وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

BADJI MOKHTAR - ANNABA UNIVERSITY
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR - ANNABA

جامعة باجي مختار - عنابة

كليـــــة الآداب واللغـــــات

قسم اللغة العربية وآدابها

مطبوعة بيداغوجية في التعليميات التطبيقية

موجّهة لطلبة اللسانس

الشعبة: اللغوية

السنة الثالثة: تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الدكتورة: لطيفة هباشي

السنة الجامعية

2023-2022

مقدّمة:

نقدّم بين يدي طالب السنة الثالثة ليسانس تخصّص لسانيات تطبيقية مطبوعة بيداغوجية تحتوي على سلسلة محاضرات مقرّرة في مقياس التعليميات التطبيقية، وهو مقياس سنوي يدرسه في سداسيين. يتضمن كل سداسي مجموعة من المحاضرات التي وإن انتمت بشكل عام إلى مجال التعليميات فإنها تختلف بين السداسيين في طبيعتها، ولكنها تتكامل؛ إذ سعى الأوّل منهما إلى تقديم مادة نظرية تأسيسية للتعليميات؛ من حيث مفهومها ونشأتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، والتعرف على انشغالاتها وخصائصها الابستيمولوجية، وأما الثاني فكان متعلّقا بالموضوع العام الذي تدرسه التعليميات (المنهاج التعليمي)؛ من حيث مفهومه وبنائه وتنفيذه وتقويمه وتطويره، ومكوناته (الأهداف–المحتوى–الطريقة–الوسائل –التقويم).

وتأتي أهمية هذا المقياس بالنسبة إلى طالب السنة الثالثة من حيث علاقته الوطيدة بتخصصه (اللسانيات التطبيقية) من جهة، ومن حيث أنه أرضية معرفية لتلقي الكثير من المقاييس التعليمية في مرحلة الماستر (مثل مقاييس: تعليمية اللغة العربية وبناء المناهج والطرائق وعلم التقويم)، إضافة إلى تكوين الطالب وتهيئته لممارسة مهنة التعليم مستقبلا.

وبناء على ذلك فقد سعت هذه المطبوعة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

–تكوين أرضية معرفية صلبة تمكّن الطالب من فهم المقاييس المنتمية إلى حقل التعليميات وتعليميات اللغات.

–التعريف بالحدود الابستيمولوجية للتعليميات (المفهوم–الموضوع–المنهج–الخصائص)، ومعرفة علاقتها بالعلوم الأخرى.

–التعرّف على أهم المقاربات التعليمية (المقاربة بالمحتويات–المقاربة بالأهداف–المقاربة بالكفايات).

–الإحاطة النظرية بمكونات وأسس العملية التعليمية، والانفتاح على الممارسة التطبيقية للمناهج بجميع مكوناتها.

–تمكين المتعلم بعد دراسة المقرّر من التعبير عن مختلف العناصر والممارسات التعليمية بمصطلحاتها الدقيقة.

ولتحقيق هذه الأهداف سعت المطبوعة إلى تقديم سلسلة محاضرات مرتبة ترتيبا يتوافق مع طبيعة المادة المعرفية(التعليميات)، وبمنهجية تبدأ فيها المحاضرات بتمهيد يطرح الموضوع أو يربط بين تلك المحاضرة

والتي تسبقها، أو ينبّه إلى قضية أو فكرة داعمة للموضوع. مع الاستئناس بمجموعة من المراجع المتخصّصة باللغتين العربية والفرنسية، والاعتماد على معجم المنهل التربوي لعبد الكريم غريب في تحديد مفاهيم المصطلحات.

منهاج المادة التعليمية SYLLABUS

المادة: تعليميات تطبيقية

الميدان : اللغة والأدب العربي. الشعبة : اللغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية.. السداسي : الخامس.

العنوان : اللسانيات التطبيقية وحدة التعليم : الأساسية

عدد الأرصدة : 5 المعامل : 3.

المحاضرة (عدد الساعات في الأسبوع) :1سا ونصف

أعمال تطبيقية (عدد الساعات في الأسبوع) : 1سا ونصف

وصف المادة التعليمية

المكتسبات: مفاهيم أساسية في اللسانيات التطبيقية، وإحاطة عامة بنشأة التعليميات ومفهومها

الهدف العام للمادة التعليمية: التعريف بأهم الحدود الابستيمولوجية للتعليميات–المفهوم، الموضوع والمنهج وعلاقاتها بالعلوم الأخرى.

أهداف التعلم :

–التفريق بين التعليميات و البيداغوجيا وبين التعليميات العامة تعليميات المواد.

–استنتاج أهم خصائص التعليميات.

–تحديد مفاهيم المثلث التعليمياتي والتحويل والعقد والتمثل.

–التعرف على مختلف المقاربات التعليمية.

محتوى المادة التعليمية

ينقسم محتوى هذه المادة الى قسمين، يتناول الأول منهما تقديم التعليميات من حيث مفهومها ومصطلحاتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، وصولا إلى استخراج خصائصها التي تميزها عن عدد من المعارف التي تداخلت معها. ومن ثمة تكوين أرضية مفاهيمية يُستند اليها فيما بعد في تدريس تعليميات اللغات.

وأما القسم الثاني فيعرض عددا من المقاربات التربوية التي اعتمدت في التعليم كالمقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات.

مقرر المحاضرات للسداسي الخامس

رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة
المحاضرة الأولى	التعليميات: النشأة والمفهوم
المحاضرة الثانية	التعليميات والبيداغوجيا.
المحاضرة الثالثة	التعليميات من الفنية الى العلمية
المحاضرة الرابعة	التعليميات العامة والتعليميات الخاصة
المحاضرة الخامسة	التعليميات: انشغالاتها الرئيسة
المحاضرة السادسة	التعليميات: خصائصها
المحاضرة السابعة	علاقة التعليميات باللسانيات وتعليميات اللغات
المحاضرة الثامنة	التعليميات: مصادرها
المحاضرة التاسعة	التعليم في التراث اللساني العربي
المحاضرة العاشرة	التدريس في ضوء المقاربات
المحاضرة الحادية عشرة	المقاربة بالمحتويات
المحاضرة الثانية عشرة	المقاربة بالأهداف
المحاضرة الثالثة عشرة	المقاربة بالكفايات

المحاضرة الأولى: **التعليميات :النشأة والمفهوم**

تقديم:

ارتبط نشاط التعليم منذ القديم بأهداف متنوعة،كان أهمها تعليم العلوم الأساسية كالفلسفة والرياضيات والطب والفلك، وتعليم اللغات والنصوص الدينية والأدبية والتاريخية الراقية، فتاريخه لا يعود إلى فترة زمنية محدّدة ومعروفة، لأنه نشاط بشري لا يمكن التأريخ له بشكل دقيق، فقد عرفته شعوب وحضارات كثيرة وأسهمت في وضع طرائقه وأساليبه ، وما وصلنا اليوم من معلومات تاريخية حول هذا الموضوع ما هو إلا ثمار تراكمات معرفية وتجارب سابقة، وعليه ما سنعرضه فيما يلي لا يعدو أن يكون مجرّد محطّات تاريخية هامة مر بها مسار التعليم نركز فيها على دخول النزعة العلمية إلى العلوم الإنسانية والتحوّل المنهجي الذي عرفته، وصولا إلى ظهور التعليميات .

1- نشأة المصطلح:

يقابل مصطلح تعليميات باللغة الفرنسية مصطلح (Didactique) ويترجم الى العربية بعدة مقابلات أهمها: التعليميات–التعليمية –التدريسية–علم التعليم– علم التدريس–الديداكتيك.

ويرجع الأصل اللغوي للمصطلح الأجنبي إلى الاشتقاق الإغريقي (Didactikos) الذي يعني التعليم، وقد ورد استعمال هذه اللفظة في معجم (le grand larousse encyclopédique) سنة 1554 لتدل على نوع من الشعر التعليمي، ثم استعمله كومينوس (**Comenus**) في مؤلّفه (Didactica magna) سنة 1649، الذي حاول فيه أن يقدّم تصورا عن علم مستقل يدرس تعليم اللّغات. وهو الذي يعتبر من دعاة الحركة الإصلاحية النقدية لتعليم اللّغة اللاتينية، التي نادت مبكرا باعتماد أسس علمية في تعليم اللّغات في كتابه (فتح كنوز اللّغات) سنة 1630.

كما استعمل "لاي" (lay) في كتابه المعنون بـ (الديداكتيك التجريبي) هذا اللفظ، ولكن دون أن يميزه عن مصطلح البيداغوجيا (Pédagogie)، الذي كان متداولا للتعبير عن العلم الذي يدرس مجال التعليم. [1]

[1] – ينظر رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك (دراسة وترجمة)، الحوار الأكاديمي الجامعي، المغرب، ط1، 1991، ص 37.

لقد ظل الأمر كذلك مدة طويلة، بحيث أن مصطلح (Didactique) لم يُميز عن (Pédagogie)، ليس بسبب بنية المصطلحين اللفظية (الدال) لكن لعدم وضوح المدلول، فلفظة (Pédagogie) عريقة الاستعمال وواسعة المدلول؛ لأنها تستدعي إضافة إلى التعليم التربية. فدلّت على جميع ما يشتمل عليه مجال التعليم، ولذلك لم يستطع لفظ (Didactique) إثبات وجوده وإيجاد موضع مستقل له، إلا عندما اختار لنفسه التعبير عن نوع من التعليم، يركز على المحتويات المعرفية، ويهدف إلى وضع أسس علمية لتنظيم عمليتي تعلّم تلك المحتويات وتعليمها.

ويعد ميلاد هذا المصطلح إيذانا بميلاد فكرة مراعاة خصوصية المعرفة العلمية عند تعليمها، وأيضا تحديدا وتحديدا للمفهوم الذي يحمله لفظ (Didactique) الذي اعتبره البعض «من أكثر مصطلحات التعليم غموضا، لأنه يحاول أن يعبر عن علم يبحث عن مجال تخصصه ضمن علوم أخرى متقاربة»[1].

لقد عرفت فترة سبعينات القرن الماضي تطورا نوعيا لمصطلح (Didactique)، الذي «سعى من جهة إلى أن يُترجم ويُعبِّر بالأساس عن مجهود العلمنة، الذي يصرف فيه الباحثون كثيرا من جهودهم خلال عصرنا هذا، ومن جهة أخرى للإشارة إلى مجموعة من التطبيقات والمساعي العلمية المبذولة بخصوص مشاكل متعلقة بالتعليم »[2].

و إضافة إلى ذلك فقد حاول بعض علماء التربية إسناد عدة صفات له حتى يستطيع التعبير عن مختلف الوضعيات المعرفية التي يحتلها، وأيضا من أجل الخروج بإجابات واقتراحات لحل الإشكاليات السابقة، واقتراح مصطلحات التعليميات العامة والتعليميات الخاصة، وتعليميات المواد، وهو ما يعتبر مؤشرا على استقرار مصطلح (Didactique) وانتشار استعماله وتوسّع مجاله.

نتج عن ارتباط مصطلح (تعليميات) بالمواد الدراسية ظهور مصطلحات أخرى كان لها التأثير الكبير في تطور مجال التعليم، وفي الاهتمام بطبيعة وخصوصية المعارف، من قبيل تعليميات الرياضيات وتعليميات الفلسفة وتعليميات اللّغات، هذا الأخير الذي استعمله "وليام فرانسيس ماكي" (Mackey) سنة 1965 في كتابه (تحليل تعليم اللّغة)، وكذلك "دوني جيرار" (Girard) سنة 1972 في كتابه (اللّسانيات التطبيقية وتعليميات اللّغات).

1- Robert Galisson et Daniel Coste:Dictionnaire de didactique ,p4.

2 – رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 53.

2- تعريف التعليميات:

تعرف التعليميات على أنها تخصص معرفي مستقل يدرس العملية التعليمية وكل مكوناتها، من متعلمين ومعلمين، ومناهج تعليمية دراسة علمية تراعي خصوصية كل مادة دراسية. ولتحديد مفهومها الدقيق ورسم حدودها الابستيمولوجية سنحاول تحديد مفاهيم المصطلحات التي كثيرا ما تداخلت معها، وشكلت مراحل نشأتها وتطورها؛ فبالعودة إلى تاريخ العلوم نجد أن مجال التعليم قد عُبر عن المعرفة التي تختص بدراسته بثلاثة مصطلحات، نشأت في حقب زمنية مختلفة هي الميتودولوجيا والبيداغوجيا والتعليميات.

ولأن هذه العلوم قد تداخلت مفاهيمها وجب تحديدها فيما يلي:

2-1-مفهوم الميتودولوجيا (Méthodologie):

لم يركّز التعليم التقليدي على طبيعة المادة الدراسية إلى درجة أن التمييز بين تعليم العلوم أو اللغات أو المهارات الأخرى لم يكن انشغالا جوهريا، ومن الأدلة على ذلك استعمال مصطلح ميتودولوجيا للتعبير عن تعليم أي مادة بما فيها اللّغة، ومن خلال تصفّح بعض المعاجم والمراجع التي عرّفت هذا المصطلح يمكن تسجيل ثلاثة مفاهيم مختلفة عُبر عنها بالمصطلح نفسه؛ إذ إن الميتودولوجيا تعني:

-مناهج التحليل: ونمثّل لهذا المفهوم بالتعريف الآتي: «تختلف النظرية التي تدرس الخصائص العامة للغات الطبيعية، وتحدد القواعد النحوية المناسبة لتلك الخصائص عن الميتودولوجيا التي تقدّم إجراءات الكشف التي يمكن أن تساعد اللساني على تحديد قواعد لغة معينة»[1].

حاول هذا التعريف أن يميّز بين النظرية اللسانية والميتودولوجيا، فخصّ الأوّل بمادة الدراسة وهي الخصائص العامة المشتركة بين جميع اللّغات؛ بحيث تهدف إلى تقديم قواعد عامة تحكم تلك اللّغات، في حين جعل الثانية مجالا تطبيقيا ومنهجيا يهدف إلى مساعدة اللساني على تحليل لسان معين، وكشف خصائصه بتزويده بإجراءات الكشف. وبهذا التمييز فصل هذا التعريف بين ما يسمى النظرية اللسانية والمنهج اللساني.

- **مذاهب وطرائق التعليم**: يعتبر هذا المفهوم الأكثر ارتباطا بمصطلح الميتودولوجيا؛ إذ كثيرا ما نجده يستعمل إما بالإفراد (Methodologie) أو بالجمع (Methodologies) تعبيرا عن مختلف المذاهب والتوجهات التعليمية والتربوية، التي بدورها تفرز طرائق وإجراءات مثل الميتودولوجيا التقليدية، والميتودولوجيا المباشرة، والميتودولوجيا السمعية الشفوية. وفي هذا الاتجاه سار "**بيران** Puren" عند اختياره لمصطلح

1- Jean Dubois et autre:Dictionnaire de linguistique ,p 318 .

الميتودولوجيا في كتابه(تاريخ ميتودولوجيا تعليم اللّغات) ليعني به " مجموع الإجراءات والتقنيات والطرائق التي استطاعت عبر فترات تاريخية أن توجّه دروس تعليم اللّغات" .

علم طرائق التعليم: يرتقي مفهوم الميتودولوجيا من مجرّد مذهب أو توجّه للتعليم إلى تخصّص يقدّم طرائق وإجراءات ومبادئ تعليمية «فهي تحليل للطرائق التعليمية من حيث غاياتها ومبادئها، وإجراءاتها وتقنياتها... وهي مجموع المبادئ والفرضيات التي كانت وراء تطوير طريقة معينة ... وميتودولوجيا تعليم اللّغات تخصص يعتمد على اللّسانيات فيما يتعلق بالمادة المدرسة، وعلى علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع فيما يخص تحصيل المتعلّمين للمادة التعليمية، والتكنولوجيا فيما يخص الوسائل التي تيسر عمل المعلم والمتعلّم».

2-2- البيداغوجيا والتعليميات:

تعتبر البيداغوجيا أقدم علم انشغل بمسألتي التربية والتعليم قبل نشأة التعليميات، وعلى الرغم من قِدَم هذا المصطلح، وابتعاد الباحثين عن استخدامه للتعبير عن مفهوم العلم الذي يدرس العملية التعليمية، فإنه أصبح اليوم يطلق في أغلب الحالات على كل الممارسات والتفاعلات والأنشطة التي تتم داخل الفصول والمؤسسات التربوية، فيقال بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا حل المشكلات ...، كما أن هذا المصطلح يعد من أبرز المصطلحات تداخلا مع مصطلح التعليميات، ولذلك سنفصل في مختلف الآراء التي تناولت تعريفهما في المحاضرة الموالية.

المحاضرة الثانية : **التعليميات والبيداغوجيا**

تمهيد:

من المهم التصريح في بداية الأمر بأن مصطلحي التعليميات والبيداغوجيا من الصعب وضع تعريف دقيق وجامع لهما، ومميز لكل منهما عن الآخر، وذلك يعود إلى سببين رئيسين هما: عدم وضوح الحدود التي تفصل بينهما، وأيضا التطورات المفهومية التي كانت تنتج لنا تعريفا في غالب الأحيان هو أقرب إلى وجهة النظر والاجتهاد منه إلى التعريف العلمي، وهذا ما أفرز عدة تعريفات حاولت في كل مرة أن تميز بين العلمين من زاوية محدّدة.

الفرق بين البيداغوجيا والتعليميات:

من بين تلك الاجتهادات التي حاولت الموازنة بينهما ما يجمعه هذا الجدول من محاولات تمييزية مرتبة ترتيبا زمنيا حتى نلاحظ تطورها التاريخي والمفهومي أيضا.

الرقم	مصدر التعريف	التعليميـــة	البيداغوجيا
1	آيبلي[1] **H.Aebli** **1951**.	علم مساعد للبيداغوجيا، يحاول الإجابة عن الإشكاليات التالية: كيف نجعل المتعلّم قادرا على تحصيل مفهوم أو عملية أو تقنية ما؟	هي العلم العام والأشمل
2	لاربي[2] **Lerbe** (1984) **t**	تهتم بتسيير المعلومات.	تهتم باقتصاد الإعلام والتواصل

[1] - ينظر رشيد بناني: من البدياغوجيا إلى الديداكتيك،ص38.

[2]- Joseph Rezeau: Mediatisation et médiation pédagogique dans un environement multimédia, P10.

3	دابان[1] **Dabe ne** (1989)	تتحدد بالتفاعل المستمر بين ميدان التعليم (الفصل الدراسي) ونتائج التفكير النظري حتى المجالات العلمية المعنية بالتدريس.	تمثل المكون التطبيقي للتعليميات الذي يدرس ميدان التعليم (وبذلك فهي فرع منها).
4	ديميزيار وديبويسو[2] **Demaizie re Dubuisso n**(1992)	وضع الإجراءات والأدوات البيداغوجية هو عمل تعليماتي وكذلك بعض أشكال التطبيق والممارسة.	تتضمن البعض الآخر من أشكال التطبيق والممارسة
5	ديوزايد[3] **Diue zaid** 1994	تسعى إلى ضمان الانتقال الأمثل للمعارف المحددة بأهداف ومحتويات خاصة بكل مادة.	تسعى إلى ترشيد وتحسين التعلّم
6	لابال **Labelle**[4] (1996)	تهتم التعليمية بالعلاقة بين المتعلّم والمعرفة والعلاقة بين المعلم والمعرفة.	تهتم بالعلاقة بين المعلم والمتعلّم
7	معجم البيداغوجيا والتربية[5] 2007	– تنتمي التعليميات إلى علوم التربية في شقها التقني.	– هي الفرع الأقدّم من علوم التربية، ولكنها لم تعلن هدفا علميا مثل التعليميات.

[1] –المرجع نفسه، ص10.

[2]– Joseph Rezeau: Mediatisation et médiation pédagogique …., p9 .

[3] –المرجع نفسه، ص6.

[4] –المرجع نفسه،ص7.

[5] - Louis ARENILLA et autres : Dictionnaire de pedagogie et de l’éducation, 3 èmè édition,paris,2007 ;p88.

		– التعليميات أكثر دقة لأنها علم محدد ومضبوط، ويتعلق بتعلّم خاص به.	– عامة وشاملة، لأنها تتعلق بجميع العلاقات الموجودة في العملية التعليمية.

يتضمن هذا الجدول عددا من المحاولات التمييزية بين التعليميات والبيداغوجيا التي وإن اختلفت في التصورات التي نبعت منها فإنها تدلّ وتؤكّد على تلك الصعوبة التي تواجه التمييز بين العلمين وضبط حدودهما. هذا التعقيد من شأنه أن يعيق أي محاولة لإحلال الواحد مكان الآخر أو اختزال أحدهما في الآخر.

إن قراءة واعية لهذا الجدول من شأنها أن تضعنا في جدول تصنيفي آخر لجميع تلك التعريفات التمييزية، بحيث يمكن تصنيفها إلى **ثلاثة** أنواع من العلاقات الرابطة بين

التعليميات والبيداغوجيا هي: **احتواء وتكامل وتعويض**.

* **علاقة الاحتواء المتبادل**:

وتعني أن أحد الطرفين فرع من الآخر، وهي تعدّ من أكثر العلاقات مناقشة في الكثير من التعريفات، بل إنها كانت وجهة وهدفا مقصودا بحث عنه المتخصّصون حين وضعوا تصنيفاتهم للعلوم التربوية.

إن علاقة الاحتواء هذه تتفرع بدورها إلى نمطين: نمط تتضمن فيه البيداغوجيا التعليميات، ونمط ثاني تتضمن فيه التعليميات البيداغوجيا.

فأما **الأوّل** فقد ظهر بوضوح في التعريفين رقم(1) ، إذ يجعل "آيبلي" التعليميات علما مساعدا للبيداغوجيا يهتم بالإجابة عن جزء من الإشكاليات العامة التي تعالجها وهي إشكاليات كيفية التحصيل.

وأما النمط **الثاني** من هذه العلاقة فتجلى في التعريفين رقم(3) ، إذ يركز "دابان"على الوضعية المتميزة للتعليميات على أنها تخصص يسعى إلى تحقيق التفاعل والتعاون بين المعارف النظرية حول التعلّم والتعليم وميدان ممارستهما، ولذلك فهي تتضمن البيداغوجيا التي تهتم بالجوانب التطبيقية فقط .

ولئن كان من اللازم الجنوح إلى أحد الطرفين فإن النمط الثاني الذي يجعل التعليميات العلم الأشمل هو الأكثر **إقناعا ومقبولية** –حسب رأيي– وذلك لأنها فعلا قد أضافت إلى المسائل التي كانت تعالجها البيداغوجيا مسائل أكثر أهمية **كالتجريب، ومراعاة خصوصية المادة** والاهتمام أكثر بالجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلّم والمتعلّم، إضافة إلى نظرتها العلمية الصارمة إلى كل جوانب العملية التعليمية.

* **علاقة التكامل**:

وتعكسها التعريفات التي تؤكّد على اقتسام كل من التعليميات والبيداغوجيا المواضيع والإشكاليات الخاصة بأقطاب المثلث التعليمياتي (المعلم والمتعلّم والمعرفة)؛ إذ إن العلاقة بين التعليميات والبيداغوجيا حسب التعريفين (4و5) لا يمكن أن تناقش على مستوى حدود كل منهما مثلما هو الأمر في علاقة الاحتواء، بل على مستوى وضعيتهما العلمية ضمن شبكة العلوم التي تهتم بالتعلّم والتعليم عامة.

* **علاقة التعويض**: وتعني إحلال التعليميات مكان البيداغوجيا، وبالتالي الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليميات بعد أن مرت العلاقة بينهما بتطورات عدة. ويمثل هذه العلاقة التعريف رقم (7) الذي يُرجح الكفّة للتعليميات، بل ويصرّح بزوال البيداغوجيا فيقول: «إن البيداغوجيا العامة مثل البيداغوجيا الخاصة قد زالت في يومنا هذا»[1]، ومسوّغه في ذلك أن البيداغوجيا رغم أقدّميتها من الناحية التاريخية إلا أنها لم تعلن لنفسها هدفا وموضوعا علميا محددا، بل كانت عامة وشاملة في حين التعليميات تميزت عنها **بالدقة والضّبط المنهجي والموضوعي**.

لقد أتبع "بيران "(Puren) المذهب نفسه، ولكنه قدّم تبريرا مغايرا حين استحسن استعمال مصطلح تعليميات بدلا من البيداغوجيا، لأن الأوّل هو الأكثر استعمالا حاليا من طرف المتخصصين، ولأن الثاني يحيل على تعليم الأطفال والمراهقين، أي على التعليم المدرسي، في حين نجد أن التعليم غير المدرسي يلعب دورا مهما[2] .

إن الملاحظات والتعليقات السّابقة على جميع تلك التعريفات والآراء لم تقدّم لنا تعريفا فاصلا بين البيداغوجيا والتعليميات، ولكنها دفعتنا إلى تبني نمط معين من العلاقة الرابطة بينهما، وهي علاقة التعويض التي تعد الأكثر حداثة بعد أن فرضت التعليميات نفسها فكرا نظريا وتطبيقي.

1–Louis ARENILLA et autres :Dictionnaire de pedagogies et de l’education, p88.

2 - Cristien Puren: Histoire des métoodologies…, P19

المحاضرة الثالثة: التعليميات: من الفنية إلى العلمية.

تمهيد:

بالعودة إلى تاريخ تعليم اللّغات نكتشف أن التعليم التقليدي نظر إلى العملية التعليمية على أنها عملية تتم بين قطبين هما المتعلم والمعلم؛ فلم يكن التمييز بين تعليم العلوم أو المهارات انشغالا جوهريا بل كان تركيزه على طريقة نقل هذه المعارف والمهارات إلى المتعلم.

الانتقال من الفنية إلى العلمية:

من أبرز سمات التعليم التقليدي أيضا نظرته إلى التعليم على أنه عملية فنية تخضع لانطباعات المعلم وميولاته؛ إذ يمتلك الحرية المطلقة في ممارسة الأساليب والإجراءات التي يراها مناسبة، فالتدريس حسب الفكر التربوي التقليدي فن تتحدد ملامحه في الفصل الدراسي .

انشغلت عدة علوم بقضايا التعليم، وكان أبرزها الميتودولوجيا والبيداغوجيا وصولا إلى التعليميات، وخلال هذا التطور انتقل التعليم من الفنية إلى العلمية .

فقد استعمل مصطلح (Didactique) للدلالة على نوع من التعليم الذي يراعي خصوصية المادة المدرّسة، ويحيلنا هذا المفهوم على ملاحظة ذلك الاختلاف الموجود بين ما يمكن أن نسميه الفكر التعليمياتي والفكر البيداغوجي، فمن المعلوم أن البيداغوجيا قد عنيت –منذ زمن بعيد– بمجال التعليم، فركزت على عدد من المبادئ التي تشكّلت من رؤيا تقليدية، تنظر إلى التعليم على أنه فن يتطوّر بتطوّر التّجارب الفردية، ولم تهتم كثيرا بالعناصر الأخرى كالمتعلّم والمادة التعليمية، وهذا الإغفال قد صار جوهر اهتمام لفكر قام على هدم الفكر البيداغوجي؛ إذ إنه اعتمد على رؤيا مغايرة عمادها نقل مجال التعليم من الفنية إلى العلمية، وذلك تأثّرا بالحركة العلمية التي نشطت في القرن العشرين، فظهرت أفكار جديدة تؤطّر مجال التعليم من قبيل علمنة التعليم، وضبطه بقوانين المنهج العلمي.

وربما تعتبر فكرتا مراعاة خصوصية المادة التعليمية، والتركيز على خصوصيات المتعلّم النفسية والاجتماعية والثقافية من أهم التجديدات التي حملها هذا الفكر الحديث الذي اختار لنفسه مصطلح (Didactique) بديلا عن مصطلح البيداغوجيا (Pédagogie) الذي تعود أصوله الاشتقاقية إلى الكلمة الإغريقية (Paidos)[1]، وتعني الطفل، ولئن كان لفظ (Pédagogie) يدل على التركيز

[1] – Louis ARENILLA et autres :Dictionnaire de pedagogie et de l’education , p88.

على المتعلّم (الطفل)، ولفظ (Didactique) المشتق من الكلمة الإغريقية (Didakticos) يدل على التركيز على التعليم، فإن مفهوم المصطلحين يختلفان عن معنى اللفظ، إذ انشغلت البيداغوجيا بالدرجة الأولى ليس بالمتعلّم بل بالتعليم بمفهومه العام والشامل، في حين تنشغل التعليميات ليس بالتعليم بل بالمادة التعليمية التي تحتاج إلى تعليم خاص، وضمن هذا الاتجاه الفكري نشأ مصطلح التعليميات أو تعليميات مادة، وهما في الحقيقة مصطلحان يدلان على المفهوم نفسه، الذي سنوضحه في المحاضرة الموالية.

المحاضرة الرابعة: التعليميات العامة والتعليميات الخاصة.

تمهيد:

بالعودة إلى الاستعمالات الأولى لمصطلح (Didactique) يتبيّن لنا أنه كان مقترنا في أغلب الحالات بصفة ما، من مثل التعليميات التجريبية (D.Experimentale)، والتعليميات النفسية (D.Psychologique)، أو بمادة معينة كتعليميات اللّغات وتعليميات الرياضيات. وهذه الحقيقة تقوّي حجة أنه لا يمكن أن توجد تعليميات خارج مادة معينة أو حتى منهج معين، وبذلك فإن استعمال مصطلح التعليميات للدّلالة على هذا الحقل يفتقر إلى الدقّة العلمية، إذا ما قارناه بمصطلح تعليميات مادة (Didactique d'une discipline) الذي عرّفه "كلود غانيون" على أنه « إشكالية إجمالية وديناميكية، تتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...إلخ، ودراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها»[1].

