الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵢⵣⵔⵉⵉⵓⵏⵎⵓⵍⴰⵢⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⵜⵉⵏⵜ ⵜⵉⵣⵔⴰⵡⵜ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵜⵣⵎⵔⵜ
ⵜⴰⵙⴷⵓⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⴻⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ
ⵜⴰⵙⴷⵓⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⴻⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE ARABES

جامعة مولود معمري، تيزي-وزو
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها
الدّفعة: 2022/2021م

مذكرة لنيل شهادة الماستر

الميدان: لغة وأدب عربي
الشّعبة: دراسات لغوية
التّخصّص: لسانيات تطبيقية

"استراتيجيات التّعليم المعاصرة – قراءة في المنهج-"

إعداد الطّالبتين: **-ليدية زرواق** **- وزنة زريزر**	**إشراف الأستاذة:** **فريدة بن فضّة**

أعضاء لجنة المناقشة

أ/ زاهية راكن: أستاذة محاضرة صنف (أ)	**جامعة مولود معمري تيزي-وزو**	**رئيسة**
أ/ فريدة بن فضّة: أستاذة محاضرة صنف (أ)	**جامعة مولود معمري تيزي-وزو**	**مشرفة ومقرّرة**
أ/ : نصيرة كتّاب : أستاذة محاضرة صنف(ب)	**جامعة مولود معمري تيزي-وزو**	**ممتحنة**

السّنة الجامعيّة: 2021/ 2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان:

نشكر الله عزّوجلّ ونحمده على نعمته وخيراته العلميّة، لله الفضل من قبل ومن بعد... أمّا بعد:

فإنّنا نوجّه الشّكر إلى:

الأستاذة المشرفة "فريدة بن فضّة" التي تابعت البحث بالنّصائح العلميّة، ولم تبخل علينا في أيّ شيء تعرفه...

كلّ أفراد عائلتينا الواقفين معنا في السّراء والضرّاء...

قسم اللّغة العربيّة وآدابها...

كلّ الأصدقاء والصّديقات الذين مدّوا يد العون لنا ولو بكلمة طيّبة...

إلى كلّ الأساتذة الذين شقّوا معنا رحال هذا الدّرب المنير من الابتدائي حتى هذه اللّحظات، وعلّمونا حروفا من ذهب، وصاغوا من علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تضوي لنا مستقبلنا.

بقلم:

ليدية/ وزنة

إهداء:

الشّكر لله عزّوجلّ الذي منحني القوّة لإتمام هذا البحث... أمّا بعد:

فإنّي أهدي ثمرة نجاحي هذا إلى:

من يحمل صدارة إهدائي وطني الجزائر...

إلى من حملتني وثنا على وثن، ووفّرت راحتي وسعادتي بتعبها "أمّي"...

إلى الذي شقا لأجلي، واحترق لينير دربي، إلى نعم القدوة "أبي"...

إلى من أكنّ لها مشاعر الحب والخير "جدّتي الغالية"...

إلى التي شجّعتني عند الصّواب، وأرشدتني عند الخطأ، والتي لم تبخل عليّ لا بصغيرة ولا بكبيرة الأستاذة المشرفة "فريدة بن فضّة" والتي أشكرها جزيل الشّكر على كل نصائحها العلميّة القيّمة التي جاءت في صميم البحث...

إلى كلّ أفراد عائلتي كلّ باسمه... أخي وأختي، وأعمامي وعمّاتي، وأخوالي وخالاتي...

إلى من قضيت معهم فترة الدّراسة "أصدقائي المخلصين"، ومن ساعدني من قريب ومن بعيد في هذا البحث المتواضع...

أهدي هذا العمل

بقلم: وزنة

3DLAT.COM

إهداء:

بعد السّجود لله، أشكره على توفيقه لي لإتمام هذا البحث، أمّا بعد فإنّي أهدي عملي هذا إلى:

عزّي وشرفي، وأنسي وسعادتي في هذه الدّنيا "أبي" الغالي، ونبع الحنان ورمز الصّمود وعنوان المحبّة وسرّ الوجود "أمّي" العزيزة... فنجاحي من بعد الله بفضلكما لكما منّي ألف تحيّة تقدير ومحبّة... أطال الله في عمركما...

أخواي العزيزين "أعمر" و"وسام"، سندي في هذه الحياة، كما لا أنسى "جدّتي العزيزة فاطمة" و"جدّي محمّد وعلي"...

سندي العزيز في الحياة، ونصفي الثّاني ورفيق الدّرب زوجي "سمير" وكلّ عائلته المحترمة، خصوصا "كنزة" و"فريال"، و"رحيمة"...

الأستاذة المشرفة "فريدة بن فضّة" التي بفضلها صار البحث على هذه الصّورة، فإنّي لكي منّي تحيّة تقدير...

إلى كلّ الأحباب والأصدقاء من قريب أو بعيد بأجمل ما في القلب من عبارات التّقدير والحبّ والاحترام...

محبّتكم ليدية

3DLAT.COM

مقدّمة

اللّهم لك حمدًا لا ينفد أوّله ولا ينقطع آخره، فأنت أهل أن تحمد وتعبد وتشكر... وعلى شفيعنا خاتم الأنبياء الحبيب المصطفى سلّم سلامًا، أمّا بعد:

يعتبر التطوّر والتّجديد من أهمّ العمليات الضّروريّة التي تتطلّبها التغيّرات الدّائمة الحاصلة في جميع جوانب الحياة من بينها المجال التّربوي، إذ يعدّ التعلّم الأداة الإستراتيجية التي يعتمد عليها لقياس تقدّم المجتمعات، وحلّ المشاكل التي تعرقلها، وكذا تحديد مستقبل الأمم وإبراز مكانتها في عصر يشهد زخما حضاريا كبيرا مقارنة مع ما كان في عصر قد ولّى، وبالتّالي يظهر التّطوير في شتى هذه المجالات بشكل بارز خاصة من النّاحية التّعليميّة التي تأخذ مكانة هامة بين كلّ هذا.

وانطلاقا من أهمّية التّعليم في العصر الرّاهن، وحتى فيما مضى، إذ إنّه لا مجتمع بدون تعليم، ولا تعليم بدون تربيّة، كان لا بدّ لنا من تسليط الضّوء على إحدى القضايا الهامة في المجال التّربوي التي هي العمليّة التّعليميّة التعلّمية، حيث أردنا من خلالها معالجة بعض المسائل التّعليميّة التي تكوّن الإطار المعرفي العام المساهم في رفع الإنتاج التّعليمي، سعيا من القائمين على هذا المجال إلى إيجاد كلّ ما يخدم الفئة المتعلّمة، من خلال البحث المستمرّ عمّا يسدّ الهفوات ويشبع الرّغبة في التطلّع لما هو أفضل، خاصة فيما يتعلّق بالأنماط التّعليميّة المناسبة للفئة المتعلّمة، كظهور ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات بعد أن كان يعتمد على المقاربة بالأهداف وغيرها من الأمور التّربوية، ومن هذا كلّه جاءت رغبتنا في البحث في ثنايا الدّرس التّربوي التّعليمي، من خلال هذه الدّراسة المعنونة بـ**"استراتيجيات التّعليم المعاصرة – قراءة في المنهج-"**، إذ إنّ الاهتمام بمثل هذه المواضيع أصبح يشغل حيّزا كبيرا لدى الباحثين التّربويين، خاصة وأنّ العمليّة التعليميّة تستوجب الأخذ الصّحيح بكلّ الاستراتيجيات والطّرائق الفعّالة خدمة للواقع الذي يشهده العصر الحالي، دون أن ننسى أنّ المجال التّربوي يلتقي مع العديد من المجالات، وعليه فإنّه لا بدّ من إيجاد السّبل النّاجعة التي تستجيب للحاجة التعلّمية بشكل عام، بالإضافة إلى ميلنا للمجال التّعليمي وحبّ المدرسة، والرّغبة في التعرّف على كيفيّة إيصال المعلّم للرّسائل والمحتويات التّعليميّة، باعتبارنا مقبلين على التّدريس، والتعرّف على أهمّ هذه الاستراتيجيات والمناهج المعاصرة المعتمدة، وهذا كلّه ما دفعنا للغوص في ثنايا الدّرس الدّيداكتيكي للإجابة عن الإشكاليّة الأساس لبحثنا والمتمثّلة في: **فيما تتمثّل الإستراتيجيات المعتمدة في التّعليم في المعاصر؟**

إنّ الإجابة عن الإشكالية المطروحة هو التوصّل إلى إبراز جملة أهداف هذه الدّراسة، من أهمّها إعطاء صورة واضحة حول واقع استخدام هذه الاستراتيجيات التّعليميّة في مجال التّعليم، وإبراز مختلف ما يحمله الإطار التّربوي من أهمّية إتّباع ما يكون فعّالا لتحقيق الأهداف التّربويّة المرغوب بها، ومن ثمّ التوصّل إلى سدّ الحاجة التّعليميّة وتحقيق الاكتفاء لدى الفئة المتعلّمة، وهذا ما يدعونا لاعتماد المنهج الوصفي، الذي يقوم على الوصف

والتّحليل من خلال تقديم صورة عامة وشاملة تصف الواقع التّربوي كتقديم مفهوم التّعليم في العصر الرّاهن، وكذا الوقوف عند أهمّ المفاهيم التي يطرحها الموضوع المدروس، والوقوف عند الدّور الذي يؤدّيه المعلّم، والذي يظهر بصفة كبيرة بين الواقع الماضي في المجال التّربوي والواقع الحاضر خاصة مع ظهور المقاربة بالكفاءات على أنقاض المقاربة بالأهداف، وقضايا أخرى تمثّلت في الجانب التّحليلي بصفة عامة، من خلال قراءتنا العامة في المناهج المعتمدة في التّعليم، للتوّصّل إلى الإجابة عن الإشكالية الأساس التي يطرحها البحث.

أمّا بنية البحث فتتشكّل من مقدّمة حملت في ثناياها تقديم الموضوع بصفة عامة، ومن ثمّ الفصل الأوّل المعنون بـ**"إستراتيجيات التّعليم –تحديد المفاهيم-"** والذي كان لنا الحديث فيه عن مفهوم العمليّة التّعليميّة، والتعلّم وكذا الوسائل المختلفة التي تُعتمد في هذه العمليّة، كما أشرنا إلى المثلّث الدّيداكتيكي والعلاقة بين الإستراتيجية والطّريقة والأسلوب في التّعليم، ومن ثمّ إظهار أهمّ هذه الإستراتجيات المعاصر التي اعتُمدت في المجال التّعليمي على اختلافها.

أمّا الفصل الثّاني من هذه الدّراسة، فيحمل عنوان **"قراءة في استراتيجيات التّعليم المعاصرة"**، وقد جاء على شكل مباحث، حيث حمل المبحث الأوّل عنوان **"من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات"**، تناولنا فيه مفهومي المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، حيث حدّدنا كلّ من المزايا والعيوب لكلتا المقاربتين، أمّا المبحث الثّاني، فقد جاء بعنوان **"إستراتيجية العصف الذّهني"**، والتي أردنا من خلالها التطرّق إلى كلّ جوانبها من حيث المفهوم والمزايا وشروط نجاحها، وكذا ما يأتي كعراقيل أمام هذه الإستراتيجيّة، ومن ثمّ توضيح أهمّ الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، لنتوصّل إلى جملة النّتائج العامة أتت على شكل خاتمة لهذه الدّراسة تجيب عن الإشكالية المطروحة. ونتوقّع من دراستنا أنّنا سنصل إلى:

- لم تتمكّن المقاربة بالأهداف من تحقيق الغاية التّعليميّة التي لا بدّ من وجودها لدى الفئة التّعليميّة؛
- تعتمد المقاربة بالكفاءات على سبل ناجعة تخدم بشكل كبير العمليّة التّربوية؛
- يستفيد العديد من المتعلّمين من الاستراتيجيات المعاصرة في المناهج التّعليميّة المعتمدة حاليا؛
- إستراتيجية العصف الذّهني من الإستراتيجيات التي أضفت على العمليّة التّعليميّة تقدّما كبيرا.

لا يخلو أيّ بحث من صعوبات، ومن بين التي واجهتنا صعوبة التحكّم بالمجال التّربوي، باعتباره مجالا واسعا متشابكا وملتحما مع كافة المجالات، ثمّ إنّ الحديث عن التّعليم يحتاج إلى معرفة ثاقبة بالميدان وهذا أمر لا ندّعي بلوغه، إلّا أنّنا حاولنا قدر الإمكان الإحاطة بالموضوع المنجز من كلّ الزّوايا، لنجيب عن الإشكالية التي انطلقنا منها في بحثنا لنتوصّل إلى ما يفي بالغرض، وكذا ما يرضي الأستاذة المشرفة (**فريدة بن فضّة**) والتي تستحقّ الشّكر نظير متابعتها البحث، وكلّ التوجيهات المنهجية والعلمية التي أفادتنا بها لإكمال البحث الذي يبقى مفتوحًا للتّنقيح والبحث المستمر.

تمّت بحمد الله في:

14 جويلية 2022

الفصل الأوّل

الفصل الأوّل: استراتيجيات التّعليم

- تحديد المفاهيم-

- **المبحث الأوّل: عناصر العمليّة التّعليميّة:**
  - تهميد
  1- مفهوم العمليّة التّعليميّة؛
  2- مفهوم التعلّم؛
  3- عناصر العمليّة التّعليميّة ؛
  4- الوسائل التّعليميّة؛
  5- الغاية والهدف من العمليّة التّعليميّة.
- **المبحث الثّاني: إستراتيجية التّعليم المعاصر:**
  1- مفهوم الإستراتيجية؛
  2- مفهوم التّعليم؛
  3- بين الإستراتيجية والطّريقة والأسلوب؛
  4- أهمّ استراتيجيات التّعليم المعاصر؛
  5- العوامل المؤثّرة في اختيار المعلّم الإستراتيجية؛
  6- أنواع تنظيمات التّعليم المعاصر وخصائصها.
  - خلاصة الفصل.

- **المبحث الأوّل: في مفهوم العمليّة التّعليميّة التعلّمية:**

تعدّ العمليّة التّعليميّة التعلّميّة من أهمّ العمليات التي تنظّم حصول المعرفة، خاصة ما يتعلّق بالفعل التّعليمي وشروط نجاحه، حيث تتمّ استثمار المعرفة لدى المتعلّمين ممّا يمتلكون من قدرات نفسيّة، وفكريّة وغيرها، لمحاولة استغلالها في التّحصيل الدّراسي الجيّد، من خلال بناء علاقة فعّالة بين المعلّم والفئة المتعلّمة لتحسين عمليّة التعلّم والرّفع من المستوى، إذ إنّ التعلّم يمثّل مفتاح تقدّم الأمم ورقيّها، وغيابه يعني الرّجوع إلى الوراء والرّكود في شتى المجالات، وبالتّالي كان لا بدّ من القائمين على المجال التّربوي البحث والتّنقيب على ما يؤمّن سيرورة العمليّة التعليميّة بشكل فعّال وجيّد، ويضمن نجاح إكساب المهارات والخبرات، ونقل المعارف للمتعلّم، شرط توفّر الظّروف الملائمة والجوّ التّعليمي المناسب لسير ما يدعى بالعمليّة التّعليميّة التعلّمية التي تربط بين ثلاثة أقطاب منها المعلّم والمتعلّم والمادة التعليميّة، حيث سنحاول الوقوف عند كلّ منها في النّقاط الآتية من هذا البحث على النّحو الآتي:

1- **مفهوم العمليّة التّعليميّة التعلّمية:** تنشأ العمليّة التّعليميّة التعلّميّة من العلاقة الرّابطة بين المعلّم والمتعلّم في إطار تقديم المادة التعليميّة والمحتوى الذي يكون المتعلّم بحاجة إليه، وبالتّالي مثل هذه العمليات هي التي تحاول في شكلها العام أن تشمل كلّ ما يحيط بالمتعلّم من ظروف وبيئة تعليميّة ووسائل لتوفير الجوّ اللّازم وجوده لتحقيق الاكتساب، ويأتي في تعريف العمليّة التعليميّة التعلّمية على أنّها "الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم حالات التّعليم التي يخضع لها التّلميذ، لغاية الوصول إلى الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو الانفعالي أو الحسّي الحركي".[1] ومن هنا نقول إنّ التّعليميّة هي مجموعة من الإجراءات التي تمارس أثناء الفعل الدّراسي بهدف اكتساب المتعلّم معرفة وخبرات للتّعامل مع الحياة اليوميّة.

يحدّد (**عبد القادر لورسي**) مهام التّعليميّة بأنّها تؤسّس لنظريّة التّعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتّعليم، بغضّ النّظر على محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النّشاط التّعليمي أي نشاط التّعليم والتعلّم في ترابطها وفق قوانين العمليّة التّعليميّة.[2] أو بمفهوم آخر، تعني العمليّة التعليميّة "مجموعة من النّشاطات والتّفاعلات والحوارات التي تحكى داخل

[1] - بشير ابرير وآخرون، مدخل إلى اللّسانيات التّعليميّة واللّغة العربيّة، دط. جامعة برج باجي مختار، الجزائر: 2009، ص24.

[2] - ينظر: عبد القادر لورسي، تعليميّة الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس، دار صبور، دط. الجزائر: دت، ص21.

الفصل الدّراسي، والتي تهدف إلى اكتساب المتعلّمين معرفة نظريّة، أو اتّجاهات إيجابيّة، فهي كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفيّة التي يسلك وفقها الآخر".[1]

وممّا سبق، نقول إنّ التعليميّة علم يرتبط بالظّواهر التي تخصّ عمليّة التعليم والتعلّم، إذ تمثّل ما يربط طرائق التّعليم والعلاقة بين العلوم التي تهتم بالمعرفة، وكيفيّة اكتسابها من المتعلّم في إطار ما يحدث في العمليّة التعليميّة ككلّ، وإنّ الذي يمثّل الشّيء البارز في كلّ هذا هو سيرورة العمليّة التعليميّة وفقا لما يستجيب لحاجة المتعلم التعليميّة بصفة عامة.

ويمكن لنا أن نقول في هذا السّياق، إنّ التّعليميّة "إشكالية إجماليّة تتضمّن تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادة الدّراسيّة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعداد فرضياتها الخصوصيّة، انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة وباستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيّة وعلم الاجتماع".[2] والمقصود من هذا، أنّ التعليميّة تستوجب التّفكير العميق في شتى الوسائل التي ستوفّر الجوّ التعليمي الضّروري للفئة المتعلّمة، وبالتّالي فإنّ مثل هذا المجال له علاقة وطيدة مع مباحث علم النّفس، الذي يصبّ تركيزه بالدّرجة الأولى في معظم بحوثه على المتعلّم الذي يستدعي جملة من الشّروط لتسير العمليّة التعليميّة التعلّمية بشكل جيّد وفعّال.

كما نجد في تعريف (**سميث**) بأنّها "خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التّربويّة، وهو علم يتعلّق بموضوعاته بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضّرورة".[3]

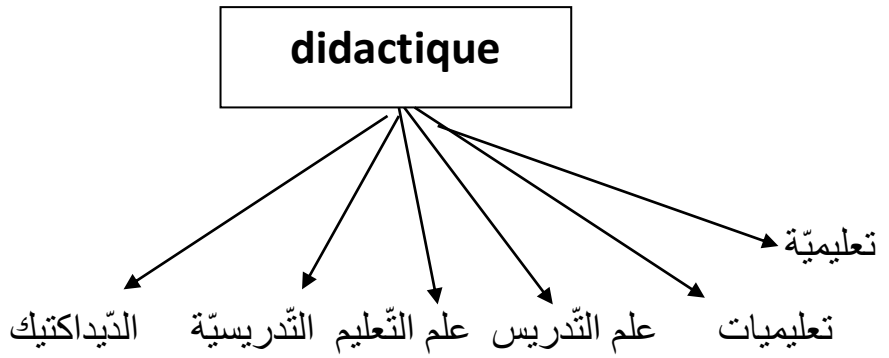
وانطلاقا ممّا سبق من تعاريف، نلاحظ أنّ التعليميّة تؤدّي دورا فعّالا كعلم يهتمّ بالقضايا التّربويّة، وهي الأقرب إلى المضمار التعليمي كونها تبحث في الوسائل والطّرائق اللّازمة لبلوغ الأهداف التعليميّة المنشودة، والدقّة في أنماط توصيل المعلومات للفئة المتعلّمة، إذ يمثّل هذا الهدف الأسمى من وجود هذا بالأساس، ثمّ إنّنا نلاحظ بشكل كبير اهتمام العلوم الأخرى بالتّعليميّة، وتقاربها من حيث البحوث كعلم النّفس مثلا، إذ يمدّ التّعليم بوسائل ومناهج وطرق عديدة تساعد في فهم العمليّة التعليميّة لدى المتعلّمين والكثير من القضايا المتعلّقة بهم في هذا الإطار. فالتّعليميّة وفق هذا المنظور "علم يهتمّ بالتّدريس، ظهرت في بعض مراكز البحث العلمي عند الغربيين المتخصّصين، يعمل على تنظيم تدريس المواد التعليميّة ليكسب المعلّم طابعا تحليليّا يمكّنه من تجاوز عقبات العمليّة التعليميّة".[4] ونضيف على هذا أنّ التّعليميّة هي من العلوم التي تُنشأ للاكتساب الفعّال للمتعلّم، إذ تحرص

[1] - ينظر: محمّد الدرّيج، تحليل العمليّة التعليميّة، قصر الكتاب، دط. دب: 2000، ص14.
[2] - المرجع نفسه.
[3] - محمّد الصّالح الحثروبي، الدّليل البيداغوجي في مرحلة التّعليم الابتدائي، دط. دب: دت، ص127.
[4] - أحمد بوجمعة بناتي، مباحث منهجيّة في اللّسانيات العربيّة، دار الأيّام، دط. الأردن: 2015، ص87.

على إيجاد كلّ من الوسائل والسّبل والطّرائق المتماشيّة مع قدرات المتعلّم، وكذا العمل على تطوير هذه القدرات لبلوغ ما تسعى إليه ككلّ.

يطول الحديث عن التّعليميّة، باعتبارها من المواضيع الهامة التي تطرّق إليها من الباحثين والدّارسين بهدف الوصول إلى مفهومها بالضّبط، يرجع ذلك إلى ظاهرة ثراء اللّغة العربيّة، وحتى لغة المصطلح الأصليّة، فإذا تُرجم إلى لغة أخرى نقل التّرادف إليها، فنجدها مثلا في اللّغة الفرنسيّة بمصطلح (didactique)، الذي يقابله في اللّغة العربيّة ألفاظ عدّة وهي (التّعليميّة، تعليميات، علم التّدريس، علم التّعليم، التّدريسيّة، الدّيداكتيك).[1] وهذا لا يخصّ فقط مصطلح الدّيداكتيك، بل يشمل مصطلحات عدّة كحال اللّسانيات العامة مثلا، فالأمر نفسه نجد عدّة تسميات باللّغة العربيّة لمصطلح (linguistique) منها علم اللّسان، واللّسانيات العامة، وعلم اللّغة وغيرها من التّسميات، وهذا الأمر راجع إلى القضيّة المصطلحيّة التي لم تعرف بعد حدّا لمثل هذه المشاكل في التّرجمة.

ويمثّل الشّكل الآتي رسما توضيحيا لمصطلح الدّيداكتيك:



- **الشكل رقم (01): مخطّط توضيحي لتسميات التّعليميّة**

يوضّح الشّكل السّابق التعدّد المصطلحي في اللّغة العربية للمقابل الأجنبي ديداكتيك، فكما سبق وأن أشرنا هذا راجع بالدّرجة الأولى إلى المشاكل المصطلحيّة التي تحدث في التّرجمة على مستوى المصطلحات، دون أن ننسى تعدّد البحوث والدّراسات حيث يطلق كلّ باحث مصطلحات تبعا لنظرته وزاوية رؤيته الخاصة، وهذا أدّى إلى تراكم مثل هذه الألفاظ للتعبير عن مقابل أجنبي واحد، إلّا أنّه في المجمل تشير كلّها إلى محتوى واحد.

[1] - ينظر: بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1. الأردن: 2007، ص08.

2- مفهوم التعلّم:

يُعدّ التّعلّم نشاطا ذاتيا يقوم به المتعلّم قصد الحصول على جملة من الاستجابات، التي تمكّنه من مجابهة كلّ ما يعترضه من وضعيات تعليميّة بحاجة إلى مهارة علميّة وقدرة معرفيّة، وقد تعدّدت التّعريفات في هذا الصّدد باعتبار أهميّته كموضوع، حيث يُعرّف التعلّم بأنّه "تغيير وتعديل في السلوك، ثابت نسبيّا وناتج عن التّدريس، ويكون حقيقيا عندما لا يتأثّر ببعض العوامل كالنضج أو النّمو، فهو عبارة عن خبرة إنسانية شائعة تتعرّض للتّغيير الدائم من آليات السّلوك ويتضمن مثيرات خاصة واستجابات وما يشابهها".[1] كما جاء على لسان (**جيتس GITSS**) أنّه: "عبارة عن عمليّة اكتساب الطّرائق التي تجعلنا نُشبع دوافعنا، أو نصل إلى تحقيق أهدافنا، وهذا يأخذ دائما شكل حلّ المشكلات".[2] ومن هذا، يتبيّن أنّ التّعلّم عملية تتحقّق من خلال اكتساب المعرفة التي بها نبلغ المراد من العمليّة التّعليميّة، ويضيف جيتس قائلا: "التعلّم ارتقاء الدّوافع وتحقيق الغايات، ويتمثّل بالاستمراريّة وجهود متكرّرة يبذلها الفرد للاستجابة استجابة مثمرة، ويتّخذ التعلّم شكل حلّ المشاكل، والتغلّب على المصاعب ومواجهة الظّروف، كما أنّه يشكّل مهارة وزيادة في ضبط العمل في أدائه، وهذا العمل يجعل المتعلّم ماهرا وطليقا، وحينئذ نستطيع أن نقول بأنّ التعلّم عمليّة تحسين وتحسّن".[3] ومن هذا المنطلق، نقول إنّ التعلّم اكتساب المتعلّم للمعلومات والمهارات من المعلّم، والعمل على تخزينها في ذاكرته، وبهذا فإنّه الأساس في المجال التربوي لفهم حقيقة العقل البشري، وإنشاء الفئة المتعلّمة إنشاء يستجيب لمتطلّعات الواقع.

أمّا في نظر (**بياجيه**)، فيمثّل التعلّم "عمليّة استيعاب تفرض نشاط الشّخص على شيء، من خلال استخدام مهاراته ومواقفه النّفسيّة، وهو ما يختلف من شخص إلى آخر".[4] أي أنّ التعلّم نشاط ذاتي يختلف من فرد إلى آخر بحسب مهاراته الخاصة التي يستغلّها ويوظّفها لأداء هذه العمليّة وتلبية حاجاته المختلفة.

وقد تناولت البحوث النّفسيّة مصطلح التعلّم على أنّه "تغيير ثابت نسبيّا في السّلوك، ينجم عن النّشاط الذّاتي للفرد، لا نتيجة للنّضج الطّبيعي أو ظروف عارضة".[5] وبهذا ، فإنّ التعلّم يهدف إلى تحقيق نواتج تعليميّة تلك المرغوب بها لدى المتعلّمين، حيث أصبح للمعلّم والمتعلّم أدوارا مختلفة وفق العمليّة التّعليميّة المعاصرة، فالمعلّم يلقي المعلومات على المتعلّمين، وهم يأخذون بها عن طريق الحفظ من ثمّ ترسيخها في أذهانهم وفق مناهج غيّرت

---

[1] - جاد محمّد أوعلام، التعلّم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة، ط1. دب: 2004، ص24.
[2] - محمّد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، دط. دار الشّروق، الجزائر: 1983، ص24.
[3] - ينظر: فاخر عاقل، التعلّم ونظرياته، دار العلم، ط1. بيروت: 1967، ص14.
[4] - جان بياجيه، معجم مصطلحات التّربية، ط1. بيروت: 2005، ص84.
[5] - ينظر: عبد الحميد حسن شاهين، إستراتيجيّة التّدريس المتقدّمة، مناهج وطرق التّدريس، دط. كلّية التّربية بدمنهور: 2010، ص19.

في محتويات ما كان قديما فيها والتي سنتطرّق إليها في النّقاط التّالية من هذا البحث، حيث أظهرت الدّراسات ضرورة العناية بالأفراد من أجل التعلّم والمعرفة.

ومن خلال كلّ هذه المعطيات، نخلص إلى القول إنّ التعلّم عمليّة تتعلّق بالفرد تستوجب شروطا وظروفا، فالفرد المتعلّم كذات هو شخصيّة تتكوّن من مجموعة من الاستعدادات والقدرات الذهنيّة والوجدانيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، كما يشير التعلّم في مفهومه إلى الموضوع الذي يكوّنه وإلى كلّ ما يمكن أن يكتسبه المتعلّم، ويتّخذ هذا الموضوع أشكالا وأنواعا مختلفة كالأفكار والتصوّرات والمواقف والحركات والمهارات وغيرها من الأمور.

3- عناصر العمليّة التّعليميّة التعلّميّة:

تعدّ العمليّة التّعليميّة التعلّمية حسب ما يرد في تعريفها أنّها "عمليّة تنظيميّة للإجراءات التي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصفّ، وخاصة لدى عرضه للمادة الدّراسيّة وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فإنّها تمثّل في جوهرها عمليّة تنظيم لمحتوى المادة المدروسة، والتي كثيرا ما تأخذ شكل التّسلسل الهرمي".[1] ومن هذا يتبيّن لنا أنّ مثل هذه العمليّة تشمل ثلاثة عناصر هامة وأساسيّة، تكون مترابطة ومتداخلة فيما بينها، حيث تقوم على علاقات تفاعليّة تشكّل نظاما تربويّا متكاملا للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التّربويّة، وكذلك تهيئة جيل متعلّم يساير ركب التطوّر العلمي والثّقافي، ويكون قادرا على خدمة مجتمعه، وطموحا إلى مستقبل زاهر وناجح، ومن أهمّ هذه العناصر المكوّنة للعمليّة التّعليميّة التعلميّة نجد (المعلّم، والمتعلّم، والمادة التعليميّة -المعرفة-)، حيث أنّ غياب إحدى هذه العناصر يؤدّي إلى عرقلة سيرورتها والتي يطلق عليها بالثّالوث الدّيداكتيكي، وفيما يلي سنقف عند كلّ واحدة من هذه العناصر لتسليط الضوء على أهمّ ما جاء فيها على النّحو الآتي:

أ- **المعلّم**: هو المصدر الأساس للعمليّة التعليميّة بكلّ ما يقوم به من نشاطات، حيث يسمّى "بالمدرّس، وهو القائم بالعمليّة التربويّة من خلال المهام الموجّهة للمتعلّمين، ولا بدّ أن يتميّز بالقدرة على التّخطيط والاستفادة من نظريات العلم لتوجيه المتعلّمين والتّفاعل معهم".[2] وبهذا نجد أنّ المعلّم من الأركان الأساسيّة التي تنشأ عليها عمليّة التعليم في مجملها، وبهذا فلا بدّ عليه من القيام بكافة النّشاطات الموجّهة له بأمانة وحرص على نقل المعلومات نقلا صحيحا يخدم الفئة المتعلّمة من كلّ النّواحي، فالمفروض أن يكون المعلّم شخصيّة قادرة على مواجهة كلّ الوضعيات التي تعترضه في إطار تقديم المادة التعليميّة، وهذا يتمّ عن طريق معرفته الثّاقبة بطرائق التدريس

[1] - أفنان نظيرة دروزة، النظريّة في التّدريس وترجمتها عمليّا، دار الشّروق، ط2. الأردن: 2000، ص44.
[2] - عبد الكريم قريشي، "مرتكزات التّدريس الجيّد"، مجلّة الأثر، ع05، دط. جامعة قاصدي مرباح، الجزائر: 2006، ص285.

