جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي
كلية العلوم الإسلامية
قسم اللغة العربية والحضارة الإسلامية

محاضرات في مقياس التعليمية

موجهة إلى طلبة سنة ثانية ماستر لغة عربية ودراسات قرآنية

إعداد: د. هجيرة كحلة

الموسم الجامعي: 2026/2025

مقدمة عامة

تعد التعليمية علما قديما حديثا في الآن نفسه، عرف تطورات عدة في موضوعه من علم للتعليم والتربية إلى علم للتعليم إلى علم للتعلم وأخيرا علم للتعليم والتعلم.

كما تباينت آراء المنظرين حوله: هل التعليمية حقل معرفي قائم بذاته أم هي فرع عن حقل معرفي مجاور؟ فظهر بذلك اتجاهان:

الأول: ينظر لها على أنها مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي الحادث في حجرات الدرس، فهي على ذلك فرع من البيداغوجيا أو مرادف لها.

الثاني: يجعل منها علما مستقلا من علوم التربية، له موضوعه وله منهجه. فما هي التعليمية؟ أين نموقعها بين العلوم؟ وماذا تدرس؟ وكيف تدرس؟

هذا عن التعليمية كعلم، ولأهمية هذا المجال خصص بالدراسة كمقياس يتوجه إلى طلبة سنة ثانية لغة عربية ودراسات قرآنية المقبلين على التخرج، الذين سيخوضون غمار تجربة ممارسة مهنة التعليم، فيتعلمون من خلال هذا المقياس ماذا يدرسون (المادة التعليمية)، وكيف يدرسونها (المنهج)، والإلمام بكل ما يساعد على تدريسها من نظريات واستراتيجيات تعليم وتعلم، وطرائق ومقاربات بيداغوجية أثبتت نجاعتها ومردوديتها.

فكانت المطبوعة البيداغوجية التي بين أيديكم طلبتي الأعزاء استجابة لهذا الغرض وتحقيقا لهذه الأهداف، تألفت من: مقدمة وعشر محاضرات (فصول) مرتبة وفق المقرر الرسمي للسنة الثانية ماستر لغة عربية ودراسات قرآنية. وتذيل هذه المطبوعة بخاتمة وفهارس.

نأمل أن تجدوا فيها ما يفيد ويزيد من سعة موسوعتكم المعرفية والمنهجية.

أستاذة المادة:

د. هجيرة كحلة

الأستاذ: هجيرة كحلة

الوحدة: وحدة المنهجية

مقياس: التعليمية

الرصيد: 03

المعامل: 02

الفئة المستهدفة: ثانية ماستر لغة عربية ودراسات قرآنية

التوقيت: ساعة ونصف

عنوان المحاضرة (01): التعليمية والبيداغوجيا

أهداف المحاضرة:

- أن يتعرف الطالب على: مفهومي التعليمية والبيداغوجيا في اللغة والاصطلاح.
- أن يستنتج: وجود تداخل بين المفهومين.
- أن يوظف: ما فهمه في التمييز بين المفهومين.
- أن يقارن: بين المفهومين، وأن يفرّق بينهما على تداخلهما.
- أن يبدي رأيه: في حاجة كل من العلمين إلى الآخر بعامة؛ وحاجة تعليمية اللغة العربية إليهما بخاصة.
- اختبار المكتسبات القبلية:

س1- درستم في السنة الماضية اللسانيات. ما هو موضوعها، وماهي المناهج التي تعتمدها؟

س2- اللسانيات منها ماهو نظري، ومنها ماهو تطبيقي يستثمر مستجدات البحث اللساني. كيف استفاد التعليم من مستجدات هذا المجال؟

س3- ظهور التعليمية كعلم تطبيقي استفاد -كما سبقت الإشارة إليه- من مستجدات البحث اللساني على المستوى المنهجي، واستفاد من علم آخر على المستوى البيداغوجي. ماهو هذا العلم؟

س4- ماذا تعرف عن العلمين: التعليمية والبيداغوجيا؟

مقدمة:

منذ أن وجد علم التربية طريقه كعلم مستقل، صار البحث ملحا لتحديد ممصطلح "الديداكتيك" Didactique، Didactics، باعتباره عملية تسعى إلى ترشيد وعقلنة الفعل التعليمي، وذلك لتحسين الجو البيداغوجي في الفصل، ليحتضن التعلم بصورة ملائمة. فماهي التعليمية في اللغة والاصطلاح؟ وماهي البيداغوجيا المصطلح القرين لهذا المفهوم. فيم يتفقان وفيم يختلفان؟ وهل بإمكان الواحد منهما الاستغناء عن الآخر؟

1-التعليمية:

1-1-تعريفها:

أ-لغة: التعليمية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أو وضع علامة أو أمارة تدل على شيء لكي ينوب عنه[1].

ب-اصطلاحا: تجاذب تعليمية اللغة العربية وتعلمها في التراث العربي تصوران[2]:

أولا: تعليم اللغة العربية من خلال قواعد النحو وهو ما يستخلص من تعريف ابن جني للنحو: "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصريفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رُدَّ به إليها". فطريق اللحاق بالعرب في كلامها حسب ابن جني هو اتباع أحكام الظواهر النحوية بما يعني أن تعليمية اللغة عنده هي تعليم قواعد النحو.

-وهناك اتجاه ثان: يمثله ابن خلدون الذي لا يرى في القاعدة النحوية-في شقها التعليمي - أكثر من كونها ترشد المتعلم إلى كيفيات التركيب بين الألفاظ المفردة

والسبيل في رأيه إلى تعلم اللغة العربية هو: قراءة النصوص وحفظها وكثرة السماع والاستعمال، وهو ما يفصح عنه قوله: "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم...". ومنه، فتعليمية

---

[1] محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط:2 ، 2012، ص: 126.

[2] كحلة هجيرة والأشراف جمال، تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات: توصيف وتقويم، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، مج (5)، ع1، ص: 202-203.

اللغة العربية عند ابن خلدون تشمل تعليم النحو وغيره من المعارف والمهارات التي ترفد تعلم اللغة وتعليمها، وهو ما تدعو له بعض المقاربات التعليمية المعاصرة.

وأما في المنظور الغربي التقليدي، فكانت الطرائق المتبعة في تعلّم اللغات تركز على القواعد النحوية واستظهار المفردات والتصريفات وترجمة النصوص والتدريبات الكتابية

بما يجعلها تهتم بالقراءة والكتابة، وتهمل الجانب الشفوي للغة. وهو مما تفترق فيه التعليمية التراثية العربية عن نظيرتها الغربية.

1-2-أنواعها:

هناك نوعان: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

فالتعليمية العامة: فتهتم بلب العملية التعليمية التعليمية وأهدافها، والمبادئ والقواعد العامة التي ترتكز عليها. والعناصر المكوّنة لها هي:

المنهاج، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم ...

أي تهتم بالقوانين العامة التي تحكم تلك العناصر ووظائفها.

وأما التعليمية الخاصة (تعليمية المواد): فهي تهتم بذات القوانين، لكن من الناحية التفصيلية لكل مادة دراسة بعينها[1].

ويوضح "محمد الدريج" ذلك بأنه يقصد بالتعليمية العامة مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع الطلاب.

ويقصد بالتعليمية الخاصة الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك، فنقول تعليمية الرياضيات، تعليمية الفيزياء...[2]

وعليه، فالتعليمية العامة تهتم بالجانب النظري للقوانين والمبادئ العامة لجميع المواد الدراسية، أمّا الخاصة، فتهتم بالجانب التطبيقي لتلك القوانين والمبادئ الخاصة بكل مادة دراسية.

1-3-مجالاتها:

---

[1] عبد القادر لورسي، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2016، ص:27.

[2] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، دار التوحيدي، الرباط، المغرب، 2004، ص:16.

ولارتباط العملية التعليمية بأطراف ثلاثة هي: المعلم، المتعلم، المعرفة، اهتمت التعليمية بمجالات ثلاثة هي[1]:

أ- المجال النفسي (السيكولوجي): يخص المتعلم، أي: من نعلم؟ ولذلك يهتم بالمتعلم من جهة: تصوراته وميوله وقدراته على الإدراك والمعالجة والتحليل والتعليل ... إلخ.

ب- المجال البيداغوجي: يهتم بالمعلم والكيفية التي يدرس بها، فيهتم به من حيث: تكوينه المعرفي والتقنيات التعليمية وأساليبه فيهتم به من حيث: تكوينه المعرفي والتقنيات التعليمية وأساليبه التقويمية.

ت- المجال المعرفي: أي ماذا نعلم؟ يتعلق بالمعارف المراد تدريسها للمتعلم، فيهتم بالمادة المعرفية من حيث خصائصها، أهميتها وظيفتها ودرجة تعقيدها وتطورها.

1-4-بعض المفاهيم الأساسية في الديداكتيك:

يقوم الفعل الديداكتيكي على أسس نظرية هامة تقتضيها العلاقة بين أطراف العملية التعليمية التعلمية وهي: المعلم، المتعلم، المادة المعرفية؛ ومن هذه الأسس:

1-4-1-النقل الديداكتيكي (النقل التعليمي):

وهو العملية التي يتم من خلالها تحويل المعرفة الأكاديمية العامة إلى معرفة مدرسية/ معلّمة بغرض جعلها قابلة للتعلم في مستويات دراسية محددة[2].

ويشترط فيه شروط نلخصها في الشكل الآتي[3]:

---

[1] مصطفى منصور، مطبوعة بيداغوجية في مقياس التعليمية (الديداكتيك) موجهة لطلاب السنة الثالثة ليسانس علم النفس التربوي، جامعة الوادي، الجزائر، 2020/ 2021.

[2] عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المغرب، 2014/ 2015، ص:40.

[3] عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المغرب، 2014/ 2015، ص:41.

إن تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية قابلة للتعليم والتعلم والاكتساب (عملية النقل الديداكتيكي) مشروط بشرطين مهمين :

ضرورة مصادقة العلماء(أهل الاختصاص) على سلامة المعرفة المدرسية حتى تكون قريبة من المعرفة العالمة.

ضرورة ابتعاد المعرفة المدرسية عن المعرفة العامة أي المعرفة المبتذلة والرائجة داخل المجتمع بهدف المحافظة على مصداقية المشروع التعليمي.

وهو بذلك ليس تبسيطا ولا اختزالا للمعرفة العلمية، بل هو إعادة بناء لهذه المعرفة بما يتلاءم وخصوصيات الإطار المدرسي.

1-4-2-التعاقد الديداكتيكي (العقد التعليمي):

بدأ هذا المفهوم يتبلور في الظهور مع أعمال الباحث الفرنسي بروسو "Brousseau" (1990/1986).

وهو يعني انتظارات كل من المدرّس لما يتوقعه من تلاميذه، وانتظارات هؤلاء فيما يتوقعونه منه، وعلاقة ذلك بالمعرفة المستهدفة في عملية التعلّم (ينظر المعلم من تلاميذه فهم المادة المعرفية التي يقدمها، وتلاميذه ينتظرون إفهامه لهم) كما يعني مجموع الضوابط والمحددات

الواعية واللاواعية التي تحدد التفاعلات الصفية بين كل المتفاعلين: في العملية التعلمية: المعلم، المتعلم، المعرفة[1].

- مؤشر نجاح العقد الديكاكتيكي يقتضي امتلاك المتعلم لمشروع خاص (التعلمّ)، وامتلاك المعلمّ لمشروع (التعليم).

وتفاعل المشروعين بإنجاز كل طرف لما هو موكول له يعني نجاح التعاقد التعليمي، الذي هو المحرك الحقيقي للعلاقة الديداكتيكية[2].

وأي إخلال بهذا العقد ينتج عنه آثار سلبية على عملية التعلم.

1-4-3- المثلث الديداكتيكي:

هو مثلث متساوي الأضلاع رؤوسه هي أطراف العملية التعليمية- التعلمية: المعلم، المتعلم، المعرفة، وأضلاعه هي: محور (التعليم /التدريس) ، محور التعلم ، محور التكوين.

يعبر هذا المثلث عن العلاقات الناشئة بين أطراف العملية التعلمية الثلاثة: كل مكوِن له علاقتان بالمكونين الآخرين كالآتي[3]:

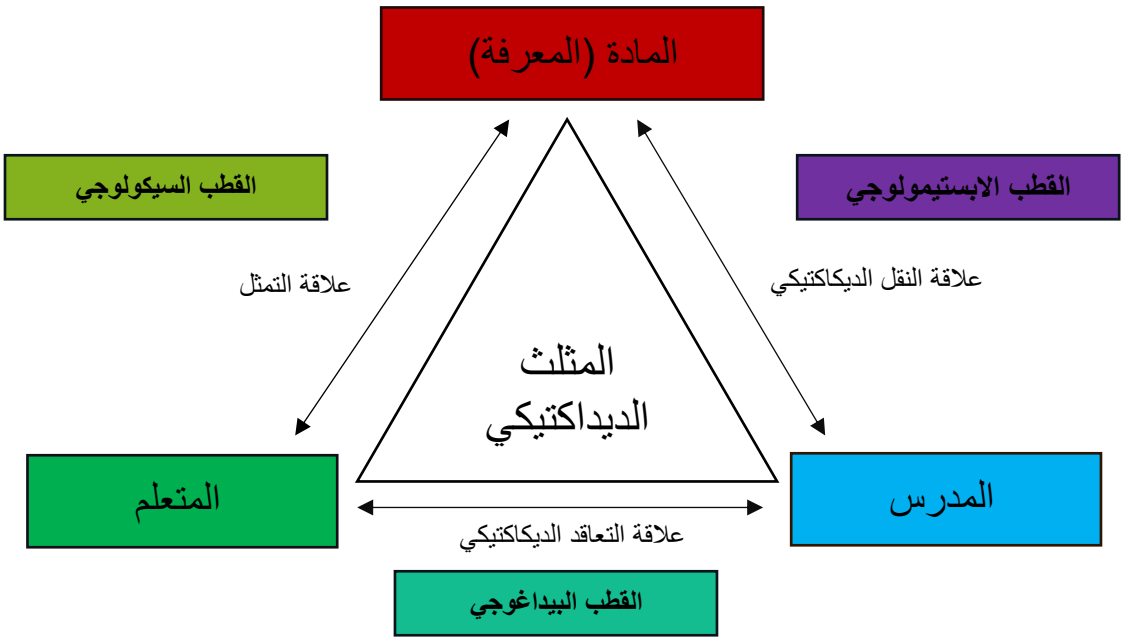
- محور التعليم يربط بين المعلم والمعرفة (بعد ابستيمولوجي): يهتم بالمادة المعرفية، وكيفية نقلها من المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية، أي يهتم بالنقل الديداكتيكي.
- محور التعلم يربط المتعلم بالمعرفة (بعد سيكولوجي): يهتم بآليات اكتساب المعرفة وتمثلها، وبنائها، وتوظيفها في وضعيات مختلفة، كما يهتم بكل ما يعيق هذا الاكتساب من عوائق.
- وأمّا محور التكوين يربط بين بين المعلم والمتعلم (بعد تواصل بيداغوجي): يهتم هذا المحور بالمهام التي يضطلع بها المعلم (إنجاح التفاعل بين المتعلم والمعرفة، إعداد وضعيات ديداكتيكية، بناء وضعيات تقويمية ...) وكل ما يساعد على إنجاح التعاقد الديداكتيكي بينه وبين المتعلم.

---

[1] عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المغرب، 2014/ 2015، ص: 47.

[2] فيليب جوناييير و سيسل فاندر بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين: التكريس بالكفايات من خلال شروط التعلم، 2011، ص: 247.

[3] أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، د.ت، ص: 6-7.



وعليه فالتعليمية تهتم بدراسة وتحليل الظواهر التي تفرزها هذه التفاعلات بين أطراف العملية التعليمية، يقول الأمراني: "إذا كان موضوع الديداكتيك هو دراسة وتحليل العملية التعليمية بمختلف مكوناتها وعناصرها ومجالاتها، فإن دراستها تتم في إطار شمولي مركب للأبعاد الثلاثة ..."[1]

- يعمل هذا المثلث على إيجاد توازن بين مكوناته عند التخطيط والتدبير لكل وضعية تعليمية–تعلمية، وعدم جعل أحد مكوناته مركز ثقل العملية[2].

[1] عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المغرب، 2014/ 2015، ص: 25.
[2] عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المغرب، 2014/ 2015، ص: 50.

2-البيداغوجيا:

تعريفها:

أ-في اللغة: يعود أصل هذا المصطلح إلى اليونانية القديمة ويتركب من عنصرين: بيدا بمعنى الطفل و غوجيا بمعنى : توجيه و تربية، أي تربية وتوجيه الطفل.

والبيداغوجي Le pédagogue : هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين والنزهة[1].

ب-في الاصطلاح:

لا يوجد تعريف جامع مانع لها من الناحية الاصطلاحية بسبب تداخلها مع مفاهيم في حقول معرفية مجاورة لها[2]؛ فيعرفها:

- دوركايم "E. Durkheim" : بأنها: "نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع "
- وعرفها روني أوبير "R. Hubert" بقوله: "إنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله منظم وفق تمفصلات منطقية" ().
- وفي نظر "علي تعوينات" يمكن التمييز في لفظ "بيداغوجيا" بين استعمالين يتكاملان فيما بينهما إلى حد كبير، وهما[3]:
- إنها حقل معرفي قوامه التفكير في أهداف وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم على الطفل والراشد.
- إنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل القسم.

ومنه، فهذان الاستعمالان يفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وبين ما هو تطبيقي.

---

[1] تعوينات علي (2010)، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي (مداخلة في ملتقى) على الرابط:
https://www.startimes.com/?t=30610274

[2] نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ع (08)، ص ص:33-49.

[3] تعوينات علي (2010)، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي (مداخلة في ملتقى) على الرابط:
https://www.startimes.com/?t=30610274

وبناء على ما سبق، يمكن استنتاج مابين المصطلحين من تداخل، هذا من جهة، ومن أخرى ما يعد من قبيل مظاهر الافتراق بينهما:

3-في علاقة التعليمية بالبيداغوجيا:

أ-علاقة تداخل:

يرجع "تعوينات" أصل التعليمية إلى البيداغوجيا التجريبية نقلا عن فرانسوا تستو "F. test" في كتابه "من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا" فيقول: "... إن البيداغوجيا التجريبية وحدها قادرة على أن تؤسس التعليمية"[1]

ويرى أن الانتقال يكون أولا من الفلسفة إلى السيكولوجيا إلى البيداغوجيا ومنها إلى التعليمية كالآتي:

الفلسفة ← السيكولوجيا← البيداغوجيا ← التعليمية.

لكنه في نفس الوقت لا يلغي ما بين البيداغوجيا والتعليمية من انفصال وافتراق.

وهناك من يرى التعليمية امتدادا للبيداغوجيا، ومنتوجا وليدا جديدا لها، فهي تجيب عن التساؤلات حول العلاقات بين المعلم والمتعلم، واستخدام الطرائق والتقنيات التربوية، والوسائل المختلفة في العملية التعليمية التعلمية، وأساليب التعليم والتعلم و إعداد الفرد إعدادا جيدا[2].

- وهناك أيضا من يراهما مترادفتين:

في إيطاليا وسويسرا يعد الديداكتيك مرادفا لمادة ترتبط في الوقت نفسه بعلم النفس وعلم اللغة النفسي. أمّا في بلجيكا، فإن الديداكتيك والبيداغوجيا صنوان لا يميز بينهما[3].

كما أن "لالاند" (LaLande) في قاموسه يجعلهما مترادفتان[4].

ب-علاقة انفصال:

تلخص في الجدول الآتي[5]:

---

[1] تعوينات علي (2010)، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي (مداخلة في ملتقى) على الرابط:
https://www.startimes.com/?t=30610274

[2] رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط:1، 1991، ص:59.

[3] عرض تقديمي: عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المغرب، 2014/ 2015، ص:16.

[4] أندري لالاند، الموسوعة الفلسفية، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط:2، 2001، 1/ 276.

[5] https://edutout.blogspot.com/2012/01/blog-post.html?m=1

التعليمية	البيداغوجيا
- تهتم بالتفاعلات بين أطراف العملية التعليمية في المثلث التعليمي في إطار مادة معرفية معينة - لا توجد تعليمية عامة، بل توجد تعليمية متخصصة. - تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصية التعليمية في عملتي التعليم والتعلم. - تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة. - يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة	- تهتم بالعلاقة التربوية بين تلك الأطراف من منظور التفاعل داخل الفصل الدراسي. - لا تختص بمادة بل تخترق كل المواد الدراسية. - لا يهتم بخصوصية المحتوى في عملية التعليم والتعلم، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم، وبأبعاد نفسية اجتماعية. - تتناول منطق التعلم من منطق الفصل الدراسي. - يتم التركيز على الممارسة المهنية، وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة الفصل في أبعاده المختلفة.

خاتمة:

رغم ما عددنا من نقاط الافتراق بين التعليمية والبيداغوجيا إلا أنهما حقلان معرفيان متكاملان، ولا يمكن لأحدهما أن يستغني عن الآخر أو يتجاهله لما بينهما من وشائج وتداخلات.

التقويم التكويني:

يقول الباحث عابد بوهادي: "... لا يمكن للمدرس أن ينجح في مهمته مالم يكن على دراية تامة بأدوار المكونات الأساسية للمثلث الديداكتيكي، وأن يتصور بشكل صحيح مدى انسجام العلاقات التفاعلية التي تنشأ بينهما والمراحل التي تقطعها المعرفة في تدرج مفاهيمها من مصادر أصلية حتى تصل إلى المتعلم ...".

اشرح هذا القول مستندا إلى ما درسته حول المثلث الديداكتيكي.

الأستاذة: هجيرة كحلة

الوحدة: وحدة المنهجيّة

مقياس: التّعليميّة

الرّصيد:03

المعامل: 02

الفئة المستهدفة: ثانية ماستر لغة عربيّة ودراسات قرآنيّة

التّوقيت: ساعة ونصف

عنوان المحاضرة (02): التّعليم والتّعلّم

أهداف الوحدة:

← أن يتعرّف الطّالب على مفهومي التّعليم والتّعلّم وما يتعلّق بهما من المفاهيم، وأنواع كلّ منهما.

← أن يستنتج العلاقة بين المفهومين.

← أن يوظّف ما فهمه في التّمييز بين المفهومين.

← أن يقارن بين المفهومين، ويكتشف الفرق بينهما.

← أن يبدي رأيه.

اختبار المكتسبات القبليّة:

س1: درستم في الحصّة الماضية موضوع التّعلّميّة والبيداغوجيا، ما هو موضوع كلّ منهما؟

س2: إذا كان موضوع التّعلّيميّة هو التّعليم والتّعلّم، فمَنْ مِنْ أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من يضطلع بهذين الدّورين أو الوظيفتين؟

س3: إذا كان مشروع المعلّم هو التّعليم، ومشروع المتعلّم هو التّعلّم، فماذا تعرف عن التّعليم والتّعلّم؟

مقدّمة:

أبان الإنسان منذ أقدم العصور على اهتمام كبير بكيفيّة التعليم، والتّعلّم عامّة، وتعليم اللّغات بشكل خاصّ، والتّاريخ يخلّف لنا العديد من أفكار وتأمّلات كبار الفلاسفة والمربّين، فتكوّن بذلك رصيد خبراتي في ميدان التّعليم والتّعلّم مكّن المعاصرين من البناء عليه في التّنظير لهاتين العمليتين بدء بإعطاء مفهوم لكلّ منهما، وتحديد أنواع كلّ منهما وطرائقه وخصائصه المميّزة له عن الآخر، فما هو التّعليم؟ وما هو التّعلّم؟ وهل من علاقة تربط بينهما؟

1-التّعليم:

يعتبر التّعليم عاملا مهمّا وحاسما في تصنيف الشّعوب والمجتمعات، لما له من أهمّيّة في التّنمية والتّقدّم باعتبار جودة مخرجاته وما يضطلع به من دور في تكوين الاتّجاهات وتحديد أنماط السّلوك وتهذيب الميول والرّغبات، واكتساب المهارات والخبرات.

