الجمهوريـــة الجزائريـة الدّيمقراطيـة الشّعبيـة
وزارة التّعليـم العـاليّ والبحـث العلـميّ

جامعة عبد الرّحمن بن خلدون – تيارت
كلّيّـــــة الآداب واللّغـــــات
قسم اللّغـة والأدب العـربيّ

مطبوعة بيداغوجية في مقياس: البيداغوجيا

سند بيداغوجي موجّه لطلبة السّنة الأولى ماستر

الفرع: دراسات أدبية　　**التّخصّص**: أدب حديث ومعاصر

إعداد: د. بن صحراوي بن يحي

السّنة الجامعيـة

2026-2025

مخطّط مقياس "البيداغوجيا"

1- معلومات عامّة حول المقياس

المؤسّسة	كلّية الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي
المقياس	بيداغوجيا
الفئة المستهدفة	طلبة السّنة الأولى ماستر – التّخصّص: أدب حديث ومعاصر
السّداسي: الأوّل	**الوحدة:** منهجية **المعامل:2** **الرّصيد:**3
الحجم السّاعي للمقياس	المحاضرات: 1.5 ساعة x 15 أسبوعاً الأعمال الموجّهة: 1.5 ساعة x 15 أسبوعاً التّوقيت الأسبوعي: المحاضرات: الأحد من الساعة 13:00 إلى السّاعة 14:30 الأعمال الموجّهة: الأحد من السّاعة 14:30 إلى السّاعة 16:00
المكان	المحاضرات: بقاعة الأنترنت الأعمال الموجّهة: بقاعة الأنترنت
طريقة التّقييم	مراقبة مستمرّة + امتحان نهائي

إعداد وتنفيذ وتقويم:

د. بن صحراوي بن يحي

أستاذ اللّغويات بجامعة ابن خلدون – تيارت

البريد الإلكتروني:

benyahia.bensahraoui@univ-tiaret.dz

2- تقديم مقياس البيداغوجيا

يستحضر المقياس أطراف العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة الثّلاثة (التّلميذ، المعلّم، المعرفة)، والعلاقة التّفاعليّة بينها لا سيّما العلاقة بين المعلّم والمتعلّم. ومن منطلق أنّ البيداغوجيا تتّجه في كثير من الأحيان نحو تحليل الممارسات التّعليميّة، فإنّها تركّز على تفاعل التّلاميذ مع البيئة التّعليميّة، مع دعم التّفكير النّقدي، والتّعلّم النّشط، واستخدام التّكنولوجيا، فموضوع البيداغوجيا في حقيقة الأمر هو بناء عقيدة تربويّة تكون في الوقت ذاته نظريّة تطبيقيّة، فليست البيداغوجيا علماً أو تقنيّة أو فلسفة أو فنّاً، بل إنّها في الوقت نفسه كلّ هذه الأشياء منظّمة حسب ارتباطات منطقيّة.

ولئن يعنى هذا المقياس ببيان موضوعها ومجالاتها وإبراز أهمّيّتها، فإنّه يمكّن الطّالب(ة) من حيازة عناصر البيداغوجيا وشروطها، من ذلك:

1- الاطّلاع على خصائص نموّ الطّفل في كلّ جوانب شخصيته، في الفترة العمرية الّتي يكون فيها.

2- مراعاة حاجاته، استعداداته، دوافعه، وميوله، وغيرها من المدخلات السّلوكيّة.

3- القدرة على صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وحسن هيكلتها، بما يتناسب مع ما سبق ذكره.

4- الإلمام بطرق وأساليب التّدريس من حيث مراحلها، وشروطها، وكيفيّاتها.

5- القدرة على التّكيّف والتّعامل مع المجموعات الصّفيّة، لا سيما غير المتجانسة.

6- الإلمام بوسائل وآليات وأساليب التّقويم انطلاقاً من مرجعيّة محدّدة تراعي الدّوافع لدى المتعلّمين والآثار الاجتماعيّة والفرديّة.

3- الأهداف المتوخّاة والمخرجات المتوقّعة من المقياس

ينشد من خلال هذا المقياس إرساء لدى الطّالب (ة) جملة من الموارد المعرفية والمنهجية من أجل تنصيب الكفاءة المرصودة؛ ملخّصها فيما يلي:

1- تكوين الطّلبة بيداغوجيّاً.

2- القدرة على توظيف المعارف المكتسبة من خلال هذا المقياس في الواقع العمليّ.

3- الوقوف على مختلف المناهج التّربويّة الحديثة، والتّمكّن من وعي فلسفتها.

4- الاطّلاع على البيداغوجيات، واستراتيجيّات وأساليب التّدريس الحديثة.

5- الاطّلاع على نظريّات التّعلّم الحديثة وتطبيقاتها العمليّة.

7- مسايرة تكوين نظري في مجال البيداغوجيا للتّطبيقات العمليّة في الميدان.

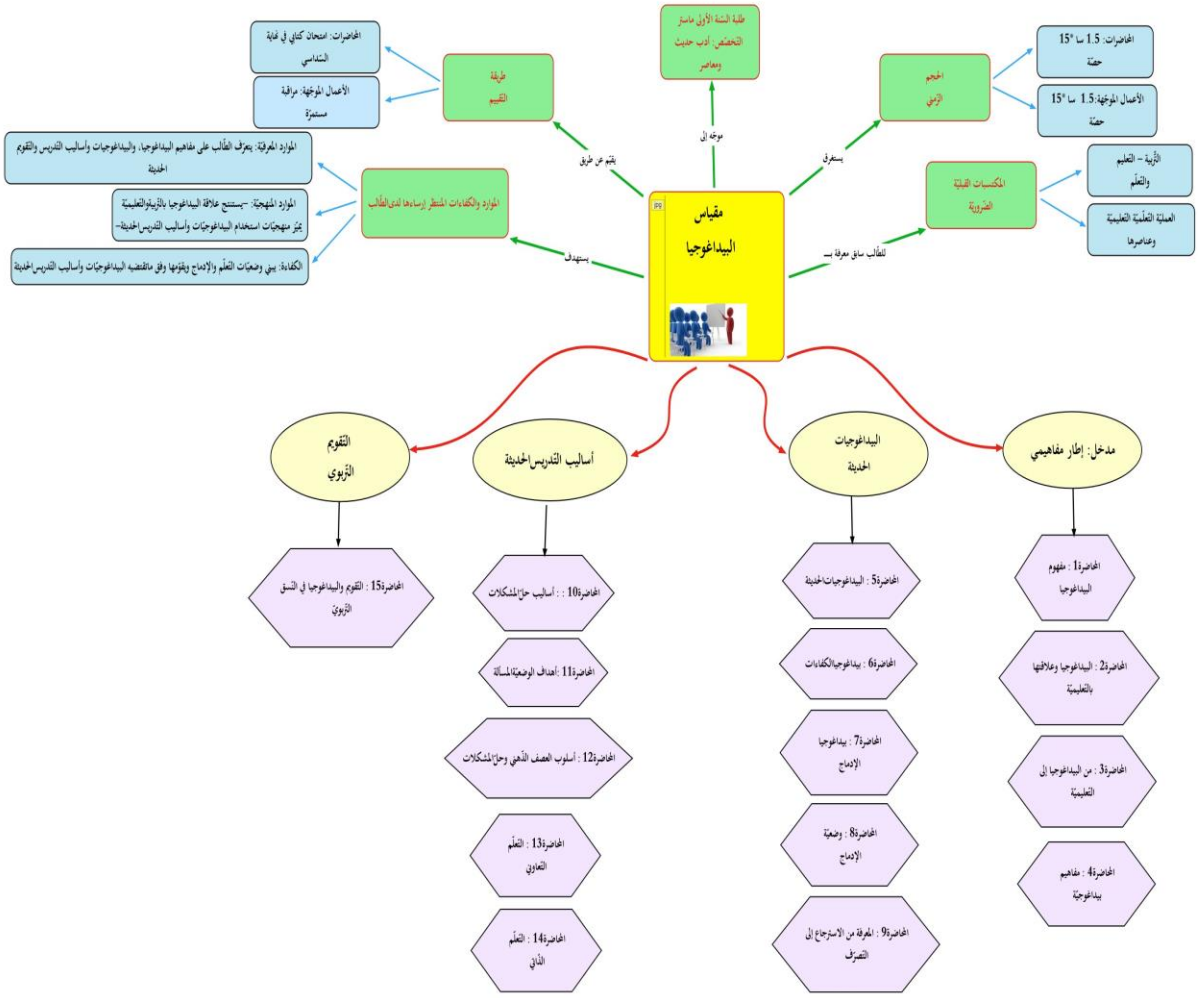
4- الكفاءة المستهدفة:

في نهاية السّداسي يكون الطّالب (ة) قادراً على بناء وضعيّات التّعلّم والإدماج والتّقويم وفق ما تقتضيه البيداغوجيّات، وأساليب التّدريس الحديثة.

5- المكتسبات القبليّة الضّروريّة

يكون للطّالب(ة) سابق معرفةٍ بالمنهاج الدّراسيّ، وبعض طرائق التّدريس، وامتلاك فكرة ولو بسيطة عن العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وعناصرها، والعلاقات التّبادليّة بين أقطابها (المعلّم، المتعلّم، المادّة الدّراسيّة).

6-الخريطة الذّهنيّة للمقياس



7-فهرس مفردات المقياس واستراتيجيات التّنفيذ (سيرورات العمل)

عناوين المحاضرات	رقم الصّفحة	الطّرائق والاستراتيجيات
1- مفهوم البيداغوجيا.	7	1. التدريس المباشر والإلقاء من خلال المحاضرات. 2. الحوار والمناقشة. 3. حلّ المشكلات. 4. التعلم الذّاتي. 5. العصف الذّهني. 6. التعلّم بالنّمذجة (التعلّم بالملاحظة والمحاكاة). 7. التّمثيل (اقتراح أمثلة) 8. التّعلّم التّعاوني (العمل بالمجموعات) 9. استخدام شبكة الانترنت لتعزيز محتوى المادّة.
2- البيداغوجيا وعلاقتها بالتّعليميّة.	13	
3- من البيداغوجيا إلى التّعليميّة (تطوّر في المفاهيم والتّطبيق)	18	
4- البيداغوجيّات الحديثة.	22	
5- مفاهيم بيداغوجيّة (الكفاءة، الأداء، ...).	31	
6- بيداغوجيا الكفاءات.	38	
7- بيداغوجيا الإدماج.	46	
8- وضعيّة الإدماج.	53	
9- توظيف المعرفة من الاسترجاع إلى التّصرّف.	58	
10- أساليب حلّ المشكلات.	64	
11- أهداف الوضعيّة المسألة.	72	
12- أسلوب العصف الذّهني وحلّ المشكلات.	76	
13- التّعليم التّعاوني.	80	
14- التّعليم الذّاتي.	89	
15- التّقويم والبيداغوجيا في النّسق التّربوي.	96	

8- المقاربة البيداغوجيّة المعتمدة

اعتمد في إعداد وتنفيذ وتقويم وحدات هذا المقياس المقاربة بالكفاءات منوالاً ديداكتيكياً يؤسّس للمعطيات والتّعلّمات، ويؤطّرها، ويساير بناءها لدى الطّالب(ة)، ويقوّمها، ومن ثمّة يعزّزها أو يعالجها، مستندين في ذلك إلى مركّباتها الثّلاث (المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة). وإرساء كلّ مركّبة بعد الأخرى يمثّل اختيارنا المنهجي في تناول المقياس بأكمله. وقصد تنصيب الكفاءة المرصودة لدى الطّالب(ة) وبمراعاة ما سبق ذكره؛ وجب تتّبع المراحل الآتية:

1- مرحلة إرساء موارد معرفيّة: وتتمثّل في مدى فهم واستيعاب مختلف المعارف، والمعلومات، والأفكار، والنّظريات، والآراء الواردة في المقياس.

2- مرحلة إرساء موارد منهجيّة: من خلال تدريب الطّالب(ة) على توظيف واستثمار الموارد المعرفيّة المذكورة يكتسب موارد منهجية تتمثّل في المهارات والإجراءات الشّخصيّة ومنهجيّات الطّرح والتّناول، ومختلف والخبرات والأداءات الفرديّة والجماعيّة.

3- إرساء القيم والكفاءات العرْضيّة: وهذا من تحصيل الحاصل، فلا يعدّ مرحلة ثالثة وإنّما يتمّ امتلاك القيم والكفاءات العرْضيّة بالموازاة مع المرحلتين السّابقتين (مسايرةً مع إرساء الموارد المعرفيّة والمنهجيّة).

4- مرحلة تجنيد الموارد: من خلال وضعيات دالّة مركّبة (وضعيات إدماج وتقويم) يقف الأستاذ على مدى قدرة الطّالب(ة) على تجنيد موارده المعرفيّة، والمنهجيّة، والقيميّة المكتسبة.

9- أساليب التّقويم والمعالجة

أساليب التّقويم المنتهجة تستجيب لمقتضيات المقاربة البيداغوجية المعتمدة (المقاربة بالكفاءات) وتراعي مركّباتها الثّلاث، فإضافة إلى أنشطة التقويم التشخيصي والتّكويني والتّحصيلي خلال كلّ وحدة تعلّميّة، يقترح الأستاذ – مرحليّاً عند نهاية كلّ محور من محاور المقياس الأربعة- وضعيات دالّة من مختلف الأنماط على سبيل التّدريب، على النّحو الآتي:

أ- وضعيات مشكلة بسيطة لتقييم مدى اكتساب الموارد المعرفية المطلوبة ومدى فهمها واستيعابها.

ب- وضعيات مشكلة بسيطة لتقييم مدى اكتساب الموارد المنهجيّة اللّازمة.

ج- وضعيات مشكلة مركّبة: تتيح للطّالب(ة) تجنيد جملة موارده المعرفيّة والمنهجية والقيميّة، كما تمكّن الأستاذ من تقويم مدى اكتساب الكفاءة المرصودة.

تقييم الأعمال الموجّهة: يتمّ تقييم الأعمال المنجزة من بحوث وتحليل نصوص مختارة وفق المعايير الآتية:

- الحضور:3 ن - السّلوك والانضباط:2 ن - التّفاعل والمشاركة:2 ن - المسك والإخراج: 2 ن
- التّهميش والإحالات:2 ن - الجانب المنهجي:2 ن - ثراء المحتويات:2 ن
- النّتائج والمعطيات الجديدة:3 ن - طريقة عرض البحث:02

تشكّل علامة تقييم الأعمال الموجّهة % 50 من علامة الدّورة.

الامتحان النّهائي: وهو امتحان شامل في نهاية السّداسي الأوّل، يقيس مدى امتلاك الطّالب(ة) الكفاءة المقصودة من المقياس. تشكّل علامة الامتحان النّهائي % 50 من علامة الدّورة، ويشمل كلّ ما تمّ تناوله خلال السّداسي.

الدّرجة النّهائية للمقياس فهي تجمع درجة المحاضرة ودرجة الأعمال الموجّهة.

المعالجة: تقيّم نواتج التّعلّم الكتابية والشّفهيّة للطّلبة وفق شبكات تقويم مدروسة ومعدّة مسبقاً (شبكة المعايير والمؤشّرات)، وتُتبع بالتّصحيح الجماعي وتصويب الأخطاء وتذليل الصّعوبات في إطار المعالجة، لا سيما المعالجة الفوريّة.

المحاضرة الأولى: مفهوم البيداغوجيا

لقد ظهرت التّربية مع ظهور الإنسان على وجه الأرض، حيث وهبه الله تعالى من الخصائص الجسديّة والعقليّة والنّفسيّة ما جعله يسعى إلى تكييف أو التّكيّف مع الوسط الّذي يعيش فيه، فبدأ بملاحظة مختلف الظّواهر الطّبيعيّة المحيطة به للإفادة منها في تسهيل حياته والمحافظة على نوعه، فبدأت تتكوّن لديه المعارف والخبرات الجديدة مكّنته مع مرور الوقت من إبداع كيفيات وطرق حياة جديدة.

ومن هذا المنطلق يمكننا التّأكيد أنّ الإنسان كان يتفاعل باستمرار مع بيئته والّتي كانت في حقيقة الأمر مدرسته الأولى، فكان يتعلّم عن طريق الخطأ أحياناً والإصابة أحيانا أخرى، وهذا التّفاعل المستمرّ بينه وبين مختلف عناصر بيئته قصد المحافظة على حياته الماديّة واستقراره النّفسي هو ما نسمّيه التّربية، والّتي هي الحياة نفسها.

ولمّا كانت السّمة البارزة للحياة نفسها منذ نشأتها هي التّغيّر والتّغيير – فكراً وعملاً، تنظيراً وتطبيقاً– كان لا بدّ من مواكبة مختلف التّطوّرات والنّهوض بمجال التّربيّة والتّعليم، انطلاقاً من أسس ومبادئ محدّدة، وباستخدام طرق وأساليب وتقنيات معيّنة، ممّا تتّسع له البيداغوجيا، والتّعليميّة وغيرهما من علوم التّربية.[1]

في هذه المحاضرة نبسط مفاهيم مصطلح "البيداغوجيا" – بالمناقشة والتّحليل– عند هؤلاء وعند هؤلاء من العلماء والمنظّرين والدّارسين، قدماء ومحدثين، عرب وغربيين؛ لنستجلي من خلال ذلك موضوع هذا الحقل ومجالاته ومقاصده وغيرها من المباحث. وبما أنّ هذا العلم وثيق الصّلة بالمجال التّربوي؛ يتعيّن علينا الوقوف عند مفهوم "التّربيّة" أوّلاً.

1– مفهوم التّربيّة:

1–1– التّربية لغةً: لكلمة "التّربية" ثلاثة معانٍ لغويّة:

– **التّربية بمعنى النّموّ والزّيادة والارتفاع:** ربا: ربا الشّيء، يربو ربوا ورباء: زاد ونما. وأربيته: نمّيته. وفي التّنزيل العزيز :﴿...**وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ**...﴾ [البقرة: 276]، ومنه أخذ الرّبا الحرام، قال الله تعالى : ﴿**وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ** ... ﴾ [الرّوم: 39]. قال أبو إسحاق: يعني به دفع الإنسان الشّيء ليعوض ما هو أكثر منه، ...وقوله عزّ وجلّ في صفة الأرض: ﴿...**اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ**﴾ [الحجّ: 05، فصّلت: 39]. قيل: معناه عظمت وانتفخت، وقرئ وربأت، فمن قرأ وربت فهو ربا يربو، إذا زاد على أي الجهات زاد، وقوله عزّ وجل: ﴿ ...**فَأَخَذَهُمْ أَخْذَةً رَابِيَةً**﴾ [الحاقّة: 10]. أي: أخذة تزيد على الأخذات، قال الجوهريّ: أي: زائدة، كقولك أربيت، إذا أخذت أكثر ممّا أعطيت. والرّبو والرّبوة: البهر، وانتفاخ الجوف، ...وفي الحديث: **الفردوس ربوة الجنّة** أي: أرفعها.[2]

---

[1]– ينظر: تعليميّة اللّغة في مرحلة ما بعد التّمدرس، دراسة تطبيقيّة في مراكز تعليم الكبار، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، إعداد: بوفروم رتيبة، إشراف: أحمد يوسف، 2009/2008م، ص أ.

[2]–لسان العرب، (محمّد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين) ابن منظور(ت711ه)، دار صادر للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، 1997م، ج1، ص403، (مادة الألف، فصل الرّاء).

- **التّربية بمعنى التّنشئة والرّعاية:** كما في قوله تعالى: ﴿**قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ**﴾ [الشّعراء: 18]، وقوله تعالى: ﴿**وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا**﴾ [الإسراء: 24]، ومنه جاء قول الأعرابيّ: فمن يكُ سائلاً عنّي فإنّي *** بمكّة منزلي وبها ربّيتُ

وربّيت فلاناً أربّيه تربية، أي غذوته.[1]

- **التّربية بمعنى الحفظ والرّعاية والإصلاح:** جاء في اللّسان: «ورَبَّ ولَدَه والصَّبِيَّ يَرُبُّهُ رَبّاً، ورَبَّبَه تَرْبِيباً وتَرِبَّةً، عَنِ اللِّحْيَانِيِّ :بِمَعْنَى رَبَّا. وَفِي الْحَدِيثِ: **لكَ نِعْمةٌ تَرُبُّها**، أَي تَحْفَظُها وتُراعِيها وتُرَبِّيها، كَمَا يُرَبِّي الرَّجُلُ ولدَه؛ وَفِي حَدِيثِ ابْنِ ذِي يَزَنَ: أُسْدٌ تُرَبِّبُ، فِي الغَيْضاتِ، أَشْبالا

أَي تُرَبِّي، وَهُوَ أَبْلَغ مِنْهُ وَمِنْ تَرُبُّ، بِالتَّكْرِيرِ الَّذِي فِيهِ. وتَرَبَّبَه، وارْتَبَّه، ورَبَّاه تَرْبِيَةً، عَلَى تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ، وتَرَبَّاه، عَلَى تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ أَيضاً :أَحسَنَ القِيامَ عَلَيْهِ، وَوَلِيَه حَتَّى يُفارِقَ الطُّفُولِيَّةَ، كَانَ ابْنَه أَو لَمْ يَكُنْ؛ وأَنشد اللِّحْيَانِيُّ: تُرَبِّبُهُ، مِنْ آلِ دُودانَ، شَلّةٌ ... تَرِبَّةَ أُمٍّ، لَا تُضيعُ سِخَالَها».[2]

1-2- التّربية اصطلاحاً:

تختلف تعاريف التّربية اصطلاحاً باختلاف المنطلقات الفلسفيّة، والأديان والمذاهب الّتي تسلكها الجماعات الإنسانية في تدريب أجيالها، وإرساء قيمها ومعتقداتها، وبتعدّد الأنماط السّائدة في المجتمع وثقافته، وباختلاف زوايا النّظر لمفهوم العمليّة التّربويّة وطرقها ووسائلها.[3] « وعلى الرّغم من الاختلافات في التّعريف بالتّربية قديماً وحديثاً إلّا أنّها تنطوي على أبعاد مشتركة بصورة كلّيّة أو جزئية»[4]، ذلك لأنّ التّربية عبر مراحل عصورها تمثّل عملية فطرية، فهي ليست أحد إفرازات العلم أو مكتشفاته فحسب بل هي خلاصة تجارب إنسانية أصيلة تتضمن قيماً عليا، وهي موروث ينتقل من الآباء الى الأبناء ومن الأجداد الى الأحفاد، حتى اعتبرت التّربية حياة كما ذكرنا.

- **التّربية من وجهة نظر تركّز على الإنسانية والمثالية:** في نظر **كانط:** إنّ إنسانيّة الإنسان كهدف أمثل، وغاية أسمى لن تتحقّق إلّا بفضل التّربية، فما ينقل الإنسان من الحالة الحيوانية إلى دائرة التّحضّر، ومن الحالة الطّبيعية إلى حيّز الثقافة هو التّربية، «إنّ الإنسان لا يمكن أن يصير إنساناً حقّا إلّا بالتّربية، إنّه ما تصنع منه التّربية».[5]

وعرّفها **أفلاطون** أنّها تدريب الفطرة الأولى للطّفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة. وهي عنده: «إعطاء الجسم والرّوح كلّ ما يمكن من الجمال والكمال».[6] وورد هذا المفهوم في المعجم الفلسفي: «التّربية هي تبليغ الشّيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النّفسيّة بالتّمرين حتّى تبلغ كمالها شيئاً

---

[1]- ينظر: القاموس المحيط، (محمّد بن يعقوب بن محمّد بن إبراهيم بن عمر مجد الدّين الشّيرازي) الفيروزآبادي (ت 817هـ)، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرّسالة، إشراف: محمّد نعيم العرقسوسي، مؤسّسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 1426هـ= 2005م، ص1659.

[2]- لسان العرب، ج1، ص406. (مادّة الألف، فصل الرّاء).

[3]- ينظر: المنهج التّربوي الإسلامي للطّفل، الزّهوري بهاء الدّين، مطبعة اليمامة، حمص، سوريا، 1423هـ/2002م، ص16.

[4]- أصول التّربية في مفهومها الحديث، على حسين الدّوري، الأردن، ط1، 2009م، ص17.

[5]- تأمّلات في التّربية، إيمانويل كانط، ترجمة: محمود بن جماعة، دار محمّد علي للنّشر، صفاقس، تونس، ط1، 2005م، ص14.

[6]- مفهوم التّربية الإسلامية، موزة زيد عبد الله المقهوري، مجلّة الدّراسات العربيّة، كلّيّة دار العلوم، جامعة المنيا، مصر، ص728.

فشيئاً، نقول: ربّيت الولد، إذ قوّيت ملكاته ونمّيت قدراته، وهذّبت سلوكه حتّى يصبح صالحاً للحياة في بيئة معيّنة».[1]

- **التّربية من وجهة نظر تركّز على المجتمع:** يرى **ابن خلدون** (ت808هـ) أنّ التّربيّة عمليّة تنشئة اجتماعيّة للفرد لتعويده بعض العادات والقيم السّائدة في المجتمع، وإكسابه المعلومات والمعارف الموجودة في المجتمع.[2].وأصبح علماء الاجتماع ينظرون إلى التّربيّة باعتبارها ظاهرة اجتماعيّة، فعندما يتواجد الفرد في حالة تفاعل مع غيره من أفراد مجتمعه تنبثق التّربيّة كظاهرة محدّدة لأنماط التّفاعل والضّوابط الّتي تشكّل طبيعة العلاقات الاجتماعيّة.[3]

وفي هذا السّياق نجد **دوركايم** يحدّد دور التّربية والتّنشئة الاجتماعيّة حيث يرى أنّها العمليّات الّتي يتعلّم من خلالها، ويكتسب الوسائل المادّية والعقليّة، والمعايير الأخلاقية الّتي يحتاجها لكي يؤدّي وظيفته في المجتمع.[4]

- **التّربية من وجهة نظر تركّز على الفرد:** معنى هذا أنّ مفهوم التّربية يركّز على تحقيق وتكوين ذات الشّخص: «التّربية تعني تحقيق نموّ الفرد في جميع جوانبه الجسديّة، والعقليّة، والانفعالية، والاجتماعية، أوهي مجموع الجهود الّتي يقوم بها الآخرون ليتيح للفرد الفرصة لأن يحقّق ذاته، ويكوّن ذاته».[5]

- **التّربية من وجهة نظر تكاملية:** وتعني هذه الوجهة أنّ التّربية تستهدف تحقيق نمو الفرد لكن في سياقاته الاجتماعية والثّقافية لبلوغ كمال شخصيّته، فهي لا تقتصر على جانب واحد من جوانب الشّخصيّة، بل تشمل جوانب الفرد الجسميّة، والإيمانية، والخلقية، والعقلية، والنّفسيّة، والاجتماعية.[6]

2- مفهوم البيداغوجيا:

2-1-البيداغوجيا لغةً: "البيداغوجيا" مصطلح يوناني الأصل، يتكون من كلمتين:

"Paidos" وتعني: الطّفل. "Agogé" وتعني: القيادة أو التّوجيه.

لذلك، يُترجم المصطلح إلى "فن تربية الأطفال" أو "علم تربية النّشء".[7]

وعليه، يرتبط هذا المصطلح في معناه الأوّل بتوجيه الأطفال وتربيتهم.[8] فقد «كان المربّي في عهد الإغريق هو الشّخص -وفي أغلب الأحيان- هو الخادم الّذي يرافق الطّفل في طريقه إلى المعلّمين، فلم يكن البيداغوجيّ

---

[1]-المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، د ط، 1978م، ص266.

[2]- مفهوم التّربية الإسلامية، موزة زيد عبد الله المقهوري، ص729

[3]- ينظر: التّربية والمجتمع، دراسة في علم اجتماع التّربية، حسين عبد الحميد أحمد رشوان، مؤسّسة شباب الجامعة، الإسكندريّة، مصر، 2010م، ص05.

[4]- ينظر: التّفكير الاجتماعي، محمّد الجوهري وآخرون، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2011م، ص169.

[5]-التّربية البيئية الشّاملة، البيداغوجيا والأندراغوجيا، صلاح الدّين شروخ، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنّابة، الجزائر، 2008م، ص72، 73.

[6]- مفهوم التّربية الإسلامية، موزة زيد عبد الله المقهوري، ص729.

[7]- مفهوم الّتربية، عبد الله العروي، دار توبقال للنّشر، الرّباط، المغرب، 2002م، ص12.

[8]- المعجم التّربوي، اليونسكو، ط01، 2014م، ص145.

معلّماً إنّما كان مربّياً، فهو الّذي يسهر على رعاية الطّفل والأخذ بيده، وهو الّذي يختار له المعلّم، ونوع التّعليم الّذي يراه ملائماً حسب تصوّره».[1]

2-2- البيداغوجيا اصطلاحاً:

رأينا أنّ البيداغوجي قديماً هو ذلك الشّخص المكلّف بمرافقة الطّفل إلى حلقات التّعليم، بمعنى آخر أنّ التّربية المرتبطة بتهذيب الخلق كانت تمارس خارج حجرة الدّرس بينما التّعليم المرتبط بالتّحصيل المعرفي فكان يتمّ بداخلها، «ومع مرور الوقت ولأسباب وعوامل عديدة حدث العكس، حيث تحوّل البيداغوجي من المربّي إلى المعلّم ناقل المعرفة بصرف النّظر عن نمط الشّخص الّذي يسعى إلى تكوينه، وبذلك تحوّلت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم إلى منهجيّة في تقديم المعرفة، وارتبط ذلك بما يعرف بفن التّدريس، وانصبّ الاهتمام باقتراح الطّرائق والأساليب المختلفة للتّدريس».[2]

من هنا فمن الطّبيعي أن نجد أغلب التّحديدات تتّفق أو تتقاطع أو لا تبتعد عن مفهوم واحد للبيداغوجيا مفاده أنّها مجموع الوسائل والطّرق والأساليب المستخدمة من طرف الفاعلين في التّربية، حتّى صارت البيداغوجيا في نظر الكثير فنّاً للتّربية، ويقصد به «التّطبيق العلميّ الّذي يقوم به كلّ مربٍّ للمعارف والمذاهب والطّرائق الّتي تعلّمه إيّاها البيداغوجيا».[3]

ومنهم من عدّ البيداغوجيا علماً أو فنّاً للتّدريس أو هما معاً، وحول هذا التّعريف دارت آراء عدد من العلماء والمفكّرين: فهذا **غارني** Gagné يعرّف البيداغوجيا أنّها: علم وفنّ التّدريس:[4]

البيداغوجيا علماً: يشير **غارني** إلى أنّ التّدريس ينبغي أن يعتمد على معرفة علمية، ودراسات نفسية حول كيفية تعلّم الأفراد، ومن ثم يُعتبر علمًا يبحث في الشّروط اللازمة لتسهيل التّعلّم.

البيداغوجيا فنّاً: يشير إلى أن التّدريس يتطلّب مهارات خاصّة في كيفية إدارة الصّفوف، واختيار الأساليب المناسبة بناءً على المواقف التّعليمية المختلفة.

وفي هذا السّياق عرّفها **جوتيه** Goethe وآخرون بأنّها: مجموع الأعمال الّتي يستعملها المدرّس في إطار وظائفه، وظائف نقل المعرفة والتّربية لجماعة في سياق مدرسيّ، وأمّا **شولمان** Schulman فقد عرّف البيداغوجيا على أنّها المعرفة الّتي تتعدّى المحتوى الدّراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدّراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدّراسي سهلاً وقابلاً للتّعلّم من خلال الشّروحات والتّوصيات والحوارات وضرب الأمثلة.[5]

---

[1]- تعليميّة الموادّ في المدرسة الابتدائيّة، هيئة التّأطير بالمعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، ص10.

[2]- تعليميّة الموادّ في المدرسة الابتدائيّة، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، ص11.

[3]- التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، نور الدّين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع:08، 2010م، ص39.

[4] - The Conditions of Learning, Gagné, R. M, Holt, Rinehart and Winston, 1985.

[5]- ينظر: اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، سعد الدّين زاير، وسماء تركي داخل، الدّار المنهجيّة، الأردن، ط01، 2015م، ص113.

البيداغوجيا علماً وفنّا معاً: ولعلّ أبرز التّعريفات تشير إلى أنّ البيداغوجيا هي علم وفنّ للتّربية في الوقت نفسه، تهتم بدراسة **العمليّة التّربوية** بشكل عامّ، مركزة على الجوانب النّفسية والاجتماعية والثّقافية الّتي تؤثّر في تعلّم المتعلّم. تشمل البيداغوجيا:[1]

- العلاقة بين المعلّم والمتعلّم: تركز على كيفية تفاعل المعلّم مع المتعلّم وتوجيهه.
- البيئة التّعليميّة: دراسة تأثير البيئة المحيطة على عملية التّعلّم.
- الأهداف التّربوية: تحديد الأهداف العامّة للعمليّة التّعليمية.
- الاستراتيجيات التّربوية: اختيار الأساليب، والطرق المناسبة لتحقيق الأهداف.

وموضوع البيداغوجيا في حقيقة الأمر هو «بناء عقيدة تربويّة تكون في الوقت ذاته نظريّة تطبيقيّة، فليست البيداغوجيا علماً أو تقنيّة أو فلسفة أو فنّاً، بل إنّها في الوقت نفسه كلّ هذه الأشياء منظّمة حسب ارتباطات منطقيّة، وتقدّم السّوسيولوجيا والسّيكولوجيا الأسس العلميّة للبيداغوجيا».[2]

وجدير بالذّكر أنّ البيداغوجيا في العصر المعاصر ما فتئت تتطوّر وتتنوّع بشكل كبير، حيث تعدّدت أساليبها وفلسفاتها، فلم تعد تركّز على التّلقين واتّباع منهج ثابت في التّدريس فحسب، بل صارت البيداغوجيا الحديثة تركّز على تفاعل الطّلاب مع البيئة التّعليميّة، مع دعم التّفكير النّقدي، والتعلم النّشط، واستخدام التكنولوجيا. كما تتّجه البيداغوجيا في كثير من الأحيان نحو تحليل الممارسات التّعليمية، ممّا يعزّز القدرة على التّغيير الفردي والاجتماعي، وتبعاً لكلّ هذا تطوّرت مفاهيم البيداغوجيا وتعدّدت. وسنعرض لهذا التّطور في محاضرة لاحقة.

عناصر البيداغوجيا: ونقصد بعناصر البيداغوجيا كلّ ما ينبغي للبيداغوجيّ مراعاته وحيازته والاطّلاع عليه، نذكر منها:

8- الاطّلاع على خصائص نموّ الطّفل في كلّ جوانب شخصيته، في الفترة العمرية الّتي يكون فيها.

9- مراعاة حاجاته، استعداداته، دوافعه، وميوله، وغيرها من المدخلات السّلوكيّة.

10- القدرة على صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وحسن هيكلتها، بما يتناسب مع ما سبق ذكره.

11- الإلمام بطرق وأساليب التّدريس من حيث مراحلها، وشروطها، وكيفيّاتها.

12- القدرة على التّكيّف والتّعامل مع المجموعات الصّفيّة، لا سيما غير المتجانسة.

13- الإلمام بوسائل وآليات وأساليب التّقويم انطلاقاً من مرجعيّة محدّدة تراعي الدّوافع لدى المتعلّمين والآثار الاجتماعيّة والفرديّة.

---

[1]- ينظر: البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التّعليم النّظامي، المكّي المروني، كلّيّة الآداب، الرّباط، 1993م، ص130.

[2]- التّربيّة البيئية الشّاملة، صلاح شروخ، ص72، 73.

تقويم تحصيلي: على ضوء ما درست، استخلص (ي) علاقة البيداغوجيا بالتّربيّة.

– التّربية عمليّة إنسانيّة فرديّة اجتماعيّة تشاركيّة متكاملة مستمرّة تعني تنمية جوانب شخصيّة الفرد الجسميّة والعقليّة والنّفسية والاجتماعيّة، بشكل شامل، ومتوازن، ومتكامل، أمّا البيداغوجيا فتعني مرافقة ذلك النّموّ.

– التّربية مجموعة إجراءات وممارسات تطبيقيّة، أمّا البيداغوجيا ذات بعد نظري وتطبيقي في آن واحد، فهي تمدّ المربّي بالأدوات النّظريّة والمنهجيّة.

المحاضرة الثّانية: البيداغوجيا وعلاقتها بالتّعليميّة

تُعدّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من أكثر العمليّات تعقيدًا وتشعّبًا داخل النّسق التّربوي، لما تنطوي عليه من أبعاد معرفية، نفسية، واجتماعية متداخلة. وفي هذا السياق، يبرز مفهومان أساسيّان يشكلان دعامة النّظرية والممارسة التّربوية، وهما: **البيداغوجيا** و**التّعليمية (الدّيداكتيك)**. ورغم تداولهما المتكرّر في الأدبيات التربوية، فإنّ العلاقة بينهما تظلّ مثارًا للنّقاش والتّمحيص بين الباحثين والممارسين على حدّ سواء. وتأتي هذه المحاضرة لتكشف عن طبيعة هذه العلاقة، وتوضّحها ببيان أوجه الاتّفاق والاختلاف من حيث المجالات والأهداف، وذلك لرفع اللّبس والغموض المحيط بتداخل هذين الحقلين التّربويين.

1- مفهوم البيداغوجيا

لقد استعرضنا في المحاضرة السّابقة عدداً من التّحديدات لمفهوم البيداغوجيا بوصفها علماً أوفنّا للتّربية والتّدريس أو كليهما، دون الخوض في تطوّره. ولعلّ أبرز التّعريفات تجمع على أنّ البيداغوجيا هي علم وفنّ التّربية، وتهتم بدراسة العمليّة التّربوية بشكل عامّ، مركزة على الجوانب النّفسية والاجتماعية والثّقافية الّتي تؤثّر في تعلّم المتعلّم. وتشمل:[1] العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، البيئة التّعليمية، الأهداف التّربوية، الاستراتيجيات التّربوية.

2- مفهوم التّعليميّة

2-1- مصطلح "الدّيداكتيك" لغةً: "الدّيداكتيك" مصطلح فرنسيّ الأصل، مأخوذ من الكلمة اليونانية "Didaktikos" أو"Didaskein" ، وتعني "فلنتعلم" أو "يعلم بعضنا بعضًا ."وفقًا لقاموس "روبير الصّغير Le Petit Robert"، يُترجم المصطلح إلى "درّس" أو "علّم Enseigne"، ويُقصد به كلّ ما يهدف إلى التثقيف وكلّ ما له علاقة بالتّعليم.[2]

تمّ توثيق مصطلح "ديداكتيك" لأوّل مرّة عام 1554م. تمّ تقديمها أوّلاً كصفة، ثم كاسم من طرفJA Comenius الّذي يعرّفها على أنّها "فنّ التّدريس"، في مؤلّفه تحت عنوان Sa Didaktika (بالتشيكية) عام 1628م، ثمّ ترجم إلى اللّاتينية بين 1633 و1638م تحت عنوان Didactica magna، ترجمه **ج. بريفوست** على أنّه "فنّ ووسائل التّدريس".[3]

-مصطلح "التّعليميّة" لغةً: نرى اليوم أنفسنا امام مصطلحات عدّة تزعم أنّها مرادفة بصورة أمينة لكلمة Didactique منها: التّعليمية، الدّيداكتيكية، تعليميات، علم التّدريس، التّدريسية.[4] ولعلّ المقابل العربي الأكثر تداولاً هو "التّعليميّة". و"التّعليمية" هي مصدر صناعي لكلمة "تعليم" المشتقّة من "علّم" أي وضع علامة أو سمة من السّمات للدّلالة على الشّيء دون إحضاره، ومنه قوله عزّ وجلّ: ﴿**وَعَلَّمَ آدَمَ اَلْأَسْمَاءَ كُلَّهَا**﴾ [البقرة: 31]، وقوله: ﴿**الرَّحْمَنُ**

---

[1]- ينظر: البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التّعليم النّظامي، المكّي المروني، ص130.

[2]- تحليل العمليّة التّعليميّة وتكوين المدرّسين، محمّد الدرّيج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، المغرب، ط02، 2004م، ص172.

[3]-De la pédagogie à la didactologie :histoire d'une discipline ou histoire de concepts?, Zoubeida Benhamla, Synergies Algérie n° 15 – 2012 ,P 20.

[4]-تحليل الفعل الدّيداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، عابد بوهادي، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد39، ع02، 2012م، ص368.

﴿عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴾ [الرّحمن: 01]. جاء في لسان العرب: «علم وفقه، وعلم الأمر، وتعلّمه، وأتقنه»[1]، وفي القاموس المحيط نجد: «رجل عالم وعليم، ...وعلّمه العلم تعليماً، وعلّام ككذّاب، وعلّمه إيّاه فتعلّمه».[2]

2-2- التّعليميّة اصطلاحاً:

أ- تعريفات تركّز على طرق التّدريس، وتقنياته، ووسائله: على نحو ما نجده عند **ميلاريه** G.Mialaret، حيث يعرّف الدّيداكتيك على أنّه علم يهتمّ بالتّدريس ويتّخذه هدفاً له، وبالتّالي فهو يحدّد مجموعة الطّرق، والتّقنيات الخاصّة بالتّدريس، مع تحديد وسائل العمليّة التّعليمية.[3] وهذا يتقاطع مع ما جاء في قاموس Larousse، وما ذهب إليه كلّ من: **لالاند** Lalande ، **وروجي ميكيلي**،[4] **وموريس روكلان** Reuchlin،[5] **وبنشاميل** Pinchamel.[6]

ب- تعريفات تركّز على مشكلات التّعلّم: وتحدّد هذه التّعاريف أنّ «الموضوع الأساسي للتّعليميّة هو دراسة الشّروط اللّازم توافرها في الوضعيات أو المشكلات الّتي تقترح للتّلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفية الّتي يشغل بها تصوّراته المثالية، حيث يقرّر بان التّعليميّة هي تنظيم تعلّم الآخرين».[7]فهي بالأساس في نظر **جاسمن** B.Jasmin: تفكير في المادّة الدّراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلّق بالمادّة الدّراسية وبنيتها، ومنطقها. ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التّعلّم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.[8]

ج- تعريفات تركّز على تنظيم وضعيات ومواقف التّعلّم: فالتّعليمية"هي: «فرع من فروع التّربية موضوعها التّخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة»،[9]ويعرّفها **محمّد الدرّيج** كما يلي: هي الدّراسة العلمية لطرق التّدريس، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم الّتي يخضع لها المتعلّم؛ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي، أو الانفعالي الوجداني، أو الحسّ حركي المهاري. كما تتضمّن البحث في المسائل الّتي يطرحها تعليم الموادّ. ومن هنا تأتي تسمية تربية خاصّة، أي خاصّة بتعليم الموادّ الدّراسية (الدّيداكتيك الخاصّ أو ديداكتيك الموادّ)، أو منهجية التّدريس.[10]

---

[1]- لسان العرب، ابن منظور، ج4، ص416، مادّة (ع ل م).

[2]- القاموس المحيط، الفيروز أبادي، دار الجبل، بيروت، لبنان، ج4، ص155، فصل العين، باب الميم، مادّة (ع ل م).

[3]- محاضرات في علم النّفس الاجتماعي البيداغوجي، مشطر حسين، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، كلّيّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النّفس، 2018/2017م، ص12.

[4]- مصطلح التّربية والبيداغوجيا والدّيداكتيك، حمّودي نور الدّين، sciencenews003، أكتوبر 2020م.

[5]- المعجم التّربوي، فريدة شنّان، مصطفى هجرسي، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، ص44.

[6]- محاضرات في علم النّفس الاجتماعي البيداغوجي، مشطر حسين، ص12.

[7]- التّعليمية العامّة وعلم النّفس، وحدة اللّغة العربيّة، منصوري عبد الحق، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، ط01، 1999م، ص03.

[8]- ينظر: المعجم التّربوي، ص44.

[9]- التّعليمية العامّة وعلم النّفس، وحدة اللّغة العربية، منصوري عبد الحق، ص02.

[10]- ينظر: تحليل العمليّة التّعليميّة وتكوين المدرّسين، محمّد الدرّيج، ص172.