يعد هذا التعريف من التعريفات التي استطاعت أن تحدّد الكثير من خصائص تعليميات مادة، فأكد "غانيون" على فكرة ارتباطها بالمادة الدراسية، سواء من حيث خصائص تلك المادة أم من حيث كيفية تدريسها، وكذا انفتاحها على العلوم الأخرى، ورغم أن "غانيون" قد أضفى على تعريفه طابعا إبستيمولوجيا مكرّسا لطبيعة المعرفة، إلا أنه لم يهمل الطابع التطبيقي والتجريبي الذي تتميز به تعليميات مادة.

إن التركيز الكبير على ربط تعليميات مادة بالمادة الدراسية يجعلنا نتساءل: ألا يمكن أن توجد تعليميات عامة خارج مادة دراسية معينة أم أن التعليميات هي بالضرورة متخصّصة في تعليم مادة؟

تقتضي الإجابة عن هذا السّؤال العودة إلى المسار التاريخي الذي اتّبعته تعليميات المواد؛ فإذا كان هذا المصطلح قد تبلور في سنوات السبعينات فإن مصطلحي تعليميات الرياضيات وتعليميات اللّغات قد سبقاه نشأة وانتشارا، وهذا ما يدعّم فرضية أنه لا توجد تعليميات عامة أو بتعبير أدق تعليميات أي مادة، لأنه

[1] – رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 49.

ليس من السّهل تعميم ما هو خاص، ولكن يمكن استخلاص بعض التشابهات بين تعليميات المواد[1]، وجمعها تحت ما يمكن تسميته **بالتعليميات العامة**، يقول "كورنو وفارنيو" في هذا الصّدد: «في الوقت الحاضر لا توجد دلائل على وجود تعليميات عامة، ولكن يمكن للمقارنة بين تعليميات المواد أن تقدّم تشابهات ونقاط التقاء، يمكن أن تساهم في وجود تعليميات عامة»[2].

وبما أن الأمر كذلك فإن ما يمكن تسميته تعليميات هو في حقيقة أمره تعليميات(بالجمع) تتعدد بتعدّد المواد، وربما يعد مصطلح التعليميات الخاصة الذي ظهر بعد مصطلح تعليميات مادة، محاولة أخرى للتعبير عن تلك التعددية وكذلك للبحث عن تصنيف إبستيمولوجي يجمع التعليميات تحت غطاء علم واحد، أُرِيد له أن ينتمي إلى علوم التربية، فأطلقوا اسم التعليميات على الحقل العام، وميزوا فيه بين نوعين متكاملين من التعليميات هما: التعليميات العامة والتعليميات الخاصة.

-التعليميات العامة أو تعليميات مادة:(وهما مصطلحان يدلان على المفهوم نفسه) وتهتم بما هو عام مشترك للتدريس بين جميع المواد، أي القواعد والمبادئ التي يمكن أن توظف في تدريس أي مادة أو مجموعة من المواد، ومثال ذلك مفهوم المثلث التعليمي الذي صار مفهوما مشتركا تعتمده جميع التعليميات كتعليميات الرياضيات وتعليميات الفلسفة والفيزياء واللغات.....

-التعليميات الخاصة: تختص فقط بما يتعلق بتدريس مادة معينة من خلال البحث عن الطرائق والأساليب المناسبة لتلك المادة

[1] -نستعمل مصطلح تعليميات المواد للدلالة على مختلف فروع التعليميات العامة من قبيل تعليميات الرياضيات، وتعليميات الفيزياء،وتعليميات الفلسفة...

[2] - لورانس كورنو وآلان فارنيو: الخطاب الديداكتيكي (أسئلته ورهاناته)، ص 89.

المحاضرة الخامسة: التعليميات :انشغالاتها الرئيسة

تمهيد:

ورد في معجم (المفاهيم الأساسية للتعليميات) أنّها :« تخصّصات بحث تحلّل المحتويات، على أساس أن موضوع التعليم والتعلّم هو العودة إلى المواد التعليمية.

ويسمح هذا التعريف في البداية بالتمييز بين تخصّصات مختلفة:

* التخصّصات التي تحلّل المحتويات من دون الانشغال بالتعليم والتعلّم (مثل الرياضيات واللّسانيات، وعلم الاجتماع والتاريخ).

* التخصّصات التي تحلّل التعليم أو التعلّم، ولا تركّز على المحتويات (مثل البيداغوجيا، والفلسفة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية)»[1]

وقياسا على هذين النوعين من التخصّصات يتبيّن أن التعليميات لا تنتمي إلى أي منهما، بل تجمع بينهما فهي تخصّص يحلّل المحتويات على أساس أنها مواد قابلة للتعلم والتعليم، فتبحث عن الطرائق والتقنيات التي تناسب طبيعة تلك المحتويات من ناحية وخصوصيات التعلم والتعليم من ناحية أخرى .

وحتى تختلف التعليميات عن البيداغوجيا ينبغي ألا تركز على التعلّم والتعليم؛ بل على المحتوى، حتى يتسنى لها البحث عن آليات التعليم والتعلّم النابعة من خصائص المحتوى التعليمي.

فبعد أن ركّزت البيداغوجيا والميتودولوجيا على عناصر معينة جاءت التعليميات ليس من أجل تغليب الجانب الابستيمولوجي المتعلّق بالمعرفة التعليميةكما يرى البعض[2] ، بل من أجل دراسة العملية التعليمية من منظور متعدّد التخصصات. وتماشيا مع ذلك فقد تبنّت فكرة المثلث التعليمي ليكون موضوعها الرئيس، أو بعبارة أخرى الهيكل التنظيمي الذي يجسّد مبادئها ومفاهيمها.

---

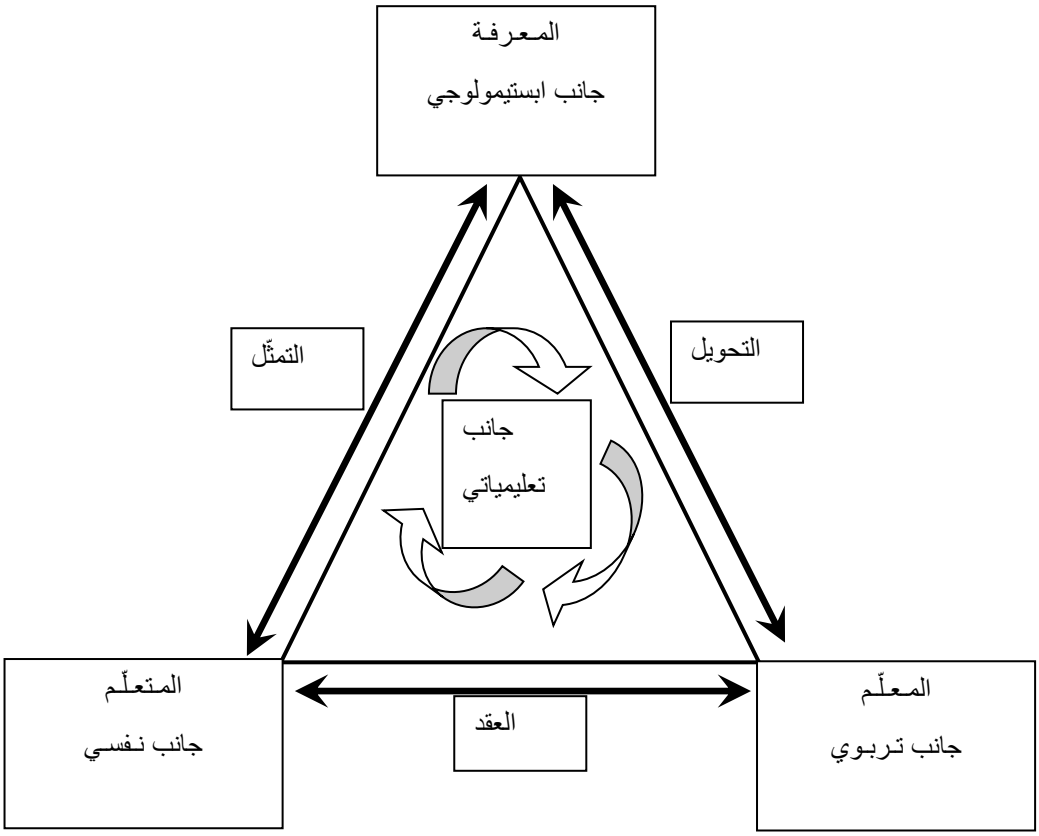
[1]- Yves Reutier et autre, Dictionnaire des concept fondamentaux des didactiques, 2eme éditions , Algerie, 2011,P69.

[2]- يرى "لوجوندر"و "دوفلاي" و"استولفي" أن التعليميات تحمل مفهوما يقتصر على عمليتين تتعلقان بتحضير المحتويات، بحيث تسفر الأوّلى عن اختيار المعرفة التعليمية من المعرفة العلمية، والثانية يتم فيها بناء المعرفة التعليمية عن طريق تنظيمها وفق آليات معينة – وهم بذلك يحصرون التعليميات في ما سمى بالتحويل التعليمياتي . ينظر:
Zoubeida Benhalema: de la pédagogie à la didactologie, Synergies, Algérie, n° 15, 2012.p14.

مفهوم المثلث التعليمي(Triangle didactique):

يمثّل هذا المفهوم نظرة جديدة إلى العملية التعليمية، وترتيبا مختلفا لمكوناتها، فبعد أن كانت العملية التعليمية ثنائية (قطباها المعلم والمتعلّم) أصبحت تتكون من ثلاثة أقطاب، قطب المعلم ويمثل مختلف النشاطات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل من أجل توصيل المحتويات التعليمية للمتعلّم. وهذا ما يدخل ضمن الجانب التربوي، وقطب خاص بالمتعلّم الذي يستخدم عدة آليات لتلقي تلك المحتويات واستيعابها وهو جانب نفسي.

وأما القطب الثالث فهو المعرفة التي تخضع لعمليات الانتقاء والتنظيم والتحويل إلى محتويات قابلة للتعلّم والتعليم، انطلاقا من معرفة علمية يغلب عليها الجانب الابستيمولوجي. لتتفاعل كل هذه الجوانب من أجل تشكيل المظهر التعليمياتي وفق ما يصوّره المخطط الآتي:



*مخطط يوضّح أقطاب المثلّث التعليمياتي.

إن المظهر التعليمياتي يتجاوز ما هو بيداغوجي ونفسي وابستيمولوجي بسعيه إلى الاهتمام بالعلاقة بين المعلم والمعرفة(التحويل أو النقل)، والمتعلّم والمعرفة(التمثّل)، وأيضا المعلم والمتعلّم(العقد)، وكل ذلك من زاوية المعرفة.

تُعرَف العلاقة بين المتعلّم والمعرفة بالتمثّل(Représentation)، وهو «نتاج من جهة، وسيرورة نشاط وبناء للواقع في الذهن من جهة أخرى، ويتم ذلك بما يكتسبه المتعلّم عبر الحواس وعن طريق العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد والجماعات خلال حياته، ، والتي تصبح راسخة في ذهنه»[1]. إذ يُطالب المتعلّم في العملية التعليمية ليس فقط باكتساب المعارف، وإنما بالوصول إلى إيجاد الكيفية المناسبة لتوظيفها في حل مشكل معين في وضعية محددة. وربما بهذا المعنى يصير التمثّل أعلى وأرقى درجات التعلّم بحكم أنه يسمح بالاستفادة من تعلّماته في حياته.

وأما **العقد**(Contrat) فيمثل العلاقة الوطيدة التي تجمع المعلم بالمتعلّم والتي تحكمها قواعد منظِّمة للعملية التعليمية و« هو الذي يحدّد مكانة المتعلّم والمدرس على حد سواء وكذا المعرفة، وينظم مختلف أشكال التفاعلات»[2] .

يُظهر مفهومي التمثّل والعقد، أن فكرة المثلث التعليمياتي تتجاوز حصر انشغالاتها في المعرفة إلى الاهتمام بمختلف التفاعلات والقواعد التي تنظم العملية التعليمية، على أساس أنها نسق متكامل .

وأما النقل أو ما يطلق عليه أيضا **التحويل التعليمياتي** (Transposition didactique) فهو:

« مفهوم أساسي من مفاهيم ديداكتيك الرياضيات، يقصد به العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف الرياضية من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلّم...وتطرأ على محتوى معرفي معين عندما يُختار كمحتوى للتعليم تحولات، تجعله متكيّفا وقابلا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم، والعملية التي يتحول بها موضوع المعرفة إلى موضوع للتعليم تسمى نقلا ديداكتيكيا »[3]. فلقد ظهر هذا المفهوم في كنف تعليميات الرياضيات على يد الباحث "إيف شوفلار"

---

[1] –علي آيت أوشان:اللّسانيات والديداكتيك(نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، دار الثّقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء،2005،ص31.

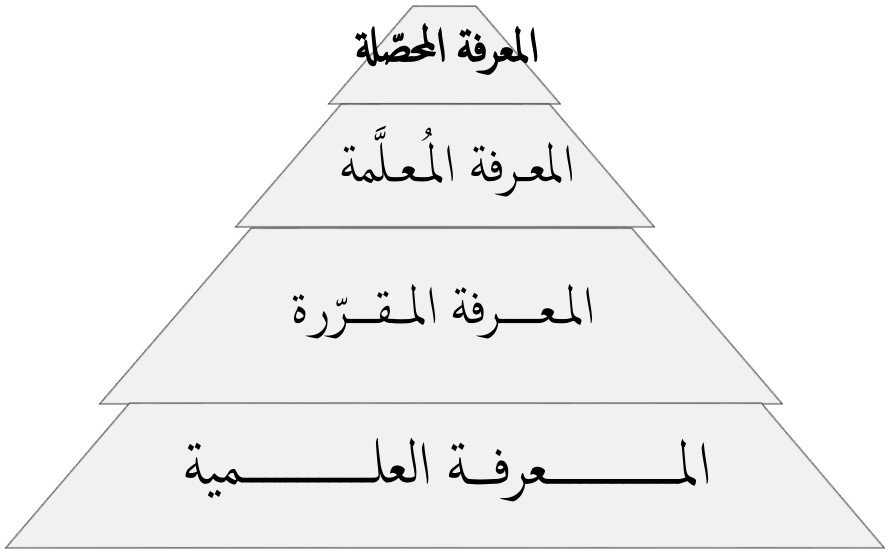
[2] –المرجع نفسه،ص27.

[3] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج2، ص960.

(**Y**.chovallard) [1]، ثم انتقل إلى التعليميات العامة ليصير مفهوما أساسا لها، وعنصر تميّزها الذي أكدت به مراعاتها لخصوصية المادة المعرفية عند تعليمها.

يهدف التحويل التعليمياتي إلى دفع المتعلّم نحو فهم المعارف وذلك بإعطائه أدوات ومفاهيم وإجراءات فهم تلك المعرفة مما يسمح له بالاستفادة منها، كما أنه يركّز على ضرورة الاهتمام بالمعرفة بدلا من المتعلّم؛ لأن التصوّر التقليدي يرى بأن طرائق التدريس والمحتويات تُختار على أساس ما يفهمه ويتقبله المتعلّم، وأما التحويل التعليمياتي فبتركيزه على المعرفة العلمية يضمن إمكانية الانتقاء الجيد للمحتويات.

وهذه النظرة إلى المعرفة هي التي جعلتنا اليوم نميز بين أربعة أنواع من المعارف: المعرفة العلمية(**Savoir Savants**)؛ التي أنتجها العلماء ولم يلحقها أي تعديل، والمعرفة المقَرّرة(**Savoir à enseigner**)؛ التي تم انتقاؤها من المعرفة العلمية وتنظيمها لتصير قابلة للتعليم، أي أنّها معرفة خضعت لتحويل تعليمياتي، والمعرفة المعَلَّمة(**Savoir enseigné**)؛ التي درَّسها المعلم وفق ما يراه مناسبا، والمعرفة المحصّلة(**Savoir assimiles**) من طرف المتعلّم. وتتّحدد العلاقة بين هذه الأنواع في المخطّط الآتي:



*مخطط يوضح العلاقة بين أنواع المعرفة.

[1] – محمد حمود: المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، ط1، المغرب 2004، ص 21.

إن التعليميات تنطلق من المعرفة لتدرس التعامل بين المعلم والمتعلّم، فلا تهتم بكل طرف منفصلا عن الآخر بل تبحث عن التأثيرات والتأثّرات الحاصلة بينهم(معلم–متعلم–معرفة)، يقول"مارتناز"(Martinez) في هذا الصّدد :« يجب على المبادئ التعليمية أن تشتمل أيضا على بناء المعرفة المعلّمة من جهة ومن جهة أخرى تأخذ في الحسبان التفاعل بين التعليم والتعلّم؛ فالنشاط التعليمي لا ينحصر في تحويل مواد لغوية إلى محتويات لغوية قابلة للتعليم والتعلّم، ولكن يغطي حتى تفاعل الطرفين الفاعلين

(المعلم والمتعلّم)، ضمن شبكة ثقافية واجتماعية وتاريخية»[1].

يتبدّى مما سبق أن موضوع التعليميات اللّغات تحكمه اعتبارات يسوق أولها ثانيها بطريقة تؤكد على وحدتها، وعلى تعاونها في تشكيل ملامح وحدود الموضوع، وهي:

– الدراسة العلمية للعملية التعليمية وهي تمثّل الإطار المنهجي.

– نقطة التركيز في هذه الدراسة هي المعرفة باتخاذها زاوية تنظر بها إلى العملية التعليمية.

– اعتبارها للمثلث التعليمي نظاما تدرس جميع عناصره وجميع العلاقات التي تربط بينها من زاوية المعرفة.

وكاستنتاج عام، ما يمكن تسجيله في موضوع التعليميات أنها لا يمكن أن تُختزل في دراسة طرائق التعليم فقط؛ بل تهتم بدراسة وتقويم جميع مكونات العملية التعليمية في إطار تفاعلي وبذلك فإن موضوعها يتوسع ليهتم بـ:

* تقديم مقاربات وطرائق وتقنيات، وتطبيقها في الميدان.

* تقويم تلك النتائج باستمرار على ضوء المتغيرات والمستجدات.

*تحليل عمليتي التعليم والتعلم من أجل كشف مختلف العناصر والعلاقات الفاعلة فيهما.

وعلى ضوء ما سبق فإن الطبيعة المميزة للتعليميات تتجلى في أنها تفاعل علمي يؤلّف بين التنظير والتطبيق والتجريب.

---

[1]– PIERRE Martinez :la didactique des langues etrangères ,Que sais je, PUF 5ème éditon, France, 2008, P45.

المحاضرة السادسة: التعليميات: خصائصها

نصل بعد الوقوف على بعض الجوانب المهمة المحّددة للإطار الموضوعي والمنهجي للتعليميات إلى محاولة استخلاص عدد من الخصائص التي تميزها – ولو نسبيا- عن بعض المعارف والتخصّصات نجملها فيما يلي:

1-التجريبية:

تعد التعليميات مختبرا لتجريب المبادئ والنظريات في ميدان عملي بامتياز هو ميدان التعليم، وهي بالتالي قد تأثّرت بحركة التجريب التي نشطت منذ بداية القرن العشرين، هذه الحركة التي أخذت الأوساط العلمية عامة تتناقل نتائجها وتطبقها علها تمهد الطريق لتحقيق نجاح لم يسبق التوصل إليه[1].

2- خصوصية المادة الدراسية:

من أهم العوامل التي أثّرت في التعليميات وأسهمت في تميّزها العامل الإبستيمولوجي الذي يرتبط بتطوّر وتجدّد المعارف، وبخاصة ما تعلّق بظهور معارف وعلوم جديدة في بدايات القرن العشرين، أعطت دفعا قويا لفكرة دراسة المواد دراسة علمية، على رأسها الفيزياء والرياضيات والبيولوجيا[2]، وربما يعد مصطلح(la didactique d'une discipline) -الذي وضعه "غانيون"(Gagnon)- دليلا على ذلك، وتعبيرا دقيقا عن ذلك الاهتمام والخصوصية التي توليها التعليميات للمادة الدراسية، وطموحها نحو التوصّل إلى تصوّر علمي صارم ودقيق لعملية التعليم.

3- تضافر التخصّصات:

طرحت فكرة مراعاة خصوصية المادة عند تدريسها نوعا جديدا من التفاعل بين العلم الذي يدرس تلك المادة، والعلوم الأخرى التي تدرس حيثيات وأطراف مجال التعليم، وهذا التفاعل لا يفرض تطبيقا للمعرفة العلمية في مجال تعليمها، ولكن يستلزم تضافرا لعدد من المعارف، بحيث «تتقاطع النظريات الخاصة بالمتعلّم، مع نظريات العلم»[3].

---

[1] – صلاح عبد المجيد العربي: تعلّم اللّغات الحية وتعليمها، ص 2.

[2]- Josia Boutet :didactique des langues et relation interdiciplinaires, revue ELA ,N72 ,paris,p39.

[3] – Josia Boutet:didactique des langues et relation interdiciplinaires, p39.

ومعنى ذلك أنّها علم متعدّد التخصصات؛ يوظف نظريات ومقاربات ومفاهيم من علوم متصلة به، من حيث انشغالها بالعملية التعليمية كعلوم التربية والنفس والاجتماع والاتصال واللسانيات، فهو حقل معرفي يركب ويمزج بين عدة علوم للحصول على خلاصة قابلة للتوظيف.

وخاصية تعدّد أو تداخل التخصصات لا تعني أنها لا تمتلك وضعيتها العلمية الخاصة، أو أن تلك التخصّصات تقتسمها وتحتويها، ولكن في حقيقة الأمر تسعى إلى استعارة نظريات ومفاهيم متداخلة ومتدخّلة في مجال التعليم.

4- التعدّدية:

وتعبّر هذه الخاصية عن ذلك التنوّع الذي تتضمّنه التعليميات، والتمازج الذي تصنعه بحوثها. وتظهر هذه التعدّدية على مستويين:

* *تعّددية ايستيمولوجية:* إذ تعد علما نظريا وتطبيقيا ، لأنها تقوم بتحليل التعليم وانتقاء ما يفيدها من العلوم الأخرى من نظريات، من أجل بناء تصور أو مقاربة خاصة بها، ولكنها لا تكتفي بهذا الجانب النظري؛ بل تتعداه إلى تطبيق تلك التصورات والمقاربات في وضع طرائق ونماذج وتقنيات، ثم تتعدى ذلك إلى تجريبها في الميدان وتقويمها.

* *تعدّدية منهجية:* ويترجمها تنوّع المناهج والإجراءات المعتمدة في البحوث التعليمياتية. وأهم تلك المناهج المنهج الوصفي، والتحليلي، والتجريبي، والإحصائي...

5- الحركية والتجدد: إن التعليميات تدرس موضوعا حركيا بامتياز، لأنه مكوّن من ظاهرتين بشريتين قابلتين للتغير ومعرضتين للتطور الدائم. كما أنها تبحث عن تطوير تقنيات وإجراءات التعليم، وذلك ما يلزمها بإعادة دراسة القضايا في ظل أي مستجدات أو مؤثرات جديدة. لأن هذا الميدان يتطلّب معارف آنية وأخرى زمانية، خاصة بكل مكونات وأطراف العملية التعليمية.

ملاحظة مهمة: ما تتميز به التعليميات من خصائص ينطبق أيضا على جميع فروعها (التعليميات العامة والتعليميات الخاصة) ، ومنها تعليميات اللغات.

المحاضرة: السابعة: التعليميات وتعليميات اللغات واللسانيات.

1-نشأة تعليميات اللغات:

ارتبطت نشأة تعليميات اللغات بنشأة اللسانيات التطبيقية؛ إذ يؤرخ أغلب العلماء لظهور اللّسانيات التطبيقية في فترة الحرب العالمية الثانية، عندما وُظفت اللّسانيات في وضع طريقة لتعليم اللّغات لأجنبية لمنتسبي الجيش الأمريكي سنة 1942، سميت بطريقة المخبر أو طريقة الجيش من طرف فريق ترأسه "ليونارد بلومفيلد" (**Bloomfield**).

وبنجاح هذه الطريقة في استقطاب اهتمام المتعلّمين من أفراد الجيش والديبلوماسيين والمترجمين تأكّدت لكثير من العلماء الإسهامات الكبيرة التي يمكن أن تقدّمها اللّسانيات لخدمة ميدان تعليم اللّغة الأجنبية، فسار الكثير من اللسانيين في هذا الاتجاه وانشغلوا بالبحث عن طريقة لتعليم اللّغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية بعد أن برزت الولايات المتحدة قوة عالمية، ومن بين هؤلاء نذكر "تشارلز فرايز" (Fries) الذي كان مديرا لأوّل معهد لتعليم الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، أنشأته جامعة "متشيجان" سنة 1939 و"روبرت لادو" (lado).

قدّم هذا المعهد عدة خدمات وأبحاث لتعليم اللّغة الإنجليزية من منظور لساني، أسهمت في وضع كتب مدرسية وتقنيات تعليمية تعتمد على أسس بنوية؛ فاهتمت بالنطق والتدريب الشفوي المكثّف، وباستخراج الأبنية اللسانية الرئيسة التي يجب تعليمها، وبالتحليل التقابلي للغات، إضافة إلى اقتراحه لمصطلح اللّسانيات التطبيقية للدلالة على توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات الأجنبية سنة 1946.

غير أن هذا المصطلح لم يكن الوحيد الذي وُضع للتّعبير عن توظيف اللّسانيات في مجال تعليم اللّغات، إذ أُقترحت عدة مصطلحات أخرى كان أشهرها وأهمها مصطلح تعليميات اللّغات (Didactique **des** langues)، الذي انفرد بهذا المفهوم فيما بعد.

وغير بعيد عن الأجواء السياسية التي أفرزت نشأة اللّسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللّغات، بدأ الاهتمام بتوظيف المعرفة اللسانية في مجال آخر هو الترجمة بالاستعانة بجهاز الحاسوب، وذلك بعد أن دفعت الحرب الباردة التي دارت بين أمريكا وروسيا إلى البحث عن سبل ووسائل لتسريع ترجمة العلوم والبرقيات الاستخباراتية، فنشأت الترجمة الآلية، مؤكّدة أهمية اللّسانيات في حل المشاكل اللسانية، وموسّعة بذلك حقل اللّسانيات التطبيقية الذي لم يعد متضمّنا لمجال تعليم اللّغات فقط.

ومن مجالي تعليم اللّغات والترجمة انتقل توظيف اللّسانيات إلى مجال الاضطرابات اللغوية، فتأسّست اللّسانيات العصبية(**Neurolinguistique**)[1] ثم علم أمراض اللّغة (Pathologie du language)[2].

ازدهرت اللّسانيات التطبيقية بشكل سريع نتيجة لتأثير عدة عوامل أفرزتها الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية للدول المتقدّمة يوضّحها "دانيال كوست" (**Coste**) في قوله: «أحسن فترات تطور (اللّسانيات التطبيقية) ارتبطت بالتقاء: المطالب الاجتماعية والإدارة المؤسساتية، والتطور التكنولوجي والتحديات العالمية، مع توفّر نماذج وأدوات لسانية جديدة»[3].

نستخلص مما سبق أن مصطلح تعليميات اللغات كان مرادفا لمصطلح اللسانيات التطبيقية في أول مراحل نشأتها، ولكنها استقلت بنفسها عندما تعدّدت مجالات اللسانيات التطبيقية، كما أنها كانت دافعا قويا لنشأة التعليميات (التخصص العام).

2-تعريف تعليميات اللّغات:

تعرّف تعليميات اللّغات على أنها: فرع من فروع التعليميات، يدرس عملية تعليم اللّغات والثقافات دراسة علمية تراعي خصوصية المعرفة اللغوية. ومن أجل ذلك يعمد هذا العلم النظري والتطبيقي إلى إقامة صرحه من نظريات ونتائج معارف متعدّدة، ليطبّقها في وضع مقاربات وطرائق يُخضعها للتجريب والفحص، فهو علم يتمتّع بالحركية الذاتية؛ فتنتظم أبحاثه جيئة وذهابا من النظري الخالص إلى التطبيقي الصِّرف ثم إلى التجريب الميداني، رجوعا إلى استخلاص المبادئ النظرية المتغيّرة بتغير ظروف عمليتي تعليم اللّغات وتعلّمها.

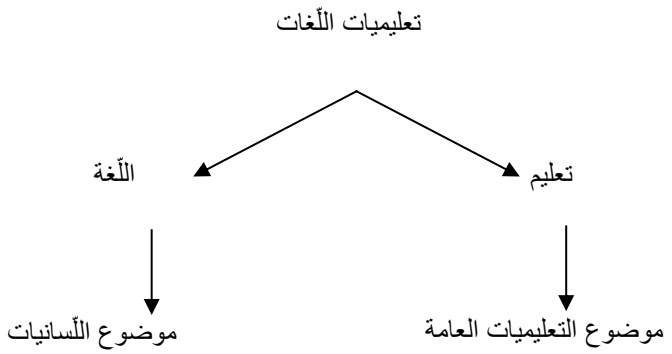
تعد اللّسانيات والتعليميات من أبرز المصادر المعرفية التي تستند إليها تعليميات اللّغات من أجل البحث عن أسسها النظرية والتطبيقية. وبصورة أخرى يمكن التعبير عن أهم مسوّغ للجمع بين هذه العلوم الثلاثة في المخطط الآتي:

---

[1] -تهتم اللّسانيات العصبية بدراسة الارتباطات بين اللّغة والجهاز العصبي البشري.

[2] – علم أمراض اللّغة هو العلم الذي يختص بدراسة وتقييم اضطرابات التواصل البشري واقتراح اختبارات لغوية لمعالجتها.

[3] - JEAN-PIERRE Cuq et autre: dictionnaire de didactique du français, Ophrays, Paris, 2008 . p 156.



3- تعليميات اللّغات واللّسانيات:

بالعودة إلى نشأة تعليميات اللّغات يتبدى لنا بوضوح أن اللّسانيات قد شكلت بعدا معرفيا مهما استندت عليه خلال بحثها عن وضع علمي ضمن العلوم المنشغلة بالتعليم، فغدت بذلك علما يحاول نقل تعليم اللّغات من الفنية إلى العلمية.