الفعّالة، وكذا معرفة كيفيّة استغلال الوسائل التعليميّة التي تتناسب والواقع التعلّمي لتحيقيق التّبليغ الجيّد.

إنّ الملاحظ في الدّرس الدّيداكتيكي هو تغيّر دور المعلّم في المقاربة الجديدة، على غرار ما كان قائما في المقاربة بالأهداف، حيث كان دوره يشمل كلّ العمليّة التعليميّة التعلّمية بصفته العنصر المنشّط لها، وبالتالي كانت كلّ الأنظار توجّه إلى ما يقدّمه من نشاطات وبرامج، وكذا معلومات للمتعلّمين، دون أن ننسى أنّه محور أساس تدور عليه هذه العمليّة كمكوّن رئيسي ينشّط التّعليم. ويمكن أن نحصر المهام التي نُسبت له في:[1]

- تسهيل عمليّة التعلّم، والتّحفيز على الجهد والابتكار؛
- حثّ المتعلّمين على التعلّم، وإعداد الوضعيات؛
- متابعة المتعلّم من خلال تقويم مجهوداته. دون أن ننسى أنّ الجهد الأكبر يكون على المعلّم، أمّا بالنّظر إلى الواقع التعليمي في المقاربة الجديدة، فقد تغيّرت الأدوار من المعلّم إلى المتعلّم، ليصير بذلك المعلّم موجّه فقط للفئة المتعلّمة، بعد أن كان المحور الأساس، وعليه فإنّ المتعلّم هو من تدور عليه هذه العمليّة من خلال صبّ الاهتمام على كلّ ما يقدّمه من مادة تعليميّة ومحتوى، وكذا متابعته من شتى الجوانب لتحقيق وبلوغ عمليّة الاكتساب.

ويبقى المعلّم بصفة عامة، المحور الأساس في عمليّة التّعليم، على الرّغم من اختلاف منهج المقاربتين، إذ إنّه الموجّه والمرشد، ومصدر معلوماتي قيّم لا بدّ من توفرّه لإجراء التّعليم على أفضل وجه، ثمّ إنّه يمتلك أدوارا تختلف باختلاف الوضعيات التي يتواجد فيها، من بينها مساعدة المتعلّمين على تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة بتنوّعها، وتوجيههم في نواحي الحياة المختلفة، وكذا العمل على تطوير قدراتهم المختلفة.

ب- **المتعلّم**: يعرف بأنّه "الفرد الذي يستخدم مهارات الدّراسة في تعلّم كيفية التّعليم والتّفكير في كيفيّة التفكير، والمعرفة الإجرائيّة والمعرفة الاشتراطيّة في تحمّل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، حتى يصبح معتمدا على ذاته في التّعليم والتّفكير".[2] فالمتعلّم يعدّ المحور الرّئيسي في الدّرس خاصة مع ظهور المقاربة بالكفاءات، والتي سنقف عندها في نقاط آتية من هذا البحث للتعرّف أكثر على هذا الدّور وما الجديد الذي أتت به في المضمار التّربوي، ثمّ إنّ دور المتعلّم الأساس هو محاولة الأخذ الجيّد من المحتويات الدّراسيّة وترسيخها كمعلومات يسترجعها في وضعيات مختلفة له في المجال الدّراسي وحتى في الحياة اليوميّة، باعتبار الإمكانيات المختلفة التي

[1] - ينظر: منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ص09.
[2] - رفعت محمود بهجات محمّد، التعلّم الاستراتيجي، مدخل مقترح لحفز التّفكير العلمي، شارع عبد العالم توقرت، ط1. القاهرة: 2003، ص22.

تتاح له دون أن ننسى الجهود التي توضع في متناوله من طرف المعلّم والقائمين على المجال التّربوي ككل، وهذا كلّه ما يسعى إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.

ويحمل مفهوم المتعلّم في جوهره خلفيات تشير إلى متلقّي المعرفة والفرد الخاضع لعمليّة التّعليم، إذ إنّه "المستهدف من وراء العملية التّربويّة والتّعليميّة حيث تسعى التّربية بمختلف مؤسّساتها ووسائلها إلى تربيّة المتعلّم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر".[1] فالمتعلّم هو ذلك الشّخص الذي يسعى وراء المعرفة والباحث عن مجموعة معارف، تمكّنه من مواجهة الوضعيات التي يصادفها في الحياة الواقعيّة، وهو من العناصر الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة التي تدور حوله أحداث التّعليم.

ومن خلال هذا، نقول إنّ المتعلّم من أهمّ العناصر التي نجدها في مجريات العمليّة التعليميّة التعلّمية، بما يحمله من أدوار رئيسة فيها، كون أحداث هذه العمليّة تدور حول هذا العنصر الفعّال، إذ هو في الحقيقة المنطلق لكلّ عمليات التّعليم بمختلف أنشطتها، فهو الفرد الذي يسعى إلى الحصول على المعرفة وتطوير مهاراته، وإيجاد سبل يخدم بها واقعه التّعليمي والشّخصي، فهو في محاولة دائمة للكشف عن الحقائق المعرفيّة والوصول إلى ما يسدّ فضوله العلمي، ويجيب عن جملة من التّساؤلات ينطلق منها على أساس إشكاليات لا بدّ لها من حلول وهذا في الحقيقة ما يضمن له نجاح التعلّم، في إطار اعتماده على ما له من قدرات كامنة ومهارات مختلفة، يستغلّها في مثل هذه الوضعيات. وبالرّغم من أنّ المقاربة السّابقة –المقاربة بالأهداف- قد أهملت نوعا ما الدّور الذي ينبغي على المتعلّم أداءه ضمن عمليّة تعليمه، إلّا أنّ المقاربة الجديدة –المقاربة بالكفاءات - التي قد ظهرت، قد حملت تغييرا على مستوى الدّور الذي ينشّطه المتعلّم.

والجدير بالذّكر، أنّ للمتعلّم "اهتمامات وقدرات وعادات وانشغالات، إذ يقوم بتهيئة نفسه للانتباه والاستيعاب، وكذا اكتساب المهارات على اختلافها منها اللّغويّة التي يسعى الأستاذ لتعليمها، حيث يتمحور دور الأستاذ في هذا على الحرص الدّقيق على التّدعيم المستمر، ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه الطّبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلّم".[2] وهذا يبرز أنّ المتعلّم ثاني طرف فعّال في العمليّة التّعليميّة التعلّمية من بعد المعلّم، أو بالأحرى لكلّ منهما دور فعّال يقتضيه الواقع التعلّمي دون النّظر إلى هذه الأدوار من منظور المقاربة بالكفاءات، فالمتعلّم بصفة عامة يتفاعل ويأخذ ويعطي معارف، ويكتسب مهارات يستقيها من المعلّم، ليوظّفها في وضعيات أخرى عديدة تتطوّر عن طريق التّدريب والتّمرن المستمر ليتمكّن من ترسيخها، مع النّظر إلى كافة الخصائص النّفسيّة والعقليّة والاجتماعيّة التي تساعده على

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، ط1. دار الشّروق، الأردن: 2010، ص45.
[2] - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2. الجزائر: 2009، ص142.

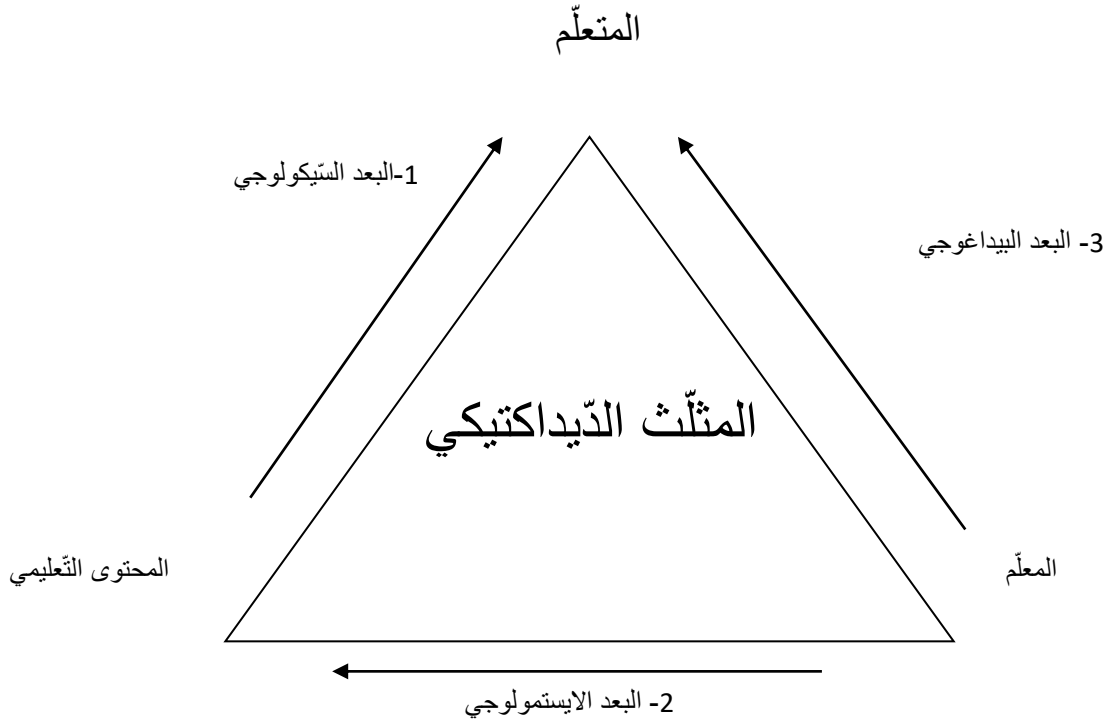
التعلّم، وعلى أساس هذه الخصائص يتمّ تطوير الأهداف التّعليميّة والأنشطة التّربويّة لتفعيل نجاح العمليّة التعليميّة.

ج- المحتوى التّعليمي: يعتبر المحتوى التّعليمي العنصر الثّالث في العمليّة التّعليميّة، لما يتضمّنه من الكتب المدرسيّة والأدوات والوسائل التّعليميّة كالمراجع والمصادر المختلفة، حيث تظلّ العمليّة التّعليميّة ناقصة بغيابها، لأنّها تحدّد معالم التعلّم والمهارة المراد تعليمها وإتقانها، إذ ينظر إلى المحتوى على أنّه "تلك الأفكار والعناصر الأساسيّة والمدركات والمفاهيم الرّئيسيّة المراد أن يتعلّمها التّلميذ في كلّ صفّ من صفوف المرحلة التّعليميّة".[1] ويقول في هذا **(محمّد الدرّيج):** "المحتوى التعليمي هو كلّ الحقائق والأفكار التي تشكّل الثّقافة السّائدة في مجتمع معيّن، وفي حقيقة معيّنة، إنّه مختلف المكتسبات العلميّة والأدبيّة والفلسفيّة والدّينيّة والتقنيّة وغيرها، وممّا تتألّف منه الحضارة الإنسانيّة... في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلّبات العمليّة التّعليميّة ذاتها، وبأشكال العمل الدّيداكتيكي، أي ما يصطلح على تسميته بطرق التّدريس".[2] ومن هذا يبرز لنا أنّ اختيار المحتوى التّعليمي ليس بالأمر السّهل، فكلّ مادة تشمل الكثير من الموضوعات المتنوّعة والمختلفة، ولكلّ موضوع محاوره الرّئيسيّة وأخرى فرعيّة، تحتوي على معارف ومفاهيم ومصطلحات يرجى إيصالها إلى المتعلّمين بناء على الأهداف والغايات المبرمجة. ويعرّف علماء التّربية المحتوى أنّه "مجموعة الخبرات التّربويّة والثّقافيّة، والاجتماعيّة والرّياضيّة والفنّية، التي تهيّئه التّربية للمتعلّمين داخل المدرسة وخارجها، بقصد تأمين نموّهم الكامل في جميع النّواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التّربويّة المطلوبة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم".[3]

وبصفة عامة، فإنّ المحتوى التّعليمي كلّ ما يمكن تعليمه أو تعلّمه، يشمل جملة المعارف والخبرات، ليشكّل بذلك العمود الفقري للعمليّة التعليميّة، وهذا عن طريق "ضبط المحتوى التّعليمي باعتبار معيار الانتقاء كمرحلة أولى، ومن ثمّ توزيعه في وحدات تعليميّة تشكّل الدّروس، ويراعى في ذلك تدرّجها والقواعد التي يخضع لها النّظام المستهدف تعليمه، وكذا قدرات الاستيعاب الذّهنيّة لدى المتعلّم".[4] وبذلك تتشكّل الحقائق والأفكار نتيجة وجود محتوى جيّد يخدم الفئة التعليميّة، وبالتالي يعمل على تطوير تلك المكتسبات العلميّة والأدبيّة وغيرها ممّا تتألّف منه الحضارة المصنّفة في النّظام المدرسي إلى مواد منها (الحساب، واللّغات على اختلافها، والتّاريخ ... إلخ)، ويتمّ اختيار هذه المواد تبعا للحاجة التّعليميّة

[1] - كوثر حسن كوجك، اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريسك التّطبيقات في مجال التّربية الأسريّة، عالم الكتب، ط2. القاهرة: 1997، ص05.
[2] - محمّد الدرّيج، تحليل العمليّة التّعليميّة، مطبعة دار النجّار الجديدة، ط2. المغرب: 1999، ص88.
[3] - أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب، ط1. القاهرة: 1996، ص20.
[4] - صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة، دط. الجزائر: دت، ص68.

للمتعلّم. وكخلاصة عامة للعناصر المشكّلة للعمليّة التّعليميّة التعلّمية وأهمّ العلاقات النّاشئة بينها، فيما يلي مخطّط توضيحي لماهية المثّلث الدّيداكتيكي:[1]



- **الشّكل رقم (01): محور يمثّل العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي.**

انطلاقا من الشّكل السّابق، تبرز العلاقة بين العناصر الثّلاثة المشكّلة للعمليّة التعليميّة التعلّمية بوضوح، إذ تتواصل فيه ثلاثة أقطاب تتشكّل من المعلّم والمتعلّم تجمعهما المادة التّعليميّة من خلال التّفاعل الذي يتمّ وفقا للمحتوى التّعليمي، حيث لا بدّ من قراءة لهذه العلاقة بين كلّ قطب وآخر على النّحو الآتي:

- **محور ممثّل للعلاقة بين المتعلّم والمحتوى التّعليمي (البعد السيكولوجي):** والذي يهتمّ باكتساب المتعلّم للمعرفة المتنوّعة من المحتوى التّعليمي، وهذا الاكتساب يصادف جملة من المعيقات والصّعوبات منها كيف يبني المتعلّم تعلّماته وكيف يوظّفها؟ كما يهتمّ هذا البعد بمختلف محتويات التّعليم والمعارف الخاصة بالمتعلّمين، والنّتاج المعرفي العقلي في لحظة بناء تعلّماته الجديدة.

[1] - طيّب هشام، "دور المثلّث التّعليمي في التّربية"، المركز الجامعي صالحي أحمد التعلمة، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ع34، الجزائر: 2018، ص53.

- **محور ممثّل للعلاقة بين المعلّم والمحتوى التّعليمي (البعد الاستيمولوجي):** حيث يعتبر هذا المحور المجال المفضّل للبحث الدّيداكتيكي، إذ يتمّ الاهتمام به على مستوى المحتوى التّعليمي، وكيفيّة إعادة بناء المعرفة وتقديمها للمتعلّمين على شكل مناهج.
- **محور ممثّل للعلاقة بين المعلّم والمتعلّم (البعد البيداغوجي):** وهي العمليّة التي تخصّ التّفاعل بين كلّ من المعلّم والمتعلّم، ونجاحها قائم على تحقيق التّواصل بين كلّ من الطّرفين، وهذا ما يجعل هذا البعد من أهمّ المحاور في المثّلث الدّيداكتيكي.

ومن هنا كلّه، نقول إنّ العلاقة واضحة بشكل كبير بين هذه العناصر، إذ يتمّ التّركيز في مختلفها على المحتوى التّعليمي المعرفي الجيّد، ليكون ناجعا وفعّالا يخدم ما يسعى إليه المعلّم والمتعلّم عل حدّ سواء، وهذا من شأنه بناء العمليّة التعليميّة من كلّ النّواحي ينتج تعلّما قائما على التّفاعل الذي يكون ثمرة اجتهاد المعلّم، ومدى استعداد المتعلّم وفعاليّة المحتوى.

4- الوسائل التّعليميّة:

يعدّ استخدام الوسائل التّعليميّة أمرا مهمّا لتحسين مستوى العمليّة التّعليميّة والارتقاء بها، لتحقيق الأهداف المنشودة، دون أن ننسى تحسين نوعيّة التّعليم، وبالتّالي فإنّنا نجد القائمين على هذا المجال في سعي دائم لما يخدم الواقع التّعليمي من وسائل تكون كفيلة بسدّ الحاجة التعلّمية لدى هذه الفئة، وتساعد المعلّم على توضيح المحتويات، وهذا ما أدّى إلى ظهور مجموعة من الوسائل التي تطوّرت مع الزّمن مسايرة للتطوّر العلمي والتعلّمي الحاصل في العصر الرّاهن، إذ لا يمكننا أن نقول أنّ الوسائل المعتمدة سابقا هي نفسها حاليا، خاصة مع بروز المناهج المعاصرة، تلبية للتّعليم الفعّال والجيّد الذي يستوجب حضور معدّات جديدة، ولعلّ الهدف من دراستنا هذه إبراز ماهية هذه الوسائل وأنواعها، بالإضافة إلى الحديث عمّا تؤدّيه من وظائف هامة تلبّي بدورها حاجة المتعلّم بصفة عامة.

ومن هذا، قد يأتي التّساؤل: ماذا نعني بالوسائل التّعليميّة؟ لنجيب أنّها ما يشير إلى كلّ ما يحيط بعمليّة التّعليم من أدوات وعتاد، بشتى الأنواع والصّور والأشكال، وفي تعريفها يرد أنّها "الأجهزة والأدوات والمواد التّعليميّة التي يستخدمها المعلّم داخل غرفة الصفّ، لتيسّر له نقل الخبرات التّعليميّة إلى المتعلّم بسهولة ووضوح، كما تعرف بأنّها كلّ ما يستخدمه المعلّم من أجهزة ومواد وأدوات وغيرها، داخل غرفة الصفّ أو خارجها لنقل خبرات تعلميّة محدّدة إلى المتعلّم بسهولة ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول".[1] بالإضافة إلى ما ذكر في هذا التّعريف، هناك أنواع من هذه الوسائل يعتمدها المعلّم تتفرّع على ما هو مستخدم داخل الصفّ كالسّبورة مثلا، والأدوات الكتابيّة، والصّور والأقلام المختلفة، وكلّ ما يكون داخل رقعة الدّرس، كما أنّه هناك بعض الوسائل التّعليميّة والأجهزة والأدوات والمواد

[1] - محمّد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، دار المسيرة، ط5. عمان: 2009، ص31.

خارج صفّية، منها الرّحلات ومختلف النّشاطات التي تساهم بشكل كبير في تحسين عمليّة التّعليم، كزيارة المتاحف والمسارح الذي يمدّ المتعلّمين بالرّاحة النفسيّة من جهة، ويمكّنهم من التعرّف على أماكن جديدة يستقون منها معلومات ومعارف من جهة أخرى، وبهذا نقول إنّ هذه الوسائل التّعليميّة من العناصر البارزة والأساسيّة في التّعليم، لكن الأمر الأهمّ أنّه على المعلّمين أن يتفطّنوا في وضعهم لهذه الوسائل لما يكون في متناول المتعلّمين، ويحسنوا اختيارها بما يتماشى مع الحاجة التّعليميّة.

ولنؤكّد تعريفنا لهذه الوسائل، نقول "إنّها كلّ أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عمليّة التعلّم وترقيتها، وكذا تدريب المتعلّمين على اكتساب المهارات المختلفة أي اكتساب عادات معيّنة تمثّل مرتكزا جوهريّا في العمليّة التّعليميّة".[1] ومن هنا، نخلص ككلّ للقول إنّ الوسائل التّعليميّة تسعى لأن تسهّل مجريات التّعليم في إطار ما يتناسب مع المعلّم وما يخدم المعلّم كما يذكر (**وليد عبد بني):** " الوسائل التّعليميّة هي استخدام المعلّم كلّ ما من شأنه تسهيل العمليّة التّربويّة على نحو فعّال".[2] وهو ما يؤكّد ما سبق ذكره في أنّ الوسائل التّعليميّة تمثّل أحد أركان التعلّم الفعّال، إذ ينتقل المتعلّم من المجرّد إلى المحسوس، ليجرّب ويرى ويفهم على نحو أفضل من مجرّد نظريات فقط، وبالتالي، هذا يؤدّي الوظيفة التي تكون على المعلّم واجبة لتأدية الرّسائل التّعليمية.

ومن بين أنواع هذه الوسائل التّعليميّة التي يُعتمد عليها في الدّرس الصفي نجد ما يلي:

- **الوسائل التّعليميّة المادية:** وتشمل كلّ من الكتاب المدرسي، السبّورة، والرّسومات والصّور... إلخ.[3] وهذه الوسائل تتوزّع على النّحو الآتي:

- **الكتاب المدرسي:** يعدّ الكتاب المدرسي الوثيقة التّعليميّة المطبوعة، والتي تجسّدها وزارة التّربية الوطنيّة، من أجل نقل المعارف والمعلومات للمتعّلّمين واكتسابهم بعض المهارات، وكذا مساعدة المعلّم والمتعلّم على تحسين وتفعيل سيرورة التّعليم.[4] ومنه فالكتاب المدرسي يمثّل الوثيقة التّعليميّة التّربويّة التي تأتي كوعاء يحوي المعلومات، كما أنّه مرجع أساسي يستفيد منه المتعلّمون مّما فيه من معلومات ومحتوى، فإذا كانت الكتب المدرسيّة بالنّسبة للمعلّم أداة ضروريّة، فهي تمثّل للمتعلّم مصدرا أساسيّا في التعلّم.

[1] - أحمد حساني، فنّ التّعليم وفنّ التعلّم، تر: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق: 1973، ص135.
[2] - ينظر: وليد عبد بني هاني، استخدام وتوظيف تقنيات التّعليم في الحصّة الصفيّة، دار عالم الثّقافة، ط1. الأردن: 2010، ص16.
[3] - علي بوفلجاوي، "أهمّية الوسائل التّعليميّة في تحسين عمليّة التعلّم"، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، ع01، مج10، دب: 2021، ص702.
[4] - ينظر: محمّد صالح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، دط. الجزائر: 1999، ص80.

- **السّبورة:** تعتبر السّبورة من الوسائل التّعليميّة المرئيّة التي تستخدم لتقديم الدّروس مكتوبة أو مرسومة للطّفل أثناء نشاطه التّعليمي، وهي كثيرة الاستخدام لتطبيق طريقة التّعليم الجماعي، لأنّها تلفت نظرة المتعلّمين وتشدّ انتباههم.[1] وبهذا، فإنّ السّبورة تمثّل اللّوحة التي يتمّ الاستعانة بها في الكتابة، هي من الأشياء المادية التي يعتمد عليها المعلّم أثناء أدائه للدّرس، وعنصر أساسي في التوّضيح أثناء تقديم المعلّم للمحتويات التّعليميّة، من خلال أنّها تتيح الفرصة له برسم الفكرة كتابيا ليساعد المتعلّم على فهمها.
- **الحاسوب:** يعتبر من الوسائل التّعليميّة المساعدة في العمليّة التعليميّة التعلّمية، ومن أهمّها باعتباره آلة الكترونيّة تسمح باختزال البيانات ومعاينتها في النّظام التّعليمي، بالإضافة إلى إجراء العمليات البسيطة والمعقّدة بسرعة فائقة للحصول على نتائج بطريقة آلية.[2] والمقصود من هذا، أنّ الحاسوب يمكّن المعلّم والمتعلّم من بلوغ المعرفة بطريقة سهلة مبسّطة، لا تستدعي جهدا كبيرا ولا وقتا، باعتباره الآلة التي تقوم بإعداد أوتوماتيكي للحسابات والبيانات وغيرها، وبالتّالي مثل هذه الوسيلة تفسح المجال لمستعمليها من معلّم ومتعلّم وأفراد آخرين بالانتفاع بكلّ الفوائد والإيجابيات في إطار ما يخدم التعلّم.
- **الأشكال البيانيّة:** هي الوسائل التّعليميّة المهمّة في الدّراسات الاجتماعيّة والجغرافيّة، حيث تمثّل الظّاهرات المناخيّة وهي كثيرة الأنواع منها الرّسم البياني الدّائري، والخطّ المنحني، والرّسم البياني المصوّر والأعمدة البيانيّة والرّسوم التّخطيطيّة التّوضيحيّة.[3]
- **الوسائل السّمعيّة البصريّة:** تعدّ حاسة السّمع من أهمّ الحواس التي أنعم الله بها الإنسان، فالجميع يتّصل مع غيره من خلال اللّغة المنطوقة التي كانت الأداة الوحيدة لنقل رسائل البشريّة من دين وعلم، وفنّ وأدب وغير ذلك من الخبرات، وتشمل كلّ الوسائل التي يعتمد استقبالها على حاسة السّمع، ومنها اللّغة اللّفظيّة المسموعة والتّسجيلات الصّوتيّة، والإذاعة المدرسيّة وذكر القرآن الكريم بحاستي السّمع والبصر.

تصنّف الوسائل السّمعيّة بين أهمّ الوسائل التّعليميّة التي شاع استخدامها في مجال التّربية والتّعليم لأجل إكساب المتعلّمين خبرات تعليميّة عن طريق حاسة السّمع والبصر معا، منها التّلفاز التّعليمي، والأفلام التّعليميّة التي تساهم في إعطاء المتعلّم معلومات ومعارف مختلفة، تلك التي تكون ناطقة بلغات مختلفة ما يعمل على تزويد الفئة المتعلّمة خاصة بما

[1] - ينظر: عاطف عدلي فهمي، المواد التّعليميّة للأطفال، دار المسيرة، ط2. الأردن: 2010، ص27.
[2] - ينظر: حسن شحاتة، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسية، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط1. القاهرة: 2003، ص246.
[3] - ع/ العالية جبّار، تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء النّظام التّربوي الجديد -القراءة في المرحلة الابتدائيّة أنموذجا-، رسالة دكتوراه تحت إشراف: سيدي محمّد غيثري، جامعة أبو بكر بلقايد: 2018/2017، ص52.

يتّصل بالمجال اللّغوي، والأفلام المتحرّكة والصّور، إذ وصلت نسبة تعلّم الإنسان عن طريق كلّ هذا إلى 80% بواسطة السّمع والبصر وتعاملهما معا.[1] ومن هذا كلّه، نستنتج ما يلي:

- أهمّية الوسائل التّعليميّة التعلّمية السّمعيّة البصريّة في إنتاج المعرفة والخبرات؛
- تقوم هذه الوسائل بإثراء التّعليم وتقويّة العلاقة بين المادة والمتلقّي؛
- تطوّر التعليم بوجود الوسائل السّمعيّة البصريّة وتقدّمه، باعتبار الفعاليّة التي تقدّمها للمجال التّعليمي؛
- سهولة إلقاء المحتويات التّعليميّة من طرف المعلّم، وسهولة استيعابها من طرف المتعلّم. وعليه، نجد التّحصيل الذي يتمّ من خلال مختلف هذه الوسائل التي يعتمدها المعلّم خدمة للتعليم النّاجح.

تؤكّد الدّراسات التّربويّة أنّ الأهداف التّعليميّة المراد تحقيقها داخل المدرسة وخارجها تتأثّر بحدّ كبير بالوسائل التي تستخدم في التّدريس، الذي لم يعد مقصورا على جانب واحد وهو المعلّم الذي كان يقوم بالعباء الأكبر من النّشاط، بينما كان دور المتعلّم يقتصر على تلقّي المعلومات وترديدها دون المشاركة منه، ممّا يجعل دوره يتّصف بالسّلبية والاتّكاليّة، بل إنّ الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة تؤكّد على أنّ التّعليم الفعّال هو الذي يكون فيه المعلّم المحور الأساسي والهدف الرّئيسي الذي ترتكز عليه العمليّة التّعليميّة، ويتمثّل دور المعلّم فيها في تهيئة الظّروف المناسبة للمتعلّم ليكون مشاركا نشيطا في العمليّة التّربويّة.[2] ومنه نقول إنّ الوسائل التّعليميّة هي التي تعمل على تلبية الحاجة التعليميّة أو عدمها، إذ وجودها والمعرفة الجيّدة باستخدامها من طرف المعلّم يعني بالضّرورة وجود تعليم جيّد وفعّال، خاصة مع ظهور المناهج المعاصر التي تشجّع مثل هذه الوسائل في المدارس، لأنّ القائمين على المجال التّربوي ككلّ قد وجدوا أنّه من المهمّ اعتماد وسائل مخلفة تسهّل عمليّة التّعليم.

- **أهمّية الوسائل التّعليميّة:**

للوسائل التّعليمية مكانة مرموقة في العمليّة التربويّة لتعدّد فوائدها، حيث تحظى بأهميّة بالغة لدى المعلّمين، منها أنّها تؤدي إلى استثارة اهتمام الطّالب وإشباع حاجته المتعلم، منها الرّحلات أو الأفلام التعليميّة التي تقدّم خبرات متنوّعة يأخذ منها كل متعلّم ما يحقّق أهدافه ويثير اهتمامه، ويمكن عن طريق استخدام الوسائل التّعليمية تنويع الخبرات التي تهيؤها المدرسة والتأمّل والتفكير، فتصبح المدرسة حقلا لنمو المتعلّمين في جميع

[1] - ينظر: ليلى سهل، "دور الوسائل في العمليّة التّعليميّة"، مجلّة الأثر، ع26، جامعة محمّد خيضر، بسكرة: 2016، ص149، 150.