د- تعاريف تركّز على التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة: ويعرّف **ميشال ديفلاي** M.Develay هذا العلم على أنّه الّذي يهتمّ بدراسة التّفاعلات الّتي تربط بين كلّ من المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة؛ داخل مجال مفاهيمي معيّن وذلك قصد تسهيل عمليّة تملّك المعرفة من قبل المتعلّمين.[1]

إنّ التّعاريف السّابقة تشترك في كون الدّيداكتيك تضع نصب أعينها تحليل العلاقة بين المعرفة في بنيتها، وتنظيمها، ومفاهيمها، وبين المتعلّم من جهة، ومن جهة أخرى كيفية تنظيم تدريس هذه المعرفة. إذن فهي تبحث في كيفية تدريس المعرفة والأطر المحيطة بها، وممّا سبق فإنّنا نميل مع اقتراح **رياض جوادي** لمصطلح "التّدريسية" كمقابل للفظ "ديداكتيك"[2]، ذلك لأنّها أكثر تعبيراً وأقلّ تشويشاً من المصطلحات الأخرى.

وعلى العموم يمكننا اعتماد جملة معايير تساعدنا في تبيين توجّه كل تعريف من تعريفات "الدّيداكتيك"، وعلى تحليل خصائصها انطلاقاً من عمل **جاندر بورث وجونماير** Vander Borght et Ph.Jonnaert في ضبطهم لخمسة معايير وهي:[3]

1- يستحضر أطراف العملية التّعليمية التّعلّمية الثّلاثة (التّلميذ، المعلّم، المعرفة).

2- يهتمّ التّعريف بالعلاقة التّفاعلية بين أطراف العمليّة التّعليمية الثّلاثة.

3- يحدّد التّعريف التّوجّه نحو الفعل أو العمل.

4- يهتمّ التّعريف آلياً بالمعرفة المقنّنة والمندرجة ضمن المادّة المعرفية.

5- يعبّر التّعريف عن نيّة التّعليم والتّعلّم.

ويتفق معظم المختصّين على أنّ هناك نوعين من االتّعليميّة: تعليميّة عامّة، وتعليميّة خاصّة.

أ- التّعليميّة العامّة: تعني مجموع المعارف التّعليمية القابلة للتّطبيق في مختلف المواقف، لفائدة جميع التّلاميذ في مختلف الموادّ والتّخصّصات.[4]هذا النّوع يتجاوز حدود المادّة بعينها إلى المواد الأخرى، حيث يتمّ إسقاط المبادئ والنّتائج على مجموعة من الموادّ التّعليميّة، إذن فتناول الدّيداكتيكي لا يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيّات المنفردة للمادّة بعينها بل يشمل كلّ الموادّ.[5]

ب- التّعليميّة الخاصّة: وهي العلم الّذي يهتمّ بتخطيط عمليّة التّدريس أو التّعلّم لمادّة دراسية معيّنة مثل: تعليميّة اللّغة الإنجليزية، تعليميّة الرّياضيات. فتعليم الرّياضيات يختلف عن تعليم اللّغة الإنجليزية، وتعليم الموسيقى حتما سيختلف عن تعليم الكيمياء الّتي بدورها تختلف عن تعليم الفلسفة. فكلّ اختصاص له خصوصياته وبالتّالي تعليمه

---

[1]- معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مجموعة من الأساتذة، منظّمة الألكسو، 2012م، ص100.

[2]- مدخل الى علم تدريس الموادّ، رياض الجوادي، دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، تونس، ط02، 2020م، ص32.

[3]- تعليميّة- تعلّميّة العربية، حلومة بوسعدة، المعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمرّ، باردو، تونس، 2004م، ص09.

[4]- ديداكتيك اللّغات واللّسانيات التّطبيقية، محمّد الدرّيج، مجلّة كرّاسات تربوية، المغرب، 2019م، ص16.

[5]- ديداكتيك الجغرافيا من ديداكتيك المادّة إلى ديداكتيك وظيفية، مولاي المصطفى البرجاوي، مجلّة علوم التّربية، المغرب، ع47، مارس 2011م، ص120.

وتعلّمه سيكون أيضا مرتبطا بهذه الخصوصيات، وهنا تأتي التّعليميّة الخاصّة لتبيّن لنا الطّرق والوسائل والتّخطيطات للوضعيات التّعليميّة الخاصّة بكلّ مادّة من المواد المستهدفة للتّدريس.[1]

3- بين البيداغوجيا والتّعليميّة: إنّ التّمييز بين المفهومين لا يعني انفصالهما؛ فالبيداغوجيا توفّر الإطار النّظري العامّ الّذي تُبنى عليه اختيارات التعليمية، في حين تُعد التعليمية تجسيدًا عمليًا للبيداغوجيا في الميدان. ومن هنا، تنشأ علاقة تكاملية بينهما، حيث تستند البيداغوجيا إلى التعليمية لتفعيل مبادئها، بينما تحتاج التعليمية إلى الإطار البيداغوجي لضبط غاياتها وتوجيه أساليبها. ولعلّ أبرز الفروق بين الحقلين، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **البيداغوجيا** تهتم بالجوانب العامّة للعمليّة التّربويّة، بينما **التّعليميّة** تركّز على الجوانب الخاصّة بتدريس محتوى معين.[2]

- **البيداغوجيا** تحدّد الأهداف التّربوية العامّة، في حين أنّ **التّعليميّة** تحدد كيفية تحقيق هذه الأهداف في سياق مادّة دراسيّة محدّدة[3].

-**البيداغوجيا** تدرس تأثير البيئة والسياق الاجتماعي على التّعلّم، بينما **التّعليميّة** تركّز على كيفية تقديم المحتوى التّعليمي بفعّالية.[4]

وخلاصة القول أنّ ثمّة حدود نظريّة وتطبيقيّة، وكذا فروق منهجية بين التّعليميّة والبيداغوجيا، يمكن تلخيصها من خلال الجدول الآتي:

البيداغـــــوجيـــا	الدّيداكتيـــــك (التّعليميّـــــة)
- تهتمّ بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدّراسي داخل في قيادة وتدبير القسم الفصل بين المدرّس والتّلاميذ مراعية مهارات المدرّس. - تركّز على العلاقة بين المدرّس والمتعلّم والتفاعلات. - تركّز على استراتيجيات التّعلّم بينهما. - تركّز على التّواصل والوساطة. - تهتمّ بسيرورة التّعليم أو التّعلّم. - تهتمّ أيضا بالعلاقة التّربوية من منظور التّفاعل داخل القسم مدرّس/ متعلّم، ومتعلّم/	- تولي اهتماماً كبيراً لإبستيمولوجية الموادّ المدرّسة، ولسيرورة بناء المفاهيم ومعوّقات عمليات التّعليم. - تهتمّ بالمعارف والتّعلّمات بناءً وتحليلاً وترتيباً ونقلاً وتقويماً وعلاجاً. -تركّز على منهجيات التّعليم مثلاً ما هي الإجراءات والتّدابير الّتي يجتازها المدرّس بغرض التّعليم؟ ولماذا؟ وكيف يتمّ تنفيذها؟ - يهتمّ بتعلّم شيء ما. - تهتمّ بالعقد الدّيداكتيكي من منظور العلاقة

[1]- العمليّة التّعليميّة والدّيداكتيك، خالد الأمير وآخرون، سلسلة التّكوين التّربويّ، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب ع03، 1994م، ص23.

[2]-العمليّة التّعليميّة والدّيداكتيك، خالد الأمير وآخرون، ص23.

[3]- المرجع نفسه، ص23.

[4]- المرجع نفسه، ص23.

متعلّم، وعليه البيداغوجيا ذات طابع عامّ ومتعدّد التّخصّصات، فهي تركّز على المتعلّم وطريقة وكيفية تعلّمه والعلاقات العاطفية داخل القسم، وكذا المناخ الّذي يتمّ فيه التّعلّم.	التّعليمية أي تفاعل المدرّس مع التّلميذ، وعليه فالدّيداكتيك ذات طابع خاصّ، فهي تركّز أكثر على المادّة الدّراسية من حيث محتوياتها ومنهجيات تدريسها كأن نقول مثلا ديداكتيكية اللّغة العربية أو ديداكتيكية الرياضيات و...

تقويم تحصيلي: حدّد مجالات كلّ من البيداغوجيا والدّيداكتيك باختيار مباحثهما وموضوعاتهما المناسبة؟

	تهتمّ بالعلاقة التّربوية من منظور التّفاعل داخل القسم مدرّس/ متعلّم، ومتعلّم/ متعلّم، وهي ذات طابع عامّ ومتعدّد التّخصّصات، فهي تركّز على المتعلّم وطريقة وكيفية تعلّمه والعلاقات العاطفية داخل القسم، وكذا المناخ الّذي يتمّ فيه التّعلّم.
	تهتمّ بالمعارف والتّعلّمات بناءً وتحليلاً وترتيباً ونقلاً وتقويماً وعلاجاً.
	تهتمّ بالعقد الدّيداكتيكي من منظور العلاقة التّعليمية أي تفاعل المدرّس مع التّلميذ، وعليه فهي ذات طابع خاصّ، فهي تركّز أكثر على المادّة الدّراسية من حيث محتوياتها ومنهجيات تدريسها
	تركّز على التّواصل والوساطة.
	تركّز على منهجيات التّعليم مثلاً ما هي الإجراءات والتّدابير الّتي يجتازها المدرّس بغرض التّعليم؟ ولماذا؟ وكيف يتمّ تنفيذها؟
	تولي اهتماماً كبيراً لإبستيمولوجية الموادّ المدرّسة، ولسيرورة بناء المفاهيم ومعوّقات عمليات التّعليم.

المحاضرة الثّالثة: من البيداغوجيا إلى التّعليميّة (تطوّر في المفاهيم والتّطبيق)

لقد استفادت العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بالفعل، وفي كثير من جوانبها، ممّا وصلت إليه الدّراسات والأبحاث في عدد من فروع علوم التّربية، خاصّة ما يتصلّ منها بشكل مباشر بالفعل التّعليمي، وبشروط إنجازه. وهكذا تمّ استثمار معطيات فلسفة التّربية في تحديد أهدافها وقيمتها وإمكاناتها وحدودها. كما استثمرت معطيات سيكولوجية التّربية في تحديد أساليب التّعامل مع المتعلّم. وتمّ كذلك استثمار معطيات علم الاجتماع في رصد الظّواهر السّوسيولوجية السّائدة داخل الفصل، ووعي مستوى العلاقات بين المتعلّمين والمدرّس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل ليكون أرضيّة تعلّم ملائمة حقّاً. وتمّ أيضا استثمار معطيات سوسيولوجية التّربية في إدراك ووعي البعد الاجتماعي الّذي يتحكّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، ومختلف التّأثيرات الّتي يحدثها فيها.[1]

كلّ هذه الاستثمارات وغيرها، انعكست على البحث التّربوي، وعلى الممارسة الصّفيّة داخل الفصول الدّراسيّة، فصار لزاماً على الدّارسين والممارسين التّربويّين، أن يتمثّلوا عدداً من المفاهيم والتّصورات، ويطبّقوها على ضوء البيداغوجيا ثمّ الدّيداكتيك. فكيف تمّ الانتقال من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك؟ وما أبرز المفاهيم والتّطبيقات الّتي تغيّرت وتطوّرت في ظلّ هذا الانتقال؟

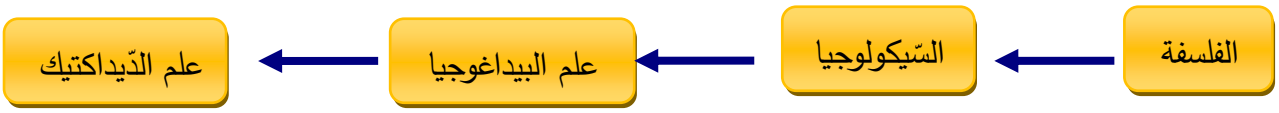
خلال التّقدمة السّالفة أومأنا إلى أربع محطّات رئيسة في تاريخ البيداغوجيا الّذي لا يمكن فصله عن تاريخ التّربيّة، حيث تأثّرت هذه الأخيرة في كلّ محطّة بعلم أو فنّ آخر، وهذه المحطّات هي:

1- تأثّر التّربية بالفلسفة اليونانيّة

2- هيمنة السيكولوجيا

3- ظهور البيداغوجيا **كعلم**

4- ظهور الدّيداكتيك **كحقل مستقلّ**



هذه المحطّات وأخرى سنقف عندها من خلال تتبّع مراحل الانتقال من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، والحقب الّتي مهّدت له.

1- من البيداغوجيا إلى التّعليميّة (نبذة تاريخيّة):

نجد الباحثة في علوم التّربية **إيتيان فيلا** Etienne Vellas تؤرّخ للبيداغوجيا انطلاقا من تغيّر دلالتها الاصطلاحية لتقف عند ثلاث حقب:[2]

---

[1]- من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، إسماعيل بن حمّو، منصّة scribd ، ص01. تاريخ الزّيارة: 2025/08/28، متاح على الرّابط: https://fr.scribd.com/document

[2] - البيداغوجيا وفنّ هندسة الممكن، سلوى العبّاسي بن علي، منصّة تعليم جديد، دراسات ومفاهيم، ص 02. (نقلاً عن: L'histoire de la pédagogie, Etienne Vellas)، 2019/10/06، تاريخ الزّيارة: 2025/08/29، متاح على الرّابط: https://www.new-educ.com

1- حقبة "البيداغوجيا فنّ": وهو تصوّر ساد طوال عصور متأثّرا بالفلسفة التّربويّة عند **سقراط**، فهو من أوّل ثبّت التّسمية "pedagogue" على من يمارس فنّ التّدريس في القرن (7 ق.م). وخلال العصور القديمة تأثّرت البيداغوجيا بالفلسفة اليونانية، حيث كان التّعليم موجّهاً للنّخبة، وركز على الأخلاق وتكوين المواطن الصّالح. اعتبر **أفلاطون** في كتاب" الجمهورية أنّ «التّربية وسيلة لتحقيق العدالة في الدّولة».[1] وخلال العصور الوسطى، صارت البيداغوجيا تخضع لسلطة المؤسّسة الدّينية، تهدف إلى تشكيل الفرد المطيع، اعتمدت على التّلقين وحفظ النّصوص المقدّسة، وهذا ما عرف بالبيداغوجيا الكلاسيكيّة.[2]

2- حقبة "البيداغوجيا علم": وهي الحقبة الّتي شهدت بداية التّحوّل النّوعي لمفهوم التّربيّة، وبخاصّة مع أعمال **جان جاك روسو** لا سيّما في كتابه "إميل أو التربية"، حيث دعا إلى احترام مراحل نموّ الطّفل، وعدم فرض المعرفة عليه قبل الأوان.[3] ومع أعمال كلّ من **بستالوتزي، وفروبل، وديوي**، بدأت تظهر أساليب جديدة تركّز على نشاط المتعلّم وخبرته. كانت هذه المرحلة بداية التّخصّص، والتمييز بين البيداغوجيا العامة وطرق تدريس الموادّ.[4] وفي مطلع القرن التّاسع عشر، ومع تطوّر علم النّفس وعلم الاجتماع، صارت البيداغوجيا علم ممارسة التّربية، والعلم الّذي يقود التّربية ويوجّهها (علم العلوم التّربوية).

3- حقبة "البيداغوجيا نظريّة وتطبيق": وتمتدّ من النّصف الثّاني من القرن التّاسع عشر الى يومنا هذا، حيث تميّزت بالإفادة من نظريّات علم النّفس الّذي كان دائماً يعدّ تخصّصا مورداً من أجلّ موارد البيداغوجيا[5]، ويعتبر آبلي Aebli أوّل من اقترح عام 1951م إطاراً عمليّاً لموضوع الدّيداكتيك في مؤلّفه " la didactique psychologique"، حيث نظر إلى الدّيداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السّيكولوجيا التّكوينيّة.[6] وتبعاً لذلك تعدّدت المدارس والاتّجاهات بتعدّد التّجارب والتّطبيقات، لتكون البيداغوجيات المتعاقبة – بعد مدرسة المعرفة والتّلقّي والتّلقين المباشر–الوجه التّطبيقي لنظريّات التّعلّم الثّلاث الكبرى: السّلوكية عند **واطسن** Watson، وسكينر Skinner، والبنائيّة عند **بياجيه** Piaget، والبنائية الاجتماعية لكلّ من **فيكوتسكي** Vygotsky، وبرونر Bruner.[7]

وشهد القرن العشرون ظهور الدّيداكتيك كمجال مستقلّ، فلقد صار من الضّروري التّمييز بين التّربية العامّة والبيداغوجيا، وطرق تدريس المعرفة (الدّيداكتيك). وصار الدّيداكتيك علماً يدرس العلاقة بين المعلّم، المتعلّم، والمعرفة.[8] أمّا البيداغوجيا والدّيداكتيك اليوم، لم يعد يُنظر إليهما منفصلين، بل هما متكاملان. فالمعلّم يحتاج إلى

---

[1]- الجمهوريّة، أفلاطون، تر: حنا خباز، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ص 112.

[2]- L'intelligence et le développement de l'enfant, Delval Juan, De Boeck, 1997, p: 45.

[3]- ينظر: إميل أو التّربيّة، جان جاك روسو، تر: علي مقلد، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ص89.

[4]- Democracy and Education. Dewey John, New York: Macmillan, 1916, p: 72.

[5]- formateur Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, Gérard Barnier, IUFM d'Aix-Marseille, p: 93.

[6]- المعجم الموسوعي لعلوم التّربيّة، أوزي أحمد، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء ، 2006، ص140.

[7]- البيداغوجيا وفنّ هندسة الممكن، سلوى العبّاسي بن علي، ص02.

[8]- مدخل إلى علوم التّربيّة، ميشال دي كروك، تر: فريد أنطونيوس، منشورات عويدات، بيروت، ص101.

فهم نفسيّ واجتماعيّ (بيداغوجي)، وفي الوقت نفسه يحتاج إلى أدوات منهجيّة وعلميّة لتدريس المعرفة (ديداكتيكيّ).[1]

2- من البيداغوجيا إلى التّعليميّة (تطوّر في المفاهيم والتّطبيق):

لقد واكب الانتقال من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك ثورة بالمفهوم الحقيقي على المفاهيم، والحقائق، والوقائع لتحويل التّعليم إلى رسالة حيويّة تجعل المتعلّم في قلب العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، وتصنع منه أساس المعادلة لتحقيق ما تنشده السّياسة التّربويّة، وذلك في ظلّ تطوّر دور المدرسة، وتعدّد وظائفها من تربويّة اجتماعيّة إلى معرفيّة اقتصاديّة، وفي ظلّ الانفجار المعرفي، وتنوّع الأدوات والوسائل والوسائط، وتطوّر أشكال التّعليم من حضوري إلى افتراضي، وإلكتروني، ومقارباته من المضامين، إلى الأهداف، إلى الكفاءات.

لقد جاءت المصطلحات الحديثة أكثر دلالة على نشاط المتعلّم، وحيويّته، وتكيّفه، ومشاركته، وحسن تصرّفه، وإنتاجه، وإبداعه، وهو ما يفسّر الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج الدّراسي، من مصطلح الدّروس إلى مصطلح الأنشطة، ومن مصطلح التّلميذ إلى المتعلّم، ومن التّلقّي إلى الإنتاج، ومن نقل المعرفة إلى البناء، ومن المعارف إلى الكفاءات، ومن النّمطيّة إلى الإبداع، ومن التّقييم إلى التّقويم والمراقبة المستمرّة، وغيرها من مظاهر التّطوّر في المفاهيم وتطبيقاتها التّربويّة.

وفي هذا السّياق يقترح جون بيار أستولفي J.P.Astolfi مجموعتين متقابلتين بعشر ثنائيّات من المصطلحات، تمثّل المجموعة الأولى مصطلحات المدرسة الكلاسيكيّة التّقليديّة، وتمثّل المجموعة الثّانيّة مصطلحات المدرسة الحديثة:[2]

نقل أو إيصال المعرفة	بناء المعرفة
تهذيب أو تدريب	تكوين
السّيّد المعلّم	الموجّه أو الوسيط
تلميذ	متعلّم
برنامج	منهاج
دروس أو محاضرات	مستلزمات بيداغوجيّة
مفهوم، فكرة، إلمام	تصوّر
ذاكرة	تعرّف (معرفة)

[1]- La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Charbonneau, Bernard. Paris: Nathan, 2002, p: 130.

[2]- تطوّر المصطلح البيداغوجي من المدرسة الكلاسيكيّة إلى المدرسة الحديثة في ظلّ المقاربة بالكفايات، ميلود حميدات، جامعة الأغواط، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، ع: 20، سبتمبر 2015، ص109. (نقلاً عن: les nouveaux mots de l'apprendre le métier d'enseignant entre deus figures professionnelles, Jean Pierre Astolfi, conférence à la journée des préfets université de Bruxelles (ULB) 15/05/2002, op.cit p:1).

معارف، معلومات	كفاءات
مراقبة	تقويم

تقويم تحصيلي: أعد (أعيدي) كتابة الفقرة، وصحّح (ي) ما يجب تصحيحه:

إنّ الانتقال من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك هو تطوّر معرفيّ في علوم التّربية، حيث انتقل التّركيز من الجوانب الخاصّة بتدريس موادّ معيّنة إلى التّركيز على دراسة الجوانب العامّة للتّربية، أي الانتقال من العموم إلى الخصوص، من الممارسات المنهجيّة المحدّدة في مواجهة مضمون تعليميّ معيّن إلى النّظريّة الشّاملة للتّعلّم.

المحاضرة الرّابعة: البيداغوجيّات الحديثة

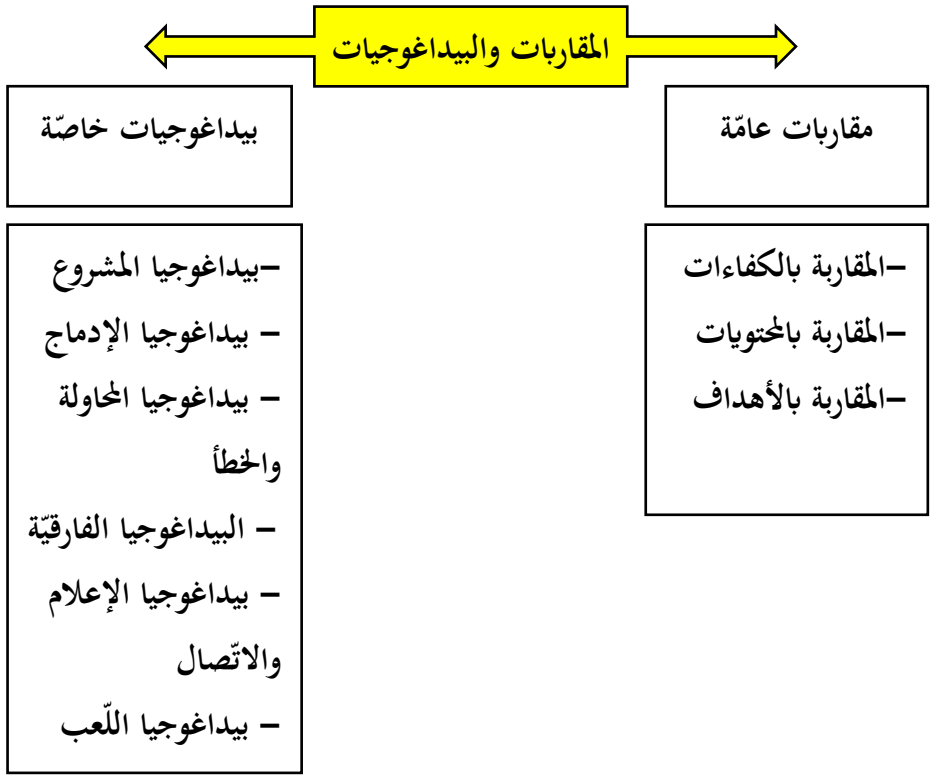
من المتعارف عليه أنّ وضعيّات التّعلّم والتّعليم، واستراتيجيات التّدريس وطرقه وأساليبه، ومهاراته، وشروط الإنجاز، كلّها عناصر تمثّل النّسق الإجرائيّ والمنهجيّ لتعليميّة أيّة مادّة دراسيّة، لكن من الأهمّ أن تتبنّى هذه الأخيرة اختيارات منهجيّة من خلالها تُجسّد تلك الوضعيات وتفعّل تلك المهارات وتطبّق تلك الأساليب. لقد اعتمد في بناء مناهج مختلف الموادّ، وكذا في تنفيذها وتقويمها مقاربات وبيداغوجيّات حديثة متنوّعة، ولكلّ منها جذورها وخلفيّاتها النّظريّة، وإجراءاتها وأدواتها المنهجيّة.

وفيما يلي توضيح وهيكلة وتعريف بأبرز وأهمّ البيداغوجيّات الحديثة، لنقف وقفة متأنّية عند إطارها النّظريّ والمنهجيّ:

بيداغوجيات عامّة: تعتمد تصوّراً، وإعداداً، وتنفيذاً، أي تعتمد في إعداد وبناء المنهاج الدّراسي من قِبل اللّجان المتخصّصة ابتداءً، وكذلك في تنفيذه من قِبل الممارسين (الأساتذة)، وتشمل: بيداغوجيا الكفاءات، وقبلها بيداغوجيا الأهداف.

بيداغوجيّات خاصّة: تمثّل اختياراً منهجياً إجرائيّاً يتبنّاه المنفّذون، وبخاصّة المدرّسون في تنفيذ الأنشطة التّعليميّة بحسب طبيعتها، وأهدافها، ودرجة صعوبتها، وفي تسيير الصّفوف بحسب تشكيلتها، مثل: بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا اللّعب، بيداغوجيا المحاولة والخطإ، البيداغوجية الفارقيّة.

خطاطة هيكلة المقاربات والبيداغوجيات الحديثة



1- بيداغوجيا الكفاءات:

تتفّق كلّ التّعاريف للكفاءة على أنّها تتأسّس على الوضعية المعقّدة (المركّبة) الّتي تمكّنها من البروز والظّهور، فلا بدّ من حاجز قويّ يصطدم به المتعلّم حتّى يتمكّن من تجنيد معارفه. لكن الحواجز المصطنعة المتواجدة خارج منطقة النّموّ غير محفّزة، ولا تمكّن من تنمية الكفاءة. ويرى **فيليب بيرينو** Perrenoud أنّ الكفاءات لا تبنى إلّا بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حلّ المشكلات». ولا يمكن للتّلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصّة إلّا إذا كان يتناول موضوعاً راسخاً في حياته الخاصّة أو العائليّة أو الاجتماعيّة، ولا يحاول إيجاد حلّ له بإمكاناته الخاصّة إلّا إذا شعر بامتلاكها، وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره.[1]

في المقاربة بالكفاءات كصيغة جديدة يُلجأ عادة إلى إمكانية تجنيد المتعلّم بصفة داخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد حلّ لوضعيات مشكلة. إنّها تفضّل منطق التّعلّم الّذي يركّز على التّلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة على منطق التّعليم الّذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.[2] فهذه المقاربة لا تختصر مسار التّعلّم في تكديس المعارف من مختلف الموادّ، تجعل منها أدوات للتّفكير والتّصرّف في المدرسة وخارجها، أي أنّها تجعل المعارف حيّة، والتّدريب على التّصرّف يتمّ عن طريق البحث عن معلومة، أو تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول، ...[3]

وعليه يمكن تصوّر نموذج التّدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات على النّحو التّالي:[4]

1- تعليم قائم على اكتساب الكفاءات، وليس على تراكم المعارف.

2- تعليم موجّه نحو الحياة؛ لأنّه يأخذ في الحسبان المعنى والدّلالة في جميع أنشطة القسم.

3- استبدال أسلوب التّراكم الكمّي للمكتسبات بأسلوب الإدماج الوظيفي للموارد.

4- تصوّر يشرك المتعلّم في تعلّمه، ويدفعه لاستغلال كلّ إمكاناته لاكتساب المعرفة.

5- تصوّر يضع المتعلّم في وضعيّات للتّعلّم تدفعه للقيّام بما هو مطلوب منه لحلّ الإشكالات المطروحة عليه.

6- تصوّر يدمج التّقويم ضمن عمليّة التّعلّم، ويركّز فيه على البعد التّكويني.

7- تصوّر يركّز على التّقويم المقيس لا على التّقويم الانطباعي الشّامل، ويثمّن الكفاءات بشكل فعلي، ويهتمّ بالعمليّات الذّهنيّة الّتي وظّفها المتعلّم للحصول على ذلك السّلوك.

<u>ملاحظة</u>: سنعرض لبيداغوجيا الكفاءات بمزيد من التّفصيل في المحاضرة السّادسة.

---

[1]- ينظر: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، مارس 2009م، 2016م، ص24.

[2]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017، ص10.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص10.

[4]- تعليميّة الموادّ في المدرسة الابتدائيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الجزائر، ص18.

2- بيداغوجيا الإدماج:

من المشكلات الّتي سجّلت في البرامج الدّراسيّة السّابقة مشكلة تجزئة المعارف، إذ تضمّ في ثناياها مجموعة من المفاهيم والمعلومات وبعض المهارات يجب على التّلميذ اكتسابها في كلّ مادّة دراسيّة على حده، والنّتيجة هي تراكم المعارف لديه دون إقامة روابط وعلاقات بينها، ممّا يحول دون التّحكّم فيها وبالتّالي عدم القدرة على توظيفها، ولحلّ هذه المشكلة اعتدت المناهج الحديثة المقاربة بالكفاءات بوصفها تستند إلى نظام متكامل مدمج من الموارد (استعدادات، قدرات، معارف، مهارات، خبرات، مواقف، قيم وسلوكات)، يبنيها المتعلّم، وتتيح له تجنيدها (أي إدماجها) لأداء مهمّات ضمن وضعيّات مركّبة دالّة، تسمّى "وضعيّات الإدماج"، ويعبّر هذا الأداء عن امتلاكه للكفاءة المقصودة. ومن ثمّة يتمّ تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف الحياتيّة.

الواضح أنّ جوهر مسعى هذه المقاربة هو "الإدماج"، فالإدماج هو الّذي يساعد على إزالة الحواجز بين الموادّ، وهو الّذي يمكّن المتعلّم من بناء تعلّماته بشكل متماسك، مترابط، منسجم، ومنظّم، وامتلاكه الكفاءات الّتي تتيح له التّكيّف مع مختلف المواقف، وحلّ المشكلات الّتي تواجهه في حياته، وهذا يثبت لدينا القول: "لا كفاءة دون إدماج".

من خلال هذا المسعى انبثقت بيداغوجيا الإدماج، وهي بيداغوجيا حديثة تعنى بالإدماج وقضاياه لا سيّما سيرورة وشروط تحقيقه، إنّها ركيزة أساسيّة في المقاربة بالكفاءات، ذلك أنّها «توفّر وضعيّات تعلّميّة وإدماجيّة تسهم في الرّبط بين المعارف الّتي اكتسبها المتعلّم، وتوظيفها في السّيّاق الّذي تقتضيه».[1]

ملاحظة: سنعرض لبيداغوجيا الإدماج بمزيد من التّفصيل في المحاضرة السّابعة.

3- بيداغوجيا المشروع

1.3- المشروع البيداغوجيّ:

المشروعات عبارة عن دراسات، أو إبداعات مستقلّة، أو مرتبطة بوحدات متباعدة ضمن المقرّر الدّراسيّ، وهي تتمّ عادة على الشّكل التّالي:

- يقترح المدرّس على المتعلّمين مواضيعها المزمع إنجازها.
- وقد يختار المتعلّمون مشاريعهم بشكل مباشر.

وفي الحالتين فالمشروعات تكون تحت إدارة المدرّس، وبواسطتها يتوصّل المتعلّمون إلى تعلّم مسؤوليّتهم الخاصّة، وذلك في إطار:

- معالجتها.

[1]- فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة، السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أنموذجاً، أمينة زميت، مجلّة دراسات إنسانيّة واجتماعيّة، جامعة وهران، المجلّد 10، ع 02، 2021/03/16، ص574.

- إنتاجها.

وذلك خلال المدّة الّتي قد تطول بقدر ما تستوجبه كلّ من:[1]

- مرحلة التّخطيط.
- مرحلة البحث.
- ثمّ مرحلة تقديم المنتوج النّهائيّ.

بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليميّ يضع المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين في وضعية التّعبير عن رغبات، أو حاجات، طموحات، أو تساؤلات. وفي وضعيّة البحث عن الوسائل الّتي تمكّن من الإجابة عن التّساؤلات، وكذا في وضعية التّخطيط الفرديّ أو الجماعيّ للمشروع ومعايشته.[2]

إنّ بيداغوجيا المشروع تعدّ امتداداً للطّرائق النّشطة الّتي تجعل المتعلّمين يبرهنون على قدرتهم المعرفية الفعليّة، حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال، يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة.

2.3- الإطار النّظريّ لبيداغوجيا المشروع:

هناك إطاران أساسيّان هما: الأساس السّيكولوجيّ، والآخر فلسفيّ:[3]

أ- **الأساس السّيكولوجيّ:** نجد فيه طبيعة المشروع أساسها النّظريّ في سيكولوجيا التّعلّم، حيث يعتبر كلّ فرد مالكاً لقابلية التّعلّم في أفق تحقيق هدف أو أهداف يتطلّع إليها، وحيث إنّ قدراته وخصائصه الخلقيّة تنمو وتتكوّن من خلال خبراته الّتي تمدّه به البيئة الّتي يعيش فيها، كما أنّ النّظريّة الغرضيّة في علم النّفس الّتي يتزعّمها **ويليام ماكدوجال** تعترف هي أيضاً بكون كلّ دوافع أعمالنا وسلوكنا ترمي في النّهاية إلى الوصول إلى تحقيق أهداف طبيعيّة معيّنة، وهدفنا من التّربيّة هو إعلاء الدّوافع والغرائز والاستعدادات الفطريّة؛ بحيث يحدث فيها توجّه جديد.

ب- **الأساس الفلسفيّ:** تمثل الفلسفة البراغماتيّة أساساً نظريّاً مهمّاً؛ تقوم عليه نظريّة المشروع، وهي فلسفة يتمحور فيها مبدأ التّربيّة حول الطّفل، ووسطه الطّبيعيّ والاجتماعيّ، واللّذان من خلال التّفاعل الدّائم بينهما ينتج خبرته. ومن ثمّ فالفلسفة البراغماتيّة تقف مع حريّة الطّفل، وفسح المجال أمامه لكي يجرّب ما شاء ويتّصل بالمجتمع دون أيّة قيود. كما أنّ التّربيّة حسب البراغماتيّين تمثّل توجيهاً للدّوافع والقدرات الطّبيعيّة نحو تحقيق الحاجات المرتبطة بسنّ الطّفولة في البيئة، والنّتيجة المرتقبة من خلال هذه الطّريقة في التّربيّة هي إنتاج عمل نشط ومنتج في جميع الأحوال والمواقف، فالطّفل يتعلّم عن طريق النّشاط والتّفاعل الدّائم مع الموضوعات الخارجيّة، وهي وضعيّة تعليميّة تتجاوز بكثير طريقة التّلقين التّقليديّة.

3.3- وظائف بيداغوجيا المشروع: وتؤدّي بيداغوجيا المشروع وظائف منها:[1]

---

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص32.

[2]- ينظر: استراتيجيّات الخطاب التّعليميّ في التّعليم الثّانويّ، تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجاً- مقاربة تداوليّة، أطروحة دكتوراه العلوم في اللّسانيات العامّة، إعداد: هشام بلخير، جامعة الحاج لخضر، باتنة01، الجزائر، 2019/2018، ص276.

[3]- مقاربات بيداغوجيّة، من تفكير التّعلم إلى تعلّم التّفكير، دارسة سوسيو بيداغوجيّة، شرقي محمّد، إفريقيا الشّرق، المغرب، ص81، 82.

– **وظيفة تحسيسيّة تحفيزيّة:** حيث يكون المتعلّم في وضعيّة تعلّميّة ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العمليّة التّعلّميّة– التّعليميّة، فيرتبط أكثر بالفعل التّعلّميّ، ويزيد إقباله على الدّراسة.

– **وظيفة تعليميّة:** حيث إنّ استغلال المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها تحصل في إنجاز المشروع.

–**وظيفة اجتماعيّة:** ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعيّ يحصل المتعلّم على تكوين يعدّه لممارسة الحياة المدنيّة – مستقبلاً– بصفته راشداً ومواطناً.

4– بيداغوجيا المحاولة والخطإ:

ولطالما اعتبر الخطأ في أذهان المعلّمين تقصيراً لا يغتفر، ومؤشّر فشلٍ وإخفاقٍ للتّلميذ، وهناك من يعدّه عيباً ينصبّ على المتعلّم وحده. لقد انبرى الكثير من علماء التّربيّة والبيداغوجيا المحدثين على تصحيح هذا التّمثّل:

فهذا **بياجيه** Piaget يعتبر أنّ القصور والأخطاء في إجابات الطّلبة لا ينمّ عن نقص في الذّكاء، بقدر ما يعكس الطّريقة وأسلوب التّفكير الّذي يعبّر بها الطّفل عن ذكائه، لذا قال: «لا تنظر إلى الإجابات الصّحيحة بقدر ما تنظر إلى الإجابات الخاطئة».[2] ويقول **باشلار**: «الحقيقة العلميّة خطأ تمّ تصحيحه»، ويعني هذا أنّ التّعلّم والوصول إلى المعرفة الصّحيحة ينطلق من أخطاء سابقة عبر اكتشافها، وتصحيحها، وبناء معرفة جديدة تمثّل الحقيقة العلميّة المنشودة. من هنا يعتبر الخطأ أمراً طبيعيّاً وإيجابيّاً، وسبيلاً إلى المعرفة.[3]

كما يرى **ديسكروج** Descargue أحقّيّة ومشروعيّة المتعلّم في أن يخطئ، وأنّ الخطأ عنوان للتّعلّم، وأنّه أداة للتّعلّم، وله مكانة مهمّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وأنّه من البديهيّ فعّاليته في التّعلّم، وفي العمل أيضاً.[4]

1.4– تعريف بيداغوجيا المحاولة والخطإ:

لقد اختُزِل هذا التّمثّل الجديد ضمن ما يعرف بـ "بيداغوجيا المحاولة والخطأ"، والثّنائيّة (محاولة/ خطأ) تعني أنّ الخطأ لا يُقصى، وإنّما يعدّ ردّ فعل طبيعيّ لسوء فهم، يلزم استثماره وترجمته لنقطة انطلاق لمعرفة نريدها أن تحلّ محلّ معرفة ناقصة، توجد بشكلٍ قبليٍّ عند التّلميذ.[5]

نستخلص ممّا سبق أنّ بيداغوجيا المحاولة والخطإ هي أحد التّصوّرات المنهجيّة لعملية التّعليم والتّعلّم، تعنى بتشخيص ورصد الأخطاء، وتوصيفها وتصنيفها وتحليلها، وتحديد مصادرها وأسبابها، واقتراح طرق معالجتها

---

[1]– المرجع نفسه، ص276، 277.

[2]– بيداغوجيا الخطإ وعلاقتها باستراتيجيّة حلّ المشكلات لدى معلّمات الصّفوف الأساسيّة في المدارس الخاصّة في الأردن، نسرين محمّد زكي الدّمّان، حابس سليمان العواملة، المجلّة العلميّة، كلّيّة التّربيّة، جامعة أسيوط، مصر، المجلّد 36، ع: 05، ماي 2020، ص 178.

[3]– بيداغوجيا الأخطاء، جميل حمداوي، مكتبة المثقّف، 2015، ص61.

[4]– ينظر: بيداغوجيا الخطإ وعلاقتها باستراتيجيّة حلّ المشكلات لدى معلّمات الصّفوف الأساسيّة في المدارس الخاصّة في الأردن، نسرين محمّد زكي الدّمّان، حابس سليمان العواملة، ص178.

[5]– ينظر: مقاربات بيداغوجيّة، محمّد شرقي، إفريقيا الشّرق، 2010، ص136.

وتصحيحها. وهي استرتيجيّة للتّعليم والتّعلّم حسب رأي **عبد الكريم غريب**، حيث يبرّر هذا بقوله: «...فهو استراتيجيّة للتّعليم؛ لأنّ الوضعيّات الدّيداكتيكيّة تُعَدّ وتنظّم في ضوء المسار الّذي يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلّل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجيّة للتّعلّم لأنّه يعتبر الخطأ أمراً طبيعياً وإيجابيّاً يترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة».[1]

2.4- مكانة الخطإ، وأهمّيّته، ووظائفه من خلال مبادئ بيداغوجيا المحاولة والخطإ:

تقوم هذه البيداغوجيا على جملة من المبادئ والأسس، تعبّر في حقيقتها عن مكانة الخطإ وأهمّيّته في مسار الفعل التّعلّمي التّعليمي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ومتابعةً. كما تشير هذه المبادئ في طيّاتها إلى جملة الوظائف الّتي يؤدّيها الخطأ، والجدول الآتي يلخّص كلّاً من هذه المبادئ والوظائف:[2]

مبادئ بيداغوجيا المحاولة والخطإ (مكانة الخطإ وأهمّيّته)	وظائف الخطإ
- الخطأ أساس التّعلّم والتّكوين والتّأهيل.	تكوينيّة
- الخطأ تجديد للمعرفة.	تعليميّة تعلّميّة
- الخطأ ظاهرة طبيعيّة وإنسانيّة.	/
- الخطأ حقّ من حقوق المتعلّم.	/
- الخطأ أداة للتّقويم.	تقويميّة
- الخطأ يُشخّص ويُصحّح.	تشخيصيّة، علاجيّة
- الخطأ منطلق لبناء التّعلّمات.	بنائيّة، ابستمولوجيّة
-الخطأ تدبير مَحَكٍ، أو معيار (بناء على الأخطاء يختار المدرّس آليات جديدة على مستوى التّخطيط والإجراء والتّقويم)	تدبيريّة، توجيهيّة
-الخطأ متنوّع المصادر (عضويّة، إبستمولوجية، سيكولوجيّة، اجتماعيّة، بيداغوجيّة، ديداكتيكيّة)	تشخيصيّة

3.4- مصادر الخطإ: تصنّف أخطاء المتعلّمين حسب مصادرها إلى نوعين:[1]

---

[1]- المنهل التّربويّ، عبد الكريم غريب، عالم التّربيّة، المغرب، ط01، 2006م، ص723.

[2]- يراجع: بيداغوجيا الأخطاء، جميل حمداوي، ص61-63.

أ- أخطاء ذات مصدر خارجيّ: ترتبط بسياقات التّعلّم، والّتي لا ترتبط بذات المتعلّم، وتشمل: تعارض المعارف مع المستوى الذّهني للمتعلّم، وأخطاء في تصميم وهندسة البرامج، وأخطاء المدرّس، وضحالة في المعارف، وأخطاء في النّقل الدّيداكتيكيّ.

ب- أخطاء ذات مصدر داخليّ: وهي أخطاء متعلّقة بالمتعلّم، مثل: البنيات المعرفيّة للمتعلّم، والعوامل المرتبطة بحوافزه، وبحالته الوجدانيّة، وغيّاب التّقويم الذّاتي، وغيرها.

5- بيداغوجيا الفروقات الفرديّة (الفارقيّة):

لقد انتبهت البيداغوجيا الحديثة إلى ذلك التّمايز والاختلاف والتّباين بين المتعلّمين في الصّفّ الدّراسيّ الواحد، من حيث الجوانب الذّهنيّة والنّفسيّة والجسديّة والاجتماعيّة، ممّا ينتج عنه الاختلاف في مستويات الاستيعاب، والفهم، والتّمثّل، والاستذكار، والتّطبيق، والتّوظيف، وغيرها. وهذا ما يتطلّب إيجاد مسلك تعلّمي خاصّ ومناسب لكلّ متعلّم أو لكلّ فئة من التّلاميذ للحدّ من هذه الفروق الفرديّة، وهذا ما تكفّلت به البيداغوجيا الفارقيّة أو بيداغوجيا الفروق الفرديّة، وذلك منذ ظهورها عام 1973م على يد الباحث الفرنسي **لويس لوغران** Louis Legrand في سياق البحث عن آليات جديدة لتطوير التّدريس، ومحاربة ظاهرة الفشل الدّراسي، ودمقرطة التّعليم، وتوفير تكافؤ الفرص بين المتعلّمين، وأخذ خصوصيّات كلّ تلميذ أو كلّ مجموعة من التّلاميذ بعين الاعتبار، ومساعدة كلّ تلميذ على تجاوز تعثّراته، وتحقيق الكفاءة المنشودة.