هذه الخاصية(العلمية) فرضها المناخ العلمي الذي كان سائدا في القرن العشرين، فارتباطها الوثيق باللّسانيات قد دعّم وجهتها هذه ضمن العلوم الإنسانية، بل أعطاها قوة أكبر لإقامة صرحها كعلم مستقل، متميز عن البيداغوجيا التي ارتبطت بمجال التعليم.

وهكذا أصبحت تعليميات اللّغات ملزمة بتتبّع تطوّر اللّسانيات مادامت تأملا وتفكيرا في طبيعة اللّغة، وذلك لأن اللّسانيات تمدّها بمادة علمية دقيقة (أو تسعى إلى الدقّة على الأقل)، وكذا بمعطيات تتعلّق بالمنهج ومبادئ التحليل، لأنّها «تقوم بشكل عام على مبادئ مثل الاقتصاد، وتعميم النتائج والمقارنة، التي تهدف إلى ضبط الكلي وتحديد الخصوصي، والاستدلال الذي يلغي الانطباع، ومن ثمّة فإنه بالإمكان استثمار هذه المبادئ في اختيار المادة اللسانية وطرائق عرضها»[1]، وفق منهجية علمية دقيقة، تبتغيها تعليميات اللّغات.

[1] – مجموعة من المؤلفين: تعليم اللّغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والبحاث للتعريب، ج1،الرباط،2002، ص175.

وإضافة إلى ذلك فإن اللّسانيات لم تقدّم معطيات ومادة علمية ومبادئ تحليل فقط، بل استطاعت أن تفرض نمطا فكريا وجّه بحوث تعليم اللّغات نحو رفض الانطباعية والآراء الذاتية التي سيّرتها فيما سبق، وإحلال التصوّر اللساني المنفتح على عدد من المعارف محلها.

يقول "شارل بوتون" في هذا الصّدد: «... أدخل تجديد التعليم العالي في برامج إعداد المعلمين تفكيرا لسانيا جعلهم شيئا فشيئا منفتحين على التأويل الصحيح للمشاكل التي ستعترضهم»[1].

لقد شكّلت اللّسانيات دفعا قويا لنشأة تعليميات اللّغات، ولكن يبقى الأهم من ذلك أنها زودتها بعنصر تميزها، وتمثّل أساس هذا العنصر في اتصافها بالعلمية، فإذا كانت اللّسانيات هي الدراسة العلمية للسان، فإن تعليميات اللّغات «مجال يبحث عن العلمية»[2]، إن لم تكن دراسة علمية لعملية تعليم اللّغات.

[1] – شارل بوتون: اللّسانيات التطبيقية، ص 85.

[2] - PIERRE Martinez:la didactique des langues etrangeres,QUE SAIS-JE?puf,5Eridition,france,2008;p117.

المحاضرة الثامنة: مصادر تعليميات اللغات

يظهر المخطّط الآتي مدى انفتاح تعليميات اللّغات، ومدى تعالقها وتلاقحها مع المعارف الأخرى

*مخطط يوضّح أهم مصادر تعليميات اللّغات

تعبّر اقحوانة تعليميات اللّغات –على حد تعبير "بوتيي" –عن خصوبة هذا المجال، وهو الذي استطاع أن يوفّق ويحقّق الانسجام–إلى حد ما– بين أربعة حقول معرفية، هي في حد ذاتها خصبة وثرية ومتعددة التخصصات:

*علوم اللّغة: وتتضمن جميع التخصصات التي تهتم بدراسة الظاهرة اللغوية في جميع تجلياتها ومستوياتها.

*علوم النفس: وتشتمل على كل الفروع والتوجيهات والمدارس النفسية، وبخاصة ما تعلّق منها بالاكتساب.

*العلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم الاتصال: تعد هذه العلوم من مظاهر انفتاح تعليميات اللّغات على العلوم الأخرى، وإذا كانت هذه العلوم على اختلافها لا تدرس بطريقة مباشرة مجال التعليم مثلما هو الحال في علوم النفس والتربية، فإنها تتدخّل في معرفة أبعاد هذا المجال، وخصائصه كنشاط ممتد الأطراف، ومختلف تأثيراته على تكوين الفرد. فعلوم الاجتماع التي صارت في هذه المرحلة مصدرا مهما من مصادر تعليميات اللّغات، تحاول تقريب تعليم اللّغات من الوضعية الحقيقية التي ينبغي أن يستمد منها أسسه، وأن يرسم أهدافه من أجلها.

والعلوم الانسانية من قبيل التاريخ والجغرافيا والسياسة والأنتروبولوجيا والفلسفة والابستيمولوجيا من شأنها توجيه بعض مسارات تعليم اللّغات، وبخاصة ما تعلّق باختيار المعرفة اللغوية، وبتضمينها محتوى ثقافيا يتناسب مع كل تلك المعارف، وبتسطير غايات وأهداف مناهج تعليمها.

وفيما يخص علوم الاتصال فهي أيضا من المعارف الحديثة، التي استطاعت أن تفرض سلطتها في مجال الحياة العلمية والاجتماعية للشعوب، لما قدّمته من تقنيات تواصلية قلّصت المسافات والأزمنة، ومن نظريات تفسّر ظاهرة التواصل من جوانب مختلفة (لسانية، وعصبية، واجتماعية، ونفسية، وتكنولوجية..)، فنشأت عدة تخصّصات تدرس التواصل في علاقته بأقطاب أخرى [1].

[1] تتضمن الفئة الأوّلى من تلك الأقطاب علوم الأعصاب والعلوم المعرفية، التي تحاول فهم آليات التواصل على مستوى الدماغ، وتحديد آليات الإدراك (البصري والسمعي)، ومعالجة المعلومات المدركة، وتحليل آليات الفهم والتركيب، وكيفيات بناء المعارف وتخزينها واسترجاعها.

وأما الفئة الثانية تتواجد على تخوم المعلوماتية والفيزياء والرياضيات، وذلك من أجل توظيف هذه العلوم في وضع نمذجة صورية اصطناعية لآليات التواصل البشري، من خلال بناء نماذج اصطناعية لنظام التواصل(اللّغة) ولعناصره الأخرى (الذاكرة، الفهم، التركيب، الإدراك...)

كما تحتوي الفئة الثالثة من التخصّصات المشاركة في دراسة التواصل على العلوم الانسانية والاجتماعية؛ ذلك لأن هذه العلوم لا تدرس التواصل كعنصر مستقل، بل تركز على دراسة التفاعل الحاصل بين جميع أبعاد وأشكال التواصل، ووضع سبل لتطويره، ونقله من مجرد ظاهرة إلى وسيلة لتحقيق أهداف أخرى (سياسية، اقتصادية، عسكرية، ايديولوجية...).للمزيد ينظر:

تدعّم دور علوم الاتصال أكثر عندما أصبح الهدف الرئيس لتعليم اللّغات تمكين المتعلّم من توظيف اللّغة في التواصل، فراحت الأبحاث التعليمية تستعير منها كل ما يعينها على فهم شروط وآليات التواصل الناجح وتقنياته من أجل توظيفها في وضع طرائق وإجراءات تعليمة أكثر فعالية.

*علوم التربية: وهي من المصادر التقليدية التي كثيرا ما استفادت منها تعليميات اللّغات .

*التعليميات:وتضم كل فروع التعليميات (التعليميات العامة والتعليميات الخاصة)، فقد أصبحت في يومنا هذا مصادر مفيدة لتعليميات اللّغات في كثير من الجوانب التي تضمن الحفاظ على خصوصية المادة اللغوية، بل يمكن عدّها أكثر أهمية وإفادة من علوم التربية، ما دامت هي في حد ذاتها(التعليميات) خلاصة علوم أخرى. وربما أبرز مثال على ذلك استفادة تعليميات اللّغات من فكرة المثلث التعليمي ومصطلحات: التحويل والعقد والتمثّل، وهي مفاهيم نشأت في تعليميات الرياضيات.

مجموعة من المؤلفين:التواصل نظريات ومقاربات، تر:عزالدين الخطابي وزهور حوتي، منشورات عالم التربية، المغرب،2007،ص114 إلى126.

المحاضرة التاسعة: التعليم في التراث العربي

تمهيد:

يعرّف الفكر التربوي العربي بأنه مجموع الإسهامات التي قدّمها العلماء والمفكرون لخدمة التربية والتعليم على مر العصور، وبخاصة الإسلامية منها؛ وذلك لزخم الاجتهادات العلمية والتأليفية التي أنتجها المسلمون في العصور الإسلامية. فقد تضمن التراث العربي الإسلامي عددا من الآراء والممارسات التربوية والتعليمية، أثارها علماء وفلاسفة وأطباء ومربون في مختلف العصور والأمصار.

1-أهمية الاستفادة من التراث التربوي العربي:

يقول "محمد البوزيري": «لقد توجه المخطّطون وواضعو المناهج ومصممو البرامج في البلاد الإسلامية إلى استيراد الآراء والنظريات من بيئات أخرى لها خصوصياتها وحاجاتها وظروفها الخاصة. وشرعوا في التطبيق الحرفي لتلك النظريات في مجتمعات إسلامية لها خصوصياتها وحاجاتها وظروفها التي ليست هي الظروف والخصوصيات نفسها في المجتمعات والبيئات المستورد منها. ومن المعلوم أن كل نموذج تربوي له دافعه السياسي وموجهه الأيديولوجي ورؤيته إلى العالم»[1]

إن المشكلة اليوم التي نصادفها هي استيراد نماذج وطرائق تربوية نابعة من ثقافة غير ثقافتنا، ونحاول إقحامها وتطبيقها على الفرد العربي، وذلك ما ينتج انسلاخا للفرد العربي عن ثقافته وبالتالي ضياع هويته.

ومن ناحية أخرى تجب الإشارة إلى أن إشكال استيراد نماذج تربوية وطرائق تعليمية لا يُطرح عند استيراد المبادئ والنظريات العامة، وحتى التقنيات والوسائل التعليمية، ويبقى الحل الأنسب لتجنب هذا الإشكال هو:

-الوعي بما يتم استيراده والحذر منه.

-دراسة الفكر التربوي العربي والاستفادة منه.

[1] محمد البوزيري: مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، 2004، ص6.

نخلص إلى أن الهدف الرئيس من دراستنا للفِكر التربوي العربي هو «إثراء خبراتنا التربوية كي نعزز كفاءاتنا وقدراتنا كمعلمين في بيوتنا ومدارسنا ومجتمعنا، وهذا هو الهدف الرَّئيس من تجشم مشقَّة البحث عن آراء السَّابقين في بطون كتبهم، التي كُتِبت في عصور غير عصرنا، وفي ظروف غير الظروف التي نعيش فيها»[1].

2-مصادر الفكر التربوي الإسلامي:

يمتاز التراث التربوي الإسلامي بوضوح مصادره ومصداقيتها وحيويتها في بناء الفكر واستمراره في تأسيس الحضارة الإسلامية عبر عصورها، فهو فكر تربوي يأخذ عن مصادر تستند إلى عقيدة راسخة وثابتة، ومنابع ثرّية أكسبته كل عناصر القوة والإبداع والنمو المستمر، ومصادر الفكر التربوي الإسلامي يمكننا أن نقسمها إلى قسمين:

أ – القرآن: القرآن الكريم هو المصدر الأول اليقيني الذي يحتوي على معالم المنهج الإسلامي في التربية والتعليم والتنشئة والتوجيه، وغير ذلك مما عالجه الإسلام بطرائق عملية حكيمة راعت جميع الخصائص الفطرية المكتسبة في الإنسان الذي يعد موضع اهتمام هذه التربية مثلما هو محل اهتمام وعناية من القرآن والسنة.

ب- السنّة:

وتكمن أهمية السنة النبوية من حيث هي مصدر هام من مصادر الفكر التربوي الإسلامي في أنها تمثل الجانب التطبيقي لنصوص القرآن الكريم ولتعاليم الإسلام؛ فأفعال الرسول صلى الله عليه وسلم وأقواله تمثل تجسيدا لكل المبادئ التربوية الإسلامية التي ينبغي علينا الاقتداء بها، كيف لا ورسولنا الكريم هو معلّمنا.

ج-اجتهادات العلماء والفلاسفة:

[1] بدر ملك ولطيفة الكندي: تراثنا التربوي ننطلق منه ولا ننغلق فيه.
http://www.geocities.ws/ta3leqa1/muntalagat.html (أفريل 2023)

يزخر التراث العربي والإسلامي بالآراء والأفكار والممارسات التربوية والتعليمية التي أنتجها علماء ومفكرون وفلاسفة ومربون وفقهاء، أشهرهم ابن خلدون، وأبو حامد الغزالي، والفارابي، وابن سحنون، والقرطبي، وأبو الحسن الماوردي، وابن الجزار القيرواني، وابن سينا، وبدر الدين بن جماعة، وأبو حيان التوحيدي، وبرهان الدين الزرنوجي، والجاحظ.

3-مبادئ مستقاة من الفكر التربوي الإسلامي التراثي:

- ✓ الإيمان بأهمية العلم والمعرفة في حياة الأفراد والجماعات وفي تقدّم الأمم.
- ✓ الاعتراف والإقرار بمبدأ تكافؤ الفرص، وتعميم المعرفة عن طريق التعليم والتعلم.
- ✓ تركيز الاهتمام في التعليم على تنمية الجانب المعرفي والوجداني، وتحقيق التكامل بينهما.
- ✓ ارتباط العلم بالعمل، والنظري بالتطبيقي، والقول بالفعل.
- ✓ التحرر في إطار المسؤولية، والتكليف من أجل تحمّل الأمانة.

4-نصوص تربوية من القرآن الكريم والسنة النبوية:

*فضل طلب العلم ونشره:

-﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ ﴾ (النمل: 15)

-﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾ (المجادلة: 11)

-عن معاوية – رضي الله عنه – قال: سمعت رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يقول : "يَا أَيُّهَا النَّاسُ، إِنَّمَا الْعِلْمُ بِالتَّعَلُّمِ، وَالْفِقْهُ بِالتَّفَقُّهِ، وَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ، وَإِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ".

-وقال أيضا: "طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ".

-عن أنس ابن مالك رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مَنْ خَرَجَ فِي طَلَبِ الْعِلْمِ فَهُوَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ حَتَّى يَرْجِعَ".

-قال صلى الله عليه وسلم:" من سُئِل علما فكتمه جاء يوم القيامة ملجما بلجام من نار" [1]

*احترام العلماء والمتعلمين:

-لا يستوي العالم والجاهل عند الله، وعند الناس، لقول الله تعالى: ﴿أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُون إنّما يَتَذَكَّرُ أُولوا الأَلْبَابِ﴾ (من الآية :9 سورة الزمر)

- قال الله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾(الآية :28 من سورة فاطر)

-قال صلى الله عليه وسلم: "لَيْسَ مِنْ أُمَّتِي مَنْ لَمْ يُجِل كَبِيرَنَا وَيَرْحَمْ صَغِيرَنَا وَيَعْرِفْ لِعَالِمِنَا حَقَّهُ"

*استمرارية العملية التعليمية التعلمية مدى الحياة:

-قال صلى الله عليه وسلم: ‘‘مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَلَكَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضَاءً لِطَالِبِ الْعِلْمِ، وَإِنَّ الْعَالِمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ حَتَّى الْحِيتَانُ فِي الْمَاءِ، وَفَضْلُ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، إِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ، إِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا إِنَّمَا وَرَّثُوا الْعِلْمَ فَمَنْ أَخَذَ بِهِ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ" (رواهُ أَبُو داود والترمذيُّ.)

5-أفكار وآراء لعلماء الفكر التربوي العربي:

*ابن خلدون:

قدم ابن خلدون أفكارا تربوية لا تقل أهمية عما توصل إليه الغربيون. ومن أهم هذه الأفكار ما يلي:

-التدرج في عرض المادة والتركيز على المتعلم باعتباره جوهر العملية التعليمية:

[1] محمد البوزيري: مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، 2004، ص27.

يرى أن تعليم العلوم للمتعلمين إنما «يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا . يلقى عليه [المتعلم] أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يورد عليه»[1]

-السمع أبو الملكات اللسانية:

يقول : « فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها ....ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم ، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصِفَة راسخة ويكون كأحدهم»

*محمد بن سحنون:

صاحب كتاب" آداب المعلمين "هو محمد بن عبد السلام بن سعيد بن حبيب التنوخي، لقب بسحنون لشدة ذكائه، ولد ابن سحنون سنة 203 هـ بمدينة القيروان التونسية

كتاب ابن سحنون في التربية عنوانه" آدب المعلمين ، وهو دليل تعليمي بامتياز إذ يحمل الكثير من الإجابات عن مشكلات تعليمية، ويزود معلمي المدارس الابتدائية (في القرون الوسطى) بتوجيهات وقواعد هامة، تتراوح بين مسائل في المنهاج والامتحانات وبين نصائح فقهية عملية في موضوعات؛ مثل تعيين المعلم وراتبه، وتنظيم التعليم.

*أبو نصر الفارابي:

قسم الفارابي في كتابه(البرهان في المنطق) التعليم إلى قسمين:

-تعليم يحصل عنه ملكة: «فهو إما تعليم باحتذاء أو بمخاطبة ،أو ما يقوم مقام المخاطبة من إشارة وكتابة»

- تعليم يحصل عنه علم»

[1] عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ج 2 ، الدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ، 1984 ص695.

يفرق الفارابي بين تنمية المهارات وتعليم المعارف ويجعل لكل نوع طرائقه وأساليبه.

*أبو حامد الغزالي:

طرح في رسالة (البرهان) أفكارا مبتكرة، خاصة في ضبط المصطلحات، معتبرًا أن «وضوح العبارة ثمرته وضوح الفكرة، ومن ثم حسن التعلم».

كما يرى بأن المعرفة والدراسة الدينية هما سبيلا النجاة في الدنيا والآخرة، وأن العلم هو «نور يقذف في القلب»، وقد خصص الباب الأول من كتابه (إحياء علوم الدين)، لموضوع (فضل العلم والتعليم والتعلم)، وفي الباب الخامس (آداب المعلم والمتعلم).

*ابن سينا:

قدّم في رسالة موسومة ب"رسالة في السياسة المنزلية" منهجية وأساليب في تربية الصبيان وتعليمهم والتعامل معهم، فكتب عن كيفية اختيار تخصص المتعلم ومهنته المستقبلية .

المحاضرة التاسعة: المقاربات التربوية:

تمهيد:

إن التعليم نشاط تفاعلي بشري، يتأثر بعدد من المتغيرات والظروف، وذلك ما يجعله في وضعية التطور والتجدد الدائم، الذي يسير مختلف الأوضاع، فالتربية من حيث هي فعل يمارس على الإنسان، لا يمكن أن تكون متجمدة وثابتة، لا في أهدافها ولا في قيمها ولا طرائقها ولا في إدارتها وتنظيمها، ولا في تقويمها وتجاربها، لأن قطبي نشاطها (المتعلم والمجتمع) هما في تطور مستمر[1].

وكل تطور في النشاط التعليمي يستلزم حدوث تطور في مختلف مكونات العملية التعليمية؛ وذلك تأثرا بمستجدات المعارف والفلسفات المؤطرة لمجال التعليم.

وبالعودة إلى تاريخ التعليم سنلاحظ أنه مع نشأة التعليميات قد أصبح أكثر علمية، وهذا ما دفع إلى ظهور الكثير من المقاربات والطرائق والاستراتيجيات التعليمية والتربوية.

1- مفهوم المقاربة:

يستخدم هذا المصطلح في مجالات بحثية كثيرة، ويعني: «كيفية دراسة مشكلة أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية»[2]، فهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ المستقاة من فلسفة أو فلسفات معينة أو معارف أخرى، تجتمع لتشكل وجهة نظر إلى موضوع معين؛ أي هي الأساليب والمبادئ التي يقترب ويقارب بها الباحث موضوع دراسته.

هذا فيما يتعلق بمفهوم المقاربة بشكل عام، وأما مفهومها في مجال التربية والتعليم فيعرفها عبد الكريم غريب بقوله: « مجموعة التصورات والمبادئ الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور وتخطيط

1 – ميلود توري: من بيداغوجيا المحتوى إلى بيداغوجيا الكفايات، ص 20.

2 – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي،.....ص 84.

منهاج دراسي أو تطويره أو تقييمه... والتي تكون أساس ومنطق وضع أهداف المنهاج ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقييمه...»[1].

فقبل بناء أي منهاج تعليمي ينبغي تحديد المقاربة المعتمدة التي توضح كيف يتم إعداد كل عناصر ومكونات المنهاج، مثل الأهداف واختيار المحتويات، ووضع الطرائق واختيار الوسائل وأساليب التقويم.

إن المقاربة التربوية بهذا المفهوم عبارة عن مبادئ عامة يتم الاستناد إليها واستخدامها في ممارسة التدريس، فهي بذلك فلسفة تربوية توجه العملية التعليمية وتؤطرها.

2- أنواع المقاربات:

عرفت الأنظمة التربوية عدة مقاربات استمدت مبادئها وأصولها من التوجهات الفلسفية والنظريات النفسية، فاختلفت في مقاربتها لعناصر العملية التعليمية؛ فمنها ما ركز على المرجعية السلوكية، ومنها ما استمد مشروعيته من المدرسة النفسية المعرفية، ومنها ما اعتمد في وضع أساليبه على البنائية الاجتماعية.

وبناء على ذلك نستنتج أن مجال التعليم قد عرف ظهور الكثير من المقاربات، كما أن المنظومة التربوية الجزائرية قد اعتمدت هي أيضا على عدد من المقاربات أشهرها: المقاربة بالمحتويات، والمقاربة بالمضامين، والمقاربة بالكفايات.

كثيرا ما يتداخل مصطلح المقاربة مع مصطلحات أخرى قريبة منه أهمها: الطريقة، المذهب، المدخل، المنهج، النظرية.

فأما المدخل فترجمة عربية لمصطلح (Approch) وبذلك يتطابق مع المقاربة، وأما المذهب فهو الفلسفة أو التوجه الفكر الذي يندرج ضمنه موضوع أو بحث ما، وهو يختلف عن المقاربة في درجة عموميته.

النظرية(Theory): وهي مجموع المبادئ أو القضايا التي تشكل فيما بينها نسقا معرفيا متكاملا، قائما على معطيات مدعمة بالملاحظة وعلى بعدين أساسيين هما: البعد المعرفي والبعد المنهجي، هذا الأخير الذي يجعل النظرية قابلة للتطبيق؛ البعد المعرفي يتمثل في مختلف المبادئ والقضايا

1 - المرجع نفسه، ص 84.

التي تطرحها النظرية وتنطلق منها، وأما البعد المنهجي يجسد مختلف الخطوات أو الإجراءات التي توفرها النظرية لتحليل القضايا، والتي يمكن أن ترتقي لتصبح منهجا (Method). فالمنهج هو وسيلة للبحث تتكون من عدد من الإجراءات أو الخطوات المؤدية إلى دراسة موضوع معين، والمؤطرة برؤيا نظرية.

والطريقة مصطلح يستخدم في عدة مجالات، ويعني في مجال التعليم مجموع الإجراءات والتقنيات والخطوات التي يمارسها المعلم لإيصال المعرفة للمتعلم وتنمية مهاراته.

كما تنبغي الإشارة إلى أن هناك من يرى أن مصطلح الطريقة يتطابق مع مصطلح المنهج ويقابلها المصطلح الأجنبي (**Method**) تُعرّف كما يلي:

«الطريقة أو المنهج، مجموعة قواعد يقينية وسهلة، تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقا، أن لا يعتبروا صحيحا ما هو خاطئ، وتساعدهم على التوصل دون بذل مجهودات غير ضرورية، ومن خلال الزيادة التدريجية لعلمهم، إلى معرفة حقيقية كل ما يستطيعون الوصول إليه»[1].

ونظرا لهذا التداخل فإننا نميز المنهج بكونه أكثر شمولية من الطريقة باعتباره وسيلة للبحث؛ كالمنهج الوصفي، والمنهج المقارن....، والطريقة هي مجموع الخطوات والإجراءات المنظمة من أجل أداء نشاط معين.

1 – عبد الكريم غريب: المنهج التربوي،ص594.

المقاربة بالمحتويات

1- تعريفها:

تعتبر المقاربة بالمحتويات (المضامين) أنموذجا تربويا تقليديا تبنته المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال، ويتميز بتمركزه حول نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، بحيث يتحدد التعليم فيه بقائمة المواد التعليمية التي تشكل محتوياتها البرامج والمقررات التي يستعان في إعدادها بالمتخصصين في شتى الحقول المعرفية، أما التعلم فيحدد باكتساب المعارف من أجل حفظها وتذكرها وإعادة إنتاجها[1].

إن المتعلم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا يحصّل فيه محتويات معرفية متنوعة وكثيفة. وبذلك تصير المعرفة حسب هذه المقاربة هي الهدف الأساس، ومن أجل ذلك اعتمدت المناهج التي تتبنى هذه المقاربة على تحقيق أهداف ترتكز على المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل الأنشطة التعليمية.

ولذلك اهتمت بتنظيم المعارف التعليمية أكثر من اهتمامها بتنمية المهارات، وركزت على أساليب تقويم تقيس الكم المعرفي المحصل لدى المتعلم، وقدرته على استرجاعه، وتنظيمه في إجابات هي في أغلبها عبارة عن مقالات أو تمارين استذكار ومراجعة للمعلومات.

وبناء على ما سبق نحدد خصائصها فيما يلي[2]:

- استضمار الأهداف.
- التمركز على المعرفة المنقولة.
- اعتماد أسلوب التلقين.
- عزل المدرسة عن المحيط.
- تركيز الاهتمام على التعليم وليس على التعلم.
- اعتماد الحفظ والاسترجاع كمعيارين للتقويم.

---

1 - ينظر ميلود التوري: من بيداغوجيا المحتويات....، ص 19.

2 -ينظر ميلود التوري: من بيداغوجيا المحتويات....، ص 19.

المقاربة بالأهداف

تمهيد:

تناولنا في المحاضرة السابقة عيوب المقاربة بالمحتويات، والتي تمثلت في سيطرة الاهتمام بالمعرفة من حيث حفظها واسترجاعها على حساب تنمية المهارات وربط المتعلم بواقعه وبما يحتاجه في حياته، وهذه النقائص هي التي شكلت دافعا قويا لظهور المقاربة بالأهداف.

فقد تنبه العاملون في المجال التعليمي إلى أن المقاربة بالمضامين ركزت على المعرفة النظرية الصرفة، وأهملت مخرجات التعليم التطبيقية، وذلك يعود لعدم تسطيرها لأهداف واضحة يتم الوصول إليها بعد كل عملية تعليمية، وهذا ما جعل المتعلمين يواجهون مشكلات عميقة في عدم القدرة على الاندماج والإسهام الفعال في التجارب الواقعية وسوق الشغل، وفي مسايرة التطور التكنولوجي والصناعي.

1- نشأة المقاربة بالأهداف:

ترجح أغلب الدراسات أن نشأة هذه المقاربة أو الأنموذج كانت على يد الأمريكي رالف تيلر (**R.Tyler**) خاصة في كتابه **basic principles of curriculum and instruction** سنة **1949** الذي اعتبر الأهداف نقطة انطلاق في بناء المناهج. وهو بذلك يتوافق مع ما جاءت به النظرية السلوكية في علم النفسن فيضع أسسا مهمة لأي عمل تعليمي تمثلت في:

- تحديد الغايات والأهداف التي تطمح المدرسة لتحقيقها.
- وضع الأنشطة والمحتويات التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.
- تصميم آليات واضحة وأساليب لتقويم عملية التعلم.

وقد أسهم تيلر بهذه الرؤيا في ترك الأثر البالغ في نشأة هذه المقاربة بخاصة وأنه اعتبر الهدف تعبيرا عن نمط السلوك المأمول لدى المتعلم، وتعبيرا أيضا عن المحتوى الاجتماعي الذي سيعمل فيه المتعلم ويطبق فيه ذلك السلوك المكتسب، فقد حدد مصادر صياغة الأهداف في: الحاجات الاجتماعية والبيئية المدرسية ومحتويات المواد التعليمية.

بعد أن أسس تيلر هذه الرؤيا ودعا إلى اعتمادها جاء من بعده بلوم (**Bloom**) الذي اشتهر كثيرا بتصنيفه للأهداف التعليمية المقدم سنة **1956** والمعتمد في التدريس في كثير من الدول.

فقد عُرف بلوم بصنافته التي سميت باسمه، وبتحديده لمستويات الأهداف وتدرجها من العمومية إلى الخصوصية.

إن نشأة التدريس بالأهداف(المقاربة بالأهداف)استدعته ضرورات ودواعي نجملها فيما يلي[1]:

أ- الاهتمام المتزايد بمحاولة عقلنة الفعل التربوي، والاقتراب به قدر الإمكان من العلمية عبر تطوير أساليبه وطرائقه ووسائله.

ب- اعتبار التربية عملية استثمار مادي وبشري، مما يستدعي ضبط مدخلاتها ومخرجاتها بدقة، وذلك بتحديد الأهداف كمدخلات وتقويم النتائج كمخرجات لتتم بعدها عملية المحاسبة أو المساءلة، قصد الوصول إلى فاعلية عالية للتعليم بأقل تكلفة ممكنة.

ج- الحركة التربوية النشيطة التي عرفتها الستينيات من القرن الماضي، والتي ركّزت على الأهداف السلوكية أسلوبا علميا يمكّن من تقنين العملية التربوية والاقتراب بها من المنهج العلمي.

2-تعريف المقاربة بالأهداف:

هي أسلوب لتنظيم التعليم وتخطيطه، وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لا بد من اتباع خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التعليمية، وتلك هي الاستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر ما يقطعه المدرس بمعية المتعلمين من أجل تحقيق تعليم ما، انطلاقا من أهداف محددة تجاه نتائج مرجوة[2].

---

1 - محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، دار الهدى فصيلة الجزائر، 1997، ص9.

2 - المرجع نفسه، ص 11.