1-1-تعريفه:

يعرّف بأنه:

"مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التّعلّم، وهو كذلك مجموعة من الحوادث الّتي تؤثّر في المتعلّم بطريقة تؤدّي إلى تسهيل التّعلّم، تكون هذه الحوادث مطبوعة، أو مسجلة أو منطوقة، تدعم العمليّات الدّاخليّة للتّعلّم"[1].

1-2- الفرق بين التعليم والتدريس:

يعدّ مصطلح "التّعليم" أشمل من مصطلح "التّدريس" من حيث كونه مقصودا أو غير مقصود، وقد يقوم به المعلّم أو غير المعلّم، وقد يتمّ في المدرسة أو في غير المدرسة، وقد يتمّ من خلال أهداف محدّدة أو غير محدّدة بقصد مساعدة الفرد على التّعلّم واكتساب المعارف[2].

1-3-مفهوم تكنولوجيا التّعليم وأصوله النّظريّة:

1-3-1-مفهومها:

---

[1] محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار الميسرة، عمّان – الأردن، ط1، 1999 م، ص 29.

[2] ينظر: إقبال عبد الحسين نعمة ونبيل كاظم الجبوري، تقنيات واستراتيجيات طرائق التدريس الحديثة، بغداد، 2015 م، ص 30.

هو مصطلح معرّب مرادفه في اللّغة العربيّة "تقنيات التّعليم"، ويعرّف بكونه: "منظومة تعليميّة تجمع بين وسائط وأدوات تكنولوجيّة وطرق تدريس مصمّمة في ضوء نظريّات علم النّفس التّعليمي، وتخضع للضّبط والتّحكّم في إنتاجها واستخداماتها، كما أنّها تساعد على تنفيذ المنهج وتطوّع أدواتها لطبيعة ومستوى مجال متعلّميه"[1].

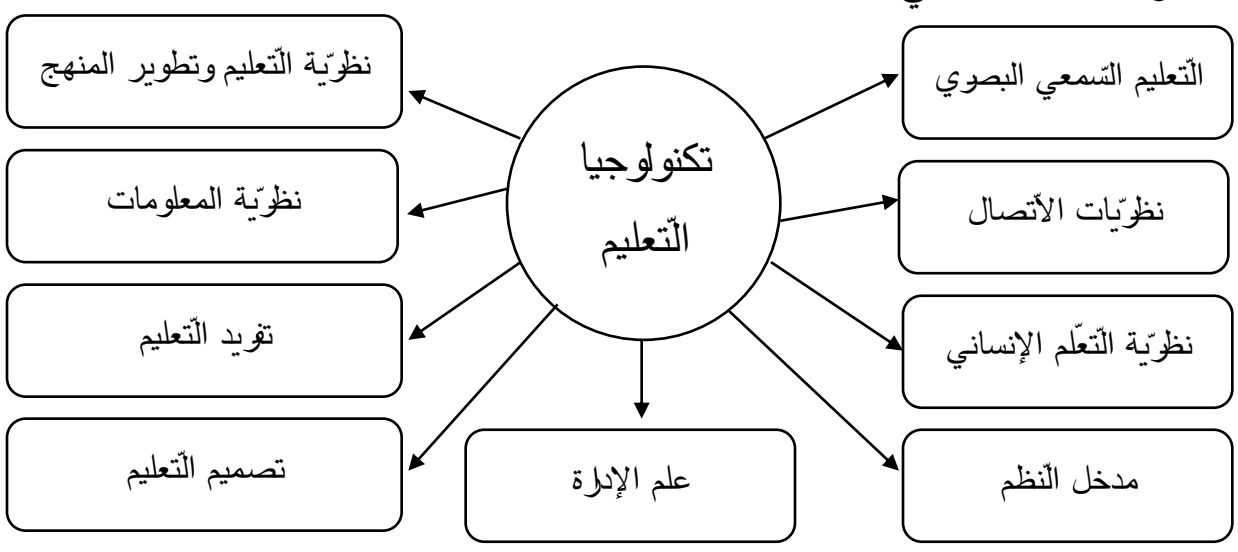
ولا يفهم من ذلك انحصار هذا المجال في استخدام الأجهزة والآلات، وإنّما هو نمط في التّفكير، ومنهج في العمل، وأسلوب في حلّ المشكلات، تعتمد مخطّط وأسلوب منهجي منظّم عن طريقه يوضع المتعلّم في مواقف تحتاج إلى التّفكير والبحث.

1-3-2-الأصول النّظريّة لتكنولوجيا التّعليم:

حدّدت الجمعيّة الأمريكيّة للاتّصالات التّربويّة والتّكنولوجيّة (AECT) الأسس النّظريّة لتكنولوجيا التّعليم بما يلي[2]:

- حركة التّعليم السّمعي البصري
- نظريّات الاتّصال
- نظريّة التّعلّم الإنساني
- مدخل النّظم
- تفريد التّعليم

كما يوضّحه الشّكل التّالي:



[3] ويليام عبيد، استراتيجيات التعليم والتعلم، دار الميسرة، عمّان – الأردن، ط1، 2009 م، ص 235.

[1] ينظر: كتاب Educational Technology: A Definition with Commentary، الناشر: AECT، الفصل الثاني: الأسس النظرية.

2-التّعلّم:

إذا كان التّعليم وظيفة يضطلع بها المعلّم، فإن التّعلّم من مهام المتعلّم، ومفهوم التّعلّم له دلالات متنوّعة تختلف من نظريّة إلى أخرى، ويمكننا الاكتفاء بأشهرها.

2-1-تعريف التّعلّم:

- تعريف جيتس " Gates ": " التّعلّم عمليّة اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدّوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتّخذ صورة حلّ مشكلات"[1].

فاعتبر " Gates " اكتساب وسائل تحقيق الحاجات (عقليّة، جسديّة، نفسيّة) أساس عمليّة التّعلّم.

- تعريف جيلفورد " Guilford": "تغيير في السّلوك ناتج عن إثارة ما، وهذا التّغيير في السّلوك قد يكون نتيجة لأثر منبّهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف معقّدة"[2].

فاعتمد جيلفورد في تعريف التّعلّم على تغيير السّلوك النّاتج عن منبّهات بسيطة أو معقّدة، فالتّعلّم هنا مثير واستجابة.

- تعريف " Leny" : "عمليّة تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة، ويظهر في تغيّر الأداء لدى الكائن الحيّ"[3].

التّعلّم عند " Leny" اعتمد أيضا على تغيّر في السّلوك، لكنّ منشأه مختلف وهو "الممارسة" لا طبيعة المثير كما في تعريف جيلفورد.

وعليه، فكلّ التّعاريف ينصبّ اهتمامها على الطّبيعة النّفسيّة للتّعلّم، وأهملت عناصر أخرى تدخل في وجوده وردت في تعريف آخر لعبد الكريم غريب وزميله.

- تعريف عبد الكريم غريب وزميله: "التّعلّم عمليّة اكتساب لسلوك أو تصرّف معيّن (معارف، حركات، مواقف، مهارات...)، ويتمّ هذا الاكتساب في وضعيّة محدّدة، ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلّم والموضوع الخاصّ بالتّعلّم"[4].

---

[1] أكرم صالح محمود خوالدة، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2016 م، ص 164.

[2] علي تعوينات، البطئ التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009 م، ص 13.

[3] علي تعوينات، مرجع سابق، ص 13.

[4] عبد الكريم غريب وعبد الكريم فليّو، التعلم والاكتساب، مجلة سايكو-تربوية، 2001 م، ص 09.

فضمّ هذا التّعريف خمسة عناصر[1]:

1.الفرد المتعلّم بخصائصه النّفسيّة، الاجتماعيّة–الثّقافيّة: ويخضع لشروط محدّدة ذاتيّة (قدرات، مهارات، استعدادات نفسيّة وذهنيّة...) وموضوعيّة (شروط يجري فيها فعل التّعلّم).

2.موضوع التّعلّم: ويدلّ على كلّ ما يمكن أن يكتسبه المتعلّم ضمن وضعيّة وشروط معيّنة، وقد يكون هذا الموضوع؛ أفكارا أو تصوّرات أو مواقف وحركات ومهارات.

3.الوضعيّة التّعلّميّة: ويقصد بها الإطار أو السّياق العام الّذي يتمّ فيه التّعلّم وغالبا ما تكون موجّهة وقصديّة كالتّعليم المدرسي مثلا.

4.ناتج التّعلّم: ويشمل السّلوكيات والمهارات باطنيّة كانت أو ظاهريّة، تظهر على شكل إنجازات تختلف من فرد إلى آخر حسب درجة إتقان عمليّة التّعلّم.

5.التّفاعل: ويعني أنّ فعل التّعلّم ينتج بالتّفاعل بين العناصر المذكورة وبالّتكامل بينها، فالمتعلّم يتفاعل مع موضوع التّعلّم، والوضعيّة التّعلّميّة تخضع لموضوع التّعلّم وخصائص المتعلّم...

2-2-الشّروط الأساسيّة للتّعلّم:

للتّعلّم شروط عديدة، نذكر أهمّها[2]:

1.التّحفيز: هو حالة من الاهتمام بموضوع معيّن لدى المتعلّم، فكلّما ارتفعت درجة الاهتمام ارتفع معها الإقبال عليه، واجتهد المتعلّم في طلبه، وكلّما ضعف الاهتمام كلّما انخفض ذلك الطّلب، وينشأ هذا الاهتمام من مصادر مختلفة؛ المتعلّم نفسه، المعلّم، المعرفة.

2.الانتباه: هو تهيؤ واستعداد عام للفرد لاستقبال مثير خارجي محدّد، وهو توجيه الحواس نحو شيء أو موضوع معيّن، ينتقى بتركيز الحواس على هذا المثير، كاللّون، الشّكل، الحجم...

3.الفهم: هو إدراك العلاقات القائمة بين عناصر موضوع ما، فعلى المستوى السّيكولوجي؛ فالفهم هو معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد مع إدراك هذا الموقف ككلّ مترابط.

وعلى المستوى المعرفي عمليّة ذهنيّة يقوم بها المتعلّم لفكّ شفرة إرساليّة مكتوبة أو شفويّة، ولا يمكن حصر الفهم في هذه التّعريفات، إذ له عدّة دلالات، وعدّة مستويات، ففهم المحسوسات غير فهم المجرّدات (مثلا حساب حبّات فاكهة غير حساب مساحة الدّائرة في شكل هندسي).

---

[5] ينظر: تعوينات، مرجع سابق، ص 14.

[1] ينظر: تعوينات، مرجع سابق، ص 14-16.

4.الممارسة: هي الاستعمال المستمرّ لموضوع التّعلّم في كلّ وضعية مشكل يحتاج فيها المتعلم إلى المعرفة الّتي يتضمّنها الموضوع، فتصبح هذه المعرفة سلوكا يتصرّف به المتعلّم، وتعمل الممارسة على ترسيخ المعرفة التّعلّمية وتجاوز العثرات الّتي تظهر أثناء فعل التّعلّم، ويسمح ذلك بالاقتصاد في الوقت والجهد في إنجاز المهام الّتي تستعمل فيها هذه المعرفة.

فمثلا؛ إن أراد المعلّم تعليم تلاميذه قاعدة الفاعل أو المفعول به أو غيرها من القواعد، يضع هذا الموضوع في كلّ وضعيّة مشكلة في اللّغة العربيّة أو الرّياضيات، التّربية التّكنولوجيّة...، كأن يسأل من قام ببيع السّلعة؟ ماذا باع التّاجر؟ وهلمّ جرّ من الأسئلة الّتي ترسّخ مفهوم الفاعل والمفعول به، ومع الممارسة تترسّخ هذه المعرفة ويتعلّم الطّالب هذا الموضوع.

2-3-أنواع التّعلّم:

تتعدّد أنواع التّعلّم، فمنها ما يتعلّق بالفرد نفسه، فهو تعلّم ذاتي، ومنها ما يتعلّق بالتّنافس بين المتعلّمين، فهو تعلّم تنافسي، ومنها ما يتّصل بالتّعاون بينهم، فهو تعلّم تعاوني، وفيما يلي توضيح لكلّ نوع على حدة:

أ-التّعلّم الذّاتي: في هذا النّوع من التّعلّم يقوم الطّالب بتحصيل المعارف والمهارات معتمدا على قدراته الذّاتيّة من مصادر التّعليم المختلفة، ممّا يحقق تنمية شخصيّته، ومواصلة تعلّمه بنفسه، ممّا يؤهّله لمتابعة التّطوّر الحاصل في مجال تخصّصه.

ويستهدف هذا النّمط من التّعليم[1]:

- تزويد الذّات المتعلّمة باستراتيجيّات تعليميّة خاصّة تفيدها في التّحوّل من الحسن للأحسن، ليستهدف بذلك الاكتشاف لا التّلقين.
- توظيف الجهود الشّخصيّة.
- حرّية اختيار الأهداف.
- تنمية القدرة على اكتساب التّقويم النّاقد.
- المتابعة الفرديّة غير المؤسّسيّة.

ب- التّعلّم التّعاوني[2]: يقوم على التّفاعل الإيجابي بين المتعلّمين، فيتعاونون على مناقشة موضوع ما، أو حلّ مشكلة في مجموعات تضمّ الواحدة منها ما بين طالبين إلى ستّة طلاّب،

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط6، 2011 م، ص 115.

[2] ينظر: جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص 86-89.

وتقسيم الموضوع المدروس إلى جزئيّات بعدد الطلاّب في المجموعة، يختار كلّ طالب جزئيّة من تلك الجزئيّات، ينضمّ الطلاّب أصحاب الجزئيّة نفسها إلى بعضهم لمناقشة هذه الجزئيّة وتكوين خبرة فيها، ثمّ يعود كل طالب إلى مجموعته الأصليّة ليكتب مع زملائه في تلك المجموعة تقريرا عن الموضوع كلّه، ثمّ يقوّم عمل كلّ مجموعة فرديّا أو جماعيّا

من إيجابيات هذا النّوع من التّعلّم:

– تنمية مهارات العمل في فريق، فيتحمّل مسؤوليّة تعلّمه وتعلّم فريقه.

– التّأكّد من مدى فهم الطّلاب للموضوع بكلّ جزئيّاته.

– يولّد نوعا من التّنافس والتّحدّي الفكري الّذي يثير دافعيّة المتعلّم للمناقشة والتّفكير.

ت– التّعلّم التّنافسي: هو تعلّم متمركز حول المادّة الدّراسيّة، يكون موقف المتعلّم فيه سلبيّا، أمّا المعلّم فهو المصدر الرّئيسي للتّعلّم، حيث يقوم بتلقين المتعلّم المعلومة، ووجّهت انتقادات لهذا النّوع من التّعلّم منها:

– أنّه يعمل على إضعاف الدّافعيّة للمتعلّم نحو التّعاون.

– دخول المتعلّم في صراع بلا طائل، ولا يجني المتعلّم منه إلاّ الظّهور بين زملائه.

– يعرقل تعلّم بقيّة المتعلّمين.

2–4–استراتيجيّة التّعلّم:

الإستراتيجيّة: يتضمّن هذا المصطلح معنى التّخطيط الدّقيق بعيد المدى، وما يتطلّبه من طول الزّمن والتّأنّي، ارتبط هذا المصطلح بالمجال العسكري، ثمّ نقل إلى مجال إدارة الأعمال، وفي هذين المجالين تعدّ الاستراتيجيّة نقطة وصل بين السّياسات المقترحة والتّكتيكات الّتي هي آليات عمليّة لتنفيذ الاستراتيجيات المتّسمة بالعموم، وعادة ما تحتاج إلى وسائل مادّيّة لتحقيق الغايات المنشودة والتّمكين من إتمام المهمّة[1].

وفي مجال التّعلّم والتّعليم لا تبتعد عن ذلك المعنى؛ فيقصد بـ:

- باستراتيجية التّعلّم: الأفكار والإجراءات المستخدمة من طرف المتعلّمين لإتمام تعلّم المهام.

ويعرّفها جابر عبد الحميد جابر بقوله: "الأنماط السّلوكيّة وعمليّات التّفكير المستخدمة من طرف التّلاميذ، والمؤثّرة في تعلّمهم، بما في ذلك الذّاكرة والعمليّات الميتا معرفية"[2]

[1] محمد محمد يونس علي، تحليل الخطاب وتجاوز المعنى نحو بناء نظرية المسالك والغايات، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2016 م، ص 72.

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، مرجع سابقن ص 307.

كما تعرّف بأنها: "بخطوات تفكيريّة واستراتيجيّات سلوكيّة واعية يقوم بها المتعلّم بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعروضة، فيسهّل عليه تخزين المعرفة والخبرة واستخدامها اعتمادا على خبراته السّابقة"[1]

وعليه، واستراتيجيّة التّعلّم هي آلية تفكيريّة وسلوكيّة يستخدمها المتعلّم لمساعدته على الفهم والاستيعاب وتخزين المعرفة وإعادة استخدامها من جديد اعتمادها على خبراته السّابقة.

فما هي هذه الآليات والميكانِزمات الّتي يلجأ إليها المتعلّم لبناء تعلّماته؟

ميّز الباحثون بين نوعين من الاستراتيجيات[2]:

1- الاستراتيجيّة الأوليّة: وهي الّتي لها علاقة مباشرة بالتّعلّم، وتستهدف الفهم وتخزين المعلومات واسترجاعها، وكيفيّة استخدام هذه المعلومات، فهي موجّهة بشكل مباشر نحو المعلومات المراد اكتسابها.

2- استراتيجية الدّعم: وهي الّتي تحسّن بصفة غير مباشرة العمل الذّهني.

منها ما يسمّى استراتيجيّات معرفيّة عندما تتمحور حول تكرار وتجميع أو استنتاج أو استحضار كلّ ما له علاقة بمعارف المتعلّم، كتقنية تكوين صورة ذهنيّة لتحسين تذكّر معلومة.

وتسمّى هذه الاستراتيجيّات ميتا معرفية (ما وراء معرفيّة)؛ إذا استعملها المتعلّم لينظّم نفسه ويقوّمها... إلخ، ويدلّ على هذا النّوع من الاستراتيجيّات اكتشاف المتعلّم لأخطائه أو هفواته.

2-5-أهمّية استراتيجيّات التّعلّم:

إنّ تبني استراتيجيّات التّعلّم وتوظيفها في العمليّة التّعليميّة- التّعلّمية يسهم في تطوير هذا المجال والارتقاء به وزيادة انتاجيّته، نذكر من ذلك[3]:

- مساهمة استراتيجيّات التّعلّم في تحسين جودة التّعليم من خلال تسريع وتيرة الفهم والاقتصاد في الوقت.
- يساعد العمل بها على تثبيت المعارف وترسيخها في ذهن المتعلّم.
- تعمل على تنمية حبّ التّعلّم الذّاتي والتّعاوني على حدّ سواء لمواجهة مشكلات التّعلّم.
- تمكّن المتعلّم من الوصول إلى الحل ذي المعنى للمشكلات الّتي تواجهه.

---

[2] موفق بشارة وختام الغزو، مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج (22)، ع (6)، 2008م، ص 1755.

[3] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية – الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، الجزائر، 2015 م، ص 197.

[4] ينظر: موفق بشارة وختام الغزو، مرجع سابق، ص 1755. وعبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، 2010م، ص 62-63.

– استثمار الاستراتيجيّة المناسبة للوضعيّة التّعليمية– التّعلّمية يعزّز الثّقة بالنّفس لدى المتعلّم، ويساهم في خلق الجوّ التّنافسي بين المتعلّمين.

– توفّر لكلّ المتعلمين فرص التّعلّم مراعيا في ذلك الفروق الفرديّة بينهم.

خاتمة:

وقصارى القول عمليّتا التّعليم والتّعلّم من الأهمّيّة بمكان؛ إذ شغلتا فكر التّربويين والفلاسفة وعلماء النّفس والاجتماع وغيرهم، فالتّعليم مهمّة يضطلع بها المعلّم لجعل المتعلّم يكتسب المعارف والمهارات والمواقف، وأمّا التّعلّم فهو مجهود شخصي ونشاط ذاتي، يصدر عن المتعلّم نفسه، بغية اكتساب معارف، قدرات، تجارب وخبرات.

ويؤثّر في عمليّة التّعلّم؛ التّحفيز، الانتباه، الفهم، الممارسة، وتتعدّد أنواع التّعلّم من ذاتي، وتعاون وتنافسي، كما تتعدّد استراتيجيّاته من معرفيّة وميتا معرفيّة تساعد المتعلّم على الفهم والاستيعاب، وتخزين المعرفة وإعادة استخدامها من جديد اعتمادا على خبراته السّابقة.

تطبيق: في ضوء ما درست حول التّعليم والتّعلّم، ابحث في الفروق بين المصطلحين المذكورين.

عنوان المحاضرة (03): التّعليميّة وعلوم التّربية

أهداف الوحدة:

1.أن يتعرّف الطّالب على مفهوم التّربية وأنواعها وعلومها.

2.أن يفهم العلاقة بين علوم التّربية والتّعليميّة.

3.أن يستنتج ما تجنيه التّعليميّة من فوائد بانفتاحها على علوم التّربية (نقاط التّداخل).

4.أن يميّز نقاط الاختلاف بين التّعليميّة وعلوم التّربية

اختبار المكتسبات القبليّة:

س1: درستم التّعليميّة في أبعادها المختلفة من حيث الموضوع، المنهج والأسس النّظريّة... ودرستم علاقتها بالبيداغوجيا. فما هي نقاط التّداخل والتّمايز بين العلمين؟

س2: ماذا نعدّ البيداغوجيا من جهة تصنيف العلوم؟ أي إلى أيّ فئة من فئات العلوم تنتمي؟

س3: بما أنّ البيداغوجيا أحد علوم التّربية، فما هي علوم التّربية الأخرى؟ ولماذا التّربية ليست علما واحدا؟

س4: كيف تتصوّر العلاقة بين التّعليميّة وعلوم التّربية؟

مقدّمة:

تكتسي التّربية بعلومها المختلفة أهمّيّة بالغة في تطوير الشّعوب، والمجتمعات وتنميتها بشتّى المجالات: الخلقيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة...إلخ، ورفع مستوى قدرتها على مواجهة التّحدّيات الحضاريّة، فكيف تفيد منها التّعليميّة في تأسيس منهجية تعليميّة وتعلّميّة معرفيّة مثمرة؟

1-التربية وعلومها:

1-1-تعريف التّربية في اللّغة والاصطلاح:

أ-في اللّغة:

التّربية مأخوذة من الفعل: ربّ أو من فعل ربا.

