الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي -تيسمسيلت-

معهد الآداب واللغات **قسم اللغة العربية وآدابها**

تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي موسومة بـ:

دراسة كتاب: مكونات العملية التعليمية–التعلمية لـ"جميل حمداوي"

كتاب مفيد للطلبة والأساتذة والمتدربين والمكونين

إعداد الطالبتين:

- دريو خالدية
- قادوم نصيرة

إشراف الدكتور:

- غربي بكاي

اللجنة المناقشة:

د/ عيسى حورية	رئيسًا
د/ لزرق جازية	مناقشًا
د/ غربي بكاي	مشرفًا

السنة الجامعية:

1440هـ/1441هـ– 2019م/2020م

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

«يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ»

[المجادلة: آية 11]

صدق الله العظيم

كلمة شكر

قال الله تعالى: «... **لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ**...»

مصدقًا لقوله تعالى وعملاً بحديث المصطفى صلَّى الله عليه وسلم:

{ من لم يشكر النّاس لم يشكر الله ومن أسدى لكم معروفًا فكافئوه فإن لم تستطيعوا فأدعوا له} .

نشكر أولا الله سبحانه وتعالى الّذي أمدنا بالصبر والثقة وذلل الصعوبات أمامنا وأعاننا على إنجاز هذه المذكرة.

ثم نتقدم بأسمى عبارات التقدير والاحترام بخالص الشكر والامتنان إلى الأستاذ المشرف "**غربي بكاي**" الّذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته القيمة والثمينة طوال فترة إنجاز هذا العمل.

ونشكر أعضاء لجنة المناقشة الّتي قبلت مناقشة وإثراء هذه المذكرة.

وكما لا يفوتنا أن نشكر كل من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

إهداء

أهدي ثمرة تعلمّي...سعيًا وراء النجاح.

اجتهادي في طلب المعرفة إلى خالقي مولاي من فَضل علي بنعمة الصّحة والعقل وكان سندي وراء أخذي بالأسباب وتوكلي عليه لأن من توكل عليه فهو حسبه.

أهدي عملي هذا:

إلى أنبل وأعظم شخصين قرة عيناي حَبِيبَيْ **أمي وأبي** الغاليين أمد الله في عمرهما.

إلى سندي في الحياة أخويّ "**عمر وإبراهيم**" مثلي في الأستاذين المكافحين الحاملين لرسالة الأنبياء وفقهم الله وسّدد خطاهما.

إلى مثلي الأعلى في الصبر والتضحية أختي "**خيرة**" وإلى أخواتي "**فاطمة، بختة، هوارية، رقية**" أعطاها الله ما تتمنى.

دون أن أنسى براعم حديقة اسرتي "**عبد الصمد وآية ومعاذ تقي الله**"

وإلى أعز صديقاتي في الدرب "**فاطمة، حيزية، نصيرة**"

إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

إهدائي وشكري الجزيل.

خالدية

إهداء

إلى من اغترفت من بحر حنانها وعطفها وحسن تربيتها، أقدم لها أرقى الكلمات وأنقى العبارات تقديرًا واحترامًا لثبات صبرها **أمي** الغالية حفظها الله وأطال في عمرها.

إلى سندي وعوني ومثلي الأعلى في الحياة إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم **أبي** العزيز أطال الله في عمره.

إلى أخي الحبيب **عبد القادر**، وأخواتي **بسوم، خيرة، خديجة، فاطيمة، فتيحة**.

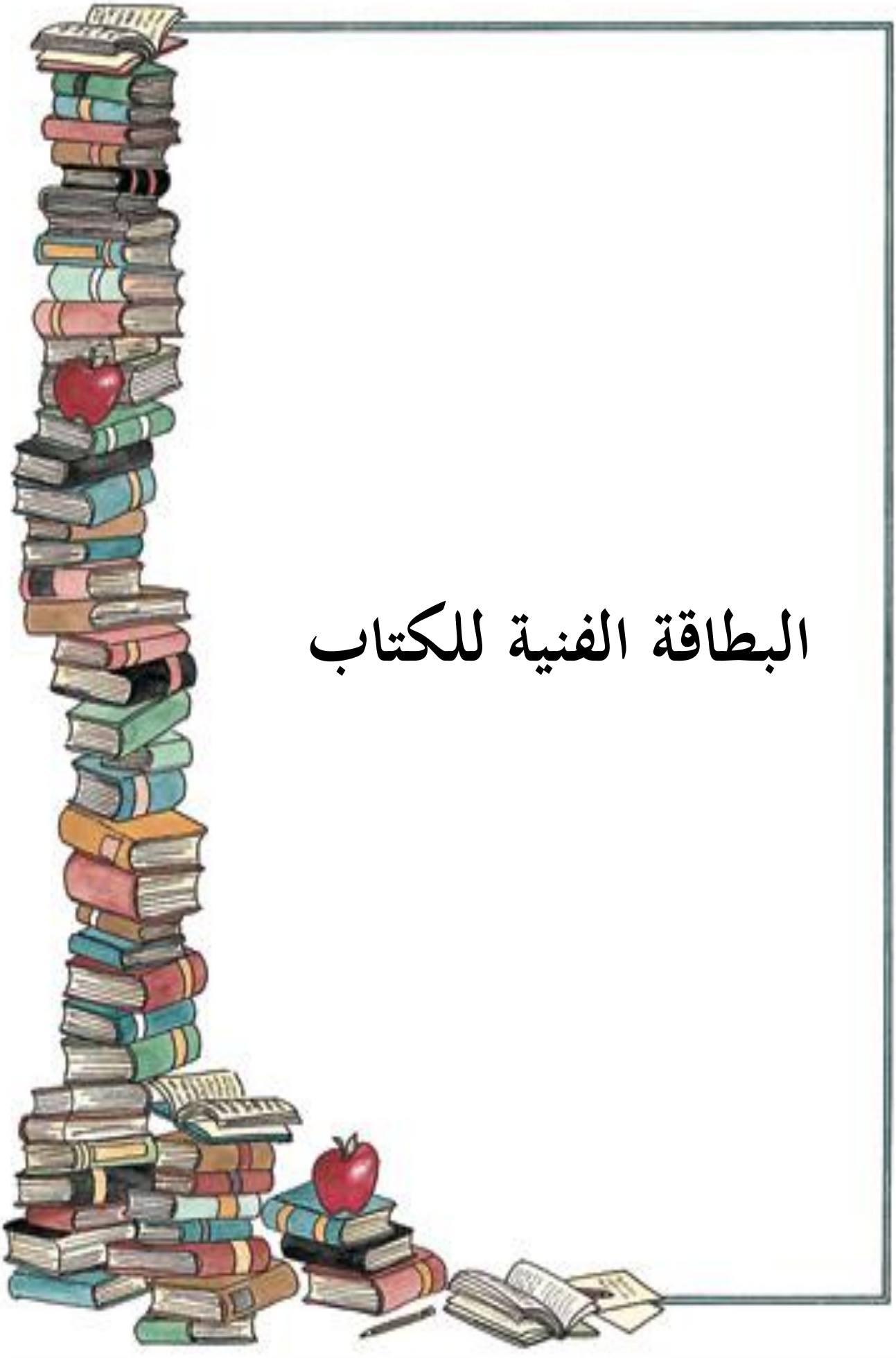
وإلى الكتاكيت **بشرى، أنفال، آلاء**.

إلى من تقاسمت معهن هذه الحياة طيلة خمس سنوات بحلوها ومرها رفيقاتي **خالدية، حيزية، فاطمة**.

إلى كل من علمني حرفًا من حروف العلم والمعرفة أساتذتي الكرام.

إلى كل غيور على دينه ووطنه، إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع راجية من المولى عز وجل التوفيق والنجاح.

نصيرة



البطاقة الفنية للكتاب

البطاقة الفنية للكتاب:

اسم مؤلف الكتاب: جميل حمداوي

عنوان الكتاب: مكونات العملية التعليمية – التعلمية كتاب مفيد للطلبة والأساتذة والمتدربين والمكونين.

الطبعة: الطبعة الأولى (01).

سنة النشر: 2015م.

دار النشر: منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة.

بلد النشر: الدار البيضاء، المغرب.

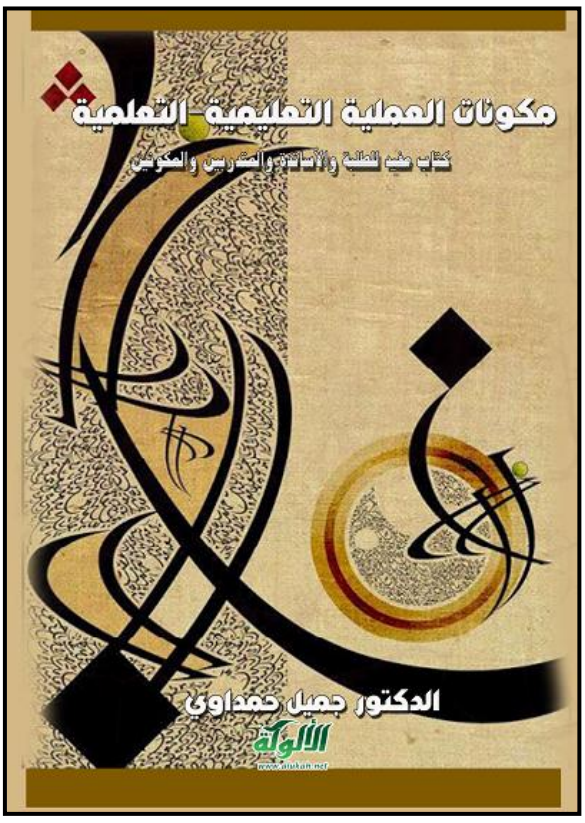
حجم الكتاب: متوسط الحجم.

عدد الصفحات: 145 صفحة.

لون الصفحات: أبيض ناصع.

الموقع الإلكتروني: شبكة الألوكة: www.alukah.net

صورة لواجهة الكتاب:



السيرة الذاتية للكاتب جميل حمداوي:

حياته:

ولد جميل حمداوي بتاريخ 1963/11/08 بمدينة الناظور (**المغرب**)، كان أستاذًا وباحثًا في تخصصات شتى، الأدبية والفنية. [1]

حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م، ثم أصبح بعد ذلك أستاذ التعليم العالي، حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (**سيدني/ أستراليا**) لعام **2011**م في النقد والدراسات الأدبية، بالإضافة إلى جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة **2014**م.

التدرج الوظيفي:

شغل هذا الأخير العديد من المناصب كانت أهمها:

1. رئيسا لرابطة العربية للقصة القصيرة جداً.
2. عضو اتحاد كتاب العرب.
3. خبير في البيداغوجيا والسيميولوجيا والثقافة الأمازيغية.

ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية واللغة الكردية. [2]

أهم مؤلفاته:

- السيميولوجيا بين النظرية والتطبيق.
- من قضايا التربية والتعليم.

---

(1) بقلم جميل حمداوي، مجلة منبر حر للثقافة والفكر والأدب، السبت 28 تشرين الأول (أكتوبر)، 2006م.

(2) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، كتاب مفيد للطلبة والأساتذة والمتدربين والمكونين، منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2015م، ص142،

- نظرية الأجناس الأدبية.
- بيداغوجيا الأخطاء.
- البيداغوجيا الفارقية.
- المدارس المسرحية الغربية.
- المدارس التشكيلية بين النشأة والتطور.
- التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي.
- التنشيط التربوي (مفهومه، وتقنياته، ووسائله).

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الّذي يسر لنا طرق العلم وفتح علينا من ينابيعه الّتي لا تجف، وهدانا لنسلك طريق من طرق الجنَّة سلكه العلماء وورثه الأنبياء والصلاة والسلام على أفضل خلق الله محمد خاتم النبيين وعلى آله وصحبه أجمعين إلى يوم الدين وبعد:

تعتبر العملية التعليمية-التعلمية مجموعة من الإجراءات والنشاطات الّتي تكون داخل الفصل الدراسي والغاية منها هو اكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، إذ هي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات، ويقصد بالمدخلات كل ما يتعلق بالبرنامج الدراسي والكتاب المدرسي، وبالمعالجة العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات فَهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعرفة السابقة، أما المخرجات فتتمثل في إعداد طلبة أكفاء متعلمين وعلى ضوء هذا نطرح الإشكال الآتي :

ما المقصود بمكونات العملية التعليمية-التعلمية؟ وكيف يمكن استغلال هذه الأخيرة داخل الفصل الدراسي بهدف إخراج متعلم كفء؟

ومن أهم الأسباب والدوافع وراء اختيارنا لهذا الموضوع هو رغبتنا في معرفة ما يحتويه الكتاب من مادة معرفية ثمينة تُفيدنا في مجال التعليم مستقبلاً.

وارتأينا أن تكون خطة بحثنا كالآتي:

مقدمة كانت بمثابة تمهيد عام للموضوع، وأربعة فصول جاءت كالآتي: **الفصل الأول** عُنون بـ: البيداغوجيا والديداكتيك، أما **الفصل الثاني** جاء تحت عنوان: المدخلات الديداكتيكية، يليه **الفصل الثالث** موسوم بـ: العمليات الديداكتيكية، وصولاً إلى **الفصل الرابع** المسمى بـ: المخرجات الديداكتيكية، وأخيراً **خاتمة** كانت بمثابة حوصلة عامة للموضوع.

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي كونه قد قام بوصف العلاقة بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الدرس مع الإشارة الى تحليله لبعض القضايا.

أما فيما يخص أسلوبه المنتهج فكان بسيطاً مباشرًا، ولتدعيم بحثنا وإثرائه قد استعنا بمجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

تحليل العملية التعليمية لـ: **محمد الدريج**، اللغة العربية وآدابها لـ: **عبد الله قلي**.

وبالرغم من ذلك فقد واجهتنا بعض الصعوبات والعوائق أهمها: قلة المصادر والمراجع في بعض المواضيع لبعض القضايا المطروحة في الكتاب، ضف إلى ذلك أنه لم تكن لنا نظرة شاملة حول كيفية دراسة كتاب.

وفي الأخير نشكر أستاذنا الفاضل "**غربي بكاي**" الّذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته القيمة طيلة إنجاز هذا البحث، كما أننا لا ننسى تقديم الشكر لكل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بالمركز الجامعي "أحمد بن يحي الونشريسي" والشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

إعداد الطالبتين:

- دريو خالدية
- قادوم نصيرة

تيسمسيلت: 2020/06/08 م

مدخل

مدخل:

تُبنى العملية التعليمية–التعلمية على محطات جوهرية بدايةً من **المدخلات** والّتي نعني بها الأهداف والكفاءات، بحيث تشمل العناصر الآتية: المنهاج، المعلم، المتعلم، يليها **العمليات** والمتمثلة في المحتويات، والوسائل، والطرائق الهادفة، وصولاً إلى **المخرجات** الّتي ينصب فيها التقويم بأنواعه، التغذية الراجعة، المعالجة والدعم، سعيًا في ذلك إلى تحقيق جملة من الأهداف المنشودة.

ومن الكلمات المفتاحية الّتي اعتمدها **مؤلفنا** عبر بحثه: مكونات العملية التعليمية–التعلمية **فالمكونات: composants**: ويُقصد بها عناصر التدريس كالأهداف، والكفايات، والبرنامج، والمنهاج، والمقرر، والمضامين، والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل التعليمية، والتواصل التربوي، والتنظيم الصفي، والإيقاعات الزمنية (**استعمال الزمن**)، والتقويم، والدعم، والمعالجة.

أما فيما يخص **العملية: fonctionnement**: فنعني بها تجربة الممارسة الّتي يقوم بها المدَّرس (**التعليم**)، والمتعلم (**التعلم**).

في حين **التعليمية: pédagogique**: تعني علم التدريس، أو فن التعليم، فهي دراسة مسار كل من **التعليم والتعلم** المرتبطة بمجال من مجالات المعرفة، فهي تنبني على ثلاثة أقطاب وهي: **المعلم، المتعلم، والمعرفة**، فالتعليمية (**التعليم**) تخص المعلم لأنه هو الّذي يُعلم.

ويليها عنصر **التعلمية: apprentissage**: وهذه الأخيرة تعني التعلم، فهي مرتبطة بتعلم المتعلم أو المتعلم هو الّذي يتعلم، أي بمعنى وضعه أمام وضعيات–مشكلة تتطلب حلاً.

والعنوان ككل **مكونات العملية التعليمية–التعلمية: les composantes du processus d'apprentissage éducatif**: ونعني به التدريس الّذي يُمارسه كل من المعلم، والمتعلم، ويُضاف إلى ذلك أي شيء يُستخدم في العملية التعليمية–التعلمية من وسائل (**الأجهزة المستعملة**)، المعلم، المتعلم، المحتوى، المنهاج، طرائق، البرنامج وغيرها، بغية إنجاح العملية الديداكتيكية.

القراءة الدلالية والسيميائية لواجهة الكتاب:

واجهة الصورة **بلون أصفر** باهت، يتخلله بعض الرسومات ذات اللون **الأسود الغامق**، أما في الوسط فنجد لوحة تعبيرية تمثل مزجًا بالألوان يَطغى عليها اللونان **الأسود الغامق والأصفر الداكن.**

الدلالة:

تُوحي الصفرة في الواجهة إلى روح تفاؤلية تهفو على الإبداع وطَرق أبواب الفضول، بعد ما يتلاءم ويتطابق مع العنوان المكتوب بخط عريض حاملاً **للون الأبيض** في أعلى الواجهة **مكونات العملية التعليمية–التعلمية** يليه عنوان فرعي موسوم بـ: **كتاب مفيد للطلبة والأساتذة والمتدربين والمكونين،** في حين نجد في أسفل الواجهة اسم الكاتب **جميل حمداوي** بعده مباشرة الموقع الّذي نشر فيه الكتاب **الألوكة www.alukah.net باللون الأخضر،** فالكاتب جعل لموضوع كتابه قيمةً وهدفاً في خدمة **التعليم** أو **التدريس.**

أبرز دلالات واجهة الكتاب طغيًا **اللون الأسود** الّذي يُوحي بأنَّ الموضوع الّذي يركز عليه في كتابه يدل على تذليل الصعوبات الّتي تواجه كلّ من المتعلم والمدَّرس.

أما بالنسبة لخلفيته فقد تضمنت مضمون الكتاب.

وفي الأخير يبقى هذا الكتاب جديرًا بالدراسة والتناول.

الوقوف على مقدمة الكتاب:

افتتح "**حمداوي**" مقدمته بالحديث عن مفهومي البيداغوجيا (**la pédagogie**)، والديداكتيك (**la didactique**) الّذي يراهما أنهما من المصطلحات الّتي أثارت جدلاً كبيرًا بسبب صعوبة التفريق بينهما، وهذا راجع إلى التداخل فيما بينهما، إذ نجده انطلق من إشكالية مهمة تمثلت في: **ما أهم مكونات العملية التعليمية–التعلمية؟ وكيف يُمكن لنا استثمار هذه المكونات الديداكتيكية إجرائيًا داخل الفصل الدراسي تخطيطًا وتدبيرًا وتقويمًا؟**، ثم تبين لنا

أنه أجاب مباشرةً عن الإشكالية الّتي طرحها، في حين أنه لم يعرض لنا تصميم خطة الكتاب، وفي الأخير اختتم مقدمته بكلمة شكر.

تحديد الحقل المعرفي الّذي تنتمي إليه الدراسة:

من خلال تفحصنا لقضايا الكتاب تبين لنا أنه ينتمي إلى حقل **الدراسات اللّغوية**، حيث لاحظنا أنه استهدف فئات معينة وهم **الطلبة والأساتذة والمتدربين والمكونين** للاستفادة منه، وتسهيل عملية البحث على المتعلم، ومساعدة المدَّرس على كيفية التدريس.

أما عن **تاريخ البحث في هذا الموضوع** يبدو لنا موضوع الكتاب حديث، حيث ألفوا فيه العديد من الباحثين أمثال:

صالح بلعيد في كتابه دروس في اللسانيات التطبيقية، و**أحمد حساني** في كتابه دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، وكذا **أنطوان صياح** في كتابه تعليمية اللغة العربية بجزئيه **الأول والثاني**.

وعليه نجد أنَّ هذه الدراسة نُزَاوِلُهَا حاليًا في مجال التعليم.

أما فيما يخص مقارنة هذا الكتاب بمؤلفات مشابهة نجد كتاب **اللسانيات التطبيقية قديمًا وحاضرًا** لعبد القادر شاكر الّذي طُبع سنة **2016م**.

من الدواعي الّتي دَفعت بالكاتب إلى تأليف هذا الكتاب:

فكان السبب الرئيسي في تأليفه للكتاب هو صعوبة التفريق بين مفهومي **البيداغوجيا والديداكتيك** نظرًا لتداخلهما في كثير من الدراسات العلمية، والمعاجم، والقواميس التربوية.

عدم استغناء المدَّرس لهذه المكونات الديداكتيكية لأنها بمثابة وسائل هامة في تسيير وتنظيم الفصل الدراسي. [1]

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص03.

تنوير الطلبة والمدَّرسين وتعليمهم فن التربية وعلومها.

قام بتأليف هذا الكتاب للطلبة والأساتذة لأنه يهتم بطرائق التدريس، أو يعتني بمقومات التربية الخاصة، والتركيز على مختلف الخطوات الّتي تنبني عليها العملية التعليمية–التعلمية.

وبعد تمعننا في بعضٍ من هذه الكتب أو المصادر الّتي استقى منها مادته اتضح لنا أنه تحرى الأمانة العلمية، وكان موضوعيًا في نقله للمعلومات نذكر منها: **كتاب تحليل العملية التعليمية لمحمد الدريج، والمعجم الموسوعي لعلوم التربية لأحمد أوزي.**

القيمة العلمية لعمله:

لقد اعتمد "**جميل حمداوي**" أسلوب الجمع ورصف المعلومات، مع اتيانه بإضافة جديدة حول هذا الموضوع والمتمثلة في **البيداغوجيات الثلاث (البيداغوجيا المؤسساتية، البيداغوجيا اللاتوجيهية، البيداغوجيا الإبداعية)**، أما فيما يخص المصادر الّتي اعتمدها في كتابه فكانت **متخصصةٌ** في مجال **التعليمية،** فعملية الجمع والرصف لا تعيب الموضوع بل تُثريه قيمةً علميةَ، وذلك من أجل تسهيل المادة المعرفية، وتبسيطها في أسلوب واضح غير معقد.

تقديم وعرض

مناقشة الإشكالية المطروحة من قبل الكاتب: الفرضيات المقترحة لمعالجتها

تعد العملية التعليمية–التعلمية نظام معرفي تهدف إلى اكساب المتعلم معرفة، فهي بمثابة مرحلة أساسية لبناء درس معين وإرسائه على أسس علمية متينة وموضوعية ولا يمكن تحقيقها إلاّ إذا توفرت جملة من مكوناتها كالمدخلات، والعماليات، والمخرجات.

فقد قام صاحب الكتاب بتسمية كتابه «مكونات العملية التعليمية–التعلمية" بهدف الإجابة على الإشكال الرئيسي للكتاب فقد طرح جملة من الأسئلة أهمها: ما أهم مكونات العملية التعليمية–التعلمية؟ وكيف يتم استثمارها داخل الفصل الدراسي؟

ومن خلال الاطلاع على مضمون الكتاب فقد استطاع الكاتب الإجابة عن الإشكالية المطروحة بحيث أنه لا يمكن للمدّرس أن يدبر أو يخطط لدرسه إلاّ في ضوء هاته المكونات لأنّها بمثابة آلية أساسية لقيادة الفصل الدراسي بكل مكوناته والتحكم فيه تخطيطاً وتدبيراً وكذا تقويماً.

كما سبق الذكر فإنَّ العملية الديداكتيكية لا تبنى إلاّ إذا توفرت مكوناتها أهمها:

المدخلات: هذه الأخيرة تعتبر نظام يقوم على تصميم منهج كالأهداف والمحتوى الدراسي والوسائل التعليمية وكذا المعلمين الموجهين وغيرها.

أما العمليات: فهي تلك التفاعلات الّتي تحدث بين المدخلات لإنتاج المخرجات وتتمثل في خطوات إنتاج المنهج المدرسي إبتداءً من تخطيطه ومروراً بتنفيذه وانتهاءً بتقويمه وتطويره ومتابعته.

أما المخرجات: فهي تلك الإنجازات والنتائج النهائية الّتي يحققها النظام التعلمي والمتمثلة في الأهداف ومدى انعكاسها على نمو المتعلم عقليًا ومهارياً وكذا وجدانياً، لذلك يمكن القول إنَّ هذه المكونات أدوات وآليات مساعدة لطرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) وكذا بناء العملية التعلمية.