1.5- تعريف البيداغوجيا الفارقيّة:

عرّفها **لوغران** بأنّها «تمشٍّ تربويّ يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسّلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها».[2] إنّها تنظر إليهم كأفراد، ولكلّ فرد تمثّلاته الخاصّة، يعملون على تعليمات ومضامين متمايزة، ووفق مسارات متعدّدة، حتّى أنّ باحثة وهي **هالينا برزمسكي** H.Przesmycky تعرّف هذه البيداغوجيا **ببيداغوجيا المسارات**، حيث « تعتمد إطاراً مرناً، فتكون التّعلّمات واضحة ومتنوّعة بما فيه الكفاية؛ حتّى يتعلّم المتعلّمون وفق مساراتهم في امتلاك المعارف أو المعارف الفعليّة».[3]

وعرّفها **ديكورت** Decorte من منظور ديداكتيكيّ بأنّها «مجموع الإجراءات الدّيداكتيكيّة الهادفة إلى تكييف سيرورة التّعليم والتّعلّم للفروقات المهمّة بين المتعلّمين؛ بغية إتاحة فرصة بلوغ أقصى ما يمكن من الأهداف الدّيداكتيكيّة لكلّ واحد منهم».[4]

---

[1]- ينظر: بيداغوجيا الخطإ، نحو تدبير جيّد لبناء التّعلّمات وتجويدها، مصطفى شميعة، مجلّة جامعة التّكوين المتواصل، ع 02، جوان 2017، ص103، 104.

[2]- المعجم الموسوعي لعلوم التّربيّة، أوزي محمّد، ص54، 55.

[3]- La pédagogie differenciée, Przesmyky H, Paris, Hachette éducation technique, p 07.

[4]- واقع معرفة وأداء معلّمي المرحلة الابتدائيّة للبيداغوجيا الفارقيّة، العرابي امحمّد، مجلّة البحوث التّربويّة والتّعليميّة، المجلّد 11، ع 02، 2022م، ص229. (نقلاً عن: البيداغوجيا الفارقيّة، تعاريف ومفاهيم، الحسن اللّحية، مطبعة المعارف الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، 2010م، ص53).

3.5- الفروق الفرديّة وأشكالها:

يعدّ **بيرن** Burns أوّل من أبرز وجود الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، فحسب رأيه:[1]

- لا يوجد متعلّمان يتدرّجان ويتقدّمان بالسّرعة نفسها.
- لا يوجد متعلّمان مستعدّان في الآن نفسه.
- لا يوجد متعلّمان يستخدمان التّقنيّات نفسها في التّعلّم.
- لا يوجد متعلّمان يحلّان المشاكل نفسها بالطّريقة نفسها.

وقد ميّزت **هالينا برزمسكي** الفوارق الموجودة في الغالب بين المتعلّمين على النّحو الآتي:[2]

فوارق معرفيّة: في درجة اكتساب المعارف المفروضة من لدن المؤسّسة، وإغناء مساراتهم العقليّة. وتتحكّم هذه الفروق في تمثّلاتهم، ومراحل نموّهم العقليّ وطرق تفكيرهم، واستراتيجيّات التّعلّم لديهم.

فوارق سوسيو ثقافيّة: وتشمل القيم، المعتقدات، تاريخ الأسر، اللّغة، أنماط التّنشئة الاجتماعيّة، المستوى المعيشي والخصوصيّات الثّقافية.

ج- **فوارق سيكولوجيّة:** تتحكّم شخصيّة التّلميذ بشكلٍ كبير في دافعيّته، وإرادته، وانتباهه، واهتماماته، وقدراته الإبداعية، فضوله، أهوائه، توازنه وإيقاعاته في التّعلّم. وما دام للتّلاميذ مستوى عيش وشخصيّة مختلفة؛ فإنّه من المفروض أن تكون بينهم فوارق سيكولوجيّة.

4.5- مزايا البيداغوجيا الفارقيّة:

تتّسم هذه البيداغوجيا بجملة من السّمات والخصائص، وهي:[3]

1- بيداغوجيا معاصرة تبنى على التّعلّم الذّاتيّ.

2- بيداغوجيا مفردنة، تهتمّ بخصوصيّات الفرد المتعلّم نفسيّاً واجتماعيّاً وتربويّاً، وتراعي الفوارق الفرديّة الكمّيّة لا النّوعيّة.

3- بيداغوجيا متنوّعة؛ لأنّها تسعى إلى تنويع الأهداف والكفاءات والبرامج والمحتويات، والطّرائق البيداغوجيّة، والوسائل الدّيداكتيكيّة، وأساليب التّقويم.

4- تعتمد توزيعاً للتّلاميذ داخل بنيات مختلفة، تمكّنهم من العمل حسب مسارات متعدّدة، ويشتغلون على محتويات متمايزة بغرض استثمار أقصى إمكاناتهم، وقيادتهم نحو التّفوّق والنّجاح.

5.5- إجراءات تطبيق البيداغوجيا الفارقيّة:

يمرّ تطبيق البيدغوجيا الفارقيّة في الفصول غالباً عبر مرحلتين أساسيتين، وهما:

---

[1]- ينظر: نفسه، ص230. (نقلاً عن: البيداغوجيا الفارقيّة، الرّهانات، الاختلافات، الإجراءات، برعو عبد الله، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، المغرب، 2007م، ص55).

[2]- La pédagogie differenciée, Przesmyky H, p 10.

[3]- بيداغوجيا الإدماج، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربيّة، مطبعة دار النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، 2011م، ص728.

أ- **مرحلة التّقويم التّشخيصي:** وفيها يقوم المعلّم بتقويم تشخيصي لمجموع المتعلّمين، لتحديد الفروق الفرديّة بينهم، وبالتّالي يمكنه فرزهم وتوزيعهم على مجموعات.

ب- مرحلة التّفريق البيداغوجي: بناء على نتائج التّقويم التّشخيصي والرّوائز المستعملة فيه؛ تتمّ عمليّة التّفريق البيداغوجيّ، وتتمثّل في تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات على أساس الحاجيات، والخصائص، والعناصر المشتركة، والكفاءات التّعلّميّة، لغرض تكييف عمليّتي التّعلّم والتّعليم مع تلك الخصائص والحاجيات، ومنه يتحقّق تكافؤ الفرص. وهي عمليّة تمس المستويات الآتية:[1]

1- التّفريق على أساس المحتويات.
2-التّفريق على أساس الوسائل التّعليميّة.
3- التّفريق على أساس أشكال تنظيم العمل.
4- التّفريق على أساس الحجم الزّمني.

تقويم تحصيلي: صنّف (ي) الخصائص والمزايا الآتية حسب البيداغوجيّات الحديثة المدروسة.

- تفريد التّعلّم.
-التّفاعل الصفّي واللّاصفّي.
- تكييف المحتويات وطرائق التّدريس حسب الحاجيّات
- التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين.
- توظيف التّكنولوجيا في التّعليم.
- التعاون والتّفاعل بين المتعلّمين أنفسهم.
- تكافؤ الفرص في التّعليم.
- المتعلّم يبني نفسه بالفعل.
- الفكر النّاقد.
- إبداء الرّأي دون حرج.
- تستند إلى نظام متكامل مدمج من الموارد.
- التّركيز على البعد التّكويني، وإدماج التّقويم ضمن مسار التّعلّم.

[1]- البيداغوجيا الفارقيّة، ودور انتهاجها في جودة تعليميّة اللّغة العربيّة، بكادي محمّد، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 21، ع 48، 2019م، ص 225، 226.

المحاضرة الخامسة: مفاهيم بيداغوجيّة

إنّ مفاتيح العلوم مصطلحاتها ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفيّة، وعنوان ما به يتميّز كلّ واحد منهما عمّا سواه، وليس من مسلك يتوسّل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحيّة، فإذا استبان خطر المصطلح في كلّ فنّ، توضّح أنّ السّجل الاصطلاحي هو الكشف المفهومي الّذي يقيم للعلم سوره الجامع، وحصنه المنيع، فهو كالسّياج العقلي، فلا يُتوصّل إلى علم إلّا من أبوابه، ومفتاح أبواب العلوم مصطلحاتها.[1]

والمصطلح التّربويّ لا يشذّ عن هذا، فهو يمثّل قنوات الاتّصال والتّفاهم والوضوح بين جميع المتعاملين التّربويّين، من اللّجان المتخصّصة في إعداد المناهج، وممّن يقع على عاتقهم تنفيذها، وتقويمها، ونقصد بهم المعلّمين والمديرين والمفتّشين، وكذلك من الطّلبة والدّارسين، والمهتمّين بالمجال التّربوي بحثاً وتأليفاً وتعليماً، كما يُساهم في توحيد وتطوير المفاهيم والمعارف البيداغوجيّة والتّربويّة، ولذلك من المهمّ توضيح هذه المفاهيم والتّعريف بها.

1-المنهاج:

فالمنهاج، والمنهج والنّهج كلّها بمعنى الطّريق الواضح البيّن. قال الله تعالى:﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً﴾[المائدة:48]، جاء في اللّسان: «... والمنهاج: الطّريق الواضح، واسْتَنْهَجَ الطَّريق: صار نَهْجًا، وفي حديث العبّاس: لم يَمُتْ رسول الله ﷺ حتّى تركَكُم عبى طريق ناهجة أي واضحة بينة. ونَهَجْتُ الطَّريقَ: أَبَنْتُهُ وأَوْضَحْتُهُ». [2]

وتعود كلمة منهج"Curriculum" في اللّغات الإنجليزيّة إلى الكلمة اللّاتينيّة "Currer" وتعني: حلبة السّباق الّتي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز. ارتبط ظهور مفهوم المنهاج بالإغريق ومعناه: مضمار سباق الخيل الّذي كان يُقام في مواسم معيّنة، بصفته فنّاً له ضوابطه وأهدافه، والمنهاج يعني الطّريق الواضح الّذي ينتهجه، ويسلكه الفارس في الوصول إلى الهدف المحدّد سلفاً.

انتقل إلى مجال التّربيّة، ليدلّ على «كلّ التّجارب التّعلّميّة المنظّمة، وكافّة التّأثيرات الّتي يمكن أن يتعرّض لها التّلميذ، تحت مسؤوليّة المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التّعلّم الّتي يشارك فيها التّلميذ والطّرائق والوسائل المستعملة، وكذا كيفيّات التّقويم المعتمدة».[3] إنّ المناهج التّعليميّة بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق، تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح، ويعتمد بناء المنهاج على التزام المبادئ

---

[1]- ينظر: قاموس اللّسانيّات مع مقدّمة في علم المصطلح، عبد السّلام المسدّي، دار الكتاب العربي، تونس، 1984م، ص11.

[2]-لسان العرب، ابن منظور، ج14، ص 300، مادّة (ن ه ج).

[3]- المرجعيّة العامّة للمناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، مارس 2009، طبعة 2016م، ص13.

الآتية: الشّموليّة، الانسجام، قابليّة الإنجاز، المقروئيّة، الوجاهة، وقابليّة التّقويم. [1] ويعرّف المنهاج كذلك: «هو الخبرات التّربويّة الّتي تتيحها المدرسة للتّلاميذ داخل حدودها، أو خارجها، بغية مساعدتهم على نموّ شخصيتهم في جوانبها المتعدّدة، نموّاً يتّسق مع الأهداف التّعليميّة، وللخبرات التّعليميّة معنى شامل، ذلك أنّها خبرات معرفيّة، وانفعاليّة، واجتماعيّة، ورياضيّة، وفنيّة». [2]

تتباين تحديدات "المنهاج"، وذلك تبعاً لمنطلقاتها الفلسفيّة، فمن تعريف يركّز على المادّة الدّراسيّة، إلى تعريف ثانٍ يرتكز على حاجات المجتمع وقيّمه، إلى ثالث يجعل محور دورانه هو التّلميذ (الحاجات، والميول، والاتّجاهات)، إلى رابع يحاول الدّمج بن الأنواع الثّلاثة السّابقة. إنّ تعريفات "المنهاج" في المجال التّربويّ وإن تنوّعت وتعدّدت؛ نجدها تتقاطع جميعًا عند كونه مجموعة من الخبرات التّعليميّة المُنظّمة، والمخطّط لها، والّتي تقدّمها المؤسّسة التّعليميّة للمتعلّمين بهدف تحقيق أهداف تربويّة محدّدة.

2- المقاربة:

المقاربة في اللّغة تعني الدّنو والاقتراب من السّداد، والمشابهة، و«قارب الشّيء دناه، واقترب منه. قاربه في رأيه: شابهه». [3]

أمّا اصطلاحاً فالمقاربة تعني «كيفيّة دراسة مشكل، أو معالجة أو بلوغ غاية. وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكريّ ». [4] إنّها «تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطّة، أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، والوسط، والنّظريّات البيداغوجيّة ». [5]وتعرف في تصميم المناهج الدّراسّية بأنّها: «مجموع التّصوّرات، والمبادئ، والاستراتيجيّات الّتي يتمّ من خلالها تصوّر، وتخطيط منهاج دراسيّ، أو تطويره، أو تقويمه، والّتي تكون أساس ومنطق وضع أهداف المنهاج، ومضامينه، ووسائل تنفيذه، وتقويمه». [6]

3-الكفاءة:

ورد في لسان العرب: «كافأه على الشّيء مكافأة وكفاءً: جازاه، والكفيء: النّظير، وكذلك الكفء والكفُؤ، والمصدر الكفاءة، ويقال الرّجل الكفء: المماثل، ولا كِفاء له: لا نظير له». [7]

---

[1]- منهاج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016م، ص283.

[2]- تخطيط المنهج وتطويره، أحمد حسين اللّقاني، الدّار الأهليّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1989م، ص10، 11.

[3]- معجم اللّغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2008م، المجلّد 03، ص1791.

[4]- المنهل التّربوي، عبد الكريم غريب، ص82.

[5]- بيداغوجيا الإدماج، فريد حاجي، المجلّة الجزائريّة للتّربيّة (المربّي)، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، ع05، 2006م، ص15.

[6]- معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، ط 3، الدّار البيضاء، المغرب، 2001 م، ص22

[7]-لسان العرب، ابن منظور، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، مج5، 1988م، ص269.

أمّا الكفاءة اصطلاحاً ومن منظور مدرسيّ فتعرّف بأنّها «القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف الّتي تمكّن من تنفيذ عدد من المهامّ لحلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة».[1] كما أنّها «مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليميّة أو مرحلة دراسيّة، وتظهر في صيغة وضعيّات تواصليّة دالّة لها علاقة بحياة التّلميذ».[2]

ويعرّفها **دي كاتل** J.M. Deketel وآخرون بأنّها «مجموعة من المعارف، ومن القدرات الدّائمة، ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة، وخبرات مرتبطة فيما بينها بمجال، وهي الاستجابة الّتي تدمج وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعّاليّة في وضعيّات مشكلة، وظروف متنوّعة لم يسبق للمتعلّم أن مارسها».[3]

ومن المنظّرين من يختزل مفهوم الكفاءة في كونها "حسن أو معرفة التّصرّف"، من هؤلاء نجد **بوترف** G.Botref، وهذا تعريف بسيط يختزل الكفاءة في قدرة الشّخص على التصرف بنجاعة أمام المشاكل الّتي تعترضه، لكنّه رغم بساطته يحيلنا إلى عمليات معقّدة ومتداخلة في معرفة التّصرّف تتجلّى في معرفه تجنيد "Savoir mobiliser"، ومعرفة إدماج"Intégrer savoir" المعارف بأنواعها المختلفة، ومعرفة تحويلها"Savoir transférer" في وضعيّات محدّدة، وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم.[4]

4-الموارد:

هي كلّ مايحتاجه المتعلّم من استعدادات، وقدرات، ومعارف، ومهارات، ليجنّده ويحلّ وضعيّة مشكل، أو يؤدّي مهمّة ما، و«هي أساساً المعارف، والمهارات، والمواقف، والاتّجاهات، وكلّ الوسائل المرتبطة بالوضعيّة وسياقها، والّتي تكون ضروريّة لتطوير الكفاءة».[5] ويوجزها **محمد الطّاهر وعلي** في: "مجموع المعارف الّتي يتعيّن على المتعلّم أن يكتسبها، لتجنيدها بشكل مدمج لحلّ وضعيّة مشكلة وهي نوعان:

أ-الموارد الدّاخليّة (ressources internes) تتمثّل في:

-المعارف(savoirs) أيّ كلّ ماله صلة بالمفاهيم، والتّعاريف، والقواعد، والقوانين، والنّظريّات، في مادّة واحدة أو في موادّ عديدة، مثلا: الفعل، المثلّث، القسمة ....

-المهارات (المعارف الفعليّة savoirs faire) أي مجموع العمليّات، والإجراءات، والطّرائق الضّروريّة لإنجاز مهمّة معيّنة، مثل: تصريف الفعل وتوظيفه في الزّمن المناسب، حساب مساحة مثلث...

---

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، اللّجنة المتخصّصة، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017م، ص08.

[2]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص28.

[3]-المرجع نفسه، ص08.

[4]-ينظر: الكفايات وتحدّيات الجودة، عبد الرّحمن التّومي، مؤسّسة النّخلة للكتاب، وجدة، المغرب، ط1، 2005م، ص23.

[5]- المقاربة بالكفايات، بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات، عبد الرّحمن التّومي، ومحمّد ملوك، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، 2006م، ص32.

-المعارف السّلوكيّة (savoirs être) ترتبط بالاتّجاهات، والمواقف، والميول التّلقائيّة إزاء شخص، أو موضوع، أو فكرة، أو نشاط مثل: احترام الآخر، مساعدة المحتاج، إبداء رأي.....

ب-الموارد الخارجيّة (externes ressources) وترتبط بكلّ أشكال الوثائق، والسّندات، والأدوات الّتي يكون المتعلم بحاجة إليها، وتمثّل جزء من الكفاءة (نصوص، خرائط، مخطّطات، قواميس، آلة حاسبة...)».[1]

5-القدرة:

هي مسار النّموّ الّذي ينبغي للمتعلّم أن يحقّق فيه المتعلّم تطويراً لمستواه، باستثمار أقصى ما يمكن من استعدادات كامنة من خلال الوحدات أو الأنشطة التّعلّميّة للوصول إلى تحقيق الكفاءة.[2]

6-المهارة:

المهارة لغة تعني الإحاطة بالشّيء من كلّ جوانبه، والإجادة التّامة له. جاء في اللّسان: «...والمهارة الحذق في الشّيء، والماهر الحاذق بكلّ عمل...وقالو: لم تفعل به المهرة، وذلك إذا عالجت شيئاً فلم ترفق به ولم تحسن عمله...».[3] وورد في تاج العروس: «...وتمهّر الرّجل في شيء إذا حذق فيه».[4]

أمّا اصطلاحاً المهارة أداء بدني أو ذهني يؤدّى على مستوى عالٍ من الإتقان، عن طريق الفهم والممارسة والمران والدّقّة، وبأقلّ جهد وفي أقلّ وقت ممكن. وهو التحديد الّذي يتّجه إليه المنهاج الدّراسي الجزائري السّابق والحالي، حيث ورد: «المهارة أداء ذهنيّ أو أدائيّ يحصل عليه المتعلّم بعد حدوث عملية التّعلّم، وهي وحدة قياس خاصّة تحدّدها الكفاءة».[5]

7-الأداء:

هو مجموع الاستجابات الّتي يقوم بها الفرد في موقف معيّن، وهذا الأداء هو ما نلاحظه مباشرة، وعليه يمكن القول: الأداء هو ما ينجز الفرد في مهامّ المهارات والكفاءات بشكل قابل للقياس.[6] وبهذا يكون الأداء المظهر العمليّ للكفاءة.

---

[1]- الوضعيّة الإدماجيّة، التّقويم في المقاربة بالكفاءات، محمّد الطّاهر وعلي، الورسم للنّشر والتّوزيع، ط2، الجزائر، 2012م، ص16، 17.

[2]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية ابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، جوان 2011م، ص160.

[3]- لسان العرب، ابن منظور(ت711هـ)، دار المعارف، القاهرة، مصر، مج6، ج46، ص4287، مادّة (م هـ ر).

[4]- تاج العروس من جواهر القاموس، الزّبيدي(ت1205هـ)، تح: ضاحي عبد الباقي، مراجعة: عبد اللّطيف محمّد الخطيب، مطبعة حكومة الكويت، ط01، 1422هـ= 2001م، ج12، ص3301.

[5]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثانية ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، ص160.

[6]- الكفاية وما يرتبط بها، صباح ساعد، مخبر المسألة التّربويّ، جامعة معسكر، الجزائر، ص160.

8-معيار الأداء:

هو «المقطع السّلوكي الّذي يبرز النّتيجة الفوريّة خلال حصّة تعلّميّة، والّذي بتطوّره تتطوّر الكفاءة المستهدفة».[1]

9-الملمح:

هو جملة المواصفات الّتي يتميّز بها المتعلّم بعد الانتهاء من مسار تعلّم محدود (ملمح الخروج)، على أن نكون قد حدّدنا ملمحاً في بداية المسار لمعرفة التّغيّرات الحاصلة (ملمح الدّخول).[2]

10-الوضعيّة:

تعرّف بأنّها: «مجموعة من العلاقات القائمة بين متعلّم أو عدّة متعلّمين، ووسط يحتوي على أدوات، وأشياء (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس...)، ونظام تربويّ يمثّله المعلّم لمتعلّم بهدف إكساب المتعلّم معرفة مبنيّة أو في طريق البناء». [3]

11- وضعيّات التّعلم:

وهي «وضعيّات مركّزة حول مفاهيم التّعلّم، ورغم أنّها من تصميم المدرّس وإعداده، فهي تتمحور حول المتعلّمين، وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفيّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة (مكتسباتهم السّابقة، تصوّراتهم، صعوباتهم...)، ويشترط قبل بناء هذه الوضعيّات طرح العديد من الأسئلة نذكر منها: - ماهي الكفاءات الّتي سيصبح المتعلّمون قادرين على أدائها؟ - ماهي الأنشطة المزمع القيّام بها من قبل التّلاميذ؟ - ماهي الوسائل، والمعينات، الّتي يمكن أن أضعها بن أيدي التّلاميذ، حتّى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة؟ - كيف يمكن التّحقّق من النّتائج المسجّلة؟ ».[4]

12-وضعيّة الإدماج والتّقويم:

هي «وضعيّة تعلّميّة، أو وضعيّة تقويميّة معقّدة (مركّبة)، تقدّم عادةً بشكل وضعيّة مشكلة، تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضيّة ومادّية، معارف تقريريّة، إجرائيّة، شرطيّة، مواقف وتصرّفات)، وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط. كما تهدف الوضعيّة الإدماجيّة إلى إنتاج وثيقة، ملخّص، تطبيق مسعى خاصّ (تجريبيّ أو اختراعيّ،) هي وضعيّة إدماجيّة بالنّسبة للمتعلّم وتقويميّة بالنّسبة للمعلّم». [5]ويعرّفها **محمّد الطّاهر وعلي** بأنّها: «وضعيّة مشكلة تقويميّة، يعدّها المعلّم (المقوّم) أخذاً بعين الاعتبار المكوّنات والشّروط في صيّاغتها، إنّها

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثانية ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، ص160.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص160

[3]- تطوير المناهج الدّراسيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، باتنة، الجزائر، 2015 م، ص08.

[4]-دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017م، ص12، 13.

[5]- الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص26.

تتضمّن مجموعة من المعلومات والمعطيات (بيانات تساعد على الحلّ)، يطلب منه فيها إنجاز مهمّة (إنتاج معيّن، وفق تعليمة ما)، ويهدف منها إمّا تدريبه على الإدماج، أو قيّاس قدرته على الإدماج، أي تجنيد الموارد بشكل مدمج (تقويم نموّ الكفاءة)». [1]

13-عائلة الوضعيّات:

حسب تعريف **مليكة عبّاد** هي: «مجموعة من الوضعيّات لها نفس درجة التّركيب، وترتبط كلّها بنفس الكفاءات. وتُجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيّات حسب المعالم الّتي تكوّن الثّوابت: العمل المطلوب، الموضوع، نوع السّند المقدّم والموارد (معارف، مهارات، سلوكات (الّتي ينبغي تجنيدها) مسعى أو طريقة أو مسار مشترك» [2]، وفي نظر **محمد الطّاهر وعلي** هي: «مجموع الوضعيات المتعادلة (المتكافئة) الّتي تعود إلى نفس الكفاءة وبنفس درجة التّركيب». [3]

14-الميدان:

هو «جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التّعلّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة الّتي ندرجها في ملمح التّخرّج. ويضمن هذا الإجراء التّكفّل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التّخرّج». [4]

15-المقطع التّعلّمي: «هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي، يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين»[5]، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشّاملة. وتعتمد المقاطع التّعلميّة سيرورة واحدة، يتمّ تناولها بشكل لولبي لتحقيق الرّبط بين أنشطة المادّة الواحدة.[6]

---

[1]- الوضعيّة الإدماجيّة، التّقويم في المقاربة بالكفاءات، محمّد الطّاهر وعلي، ص32، 33.

[2]- المفاهيم القاعديّة المتداولة في مناهج الجيل الثّاني، عباد مليكة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2015/2014م، ص12.

[3]- الوضعيّة الإدماجيّة، التّقويم في المقاربة بالكفاءات، محمّد الطّاهر وعلي، ص47.

[4]- منهاج اللّغة العربيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2016م، ص 287.

[5]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017، ص109.

[6]- دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي (اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)، طيب نايت سليمان وآخرون، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2016م، ص28.

تقويم تحصيلي: إليك بعض الصّياغات لمفاهيم مختلفة، حدّد (ي) المصطلح المناسب لكلّ مفهوم:

- مكتسبة عن طريق الخبرة والتّدرّب. **(المهارة)**
- تتضمّن مجموعة مندمجة من المهارات للمجالات المعرفيّة والسّوسيو وجدانيّة، والسيكو حركيّة. **(الكفاءة).**
- التّمكّن من أداء عمل مركّب. **(الكفاءة)**
- لها درجة التّعقيد نفسها، ودرجة الصّعوبة نفسها، وتتطلّب الموارد نفسها. **(عائلة الوضعيّات)**
- نظام من المعارف والمهارات تنتظم في خطاطات إجرائية في إطار حلّ وضعيّة مشكلة بنشاط وفعّالية. **(الكفاءة)**
- نظام تفاعليّ تواصليّ بين المتعلّم وزملائه والمواقف والوسائل يهدف إلى اكتساب معرفة ما. **(الوضعيّة)**
- يحدّد في بداية السّنة لمعرفة النتائج المحقّقة في نهايتها. **(ملمح الدّخول)**

المحاضرة السّادسة: بيداغوجيا الكفاءات

يشكّل مدخل الكفاءات في التّعليم منظوراً مستقلّا عن منظور التّدريس الهادف، بل هو أنموذج من نماذجه، ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامّة ببيداغوجيا الأهداف، إنّه مجرّد حركة تصحيحيّة داخل هذه البيداغوجيا، يعمل لتجاوز الانتقادات، وعلى تصحيح ما أصابها من انحراف، جعلها تنغلق في النّزعة الإجرائيّة السّلوكيّة، وتنحرف بالتّالي بالفعل التّربويّ إلى فعل آليّ، تعوّديّ، وإلى ردّ فعل إشراطيّ يَعْدِمُ الخصوصيّة، والتّمييز، ويستبعد التّفكير الابتكاري.[1]

وبناء على هذا نقول ولا غِرو في ذلك: إنّ المقاربة بالكفاءات حركة تصحيحيّة ضمن مسار التّدريس الهادف، أو بالأحرى هي امتداد للمقاربة بالأهداف، وهو ما نستجليه من النّظريّات الّتي تأسّست عليها كلّ من المقاربتين.

1- تعريف الكفاءة:

لغة: ورد في لسان العرب: «كافأه على الشّيء مكافأة وكفاءً: جازاه، والكفيء: النّظير، وكذلك الكفء والكفُؤ، والمصدر الكفاءة، ويقال الرّجل الكفء: المماثل، ولا كِفاء له: لا نظير له».[2]

اصطلاحاً: يجب الإشارة أوّلاً أنّ مفهوم الكفاءة لا يقتصر على عالم المدرسة وحدها، فلقد بدأ في عالم التّنظيم المؤسّساتي، ومجال العمل والتّفاعل الاجتماعيّ، قبل أن ينتقل إلى حقل التّربيّة والبيداغوجيا، وهو المفهوم تعدّدت تعريفاته، بتعدّد وجهات النّظر، واختلاف المنطلقات الفلسفيّة والنّظريّة، وفيما يلي بعض منها:

تعريف **إكزافي روجيرس** X. Rojers: «إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف، ومهارات، ومواقف) بكيفية مستبطنة بهدف حلّ عشيرة من الوضعيّات المسائل».[3]

ذهب **بوترف** G. Boterf في مؤلّفه "De la compétence" إلى أن الكفاءة هي: «معرفة التّصرّف»"، وهذا تعريف بسيط يختزل الكفاءة في قدرة الشّخص على التصرف بنجاعة أمام المشاكل الّتي تعترضه، لكنّه رغم بساطته يحيلنا إلى عمليات معقّدة ومتداخلة في معرفة التّصرّف تتجلّى في معرفه تجنيد"Savoir mobiliser"، ومعرفة إدماج"Intégrer savoir" المعارف بأنواعها المختلفة، ومعرفة تحويلها"Savoir transférer" في وضعيّات محدّدة، وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم».[4]

ويعرّفها **دي كاتل** J.M. Deketel وآخرون بأنّها «مجموعة من المعارف، ومن القدرات الدّائمة، ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة، وخبرات مرتبطة فيما بينها بمجال، وهي الاستجابة الّتي تدمج وتسخّر

---

[1]-ينظر: الكفايات في التّعليم، الدريّج محمّد، السّلسلة الشّهرية المعرفة للجميع، مطبعة النّجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، العدد 16، 2002م، ص03.

[2]-لسان العرب، ابن منظور، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، مج5، 1988م، ص269.

[3]-الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، العربي سليماني، ط1، الدّار البيضاء، المغرب، 2006م، ص28.

[4]-الكفايات وتحدّيات الجودة، عبد الرّحمن التّومي، ص23.

مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعّاليّة في وضعيّات مشكلة، وظروف متنوّعة لم يسبق للمتعلّم أن مارسها».[1]

ويعرّفها **جرار سكالون** G.scallon: «الكفاءة هي القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد الدّاخلية والخارجية قصد معالجة نوع من الوضعيّات».[2]

أمّا الكفاءة من منظور مدرسيّ فتعرّف بأنّها «القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف الّتي تمكّن من تنفيذ عدد من المهامّ لحلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة».[3] كما أنّها «مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليميّة أو مرحلة دراسيّة، وتظهر في صيغة وضعيّات تواصليّة دالّة لها علاقة بحياة التّلميذ»[4]

من خلال التّعاريف السّابقة تظهر أهمية كلّ من: اكتساب الموارد بأنواعها، عمليّة الإدماج، والوضعية المشكلة، حيث أن حلّ هذه الوضعيات من شأنه أن يكون مؤشّراً على امتلاك الكفاءة من عدمه.

1- مصطلحات مرتبطة الكفاءة:

وليُفهم كلّ تعريف من تعريفات الكفاءة على النّحو المرجوّ أعرض للتّحديدات الخاصّة بالمصطلحات الّتي تضمّنتها أو ارتبطت بها:

-**الموارد:** هي أساساً المعارف، والمهارات، والمواقف، والاتّجاهات، وكلّ الوسائل المرتبطة بالوضعيّة وسياقها، والّتي تكون ضروريّة لتطوير الكفاءة.[5]

-**الهدف التّعلّميّ:** تحدّد الأهداف التّعلّميّة ما يرمي إليه التّعليم من إحداث تغيّرات دائمة لدى المتعلّم، خلال أو بعد وضعيّة بيداغوجيّة، وتصف التّوقّع أو النّتيجة المنتظرة الّتي يجب أن يوجّه إليها من خلال حصص التّدريس، مثلاً يعلّق على مشاهدة صورة.

-**وضعية التّعلّم:** تعرّف بأنّها «موقف يكتسب منه المتعلّم معلومات انطلاقاً من المشروع الّذي يعدّه، وبالاعتماد على الكفاءات الّتي سبق وأن تحكّم فيها، والّتي تسمح له باكتساب أخرى. وتعرف كذلك على أنّها مجموعة الشّروط، والظّروف الّتي يحتمل أن تقود المعلّم إلى إنماء كفاءاته، أو هي مجموعة من النّصوص الشّفويّة أو

---

[1]-دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص08.

[2]- إدارة الموارد البشريّة، وسيلة حمداوي، مديرية النّشر لجامعة قالمة، الجزائر، 2004م، ص26.

[3]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص08.

[4]- المرجع نفسه، ص28.

[5]-المقاربة بالكفايات، بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات، عبد الرّحمن التّومي، ومحمّد ملوك، ص32.

المكتوبة والأنشطة المتنوّعة الّتي تنظّم بشكل متناسق... ويمكن أن تأخذ الوضعيّة التّعلّميّة أنماطاً عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها، ونميّز عادة بين ثلاثة أنماط: أ- الوضعيّة المشكلة ب- المناقشة ج- المشروع».[1]

-**وضعيّة الإدماج:** الإدماج هو: «مسار مركّب يمكّن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة؛ في وضعيات ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة، وتكييفها طبقاً لمستلزمات سياق معيّن لاكتساب تعلّم جديد، ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخصّ إدماج المكتسبات ولا يمكنه أن يدمج إلّا ما تمّ اكتسابه فعلاً».[2]

من خلال التّعريف السّابق يمكن القول أنّ الإدماج هو: توظيف المتعلّم لمختلف الأنشطة التّعلّميّة المكتسبة، بشكل مترابط، في وضعيّة ذات دلالة، على أن يمارس دور الفاعل في إدماج هذه المكتسبات من أجل حلّ مشكلة مركّبة، من هذا المنظور فإنّه من خلال وضعيّة الإدماج تتحقّق الخصائص التّالية:

- الإدماج يعني دمج تعلّمات مختلفة مكتسبة بطريقة معزولة.
- الإدماج ينبغي أن يكون من خلال وضعيّة مركّبة.
- الإدماج عملية داخلية شخصيّة بنائيّة، فلا أحد يمكن له أن يقوم بها مكان آخر.

-**مركّبات الكفاءة:** هي أجزاء متكاملة، تبرز أهداف التّعلّم القابل للتّحقيق، والّتي ترتبط ب: المضمون المعرفيّ المتعلّق بالمادّة -الوضعيّات لتحقيقها كوحدة تعلّميّة - تقييمها والسّماح لها بالإدماج الجزئيّ والكلّيّ.[3] وتنقسم الكفاءة إلى ثلاث مركّبات: - مركّبة معرفيّة - مركّبة منهجيّة (وظيفيّة) - مركّبة قيميّة.

- **مؤشّر الكفاءة:** سلوك قابل للملاحظة يدلّ على تحقيق الكفاءة.

-**كفاءات المادّة:** هي الكفاءات الّتي يكتسبها المتعلّم في مادّة من المواد الدّراسيّة، وتهدف إلى التّحكّم في المعارف، وتمكّنه من الموارد الضّروريّة لحلّ وضعيّات مشكلة.

-**الكفاءات العرْضيّة:** تتكوّن من القيّم، والمواقف، والمساعي الفكريّة، والمنهجيّة، المشتركة بين مختلف الموادّ، الّتي ينبغي اكتسابها، واستخدامها، أثناء بناء مختلف المعارف، والمهارات والقيّم، الّتي نسعى إلى تنميّتها، كلّما كان توظيف الكفاءات العرضيّة، وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كان نموّها أكبر، كما أنّ الرّبط بين كفاءات المادّة، والكفاءات العرضيّة، يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج».[4] فالكفاءات العَرْضيّة، أو الأفقيّة، هي كفاءة لا تتعلّق بمادّة معيّنة بذاتها، وإنّما تتعلّق بعدّة موادّ مثال: معالجة المعلومات، القراءة، الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخصّ مادّة اللّغة العربيّة مثلاً وحدها، وإنّما نجدها تنتشر عبر جميع الموادّ.

---

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص30.

[2]- بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات: الأبعاد والمنطلقات، حاجي فريد، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005م، ص11.

[3]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، 2018/2017، ص110.

[4]- منهاج اللّغة العربيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م، ص287.

الكفاءات العرضيّة أربعة أنواع[1]:

1- كفاءات ذات طابع تواصليّ: وتعني كلّ ميادين التّواصل، والتّعبير، والتّبادل الشّفهيّ.

2- كفاءات ذات طابع منهجيّ: وهي كفاءات تتكوّن من قدرات، ومعارف إجرائية تهدف الى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حلّ وضعيّات مشكلة، ...

3- كفاءات ذات طابع معرفيّ: وهي عبارة عن مجموع الكفاءات المرتبطة بمختلف المعارف الّتي يمكن تجنيدها كموارد في تنميّة الكفاءات.

4- كفاءات ذات طابع شخصيّ واجتماعيّ: وهي مجموع الكفاءات الإدماجيّة الّتي في إمكانها أن تجنّد الموارد الشّخصيّة أو الجماعيّة للفوج حول تحقيق مشروع.

3- خصائص الكفاءة: تحيلنا هذه التّعريفات وأخرى إلى الخصائص الّتي تتميّز بها الكفاءة، وهي:[2]

1.خاصّية الإدماج Intégration

2.خاصّية الواقعيّة Authenticité

3.خاصّية التّحويل Le transfert

4.خاصّية التّعقيد Complexité

4- مواصفات الكفاءة: للكفاءة مواصفات ينبغي مراعاتها في صياغتها، وهي:[3]

- تعبّر عن سلوك بنّاء.
- في وضعيّة محدّدة.
- مرتبط بمردود (تحقيقه من حيث الكمّ والكيف).
- قابل للملاحظة والقيّاس.

5- بيداغوجيا الكفاءات:

تصوّر حديث داخل الحقل التّربويّ والبيداغوجي على مستوى التّعليم في مختلف المؤسّسات التّعليميّة، جاءت كردّ فعل على البيداغوجيّات والمقاربات التّقليدية الّتي كانت معتمدة تقوم على تلقين المعارف النّظريّة وترسيخها في ذهن المتعلّم على شكل نظريّات وقواعد أساسية، وتكتفي بتسطير أهداف محدّدة ومحدودة.[4]

---

[1]- المرجعيّة العامّة للمناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص45.

[2]- لمزيد من التّفصيل يراجع: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص ص28- 30.

[3]- الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّانية ابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص170.

[4]- المقاربة بالكفاءات في الحقل التّعليميّ، غول شهرزاد، مليانى محمّد، الأكاديمية للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، قسم العلوم الاجتماعيّة، جامعة الشلف، ع15، جانفي 2016م، ص131.

جاءت المقاربة بالكفاءات لتعيد لأقطاب الفعل التّعلّميّ (منهاج، معلّم، متعلّم) فاعليّتها وتفاعلها الإيجابيّ، وهي في أبسط تعريفاتها: «بيداغوجيا وظيفيّة مبنيّة على خاصيّة الإدماج، تعمل على التّحكّم في مجريات الحياة، بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثمّ فهي اختيار منهجيّ، يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعرفة الدّراسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة».[1]

إنّها مقاربة تدعو المعلّمين، إلى عدم التّدريس بطريقة خطيّة جامدة، تجزّئ المعارف، والمهارات إلى أشلاء لا علاقة بينها، وتحثّهم على تصوّر مواقف تعليميّة موجّهة نحو حلّ المشكلات، وإنجاز المشاريع، الّتي تستدعي دمج مجموعة من المعارف: المعرفة Savoir، المعرفة الفعلية Savoir faire، المعرفة السّلوكية Savoir être، معرفة التّصرّف savoir-devenir وهو جوهر المقاربة بالكفاءات.

6- الخلفيّة النّظريّة لبيداغوجيا الكفاءات (النّظرية البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة):

تعتبر دراسات **جون بياجيه** (1896م-1980م) حول أسس التّفكير عند الأطفال الأساس الّذي قامت عليه النّظريّة البنائيّة، «ولقد هاجم **بياجيه** الطّرق التّقليدية في التّدريس، حيث يقف التّلميذ موقفا سلبيّاً، يستمع إلى المعلومات تتلى عليه ولا يراها، أو يعالجها أو يشارك في صناعتها، وكرّر في أكثر من موقف: أنّ الطّفل لا يستطيع استيعاب المفاهيم بالاستماع السّلبيّ، بل يستوعبها إذا بناها بنفسه عن طريق العمل عليها».[2]

في إجابة **بياجيه** عن سؤال كيف ترد المعارف على الأفراد؟ ردّ بقوله: هي البنائيّة: أي إنّ المعارف لا يتمّ نقلها من فرد يعرف إلى فرد آخر لا يعرف وإنّما يتمّ بناؤها. وليست مجرّد بناء، حسب تصوّره، بل إنّها تنتقل من الحالة الممكنة إلى الحالة الحقيقيّة في ضوء سيرورة نمائيّة يتمّ خلالها الانتقال -عبر قفزات متتالية- من حالة توازن إلى حالة توازن آخر جديد ظرفيّ استدعاه الاختلال الّذي اعترى التّوازن القديم، وذلك بغية تجاوز الاضطراب وإعادة التّوازن والاستقرار إلى الذّهن.[3]

وما يحقّق التّوازن ويوصل الفرد إلى الحالة الحقيقيّة للمعرفة شرطان أساسيّان يصاحبان السّيرورة البنائيّة هما: **الإدماج والمواءمة**؛ الأوّل يدمج المؤثّرات الجديدة في الشّيمات القائمة (أو البنيات المعرفيّة الحالية)، والثّاني يظهر شيمات جديدة أو بنيات معرفيّة جديدة تمكّن من مواجهة صعوبات استخدام الشّيمات القائمة (البنيات المعرفيّة الحالية) بشكل جديد أو بشكل اقتصاديّ.[4]

---

[1]-الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2005م، ص07.

[2]- طرق التّدريس العامّة، الطّشاني عمر الرّازق الصّالحين، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، 1998م، ص169.

[3]- ينظر: تأثير نظريّات التّعلّم على الممارسة التّعليميّة، عبد الرّحيم سالم، مجلّة علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ع:60، أكتوبر 2014م، ص72.

[4]-ينظر: بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التّربية والتّكوين في قلب مجتمعاتنا، إكزافيه روجيرس، ترجمة: نصر الدّين الحافي وحمّاني أقفلي، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، ط1، 1432هـ/2011م، ص128.

لقد اهتمّ **فيجوتسكي** مثل **جون ديوي** بالتّطوّر الاجتماعيّ للعقل أو ما يطلق عليه بالوظائف العقليّة العليا. وكان على معرفة وثيقة بأعمال علماء النّفس في عصره من السّلوكيّين والجشطالتيّين، كما كان مطّلعاً على أعمال **بياجيه**. ولقد استمدّ **فيجوتسكي** من **ماركس** فكرته الاجتماعيّة القائلة: «إنّ الحياة العقليّة للنّاس تتشكّل من خلال الأنشطة الاجتماعيّة الّتي يشاركون فيها».[1]ولقد أثبت **فيجوتسكي** أنّ الوظائف العقليّة العليا تتطوّر بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعيّة؛ ولهذا أكّد على السّيّاق الاجتماعيّ للتّعلّم، ومدخل **فيجوتسكي** كان عبارة عن مدخل تاريخيّ؛ لأنّه لا ينظر للتّعلّم الفردي ودوره في النّشاط الاجتماعيّ ضمن سياق محدّد، بل يرى أنّ كلّ الأنشطة المتاحة في شكل من أشكال الحياة الاجتماعيّة.

في الوقت الّذي يركّز نموذج **بياجيه** على بناء الفرد لمعارفه بفضل تفاعله مع الأشياء، وفي الوقت الّذي يعطي النّموذج البنائيّ الجديد أهمّية كبيرة لدور الأقران الّذي يشكّل مصدر الصّراع السّوسيو-معرفيّ، يعيد نموذج **فيجوتسكي** الاعتبار لدور الرّاشد في عمليّتي النّموّ والتّعلّم.[2]

تقوم هذه النّظريّة على أربعة افتراضات أساسيّة، انعكست بعد ذلك على التّدريس، وهي:[3]

1- للحديث الذّاتيّ دور مهمّ في عمليّتي التّعلّم والتّفكير.

