الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

موسومة بـــ:

دراسة كتاب
تحليل العملية التعليمية
مدخل إلى علم التدريس
محمد دريج

تخصص: تعليمية اللغات.

إعداد الطالبتين:

- سحنون ميمونة .
- يحي يمينة .

إشراف الأستاذ:

- د.لزرق جازية

لجنة المناقشة

د. عطار خالد	المركز الجامعي تيسمسيلت	رئـــيســـا
د. مزايم مريم	المركز الجامعي تيسمسيلت	عضوا مناقشا
د. لزرق جازية	المركز الجامعي تيسمسيلت	مشـــــرفا

الموسم الجامعي:1438هـ-1439هـ/2017م-2018م.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء

هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب

أو بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهنا من صعوبات ،

ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة لزرق زاجية

التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها لنا

ونصائحها القيمة التي كانت عونا لنا في اتمام هذا البحث

الإهداء

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار..

إلى من علمني العطاء دون إنتظار..إلى

والدي العزيز

إلى ملاكي في الحياة.. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني ..إلى

بسمة الحياة وسر الوجود

إلى من كان دعائها وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب

أمي الحبيبة

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي

إخوتي

إلى الاخوة والأخوات، اللذين تقاسموا معي عبئ الحياة

إلى عائلتي الثانية عائلة زوجي الكريمة وأخص بالذكر

زوجي عبد القادر الذي رافقني طيلة هذا العمل

بدعائه ونصائحه القيمة

التي كانت عونا لي في اتمام هذا العمل

أمينة

الإهداء

إلى روضة الحب التي تنبت أزكى الزهور

أمي الحبيبة

إلى رمز الرجولة والتضحية

إلى من دفعني إلى العلم وبه ازداد افتخاري

أبي

إلى من هم أقرب إلى من روحي

إلى من أظهروا لي ماهو أجمل من الحياة إخوتي

إلى من شاركني

إلى من آنسني في دراستي وشاركني تذكارا وتقديرا

أصدقائي

مبمونة

بطاقة فنية

التعريف بالمؤلف الباحث الدكتور محمد دريج:

نتعرض في هذا البحث المقتضب إلى الكتاب الموسوم بتحليل العملية التعليمية –مدخل إلى علم التدريس – للدكتور محمد د ريج ،المولود بمدينة تطوان المغربية عام 1949 ، و له العديد من الشهادات أهمها :

1-إجازة في الفلسفة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط سنة1970 .

2-شهادة الدروس المعمقة سنة 1972.

3-حاز على الدكتوراه السلك الثالث من كلية العلوم النفسية والتربوية بالجامعة البلجيكية بروكسل .

4-شغل الباحث والدكتور محمد الد ريج منصب أستاذ لمادة علم النفس التربوي بكلية علوم التربية ،انضم إلى اتحاد كتاب المغرب عام1991،له مؤلفات عديدة من أهمها :

1-مدخل إلى تحليل العملية التعليمية الذي نحن بصدد دراسته .

2-التدريس المصغر : التكوين والتنمية المهنية للمعلمين .

3-التدريس الهادف :نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفيات.

أما المؤلف الذي هو محل دراستنا هو كتاب يحمل عنوان مدخل إلى تحليل العملية التعليمية الطبعة الثانية ، الصادر عن مطبعة دار النجاح - الرباط المغرب – 1990، ويقع هذا الكتاب في 241صفحة، ويضم مقدمتين للطبعة الأولى والثانية وأربعة فصول، حيث أشار في مقدمته بشكل مختصر إلى الهدف من وراء تأليفه لهذا الكتاب، وهذا ما ذكرناه في المدخل الخاص بهذا البحث.

الفصل الأول: والمعنون بمدخل لتحليل العملية التعليمية ،حيث تطرق فيه الباحث محمد الد ريج لتعريف العملية التعليمية وتحليلها وأهـــم الصعـــوبات التي يمكـــن أن يواجهها المعلم والمتعلم على حد سواء واقترح عدة نماذج لتحليل العملية التعليمية ،كالنموذج النسقي و النموذج الإعلامي.[1]

[1]-ينظر :محمد الد ريج ،مدخل الى تحليل العملية التعليمية، ص:244.

أما الفصل الثاني: فعنوانه مكونات العملية التعليمية ويعتبر من أهم فصول هذا الكتاب حيث تناول فيه محمد دريج أهم الأهداف التي يمكن أن نحققها إذا اتبعنا الطريقة الصحيحة والوسائل الملائمة في ذلك لبلوغ ما تسعى إليه هذه الأهداف التربوية وما يمكن أن يحقق من نتائج عن طريق القياس والتقويم .

وأما الفصل الثالث فعنونه بملاحظة القسم وتحليل العملية التعليمية، حيث تطرق فيه إلى مدخل عام عن الملاحظة العلمية وأنواعها وأهم الصعوبات التي يمكن أن تعتريها، وكيف يمكن للمعلم تسجيل هذه الملاحظات والدافع من وراء ذلك وأهم الشبكات المعتمدة فيها. وما يلاحظ على هذا الفصل قلة المصادر والمراجع ما اضطر بنا إلى الولوج إلى الميدان والاستفسار عن تطبيق مثل هذه الملاحظات.

وفي الفصل الرابع تطرق الباحث محمد دريج إلى التعليم المصغر، حيث ركز فيه على أهم الأسس والأهداف المعتمدة ،ووصف الطريقة المعمول بها مع إجراء عدة تجارب في ذلك على عدة شعب وكليات.

مقدمة

مقدمـــة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على من بعث رحمة للعالمين الذي أخرج الناس من الظلمات إلى النور، أمَا بعد:

تعتبر العملية التعليمية عنصرا حيويا مهم في تطور المجتمعات كونها المؤشر الأساسي الذي يرسم لنا معالم الوجود بترسيخ الحضارات والقيم الإنسانية نظرا لما لهذا القطاع الحيوي من أهمية بالغة في مجالات حياتنا الثقافية والاجتماعية، فالعلم أساس بناء المجتمع وتطوره، الأمر الذي جعل معظم الباحثين يركزون على تهيئة وتوفير كل الظروف الملائمة للنهوض بها نحو ما هو أفضل وللغوص أكثر في خضم التطور الحاصل يوما بعد يوم.

ونظرا لأهمية العملية التعليمية في مجتمعنا اليوم ارتأينا أن نسلط الضوء عليها بقراءة متواضعة لكتاب مهم ،ذا صيت بارز في مجال التعليمية ،إذ يعرفه كل المختصون في هذا المجال ،عنوانه: تحليل العملية التعليمية —مدخل إلى علم التدريس-وكأي كتاب مدخل لأي علم من العلوم ذات فائدة كبيرة للمهتمين بهذا العلم، لأن المدخل في العادة يحتوي على كافة الجوانب الخاصة بالعلم المعني، كما أن دراسة أي مدخل لعلم ما يعطي فكرة عامة عن علم الموضوع المدروس .

ومن هنا ما دام موضوع كتابنا مدخل إلى تحليل العملية التعليمية ،فإنه سيبحث في البداية عن أهمية التعلم والتعليم وتعريف العملية التعليمية وضرو رتها، وأهدافها، ولعل من أسباب البحث في هذا الموضوع بالذات هو التطلع نحو تعليم أفضل وأشمل يواكب فيه الواقع المعيشي ،باعتباره وحدة أساسية وجزء لا يتجزأ في صناعة أي عملية تعليمية، زيادة على ذلك فإن هذا البحث يفيدنا نحن بالدرجة الأولى لكوننا مقبلات على العمل في هذا الميدان، ولأن أي بحث مهما كان نوعه ينطلق من إشكالية تساعد الباحث على إزالة الغموض عن كل ما يحويه هذا الموضوع من شوائب، وعليه انطلقنا من مجموعة من الإشكالات الجوهرية مفادها :

*ماهي العملية التعليمية؟ وماهي الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؟

*وما أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها عند تحليل هذه العملية؟

*و هل بالإمكان تحليل العملية التعليمية، وكيف؟

وللإجابة عن كل هذه التساؤلات اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي الذي فرضته علينا طبيعة الموضوع، فيما يخص العملية التعليمية وتحليلها وأهم الأهداف التي ترتكز عليها، الأمر الذي دفعنا لرسم خطة البحث التالية:

*مقدمة: تظم الإطار العام للموضوع، حيث مهدنا فيها للدخول إلى أهم المحاور الأساسية التي تهم العملية التعليمية.

*مدخل : وتطرقنا فيه إلى بعض المحاور الأساس كالتدريس وأهميته بالنسبة للمعلم والمتعلم على حدً سواء، والدوافع التي أدت بصاحب الكتاب إلى الغوص في هذا الموضوع، وأهم المصادر والمراجع التي استقى منها مادته العلمية.

*الفصل الأول: تناولنا فيه مجموعة تعريفات أولية عن التعلم والتعليم وأهم الصعوبات التي تواجه كليهما مع اختيار بعض النماذج المتبعة في التعليم .

*الفصل الثاني: تحدثنا فيه عن مكونات العملية التعليمية من أهداف وأسس وما تضمنه التعليم من محتويات ووسائل.

*الفصل الثالث: تطرقنا فيه لملاحظة القسم وكيفية تحليل العملية التعليمية.

*الفصل الرابع: ركزنا فيه على التعليم المصغر أهدافه وأسسه ومهاراته.

وكأي بحث أكاديمي واجهتنا مجموعة من الصعوبات أهمها : قلة المصادر والمراجع بالنسبة للجانب النظري قيد الدرس أو تلك التي حاولنا أن نوضح وندعم بها ما قمنا بتلخيصه .و فيما يخص

الفصلين الثالث والرابع، فقد واجهتنا كثرة التفاصيل التي أوردها الكاتب، مما جعلنا ندرس كل فكرة على حدى.

وفي الأخير نشكر الأستاذة الفاضلة لزرق جازية لما قدمته لنا من إرشادات وتوجيهات ونصائح، فلها منا أسمى عبارة الاحترام والتقدير، وكل من مد لنا يد العون في إنجاز هذه المذكرة.

ونأمل أن نكون قد استفدنا وأفدنا، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

إعداد الطالبتين: إشراف الدكتورة :

*سحنون ميمونة لزرق جازية

*يحي يمينة

مدخل

عملية التدريس

يعتبر التدريس نشاطا إنسانيا تغير جيلا بعد جيل في ضوء العديد من الخبرات والممارسات والدراسات العلمية، ووصل اليوم إلى مستوى عالي من الكفاءة وأصبحت له نظرياته وفلسفاته وأسسه العلمية التي يقوم عليها ولقد مضى ذلك الوقت الذي كان ينظر فيه إلى التدريس على أنه حرفة يستطيع القيام بها وممارساتها من غير إعداد لها كل من استطاع الكتابة والقراءة وعرف شيئا من الحساب ومبادئه. وكان التدريس حرفة من لا حرفة له من هؤلاء و لم تكن تلك ظاهرة فريدة في مجتمعنا ولكنها كانت ظاهرة شائعة في كثير من المجتمعات وفلسفة يؤمن بها الكثيرون ولا تزال بض آثار هذا التفكير موجودة عميقة الجذور عند كثير من الناس، ولكن البحوث العلمية في مجلات علم النفس المختلفة والتغيرات الاجتماعية التي شملت ميادين الحياة على تعددها والكشوف العلمية التي عبرت آفاق الوجود الإنساني إلى مسارات الكواكب الأخرى والنظريات التربوية الحديثة، كل هذا قد غير النظرة إلى التدريس وأصبحت النظرة إليه على أنها مهنة لها فلسفتها وأسسها ولا تقل أهمية عن المهن الأخرى التي لها قوة التأثير والاسهام في بناء المجتمع وتقدم الإنسان.[2]

ويندمج هذا الكتاب ضمن ما يعرف بالديداكتيك –علم التدريس- ويعود الإلحاح على التفكير بهذا التخصص إلى عدة دواعي أهمها:

1-مدى الاضطراب الذي يعرفه التأليف في هذا الميدان.

2-عدم وضوح المؤلفات الأخرى في مواضيع هذا العلم دون أن يتضمن وعيا واضحا صريحا باستقلاله، فنلاحظ أن هناك عدة مؤلفات ما تزال حائرة مترددة بين مختلف فروع التربية فمنها ما يتحدث عن أصول التدريس وطرقه، ومنها ما يذكر التربية العلمية والخاصة أو الميدانية وغيرها من الأسماء مما يفقد هذا التخصص مصداقيته ويجعل مواضيعه مشتتة بين علوم التربية جميعها .

[2]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، دط، ص11.

3-وجود العديد من الباحثين الذين لم يتوقفوا لحد الآن عن الحديث عن التدريس باعتباره فنا و لم يهتدوا إليه كعلم تطبيقي له قوانينه.

4-إدراك حدود هذا العلم في انفصالها وتقاطعها مع بقية فروع التربية.

5-الاهتمام بكل من المعلم والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم.

6-تلبية حاجات المتعلمين .

7-الاحاطة بكل ما يهم العملية التعليمية لإزالة الابهام والغموض.

8-تسهيل مهمة الطلبة المتخصصون.

9-تسهيل البحث لهم في مادة الكتاب.

10-التعرف على شخصية الفرد في جوانبها المختلفة(نفسية، عقلية، اجتماعية).

11-تسيير سبل إدراك الواقع التعليمي في أدق تفاصيله.

12-فهم طبيعة النشاط التربوي في بعديه النظري والعملي.

13-التعريف بالمستجدات التربوية قصد إغنائها وتطويرها

14-توفير أجواء النقاش والحوار للعديد من القضايا التي تشغل بال الباحثين وعلماء التدريس.

أما المصادر التي استقى منها مادته العلمية فهي مختلفة ومتنوعة ومذكورة في كتابه الذي ندرسه مدخل إلى علم التدريس المتمثلة في مراجع عربية وأخرى فرنسية.

1-فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ترجمة محمد نبيل نوفل، القاهرة

2-طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، مجلة عالم الفكر، المجلد 11

3-محمد دريج، التدريس الهادف 1-مساهمة في التأسيس العلمي للتدريس بلا هداف مطبعة النجاح الجديدة 1990.

4-محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986.

5-أحمد مختار عضاضة، التربية العملية التطبيقية، مؤسسة الشرق الاوسط للطباعة والنشر، لبنان، 1962.

6-مبارك ربيع عواض، الطفل، الدار العربية للكتاب، تونس، 1984.

7-مصطفى سويف، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية.

8-فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، 1973.

9-التقويم التربوي، أحمد ليسيكي والمحجوب بن سعيد، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد10.

10-حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، 1981.

11-الكسندر وروشكا، الابداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر سلسلة عالم المعرفة، 1989.

الفصل الأول

مدخل لتحليل

العملية التعليمية

1-1- تعريف العملية التعليمية

استهل محمد دريج فصله الأول بمدخل لتحليل العملية التعليمية متطرقا لتعريفات أولية كتعريف العملية التعليمية وأهم الصعوبات التي تواجهها ومختلف النماذج المتبعة لتحليلها وقبل تعريف العملية التعليمية لابد أن نميز بين ظاهرتين :

أ)ظاهرة التعلم: (Apprentissage)

ب)-ظاهرة التعليم: (ensei)

ونعني بالتعلم العملية التي يدرك بها، موضوعا ما، ويتفاعل معه، كما ينتج عن نشاط التعلم تغير دينامي داخل الفرد ويؤدي به إلى تصورات جديدة عن الواقع وذلك لإدراكه بمختلف المتغيرات البيئية سواء داخلية او خارجية في حين ان التعليم نشاط تواصلي يهدف إلى اثارة التعلم وتسهيل حصوله .

وما لاحظناه أن التفرقة بين الظاهرتين تقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة كل منهما وليس على أساس وضع فواصل بينهما.

وإن كانت ظواهر التعلم تشكل موضوعا من مواضيع علم النفس العام -سيكولوجية التعلم- فإن ظواهر التعليم تشكل محورا أساسيا لعلم التدريس**(الديالكتيك)**، ويعرف **(Cage)** العملية التعليمية بأنها: كل تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الأخر

فالتأثير المقصود هو الذي يعمل على احداث تغييرات في الأخر، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد.[1]

[1]-ينظر، محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ط2، دار النجاح الجديدة،) دار البيضاء –المغرب) ص 13.

ويقترح كل من (هونك ود ونكان) تعريفا تحليليا للعملية التعليمية وينظر إليها كنشاط يتضمن أربع مراحل:

مرحلة تنظيمية: يتم فيها تحديد الأهداف واختيار الوسائل.

مرحلة التداخل: إنجاز مجموعة من التقنيات داخل القسم.

مرحلة تحديد وسائل القياس: قياس النتائج.

مرحلة التقويم: تقويم المراحل كلها للوصل إلى نتيجة.[1]

فلم يتطرق محمد دريج لتعريف العملية التعليمية دون تجاوز مفهوم التعليم والتعلم فقد عرف التعلم والتحصيل الذي يدرك به الفرد موضوعا ما، والتعليم بالنشاط التواصلي الذي يهدف إلى اثارة التعلم وتحفيزه، هذا ما دفعنا إلى البحث عن تعاريف أخرى للعملية التعليمية (التعليم والتعلم).

فقد جاء في كتاب قاموس التربية الحديث لبدر الدين بن تريدي من خلال تطرقه لمفهوم التعلم قائلا:" التعلم من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وبالرغم من ذلك فانه ليس من السهل وضع تعريف محدد لتعلم، ويعرف بانه عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن يستدل عليه من الأداء والسلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد "[2] ويشير هذا التعريف إلى التغير في الحصيلة السلوكية اكثر مما هو تغير في السلوك .

ويعرفه أحمد حساني في كتابه دراسات في اللسانيات التطبيقية بأنه: «تغير دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر لمهارات وخبرات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة

1-محمد الد ريج تحليل العملية التعليمية ص:14

2-بدر الدين بن تريدي قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الاعلى للغة العربية، الجزائر 2010،ص :129

عميقة بالمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش في الانسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون "[1] .

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن التعلم هو تلك العملية التي يغير بها الإنسان مجرى حياته مع بيئته، وتكون هذه العملية أما تغيرا في السلوك أو الشعور التفكير، ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن التعلم هو التغيير الناتج في سلوك الفرد نتيجة لمروره بخبرات وتجارب في حياته.

أمَا مفهوم التعليم فهو :"نشاط انساني يعدل جيلا بعد جيل في ضوء العديد من خبرات الأجيال والدراسات العلمية، فهو مهنة لها فلسفتها وأسسها"[2]

وأثناء تتبعنا المفاهيم التي حملت هذا المصطلح صادفنا التعريف التالي :" التعليم هو مجموعة من الاجراءات والأنشطة التي تعتمد من طرف المعلم لنقل المعارف والمهارات للمتعلم قصد الحصول على تغيير متوقع في سلوكه "[3] .ومن هنا نستخلص أن التعليم عملية ضرورية في مجتمعنا اليوم لا يمكن الاستغناء عنها، لها قوة الاسهام والتأثير في بناء المجتمع وتقدمه .

وبعد التطرق لمفهومي التعليم والتعلم ننتقل إلى مفهوم التعليمية، فقد تناولها محمد الد ريج بطريقة تمنحها كثيرا من الخصوصية، فقد فصل فيها نظرا لأهميتها معرفا اياه في مجال البحث :" أنها كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الأخر"[4].

ويعرفها صالح بلعيد في كتابه دروس في اللسانيات التطبيقية بقوله "أن التعليمة همزة وصل تجمع بين مختلف الاهتمامات والتخصصات لنجعل المتعلم يكتسب القدرة على استعمال اللغة بكل مستوياتها فهي تقتضي تهيئة مشاريع العمل وتزويد الطالب بالمهارات العلمية والمهنية وتعمل على

1-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط"2" دار المطبوعات، بن عكنون –الجزائر، 2009ص"45" .

2-محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته، ص07. 2

3-محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية ط"1"، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان- الاردن، 2006ص"56".

4-ينظر: محمد دريج "تحليل العملية التعليمية ص"14" 4

خلق الشخصية المفكرة للتعبير عنها "[1] أي أن التعليمية تركز على مضامين التعليم وتقترب منها بهدف التعامل مع وضعيات القسم المختلفة، مع العمل على تحليلها كل حسب شخصيته.

وكذلك نعني بالعملية التعليمية :"مجموعة من الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفاءات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة "[2]

وهنا يقصد بالعملية التعليمية الطريق التي يتفاعل فيها المتعلم والمعلم معا، بناء على مجموعة من الطرق المختارة من قبل المعلم، والتي تبين جهد المعلم في تعليمه لمختلف النشاطات.

ومن هنا يعرفها محمد ساسي في كتابه اللسان العربي وقضايا العصر بأن : "التعليمية تختص بدراسة أنجع الطرق في تحصيل اللغات."[3]

ومنه يمكننا القول أن التعليمية هي تفكير المدرس بكيفية تقديمه لمختلف المعارف والمعلومات للمتعلم بأفضل وأسهل الطرق، فغايتها الأولى اختيار الطريقة الصائبة والناجعة، بهدف تغيير في سلوكيات الفرد.

فقد طرح انطوان صياح اشكالية في بداية فصله في كتابه المعنون بتعليمية اللغة، متمحورة حول: ماهي التعليمية؟ وما هو موقفها من التعليم ؟ فحاول الاجابة عن سؤاله هذا ب:"تهتم التعليمية بمحتوى التدريس من حيت انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون ؟ولماذا يتعثرون في معرفته ؟وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه.

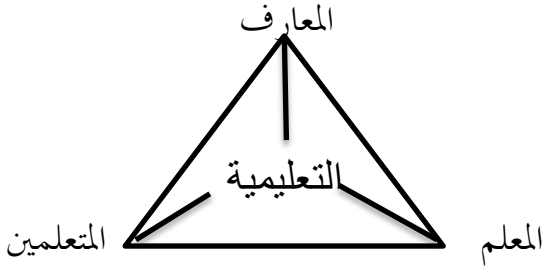
1-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط "3" دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ن الجزائر،2009، "ص"21

2-انطوان صياح ن تعليمية اللغة العربية، الجزء الاول، ط"2" دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2009م ص:19.

3-عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009،ص:87.

أي أن التعليمية تهتم بكل ما يهم التعليم ومضامينه، وما تخص المتعلم وما تفيده

-ويضع (ايف شوفلار) التعليمية في قلب مثلث يتألف من المعارف المعلم والمتعلمين [1]:



فمن خلال تحليلنا لهذا المثلث الديداكتيكي حاولنا أن نلم بأهم ما جاء به ومتمحور حوله، بحيث نستنتج أن وضع مصطلح التعليمية في قلب هذا المثلث دليل واضح أنها وليدة، نتيجة معرفة اعمق لمحتوى المادة الدراسية والمتعلم خاصة .

ومن خلال تتبعنا لمفهوم التعليمية من خلال التعريفات المؤكد بها من طرف كثير من الباحثين استخلصنا أن معلم الباحثين متفقين على أن التعليمية همزة وصل بين مختلف المجالات والتخصصات بأنواعها .

وأن التعليمية تركز أكثر على المتعلم كونه العنصر الحيوي والأساسي في العملية التعليمية لتمثيله المشروعة الذي تسع التعليمية إلى تكوينه.

1-2-تحليل العملية التعليمية :

ونعني بتحليل العملية التعليمية بانها الدراسة التحليلية التي تهدف إلى تفسير ظواهر التعلم داخل المؤسسة التربوية .

وهي تنطلق في البداية من تحليل السلوك الملاحظ عند الأخوين (المدرس التلاميذ...) لتنتهي إلى ملاحظة السلوك الفرد بجميع أبعاده.

[1]- ينظر انطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، "ص13-14.

ولكن هل يمكن اختزال العملية التعليمية للمدرس في النشاط القابل للملاحظة داخل القسم ؟

ذلك ما يعترض عليه جاكسبون (Jacobson) حيث يرى أنه إلى جانب النشاط التعليمي توجد عدة أنشطة مختلفة مثل المقابلات مع التلاميذ، تحضير الدروس إذ لا يمكن أن تُحلل العملية التعليمية بمعزل عن البيئة التي تظهر فيها .

والسؤال المطروح :هل العملية التعليمية تخضع لتحليل الموضوعي؟

يمكن تحليل العملية التعليمية ودراستها دراسة علمية موضوعية وفي ذلك عدة اتجاهات وأراء :

- اتجاه يرى ويسعى إلى ايجاد نماذج ولتحليل العملية التعليمية واتجاه أخر عمل على خلق أنساق ومنظومات لملاحظة وتقويم العملية التعليمية(شبكات ملاحظة القسم وتحليل التفاعلات داخل القسم.....[1]

من هنا يمكن القول بالإجماع مع عديد الباحثين إلى أن تحليل التدريس عملية صعبة، لأنه نشاط شديد التعقيد تتشابك فيه عوامل كثيرة وتتداخل، مما يجعل من دراسته أمرا يحتاج إلى الكثير من الحيطة والحذر احتياجه إلى التمرس على أساليب البحث العلمي.

1-ينظر: محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، ص:15.

2-صعوبات تحليل العملية التعليمية:

يعتبر التعليم من أكثر الظواهر الانسانية تعقيدا الأمر الذي يخلق صعوبات أمام الباحثين، في تحليلهم للعملية التعليمية وأهم صعوباتها هي:

1-الصعوبة الأولى مرتبطة بالأهداف: أن المجتمع يرغب في أن تعمل المدرسة على مساعدة أبنائها، حتى تتفتح شخصيتهم وتنمو نموا سليما وهذه الغاية تجعل من التدريس عملية معقدة.

2-الصعوبة الثانية: تأثر العملية التعليمية ومواده المدرس إذ لكل مدرس ميول ورغبات تميزه عن البقية.

3-الصعوبة الثالثة ترتبط بمحتويات التعليم ومواده، وبالوسائل المستعملة داخل القسم.[1]

إن المدرس يلاحظ ومهما كانت الجهود التي يبذلها أن مجموعة من تلاميذه تتخبط باستمرار في جملة من الصعوبات الخاصة بالتعلم فيعتريه شعور بالعجز التام، أمام الفشل الحتمي لفئة من تلاميذه والذي يكون بإمكانه معرفتهم والتنبؤ بفشلهم منذ بداية السنة .