ومن الفرضيات المقترحة نذكر:

- وضع المتعلم أمام وضعيات معقدة ومركبة تواجهه في الواقع، هل يستطيع حلها؟
- هل التقويم هو نفسه التقييم؟

الفصل الأول

البيداغوجيا والمدخلات الديداكتيكية

المبحث الأول: مفهوم البيداغوجيا

استهل الباحث حديثه عن **مفهوم البيداغوجيا** (**la pédagogie**) من جانبها اللغوي: على أنّها كلمة إغريقية الأصل، فقديماً كانت تطلق على العبد الّذي يرافق الطفل في تنقلاته من البيت إلى المدرسة، ثّم بعد ذلك تغير مفهومها لتصبح تدل على المربي (**Pédagogue**) الّذي يقوم بتهذيب الطفل وتأديبه وتربيته.

وعليه **فالبيداغوجيا** هي جملة الأنشطة التعليمية–التعلمية، الّتي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين، فهي متعددة الاختصاصات، ويضاف إلى ذلك انفتاحها على علوم عدة فعلى سبيل المثال نذكر: **علم النفس، علم الاجتماع، علم التخطيط، علم التوجيه، علم التدبير**...إلخ، وفي موضع آخر يُشير إلى أنّ **البيداغوجيا** تنبني على مرتكزات أساسية وهي: **المعلم، المتعلم والمعرفة**، أي: إنَّ **المعلم** هو الّذي يقوم بمهمة تكوين **المتعلم** ونقل المعارف له، عن طريق المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية... [1]

يمكننا القول إنَّ البيداغوجيا كلمة مُعَرَّبَةٌ تُعنى بتربية الطفل وتأديبه، ويضاف إلى ذلك أَنَهَا تهتم بجميع المواد التعليمية.

نقل سعد علي زاير وآخرين تعريفًا **لجلسون وكوست** (**galisson et coste, 1979**) للبيداغوجيا بأنَّها: لفظ عام ينطبق على ماله ارتباط بالعلاقة القائمة بين **المدَّرس** و**المتعلم**، بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد، ويُستعمل هذا اللفظ في حقلين وهما :

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، كتاب مفيد للطلبة والأساتذة والمتدربين والمكونين، منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2015م، ص05، 06.

أ. **حقل معرفي:** قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجُهات الأفعال، المطلوب ممارستها في وضعية **التعليم** أو **التربية** على الطفل والراشد أو بواسطتهما، وتندرج ضمن التصور، على سبيل المثال: **مبادئ التبسيط والتدرج والمنافسة.**

ب. حقل عملي: يتكون من مجموع تصرفات **المدَّرس والمتعلمين** داخل القسم، وبهذا يمكن تعريف **البيداغوجيا** باعتبارها اختيار طريقة ما في **التدريس،** أو إجراءات وتقنيات معينة وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية. (1)

نلاحظ من خلال هذا أنَّ البيداغوجيا هي العلم الّذي يرتبط بطرفي العملية التعليمية، (المدَّرس والمتعلم)، بهدف تربيته وتعليمه داخل حجرة الدرس.

مما سبق نستنتج أنَّ التعريفين يتفقان على أنَّ **البيداغوجيا** تدل على تربية الطفل، والتركيز على طرفي العملية التعليمية (**المعلم والمتعلم**)، مع الإشارة إلى اختيار الطريقة الأنسب في نقل المعرفة.

ثم عرّف "**جميل حمداوي**" **التربية** بأنَّها: تنشئة **المتعلم** تنشئةً اجتماعيةً صحيحةً وسليمةً، فهي تحافظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جاهدةً لتكوينِ مواطنٍ صالحٍ مرغوبٍ في المجتمع، فهي تعمل على دمجه وتكييفه، وعلى العموم **فالتربية** هي وسيلة لتحقيق الإبداع والابتكار فهي تحقق جملة من الوظائف الجوهرية، **كالتعليم والتثقيف والتهذيب والسموِ بالإنسان نحو آفاق إيجابية ومثالية.** (2)

نرى بأنَّ التربية حسب مؤلفنا هي عبارة عن قواعد وضوابط تُمكن المتعلم من تحقيق غاياته كالتعليم وغيرها.

---

(1) ينظر: سعد علي زاير وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، الطبعة الأولى، 1436هـ–2015م، ص113.

(2) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص07، ص08.

وبعد اطلاعنا على **معجم مقاييس اللغة** لأبي الحُسين أحمد بن فارس بن زكريَّا الرَّازي: وجدناه قد عرف التربية من جانبها اللغوي على أنَّها: «**ربي**: الراء والباء والحرف المعتلُ وكذلك المهموز منه يدلُّ على أصلٍ واحد، وهو الزّيادة والنّماء والعُلُوّ، تقول من ذلك: **ربا** الشّيءُ **يربُو**، إذا زاد، و**رَبا الرّابية يَربُوها**، إذا علاها، **وَرَبَا**: أصابه **الرَّبو**، والرَّبو: علُوُّ النفَسِ، ويُقال **ربَّيْتُهُ وَتربَّيْتُه**، إذا غذَوتهِ وهذا مِمّا يكون على معنيين: أحدهما مِن الّذي ذكرناه، لأنّه إذا **رُبي** نَما وزكا وزاد، والمعنى الآخر من **ربَّيته** من التّربيب». [1]

وعند عودتنا **للمعجم العربي الأساسي** لأحمد العايد وآخرين ينظرون إلى **التربية** من جانبها **اللغوي**: على أنَّها من: «رَبَا يَرْبُو رَبْوًا ورُبُوًّا.

رَابٍ (الرابي) مَرْبُوٌّ:

1. المالُ: زاد ونما.

رَبَّى يُرَبِّي تَرْبِيَةً مُرَبٍّ (المُرَبِّي) مُرَبًّى:

2. الأبُ ابنهُ: هَذَّبه ونَمى قواه الجِسمِيَة والعَقْلِيَةُ والخُلُقِية». [2]

في حين عَرَّفَهَا **محسن علي عطية** في كتابه الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية من جانبها **الإصطلاحي** على أنّها: «النمو الّذي يتحصل عليه **المتعلم** في مجالات مختلفة، **عقلية واجتماعية وجسمية وانفعالية** ولإحداث هذا النُمو وسائل هي **التعليم والتدريس والتدريب**». [3]

---

(1) أبي الحُسَين أحمد بن فارس بن زكريَّا الرَّازي، معجم مَقَايِيسِ اللُّغة، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، الطبعة الثانية، 1429هـ–2008م، الجزء الأول، ص 509، 510.

(2) أحمد العايد وآخرون، المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د.ط، د.ت، ص502.

(3) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول، 2006، ص56.

إذن فالتربية من خلال رأي محسن علي عطية هي نمو المتعلم من جوانب متعددة، عقليًا، نفسيًا، جسميًا، إلخ.

نلاحظ من خلال التعريفين أنّ "**جميل حمداوي**" قد أعطى مفهومًا عامًا حول التربية، حيث حصرها في تنشئة **المتعلم** ودمجه في **المجتمع**، وفيما يخص **التعريف الثاني** كان تعريفًا سطحيًا فاقتصره على نمو **المتعلم** من جوانب متعددة.

المبحث الثاني: مفهوم الديداكتيك

يُعرف "**جميل حمداوي**" مصطلح الديداكتيك (**la didactique**) بأنه: ميدان عملي تطبيقي، مرتبط بتدريس مواد معينة مثل: **ديداكتيك العربية وديداكتيك الفرنسية وديداكتيك العلوم** وغيرها فإنّ الديداكتيك لها حيز ضيق كونها متعلقة بمجال دراسي معين، فالتعليمية تركز على طرفين أساسيين هما: **المعلم والمتعلم،** وعليه فالعملية التعليمية–التعلمية تنطلق من الأهداف أو الكفايات من ناحية أولى، والمضامين والطرائق والوسائل الديداكتيكية من ناحية ثانية، والتقويم والتغذية الراجعة من ناحية ثالثة. (1)

وعليه نقول إنَّ الديداكتيك حسب رأي مؤلفنا أنَّها تهتم بمادة من المواد الدراسية، مع التركيز على المعلم والمتعلم.

ولقد تم تناول هذا المصطلح من قِبل **محمد صهود** الّذي أورد تعريف **كُوليدْراي colidray للديداكتيك:** «تعني فن التدريس، وكثيرًا ما تستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد الّتي يتم اللجوء إليها لغرض **التدريس،** كنعت لطريقة في **التدريس،** فإنّ المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية». (2)

من خلال هذا يتضح لنا أنَّ الديداكتيك هي فن التعليم، بالإضافة إلى اعتبارها الأسلوب الّذي ينتهجه المعلم أثناء الدرس.

في حين عرّف محمد الدريج **الديداكتيك** بأنَّها: الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، الّتي يخضع لها **التلميذ** قصد بلوغ **الأهداف** المنشودة، سواء على المستوى **العقلي** أو **الوجداني** أو **الحسي–حركي**.(3)

---

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص09، ص10.

(2) محمود صهود، مجلة التدريس، مفهوم الديداكتيك قضايا ومشكلات، كلية العلوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط–المغرب، سلسلة جديدة، يونيو، 2015م، العدد 7، ص121، 122.

(3) ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، الطبعة الثانية، مارس 1991، ص13

يتبين لنا من خلال هذا أنَّ التعليمية هي الطريقة الّتي يقوم بها المعلم في توصيل المعلومات للمتعلمين، بغية تحقيق الأهداف.

والمتمعن في كلا المفاهيم يلمس أنَّ **الديداكتيك** ينصب في مجال **التدريس، فجميل حمداوي** أعطى تعريفًا أشمل وأوسع، على غرار تعريف **كوليْراي** الّذي حصرها في الطريقة الّتي يقوم بها **المعلم** أثناء التدريس، **فأما الثالث** فاقتصر حديثه على مستويات **المتعلم** من خلال بلوغ الأهداف المسطرة.

المبحث الثالث: مكونات العملية الديداكتيكية

يُقر مؤلفنا أن العملية التعليمية–التعلمية تنبني على أربعة محطات تدبيرية وهي: المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة، ولتدبير هذه العملية اقتضى الأمر ثلاثة مستويات: فعلى مستوى **المدخلات** أي الأهداف والكفايات وعلى مستوى **العمليات** ونقصد بها المحتويات والطرائق والوسائل، وأخيرًا على مستوى **المخرجات** تخص التقويم، والمعالجة، والدعم.

يُعْنَى **التدبير الديداكتيكي** ببناء الدرس في شكل وضعيات ديداكتيكية وإدماجية، حسب مقاطع فضائية وزمانية معينة، بالتركيز على مجموعة الأنشطة الّتي يقوم بها المعلم والمتعلم معًا وفق طرائق بيداغوجية ووسائل ديداكتيكية معينة، وينصب هذا التدبير الديداكتيكي على تسيير الفصل الدراسي بأطواره الثلاث **الابتدائي** أو **الإعدادي** أو **التأهيلي** والتعلمات وفق مقاربات مختلفة، ويُضاف إلى ذلك أنَّ **التدبير** يقوم على فلسفة الأهداف والكفايات الإدماجية سواء أكانت **نمائية** أم **مستعرضة**، مع الانفتاح على تقنيات التربية الخاصة وعلوم التربية **تخطيطًا وتنظيمًا وتنسيقًا وقيادةً وتقويمًا**. [1]

إذن التدبير هو نوع من التخطيط، يضع من خلاله المدَّرس الخطط للتعلمات، خطة محكمة يتم خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم بما يتوافق مع فكر وأعمار المتعلمين.

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص11، 12.

المطلب الأول: أهداف التدبير الديداكتيكي

يهدف التدبير الديداكتيكي إلى بناء وضعيات ديداكتيكية إجرائية وتطبيقية، في شكل مقاطع تعليمية تعلمية شاملة لمختلف الأنشطة المتعلقة بالمعلم والمتعلم وأنواع التقويم والمعالجة، معتمدًا على تنظيم مختلف العمليات في وضعيات إشكالية بسيطة ومعقدة في جميع المدارس، وغالبًا ما يتخذ هذا التدبير طابع التخطيط والتنظيم وفق وضعيات إدماجية قابلة للتقويم والمعالجة والقياس. (1)

مما سبق نستنتج أنَّ من خلال هذه الوضعيات يصبح المدَّرس مساعدًا، يقدم المساعدة اللازمة لمن يحتاجها من المتعلمين من جهة ويشجعهم على إنجاز المطلوب ويقوي الثقة في أنفسهم من جهة أخرى، لأنَّ العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني علاقة قوية لابد على المدَّرس أن يتفطن لها.

المطلب الثاني: أهمية التدبير الديداكتيكي

تكمن أهمية هذا الأخير في عقلنة العملية التعليمية-التعلمية، وربط التخطيط بالتنفيذ والتطبيق والتقويم، ومن المعروف أن التدبير آلية مهمة تحقق الجودة والرفع من الإنتاج التربوي. (2)

نرى بأن للتدبير الديداكتيكي أهمية كبيرة وذلك من خلال تنويع تنظيم الفصل الدراسي (**عمل فردي، ثنائي، مجموعات**...)، لتسهيل عملية تشخيص صعوبات المتعلمين، واتباعها بأنشطة المعالجة لتحقيق الجودة.

(**1**) **ينظر: المرجع نفسه، ص13.**

(**2**) **ينظر: المرجع نفسه، ص14.**

المطلب الثالث: وظائف التدبير الديداكتيكي

يتضمن التدبير الديداكتيكي جملة من الوظائف نذكر أهمها: وظيفة التخطيط المرحلي على المستوى البعيد أو المتوسط أو القريب، فهو يقوم على عملية **الاستشراف والتنبؤ**، فهناك وظائف أخرى نذكر أهمها: وظيفة التسيير، وظيفة التوجيه، وظيفة التنظيم، وظيفة التنسيق، وظيفة المراقبة، وظيفة التقويم، وظيفة الدعم. [1]

نستخلص من هذا أنَّ كلَّ وظيفة من هذه الوظائفِ لها دورٌ تظهر نتائجه خلال الفصل الدراسي، ومن خلال أعمال المتعلمين.

في حين نجد **عبد القادر الزاكي وآخرين** قد قدموا تعريفًا لكل من الوظائف الآتية:

1. التخطيط: وهو إعداد قَبلي لاتخاذ القرار بخصوص موضوع أو مشكلة معينة، لتحديد ما سيتم إنجازه حتى لا يكون التدبير عشوائيًا، ويختلف الإعداد في صعوبته وأهميته حسب الموضوع أو المشكلة.

2. التنظيم: وهو تحديد كيفية انجاز العمل واستعمال الموارد وتوزيع المهام لتنفيذ القرارات المتخذة بكيفية فعالة.

3. التوجيه: ويُقصد به عملية مركبة تشمل استعمال القيادة والسلطة والتواصل والتنشيط والحفز، لتوجيه العملية التعليمية والعاملين بالمؤسسة في الاتجاه المطلوب.

4. التنسيق: ونعني به إقامة الانسجام والتكامل بين مختلف العناصر والمكونات الّتي يشملها تدبير المؤسسة فهناك مكونات التدبير التربوي والبيداغوجي، ومكونات التدبير الإداري وتدبير علاقات المؤسسة مع الشركاء والمحيط، وهو ما يتطلب تنسيق الجهود وتظافرها، لتصب في تحقيق أهداف العملية التربوية.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص14.

5. المراقبة: وهي عملية تقويم للموارد المستثمرة والنتائج المُحَصَلْ عليها، وهي تهدف إلى إدخال التعديلات الضرورية حتى يتم الّتيقن من أنَّ أهداف المؤسسة والخطط الموضوعة لتحقيقها سيتم احترامها. [1]

نلاحظ من خلال هذا أنَّ هذه الوظائف لها أهمية في تنظيم العملية التعليمية–التعلمية.

من خلال قراءتنا لعنصر وظائف التدبير الديداكتيكي اتضَّح لنا أنَّ باحثنا قد عددها فقط دون التطرق إلى شرحها، بينما نجد **عبد القادر الزاكي** وزملاءَهُ قد قاموا بشرح مفصل لكل وظيفة من هذه الوظائف المهمة، الّتي لابد من توفرها في عملية التدبير سواءً أكان تدبير فصل، أو وضعية، أو تعلمات، فيها يتم تحقيق الجودة والفعالية.

المطلب الرابع: مرتكزات التدبير الديداكتيكي

يرى "**حمداوي**" أن التدبير الديداكتيكي ينبني على مجموعة من المرتكزات تمثلت في أنشطة **المعلم والمتعلم** الّتي تُعطى عبر مقاطع دراسية مختلفة (**المقطع الاستهلالي، المقطع التكويني، المقطع النهائي**)، انطلاقًا من الأهداف والكفايات المسطرة ورصد الوضعيات الديداكتيكية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جُذاذة دراسية تخطيطًا، وتطبيقًا، وتنفيذًا، مع اختيار الطرائق والوسائل المناسبة، الّتي تساعد المدَّرس، والمتعلم في التعامل مع الوضعيات الكفائية، وعليه فالتدبير الديداكتيكي يجعل من المدَّرس يتعرف على مختلف منهجيات التدريس في مستويات متنوعة كأن يَعْرِفَ **منهجية القراءة، منهجية الخط والكتابة، منهجية النحو والصرف، منهجية الوضعيات الإدماجية والتقويمية** وغيرها، ومن جهة أخرى يستلزم على التدبير الديداكتيكي التَعرف على تقنيات التنشيط والتواصل، مع خصوصيات القسم، والتنويع فيها مع التركيز على المتعلم واستثارة قدراته الكفائية والإدماجية، انطلاقًا من نظريات التعلم أثناء التدبير وبناء الدرس،

(1) عبد القادر الزاكي وآخرون، التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة من أجل الجودة، مجزوءات دعم تكوين هيئة الإدارة التربوية، المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، 2012، ص15.

فعلى سبيل المثال: نذكر النظرية السلوكية أو البيداغوجيا الفارقية، أو المقاربة اللاتوجيهية أو البيداغوجيا المؤسساتية.... [1]

وعليه فكل هذه العوامل لها أثر على تفعيل التخطيط وجودة التعلمات من جهة، وعلى إنجاح العملية التعليمية–التعلمية من جهة أخرى.

المطلب الخامس: شروط التدبير الديداكتيكي

راعى باحثنا في التدبير الديداكتيكي مجموعة من الشروط يمكن حصرها في الأنواع الآتية نذكر من بينها: [2]

1. مراعاة خصوصيات التلاميذ النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية.
2. مراعاة الفوارق الفردية بتطبيق البيداغوجيا الفارقية.
3. مراعاة الإمكانيات البشرية، والمادية، والمالية، والعدة الإدارية.
4. الالتزام بالمقررات الرسمية والتوجيهات الوزارية.
5. العمل على تحقيق الجودة كمًا وكيفًا.
6. ربط مخرجات التدبير الديداكتيكي بمدخلاته الرئيسية.

وخلاصة القول على المعلم أنْ يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، والالتزام بالبرنامج الوزاري.

---

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص14–ص16.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص16.

المدخلات الديداكتيكية:

وفي هذا الصدد نجد باحثنا قد قدم تعريفًا بسيطًا **للمدخلات (Input)** وهذه الأخيرة هي رصد مجموعة من الأهداف العامة، والخاصة، والإجرائية، أو الاستعانة بجملة من الكفايات، حسب فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم. [1]

المبحث الأول: تحديد الأهداف الإجرائية

يقودنا التمعن في هذا المبحث إلى أن "**حمداوي**" قد ميز بين بيداغوجيا الكفايات وبيداغوجيا الأهداف فيقول: إذا كانت تُعنى بيداغوجيا الكفايات بتحديد المتعلم لكفاياته وقدراته الأساسية، عند مواجهته لمختلف الوضعيات في سياق ما، فإن بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية ذات طابع سلوكي، إما تكون أهداف عامة أم خاصة، فنجد أنها مرتبطة أشد الارتباط مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم، وعليه فإن بيداغوجيا الأهداف تركيزها على الدرس الهادف تخطيطًا، وتدبيرًا، وتقويمًا، ومعالجةً، ومن الملاحظ أن الهدف كانت له خلفية عسكرية تَعني الدقة، والتحديد أو بعبارة أخرى وضع خطة معينة على أساس التخطيط، والتدبير بغية الوصول إلى نتيجة معينة، فلابد لهذا الهدف أن يخضع للتقويم والاختبار، والتغذية الراجعة.

إذن فهناك مجموعة من الأهداف والمتمثلة في: **الغايات، والأغراض، والأهداف العامة، والأهداف الخاصة،** ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

المطلب الأول: الغايات

أشار "**جميل حمداوي**" في تعريفه للغايات على أنّها: فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم، بحيث تتجسد في المنهاج، والبرامج الدراسية، والمقررات التعليمية، ومحتويات الدروس،

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص17.

كأن نقول: "أن يكون مواطنًا صالحًا"، إذن فالغايات هي أهداف تربوية كُبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة، وغالبًا ما تكون أهداف بعيدة ومجردة. (1)

يتضح لنا أنَّ الغايات حسب قول مؤلفنا هي أهداف تربوية وتعليمية، هدفها تكوين فرد صالح.

وفي موضع آخر نجد **رافدة الحريري** في كتابها **التقويم التربوي** أنَّ **الغايات** بالنسبة لها: «هي الأهداف العامة، وتعتبر أهدافًا بعيدة المدى وتكون صياغتها عادة في عبارات عامة شاملة حيث إنّها تصف الغايات النهائية القصوى، وتظهر نتيجة العملية التربوية كلها، وتمثل الأهداف التربوية كلها، وتمثل الأهداف التربوية العامة النتائج الكبرى الّتي تسعى التربية إلى تحقيقها، وتستغرق وقتًا طويلاً».(2)

نرى من خلال هذا أنّ الغايات هي أهداف عامة تتضح جراء العملية التربوية، إلاّ أنها تتطلب وقت طويل.

نستنتج من خلال الرأيين السابقين أنهما متوافقان على أن الغايات هي أهداف تربوية نسعى إلى تحقيقها للوصول إلى مرادنا.

المطلب الثاني: الأهداف العامة أو الأغراض

تطرق باحثنا في مفهومه **للأهداف العامة أو الأغراض** على أنَّها: عبارة عن توجهات تختص بالتربية والتعليم، فلكل طور من الأطوار أهدافه العامة، ويَعني هذا أنَّ الأغراض أقل عمومية من الغايات، وهذه الأخيرة ترتبط بقطاع التربية والتعليم من جهة، ومن جهة أخرى ترتبط بسياسة الدولة العامة. (3)

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص17، 18.

(2) رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، د.ط، 1428هـ–2008م، ص116.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص18، 19.

يُفهم من هذا التعريف أنَّ هذه الأهداف هي أقل عمومية من الغايات، كون لكل مرحلة من مراحل التعليم أهدافها العامة.

في حين تناول كتاب **التدريس طرائق واستراتيجيات** مفهوم **الأهداف العامة** على أنها: «هي الّتي تُشتق من الغايات، تعكس المبادئ الّتي تُرسخ قيم المجتمع السائدة عبر برامج ومضامين الدروس الّتي تُلقى في المدارس، تُقَدّم لمقرر معين، أو برنامج دراسي، أو مستوى من المستويات، أو قسم من الأقسام؛ للتعبير عن الغايات في زمن قصير نسبيًا». (1)

وعليه يمكن القول إنَّ الأهداف العامة هي منبثقة من الغايات، كونها النتيجة الفعلية الّتي يحققها المقرر الدراسي، أو البرنامج في فترة زمنية.

ومن خلال عرضنا لما جاء في هذين الكتابين يتبين لنا أنَّ **المفهوم الأول** للأهداف العامة لم يكن مفصل، على غرار **المفهوم الثاني** الّذي كان أشمل وأوسع.