2- كلّ متعلّم يجب أن يصل إلى أقصى درجة في نطاق نموّه الحدّي.

3- التّعلّم بمساعدة الآخرين.

4- للمحادثة التّعليميّة دور كبير في التّعلّم.

أمّا التّطبيقات التّربويّة لكلّ من البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة، فيمكن تلخيصها من خلال الجدول الآتي:[4]

	البنائيّة: متعلّم/ معرفة	**البنائيّة الاجتماعيّة: متعلّم/ وسيط/ معرفة**
نمط التّعليم	قدرة الشّخص على التّعليم تتوقّف على ما يتوفّر من وضعيات تساعد على تطوّر قدراته.	بناء وضعيّات يكون فيها للوساطة المعرفيّة دور كبير في التّعلّم.

[1]- تصميم البرامج التّعليميّة بفكر البنائيّة، تأصيل فكريّ وبحث أمبريقيّ، كمال عيد الحميد زيتون، دار عالم الكتب، القاهرة، ص51.

[2]- استراتيجيّات الخطاب التّعليميّ في التّعليم الثّانويّ، هشام بلخير، ص257.

[3]- لمزيد من التّفصيل يراجع: نفسه، ص ص257-260.

[4]- مقاربة التّدريس بالكفاءات، هنّي خير الدّين، مطبعة بن عكنون، الجزائر، 2005م، ص93.

يتمّ التّعلّم بواسطة	البناء التّدريجيّ للمعرفة في شكل حلزونيّ عن طريق ربط علاقة بين المكتسبات القبليّة والمعارف الجديدة.	إحداث تفاعل بين المدرّس والمتعلّمين عن طريق علاقة تساعد على بناء المعرفة واكتسابها.
مهامّ المدرّس	توفير الشّروط الملائمة لمساعدة المتّعلّم على اكتساب المعرفة.	يكون وسيطاً بين المعرفة والمتعلّم. يثير الصّراعات المعرفيّة.
دور المتعلّم	يشكّل المحور الأساسيّ في عمليّة التّعلّم ويكون نشيطاً وفاعلاً في جميع إنجازاته.	قطب العمليّة التّعلّميّة. يستعمل المعرفة في بناء صراعات معرفيّة أرقى.
التّقويم	أساسه تكوينيّ يخدم التّعلّم بالاعتماد على التّغذية الرّاجعة.	تكويني يؤدّي ثلاث وظائف: التّشخيص. والعلاج والتّعديل.
المرجع	بياجيه	فيجوتسكي، دواز

7- المقاربة بالكفاءات في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة:

تهدف حركة التّربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلّم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيّات المعقّدة الّتي يواجهها في واقعه المعيش أو مستقبله المهنيّ. وتعرف بذلك على أنّها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلّم من المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات الّتي تجعله قادراً على مجابهة وضعيّات الحياة المعقّدة بأعلى درجة من الفعّاليّة.

وبذلك يمكن القول أنّها أكثر من مجرّد مصطلح جديد، وأنّها مقاربة جديدة، فالأمر لا يتعلّق بخاصّية مرغوب توفّرها عند التّلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصّنّافيّة الّتي تعوّدنا الاشتغال بها، بل إنّها مقاربة جديدة تغيّر العديد من جوانب تصوّراتنا وممارساتنا.[1]

فالمقاربة بالكفاءات في مجال التّدريس هي: «تصوّر تربويّ بيداغوجيّ، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في أيّ نشاط تعليميّ، أو أيّة مرحلة تعليميّة-تعلّميّة، لضبط استراتيجيّة التّكوين في المدرسة، من حيث طرائق التّدريس، والوسائل التّعليميّة، وأهداف التّعلّم، وانتقاء المحتويات، وأساليب التّقويم وأدواته».[2]

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص26.

[2]- المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، حثروبي محمّد الصّالح، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص 12.

8-لماذا التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

أشار **روجرز** إلى ثلاثة تحدّيات تبرز ظهور هذه المقاربة الجديدة:[1]

- غزارة المعلومات وتكاثرها السّريع ممّا يجعل الطّرق البيداغوجيّة المبنيّة على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

- الحاجة الملحّة لتقديم تعلّمات ذات معنى للتّلاميذ وتجلب اهتمامهم، ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليوميّة والمعيشة.

- محاربة الفشل الدّراسيّ الّذي يقلّل من فعّاليّة، ومردوديّة المؤسّسة التّربويّة.

فقد تتمكّن نسبة لا بأس بها من التّلاميذ من إدراك الأهداف المميّزة الواردة بالبرامج الدّراسيّة دون صعوبة مثل: إنجاز عمليّة حسابيّة، تصريف فعل، استعراض قاعدة نحويّة. إلّا أنّ هؤلاء التّلاميذ يجدون أنفسهم في غالب الأحايين عاجزين عن تسخير هذه المكتسبات لحلّ مسألة رياضيّة، أو إنتاج نصّ، أو كتابة رسالة، أو التّواصل مع الغير. إنّ المقاربة بالكفاءات تقترح تعلّماً اندماجيّاً غير مجزوء، يمكّن من إعطاء معنى للمعارف المدرسيّة، واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتّلميذ التّعامل مع الوضعيّات المعيشة (وضعيّات مشكلة) تعاملاً سديداً.

وخلاصة القول: إنّ المقاربة بالكفاءات تؤكّد على ربط المدرسة بالحياة العامّة وتعطي للعمليّة التّعليميّة بعدَها الوظيفي، بحيث يستغلّ مخرجاتها المتعلّم، ويوظّفها داخل المدرسة وخارجها.

تقويم تحصيلي: رتّب (ي) الوضعيّات الآتية حسب سيرورة تنصيب (بناء) الكفاءة لدى المتعلّم.

3- وضعيّة تعلّم الموارد القيميّة (المركّبة القيميّة): قيم، سلوكات، مواقف...

4- وضعيّة تعلّم إدماج المركّبات.

1- وضعيّة تعلّم الموارد المعرفيّة (المركّبة المعرفيّة): معارف، معلومات، قواعد، قوانين، نظريّات...

2- وضعيّة تعلّم الموارد المنهجيّة (المركّبة المنهجيّة): مهارات، إجراءات، طرق حلّ، منهجية...

5- وضعيّة إدماج، وتقويم.

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص26.

المحاضرة السّابعة: بيداغوجيا الإدماج

عرفنا خلال المحاضرة السّابقة أنّ المقاربة بالكفاءات اختيار بيداغوجي منهجي يتيح للمتعلّم بناء تعلّماته وينمّيها في سيّاق إدماجيّ متكامل ومنسجم، ومنظّم، بغرض امتلاك الكفاءة، وهو تصوّر يسعى لاستبدال أسلوب التّراكم الكمّي للمكتسبات بأسلوب الإدماج الوظيفي للموارد. لذا اعتبر الإدماج خاصيّةً من خصائص الكفاءة، حتّى قيل: لا كفاءة دون إدماج.

من خلال هذا المسعى انبثقت بيداغوجيا حديثة تعنى بالإدماج وقضاياه لا سيّما سيرورة وشروط تحقيقه، وتمثّل ركيزة أساسيّة في المقاربة بالكفاءات، وهي "**بيداغوجيا الإدماج**"

1- تعريف الإدماج:

لغة: ورد في لسان العرب: «دَمجَ الأمر يدْمِجُ دموجاً استقام وأمر دماج ودماج مستقيم، وتَدامجوا على الشّيء اجتمعوا ودَامِجه عليم دِماجًا جامعه ...أدْمجَ الحبل أجاد فتله وقيل أحكم فتله في رقّة وصلح دِماجٌ ودُماجٌ محكم قويّ، ودمجت الماشطة الشّعر دمجاً ضفرته».[1] وجاء في المعجم الوسيط: «أدمج الشّيء: لفّه في ثوب، والحبل أحكم فتله، ويقال أدمج الأمر أحكمه. فالإدماج مرتبط بالتّوافق، والإحكام، والمرونة».[2]

اصطلاحاً: يعرّفه روجيرس X.Reogiers على أنّه: «عمليّة نربط بواسطتها بين العناصر الّتي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق أهداف محددة خلال وضعيّة تعليميّة».[3] ويعرّفه المجلس الأعلى للكبيك على أنّه «السّيرورة الّتي يربط بها التّلميذ معارفه السّابقة بمعارف جديدة فيعيد بالتّالي بنية عالمه الدّاخلي، ويطبّق المعارف الّتي اكتسبها في وضعيّات جديدة ملموسة».[4] فالإدماج هو: «مسار مركّب يمكّن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة؛ في وضعيّات ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة، وتكييفها طبقاً لمستلزمات سياق معيّن لاكتساب تعلّم جديد، ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخصّ إدماج المكتسبات ولا يمكنه أن يدمج إلّا ما تمّ اكتسابه فعلاً».[5] وهو: «قدرة المتعلّم على توظيف عدّة تعلّمات منفصلة في بناء جديد متكامل ذي معنى»،[6] وفي تعريف آخر هو: «عمليّة عقليّة معقّدة يجري بمقتضاها إدراج معلومات جديدة إلى رصيد المعارف الّتي تختزنها الذّاكرة مع إجراء التّغييرات الضّروريّة عليها بالتّصحيح والإلغاء والتّعديل».[7]

---

[1]- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت. ج8، ص274، 275.

[2]- المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، مطبعة الشّرق الدّولية مصر، ط4، 2004م، ص295.

[3]- Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles De Boeck Université, Rrogiers Xavier, 2000, p:22.

[4]- la pédagogie de l intégration des systèmes d éducations et de formation au cœur de nos sociétés .De Boec, Rogiers Xavier, 2010 ,p: 51, 52.

[5]- بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمنطلقات، حاجي فريد، ص11.

[6]- قاموس التّربيّة الحديث، فرنسي، إنجليزي، بدر الدّين تريدي، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2010م، ص54.

[7]- المعجم التّربوي، فريدة شنّان، مصطفى هجرسي، ص78.

من خلال التّعريفات السّابقة يمكن القول أنّ الإدماج هو: توظيف المتعلّم لمختلف الأنشطة التّعلّميّة المكتسبة، بشكل مترابط، في وضعيّة ذات دلالة، على أن يمارس دور الفاعل في إدماج هذه المكتسبات من أجل حلّ مشكلة مركّبة، من هذا المنظور فإنّه من خلال وضعيّة الإدماج تتحقّق الخصائص التّالية:

- الإدماج يعني دمج تعلّمات مختلفة مكتسبة بطريقة معزولة، فهو ليس تركيباً أو تجميعاً لتعلّمات وفقط، وإنّما هو سيرورة يتمّ خلالها إحداث التّرابط والانسجام والتّكامل والتّنظيم في سياق أداء مهمّة أو حلّ وضعيّة مشكل.
- الإدماج ينبغي أن يكون من خلال وضعيّة مركّبة.
- الإدماج عمليّة داخلية شخصيّة بنائيّة، فلا أحد يمكن له أن يقوم بها مكان آخر.

2- بيداغوجيا الإدماج:

من المشكلات الّتي سجّلت في البرامج الدّراسيّة السّابقة مشكلة تجزئة المعارف، إذ تضمّ في ثناياها مجموعة من المفاهيم والمعلومات وبعض المهارات يجب على التّلميذ اكتسابها في كلّ مادّة دراسيّة على حده، والنّتيجة هي تراكم المعارف لديه دون إقامة روابط وعلاقات بينها، ممّا يحول دون التّحكّم فيها وبالتّالي عدم القدرة على توظيفها، ولحلّ هذه المشكلة اعتدت المناهج الحديثة المقاربة بالكفاءات بوصفها تستند إلى نظام متكامل مدمج من الموارد (استعدادات، قدرات، معارف، مهارات، خبرات، مواقف، قيم وسلوكات)، يبنيها المتعلّم، وتتيح له تجنيدها (أي إدماجها) لأداء مهمّات ضمن وضعيّات مركّبة دالّة، تسمّى "وضعيّات الإدماج"، ويعبّر هذا الأداء عن امتلاكه للكفاءة المقصودة. ومن ثمّة يتمّ تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف الحياتيّة.

الواضح أنّ جوهر مسعى هذه المقاربة هو "الإدماج"، فالإدماج هو الّذي يساعد على إزالة الحواجز بين الموادّ، وهو الّذي يمكّن المتعلّم من بناء تعلّماته بشكل متماسك، مترابط، منسجم، ومنظّم، وامتلاكه الكفاءات الّتي تتيح له التّكيّف مع مختلف المواقف، وحلّ المشكلات الّتي تواجهه في حياته، وهذا يثبت لدينا القول: "لا كفاءة دون إدماج".

من خلال هذا المسعى انبثقت بيداغوجيا الإدماج، وهي بيداغوجيا حديثة تعنى بالإدماج وقضاياه لا سيّما سيرورة وشروط تحقيقه، إنّها ركيزة أساسيّة في المقاربة بالكفاءات، ذلك أنّها «توفّر وضعيّات تعلّميّة وإدماجيّة تسهم في الرّبط بين المعارف الّتي اكتسبها المتعلّم، وتوظيفها في السّيّاق الّذي تقتضيه».[1] كتب **إكزافيي روجيرس** في الورقة الّتي قدّمها المكتب الدّولي للتّربية والتّكوين (BIEF) إلى "المنتدى حول المقاربة بالكفاءات" الّذي نظّمه المكتب الدّولي للتّربية التّابع لليونيسكو (BIE/UNESCO) : «المقاربة الثّانية تتأسس حول تطوير الكفاءات الأساسيّة*، أو ما يعرف أيضا بـ "بيداغوجيا الإدماج"، وهي تستهدف قبل كلّ شيء تمكين كلّ المتعلّمين من امتلاك

[1]- فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة، السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أنموذجاً، أمينة زميت، ص574.

*- الكفاءات الأساسيّة هي الّتي لا بدّ لكلّ تلميذ من التّحكم فيها قبل الانتقال إلى القسم الأعلى، فمثلاً: إنتاج تعبير كتابيّ مكوّن من ثلاث جمل في وضعيّة تواصليّة دالّة، أو حلّ وضعيّة مشكلة تستدعي تطبيق العمليّات الحسابيّة الأربع الأساسية على الأعداد من 0 إلى 100" تعتبر كفاءات أساسيّة بالنّسبة لتلميذ انتقل إلى السّنة الرّابعة ابتدائي.

الكفاءات الّتي ستمكّنهم من الاندماج العمليّ في النّسيج الاجتماعي والاقتصادي. كما تأخذ في الاعتبار كفاءات الحياة كقدرات ضمن الكفاءات الأساسية بدلاً من أن تنضاف بشكل أو بآخر إلى المقرّرات الدّراسيّة».[1]

3- الخلفيّة النّظريّة والفلسفيّة لبيداغوجيا الإدماج:

1.3- المذهب التّربويّ البراغماتي: لقد جعل الفكر الفلسفي البراغماتي التّعليم ذ توجيه منفعي؛ آخذ بالاعتبار البيئة الاجتماعية والثّقافية للمجتمع، لتكوين أفراد قادرين على التّكيّف ومسايرة التّغيّرات المستمرّة في مجتمعهم، يعدّ **جون ديوي** أحد روادّ هذا المذهب، ومن أهمّ المبادئ الّتي تقوم عليها التّربية من وجهة نظره ما يلي: [2]

- للخبرات الواقعيّة المشتقّة من الحياة دور وأهمّيّة في العمليّة التّربويّة.
- للدّيمقراطية أهمّيّة كمفهوم اجتماعيّ سياسيّ، وكإطار للعمليّة التّربويّة.
- أكّد على أهمّيّة التّربية، وعلى أنّها ليست مجرّد إعداد للحياة بل هي الحياة ذاتها.

لهذا أكّد على أهميّة المدرسة، وضرورة أن تكون مؤسّسة اجتماعيّة وصورة للمجتمع، وفيها يتم التّدريب على التّفكير، وشعور الفرد بمسؤوليته. لقد انطلق في صياغة هذه المبادئ من رفضه توجّه التّربيّة التّقليديّة المتمثّل في كون الطّفل مجرّد وعاء فارغ يجب ملؤه بالمعارف، وأنّ التّربيّة عمليّة لإعداده للمستقبل. وإنّما في نظره أنّ شخصيّة الطّفل يجب أن تحظى بالاهتمام، وأن يراعى كلّ ما يرتبط بتكوينها.

انعكس هذا التّوجّه الجديد على مجال التّربيّة والتّعليم، حيث انتقل دور المتعلّم -من منظور المذهب البراغماتي- من التّابع والمتلقّي السّلبي للمعرفة، إلى دور الفاعل وصانع المعرفة. وصار بذلك محور العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، مركز الاهتمام بمراعاة قدراته واهتماماته واستعداداته في بناء المناهج الدّراسية، وتبعاً لذلك تحوّل دور المعلّم إلى دور أكثر أهمّيّة، وهو توجيه المتعلّمين نحو التّعلّم، ولا يتحقّق ذلك إلّا إذا كان عارفا بطبيعة المتعلّم، مطّلعاً على خصائصه النّمائيّة في كلّ جوانب شخصيّته، وعلى دراية بميوله، وحاجاته، واهتماماته، عبر كلّ مرحلة من طفولته.

ودور المتعلّم الفاعل يقتضي من المعلّم جعله يشارك في عمليّة تعلّمه، ونشيطاً فيها، ولهذا نجد جون ديوي يؤكّد على ضرورة استخدام الطّرائق النّشطة في التّدريس، وأهمّ الأسس الّتي يجب أن تقوم عليها العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة هي:[3]

1 - أن يجد الطّالب نفسه في وضع خبرة حقيقيّ تنبثق منه مشكلة تكون بمنزلة حافز إلى التّفكير في ظلّ ميدان جديد لا يألفه الطّالب وفي ظل معايير يعرّف بها.

2- اللّجوء في معالجة ما يواجه الإنسان من صعاب إلى الوقائع والحوادث.

---

[1] -Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement Bruxelles De Boeck Université, Rrogiers Xavier, 2000, p:22.

[2]- أصول التّربية التّاريخية، التل وائل عبد الرّحمن ، شعراوي أحمد محمّد ، دار الحامد للنّشر والتوزيع، الأردن، 2007م، ص 178، 179.

[3]- الدّراسات التّربويّة، دراسات في المدارس التّربويّة الحديثة وأبرز مفكّريها، رسمي علي، عابد عبد اللطيف، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت، 2009م، ص 281.

3- يكون لأولياء أمور الطّلبة، وللطّلبة أنفسهم دورٌ فاعلٌ في تقرير ما يتمّ تعلّمه في المدرسة.

4- عدم استقرار المناهج، وليست هناك موادّ تدرس لذاتها، وإنّما تتغيّر وفقاً للواقع الاجتماعيّ والمتغيرات ومنها الاجتماعية.

6- إنّ الأنشطة جزء مهمّ من المنهاج.

7- التّعلّم عن طريق العلم من الطّالب والمعلّم.

8-التّربية فيها عنصران: فرديّ واجتماعيّ.

1.3- البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة: سبق الحديث عن هاتين النّظريّتين في المحاضرة السّابقة بوصفهما يشكّلان الأساس النّظريّ الّذي قامت عليه المقاربة بالكفاءات، والأمر نفسه مع بيداغوجيا الإدماج باعتبار الإدماج عماد الكفاءة وركيزته الأساسيّة، بقي أن نشير إلى ما ينسجم من أسس ومبادئ هاتين النّظريّتين مع مقتضيات الإدماج وأبعاده.

فمن منظور النّظريّة البنائيّة عند **جون بياجيه:**

- التّعلّم بناء نشط للمعرفة، يقوم به المتعلّم بنفسه من خلال التّفاعل مع البيئة.

- التّعلّم ينتج عن طريق التّماثل بين البنيات العقليّة، والذّهنية، والذّكائيّة من جهة، والوضعيّات الموضوعيّة من جهة أخرى؛ بواسطة عمليّة التّكيّف، والتّأقلم، والاستيعاب والتّشابه.

- التّعلّم نتيجة التّوازن بين الذّكاء الوراثيّ والواقع الموضوعيّ، أي تحكم فيه المؤثّرات البيولوجيّة والوراثة، ويعطي أهميّة لما هو وراثي وعقلي وذكائي.

-يشكّل النّموّ المعرفيّ أهمّ عناصر الأداء المرتبط بالمرحلة النّمائيّة لدى المتعلّم، ويتحقّق بالبحث عن التّوازن بين المتعلّم ومحيطه وفق آليّات ثلاث: الاستيعاب- الملاءمة – التّوازن.[1]

- التّعلّم هو عمليّة نشطة مستمرّة غرضيّة التّوجيه:[2]

أ - **عمليّة بنائيّة** :إنّ المتعلّم يبني تراكيبه المعرفيّة الجديدة، وذلك بربط الموقف الجديد بالخبرة المماثلة لديه في مخزونه المعرفيّ، ثمّ المواءمة بين الموقف الجديد والخبرة السّابقة والخروج بتركيب معرفي جديد.

ب - **نشطة** :إنّ المتعلّم ينبغي أن يكون نشطاً، ومحور العمليّة التّعليميّة، فالمتعلّم النّشط هو الّذي يبذل جهداً عقليّاً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه. ولا يمكن أن يكون التّعلّم بنائيّاً حتّى يكون المتعلّم نشطاً.

ج - **غرضيّة التّوجيه** :التّعلّم من وجهة نظر البنائيّة تعلّم غرضيّ، يسعى خلاله الفرد لتحقيق أغراض معيّنة تسهم في حلّ مشكلة يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيّرة له، أو ترضي نزعة ذاتيّة داخليّة لديه نحو تعلّم موضوع ما».

---

[1]- ينظر: الوضعيّة المشكلة التّعلميّة في المقاربة بالكفاءات، محمّد الطّاهر وعلي، دار الورسم للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط04، ص20.

[2]- المنهج الصّوتي الخطّي في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي (دليل تكوين المكوّنين)، النّواة الوطنيّة للتكوين حول تعليميّة اللّغة العربيّة، المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، مارس 2008، ص43.

وأمّا عن التّعلّم من منظور البنائيّة الاجتماعيّة، فيقول **فيجوتسكي:** «إنّ الحياة العقليّة للنّاس تتشكّل من خلال الأنشطة الاجتماعيّة الّتي يشاركون فيها».[1] ومن المرتكزات الّتي يمكن أن نستمدّها من هذا القول، ومن آرائه الأخرى:

– التّعلّم لا تتحكّم فيه المؤثّرات البيولوجيّة والوراثيّة فقط، بل يخضع أيضاً لعوامل ثقافيّة وتاريخيّة ومجتمعيّة. ويتحقّق عن طريق التّفاعل بين التّلميذ والمجتمع، عن طريق الانصهار والاندماج فيه، والانتماء الى فريق ما، أو التّواجد مع الآخرين.

– التّعلّم نتاج التّحصيل المجتمعيّ، بمعنى أنّ المجتمع هو الوسط الّذي يكتسب منه الفرد كلّ تعلّماته، وخبراته وتجاربه، بشكل بنائيّ نسقيّ.

– تركّز البنائيّة الاجتماعيّة على الاستراتيجيّات الّتي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيّات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.

4-أهمّيّة بيداغوجيا الإدماج:

تكتسي بيداغوجيا الإدماج أهميّة بالغة في مسار تنصيب الكفاءة أو بالأحرى في تفعيل المقاربة بالكفاءات، سواء بالنّسبة للمتعلّم أو المعلّم، وتتمثّل في:

– إعطاء دلالة للتّعلّمات، ويتحقق هذا الهدف من خلال وضع التّعلّمات في سياق ذي دلالة بالنّسبة للتّلميذ، ومرتبط بوضعيّات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليوميّة.

– تمييز الأهمّ والأقلّ أهميّة بالتّركيز على التّعلّمات الأساسية، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليوميّة وضروريّة لبناء تعلّمات لاحقة.

– تعلّم كيفية استعمال المعارف في وضعيّة، وذلك بربط علاقات بين المعرفة، والقيم المنشودة، وغايات التّعلّم.

– ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحّصلة لتمكين التّلميذ من تجاوز التّحدّيات الّتي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصّعوبات والعراقيل الّتي قد يصادفها في حياته.[2]

– تمكين المعلّم من تقييم مدى امتلاك المتعلّم لكفاءة الإدماج في وضعيّة محدّدة. فيعبّر الإدماج الجزئي في وضعيّة جزئيّة عن مؤشّر الكفاءة، ويعبّر الإدماج النّهائي في الوضعيّة الهدف (وضعيّة الإدماج المركّبة) أو في عائلة الوضعيّات عن الكفاءة المقصودة.

– بيان أهميّة الموارد المتعلَّمة، أو استشعار المتعلّم حاجته إلى موارد أخرى لحلّ الوضعيّة المشكلة المقترحة.

– تنميّة الكفاءات الأساسيّة والعرضيّة مثل القراءة، الكتابة، والحساب، وتوظيفها في سياقات متنوّعة.

– اكتشاف الفارق بين ما هو نظريّ، وما هو تطبيقيّ.

– تعزيز الاستقلاليّة واتّخاذ القرار لدى المتعلّم، وجعله فاعلاً في بناء تعلّماته.

---

[1]– تصميم البرامج التّعليميّة بفكر البنائيّة، تأصيل فكريّ وبحث أمبريقيّ، كمال عيد الحميد زيتون، ص51.

[2]–الوضعيّة الإدماجيّة في تعليم اللّغة العربيّة، المفاهيم والممارسات الدّيداكتيكية والرّهانات، لعرابي بسمة، مجلّة ألف، اللّغات، ووسائل الإعلام، والمجتمع، جامعة الجزائر02، المجلّد06، ع02، 2019/12/26م، ص135.

– تحسين جودة العمليّة التّعليميّة من خلال تنويع المداخل والاستراتيجيات التّعليميّة لتكون أكثر ديناميكيّة وفعّالية.

5– مبادئ بيداغوجيا الإدماج:

من أجل تطبيق صارم ونوعيّ لبيداغوجيا الإدماج يجب الالتزام بجملة من المبادئ:[1]

– تقديم المعارف في نظام متكامل ومندمج.

– التّعلّم إنتاج واستثمار وإبداع.

– التّعلّم تدريب وممارسة لترسيخ المفاهيم واستغلالها.

– اعتماد طرائق ووسائل فعّالة للتّعلّم.

– التّعلّم نشاط هدفه تحقيق كفاءة شاملة.

6–مراحل الإدماج:

يتخذّ الإدماج مستوى له حسب موقعه من سيرورة بناء الكفاءة لدى المتعلّم، وعليه نميّز للإدماج مرحلتين:

أ–**مرحلة الإدماج الجزئي:** ويكون عن طريق وضعيّات مشكلة جزئيّة تستهدف إدماج مكوّنات المركّبة الواحدة (معرفية، مهاريّة، سلوكيّة).[2]

ب–مرحلة الإدماج النّهائي: ويكون من إرساء كلّ الموارد الّتي تتطلّبها الكفاءة، فهو مرتبط بها بحيث تقدّم للمتعلّم وضعيّات هدف (وضعيّة إدماج نهائيّة)، وهي وضعيّات مركّبة لا يمكنه حلّها إلّا بتجنيد كلّ موارده المكتسبة السّابقة والجديدة (موارد معرفيّة ومنهجيّة وقيميّة، وكفاءات عرضيّة).

إنّ نموّ الكفاءة في إطار التّدريس بالكفاءات، لا يتمّ بطريقة تراكميّة بل بطريقة بنائيّة، لذلك يجد المتعلمّ نفسه بحاجةٌ إلى إعادة تنظيم موارده كلّما طرأ مورد جديد جديد ليضاف إلى رصيده السّابق، وإعادة التّنظيم هذه هي الإدماج في حدّ ذاته.

7– مكوّنات الإدماج: للإدماج ثلاثة مكوّنات لا يتمّ إلّا بها:[3]

أ– **التّرابط:** يقوم مفهوم الإدماج أساساً على فكرة التّرابط بين العناصر المراد إدماجها، وعلى معرفة ما يقرّب بعضها من بعض، وهذا من خلال الاهتمام بالنّقاط المشتركة بينها، وتعزيز الرّوابط، وكذا نسج شبكة بين هذه العناصر من أجل توحيدها، وجمعها، وربطها.

---

[1]–يراجع: استراتيجيّة بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغويّة للمتعلّم، مقاربة ديداكتيكيّة للطّور الثّانوي، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه، التّخصّص: تعليميّة اللّغة العربيّة، إعداد: عبد القادر نورين، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، 2021/2020م، ص ص115– 117.

[2]– ينظر: دليل كتاب السّنة الثّانيّة ابتدائي (اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة)، 2016م، ص16.

[3]– ينظر: وضعيّة تعلّم الإدماج وأثرها في اكتساب الرّصيد اللّغوي لدى متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه، التّخصّص: اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة، إعداد: أمينة زميت، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2، 2023/2022، ص 21، 22.

ب- **التّنسيق:** الإدماج ليس مجرّد ربط وتجميع لعناصر منفصلة، فالتّرابط لا يكفي في سيرورة الإدماج، وإنّما يحتاج إلى التّنسيق بين العناصر المترابطة بغية تحقيق الانسجام والتّناغم بينها. وبواسطة التّنسيق يتمّ تحريك كافّة العناصر.

ج- **الاستقطاب:** تعني فكرة الاستقطاب أنّ عمليّة التّحريك تتمّ من أجل هدف محدّد، يتمثّل بصفة خاصّة في إنتاج ذي معنى.

8- أنماط ونماذج لأنشطة الإدماج:

1.أنشطة حلّ المشكلات: وضعيّات تحتوي على مشكلات تتطلّب تحليلًا وتطبيقًا للمعارف السّابقة، مثل: حلّ مشكلة رياضية باستخدام مفاهيم متعدّدة.

2.أنشطة الوضعيّات التّواصليّة: مواقف تعتمد على التّعبير الشّفويّ أو الكتابيّ في سياقات واقعيّة، مثل: كتابة تقرير عن تجربة علميّة. 3.لمشروعات التّربوية: أنشطة طويلة المدى تجمع بين عدّة تخصّصات لإنتاج عمل ملموس، مثل: إعداد مجلّة مدرسيّة (تجمع بين اللّغة، الفنّ، والعلوم).

4.الزّيارات الميدانيّة والتّجارب العمليّة: أنشطة خارج الفصل تربط التّعلّم بالواقع الملموس، زيارة متحف علميّ وتوثيق الملاحظات.

5.الأنشطة الإبداعيّة (الإنتاجات الفنيّة والأدبيّة): أنشطة تشجّع الإبداع والتّفكير النّقديّ، مثل: كتابة قصّة قصيرة باستخدام مفاهيم لغويّة.

6.الألعاب التّربويّة والمحاكاة: أنشطة تفاعليّة تُحاكي مواقف حياتيّة، مثل: ألعاب ذهنيّة تعتمد على الحساب والمنطق.

7. التّقويم الإدماجي (الاختبارات الواقعيّة): تقويم يعتمد على وضعيّات مركّبة بدل الأسئلة التّقليديّة، مثل: تقييم أداء المتعلّم في مشروع جماعيّ.

<u>تقويم تحصيلي</u>: حدّد (ي) نمط كلّ نشاط إدماجيّ ممّا يلي:

- إلقاء عرض شفويّ حول موضوع دراسيّ. (2)
- اختبار يُطلب فيه تحليل نصّ وتقديم حلول عمليّة. (7)
- لعب أدوار كتمثيل موقف تاريخيّ أو اجتماعيّ. (6)
- تجربة كيميائيّة مع تحليل النّتائج. (4)
- تحليل قضيّة اجتماعيّة واقتراح حلول. (1)

المحاضرة الثّامنة: وضعيّة الإدماج

يعدّ التّدريس بالوضعيّات أو بيداغوجيّا الوضعيّات من بين البيداغوجيّات النّاجعة الّتي تساعد على تفعيل المقاربة بالكفاءات ومختلف البيداغوجيّات الأخرى الّتي تندرج في إطارها، إنّها تمثّل الصّورة الإجرائيّة لهذه المقاربة، والّتي تجعل المتعلّم في مواقف، وظروف، وشروط تسمح له إمّا ببناء تعلّمات جديدة، تنمو وتتطوّر باستمرار من خلال ما يعرف بـ "وضعيّات التّعلّم" أو إمّا تجنيد موارده لأداء مهمّات جديدة من خلال ما يعرف بـ "وضعيّة الإدماج".

ومعلوم أنّ الإدماج يمثّل حلقة قصوى في مسار تنصيب الكفاءة، تسبقه حلقات تتجسّد هي الأخرى من خلال وضعيّات تراعي التّرتيب والانسجام والتّدرّج، وتتّخذ كلّ منها تسميّتها ونمطها بحسب الغرض الّذي تؤدّيه، وهذا ما سنقف عليه من خلال هذه المحاضرة مع التّركيز على وضعيّة الإدماج.

1- وضعيّات التّعلّم:

تعرّف وضعيّة التّعلّم بأنّها «موقف يكتسب منه المتعلّم معلومات انطلاقاً من المشروع الّذي يعدّه، وبالاعتماد على الكفاءات الّتي سبق وأن تحكّم فيها، والّتي تسمح له باكتساب أخرى. وتعرف كذلك على أنّها مجموعة الشّروط، والظّروف الّتي يحتمل أن تقود المعلّم إلى إنماء كفاءاته، أو هي مجموعة من النّصوص الشّفويّة أو المكتوبة والأنشطة المتنوّعة الّتي تنظّم بشكل متناسق... ويمكن أن تأخذ الوضعيّة التّعلّميّة أنماطاً عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها، ونميّز عادة بين ثلاثة أنماط: أ- الوضعيّة المشكلة ب- المناقشة ج- المشروع».[1]

ينبغي أن تسعى الوضعيّات التّعلّميّة إلى الاقتراب من الوضعيّات التّعلّميّة الطّبيعيّة، في إطار المبادئ البيداغوجيّة المعتمدة، وذلك بإعطائها معنى وتفضيل نشاط التّلميذ. ولذلك ينبغي أن تقدّم على شكل وضعيّات مشكلة ذات دلالة، تلزم التّلميذ باستخدام مسعى حلّ المشكلات، وبصعوبة بيداغوجيّة مطلوب تجاوزها، وهو يعلّم لماذا يتعلّم، وكلّما كانت الوضعيّات التّعليميّة قريبة من"وضعيّات الحياة" الّتي تعوّد عليها، كلّما كانت هذه الدّلالة مفهومة لديه واستثارت تجاربه». [2]

فالوضعيّة الدّيداكتيكيّة (أي الّتي يعدّها ويقترحها المعلّم) في نظر **كزافي روجرز** هي: «وضعيّة تعلّم محضة تسعى الى إرساء موارد، كما يمكن أن تسعى إلى إدخال معارف ومهارات جديدة، ويمكن أن تعتمد الوضعيّة الدّيداكتيكيّة على الوضعيّة المشكلة كما يمكنها ألّا تعتمد عليها».[3]

إنّ وضعيات التّعلّم رغم أنّها من تصميم المدرّس وإعداده، فهي تتمحور حول المتعلّمين، وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفيّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة (مكتسباتهم السّابقة، تصوّراتهم، صعوباتهم...)، ويشترط قبل بناء هذه الوضعيّات طرح العديد من الأسئلة نذكر منها: [1]

---

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص30.

[2]- الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2009م، ص96.

[3]- بيداغوجيا الإدماج، إكزافي روجرز، ص303.

– ما الكفاءات الّتي سيصبح المتعلّمون قادرين على أدائها؟

– ما الأنشطة المزمع القيّام بها من قبل التّلاميذ؟

– ما الوسائل، والمعينات، الّتي يمكن أن أضعها بن أيدي التّلاميذ، حتّى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة؟

– كيف يمكن التّحقّق من النّتائج المسجّلة؟

تتكوّن الوضعيّة –حسب نموذج الكبيك بكندا– من اثنتي عشرة (12) نقطة: [2]

1.تأخذ الوضعيّة في الحسبان فوائد التّلميذ؛

2.تأخذ الوضعيّة في الحسبان معارف التّلميذ السّابقة؛

3.يحلّ التّلاميذ مشكلات واقعيّة، أو من الممكن مواجهتها في المدرسة، أو في الحياة خارج المدرسة (تحويل الوضعيّة إلى وضعيّة مشكلة ؛

4.ينبغي أن يقوم التّلميذ بعمل أو عدّة أعمال، تمكّنه من ملاحظة مسعاه، وتتطلّب منه إنجاز منتوج أو أكثر؛

5.يتطلّب هذا العمل أو الأعمال (عدّة كفاءات) ؛

6.يجنّد التّلميذ لإنجاز العمل أو الأعمال عدّة موارد: مفاهيم، إستراتيجيّات، مواقف، ...؛

7.يعتمد التّلاميذ على إبداعاتهم وينتجون أجوبة أصيلة؛

8.تحثّ الوضعيّة التّلاميذ على العمل الجماعي، أو التّعاون بينهم؛

9.يستخدم التّلاميذ موارد مختلفة: كتب، أشخاص، برمجيّات،

10.يوجّه المنتوج لجمهور خاصّ (تلاميذ القسم، تلاميذ الأقسام الأخرى في المؤسّسة، الأولياء...) ؛

11.يتوفّر التلاميذ على وقت كاف لإنجاز أعمالهم، فتختلف المدّة وفق العمل المطلوب: فترة قصيرة أيّام، أسابيع، شهر، ؛...

12.يستخدم المدرّس عدّة معايير للحكم على نجاعة المسعى، وعلى نوعيّة المنتوج.

– **الوضعيّة التّعلميّة البسيطة:** هي وضعيّة يتمّ من خلالها إرساء مورد واحد.

– **الوضعيّة المركّبة** "Une situation complexe": هي وضعيّة تتطلّب من التّلميذ توظيف كلّ معارفه ومهاراته لحلّها.

–**وضعيّة تعلّم الموارد:** «وضعيّة مشكلة تعلّميّة ذات دلالة، وترتبط بواقع التّلميذ وتدعوه إلى التّساؤل. واستعمالها المبني على النّشاط يعطي الفرصة للتّلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراتها وإيجاد حلّ للمشكل المطروح الّذي يقوده إلى إرساء الموارد». [3]

---

[1]– دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، 2018/2017م، ص12، 13.

[2]– الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص97.

[3]– المفاهيم القاعديّة المتداولة في مناهج الجيل الثّاني، عبّاد مليكة، ص08.

- **وضعيّة تعلّم الإدماج:** هي «وضعيّة مشكلة مركّبة تتيح الفرصة للمتعلّم للتّدرّب على إدماج الموارد (كفاءات عرضيّة وماديّة، معارف تقريريّة، إجرائيّة، شرطيّة، مواقف وتصرّفات) من أجل ربط المعارف الّتي كانت مجزّأة في البداية»[1]، وهي وضعيّات تعقب وضعيّات إرساء الموارد والمعارف، حيث تشكّل الفضاء الّذي يسمح للجماعة المتعلّمة، بتجنيد مكتسباتهم السّابقة بشكل متّصل ومنسجم، لحلّ وضعيّة ذات دلالة، أو لتجاوز عائق أو تحدّيات «يجب على كلّ متعلّم أن يكون قادراً على حلّها بمفرده، وذلك بتعبئة الموارد المكتسبة خلال تعلّم الموارد،...وترتبط وضعيّات الإدماج ارتباطاً وثيقاً بالكفاءات الّتي يجب تنميّتها وبالتّالي يكون لها علاقة مباشرة مع الملمح الخاصّ للتّلميذ.[2]

2-وضعيّة الإدماج والتّقويم: هي «وضعيّة تعلّميّة، أو وضعيّة تقويميّة معقّدة (مركّبة)، تقدّم عادةً بشكل وضعيّة مشكلة، تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضيّة وماديّة، معارف تقريريّة، إجرائيّة، شرطيّة، مواقف وتصرّفات)، وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط. كما تهدف الوضعيّة الإدماجيّة إلى إنتاج وثيقة، ملخّص، تطبيق مسعى خاصّ (تجريبيّ أو اختراعيّ،) هي وضعيّة إدماجيّه بالنّسبة للمتعلّم وتقويميّة بالنّسبة للمعلّم».[3] فوضعيّة الإدماج هي تلك الّتي يدعى إليها المتعلّم من أجل ممارسة كفاءته، باعتبار أن أفضل فرصة لاكتساب الكفاءة هي أن تعطى للمتعلمين فرصة لممارستها يقول في ذلك **لوبترف** Le Boterf: «على عكس البطّارية المعروفة في الإشهار (وهو يقصد بطارية Wonder المشهورة) فإنّ الكفاءة لا تستنفذ إلّا بعدم استعمالها».[4] والمتعلّم الّذي اكتسب كفاءة ما، يكون قد حصّل على قوة للتّحرّك بصورة إيجابيّة في الحياة الاجتماعية، ومعنى ذلك أنّ الكفاءة لها دلالة بالنّسبة إلى المتعلّم.

3- الشّروط اللّازم مراعاتها في صيّاغة وضعيّة إدماج:

ووضعيّة الإدماج هي وضعيّة مشكلة تقويميّة، يعدّها المعلّم (المقوّم) أخذاً بعين الاعتبار المكوّنات والشّروط في صيّاغتها: [5]

- إنّها تتضمّن مجموعة من المعلومات والمعطيات (بيانات تساعد على الحلّ)،
- يطلب منه فيها إنجاز مهمّة (إنتاج معيّن، وفق تعليمة ما)،
- ويهدف منها إمّا تدريبه على الإدماج، أو قيّاس قدرته على الإدماج، أي تجنيد الموارد بشكل مدمج (تقويم نموّ الكفاءة).

كما ينبغي أن تستجيب الوضعيّة الإدماجيّة للشّروط الآتيّة: [6]

---

[1]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، 2020/2019م، ص111.

[2]- بيداغوجيا الإدماج، كزافي روجيرس، ص300.

[3]- الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص26.

[4]- مقاربة المناهج التّعليميّة بالكفاءات، مديريّة التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة، 2000م، ص11.

[5] - الوضعيّة الإدماجيّة (التّقويم في المقاربة بالكفاءات)، محمّد الطّاهر وعلي، ص32، 33.

[6]- المرجع نفسه، ص34.

- أن يواجه فيها المتعلّم مشكلاً ينبغي حلّه؛
- أن تكون على علاقة بالكفاءة المراد تقويمها؛
- أن تكون مركّبةً، بمعنى حلّها يتطلّب من المتعلّم تجنيد عدد معتبر من الموارد،
- أن تدرج فيها معلومات مشوّشة، والغرض منه هو تدريب المتعلّم على معالجة المعلومات، أي انتقاء ما يحتاج إليه وإبعاد ما لا يحتاجه منها.
- أن تكون دالّةً، أي ذات معنى ليتحقّق ذلك يجب أن تنطلق من الواقع المعيش للمتعلّم،
- أن يستهدف منها إرساء قيمة، ولو بشكل غير مباشر (المعارف السّلوكيّة)،
- أن تكون جديدةً بالنّسبة للمتعلّم، وذلك للتّأكد من قدرته على تحويل المعرفة.

4- مكوّنات وضعيّة الإدماج:

لوضعيّة الإدماج مكوّنات أساسيّة، لا يمكن لأي وضعيّة من هذا النّوع أن تحيد عنها، وهي:[1]

أ- **السّند:** وهو مجموعة العناصر الّتي تُطرح على المتعلّم في شكل مسألة، أو نصّ، أو خريطة، والّتي يستند عليها من أجل أن ينجز المطلوب، والّذي بدوره يتكوّن من ثلاثة عناصر وهي:

السّياق: الّذي يجري فيه السّند، أي الإطار العامّ الّذي ينبغي أن يتقيّد به المتعلّم من أجل إنجاز الوضعيّة.

المعلومات: الّتي يعتمد عليها المتعلّم في ممارسة نشاطه، وهي المعلومات التّي تحدّد المطلوب بدقّة، قصد ضبط التّعلّمات المراد إنجازها من أجل إرساء كفاءة معيّنة.

الوظيفة: والّتي من خلالها يتحدّد الهدف المراد تحقيقه من خلال هذه الوضعيّة.

ب-**المهمّة:** وهي الّتي تحدّد كناتج التّعلّم؛ بمعنى أنّها السّؤال المحدّد والواجب الإجابة عنه، من أجل هدف محدّد يرسمه المعلّم لقياس مدي تحكّم المتعلّم من المعرفة الّتي تمّ إرساؤها.