يقدم لنا بلوم (BLOOM) مثالا افتراضيا يوضح لنا من خلاله مكانيزم الرسوب، بسبب الطبيعة الجماعية للتعليم، يقول بلوم إذا افترضنا أن مجموعة من التلاميذ ستقوم بتعلم مادة من المواد الدراسية مقسمة إلى عشر وحدات متدرجة في الصعوبة، وكانت أهدافها مترابطة بحيث لابد من اكتساب الوحدة الأولى من تلك المادة قبل الانتقال إلى الثانية فالثالثة وهكذا إلى أن ننتهي إلى الوحدة العاشرة. وإذا افترضنا أن التعليم تلك الوحدات التلاميذ يتم في الظروف العادية للقسم أي يتم بكيفية جماعية، وإذا افترضنا أن المدرس يختبر جميع التلاميذ بعد الانتهاء من تعلم كل وحدة"[2]، وذلك بواسطة اختبار دقيق يضعه لتقويم وقياس مدى تحقق الهدف المرجو من كل وحدة من وحدات المادة الدراسية على أن يحدد المدرس مستوى عال للنجاح بحيث يرفع من المعامل ولا يُعتبر

[1]-ينظر : محمد دريج، مدخل الى تحليل العملية التعليمية، ص:18.

[2]-ينظر: المرجع نفسه،ص:19.

سوى العتبة التي يستطيع التلميذ عندها من التمكن بكيفية متينة من الهدف الذي خصص لكل وحدة.

هنا يتساءل بلوم عن النتائج التي سيحصل عليها المدرس في الظروف العادية في التعلم؟

يجيب بلوم بأن هذا المدرس يكمن أن يحصل على نتائج طيبة بحيث يمكن أن يحصل مثلا على 90بالمائة من النجاح في الاختبار الأول، ولا بد للحصول على هذه النتيجة من توظيف مجهودات كبيرة. لكن ونظرا للطبيعة الجماعية لتعليمه فانه سيظطر للانتقال للمرحلة الثانية الشهر الثاني مثلا. إلى الوحدة الثانية من وحدات المادة الدراسية المراد تعليمها، غير مبال بالعشرة في المائة من التلاميذ، أي بالتلاميذ الذين لم يوفقوا في الاختبار الأول لسبب من الأسباب (اما لتغيبهم المتكرر أو لشرودهم أو لضعف تكوينهم...الخ). و لم يحققوا الهدف الخاص بالوحدة الأولى. وعلى الرغم من فشلهم فإنهم سيستمرون في القسم مع زملائهم الأخرين وهذا ما يحصل في الظروف العادية للتعليم وسيتلقى جميع التلاميذ، بمن فيهم الراسبين، تعليما جماعيا كالعادة خاصا بالوحدة الثانية. ولكن ماهو مؤكد أن تلك المجموعة الضعيفة والتي شكلت 10بالمائة لن تتمكن من التفوق في الوحدة الثانية، نظرا لكونها مرتبطة ومبنية على الوحدة الأولى ونظرا للطبيعة المتدرجة في الصعوبة لوحدات المادة فإذا كانت الوحدة الأولى تقتضي على سبيل المثال تعلم الجمع والطرح فان التلميذ لن يستطيع التفوق في الوحدة الثانية التي تهدف تعليم الضرب والقسمة إذا لم يتعلم الجمع والطرح، ان التمكن من أهداف الوحدة الثانية يتوقف على استيعاب الوحدة الأولى. ويمكن أن نتنبأ بأن المجموعة الضعيفة لن تتفوق ولن تنجح في الوحدات الثمانية المتبقية .أن الفشل في البداية يوقعهم، نظريا ومبدئيا، يفي الفشل في الاختبارات الخاصة بالوحدات المتبقية من المادة الدراسية "[1].

[1]-ينظر : محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية،ص:19.

وقد بين بلوم كيف يمكن الحصول على توزيع أفضل للتلاميذ وعلى أحسن النتائج وذلك بإضافة بعض الترتيبات البسيطة والتي لا تكلف كثيرا، في حين أن مردوديتها تبقى أهم من المردودية التي نحصل عليها حاليا.

ومن هذه الترتيبات مثلا التأكد من أن جميع التلاميذ أو أكبر عدد منهم تمكن من تحقيق الأهداف المرجوة من مستوى معين قبل الانتقال إلى الوحدة التالية أو المستوى الأعلى وهكذا .وقد استطاع بلوم أن يثبت أن أغلبية التلاميذ يمكنهم بلوغ الانجاز الأقصى مهما كانت المادة الدراسية"[1].

وهكذا يمكننا أن نستنتج أن معظم الأخطاء التي يزخر بها النظام التعليمي والتي تزيد من تعقد العملية التعليمية، يكون لها انعكاسات على شخصية المتعلمين بحيث يحصل لهم نوع من التراجع في مكتسباتهم وضعف انجازاتهم وينتهي الأمر بمعظمهم بفقدان الثقة في أنفسهم وفي قدراتهم"[2]، وبالتالي يصابون بضعف في شخصيتهم، كما أن التلميذ عندما يفقد الثقة بنفسه فإنه يشرع في تقييم نفسه انطلاقا من تجارب فشله التي لحقت به فإنه يشرع في تقييم نفسه انطلاقا من تجارب الفشل التي لحقت به جراء الأخطاء التي يزخر بها النظام التعليمي. الأمر الذي يؤدي بالأفراد إلى تعقد على المستوى السيكولوجي.

وما يجب أن نلاحظه اليوم هو عدول الباحثين عن التفكير في اصلاح التعليم، على الأقل الاصلاح القريب المدى والعاجل، حتى يتسنى لهم اكتشاف وتحليل نظام التعليم كما هو"[3].

أي أنه لابد على الباحثين بذل مجهودات أكبر للوصول إلى نتائج ملموسة، ورسم ما ينبغي أن يكون عليه التعليم لأن التعليم وقبل كل شيء مؤسسة أخلاقية

[1]-ينظر: محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية نص:20.

[2]-ينظر : المرجع نفسه،ص:20 .

[3]-ينظر : المرجع نفسه،ص:21.

إن التعليم كما يمكن ملاحظته عملية معقدة، فهو من أكثر الظواهر الانسانية صعوبة الأمر الذي جعل أمام الباحثين صعوبات عدة في تحليل العملية التعليمية وقد تطورت أبحاثهم في هذا المجال سعيا منهم لتسهيل هذه الصعوبات.

فقد تطرق محمد الد ريج لأهم الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، هذا ما دفعنا إلى البحث صعوبات أكثر وهل اختلف الباحثون في الصعوبات ؟أم اتفقوا على نفس الصعوبة؟

فقد حصر محمد الد ريج أهم الصعوبات في الأهداف والمحتوى و لم يذهب يوسف لازم كماش بعيدا عما ذهب اليه محمد الد ريج، فقد اتفق إلى ان الصعوبة تكمن في الأهداف و المحتوى كأساس.

ومن أهم الصعوبات التي تطرق إليها يوسف كماش لازم في كتابه القياس والاختبار.

1 /صندوق المحتوى تفحص محتوى الاختبار فحصا دقيقا منطقيا بغرض تحديد ما إذا كان يغطي بالفعل عينة مماثلة السلوك المراد قياسه.

أي أنه عندما يتم تحضير المحتوى لا بد من مراعات الجوانب النفسية والعقلية وحتى الاجتماعية بالنسبة للمتعلم.

2/صعوبة طريقة صياغة الأهداف كان تكون الأهداف التربوية متفقة مع الطبيعة الانسانية مراعية لحاجاتها.[1]

أي أن تكون الاهداف قابلة لمختلف القدرات الابداعية، وأن تحفز المتعلم على الابتكار والابداع.

2- أن تُلبي الأهداف حاجات المجتمع الحاضرة، وتعالج مشكلاته. أي أن تكون من صميم الواقع.

4- أن تكون هذه الأهداف مرنة قابلة للتغير حسب مايتطلبه التطور الجاري و المعارف المحددة.

1-يوسف كماش، رائد محمد مشتت، القياس والتقويم والاختبار، "ط" 1 دار دجلة، 2013 "ص"152.

أي أن تكون هذه المعارف قابلة للتغير حسب الزمن و الوقت.

5 – أن تكون هذه الأهداف شاملة متكاملة في ضوء العلاقات التي تحدد نشأة الإنسان ومصيره وعلاقتها بالكون والانسان .

أن توضح هذه الأهداف نوع المعارف والمهارات و المواقف والاتجاهات والعادات التي تنميها في شخصية المتعلم.[1] وكذلك من أهم الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية التقويم :

6- أن يبنى التقويم على أساس علمي : أي أنه يجب أن تكون الادوات التي تستخدم في التقويم صادقة وثابتة وموضوعية قدر الامكان، لأن الغرض منها هو اعطاء بيانات دقيقة .

-معلومات صادقة عن الحالة او الموضوع المراد تقويمه، أي أن يكون التقويم موضوعيا من اجل ادراك النقائص ومحاولة تدعيمها في اطار الموضوعية .

7- مراعاة طبيعة المتعلم:

- فشخصية المتعلمين تختلف بعضها عن بعض لكل ميولة ورغابته والاختلاف في قدرة الاستعاب من المتعلم إلى اخر .

8- صعوبة التعامل مع التلاميذ اذ لكل متعلم ميوله ورغباته تحدد بانتمائهم السوسيو ثقافية واختلافاتهم في وتيرة وحصيلة المتعلم.

9- الطابع الجماعي لعملية التدريس هذا ما يزيد من صعوبات التحليل إذ يشعر المعلم أنه من الصعب ارضائهم جميعا في نفس الوقت ما يجعله عاجزا لفئة من تلاميذه [2].

1- يوسف كماش، رائد محمد مشتت، القياس والتقويم والاختبار، ص19،

2- ينظر المرجع نفسه، يوسف لازم كماش، القياس والتقويم والاختبار، ص147.

3/ نماذج لتحليل العملية التعليمية:

عرف مصطلح نموذج انتشارا واسعا في العلوم الانسانية الحديثة ويفيد بانه أداة مفاهيمية ومنهجية توجه الباحثين في دراساتهم ويتضمن النموذج بصفة عامة ما يلي:

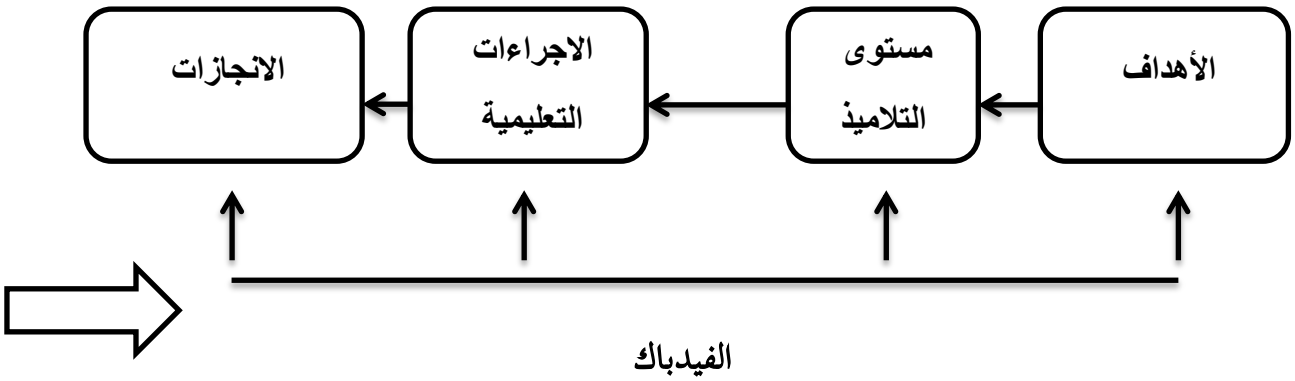
1/ الاختزال :اختزال الواقع المعقد والمتشابك أي تبسيط الواقع والتمكين من فك مكوناته.

2/ التركيز: التركيز على بعض المكونات والعلاقات وابراز اهم خصائصها

3/ الاكتشاف :بحيث يساعد الباحثين على تطوير نظرياتهم واكتشاف نماذج جديدة اقرب للواقع.

فقد أصبحت النماذج المستعملة بكثرة وفي مختلف العلوم وخاصة في المجال الديداكتيكي في السنوات الأخيرة ومن بين هذه النماذج .

نموذج كلازير:[1]



يصلح نموذج كلازير كمثال على مانحن بصدده فهو عبارة عن تمثيل مبسط للمفاهيم الأساسية للعمل الديداكتيكي الشديد التعقيد ويختزل الواقع المعقد ولا يبرز مستوى العناصر الأساسية في علاقاته المتبادلة وهكذا وكما يمكن أن نلاحظ من خلال الخطاطة السابقة، يتضمن النموذج تحديد المدرس للأهداف كخطوة أولى من خطوات العملية التعليمية مرتكزا في تحديده على مستو ى التلاميذ عند البدء وبعدها يقوم بمجموعة من الاجراءات التعليمية التي يختارها

1-محمد الدريج، مدخل لتحليل العملية التعليمية، ص24.

بالقياس مع الأهداف من جهة، تنتهي الخطاطة إلى الانجاز أي إلى النتائج النهائية التي يحصل عليها التلاميذ .

ومختصر القول أن هذا النموذج هو تمثيل مبسط للعملية التعليمية وهو بتالي يعكس مميزات النموذج وهي الاختزال والتركيز، كما يتميز هذا النموذج بخاصية الاكتشاف بحيث يمكن اعتباره منطلق لدراسات لاحقة قد تعمل على تعديله وتطويره ...

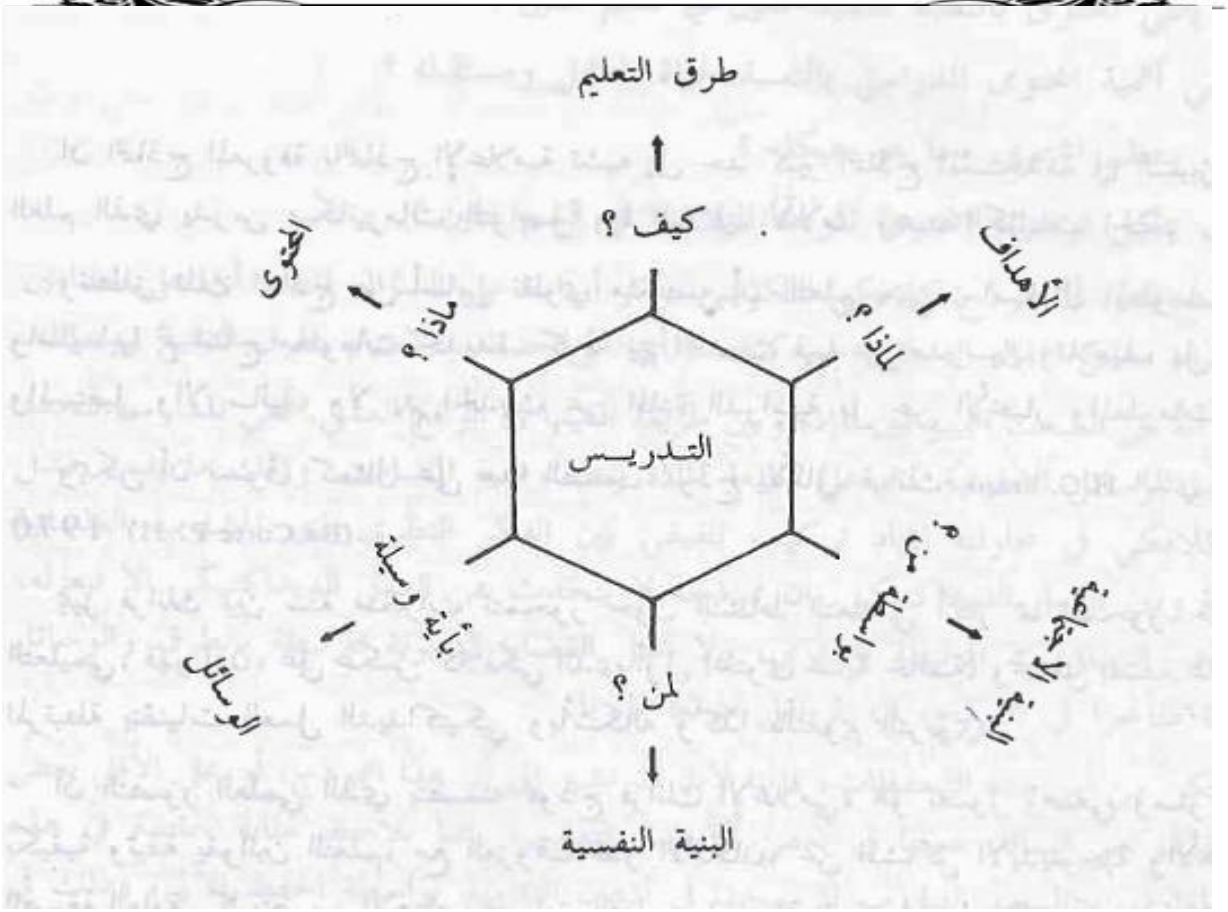
وهناك أربع نماذج تعتمد لوصف العملية التعليمية:

1/النموذج التكويني :الشخصي : نشا هذا المنهج في المانيا اواخر القرن الماضي يقوم أساسا على تكوين الفرد واكسابه روح المسؤولية واندماجه في المجتمع والحرص على تكوينه نفسيا وعقليا وحتى اجتماعيا.

ومن أشهر الأمثلة على النموذج التكويني نموذج "كلافكي" (klafki) الذي يقوم على مجموعة من الاسئلة : ماهي بنية المحتوى الرئيسية ؟ ماهي أهمية المحتوى بالنسبة لحياة الطفل ومستقبله ؟

2/النموذج الاعلامي : يقصد به العلم الذي يدرس ميكنزميات التواصل والمراقبة وهو استقبال المعلومات وتجميعها واستيعابها ثم انتاج معلومات جديدة ويميز الألماني فرانك G.Frank بين ستة متغيرات تتمحور حول النشاط التعليمي : لماذا نوجه تعليمنا ؟وبواسطة ماذا؟ ولماذا نعلم ؟ وماذا نعلم؟ وبأية وسيلة ؟وكيف تتم عملية التعلم ؟[1]

[1]- محمد الدريج، مدخل لتحليل العملية التعليمية، ص:29.



مخطط فرانك الاعلامي[1]

يتألف نموذج فرانك من ست متغيرات هي :لمن نوجه تعليمنا ؟ وبواسطة ماذا؟ ولماذا...فهذه المتغيرات الست تتمحور حول النشاط التعليمي، والقضايا المرتبطة بالعمل الديداكتيكي، عكس (كلافكي) الذي ركز على المضامين والمواد الدراسية (المحتوى) وأولى كل اهتماماته بالمادة الدراسية.

من هنا يمكن القول أن النموذج الاعلامي هو نموذج مساير للثورة الالكترونية، التي يشهدها العالم المعاصر، والتي بدأت تتسرب في مجال التربية والتعليم.

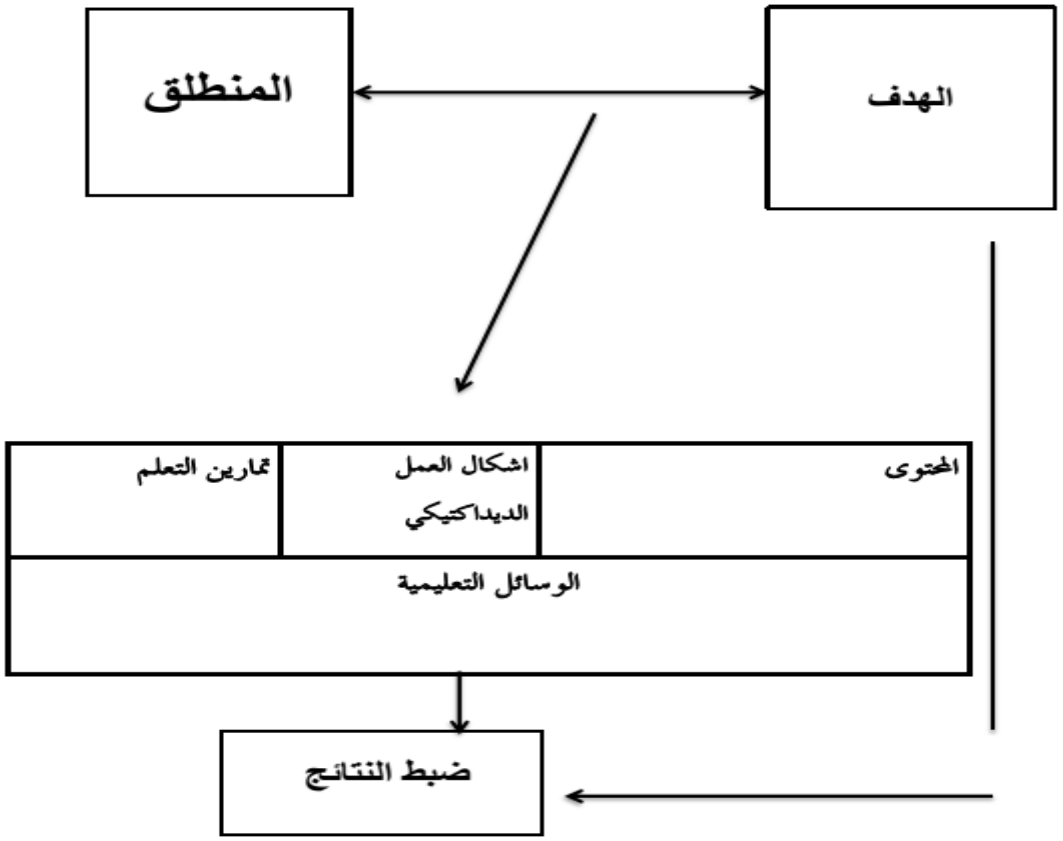
[1]-محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص30

3/نموذج التحليل الديداكتيكي:

إن أهم ما يمكن أن يلاحظ على هذا النموذج هو قربه من المواقف التعليمية، ومن الواقع المدرسي أكثر من أي نموذج أخر، كونه يتصف بنوع من الشمول، فقد اقترن نموذج التحليل الديداكتيكي بالباحث الهولندي L-VAN GALDER 1965 فمنذ ذلك التاريخ حاول تحديد العناصر الأساسية للعملية التعليمية، وكان تحديده كالتالي:

-الأهداف، نقطة الانطلاق، كيفية التدريس، طرق التدريس، تمارين التعلم ووسائله وأخيرا ضبط النتائج.

ويمكن حصر نموذج فان خلدر في الخطاطة التالية:[1]



1 -محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص31 .

يتضمن نموذج تحليل النشاط التربوي

أن من أهم ما يميز نموذج (سواريس SUAREZ) لتحليل النشاط التربوي هو عمله على تحليل ذلك النشاط ثم ربط عناصره بمختلف العلوم التربوية ويتضمن النشاط التربوي خمسة جوانب أساسية هي: الغاية، الفرد، المجال، المحتوى والطريقة.

وتقابل هذه المجالات الخمسة العلوم التالية:

1/فلسفة التربية: وهي تقدم إجابات عن مختلف التساؤلات، مثل: أين يكمن النشاط التربوي؟ وماهي غايته ؟ وماهي وجهته؟ .

2/السيكولوجيا: تدرس خصائص وحوافز الفرد اتجاه النشاط التربوي سواء المعلم او المتعلم .

3/الاستعانة بالسيسيولوجيا لمعرفة نشاط المدرس وضبط أثاره .

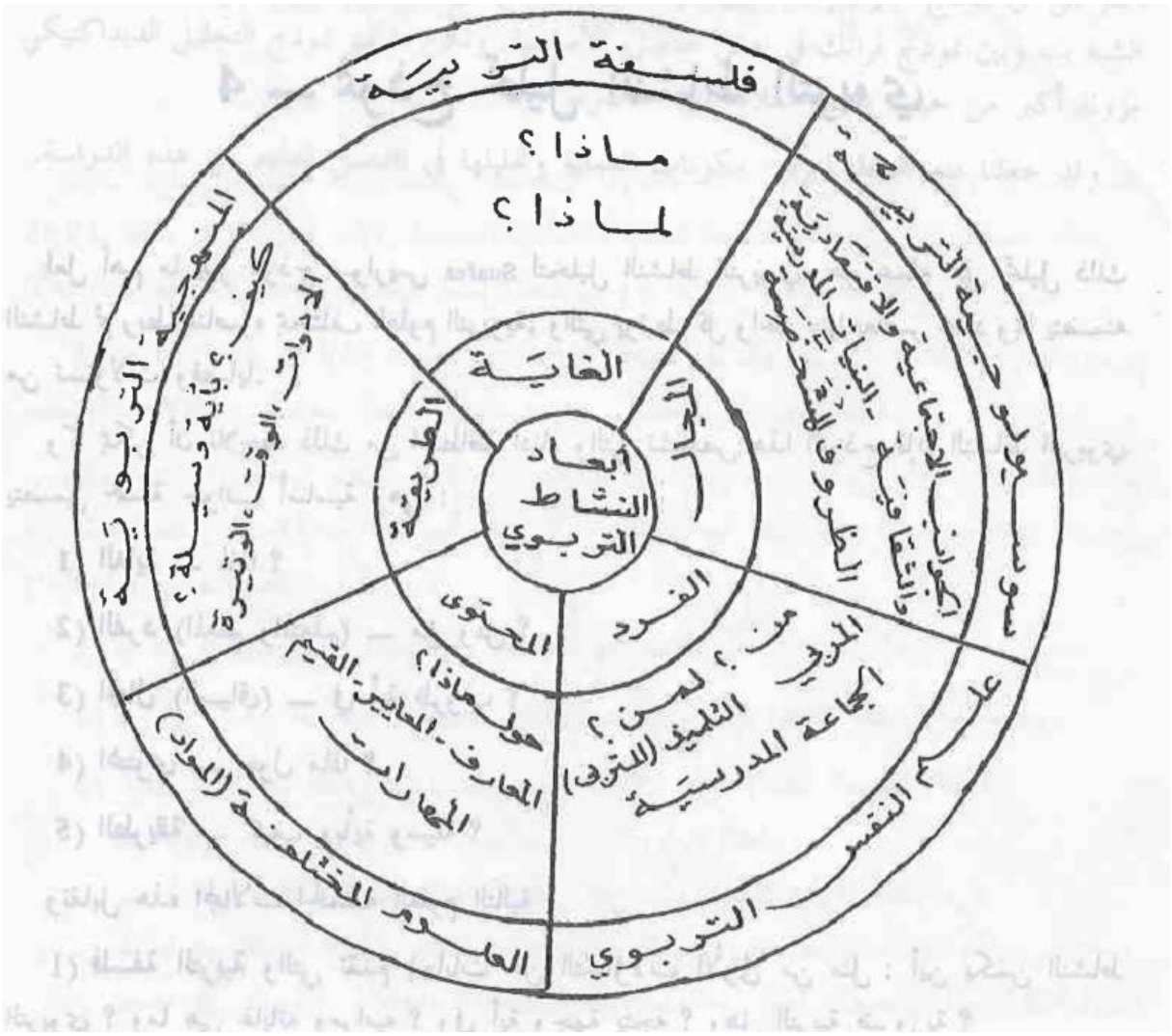
4/اهم الموضوعات التي يسلكها محتوى النشاط التربوي والبرامج .