المطلب الثالث: الأهداف الوسطى

ويستمر مؤلفنا في حديثه عن الأهداف حيث ذهب يعرف **الأهداف الوسطى** على أنَّها: أقل عمومية وتجريدًا من الأهداف العامة، وأقل إجراءً وتطبيقًا من الأهداف الخاصة، كونها تتموقع بينهما، فكل أصناف المعرفة والانفعال وكذا الحس الحركي ما هي إلاَّ مراق لأهداف متدرجة في العمومية، غير أنها تقترب من الخصوصية كأن نقول مثلاً: **أن يعرف التلميذ أخوات كان،** ويستظهر **القصيدة الشعرية، ويتذوق الشعر.** (2)

من خلال ما تم ذكره تبين لنا أن هذه **الأهداف** تتمركز بين الأهداف العامة، والخاصة ومن أمثلتها نذكر: **تمكين المتعلم من معرفة العلامات الإعرابية، تمكينه من شرح المفردات الصعبة وتوظيفها في جمل مفيدة.**

---

(1) مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت–لبنان، الطبعة الأولى، 1432هـ–2011م، ص21.

(2) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص19.

ومن جهة أخرى يُعرف **محمد الدريج الأهداف الوسطى** قائلاً بأنَّها: تقع بين مستوى الأهداف العامة ومستوى الأهداف الخاصة، فهي من جهة أقل عمومية وتجريدًا من الأولى، وهي من جهة ثانية غير محددة بما فيه الكفاية حتى تكون في مستوى الدقة الّتي تُميز الأهداف الخاصة مادامت غير مصاغة بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة ومن أمثلتها نذكر:

– جعل التلميذ قادرًا على حفظ قصيدة شعرية في وصف الطبيعة.

– جعل التلميذ قادرًا على تحليل وثيقة تاريخية.

– جعله قادرًا على تحليل نص فلسفي. (1)

وعطفًا على ما قيل نستنتج أنَّ مثل هذا النوع من الأهداف هو أقل عمومية من الأهداف العامة والخاصة، وعلى سبيل المثال نذكر:

– تمكن المتعلم من القراءة الصحيحة.

– تمكينه من معرفة الحدود السياسية لبلد من البلدان.

انطلاقًا من هذا يمكن القول إنَّ **التعريفين متطابقين** على أنَّ الأهداف الوسطى أهداف تقع بين الأهداف العامة والخاصة، فهي أقل عمومية من الهدف العام وأقل إجراء وتطبيق من الهدف الخاص.

المطلب الرابع: الأهداف الخاصة

أما في مطلبه الرابع فقد أعطى مؤلفنا مفهوم **للأهداف الخاصة:** وهذه الأخيرة لها مسميات كثيرة كأن نقول: **الأهداف السلوكية،** أو **الأهداف الإجرائية،** فهي إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية والتقييم، وقد يكون هدفًا معرفيًا، أو وجدانيًا، أو حسيًا حركيًا بها نقيس سلوك المتعلم لا سلوك المعلم، وعليه يخضع الدرس الهادف لمجموعة من المحطات الإجرائية

(1) ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، الطبعة الثانية، مارس 1991، ص61.

المتمثلة في تحديد المداخل الأولية، وذلك من خلال تسطير مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المرتبطة بدرس ما، إذ لابد أن نحدد **الهدف العام**، ثم يليه **الأهداف السلوكية الإجرائية** حسب نوعيتها سواء أكانت **معرفية، وجدانية، وحسية حركية**، وهذا ما سنلاحظه في الأمثلة الآتية:

درسنا الافتراضي (**المبتدأ والخبر**).

الهدف العام:

أن يستوعب المتعلم درس **المبتدأ والخبر**

الأهداف الإجرائية:

1. أن يعرف التلميذ الجملة الفعلية في مستهل الدرس.
2. أن يذكر التلميذ قاعدة المبتدأ والخبر أثناء المرحلة التكوينية.
3. أن يحدد التلميذ أنواع الخبر أثناء المرحلة التكوينية.
4. أن يذكر التلميذ خمس جمل اسمية فيها مبتدأ وخبر في آخر الحصة. [1]

انطلاقًا من هذا التعريف يتضح لنا حسب رأي حمداوي أن الأهداف الخاصة هي الّتي يسطرها، ويحددها المعلم قبل كل حصة تعليمية، فإذا أراد المدَّرس أن يقدم درسًا عن **الفاعل** فلابد من تحديد الأهداف الّتي يريد الوصول إليها في نهاية الدرس، فيكون التلميذ قادرًا على تحديد **الفاعل** في الجملة وإعرابه.

وعند اطلاعنا على كتاب **اللغة العربية وآدابها لعبد الله قلي** أنه أعطى تعريفًا **للأهداف الإجرائية** (**les objectifs opérationnelles**) على أنَّها: وصف للسلوك أو الأداء الّذي سيقوم به التلميذ بعد الانتهاء من مقطع دراسي من التحديد الدقيق جدًا للسلوك، فيكون بذلك السلوك متضمنًا في صياغة الهدف الإجرائي بذاته، بحيث يقوم المدَّرس بصياغة الأهداف الإجرائية، ومن

(**1**) **ينظر: المرجع نفسه، ص20، ص21.**

أمثلته نذكر: أن يكون التلميذ قادرًا على تعيين أجزاء المتر ومضاعفاته باستعمال المتر الشريطي دون ارتكاب أي خطأ. [1]

ومما يلاحظ من قول عبد الله قلي بأن مجموعة الأهداف الإجرائية تُشكل هدفًا عامًا، وهذا الهدف يتوصل إليه المتعلم في مقطع دراسي معين.

ومما سبق يبدو لنا أنَّ التعريفين متكاملين، فالأول ركز على الجانب التطبيقي والثاني على الجانب النظري، غير أن المسميات اختلفت ولكن يبقى المعنى واحد.

المبحث الثاني: تحديد الكفايات

يُشير **"جميل حمداوي"** في هذا العنصر إلى بيداغوجيا الكفايات الّتي يراها بأنَّها مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة، فالكفايات هي بمثابة معارف، ومهارات، ومواقف، وكفايات معرفية، وتواصلية، ومنهجية، وثقافية، يستخدمها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات، بغية التكيف والتأقلم مع المحيط، ومن ثم فإنَّ اكتساب الكفايات هو السبيل الحقيقي لتحقيق النجاح وأساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية، واعتماده على ذاته في حل جميع المشاكل الّتي تُقدمها الوضعيات أمام المتعلم أثناء مواجهته لواقعه الحي؛ وما هو ملاحظ في هذا المبحث أنَّ باحثنا قد طرح مجموعة من الأسئلة أهمها:

ما هي بيداغوجيا الكفايات؟ وماهي الوضعيات؟ وفيما يتمثل الفرق بين نظرية الكفايات ونظرية الأهداف؟ [2]

المطلب الأول: مفهوم بيداغوجيا الكفايات

شرع الكاتب تعريفه **للكفايات** (**compétence**) على أنّها: هي القدرات، والملكات الذاتية الأساسية والنوعية، الّتي يتسلح بها المتعلم أثناء مواجهته لوضعية ما أو مشكلة في واقعه

---

(1) ينظر: عبد الله قلي، اللغة العربية وآدابها، السنة الرابعة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون–الجزائر، د.ط، د.ت، الكتاب الثاني، ص46.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص24.

الشخصي أو الموضوعي، وبتعبير آخر فإنَّ الكفاية هي القدرة(*) الّتي يستدمجها التلميذ حين وجوده أمام وضعيات جديدة سواء أكانت معقدة أم مركبة، وذلك من خلال توظيف مهاراته، ومعارفه، وموارده، لإيجاد الحلول الناجعة لها بشكل فعال وملائم؛ إذن تنبني الكفاية على عناصر أساسية وهي كالآتي: (1)

1. القدرات والمهارات.
2. الإنجاز أو الأداء.
3. الوضعية أو المشكل.
4. حل الوضعية بشكل فعَّال وصائب.
5. تقويم الكفاية بطريقة موضوعية.

ومما يُلاحظ على قول حمداوي أن الكفاية هي مجموعة الموارد (سلوكات، خبرات، معارف، مهارات)، الّتي يستخدمها المتعلم لحل المشكلات الّتي يُواجهها في الواقع.

وبعد الاطلاع على ما جاء في كتاب **السيد لاصب لخضر** تبين لنا أنَّ **تعريف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات** عنده تتمثل في تعريف الكفاءة: **Définition de la compétence** على أنها: «هي قدرة المتعلم على تجنيد(*) مجموعة من الموارد (المعارف، المعارف الفعلية، المعارف السلوكية، الإجراءات، ومعرفة التصرف)، وإدماجها بهدف حل وضعية مشكل».(2)

(*) القدرة: بمعنى أن المتعلم يستطيع أن يتصرف إزاء المواقف وخاصة الجديدة منها، بفعالية وعن رغبة، وميل، وبدافع.

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص24–ص26.

(*) التجنيد: هو عملية حشد المعلومة المناسبة من بين معلومات كثيرة ومتوفرة لدى المتعلمين، بهدف توظيفها لحل وضعية مشكل.

(2) السيد لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلّم المتعلّم كيف يتعلم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، السداسي الثاني، 2018، ص09.

ولعل ما يُلفت انتباهنا في هذا الكلام هو أن الكفاءة هي جملة من الموارد الّتي يُجندها المتعلم لحل المشكلات الّتي تُعيقه.

نستخلص مما سبق أنَّ **المؤلفين** أعطيا نفس التعريف للكفاية بحيث أنَّها قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة.

المطلب الثاني: أنواع الكفايات

يرى الباحث أنَّ الكفايات في مجال التربية والتعليم تنقسم إلى عدة أنواع نذكرها:

الفرع الأول: الكفايات النوعية

تتحدد الكفايات النوعية في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة، فالكفايات النوعية هي الّتي يكتسبها المتعلم في فترة دراسية معينة، أو في مجال نوعي، أو تخصص مهني، إذًا فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاية المستعرضة. (1)

إذن فالكفايات النوعية تختلف عن الكفايات المستعرضة بحيث إن الكفايات النوعية مرتبطة بمادة دراسيّة معينة، أو مجال نوعي أو مهني معّين.

وعند قراءتنا لمقال **المقاربات والبيداغوجيات الحديثة لرحيمو بخات وآخرين** الّذين يعرفون **الكفايات النوعية** بأنَّها: «هي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي، أو مهني معين، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة، وقد تكون سبيلاً إلى تحقيق الكفايات المستعرضة».(2)

حسب ما صرح به رحيمو بخات بأن الكفاية النوعية مرتبطة بمجال معين، أو مادة دراسية معينة.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص27.

(2) رحيمو بخات وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مديرية تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التكوين)، الرباط، أبريل، 2006، ص19.www.elbassair.com

ومما سبق نستنتج أنَّ كلا **التعريفين** ينصبان في نفس المعنى، على أن الكفاية النوعية مرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال مهني معين.

الفرع الثاني: الكفايات الممتدة أو المستعرضة

هذا النوع من الكفايات نجده أنه يشترك مع مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكه بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، وعلى سبيل المثال نذكر: اكتساب منهجية التفكير العلمي، تمتاز الكفايات الموسعة بأنَّها كفايات عُليا وقُصوى وختامية، تتطلب نوعًا من الإتقان، والانضباط، والمهارة، والاحتراف كونها نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة. (1)

نرى بأن هذا النوع من الكفايات حسب قول مؤلفنا يعتبر نقطة تقاطع بين مجموعة من المواد الدراسية ومن أمثلتها نذكر: تركيب جمل مكونة من فعل وفاعل ومفعول به تركيبًا صحيحًا، إنشاء مقطوعة وطنية بإتقان، تلاوة سورة النصر بجودة وتأثير.

وعند العودة إلى كتاب **المعين في التربية للعربي اسليماني** نجده قد عرف **الكفايات الممتدة أو المستعرضة transversales ou générales** بأنَّها: هي الكفايات الّتي تخص سياقًا محددًا، ووضعية واحدة، أو مادة معينة، بل هي كفايات يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة، ففي رأي **رومان فيل** تَعني تلك الكفايات الّتي نستطيع ممارستها في مختلف المواد، ومن بين الكفايات الممتدة نجد مثلاً: القدرة على التحليل، والقدرة على التركيب، القدرة على التركيز والانتباه، القدرة على التفاعل والاندماج. (2)

إذن فإنَّ الكفاية المستعرضة هي الّتي لا ترتبط بمجال محدد، أو مادة دراسية معينة، بل تتجاوز إلى مجالات عدة.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص28.

(2) ينظر: العربي اسليماني، المعين في التربية مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، كتاب للمترشحين والمتدربين والأساتذة، د.ط، يوم الجمعة 18 أبريل 2014، ص113، ص114.

وعند المقارنة بين هذين **الكتابين** نجد أن **حمداوي** قد ربط الكفاية المستعرضة بمجموعة من المواد، في حين **اسليماني** خصها بمادة معينة.

الفرع الثالث: الكفايات الأساسية

تبنى العملية التعليمية–التعليمية على الكفايات الأساسية، باعتبارها كفايات قاعدية أو جوهرية، فهي ضرورية في مجال التربية والتعليم مثل: **كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب،** وهذا كله خاص بالتعليم الابتدائي. [1]

ومما يُلاحظ حسب قول **حمداوي** أنَّ **الكفايات الأساسية،** هي نتاج التعلم الأساسي المرتبط بالوحدات التعليمية الّتي يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل محور تعليمي مثل: **تعلم القراءة، حل تمارين حسابية** وغيرها.

وفي المقال السابق الذكر "**المقاربات والبيداغوجيات الحديثة**" نجد تعريفًا **للكفايات القاعدية** «والّتي تسمى أيضًا **بالكفايات الأساسية،** أو **الجوهرية،** أو **الدنيا:** فهي تشكل الأسس الضرورية الّتي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة، والّتي لا يحدث التعلم في غيابها ومن أمثلة هذه الكفايات في برنامج النشاط العلمي لسنة **الخامسة ابتدائي** مثلاً: فصل مكونات الخليط، تعرف على أنواع الخليط، تعرف على دور العضلات في إحداث الحركة».[2]

يتبين لنا من خلال هذا أن الكفاية القاعدية هي كفاية أساسية أو الدنيا، تُشكل الأساس باعتبارها ضرورية في بناء التعلمات، بحيث لا يحدث التعلم في غيابها.

مما سبق نستنتج أن **المفهومين** يتفقان في الرؤية نفسها على أن الكفايات الأساسية هي ضرورية في العملية التعليمية–التعلمية، بحيث لا يحدث التعلم في غيابها.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص28.

(2) رحيمو بخات وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص20.

الفرع الرابع: كفاية الإتقان والجودة

هي كفاية تكميلية وليست بأساسية وضرورية، فعلى سبيل المثال: **عدم الغرق أثناء السباحة** هي كفاية أساسية، غير أن **الرشاقة والسرعة والسباحة** في فريق واحترام قواعدها هي كلها كفايات إتقان وجودة. [1]

فعلى حد تعبير صاحب **الكتاب** يتضح لنا أن العمل الجماعي هو أساس الجودة والإتقان في أي مجال كان، غير أن العمل الفردي والأسلوب الواحد قد يؤدي إلى كفاية أساسية غير تكميلية.

المطلب الثالث: تعريف الوضعيات

وفي هذا المقام نجد مُؤَلِفِنَا يقول: إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية أمثال **معجم لسان العرب لابن منظور** ومعجم **الوسيط**، فإننا لا نجد كلمة **الوضعية** بهذه الصيغة؛ بل نجد كلمة وَضَعَ موضِعًا ومواضِع، وهي دالة على الإثبات في المكان أي: بمعنى الوضعية هي بمثابة إطار مكاني للذات والشيء أما في معجم (**روبير/Robert**)، فيرى أن الوضعية هي التموقع المكاني، أو الحالي في مكان أو وضع ما غير أننا نجد كاتبنا قد عرف **الوضعية** بأنَّها مجموعة من الظروف المكانية والزمانية الّتي تحيط بالحدث، وقد تتداخل مع السياق والظروف والعوائق والمواقف والمشكلات والصعوبات...إلخ، كما أن الوضعية تُعرف في مجال التربية والديداكتيك بكونها وضعية ملموسة في الوقت نفسه تصف في الإطار الأكثر واقعية، والمهمة الّتي تواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية لبلورة الكفاية والبرهنة عليها، أي: إنَّ الوضعية واقعية ملموسة فلمتعلم يواجهها بقدراته، ومهاراته، وكفاءاته من أجل حلها، فالوضعيات هي عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط معينة وحسب **محمد الدريج** فالوضعية تطرح إشكالاً فهي تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها.

(**1**) **ينظر: المرجع نفسه، ص28.**

ومما سبق يتبين لنا أنَّ الوضعية هي مجموعة من العوائق والمشاكل، الّتي تستوجب على المتعلم إيجاد حلول لها للحكم على مدى كفاءته وأهليته، وخلاصة القول إن الكفايات ترتبط بمواجهة المشاكل المركبة، والوضعية المعقدة(*)، يعني أن تكون إنسانًا ناجحًا، ومتمكنًا من أسباب النجاح، ومن مواصفات الكفاية أنها مركبة تشتمل على مجموعة من الموارد والمواقف المختلفة. (1)

يتضح لنا حسب رأي صاحبنا -الباحث- أن الوضعيات هي مجموعة من المشاكل أو العوائق الّتي تواجه المتعلم والّتي تستوجب عليه توظيف كل موارده، من أجل الوصول إلى حل لها.

وبعد الرجوع إلى معاجم اللغة العربية فوجدنا في معجم مقاييس اللغة **لابن فارس** كلمة «وَضَعَ: الواو والضاد والعين أصلٌ واحد يدلُّ على الخَفْض [للشَّيء] وحَطِّه، وَوَضَعْتُهُ بالأرض وضعًا، والوضائع: قومٌ يُنقَلون من أرضٍ إلى أرضٍ يسكنون بها». (2)

نرى من خلال هذا أن الوضعية يُقصد بها الظروف المكانية.

وعند العودة إلى كتاب **تعليمية اللغة العربية وقف المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات لمحمد مصابيح** وهذا الأخير يُعرف **الوضعية (Situation)** بأنَّها: «الإشكالية الّتي يتم تحديدها ورسمها لمساعدة المتعلّم على توظيف ما لديه من إمكانات، وتجعله دومًا في موقع العمل الفاعل، والنشاط الدّؤوب والمستمر، كما أنّها تُضفي على المادّة التعليمية الحيويّة والفائدة». (3)

(*) الوضعية المعقدة: تمثل المشكل أو العائق الّذي يعترض الفرد، والّذي يتطلب منه استخدام كُلّ أشكال المعارف لبلوغ الحل.

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص29-ص31.

(2) أبي الحُسين أحمد بن فارس بن زكريّا الرّازي، معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الثانية، 1429هـ-2008م، الجزء الثاني، ص635.

(3) محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.com للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، د.ط، 2014، ص245.

نلاحظ من خلال هذا بأن الوضعية هي الإشكالية الّتي يوضع فيها التلميذ من أجل توظيف كل ما لديه من معارف، وخبرات ومهارات وقدرات ...إلخ، وهذا ما يزيده نشاط وثقة بالنفس بغية الوصول إلى حل لها.

وخلاصة القول أنَّ كل من المفهومين **الأول والثاني** قد اتفقا على أن الوضعية هي العائق أو المشكل الّذي يتعرض له التلميذ من أجل توظيف كل ما لديه من موارد للوصول إلى الحل المناسب، غير أن المفهوم الأول كان فيه تفصيل وشرح عكس المفهوم الثاني.

المطلب الرابع: أنواع الوضعيات

وفي هذا الصدد يرى "**حمداوي**" الوضعيات هي مجموعة من الأُطر، والمؤشرات، والظروف السياقية الّتي تحدد المشكلات، والصعوبات الّتي تواجه التلميذ، وهو بدوره يتسلح بمجموعة من المعارف، والكفايات الوظيفية من أجل حل الوضعيات المعقدة وحصول التلميذ أو المتعلم على إجابات صحيحة لإبراز وضعية الكفاية لديه من خلال وضعه أمام عدة وضعيات وهي كالآتي:

1. **الوضعية المكانية:** هي قدرة التلميذ على كتابة الإنشاء داخل القسم، وقدرة المتعلم على إجراء التجربة داخل المختبر.

2. **الوضعية الزمانية:** هي قدرة التلميذ على كتابة قصيدة شعرية في ساعتين، وقطاع مسافة **40 كلم** في ساعتين.

3. **الوضعية الحالية:** قدرة التلميذ على تمثيل دور مسرحي بطريقة كوميدية، وقدرة المتعلم على السباحة على ظهره في مسبح المدرسة.

4. **الوضعية الأداتية أو الوسائلية:** فعلى المتعلم القدرة على كتابة نص من ألف كلمة بواسطة الكمبيوتر، والتلميذ قادرًا على القفز بواسطة الزانة.

5. **الوضعية الحديثة أو المهارية:** هي أن يكون التلميذ قادرًا على تقطيع بيت شعري، وتحديد بحره العروضي.

6. الوضعية التواصلية: أن يكون قادرًا على استخدام أسلوب التحذير وهو يتكلم الإسبانية مع شخص يدخن سيجارة في الحافلة، وقدرته على التواصل بالإنجليزية عند كتابة رسالة لصديقه البريطاني في لندن. (1)

ولتدعيم كلام **مؤلفنا** قد قمنا بالإتيان بأمثلة لكل وضعية من هذه الوضعيات:

أ. الوضعية المكانية: أن يكون التلميذ قادرًا على حل أي وضعية مشكلة تصادفه.

ب. الوضعية الزمانية: أن يكون التلميذ قادرًا على الإنتاج الكتابي في زمن محدد.

ج. الوضعية الحالية: وهي قدرة المتعلم على تحويل قصة إلى حوار أو العكس.

د. الوضعية الأداتية أو الوسائلية: وفيها يكون المتعلم قادرًا على الكتابة بواسطة القلم.

هـ. الوضعية الحديثة أو المهارية: أن يكون التلميذ قادرًا على تركيب الألعاب التركيبية بمفرده.

و. الوضعية التواصلية: وهي قدرة المتعلم على التواصل باللغة الفرنسية أو الإنجليزية مع غيره شفويًا أم كتابيًا.

المطلب الخامس: أهمية الوضعيات–المشاكل

يُشير صاحبنا –الباحث– في مطلبه هذا أن للوضعيات أهمية كبرى في اختيار المناهج الدراسية، وتقييم المدرسة المعاصرة، والتمييز بين التقليدية منها والجديدة ومعرفة المدرسة المنغلقة من المدرسة الوظيفية والمنفتحة، إذ تعتبر الوضعيات محك الكفاءة والمردودية، وإبراز للقدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة، فهي تربية تقوم على حل المشاكل المستعصية، واقتراح حلولاً مناسبة وممكنة، يضاف إلى ذلك التحفيز على التعلم الذاتي، وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، وعليه فإنَّ هذه الوضعيات تقوم على: (2)

– افراز الكفاءات والقدرات العقلية المتميزة.

---

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص32، 33.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص36.

- ربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل.

- توفير الوسائل المادية والبشرية.

- تغيير عقلية الإدارة والمدَّرس والتلميذ والآباء والمجتمع ككل.

- تلبية حاجات أرباب العمل.

- تحقيق الجودة والمنافسة والسير وفق مقتضيات العولمة.

يتبين لنا من خلال ما تم ذكره أن أهمية الوضعيات-المشاكل تكمن في ربط المدرسة بالحياة بواسطة وضعيات واقعية، وهذا ما يدفع المتعلم إلى التحفيز وجعله يحس بالمتعة ويزيد فيه الرغبة في التعلم الذاتي وإيجاد الحلول لمشكلاته.

وعند تمعننا في كتاب **محمد الطاهر وعلي** الموسوم بـ: الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات فقد قدم لنا **أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية-التعلمية** والمتمثلة في كونها: [1]

- تسمح للتلميذ بالتعلم الحقيقي لأنه يوضع من خلالها في قلب مسار التعلم.

- تدفعه إلى تجنيد معلوماته المختلفة وخبراته.

- تضعه أمام تحديات، وتجعله يعي ذلك.

- تكسبه الثقة بالنفس والتواصل في إطار العمل الفوجي والجماعي، سيعبر من خلاله عن أفكاره ويتبادلها مع أقرانه.

- تُنمي لديه القدرة على التحليل، والتمييز، والتصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام.

- تجعله يدرك بأنه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد ومركب.

---

(1) ينظر: محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة ثانية منقحة ومزيدة، 1431هـ-2010م، ص107، 108.

- تكتشف له عن دور المواد المختلفة في حل المشكلات المركبة.

- تساعده على قياس الفارق بين ما يعرفه لحل وضعية مركبة، وبين ما ينبغي أن يتعلمه لاحقًا.

- تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

- تعطي معنى لطريقة التعلم وتنمي دافعية التلاميذ للتعلم.