يتحدد مفهومها في أنها أنموذج يشتغل على مضامين ومحتويات معرفية منظمة ومنتقاة وفق معايير تؤدي بها إلى تحقيق أهداف محددة مسبقا. فقد أصبح تصدير الأهداف في هذه المقاربة إجباريا على واضع المناهج وعلى المعلم قبل تنفيذ حصته الدراسية.

كما عُرّفت المقاربة بالأهداف بأنها «مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين، في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية، ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، وبتعبير آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة»[1].

وبناء على ما سبق نخلص إلى أنها تتأسس على ثلاثة مبادئ هي:

- العقلنة (التخطيط): أي الاعتماد على التخطيط والتنظيم لكل النشاطات التعليمية التعلمية، وتفادي الارتجالية والعشوائية.
- الأجرأة: بمعنى الابتعاد عن الغموض وتفادي الإغراق في النظري، وذلك بتقسيم العملية التعليمية إلى خطوات وإجراءات.
- البرمجة: وهي نتيجة للعقلنة والأجرأة، اذ تعمل هذه المقاربة على التنسيق بين كل متطلبات العملية التعليمية وتنظيم العمل.

3-خصائص المقاربة بالأهداف:

- تعطي أهمية كبيرة للتعليم باعتباره جوهر العملية التعليمية، وأما التعلم فيتم بطريقة آلية عن طريق إنتاج استجابات بناءً على قوة المثير.
- تبنى على مجموعة من الأهداف.
- تركز على تحقيق النتائج وبلوغ الأهداف.
- تعتمد على تجزئة المحتويات التعليمية وتوزيعها على الأهداف المسطرة.
- تشترط أن تميز الأهداف بالضبط وقابلية التحقق والقياس والواقعية.

1 - جميل حمداوي: بيداغوجيا لأهداف، مقال منشور في موقع: www.alukah.net(فيفري 2023)

- تطبق صنافة بلوم في تصنيفها للأهداف وتضيف عليها الأهداف الإجرائية، كما تم الرجوع إلى مصنفات أخرى، ولكنها اجتمعت في تصنيفها على ستة مستويات: المعرفة والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم.

4-صنافة بلوم:[1]

بنجامين بلوم، عالم نفس أمريكي مختصّ في البيداغوجيا، عُرف في الميدان التربوي خاصّة بصنافته الشهيرة للأهداف البيداغوجية والتي حملت اسمه "صنافة بلوم**Taxonomy of Bloom** .

كان بلوم مسؤولا عن الامتحانات في جامعة شيكاغو (صحبة مجموعة من معاونيه)، وقد اعترضه مشكل شائك عند النّظر في الاختبارات التي يقترحها الأساتذة على طلبتهم، فبعضها يغلب عليها الطابع الاسترجاعي التّذكري، وبعضها الآخر ينحو إلى التّحليل أو التّأليف دونما توازن بين العمليات الذّهنية المستهدفة داخل الاختبار الواحد. ففكر بلوم في أداة تُمكّنه من تصنيف الأسئلة المقترحة في الامتحانات بحسب القدرات الذهنية التي تستهدفها، ومن ثمّ وُلدت أوّل صنافة للأهداف البيداغوجي، و كان ذلك في سنة 1956 في كتاب حمل عنوان **Taxonomy of Educational Objectives**.

صنّف بلوم الأهداف التّربوية وفق مبدأين: أولهما **نفسي** ، ويحدّد المجالات الّتي يشتغل في إطارها كلّ فعل تربوي، وهي ثلاثة:
المجال المعرفي : ويشمل كلّ ما يتّصل بتحصيل المعارف وتدريب الملكات الفكريّة.
المجال الوجداني الاجتماعي :ويُعنى بالقيم والاهتمامات والمواقف التي يتفاعل من خلالها الفرد مع المجتمع.
المجال النّفسي الحركي :ويختصّ بالمهارات الحسحركيّة عموما.
أمّا المبدأ الثاني في صنافة بلوم **فمنطقيّ**، إذ نظّم وفقه العلاقة بين المجالات الثّلاثة للتربية أفقيّا ورتّب عموديّا وتفاضليّا العمليّات والأنشطة داخل كلّ مجال.

[1] ينظر صنافة بلوم للأهداف التربوية، منصة تعليم جديد. (جانفي2023)
https://www.new-educ.com

المستويات الذهنية في المجال المعرفي:

صنّفها بلوم إلى ستّة مستويات متدرّجة من البسيط إلى المعقّد كما يبيّنها الرسم التّالي:

تصنيف المستويات المعرفية (عند بلوم)

وكما رأينا في الرّسم السّابق، فإنّ هذه الصّنافة يمكن تلخيصها في مستويات ستّة، تبدأ من مجرّد الاسترجاع وصولا إلى معالجة المفاهيم وتحليلها والتّأليف بينها، وهو ما يتطلّب استنفار قدرات ذهنيّة عُليا.

وما تجدر ملاحظته في هذا الصّدد، أنّ العلاقة بين المستويات السّتّة موسومة بالتّراتبيّة والاحتوائيّة في الوقت نفسه، بمعنى أنّ الأهداف المصنّفة ضمن المستويات العليا إلى جانب تطلبها لملكات وقدرات ذهنيّة رفيعة، تتضمن أيضا الأهداف المصنّفة ضمن المستويات الدّنيا في علاقة يندرج فيها السّابق في اللاحق، أي الأدنى في الأرقى.

وفيما يلي بعض العمليات التي تندرج ضمن كل مستوى:

المعرفة :رتّب، نظّم، انسخ، سمّى، عيّن، حدّد، اذكر، اربط، عد، ضع (قائمة)...

الفهم :صنّف، صف، فسّر، عبّر، وضّح، اضبط، تعرّف، اختر، ...

التطبيق :طبّق، اختر، استدلّ، استعمل، جسّم، ادمج، حلّ، صوّر، وظّف...

التحليل :حلّل، جمّع، ميّز، افحص، جرّب، اسأل، اختبر، دقّق، **...**

التّأليف :صغ، ضع (تصوّرا لـ..) تصرّف، اقترح، أسّس، أنشئ، صوّر، اجمع، ركّب، خطّط، أعدّ، ألّف**...**

التّقييم :نظّم، استدلّ، قيّم، قوّم، ثمّن، قارن، برّر، قدّر، احكم، توقّع، بيّن....

مزايا صنافة بلوم:[1]

تساعد هذه الصّنافة المدرّسين كثيرا عند بناء تقييماتهم، إذ يتمكّنون بفضلها من توزيع أسئلتهم بتوازن ووعي بيداغوجي لتغطية الأنشطة الذّهنيّة المستهدفة، ممّا يضفي المزيد من المصداقية على الاختبارات، ناهيك أنّها ستمكّنهم من التّعرّف على مستوى نموّ المتعلّم المعرفيّ وتحديد مكامن صعوباته بدقّة أكثر. كما يمكن لصنافة الأهداف المعرفيّة أن تضيء سبيل أصحاب القرار في وضع البرامج و تأليف الكتب المدرسيّة وإعداد الامتحانات الوطنيّة.

الانتقادات الموجهة للمقاربة بالأهداف:

1- تركيز الاهتمام على تحويل كل الأنشطة التعليمية والمعارف إلى أهداف أسهم في تقييد المتعلم وتوجيه اهتمامه إلى ضرورة تحقيق الأهداف والسعي وراء ذلك على حساب العناية بالارتباطات والعلاقات بين ما يتعلمه وما يحتاجه وما يوظفه في حياته.

2- تجزئة الأهداف التعليمية أدى إلى تحويل التعليم إلى تعلمات جزئية، وهو الأمر الذي ينقص من فعالية المتعلم، ويحد من إبداعاته ومشاركاته في بناء الدرس.

3- إن الصياغة السلوكية لأهداف التعلم لا تكون دائما واضحة ومبررة، فكل تعريف للأهداف يقتصر على الوصف السطحي للنتيجة النهائية التي يجب أن يخلص إليها المتعلم دون الكشف عن السيرورة الذهنية التي تصاحب عملية التعلم[(2)].

---

[1] ينظر صنافة بلوم للأهداف التربوية، منصة تعليم جديد. (جانفي2023)
https://www.new-educ.com

2 - ينظر ميلود التوري: من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة أنفو-برينت، المغرب، 2003، ص 61.

وبهذا فإن الاعتماد على الاتجاه السلوكي لا يقيس تحسن المهارات العقلية بشكل مباشر، بل يقيسها عبر تحقق بعض الأهداف الإجرائية (السلوكية). وهو الأمر الذي لا يعتبر صادقا، ولا يعكس تلك القدرات العقلية حقيقة. وهذا ما أثبتته الدراسات التي انتقدت المذهب السلوكي.

4-تنتج الصياغة السلوكية أهدافا على المدى القريب ؛ بحيث توجه المعلمين إلى اختزال الأنشطة التعليمية التعلمية في وضعيات معزولة، وهذا ما يدل على أن تمكن المتعلم من تحقيق الأهداف ليس مؤشرا على تعليم جيد ؛ لأننا -على حد قول دولانشير-: نجهل الطريقة التي تم بها هذا التعليم، فقد يكون تعليما ضعيفا ركز فقط على تهيئة المتعلمين للإجابة عن الأسئلة، في حين الفرد مدعو في الحياة إلى حل المشاكل، والتكيف مع وضعيات لا يمكن التكهن بها مسبقا، وهذا يفرض أن نعلم الفرد كيف يستطيع إنتاج سلوكات لم يسبق له أن أنتجها من قبل[1].

1 - المرجع نفسه، ص 61.

المقاربة بالكفايات

تقديم:

تبيّن من المحاضرات السابقة أن المقاربة بالمضامين كانت وسيلة للسيطرة على المتعلم بأسلوب جاف، لا تحق فيه المناقشة أو إبداء الرأي بل اكتساب المعارف الجاهزة وترسيخها، ثم مطالبته باستحضارها لاحقا. فجاء على إثر الانتقادات الموجهة للتدريس بالمحتويات بديل ليكون الحل هو التدريس بالأهداف. الذي أسهم في تحقيق عدة مكتسبات تعليمية هامة لا يمكن تجاهلها، ولكنه هو أيضا برزت بعض النقائص والعيوب عليه، ولهذا انصب اهتمام الباحثين على استبداله بمقاربات جديدة، فنشأت المقاربة بالكفايات.

ظهرت المقاربة بالكفايات في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجيًّا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية، فقد اعتمدت العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في إطار سياسات إصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن.

تعريف المقاربة بالكفايات:

1-مفهوم الكفاية:(Compétence)

تعرّف على أنها:"نظام من المعارف المفاهيمية والاجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو انجاز مهمة من المهام، أو حل مشكل من المشاكل، وعلى هذا النحو، فالكفاية تتضمن:

-مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات.

-أنماطا من البرهنة العقلية.

-إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة."[1]

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص168.

وعرَّفها "لوبترف (**Le boterf**) " بكونها القدرة على التحويل، فالكفاية لا يُمكن أن تَقتصِر على تنفيذ مهمَّة وحيدة ومتكرِّرة بالنسبة للمعتاد، إنها تَفترض القدرة على التعلم والتفوُّق؛ كما أنها مناسبة لحل قسم من المشاكل أو لمواجَهة فئة من الوضعيات وليس فقط مشكل معين ووضعية بعينها، فالكفاية هي "القدرة على تكييف التصرُّف مع الوضعية، ومواجَهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن، دون هدر للمجهود، إنها القدرة والاستعداد التلقائي بخلاف ما يُقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين[1]."

والكفاية بهذا المعنى تسعى إلى تحقيق تكيف الفرد مع محيطه عن طريق تجاوز مختلف المشكلات والمعيقات التي قد تعترضه، وذلك بتوظيفه لحصيلة المعارف والمهارات التي اكتسبها لأداء مهام وأنشطة مختلفة. فهي مجموع القدرات والمهارات والمعارف المكتسبة التي يستطيع المتعلم توظيفها.

يتداخل بمفهوم الكفاية عدد من المفاهيم التي يمكننا إيرادها على النحو التالي:

- القدرة: هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية أو جسمية أوحسية أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطرية أو مكتسبة أو هما معا.
- المهارة: يقترب مفهوم المهارة كثيرا من الدلالة على مفهوم القدرة، إذ يغطيه جزئيا، ولكن بعض المنظرين يستعملون مصطلح المهارة للإشارة إلى مؤهلات يمكن تحديدها، والوقف عليها بسهولة، بالتحكم في الحركة؛ أي البراعة اليدوية، أو السهولة في استعمال أداة أو آلة، أو بواسطة إنجاز مهمات مركبة بعض الشيء، كالتعبير عن إحساس معين مثلا بمعلومات، أو طلبها...

وبناء على ما سبق، تجدر الإشارة إلى وجود حدود فاصلة بين المفهومين، فالمهارة تتضمن، وتحتوي مجموعة من القدرات، وتظهر فيما ينجزه المتعلمون من مهام وأنشطة، والقدرة تحيل على الاستطاعة، أي ما يقدر المتعلم على فعله بفضل ما اكتسبه من معلومات ومعارف وخبرات.

2-خصائص الكفاية :

[1] بيداغوجيا الكفايات(المفهوم والتيارات الفكرية والتربوية).
https://www.alukah.net(فيفري2023)

– توظيف مجموعة من الموارد مثل المعارف العلمية، والمعارف الفعلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية.

– الكفاية ذات طابع نهائي، وهي عبارة عن ملمح غايته وظيفية اجتماعية؛ تدفع المتعلم إلى توظيف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو حياته اليومية.

– الكفاية مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد؛ أي وضعيات قريبة من بعضها البعض.

–الكفاية غالبا ما تتعلق بالمادة: أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبها من المادة الواحدة، مع العلم أن هناك بعض الكفايات تتعلق بعدة مواد؛ أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، وهناك كفايات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة.

–الكفاية قابلة للتقويم: الكفاءة تقيم – أساسا – على مقياسين اثنين على الأقل وهما: نوعية الإنجاز في العمل، ونوعية النتيجة المتحصل عليها. وفي المجال المدرسي يقيم المتعلم بحسب ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس وفي مقدمتها جودة الإنتاج ومطابقتها للمطلوب. وباختصار لا ينبغي أن نكتفي بصياغة أسئلة حول المعارف فحسب، بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى معالجة السؤال بتوظيف معارفه ومهارته ومختلف إمكاناته للوصول إلى الحل المناسب[1] .

3–مفهوم المقاربة بالكفايات:

تعرّف المقاربة بالكفايات بأنها تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفايات المستهدفة في أي نشاط تعليمي، أو أي مرحلة تعليمية–تعلمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات.

فالمقاربة بالكفايات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية تنص على:

– التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.

[1]– توبي لحسن : بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية (رهان على جودة التعليم والتكوين)، مكتبة المدارس، المغرب 2006، ص65.

– تحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليات الناتجة عنها.

– ترجمة هذه الكفايات إلى أهداف وأنشطة تعلمية.

خصائصها:

إن أنموذج التدريس بالكفايات يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية من حيث الأداء والمردود، عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفعالية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم المتنوعة، في مختلف موافق الحياة بكفاءة ومرونة، من أجل ذلك يمكن حصر خصائص هذا النموذج فيما يلي:[1]

–تفريد التعليم : أي تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم، مع ايلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين

– قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءات المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في المقاربات السابق.

–تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم ومرجعية التعليم، وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية المتعلمين، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء،كما يساعد على التعلم الفعال.

–دمج المعلومات لتنمية كفايات أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة.

–يقع المدخل إلى التعليم عن طريق الكفايات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم، ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي .

–تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل، تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها.

[1] ينظر فتحي قيرع: المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد3، 2017، ص205. ومحمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة، والنشر، والتوزيع، عين مليلة –الجزائر، ص .12

-تسمح المقاربة بالكفايات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع، وعلى منهاج المواد الدراسية المنفصلة، ليتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي المهتم أساسا بنواتج التعلم، وتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كما لامتناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيما بينه.

-يؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية إلى إعطاء مرونة أكثر وقابلية أكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.

أسس المقاربة بالكفايات:

-التعلم بالمشروع: إن مقاربة التدريس بالكفايات ضمن هذا التوجه تركز على التعلم الإدماجي، الذي يتيح فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية ضمن وضعيات جديدة، لذلك كان المشروع أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية؛ إذ بفضله يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ويكون عنصرا فاعلا ضمن المجموعة الأصلية.

ويعد التعلم بواسطة المشروع سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات، انطلاقا من وضعيات مشكلة يعيشها المتعلمون، وتجسد طريقة المشروع مبدأ الممارسة داخل الفصل الدراسي وخارجه، وترفض مبدأ صب المعارف في ذهن المتعلم وتكديسها بشكل تراكمي، ويحتم على المتعلم بناء مشروعه بنفسه بهدف ربط الجانب النظري للمعرفة بالجانب العملي التطبيقي، فضلا عن تنمية قدرات المتعلمين العقلية والشخصية والاجتماعية.

-التعلم التعاوني: يتم تشكيل مجموعات صغيرة من المتعلمين، ويكلفون بمهمة تعليمية معينة بحيث يتعاونون مع بعضهم لإنجازها، ففي هذا النوع من التعلم، يعمل المتعلمون مع بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة. من أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين المتعلمين فينمي القدرة على التعاون، والتآزر في حل المشكلات ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات.

-**التعلم بواسطة حل المشكلات:** يتأسس هذا الأنموذج على إستراتيجية تعليمية تعلمية ترتكز على سيرورة من العمليات تتجه نحو حل مشكلة مطروحة على جماعة من المتعلمين، وتعد من الطرائق الفعالة في عملية التدريس، وتنطوي مهام حل المشكلة عموما على وضعية تعليمية يقوم فيه المتعلم باكتشاف

حل لمشكلة معينة، وتسمح هذه الوضعية عادة بتوافر استجابات أو حلول بديلة عديدة، يمكن القيام بها، وقد تؤدي واحدة من هذه الاستجابات أو أكثر إلى الحل المقبول.

أنواع الكفايات:

هناك عدة أنواع من الكفايات وتتمثل في:

- **الكفايات المعرفية**

وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة، ويتعلق هذا الجانب بإستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

- **الكفايات الوجدانية**

وتشير إلى أداء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه وسلوكه الوجداني وهذه تغطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة، مثل حساسية الفرد ومدى ثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة وميوله نحو المادة التعليمية.

الكفايات الأدائية:

تشمل الكفايات الأدائية مدى قدرة المتعلم على إظهار سلوك معين لمواجهة المشكلات والصعاب، وذلك على أساس أن الكفايات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحقيقها هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، كما أنها تمثل المهارات النفس حركية، خاصة في المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالأداء والتكوين الحركي والبدني، وأداء هذه المهارة يعتمد على ما تم تحصيله من كفايات معرفية.

- **الكفاية الإنتاجية**

يعبر عنها بالهدف النهائي الذي يصف العمل الكلي المنتهي، ويتميز هذا النوع من الكفايات بطابع شامل وعام، وتعبر عن مفهوم إدماجي يتضمن مجموعة من الكفايات المرحلية، وهي عبارة عن كفاية معقدة ضخمة تتناول من جديد المكتسبات الأساسية لسنة دراسية أو لطور من الأطوار كاملاً.

- **الكفاية العرضية**

هي الكفاءة المشتركة التي تكتسب بعد التعليم في كل المواد الدراسية، وتشمل كل النشاطات اللغوية والتربوية، وتتحول فيما بينها خلال مرحلة التعلم والتعلم لتكمّل بعضها البعض، وتتطور خلال المسار لتشكل فيما بعد كفايات جديدة أكثر تطورا، وتعتمد عليها كفايات أخرى متقاطعة، وهناك كفايات شخصية وكفايات مهنية وغيرها.

مستويات المقاربة بالكفايات

هناك ثلاثة مستويات للمقاربة بالكفايات هي:

- **الكفاية القاعدية**

ترتبط بشكل مباشر بوحدة تعليمية، وذلك عن طريق ما يتحقق في الحصة الواحدة أو في عدد من الحصص، وذلك إذا كان الدرس مكونا من مجموعة من الوحدات أو المحاور، غير أنه في حالة إن كانت الحصة الواحدة هي الدرس بذاته فقد أصبح حينها مؤشر الكفاية هو الكفاية القاعدية، وهي هدف أساسي يوضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، وهي الملمح الأكثر دقة، الذي ينبغي على التلميذ اكتسابه ليتمكن من متابعة التوجيهات بنجاح، إذ يستخدم العديد من إمكانيات حتى يضمن خدمة الكفاية المرحلية.

- **الكفاية المرحلية:**

وهي كفاية نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة معينة، وتكون محددة زمنيا، إنها هدف مرحلي دال يسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد؛ حيث يصف جوانب جزئية منها.

الكفاءة الختامية

وهي المرحلة التي تتضمن نواتج تعلمات سنة أو طور أو مرحلة تعليمية، مكونة من مجموعة من الكفايات المرحلية حيث إنها كفاية مركبة.

محاضرات السداسي الثاني

منهاج المادة التعليمية SYLLABUS

المادة: تعليميات تطبيقية

الميدان : اللغة والأدب العربي. **الشعبة** : اللغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية. **السداسي** : السادس.

العنوان : اللسانيات التطبيقية **وحدة التعليم : الأساسية**

عدد الأرصدة : 5 **المعامل : 3.**

المحاضرة (عدد الساعات في الأسبوع) :1سا ونصف

أعمال تطبيقية (عدد الساعات في الأسبوع) : 1سا ونصف

وصف المادة التعليمية

المكتسبات: مفاهيم أساسية في التعليميات.

الهدف العام للمادة التعليمية: الإحاطة الشاملة بكل مكونات العملية التعليمية.

أهداف التعلم:

- التزوّد بالمصطلحات الرئيسة في المنهاج والعملية التعليمية.

-معرفة أسس بناء المناهج والكتاب المدرسي ومختلف العمليات التي تلحقهما.

-التعرّف على مختلف الطرائق التعليمية العامة.

مقرر المحاضرات للسداسى الخامس

رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة
المحاضرة الأولى	المنهاج التعليمي: مفهومه
المحاضرة الثانية	المنهاج التعليمي: بناؤه وتنفيذه وتقويمه
المحاضرة الثالثة	المنهاج التعليمي: تطويره
المحاضرة الرابعة	المنهاج التعليمي: أسس بنائه
المحاضرة الخامسة	الأهداف التعليمية
المحاضرة السادسة	المحتوى التعليمي
المحاضرة السابعة	الكتاب المدرسي
المحاضرة الثامنة	الطرائق التعليمية
المحاضرة التاسعة	الوسائل التعليمية
المحاضرة العاشرة	التقويم التعليمي
المحاضرة الحادية عشرة	الأنشطة التعليمية

المنهاج الدراسي: مفهومه

تمهيد:

تتكون العملية التعليمية الحديثة من ثلاثة أقطاب رئيسية هي: المعلم والمتعلم والمنهاج، إذ يعد المنهاج حلقة الوصل بين المعلم والمتعلم من جهة والحامل لكل توجهات وخطط التعليم ومعارفه وأهدافه، وهو أيضا الصورة التعليمية والتربوية لمختلف المرجعيات السياسية والنفسية والاجتماعية التي نشأ فيها المتعلم. إن المنهاج بهذا الاعتبار يعد الوليد الشرعي لكل مشروع تعليمي، فهو ينبثق من متطلبات الدولة والمتعلم واحتياجاتهما، ويهدف إلى تحقيق آمال المجتمع وتطلعاته وقيمه وثقافته.

ومن هذا المنطلق نستنتج أن المنهاج من حيث هو وسيلة تبتغي بها الدول تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية، مرتبط بفكرة التخطيط للتعليم والتربية وتنظيمها، فمنذ أن نشأت فكرة مراعاة المعارف وتنظيمها والتخطيط لتعليمها ازدادت الدعوة إلى الاهتمام بالمنهاج، وجعله وسيلة حاملة لكل المعارف التعليمية، والخطط الدراسية والتوجهات الفكرية والاجتماعية.

1- عوامل تطور فكرة المنهاج:

1-1- تطور الدراسات النفسية، حيث أصبح ينظر إلى الذات البشرية على أنها مركب من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وأن التعلم يحتاج إلى نضج وتدريب واستعداد جسمي وعقلي وانفعالي وإلى دوافع وممارسة.

1- 2- تقدم الفكر التربوي وتغيره؛ حيث أصبحت وظيفة التربية هي تعديل السلوكيات حسب نمو المتعلم وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة، وذلك بإعادة بناء خبرات المتعلم وتعديلها وإثرائها لتحقيق النمو السليم، وإبراز القيم التربوية المبتغاة[1].

1 - ينظر: حسن شحاتة: المناهج الدراسية (بين النظرية والتطبيق)، الدار العربية للكتاب، مصر، 1998، ص17.

1- 3- تأثر التربية بالنزعة العلمية، ونشأة التعليميات، استدعي وضع معايير لكل الأنشطة التعليمية واستثمار نتائج الدراسات العلمية في عملية التعليم.

2- تعريف المنهاج (Curriculum):

يعرفه حسن شحاتة بقوله: «ومجموعة من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا»[1].

ويشير هذا التعريف إلى طبيعة المنهاج؛ من حيث هو مجموعة من الخبرات؛ أي المعارف والمهارات المخطط لها مسبقا، بمراعاة عدد من الأسس النفسية والاجتماعية والدينية.

وفي هذا السياق يقول عبد الكريم غريب: «المنهاج كما هو مستعمل في الأدبيات التربوية ثلاثة معان؛ هو بالمعنى الأول جملة من النوايا تهيأ سلفا، قصد عمل للمستقبل، وهو بالمعنى الثاني واقع، أي كل ما هو معيش من طرف المدرس وتلامذته في قسم معين، ثم هو بالمعنى الثالث نظرية منهاجية»[2].

ففي المعنى الأول يعبر المنهاج عن خطة العمل التي تتضمن الغايات والأهداف المقصودة والمضامين المعرفية والأنشطة، والوسائل وطرائق التعليم وأساليب التقويم.

وبالمعنى الثاني لا يعد عملا مسبقا مثل ما يعتبره المعنى السابق، بل هو عمل معاش فعلا ويمارس من طرف المتعلم والمعلم. فهو ليس مجرد خطة فقط؛ بل تصميم لها قابل للتنفيذ والتدريس في الفصل الدراسي.

وفي المعنى الثالث إشارة إلى أن المنهاج عمل منسق ومنظم وفق معايير وأسس واضحة، فهو ترجمة لرؤيا ونظريات يتم تبنيها.

وبالجمع بين المعاني الثلاثة، التي كثيرا ما نجدها في الدراسات والأبحاث والمراجع المختلفة نحصل على تعريف جامع نراه مناسبا.

---

1 - حسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 17-18.

2 - عبد الكريم غريب: المنهج التربوي، ص 776.

فالمنهاج نظام من الخبرات والمعارف والمهارات المنتقاة والمنظمة وفق خطة وأسس محددة مسبقا، يتم تهيئتها للتدريس. يتكون ذلك النظام من مجموعة من العناصر المرتبطة ارتباطا عضويا يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به.

3- المنهاج والمنهج والبرنامج والمقرر:

نصل بعد تحديد مفهوم المنهاج إلى التعرف على مفاهيم المصطلحات التي كثيرا ما يتداخل معها وهي: المنهج والبرنامج والمقرر.

فالمنهج (**Méthode**) هو أداة يعتمدها الباحث في إنجاز بحثه. ويعني أيضا هذا المصطلح مجموعة من الإجراءات والأدوات والمبادئ التي تستخدم في عرض المعارف وتحليلها ودراسة الظواهر والمواد.

ويكمن الفرق بينه وبين المنهاج في أن المنهج وسيلة بحث، وأن الثاني وسيلة تعليمية تنتظم فيها المعارف والأهداف التعليمية والطرائق وأساليب التقويم.

وأما مصطلح البرنامج(**Programme**) فيشكل مع مصطلح منهاج ومصطلح مقرر (**Sylabus**) اختلافا. فمما لا شك فيه أن لكل لغة خصائصها في الاصطلاح، فمثلا في حالة عجزها عن اصطلاح مصطلح من صميمها فإنها ستلجأ إلى صياغة أو نقل أو نحت مصطلحات جديدة، قد تقترب أو تبتعد عن صميمها اللغوي، إلا أن المرجعية اللغوية العربية، تقدم لنا مصطلح برنامج، على اعتبار أنه يفيد في معناه ودلالته البرمجة والتخطيط والتوجيه[1]، كما تقدم لنا مصطلح منهاج ضمن دلالة تفيد السيرة والمنهج والإتباع الذاتي أو الجماعي؛ وأما مصطلح مقرر فهو يفيد الإلزام والأمر بالتنفيذ.

وعلى أساس ذلك فإن البرنامج هو لائحة من المحتويات والموضوعات التي يجب تدريسها لمستوى تعليمي معين، وفي فترة زمنية محددة، يشتق من المنهاج وهدفه مختلف عنه، فالبرنامج يهدف إلى توزيع مضمون المنهاج على المستويات التعليمية وبحسب الزمن. أما المنهاج فهو أشمل وهدفه ضبط العملية التعليمية بخطط ومحتويات وأهداف...

---

1 – ينظر عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ج 2، ص 777.

كما ان أحد أهم أسباب هذا التداخل يعود إلى اختلاف مصدر المصطلحين، فمصطلح برنامج يستخدم في الثقافة الفرنسية أما مصطلح منهاج فيستخدم في الثقافة الأنجلوساكسونية.

ويشير مصطلح مقرر إلى جزء من البرنامج الدراسي الذي يتضمن مجموعة مقررة من الدروس الموزعة على زمن محدد. والتي يلتزم بتقديمها المعلم والمتعلم بتعلمها.

