الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج

كليّة الآداب واللّـغات قسم اللغة والأدب العربي

محاضرات في مقياس اللّسانيات البيداغوجيّة

موجّهة لطلبة السنة الأولى ماستر (ل.م.د) تخصص لسانيات عامة

المادة: التّخطيط اللّغوي

السداسي: الثاني

المعامل:02

الرصيد :04

إعداد الدكتور:

عبد الكريم بن محمد.

السنة الجامعيّة :2022-2023

بسم الله الرحمن الرحيم

التّخصّص: **لسانيات عامّة**

اسم الوحدة: **الوحدة التّعليميّة الأساسيّة**

اسم المادة: **اللّسانيات البيداغوجيّة**

السداسي الثّاني:

المعامل:02

الرصيد:03

أهداف التعليم: يهدف تدريس المادة إلى استكمال دراسة العلاقة بين المعارف من خلا ل علوم التربية بصفة عامة مع استثمار المعارف في اللسانيات واللسانيات العامة ومدى صلاحية المناهج اللسانية في الميدان البيداغوجي مع المعارف التي سبق للطلبة أن تناولو ها عن المادة في مرحلة الليسانس

مفردات المقياس

1 – التعليميات : المصطلح والمفهوم.

2- التعليمية والبيداغوجيا.

3- التّعليم والتّعلّم.

4- التّعليميّة وعلوم التّربيّة.

5- نظريات التّعلّم: النشأة1: السلوكيّة.

6- نظريات التعلم2: الجشطالتية

7- نظريات التعلم.: البنائية الاجتماعيّة.

8- إعداد المعلم.

9- مشكلات التعلم وعلاجها

10-الوسائل التعليميّة وتقنياتها.

11- الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف.

12- الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة بالكفاءات(بيداغوجيا الوضعية، المشكلة- بيداغوجيا المشروع) المقاربة النصيّة.

13- التقويم وأنواعه: التقييم/ التقويم(التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التأهيلي)

14- التعليمية والتكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال.

مقـــــــدمـــة

مقدمـــة:

هذه محاضرات في مقياس اللسانيات البيداغوجية المقررة على طلبة السنة الأولى ماستر تخصص لسانيات عامة. تهدف على التّعريف بحقل التعليمية باعتبارها فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية. والطالب في هذا المستوى بحاجة ماسة إلى التزوّد بمعاف تعليمية وبيداغوجية تكسبه مهارة وكفاية معرفية تعينه بعد تخرجه في ممارسة وظيفة التعليم أو في إكمال دراسته العليا..

وقد مهدت لهذه الدّروس بتحديد المصطلحات المتعلقة بالتعليمية .العلم التطبيقي البيني الذي يجمع بين عدة حقول معرفية، تلك الحقول التي تهتم بشأن اللغة من حيث هي نظام يجب معرفته لذاته أو كوسيلة يتم تعليم المعارف بها.

وقد عرجت في هذه المحاضرات على العلاقات التي تربط التعليمية بالعلوم التربوية، والبيداغوجيا كما تطرقت إلى التمييز بين الوضعيات التعليمية والوضعيات التعلمية.

وكان لزاما التطرق إلى أهمّ المقاربات ونظريات التّعلم التي تمّ استثمارها في ميدان التربية والتعليم، وبناء المناهج التعليمية وصناعة الكتب الدراسية، كالمقاربة السلوكية والمعرفية والبنوية الاجتماعية.

وتعتبر محاضرة إعداد المعلم من بين أهم المحاضرات لكونها تعالج قضية إعداد المعلمين وتدريبها قبل الخدمة وأثناء الخدمة، مع تحديد الكفاءات والشروط اللازمة توفرها في المعلم الناجح المبدع.

وقد شملت هذه المحاضرات على موضوعات ترتبط بالمقاربات التعليمية القديمة منها والحالية تلك التي اعتمدت أولا تزال تعتمد في مجال التعليم. كالمقاربات البيداغوجية ؛كالمقاربة بالمضامين أو المقاربة بالأهداف انتهاء إلى المقاربة بالكفايات. كما خصصنا محاضرة للمقاربة النصية التي تمّ اعتمادها حديثا كاختيار منهجي في تدريس اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية. أمّا محاضرة التقويم بشتى أنواعه فهي من أهم مرتكزات التعليمية وأسس نجاحها وبنائها. وفي في ختام المحاضرات تحدثنا عن أهميّة الوسائل التعليمية في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وفي المحاضرة

ختمت الدروس بالتّوقف عند القرائن اللفظية والمعنوية التي هي الأخرى تسهم في تحديد الدلالات المختلفة للتراكيب العربية، وعلاقة كل ذلك بالسياقات المقالية والمقامية.

آمل أن تفي هذه الدروس بالغرض العلمي المرغوب فيه، وأن ينتفع بها أهل الاختصاص، فتكون لهم حافزا قوّيا يدفعهم إلى بذل مزيد من الجهد والبحث في هـذا العلم الجليل القدر.

وما توفيقي إلا بالله.

التّعلميّات

المصطـــلح والمفـهوم

- مقدمة
- التعليميّة ومجالاتها.
- التعليمية العامة.
-تعليمية المادة
- التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.
- تعليمية اللغات.
- المثلث التعليمي.
- أسئلة التعليمية

المحـــاضرة الأولـــى
التعليميّات : المصطلح والمفهوم .

المصطلح والمفهوم

نعثر في ثقافتنا اللسانيّة العربية الحديثة على الكثير من المصطلحات المقابلة للمصطلح الغربي (Didactique) نحو: التعليميات قياسا على الرياضيات والبصريات، علم التدريس في العراق، التعلمية في لبنان. بينما يكتفي الدارسون المغاربة بالنقل الحرفي للمصطلح فيستخدمون لفظة ((الديداكتيك)). ومصطلح التّعليميّة واسع الانتشار خاصة عندنا في الجزائر وهذا المصطلح هو الذي نراه الأصلح والأسهل، وذلك لأمرين:

الأمر الأوّل:– يتمثل في الجانب اللغوي، فالتعليمية مصدر صناعي مأخوذ من مادة (ع ، ل ، م) والفعل اللازم منها، علم ، يعلم اعلم علما. وتشتق منه الأفعال المتعدية ، نحو: علّم، يعلّم، تعليما. وتعلّم يتعلّم تعلّما.

الأمر الثاني: إحالته المباشرة على الفعل التعليمي التعلمي وسيرورته أثناء إجراء العملية التعليمية التعلمية.

التعليمية ومجالاتها

يمكن تحديد مفهوم مصطلح التّعليمية (La Didactique) بكونـها :

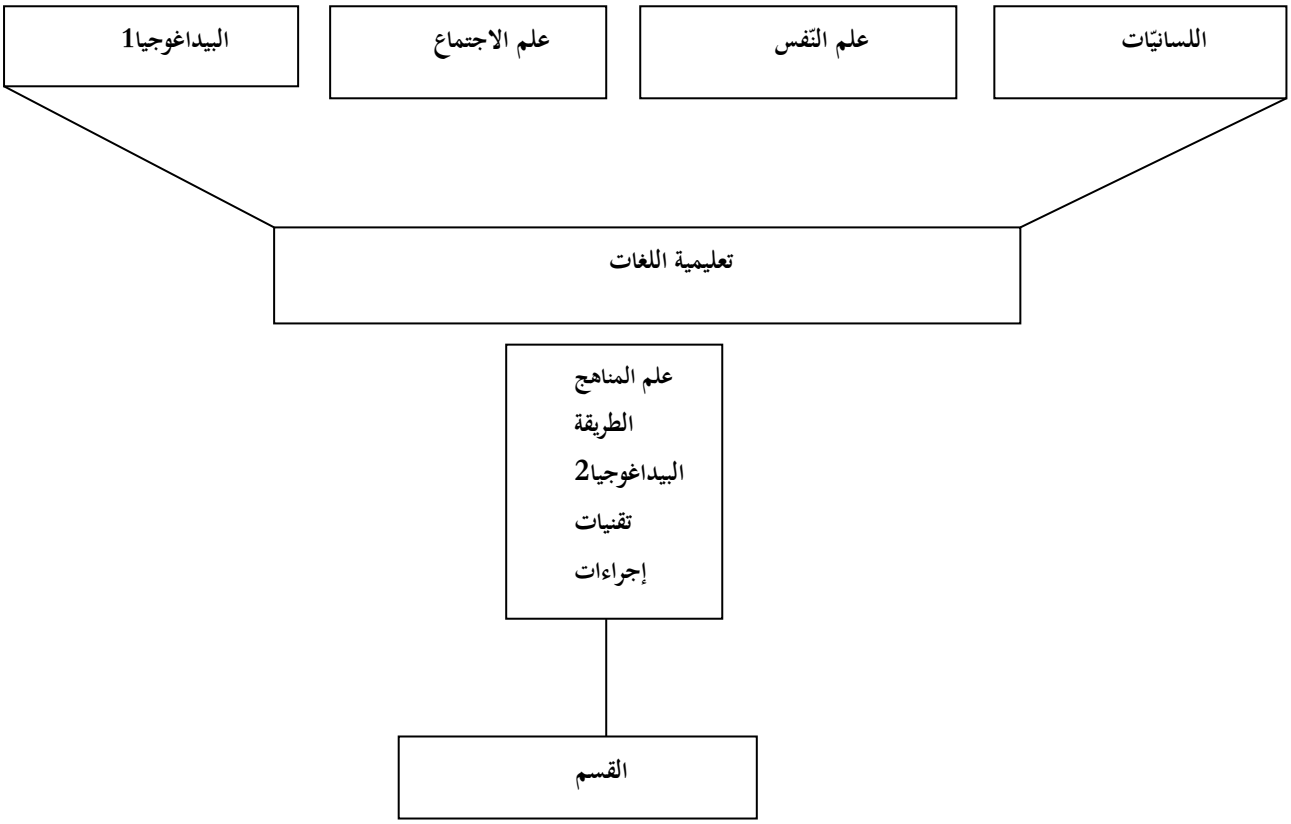
1 – الدراسة المنهجيّة للطرائق والتطبيقات التّعليميّة بصفة عامة ،أو تعليم معارفـة معينة.

2 – علما يهدف إلى دراسة الطرائق التّعليمية ونظريات التّـعلم.

3– وصفا للإحالة على التقنيات أو الوسائل المستخدمة في تحقيق أهداف تعليميّة.

فالتعليمية؛ تهم بالطرائق والوسائل التّعليميّة التي تساعد على تدريس مادة معينة. كما تعني طريقة معينة في تحليل الظواهر التعليمية، ومعالجة المشكلات التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث بنيتها ومنطقها وكذا الجوانب المرتبطة بالمتعلم سواء كانت

نفسية أم منطقية. والتّعليمية (Didactique) بالمفهوم العام تتناول بالدراسة والتحليل كل ما يتصل بعملية التّعليم و التكوين والتربية. كما تعترض الدارسين والباحثين المهتمين بدلالة مصطلح (التعليمية) صعوبة خارج تقاطعه مع مجالات معرفيّة أساسية؛ كالابستمولوجيا، والعلوم الاجتماعيّة 'Epistemologie' والبيداغوجيا 'Pedagogie'، وعلوم النفس 'Psychologie' يمكن توضيح هذا التّداخل والتكامل المعرفي الذي يجمع التعليمية مع المجالات المعرفية المحاقلة لها من خلال الترسيمة التالية:



التعليمية العامة (Didactique générale):

تهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس والتكوين وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، يقصر اهتمامه على كل ما هو عام ومشترك بين جميع مواد التعليم ويندرج ضمن هذا التصور كل ما يرتبط بأساليب التدريس وأشكاله والوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة.

تعليمية المادة (Didactique d'une discipline):

تعنى تعليمية المادة بالنظر في طبيعة المادة المدرسة تحليلا وتفكيرا وتأملا (ج . .ك. غانيون (Gagnon))

تعمل على صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار في مجالات علم النفس

والبيداغوجيا وعلم الاجتماع....

– كما تعني تعليمية المادة الدراسة النظرية والتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة هذا التعريف الأخير تم انتقاده لكونه تعريفا ابستمولوجيا. يغلب عليه مضمون المادة ومحتواها المعرفي. (محمد مريني 2012.ص:33)

التعليمية العامة والتعليمية الخاصة (Didactique spécifique):

تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التعليم من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها (الوسائل التي تحتاجها مادة العلوم الطبيعية غير الوسائل التي تحتاجها الجغرافيا مثلا.

تعليمية اللغات 'Didactique des langues '

يمكننا أن نشير في هذا السياق إلى ما يعرفالتعليمية التحليلية (Didactique Analytique) تهتم بالتحليل العلمي لتعليم اللغات، ومن ثم فهي تشتغل على ثلاثة حقول اللغة الطريقة ، التعليم وتقترح دراسة علمية لكل حقل من هذه الحقول. وهذه القواسم المشتركة تكوّن الجهاز المفاهيمي للتّعليميّة بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصّة.

وخلاصة القول ، فالتعليمية لفظ يوحي بمعاني تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم. فهي لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما أنها لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية. إنها تهتم بكل ما يحتاجه التعليم من طرائق ومناهج ، وتنظر في طبيعة المادة اللغوية التي تنتجها اللسانيات ، انطلاقا من مبادئ تمنحها علوم النفس وعلوم الاجتماع والبيداغوجيا مع استعمال إجراءات وتقنيات تتناسب مع مبادئ منتقاة ومنفتحة على بناء الطرائق ومناهج صالحة للاستعمال في القسم.

يتنازع تعليميّة اللـغات اتّجاهان :

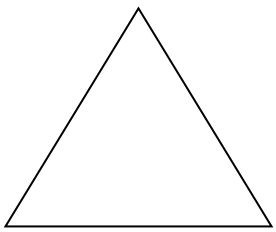
-اتّجاه يرتبط بطرائق تعليم اللغات وهي مكملة من اللسانيات التطبيقية الجيل الثاني.

- اتّجاه مستوحى من اللسانيات التطبيقية الجيل الأول أي اختصاص يغطي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللغات وتكون مجال توليفي (lieu de synthèse بين إسهامات مختلفة لسانية وعلم النفس وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا.

المثلّث التّعليمي:

يقصد بالمثلث التعليمي أو البيداغوجي تلك العلاقات المتشابكة المتلازمة في العملية التعليمية التعلمية وفق سيرورة محددة تربط بين أقطاب أساسية: المتعلم الذي يمثل محور العملية ومركزها والمعلم بصفته موجها ومرشدا، والمعارف المراد إكسابها للمتعلم ويمكن تحديده من خلال المخطط التالي:

المعارف



المتعلم المعلم

ينبغي على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين هذه الأقطاب الثلاثة في التدريس، أن يستجيب بمرونة لما تتطلبه طبيعة المحيط التربوي المعين والزمن المحدد اللذين يجري فيهما الفعل التعليمي التعلمي. ولكي تنجح عملية التعليم ينبغي أن يتوفر عنصر التفاعل بين هذه الأقطاب، ولكي يحدث ذلك ينبغي أن تتحقق الشروط الآتية:

- معرفة خصائص المتعلم الذهنية والنفسية والاجتماعية...

- ينبغي أن تتميز المعارف المستهدفة بالتدرج في مفاهيمها.

– امتلاك المعلم القدرة على الاستفادة من نظريات التعلم والاقتدار على التخطيط، وبناء التّعلمات وإنجازها عبر مسارات معينة.

هذا التفاعل والتداخل والتلازم بين هذه الأقطاب: المعرفة المعلم والمتعلم، ويتجسد عبر ثلاث وضعيات:

علاقة المعلم بالمتعلم العقد التعليمي (le contrat didactique)

علاقة المعلم بالمعرفة النقل التعليمي (la transposition didactique)

علاقة المتعلم بالمعرفة التمثلات (les représentations)

أسئلة التعليمية

تحاول التعليمية أثناء إنجاز مهامها المتعلقة بهندسة الوضعيات التعليمية وإنجازها الإجابة على الأسئلة الآتية :

– ماذا نعلم؟ يخص المادة المدرسة الهدف ومفرداتها، وأسس اختيارها.

– كيف نعلم؟ ويتعلق هذا السؤال بالطرائق البيداغوجية المبنية على نظريات التعلم ومبادئ علم النفس ومخرجات علوم التربية

– من نعلم؟ يهتم هذا السؤال بالبحث والنظر تأملا وتحليلا لخصائص المتعلم.

–لماذا نعلم؟ – يجيب هذا السؤال على الكفاءات والأهداف التعلمية المنتظرة.

هذه الوضعيات الثلاث تشكل مجال الدراسة والبحث في التعليمية، إذ تهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين وتتحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعية التّعليميّة التّعلميّة، ومن ثم فهي تسعى إلى تفسير طبيعة التفاعل بين هذه الأقطاب، وفي الوقت ذاته إلى التفكير في إنشاء معايير فعالة تعقلن نشاط كل من المعلم والمتعلم، وهذا ما يقتضي ثلاثة مراحل:

– مرحلة البرمجة والتحضير: يتم فيه التحضير الجيد والاستعداد الكامل، ووضع الخطط وبناء الاستراتيجيات.

– مرحلة التنفيذ: وفيها يقوم المعلم بتطبيق الاستراتيجيات المختارة وفق حصيلة من التقنيات والوسائل.

– المراقبة أو التقويم: يعتبر التقويم عملية مستمرة للفعل التعليمي وعاملا من عوامل تعديله. وهو محك نجاح الفعل التعليمي / التّعلمي أو فشله. (بن محمد 2005. ص134)

التّعليميّة والبيداغوجيا

-مفهوم البيداغوجيا

-البعد المعرفي

- البعد التطبيقي

- مفهوم التعليمية

أوّلا- نشأة التّخطيط اللّغويّ وتطوّره.

ثانيّا - موضوع التّخطيط اللّغوي:

المحـــــاضرة الثانية
التّعليميّة والبيداغوجيا.

البيداغوجيا (La Pédagogie)

يقصد عادة من مصطلح البيداغوجيا (La Pedagogie) في موروث الثقافة اليونانية، مجموع الممارسات الخطابات الهادفة إلى مرافقة الطفل وإعداده إعدادا نفسيا وذهنيا وتأهيله اجتماعيّا ليصبح مواطنا راشدا وصالحا. أما مفهوم المصطلح العام فيرشد إلى كل ما يرتبط بالعلاقات التي تجمع بين معلم ومتعلم قصد التربية والتكوين للأطفال والراشدين. واستنادا إلى هذا المفهوم فالبيداغوجيا تبنى على بعدين مختلفين :

أ– بعد معرفي(إبستمولوجي)

يراد به الأبعاد النفسية والفلسفية والاجتماعية التي تحدد في ضوئها الغايات والأهداف العامة التي تبنى عليها مناهج التربية والتكوين وتترجمها الوضعيات التكوينية أو التربوية، إضافة إلى جملة من المبادئ التربوية نحو: التكييف والتدرج التحفيز. والبيداغوجيا في بعدها المعرفيّ تستقي فلسفتها واتجاهها وأهدافه التّربويّة من فلسفة المجتمع الذي تهتم بتكوين أفراده، وذلك مثل الثقافة والدين والاعتقادات السائدة داخل هذا المجتمع إضافة إلى ما رسمته الدولة من سياسات عامّة وسياسة تعليميّة ينبغي الالتزام بها في أيّ مشروع بيداغوجي.