يتضح لنا من خلال هذا أن أهمية الوضعيات تتمثل في تنمية قدرة المتعلم على المقارنة والتحليل، وزيادة الدافعية للتعلم بمفرده مع اكتسابه الثقة بنفسه وهذا ما يدفعه إلى تسخير معلوماته وخبراته لحل وضعية مركبة.

نتوصل في الأخير إلى أن أهمية الوضعيات–المشاكل لدى كل من الرأيين **الأول والثاني** تصب في معنى واحد وهو تنمية المتعلم من جميع الجوانب مع تبيان قدراته ومواهبه، من خلال توظيف مكتسباته لحل المشاكل الّتي تعترضه في واقعه المعاش.

المطلب السادس: سياق الوضعيات

يؤكد **مؤلفنا** في مطلبه هذا أنه لا يمكننا فهم الوضعيات إلاّ إذا وضعناها في سياقها الاجتماعي، والتاريخي، فقد استلزم التطور العلمي والتكنولوجي توفير أُطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها، مما دفع المجتمع الغربي إلى ربط المدرسة بالواقع والحياة وسوق الشغل قصد محاربة البطالة وأسباب الفشل المدرسي، وإيجاد حلول للامساواة الاجتماعية، ومن جهة أخرى فقد حاولت دول العالم الثالث بما فيها الدول العربية (**المغرب، والجزائر، وتونس، وسلطنة عمان**...)، أن تتمثل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجيا الكفايات والوضعيات لمسايرة المستجدات العالمية، والإنصات إلى متطلبات السوق الليبرالية، بغية الحد من البطالة، وظاهرة الهجرة بكل أنواعها، مع تبيئتها في مدارسها لخلق الجودة والعقلانية، وتحصيل المردودية الفعالة، وعليه يتبين لنا أن سياق الوضعيات يتمثل في الانفصال بين النظرية والتطبيق. [1]

(**1**) **ينظر: المرجع نفسه، ص37، 38.**

نلاحظ من خلال هذا أنه لا يمكننا فهم الوضعيات إلاَّ إذا وضعناها في السياق، والّذي يقصد به المجال أو الإطار الّذي تُمارس فيه الكفاءة (**سياق اجتماعي، تربوي، علمي**) وغيرها، مع ربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل بغية محاربة البطالة وأسباب الفشل المدرسي.

المطلب السابع: خصائص الوضعية–المشكل

لقد أورد "**جميل حمداوي**" جملة من خصائص الوضعية–المشكلة حسب **أستوفلي** (**ASTOLFI**) نذكر من بينها: [1]

1. ينبغي أن تحدد الوضعية عائقًا ينبغي حله.

2. أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة، وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.

3. تشبه هذه الوضعية لغزًا حقيقيًا ينبغي حله، ومواجهته بالقدرات المكتسبة.

4. توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.

5. تتطلب الوضعية معارف، وقدرات، ومهارات، تُساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية، والحركية، والوجدانية.

6. تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة.

7. تشكل الوضعية فرصة يُثري فيها التلميذ خبراته.

8. تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

ومن خلال ما تم ذكره تبين لنا أنه يجب أن تكون هذه الوضعية عبارة عن لغز أو مشكل يتطلب من المتعلم استخدام عدد من المعلومات، والقدرات وغيرها بغية الوصول إلى الحل المناسب.

(**1**) **ينظر: المرجع نفسه، ص39.**

ومن خلال دراسة الباحثين **محمد يحي زكريا وآخر** العنصر المذكور **خصائص الوضعية–المشكل** بينوا لنا في **مقالهم** جملة من **الخصائص** نذكر منها: [1]

1. أن ترتبط بكفاية مستهدفة.

2. أن تكون دالة، أي: ذات معنى بالنسبة للمتعلم (مرتبطة بواقعه الاجتماعي مثلاً).

3. أن تكون "وضعية": أي: أن تكون عبارة عن موقف أو تجربة حياتية.

4. أن تكون "مشكلة": أي: أن تكون إما سؤالاً مُحيرًا، أو عناصر تُوهم بأنَّها متناقضة، ومع ذلك فإنَّ الحل ينبغي أن يكون في متناول المتعلم.

5. أن يكون فيها المتعلم فاعلاً أساسيًا.

6. أن يتم عرضها بأسلوب سردي، حكائي، وأن تُصاغ أفعالها بصيغة المخاطب.

7. أن تكون إدماجية، أي: تقتضي تعبئة مختلف الموارد، إضافة إلى المكتسبات السابقة للمتعلم.

وانطلاقًا من هذه الخصائص المذكورة اتضح لنا أن الوضعية هي عبارة عن موقف أو سؤال مُحير، ذات معنى فهي تستدعي شيئًا يَعرفه المتعلم من قبل وعلى ارتباطها بواقعه المُعاش، تتطلب منه الرجوع إلى مكتسباته القبلية أو موارده السابقة للوصول إلى الحل.

بناءً على ما قيل نستنتج أن كلا من الخصائص المذكورة آنفًا نجد أن كلا الرأيين قد اتفقا أن الوضعية–المشكل محورها الأساسي هو المتعلم، إذ لابد أن تكون متعلقة بواقعه المُعاش، ويُضاف إلى ذلك مراعاتها للمستوى المعرفي لديه.

---

(1) ينظر: محمد بن يحي زكريا وآخر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، الحراش–الجزائر، 2006، ص16.
الموقع على الأنترنت: http//www.infpe.edu.dz
البريد الإلكتروني: contact@infpe.edu.dz

المطلب الثامن: سياق بيداغوجيا الكفايات

يصرح صاحبنا –الباحث– بأن بيداغوجيا الكفايات ظهرت بعد أزمة التشغيل الّتي كانت تُعاني منها دول العالم الثالث ولازالت تُعاني منها، لأن المدرسة أنذاك لم تعد وظيفية تُساهم في التنمية الشاملة وتحقق المستقبل للمتعلمين، وخريجي الجامعات لذلك كان الحل الأنسب هو ربط المدرسة بالمحيط وسوق الشغل، وتكوين المتعلمين تكوينًا كفائيًا من خلال تسليحهم بمجموعة من القدرات والكفايات المهارية، والمعرفية، والمنهجية، والأدائية لمواجهة تحديات الواقع الموضوعي، وفي هذا السياق بالذات ظهرت هذه البيداغوجيا لإعادة النظر في وظيفة المدرسة الّتي ركزت كثيرًا على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية، حيث انصبت على ثلاثة مكونات وهي: الكفايات، الوضعيات، السياق الوظيفي، ومن ثم أصبحت مقاربة إجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية والتعليم.

وخلاصة القول تسعى هذه البيداغوجيا الجديدة إلى تشجيع المتعلم على البحث والاستكشاف والابتكار، ومواجهة الظروف الصعبة كما تُساعده على التحلي بروح العمل، وتحقيق الجودة، والمثابرة الجادة، وتحمل المسؤولية. [1]

فعلى حد تعبير مؤلفنا اتضح لنا أن بيداغوجيا الكفايات ظهرت في عالم الشغل والتكوين المهني ثم انتقلت إلى مجال التعليم العالي، لأن المدرسة في القديم لم تكن وظيفية تساهم في تحقيق المستقبل للمتعلمين، فكان الحل المناسب هو ربط المدرسة بالواقع المعاش وتكوين متعلم تكوينًا جيدًا، مع الابتعاد عن المعرفة الغير وظيفية أي تلك الّتي لا يمكن تسخيرها وتوظيفها واستثمارها بشكل مجدٍ لحل وضعيات أو مشكلات.

المطلب التاسع: مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات

أما في هذا المطلب فلقد رصد لنا مؤلفنا مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف والكفايات إذ يقول: إذا كانت **بيداغوجيا الأهداف** تُعنى بوصف سلوك المتعلم والتشديد على طبيعته، وربطه

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص39.

بصاحبه وتعيين الهدف المرجو تحقيقه من وراء إنجاز هذا السلوك، وتحديد معايير القياس لتقويم هذا السلوك، وتجزيء المحتويات التعليمية–التعلمية إلى أهداف جزئية إجرائية مفتتة، فإن **بيداغوجيا الكفايات** تربط الكفايات بوضعياتها الحقيقية، والسياقية، ويُضاف إلى ذلك أن البيداغوجيا الكفائية هي كيفية مهارية تُقوي ملكات العقل، وتنمي المواقف، والكفايات المعرفية، والمنهجية وتتحول فيها المحتويات إلى قدرات، وكفايات، ووضعيات مترابطة.

إليكم جدولاً يُوضح المقارنة بين نظرية الأهداف ونظرية الكفايات: [1]

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفايات
– تعتمد على مدخل المحتويات. – البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى. – التركيز على إلقاء المدَّرس. – عدم الارتباط بالسياق. – موارد محددة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس. – التركيز على عملية التعليم، وليس على التعلم. – إنتاج معارف تخصصية. – المقاربة السلوكية.	– تعتمد على مدخل الوضعيات. – البحث عن استعمالات للقدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوعة. – التركيز على أنشطة المتعلم. – تحديد السياق. – البحث عن معنى للتعلمات. – تعدد الموارد. – تصنيف الوضعيات الكفائية الّتي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة والمركبة في الواقعين التربوي والمرجعي. – مقاربة ذات نماذج معرفية وإبستمولوجية متنوعة.

يتضح لنا حسب رأي مؤلفنا أن بيداغوجيا الأهداف ركزت على الأهداف كون الهدف يلعب دور كبير في تحديد السلوك والانتقال من العفوي الّذي ليس له هدف إلى التنظيم، ويجب ملاحظة السلوك، مع اهتمامها بالمحتوى ويضاف إلى ذلك أنها تَعتبر التعلم تغير في السلوك، والتعزيز ولم تُعِرْ اهتمامًا للمتعلم، بيد أن بيداغوجيا الكفايات وضعت المتعلم في أول اهتماماتها

(1) ينظر: **المرجع نفسه، ص41، 42.**

وجعلته فعّال ومحور العملية التعليمية-التعلمية مع وضع المتعلم أمام وضعيات حقيقية وتوظيف موارده والمتمثلة في المعارف والقدرات والمهارات وغيرها وليس اكتسابها في حل المشاكل.

وبعد العودة إلى كتاب **المعين في التربية للعربي اسليماني** وجدناه يتحدث عن المقارنة بين بيداغوجيا الأهداف (**PPO**) والمقاربة بالكفايات (**APC**) على أنها: [1]

1. إنها بيداغوجيا وليست مقاربة	1. إنها مقاربة وليست بيداغوجيا
2. خلفيتها النظرية السلوكية	2. خلفيتها النظرية هي العلوم المعرفاتية، وبيداغوجيا التفعيل
3. تطبيق معادلة: مثير/استجابة	3. تطبيق معادلة: تحفيز/تعلم ذاتي
4. ترفض الأخطاء والتمثلات	4. تعتبر الأخطاء والتمثلات مكونًا من مكونات المعرفة
5. التعليم متمركز حول الأستاذ والمادة	5. التعليم متمركز حول المتعلم
6. الأستاذ هو صانع الدرس ومالك المعرفة	6. الأستاذ مُسهل ومُصاحب ووسيط
7. اتباع طرائق بيداغوجية تقليدية	7. اتباع طرائق بيداغوجية فعالة
8. تبليغ المعرفة بطريقة اتصالية	8. بناء المعرفة والدرس بطريقة تواصلية
9.تهتم بالجانب الكمي في المعرفة	9. تهتم بالجانب الكيفي

يتبين لنا من خلال هذا أن بيداغوجيا الأهداف لقد اعتمدت على النظرية السلوكية وكل سلوك استجابة لمثير معين مثلاً: طرح سؤال هو مثير، والإجابة عنه هو استجابة مع تركيزها على الطريقة أكثر، واهتمامها بالجانب الكمي للمعرفة، في حين المقاربة بالكفايات اعتبرت المتعلم هو لُب العملية التعليمية-التعلمية والمعلم ما هو إلاّ مُسير ومُوجه ومُرشد ويُضاف إلى ذلك أنها اعتبرت الخطأ هو نقطة بداية يدفع المتعلم إلى التعلم وتحفيز المتعلمين على الإبداع والعمل، مع تبنيها للطرائق النشطة أو الفعالة.

(1) ينظر: العربي اسليماني، المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، كتاب مفيد للمترشحين والمتدربين والأساتذة، د.ط، يوم الجمعة 18 أبريل 2014، ص115، 116.

نستخلص مما سبق أن جميل حمداوي قد اختلف مع الرأي الثاني في التسمية فحمداوي يُسميها بيداغوجيا الكفايات في حين العربي اسليماني يسميها مقاربة بالكفايات، وهذا لا يعني أنه لا يوجد اتفاق بينهما فبيداغوجيا الكفايات جاءت لتكمل وتصلح مسار بيداغوجيا الأهداف والرأي الثاني جاء مكملاً للرأي الأول.

المطلب العاشر: المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الكفائي

ويُضيف "**حمداوي**" مقارنة أخرى بين التعليم التقليدي والكفائي باعتبار المُدَّرس صاحب سلطة معرفية مطلقة، لذا ارتكز التعليم **التقليدي** الموسوعي عليه، فهو بدوره يُقدم معارف جاهزة عن طريق مجموعة من الأسئلة الّتي يُقدمها للتلميذ، فهي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار، وهذا ما يجعل التلميذ مرتكنًا إلى مُدرسه، وهذا ما جعله لا يملك الكفاءات، والمهارات المهنية والتواصلية والذهنية، كون معارفه نظرية مجردة غير وظيفية، فهي تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية حيث يتم الاهتمام بالكم على حساب الكيف في التعليم **الموسوعي**، إذ نجد أيضًا أن المُدَّرس يلتجئُ إلى التحفيز السلوكي وذلك بالاعتماد على ثنائية الحافز والاستجابة، مما ينجر عنه ردود أفعال سلبية من طرف التلاميذ ونفورهم من القسم لغياب الأنشطة الذاتية، والخبرات الفردية، وهذا يؤدي بهم إلى الانكماش على أنفسهم انطواءً، أو خوفًا، أو خجلاً بسبب كمية الدروس، والمعارف عكس **التعليم بالكفايات** الّذي يُعَد تعليم قائم على استكشاف القدرات الكفائية لدى المتعلم، وذلك من خلال أداءات، وإنجازات طِوال سيرورة التعلم، بوضعه في وضعيات معقدة أو أقل تعقيدًا لاختبار أدائه السلوكي وكيفية تعامله مع مشاكل الواقع المحيط به بتقويم كفاءاته وقدراته، إذ يُراعي هذا التعليم الفوارق الفردية بالإضافة إلى دعمه لكل متعلم بمجموعة من المهارات الكفائية، وتحفيزه على إبراز قدراته، وميوله، واستعداداته، وهذا النوع من التعليم يتم فيه التركيز على الكيف والمتعلم، كون المدَّرس مجرد وصي أو مرشد ليس إلاّ، وبالتالي تُصبح الدروس خبرات وممارسة كيفية، ومهارات، وقدرات معرفية ووجدانية، وحركية، فيكون المتعلم قادرًا على تكوين نفسه بنفسه إذ يتعلم كيف يبحث، ويفكر، وبالتالي تتأسس بيداغوجيا الكفايات على المتعلم لا على المدَّرس كما هو الحال في البيداغوجيا الكلاسيكية، وبهذا يتحول

الدرس إلى مجموعة من الوضعيات المعقدة، والمشاكل المركبة الّتي ينبغي على المتعلم مواجهتها من خلال الموارد الّتي يمتلكها، وذلك بتوظيفها بطريقة مناسبة وملائمة من أجل تحقيق الكفاية الأساسية والهدف الأبجع، ومن ثم فالمُدَّرس هو الّذي يُهيئ الوضعيات الجديدة باعتباره مرشد، وموجه فهو ليس مالكًا للمعرفة بل مجرد مُحَضِر للأسئلة والوضعيات المشكلة. [1]

ومن هنا نخلص إلى أن **التعليم التقليدي** لقد ركز على المعلم لأنه هو الملك للمعرفة، وأهمل المتعلم وجعله خزانًا لهذه المعرفة، ركز على الحفظ، اهتم بالكم المعرفي وأهمل الكيف عدم مراعاته للفروق الفردية، وفي المقابل **التعليم الكفائي** جعل من المتعلم عنصرًا إيجابيًا وفعال، يُراعي الفروق الفردية، تزويد المتعلم بالخبرات والمعارف وغيرها، اهتم بالكيف، جعل المعلم موجه ومرشد.

المطلب الحادي عشر: العلاقات التفاعلية بين المدَّرس والمتعلم والمعرفة

هناك ثلاثة عناصر ينبني عليها التفاعل الديداكتيكي والمتمثلة في **المدَّرس، والمتعلم، والمعرفة،** حيث تركز التربية التقليدية على المدَّرس، والمعرفة وهذا ما جعل المدَّرس مالكًا للمعرفة المطلقة، في حين تُغيب المتعلم على مستوى التواصل التفاعلي، وهذا ما يجعل منه كائنًا سلبيًا متلقيًا للمعلومات فقط دون مناقشتها، فهو ذات متلقية تُحشى بالمعلومات والمعارف، في حين بيداغوجيا الكفايات الجديدة تتميز بالتركيز على التفاعل الإيجابي بين الأقطاب الثلاثة: **المعلم، المتعلم، المعرفة،** حيث يتم فيها تحول المعرفة إلى وضعيات إجرائية تطبيقية في شكل مشاكل معقدة، ومركبة، تتطلب الحلول الناجعة، فمهمة المعلم تتمثل في تحضيره للوضعيات الّتي تجعل المتعلم يستثمر قدراته لمواجهة هذه الوضعيات المركبة والمعقدة، وبالرغم من ذلك فللمدرس أهداف ثلاثة:

1. يساعد المتعلم في تحديد المشكلة، أو موضوع الوضعية.
2. يوجهه إلى الموارد الّتي ينبغي استثمارها في حل هذه المشكلة.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص42، 44.

3. يساعده على تنظيم موارده بكيفية لائقة وهادفة، ويعني هذا أن دور المدَّرس توجيهي، وإرشادي، وتحفيزي ليس إلاّ.

وبهذا لم تعد المعرفة ملكًا للمُدَّرس وإنما هي من مكتسبات المتعلم، لذا أصبحت المعرفة مجموعة من الموارد الّتي يمتلكها المتعلم والمتمثلة في المهارات، المعارف، وكفايات، وإنجازات...إلخ، إذ تُعتبر الكفاية مجموعة من المعارف المختلفة الّتي يُوظفها المتعلم حين مواجهته لموقف، أو وضعية سياقية جديدة. (1)

وانطلاقًا من هذا الطرح نستنتج بأن التربية القديمة ركزت على المعرفة والمعلم كونه هو الملك للمعرفة في حين تُهمل دور المتعلم مما جعله ذات متلقية سلبية فقط، عكس بيداغوجيا الكفايات الجديدة الّتي ركزت على التفاعل الإيجابي بين المعلم، المتعلم، المعرفة فعلى المتعلم لا على المدَّرس مجموعة من الوضعيات المعقدة ينبغي عليه حلها من خلال توظيفه لموارده السابقة، والمعلم بدوره يهيؤ الوضعيات الجديدة للدرس، بالإضافة إلى ذلك أن المدَّرس ليس مالكًا للمعرفة بل محضر للأسئلة.

المطلب الثاني عشر: تخطيط الدرس في ضوء بيداغوجيا الكفايات

في ضوء بيداغوجيا الكفايات ينبني تخطيط الدرس على مجموعة من الخطوات الضرورية وتتمثل فيما يلي:

البند الأول: تسطير الكفايات

تتكون جُذاذة الدرس من كفايات مسطرة في شكل قدرات كفائية أساسية أو نوعية أو مستعرضة وممتدة كقولنا مثلاً:

1. أن يكون التلميذ قادرًا في آخر الحصة الدراسية، على تركيب إنشاء في ستة أسطر، يصف فيه مسجد الحي، موظفًا في ذلك جملتين حاليتين، وجملتين نعتيتين.

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص45.

2. أن يكون المتعلم قادرًا على استظهار آية قرآنية، مع تفسير مضامينها.

وهذه الكفايات المسطرة قد تكون معرفية، أو وجدانية أو حسية حركية، أو تواصلية...إلخ.

البند الثاني: تحويل المحتويات إلى أنشطة ووضعيات

محتويات الدرس تكون عبارة عن أنشطة تعلمية ووضعيات متنوعة، ومتدرجة، سواء أكانت وضعيات معرفية أم وجدانية أو حسية حركية، ومعنى هذا أن هناك أنشطة المتعلم وأنشطة المعلم وهذا الأخير هو الّذي يُحضر الوضعيات-المشكلات، والمتعلم هو الّذي يُجيب عنها. [1]

ومن هذا يُمكننا القول أن تخطيط الدرس في بيداغوجيا الكفايات ينطلق أولاً من الكفايات المسطرة أثناء بناء الدرس قد تكون معرفية، أو وجدانية، أو حسية حركية، ثم ثانيًا تحويل هذه المحتويات إلى أنشطة ووضعيات حيث ينطلق المعلم من وضعية مشكلة شاملة للمعارف الّتي يريد نقلها للمتعلم، وهو بدوره يجد نفسه في حيرة من أمره فيبحث عن الطُرق والسبل للخلاص من هذه المشكلة.

المطلب الثالث عشر: اختيار الوسائل والطرائق الديداكتيكية المناسبة

لابد من تمثل الطرائق البيداغوجية الّتي تتلاءم مع بيداغوجيا الكفايات والإدماج، وذلك بالانفتاح على الوسائل اللفظية والبصرية وغيرها، واستعمال النصوص والوثائق والمصادر والمراجع والأسئلة والتعليمات، فمن الضروري اختيار طريقة بيداغوجية تُناسب نشاطًا كفائيًا ما، فهناك عدة طُرق يمكن اتباعها ومنها: الطرائق الّتي تركز على نشاط التلميذ مثل **طريقة حل المشكلات**، أو بيداغوجيا **المشروع**، أو نشاط وظيفي (**دوكرولي**) كما توجد مجموعة من الممارسات البيداغوجية الّتي تُوزع الأنشطة حسب اهتمام مواصفات التلاميذ، وهذا يعني أن

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص46، 47.

بيداغوجيا الكفايات تستفيد من كل الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية الّتي تساعد المتعلم على حل جميع الوضعيات الّتي يواجهها في واقعه الحي. [1]

نستنتج من خلال هذا أن بيداغوجيا الكفايات استفادة من الطرائق النشطة الّتي تجعل المتعلم هو المحور الأساسي فيها، مع قيامه بأنشطة ذات معنى بالنسبة له، وحل المشكلات الّتي تصادفه في الواقع، مع العلم أن المدَّرسون مدعوون إلى اختيار وسائل تتلاءم والمضمون المراد تبليغه.

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص51، 52.

الفصل الثاني

العمليات الديداكتيكية

يعني هذا المصطلح مجموعة الأنشطة التعليمية-التعلمية المرتبطة بالمحتويات الّتي تحقق التواصل اللفظي والغير اللفظي.

المبحث الأول: المضامين أو المحتويات

في هذا المبحث سنحدد أوجه المفارقة بين **المنهاج والبرنامج والمقرر**، ومن ثمة سنبين خصائص المحتويات على النحو الآتي:

المطلب الأول: المنهاج والبرنامج والمقرر

إنَّ الحديث عن المضامين الدراسية له علاقة **بالمنهاج والبرنامج**.

فالأول (**المنهاج**): هو عصارة فلسفة الدولة وهو الإطار التربوي العام الّذي يشمل التوجيهات المستقبلية الّتي تتطلع الدولة إلى تحقيقها، ومن خلال حاجيات المجتمع من المؤسسة التعليمية يلي ذلك الغايات الّتي تمثل التوجهات التربوية العامة، ثم بعد المرامي الّتي تجسد تحديد الكفايات والقدرات العامة المستهدفة، وهنا نستخلص أن **المنهاج** مخطط عملي بيداغوجي أكثر شمولية من البرنامج التعليمي. [1]

مما سبق يمكن القول أنَّ المنهاج هو الإطار التربوي الّذي وصفه مجموعة من الأخصائيين على تحقيق جملة من التوجيهات الّتي تسعى لتحقيقها **مثل: الغايات والمرامي لتحقيق كفاءات**.