ورد في المعجم الوسيط:

- ربّ الولد ربّا: وليه وتعهّده بما يغذّيه وينمّيه ويؤدّبه.
- ربّ القوم: رأسهم وساسهم، وربّ النّعمة حفظها ونمّاها، ومن ربا: ربّاه، نمّاه ربّى فلانا: غذّاه ونشأه ونمّى قواه الجسديّة والعقليّة والخلقيّة[1].

وعليه، فالتّربيّة في اللّغة تفيد السّياسة والقيادة والتّنمية.

ب-في الاصطلاح:

يعرّفها تركي رابح بقوله: "وهي تعني باختصار أن نهيّئ الظّروف المساعدة لنموّ الشّخص نموّا متكاملا من جميع النّواحي لشخصيته: العقليّة، والخلقيّة والجسميّة والرّوحيّة"[2].

ويعني ذلك الاهتمام بشخصيّة الفرد من كافّة جوانبها:

- البدنيّة: بتنمية الجسم من حيث بنيته بتقويتها بممارسة الرّياضة على اختلافها، ووقاية جسمه من الأمراض والعلل.
- العقليّة: بتنشئة الفرد على الصّدق في الحكم على الأشياء، وبعد النّظر، وقوّة الحجّة، وسلامة الفكر، ومنطقيّة الرّأي.
- الخلقيّة: تربيته على السّموّ بأخلاقه، وامتلاك إرادة قويّة خيّرة.

---

[1] ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، د.ت، ص:336-376.

[2] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص:9.

- النّفسيّة: تنشئته على الصّحّة النّفسيّة، والبعد عن الصّراعات ومختلف مظاهر الاختلال والاعتلال النّفسي.
- الاجتماعيّة: تعمل التّربية على ملاءمة الفرد مع بيئته الاجتماعيّة، بالتّكيّف والانسجام مع مجتمعه، والعمل على رقّيه وتقدّمه.
- الاهتمام بالبيئة الطّبيعيّة: بتربيته على حبّ الطّبيعة، والمحافظة على جمالها.
- الرّوحيّة: تعمل التّربية على الرّقيّ بالحسّ الجمالي المادّي والمعنوي، والارتفاع بالذّوق الإنساني العام، والانسجام مع النّاموس الكوني.

1-2-أنواع التّربية:

هناك نوعان من التّربية[1]:

أ-تربية عامّة: هي ضرب من التّمرين الشّامل الرّامي إلى إنماء القابليات والميول وأنواع السّلوك الّتي يرغب فيها المجتمع، أي هي التّدريب الّذي يتلقّاه الطّالب ليجعل منه شخصا ملمّا بطرق تكوين الإنسان وتربية الشّخصيّة الإنسانيّة فيه.

ب- أمّا التّربية الخاصّة: فهي التّربية الّتي ترمي إلى إعداد الأفراد لأنواع خاصّة من المهن (التّدريس، الطّبّ، التّمريض...).

وصار للتّربية الخاصّة حديثا مفهوم آخر وهو: أنّها تتناول كموضوع لها الأفراد غير العاديين الّذين يختلفون عن العاديين في نموّهم العقلي والحسّي والانفعالي والحركي واللّغوي؛ ممّا يستدعي اهتماما خاصّا بهم من قبل المربّين من حيث تشخيصهم ووضع البرامج التّربويّة الخاصّة بهم، ومنه، فالتّربية الخاصّة يقصد بها مجموع البرامج والخطط والاستراتيجيّات المصمّمة خصّيصا لتلبية الاحتياجات الخاصّة بالأطفال غير العاديين، وتشمل طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدّات خاصّة، بالإضافة إلى خدمات مساندة[2].

---

[1] ركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص:24.

[2] فريدة شنان و مصطفى هجرسي، معجم تربوي، المركزي الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2009، ص:13.

1-3-علومها:

إنّ تشعّب الظّاهر التّربويّة لم يعد معه بالإمكان حصرها في علم واحد، من هنا بدأت الحاجة ماسّة إلى إعادة التّسمية بتجاوز علم التّربية بالمفرد، واستبداله بمصطلح جديد يضمّ الحقول المعرفيّة الّتي تتصدّى لمجموع الظّاهرة التّربويّة والشّروط الّتي تمارس فيها.

ويحمل هذا المصطلح اسم "علوم التّربية"، وهو يعني:

مجموع الدّراسات الّتي تقام حول النّشاط التّربوي، لمختلف مكوّناته وعوامله ونتائجه، انطلاقا من نتائج الأبحاث في مختلف العلوم المرتبطة بالإنسان، مضافا إليها مختلف المباحث الّتي تنظر أو تؤرّخ أو تخطّط للتّربية[1].

وصنّفت علوم التّربية إلى ثلاث مجموعات[2]:

1. العلوم الّتي تدرس الظّروف العامّة والمحلّيّة للمؤسّسة المدرسيّة: وتشمل تاريخ التّربية، علم الاجتماع المدرسي، الدّيموغرافيا المدرسيّة، اقتصاد التّربية، التّربية المقارنة.
2. العلوم الّتي تدرس العلاقة التّربويّة والفعل التّربويّ نفسه: وتتضمّن العلوم الّتي تدرس الظّروف الوسيطيّة للفعل التّربوي، وهي: فيزيولوجيا التّربية، علم النّفس الاجتماعي للجماعات الصّغيرة، علوم الاتّصال، علوم تعليميّة مختلف المواد، وعلوم طرائق التّقنيات.
3. العلوم الّتي تدرس التّأمّل والتّطوّر: وتشمل فلسفة التّربية رغم معارضة البعض على إدراجها ضمن صنّافة علوم التّربية، مع قيامها بدور هام داخل هذه العلوم، التّخطيط التّربوي الّذي يهتم بكلّ ما تحتاجه النّظم التّربويّة.

2-علاقة التّعليميّة بعلوم التّربية:

التّعليميّة أحد العلوم التّربويّة، كما هو موضّح أعلاه، فالعلاقة الظّاهرة هنا هي علاقة الجزء بالكلّ، تستهدف التّعليميّة جوانب العمليّة التّعليميّة لتجديد التّعليم والتّعلّم وتطويره، كما تهتم بالتّخطيط لأهداف التّربية ومراقبتها وتعديلها، مع مراعاة الطّرق والوسائل الّتي تسمح ببلوغ هذه الأهداف، وأمّا علوم التّربية فتهتمّ بالبحث في شروط وجود الوضعيّة التّربويّة، أي في العوامل والظّروف الخارجيّة المؤثّرة فيها[3].

---

[1] مطبوعة بيداغوجية: محمد مسعودي، مدخل إلى علوم التربية، 2019، ص:18.

[2] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2013، ص:137.

[3] محمد الزاهدي، علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية، شبكة الألوكة.

وهناك من يرى العلاقة بينهما في الإعراض عن المجادلة في قضية الحدود بينهما، وهو ما يحدده أحد المشتغلين بهذا الشأن، فيلخصه في المقولة الآتية:

"إن التفاعل بين علوم التربية والتعليمية لا يحدث إلا إذا أعرض كل طرف من الطرفين عن المجادلة في قضية حدود المشروعية، واقتنع بأن كل المهتمين بالتربية على اختلاف تخصصاتهم يخدمون هدفا واحدا وهو إعانة الطفل على بناء معارفه وتطوير شخصيته في أحسن الظروف"[1]

خاتمة:

إذا كانت التربية في معناها العام العملية شاملة تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية ... إلخ، فإنها بذلك تحتاج إلى عديد الحقول المعرفية لتتصدى إلى دراسة الظاهرة التربوية؛ مما يجعل المصطلح المناسب لها علوم التربية وليس علما واحدا، تنضوي تحته التعليمية كعلم يدرس الظروف الوسيطية للفعل التربوي، يتفاعل العلمان ويتبادلان المنافع خدمة للمتعلم بمساعدته على بناء تعلماته، وتطوير شخصيته.

تطبيق: حدد مفاهيم مصطلحات العلوم الآتية:

اقتصاد التربية، التربية المقارنة، فيزيولوجيا التربية، فلسفة التربية، علوم طرائق التقنيات.

[1] أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس، ط:1، 1991، ص:71

عنوان المحاضرة (04): نظريّات التّعلّم

أهداف الوحدة:

- أن يتعرّف الطّالب على نظريّات التّعلّم على اختلافها.
- أن يستنتج آثرها في تسهيل عمليّة التّعلّم بانطلاقه من حاجات ورغبات المتعلّم.
- أن يوظّف ما فهمه في تسهيل تعلّماته عن طريق وضع الاستراتيجيّات المناسبة لذلك.
- أن يقارن بين التّعلّم التّقليدي والتّعلّم المعاصر المبني على هذه النظريّات.
- أن يبدي رأيه في تبنّي هذا النّوع من التّعلّم.

اختبار المكتسبات القبليّة:

س1: عرّفنا التّعلّم عدّة تعريفات تبعا لاختلاف الاتّجاهات المعرفيّة للمنظّرين لها، فما هو التّعريف الّذي ركّز على حاجات ودوافع المتعلّم؟

اختر الإجابة الصّحيحة:

أ-تعريف " Leny " ب- تعريف جيلفورد " Guilford " ت- تعريف "Gates "

س2: إذا كانت هناك تعريفات للتعلّم تنطلق من حاجات ودوافع ورغبات المتعلّم، فهي تنضوي تحت نظريّات تعلّم تنطلق منها. فما هي هذه النظريّات؟ وما هي تطبيقاتها التّربويّة؟

مقدّمة:

إن اعتماد الفعل التّعليمي التّعلّمي على المنهجية التّقليدية أسفر عن متعلّم سلبي في منظور المعاصرين، مجرّد وعاء تخزّن فيه المعارف دون استخدامها في حلّ المشكلات الّتي تواجهه. من هنا ظهرت نظريّات التّعلّم المعاصرة قصد تخطّي التّدريس التّقليدي والاعتماد على التّعلّم والتّدريس الفعّال الّذي يجعل المتعلّم مشاركا فعليّا في بناء المعارف، وبلوغ النّتائج المتوخّاة من تطبيق هذه النّماذج، فما هي النّماذج التّعليميّة؟ وما هي تطبيقاتها التّربويّة؟ وكيف تسهّل عمليّتي التّعليم والتّعلّم؟

1-مفهوم النّظريّة بين العلوم الطّبيعيّة والعلوم الإنسانيّة:

1-1-النّظريّة في العلوم الطّبيعيّة:

إطار عامّ يشمل الحقائق والقوانين الّتي تتّصل بموضوع ما القابلة للتّحقّق التّجريبي.

1-2-النظرية في علم النّفس:

يقصد بها المسلّمات أو التّكوينات الافتراضيّة الّتي يتوقّع منها الباحث تفسير الشّروط المختلفة في الموقف التّجريبي[1].

ونظريّة التّعلّم هي المسلّمات والافتراضات الّتي يضعها علم النّفس الدّارس لظاهرة التّعلّم حول حدوث هذه الظّاهرة، بما هي ظاهرة داخليّة يستدلّ عليها من أثارها.

والدّارسون لهذه الظّاهرة (التّعلّم) حاولوا تفسيرها مقدّمين وجهات نظرهم مؤيّدة بتجارب؛ ممّا ينطبق عليها مفهوم "نظريّة تعلّم"، والنّظريّة تكتسب الأهمّيّة كلّما أجريت عليها أبحاث جديدة وخضعت للتّحقيق التّجريبي وزاد عدد التّطبيقات النّافعة القائمة من خلالها، ومع ذلك فهي قابلة للتّعديل أو حتّى الرّفض في وقت لاحق[2].

2-أنواع نظريّات التّعلّم:

تختلف نظريّات التّعلّم بحسب زاوية النّظر الّتي اهتمّ بها العلماء في دراسة هذه الظّاهرة، فالمولعون بتأثير البيئة في التّعلّم ينظرون إلى التّعلّم على أساس من ارتباط بين مثير واستجابة وهم أصحاب النّظريّة السّلوكيّة والّذين يرون أثر الوراثة إلى جانب أثر البيئة في التّعلّم، ويرجعون

---

[1] علي مدكور، نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

[2] هشام عليان وآخرون، أسس علم النفس التربوي، دار زدني للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

هذا الأخير إلى إدراك الكائن الحيّ للعلاقات المتعدّدة الموجودة بين مكوّنات الموقف التّعليمي، وهم أصحاب النّظريّة المعرفيّة.

2-1-النّظريّة السّلوكية:

هي نظريّات في الواقع وليست نظريّة واحدة قائمة على مبادئ وتعميمات وقوانين مستقطبة جميعها حول العلاقات بين المثيرات والاستجابات وكيفيّة ترابطها[1].

2-1-1-نظريّة المنعكس الشّرطي لبافلوف "Pavlov": تعود هذه النّظريّة للملاحظات الأولى للعالم الرّوسي بافلوف أثناء انشغاله بدراسة عمليّة الهضم عند الكلاب الجائعة الّتي كان يسيل لعابها عند رؤية الطّعام، أو رؤية الشّخص الّذي يطعمها، وقد يسيل لعابها بمجرّد سماع حركة ذلك الشّخص؛ ممّا دعاه إلى رصد هذه الظّاهرة عن كثب، والتّدخّل عن طريق التّعديل الموجّه؛ بأن رافق الطّعام (المثير الطّبيعي) بصوت جرس، لم يحدث ذلك استجابة من الكلب في البداية ثمّ بتكرار التّجربة عشرات المرّات، أصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة (سيلان اللّعاب)، حتّى بدون اقتران ذلك بإحضار الطّعام.

سمّى بافلوف الجرس في هذه الحالة بالمنبّه الشّرطي، وسمّى الطّعام بالمنبه غير الشّرطي أو الأصلي، وسمّى سيلان اللّعاب بفعل المنعكس الشّرطي الّذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي، ويدعى هذا المنعكس بالاستجابة الشّرطيّة، وهي أساس الإجراء الاشتراطي عند بافلوف[2].

ومن التّطبيقات التّربويّة لهذه النّظريّة تكوين العادات عن طريق التّعلّم الشّرطي، فتثبت في الأطفال عن طريق هذا الاشتراط العادات السّليمة، وتمحو عن طريقه أيضا العادات السّيّئة كالخوف مثلا.

2-1-2-نظريّة الّتعلّم بالإشتواط الإجرائي: تعتبر هذه النّظريّة من أهمّ النظريّات الّتي ساهمت في تطوّر العمليّة التّعليميّة، ذلك لكونها أدّت إلى بروز حركة تربويّة كبرى تدعى "التّعليم المبرمج"، ويرجع الفضل في ذلك الى عالم النّفس الأمريكي "سكينر" " Skinner" (1904-1985) الّذي اعتمد في نظريّته على التّعزيز كعامل أساسي في عمليّة التّعلّم.

ميّز سكينر بين نوعين من التّعلّم يتعلّقان بنوعين مختلفين من السّلوك:

---

[1] فاخر عاقل، أصول علم النفس وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1978.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص: 57-58.

أ- السّلوك الاستجابي: هو سلوك ناتج عن مثيرات محدّده تحديدا دقيقا وترتبط به ارتباطا آليا، وهذا السّلوك طبيعيّ لمجموعة من المثيرات، وهو فطري في عمومه، وقد تكتسب بعض الانعكاسات عن طريق عمليّة الإشراط[1].

ب-السّلوك الإجرائي: لا يشترط فيه المثير، إذ من الممكن وجود استجابات دون وجود مثيرات، فتركّز اهتمام "سكينر" على الاستجابات الصّادرة على الفرد وليس على المثيرات الموجودة في الموقف السّلوكي، ومن أمثلة ذلك سلوك المشي والكلام والعمل، وتناول الطعام واللّعب، فيرى "سكينر" الاستجابة الإجرائيّة للحصول على الطّعام، فإنّها لا تنشأ عن رؤية الطّعام فقط، بل إنّها استجابة تخضع لمستوى حافز الجوع والظّروف الاجتماعيّة للموقف السّلوكي[2].

- التّعزيز عند سكينر نوعان[3]؛ التّعزيز الإيجابي القائم على المكافأة ويتبدى أثره في ترقية بعض المثيرات وتطويرها مثل مكافأة الجائع بإحضار الطّعام بعد إجراء الاستجابة المطلوبة.
- التّعزيز السّلبي؛ المتمثّل في إلغاء العقوبة عند الاستجابة المطلوبة نحو: إلغاء الصّدمة الكهربائيّة الّتي يتعرّض لها الحيوان الّتي تلغى وتزال في ميدان الخبرة، وواقع التّجربة في حال استجابته الاستجابة المطلوبة.
- ومنه، فالتّعزيز إذا ظهر في علاقة زمنيّة ملائمة مع الاستجابة، فإنّه يعمل على تقوية هذه الاستجابة، أو تقوية العلاقة بين المثير والاستجابة، أو بين مثير ومثير.

ومن التّطبيقات التّربويّة لهذه النّظريّة:

- استعمال التّعزيز في إكساب الطّلاّب عادات حسنة واستعمال عمليّة الانطفاء في التّعلّم للتّقليل من أشكال السّلوك غير المرغوب فيه.

2-1-3-نظريّة التّعلّم بالمحاولة أو الخطأ:

تعود هذه النّظريّة لعالم النّفس الأمريكي "ثورندايك" الّذي قامت دراساته في تفسير "ظاهرة التّعلّم" على المنهج العلمي، وقد أجرى تجاربه على الحيوان (تجاربه المشهور على القطّ)، وكذلك الإنسان أيضا، والتّعلّم عند "ثورندايك" هو تغيّر آلي في السّلوك، ولكنّه يبتعد تدريجيا عن

---

[1] أحمد حساني، مرجع سابق، ص: 60.
[2] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012، ص: 61.
[3] أحمد حساني، مرجع سابق، ص: 60.

المحاولات الخطأ. أي إلى نسبة تكرار أعلى المحاولات النّاجحة[1]، ومن ثمار تجاربه على الحيوان[2]، توصله إلى أهمّ مبدأ في التّعلّم وهو قانون الأثر، فالمتعلّم يحتفظ بالاستجابات النّاجحة –كما ذكرنا– والّتي تترك أثرا إيجابيّا، ويسقط من اهتماماته الاستجابات الّتي لا أثر لها في خبرته.

وأمّا قانون الاستعداد: فهو يتعلّق بحالة المتلقّي أثناء العمليّة التّعليميّة، فإذا لم يكن المتعلّم مهيّأ نفسيّا لتلقّي الخبرة أو المهارة المقصودة، فإنّ التّواصل بين المعلّم والمتعلّم ينعدم، ممّا يؤدّي إلى عدم تحقّق الهدف من التّعلّم، ممّا يعوق التّعلّم نفسه.

قانون التّدريب: تقوى الصّلة بين المثير والاستجابة عند المتعلّم بازدياد تدرّبه عليها، ووضوح ونجاح نتائجها، كما يهمل المتعلّم هذه الصّلة مدة، فتزول هذه الصّلة من حقل تجربته.

من التّطبيقات التّربويّة لهذه النّظريّة[3]: أهمّية التّدريب والتّكرار في المواقف التّعليميّة لتحقيق الإتقان، والإبقاء على أثر التّعلّم لمدّة أطول.

- أهمّية قانون الاستعداد في جعل التّعليم أمتع وأبقى وأسرع في عمليّة التّعلّم.
- تشجيع تكرار الاستجابة الصّحيحة والنّاجحة.

2-2-النّظريّة المعرفيّة:

ظهرت النّظريّات المعرفيّة كردة فعل على النّظريّات الارتباطيّة (السّلوكيّة) للتّعلّم، فالنّظريّة المعرفيّة هي نظريّة نفسيّة تقوم على دراسة الإنسان، وتهتمّ على وجه خاصّ بطرائق إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها، فقد أكّدت على الرّوابط القائمة بين أعمال الفرد من جهة، وبين كلّ مهاراته العقليّة، وخبراته السّابقة من جهة ثانية.

ظهرت هذه النّظريّة في بدايات القرن العشرين على يد زعيم مدرسة حنيف لعلم النّفس الوراثيّ "جان بياجيه" (1896-1980)، ومن أهمّ أعلام هذه المدرسة؛ برونر، أوزبل، تولمان، كوهلر.

2-2-1-النّماذج التّكوينيّة للمعرفة عندها "جان بياجيه": تعتبر جهوده في مجال النّمو المعرفي من أهمّ الجهود الّتي قدّمت تفسيرا متميّزا لارتقاء التّفكير من ناحية، وبناء المعرفة من ناحية ثانية.

---

[1] فاخر عاقل، أصول علم النفس وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1978، ص: 25.
[2] أحمد حساني، مرجع سابق، ص: 63.
[3] أحمد حساني، مرجع سابق، ص: 63-64.

- حلّل بياجيه طبيعة التّفكير، استنادا إلى علم الأحياء والفلسفة والفيزياء، نتيجة تأثّره بتكوينه في علم البيولوجيا وعلم المعرفة الوراثيّة.
- أثّرت أعماله في الكثير من التّطبيقات التّربويّة من خلال تفسيراتها لكيفيّة نموّ التّفكير، حيث حدّد هذا النّموّ في أربع مراحل تتميّز كلّ مرحلة نمائيّة بنمط معيّن من التّفكير والتّعلّم[1].

1-مفهوم البنية المعرفيّة عند "جان بياجيه": تعني أنّ التّفكير ينمو كأبنية وتراكيب معرفيّة، تتغيّر مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته.

2-مفهوم التّنظيم: للتّفكير عند " بياجيه" وظيفتان هما[2]: التّنظيم والتّكيّف، وتعني الأولى نزعة الفرد نحو ترتيب العمليّات العقليّة وتنسيقها في أبنية كلّيّة متناسقة متكاملة.

3-مفهوم التّكيّف: يشير إلى نزعة الفرد نحو التّلاؤم والتآلف مع البيئة الّتي يعيش فيها، ولكلّ فرد طريقة خاصّة في التّكيّف، والتّكيّف عند " بياجيه" عمليّتان متكاملتان[3]: التّمثيل والمواءمة، تعني الأولى نزعة الفرد إلى تمثّل المعارف والمعطيات المكتسبة من العالم الخارجي في بنائه العقلي، بأن يستوعبها ويدمجها، كأن يغيّر الفرد صورة الشّيء لتناسب ما يعرفه.

وتعني الثّانية تسمّى كذلك لأنّها تقود الفرد إلى تعديل أنشطته وعمليّاته وبنياته الفكريّة، حتّى تصبح في مستوى فهم وتفسير ما يجري في المحيط الخارجي، أي بمعنى نزعة الفرد لأن يغيّر استجابته لتتلائم مع البيئة المحيطة به.

وعن طريق عمليّتي التّمثيل (الاستيعاب) والموائمة يتحقّق الفعل المعرفي، وبالتّالي الفعل التّعليمي، أي بهما يتمّ التّفاعل المطلوب بين المتعلّم وموضوع التّعلّم (المادّة المعرفيّة) وحصول المتعلّم عليها والتّمكّن منها يحدث حالة توازن سيكولوجي عنده، والتّعلّم عند " بياجيه" يحدث نتيجة رغبة وحاجة المتعلّم إلى إحداث توازن سيكولوجي.