ج-**التّعليمة:** وهي ما سيقوم به المتعلّم من نشاط، ويُشترط فيها الوضوح، والدّقة من أجل التّسهيل على المتعلّم تحديد المطلوب بدقّة دون تأويل.

5- خصائص ومواصفات وضعيّة الإدماج:

سبق وأن أشرنا أنّ الوضعية الإدماجيّة تحمل في طياتها عوائق ومشاكل تتطلّب حلولاً ناجعة من المتعلّم، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة المستهدفة، وأكثر من هذا فهي تتضمّن معلومات ضمنيّة وصريحة، وسندات وصوراً، ووثائق وخطاطات، وتعليمات ومعايير ومؤشّرات كمّيّة وكيفيّة، ترد في شكل وضعيّة تتطلّب حلّاً؛ لذلك فهي أساس الإدماج وأساس التّأكّد من مدى تحكّم المتعلّم في كفاءته، وقد حدّد لها **روجيرس** ROGIERS Xavier مجموعة من الخصائص كالآتي:[2]

---

[1]- مقاربة التّدريس بالكفاءات، خير الدّين هنّي، ص119، 120.

[2]- la pédagogie de l intégration des systèmes d éducations et de formation au cœur de nos sociétés De Boec, Rogiers Xavier, 2010 ,p:274, 275 ,276.

– وضعية ناجعة (pertinent) بمعنى أنّها ترتبط فعلاً بالكفاءة المستهدفة بالتّقويم، وتنتمي إلى عائلة الوضعيّات الخاصّة بهذه الكفاءة.

–وضعية مركّبة (complex) بمعنى أنّها تتطلّب توليف وتجنيد موارد متنوّعة.

–وضعيّة محيّرة (déroutante) بما أنّها يجب أن تكون وضعيّة جديدة في سيّاقها وفي تعليماتها، وفي المعلومات الّتي تقدّمها، وهي كذلك محيّرة لأنّ المتعلّم مطالب بالبحث في مخزونه المعرفي عن الموارد المناسبة الّتي يجب أن يجنّدها لمواجهتها بفاعليّة.

– وضعية تستهدف منتوجًا محدّداً من قبل المتعلّم.

– وضعيّة موجّهة نحو اكتساب وتملّك قيّم معيّنة ومستهدفة، كالتّسامح، والصّدق، والمسؤوليّة، والمواطنة.

– محفّزة (motivante) بالنّسبة للمتعلّم طبعاً، وذلك بربطها بواقعه المعيش.

6– خطوات بناء وضعيّة إدماج:

حتّى يبني الأستاذ وضعيّات الإدماج بناء صحيحاً يسمح له تقويم نوعي لمدى اكتساب الكفاءة، ويتيح الفرصة للمتعلّمين لممارسة نشاط الإدماج، عليه باتّباع مايلي:

1. تحديد الكفاية المراد تقويمها مما سطّر في كلّ وحدة من وحدات مخطّط التدرّج في التّعلّمات.

2. إنجاز جداول المهامّ، وضبط الموارد المطلوبة.

3. صياغة وضعية إدماج جديدة تكون من عائلة الوضعيّات، وتناسب الكفاءة المرصودة في مخطّط التّدرّج السّنوي للتّعلّمات؛ مع ضرورة مراعاة استيفائها للشّروط والمركّبات المطلوب، كإعداد السّند، وصياغة التّعليمات بدقّة ووضُوح.

4. تحديد المعايير والمؤشّرات عند تقويم الكفاءة.

5. إعداد شبكات التّقويم الخاصّة بالمعلّم، والخاصّة بالمتعلّم لممارسة التّقويم الذّاتيّ.

تقويم تحصيلي:

وضعيّة إدماج في اللّغة العربيّة: لدى خروج التّلاميذ من مدرستكم، وقعت حادثة اصطدام سيّارة بعمود كهربائيّ، فدار حوار بينك وبين صديقك أحمد حول أسباب حوادث المرور، ومخلّفاتها، وكيف يمكن تجنّبها. اكتب هذا الحوار في ثمانية أسطر موظّفاً الفعل الماضي، كان أو إحدى أخواتها.

– من خلال وضعيّة الإدماج المقترحة يطالب الأستاذ الطّلبة بمايلي:

– تحديد الكفاءة المستهدفة.

– تحديد مكوّنات هذه الوضعيّة (السّند، السّيّاق، المهمّة، التّعليمات).

– تحديد الموارد (اللّغويّة، والفنّيّة، والبلاغيّة) المطلوبة لحلّها.

المحاضرة التّاسعة: المعرفة من الاسترجاع إلى التّصرّف

توجد هوّة بين الحياة المدرسيّة الّتي تسعى إلى تلقين معارف "مدرسيّة"، والحياة في المجتمع الّتي يفترض من هذه المدرسة أن تعدّ لها التّلاميذ. إنّ التّلاميذ الّذين تعوّدوا منذ الصّغر على تلقّي المعارف بطريقة تلقينيّة، وحفظها عن ظهر قلب لاستظهارها يوم الامتحان؛ ليست لهم الأدوات الّتي تسمح لهم بالتّصرّف، وتدبير أحوالهم في وضعيّات من الحياة اليوميّة.[1]

1- المعرفة:

لغةً: تدلّ المعرفة في اللّغة على السّكون إلى الشّيء، والطّمأنينة إليه. وإلى العلم بالشّيء وتعلّمه:

قال **ابن فارس** (ت395هـ): «العين والرّاء والفاء أصلان صحيحان، يدلّ أحدهما على تتابع الشّيء، متّصلاً بعضه ببعض، والآخر على السكون والطمأنينة، فالأول العرف :عرف الفرس، وسميّ بذلك لتتابع الشّعر عليه، ويقال جاءت القطا عُرْفا عُرْفا، أي بعضها خلف بعض. والأصل الآخر المعرفة والعرفان، تقول عرف فلان فلاناً، عِرفاناً، ومعرفة، وهذا أمر معروف، وهذا يدلّ على ما قلناه من سكونه إليه، لأن من أنكر شيئاً، توحّش منه، ونبا عنه».[2] وجاء في التّهذيب: «والعرف والعارفة والمعروف واحد؛ وهو كل ما تعرفه النفس من الخير وتَبْسأ به* وتطمئن إليه».[3] وفي القاموس: «عرفه يعرفه معرفة وعرفاناً وعِرفة بالكسر، وعِرِفّاناً بكسرتين مشدّدة الفاء: علّمه».[4]

اصطلاحا: يحوم مفهوم المعرفة عند القدماء حول إدراك الشّيء على ما هو عليه، وإدراك الجزئيات والكليات. وهي والعلم تشتركان بهذا المعنى، يقول **ابن حزم** (ت456هـ): «العلم والمعرفة اسمان واقعان على شيء واحد وهو اعتقاد الشّيء على ما هو عليه وتيقنه وارتفاع الشكوك عنه».[5] ويعرّفها كلّ من **الشّريف الجرجاني** (ت740هـ)، و**التّهانوي** (ت1158هـ) بأنّها إدراك الشّيء بإحدى الحواسّ، العلم مطلقًا تصوّراً كان أم تصديقًا، إدراك البسيط سواء كان تصوّراً للماهية أو تصديقًا بأحوالها.[6]

---

[1]- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، إكزافي روجيرس، تقديم: أبو بكر بن بوزيد، الإشراف بالتّرجمة: ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظّمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التّربويّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2005م، ص13.

[2]- معجم مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار الجيل، بيروت، ط01، 1411هـ، 281/4.

* - بسأ بهذا الأمر مرن عليه، واستمر فلم يكترث لقبحه، وما قيل له فيه، وبَسَأ به يَبْسأُ بَسْأ وبُسُوءاً، وبَسِيء يَبْسَأ بَسَأً إذا أنس به. (ينظر: العين، الخليل بن أحمد، تح: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، 8/ 316).

[3]- تهذيب اللّغة، أبو منصور محمّد بن أحمد الأزهري، تح: عبد الله درويش، وعبد الكريم العزباوي، مراجعة: محمّد علي النّجّار، الدّار المصريّة، مطابع سجلّ العرب، القاهرة، 344/2.

[4]- القاموس المحيط، الفيروز آبادي، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط02، 1407هـ، ص1080.

[5]- الفصل في الملل والأهواء والنّحل، أبو محمّد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسيّ القرطبي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 242/5.

[6]- ينظر: التّعريفات، الشّريف علي بن محمّد الجرجاني، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 01، 1403هـ، ص232، 233.
كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمّد بن علي التهانوي، تح: علي دحروج، نقل النّصّ الفارسي إلى العربية: عبد الله الخالدي، مكتبة لبنان، بيروت، ط01، 1996م، 2/ 1039.

أمّا المعرفة عند المحدثين فنجد من يعرّفها على أنّها كلّ العمليّات العقليّة من إدراك وتعلّم وتفكير وحكم يصدره الفرد، وهو يتفاعل مع عالمه الخاصّ.[1] هي كذلك عبارة عن معلومات موجّهة ومختبرة تخدم موضوعاً معيّناً، تمّت معالجتها وإثباتها، وتعميمها، وترقيتها، بحيث نحصل على تراكميّة هذه المعلومات وخصوصيّتها على معرفة متخصّصة في موضوع معيّن.[2]

2- خصائص المعرفة: للمعرفة خصائص تميّزها، منها:[3]

-قابليتها للتّوليد. - إمكانية موتها. - قابليتها للامتلاك. -متجذّرة في الأفراد(كامنة). - قابليتها للتّخزين - عدم نضوبها (غير قابلة للنّفاذ). -قابليتها للاستنساخ.

كما للمعرفة خصائص أخرى، مثل:[4]

- المعرفة عبارة عن خبرات. - المعرفة تحتاج إلى التّطوير والاطّلاع على الخبرات الجديدة كي تنمو.
- تنتقل باللّغة. -المعرفة ظاهرة اجتماعيّة. - تحتاج للتّنظيم.

3- المعرفة المدرسيّة: يعرّفها **لجيوف ويتي** Geoff Whitty في كتابه الموسوم بـ "علم الاجتماع والمعرفة المدرسيّة" على أنّها «اختيار من المعرفة الممكنة لتضمينها في المنهج، وهي ليست كلّ المعرفة المتاحة، بل المعرفة التي تُنتقَى من مجالات أوسع لتصبح "محتوى رسمي" في المدرسة. ويُشير إلى أن هذا الانتقاء يحمل بعدًا أيديولوجيّاً واجتماعيّاً».[5]

4- البنية المعرفية: عمليّات ذهنيّة انتظمت في شكل نسقي معيّن لتمثّل ما يستطيع المتعلّم القيّام به من نشاط معرفيّ في مرحلة محدودة، وفي وضعيّة تعليميّة معيّنة. أي الإجراءات العقليّة العامّة الّتي تحدّد مراحل النّمو المعرفي.[6]

- **البنية المعرفية الملاحظة:** بنية معرفيّة تكتشف من خلال استجابات التّلاميذ حين يمتحنون، او البنية الّتي تلاحظ من خلال التّدريس الّتي تقدّمها المادّة التّعليميّة.[7]

---

[1]- ينظر: تنظيم المعطيات-دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام، مؤيّد سعيد سالم، دار الكتاب الحديث، عمّان، الأردن، 2002م، ص184.

[2]- ينظر: نظم المعلومات الإداريّة، إيمان فاضل السّامرّائي، هيثم علي الزّغبي، دار صفاء، عمّان، الأردن، 2004م، ص24.

[3]- استراتيجيات الإدارة المعرفيّة في منظّمات الأعمال، حسين عجلان حسن، إثراء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2008، ص30.

[4]- knowledge and self-organization, Allee, V, Executive excellence, vol: 14, n: 1, 1997, p: 07.

[5]- Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics, Geoff Whitty, Methuen, London, 1989,p:01.

[6]- ينظر: طبيعة تكوين البنيات المعرفيّة للمتعلّم، ومدى تجانس مستوياتها، شرفاوي الحاج عبّو، مجلّة التّنميّة البشريّة، جامعة وهران2، ع10، مارس 2018، ص192.

[7]- ينظر: المرجع نفسه، ص193.

- **البنية المعرفيّة الافتراضيّة:** وهي« الإنباء العامّ الّذي هو حصيلة الإنباءات العديدة المتدرّجة، والّتي يصعب قياسها مباشرة لأنّها في الأصل مفهوم افتراضيّ يتحدّد من خلال فهم التّلاميذ لعناصر المفهوم المتعدّدة، وكيف يرتبط هذا الأخير بالمفاهيم الّتي سبق تعلّمها».[1]

5- التّمثّلات

لغة: « تمثّل الشّيء: تمثّل مثاله، وتمثّل بالشّيء جعله مثلاً أو مثالاً، هذا تتمثّله، وتتمثّل به».[2]

اصطلاحاً: تبرز مجمل التّعريفات أهمّيّة التّمثّلات في عمليّة التّعلّم، حيث تُعتبر حاجزًا أو جسرًا بين المعرفة السّابقة للمتعلّم والمعرفة الجديدة المراد اكتسابها. وتعرّف بأنّها: «استيعاب الخبرات الجديدة، وتصنيفها، وتوزيعها على تراكيب فكريّة منظّمة سابقاً بطريقة تكامليّة».[3] كما يشير مفهوم التّمثّل إلى العمليّة الّتي يستوعب فيها الذّهن المعطيات الخارجية أي معطيات الواقع بعد أن يحتكّ بها الفرد ويضفي عليها مستويات شخصيته المختلفة. يؤدّي ذلك إلى أن تتجمّع لدى الفرد صور عن تلك المعطيات بشكل حصيلة هذا الاحتكاك، فتكوّن بالتّالي تمثّلاً لها. يُعرّف **رفاكول وكريستيان** Christian.O و Ravachol .D التّمثّلات بأنّها: «أفكار أوّلية أو تصوّرات ذهنية يُفسّر بها المتعلّم الظّواهر التّعليميّة أو العلميّة، وتُشكّل "عُقدة تفسيرية" تُؤثّر في كيفية استقباله للمعرفة أو تصادمه معها».[4]

أمّا التّمثّلات من منظور اجتماعيّ فيعتبر **دوركايم** من الأوائل الّذين استعملوا مفهوم التّمثلات الاجتماعيّة حين تحدّث عن العصبيّة القَبَليّة ورفضه لها. وظلّ دوركايم يعتبر الدّين، والمعتقدات، واللّغة، والعلم، والأسطورة تمثّلات جمعيّة واجتماعيّة، وهذا التّحديد يتقاطع مع تعريف **ميسكو** بأنّها «مجموعة من التّصوّرات، والعبارات الشّارحة، والتّفسيريّة الّتي تنبثق من الحياة اليوميّة، إنّها تماثل في مجتمعنا أساطير، وأنظمة معتقدات في المجتمعات التّقليديّة، بل بإمكاننا أن نذهب أكثر من ذلك إلى حدّ اعتبارها التّعبير المعاصر عن الحسّ المشترك».[5]

6- المعرفة من الاسترجاع إلى التّصرّف

إنّ انتقال المعرفة من الاسترجاع إلى التّصرّف يعبّر في حقيقته عن تطوّر علاقة الطّفل بالمعرفة، وكيفيات تلقّيها، أو تجهيزها، أو تحويلها، أو بنائها، أو إدماجها، أو استثمارها، وذلك عبر مختلف المقاربات البيداغوجيّة

---

[1]- المرجع نفسه، ص192.

[2]- المعجم الوجيز، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 1993م، ص473.

[3]- درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنيّة لمفاهيم المواطنة الصّالحة، أطروحة دكتوراه في أصول التّربية، إعداد: دخل الله شويحات، وصفاء نعمة، كلّيّة الدّراسات العليا، الجامعة الأردنيّة، 2003م، ص30.

[4]- Le concept de représentation en didactique des sciences: sa nécessaire composante épistémologique et ses consequences, Christian Orange و Denise Orange Ravachol, Recherches en education, n:17, 2013, p:46.

[5]- تدبير الفصل الدّراسيّ: مقاربات بيداغوجيّة وديداكتيكيّة في بناء الكفايات، فيجالوف جاك، تولت تيريز، ترجمة: عبد الكريم غريب، وعبد الهادي مفتاح، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2007م، ص160.

المعتمدة، من المقاربة بالمضامين مروراً بالمقاربة بالأهداف وصولاً إلى المقاربة بالكفاءات. وهذا ما سنجليه من خصائص كلّ مقاربة ممّا يلي:

1.6- المعرفة في ظلّ المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف: التّلقّي والاسترجاع

المقاربة بالمضامين(بالمحتوى) هي أقدم المقاربات البيداغوجيّة وممّا يميّزها ما يلي:

- التّلميذ متلقٍّ سلبيّ، والمعلّم هو مصدر المعرفة، أي التّواصل يكون عموديّاً معلّم-متعلّم.
- التّركيز على حجم المعارف لا على نوعيّة المعارف (كمّاً لا كيفاً).
- التّركيز على الحفظ والاستيعاب دون مراعاة الفروق الفرديّة.
- طريقة التّدريس تتمثّل في الإلقاء والتّلقين، لا غير.
- التقويم لا يعدو أن يكون تقييماً لمدى استظهار واسترجاع المعارف المكتسبة.
- شعارها: العلم من أجل العلم أو المعرفة من أجل المعرفة.
- المنطق السّائد: منطق التّعليم.
- غرضها: اكتساب وتحصيل أكبر قدر ممكن من المعارف وفقط.

أمّا المقاربة بالأهداف فتعتمد في مرجعيّتها على النّظرية السلوكيّة (الرّبط بين المثير والاستجابة في عمليّة التّعلّم)، والبراغماتية (النّفعيّة)، حيث أنّ الأهداف هي عبارة عن سلوكات قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، والّتي تتحدّد في أهداف معرفيّة، وجدانيّة ومهاريّة. فخلالها يتمّ تحديد الأهداف بشكل دقيق لكلّ نشاط بشكل منفصل. فهي بذلك مقاربة تجيب عن التّساؤلات التّالية: ماذا نتعلّم؟ لأيّ هدف نتعلّم؟ كيف نحقق الأهداف؟ ويبقى المعلّم خلال هذه المقاربة العنصر الأساس في عمليّة التّعلّم وهو المخطّط لها، مع سعيه إلى حسن تدبير زمن تحقيق الأهداف.

- شعارها: العلم من أجل المنفعة أو المعرفة من أجل المنفعة
- المنطق السّائد: منطق التّعليم.
- غرضها: المعرفة لتعديل السّلوك، واكتساب سلوكات جديدة.

2.6- المعرفة في ظلّ المقاربة بالكفاءات: البناء والتّصرّف

وأمّا المقاربة بالكفاءات فتعتمد في مرجعيّتها على نظريّات التّعلّم (البنائية، السّلوكية، الجشطالتية...)، كما أنها تعتمد على علم النّفس الفارقي، ونظريّة الذّكاءات المتعدّدة، بالإضافة إلى البيداغوجيات الحديثة (المشروع، حلّ المشكلات، الفارقية ...)، ومن خصائصها مايلي:

- ترتبط بمجموعة من المفاهيم متمثّلة في: القدرة، المهارة، النّشاط، الموارد، الوضعيّة، والهدف التّعلّمي.

- تركّز على تحديد أهداف التّعلّم وضبطها بشكل جيّد.

- تعتمد على استثمار المعارف المسبقة للمتعلّم ومهاراته في حلّ المشكلات الرّاهنة.

- المتعلّم هو محور العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، والمعلّم موجّه وسيط بين المتعلّم والمعرفة.

- التّعلّمات تتناسب مع بيئة المتعلّم ممّا يضفي عليها طابع الدّلالة، فهي بهذا تسعى إلى إعداد متعلّم متكيّف مع بيئته الاجتماعيّة، وحتّى المهنيّة.

- المكتسبات القبليّة تعتبر أساساً للتّعلّمات الرّاهنة أو الجديدة.

- شعارها: العلم من أجل حسن التّصرّف أو المعرفة من أجل حسن التّصرّف (التّصرّف المسؤول).

- المنطق السّائد: منطق التّعلّم.

- غرضها: المتعلّم يبني تعلّماته بنفسه، ليوظّفها في حلّ وضعيّات مشكل، وأداء مهمّات جديدة لمواجهة تحدّيات الحياة.

7- إجراءات وضع المعرفة حيّز التّصرّف لا حيّز الاسترجاع:

إنّ المقاربة بالكفاءات تمثّل ثورة علميّة وتعليميّة، وهي تتطلّب بالفعل:[1]

- وضع وتوضيح عقد تعليميّ جديد.

- تبين تخطيط مرن وذو دلالة.

- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.

- اعتبار المعارف كموارد ينبغي تسخريها.

- ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة.

- مناقشة وقيادة مشاريع التّلاميذ.

- ممارسة تقويم تكويني في وضعيّات العمل.

لقد حدّدت مجموعة من العمليّات الضّرورية الأخرى من أجل الوصول إلى تحقيق كفاءات قابلة للتّوظيف والتّجسيد ميدانياً، ممّا يعني حسن التّصرّف في موارد الكفاءة ومنها المعارف، وهذه العمليّات هي:[2]

---

[1]- الكفاءة، مفاهيم ونظريّات، فاطمة الزّهراء بوكرمة، دار هومة للنّشر، الجزائر، 2008م، ص45.

[2]- ينظر: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، محمّد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2006م، ص97، 98.

- تحديد قائمة الكفاءات.
- تحديد الأهداف في كلّ مجالات الكفاءة بشكل سلوكيّ.
- تحديد مستويات التّمكّن المطلوب، وطرق تقويم ومعايير الأداء.
- تصميم أنشطة تعلّمية محقّقة للكفاءة المطلوبة (الأنشطة القبليّة، الأنشطة المصاحبة، الأنشطة البعديّة).
- ربط التّقدّم في البرنامج بطريقة تسمح بتفريد التّعلّم، والتّعلّم الذّاتيّ.
- اعتماد أسلوب التّقويم الذّاتي.
- تقويم التّلميذ وفقاً لإنجازه وليس وفقاً لإنجاز أقرانه، مرجعيّة التّقويم محكّيّة، وليست معيارية.
- قيام البرنامج على وجود التّغذية الرّاجعة.

تقويم تحصيلي:

1-يقترح الأستاذ أمثلة عن أنشطة، ويطالب الطّلبة بتصنيفها إلى أنشطة تستدعي الاسترجاع، وأنشطة تستدعي التّصرّف (تفتح مناقشة لتعليل الاختيارات):

- يجيب المتعلّم عن أسئلة حول نصّ معيّن.
- يكتشف المتعلّم آليات بناء نصّ، ومعانيه.
- ينتج المتعلّم نصّاً قصيراً بلغة سليمة في موقف تواصليّ.
- يجري المتعلّم العمليّات الحسابية بشكل صحيح.
- يعرف المتعلّم إجراء العمليّة الحسابية المناسبة عند شراء سلعة ما.
- المتعلّم يعرف زراعة الأرض بكيفية ملموسة.
- المتعلّم يعرف كيف تزرع الأرض، وما الّذي يجب القيام به وبشكل ملائم إزاء الاضطرابات الجويّة.

2- يفسح الأستاذ المجال أمام الطّلبة لاقتراح نماذج لأنشطة أخرى تستدعي التّصرّف أو الاسترجاع.

المحاضرة العاشرة: أساليب حلّ المشكلات

استجابة لمتطلّبات العصر وآفاق الطّموح التّربويّ، ومن أجل تحقيق الجودة المنشودة في التّعليم، ومسايرة التّطوّرات الحاصلة فيه، لا سيّما المقاربات والبيداغوجيّات الحديثة، صار من الضّروريّ تطوير طرق واستراتيجيات تعلّم تشجّع التّلاميذ على تحمّل المسؤوليّة في التّعامل مع هذا الكمّ الهائل واللّامحدود من المعارف من جهة، وتمكين التّلاميذ من استغلال كلّ الإمكانات والقدرات لرفع مستويات التّفكير (التّفكير الإبداعي، والتّفكير النّاقد، وحلّ المشكلات الّتي تواجههم، وهذا لا يكون ناجحاً إلّا باستخدام استراتيجيّات وأساليب التّعلّم النّشط، كأساليب حلّ المشكلات، والعصف الذّهني، والتّعلّم التّعاوني... وفي هذه المحاضرة سنبسط الحديث حول أساليب حلّ المشكلات.

1- مفهوم التّعلّم النّشط:

في صياغة مفهوم التّعلّم النّشط نجد من العلماء والمنظّرين من يركّز على المشاركة الفاعلة للمتعلّم في الأنشطة، على غرار **لورنزن** Lorenzen الّذي اعتبره «طريقة لتعلّم الطّلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة، بحيث يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة مع زملائه خلال العمليّة التّعليميّة ».[1] ومنهم من يركّز على تفاعل المتعلّم مع الموادّ الدّراسيّة والزّملاء، جاء في تعريف كلّ من **كوهانغ** Koohang **وهارمان** Harman: «استراتيجيّة تعلّم تتيح توليد المعلومات، وترتيبها، واستخدامها، وذلك من خلال التّفاعل النّشط مع الموادّ الدّراسيّة والزّملاء داخل الفصل الدّراسيّ».[2]

ومهما اختلفت التّعريفات فإنّ التّعلّم النّشط يعتمد على إيجابية المتعلّم، وتفعيل دوره من خلال العمل، والبحث، والتّجريب، مع اعتماده على نفسه في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات والقيم، فهو لا يرتكز على الحفظ والتّلقين، وإنّما على تنميّة التّفكير الإبداعي، والقدرة على حلّ المشكلات.

2- مفهوم المشكلة:

يرى **ديركن** Durkin أنّ «المشكلة توجد عندما يكون لدى الفرد هدف لا يعرف كيف يمكن الوصول إليه».[3] ويعرّف **سميث** Smith المشكلة بأنّها« موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعّالة للتّغلّب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول إلى الهدف ذي قيمة».[4]

يتّفق هذان التّعريفان على وجود عائق أو عوائق تحول دون تحقيق هدف ذي قيمة، وهذا العائق يسبّب حالة من اختلال التّوازن، والتّوتّر، وهذا ما نجده في تعريف **سيّد خير الله:** «المشكلة هي حالة من عدم الرّضا

---

[1]- استراتيجيّات التّعلّم النّشط، أنشطة وتطبيقات، أبو الحاج سها، المصالحة حسن خليل، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمّان، 2016م، ص17.

[2]- Learning objects and instructionel desing, koohang. A,Harman. K, Information sciencepress, Californai, 2007, p14.

[3]- Human machine problem solvin, Gilhooly k.J, plenum press, 1989, Newyork, p202.

[4]- Group discussion and group couneeling applied To student problem solving in Richard Dierdch Allan Kinnick Bernard c ,day (Eds) ، group procedures ، purposes and autc ames haughrlan wiffin company، boston, 1972, p29.

والتّوتّر تنشأ عند إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف، أو عجز أو قصور في الحصول على نتائج أفضل بالاستفادة من العمليّات والأنشطة المألوفة على وجه أحسن وأكثر كفاية، ويمكن قياس حجم المشكلة بإيجاد الفرق بين المفروض والواقع».[1]

كما يشير مصطلح "المشكلة" إلى موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمّة لتحقيق هدف معيّن، وتكون لديه الرّغبة في الوصول إليه، ولا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانات المتوافرة لديه وبذلك تنشأ المشكلة. وتقع المشكلات المرتبطة بالتّدريس في نوعين: **مشكلات كيفيّة** وهي مشكلات موقفيّة يتطلّب حلّها سلسلة من الخطوات المنتظمة الّتي تساعد على التّوصّل إلى الحلّ، أمّا النّوع الثّاني من المشكلات فهي **مشكلات كمّيّة** (مسائل) يتطلّب حلّها تعرّف العلاقات، والقوانين، والنّظريات العلميّة، و ... [2]

3- حلّ المشكلات:

حلّ المشكلات عبارة عن عمليّات عقليّة تحصل وفق تفكير منظّم، ومتحرّر من الافتراضات الجامدة،[3] فحلّ المشكلة يعدّ من أعلى صور النّشاط المعرفي وأكثرها تعقيداً؛ كونه نشاطاً ذهنيّاً معرفيّاً موجّهاً، ينتظم بشكل منهجيّ، ويسير على وفق استراتيجية منظّمة مخطّطة هادفة. ويحصل في هذا النّوع من أنواع التّفكير تنظيم تمثيل الخبرات السّابقة، وعناصر المواقف الّتي يتعرّض لها الفرد بغية تحقيق الهدف المتمثّل في تخطّي العقبات.

وقد افترض كلّ من جيلفورد وهوبفنر Guilford & Hopfiner أنّ حلّ المشكلة قدرة ذكائية تعكس قدرات المتعلّم الذّهنية. وقد حصراها في سبع قدرات ذهنيّة، منها قدرة عامّة تتمثّل في القدرة على حلّ المشكلات، وأمّا الستّة الباقية فهي:[4]

1. قدرة التّفكير السّريع في مجموعة من الخصائص للشّيء المحدّد المتعلّق بالمشكلة.
2. قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار على وفق معيار معيّن.
3. قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلّقة بالمشكلة أو الموقف.
4. قدرة التّفكير بالبدائل، والفروض المختلفة للموقف أو المشكلة.
5. القدرة على وضع قائمة الخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
6. قدرة استنباط المتطلّبات السّابقة للموقف.

---

[1]- علم النّفس التّربويّ، أسسه النّظريّة والتّجريبيّة، سيد خير الله، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، 1978م، ص519.

[2]- ينظر: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، سمارة نواف أحمد، العديلي عبد السلام موسى، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، 2008م، ص90.

[3]- استخدام استراتيجيّة ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التّحصيل المعرفيّ وتنمية التّفكير النّاقد، وبعض مهارات التّعلّم لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة، مجلّة البحوث النّفسيّة والتّربويّة، الطّناوي عفت مصطفى، جامعة المنوفية – كليّة التّربيّة، مصر، 1998م، ص08.

[4]- ينظر: تعليم التّفكير للمرحلة الأساسيّة، قطامي نايفة، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، 2001م، ص270، 296.

4- أسلوب حلّ المشكلات:

لقد أصبح تنميّة أسلوب حلّ المشكلات من أهمّ غايات المدارس، ومن أبرز مطالب العلماء والباحثين، فهذا بياجيه يؤكّد على ضرورة أن تركّز طرق التّدريس على إتاحة الفرص للمتعلّم للاكتشاف والوصول إلى المعارف والمعلومات بنفسه؛ طالما كان قادراً على ذلك، وعدم الاعتماد على التّلقين. وهذا ما يحصل ويتجسّد وفق أسلوب حلّ المشكلات الّذي يجعل المتعلّم ينتقل من "ماذا يتعلّم" إلى "كيف يتعلّم". ويرى علم النّفس المعرفي بأنّ أسلوب حلّ المشكلات يعّد أحد مظاهر النّشاط العقليّ لدى الفرد يُجنّد فيه مختلف قواه العقليةّ.[1]

يرى **جراون** Grawn أنّ أسلوب حلّ المشكلات هو« عمليّة تفكيريّة مركّبة، يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيّام بمهمّة غير مألوفة، أو معالجة مشكلة، أو تحقيق هدف لا يجد حلّ جاهز له».[2]

ويعرّفه **محمود أبو لبن** بأنّه: «قبول تحدّ، والعمل على حلّه، أو التّغلّب عليه، وذلك عن طريق اختيار المفاهيم والتّعميمات المناسبة، ورسم الخطط، واستخدام المهارات المكتسبة سابقاً».[3]

يعرّف **عسكر علي** استراتيجيات حلّ المشكل بأنّها« إجراءات منظّمة يتمكن الفرد من خلالها حلّ المشكلة الّتي تواجهه، بدءا وانتهاء باختيار البديل الأفضل لحلّها».[4]

ويعتبر **نيزو** Nezo أنّ هذه الإجراءات وجدانيّة، فأسلوب حلّ المشكلات في نظره هو« العمليّة المعرفيّة السّلوكيّة الّتي يجدّد الفرد بواسطتها استيراتيجيات وجدانيّة لمواجهة المشكلات الّتي تقابله في الحياة اليوميّة».[5]

أمّا **جيلهولي** Gilhooly فيعدّ نظاماً يتكوّن من قاعدة معرفيّة تحتوي على معلومات ومعارف حول المشكلة، ثمّ تحويل هذه المعارف إلى طرائق وأساليب، ومن ثمّ إلى خطّة عمل لتقرير أنسب الطّرق للحلّ، وتقييم هذه الطّريقة بالنّهاية.[6]

5- الخلفيّة النّظريّة لأسلوب حلّ المشكلات:

استمدّ أسلوب حلّ المشكلات أساسه النّظري من مجموعة متنوّعة من النّظريات، منها نظريّة **ثورنديك** Thorndike, والّتي من خلال تجاربه انتهى إلى تفسير عمليّة حلّ المشكلات على أنّها عمليّة تعلّم بالمحاولة والخطأ، وأنّها عمليّة لا يتوسّط التّفكير فيها. وقد نقل **ثورنديك** مناقشته هذه فيما بعد إلى مجال عام 1912م؛

---

[1]- التّعليم والتّعلّم الفعّال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلميّة الحديثة حول الدّماغ، أحمد أوزوي، مجلّة علوم التّربيّة، الدّار البيضاء، ص75.

[2]- علم النّفس المعرفي، النّظريّة والتّطبيق، عدنان يوسف العتوم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ص37.

[3]- الصّعوبات الّتي تواجه طلبة الصّف التّاسع في حلّ المشكلات الكلاميّة المتعلّقة بالمعادلات والمتباينات، رسالة ماجستير، إعداد: وجيه محمود أبو لبن، إشراف: فطين مسعد، جامعة بيرزيت، 1999م، ص37.

[4]- ضغوط الحياة وأساليب مواجهته، الصّحة النّفسيّة والبدنيّة في عصر التّوتر والقلق، عسكر علي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2000م، ص180.

[5]- دراسات في الصّحّة النّفسيّة، حسين فايد، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، مصر، 2001م، ص357.

[6]-Human machine problem solvin, Gilhooly k, p76.

موضّحاً أنّ حلّ مشكلات البشر يماثل ذلك الّذي حدث في تجاربه مع الحيوان من أنّه محاولة وخطأ، وأنّه يحدث تدريجيّاً، ويستمرّ بدون تفكير، وتعتبر فكرة **ثورنديك** في حلّ المشكلات مثالاً لنموذج ترابطيّ أفسح المجال للأفكار السّلوكيّة المعاصرة في حلّ المشكلات، غير أنّه في الواقع فإنّ معظم البحوث في مجال حلّ المشكلات في ربع القرن الأخير كانت ذات طبيعة معرفيّة Cognitive أكثر من كونها ذات طبيعة سلوكيّة Behavioral ، وهذا لا يعني التّقليل من أهمية الطّرق السّلوكيّة للإرشاد والعلاج النّفسيّ في حلّ المشكلات.

أمّا الطّرق الجشطلية الّتي أسّسها **وفيرتمر** و**كوهلر** و**كوفكا**، فقد كان التّركيز فيها على فهم الإدراك وحلّ المشكلات، وقد اهتمّ أحد مؤسّسيها وهو **كوهلر** Kohler اهتماماً بالغاً بحلّ المشكلات، حيث قام بإجراء سلسلة من التّجارب بين عامي 1913- 1916 في جزيرة نيرينف بإفريقيا على الشمبانزي حيث استنتج أن عمليّة حلّ المشكلات تأتي فجأة وكاملة، وأنّها قائمة على الاستبصار والمنطق. وافترض **كوهلر** بناء على تجاربه الّتي أعادها على الأطفال أنّ حلّ المشكلات يشتمل على ثلاث خطوات عامّة:

-أنّ القائم على حلّ المشكلة، ينبغي عليه أن يتعرف على المشكلة.

- في مرحلة ما قبل الحلّ، فإنّ القائم بحلّ المشكلة يحاول عقليّاً ابتكار مجموعة من الحلول الممكنة.

- أنّ القائم بحلّ المشكلة يحقّق الاستبصار عندما يفكّر في حلّ.

وفي رأي **كوهلر** أنّ الانتقال من مرحلة ما قبل الحلّ إلى الاستبصار يكون فجائيّاً وكاملاً. لقد كان لموقف الجشطلت من حلّ المشكلات تأثير كبير على وجهات النّظر الحديثة في حل المشكلات.[1]

ومن المنظّرين الّذين أثروا في طريقة حلّ المشكلات، أحد فلاسفة التّربية الحديثة في أمريكا وهو **جون ديوي** Deweyالّذي أسّس فكرة الوظيفية عام 1896م في جامعة شيكاغو، وتقوم هذه الفكرة على ثلاثة جوانب رئيسة:

1- إنّ علم النّفس الوظيفي يهتم بالعمليّات العقليّة في إطارها (الموقف الّذي تحدث فيه) أي: كيف، ولماذا، وماذا، المتّصلة بالتفكير.

2- تركّز الوظيفيّة على توافق الكائنات في بيئتها.

3 -وتهتمّ الوظيفيّة بالتّفاعلات بين الجسم والعقل.

ومن هذا المنطلق الأساسيّ طوّر **ديوي** عدداً من الخطوات الّتي تلاحظ في عمليّة حلّ المشكلات، وهذه الخطوات هي: - عرض المشكلة - تحديد المشكلة - توليد الفروض - تقويم الفروض -اختيار أنسب الفروض ملاءمة.

أمّا **نظريّة معالجة المعلومات**، فهي تمثّل الاتّجاه الخاصّ بعلم النّفس المعرفي التّجريبي المعاصر، وقد ساعد على تطوير هذه الطّريقة عاملان: أوّلهما اختراع الحاسب الآلي وتطوّره الّذي زوّد الباحثين في مجال علم النّفس بنموذج عمليّ للعقل البشريّ، وثانيهما أنّ النّظريّات الأخرى الّتي تبحث في تفسير ظاهرة المعرفة الإنسانيّة لم تستطع أن تتعامل في بساطة مع تشابكات وتعقيدات عمليّة حلّ المشكلات.[2]

---

[1]-العمليّة الإرشادية، محمّد محروس الشّنّاوي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط01، 1417/1416هـ= 1996م، ص442.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص443، 444.

6-خطوات أسلوب حلّ المشكلات:

أغلب المقترحات فيما تعلّق بالخطوات العمليّة لأسلوب حلّ المشكلات لا تبتعد كثيراً، ولا تخرج عن تلك الّتي أشرنا إليه، وهي الخطوات الّتي حدّدها **جون ديوي** عام 1910م، في كتابه الموسوم بـ "كيف نفكّر" خمس خطوات لحلّ المشكلة، وهي:[1]

1- **الإدراك بوجود المشكلة:** ويتمثّل في الإحساس بصعوبتها، الفشل والإحباط، وحالة من الشّكّ والتّعجّب.

2-**تعيين المشكلة:** أي توضيحها، وبيان الهدف منها وفق مانتج عنها.

3- **توظيف الخبرات السّابقة:** وتشمل المعلومات، والقضايا ذات الصّلة بالمشكلة، والحلول السّابقة، والأفكار الّتي تفيد في إنشاء الفرضيّات.

4- **فحص الفرضيات والحلول الممكنة**، وإعادة صياغة المشكلة إذا اقتضى الأمر.

5- **تقويم الحلول، واتّخاذ القرار** استناداً إلى القرائن المتاحة، ويتضمّن الأخذ بالحلول المتوصل إليها، وتطبيقها في مراحل أخرى من المشكلة ذاتها.

7-خطوات التّدريس وفق أسلوب حلّ المشكلات:

ويمكن إسقاط وتفعيل هذه الخطوات على عمليّة التّدريس على النّحو الآتي:

المرحلة	الغرض منها	مثال
1-**إثارة المشكلة.**	إثارة انتباه المتعلّمين للمشكلة وإحساسهم بها وفهمهم لمضمونها.	إجراء بعض الإشارات والإيماءات المعبّرة عن المشكلة
2-**تحديد المشكلة.**	توجيه المتعلّمين لتحديد المشكلة في صيغة سؤال إجرائي قابل للبحث والحل.	توجيه المعلّم المتعلّمين لصياغة المشكلة.
3-**جمع المعلومات والبيانات.**	قيام المتعلّمين بجمع معلومات وبيانات حول المشكلة بغية اقتراح حلول مؤقّتة لها.	توجيه المعلّم المتعلّمين لجمع معلومات وبيانات عن المشكلة من عدّة مصادر، وقيام المتعلّمين بجمع تلك المعلومات والبيانات ومناقشتهم لها.
4-**توليد حلول مؤقّتة للمشكلة.**	حثّ المتعلّمين على تقديم أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة للمشكلة.	استخدام المعلّم لأسلوب العصف الذّهني مثلاً لحثّ الطّلاّب على اقتراح حلول للمشكلة، وقيامهم بطرح تلك الحلول ومناقشتهم فيها.
5-**المفاضلة بين الحلول واختيار**	توجيه المتعلّمين إلى فحص الحلول المؤقّتة للمشكلة واختيار المناسب منها في	توجيه المعلّم المتعلّمين أن يفحصوا الحلول المؤقّتة للمشكلة، ثمّ اختيار الحلّ الخاصّ

[1]-ينظر: أثر برنامج تدريبيّ مبنيّ على استراتيجيّة التّعلّم المستند إلى مشكلات في تنميّة المهارات ما وراء المعرفيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة، حسن محمّد أبو رياش، أطروحة دكتوراه، جامعة عمّان العربيّة للدّراسات العليا، الأردن، ص2005م، ص64.

الحلّ / الحلول الأفضل.	ضوء معايير معينة.	المفضّل لديهم.
6-**التّخطيط للحلّ وتنفيذه.**	إرشاد المتعلّمين لوضع خطّة لتنفيذ الحلّ ثمّ القيام بعملية التّنفيذ.	قيام المتعلّمين بتوجيه من المعلّم بوضع خطّة لتجريب الحلّ المشار إليه، وتعاونهم معاً في تنفيذ الحلّ، وقيامهم بإعداد النّتائج.
7-**تقييم الحلّ.**	توجيه المتعلّمين إلى الحكم على مدى كفاءة الحلّ المفضّل أو المختار.	تخصيص المعلّم حصّة يتمّ فيها مناقشة المتعلّمين في مدى نجاعة الحلّ الخاصّ.

8- أساليب حلّ المشكلات المستخدمة في التّدريس:

تتنوّع وتتعدّد أساليب حلّ المشكلات حسب طبيعة المشكلة، والأهداف، والسّياقات، والوسائل المستخدمة، نذكر من بينها:

1)- **أسلوب الاستقصاء:** وهو من الأساليب الحديثة الّتي توجّه المتعلّم للبحث عن الحلول بنفسه عبر الملاحظة، وطرح الأسئلة، والتّحليل، فهو أسلوب يهدف إلى إحداث التّعلّم الذّاتي، ويعمل على تطوير قدرات التّفكير العلمي" لدى الفرد من خلال إعادة المعرفة وتنظيمها، وتوليد الأفكار والاستنتاج، وتطبيقها على مواقف حقيقيّة.[1]

2)- **أسلوب العصف الذّهني:** يقوم هذا الأسلوب على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار دون نقد أو تقييم فوري، ممّا يفتح المجال أمام حلول إبداعية وغير تقليدية. يُستخدم هذا الأسلوب بشكل واسع في المجموعات التّعليمية أو فرق العمل.[2] يرى العلماء أن أسلوب العصف الذّهني يقوم على الافتراض أنّه إذا أتيح للذّهن أن يطلق العنان للتّفكير في مسألة ما فإنّ الأفكار تتدفّق دون كابح. يقوم الأسلوب على مجموعة من المبادئ منها:[3]

-تأجيل النّقد لأيّة فكرة إلى مرحلة ما بعد توليد الأفكار.

-تشجيع الحوار بين الأفراد بخصوص طرح الأفكار.

-محاولة الرّبط وتطوير الأفكار.

3)- **الأسلوب التّعاوني:** هو أسلوب يتعلّم فيه التّلاميذ في مجموعات ما بين 2 إلى 6 تلاميذ مختلفين في القدرات والاستعدادات، يسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين على بعضهم بعضاً، كما تتحدّد وظيفة المعلّم في مراقبة مجموعات التّعلّم وتوجيهها وإرشادها. كما يعرف التّعلّم التّعاوني بأنّه أحد الأساليب الّتي تتطلّب من التّلاميذ العمل في مجموعات صغيرة لحلّ مشكلة ما أو إكمال عمل معيّن أو تحقيق هدف ما، ويشعر كلّ من أفراد المجموعة بمسؤوليته، لذا يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله، وبذلك تشيع روح التّعاون بينهما.[4]

---

[1]- التّدريس طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتّأليف والتّرجمة، جمعيّة المعارف الإسلامية، ط01، 1432هـ=2011م، ص116.