في حين نجد حسن السيد أبو عبده في كتابه **أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية** يعرف **المنهاج** بأنه: «سلسلة متدرجة من المقررات، والخبرات التعليمية في مستوى دراسي معين، أو في ميدان تعليمي خاص بغرض التوصل إلى تحقيق غايات اجتماعية، والمنهاج بهذا المفهوم

(**1**) **ينظر: المرجع نفسه، ص54، ص55.**

يتكون من جميع المقررات الدراسية والخبرات الّتي يتعرض لها التلميذ، إما على مستوى الصف الدراسي، أو على مستوى المادة الدراسة».[1]

نلاحظ من خلال هذا أن المنهاج هو مجموعة مقررات تعليمية خاص بمستوى معين بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة.

إذن يتبين لنا من خلال التعريفين، أنَّ صاحبنا قد قدم تعريفًا أوسع وأشمل للمنهاج من التعريف الثاني.

يعرف كاتبنا "**البرنامج**": على أنه ذلك الّذي يطلق على مجمل الوثائق الّتي تحدد مختلف المراحل الدراسية والمواد الموجهة للمتعلم، وكذا المعارف المطلوبة في الامتحانات من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم الإعدادي، وحتى التعليم الثانوي، وعليه فإنَّ **البرنامج** هو قائمة من المواد الدراسية المرفقة بتعليمات حول الطريقة المعتمدة في التدريس. [2]

من هنا يمكن القول أنَّ البرنامج هو لائحة من المواد الدراسية مرتبطة بتوجيهات حول الطرائق المعتمدة في التعليم.

ويشاطره الرأي "**عبد القادر شاكر**" في كتابه **اللسانيات التطبيقية التعليمية قديمًا وحديثًا وحاضرًا** على أن **البرنامج**: «هو عبارة عن قائمة من المحتويات الّتي ينبغي تعليمها وترافقها توجيهات منهجية وتربوية تصوغها، كما أنه يكلف من قبل رجال ذو خبرة، وتجربة من وزارة التربية والتعليم، وعليه **فالبرنامج** هو مجموعة من الدروس تخص مادة من المواد المراد تعليمها، أو عدد من المواد المتنوعة **كالعلوم المعرفية، والعقلية،** لمختلف المستويات».[3]

نرى بأن البرنامج ما هو إلا مجموعة مقررات مرفقة بتوجيهات من قبل أخصائيين.

---

(1) حسن السيد أبو عبده، أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، د.ط، 2002م، ص66.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص55.

(3) ينظر: عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية التعليمية قديما وحاضرا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2016م، ص119.

نستخلص من خلال التعريفين المذكورين، بأن عبد القادر شاكر قد اتفق مع الرأي الّذي ذكره مؤلفنا، على أن **البرنامج** هو قائمة من المواد الدراسية غير أننا نجد التعريف الثاني قد شمل مفهوم البرنامج ككل.

وإذا جئنا إلى **المقرر manuel الدراسي**: فهو ذلك الكتاب المدَّرسي الّذي يدرسه الطالب، في مكان معين وداخل فصول دراسية معينة مثل: **مقرر تاريخ، مقرر فلسفة...إلخ.** [1]

وعليه فالمقرر هو ذلك الكتاب المدَّرسي الّذي يدرسه المتعلم في محيط جغرافي ما، ضمن منهاج تربوي معين داخل حجرة الدرس كأن نقول: **مقرر جغرافيا، مقرر تربية إسلامية.**

وبعد اطلاعنا على بعض الكتب وجدناه في كتاب **مدخل للمناهج وطرق التدريس لماهر اسماعيل** على أن المقرر الدراسي: «هو ذلك الجزء من البرنامج الدراسي والّذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية الّتي يلتزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة، قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة».[2]

نخلص إلى أن المقرر هو مجموعة المواد الدراسية واجب على المتعلم دراستها في مدة زمنية معتبرة.

نستنتج مما سبق أن جميل حمداوي يعتبر المقرر الدراسي هو الكتاب المدرسي في حد ذاته، بينما ماهر اسماعيل فعده جزءا من البرنامج الدراسي.

المطلب الثاني: موضوعات المحتويات ومصادرها

إن المحتويات تمثل مجموعة من مضامين والخبرات وتعلمات الّتي ينبغي المتعلم اكتسابها أثناء الموسم الدراسي مهما اختلفت أشكال التقديم، يقول "**محمد الدريج**": «هو يشرح محتوى التعليم بأنه كل الحقائق والأفكار الّتي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين في حقبة معينة وهو مختلف

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص56.

(2) ينظر: ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمنهاج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي المنهل، الطبعة الأولى، 2009م، ص12.

المكتسبات الّتي تتألف منها الحضارة الإنسانية ويبقى تنظيم المحتوى رهينا لمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي أي ما يطلق عليه (**طرائق التدريس**)».

تتضمن المحتويات مجموعة من المحتويات القيم المتنوعة الّتي ترتبط بشخصية الإنسان إيجابيا وسلبيا ومنه يتم تحديد كينونيته وطبيعته وهويته انطلاقًا من مجموع تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية، تتخذ القيم أبعاد جمالية وسياسية واجتماعية وثقافية ودينية وخير دليل على ذلك ما تجلى في الكتب السماوية، وعليه نخلص إلى تنوع مواضيع المقررات من مواضيع سياسية إجتماعية، تربوية، إعلامية و...غيرها.

تخضع المحتويات للتجديد بشكل دوري ومرحلي مع تحديث المضامين بشكل متدرج بإدراج ما هو عنصري في إطار الحفاظ على ما هو أصيل من القيم والأفكار والتصورات. [1]

المطلب الثالث: أسس اختيار المحتويات

تبنى المقررات الدراسية على مجموعة مبادئ أساسية المتمثلة في **مبدأ التوحيد، مبدأ التنويع إلى مبدأ التدرج إلى مبدأ التخطيط،** فمبدأ **التدبير** ومن ثم **مبدأ التوزيع** ومبدأ **التقويم وصولاً إلى مبدأ التمثيل العملي.**

إذ تخضع المحتويات إلى مجموعة من مقاييس مثل: مقياس الاختبار، مقياس الأهداف والكفايات الإدماجية.[2]

وعليه يمكن اختيار المحتويات وفق مجموعة من المبادئ والمقاييس وليس اختيارًا عشوائياً.

وعند تمعننا لكتاب مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لهدى علي جواد وآخرين وجدناهم قد تناولوا معايير في اختيار المحتوى وكانت كالآتي:

1. أن يكون المحتوى مرتبطًا بالأهداف.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص57.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص58.

2. أن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وعمقه.

3. أن يراعي ميول المتعلم وحاجاته وقدراته.

4. أن يكون المحتوى نظريًا وتطبيقيًا أي الاستمرار والتتابع والتكامل.

5. أن تعرض الموضوعات وفقًا لقدرات المتعلمين واستعداداتهم ومدى تقبلهم مراعين في تنظيمه ما يأتي:

أ. الانتقال من المحسوس إلى المجرد.

ب. الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

ج. الانتقال من البسيط إلى المركب.

د. الانتقال من السهل إلى الصعب.

هـ. الانتقال من الجزء إلى الكل. [1]

نلاحظ أن اختيار المحتوى يُبْنَى حسب إمكانيات ورغبات المتعلم.

وانطلاقًا من هذا نستنتج أن اختيار المحتوى لابد ان يكون مرتبطًا بالأهداف وموافقًا لقدرات المتعلمين واستعداداتهم.

(1) هدى علي جواد وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن–عمان، الطبعة الأولى، 2005، ص66.

المبحث الثاني: الطرائق البيداغوجية

لا يمكن إدراك الطرائق البيداغوجية وتمثلها ديداكتيكيا إلا بتعريفها وتبيان أشكالها وأنواعها واستجلاء أدوارها على النحو التالي:

المطلب الأول: مفهوم الطرائق البيداغوجية

يعرف "**حمداوي**" الطرائق البيداغوجية على أنها: مجموعة الأنشطة والأعمال الموجهة من المدَّرس نحو المتعلم بغية تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة والعامة. (1)

يتبين لنا من خلال هذا أن الطرائق البيداغوجية هي مجموعة من الواجبات الّتي يقدمها المعلم إلى المتعلم بهدف الوصول إلى الأهداف المنشودة.

وعند اطلاعنا على مقال المقاربات والبيداغوجيا الحديثة **لـ"رحيمو بخات"** وآخرين فنجدهم قد عرفوا الطرائق البيداغوجية بأنَّها: «شكل من أشكال العمل الديداكتيكي يتفاعل فيه المدَّرس مع المتعلمين داخل وضعية تعليمية-تعلمية، هذا التفاعل قد يكون عبارة عن اقتراح تمارين على المتعلمين، أو وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة وتوجيههم نحو البحث عن الحلول، أو تركيب معطيات ثم استنتاجها خلال نشاط تعلمي». (2)

يتضح لنا من خلال هذا أن الطرائق البيداغوجية هي جملة الأنشطة الّتي تُقدم للمتعلم في شكل تمارين أو واجبات المطلوب حلها.

المطلب الثاني: أشكال الطرائق البيداغوجية وأنواعها

يمكن حصر الطرائق البيداغوجية في الأنواع التالية:

1. الأشكال الإلقائية.
2. الأشكال الحوارية.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص60.

(2) ينظر: رحيمو بخات وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص51.

3. أشكال البحث.

4. عمل المجموعات.

يمكن القول أنَّ أنواع الطرائق هاته تنحصر ما بين ما هو إلقائي فيها يقوم المعلم بتقديم المعلومات كالمحاضرات والحوار الّتي تعتمد على السؤال والجواب والبحث فيها يعتمد المتعلم على نفسه في إيجاد المعلومة وعمل المجموعات في التعلم التعاوني بين المتعلمين.

كما لا يخفى على أحد أنه هناك طرائق عدة يمكن اتباعها في مزاوجة بين طريقة التلقين والحوار من جهة والمزاوجة بين طريقة البحث والاشتغال في مجموعات من جهة أخرى كطريقة الّتي تنظم تعلمات حول مشروع معين **كبيداغوجيا المشروع أو حول نشاط وظيفي**. [1]

الفرع الأول: الطرائق الفعالة أو النشيطة

إذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة تلقينية بامتياز فإن المدرسة الحديثة تعتمد على الطرائق القائمة على الحوار والبحث في العمل وهي طرائق الفعالة من أهم التقنيات والآليات الإجرائية لتحقيق ديمقراطية الحقيقية وهو ما أكده السيد **بلوخ** وللإشارة نذكر أن هذه الطرائق الفعالة في أوروبا أواخر القرن 19 وبداية القرن 20 مع **مريا مونشيري وجون ديوي وكارل روجرز وفيزيير وجان بياجيه**، إذ تعتمد على عدة مبادئ أساسية هي اللعب وتعلم الحياة عن طريق الحياة والتعلم الذاتي، والحرية، والمنفعة العملية لتفتح الشخصية والإعتماد على السيكولوجية الحديثة.

إذاً فإن الطرائق الفعالة والنشيطة الّتي أفرزتها التربية الحديثة من أهم مقومات التدبير الديداكتيكي على مستوى التعلمات. [2]

وعليه يمكن القول أنَّ هذه الطرائق بنوعيها قديمة كانت أو حديثة فهي فعالة في العملية التعليمية–التعلمية.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص60.

(2) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص61.

وعند قراءتنا لكتاب المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلم المتعلم كيف يتعلم للسيد "**لاصب لخضر**" عرفها بأنَّها: «من الوسائل الجوهرية لبناء التعلمات لأنها تشرك المتعلم في العملية التعليمية–التعلمية ليصبح عنصراً فعالا فيها بحيث توفر له الظروف المناسبة ليبني معارفه بنفسه بواسطة وضعيات ذات معنى مستوحات من سياقات حقيقية تحفزه للتعلم بحيوية ونشاط». [1]

نلاحظ من خلال هذا أن هذه الطرائق تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بحيث تجعله يعتمد على ذاته في حل وضعيات مرتبطة بأرض الواقع.

خلاصة القول بأن التعريفين متوافقان على أن نوعية هذه الطرائق تكون فعالة ونشيطة غير أن مؤلفنا لم يَقُم بشرحها ولم يفصل فيها على عكس التعريف الثاني فقد كان تعريفا شاملا وبسيطا.

الفرع الثاني: البيداغوجيا المؤسساتية

وفي هذا الشأن يرفض جميع المُربون تحويل المؤسسة التربوية إلى المؤسسة الثكنة أو فضاء بيروقراطي يكرس التمييز العنصري ويؤجج الصراع الطبقي أو يتم إصلاحها خارجيا بل ينبغي أن يكون الإصلاح داخليا قائم على مبادئ البيداغوجيا المؤسساتية الّتي نظرها كل **من أوري ولاباساد**.

وعليه فإن البيداغوجيا المؤسساتية تقترح مدرسة مَرِنَةٌ ومنفتحة تنبع قوانينها من تفاعل داخلي لأفرادها قصد الإنتقال من التلقين والتوجيه إلى الإبداع والإبتكار. [2]

إذن يمكن القول أنَّ بيداغوجيا المؤسساتية تسعى لبناء مدرسة مَرِنَةٌ بعيدًا عن الصراع الطبقي تتبع قوانينها من تفاعل الأفراد داخل المجتمع بعيدا عن التلقين فاتحة باب الإبداع والإبتكار.

---

(1) ينظر: السيد لاصب لخضر، مقاربة بالكفاءات أو كيف نعلم المتعلم كيف يتعلم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، تيزي وزو، 2018، ص35.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص62.

الفرع الثالث: البيداغوجيا اللاتوجيهية

تنبني البيداغوجيا اللاتوجيهية على التعلم الذاتي أين تزرع الثقة في المتعلم وتعوده على المثابرة الشخصية وحب المثابرة لحل مشاكل ووضعيات ومن أهم منظرين لها **جان جاك روسو وكارل روجرز**. [1]

نلاحظ من خلال هذا أن هذه البيداغوجيا تركز على التعلم الذاتي أي ترك الثقة للمتعلم وجعله شخصية مجتهدة لحل مشاكل ووضعيات.

الفرع الرابع: البيداغوجيا الإبداعية

هي نظرية تهدف إلى بناء مستقبل تربوي حداثي يقوم على الخلق وتطوير الإبداع بعد مرور الضروري من مرحلة الحفظ البناء ومرحلة المحاكاة وتدريب وذلك كله من أجل خلق مجتمع متنور كفء، ولا يمكن تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة إلا إذا أسسنا مدارس الورشَات والمختبرات والمحترفات وعَوَدنا المتعلم على حب الآلة والفن وتجريب فني، ودربناه على فعل تنشيط التخيلي ورياضي وسعدناه على تمثل فلسفة المنافسة والتسابق والاختراع وفَعَلْنَا الفلسفة البراغماتية (**النفعية**) ذات التوجهات العملية والإنسانية والاستكشافية في الحاضر والمستقبل وخلقناها دينيا وخلقيا من أجل بناء مجتمع إسلامي مزدهر يساهم في التنمية العالمية. [2]

من هنا يمكن القول أنَّ هذه البيداغوجيا تعتمد على عنصر الابداع والابتكار تهدف لبناء متعلم مبدع من أجل بناء مجتمع كفء وذلك لأن المتعلم فرد من أفراد مجتمع يساهم في تطويره من خلال بناء مستقبل تربوي معاصر.

الفرع الخامس: طريقة يوهان فريدريك هاربارت

تعد طريقة هذا العالم النفسي الألماني الأكثر استعمالا في الفصل الدراسي وتقوم على الأسس التالية نذكر: **المقدمة، العرض، الربط، الاستنباط، التطبيق.**

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص63.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص64.

وخلاصة القول يمكن للمدرس أن يستخدم جميع الطرق البيداغوجية المناسبة مثل: الحوار والتلقين والجمع بينهما وتوظيف طرائق البحث والمشروعات وأشكال المجموعات، ويعني هذا كله أن الديداكتيك تستفيد من كل طرائق البيداغوجية الّتي تساعد المتعلم على حل جميع الوضعيات الّتي يواجهها واقعه الحي. [1]

إذن تعتبر طريقة العالم يوهان من أفضل الطرق استخداما في عملية التدريس.

وعند الرجوع لكتاب تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية **لـ"محمد صلاح الدين علي"** مجاور نجده قد فصل في تعريفه لهذه الطريقة حيث قال أنَّها: «خطة نشأت في ألمانيا في أوائل القرن 19 حيث ظلت تسيطر على التربية فكرًا وعملاً، ولم تكن هذه الخطة خاصة بمادة دون أخرى ولكنها كانت تتبع في جميع المواد، فهذه الخطة أساسها نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات الحسية الّتي تتراكم بعضها فوق بعض وطبقا لهذه النظرية يرى **هاربرت** أن خطة السير في الدرس عنده تشتمل خمس خطوات:

الأولى: مقدمة: وفيها يهدف المعلم من ورائها إلى إثارة المعلومات القديمة الّتي تبنى عليها معلومات جديدة وتتراكم وتتفاعل معها وترتبط بها.

ثانيا: العرض: وفيها يتم عرض درس جديد بحيث يقوم بهذا العرض المدَّرس نفسه إذ يلفت نظر تلاميذه إلى نقاط معينة يقوم بشرحها أو تفسيرها أو التعليق عليها، وقد يكون الدرس قاعدة أو موضوع قراءة أو غيرها من النشاط اللغوي.

ثالثا: الربط: يتم فيه الربط بين المعلومات الجديدة والقديمة وهذا بعقد مقارنة بين الّتي عرضها والعلاقة بينهما، ثم الربط بين تلك الأمثلة من أجل الوصول إلى القاعدة الّتي يريدها المدَّرس.

رابعا: الاستنتاج: وفيه نستنتج القاعدة أو التعميم الّذي يُمَكِنْ أن يشتغل في مواقف مماثلة بحيث يسجلها المدَّرس على السبورة ويرددها التلاميذ أكثر من مرة حتى يحفظها.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص65.

خامسا: التطبيق: وهو تطبيق القاعدة في مواقف تعليمية مشابهة للمواقف الّتي تعلم التلاميذ القاعدة في ضوئها وتتمثل تلك المواقف في أمثلة جديدة، أو مواقف قراءة أو تعبير لم يمر بها التلاميذ أثناء استنتاجهم للقاعدة». [1]

وعليه فإن هذه الطريقة من أفضل الطرق المساعدة للمعلم والمتعلم في عملية التعليم بها يستنتج المتعلم القاعدة بنفسه ويطبقها.

نستنتج أن كلا التعريفين متطابقين على أن الطريقة تقوم على خمس خطوات "**مقدمة، عرض، ربط، الاستنباط، التطبيق**"، غير أن الكاتب لم يفصل في شرح خطواتها على غرار التعريف الثاني الّذي قام بتفضيلها وشرحها على أكمل وجه.

المطلب الأول: مفهوم الوسائل الديداكتيكية

الوسائل الديداكتيكية هي وسائل ضرورية وجزء من العملية التعليمية وليست مجرد وسائل تكميلية مساعدة، يقول "**محمد الدريج**": «ليست الوسائل تعليمية، كما قد يتوهم البعض، مساعدة عن الشرح فحسب، أنها جزء لا يتجزأ من عملية التعليم لذا فمن الخطأ تسميتها "**وسائل الايضاح**" كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية ومن شأن هذه الوسائل أيضا المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق وهو ما يعرف بفن التصور العقلي أين يلجأ المعلم إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال واللجوء إلى الأدوات وصور أثناء الدرس أو أثناء إلقاء خطاب وما إلى ذلك، مستعينا بالوسائل التربوية المعاصرة».[2]

يتضح لنا أن الوسائل التعلمية هي أجهزة مساندة للمعلم في عملية التدريس، فهي تقوم بتبيان وتوضيح المفاهيم المستعصية على أذهان المتعلمين.

---

(1) ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1420هـ-2000م، د.ط، ص40-42.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص66.

وقد أشار بطرس حافظ بطرس في كتابه تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مفهومه الوسائل التعليمية: على أنَّها: «عبارة عن أجهزة وأدوات سيستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وقد تدرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة نذكر من بينها: **وسائل الايضاح، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية،** وغيرها».[1]

يتبين لنا أن الوسائل التعليمية ما هي إلا آداة فعالة في العملية التعليمية–التعليمية بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة والمنشودة.

ومن هنا يمكن القول أنَّ التعريفين متشابهين إلى حد كبير على جعل الوسيلة التعليمية آداة أو جهاز مساند للمعلم كذا المتعلم في عملية التدريس.

المطلب الثاني: أنواع الوسائل الديداكتيكية

يمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الوسائل الديداكتيكية والّتي يتم حصرها فيما يلي:

1. **الوسائل اللفظية:** كالشرح، السرد، القياس، الأمثال...
2. **الوسائل البصرية:** الخطاطات، الجداول، الصور، الخرائط...
3. **الوسائل التكنولوجية المعاصرة:** الراديو، المسجلة، التلفزيون، السينما، الحاسوب...

ويمكن تقسيمها أيضاً إلى وسائل قديمة وحديثة، ويدوية، وآلية، ومجردة، ومحسوسة جاهزة ومصنعة ومستعارة، إذ لابد من الانفتاح على الوسائل اللفظية البصرية والرقمية المتنوعة والمختلفة.[2]

يتبين لنا من خلال هذا أن الوسائل التعليمية لأنواعها أساس نجاح العملية التعليمية–التعلمية، فهي مساعدة للمعلم والمتعلم.

---

(1) ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن، ط1، 1430هـ–2009م، ص205.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص81.

في حين تناول "**عنود الشايش**" في كتابه **أسس المنهاج واللغة** أنواعاً للوسائل التعليمية: «بناءًا على آثار الوسائل التعليمية على الحواس الخمس يصنفها الخبراء إلى المجموعات التالية:

المجموعة الأولى: الوسائل البصرية مثل: الصور المعتمة والشرائح، والأفلام الثابتة، الأفلام المتحركة، السبورة، الخرائط، الكرة الأرضية، اللوحات، والبطاقات، الرسوم البيانية، النماذج، والعينات، المعارض، والمتاحف.

2. **المجموعة الثانية:** فتهتم **بالوسائل السمعية** وتضم الأدوات الّتي تعتمد على حاسة السمع وتشمل الإذاعة المدَّرسية الداخلية، المذياع "**الراديو**" الحاكي "**المايكروفون**"، أجهزة التسجيل الصوتي.

3. **المجموعة الثالثة:** وتجمع ما بين حاستي السمع والبصر في الوسائل السمعية البصرية وتحوي الأفلام المتحركة والناطقة والمصحوبة بتسجيلات صوتية، مسرح العرائس، التلفاز، جهاز عرض الأفلام "**الفيديو**".

4. **المجموعة الرابعة:** وتتمثل في الرحلات التعليمية، المتاحف المدرسية». [1]

يتضح لنا أنه لا تنبني العملية التعليمية–التعلمية إلا إذا توفرت هاته الوسائل لأنها بمثابة حِصْنٌ لعملية التدريس.

نستخلص مما سبق أنَّ باحثنا لم يفصل كثيرًا في تعريفه لأنواع الوسائل على غرار التعريف الثاني الّذي كان ملمًا وشاملاً لهذه الوسائل التعليمية.

المطلب الثالث: أهمية الوسائل الديداكتيكية ووظائفها:

يمكن حصر قيمتها التربوية فيما يلي: [2]

1. وسائل مساعدة في عملية الإفهام والتفسير والتبليغ.

---

(1) ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، الطبعة الأولى، 1433–2012م، ص73، ص74.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص69.

2. إضفاء الحيوية والفعالية على الدرس الديداكتيكي.

3. استثارة إهتمام المتعلم وتحفيزه وتشويقه.

4. تقديم الخبرات والتجارب والمضامين والمحتويات من خلال التأرجح من خلال بين ما هو لفظي وبصري ورقمي.

5. تحفيز المتعلم على المشاركة البيداغوجية والفعالة وبناء الدرس وراء وسائل أكثر تطورًا ومعاصرة.

6. تنويع الوسائل بغية الحد من فوارق الفردية داخل الفصل الدراسي الواحد.

يتضح لنا من خلال هذا أن الوسائل التعليمية وسائل مساندة للمعلم على جعل المتعلم يستوعب ويفهم درسه بالإضافة إلى أنها آداة فعالة تحفز المتعلم وتشجعه وتقدم له جل المعارف الّتي يريدها.

المبحث الثالث: الإيقاع الزمني:

يعتبر تنظيم الزمن والتحكم فيه من آليات التدبير الفصل الدراسي والديداكتيكي بضبط الزمن سنويًا في شكل توزيع سنوي أو ضبطه مرحليا في شكل توزيع مرحلي أو ضبطه شهريا في شكل توزيع شهري وصولا إلى ضبطه يوميا في شكل مذكرة يومية مع مراعاة العطل والأعياد والغلاف الزمني الدراسي الفعلي لكل شهر.