[2] - ينظر: عبد المحسن عبد العزيز، الوسائل التّعليميّة مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العمليّة التّعليميّة، ط1. كلّية العلوم الاجتماعيّة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، دب: دت، ص12.

الاتّجاهات، أو بذلك تشترك جميع حواس المتعلّم في عملية التعلّم، ممّا يؤدّي إلى ترسيخ الأفكار وتعميق هذا التعلّم .[1]

وتبرز أهمّية الوسائل التّعليمية في تحديد أغراض المتعلّمين وأهدافهم، حيث يتمّ اختيار الوسيلة الأنجح لتحقيق مراد المتعلمين، إذ تساعد على تكوين علاقات مترابطة ومفيدة بين كل ما يتعلمه المتعلّم ذلك عندما تشترك تلك الحواس في تشكيل الخبرة الجديدة وربطها بالخبرة السابقة، ونرى أنّ هذه الوسائل إذا أحسن المعلّم استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن المتعلّم يؤدّي ذلك إلى زيادة مشاركة المتعلّم الإيجابي في اكتساب الخبرة وتنمية قدراته على الدقّة والملاحظة وإتّباع التّفكير العلمي، ويؤدّي هذا الأسلوب إلى تحسين نوعيّة التعلّم، ورفع مستوى الأداء عند المتعلّم.

كما نرى أن للوسائل التّعليمية القدرة على مواجهة مشكلة الفروق الفردية بين المتعلّمين ومن المعروف أن المتعلّمين مختلفون في قدراتهم واستعدادهم، فمنهم من يحقّق مستوى عال من التّحصيل عند الاستماع للمعلّم وتقديم أمثلة، ومنهم من يزداد تعلّمه عن طريق الخبرات السّمعية البصريّة مثل مشاهدة الأفلام التّعليمية.[2]

تقوّي الوسائل التّعليمية العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّمين أنفسهم، وهذا لتبادل الأفكار بينهم. ومن خلال ذكرنا لأبرز النّقاط الدالة على أهمية الوسائل التّعليمية في العملية التعليمية التعلّمية، نجد أنّها تحقّق أغراضا متنوّعة على صعيد تنمية معارف وقدرات المتعلّمين، لما لها من أهداف تربوية نفسية في مجال المهارات المختلفة.

- **شروط استخدام الوسائل التعليمية:** هناك شروط كثيرة لابدّ من إتّباعها في اختيار الوسيلة، وكيفيّة استخدامها حتّى تتحقّق الأهداف المطلوبة بنجاح، ومن أهمّها ما يلي:[3]

- يجب أن تكون الوسيلة مناسبة لأعمار المتعلّمين ومستوى نضجهم؛
- ضرورة اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف واضحة، وتكون أبسط وأسهل من النقطة المراد إيضاحها؛
- يجب أن تكون الوسيلة مشوّقة، حتى تحبّب المتعلّمين وترغّبهم في اكتساب المعلومات؛
- لا بدّ أن تكون الوسيلة خاضعة للدّرس ولا تطغى عليه، حتى لا يتحوّل انتباه المتعلّمين إلى تلك الوسيلة، ويهملون المادة؛

[1] - سمير خلق جلوب، الوسائل التّعليميّة، دار خالد، ط1. المملكة العربيّة السّعوديّة: 2017، ص12، 13.
[2] - سمير خلق جلوب، الوسائل التّعليميّة، ص13.
[3] - عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربيّة والتّعليم، دار الشّروق، دط. الأردن: 1996، ص313، 314.

- يجب التّخطيط لاستخدام الوسيلة التعليميّة من حيث عرضها أو شرحها في بداية الحصة أو في نهايته؛
- يجب تجربة الوسيلة التعليمية قبل استخدامها أمام المتعلّمين؛
- ضرورة أن يكون هناك توازن في استخدام الوسائل التّعليمية حتى لا تشتّت انتباه المتعلّمين وتصرفهم عن متابعة الدرس؛
- يجب أن تكون الوسيلة اقتصادية ومن مواد البيئة إن أمكن حتى لا تشكّل عبئا على المدرسة والتلاميذ. وعليه، فإنّ مثل هذه الشّروط هي التي يجب مراعاتها من قبل المعلّم خاصة، لأنّه الأدرى بالطّريقة التي تتناسب مع المتعلّم في إطار ما يخدم العمليّة التعليميّة التعلّمية، دون الإسراف في استغلال الوسائل التعليميّة، حتى لا يعود ذلك سلبا على الفئة المتعلّمة، ثمّ لا بدّ من عقلنة من المتعلّم أيضا لضمان نجاح التّعليم، باعتباره عمليّة تفاعليّة تستدعي التّفاهم بين الأطراف الفاعلة فيه.

- **دور الوسائل التّعليميّة:**

تقوم الوسائل التّعليميّة بدور رئيسي في مجال التّعليم، فهي تسهّل أداءه وتعمل على تثبيت ما تعلّمه المتعلّم من تلك الوسائل، بشرط أن يحسّن المعلّم استخدامها. فهي تؤدي دورا هاما في العملية التّعليمية، ويتمثّل هذا الدور في:[1]

- **الإدراك الحسّي:** يمثّل الكتاب المدرسي أحد الوسائل الهامة لتحقيق الأهداف، فلا بدّ من تدعيمه بأشغال ورسومات وصور، ممّا يساعد على توضيح المعلومات أكثر، إذ يعمل هذا على توضيح المعنى الموجود في المحتوى وتفسيره، ويضيف إليها المعاني الضّروريّة التي قد تكون من الصّعب على المتعلّمين تثبيتها.
- **الفهم:** يقصد بالفهم القدرة على المدركات الحسّية وترتيبها وفرزها، فلا يفهم المتعلّم الأشياء أو الحوادث أو الظواهر التي أمامه دون أن نفسر له. فالوسائل التّعليمية تقدّم للمتعلّم خبرات مباشرة تعتمد على الإحساس بها، خاصة الخبرات البصريّة التي تعمل على تفسير أو ترجمة أو استنتاج المعلومات و فهمها.
- تؤدّي الوسائل التّعليميّة إلى زيادة مشاركة المتعلّم الإيجابيّة، واكتساب الخبرة وتنمية قدراته العقليّة بواسطة التأمّل والملاحظة، وإتّباع التّفكير العلمي للوصول إلى حلّ المشكلات، وعن طريقها يمكن مواجهة مشكلة الفروق الفرديّة.[2] ومنه، إنّ للوسائل التّعليميّة دورا كبيرا في توصيل المعرفة إلى المتعلّم، وذلك عن طريق خلق دافعيّة ورغبة للبحث والعمل وتحفيز المتعلّم للوصول إلى أهدافه التّعليميّة، فاستخدام هذه الوسائل بصورة فاعلة يؤدّي إلى تحسين نوعيّة التّعليم، أو زيادة فاعليته، وذلك عن

[1] - فراس السّليتي، استراتيجيات التعلّم النظريّة والتّطبيق، دار الكتاب العالمي، ط1. عمان: 2008، ص23.
[2] - عصام أحمد الكوفي، "أهمّية استخدام الوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي"، مجلّة كلّيات التّربيّة، ع14، جامعة الزّاوية، دب: 2019، ص97.

طريق تدريب المعلّمين في مجال تنمية الأهداف والمواد التّعليميّة، وطريقة التّعليم المناسبة، وإثارة الاهتمام بالمتعلّمين وإشباع حاجاتهم للتعلّم، وتنمية القدرة على التأمّل، وعلى التّفكير العلمي.[1] ومن خلال ما تقدّم، يمكن القول إنّ الوسائل التّعليميّة تؤدّي دورا مهمّا في النّظام التّعليمي، ومنه لا بدّ من اختيار الوسيلة التعليميّة الضّرورية التي تتماشى مع الواقع التعليمي، والتي تعمل على تحقيق الأهداف التّربوية، خاصة تلك التي تثير الانتباه والاهتمام لدى المتعلّمين، بالإضافة إلى هذا، يجب أن تكون بسيطة وواضحة بعيدة كلّ البعد عن التّعقيد، وتتناسب مع المتعلّمين لإرضاء طلباتهم والاستفادة منها، لذلك تكون الوسائل التّعليميّة جزءا لا يتجزّأ من الإمكانات في العمليّة التّعليميّة التعلّمية، حيث تنشأ بينها وبين عناصر هذه العمليّة علاقة تكامليّة لا بدّ من وجودها لتحقيق الغاية من التعلّم.

وقد أكّدت الدّراسات والأبحاث في مجال الوسائل التّعليميّة ودورها في عملتي التّعليم والتعلّم أنّها استخدمت بنجاح فإنّها تحقّق فوائد تربويّة من أهمّها:[2]

- المساعدة على تثبيت المعلومات في أذهان المتعلّمين (التّلاميذ)، وتوسيع مجال خبراتهم العلميّة والتعلّمية؛
- جذب اهتمام المتعلّمين نحو الدّرس ومتابعتهم له؛
- تساعد على سرعة التّعليم في شرح المفاهيم العلميّة التي قد يصعب شرحها وتوضيحها على المتعلّمين؛
- تساعد المعلّم إلى حدّ كبير على أداء عمله بنجاح.

- **الغاية والهدف من العمليّة التّعليميّة:**

تعرف الأهداف التعليميّة على أنّها "تغيير سلوك الطّالب وفق مجموعة من الإجراءات والتقنيات المضبوطة، إذ يقوم أستاذ المادة بالتّحديد الدّقيق لطبيعة الأهداف وتحقيقها لدى المتعلّمين من خلال طرائق وتقنيات تعليميّة والتي تؤدّي حتما إلى أهداف".[3] كما نجد في تعريف آخر لها أنّها "توضيح التّغيير المتوقّع في سلوك المتعلّم".[4] وإجمالا لهذين التّعريفين نقول إنّ أهداف التّعلّم وعمليّة التّعليم ككل تتمحور حول السّلوك المتغيّر لدى الفئة المتعلّمة، والذي يظهر في نشاطاته المختلفة.

[1] - عصام أحمد الكوفي، "أهمّية استخدام الوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي"، ص97.
[2] - عبد المحسن بن عبد العزيز، الوسائل التّعليميّة مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العمليّة التّعليميّة، ص12، 13، 14.
[3] - ع/ كنزة بن دجو، بيداغوجيا الأهداف في تعليميّة التّرجمة، رسالة دكتوراه، تخصّص ترجمة، كلّية الآداب واللّغات، جامعة وهران: 2014/2013، ص09.
[4] - نادر فهمي الزّبود وآخرون، التعلّم والتّعليم الصفّي، دار الفكر، ط4. الأردن: 1999، ص307.

ويمكن لنا أن نجمع بعض الأمور الرّئيسيّة المتعلّقة بهذه الأهداف فيما يلي:[1]

- توافر الرّغبة في إحداث التّغيير المتوقّع في سلوك المتعلّم؛
- أن يحدث هذا التّغيير في نهاية المقرّر الدّراسي؛
- أن يكون من السّهل ملاحظة التحسّن أو التّغيير الحاصل وقياسه؛
- أن يحدث هذا التّغيير المتوقّع في سلوك المتعلّم.

ويرى (**خالد العفون**) أنّ الأهداف التّعليميّة تبنى أساسا على:[2]

- انسجام الأهداف التّعليميّة مع فلسفة المجتمع واختياراته وحاجاته الاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة؛
- تطبيق مبدأ المشاركة في تحديد الأهداف التّربويّة التي تتحقّق من خلالها غايات المجتمع؛
- مراعاة الانسجام والتّكامل بين الأهداف المقرّرة لكلّ المستويات عبر مراحل التّعليم؛
- شموليّة الأهداف التعليميّة لكلّ أنواع السّلوك المراد تحقيقها في التّلميذ في المجال (المعرفي، والوجداني، والنّفسي، والحركي)، مع مراعاة التّفاعل المستمر بين هذه المجالات؛
- صياغة الأهداف التّربويّة صياغة سلوكيّة دقيقة، توضّح نوع السّلوك، والعمل الذي يراد أن يقوم به المتعلّم، بعد ممارسته للخبرة التّعليميّة؛
- صياغة الأهداف التّربويّة القابلة للتّحقيق وقابلة للملاحظة، ومنه يمكن تحقيقها.

وعليه، نقول إنّه لا بدّ من توفّر الشّروط الملائمة للجوّ التعليمي الفعّال لتحقيق جملة الأهداف المنشودة، والتي يضعها المعلّم لكلّ عمليّة تعليميّة تعلّمية، وهي التي تبدأ من احترام الظّروف وكذا التفطّن للوسائل التعليميّة المتناسبة والمتعلّمين، بالإضافة إلى وجود التّفاعل القائم بين المعلّم ومتعلّمه لنجاح استمرار التعليم على أحسن وجه.

إنّ الهدف من عمليّة التّعليم هو تحقيق إنسانيّة الإنسان من خلال تنظيم علاقة مع الله ومع غيره من الناس، باعتبار التّعليم يفتح آفاقا واسعة ومجالات رحبة تمكّن الفرد من مواكبة العصر بكلّ ما فيه من تطوّرات في شتى النّواحي منها العلميّة والدّينيّة والثّقافيّة والتاريخيّة وغيرها من المجالات.

[1] - عبد الرّحمان حاج صالح، "أثر اللّسانيات بالنّهوض بمستوى مدرسّي اللّغة العربيّة"، مجلّة اللّسانيات العربيّة، ع04، جامعة الجزائر: 1977، ص41.

[2] - ينظر: خالد العفون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، موقع المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر: 2012، ص25.

- **المبحث الثّاني: مفهوم استراتيجيّة التّعليم المعاصر:**

1- **مفهوم استراتيجيّة التّعليم المعاصر:** إنّها استراتيجيّات مستخدمة من قِبل عضو هيئة التّدريس لتطوير تعليم الطلّاب، والمتمثّلة في "مجموعة القواعد العامة التي تهتمّ بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة في التّعليم، وتشير إلى الأساليب والخطط التي يتّبعها المعلّم للوصول إلى أهداف التعلّم عن طريق مجوعة الأنشطة أو الآليات المستخدمة (العرض، التّنسيق، التّدريب، النّقاش)، بهدف تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة".[1] وتشمل استراتيجيات التّعليم المعاصر مكوّنين وهما: الطّريقة (methodology) والإجراء (procedure) الذّين يشكّلان معا خطّة كليّة لتعليم درس أو وحدة، أو غيره.[2] وتحمل استراتيجيّة التّعليم مفهوما واسعا وشاملا يجمع بين خصائص عدّة، ومكوّنات ومعايير أساسيّة تلتئم مع بعضها البعض لتكوّن أبعادها المركّبة، حيث أنّه قبل تحديد مفهومها لا بدّ أوّلا من إشارة إلى كلمتين أساسيتين ألّا وهما "الإستراتيجيّة" و"التّعليم" اللّتان سنتطرّق إليهما كما يلي:

- **أوّلا: الإستراتيجيّة**: يعتبر مصطلح الإستراتيجيّة مصطلحا عاما وشاملا ومتقاطع المجالات والتخصّصات، نظرا لارتباطه بكثير من العلوم والفروع، إلّا أنّ أصله في البداية كان عسكريّا يُقصد به فنّ مواجهة العدوّ، ثمّ بعد ذلك تطوّر وتوسّع ليشمل مجالات عدّة سياسيّة، واقتصاديّة، وتكنولوجيّة ونفسيّة وتربويّة وغيرها، فالإستراتيجية مشتقّة من الكلمة اليونانيّة (startiges)، التي تعني فنّ القيادة حيث أنّ تعريفها يتباين من قائد إلى آخر، وهذا دليل على ديناميكيّة الإستراتيجيّة التي لا يقيّدها تعريف والحد، أمّا المفهوم العام للإستراتيجية، فنجد أنّ المفاهيم كثيرة ومتعدّدة ومتفاوتة من تعريف إلى آخر.[3] وبمفهوم آخر، فالإستراتيجيّة تعني "فنّ استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوّة، أو لكونها نظام المعلومات العلميّة عن القواعد المثاليّة التي يتّفق عليها الجميع في:[4]
- اختيار الأهداف وتحديدها؛
- اختيار الأساليب العلميّة؛
- وضع الخطط التّنفيذيّة؛
- تنسيق النّواحي المتّصلة بكلّ ذلك. فالإستراتيجية بمعنى أنّها طرق معيّنة لمعالجة مشكلة مباشرة مهمّة، وتعدّ من المهارات والأساليب الهامة والضّروريّة لعمل المعلّم في حقل التّدريس، وعدم معرفة المعلّم لتوعيّة الطّلبة، وبقدراتهم الجماعيّة والفرديّة

[1] - لجنة معيار التّدريس، إستراتيجيّة التّدريس والتّقويم، دط. كلّية التربيّة النّوعيّة، جامعة المينا، دب: دت، ص03، ص04.
[2] - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
[3] - ينظر: محمّد السيّد علي، مصطلحات في المناهج وطرق التّدريس، كليّة التّربيّة، ط2. جامعة المنصورة: 2000، ص279.
[4] - عبد الحميد حسن، إستراتيجيّة التّدريس المتقدّمة، مناهج وطرق التّدريس، كليّة التّربية، دط. الاسكندريّة: 2000، ص22.

على التّعليم والتقدّم، قد يؤدّي ذلك إلى اختيار المعلّم الوسائل المتاحة للتّفكير في كيفيّة الوصول إلى طلبته، حيث تعمل على تقريب الطّالب إلى المادة التّعليميّة، وتسهيل الفهم وتنويع المواد وتبسيطها لتلائم الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصة.[1]

2- **مفهوم التعليم**: لا يعتبر التّعليم بالأمر السّهل كما يعتقد الكثير من عامة النّاس، إنّما هو "علم له أصوله ومبادئه العلميّة، فهو علم يرتبط بعلوم مختلفة مثل علم النّفس وعلم التّربية، والعلوم الأكاديميّة التي سيتمّ تدريسها للمتعلّم. ولكي نقوم بعمليّة التّعليم، لا بدّ أن يتوافر لنا:

- متعلّم لديه الاستعداد الكافي في عمليّة التّعليم، أو مهيّئة تهيئة كاملة لاستقبال المادة المتعلّمة؛
- مادة علميّة نريد توصيلها للمتعلّم، وهذه المادة لا بدّ وأن تتناسب مع قدراته؛
- معلّم ناجح، الذي يعني المعلّم ذو صفات النّجاح في عمليّة التّدريس، ومن بين هذه الصّفات أن يكون متمكّنا لمادته التّعليميّة، ويكون متفهّما للطّلبة وعارفا خلفياتهم واستعداداتهم وميولاتهم، كما لا بدّ له من امتلاك شخصيّة قوّية متسرّح النّفس واسع الصّدر، وواسع الثّقافة، دون أن ننسى أن يتمكّن المعلّم من مهارات التّدريس بدءا من التّخطيط والانتهاء بالتّقويم.[2] فالتّعليم عمليّة يقوم بها المعلّم باكتساب المعارف والخبرة والمعارف.

يعدّ التّعليم أداة تقدّم المجتمعات، والسّعي نحو المستقبل، حيث يعتبر استثمار هذا التّعليم استثمارا للمستقبل الذي يخصّ الإنسان بالدّرجة الأولى ومهاراته وذكائه وكفاءته لكي يصبح قادرا على التطوّر بسرعة لتطوير معارفه، ومن هنا يمكن القول إنّ التّعليم قضيّة أساسيّة من قضايا المجتمعات وركيزة مهمّة من ركائز التقدّم، والدول حريصة كلّ الحرص على العناية بالعمليّة التعليميّة وعناصرها المؤلفة من المتعلّمين والمعلّمين والمحتويات التّعليميّة والمناهج المعاصرة، وهي تؤدّي إلى سدّ حاجيات المجتمع، ولهذا وجد التّعليم بهدف التّوحيد بين التخصّصات المختلفة، والنّظرة إلى أيّ منها تكون الأهمّية لصالح الفرد والمجتمع، وتقاس الشّعوب بحضارتها وثقافاتها وتقدّمها، من خلال كلّ ما يكفي حاجة الإنسان، وما يمسّ متطلّباته اليوميّة والمعيشيّة، وكلّما تقدّمت الشّعوب في معيشتها كلّما كان ذلك مقياسا لتقدّمها العلمي واستخدامها للمنهج العلمي السّليم في حياتها، ومن أجل ذلك أتاحت الفرصة للنّهضة التّعليميّة التي هي وليدة الثّقافة، والتي تعرف بالإتقان وضبط الأصول والمعرفة على أحسن وجه.[3] ومنه فالتّعليم يمتلك دورا فعّالا في تكوين شخصيّة الإنسان في

[1] - ينظر: عبد اللّطيف الصبّاغ، استراتيجيّة التّعليم والتعلّم، وحدة ضمان الجودة، دط. دب: 2010، ص02.
[2] - توفيق هنداوي صفوت، استراتيجيات التّدريس، قسم المناهج وطرق التّدريس، ط1. كليّة التّربية، جامعة دمنهور، دب: دت، ص04.
[3] - خالد الزواوي، التّعليم المعاصر قضاياه التّربويّة والفنّية، مؤسّسة حورس الدّوليّة، دط. القاهرة: 2004، ص59.

ظلّ العناصر التي تعمل على تفاعل الفرد تفاعلا إيجابيّا، فإذا صلحت أثمرت، وإذا اختلّت فسدت.

وللتّعليم تعريفات عدّة، منها أنّه "نقل للمعلومات من الكتب، أو من فعل المعلّم إلى المتعلّم".[1] ومنه فإنّ التعلّم عبارة عن مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تعتمد على المعلّم لنقل المهارات إلى المتعلّم قصد الحصول على تغيير متوقّع في سلوكه.[2] ومن خلال ما تقدّم من تعاريف، نخلص إلى القول إنّ التّعليم نقل العلم والمعرفة من المعلّم إلى المتعلّم بطريقة قويمة قصد تحقيق الأهداف المنشودة، ومن هنا كان أهمّ أهدافه هو خلق حاجات التعلّم في نفس المتعلّم ثمّ تهيئة فرص التعلّم له.

3- بين الإستراتيجية والطّريقة والأسلوب:

- **مفهوم الاستراتيجيّة**: كلمة تعني فنّ القيادة، ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة التي يمارسها كبرا القادة، واقتصر استعمالها على الميادين العسكريّة، وارتبط تطوّرها بمفهوم الحروب كما تباين تعريفها من قائد لآخر، حيث أنّه لا يقيّدها تعريف واحد جامع.[3] ومنه لم يعد استخدام الإستراتيجية على الميادين العسكريّة وحدها، بل كان مفهوما واسعا جدّا ومشتركا بين كلّ النّشاطات والعلوم المختلفة.
- **مفهوم الطّريقة:** شاع استعمال الطّريقة في التّربيّة بمعنى كيفيّة تنظيم واستعمال مواد التعلّم لأجل بلوغ الأهداف التّربويّة المعيّنة.[4] ومن هنا، فإنّ الطّريقة هي مجموعة من الخطوات التّنفيذيّة والتخطيطيّة التي يقوم بها المعلّم داخل الفصل المدرسي لتحقيق أهداف محدّدة ومعرفة تلك النّواتج التّعليميّة، من خلال عمليّة التّقويم، وهي غالبا تتمركز على المنظومة المنهجيّة للدّرس أو وحدة موضوع الدّراسة.[5]

ومن خلال هذه التّعريفات، نتوصّل إلى أنّ طريقة التّعليم هي الوسيلة النّاقلة للعلم والمعرفة، ولا بدّ أن تلائم الموقف التّعليمي وتناسب عمر المتعلّم وذكائه وميولاته الأهداف التّعليميّة المراد تحقيقها.

---

[1] - حسين شحّاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، المكتبة المصريّة اللّبنانيّة، دط. دب: 2003، ص19.

[2] - نور الدّين أحمد وآخرون، "التّعليميّة وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي والتّربية"، مجلّة الأبحاث والدّراسات، ع08، دب: 2010، ص40.

[3] - عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، استراتجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم "مناهج وطرق التّدريس"، كليّة التّربيّة بدمنهور، دط. جامعة الاسكندريّة: 2011/2010، ص22.

[4] - قزقوزّ محمّد، محاضرات طرائق وأساليب التّدريس، السّنة الثّانية ليسانس، تخصّص نشاط رياضي تربوي، دب: 2018/2017، ص03.

[5] - يسرى فيصل العطير، نهى يوسف إدريس، المستجدّات في طرق التّدريس الحديثة للمرحلة الابتدائيّة (الصّف الأوّل) مقال تعليمي، دب: 2016، ص06.

- **مفهوم الأسلوب:**

يعرّف (**ممدوح سليماني**) أسلوب التّعليم بأنّه "مجموعة الأنماط التّدريسيّة الخاصة بالمعلّم والمفصّلة لديه".[1] وبناء على هذا التّعريف يمكن القول إنّ أسلوب التّعليم سمة أو مجموعة السّمات التي تفرض نفسها على شخصيّة المعلّم أثناء عرضه للدّرس على المتعلّمين، وهذا الأسلوب يختلف من معلّم لآخر، كما أنّه يرتبط ارتباطا وثيقا بالمعلّم، وقد يستخدم المعلّم أسلوبا أو عدّة أساليب عند عرضه للدّرس في آن واحد. ومن بين هذه الأساليب نجد:[2]

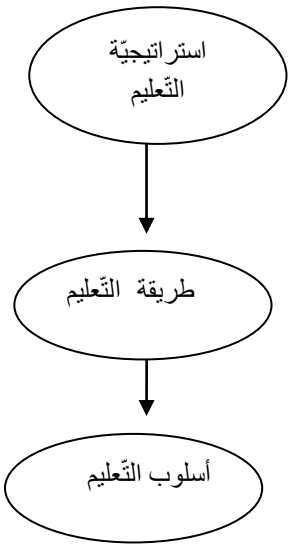
- أسلوب التّدريس القائم على المدح؛
- أسلوب التّدريس القائم على الأسئلة المتكرّرة؛
- أسلوب التّدريس القائم على الأمثال؛
- أسلوب التّدريس القائم على القصص.

وكلّ هذه الأساليب يوظّفها بدون تحديد مسبق من المعلّن، الذي يعتمد أسلوبا أو عدّة منها أثناء قيامه لطريقة التّعليم المحدّدة، فيقوم التّعليم انطلاقا من هذا على أساس إستراتيجية وفي ضوءها يتمّ تحديد طريقة التّعليم التي يمكن استخدامها لتحقيق الأهداف، ومن خلال هذه الطّريقة يتمّ تحديد الأسلوب الذي يمكن تنفيذه داخل الصفّ مع مراعاة إمكانية تعديله وتطويره.

[1] - سليمان ممدوح بن محمّد، أثر إدراك الطّالب المعلّم الحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التّدريس في تنمية بنية تعليميّة فعّالة داخل الصفّ، المكتبة المصريّة، ط4. القاهرة: 1991، ص124.

[2] - صالح بن إبراهيم المعاطي، الطّرق والأساليب والاستراتجيات التّدريسيّة، دط.، دب: دت، ص23.

2- العلاقة والفرق بين الاستراتيجيّة والطّريقة والأسلوب في التّعليم: يوظّف البعض هذه الألفاظ كمرادفات كما يبيّنه المخطّط الآتي:



- **الشّكل رقم (03): مخطّط يمثّل العلاقة بين الاستراتيجيّة والطّريقة والأسلوب.**

فالإستراتيجية تعتبر خطّة تشمل إجراءات منظّمة يقوم بها المعلّم ومتعلّميه لتحقيق مجموعة من الأهداف التّعليميّة اللّازمة لتنفيذ الموقف التّعليمي، وهذا من خلال مجموعة من الطّرائق التي ترتكز على دور المعلّم والمتعلّم، وبهذا الأساس تمثّل الطّريقة كلّ ما يتبّعه المعلّم من خطوات متسلسلة ومترابطة فيما بينها لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليميّة محدّدة، أمّا الأسلوب فهو العلاقة بين المعلّم والمتعلّم ومادة الدّرس المفصّلة لديه.[1] ومنه أنّ الفرق بين الإستراتيجية والطّريقة والأسلوب أنّ الإستراتيجية أشمل وأعمّ من الطّريقة، إذ تحتاج الطّريقة الملائمة في العمليّة التّعليميّة التعلّمية، أمّا الطّريقة فهي أوسع من الأسلوب إذ هي مجرّد وسيلة اتّصال بين المعلّم والمتعلّم، أمّا الأسلوب فهو الكيفيّة التي تتناول بها المعلّم طريقة التّدريس، فالإستراتيجية أشمل من الطّريقة وكذا الأسلوب معا.

4- أهمّ استراتيجيات التّعليم المعاصر:

يختلف التّعليم المعاصر عن نظيره السّابق التّقليدي في أمور عدّة تشمل الطّرق والوسائل والمناهج والأهداف، حيث أنّ التّعليم في إطاره التّقليدي كان يهدف إلى نقل المعرفة إلى التّلميذ وشحن عقولهم بالمعلومات بطريقة سهلة وسريعة، دون بذل جهد في التّفكير ومحاولة الفهم وطرح الأسئلة، حيث كان المعلّم صاحب المعرفة أمّا المتعلّم فهو مجرّد متفرّج يحمل معلومات جاهزة، لدرجة أنّه تمّ تشبيهه بالمجترّ الذي يجترّ المعلومات، وهنا

[1] - بوغالية فايزة، دروس مقياس طرائق وأساليب التّدريس، المحاضرة الثّانية، سنة أولى ماستر، تخصّص النّشاط البدني الرّياضي المرسي، جامعة حسيبة بن بوعلي، دب: 2020/2019، ص06، 07.

يبرز دور المعلّم الإيجابي ودور المتعلّم السّلبي، أمّا التّعليم في إطاره الحديث أو المعاصر، فقد جاء بنظرة جديدة ترى أنّ التّعليم عمليّة تربويّة هادفة وشاملة تأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل المكوّنة لعمليّة التّعليم تكوّن موقفا يتفاعل فيه المتعلّم مع المعلّم، ويتبادل فيه المعلومات والمعرفة والمهام في إطار ما يسمّى بالتّفاعل الاجتماعي، الذي أعاد الاعتبار للمتعلّم الذي كان مهمّشا، فلم يعد موقفه سلبا، على العكس أصبح محور العمليّة التّعليميّة التعلّمية وأساسها الأوّل والأخير.