[2]- سيكولوجية التّفكير: نظريّات وتطبيقات، قطامي يوسف، دار الفكر، عمّان، 2004م، ص221.

[3]- التّعلم النّشط ودوره في تنمية التّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين، حمزة بركات، مجلة العلّوم القانونية والاجتماعية جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، جانفي2011، ص111.

[4]- استراتيجيات حديثة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حسن شحاتة، الدّار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط02، 2016، ص138.

4)- **أسلوب المحاولة والخطأ:** تعتمد على التّجريب المستمرّ حتّى يتمّ الوصول إلى الحل المناسب، وتُستخدم غالبًا في الحالات الّتي تفتقر إلى المعلومات المسبقة أو حين تكون المشكلة بسيطة نسبيًا.[1]

5)- **أسلوب الاستكشاف:** عرّف بأنّه أسلوب تعليميّ يستطيع المتعلّم من خلاله التّفاعل مع بيئته، واكتشاف الأشياء بشكل مباشر، يمكّنه من الإجابة على التّساؤلات، ومناقشة الأمور، وإجراء التّجارب العلميّة، والوصول إلى النّتائج.[2] ينقسم التّعلّم بالاستكشاف إلى ثلاثة أنواع:[3]

الاكتشاف الموجّه: وفيه يزوّد المتعلّم بتعليمات وتوجيهات تساعده في الحصول على الخبرات الكافيّة للقيّام بالنّشاطات التّعليميّة، والحصول على المعرفة، والمادّة العلميّة المراد الوصول إليها.

الاكتشاف شبه الموجّه: وفيه يقدّم المتعلّم المشكلة للمتعلّمين، ومعها بعض التّوجيهات العامّو، بحيث يفيده ولا يحرمه من فرص النّشاط العمليّ العقليّ.

الاكتشاف الحرّ: يعتبر أرقى أنواع الاكتشاف؛ لأنّ المتعلّم من خلاله يكون قادراً على استخدام العمليّات العقليّة العليا الّتي تمكّنه من إيجاد الحلول المناسبة للموقف التّعليميّ، حيث تترك لهم الحرّيّة التّامّة لتصميم التّجارب وتنفيذها.

6)- **الأسلوب العلميّ:** يعتمد هذا الأسلوب على خطوات منهجية تبدأ بتحديد المشكلة ثم وضع الفرضيات، فجمع البيانات وتحليلها، وأخيرًا التّوصّل إلى النّتائج. يُستخدم هذا النّموذج بكثرة في التّعليم والبحث العلميّ، ويُعدّ من الأساليب المنطقيّة المنظمة لحلّ المشكلات.[4]

7)- **الأسلوب الإبداعيّ:** يركّز هذا الأسلوب على التّفكير خارج الصّندوق، وربط المعطيات بطرق غير تقليديّة، ويُعزَّز عبر استراتيجيات مثل: التّخيّل الإبداعيّ، والمجاز العقليّ.[5]

---

[1]- طرق وأساليب التّدريس، عقل جميل، دار الفكر، عمّان، 1998م، ص143.

[2]- أساليب التّعليم والتّعلّم النّشط، السّيّد محمّد أسامة، حلمي عباس، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، دسق، مصر، ط01، 2012م، ص142.

[3]- المرجع نفسه، ص144.

[4]- ينظر: استراتيجيات التّدريس: رؤية معاصرة في إعداد المعّلم، دار عالم الكتب، الرّياض، السّعوديّة، 2001م، ص315.

[5]-ينظر: تنمية مهارات الّتفكير، ابراهيم النّجّار، مكتبة دار الثّقافة، عمّان، 2003م، ص185.

تقويم تحصيلي: يعرض الأستاذ مجموعة من الأسئلة، ويطالب الطّلبة بوضع كلّ سؤال تحت الخطوة الّتي تناسبه من خطوات حلّ المشكلة:

1- الإدراك بوجود المشكلة:

من صاحب المشكلة؟ بما أشعر؟ فيما أفكّر؟ هل تهمّني هذه المشكلة؟ ما مدى تكرارها؟

2-تعيين المشكلة:

ما أسباب المشكلة؟ ماذا قد ينتج عن المشكلة؟ أين حدثت المشكلة؟

3- توظيف الخبرات السّابقة:

سبق وأن حدثت المشكلة لصديقي، كيف تمكّن من حلّها؟ ما المدّة الّتي استغرقها للحلّ؟

ومن ساعده في إعداد الوسائل؟ ما الخبرات السّابقة الّتي يمكن الاسترشاد بها في تنفيذ خطّتي؟

4- فحص الفرضيات والحلول الممكنة:

من سيساعدك في تنفيذ الفرضيّة؟ من ينبغي أن يحاط علماً بالفرضيّة؟ من الّذي سينفّذ الفرضيّة؟ من المسؤول عن النّتائج المترتّبة؟ ما الفوائد الّتي قد أحصل عليها عند التّنفيذ؟ ما الأضرار الّتي قد يسبّها تطبيق الفرضيّة؟

أين يتمّ تطبيق الحلّ؟ متى يبدأ تطبيق الخطّة؟ وما الوقت المناسب؟

5- تقويم الحلول، واتّخاذ القرار:

حدّد مدى فعّالية كلّ خطوة ضمن خطّة الحلّ؟ كيف شعرت بعد التّنفيذ؟

اعط درجة ختاميّة لفعّالية الحلّ؟ هل تحقّق الهدف كما حدّدته؟ هل أزال تحقيقه المشكلة؟

المحاضرة الحادية عشرة: أهداف الوضعيّة المسألة

في المدرسة، ينبغي أن تسعى وضعيّات التّعلّم إلى الاقتراب من الوضعيّات التّعلّميّة الطّبيعيّة، في إطار المبادئ البيداغوجيّة المعتمدة، وذلك بإعطائها معنى وتفضيل نشاط التّلميذ. ولذلك ينبغي أن تقدّم على شكل وضعيّات مسألة (وضعيّات مشكلة) ذات دلالة، تلزم التّلميذ باستخدام مسعى حلّ المشكلات، يواجه عائقاً أو صعوبة بيداغوجيّة مطلوب تجاوزها، وهو يعلم لماذا يتعلّم، وكلّما كانت الوضعيّات التّعلّميّة قريبة من "وضعيّات الحياة "الّتي تعوّد عليها، كلّما كانت هذه الدّلالة مفهومة لديه واستثارت تجاربه. [1]

1- تعريف الوضعيّة المسألة:

يتكوّن مصطلح "الوضعيّة المسألة" من جزأين: "الوضعيّة"، و"المسألة"

فالوضعيّة مفهوم يدلّ على العلاقة بين متعلّم أو مجموعة متعلّمين في نشاط معيّن، يعطي الفرصة لكلّ منهم لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته، للإجابة عن الأسئلة المطروحة، أو المشكلة الّتي ينبغي حلّها.[2]

وتعرف كذلك على أنّها مجموعة الشّروط، والظّروف الّتي يحتمل أن تقود المعلّم إلى إنماء كفاءاته.

الملاحظ أنّ مفهوم الوضعيّة مقترن بالتّكيّف مع موقف ما أو أداء نشاط ما، أو الإجابة عن أسئلة مطروحة، أو حلّ مسألة ما(مشكلة).

وأمّا **المسألة** فتتمثّل في عائق يوضع أمام المتعلّم انطلاقاً من مجموعة تعلّمات مسبقة، يكون قابلاً للتّجاوز من أجل الوصول إلى مستويات معيّنة من المعرفة العلميّة.

وعليه تعرّف الوضعية المسألة بأنّها «وضعيّة تعلّم أو إدماج، يعدّها الأستاذ، بهدف إنشاء فضاء للتّفكير والتّحليل، فهي وضعيّة ذات دلالة، ينتج عنها جو من الحيرة والتّساؤل، وتدعو المتعلّم للتّفكير والاختيار، واستحضار موارد قبلية، للتّعامل مع ما هو مطلوب منه، وحلّ المشكلة الّتي ينبغي حلّها».[3]

2- أنماط الوضعيّة المسألة:

أ- حسب الغرض: لدينا نمطان:

- **وضعيّة مسألة للتّعلّم والاستكشاف** فهي **تعلّميّة أوّليّة** أي لغرض بناء موارد وتعلّمات جديدة، أو لغرض تعلّم الإدماج.

- **وضعيّة مسألة للإدماج والتّقويم** فهي **إدماجيّة تقويميّة**، أي لغرض تجنيد الموارد والتّعلّمات السّابقة، ومنه يتمّ تقويم مدى امتلاك المتعلّم للكفاءة المرصودة.

ب- حسب درجة التّركيب: لدينا كذلك نمطان:

---

[1]- الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص96.

[2]- المرجع نفسه، ص26

[3]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص.110

- **الوضعيّة المسألة البسيطة:** هي وضعيّة يتمّ من خلالها إرساء وتعلّم مورد واحد، فلا تكون إلّا للتّعلّم.
- **الوضعيّة المسألة المركّبة:** هي وضعيّة تتطلّب من التّلميذ تجنيد عدد معتبر من موارده (معارفه، ومهاراته، خبراته...) لحلّها. وتكون لتّعلّم الإدماج، كما تكون للإدماج النّهائيّ.

3- مكوّنات الوضعيّة المسألة: [1]

- **السّيّاق:** المعطيات الضّروريّة لحلّ الوضعيّة.
- **السّند:** نصّ- صورة- خريطة- مخطّط ...
- **الموارد:** تتمثّل في نوع المعارف اللّازم تجنيدها.
- **التّعليمة:** ترتبط بالسّؤال المطروح بشكل صريح.

تتكوّن الوضعيّة المسألة من السّاق، والسّند، والموارد، والتّعليمة، هذا إذا كانت الوضعيّة المسألة بسيطة، أمّا إذا كانت مركّبة فيضاف إلى هذه المكوّنات **المهمّات.**

- **المهمّة:** وهي الّتي تحدّد كناتج للتّعلّم؛ بمعنى أنّها تحدّد المطلوب من المتعلّم، أو المشكل الواجب حلّه بتجنيد موارده، من أجل قياس مدى امتلاك المتعلّم للكفاءة والتّحكّم في مواردها.

4- خصائص وأهداف الوضعيّة المسألة:

الوضعيّة المسألة إحدى الأدوات البيداغوجيّة المؤسّسة على البناء الذّاتي للمعارف، فهي **مهمّة، شاملة، مركّبة، وذات دلالة:**[2]

- **شاملة** كاملة، أي لها سيّاق (معطيات أوّليّة)، وواقعيّة لاحتوائها على هدف (منتوج)، كما أنّها تتطلّب لحلّها أكثر من عمليّة، وأكثر من إجراء، وتستلزم استخدام معارف، وتقنيّات، واستراتيجيّات.
- **مركّبة**، أي أنّها تستخدم عدّة معارف، وعدّة أصناف من المعارف (تصريحيّة، إجرائيّة، وشرطيّة)، فهي تثير صراعاً معرفيّا، وحلّها يتطلّب جهداً.
- **ذات دلالة**، أي تثير اهتمام التّلميذ لأنّها تحيله إلى أشياء يعرفها في حياته اليوميّة (أنّها واقعيّة)، ولا تكون إلّا إذا اعتمدت على معطيات نابعة من المحيط (سواء كانت صحيحة أو خاطئة) مخزّنة في في ذاكرته. كما أنّها تمثّل تحدّياً في متناول التّلميذ (واقعيّ وممكن التّحقيق). ولا تكون الوضعيّة المسألة ناجعة إلّا إذا كان الصّراع المعرفيّ في متناول التّلميذ (أي ما يسمّى بـ "المنطقة المجاورة للنّموّ")، هذا إذا قام المعلّم بدور الوسيط الضّابط للوضعيّة التّعلّميّة.

تلكم هي بعض خصائص الوضعيّة المسألة، وهناك خصائص أخرى نجد **جون أستولفي** J.P.Astolfi يعدّد عشراً منها كالآتي:[1]

---

[1]- ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، 2019/ 2020م، ص110.

[2]- مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2016م، ص25.

1- ترتبط بتجاوز عائق من طرف تلاميذ القسم، عائق محدّد مسبقاً كما ينبغي.

2- الدّراسة تنظّم حول وضعيّة ذات طابع ملموس، بحيث تسمح للتّلاميذ بوضع الفرضيّات والتّخمينات، وليست دراسة مكرّرة، أو مثالاً توضيحيّاً كما في الدّراسات التّقليديّة.

3- يجب أن ينظر التّلاميذ للمسألة على أنّها تشكّل لغزاً حقيقيّاً يتطلّب حلّاً، ويعملون على الاستثمار فيه، إنّه الشّرط الّذي يحرّك الكشف عن المشكل الّذي هو في البداية من اقتراح المعلّم، ولكنّه يصبح قضيّة التّلاميذ الخاصّة.

4- ألّا يمتلك التّلاميذ الحلّ منذ البداية، ممّا يبرّر وجود العائق الّذي يتطلّب التّجاوز، إنّ الحاجة إلى الحلّ هي الّتي تقود التّلاميذ إلى إعداد وتخصيص جماعيّ للمعدّات الفكريّة (الموارد) الّتي تصبح ضروريّة لبناء الحلّ.

5- يجب أن تحدث الوضعيّة مقاومة كافية لدى التّلميذ، تقوده لاستثمار معارفه السّابقة المتوفّرة، وأيضاً تمثّلاته بشكل يقود إلى وضع تساؤلات، وتطوير أفكار جديدة.

6- لا ينبغي أن ينظر إلى الحلّ كما لو كان مستحيلاً وغير قابل للتّحقّق، بل أن يكون في متناول التّلميذ، ويساعد على استشراف النّتائج، والوضعيّة المسألة ليست ذات طابع إشكاليّ، النّشاط يجب أن يعمل في منطقة قريبة، ومواتٍ للتّحدّي الفكريّ الّذي يرفعه، وكذا استيعاب "قواعد اللّعبة".

7- توقّع النّتائج بتعبيرها الجماعيّ تسبق البحث الفعليّ عن الحلّ، المخاطرة الّتي يتحمّلها كلّ واحد جزء من اللّعبة.

8- عمل الوضعيّة المسألة يشتغل أيضاً على نمط الحوار العلميّ داخل القسم الدّراسيّ، وتحفيز الصّراعات السّوسيو- معرفيّة الكامنة.

9- المصادقة على الحلّ، وإقراره لا يقدّم بشكل خارجيّ أي من المعلّم، ولكن ينتج من نسق بنية الوضعيّة في حدّ ذاتها.

10- الفحص الجماعيّ للمسار المنجز هو فرصة لإعادة التّأمّل بشكلٍ ميتا- معرفيّ، إنّه يساعد التّلاميذ على وعي الاستراتيجيّات المستخدمة بشكل استكشافيّ، وترسيخها في مسارات متاحة لاستخدامها في وضعيّات تعلّميّة جديدة.

ما يستخلص أنّ هذه الخصاص تعبّر في مجملها عن جملة من الأهداف المرتبطة رأساً بالمتعلّم بوصفه محور العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، وتتمثّل في: تجاوز العوائق، ووضع الفرضيّات والتّخمينات، والتّساؤلات، وإعداد الموارد الفكريّة الضّروريّة، واستثمار المعارف والتّمثّلات الشّخصيّة، وتطوير الأفكار، وإقامة الحوار العلميّ داخل القسم الدّراسيّ، وتحفيز الصّراعات السّوسيو- معرفيّة الكامنة، واستشراف النّتائج، واستكشاف الاستراتيجيّات وترسيخها.

---

[1]-Styles d'apprentissage et modes de pensée. Astolfi Jean-Pierre, En Jean Housaye(Éditeur), La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui. (1993) Paris. p 319

5- متى يمكن عرض وضعيّة مسألة؟ [1]

- في بداية المسار، تكون في بمثابة المحفّز.
- في قلب المسار، بمثابة انطلاق البحث، ومرحلة التّجريب، ومرحلة اكتساب المعارف، ومرحلة هيكلة المعارف، ومرحلة بناء المفاهيم أو النّظريّات...
- في نهاية المسار، مرحلة التّقييم الإشهاديّ (شرط أن تكون هذه المنهجيّة قد مورست من قبل؛ حتّ لا يضلّ التّلاميذ)، فتفضّل بذلك وضعيّات إدماج تمكّن من تقييم مدى اكتساب كفاءات كبرى.

6- كيف تبنى الوضعيّة المسألة؟ [2]

- إبراز التّمثّلات الأوّليّة.
- إرفاق كلّ وضعيّة مسألة بمهمّة (غالباً ما تكون في مجموعات مصغّرة).
- إرفاق كلّ مهمّة بتعليمة.
- تحديد مدّة الحلّ.
- عدم إغفال الأهداف المسطّرة
- تصوّر مسبق للسيناريوهات الممكنة استعداداً لأيّ طارئ.
- صياغة فرديّة للتّمثّلات الجديدة.
- مقارنة التّمثّلات الأوّليّة بالتّمثّلات الجديدة.

تقويم تحصيلي: يعرض الأستاذ وضعيّة مسألة تتعلّق بإعراب الممنوع من الصّرف ويطالب الطّلبة بمايلي:

- تحديد طبيعة الوضعيّة (تعلّميّة أو إدماجيّة، بسيطة أو مركّبة).
- تحديد مدى دلالتها.
- تحديد الموارد المطلوبة لحلّها.
- الشّروع في حلّها.

[1]- مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2016م، ص25.

[2]- المرجع نفسه، ص25، 26.

المحاضرة الثّانية عشرة: أسلوب العصف الذّهني وحلّ المشكلات

تسعى الأنظمة التّربويّة المتطوّرة إلى استغلال كلّ الطّاقات الكامنة لدى المتعلّم، وبخاصّة قدرات الابتكاريّة والإبداعيّة الّتي يعوّل عليها في بناء وتوّر المجتمع، وفي هذا الصّدد هناك الكثير من الأساليب الحديثة الّتي أثبتت نجاعتها وفعّاليتها في تنمية التّفكير الابتكاري والإبداعي لدى المتعلّم ومساعدته في حلّ المشكلات، ومن بين هذه الأساليب "أسلوب العصف الذّهني".

1- تعريف العصف الذّهني: نعني بالعصف الذّهني «وضع الذّهن في حالة من الإثارة والجاهزيّة للتّفكير في كلّ الاتّجاهات لإنتاج وتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جوّ من الحرّيّة يسمح بظهور كلّ الأفكار».[1]

أمّا في مجال التّدريس فيعرّف بأنّه: «استراتيجيّة تدريس تعتمد على استثارة تفكير التّلاميذ، ومشاركتهم الإيجابيّة، وتفاعلهم انطلاقاً من معارفهم، وخلفياتهم العلميّة والمعلوماتيّة، حيث تعدّ كلّ فكرة يطرحها التّلميذ عاملاً محفّزاً لأفكار ومعلومات الآخرين خلال مناقشتهم مع التّأكيد على دور الميسّر في توجيه الأفكار والنّقاشات لاستخلاص المعلومات وتأكيد القيم الإيجابيّة».[2]

إنّه أسلوب تعليميّ وتدريبيّ يقوم على حرّيّة التّفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كمّ من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة. وتعتبر من الطّرق الحديثة الّتي تشجّع التّفكير الإبداعيّ، وتطلق الطّاقات الكامنة عند المتدرّبين في جوّ من الحرّيّة والأمان يسمح بظهور كلّ الآراء والأفكار. حيث يكون المتدرّب في قمّة التّفاعل مع الموقف. وتصلح هذه الطّريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة الّتي ليس لها إجابة صحيحة. وتسمّى أيضا "العصف الذّهني" أو "استمطار الدّماغ"، "المفكرة" أو "تدفّق الأفكار".[3]

يعدّ **أليكس أزربون** الأب الشّرعي لطريقة العصف الذّهني في تنمية التّفكير الإبداعي، حيث جاءت كردّة فعل لعدم رضاه عن الأسلوب التّقليدي السّائد، وهو أسلوب "المؤتمر"، وذلك لما كشف عن هذا الأسلوب من قصور في التّوصّل إلى حلّ كثير من المشكلات المعقّدة ذات الطّابع المجرّد.[4]

2- طرق العصف الذّهني: يتمّ العصف الذّهني وفق إحدى الطّرق الآتية:[5]

---

[1]- العصف الذّهني حلّ المشكلات، يحي محمّد نبهان، دار اليازوري، عمّان، الأردن، 2008م، ص19.

[2]- التّعلّم النّشط: المفهوم والاستراتيجيّات وتقويم نواتج التّعلّم، عقيل محمود رفاعي، دار الجامعة الجديدة، الاسكندريّة، 2012م، ص172.

[3]- طرق تدريس الرّياضيات: أساليب، أمثلة ومناقشات، الكبيسي عبد الواحد محمود، مكتبة مجتمع عربي، عمّان، ط01، 2008م، ص09.

[4]- مبادئ الإبداع، طارق السويدان وآخرون، شركة الإبداع الخليجي، ط02، 2002م، ص98.

[5]- أهمّيّة العصف الذّهني في تنمية التّفكير الإبداعي: دراسة تجريبيّة، إيمان مليكي، مركز نداء الجزائر للتّكوين الّصناعي والتّأهيل المؤسّساتي والتّدريب القيادي وتطوير الموارد البشرية، ص24.

1. **الطّريقة الفرديّة:** أن نقوم بالعصف الذّهنيّ وتوليد الأفكار دون الحاجة إلى مجموعة عمل أي بصورة فردية، وهذا الأسلوب يساعدنا على أنّ العديد من الأفكار والحلول من دون الاعتماد على الآخرين. وهذا يعني يمكن أن نعقد جلسة للعصف الذّهني بمفردنا في أيّ وقت، ويمكن تكرارها مرّات عديدة، ويرى الكثير من الأفراد أنّ هذه الطّريقة أكثر فعّالية من العصف الذّهني من خلال مجموعات كثيرة، وتستخدم في الحالات مثل: عندما تكون بمفردك، وعندما لا توجد مشكلة كبيرة وليس لديك مجموعة تشاركها.

2. **طريقة المجموعات:** وذلك بتقسيم كل مجموعة من 5 إلى 10 أشخاص يقومون بالعصف الذّهني وتسجيل الأفكار، وبعدها يتم عصف ذهني ثان مع مجموعة أخرى، وبعد مناقشتها يتمّ تقيمها، واختيار الأمثل من الحلول.

3. **طريقة العصف الذّهني الإلكتروني:** يتمّ العصف الذّهني الإلكتروني من خلال تجميع مقترحات المشاركين باستعمال الحاسوب والأنترنيت في مناطق مختلفة، ومناقشتها والتّوصّل إلى حلّ المشكلة؛ وذلك باتّباع مبادئ وخطوات العصف الذّهني.

3- أهمّية العصف الذّهني في التّدريس:[1]

-يساعد على إيجاد مناخ صفّي حيويّ متعاون، وفي الوقت نفسه يفتح الأبواب للجهد الفرديّ المبدع.

- يبني الثّقة، ويشجّع الصّراحة والانفتاح الذّهني، والاستعداد للتّخيّل والإبداع

-يظهر وجهات نظر عديدة ومختلفة قائمة على ردود فعل عاطفيّة وعقليّة اتّجاه مشكلة معينة، ممّا يكثر من البدائل المناسبة لحلّ كلّ مشكلة.

-يلغي الحواجز الّتي تقف أمام القدرة الخلّاقة، ممّا يساعد الطّلبة على التّفكير الإبداعيّ.

-يقدّم لنا وسيلة للتّركيز على مدى الإحساس بموضوع المشكلة، ممّا يسرع في الوصول إلى الحلّ.

- يسهم في ديمقراطية العمليّة التّعليميّة وتولّد الحماسة للطّلبة، وإشعارهم بذواتهم وبقيمة أفكارهم.

- يسهم في الإقلال من الخمول الفكري للطّلبة.

- للعصف الذّهني جاذبيّة حدسيّة: إذ أنّ الحكم المؤجّل للعصف الذّهني ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخّل ممّا يتيح مناخاً حرّاً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

- للعصف الذّهني عمليّة بسيطة: لأنّه لا توجد قواعد خاصّة تقيّد إنتاج الفكرة، ولا يوجد أيّ نوع من النّقد أو التّقويم.

- العصف الذّهني عملية مسلّية: فعلى كلّ فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حلّ المشكلة جماعيا والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

- العصف الذّهني عملية علاجيّة: كلّ فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حريّة الكلام دون أن يقوّم أيّ فرد رأيه أو فكرته أو حلّه للمشكلة.

---

[1]- أثر استخدام إستراتيجيّة العصف الذّهني على التّحصيل الدّراسي لطلبة الصّفّ العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثّانوية الشّاملة للبنين في محافظة عجلون، سامر محمود عبد الرّحمن بني فواز، كلّيّة التّربية النّوعيّة، جامعة المنيا، المؤتمر الدّولي الثّاني "التّعليم النّوعي... وخريطة الوظائف المستقبلية، ص237، 238.

- العصف الذّهني عمليّة تدريبيّة: فهي طريقة مهمة لاستثارة الخيال، والمرونة، والتّدريب على التّفكير الإبداعي.

4- المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذّهني:

يعتمد نجاح جلسة العصف الذهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي:[1]

أ- **إرجاء التّقييم:** لا يجوز تقييم أيّ من الأفكار المتولّدة في المرحلة الأولى من الجلسة؛ لأنّ نقد أو تقييم أيّ فكرة بالنّسبة للفرد المشارك يفقده المتابعة، ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل؛ لأنّ الخوف من النّقد والشّعور بالتّوتّر يعيقان التّفكير الإبداعي.

ب- **إطلاق حرّيّة التّفكير:** أي التّحرّر ممّا قد يعيق التّفكير الإبداعي، وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التّحفّظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعيّة على التّخيّل، وتوليد الأفكار في جوّ لا يشوبه الحرج من النّقد والتّقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أنّ الأخطاء غير الواقعيّة الغريبة والطّريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

ج- **الكمّ قبل الكيف:** أي التّركيز في جلسة العصف الذّهني على توليد قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرّفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأنّ الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقلّ أصالة.

هـ- **البناء على أفكار الآخرين:** أي جواز تطوير أفكار الآخرين، والخروج بأفكار جديدة، فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها، فهي حقّ مشروع لأي مشارك لتحويرها وتوليد أفكار أخرى منها.

5- معوّقات العصف الذّهني: تتوزّع العوائق أمام عمليّة العصف الذّهني، بين عوائق إدراكيّة، ونفسيّة، واجتماعيّة، وفنيّة، وأخرى تتعلّق بالمتعلّم منها:[2]

1. عوائق تتعلّق بالخوف من اتّهامات الآخرين لأفكارنا بالسّخافة.
2. عوائق إدراكيّة تتمثّل بتبنّي الإنسان لطريقة واحدة بالتّفكير والنّظر الى الأشياء.
3. عوائق تتعلّق بالتّسرّع في الحكم على الأشياء.
4. تهتمّ هذه التّقنيّة بالتّفكير الجماعيّ، لذلك فإنّها تقلّل من الاهتمام بالمتعلّم الفرد.
5. تسبّب أحياناً سيطرة الفرد على المجموعة.
6. يؤدّي أحياناً الى تشتّت الأفكار وفقدان التّركيز.
7. تسجيل بعض الاستجابات.
8. قد تتشعّب عمليّة العصف الذّهني، وتدخل في تداعي الأفكار فلا تحقّق الهدف منها.
9. كثرة عدد المتعلّمين في الصفّ الواحد يقلّل من فرصة مشاركة الجميع بالنّقاش.
10. عدم اعتياد المتعلّمين والمعلّمين على الأسئلة المفتوحة يدفع أحياناً بعض المتعلّمين الى إثارة الفوضى.

---

[1]- العصف الذّهني، حقيبة تدريبيّة، إعداد: زوينة بنت سعيد الكلباني، أمينة بنت هاشم البلوشي، المديريّة العامّة لتنمية الموارد البشريّة، مركز التّدريب الرّئيسي، وزارة التّربيّة والتّعليم، سلطنة عمّان، 2008م، ص13.

[2]- طرق التّدريس العامّة، العتوم منذر سامح، دار الصميعي، الرّياض، السّعودية، ط01، 2006م، ص152.

11 . عدم إشراك الطّلاّب ضعيفي القدرات في هذه الطّريقة لاعتمادها على قدرات عالية.

6- كيف تطبّق استراتيجيّة العصف الذّهني في التّدريس: الإجراءات

تمرّ جلسة العصف الذّهني بخمس مراحل، وهي:[1]

1. طرح وشرح المشكلة أو الفكرة الّتي يراد استدرار الأفكار حولها.
2. بلورة الفكرة أو المشكلة، وإعادة صياغتها لتكون سؤالاً واضحاً لدى الطّلاّب لتتمّ الجلسة عليه.
3. الإثارة الحرّة للأفكار، وهنا تبدأ عمليّة العصف بإثارة أفكار الطّلاّب، من خلال بدء طرح الأفكار وتسجيلها في مكان واضح للجميع على السّبّورة.
4. تقويم الأفكار المنتقاة، ويتمّ وفق أحد الشّكلين: إمّا عن طريق الفريق المصغّر، حيث يختار المعلّم ثلاثة أو أربعة متعلّمين، ويكون هو قائدهم، ويقيّمون قسماً من هذه الأفكار، ثمّ يختار المعلّم مجموعة أخرى لمجموعة ثانية من الأفكار. وإمّا يتّبع طريقة التّقويم الجماعي للأفكار.
5. وامتداداً لتقويم الأفكار، يمكن تصنيفها حسب مدى إفادتها، وإمكانية تطبيقها على النّحو الآتي:
   - أفكار مفيدة، وقابلة للتّطبيق العمليّ مباشرة.
   - أفكار مفيدة إلّا أنّها غير قابلة للتّطبيق الآن، أو أنّها تحتاج إلى دراسة أكثر.
   - أفكار طريفة، لكنّها غير عمليّة.

تقويم تحصيلي: يعقد الأستاذ جلسة عصف ذهنيّ مع الطّلبة حول مشكلة "التّلوّث البيئي"، لتمكينهم من اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول وطرق القضاء على هذه المشكلة.

ملاحظة: يتمّ التّركيز مرحليّاً على كلّ خطوة من الخطوات الخمسة لتطبيق استراتيجيّة العصف الذّهني.

[1]- ينظر: مبادئ الإبداع، طارق السويدان وآخرون، ص100.

المحاضرة الثّالثة عشرة: التّعلّم التّعاوني

لا تعزب عن أحد أهمّيّة التّعاون في حياة الأفراد والمجتمعات، بوصفه صورة من صور الألفة والتّكافل الاجتماعي، فقد حثّ القرآن الكريم على التّعاون على البرّ، حيث قال الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [المائدة: 02]، كما ندرك أهمّيّة التّعاون من قول الرّسول ﷺ: "والله في عَوْنِ اَلْعَبْدِ مَا كَانَ اَلْعَبْدُ فِي عَوْنِ أَخِيهِ" [رواه مسلم]، وفي سيّاق تأكيد هذه الأهمّيّة يقول **الفارابي** (ت339هـ): "وكلّ واحد من النّاس مفطور على أنّه يحتاج في قوامه، وفي أن يبلغ أفضل كمالاته إلى أشياء كثيرة، لا يمكنه أن يقوم بها كلّها هو وحده؛ بل يحتاج إلى قوم، له كلّ واحد منهم شيء ممّا يحتاج إليه".[1]

لقد اهتمّت التّربية الحديثة بكلّ ما من شأنه أن يفعّل هذه القيمة، ويشيع روحها بين النّاشئة، وذلك من خلال استثمارها في التّدريس وحلّ المشكلات في إطار ما يعرف بـ "استرتيجيّات التّعلّم التّعاوني"

1- مفهوم التّعلّم التّعاوني

مهما تعدّدت واختلفت تعريفات الباحثين للتّعلم التعاوني؛ فإنّها تتفّق في تركيزها على العلاقات الإيجابية المتبادلة بين الأفراد أثناء تحقيقهم الأهداف المشتركة، فيما يلي بعض منها:

يعرّفه كلّ من **عبد المنعم، وخطاب** بأنّه: أسلوب يتعلّم فيه التّلاميذ في مجموعات صغيرة يتراوح عددهم في كلّ مجموعة ما بين 2 إلى 6 تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، يسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة ومعتمدين على بعضهم بعضاً، كما تتحدّد وظيفة المعلّم في مراقبة مجموعات التّعلّم وتوجيهها وإرشادها.[2]

عرّف **ماهران** M.Mahran التّعلّم التّعاوني بأنّه: الاستخدام التّعليمي لمجموعات صغيرة من الطّلّاب حيث يعملون معاً لإنجاز المهام المدرسيّة.[3]

كما عرّفه **تريجيللو** F.Trujillo بأنّه: عمل جماعيّ منظّم تنظيماً دقيقاً كي يتمكّن جميع المتعلّمين من التّفاعل، وتبادل المعلومات، وإتقان التّعلّم.[4]

---

[1]- أراء أهل المدينة الفاضلة، أبو نصر الفارابي، المكتبة الكاثوليكيّة، بيروت، لبنان، ص95.

[2]- ينظر: أثر أسلوب التّعلّم التّعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصّف الثّاني الإعدادي في العلوم واتّجاههم نحوها، عبد المنعم أحمد حسن، محمّد خطّاب، مجلّة التّربية، كلّيّة التّربية، جامعة الأزهر، ع:28، 1993م، ص89.

[3]- The effect of using a suggested program on developing some of the composition writing skills of frist year secondary school students through cooperative learning, Master Thesis, Mahran. M, Faculy of Education, AssuitUniversity, 2000, p:53.

[4]-Aprendizaje Cooperative para la ensenanze de la lengua, Trujillo. F, 2002, p:12.

وعرّفه **جونسون** Johnson أنّه: التّعلّم ضمن مجموعات صغيرة من الطّلبة (2-6)، يوكل المعلّم أدواراً غير ثابتة لأعضاء المجموعة الواحدة منها القائد، والقارئ، والملخّص، والمصوّب، والمسجّل، والمشجّع ... إلخ، ويقوم كلّ فرد بأداء دوره على أكمل وجه، وهذه الأدوار متغيّرة بين أفراد المجموعة الواحدة، وبذلك تتحقّق المشاركة من جميع أعضاء المجموعة بشكل تبادليّ، بحيث يسمح للطّلبة بالعمل معاً وبفاعلية، ومساعدة بعضهم بعضاً، لرفع مستوى كلّ فردٍ، وتحقيق الهدف التّعليمي المشترك، ويُقَوَّم أداء الطلبة بمقارنته بمحكّات معدّة مسبقاً؛ لقياس مدى تقدّم أفراد المجموعة في أداء المهمّات الموكلة إليهم، وتتميّز هذه المجموعات عن غيرها بسمات وعناصر أساسيّة.[1]

2- أهمّية التّعلّم التّعاوني وفوائده

يعدّ التّعلّم التّعاوني من الاستراتيجيّات الّتي تسعى لتنظيم عمل الجماعة؛ بهدف تعزيز التّعلم، وتنمية التّحصيل الدّراسيّ، من خلال تنظيم بنائي دقيق لكيفية تعامل المتعلّم مع غيره من المتعلّمين، واشتراكهم معاً من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف. ويمكن إجمال فوائده وأهميّته فيما يلي:[2]

- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامّة.
- ينمّي القدرة على ما يتعلّمه التّلاميذ في مواقف جديدة.
- ينمّي القدرة على حلّ المشكلات.
- ينمّي القدرة الإبداعيّة لدى التّلاميذ.
- يؤدّي إلى تحسن المهارات اللّغويّة، والقدرة على التّعبير.
- يؤدّي إلى تزايد القدرة على تقبّل وجهات النّظر المختلفة.
- يحقّق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته، وثقته بنفسه.
- يؤدّي إلى تزايد حبّ المادّة الدّراسيّة.
- يؤدّي إلى تناقص التّعصّب للرّأي والذّاتية، وتقبّل الاختلافات بين الأفراد.
- يؤدّي إلى تزايد حبّ التّلاميذ لمدرستهم، والنّظر إليها على أنّها مكان يعمل فيه مجموعة متحابّة من الأفراد، ويسعون لتحقيق تعلّم أفضل لكلّ منهم.

---

[1]- أثر التّعلّم التّعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التّحصيل المباشر والمؤجّل لطلبة مساق تصميم التّعليم في كليّات العلوم التّربوية، محمّد الحيلة، مجلة المنارة، المجلد 13، ع: 4، 2007، ص171.

[2]- استراتيجيات التّعلّم التّعاوني وأهمّيّتها في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية. داودي خيرة، الملتقى الوطني "العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، جامعة زيان عاشور الجلفة، كلّيّة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مخبر استراتيجيّات الوقاية ومكافحة المخدّرات في الجزائر، ص07.

3- الجذور النّظريّة للتّعلّم التّعاوني

ذكرت دراسة **لجونسون** وزملائه أنّه في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي تمّ استخدام المجموعات التّعليميّة التّعاونية في بريطانيا على نطاق واسع، ثمّ نقلت الفكرة إلى الولايات المتّحدة الأمريكية، عندما افتتحت مدرسة تتبع هذا الأسلوب في مدينة نيويورك عام 1806م، وفي أوائل القرن التّاسع عشر كان هناك تركيز قويّ على التّعلّم التّعاوني في المدارس الأمريكيّة، وقد طوّر فكرة التّعليم التّعاوني التّطبيقي العالم **باركر** Parker، ثمّ تبعه **جون ديوي** John Dewey الّذي عزّز استخدام المجموعات التّعليميّة التّعاونيّة حتّى أصبح جزءا من أسلوبه المشهور في التّعليم.

كما استمرّ التّعلم التعاوني عام 1900م على يد العالم **كيرت كافكا** Kafka Kurt أحد واضعي نظريّة الجشطلت في علم النّفس، الّذي أكّد على أنّ المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، وقد قام **كيرت ليوين** Lewin Kurt بتطوير أفكار **كافكا** حول النّقاط التّالية:

- أساس المجموعة هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء.
- حالة التّوتّر الدّاخليّ لدى الأعضاء تدفعهم إلى العمل على تحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة.

وقد قام **مورتين دويتش** Dentsch Morton بصياغة نظريّة "التّعاون التّنافسيّ" في عام 1949-1962م، وقام **ديفيد جونسون** David Johnson بتطوير **أفكار دويتش** لتصبح نظريّة "الاعتماد المتبادل الاجتماعيّ" (1980-1984م)، ويمكن تصنيف النتائج المتعدّدة التي تم الكشف عنها إلى ثلاث فئات رئيسة هي: التّحصيل والإنتاجيّة، العلاقات الإيجابيّة، والصّحّة النّفسيّة.[1]

4- الأسس الّتي يقوم عليها التّعلم التّعاوني

تستند هذه الطّريقة إلى مجموعة من الأسس التّربويّة، والنّفسيّة، والاجتماعية، وتتمثّل فيما يلي:[2]

أ-الأسس التّربويّة: تعدّ الأسس التّربويّة من الرّكائز المهمّة في تشكيل طريقة المجموعات؛ لعدّة أسباب من أهمّها:

1. تجمع هذه الطّريقة بين النّموّ الفردي للمتعلّم والنّموّ الجماعي، ويؤدّي ذلك إلى تربية متكاملة.

---

[1]-التّعلّم التّعاوني، خالد مطهر العدواني، إشراف: عبد الرّزّاق الأشول، 2009/2008م، ص13. (نقلاً عن: هاشم بكر حريري، إدارة الفصل أسلوب التّعلّم التّعاوني وأثره في تحصيل الطّلّاب الدّراسي، على الرّابط:
http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/a01.htm.

[2]- أثر إستراتيجية التّعلّم التّعاوني في تنمية مهارات التّذوّق الأدبيّ لدى طالبات الصّفّ الثاني الثّانوي بمحافظة المهرة، سميرة سالمين خويطر بن خويطر، رسالة ماجستير، كلّيّة التّربية، جامعة صنعاء، 2002م، ص54.

2. من خلال هذه الطّريقة يتعلّم التّلميذ السّلوك الاجتماعي والتّعاون مع زملائه، وهي تساعده على التّخلّص من القيم الفرديّة السّلبيّة، كالأنانيّة، والمنافسة غير الشّرعيّة، والغرور.

3. يتحمّل المتعلّم مسؤوليّة إنجاز العمل الجماعيّ، واحترام النّظام الّذي يؤدّي إلى الانضباط الذّاتي؛ ضمن الجماعة.

4. تؤدّي هذه الطّريقة إلى الإنجاز المستمرّ من قبل التّلاميذ ضمن المجموعة الواحدة. الأساس التّربويّ لطريقة المجموعات يؤدّي إلى تهذيب الذّات، ويجعلها قادرة على أن تعمل ضمن النّسق الجماعيّ الّذي تنتمي إليه.

ب- الأسس الاجتماعيّة: يعتبر هذا الأساس من مقوّمات إنجاح هذه الطّريقة، لاسيما أنّها تشكّل الرّكيزة الأساسيّة في تشكيل روح التّعاون بين الفرد وجماعته الّتي يعمل معها ويتعلم من خلالها، ولذلك تعتبر مهمّة للأسباب التّالية:

1. يمارس المتعلّم حياة اجتماعيّة عادية داخل المجموعة، ويتعاون مع أفرادها في حلّ المشكلات التّعليميّة.

2. العمل الجماعيّ يثير دوافع النّشاط لدى التّلاميذ؛ فيشعرهم بأنّه عليهم المساهمة في المشاركة وعملية النّقاش والتّعلّم للحصول على أعلى الدّرجات بين جماعات الصّفوف الأخرى.

3. تهتمّ هذه الطّريقة بحاجات التّلاميذ، وتحاول عن طريق العمل الجماعيّ تقوية دوافع الانتماء من خلال الجماعة.

4. تساعد على اكتشاف ميول الأطفال ضمن مجموعات الصّفّ الواحد، بحيث يسمح لكلّ تلميذ أن يشترك في مجموعة يسمح له بتغييرها.

5. يتعلّم التّلاميذ عن طريق النّشاطات الّتي يقومون بها حبّ التعاون والتفاعل فيما بينهم.

ج- الأسس النّفسيّة: يمكن القول بأن الأساس النّفسيّ يعتبر من ركائز هذه الطّريقة، وهو يستند على مايلي:

1. تهتمّ هذه الطّريقة بسدّ حاجات التّلاميذ النّفسيّة والمعرفيّة، وتحاول معرفتها وسدّها عن طريق العمل الجماعيّ، وتقوية الانتماء للجماعة.

2. تساعد هذه الطّريقة على اكتشاف ميول تلاميذ المجموعة الواحدة ضمن غرفة الصّفّ، وهذا متمثّل في أن يسمح لكلّ تلميذ أن يعبّر عنه بطريقته.

3. يتعلّم التّلاميذ من خلالها التّفاعل الإيجابي، ويمكن زيادة مستوى نشاطه.

5- الشّروط والعناصر الأساسيّة للتّعلّم التّعاونيّ

ثمّة شروط وعناصر أساسيّة لا بدّ من توافرها في درس منتهج استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني، منها:[1]

1. **التّعاضد الإيجابي:** إنّ أوّل متطلّب لدرس منظّم على أساس تعاوني فعّال هو أن يعتقد الطّلبة أنّهم "يغرقون معاً أو يسبحون معاً"، وللطّلبة مسؤوليتان في المواقف التعّليمية التّعاونية: أن يتعلّموا المادّة المخصّصة، وأن يتأكّدوا من أنّ جميع أعضاء مجموعتهم يتعلّمون هذه المادّة، ويتوافر الاعتماد الإيجابي عندما يدرك الطّلبة أنّهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة على نحو لا يمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في مجموعتهم.

2. **المسؤولية الفرديّة والمسؤولية الجماعيّة:** إنّ كلّ عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتّفاعل مع بقيّة أفراد المجموعة بإيجابية، وليس له الحقّ بالتّطفّل على عمل الآخرين، وعندما يقوّم أداء كلّ فرد في المجموعة تعاد النّتائج للمجموعة وتظهر المسؤولية الفرديّة.

