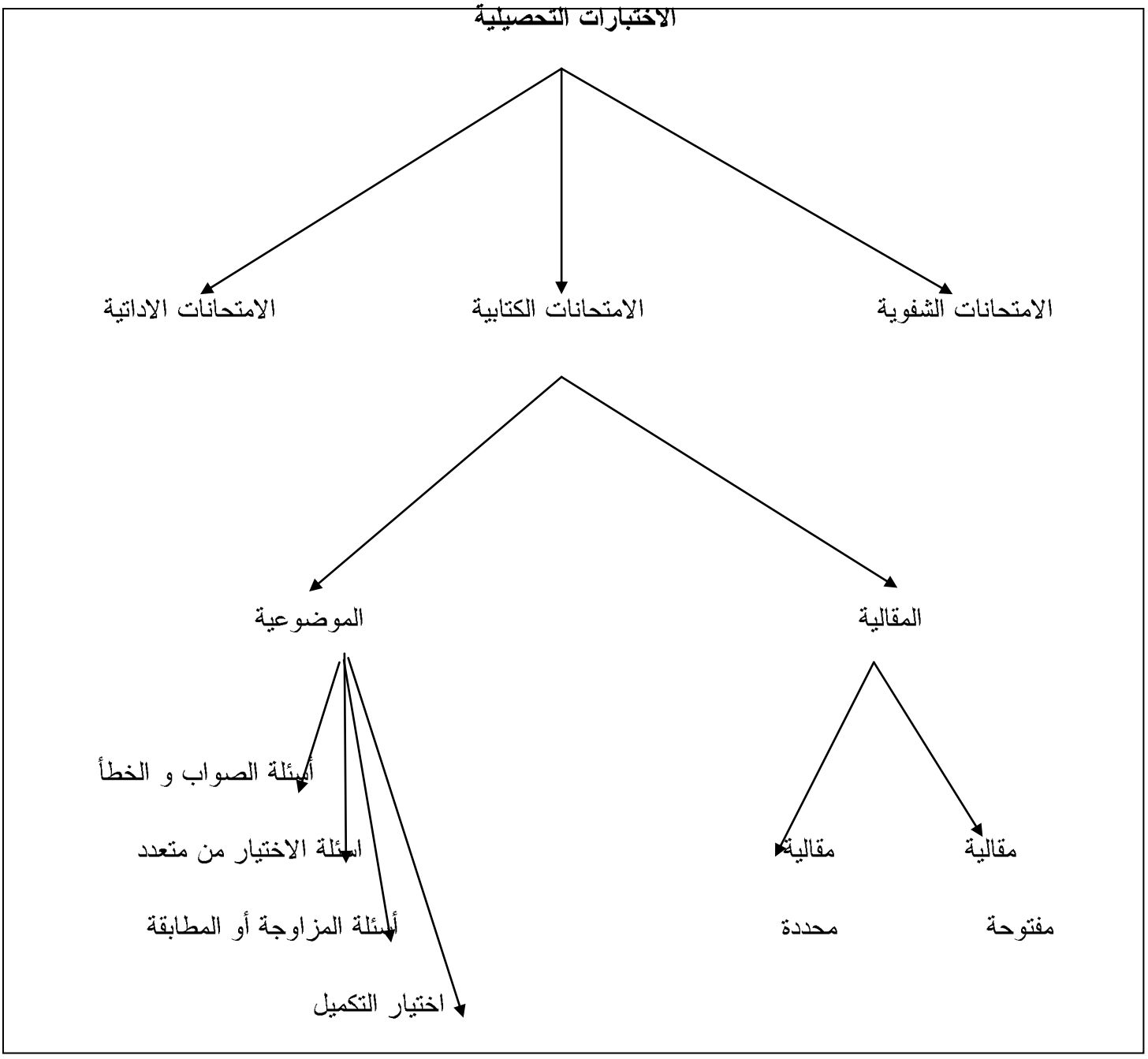
المدى = أعلى علامة – أدنى علامة 25 – 1 = 24

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{أعلى علامة – أدنى علامة}}{2}$$

$$\text{المتوسط} = \frac{25 - 1}{2} = \frac{24}{2} = 12$$

وتحسب علامة المعلم من خلال النقاط التي حصل عليها في نموذج التقويم السابق كما يلي: علامة الطالب (المعلم) $\frac{15}{25}$.