بـ – بعد تطبيقي:

يتكون من مجموع السياق التعليمي الذي تترجمه أفعال التعليم والتعلم التي ينشطها كل من المعلم والمتعلم.، إضافة إلى الوسائل التعليميّة المستخدمة في التواصل البيداغوجي. ومن مفاهيم مصطلح "البيداغوجيا " الشائعة : مجموع الإجراءات والاختيارات التّقنية القابلة للتنفيذ داخل وضعيات تعليمية محددة . وفي ضوء هذا المفهوم يمكننا أن نتحدث مثلا عن : بيداغوجيا السمعي البصري. واستنادا إلى هذا المفهوم الأخير يميّز بعض أهل الاختصاص بيداغوجيا تعليم اللغات عن منهجية

تعليم اللغات. فمنهجيّة تعليم اللغات تخصّ بالطرائق البيداغوجية التي يمكن اعتمادها في التّواصل البيداغوجي على محور المعلم/ المتعلّم. أمّا تعليم اللغات فهي تهتمّ بالمادة موضوع التعلّم.

في معجم تعليمية اللغات التّعليميّة (Didactique) التعليمية مصطلح يرادف ترتبط باللسانيات البيداغوجية واللّسانيات النّفسية (في إيطاليا وسويسرا). أما في بلجيكا فالتعليمية تقابل البيداغوجيا. (Galisson 1976.ص405)

البيداغوجيا ليست علما خالصا يدرس النظم التربوية دراسة علمية، بل مهمتها تقتصر على النّظر في هذه النّظم بغرض إمداد النشاط التربوي للمدرس وإثرائه بأفكار توجّهه أثناء قيامه بمهمة التعليم. والبيداغوجيا كنظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من علم النفس وعلم الاجتماع. وهي بالمفهوم الواسع لها تتكون من وسائل تبليغ معلومات تثبت في ذاكرة المتلقي، وتقترح التحليلات السبرنتكية وسائل جديدة يمكن تلخيص ما هو أساسي فيما يلي:

-تتجمع المعارف في تصنيفات وتخزن في الذاكرة أو في وثائق.

- يتم استعمال المعارف بواسطة استدلالات من نمطين استدلال استنتاجي واستدلال تماثلي.

كما تشير البيداغوجيا في مدلولها العام إلى عملية تفكير حول الغايات والأهداف التربوية العامة، وحول الوسائل والمناهج والعلاقات التربوية التي تمكن من تحقيق تلك الأهداف جزئيا أو كليا. يمكن لها أن تكون مرادفة للطريقة البيداغوجية عندما تشير إلى سلوك المدرس التربوي بكل جوانبه المنهجية أثناء قيامه بتنفيذ فعل تربوي محدد المتصل بنظرية تربوية ما.(Galisson1976.ص151،152)

التّعليم والتّعلم

- مقدمة

-التعلّم

- التعليم

- عوامل التعلّم

المحـــاضرة الثالثة
التّعليم والتّـعلّم.

مقدمة.

يتميّز سلوك الإنسان بخلفيتيه الفطرية والمكتسبة؛ فالفطرية تتعلّق بتلك السلوكات المرتبطة بالجانب البيولوجي الموروث التي يولد الإنسان مزودا بها على شكل استعدادات وبرامج وراثيّة، توجّهه نحو اكتساب الخبرات لكي تمكّنه من التّأقلم مع البيئة التي يولد فيها والعالم الذي ينتمي إليه. ويعتبر هذا الجانب الفطري هو المسؤول عن تمكين الكائن الحي من القدرة على التّكيّف مع ظروف المحيط الحيوي الذي يعيش فيه.

يبدأ التشكّل الأول لحياة الأطفال حينما يميلون نحو سلوكات معينة، ثم سرعان ما يتطور هذا الأمر وعبر مراحل عمريّة محدّدة يتمّ تعديل هذه السلوكات وتنميتها بفعل الممارسة المتكرّرة لهذه السلوكات وبترشيد من البيئة قصد التكيّف مع ملابساتها. وبفضل تعرّض حياته إلى آليات مثل التكرار والتّعديل والتغيير، ومع استمرار حدوثها، وحين يبلغ السلوك آخر حد من التغير بالممارسة يصبح سلوكا مكتسبا. ويندر وجود سلوك مكتسب فطري بحت عند أي كائن بشري راشد، ومما يدل على ذلك أن السلوك الفطري تعتريه تعديلات متكرّرة ترتبط بطبيعة مراحل النّضج لدى الكائنات الحيّة. ويمكن تبيّن ذلك من خلال ملاحظاتنا لمحاولات الأطفال لإشباع غريزة البحث عن الطعام، وهذه المحاولات تختلف تماما عما نراه عند الأشخاص الراشدين من سلوكات يقومون بها لإشباع الغريزة نفسها. والحقيقة أن الطفل يقوم بإشباع غريزة البحث عن الطعام عن طريق المحاولات العشوائية المتكرّرة، فهو يتعثر في حركاته، وقد تكون هذه الحركات بعيدة عن تحقيق الأغراض المرغوب فيها، ومع تكرار هذه الحركات أو السلوكات يقوم الطفل بالتخلي عن الحركات العشوائية التي لا تساعده في تحقيق هذه الأغراض، فيقوم بتعديلها واستبدالها بحركات مغايرة توصله بطريقة مباشرة إلى أغراضه المرغوب في حصولها. ويفتقر الكائن البشريّ إلى أن يتعلّم ما يجعله قادرا على إنجاز الأفعال التي تحفظ له بقاءه، ومن ناحيّة أخرى فهو أيضا يحتاج إلى من يأخذ بيده ويعلّمه ما ينبغي أن يتعلّمه. ومن ثمّ فعمليتا التعلّم والتعليم مرتبطتان ومتلازمتان في كثير من الأحايين. فما المقصود من التعليم والتّعلّم؟

التعلم (Apprentissage)

يعرّف التّعلّم بكونه سيرورة نشطة وبنائية تحدث تعديلات في بنية المعارف. وهو عملية قصديّة يمكن وصفها اعتمادا على ما تقدّمه لنا نظريات التعلم بمختلف اتجاهاتها وأصولها المعرفية من معطيات علميّة أو فرضيات تفسّر إلى حدّ ما يحدث داخل الذهن البشريّ من عمليات عقليّة ونفسيّة مصاحبة لفعل التّعلم واكتساب اللغة. فالتّعلم إذا سيرورة نفسية وذهنية ذات معنى وقصد وإرادة واعية من طرف المتعلم سواء أكان طفلا أم راشدا. يتميز التعلم عن الاكتساب بكون التّعلم يرتبط بمرحلة حل المسائل باعتماد المكتسبات القبلية بينما يفيد الاكتساب الانتهاء من حل المسائل وتخزين التعلمات في الذاكرة.

يتحصّل المتعلّم من خلال تعلّماته على قدرة تمكّنه من فهم الأوضاع الاجتماعية والاستجابة لها بشكل عفويّ وطبيعيّ، وكلّما تنوعّت الخبرات وتكاثرت لدى المتعلّم ازداد رصيده من التأقلم والتكيّف الاجتماعيين، وأكسبه أيضا قدرة إدراك العلاقات والتمييز بين أنماطها وتفاصيل الأحداث والأشياء ذات القيمة في مواقف معيّنة أو وأضاع مختلفة. نؤكد أنّ هذه القدرة تنمو وتتحسن بفعل التّربيّة والأفعال التي ينجزها الإنسان. وعندما يلحظ أنّ سلوكه وتصرفاته قد أحدثت أثرا في استجابات الآخرين له فإنه دائما يميل إلى انتخاب أنماط من السلوك الاجتماعي الذي يسعفه في تحقيق أغراضه وأهدافه.

يعدّ التّعلم ركنا أساسا يسترعي اهتمام المتخصصين في مجالات التّعليمية ونظريات التّعلم. ويواجه هؤلاء المتخصصون صعوبة كبيرة في تعريفه وتحديد مفهومه، لكونه ظاهرة متعددة الأقطاب ترتبط بعمليّات ذهنيّة وسيرورات نفسية. كما ترتبط بجوانب بيولوجية وعصبية. إذ لا يمكن إخضاع هذه العمليّات وتلك السيرورات والعلاقات التي تنتظم فيها للملاحظة الحسية المباشرة. لكن ما يمكنه ملاحظته منها هي تلك الآثار المترتبة عنها ونتائجها لدى المتعلمين. ومن ثمّ ندرك أنّ التّعلّم لا يمكن اعتباره عمليّة تُجرى بشكل مستقل ومنفصل تدرس بشكل منعزل.

بناء على سبق ذكره فإنّ التّعلم عملية تغيير شبه دائم في سلوك الأفراد، لا نقدر على ملاحظته ملاحظة مباشرة، ولكن يمكننا الاستدلال عليه عبر الأداء أو السلوك الذي يقوم به الأفراد .

ومن تعريفات التعلم نورد مايلي:

1- "نمذجة سلوك أو تعديله من أجل تكييفه مع متطلبات وضعية جديدة". (Galisson 1976.ص41)

2- "عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات"(غريب.ص 71.)

3- يعرفه ادوين. ار .جثري بأنه" القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقف ما بسبب استجابة سابقة للموقف...(وهذه) القدرة هي التي تميز تلك الكائنات الحيّة الإدراك العام أو الحكم السليم.(جورج إم غازدا ,ريموند جي. كورسيني. ص11.)

- يعرفه جميل حمداوي بقوله: «إدراك الأشياء واستبصارها وتنظيمها، وتملك المعارف واكتسابها إما وراثيا، وإمّا تجريبيا عبر المران والتدريب والصقل والدراسة والتجربة" (حمداوي.ص10)

نستخلص من مجموع هذه التعريفات أنّ التّعلّم:

1/ وسيلة حيويّة وضرورية لتكيّف الفر د مع بيئته الخارجيّة.

2/ يوجهنا إلى كيفية إشباع الرغبات والدوافع واكتساب للوسائل المحققة لأهدافنا.

3/ يتّخذ غالبا شكل حل المشكلات.

4/ التّعلّم قدرة على الاستجابة ضمن سياق موقفي معيّن.

4/ التّعلّم باعتباره فعلا قصديا واعيا قدرة على التعديل والتغيير والتأقلم خاصيّة يتميّز الإنسان عن سائر الكائنات

5/ عمليّة إدراكيّة استبصاريّة للأشياء والمعارف وقدرة على اكتساب المعارف وتنظيمها.

طبيعة التعلم:

التعلم نشاط واع قصدي يقوم به المتعلم ذاته من أجل الحصول على استجابات، ويكوّن لنفسه مواقف بواسطتها يستطيع أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في حياته اليوميّة. وما مهمّة العملية التعليمية كلها إلّا تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة.

عوامل التعلم

عوامل التعلم كثيرة، منها النضج والاستعداد والعزم والحوافز.

1-النّضج والتّعلم:

النّضج تغيرات داخليّة وخارجية تطرأ على الفردالحي بصورة عفويّة ينجم عن مخطط جيني والسلوكات المرتبطة بعامل النّضج كثيرة مثل الحبو والمشي والوقوف. عند الأطفال. ويرتبط التّعلم بالنّضج ارتباطا قويّا إذ يعتبر النّضج عاملا حاسما في حصول التّعلّم، فهو المسؤول على نجاح الفرد أو فشله في تعلّمه للمهارات واكتسابه للمعارف.

يعتقد جمهور من علماء النفس أنّ كل من التّعلّم والنّضج يعدان مصطلحين مترادفتين. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن كليهما عاملان مهمان في نمو العضوية. ونمو الكائن الحيّ شرط ضروريّ في حصول التّعلّم، بل إنّ النّضج من مشتملات التعلّم، وفي غياب أيّ نضج لن يكون هناك تعلم على الإطلاق. فالقدرة على حلّ المشكلات التي تعتبر من صميم التّعلّم يؤدي فيها النّضج دورا محوريا النضج نمو يحدث دون استثارة خاصة(كالتدريب والتمرن) لأنّ" النضج تغير لا إرادي لا يشعر به الفرد بينما التّعلّم يكون شعورا وإراديا"(الداهري 2011ص160) إن الكثير الأعمال تظهر في سلوك الأطفال بالترتيب نفسه وفي الوقت عينه بالرغم من أن الأطفال قد عاشوا في محيطات مختلفة، ذلك بأن ظهور هذه الفاعلات متصل أوثق الصلة بنمو العضوية الفيزيولوجي، أما التعلم فهو تغير في السلوك متوقف على شروط استثارة خاصة، وهذا هو السبب في أن ما يتعلمه الطفل متوقف على طبيعة محيطه ونوع خبراته، ولذلك

كله كان إصرار طفل ما بعض المهارات والقدرات الخاصة رهنا بالفرص التي هيئت له لكي يتعلم مثل هذه المهارات والقدرات المعينة كما أنه رهن بمقدار التدرب ونوعه أكثر منه بنمو العضوية.(عبد الواحد إبراهيم2013.ص75،76)

2 الاستعداد للتعلم:

يتأسّس استعداد الطفل للتعلم بنموه الجسدي والعقلي والعاطفي والاجتماعي. وعمر الطفل العقلي ليس العامل الوحيد في تعلمه القراءة مثلا، لكن تحديده ضروري في تعلّم بعض المهارات كالقراءة مثلا إذ أشارت بعض الدراسات والبحوث العلميّة أنّ سنّ ست سنوات ونصف هي البداية المناسبة بالقراءة. فنضج أجهزته الجسدية واهتمامه بالقراءة وخبراته السابقة وقدرته على الاستثمار في الأفكار وتوظيفها التوظيف الحسن وقدرته على التّفكير المجرد وحل المشاكلات وقدرته على تذكر المعاني وشكل الكلمات وأصواتها، كلّ هذا يعدّ عوامل مصيريّة في تعلم القراءة والحصول على مهارتها .

لكن من المؤكد أيضا أنّ كل من الخبرة السابقة والتمرّن المتتابع يشكلان يسهمان في تنميّة المهارة القرائية. ومن ثمّ يؤدي توجيه الطفل وتهيئته نفسيا وذهنيا واجتماعيا لفعل القراءة دورا كبيرا في حصول مهارتها .

3 العزم على التّعلم:

عزم الإنسان على التّعلم والحفظ والتّذكر كلّها تمثّل عوامل رئيسة في حصول التّعلّم ونجاحه. لكن غياب العزم على التعلّم يبطله، فقد تعرض لنا بطريقة عفوية بعض الأشياء التي تقع على هامش انتباهنا لكن هذا النوع من المعلومات الهامشية غير موثوق بها. فكم هي المعلومات التي نعرض إليها يوميّا لكنها سرعان ما تختفي أو نجد صعوبة في استحضارها "فقد دلت التجارب على عجز الإنسان عن تذكر الكثير من تفاصيل أشياء تعامل معها لمرات كثيرة أو مشاهد رآها باستمرار، وفي هذا دليل على أنه أضمن للحفظ والتذكر أن ننتبه منذ البداية للحقائق الهامة والمبادئ الأساس والمهارات الضرورية"(الربيعي 2019ص32)

التّعليم((enseignement))

التّعليم هو فعل واع قاصد يقوم بأدائه شخص راشد مؤهل علميّا وتربويا يتوجّه به إلى فرد أو جماعة (المتعلّم) والغرض من فعل التّعليم نقل خبرات معرفيّة وسلوكيّة إلى الطرف الثانيّ (المتعلم)وفق منهج دراسي محدد ومادة معرفيّة محدّدة أيضا وطرائق تعليميّة مختارة من أجل إنجاح التواصل التربويّ وتحقيق غايات المنهاج ومراميه. ويعرّفه عبد الكريم غريب على أنّه «تبليغ مجموعة منظمة من الأهداف والمعارف والمهارات أو الوسائل، واتّخاذ قرارات تسهل تعلّم فرد ما داخل وضعيّة بيداغوجيّة معيّنة"(عبد الكريم غريب. ص342) ونستنتج من هذا التّعريف أنّ فعل التّعليم يتألف من العناصر الآتية:

- مجموع منظم من الأهداف والمعارف والمهارات.

- تحدد وظيفة التعليم في تبليغ الخبرات ونقلها إلى المتعلم.

- اتّخاذ حزمة من القرارات التي من شأنها تسهيل عمليّة التّعلم ومساعدة المتعلمين على الاستيعاب الكامل والتمثّل الناجح للتعلمات.

- عمليّة التعليم تحدث داخل وضعيّة بيداغوجيّة معيّنة ضمن سياقات مكانيّة وزمانيّة وتفاعليّة.

والتّعليم كظاهرة اجتماعيّة وإنسانيّة مهمّة يقوم بها فئات اجتماعيّة من مستويات مختلفة، وهو كفضاء بشري يتألف من أعضاء هيئات التعليم عبر مختلف مستويات التعليم ومراحله ومؤسساته، ومن موجهين تربويين ومعلمين. ومن أهمّ المهام التي تقع على عاتق التّعليم ترجمة المنهاج التعليمي وفق مراحل زمنيّة متعاقبة:

- المرحلة الأولى، وهي عبارة عن مرحلة تحضيريّة استباقيّة ويتم فيها صياغة الأهداف ، وتصميم الوضعيات التقييمية، واقتراح خطة الدرس في هيئة أنشطة تعليميّة تعلميّة وإجراءات عمليّة تندرج ضمن عمليّة بناء الوضعية التعليميّة التّعلّميّة.

- المرحلة الثانيّة ويتمّ فيها تنفيذ ما تمّ إعداده وتحضيره في المرحلة السابقة وإنجازه.

- المرحلة الثالثة، وهي مرحلة التّغذيّة الراجعة، وهي مرحلة تقييميّة تقويميّة، المطلوب فيها من المعلم أن يتعرّف على مستويات تقدّم التلاميذ في التحصيل وتوجيههم وتصويب ما ينبغي تصويبه. (عبد الكريم غريب. ص342)

التّعليم والطرائق التّعليميّة:

التّعليم فعل بيداغوجي يقوم به شخص مؤهل يتوفر على شروط الكفاءة المهنية من معارف ومهارات تساعده في أداء مهمته التّعليميةّ، ويطلق على هذا الشّخص المؤهل المعلم أو المدرس أو الأستاذ...

توصف الطرائق التعليمية المختلفة تقليدية وحديثة ومعاصرة على أنّهـا وسائط تستثير المتعلم وتوجّه فعله التّعلّمي. تقاس أهمية الطرائق التعليمية بمقدار ما تستثيره من فاعلية المتعلم وتحقق لديه الاستجابات والمواقف المرغوب فيها من طرف المجتمع، واستيعاب المعلم لطرائق التّعليم واستيعابه السليم لآليات الفهم والتعلم لدى المتعلمين له أهمية قصوى في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، بل هو أحد العوامل الحاسمة في إنجازها. كما ينظر إلى الأداء الجيد للمعلّم -وهو من مهامه الرئيسة – على أنّه دليل على عبقريته ونجاحه. وبدهي أننا لا نقصد بالتعليم تقديم المواضيع المدرسية وتحويلها للمتعلّم فقط، وإنّما نريد بالتعليم كلّ فعل مهاري يقوم به المعلّم بطريقة فنيّة رائعة فهو مثل المهندس الذكيّ والبناء الماهر، إذ تتجلى عبقريته ومهارته في الطريقة المثلى التي يسهم بها في بناء المتعلّم لمعارفه اعتمادا على استراتيجيّة التعلّم الذاتي، وباعتباره موجّها ومرافقا للمتعلّم ضمن سياق تعليمي/ تعلّمي. وفعن طريق عمليّة التعليم يمكننا أن نساعد المتعلّم على أن يعتمد على نفسه في اكتساب الخبرات الجديدة ونمكنه أيضا من القدرة على تقويم معارفها القبليّة أو تعديلها، وكذا بناء أطره المعرفية وتعديلها عندما يتلقى معارف جديدة تتطلب منه تعديلها وتكييفها حسب المستجدات.