وعلى أساس تغيير النّظرة إلى التّعليم المعاصر، تطوّرت الاستراتيجيات التّدريسيّة حتى هي لخدمة هذا الواقع، رغبة في مواكبة العصر وتطوّراته من جهة، وتحقيق الأهداف التّعليميّة والغايات بطريقة مثالية من جهة أخرى، وهذا الأمر يستدعي وضع استراتيجيات جديدة تفيد المتعلّم وتساعد المعلّم في أداء وظيفته، وتسهّل العمليّة التّعليميّة وتسيّرها، ومن أهمّها نجد:

- **استراتيجيّة الإلقاء والمحاضرة:** تعتمد هذه الإستراتيجية على قيام المعلّم بإلقاء المعلومات مع استخدام السبّورة في بعض الأحيان، ويقوم الطلّاب بالاستماع إلى حديثه، قد يدوّنون بعض الملاحظات البسيطة.[1] وهي الطّريقة التي يتولّى فيها المعلّم عرض موضوع معيّ بأسلوب شخصي يلائم مستويات المتعلّمين من أجل تحقيق أهداف الدّرس، وقد يكتفي المعلّم في عرض الموضوع بالكلمة المنطوقة، ويستعين ببعض الوسائل التّعليميّة ويقتصر دور المتعلّمين فيها على التلقّي والاستماع دون المشاركة.

تستخدم هذه الطّريقة بكثرة في الطّور الثّانوي والجامعي، نظرا لتطوّر القدرات الفكريّة للمتعلّمين، وتمكنّهم من الاستيعاب بسرعة، وكذا عدم ارتكابهم للأخطاء الإملائيّة بكثرة، لأنّ مرحلة اكتسابهم للّغة المنطوقة والمكتوبة قد اكتملت، أمّا بالنّسبة للطّور المتوسّط فنادرا لا تستعمل لأنّ المتعلّمين يعانون من بطئ الفهم ولا تناسبهم هذه الطّريقة السّريعة، بل يتعاملون مع طرق أخرى أكثر فعاليّة خدمة لمستواهم، إلّا أنّها قد تستعمل في بعض المواد كالتّاريخ والجغرافيا، أمّا بالنّسبة للطّور الابتدائي فلا يتعامل مع هذه الطّريقة لأنّها لا تسمح بذلك، نظرا لضعف القدرات الفكريّة للمتعلّمين في ذلك السنّ[2]، فهي إستراتيجية سهلة يقوم المعلّم فيها بإرسال المعلومات والمعارف العامة للمتعلّم، فيقوم باستقبالها دون المشاركة أو

[1] - ينظر: إدارة المشروعات، استراتيجيات التّعليم والتعلّم المتبّعة بكليّة التّربية، جامعة سيوط، ط2. دب: دت، ص07، 08.
[2] - ليلى سهل، واقع العمليّة التّعليميّة بين مطرقة القديم وسندات المعاصرة، مجلّة الأثر، كليّة الأداب واللّغات، دط. قسم الأدب واللّغة العربيّة، الجزائر: 2014، ص24.

محاولة الاستفسار أو المعارض، فهم يسجّلون ما يسمعون ويحفظونه، وهذه الإستراتيجية تخصّ الكبار فوق المرحلة الثّانوية ولا تناسب المرحلة المتوسّطة. ومن شروط الإلقاء نجد:[1]

- الإعداد المسبق؛
- التّوازن في العرض من حيث السّرعة والبطئ، فيسير وفق مستويات الطلّاب؛
- استخدام الوسائل التّعليميّة السّمعيّة والبصريّة المناسبة؛
- إثارة التّساؤلات؛
- التّقويم والمتابعة.

ولكي تجعل المحاضرات ناجحة في التّدريس، لا بدّ من مراعاة بعض النّقاط الهامة والأساسيّة ومن أهمّها نجد:[2]

- أن تمتلك القدرة على ضدّ انتباه الطّلبة من بداية الدّرس وفي أثنائه من خلال الحركات والنّبرات الصّوتيّة؛
- أن تتأتّى في الإلقاء كي تعطي فرصة للطلّبة للاستيعاب وتدوين الملاحظات؛
- أن تشعر المتعلّمين بأنّهم مستهدفين جميعا في المحاضرة.

ومن مزاياها نجد:

- أنّها اقتصاديّة في الوقت والمال والجهد؛
- أنّها تحافظ على التّسلسل المنطقي؛
- أنّها تثري معلومات طلّاب؛
- أنّها توفّر جوّا من الهدوء والنّظام في المدرّج.

على الرّغم من أنّ للمحاضرة مزايا تؤهّلها لبلوغ أفضل النّتائج وأجودها في عمليّة التّعليم والتعلّم، إلّا أنّها في بعض الأحيان قد تعرقل هذه العمليّة بمجموعة صعوبات تنمّي جرّاءها سلبيّة التّعامل مع المعلّم والمتعلّم في تلك العمليّة، وبالتّالي تتمثّل سلبيات أو عيوب هذه الطّريقة في ما يلي:[3]

- إنّ المعلّم هو المحور الأساس عند تقديم المحاضرة، بينما يكون المتعلّم/ التّلميذ مجرّد متلقّ سلبي، وبالتّالي تسبّب المحاضرة إجهادا وإرهاقا للمعلّم الذي يلقى عليه العبء طوال فترة المحاضرة، وكذا حرمان التّلاميذ من المشاركة الفعليّة في تحديد أهداف الدّرس وتنفيذها ورسم خطّته؛
- سآمة وملل التّلاميذ إذا طالت الفترة الزّمنيّة للمحاضرة، وقد تشتّت بدورها انتباه التّلاميذ، في حالة عدم المتابعة أو ضعف صوت المعلّم، أو بسبب كثافة عدد

[1] - المرجع نفسه، ص74.
[2] - محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق، ط1. الأردن: 2006، ص105، 106.
[3] - سماح رافد محمّد، تدريس المواد التّعليميّة في التّعليم الثّانوي، دار المعارف، دط. القاهرة: دت، ص62.

المتعلّمين (التّلاميذ) داخل حجرة الصّف، أضف لهذا صعوبة استمرار التّلاميذ في التّركيز والانتباه وعدم تعوّدهم على الإصغاء والمتابعة؛

- عدم قدرة التّلاميذ على تلخيص الأفكار التي يطرحها المعلّم؛
- قلّة الوقت المتاح للمناقشة وإبداء الرّأي من قبل التّلاميذ.[1] وعليه يمكن لنا أن نقول إنّ طريقة المحاضرة بسلبياتها وعيوبها المختلفة تهمّش نظام التّعليم وتقلّل من جوانب التعلّم، أضف إلى ذلك أنّها تنقص من قدر كلّ من المعلّم والمتعلّم في عمليّة التّعليم والتعلّم.

- **استراتيجيّة المشروعات:** باعتبار المشروع عملا يقوم به الفرد وينفّذ بواسطته أفكاره ونظريّاته المعيّنة، وبدوره هذا المشروع أيضا يحلّ أغلب المسائل والقضايا التي قد تعترض الإنسان، وبالتّالي يشمل المشروع كذلك عمليّة التّعليم والتّعلّم. لذا يمكن لنا تعريف طريقة المشروع أنّها: "أيّ عمل ميداني يقوم به المتعلّم أو الفرد، ويتّسم بكونه علميّا وتحت إشراف المعلّم، على أن يكون هادفا ويخدم المادة العلميّة، ويتمّ في البيئة الاجتماعيّة". وهذه الطّريقة تهدف إلى تحقيق هدفين أساسين هما: تقديم محتوى مشخّص حي للتّعليم، وإتّباع المجرى الطّبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التّلقين. زيادة على هذا، تستند هذه الطّريقة إلى الأسس النفسيّة والاجتماعيّة التي جاءت بها التّربيّة الحديثة، وأهمّ هذه الأسس:
  - مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلّم واعتباره المحور الرّئيس؛
  - مبدأ النّشاط الذّاتي والتّعلّم عن طريق العمل؛
  - مبدأ الحريّة، أي تنطلق من ميول الطّفل واهتماماته؛
  - اعتبار المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة، والنّظر إليها على أنّها صورة للحياة الاجتماعيّة.
- **تصنيف المشروعات**: لكي يصل المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء لأفضل النّتائج في القيام بالمشروعات، ينبغي عليهما تصنيف هذه المشروعات بمنهجيّة وعلميّة، ولذلك قام العالم (**كلباتريك Kelpatrik**) بتصنيف المشروعات على اختلافها واستعمالها على النّحو التّالي:[2]

أ- **المشروعات البنائيّة:** وهي المشروعات التي تستهدف الأعمال التي تغلب عليها الصّبغة العلميّة بالدّرجة الأولى.

ب-**المشروعات الاستمتاعيّة:** يمكن تسميتها أيضا بالمشروعات التّرفيهيّة، وهي التي تستهدف الفعاليات التي يرمي المتعلّم من خلالها ومن ورائها إلى التّمتّع، كالاستماع إلى الموسيقى، أو إلى قصّة أدبيّة وغيرها.

[1] - رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّجديد والتّقليد، ط1. دار الفكر، عمان :2010، ص66، 67.
[2]- توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامة، ط4. دار المسيرة، عمان: 2009، ص78.

ت-**مشروعات المشكلات:** وهي المشروعات التي تهدف بالمتعلّم إلى البحث المتواصل والتّقصّي المطوّل عن معضلة أو مشكلة معيّنة ما بغية إيجاد حلّ مناسب لها.

ث-**مشروعات علّم بعض المهارات أو لغرض الحصول على مختلف المعارف**: من شأنها تدريب التّلاميذ وتغذية عقولهم من أجل إنتاج واستخراج معلومات متنوّعة واكتساب خبرات وكفاءات ذات جودة عالية ومصادق عليها.[1] وعليه، فالتّصنيف الذي جاء به العالم (**كلباتريك**) لديه فعاليّة قصوى في تنظيم سلوك المتعلّم وتعديله، كما يحفّزه على إنتاج وابتكار حقائق جديدة ونظريات حديثة.

ج- **أنواع المشروعات حسب عدد المشاركين**: تتعدّد وتتنوّع المشروعات حسب عدد المشاركين فيها، لما لها من فوائد جمّة تؤثّر على نتاجهم وبخاصة المتعلّمين في عمليّة التّعليم والتعلّم، ولذا يمكن تقسيمها إلى: [2]

- **المشروعات الجماعيّة**: تمثّل المشروعات التي يطلب فيها جميع الطّلبة/المتعلّمين في غرفة الصّف القيام بعمل واحد، كأن يقوموا مثلا بعرض وتمثيل مسرحيّة أو رواية معيّنة، كمشاركة منهم في احتفالات المدرسة أو كأحد الواجبات الدّراسيّة المطلوبة منهم.
- **المشروعات الفرديّة**:

- **النّوع الأوّل:** حيث يطلب من جميع الطّلبة تنفيذ المشروع نفسه كلّ واحد على حدا كأن يطلب مثلا من أحدهم أن يرسم خريطة الوطن العربي، أو يلخّص كتابا معيّنا من مكتبة المدرسة يحدّده المعلّم؛
- **النّوع الثّاني:** عندما يقوم كلّ طالب أو متعلّم في المجموعة الدّراسيّة باختيار وتنفيذ مشروع معيّن من مجموعة مشروعات مختلفة يتمّ تحديدها من قبل المعلّم أو المتعلّمين أو الاثنين معا.[3] إنّ تقسيم المشروعات إلى أنواع حسب عدد المشاركين يسهم في خلق استقلاليّة التّفكير لدى الفرد المتعلّم، كما أنّه ينمّي روح الجماعة لدى المتعلّمين ويشجّعهم على العمل الجماعي، وكذا احترام بعضهم البعض.

- **خطوات طريقة المشروع**: لكي يضمن المشروع نجاحه، لابدّ أن تكون له مجموعة من الخطوات التي ينبغي على المعلّم إتّباعها لتحقيق ذلك وفق منهجيّة منطقيّة وعقلانيّة، لذلك تتجسّد هذه الخطوات في:

- **الخطوة الأولى:** اختيار المشروع: وهي الخطوة الأساسيّة في طريقة المشروع، لأنّها ذات أثر كبير في نجاح المشروع أو إخفاقه، وتبدأ هذه الخطوة بإثارة المعلّم موضوعا معيّنا ليناقشه جميع التّلاميذ حول مشكلة أو صعوبة تواجه المتعلّمين، تكون مستوحاة

[1]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] - توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامة، ص78، 79.

من حياتهم المدرسيّة أو البيئيّة أو الاجتماعيّة أو غيرها. وينحصر دور المعلّم في هذه الطّريقة في الاستزادة في تحديد المشكلات والقضايا، وتغليب إحداها ليكون محورا للنّشاط؛

- **الخطوة الثّانيّة:** تخطيط المشروع: بعد اختيار المشروع يسرع التّلاميذ بإشراف المعلّم لوضع مخطّط لتنفيذ النّشاط، ويراعى في التّخطيط ما يلي:
- تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع، وذلك من أجل انتقاء الأنشطة والوسائل التي تقود إلى تحقيق الأهداف؛
- تحديد نوع النّشاط الفردي والجماعي اللّازم لتحقيق الأهداف؛
- تحديد الطّرائق المتّبعة في تنفيذ النّشاط ودور الأفراد والجماعات فيه؛
- تحديد مراحل تنفيذ المشروع، وتحديد متطلبّات العمل في كلّ مرحلة.
- **الخطوة الثّالثة:** تنفيذ المشروع: ينفّذ كلّ تلميذ تحت إشراف المعلّم الجزء المتعلّق بالخطّة، ويسجّل النّتائج التي توصّل إليها الفريق، ثمّ يرصدون الملاحظات التي تحتاج إلى نقاش وحلّ من أجل تعديل النّتائج وتعزيزها، وكيفيّة التّغلّب على المشكلات التي صادفت المتعلّمين أثناء العمل؛
- **الخطوة الرّابعة:** تقويم المشروع: يتضمّن تقويم المشروع الحكم على كلّ خطوة من خطواته الثّلاث، ومع أنّ عمليّة التّقويم تواكب مرحلتي التّخطيط والتّنفيذ كما لاحظنا غير أنّه من الضّروري أن يقوم المعلّم والتّلميذ بإجراء تقويم شامل للمشروع، من أجل أن يرى كلّ تلميذ نتائج جهده ضمن جهد المجموعة، وليحكم هو عليه أوّلا وبعده يحكم المعلّم وبقيّة المتعلّمين.[1] وعليه يتّضح من هذا ، أنّ الاتّباع السّليم لخطوات المشروع يسهم في نجاحه ويتيح فرصة تعلّم أشياء جديدة أمام المعلّم والمتعلّم.

- **محاسن استراتيجيّة المشروع**: بما أنّ المشروع كطريقة يعزّز ثقة التّلميذ بنفسه ويدفعه إلى تحقيق النّجاح، فإنّه يتميّز بمجموعة من المحاسن أهمّها:

- **الحسنة الأولى:** تنميّة طريقة المشروع عند الطّلبة لروح العمل الجماعي، والتّعاون كما هي الحال في المشروعات الجماعيّة، وروح التّنافس الحرّ الموجّه في المشروعات الفرديّة؛
- **الحسنة الثّانية:** أنّها من طرائق التّدريس التي تشجّع على تفريد التّعليم، ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وذلك ما تنادي به التّربيّة الحديثة؛
- **الحسنة الثّالثة:** تعداد المتعلّم في هذه الطّريقة محور العمليّة التّربويّة بدلا من المعلّم فهو الذي يختار المشروع وينفّذه تحت إشراف المعلّم.[2]

[1] - وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، ط2. دار الفكر، عمان: 2005، ص227، 228، 229، 230.

[2] - توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامة، ص83.

- **سلبيات استراتيجيّة المشروع**: بالرّغم من أنّ لطريقة المشروع مزايا تساعد بواسطتها المتعلّم على تجاوز صعوباته ومشاكله، إلّا أنّها لا تكاد تخلو من وجود سلبيات تصفها بالقصر وتنقص من قيمتها في عمليّة التّعليم والتّعلّم، وهي تتمثّل في ما يلي:
  - **طريقة محفوفة بالمخاطر:** يرى بعض المربيّين أنّ طريقة المشروع هي طريقة محفوفة بالمخاطر، لأنّها تتمادى مع ميول التّلاميذ، فتدفعهم لإتّباع رغباتهم الخاصة وتمنحهم الحريّة بشكل من المبلغة؛
  - **افتقار هذه الطّريقة إلى التّنظيم والتّسلسل:** قد تتكرّر الخبرات في بعض المشروعات، وكثيرا ما يتشعّب المشروع في عدّة اتّجاهات، ممّا يجعل الخبرات التي يحصل عليها التّلاميذ سطحيّة وغير منتظمة؛
  - **صعوبة تنفيذها:** إنّ وجود الجدول اليومي للدّراسة وتحديد زمن كلّ درس يجعل تنفيذ طريقة المشروعات أمرا صعبا بسبب عدم وجود الوقت الكافي؛
  - **احتياج هذه الطّريقة إلى معلّمين مدرّبين:** تحتاج طريقة الشروع إلى معلّمين ماهرين قادرين على قيادتها ومتابعة تنفيذها بجدارة، وهذا ما يستوجب تدريب المعلّمين تدريبا عاليا على تلك الطّريقة؛
  - **احتياجها إلى إمكانيات ضخمة**: يحتاج المشروع إلى متطلّبات كثيرة مثل المراجع والمواد والأدوات والأجهزة والمكان والورش وغيرها، ممّا يجعل أمر تطبيقها متعذّرا في معظم المدارس.[1] ويتّضح من خلال هذا أنّ طريقة المشروع من بين الطّرائق النّاقصة التي تؤثّر سلبا على المعلّم والمتعلّم، والتي تحتاج إلى تغيير جذري وتعديل فوري في مختلف محتوياتها ومضامينها.
- **أهمّية إستراتيجية المشروعات في الممارسة البيداغوجيّة:**[2]
  - تجعل المتعلّمين مسؤولين عن تعلّمهم وتضعهم في سيرورة تكون مستمرّة؛
  - تراعي الفروق الفرديّة ي منهجيّة العمل، وبناء المعرفة وتطويرها؛
  - تعطي معنا لما يقترح عل المتعلّمين من أنشطة، أي أنّهم سيدركون ماذا يتعلّمون ولماذا يتعلّمون؟؛
  - تنمّي القدرات للمتعلّمين، لأنّ إنجاز المشاريع يسمح لهم بالتّعاون فيما بينهم، وذلك سيقوّي روابط الصّداقة والمحبّة.
- **استراتيجيّة المناقشة أو الحوار**: باعتبار طريقة المناقشة من أقدم طرائق التّدريس نشأة وظهورا، من شأنها أن تسهم بجدارة في إنارة عقول المتعلّمين، وتعينهم على مواكبة التعلّم والإقبال عليه في مختلف الميادين والمجالات. وعلى هذا الأساس يمكن لنا القول أنّ هذه الطّريقة: طريقة حواريّة سميت بالطّريقة السّقراطيّة، لكون سقراط

[1] - رافدة الحريري، طريق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص97، 98.
[2] - لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات، استراتيجيات االتّعليم، دار الأمل، ط1. دب: 2018، ص41.

أوّل من استخدمها لمحاورة ومناقشة تلاميذه، أضف إلى ذلك أنّها تستخدم مجموعة من الأسئلة المترابطة التّي تلقى على المتعلّمين بغية مساعدتهم على التعلّم وتوسّع مداركهم، وتعمل على كشف الخلل في معرفتهم. وبدورها هذه الطّريقة تدرج ضمن الطّرائق اللّفظيّة للتّدريس، لكونها تعرف على أنّها مجموعة أنشطة تعليميّة يمارسها المعلّم والمتعلّمون على حدّ سواء خلال الموقف التّعليمي انطلاقا من الحديث أو المشافهة، زيادة على ذلك تسعى هذه الطّريقة لتوزيع النّشاط بين المعلّم والمتعلّمين من خلال اعتمادها على النّقاش والحوار الجماعي.[1] وعليه يتّضح من خلال هذا أنّ المناقشة أو الحوار طريقة مثلى تتيح فرصة المشاركة في الدّرس للمتعلّمين، وتفتح المجال أمامهم لذلك، لتحديد تفاعلهم مع المعلّم من أجل الوصول إلى الحقائق المطلوبة وبلوغ الأهداف والغايات المقصودة.

- **الخطوات المتّبعة في طريقة المناقشة:** يستدعي نجاح أي مناقشة مهما كانت الاقتداء بمجموعة من الخطوات التي ينبغي على المعلّم التّمثّل لها وأخذها بعين الاعتبار في مختلف أعماله ومواقفه التّعليميّة أو التّدريسيّة، وتتجلّى هذه الخطوات في ما يلي:

- **الإعداد للمناقشة**: يتوقّف نجاح خطوات المناقشة على كيفيّة الإعداد لها، انطلاقا من قيام المعلّم بالتّقصّي والبحث عن مصادر المعلومات وتحديدها وقراءتها، وانتقاء واختيار أجودها وأنسبها، ليقدّمها للمتعلّمين شرط إعداد أسئلة مناسبة للمناقشة.
- **التّرتيب:** بعد جمع المعلومات واختيار المناسب منها، يتولّى المعلّم تقسيم المادة التي قام بإعدادها، ويحدّد الموضوعات التي ستطرح في المناقشة، أضف إلى ذلك فإنّه يقوم بتوزيع الأسئلة، ويعيّن الفترة الزّمنيّة لكلّ موضوع وعدد المشاركين فيه.
- **التّنفيذ**: تنفّذ المناقشة بعد الإعداد والتّرتيب طبقا للخطوات التّاليّة:
- تحديد المكان والزّمان الذي ستجرى فيه المناقشة ووفقا لحدوده؛
- تحديد موضوعها وتوضيح أهدافها؛
- تدريب المتعلّمين على طريقة التّفكير السّليم، والتّعبير عن آرائهم الخاصة؛
- تنظيم إدارة المناقشة تنظيما تربويّا سليما؛
- التّأكّد من الحضور الكلّي قبل بدء المناقشة؛
- حسن استخدام الضّبط والرّبط داخل القسم.
- **التّقويم**: يقوّم المعلّم هذه الطّريقة من بداية الدّرس، من خلال قدرته على شدّ انتباه التّلاميذ، وإثارة اهتمامهم ومشاركتهم في المناقشة، وطرح الإجابات الصّحيحة.[2] بناء على كلّ هذه المعطيات، يتّضح أنّه من خلال إتّباع خطوات المناقشة بدقّة واستخدامها بفعاليّة يتمكّن المعلّم بجدارة من الإسهام في نجاح طريقة المناقشة ورواجها.

[1] - ينظر: رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّجديد والتّقليد ، ص70.
[2] - رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التقليد والتّجديد، ص72، 73.

- **شروط المناقشة**: لكي يعمل المعلّم بكلّ جهوده على تحقيق فعاليّة المناقشة، يحتاج إلى مجموعة من الشّروط تؤهّله لبلوغ ذلك، تتمثّل في ما يلي:
  - الوعي بالأهداف المرجوّة من المناقشة؛
  - وجوب عدم تجاوز حجم المجموعة عشرين طالبا، وأن لا يقلّ عن اثنين؛
  - أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة؛
  - أن يكون الطّلبة على قدر من الدّراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته؛
  - إعداد المعلّم الأسئلة المناسبة التي يرى أنّ موضوع الدّرس يدور حولها إعدادا متقنا بحيث تكون مبسّطة ومتتابعة وهادفة، ومن النّوع الذي يدفع إلى التّفكير والاستفسار وحبّ الاستطلاع؛
  - أن تكون الأسئلة من النّوع الذي يؤدّي إلى تنميّة قدرة الطّلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدّرس.[1] ويتّضح من هذا أنّه إذا اقتدى كلّ من المعلّم والمتعلّم بهذه الشّروط وأخذها بعين الاعتبار في مختلف الحقول وبخاصة الحقل التّربوي، وتسييرها بشكل منظّم من شأنه أن يفعّل المناقشة ويصادق عليها، ويثبت جودتها وصحّتها أمام بقيّة الطّرائق.
- **أنواع المناقشات**: لاشكّ أنّ طرائق التّدريس تختلف عن بعضها من جهة، وتتباين بينها من جهة، ويعود ذلك إلى اختلاف أنواعها، فكلّ واحدة منها تسهم من خلال أنواعها المعيّنة من تسهيل وتيسير عمليّة التعلّم لدى المتعلّم، وبالمقابل تثبت شخصيته نحو ما هو الحال مع طريقة المناقشة.
- **من حيث عدد المشاركين**: تقسّم المناقشة من حيث المشاركين إلى:

أ- **المناقشة الثّنائيّة**: تكون على نوعين: يمثّل النّوع الأوّل مناقشة ثنائيّة تحدث بين المعلّم والمتعلّم، يتوخّى فيها المعلّم طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلّمين وينتظر بالمقابل منهم تعليلات وأجوبة حولها، أمّا النّوع الثّاني يحدث بين تلميذين يتبادلان الأسئلة والأجوبة بغية الوصول إلى إجابات صحيحة، أضف إلى هذا يشرف المعلّم عليهم ويوجّههم.

ب- **المناقشة الجماعيّة**: تعدّ أكثر الأنواع شيوعا، تتيح للتّلاميذ فرصة المشاركة في أسئلة المناقشة، وتمنحهم الحريّة الكاملة في طرح آراءهم، لاعتبارهم المحور الرّئيس للعمليّة التّعليميّة التعلميّة، وتنمّي بينهم روح التّعاون والعمل الجماعي.

- **من حيث إدارة المناقشة**: تجرى عادة المناقشة بإشراف وإدارة المعلّم انطلاقا من طرحه لمجموعة من الأسئلة، يتيح بها فرصة التّحاور والتّشاور بين التّلاميذ حول الآراء المختلفة ومناقشتها معه وفق ما يحدّده من الأفراد وما يسمح به الوقت، إضافة لإمكانيّة إدارة أحد المتعلّمين لهذه المناقشة من خلال تقسيمهم من قبل المعلّم إلى

[1] - توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامة، ص53.

مجموعات، يترأّس كلّ واحدة منها تلميذ للإشراف على مختلف القضايا تستدعي طرح أسئلة حولها ومناقشتها مع بقيّة التّلاميذ، بغية الوصول إلى مختلف الحقائق وأخذ الصّحيح منها والمصادقة عليها.

- **المناقشة من حيث الموضوع**: تختلف المناقشة حسب الموضوع والمحتوى، فإذا كانت جديدة ومبهمة، تستدعي من المعلّم نقاشها وتحليلها وتفسيرها، ليسهل على المتعلّمين استيعاب معناها وفحواها، أمّا إذا كانت مألوفة ولديها صلة وثيقة بخبرات التّلاميذ السّابقة، فإنّه يسمح للتّلاميذ بمناقشتها جماعيّا بسهولة وحريّة.[1] وعليه يتّضح من هذا أنّ المناقشة بأنواعها، تتيح الفرصة للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء للمشاركة فيها وإنجازها دون تمييز الواحد بينها عن الآخر.
- **إيجابيات استراتيجيّة المناقشة:** تعدّ طريقة المناقشة من أكثر الطّرائق شيوعا وتداولا في الأوساط العلميّة والتّقنيّة، وبالخصوص وسط التّعليم والتّعلّم، وبموجب ذلك تحتوي هذه الطّريقة على مجموعة من الإيجابيات والمزايا أهمّها:
  - زيادة إيجابيّة التّلاميذ في العمليّة التّعليميّة، ودفعهم إلى المشاركة الفعّالة في الحصول على المعرفة؛
  - تنميّة مهارات اجتماعيّة لدى التّلاميذ من خلال تعويدهم على المناقشة مع زملائهم ومعلّمهم؛
  - جعل التّلميذ/ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، ممّا يتّفق مع الاتّجاهات التّربويّة الحديثة، كما أنّها وسيلة مناسبة تدرّب التّلاميذ على أسلوب الشّورى والعمل الجماعي والتّعاون، وتغرس الثّقة بالنّفس في نفوسهم والإحساس بالانتماء؛
  - زرع الشّجاعة الأدبيّة لدى التّلاميذ وتحريرهم من مشكلة الخجل وتنميّة القدرة لديهم على الحديث بطلاقة، وجعلهم يستمتعون بالدّرس، ويتحمّسون للمشاركة الفعّالة فيه.
- **سلبيات استراتيجيّة المناقشة**: صحيح أنّ لطريقة المناقشة مزايا تؤهّلها لبلوغ وتحقيق مقاصدها في العمليّة التّعليميّة التعلّمية، إلّا أنّها لا تكاد تخلو من العراقيل والصّعوبات التي تواجهها في تأديّة مهامها المتنوّعة، لذا يمكن أن تحتوي على مجموعة من السّلبيات أو العيوب أهمّها:
  - تتطلّب معلّمين ذوي مهارات عاليّة في ضبط وإدارة الصّف واليقظة الشّديدة لملاحظة التّصرّفات الجانبيّة للتّلاميذ؛
  - قد تتحوّل إلى جلسة رتيبة ممّلة خالية من الإثارة لاسيما عندما يطلب المعلّم من تلاميذه تحضير الدّرس في بيوتهم، ثمّ تسميع ما قرءوه في الصفّ؛
  - تتسبّب في هدر وقت الدّرس في حالة كون أسلوبها غير فعّال وغياب التّنظيم؛

[1] - رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص73، 74.

- عندما تسلّم إدارة المناقشة لأحد التّلاميذ، فإنّ ذلك يضعف دور المعلّم في المشاركة والتّوجيه والإرشاد؛
- قد تسبّب المناقشة في إحراج بعض التّلاميذ نتيجة لتعليقات زملائهم أو الاستخفاف بآرائهم.[1] وعليه يمكن القول إنّ طريقة المناقشة يصعب تحقيقها وتطبيقها، إذا لم يكن هناك جدّية العمل لدى كلّ من المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.