فالمقرر هو وجه إلزامي للبرنامج، وكثيرا ما يقع التطابق بين مصطلحي البرنامج والمقرر، لأنهما عبارة عن لائحة من المواد الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات وتوضيحات حول المحتويات والطريقة وأساليب التقويم، الموزعة على توزيع زمني يتكيف معها، ويبقى الفرق الرئيس بين المصطلحين في الاستعمال الحديث هو أن البرنامج أقل تحديدا زمنيا من المقرر وتكيفا مع التغيرات الحاصلة. إذا بالإمكان وضع برنامج دراسي في بداية السنة، ولكن بحكم ظروف وطوارئ يتعين على المؤسسات حذف أو إضافة أو تغيير بعض الدروس أو تقديم أو تأجيل بعضها مراعاة لتلك الظروف، وهذا يستلزم إرسال مقرر وليس برنامجا.

4- خصائص المنهاج:

4-1- يتكون المنهاج من: الأهداف، المحتوى التعليمي، الطرائق، الوسائل، التقويم.

4-2- يبنى على أساسه معايير تتناسب مع متطلبات المتعلم ومجتمعه ودولته، (أسس فلسفية، سياسية، اجتماعية، نفسية، تربوية...).

4-3- يتميز بالتنظيم الجيد لمحتوياته، وبمصداقيته، وموثوقية مصادره العلمية.

4-4- يخضع إلى عمليات الإعداد (البناء) والتنفيذ والتقويم والتطوير.

المناهج التعليمية: بناؤها وتنفيذها.

تمهيد:

يعد المنهاج التعليمي قطبا من أقطاب العملية التعليمية، إلى جانب المعلم والمتعلم، وتوكل إليه مهمة إنجاح التعليم، لأنه الحامل للمادة المعرفية المراد نقلها إلى المتعلم، كما أنه عبارة عن تكتل لعدد من العناصر المكونة وهي: الأهداف والمحتوى والطريقة والوسائل والتقويم، والتي ترتبط نجاعة المنهاج بنجاعتها وانسجامها من جهة، وبتناسبه مع المعطيات العلمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية الحالية من جهة أخرى. وتماشيا مع ذلك اتسمت المناهج الحديثة بالحركية والتطور الدائم بتطور نمط الحياة. من هنا كان لزاما على مناهج تعليم اللغات بالأخص أن تساير تلك التطورات والتغيرات.

1- بناء المناهج (إعدادها):

إعداد المناهج يتم تكليف لجنة من المتخصصين، يعملون على إنجاز كل المراحل التي يمر بها إعداد المنهاج، ويتم اختيار هذه اللجنة من طرف وزارة التربية؛ إذ تتكون من عدد من المتخصصين في كل المجالات التي تخدم التربية والتعليم. وأهم تلك المجالات في منهاج اللغة هي: اللسانيات التطبيقية، وتعليميات اللغات وعلم التربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، إضافة إلى بعض العاملين في مجال التعليم المعلمين والمفتشين.

تكلف هذه اللجنة بتجسيد كل مراحل بناء المنهاج وتتمثل في:

- وضع أسس بناء المنهاج: وتترجم مختلف الاختيارات والتوجهات الفلسفية والسياسية والاجتماعية للدولة، ومجموع المقاربات والنظريات التعليمية والتربوية والنفسية، التي يبنى عليها المنهاج.
- وضع خطة تنظيمية لتجسيد تلك الأسس، وتقسيم الأدوار على أعضاء اللجنة.
- تسطير الغايات والأهداف المرجوة من المنهج.
- انتقاء المحتويات التعليمية وتنظيمها وتوزيعها.
- وضع الطرائق والمنهجيات المناسبة لتدريس تلك المحتويات.
- الوسائل والمعينات اللازمة لتدريس المحتويات وإنجاز الأنشطة.
- بالضبط أساليب التقييم والتقويم المناسبة، والمحققة للأهداف.

- تصميم شبكات وتحديد معايير لصناعة الكتاب المدرسي المجسد للمنهاج، ولمختلف الوثائق والكتب المدرسية الأخرى (دليل المعلم، كراسات الأنشطة...).
- إخراج المنهاج في شكل وثيقة (كتاب) يحمل الأهداف والمواضيع المقررة، ويوضح الطرائق والوسائل وأساليب التقويم.

2- تنفيذ المنهاج:

يقصد بهذه المرحلة توجيه المنهاج الذي تم التخطيط له وبناءه إلى التطبيق الفعلي في المؤسسات التعليمية، بتعليمه. وذلك لا يتأتى إلا بتوفير مختلف متطلبات تدريسه من معدات ومعلمين وشروط تعليمية أخرى لازمة لإنجاح المنهاج.

تنقسم عملية تنفيذ المنهاج إلى عمليتين رئيسيتين: هما التجريب والتعميم. فقبل الإذن بتدريس المنهاج في كل المؤسسات ينبغي توجيهه إلى التجريب على عينة من المتعلمين واختيار عدد قليل من المؤسسات التعليمية للتجريب فيها.

وهذه المرحلة لا تبدأ إلا عندما يتم التوصل إلى مرحلة إنتاج المواد التعليمية والكتب المدرسية، وعندئذ تبدأ مرحلة التجريب الأولى، وتتم عادة في عدد محدود من المؤسسات التعليمية والأقسام، والغرض منها هو التأكد من صلاحية المنهج، وإجراء التعديلات الضرورية التي تكشف عنها التجربة الميدانية.

وبعد هذه المرحلة تأتي مرحلة التجريب على نطاق واسع وهذه المرحلة تبدأ بينما يتم التوصل في المرحلة السابقة إلى الصورة المعدلة المنهاج، والتي تعني أن المبادئ والأسس النظرية التي بدأ منها واضعوا المنهاج أصبحت قابلة للتطبيق الميداني.

الهدف الأساسي لمرحلة التجريب على نطاق واسع هو التعامل مع المشكلات التي لم تجرب في المرحلة السابقة، أو التي لم يتم التوصل إلى حلول لها خلال مرحلة التجريب الأولى، كما يتمخض عنها تحديد دقيق للظروف والشروط الواجب توفرها للتنفيذ الناجح للمنهاج، وهذه الظروف والشروط قد

تكون متعلقة بالمتعلمين أو بالمعلمين أو بأسلوب تنظيم البيئة الصفية، أو توفر وسائل خاصة، أو أنشطة تعليمية معينة[1]

وبعد عمليتي التجريب الأولى والتجريب على نطاق واسع تبدأ مرحلة التقويم.

1 – ينظر محمد أرزقي بركان: أسس تقويم المناهج الدراسية وتطويرها، ضمن أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم، منشورات مجلة التدريس، جامعة محمد الخامس، المغرب، 1993، ص 138.

المناهج التعليمية: تقويمها.

تمهيد:

تؤكد الدراسات العلمية التعليمية على ضرورة إخضاع المناهج إلى تجريب مبدئي على عيّنة من المدارس والمؤسسات قد تصل مدة التجريب إلى سنة دراسية كاملة، على أن تتولى لجنة التقويم عملها هذا بتحديد عيّنة ومكان وزمن التجريب، وكذا القائمين على تدريسه ومتابعته، بحيث يكلف معلمون بتدريس المنهاج وتسجيل ملاحظات عليه، وخبراء ومفتشون بملاحظة تطبيقه، كما تقوم لجنة التقويم أيضا بتطبيق أسلوب تحليل المناهج وتقويمها المعد سابقا على مناهج مادة اللغة العربية ككل، وإرسال استمارات التقويم إلى عينة من عاملي قطاع التعليم، وإلى أعضاء عينة التجريب من المتعلمين، وإرسال استمارات خاصة بالأولياء وبعض أفراد المجتمع، وفي الأخير تجمع جميع البيانات والمعطيات وعلى أساسها يتم تعديل المناهج ثم توجيهها للتطبيق.

المقصود بتقويم المنهاج هو جمع البيانات والمعلومات والأدلة والشواهد التي تكشف في مجملها عن مدى فعالية المنهاج في بيئات وثقافات متعددة، وفي إطار أهداف محددة[1]، وتتم هذه العملية بعدة أساليب أهمها: تحليل استبيانات موجهة للمعلمين والمفتشين ومديري المؤسسات التعليمية – المعينة الميدانية لعملية تدريس المنهاج– استشارة الخبراء– استطلاع آراء العاملين في قطاع التربية والتعليم وحتى الأولياء.

ونظرا لتعدد أطراف العينة المستجوبة في التقويم يمكن تعريف تقويم المنهاج على أنه عملية جمع البيانات وتفسيرها ومعرفة جوانب القوة والضعف، وتحديد الصعوبات والمتطلبات وإصدار الأحكام واقتراح البدائل والحلول.

وبشكل أكثر تفصيلا يعرف عبد الكريم غريب تقويم المنهاج بقوله: « جملة عمليات وإجراءات هادفة إلى الحصول على معلومات وبيانات، تمكن من الحكم على ملائمة أو كفاية أو مردود منهج معين، عن طريق تحليل للمعلومات المحصلة عليها بواسطة أدوات ووسائل، والتي تمكن من اتخاذ قرارات تصحيحية، وتقييم المنهاج جملة عمليات لأنه يتطلب تحديد المشكلة وبناء الأداة وتنفيذ

1 – ينظر أحمد حسين اللقاني: تطوير المناهج (الواقع والمستقبل)، ضمن أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم، ص 90.

التقييم وفرز النتائج وتحليلها...؛ وهي عمليات هادفة إلى الحصول على معلومات تتعلق بانسجام النتائج مع الأهداف أو الأهداف مع الوسائل أو التخطيط مع التنفيذ...؛ وتوظف لهذا الأمر أدوات مثل الاستبيان والملاحظة والمقابلة التي يتم بها جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بالتطوير أو التعديل أو التحسين»[1]

يحدد هذا التعريف أهم أركان ومستلزمات تقويم المناهج في:

- التجريب.
- دراسات واقع التطبيق العملي للمنهاج.
- توظيف أساليب الاستبيان والمقابلة والملاحظة في جمع البيانات.
- إشراك مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية في التقويم.
- مراعاة أهداف المنهاج في عملية تقويمه.

تحظى هذه العملية هي أيضا باهتمام كبير نظرا لمسؤوليتها في تحديد فعالية المنهاج، واختبار مدى صلاحيته، وملاءمته للأهداف من جهة ولمستويات المتعلمين وقدراتهم ولظروف التدريس من جهة أخرى.

وظائف تقويم المنهاج[2]:

- تعديل المنهاج أو بعض عناصره:

تبرز هذه الوظيفة للتقويم في مرحلة تجريب المنهاج، حيث تكشف الممارسة العملية عن بعض جوانب القصور مثل عدم قدرة المتعلمين على استيعاب بعض المفاهيم، أو تعزز تطبيق بعض النشاطات في الظروف الراهنة للمدارس .

---

1 – عبد الكريم غريب: المنهج التربوي، ص 395.

2 –ينظر توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة –مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان الأردن، 2004، ص331.

- تحديد مواصفات استخدام المنهاج :

تقوم عملية التقويم هنا بتحديد المواصفات والشروط المناسبة التي ينصح باستخدام المنهاج ضمنها. فهي لا تهدف إلى تعديل المنهاج أو إلى اختيار مكوناته، بل تهدف إلى وضع مواصفات للاستخدام الأمثل للمنهاج أو البرنامج التعليمي.

منطلقات تقويم المنهاج:[1]

- التعامل مع المنهاج على أنه نظام، حيث سيتيح ذلك تحقيق مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهاج الأربعة وما بين المدخلات والمخرجات والعمليات. مع التذكير باستمرار على أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى سلبا أو إيجابا .
- النظرة إلى نظام المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية، وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها .
- الحرص على النظرة المستقبلية عند القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو التطوير.

2- طرائق تقويم المنهاج:

تقوم عملية التقويم على اتباع طريقتين رئيسيتين[(2)]:

- التقويم بملاحظة تطبيق المنهاج ومعاينته في الميدان، ينبني على مجموعة من العمليات:
  - تحليل النتاج التربوي عن طريق اختبارات وسجلات لسلوك ومقابلات وسلوك.
  - تحليل الحصيلة المعرفية (نتاج العلم) والمقارنة مع مناهج أخرى تجريبيا.
  - خلي لدرجة تأثر المنهاج بعوامل خارجية.
  - تحليل الأنشطة العامة للمعلمين.

---

[1]- ينظر توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة –مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان الأردن، 2004، ص325.

2 – ينظر عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص 398.

- التقويم بتحليل الوثائق التربوية والكتب المدرسية، وهي عملية ثانية لتقييم المنهاج، وهو تقييم ينصب على المقررات الدراسية وما يرافقها من مطبوعات، من حيث تحقيقها لأهداف المنهاج وملاءمتها للمتعلمين والمعلمين وظروف التعليم.

المناهج التعليمية:تطويرها

تمهيد:

المقصود بتطوير المنهاج هنا هو متابعة تطبيقه وتعديله، وفق ما تتطلبه ظروف العملية التعليمية والتطورات في مجال البحوث التربوية واللسانية والنفسية والاجتماعية والسياسية، وتعكف لجنة التطوير على وضع استراتيجية لمراقبة المنهاج ودعم تطبيقه وإدخال التحسينات عليه، وجعله قابلا للتكيف مع حاجيات المجموعات المختلفة من المتعلمين ،وهذا يستلزم عناية خاصة وتمييز لمجالات التعديل الأكثر حيوية في المنهاج حتى يتم التركيز عليها في عملية التطوير، لأنه من غير الممكن أن تخضع جميع عناصر ومجالات المنهاج للتكييف، وإلا أصبح هناك تغيير وتجديد وليس تطوير.

دواعي تطوير المناهج الدراسية :

هناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى القيام بعملية التقويم التربوي بشكل عام والمناهج الدراسية بشكل خاص وأهم تلك الأسباب ما يلي:

- أن مراجعة العمليات التربوية من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه العمليات، ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهاج التعليمي من أكثر الجوانب حاجة إلى التقويم المستمر .
- كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات التي تقتضي إعادة النظر في المناهج وتقويم آثارها.
- زيادة المعارف والمعلومات وتضخمها بشكل كبير .
- انتشار مفاهيم تكنولوجيا التعليم التي تنادي بتطوير التعليم وفق الاتجاهات العالمية
- اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماما متزايدا وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة .
- عدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية في إكسابهم السلوكيات المرغوبة وإعدادهم للحياة.

- المناداة من وقت لأخر بضرورة الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات، حيث إن تطور العلم والمعرفة وظهور نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفعنا إلى أن نقيم المناهج التربوية للتأكد من أنها تتضمن آخر ما توصلت إليه الدراسات العلمية والتجريبية في مجالات العلوم المختلفة

- التطورات السياسية وما يتبعها من تغيرات في التاريخ والجغرافيا وما ينشأ عنها من أوضاع وواقع جديدين.

أساسيات تطوير المناهج:

تتوزع أساسيات تطوير المناهج إلى ثلاثة أصناف هي:

– **المداخل والأهداف:** أما المداخل فهي مجموع الدوافع والأسباب التي تحسس بضرورة تغيير المناهج ومنطلقاتها، وأما الأهداف فتجسد النوايا والنتائج التي ينبغي أن يحققها المنهاج.

– **المتطلبات:** وضع مناهج اللغة العربية يستلزم توفير عدد من المتطلبات التي تشكل الحد الأدنى لبناء أي منهاج حديث، وتكمن أهمية ذلك في الحفاظ على جودة المنهاج وحمايته من التأثر بنقص في الضروريات.

– **آليات التطوير:** وهي المسؤولة عن تنظيم عمليتي بناء وتطبيق المنهاج وذلك بهيكلته وتنظيم جميع الخطوات التي تسبق الإجماع على نجاعة المنهاج الجديد.

1– المداخل والأهداف:

أ.الحاجة إلى تغيير المناهج: إن الإحساس بضرورة تغيير المناهج هو أول مدخل يحرك التحديث ، ولا تتأتى هذه الحاجة إلا من وراء دواعي وأسباب لخصتها إحدى الهيئات العلمية (**SCRG**)[1]في[2]:

---

[1] School Council research groupرمز ل (Scrg)

[2]– رشدي طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،دار الفكر العربي،القاهرة، 2004، ص111 .

- الاستجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية.

- الاستجابة لتغيرات اجتماعية خارج النظام التعليمي.

- مواجهة حاجات خاصة لم تكن المناهج السابقة تقابلها.

- الاستفادة من نتائج البحوث الحديثة.

- الاستجابة لتغيرات داخل النظام التعليمي نفسه.

ب.الفلسفة والبحوث التعليمية العالمية:

يشهد العالم تطورا دائما لفلسفاتها التربوية يؤدي بالضرورة إلى تطور في البحوث العلمية المترجمة لتلك الفلسفات، ولأننا جزء من هذا العالم يجب أن نستفيد من ذلك وان نتتبعه تنظيرا وتطبيقا. وان نتبنى الرؤيا الدولية المقارنة بحيث نفكر عالميا ونطبق محليا[1] ؛ وبخاصة أن الكثير من الطموحات والمشكلات تتشابه بين الأنظمة التعليمية ، ولكن يجب إجراء عمليات التكييف على تلك البحوث والأفكار التعليمية العالمية حتى تتناسب مع كل المعطيات الثقافية والاجتماعية والسياسية ، وحتى لا تتعارض مع قيمنا وثوابتنا، وهنا لابد من الإشارة إلى أن مناهج اللغة العربية في الدول النامية أصبحت تحت سيطرة النماذج التعليمية الغربية؛ بحيث نسمع عن تطبيق أنموذج تعليمي كالتدريس بالأهداف أو المقاربة بالكفاءات على مناهج اللغة العربية، من دون تكييفها مع الإمكانات العلمية والمادية والبشرية للنظام التعليمي ومع خصائص اللغة العربية في حد ذاتها . وحتى لا نقع في هذا المطب لابد من اتخاذ الإجراءات الآتية كمداخل أساسية لمناهج اللغة العربية:

- جمع آخر البحوث العلمية والأفكار والتقنيات العلمية ومقارنتها بالأوضاع التعليمية للغة العربية، على ألا نقتصر على البحوث التربوية فقط بل نهتم أيضا بالبحوث اللسانية.

[1] - حسن شحاتة :نحو تطوير التعليم في الوطن العربي(بين الواقع والمستقبل)،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2003 ،ص33

– اختيار عدد من المناهج التربوية الناجحة في العالم ودراسة مكامن قوتها وضعفها وما يهمنا هو عناصر التميز عند مقارنة تلك النماذج.

– دراسة التجارب العربية في تطوير تعليم اللغة العربية بغية الاستفادة منها وتجنب الوقوع في مزالقها؛ لأننا لو تأملنا الإصلاحات التي طالت المناهج التعليمية العربية لوجدنا تشابها كبيرا بين المشاكل التي تعاني منها.

ج– واقع مناهج اللغة العربية:

إن الرغبة في تغيير المناهج تتأتى أيضا من قصور أو نقص يطال المناهج السابقة ولذا وجب إجراء دراسة تقييمية لها وليست تقويمية[1] لمعرفة جوانب القصور فيها ثم تفاديها في المنهاج الجديد.

ومن أهم نقائص ومشاكل مناهج اللغة العربية، والتي تحتم علينا إجراء تغييرات عليها نذكر:

- ما زالت المناهج لم تعط الاهتمام اللازم لتنمية القدرات العقلية المختلفة.
- التركيز على تقديم المعارف اللغوية والقواعد وإهمال المهارات اللغوية وبخاصة مهارتي الاستماع والمحادثة.
- عدم التنسيق بين مناهج اللغة العربية في جميع المستويات وعدم تكاملها. ورغم أن مادة اللغة العربية موجودة في كل مستوى تعليمي من الابتدائي إلى الجامعة إلا أن مناهجها تكاد تكون متشابه؛ ولذلك لابد أن يكون إعدادها من أسفل إلى أعلى[2] بحيث يوضع منهاج السنة الأولى ابتدائي وعلى أساسه توضع بقية المناهج.
- تقاس نجاعة المناهج بنسبة النجاح في الامتحانات والمسابقات في حين أن تعلم اللغة العربية هو التمكن من استخدامها شفويا وكتابيا، علما أن مناهج اللغة العربية في الكثير من البلدان

[1] – التقييم هو تحديد قيمة الشيء بمعرفة ايجابياته وسلبياته، وأما التقويم فهو تعدي التقييم إلى استبدال السلبيات والنقائص بحلول

[2]– حسن شحاتة: المناهج الدراسية :بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرة،1998،ص263

العربية أغفلت وضع برنامج لقياس الكفاءة اللغوية ليكون معيارا تقاس به نجاعة المناهج على غرار ما تقوم به مناهج اللغة الانجليزية.

د- الواقع اللغوي والاجتماعي والاقتصادي:

لا يمكن إنكار تدخل الجوانب اللغوية والاجتماعية والاقتصادية في بناء المناهج ولذلك لابد من تشخيص حالة كل هذه الجوانب حتى تشكل مدخلا يؤخذ به في بقية إجراءات بناء المناهج وتقويمها وتطويرها، وتكمن أهمية هذا المدخل في أنه يوفر لنا أرضية لتطوير المناهج.

وبعد تحديد كل هذه المداخل تأتي مرحلة تحديد الأهداف العامة التي نروم أن يحققها المنهاج الجديد، وهذه الخطوة هي التي توجه مسار عملية بناء المنهاج الحديث وتؤطرها حتى لا تخرج عن مهامها، وبإمكان هذه الأهداف أيضا أن تصير معايير نقيس بها نجاح المنهاج عند تقويمه، ولذا وجب وضع هذه الأهداف بعناية، والحرص على أن تحمل سمات تجديدية لم تكن موجودة في المناهج السابقة أو لم تعط لها الأهمية الكافية، وكمثال عن هذه الأهداف الحديثة نذكر:

- تنمية القدرات العقلية ومهارات البحث والتعلم؛ لأن زمننا هذا يتميز بكثافة المعارف والمعلومات وسهولة الحصول عليها، ولذا وجب تعليم المتعلم كيف يبحث وينظم ويوظف تلك المعلومات في تعلمه الذاتي خارج أسوار المدرسة
- تمكين المتعلم من ممارسة اللغة العربية مشافهة وكتابة في جميع الأغراض التواصلية التي تصادفه في حياته اليومية.

2- المتطلبات:

قبل تطوير أي منهاج لا بد من توفير حد أدنى من المتطلبات التي صارت في يومنا هذا ضروريات، وعدم الاهتمام بها سيجعل من بناء المنهاج عملا عشوائيا قد يوكل إلى غير أهله، وقد يفشل عند تنفيذه، ومن أهم تلك المتطلبات:

2-1-المتطلبات بشرية: وتتمثل في مجموع المتخصصين والعاملين في مجال التعليم وبعض المجالات القريبة منه. وتجمع الدراسات الحديثة على أن أهم المتطلبات البشرية هي:

- واضعو المناهج: وهم الفئة التي تلقت تكوينا في إعداد المناهج أو لها من الخبرة ما يؤهلها للإسهام في هذا العمل. ويشترط في هذه الفئة أن تكون متنوعة ومشتملة على متخصصين في إعداد المناهج وفي مادة المنهاج وفي علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية واللسانيات التطبيقية ومفتشين ومعلمين ومختارة من مناطق الوطن.

- مصممو الكتب المدرسية والمعاجم: يعتبر تصميم الكتب المدرسية من أصعب المهام في بناء المناهج؛ لأن الكتاب المدرسي هو المجسد الفعلي للمنهاج وهو مصدر التعلم الأول، ويتوسع مفهومه إلى كتب التمارين والتطبيقات وكتب المطالعة والمعاجم اللغوية، فالكتاب المدرسي يضعه عدد من المتخصصين في اللسانيات وتعليمية اللغات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية والإعلام الآلي والفنون الجميلة، إذ يتشاركون في وضع الخطوط العريضة له ثم يعهد إلى شخصية من تلك المجموعة لتنفيذ ما تم الاتفاق عليه، وبعدها يخضع ذلك المنتوج إلى أنواع من المراقبات: النفسية والصحية والسياسية والتاريخية والعلمية، حتى يخرج بصورة متكاملة. ونظرا لأهمية وصعوبة صناعة الكتب المدرسية الموجهة لتعليم اللغة وجب توفير فئة ذات كفاءة لتتكفل بذلك.

- مستوى المعلم: من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية كفاءة المعلم الذي يطبق المنهاج، فقد صار إصلاح المناهج اليوم ملازما لكفاءة من يطبقه ومناسبا له، ولذا وجب تحديد المستوى العلمي والمهني للمعلم وعلى أساسه توضع المناهج وليس العكس. وقد لخصت الاتجاهات المعاصرة عددا من المعايير التي يقوم على أساسها أداء المعلم وهي[1]:

- المعلم مخططا، وهذا يتطلب أن يمتلك القدرة على العمل في مجموعات، والمشاركة في مسح الإمكانات التعليمية المتاحة في مدرسته، وتحديد المشكلات الاجتماعية التعليمية.

[1] -حسن شحاتة:نحو تطوير التعليم في الوطن العربي(بين الواقع والمستقبل)، ص 128و129و134.

- المعلم متخصصا تكنولوجيا، يحقق قدرا من المعرفة التكنولوجية لذاته يستخدمها في إحداث عمليتي التعليم والتعلم.
- المعلم متخصصا في طرائق التدريس الحديثة ومتتبعا لجميع التقنيات التعليمية.
- المعلم موجها ومرشدا، يساعد المتعلم على اختيار المعرفة المناسبة وتوظيفها لحل المشاكل.
- المعلم باحثا يطور مستواه العلمي ذاتيا، ويقوّم نفسه ويعرف كيف يجمع البيانات والمعلومات حول عمليته التعليمية حتى يحسّنها.
- المعلم ناطقا أصليا للغة العربية، وممارسا لها في جميع الأغراض التواصلية المدرسية.

2_2 – متطلبات اجتماعية واقتصادية: قبل البدء في تطوير المناهج لا بد من إجراء إحصاء وتحديد وتقييم للحاجات والمطالب التي تنشدها فئات المجتمع والأولياء والقطاعات الصناعية والاقتصادية وسوق العمل.

2-3-متطلبات مادية: إن إحصاء دقيقا لكلفة تحديث المنهاج أساس لضمان توفير الموارد المالية الضرورية، فينبغي أولا وقبل كل شيء تحديد التكاليف الرئيسة ثم تجزئتها حسب الأنشطة[1] ولجان العمل وآليات التحديث التي سنتحدث عنها فيما يلي:

3-آليات تطوير مناهج اللغة العربية:

بعد تحديد المداخل التي تؤطر عملية تطوير المناهج والأهداف التي توجهها والمتطلبات التي تحتاجها، تأتي مرحلة تجسيد خطة التطوير، وهذا العمل يتطلب آليات تتقاسم فيما بينها إجراءات التطوير، ولذلك ينبغي أن يوزع أعضاء اللجنة الرئيسة المكلفة بتطوير المنهاج على تلك الآليات كل بحسب تخصصه وبوظيفة الآلية التي ينتمي إليها، وتتمثل تلك الآليات في:

[1]- المرجع السابق، ص47.

أ–آلية التكوين: مسؤولة عن تكوين اللجان المختلفة وتهيئة الظروف الميدانية والتطبيقية التي تعمل في ظلها بقية الآليات ويمكن أن نجملها فيما يلي:

–تنصيب لجان تطوير المناهج وصناعة الكتب المدرسية، على أن تكون هذه اللجان مستقلة ولا تشارك كل لجنة في أكثر من عمل.

–تأطير وتنظيم النظام التعليمي وتوزيع المهام، ووضع سلم للوظائف التي يحتاج إليها تدريس المنهاج في جميع المستويات والأطوار.

–نشر فكرة ضرورة إصلاح المنهاج السابق والإجماع عليها، ويكون هذا بين أفراد الأسرة التربوية والمسؤولين عن تدريس تلك المادة والأولياء. وتعتبر هذه النقطة من الأمور التي يتم إغفالها عند تحديد المناهج رغم ما لها من أهمية في إنجاح ذلك التجديد، فلقد بينت العديد من الأبحاث أن مشكلة المناهج اليوم لا تكمن في إعدادها وتخطيطها فقط، بل تكمن بالأساس في الانتقال من مستوى التخطيط إلى مستوى التطبيق، ومن التصور إلى الواقع، ومن ثمة تفشل العديد من استراتيجيات التجديد ؛لأنها لا تستطيع النفاذ إلى الممارسة الحية والتأثير عليها بعمق[1] ،والسبب في ذلك هو أن تجديد المناهج تلازمه ظاهرة المقاومة، والمقاومة ليست مجرد رفض تلقائي لما هو جديد تمارسه الأطراف المستقبلة للمناهج بل يقصد بها خاصية من خاصيات النظم للمحافظة على توازنها، فإدماج الجديد في نظم التربية ومناهجها عامل من عوامل الإخلال بتوازنها ، فينتج عنه بطبيعة الحال رد فعل لعناصر النظام [2]وللحد من تأثير هذه المقاومة لا بد من التحسيس بضرورة التغيير والتمهيد له ثم الإجماع على ذلك، فكثيرا ما يقال إن جودة المنهاج هي جودة المعلم الذي يدرسه والمجتمع الذي يتقبله، فعندما لا يستحسن المعلمون منهاجا ما، فإنهم سيمتنعون عن التعاون في تدريسه والإبداع في عملهم ولذلك وجب البحث عن سبيل لتحقيق الإجماع.

---

[1]–عبد اللطيف الفاربي:المناهج بين التخطيط والتنفيذ(حول مشكل مقاومة التغيير)، أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم، منشورات جامعة محمد الخامس ،المغرب،1993،ص71 .

[2]– المرجع السابق،ص72.

-إجراء دراسة إحصائية للمفردات الوظيفية في اللغة العربية التي يجب تقديمها للمتعلم، والاعتماد عليها في اختيار محتوى المنهاج والكتب المدرسية، إذ من شأن هذه الدراسة أن تعد المتعلم للتكيّف مع بيئته ومحاولة استخدام ما تعلمه في تطوير أوضاع المجتمع وتحسينها.