5/تحقيق المقاصد المحددة يقتضي اختبار الطرق والوسائل المناسبة .[1]

وأهم ما يمكن ملاحظته على هذا النموذج هو ميله إلى التبسيط واختزال النشاط التربوي للمعلم، من خلال التركيز على المظاهر العلمية، التطبيقية لهذه الانشطة.

1 -ينظر محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص 33.

وفيما يلي تخطيط نموذج(سواريس) لتحليل النشاط التربوي :[1]



إنّ أهم ما يمكن ملاحظته على هذا النموذج تختزل أبعاد النشاط التربوي في مختلف مظاهره العملية والتطبيقية ويتضمن أهم الجوانب الأساسية في العملية التعليمية (الغاية، الفرد، المجال، المحتوى، الطريقة).

[1] -محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص34.

الفصل الثاني

مكونات العملية التعليمية

عنون محمد الدريج فصله هذا بمكونات العملية التعليمية مدرجا تحتها عدة عناصر أهمها مفهوم الأهداف التربوية حيث طرح محمد الد ريج اشكالية متمحورة حول الأهداف التي يود المدرسون تحقيقها.

"تشكل الأهداف التربوية جانبا مهما وخطيرا في العملية التعليمية فلما يتم الانتباه اليها بكيفية علمية

فعلى سبيل المثال عندما نسأل المدرسين عن الأهداف التي يودون تحقيقها من تدريسهم لمختلف المواد كالفلسفة واللغات فعادة نحصل على اجابات عامة وغامضة تختلف من مدرس لآخر وهناك من يتصور أهدافا عامة فيصرح بأنه يهدف إلى تكوين شخصية التلميذ حتى تصير منفتحة وسليمة "[1]

المحولات الأولى لتحديد الاهداف ونشأة نموذج التدريس الهادف:

"التقى سنة 1948 مجموعة من السيكولوجيون المهتمين بالتقويم التربوي وقد تم في هذا المؤتمر مناقشة مشكلات التقويم وصعوبات التواصل وأن الصعوبة تكمن في الافتقار إلى أرضية واحدة ومشتركة وأهم ما ميز نشاط المجموعة هو اهتمامها بمختلف أنماط الاستجابات التي تصدر عن الفرد تجاه المواد الاساسية "[2].

[1]-ينظر محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية، ص:37

[2]-ينظر ، المرجع نفسه، ص:38.

1/ السيرورة الأولى: تتلخص في محاولة موضعة الهدف داخل اطار نظري وضمن مسار تعليمي محدد، كان نقول أننا نهدف في البداية إلى أن يحفظ التلميذ ، وبعدها نجعله يفهم ، أي أنه في اطار الحفظ يمكننا أن نصنف مجموعة من الأهداف النوعية والخاصة.

2/السيرورة الثانية: صياغة عبارات سلوكية تصف من جهة الاجراءات السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، والتي سيقوم بها التلميذ عند الانجاز ومختلف التغييرات التي ستطرأ على سلوكهم.

فقد شغلت تحقيق الأهداف التربوية حيزا كبيرا عند الباحثين، ففي كتاب طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير لسعاد عبد الكريم الوائلي تعريف الأهداف التربوية كالتالي: "هي النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته وبكل إمكاناته أن يحققها ، وعلى ذلك تعتبر الأهداف التربوية الموجه الأساسي للعمليات التربوية بكاملها".[1]

أما في كتاب أساسيات في طرائق التدريس العامة لصاحبه داود ماهر ومجيد مهدي، فقد عرفها بأنها: الغاية التي تسعى التربية اليها.[2]

وقد عرفها محسن علي عطية في كتابه الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية بأنها :"استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة، فالأهداف عنده تمثل المقاصد والأغراض التي يسعى اليها واضعوا المناهج ويتخذ المدرس الوسائل الكفيلة لتحقيقها."[3]

ومن هنا يمكن القول أن التربويين استخدموا مفاهيم عديدة لتفسير الأهداف بمستوياتها المختلفة، ولكن لم يكن هناك اجماع على تلك المفاهيم ، مما أدى إلى استخدام مفهوم مكان مفهوم أخر ليدل كل منهما على معنى مشابه للأخر ، وقد لا يجافينا الصواب لو قلنا أنه ليس هناك اجماع على تفسيرات محددة لهذه المفاهيم.

---

[1]-سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الادب والبلاغة بين النظرية والتطبيق،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ، 2004،ص:141.

[2]-داود ماهر ومجيد مهدي ، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة،العراق،1991،ص:63.

[3]-محسن علي عطية ، الكافي في اساليب تدريس اللفة العربية ، ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،2006،ص:69.

3/تصنيف الأهداف التربوية:

أن الأبحاث التي تناولت الأهداف التربوية وانطلقت في ذلك من سيرورتين متكاملتين:"

-1**السيرورة الأولى:** تتمثل في التحديد الاجرائي للأهداف التعليمية.

-2**سيرورة التصنيف:** تميزت بمحاولة تنظيم الأهداف في صنا فات وترتيبها لتصير أهداف صنافية من حيث العمومية والتعقيد.

وقد قسما لانفعالي :لتصنيف من طرف جماعة شيكاغو إلى ثلاثة مجالات يقابل كل مجال جانب من جوانب شخصية الانسان:

1-المجال العقلي :المعرفي : يضم جميع اشكال النشاط الفكري لدى الانسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتعبير .

المجال الانفعالي : وهو كل ما يتعلق بالشخصية النبرية مثل ما يحبه الفرد وما يكرهه .

المجال الحركي : ويتمثل في جميع المهارات اليدوية مثل الخيط والتطريز كما يشمل على كل ما هو غير يدوي كالألعاب الرياضية المختلفة وهكذا تنمي الأهداف التربوية المهارات المرتبطة بالقدرة والسرعة"[1]

مصنف بلوم للأهداف العقلية –المعرفية:

يقدم بلوم مصنفا خاصا بالجانب العقلي كجواب عن السؤال: ماهي المهارات التي تسعى إلى تحقيقها لدى التلاميذ؟

أ- **المعرفة:** الحفظ :كمعرفة المعطيات الخاصة والجزئية من معرفة المصطلحات والوقائع والأحداث الخاصة ومعرفة مختلف الوسائل.

[1]-ينظر: محمد الد ريج ، تحليل العملية التعليمية،ص:42.

ب- **الفهم** :ركيزة أساسية من أهداف مستوى النشاط العقلي وفي كثير من الأحيان يحدث عند التلاميذ حفظ بدون فهم ويتفرع عن مصطلح الفهم عدة عناصر:

"**التحويل:** تعتبر هذه العملية من مؤشرات الفهم ، كان يقوم التلميذ من تحويل المعلومات معروضة بكيفية مفصلة وذلك بالتعبير عنها بجمل مختصرة والترجمة من لغة إلى أخرى.

* النتائج الفعلية.

***التعميم:** من أرقى مراحل الفهم ، فإذا فهم التلميذ أمرا ما، فذلك يعني قدرته على التطبيق ويمكن أن **التأويل** : القدرة على التعرف على الأفكار الرئيسية وادراك ما بينهما من علاقات، وكذا استخلاص

نذكر كأمثلة على التطبيق الأهداف التالية:

*مهارة تطبيق قواعد حسابية.

*اكتساب مهارة تطبيق قواعد لغوية."[1]

وهكذا يقوم التلميذ بما فهمه وتعلمه من تجارب وخبرات لمواجهة مختلف المشاكل والمواقف الحياتية المختلفة.

"المستوى الثاني للتحليل يتم التركيز على تفكيك المادة اللغوية إلى عناصرها أو جزئياتها، وادراك العلاقة الموجودة بينهما وتميز الأفكار الرئيسية عن الثانوية ، ويقسم بلوم صنا فته إلى ثلاث مستويات للتحليل:

***المستوى الأول** :تحليل البنية إلى عناصرها.

***المستوى الثاني** :استخراج العلاقة بين مختلف العناصر"[2].

[1]-ينظر: محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية، ص: 42-43.

[2]-ينظر المرجع نفسه، ص:43.

***المستوى الثالث**: المبادئ التي انتظمت وفقها المادة

هـ/التركيب: هو لعملية العقلية التي تنتظم بفضلها العناصر أو الأجزاء قصد تشكيل بنية لم تكن واضحة من قبل، فهذه العملية تمكن المتعلم من اكتسابه أكبر قدر من السلوك الابداعي. [1]،حيث أن التلميذ يكون ملزمًا في عملية التركيب باستقراء العناصر من مصادر مختلفة وتركيبها على شكل بنية أصلية لم تكن موجودة من قبل.

ويتفرع التركيب في تصنيف بلوم إلى ثلاثة عناصر:[2]

*انتاج عمل شخصي: يضم الأهداف التي تركز على التواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات.

*وضع خطة عمل: هي التي تستهدف خطة عمل متكاملة ، بحيث لا يمكن أن تجزأ إلى أجزاء بحيث تتدخل شخصية وأفكار التلميذ في تحديد الخطة. *اشتقاق أو انشاء منظومة من العلاقات المجردة :القدرة على اشتقاق وانشاء مجموعات مختلفة من العلاقات ، والتأليف بينها كالقدرة على اكتشاف تعميمات رياضية مثلا.

أ/تصنيف الأهداف التربوية :مصنف بلوم للأهداف العقلية المعرفية

ولعل أهم سؤال يطرح في صنافة بلوم هوما هي المهارات وأوجه النشاط العقلي المعرفي سابقا، سعى إلى تحقيقها لدى التلاميذ.

ويقدم بلوم مصنفه الخاص بالجانب العقلي كجواب عن هذا السؤال التصنيف التالي (المعرفة ، الفهم، التطبيق، التحليل ، التركيب، التقويم).

فقد تحدثت عدة كتب عن هذه الصنافة التي تعتبر أهدافا لكل نشاط تعلمي .

[1]-ينظر: محمد الد ريج ، تحليل العملية التعليمية،ص:53.

[2]ينظر : المرجع نفسه، ص:46.

ففي كتاب الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية تعرض الكثيرون أمثال محسن علي عطية كتابه هذا لتصنيف الأهداف التربوية، وتحديد مستوياتها، إلا أن أكثر التصنيفات شيوعا "تصنيف بلوم bloom سنة 1956 الذي اعتمد فيه مجالات الشخصية الانسانية ، إذ أن الشخصية الانسانية تتكون من ثلاث مجالات مترابطة متكاملة غير منفصلة عن بعضها ، ومن أهم ما جاء في هذا المصنف الخاص بالمجال المعرفي أو الذهني ما يلي:

1-**المعرفة:kmowledge:**"ويعني التذكر واسترجاع المعلومات والمعارف التي تم تعلمها سابقا ، وقد يتضمن هذا استدعاء عدد كبير من المعلومات بدءاً من الحقائق البسيطة ، وحتى المبادئ والنظريات والقوانين"[1]. ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات النواتج المعرفية ، وإذا ما تحققت المعرفة عند المتعلم فهذا يعني أنه بلغ المستوى الأول من مستويات الادراك العقلي ومن أمثلة أهداف هذا المستوى أن يعد الطالب مرفوعات الأسماء من دون خطأ يذكر.

2- مستوى الفهم compréhension:

"وتعني القدرة على استيعاب المادة وتقديمها بأسلوبه الخاص أو يوجزها ، فهو يعني استيعاب الحقائق، والأسس والقدرة على كتابة التعريف بأسلوب مختلف وتفسير الكلمات والرسوم والخرائط أو الترجمة من لغة إلى أخرى ومن أمثلة أهداف هذا المستوى أن يستنتج الطالب مفهوم الفاعل من خلال الأمثلة ويميز بين الفعل والاسم

3- مستوى التطبيق Application:

أن مستوى التطبيق هو أعلى من مستوى الفهم والتذكر وأكثر تعقيدا ويتطلب عمليات عقلية أكثر من الفهم، وفيه يتم الانتقال من مستوى النظري المجرد إلى المستوى العملي المحسوس فهو يعني تطبيقات الحقائق والمفاهيم والقوانين فحفظها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة سواء داخل الصف أو خارج المدرسة ومن أمثلة هذه الأهداف أن يستخرج الطالب الفاعل من جملة مفيدة

[1]-محسن علي عطية ، الكافي في اساليب التدريس،ص:78،79.

4- مستوى التحليل Analysic

يُعد مستوى الفهم من المستويات الثلاثة العليا في المجال المعرفي في تصنيف بلوم ، إذ المطلوب من المتعلم فيه أن يقوم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر، أو أجزاء فرعية وادراك ما فيها من علاقات وبلوغ المتعلم هذا المستوى بعد امتلاكه القدرة على تفكيك المادة إلى مكوناتها ."[1]من أجل فهم بنيتها لذا فإن هذا المستوى يظهر قدرة عقلية أعلى من الفهم ومن التطبيق ومن أمثلة هذا المستوى يقارن الطالب بين قصدتين احداهما في العصر الجاهلي والأخرى في صدر الاسلام .

5- مستوى التركيب synthèses:

"ويعني بلوغ المتعلم هذا المستوى امتلاكه القدرة على تركيب العناصر ، والاجزاء وتكوين تركيبات جديدة ، أي تكوين كل جديد من عناصر تعلمها وهذا المستوى يشدد على انتاج افكار جديدة ومن أمثلة هذا المستوى أن يؤلف الطالب قصيدة موزونة في ضوء دراسته علم العروض"[2]

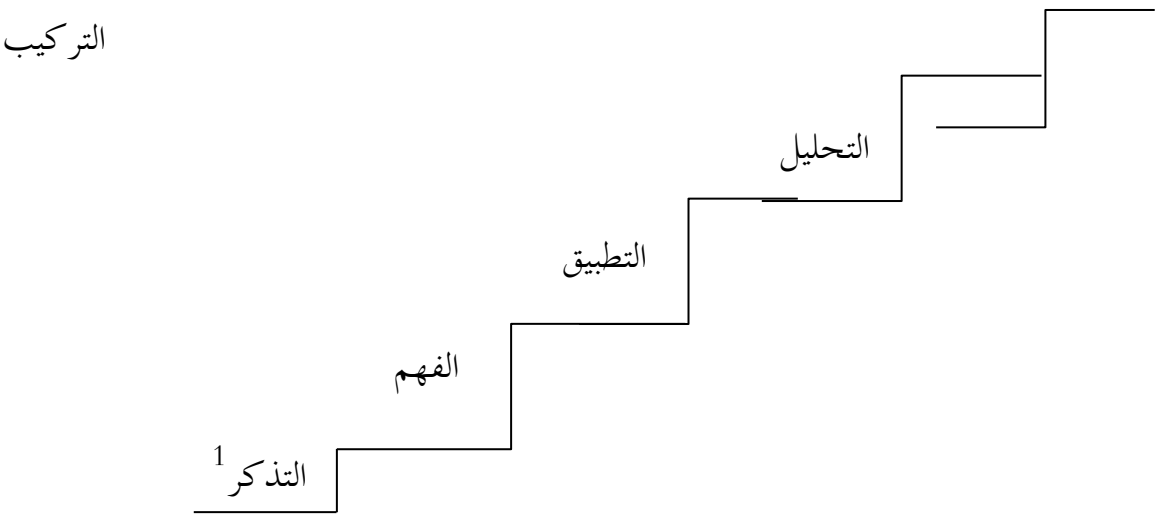
6- التقويم Evaluation:

"يعني هذا المستوى الحكم التقويمي الذي يصدر لبيان صلاحية الأشياء كما ونوعا في ضوء معايير محددة، وأن المتعلم عندما يصل إلى مستوى التقويم يصبح قادرا على اصدار أحكام وفق معايير ويعني أن هذا المستوى من أعلى مستويات التفكير الانساني لذا فإنه يأتي في قمة الترتيب الهرمي في تصنيف بلوم "[3] ومن أمثلة هذا المستوى أن ينتقي الطالب تعبيرا شفويا لزميله

[1] ينظر : محمد الد ريج ، مدخل الى تحليل العملية التعليمية ، ص:80.

[2] -محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص:81.

[3] -ينظر، المرجع نفسه، ص:81

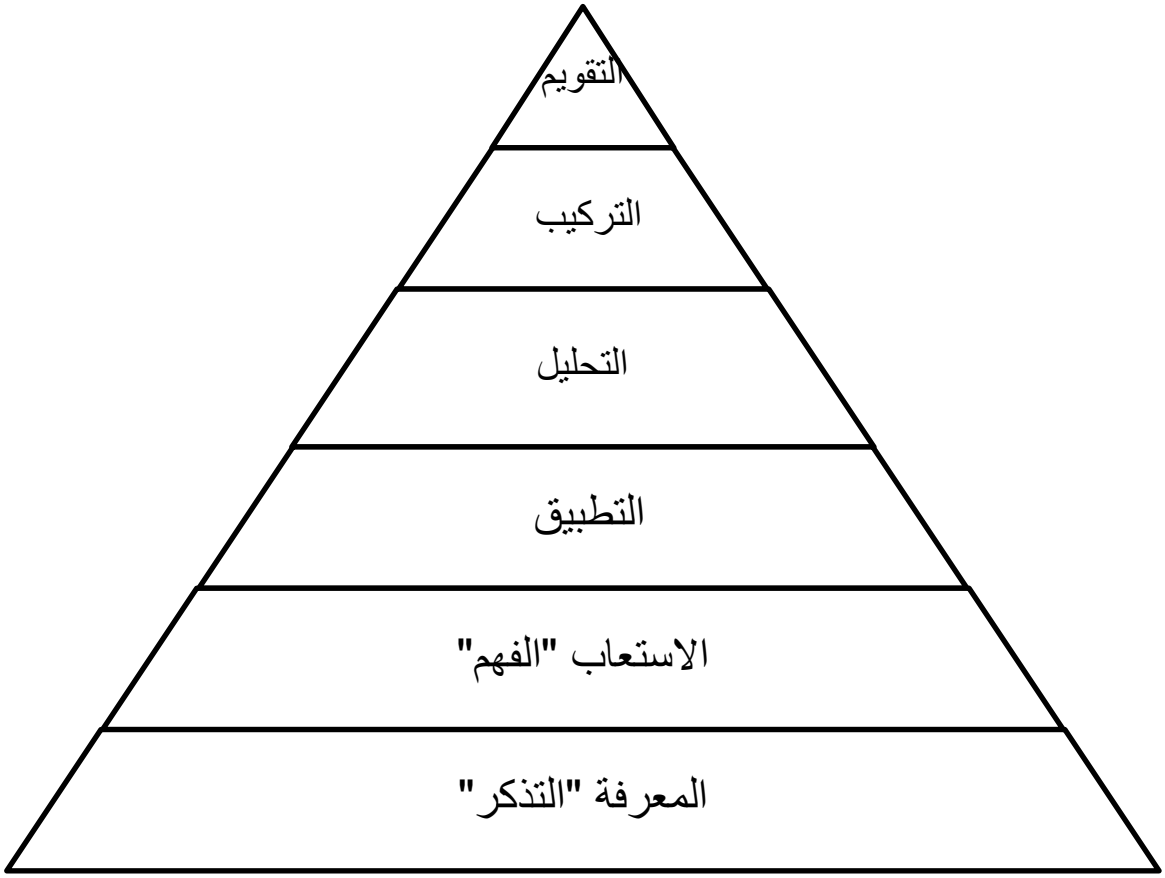


ما يمكن ملاحظته من هذا الهرم لمستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم متدرجا من السهل إلى الصعب بمعنى أن الطالب يكون قادرا على التقويم بنفسه وذلك يعني أنه أصبح قادرا على التذكر والفهم والتطبيق حتى التأليف.

- وما يمكن ملاحظته أيضا أن هدف التربية هو تحقيق نمو كامل بالنسبة للفرد ولا يتحقق نمو الفرد إلا باستيعاب العناصر وفهمها فهما تاما، وقد تطرقت سعاد الوائلي في كتابها أيضا لمستويات المجال المعرفي الذي يشمل الأهداف ويركز على القدرات والعمليات العقلية التي تتصل بمعرفة الحقائق وعمليات الفهم والتذكر والتركيب والتقويم وقد رتب بلوم أهداف التدريس في هذا المجال ترتيبا هرميا من السهل إلى الصعب كما يلي:"[2]

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص81.

[2]- سعاد الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة ، ص:151.



قبل التطرق إلى هذه المستويات لابد أن نقوم بتحليل هذا الهرم وفق درستنا لمجموعة من الكتب فنلاحظ أن هذه المستويات مرتبة من السهل إلى الصعب للوصول إلى الغاية التي تهدف إليها العملية التعليمية بحيث تسعى إلى تمكين المتعلم وجعله قادرا على أن يكتب ويردد، يشرح ويفسر، حتى يترجم، يجرب ويستخدم ما تعلمه على أرض الواقع ومن ثم فحص تلك المعلومات، ومقارنتها.

كما أنه يستطيع أن يعدل فيه المتعلم وكخاتمة لتحليل هذه المستويات فالغاية واحدة وهي أن يصل إلى ما هو صعب عن طريق حكمه وبرهنته وتعليليه وتقييمه للأشياء .

1-مستوى المعرفة:

"يقوم على تذكر المادة التي يتعلمها التلميذ، واستحضارها من الذهن أو بالتعرف عليه من بين مجموعة اجابات نقدمها له، أو نذكر تفاصيل المادة، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل وشحن الذهن وتدريب الذاكرة.

2-مستوى الفهم:

يمثل أدنى درجات الفهم التي تمكن التلميذ من معرفة ما ينقل اليه ويفهم معناه ، مع القدرة على تفسيره، ويستدل على توفر ذلك عنده من قدرته على صياغة هذه المعرفة بلغته الخاصة " ويقع في مستويات":[1]

***الترجمة:** اعادة صياغة المادة بدقة ولكن بلغته الخاصة.

***التفسير** :شرح المادة واعادة ترتيبها وتنظيمها.

***التقدير** :القدرة على التنبؤ.

3-مستوى التطبيق:

التطبيق هو القدرة على استخدام المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية، ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الأساليب والطرق، والمفاهيم والأسس والقوانين والنظريات منها في حل بعض المشاكل".

[1]- ينظر: سعاد الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة، ص151.

4-مستوى التحليل:

يتطلب هذا المستوى أن يتمكن التلميذ من التعرف على مكونات أو أجزاء موقف معين، وهذا يتضمن تحديد وتعريف الأجزاء ، وهذه القدرة العقلية أعلى من الفهم والتطبيق، لأنها تتطلب معرفة وفهم لكل من المحتوى المعرفي والبنائي.

5-مستوى التركيب (الابداع):

"يتطلب هذا المستوى القدرة على تجميع الأجزاء لتأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات، وهذه القدرة العقلية تتضمن انتاجا فكريا ابتكاريا فيه حدة وفيه حداثة."[1]

ويعتبر هذا المستوى من التفكير هو المحك للقدرة على الابتكار والخلق والابداع

6-مستوى التقويم:

"يعتبر بلوم هذا المستوى أعلى مستويات الجانب العقلي ، حيث يتطلب القدرة على اصدار حكم على الأشياء أو المواقف في ضوء معايير محددة ، ساء كانت معايير ذاتية أو خارجية "[2]

الشيء الجديد الذي جاء به كتاب طرائق تدريس الأدب ولبلاغة والتعبير لسعاد الوائلي هو الاختلاف في التسمية ، فمثلا مصطلح التركيب اطلقت عليه مرادف الابداع، فغيرت ما جاء في كتاب محمد الد ريج ومحسن علي عطية ، ومصطلح المعرفة أطلقت عليه مصطلح التذكر .

وقد تطرقت سعاد الوائلي لمجموعة من الاعتراضات حول استخدام الأهداف التربوية، فعلى الرغم من أن معظم المربين يتفقون على ما للأهداف التربية من أهمية في العملية التربوية ، فإن البعض يتشكك في جدواها ويثير اعتراضات منها:

1-أن كتابة الأهداف التعليمية الجيدة يتطلب جهدا وخبرة فائقة.

[1]-سعاد الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة ، ص: 152.

[2]-ينظر المرجع نفسه، ص :154.

2-أن تحديد الأهداف مسبقا يقلل من التلقائية وينقص من مرونة المعلم.

3-أن التركيز على أهداف واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ يضر بعملية تفريد التعليم كما يؤدي إلى جعل التربية أقل انسانية.

4-أن استخدام الأهداف المحددة يؤدي إلى نتائج تافهة وسطحية ".[1]

ومن ملاحظة هذه الاعتراضات نجد العيب في طريقة استخدام وتطبيق الأهداف وليس الأهداف نفسها.

وما يمكن ملاحظته أيضا من خلال دراستنا لهذا الكتاب ومجوعة الكتب ، نجد أن أحد مستويات المجال المعرفي هو عنصر "الفهم" وانطوى تحته عدة مستويات منها: الترجمة، التفسير، التقدير الاستقرائي .وهذا ما لم نجده في كثير من الكتب دلالة على أهميته في تكوين شخصية الفرد.

وقسم بلوم صنافة التقويم إلى نوعين :"

***تقويم أو نقد داخلي** :كأن التلميذ يقوم بفحص وثيقة أو خطاب ما والحكم على صحتها مثلا، انطلاقا من تجانس عناصرها وتماسكها منطقيا وخلوها من أي شكل من أشكال التناقض فمثلا إذا فهم التلميذ عملا ما نطلب الحكم عليه انطلاقا من مقاييس تقويمية داخلية أي مقاييس يستخرجها من صلب العمل مثل وضوح التسلسل المنطقي .