تجدر الإشارة إلى ضرورة التحكم الجيد في الايقاعات الزمنية المتعلقة لكل مستوى دراسي معين وهي مهمة المدَّرس حيث يخصص لكل قسم ظرفًا زمنيًا مناسبًا وهو ما نسميه بالتكيف الزمني الّذي يراعي فيه بيئة المتعلم **مثل:** الاستراحة في أيام الأسواق الأسبوعية، من الأيام الرسمية لأن المتعلم يصاحب أباه إلى السوق وينوب عنه في ذلك. [1]

من خلال هذا نلاحظ أنه يتعلق بتوزيع البرنامج سنويًا وضبطه مرحليًا في شكل توزيع شهري بغية إنجاز المذكرة اليومية مع مراعاة العطل والأعياد.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص71.

ويمكن الحديث عن أنواع عديدة لاستعمال الزمن نذكر:

الفرع الأول: استعمال الزمن العادي

ويتعلق بزمن الاستقبال وزمن التعلم وزمن الاستراحة وزمن الانصراف، ويخص هذا الزمن الأقسام المشتركة مع الأقسام العادية الموحدة. [1]

إذن الزمن العادي يخص الأقسام المشتركة وكذا الأقسام العادية الموحدة **كزمن التعليم**.

الفرع الثاني: استعمال الزمن الفردي

يتم وراء مراقبة إنجازات وأعمال وتطبيقات المتعلم بطريقة فردية مع تقديم الدعم الكافي في حالات التعثر، ولابد من تحديد هذا الزمن ضمن ما يسمى (**بيداغوجيا الفارقية**). [2]

يمكننا القول أنَّ هذا النوع من الزمن يتعلق بمراقبة الواجبات المنزلية للمتعلم (**التلميذ**).

الفرع الثالث: استعمال الزمن المشترك

ويُعْنَى بكل ما يقدم من تعلمات وخبرات للقسم المشترك بغية تحقيق نوع من الإنسجام داخل الفصل الدراسي ويتعلق هذا الزمن بحصص التقويم التشخيصي المشترك وكذا حصص التقويم والإنجاز المشترك وحصص تطبيق وتقويم. [3]

مما سبق يمكن القول أنَّه يتمثل في الحجم الساعي للأقسام المشتركة وكذا حصص التقديم وحصص التقويم والاختبارات.

المبحث الرابع: الفضاء الديداكتيكي

تحدث "**حمداوي**" في مبحثه هذا على أنه لا يمكن للعملية الديداكتيكية أو العملية التعليمية–التعلمية أن تحقق نجاحها المرجو إلاّ بتدبير الفضاء الدراسي بشكل محكم وجيد، يتحكم

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص71.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص73.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص73.

في أمكنته وأركانه وجدرانه، وأثاثه ومقاعده وصفوفه، وتقسيمه تقسيما جيداً، يراعي المستويات الدراسية ويتوافق مع أسس السيكولوجية النمائية والوجدانية والحسية-الحركية وللإشارة فقد كان الفضاء الدراسي في المدرسة التقليدية فضاءً عدوانيا مغلق رتبيا، فإن المدرسة الحديثة الّتي أخذت بالطرائق البيداغوجية الفعالة كسرت هذا الفضاء العمودي الرتيبة المغلق فانفتحت على أفضية حميمة **كفضاء الساحة وفضاء الحديقة وفضاء اللعب وفضاء البستنة وفضاء الرحلة**...إلخ، كما تغير نظام المقاعد ليتخذ بعدا عموديا وأفقيا ودائريا وشكل حذوة الحصان...إلخ. [1]

وعليه يستلزم الفصل الدراسي في وقتنا الحالي مجموعة من الأفضية الضرورية مثل: **فضاء المكتب، فضاء العمل، فضاء السبورة، فضاء الأنشطة اليدوية والفنية**.

ويمكن الحديث عن مجموعة الأركان كركن الورشات، ركن المطالعة، وركن التربية الفنية وركن النشاط العلمي....

إذن يمتاز الفضاء الدراسي بتنوع الحيز الديداكتيكي واختلاف أشكاله وتعدد تصاميمه الهندسية حسب طبيعة الأنشطة الديداكتيكية والدروس المقدمة للمتعلمين.

ومن هنا يمكن القول أنَّ الطرائق البيداغوجية الحديثة تجاوزت الحيز العمودي الروتيني وانفتحت على فضاءات واسعة، إذن فإن الحيز الديداكتيكي تنوعت واختلفت أشكاله خدمة للمعلم وعملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق يمكن الحديث عن مجموعة من الأفضية الديداكتيكية مثل:

(1) **ينظر: المرجع نفسه، ص77.**

الفرع الأول: الفضاء الدائري

يتخذ هذا الفضاء الصفي طابع هندسي دائري، حيث يصبح للمُدَّرِسِ (**المعلم**) مركز الدائرة ومن ثمة يحقق هذا الشكل تواصلا ديناميكيا، ويسير التواصل الأفقي بين المتعلمين بشكل جيد، لكنه لا يصلح لجميع المواد خاصة الّتي تحتاج إلى شرح وتوضيح على السبورة. (1)

وعليه وراء هذا الفضاء يتحقق التواصل الديناميكي وعيبه الوحيد أنه لا يصلح لجميع المواد خاصة الّتي تحتاج إلى الشرح.

الفرع الثاني: فضاء المجموعات

ينقسم الفصل الدراسي إلى مجموعات صغيرة يوجهها قائد معين وقد تحوم هذه المجموعات حول طاولات دائرية أو مقاعد مستطيلة بيدا أن هذا التقسيم الفضائي يؤثر في العمل الجماعي المشترك.

نلاحظ بأن هذا الفضاء يترأسه قائد معين وعيبه يؤثر في العمل الجماعي المشترك. (2)

الفرع الثالث: تنظيم الفصل الدراسي وتأثيثه

يجب تقسيم الفصل الدراسي حسب نظام الصفوف، كما تقسم حجرة الدرس إلى أركان عدة: ركن خاص بمكتب المعلم، ركن خاص بالمطالعة، ركن خاص بخزانة الكتب والدفاتر المدَّرسية وركن خاص بالوسائل الديداكتيكية وإنجازات المتعلمين.

وعليه ينبغي أن يكون تدبير الفصل الدراسي متميزا حسب مواد وتعلمات المدرسة، بغية تحقيق فضاء تشاركي وتعاوني منسجم ومنسق. (3)

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص81.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص81.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص82.

يمكننا القول أنَّ تقسيم الفصل الدراسي يخضع إلى نفس تقسيم حجرة الدرس، ويكون بذلك متميزا حسب المواد المدرسة بغية تحصيل التعاون والانسجام.

المبحث الخامس: التواصل التربوي

لا يمكن للعملية التعليمية-التعلمية أن تحقق ثمارها المرجوة، إلا بخلق تواصل ديناميكي يجمع المدَّرس والمتعلمين داخل فصل دراسي منظم، ومحكم فضائيًا وإيقاعيًا.

ومنه هنا يمكن الحديث عن أنواع عدة من التواصل الديداكتيكي والتربوي الّذي يجمع بين المتعلم والمتعلمين وهناك تواصل لغوي وتواصل سيميائي بصري ومن جهة أخرى هناك تواصل عمودي وتواصل أفقي وتواصل دائري أو شبه دائري وتواصل شكلي ومؤسساتي وتواصل غير رسمي أي تواصل أخوي حميم.

أما فيما يخص العلاقات التواصلية فعلى المدَّرس أن يكون مرشدا أو موجها، ويشغل جسده وصوته وحركاته سيميائيا ينبغي له أن يكون موجها متعلميه على الاشتغال كفريق تربوي منسجم من أجل الاستفادة من ديناميكية الجماعات والبيداغوجيا الفارقية وعليه يتكئ التواصل التربوي على المرسل (**المدرس**) ورسالة (**المادة الدراسية**) متلقي (**التلميذ**) والقناة (**تفاعلات لفظية وغير لفظية**) والوسائل الديداكتيكية (**المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح**) ومداخلات (**الكفايات والأهداف**) والسياق (**المكان والزمان والمجزوءات**) والمخرجات (**تقويم مدخلات**)، فيدباك (**تصحيح تواصل**). ومن ثم فالتواصل التربوي نوعان **تواصل لساني، وتواصل غير لفظي**.

1. التواصل اللفظي: هو الّذي يكون بين ذوات متكلمة، ويتجلى في شكل وحدات فونومية ومقطعية ومعجمية وتركيبية وهذا التواصل يعتمد التواصل اللغوي لأن اللغة الإنسانية وظيفتها التواصل، إذ يعرف "**أندري مارتيني (Amartinet)**" اللغة: «على أنها تمفصل أو تلفظ مزدوج وظيفتها الأساسية التواصل ويعني بالتمفصلين أو التلفظين المونيمات والفونيمات، وتذهب سيمولوجية التواصل إلى تبني وظيفة المقصدية، ويمثل هذا الإتجاه: **جورج مونان وبرييطو**،

وبوسينس، والمدرسة الوظيفية بصفة عامة، فالّذي يدرس اللغة كأداة للتواصل، ينبغي له أن يستند إلى علوم لسانية، **كعلم الدلالة والسيميوطيقا والسيمولوجيا**».

ومن جهة أخرى يكون التواصل داخل الفصل الدراسي تواصل غير لفظي يعتمد على الحركات والإشارات والعلامات السيميوطيقية الزمنية ومكانية وعلائقية وهي تكشف عن المخفي والمستور في كل علاقة إنسانية وفي هذا الصدد يقول "**فرويد**": «من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يُخفوا أي سر، فالّذي تضمن شفتاه التكلم يتكلم بأطراف أصابعه إنَّ كل هذه السموم تفضحه».

ومن ثم يساعدنا التواصل المرئي على تحديد الجوانب التالية:

1. تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المرسل والمتلقي.

2. تعزيز الخطاب اللغوي وإعباء الرسالة بتدعيمها بالحركات لضمان إستمرارية التواصل بين المرسل والمتلقي.

3. يؤشر التواصل غير الفظي على الهوية الثقافية للمتواصلين عبر نظام الحركات والإشارات الجسدية.

وعليه يكون التواصل لغويا أو غير لغوي كما يكون تواصلا عموديا من الأعلى إلى الأسفل كما في مدرسة تقليدية أو تواصل متنوع الجهات كما في المدرسة الحديثة. [1]

ومما يلاحظ من كلام كاتبنا أنه لا تتحقق العملية التعليمية–التعليمية إلا في ظل التواصل بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الدرس.

وعند تفحصنا لكتاب معوقات الاتصال والتواصل التربوي لزياد أحمد خليل الدعس فقد وجدناه قد عرف التواصل التربوي على أنَّه: «العملية المستمرة، الّتي يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات أو المعلومات أو الآراء... بين طرفين أو أكثر داخل المدرسة، عبر رسائل لفظية أو غير

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص84.

لفظية، تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة حية، بحيث يتم التأثير على أنماط السلوك أو الأداء بغرض المساعدة في تحقيق أهداف المدرسة التربوية». [1]

نرى بأن التواصل التربوي هو تلك العملية الّتي تقوم على التفاعل القائم بين المدَّرس وطلابه في تبادل المعارف.

ومما سبق نستنتج أن التواصل التربوي هو آلية يتبعها المعلم في توصيل المعلومات والمعارف إلى المتعلمين بهدف إحداث استجابة من طرفهم داخل المؤسسة التربوية.

المبحث السادس: تدبير الجُذاذة

تبنى العملية التعليمية–التعلمية أو العملية الديداكتيكية على الجذاذة الّتي تعد وثيقة إجرائية عملية مهمة تساعد المدَّرس على تخطيط درسه وتدبيره وتقويمه بشكل جيد ومتقن وأكثر من هذا تضمن الجُذاذة مختلف المراحل الديداكتيكية الّتي ينبغي أن يمر بها المدَّرس والتلميذ معًا أثناء حصة الدرس.

تستند الجُذاذة الديداكتيكية إلى مجموعة من العتبات والمداخل الخارجية الضرورية **مثل:** المادة والمكون، والموضوع، والفئة المستهدفة، والسنة الدراسية، ورقم الدرس، والتاريخ واسم المدَّرس، ... وتعقبها خانات الأهداف العامة أو الإجرائية أو الكفايات النوعية. [2]

نلاحظ أنه لابد أن تبنى العملية التعليمية على جُذاذة الّتي تستند إلى مجموعة من العتبات تتضمن المادة المكون والموضوع والفئة المستهدفة ويأتي ورائها سلسلة من الأهداف العامة أو الإجرائية.

(1) زياد أحمد خليل الدعس، معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الإتجاهات المعاصرة، الجامعة الإسلامية، 1430هـ–2009م، ص66.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص87.

وبعد ذلك تقسم الجذاذة إلى ثلاثة مقاطع أساسية وهي:

1. المقطع التمهيدي:

ويتضمن أسئلة المراجعة والاستكشاف وتقديم الفرضيات والتركيز على مفتاح القراءة، ويتضمن أنشطة المدَّرس والمتعلم إلى جانب المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، وطرائق التواصل والتقويم، وطبيعة الفضاء الصفي.

وعليه فالمقطع التمهيدي ما هو إلا وضعية الانطلاق الّتي يشار فيها إلى نقاط الدرس بالاستناد إلى الطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية (**تقويم تشخيصي**).

2. المقطع الوسطي أو التكويني:

ويحتوي على أسئلة بناء الدرس على مستوى الفهم والتحليل والتطبيق، والتركيب ويتضمن أنشطة المدرسة والمتعلم إلى جانب المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، وطرائق التواصل والتقويم وطبيعة الفضاء الصفي.

نرى بأن في هذا المقطع يتم طرح الإشكالية من أجل بناء الدرس وراء التقويم وطبيعة الفضاء الصفي (**تقويم تكويني**).

3. المقطع النهائي:

يرد في شكل تركيب أو استنتاج أو تقويم أو في شكل تمارين تطبيقية جزئية أو كلية، ويتضمن كذلك أنشطة المدَّرس والمتعلم إلى جانب المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية وطرائق التواصل والتقويم، وطبيعة الفضاء الصفي. [1]

يتبين لنا أن هذا المقطع يصل المتعلم فيه إلى التركيب والإستنتاج والتقويم وراء سلسلة من تمارين (**تقويم تحصيلي**).

(**1**) **ينظر: المرجع نفسه، ص88.**

تمثيل على ما سبق ذكره:

جُذاذة في مكون الكتابة:

جذاذة انموذجية في المغرب:

المدة: 30د لكل حصة. **المستوى الدراسي:** الثاني.

المؤسسة: ابن بطوطة. **المادة:** اللغة العربية.

المرجع: كراسة الأنشطة الجديدة. **الموضوع:** حرف الميم.

الأهداف:

- أن يتعرف المتعلم حرف الميم ويكتبه.
- أن يستطيع امساك الأدوات، ويوظفها في كتابة حرف الميم.
- أن يمتلك الاستقلالية والثقة في النفس. (1)

بالمقابل مذكرة في لجزائر:

مذكرة انموذجية في القراءة:

المقطع التعليمي: البيئة والطبيعة. **المستوى الدراسي:** الثاني.

الميدان: فهم المكتوب. **النشاط:** قراءة.

المدة: 45 دقيقة لكل حصة. **الموضوع:** واحة ساحرة.

المرجع: كتاب التلميذ.

المؤسسة: مكبرت يحي.

المؤشرات:

- يكتشف الشخصيات ويعبر عنها.
- يقرأ فقرات من النص قراءة صحيحة.
- يجيب عن الأسئلة.
- يوظف الكلمات الجديدة في جمل ويستخرج القيم ويتحلى بها. (2)

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص89.

(2) ينظر: الطيب نايت سليمان وآخرون، دليل الكتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مطابق لمنهاج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص68.

الفصل الثالث

المخرجات الديداكتيكية

الفصل الثالث: المخرجات الديداكتيكية

يتحدث "**جميل حمداوي**" في الفصل الثالث عن المخرجات الديداكتيكية والّتي يعني بها: تقويم المنجز التطبيقي وقياس الأداء والممارسة، والحكم على الأنشطة الّتي قام بها المتعلم في ضوء الأهداف والكفايات المسطرة وإن لم تتحقق تلك المخرجات فلابد من تمثل التغذية الراجعة لتصحيح العملية التعليمية كليًا وجزئيًا؛

تتمثل المخرجات في عملية التقويم التربوي والديداكتيكي والّذي ينقسم إلى أقسام تتضح فيما يلي: **التقويم القبلي، التقويم التكويني، التقويم الإجمالي**...وغيرها.

المبحث الأول: التقويم

يعتبر التّقويم من المرتكزات المهمة في العملية التعليمية التعلمية، لما له من علاقة وثيقة بالأهداف والكفايات المسطرة، كونه المعيار الحقيقي لتبيان مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي، ويضاف إلى ذلك أنه معيار للتثبت من نماء الكفايات الأساسية، أو الكفايات المستعرضة، إذن يمكن القول أنَّ التقويم آلية إجرائية فاعلة في المجال البيداغوجي، حيث لا يمكن للعملية الديداكتيكية أنْ تنفصل فيها المدخلات عن العمليات، وكذا المخرجات فالعلاقة علاقة متينة بينهما.

المطلب الأول: مفهوم التقويم

بعد التمهيد له قدم مؤلفنا مفهومًا **لتقويم** قال فيه: من المعلوم أن التَّقْويم والتقييم وجهان لعملة واحدة، لكن التقويم أعم من التقييم والقياس، لأنه هو الحكم على عمل أو شخص أو شيء أو حدث أو مهمة منجزة بإصدار حكم قيمة أي: بمعنى هو التثمين والتقييم المنجز أو الشخص المرصود بعد اخضاعه لطرائق ومعايير دوسيمولوجية وقياسية (**الأسئلة، الاختبارات، الفروض**...) في حين أنَّ التقييم يُحيل إلى قيمة أو تقدير شيء ما سواء عدديًا، أو معنويًا، فينصب التّقويم على مدى تحكم المتعلم في مهارة ما، وتحديد درجة التحكم والإتقان، والهدف

ليس تقويم المعارف بل تقويم الكفايات والقدرات المستضمرة لدى المتعلم، ويعني هذا التركيز على الكيف لا على الكم ومن ثم فالهدف من بيداغوجيا الكفايات هو إعطاء معنى ما للتعلمات مع تحويل المضامين والمحتويات إلى وضعيات ومشاكل مستعصية، ومعقدة ومتنوعة ومركبة وجديدة، وعلى العموم فالتقويم هو تعديل للسلوك، وبناء هادف، وثقافة محكمة، وتجويد للعمل المطلوب وزيادة النشاط والفاعلية. (1)

يتضح أنَّ التقويم حسب رأي كاتبنا هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والطرائق، بهدف تثمين وتعديل سلوك المتعلم، وبعد الرجوع إلى معاجم اللغة العربية فوجدنا في **معجم العين للخليل** كلمة **قوم**: مأخوذة من القِيامُ: العمادُ في قوله سبحانه: «**جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا**». (2)

وقِوامُ الجِسْم: تمامُه وطولُه، وقِوامُ كُلِّ شيءٍ: ما استقام به، وقاومته في كذا، أي: نازلتُه، والقِيمةُ: ثمنُ الشَّيء بالتَّقويم، تقول تقاوموا فيما بينهم وإذا انقاد، واستمرّت طريقتهُ فقد استقام لوجهه. (3)

ومنه فإنَّ التَّقويم يعني استقامة الشيء واعتداله.

في حين يرى **كمال الدين محمد هاشم** بأنّ المعنى التربوي **للتّقويم**: (**Evaluation**): يرتبط بتعديل سلوك المتعلم، واستقامة جوانب شخصيته، وعليه فإنَّ التَّقويم في العملية التربوية بصفة عامة بيان قيمة هذه العملية التربوية وكشف جوانب الضعف فيها، وتعديل مسارها بما يحقق أهدافها المحددة وعلى ضوء ذلك يمكن القول أنَّ التَّقويم هو عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار حكم بدقة وموضوعية على مدخلات، وعمليات، ومخرجات، أي: نظام تربوي،

---

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص91، ص92.

(2) سُورةُ النِّساء، [الآية 5].

(3) الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين مُعْجَمٌ لُغَويّ تُراثيّ، ترتيب ومراجعة: داود سلّوم وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت–لبنان، الطبعة الأولى، 2004، ص704.

ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف والقصور في كل منها، تمهيدًا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور. (1)

يتبين لنا من خلال هذا أنَّ التَّقويم هو تعديل مسار العملية التعليمية التعلمية، وتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم.

وبناءً على ما قيل نستنتج أن كلا **التعريفين** يتفقان في الرؤية نفسها حول مفهوم التّقويم، بحيث يجعلان التّقويم والتقييم وجهان لعملة واحدة.

المطلب الثاني: مرتكزات التقويم

يشير مؤلفنا في مطلبه هذا أنّ التَّقويم ينبني على جملة من الأسئلة الّتي لابد من طرحها والمتمثلة في: لماذا نُقَوِّم؟، وماذا نُقَوِّم؟، ولِمَنْ نُقَوِّم؟، وَمنْ نُقَوِّم؟، ومتى نُقَوِّم؟، وأين نُقَوِّم؟، ويعني هذا أنَّ هذه الأسئلة تُحيل إلى المدَّرس والمتعلم، أو على العمل المقوم انجازات المتعلم الكتابية والشفاهية والمعارف والمهارات ...، وتحديد الهدف (هدف إجرائي أو كفاية نمائية)، وتباين طبيعة التَّقويم (تقويم ذاتي موضعي، فروض، اختبارات). (2)

نستنتج من خلال هذا أنه لابد لنا من أنَّ نُقَّوم كل ما يتعلق بالعملية التعليمية–التعلمية (تقويم أداء المعلم، تقويم أداء المتعلم، تقويم الطرائق، المحتوى، الأهداف، المناهج، الوسائل التعليمية، التقويم).

---

(1) ينظر: كمال الدين محمد هاشم وآخرون، التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الطبعة الثالثة مزيدة ومنقحة، 1432هـ–2011م، ص17–19.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص95.

المطلب الثالث: وظائف التقويم

ذكر "حمداوي" أنّ لتّقويم وظائف عديدة يمكن حصرها في اللائحة الآتية من الأغراض والمقاصد نذكر أهمها: [1]

1. يهدف التّقويم إلى تحديد تقدم المستوى التعلمي لدى المتعلم.

2. تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية بصفة خاصة، والمنظومة التربوية بصفة عامة.

3. مراقبة المتعلم مراقبة متدرجة عبر مساره الدراسي.

4. تشخيص تقويم طرائق التدريس من جهة، وتتبع العملية الديداكتيكية من جهة أخرى.

5. مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي، وتصحيح الأخطاء المرتكبة لجردها، وتصنيفها، وتصحيحها، ومعالجتها.

6. يسعف المقوم في التغذية الراجعة، وتَمثل المعالجة الداخلية والخارجية.

ومن هذا يمكننا القول أنّ وظائف التّقويم تكّمن في تبيان مواطن القوة والضعف عند المتعلم، وكذا مراقبته خلال مشواره الدراسي.

وبعد عودتنا إلى كتاب **كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية لمحمد صالح جمال** يتبين لنا أن وظائف التّقويم عنده تتمثل في: [2]

1. يطلعنا على مدى تقدم الأطفال في اكتساب المهارات، والعادات، والميول، والمعارف.

2. يعتبر أساسا لتوجيه الطفل وارشاده وتشجيعه في تعلمه.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص97.

(2) ينظر: محمد صالح جمال وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية، دار الشعب، بيروت، الطبعة الرابعة، د.ت، ص98.

3. تفيد نتائج التّقويم في تعيين الحاجات الّتي يجب تأمينها لتصحيح الأخطاء، وتحسين طرائق التعليم وتعديل مواده تعديلاً يلائم قابليات الأطفال.

4. إنَّ الامتحانات بأشكالها المختلفة ذات فائدة تربوية تعليمية، يتعلم بها التلميذ تنظيم أفكاره والتعبير عنها، وتركيز الانتباه حول مسألة حسابية أو مشكلة اجتماعية، أو علمية والتفكير للوصول إلى الحل المناسب.

نلاحظ من خلال هذا أنّ وظائف التّقويم، هي تثمين مجهودات التلميذ في تحصيل المعلومات.