ويصبح التّعلّم وسيلة للإجابة عن سؤال ما، أو لإيجاد حلّ لمشكل أو لفكّ أسرار موضوع يشغله أو لمواجهة وضعيّة ذهنيّة أو ملموسة، وبحصول هذا الشّرط يصبح فعل التّعلّم ذا معنى وظيفي، أي يوصله إلى حالة من التّوازن النّفسي الضّروري[4].

---

[1] علي تعوينات، البطأ التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص: 17-18.
[2] نفسه، ص: 18-19.
[3] نفسه، ص: 20-21.
[4] تعوينات، مرجع سابق، ص: 22.

ويمكن تلخيص أهمّ المفاهيم الّتي وردت في نظريّة بياجيه المعرفيّة لتفسير عمليّة التّفكير والتّعلّم كالآتي:

التّمثيل+ التّنظيم= التّلاؤم

التّمثيل+ التّنظيم + التّلاؤم= التّوازن

التّمثيل+ التّنظيم + التّلاؤم + التّوازن= التّكيّف

وبهذا فالذات المتعلّمة عند بياجيه تسعى عبر تلك العمليّات إلى التّكيّف والبحث عن المعرفة، هو بحث عن التّكيّف.

2-2-2-النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة للتّعلّم المعرفي لفيجوتسكي (1896-1934): وهو أوّل من صاغ نظريّة اجتماعيّة ثقافيّة للتّعلّم، وأدخل أطروحة التّكوين الاجتماعي للنّفس والعقل، واعتبر ارتقاء التّفكير لا يسير من الفرد إلى المجتمع، بل العكس.

اختلف مع بياجيه معاصره في كون تتابع مراحل نموّ التّفكير محكوم بالوراثة، إذ يعتقد بياجيه أنّ الارتقاء يسبق التّعلّم، بينما يرى فيجوتسكي العكس التّعلّم يسبق الارتقاء[1].

- يعدّ فيجوتسكي النّموّ العقلي والمعرفي عمليّة استيعاب أو تمثيل للخبرة الإنسانيّة، وهي عمليّة نشطة، ولكي يتمكّن الطّفل من استيعاب الظّواهر المحيطة به، لابدّ من نشاط عملي أو معرفي محدّد يقابل ما يتجسّد من نشاط إنساني، وأنّ عمليّة التّمثيل هذه تخلق لدى الفرد قدرات ووظائف نفسيّة، ومنه فإيصال الخبرة المتراكمة إلى الطّفل (الّتي يقوم بها الرّاشدون) تجري عن طريق التّربية في البداية، وعن طريق التّعليم المنتظم.
- ينادي فيجوتسكي بالتّعلّم الموجّه الّذي يتطلّب فهما لما يستطيع أن يعمله المتعلّم بمفرده، ولما يستطيع أن يعمله حين يتولاّه بالرّعاية معلّم مستنير، والفرق بين هذين المستويين من الأداء الوظيفي وهو "منطقة النّموّ القريبة"، ومفتاح النّموّ المعرفي في نظر فيجوتسكي يتمثّل في تحديد أبعاد المنطقة الّتي يعمل فيها التّعليم والتّعلّم ويركّز عليها.

مفهوم منطقة النّموّ القريبة: لتحديد هذا المفهوم انطلق فيجوتسكي من فكرة أساسيّة هي[2]:

وجوب تحديد مستوى النّموّ وعلاقته بإمكانات التّعلّم.

---

[1] نفسه، ص: 24-25.

[2] تعوينات، مرجع سابق، ص: 25-26.

–المستوى الأوّل للنّموّ هو المستوى الضّروري، يستطيع الفرد عن طريق المحاكاة وبإشراف الرّاشدين إنجاز الأعمال الّتي لم يتمكّن من إنجازها وحده.

–الفرق بين إمكانيّة حلّ المسائل أو بمساعدة المدرّس أو بمساعدة الرّاشد وبين مستوى إمكانيّة حلّها بمفرده، هذا الفرق يحدّد منطقة النّموّ القريبة.

–يمكن أن يحدّد مستوى النّموّ العقلي للفرد مستويين هما:

– مستوى النّمّو الضّروري ومستوى النّمو القريب؛ ممّا عدّ انقلابا جذريّا في النّظرة إلى العلاقة بين عمليّتي التّعلّم والنّموّ.

فالنّظرة التّقليديّة الّتي ترى التّعلّم يتوجّه إلى المراحل الّتي تكوّنت ومضت، بينما دلّت البحوث على خطأ هذا التّصوّر، فأبحاث منطقة النّموّ القريبة عرضت الصّيغة المقابلة القائلة بأنّ التّعلّم الفعّال هو الّذي يجري النّموّ وراءه (التّعلّم يسبق النّموّ).

2-2-3-نظريّة باندورا Bandura في التّعلّم الاجتماعي:

– تركّز هذه النّظريّة على أهمّيّة التّفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعيّة والسّياق والظّروف الاجتماعيّة في حدوث التّعلّم، أي التّعلّم لا يتمّ في فراغ، بل في محيط اجتماعي، ويكون من طريقين[1]:

– يعود الفضل في الاهتمام بموضوع التّعلّم عن طريق المحاكاة إلى "باندورا"، حيث قدّم فيه بحوث بمساعدة طالبه الّذي يشرف عليه في الدّكتوراه (ولترز) من هذه البحوث ما نشر في كتاب تحت عنوان "التّعلّم الاجتماعي وتطوّر الشّخصيّة".

– وأمّا التّعلّم بالملاحظة عنده يفترض فيه أنّ التّعلّم يحدث عند الإنسان بالتّأثر باتّجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرّفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلّم منهم نماذج سلوكيّة عن طريق الملاحظة والتّقليد.

ويقترح "باندورا" ثلاثة أساليب للتّعلّم بالملاحظة[2]:

1-تعلّم سلوكيّات جديدة: ما يتمثّله الفرد عن الصّحافة والكتب والسّينما والتّليفزيون والأساطير والحكايات الشّعبيّة، كلّ ذلك يشكّل مصادر مهمّة للنّماذج (تقوم بوظيفة النّموذج الحيّ)، حيث يقوم الفرد بتقليدها بعد ملاحظاتها والتّأثر بها.

---

[1] نفسه، ص: 26-27.

[2] تعوينات، مرجع سابق، ص: 27-28.

2-الكفّ والتّحرير: قد يؤدّي ملاحظة بعض السّلوكيّات الّتى أعقبها العقاب إلى تجنّب أدائها، فإذا عاقب المعلّم مثلا زميلا لهم على سلوك معيّن، يمتنع زملاؤه عن فعله، وقد يلجأ البعض الآخر إلى تحرير الاستجابات المكفوفة أو المقيّدة، وخاصّة عندما لا يواجه النّموذج عواقب سيّئة أو غير سارّة.

3-التّسهيل: يختلف التّسهيل عن التّحرير هنا، فالتّسهيل يتناول الاستجابات المتعلّمة غير المكفوفة والمقيّدة (الّتي لا تحدث بسبب النّسيان والتّرك)، أمّا تحرير السّلوك؛ فيطلق الاستجابات المكفوفة الّتي ترفضها البيئة أو تنظر إليها على أنّها سلوك سلبي، ومثال ذلك عندما لا يعاقب تلميذ على سلوك سلبي فعله، يجرئ غيره لفعل سلوك أكثر منه سوء لا يتسنّى له فعله في الأحوال العاديّة.

مراحل التّعلّم بالملاحظة: مرحلة الانتباه، مرحلة الاحتفاظ، مرحلة إعادة الإنتاج، مرحلة الدّافعية، نلخّصها في الجدول الآتي[1]:

مراحل التّعلّم بالملاحظة	خصائصه
مرحلة الانتباه	شرط أساسي لحدوث التّعلّم، ويتأثّر بخصائص النّموذج، ومستوى النّموّ والنّضج، والدّافعيّة، والحوافز والحاجات.
مرحلة الاحتفاظ	ضرورة التّواصل، وتمثيل الأداء في الذّاكرة بواسطة التّدرّب، وتكرار النّموذج لإجراء المطابقة بين سلوك المتعلّم وسلوك النّموذج.
مرحلة إعادة الإنتاج	أهمّيّة التّغذية الرّاجعة التّصحيحيّة في تشكيل السّلوك المرغوب، حيث تحتاج إلى مراقبة دقيقة من قبل المعلّم أو النّموذج.
مرحلة الدّافعيّة	تتشابه مع نظريّة الاشتراط الإجرائي وذلك لأهمّيّة التّعزيز والعقاب وتأثيرهما على الدّافعيّة في أداء السّلوك. يميل المتعلّم إلى تكرار السّلوك المعزّز وتجنّب السّلوك المعاقب عليه.

[1] تعويينات، مرجع سابق، ص: 28.

2-2-4-نظريّة التفاعل والوساطة لبرونر: هو عالم نفس اجتماعي متخصّص في بحوث الإدراك، ثمّ انتقل إلى الاهتمام بالعمليّات المعرفيّة محاولا الكشف عن طبيعتها والتّعرّف على طرق تنميتها[1].

تأثّر "برونر" بـ "فيجوتسكي" وظهر ذلك في كتابه "لأنّ الثّقافة تحدّد شكل النّفس أو العقل". ومن أهم أفكار النظرية[2]:

- فسّر النّموّ على أنّه عمليّة مساندة أو تعاون بين الطّفل والرّاشد، حيث يتصرّف الرّاشد كوسيط للثّقافة.
- ركّز "برونر" في دراساته على أهمّيّة الاستقلال الذّاتي للمتعلّم ومبادئه وإيجابياته وأهمّيّة العمليّة الإدراكيّة في التّعلّم، والمثيرات الّتي يتعرّض لها الفرد وطرق استقبال المعلومات والتّعرّف عليها والاحتفاظ بها واستخدامها.
- أعطى "برونر" أهمّيّة خاصّة للّغة والثّقافة الاجتماعيّة ودور الوساطة الّتي يلعبها الرّاشدون في نقل هذه الّثقافة عبر أنشطة الدّعم والمساندة.
- كما أعطى "برونر" أهمّيّة خاصّة لدور الدّافعيّة في التّعلّم وتناولها تحت ما أسماه الاستعداد أو الرّغبة في التّعلّم من جهة والتّعاون المتبادل بين المتعلّم والرّاشد من جهة ثانية، ويتعلّق الاستعداد بالظّروف الّتي تجعل المتعلّم يقبل على التّعلّم ويكون قادرا عليه.
- يلخّص "برونر" دافع الاستعداد والرّغبة في العناصر الآتية:
  - حبّ المعرفة
  - دافع بلوغ الكفاءة
  - التّوافق
  - التّعاون المتبادل

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط:1، 1999، ص: 285.
[2] تعوينات، مرجع سابق، ص: 45-46.

– بنية المعرفة حسب "برونر"[1]: بلور تفكيره في كيفيّة تدريس المعرفة، وأكّد على الفكرة الأساسيّة القائلة: ينبغي أن تدرس للمتعلّمين البنية الأساسيّة للمعرفة بدلا تدريسهم مجموعة أساسيّة من الحقائق ومعلومات ثانويّة، ويرى البنية الأساسيّة في:

أ– المفاهيم المفتاحيّة

ب– المبادئ الأساسيّة أو التعميمات.

ت–طرق البحث في المواد الأكاديميّة عند اختلافها.

– وجوب تحوّل المناهج التّعليميّة من الاهتمام بالحقائق الجزئيّة إلى الاهتمام ببناء المعرفة، ليتمكّن المتعلّم من ربط الحقائق الجديدة بما لديه من حصيلة معرفيّة سابقة، ولكي يتحقّق ذلك، فإنّنا في حاجة إلى التّعرّف إلى البناء الأساسي للمادّة الدّراسيّة أو هيكلها الأساسي، والبحث عن العمليّات الّتي تكفل ترتيب ظروف التّعلّم.

– وهذا ما يؤدي إلى أن يحقّق المتعلّمون فهما أعظم، ويشجّعهم على البحث في المسائل، وحلّ المشكلات على نحو مستقل.

– الاكتشاف والحدس[2]: أعطى "برونر" أهمّيّة خاصّة لعمليّة "الاكتشاف" في التّعلّم، وأكّد على أنّ الخبرات والمعارف المتحصّل عليها عن طريق الاكتشاف الشّخصي أكثر رسوخا وتأثيرا على الإنسان، وتوصّل إلى نتيجة مفادها: على طرق التّدريس أن تقود المتعلّم إلى الكشف الذّاتي.

– كما أكّد على أهمّيّة "الحدس" وفوائده في العمليّة التّعليميّة، فتحدّث عن التّخمين المثقّف الّذي يقوم به العلماء والفنّانون.

– ويرى أنّ الحدس هو الإحاطة بمعنى المشكلة وأهمّيّتها وبنائها دون الارتكاز على جهاز محلّل (الدّماغ).

– يستطيع الإنسان بمساعدة التّفكير الحدسي أن يحقّق حلاّ لتلك المسائل الّتي لم يحل مثلها إطلاقا، أو الّتي حلّ مثلها بواسطة التّفكير التّحليلي، ولكن ببطء شديد.

---

[1] تعوينات، مرجع سابق، ص: 47.

[2] تعوينات، مرجع سابق، ص: 49-50.

- التّعزيز[1]: ينظر "برونر" إلى التّعزيز على أنّه نوع من الدّعم والمساندة الّذي يقوم به المعلّم في دوره الوسيطي الإشرافي، وحدّد وظائف ستّة للمساندة في كتابه: " Savoir dire Savoir faire "

1- تجنيد انتباه المتعلّم ومشاركته تجاه متطلّبات مهمّة التّعلّم.

2- تبسيط المهمّة من خلال تخفيض عدد الأفعال المكوّنة لحلّ المشكلة، وعلى المدرّس أن يكمل جوانب النّقص لدى المتعلّم، ويعدّل من المهمّة ليضبط التّغذية الرّاجعة.

3- يحافظ المعلّم على توجيه المتعلّم نحو الهدف المحدّد، وضمن المجال المحدّد للمهمّة، وأن يكون لديه اتّجاه إيجابي لدعم الدّافعيّة وتجنّب الرّوتين المملّ، وتدريب المتعلّم على الاكتشاف الإبداعي.

4- يشير المعلّم إلى الخصائص المختلفة والملائمة لحلّ المشكلة (المهمّة) هذه الإشارات تمكّن المتعلّم من تحديد الفجوة بين إنتاجه وما يتوقّعه منه المدرّس، ثمّ يعمل المدرّس على تقليص هذه الفجوة.

5- يعمل المدرّس على مراقبة الإحباطات بجعل المتعلّم لا يكترث للأخطاء الّتي قد يرتكبها، أو لا يعتبرها عائقا محبطا، بل يستفيد منها في إعادة توجيه مساره.

6- يقوم المدرّس بعرض الحلول الصّحيحة للمشكلات المقترحة الّتي تتجاوز مجرّد التّنفيذ البسيط للمهمّة من طرف المتعلّم إلى الاعتماد على أساليب مختلفة للأنشطة أو البرهنة على المهمّة الّتي أنجزت جزئيّا من طرف المتعلّم.

خاتمة:

بعد عرض محتويات نظريّات التّعلّم المعاصرة، نجدها تدلّ على الشّروط الّتي من خلالها يحصل فعل التّعلّم والتّعليم، فحسب نموذج المدرسة السّلوكيّة فالتّعلّم يحدث في وجود مثير واستجابة، يرتبط حدوث الثّاني بحدوث الأوّل (إشراطا انعكاسيّا أو إجرائيّا أو محاولة وخطأ)، وأمّا المدارس المعرفيّة، فكلّ نموذج فيها له شروط تتكامل لحدوث فعل التّعلّم؛ فنموذج "بياجيه" تتكامل فيه الشّروط بداية من تمثيل المعرفة إلى تنظيمها إلى ملاءمتها، فيحدث التّوازن النّفسي عند المتعلّم، وصولا إلى التّكيّف مع بيئته، وأمّا نموذج "فيجوتسكي" فيقوم على تفاعل المتعلّم مع الرّاشدين

[1] تعوينات، مرجع سابق، ص: 51.

لنقل الخبرة عن طريق التّقليد أوّلا، ثمّ يتمكّن من التّعلّم بمفرده بردم الفجوة بين المستوى الضّروري للنّموّ (المستوى الّذي يحتاج فيه للرّاشدين) ومستوى تمكّنه من ذلك وحده، أي وصوله إلى منطقة النّموّ القريب.

وشروط "باندورا" للتّعلّم هي: ملاحظة النّموذج، محاكاته، التّعزيز.

وأمّا شروط "برونر" لحدود التّعلّم فهي: الدّافعيّة، والاستعداد للتّعلّم والاكتشاف والتّعزيز.

تطبيق: فيم يختلف تصور" فيجوتسكي" عن تصور "بياجيه" للتعلّم؟

قارن بين التعلّم في المنظور التّقليدي والمنظور المعاصر من حيث: النّظرة إلى المتعلّم وما يقوم به.

عنوان المحاضرة (05): إعداد المعلّم

أهداف الوحدة:

1. أن يتعرّف الطّالب على مفهوم المعلّم وإعداده.
2. أن يوظف ما فهمه في استنتاج أهمّيّة إعداد المعلّم.
3. أن يقارن بين الإعداد (قبل الخدمة) و (أثناء الخدمة).
4. أن يحلّل ما بينهما من فروق.
5. أن يركّب بوضع خلاصة تجمع بين المفهومين

اختبار المكتسبات القبليّة:

س1: العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة كما تعلمون هي عمليّة تفاعل بين طرفي التّواصل، ما هما؟ وما دور كلّ منهما؟

س2: المعلّم طرف في هذه العمليّة، وهذا التّفاعل كيف نعدّه لإتقان هذا التّواصل والتّفاعل؟ اذكر المجالات الّتي يمكن إعداد المعلّم فيها؟

س3: ما هو مردود هذا الإعداد في نظرك؟ علّل إجابتك.

مقدّمة:

تمثّل عمليّة التّعليم عمليّة تواصل وتفاعل دائم متبادل ومثمر بين المتعلّم والمعلّم، هذا الأخير الّذي له الدّور الكبير في إنجاح هذه العمليّة، وتحقيق أهدافها، ولضمان تحقيق هذه الأهداف تسعى المجتمعات التّربويّة إلى إعداد المعلّم وتكوينه نفسيّا وبيداغوجيّا ومعرفيّا ليتمكّن من الاضطلاع بهذه المهمّة، فكيف يتمّ هذا الإعداد وذلك التّكوين؟

1-مفهوم المعلّم:

1-1-على أساس التأهيل:

اختلفت التّعاريف باختلاف الزّوايا الّتي ينظر إليه منها؛ فنجد: تعريفا له على أساس عنصر التّأهيل، فيعرّف المعلّم على أنّه: "الشّخص المؤهّل لتدريس التّلاميذ أو الطّلبة في أحد المعاهد التّعليميّة"[1]، أي على أساس المؤهّل العلمي والشّهادة المتحصّل عليها.

1-2-على أساس الوظائف:

وهناك من ينظر للمعلّم من جهة الوظائف الّتي يؤدّيها، فيعرّفه بما يلي: "... فهو باحث ومصمّم للخبرات التّعليميّة والتّكنولوجيّة، ومرشد ومسيّر للعمليّات، ومقوّم ومدير وقائد للعمليّة التّعليميّة. كلّ هذه الأدوار في سبيل إتاحة خدمات تعليميّة ثريّة لهؤلاء المتعلّمين في أيّ مستوى دراسي"[2]

2-إعداده:

2-1-تعريف الإعداد في اللغة والاصطلاح:

لا يتأتّى تعليم جيّد إلاّ من خلال معلّم جيّد التّحصيل والتّكوين، فما هو الإعداد الجيّد للمعلّم؟ الإعداد في اللّغة: مشتقّ من الفعل أعدّ؛ أعدّ الشيء هيّأه وجهّزه[3]. وعليه فالإعداد هو التّهيئة والتّحضير.

---

[1] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية والتعليم إنجليزي-فرنسي-عربي، دار الفكر العربي، مصر، 1980م، ص 250.

[2] علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2001م، ص 81.

[3] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 637.

وفي الاصطلاح: "مجموعة المعارف والمفهومات والخبرات المتنوّعة الّتي تقدّمها مؤسّسة ما لمجموعة من المعلّمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدّي إلى تعلّمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التّربويّة الّتي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة"[1]

ويعرّفه العقيلي بقوله: "عمليّة ديناميّة مقصودة مخطّطة، تهدف إلى تنمية الاتّجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها في مجموعة من الأفراد بطريقة منظّمة، لكي تمكّنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبليّة. وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسة إلى أقصى حد ممكن وصولا إلى رفع الكفاءة الافتتاحية لهؤلاء الأفراد أو مؤسستهم التي يعملون بها، ويسمى الإعداد في بعض الأحيان التدريب قبل الخدمة"[2].

أيّ هو صناعة أوّليّة للمعلّم ليكون قادرا على مزاولة مهنة التّعليم، وتقوم به مؤسّسات تربويّة متخصّصة، كمعاهد إعداد المعلّمين وكلّيّات التّربية أو غيرها من المؤسّسات ذات العلاقة... وبهذا المعنى يتمّ إعداد المعلّم (الطّالب) وتكوينه ثقافيّا وعلميّا وتربويّا في مؤسّسته التّعليميّة قبل الخدمة (قبل توظيفه).

ومن هنا تبدو أهمّيّة هذا الإعداد.

2-2-أهمّيّة إعداد المعلّم:

تكتسي عمليّة إعداد المعلّم أهمّيّة بالغة بالنّسبة إليه، كالآتي[3]:

- تعرّفه على جوانب العمليّة التّربويّة في المدرسة وداخل الصّفّ.
- تهيئ الفرصة لترجمة المعرفة النّظريّة، والمبادئ والأفكار التّربويّة إلى طرق تدريس فعليّة.
- تتيح للمعلّم الطّالب الفرصة ليتفهّم طبيعة العمل الّذي سيزاوله بعد التّخرّج.
- توفر له فرص التّدريب الموجّه لينمّي لديه مهارات التّدريس، وتساعده على تكوين اتّجاهات وميول إيجابيّة نحو المهنة الّتي يعدّ لها.
- تتيح له الفرصة للتّعرّف على قدراته الذّاتيّة والكفايات التّدريسيّة، والعمل على تنميتها عن طريق الخبرة المباشرة وتنمّي الحسّ المهني لديه.

---

[1] إصباح الشميري، تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم، كلية التربية، جامعة صنعاء، رسالة ماجيستير، 2009م، ص 61.

[2] عبد المحسن العقيلي، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، ع (29)، مج (4)، جامعة عين شمس، 2005م، ص 321-322.

[3] ينظر: إبداح عبد المعطي سعود إدريس، مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لدى طلبة برنامج تأهيل المعلمين حاملي ديبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي في شمال الأردن -دراسة تقويمية، جامعة اليرموك، الأردن، 1996م، ص 10-11.

– تشجّعه على مواجهة المشكلات الّتي قد يتعرّض لها خلال الموقف التّربوي، وتحفّزه على التّفكير للتّغلب عليها.

– تمنحه الفرصة للتّعرّف على أنماط الطّلاّب وطرق تفكيرهم وميولهم، ليكتسب بعض المهارات الّتي تمكّنه من التّعامل معهم.

– توفّر الفرص أمامه لمشاهدة وتحليل نماذج مختلفة من مواقف التّدريس الّتي يؤدّيها معلّمون أكفّاء ذوي خبرة طويلة.