***تقويم أو نقد خارجي** :فيحكم على هذه الوثائق والخطابات وتقيمها انطلاقا من مقاييس تقويمية تربوية خارجية مثل الانطلاق من نماذج تبث سلالاتها كأن نقيم عملا فنيا رومانسيا انطلاقا من بعض المبادئ التي اعتها المدرسة الكلاسيكية في الفن ".[2]

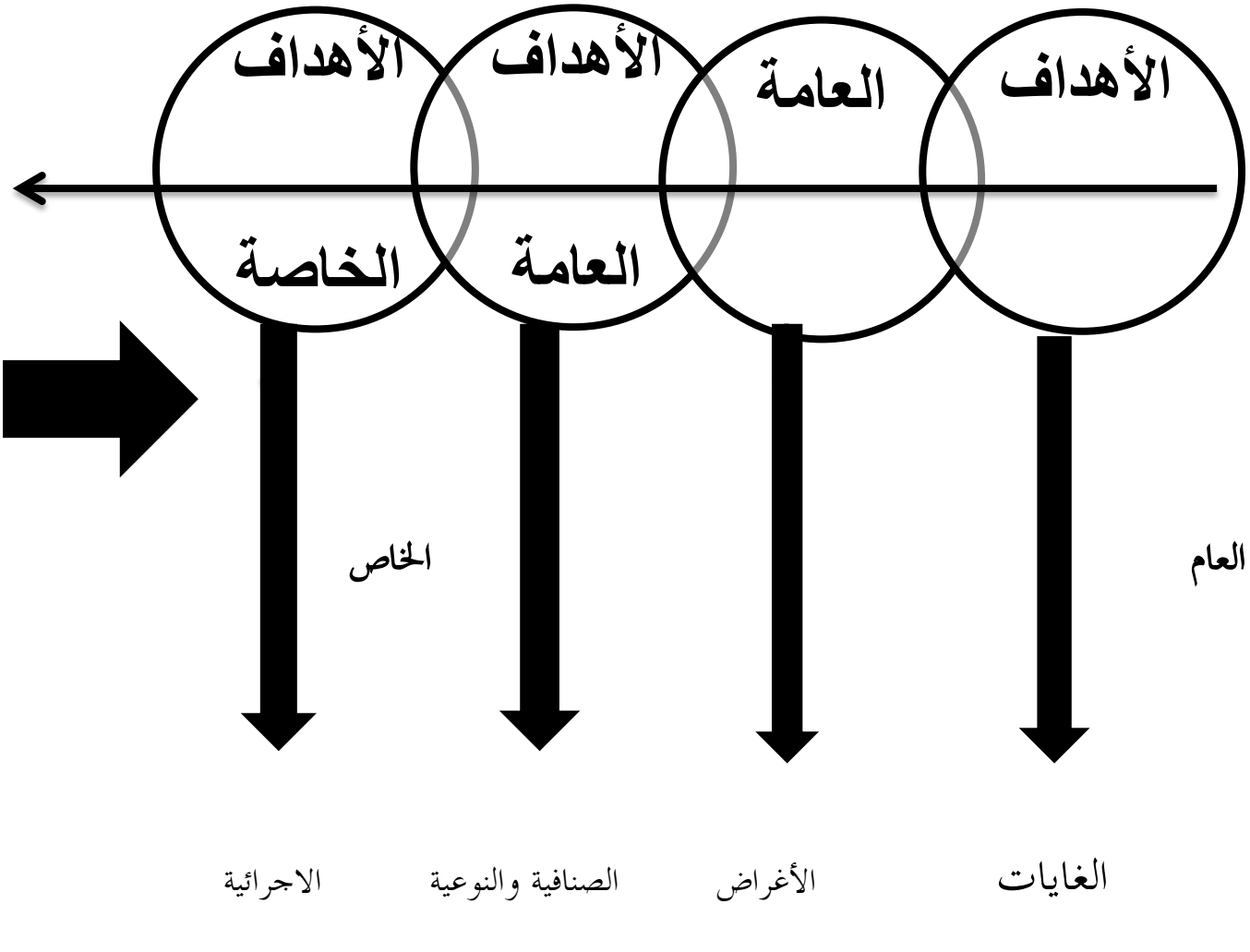
[1]- سعاد الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة،ص:155.

[2]- ينظر :محمد الد ريج ، تحليل العملية التعليمية ، ص:55،56

4/ الصياغة الاجرائية للأهداف التربوية :

وتقتضي هذه الصياغة الانتقال من الأهداف العامة إلى الأهداف الخاصة مرورا بالأهداف الوسطى.

وقبلها سنحاول تعريف المقصود بالمستويات الثلاثة للأهداف وهي العمومية والتوسط والخصوصية والتي تشخصها الخطاطة التالية :[1]



[1]-ينظر :محمد الد ريج ، مدخل الى تحليل العملية التعليمية:ص:58

1-الأهداف العامة:

عبارة عن صياغات مجردة تتعلق بالتغيرات المرجو احداثها في الفرد وقابليته وتهدف إلى :

"خلق الروح العلمية والتسامح الفكري ، ورفض الانحرافات العقائدية، وتتفرع الأهداف العامة إلى نوعين:

أ-الغايات: وهي صياغات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس مختلف تصوراته لدى جماعة معينة ، فهذه أهداف عامة تتمحور حول المستوى السياسي والثقافي ، وتسعى إلى تربية الناشئة بما تراه مناسبا للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية.

ب-الأغراض: تستخدم الأغراض للدلالة على الأهداف العامة وهي أهداف بعيدة المدى تصاغ بقدر كبير من العمومية وهي مشتركة بين جميع المواد والمقررات الدراسية ، وتستهدف تكوين الانسان المندمج والمواطن الصالح واكسابه شخصية متوازنة وما إلى ذلك من غايات قصوى ، إذا فهي أهداف مشتركة بين المدرسة والتربية.

2-الأهداف الوسطى: هي أقل عمومية وتجريد من العامة ، ومن جهة ثانية غير محددة بما فيه الكفاية حتى تكون في مستوى الدقة مع ذلك فهي تمثل الحظوة الأولى نحو تحديد اضبط للأغراض التي استخلصت منها "[1]ومن أمثلة الصنفات الوسطى الصياغات التالية:

- جعل التلميذ قادرا على حفظ قصيدة شعرية وجعله قادراً على تحليل وثيقة تاريخية وتحليل نص فلسفي مثلا:

3- الأهداف الخاصة :" فهي الأهداف التي تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى التلميذ وعن مختلف المهارات القابلة للملاحظة والتي سيمتلكها في نهاية المسار التعليمي ومن أمثلة الأهداف الخاصة العبارات التالية ":[2]

[1]-ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص:60،61.

[2]- المرجع نفسه، ص62.

- قدرة التلميذ في السنة الرابعة ابتدائي من انجاز العمليات الأربع الجمع والطرح والقسمة والضرب بالاعتماد على الأعداد الصحيحة دون الاستعانة بالجداول

إن أهم ما يميز الأهداف الخاصة كون الصياغة تنطلق دائما من التلميذ أي ما ينبغي أن يقوم به التلميذ، فهي لا تركز على المدرس بل تعلم التلميذ ويقترح بعض الباحثين أمثال كانيي (Gagne) خصائص للأهداف الخاصة :

- **أن لا يكون الهدف غامضا:** الابتعاد عن الكلمات المبهمة .

- **أن يكون الهدف صادقا:** كان يفهمه اثنان بنفس المعنى .

- **أن يكون قابلا للتحقيق:** أي أن يكون قريبا من الواقع.

- 3 - القواعد الصياغية الاجرائية للأهداف

وضع ماجر **(Mager سكينر ماجر)**بعض القواعد والأسس لصياغة الأهداف الاجرائية .[1]

1-أن تتضمن صياغة الهدف النتائج التي تتحصل عليها أي الانجازات السلوكية التي تعتبر دليلا على حصول الهدف.

2-أن يكون وصفا للظروف المحيطة بالنتائج والانجاز.

3-الاشتمال على تحديد دقيق للمستوى الأدبي للنجاح، أي المستوى الذي يمكننا من الحكم على أن الهدف قد تحقق ولو بالنسبة معينة.

[1]-ينظر محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية ، ص:71.

لائحة للصياغة الاجرائية لصنافة بلوم :[1]

يحدد الصنافة	أمثلة عن الأفعال السلوكية	أمثلة عن بعض المكونات التي ينصب عليها الفعل
المعرفة	يحدد ، يعرف ، يصف ، يسمي ، يضع، يسترجع، يشير يسجل، يكرر، يكتب، ينقل، يعبر يختار، يميز، يبين	كلمات، مصطلحات، عبارات، رموز، مراجع اسماء، قواعد، وسائل احداث، تواريخ، انواع، انماط
الفهم	يحول، يميز، يقدر، يشرح، يفهم يقدم امثلة، يستنتج، يلخص يقارن، يوضح، يفسر	معان، امثلة، تعاريف، عناصر اساسية، تصورات، خصائص نتائج، ظواهر
التطبيق	ينشئ، يطبق/ يبرهن، يكشف، ينتج، يربط، يستخلص، يستخدم يختار، يحل	خلاصا، مبادئ، قوانين، طرق، نظريات، عمليات
التحليل	يوضح، يقسم، ينظم، يفكك، يحلل، يربط، يختار، يستنبط، يكشف	عناصر، مكونات، اجزاء فرضيات، حجج، وجهات نظر افكار، اشكال، مقاصد

1-ينظر :محمد الد ريج ، تحليل العملية التعليمية،ص:66.

التركيب	يحكي، يقترح، يمزج، يؤلف، يخطط، يفسر، ينتج، يعدل يلخص، يصنف، يشرح، يصوغ	مشاريع، اعمال، نماذج طرق تصاميم، اهداف، حلول وسائل
التقويم	يحكم، يقارن، يجمع البراهين، يوازن، يفحص، يقنن ، يبرز	صحة، دقة، حسن، جودة، ملائمة، اقتصاد، تناسق، تعميمات[1]

من خلال شرحنا لهذا الجدول نستنتج أن هذه العناصر يعتمد كل منها على الأخر تصاعد هرمي ويصبح المتعلم قادرا على تذكر المعلومات والحقائق في مجال المعرفة كان يذكر يعرف يصف وإدراكه للأشياء والأفكار التي تعرض عليه كان يميز ويفسر ويعلل، وقدرته على استخدام القوانين كان يطبق ويحلل ويربط، وقدرته على تحليل المحتوى إلى عناصر وأجزاء كان يقارن

يفرق ويوازن كما تصبح لديه إمكانية الربط بين عناصر هذا المحتوى من تركيب وتصميم وتخطيط وأهم ما يمكن أن يحصل عليه المتعلم ويكسبه القدرة على اصدار الأحكام كالانتقاء لعمل ما وتفحصه.

الأهداف التربوية: ماهو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟

يميز التربويون بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية تبعا لدرجة العمومية أو التحديد الذي تتمتع به هذه الأهداف، وفي ضوء هذا الاختلاف يذكر المربون امكانية تصنيف الأهداف

[1]-ينظر،محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص:66.

التربوية في ثلاث مستويات وقد صنف محمد الدريج إلى ثلاث أهداف وهي الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الوسطى وقد صنفها صالح أبو جاد في كتابه علم النفس التربوي إلى ثلاث مستويات:

"**المستوى العام للأهداف:** يشير هذا المستوى غلى الأهداف ذات الدرجة المرتفعة من حيث التعميم والدرجة المنخفضة من حيث التحديد أو التخصيص ويطلق عليها عادة الأهداف التربوية ومن أمثلة هذا المستوى أن يستخدم الطالب لغته العربية في تعزيز قدراته على الاتصال

المستوى المتوسط للأهداف: يشير هذا المستوى إلى الأهداف ذات الدرجة المتوسطة من حيث التعميم والتحديد، ويطلق عليها الأهداف التعليمية، وتعنى بوصف أنماط السلوك المتوقع صدوره من المتعلم بعد تدريس وحدة دراسية أو مقرر دراسي معين ومن أمثلة ذلك أن يكسب الطالب القدرة على قراءة النصوص الأدبية وفهمها واستيعاب مضمونها"[1]

2. **مستوى الانطلاق:** : يشير هذا المستوى إلى الأهداف ذات الدرجة المرتفعة من حيث التحديد ويطلق عليها الأهداف الادائية والأهداف السلوكية «وتصنف الأداء الذي يترتب على المتعلم القيام به بعد المرور بخبرة تعليمية معينة .

أن الأهداف التربوية ومستوياتها هي النتائج التعليمية المخطط لها، وهي وصف لتغير سلوك محدد متوقع حدوثه في سلوك المتعلم خلال فترة زمنية. وقد قسمت رفدة الحريري هي الأخرى في كتابها التقويم التربوي للأهداف التربوية إلى ثلاثة مستويات لكن بتسميات مغايرة لكن المعنى والهدف والغاية واحدة .

[1]–صالح أبو جادو، علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، ص: 151،152

1- الغايات: (الأهداف العامة) :

"وهي الأهداف العامة وتعتبر أهدافا بعيدة المدى، وتكون صياغتها عادة في عبارات عامة شاملة حيث أنها تصف الغايات النهائية القصوى للتعليم وتظهر نتيجة العملية التربوية كلها، وتمثل الأهداف التربوية العامة النتائج الكبرى التي تسعى التربية إلى تحقيقها وتستغرق وقتا طويلا"[1]

2-الأغراض : (الوسطى)

"وتسمى الأهداف الوسطى حيث أنها أهداف متوسطة المدى وتُصاغ في عبارات أقل عمومية وتمثل أهداف المرحلة الدراسية"[2].

3-الأهداف التعليمية :(الخاصة، السلوكية)

"يطلق عليها الأهداف السلوكية ، وهي أصغر برنامج تعليمي يمكن ملاحظته وقياسه، وتعرف بأنها وصف لتغير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لتفاعله مع موقف تعليمي معين ومزودة بخبرة تعليمية معينة "[3]

من خلال دراستنا لمختلف مستويات الأهداف وما لاحظناه أن كل الأهداف بمستوياتها تسعى إلى تحقيق التكامل والشمولية، وأن الفرق بين الأهداف السلوكية والعامة هو ان السلوكية يمكن قياسها وملاحظتها والمعلم هو من يقوم بوضعها، ومدة تنفيذها تستغرق وقتا قصيرا عكس الأهداف العامة التي تستغرق مدة تحقيقها زمنا طويلا وتوضع من قبل فريق مختص ويصعب ملاحظتها وقياسها.

2- **نقطة الانطلاق :**"تشكل المقولة الشهيرة ينبغي أن يبدأ المعلم من حيث يوجد التلميذ فنقطة الانطلاق من أهم المحاور في العملية التعليمية، إذ أن تجارب التلاميذ وخبراتهم تشكل كله نقطة

[1]-ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص115،116.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص:115،116

[3]- لمرجع نفسه، ص:116،117.

بداية بالنسبة لكل تعليم حيث أنه لا يشرع المدرس في تقديم الدرس إلا وبجعبته جملة من المعلومات عن مستوى التلاميذ وظروف معيشتهم لتحديد المنطلق الذي يتم من خلاله قياس الأهداف."[1]

تعريف نقطة الانطلاق :

هي عبارة عن مجموعة من المعطيات الشخصية والاجتماعية والمدرسية والتي يكون لها علاقة بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، كما لا يمكننا أن نحصر نقطة الانطلاق في المتعلم فقط، بل يمكن تعميمها

لتشمل المدرس ووضعية القسم والظروف البيئية، وهكذا فالتعريف نقطة البداية تشمل أربع متغيرات هي:

1- **المتغير الأول** : "يتمثل في تفكيك مجموع العناصر والمتغيرات مثل الذكاء والحوافز والميول وتجاربهم في مرحلة ما قبل المدرسة والسلوك الاجتماعي من ناحية الاستقلال والخوف فكلها متغيرات مرتبطة بنجاحاتهم نحو العمل واسلوبهم الفكري، كما أن معرفة طبيعة الطفل باعتبارها متغيرا أساسيا من متغيرات نقطة الانطلاق الذي يعد حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية "[2]

2-**المتغير الثاني :** (المدرس) ويشمل على العناصر التالية :

"من حيث امكانية المدرس المهنية وقابليته التعليمية وميولته وقدراته الابداعية ومدى تعاونه مع زملائه ، فقد ذهب والكر (walker) إلى نتائج تبرز مجموعة من الخصائص التي تميز بها المدرس الناجح التعقل في الحكم :عدم الشرع في اصدار الأحكام .

- المراقبة الذاتية
- الحماس: تحقير المتعلمين.

[1]-ينظر، محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية،ص:81.

[2]-ينظر : المرجع نفسه، ص:82.

3- **المتغير الثالث :** (المدرسة)أن المدرسة مؤسسة ضرورية بحيث يمكن الانتقال من الأسرة إلى المجتمع ، فهي تحتل نفس مكانة الأسرة، بل وأصبحت تنافسها في تربية وتشكيل النشء الصالح"[1]، وقد لخص (جون ديوي) وظائف المدرسة في العناصر التالية :

1- **وظيفة الملاحظة:** المحافظة على الارث الثقافي للمجتمع والحفاظ على العادات والتقاليد والقيم الانسانية الراسخة

2- **وظيفة النقل:** تعمل المدرسة على نقل هذا الارث إلى الأجيال اللاحقة

3- **وظيفة التطهير** أي أن تركز المدرسة على عوامل القوة والتطور لا عوامل الضعف والتأخر واستئصال جميع المعتقدات الخرافية والأساطير" [2]واضافة إلى كل هذه المتغيرات يجب مراعاة المتغيرات

المتداخلة مثل الزمن والظروف البيئية

وضعية العمل الديداكتيكي:

كيف يمكنني أن أدرس؟

يدور هذا السؤال حول كيفية قيام المعلم بمهمته التربوية فقد قام (فان خلدر) بطرح مجموعة من الأسئلة تتدرج في:

- **كيف اختار محتوى التعليم ؟**

- **ماهي الطرق التي استخدمها ؟-ماهي أهم الوسائل الديداكتيكية المستعملة.؟**

كل هذه الأسئلة تعد اجابة وخطوة مهمة متقدمة في سبيل تحليل العملية التعليمية.

3-1 محتويات التعليم : كيف اختار وأُنظم المادة الدراسية ؟

"تُعد المادة الدراسية ومحتوياتها التعليمية عنصرا هاما من عناصر العملية التعليمية، إذ أن غايتها تحقيق أهداف تربوية عامة وخاصة.

[1]-ينظر : محمد الد ريج ، تحليل العملية التعليمية، ص:85

[2]-ينظر : المرجع نفسه، ص:86.

وما نعنيه بمحتويات هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل ثقافة مجتمع ما واعتبارها مجموعة من المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية، في حين يبقى تنظيم المحتويات رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها ، فقد شهدت السنوات الأخيرة محاولات عديدة لاختبار المواد الدراسية وتنظيمها بناء على مقايس أكثر انسجاما مع ما آلت إليه المجتمعات من تقدم وتطور" [1]وقد يتم تحديد المواد ومحتوياتها بناء على الثقافة السائدة في مجتمع ما.

3-2 – **طرق التدريس:** تعتبر طرائق التدريس عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية ولا يمكن الاستغناء عنها وهذا ما شغل العديد من الباحثين والمفكرين وتناولوها بطريقة أو بعدة طرق قصد بلوغ أهداف وغايات بالنسبة للمتعلم، ومن بين الكتب التي عالجت هذا الموضوع كتابنا الذي نحن بصدد دراسته مدخل إلى علم التدريس لمحمد الد ريج الذي تحدث عن طرائق التدريس بأنواعها مركزا على أهمها :

1- **الطريقة الاستقرائية:** وهي أن ينتقل المدرس من الجزء إلى الكل كان يعرض مجموعة من الأمثلة ثم يستنبط القاعدة .

2- **الطريقة القياسية:** عكس الاستقرائية من الكل إلى الجزء وينتقل فيها المدرس من القاعدة إلى الأمثلة .

- فقد جاء في كتاب أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية لصاحبيه طه علي حسين الدليمي، وكامل محمود نجم دليمي من الفصل السابع والثامن متناولا طريقتا التدريس الاستقرائية والقياسية، "أما الطريقة الاستقرائية الاستنباطية فقد لجأ إليها علماء العربية القدامى حينما قعدوا للنحو، وضبطوا أحكامه وكان ذلك عندما نظروا في النصوص القرآنية، والاحاديث النبوية، والشواهد الشعرية والنثرية وخرجوا من بحثهم الاستقرائي هذا .

- ولا ننسى أن العلماء المسلمين كانوا روادا في الاستدلال الاستقرائي الذي يقوم على الملاحظة، والتجربة، والقياس، ونُسبت الطريقة الاستقرائية إلى الفيلسوف الألماني (فردريك

[1]-ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص:88،89.

هاربارت) "[1] أي أن الاستقراء يعتبر الطريق الموصل إلى الأحكام العامة عن طريق ملاحظاته ومشاهداته ؛وقد اتفق طه علي حسين الد يلمي هاربارت في الخطوات المنطقية في كتاب مدخل إلى تحليل العملية التعليمية لمحمد الد ريج التي أتى بها في كتابه هذا أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، إلا أن طه علي حسين أتى بها بشكل مبسط كي يفهم القارئ وهذه الخطوات هي:"[2]

1- التمهيد:

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتهيئة عقول التلاميذ لتفعيل المادة الجديدة، وذلك عن طريق القصة، الحوار أو يقوم المعلم بطرح أسئلة تدور حول الدرس السابق، وهذا من أجل انتباه الطلبة إلى الدرس الجديد.

2-العرض:

"وهو لُب الدرس ، فهو مادة مغذية وعنصر حيوي يتصل السابق باللاحق ، وفي هذه الخطوة بغرض المعلم مجموعة من الأمثلة التي تخص الدرس ، ويستقرأ الأمثلة من طرف الطلبة.

3-الربط أو التداعي او المقارنة او الموازنة :

في هذه الخطوة تربط الأمثلة بعضها ببعض ، ونعني أيضا الموازنة وربط الطالب ما تعلمه اليوم بما تعلمه بالأمس.

4-التعميم أو الاستنتاج:

يستنتج الطالب من المعلم في هذه الخطوة قاعدة هي وليدة فهم القسم؛ أي ما فهمه التلاميذ وقد تكون القاعدة غير مترابطة من الناحية اللغوية، ولكنها مفهومة في ذهن الطالب وعلى المعلم تهذيبها.

---

[1]-طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004، ص:42.

[2]-ينظر :المرجع نفسه، ص:55،56.

5-التطبيق:

تعلق على هذه الخطوة أهمية كبيرة ، فدراسة القواعد لا تأتي بثمارها إلا بتطبيق عليها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، في حين تمثل التطبيقات الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير الصحيح".[1]

أن ما يقوم به المتعلم حينما يطبق ما فهمه على القاعدة ما هو إلا عملية فحص لصحتها وقبولها عند الطلبة.

إن (هاربارت) يرى أن العقل البشري مكون من مجموعة من المدركات الحسية التي تتكون نتيجة للأحاسيس التي تأتي بها الحواس ، والتي تتصل بها البنية ، وهذه المدركات الحسية تكون كتلا تترابط بها الأحاسيس التي تأتي بعد ذلك عن هذه الأشياء ، ولذا نجد المعلم يبدأ على وفق هذه الطريقة باستثارة المعلومات القديمة ثم ربط القديم بالجديد عن طريق التعميم أو القاعدة .

وأن (هاربارت) اشتق من ملاحظاته وخبراته الشخصية هذه الطريقة، ويرى الهربارتيون أن اتحاد الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة يشبه الاتحاد الكيماوي بين مادتين

يقصد به أنه عندما تتحد مادتين كيما ويتبين لا يمكن بل مستحيل الفصل بينهما فكلا هما مكمل للأخر .

ويرى أحمد مختار عضاضة من كتابه "التربية التطبيقية "أن طريقة هاربارت هي طريقة استقرائية استنباطية ويعرفها بقوله :"هي الطريقة التي تقود التلاميذ نحو معرفة الحقيقة، والأحكام العامة بطريقة البحث والاستقراء ، وهي طريقة يبحث فيها عن الجزئيات أولا للوصول إلى قاعدة عامة ."[2]

مثلا كأن يقوم التلميذ بمناقشة مجموعة من التلاميذ حول موضوع أو فكرة نقوم بطرحها، حتى نستنبط منها حكما أو قاعدة من القواعد.

---

[1]-طه علي حسين الدليمي، أساليب في تدريس قواعد اللغة العربية، ص:53.

[2]-أحمد عضاضة، التربية العملية التطبيقية مؤسسة الشرق الاوسط للطباعة، د.ط، لبنان، 1962 ، ص:141.

أما هذه الطريقة في كتاب دراسات تربوية في طرائق التدريس لمؤلفه نجم عبد الله غالي الموسوي فقد تناولها بطريقته الخاصة بمختلف جوانبها ، وبشكل مبسط للغاية: "الطريقة الاستقرائية هي طريقة تدريس تقوم على مبدأ الانتقال من الجزء إلى الكل ؛أي تعطي مجموعة من الأمثلة للوصول إلى القاعدة العامة ، وأن أساس هذه الطريقة الاستقراء الذي يمكن تعريفه بانه ملاحظة الظاهرة ملاحظة علمية مبنية على فروض ، ثم فحص هذه الفروض للوصول إلى نتائج."[1]

"وقد عرفت هذه الطريقة انتقادات كثيرة باعتبارها طريقة تقليدية تركز على المدرس وتطلب منه كثيرا من الجهد ، فهو الذي يحضر المقدمة ويعرض المادة على التلميذ ، وهو الذي يناقش ويسأل ويطالب بالمقارنة ، وذكر الحقائق التي تكتشف من الأمثلة "[2]

ولكن يمكن القول أن بعض الافكار تحتاج إلى أسلوب خطابي إلقائي تحوي على الاقناع للإيصال فكرة غامضة ما للطالب ، ومن هنا لا يمكن الاستغناء عن المدرس.

ما يمكن ملاحظته أن كل الباحثين متفقين على أن الطريقة الاستقرائية طريقة تقليدية تقوم على المعلم، أكثر من المتعلم وتبدأ من الجزئيات إلى الكليات و لم يتناول صاحب هذا الكتاب نجم عبد الله غالي الموسوي الطريقة الاستقرائية، بل تناول أيضا الطريقة القياسية وتسمى بطريقة الكلية وهي تخالف الطريقة الاستقرائية في التدريس، إذ تعتمد على مبدأ الانتقال من الكل ، إلى الجزء ؛ أي تعطي القاعدة الأصلية ثم تنتقل إلى الأمثلة .

هذا ويرى محمد الد ريج أنه من الخطأ الاعتماد على احدى الطريقتين، لأن التلاميذ بحاجة إلى الاستقراء في القسم الأول من الدرس، وإلى القياس في المرحلة الأخيرة منه حتى ترسخ القاعدة في الذهن .

[1]-نجم عبد الله غالي الموسوي ، دراسات تربوية في طرائق التدريس ، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1 ،2014، ص:147.

[2]-محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص:95.

3-3 عملية التعلم :ماهي تمارين التعلم ؟

"مما لاشك فيه أن التساؤل عن سيرورة التعلم يشغل في الدرجة الأولى اهتمام علماء النفس هذا ما جعل محمد الد ريج يطرح عدة تساؤلات عن كيفية عملية التعلم وأهم النظريات في ذلك وقد تطرق محمد الد ريج إلى نظرية (سكينر) في الاشراط الاجرائي، قد تناولت العديد من هذه النظريات ففي كتاب نظرية التعلم لعدنان يوسف العتوم، تطرق لنظرية الاشراط الاجرائي"[1] وأهم الافتراضات التي جاءت بها هذه النظرية فهي تقوم على:

1- **فهم السلوك الانساني**: "يتم من خلالها فهم العلاقة بين الاستجابات والمثيرات والبيئية.