-الرفع من مستوى المعلمين وإعادة تكوينهم فيما سيعتمده المنهاج الجديد من مقاربات وتقنيات ومفاهيم، وتهيئتهم علميا ونفسيا لتطبيقه.

ب-آلية البناء:

وهي المسؤولة عن ترجمة ما تم توفيره إلى مناهج، إذ تهتم هذه الآلية بإعداد مناهج تعليم اللغة العربية متبعة في ذلك عددا من الخطوات العلمية:

-تبدأ بمراجعة المداخل والأهداف والمتطلبات وأخذها بعين الاعتبار في الخطوات الموالية.

-مراجعة أسس المنهاج السياسية واللغوية والاجتماعية والنفسية والتربوية.

-لأن أي منهاج يتكون من خمسة عناصر هي: الأهداف والمحتوى التعليمي والطرائق والوسائل والتقويم، فإن اعداده يتطلب تحديد معايير اختيار المحتوى اللغوي والطرائق والوسائل، أما الأهداف التعليمية فهي المعايير التي تعتمد في التقويم.

- المنهاج المبدئي الذي سيوجه إلى عمليات التجريب والتقويم.

-صناعة الكتب المدرسية والمعاجم وكتب التمارين، على أن تحدد في البداية معايير لذلك.

-وضع أسلوب لتحليل وتقويم المناهج، مدعّما باستمارات تشارك فيها جميع الفئات المسؤولة عن قطاع التعليم، على أن تشتمل على عمليتي التحليل والتقويم لجميع عناصر المنهاج.

-إعداد دليل يشتمل على جميع مناهج اللغة العربية في جميع المستويات التعليمية، على أساس أن منهاج مادة يتفرع إلى مناهج تلك المادة في كل مستوى تعليمي، والهدف من هذا الدليل هو تسهيل عملية متابعة ترابط وتكامل مناهج المادة الواحدة وكذا تقويمها على أساس أنها منهاج واحد.

المنهاج التعليمي: أسس بنائه

تقديم:

تعد مرحلة وضع أسس لبناء المناهج أولى المراحل المهمة التي تضطلع اللجنة المسؤولة بتحديدها ووضعها، إذ تحتاج المناهج الدراسية إلى فهم وإدراك الفلسفة العامة للتربية التي تجسد فلسفة المجتمع والدولة؛ كما ينبغي أن تعكس محتوياتها التعليمية وبرامجها مختلف التوجهات والمرجعيات الفلسفية والسياسية والاجتماعية والتربوية والمعرفية.

وتأتي أهمية هذه الأسس من منطلق أن التخطيط للمناهج عمل منظم يجب أن يجسد عددا من الغايات والأهداف التي ترومها الأنظمة التربوية، من أجل تكوين الفرد المناسب لها، وعلى أساس ذلك فإن المناهج تحتكم إلى هذه الأسس في كل خطواتها اللاحقة[1].

وإذا كان الهدف من العملية التعليمية والمناهج عموما هو تكوين الفرد وتعديل السلوك وتحقيق التقدم الاجتماعي، فينبغي أن تنطلق المناهج من تشخيص علمي شامل لمكتسبات المجتمع وواقعه، وهذا يعني تضمنها جميع المكونات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية...

مفهوم أسس المناهج:

إن مفهوم أسس بناء المناهج يتحدد في كونها كافة المؤثرات والعوامل التي تؤثر وتتأثر بها عمليات بناء المنهاج بدءا من مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم. وهذه المؤثرات تعد المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء المنهاج، فالأسس هي توجهات ومرجعيات ونظريات وقوانين تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في بناء المناهج الدراسية.

ومن المعلوم إن المناهج المدرسية في أي مجتمع سواء أكان متقدما أم ناميا، تختلف باختلاف المجتمع الذي توجد فيه، وهذا الاختلاف راجع إلى الاختلافات في التراث الاجتماعي والنظام السياسي والاقتصادي، والتي تمارس تأثيرها على الفكر التربوي السائد في كل مجتمع.

---

1 – ينظر محمد هاشم فالوتي: الأسس الفنية لبناء المناهج، ضمن أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التحقيق والتقويم، ص153-154.

إن هذه الأسس متكاملة ومتداخلة ومتفاعلة مع بعضها، كما أنها ليست ثابتة بل متغيرة في ضوء الأوضاع السياسية والمعرفية والاجتماعية والبيئية.

2- أسس بناء المناهج:

2-1- الأساس الفلسفي:

تعرف الفلسفة في أبسط صورها على أنها رؤيا فكرية شاملة إزاء نمط الحياة، وطريقة في التفكير في مختلف القضايا والأفكار، ولأنها ترتبط بالمرجعيات الفكرية، وتبحث في مختلف التوجهات، فستختلف توجهاتها ومدارسها، كما أنها سترتبط بعديد الأنشطة البشرية، وستؤثر فيها على غرار مجال التربية والتعليم.

يوجد علاقة وطيدة بين الفلسفة والتربية، فهما وجهان لعملة واحدة؛ يمثل الوجه الأول فلسفة الحياة النظرية، بما فيها من مُثل، ويمثل الوجه الثاني طريقة تنفيذ تلك الفلسفة، أي الأداة العملية المحققة لتلك المثل وتطبيقاتها، إذ يؤدي الاختلاف في الفلسفات إلى اختلاف نوع التربية، وتتحكم الفلسفة في كافة جوانب العملية التعليمية والمناهج عموما[1].

وبناء على ذلك فالأساس الفلسفي يتعلق بالإطار الفكري الذي يسعى واضعوا المناهج إلى مراعاته، والوصول إليه بعد تعليم الفرد، وأهمية هذا الأساس تكمن في توجيهه لكافة القرارات والإجراءات والاختبارات التي يقوم عليها المنهاج لاحقا؛ ذلك لأن المنهاج يتأثر بكل التيارات والتصورات والاعتقادات لواضعي المناهج، وكل تلك التوجهات السياسية والأيديولوجية للدولة.

اتفق المتخصصون على أن للمناهج الدراسية ثلاثة أسس يقوم بناؤها عليها هي[2]:

- طبيعة الإنسان.
- طبيعة الحياة.

---

1 - ينظر منى يونس بحري: المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص95.

2 - ينظر صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتطبيقاتها)، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 2000، ص 69.

- طبيعة المعرفة.

فأما طبيعة الإنسان فتعني مراعاة الخصائص البشرية في التعليم والترجمة احتياجاته، وتحديد نمط الإنسان الذي يسعى إلى تكوينه المنهاج (حر، متدين، ذكي، قائد.....).

وأما طبيعة الحياة فتتعلق بمختلف التوجهات الفلسفية المفسرة والموجهة لنمط العيش والتفاعل بين البشر (الاجتماعية، الديمقراطية، البراغماتية،...).

وأما طبيعة المعرفة فمتعلقة بتحديد نوع المعارف التي يعمد المنهاج إلى تدريسها، (المعارف العلمية، الروحية، التجريدية،...).

2-2- الأساس التربوي:

المقصود به هو كل المقاربات والنظريات والمبادئ التي أقرتها علوم التربية، والتي يتم اختيارها لتكون أساسا تبنى عليه الأنشطة التعليمية والكتب المدرسية والمناهج بشكل عام. ونذكر على سبيل المثال في هذا الأساس المقاربات التربوية (المحتويات، وبالأهداف، وبالكفايات)، فتبنّي إحداها يؤثر على كل عناصر المنهاج من الأهداف إلى التقويم. كما نذكر أيضا بعض الأسس التربوية الأخرى كبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الإدماج...

2-3- الأساس النفسي:

يعرف الأساس النفسي بأنه جملة المبادئ والنظريات التي توصلت إليها الدراسات النفسية حول طبيعة المتعلم، وخصائصه وحاجاته، ومراحل نموه، وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم، وهي مبادئ يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه

التربية هي عملية تشكيل للشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع، وإكسابهم الصفات الاجتماعية والنفسية التي تجعلهم مواطنين قادرين على التكيف مع مجتمعهم في حدود الإطار الثقافي الاجتماعي، كما أن المدرسة هي أهم المؤسسات المسؤولة عن نمو الأطفال نفسيا.

ومراعاة لطبيعة التعلم وخصائص المتعلم وجب على المناهج الاستناد إلى نظريات نفسية محددة في وضع المحتويات واختيار الوسائل والطرائق، وأشهر المدارس النفسية: المدرسة المعرفية والمدرسة السلوكية.

2-4-الأساس الاجتماعي:

يقصد بالأسس الاجتماعية مجموعة العوامل والقوى الاجتماعية التي تؤثر على تخطيط المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في ثقافة المجتمع وتراثه وواقع المجتمع ونظامه ومبادئهم ومشكلاته ، التي تواجهه وحاجته وأهدافه التي يرمي إلى تحقيقها، وهذا يعني على وجه التحديد أن المنهاج يجب أن يكون وثيق الصلة ببيئة المتعلم، وأن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه المتعلمون بما يتفق ومتطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها وأبعادها المختلفة؛ فإذا كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع من أجل استمراره وإعداد أبنائه للقيام بدورهم فيه، من الطبيعي أن تتأثر المدرسة بالظروف المحيطة به

ومعنى ذلك كله أن القوى والعوامل الاجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما تعبر وتعكس نظام المجتمع وثقافته في مرحلة ما، ولذلك فإن المنهاج لابد أن يختلف من مجتمع إلى آخر؛ تبعا لاختلاف القوى الاجتماعية المؤثرة[1].

2-5- الأساس المعرفي:

ويتعلق مباشرة بالمادة المستهدفة في المنهاج، فكل منهاج يقدم معرفة للمتعلم تتميز بكونها منتقاة من معرفة أشمل. وذلك الانتقاء والتنظيم نابع من خصوصية تلك المعرفة، ومن هذا المنطلق وجب مراعاة خصائص المعارف عند تدريسها وانتقائها وتحويلها من معرفة من علمية إلى معرفة تعليمية.

وفي تعليم اللغات ينبغي على المناهج أن تعتمد على أسس لسانية مستقاة من اللسانيات ومن خصائص اللغة في حد ذاتها؛ فالأسس اللسانية تختلف من منهاج إلى آخر حسب المادة المقدمة، والأهداف المرسومة، فمثلا من الأسس اللسانية التي يجب اعتمادها في بناء مناهج تعليم اللغات مهارة وليس مجرد معلومات.

---

1 - ينظر حسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 46.

الأهداف التعليمية

تمهيد:

يتكون المنهاج من خمسة عناصر أولها الأهداف، التي تعتبر الخطوة الأولى في أي عمل تربوي، حيث إنها سبيل لرسم الخطط التعليمية، واختيار المحتويات المناسبة، وانتقاء الأنشطة التعليمية والطرائق والاستراتيجيات، يقول ماجر (Majer) متحدثا عن أهمية الأهداف: «إن السائر في الطريق يحتاج إلى معرفة الوجهة التي يقصدها حتى لا يتيه، ذلك أن التعرف المسبق على الأهداف المرسومة يمكن المربي من أكبر حظوظ النجاح، لأن ضبط الأهداف التربوية يفيد ضمنيا معرفة المراحل الواجب قطعها والوسائل التي تستعمل لذلك، والعراقيل التي يمكن التعرض لها خلال الطريق»[1].

يعتبر ماجر من أشد المدافعين والداعين للاعتماد على تسطير الأهداف في العملية التعليمية، بل هو من مؤسسي المقاربة بالأهداف. ولكن لا ينبغي حصر الأهداف التعليمية في نموذج التدريس بالأهداف الذي تم تجاوزه، فقد أصبحت مكونا رئيسا من مكونات المنهاج، بل هي الخطوة الأولى في أي عمل تربوي، فهي الموجّه الذي ينظم التعليم، والمعيار الذي يقاس به نجاح العملية التعليمية من فشلها.

1- مفهوم الهدف التعليمي:

يشير الهدف التربوي إلى نتيجة محددة بدقة، يتوجب على الفرد للوصول إليها في سياق وضعية بدء وجية أو بعدها أو أثناء إنجاز برنامج دراسي، وكثيرا ما تستخدم كلمة هدف في التربية بمعنى شامل لمستويات عديدة من الأهداف، فقد تشير على حد سواء إلى الغايات أو إلى الأهداف الكبرى كما تشير إلى المهارات أو القدرات أو الكفايات[2].

وبشكل أكثر تفصيلا ودقة يعرف الهدف على أنه: «صياغات صريحة للتغييرات المتوقعة لدى التلاميذ في خلال سيرورة تربوية، أو هو سلوك نموذجي مرغوب فيه، ومعبر عنه بألفاظ سلوكية قابلة

1 - محمد صالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف، ص 19.

2 - عبد الكريم غريب: المنهج التربوي، ص675.

للملاحظة، وهو كذلك قصد مصرح به يصف التغيرات التي نود إثارتها لدى التلاميذ، وتصريح يحدد بدقة ما الذي سيتغير لدى التلاميذ عندما ينهي متابعة هذا التعليم أو ذاك بنجاح.

الهدف التربوي هو ما سيكون عليه الطالب أو ما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية، وهو بهذا نتيجة محددها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها. وهذه النتيجة ينبغي أن تكون حاضرة في بداياتها (في مستوياتها العليا، ومستويات الغايات الكبرى) لتكون حاضرة في نهاياتها (سلوك الطالب)»[1].

وبناء على ذلك يمكن تعريف الهدف على أنه التغير والتطور المنتظر حدوثه لدى المتعلم بعد تدريسه، والذي يمكن ملاحظته و قياسه. يتم صياغة هذا التغير المنتظر في شكل عبارات تتدرج من العمومية إلى الخصوصية وفق مستويات نذكرها فيا يلي:

2- مستويات الأهداف:

2-1- الغايات: وهي المقاصد طويلة الأمد، ومن خصائصها أنها شديدة التجريد والعمومية والشمولية، وهي وصف للمحصلة النهائية للتربية في مرحلة تعليمية ما[2].

تعكس الغايات فلسفة أو مبادئ المجتمع، وتتمثل في نظام القيم التي تشكلت عبر مختلف مراحل التاريخ، وتحتاج الأنظمة التعليمية إلى هذه القيم لترسيخها، كما أنه لا يخفى على أحد أن الغايات وثيقة الصلة بالأيديولوجيا والتوجهات المتبنّاة في البلد الذي ينتمي إليه النظام التعليمي.

ويعبر عنها محمد الدريج بقوله «إنها صياغة لأهداف تعبر عن فلسفة مجتمع، وتعكس تصوراته للوجود والحياة، مثل قولنا: على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية، أو عن المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية...» [3].

وغالبا ما تستخلص من النشرات والدساتير الرسمية، والمقومات الدينية والفلسفية، والتاريخية.

---

1 - عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص 665.

2 - ينظر حسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 62.

3 - ينظر محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس لهدف، ص 21.

أمثلة عن صياغة الغايات:

- تكوين مواطن صالح.
- تنشئة مواطن يعتز بوطنه ولغته وهويته.
- تقوية الشعور بالتكافل الاجتماعي.

2-2- المرامي:

تعرف على أنها « عبارات أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات، تظهر على مستوى التيسير التربوي، أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية، وتترجم عادة في مخططات ومراحل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ»[1].

إنها هي أيضا مقاصد طويلة الأمد ولكنها أقل عمومية من الغايات، وأقل تجريدا منها، وأكثر وضوحا ومن مميزاتها أيضا أنها تشتق من الغايات، فهي امتداد لها ولا تخرج عن السياق العام لها. وبعبارة أخرى تجسيد تطبيقي للغايات.

أمثلة عن صياغة المرامي:

- تمكين المتعلم من التواصل بلغته.
- ترسيخ مبادئ وقيم الدين الإسلامي.
- التعرف على الثورة الجزائرية والتحلي بمبادئها.

2-3- الأهداف العامة:

هي أهداف أقل عمومية وأكثر تخصيصا، تمتاز بدرجة من التجريد، ومن الصعب ملاحظتها أو قياسها بأسلوب مباشر، وهي تضم عددا من نواتج التعلم، مثل المجالات: المعرفة الوجدانية والمهارية، أي أن هذا المستوى يعبر عن تصنيف بلوم للأهداف المرتبطة بعملية التدريس، وهي في المجال المعرفي (تذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وفي المجال الوجداني (الانتباه، الاستجابة، تكوين الاتجاهات والقيم، التنظيم وتكوين النسق القيمي، التمييز بمركب قيمي).

---

1 – محمد الصالح حثروبي: أنموذج التدريس الهادف، ض 22.

وفي المجال المهاري (الإدراك، التأهب، الاستجابة، المواجهة، التعود، المهارة، المرونة والتكيف، الإبداع الحركي) [1].

وتُعرف أيضا بأنها «تصريحات تربوية تحدد بعبارات عامة نوع القدرات والمهارات والكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم بعد فترة متوسطة من التعلم؛ أي بعد أن يكتسب جملة محددة من السلوكات الجزئية والمترابطة، ويمكن أن يحسب المدى الزمني لتحقيق الهدف العام، بعدد الحصص أو بعدد الدروس أو بعدد السلوكيات اللازمة لتحقيقه، أو بدورة دراسية.» [2].

نستنتج من هذا التعريف أن الأهداف الخاصة هي أهداف يمكن ملاحظتها وقياسها، لأنها تغيير يظهر على المتعلم في نهاية التعليم، وبشكل أكثر دقة يوضحها محمد الدريج بقوله: «هي أهداف مصاغة بعبارات واضحة ومحددة، تعبر عن سلوك المراد تحقيقه عند التلميذ، وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي يستكملها في نهاية التعليم» [3]. إذ يؤكد هذا التعريف على طابع الدقة الذي تتميز به هذه الأهداف، وابتعادها عن الشمولية والتجريدية؛ إذ تتميز بأنها:

- تعبر عن إنجاز منتظر من حصة أو تدريس.
- ترتبط بمحتوى معين سيكسبه المتعلم.
- قابلة للقياس والتقويم.
- ترتبط بموضوع أو محور دراسي، أو عدد من الدروس.

مثال عن الأهداف الخاصة:

- تحليل نص باللغة العربية.
- التعرف على أخوات كان وعملها.
- كتابة طلب خطي.

2-5- الأهداف الإجرائية (السلوكية):

1 - عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص666.

2 - ينظر حسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 63.

3 - محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف، ص 23.

تسمى أيضا أهداف الدرس الواحد، فهي «جمل وعبارات واضحة اللغة، تصف بإيجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به التلاميذ بعد عملية التدريس» [1].

إنها أهداف تشتق من الأهداف الخاصة، وتكون أكثر تحديدا منها، وتمثلات ما يُنتظر تحصيله من المتعلمين ويسهل ملاحظته وتقويمه.

مثال عن الأهداف الإجرائية:

- أن يتمكن المتعلم من استخراج مؤشرات النمط السردي.
- أن ينتج المتعلم جملا تبدأ بكان وأخواتها.
- أن يكتب طلبا خطيا سليما.

وما ينبغي التنبيه إليه هو أنه لا انفصام بين الأهداف التعليمية فهي كلها مشتقة من بعضها، ومتكاملة، بحيث لا توجد حدود فاصلة تحدد بداية كل هدف ونهايته.

1 – محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف، ص 24.

المحتوى التعليمي

تمهيد:

منذ أن نشأت التعليميات التي دعت إلى ضرورة مراعاة خصوصية المعارف وأصبحت معها المعرفة قطبا ثالثا من أقطاب المثلث التعليمي، توجهت الاهتمامات إلى ضرورة اختيار المعارف التعليمية من ذلك الكم من المعارف العلمية، كما أصبحت النظرة إلى المعارف نظرة علمية، تبحث عن معايير لاختيارها وتنظيمها.

1- ماهية المحتوى التعليمي:

يعرف المحتوى التعليمي بأنه «المادة التعليمية، وما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة؛ من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم» [1].

فالمحتوى التعليمي ليس هو كل المعارف بل فقط ما يوجه إلى التعليم، أو بدقة أكبر ما يتضمنه المنهاج من معارف ومهارات وقيم يراد إكسابها للمتعلم، وذلك كله في ضوء تحقيق الأهداف التعليمية المرصودة في المنهاج.

وإضافة إلى ذلك تنبغي الإشارة إلى أن المحتوى التعليمي ليس شيئا جامدا في المنهاج، وليس مجرد نصوص أو موضوعات تقدم في كتب مدرسية، وإنما يتعدى ذلك إلى أنشطة ومهارات تتم داخل الصف وخارجه.

ولأن المعارف العلمية هي معلومات ونتائج لبحوث علمية، وأفكار ونظريات لعلماء، وليست موجهة للتعليم وجب إخضاعها إلى عمليتين مهمتين حتى تصير قابلة للتحويل إلى معارف تعليمية. تسمى هاتان العمليتان بالانتقاء (الاختيار) والتنظيم.

2- الانتقاء:

---

1 - صلاح عبد المجيد مصطفى: المناهج الدراسية، ص 36.

تطرح في مسألة اختيار المحتوى التعليمي الأسئلة الآتية: من أين يحصل واضعو المناهج على المحتويات؟ وما هي المصادر والوسائل المتاحة لهم؟ وكيف يتم اختيار تلك المحتويات المناسبة للتعليم؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مرحلتين من العمل؛ الأولى تعنى بتوفير مصادر الحصول على المعارف والخبرات، والثانية تعكف على تحديد معايير تعتمد في عملية الاختيار.

فأما المصادر المعروفة للحصول على المعارف فتتمثل في العلماء والخبراء والكتب والموسوعات والمعاجم والأبحاث، وأما معايير الاختيار فيضعها أعضاء لجنة بناء المناهج، حتى تسهّل عليهم العمل وترفع من درجة علمته، وفيما يلي نتحدث عن هاتين المرحلتين بشكل مفصل.

2-1- مصادر الحصول على المعارف والخبرات:

- آراء الخبراء والأكاديميين والعلماء والباحثين، وما يؤلفونه من كتب وأبحاث؛ حيث يتم استفتاء بعض المتخصصين في تلك المادة الدراسية عن أساسيات تلك المادة، وما يجب تقديمه للمتعلمين، ونظرا لأهمية هذه الخطوة يجب اختيار خبراء مشهود لهم في مجال تخصصهم بالخبرة العميقة، على أن تتم مناقشة ما يعرضون لضمان قابلية أفكارهم للتطبيق العملي والتعليم، وأيضا لتفادي التكرار [1].

- تحديد الأنشطة والمهارات المناسبة لمستوى المتعلمين ولظروف التعليم والمعلمين، والتي تغطي احتياجات المتعلم ومتطلبات الحياة الاجتماعية.

- مسح واقع المتعلم والتعليم واحتياجاتهم المعرفية، وذلك من أجل الوقوف على المشكلات والنقائص والاحتياجات المعرفية.

تتم مراعاة كل تلك المصادر من أجل جمع مختلف المعارف والخبرات الواجب تدريسها.

2-2- معايير اختيار المحتوى التعليمي:

لا تتم عملية الاختيار عشوائيا، بل ينبغي أن تحدد لها معايير مضبوطة نجمل أهمها فيما يلي [2] :

---

1 - ينظر حسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 76.

2 - انظر صلاح عبد المجيد مصطفى: المناهج الدراسية، ص 39-40-41. وحسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 77-78.

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف ومحققا لها: وذلك لأن العملية التعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف معينة، وإحدى وسائل ذلك هو محتوى المنهاج الذي يجب أن يتنوع بتنوعها، ويهتم بالمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، ويحقق التوازن بينها. ولهذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادق للأهداف، حتى يتسنى تحقيقها.
- أن يكون المحتوى صادقا: يقصد بصدق المحتوى أن يكون كل ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العلمية، وقابلة للتطبيق في مجالات واسعة ومواقف متنوعة، إذ يشترط لكي يكون المحتوى صادقا أن يقدم المتعلم الحد الأدنى لأساسيات العلم، والتي يحتاجها الإنسان العادي حتى يتوافق مع مجتمعه، بحيث يعكس أحدث المفاهيم وأصدقها.
- يكون المحتوى متوازنا في شموله وعمقه: معنى الشمول أن تكون المجالات التي يغطيها المحتوى كيفية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة المراد تدريسها.

أما العمق فيعني تناول المحتويات لأساسيات المادة مثل المفاهيم والمبادئ والأفكار الأساسية، وتطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا، ربطها بغيرها من المفاهيم والمبادئ والأفكار على نحو يساعد في تطبيقها في مواقف جديدة.

- أن يراعي الفروق الفردية: يوجه محتوى المنهاج إلى متعلمين يختلفون من حيث القدرات والميول والحاجات، رغم وجودهم في فصل واحد، وهذا التباين في المستويات والاختلاف في الحاجات يتطلب من واضعي المناهج مراعاة ما يلي:
  - أن يشتمل المحتوى على جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث أن الجانب النظري يناسب قدرات بعض المتعلمين، والجانب التطبيقي يناسب قدرات البعض الآخر.
  - أن تتنوع الموضوعات والخبرات والأنشطة التي يشتمل عليها المحتوى وتوضع في مستويات متدرجة تتلاءم وتقابل مستوى المتعلمين وقدراتهم، بحيث يستطيع كل متعلم أن يجد لنفسه في هذه الموضوعات والخبرات ما يسد حاجته، ويناسب ميوله وقدراته، وبذلك يكون المحتوى قادرا على مواجهة الفروق الفردية بقدر الإمكان.
  - الاعتماد على التدرج في مستويات الصعوبة والتعقيد، وإيجاد بعض الموضوعات الاختيارية في المادة الواحدة، والجمع بين الخبرات النظرية والتطبيقية.

- أن يكون المحتوى ملائما للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه [1]: ينشط المتعلم ويصبح مشاركا إيجابيا إذا كان ما يتعلمه له دلالة ومغزى، ويمس حاجة من حاجات المتعلم، فعند اختيار محتوى المنهاج لابد أن نختار ما له قيمة ويتناغم مع العالم الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم، فننتقي من المتطلبات الأساسية للثقافة والقضايا المعاصرة حتى نوفّر للمتعلم المعرفة والفهم والقدرة على نقد واقعه.

تلك هي المعايير العامة لاختيار أي محتوى تعليمي، وأما معايير اختيار محتوى تعليم اللغة العربية فقد صاغها رشدي طعيمة في:

- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوي، متدرجا معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجري به كلامه، ويتطلب هذا أن نتعرف على الرصيد اللغوي الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة، حتى نعرف تماما من أين نبدأ تعليمه.
- يكون في المحتوى ما يساعد المتعلم على أن يبدع اللغة، وليس فقط أن ينتجها استجابة آلية، فعلى المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثري رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.
- أن يكون في المحتوى ما يعرّف المتعلم بخصائص لغته ويدفعه إلى إدراك مواطن الجمال في أساليبها وتنمية الإحساس عنده، والاعتزاز بتراثه اللغوي.

3- التنظيم:

المقصود بتنظيم المحتوى التعليمي هو « ترتيب عناصر المحتوى وخبرات التعلم على نحو يحقق التعلم المرغوب فيه، ولذلك فإنه بعد اختيار المحتوى والخبرات التعليمية يتم وضعها في صورة منظمة تحقق الترابط والتكامل بينها، ويدعم بعضها البعض سواء كان هذا على المستوى الأفقي، أي بين المحتويات والخبرات في المنهاج الخاص بصف دراسي، أم على المستوى الرأسي بين محتويات المنهاج الخاص بمرحلة معينة»[2]؛ أي أن التنظيم لا يقتصر على محتوى مادة دراسية واحدة في صف معين بل

1 - ينظر حسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 78.

2 - صلاح عبد المجيد مصطفى: المناهج الدراسية، ص 41-42.

يشتمل على محتوى الدراسة والخبرات في كل الصفوف من ناحية، وعلاقة هذه المادة والخبرات بغيرها من مواد دراسية أخرى من ناحية أخرى.

إن ترتيب خبرات المنهاج يعد عاملا مؤثرا في نجاح المنهاج وتحقق الأهداف، وهذه العملية ليست محددة بالاتفاق بين كل الباحثين؛ إذ وجد عدة تنظيمات أو بعبارة أخرى عدة أنماط لتنظيم المحتوى التعليمي. أشهرها [1]:

1- نمط التنظيم المنطقي: لأن تنظيم المعارف والخبرات يجب أن يخضع لمنطق المادة المراد تدريسها (المعرفة)، فلكل مادة دراسية مجموعة من العلاقات تحكمها وتنظمها، فمثلا قانون الزمن يحكم مادة التاريخ، وقوانين التصنيف تحكم مادة الفيزياء، وقانون البسيط والمركب يحكم مادة الكيمياء، وقانون المعرفة والتذوق والممارسة يحكم اللغات.

2- نمط التنظيم النفسي: يرى التربويون أن الاعتماد عليه فيه مراعاة لخصائص المتعلم النفسية، التي ينبغي أن تكون أساسا لتنظيم المحتوى.

3-1- معايير تنظيم المحتوى:

هناك معايير أيضا لتنظيم المحتوى يتم الاسترشاد بها عند بناء المناهج حتى تحقق تعليما أنجع وهي:

- الاستمرارية: وتعني اتباع طريقة تصاعدية في تنظيم المحتوى إذ تتدرج في الصعوبة والتعقد حسب النضج العقلي للمتعلم، وحسب المستويات المعرفية، كما أن الاستمرارية أيضا تكون بالترابط بين المعارف والمهارات وانسجامها [2].

- التكامل: المقصود بها وحدة المعارف وتكاملها، فالتكامل بين أنواع المعارف المختلفة يساعد في تأكيد العلاقة الأفقية بين خبرات المنهاج، وربط ما يتعلمه المتعلم في مادة دراسية مع ما يتعلمه في

1 - ينظر حسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 80.

2 - ينظر المرجع نفسه، ص80.

مادة دراسية أخرى، وبمعنى آخر أن الأفكار والمعارف ليست منعزلة وإنما متصلة على مستوى المادة الواحدة وعلى مستوى المواد الأخرى [1].