نخلص في آخر المطاف إلى أنّ باحثنا قد اتفق مع المؤلف الثاني في وظيفة تقدم المتعلم في مستواه المعرفي من خلال تصحيح أخطائه المرتكبة، في حين نجد أنه خالفه من ناحية تعداد الوظائف، فقد ذكر **حمداوي** عشرَ وظائف والآخر ذكر ستة وظائف.

المطلب الرابع: مراحل عملية التقويم

تمر مراحل عملية التقويم حسب "**جميل حمداوي**" بثلاث مراحل أساسية وهي:

أ. تحضير الاختبار: ويشترط فيه تحديد هدفه وعرض مضمونه واختيار نوع الأسئلة، وتبيان معايير التصحيح وإرساء سلم التنقيط.

ب. إجراء الاختبار: ينجز الممتحن الاختبار الّذي قد يكون كتابيًا، أم شفويًا في زمان ومكان معينين وبعد ذلك تصحح الإجابات في ضوء مقاييس معيارية مضبوطة.

ج. استعمال الاختبار: بتفسير نتائجه وأخذ القرارات اللازمة. [1]

ومن هنا نتوصل إلى أن المعلم في عملية التقويم يجب عليه اختيار نوعية الأسئلة سواء أكانت كتابية أم شفوية للوصول إلى نتائج، أو اتخاذ قرارات لازمة.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص98.

ذكر **محمد العرجوم** في كتابه **التقويم التربوي والمعالجة البيداغوجية** مراحل التقويم وحصرها في النقاط الآتية:

أ. مرحلة جمع البيانات: تجمع البيانات حول مظاهر التعلم عن طريق أدوات، وأساليب التقويم وتقنياته.

ب. مرحلة القراءة والاستكشاف: تحلل فيها البيانات وينظم بها تقدير وضعية المتعلمين.

ج. مرحلة الاستثمار واتخاذ المسار التصحيحي: التهيؤ لاتخاذ مسار معين في توجيه، أو اصلاح، أو دعم السلوك التعليمي الّذي تم تقويمه. [1]

وجملة القول على المعلم أن يجمع أدوات ووسائل خاصة بعملية التعلم ليقيس مدى مستوى المتعلمين وصولا إلى دعم السلوك التعليمي.

المطلب الخامس: أنواع الامتحانات

يمكن الحديث عن أنواع عدة من الامتحانات على النحو الآتي:

1. حسب طبيعتها: امتحانات كتابية، وامتحانات شفوية.

2. حسب التصحيح: امتحانات ذاتية، وامتحانات موضوعية.

3. حسب التوظيف والاستعمال: امتحانات معيارية، وامتحانات غير معيارية (**امتحانات مدرسية داخلية**).

وهناك امتحانات التبريز لمعرفة مدى تحقق الأهداف الكفائية لدى المتعلم، وامتحانات الانتقاء لاصطفاء متعلمين مُعَّينين، والغرض من هذه الامتحانات هو تقويم المتعلم إيجابيًا أو

(1) محمد العرجوم، التقويم التربوي والمعالجة البيداغوجية، مدونة الأستاذ الجزائري الجديد، المدونة قيد التطوير، ولاية عين دفلى، د.ط، 2016، ص18.

سلبيًا، وكذا توفير معايير التوجيه المهني أو الدراسي، يستعين بها الموجه التربوي وتقديم الشهادات للآباء، والمجتمع المدني حول مردودية النظام التربوي من حيث التأهيل والكفاءات. [1]

نستطيع القول أن الامتحانات شاملة ومتعددة، تهدف إلى إعداد متعلمًا كفؤًا، وتقويمه تقويمًا صائبًا للحصول على شهادة ما.

وعند قراءتنا لكتاب خصائص العربية وطرائق تدريسها **لنايف معروف** وجدناه قد تحدث عن **أنواع الاختبارات** وهي كالآتي:

أولا: من حيث الأداء:

أ. الاختبارات الكتابية: وهي الّتي تُستخدم لمعرفة التقدم الّذي أحرزه دارسوا اللغة العربية، في اكتساب المهارات والقدرات عن طريق التعبير الكتابي كالإنشاء والإجابة عن الأسئلة.

ب. الاختبارات اللفظية: وهي الّتي تُستخدم لمعرفة التقدم الّدي أحرزه دارسوا اللغة العربية، في اكتساب المهارات والقدرات عن طريق التعبير الشفهي، كالقراءة الجهرية، والمحفوظات.

ثانيا: من حيث أهدافه:

أ. الاختبارات التحصيلية: وتُستخدم لاكتشاف مدى التقدم في الحصيلة اللغوية كمًا، ونوعًا، وأداءً الّتي أحرزها الطلاب في موضوعٍ ما نهاية مدة زمنية معينة، وذلك في الأهداف التعليمية الموضوعية لهذه الغاية.

ب. الاختبارات التشخيصية: وتُستخدم لتشخيص واقع التلاميذ في صف دون المستوى المطلوب، لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، في موضوع ما، وذلك بهدف وضع خطة علاجية مناسبة للنهوض بمستواهم. [2]

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص100.

(2) ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، الطبعة الأولى، 1405هـ-1985م، ص241، 242.

نرى من خلال هذا أن الاختبارات تساعد المتعلمين على معرفة مستواهم الحقيقي.

وما نستخلصه من **التعريفين**، أن مؤلفنا قد ذكر أنواع الامتحانات ولم يفصل فيها على غرار الرأي الثاني.

المطلب السادس: أنواع التقويم

ينقسم التقويم التربوي والديداكتيكي إلى عدة أقسام نذكر منها: **التقويم القبلي، التقويم التكويني، التقويم الإجمالي، التقويم الذاتي** وغيرها.

الفرع الأول: التقويم التشخيصي أو ما يسمى القبلي أو التمهيدي:

وهو ذلك التقويم الّذي ينصب على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف، والاستثمار، فهو يحفز المتعلم على طرح الموضوع واستكشافه ويحاول معرفة مواطن القوة والضعف لديه، وقد يكون هذا التقويم بمثابة وضعية استكشافية يراد بها إثارة انتباه المتعلم إلى موضوع جديد يكون فيه فعالاً ومحور الدرس الكفائي. [1]

انطلاقا من هذا الطرح نلاحظ أن هذا النوع من التقويم قائم على المكتسبات السابقة لدى التلاميذ.

وفي هذا الصدد نجد **باسم علي حوامدة** في كتابه تعليم اللغة العربية يعرف **التقويم القبلي** على أنّه: يقوم على قياس الخَبرات السابقة المتصلة بالتعلّم وهو التقويم الّذي يجريه المعلّم لاختبار استعداد الطلبة لتعلم الموضوع الجديد، قبل أنّ ينظم لهم عملية تعليمية، وفي هذا التقويم يقوم المعلّم بمراجعة في البداية للتعرف على مدى استيعاب الطلبة للخبرات السابقة. [2]

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص101، 102.

(2) باسم علي حوامدة وآخرون، تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى النظرية والتطبيق، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، الطبعة الأولى، 1425هـ–2005م، ص186.

نرى بأن هذا التقويم ما هو إلاَّ تهيئة عقول المتعلمين لدرس جديد.

أما **الرأي الثالث** فيرى بأنَّ **التقويم التشخيصي**: يتم في بداية التعلم قبل عملية التدريس للتعرف على مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ، والوقوف على مستوياتهم. (1)

يتضح لنا أن هذا التقويم يهدف إلى تشخيص نواحي الضعف والقوة لدى المتعلمين.

نستنتج من خلال التعاريف الثلاثة للتقويم التشخيصي أنه يأتي في بداية العام الدراسي، أو في بداية النشاط، بحيث يجريه المعلم من أجل معرفة المكتسبات القبلية للمتعلمين.

الفرع الثاني: التقويم التكويني

يكون هذا الأخير في وسط الدرس، أو بالأحرى في ثنايا العملية التعليمية وأثناء التنسيق بين أنشطة المتعلم والمعلم، بحيث يهدف إلى التثبت من صحة الحلول الّتي اقترحها المتعلم وكيفية التعامل مع الوضعيات، ويضاف إلى ذلك أنه يساعد المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة، إذن تتمثل وظيفة هذا النوع من التقويم في تثبيت الكفاية وتعزيزها، وبناء درس كفائيًا وترسيخ الوضعيات بشكل ايجابي وتكوين المتعلم تكوينًا أدائيًا وإنجازيًا. (2)

نستطيع القول بأن هذا التقويم يأتي في ثنايا الدرس ويهدف إلى تكوين المتعلم تكوينًا أدائيًا وإنجازيًا كالإتيان بأمثلة: مثل: **إنَّ وأخواتها** أو **كان وأخواتها**.

ويرى **عبد المجيد عيساني** أن التقويم **التكويني** (**البنائي**) (**formation évaluation**) هو ذلك النوع الّذي يُستخدم أثناء عملية التدريس، حيث يساهم في تزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته، وباستخدام هذا النوع من التقويم بشكل منتظم ومستمر يصل كل من

---

(1) أحمد عثمان عبد الفتاح عفيفي، محاضرات في المناهج، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2013، ص57.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص102.

المعلم والمتعلم إلى تغذية راجعة من خلالها يتعرفون على أخطائهم، وهذا يساعد على تقدم العملية التعليمية، كما أنه يُمَكِنُ المتعلم من اكتساب المعرفة بشكل دقيق ومتكامل. (1)

إذن فهذا التقويم هو تدعيم التلميذ بالمعارف، مما يساعد على كشف الأخطاء المرتكبة.

الفرع الثالث: التقويم الإجمالي

يكون هذا النوع في آخر الحصة الدراسية، أي بعد الانتهاء من المقطع الوسطي الّذي يتخلل الدرس، ويكون في شكل خلاصات عامة أو تطبيقات إدماجية قصيرة كانت أم طويلة أو تمارين فصلية ومنزلية، ويعني هذا أنه يرتبط بمدة معينة بعد الانتهاء من فرض أو تجربة، أو درس، بحيث يهدف إلى قياس المعارف والمهارات، والتثبت من مدى تحقق الهدف، أو الكفاية في آخر الدرس. (2)

إذن يأتي هذا النوع في آواخر الحصص الدراسية في شكل تطبيقات، أو في آواخر السنة الدراسية في شكل حوصلة عامة.

وفي تعريفٍ آخر **للتقويم الختامي** نجد **علي أحمد مدكور** في كتابه مناهج التربية يقول: هو أكثر أنواع التقويم أُلفةً لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، فالمعلمون يعتمدون عليه غالبًا في تقويم تلاميذهم، ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الإنتهاء من دراسة المنهج المقرر أو الوحدة، فهو بذلك يستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التلاميذ وتحديد مستوياتهم النهائية. (3)

نلاحظ أنَّ هذا التقويم يقودنا إلى معرفة مدى تحصيل المتعلمين ومدى اكتسابهم للمعرفة، من خلال طرح سؤال شفوي أو واجب فوري تطبيقي.

---

(1) ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 1433هـ-2012م، ص144.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص103.

(3) ينظر: علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1421هـ-2001م، ص266.

ومن هنا نخلص إلى أنّ هذا النوع من التقويم قائم على مساعدة المعلم في معرفة مستوى المتعلمين وفق إجراء تطبيقات منزلية كانت، أو فورية داخل حجرة الدرس.

الفرع الرابع: التقويم المستمر

وهو تقويم متواصل هدفه قياس تعلمات المتعلم وخبراته عبر مختلف مراحل الدرس، ويتم عبر الفروض والأنشطة الكتابية والشفوية والأنشطة الموازية، والأعمال المنجزة والمشاريع البيداغوجية المتنوعة، وعليه فالتقويم المستمر هو تقويم للمتعلم معرفيًا ووجدانيا وكذا حركيًا، ويدخل هذا النوع ضمن نتائج الفروض الكتابية والشفوية ومشاركة التلميذ داخل القسم، وكذا الأحكام الذاتية للأستاذ والأنشطة المنزلية والمنجزة في القسم، غير أننا لابد أن نراعي في التقويم المستمر جملة من المبادئ نذكر من بينها:

أ. **مبدأ الانتظام والاستمرار**: الّذي يهدف إلى إجراء وقفات تقييمية بعد فترة معينة من التدريس والتحصيل، لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في بداية المنهاج.

ب. **مبدأ الشمولية**: وفيه لابد أنْ تشمل جميع وحدات المقرر وأن تتناول جميع مراقي الصنافات المعرفية والوجدانية والحركية.

ج. **مبدأ التنويع**: أن تكون المراقبة المستمرة متنوعة في أساليب التقويم وآليات القياس والاختبار (**امتحانات كتابية، فروض منزلية...**).

د. **مبدأ التكوين**: تهدف هذه المراقبة التقويمية إلى تكوين المتعلم، وتتبع تحصيله الدراسي ومدى استيعابه لخبرات المقرر.

هـ. **مبدأ تكافؤ الفرص**: لابد أن توفر المراقبة المستمرة الحظوظ نفسها للمتعلمين في استعمال الروائز*، والامتحانات والفروض نفسها. [1]

(*) **الروائز: هي الاختبارات النفسية.**

(1) **ينظر: المرجع نفسه، ص103، 104.**

نلاحظ أنَّ المعلم هو الّذي يُقَوِّمُ المتعلم من خلال مستواه المعرفي والوجداني والحركي.

وهناك من يرى أن **التقويم المستمر**: هو التقويم الّذي يلازم عملية التدريس اليومية، فهو يهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين العملية التعليمية، أي أنه يُستخدم للتعرف على نواحي القوة والضعف، ومدى تحقق الأهداف والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف وتطوير عملية التعليم. (1)

يتبين لنا أن المعلم يُقَوِمُ المتعلم باستمرار من أجل معرفة مواطن الضعف والقوة لديه.

وعليه نلاحظ من خلال **التعريفين** أن التقويم المستمر هو التقويم الّذي يرافق العملية التعليمية من أجل تشخيص مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

الفرع الخامس: التقويم الإعلامي

هذا النوع يهدف إلى تقويم العملية الديداكتيكية في مختلف مراحلها الدراسية ومقاطعها التكوينية والبنيوية فعلى سبيل المثال: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة الاستنتاج النهائي، والهدف منه هو جمع كل المعلومات الضرورية حول الفعل الديداكتيكي، وجرد ثوابته ومتغيراته وتعيين محطاته الأساسية؛ فهو يُسَهِّل عملية التحكم في المسار التعليمي، ويتبنى مجموعة من أنماط وأساليب التقويم مثل: **الاستمارة، وملاحظة القسم، والتعليم المُصَغَّر، والإشراف التربوي.** (2)

إذن فإنّ التقويم حسب قول مؤلفنا هو تدارك النقائص وعلاجها أو تصحيحها

الفرع السادس: التقويم الكفائي أو الإدماجي

يهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس القدرات الكفائية لدى المتعلم وفق وضعيات معقدة ومركبة، تعمل على تقويم مختلف القدرات لديه أثناء استدماجه لموارده التعليمية بغية حل وضعيات

(1) ينظر: مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، د.ط، 1429هـ-2008م، ص38.

(2) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية-التعلمية، ص106.

معينة، ومثل هذا النوع من التقويم يستند إلى مجموعة من المعايير **مثل:** معيار الملاءمة (ملاءمة الحل للمشكل الموضوع)، ومعيار الاستعمال الأمثل لمواد المادة، ومعيار الانسجام المتعلق بترابط النص وتسلسل أفكاره، واتساق جمله، ومعيار الإتقان والجودة والكمال. (1)

يتضح لنا أنَّ هذا التقويم يقوم على استرجاع المتعلم للموارد السابقة بغية حل وضعيات معقدة ومركبة.

الفرع السابع: التقويم الإشهادي

ونعني به ذلك التقويم المرتبط بشهادة او دبلوم ما، بحيث يسمح للمتعلم بالإنتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو توليه منصب معين، وعليه ينتهي كل سلك دراسي بمنح شهادة أو دبلوم بما فيها شهادة الدروس الإبتدائية وشهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا، وغالبا ما يكون هذا التقويم في نهاية التكوين أو التعلم وخضوعه لامتحان يحصل المتعلم بعده على شهادة أو دبلوم معين، وهذا يُمكِّنه من الحصول على وظيفة أو يلج تعليما دراسيا أعلى، والغرض منه التثبت من صحة ما اكتسبه المتعلم طيلة مشواره الدراسي. (2)

نرى أن هذا النوع من التقويم يتم في نهاية مرحلة دراسية معينة عبر الأطوار الثلاث، وذلك بهدف تتويجه بشهادة أو دبلوم معين.

الفرع الثامن: التقويم الذاتي (autoévaluation)

ونقصد به أن يصحح المتعلم أخطائه بنفسه، وأحيانا يستعين هذا التقويم بوضع شبكة التصحيح الذاتي (**correction in grille de**)، في ضوء مجموعة من المؤشرات الديداكتيكية والبيداغوجية، والهدف منه هو دفع المتعلم إلى التصحيح الذاتي، إما بمنح التلميذ دليل التصحيح أو أدوات ليصحح أخطائه بنفسه من بينها: **المعايير والطريقة والمراجع (القاموس الكتاب**

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص107.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص115.

المدَّرسي...)، كما توجد معالجة أخرى عن طريق المقابلة، والمقارنة بين تصحيح ذاتي وخارجي (تصحيح المدَّرس، وتصحيح التلاميذ الآخرين)، ومن الأحسن أن يعتمد على شبكة التصحيح لكي يُقَوِمَ المتعلم نفسه أو بمساعدة مدَّرسه على تبيان أخطائه وتصنيفها، وتقييمها، وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات. [1]

وضع الكاتب نموذجًا لشبكة التقويم الذاتي بالنسبة للتلميذ. [2]

جوانب التقويم	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
1. وضع تصمم للموضوع					
2. تصور الفكرة العامة للنص					
3. ايجاد ملخص عام للنص					
4. تحديد الحقول الدلالية الموجودة في النص					
5. تحديد العلاقات الّتي تربط بين الحقول الدلالية					
6. ادراك أنواع الايحاءات الموجودة في النص					
7. التمييز بين أنواع الصور البلاغية الموجودة في النص					
8. التقطيع الجيد للبحر وتحديد تفعيلاته وبحره					
9. التنظيم الجيد للورقة					
10. الكتابة بخط واضح					

وفي هذا الصدد نستطيع القول أن هذا النوع من التقويم يهدف إلى تقويم المتعلم ذاته بذاته، أو بمساعدة المعلم لتوضيح أخطائه، ويمكن أن يستعين بما يسمى شبكة التصحيح الذاتي.

وعند تمعننا في كتاب **القياس والاختبار والتقويم ليوسف لازم كماش**، أنّ التقويم الذاتي: هو التقويم الّذي يعتمد على المقاييس الذاتية وحدها في عملية التقويم ويمكن أن نسمي هذا النوع

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص115–117.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص117، 118.

من التقويم بالتقويم المتمركز حول الذات مثل: **المقابلة الشخصية** أو **الامتحانات الشفوية**، ويغلب على هذا النوع من التقويم الآراء الشخصية والأهواء، والحالة المزاجية. [1]

وعليه نقول إنَّ هذا التقويم يتمحور حول ذات المتعلم.

وخلاصة القول أن التقويم الذاتي هو الّذي يُمكن المتعلم من أن يستفيد من المحتوى الدراسي لتبيّان مقدرته على تحديد ما وقع فيه من أخطاء، ثم يقوم بمراجعتها وتصحيحها.

الفرع التاسع: التقويم التوجيهي

وهو ذلك التقويم الّذي يستهدف توجيه المتعلمين إلى شُعب معينة وفق النقاط المتحصل عليها سواء أكانت كتابية أم شفوية، ومنه يَبني عليها الموجه التربوي قراراته النهائية كأن يوجِّه المتعلم إلى الشعبة الأدبية أو العلمية وغيرها من الشعب الأخرى، فهذا النوع من التقويم يقوم على توجيه المتعلمين في مسارهم التعليمي، وغالبًا ما يكون ذلك في السلك الإعدادي والثانوي التأهيلي، قصد توجيه المتعلمين حسب ميولهم ورغباتهم. [2]

نستنتج أن هذا التقويم ما هو إلاّ توجيه للمتعلم حسب الأهداف المسطرة أو المبرمجة، لتمليكه كفاءة ما وفق رغباته ومعارفه ومنحه التخصص المرغوب فيه، ضمن المعدلات المتحصل عليها.

الفرع العاشر: الدوسيمولوجيا

هو نوع من التقويم، وهو في معجم البيداغوجيا علم الامتحانات، وقد تبلورت الدوسيومولوجيا سنة **1922** مع **هنري بييرون (henri piéron)**، حيث **يقصد بالتقويم**

---

(1) يوسف لازم كماش وآخرون، القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان–الأردن، الطبعة الأولى، 2013، ص113.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص118.

الدوسيمولوجي (**docimologie**)، قياس الامتحانات المدَّرسية ومقارنة بعضها ببعض من أجل تبيان مواطن القوة والضعف فيها، ويضاف إلى ذلك أنه يُعنى بدراسة الامتحانات الإشهادية ذات البعد الإنتقائي، مع تباين علاقتهما بالفروض والمراقبة المستمرة، كما أنه يبحث في مختلف العوامل الّتي تتحكم في تقويم عمل التلميذ سواء أكان كتابيًا أم شفَويًا، فهو يسعى لمعرفة اختلاف نقطة التلميذ من مُصَحِّح إلى آخر كونه علمًا يرتبط بتدبير الامتحانات المحلية والوطنية وغيرها.

ومن هنا يمكننا الحديث عن عدة أنواع من الأسئلة الدوسيمولوجية نذكر أهمها:

1. الأسئلة المفتوحة أو الحرة:

وهي أسئلة تُترك للمستَجْوِب الحرية للتعبير عن آرائه، ومعتقداته، وميوله، وتصرفاته...، كما له الحرية التامة في التعبير عن آرائه بكل صراحة وشفافية ومثال ذلك: ما أسباب الحرب العالمية الثانية؟

2. سؤال ثنائي الاختيار:

يستلزم هذا السؤال أن يجيب المستوجب إما بكلمة صحيح، أو بكلمة خطأ، ويسمى كذلك سؤال الصواب والخطأ وعلى سبيل المثال نذكر:

- نازك الملائكة هي صاحبة كتاب (قضايا الشعر المعاصر) صحيح ☐ خطأ ☐

3. الأسئلة المصّورة:

وتكمن في تقديم الأسئلة في شكل صور ورسومات بدل العبارات المكتوبة الّتي يختار المستجوبون منها الإجابات ومثال ذلك:

- اذكر أسماء الشعراء الآتية صورهم:

4. أسئلة التصنيف وإعادة الترتيب:

يقدم فيها للتلميذ مجموعة من الأسماء، أو الأحداث، أو الظواهر... مختلطة، ويطلب منه تصنيفها أو ترتيبها حسب معيار واضح ومحدد، على سبيل المثال نذكر:

صَنِّفْ هؤلاء الشعراء حسب العصور: **الجاهلي، والأموي، والعباسي**: امرؤ القيس، حسان بن ثابت، ذو الرمة، جميل بن معمر، المتنبي، البحتري.

5. أسئلة الفهم:

وهي تتعلق باختبار فهم المتعلم والتثبت من مدى فهمه للنص المدروس مثال: استخلص من النص الفكرة العامة والوحدات الفكرية.

6. السؤال المقالي:

ويتعلق بالجواب عن سؤال مقالي بكتابة مقدمة، وعرض، وخاتمة، وهي بهذا الشكل: اكتب موضوعًا إنشائيًا تحلل فيه قصيدة (**إرادة الحياة**) **لأبي القاسم الشابي**.

7. السؤال الدخيل:

وهذا الأخير يتعلق بحذف الكلمات أو المفاهيم أو الأسماء الّتي لا تنتمي إلى لائحة معينة، مثال على ذلك: احذف الكلمة الدخيلة: المغرب-الجزائر-تونس-مصر-الوردة. (1)

يتضح لنا أنّ **الدوسيمولوجيا** هي تقييم الاختبارات للكشف عن نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ.

في حين يتحدث **مربيه سكيح** عن **الدوسيمولوجيا** فيقول: لا يمكن الحديث عن التقويم بدون استحضار التأثير القوي الّذي مارسته الدوسيمولوجيا (**docimologie**)، الّتي اشتقت من اللفظ الإغريقي (**dokimé**) بمعنى الاختبار (**épreuve**)، ومفهوم الدوسيمولوجيا هو مفهوم جديد أبدعه **هنري بييرون** (**PIERON**) للدلالة على «**علم الاختبارات**»، إنَّها دراسة منظمة لطرق وتقنيات التقويم، التصحيح، والتنقيط، أدوات وشبكات القياس...إلخ. (2)

نلاحظ من خلال هذا أن **الدوسيمولوجيا** علم يُقاس به نتائج التلميذ المتحصل عليها.