2- **القوى او الدوافع الخارجية** أكثر أهمية في تحريك السلوك كونها قابلة للقياس ويمكن التحكم بها.

3- **يولد الفرد وهو مزود باستعدادات انعكاسية** ويحمل وراثة جينية تسمح له بالاستجابة – السلوك الإستجابي – وهي سلوكيات غير متعلمة.

4- **المثيرات الخارجية** ليست بالضرورة أن تكون دافعة أو مسؤولة عن تكرار أو نقصان حدوث هذه الاستجابة لاحقا.

5- للتخلص من السلوكيات غير المرغوبة يجب اعادة بناء البيئة بطريقة تعزيزا للسلوكيات الايجابية أو المرغوبة ولا تدعم السلوكيات غير المرغوبة وكل ذلك يتم من خلال الاشراط الاجرائي.

6- يعتمد معدل الاجابة على جدول التعزيز المستخدم.

7- غالبية السلوك الإنساني سلوك معقد ولفهمه وتفسيره لابد من تجزئته إلى أجزاء بسيطة.

8- التعزيز أكثر فاعلية من العقاب في تشكيل أو تعديل السلوك، حيث أن العقاب يعمل على إيقاف السلوك مؤقتا ولكنه لا يزيله، حيث يظهر السلوك من جديد عند توقف أو زوال العقاب".[2]

---

[1]-ينظر، محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص:102.

[2]- عدنان يوسف العتوم نظريات التعلم، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1،عمان، 2015،ص:143..

التطبيقات التربوية (لسكينر)[1]:

هناك العديد من التطبيقات التربوية التي وردت في العديد من المراجع كتاب نظريات التعلم لعدنان يوسف العتوم الذي تناول مجموع التطبيقات التي جاء بها (سكينر):

*"- يؤكد (سكينر) على ضرورة تحديد الأهداف التعليمية تحديدا دقيقا وأن تكون قابلة للقياس والتحقق منها قبل البدء بعملية التدريس.

*- يجب أن يتدرج التعلم من السهل إلى الصعب ، ومن المألوف إلى غير المألوف.

*- ضرورة تجزئة المادة التعليمية إلى وحدات صغيرة وتعليمها للطلبة بالتدرج.

*- ضرورة بذل المعلم المزيد من الجهد في تحديد المعززات والمعاقبات لكل فرد حيث تختلف قيمة ومعنى المعززات من فرد إلى اخر.

*- ضرورة استخدام كافة أشكال التعزيز داخل الغرفة الصفية وكل في وقته المناسب حيث يبدأ بالتعزيز المستمر في بداية عملية التعلم ، ثم ينتقل إلى التعزيز المتقطع للمحافظة على السلوك .

*- التعلم المبرمج: يُعد التعلم المبرمج من التطبيقات التربوية الرئيسية لنظرية التعلم الاجرائي ، ويقوم على مبدأ تفتيت المادة التعليمية إلى أكبر عدد ممكن من الوحدات أو الأجزاء."[2]

وفي ضوء ما سبق يمكننا استخلاص أن تقديم المادة التعليمية بشكل متسلسل وفي خطوات متتالية ، يعمل على استمرار عملية التعلم ونشاطه فضرورة الانتقال بالتعلم بشكل تدريجي بحيث يبدأ من البسيط إلى المركب ، ومن المألوف إلى غير المألوف، إذ أن السلوك المركب هو عبارة عن مجموع الصبغ المتتالية من السلوكيات البسيطة.

3-4-**الوسيلة التعليمية** :ماهي الوسائل التعليمية التي سأستعين بها؟

"ليست الوسائل الديداكتيكية وسائل تكميلية ومساعدة فقط تستعمل للشرح والتحليل والتوضيح والبيان ، بل هي وسائل ضرورية وهي جزء من العملية التعليمية التعلمية الكلية لذا من الأفضل تسميتها بالوسائل الديداكتيكية وفي هذا الصدد يقول محمد الدريج: "ليست الوسائل

[1]- عدنان يوسف العتوم نظريات التعلم، ص:161.

[2]ينظر: المرجع نفسه: ص:161.

التعليمية كما قد يتوهم البعض مساعدة على الشرح فحسب ، أنها جزء لا يتجزأ من عملية التعليم لذا فمن الخطأ تسميتها بوسائل الايضاح كما شائع في بعض الأوساط التعليمية ، ومن شأن الوسائل التعليمية بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق أن يضيف إلى محتويات المادة الدراسية حيوية وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق لذا فإن المدرس الذي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنسب يجعل من تعليمه تعليما مشوقا وأكثر جاذبية ، تعين المتعلمين على فهم المادة وتحليلها كما أنها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وغيرها، فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها، وهذا ما يعرف "بالتصور العقلي «وهو فن له قيمته يلجا صاحبه إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال واللجوء إلى أدوات أو صور اثناء التدريس أو اثناء القاء خطاب".[1]

وما إلى ذلك".[2]

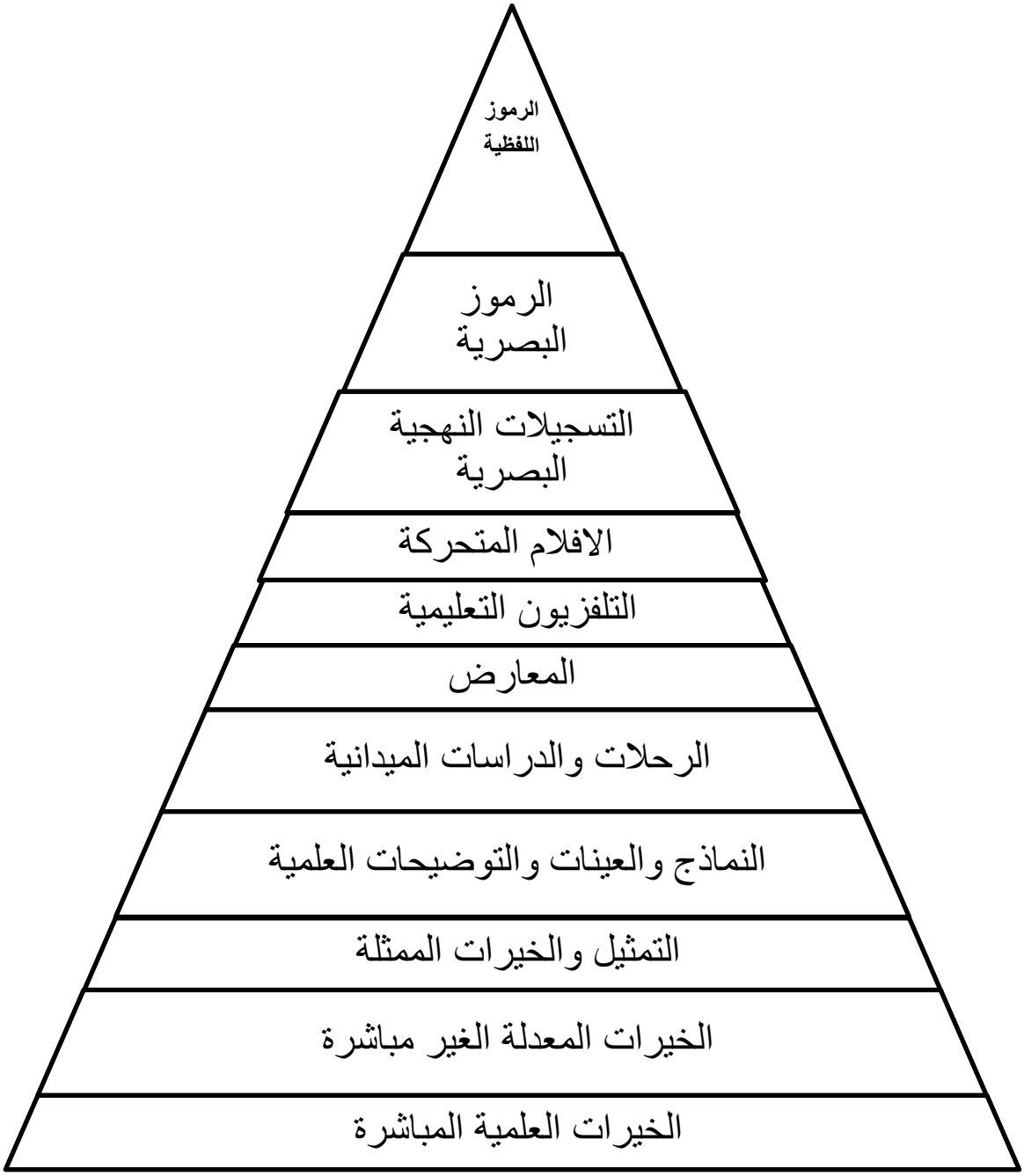
المهم هو الانتقال بالمتعلم أو المستمع من المجردات إلى مجال المحسوسات فيكتسي عالم المعقولات حلة جديدة تجعله مفهوما مقبولا وجذابا لدى التلاميذ.

ولقد تطورت الوسائل الديداكتيكية تطورا كبيرا في وقتنا الحاضر وقد رتبها **(edgarddale)** على شكل هرم حسب فعاليتها في التعليم كما يلي :[3]

[1]-ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية،ص:105.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص:105.

[3]ينظر: المرجع نفسه،ص:105.



-لقد رتب ديل الخبرات التي توفرها الوسائل التعليمية في هرم سماه هرم الخبرة على أساس الخبرات التي تهيؤها وتوفرها كل واحدة منها بحيث وضع في قمة الترتيب الخبرات المجردة كالرموز اللفظية والبصرية في حين صنف في القاعدة الخبرات الواقعية والملموسة .

ويتفق هذا التصور مع ما **يراه (برونرBruner) بان** هناك ثلاثة أنماط رئيسية للخبرات الأساسية اللازمة لعملية الاتصال والتفاهم :

1-**الخبرة المباشرة :**قيام المتعلم بالممارسة الفعلية أي فيها نشاط ايجابي عملي ، لذا فإن المفاهيم التي تكونها تكون واقعية .

-**الخبرة المصدرة :**تكون هذه المفاهيم عن طريق رؤيته للفيلم أو الصورة ، فهو لا يقدم بممارسة فعلية ولكنه يكون مفاهيم بصرية ذهنية

3-**الخبرة المجردة:** فإن التلميذ يكون المفاهيم من سماعه لألفاظ وكلمات مجردة .[1]

يرى الباحثين والمنشغلين في حقل التعليمية أن الوسائل التعليمية هي جزء من مكونات المنهج الدراسي ومن أشهر تلك التسميات :وسائل الايضاح ، وهذا ما يعيب عليه محمد الد ريج فقد عاب تسميتها لذا فهو يقول من الخطأ تسميتها بوسائل الايضاح وقد أطلق عليها عبد القادر شاكر هذه التسمية في كتابه اللسانيات التطبيقية التعليمية قديما وحديثا. وجاء في تعريف أخر: **"أن الوسائل التعليمية هي كل الوسائل التي يستعملها المعلم والمتعلم في عملية التعليم ، لأن التعليم الناجح هو الذي تدعمه الوسائل التعليمية كالخبرة المباشرة**

وغير المباشرة ، وغيرها من الوسائل التعليمية الأخرى التي تساعد المتعلم على ادراك الأشياء ادراكا حسيا ثم عقليا او تصورا ذهنيا"[2]

من هنا يمكن القول أن الوسيلة التعليمية تساعد على استثارة اهتمام التلميذ واشباع حواسيه.

-وفي كتاب نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم **اللغة لعبد المجيد عيساني** فقد عرف الوسيلة بأنها "جميع الوسائط التي يستخدمها المدرس في المواقف التعليمية المختلفة ، وتعرف بالمعينات أو الوسائل وهي مجموع الاجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم ضمن استراتيجية التدريس وذلك لتوصيل الافكار والحقائق إلى التلاميذ".[3]

يمكننا القول من هكذا تعاريف أن غاية الوسيلة التعليمية الأولى الحصول على مستوى تعليمي جيد واثراء معرفي أفضل.

---

[1]-ينظر :محمد الد ريج ، تحليل العملية التعليمية، ص:105.

[2]-عبد القادر شاكر اللسانيات التطبيقية قديما وحديثا، دار الوفاء للنشر والتوزيع،ط1 ، 2010، ص:126و127.

[3]-ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص:200.

فالوسيلة التعليمية هي: "جميع الأدوات التي تساعد المتعلم على اكتساب معارف وطرائق أو مواقف تساعده على ادراك الحقائق وتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات المعلم؛ أي لتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب الدارسين على مختلف المهارات، وقد عرفت الوسيلة .

بأسماء عديدة منها: وسائل الايضاح، الوسائل البصرية السمعية، الوسائل المعينة، الوسائل التعليمية".[1]

يمكننا القول أن جل الباحثين اتفقوا على أن الوسيلة التعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية محددة ، فهي تساعد المتعلم على ادراك المفاهيم وتوظيفها توظيفا صحيحا ، فهي تنظم وتقدم المعارف بصورة مناسبة وحتى مؤثرة .

4-التقويم التربوي : ماهي نتائج التقويم؟

يلعب التقويم دورا أساسيا في العملية التربوية ، إذ يعد العنصر الرئيس لها وتعد المجتمعات الواعية التقويم دليلا واضحا باعتباره المصنع التربوي الذي يخرج لنا الناشئة المستقبلية ؛هذا ما جعل محمد الد ريج يطرح عدة تساؤلات :ماهي نتائج تقويمي ؟ وكيف يمكنني أن أقوم ؟ وقد تعرض محمد الد ريج لمفهوم التقويم وأهم أنواعه وأساليبه والعلاقة بينه وبين القياس والأهداف.

فعرف التقويم قائلا "التقويم سيرورة معقدة تهدف في أساسها إلى تحديد ما تحقق فعلا من الأهداف التربوية بواسطة المواد وطرق التدريس"[2]

ويتناول كتاب التقويم التربوي لرافدة الحريري من خلا لفصوله المتعددة مفهوم التقويم التربوي والعلاقة بين مفاهيم التقويم التربوي والقياس ويقدم هذا الكتاب بجهده المتواضع صورة شاملة متكاملة على أساسيات التقويم التربوي

"التقويم عملية منظمة لجعل البيانات ثم تفسريها وتقييمها ثم الحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ اجراءات عملية ، في شأنها ، بهدف التغيير والتطير كما أنه عملية تربوية تتطلب الدراسة

[1] – عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها، ص:200.

[2] – ينظر: محمد الد ريج ، تحليل العملية التعليمية، ص:110.

المستفيضة والبحث والنظر والامعان والتحقيق والتمحيص للموضوع المراد تقويه وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريق صادقة وموضوعية ومن ثم تحليلاها وتفسيرها بهدف التوصل إلى نتائج ممكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته واتخاد الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والاصلاح ".[1]

يمكن القول ان التقويم التربوي في أصله هو عملية منظمة تهدف إلى الاصلاح والتعديل، وبيان مواطن النقص والضعف وهو الحكم على مدى تحقق اهداف تربوية في نظام تعليمي معين.

هذا و لم يذهب محمد فوزي في كتابه اللغة خصائصها مشكلاتها بعيدا إلى ما ذهب اليه غيره في نظره للتقويم" التقويم عملية مستمرة للحصول على معلومات، وجمع أدلة لاستخدامها باتخاذ قرارات بشان الطلبة، وهو قياس تحقق الهدف، وبه يقف المعلم على ما تعلمه الطلبة أو اكتسبوه، ويستمد التقويم أهميته من طبيعة الهدف وطبيعة الأسلوب المتبع لتحقيق الاهداف." [2]

من خلال هذا التعريف يمكن القول أنه عملية تربوية يقوم بها المعلم باستمرار وهي ترمي إلى اعطاء نتائج محددة تمكن من اصدار حكم واتخاد قرارات وهو العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي وتنفيذه وأسلوب تقديمه ووسائل تعليميه .

"**التقويم** هو مجموعة الأحكام التي يوزن بها أي جانب من جوانب التعلم التعليم، وتحديد نقاط القوة والضعف منه، وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار وهو التقدير الكيفي للأشياء".[3]

---

[1] -رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص:15.

[2] -فوزي أحمد ، اللغة خصائصها ، مشكلاتها، قضاياها، مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، دط، 2008، ص:37،38.

[3] - المرجع نفسه، ص:37و38.

أي هو اختبار مدى الانجازات التي حققتها العملية التربوي طبقا للأهداف التي وضعت لها وهو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات كمية أو نوعية عن أي جانب من جوانب التعليم والتعلم بهدف اصدار حكم يؤدي إلى تصحيح المسار ، بما يتفق معا لتحقيق الأهداف المرغوبة."[1]

بعد دراستنا لمجموعة من الكتب وخاصة كتابنا مدخل إلى تحليل عملية التعليمية نصل إلى نتيجة مفادها أن جل الباحثين اتفقوا على أن التقويم هو عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وهو أحد أهم جوانب العملية التعليمية، فهي تساعد المعلم على تحديد مستويات طلابه وتحديد مدى بلوغهم للأهداف المنشودة.

هذا ما ذهب إليه **محمد الد ريج** في تعريفه للقياس والتفرقة بينه وبين التقويم.

وهناك العديد من الباحثين الذين تطرقوا للتفرقة بين القياس والتقويم ، فكتاب أسس المنهاج واللغة تطرق لهذا الموضوع "القياس هو العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد بالشيء من خصائص يمكن قياسها ، وفق معايير محددة مسبقا فعن طريق القياس نحصل على بيانات رقمية كمية.

أو ما يسمى بوصف كمي للشيء، أّما تربويا "فالقياس يشير إلى معرفة درجة تعلم الطالب رقميا، إذ يمكن قياس مستوى التحصيل عن طريق الاختبار والدرجة التي يحققها من هذا الاختبار يعتبر وحدة قياس".[2] أي أن القياس هو اعطاء أرقام للسلوكيات الانسانية بناء على قواعد معينة، وهو يبحث عن الخصائص الموجودة لدى الأفراد والقدرات الفكرية ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق الاختبار والدرجة التي يحققها المتعلم منه تعد وحدة القياس .

"التقويم عملية منتظمة مبنية على القياس يتم بوسطتها اصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما تحتوي الخاصية الخاضعة للقياس.

[1] -عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012،ص:77.

[2] -المرجع نفسه، ص:78.

وفي التربية تعنى عملية التقويم بتعرف على مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف"[1].

فهناك العديد ممن يخلطون بين هذين المفهومين ويرجع هذا الخلط إلى العلاقة التي تربط بينهما، حيث أن هناك ترابط بين هذين المفهومين في علاقة الكل بالجزء "فالقياس عبارة عن تقدير قيمة الأشياء باستخدام وحدات رقمية متفق عليها".[2]

مثلا إذا حصل المتعلم على درجة25 درجة من50 درجة وهو مجموع امتحان مادة معينة هذا يعتبر قياسا، أما إذا قارنا بين مستوى المتعلم وزملائه وبحثنا عن الأسباب التي أدت بالمتعلم إلى حصوله على هذه العلامة فنقوم بتدعيمها إذا كانت مبنية وعلاجها إذا كان فيها نقص فهذا هو التقويم والقياس عند عبد الرحمان العيساوي هو "كل الملاحظات التي يمكن التعبير عنها بصورة كمية "[3]، كقولنا كذا وما مقدار كذا يمكننا القول عن القياس والتقويم أن كلاهما مهم في العملية التربوي فالقياس يقتصر على الوصف الكمي ، والتقويم يشمل الوصف الكمي والنوعي للسلوك ، والتقويم عملية شاملة أما القياس فهو جزئي أي أن التقويم يهدف إلى التشخيص والعلاج ومن ثم يساهم في التحسين والتطوير ، بينما يكتفي القياس بإعطاء بعض المعلومات المحددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه فقط.

أنواع التقويم: يصنف التقويم إلى أنواع متعددة أهمها[4]:

1-التقويم التشخيصي :

يسميه محمد الد ريج في كتابه بالمدخلات العملية التعليمية وهذا ما جاء به عبد المجيد عيساني في كتابه نظريات التعلم وتطبيقاتها حيث يضيف هذا النوع في بداية كل درس أو مجموعة

[1]- عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، ص:78.

[2]-عبد الرحمن العيسوي، القياس والتحريب، علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية،ط1، الاسكندرية، ص:18و19.

[3]-محمد عبد السلام محمد، القياس النفسي والتربوي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة،ط1،القاهرة، 1920، ص:19و20.

[4]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص:144.

دروس أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية قبلية للمتعلم ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة .

2-التقويم البنائي :

"يستخدم هذا النوع اثناء عملية التدريس حيث يساهم في تزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلما ته، وباستخدام هذا النوع من التقويم يصل كل من المعلم والمتعلم إلى التغذية راجعة من خلالها يتعرفون على أخطائهم وهذا يساعد على تقدم العملية التعليمية".[1]

3-التقويم التحصيلي :

"يستخدم هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من الدرس او سلسلة من الدروس، حيث يركز فيه على الأداءات المنجزة التي تم تقويمها حسب معايير النجاح."[2]

4-التقويم الذاتي:

"هو التقويم الذي يجربه المتعلم نفسه على تعلمه وتدرجه حتى يتمكن من أن يحدد موقعه على مساره التعليمي، فهو يكسبه الثقة في النفس ويحفزه على بذل الجهد."[3]

من خلال هذه الأنواع يمكننا القول أن التقويم التشخيصي يهدف إلى معرفة جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم وتكويني يهدف إلى تعديل التعلم اثناء المرحلة التكوينية، في حين تكمن غاية التقويم التحصيلي في الكشف عن مصداقية التعليمة بعد العملية التكوينية وكشف وقياس مستوى التلاميذ .

وقد صنف صالح ابو جادو في كتابه علم النفس التربوي التقويم كغيره إلى ثلاث أنواع، لكن بأسلوب سهل وبسيط :

---

[1]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص:144.

[2]- المرجع نفسه، ص:144، نقلا عن: فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية،ص:03.

[3]-ينظر: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص:109.

1- التقويم التشخيصي:

"يهدف هذا النوع إلى الكشف عن مدى امتلاك المتعلم معارف أو مهارات أو اتجاهات محددة مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توفرها بغية اعداد الخطط العلاجية الملائمة .

2- التقويم التكويني:

يهدف هذا النوع إلى مساعدة المعلم في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات الكلامية، وخطواتها التي تساعد في تحقيق النتائج التعليمية المنشودة.

3-التقويم التحصيلي:

يستخدم هذا النوع من التقويم للكشف عن مدى التقدم والنجاح الذي يحقق بالنسبة للأهداف الكلية، للمواقف التعليمية".[1]

وختاما يمكننا القول ، أن ما أتى به محمد الد ريج في كتابه مدخل إلى تحليل العملية التعليمية وما أتى به غيره مجملين على أن مهمة التقويم بأنواعها مهمة مركبة، تستعمل على عدد من العمليات والمهمات المترابطة والمتكاملة وغايتها تمكين المتعلم من تحقيق الأهداف التدريسية والتكوينية.

[1]-صالح ابو جادوا، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط11، عمان، 2014، ص:408.

الفصل الثالث

ملاحظة القسم وتحليل العملية التعليمية

استهل محمد الدريج الفصل الثالث بمدخل عام تضمن مجموعة من العناصر تتمثل في: التعريف بالملاحظة العلمية، والفرق بين الملاحظة والتجربة، أنواع الملاحظة، وصعوبات الملاحظة وكيفية تسجيل الملاحظة.

1-التعريف بالملاحظة العلمية:

لقد عرف محمد الد ريج الملاحظة العلمية بأنها: "مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف غلى طبيعتها وعلاقاتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها."[1]

كما أن هناك بعض المصادر التي تناولت مفهوم الملاحظة وأهميتها، ونذكر من بينها ما يلي: ورواداً حسب أصحابها:

صالح محمد العساف: الذي عرف الملاحظة: بأنها أداة من أدوات البحث تجمع بواسطتها المعلومات التي تمكن الباحث من الاجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه، فهي تغني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقص متابعته ورصد تغيراته.[2]

كما تُعرف **الملاحظة** بأنها عملية مراقبة أو مشاهدة الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها، بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الانسان وتلبية احتياجاته.[3]

[1] – محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص119.

[2] – صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1، مكتبة العبيكان (الرياض)، ص406.

[3] – نائل حافظ العوا لمة، أساليب البحث العلمي، الأسس النظرية وتطبيقها في الإدارة، ط1، 1995، ص13.

فمن خلال التعريفات التي قدمناها سابقا لمفهوم **الملاحظة العلمية**، لاحظنا أن هناك وجهات وأراء وتعريفات خاصة بكل باحث، العساف عرف الملاحظة بأنها أداة من أدوات البحث العلمي، فهي تجعل الباحث أكثر اتصالا بالبحوث العلمية.

أما محمد الدريج ونائل العوالمة كانت تعريفاتهم تقريبا تصب في نفس المضمون، وهي أن الملاحظة العلمية عبارة عن مشاهدة الظواهر والحوادث.

وذلك بغية اكتشاف أسباب حدوثها وتفسيرها، من أجل الوصول إلى نتائج أو قوانين التي تحكم هذه الظواهر.

2-الملاحظة والتجربة:

حيث تناول محمد الد ريج في هذا العنصر المقارنة بين الملاحظة والتجربة

ذاكرا سياق العالم الانجليزي" **كلود برنارد**" كونه واحدا من الذين ذكروا الفرق بين الملاحظة والتجربة حسب ما يلي:

إن التجربة هي ملاحظة مضبوطة، والقائم بالتجربة يمكنه أن يغير من شروط الظاهرة وتعديل ظروفها.

إن الفرق بين الملاحظة والتجربة يعود إلى طبيعة الاشكالية، بحيث تكون هذه الاخيرة جديدة في الملاحظة ويكون السؤال مفتوحا.

أما التجربة فيصبح السؤال فيها عبارة عن فرضة، هناك تجارب يسميها (**كلود برنار**) تجارب الرؤية "فالموقف العلمي في هذه التجارب لا يسمح بالتجريب والتمحيص نظرا لانعدام الفرضية، ويكون هذا النوع من التجارب أمر ضروري في علم التدريس، فالعالم تكون له رؤية لملاحظة سلوك الإنسان في استجاباته لبعض المواقف التي يقوم بها، بعيدا عن الفرضيات.[1]

[1] – ينظر، محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص119.