وإنّ الغرض الأسمى من اعتماد الطرائق التّعليميّة استثارة المتعلّم وتمكينه من النّشاط التّعلّمي ثم تترك له مساحة من الحريّة والتّحرّر لكي يقوم بحل المشكلات التي تعترضه اعتمادا على ذاته وخبراته المكتسبة. ومساعدة المتعلّم ضمن سياق الفعل التّعليميّ تفيده كثيرا في مواجهة المشاكل المقبلة. نعم لقد يتطلب ذلك بذلا كبيرا للجهد

واستغلالا قدرا كبيرا من الوقت، وهذا ما قد لا تسمح به في أحيان كثيرة حياتنا المعاصرة السريعة المتلاحقة من جهته، ومن جهة ثانيّة فقد لا يتوصل المتعلّم بنفسه إلى أحسن الطرق دومـا. ولذلك كان لا بد على المعلّم أو المدرس أن ينتقي أنجع الطرائق التّعليميّة التي توصله إلى تحقيق الأهداف التّعلّميّة المرجوة؛ ونعني بها تلك الطرائق الأكثر اقتصادا للجهد والوقت. وهنا تظهر شخصيّة المعلّم أو المدرّس وما تمتلكه من كفايات معرفيّة وتقنيات ومهارات سلوكيّة ذاتيّة تجعل منه المعلّم والمدرس المثالي وأيقونة للنّجاح في تسيير صفه ومثلا يحتذي به متعلموه.

ومن هنا كان أهمّ أهداف التّربية والتّعليم هو بناء الفرد الصالح الأنموذج المؤهل لتحقيق غايات المجتمع ومراميه وهنا تظهر المهمة الكبرى المنوطة بالتّعليم وهي:

1/ خلق حاجات ورغبات للتّعلم في نفس المتمدرس.

2/ تهيئة جوّ التّعلّم ضمن فضاء تفاعليّ يمنح جميع المتمدرسين فرصا للتعلّم الجيد.

3/ العمل على تنويع سلوك المتعلمين تنوعا يتناسب وطبيعة مطالب البيئة.

4/ ضمان حصول المتعلم على المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق أهدافه في مجتمعه.

5/ مساعدة المتعلّم في الحصول على الوسائل التي يستطيع بها بناء ذاته ومعارفه معتمدا على نفسه.

6/خلق أوضاع اجتماعيّة متنوعة ومختلفة تستجيب وتتناسب مع التنوع أو الاختلاف الحاصل على مستوى المتعلمين أنفسهم (الفروق الفردية، واختلاف الاتجاهات والميول..) ومراعاة لتنوّع مطالب المجتمع.

7/ تشجيع المتعلّم على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين والانفتاح على مطالب البيئة الاجتماعية والتفاعل معها.

التعليميّة وعلوم التربية

- مقدمة
- مفهوم التربية
- تصنيف علوم التربية وعلاقتها بالتعليمية

المحـــاضرة الرابعة
التعليمية وعلوم التربية.

مقدمة:

تستمد التربية شرعية وجودها بكونها إحدى اهتمامات المجتمع الإنساني على امتداد الحضارات البشرية عبر الأزمنة المتعاقبة، فالظاهرة التربويّة من بين الظواهر الأولى التي لفتت اهتمام الإنسان باعتبارها مقوما أساسيّا في الحياة وشرطا ضروريا للتأقلم والتّكيف مع محيطها الحيوي. لقد خلق الله الإنسان وجعله خليفته في الأرض ووهبه العقل والعلم والحكمة وأرسل إليه رسله وأنبياءه هداة إلى سبل الخير والفلاح، وأنزل معهم ميزان الحق والعدل.

وإذا كان الإنسان قد كلّف بحمل الأمانة وهي الامتثال لمنظومة قيميّة أرادها الله أن تسود الأرض جميعا كالحق والعدل والخير والعلم والهدى والسلام. فإنّ شأن التربيّة في حياة الأفراد والمجتمعات شأن عظيم لأنّها أساس القيام بالتكليف وحمل الأمانة تتوارثها الأجيال جيلا فجيلا. ولا ضير أن نجد الإنسان منذ القدم يولي اهتماما ويمعن النّظر في الظاهرة التربويّة باعتبارها صمام الأمان وضمان تحقيق الخلافة على الأرض.

مفهوم التّربيّة لغة

ربا يربو، نما وزاد ومنه الربا. وربى يربى، نشأ وترعرع. وفي (المفردات في غريب القرآن) وردت كلمة الرب بمعنى التربيّة،" الربّ: في الأصل التربيّة وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حدّ التّمام" (الراغب 245) ورد لفظ التربية في قاموس المحيط بمعاني عديدة نحو التعهّد والرعاية والحفظ والتأديب " ربَّ الولدَ ربًّا: وليّه وتعهده بما يغذيه وينميه ويؤدبّه" (مجمع اللغة العرب ية2004.ص321) فلفظ التربيّة ومشتقاته في القواميس العربية يفيد النمو والرعاية والتغير المرحلي.

مفهوم التّربيّة اصطلاحا

ورد مصطلح(التربيّة) في القواميس المتخصصة ففي المنهل التربوي جاء مفهوم التربيّة على أنّها " نشاط قصدي يهدف إلى تسهيل نمو الشخص وإدماجه في الحياة والمجتمع"(غريب.ج1.ص308)

- التربية (éducation فعل إخراج شخص ما من حالته الأولى (الطبيعية)، يولد الشخص مزودا بعناصر فطرية ، تسعى التربية لتطويرها وإظهارها وتشغيلها. (Gilbert2001.ص55) ويمكن إجمال معاني التربية بالمفهوم الحديث في النقاط التالية:

– التربية موجودة في كل الأزمان، في جميع الأوساط والمجتمعات البشرية.

- موجهة نحو غايات وأهداف محددة.

- التربية فعل إرادي يمارسه الراشدون على الأجيال غير الراشدة وتشمل تنمية الجوانب الفيزيائية والعقلية والأخلاقية، وإدماجه في المجتمع. غير أنّ مفهوم الراشدين وغير الراشدين تتجاوز مفهوم العمر الزمني. لأخذ بعين الاعتبار التكفل الاجتماعي والنفسي للفرد داخل المجموعة.

أنواع التّربيّة

تصنف التربية حسب الوسط التي تجرى فيه، أو الشخص القائم بفعل التربية.

1/ التربية العائلية (familiale) تمارس داخل البيت من طرف الوالدين أو معلم(مؤدب).

2/ التربية خارج التمدرس (Extra scolaire) التي تكتسب خارج المدرسة، من خلال التواجد داخل وسط معين أو الحياة

3/ التربية غير المباشرة(Non formelle) خارج المدرسة، سيرورة تربوية غير مدرسية، يكون المرسل إليه واعيا بأهدافه التكوينية، مثال المحاضر يخاطب مجموعة من الأشخاص حضروا للاستماع إليه.

4/التربية غير الصريحة (IFORMELLE) تتطلب وضعية تربوية و اهتماما من طرف واحد (المصدر أو المستقبل)، مثال ذلك الحصص التربوية، الإذاعية الموجهة إلى الجماهير.

5/التربية الضمنية (Indirecte) مجموع عناصر التي يتوفر عليه المحيط الاجتماعي قصد التكوين، لايكون المربي ولا المتعلم ينظمان اللقاء من أجل هدف بيداغوجي. نحو ملاحظة شخص ما نشاط ما فيكتسبه دون أن يهتم بشأنه المربي أو يولي له اهتمامه. بالنسبة للجمهور المعني بالتربية يمكن التمييز بين نوعين من التربية:

6/ التربية الإضافية(Supplémentaire): كل ما يضاف في مرحلة من مراحل حياة الشخص من معلومات إلى معلومات الشخص المكتسبة في مرحلة التمدرس.

7/التربية المدرسية أو الصريحة (Scolaire/ formelle): هي التي تكتسب داخل مؤسسة المدرسة، تتميز بالأقسام والمعلمين المؤهلين، البرامج، التوقيت، الطرائق المحددة

8/التربية المستقلة أو الذاتية(Auto- éducation) : الفعل التربوي يمارسه المعني بالتربية شخصيا

بفضل الأهداف والوسط والتفاعل الذي يوفره حوله.،

تصنف التربية حسب الغايات:

1/التربية الفيزيائية(Education physique تهتم بتنمية الصحة الجسمية،

2/التربية العقلية(Intellectuelle): تهتم بتنمية القدرات المعرفية والملكات، تمكن من اكتساب المعارف وتوظيف الذكاء، الذاكرة التخييل، ولإصدار الأحكام. والتحليل ، والروح النقدية، الفهم، التأمل، الفكر، والتأهيل لحل المشكلات. هذا النوع من التربية تمثل الاهتمام الأكبر في التعليم المدرسي.

3/التربية الأخلاقية (Morale) تحتم بمعرفة الواجبات الأخلاقية والأخذ بها بعين الاعتبار، من خلال البحث عن الخير واجتناب الشر والخطأ، من خلا إعطاء معان للقيم وتقبلها واستحسانها والالتزام

السلوك الأخلاقي. الإنسان حر بطبيعته، والتربية بإرادته أمر مهم

4/التربية الاجتماعية(Sociale): تهيئ الفرد للاندماج داخل المجتمع الذي يعيش فيه باعتباره كائنا اجتماعيا، بحيث يفقد قيمته الإنسانية خارج المجتمع. هذه الحياة تتطلب مجموعة من المعارف والواجبات والحقوق تمثل أهم أهداف التربية الاجتماعية لإكسابها للأفراد.

5/التربية الخاصة (spécialisée) تهتم بتربية الأطفال المحتاجين إلى عناية فيزيائية أو نفسية واجتماعية. الواقعين تحت خطر أخلاقي بسبب إهمالهم من طرف الأولياء أو لسبب اجتماعي آخر، وهي ما يعرف بحماية الطفولة أو الطفولة مسعفة ذوي الاحتياجات الخاصة هذه الفئة التي تتطلب عناية إعادة التأهيل الجسمي والنفسي والاجتماعي

التّعليميّة وعلوم التّربيّة

يشير عادة بمصطلح التّعليم(enseignement) إلى سياق مخصوص أو بيئة محدّدة يجرى فيها الفعل التعليميّ الذي ينشطه مجموعة من الأفراد تربطهم علاقة تعاقدية يقوم المعلم بأداء مهمة التعليم أو التوجيه والمرافقة للمتعلمين أو المتمدرسين وفق منهاج محدد يرتبط بتحقيق أهداف ومرامي تعليميّة تربوية محددة أيضا. وانطلاقا من هذا المفهوم فالتعليم مرادف لمفهوم التكوين والبناء يهدف إلى تنميّة شخصية المتعلم وترقيتها وتأهيلها معرفيا واجتماعيا ويبقى فأهمّ أمر في مجال التّعليم لمسة المعلم في الإفادة إلى جانب نقل المعارف إلى التلميذ.

والتعليميّة كميدان تطبيقي بيني يتقاسم معالجة الظاهرة اللغوية مع مجالات معرفية عديدة أهمّها علوم التّربيّة، لأنّ التعليميّة موضوع الأساس المعارف المتعلمة، فهي تهتم أيضا بالجانب التربوي البيداغوجي أي العلاقة بين المعلم والتلميذ، ومن ثم فالمعلم قبل أي يكون ناقلا للمعارف ومحولا لها إلى التلميذ فهو مرب ومرشد ومكون وهذه هي نقطة التقاطع مع علوم التربيّة. والتعليميّة تستفيد كثير من ثمار أبحاث رجال التربيّة وتستثمرها في مختلف الوضعيات التعليمية التّعلميّة، فمعرفة خصائص المتعلم وطبيعة تركيبته النفسية وكيفيات المرافقة والتوجيه والتّكوين لتنميّة شخصيّة المتعلم في جانبه النفسي والعقلي والمعرفي والسلوكي وتحسين المهارات الأدائية المتنوعة، كلّ ذلك يعتبر من صميم المهمة التي ينبغي على التعليمية إنجازها، ويمكن لعلوم التربيّة أن تمدها في هذا المضمار بأهم الوسائل والأدوات التي تسعفها في إنجاز المهام المنوطة بها.

النظرية السلوكيّة

- مقدمة.
- الإشـــــراط البسيط
- الترابـطية
- الإشــراط الإجـرائي

المحـــاضرة الخامسة

النظرية السلوكية((Behaviorisme))

مقدمة

حاول السلوكيون في بداية أبحاثهم تفسير بعض الظواهر النفسية المرتبطة مباشرة بالسلوك الخارجي للإنسان، معتمدين على التجارب التي كانوا يختبرونها على الحيوانات. وحاولوا بعد ذلك قياس السلوك البشري على ردود أفعال الحيوانات التي أخضعوها لتجاربهم وصولا إلى إقرار بعض النظريات التي على أساسها فسّروا الكثير من ردود أفعلا البشر ووضع نوع من النمطيّة للسلوك البشري.

لقيت السلوكية رواجا واسعافي منتصف القرن العشرين، لاسيما في مجال التربية والتعليم باعتبارها تيارا علميا ونفسيا يعتني بالسلوك والتعلّم معتمدا على فرضياتهم وتجاربهم العلميّة على البشر والحيوانات

اعتمدت السلوكية في دراستها للظاهرة السلوكية مبدأين اثنين:

- **المبدأ الأوّل**؛ ملاحظة السلوك البشري والبيئة الخارجية التي يحدث فيها (ما هو خارجي وظاهر).

- **المبدأ الثاني**؛ إقصاء الذات والعواطف وكل ما يتعلق بالعمليّات الذهنيّة والسيرورات النفسيّة.

وبناء على ما سبق فالسلوكيّة كاتّجاه من اتجاهات علم النفس الحديث تسعى إلى دراسة السلوك الإنساني الخارجي دراسة علمية مع ربطه بمعادلة المثير والاستجابة الخارجية " والغرض من هذه المدرسة هو دراسة السلوك الخارجي الإنسان السوي، بربطه بالمثير(Stimilus) والاستجابة (Réponse) ويعني هذا أنّ سلوك الإنساني هو نتاج للتعلم، أو هو رد فعل على مجموعة من المنبهات التي تأتينا من العالم الخارجي"(حمداوي2017. ص16) فالسلوك الإنساني عند السلوكيين أثر للتعلم الذي هو بدوره ردود أفعال لمنبهات البيئة الخارجيّة المحيطة به.

ظهرت السلوكية في الولايات المتحدة سنة 1913 على يد واطسون صاحب مصطلح السلوكية(Behavior)

وينحصر مجال اهتمامها في دراسة مختلف السلوكات عند الكائنات الحية في ارتباطها بالبيئة أو العالم الخارجي. اعتمدت في دراستها العلمية على التجريب، حيث أجرت الكثير من تجاربها الأولى على الحيوانات كلاب قطط فئران حمام قرود... إلخ. وطبقوا نتائج تجاربهم على السلوك البشري قياسا على سلوك الحيوان ، حيث نظر واطسون إلى سلوك الإنسان باعتباره ردود الأفعال المنعكسة الشرطية. كما اشتهرت السلوكيّة بتقنيّة " المنعكس الشرطي الذي اعتمده الطبيب الروسي بافلوف (Pavlov في تجاربه ،" وتنص نظرية بافلوف في التعلّم على ارتباط استجابة ما بمثير ما ولا تربطهما علاقة طبيعية، وتفسير ذلك حدوث التعلم لدى الفرد حين يحدث الاقتران بين مثيرين، يحل أحدهما مكان الآخر في إحداث استجابة ليست له في الأصل"(أسامة فروق 2011.ص81) ،وقد سعت المدرسة السلوكية إلى إبراز أهميّة الدافعية والحافزية في التعلم. وأما في مجال التعليم فقد تم الاستثمار في نتائج الاتجاه السلوكي ومفاهيمه فكان من نتيجة ذلك تبني مقاربة بيداغوجيا الأهداف. يمكن تتبع مسارات تطوّر اتجاهات المدرسة السلوكية استنادا إلى مراحل ثلاث:

- أولا : الاشتراط البسيط (بافلوف):

يعتبر الطبيب الروسي إيفان بافلوف 1849-1936 - Pavlov) الرائد الأوّل لنظرية الإشراط، والإشراط طريقة رئيسة في التعلم والتدريب على تعلم الاستجابات وترسيخها، كما يوصف العمل الذي قام به بافلوف بالإشراط الكلاسيكي أو البسيط، إذ يعود إليه الفضل في اكتشاف الفعل المنعكس الشرطي في صوره البسيطة، حيث كان مهتما بفسيولوجية الهضم عند الكلاب وفي أثناء قيامه بتجاربه على الكلاب لاحظ بافلوف أن لعاب الكلاب يسيل قبل البدء في إجراء التجربة. في بداية الأمر لم يعط شأنا كبيرا لذلك وأرجع حدوث ذلك لعامل نفسي، لكن مع ملاحظاته لاستمرار الحادثة تحول اهتمامه إلى محاولة إيجاد تفسير لمثل هذه الاستجابات ، وقام بعدة تجارب أخرى، فكان يربط زمنيا بين تقديم مسحوق اللحم وصوت الجرس ، ومع تكرار التجربة لاحظ أن لعاب الكلاب يسيل بمجرد سماع صوت الجرس وقبل مسحوق اللحم وفسر بافلوف ذلك بتوقع الكلب لتقديم مسحوق اللحم، ومن ثم اعتبرت تجاربه بمثابة الاختبار التطبيقي لقانون الاقتران. وتتضمن نظرية الإشراط على ما يلي:

-المثير الشرطي (م.ش): صوت الجرس- الاستجابة الشرطية (س.ش): إفرازات اللعاب لصوت الجرس.

-المثير غير الشرطي (م.غ.ش): مسحوق اللحم- الاستجابة غير الشرطية (س.غ، ش): إفراز اللعاب.

وتكتسي نظرية الفعل المنعكس الشرطي البسيط المعتمدة على مفهوم الاقتران أهمية كبيرة في المجال التعليمي، إذ يمكن اعتمادها في ضبط سلوك المتعلمين خاصة الصغار منهم، مما يسهل ذلك عملية التعلم وترسيخ المهارات، نحو الربط عن طريق الإشراط بين الصور والأشكال الدالة على معاني الكلمات.(الشرقاوي2012.ص32)

2 ثانيا: الترابطية(Connexionnisme):

-تتجسّد من أعمال العالم الأمريكي إدراورد ثورندايك 1874-1949(Edward-Thorndike)، حيث سبق غيره إلى اعتماد معادلة المثير والاستجابة في أبحاثه المرتبطة بدراسة السلوك كإطار مرجعي مع طرح فكرة الترابط في التعلم وعرف بنظرية التعلم بالخطأ وقانون الأثر. ويطلق على اتجاه ثورندايك الترابطية. باعتبار التعلم نتاج الربط بين المثير والاستجابة.