3. **التّفاعل المباشر بين الطّلبة:** يتطلّب ذلك من أفراد المجموعة أن يتفاعلوا مباشرة بعضهم مع بعض عن طريق الحوار، وعلى المدرّس متابعة المجموعات، وتوفير التّغذية الراجعة لهم.

4. **مهارات التّعاون:** يتعلّم الطّلبة أسلوب تطوير العلاقات الاجتماعيّة المناسبة، وتطوير العلاقات الشّخصيّة لتعزيز علاقات العمل الوثيقة بينهم مثل: مهارة التّواصل بين الأشخاص، والقيادة، وبناء جسور الثّقة، وطرائق حلّ المشكلات؛ بحيث يسهم كلّ فرد في إنجاز المهمّات الموكلة إليه، وتنظيم نتائج التّعاون.

5. **المعالجة الجمعيّة:** تعدّ هذه الخطوة بمنزلة تقويم لعمل المجموعة، فعن طريقها يقوّم أفراد المجموعة بمناقشة مدى نجاحهم في تحقيق أهداف عملهم، والتّعرّف على مستوى التّفاعل بينهم؛ وصولاً إلى الأداء الصّحيح لمهامّهم، وللمعلّم دوره في هذا التّقويم سواء للمجموعة الواحدة ام لعمل الصّفّ ككلّ.

6- دور المعلّم في التّعلّم التّعاوني

تتنوّع أدوار المعلّم عند استخدام التّعلّم التّعاوني من خلال توفير الظّروف المناسبة لضمان الانسيابيّة في تحقيق هذا النّوع من التّعلّم، وتتحدد أدواره فيما يلي: [2]

1. تعريف المجموعات بأهداف الدّرس، وأهداف المجموعة.
2. تهيئة المناخ التّربويّ السّليم لعمل المجموعات من النّاحية المادّيّة، والمعنويّة.
3. توزيع الطّلّاب على مجموعات غير متجانسة، وتحديد عدد الأفراد في كلّ مجموعة.

---

[1]- فاعليّة إستراتيجيّة التّعلّم التّعاوني في تحصيل طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط بمادّة الكيمياء، فالح عبد الحسن عويد الطّائي، مجلّة كلية التّربية الأساسيّة، جامعة بابل، ع:15، آذار 2014م، ص367، 368.

[2]- طرائق التّدريس العامّة: المألوف والمستحدث، التّميمي عواد جاسم محمّد، المكتبة الوطنيّة، دار الحوراء، بغداد، 2010، ص114.

4. توضيح المهمّة الّتي تكلّف بها المجموعات، ومتابعة التّنفيذ.

5. تقديم التّعزيز والمكافآت المعنويّة المناسبة لمجموعات العمل.

6. رعاية الطّلّاب ذوي الحاجات الخاصّة الّذين يعزفون عن العمل التّعاونيّ.

7. تفقّد المجموعات، وتوفير التّغذية الرّاجعة لجميع المجموعات.

8. التّدخّل عند الحاجة، وتقديم المساعدة للطّلّاب الّذين بحاجة إلى مساعدة.

9. تقويم عمل المجموعات والأفراد في كلّ مجموعة.

7- دور المتعلّم في التّعلّم التّعاونيّ

أمّا أدوار المتعلّم في إطار التّعلّم التّعاوني فتتمثّل فيما يلي:[1]

1. يشترك مع زميله في النّشاط.

2. يبدي الحماسة في أثناء ممارسة النّشاط (يظهر ذلك في سرعة العمل، وبعدد المحاولات، ويهتمّ بما يعمله، ويثابر على ما يقوم به من عمل ... الخ).

3. يتعاون مع زملائه في المجموعة (يساعد زميله، ويتبادلان الأدوار والأماكن؛ ليقوم كلّ منهما بجزء من النّشاط).

4. يتنافس مع زملائه فيما يشتركون بعمله.

5. يتجاذب الحديث بهدوء مع زملائه.

6. يحثّ زميله على الاستمرار في النّشاط حتّى يكتمل.

7. ينهمك في ممارسة الأنشطة مع زملائه.

8. يتقبّل أعمال زملائه، ويعلّق عليها.

9. يستجيب إلى توجيهات المدرّس وتعليماته.

8- بعض استراتيجيات وأشكال التّعلم التّعاوني

وهناك أنواع متعدّدة من استراتيجيات التّعلّم التّعاوني، تختلف هذه الاستراتيجيات في التّسميات، ولكنّها تتفّق في المبادئ، والعناصر الرّئيسة، ومن هذه الاستراتيجيات:

[1]- سيكولوجية التّعاون والتّنافس والفرديّة، الجبري أسماء عبد العال، والدّيب محمّد مصطفى، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع، 1998م، ص188.

1- **استراتيجية التّعلّم معاً:** طوّرت هذه الإستراتيجية على يد **جونسون** Johnson، وتؤكّد هذه الإستراتيجية على مهارات التّفاعل اللّفظي، وفيها يعمل الطّلبة في مجموعات صغيرة من (2-4) طلّاب على تحقيق مهمّات معيّنة، ويعيّن لكلّ طالب دور، مثل: القائد، المسجّل، ...، وتعطي كلّ مجموعة خطّة العمل المتضمّنة الأهداف، والأسئلة، والأنشطة التّعليميّة، ويقوم المدرّس بمكافأة المجموعة ككلّ، ويخضع الطّلبة فيها إلى اختبار فرديّ، فضلاً عن تقويم المجموعة ككلّ. تعدّ هذه الإستراتيجية أكثر اتّساقاً مع النّواحي الإنسانية في التّربية الفنيّة. كانت موضع اهتمام علم النّفس التّطوّري. تهدف الإستراتيجية إلى تحقيق مهارات الاتّصال، والعمل التّعاوني، زيادة على التّحصيل الدّراسي، والاتّجاهات الايجابية للطّلبة. كما يسهل تطبيقها في مادّة المشروع.[1]

تحدّد خطواتها كما يأتي:[2]

- تحديد أهداف تعليميّة توضّح نتائج التّعلّم المتوقّع الحصول عليها من الطّلبة.

- اختيار وحدة أو موضوع للدّراسة، يمكن تعليمه للطّلبة في مدّة محدّدة، بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطّلبة تحضيرها، ويستطيع المدرّس عمل اختبار فيها.

- عمل ورقة (صحائف عمل) منظّمة من قبل المدرّس لكلّ موضوع دراسيّ، يتمّ فيها تقسيم الموضوع الدّراسيّ إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة (الصحيفة) على قائمة بالأشياء المهمّة في كلّ فقرة.

- تنظيم فقرات التّعلّم وفقرات الاختبار، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة (صحيفة عمل)، وتحتوي على الحقائق، والمفاهيم، والمهارات الّتي تؤدّي إلى تنظيم عالٍ بين وحدات التّعلّم، وتقييم مخرجات الطّلبة.

- تقسيم الطّلبة الّذين يدرسون باستخدام هذه الإستراتيجية إلى مجموعات تعاونيّة، تختلف في بعض الصّفات والخصائص، وتجمع المجموعة بين ذوي التّحصيل العالي والمتدنّي والمتوسّط، وكذلك في ميولهم الاجتماعيّة، حيث تبيّن أنّ الطّلبة يتعلّمون بشكل أفضل من النّاحية الأكاديميّة والاجتماعيّة عندما يكون أعضاء المجموعة مختلفين.

- يعطي كلّ شخص دوراً غير ثابت مثل: القائد، الملخّص، القارئ، المقوِّم، الباحث، المسجّل، المشجِّع، الملاحظ، ... الخ).

- تشكّل المجموعات التّعاونيّة مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصليّة؛ فتتكوّن مجموعات تعاونيّة جديدة تقوم كلّ منها بدراسة الجزء المخصّص لها من المادّة التّعليميّة.

- بعد أن تكمل مجموعات المندوبين دراستها ووضع خططها؛ يقوم كلّ عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصليّة، وحسب أدوارهم أو واجباتهم، وعلى كلّ مجموعة ضمان أنّ كلّ عضو يتقن ويستوعب المعلومات، والمفاهيم، والقدرات المتضمّنة في جميع المادّة التّعليميّة.

---

[1]- التّعلّم التّعاوني، عبّاس نوري الفتلاوي، جامعة بابل، كلّيّة الفنون الجميلة، ص03.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص03، 04.

– خضوع جميع الطّلبة لاختبار فرديّ، حيث كلّ طالب أو طالبة هو المسؤول شخصيّاً عن إنجازه، يتمّ تدوين العلامة في الاختبار لكلّ طالب على حده، ثمّ تجمع علامات تحصيل الطّلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات.

– حساب درجات التّحصيل للمجموعات، ثمّ تقدّم المكافأة الجماعيّة للمجموعة المتفوّقة بزيادة درجتين إلى علاماتها الّتي حصلت عليها المجموعة.

2–**إستراتيجيّة فرق التّعلّم:** طوّرها **سلافين** Slavin وآخرون في جامعة "جونز هوبكنيز"، وتقوم هذه الإستراتيجية على تشجيع الاعتماد المتبادل، وتحسين العلاقات الاجتماعيّة وسلوك الأفراد، ويعمل الطّلبة معاً كمجموعة تعاونيّة على مهمّات تعليميّة ذات أهداف مشتركة، وتعطى لكلّ مجموعة خطّة عمل واحدة، ويخضع الطّلبة فيها إلى اختبار فرديّ، وتعطى علامات الاختبار كنقاط للمجموعة، فضلاً عن علامة فرديّة لكلّ طالب، ولا توجد مكافآت للمجموعات.[1]

3–**الاستراتيجية التّكاملية (طريقة الصّور المقطوعة** Jigsaw**):** لقد طوّرت هذه الطّريقة، واختبرت على يد **إليوت أرنسون** Arnson Eiliot وجماعته في جامعة تكساس، ثمّ تبنّاها **سلافين** Slavin وجماعته، ولاستخدام هذه الطّريقة يقسّم الطّلبة إلى فرق غير متجانسة للدّرس، والاستذكار، يتألّف كلّ فريق من (5–6) طلّاب، ويكون كلّ طالب مسؤولاً عن تعلّم جزء من المادّة، وتكون مهمّة المدرّس الإشراف والتّوجيه.[2]

4–**الاستراتيجيّة البنيويّة:** وقد تمّ تطويرها على يد **سبنسركاجان** Spencer Kagen وجماعته عام 1993م، وعلى الرّغم من أنّها تشترك في جوانب كثيرة مع الطّرق الأخرى؛ إلّا أنّ الطريقة البنيويّة تؤكّد على استخدام بنيات معيّنة صمّمت لتؤثّر في أنماط تفاعل الطّلبة، وتقتضي النّظم أو البنيات الّتي وصفها **كاجان** أن يعمل الطّلبة مستقلّين في مجموعات أو جماعات صغيرة تحظى بمكافأة تعاونيّة أكثر من المكافأة الفرديّة، ولبعض النّظم أو البنيات هدف زيادة اكتساب الطّلبة لمحتوى أكاديميّ، وبعضها الآخر صمّم لتدريس المهارات الاجتماعيّة والجماعيّة.[3]

5–**استراتيجيّة تعلّم المجموعات الكبيرة:** يتمّ فيها تشكيل مجموعة تعليميّة غير متجانسة من ناحية القدرات، والخلفية العلميّة، ولكلّ طالب دور خاصّ به، ويشترك الجميع للوصول إلى حلّ، ويكون الهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها، ويكون دور المدرّس ضبط المجموعات، وإعانة الطّالب وقت الحاجة؛ ومزوّداً بالتّغذية الرّاجعة وقت الضّرورة، وراصداً لعمليّة المشاركة الجماعيّة.[4]

---

[1]– ينظر: التّعلّم التّعاوني، عبّاس نوري الفتلاوي، ص04.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص05.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص05.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص05.

تقويم تحصيلي: يقترح الأستاذ وحدة تعليميّة معيّنة (التّقويم التّربوي)، ويطالب الطّلبة بإعدادها وفق الاستراتيجيّة الأولى الّتي تمّ شرح خطواتها (استراتيجيّة التّعلّم معاً):

-يعمل الطّلبة في مجموعات صغيرة من (2-4) طلّاب على تحقيق مهمّات معيّنة، ويعيّن لكلّ طالب دور، مثل: القائد، المسجّل، ...، وتعطي كلّ مجموعة خطّة العمل المتضمّنة الأهداف، والأسئلة، والأنشطة التّعليميّة.

- تنفّذ المهمّات المحدّدة لكلّ طالب(ة) خارج الحصّة، وتستغلّ الأعمال المنجزة حول موضوع "التّقويم التّربوي" خلال المحاضرة الأخيرة.

المحاضرة الرّابعة عشرة: التّعلّم الذّاتي

في ضوء المقاربة المتمركزة حول نموّ شخصيّة المتعلّم، ينطلق النّموذج البيداغوجي من مبدإ اعتبار الشّخصيّة الإنسانية شخصيّة متحرّرة في جوهرها من أيّة ضغوط خارجيّة، وأنّها قادرة على تحقيق ذاتها بذاتها، وعلى التّطوّر والنّموّ، وبالتّالي فهي قادرة على التّعلّم الذّاتي، وهذه المرجعيّة تنسجم مع بيداغوجيا الكفاءات.

إنّ غاية التّعلّم والتّعليم اليوم ليست جمع المعلومات والمعارف وحشوها في أذهان المتعلّمين، بل تنمية أداء كلّ متعلّم وتعليمه كيف يتعلّم بنفسه ما يريد هو أن يتعلّمه، ومن بين هذه الأساليب الّتي تمكّنه من ذلك التّعلّم الذّاتي، والّذي يتيح توظيف مهارات التّعلّم بفعّالية ممّا يساهم في تطوير المتعلّم سلوكيّاً ومعرفيّاً ووجدانيّاً.

1- تعريف التّعلّم الذّاتي

تعدّدت تعريفات التّعلّم الذّاتي، فمنها ما ركّز على دور المتعلّم ونشاطه، ومنها ما ركّز على علاقته بالوسائل التّكنولوجيّة، ومنها ما تناوله من حيث دوافعه وأهدافه:

أ- **تعريفات تركّز على دور المتعلّم:** يعرّفه **نولز** Knowles أنّه «نشاط يعتمد على مبادرة الفرد الذّاتية في التّعرف على حاجاته للتّعلم، وّكذا تحديد أهدافه التّعليميّة، ومصادر المعرفة، واختيار خطّة تعليميّة ملائمة لقدراته، وإمكاناته، وتقييم نواتج عمليّة تعلّمه، واختيار الوسائل المناسبة لذلك».[1]ويرى **محمّد الحيلة** بأنّه «ذلك الأسلوب الّذى يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التّعليميّة المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلّم إلى المتعلّم، والمتعلّم يقرّر من أين يبدأ، ومتى ينتهى، وأيّ الوسائل يختار، وبالتّالي يصبح هو المسؤول عن تعلّمه، وعن القرارات الّتي يتّخذها».[2]

ب- **تعريفات تركّز على علاقته بالوسائل التكنولوجية الحديثة:** ويعرّفه **مجدى عزيز** بأنّه «أسلوب يعتمد على نشاط المتعلّم وإيجابيته، ويمرّ من خلاله ببعض المواقف التّعليمية الّتي تتيح له اكتساب المعارف والمهارات؛ بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصّة، ويمكن أن يستخدم المتعلّم في أثناء ذلك بعض التطبيقات التكنولوجية مثل المواد المبرمجة والوسائط المتعددة»[3]، ويعرّفه **محمّد حمدان** بأنه «استخدام الفرد من تلقاء نفسه الكتب والآلات التعليمية أو غيرها من الوسائل، كما يختار بنفسه نوع ومدى دراسته، ويتقدم فيها وفقاً لمقدرته بدون مساعدة معلّم». [4]

ج- **تعريفات تركّز على دوافعه ومقاصده:** في تعريف **محمود المشيداني:** التّعلّم الذّاتي هو «نشاط تعليمي يقوم به المتعلّم مدفوعاً برغبته الذّاتية في التّعلّم بالاعتماد على نفسه، والثّقة بقدراته، أيّ أنّ المتعلّم يعلّم نفسه بنفسه، بما

---

[1]- Self directed learning, a guide for leaners and teachers, Knowles Malcolm, guide for leaners and teachers, New York association press, 1975, p: 18.

[2]- حقيبة فى الحقائب التّعليميّة، محمّد الحيلة، دار المسيرة، عمّان، 2004م، ص35.

[3]- التّفكير من خلال أساليب التّعلّم الذّاتي، مجدي عبد العزيز ابراهيم، عالم الكتب، القاهرة، 2007م، ص17.

[4]- معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم، محمّد حمدان، دار كنوز المعرفة للنّشر والّتوزيع، عمّان، ص81.

يحقّق تنمية شخصيته وتكاملها، من خلال مجموعة المواقف والأنشطة الّتي يمرّ بها من أجل تحقيق الأهداف المرسومة، سواء أكان ذلك من خلال توظيف تكنولوجيا التّعليم والتّعلّم». [1] وفي السّياق ذاته يرى **مجدي إبراهيم** التّعلّم الذّاتي بأنّه «النّشاط الواعي للفرد الّذي يستمدّ حركته ووجهته من الانبعاث الذّاتيّ، والاقتناع الدّاخليّ، والتّنظيم الذّاتي، بهدف تغييره لشخصيّته نحو مستويات أفضل من النّماء والارتقاء». [2]

2- تطوّر التّعلّم الذّاتي

لقد ظهر مفهوم التّعلّم الذّاتي وبدأ تداوله بكثرة في الأوساط التّعليميّة مع انتشار شهرة نموذج **اسكنر** للتعلّم المبرمج في بداية الثّمانينيات من القرن العشرين، وبدأ التّعلّم الذّاتي في أوربا على يد الطّبيبة الإيطالية **ماريا مونتيسوري** في التّعليم، الّتي طوّرت في أوائل القرن العشرين أسلوباً جديداً يشجّع الطّفل على التّعلّم بنفسه، ويكون فيه الطّفل هو المعلّم والمتعلّم في آن واحد، ثمّ قامت أخصائية تدريب المعلّمين **لورنا ماهوني** بتطوير الطّريقة، وافتتحت مدرسة في بيتها الواقع في لندن، وفي هذه المدرسة ليس هناك بداية رسميّة للدّرس، كما أنّه ليس هناك لوح أسود في غرفة الصّفّ، ولا يحدّد المعلّم للتّلاميذ المادّة الّتي سيدرسونها على مدى اليوم، أي أنّ زمام المبادرة تكون في يد التّلميذ. ثمّ وصل مفهوم التّعلّم الذّاتي إلى المنطقة العربية، وبات واحدا من أكثر الطّرائق التّعليميّة جذباً للأفراد؛ بالنّظر إلى انخفاض مستوى دخل الأفراد وحاجتهم إلى الاستزادة من المعرفة في الوقت نفسه، ممّا أدّى إلى تطوّر هذا الأسلوب.[3] ومن هنا عدّ التّعلّم الذّاتي من الأساليب المتطوّرة، الّتي تتلاءم والسّرعة الشّديدة في التّغيير والتّطوّر في عصرنا الحاضر.

3- أهمّيّة التّعلّم الذّاتي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة

حسب رأي **سليمان فتّوح** تتّضح أهمّيّة التّعلّم الذّاتي فيما يلي:[4]

- إنّ هذا النّوع من التّعلّم يمنح الفرد القدرة على اتّخاذ القرار.
- يزيد المتعلّم ثقته بنفسه، ويقف على جوانب قوّته وضعفه.
- يجعله قادراً على تحسين الاختيار.
- يدرّبه على التّخطيط لعمله.
- تهيئته لتأدية دوره في المجتمع، وإشعاره بالأمان.

---

[1]- التّعلّم الذّاتي، ما له وما عليه، محمود حبيب المشيداني، مجلّة كلّيّة الآداب، جامعة بغداد، العراق، ع:99، 2012م، ص 631.

[2]- التّفكير من خلال أساليب التّعلّم الذّاتي، مجدي عبد العزيز ابراهيم، ص15.

[3]- التّعلّم الذّاتي، ما له وما عليه، محمود حبيب المشيداني، ص632.

[4]- أهمّيّة التّعلّم الذّاتي في العمليّة التّدريسيّة، رمضان نعيمة، بوبكري ليلى، مجلّة آفاق علميّة، المركز الجامعي تمنراست، المجلّد: 10، ع:03، 2018م، ص313.

- ييسّر له سبل الابتكار.

- يجعله يسعى إلى مصادر المعرفة.

- يعينه على إصدار أحكام سليمة.

- إنّه محور أساسي في التّوجيه الذّاتي للشّخصية.

- يعمل على تنمية الذّات عن طريق النّموّ العلميّ، والمرونة، والانفتاح الفكريّ والتّجديد، والمثابرة، والثّقة في النّفس، وتوجيه الذّات، وتحمل مسؤوليّة التّعلّم بمفهوم مستقلّ تنمويّ متطوّر.

4- مبادئ التّعلّم الذّاتي

تحدّد المبادئ الّتي يقوم عليها التّعلّم الذاّتي كالآتي:[1]

1-مراعاة الفروقات الفرديّة، فكلّ متعلّم يعدّ فريداً في سماته، وخصائصه؛ رغم تشابهه مع الآخرين.

2- مراعاة السّرعة الذّاتيّة للتّعلّم، حيث تهتمّ برامج التّعلّم الذّاتي بإمكانية تعلّم كلّ طالب تبعاً لقدراته الخاصّة، وإمكاناته، وسرعته الذّاتية، إذ يتيح لهم الحريّة والوقت الكافيين للانتقال خطوة خطوة خلال عمليّات التّعلّم والاكتساب دون تدخّل من قبل المعلّم.

3- التّفاعل الإيجابي بين المتعلّم والموقف التّعليمي، فهو ليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات، وإنّما مشارك فعّال في هذه العمليّة من حيث التّخطيط لها، وتنفيذها، وتحديد مصادرها، وتقويم نتائجها.

4-يضمن التّعلّم الذّاتي تنويع مصادر التّعلّم لتشمل الكتب، والنّشرات، والمجلّات، والأفلام، ومصادر التّعلّم الإلكتروني.

5- يحقّق الإتقان، فمحكّ الحكم على إتقان التّعلّم لموقف ما يتمثّل في إنجاز الأهداف، والنتاجات المرتبطة به.

6- التّغذية الرّاجعة والتّعزيز الفوري للمتعلّم.

7- زيادة الدّافعية الذّاتية والرّغبة لدى المتعلّم من خلال التّشجيع والتّحفيز والتّغذية الرّاجعة والتّعزيز.

8- التّوجّه الذّاتي للمتعلّم، حيث يشجّع التّعلّم الذّاتي المتعلّم على التّخطيط، واتّخاذ القرارات المناسبة حول مواقف التّعلّم، وبالتّالي اختيار طرائق التّعلّم والأنشطة الّتي تتلاءم مع إمكاناته وقدراته، ممّا ينمّي الاستقلالية الذّاتية لديه.

---

[1]- ينظر: دور التّعلّم الذّاتي في تنمية المهارات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائية، دراسة تجريبيّة على عيّنة من معلّمي المدرسة الابتدائيّة بمدينة ورقلة، أطروحة دكتوراه، إعداد: فاتح الدّين شنين، إشراف: الأخضر عواريب، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة، 2016/2015م، ص43، 44.

9- شمولية التّقويم واستمراريته، حيث يعتمد التّعلّم الذّاتي على جهود المتعلّمين الفرديّة، ما يعني أنّ هناك مراجعة مستمرّة، ومتواصلة لعمليّة التّعلّم لديهم، ومثل هذه المراجعة تنطوي على تقييم التّقدّم المحرز في التّعلّم، وكذا تقييم طرائق التّعلّم، ومصادره المتنوّعة.

5- أساليب التّعلّم الذّاتي

للتّعلّم الذّاتي عدّة أساليب ووسائل نذكر منها مايلي:[1]

أ- **التّعلم الذّاتي المبرمج:** ويعرّفه **عماد الزّغلول** و**عقله شاكر** بأنّه «أحد التّطبيقات الهامّة لنظريّة الإشراط الإجرائيّ لعالم النّفس السّلوكي الأمريكي **سكينر**، وهو أحد أساليب التعلّم الذاتي الّذي يتمّ فيه التّفاعل بين المتعلّم والبرنامج إلى أقصى درجة من درجات الكفاية. ففي هذا النّوع من التّعلّم يقوم المتعلّم بنفسه باكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف، والمعلومات، والمهارات، والاتّجاهات، والقيم الّتي يحدّدها البرنامج الّذي بين يديه؛ عبر وسائط وتقنيات متعدّدة، مثل الموادّ التّعليميّة المطبوعة، الموادّ المبرمجة بالحاسوب، الأشرطة الصّوتية والمرئيّة».[2]

وظهرت أكثر من طريقة لبرمجة الموادّ الدّراسيّة، منها:[3]

البرمجة الخطّيّة: وتسمّى بطريقة **سكنر**، حيث يبنى هذا النّوع من البرمجة على تجزئة المادّة الدّراسيّة إلى أجزاء صغيرة أو خطوات قصيرة، يسمّى كلّ منها "أطر"، وتتابع فيه الأطر في خطّ أفقيّ مستقيم، وتقدّم الأسئلة مباشرة في البرنامج الخطّي، بحيث يفكّر المتعلّم ويكتب إجابته، ثمّ هناك التّعزيز أو المكافأة الفوريّة الّتي تقدّم للمتعلّم، وهذه الإجابة الّتي يوفّرها البرنامج تعتبر تأكيداً وتعزيزاً للاستجابة المقدّمة من طرف المتعلّم؛ فتثبت في خبرته.

البرمجة التّفريغيّة: تسمّى بطريقة **كراودر**، وينصّ هذا النّوع من البرمجة على تقسيم المادّة العلميّة إلى أطر، وكلّ إطار رئيسيّ متّصل بأطر فرعيّة تحتوي على أفكار، مع إمكانية الاستفادة من خطإ المتعلّم أثناء الإجابة، فبدلاً من أن يعيد قراءة الإطار الّذي أخطأ فيه مرّة ثانية كما هو الحال في البرمجة الخطّيّة، فإنّ **كراورد** يدعو إلى شرح المشكلة أو الإطار الّذي أخطأ فيه المتعلّم قبل متابعة البرنامج، ثمّ يعود إلى الإطار الرّئيسيّ في التّتابع لعمل محاولة جديدة لاختيار الإجابة الصّحيحة، وهكذا يضع البرنامج أمام الدّارس عدّة بدائل يسير فيها وفق معدّله واتّجاهه.

وتتميّز البرمجة المتفرّعة بتوقّع خطإ المتعلّم وتشخيص الأخطاء، ووضع العلاج المناسب لها، وعلى هذا فإنّ كلّ متعلّم يتقدّم في البرنامج بطريقة معيّنة حسب قدراته. وفي هذه البرمجة تكون الإطارات تتّصل بإطارات فرعيّة تضمّ أكثر من فكرة، ويكون السّؤال من نمط الاختيار من متعدّد، والمتعلّم يختار الإجابة، فإذا كانت صحيحة يأخذ

---

[1]- أهمّيّة التّعلّم الذّاتي في العمليّة التّدريسيّة، رمضان نعيمة، بوبكري ليلى، ص313.

[2]- سيكولوجية التّدريس الصّفّي، الزّغلول عماد عبد الرّحيم، وشاكر عقله المحاميد، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط01، 2007م، ص227.

[3]- أهمّيّة التّعلّم الذّاتي في العمليّة التّدريسيّة، رمضان نعيمة، بوبكري ليلى، ص318.

الإطار التّالي في التّتابع الرّئيسيّ، وإذا كانت الإجابة غير صحيحة يأخذ الإطار الّذي يفسّر له الخطأ من بين الإطارات الفرعيّة، ثمّ يوجّه لإطار عمل محاولات أخرى لاختيار الإجابة الصّحيحة، وبعد المرور على الإطار العلاجي يعود إلى الإطار الرّئيسيّ ويتابع.

ب- **التّعلّم الذّاتي بالحاسوب الآلي:** توجد في الحاسوب برامج كثيرة متخصّصة لإرشاد المتعلّم والإجابة عن أسئلته في ميدان اختصاصه، وبرامج الألعاب (معلومات، ومهارات عديدة) بمستويات مختلفة عندما يتقن المستوى الأوّل ينتقل إلى المستوى الثّاني.[1]

ج- **التّعلّم الذّاتي بالحقائب والرّزم التّعليميّة:** يذكر **النّجدي** وآخرون أنّ الحقيبة التّعليميّة «تحتوي على موادّ وأجهزة تعليميّة بسيطة متنوّعة (موادّ مطبوعة – وسائل سمعيّة وبصريّة – موادّ خامّ، وأدوات علميّة) يمكن بها دراسة مشروع معيّن، أو وحدة دراسيّة، أو موضوع ما، عن طريق التّلميذ نفسه، وتكون الحقيبة التّعليميّة عادة مصحوبة بكتاب أو دليل يرشد المتعلّم ويوجّهه إلى كيفية استخدام الحقيبة... وبذلك تمثّل الحقيبة التّعليميّة برنامجا تعليميّاً ذاتيّاً تتكامل عناصره مع بعضها البعض، وتتفاعل بشكل وظيفي لتحقيق أهداف تعليميّة».[2]

د- **برامج الوحدات المصغّرة:** تتكوّن هذه البرامج من وحدات محدّدة ومنظّمة بشكل متتابع، يترك فيها للمتعلّم حرّيّة التّقدّم والتّعلّم وفق سرعته الذّاتيّة، ولتحقيق هذا الهدف تمّ تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة لكلّ وحدة أهدافها السّلوكيّة المحدّدة، ولتحديد نقطة الانطلاق المناسبة للتّعلّم يتمّ اجتياز اختبارات متعددة، وبعد إنجاز تعلّم الوحدة يجتاز اختباراً لتحديد مدى الاستعداد للانتقال إلى الوحدة التّالية، وإذا كان الاختيار غير فعّال فإنّه يعيد تعلّم الوحدة مرّة أخرى إلى أن يتقنها.[3]

هـ- **برامج التّربية الموجّهة للفرد (التّعلم الذّاتي المصغّر):** تقسّم مناهج كلّ مادّة في هذه البرامج إلى مستويات أربعة (أ، ب، ج، د)، وينتقل المتعلّم من مستوى إلى آخر بعد إتقان المستوى السّابق لكلّ مادّة على حدة وفق سرعته الذّاتية، وبالأسلوب الّذي يلائم خصائصه وإمكاناته، ويشترك المعلّم والمتعلّم في تحديد الأهداف، والأنشطة، والتّقويم.[4]

و- **التّعلّم الذّاتي بالمراسلة (عن بعد):** وتعرّفه **سهيلة الفتلاوي** بأنّه «هو أحد أساليب الدّراسة الفرديّة، وإحلال الدّروس المكتوبة محلّ الدّروس الشّفويّة، والأساس من التّعليم والتّدريب بالمراسلة هو نقل العلم والمعرفة والمهارات إلى الرّاغبين فيها أينما كانوا، في المنازل والمصانع أو المؤسسات والنوادي للتّغلّب على بعد المسافة بين

---

[1]- المرجع نفسه، ص319.

[2]- تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، أحمد النّجدي، وعلي راشد، ومنى عبد الهادي، سلسلة المراجع في التربية وعلم النّفس، الكتاب 27، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 2003م، ص238.

[3]- أهمّيّة التّعلّم الذّاتي في العمليّة التّدريسيّة، رمضان نعيمة، بوبكري ليلى، ص319.

[4]- المرجع نفسه، ص320.

الطّالب والمعلّم، وتكون وسيلة الاتّصال بينهما الرّسالة التّعليميّة والتّدريبيّة، والّتي من الممكن إمداد الطالب بها أينما كان». [1]

ز- **التّعلّم الذّاتي بواسطة التّقارير والأبحاث:** هو الأسلوب الّذي يعتمد على المتعلّم بكتابة بحث أو تقرير حول موضوع محدّد، ويحظى بمتابعة الأستاذ، وأفضل طريقة عمل في هذا المجال هو جعل المتعلّم يراجع مصادر متعدّدة ذات علاقة بالموضوع مع تشجيع النّظرة التّحليليّة.[2]

6- دور المعلّم في تفعيل التّعلّم الذّاتي

ممّا يجب على المعلّم ممارسته لمساعدة المتعلّم على التّعلّم الذّاتي: [3]

- التّعرّف على قدرات تلامذته، وميولهم واتّجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة، والاختبارات التّشخيصيّة والبنائيّة والختاميّة، وتقديم العون لهم في تطوير قدراتهم وتنمية اتّجاهاتهم.

-إعداد الموادّ التّعليميّة اللّازمة مثل: الرّزم التّعليميّة، ومصادر التّعلّم، وتوظيف التّقنيّات الحديثة، كالتّلفاز، والأفلام، والحاسوب في التّعلّم الذّاتي.

- توجيههم لاختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء الّتي حدّدها الاختبار التّشخيصي.

- وضع الخطط العلاجيّة الّتي تمكّنهم من سدّ الثغرات، واستكمال الخبرات اللّازمة.

كما ينبغي للمعلّم الاهتمام بتدريب متعلّميه على التّعلم الذّاتي من خلال:[4]

- تشجيعهم على إثارة الأسئلة المفتوحة.

- تشجيع التّفكير النّاقد وإصدار الأحكام.

- تنمية مهارات القراءة، والتّدريب على التّفكير فيما يقرأ، واستخلاص المعاني، ثمّ تنظيمها، وترجمتها إلى مادّة مكتوبة.

- ربط التّعلّم بالحياة، وجعل المواقف الحياتية هي السّيّاق الّذي يتمّ فيه التّعلّم.

---

[1]- تفريد التّعليم في إعداد وتأهيل المعلّم: أنموذج في القياس والتّقويم التّربويّ، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، سلسلة طرائق التّدريس، الكتاب 03، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط01، 2004م، ص119.

[2]- أهمّيّة التّعلّم الذّاتي في العمليّة التّدريسيّة، رمضان نعيمة، بوبكري ليلى، ص320.

[3]- تأثير التّمرين المكثّف الموزّع بأسلوب التّعلّم الذّاتي في تنمية الإدراك والتّوافق الحركي لبطيئي التّعلّم، نبيل محمّد شاكر، زامل علي الكريم، مجلّة الفتح للبحوث التّربويّة والنّفسيّة، كلّيّة التّربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق، ع: 48، 2012م، ص378.

[4]- دليل التّعلّم الذّاتي، برنامج علم النّفس، تنسيق: هناء عبد العظيم متولي، إدارة: فاتح طلعت قنصوة، كلّيّة الآداب، قسم علم النّفس، جامعة كفر الشّيخ، مصر، 2021/2020م، ص06.

- إيجاد الجوّ المشجّع على التّوجيه الذّاتي والاستقصاء، وتوفير المصادر والفرص لممارسة الاستقصاء الذّاتي.
- تشجيع المتعلّم على كسب الثّقة بالذّات، وبالقدرة على التّعلّم.
- طرح مشكلات حياتية واقعيّة للنّقاش.

تقويم تحصيلي: على ضوء ما سبق؛ استنتج (ي) بعض مصادر التّعلّم الذّاتي، وأنماطه.

المصادر: القراءة والمطالعة (الكتب والمجلّات)، تدوين الملاحظات (الجلسات العلميّة)، مقاطع الفيديو التّعليميّة، الدّورات التّدريبيّة، البرامج والتّطبيقات...

الأنماط: التّعلّم السّمعي، التّعلّم البصري، التّعلّم اللّفظي، التّعلّم الحركي

المحاضرة الخامسة عشرة: التّقويم والبيداغوجيا في النّسق التّربويّ

لقد دلّت مختلف الدّراسات والممارسات التّربويّة وأكّدت على أهمّية التّقويم التّربوي، وضرورته لكلّ عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، الّتي تشمل المعلّم، والمتعلّم، والمنهاج، والأهداف، وطرق التّدريس، وأساليب التّقويم، ينضاف إلى ذلك أنّ التّقويم هو المعيار الحقيقيّ للحكم على نجاعة وفعّالية كلّ عنصر، وكذا للتثبّت من مدى نماء الكفاءات الأساسيّة والمستعرضة، وإذ ذاك يمكن القول: إنّ التّقويم هو آلية إجرائيّة فاعلة في المجال البيداغوجيّ، فضلاً عن الوظائف العديدة الّتي يؤدّيها.

1- تعريف التّقويم

لغة: مصدر مشتقّ من الفعل "قَوَّمَ" بمعنى عدّل الشّيء أو أصلحه.

«قوّم يقوّم تقويما، فهو مقوِّم والمفعول مقوَّم؛ قوّم المعوّج: سوّاه وعدّله، وأزال عوجه قوّم الأخطاء: صحّحها، قوّم السّلعة ونحوها: سعّرها، وضع لها ثمنا، قيّم يقيّم تقيما، فهو مقيّم والمفعول مقيَّم».[1]

«لغة مادّة :(ق. و. م)، قوّم المعوّج: عدّله وأزال عوجه، قوّم السّلعة سعّرها وثمّنها وقوّم الشّيء قدّر قيمته».[2]

هناك فرق في الدّلالة اللّغويّة بين اللّفظين "التّقييم" و "التّقويم": فلفظ "التّقييم" مصدر مشتق من الفعل "قَيَّمَ" بمعنى حدّد قيمة الشّيء أو قدره، ولفظ "التّقويم" مصدر الفعل "قوّم" بمعنى عدّل، إذ يرتبط التّقييم بالقيمة، بينما يهتمّ التّقويم بتعديل أو تصحيح ما أعوجّ، والتّقويم يتضمّن ضمنيّاً تحديد القيمة (التّقييم)، لأنّه دون تحديد قيمة الشّيء، لا يمكن تعديله أو تصحيحه نحو الأفضل.

اصطلاحاً: هناك عدّة تعريفات للتّقويم التّربويّ، نذكر منها ما يأتي:

التّقويم التّربويّ في معناه العامّ يقصد به معرفة مدى النّجاح في تحقيق أهداف العمليّة التّربويّة بكامل عناصرها، «إنّه جع لمعلومات وجيهة، سليمة، موثوق منها، وفحص درجة الملاءمة بين هذه المجموعة من المعلومات، ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف المسطّرة في البداية، أو المعدّلة أثناء المسار، وذلك قصد اتّخاذ القرار».[3]فالتّقويم هو عمليّة تربويّة شاملة مجالها الرئيسيّ هو إصدار الأحكام على مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة سواء ما تعلّق منها بالتّخطيط أو التّنفيذ، فهو وسيلة لا غنى عنها لكلّ منظومة تربويّة في اهتماماتها.

---

[1]- معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع والطّباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، المجلّد03، ص1875.

[2]- معجم مصطلحات التّربيّة لفظاً واصطلاحاً، فاروق عبده فليلة، وأحمد عبد الفتّاح الزّكي، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، 2004م، ص123.

[3]- دليل منهجي في التّقويم التّربوي، أمير عبد القادر وآخرون، مديريّة التّقويم والتّوجيه والاتّصال بالتّنسيق مع منظّمة اليونسيف، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، ص48.

أمّا في معناه الخاصّ فهو في نظر **بلوم** Bloom: «مجموعة منظّمة من الأدلّة، تبيّن فيما إذا جرت بالفعل تغيّرات على مجموعة المتعلّمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التّغيير بمفرده».[1]

وحسب **ميريو** P.Meirieu: «هو المساعدة على التّغيير، وهو إعطاء معالم بالنّسبة لأهداف، أي معرفة ما إذا حدّد الهدف وعولت المشكلة».[2]

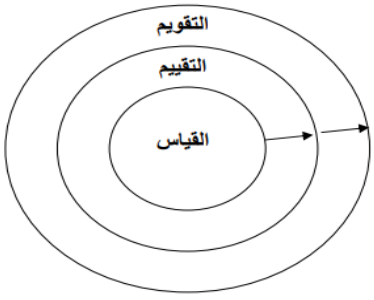
ويعرّفه **لجوندر** Legendre: «هو فهم الفعل، وتنويره بشكل يمكّن من اتّخاذ قرار عادل في أحداث المستقبل»[3]، فالتّقويم بهذا المفهوم يجب أن يفضي إلى تّخاذ قرارات، وهذا لا يمكن إلّا بعد إجراءات عديدة، أهمّها ورد في التّعريف الآتي: «هو عمليّة جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير بيانات، أو معلومات (كميّة أو كيفيّة) عن ظاهرة، أو موقف، أو سلوك، بقصد استخدامها في إصدار حكم، أو قرار».[4]

2- بين التّقويم والتّقييم والقياس:

ما نجليه من خلال تعريف التّقويم أنّه أشمل من القياس والتّقييم، فعمليّة جمع البيانات الكميّة لوصف خصائص الشّيء المُقاس هي القياس، حيث يعرّف بأنّه: «العمليّة الّتي تقوم على إعطاء الأرقام الدّالة على مدى الإنجاز، أو الدّالة على ما تحقّق خلال عمليّات بعينها، وبذلك يمكن توظيف هذه الأرقام وفقا لنظام معيّن من أجل إصدار حكم كمّي على سمة أو متغيّر معيّن، بمعنى القيّاس هو التّعبير الكمّي بالأرقام عن خصائص الأشياء، وسماتها، وطبيعتها الرّمزية».[5]

وأمّا التّقييم فيجرى بعد القياس ويعني: عمليّة إصدار حكم، أو قرار حول قيمة شيء ما، بناءً على معايير محدّدة، أي عمليّة تحديد قيمة الشّيء أو قدره.

فالقيّاس وسيلة للحصول على البيانات والمعلومات الّتي يبني عليها التّقييم أي إصدار الحكم على ظاهرة معيّنة، ومنه اتّخاذ قرار بالمعالجة أو التّعزيز أو غيرها، وكلّ هذه الإجراءات يشملها التّقويم.



شكل (٧) العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم

[1]- تعليميّة الموادّ في المدرسة الجزائريّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، ص79.

[2]- دليل منهجي في التّقويم التّربوي، أمير عبد القادر وآخرون، ص49.

[3] - المرجع نفسه، ص49.

[4]- أسس المناهج المعاصرة، طاهر محمّد الهادي محمّد، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط1، الأردن، 2012م، ص269.

[5]- معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، إبراهيم مجدي عزيز، عالم الكتب، ط1، القاهرة،2009م، ص804.

3- أهداف التّقويم:

هناك عدّة أهداف يسعى إلى تحقيقها من خلال التّقويم، يمكن النّظر إليها من زاويتين:[1]

أ- **أهداف بيداغوجيّة:**

1. تنمية مستوى كفاءة الأداء بالنّسبة للمتعلّمين.
2. تشخيص صعوبات التّعلّم، والكشف عن حاجيات المتعلّمين، ومشكلاتهم، وقدراتهم بقصد تكييف العمل التّربويّ.
3. توجيه العمليّة التّعلّميّة، واختيار مدى نجاح الطّرائق، والأساليب، والوسائل المستعملة.
4. التّعرّف على مدى تحقيق الأهداف والكفاءات، وذلك بتحديد ما حصل عليه المتعلّم من نتائج تعلّميّة.

ب- **أهداف تنظيميّة:**

1. اكتشاف نواحي النّقص والخلل في المنهاج موضع التّقويم.
2. الحصول على المعلومات اللّازمة في تقييم التّلاميذ؛ لتوجيههم حسب قدراتهم واستعداداتهم.
3. قياس مستوى أداء المؤسّسة التّربويّة، وتحديد الثّغرات للعمل على تجاوزها.
4. اكتشاف مدى نجاح المعلّم في وظيفته (كفاءة المعلّم).

4- أنواع التّقويم حسب أغراضه:

أ. **التّقويم التّشخيصي Evaluation diagnostique**:[2] ويطلق عليه البعض التقويم التّمهيدي، وهو إجراء عمليّ يتمّ في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التّلاميذ ومهاراتهم السّابقة والضّروريّة لتحقيق أهمّ أهداف هذا التّعليم، وتحديد نقطة البداية المناسبة الّتي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة. وقد أولى **بلوم** أهمّيّة خاصّة لهذا النّوع من التّقويم وبخاصّة في نظريّته المتعلّقة بالتّعلّم من أجل التّمكّن، وصنّف نقطة بداية أيّ تعلّم جديد بالنّسبة لأيّ متعلّم إلى قسمين:

1- تتعلّق الأولى بالقدرات العقليّة (المكتسبات السّابقة).

2- تتعلّق الثّانية بالمواصفات العاطفية المتمثّلة في دافعيّة التّلميذ للتّعلّم.