نستنتج بأن **التعريفين** متوافقان على أن الدوسيمولوجيا علم الاختبارات أو الامتحانات.

---

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية-التعلمية، ص119-125.

(2) مربيه سكيح، التقويم التربوي، وظائفه، واستراتيجياته في أفق تقويم تربوي مندمج وفعال، مجلة علوم التربية، ص74.

المبحث الثاني: التغذية الراجعة (feed back)*

لقد تطرق **مؤلفنا** في مبحثه هذا إلى مفهوم **التغذية الراجعة** على أَنَّهَا: تصحيح العملية التعليمية–التعلمية ومعرفة مواطن القوة والضعف الّتي تخللت هذه العملية التدريسية، مع سد الثغرات السلبية الممكنة وتقويم الدرس في ضوء نظرية الأهداف أو الكفايات تقويمًا شاملًا لتحسين الدرس بوضع خطة استراتيجية فهي إعلام المتعلم وإخباره بأخطائه وتعثراته لتصحيحها وفق شبكات التصحيح الذاتي، حيث لها دور بالغ الأهمية في تطوير العملية الديداكتيكية، فهي تساعد المدَّرس على ضبط مستوى المتعلم بشكل موضوعي، والتحكم فيه بالتغيير والتصحيح والتعديل والتقويم، والّتي تنبني على تصحيح مسار العملية التعليمية–التعلمية بصد فجواتها ومعالجة أخطائها، فإذا وجد المدَّرس أن أهداف الدرس وكفاياته لم تتحقق عمليًا أثناء مرحلة التقويم يمكنه أن يصحح درسه بالرجوع إلى مكامن الخطأ، أي: يقوم بتصحيح المدخلات، أو العمليات، أو المخرجات في الميدان التعليمي فهي تهدف إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده، وتدفعه إلى تصحيح أخطائه، كما أنها تساهم في تعديل السلوك عند المتعلم بتقويم نتائجه، فهي لها دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، وتسهيل عملية التعلم، ورفع جودته. (1)

نلاحظ من خلال هذا أنّ التغذية الراجعة يتم فيها استدراك الأخطاء والنقائص الّتي تمر بها العملية التعليمية–التعلمية.

ومن جهة أخرى تتحدث **نوال إبراهيم شلتوت** عن مفهوم **التغذية الراجعة** ورأت بأنَّها: أثر واقعي على أداء المتعلم في التعليم الذاتي المبرمج، ذلك أنه إذا ما وَجد المتعلم نفسه قادرًا على الاستجابة بطريقة صحيحة باستمرار قد يجد في قدرته هذه عاملًا دافعًا قويًا له، ولذلك يراعي

(*) فيد باك أو التغذية الراجعة (المردودية) من الكلمة الإنجليزية feed_back: ومعناها النشاط الّذي يقوم به الجهاز، أو النظام أو الفرد، لاستقبال المعلومات التقويمية عن عمله وأدائه ومردوديته والاستفادة من هذه المعلومات لتصحيح مساره وتحسين أدائه.

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص125، 126.

واضعوا البرنامج أن تكون خطواته صغيرة بقصد زيادة احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة، وبالتالي زيادة احتمال حدوث التعزيز مما يسبب زيادة الدافعية لدى المتعلم. [1]

يتضح من خلال هذا أن التغذية الراجعة تدفع المتعلم إلى التعليم بمفرده، وتزويده بالمعلومات حتى لا يقع في الأخطاء.

وبناءً على ما قيل نستنتج أن **حمداوي** قد حصرها في تصحيح العملية التعليمية ككل مع سد ثغراتها من أجل رفع جودة عملية التعلم، خلافًا **للرأي الثاني** الّذي ربطها بأداء المتعلم.

(1) نوال إبراهيم شلتوت وآخرون، طرق التدريس في التربية الرياضية، التدريس للتعليم والتعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2007م، الجزء الثاني، ص130.

المبحث الثالث: المعالجة (remédiation)

قدم "**حمداوي**" تعريفًا للمعالجة الّتي يراها بأنَّها: الطريقة الّتي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي فالمدَّرس يلجأ إليها بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض، أو الاختبارات من أجل اكتشاف مواطن القوة والضعف بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية كما أنّها تمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي، فهي تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وتشخيصها وتصنيفها نوعيًا وكميًا، إذ تقدم معالجة إجرائية ناجعة.

وهذا ما يدعوا إليه الباحثان **العربي اسليماني** و**رشيد الخديمي** إلى اقتراح مجموعة من الخطوات الإجرائية لمعالجة الخطأ، والّتي يجعلانها في **أربعة** خطوات عملية والمتمثلة في: افتراض الخطأ، مواجهته، وتحليله، ومعالجته.

والمقصود **بافتراض الخطأ**: البناء التعليمي التعلمي، فالإجابات والإنجازات مرتبطة أساسًا بتمثُّلات التلاميذ للموضوع الجديد، قد تكون صحيحة تساعد على التقدم في الدرس، وقد تكون مُعرقِلة للدرس، فينبغي على المدَّرس أن يصوغ مجموعة من الفرضيات أثناء بناء الدرس.

أما **مواجهة الخطأ**: فهي تعني أن يدفع الأستاذ التلميذ إلى الإحساس بالخطأ،

وفيما يتعلق **بتحليل الخطأ**: فإن هذا الأخير يقوم به المتعلم، وعلى المدَّرس أن يساعده إن لم يستطع أو يطلب من زملائه محاولة التحليل في شكل رأي ومنافسة فعلى سبيل المثال: أن يقوم التلميذ وحده، أو بمساعدة أستاذه، أو بمشاركة زملائه بتصنيف الأخطاء الّتي وقع فيها إلى **نحوية، وتركيبية، وصرفية، ودلالية**، وبعدها يحلل كل واحدة منها.

أما بالنسبة إلى **معالجة الخطأ**: فتأخذ مسلكين وهما:

1. **المسلك الأول**: والمتمثل في جعل المتعلم يتحرر من عقدة اعتبار الخطأ آفة أو ظاهرة مرضية.

2. المسلك الثاني: والمتمثل في إشعار المتعلم بضرورة التعلم مدى الحياة، وهذا يتطلب منه بذل مزيد من الجهد، والتحلي بالصبر سواء أكانت أجوبته وردوده صحيحة أو خاطئة، ولا ينبغي تربويًا أن يفصل الأستاذ بين المسلكين اللّذين يسيران بطريقة متوازية. (1)

من خلال ما سبق نستخلص أن المعالجة آلية يتبعها المعلم لتشخيص النقائص والقصور الّذي يواجهه المتعلم.

كما قدّم **عبد القادر أمير** تعريفًا **للمعالجة البيداغوجية** وقال: هي العمليات الّتي يمكن أن تقلص من الصعوبات الّتي يواجهها التلاميذ، ومن النقائص الّتي يعانون منها، والّتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق، ولا يمكن أن نحقق ذلك إلاّ بإجراءات مختلفة يتصدرها التدخل البيداغوجي المستمر. (2)

يبقى أن نقول إنَّ المعالجة هي العملية الّتي يقوم بها المعلم من أجل تذليل الصعوبات للمتعلم حتى لا تؤدي به إلى الفشل الدراسي.

ما نستخلصه من **التعريفين** أنهما متطابقان على أن المعالجة هي استدراك يقوم به المعلم لتدارك النقائص الّتي يقع فيها المتعلم.

خلاصة القول:

ختم "**جميل حمداوي**" فصله الأخير بقوله: إنّ التقويم أعم من التقييم، فهو عبارة عن معايير كمية وكيفية لقياس تعلّمات التلميذ وخبراته، وقدراته الكفائية، وكذلك بوضعه أمام وضعيات معقدة ومركبة وجديدة لحل مشاكلها المستعصية، إذن فالتقويم يساعدنا على معرفة مستوى التلاميذ وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، كما يُفيدنا في معرفة مدى تحقق الأهداف

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص127، 128.

(2) ينظر: عبد القادر أمير وآخرون، المعالجة البيداغوجية، درس تكويني، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، د.ط، ديسمبر 2008، ص5.

والكفايات المرجوة البلوغ إليها ويعطينا صورة واضحة عن النتائج الّتي تحققها المدرسة، ويضاف إلى ذلك أن للتقويم مجموعة من الوظائف نذكر أهمها: **الوظيفة التشخيصية، والوظيفة التحكيمية، والوظيفة الإدماجية** وغيرها، بالإضافة إلى أنواعه العديدة والّتي نذكر من بينها: **التقويم القبلي، التكويني، النهائي**،...إلخ.

وفي الأخير لا ينبغي أن يقتصر **التقويم** على الوظيفة الكمية والعددية فحسب، بل ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى الوظيفة الكيفية، ليصبح أداة إجرائية فعالة لمراقبة المنظومة التربوية في مختلف آلياتها التخطيطية والتدبيرية، مع تتبع مسارها بإحكام وإتقان بالجمع بين المدخلات، والعمليات، والمخرجات والتغذية الراجعة. [1]

(1) ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، ص132، 133.

نقد وتقويم

نقد وتقويم:

تطابق العنوان مع المتن:

من خلال دراستنا لهذا الكتاب الموسوم بـ: **مكونات العملية التعليمية–التعلمية "لجميل حمداوي"** اتضح لنا بدايةً أن العنوان مطابق تمامًا للمحتوى، وذلك لأن مؤلفنا تحدث في ثنايا فصوله عن كل ما يهم العملية التعليمية من تعريفات، ومكونات وغيرها من العناصر الّتي تخدم موضوع العملية التعليمية.

الحكم على الكتاب في الحقل المعرفي الّذي ينتمي إليه:

ينصب كتاب **مكونات العملية التعليمية–التعلمية** لصاحبه "**حمداوي**" في حقل الدراسات اللغوية، نظرًا لقيمته وأهميته لما يشمل من موضوعات وقضايا مهمة نذكر من بينها: التعليمية، البيداغوجيا بأنواعها، التقويم بأنواعه، الأهداف العامة، الخاصة، والوسطى، إضافةً الوسائل الديداكتيكية، والطرائق التعليمية، وكذا أنواع الكفايات، وغيرها، والدليل على ذلك اعتماد الطلبة والأساتذة عليه كمرجع أساسي في بحوثهم.

فقد تطرق صاحبنا –الكاتب– إلى عناصر جديدة نذكرها وهي: **البيداغوجيا** بأنواعها الثلاث (**البيداغوجيا المؤسساتية، البيداغوجيا الإبداعية، البيداغوجيا اللاتوجيهية**).

أما بالنسبة للجانب المنهجي:

تبين لنا أن مؤلفنا قد انتهج في دراسته منهجًا علميًا موضوعيًا، استند فيه على خبرته وتجاربه الميدانية في مجال التربية والتعليم، حيث نجده قد جمع ورصَف المادة المعرفية بأسلوب واضح ولغة سهلة، وجاءت خطة كتابه كما يلي: مقدمة، وأربعة فصول، وخاتمة، فكانت عناوين الفصول كالآتي:

- الفصل الأول: عُنون بـ: البيداغوجيا والديداكتيك.

- الفصل الثاني: الموسوم بـ: المدخلات الديداكتيكية.

- الفصل الثالث: تحت عنوان: العمليات الديداكتيكية.

- الفصل الرابع: بعنوان: المخرجات الديداكتيكية.

أما بالنسبة للشواهد العلمية:

لاحظنا أن مؤلفنا لم يستشهد لا من القرآن الكريم، ولا من الشعر، وإنما اعتمد على معاجم اللغة العربية المشهورة **كلسان العرب لابن منظور، ومعجم الوسيط لأحمد حسن الزيات،** في حين نجد أنه استعان بأقوال **محمد الدريج** بكثرة في مجال التعليمية، **ومحمد لبيب النجيحي** في مجال التربية.

فيما يتعلق بالبيبليوغرافيا المستعملة:

فكانت محدودة ومتنوعة، حيث اعتمد المؤلف على **ستة وثلاثين** مُؤَلَفًا منها:

لسان العرب لابن منظور الجزء الثاني، والمعجم الموسوعي لعلوم التربية **لأحمد أوزي،** أما بالنسبة **للمراجع العربية** فقد اعتمد على كتاب **الكفايات في التعليم لمحمد الدريج،** وكتاب **بيداغوجيا الإدماج لعبد الكريم غريب،** كما أنه استند على مصادر ومراجع أجنبية، ومقالات.

ومما لفت انتباهنا عدم وجود هوامش في بعض الصفحات وهذا إن دل فإنه يدل على بصمة المؤلف (**أسلوبه**)، مع احترامه ترتيب منهجية التوثيق.

إبراز الإضافة النوعية الّتي جاء بها المؤلف:

اعتمد "**حمداوي**" أسلوب الجمع ورصف المعلومات، مع الاتيان بإضافة جديدة حول هذا الموضوع وهي **البيداغوجيا** الثلاث كما سبق ذكرها، وذلك بهدف إثراء البحث، **مما** تزيده قيمة علمية ومع جمعه للمعلومات فهذا لا يُقلل من قيمة الكتاب وأهميته فقد أصبح مرجعًا لمساعدة الباحثين للوصول إلى المعلومات بأيسر السُبل وأوضحها.

الملاحظات الّتي وُجِهَتْ للكتاب والكاتب:

لم تُوجه أي انتقادات أو اعتراضات مباشرة لهذا الكتاب، لكن نحن وبمجهودنا المتواضع وقراءتنا المتمعنة لهذا الكتاب حاولنا تسليط الضوء على بعض النقائص أهمها:

- اعتماد المؤلف أسلوب التكرار بكثرة.

- عدم التناسق بين الفصول من حيث الكم، وهذا ما أدى بنا إلى دمج الفصل الأول مع الثاني.

- في المبحث الثاني المعنون بـ: تحديد الكفايات طرح المؤلف مجموعة من الأسئلة إلى أنه لم يُجب على بعضها.

- أما بالنسبة لفهرس الكتاب فقد تطرق إلى عناوين الفصول بِرُمَتِهَا غير أننا وجدناه في المتن قد فصل فيها فكانت كالآتي: فصول يليها مباحث ثم مطالب يندرج تحتها فروع.

- عدم وجود اسم دار النشر وبلد النشر وتم التوصل إليه عن طريق صاحبه بواسطة مواقع التواصل الاجتماعي -الفايسبوك-، مع تقديمه لنا الدواعي الّتي جعلته يُؤَلف هذا الكتاب وذلك يوم: **2019/11/05**م على الساعة: **2:16** و **7:39**.

- إبقاء نفس المحتوى مع اختلاف العنوان، بمعنى أن أغلب القضايا المتناولة في الكتاب قد وجدناها في كتب أخرى لنفس المؤلف "**جميل حمداوي**".

خاتمة

خاتمة:

بعد دراستنا لكتاب "مكونات العملية التعلمية-التعليمية لجميل حمداوي" خَلُصْنَا إلى جملة من النتائج حصرناها في النقاط الآتية:

1. ترتكز البيداغوجيا على جملة الأنشطة التعليمية التعلمية الّتي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين، إذ تتمركز على المعلم والمتعلم والمعرفة.
2. تسعى العملية الديداكتيكية إلى الاهتمام بمادة من المواد الدراسية أينَّ يكون الاهتمام منصبًا على المعلم والمتعلم على حد سواء.
3. تبنى العملية التعليمية على أربعة محطات رئيسية وهي المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة.
4. إن الهدف من التدبير الديداكتيكي هو بناء وضعيات إجرائية تقف بالمتعلم عند وضعيات إدماجية قابلة للتقويم والمعالجة والقياس.
5. وظائف التدبير الديداكتيكي تظهر من خلال الفصل الدراسي وأعمال المتعلمين، أين يظهر وراء التخطيط التنظيم، والتوجيه والتنسيق والمراقبة والجودة والفعالية لأن هذه الأهداف تساهم في تنظيم العملية التعليمية-التعلمية.
6. إن الهدف من وضع برنامج يشتمل الأهداف العامة والأهداف الوسطى ثم الأهداف الخاصة وراد ما نرمي أليه الدولة وقطاع التربية والتعليم وتعكس المبادئ الّتي ترسخ قيم المجتمع السائدة عبر برامج ومضامين الدروس الّتي تلقى في المدارس.
7. تعتبر الوضعيات مجموعة من العوائق والمشاكل الّتي يستوجب على المتعلم إيجاد حلول لها للحكم على مدى أهليته وكفاءته بإضافة إلى أهميتها في استثارة معارف المتعلم لتحقيق الجودة والمنافسة والسير وفق مقتضيات العولمة.
8. إن الكفاية تتعلق بقدرات وملكات ونوعية المتعلم أثناء مواجهته لأي مشكلة وهي أنواع عدة.

9. بين بيداغوجيا الأهداف والكفايات فروق منها فالأولى تركز على سلوك المتعلم إذ أن كل سلوك هو استجابة لمثير معين في حين المقاربة بالكفايات تعتبر المتعلم هو لُبُ العملية التعليمية.
10. تتوفر العلاقات التفاعلية الديداكتيكية على ثلاثة عناصر وهي: المدَّرس والمتعلم والمعرفة وهناك فرق شاسع بين التربية التقليدية والتربية الحديثة إذ تركز الأخيرة على اعداد المتعلم لمواجهة وضعيات إدماجية باستثمار معارفه القبلية والمكتسبة في حلها.
11. تتمثل العمليات الديداكتيكية في جملة الأنشطة التعليمية التعلمية المرتبطة بالمحتويات الّتي ينبغي على المتعلم اكتسابها اثناء الموسم الدراسي مهما اختلفت اشكال التعليم وهي تخضع الى مجموعة من مقاييس بدءاً من مقاييس الاختبار إلى تحقيق الأهداف والكفايات الإدماجية.
12. وجوب توفير شروط المعلم أهمها قدرته على التنشيط والتواصل واستثارة قدرات المتعلم كما يجب مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ والالتزام بالمقررات والتوجيهات الوزارية من أجل نجاح العملية التعليمية–التعلمية.
13. تعتبر الوسائل الديداكتيكية جزء لا يتجزأ من عملية التعليم انطلاقا من الوسائل اللفظية إلى الوسائل البصرية وصولا إلى الوسائل التكنولوجية المعاصرة.
14. التواصل التربوي والديداكتيكي ومهما كانت الأنواع يجب أن يجمع بين المعلم والمتعلم ويصل إلى تحديد العلاقات والانفعالات الوجدانية الموجودة بين المرسل والمتلقي.
15. يخضع التقويم إلى مراحل بدءا من تحضير الاختبار إلى إجرائه حتى استعماله.
16. تهدف المعالجة إلى تدارك النقائص الّتي يقع فيها المتعلم.

مسرد المصطلحات

مسرد المصطلحات:

المصطلح العربي	المصطلح الأجنبي
البيداغوجيا	La pédagogie
الديداكتيك	La didactique
التعليم	Enseignement
التعلم	Enseigner
المعلم	Enseignant
المتعلم	Enseigne
التلميذ	Elève
المعرفة	La connaissance
المدخلات	Les interventions
العمليات	Les opérations
المخرجات	Les sorties
الأهداف	Les buts
التقويم	Evaluation
الوضعيات	Les situations
التربية	Education
الدعم	La considération
التدبير الديداكتيكي	Les renseignements didactiques
العملية الديداكتيكية	Opération didactique
أو العملية التعليمية – التعلمية	Opération enseigner enseigne

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

المصادر:

1. أحمد العايد وآخرون، المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د.ط، د.ت.
2. حُسين أحمد بن فارس بن زكريّا الرّازي، معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الثانية، 1429هـ-2008م، الجزء الثاني.
3. خليل بن أحمد الفراهيدي، العين مُعْجَمٌ لُغَويّ تُراثيّ، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى، 2004.
4. أحمد عثمان عبد الفتاح عفيفي، محاضرات في المناهج، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2013.
5. باسم علي حوامدة وآخرون، تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى النظرية والتطبيق، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، الطبعة الأولى، 1425هـ-2005م.
6. بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، الطبعة الأولى، 1430هـ-2009م.
7. هدى علي جواد وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، الطبعة الأولى، 2005م.
8. حسن السيد أبو عبده، أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، الإسكندرية، د.ط، 2002م.
9. طيب نايت سليمان وآخرون، دليل الكتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مطابق لمنهاج الجيل الثاني، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016م.
10. يوسف لازم كماش وآخرون، القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان-الأردن، الطبعة الأولى، 2013.

11. كمال الدين محمد هاشم وآخرون، التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الطبعة الثالثة مزيدة ومنقحة، 1432هـ-2011م.
12. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، الطبعة الثانية، مارس 1991.
13. محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1420هـ -2000م.
14. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول، 2006.
15. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، د.ط، 1429هـ-2008م.
16. ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمنهاج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي المنهل، الطبعة الأولى، 2009م.
17. محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة ثانية منقحة ومزيدة، 1431هـ-2010م.
18. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى، 1432هـ-2011م.
19. محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksij.com للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، د.ط، 2014.
20. محمد صالح جمال وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت، الطبعة الرابعة، د.ت.
21. نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، الطبعة الأولى، 1405هـ-1985م.
22. نوال إبراهيم شلتوت وآخرون، طرق التدريس في التربية الرياضية، التدريس للتعليم والتعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2007م، الجزء الثاني.
23. سعد علي زاير وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، الطبعة الأولى، 1436هـ-2015م.

24. السيد لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلّم المتعلّم كيف يتعلم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، السداسي الثاني، 2018.
25. علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1421هـ-2001م.
26. عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، الطبعة الأولى، 1433هـ-2012م.
27. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 1433هـ-2012م.
28. العربي اسليماني، المعين في التربية مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، كتاب للمترشحين والمتدربين والأساتذة، د.ط، يوم الجمعة 18 أبريل 2014.
29. عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية التعليمية قديمًا وحاضرًا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2016م.
30. عبد الله قلي، اللغة العربية وآدابها، السنة الرابعة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر، د.ط، د.ت، الكتاب الثاني.
31. رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، د.ط، 1428هـ-2008م.

المجلات:

1. محمد صهود، مجلة التدريس، مفهوم الديداكتيك قضايا ومشكلات، كلية العلوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط-المغرب، سلسلة جديدة، يونيو، 2015، العدد 7.

المقالات:

1. بقلم جميل حمداوي، مجلة منبر حر للثقافة والفكر والأدب، السبت 28 تشرين الأول (أكتوبر)، 2006م.

2. زياد أحمد خليل الدعس، معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، الجامعة الإسلامية، 1430هـ-2009م.

3. محمد بن يحي زكريا وآخر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، الحراش-الجزائر، 2006. الموقع على الانترنت: http//www.infpe.edu.dz، البريد الالكتروني: contact@infpe.edu.dz

4. محمد العرجوم، التقويم التربوي والمعالجة البيداغوجية، مدونة الأستاذ الجزائري الجديد، المدونة قيد التطوير، ولاية عين دفلى، د.ط، 2016.

5. مربيه سكيح، التقويم التربوي، وظائفه، واستراتيجياته في أفق تقويم تربوي مندمج وفعال، مجلة علوم التربية.

6. عبد القادر أمير وآخرون، المعالجة البيداغوجية درس تكويني، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، د.ط، ديسمبر، 2008.

7. عبد القادر الزاكي وآخرون، التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة من أجل الجودة، مجزوءات دعم تكوين هيئة الإدارة التربوية، المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، 2012.

8. رحيمو بخات وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مديرية تكوين الأُطر (قسم استراتيجيات التكوين)، الرباط، أبريل، 2006، www.elbassair.com.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضوعات	الصفحة
كلمة شكر	/
إهداء	/
البطاقة الفنية للكتاب	/
مقدمة	أ-ب
مدخل	5-1
نقد وتقويم	7
مناقشة الإشكالية المطروحة من قبل الكاتب: الفرضيات المقترحة لمعالجتها	7
الفصل الأول: البيداغوجيا والمدخلات الديداكتيكية	44-8
الفصل الثاني: العمليات الديداكتيكية	67-43
الفصل الثالث: المخرجات الديداكتيكية	91-68
تقديم وعرض	95-92
خاتمة	98-96
مسرد المصطلحات	100-99
قائمة المصادر والمراجع	105-101
فهرس الموضوعات	107-106