تتقوى عملية التعلم أو تضعف بحسب قوة الترابط بين المثير والاستجابة. كان الحافز الخارجي قويا كلما كانت الاستجابة ردود الأفعال قوية. مفاهيم أساسية في النظرية الترابطية

- **التكرار** كثرة المحاولات تجنب المتعلم الوقوع في الخطأ، وذلك بفضل تصحيح الاستجابات الخاطئة. - التدعيم أو التعزيز: يقصد به التقويم الإيجابي بالمكافأة لتشجيع المتعلم على الاستجابة. - الانطفاء في حالة غياب التدعيم يتراجع المتعلم عن الاستجابة فيقع الانطفاء. - **الاسترجاع التلقائي:** يمكن المتعلم أن يسترجع قواه بعد عملية الانطفاء.

- **التعميم:** يقوم المتعلم بتعميم ما تعلمه وإدماجه في مواجهته لوضعيات مشابهة.

- **التمييز:** إذا فشل المتعلم في حل المشكلات الجديدة معتمدا على تعلماته السابقة يلجأ إلى مبدأ التمييز للتفريق بين المواقف السابقة والموقف الجديد.

قانون الأثر: وهو أن يترك العمل المنجز المشروط أثرا إيجابيا لدى منجزه، كأن يشبع فيه رغبة أو يرضي له طموحا، ويكون بالثواب والتشجيع والمكافأة... ويكون بالتشجيع قانون الاستعداد ويعرف أيضا بقانون الدافعية والمقصود منه الرغبة والتهيؤ النفسي والتحضير النفسي والعضوي لإنجاز مهمة التعلم ، ويحدث عن طريق التشجيع

والتحفيز والتطويع قانون الممارسة : وذلك أنّ التعلم الترابطي يكون هادفا ولا يتحقق إلا بالممارسة والمران المستمر والمحاولات المتكررة .

قانون الانتماء: يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة، عندما تكون الاستجابة أكثر ارتباطا بالموقف يكون التعلم صحيحا وقويا.

العلاقات الزمانية: كلما كانت الاستجابات فورية كلما كان التعلم جيدا، وكلما حدث بطء في الاستجابة ضعف التعلم والاكتساب، فالزمن عامل مهم في تقويم التعلمات. (تجربة ثورندايك على القط: 117 تحسن أداء القطط بعد محاولة خاطئة خلال أيوع لفتح باب القفص) تضاءلت المدة الزمنية للتعلم عند القط بفضل المحاولة والخطأ. فالإنسان يتعلم بفضل المحاولة والخطأ والتكرار.(الشرقاوي2012.ص52.)

ثالثا: الاشتراط الإجرائي :

- مفهوم السلوك حسب سكينر: مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا.

- مفهوم المثير والاستجابة : وجود علاقة شبه ميكانيكية بين المثيرا والاستجابات التي تصدر عن الكائن الإنساني.

- تكون الاستجابة في الإشراط الإجرائي تحت مراقبة الكائن العضوي

- ينبني الإشراط الإجرائي على أساس إفراز الاستجابة لمثير آخر، وقد سمي إجرائيا لوجود إجراء معين في البيئة بمعنى تغيير. فالسلوك الإجرائي أو الفاعل يسمى كذلك بالنظر إلى آثاره الملموسة في المحيط البيئي وقد ارتبط بالعالم سكينر الذي يرى أن العلاقة الجوهرية ليست بين المثير

والاستجابة وإنما هي بين السلوك والنتيجة المعززة له. يتحقق التعلم بالمنظور السلوكي بتحديد الأهداف الإجرائية.

- التدرج من السهل إلى الصعب.

- توفير وضعيات تعلمية صالحة ومناسبة وملائمة.

- رفضت السلوكية البنيات العقلية المتحكمة في التعلم واعتبرت السلوك الظاهر أساس المعرفة النظرية والتطبيقية.

- التعلم في ضوء السلوكية يهدف إلى أن:

1/ يكون المتعلم قادرا على رسم لوحة تشكيلية.

2 يكون قادرا على العد إلى المائة.

وهذا يعني أن الفعل السلوكي يقوم على القدرة زائد فعل الحركة ، ولا تبني السلوكية أهدافها الإجرائية والكفائية على الأفعال العقلية والمعرفية مثل: يتذكر ، يفهم، يفكر...

من عيوبها أنها تسقط في الآلية و الميكانيكية، والتعليم ليس بالضرورة يرتبك بثنائية المثير والاستجابة، وكيف نفسر ظاهرة الإبداع الذي يعبر عن المشاعر الداخلية التي لا علاقة لها بالمحيط الخارجي.

النظرية الجشطالتية

- التعريف بالنظرية الجشطالتية
- مبادئ النظرية الجشطالتية.

المحـــاضرة السادسة
النظرية الجشطالتية ((Gestaltisme))

التّعريف بالنّظرية الجشتالتية

تشكلت البدايات الأولى لنظرية الجشتالت في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين كرد فعل إزاء علم النفس القرن التاسع العشر الذي حصر دراسته في تحليل وقائع الشعور أو السلوك. ويعتبر العالم الألماني المتخصص في علم النفس ماكس فيرتيمان1880-1943 (*Max Wertheimer) واضع* المبادئ و الأصول العلمية والمعرفية الأولى لهذه النظرية اعتمادا على مجموعة من التجارب العلميّة التي كان يجريها حول العمليات الإدراكيّة وكيفيات حدوثها ودور الذهن فيها. ثمّ سرعان ما طوّر العالم الألماني كوفكا في بعض أصول هذه النظرية ومفاهيمها التي تأسست عليها، واستعمل مصطلح الاستبصار وبين دوره الكبير في حصول التعلم، وذلك من خلال كتابه (نمو العقل) الذي أصدره سنة 1924م. ومن ثمّ فقد ثار الجشتالتيون على النزعة التحليلية التي كانت سائدة وقتئذ عند المدرسة الارتباطية، وركزت الأبحاث الجشتالتية على الخبرة المباشرة (الزغلول.ص171)

تعد المقاربة الجشتالتية مقاربة معرفية رفضت مبدأ الإشراط السلوكي القائم على المثير والاستجابة. كما انتقدت المقاربة البنائية التي تسعى إلى تحليل الظاهرة النفسية مُكوناتها الأولية.

يقصد بمصطلح الجشتالت البنية أو الشكل والشمولية والنمط. تعتمد هذه النظرية على مبدأ أنّ الكل أكبر من مجموع الأجزاء وليس هو الأجزاء فهو لوحدها، فالكل يشبه السمفونية إذ لا يمك أن يدل الجزء المعزول على خصائصها وهويتها، " فالجشتلت كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء فالجشتلت هو بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منظم ومتسق يمتاز هذا الترابط بالديناميكية بحي أنّ كل جزء فيه له دور الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل"(الزغلول 2010.ص171) فهي

شيء آخر غير الأجزاء بل شيء يزيد على حاصل جمع أجزائها. فخصائصها (أي خصائص الجشتالت) لايمكن الوصول إليها من مجرد جمع خصائص عناصرها، والعقل هو الوسيط في إدراك هذه البنية أو الشكل أو النمط حيث " ويؤدي العقل دورا كبيرا في إدراك المحسوسات وذلك من خلال عملية الاستبصار وتنظيم عناصر الظاهرة المدركة ومحاولة إيجاد علاقات تربط بينها. ومن ثمّ فالتّعلم في ديباجة هذه المقاربة عبارة عن امتلاك معارف جديدة مجمعة، أي أنّ المتعلم يدرك الأشياء أولا في صورتها الكلية (الكل قبل الجزء) ثم يقوم بتجميع البيانات المتحصل عليها ثم يقوم بتنظيمها عن طريق إيجاد علاقات رابطة بين العناصر التي كانت تبدو معزولة في ذلك الحين، وبهذه الطريقة يكتسب معارفه الجديدة. إنّ أهمّ خاصيّة يقوم عليها التّعلم عند الجشتالت هي الاستبصار، من حيث هو محاولة للفهم والإدراك يقوم بها الذهن أو ما يعرف بطريقة حل المشكلات

المبادئ والمفاهيم الأساسيّة التي قامت عليها النظريّة الجشتالتية

أولت النظرية الجشتالتية أهمية كبيرة لظاهرة الإدراك وكيفيات حدوثها ودورهافي بناء المعارف الإنسانية والتفاعل مع أحداث العالم الواقعي المدرك. وقد لجأت الجشتالتية إلى الاهتمام بطريقة تجمع الأجزاء المختلفة للموقف وتشكل الكل الجيد(الزغلول2010.ص176)

أ-المبدا الأوّل مبدأ التركيب أو البنية(Structure)

ترى هذه النظريّة أنّ بنية خاصة بالكل تميزه عن غيره ، وهذه البنية هي التي تجعل من الكل شيئا منظما ذا وظيفة محددة وهذا الكل يتكون من عناصر مترابطة وفق مبادئ معينة. وإدراك هذه البنية (الكل) السبيل الوحيدة لإدراك المعنى.

ب-قوانين التنظيم الإدراكي

استطاع علماء الجشتالت من خلال تجاربهم وأبحاثهم حول ظاهرة الإدراك أنّ هناك مجموعة من المبادئ والقوانين تتحكم في عمليات الإدراك، وأنّ هذه العمليّات تؤثر في تعلّمات الأفراد في تفاعلهم مع الموافق، كما أنّ هذه

المبادئ والقوانين تتحكم أيضا في تنظيم الخبرات وتخزينها بالذاكرة. ويمكننا بسط هذه المبادئ والقوانين في النقاط التاليّة:

1/- مبدأ الشكل والخلفيّة(Figure- Ground Relationship)

يربط الجشطالتيون عملية الإدراك بعنصري أساسين هما الخلفية والشكل، فالأشياء لا تتواجد في فراغات بل عبر مجالات (خلفيات) تحيط بالأشياء(الأشكال) والشكل هو العنصر الرئيس في الإدراك ويتمّ التمييز بين الأشكال والخلفيات استنادا إلى مجموعة من العوامل مثل الحجم واللّـون والموقع وغيرها من العناصر والملامح المميزة، فمن الصعوبة بمكان التمييز بين الأشكال وإدراكها " فالأشياء لا توجد في فراغ وإنما تقع ضمن نطاق حسي ، ومثل هذا النطاق يسمى بالمجال. يتألف المجال من الشكل وهو الجزء الهام السائد والموحد الذي يحتل الانتباه، أما بقية المجال فيسمى الأرضية وهي مجموعة الأجزاء التي تحيط بالشكل وتعمل كخلفية متناسقة يبرز عليها هذا الشكل"(الزغلول2010.ص178)

2-مبدأ التشابه(Similarity)

يعتبر مبدأ التشابه من أبرز العوامل المهمة في النظرية وذلك للوظيفة التي يقوم بها في عمليّة الإدراك والتّخزين الذاكري. فالذهن البشري يقوم بتجميع المعطيات المتشابهة داخل فضاءات تصوّرية موحدة، من حيث اللون أو الشكل والحجم، "فإنّ الأشياء التي تشترك بخصائص معينة مثل اللون والشكل والحجم تنزع إلى أن تدرك على أنّها تنتمي إلى مجموعة واحدة، ومثل هذه الأشياء تشكل كلا موحدا منظما ومتناسقا بحيث يسهل استرجاع عناصر هذا الشكل على نحو أسهل و أسرع من الأشياء التي تدرك على أنّها لا تنتمي إلى هذا الكل، نظرا لعدم اشتراكها معه في بعض الخصائص" (الزغلول2010.ص180)

3-مبدأ التقارب(Proximity)

يتمّ تنظيم المدركات ذات الاتّجاه الموحد في الذّهن ضمن مجموعات موحدة أو عبر أطر محددة بناء على القواسم المشتركة والموحدة بين هذه المدركات ذات الاتّجاه الواحد إذ" ينص هذا المبدأ على أنّ الأشياء والموضوعات القريبة من بعضها البعض في الزمان والمكان نميل إلى إدراكها على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة، وتشكل كلا موحدا. فهذا المبدأ يشير إلى أنّ الأشياء تميل إلى التجمع في تكوينات إدراكية تبعا لدرجة تقارب حدوثها الزماني والمكاني" (الزغلول 2010.ص181) فكلّما كانت الأشياء أو الأفكار متجاورة في الفضاء الزماني أو المكاني كان استرجاعها أو إدراكها أمرا سهلا وعلى نحو أسرع.

4- مبدأ الإغلاق(Clousre)

كلّما كانت الظواهر مترابطة ومتناسقة ومنسجمة ومكتملة كان إدراكها من قبل الذهن البشري ميسورا" فالمساحات المغلقة أو المكتملة تشكل وحدات متناغمة يتم إدراكها على نحو أسهل من المساحات المفتوحة أو الناقصة، كما أنّ العبارة اللغوية المترابطة يتم فهمها بسهولة أكثر من العبارات الناقصة أو غير المترابطة"(الزغلول2010.ص182)

5- مبدأ التشارك بالاتّجاه (Common Direction)

يعالج الذهن البشري البيانات قصد إدراكها وتخزينها في الذاكرة من خلال تنظيمها وتجميعها وفق انتمائها إلى الاتّجاه الواحد باعتبارها تكوّن استمرارا لشيء واحد " وهكذا فإنّ الأشياء التي تشترك بالاتجاه تدرك على أنّها تنتمي إلى نفس المجموعة أما الأشياء التي تعارضها بالاتجاه فتدرك على أنّها تقع خارج نطاق هذه المجموعة" (الزغلول 2010.ص184)

6- مبدأ البساطة (Simplicity)

من بين المبادئ التي يقوم النظام الإدراكي لدى البشر مبدا النزوع نحو التبسيط" «فوفقا لهذا المبدأ، فإننا نسعى إلى إدراك المجال على أنه كل منظم يشتمل على أشكال منتظمة وبسيطة، فهو يعكس الميل إلى تكوين ما يسمى الكل الجيد الذي يمتاز بالانسجام والانتظام والاتساق" (الزغلول2010.ص184)

إسهامات نظريّة الجشتالت في مجال التعلّم

بالرغم من كون النظريّة الجشتالتية موضوع تخصصها واهتمامها الأوّل يتمثل في دراسة النظام الإدراكي لدى الإنسان وكيفية اشتغاله، غير أنّها أسهمت في مجال التّعلّم فأفاد منها أيّما فائدة، ومن أهم مبادئ التعلّم في هذه النظرية ما يلي:

1- التعلّم والاستبصار

يراد بمصطلح الاستبصار في التعليم هو وصول المتعلم إلى حل مناسب وسريع وفجائي للمشكلة التي تعترضه وذلك بعد تأمّل عميق في العناصر المكونة للوضعية أو الموقف وطبيعة العلاقة التي تربط بينها وإدراك المتعلم لهذه العلاقات لا يتم عن طريق تكرار المحاولات والخطأ " ولذلك فإنّ التّعلّم بالاستبصار يتضمن عمليتين من أهم العمليات العقلية التي يمارسها الفرد في مواقف التعلم وهما عمليتا الفهم وإدراك العلاقات وهما خاصيتان لا توجدا في التعلم في النظريات السلوكية التي يتم فيها التعلّم على أساس الارتباط بين المثيرات والاستجابات"(الشرقاوي2012.ص114) ولكي يكون التعلم بالاستبصار ناجحا يجب أن تكون جميع العناصر المكونة للموقف واضحة وذات دلالة بالنسبة للمتعلم .

2- التعلّم والإدراك

يطلب عادة من المتعلم في الوضعيات التعلّميّة اكتشاف عناصر الموقف، وكلّما كان بنية الموقف واضحة وعناصرها متسقة منسجمة تربطها علاقات محدّدة سهلة على المتعلم ليدركها إدراكا جيدا، إذ "يتوقف التّعلّم على

الكيفية التي يدرك من خلالها الفرد الموقف الذي يواجهه، وإدراكه للكيفية التي تترابط بها العناصر معا في ذلك الموقف" (الزغلول 2010.ص187)

3- التعلّم وإعادة التنظيم

يتوقف مفهوم التّعلّم عند الجشتالتيين على طريقة إعادة ترتيب وتنظيم عناصر البنية الداخليّة للوضعيات أو المواقف التعلميّة، فالمتعلم عندما يواجه مشكلة مطلوب منها حلها يتأمل بعمق في مكوناتها الأساسية ثم يحاول إيجاد العلاقات التي تربط بينها مكونة صورتها الكلية في تلك اللحظة يدرك الموقف إدراكا جيّدا.

4- التعلّم وإدراك البنية الداخلية للتعلّمات

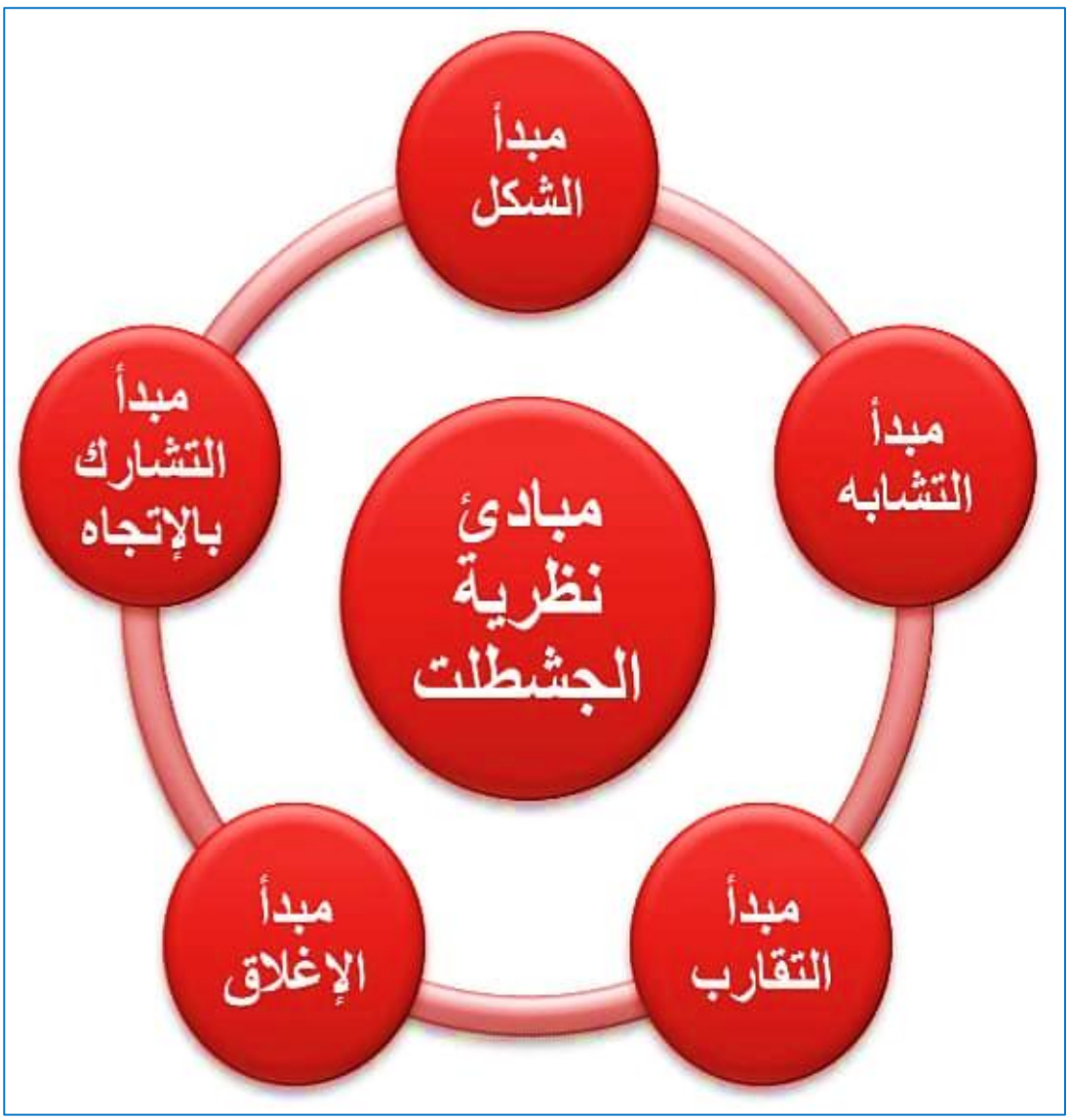
الغايّة من التّعلم في الفلسفة الجشتالتية إدراك المتعلم لبنية الوضعيّة أو الموقف الكليّة وفهمها فهما دقيقا، ولن يتحقق ذلك إلا بعد الإدراك الجيد للعلاقات الرابطة لعناصر هذه البنية.