---

[1]- تعليميّة الموادّ في المدرسة الجزائريّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، ص79، 80

[2]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أحمد سعيد مغزي وآخرون، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، ص35.

ولمّا كان ذا طابع تحليلي، فإنّه يمكن أن يجرى نهاية الحصّة أو نهاية الفصل أو نهاية السّنة للتّوجيه والتّحسين.[1]

ويساهم التّقويم التّشخيصي أيضاً في تحديد أعراض الاضطراب التّعليميّ الّتي تتم ملاحظتها حتّى يمكن اتّخاذ الإجراء العلاجيّ لتصحيح وإزالة العوائق بالنّسبة للمعلّم والتّلميذ، أمّا عندما يتعلّق الأمر بالمنهج فإنّ هذا النّوع من التّقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسيّة حول العناصر المختلفة لتجريبه، وبذلك فإن التّقويم التّشخيصي يتضمن بعدين متكاملين هما:

- تشخيص المكتسبات السّابقة.

- تحديد أسباب الاضطراب التّعليمي الملاحظ لتصحيح الثّغرات انطلاقاً من معالجة الأسباب.

ب. **التّقويم التّكويني Evaluation formative:**[2] ويسمّى أيضا التّقويم التّتبّعي أو البنائي، وهو إجراء عمليّ يمّكن من التّدخل لتصحيح مسار الفعل التّعليمي، يتمّ خلال التّدريس، ويقيس مستوى التّلاميذ والصّعوبات الّتي تعترضهم أثناء العمليّة التّعليميّة ليقدّم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطوّرهم أو ضعفهم، ويحدّد سرعة تعلّمهم ممّا يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللّازم في الوقت المناسب.

يساعد الاستخدام الملائم لهذا النّوع من التّقويم في ضمان تمكّن كلّ مجموعة من المهامّ التّعليميّة، حيث يقدّم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصّعوبات للتّمكن من بلوغ الأهداف المرجوّة. كما يهدف أيضاً إلى العمل على تحسين التّعلّم بما يقدّمه من معلومات عن أوضاع وحلات التّعلّم، تسمح بالرّجوع إلى الوراء لتصحيحها.

ج. **التّقويم التّجميعي Evaluation Sommative:**[3] يطلق عليه البعض التّقويم النّهائي أو الختامي أو الإجمالي أو التّحصيلي، وهو أيضا إجراء عمليّ يتعلّق بنهاية التّدريس، ويمحّص بلوغ الأهداف النّهائيّة الّتي قد تتعلّق بدرس أو وحدة دراسيّة، أو مقرّر، أو مرحلة دراسيّة كاملة، بهدف إعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتّخرج، وبذلك فهو تقويم تصفويّ يهّم الإدارة ومتّخذي القرارات أكثر من غيرهم.

من هذا المنطلق فإن طبيعة التقويم التّجميعي تتعلق بأهداف عامة لأنّه يتيح إصدار حكم نهائي عن التّطوّرات أو التّوجهّات العامّة لإنجازات التّلاميذ خلال مرحلة تكوينهم.

---

[1]- مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلامية، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016م، ص53.

[2]- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أحمد سعيد مغزي وآخرون، ص35.

[3]- المرجع نفسه، ص36.

إنّ موضوع التّقويم التّجميعي هو سيرورة التّعلّم والتّعليم في جانبهما الشّمولي والنّهائي، وتحديد لحصيلة النّهائية للتّدريس ونتائجه المرجوة، وقد أكّد **كاردينـي** J.Cardinet أنّ هذا النّوع من التّقويم يؤدّي دوراً اجتماعيّاً في ضمان سير النّظام التّعليميّ نفسه، باستجابته لحاجة الأفراد إلى التّعرف على مكتسباتهم، وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات الّتي تمكنت المدرسة من نقلها للتّلميذ.

5- التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

والتّقويم في نظر **اللّجنة الوطنيّة لإعداد المناهج** «هو الوسيلة الّتي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجيّة وإداريّة، ولا يمكن للتّعلّم أن ينجح إلّا بوضع استراتيجيّة للتّقويم بأنواعه: تشخيصيّ، تكوينيّ، وإشهاديّ أو نهائيّ الّذي يساهم في المصادقة النّهائيّة على التّعلّمات، وليتماشى التّقويم مع هذه الرّؤية تقترح تصوّراً بثلاثة أبعاد: [1]

البعد الأوّل: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتّحكّم فيها يتماشى مع سيرورة التّعلّم والإدماج.

البعد الثّاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها النّاجع في حلّ الوضعيّات.

البعد الثّالث: تقويم القيّم والكفاءات العرضيّة.

إنّ التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات جزء لا يتجزّأ من مسار التّعلّم، الغاية منه التّأكّد من اكتساب المعارف وإرساء تعلّمات التّلميذ، وبناء الكفاءات، وجعلها حيويّةً قابلةً للتّحويل والاستعمال، لأنّ النّجاح يرتبط بنوعيّة الفهم المحصل عليه، ونوعيّة المعارف المكتسبة، وليس بكميّتها المخزّنة في الذّاكرة، ويرتكز التّقويم في التّصوّر الجديد على البعد التّكوينيّ، والّذي يهدف إلى التّحقّق من مدى اكتساب الموارد المعرفيّة، توظيف الموارد المعرفيّة نموّ الكفاءات العرضيّة، تعلّم الإدماج. نموّ سلوكات وقيم.[2]

6- تقويم الكفاءة:

تقويم الكفاءة هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التّعلّمات المقصودة ضمن النّشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم الّتي هي بصدد النّمو والبناء من خلال أنشطة التّعلّم المختلفة. ومن خلال هذا التعريف يمكن أن نستنتج ما يأتي:[3]

- تقويم الكفاءة هو أوّلا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات، وأداء مهامّ بدلاً من تقويم المعارف.

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م، ص40.

[2]-المنشور الوزاري 1548 المؤرّخ في 21 سبتمبر 2017م، المتضمن تنصيب المنهاج المحسّن للطّور الثاني (للسّنتين الثّالثة والرّابعة) من مرحلة التّعليم الابتدائي، ص06.

[3]- تعليميّة الموادّ في المدرسة الجزائريّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، ص80.

- تقويم الكفاءة يستلزم أنشطة ووضعيّات تسمح للمتعلّم باستغلال جميع إمكاناته (معارف، مهارات، قدرات، سلوكات) للتّعبير بواسطتها على مستوى كفاءاته المختلفة.

- تقويم الكفاءة ينطلق من معايير ومؤشّرات معدّة مسبقاً.

7- كيف تُقوّم الكفاءة؟

تقويم الكفاءة يعني معاينة القدرة على إنجاز نشاطات محدّدة بدلاً من استعراض المعارف الشّخصيّة، فالأداءات أو المهارات الّتي تؤدّي لاكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة، لذا يتمّ تقويم الكفاءة في وضعيّة يحقّق فيها المتعلّم مهمّة، يُظهِر من خلالها سلوكات ذات دلالة وكمؤشّرات. ويتمّ التقويم بالنسبة للكفاءة من خلال إيجاد وضعيّات إشكاليّة حقيقيّة تتضمّن مطالب تأخذ بعين الاعتبار العناصر الآتية:[1]

1. المعارف والقدرات المندمجة في الكفاءة.

2. المسعى التّحليليّ والبنائيّ للوضعيّة المطلوبة.

3. تبرير قرارات واختيارات الممتحن.

4. تحديد معايير التّقويم، وتمكّن معايير التّقويم من الحكم على نوعيّة الأداء، وينبغي أن تكون مشابهة للمعايير في الحياة الحقيقيّة، وهي معايير يمكن أن تضبط وتناقش مع المتعلّمين (حسب مستوى التلاميذ)؛ ممّا يساعد على فهم المتطلّبات اللّازمة لتحقيق الكفاءة المطلوبة وينير المسعى التعليمي.

8- أدوات تقييم الكفاءة:

تقييم الموارد يكون بواسطة أدوات السّؤال الشّفويّ أو الكتابيّ؛ لتقييم المعارف واسترجاعها، مع إظهار القدرة على الفهم والاستيعاب.

تقييم الكفاءة: يكون بوضعيّة إدماج، من صنف الوضعيّات المركّبة الّتي يستغل فيها التّلميذ ما اكتسبه من موارد، ويجنّدها لمعالجة المشكل المطروح، بتقديم حلّ، أو باقتراح حلّ، أو اتّخاذ قرار بشأن المشكل المطروح، تكون ذات سيّاق مدرسيّ (من الحياة المدرسيّة)، أو الحياة المعيشيّة (من واقع التّلميذ)، وعلى قدر من الصّعوبة لا تتجاوز مستوى قدراته كثيراً ومكتسباته الحاليّة والسّابقة (في المنطقة القريبة من قدراته).

9- معايير التّقويم: نعتمد في الحكم على تملّك الكفاءة أو نموّها مجموعةً من المعايير، تنسجم مع متطلّبات هذه الكفاءة وهي:[2]

---

[1]- المرجع نفسه، ص81.

[2]- دليل استخدام كتاب التّربيّة العلميّة والتّكنولوجيّة، السّنة الثّالثة ابتدائي، حمّار مجيد وآخرون، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017م، ص12.

1- معيار خاصّ بامتلاك الموارد الكافيّة للكفاءة (المعارف والمعارف المنهجيّة): التّحكّم في الموارد المعرفيّة.

2- معيار خاصّ بالقدرة على تطبيق وتوظيف ما اكتسبه من موارد: توظيف الموارد والكفاءات العرضيّة.

3- معيار خاصّ بمتابعة امتلاك قيم، ومواقف، واتّجاهات، والّتي تعبّر عن الجانب السّلوكيّ في شخصيّة المتعلّم: ترسيخ القّيم، والمواقف.

ويختص تقويم الكفاءة في الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (وضعية الإدماج والتّقويم) بمعايير أساسية، وهي:[1]

1. **الملاءمة:** وتعني مناسبة المنتوج لنصّ الكفاءة المستهدفة، والمحددة سلفا أي قبل إعداد الوضعية المشكلة.

2. **الانسجام:** ويعني توافق المنتوج مع نص الكفاءة المستهدفة، ويكون هذا التّوافق نتيجة الفهم الجيد لمحتوى الوضعية والتجاوب معه بالتفاعل الإيجابي.

3. **الصّوابية:** وهي أن يحمل المنتوج مؤشرات السلامة المعرفية مطابقة لما تستدعيه الوضعية المشكلة المطروحة.

4. **الإتقان:** ويعني الإجادة في تقديم الحلول المناسبة للوضعية المشكلة المطروحة، وهو في الغالب مؤشر على براعة المتعلّم في توصيف الإجابة بما يخدم الوضعية المطروحة.

10- وضعيّة التّقويم:

هي عبارة عن نشاط كغيرها من الأنشطة الأخرى الّتي تشملها الوضعيّات السّابقة، ولكنّها تختلف عنها في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلّمين على إدماج مكتسباتهم، وسلوكاتهم القبليّة، واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيّات جديدة[2]، وهي على نوعين:

أ- **وضعيّة تقويم بسيطة:** وهي تتميّز عادة بالتّأليف بين العناصر الآتيّة:[3]

- مهمّة واحدة يُطلب القيّام بها، سهلة الوصف.
- عدد محدود من المعطيات، والصّعوبات.
- مستوى التّجريد المطلوب ضعيف.

---

[1]- بيداغوجيا التّقويم، محمّد مغزي بخوش، دار علي بن زيد للطّباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، 2016م، ص25.

[2]- مقاربة التّدريس بالكفاءات، خير الّدين هّني، ص124.

[3]-الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية، محمّد الّصالح حثروبي، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012م، ص287، 288.

- نموذج بسيط واحد يمكن استخدامه لتمثيلها.

- النّتائج تحتوي على عدد محدود من مفاهيم النّصّ، والمسارات، والجمل.

- تحتوي على عدد محدود من المراحل.

- المتعلّم متحكّم في الموارد المادّية المستعملة.

- السّيّاق مألوف لدى المتعلّم.

ب- **وضعيّة تقويم معقّدة (مركّبة):** وتتميّز بـــ: [1]

- تحتوي على معطيات كثيرة، وصعوبات متعدّدة، وفرص أكثر للتّفكير قصد الوصول للحلول.

- تحتوي على عّدة مهامّ، ونشاطات.

- تجنيد قائمة هامّة من المعارف، والمهارات للوصول إلى الحلول، والنّتائج.

- تتميّز بمستوى عالٍ من التّجريد.

- تحتوي على عدد غير محدود من المراحل للوصول إلى النّتائج النّهائية.

- تحتاج إلى حيّز كبير من الزّمن (حصص متزامنة أو متتاليّة).

تقويم تحصيلي: وضعيّة إدماج في اللّغة العربيّة: لدى خروج التّلاميذ من مدرستكم، وقعت حادثة اصطدام سيّارة بعمود كهربائيّ، فدار حوار بينك وبين صديقك أحمد حول أسباب حوادث المرور، ومخلّفاتها، وكيف يمكن تجنّبها. اكتب هذا الحوار في ثمانية أسطر موظّفاً الفعل الماضي، كان أو إحدى أخواتها.

- يطالب الأستاذ طلبته ببناء شبكة تقويم خاصّة بهذه الوضعيّة (وفق المعايير والمؤشّرات) باتّباع الخطوات الآتية:

1- تحديد المعايير الأربع: الملاءمة والوجاهة – الانسجام –سلامة اللّغة – الإتقان والإبداع

2- اقتراح مؤشّرات لكلّ معيار

3- اقتراح التّقدير العددي المناسب لكلّ مؤشّر (العلامة أو النّقطة).

[1]- الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية، محمّد الّصالح حثروبي، ص288.

- قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم، برواية ورش (ت197هـ) عن نافع (ت169هـ)**
- **المصادر والمراجع العربيّة:**

1. -اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، سعد الدّين زاير، وسماء تركي داخل، الدّر المنهجيّة، الأردن، ط01، 2015م.
2. -إدارة الموارد البشريّة، وسيلة حمداوي، مديرية النّشر لجامعة قالمة، الجزائر، 2004م.
3. -أراء أهل المدينة الفاضلة، أبو نصر الفارابي، المكتبة الكاثوليكيّة، بيروت، لبنان.
4. -أساليب التّعليم والتّعلّم النّشط، السّيّد محمّد أسامة، حلمي عباس، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، دسق، مصر، ط01، 2012م.
5. -استراتيجيات الإدارة المعرفيّة في منظّمات الأعمال، حسين عجلان حسن، إثراء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2008.
6. -استراتيجيات التّدريس: رؤية معاصرة في إعداد المعّلم، دار عالم الكتب، الرّياض، السّعوديّة، 2001م.
7. -استراتيجيّات التّعلّم النّشط، أنشطة وتطبيقات، أبو الحاج سها، المصالحة حسن خليل، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمّان، 2016م.
8. -استراتيجيات حديثة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حسن شحاتة، الدّار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط02، 2016م.
9. -أسس المناهج المعاصرة، طاهر محمّد الهادي محمّد، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط1، الأردن، 2012م.
10. -أصول التّربية التّاريخية، التل وائل عبد الرّحمن ، شعراوي أحمد محمّد ، دار الحامد للنّشر والتوزيع، الأردن، 2007م.
11. -أصول التّربية في مفهومها الحديث، على حسين الدّوري، الأردن، ط1، 2009م.
12. -إميل أو التّربيّة، جان جاك روسو، تر: علي مقلد، دار الطّليعة، بيروت، لبنان.
13. -أهمّيّة العصف الذّهني في تنمية التّفكير الإبداعي: دراسة تجريبيّة، إيمان مليكي، مركز نداء الجزائر للتّكوين الّصناعي والتّأهيل المؤسّساتي والتّدريب القيادي وتطوير الموارد البشرية.
14. -بيداغوجيا الأخطاء، جميل حمداوي، مكتبة المثقّف، 2015م.
15. -بيداغوجيا الإدماج، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربيّة، مطبعة دار النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، 2011م.
16. -بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات: الأبعاد والمنطلقات، حاجي فريد، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005م.
17. -بيداغوجيا التّقويم، محمّد مغزي بخوش، دار علي بن زيد للطّباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، 2016م.
18. -البيداغوجيا الفارقيّة، تعاريف ومفاهيم، الحسن اللّحية، مطبعة المعارف الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، 2010م،
19. -البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التّعليم النّظامي، المكّي المروني، كلّيّة الآداب، الرّباط، 1993م.
20. -تاج العروس من جواهر القاموس، الزّبيدي(ت1205هـ)، تح: ضاحي عبد الباقي، مراجعة: عبد اللّطيف محمّد الخطيب، مطبعة حكومة الكويت، ط01، 1422هـ= 2001م، ج12.
21. -تخطيط المنهج وتطويره، أحمد حسين اللّقاني، الدّار الأهليّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1989م.
22. -تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، أحمد النّجدي، وعلي راشد، ومنى عبد الهادي، سلسلة المراجع في التربية وعلم النّفس، الكتاب 27، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط01، 2003م.
23. -تصميم البرامج التّعليميّة بفكر البنائيّة، تأصيل فكريّ وبحث أمبريقيّ، كمال عيد الحميد زيتون، دار عالم الكتب، القاهرة.
24. -تعليم التّفكير للمرحلة الأساسيّة، قطامي نايفة، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، 2001م.
25. -تعليميّة- تعلّميّة العربية، حلومة بوسعدة، المعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمرّ، باردو، تونس، 2004م.
26. -تفريد التّعليم في إعداد وتأهيل المعلّم: أنموذج في القياس والتّقويم التّربويّ، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، سلسلة طرائق التّدريس، الكتاب 03، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط01، 2004م.

27. –تنظيم المعطيات–دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام، مؤيّد سعيد سالم، دار الكتاب الحديث، عمّان، الأردن، 2002م.
28. –تنمية مهارات الّتفكير، ابراهيم النّجّار، مكتبة دار الثّقافة، عمّان، 2003م.
29. –تهذيب اللّغة، أبو منصور محمّد بن أحمد الأزهري، تح: عبد الله درويش، وعبد الكريم العزباوي، مراجعة: محمّد علي النّجّار، الدّار المصرية، مطابع سجلّ العرب، القاهرة، ج02.
30. –التّدريس طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتّأليف والتّرجمة، جمعيّة المعارف الإسلامية، ط01، 1432هـ=2011م.
31. –التّربية البيئية الشّاملة، البيداغوجيا والأندراغوجيا، صلاح الدّين شروخ، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنّابة، الجزائر، 2008م.
32. –التّربية والمجتمع، دراسة في علم اجتماع التّربية، حسين عبد الحميد أحمد رشوان، مؤسّسة شباب الجامعة، الإسكندريّة، مصر، 2010م.
33. –التّعريفات، الشّريف علي بن محمّد الجرجاني، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 01، 1403هـ.
34. –التّعلّم التّعاوني، خالد مطهر العدواني، إشراف: عبد الرّزّاق الأشول، 2009/2008م.
35. –التّعلّم التّعاوني، عبّاس نوري الفتلاوي، جامعة بابل، كلّيّة الفنون الجميلة.
36. –التّعلّم النّشط: المفهوم والاستراتيجيّات وتقويم نواتج التّعلّم، عقيل محمود رفاعي، دار الجامعة الجديدة، الاسكندريّة، 2012م.
37. –التّفكير الاجتماعي، محمّد الجوهري وآخرون، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2011م.
38. –التّفكير من خلال أساليب التّعلّم الذّاتي، مجدي عبد العزيز ابراهيم، عالم الكتب، القاهرة، 2007م.
39. –الجمهوريّة، أفلاطون، تر: حنا خباز، دار الأندلس، بيروت، لبنان.
40. –حقيبة فى الحقائب التّعليميّة، محمّد الحيلة، دار المسيرة، عمّان، 2004م.
41. –دراسات في الصّحّة النّفسيّة، حسين فايد، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، مصر، 2001م.
42. –دليل التّعلّم الذّاتي، برنامج علم النّفس، تنسيق: هناء عبد العظيم متولي، إدارة: فاتح طلعت قنصوة، كلّيّة الآداب، قسم علم النّفس، جامعة كفر الشّيخ، مصر، 2021/2020م.
43. –الدّراسات التّربويّة، دراسات في المدارس التّربويّة الحديثة وأبرز مفكّريها، رسمي علي، عابد عبد اللطيف، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت، 2009م.
44. –الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية، محمّد الّصالح حثروبي، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012م.
45. –سيكولوجية التّدريس الصّفّي، الزّغلول عماد عبد الرّحيم، وشاكر عقله المحاميد، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط01، 2007م.
46. –سيكولوجية التّعاون والتّنافس والفرديّة، الجبري أسماء عبد العال، والدّيب محمّد مصطفى، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع، 1998م.
47. –سيكولوجية التّفكير: نظريّات وتطبيقات، قطامي يوسف، دار الفكر، عمّان، 2004م.
48. –ضغوط الحياة وأساليب مواجهته، الصّحة النّفسيّة والبدنيّة في عصر التّوتر والقلق، عسكر علي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2000م.
49. –طرائق التّدريس العامّة: المألوف والمستحدث، التّميمي عواد جاسم محمّد، المكتبة الوطنيّة، دار الحوراء، بغداد، 2010م.
50. –طرق التّدريس العامّة، الطّشاني عمر الرّازق الصّالحين، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، 1998م.
51. –طرق التّدريس العامّة، العتوم منذر سامح، دار الصميعي، الرّياض، السّعودية، ط01، 2006م.

52. –طرق تدريس الرّياضيات: أساليب، أمثلة ومناقشات، الكبيسي عبد الواحد محمود، مكتبة مجتمع عربي، عمّان، ط01، 2008م، ص09.
53. –طرق وأساليب التّدريس، عقل جميل، دار الفكر، عمّان، 1998م.
54. –علم النّفس التّربويّ، أسسه النّظريّة والتّجريبيّة، سيد خير الله، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، 1978م.
55. –علم النّفس المعرفي، النّظريّة والتّطبيق، عدنان يوسف العتوم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان.
56. –العصف الذّهني حلّ المشكلات، يحي محمّد نبهان، دار اليازوري، عمّان، الأردن، 2008م.
57. –العصف الذّهني، حقيبة تدريبيّة، إعداد: زوينة بنت سعيد الكلباني، أمينة بنت هاشم البلوشي، المديريّة العامّة لتنمية الموارد البشريّة، مركز التّدريب الرّئيسي، وزارة التّربيّة والتّعليم، سلطنة عمّان، 2008م.
58. –العمليّة الإرشادية، محمّد محروس الشّنّاوي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط01، 1417/1416هـ= 1996م.
59. –العين، الخليل بن أحمد، تح: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال.
60. –الفصل في الملل والأهواء والنّحل، أبو محمّد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسيّ القرطبي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج05.
61. –قاموس التّربيّة الحديث، فرنسي، إنجليزي، بدر الدّين تريدي، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2010م.
62. –قاموس اللّسانيّات مع مقدّمة في علم المصطلح، عبد السّلام المسدّي، دار الكتاب العربي، تونس، 1984م.
63. –القاموس المحيط، (محمّد بن يعقوب بن محمّد بن إبراهيم بن عمر مجد الدّين الشّيرازي) الفيروزآبادي، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسّسة الرّسالة، إشراف: محمّد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 1426هـ= 2005م.
64. –القاموس المحيط، الفيروز أبادي، دار الجبل، بيروت، لبنان، ج4.
65. –القاموس المحيط، الفيروز آبادي، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط02، 1407هـ.
66. –كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم، (محمّد بن علي) التهانوي، تح: علي دحروج، نقل النّصّ الفارسي إلى العربية: عبد الله الخالدي، مكتبة لبنان، بيروت، ط01، 1996م، ج2.
67. –الكفاءة: مفاهيم ونظريّات، فاطمة الزّهراء بوكرمة، دار هومة للنّشر، الجزائر، 2008م.
68. –الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية، العربي سليماني، ط1، الدّار البيضاء، المغرب، 2006م.
69. –الكفايات وتحدّيات الجودة، عبد الرّحمن التّومي، مؤسّسة النّخلة للكتاب، وجدة، المغرب، ط1، 2005م.
70. –الكفاية وما يرتبط بها، صباح ساعد، مخبر المسألة التّربويّ، جامعة معسكر، الجزائر.
71. –لسان العرب، (أبو الفضل جمال الدين) ابن منظور، دار صادر للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، 1997م، ج1، ج8.
72. –لسان العرب، ابن منظور(ت711هـ)، دار المعارف، القاهرة، مصر، مج6، ج46.
73. –لسان العرب، ابن منظور، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، مج5، 1988م.
74. –مبادئ الإبداع، طارق السويدان وآخرون، شركة الإبداع الخليجي، ط02، 2002م.
75. –محاضرات في علم النّفس الاجتماعي البيداغوجي، مشطر حسين، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، كلّيّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النّفس، 2018/2017م.
76. –مدخل الى علم تدريس الموادّ، رياض الجوادي، دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، تونس، ط02، 2020م.
77. –معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع والطّباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، المجلّد03.
78. –معجم اللّغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2008م، المجلّد 03.

79. –معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، ط 3، الدّار البيضاء، المغرب، 2001 م.
80. –معجم مصطلحات التّربيّة لفظاً واصطلاحاً، فاروق عبده فليلة، وأحمد عبد الفتّاح الزّكي، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، 2004م.
81. –معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم، محمّد حمدان، دار كنوز المعرفة للنّشر والّتوزيع، عمّان.
82. –معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مجموعة من الأساتذة، منظّمة الألكسو، 2012م.
83. –معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، إبراهيم مجدي عزيز، عالم الكتب، ط1، القاهرة،2009م.
84. –معجم مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار الجيل، بيروت، ط01، 1411ه، ج04.
85. –مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، سمارة نواف أحمد، العديلي عبد السلام موسى، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، 2008م.
86. –مفهوم الّتربية، عبد الله العروي، دار توبقال للنّشر، الرّباط، المغرب، 2002م.
87. –مقاربات بيداغوجيّة، من تفكير التّعلم إلى تعلّم التّفكير، دارسة سوسيو بيداغوجيّة، شرقي محمّد، إفريقيا الشّرق، المغرب.
88. –مقاربة التّدريس بالكفاءات، هنّي خير الدّين، مطبعة بن عكنون، الجزائر، 2005م.
89. –المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، حثروبي محمّد الصّالح، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر.
90. –المعجم التّربوي، اليونسكو، ط01، 2014م.
91. –المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، لبنان، د ط، 1978م.
92. –المعجم الموسوعي لعلوم التّربيّة، أوزي محمّد، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2006م.
93. –المعجم الوجيز، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 1993م.
94. –المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، مطبعة الشّرق الدّولية مصر، ط4، 2004م.
95. –المفاهيم القاعديّة المتداولة في مناهج الجيل الثّاني، عبّاد مليكة، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2015/2014م.
96. –المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات، عبد الرّحمن التّومي، ومحمّد ملوك، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، 2006م.
97. –المنهج التّربوي الإسلامي للطّفل، الزّهوري بهاء الدّين، مطبعة اليمامة، حمص، سوريا، 1423ه/2002م.
98. –المنهل التّربويّ، عبد الكريم غريب، عالم التّربيّة، المغرب، ط01، 2006م.
99. –نظم المعلومات الإداريّة، إيمان فاضل السّامرّائي، هيثم علي الزّغبي، دار صفاء، عمّان، الأردن، 2004م.
100. –الوضعيّة الإدماجيّة، التّقويم في المقاربة بالكفاءات، محمّد الطّاهر وعلي، الورسم للنّشر والتّوزيع، ط2، الجزائر، 2012م.
101. –الوضعيّة المشكلة التّعلميّة في المقاربة بالكفاءات، محمّد الطّاهر وعلي، دار الورسم للنّشر والتّوزيع، ط04، الجزائر، 2012م.

- **المصادر والمراجع الأجنبيّة:**

1. –Aprendizaje Cooperative para la ensenanze de la lengua, Trujillo. F, 2002.
2. –De la pédagogie à la didactologie :histoire d'une discipline ou histoire de concepts?, Zoubeida Benhamla, Synergies Algérie n° 15, 2012.
3. –Democracy and Education. Dewey John, New York: Macmillan, 1916.

4. -Formateur Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, Gérard Barnier, IUFM d'Aix-Marseille.
5. -Group discussion and group couneeling applied To student problem solving in Richard Dierdch Allan Kinnick Bernard c ,day (Eds) ، group procedures ، purposes and autc ames haughrlan wiffin company، boston, 1972.
6. -Human machine problem solvin, Gilhooly k.J, plenum press, 1989, Newyork.
7. -knowledge and self-organization, Allee, V, Executive excellence, vol: 14, n: 1, 1997.
8. -L'histoire de la pédagogie, Etienne Vellas (، 2019/10/06، تاريخ الزّيارة: 2025/08/29، متاح على الرّابط: https://www.new-educ.com
9. -L'intelligence et le développement de l'enfant, Delval Juan, De Boeck, 1997.
10. -La pédagogie de l intégration des systèmes d éducations et de formation au cœur de nos sociétés . De Boec, Rogiers Xavier, 2010.
11. -La pédagogie differenciée, Przesmyky H, Paris, Hachette éducation technique.
12. -La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Charbonneau, Bernard. Paris: Nathan, 2002.
13. -Le concept de représentation en didactique des sciences: sa nécessaire composante épistémologique et ses consequences, Christian Orange و Denise Orange Ravachol, Recherches en education, n:17, 2013.
14. -Learning objects and instructionel desing, koohang. A,Harman. K, Information sciencepress, Californai, 2007.
15. -Les nouveaux mots de l'apprendre le métier d'enseignant entre deus figures professionnelles, Jean Pierre Astolfi, conférence à la journée des préfets université de Bruxelles (ULB) 15/05/2002, op.cit).
16. -Self directed learning, a guide for leaners and teachers, Knowles Malcolm, guide for leaners and teachers, New York association press, 1975.
17. -Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics, Geoff Whitty, Methuen, London, 1989.
18. -Styles d'apprentissage et modes de pensée. Astolfi Jean-Pierre, En Jean Housaye(Éditeur), La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui. (1993) Paris.
19. -The Conditions of Learning, Gagné, R. M, Holt, Rinehart and Winston, 1985.
20. -The effect of using a suggested program on developing some of the composition writing skills of frist year secondary school students through cooperative learning, Master Thesis, Mahran. M, Faculy of Education, AssuitUniversity, 2000.
21. -Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles De Boeck Université, Rrogiers Xavier, 2000 .

▪ الكتب المترجمة:

1. -بيداغوجيا الإدماج، كزافي روجرز، ترجمة: نصر الدّين الحافي وحماني اقفلي، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، 2001م.
2. -بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التّربية والتّكوين في قلب مجتمعاتنا، إكزافيه روجيرس، ترجمة: نصر الدّين الحافي وحمّاني أقفلي، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، ط1، 1432هـ/2011م.
3. -تأمّلات في التّربية، إيمانويل كانط، ترجمة: محمود بن جماعة، دار محمّد علي للنّشر، صفاقس، تونس، ط01.

4. –تدبير الفصل الدّراسيّ: مقاربات بيداغوجيّة وديداكتيكيّة في بناء الكفايات، فيجالوف جاك، تولت تيريز، ترجمة: عبد الكريم غريب، وعبد الهادي مفتاح، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2007م.
5. –مدخل إلى علوم التّربيّة، ميشال دي كروك، تر: فريد أنطونيوس، منشورات عويدات، بيروت.
6. –المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، إكزافي روجيرس، تقديم: أبو بكر بن بوزيد، الإشراف بالتّرجمة: ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظّمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التّربويّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2005م.

▪ السّندات التّربويّة:

1. –التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، محمّد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2006م.
2. –تطوير المناهج الدّراسيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، باتنة، الجزائر، 2015 م.
3. –التّعليمية العامّة وعلم النّفس، وحدة اللّغة العربيّة، منصوري عبد الحق، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، ط01، 1999م.
4. –الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، مارس 2009م، 2016م.
5. –تعليميّة الموادّ في المدرسة الابتدائيّة، سند تكويني لفائدة معلّمي التّعليم الابتدائي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الجزائر.
6. –دليل استخدام كتاب التّربيّة العلميّة والتّكنولوجيّة، السّنة الثّالثة ابتدائي، حمّار مجيد وآخرون، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017م.
7. –دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017م.
8. –دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أحمد سعيد مغزي وآخرون، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر.
9. –دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017م.
10. –دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، اللّجنة المتخصّصة، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017م.
11. –دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017م.
12. –دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018/2017م.
13. –دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، اللّجنة المتخصّصة، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017م.
14. –دليل كتاب السّنة الثّانيّة ابتدائي لموادّ: اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016م.
15. –دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي (اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)، طيب نايت سليمان وآخرون، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2016م.
16. –دليل منهجي في التّقويم التّربوي، أمير عبد القادر وآخرون، مديريّة التّقويم والتّوجيه والاتّصال بالتّنسيق مع منظّمة اليونسيف، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر.

17. –مقاربة المناهج التّعليميّة بالكفاءات، مديريّة التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة، 2000م.
18. –مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلامية، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016م.
19. –منهاج اللّغة العربيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م.
20. –منهاج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016م.
21. –المرجعيّة العامّة للمناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، مارس 2009، طبعة 2016م.
22. –المنشور الوزاري 1548 المؤرّخ في 21 سبتمبر 2017م، المتضمن تنصيب المنهاج المحسّن للطّور الثاني (للسّنتين الثّالثة والرّابعة) من مرحلة التّعليم الابتدائي.
23. –المنهج الصّوتي الخطّي في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي (دليل تكوين المكوّنين)، النّواة الوطنيّة للتكوين حول تعليميّة اللّغة العربيّة، المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، مارس 2008م.
24. –الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّانية ابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، جوان 2011م.
25. –الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية ابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، جوان 2011م.
26. –الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2005م.
27. –الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م.

▪ الدّوريّات المجلّات:

1. –أثر أسلوب التّعلّم التّعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصّف الثّاني الإعدادي في العلوم واتّجاههم نحوها، عبد المنعم أحمد حسن، محمّد خطّاب، مجلّة التّربية، كلّيّة التّربية، جامعة الأزهر، ع:28، 1993م.
2. –أثر التّعلّم التّعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التّحصيل المباشر والمؤجّل لطلبة مساق تصميم التّعليم في كليّات العلوم التّربوية، محمّد الحيلة، مجلة المنارة، المجلد 13، ع: 4، 2007م.
3. –استخدام استراتيجيّة ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التّحصيل المعرفيّ وتنمية التّفكير النّاقد، وبعض مهارات التّعلّم لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة، مجلّة البحوث النّفسيّة والتّربويّة، الطّناوي عفت مصطفى، جامعة المنوفية – كليّة التّربيّة، مصر، 1998م.
4. –أهمّيّة التّعلّم الذّاتي في العمليّة التّدريسيّة، رمضان نعيمة، بوبكري ليلى، مجلّة آفاق علميّة، المركز الجامعي تمنراست، المجلّد: 10، ع:03، 2018م.
5. –بيداغوجيا الإدماج، فريد حاجي، المجلّة الجزائريّة للتّربيّة (المربّي)، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، ع05، 2006م.
6. –بيداغوجيا الخطإ وعلاقتها باستراتيجيّة حلّ المشكلات لدى معلّمات الصّفوف الأساسيّة في المدارس الخاصّة في الأردن، نسرين محمد زكي الدّمّان، حابس سليمان العوامله، المجلّة العلميّة، كلّيّة التّربيّة، جامعة أسيوط، مصر، المجلّد 36، ع: 05، ماي 2020م.

7. –بيداغوجيا الخطإ، نحو تدبير جيّد لبناء التّعلّمات وتجويدها، مصطفى شميعة، مجلّة جامعة التّكوين المتواصل، ع 02، جوان 2017م.
8. –البيداغوجيا الفارقيّة، ودور انتهاجها في جودة تعليميّة اللّغة العربيّة، بكادي محمّد، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 21، ع 48، 2019م.
9. –تأثير التّمرين المكثّف الموزّع بأسلوب التّعلّم الذّاتي في تنمية الإدراك والتّوافق الحركي لبطيئي التّعلّم، نبيل محمّد شاكر، زامل علي الكريم، مجلّة الفتح للبحوث التّربويّة والنّفسيّة، كلّيّة التّربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق، ع: 48، 2012م.
10. –تأثير نظريّات التّعلّم على الممارسة التّعليميّة، عبد الرّحيم سالم، مجلّة علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، العدد60، أكتوبر2014م.
11. –تحليل العمليّة التّعليمية وتكوين المدرّسين، محمّد الدرّيج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، المغرب، ط02، 2004م.
12. –تحليل الفعل الدّيداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، عابد بوهادي، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد39، ع02، 2012م.
13. –تطوّر المصطلح البيداغوجي من المدرسة الكلاسيكيّة إلى المدرسة الحديثة في ظلّ المقاربة بالكفايات، ميلود حميدات، جامعة الأغواط، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، ع: 20، سبتمبر 2015م.
14. –التّعلّم الذّاتي، ما له وما عليه، محمود حبيب المشيداني، مجلّة كلّيّة الآداب، جامعة بغداد، العراق، ع:99، 2012م.
15. –التّعلم النّشط ودوره في تنمية التّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين، حمزة بركات، مجلة العلّوم القانونية والاجتماعية جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، جانفي2011.
16. –التّعليم والتّعلّم الفعّال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلميّة الحديثة حول الدّماغ، أحمد أوزوي، مجلّة علوم التّربيّة، الدّار البيضاء.
17. –التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، نور الدّين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع:08، 2010م.
18. –ديداكتيك الجغرافيا من ديداكتيك المادّة إلى ديداكتيك وظيفية، مولاي المصطفى البرجاوي، مجلّة علوم التّربية، المغرب، ع47، مارس 2011م.
19. –ديداكتيك اللّغات واللّسانيات التّطبيقية، محمّد الدرّيج، مجلّة كرّاسات تربويّة، المغرب، 2019م.
20. –طبيعة تكوين البنيات المعرفيّة للمتعلّم، ومدى تجانس مستوياتها، شرفاوي الحاج عبّو، مجلّة التّنميّة البشريّة، جامعة وهران2، ع:10، مارس 2018م.
21. –العمليّة التّعليميّة والدّيداكتيك، خالد الأمير وآخرون، سلسلة التّكوين التّربويّ، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب ع03، 1994م.
22. –فاعليّة إستراتيجيّة التّعلّم التّعاوني في تحصيل طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط بمادّة الكيمياء، فالح عبد الحسن عويد الطّائي، مجلّة كلية التّربية الأساسيّة، جامعة بابل، ع:15، آذار 2014م.
23. –فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة، السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أنموذجاً، أمينة زميت، مجلّة دراسات إنسانيّة واجتماعيّة، جامعة وهران، المجلّد 10، ع 02، 2021/03/16م.
24. –فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة، السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أنموذجاً، أمينة زميت، مجلّة دراسات إنسانيّة واجتماعيّة، جامعة وهران، المجلّد10، ع 02، 2021/03/16م.
25. –الكفايات في التّعليم، الدريّج محمّد، السّلسلة الشّهرية المعرفة للجميع، مطبعة النّجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، ع:16، 2002م.

26. –مفهوم التّربية الإسلامية، موزة زيد عبد الله المقهوري، مجلّة الدّراسات العربيّة، كلّيّة دار العلوم، جامعة المنيا، مصر.
27. –المعجم التّربوي، فريدة شنّان، مصطفى هجرسي، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر.
28. –المقاربة بالكفاءات في الحقل التّعليميّ، غول شهرزاد، ملياني محمّد، الأكاديمية للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، قسم العلوم الاجتماعيّة، جامعة الشلف، ع15، جانفي 2016م.
29. –واقع معرفة وأداء معلّمي المرحلة الابتدائيّة للبيداغوجيا الفارقيّة، العرابي امحمّد، مجلّة البحوث التّربويّة والتّعليميّة، المجلّد 11، ع: 02، 2022م.
30. –الوضعيّة الإدماجيّة في تعليم اللّغة العربيّة، المفاهيم والممارسات الدّيداكتيكية والرّهانات، لعرابي بسمة، مجلّة ألف، اللّغات، ووسائل الإعلام، والمجتمع، جامعة الجزائر02، المجلّد06، ع02، 2019/12/26.

▪ الرّسائل والأطروحات الجامعيّة:

1. –أثر إستراتيجية التّعلّم التّعاوني في تنمية مهارات التّذوّق الأدبيّ لدى طالبات الصّفّ الثاني الثّانوي بمحافظة المهرة، سميرة سالمين خويطر بن خويطر، رسالة ماجستير، كلّيّة التّربية، جامعة صنعاء، 2002م.
2. –أثر برنامج تدريبيّ مبنيّ على استراتيجيّة التّعلّم المستند إلى مشكلات في تنميّة المهارات ما وراء المعرفيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة، حسن محمّد أبو رياش، أطروحة دكتوراه، جامعة عمّان العربيّة للدّراسات العليا، الأردن.
3. –استراتيجيّات الخطاب التّعليميّ في التّعليم الثّانويّ، تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجاً– مقاربة تداوليّة، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللّسانيات العامّة، إعداد: هشام بلخير، جامعة الحاج لخضر، باتنة01، الجزائر، 2019/2018م.
4. –استراتيجيّة بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغويّة للمتعلّم، مقاربة ديداكتيكيّة للطّور الثّانوي، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه، التّخصّص: تعليميّة اللّغة العربيّة، إعداد: عبد القادر نورين، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، 2021/2020م.
5. –تعليميّة اللّغة في مرحلة ما بعد التّمدرس، دراسة تطبيقيّة في مراكز تعليم الكبار، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، إعداد: بوفروم رتيبة، إشراف: أحمد يوسف، 2009/2008م.
6. –درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنيّة لمفاهيم المواطنة الصّالحة، أطروحة دكتوراه في أصول التّربية، إعداد: دخل الله شويحات، وصفاء نعمة، كلّيّة الدّراسات العليا، الجامعة الأردنيّة، 2003م.
7. –دور التّعلّم الذّاتي في تنمية المهارات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائية، دراسة تجريبيّة على عيّنة من معلّمي المدرسة الابتدائيّة بمدينة ورقلة، أطروحة دكتوراه، إعداد: فاتح الدّين شنين، إشراف: الأخضر عواريب، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة، 2016/2015م.
8. –الصّعوبات الّتي تواجه طلبة الصّف التّاسع في حلّ المشكلات الكلاميّة المتعلّقة بالمعادلات والمتباينات، رسالة ماجستير، إعداد: وجيه محمود أبو لبن، إشراف: فطين مسعد، جامعة بيرزيت، 1999م.
9. –وضعيّة تعلّم الإدماج وأثرها في اكتساب الرّصيد اللّغوي لدى متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه، التّخصّص: اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة، إعداد: أمينة زميت، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2، 2023/2022م.

▪ الفعّاليّات:

1. –أثر استخدام إستراتيجيّة العصف الذّهني على التّحصيل الدّراسي لطلبة الصّفّ العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثّانوية الشّاملة للبنين في محافظة عجلون، سامر محمود عبد الرّحمن بني فواز، كلّيّة التّربية النّوعيّة، جامعة المنيا، المؤتمر الدّولي الثّاني "التّعليم النّوعي... وخريطة الوظائف المستقبلية.
2. –استراتيجيات التّعلّم التّعاوني وأهمّيّتها في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية. داودي خيرة، الملتقى الوطني "العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، جامعة زيان عاشور الجلفة، كلّيّة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مخبر استراتيجيّات الوقاية ومكافحة المخدّرات في الجزائر.

- **المواقع الإلكترونيّة:**

1. –*إدارة الفصل أسلوب التّعلّم التّعاوني وأثره في تحصيل الطّلّاب الدّراسي، هاشم بكر حريري، على الرّابط:* *http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/a01.htm.*
2. –البيداغوجيا وفنّ هندسة الممكن، سلوى العبّاسي بن علي، منصّة تعليم جديد، دراسات ومفاهيم.
3. –مصطلح التّربية والبيداغوجيا والدّيداكتيك، حمّودي نور الدّين، sciencenews003، أكتوبر 2020م.
4. –من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، إسماعيل بن حمّو، منصّة scribd ، تاريخ الزّيارة: 2025/08/28، متاح على الرّابط: https://fr.scribd.com/document