- **أهداف استراتيجيّة المناقشة**: وراء كلّ قضيّة أو مسألة معيّنة هدف محدّد يسعى الإنسان إلى تحقيقه وبلوغه في الحياة، نحو ما هو الحال مع طريقة المناقشة التي تسعة من خلال أهدافها المتنوّعة إلى تحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم لدى المتعلّم. ولذلك تتجلّى هذه الأهداف التّربويّة في:

- توضيح المحتوى: يساعد النّقاش على إتقان المحتوى من خلال تشجيع الطّلبة على الإدراك النّشط لما يتعلّمونه في الصّفّ. إنّ تكليف بعض الطّلبة بالتّفكير والتّكلّم بصوت عال يشجّع الجميع على التّفكير في المحتوى، والنّقاش يسعفهم في تمثّل المعلومات التي اكتسبوها من القراءات والمحاضرات السّابقة؛
- تعليم التّفكير العقلاني: يعدّ أسلوب النّقاش مفيدا جدّا في تعلّم عمليّة التّفكير، ويتعلّم الطّلبة من خلال النّقاش الصّفي كيف يعالجون المشكلات المختلفة أو الموضوعات عقليّا، وكيف يتحكّمون في عمليات تفكيرهم الذّاتي، ويتساءلون عن مسلماتهم غير المعلنة؛
- إبراز الأحكام الوجدانيّة: يمكّن النّقاش من الكشف عن اتّجاهات الطّلبة بسهولة، فالسّؤال الذي يطرحه المعلّم كمثير للنّقاش، كثيرا ما يركّز على الاتّجاهات العاطفيّة للطّلبة أو قيمهم، سواء أن شاركوا أم لم يشاركوا، فإنّ وعيهم باتّجاهاتهم وقيمهم يزداد بالمقارنة مع القيم والاتّجاهات التي يعبّر عنها الآخرون، كما أنّ التّعرّض لوجهات النّظر المختلفة قد يقود بعض الطّلبة للتّساؤل عن مسلماتهم غير المعلنة أو ربّما لتغييرها؛
- الاهتمام الفردي بكلّ طالب: يساعد النّقاش على توطيد الصّلة بين الطّلبة، كما يساعدهم على تنميّة الاستقلال الذّاتي لديهم وبلورة دوافعهم الشّخصيّة المختلفة، كما يوفّر لهم التّعلّم بإشراف المعلّم ويشجّعهم باستمرار على ذلك، ويقوّم الأفكار التي يطرحونها والاستجابات التي يقومون بها.[2] وعليه فاتّباع هذه الأهداف بشكل دقيق ومنظّم يفتح الأبواب أمام المتعلّم لفهم واستيعاب أغلب محتويات ومضامين العمليّة التّربويّة، ويكتسب قدرات وكفاءات تساعد على استنتاج مختلف العمليات العقليّة التي تمكّنه من الكشف عن مختلف القضايا المتعلّقة بالتّعليم والتعلّم وجوانبها، والعمل على معالجتها.

[1] - رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص82، 83.
[2] - توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، ص54، 55.

- **استراتيجيّة الاستنباط**: لابدّ أنّ الاستنباط خير طريقة تزوّد المتعلّم بمختلف المعلومات وتمكّنه من الحصول عليها، ليكمل مشواره العلمي ويبني مستقبله المهني، ولذلك يمكن لنا القول إنّ الطّريقة الاستنباطيّة هي: طريقة فكريّة منطقيّة ذلك لأنّها تقوم على التّوصّل للمعلومات واستنتاجها من الوقائع والأدلّة، والاستنباط على نوعين هما:
  - الاستقراء: يقصد به تتبّع الأمثلة وتفحّصها للتعرّف على وجوه الشّبه والاختلاف، ومن ثمّ التّوصّل لتحديد القاعدة الكليّة أو القانون أو التّعريف؛
  - الاستنتاج: وهو يتكوّن من ثلاثة عناصر هي: المقدّمة الكبرى وتتضمّن قاعدة كليّة، والمقدّمة الصّغرى وتتضمّن حالة فرديّة من حالات القاعدة الكليّة، ثمّ النّتيجة، ويقصد بها التّوصّل لانطباق القاعدة الكليّة على الحالة الفرديّة. زيادة على هذا تعني الطّريقة الاستنباطيّة الانتقال من الجزيئات والقضايا الكليّة.[1] وعليه يمكن القول إنّ الطّريقة الاستنباطيّة من شأنها أن تقوّي قدرات المتعلّم، وتفعّل دوره في التّعليم، كما تخلق دافعيّة التّعلّم لديه، وتهدف إلى توجيهه لمعرفة الحقائق والأحكام العامة. ومن مزاياها نجد:[2]
  - تبدأ بالأمثلة لتصل إلى القاعدة؛
  - تعوّد الطّالب الاعتماد على النّفس والبحث عن حلول ما يعرض إليه. ومن هذا، فإنّها تعتمد على ما بين الأشياء من روابط، وتؤدّي إلى حقائق لم تكن معروفة لدى المتعلّم سابقا.

ومن عيوبها نجد:[3]

- لا تناسب هذه الاستراتيجّة سوى أصحاب القدرات العقليّة العاليّة والقادرة على الاستنتاج، في حين يستعصيها ذوي القدرات المحدودة، حيث لا يجيدونها؛
- تحتاج إلى وقت طويل للتوّصل إلى نتائج مقارنة بغيرها من الاستراتيجيات؛
- الحاجة إلى كثير من الأمثلة سواء تلك التي لها علاقة بالموضوع الأساسي، والتي ليس له علاقة به، لتتكوّن لدى الطّالب القدرة على استنباط القاعدة.

ومن عيوبها نجد:[4]

- أنّ مدارك الطّلاب لا تتحمّل دائما القواعد العامة مباشرة، يكون هناك نوع من عدم الفهم لأنّ المتعلّمين لم يحاولوا أن يصلوا إليها؛

[1] - رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص84.
[2] - عبد الرّحمان الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، ط9، دب: 2008، ص52.
[3] - محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدرسي اللّغة العربيّة، ص120.
[4] - ماهر العريج، استراتجيات التّدريس، ص25.

- تبع المتعلّمين من اكتشاف القواعد العامة بأنفسهم، لأنّهم سيأخذونها مباشرة من المعلّم ويحفظونها.

- **استراتيجيّة حلّ المشكلات**: لكي يحدّ الإنسان من الصّعوبات والعراقيل التي تواجهه في حياته، يحتاج إلى اختراع وابتكار آليات وأدوات جديدة تحقّق له ذلك، نحو ما هي الحال مع مصطلح المشكلة، الذي يحتاج إلى حلّ فوري وسريع يصوّبه ويعالجه. وانطلاقا من هذا، تعرّف طريقة حلّ المشكلات على أنّها: إحدى الطّرائق التي يكون فيها التّلميذ (المتعلّم) محور العمليّة التّعليميّة، ومن ثمّ فإنّ طريقة حلّ المشكلات أيضا ترتكز على أسلوب الحلّ، وإجراءاته واستراتيجياته، وتجعل حلّ المشكلة أساس التّعليم.[1] وعلى هذا الأساس، يتّضح لنا أنّ طريقة حل المشكلات من شأنها أن تساعد المتعلّم على حلّ مشاكله المختلفة وصعوباته المتنوّعة، انطلاقا من تفعيل ذاتيته وتحريك ذكائه، وتنشيط عقله وذهنه وتشغيل فكره للبحث والعمل على إنتاج وإيجاد حلول جديدة ومناسبة.

- **شروط استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات**: تضمن أيّة طريقة من طرائق الحياة أهدافها ومقاصدها من خلال اقتدائها وإتّباعها مجموعة من الشّروط، نحو ما هو الحال مع طريقة حلّ المشكلات، التي تفرض على المعلّم إتّباع مجموعة من الشّروط بعلميّة وموضوعيّة لتنفيذها على أكمل وجه، وتحقيقها على أحسن صورة، وعلى النّحو التّالي:

- أن يكون المعلّم قادرا على حلّ المشكلات بأسلوب علمي صحيح ويعرف الأسس والمبادئ والاستراتيجيات اللّازمة لذلك؛
- أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف ويبني ذلك في خطوة من الخطوات؛
- أن تكون المشكلة من النّوع الذي سيثير اهتمام الطّالب أو المتعلّم ويتحدّى قدراته بشكل معقول، ويمكن حلّها في إطار الإمكانيات والقدرات المتوفّرة؛
- أن يوفّر للطّلاّب المتعلّمين المشكلات الواقعيّة المنتميّة لحاجاتهم والأهداف التّعليميّة المخطّطة؛
- أن يستخدم المعلّم التّقويم التّكويني لتقويم عمل التّلاميذ، مع تزويدهم بتغذية راجعة حول آرائهم وتتقدّم نحو الحلّ؛
- أن يتأكدّ المعلّم من أنّ طلاّبه يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسيّة التي يحتاجون إليها لحلّ المشكلة.[2] وعليه، فإذا اتّبع المعلّم من خلال كفاءته وخبرته المهنيّة معظم

[1] - المرجع نفسه، ص91.

[2] - ينظر: أونيسة قاسي، الوسائل التّعليميّة وطرق التّدريس وعلاقتها بالضّغط النّفسي لدى معلّمي التّربيّة الخاصة: دراسة ميدانيّة في ولاية تيزي-وزّو، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التّربيّة، إشراف الدّكتورة فاطمة الزّهراء بوكرمة، كلّية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس، جامعة مولود معمري تيزي-وزو، ص104.

الشّروط الموظّفة لاستخدام طريقة حلّ المشكلة الواحدة تلو الأخرى، فإنّه يتمكّن من الوصول إلى نتائج تحقّق الرّضا والقبول لدى المتعلّم.

- **خطوات حلّ المشكلات**: لكي يحلّ المتعلّم مشكلة تصادفه في قضيّة ما أو موضوع ما، ينبغي عليه إتّباع مجموعة من الخطوات التي تحدّد تلك المشكلة بدقّة ومنهجيّة ولذلك تتمثّل خطوات تحديد المشكلة أو المشكلات في ما يلي:

- تحديد المشكلة: يتمّ تحديدها بالتّعاون والمشاركة بين المعلّم وتلاميذه ممّا يضمن نشاط التّلاميذ وإقبالهم على دراسة المشكلة بشوق كبير؛
- صياغة الفروض: صياغة الفروض التي يحتمل أن يتوصّل الباحث إلى حلّها، بمعنى تفرض تلك الفروض في الدّراسة الميدانيّة، باعتبارها مجموعة من التّصوّرات التي يضعها الباحث أو المتعلّم لحلّ هذه المشكلة؛
- جمع البيانات: تتمثّل في جمع البيانات والمعلومات التي ترتبط إيجابا أو سلبا مع تلك الفروض، وهذه البيانات تأتي نتيجة للتّحليل والملاحظة والتّجريب والقراءات وغير ذلك من مصادر المعلومات؛
- اختيار الصّحة أو الخطأ من تلك الفروض: بحيث يجرى استبعاد الفروض التي يثبت أنّها خاطئة، وإبقاء الفروض التي تثبت صحّتها؛
- استخلاص النتائج: في هذه المرحلة يتمّ تجميع البيانات واستخلاص النّتائج وإرجاعها لأسبابها، لمعرفة الآثار التي تترتّب عن النّتائج بعد تحديدها، وهذا ما يساعد التّلاميذ على معرفة الأسباب المسئولة عن وجود هذه المشكلة محلّ الدّراسة.[1] وعليه بمجرّد اتّباع الفرد أو المتعلّم لخطوات تحديد المشكلة فإنّه يتمكّن بكلّ سهولة وبساطة من ضمان نتائج ناجحة ومرضيّة تعينه على القيام بالمشكلة والعمل على معالجتها.

- **مزايا استراتيجيّة حلّ المشكلات**: تمنح طريقة حلّ المشكلات العديد من الفوائد والإيجابيات للمعلّم والمتعلّم، وتتيح لهما قدرة التّحكّم في أغلب المشاكل والسّيطرة عليها وتجاوزها بسهولة بالاعتماد على مختلف التّقنيات كقوّة اللّغة، وتعميم العقل ورجاحة الفكر وعمقه، وكثرة الاطّلاع وسعة القراءة وغيرها. وتتجلّى هذه المزايا في ما يلي:

- اعتبار التّلميذ محور العمليّة التّعليميّة، والاعتماد على دور التّلميذ الإيجابي في البحث عن حلّ للمشكلة؛
- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدّراسيّة؛
- تثير في التّلميذ التّفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحلّ الأمثل؛
- تدريب التّلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعيّة، وتنمّيّة العلاقات الاجتماعيّة بين التّلاميذ؛

[1] - أونيسة قاسي، الوسائل التّعليميّة وطرق التّدريس وعلاقتها بالضّغط النّفسي لدى معلّمي التّربيّة الخاصة، ص105.

- تعزيز العلاقة وتقويّة الثّقة بين التّلاميذ ومعلّمهم، وذلك من خلال الإرشادات والتّوجيهات التي يقدّمها لهم.[1] وبناءً على هذا، فطريقة حلّ المشكلات من شأنها أن تنمّي مختلف القدرات لدى المتعلّم، بغية زيادة رغبته في التّعلّم واندفاعه نحوه بشكل تلقائي، ليتمكّن بعدها من تقويّة الصّلة بينه وبين المعلّم وكذا اندفاعه نحو المحتوى التّعليمي من جهة، والإقبال على معظم المعارف والخبرات والمهارات التي تخلق فيه صبغة إبداعيّة تعين ذاته، وتبرز وجوده في المستقبل من جهة أخرى.

- **سلبيات استراتيجيّة حلّ المشكلات**: مثلما توجد مزايا متعدّدة لطريقة حلّ المشكلات تغنيها على مساعدة المعلّم والمتعلّم في عمليّة التّعليم والتعلّم، لديها بالمقابل سلبيات يمكن أن تُفقدها ميزتها، وتنقص من فعاليتها في تلك العمليّة، وتتجلّى هذه السّلبيات في ما يلي:

- عدم توصّل التّلاميذ إلى الحلول السّليمة ممّا يؤثّر على حالاتهم النّفسيّة، وعلى قدراتهم الذّهنيّة ومستوياتهم العلميّة؛
- إمكانية عدم كون المعلومات التي جمعها التّلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصّحيحة؛
- صعوبة تحقيقها، وعدم توفّق المعلّم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، أو قد لا يتمكّن من تحديدها بما يتناسب مع قدرات ونضج التّلاميذ؛
- ضرورة وجود معلّم مدرّب بكفاءة عالية للقيام بهذه الطّريقة وتنفيذها بجدّية.[2] وعليه يمكننا القول أنّه من الصّعب تطبيق طريقة حلّ المشكلات في مختلف المواد الدّراسيّة إذ لم يكن هناك تخطيط وإعداد مسبق من قبل المتعلّم، وكذا التّوجيه والقيادة الجيّدة والإرشاد والنّصح من قبل المعلّم، وكذا التّفكير الواعي والحس المرهف الذي يعمل على تكميل هذه الطّريقة.

- **استراتيجيّة الاستكشاف**: تؤدّي هذه الطّريقة دورا هاما في تطوير حياة المتعلّم نظرا لكونها تحفّزه على البحث والتّقصّي في قضايا متعلّقة بالتّعليم والتّعلّم بنفسه، والعثور على الحلّ المناسب لها باستخدام ذكائه، ومختلف العمليات الذّهنيّة والعقليّة التي تضمن له النّجاح.

يمكن أن تستخدم طريقة الاستكشاف في معظم الدّروس التي يتعلّمها الطّلبة شريطة أن تراعى قدراتهم عند تحديد ما يطلب منهم العمل على اكتشافه. سواء عندما يقوم الطّالب كفرد باستخدام الاكتشاف، أو أن يعمل الطّلبة ضمن مجموعات متجانسة بقدراتهم العقليّة، تقوم كل مجموعة باكتشاف ما يتناسب مع القدرات.[3] وأخيرا يمكن القول أنّ طريقة الاستكشاف من

[1] - رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص92.
[2] - المرجع نفسه، ص93.
[3] - ينظر: عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1. دار المسيرة، عمان: 2005، ص142، 143، 144.

شأنها أن تساعد المتعلّم على الرّبط بين مختلف المواقف التّعليميّة واكتشاف أهمّ المفاهيم والمضامين المتعلّقة بالمواد الدّراسيّة، وما يتّصل بعمليّة التّعليم والتعلّم ككلّ.

- **مفهوم التّعلّم بالاكتشاف**: إنّ الاكتشاف كأسلوب وأداة، من شأنه أن يطوّر من مفهوم التعلّم، ويزيد من قيمته في شتى العلوم والميادين، وبالمقابل يؤثّر على عمليّة التّعلّم لدي المتعلّم وكذا إنتاجه،ويمكن القول عندئذ في هذا السّياق، يهتمّ التّعلّم بالاكتشاف بالوسائل والطّرائق التي يسلكها الإنسان مستخدما مصادره العقليّة والجسميّة ليصل إلى معرفة جديدة، أو ليحقق أمرا ما لم تكن له معرفة به من قبل لذا فالتّعلّم بالاكتشاف هو التعلّم الذي يتحقّق نتيجة لعمليات ذهنيّة انتقائيّة عالية المستوى، يتمّ عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة ثمّ إعادة تركيبها، وتحويلها إلى صور جديدة بهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل.

تؤكّد (**هيلدا تابا** .**Hilda T**) أنّ التّعلّم بالاكتشاف يساعد التّلميذ على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقت ما يشاء.[1] وأخيرا يتّضح أنّه من خلال ممارسة التعلّم بالاكتشاف بفعاليّة ونحو مستمر، يتمكّن المتعلّم من التّعرّف على حقائق وتقنيات جديدة مبتكرة، ويخزّن المعلومات والأفكار بسرعة لا متناهية ودقّة هائلة، ويدرّب معظم وظائفه العقليّة والحيويّة.

- **أهداف التّعلّم بالاكتشاف**: للتعلّم بالاكتشاف مجموعة من الأهداف الهامة التي تعمل على ترقيّة جميع مستويات المتعلّم، وتصقل موهبته وتعدّل سلوكاته، وتطوّر معارفه وتنمّي رصيده الفكري واللّغوي، ولذلك حدّد العالم (**بل Bell**) الأهداف العامة للتعلّم بالاكتشاف كالآتي:
  - تعلّم التّلاميذ من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف، بعض الطّرائق والأنشطة الضّروريّة للكشف عن أشياء جديدة أنفسهم؛
  - تنميّة اتّجاهات واستراتيجيات تدريبيّة يمكنهم استخدامها في حلّ المشكلات والاستقصاء والبحث؛
  - مساعدة التّلاميذ على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانيّة؛
  - هناك إثباتات داخليّة مثل: الميل إلى المهام التّعليميّة، والشّعور بالثّقة وتحقيق الذّات عند الوصول غلى اكتشاف ما، وهذه تحفّز الطّالب على التّعلّم بصورة أكثر فعاليّة وكفاءة أثناء سير الدّرس.[2] وعليه يمكن القول إنّ هذه الأهداف المتعلّقة بالتّعلّم بالاكتشاف تقوم ببناء شخصية المتعلّم وتكوينها، وتلهمه على الإقبال على التعلّم

[1] - عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، ص143، 144.
[2] - المرجع نفسه، ص144.

وتخلق حبّ المنافسة والمشاركة في اكتشاف أغلب المسائل المبهمة والقضايا الغامضة التي تتّصل بالتّعليم والتعلّم انطلاقا من إثارته وتشويقه بمختلف دروس الاكتشاف.

- **الاكتشاف الموجّه في الموقف التّعليمي**: الاكتشاف الموجّه يرمي إلى تدريب المتعلّم على ابتكار قواعد وقوانين جديدة، وحقائق ومفاهيم حديثة لم يسبق له أن تعرّض لها أو قام بدراستها بالاعتماد في ذلك على مختلف وظائفه العقليّة وقدراته الذّهنيّة التي تحقّق له ذلك تحت رعاية وتوجيه المعلّم ومسؤوليته، ومن هذا الأساس يمكن الحديث عمّا يلي:

- الاكتشاف الموجّه عمليّة يحقّق المتعلّم من خلالها أمرا لم تكن لديه خبرة اتّجاهه من قبل تحت إشراف المعلّم وتوجيهه، فيحقّق التّعلّم الذي يساعده على اكتشاف المعلومات الجديدة من خلال النّشاط الذّهني الذي يقوم به، والذي تقتضيه طبيعة المعرفة التي يبحث عنها؛
- يستخدم المتعلّم في طريقة الاكتشاف عدّة طرائق بحث منها الملاحظة والتّجريب والمشاهدة والاستدلال العقلي وغيرها كي يكون عمله متقنا وفي الاتّجاه الصّحيح وتكون فروضه وتخميناته قريبة من الهدف الذي يسعى لتحقيقه، وهذا يتطلّب أن تحدّد في هذا النّوع من التعلّم –الاكتشاف الموجّه- أدوارا معيّنة للمعلّم والمتعلّم تساعد المتعلّم في الوصول إلى الأمر المراد كشفه. أضف إلى هذا يسعى المعلّم لإعداد وتنظيم سلسلة من الأنشطة التي سيقوم بها الطّالب بغية تحقيق الأهداف، ومنه يتطلّب الاكتشاف الموجّه أن يخطّط المعلّم تخطيطا فعّالا ودقيقا ومنطقيّا ومضبوطا للمواقف التّعليميّة، لمساعدة الطّالب على استثمار قدراته العقليّة في حدود إمكاناته وللإفادة من خبراته السّابقة نحو الموضوع، ممّا يساعده على بلوغ الأهداف التي يريدها.[1] وبناءً على كلّ هذه المعطيات، يحقّق المتعلّم نجاحات باهرة في مختلف المواقف التّعليميّة، لكونه يمتاز بكفاءة عالية وقدرات فعالة نتيجة إشراف المعلّم له وتوجيهه ونصحه، ويحقّق أهدافه المرغوبة لاعتماده على الدّقّة والموضوعيّة في أدواره المتنوّعة.

- **خصائص التعلّم بالاكتشاف الموجّه**: لكي تنجح الطّريقة الاستكشافيّة ويبلغ ذروتها ينبغي على المعلّم مراعاة مجموعة من العناصر المهمّة في التعلّم بالاكتشاف الموجّه التي تحقّق له ذلك، وتتمثل بدورها في ما يلي:

- إثارة الدافعيّة لدى الطّلاب للاكتشاف من خلال: استثمار حبّ الطّلبة للاكتشاف وتحفيزهم على الإقبال عليه، واستثمار تفكيرهم في حلّ كثير من المشكلات الملائمة التي تصادفهم في حياتهم؛

[1] - عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، ص145، 146.

- استثمار خبرات التّلاميذ ومعارفهم السابقة كأساس لاكتشاف أمور يمكن أن تبنى على هذه الخبرات، وبخاصة ذلك النّوع من الخبرات الذي يتعلّق ببعض المفاهيم والقواعد والقوانين التي سبق أن عرفوها، ويمكن توظيفها وتطبيقها في مواقف تعليميّة جديدة وهذا من شأنه أن يشجّع الطّلبة على التعلّم بالاكتشاف والإقبال عليه؛
- توفير الأجواء المناسبة: التي تشجّع على الاكتشاف عن طريق إشراك جميع التّلاميذ في عمليّة التعلّم وكذا النّقاش، وتهيئة الفرص أمامهم لإبداء الملاحظات وتعويدهم على طرائق البحث المناسبة لمستوياتهم النّمائيّة متدرّجا بالأمور السهلة تقدّمه لمتطلّبات أكثر عمقا، كما يشرف المعلّم عليهم ويوجّههم ويتتبّع خطوات عملهم؛
- مساعدة التّلميذ على تخمين اكتشاف الحلّ: يساعد التّخمين التّلاميذ على اكتشاف الحلّ الصّحيح، وهذا يعني أن يبنى الموقف التّعليمي –المطلوب التّوصّل إليه- على فهم أبعاد القضايا التي يطلب من المتعلّم اكتشافها ويعود هذا الدّور في أساسه إلى المتعلّم.[1] وأخيرا يمكن القول إنّ خصائص التعلّم بالاكتشاف الموجّه تعمل على زيادة قدرات المتعلّم وتنمّي مهاراته، للتعرّف على مختلف المواضيع والنّظريات المتعلّقة بنظام التّعليم والتعلّم، واكتشاف حلول ملائمة وجدّية لها، وتولّد هذه الخصائص أيضا لدى المتعلّم رغبة في الاكتشاف والميل نحوه.

ويكمن دور المعلّم في هذه الإستراتيجية فيما يلي:[2]

- تحديد المفاهيم العلميّة والمبادئ التي سيتمّ تعلّمهما أو طرحها في صورة مشكلة أو تساؤل؛
- إعداد المواد التّعليميّة اللّازمة لتنفيذ الدّرس؛
- صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعيّة؛
- تحديد الأنشطة أو التّجارب الاستكشافيّة التي سينفذّها المتعلّم؛
- تقويم التّلميذ ومساعدتهم على تطبيق ما تعلّموه في واقف جديدة.

- **طبيعة المتعلّمين:** يختلف المتعلّمون بعضهم عن البعض من خلال صفات الفرد وأسلوب تعلّمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات، في الوقت الذي تتواجد فيه الكثير من الأساليب والطّرائق البديلة التي يمكن للمعلّم من خلال أن يصل إلى طلّابه، وهناك العديد من الخواص التي يمكن تصنيف طرق تعلّم الطلّاب ومنها الخواص المتعلّقة بقنوات الاستيعاب والمميّزات المرتبطة بأنواع المحفّزات، وكذلك المثيرات التي يتمّ استيعابها عبر قدرات الطّالب على التّفكير مثل (المعلومات المحسوسة والمجرّدة).

[1] - عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرائق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، ص146، 147.
[2] - عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيّة التّدريس المتقدّمة، مناهج وطرق تدريس، دط. كليّة التّربية، جامعة الاسكندريّة: 2010، ص30.

يتعلّم بعض المتعلّمين عن طريق حاسة معيّنة أكثر من الحواس الأخرى، أي أنّ بعض الطلّاب يستفيدون بشكل كبير من المعلومات السّمعيّة لأنّ الوسيط السّمعي قوي لديهم، أمّا الحواس الأخرى تأتي في الدّرجة الثّانية من حيث الاهتمام والتّوظيف في عمليّة التعلّم، ويطلق عليهم بالمتعلّمين السّمعيين، وهناك نسبة أخرى من الطلّاب ممّن لديهم قدرات أقوى على الاستفادة من المعلومات البصريّة أي يعتمدون على كلّ ما يشاهدونه بأعينهم، ثمّ ينقلونه ويحلّلونه إلى صور ذهنيّة، ويطلق على هؤلاء المتعلّمين البصريين، بينما نجد البعض يتعلّمون عندما يلمسون الأشياء بأيديهم، ويطلق عليهم بالمتعلّمين اللمسيين.[1]

5- أنواع تنضّمات التّعليم المعاصر وخصائصها:

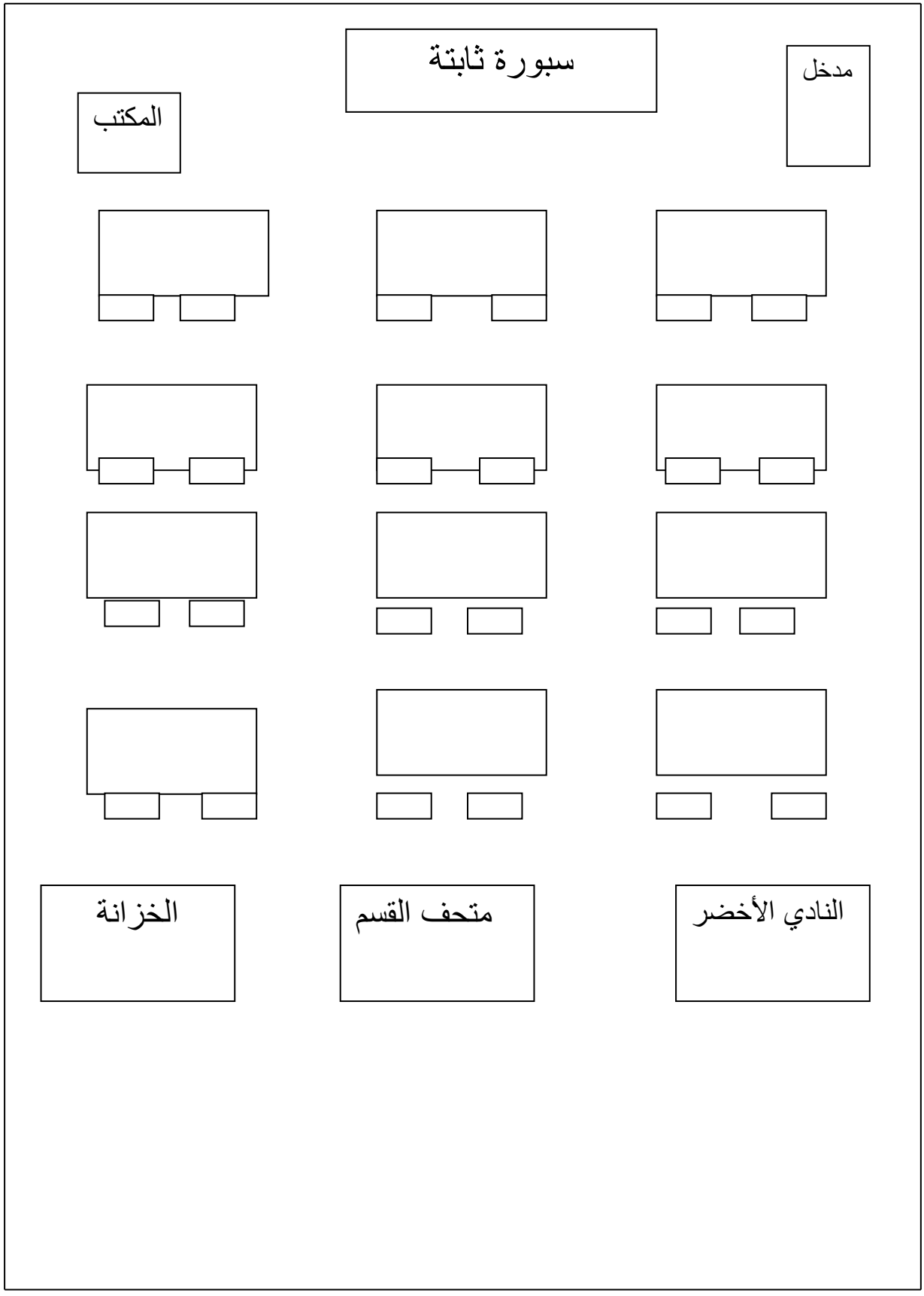
لتنظيم فضاء القسم بالمنظور الحديث لا بدّ من وجود منهجيّة تربويّة معتمدة، أي كلّ نشاط أو مادة يحتاج إلى نوع التّنظيم الذي يستجيب له، وعليه تقترح على الأساتذة ثلاثة أشكال في إطار ما يخدم ماهية التّعليم الفعّال على النّحو الآتي:

- **التّنظيم الكلاسيكي:** يعتمد هذا الشّكل على ترتيب الطّاولات ذات المقعدين الواحدة وراء الأخرى لتكوين أربعة صفوف، حيث تغطّى تقريبا كلّ مساحة القسم.
- **خصائصه:**
  - يمثّل الأستاذ العنصر الجوهري والوحيد لإيصال المعلومات للمتعلّم؛
  - تعدّ السبورة الوسيلة التّربوية الأساسيّة؛
  - تعوّد الطّفل على النّظام والانضباط والالتزام بالصّمت؛
  - يكون المتعلّمون دائما في وضعيّة جلوس؛
  - حريّة تنقلّهم داخل القسم محدودة، وعمليّة التّفاعل بينهم تكون ضعيفة.[2]

وهذا التّنظيم أكثر استخداما في مساحة القسم، نظرا لسعته المكانيّة، لذلك كان منتشرا خلال الأزمنة الماضية، وأنّ ترتب المقاعد في صفوف تكون مثبتة في أرضية الصفّ، بحيث لا يمكن تحريكها، وهذا التّنظيم يلائم على أفضل نحو المواقف التي يحتاج فيها المتعلّمون التّركيز والانتباه إلى المعلّم، وعلى المعلومات التي يعرضها على السبّورة، أو على جهاز العرض.[3]

---

[1] - غراس السليقي، استراتجيات التعلّم والتّعليم النّظريّة والتّطبيق، دار الكتاب العلمي، ط1. الأردن: 2008، ص14، 15.
[2] - لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات، استرتيجيات التّعليم، ع01، دار الأمل، دب: 2018، ص31.
[3] - ينظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتجيات التّدريس والتعلّم، دار الفكر العربي، ط1. جامعة القاهرة، مصر: 1999، ص32.