5- أهميّة الوسائل والنتائج في حصول التعلم

تكمن أهميّة التعلّم وقيمته في الوسائل المعتمدة فيه والنتائج المحصل عليها، فالتعلم مرتبط آليا بالنتائج التي يمكن الوصول إليها وهذه النتائج لها دلالة لدى المتعلم والسلوك الذي اكتسبه.

6- أهميّة الفهم في ترسيخ التّعلّم

التعلم المبني على الاستيعاب والاستبصار والتأمّل العميق هو الأبقى في الذاكرة أمّا ما تمّ تعلمه عن طريقة آلية الحفظ والاستظهار فهو سريع الزوال.


مبدأ
الشكل
مبدأ
التشابه
مبدأ
التقارب
مبدأ
الإغلاق
مبدأ
التشارك
بالإتجاه
مبادئ
نظرية
الجشطلت

المقاربة البنوية الاجتماعية

- مقدمة

- مفهوم التعلم في منظور النظرية البنوية الاجتماعية

-خصائص المقاربة البنوية الاجتماعية

- أسس المقاربة البنوية الاجتماعية

المحـــاضرة السابعة

المقاربة البنوية الاجتماعية((l' approche sociocognitive))

مقدمة

يحسن بنا قبل التحدث عن النظرية البنوية الاجتماعية أن نتطرق إلى أهمّ مفاهيم النظرية البنوية التكوينية ومبادئها، وذلك لأنّ الأولى ظهرت كرد فعل على الثانيّة. فجان بياجيه يرى أنّ الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه فالطفل يقوم ببناء أنماط تفكيره معتمدا على ذاته وذلك بفضل تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرات التي يكتسبها من بيئته فهو لا يتلقى بطريقة سلبية معارفه كاملة مكتملة من المحيط الذي يعيش فيها، بل إن جزءا كبيرا منها يبنيه بفضل ما يمتلكه من معارف سابقة ويلعب الجانب الفطري فيه ونضه قدراته العقلية والنفسية دورا بارزا في نمو هذه المعرفة وتطويرها ويساعده في ذلك قابليته الفطرية للتكيف والتأقلم مع العالم الخارجي لتحقيق صفة التوازن التي تضمن له نجاح توظيف إمكاناته وفق متطلبات بيئته. ومن ثمّ نرى أنّ هذه المقاربة تولي الجوانب البيولوجية والفطرية للفرد اهتماما خاصّا بكونها تمثلا عوامل حاسمة في حصول المعارف وبنائها وذلك بعد تعرض الفرد لتحديات البيئة الخارجية ومحاولته التكيف معها من خلال البحث عن الحلول التي تحقق له توازنه

المقاربة البنوية الاجتماعيّة

يعتبر فيكوتسكي الروسي (vygotski) (1934- 1896) من أبرز مؤسسي هذه المقاربة التي ترى أنّ للعوامل الاجتماعيّة والثقافيّة والتاريخية دورا بارزا في بناء المعرفة لدى الأفراد، وهذه العوامل تتحكم إلى حد بعيد في توجيه المعرفة واكتسابها. ففي حالة التعلّمفإنّ المتعلّم يبني تعلماته ويعزّزها بفضل تفاعله مع أقرانه ومعلميه، ويؤدي كل من التنافس التفاعلي وروح الانتماء إلى الجماعة أو الفريق التربوي دورا قويّا في استيعاب التعلمات وترسيخها.

- تقرّ هذه المقاربة بعد إمكانيّة فصل الوظائف السيكولوجية العليا للإنسان عن الوظائف الاجتماعية في أبعادها التفاعلية والرمزية.

- ترى أن التطور الثقافي للأطفال لا يعود إلى المكونات البيولوجية والجينية والفطرية والعقلية فحسب، بل إلى انخراطه واندماجه داخل جماعات بشرية، ومن ثم فالتعلم يكون مجتمعيا لا فرديا والتعلم فعل مجتمعي وثقافي بامتياز.

- المتعلم لا يمكنه أن يطور كفاءاته وقدراته التعلمية مكتفيا بقدراته الوراثية والعقلية، بل يطورها بفضل اندماجه في المجتمع لاكتساب أنماطه الثقافية.

- تنفي المقاربة البنوية الاجتماعية تمركز الطفل على ذاته، فالطفل يستعمل اللغة التي وجدها في المجتمع ويطور ذكاءه وقدراته العقلية والوراثية بفضل المجتمع شيئ يكتسبه ويطوره فضل المجتمع بما في ذلك اللغة والذكاء. (حمداوي2017.ص45)

تشكل البنائية الاجتماعية نموذجا ابستيمولوجيا للمعرفة أي إطارا مرجعيا عاما في أسس ومبادئ اكتساب وبناء المعارف تستند من خلاله الأساليب والمقاربات البيداغوجية التي تترجمه إلى ممارسة تعليمية تعلمية.

يتمظهر النموذج البنوي الاجتماعي في مجال التعلم من خلال ثلاثة أبعاد:

أ - **البعد البنوي**؛ يتعلّق بسيرورة اكتساب المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة . يعطي هذا البعد الأسبقية للذات العارفة في بناء المعارف، كما أن المعرفة تبنى ولا تنقل أو تعطى جاهزة من العالم الخارجي، أو هي مجرد نسخةعنه.

ب - **البعد التفاعلي**؛ ترتبط أيضا بسيرورة بناء المعارف، حيث أنّ الذات تتفاعل مع موضوع معارفها المراد تعلمها مما يسمح لها بتنمية كفاياتها.

- يحدث تفاعل المعارف السالفة مع معارف جديدة في وضعية تعلّميّة محددة مما ينتج عنه وقوع صراع معرفي كأساس لبناء التعلم ، حيث يقوم المتعلم بإجراء تعديل لمعارفه السالفة التي قد يتبين له عدم كفايتها وقصورها فيدفعه ذلك إلى تعديلها وبالتالي بناء معارف جديدة.

-يرتكز النشاط المعرفي للفرد المتعلّم على معارفه المتفاعلة مع الواقع المادي والاجتماعي حيث يواجه موضوع التعلم في وضعية معينة عبر تحليل النتائج المتعلقة بهذه الوضعية..

ج - **البعد الاجتماعي**، ترتبط عمليّة التعلّم واكتساب المتعلّم للمعارف الجديدة بوضعيات وسياقات مدرسيّة اجتماعيّة. وهذه المعارف أو التعلّمات ذات طبيعة ترميزية متفق عليها ضمن جماعة اجتماعيّة معيّنة.

خصائص المقاربة البنوية الاجتماعيّة

-1 المعارف ذات طبيعة بنوية، تبنى ولا تنقل.

2- تتصف المعارف بالنسبية فهي ليست مطلقة.

-3- ضرورة توفّر خاصيّة التأمل في المعارف المراد تملكها، فلا تقبل كما هي.

--4 ارتباط المعارف بوضعيات وسياقات اجتماعية.

-5 – الصراع بين المعارف القبلية والجديدة أساس التّعلم في المقاربة البنوية الاجتماعيّة.

-6 – التعلّم في مفهوم المقاربة البنوية الاجتماعية ذا بعد اجتماعي حيث يقوم المتعلم ببناء معارفه ذاتيا ضمن وضعيّة اجتماعيّة.

-7 – يتحقق التعلم بفضل حدوث التفاعل مع البيئة المنتمي إليها والوسط الحيوي الذي ينشط فيه ويتفاعل مع عناصره (تعلم خارجي أو بالأقران)، وعن طريق التقليد والمحاكاة.

-8 عندما يواجه المتعلم وضعية مشكلة، يقع تحت تأثيرين: داخلي يتمثل في ذاته، وخارجي يتمثل في جماعة الفوج مما يقتضي منه تعبئة موارده المعرفية لإيجاد الحل.

-9 التفاعل الاجتماعي أساس لتنمية الكفايات الفردية.

أسس المقاربة البنوية الاجتماعية

يتمّ التعلّم الناجح في منظور المقاربة البنوية الاجتماعيّة بفعل الشروط التاليّة:

- يجب ألا يكف التلميذ المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفه الخاصة، محاولا ملاءمتها أو تغييرها أو إعادة بنائها أو دحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

- تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد موارد تحيل هي ذاتها عادة موارد دراسية مختلفة.

- ضرورة التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

- خضوع عمليّة بناء المعارف للسياقات والوضعيات.

أدوار المدرس والتلميذ (داخل الوضعيات التعليميّة / التعلمية)حسب المقاربة البنائية الاجتماعية		
المفاهيم	دور التلميذ	دور المدرس
- هناك صراع، لا توازن أمام المجهول. - هناك مشكل في أطر الفكر والتمثلات التي تخول القرار. - على أن أقوم بشئ ما.	- يقوم بمحاولات لحل المشكلات. يبحث عن إجابات للوضعية	- بناء وضعية معقدة متكيفة مع إمكانيات التلاميذ. - أعمل على إظهار التمثلات. - أحاول تعقيد الوضعيات الموالية.

إعداد المعلّم

– مقدمة

– مفهوم مصطلح إعداد المعلم

– التدريب قبل الخدمة.

– مبررات التدريب

–معوقات التدريب

– الحلول المقترحة

– وظائف المعلم

أشكال التّعايش اللغوي وحدوده

الرّصيد الثقافي والحضاري والتّعايش اللّغويّ

التكافؤ الثقافي

التسامح الديني والانفتاح على الآخر:

العولمة

المحـــاضرة الثامنة

إعـــــداد المعـلم.

مقدمـة :

يولي المختصون والعاملون في مجال التّربية والتعليم أهميّة قصوى للبحوث التربوية التي تعالج مسألة إعداد المعلمين وتدريبهم والكيفيات التي تحدث بها وتنظيمها وتوزيعها على مراحل زمنية قبل الخدمة و أثناءها . وما يترتب عن كل ذلك من آثار طيبة وتأثير إيجابي على سلوك المعلمين وإسهامه في تحسين المردود التربوي والتعليمي. ولا يخفى أيضا للدور الذي يؤديه التدريب كحافز ذهني ونفسي للمعلم، خاصّة إذا بني عمليات التدريب على استراتيجيات واقعية وفاعلة وخضعت لنوع من التخطيط العقلاني، ولم تجر بطريقة عشوائية وشكلية وخالية من كل تحفيز نفسي ومادي، باعتبار كل ذلك شروطا لنجاح كل عملية تدريب .

ماذا يقصد بإعداد المعلم؟

قبل الحديث عن عمليّة الإعداد نفسها يجدر بنا أن نتحدث عن المعلم المقصود بالإعداد والتدريب. "يشير لفظ (المعلم / مدرس) إلى كلّ شخص يتحمل مسؤولية تربية التلاميذ أو كل شخص يعلم شخصا آخر"(غريب 2006.ص340) ويعتب المعلم أو المدرس الركن الأساس في العمل التربوي التعليمي. إذ يتوقف عليه إجراء الفعل التعليمي التعلمي، وهو الذي يقوم بترجمة المناهج التعليمية إلى مواقف وسياقات تعليمية وعليه تقوم مسؤولية اختيار الوسائل التعليمية وتنظيم الحصص والتخطيط لها وتسهيل النقل المعرفي للتلاميذ.

ومن ثمّ ينبغي عليه الاطلاع على أنواع المعرفة التي تساعده في تنفيذ مهمته. وكذ ذلك غير كاف فلابد أن يخضع لأنواع من التدريب أثناء الخدمة وقبلها.

وبما أن العمل على إعداد الأجيال يمثل عملا معقدا فإن قدرا كبيرا منه يقع على عاتق المعلمين. فما على المؤسسات الاجتماعية والهيئات التربوية إلا أن تتكفل باحتياجات المعلمين العلميّة والتربوية والأخلاقيّة والاجتماعية بما في ذلك الجانب المادي والخدمات التحفيزية.

ما يجب على المعلم وهو يتصدى للعمل التربوي والتوجيهي أن يجدد معارفه ويطور خبراته لأن العالم الذي يعيشه يعرف سيلا عارما وتدفقا هائلا من المعلومات وتطورا في الوسائل والإمكانات التكنولوجية. والهدف من وراء ذلك ضرورة مواكبة المعلم للتطورات الحاصلة على مستوى العالم من أجل ضمان تكوين جيل صالح وناجح يفلح في خدمة أمته.

مفهوم إعداد المعلم

يقصد بإعداد المعلم إخضاعه لدورات تدريبية تكوينية لتأهيله للمهمة التعليمية والتربوية التي تنتظره مستقبلا، أو تلك التي يمارسها فعليا في مؤسسات التعليم. وعمليّة الإعداد أو التدريب عبارة عن نشاط هادف و مخطط والتدريب نشاط مخطط، يقصد منه إحداث تغيرات في المعلم أو جماعة من المعلمين ، من حيث معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم، مما يجعلهم مؤهلين لأداء مهامهم بكفاية إنتاجية جيدة، ويعرفه عبد الكريم التدريب بكونه فترة من التكوين ، تتسم بتوجهها وتركيزها على الأنشطة العملية أو التطبيقية ، ويمكن أن تكون هذه الفترة في بداية التكوين أو في ختام التكوين النظري ، وقد يأتي التدريب خلال ممارسة العمل وتحمل المسؤولية المهنية كطريقة للتكوين المستمر أو لاستكمال التكوين . ويتخلل مرحلة التكوين عمليات تقييمية مختلفة الأساليب بغرض الحكم على مدى تحقق الأهداف أو الكفايات المنشودة" (غريب2006.ص869) فالتدريب أو الإعداد يتوجه مباشرة إلى إكساب المعلمين مهارات سلوكية أو تعديلها أو تحسينها وتنميتها وفق أساليب علمية وبيداغوجية دقيقة. وللتدريب أنواع شتى متنوعة:

أساليب التدريب وأنواعه: (غريب2006.ص 340.341)

1- التدريب قبل الخدمة

وهو عبارة عن عمليّة إعداد المعلمين إعدادا علميا وبيداغوجيا ونفسيا، وذلك بإكسابها كفايات ومهارات وقدرات علمية وسلوكية تؤهلهم لما ينتظرهم من مهام في مجال التعليم والتربية كمكونين ومربين وموجهين للتلاميذ. وهذا النوع من التدريب يجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية

2-التدريب أثناء الخدمة وهو عبارة عن دورات تربصية وتنظيم ندوات تكوينية الهدف التكوين المباشر والفوري للمعلمين، من أجل تحسين آدائهم، وتنمية كفايتهم، وجعلهم يواكبون التطورات الحاصلة.

3- التدريب الذاتي: يتجسد من خلال الأساليب التي يتبعها المتدرب بنفسه كحضور المحاضرات و الانترنات..

4- التدريب التطبيقي: نحو الورشات والزيارات الميدانية والرحلات،،،

مبررات التدريب :

للتدريب مبرراته التي تستدعيه كضرورة ملحة لصلاحية المعلم للمهمة المنوطة به ومن بين هذه المبرارات:

- يرتبط المعلم بهنة التعليم والتربية وهذه العلاقة تتطلب منه تجديد معارفه وتنمية مهاراته الأدائية وأساليبه التعليمية لتحقيق تعلم أفضل لدى التلاميذ. تعلمات أفضل

- ضرورة مواكبة مستجدات الانفجار المعرفي في شتى الميادين العلمية والتكنولوجيا والبيداغوجية ، ووهي ضرورة تتطلب من المعلم الخضوع على نوع من التدريب المستمرة لتجديد معارفه.

- المستجدات الحاصلة على مستوى استراتيجيات التعلم والطرائق التعليمية.

- حاجة المجتمع إلى معلمين مهاريين وذوي كفايات وقدرات لمواصلة مهنة التعليم مدة ممارستهم له.

أهمية التدريب:

- إن التعليم الناجح والفعال ذا الدودة العالية، لن يتحقق بالمنهاج الجيد والكتاب المدرسي الصالح والطاقم الإداري المنظم والمنضبط واستحداث في الوسائل التعلمية إذا كان المعلم فاشلا غير قادر على القيام مسؤوليته .

- إن بناء المعلم بناء مهاريا ومعرفيا ونفسيا واجتماعيا سليما يؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية التعلمية والتأثير الحسن في التلاميذ، لأنّ المعلم هو المحرك الأساس للفعل التعليمي والمترجم للأهداف والغايات التي تتضمنها المناهج التعليمية المترجمة للسياسة التعليمية للدولة.

- المعلم هو قدوة المتعلمين والمشرف على تعليمهم وتربيتهم وتوجيههم، ونقل ثقافة المجتمع وقيمه ومبادئه السامية إليهم. ومن هذا العمل الجيد تظهر لنا أهمية التدريب والإعداد الجيد للمعلمين.

مهام المعلم وأدواره:

يعتبر المعلم مكتشفا، قائدا وقدوة، موجها وميسرا، ومهندسا للوضعيات التعليمية، يساهم في التنمية الاجتماعية، وبناء المناهج وتقويمها.

و بما أن المعلم مهندس الوضعيات التعليمية التعلميّة، وقائد لمن يعلم وموجه لهم ، تقع على عاتقه جملة من المسؤوليات نذكر منها :

- تزويد المتعلمين بشتى أنواع الثقافة والتي تربطهم بمحيطهم والتطورات التي يشهدها المجتمع والعالم.

- تدريب المتعلمين على البحث العلمي، وتحفيزهم على تطوير قدراتهم العقلية والعلمية والأدبية.

- تهيئة جو الحرية والديمقراطية، لتدرب المتعلمون على جو الحرية والمسؤولية، والالتزام بالنظام واحترام الآخر.