– تمكّنه من المشاركة في الأنشطة المدرسيّة أو مزاولته للمناشط التّربويّة لمادّة تخصّصه واكتسابه القدرة على الإشراف عليها.

2-3-أسس إعداد المعلّم:

2-3-1- الإعداد الثّقافي العام:

المعلّم بتصدّيه لعمليّة تكوين المتعلّمين، لا بدّ أن يتوفّر له منظور ثقافي عريض يمكّنه من التّفاعل السّليم مع أحداث مجتمعه وعصره، وبالتّالي تكون له القدرة على تحليلها وإفهامها لتلاميذه[1] ومن المواد الثّقافيّة: الثّقافة الإسلاميّة، اللّغات، الحاسب الآلي...

2-3-2-الإعداد الأكاديمي التّخصّصي:

ويقصد به مادّة التّخصّص أو المادّة الّتي يدرّسها، فيكون متمكّنا فيها مؤمنا بقيمة وأهمّيّة هذه المادّة كأحد فروع المعرفة حتّى يستطيع التّأثير في تلاميذه أو طلبته، وعليه أن يكون متّجدّد المعلومات في مادّته، محدّثا لمعارفه باستمرار[2].

2-3-3-الإعداد المهني: ويشمل الإعداد المهني جانبين[3]:

الأوّل: إكساب المعلّم أسرار ومهارات المهنة وأصولها.

الثّاني: ما يتعلّق بالحقائق وطريقة التّدريس، والأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وأهمّيّتها بالنّسبة للفرد والمجتمع.

---

[1] تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990م، ص 436.

[1] ينظر: عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006م، ص 420.

[2] ينظر: لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العملية رسالة ماجيستير بكلية التربية جامعة صنعاء، 2005م، ص 10-11.

ويشمل هذا الجزء من الإعداد المهني الموادّ التّربويّة المقدّمة في أقسام كلّيّات التّربية، مثل مواد علم النّفس، وأصول التّربية، وعلم النّفس التّربوي، والإدارة المدرسيّة، والمناهج، وطرق التّدريس، والوسائل التّعليميّة، والتّربية العلميّة.

2-3-4-وهناك شكل آخر للإعداد يكون أثناء الخدمة:

يستهدف هذا النّوع من الإعداد الارتقاء بالمعلّمين علميّا ومهنيّا وثقافيّا، وتحسين مستوى الأداء في المهن التّعليميّة المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد في المعلومات والخبرات والاتّجاهات الّتي تزيد من طاقتهم الإنتاجيّة، وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها، وتحقّق لهم طموحاتهم ورضاهم عن مهنتهم[1].

2-3-4-1-أهداف التّدريب أثناء الخدمة ؟

- يساعد المعلّم على تغيير اتّجاهاته واكتسابه اتّجاهات إيجابيّة نحو مهنة التّدريس.
- يكسب المعلّم مهارات تدريسيّة متطوّرة ومستهدفة تتطلّبها كفاءة العمليّة التّعليميّة.
- يكسب المعلّم خبرة متميّزة في معالجة مشكلات مهنته وتحدّياتها ومسبّباتها بشكل علمي.
- يساعد المعلّم على الانفتاح على الآخرين بتبادل الخبرات التّدريسيّة من خلال الأنشطة الجماعيّة.

2-3-4-2-أنواع التّدريب أثناء الخدمة:وهي [3]

أ-**التّدريب التّكميلي:** وذلك لاستكمال النّقص النّاتج عن مرحلة إعداد المعلّم في مؤسّسات الإعداد، قد يكون هذا النّقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب الأدائي.

ب- **التّدريب العلاجي:** وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات الّتي يجب أن تتوافر لدى المعلّم أو العامل التّربوي.

ت- **التّدريب التّجديدي:** وذلك لمسايرة المستجدّات العلميّة والتّربويّة.

ث- **التّدريب التّحويلي:** وذلك لاكتساب مهارات ومعارف وقدرات وسلوكيّات تمكّن المعلّم من الانتقال إلى مجال عمل آخر، عمل جديد أو تخصّص جديد.

---

[3] ينظر: عبد الحكيم موسى، التدريب أثناء الخدمة، المملكة العربية السعودية، د.ط، 1997م، ص 8.

[4] ينظر: نفسه، ص 11-12.

[1] ينظر: عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، دار ابن الجوزي، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص 73-74.

وهكذا نجد تكوين المعلّمين أثناء الخدمة، في عصرنا ضروريّا وملحّا، لأنّ هذا العصر شهد تغييرات اجتماعيّة كثيرة، وتطوّر سريعا في العلوم والاكتشافات، وهذا ما جعل الإنسان يواجه تحدّيّات كثيرا من أجل مسايرة سرعة التّطوّر العلمي والتّقني...، وبهذا يصبح التّكوين أثناء العمل عمليّة إنسانيّة تمكّن الإنسان من مواجهة التّغيير السّريع الّذي يحدث على مستوى مجال عمله.

خاتمة:

وخلاصة القول، إنّ إعداد المعلّم في عصرنا الحالي أصبح يركّز على التّعليم والتّدريب الّذي يسهم في بناء شخصيّة الطّالب / المعلّم، والّذي يشمل برامج لإعداده، ودراسته مادّة تخصّصيه أو أكثر، بالإضافة إلى مقرّرات تربويّة وثقافيّة وتدريب ميداني تحت إشراف خبراء من المؤسّسة الّتي يدرّس فيها، كما يستمرّ التّكوين مع هذا الطّالب بعد تخرّجه وممارسته المهنة (تدريب أثناء الخدمة) في أشكاله المختلفة؛ التّكميلي، العلاجي، التّجديدي والتّحويلي.

تطبيق: في ضوء ما درست حول إعداد المعلّم، أبد رأيك في التّكوين التّقليدي للمعلّم القائم على أنّ أهمّ ميزة للمعلّم الكفء هي اكتسابه المعلومات والمعارف النّظريّة.

عنوان المحاضرة (06): مشكلات التعلم وعلاجها.

أهداف الوحدة:

1- أن يتعرف الطالب على: مفهوم مشكلات التعلم وأنواعها.

2- أن يفهم أسباب حدوث هذه المشكلات.

3- أن يحلل هذه الأسباب، ويربط بينها وبين هذه المشكلات.

4- أن يقترح حلولا لهذه المشكلات.

5- أن يبدي رأيه في النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

اختبار المكتسبات القبلية:

درستم في "محاضرة إعداد المعلم" كيفية إعداد المعلم نفسياومعرفيا وبيداغوجيا لمهمة التدريس. فيما يفيد إعداده بهذا الشكل؟

من بين إفادة التكوين لهذا المعلم: قلتم إعداده لمواجهة مشكلات المتعلمين. فما هي مشكلات المتعلمين؟ وهل هي نوع واحد أم أنواع؟ وهل أسبابها عائدة للمعلم أو المتعلم، أو إلى المدرسة بما تقدمه من معرفة، وطريقة تقديمه لها؟

مقدمة:

تقدم المؤسسات التعليمية المعرفة على مختلف أشكالها بطريقة موحدة لكل المتعلمين الذين ليسوا على درجة واحدة (مختلفين)، فينشأ نتيجة هذا التوحيد في المعرفة ومنهجها، وأخذ أولئك المتعلمين بالتكيف معها، ينشأ بذلك – فضلا عن عوامل أخرى تتعلق بالمتعلم نفسه– مشكلات تعلمية كالبطء التعليمي، اضطرابات التعلم، وكيف السبيل إلى معالجتها؟

1–مشكلات التعلم:

1–1–مفهومها:

مشكلات التعلم هي الصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء عملية التعلم. تشمل هذه المشكلات العديد من التحديات مثل: صعوبة فهم المفاهيم الجديدة، صعوبة التركيز والانتباه، صعوبة في القراءة والكتابة، صعوبة في تطبيق المعلومات المكتسبة.

تعتبر مشكلات التعلم ظاهرة شائعة: في العملية التعلمية، وتؤثر على أداء الطلاب، وتعيق تقدمهم الأكاديمي ومتابعتهم للدروس، وفهم المواد المقدمة، ويمكن أن تنعكس على التقدير الذاتي والثقة في القدرات عندما لا تتم معالجة هذه المشكلات بشكل صحيح[1].

1–2–أنواعها:

تتنوع مشكلات التعلم فتشمل[2]:

أ– مشكلات التعلم اللغوية: وتتمثل في صعوبة الاستيعاب، واستخدام اللغة كعسر القراءة والكتابة.

ب– مشكلات التعلم الحسابية: والتي تتعلق بصعوبة وفهم وحساب الأرقام والعمليات الرياضية كعسر الرياضيات عموما أو كعسر الحساب.

ت– مشكلات التعلم الاجتماعية السلوكية: والتي تتمثل في صعوبة التفاعل مع الآخرين، وفهم السلوكيات الاجتماعية الملائمة.

ث– مشكلات التعلم الحركية: والتي تؤثر في الحركة والتنسيق الحركي للطلاب.

---

[1] ينظر: عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم [نظريات – عمليات معرفية – قدرات عقلية]، المكتبة الأكاديمية، مصر، ط1، 2012م، ص 169.

[2] ينظر: نفسه، ص 169.

1-3-أسبابها:

تتعد الأسباب، فقد تكون[1]:

- أسباب وراثية: تؤثر على قدرة المتعلم على التعلم والاستيعاب، وقد يكون لديه صعوبات في التنظيم والتخطيط؛ مما يؤثر على مهاراته الاستدلالية والاستنتاجية.
- أسباب بيئية: كالبيئة المدرسية والأسرية، التي يحرم المتعلم في رحابها من الدعم العاطفي والتعليمي والصحي؛ مما يؤثر عليه على مستوى القدرة على الانتباه والتركيز، ومن ثم القدرة على الفهم والاستيعاب، فيؤدي بذلك إلى التراجع الدراسي.

2-الفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

2-1-تمييز هاميل وميرز:

يشير هاميل وميرز في عام 1969 إلى الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم. يوضحون أنه من الخطأ الشائع أن نعتقد أن صعوبات التعلم هي نفسها مشكلات التعلم التي نواجهها يوميًا في المدرسة، وأن المصطلحين غير مترادفين. يستخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف فئة معينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في فهم المعلومات واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة في صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب. وهؤلاء الأطفال ليس لديهم مشكلات ناتجة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو التخلف العقلي[2].

2-2-تمييز هورن:

ومن جهة أخرى، يختلف المصطلحان وفقًا لـ هورن في عام 1985. يشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم من المحتمل أن يواجهوا اضطرابات سلوكية وعاطفية. يحدث ذلك بسبب الإحباط والفشل المتكرر. أما صعوبة التعلم، فهي مصطلح يصف التلميذ الذي يتمتع بذكاء عادي أو متوسط على الأقل، ولكن تحصيله الأكاديمي أدنى من المستوى المتوقع. وهذا الانخفاض

---

[1] ينظر: عواطف محمد محمد حسانين، مرجع سابق، ص 169.

[1] ينظر: Hammil, D.D (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. Journal of learning disabilities, 23(2), 74-84.

في التحصيل لا يرجع إلى وجود إعاقات حسية أو انخفاض الذكاء أو معوقات حركية وتخلف عقلي[1].

2-3-تمييز براون وإيلورد:

هناك أيضًا تمييز آخر بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم. يشير براون وإيلورد إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يتأخرون في قدرتهم على التعلم في جميع المجالات مقارنة بالأطفال في نفس عمرهم الزمني. ولديهم مستوى ذكاء يتراوح بين الحد الفاصل أو أقل من المستوى المتوسط، مع بطء في التقدم الأكاديمي. وبالتالي، لا يمكن اعتبار الأطفال بطيئي التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد واضح بين قدرتهم المعرفية وتحصيلهم الأكاديمي[2].

2-4-تمييزات أخرى:

يفرق المختصون أيضًا بين صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم. يرى بعض الباحثين أن عدم القدرة على التعلم يصف الأطفال متوسطي الذكاء ولكن التحصيل الأكاديمي منخفض بسبب نواحي نمائية مثل عجز أو نقص في الانتباه، وضعف في التناسق البصري الحركي، والقدرة على إدراك الأشكال. بينما يرى هوك وآخرون أن عدم القدرة على التعلم يرجع إلى عوامل عصبية أو عاطفية أو بيئية، وقد يكون نتيجة لخلل وظيفي عصبي. ويظهر الطفل قصورًا في وظائف مثل تخزين المعلومات في الذاكرة والاسترجاع وإدراك الأشكال[3].

بشكل عام، يصف مصطلح صعوبات التعلم مجموعة من التلاميذ الذين يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، ولكن تحصيلهم الأكاديمي منخفض دون وجود إعاقات حسية أو عقلية. وهذا يستدعي اتباع نظام تعليمي مختلف عن المتبع مع التلاميذ العاديين[4]. يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم أكاديمية وصعوبات تعلم نمائية. ويعتبر عدم القدرة على

---

[2] ينظر: Horn, W.F, & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: A meta-analysis. Journal of Educational psychology, 77(5), 597-607.

[3] ينظر: Brown, F.R, & Aylward, E.H. (1992). Diagnosis and management of learning disabilities: An interdisciplinary lifespan approach springer, singular publishing group. ISBN: 978-1-4899-7272-9, p: 08-10.

[1] ينظر: Hock, M.F, Schumaker, J.B & Deshler. (1993). Training strategic tutors to enhance learner independence. Journal of learning disabilities, 26(5), 322-330.

[2] ينظر: نايفة قطامي، أساسيات علم النفس المدرسي، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 203-204.

التعلم صعوبات تعلم نمائية[1]، وهي اضطراب في وظائف الانتباه والذاكرة والإدراك بدرجة كبيرة وواضحة يعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى.

3-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

3-1-النظريات المتعلقة بمهام التعلم[2]:

تركز هذه النظريات على حقيقة أن العمل المدرسي غالبًا ما لا يكون مناسبًا لأنماط التعلم المميزة للأطفال، ويمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا لم يكن ما يدرسه المعلم أو كيفية تدريسه متوافقًا مع معرفة التلميذ وأسلوب تعلمه.

3-2-النظريات المعتمدة على ظروف التعلم[3]:

تركز هذه النظريات على العوامل البيئية التي تسهم في خلق اضطرابات التعلم لدى الأطفال العاديين أو تضخيم النواحي الضعيفة الموجودة بالفعل. تشمل هذه العوامل نمط التغذية، والاستثارة غير الكافية، والفروق الاجتماعية والثقافية، والمناخ العاطفي غير الملائم، والسموم البيئية، والتدريس غير الفعال. وبناءً على ذلك، اقترح "بيتمان" استبدال مصطلح صعوبات التعلم بمصطلح صعوبات التدريس للتركيز على عدم ملائمة مهارات المعلمين وبيئة التدريس وليس على جوانب النقص.

3-3-نظريات الإضطراب الإدراكي الحركي:

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعليم تعتمد على أسس حسية حركية، وتتطور هذه الأسس من الإدراك الحركي إلى مستوى أعلى من التنظيم المعرفي. وبناءً على ذلك، يرون أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غالبًا ما يعانون من اضطراب نيورولوجي في المجال الإدراكي الحركي، وهذا الاضطراب هو السبب وراء عدم قدرتهم على التعلم. ولتحقيق التعلم الطبيعي، يجب أن يتم التركيز على علاج جذور المشكلة، وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي[4].

---

[3] ينظر: محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2006م، ص 69-70.

[4] ينظر: نفسه، ص 47.

[1] ينظر: فكري لطيف متولي، مشكلات التعلم النمائية-الأكاديمية، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2015م، ص 57-58.

[2] ينظر: نفسه، ص 53.

4-اقتراح حلول وعلاج لمشاكل وصعوبات التعلم:

يتمحور العلاج لمشاكل التعلم حول تحسين القدرات التعلمية، وتخفيف الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء عملية التعلم. ويتحقق عن طريق[1]:

- الكشف عن تلك المشاكل والصعوبات بواسطة التشخيص المبكر لها، وانتقاء الأدوات اللازمة للتشخيص، وتقييم الأداء الأكاديمي والاجتماعي.
- اتحاذ استراتجيات علاج مناسبة: كالدعم الفردي، استخدام التكنولوجيا، تنمية مهارات التعلم والذاكرة، تحفيز التفكير الإبداعي.

بالإضافة إلى:

- التوعية والتثقيف للأهل والمعلمين، وتوفير بيئة داعمة للتعلم في المنزل والمدرسة.
- تطوير برامج تعليمية متخصصة لمعالجة مشاكل التعلم.
- تدريب المعلمين على التعامل مع هذه البرامج.
- التعاون بين الأهل والمدرسة في تنفيذ العلاج.

خاتمة:

رأينا كيف تنشأ مشاكل التعلم وصعوباته لدى المتعلمين وآثارها فيهم: النفسية والأكاديمية والاجتماعية، وتعرفنا على بعض الحلول لهذه المشكلات التي قد تحد من تفاقمها، فيتطيع المتعلمون الذين يعانون هذه الاضطرابات من التفاعل الايجابي مع الفعل التعليمي التعلمي، وإحراز شيء من التقدم في الأداء الأكاديمي.

تطبيق: تعرفت على النظريات المفسرة لصعوبات التعلم. في رأيك أيها يصلح في تفسير هذه الظاهرة؟ علل إجابتك.

[3] ينظر: محمود عوض الله سالم وآخرون، مرجع سابق، ص 36 وما بعدها، ص 56 وما بعدها.

عنوان المحاضرة (07): الوسائل التعليمية وتقنياتها.

أهداف الوحدة:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم الوسيلة التعليمية.
- أن يدرك أهميتها في العملية التعليمية التعلمية.
- أن يوظف ما فهمه في الوصول إلى تصنيفها حسب الوظيفة التي يؤديها.
- أن يميز معايير وقواعد استخدامها الوظيفي.
- أن يفرق بين الدعامة الديداكتيكية والوسيلة التعلمية.

اختبار المكتسبات القبلية:

- ترجع العديد من مشكلات التعلم في نظر بعض المختصين إلى بيئة التعلم حتى قال أحدهم: أن صعوبات التعلم هي في الواقع صعوبات التدريس بما يرجع على بيئة التدريس الفقيرة من المحفزات، والمثيرات للتعلم لدى المتعلم، مما يتسبب في خلق الصعوبات المختلفة لديه، فما المثير واللافت لانتباه المتعلم في رأيكم في بيئة تعلمه؟ هل هو صنف واحد؟ كيف يتم اختياره من قبل المعلم؟ هل هناك شروط ومعايير الانتقاء والاستخدام للوسيلة التعليمية؟

مقدمة:

ظهرت الوسائل التعليمية منذ ظهور التعليم في حياة الإنسان، فكانت في البداية يدوية (كاستعمال الحصى في العد) لتساعد المتعلم على التدريب، ثم تطورت لتخدم أسلوب التعلم الجماعي كاستخدام أجهزة عرض الصورة وتسجيل الصوت، ثم تطورت حديثا إلى الآلات الالكترونية التي تضمن التدريب والتعلم الذاتي.

فما مفهوم الوسيلة التعليمية؟ وما الأهمية التربوية لها؟ وكيف يتم انتقاؤها؟ وما معايير وقواعد استخدامها الوظيفي؟

1-الوسيلة التعليمية:

1-1-مفهومها:

هي كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة وأدوات ومواد وأية مصادر أخرى داخل حجرة الدرس أو خارجها بهدف اكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول[1] كما تعّرف بانها: "مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين تم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم معا؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف"[2].

1-2-أنواعها:

وحسب التعريف السابق، تتضمن الوسائل التعليمية[3]:

أ- المواقف التعليمية: هي الأحداث الواقعية التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة وخارجها، وتسهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم كالعروض التوضيحية، الزيارات الميدانية (الرحلات التعليمية)، والمحاضرات العامة، والندوات والمؤتمرات.

ب- المواد التعليمية- التعلمية:

هي كل ما يحمل أو يخزن مثل: الكتب الدراسية المقررة، والأفلام السينيمائية والتسجيلات الصوتية وغيرها.

---

[1] ينظر: عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية إعدادها وطرق استخدامها، دار المحتسب، عمّان – الأردن، د.ط، د.ت، ص 11-12.

[2] محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار الميسرة، عمّان – الأردن، ط1، 1999 م، ص 174.

[3] ينظر: حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، 1999 م، ص 394-398.

ت- الأجهزة والأدوات التعليمية: هي كل ما يستخدم لغرض المواد التعليمية-التعلمية، ومنها أجهزة عرض متحركة، وجهاز عرض الأفلام التلفزية (الفيديو)، والأدوات كالسبورة بأنواعها.

ث- الأشخاص: وهم الأفراد المستجلبون، إلى الموقف التعليمي بغية مساعدة التلاميذ على التعلم كالمعلمين والتلاميذ أنفسهم ورجال الدين والسياسيين وعلماء الاقتصاد والزراعة والتعليم.

ولمفهوم الوسيلة التعليمية عدة مرادفات مثل: وسائل الإيضاح، التقنيات التربوية، المعينات الديداكتيكية، الوسائل السمعية البصرية، تكنولوجيات التعليم ....[1]

2-الأهمية التربوية للوسيلة التعليمية:

الوسيلة التعليمية -كما أسلفنا- هي كل الأدوات والتقنيات والأجهزة التي تعمل على تسهيل عمليتي التعليم والتعلم، وتعفي المعلم من المجهود الزائد الذي يبذله من أجل تقريب المعرفة من ذهن المتعلم، فهي على ذلك[2]:

- توفر الأساس المادي المحسوس لما يتعلمه المتعلم من حقائق وأفكار (المعرفة المدرسية).
- تمكن من رفع مستوى فعالية العملية التعليمية التعلمية عن طريق إشراك المتعلم في بناء تعلماته خلال الأنشطة.
- تضفي على الأنشطة التعليمية صبغة الدينامية والحيوية: مما يساهم في إثارة الدافعية نحو التعلم، والإقبال عليه عند المتعلمين.
- تساهم في اقتصاد الجهد بالنسبة لمهام المعلم، باعتبارها أدوات مساعدة في الشرح والإيضاح.
- تسهيل عملية التواصل التربوي داخل الفصل، باعتبارها وسيطا فعّالا ومهمّا في العملية التعليمية- التعلمية.

3-تصنيف الوسائل التعليمية:

هناك تصنيفات عديدة للوسائل التعليمية تبعا لتعدد المعايير المعتمدة في كل تصنيف:

3-1-وسائل كلاسيكية/ وسائل حديثة [3]: تضم الأولى السبورة، الكتاب المدرسي، أجهزة العرض التقليدية ...

وتضم الثانية: السبورة التفاعلية، الكتاب المدرسي الرقمي، تكنولوجيات المعلوماتية الحديثة ..