– التتابع: يقصد به أن تمهد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة، وهذا يعني أهمية إيجاد الروابط والصلات القوية بين المعارف التي يشتمل عليها المحتوى التعليمي في المادة الواحدة، وأيضا في المواد الدراسية المختلفة بقدر الإمكان، لأن ذلك يظهر للمتعلم أهمية ما يتعلمه، إذ أن كل تعلم سابق بهذه الصورة يسهل التعلم اللاحق[2].

1 – ينظر صلاح عبد المجيد مصطفى: المناهج الدراسية، ص 43.

2 – المرجع نفسه، ص 43.

الكتاب المدرسي

تقديم:

بينت العديد من الدراسات أن المناهج التعليمية مشكلتها لا تكمن في التخطيط ولا في التنفيذ بل في الانتقال من مستوى التخطيط إلى مستوى التطبيق، ومن التصور إلى الواقع، وذلك لأن المناهج تقف بين ظاهرتين تؤثران فيها وهما: التجديد (innovation) والمقاومة (résistance) فأما الأولى فهي " عملية إدماج معطيات معينة وإجراء تغييرات تمس هيكل المنهاج التعليمي ومكوناته ووظائفه، مما يجعله منهاجا جديدا يختلف عن المنهاج الذي سبقه اختلافا واضحا ،وهذه العملية هي (الفعل) وأما المقاومة فهي رد الفعل على الأولى ؛لأنها ليست مجرد رفض تلقائي لما هو جديد ،بل يقصد بها خاصية من خاصيات النظم للمحافظة على توازنها .ان إدماج الجديد في نظم التربية ومناهجها عامل من عوامل الإخلال بتوازنها ،فينتج عنه بطبيعة الحال رد فعل لعناصر النظام التعليمي بهدف العودة إلى الحالة الأولى"[1].

إن التجديد في المناهج التعليمية يظهر بجلاء في الكتاب المدرسي الذي يعتبر واجهة عاكسة لأي تغيير أو تعديل ،و لأنه حلقة الوصل بين مرحلتي التخطيط والتنفيذ وجب الاعتناء به وجعله أداة لتحقيق التوازن بين التجديد والمقاومة، وذلك بإخضاعه لمجموعة من المعايير التي تخرجه من وظيفة نقل المعرفة فقط إلى وظيفة استراتيجية ومعرفية، حتى لا يعرض لتحمل كل عيوب المنظومة التربوية، وهذا بالفعل ما يحصل في الجزائر، إذ بعد الركود الذي عرفته المنظومة الجزائرية لمدة طويلة حدثت موجة تغييرات جاءت في وقت واحد وبشكل مفاجئ بخاصة للمعلمين. وذلك ما صعب من مهمة تقبل

[1] عبد اللطيف الفاربي: المناهج بين التخطيط والتنفيذ، اعمال ندوة المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم، منشورات كلية علوم التربيةنالمغرب1993، ص72.

طرفي العملية التعليمية لتلك التغيرات وإقناعهما بنجاعتها. وهذا رد فعل طبيعي لم يراعى عند إحداث تلك التغييرات نتج عنه تحميل الكتاب المدرسي ما لايطيق من المهام والانتقادات.

1- مفهوم الكتاب المدرسي:

"هو الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي يستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا"[1].

يظهر من هذا التعريف أن الكتاب المدرسي هو حامل المادة التعليمية وناقلها إلى كل من المعلم والمتعلم فهو" المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنه –أي الكتاب –هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة"[2].

للكتاب المدرسي عدة أنواع:

كتاب المتعلم : وهو الكتاب الذي يوجّه للمتعلم ويلازمه في الفصل الدراسي وفي بيته؛ لأنه مرجعه الأول والأساس في المادة التي يدرسها، فيحضّر منه دروسه ويحفظ منه الخلاصات والقواعد، ويحل منه التمارين ويجيب عن أسئلته.

كتاب المعلم: هو عبارة عن كتاب توجيهي يشتمل على أهداف تدريس المواد وبرنامج تقديم المحتويات وحتى أساليب ومنهجيات تقديم تلك المواد وبعض التطبيقات والتمارين التي يمكن أن يدعم بها دروسه.

---

[1] عبد الكريم غريب :المنهل التربوي، منشورات عالم التربية،ط1، ج2،المغرب،2006،ص576.

[2] المرجع السابق، ص576.

كتاب التمارين: ويحوي عددا كبيرا من التمارين المرافقة للدروس، وفي بعض الأحيان يكون موجها للمتعلم بحيث يجب أن يقتنيه، وأحيانا أخرى يملكه المعلم ويختار منه التمارين المناسبة للتدعيم.

للكتاب المدرسي وظائف رئيسة ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند صناعته لأن كثيرا من الهنات التي تقع فيها الكتب ناتجة عن عدم تحديد أهدافها ووظائفها وهي:

* ترجمة فلسفة وغايات المنهاج ترجمة عملية.

* خلق التوازن بين تخطيط المنهاج وتنفيذه.

* حمل المادة التعليمية وتنظيمها ثم نقلها إلى المتعلم والمعلم.

* تقويم مكتسبات المتعلم، وذلك باتخاذ الكتاب المدرسي معيارا في التقويم.

* انتقاء المعرفة وتصنيفها.

2- صناعة الكتاب المدرسي:

يتبين من تحديد مفهوم الكتاب المدرسي أن عملية وضعه ليست عملية هيّنة ولا بسيطة، بل هي صناعة ينبغي التخطيط لها وتوفير وسائلها.

ونعني بصناعة الكتاب المدرسي مجموع العمليات التي تتظافر من أجل وضع كتاب مدرسي متكامل صالح للاستعمال، وتتمثل تلك العمليات في:

-التخطيط: إذ يتم في هذه المرحلة تحديد أهداف الكتاب وانتقاء المادة التعليمية، واختيار الوسائل التي تستخدم في عرض تلك المادة مثل النصوص والتجارب.

- التصميم والتأليف: تنظيم المادة التعليمية في هذه المرحلة بعد تقسيمها إلى دروس أو وحدات، ثم ترتيبها وفق نمط معين.

– الإخراج: تتضمن هذه المرحلة اختيار صفات الشكل الخارجي للكتاب، من توزيع للمادة التعليمية على صفحاته، واختيار حجمه ونوع ورقه وغلافه، ونوعية الخطوط والألوان، وأيضا اختيار الصور والمخططات المناسبة للمادة التعليمية. ثم إخراجه وطبعه في شكل كتاب ورقي.

– التقويم: تختلف صناعة الكتاب المدرسي عن صناعة أي منتوج آخر؛ لأنه منتوج فكري موجه لتعليم فئة واسعة، وليس موجها للاستعمال الفردي كغيره من الكتب،كما أنه لا يحتمل الخطأ، لأنه مرجع لا يطرقه الشك في نظر واضعيه ودارسيه ومدرسيه، ولذا وجب ألا يوجه إلى التطبيق في المنظومات التربوية إلا بعد تقويمه، عن طريق توجيهه إلى خبراء لنقده وتعديله، وتجريبه على عينة صغيرة من المتعلمين، ثم تجمع كل الاقتراحات والبيانات من أجل إجراء التعديلات المناسبة عليه قبل أن يعمم استعماله.

3– معايير صناعة الكتاب المدرسي:

تخضع صناعة الكتاب المدرسي إلى خمسة أنواع من المعايير يجب أن تراعى في كل مراحل صناعته وهي:

4–1– معايير فلسفية:

وهي مجموع الأهداف العامة والغايات والتوجهات التي تحددها السياسات التربوبة لنفسها قبل القيام بأي تخطيط، وتترجم هذه المعايير كل المفاهيم السياسية والاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تراها الدولة مناسبة كمسار ينبغي اتباعه في جميع مراحل بناء المناهج. وحتى يؤدي الكتاب المدرسي وظيفته بشكل واضح وحتى يترجم إرادة سياسة الدولة في المنظومة التربوية ،يجب أن يخضع لتلك المعايير الفلسفية ويحاول تحقيق تلك الغايات والأهداف السياسية والاجتماعية والثقافية والتاريخية .

تتعلق دقة هذه المعايير بتحديد مفاهيم المصطلحات المعبرة عن فلسفة الدولة والمجتمع ،فمثلا قبل وضع أي كتاب مدرسي يجب تحديد مفاهيم:الوطن –المواطن الصالح – اللغة– التاريخ – الدين...إلخ، لأنه انطلاقا من هذه المفاهيم الأساسية ستُختار مضامين الكتب ونصوصها.

4-2-معايير نفسية:

لا يخفى على أحد أثر المعايير النفسية في توجيه التعليم؛ وذلك لأن العملية التعليمية تتم بين طرفين بشريين هما المعلم والمتعلم، لذلك فهما معرضان للتأثيرات النفسية، ولهما خصائص نفسية ثابتة، وما على الكتب المدرسية إلا أن تراعيهما نفسيا. وأهم هذه المعايير هي:

* مراعاة خصائص المتعلم النفسية وميولاته، والاستفادة منها في اختيار المادة التعليمية التي تسد حاجياته، وهذا المعيار يجب أن يطبق بعد إجراء دراسة نفسية لعينة من المتعلمين تستخرج خصائصه النفسية التي تتغير بتغير المجتمع والسن، وذلك حتى لا يحدث تعارض بين المتعلم والكتاب المدرسي.

4-3-معايير احتماعية وجغرافية:

وتتمثل في المعايير التي تطابق أو تقارب بين الواقع الاجتماعي والجغرافي للمتعلم ومحتوى الكتاب المدرسي وهي:

* تمثّل كل خصائص المجتمع الجزائري وثقافته، بحيث لا تحدث قطيعة بين ما يتعلمه المتعلم في المدرسة وما يجده في الواقع، ويراعى هذا المعيار في اختيار المفردات والمصطلحات الدالة بالفعل على ثقافة الجزائري.

*مراعاة الخصائص الجغرافية والبيئية للمتعلم وذلك لوجود تأثير للبيئة على ثقافة المجتمع ونفسيته.

4-4-معايير تربوية:

يعتبر علم التربية أقرب العلوم إلى مجال التعليم ،ولذلك لا بد من وضع معايير تربوية خاصة بصناعة الكتاب المدرسي وتتمثل في:

* أن يعتمد الكتاب المدرسي على مبدأ التعليم الذاتي وتنمية التفكير، وليس على نقل المعرفة وحشو ذاكرة المتعلم بالمعلومات، ويعتبر الكتاب المدرسي أكثر الوسائل التعليمية تحقيقا لهذا الهدف الذي صار

في يومنا هذا مطلبا ضروريا للتعليم. وليس فيه من المبالغة شيء إذا علمنا أن السياسات التربوية الحديثة أصبح همها الأول هو تخريج متعلم قادر على ممارسة كل أنواع التفكير ،وعلى الاستفادة من المعلومات والمعارف التي يختزنها في ذاكرته أو يتحصل عليها من مصادر المعرفة المتطورة ، وأبرز دليل على ذلك ما يسمى اليوم بأنموذج تعليم التفكير؛ الذي اقتنع أصحابه بعدم جدوى تقديم المعرفة جاهزة إلى المتعلم لأن المتعلم اليوم يستطيع الحصول على المعلومات بسهولة ،كما انه يقع في موقع يواجه فيه كما كبيرا من المعلومات وبالتالي هو بحاجة إلى أنماط متعددة من التفكير للاستفادة من الوضع المعرفي المعاصر.

* مراعاة ملاءمة محتويات الكتب المدرسية لقدرات المعلم، إذ يجب أن يضع مؤلفو الكتاب المدرسي نصب أعينهم المدرس الذي سيستخدم الكتاب في الفصل الدراسي[1]، إذ ليس من العدل أن يفوق مستوى الكتاب المدرسي المعرفي ما يملكه المعلم من معارف، لأن هذا سينجر عنه إما تقديم مضمون الكتاب بشكل سطحي وربما حتى بصورة خاطئة. وحينها ستتلاشى ثقة المتعلم في الكتاب وفي المعلم على حد سواء. وهذا ما يحدث بالفعل اليوم في مدارسنا الجزائرية إذ أن كثيرا من المعلمين يذهبون إلى دروسهم وهم خائفون ومضطربون لأنهم لم يدرسوا مضامين الكتب من قبل ولم يفهموها، فكيف سيقدمونها . وهذا الواقع يدعو إلى ضرورة تأهيل المعلم قبل وضع الكتاب المدرسي.

* يجب أن يتلاءم محتوى الكتاب المدرسي مع الوقت المخصص لتدريس تلك المادة ،لأن عدم التناسب سيؤدي إلى التخلي عن جزء من مضمون الكتاب، وبالتالي يحدث انقطاع للمادة المعرفية، فيصعب تدريس كل ما له علاقة بالجزء المحذوف في المستوى التعليمي الموالي[2]، وهذا المعيار بالذات يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار بخاصة في كتب تعليم اللغات .

5- معايير تعليمية:

[1] أنظر علي القاسمي و محمد علي السيد:التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها،منشورات الأيسيسكو،1991،ص19.

[2] المرجع السابق، ص 17.

تتمثل هذه المعايير فيما يجب مراعاته في عمليتي اختيار وتنظيم محتويات الكتب المدرسية وهي:

*اعتماد أنموذج أو تصور واضح في تنظيم المادة التعليمية، وعدم ترك ذلك للعشوائية، ويقوم بهذا العمل متخصصون في بناء المناهج الدراسية.

* تحقيق التوازن بين الشمول والعمق في تقديم و ترتيب محتوى الكتاب؛ إذ لا بد أن يتضمن الكتاب المدرسي الأساسيات التي يقوم عليها العلم من أفكار ومفاهيم وقضايا، تنظم وتجمع هذه الأساسيات حتى لا يتشتت المتعلمون بين تفاصيل فرعية كثيرة، ودون أن يفهموا المبادئ والتعميمات التي يقوم عليها ذلك العلم[1].

*مراعاة التتابع في المعارف والخبرات ؛إذ يجب أن تبنى محتويات الكتب المدرسية على أساس تتابعي متسلسل، تسهم فيه المعارف والمهارت السابقة في تقديم المعارف والمهارات الجديدة. ولهذا فوائد كبيرة منها ترسيخ ما تم تعلمه سابقا ثم الاستفادة منه في تحصيل العلم. وهذا المعيار يفرض على الكتب المدرسية أن تتكامل فيما بينها؛ فيصير مثلا درس اللغة العربية مطبقا في جميع المواد الأخرى .

ولعل أحسن من نبّه وفصل في هذه المعايير في تراثنا هو ابن خلدون في قوله" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أولا من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب.ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ،ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال"[2].

6- معايير علمية:

[1] حسن شحاتة:المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرةن1998،ص78.

[2] ابن خلدون: المقدمة،ضبط وتقديم محمد الاسكندراني،ط2،بيروت،1998،ص490.

وتتمثل في جميع الأسس التي تخص المعارف والمعلومات التي تنتمي إلى المادة المراد تدريسها، فمثلا في مادة التاريخ تراعى مجموعة من المعايير الخاصة بالتاريخ، وفي مادة القراءة تراعى معايير خاصة بالنصوص المقروءة ومن أهم هذه المعايير:

*مراعاة التطورات الحاصلة للمادة العلمية إذ يجب أن تتبع الكتب المدرسية مجمل التغيرات التي تحصل في مجال العلوم وتسايرها حتى لا تتسم بالأقدمية والتجاوز.

7- معايير لغوية:

أقصد بها المعايير الخاصة باللغة التي تقدم بها المادة العلمية، وأهمها:

* سلامة اللغة: فمن المعايير التي ينبغي الاهتمام بها ومراجعتها هو سلامة اللغة، لأن أي خطأ سينجر عنه عدة أخطاء عند ملايين من المتعلمين، فالكتاب المدرسي هو بالنسبة للمعلم والمتعلم الأنموذج الفريد الذي ينبغي التقيد به وتقليده.

* دقة المفردات والمصطلحات المستعملة لنقل المفاهيم العلمية، إذ يجب ألا يكون للمصطلح أكثر من مفهوم، وإن وجد مصطلح يستعمل في مادة بمفهوم وفي مادة بمفهوم آخر يجب تنبيه المتعلم إلى ذلك.

8- معايير مادية وصحية وتقنية:

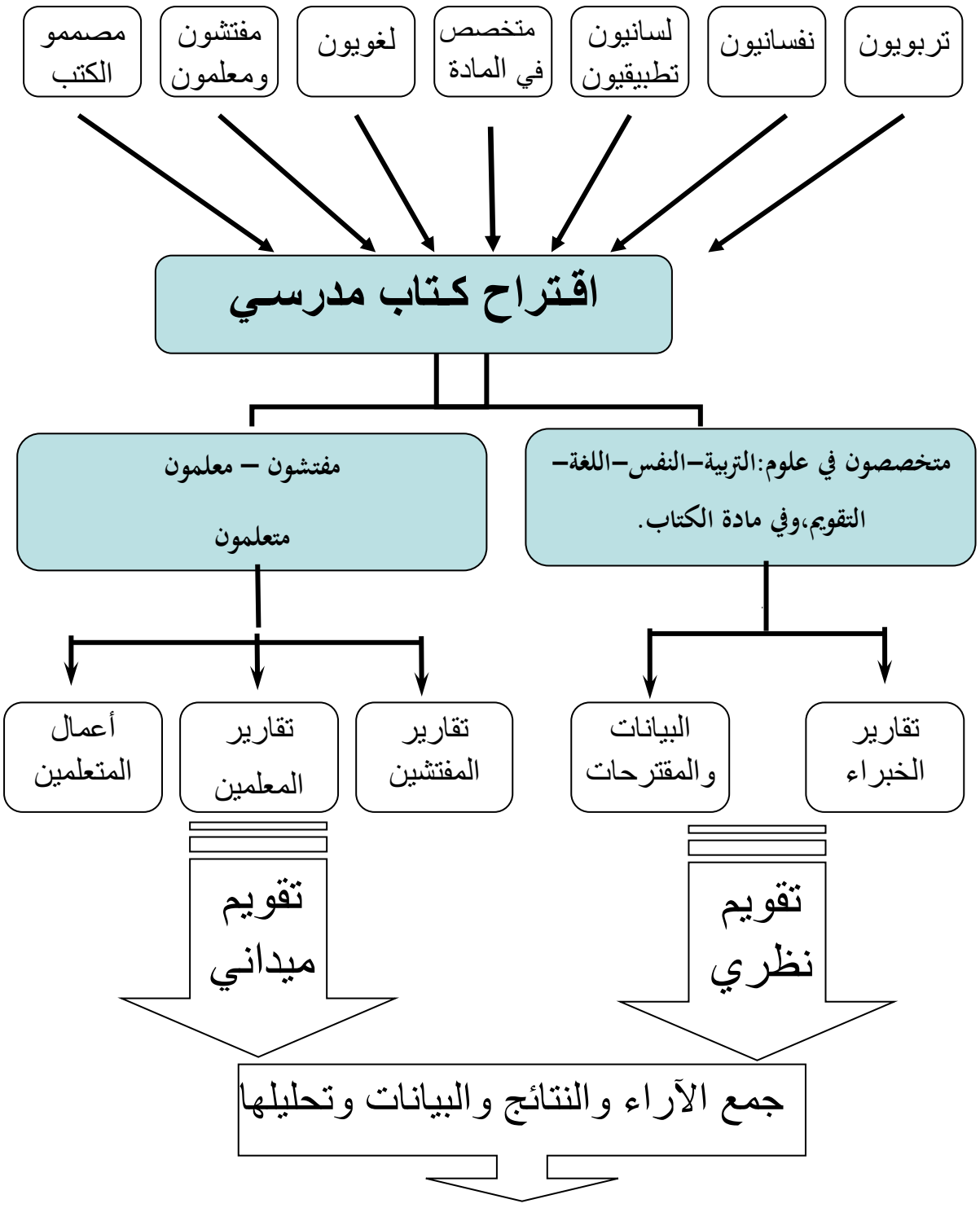
وهي مجمل المعايير التي يجب أن تراعى في عملية إخراج الكتاب المدرسي:

* صناعة الكتاب ينبغي أن تكون جيدة، فالغلاف لابد أن يكون متينا، والأوراق أيضا. وبخاصة الكتب الموجهة لتعليم الصغار ،ولكن في المقابل يجب أن تكون خفيفة الوزن حتى لا تضر بصحة المتعلم .

* مراعاة كيفية تنظيم المحتوى وتوزيعه على صفحات الكتاب، واختيار الألوان المناسبة والخطوط. إذ من الضروري أن تكتب النصوص بخط واضح ومناسب لأعمار المتعلمين.

* مطابقة الصورة الواردة في الكتب لمحتوياته ولأهداف وضعه. وهذا المعيار تنضوي تحته معايير استعمال الصور وهي كثيرة ينبغي اعتمادها قبل أي توظيف.

المخطط الآتي يوضح كيف تتم عملية وضع الكتب المدرسية وتقويمها ومن يشارك في ذلك.



مخطط يوضح كيف تتم عملية وضع الكتب المدرسية وتقويمها ومن يشارك في ذلك.

الطرائق التعليمية

تقديم:

إن التعليم هو في أبسط صوره عملية نقل المعارف إلى المتعلم، وتوجيهه نحو تنمية مهاراته، ولذلك عَرف على أنه « إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم، والوصول به إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنتظم»[1]. ويعرف أيضا على أنه مجموع النشاطات والأساليب التي يمارسها المعلم لدفع المتعلمين نحو التعلم والتحصيل.

وبهذا المفهوم يتجاوز مصطلح التعليم مصطلح التدريس ويكون أشمل منه، وأكثر تعبيرا عما يحدث فعلا في الفصل الدراسي، فللتفريق بين مصطلحي التعليم والتدريس يمكن القول إن التعليم يستخدم في إكساب ثلاث أنواع من التعلمات هي: المعارف والمهارات والقيم، فنقول مثلا: علمته النحو، وعلمته آداب الحوار، وعلمته السباحة، ولكن نقول درسته النحو ولا نقول درسته آداب الحوار ودرسته السباحة[2].

وتأسيسا على ما سبق فإن التعليم أكثر شمولا و عمومية من التدريس، إذ يستخدم في مواضع كثيرة في الحياة فنقول تعلمت كثيرا من الكتاب، وتعلمت عبرا مهمة من القصة، أما التدريس فإنه يشير إلى نوع خاص من طرائق التعليم الذي تناسب بشكل خاص المعارف وتكون مقصودة ومخططا لها.

من هذا الجانب نستخدم مصطلح التعليم للتعبير عن العملية الإجرائية التي تتم بين المعلم والمتعلم، وهي العملية التي لا تتم من دون طريقة.

---

1 – محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 51.

2 – المرجع نفسه، ص 55.

1- تعريف الطريقة التعليمية:

تعرّف على أنها « مجموع الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، ... والنظرة الشائعة إلى طرائق التدريس تعتبرها وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلمين»[1].

وإذا كان هذا التعريف يعتبرها وسائل، فإن ذلك -على الرغم من مقبوليته مفهوميا- إلا أنه تفاديا للتداخل مع مصطلح الوسائل التعليمية ينبغي التفريق بين الطرائق والوسائل ، ولهذا يبدو هذا التعريف أقل دقة من التعريف التالي: « تعني الكيفيات التي تحقق التأثير المطلوب في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم»[2].

فالطريقة التعليمية هي كيفية يتبعها المعلم لإيصال معارفه، وتحقيق أهداف التعليم. ولأنها مرتبطة بأسلوب المتعلم وبالمعرفة، فإنها متغيرة تتأثّر بالمعلم من جهة وبالمعرفة التعليمية من جهة أخرى، إضافة إلى تأثرها بالأهداف. وهذا ما يجعلنا نشير إلى أنه لا توجد طريقة واحدة أو طريقة مثلى، بل طرائق متعددة تتحدد نجاعتها بعدة ظروف ومتطلبات (كفاءة المعلم، طبيعة المادة التعليمية، توفر كل ظروف التعلم الجيد...).

إن نجاح المنهاج والتعليم بصفة عامة يرتبط بنجاح الطريقة؛ وذلك نظرا لأهميتها في معالجة الكثير من أوجه القصور والنقصان في المناهج، ومكامن ضعف المتعلم، وتيسير صعوبة المقرر، كما أنها فعالة في إثارة دافعية المتعلم وتحفيزه، ولذلك تعد ركنا رئيسا من أركان المنهاج، وأن الاهتمام بها وتحسينها يعد مطلبا ضروريا لنجاح العملية التعليمية.

3- أنواع الطرائق التعليمية:

عرف مجال التعليم ممارسة عدة طرائق تطورت واختلفت في مبادئها ونقاط تركيزها وفلسفتها بشكل عام، ومن أسباب تعددها اختلاف المستويات التعليمية فما يصلح للمرحلة الابتدائية لا يصلح للمرحلة الثانوية، وكذلك اختلاف طبيعة ونوع التعليم (تعليم عام، تعليم مهني، تعليم جامعي)، ونظرا

1 - حسن شحاتة: المناهج الدراسية، ص 95.

2 - محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 57.

لتعددها اختلفت أيضا تصنيفاتها، وفيما يلي نقدم أشهرها وهو التصنيف الذي يعتمد القطب التعليمي الذي تدور حوله الطريقة، فهي حسب هذا التصنيف تنقسم إلى[1]:

- طرائق تعليمية تراعي المعلم مثل: طريقة المحاضرة (الإلقائية) والطريقة الحوارية.
- طرائق تراعي المتعلم مثل: حل المشكلات وطريقة المشروع، والاستقراء، القياس.
- طرائق تعتمد على طبيعة المادة التعليمية مثل: الطريق السمعية الشفوية، الطريق التواصلية؛ وهي الطرائق الخاصة بتعليم اللغات.

وفي هذه النقطة ينبغي التمييز بين الطرائق التربوية العامة؛ أي الصالحة للاستخدام في تعليم مواد دراسية كثيرة (الإلقائية، الحوارية، الاستقرائية، القياسية) والطرائق الخاصة بتعليم اللغات (الطريقة السمعية الشفوية، الطريقة المباشرة، الطريقة التواصلية، الطريقة العملية).

3-1- الطرائق التعليمية العامة:

الطريقة الإلقائية: وتسمى أيضا طريقة المحاضرة أو الطريقة الإخبارية، أو طريقة العرض، وهي من أقدم الطرائق المستخدمة وأكثرها شيوعا، وبخاصة في المستويات المتقدمة (التعليم الجامعي).

تعرّف على أنها «عرض شفوي مستمر يقوم به المدرس للخبرات والمعارف والآراء والأفكار على الطلبة من دون مقاطعة واستفسارات، إلا بعد الانتهاء منه إذا سمح المدرس بذلك. ويكون دور المتعلمين فيها الاستماع والفهم وتدوين الملاحظات»[2].

وهذه الطريقة هي الأكثر اعتمادا على المعلم، فالعبء الأكبر يقع على عاتقه في إعداد المادة وإلقائها، كما أنها مفيدة في تعليم الكبار وتقديم بعض الدروس التي يكون الهدف منها تحصيل المعارف والتعرف على الآراء.

لهذه الطريقة مزايا أهمها[3]:

---

1 - ينظر محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 98.

2 - المرجع نفسه، ص 102.

3 - ينظر وليد أحمد الجبر: طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية) ، دار الفكر، ط6، الأردن، 2014، ص 61.

- الاقتصاد في وقت التعليم.
- تعليم عدد كبير من المتعلمين في زمن واحد.
- توفير استخدام التجهيزات الخاصة.

ولها أيضا عيوب نذكر أهمها [1]:

- إجهاد المعلم، وتحميله مسؤولية تسيير درسه.
- اقتصار دور المتعلم على الاستماع، وضعف التواصل في الفصل.
- لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تصيب المتعلم بالملل، إن لم يحسن المعلم جذب انتباهه.
- غير مناسبة لتعليم المهارات.

الطريقة الحوارية (طريقة المناقشة أو الحوار):

وهي طريقة تهتم بالتفاعل والتواصل والمناقشة بين المعلم والمتعلم، إذ تتاح للمتعلمين فرصة المشاركة بالأسئلة والتحاور مع المعلم، وحتى مع بعضهم البعض، وتعتمد على إثارة السؤال أو طرح الإشكالية أو القضية من طرف المعلم يطلب من المتعلمين الإجابة عنها ومناقشتها.

تستخدم هذه الطريقة في تعليم المعارف والمهارات للمبتدئين بخاصة وكذلك الكبار، فهي من الطرائق التي تركز اهتمامها على إشراك المتعلم في بناء الدرس.

من أبرز إيجابياتها:

- إشراك المتعلم في العملية التعليمية، وتعزيز ثقته بنفسه.
- تمكن المعلم من معرفة مستوى المتعلمين، واستعداداتهم ونقائصهم.
- تساعد على إكساب مهارات التواصل وآداب الحوار.
- تشويق المتعلم وجذبه، والحفاظ على تركيزه في الدرس.
- تنمي القدرات العقلية المختلفة، وتسهم في تعويد المتعلمين على حل المشكلات، ومناقشة الآراء والأفكار.

---

1 - المرجع نفسه، ص 60.

من أبرز سلبياتها:

- تتّطلب معلما قادرا على تسيير النقاشات وضبطها، حتى لا تخرج الحوارات عن الأهداف المرسومة وعن مواضيع الدرس.
- تحتاج إلى وقت أطول.
- ليست مناسبة لتقديم كل المعارف.

الطريقة الاستقرائية:

تعدّ من الطرائق التي تشدد على إثارة التفكير لدى المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية مشاركة حقيقية، ببناء المفاهيم بناء منطقيا متدرجا، فتمنح المتعلم مجالا واسعا لإعمال الفكر من أجل الاستقراء.

والاستقراء هو استدلال أو استنتاج قضية من قضية أخرى أو قضايا متعددة. ومفهوم الطريقة الاستقرائية مشتق من مفهوم الاستقراء أي معرفة القوانين والمفاهيم والنظريات والقواعد العامة للظواهر والوقائع عن طريق الملاحظة والتجريب.