- للإسهام في إيجاد عنصر التفاعل داخل الصف وخارجه بالاحتكاك بالأولياء..

- المعلم قدوة لمتعلميه، فيؤثر بشخصيته وسلوكاته فيهم فهو ي نظرهم مثلهم الأعلى وقدوتهم الحسنة، وكل ذلك شأنه أن يساعدهم في التكوين ونماء شخصياتهم، ويشجع فيهم الميل. إلى البحث عن المعرفة.

- المعلم هو مهندس الوضعيات التقويمية، وعليه يقع عبء توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى كيفية معالجة النقائص، وإكسابهم أساليب النقد الموضوعي والتقويم الذاتي، ويدربهم على أساليب التعلم الذاتي.

صفات المعلم:

يتطلب على المعلم الكفء أن يتوفر على جملة من المواصفات

- أن يكون ملما إلماما علميا وبيداغوجيا جيدا بالمادة العلمية التي يدرسها، وبالقضايا المجتمعية والعالمية.

- أن يكون مؤمنا بالرسالة التي يؤديها وقيمة العمل الذي ينجزه مع تلاميذه.

- أن يتوفر على قدر كبير من القابلية والمرونة والقدرة على التجديد والابتكار والتحكم وإصدار الأحكام الموضوعية.

- أن ينتبه إلى الفروق الفردية لدى متعلميه والتعامل معها تعاملا إيجابيا.

- أن يكون قدوة حسنة للمتعلمين من خلال التعامل القائم على الاحترام المتبادل

- أن يكون أمينا عادلا بين المتعلمين عطوفا رحيما بهم.

- أن يكون مجتهدا في صناعة الوعي ونشر روح الاجتهاد العمل الجماعي التفاعلي.

معوقات التدريب :

- معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية.

معوقات تتعلق باحتياجات التدريب لا يؤخذ برأي المعلم.

- معوقات ترتبط بنظام التوقيت التعارض مع أوقات العمل، مكثف، البرمجة غير المناسبة.

معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية. قلة استخدام الحاسوب الاعتماد على الجانب النظري..

الحلول المقترحة:

- تحفيز المدرسين المتدربين ماديا ومعنويا للإقبال على التدريب.

- اختيار الوقت والمكان المناسبين للتدريب، تجنب العطل المراكز التدريبة تكون قريبة من مقرات العمل.

- الاستعانة بالوسائل الحديثة وعدم الاكتفاء بالمحاضرة وورش العمل، استخدام الحاسوب

- الوقوف بجانب كل معلم، لتمكينهم من تطوير إمكاناتهم ونقل إليهم قيم المواطنة.

وظائف المعلم:

يتطلب من المعلم أو المدرس أن يكون قادرا على تأدية مجموعة من الوظائف الأساسية والضرورية لمهنة التدريس، منها:

1- وظيفة التشخيص: القدرة على تقدير حاجات التلاميذ التربوية ومتطلبات تعليمهم وقدراتهم على التعلم والعوائق التي تحول دونه. . وظيفة الاستجابة: اختيار وسائل التواصل التربوي التي تمكن من ترويج المعارف والقدرات لتلبية حاجات المتعلم.

2- وظيفة التقييم: القدرة على فحص التغيرات الحاصلة لدى المتعلمين وإيجاد سبل النقائص مع اعتبار ثقة المتعلم في نفسه ومعرفته الذاتية بمجهوده الشخصي.

3- وظيفة ربط العلاقات وتقوم على توثيق الصلة الشخصية المتعلمين ومع بيئتهم المحلية.

4- تطوير المنهاج ربط المنهاج بتجارب المتعلمين ووضعياتهم المعيشية وتكييف مكوناته مع متطلبات المحيط والجماعة والبيئة المحلية.

5- المسؤولية الاجتماعية وتتحقق بخلق الظروف الملائمة لنمو المتعلمين واعتبار وضعيتهم الاجتماعية

مشكلات التّعلّم

وعلاجها

- مقدمة
- اضطرابات التعلم
- صعوبات التعلم
- أنواع صعوبات التعلم
- فئات صعوبات التعلم
- طرق تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها
- مصطلحات ترتبط بمصطلح صعوبات التعلم

أولا –إعداد التّخطيط اللّغوي

ثانيّا– تنفيذ التخطيط

ثالثا–تقييم التّخطيط

المحـــاضرة التاسعة
مشكلات التعلم وعلاجها

مقدمـــة

كثيرا ما يصادف المعلم أثناء أداء مهمته نماذج من المتعلمين يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم والتكيّف مع مجريات الدرس التعليميّ، وذلك راجع إلى مشكلات يعانون منها تكون بمثابة عائق يحول بينهم وبين اكتساب المعارف بطريقة سهلة وسليمة. هذه المشكلات قد ترتبط بجانب من جوانب شخصية المتعلم الذهنية مثلا أو النفسية أو العصبية أو الجسمية. وقد تعود على عوامل خارجيّة مرتبطة بالوضع العائلي أو الاقتصادي أو الاجتماعي وغير ذلك من العوامل غير المرتبطة بذات المتعلم.

ما المقصود من مصطلح مشكلات التعلم؟

يقصد بمشكلات التعلم وضعية حرجة غير مريحة يعاني منها المتعلم تجعله عاجزا على التحصيل الدراسي، وترتبط هذه المشكلات بمجموعة من العوامل المختلفة؛ تكون نفسية أو جسمية أو مدرسية أو اقتصادية أو اجتماعية. تؤثر على شخصيته تأثيرا سلبيا، مما تدفع به إلى الإحباط والفشل الدراسي، وتكون سببا في حدوث اضطرابات نفسية وسلوكية، ويهجر الدراسة.

1 -اضطرابات التعلم

يراد بمصطلح اضطرابات التعلم ذلك الخلل الوظيفي يصيب جهاز اكتساب المعارف، تعود إلى أسباب نفسية، معرفية. وهذه الاضطرابات نوعان: لغوية وغير لغوية. هناك اضطرابات التعلم ترتبط باللغة الانتباه، وقد تتعلق بكفايات أساسية خاصة؛ كالقراءة، الإملاء، تصنف ضمن اضطرابات الأعصاب الدماغية(.neurodéveloppementaux))

يميز علماء النفس العصبي بين الاضطرابات العائدة إلى اللغة والاضطرابات غير اللغوية. هذه الاضطرابات قد تعيق عمليات التعلم لدى الأطفال فالذي يعاني منها لا يستطيع إكمال نوع أو عدة أنواع من السلوكات الاعتيادية الضرورية في الحياة اليومية. بعض هذه الاضطرابات لا يمكن – تقنيا- أن يشفى منها صاحبها، وبعضها الآخر قد يكون سهل المعالجة، يؤدي الآباء والمعلمون دورا محوريا أثناء تدخلهم لمساعدة ذوي الاضطرابات التعلمية. وقد أكدت الدراسات الميدانية لظاهرة التسرب المدرسي أنها تضم نسبة التلاميذ ذوي اضطرابات التعلم. إن معرفة نوعية الاضطراب وفهمه بطريقة جيدة يساعد في معالجته عالية .

3/ صعوبات التعلم:

يطلق هذا الوصف على فئة معينة من المتمدرسين تعاني انخفاضا في مستوى التحصيل الدراسي، ليس بسبب وجود إعاقات حركية أو بصرية أو سمعية، إنّه " اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها ، سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة،بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الإملاء أو إجراء العلميات الرياضية " (البتال2017.ص114/113)فهم يمتلكون قدرات وخصائص سمية جيدة ويتمتعون بمستوى عاد من الذكاء، ولكنّهم يجدون صعوبات في اكتساب بعض المواد الاكاديمية؛ كالقراءة والكتابة والتهجئة والحساب، ويجدون صعوبة في فهم ما يقدم إليهم من معلومات. ويطلق على مثل هذه الحالات صعوبات التعلم الاكاديمية. وهذا النوع من الاضطراب وصعوبة التعلم لا يشمل مشكلات التعلم الناجمة عن اضطرابات انفعالية أو إعاقات بصرية أو حركية أو سمعية أو نتيجة ظروف بيئية ، منزلية ،أو مدرسية، وثقافية اجتماعية..

تنجم هذه الصعوبات عن اضطراب في العمليات النفسية التالية : الانتباه – الإدراك – الذاكرة – التفكير – اللغة الشفهية. ومصطلح ((صعوبات التعلم)) يوظّف لوصف فئة محددة من الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو التخلف العقلي أو اضطرابات متعلقة بيئة الأطفال التي يعيشون فيها. ويربط علماء النفس المعرفي ظاهرة صعوبات التعلم بظاهرة تخلف النضج أو تباطئه في جوانب معينة من الجهاز العصبي مسؤولة عن نموه ونضجه، وهم لا يختلفون عن الأطفال الآخرين وإنّما يحتاجون إلى مزيد من الوقت للتعلم وتنمية مستواهم الدراسي والتحصيلية فهو أطفال عاديون أيضا.(الدماطي 1432هـ.ص71/70)

صعوبة التعلم" يصف التلميذ الذي يتمتع بذكاء عادي متوسط على الأقل في نفس الوقت يكون تحصيله أدنى من المستوى المتوقع منهن وهذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع إلى إعاقات حسية أو انخفاض في الذكاء أو معوقات حركية وتخلف عقلي. فأطفال صعوبات التعلم هم الذين يعجزون عن التعلم بمستوى أقرانهم من الأسوياء، بالرغم أنهم يمتلكون قدرات وخصائص جسمية جيدة بالإضافة إلى نسب ذكاء عادية. ويعتبر تعريف الدكتورة زينب شقير الأشمل لمصطلح "صعوبات التعلم" إذ عرفت ذوي الصعوبات التعليمية بأنهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم الفعلي في جال أو أكثر من المجالات الأكاديمية- وأدائهم المتوقع ويكون ذلك في شكل قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم. ويمكن معرفة هذه الصعوبات عن طريق الاختبارات التحصيلية. (ب .يندر2011.ص40)

أبعاد صعوبات التعلم:

1- التباين الشديد بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والقدرة الكامنة.

2- العمليات النفسية الأساسية.

3- الاستبعاد.

4 - الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة.

5 – التوجيه التربوي.

أنواع صعوبات التعلم

1- صعوبات التعلم النمائية.

تتموضع صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية

- النمو اللغوي.

- النمو المعرفي.

- نمو المهارات البصرية الحركية

أ . صعوبات التعلم النمائية الأولية.

-صعوبات الانتباه.

- صعوبات الذاكرة.

- صعوبات الإدراك

ب - صعوبات التعلم النمائية الثانوية

- صعوبات اللغة الشفهية.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية. (محمد البتال 2017.ص12)

-صعوبات القراءة.

- صعوبات الكتابة.

- صعوبات التهجئة والتعبير الكتابي.

- صعوبات الحساب.

فئات صعوبات التعلم:

لا تقتصر صعوبات التعلم على الراشدين، فقد أثبتت عدة دراسات أنّ الكثير غير الطلاب الجامعيين من يعانون أيضا من صعوبات التعلم، مما ينعكس سلبا على واقع المجتمعات العملية التي يؤهلون للخروج اليها، يؤثرون على الحياة المجتمعية برمتها، وهذه الصعوبات متعددة وخطيرة في المجالات الأكاديمية. وهذا ما أدى بكثير من الحكومات إلى مراجعة أنظمة التعليم لاسيما التعليم الجامعي.

طرق تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها

- التعرف على خصائص هذه الفئة.

- مصاحبة المشكلات في هذه المرحلة العمرية.

- تحديد مرحلة نموهم.

- التعرف على الصعوبات الخاصة التي يعانون منها وهذا هو التشخيص التربوي، وكان في الماضي قاصراً على التعرف على المهارات والمعلومات الأكاديمية، أما الآن فقد امتد محاله ليشمل جميع مظاهر النمو. ولذلك فإن تنمية المظاهر غير العقلية في شخصيات المتعلمين ها نفس أحقية تنمية المهارات والمعرفة الأكاديمية)

مصطلحات ترتبط بمصطلح صعوبات التعلم:

- التأخر المدرسي:

يقصد به نقص قدرة التلميذ على تعلم المواد الدراسية داخل المدرسة وذلك لعدة أسباب منهاما يعود إلى داخل الأسرة، أو داخل المدرسة، أو في الوسط الاجتماعي. وقد تعود لأسباب نفسية أو سمية أو عقلية لدى التلميذ نفسه للتلميذ نفسه لأسباب نفسية، أو جسمية، أو عقلية. كما يعرف التأخر الدراسي بكونه: بطء في عمليات التعلم أو تأخر عقلي يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء ما بين(75 و85)بالمئة.

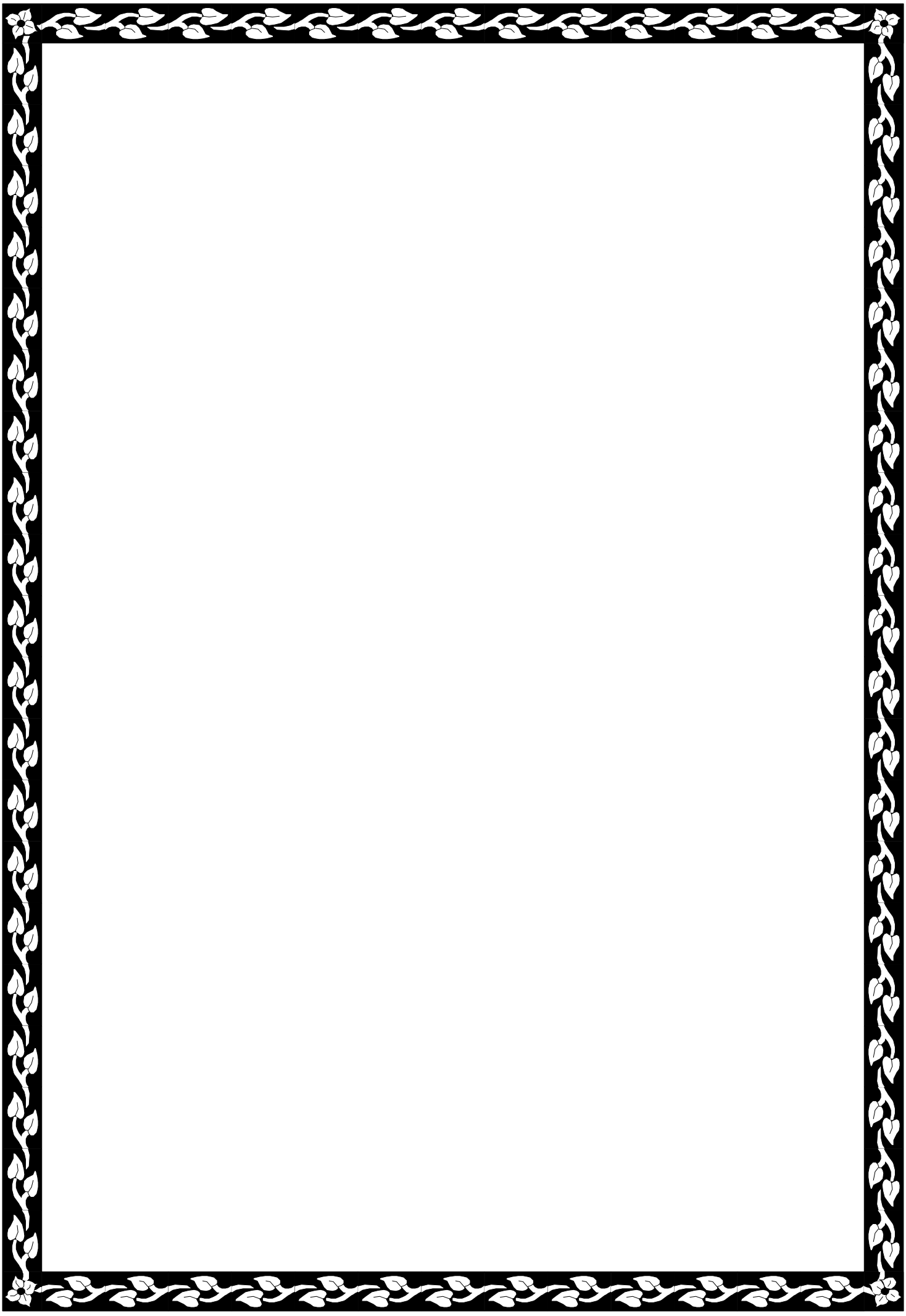
- **التخلف العقلي:** انخفاض واضح في الذكاء وعدم اكتمال النمو العقلي يظهر في الطفولة المبكرة.

التخلف الدراسي: تدني نسبة التحصيل نتيجة تدني نسبة الذكاء. (الأنواع الثلاثة تدل على تدني نسبة الذكاء)

الوسائل التعليمية

وتقنياتها

- مقدمة
- أهمية الوسائل التعليمية والتعلمية وفوائدها .
- معايير جودة الوسائل التعليمية.
- تصنيف الوسائل التعليمية



المحـــاضرة العاشرة
الوسائل التعليميّة وتقنياتها

مقدمة

نعالج هذه المحاضرة أهميّة الوسائل التّعليميّة بشتى أنواعها وتقنيّاتها، وأثارها الطيّبة في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، إذ يعدّ مصطلح (الوسيلة التعليمية) من بين أهمّ المصطلحات التي شغلت اهتمام العديد من علماء التّربيّة والتّعليم.

لقد أضحى التّعلّيم الحديث يولي عناية فائقة للوسائل التّعليميّة، وذلك باعتبارها آلية من آليات الفهم والاستيعاب وترسيخ التعلّمات لدى التلاميذ. فلم يعد التعليم الحديث يكتفي بالمكتوب في إحداث فعل التّعلّم، بل أضحى مرتبطا بإنتاج الوسائل التعليمية واختيارها واستعمالها. إذن تمثّل هذه الوسائل التعليميّة وتقنياتها أدوات فضلى في تحسين مردوديّة التّعليم لأنّها تتوجه بالخطاب التّعليمي مباشرة وبطريقة سريعة إلى الحواس (السمعيّة والبصرية) في صور أكثر وضوحا ودقة للمعارف والمعلومات المستهدفة التي تتجسّد وفقها مسارات عمليّة التعليم.

مفهوم الوسائل التّعليميّة وأهميتها

يقصد بالوسائل التّعليميّة الأجهزة والمواقف التعليميّة التي يستعين بها المعلّم في إنجاح عمليّة التواصل التربويّ داخل الفصل الدراسي من أجل توضيح فكرة أو حل مشكلة أو شرح موقف تعليمي ما وفق طريقة محدّدة. والوسائل التعليميّة وتقنياتها تشمل " جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة" (طربيه 2088ص15)"فالتّعليم في عصرنا الحالي الذي يعتمد المقاربات البيداغوجيّة الجديدة صار يفضّل استخدام الوسائل التقنيّة في تحقيق الأهداف والغايات التعليمية بدلا عن النقل المباشر للمعارف وتحويلها من المعلم إلى المتعلّم فالاستعانة بالوسائل التقنيّة في المجال التعليمي لا شك أنّها

ستسهم في تطوير العمليّة التعليميّة التّعلّميّة وتنميتها وازدهار التعليم وتحقيق أغراضه الاجتماعية والتربوية والعلمية. الاستعمال الأمثل للوسائل التعليميّة، حيث "أكدت الدراسات والأبحاث في مجال الوسائل التعليمية ودورها في عمليتي التعليم والتعلم أنّها استخدمت بنجاح فإنّها تحقق فوائد تربويّة" (أبا نمي1414هـ.ص12). ويمكن إبراز أهمية استخدام الوسائل واستغلال فوائدها انطلاقا من عمليّة التأثير الكبير الذي تحدثها في الأقطاب الرئيسة المكونة للعملية التّعليمية التّعلّمية (المعلم. المتعلّم. المعارف) ومن بين أهمّ هـذه التأثيرات الإيجابية:

1/ - تعدّ الوسائل التّعليميّة عاملا فعّالا في تنويع الأنشطة وتحديثها، مما يساعد ذلك في معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.