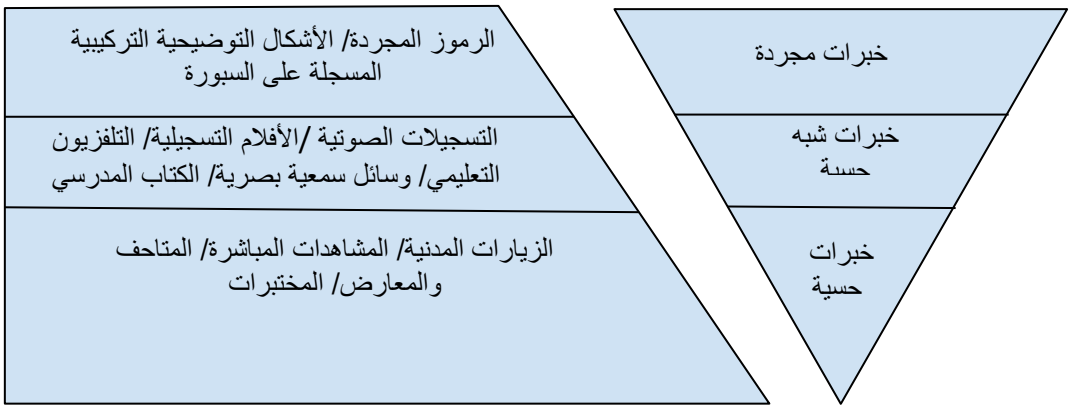
---

[1] عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، مرجع سابق، ص120.

[2] نفسه، ص 121.

[3] نفسه، ص 122.

3-2-تصنيف على أساس معيار الخبرات التي يراد تحقيقها لدى المتعلمين [1] "تصنيف إدغارديل" الذي وضع مخروط الخبرة الذي ينطلق فيه المحسوس إلى المجرد كالآتي:



معايير وقواعد الاستخدام الوظيفي للوسيلة التعليمية[2]: للاستثمار الأمثل للوسيلة التعليمية على المعلم أن ينتقي هذه الأخيرة وفق معايير ومحددات استخدامها:

- أن يعرف المعلم هذه الوسيلة وشروط وكيفيات استخدامها.
- أن توافق الوسيلة التعليمية المختارة أهداف النشاط التعليمي.
- أن تلائم الوسيلة التعليمية طبيعة وخصوصية المادة الدراسية.
- أن تكون الوسيلة التعليمية مكملة لفعل التدريس وأنشطته.
- أن تتوفر على صحة المحتوى والوضوح، وسهولة الاستخدام، وأن تكون خالية من عناصر التشويش.
- أن تكون مناسبة للفئة المستهدفة من حيث العمر والقدرات، والاستعدادات والحاجيات.
- أن يراعي في الاختيار والاقتصاد في الجهد والوقت، وقلة التكلفة.
- أن تكون مناسبة لفضاء التعليم والتعلم.

4-الفرق بين الدعامة الديداكتيكية والوسيلة التعليمية:

هناك من يجعل بعض الدعامات الديداكتيكية من الوسائل التعليمية، وللتمييز بين النوعين نبحث عن مفهوم الدعامة؛ الدعامة الديداكتيكية: هي كل وثيقة مادية: (نص، خريطة، رسم

[1] ينظر: نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن، ط2، 2003 م، ص 24.
[2] الأمراني، مرجع سابق، ص 124.

بياني، صورة، فيلم، خطاطة توضيحية، جدول، ...) يوظفها المدرس في وضعيات التعلم المختلفة من أجل خدمة أهداف تربوية محددة (تسهيل عملية التعلم)[1].

وهي نوعان[2]: دعامة ديداكتيكية أصلية، غالبا ما تكون مضمنة في الكتاب المدرسي.

ودعامة ديداكتيكية مصطنعة: تكون من إنجاز المدرس.

وعليه، يمكن التمييز بينهما بأن الدعامة هي جزء من الوسيلة التعليمية؛ إذ حسب تعريف الدعامة غالبا ما تكون مضمنة في الكتاب المدرسي، وحتى إذا كانت من إنجاز المدرس، فهو يأخذها من دراسات منجزة (بحوث ميدانية، بحوث تطبيقية) فهي ليست أداة، ولا جهازا لتعد وسيلة تعليمية.

كما تعد الدعامة منطلقا لنشاط المتعلم، ودفعه للاشتغال وبناء تعلماته، وأما الوسيلة التعليمية، فهي مكملة لفعل التدريس وأنشطته. أي أن الدعامة مجال اشتغال المتعلم والوسيلة التعليمية مجال اشتغال المعلم[3].

خاتمة:

وفي الأخير: نقول لقد تعرفتم على الوسيلة التعلمية وتصنيفاتها والأهمية التربوية التي تحظى بها، والمعايير التي يجب انتقاء الوسيلة التعليمية وفقها. ثم كان من المهم التفريق بين الدعامة والوسيلة التعليمية، وذلك لإدراج بعض المصنفين للوسيلة التعليمية دعامات تعلمية ضمن الوسائل التعليمية على ما بينهما من فروق.

تطبيق: ميز فيما يلي الدعامات والوسائل التعليمية:

- رسم تخطيطي لدارة كهربائية.
- هاتف نقال.
- رسوم بيانية.
- فيديو.
- خريطة.
- صورة ملتقطة بواسطة الأقمار الصناعية.
- لوحة رقمية.

[1] ينظر: الأمراني، مرجع سابق، ص 114.
[2] ينظر: نفسه، ص 115.
[3] ينظر: نفسه، ص 117-118.

عنوان المحاضرة (08): الأسس النّظريّة للطّرائق التّعليميّة وتطوّرها (المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات)

أهداف المحاضرة:

5. أن يتذكّر الطّالب: مفهوم التّعليم، التّعلّم، التّدريس، نظريّات التّعلّم.
6. أن يتعرّف الطّالب على: مفهوم الطّريقة التّعليميّة، تصنيفاتها وأنواعها، مفهوم المقاربة وأنواعها.
7. أن يفهم العلاقة بين الاستراتيجيّة، الطّريقة، الأسلوب في التّدريس.
8. أن يوظّف ما فهمه هو في التفريق بين هذه المفاهيم.
9. أن يحلّل العلاقة بين الطّريقة التّعليميّة والأسس النظرية الّتي انبثقت منها.
10. أن يربط بين نوع الطّريقة والأس النظري المناسب لها.
11. أن يبدي رأيه في هذه المقاربات، والطّرق التّعليميّة المنفذة لها.

اختبار المكتسبات القبليّة:

س1: تعرّفت على مفاهيم التّعليم، التّدريس، التّعلّم، ما الفرق بينها؟

س2: كيف تتمّ عمليّة التّعلّم في النّظريّات التّعليميّة (السّلوكيّة والمعرفيّة)؟

س3: ما وسيلة المعلّم في تنفيذ تلك التّصوّرات النّظريّة؟

س4: هل كانت الطّريقة التّعليميّة من القديم إلى الحديث واحدة؟

س5: ما العامل في تطوّرها؟

س6: كيف تتصوّر العلاقة بين الطّرائق التّعليميّة وأسسها النّظريّة من القديم إلى الحديث؟

مقدّمة:

الطّريقة التّعليميّة أحد مكوّنات المنهاج الدّراسي الّذي يعدّ خطّة عامّة تنظّم عمليّة التّدريس وتوجّهها، ولمّا كانت المقاربات البيداغوجيّة هي مجموع التّصوّرات والمبادئ والاستراتيجيّات الّتي يتمّ من خلالها تصوّر وتخطيط منهاج دراسي أو تطويره، لذا نشأت هناك علاقة بين الطّرائق التّعليميّة والمقاربات البيداغوجيّة، قائمة على قاعدة أنّ الثّانية أساس للأولى، فكيف تكون هذه المقاربات أسسا نظريّة للطّرائق التّعليميّة؟

1-الطّريقة التّعليميّة:

1-1-تعريفها:

يعرّفها محمّد الدّريج بقوله: "مجموعة من الخطوات المنظّمة وفق مبادئ وفرضيّات سيكولوجيّة وبيداغوجيّة متجانسة وتستجيب لهدف محدّد"[1]

أي هي مجموعة من الخطوات المعقلنة الّتي تمكّن من بلوغ الأهداف المقصودة.

1-2-مفاهيم متداخلة: الاستراتيجيّة، الطّريقة، الأسلوب:

يتداخل مع الطّريقة التّعليميّة مفاهيم أخرى كاستراتيجيّة التّدريس، أسلوب التّدريس.

- **استراتيجيّة التّدريس**[2]: هي مجموعة التّحرّكات الّتي يقوم بها المعلّم (العرض، التّنسيق، النّقاش) لتحقيق أهداف تدريسيّة محدّدة، وهي تحتوي على مكوّنين أساسيين هما الطّريقة والإجراء، وتحدّد مكوناتها كالآتي[3]:
  - الأهداف التّدريسيّة.
  - التّحرّكات الّتي يقوم بها المعلّم وينظّمها وفقا لتدريسه.
  - الأمثلة والتّدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلى الأهداف.
- **أسلوب التّدريس**: هو نمط التّدريس الّذي يمارسه معلّم ما، أي الكيفيّة الّتي ينجز بها عمليّة التّدريس (فالأسلوب مرتبط بالخصائص والمميّزات الشّخصيّة للمعلّم)[4].

ومنه، فاستراتيجيّة التّدريس أشمل من مفهوم الطّريقة ومفهوم الأسلوب.

---

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، 2004، ص: 151.

[2] إقبال عبد الحسين نعمة ونبيل كاظم، طرائق التدريس الحديث، تقنيات واستراتيجيات، 2015، ص: 69.

[3] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2000، ص: 290-292.

[4] احمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات ، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، ص: 18.

1-3-تصنيف الطّرائق التّعليميّة:

هناك تصنيفات متنوّعة للطّرائق التّعليميّة، واختار أحمد الفاسي منها تصنيفين؛ الأوّل على أساس تقليديّة/ حديثة، والثّاني على أساس أركان المثلّث الدّيداكتيكي كالآتي:

1-3-1-تصنيف الطّرائق التّعليميّة على أساس تقليديّة/ حديثة [1]

طرائق تقليديّة	طرائق حديثة
- منها الإلقائيّة التّلقينيّة. - تعتمد على سلطة المدرّس، العقاب.	- فعّالة نشطة. - اعتبار المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.
- تركز أساسا على تلقين المعارف. - الاهتمام بتبسيط المعارف، وتجزئتها وتنظيمها. - دور المتعلّم: الحفظ والاستظهار. - تنافس المتعلّمين من أجل الحصول على الجزاء.	- تكييف التّعليم مع حاجات المتعلّم، وقدراته، وحوافزه، واهتماماته. - المتعلّم فاعل مشارك بان لتعلّماته. - جماعة القسم جماعة منتجة متعاونة.

1-3-2- تصنيف الطّرائق التّعليميّة انطلاقا من أركان المثّلث الدّيداكتيكي [2]

طرائق متمركزة حول نشاط المدرّس	طرائق متمركزة حول نشاط المتعلّم.	طرائق متمركزة حول المحتوى.
كالطّرائق التّقليديّة في الجدول أعلاه	كالطّرائق الحديثة أعلاه تركّز على: - النّشاط: أي أنّ المتعلّم يلاحظ ويعالج بنفسه، ويبتكر. - الحرّيّة: المتعلّم يمتلك حقّ المبادرة - التّربية الذّاتيّة: النّشاط الذّاتي والاستقلاليّة في اتّخاذ القرار. - جماعة القسم جماعة منتجة ومتعاونة.	التّركيز على المضامين التّعليميّة في ضوء أهداف تعليميّة. الاهتمام بالتّخطيط لها وبرمجتها، وذلك من خلال: - تحديد الأهداف المراد تحقيقها. - تنظيم وتصنيف المحتويات المستهدفة. - اختيار الوسائل والطّرائق الكفيلة بتحقيق الأهداف. - تصميم أساليب التّقويم وأدواته.

[1] أحمد الفاسي، مرجع سابق، ص: 18-19.
[2] نفسه، ص: 19-20.

1-4-أنواع الطّرائق التّعليميّة:

وهي متعدّدة، نذكر منها:

1-4-1-طريقة المحاضرة (الإلقاء) [1]:

- من أقدم طرق التّدريس الكلاسيكيّة.
- تعتمد على العرض والتّلقين والنّظريين.
- تستهدف تزويد التّلميذ / الطّالب بجملة من المعارف والمعطيات والحقائق.
- الأستاذ وحده يعرض ويشرح، ويتكلّم، بينما التّلاميذ / الطّلبة يشاهدون، ويستمعون.

والملاحظ على هذه الطّريقة؛ مركزيّة دور الأستاذ من حيث الفعاليّة والتّفكير والعمل، وأمّا التّلميذ فهو وعاء تصبّ فيه المعارف، تعلّم التّلميذ الاتّكاليّة ولا تمكّن الأستاذ من التّعرّف على مستوى التّلميذ من حيث الاستعداد والميول، ومناحي التّفرّد عن الأقران.

1-4-2-الطّريقة الحواريّة (طريقة المناقشة):

تعتمد هذه الطّريقة الحوار والنّقاش أسلوبا لاكتشاف الحقائق، شرط أن يكون هناك تفاعل بين المعلّم والمتعلّم[2].

كما تعتمد آليات عديدة منها الاستدلال، الاستنتاج الّذين يقوم بهما المتعلّم نتيجة الحوار الهادف بينه وبين المدرّس[3].

من مزايا هذه الطّريقة[4]:

- تعتمد الأسئلة والأجوبة، وتجعل المتعلّم يشعر بمساهمته في سير الدّرس.
- تثبيت المعلومات في ذهن التّلميذ، وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه.
- تقدّم تغذية راجعة فوريّة.
- تنمّي اتّجاهات إيجابيّة عند التّلاميذ كالإصغاء واحترام الآراء.
- تكسب المتعلّمين الثّقة بأنفسهم وبقدرتهم على الفهم والمقارنة والاستنتاج.

والملاحظ على هذه الطّريقة:

---

[1] عرض تقديمي: عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المغرب، 2014/ 2015، ص: 106.

[2] سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية، بيروت، ط:1، 1998، ص: 47.

[3] محمد عبد الرحمان عدس، فن التدريس، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ص: 129.

[4] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2011، ص: 62.

أنّ النّقاشات في بعض الأحيان تكون روتينيّة، ويمكن التّنبؤ بها، ولا تتحدّى التّفكير، ولإنتاجيّة هذه الحوارات وإنتاجيّة التّعلّم من خلالها يجب توفّر قواعد للحوار والنّقاش واستخدام العمل الجماعي[1].

1-4-3-طرائق التّدريس بالكفاءات:

تعتمد المقاربة بالكفاءات (يأتي شرحها لاحقا) طرائق تدريس فاعلة ونشيطة، تتبنّى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكّد على معالجة الإشكاليّات، وإيجاد الحلول المناسبة، ومن بين طرائقها:

1-4-3-1-طريقة حلّ المشكلات:

هي طريقة تقوم على وضعيّة مشكلة يواجهها التّلميذ، ويسعى في إيجاد حلّ لها، والوضعيّة المشكلة يعرّفها "جون ديوي" فيقول: "حالة حيرة وشكّ وارتباك يعقبها تردّد، وتتطلّب بحثا خاصّا يجرى لاكتشاف الحقائق الّتي توصّل إلى الحلّ"[2].

كما يعرّفها "غازدا" وزملائه كالتّالي: "الطّفل يصطدم بالمشكلة، ويشعر بعدم تكيّفه معها، فيلجأ إلى البحث عن إجراءات الحلّ المطلوب، فالإجراء ينبثق من تفكير المتعلّم، من هنا رأى "بياجيه" أنّ التّعلّم ليس حشوا ذهن المتعلّم بالمعلومات، بل تمكينه من التّقنيات والمناهج والوسائل، وهذا ما يؤهّله لبناء الإجراءات الخلاّقة لحلّ المشاكل"[3].

وعليه، فطريقة حلّ المشكلات تركّز على المتعلّم من خلال وضعه في موقف محيّر يستفزّه ويدفعه إلى تجنيد كلّ طاقاته للوصول إلى الحلّ، وهي طريقة تقوم على الملاحظة الواعية والتّجريب، وجمع المعلومات وتقويمها والانتقال من الكلّ إلى الجزء (الاستنتاج)، ومن الجزء إلى الكلّ (الاستقراء)[4] وفق الخطوات الآتية:

- الشّعور بالمشكلة لدى المتعلّم (حافز يدفعه للبحث عن الحلّ).
- تحديد المشكلة وتوضيحها والاستعداد لدراستها.
- جمع المعلومات حول المشكلة.
- وضع الفروض المناسبة.
- إجراء التّجربة والوصول إلى نتائج.

---

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط:1، 1999، ص: 231.
[2] أحمد محمد الخفاجي، التعليم المستند على دراسة المشكلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع(8)، بغداد، 1987، ص: 77.
[3] غازدا وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، ع(2)، ص: 26.
[4] زاهي عطوة، و زياد قباجة، دليل طرق التدريس، 2010، ص: 18-19.

- تطبيق هذه النّتائج.

1-4-3-2-طريقة المشروع:

تعود إلى آراء "جون دوي" في التّربية، تقوم على تقديم مشروعات في صيغة وضعيّات تعليميّة- تعلّميّة، تدور حول مشكلة اجتماعيّة، أو اقتصاديّة، أو ثقافيّة واضحة، تجعل المتعلّمين يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة المشكلة والبحث عن حلول مناسبة حسب قدرات كلّ واحد منهم[1].

وعليه، فهي طريقة تقوم على العمل الجماعي، تقاسم المهام، تكامل الأدوار بين التّلاميذ والمدرّس من أجل اقتراح حلول للمشاكل الّتي تعترضهم أثناء العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة، باقتراح وتحديد أهداف واضحة ترسم معالم مشروعهم، وتيسر لهم عمليّة تقييمه[2].

تعمل هذه الطّريقة على:

- رفع الثّقة بالنّفس لدى المتعلّم، تدفعه إلى تحقيق المزيد من النّجاح.
- تنمية روح الابتكار والإبداع لديه، وتجربة يكتسب من خلالها القدرة على الإنتاجية والتّقويم.

← **مراحلها:**

- اختيار مشروع ووضع هدف له.
- وضع خطّة له؛ تكون واضحة ومحدّدة، تحديد المواد والرسائل اللاّزمة، توزيع الأدوار بين التّلاميذ القائمين على المشروع.
- تنفيذ المشروع.
- تقويم المشروع.

1-4-3-3-طريقة المهام والاستكشاف:

تهدف هذه الطّريقة إلى جعل المتعلّم فاعلا إيجابيّا يفكّر ويحلّل وينتج، وهي طريقة تتداخل مع نموذجين من التّعليم[3].

← نموذج التّعليم الموجّه من طرف المدرّس في شكل تكليف للمتعلّمين بإنجاز فروض وأعمال تطبيقيّة، عروض وأبحاث.

---

[1] العربي سليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص: 69.
[2] فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، *، مراجعة: عبد الكريم غريب، 2004، ص: 81.
[3] بن عيسى أحسينات،2008، حول ديداكتيكية الطرائق التعليمية في المجال التربوي التعليمي
https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2008/04/29/131708.html

← نموذج التّعليم غير الموجّه؛ تتحدّد فيه المهام والأنشطة من طرف المتعلّمين أنفسهم دون تدخّل المدرّس.

وفي هذا الصّدد يميّز "دوكورت" بين طريقتين[1]:

أ-طريقة الاكتشاف الموجّه: يتحكّم فيها الأستاذ، وتسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعميق معارف المتعلّم عن طريق إجراء أعمال تطبيقيّة وإنجاز مهام.
- تهيّئ معارف جديدة عن طريق الاستعداد القبلي.
- تطبيق مهارات اكتسبها المتعلّمون.
- سدّ ثغرات الدّرس واستكمال تكوين المتعلّمين (الدّعم).
- اقتصاد وقت المدرّس عن طريق تكليف المتعلّمين بأعمال موازية.

ب- طريقة الاكتشاف الذّاتي: يكون المتعلّم في هذه الطّريقة مستقلاّ في أعماله، ورغم إيجابيّة هذه الطّريقة فإنّ هناك عوائق تعترضها منها:

عدد المتعلّمين، ونظام الحصص، وكثافة المقرّرات.

2-المقاربات البيداغوجيّة وعلاقتها بالطّرائق التّعليميّة:

قبل تبيان هذه العلاقة نعرّف بالمقاربة؛ "هي مجموعة تصوّرات ومبادئ والاستراتيجيّات الّتي يتمّ من خلالها تصوّر وتخطيط منهاج دراسي أو تطويره أو تقويمه... والتي تكون أساس ومنطلق وضع أهداف المنهاج ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقويمه[2].

2-1-المقاربة بالمضامين:

تقوم هذه المقاربة على سلطة المعلّم/ المدرّس وما يمارسه من نقل للمعرفة (المحتوى الدّراسي)، تهدف هذه المقاربة إلى شحن الأذهان بمعارف جاهزة (يتمّ توحيد المعرفة لعدم وجود فروق بين الأفراد في نظر القائمين على هذه المقاربة).

فدور المعلّم في هذه المقاربة؛ يشرح وينظّم المسار، ينجز المذكّرات، ودور المتعلّم؛ يتلقّى، يستمع، يحفظ، يخزّن المعارف، يتدرّب، يعيد ما حفظه[3].

وأنسب الطّرق الّتي تجسّد هذه المقاربة الطّرق الإلقائيّة التّلقينيّة، كما يوضّحه جدول تصنيف الطّرق.

---

[1] نفسه.

[2] عبد الكريم غريب وعبد الكريم فليو، التعلم والاكتساب، مجلة سايكو تربوية، 2001، ص 20.

[3] المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP-DZ، 1999، ص 231.

2-2-المقاربة بالأهداف:

نشأت هذه المقاربة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة نتيجة الإخفاق الدّراسي، حيث أرجعوا هذا الإخفاق إلى غياب أهداف إجرائيّة في التّعليم، فالمدرّس لا يسطّر أهدافا لتدريسه[1].

والهدف الإجرائي هو امتلاك المتعلّم لقدرات ومهارات سلوكيّة يرغب المدرّس في جعل المتعلّم قادرا على إنجازها بعد مقطع/ نشاط تعليمي[2].

وعليه، فالمقارنة بالأهداف تشتغل على المحتويات والمضامين كسابقتها، لكن في ضوء مجموعة من الأهداف التّعليميّة- التّعلّميّة ذات طبيعة سلوكيّة.

كما تهتمّ بيداغوجيا الأهداف بالدّرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة[3].

والهدف التّربوي: هو تخطيط للنّوايا البيداغوجيّة يتمّ من خلال وصف دقيق للسّلوكات والإنجازات المراد ملاحظتها في فكر وسلوك المتعلّم، وأن يترجم الفهم إلى أفعال سلوكيّة وإنجازات ملموسة معبّر عنها في صورة أهداف إجرائيّة مثل أن يكون التّلميذ قادرا على استخراج الأفكار الرّئيسيّة لنصّ معيّن[4].

وعلى الرّغم ممّا حقّقته هذه المقاربة من نتائج على مستوى:

- تحسين أساليب التّقويم وضبطه.
- تحديدها لإطار عمل إجرائي للأهداف التّربويّة (نماذج بلوم، كراتوول، هارو)[5]

فإنّها واجهت انتقادات كثيرة من بينها:

- اعتبارها المتعلّم آلة مبرمجة نحو تحقيق أهداف سلوكيّة.
- وبيداغوجيّا واجهت مشكلة نظرتها إلى سلوكات المتعلّم، وكأنّها منفصلة عن بعضها البعض (معرفيّة، وجدانيّة، حسّيّة، حركيّة)، وأهملت شموليّة ظاهرة التّعلّم وتكامليتها[6].