من خلال قراءتنا لقول كلود برنارد لاحظنا أنه لا يوجد اختلاف في الطبيعة

بين الملاحظة والتجربة، فالتجربة هي ملاحظة مسبقة مضبوطة، كما أن الباحث الذي يقوم بالتجربة يستطيع أن يتحكم فيها من خلال مراقبته وهذا ما وضحه محمد الد ريج بعد ذلك قائلا:" فالملاحظة تكون جديدة ويكون السؤال فيها مفتوح أما التجربة فيكون فيها عبارة عن فرضية".[1]

معنى ذلك أن الملاحظة تبدأ بطرح تساؤل ماذا، كيف، لماذا ؟

وتكون مباشرة، كملاحظة ظاهرة ما أو سلوك ما، أما التجربة فيكون فيها السؤال بنعم أو لا.

3-**أنواع الملاحظة:** لقد ميز العلماء بين أنواع كثيرة من الملاحظة نذكر من بينها الملاحظة العرضية، والملاحظة المنظمة.

3-1-الملاحظة العرضية: والتي عرفها محمد الد ريج بقوله: "هي ملاحظة مباشرة بعيدة عن الحقيقة العلمية ويقوم بها أي شخص في حياته اليومية من خلال ملاحظته للمواقف العلمية، كما أن هذه الملاحظة قد تكون مقصودة في نفس الوقت مثلا الباحث يلاحظ ظاهرة ما فإنه يكتشف أخرى كما حدث مع (بافلوف) عند اكتشافه للفعل المنعكس".[2]

وأما الملاحظة المنظمة فأساسياتها مراقبة الظواهر في الواقع وفي ظروف طبيعية دون إخضاع لقوانين وضوابط صارمة مثلا نجد في علم النفس الارتقائي أن الباحث يقوم بملاحظة ألعاب الطفل في فترات مختلفة ليبيَن لنا ما يطرأ على هذه الألعاب من تغيرات.[3]

1- ينظر : محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص120.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص120

3- ينظر: المرجع نفسه، ص121.

3-3-**الملاحظة الذاتية:** وهي ملاحظة نجدها بالخصوص في البحوث المنهجية المنظمة من خلال ملأ الاستمارات المعدَة من قبل الباحث، وهذه الملاحظة تكون غير مباشرة مما يجعلنا نلاحظ سلوكه من خلال تجربته وخبرته وملاحظاته الذاتية ومن خلال الإجابة عن الأسئلة.

وعلى هذا الأساس فقد ذكر محمد الد ريج بأنه من الضروري وبناءً على ما ذكر فلابد للباحث أن يتدرب على القيام بالملاحظة لتجنب احتمال الوقوع في أخطاء الادراك، وحتى يتمكن من الوصول إلى الحقائق العلمية بكل دقة وموضوعية، علينا التركيز على الخطوات التالية:

- الوقائع التي يجب ملاحظتها.

-كيفية تسجيل الملاحظة.

- الاجراءات الضرورية لتأكد من دقة الملاحظة.

- نوع العلاقة التي يجب أن تقوم بين الملاحظ والملاحَظ.[1]

4-**صعوبات الملاحظة:**

بعد الانتهاء من أنواع الملاحظة انتقل محمد الد ريج إلى عنصر آخر وهو صعوبات الملاحظة والمتمثلة في الادراك الحسي، وحضور الملاحظ.

4-1-**الادراك الحسي** :إن الملاحظة هي عملية ادراك حسي لسلوك ما، وهو عملية غير ثابتة، إذ لا يمكن الاعتماد على الحواس في ملاحظتنا للظواهر فهي حواس خاطئة.

يقول "**فان دالين**": كذلك تؤدي نواحي النقص الخَلقية مثل عمى الألوان والصمم الجزئي والاعطاب الوقتية التي ترجع إلى التعب أو العقاقير أو الحالة الانفعالية والتدهور التدريجي بسبب كبر السن أو المرض إلى تحريف الملاحظات".[2]

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص123.

2- ينظر، المرجع نفسه، ص122 نقلا عن فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص76.

كما تختلف عملية الادراك من شخص إلى آخر باختلاف الأوقات فمثلا إذا نظرنا إلى رسم تخطيطي لمكعب، فإنه قد نراه في لحظة على أنه صندوق مفتوح، وفي وقت آخر نراه مجرد مكعب وندركه في وقت لاحق على أنه اطار مربع من السلك.[1]

وهذا معناه أن ادراك كل انسان قد يدرك الحقائق من وجهة نظره هو فادراك المهندس يختلف عن ادراك الطبيب، وادراك هذا الاخير(الطبيب) يختلف عن ادراك الانسان العادي.

وهذا ما عبر عنه "**جوتي**" بقوله: "إن المعاني توجد في عقول الناس أكثر منها: في الموضوعات نفسها ".[2]: معنى ذلك أن كل شخص له رؤية خاصة في فكره عن الموضوعات التي تتعلق بمجال اختصاصه، فكل يرى حسب ما يتصل باهتماماته.

4-2-**حضور الملاحظ**: إن حضور في موقف المفحوص يؤدي بالمفحوص

"المتعلم" إلى تغيير سلوكاته، فعلماء النفس وضعوا وسائل لتسجيل ومراقبة نشاط الأطفال وهذا يقلل من مضايقة المفحوص، كما أن وجود الملاحظ مع المفحوص يجعل هذا الأخير يستجيب بكل ثقة وتلقائية.

حضور الملاحظ في الموقف التعليمي أمر ضروري لأنه يجعل الملاحَظ يعدل سلوكه، كما أن تصرفات الملاحظ لها أثر كبير في التقليل خوف وتوتر المفحوص أو الملاحظ، فيتمكن هذا الأخير من الاستجابة بكل ثقة وتلقائية.

[1] – ينظر : محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص122.

[2] –ينظر : المرجع نفسه، ص 122 نقلا عن جوتي، ....

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص124، 125

[4] – ينظر : المرجع نفسه، ص125.

5-تسجيل الملاحظة:

تسجيل الملاحظة أمر ضروري للملاحظ فهو يضمن عدم نسيان لتفاصيل المشاهدة إن أغفل عن توثيقها أثناء وقوعها، ويكون تسجيل الملاحظة

في السلوك الخارجي للفرد فمثلا الخوف لا يمكن ملاحظته كحالة نفسية داخلية بل في تجلياته أو ظهوره على ملامح الشخص.[1]

5-1-قوائم تسجيل الملاحظة:

وهي قواعد تتضمن مجموعة من الخصائص والمميزات وأنماط السلوك التي يمكن تسجيلها وملاحظتها، حيث توضع خانتان أو ثلاثة أمام كل عنصر، وتكون الاجابة بنعم عند ظهور السلوك أولا عند غيابه.

مثلا ملاحظة ووصف "سلوك اجتماعي" عند التلميذ وهو الاهتمام بمصالح الآخرين، تسجيل ما يلي:

الاسم .....المدرسة.....التاريخ.....

-تفهم حاجات ومشاكل الآخرين

-مساعدة الآخرين في مواجهة احتياجاتهم وحل مشاكلهم.

-مشاركة الآخرين في الرأي والممتلكات الخاصة.

-قبول الاقتراحات والمساعدة.

-ابداء اقتراحات بناءة.

-الالتزام بخطوط الجماعة وقراراتها.

[1] - ينظر : محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص125.

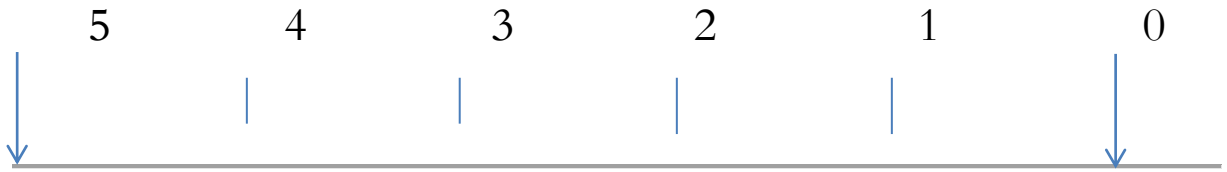
-العمل بارتياح ونظام مع الآخرين.

-تشجيع الآخرين.

اعتراف بمساعدة الآخرين وشكرهم على ذلك.[1]

5-2-المقاييس المتدرجة الرقمية:

تستخدم هذه المقاييس لتسجيل شدة سلوك الملاحظة، بحيث يوضع سلم يتكون من درجات وهذه الدرجات تختلف من درجة إلى أخرى حسب شدة السلوك.



لا يساهم مطلقا في النقاش يساهم مساهمة كاملة

ففي هذا المقياس الدرجة (0) تمثل عدم المساهمة في النقاش (لا يساهم مطلقا في النقاش) أما الدرجة (5) تمثل المساهمة في النقاش بصفة كاملة.

ومثال على المقاييس المتدرجة الرقمية تقدم، نموذجين يبينان درجة حضور البند(السلوك أو النشاط) ومدى تحققه داخل القسم الاول وهو سلم سطانفورد (STANFORD) لتقويم التعليم ويشتمل على تسعة درجات وهي :0=بتسجيل تنقيطه 1=عديم القيمة، 2= دون المستوى، 3= ضعيف جدا، 4=ضعيف، 5=متوسط، 6=لابأس به، 7= مستحسن، 8=متفوق، 9= ممتاز جدا.[2]

[1]- ينظر: محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، 226.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص127.

وقد أدرج محمد الد ريج لتوضيح العنصر الخاص بالمقاييس المتدرجة الرقمية مخططين لباحثين ديدا كتيكيين هما:

سلم سطانفورد لتقويم التعليم.[1]

الاهداف	1	عرض الاهداف	يعلن المدرس بوضوح الأهداف ما ينوي القيام به يقدم أهداف الدرس وأغراضه	
	2	ملائمة الاهداف	الأهداف المعلنة تلائم مستوى التلاميذ وقدراتهم وهي ليست جد صعبة ولا جد سهلة	
التحضير	3	الربط بين فقرات الدرس	الروابط بين فقرات الدرس ومراحله واضحة ومنطقية ويمكن تصميم الدرس، التلاميذ من التحصيل الجيد	
	4	اختيار المحتوى	محتوى الدرس ينسجم مع الأغراض المحددة من طرف المدرس ومع مستوى التلاميذ	
	5	اختيار الوسائل	الطريقة المتبعة وكذا، الوسائل والأدوات التعليمية مناسبة للمحتويات الدرس	
الانجاز	6	بداية الدرس	يتمكن المدرس بسرعة من جعل التلاميذ يشرعون في العمل بشكل تلقائي	
	7	وضوح الدرس	الدرس واضح ويسهل فهمه واستيعابه، يقدم المدرس مختلف وجهات نظر ويحسن اختيار الامثلة	

[1] – محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص128.

	8	وتيرة الدرس	كلما رغب المدرس الانتقال إلى مسألة جديدة يتأكد أولا من فهم التلاميذ للمسألة السابقة، بحيث يسير الدرس حسب ايقاع مناسب للتلاميذ. ولا يهملهم أبدا	
	9	المشاركة	القسم نتبه، والتلاميذ يشاركون بفعالية في الدرس.	
	10	انتهاء الدرس	ينهي المدرس الحصة عندما يلاحظ أن التلاميذ حققوا ما خططه، يلخص كل ما قيل وما تم خلال الدرس	
	11	العلاقة مدرس- تلاميذ	العلاقة بين المدرس والتلاميذ علاقة ود وانسجام	
التقويم	12	تنوع المراقبة	ينوع المدرس من أساليب المراقبة التحصيل، ويأخذ بعين الاعتبار جميع الأغراض المرسومة.	
	13	توظيف	يحلل المدرس مع تلاميذه نتائج المراقبة والتقويم بعناية كبيرة وذلك قصد تحسين التحصيل.	

النموذج الثاني : شبكة تقويم دروس التدريب:[1]

أستاذ التطبيق:..... المادة:.....

الأستاذ المؤطر..... موضوع الدرس:.....

اسم الاستاذ المتمرن:..... التاريخ:.....

البنود	1	2	3	4	5	لا يقع
1-تحضير الدرس						
2-التمهيد بكيفية مناسبة 3-تسلسل المعلومات						
4-صحة المعلومات						
5-ملائمتها لمستوى التلاميذ						
6-وضوح الشرح						
7-الاستعانة بالمثلة والاستشهاد						
8-استثمار الاسئلة والحوار						
9-لغة الاستشهاد						
10-تقويم أخطاء التلاميذ.						
11-التوظيف المناسب للسبورة						
12-التثبت من تتبع التلاميذ للدرس						
13-قدرة الاستاذ على التكيف مع المواقف المستجدة						

[1] - محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص129.

تقوم هذه الشبكة على ملاحظة وتقويم الدروس التطبيقية التي ينجزها

الأساتذة المتدربون أثناء عملية التدريب، حيث تتكون الشبكة من 13بند

يقابلها سلم التنقيط الذي تتراوح فيه النقط من1ضعيف جدا و5حسن جدا، وعندما لا يتوفر البند في الدرس نضع علامة (X) في الخانة(لا يقع) .

وبعد ذلك يتم وضع مقياس بياني يوضح فيه تسجيل شدة سلوك الملاحظ.

5-3-التقارير الوصفية:

إن هذه التقارير يستخدمها عادة مفتشو التربية في خرجاتهم الميدانية، وذلك بتسجيل ملاحظات سلوك المعلمين عند تقديمهم للدروس، وبعد ذلك يقوم المفتش بكتابة تقرير يصف فيه كل ما لاحظه من سلوكات التي قام بها المعلم كطريقة تقديمه للدرس، وشرحه للأمثلة واستخدامه للوسائل، وأيضا ملاحظة الحركات التي يقوم بها الملاحظ أو المعلم، كما يلاحظ مدى تجاوب التلاميذ معه، وعند نهاية الحصة يقوم المفتش بوضع تقييم عام لكل مالاحظه من سلوكات .[1]

1- ينظر: محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص130، 131.

بعد الانتهاء من مدخل المخصص في هذا الفصل للملاحظة العلمية بمختلف أنواعها، انتقل محمد الد ريج إلى موضوع ملاحظة القسم وتحليل العملية التعليمية، حيث قدم تعريفا للملاحظة، كما ميز بين نوعين من الملاحظة: الملاحظة(السكونية والملاحظة الدينامية)، أما العنصر الثالث تناول أغراض ملاحظة القسم والتي تنقسم إلى ثلاثة أغراض:(الملاحظة الكشفية، الملاحظة التقويمية والملاحظة التكوينية)، أما العنصر الأخير فتناول فيه كيفية الاعداد لملاحظة القسم وشروط الانجاز.

1-تعريف ملاحظة القسم:

لقد عرف محمد الدريج ملاحظة القسم: "بأنها ملاحظة تقوم على التعرف المباشر على حياة الجماعة داخل القسم ومشاهدة مختلف العناصر التي تؤلف العملية التعليمية، لغرض التقويم أو الارشاد والتوجيه وتكون الملاحظة سكونية أو دينامية.[1]

كما تعرف الملاحظة بأنها تَوجُه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه.[2]

تعتبر الملاحظة من الألفاظ التي يصعب تعريفها بدقة لأن أي تعريف لها يتضمن الكلمة نفسها أو كلمة أخرى مرادفة لها، إلا أنه يمكن الاشارة إلى معناها العام بالقول" بأنها توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل ومراقبة ذلك السلوك أو خصائصها".[3]

بعد قراءتنا لهذه التعريفات لاحظنا أن معظم الباحثين كانت مفاهيمهم تسير وفق مضمون واحد وهي أن ملاحظة القسم بأنها التعرف المباشر على حياة الجماعة وتَوجُه المدرس بحواسه نحو التلميذ، معنى ذلك أن المدرس داخل قاعة الدرس يلاحظ ويشاهد كل التصرفات والسلوكات التي

[1]- محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص132.

[2]- محمد خليل عباس، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، (2014، 1433)، ص254.

[3] -عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، ط(05)2009، ص86.

يُظهرها التلاميذ سواء كانت سلوكات لفظية أو غير لفظية وذلك قصد التقويم والارشاد، كما أضاف محمد الدريج في تعريفه لملاحظة القسم نوعين من الملاحظة وهي (الملاحظة الدينامية والملاحظة السكونية)

2-أنواع الملاحظة:

تطرق محمد الد ريج إلى العنصر الثاني الذي يتضمن أنواع الملاحظة، حيث ميز بين نوعين من الملاحظة، (الملاحظة الدينامية والملاحظة السكونية).

أ- **الملاحظة السكونية:** وهي ملاحظة تقوم بمشاهدة المميزات والخصائص الأصلية في عملية التدريس سواء كانت ثابتة أو مؤقتة

ب- **الملاحظة الدينامية:** تقوم على مشاهدة ظاهرة معينة تكون من صلب التعليم كما تَدرُس تغيرات وتطور هذه الظاهرة.[1]

معناه أن ملاحظتنا لغياب أي عنصر من عناصر الأثاث المدرسي، لن يكون تأثيرها بالقدر الكافي الذي يؤدي إلى غياب عنصر الانسجام بين عناصر وموضوعات الدرس.

[1] - ينظر: محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص132.

3-أغراض ملاحظة القسم:

لملاحظة القسم أغراض، ويمكن حصرها في ثلاثة عناصر، أهمها:

3-1الملاحظة الكشفية: وهي ملاحظة تكون داخل قاعة الدرس، وهي أداة يستعين بها الباحث للكشف عن التغيرات التي تتحكم في ظاهرة التدريس من خلال ملاحظة ووصف التعليم كما هو، والكشف عن خصائص المدرس الجيد ودراسة الكفاءة في التعليم.[1]

3-2-الملاحظة التقويمية: وتكون من خلال الزيارات التي يقوم بها المراقبون التربويون (هيئة التفتيش) وذلك بملاحظة المعلمين من خلال تقديمهم للدروس، من أجل اعطاء توجيهات لهم ومنحهم علامات من أجل ترسيمهم أو ترقيتهم .

ومن أهداف زيارة الفصول :

- دراسة المواد المقرر أن يتعلمها التلاميذ .

- دراسة الوسائل المستخدمة لاستشارة وتوجيه تعلم التلاميذ .

- دراسة الوسائل المستخدمة في تقويم نتائج التعلم.

- دراسة الوسائل المستخدمة في الكشف عن صعوبات التعلم عند التلاميذ.[2]

3-3-الملاحظة التكوينية: الغرض الثالث من أغراض الملاحظة هو التكوين المهني للمعلمين والأساتذة، أي عندما تتحول الملاحظة إلى تقنية لإعداد المدرسين ومرحلة من مراحل تكوينهم، كما أن للملاحظة التكوينية أهمية.

[1] - ينظر : محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، 133.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، 136.

كبيرة بالنسبة للمدرسين المتمرنين، في تمكينهم من رؤية واضحة عن حياة الجماعة داخل القسم والمدرسة، بالإضافة إلى تعويدهم على الملاحظة العلمية.[1]

كما **للملاحظة التكوينية أهداف وهي كالتالي:**

1-التوحيد بين عمل المدارس وعمل المؤسسات التكوين التربوي .

2- توضيح وتفسير النظريات والأسس التربوية.

3-مشاهدة ورصد اتجاهات تربوية وأساليب معينة، وتتبع تطور طرق التدريس.

4- وضع مطالب للمتدرب ومقاييس لعمله الخاص.

5- المشاركة في المناقشة التربوية التي تعقب الملاحظة والتي تسمح بإبراز وتقويم العملية التعليمية في مختلف جوانبها .

6- استخدام وسائل مقننة لتسجيل الملاحظة أو كتابة تقارير تربوية دقيقة في حالة غياب الوسائل المقننة.

7- الاعداد التدريجي لوضع وسائل الملاحظة.

8- التهييئ لمرحلة الانجاز الفعلي من طرف المتمرن.[2]

من خلال تتبعنا لهذه الأغراض استنتجنا:

أن الملاحظة الكشفية توظف من أجل الدراسة والبحث يستعين بها الباحث لضبط مختلف المتغيرات التي تتحكم في ظاهرة التدريس.

وأن الملاحظة التقويمية الهدف منها ملاحظة المدرسين من أجل الوقوف على سير الدروس وتقويم حصيلة المدرس ونوعية ممارساته التربوية ومدى التزامه بالتعليمات الرسمية والتوجهات المتضمنة في البرامج والمقررات الدراسية .

[1] - ينظر: محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص137.

[2] - المرجع نفسه، ص137.

كما تهدف إلى توعية المدرس وارشاده، وتنتهي بكتابة تقارير تربوية من أجل منح نقط وعلامات لترسيم المدرس وترقيته.

كما تدخل الملاحظة التكوينية في إطار التدريب والتكوين با عتبا رها مرحلة مهمة من مراحل اعداد وتهيئة المدربين، حيث يشرح الأساتذة المكونون للمتربصين أهداف الملاحظة ويقدمون لهم خطة عمل وبعد ذلك يطلب منهم ملاحظة الفصل بشكل عفوي، وبعدها يقوم المكون بمشاركة زملائه في اعداد شبكات الملاحظة التي قاموا بجمعها من خلال ملاحظتهم وتوجيهات الأساتذة المكونين.

*لبلوغ هذه الأهداف تُخصص في بداية السنة التكوينية جلسات ملاحظة القسم حسب مراحل الأساسية التالية:

الصيغة أ: تبدأ جلسات ملاحظة القسم منذ بداية السنة الجامعية، وذلك باستعمال التسجيلات المتلفزة التي تتوفر عليها كل شعبة (الوسائل السمعية –البصرية) على أن تعقبها جلسات لملاحظات أقسام ودروس حقيقية في الثانويات.

المراحل المتبعة لبلوغ تلك الأهداف:

1-**مرحلة التهي ء:** يتم في هذه المرحلة تقديم خطة العمل وشرح أهداف الملاحظة للمتمرنين.

2-**مرحلة الملاحظة العفوية:** وفيها يقوم المتمرنون بتسجيل ملاحظاتهم عن الأقسام التي يقومون بزيارتها ويكون هذا التسجيل بشكل عفوي.

3-مرحلة الإنتاج: بعد جمع الملاحظات وتسجيلها يقوم المتمرن مع زملائه بإعداد وسائل الملاحظة المنهجية.

4-**مرحلة الاستغلال:** بعد استخدام وسائل الملاحظة المنهجية، يقوم الأستاذ المتمرن بكتابة تقارير التي يقدم فيها تحليل ومناقشة وتقويم بعض الأعمال التربوية.[1]

[1] – ينظر: محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص139.

***الصيغة ب:**

تنتظم الملاحظة في هذه الصيغة كالتالي:

(ملاحظة القسم – التعليم المصغر- ملاحظة القسم.)

1-تستمر الفترة الأولى من ملاحظة القسم مدة ثلاثة أسابيع الأولى من السنة الجامعية، وتجري الملاحظة في بادئ الأمر انطلاقا من دروس مسجلة يتم بعدها الانتقال إلى الأقسام الحقيقية عندما تنتظم الدراسة في الثانويات.

2-تأتي بعد ذلك فترة التعليم المصغر (وهو عبارة عن انجاز المتدرب لمهارات تعليمية في ظروف مخبرية محددة ومضبوطة داخل مخابر الكلية، لإعداد بكيفية تدريجية لمواجهة الأقسام الحقيقية وتستمر ستة أسابيع.

3-الرجوع مرة ثانية إلى ملاحظة القسم وتستمر هذه الفترة ثلاثة أسابيع يطالب فيها المتمرن بتقديم تقارير مكتوبة في نماذج موحدة عقب كل ملاحظة.

وقد قدم محمد الد ريج مثالا أو نموذجا على ذلك يتمثل في أن شعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية بالمغرب، للسنة الجامعية81-82. وقد أضافت ما **يلي:**

الملاحظة رقم 1:(تتم في مخابر الكلية)

1-استئناس المتمرن بظاهرة القسم من خلال شريط مسجل .

2-تسجيل الملاحظات بكيفية عفوية.

3-مناقشة حرة.

4-تهيئة المتمرن للملاحظة الثانية.

الملاحظة رقم2: (مخابر الكلية)

1-ملاحظة موجهة ومركزة على مبادئ ومهارات معينة يتم توجيه انتباه المتمرنين إليها قبل الملاحظة وهي:

أ-**طرق التبليغ**: الإلقاء، حوار/الإثارة والتشويق، أسئلة وأجوبة...الخ.

ب-الوسائل المساعدة: السبورة النصوص، الكتاب المدرسي، الأمثلة...الخ

2-استعمال شبكة الملاحظة تسلم للأساتذة المؤطرين بعد الانتهاء مباشرة من الملاحظة .[1]

الملاحظة رقم 3-(مخابر الكلية)

1-ملاحظة موجهة ومركزة على المبادئ والمهارات التالية(المضمون والمعلومات): احالتها على الدروس السابقة، ارتباطها بالواقع، جدتها، صحتها، الترابط المنطقي، ملائمتها لمستوى التلاميذ.

2-استعمال شبكة الملاحظة، تسلم للأساتذة المؤطرين مباشرة بعد الانتهاء من حصة الملاحظة.

الملاحظة رقم:4(تجري في أقسام الثانويات)

1-التعرف على المبادئ والمهارات السابقة من خلال ملاحظة ظاهرة القسم بكيفية مباشرة.

2-2-استعمال شبكة الملاحظة.

3-**الملاحظة رقم** 5:(أقسام الثانويات)

4- 1- التعرف على المبادئ والمهارات التي سبق ملاحظتها.

2-كتابة تقرير بعد انتهاء الملاحظة (حول أهم عناصر الدرس الملاحظ يسلم للأساتذة المؤطرين خلال ثلاثة أيام).

الملاحظة رقم 6:(مخابر الكلية)

- كتابة تقرير تقويميا للدرس الملاحظ وتركيبي يُلخص مرحلة الملاحظة بمجمَلها، يكتب التقرير بعد الملاحظة مباشرة وداخل المخابر ويسلم إلى الأساتذة المطرين .[2]

[1] - محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص140، 141.

[2] - المرجع نفسه، ص، 141.

5-الإعداد لملاحظة القسم وشروط الانجاز:

أما العنصر الرابع فعنونه محمد الد ريج بكيفية الاعداد لملاحظة القسم وشروط الانجاز، حيث قدم فيه أهم التصنيفات التي يجب التركيز عليها قبل وأثناء الملاحظة ما يلي:

1-قبل الشروع في الملاحظة لابد من الاعداد الجيد لها من تهيئة الظروف التي تستمر بها، والتحضير الدقيق لها، وذلك تجنبا للكثير من المشاكل .

من بين الترتيبات التي يجب الاعتناء بها قبل وأثناء الملاحظة نذكر ما يلي:

4-1- تحديد الجوانب التي ترتكز عليها الملاحظة.