- **مخطّط يمثّل التّنظيم الكلاسيكي للصّفوف في القسم**

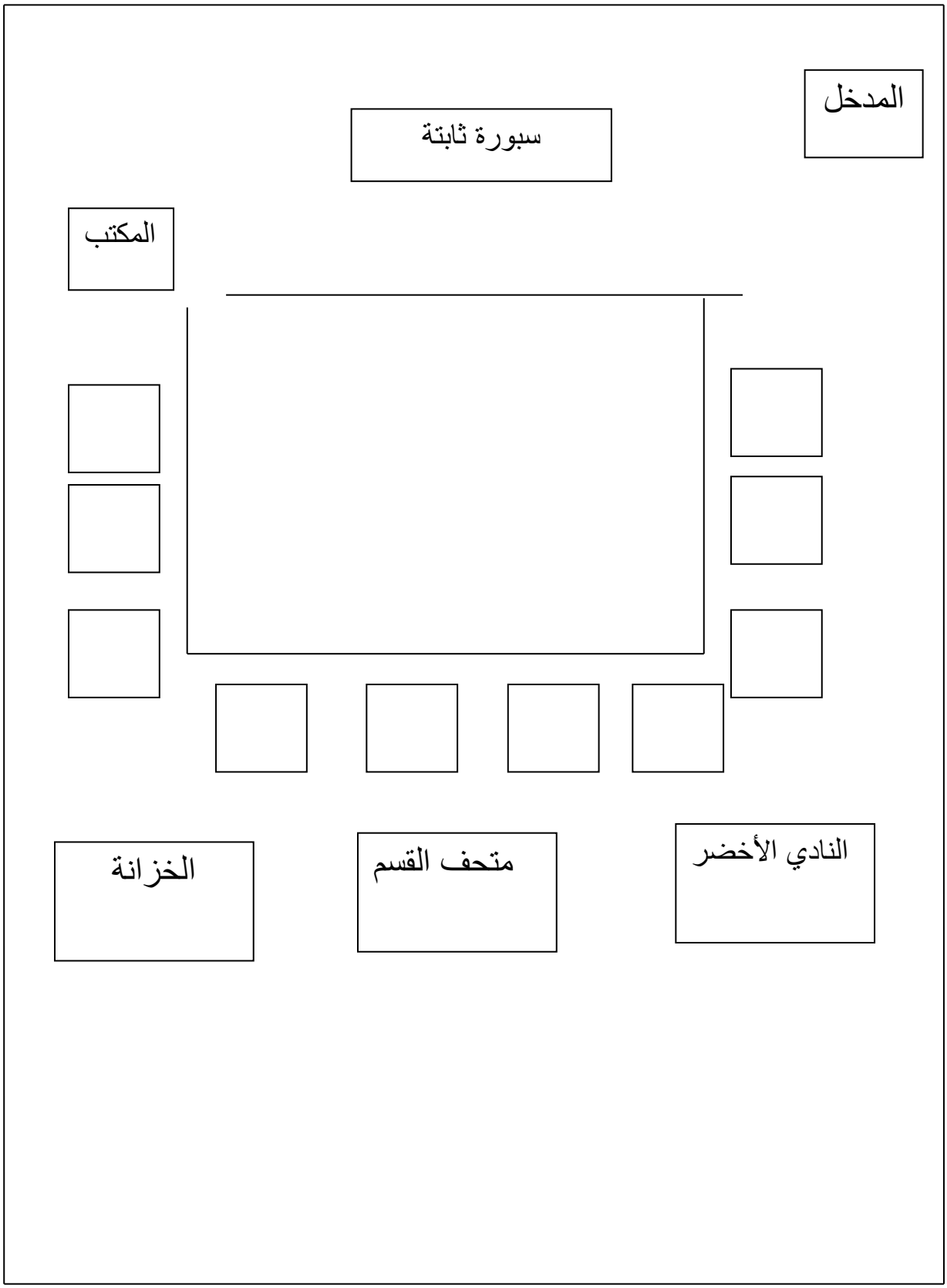
- **التّنظيم على شكل حرف U:**

يرتكز هذا التّنظيم أساسا على ترتيب الطّاولات على شكل حرف U، أو حلقة نصف دائريّة مع وضع طاولة العمليات في وسط الحجرة.

- **خصائصه:** [1]

- قدرة المعلّم على الّواصل وملاحظة كلّ المتعلّمين في آن واحد وعن قرب؛
- إمكانية جذب انتباه وتركيز المتعلّمين إلى النّشاط الذي يجرى على طاولة العمليات التي توضع في الوسط وعلى مرأى الجميع؛
- إمكانية تنقّل المتعلّمين بسهولة داخل القسم؛
- ينمّي روح المبادرة عند المتعلّمين، ويشجّعهم على أخذ الكلمة والمشاركة في النّقاش وإبداء الرّأي بكلّ حريّة.

[1] - لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات، ص33، 34.

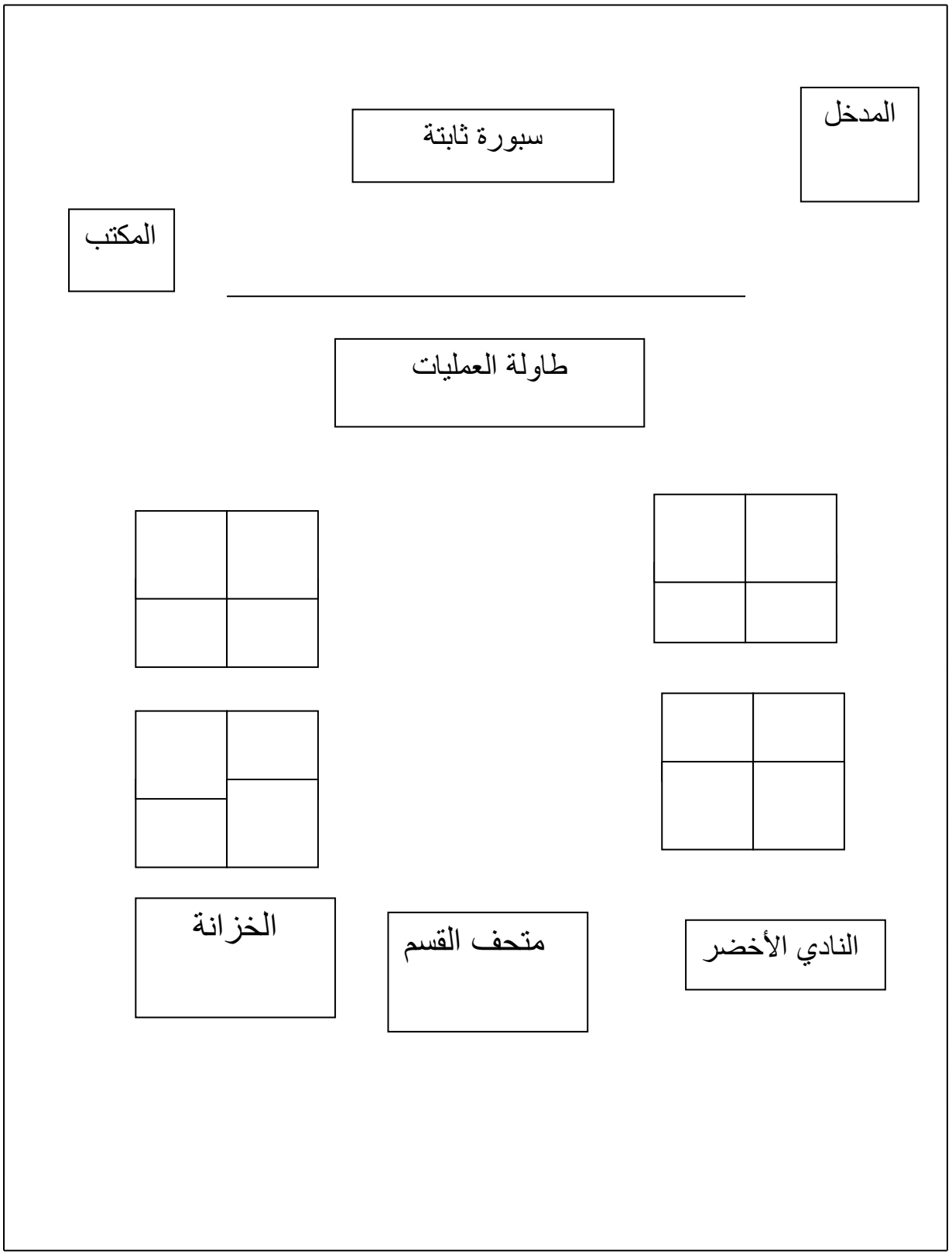


- **مخطّط يمثّل ترتيب المقاعد في الصفّ غلى شكل U**

- **التّنظيم على شكل أفواج:** يرتكز هذا التّنظيم على ترتيب الطّاولات بشكل يسمح بتكوين أفواج صغيرة من المتعلّمين، ووضع الطّاولات لتسمح لهم بالعمل الفوجي، وتسمح للمعلّم بتغييره حسب كلّ نشاط تربوي، وأهدافه المستوحاة منه، وأنّ نجاح المعلّم في تجسيد الاستراتيجيات الجيدة ومعرفته الواسعة للنّمط التّعليمي الذي يتّبعه كلّ متعلّم في تعلّمه ويعتمدوا على المعلومات واكتساب المهارات، وهذا الشّيء يستثير دافعيتهم ويزيد فيهم الرّغبة في التعلّم بحيويّة ونشاط، ما دمنا نتحدّث عن الحيويّة والنّشاط فلا بدّ على كلّ معلّم استخدام استراتيجيّة العمل بالمجموعات (le travail en groupe) في العمليّة التّعليميّة التعلّمية، لأنّها تساعد المتعلّمين على بنا معارفهم من خلال مناقشاتهم الثّنائيّة أو الجماعيّة.
- **خصائصها:**[1]
  - – يسمج بالقيام بأنشطة مختلفة في وقت واحد؛
  - يخلق روح المنافسة داخل كلّ فوج وبين الأفواج؛
  - يدعّم التّماسك الاجتماعي بين المتعلّمين؛
  - يسمح بحريّة التنقّل والتحرّك للمتعلّمين داخل القسم؛
  - يدعّم قيم التّعاون وروح الفريق بين المتعلّمين.

[1] - لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات، ص28، 34، 35.

- **شكله: - مخطّط يمثّل التّقسيم داخل الصفّ بالأفواج**



- **خلاصة الفصل:** ومن خلال ما سبق وأن عرضناه من عناصر في إطار المجال التّعليمي بصفة عامة، نخلص للقول إنّ التّعليمية من المجالات المعرفيّة الهامة التي تمثّل قواعد العلوم في مراحل تعليميّة مختلفة، تحمل جملة من المعارف العامة والخاصة تسعى إلى تطوير الفرد بطرق تربويّة ونفسيّة فعّالة، عن طريق محاولة المعلّم إيجاد السّبل التي تخدم هذه العمليات التي ترمي إلى سدّ الحاجات المعرفيّة والخبراتيّة للمتعلّم، وفق أهداف ومضامين معيّنة، وبالتالي كان لا بدّ من إيجاد جملة الاستراتجيات والوسائل التّعليميّة والطّرق المناسبة للقيام بكلّ هذا لبلوغ مختلف الأهداف المنشودة في المجال التّربوي عامة، وهذا يكون مبنيّا على قواعد ونظريات مرتبطة بالأساس مع المواد التّعليميّة ومحتوياتها المختلفة، وإجمالا لكلّ هذا فإنّ التّعليميّة في تطوّر مستمر عمّا تتّخذه من قواعد ومرتكزات لا يتوقّف البحث عنها خاصة في العصر الحالي، وذلك سعيا من القائمين على هذا المجال إلى إشباع الحاجات والتطلّعات لواقع تعليمي فعال يردّ عن كلّ الإشكاليات المطروحة في هذا الإطار ويخدم كلّ العناصر التّربويّة المشكّلة للعمليّة التعليميّة التعلميّة لنجاحها في الميدان.

الفصل الثّاني

الفصل الثّاني: قراءة في المنهج

- تمهيد
- من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات؛
- المقاربة بالكفاءات؛
- العصف الذّهني؛
- قراءة الاستراتيجيات في ضوء المناهج المنتشرة بها.
- خلاصة الفصل.

- **من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:**

يرتكز التّعليم التّقليدي على دور المعلّم والمحتوى التّعليمي في إنجاز العمليّة التعليمية على أهميّة حشر المعلومات للطّلبة، وذلك باستخدام الطّرق التّقليدية، ومن بينها التّلقين، وهذا ما جعل التّعليم يفتقر إلى الخبرة من خلال الاعتماد على الحفظ بدل التّفكير الإبداعي، حيث تعدّ طريقة شائعة في مدارسنا ولا يمكننا الاستغناء عنها، حيث تقوم على المناقشة الشّفوية بين المعلّم والمتعلّم، واستخدام الكتاب المدرسي للتأكّد من نتائج المعرفة، وهذا ما نسمّيه بالمقاربة بالأهداف، بخلاف التّعليم الحديث الذي يشهد تطوّرات هائلة في مجالات الحياة المختلفة، والتي أدّت إلى تأثير التّكنولوجيا في حياة الإنسان اليوميّة، ويعدّ التعليم لازما في حياة البشريّة والسّبيل إلى التطوّرات، فالإنسان هو من يتفاعل مع هذا التطور، ومن هنا أعيد النّظر في التّربية والتّعليم، حيث أنّ التقدّم التّكنولوجي قد تجاوز استراتيجيات مختلفة في مجال التّعليم، مع استخدام التّقنيات التّعليمية الحديثة، لتساهم في تزويد المتعلّم بالمعارف والمهارات المختلفة لتنمّي تفكيره، ومن بين هذه التّقنيات الحديثة استخدام الحاسوب ممّا جعل عمليّة التّعليم تبدو أسرع وأسهل على المتعلّم، وأكثر فعالية معه، من خلال أنّها تساعده على التّفكير والإبداع والابتكار، وتشجّعه على البحث بغية الوصول إلى العلم والمعرفة بواسطة إحدى طرق التّعليم الحديثة التي هي طريقة المقاربة بالكفاءات. وقبل التطرّق لما هو جديد في المجال التّعليمي ضمن المناهج المعاصرة، لا بدّ لنا أن نقف عند المقاربة الكلاسيكيّة بنظرة عامة حول ما جاء في مضامينها على النّحو الآتي:

1- المقاربة بالأهداف:

إذا كان التّعليم عمليّة مقصودة، فإنّ ذلك يقودنا إلى وجود أهداف لها، كما أنّها تُعرف بأنّها العمليّة التي تخطّط لإحداث سلوك مرغوب فيه لدى المتعلّمين، فإنّ تحديد هذه الأهداف يصبح قضيّة هامة، وأنّ مفهوم الأهداف مفهوم قديم قد تطوّر نتيجة تطور النظرّيات والأفكار وإتّباع أسلوب التّعليم بالأهداف، فبالتالي فإنّ المقاربة بالأهداف هي بمثابة فاصلة وصل بين طريقة التّلقين وطريقة المقاربة بالكفاءات. فيرى (**محمد الدريج**) بأنّ الهدف التّربوي في الاصطلاح هو "سلوك مرغوب فيه يتحقّق لدى المتعلّم نتيجة نشاط يزاوله كلّ من المدرّس والمتمدرسين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم.[1] كما يرى أيضا (**العرابي محمود**) بأنّ الهدف التّربوي هو" تخطيط النّوايا البيداغوجية يتمّ من خلالها وصف دقيق للسّلوكات والانجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلّم، عندما ينهي عمليّة التعلّم، والهدف أن يجعل التّلميذ يفهم شيئا محدّدا، فإنّ عمليّة الفهم تبقى غامضة

[1] - محمّد الدريج، التّدريس الهادف، مساهمة في التّأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة، قصر الكتاب، دط. البليدة: 2000، ص20.

إذا لم تترجم إلى أفعال سلوكية، وإنجازات ملموسة معبّر عنها في صورة أهداف إجرائية".[1] فالهدف التّربوي إذا، هو الوصف الدّقيق للسّلوك والمهارات النّهائية التي يُظهرها المتعلّم بعد تعلّمه لمحتوى تعليمي معيّن، فيساعد ذلك المعلّم على تقييم وقياس مستوى المتعلّم ومدى تقدمّه في العمليّة التّعليمية التعلّمية.

ويمكن لنا أن نصنّف هذه المقاربة بالأهداف تصنيفا لسانيا، فهي ضمن المدرسة السّلوكية، باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرّس وجواب من طرف التّلميذ، وهذا ما يمكن تصنيفه تحت باب (المثير والاستجابة) فيصبح الأستاذ مثيرا للتّلميذ بسؤاله، والتّلميذ مستجيبا لسؤال الأستاذ بإجاباته.[2] وعليه فهذه المقاربة يشارك فيها التّلميذ في العمليّة التّعليمية مشاركة فعّالة نظرا لالتقائه بينه وبين المعلّم وجها لوجه، بحيث لم يعد المتعلّم مجرّد وعاء تلقى إليه المعلومات، ويجب عليه أن يحفظها ويسترجعها فيما بعد.

وهذا ما فسّرته المدرسة السّلوكية تفسيرا موضوعيّا معتمدا على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، فكلّ سلوك يمكن تفسيره على أساس الرّابطة بين مثير معيّن واستجابة معيّنة.[3] ومنه يطلق على النّظرية السّلوكيّة باسم نظرية المثير والاستجابة، أي لكلّ سلوك يمكن تفسيره، كما اهتمّت هذه النظريّة بالسلوك، أي كيف يتعلّم؟ كما ركّزت على عمليّة التعلّم. ومن زعماء النّظرية السّلوكية الذين أشاروا إلى بعض آليات التعلم (**ثورندايك**) صاحب نظريّة التعلّم بالمحاولة والخطأ. وهو يؤكّد في نظريته على أن التعلّم عملية آلية تقوم على تقوية الرّوابط بين المثير والاستجابة. ويرى أن التعلّم يزداد بازدياد الرّوابط بين المثير والاستجابة، وأن هذه الرّوابط تقوى بالمران والتّدريب.[4] فالتعلّم عند ثورندايك هو عمليّة تعمل على تقوية الرّابطة بين المثير والاستجابة، وذلك بالتّكرار والتّدريب فيهما يصبح التعلّم أكثر رسوخا وأكثر فعاليّة.

- **إيجابيات المقاربة بالأهداف:**

من أهم إيجابيات المقاربة بالأهداف هي التقاء المعلّم والمتعلّم وجها لوجه، وهي أقوى وسيلة اتّصال ونقل المعلومات بين شخصين، مع التّأثير الذي يحدث بينهما من حيث تطبيق الواجب في القسم، وكذا تصحيحه مع ترتيب المعلومات، وبأقلّ تكلفة وإنهاء المنهج في فترة وجيزة من جهته، واستفادة فئة كبيرة من المتعلّمين من جهة أخرى.[5] فالتّعليم إذا يرتكز على ثلاثة محاور أساسيّة وهي المعلّم، والمتعلّم والمعلومة، وقد وجد هذا التّعليم منذ القدم ولازال

[1] - محمود العربي، دراسة كشفيّة لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات، قسم علم النّفس وعلم التّربية، جامعة وهران، تخصّص بناء وتقويم المناهج، رسالة ماجيستير، وهران: 2011/2010، ص42.

[2] - لطفي حمدان، السّعيد هادف، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية بين المناهج المستعملة واللّسانيات التّداوليّة، تخصّص أدب عربي، جامعة الحاج لخضر، مذكّرة ماجيستير، باتنة : 2008/2007، ص16.

[3] - عصام علي الطيّب، أساليب التّفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، عالم الكتب، ط1. القاهرة: 2006، ص23.

[4] - محسن علي عطيّة، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، دار صفاء، ط1. عمان : 2008، ص54.

[5] - ينظر : ماجد بن صالح المرشد، التّعليم التّقليدي والتّعليم الحديث، مدوّنة تعليميّة جامعة القيم، السّعوديّة: 2016.

مستمرا إلى وقتنا الحاضر، ولا يمكن القول إنّه يمكننا الاستغناء عنه نظرا لما له من إيجابيات تعود بالنّفع على المتعلّم.

كما ركّز هذا العلم أيضا على الحلول والإجابات التي يضعها الطّالب للمسائل التي يتعرّض لها بواسطة الطّريقة التي يتّبعها المعلّم للوصول إلى كلّ الحلول والإجابات، ونجد أنّ نظريّة الذّكاء تقترح طرق واستراتيجيات مستقلّة عن بعضها البعض لدى كلّ متعلّم، فمعظم المسائل تتطلّب استخدام أنواع متعدّدة من الذّكاء في نفس الوقت.[1] ونستخلص من هذا القول أنّه كلّ مسألة يتعرّض لها الطّالب إلاّ ولها حلّا مناسبا، وإنّما الاختلاف فقط يكمن في الطّريقة التي يتّبعها هذا الأخير لإيجاد الحلّ الصّحيح والصّائب، وذلك حسب نسبة ذكاء كل متعلّم.

ويرى المؤيّدون أنّ قيام المعلّمين بتحديد أهدافهم وصياغتها سلوكيا يمكن أن تحدث الإيجابيات التّالية في عمليات التعلّم والتّعليم:

- التّخطيط أساس النّجاح: إنّ صياغة الأهداف السلوكية خطوة أساسية في عمليّة التّخطيط فلا تخطيط دون أهداف؛
- إنّها تساعد على تقديم تعليم متمايز، فحيث يضع المعلّم أهدافا بمستويات متنوّعة فإنّ ذلك يعكس ارتباط هذه المستويات بإمكانيات الطّلبة وقدراتهم، وسيجد كل طالب ما يناسبه من أهداف؛
- إنّها تقود المعلّم والطّالب باتّجاهات محدّدة، وتبعد الارتباط والتّشديد، فالهدف السّلوكي طريق محدّد واضح لا مجال للخطأ فيه، فإذا كان الهدف أن يحفظ الطّالب فالأنشطة كلّها تنصبّ حول هذا الهدف؛

إنّ الدّراسات العديدة تشير إلى أنّ وضوح الأهداف بأذهان الطّلبة وعرضها أمامهم يجعلهم أكثر قدرة على الوصول إليها، فنسبة الطّلبة تحصيليا كبيرة إذا درسوا وفق خطط تنتهج الأهداف السلوكية، ووجودها كأهداف سلوكيّة محدّدة يجعل عمليات قياس نتائج التعليم سهلة ودقيقة، فالهدف المحدّد الدّقيق يمكن قياسه.

إنّ عمليات التّقويم في الاختبارات في ظلّ الأهداف السلوكية تكون أكثر منطقية لأنّ المعلّمين يقيسون فقط ما عملوه أو تعلمه الطلاب.[2] ونستنتج في الأخير بأنّ المعلّمين عندما يحدّدون الأهداف التي يريدون الوصول إليها يتبيّن لهم مستوى وقدرات كل طالب، وما يناسبه من أهداف. فعند تحديد الهدف يتمكّن المعلّم من اختيار الأنشطة المناسبة لكل متعلّم،

[1] - ينظر: عبد المنعم حسن الملك عثمان، خصائص وأساليب تعلّم الطلاب وتعلميهم وفق أنماط ذكائهم،مدوّنة تعليميّة، قسم إعداد وتدريب المعلّمين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة، المملكة السّعوديّة: دت، ص243.

[2] - د/دوغان عيدات ود. سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التّدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلّم والمشرف التّربوي، دار الفكر، ط1. دب: 2007، ص59.

فإذا تطلّب الفهم قدّمت له أنشطة حول ذلك، وإذا تطلّب الحفظ فإنّ كلّ الأنشطة تنصبّ حول هذا الهدف، بالإضافة إلى أنّ مجموعة من الدّراسات أثبتت أنّه عند وضع الأهداف أمام أيادي الطّلبة تحمسّهم على تحقيقها، وتجعلهم أكثر قدرة على بلوغها وتحفزّهم للوصول إليها.

- **سلبيات المقاربة بالأهداف:**

بالرّغم من المزايا العديدة للأهداف، إلّا أنّه يوجد الكثير من المربّين يرفضون تحديد التّعليم بحصره بأهداف معيّنة دقيقة، تجعل منه عمليّة آلية لا روح ولا حياة فيها، ويتلخّص آراء المعارضين فيما يلي: [1]

- لم يقدّم أنصار الأهداف السلوكيّة تعليما متكاملا، بل قدّموا سلسلة غير مترابطة من الأهداف التي يصعب صياغتها في تعلّم متكامل؛
- لقد أهدرت حركة الأهداف جهود المعلّمين والمشرفين والمديرين في ممالكات ومغالطات لغويّة، من مثل الأفعال التي يمكن استخدامها، والتي لا يمكن استخدامها وجعلت المواقف التّربوية والإشرافية سلسلة من جدل وحوار عقيم لا يرتبط بعمليات تحسين التّعليم؛
- لم يستطع أحد إقناع المعلّمين بأهميّة صياغة أهدافهم بشكل سلوكي، فما يواجهونه مع طلّابهم أكثر تعقيدا من مشكلة صياغة هدف بطريقة صحيحة أو غير صحيحة؛
- تاه الباحثون والمربّون والمعلّمون في تصنيفات الأهداف، ومن الفروق التعسفية التي يصوغونها بين مستوى ومستوى، تكرار بعض الأهداف المعرفية مثل القسم وإصدار الأحكام، وبين بعض الأهداف الوجدانية كالتّقسيم، أو بين بعض أهداف التّطبيق في المجال المعرفي وبين مستويات متعدّدة من الأفعال الحركية؛
- شعور المعلّمين بصعوبة صياغة الأهداف يضعف وضع معايير لتحقيقها، حيث يؤثّر بشكل واضح على مجريات الدّرس.
- وجود دراسات عديدة مدعومة بأحاسيس المعلّمين، يضعف تأثير الأهداف السلوكية على تحصيل الطلبة.

ونستنتج أنّه بالرّغم من إيجابيات الأهداف العديدة، إلّا أنّ لها سلبيات أفصح عنها فئة من المربّين بقولهم أنّ عدم الإصابة في الأهداف يتسبّب في تضييع الوقت وجهد المعلّم والمدير والمشرف، فتحديد الأهداف لا يُظهر أيّ تحسّن في عمليّة التّعليم، بل يجعل المعلّم في متاهة، وذلك من خلال صعوبة إيجاد الفروق بين مستوى وآخر، كما أنّ مجموعة من المعلّمين قد أشاروا إلى تأثير الأهداف السلبي على تحصيل الطّلبة.

[1] - د/ دوغان عبيدات ود. سهيلة أبو السميد، استراتيجيّة التّدريس في القرن الحادي والعشرين، ص61، 62.

وإجمالا لكلّ المعطيات الواردة في التّعليم بالمقاربة بالأهداف، والتي هي الناتج النّهائي القابل للملاحظة، قيام العملية التّعليمية فيها على المعلّم، فهو الذي يكون المصمّم للدّروس ومحدّد لمجموعة من الأهداف التي ينبغي على المتعلّم بلوغها في نهاية كلّ درس، مع وجود بعض من الإيجابيات والسّلبيات، إلّا أنّ هذا لا يجعل منها مقاربة فاشلة في المجال التّربوي، بل يمكن القول أنّها أخطأت في صياغة مفهوم التّعليم، من خلال نمط التّخطيط الذي تضعه، والذي من المفروض أن يمثّل الأساس لنجاح وصياغة الأهداف السّلوكية كخطوة هامة. فلا تخطيط بدون أهداف فهي تساعد على التّعليم المتمايز، لبلوغ عمليّة تعليميّة متكاملة.

2- **المقاربة بالكفاءات:** عرفت المقاربة على أنّها "الانطلاق في مشروع ما أو حلّ مشكلة ما أو بلوغ غاية معيّنة، وفي التعليم هي القاعدة النظرية التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، و كذا اختيار استراتجيات التعليم والتقويم".[1] بمعنى أنها مجموعة التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتمّ من خلالها تصوّر منهج دراسي وتخطيطه.

- **نظرة تاريخية عن نشأة المقاربة بالكفاءات:**

تندرج المقاربة بالكفاءات ضمن المنهج البنائي، الذي ينطلق من مسلّمة مفادها أنّ الفرد الذي يتعلّم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدرته أثناء التعلّم، وبما أنّ تطوير القدرات إلى أعلى مستوى يمكن أن يتمّ من خلال تبنّي طرائق وأساليب بيداغوجية معرفيّة، فإنّ الهدف الأسمى من هذا المنهج هو ليس تزويد المتعلّم بمعارف ومعلومات جاهزة بقدر ما هو تطوير و تكييف نشاطه العقلي والوجداني والنّفسي الحركي، لكي يصبح قادرا على استثمار قدراته وطاقته بشكل فعّال.

إنّ مفهوم الكفاية كثيرا ما يستخدم بطريقة غامضة، فهناك دائما خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية ولإزالة هذا الغموض نعرض فيما تعريفا لهذين المصطلحين كي نصل في الأخير إلى الفروق الدّقيقة الموجودة بينهما:

- **الكفاءة:** وتعني قدرة المتعلّم على تعبئة مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعيّة ما، على غرار تنظيم عمليات التعلّم بالنّسبة للمدرّس، ونلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في اللّغة في الرّياضيات والعلوم كان يكتب نصّا ذا مغزى ويبلّغه للآخرين.[2] فالكفاءة إذا قدرة المتعلّم على استظهار معارفه وتوظيفها في موقف معين، وعلى هذا الأساس تظهر قدرته وكفاءته.

[1] - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربويّة بمنظور حديث، دار بجانة، دط. دب: 2003، ص147.
[2] - حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، دط. الجزائر: 2005، ص17.

- **الكفاية:** وهي القدرة سواء القانونية أو المهنيّة المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال.[1] أمّا تشومسكي يعرّفها بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللّغة التي هي قائمة في ذهن كلّ من يتكلّم اللّغة.[2] منه فالكفاية قدرة تستند إلى المعارف ويجب فيها استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة.