2-3-المقاربة بالكفاءات:

من أحدث المقاربات التعليمية التي تبنتها الدول المتقدمة، تقوم على خلفية سيكولوجية معرفية تهتم بدراسة وتحليل العمليات الذهنية والاستراتيجية المعرفية التي يوظفها الإنسان خلال معالجته لمختلف المسائل والمشكلات تهتم هذه المقاربة بمنطق التعلم المتمركز حول المتعلم وتدعو إلى

---

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، شبكة الألوكة، 2013: الرابط
[2] الأمراني، مرجع سابق، ص: 70.
[3] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، شبكة الألوكة، 2013: الرابط
[4] المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP-DZ، 1999، ص 142.
[5] ينظر: الأمراني، مرجع سابق، ص: 72-75.
[6] ينظر: دريج، مرجع سابق، ص 103.

الاهتمام بكل جوانب شخصيته (العقلية والنفسية والحسية الحركية والمهارية) في شكل مندمج، وفي تضافر مكونات شخصيته يستطيع التكيّف ومواجهة المواقف والصعوبات والمشكلات المصادفة في محيطه الاجتماعي ، فيكون للمتعلم الدور الأساسي والفاعل في العملية التعليمية، أي يكون مسؤولا عن تعلّمه؛ أما دور المعلّم، فيكمن في توفير الجو المناسب وأدوات العمل والإشراف العام على عملية التعلّم، فما هي الكفاءات؟

2-3-1-تعريف الكفاءات:

لغة: جمع مفرده كفاءة: من معانيها في اللغة: القدرة وحسن التصرف.

أما في الاصطلاح: فلا يوجد تعريف جامع مانع، ولا حتى تعريف توافقي لمفهوم الكفاءة على حد تعبير فيليب بيرينو (ph.perrenoud) ، فعدم الإجماع وعدم التوفيق مأتاه تشعب مفهوم الكفاءة، وتقاسم عدة مجالات له: كالمهن والشغل والمقاولات وتدبير الموارد البشرية، والمجال اللساني (نظريات تشومسكي، وديل هايمز)، ثم انتهى به الأمر في المجال التربوي. ومع ذلك فقد حدد لها بعض الباحثين تعاريف كل على حسب اجتهاده، فقد عرّفها الدريج بأنها: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في إطار سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات مندمجة بشكل مركب، كما تقود الفرد الذي اكتسبها إلى تجسيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلّها في وضعية ومحددة ". وعليه، فالدريج يرى أن الكفاءة مركب من معارف ومهارات وقدرات تندمج لحل مشكل في وضعية محددة، فما هي: المعارف، القدرات، المهارت؟ وما مفهوم الإدماج والوضعية المشكلة؟

2-3-2-تعريف مركبات الكفاءة:

أ-المعارف: هي مجموع المعلومات المتداخلة فيما بينها، والتي تختلف من شخص لآخر كلّ حسب تمثلاته، وهي معارف محضة كما يصفها المنظرون في المجال التربوي، حيث يميز بين عناصر الكفاءة: معارف، معارف فعلية، معارف سلوكية.

ب-القدرات: القدرة: من تعريفاتها معرفة عامة لا تظهر بالملاحظة، وإنما تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية أي في سلوك عملي ذو أثر ظاهر مثل: إنجاز تمارين، حل مسائل، قراءة نصوص، تلخيص قصص، كتابة تقارير .... الخ.

ت–المهارات: المهارة: "تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وبسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل"[1].

خاتمة:

وهكذا نجد كل مقاربة بيداغوجية مما ذكرنا تركز على جانب وتهمل الآخر في المثلث الديداكتيكي، وهي في الواقع دورها تكمالي؛ لذلك يشدد هوسي Haussay على النظر إلى أركان المثلث الديداكتيكي في شموليته ودون جعل أحد الأركان مركز ثقل العملية إذا ما رمنا مقاربة الفعل التعليمي.

تطبيق: اختر الإجابات الصحيحة:

تعتمد الطرائق التقليدية على:

- تلقين المعارف والاهتمام بتبسيطها وتجزئتها وتنظيمها.
- تعتمد على سلطة المعلم.
- يبني فيها المتعلم تعلّماته بنفسه.

[1] هجيرة كحلة، تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات: توصيف وتقويم، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، مج(5)، ع(1)، الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/190304

عنوان المحاضرة (09): التّقويم وأنواعه

أهداف المحاضرة:

1. أن يتعرّف الطّالب على: مفهوم التّقويم في اللّغة والاصطلاح، والفرق بين التّقويم والتّقييم، وأهمّية هذا المفهوم والأسس الّتي يقوم عليها، ومراحل إنجازه.
2. أن يتعرّف على أنواع التّقويم وأدواته، وأن يفرّق بينها.
3. أن يستنتج دوره كمتعلّم في عمليّة التّقويم، وما يضفيه للعمليّة التّعليميّة التّعلّمية تحقيقا لأهدافها.
4. أن يبدي رأيه في التّقويم بين المجال النّظري والتّطبيقي.

اختبار المكتسبات القبليّة:

س1: إذا كان المنهج التّقليدي يقوم على المحتوى المعرفي لإيصاله إلى المتعلّم الّذي يفترض أنّه وعاء فارغ يملأ بهذا المحتوى؛ كيف يكون تقويمه لتحصيل هذا المتعلّم؟

س2: ما مرتكزات المناهج الحديثة خاصّة القائمة على النّظريّات المعرفيّة البنائيّة والسّوسيوبنائيّة؟ كيف يكون تقويمها لتحصيل المتعلّم؟

مقدّمة:

يعدّ التّقويم مكونا هامّا من مكوّنات العمليّة التّعليميّة، وأحد دعائمها الأساسيّة في جميع مراحلها، فهو عنصر فاعل في إحداث تطوير في محتوى المنهج وأهدافه وطرائقه وأساليبه.
والتّقويم بهذا المعنى يمسّ جميع أطراف العمليّة التّعليميّة من متعلّم ومعلّم ومادّة معرفيّة، فيعكس الآثار الإيجابيّة والسّلبيّة للظّروف الّتي تجري فيها عمليّة التّعلّم، فيزوّد هذه الأطراف بالأدوات الّتي تمكّن من الحكم على مدى تحقّق الأهداف من عدمه.
فما هو التّقويم؟ وما أهمّيّته والأسس الّتي يقوم عليها، وأنواعه الّتي يتجّسد من خلالها في الواقع العملي؟

1-التّقويم:

1-1-تعريفه:

في اللّغة: يعني بيان قيمة الشّيء، نقول قوّم البضاعة، أي جعل لها ثمنا، وقوّم الشّيء، أي عدّله وأصلح اعوجاجه.
يقول "الفيروز آبادي" في القاموس المحيط: "وقوّمت السّلعة واستقمتُه: ثمّنته. واستقام: اعتدل. وقوّمته: عدّلته، فهو قويم ومستقيم..."[1]
وأمّا في الاصطلاح: عرّفه بلوم "Bloom" (1967) "التّقويم إصدار حكم على الأشياء والأعمال وطرق التّدريس وغيرها عند استعمال المحكّات والمعايير والمستويات لتقدير كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليتها، ويكون التّقويم كمّيّا وكيفيّا[2].
ويعرّفه دوكوتيل "De Ketele" (1989) "هو جمع معلومات تتسّم بالصّدق والثّبات والفعاليّة، وتحليل درجة ملاءمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصّة بالأهداف المسطّرة في البداية، وذلك بهدف اتّخاذ قرار"[3]
كما يعرّفه كراجه (1997)، التّقويم هو عمليّة تشخيصيّة وقائيّة علاجيّة هدفها الكشف عن مواطن الضّعف والقوّة بقصد تطوير عمليّات التّعليم والتّعلّم بالصّورة الّتي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة[4].
ويتّضح من خلال هذه التّعاريف أنّها تركّز على مفهومين للتّقويم:

---

[1] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، 2009م، ص 1152.
[2] عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم تحديدات ومناقشات، دار جرير للنسر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2007م، ص 187.
[1] ينظر: الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، ص 127.
[2] عبد القادر كراجه، القياس والتقويم في علم النفس، رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 1997م، ص 106.

- عمليّة إصدار حكم على قيمة الأعمال بعد جمع المعلومات وملاءمتها إلى المعايير الخاصّة.

- وهو أيضا عمليّة تشخيصيّة وقائيّة وعلاجيّة، بما يسهم في تحقيق الأهداف.

1-2-الفرق بين التّقويم والتّقييم:

هناك من يرى أنّ المصطلحين مترادفين، فيقيم مصطلح التّقييم بدلا عن التّقويم، وهناك من يفرّق بينهما على النّحو الآتي:

تعني كلمة التّقويم (وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال) بالإضافة إلى بيان قيمة الشّيء تعديل أو تصحيح ما اعوج منه؛ أمّا كلمة التّقييم فتدلّ على إعطاء قيمة للشّيء فقط، وعليه فالتّقويم أعمّ وأشمل من كلمة التّقييم، حيث لا يقف التّقويم عند حدّ بيان قيمة الشّيء، بل لا بدّ من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه[1].

1-3-أهمّيته وخصائصه:

1-3-1-أهمّيته التّربويّة: وتتمثل في[2]:

- يحتلّ التّقويم مكانة مركزيّة في العمليّة التّعليميّة- التّعلّمية، فهو يغطّي كلّ مراحلها.

- يتيح للمدرّسين والمتعلّمين فرصا للمساهمة في تطوير ومراجعة الأنشطة التّربويّة، وتشخيص العقبات الّتي تواجههم، وتثمين المهارات والكفايات المكتسبة، ومعالجة الثّغرات.

- يؤثّر ويتأثّر بالمنهاج الدّراسي، ويشكّل أداة مهمّة من أدوات تحسين جودة المنهاج ومدخلا أساسيّا لإصلاحه (محطّة أساسيّة في تقويم المنهاج التّربوي).

- يعدّ مرحلة أساسيّة من عمليّات التّعليم والتّعلّم، ومقوّما رئيسيّا لها بهدف الرّفع المستمرّ من الجودة عبر تشخيص مشكلات التّعلّم والتّدخّل لعلاجها.

- يشكّل محطّة ملزمة لعمل المدرّس والمتعلّم، وهي تقويم كذلك للمدرّس، حيث أنّ صوغ أسئلته تشير إلى زاوية النّظر الّتي يتمثّل من خلالها المادّة الدّراسيّة.

1-3-2-خصائص التقويم:

وفقا لسامي محمد ملحم يتميز التقويم التربوي بالخصائص الآتية[3]:

1-الشمولية: وتعني أن يشمل التقويم جميع جوانب العملية التعليمية بما في ذلك الأهداف، المحتوى، أساليب التدريس، والوسائل التعليمية لضمان تقييم متكامل للعملية التعليمية.

---

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006م، 384/1.

[4] عبد العزيز الأمراني، مرجع سابق، ص 126.

[1] ينظر: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط3، 2005م، ص 38-40.

2-الاستمرارية: إجراء التقويم التربوي بشكل دوري ومستمر، مما يساعد على تتبع تقدم المتعلمين وإجراء التحسينات المرغوبة في الوقت المناسب.

3-الواقعية: اعتماد التقويم على بيانات وملاحظات حقيقية من البيئة التعليمية؛ مما يضمن انعكاس الأداء الفعلي للمتعلمين على نتائجهم.

4-الموضوعية: يبنى التقويم على معايير محددة واضحة، مما يقلل من التحيز والذاتية، ويزيد من دقة النتائج.

5-الوظيفية: تعني تقديم معلومات تفيد في اتخاذ قرارات تعليمية فعّالة، مثل: تعديل المناهج أو تحسين أساليب التدريس.

6-التكامل: يعني ربط التقويم بجميع عناصر النظام التعليمي، مما يضمن انسجام الأهداف والمحتوى وطرق التدريس مع نتائج التعلم المتوقعة.

1-3-3-مراحله:

التّقويم وسيلة لتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، فيحتاج بذلك إلى تنظيم وتخطيط وتنفيذ عبر مراحل هي الآتية[1]:

- مرحلة التّخطيط: وتعني تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصّلة بموضوع التّقويم. أي تحديد نوع المعلومات.

- مرحلة الحصول على المعلومات: هي مرحلة جمع المعلومات من مصادرها الأساسيّة بواسطة أسئلة متنوّعة.

- مرحلة مواءمة المعلومات للمعايير الخاصّة لاتّخاذ الحكم: بعرض هذه المعلومات والمعطيات على مقاييس محدّدة للخروج بحكم قيمي أو كمّي يتّخذ أساسا لإصدار قرارات ذات طابع بيداغوجي (تدابير لمعالجة النّقائص المسجّلة) أو الإداري (اتّخاذ قرارات تتعلّق بالانتقال إلى القسم الأعلى، أو منح شهادة أو إعادة السّنة).

[1] عبد الرزاق بن تريدي، التقويم والتقييم، دار هومه، الجزائر، 1999م، ص 7.

2-أنواع التّقويم:

التّقويم في التّربية الحديثة عمليّة مستمرّة، يرافق العمليّة التّعليميّة التّعلّمية في بدايتها وأثناءها وفي نهايتها؛ تقويم قبلي، وتقويم بنائي وتقويم نهائي، وهناك من قسّمه إلى أربعة أقسام؛ أوّلي، بنائي، تشخيصي، نهائي، إذ الأوّل يمارس قبل العمليّة التّعليميّة، أمّا الثّاني فيمارس خلالها، والثّالث (التّشخيصي) لكشف الصّعوبات، والأخير لمعرفة تحقّق الأهداف المسطّرة.

2-1-التّقويم التّشخيصي:

أ-تعريفه: هو إجراء قد يتمّ لغرض تحديد مستوى المتعلّمين وخلفيّاتهم المعرفيّة ومستويات استعداداتهم، وعلى أساسه يقوم تخطيط محتوى التّعلّم وأنشطته[1].

ويعرّف أيضا بأنّه يهدف إلى قياس المعلومات والقدرات المكتسبة عند المتعلّم، وإحصاء الثّغرات في التّحصيل لديه والعمل على علاجها[2].

ب-أهدافه:

- يساعد المعلّم على اختيار الأهداف وتحديدها وبنائها من جديد.
- يكشف عن معارف المتعلّم، ويهدي إلى المنهجيّة في معالجة معارفه السّابقة بالتّعديل والتّصحيح.
- يمكّن المعلّم من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصّفّ الواحد (الفروق الفرديّة).
- يمكّن المعلّم من معرفة جوانب النّقص في معارف ومهارات التّلاميذ، وتحديد الأخطاء الشّائعة المرتكبة من قبلهم.

2-2-التّقويم البنائي (التّكويني):

أ-تعريفه: هو عمليّة تقويميّة منظّمة في أثناء التّدريس وخلال الفصل الدّراسي، والقصد منها الوقوف على نقاط الضّعف في التّدريس ومعالجتها[3].

ويعرّف أيضا: "هو تقويم مستمرّ ملازم لعمليّة التّدريس ومصاحب لها، ويستخدم للتّعرّف على مدى تحقيق الأهداف والاستفادة من التّغذية الرّاجعة في تعديل المسار[4].

ب-أهدافه: وتتمثّل في:

- معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معيّن.

---

[2] ينظر: محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2008م، ص 112.

[3] هاشم عواضة، التخطيط في التعليم – التعلم، دار العلم للملايين، لبنان، ط2، 2005م، ص 54.

[1] ينظر: عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 1989م، ص

[2] أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، لبنان، د.ط.، 2001، ص 51.

– الكشف عن الأجزاء الّتي تعلّمها بالمستوى الملائم.

– تحديد مستويات القوّة والضّعف ونواحيها عند المتعلّم خلال تعلّمه.

– إعطاء التّغذية الرّاجعة المنظّمة والمستمرّة لكلا الطّرفين المعلّم والمتعلّم.

2-3-التّقويم النّهائي (الختامي):

أ-تعريفه: هو العمليّة التّقويميّة الّتي تقام نهاية برنامج تعليمي أو دورة أو سنة دراسيّة، حيث يكون التّلميذ قد أتمّ متطلّباته في الوقت المحدّد لإتمامها[1].

ويرتبط التّقويم النّهائي بأهدافه المقرّرة، ومن أدواته؛ الاختبارات التّحريريّة والشّفويّة والعمليّة والنّشاطات العلميّة للطّلاب، والتّقارير والأبحاث، فهو يمدّنا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرّر وفعالية التّدريس[2].

ب-أهدافه: وتضمّ ما يلي[3]:

– معرفة مدى تحقيق الأهداف.

– تسجيل درجات للمتعلّم ليقوّم بموجبها.

– منح شهادات للمتخرّجين.

– اتّخاذ قرارات إداريّة في نتائج التّقويم كالنّجاح والرّسوب والطّرد.

– التّنبّؤ بأداء المتعلّم في المستوى الدّراسي المناسب لقدراته وميوله.

– وضع كلّ متعلّم في المكان الدّراسي المناسب لقدرته وميوله.

– اتّخاذ قرارات في مجال التّوجيه والإرشاد التّربوي.

والتّقويم النّهائي أو التّحصيلي هو النّوع الشّائع بين المتعلّمين والمعلّمين والمسؤولين، وأدواته هي الفروض والامتحانات الفصليّة والسّنويّة الّتي تقوّم النّاتج النّهائي للعمليّة التّعليميّة، وتكشف عن مدى تحقّق الأهداف المنشودة من البرامج والمناهج الدّراسيّة.

---

[3] ينظر: خالد حمدان، القياس والتقويم، مركز التوجيه والتخطيط التربوي، الرباط، المغرب، 2014م، ص 56.

[1] تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمّان، الأردن، 2005م، ص 80.

[2] ينظر: محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة، مصر، 2004م، ص 41-42.

خاتمة:

وممّا يتوصّل له في الأخير أنّ عمليّة التّقويم عمليّة ضروريّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، تهدف إلى قياس درجة تمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف التّعليميّة فيه، والحكم على فاعليّة العمليّة التّعليميّة، كما يساعد التّقويم على التّعرّف على مستوى المتعلّمين وخلفيّاتهم المعرفيّة ومستوى استعداداتهم، والكشف عن نواحي القوّة والضّعف، والعمل على علاج التّعثّر والنّقص الّذي يعاني منه المتعلّم، ثمّ الحكم بالنّجاح، أو الرّسوب، وهذا من خلال توفّر أدوات تقويميّة دقيقة تقوّم الأداءات الكتابيّة والشّفويّة وتقدّم نتائجها الّتي تفسّر وتحلّل بطريقة موضوعيّة لأجل الوصول إلى مكامن الخلل والعمل على إزالته.

تطبيق:

- ما الفرق بين التّقويم الأوّلي والتّقويم التّشخيصي. علّل إجابتك؟
- من خلال ما درسته حول التّقويم، اذكر وظائفه.

عنوان المحاضرة (10): التعليمية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال

أهداف المحاضرة:

أن يتذكر الطالب مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا، مفاهيمها الأساسية، مجالاتها...

أن يتعرف الطالب على مفهوم تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

أن يفهم العلاقة بين المجالين.

أن يحلل حاجة التعليمية والمتعلم إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

أن يبدي رأيه في نجاعة استعمال هذه التكنولوجيا في مجال التعليم.

اختبار المكتسبات القبلية: تعرفت على مفهوم التعليمية وموضوعها (التعليم والتعلم)، وما تحتاجه العملية التعليمية من وسائل وغير ذلك:

كيف كان التعليم قبل ظهور التكنولوجيا؟ وما هي وسائله؟

من وسائل التعليم الحديثة: تكنولوجيا الإعلام والاتصال. ماذا تعرف عنها؟

كيف يمكن للتعليمية الاستفادة منها في نظرك؟

مقدمة:

اتسمت العقود الأخيرة بالتطور الهائل في تكنولوجيا الإعلام والاتصال Information communication Technology (ICT) نتيجة التقدم المتسارع في علوم الحاسوب وشبكات المعلومات والتكنولوجيات الرقمية، وسرعة انتشار استخدام شركة الانترنت والمؤتمرات التفاعلية، حتى أصبحت تكنولوجيا الإعلام والاتصال وسيطا مهما في إحداث تغيرات جذرية في العملية التعليمية من جهة تأثيرها وفعاليتها في التعليم. فما مفهوم تكنولوجيا الإعلام والاتصال؟ وما هو سياق ظهورها؟ وما متطلبات استخدامها؟ ما الفوائد المترتبة عن استخدامها؟ وكيف تستخدم في العملية التعليمية؟

1-تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

1-1-تعريفها:

يعرّفها أسامة محمد عبد السلام (2005) بأنها: "التقنيات المختلفة المستخدمة في جمع المعلومات وتخزينها ونقلها وبثها واسترجاعها عن طريق الكمبيوتر بصورة مفردة أو من خلال شبكات[1].

ويعرفها منصور الشهري (2007) على أنها جميع الأجهزة والبرامج التي يمكن استخدامها في عملية التدريس من قبل عضو هيئة التدريس[2].

في هذين التعريفين: تم التركيز في الأول منهما على التقنيات المستخدمة في التعلم الإلكتروني أي كيفيات الاستخدام (جمع معلومات، تخزينها، نقلها، بثها)

أما التعريف الثاني: فيركز على الوسائل المستخدمة في تحقيق تعلم إلكتروني من برامج وأجهزة.

1-2-مراحل تطورها:

يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل[3]:

المرحلة الأولى: تمتد من العصور القديمة إلى بداية القرن العشرين، وكانت تعتمد على استخدام وسائل بصرية في التعليم مثل: اللوحات والرسومات، الخرائط والصور، الأشكال والمجسمات، الأجهزة البصرية كالإسقاط الضوئي والسينما.

---

[1] مندور عبد السلام فتح الله، وسائل وتقنيات التعليم مفاهيم-تطبيقات، مكتبة الرشد ناشرون، د.ط، 2010م، 264/2.

[2] ينظر: نفسه، 264/2.

[1] ينظر: محمد عقوني، التكنولوجيا في التعليم، على موقعه الخاص.

وقد كان لهذه الوسائل دورا مهما في إثراء العملية التعليمية، وجعلها أكثر جاذبية وتشويقا.

المرحلة الثانية: التعليم السمعي البصري، تمتد من بداية القرن العشرين إلى نهايته، واعتمدت على استخدام الوسائل السمعية-البصرية في التعليم، مثل: الراديو، التلفزيون، الأفلام التعليمية، وساهمت هذه الوسائل في توسيع رقعة التعليم، وجعله أكثر تفاعلية.

المرحلة الثالثة: تكنولوجيا التعليم التفاعلي، تمتد هذه المرحلة من بداية القرن الواحد والعشرين إلى الوقت الحاضر، وتعتمد على استخدام الوسائل التفاعلية في التعليم مثل: الحاسوب، الانترنت، الوسائط المتعددة، الواقع الافتراضي، الواقع المعزز.

وقد أحدث هذه الوسائل ثورة في العملية التعليمية، حيث جعلتها أكثر شخصية وفعالية.

2-علاقة التعليمية بتكنولوجيا الإعلام والاتصال:

2-1-متطلبات التدريس بها:

يتحقق التدريس بهذه التكنولوجيا بتوفير ما يلي[1]:

أ- تدريب الطلبة عللا استخدام الحاسوب قبل هذه الدروس.