4-2- اختيار وتحديد الوسائل لتسجيل الملاحظة نذكر منها قوائم وشبكات تسجيل الملاحظة.

4-3- التصدي للعوامل المعيقة في عملية الملاحظة.

4-4- الابتعاد عن الأحكام والآراء الذاتية، والتخلص من الأحكام الجاهزة التي تحجب الحقيقة.

4-5- يجب على الملاحظ أن يدخل قبل بداية الدرس وذلك بإذن المدرس وأن يجلس في مكان يستطيع أن يشاهد جميع التلاميذ دون لفت الانتباه.

4-6- وفي الأخير تعقد جلسات تربوية لمناقشة شتى الجوانب الملاحظة، وذلك للاستفادة من نتائج الملاحظة مع ربط المعطيات النظرية بالعملية، وبعد ذلك استنتاج خلاصات تربوية.[1]

5-يكافئ.

6-يشهد بخفة الروح عند التلميذ

7-يشير للتلميذ بكلمة رقيقة.

Ix.وظائف التعاطف السلبي:

1-ينتقد، يهتم، يتهكم.

2-يهدد.

3-ينذر.

[1] - ينظر: محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص141، 142.

4-يعاقب.

5-يسوغ بكيفية مبهمة.

6-يرفض التدخلات العفوية.

7-يتخذ موقفا بذيئا.[1]

1.3-طريقة استعمال شبكة (د ولند شير):

مثال : يشير المدرس إلى صورة طائر.

المدرس: "ما اسم هذا النوع من الطيور ؟"(1.2.3'.)

التلميذ: "ببغاء، حجل.

المدرس: إنه صقر(4.5.)

تتضمن هذه اللقطة خمس وظائف يقوم بتسجيلها في ورقة بيضاء كالتالي:

(1.I)(1.IIأ)(1.vIIأ.1)(1.IIب.1)(4.vI)1.[2]

تقوم شبكة دولندشير (Delandcher) وبايير (bayer) لتحليل وظائف المدرس التعليمية على تحليل تفاعلات بين المدرس والتلاميذ، وهي عبارة عن سلم يحوي 23 وظيفة وكل وظيفة تندرج تحتها عناصر، فبعد الانتهاء من الحصة يشير الملاحظ إلى عدد المرات التي يتم فيها تكرار كل وظيفة وأيضا تكرار البنود لكل وظيفة وبعدها يتم استخراج النسب لتبيين الوظائف التي طغت على الحصة من أجل تقويم وتحديد أسلوب المدرس.

2- سلم ملاحظة القسم وتقويم الدروس:

(لشعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية)

تم انجاز هذه الشبكة بكلية علوم التربية (جامعة محمد الخامس بالرباط سنة 82، 83) تحت اشراف الأساتذة المؤطرين بشعبة اللغة العربية، تقوم هذه الشبكة بملاحظة وتقويم الدروس حيث اعتمدت على سلم (سطانفورد) لتقويم التعليم.

[1] - محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص147-150.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص150.

ومن بين الأسس التربوية التي تقوم عليها هذه الشبكة:

1- الاستفادة من الملاحظات والمقترحات التي أبداها أساتذة الشعبة وأساتذة التطبيق

2- اعتبار عملية التدريس عملية هادفة.

3-3- وضع تبويب يقسم الدرس إلى محاور عامة ثم تفريغ كل محور إلى جملة من البنود.[1]

سلم ملاحظة وتقويم الدروس

المكونات العامة للدرس		البنود	العلامات التقديرية للبنود								ملاحظات
			0	1	2	3	4	5	6	7	
الأهداف	الإعداد	*وضوح الأهداف *دقة التحضير *التصميم المحطم للدرس									
	الطريقة	التمهيد الملائم									
	الوسائل المساعدة	الاعتماد على الالقاء									
	المضمون	*الاعتماد على الحوار									

[1] - ينظر : محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص152.

	اللغة	*الاعتماد على منهجية استقرائية *الاعتماد على منهجية استنباطية *تقسيم الدرس إلى مراحل منسجمة *وضوح الشرح والتفسير *تنوع الأسئلة بتنوع مراحل الدرس.									
الانجاز	المضمون	*مناسبة الأسئلة المطروحة. *مشاركة التلميذ الفعالة.									
التقويم	شخصية المدرس	*ملاءمة أساليب التدعيم. *فعالية الطريقة المتبعة.									
		تنوع الوسائل									

	التثبت من نتائج الدرس	المساعدة. *توظيفها المناسب *صحة المعلومات. *ترابطها المنطقي. *مناسبة المحتوى لمستوى التلاميذ. *وظيفته في تحقيق أهداف الدرس. *صحة لغة المدرس. *فصاحته وقدرته على التبليغ. *اهتمامه بتصحيح لغة التلاميذ. *مرونة المدرس وقدرته على التكيف. *استثماره للعلاقات التربوية										

		في بناء الدرس . *أثر شخصيته وسلوكه في سير الدرس. *التقويم المصاحب لعملية التدريس *التثبت من تحقق أهداف الدرس *استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية الدرس.										

(شعبة اللغة العربية –كلية علوم التربية)1[1]

من خلال قراءتنا لهذا السلم لاحظنا أنه عبارة عن شبكة أنجزت بالمغرب (82، 83) على يد مجموعة من الأساتذة المؤطرين بشعبة اللغة العربية، وهي عبارة عن شبكة تقوم بملاحظة وتقويم الدروس، حيث تنبني هذه الشبكة على المكونات العامة للدرس المتمثلة في ثلاثة عناصر (الأهداف، الانجاز، التقويم فهذه العناصر تند رج تحتها مجموعة من البنود وأيضا توضع علامات التقدير لهذه البنود التي تتراوح ما بين (0) أي ضعيف جدا وبين (7) أي ممتاز ، وفي الأخير تسجيل ملاحظات التي يبديها أساتذة الشعبة.

[1] – محمد الد ريج تحليل العملية التعليمية، ص153.

4-نظام روبرسون لتقويم الدروس:

يهدف هذا النظام إلى توعية المدرس وجعله قادرا على الدراسة النقدية السلوكية داخل القسم من أجل تحسين أدائه، وأيضا تقسيم وتقويم العمل التربوي والوعي بأهمية المراقبة الذاتية، بمعنى المعلم أو المدرس يقوم بتقويم أدائه بنفسه، كما أن لهذا النظام أسس يقوم عليها :

إنَ وصف سلوك التدريس يقوم على الرغبة من أجل تحسين جودة التحصيل الدراسي .

يقوم هذا النظام على ملاحظة الواقع التعليمي، كما يهتم بالجانب السلوكي اللفظي.

-ينطلق نظام (روبرسون) من الفرضيات التالية:

-التعليم نشاط تفاعلي.

-التغيير في السلوك يؤدي إلى رغبة المدرس في التغيير والتطوير .

-هناك أنماط متعددة يقوم بها المدرس في تطوير أسلوبه الشخصي.[1]

3-3-وصف الشبكة

يتضمن نظام روبرسون للملاحظة والتقويم الذاتي خمسة جوانب:

تقويم التعليم (شبكة روبرسون).

[1] - ينظر : محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص159.

الطرق	الأهداف		التعبير	
	الانفعالية	العقلية	اللفظي	غير اللفظي
المقفولة: 1-إلقاء 2-تساؤل 3-برهنة 4-قيلدة 5-تطبيق 6-حل المشاكل المفتوحة: 7-توضيح 8-بحث 9-حوار	1-تقبل 2-استجابة 3-تقييم	1-معرفة 2- فهم 3-تطبيق 4-تحليل 5-تركيب 6-تقويم	1-تعزيز1- 2-مساعدة2- 3-استقبال3 - 4-روتين4- 5-عدم انتباه5- 6-برودة6- 7-رفض-7	

مثال:[1]

رقم السلوك	الطريقة	الأهداف		التعبير	
		الانفعالية	العقلية	اللفظي	غير اللفظي
1	1	1	1	4	4

إذا ظهرت مثل هذه التشكيلة(4.4.1.1.1.1.) نستخلص أن المعلم في تقديمه للدرس يعتمد على الطريق التلقينية (الإلقائية) في البند رقم 1 أنه يَشُد انتباه التلاميذ وتقبلهم (البند رقم 1 في الأهداف الانفعالية) يركز على المعرفة والحفظ (البند رقم1 في الأهداف العقلية)(4.4.) يكون روتينيا في تعبيراته اللفظية أو غير اللفظية كالإيماءات والحركات.

إن نظام (روبرسون) يركز على الدراسة للسلوك اللفظي والغير اللفظي للمعلم والتلاميذ من أجل تسيير وإنجاز الدرس، كما أنها تشمل خمسة جوانب تتعلق بطريقة التدريس المتمثلة في (الأهداف الانفعالية، الأهداف العقلية، التعبير اللفظي، والغير اللفظي)حيث يتم رصد هذه البنود أثناء عملية الملاحظة المباشرة، أو بعد تسجيل الحصة، ثم يقوم الملاحظ بتخطيط جدول يرصد في تلك التكرارات .

[1] – محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص165.

5- شبكة فلا ندرس:

لتحليل التفاعلات داخل القسم

ينطلق(فلا ندرس) من فرضية "مفادها أن السلوك اللفظي في عملية التواصل يشكل عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الأقسام الدراسية" معنى ذلك تبيان نوعية التفاعل بين المدرس والمتعلمين داخل الصف .

تقوم هذه الشبكة على التفاعلات اللفظية بين المدرس والمتعلمين، كما يستخدم هذا النظام مع التصور المتأثر بالنظريات السلوكية التي تؤكد على ملاحظة التغيرات السلوكية وتحليل المنبهات البيئية (مثير استجابة) وهذا ما جعل هذا النظام من أنجح الأنظمة الأخرى.[1]

4-1-الأصول النظرية لنظام (فلا ندرس):

أخذ فلا ندرس فرضياته من الأبحاث التي أنجزت في نظام علم النفس الاجتماعي، حول القيادات داخل الجماعة وتقوم هذه النظرية على مبدئين وهما :

أن المدرس يمارس نوعين من الأثر(أثر سلطوي مهيمن وأثر ديمقراطي غير متسلط):

ومن الأبحاث التي تضمنت هذه النظرية التجارب التي قام بها (ليبت وهوايت) لدراسة أنواع القيادة والجو الإجتماعي على سلوك الفرد والجماعة.

كما حددت لكل دور خصائص ومميزات وهي كالآتي:[2]

1) الدور الديمقراطي: يقوم القائد بتشجيع ومساعدة المجموعة بتحديد واختيار طريقة عملها وأن يستعمل ويوضح مراحل العمل ويترك الحرية في توزيع المهام بين الأعضاء، ويقوم بتوجيه الملاحظة إلى كل مجموعة وبعد ذلك تناقش تلك الخطة بطريقة ديمو قراطية.

2) الدور التسلطي: فالقائد في هذا الدور له حرية اختيار وتحديد سياسة المجموعة ويقوم بتعيين أفراد المجموعة ويحدد مهام كل فرد داخل المجموعة أي أنه يتولى مراحل وخطوات العمل بنفسه دون اعطاء حرية للأفراد.

[1] - ينظر: محمد الد ريج تحليل العملية التعليمية، ص167.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص168.

3) الدور اللامبالي (الفوضوي) فهنا القائد يترك الحرية التامة للأفراد المجموعة في تحديد مهامها، كما لا يقدم مساعدة إلا إذا طلب منه ذلك، فالأفراد في هذا الدور يختارون النشاط ونوع السلوك واختيار رفاق العمل أي أن القائد يكون محايدا.[1]

5.4-وصف الشبكة (النظام العشري)[2]

شبكة (فلا ندرس العشرية لتحليل التفاعلات اللفظية داخل القسم.

كلام المدرس	أثر غير مباشر	1)**يتقبل الشعور**: يتقبل المدرس مشاعر التلاميذ ويوضحها، كأن يقول :"نعم أنا أتفق معك فهذه مسألة تستحق الدراسة". ويمكن أن تكون المشاعر سلبية أو إيجابية. كما يدخل تحت هذا البند التذكير بالمشاعر أو توقعها. 2)**يمدح أو يشجع**: يمدح المدرس أو يشجع سلوك التلاميذ وعملهم، وتندرج تحت هذا البند النكت التي تزيل التوتر دون أن على حساب أحد التلاميذ. كما تندرج الموافقة بتحريك الرأس أو بترديد " نعم" ب استمرار. 3)**يقبل أو يوظف أفكار التلاميذ**: يوضح أو يستعمل أو يطور أفكار التلاميذ، ويضيف ويعدل منها ان اقتضى الحال. ولكن إذا أضاف المدرس أفكارا من عنده وأطال ننتقل إلى البند 5. 4) **يطرح الأسئلة**: عندما يلقي المدرس أسئلته سواء عن محتوى الدرس أو طريقته، ويقصد الحلول من التلاميذ على إجابتهم.
	أثر مباشر	5)**يلقي ويشرح**: عندما يعرض المدرس أحداثا أو أراء مرتبطة بمحتوى الدرس أو بخطته ويعبر عن أفكاره الخاصة. أو عندما يطرح تساؤلات دون أن ينتظر منها جوابا . 6)**يقدم توجيهات أو تعليمات**: توجيهات أو تعليمات أو أوامر يرمي من ورائها التزام التلميذ وخضوعه.

[1] – ينظر : محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص169، 170.

[2] – المرجع نفسه، ص175.

		7)**يبرر سلطته أو ينتقد:** يوجه المدرس انتقاداته للتلاميذ، أو يوجه إليهم خطابا يبغي من ورائه تغيير سلوكهم لكي يبدو مقبولا. ويبرر سلطته كأن يذكر الأسباب التي تجعله يسلك سلوكا معينا.
كلام التلميذ		8) **استجابة التلميذ** : عندما يتدخل التلميذ مجيبا عن أسئلة المدرس أو مساهما في الحوار الذي أثاره المدرس. 9)**مبادرة التلميذ:** تدخل التلميذ بكيفية تلقائية ودون أن يطلب منه الكلام أي بمبادرة منه .وإذا ناول المدرس الكلمة لأحد التلاميذ على الملاحظ أن يتأكد مما إذا كان التلميذ قد طلبها أم لا.
الصمت		10) **صمت أو إ رتباك** : فترات قصيرة من الصمت أو فترات إ رتباك وتشويش ينعدم بسببها التواصل.

من خلال قراءتنا لشبكة (فلا ندرس) لتحليل التفاعلات داخل القسم لا حظنا أن هذه الشبكة تقوم على وصف التفاعلات اللفظية بين المعلم والمتعلم، حيث انطلق (فلا ندرس) من فرضية : وهي أن السلوك اللفظي في عملية التواصل" تُشكل عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الأقسام الدراسية"

معنى ذلك أن معظم التفاعلات التي تدور بين المدرس والمتعلم معظمها تفاعلات لفظية أي (كلام)

فنظام (فلا ندرس) يقوم على نشاط المدرس القابل للملاحظة وهذا ما جعله نظاما ناجحا من بين الأنظمة الأخرى، وأيضا ركز على ثلاثة أقسام في تحليله (للمثير والاستجابة)التي تتمثل في كلام المدرس (طرح الأسئلة)، كلام المتعلم(استجابة التلاميذ)، الصمت.

كما يسمي (فلا ندرس) نظامه بالنظام العشري لأنه يتكون من عشر بنود التي تتألف منها قائمة تسجيل الملاحظة وهي كالآتي:

كلام المدرس (غير المباشر) ويتضمن :

تقبل المشاعر-التشجيع والمدح- تقبل الأفكار- طرح الأسئلة.

كلام المدرس (المباشر) ويتضمن:

الشرح والالقاء – تقديم التوجيهات والأوامر.

ككلام التلميذ ويتضمن :

استجابة الطالب مبادرة الطالب.

الصمت ويتضمن : الصمت و الإرتباك.

نماذج لشبكات الملاحظة في المنهاج التربوي الجزائري:

01- شبكات الملاحظة والمتابعة:[1]

[1] – التقويم، اللجنة الوطنية للمناهج، للغة العربية، وزارة التربية الوطنية، ص2.

1.1-شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم: يرتبط هذا النوع من الشبكات بالوضعيات الجزئية والتي تساير التعلم حيث يحدد فيها المعلم مؤشرات لتحقق مركبات كل ميدان، ويعتمد فيها على "معايير ومؤشرات لتناول مركبات الكفاءات الختامية "المذكورة سالفًا، ويتم صبُها لا حقًا في بطاقة الملاحظة والمتابعة "الخاصة بالقسم".

مركبات الميادين المرتبطة بالوضعيات الجزئية 3/2/1.

"أنظر أنموذج الشبكة المرفق للوضعيات الجزئية ".

الميدان	المركب	المؤشرات
فهم المنطوق	يرد استجابة لما يسمع	
	يتفاعل مع النص المنطوق	
	يحلل معالم الوضعية التواصلية	
	يقيم مضمون النص المنطوق	
التعبير الشفوي	يتواصل مع الغير	
	يفهم حديثه	
	يقدم ذاته ويعبر عنها	
فهم المكتوب	يفهم ما يقرأ	
	يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب	
	يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب	
	يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب	

التعبير الكتابي	يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية	
	يتحكم في مستويات اللغة الكتابية	
	يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية	

2.1-شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم: ترتبط بأنشطة الادماج والتقويم في الميدان الواحد، وتتميز بكونها وسيلة فحص تبرز مدى اكتساب وتحكم المتعلم في الموارد المعرفية والمنهجية والكفايات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد وتتشكل من معايير ومؤشرات خاصة بكل ميدان توظف للتقويم المستمر.

أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لميدان لتقويم ميداني في فهم المنطوق والتعبير الشفوي (الخاصة بالمتعلم).

الرقم	المعايير	المؤشرات	متميز	نام	متعثر
1	وجاهة العرض	الاستهلال			
2		سلامة وضعية الجسم			
3		مستوى الصوت المناسب للمقام..			
4		الاتصال البصري..			
5		الإشارات والإيماءات..			
6		اختراع زمن العرض...			
7		الثقة في النفس..			

8		الاستجابة للوضعية وللتعليمات ..			
9	قيمة المحتوى	توظيف المعطيات المكتسبة			
10		توظيف القوالب اللغوية المناسبة للمقام..			
11		تضمين قيم متعلقة بالوضعية ..			
12		احترام الجانب المنهجي..			
13	التحكم في	تناسب اللغة مع الموضوع والمستقبلين			
14	الموضوع	عدم تناقض الطرح			
15		سلامة اللغة من حيث البنية والتوظيف..			
16	الإبداع	استعمال سندات (خريطة، رسم، صورة، جهاز)			
17		الاستدلال			
18		اقتراح حلول ..			
19		ردود فعل مناسبة..			
صبغت المؤشرات في شكل مصادر للمدرس اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى					

أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان فهم المكتوب(الخاصة بالمتعلم):

الرقم	المعايير	المؤشرات	متميز	نام	متعثر
1	وجاهة العرض	الاستهلال			
2		سلامة وضعية الجسم			
3		مستوى الصوت المناسب للمقام			
4	التحليل البصري والأداء	التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل			
5		عدم ابدال حرف أو اضافة بعض الحروف أو الكلمات			
6		التمييز بين حركات المد			
7		التمييز بين ال الشمسية والقمرية			
8		عدم نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق مثل التنوين			
9		التمييز بين ياء المد والالف المقصورة			
10		نطق الحركات على اواخر الكلمات بطريقة صحيحة			
11		نطق التنوين والشدة والاشباع			
12		استخدام التنغيم بطريقة صحيحة			
13	تمثيل المعنى	السرعة المناسبة			
14		اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة			
15		قراءة وحدات لغوية كاملة			
16		مراعاة علامات الوقف.			
17	التمييز	شدة الانتباه وقوة التأثير.			
18		جهورة الصوت			

صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى.

أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان التعبير الكتابي(الخاصة بالمتعلم)

الرقم	المعايير	المؤشرات	متميز	تام	متعثر
1	العرض	-جمالية الاخراج			
2		-رسم خطوط وأشكال ممهدة للكتابة			
3		-خط الحروف منفردة مع احترام مقاييس الكتابة			
4		-كتابة الحرف في مختلف الوضعيات مع احترام مقاييس الكتابة.			
5		- استعمال الحركات، الممدودة، الشد والتنوين استعمالا سليما			
6	الوجاهة	-نقل كلمات مألوفة تتضمن لحروف المدروسة.			
7		-نسخ الكلمات غير المكتوبة (إملاء، منظور) مع احترام مقاييس الكتابة			
8		المحافظة على البعد بين الكلمات عند نسخ الكلمات والجمل القصيرة			
9		-استعمال علامات الوقف.			
10	سلامة الإنتاج	-اختار من متعدد جملة أو جمل تعبر عن صورة معطاة.			
11		تكوين جمل باستعمال كلمة أو عبارة معطاة.			
12		إكمال جمل ناقصة.			

13		- ترتيب عدة صور تعبر عن قصة.			
14		إكمال فراغات لتشكيل نص يتركب من 4 إلى 6جمل.			
15 16	الابداع	-إكمال جمل تبين رأيه في موضوع ما أو صور معطاة بالترتيب -كتابة ارشادات بسيطة بالترتيب حول موضوع ما أو صورة معطاة بالترتيب.			
17		اعداد بطاقة هوية شخصية تتضمن أهم المعطيات.			
18		-إنجاز نموذج لبطاقة تهنئة أو دعوة استنادا لعجم ألفاظ.			
19		استخدام عبارات (التحية، الترحيب، الشكر، الاستحسان، الاعتذار التهنئة.)			
20		-جمالية الخط.			
صيغة المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس مما يتناسب وطبيعة الوضعية، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى.					

تعتبر شبكة التقويم مفيدة لتحديد المستوى الحقيقي للمتعلم في كافة الأنشطة التعليمية، لكن يبقى تطبيقها صعبا بالنسبة للأستاذ وذلك للأسباب التالية:

1-العدد الذي يفوق في جل الأقسام (35) متعلماً.

2-الحجم الساعي الضيق (45) لكل نشاط.

3-كثافة البرنامج.

4-تنوع الأنشطة التي لا يجد المعلم فرصة حتى لحصص المراجعة.

5-كما أنها تستهلك وقتا كبيرا.

وإن طبقت، هذا سينعكس سلبا على المردود الدراسي خاصة ذلك أن الأستاذ سيُجهد.

أما في المغرب تستخدم هذه الشبكات لتقويم التعليم ، معتمدين في ذلك سلم (سطانفورد) لتقويم التعليم خاصة في المرحلة الابتدائية والمرحلة الجامعية، حيث أن المدرس يلجأ إلى تنظيم أنشطة تقييمية في بداية الأسبوع من الموسم الدراسي، كما توضع استراتيجيات واضحة للشروع في تنفيذ مقتضيات البرنامج، حيث يعتمد المعلم في تقويمه على الأسئلة الشفهية أو الكتابية وبعد ذلك يوضع سلم تنقيط أمام كل بند من أجل تقييم سلوك المتعلمين .

وفي نهاية العام الدراسي تؤخذ هذه الشبكات إلى وزارة التربية، حيث تناقشها وتدرسها لجان مختصة في التعليم، وعلى هذا الأساس توضع الأهداف والبرامج التعليمية وهذا ما جعل المغرب تكون في المراتب الاولى في التعليم.

أما الجزائر بالرغم من امتلاكه للوسائل والباحثين والمكونين الديداكتيكين إلا أنها في معظم المؤسسات لا تطبق هذه الشبكات بالرغم من وجودها في المناهج التعليمية وقلنا هذا راجع لأسباب التي ذكرناها سابقا.

الفصل الرابع

التعليم المصغر

أما الفصل الرابع فعنونه محمد الدريج" بالتعليم المصغر" وهو أسلوب تقني حديث، لتدريب المعلمين والمحاضرين وتزويدهم بأسس التدريس من خلال التدريب المكثف، بهدف تطوير مهارات معينة من مهارات التدريس ضمن زمن محدد باشتراك عدد من المتدربين.

نشأة التعليم المصغر:

تأسس التعليم المصغر سنة (1963) فظهر أول مختبر للتعليم المصغر (مختبر التعليم المصغر عام 1963)، ومن بين الأسس التي يرتكز عليها، تعليم الطلاب المتدربين دروسا قصيرة لتلاميذ عاديين وبعد الدرس مباشرة تعقد جلسة للمناقشة والنقد، وبعد ذلك يسترجع المدرس مع تلاميذه صورة الدرس المقدم ث، ثم يطلب من التلاميذ بإعادة الدرس المقدم أمام مجموعة أخرى من التلاميذ أي زملائهم، وتعقد جلسة مناقشة ونقد وتقييم.[1]

أما المبحث الثاني فكان بعنوان معنى التعليم المصغر:

معنى التعليم المصغر:

يعد التعليم المصغر طريقة من طرق التكوين واعداد أطر التعليم المصغر، كما تقوم على تفكيك العملية التعليمية وتحليل أداء المدرس إلى مجموعة من السلوكات والعمل على تقويمها حتى يصير قادرا على تأدية عمله على أكمل وجه.

كما أن هناك بعض التعريفات للتعليم المصغر نذكر منها تعريف (جورج براونGeorge brawn)

[1]- ينظر: **محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص200.**

التعليم المصغر: "هو أسلوب يعمل على إكساب وتنمية مهارات تدريس جديدة، وصقل المهارات الأخرى، ويقوم فيه طالب التدريب (أو المعلم) بالتدريس لمجموعة صغيرة من التلاميذ لفترة تتراوح من خمس إلى عشر دقائق، يسجل فيه درسه مع الفيديو ومن ثم يشاهد بنفسه ويحلل ما جاء فيه على مشرف تدريبه.[1]

كما عرفه الباحث محمد نبهان بأنه :"موقف تدريبي يتم في وقت قصير (حوالي 10 دقائق) في المتوسط ويشترك فيه عدد قليل من المتدربين (يتراوح عادة ما بين (5-10) ويطلق على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد وباشراك عدد من الدارسين، وقد استخدم التعليم المصغر في مجالات عديدة منها تدريب المتعلمين قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة، والارشاد النفسي المصغر وتدريب المشرفين وتدريب المحامين على المرافعة وتدريب مدرسي الكليات.[2]

ويتضح مما سبق أنّ التعريفات السابقة ركزت على إعداد المعلم وتدريبه، لإكسابه المهارات الضرورية للنجاح في مجال التعليم، وأيضا على المدة الزمنية لكل درس ولكل طالب معلم، ومصادر التغذية الراجعة، والوسائل التي يتم بها تسجيل الدرس سواء جهاز فيديو أو تسجيل صوتي، كما يضم التعليم المصغر عدد قليل من المتدربين يتراوح من(5الى10تلاميذ).كما لا يقتصر التعليم المصغر على مجال واحد بل يتعدى مجالات أخرى خارج مجال التربية والتعليم.