- **الفرق بين المصطلحين:**

نجد في ضوء التّعريفات السّابقة لمفهوم الكفاءة والكفاية أن الكفاءة تعني الجانب الكمّي فقط، باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقلّ تكلفة وجهد، في حين تعني الكفاية الجانب الكمّي والكيفي بغضّ النّظر عن نوعية الأداء، ولم تكن الكفاءة في البداية تعني القدرة على الأداء الصّحيح لعمل ما، وإنّما كانت تعني الصفات والمؤهّلات التي يشترط على الفرد أن يكتسبها. وزيادة على ذلك لتوضيح مفهوم الكفاءة فيما ورد في المناهج التعليمية نورد لها مجموعة من التعريفات التي تقدّم صورة عامة لها ومنها:

ما جاء في (**معجم علوم التربية**) "الكفاءة هي جملة الإمكانات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النّجاح في التعلّم أو في أداء مهام مختلفة".[3] والكفاءة تعني التصرّف إزاء وضعيّة مشكلة بفاعلية، استنادا إلى قدرات اعتمدت من تقاطع معارف ومهارات والخبرات الكمية عموما، فإنّ الكفاءة ليس هي القدرة فحسب ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب ولكنّها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية.[4]

وما يستخلص من التّعريفات المذكورة سابقا، أنّ ممارسة الكفاءة تتطلّب دمج الفرد بقدراته في مجالات مختلفة منها العقلية والمعرفيّة والوجدانية والنفسية الحركية في الوقت نفسه.

ترتبط المقاربة بالكفاءات بشكل كبير بإصلاح منهجيّة التّدريس، حيث أضحى الهدف من التّعليم اكتساب المتعلّم جملة من الكفاءات المعرفيّة واللّغويّة والاستجابة والمهارة والتي يتمكن بواسطتها من التكيّف مع ما يعيشه في حياته الاجتماعية والمهنية والدّراسية، وذلك عوضا عن التّركيز على الكميّة والنّسبة المكتسبة من المعارف، وهي (المقاربة بالكفاءات) التي تعتمد على قواعد بيداغوجية تهدف إلى التعلّم في وضعيات حقيقة وواقعية، تمكّن المتعلم من اكتساب مهارات وتفرّعت عنها المقاربة النصيّة للمواد اللّغوية التي ترتكز على أنّ اللّغة تتّسم بالتّكامل يستعملها التّلميذ في كيانها وبنائها العام، وهو النص. كما أنّها تعتمد على حلّ المشكلات للمواد العلمية، إذ يعتمد تدريس المواد العلمية على طريقة حلّ المشكلات فكلّ

[1] - سليماني العربي، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1. الدّار البيضاء : 2006، ص27.
[2] - ميشال زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة، دار العلم للملايين، ط1. بيروت: 1992، ص61.
[3] - ابفاربي عبد اللّطيف وآخرون، معجم علوم التّربيّة، منشورات عالم التّربية، دط. المغرب : 1997، ص116.
[4] - حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، ص16.

حقيقة علميّة وكل ظاهرة في أصلها مشكلة تواجه عقل المتعلّم، وينبغي أن يتدرّب على حبّها باستخدام طرائق علميّة ناجعة ولا بدّ من إدماج تقويم الأداء حيث يتجاوز التّقويم المعارف المكتسبة إلى ما يقدّمه المتعلّم إضافة إلى مهاراته وسلوكياتهم، ملازما بذلك كلّ النّشاطات وفي مختلف مراحل الدّرس الواحد.[1] إذن الأساس في المقاربة بالكفاءات يتمثّل في متعلّم لا يكتفي بتلقي العلم، بل ينبغي أن يكون مفكّرا وباحثا ومنتجا ومبدعا وقادرا على تحمّل المسؤولية فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

تتمحور المقاربة بالكفاءات ضمن المنهج البنائي الذي يعتمد على منطق التعلّم، ويركّز على المتعلّم وأفعاله ضمن وضعيات إشكاليّة منتقاة، باعتبار أنّها تمثّل وضعيات حقيقيّة، ومثل هذه المقاربة منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلّم قادرا على مجابهة المشاكل، وهذا الأساس في المقاربة بالكفاءات يكوّن متعلّما ناجحا وقادرا على مجابهة الوضعيات على اختلافها، وكذا منتجا ومستهلكا للمعارف.

ويرى بياجيه أن المتعلم قادر على تنظيم أفكاره ذاتيا وإزالة التّناقض الذي قد يحدث في بنيته المعرفية بعد كلّ عمليّة تعلّم جديد، وإنّ التعلّم الجديد قد يكشف عن بعض الأخطاء في البنية المعرفيّة السّابقة، فيؤدي إلى التّعديل المطلوب في تلك البنية من خلال التمثيل والتكيّف الذي يجرى بين التعلّم الجديد والقديم.

كما أنّه يرى بأن التعلّم هو حالة خاصة من حالات التطوّر، وإنّ هذا التطوّر يؤدي إلى وعي المتعلّم بالإجراءات التي تستخدم لمعرفة الأشياء، فالتعلّم عنده عمليّة خلق وإبداع وليس مجرّد محاولات عشوائية تقود إلى استجابات ناجحة كما رآه السلوكيون، ومنهم ثورندايك، ولكن يتمّ التعلّم من وجهه نظرا لبياجيه لابدّ من قيام المتعلّم بالاستدلال لأن أخطاء المتعلّم تقلّ كلّما تقدّمت قدرة المتعلّم على الاستدلال[2]

فالتعلّم إذا بالنسبة لبياجيه هو عمليّة إبداع يخلق من خلالها معرفة جديدة، وذلك بتصحيح الأخطاء التي اكتشفت في المعرفة السّابقة، ومن أجل ذلك فإنّه يعتبر التعلّم حالة تطوّر تؤدي بالمتعلّم لمعرفة الأشياء باستخدام الإجراءات والوسائل المناسبة، ولا يغيّره مجرد محاولات قد تؤدّي به إلى الوصول للنّتائج النّاجحة ولقد ركّز في رأيه هذا على أن المتعلّم ملزم بالقيام بالاستدلال، لأنّه كلّما تقدّم في ذلك تأخّر عن ارتكاب الأخطاء.

إن نظرية بياجيه النموّ المعرفي يمكن أن تكون أساسا لبناء المعارف التي تقدّم للمتعلّمين، إلا أنّ الأبحاث التي نبعت من هذه النظريّة أنّها اهتمّت بمجال من مجالات النموّ من بينها طريقة التّفكير لدى المتعلمين، وقد أعطت الفرصة للتعرّف على قيمة هذه النّظرية

[1] - محمّد سيف الإسلام بوفلاقة، "تعليميّة اللّغة العربيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات معالجة تحليليّة لرؤى علميّة متميّزة في مجال التّقويم"، مجلّة دراسات، مج10، ع01، دب: 2021، ص125.

[2] - محسن علي عطيّة، الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، دار صفاء، ط1. عمان: 2008، ص849.

من النّاحية التّربوية، ونظرية جان بياجيه لم تركز على المادة الدّراسية، بل ركّزت على عمليّة التعلّم ذاتها.[1]

- **مهارة الإبداع والتفكير وحلّ المشكلات ومهارة الاكتشاف:**

يتعلّم الأفراد الكثير من خلال التّفكير الإبداعي، وعن طريق استخدام التّجربة والاكتشاف وطرح الأسئلة، وتعديل الأفكار. فإذا أراد المعلّم من التّلاميذ أن يفكّروا بطريقة إبداعية فإذا، عليهم إعطائهم الحريّة والتأمّل دون الخوف من الوقوع في إجابات خاطئة.

- **الابداع**: نظر هاريس إلى تعريف الإبداع من ثلاث زوايا مختلفة وهي كالآتي:[2]
- يمثّل الإبداع من جهة القدرة على التخيّل أو اختراع شيء جديد، وإنّه وليد أفكار جديدة عن طريق التّجميع أو التّغيير، أو إعادة تطبيق أفكار موجودة.
- ومن جهة ثانية، فالإبداع عبارة عن اتّجاه قائم على القدرة بقبول التّغيير والتّجديد.
- ومن جهة ثالثة، فالإبداع هو طريقة فالنّاس يعملون بجدّ واجتهاد، وبشكل مستمر من أجل تطوير الأفكار والوصول إلى الحلول. منه لكي يكون الشخص مبدعا لابدّ أن تتوفر له مجموعة من الصفات والتي نذكرها كالآتي:
- الاستقلاليّة، أن يكون مستقلاّ عن غيره يشقّ طريقا خاصا به.
- أن يكون له خيال واسع، ويجب أن يتّصف بحبّ الاستطلاع، حيث ينتابه طرح الأسئلة والاستفسار عنها، وأيضا الاتّصاف بالعقل المفتوح، والطّاقة اللّفظية الكبيرة مع محاولة إقناع الآخرين.
- **التفكير**: أورد متخصّصو علم النفس أن التّفكير ذلك الشّكل من أشكال السّلوك الذي يظهر عند حلّ المشكلات، ويعتقدون أنّ عمليّة حلّ المشكلات تعتبر عمليّة إبداعيّة إذا ما حقّقت شرط من شروط المهمّة الآتية:[3]
- أن يكون التّفكير جديدا، وتكون له قيمة للفرد والمجتمع.
- أن يكون من النّوع الذي يؤدّي إلى التّغيير الأفضل، ويتضمّن الدّافعية والمثابرة المستمرّة لتحقيق أمر ما.

ونظرا للشّروط المهمّة التي ذكرناها سابقا، نجد أنّ لها دورا كبيرا في تشجيع المتعلّمين على التّفكير الايجابي.

- **مهارة حلّ المشكلات:** تعدّ هذه المهارة من المهارات التي تهدف إلى حل سؤال صعب أو معقّد أو مشكلة تعيق التقدّم في جانب من جوانب الحياة اليومية، فهي

[1] - ينظر : عادل أبو العزّ أحمد سلامة، تنمية المفاهيم والمهارات العلميّة وطرق تدريسها، دار الفكر، ط1. عمان: 2004، ص12.
[2] - جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التّفكير، دار الشّروق، ط1. الأردن: 2008، ص245.
[3] - جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التّفكير، ص260، 261.

الطّريقة القريبة بدرجة كبيرة من طريقة التعلّم بالاكتشاف، ويحصل الاختلاف بين الطّريقتين في وضع المسألة في صورة مشكلة، ثمّ نطلب من المتعلّم الوصول إلى الحلّ المناسب للمشكلة، بمعنى آخر فإنّنا نضع المتعلّم أمام المشكلة وجها لوجه ثمّ نطلب منه اكتشاف الحل المناسب لها، لذلك يمكن النّظر إلى أسلوب حلّ المشكلات كنموذج متطوّر للتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ.[1] ومن هنا، فهذا يمثّل وضع المتعلّم أمام موقف صعب أو مشكلة معقّدة، تجعله يفكّر لإيجاد الحلّ المناسب لها وقد يتضمّن هذا الحلّ إمّا الصحّة أو الخطأ، ولكنّها تبقى في النّهاية محاولات تؤدي به إلى الوصول للطّريق المضمون والصّائب.

- **مهارة الاكتشاف:** اهتمّ برونز بالتعلّم بالاكتشاف وهي من الطّرق الحديثة، بأن يهيئ المعلّم بيئة التعلّم المناسبة التي تمكّن المتعلّم بمعالجة معلومات معينة، عن طريق تحليلها وإعادة تركيبها للوصول إلى علاقات جديدة، ويستخلص معلومات لم تكن معروفة من قبل (مسبقا)، كذلك فإن برونز معروف بنظريته بأنّه يمكن تعليم أيّ مفهوم عند أيّة مرحلة وبطريقة صحيحة، أو يرى أنّ نظرية التعلّم تكون وصفية بمعنى أنّها وصف كما هو متوقع أن يحدث، وأنّها تصف الأنشطة العقلية التي يستطيع المتعلّمين إجراءها في مرحلة معيّنة، بينما نظريّة التّعليم تكون توصيفية أي تعطي توصيفا لكيفية تعليم المتعلّمين مفاهيم أو مهارات معينة مثل مفاهيم التلوّث والدّيمقراطية والاحتمال وخواص المادة.... وغيرها.[2] إذا، ينظر إلى التعلّم كمفهوم تربية معاصر، وينظر إلى عمليّة التّعليم أنّها عمليّة تستمر باستمرار حياة الفرد فهو أثناء حياته يعيش تفاعلات وصراعات وتقنيات ومشكلات ولكن يتخطاها بواسطة التطوّر العلمي المتسارع، واكتشاف معارف جديدة في مختلف المجالات.

أو بتعبير آخر، فالاكتشاف عمليّة عقلية يذهب بها الفرد إلى ما هو أبعد من المعلومات المعطاة له، فيها ينظّم الفرد معلوماته السّابقة ويكيفها بشكل يمكّنه من اكتشاف علاقات جديدة في الموقف لم تكن معروفة له من قبل اكتشافها.[3] منه فالتعلّم بالاكتشاف يعطي للمتعلّم دورا رئيسيّا في عمليّة التعلّم، فهو عمليّة عقليّة تقوم باكتشاف حقائق جديدة لم تكن معروفة للمتعلم من قبل، ويُعتبر برونز من مؤسسي نظرية التّعليم بالاكتشاف الذي هو في نظره مساعدة الطّالب للتوصّل إلى حقائق بنفسه، ويؤكّد أن المهمّ في الاكتشاف ليس النّتيجة المكتشفة، لكن المهمّ هو تلك العمليات التي تؤدّي إلى الاكتشاف.

[1] - مجدي عزيز ابراهيم، استراتيجيات التّعليم وأساليب التعلّم، مكتبة الأنجلومصريّة، دط. دب: 2004، ص511.
[2] - ينظر: وليم عبيد، استراتيجيات التّعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، ط1. الأردن: 2009، ص69، 70.
[3] - محسن علي عطيّة، الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، دار صفاء، ط1. عمان: 2008، ص207.

- **مزايا المقاربة بالكفاءات:**
- تحفيز المتعلّمين (المتكونين) على العمل يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة – تولّد الدّافع للعمل لدى المتعلم، كما تقوم بإزالة الكثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأنّ كل واحد منهم سوف يكتفي بمهمّة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته.
- تنمية المهارات واكتساب الاتّجاهات والميول والسلوكيات الجديدة.
- تعمل المقاربة على تنمية قدرات المتعلّم العقلية (المعرفية) العاطفية (الانفعالية) والنفسية الحركية وقد تتحقق مفردة أو متجمعة.
- عدم إهمال المحتويات (المضامين) حيث أنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم، لتنمية كفاءته كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.
- اعتبارها معيارا للنّجاح المدرسي، فهي تعتبر أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل تكوين المتعلّم توفي ثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.[1]

وتستنتج من خلال هذا بأنّ للمقاربة بالكفاءات مزايا عديدة، فهي تحفّز المتعلّم على العمل والبحث والمناقشة والتّحليل والاستنتاج، ممّا يساعد ذلك على تنظيم الفرد، وطبعا بتنظيم الفرد تُنظّم الجماعات، بحيث أنّ كلّ متعلّم سيهتمّ بعمله بغية الوصول إلى تحقيق النتائج المنشودة، كما يساعد ذلك على اكتساب مهارات وقدرات جديدة تساعده على حلّ المشكلات العصيبة. ويمكن القول أنّ المقاربة بالكفاءات تهدف إلى العمل التعاوني بصفة عامة.

- **أهداف المقاربة بالكفاءات:**

إنّ الهدف من التّعليم بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشريّة رغبة في استثمارها وتحقيق التكيّف السليم للفرد مع محيطه، وهذا الفرد سيكون قادرا على حلّ مشاكله اليوميّة وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة.

بالإضافة إلى التّدريب على كفاءات التّفكير المتشعّب والرّبط بين المعارف في المجال الواحد والاتّفاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حلّ مشكلة أو مناقشة قضيّة أو مواجهة وضعية، وتجسيد الكفاءات المتنوّعة التي يكتسبها من تعليمه في سياقات واقعية، وزيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتّبصير بالتّكامل والاندماج بين الحقول المعرفيّة

[1] - حديدان صبرينة، معدن شريفة، "مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر"، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص، ص205.

المختلفة، بالإضافة إلى سير الحقائق ودقّة التّحقيق وجودة البحث ودقّة الاستنتاج. [1] وتهدف المقاربة بالكفاءات إذا لدمج الفرد بالبيئة التي تحيط به، وذلك بحسن استثمار مهاراته ومعارفه ليكون عنصرا إيجابيا. وهذا المنهج تزعمه السويسري جان بياجيه الذي يرى أن التعلّم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات الموضوع ، أي أنّه يحدث من خلال العلاقة المتبادلة بين الذات و الموضوع (الذات العارفة و موضوع المعرفة).

3- استراتيجيّة العصف الذّهني:

تعد استراتيجية العصف الذهني من أهمّ الاستراتيجيات التي تضع الذّهن في حالة من الإثارة والتّفكير لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار وذلك باجتماع عدد من الأشخاص، فتقوم بتعديلها وتطويرها بغية إيجاد الحلول المناسبة لمشكلة معيّنة، قد تكون سلبيّة كما قد تكون فكرة إيجابيّة من خلالها يعملون على طرح الاقتراحات للوصول إلى طرق تنفيذها، وتستخدم هذه الاستراتيجية في حّل المشكلات والصّعوبات إمّا بطريقة فردية أو جماعية فهي تساهم بشكل كبير في رفع القدرات المعرفية والإبداعية لدى المتعلم. فبالتالي فإنّ استراتيجية العصف الذهني من بين أهمّ الاستراتيجيات المعاصرة المعتمدة في التّعليم المعاصر التي تندرج ضمن المقاربة المعرفية السّاعية إلى تحصيل المعرفة وبنائها.

تمثّل هذه الاستراتيجيّة الطريقة الحديثة التي تصلح في الموضوعات المفتوحة والتي ليس لها إجابة واحدة صحيحة، وهذا الموضوع يمثّل موضوعا معرفيّا ابتكر بقصد تنمية قدرة الأفراد على حلّ المشكلات بشكل إبداعي، وإتاحة الفرصة لهم لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وحرّ، ويمكن بواسطتها حلّ المشكلة، ومن ثمّ غربلة الأفكار واختيار الحلّ المناسب لها، وهذا المصطلح له عدّة مفاهيم وتسميات مثل غزارة الأفكار، أمطار الأفكار، توليد الأفكار، ولكن المصطلح الأكثر استخداما يبقى هو العصف الذّهني، وفي مفهومه يرد أيضا أنّه: "نشاط اجتماعي بقصد الحصول على أكبر عدد من الأفكار من المشاركين بشأن موضوع أو قضيّة جدليّة معيّنة ذات الصّلة، والتي تقدّم عفويا دون وضع قيود على ما يرى به، أي من المشاركين، ويستهدف ذلك توليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة أو غير مسبوقة للتّخطيط أو البحث عن حلّ المشكلات...". [2] بمعنى أنّ العصف الذّهني يعتمد على التّفاعل القائم بين المعلّم والمتعلّمين من قبل الخلفيّة العلميّة، حيث يعمل كلّ واحد منهم كمدخل لأفكار الآخر، فالمعلّم هو المنشّط في إعداد المتعلّمين للقراءة أو المناقشة، أو لكتابة موضوع ما.

[1] - بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة، الجزائر : 2009، ص55.
[2] - دليم عبيد، استراتجيات التّعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، ط1. الأردن: 2009، ص185.

إنّ العصف الذّهني يأتي بإثارة الدّافعيّة للمتعلّم وتحفيزه على استخراج الأفكار الخاصة بالموضوع، بإتاحة الفرصة للمتعلّمين لتوليد اكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تبقائي، ومن ثمّ غربلتها لاختيار المناسب منها.[1] وعليه، يجب إطلاق العنان للذّهن، فذلك يؤدّي إلى تدفّق الأفكار دون كوابح، من خلال ما تشير إليه بعض التّعريفات للعصف الذّهني أنّه قدرة الفرد على التّعليم، منها تعريف وودرو بأنّه: "القدرة على الاكتساب،ةوفي تعريف آخر لكيلفن أنّه القدرة على التعلّم، وما يشير إليه ديربورن أنّه القدرة اكتساب الخبرة والإفادة منها".[2]

- **شروط نجاح العصف الذهني:** لنجاح عملية العصف الذهني يشترط ما يأتي:[3]
- العمر: يعني أن للفئة العمرية تأثير في عملية العصف الذهني. فكلّما تقدّمت في سن الإنسان زاد حسّه بمخرجات اللّفظية والحركية، ولا يعني أنّ الشّباب لا يقدرون على ذلك، فهم يتمتّعون بديناميكية الحركة واستجابة أكثر.
- اللّغة: وهي من الخصائص المهمّة لمجموعة العصف الذهني، لذلك يجب أن نتعرّف على اللّغة التي يستخدمها المشاركون.
- الوظيفة والخبرات السابقة: وتعني ما لدى الأفراد من خبرات سابقة في جلسات العصف، ومعرفة انطباعهم ومواقفهم واتّجاهاتهم.
- التخصّص: وفيه ترتبط فاعلية العصف الذّهني ارتباطا وثيقا بالتخصّص نفسه، ويسهّل إعطاء أفكار نوعية. ومنه فشروط نجاح العصف الذّهني ينطلق من ضرورة أن يكون المشاركون على دراية معقولة بموضوع المشكلة، وما يتعلّق بها من معلومات، ويجب أن تكون لدى المشاركين معرفة معقولة.
- **خصائص العصف الذهني:**

تؤدّي طريقة العصف الذهني إلى التحرّر من القيود التي يفرضها الفكر أو الطرّق التقليدية التي تؤدّي إلى الابتكار، لأنّ العصف الذّهني إحدى التّقنيات المستخدمة لحلّ المشكلات. ومن خصائص العصف الذّهني ما يلي:[4]

- أنّ الكمّ يولّد الكيف؛

-تعدّ طريقة العصف الذهني طريقة فردية وجماعية في آن واحد؛

---

[1] - ينظر: عبد الرّحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدّليمي، استراتيجيات حديثة في فنّ التّدريس، دار الشّروق، ط1. الأردن: 2007، ص148.

[2] - ابراهيم جابر حسنين، علم نفس الذّكاء (العصف الذّهني)، دار غيداء، ط1. عمان: 2011، ص21.

[3] - عبد الرّحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدّليمي، استراتيجيات حديثة في فنّ التّدريس، دار الشّروق، ط1. الأردن: 2007، ص150، 151.

[4] - قبلي إيناس، صلاح الدّين تغليت، طرق التّدريس الحديثة من منظور الذّكاءات المتعدّدة (العصف الذّهني أنموذجا)، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة، جامعة محمّد لمين دباغيت، سطيف: 2020، ص121.

- أنّ الأفكار التي تتولّد منها هي نتاج للاحتكاك بين الأفراد؛

- استراتيجية العصف الذهني لا تحتاج لتدريب طويل.

ومن مزايا استراتيجية العصف الذّهني: يوجد العديد من مزاياها ونشير إلى أهمّها:[1]

- سهلة التّطبيق وبسيطة.
- اقتصادية، لا تتطلّب أكثر من مكان.
- تنمّي التّفكير الإبداعي والابتكاري.
- تنمّي الطّلاقة في التّعبير.
- تنمّي القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء وتنوّع الحلول.
- تضفي على الدّرس روح الإثارة والتحدّي.
- تزيد من نشاط التلاميذ ومسليّة.
- تنمّي الثّقة بالنّفس من خلال طرح الفرد آراءه بحريّة، دون تخوّف من نقد الآخرين له.[2]

ومن هنا، يتبيّن لنا أنّ العصف الذّهني مزايا كثيرة كطلاقة في التّعبير، وتنمية التّفكير الإبداعي لدى الطلاّب، والحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار. وبمعنى أنّ هذه الاستراتيجية صالحة لكلّ مجالات التّعليم وخصوصا التّعبير الابتكاري.

- **معوّقات استراتيجية العصف الذهني:** حدّدت استراتيجية العصف الذهني عدّة معيقات ونذكر منها:

-**المعيقات الإدراكية:** وتتمثّل في تبنّي الإنسان طريقة واحدة للنّظر إلى الأشياء والأمور ثمّ يرتبط بهذا النّمط مطوّلا ولا يتخلى عنه.

- **العوائق النفسية:** وتتمثّل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة، وإقناع الآخرين بها، وللتغلّب على هذا العائق يجب أن يدعّم الإنسان ثقته بنفسه.

- التّركيز على ضرورة التّوافق مع الآخرين: يرجع ذلك إلى الخوف من أن يظهر الشّخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسّخرية لأنّه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنّسبة لهم.

[1] - علاوية حسيبة، العلوم الاجتماعيّة بين التّدريس التّقليدي والتّدريس المعاصر، د. ميدانيّة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه، إشراف: د. سيكوك قويدر، كليّة العلوم الاجتماعيّة، قسم علم الاجتماع، جامعة وهران: 2015/2014، ص29.
[2] - د. فراس السليتي، استراتيجيّة التعلّم والتّعليم النظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1. عمان: 2018، ص94.

- القيود المفروضة ذاتيا: يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التّفكير الإبداعي صعوبة ذلك أنه يعني بأن يقوم الشّخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه وقت تعامله مع المشكلات.

- التسرّع في تقييم الفكرة: وهو من العوائق الاجتماعية الأساسيّة في عمليّة التّفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتكّ بالفكرة في مهدها وتصيب صاحبه بالإحباط ما نسمعه كثيرا عند طرح فكرة جديدة، مثل: لقد جرّبنا هذه الفكرة من قبل وهي قديمة جدا.[1] ونستنتج من خلال هذا أنّ للعصف الذهني مجموعة من العوائق التي تعيق نجاحه، والتي تأتي غالبا من قلّة الثّقة بالنفس التي يشعر بها الفرد، وذلك في ابتكار وإبداع أفكار جديدة خوفا من الفشل والتعرّض للسخرية من الآخرين، إضافة إلى سرعة قتل الأفكار قبل نشأتها، وهذا ما يجعل الفرد يشعر باليأس والإحباط والاستسلام، فتتجمّد أفكاره وينطفئ فيه شغف الإبداع والابتكار.

- **أهداف العصف الذهني:** لا شكّ أنّ الهدف الرئيسي في العصف الذّهني هو توليد الأفكار الإبداعيّة الجديدة لحلّ المشكلات من خلال وضع الذّهن في حالة إشارة و تفكير، وهي أهداف عديدة يمكن إجمالها في الآتي:

- جعل التعلّم عنصرا فعالا في التعليم.

- تدريب المتعلّم على مواجهة مواقف تتّسم بالصّعوبة يمكن أن نواجهه في الواقع.

- تنمية القدرات العقليّة لدى المتعلّمين.

- تنمية القدرات على الخلق والإبداع الفكري.

- التّشجيع على العمل التّعاوني من خلال البحث المشترك عن حلّ للمشكلة، ممّا ينمّي اتّجاه الطّلبة نحو العمل من خلال البحث المشترك عن الأفكار الجديدة، لاسيما أنّ تبادل الأفكار وتكاملها يؤدّي في أحيان كثيرة إلى أفكار جديدة ذات قيمة كبيرة.

- التّدريب على تحديد المشكلات ووضع الخطط اللازمة لحلّها.

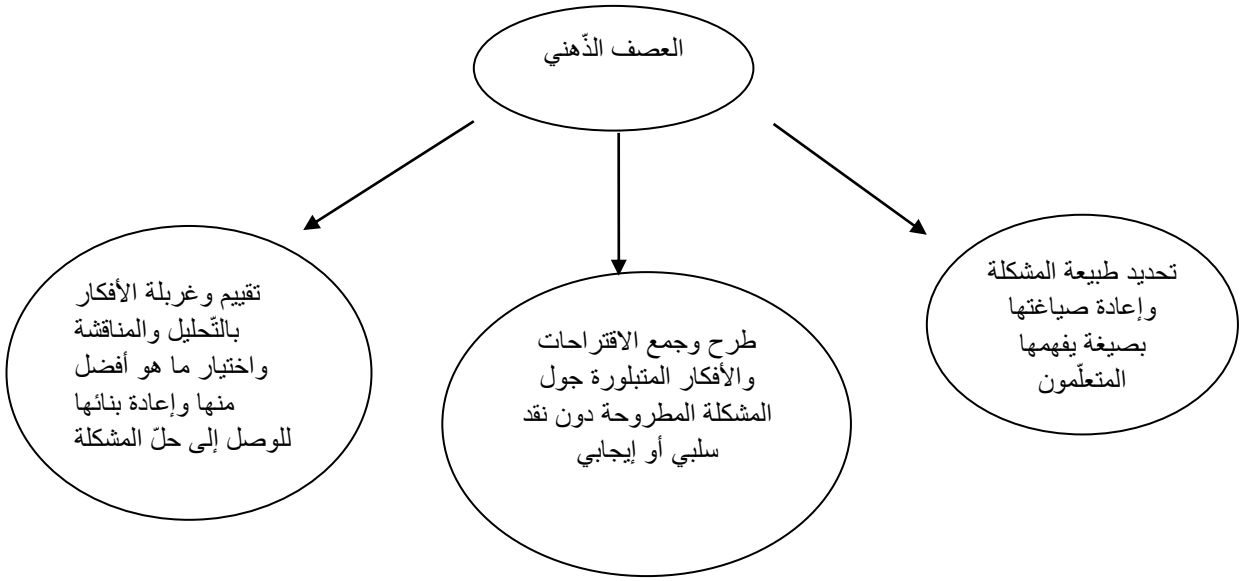
- تحقيق أعلى مستوى من مستويات الإدراك العقلي للمشكلات وما يتصل بها.[2]

ومن خلال هذا يتبيّن لنا أن إستراتيجية العصف الذّهني تهدف إلى إنتاج العديد من الأفكار، يتمّ من خلالها الوصول إلى تحديد المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها، عن طريق الإبداع والابتكار، وذلك بالاستناد إلى أفكار الآخرين واقتراحاتهم ممّا يجعل العمل

[1] - منال أحمد البارودي، العصف الذّهني وفنّ صناعة الأفكار، المجموعة العربيّة للتّدريب، ط1. القاهرة: دت، ص48، 49.

[2] - محسن علي عطيّة، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، دار صفاء، ط1. عمان: 2008، ص230، 231.