ب- التمهيد لهذا النوع من التدريس باستعمال تطبيق بسيط مثل: بينت برش (Painbrush)، الذي يساعدهم على اكتساب مهارات تكنولوجيا الإعلام والاتصال الأساسية وإذا لم تتمكن من تدريس جميع الطلبة، فقم بتدريس عدد قليل منهم بحيث يمكنهم أن يكونوا قادة لمجموعات يعلمون زملائهم.

2-2-بعض فوائد استخدامها في التعليم:

أ- يمكن للتكنولوجيا تعزيز التفاعل بين الطلاب والمعلمين من خلال استخدام وسائل تواصل مثل: المنتديات الالكترونية والدردشات الحية.

ب- توفير موارد تعليمية: يمكن للإنترنت والبرمجيات التعليمية توفير وصول سهل وسريع إلى موارد متنوعة وغنية مثل: فيديوهات تعليمية، عروض تقديمية...

ت- تعزيز التعلم التفاعلي: البرمجيات التعليمية والتطبيقات الذكية يمكنها تقديم تجارب تعلم تفاعلية بجذب انتباه الطلاب، كتطبيقات تعلم اللغات، تعلم الرياضيات وغيرهما...

ث- تعزيز مهارات التفكير النقدي: يمكن للتكنولوجيا تعزيز قدرة الطلاب على التفكير النقدي، وحل المشكلات من خلال توفير أنشطة تفاعلية.

[1] ينظر: رضوان عبد النعيم، المنصات التعليمية، المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، 2016، ص 3-4.

ج- تعزيز التعلم على مدى الحياة: يمكن للتكنولوجيا توفير فرص للتعلم المستمر، وتعزيز مفهوم التعلم على مدار الحياة.

2-3-كيفية التعلم بوسائل الإعلام والاتصال الحديثة:

يكون ذلك بالتعليم الالكتروني بأشكاله المختلفة[1]:

- عرّف هورتن وهورتن (Horten & Horten) المفهوم الشامل للتعليم الالكتروني بأنه: "استخدام لتقنية الويب والانترنت لإحداث التعلم".
- وعرّفه هندرسون Henderson بأنه: "التعلم عن بعد باستخدام تقنية الحاسب".

أ- **ولتحديد أدق لمفهوم التعليم الالكتروني نميزه عن التعليم عن بعد والتعليم باستخدام الانترنت، يمكن تعريفه بأنه[2]:** استخدام برامج إدارة نظم التعلم والمحتوى (LMS & LCMS) باستخدام تقنية الانترنت، وفق معايير محددة مثل: معايير (SCORM, LMS, LEEE) من أجل التعلم التي تتوفر عليها المنصات التعليمية مثل: EDX, Coursere, Udacity وغيرها من المنصات التعليمية.

ب- **أما التعليم عن بعد فهو[3]:** العملية التعليمية التي يكون فيها الطالب مفصولا أو بعيدا عن الأستاذ بمسافة جغرافية، يتم عادة سدها باستخدام وسائل الاتصال الحديثة؛ أي هو نظام تعليمي غير تقليدي، يمكن المتعلم من التحصيل العلمي والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع الدراسة، كما أنه يسمح للمتعلم بأن يتعلم دون الحاجة للانقطاع عن العمل أو التخلي عن الارتباطات الاجتماعية، ويكون بتوفير وسائل التواصل مثل: الدردشة الصوتية، الفيديو التعليمي، البريد الالكتروني.

ت- **التعلم الافتراضي[4]:**

يعد شكلا من أشكال التعليم الالكتروني أيضا، يجري تقديمه عبر مؤسسات أكاديمية جامعية مماثلة في بنيتها التنظيمية للجامعات التقليدية، تدعى بالمؤسسات الجامعية الافتراضية، والجامعة الافتراضية السورية خير مثال على ذلك، فهي إحدى المشاريع التعليمية الرائدة في منطقة الشرق الأوسط، تؤمن لطلبتها مستوى تعليميا جامعيا رفيعا من طلاب ما الثانوية أو طلاب حائزين على شهادات جامعية يرغبون بتحصيل مختلف عن تحصيلهم العلمي الأصلي.

---

[1] ينظر: رضوان عبد النعيم، المنصات التعليمية، ص 5.
[2] ينظر: نفسه، ص 5-6.
[3] ينظر: مندور عبد السلام فتح الله، وسائل وتقنيات التعليم، ص 79.
[4] ينظر: رضوان عبد النعيم، المنصات التعليمية، ص 6-7.

يتم التعليم في هذه الجامعات عبر شبكة الانترنت، يتمكن المتعلم من متابعة محاضراته عبر حاسوبه الشخصي متزامنا مع إلقاء المدرس للمحاضرة أو بعد إلقائه لها عبر ملفات صور وصورة مسجلة، كما يتيح هذا النوع من التعليم تقديم المتعلم امتحاناته في قاعات خاصة مجهزة بحواسيب ومرتبطة بالجامعة الافتراضية نفسها عبر الانترنت.

وهذا النوع من التعليم تعرفه الجامعات الجزائرية من خلال دروس توضع على الخط في مختلف التخصصات تدعى e-learning.

ث- خصائص التعليم الالكتروني[1]:

من خصائصه: **التفاعل Interaction** بوضع المتعلم في بيئة تعلم تفاعلية تعطي له فرصة التعامل مع خبرات وأحداث العالم الحقيقي، كما أنه يقدم الوسائل التي تربط بين المتعلم وغيره من المتعلمين أو بينه وبين المعلم، فتفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي الالكتروني أفضل من تفاعله مع الدرس التقليدي لكونه يستعمل في تعلمه العديد من الحواس مما يفيد في عملية التعلم.

التكيف Adaptation يسمح بتنويع وتغيير المحتوى والأساليب المقدمة لكل متعلم على حدى حسب قدراته وإمكانياته.

التمركز حول المتعلم Learner Centered يركز على احتياجات المتعلمين بدلا من التركيز على قدرات المعلم.

المرونة Flexibility يسمح للمتعلم بمراجعة دروسه وفقا لظروفه ووقته في أي وقت وأي مكان يتواجد فيه.

الملاءمة Convenience يتيح مناخا ملائما لكل من المعلم والمتعلم، فالمعلم يستطيع أن يركز على الأفكار المهمة أثناء إعداده للدرس، كما أن الطلاب الذين يعانون من صعوبة التركيز يجدون تنظيما ملائما للمعلومات يسهل استيعابه وإدراكه.

الترابط Connectivity حيث تتوافر وسائل اتصال متزامنة وفورية تتيح مجال للمناقشة، وتبادل وجهات النظر بين الأفراد المشاركين في المقررات التعليمية مثل: غرف الدردشة، مما يؤدي إلى زيادة الترابط والعمل التعاوني بينهم بهدف تسهيل التعليم والتعلم.

التنوع Diversity يتيح تنوعا في أدوات الاتصال بشكل يتوافق مع التنوع في ميول واتجاهات واستعدادات المتعلمين المشاركين، ومن ثم يجد كل منهم الوسيلة المناسبة له في الاتصال

[3] ينظر: نفسه، ص 10-12.

بالآخر من زملائه المتعلمين، سواء عن طريق النص المكتوب أم الصوت أم الصورة أم الوسائل الالكترونية الأخرى.

2-4-كيفية بناء الدرس وفق تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

يبنى الدرس وفق هذه التكنولوجيا كما هو موجود في منصات Moodle و Mooc وغيرهما من المنصات التعليمية. ويمر إعداد درس على الانترنت بمراحل[1] هي الآتية:

مرحلة التصميم: يتم تنظيم وتصميم ووضع الدرس على الانترنت مع احترام الهيكل البيداغوجي المناسب للتعليم الهجين (الحضوري-عن بعد).

مرحلة التفعيل: يتم اختبار الدرس المصمم من طرف أساتذة وطلبة.

مرحلة التنفيذ: يتم إطلاق الدرس على الانترنت (التعليم عن بعد) بصفة رسمية عبر المنصة الخاصة بالجامعة.

2-4-1-تصميم الدرس من أجل تعلم هجين [2]

ويكون ذلك عبر منصات تعليمية مثل: Moodle بوضع نظام دخول للدرس، نظام تعليمي، ونظام خروج. يشمل نظام الدخول للدرس العناصر الآتية:

- إدراج بطاقة معلومات الدرس.
- الأهداف العامة باستخدام أفعال قابلة للقياس.
- المكتسبات القبلية واختبارها.
- المخطط العام للدرس بشكل تفصيلي.

أما النظام التعليمي، فيشمل:

- الأهداف الخاصة بكل فصل.
- الموارد (ملف pdf، ويب...)
- النشاطات (تمارين، اختبارات موجزة، نسخة Scorm)
- فضاء للتواصل (منتدى)

وأما نظام الخروج، فيتمثل في وضع اختبارات موجزة تكون تفاعلية ويذيل الدرس بمراجع بيبليوغرافية.

---

[1] ينظر: دليل المرافقة في تكوين الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية، جامعة الأخوة منتوري - قسنطينة، مركز التعليم عن بعد، ص 6.

[1] ينظر: منهجية تصميم تكوين من أجل تعليم هجين، جامعة الأخوة منتوري - قسنطينة، مركز التعليم عن بعد، ص 1.

2-4-2-تصميم درس مفتوح المصدر (Mooc):

ويكون[1] ب:

- إعداد خطة التصميم.
- التحكم في استديو EDX أو غيرها من المنصات التعليمية.
- إرسال وثائق.
- إدراج فيديوهات (تكون من إنشاء وتصميم الأستاذ بوصع سيناريو بيداغوجي بعد التعرف على تقنيات التركيب والتنشيط).
- إنشاء نشاطات تعليمية للدرس.
- تنظيم وإطلاق محادثات.

خاتمة:

إن تكنولوجيا الإعلام والاتصال تمثل نقلة نوعية في الأساليب التعليمية-التعلّمية، فهي لا تغير المضمون فحسب، بل تحوّل طريقة التفاعل بين المعلم والمتعلم وهذا المحتوى، وتفتح آفاقا للتعلم الذاتي، التعلم التعاوني، والتعلم عن بعد بدمج هذه التكنولوجيا بحكمة وانتقاء الوسائل المناسبة، وبهذا يمكن تحسين جودة التعليم وتحقيق نتائج أفضل في التحصيل المعرفي وتنمية المهارات، إلا أن الإدماج الناجح يتطلب تدريب المعلمين، وتوافر البنى التحتية التقنية، وضمان وصول عادل بين جميع المتعلمين.

تطبيق: حدد الإجابة الخاطئة مما يلي:

عند استخدام المقرر الالكتروني لأول مرّة ينبغي مراعاة الآتي:

أ- تحديد مستوى مهارة الطلبة في استخدام الحاسوب.

ب- الاستمرار في تقويم مهارات الطلبة.

ت- توفير الأجهزة والمعدات اللازمة للتعلم.

ث- تزويد الطلبة بدعم مادي فوري.

[2] ينظر: دليل المرافقة، مرجع سابق، ص 26-31.

قائمة المصادر والمراجع:

إبداح عبد المعطي سعود إدريس، مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لدى طلبة برنامج تأهيل المعلمين حاملي ديبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي في شمال الأردن –دراسة تقويمية، جامعة اليرموك، الأردن، 1996.

ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط.د، د.ت.

أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، د.ت.

أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية والتعليم إنجليزي–فرنسي–عربي، دار الفكر العربي، مصر، 1980.

أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس، ط:1، 1991.

أحمد محمد الخفاجي، التعليم المستند على دراسة المشكلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع(8)، بغداد، 1987.

إصباح الشميري، تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم، كلية التربية، جامعة صنعاء، رسالة ماجيستير، 2009م.

إقبال عبد الحسين نعمة ونبيل كاظم الجبوري، تقنيات واستراتيجيات طرائق التدريس الحديثة، بغداد، 2015.

أكرم صالح محمود خوالدة، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2016.

أندري لالاند، الموسوعة الفلسفية، منشورات عويدات، بيروت–باريس، ط:2، 2001.

أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، لبنان، د.ط.، 2001.

أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012.

بن عيسى أحسينات، حول ديداكتيكية الطرائق التعليمية في المجال التربوي التعليمي، 2008.

تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990.

تعوينات علي، البطئ التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

تعوينات علي، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي (مداخلة في ملتقى) على الرابط: https://www.startimes.com/?t=30610274، 2010.

تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمّان، الأردن، 2005.

جابر عبد الحميد جابر، استراتجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.

جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، شبكة الألوكة، 2013، الرابط.

حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، 1999.

عبد الحكيم موسى، التدريب أثناء الخدمة، المملكة العربية السعودية، د.ط، 1997.

عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، 2010.

جامعة الأخوة منتوري – قسنطينة، مركز التعليم عن بعد.

خالد حمدان، القياس والتقويم، مركز التوجيه والتخطيط التربوي، الرباط، المغرب، 2014.

دليل المرافقة في تكوين الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية،

عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية إعدادها وطرق استخدامها، دار المحتسب، عمّان –– الأردن، د.ط، د.ت.

عبد الرزاق بن تريدي، التقويم والتقييم، دار هومه، الجزائر، 1999.
رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط:1، 1991.
رضوان عبد النعيم، المنصات التعليمية، المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، 2016.
زاهي عطوة، و زياد قباجة، دليل طرق التدريس، 2010.
عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006.
سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط3، 2005.
سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية، بيروت، ط:1، 1998.
صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط6، 2011.
العربي سليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية.
عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 1989.
عبد العزيز الأمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المغرب، 2014/ 2015.
علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2001م.
علي مدكور، نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم [نظريات -- عمليات معرفية -- قدرات عقلية]، المكتبة الأكاديمية، مصر، ط1، 2012.
عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، دار ابن الجوزي، عمّان، الأردن، ط1، 2009.
غازدا وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، ع(2).
فاخر عاقل، أصول علم النفس وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1978.
فريدة شنان و مصطفى هجرسي، معجم تربوي، المركزي الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2009.
فكري لطيف متولي، مشكلات التعلم النمائية-الأكاديمية، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2015.
الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، 2009.
فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، *، مراجعة: عبد الكريم غريب، 2004.
فيليب جونايير و سيسل فاندر بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين: التكريس بالكفايات من خلال شروط التعلم، 2011.
عبد القادر كراجه، القياس والتقويم في علم النفس، رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 1997.
عبد القادر لورسي، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2016.
عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية -- الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، الجزائر، 2015 م، ص 197.
عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، 2013.
كتابEducational Technology: A Definition with Commentary ، الناشرAECT :، الفصل الثاني: الأسس النظرية.
عبد الكريم غريب وعبد الكريم فليّو، التعلم والاكتساب، مجلة سايكو-تربوية، 2001.
عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2000.
لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العملية رسالة ماجيستير بكلية التربية جامعة صنعاء، 2005.

عبد المحسن العقيلي، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، ع (29)، مج (4)، جامعة عين شمس، 2005.

محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2008.

محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، دار التوحيدي، الرباط، المغرب، 2004.

محمد عبد الرحمان عدس، فن التدريس، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن.

محمد الزاهدي، علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية، شبكة الألوكة.

محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة، مصر، 2004.

محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط:2، 2012.

محمد عقوني، التكنولوجيا في التعليم، على موقعه الخاص.

محمد محمد يونس علي، تحليل الخطاب وتجاوز المعنى نحو بناء نظرية المسالك والغايات، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2016.

محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار الميسرة، عمّان -- الأردن، ط1، 1999.

محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2006م.

المركز الوطني للوثائق التربويةCNDP–DZ ، 1999.

مصطفى منصور، مطبوعة بيداغوجية في مقياس التعليمية (الديداكتيك) موجهة لطلاب السنة الثالثة ليسانس علم النفس التربوي، جامعة الوادي، الجزائر، 2020/ 2021.

مطبوعة بيداغوجية: محمد مسعودي، مدخل إلى علوم التربية، 2019.

مندور عبد السلام فتح الله، وسائل وتقنيات التعليم مفاهيم–تطبيقات، مكتبة الرشد ناشرون، د.ط، 2010.

منهجية تصميم تكوين من أجل تعليم هجين، جامعة الأخوة منتوري – قسنطينة، مركز التعليم عن بعد.

موفق بشارة وختام الغزو، مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج (22)، ع (6)، 2008.

نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان -- الأردن، ط2، 2003.

نايفة قطامي، أساسيات علم النفس المدرسي، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ع (08).

هاشم عواضة، التخطيط في التعليم -- التعلم، دار العلم للملايين، لبنان، ط2، 2005.

هجيرة كحلة وجمال الأشراف، تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات: توصيف وتقويم، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، مج (5)، ع1.

هجيرة كحلة، تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات: توصيف وتقويم، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، مج(5)، ع(1)، الرابط: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/190304 .

هشام عليان وآخرون، أسس علم النفس التربوي، دار زدني للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم تحديدات ومناقشات، دار جرير للنسر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2007.

ويليام عبيد، استراتيجيات التعليم والتعلم، دار الميسرة، عمّان -- الأردن، ط1، 2009.

Brown, F.R, & Aylward, E.H. (1992). Diagnosis and management of learning disabilities: An interdisciplinary lifespan approach springer, singular publishing group. ISBN: 978-1-4899-7272-9.

Hammil, D.D (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. Journal of learning disabilities, 23(2).

Hock, M.F, Schumaker, J.B & Deshler. (1993). Training strategic tutors to enhance learner independence. Journal of learning disabilities, 26(5).

Horn, W.F, & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: A meta-analysis. Journal of Educational psychology, 77(5).

.https://edutout.blogspot.com/2012/01/blog-post.html?m=1

فهرس المحتويات:

مقدمة عامة.....2

عنوان المحاضرة (01): التعليمية والبيداغوجيا.....3

مقدمة: 4

1-التعليمية:.....4

1-1-تعريفها: 4

1-2-أنواعها: 5

1-3-مجالاتها:.....5

1-4-بعض المفاهيم الأساسية في الديداكتيك: 6

2-البيداغوجيا:.....10

3-في علاقة التعليمية بالبيداغوجيا: 11

أ-علاقة تداخل: 11

ب-علاقة انفصال:.....11

خاتمة:.....12

عنوان المحاضرة (02): التّعليم والتّعلّم 14

مقدّمة: 15

1-التّعليم:.....15

1-1-تعريفه: 15

1-2- الفرق بين التعليم والتدريس: 15

1-3-مفهوم تكنولوجيا التّعليم وأصوله النّظريّة:.....15

2-التّعلّم:.....17

2-1-تعريف التّعلّم:.....17

2-2-الشّروط الأساسيّة للتّعلّم: 18

2-3-أنواع التّعلّم:.....19

2-4-استراتيجيّة التّعلّم: 20

2-5-أهمّية استراتيجيّات التّعلّم:.....21

خاتمة:.....22

عنوان المحاضرة (03): التّعليميّة وعلوم التّربية.....23

مقدّمة: 24

1-التربية وعلومها: 24

1-1-تعريف التّربية في اللّغة والاصطلاح: 24
1-2-أنواع التّربية: 25
1-3-علومها: 26
2-علاقة التّعليميّة بعلوم التّربية: 26
خاتمة: 27
عنوان المحاضرة (04): نظريّات التّعلّم 28
مقدّمة: 29
1-مفهوم النّظريّة بين العلوم الطّبيعيّة والعلوم الإنسانيّة: 29
1-1-النّظريّة في العلوم الطّبيعيّة: 29
1-2-النظرية في علم النّفس: 29
2-أنواع نظريّات التّعلّم: 29
2-1-النّظريّة السّلوكية: 30
2-2-النّظريّة المعرفيّة: 32
خاتمة: 39
عنوان المحاضرة (05): إعداد المعلّم 41
مقدّمة: 42
1-مفهوم المعلّم: 42
1-1-على أساس التأهيل: 42
1-2-على أساس الوظائف: 42
2-إعداده: 42
2-1-تعريف الإعداد في اللغة والاصطلاح: 42
2-2-أهمّيّة إعداد المعلّم: 43
2-3-أسس إعداد المعلّم: 44
خاتمة: 46
عنوان المحاضرة (06): مشكلات التعلم وعلاجها. 47
مقدمة: 48
1-مشكلات التعلم: 48
1-1-مفهومها: 48
1-2-أنواعها: 48
1-3-أسبابها: 49
2-الفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم: 49

2-1-تمييز هاميل وميرز: 49
2-2-تمييز هورن: 49
2-3-تمييز براون وإيلورد: 50
2-4-تمييزات أخرى: 50
3-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم: 51
3-1-النظريات المتعلقة بمهام التعلم: 51
3-2-النظريات المعتمدة على ظروف التعلم: 51
3-3-نظريات الإضطراب الإدراكي الحركي: 51
4-اقتراح حلول وعلاج لمشاكل وصعوبات التعلم: 52
خاتمة: 52
عنوان المحاضرة (07): الوسائل التعليمية وتقنياتها. 53
مقدمة: 54
1-الوسيلة التعليمية: 54
1-1-مفهومها: 54
1-2-أنواعها: 54
2-الأهمية التربوية للوسيلة التعليمية: 55
3-تصنيف الوسائل التعليمية: 55
3-1-وسائل كلاسيكية/ وسائل حديثة: تضم الأولى السبورة، الكتاب المدرسي، أجهزة العرض التقليدية ... .55
3-2-تصنيف على أساس معيار الخوات التي واد تحقيقها لدى المتعلمين: "تصنيف إدغارديل" الذي وضع مخروط الخبرة الذي ينطلق فيه المحسوس إلى المجرد كالآتي: 56
4-الفرق بين الدعامة الديداكتيكية والوسيلة التعليمية: 56
خاتمة: 57
عنوان المحاضرة (08): الأسس النّظريّة للطّرائق التّعليميّة وتطوّرها (المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات) 58
مقدّمة: 59
1-الطّريقة التّعليميّة: 59
1-1-تعريفها: 59
1-2-مفاهيم متداخلة: الاستراتيجيّة، الطّريقة، الأسلوب: 59
1-3-تصنيف الطّرائق التّعليميّة: 60
1-4-أنواع الطّرائق التّعليميّة: 61
2-المقاربات البيداغوجيّة وعلاقتها بالطّرائق التّعليميّة: 64

2-1-المقاربة بالمضامين: 64
2-2-المقاربة بالأهداف: 65
2-3-المقاربة بالكفاءات: 65
خاتمة: 67
عنوان المحاضرة (09): التّقويم وأنواعه 68
مقدّمة: 69
1-التّقويم: 69
1-1-تعريفه: 69
1-2-الفرق بين التّقويم والتّقييم: 70
1-3-أهمّيته وخصائصه: 70
2-أنواع التّقويم: 72
2-1-التّقويم التّشخيصي: 72
2-2-التّقويم البنائي (التّكويني): 72
2-3-التّقويم النّهائي (الختامي): 73
خاتمة: 74
عنوان المحاضرة (10): التعليمية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال 75
مقدمة: 76
1-تكنولوجيا الإعلام والاتصال: 76
1-1-تعريفها: 76
1-2-مراحل تطورها: 76
2-علاقة التعليمية بتكنولوجيا الإعلام والاتصال: 77
2-1-متطلبات التدريس بها: 77
2-2-بعض فوائد استخدامها في التعليم: 77
2-3-كيفية التعلم بوسائل الإعلام والاتصال الحديثة: 78
2-4-كيفية بناء الدرس وفق تكنولوجيا الإعلام والاتصال: 80