[1] – جورج براون، ترجمة محمد رضا البغدادي، التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، ط (2) سنة (2000م)، دار الفكر العربي (القاهرة)، ص26.

[2] – يحيى محمد نبهان، مهارة التدريس، (د، ط)، سنة 2008، دار النشر والتوزيع اليازوري(عمان– الأردن)، ص149، 150.

أما المبحث الرابع فقد عنونه محمد الدريج بوصف الطريقة (للتعليم المصغر) وتتضمن المراحل التي يسلكها مستعملو التعليم المصغر المتمثلة في الخطوات الآتية ذكرها:

1-وصف الطريقة:[1]

2-التحضير والتهيئ :

من خلال تقديم حصة نظرية عن التعليم المصغر من خلال التعريف بأسسه وأهدافه والإجابة عن الأسئلة التي يطرحها هؤلاء.

- التعرف على مخابر التعليم المصغ، كمشاهدة أشرطة من حصص نموذجية

- تحديد الاجراءات والأهداف وربطها بالمهارات التي يتم الاتفاق عليها.

-تقديم استبيانات الملاحظة والتقويم على الطلبة.

-عرض وتقديم للمهارات من خلال توزيع مطبوعات على المتدربين يُعرف بها ويُبين أهميتها.

-تقديم استداء يوم التسجيل.

2-الانجاز والتسجيل:

وهي مرحلة التنفيذ حيث يقوم المتدربون على انجاز المهارة وتسجيلها أمام عدد من التلاميذ(4-6)ويوزع كل متدرب استبيانات خاصة بالتلاميذ وأخرى بالمتدربين من أجل ابداء الرأي حول انجازه.

[1] -ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص206و208.

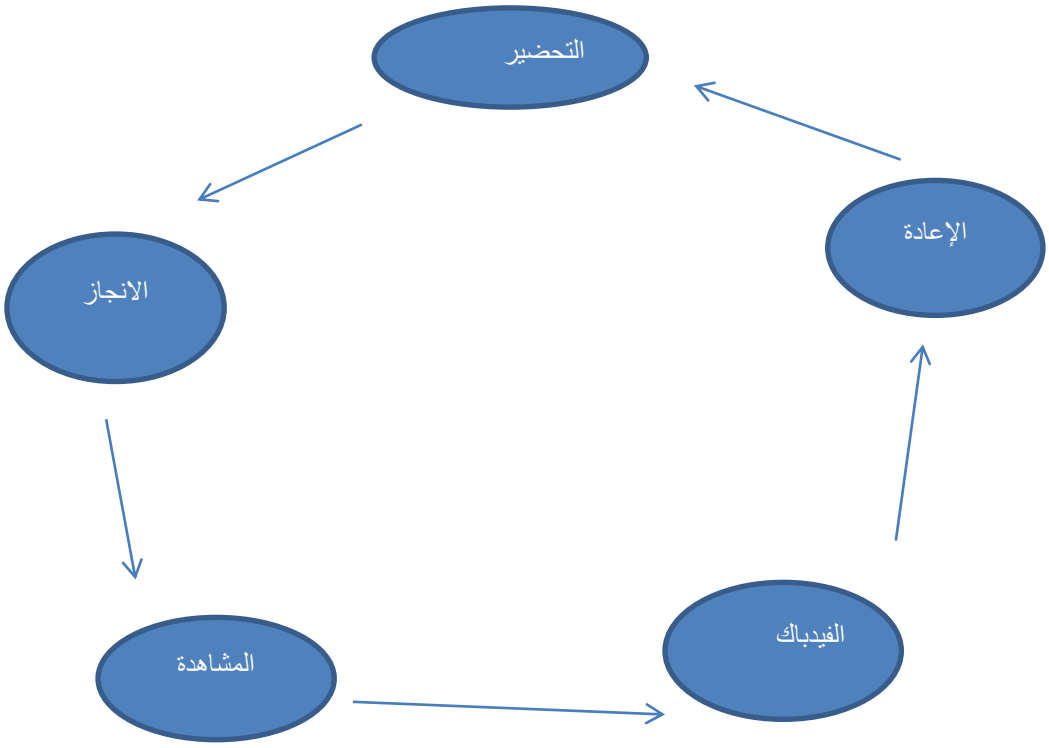
3-المشاهدة والمناقشة:

وذلك بمقارنة المتدرب لأعماله النظرية والتطبيقية وتتناول المناقشة جوانب أخرى من الأراء من خلال الاستبيانات، التي تجعل وتمكن المتدرب من تقويم أدائه.

5-الإعادة والتصحيح:

إن توظيف المتدربين للفيد باك توظيفا سليما يمكنهم من إنجازهم وتجاوز الأخطاء وجوانب النقص فيه.[1]

وهذا المخطط هو تمثيل لأهم الخطوات التي يقوم عليها التعليم المصغر:[2]



يمثل هذا المخطط الخطوات أو المراحل التي يسير وفقها التعليم المصغر، أولا التخضير المسبق وذلك بتقديم مفاهيم وتعريفات لهذا التعليم، وأيضا الأسس التي ينبني عليها وبعد ذلك تأتي مرحلة

[1] – ينظر: محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص208.

[2] – المرجع نفسه، ص2006

الانجاز والتنفيذ من خلال قيام المتدربون بمهارات أمام التلاميذ وتسجيلها عن طريق وسائل سمعية وبعد تسجيل تلك المهارة يتم مشاهدة تلك التسجيلات ويفتح نقاش حول أهم الإنجازات التي قام المتدرب، ثم تأتي مرحلة (الفيد باك) أو التقويم وهذه المرحلة تجعل المتدرب يُقوم أدائه وذلك بالكشف عن نقاط القوة والضعف لديه، أما المرحلة الأخيرة في هذا المخطط هي مرحلة الإعادة حيث المتدربون بإعادة تسجيل أدائهم في عدة مرات لنفس الحصة وذلك من أجل التدريب الجيد وتجاوز الأخطاء التي يقعون فيها.

التعليم المصغر

مهارة الأسئلة

استبيان موجه للتلاميذ

جنس التلاميذ: ذكر:.....

أنثى:.....

اسم المتدرب:.....

عنوان الدرس:..... القسم:.....

تاريخ الدرس:.....

نطلب منك أن تجيب عن هذه الأسئلة بكل صراحة، وبوضع دائرة حول الرقم المناسب لجوابك.

معنى الأرقام الموجودة من 1إلى 5:

1= ضعيف جدا

2=أقل من المتوسط

3=متوسط

4=مستحسن.

5=جيد.

1-هل وضع الأستاذ أسئلة أثارت انتباهك منذ البداية؟

5 4 3 21

2-هل تأكد الأستاذ عن طريق الأسئلة من مدى فهمك للدرس؟

5 4 3 2 1

3-هل تناقش معك الأفكار والآراء التي أدليت بها؟

5 4 3 2 1

4-هل استخرج معك خلاصة عامة لمحتوى الدرس؟

5 4 3 2 1

5-هل فتح لك المجال للتجاوب والتواصل معه؟

5 4 3 2 1

*ملاحظات

أخرى:.....

.....

.....

نموذج لاستبيان خاص بالتلاميذ لتقويم أداء المتدرب لمهارة الأسئلة(شعبة اللغة العربية، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية (1977-1978).[1]

[1] -محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص209.

نموذج لاستبيان خاص بالتلاميذ لتقويم أداء المتدرب لمهارة الأسئلة (لشعبة اللغة العربية، بكلية علوم التربية بالرباط-المغرب للسنة الجامعية77-78) حيث يسجل في هذا الاستبيان المعلومات الخاصة بالمتدرب، وأيضا عنوان الدرس وتاريخه، كما توضع مجموعة من الأسئلة تقابلها علامات من (1ضعيف جدا إلى 5جيد)، ويطلب من التلاميذ الإجابة عن هذه الأسئلة، بوضع دائرة حول الرقم المناسب للجواب من أجل إبداء رأيهم حول مدى توفق المتدرب في انجازه للدريس، فهذه الاستبيانات تمكن من تقويم أداء المتدرب من أجل تحسين مستواه.

5-مهارات التعليم المصغر:

إن من أهم الأسس التي تقوم عليها تحليل العملية التعليمية هي المهارات التعليمية وهذه المهارات مرتبطة بأداء المدرس أو المعلم التي تتكون من مهام من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

-فالتعليم كما يقول (كاج N.Gage) يستلزم نشاطات تتصل بالشرح والتفسير، وأخرى تستهدف تعزيز انتباه الطلاب ومشاركتهم، ويستلزم نشاطات تتصل بالتوضيح والبرهان وبتوجيه عمل الطلاب، وبالمحافظة على النظام، وبإدارة الصف، وبالتوثيق وجمع المعلومات، وبتوزيع المهامات والأعباء، وشرح المنهاج وتحديد مضمونه وبالمراقبة والتقويم وسواها من النشاطات الكثيرة"[1] معنى ذلك أن التعليم يقوم على مجموعة من النشاطات فمنها ما يتعلق بالشرح والتفسير ومنها بالتوضيح والبرهان وغيرها من النشاطات التربوية، فهذه الأخيرة هي عبارة عن مهارات والتي تشترك بين جميع المواد الدراسية.

[1] - محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص225.نقلا عن كاج.(N.Gage)..

فهناك من عرف مهارات التدريس المصغر: بأنها القدرة على أداء عمل / نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية والحركية أو الإجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكييف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم تحسينه من خلال البرامج التدريبية".[1] معنى ذلك أن مهارة التدريس هي عبارة عن نشاط أو إنجاز يتم تحقيقه أو تنفيذه عبر مراحل ثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة، بهدف مساعدة الطلاب على التعلم.

كما تعرف" **المهارة** " بأنها الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف.[2]

حيث ذكر محمد الد ريج مجموعة المهارات التي يتضمنها التعليم المصغر وهي كالآتي:

-مهارة التمهيد: وهي عبارة عن توطئة تهدف إلى خلق جو مناسب للتعلم وتعتمد على التشويق.

كما اعتبر (هاربارت، ومور يسون، وكلباتريك) من الخطوات الأولى في عملية التدريس .

*يقول (ساطع الحصري)" إنَ الشروع في الدرس مباشرة ودون مدخل ليس جيدا من الناحية البيداغوجية لأن أذهان التلاميذ في بداية الدرس تكون في أغلب الأحيان مشغولة بأمور شتى وبعيدة عن مواضيع الدرس، فيجب على المعلم جمع شتات أفكارهم".[3] معنى ذلك أن قبل قيام المعلم أو المدرس بتقديم الدرس.

[1] – وسام محمد إبراهيم، التدريس المصغر، (د، ط)، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، –مصر، 2009، ص02.

[2] – داود درويش حلس، محمد أبو الشقير، دط، دس، ص14.

[3] – محمد الد ريج، تحليل العملية التعليمية، ص227،

لابد له أن يبدأ بتمهيد أو مدخل لدخول في موضوع الدرس لأن أذهان التلاميذ تكون مشتقة من أجل جمع و لم شتاتهم وتسهيل عليهم فهم الموضوع وتكون لديهم رؤية واضحة عن الدرس.

ويقول الدكتور " عبد الحميد محمد الهاشمي":" فالمدرس الجيد لا يبدأ مع الطالب من نقطة الصفر أو من الفراغ، وإنما يثير فيه معلوماته السابقة لتكون رصيدا ينمو في البحث والحوار أو التجربة الجديدة".[1] أي أن المعلم أو المدرس الناجح تكون له بداية أو مقدمة قبل شروعه في الدرس، أي يربط بين الدرس السابق والدرس الذي سيقدمه من خلال طرح بعض الأسئلة الروتينية عن الموضوع السابق أو التذكير بالدرس، وهذا ما يشجع الطالب بالبحث والاهتمام بالدرس ويكون عنصر مشارك في الدرس.

- مهارة الخاتمة:

فبعد تقديم الدرس وشرحه وتسلسل معلوماته يقوم المعلم بوضع بعض الاستنتاجات أو وضع خلاصة عامة للدرس، وهذه النتائج هي دليل على أن الدرس قد أنجز على أكمل وجه، كما تسعى الخاتمة إلى ربط وحدات أو مراحل الدرس.

كما للخاتمة أهمية كبيرة سواء من الناحية المعرفية أو التربوية:

- فمن الناحية المعرفية: الخاتمة التي يضعها الطلاب هي دليل على أنهم قد استوعبوا الدرس .

- من الناحية التربوية : ترويض عقول التلاميذ على وضع نتائج للمادة، وأيضا تعتبر تقويما لمدى فهم واستيعاب التلاميذ للمعلومات التي شرحت في الدرس.[2]

[1] - ينظر، محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص227، ص:227.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص230.

أي أنّ الخاتمة لها دور مهم في معرفة مدى فهم التلاميذ واستيعابه للمادة المدروسة، وأيضا مدى نجاح المعلم في توفيقه في شرح المعلومات وايصالها للمتعلم.

مهارة الأسئلة:

إن نجاح العملية التعليمية يتوقف على مدى نجاح المعلم في قدرته على صياغة الأسئلة واستعمالها بطريقة صحيحة وسليمة فنجاح هذه العملية يتوقف على مدى تفاعل التلاميذ في بناء الدرس واثارة وشد انتباههم وتعويدهم على الخلق والابتكار، كما تتوقف على تقييم عملية التعلم.

كما أن هناك نوعين من الأسئلة (الأسئلة الاختيارية، والأسئلة التفكيرية)

- **الأسئلة الاختبارية:**

الهدف منها اختيار مستوى ومعلومات التلاميذ حول مسألة ما من خلال صياغتها ويشترط فيها الإيجاز والتركيز

- **الأسئلة التلخيصية:**

وتكون في نهاية مرحلة من مراحل الدرس والهدف منها تثبيت المعلومات لدى التلاميذ وتنظيمها.

- الأسئلة التفكيرية: وهي أسئلة تهدف إلى شد انتباه التلاميذ وتعويدهم على حل مشاكلهم وتقديم الحلول لها .[1] فمهارة الأسئلة تعتبر من المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم.

-مهارة التحليل :

يعرف "لالاند" في قاموسه الفلسفي التحليل :"بأنه تفكيك(تقسيم) كل جزء إلى أجزائه، ويكون التفكيك ماديا (كما هو الشأن في الكيمياء) أو فكريا مثل تحليل مفهوم، كما يكمن المنهج التحليلي عند (لالاند) في ملاحظة خصائص موضوع ما، وفق طريقة تتابعية، قصد ابراز نظامها

[1] -ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص231، 232.

الداخلي.[1] فالتحليل عند (لالاند) هو تقسيم الأشياء إلى مكونات وتفكيك عناصرها من أجل الوصول إلى مكنونات الأشياء.

كما ميّز بلوم في عملية التحليل بين الفهم والتحليل بقوله :"أن الامكانيات الموظفة في عملية التحليل عادة ما تكون في مستوى أرقى من الامكانيات المتضمنة ".[2] معنى ذلك أننا عند قراءتنا لنص ينحصر فهمنا في ادراك معنى أو موضوع ما.

أما في التحليل يركز على تفكيك وتقسيم ذلك الموضوع إلى أجزاء وادراك العلاقة القائمة بين تلك الأجزاء والطريقة التي انتظمت وفقها.

كما ميّز "بلوم " في عملية التحليل بين ثلاثة مستويات:

1-البحث عن العناصر:

إن كل نص يتضمن عناصر فهناك عناصر يطرحها المؤلف وتكون ظاهرة في النص وأيضا هناك عناصر غير ظاهرة لابد من فهم النص وتحليله حتى تظهر لنا هذه العناصر الخفية داخل النص.

2-البحث عن العلاقات:

ذلك من خلال اظهار العلاقات الرئيسية بين تلك العناصر وادراك العلاقة الموجودة بين مختلف الحجج والأدلة.

3-البحث عن مبادئ التنظيم:

وذلك من خلال الكشف عن شخصية المؤلف وفلسفته ومعرفة نوع الانتاج الأدبي وتبيان هدف المؤلف وآرائه.

[1] – محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص234

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص:235.

-مهارة الربط:

الربط: هو القدرة على تحقيق العملية التعليمية في اطار تنظيم محكم للمعلومات ولخطوات الدرس، بحيث تظهر العملية التعليمية كلها كوحدة متكاملة الجوانب وهذا يتطلب:

1-تقسيم الدرس إلى عناصر رئيسية وعناصر فرعية، وبعد ذلك ترتيب هذه العناصر بطريقة منهجية وأيضا لابد من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة .[1]

فالربط يعتبر من أهم المهارات الرئيسية في تماسك وحدة الدرس وأجزائه، وأيضا يساعد غلى ترسيخ المعلومات في ذهن التلاميذ.

مهارة استعمال السبورة:

تعد السبورة من الادوات التي تساعد على انجاح العملية التعليمية، ومن الوظائف التي ترتكز عليها تبيين عناصر الدرس بشكل واضح، وأيضا تثبيت التعريفات والأمثلة عليها، كما أنها تسهل عملية الشرح والتحليل.[2]

-مهارة التشخيص :

التشخيص هو أداة تجعل الدرس مشوقا والمعلومات تكون حية كما يساعد على تثبيت الدرس في أذهان التلاميذ .[3] أي على المعلم في عرضه للموقف التعليمي لابد له من مصاحبة رموز تشخيصية كالصور والخرائط والتلفزة وغيرها من الرموز حتى يتمكن التلاميذ من ادراك وفهم الموقف التعليمي بصورة مبسطة وواضحة خاصة بعض المصطلحات الفلسفية التي تكون مبهمة ومعقدة في أذهان التلاميذ فبهذه المهارة(التشخيص)يزيل ذلك الغموض والتعقيد.

[1] - ينظر : محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص237.

[2] -ينظر: المرجع نفسه، ص239.

[3] - المرجع نفسه، ص240.

مهارة توظيف الأمثلة:

إن توظيف الأمثلة في العملية التعليمية يساعد في عملية التبليغ للمعلومات والمعارف أي وضوح وفهم الدرس، كما أن توظيف الأمثلة يساعد في عملية تركيز التلاميذ وأيضا الانتقال من الواقع المحسوس إلى المعقول.[1]

تعتبر هذه المهارات من أهم الخطوات التي يقوم عليها التعليم المصغر، فهي ضرورية للمعلم الكفء فمن لا يستطيع امتلاك هذه المهارات في تعليمه لا يستطيع تعليمها، فمن لايُتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه أو تنفيذ متطلباته، فهذه المهارات تجعل التلاميذ أو المتعلمين يمارسون المسؤولية الفردية والجماعية من خلال مشاركتهم في العملية التعليمية.

[1] – ينظر : محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص241.

نقد وتقییم

دراسة وتقويم:

عتبة العنوان: من خلال دراستنا لهذا الكتاب مدخل لتحليل العملية التعليمية لمحمد دريج تبين لنا بداية أن العنوان مطابق تماما للمضمون ،وذلك لأن الكاتب تحدث في ثنايا فصوله عن كل ما يهم العملية التعليمية من تعريفات ومكونات وغيرها من العناصر موضوع العملية التعليمية.

الحكم على الكتاب من الجانب المعرفي:

يعد كتاب مدخل الى تحليل العملية التعليمية لصاحبه محمد دريج مرجع علمي مهم لكل الباحثين في مجال الدراسات التعليمية التعلمية ،وذلك نظرا لقيمته وأهميته لما يحتويه من موضوعات وقضايا هامة والدليل على ذلك اعتماد الطلبة والأساتذة الجامعين عليه كمرجع اولي وأساسي في دراساتهم وبحوثهم.

أهم الاعتراضات والانتقادات التي وجهت للكتاب:

لم توجه أي انتقادات أو اعتراضات مباشرة لهذا الكتاب ،لكن نحن وبمجهودنا المتواضع وقراءتنا هذا الكتاب حاولنا تسليط الضوء على بعض النقائص وإن كانت غير مهمة فلابد من ذكرها:

1-صعوبة الفصلين الثالث والرابع ما استعصى علينا دراستهما بسبب قلة حبرتنا في هذا المجال وبسبب قلة المصادر والمراجع التي تناولت مثل هذه المواضيع الأمر الذي اضطرنا إلى اللجوء إلى الميدان للبحث والاستفسار أكثر والتوسع في الموضوع.

2-عدم وجود فهرس يحتوي على أهم المصادر والمراجع .

3-عدم وجود خاتمة للكتاب يجمع فيها أهم النتائج المتوصل اليها في الدراسة.

خاتمة

خاتمة:

وفي نهاية هذه الدراسة توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

-إن الحياة الإنسانية متطورة ومتغيرة باستمرار ومعها تتغير الأهداف التعليمية بتطور الزمان والمكان .

-إن البشر كذلك متطورين ومتغيرين، ولذلك فإنه من الطبيعي أن تتغير الأهداف التعليمية بتغير وتطور الأفراد والجماعات الانسانية.

-تغير الأهداف معيار أساسي لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية وعملية خاضعة للفحص والتجريب .

-تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى وبناء إنسان عاقل ،واعي ،و ذو تفكير ناقد .

-تؤدي الأهداف التربوية دورا بارزا في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.

-يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمناهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها ، وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم يترتب عليه مجموعة من القرارات والإجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام.

تهدف التعليمية في مجملها إلى إحداث تغيرات إيجابية في المتعلم (معرفية اجتماعية..)

-التعليمية هي استغلال للواقع التعليمي وتحليل وضعيات التعلم المختلفة بكل مكوناتها (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية) من أجل توفير فعالية أكبر.

-لقد أصبح موضوع التعليمية يستقطب اهتمام كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية، وقد تطورت الأبحاث بشكل ملحوظ في هذا السياق سعيا منها إلى بلورة هذه المادة.

فمن هذا المنطلق يمكننا القول أن التعليمية:

- خطاب يعالج مسائل البيداغوجيا والتعليم والتعلم.

- نجاح أي نظام تعليمي مرهون بقوة ودقة عملية التقويم لهذا النظام وتتركز خطورة التقويم فيما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام، فإن كان التقويم غير دقيق كانت النتيجة مظللة وغير صحيحة مما يترتب عليه ضرر بالنظام التعليمي.

-يتيح التعليم المصغر الفرصة للمتدربين كي يركزوا على اهتمامهم على كل مهارة تعليمية بشكل مكثف ومستقل .

-يعتبر التعليم المصغر أسلوبا متطورا في تدريب المعلم على مهارات التدريس الأساسية .

قائمة المصادر

والمراجـــع

قائمة المصادر و المراجع:

1-محمد الدريج تحليل العملية التعليمية،ط2مطبعة النجاح، المغرب،1990.

2- احمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ط"2" دار المطبوعات، بن عكنون –الجزائر ،2009 .

3- أحمد عضاضة، التربية العملية التطبيقية مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة،د.ط،لبنان،1962.

4- انطوان صياح ن تعليمية اللغة العربية ،الجزء الأول ،ط"2" دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2009م.

5- بدر الدين بن تريدي قاموس التربية الحديث ،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر 2010 .

6- التقويم ،اللجنة الوطنية للمناهج، للغة العربية، وزارة التربية الوطنية .

7- جورج براون، ترجمة محمد رضا البغدادي، التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، ط(2)سنة (2000م)، دار الفكر العربي (القاهرة) .

7- داود ماهر ومجيد مهدي ،أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة،العراق،1991

8- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة بين النظرية والتطبيق،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع ،2004.

9- صالح أبو جادوا، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط11،عمان،2014 .

10- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ،ط "3" دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ن الجزائر،2009 .

11- صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1،مكتبة العبيكان (الرياض) .

12- طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،2004 .

13- عبد الرحمن العيسوي، القياس والتجريب، علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية .

14- عبد القادر شاكر اللسانيات التطبيقية قديما وحديثا، دار الوفاء للنشر والتوزيع، ط 1 ، 2010

15- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط 1 ، 2012 .

16- عدنان يوسف العتوم نظريات التعلم دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015.

17- عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط(05) 2009 .

18- عمار ساسي ،اللسان العربي وقضايا العصر ،عالم الكتب الحديث ، عمان ،2009 .

19- عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع،ط1، عمان، 2012 .

20- فوزي أحمد ي، صين ،اللغة خصائصها ،مشكلاتها، قضاياها، مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع،عمان-الأردن،د-ط،2008 .

21- محسن علي عطية ،الكافي في أساليب تدريس اللفة العربية ،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،2006.

22- محسن علي عطية ،الكافي في تدريس اللغة العربية ط"1"، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان- الأردن ، 2006.

23- محمد الدريج تحليل العملية التعليمية، ط2، مطبعة دار النجاح الجديدة، دار البيضاء- المغرب، 1990.

24- محمد خليل عباس ، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،(1433،2014).

25- محمد عبد السلام محمد، القياس النفسي والتربوي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، ط1، القاهرة، 1920 .

26- نائل حافظ العوالمة، أساليب البحث العلمي، الأسس النظرية وتطبيقها في الإدارة، ط1، 1995 .

27- نجم عبد الله غالي الموسوي ،دراسات تربوية في طرائق التدريس ، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1 ، 2014 .

28- وسام محمد إبراهيم ،التدريس المصغر، (د،ط)، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية،- مصر،2009.

29- يحيى محمد نبهان، مهارة التدريس ، (د،ط)، سنة2008،دار النشر والتوزيع اليازوري (عمان –الأردن)،ص150،149.

30- يوسف كماش، رائد محمد مشتت، القياس والتقويم والاختبار، "ط" 1 دار دجلة، 2013 .

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

شكر	
إهداء	
بطاقة فنية للكتاب	
مقدمة.....	أ-ج
مدخل عملية التدري.....	07-05
الفصل الأول: مدخل لتحليل العملية التعليمية	
تعريف العملية التعليمية.....	09
تحليل العملية التعليمية	15
نماذج لتحليل العملية التعليمية	20
الفصل الثاني مكونات العملية التعليمية	
المحولات الأولى لتحديد الاهداف ونشأة نموذج التدريس الهادف.....	27
الصياغة الاجرائية للأهداف التربوية.....	29
وضعية العمل الديداكتيكي.....	47
التطبيقات التربوية (لسكينر).....	53
الفصل الثالث: ملاحظة القسم وتحليل العملية التعليمية	
التعريف بالملاحظة العلمية.....	64
الملاحظة والتجربة.....	65
الفصل الرابع: التعليم المصغر	
نشأة التعليم المصغر.....	103
معنى التعليم المصغر.....	103
مهارات التعليم المصغر.....	110
نقد وتقييم.....	118
خاتمة.....	120
قائمة المصادر و المراجع.....	123