ويمكن تلخيص أنواع الاختبارات التحصيلية في الشكل رقم 22 الآتي:


الاختبارات التحصيلية
الامتحانات الشفوية
الامتحانات الكتابية
الامتحانات الاداتية
المقالية
الموضوعية
مقالية مفتوحة
مقالية محددة
أسئلة الصواب و الخطأ
اسئلة الاختيار من متعدد
أسئلة المزاوجة أو المطابقة
اختيار التكميل

***مقارنة بين الاختبارات محكية المرجع والاختبارات معيارية المرجع :**

الاختبارات محكية المرجع هي الاختبارات التي تقّوم أداء الطالب في ضوء محك معين يأخذ مستوى الطالب بعين الاعتبار ، وقد شاع استخدام هذه الاختبارات حديثاً في مجال التربية والتعليم ، لما لها من فائدة كبيرة في الموضوعية عند الحكم على مستوى المتعلم ومعرفة مدى تحصيله في مجال من المجالات التحصيلية . وتعود هذه الاختبارات إلى العالم الأمريكي جيلزر 1962Gezlar .من .

(www.majamn.com/anwatahseele.htm)

وتعرف الاختبارات معيارية المرجع بأنها تلك الاختبارات التي تقّوم أداء الطالب في ضوء معايير معينة بحيث تسمح هذه المعايير بمقارنة أداء الطالب بأداء غيره من الطلاب من المستوى نفسه.وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات حديثاً، جنباً إلى جنب مع الاختبارات محكية المرجع

و يمكن إيجاز الفرق بين النوعين من الامتحانات في الشكل رقم 23 الآتي :

لاختبارات المحكية المرجع **Examens criteriés / critériels**	**الاختبارات المرجعية المرجع** **Examens normatifs**
تجري عدة مرات في الفصل الدراسي	تجري مرة أو مرتين في الفصل الدراسي عادة
من وسائل التقويم التكويني	من وسائل التقويم الختامي
يقارن فيها أداء الطالب بالمحك	يمكن إجراء مقارنة مع أداء الطلاب الآخرين
تعرف على خصوصيات المادة الدراسية بحيث يتم إجراء اختبار كل جزء على حده	تركز على العموميات بحيث يتم اختبار المادة ككل
طبيعة الأسئلة تشتق من عمليات التعلم فإذا أجاب الطلبة على أسئلة الامتحان بعد الدراسة فهذا يعني أن أسلوب الدراسة والتدريس فعالين	الأسئلة صعبة بوجه عام وهذا يتضح من كتابتها فهي غير مباشرة
ليس الهدف من الامتحان الحصول على توزيع لدرجات الطلاب	الغرض من الأسئلة الحصول على توزيع أوسع للدرجات حتى يمكن توزيع الطلبة حسب المنحنى السوي .
Préciser la position de chaque étudiant aux apprentissages ou aux compétences définis dans le cours ou dans le programme	Préciser la position de chaque étudiant par rapport à son groupe de référence au regard de l’apprentissage souhaité

*** صفات الاختبار الجيد :**

- تقديم مادة علمية كافية في المقرر.
- تحديد أهداف الامتحان بدقة قبل البدء في صياغة أسئلته.
- أن تغطي الأسئلة اكبر قدر من المادة الدراسية.
- مراعاة تناسب الأسئلة مع زمن الامتحان.
- توزيع السلم التنقيطي للامتحان و ذلك بتوضيح النهاية أو الدرجة العظمى لكل سؤال من أسئلة الامتحان.
- مراعاة ترتيب الأسئلة ترتيبا تصاعديا من حيث الصعوبة .
- مراعاة زيادة عدد الأسئلة.
- تكتب الأسئلة و تطبع بشكل واضح.
- يجب أن تتضمن ورقة الامتحان معلومات عن الهيئة المشرفة عليه و نوع الامتحان و السنة (المستوى) الموجه إليها و توقيت الامتحان وزمنه ومكانه و تاريخه.
- مراعاة الدقة والموضوعية عند تصحيح الامتحان و يستلزم ذلك:

– إخفاء أسماء الطلبة ووضع رقم سري على كل ورقة.

– وضع دليل مفصل للإجابات النموذجية.

– تجنب التأثر بأسلوب الكتابة أو الخط أو الإملاء باستثناء امتحانات المواد اللغوية كاللغة العربية و الفرنسية و الانجليزية و غيرها .

خاتمة :

مما سبق ذكره يتضح جليا أن الفعل التعليمي ليس مجرد نقل أو تحويل المعرفة من شخص لآخر ، بل هو خبرة نفسية مصاحبة لنشاط بيداغوجي ومعرفي وسلوكي و اجتماعي وسياسي ، يتميز بالتعقد و التدخل .