التّعاوني أكثر فعالية للخروج بأفكار جديدة ذات قيمة عالية. ويمكن حوصلة مراحل العصف الذّهني في المخطّط الآتي:



- مخطّط يمثّل مراحل العصف الذّهني

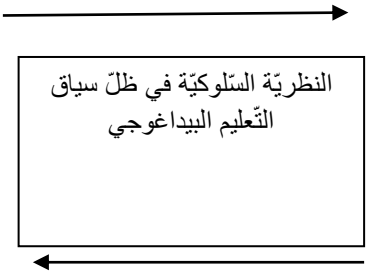
المبحث الثالث قراءة الاستراتيجيات في ضوء النظريات المفسّرة لها:

- **النظرية السلوكية:** ترى هذه النظرية أنّ السّلوك فطري منعكس، أي أنّه عبارة عن فعل وردّ فعل أو ما يطلق عليه (مثير واستجابة)، ويعدّ العالم الأمريكي "ثورندايك" من دعاة هذه النّظرية السلوكية، فاستراتيجية المقاربة بالأهداف التي تصنّف ضمن المدرسة السّلوكية (النظرية السلوكية)، فترى أنّ الإنسان في نظرهم عبارة عن آلة تستجيب لما حولها من منوّعات، فلا تحرّكه دوافع داخلية أو غايات، بل منوّعات داخلية وخارجية تجعل من الفعل الغريزي سلسلة من الحركات الآلية دون حاجة إلى تدخّل الشّعور، ودون حاجة إلى غرض يرمي إليه أو دوافع توجّهه إلى هدف معين، وهذه المدرسة تصنّف ذلك السّلوك الفطري إلى ثلاثة وهي كالتالي (الخوف والغضب والحب)، أمّا ما عداها من انفعالات فهو مكتسب فمثلا المثير الطبيعي للخوف هو الصّوت المرتفع العالي، أمّا مثير الغضب هو منع الطّفل (المتعلم) من الحركة داخل الصفّ، أمّا مثير المحبّة هو التودّد والابتسام.[1]

منه أنّ تفسير هذه النّظرية للسّلوك الإنساني بأنّه سلوك فطري منعكس، أي أنّها ربطت بين المنبّه والاستجابة دون النظر إلى طبيعة المنبّه، ودون اعتبار لشعور الفرد

[1] - ينظر: محمّد شفيق، العلوم السّلوكيّة، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندريّة: 2002، ص30.

وحالته النّفسية، ويرى ثورندايك أنّ ذلك السّلوك عبارة عن محاولات عشوائية تؤدّي إلى استجابات ناجحة حسب ما يبيّنه الشّكل الآتي:



- العمليّة التّعليميّة في ظلّ النّظريّة السّلوكية

ويمثّل الشّكل أعلاه بعض ما قدّمته النّظرية السّلوكية في إطار التّعليم البيداغوجي بالضّبط ما أتى به ثورندايك في عمليّة المثير والاستجابة، فأعطى دور المثير للمتعلّم ودور الاستجابة للمتعلّم الذي هو المتلقي.

- **النظرية البنائية:** إنّ نظرية جان بياجيه عن النموّ المعرفي يمكن أن تكون أساسا لبناء المفاهيم التي تقدّم للمتعلّمين، وإنّ الأبحاث التي نبعت منها والتي من بينها التّفكير لدى الأطفال، قد أعطت الفرصة للتعرّف أكثر على قيمة هذه النّظرية من النّاحية التربوية والتي تعتمد بطبيعة النموّ المعرفي.

إنّ هذه النّظرية نظرية جديدة (استراتيجية المقاربة بالكفاءات) تقوم على بناء المعرفة حيث ترتكز على المتعلّم، وبناء معارفه واستثمارها، وهدفها مساعدته لمواجهة المواقف التي يعيشها، مثلا التعرّف على الاستراتيجيات المعرفيّة التي يفضّلها أثناء عمليات التّفكير والإبداع، والوقوف على كيفيّة تخزين المعلومات واسترجاعها، وتقوم أيضا هذه النّظرية على تحسين طريقة التفكير والتعلّم، ومن خلاله يكون المتعلّم قادرا على تعديل أو تغيير الاستراتيجيات المتّبعة، وهذا من أجل الحصول على فعالية كبيرة في حلّ المشكلات التّعليميّة التعلّمية التي قد يتعرّض لها. ومنه يمكن القول بأنّ النّظرية البنائية أتت من أجل تعليم الفرد كيف يتعلّم وكيف يفكّر بشكل فعّال، وبالإضافة إلى ما سبق نستطيع القول بأنّ هذه النّظرية تنطلق من مبدأ أنّ المعلّم لا يقدّم المعارف الجاهزة إلى المتعلّم، وإنّما يقدّم له توجيهات فقط تثير فيه تساؤلات تدفعه إلى البحث على الحلّ المناسب لها، وهكذا يكتسب المتعلم المعارف.[1] ويمكن القول بأنّ هذه النّظرية ترتكز على المتعلم بشكل فعّال، وعلى بناء معارفه، فالمتعلّم لا يتّكل على معلّمه لتقديم معلومات جاهزة، بل يتّكل على نفسه في البحث عن الحلّ المناسب للإشكالية التي يثيرها المعلّم، ومنه يستنتج الصّواب من الخطأ وكذا يكتسب قدرات معرفية بها يواجه مشاكل حياته الفردية والجماعية.

[1] - ينظر: عادل أبو العزّ أحمد سلامة، تنمية المفاهيم والمهارات العلميّة وطرق تدريسها، دار الفكر، ط1. جامعة عمان: 2004، ص12.

ومن أنواع المعرفة عند بياجيه نجد المعرفة الشّكلية، وهي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، فالطّفل الرّضيع يرى مثيرا ما متمثلا في زجاجة الإرضاع فيبدأ في نص الزّجاجة، وأيضا الولد الذي يرى سيارة أبيه قادمة من بعيد فيسرع لفتح باب المنزل.[1] وقد جاءت تسميتها بالمعرفة الشّكليّة بالاعتماد على التعرّف على الشّكل العام على المثيرات، فيقوم المتعلّم بالاستجابة لتلك المثيرات، وهذه المعرفة لا تنبع من الحكم العقلي، بل تنبع من الشّكل العام المثير.

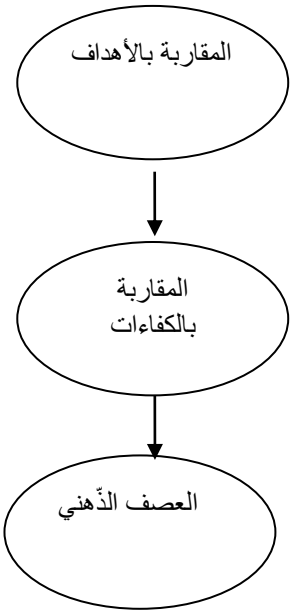
- **النظرية المعرفية:** تصنّف استراتيجية العصف الذهني ضمن المقاربات المعاصرة المتمثّلة في النظرية المعرفية، التي هي نظام يسعى إلى تحقيق فهم لمختلف العمليات والظّواهر المعرفية، ويسمح بالتنبّؤات واختيارها وتبنى على أساس سلوك الفرد الظّاهر أو تقريره الذّاتي عمّا يدور بداخله.

تعنى النّظرية المعرفيّة بالعمليّات الذّهنية والتدخّلات المستمرّة في موضوع التعلّم (التّفكير فيه) بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلّم المعرفيّة، وتتضمّن تلك العمليّات المعرفيّة كل من الانتباه والإدراك للحصول على المعرفة من المجتمع أو البيئة التي يعيش فيها يتفاعل معها .[2] ونرى أنّ النّظرية المعرفيّة تسعى إلى تحقيق مختلف العمليّات المعرفية التي تنظّم بيئة المتعلّم من ناحية التعلّم المعرفي.

تفترض النّظريّة المعرفيّة أنّ التعلّم المعرفيّة (التفكير) هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العامل المحيط به عن طريق استخدام أدوات التّفكير المتوفّرة لديه. وتختلف نوعيّة وكمّية المادة العلميّة التي يستعملها الفرد ويتمثّلها باختلاف الآراء والتوقّعات، فعلى سبيل المثال قد يحضر طالبان درسا ما، ولكن يختلف كلّ منهما في مدى فهمه وكيفيّة استيعابه للهدف أو الدّرس باختلاف خلفية وأسلوب التعلّم وطريقة التعلّم ومعالجة الطّالب للمادة المعروضة أمامه، وتفترض النّظرية المعرفية أنّ الفرد نشط حيث يبادر إلى ممارسة الخبرات التي تقوده إلى التعلّم، ويبحث عن المعلومات المتعلّقة بحلّ المشكلة، ويعيد تنظيم وترتيب ما لديه من معلومات وخبرات لتحصيل واستخدام التعلّم الجديد بدل أن يكون المتعلّم سلبيا محكوما بأحداث البيئة المحيطة به، فإنّه يختار ويقرّر ويمارس وينتبه، ويتجاهل ويجري استجابات أخرى من أجل تحقيق الهدف أي تحقيق الفهم.[3] ومنه أنّ هذه النّظرية تفرض على الفرد إعادة صياغة المعلومات والخبرات المتعلقة بحلّ المشكلات معرفة جديدة والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة.

[1] - مصطفى ناصف، تر: علي حسين حجاج، نظريات التعلّم، دط. الكويت: 1983، ص285.
[2] - ينظر: يوسف قطامي، النظريّة المعرفيّة في التعلّم، دار المسيرة، ط1. عمان: 2013، ص32.
[3] - يوسف قطامي، النظريّة المعرفيّة في التعلّم، ص32.

ويمكن حوالى استراتيجيات التّعليم في المخطّط التالي:



- مخطّط يمثّل استراتيجيات التّعليم

كانت التّجربة في بداية التّعليم المعاصر مع المقاربة بالأهداف مركّزة على السّلوكات التي يتمّ بناؤها من طرف المتعلّم، وهي قابلة للمعالجة والملاحظة والتّقويم فالتّعليم بواسطة الأهداف تنظّم عمليّة التّعليم وتخطّط لها وتقدّها في النّهاية، ومن أجل تحقيق ذلك يجب وضع خطّة عمل تتكوّن من عمليات وضعيات منظّمة تحدث التّفاعل بين أهمّ عناصر العمليّة التّعليمية التّعلمية، فعمليّة بلوغ الأهداف هي مسار يقطعه المعلّم مع تلاميذه من أجل تحقيق نتائج مرجوّة انطلاقا من أهداف محدّدة. ومع التطوّر العلمي ظهرت المقاربة بالكفاءات والتي عملت على اكتساب المتعلّم لجملة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحلّ المشكلات التي تصادف سواء البسيطة أو المعقّدة، وذلك من كلّ جوانب حياته الجانب الدّراسي والمهني والاجتماعي[1] ...وتعدّ استراتيجيّة العصف الذّهني من بين أهمّ الاستراتيجات المعاصرة المعتمدة في التّعليم المعاصر، والتي تندرج ضمن المقاربة المعرفيّة التي تسعى إلى تحصيل المعرفة.

[1] - ينظر: رمضان أرزيل، نحو استراتيجيات التعلّم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل، ط2. دب: دت، ص45.

خاتمة

خاتمة

ومن خلال هذه المسيرة الشيّقة التي خضناها في ثنايا هذا البحث، لا بدّ لنا من التوصّل إلى جملة من النّتائج تُبرِز الإجابة عن الإشكالية التي انطلقنا منها في دراستنا هذه، ومن أهمّها ما يلي:

- تعدّ المقاربة بالكفاءات الإستراتيجية التي اهتمّت بالمتعلّم، بشكل خاص وذلك بردّ الاعتبار له، من خلال إكسابه الثّقة بالنّفس، والتّفكير السّليم ليؤثّر ذلك إيجابا على تحصيله الدراسي؛
- ترمي المقاربة بالكفاءات إلى منح المتعلّم المهارات والكفاءات التي تمكّنه في النهاية من تحديد مستقبل يتماشى مع اهتمامه وميوله، وذلك بالتّغلّب على المشكلات التي تصادف سيرورة تعلّمه؛
- ضرورة اعتماد جملة من الوسائل النّاجعة الكفيلة بتحقيق التعليم بشكل فعّال منها ما هو صفّي، ومنها ما هو خارج الصفّ؛
- تقوم استراتيجيات التّعليم المعاصرة بتحقيق أهداف تعليميّة وغايات محدّدة، تتمثّل في تنمية مهارات التعلّم الذاتي، والتعلّم الجماعي لدى الطّلبة، وتفعيل قدراتهم الفكرية لمواكبة العصر من جهة، وتسهيل العمليّة التّعليميّة التعلّمية من جهة أخرى؛
- أظهرت استراتيجيات التّعليم الحديثة مدى فعاليتها ونجاعتها ارتفاعا في مستوى التّحصيل الدّراسي الملحوظ بعد تطبيقها؛
- تحتلّ استراتيجيات التّعليم المعاصرة مكانة مرموقة في العمليّة التّربوية، كونها تركز على التّفاعل القائم بين المعلّم والمتعلّم، وتحويله من العنصر المهمّش إلى محور العمليّة التعليميّة التعلّمية؛
- تعدّ إستراتيجية العصف الذّهني من أهمّ الطّرق المعتمدة في التّعليم المعاصر نظرا لما تتبنّاه من رؤى جديدة في الإطار التعليمي؛
- تعمل إستراتيجية العصف الذّهني على زيادة القدرات الذّهنيّة وتطويرها لدى المتعلّم بصفة فعّالة، حيث تسمح له بتأدية التّعليم بطرق فكرية تنادي بفسح المجال للاعتماد على ما ينتجه هذه المتعلّم انطلاقا من القدرات الذّكائيّة؛
- تعزيز الإبداع والابتكار من أهم المبادئ التي ترتكز عليها إستراتيجية العصف الذهني؛

- إرساء فكرة العمل الجماعي ممّا يخلق فضاء يسوده الاحترام بين الجماعة المتعلّمة عن طريق الحوار والمناقشة، والذي أتت به كأهمّ القواعد التي تتبنّاها إستراتيجية العصف الذهني؛

وعليه، من خلال كل ما سبق من نتائج، نقول إنّ الاستراتيجيات المعاصرة التي ظهرت في المجال التربوي قد حملت العديد في ثناياها ينادي بالتجديد الضّروري الفعّال، الذي يُطوّر وينمّي قدرات المتعلّم من كلّ النّواحي، وبالتّالي يكون المتعلّم في مجال واسع من المعرفة والمهارة يجد نفسه فيها مسلّحا بالمنهجيّة النّاجعة، وكذا المادة التي تستجيب لمتطلّبات العصر الرّاهن، لإنشاء أجيال تواكب التغيّرات والتطوّرات الحاصلة في العالم أجمع في شتى المجالات العلمية والمعرفية.

قائمة المصادر والمراجع

- **المعاجم:**

1- حسن شحاتة، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسية، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط1. القاهرة: 2003.
2- الفاربي عبد اللّطيف وآخرون، معجم علوم التّربيّة، منشورات عالم التّربية، دط. المغرب : 1997.

- **الكتب:**

3- أحمد بوجمعة بناتي، مباحث منهجيّة في اللّسانيات العربيّة، دار الأيّام، دط. الأردن: 2015.
4- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2. الجزائر: 2009.
5- أحمد حساني، فنّ التّعليم وفنّ التعلّم، تر: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق: 1973.
6- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب، ط1. القاهرة: 1996.
7- إدارة المشروعات، استراتيجيات التّعليم والتعلّم المتبّعة بكليّة التّربية، جامعة سيوط، ط2. دب: دت.
8- أفنان نظيرة دروزة، النظريّة في التّدريس وترجمتها عمليّا، دار الشّروق، ط2. الأردن: 2000.
9- بشير ابرير وآخرون، مدخل إلى اللّسانيات التّعليميّة واللّغة العربيّة، دط. جامعة برج باجي مختار، الجزائر: 2009.
10- بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1. الأردن: 2007.
11- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة، الجزائر : 2009.
12- توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامة، ط4. دار المسيرة، عمان: 2009.
13- توفيق هنداوي صفوت، استراتيجيات التّدريس، قسم المناهج وطرق التّدريس، ط1. كليّة التّربية، جامعة دمنهور، دب: دت.
14- جابر عبد الحميد جابر، استراتجيات التّدريس والتعلّم، دار الفكر العربي، ط1. جامعة القاهرة، مصر: 1999.
15- جاد محمّد أوعلام، التعلّم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة، ط1. دب: 2004.
16- جان بياجيه، معجم مصطلحات التّربية، ط1. بيروت: 2005.

17- جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التّفكير، دار الشّروق، ط1. الأردن: 2008.
18- حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، دط. الجزائر: 2005.
19- حسين شحّاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، المكتبة المصريّة اللّبنانيّة، دط. دب: 2003.
20- خالد الزواوي، التّعليم المعاصر قضاياه التّربويّة والفنّية، مؤسّسة حورس الدّوليّة، دط. القاهرة: 2004.
21- خالد العفون، إضاءات حول البرنامج والمنهاج، موقع المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر: 2012.
22- د/دوغان عيدات ود. سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التّدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلّم والمشرف التّربوي، دار الفكر، ط1. دب: 2007.
23- رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّجديد والتّقليد، ط1. دار الفكر، عمان: 2010.
24- رفعت محمود بهجات محمّد، التعلّم الاستراتيجي، مدخل مقترح لحفز التّفكير العلمي، شارع عبد العالم توقرت، ط1. القاهرة: 2003.
25- رمضان أرزيل، نحو استراتيجيات التعلّم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل، ط2. دب: دت.
26- سليمان ممدوح بن محمّد، أثر إدراك الطّالب المعلّم الحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التّدريس في تنمية بنية تعليميّة فعّالة داخل الصفّ، المكتبة المصريّة، ط4. القاهرة: 1991.
27- سليماني العربي، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1. الدّار البيضاء : 2006.
28- سماح رافد محمّد، تدريس المواد التّعليميّة في التّعليم الثّالنوي، دار المعارف، دط. القاهرة: دت.
29- سمير خلق جلوب، الوسائل التّعليميّة، دار خالد، ط1. المملكة العربيّة السّعوديّة: 2017.
30- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، ط1. دار الشّروق، الأردن: 2010.
31- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة، دط. الجزائر: دت.
32- صالح بن إبراهيم المعاطي، الطّرق والأساليب والاستراتجيات التّدريسيّة، دط.، دب: دت.
33- عادل أبو العزّ أحمد سلامة، تنمية المفاهيم والمهارات العلميّة وطرق تدريسها، دار الفكر، ط1. عمان: 2004.
34- عادل أبو العزّ أحمد سلامة، تنمية المفاهيم والمهارات العلميّة وطرق تدريسها، دار الفكر، ط1. جامعة عمان: 2004.

35- عاطف عدلي فهمي، المواد التّعليميّة للأطفال، دار المسيرة، ط2. الأردن: 2010.
36- عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيّة التّدريس المتقدّمة، مناهج وطرق تدريس، دط. كليّة التّربية، جامعة الاسكندريّة: 2010.
37- عبد الحميد حسن شاهين، إستراتيجيّة التّدريس المتقدّمة، مناهج وطرق التّدريس، دط. كلّية التّربية بدمنهور: 2010.
38- عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، استراتجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم "مناهج وطرق التّدريس"، كليّة التّربيّة بدمنهور، دط. جامعة الاسكندريّة: 2011/2010.
39- عبد الرّحمان الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، ط9، دب: 2008.
40- عبد القادر لورسي، تعليميّة الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس، دار صبور، دط. الجزائر: دت.
41- عبد اللّطيف الصبّاغ، استراتيجيّة التّعليم والتعلّم، وحدة ضمان الجودة، دط. دب: 2010.
42- عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1. دار المسيرة، عمان: 2005.
43- عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربيّة والتّعليم، دار الشّروق، دط. الأردن: 1996.
44- عبد المحسن عبد العزيز، الوسائل التّعليميّة مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العمليّة التّعليميّة، ط1. كلّية العلوم الاجتماعيّة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، دب: دت.
45- عبد المنعم حسن الملك عثمان، خصائص وأساليب تعلّم الطلاب وتعلميهم وفق أنماط ذكائهم، مدوّنة تعليميّة، قسم إعداد وتدريب المعلّمين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة، المملكة السّعوديّة: دت.
46- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربويّة بمنظور حديث، دار بجانة، دط. دب: 2003.
47- عصام علي الطيّب، أساليب التّفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، عالم الكتب، ط1. القاهرة: 2006.
48- غراس السليقي، استراتجيات التعلّم والتّعليم النّظريّة والتّطبيق، دار الكتاب العلمي، ط1. الأردن: 2008.
49- فاخر عاقل، التعلّم ونظرياته، دار العلم، ط1. بيروت: 1967.
50- كوثر حسن كوجك، اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس التّطبيقات في مجال التّربية الأسريّة، عالم الكتب، ط2. القاهرة: 1997.
51- لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات، استراتيجيات االتّعليم، دار الأمل، ط1. دب: 2018.

52- لجنة معيار التّدريس، إستراتيجيّة التّدريس والتّقويم، دط. كلّية التربيّة النّوعيّة، جامعة المينا، دب: دت.
53- ماجد بن صالح المرشد، التّعليم التّقليدي والتّعليم الحديث، مدوّنة تعليميّة جامعة القيم، السّعوديّة: 2016.
54- مجدي عزيز ابراهيم، استراتيجيات التّعليم وأساليب التعلّم، مكتبة الأنجلومصريّة، دط. دب: 2004.
55- محسن علي عطيّة، الاستراتجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، دار صفاء، ط1. عمان : 2008.
56- محمّد الدريج، التّدريس الهادف، مساهمة في التّأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة، قصر الكتاب، دط. البليدة: 2000.
57- محمّد الدرّيج، تحليل العمليّة التعليميّة، قصر الكتاب، دط. دب: 2000.
58- محمّد الدرّيج، تحليل العمليّة التّعليميّة، مطبعة دار النجّار الجديدة، ط2. المغرب: 1999.
59- محمّد السيّد علي، مصطلحات في المناهج وطرق التّدريس، كليّة التّربيّة، ط2. جامعة المنصورة: 2000.
60- محمّد الصّالح الحثروبي، الدّليل البيداغوجي في مرحلة التّعليم الابتدائي، دط. دب: دت.
61- محمّد شفيق، العلوم السّلوكيّة، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندريّة: 2002.
62- محمّد صالح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، دط. الجزائر: 1999.
63- محمّد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، دار المسيرة، ط5. عمان: 2009.
64- محمّد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، دط. دار الشّروق، الجزائر: 1983.
65- مصطفى ناصف، تر: علي حسين حجاج، نظريات التعلّم، دط. الكويت: 1983.
66- منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
67- ميشال زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقيّة، دار العلم للملايين، ط1. بيروت: 1992.
68- نادر فهمي الزّبود وآخرون، التعلّم والتّعليم الصفّي، دار الفكر، ط4. الأردن: 1999.
69- وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، ط2. دار الفكر، عمان: 2005.
70- وليد عبد بني هاني، استخدام وتوظيف تقنيات التّعليم في الحصّة الصفيّة، دار عالم الثّقافة، ط1. الأردن: 2010.
71- وليم عبيد، استراتيجيات التّعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، ط1. الأردن: 2009.

72- يسرى فيصل العطير، نهى يوسف إدريس، المستجدّات في طرق التّدريس الحديثة للمرحلة الابتدائيّة (الصّف الأوّل) مقال تعليمي، دب: 2016.
73- يوسف قطامي، النظريّة المعرفيّة في التعلّم، دار المسيرة، ط1. عمان: 2013.

- **الأطروحات الجامعيّة والمحاضرات:**

74- أونيسة قاسي، الوسائل التّعليميّة وطرق التّدريس وعلاقتها بالضّغط النّفسي لدى معلّمي التّربيّة الخاصة: دراسة ميدانيّة في ولاية تيزي-وزّو، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التّربيّة، إشراف الدّكتورة فاطمة الزّهراء بوكرمة، كلّية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس، جامعة مولود معمري تيزي-وزو: دت.
75- بوغالية فايزة، دروس مقياس طرائق وأساليب التّدريس، المحاضرة الثّانية، سنة أولى ماستر، تخصّص النّشاط البدني الرّياضي المرسي، جامعة حسيبة بن بوعلي، دب: 2020/2019.
76- ع/ العالية جبّار، تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء النّظام التّربوي الجديد - القراءة في المرحلة الابتدائيّة أنموذجا-، رسالة دكتوراه تحت إشراف: سيدي محمّد غيثري، جامعة أبو بكر بلقايد: 2018/2017.
77- ع/ كنزة بن دجو، بيداغوجيا الأهداف في تعليميّة التّرجمة، رسالة دكتوراه، تخصّص ترجمة، كلّية الآداب واللّغات، جامعة وهران: 2014/2013.
78- قزقوزّ محمّد، محاضرات طرائق وأساليب التّدريس، السّنة الثّانية ليسانس، تخصّص نشاط رياضي تربوي، دب: 2018/2017.
79- لطفي حمدان، السّعيد هادف، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية بين المناهج المستعملة واللّسانيات التّداوليّة، تخصّص أدب عربي، جامعة الحاج لخضر، مذكّرة ماجيستير، باتنة : 2008/2007.
80- محمود العربي، دراسة كشفيّة لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات، قسم علم النّفس وعلم التّربية، جامعة وهران، تخصّص بناء وتقويم المناهج، رسالة ماجيستير، وهران: 2011/2010.

- **المجلّات:**

81- حديدان صبرينة، معدن شريفة، "مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر"، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص.
82- طيّب هشام، "دور المثلّث التّعليمي في التّربية"، المركز الجامعي صالحي أحمد التعلمة، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ع34، الجزائر: 2018.

83- عبد الرّحمان حاج صالح، "أثر اللّسانيات بالنّهوض بمستوى مدرسّي اللّغة العربيّة"، مجلّة اللّسانيات العربيّة، ع04، جامعة الجزائر: 1977.
84- عبد الكريم قريشي، "مرتكزات التّدريس الجيّد"، مجلّة الأثر، ع05، دط. جامعة قاصدي مرباح، الجزائر: 2006.
85- عصام أحمد الكوفي، "أهمّية استخدام الوسائل التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي"، مجلّة كلّيات التّربيّة، ع14، جامعة الزّاوية، دب: 2019.
86- علي بوفلجاوي، "أهمّية الوسائل التّعليميّة في تحسين عمليّة التعلّم"، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، ع01، مج10، دب: 2021.
87- ليلى سهل، "دور الوسائل في العمليّة التّعليميّة"، مجلّة الأثر، ع26، جامعة محمّد خيضر، بسكرة: 2016.
88- ليلى سهل، واقع العمليّة التّعليميّة بين مطرقة القديم وسندات المعاصرة، مجلّة الأثر، كليّة الأداب واللّغات، دط. قسم الأدب واللّغة العربيّة، الجزائر: 2014.
89- محمّد سيف الإسلام بوفلاقة، "تعليميّة اللّغة العربيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات معالجة تحليليّة لرؤى علميّة متميّزة في مجال التّقويم"، مجلّة دراسات، مج10، ع01، دب: 2021.
90- نور الدّين أحمد وآخرون، "التّعليميّة وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي والتّربية"، مجلّة الأبحاث والدّراسات، ع08، دب: 2010.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصّفحة
مقدمة	01
الفصل الأوّل:	
○ **تحديد المفاهيم**	07
1- مفهوم العمليّة التّعليميّة التعلّمية	11
2- مفهوم التعلّم	13
3- عناصر العمليّة التّعليميّة التعلّمية	20
4- الوسائل التّعليميّة	
○ **المبحث الثّاني: مفهوم استراتيجيّة التّعليم المعاصر**	32
1- مفهوم استراتيجيّة التّعليم المعاصر	33
2- مفهوم التّعليم	35
3- بين الاستراتيجيّة والطّريقة والأسلوب	38
4- أهمّ استراتجيات التّعليم المعاصر	71
5- خلاصة الفصل	
الفصل الثّاني: قراءة في المنهج	
1- المقاربة بالأهداف	73
2- المقاربة بالكفاءات	78
3- العصف الذّهني	87
4- قراءة الاستراتيجيات في ضوء النّظريات المنتشرة بها	92
خاتمة	98
قائمة المصادر والمراجع	101

ملخّص: تُعدّ استراتجيات التّعليم التي ظهرت في العصر الحالي ضرورة من الضّروريات التي ناد بها واقع الإصلاح التّربوي، إذ إنّ في مجملها ما سعى إلى إيجاد الحلول المناسبة والوسائل النّاجعة في إطار ما يخدم التّربية والتّعليم، من خلال ما أتت به من وسائل تعليميّة فعّالة وكذا مناهج جديدة غير التي عرفت فيما سبق، وهذا تماشيا مع التعليم ومستويات التعلّم في العصر الحالي، إذ حملت في طيّاتها مجموعة من المبادئ سعت في مجملها إلى تحقيق ذلك التعلّم الفعّال والنّاجح. وقد كان المنطلق الأساس لبناء خلفياتها النّظريّة، ضرورة إقحام المتعلّم كمحور رئيس يقوم بتنشيط مجريات عملية التّعليم والتعلّم، وبذلك تكون قد تبنّت مبدأ المشاركة الفعّالة معتمدة في هذا على جملة من طرائق التّعليم، التي كان الهدف الأوّل منها هو نقل المتعلّم من المفعوليّة إلى الفاعليّة، وعلى هذا الأساس تبنّت أدوارًا جديدة غيّرت من المواقف التعليمية التي شهدها مضمار التّعليم سابقا، ليكون المعلّم المنشّط لأفكار المتعلّم وتطبيقاته، وجل كفاءاته التي يلخّصها في جملة وضعيات تعليميّة تعلّمية، يسعى من خلالها إلى بلوغ الأهداف من خلال تعلّمه، وتحقيق هذا ينطلق من منظور هذه الاستراتيجيات التي تتبنى مفهوم تطوير كفاءة المتعلم، اعتمادًا على التّعليم الفعّال بطرائق حديثة وكذا استراتيجيّات جاءت في مفهوم المقاربة الجديدة للتوصّل إلى تعلّم ناجح.

Résumé : Les stratégies éducatives qui ont émergé à l'époque actuelle sont l'une des nécessités prônées par la réalité de la réforme de l'éducation, car dans son ensemble, elle a cherché à trouver des solutions appropriées et des moyens efficaces dans le cadre de ce qui sert l'éducation et l'éducation, à travers le des moyens éducatifs et des programmes d'études efficaces qu'elle a apportés, ce qui correspond aux niveaux d'éducation et d'apprentissage de l'ère actuelle. Il comportait un ensemble de principes qui cherchaient dans leur intégralité à réaliser cet apprentissage efficace et réussi. La prémisse de base pour la construction de son arrière-plan théorique était la nécessité d'impliquer l'apprenant comme un axe principal qui active le processus d'enseignement et d'apprentissage, et ainsi il a adopté le principe d'une participation effective basée sur un certain nombre de méthodes d'enseignement, Sur cette base, il a adopté de nouveaux rôles qui ont changé les attitudes éducatives dont le domaine de l'éducation était témoin auparavant, d'être le maître actif des idées et des applications de l'apprenant, et de la plupart de ses compétences, qu'il résume dans un certain nombre de fiches pédagogiques et situations éducatives, à travers lesquelles il cherche à atteindre des objectifs par son apprentissage, et y parvenir relève de la perspective de ces stratégies qui adopte le concept de développement des compétences de l'apprenant, basé sur un enseignement efficace avec des méthodes modernes, ainsi que des stratégies qui sont venues dans le concept de la nouvelle approche pour réussir l'apprentissage.