وتقوم هذه الطريقة على التدرج المنطقي في الوصول إلى نتيجة أو مجموعة من النتائج عن طريق الملاحظة واكتشاف العلاقات المتشابهة، والمختلفة بين أجزاء المادة التعليمية من خلال الأمثلة المتعلقة بالموضوع أو من مشاهدة التجارب العلمية، ثم استخلاص القانون أو القاعدة. ويكثر استخدام هذه الطريقة في تدريس المواد ذات الطابع العلمي والنحو والصرف والبلاغة والإملاء [1].

ميزتها:

- ترسيخ القواعد والقوانين في ذهن المتعلم، لأنه استطاع استخراجها وملاحظتها.
- تؤدي إلى فهم أعمق للظواهر.
- تنمي القدرة العقلية على الاستقراء والتعميم.

عيوبها:

- لا تناسب تدريس كل المواد التعليمية.

---

1 - ينظر محسن علي عطية: الكافي في أساليب التدريس، ص119.

- لا تضمن الوصول إلى التعميم من جميع المتعلمين.
- تتطلب مهارة كبيرة من المعلم في صياغة الأسئلة وتوجيه المتعلمين.

الطريق القياسية:

وهي طريقة تعليمية تنطلق من تزويد المتعلمين بالقانون أو القاعدة الكلية للمادة أو المفهوم المراد تدريسه، حيث تعرض المادة في البداية على أنها مسلمة أو حقيقة جديدة، وبعد ذلك يشرع المعلم في توضيح مكونات المادة وجزئياتها على شكل أمثلة وظيفية واضحة، تبين الطريقة الكلية المكونة للمادة، بحيث تركب المادة بطريقة تقود في النهاية إلى إعادة تشكيل القانون أو القاعدة، والبرهان على صدقه وتمثيله للمبدأ الذي طرحه المعلم في بداية الدرس، كي يفهمها المتعلمون، ومن ثم يقيسون عليها أمثلة مشابهة [1].

وتأتي أهمية هذه الطريقة عند تدريس الكثير من المواد التعليمية التي لا نستطيع تعليمها بالملاحظة والتجريب، فالطريقة القياسية تختلف عن الطريقة الاستقرائية في ترتيب الخطوات، إذ تبدأ هذه الأخيرة بالأمثلة وتنتهي بالقاعدة ثم التطبيق، في حين تبدأ القياسية بالقاعدة ثم الأمثلة فالتطبيق. ولذلك تعد الأكثر شيوعا في تدريس قواعد اللغة العربية خاصة في مراحل التعليم المتقدمة [2].

ميزاتها:

- لا تتطلب جهدا كبيرا من المعلم.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الجزء.
- مساعدة المتعلم على تطبيق القاعدة في حالات أخرى.

عيوبها:

- لا تلائم المراحل التعليمية الأولى.
- تتطلب قدرة على التحليل والاستنتاج والقياس، قد لا تتوفر لدى كل المتعلمين.

1 – ينظر وليد أحمد الجبر: طرق التدريس العامة، ص 198.

2 – ينظر محسن علي عطية: الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، ص 122.

الوسائل التعليمية

تقديم:

الوسائل التعليميّة مكوّن هامّ من مكوّنات المنهاج الحديث، وهي مرتبطة ببقية عناصره إذ تؤثّر في بقيّة المكوّنات، فلقد أولى التربويون اهتمامهم بها، إذ كانوا ينظرون إليها نظرة احترام لما لمسوا من أثر لها في تحسين عملية التعلم. ولما تطور العلم الحديث، واكتشف أثر الحواس في العملية التعليمية التعلمية، أجمع الباحثون على فائدتها وأثرها الواضح في تحسين عملية التعلم.

وقد تعددت أسماء هذه الوسائل، فقد أطلق عليها: وسائل الايضاح، والوسائل البصرية والوسائل السمعية، والوسائل المعينة، والوسائل التعليمية، ووسائل الاتصال التعلمية، والوسائط التعليمية، وآخر تسمياتها تقنيات التعلم.

مفهومها:

تعرّف الوسائل التعليمية على أنها :" الأدوات والأشياء والمعينات والمطبوعات والرسوم والصور التي نختارها انطلاقا من أهداف محدّدة نريد بلوغها بواسطة هذه الوسائل. يقدم لنا هذا التعريف معطيين أساسيين؛ الأول هو أن الوسائل المساعدة تشمل أدوات ذات طبيعة تقنية(سبورة، مذياع، آلة تسجيل....)، وأشياء مختارة(كأس، حبل..)، وعينات مستمدة من الطبيعة(حجر، نبات...)، ومطبوعات(كتب، وثيقة...)، ورسوم وصور...، والثاني هو أن هذه الوسائل المنتقاة تساعد على تحقيق أهداف متوخاة."[1]

فهي كل أداة يستخدمها المعلم لتوصيل المادة التعليمية وتنمية المهارات وتوضيح الأفكار، وتنمية الاتجاهات وغرس القيم، وتيسير الفهم والربط بين النظري والتطبيقي.

2-أهميتها:

أ- أهميتها للمعلم:

1. تساعده على توصيل المعارف، وتقريب المفاهيم والأفكار من المتعلم.

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص582.

2. تعينه على حسن عرض المادة، وتقويمها، والتحكم بها.

3. توفّر له الوقت وتساعده على حسن توزيعه.

ب. أهميتها للمتعلم:

1. تشويقه وترغيبه في التعلم.

2. توسع مجال الخبرات التي يمر بها.

4. تزيد ثروته اللفظية سواء كانت عن المحسوس أم عن المجرد.

6. تشجعه على المشاركة والتفاعل مع المواقف الصفية المختلفة.

8. توفر من وقته وجهده في التعلم.

أ. أهميتها للمادة التعليمية

- تساعد على توصيل المعلومات، والمواقف، والاتجاهات، والمهارات المضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين، وتساعدهم على إدراكها إدراكا متقاربا، وإن اختلف مستواهم.
- تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.
- تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها.

3. أنواعها:

توجد عدة تصنيفات للوسائل التعليمية، ويعد تصنيفها حسب الحواس التي تعتمد عليها الأشهر. إذ تنقسم إلى وسائل بصرية، ووسائل سمعية بصرية.

- الوسائل البصرية: هي الوسائل التي تستخدم فيها حاسة البصر بشكل رئيسي، مثل الرسومات والصور والخرائط واللوحات التوضيحية، والمتاحف والشرائح، العينات والنماذج والرحلات، السبورة، الكتب.

- الوسائل السمعية البصرية: وتشمل الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر في آن واحد، كالصور المتحركة الناطقة، والأفلام، ومقاطع الفيديو، والصور المصاحبة للصوت [1].

أما في مجال تعليم اللغات فتنقسم حسب المهارات اللغوية التي تستخدم هذه الوسائل في تعليمها، وهي: الوسائل التعليمية لتعليم الاستماع، والوسائل التعليمية لتعليم المحادثة، والوسائل التعليمية لتعليم القراءة، والوسائل التعليمية لتعليم الكتابة.

وفيما يلي الوسائل التعليمية التي تستخدم في تعليم كل من هذه المهارات اللغوية الأربع:

✓ **الوسائل التعليمية لتعليم مهارة الاستماع**، وأهمها ما يلي:

- جهاز التسجيل والأشرطة و الراديو.
- المحادثة الهاتفية والحاسوب.

ب. الوسائل التعليمية لتعليم المحادثة، وأهمها ما يلي:

- الأفلام الثابتة: وتستخدم في عرض منظم لسلسة من الحوارات أو الصور التي تعين المتعلمين على التعبير عن التتابع الزمني للقصة، كما تستخدم كمثيرات لبعض العبارات والجمل.

- مختبر اللغة: ويستخدم لتدريب متعلمين على تطبيق وممارسة ما سبق أن تعلموه في الصف من مفردات، وتراكيب.

الوسائل التعليمية لتعليم مهارة القراءة، وأهمها ما يلي:

- البطاقات الومضية (**Falsh-Cards**): وتستخدم للمساعدة على قراءة الكلمات، أو التعبيرات، أو الجمل.

- بطاقات القراءة: وهي أقل حجما من البطاقات الومضية، وتستخدم للتدريب على القراءة الاستطلاعية والاستيعاب.

---

1 - ينظر عبد المحسن بن عبد العزيز ابانمي: الوسائل التعليمية (مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية)، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، 1992، ص 72-73.

الوسائل التعليمية لتعليم مهارة الكتابة، أهمها ما يلي:

-الشرائط الصوتية المسجلة التي يستمع إليها الدارس ثم يكتب ما تمليه عليه.

- الكلمات المتقاطعة التي تعين الدارس على معرفة معاني الكلمات وطريقة هجائها.

- الأفلام السينمائية، وبرامج الإذاعة، والتلفزيون التي تزود المتعلم بالأفكار والمعلومات التي تلزمه في كتابة موضوعات الإنشاء والمحادثة.

- الجرائد والمجلات: وهي وسيلة تعليمية مفيدة في تعزيز التعلم وتزويد المتعلم بتقنية الكتابة ومضمونها.

4- أسس اختيارها:

- أن تتناسب مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم، وحاجاتهم وميولهم، فلا تكون فوق مستوياتهم فتشتت أذهانهم، ولا تقل عن مستوياتهم فتقلل حماسهم، وتدخل السأم والملل إلى نفوسهم.

- أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس، أو على الأقل في تحقيق بعض منها.

- أن تكون مثيرة لاهتمام المتعلمين، بحيث تجمع عناصر الطرافة والتشويق.

- أن تكون بسيطة وواضحة، أي خالية من التعقيد.

- أن تكون صحيحة في محتواها.

- أن يشترك الطالب –قدر الإمكان – في إعدادها.

أسس اختيار الوسائل التعليمية:

- مراعاة الأهداف التعليمية ونوع الطريقة والمحتوى التعليمي.
- مراعاة ظروف التمدرس(كثافة الفصل، إمكانات المؤسسة، زمن التدريس...).
- تكون المادة التعليمية للوسيلة صحيحة لا تتضمن معلومات أو حقائق خاطئة.
- أن تتناسب مع مستوى المتعلمين وحاجاتهم وخصائصهم النفسية.
- عدم التعارض مع أسس المناهج.

التقويم التعليمي

تقديم:

1-مفهوم التقويم:Evaluation

يعرّف على أنه:

*إصدار حُكم على مدى وُصُول العمليَّة التَّعليميَّة إلى أهدافها، وتحقيقها لأغراضها، والكشف عن مختلف الموانع والمعيقات التي تحول دون الوصول إلى ذلك، واقتراح الوسائل المناسبة من أجل تلافِي هذه الموانع.

* التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا ومتابعة، وهو ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية.

2-الفرق بين التقويم والتقييم والقياس:

يوجد تداخل بين مفهوم التقويم ومفاهيم التقييم والقياس "فالتقويم هو الحكم على عمل أو شخص أو حدث أو مهمة منجزة بإصدار حكم عليها؛ أي أن التقويم هو تثمين وتقييم المنجز، بعد إخضاعه لطرائق ومعايير تقويمية وقياسية (الأسئلة، والاختبارات، والروائز، والفروض، والامتحانات). أما التقييم، فيحيل على القيمة أو التقدير، سواء العددي منه أم المعنوي، ومن ثم يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوّم للحكم على المنهاج، ما دام خاضعا للقياس الكمي والكيفي[1]

أما فيما يتعلق بالفرق بين القياس والتقويم فإن هذا الأخير، ورغم ارتباطه بسابقه، فإنه يعني إعطاء حكم، بينما القياس تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا عن طريق استخدام وحدات رقمية معينة، أي أن كل شيء يوجد بمقدار يمكن قياسه ويتضمن إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات مثل قياس تحصيل متعلم ما، أو معرفة درجة ذكاء آخر. وبذلك يتضمن القياس اهتماما بالوسائل والصفات دون اهتمام ضروري بقيمة ما يوصف، أما التقويم فيكون الاهتمام بالمعايير

[1] ينظر جميل حمداوي: مجزوءات التكوين في التربية والتعليم التخطيط-التدبير-التقويم، مطابع أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2014، ص. 118.

وبمدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها وتقدير أثرها، فهو يعطينا صورة صادقة على قدر الاستطاعة عن الأمر أو الشيء الذي نريد تقويمه عن طريق إصدار حكم عام وشامل عليه.[1]

وبهذا، نستنتج أن التقويم أعم وأشمل من التقييم والقياس لأنه بالإضافة إلى اعتماده على التقدير العددي والمعنوي، فإنه يعمل على إعطاء العلاجات المناسبة لمواطن الخلل المشخصة لدى التلاميذ، والعمل على تجاوزها. كما أنه يصعب قياسه خاصة عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفايات والقدرات لدى المتعلم. بمعنى التركيز على الكيف وليس الكم؛ أي تقويم مدى تحكم المتعلم في مهارات اكتساب الموارد، وحسن توظيفها [2].

3-أنواعه:

يُجمع أغلب المهتَمِّين بالشأن التعليمي على أنّ التقويم يصنَّف إلى ثلاثة أنواع:

- التقويم التشخيصي أو القَبْلي .
- التقويم التكويني أو البنائي .
- التقويم التحصيلي أو النهائي.

3-1-التقويم التشخيصي:

يهدف إلى:

- تحديد مستوى المتعلّم تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات؛ وذلك بناء على تقويم قبلي توظّف فيه اختبارات المعارف والخبرات والقدرات أو الاستعدادات، فالتقويم التشخيصي يشخص للمعلم القدرات والمؤهلات العلمية والمهاريّة للمتعلّم، ويكون في بداية العملية التعليمية.

2-2- التقويم التكويني:

[1] ينظر الأحمد وآخرون: المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 1987. ص. 623 .

[2] المرجع نفسه. ص623.

ويعرّف بأنّه: العملية التقويميّة التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلّم، وهو يبدأ مع بداية التعلّم ويواكبه أثناء سير الحصّة الدراسية، وهي وسيلة يوظفها المعلم للتحكم في العمليّة التعليميّة / التعلّمية؛ أي: التحوّل والتغيّر الذي ينشأ أثناء التعلّم.

إنّ أبرز الوظائف التي يحقّقها هذا النوع من التقويم هي:

•توجيه المتعلمين الاتجاه المرغوب فيه.

•تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين، لعلاج جوانب الضّعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.

•تعريف المتعلّم بنتائج تعلّمه، وتقديمه فكرة واضحة عن أدائه.

•إثارة دافعية المتعلّم للتعلّم والاستمرار فيه.

•مراجعة المتعلّم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.

•تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلّم.

•وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية .

2-3-التقويم التحصيلي:

ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي.

هو تقويم ختامي يتمّ في آخر السنة أو المرحلة الدراسية.

•يساعد على وضع حصيلة ما تحقّق من أهداف.

•يمكّن من الدقة في إعداد أنشطة الدروس الموالية.

•يتيح إمكانيّة وضع خطة للدّعم والتقوية.

ويتم في ضوء محددات معينة، أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سريّة الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجيّة لها، ومراعاة الدّقة في التّصحيح.

الأنشطة التعليمية

تقديم:

إن تحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلم هو عامل من عوامل تحسين مخرجات التعلم، إذ يرفع من درجة قابلية المتعلم للتعلم، ويوسع مداركه ومعارفه، ويفتحها على مدركات أخرى؛ ولذلك فقد اعتمدت المناهج التعليمية على وسيلة مساعدة ولكنها مهمة جدا وهي الأنشطة، إذ يجمع المتخصصون على تأثيرها في التعليم والمتعلمين باعتبارها جزءا مكملا للمناهج وما رسمته من أهداف، وما احتوته من معارف ، فالنشاط المدرسي شأنه شأن المواد الدراسية المقررة، ليس سوى مجالا لخبرات يمر بها الفرد، ولكنه قد يفوق أحيانا في أثره ما ينتج عن المقررات الدراسية، وذلك لأن الأنشطة هي عوامل لتنشيط المتعلم، فيقبل عليها بحماس يدفعه إلى المبادرة في التعلم.

وقد تكون الأنشطة المدرسية امتدادا للمواد الدراسية، كما أنها قد تكون مستقلة عنها تماما، وخارج أسوار المدرسة في حد ذاتها، إذ تسهم الأنشطة التعليمية في [1]:

- تحقيق هدف الصحة: عن طريق أنظمة الرياضة والإرشادات الوقائية، والانخراط في الجمعيات والقيام بزيارات ورحلات.
- التمكين من الكفاية المهنية وتقريب المدرسة من المحيط.
- استثمار الوقت، وتوجيه المتعلمين إلى نشاطات هادفة.
- تنمية المهارات التي لا يستطيع المتعلم ممارستها داخل المؤسسة، أو ضمن المقرر، كالمطالعة والمسابقات الفكرية.
- تنمية الحس التعاوني وتحقيق التواصل عن طريق المشاريع التعاونية، والخرجات الترفيهية.

تعريف الأنشطة التعليمية:

1 – ينظر فكري حسن ريان: التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته)، عالم الكتب، مصر، ط4، 1999، ص 61-63.

تُعرّف على أنها "كل نشاط يقوم به المعلم والمتعلم أو هما معا، أو ما يقوم به زائر أو متخصص، لتحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية، والنمو الشامل المتكامل للمتعلم؛ سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها؛ طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة."[1]

ركز هذا التعريف على تبيين الشروط المكانية لممارسة الأنشطة (داخل المؤسسة أو خارجها)، وتحديد العناصر الفاعلة فيه (المعلم والمتعلم والمتخصص والزائر)، واشترط فقط أن يكون بإشراف المدرسة، وذلك ما يضفي عليه طابع التنظيم والقصدية.

وبشكل أكثر تفصيلا تعرّف الأنشطة التعليمية على أنها "عمليات اتصال دينامي تتوخى – بشكل قصدي– تحقيق أهداف مقبولة، وحوار بين متعلم ومدرس يجري داخل سياق ذي خصائص مميزة؛ يتبع التعلم والتعليم، ويؤثر ما يتحقق من تعلم على التعليم، يتعلق الأمر إذن بمراوحة بين التعليم والتعلم وبتأثير متبادل بينهما، تأثير يكون له وقع على السياق الذي يتم فيه النشاط التعليمي التعلمي."[2]

نستنتج أن الأنشطة التعليمية يقوم المعلم بالإعداد لها، وتهيئة الظروف المناسبة ليقوم المتعلمون بتطبيقها، ضمن نطاق عملية التعليم، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها.

أنواع الأنشطة التعليمية:

✓ **تقسيم الأنشطة على أساس طبيعة الخبرة المكتسبة:**

•الأنشطة الحسّية الواقعية: يقصد بها الأنشطة التي تكسب المتعلم خبرات حسّية، وتنتج من اختلاط المتعلم بالواقع اختلاطا مباشرا.

•الأنشطة المجردة : وهي الأنشطة التي تكسب المتعلم خبرات مجردة تنتج من قدرة المتعلم على التخيّل والادراك والتصور.

✓ **تقسيم الأنشطة من حيث مكان تنفيذها:**

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص26.

[2] المرجع نفسه، ص26.

•الأنشطة المقيّدة : حيث تتم داخل الفصل.

•الأنشطة الحرة : حيث تتم خارج الفصل.

✓ **تقسيم الأنشطة من حيث عدد المشاركين:**

•الأنشطة المفردة : حيث يقوم بها فرد واحد.

•الأنشطة الجماعية : حيث يقوم بها مجموعة كبيرة أو صغيرة من الأفراد.

✓ **تقسيم الأنشطة حسب الحواس المستخدمة:**

•الأنشطة السمعية : مثل الاستماع إلى تسجيل مادة علمية أو تقارير معدة.

•الأنشطة البصرية : مثل مشاهدة عرض أو صور أو معرض فن.

•الأنشطة الصوتية : مثل الاشتراك في الغناء أو الخطابة أو الندوة.

•الأنشطة الحركية : مثل الاشتراك في المباريات وإجراء التجارب.

✓ **تقسيم الأنشطة حسب أهدافها:**

•الأنشطة المعرفية : مثل قراءة الكتب المراجع والاستماع الى المحاضرات والندوات.

•الأنشطة المهارية : مثل صنع نماذج مصغرة أو مكبرة او اعداد أشكال أو رسوم.

•الأنشطة الوجدانية: مثل قراءة الشعر والتذوق أو قصة أو الاسهام في عمل درامي أو إنشاد.

✓ **تقسيم الأنشطة حسب ارتباطها بالمقررات:**

•الأنشطة الصفية : وهي المرتبطة بالمقررات الدراسية.

•الأنشطة الحرة غير الصفية : وهي التي لا ترتبط بالضرورة بالمقررات الدراسية.

معايير اختيار أنشطة المنهاج:

نظراً لتعدد وتنوع الأنشطة فقد تعددت الآراء حول المعايير التي يمكن في ضوئها اختيار أنشطة المنهاج، وعلى الرغم من تعدد الآراء إلا أنها تتفق على أن يتم الاختيار وفق المعايير التالية:

أ – مراعاة تحقيق أهداف المنهاج؛ أي يمكن اختيار الأنشطة وفقاً للأهداف الموضوعة للمنهاج، فإذا كان من بين هذه الأهداف ما يدعو إلى تنمية مهارات المتعلمين في حل المشكلات، فينبغي توفير نشاطات تسهم في تحقيق ذلك الهدف، كما ينبغي أن تكون هناك نشاطات تعمل على تحقيق جميع الأهداف، ويمكن التأكد من ذلك بأن تسجل الأهداف، ثم تسجل الأنشطة المقترحة، ويوصل كل نشاط بالهدف الذي يخدمه، فإذا ظهر أن هدفا ما ليس له نشاط يخدمه، فيمكن اقتراح أنشطة أخرى لذلك الهدف.

ب- مناسبة الأنشطة لمستوى نضج المتعلمين: يمكن أن يتضمن النشاط بعض التحدي لقدرات المتعلمين، ولكن ينبغي أن يكونوا قادرين على القيام به، ويقودهم إلى تعلّم جديد أو يتيح الفرص لهم لتطبيق بعض ما سبق أن تعلموه.

جـ- ارتباط النشاط باستعدادات المتعلمين واهتماماتهم وحاجاتهم: فالتعلم يكون أكثر فعالية حينما يكون المتعلم مستعدا له وظيفيا ونفسيا واجتماعيا.

د – أن يحقق النشاط المختار مع الأنشطة الأخرى التنوّع: وذلك كي يسهم في تحقيق النمو الشامل للمتعلم والوصول بالمتعلم إلى أقصى درجة ممكنة، مع مراعاة التوازن في تنمية جوانب شخصية المتعلم، هذا إلى جانب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

هـ- أن يفيد النشاطُ المتعلمين: إذ ينبغي أن يفيد النشاط المتعلمين إفادة تتناسب مع ما يبذل فيه من جهد ووقت ومال.

و – إمكانية التنفيذ: أي يمكن تنفيذه في حدود الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في المؤسسة التربوية والمجتمع.

ز – مدى تحقيقه للتوازن: والتوازن المقصود هنا هو التوازن بين احتياجات نمو الفرد ومتطلبات المجتمع.

مراجع المحاضرات:

الكتب العربية:

1. عبد الرحمن الأحمد وآخرون: المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 1987.
2. عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ج 2 ، الدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ، 1984
3. أحمد حسين اللقاني: تطوير المناهج (الواقع والمستقبل) أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم. منشورات جامعة محمد الخامس، المغرب،1993.
4. توبي لحسن : بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية (رهان على جودة التعليم والتكوين)، مكتبة المدارس، المغرب 2006.
5. توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة –مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان الأردن، 2004.
6. جاك ريتشاردز و ثيودور روجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، ترجمة: محمود إسماعيل صيني وآخرون، دار عالم الكتب، السعودية، 1990.
7. جميل حمداوي: مجزوءات التكوين في التربية والتعليم التخطيط–التدبير–التقويم، مطابع أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2014.
8. حسن شحاتة: المناهج الدراسية (بين النظرية والتطبيق)، الدار العربية للكتاب، مصر، 1998.
9. حسن شحاتة: نحو تطوير التعليم في الوطن العربي(بين الواقع والمستقبل)،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ،2003
10. ابن خلدون: المقدمة، ضبط وتقديم محمد الاسكندراني، ط2، بيروت،1998.
11. رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
12. رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك (دراسة وترجمة)، الحوار الأكاديمي الجامعي، المغرب، ط1، 1991

13. صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتطبيقاتها)، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 2000

14. صلاح عبد المجيد العربي: تعليم اللّغات الحية وتعليمها (بين النظرية والتطبيق)، مكتبة لبنان، ط1، بيروت، 1981

15. مجموعة من المؤلفين: تعليم اللّغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ج1، الرباط،2002 .

16. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2006.

17. عبد اللطيف الفاربي: المناهج بين التخطيط والتنفيذ (حول مشكل مقاومة التغيير)، أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم. منشورات جامعة محمد الخامس، المغرب،1993 .

18. عبد المحسن بن عبد العزيز ابنهى: الوسائل التعليمية (مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية)، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، 1992

19. علي آيت أوشان: اللّسانيات والديداكتيك (نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء،2005.

20. علي القاسمي ومحمد علي السيد: التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الأيسيسكو،1991.

21. فتحي قيرع: المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد3، 2017.

22. فكري حسن ريان: التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته)، عالم الكتب، مصر، ط4، 1999

23. لورانس كورنو وآلان فارنيو: الخطاب الديداكتيكي (أسئلته ورهاناته)، تر: عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2003.

24. محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

25. محمد أزرفي بركان: أسس تقويم المناهج الدراسية وتطويرها، ضمن أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم، منشورات مجلة التدريس، جامعة محمد الخامس، المغرب، 1993.

26. محمد البوزيري: مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، 2004.

27. محمد حمود: المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، ط1، المغرب 2004.

28. محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة، والنشر، والتوزيع، عين مليلة –الجزائر.

29. محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، دار الهدى فصيلة الجزائر، 1997.

30. ميلود توري: من بيداغوجيا المحتوى إلى بيداغوجيا الكفايات، مطبعة أنفو–برانت، المغرب، 2003.

31. محمد هاشم فالوتي: الأسس الفنية لبناء المناهج، ضمن أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التحقيق والتقويم.

32. منى يونس بحري: المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2012 .

33. وليد أحمد الجبر: طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، دار الفكر، ط6، الأردن، 2014.

المراجع الالكترونية:

1. بدر ملك ولطيفة الكندي: تراثنا التربوي ننطلق منه ولا ننغلق فيه.
http://www.geocities.ws/ta3leqa1/muntalagat.html
(أفريل 2023)

2. جميل حمداوي: بيداغوجيا لأهداف، مقال منشور في موقع: www.alukah.net (فيفري 2023)

3. صنافة بلوم للأهداف التربوية، منصة تعليم جديد. (جانفي2023)
https://www.new-educ.com
1. بيداغوجيا الكفايات(المفهوم والتيارات الفكرية والتربوية). (فيفري2023)
https://www.alukah.net
.2

مراجع أجنبية:

1-Robert Galisson et Daniel Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, paris 1976.

2-Jean Dubois et autre : Dictionnaire de linguistique, Larousse , Paris,1973 .

3-Cristien Puren : histoire des méthodologies de l enseignement des langues, CLE International, France, 1988 .

4-Joseph Rezeau: Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia, thèse doctorat, université Victor Segalen Bordeaux ,2001 .

5- Louis Arénilla et autres : Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, 3 èmè édition, paris,2007 .

6-Pierre Martinez :la didactique des langues étrangères ,Que sais je, PUF 5ème édition, France, 2008.

7-Jean-Pierre Cuq et autre: dictionnaire de didactique du français, Ophrays, Paris, 2008

8-Josia Boutet :didactique des langues et relation interdiciplinaires, revue ELA ,N72 ,paris.

9-Maguy Pothier :formation à la recherche et recherche de la formation, , ELA , n° 123-124,2001

10-Yves Reutier et autre, Dictionnaire des concept fondamentaux des didactiques, 2eme éditions , Algérie, 2011.

11-Zoubeida Benhalema: de la pédagogie à la didactologie, Synergies, Algérie, n° 15, 2012

الفـهـــــــرس

1-فهرس محاضرات السداسي الأول

رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة	رقم الصفحة
مقدمة		2
مقرر السداسي		3
المحاضرة الأولى	التعليميات: النشأة والمفهوم	6
المحاضرة الثانية	التعليميات والبيداغوجيا.	10
المحاضرة الثالثة	التعليميات من الفنية الى العلمية	14
المحاضرة الرابعة	التعليميات العامة والتعليميات الخاصة	16
المحاضرة الخامسة	التعليميات: انشغالاتها الرئيسة	18
المحاضرة السادسة	التعليميات: خصائصها	23
المحاضرة السابعة	علاقة التعليميات باللسانيات وتعليميات اللغات	25
المحاضرة الثامنة	التعليميات: مصادرها	30
المحاضرة التاسعة	التعليم في التراث اللساني العربي	32
المحاضرة العاشرة	التدريس في ضوء المقاربات	38
المحاضرة الحادية عشرة	المقاربة بالمحتويات	41
المحاضرة الثانية عشرة	المقاربة بالأهداف	42
المحاضرة الثالثة عشرة	المقاربة بالكفايات	49

2-فهرس محاضرات السداسي الثاني

رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة	رقم الصفحة
مقرر السداسي		57
المحاضرة الأول	المنهاج التعليمي: مفهومه	59
المحاضرة الثاني	المنهاج التعليمي: بناؤه وتنفيذه	63
المحاضرة الثالث	المنهاج التعليمي: تقويمه	66
المحاضرة الرابع	المنهاج التعليمي: تطويره	70
المحاضرة الخامس	المنهاج التعليمي: أسس بنائه	79
المحاضرة السادس	الأهداف التعليمية	83
المحاضرة السابع	المحتوى التعليمي	88
المحاضرة الثامن	الكتاب المدرسي	94
المحاضرة التاسع	الطرائق التعليمية	104
المحاضرة العاشر	الوسائل التعليمية	110
المحاضرة الحادية عشرة	التقويم التعليمي	115
المحاضرة الثانية عشرة	الأنشطة التعليمية	118
قائمة المراجع		122
الفهرس		127