و نتيجة اتساع مفهوم التربية و التعليم في هذا القرن الذي تتميز بداياته بالتطور الهائل في جميع الميادين ، أضحى الجانب السيكولوجي ذا أهمية فائقة في العمل التربوي و التعليمي و التكويني ، لقد أصبح علم النفس الآن فرعا علميا متقدما يتقاطع مع العديد من العلوم الطبيعية و الإنسانية .

و من أجل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة و فاعلة و جيدة في الحياة الاجتماعية ، على المهتمين بشؤون التربية و التعليم و التكوين التفطن إلى حقيقة أن نواتج عملية التعليم و التعلم تبنى أساسا على فهم موضوعي لتدخل جملة من المفاهيم والعوامل و المهارات و الوضعيات ، و الظروف . و الفهم المعمق للمناحي السيكولوجية الأساسية لطبيعة المدرس والمتعلم البيولوجية و المعرفية و السلوكية و السيكودينامية و الخلفية الاجتماعية و الثقافية ، تنمية احترام الفروق بين المتعلمين و احترام الذات و احترام الآخر في المواقف و الوضعيات التعليمية – التعلمية .

قائمة المراجع :

– أنور عقل ، نحو تقويم أفضل ، بيروت دار النهضة العربية 2001.

- بنعيسي احسينات ، *حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية و التعليم – من البيداغوجية و الديداكتيك إلى المنهاج الدراسي* :من

–*www.arabrenewal.org/articles/12825/1/Iaea-aPCNEE-CaaaaCI-CaINCOi-Yi-aICa-CaENEiE.../OYIE1.html*)

– جامع وارزامن ، *الاسنراتيجيات البيداغوجية الجديدة ، النشاة التاريخية ، الاسس النظرية والمباديء التطبيقية* .من ،

2005*site.voila.fr/jamaa.ouarezzamen/N_S_P.htm* -

– جابر نصر الدين ، واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية ، دمشق : مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس ، المجلد الثاني "العدد الأول " 2004 .

– وليد أحمد جابر ، طرق التدريس العامة ،عمان : دار الفكر ، ط 2، 2005.

- حسن عمر منسي ، إدارة الصفوف ، ط 2 ، اربد / الأردن : دار الكندي للنشر و التوزيع ، 2000.

- حسن عمر منسي ، ديناميات الجماعة و التفاعل الصفي ، اربد / الأردن : دار الكندي للنشر و التوزيع ، 1999 .

- يوسف قطامي / نايفة قطامي ، إدارة الصفوف ، ط 2، عمان : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، 2005 .

- – محمد عودة الريماوي ، علم النفس العام ، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط 2 ، 2006.
- – محمد مزيان و آخرون. قراءات في طرق التدريس باتنة : جمعية الإصلاح التربوي و الاجتماعي 1999 ص71.
- محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، 1989.
- نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي، عمان : دار وائل للنشر ، 1999.
- نوربير سيلامي ، المعجم الموسوعي في علم النفس ، ترجمة : وجيه اسعد ، دمشق : منشورات وزارة الثقافة ، 2001.
- سامي ملحم ،القياس والتقويم في التربية و علم النفس ، عمان دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،2000.

- عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك – 1994.
- عبد العلي الجسماني ، علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية ، بيروت : الدار العربية للعلوم ، 1994.
– علي منصور. علم النفس التربوي . ط 4 . سوريا: منشورات جامعة دمشق 1996.

- رمضان القذافي ، علم النفس التربوي الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث ، ط 2، 1997.
- توفيق أحمد مرعي /محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، 2000.
–Maurice Reuchlin. Psychologie. 4 édition .Paris :puf.1981 .

−http:/sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/schumaines/sci10/8.html

–D :/DOCUM-1/UTILIS-1/LOCALS-Temp/trsGCMH.htm

www.edunet.tn/ressources/resdisc/pens_isl/maousoua/pedago/peda-gdiffe001.htm

www.arabrenewal.org/articles/13982/1/AaaiE-CaaeOCAEa-CaEUaiaiE-aeIaeNaC-Yi-CaYUa.../OYIE1.html

-www.mohtrev.com/vb/showthread.php?t=6540 –

−http:/sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/schumaines/sci10/8.html

−http://www.dafatir.com/vb/showthread.php?t=1769=

-www.majamn.com/anwatahseele.htm