2/ -تساعد كلّ من المعلّم والمتعلّم في التّعرف والإحاطة بجميع جزئيات فضاء الفعل التّعليمي التّعلمي وتفصيلاته الدقيقة، والتي لا يمكن حصوله في غيابها وعدم استغلالها.

3/- تتيح فرصا للمتعلّم كي يستطيع تحويل المعارف النّظريّة إلى أنماط سلوكيّة في حياته الشّخصيّة والاجتماعية ومحيطه الحيويّ.

4/- تعمل على تفعيل ذكـاء المتعلّم وتنشيط ذاكرته وتمنعه القدرة على الاستيعاب والفهم والتأمّل، واكتساب الخبرة، وذلك من خلال عمليّة التّفاعل الجماعي الذي توفره هذه الوسائل للمتعلّم، وتحفّزه على النشاط والتنافس والإقبال برغبة على التّعلّم.

5/- تسهم الوسائل التّعليميّة بشتى أنواعها وتقنياتها في تبسيط التعلّم وتوسيع دائرة الفهم والإفهام والاستيعاب.

6/- تعمل على تنشيط حواس المتعلّم وتدريبها، والجمع بينها عمليّات الانتباه والإدراك المصاحبة لفعل التّعلّم.

7/- الاعتماد على الوسائل التّعليميّة ينمّي في المتعلّم روح الإبداع والنقد والقدرة على التحليل، ويكسبه دقة في الملاحظة.

8/- تمكّن المعلّم والمتعلم من الاستغلال الجيد للوقت والجهد. (أبا نمي1414هـ.ص13)

معايير جودة الوسيلة التّعليمية.

يتمّ التحقّق من جودة الوسائل التّعليميّة وفاعليّتها، استنادا إلى جمة من المعايير والشروط، منها:

1/- ملاءمتها لموضــوع النّشاط التّعليميّ ملاءمة صادقة.

2/- مناسبتها لسن المتعلمين ومستواهم التّعليمي .

3/- ارتباطها الوثيق والدقيق بالكفايات المستهدفة والأهداف التّعلّميّة المراد تحقيقها.

4/-توفّرها على سهولة الاستخدام والدّقة والوضوح.

5/- أن يكون استخدامها استخداما آمنا غير ضار أو خطر.

6/- ملاءمتها ومناسبتها للنّشاط التّعليميّ ، وأن تكون صالحة للاستعمال العلميّ والبيداغوجي..

7/- أن تكون أداة محفزة ومشوقة، تولّد رغبة التّعلّم لدى المتعلمين، وتدفعهم إلى النشاط والتنافس والانتباه.

أسس تصنيف الوسائل التعليمية : (أبا نمي1414هـ.ص13)

صنّفت الوسائل التعليمية تصنيفات كثيرة ، واعتمد في تصنيفها على أسس متعددة ومختلفة .أشهرها :

أولا – الوسائل التّعليميّة المصنّفة على أساس الحواس

حيث قسم أصحاب هذا التصنيف الوسائل إلى ثلاثة أنــواع ، هي:

أ- **الوسائل البصرية :** وهي تلك في الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر وحـدها . كالأفــلام الصامتة المتحركة منها والثابتة ،والخرائــط والرموز التّصويرية، والصور الثابتة ، والنّماذج، والعيـنات، والسبورة الطباشيرية أو الذكية.

- **الوسائل السمعية :** وتشمل كلّ الوسائل التي يعتمد فيها على حاسة السّمع ، نحو: التسجيلات الصوتية، والإذاعة المدرسية، واللغة اللّفظية المسموعة.

- **الوسائل السمعية والبصرية:** ويعني بها جميع الوسائل التي تعتمد أساسا على حاستي السمع والبصر. بحيث ترى وتسمع في زمن واحد. ومن أشهرها :

-الأفلام التّعليمية الناطقة والمتحركة.

-التلفاز التّعليمي والشرائح عندما تستخدم بمصاحبة التسجيلات الصوتية للشّرح والتّوضيح.

ومن الجدير بالذكر أن هذا التصنيف لا يؤخذ به لأنّـه أهمل الحواس الأخرى.

ثانيا التصنيف حسب طريقة الحصول عليها :

حيث تقسم إلي قسمين رئيسين:

أ مواد جاهزة يتم إنتاجها في المصانع بكميات كبيرة وتمتاز بجودة الإتقان،مثل شاشة العرض، التلفزيون ، الحاسوب..

ب مواد مصنعة محلية وتنتج من قبل المعلم أو المتعلم كالخرائط والرسوم البيانية.

ثالثا التصنيف حسب طريقة العرض:

- مواد تعرض ضوئيا على الشاشة كالشرائح والشفافيات والأفلام وبرمجيات الحاسوب.

- مواد لا تعرض ضوئيا ومنها المجسمات واللوحات والخرائط والملصقات والألعاب التعليمية والرسوم البيانية وغيرها.

رابعا التصنيف على حسب الفاعلية :

وتقسم إلى فئتين هما:

- **الوسائل السلبية** وهي عبارة عن وسائل اتصال يمكن أن تتوسط أو تحمل أو تنقل أنماطا مختلفة من التعليم ولا تتطلب استجابة نشطة من المتعلم كالأشرطة الصوتية والمادة المطبوعة والمذياع

- **الوسائل النشطة** ومن أمثلته :التعليم المبرمج، والتعليم بمساعدة الحاسوب, حيث يكون المتعلم فيها نشطا في استجابته.

خامسا- تصنيف الوسائل حسب دورها، تقسم إلى أنواع :

- **وسائل رئيسة :** وهي تلك الوسائل التي تستخدم محوراً في موقت تعليمي تعلمي كالتلفاز.

- **وسائل متممة :** وهي الوسائل التي قد يستعان بها لتتمم وسائل الرئيسة كاستخدام ورقة خاصة بعد مشاهدة برنامج تلفازي.

- **وسائل مكملة :** وهي ذلك النوع الخاص بالمعلم الذي يستخدمه عندما يلاحظ أن الوسائل التي استخدمها غير كافية و في العادة ما يكون هذا النوع من إنتاج المعلم، أو معدة من قبل.

ثمة تصنيفات سميت بأسماء مصنفيها، منها:

أولاً تصنيف ديل :

رتب ديل الوسائل التعليمية في شكل مخروط أطلق عليه (مخروط الخبرة) فبدأ من القاعدة حيث جعل فيها الخبرات الحسية الهادفة المباشرة, ثم ارتفع بشكل سلّم إلى أن وصل إلى قمة المخروط, واضعا فيها الرموز اللفظية المجردة، ماراً بمجموعات الخبرات التي تكون أقرب إلى الحسية كلما اقتربنا من القاعدة, وتأخذ بالتجريد كلما اتجهنا نحو القمة.

ثانيا تصنيف إدلينج :

قام إدلينج بتصنيف الوسائل إلى خمس مجموعات أقلها في نظره الوسائل السمعية والرسوم يليها الصور المسطحة ثم الصور الآلية الثابتة، كالشرائح، ثم أفلام الرسوم المتحركة، والفيديو والتلفاز، وقد عد الوسائل البيئية المحلية الحقيقية أغنى هذه الوسائل، أبعدها أثراً في العملية.

ثالثا التصنيف أوسلن :

رتب أوسلن الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث حلقات, ووضع في قمة الهرم الوسائل التعليمية المطبوعة, والملفوظة من قبل المعلم,ثم جعل في أسفل الهرم الوسائل التعليمية التي تثري خبرات المتعلمين الحسية.

رابعا تصنيف دونكان

بنى دونكان تصنيفه على أساس التكلفة، ومدى توافرها، وعموميتها، أو وضوحها، وسهولة أو صعوبة استعمالها، و عدد المتعلمين الذي يمكنهم الاستفادة منها في وقت واحد عدة من مركبة وأخرى، متحركة أو ثابتة وأخرى، مسموعة .

الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها

(المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف)

- مقدمة

أوّلا- المقاربة بالمضامين.

- مبادئ المقاربة بالمضامين

- طريقة التدريس بالمقاربة بالمضامين

ثانيا- المقاربة بالأهداف

- الخلفيات المعرفية والتاريخية للمقاربة بالأهداف.

ثالثا- التعريف ببداغوجيا

- نموذج بلوم والمقاربة الأهداف

- المقاربة بالأهداف في منظور السلوكية

رابعا – المبادئ الأساسية للمقاربة بالأهداف

المحـــــاضرة الحادية عشرة

الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة بالمضامين، المقاربة

مقدمة

عرفت المدرسة الجزائرية عبر مسيرتها التعلمية عدة طرائق بيداغوجية بدأت بالطرائق أو المقاربات التقليدية ونقصد بها المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف ، وهما المقاربتان التان كانتا سائدتين قبل المقاربة بالكفايات. حيث كان التركيز فيهما على المحتوى والمعارف دون اعتبار للمتعلم من حيث ميولاته واتجاهاته وقدراته الذهنية.

أولا– المقاربة بالمضامين

ترتبط هذه المقاربة بالطرائق التعليمية التقليدية التي تسير في اتجاه واحد(معلم – رسالة– متعلم) دون مراعاة للعمليات التقويمية المستمرة ودور المتعلم سلبي في هذه المقاربة فلا دور له فيها .تتأسس المقاربة بالمضامين على مبدأ تزويد المعلم بالمعارف قصد تخزينها، فالتعلم في ديباجتها آلة للحفظ وتخزين المعلومات.

1– مبادئ المقاربة بالمضامين

– المعلم محور الفعل التعليمي باعتباره مالكا للمعرفة ومنظما ، ثمّ يقدمها للمتعلم.

– المتعلم مكتسب للمعرفة المعرفة ومستهلك لمقررات البرامج التعليمية.

– يتمّ بناء التعليم فيها على المحتوى ما توفره بطون الكتب والمراجع من مخزون معرفي.

– تعتبر عقل التلميذ صفحة بيضاء ومستودعا فارغا ينبغي ملؤه بالمعارف.

2–طريقة التدريس

– تعتمد على آلية التلقين والحشو المباشر ،فالمعلم مالك المعرفة ، متحدث. والمتعلم مستقبل سابي، جاهل لا يملك شيئا من المعرفة.

– المعرفة هي ما ينتجه المعلم ليستهلكه المتعلم.

– التعليم في هذه المقاربة الكتاب وسيلته لا يكاد يخرج عن نطاق الكتاب المدرسي المقرر.

– التقويم يقتصر على الامتحانات التي يفرز فيها المتعلم ما كان قد اختزنه في ذاكرته، وفيه يكرم المتعلم أو يهان.

– تعتمد المقاربة على استراتيجية التعليم لا التعلم، فالغاية القصوى فيها حث المتعلم وترغيبه على تخزين المعارف.

– تبنى المقاربة بالمضامين على مبدأ التراكم المعرفي لا على التحليل والتفكير وحل المشكلات.

- تبنى البرامج التعليمية في هذه المقاربة على المحتويات والمضامين التعليمية.

ثانيا– المقاربة بالأهداف.

1 – الخلفيات المعرفية والتاريخية لبيداغوجيا الأهداف:

لعل من أهم عوامل التي ساهمت في بلورة بيداغوجيا الأهداف في المجال التعليمي، البحث عن القطيعة مع المناهج التقليدية المتمثلة في بيداغوجيا المحتويات التي كانت تركز على تلقين المعارف للتلاميذ دون وضع اعتبار للمحيط واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية، مما جعل جون ديوي ينتقدها.

– الطابع الصناعي للمجتمع الأمريكي: حيث تم نقل تجربة المقاولة الصناعية الناجحة على مستوى تنظيم الشغل وعقلنته– خلال دعوة تيلور إلى تجزئة عمليات الإنتاج إلى مهام صغرى وفق مبادئ الفعالية والمهارة إلى الميدان التعليمي الذي كان وقتئذ يتخبط في أزمة محدودية مردوديته.

– الفلسفة البراغماتية: يعتبر جون ديوي من أبرز أعلامها، وقد ظهرت كبديل لفلسفة التأمل والميتافيزيقا، فحقيقة الأشياء تكمن في نفعيتها فالحقيقة هي النفع ليس غيره. وهناك شبه إجماع أنّ رالف تيلور (Taylor) هو أول من من قام بصياغة إشكالية الأهداف سنة 1943. ومن ثم يعتبر من المؤسسين الأوائل لبيداغوجيا الأهداف. وذلك من خلال تأكيده أن نجاعة أي فعل تعليمي تتوقف على التحديد الدقيق والواضح للأهداف التي نتوخاها من العملية التعليمية.

– **النزعة السلوكية:** عبارة عن اتجاه في علم النفس يرى موضوع علم النفس الحقيقي هو دراسة السلوك لأنه وحده القابل للملاحظة والقياس. وقد ساهم هذا الاتجاه بشكل سريع وفعال في بلورة فلسفة التدريس بالأهداف، و إضفاء طابع المشروعية عليها بفضل ما قدمته لها من دعائم علمية متينة. فالقياس الموضوعي الناجع في معرفة قيمة تعليم ما يكمن أساسا فيما ينجزه التلميذ من أفعال بعد تلقيه للتعليم.

ثانيا بيداغوجيا الأهداف:

يقصد بيداغوجيا الأهداف أن يتمّ تحديد " الهدف بألفاظ توضح نوع السلوك الذي يريد المدرس تنميته عند الطالب" وذلك لأنّ صياغة الأهداف وتحديدها بطريقة واضحة ودقيقة تؤدي دورا بارزا في ضبط عملية التقويم ضبطا موضوعيا. وقد اعتبر تيلور فلسفة المجتمع ونظريات التعلم مصدرين في انتقاء الأهداف التعليمية وأجرأتها.

أ– بلوم وبيداغوجيا الأهداف:

يعود فضل إثارة الانتباه إلى أهمية تحديد أهداف التعليم وضبط صياغتها لتسهيل عملية التقويم الموضوعي إلى بلوم (Bloom)في الستينيات من القرن الماضي نموذجا لتحديد الأهداف التربوية ارتبط بمشكلات التقويم وقد عرف هذا النموذج ببيداغوجيا التحكم (Pédagogie de Matrise) وقد تمثلت بيداغوجيا التحكم عند بلوم في مجموعة من الخطوات إجرائية

: التحديد الدقيق للأهداف التي يراد بلوغها. واقتراح معايير لتقويم درجة البلوغ ، وذلك بصياغة الأهداف صياغة لفظية سلوكية قابلة للملاحظة.

– التعرف بطريقة جيدة على المكتسبات القبلية.

– التقويم الدقيق للمستوى الذي ينطلق منه التلميذ قبل بداية الدرس.

تمكين جميع التلاميذ من المعلومات الضرورية للدرس الجديد. ويتم التحكم بشكل فردي.

– فحص المكتسبات الفعلية للتلاميذ حسب الأهداف المنشودة في نهاية الدرس.

– التعرف على التلاميذ الذين لم يبلغوا مستوى التحكم المتوقع.

– العلاج الفوري للتأخر بدروس استدراكية ، للقضاء على المعوقات التي قد تصاحب التلميذ في الدرس الجديد. وقد شكلت هذه الخطوات العملية الإطار الحقيقي للتدريس بيبداغوجيا الأهداف.

ب –بيداغوجيا الأهداف في ديباجة الاتجاه السلوكي :

تشترط أن يكون التعلم قابلا للملاحظة، ليتسنى تقويمه تقويما موضوعيا ، وذلك من خلال:

– تحديد الأهداف تحديدا دقيقا وواضحا قبل الانطلاق في عملية تقديم الدرس.

– تحديد طريقة التقويم التي تبين مدى تحقق تلك الأهداف.

– الهدف بؤرة الدرس ونقطة انطلاقه ومنتهاه.

– تحديد الأهداف وطريقة التقويم قد يؤدي إلى إدخال بعض التعديلات على طريقة تقديم الدرس.

– بناء التعديلات على تصور إجرائي للدرس.

– الاعتماد على التعلم الذاتي ودافعية التلاميذ، وذلك انطلاقا من إمكانية مشاركتهم في تحديد الأهداف.

ج– ببيداغوجيا الأهداف في الاتجاه المعرفي:

– تركز على التعلم قابلا للإدراك.

– تحديد الأهداف بألفاظ معرفية) الفهم، الاستيعاب، أن يفهم أن يحلل .

– يجرى تقويم الأهداف إجراء كميا ، انطلاقا من اختبارات المعرفة والاستعدادات (اختبارات لفظية، غير لفظية، نفسية حركية)

إنّ بيداغوجيا الأهداف ، باتجاهها السلوكي والمعرفي، تقوم على تحديد الأهداف التعليمية بصورة قابلة للملاحظة والقياس. وقد قدم بوتشار نموذجا تعليميا نسقيا ، فالدرس بالنسبة إليه" نسق أو نظام من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد العناصر والمكونات ، والتي تعمل جميعها في تآزر تام لتحقيق أهداف محددة"

يرفض بوتشار التسمية المقاربة بالأهداف(Approche par objectifs)، لأنها لا تدل على ضرورة تعلم تقنيات تحديد الأهداف، ويفضل التسمية (Approche des objectifs) لأنها تدل على امتلاك المدرس لتقنية الأهداف وقدرته أيضا على صياغتها لمواجهة لإشكالية تطبيقها في التدريس الهادف. وتحديد ما نريد أ نصل إليه في العملية التعليمة التعلمية أهم من تحديد تعريف للبيداغوجيا نفسها.

ثالثا– المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الأهداف (بعلاق1999.ص22)

1–مبدأ البناء : أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة .

2–مبدأ التطبيق : يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما ، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه .

3–مبدأ التكرار : أي تكليف المتعلم بنفس المهام الادماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات .

4–مبدأ الادماج : يسمح الادماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى .كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه .

5–مبدأ الترابط : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة .

الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها

(المقاربة بالكفايات والمقاربة النصية)

أوّلا – المقاربة بالكفايات

–مفهوم الكفاية عند اللسانيين

– مفهوم الكفاية عند علماء النفس المعرفي

–مفهوم الكفاية في المجال التعليمي

– الأسس الفلسفية و المعرفية للمقاربة بالكفايات

– خصائص المقاربة بالكفايات

–أنواع الكفايات

–تقويم الكفايات

ثانيا– المقاربة النصية

– مقدمة

–مفهوم المقاربة النصية

–مفهوم الكفاية النصية

– المفهوم البيداغوجي للمقاربة النصية

– خصائص النص التعليمي

–التكييف التعليمي

–خصائص المتعلم

–ساق الفعل القرائي

المحـــاضرة الثانية عشرة
المقاربة بالكفايات والمقاربة النصية

أولا- المقاربة بالكفايات

تتأسس هذه النظم على مجموع المبادئ والقيم والاتجاهات الفكرية والثقافية السائدة في مجتمع ما . ومن الأنماط السلوكية التي يريد هذا المجتمع أو ذاك تنشئة أفراده المتعلمين عليها ليصبحوا مواطنين مؤهلين للخدمة الاجتماعية.

حصلت الإصلاحات التي طالت المنظومة التعليمية بالجزائر استجابة للتغيرات الحاصلة في المجال التربوي على مستوى العالم حيث تم التخلص من رواسب الفلسفات التربوية القديمة، التي لم تعد صالحة لمواكبة التطورات المستجدة التي عرفتها وتعرفها المجتمعات الحالية في شتى المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية والتربوية، وكذا التطورات السريعة والكبيرة التي عرفتها مجالات تكنولوجيا الاتصالات .

هيمنت المقاربة بالأهداف عدة عقود على المجال التربوي وكانت منشغلة بالجانب المهاري في التدريس وتجزئة تعلماته وتفتيها وضبط أهدافها ضبطا دقيقا.، مركزة على الجانب المعرفي المرتبط بما يجري داخل دماغ المتعلم من عمليات الحفظ والاستيعاب..... إن مثل هذا النمط من التعليم لا يحقق الانسجام ولا يهتم بحاجة المتعلم إلى إدماج ما يتعلمه داخل المدرسة في حل ما يعترض من مشاكل في حياته اليومية .كما أن التقويم في ظل المقاربة بالأهداف يتم إجراؤه على ما تم تحقيقه من أهداف محتوى معين.

- مفهوم الكفاية عند اللسانيين

يرى تشومسكي أنّ "الكفاية اللسانية عبارة عن معرفة ضمنية أو مضمرة، تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية وهذه المعرفة عبارة عن شيء أو طاقة فردية مفترضة يمكن تنشيطها لاحقا. ويقابل الكفاية عند تشومسكي (الإنجاز) تحقيق للكفاية وإنجاز لها في الواقع الاستعمالي للغة. ويقوم المفهومان على العلاقة التبيعية التي تجمع بينهما كزوجين متقابلين، وإذا كانت الكفاية تنتمي

إلى المجال الفردي وتحيل على الكلام وذات طابع فطري افتراضي. فإنّ الإنجاز يحيل على اللسان وينتمي إلى الجانب الاجتماعي يتم في وضعيات تواصلية وذو طابع فعلي.

- الكفاية عند علماء النفس المعرفي:

يأخذ علماء النفس المعرفي بالمفاهيم اللسانية للكفاية الإنجاز، في تحليلهم للمهمات التي تجرى في وضعيات معينة مصدر تنشيط الكفاية وتفعيلها عبر الإنجاز وتعتبر معيارا صادقا يكشف

والوضعية هي الاختلافات بين ما يتوقعه الباحث (الكفاية) وبين ما تحققه الذات (الإنجاز)

مفهوم الكفاية في المجال التعليمي

أ- عرفها لوبترف Le boter G الكفاية بكونهاالقدرة على التحويل فالكفاية لا يُمكن أن تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة ومُتكرّرة بالنسبة للمعتاد، إنها تفترض القدرة على التعلُّم والتفوق كما أنها تلائم لحل قسم من المشاكل، أو لمواجهة فئة من الوضعيات، وليس فقط مشكل معين ووضعية بعينها؛ فالكفاية هي: "... القدرة على تكييف التصرُّف مع الوضعية، ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن، دون هدر للمجهود، إنها القدرة والاستعداد التلقائي بخلاف ما يُقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين. ويقدم كل من " دوكتيل "و "رويجيرز (De Ketele et Roegiers.2000 تعريفا يشمل مضمون التعريفات السابقة باعتبار الكفاية إمكانية تعبئة مجموعة مندمجة من موارد المتعلم لحل نوع من الوضعيات- المشكلة.

يمكن أيضا اعتبار الكفاية كطاقة تم اكتسابها من طرف الأشخاص عبر وضعيات معينة. ويمكنهم إظهارها وقت الحاجة من خلال الممارسة في وضعيات متعددة ومتشابهة.

ب- مفهوم المقاربة بالكفاءات والتيارات التربوية هناك اتجاهان اثنان يفسران شرعية وجود المقاربة بالكفايات في المجال التعليمي

الاتجاه الأوّل: يعتقد أصحابه أنّ المقاربة بالكفايات تمثل قطيعة معرفية مع المقاربة أهداف، ويرون أنها تنبني على البنوية والبنوية الاجتماعية والكفاية في تصور هؤلاء هي معرفة التصرف savoir agir) ، بمعنى معرفة إدماج وتعبئة

وتحويل مجموعة من الموارد (معارف علوم قابلية استدلالات...) في سياق معيَّن لمواجهة مختلف المشكلات التي تتم مصادفتها أو لتحقيق مهمة. والكفاية في نظر أصحاب هذا الاتجاه ، تمارس من خلال استخدام شخص ما في وضعية ما، وفي سياق محدَّدٍ مجموعة متنوعة ومتناسقة من الموارد، استخدامًا ينبني على تعبئة واختيار وتنظيم هذه الموارد وعلى عمليات مُلائمة تُمكن من معالجة ناجحة لهذه الوضعية

الاتجاه الثاني: يمثله الباحثون والتربويون الذين يرون أن المقاربة بالكفايات تمثل امتدادًا للمقاربة بالأهداف، وأنها تنبني على عدة نظريات من بينها" السلوكية"، نجد هذا التيار في بعض المناطق من أمريكا الشمالية وأوربا الغربية. ظهر هذا التوجه الذي عُرف في البداية بـ"المقاربة بالكفايات الأساسية "في نهاية الثمانينيات من القرن الماضي؛ من خلال أعمال دو كيتيل De Ketele "، الذي حدد فيها مفهوم" الهدف النهائي للإدماج، وهو عبارة عن ماكرو - كفاية، تُعبّر عن جانب تعليمي (Profil didactique) للتلميذ في نهاية تعلمات معينة، أو كفاية أساسية في إطار وضعيات - مشكلة محدَّدة بدقة ومركبة ؛ لكونها تُغطي مكتسبات مرحلة تعليمية في مادة ما أو تَخصُّص ما، وأحيانًا مجموع كفايات خلال سنة واحدة. طور هذا المفهوم في إطار ما يُسمى بـ"بيداغوجيا الإدماج "التي تمت أجرأتها بشكل تدريجي في "BIEF" مكتب الهندسة في التربية والتكوين ببلجيكا، وتم تطبيقها في الكثير من الدول الأوروبية والإفريقية منذ تسعينيات القرن العشرين، خاصة على مستوى التعليم الأساسي والتعليم التقني والمهني ويُعرف (.Rogiers) مدير " بياف "الكفاية باعتبارها إمكانية شخص ما، تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حل وضعية – مشكلة تنتمي إلى فصيلة وضعيات معينة." تركز المقاربة بالكفايات على :

- المعارف الفعلية.

شمولية الأهداف التعلمية.

- التعلّم بيداغوجيا الإدماج قدرات ، معارف، مهارات، سلوكات...)

- انتقاء المحتويات التي تؤدي إلى تنمية الكفاءات لدى المتعلمين. فالمحتوى ليس هدفا في حد ذاته بل وسيلة....

الأسس الفلسفية والمعرفية التي بنيت عليها المقاربة بالكفايات

1- أنّ المنفعة أساس عمل الإنسان، ومن ثم فكل نظرية معرفية أو علمية أو تربوية لا تحقق الجانب النفعي فلا قيمة لها. وتحقيق المنفعة التعليمية حسب (جون ديوي) من خلال ربط التربية والتعليم بحاجات المجتمع وخدمته مع جعل المتعلم محور التعليم.

2- التركيز على الخبرة المباشرة مع المحيط والابتعاد عن فلسفة عزل المدرسة عن الحياة المجتمعية.

3- التعلم الفعال المساعد في حل المشكلات وتنمية الكفاءات الدائمة

4- الاعتماد على الحرية وعدم التركيز على الكتاب

5- المعلم موجه ومرشد من خلال طرح الأسئلة وتوجيه المتعلم نحو الانتاج

6- مراعاة الفروق الفردية.

7- تهدف إصلاحات الأنظمة التعليمية إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد والمجتمع.

8- تهدف إلى تحقيق أهداف محددة للتكوين وتعليم الأجيال المتمدرسة وتثقيفهم بشكل أنجع.

9- الكفايات تجعل المعارف قابلة للتحويل والتجنيد في الوضعيات التي تمكننا من التصرف خارج المدرسة ومواجهة وضعيات معقدة أي التفكير والتحليل والتأويل والتوقع واتخاذ القرارات والتنظيم والتفاوض

خصائص المقاربة بالكفاية

- تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفايات الواجب اكتسابها.

تغير الكفايات وفق السياق الذي تطبق فيه.

- وصف الكفايات بالنتائج والمعايير.

- مشاركة الأوساط المعنية ببرنامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.

- تنظيم الكفايات انطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها. - اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي الخاص.

- المعارف قابلة للتجنيد والمشاريع (طريقة المشاريع)

المعارف توظف في حل المشكلات المعقدة (طريقة حل المشكلات).

المقاربة بالكفايات وآثارها

ينتظر من اعتماد المقاربة بالكفايات في بناء البرنامج:

- تكييف الغايات المدرسية مع الواقع المعاصر في ميدان (السلوكيات العمل, العمل

المواظبة والحياة اليومية (

- الاهتمام بالقدرة على تجديد المعارف في وضعيات متنوعة مثل حل المشكلات النفسية, التعليل والتحليل، إصدار الحكم.

- ربط المعارف بوضعيات تسمح بالتعرف خارج المدرسة استثمار المعارف والمهارات لذا يجب حث التلميذ على استكشاف ما حوله يتصرف فيه داخل وخارج القسم ، وينبغي أن تنعكس المفاهيم والتقنيات على شخصيته.

- تبني المعرف حسب قدرات التلميذ العقلية وميوله ورغباته وتكون حسب نموه تفاديا المعارف التي تتطلب من التلميذ الحفظ والتطبيق.

أنواع الكفايات:

الكفاية القاعدية : وهي مجموع الكفاءات الأساسية المرتبطة بالوحدة التعليمية. الكفاءة المستهدفة : وهي مجموع الكفاءات القاعدية المكونة والمرتبطة بدورة أو دورات أو مجال تعلمي محدد.

- **كفايات عرضية** تهم كل المواد وهي التي تسهم في تكوين الشخصية للتلميذ.

- **كفايات مستهدفة ك** وتختلف هذه الكفايات من مستوى إلى آخر ومن مادة إلى أخرى حسب مؤشر الكفاية ومن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفايات الواحدة يمكن التأكد من تحقيق الكفاءة المستهدفة أو عدمها.

تقويم الكفايات

تقييم الكفايات حسب مؤشرات الكفاية.

أنواع التقويم:

التقويم التشخصي :

يجب معرفة مؤشرات قبل التعلم أي التأكد من المعارف القبلية للتلاميذ قصد تحديد استراتيجيات لإكساب التلميذ المعارف الجديدة. التقويم التكويني: خلال التعلم ملاحظة سلوك وأداء التلميذ أثناء الأنشطة التعليمية

التقويم التحصيلي (بعد التعليم والتدريب : هو تقويم تحصيلي يهتم بنتائج التلاميذ

أساسيات الكفايات: يستند التدريس بمقاربة الكفايات على جملة من المبادئ، منها:

1 - تبنى على مفهوم النسقية ، وهذا يعني أن (الكل يفوق مجموع الأجزاء) مما يتطلب مبدأ الإدماج.

2- مكونات المقاربة ليس لها نفس الأهمية هناك الأولويات والأسبقيات ،حل الوضعية المشكل أهم من حذق الآليات

3- الكفاية لا تعني نفي حدوث الخطأ ووقوعه؛ حيث للخطأ مكانة إيجابية في عملية التعلم فهو محرك للتعلم.

4- أهمية خبرة مهارة التشخيص في المعالجة، فالقدرة على تحديد مصادر الخطأ يساعد على بناء جهاز علاجي ناجح

5- التعلم يتم في سياقات دالة، مما يعني دوام الأثر مع الأيام، حيث حياة المتعلم منبع أساسي للتعلمات المستديمة

.

طبيعة الكفاية: تحدد الكفاية بمجموعة من المواصفات:

1- الكفاية عبارة عن فعل تنشيط للموارد واستدعائها وتعبئتها وإدماجها لمعالجة وحل

وضعيات متنوعة.

2 - الكفاية ليست معارف ولا قيما ولا مهارات ولا موارد كيفما كانت طبيعتها، وإنما سيرورة فعل.

3- الكفاية قدرة على الفعل الناجح.

4- الكفاية متحولة في ذاتها وفي مجالها ؛ فكفاية إنشاء جمل دالة هي قدرة في كفاية الإنشاء)؛ وهذا ما يسمى تحول الكفاية في ذاتها وأما تحولها في مجالها، فيعني انتقال الكفاية من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال

آخر؛ فمثلا: نفترض أن كفاية نشر الخشب تم بناؤها في مجال الخشب، ثم انتقل بها الفرد إلى نشر الحديد، فهذا ما يعني تحول الكفاءة من مجالها الأصلي.

5- الكفاية بنية معقدة من العمليات البيولوجية والفسيولوجية تتجلى بناتج الفعل سواء أكان داخليا (أحاسيس مشاعر، تقاسيم الوجه ...) أو خارجيا (كلام، رسم،

حركة . (...

6- الكفاية بناء لا يتم فقط في سياق تعليمي تكويني بل حتى في سياق ممارساتي معيش يومي.

7- الكفاية لا تعني النهاية، بل تعني بداية كفاية أكبر منها؛ ولا تتوقف الكفاية عند تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارية، بل هي القدرة على تعبئة وإدماج ذلك من أجل التصدي لوضعيات إشكالية متنوعة وجديدة ومواجهتها بكل اقتدار.

خصائص الكفاية

- لكل كفاية سياق تكتسب وتنمو وتتطور فيه، وهو سياق متنوع يضم عددا من الوضعيات.

- تستدعي امتلاك موارد متنوعة داخلية وخارجية.

- تتطلب تعبئة مجموعة موارد مختلفة ومتنوعة وإدماجها.

- تتمركز حول المتعلم.

- ذات دلالة عملية متعلقة بحل وضعيات - مشكلة.

- تتجلى في الفعل والإنجاز. (المهمة)

- هي أكثر تعقيدا من الهدف. تقوم وفق معايير محددة.

مفاهيم مرتبطة بالكفاية

1- المهارة (Habilite): هي مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلّي القدرة، وهي الأداء المتقن القائم على الفهم.

2- القدرة la capacité القدرة نشاط فكري ذهني وهي الحالة التي يكون الفرد فيها متمكنا من النجاح في إنجاز معين؛ كالقدرة على التحليل والتركيب، والمقارنة، والتأليف، ونذكر مثلاً: التحليل (تحليل نص جغرافي، تحليل نص أدبي، تحليل نص تاريخي). قدرة الفرد المتعلم: حالة وعي حسي ووعي حركي ووعي سيكولوجي داخلي منبع إقدار الفرد على

الفعل. 3- الأداء/ الإنجاز (Performance): يعد الأداء والإنجاز ركنًا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات أنية ومحددة، وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عالٍ من الدقة والوضوح، ومن أمثلة ذلك الأنشطة التي تقترح لحل وضعية - مشكلة.

4- الاستعداد (Aptitude): الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معيَّن، بناءً على مكتسبات سابقة؛ منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء، ولذلك يعتبر دافعًا للإنجاز؛ لأنه الوجه الخفي له، وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية، فالميل والرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد

• التعبئة: فعل إشعالي لطاقة الفرد لاستدعاء واستحضار واستنفار موارد الفرد

المختلفة، وملئها ذاتيا لأجل توظيفها في إنجاز مهمة (حل وضعية . مشكلة) مجموعة موارد مدمجة مجموعة من الموارد الذاتية والمكتسبة المتداخلة فيما بينها والمستحكمة والمنسجمة والمنصهرة والمندمجة (معرفة . مهارات . قيم . مواقف . خبرة (... الوضعية . المشكلة: وضعية إشكالية تتطلب تدخلا لمعالجتها ومقاربتها من خلال دمج مجموعة من الموارد. مجموعة من الوضعيات المترادفة: الوضعيات المترادفة أو المتشابهة أو المتكافئة .

هي مكونات الوضعية المشكلة تتكون الوضعية المشكلة من السند أو الحامل أو الدعامة support ومن المهمة المبنية على التعليمة consigne

1. السند هو مجموع العناصر المادية المقدمة للمتعلم من خلال ثلاثة مكونات أو عناصر

السياق؛ ويعني المجال أو الإطار الذي تمارس فيه الكفاية (سياق تربوي، اجتماعي، سياسي، مني.... المرجعية وتعني المراجع الحدثية التي تتأسس عليها الوضعية (مرجع زمني، مرجع مكاني، مرجع حدثي . ....) . وهناك من يدمج المرجعية في المعلومات.

. المعلومات / الموارد؛ وتعني مجموع المعطيات التي سينطلق منها وبها المتعلم في مقاربة الوضعية بجانب الموارد الداخلية والخارجية والمعلومات هي منطلقات المتعلم في الإنجاز سواء كانت رئيسة أو مشوشة (معلومات معرفية،

أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم..... . الوظيفة؛ وهي هدف الوضعية التي يتم إنجاز المهمة من أجله (صياغة نص، جمع أعداد، توظيف مفاهيم.....

. شروط الإنجاز؛ وهي حدود الوضعية التي يجب التقيد بها في الإنجاز (نص من سبعة أسطر، ا ، استعمال مولد وأسلاك وبرغي،

2. المهمة هي مجموع التعليمات الخاصة بما سينجزه المتعلم) إنجاز عرض، تركيب دارة كهربائية. (...

ملاحظة: بما أننا أمام وضعية مشكلة؛ فالمفروض أن تتحدى المتعلم ويعجز عن كتابة النص بالأسلوب الخبري، لكي يحس بوجوب امتلاك الأسلوب الخبري للتعبير به. ومن هنا نبرمج تعلمات وأنشطة تعليمية تعليمية تؤدي إلى بناء الأسلوب الخبري عند المتعلم، لننتقل بعد ذلك إلى وضعية هدف وهي وضعية للإدماج.

اكتساب الكفاية

اكتساب الكفاية يمر من بناء التعلمات الأساسية ثم الإدماج ثم التقويم. حيث في مرحلة: 1. اكتساب التعلمات الأساسية؛ حيث تمر هذه المرحلة بدورها من

أ - فهم التعلمات الجديدة تقدم للمتعلم الوضعية التعليمية بكل تجلياتها الواضحة ليلاحظها ويحاول امتلاكها والتمكن منها من خلال ضبط معطياتها وتحليلها وتركيبها ونقدها، لبناء المفاهيم والمعارف والقواعد والاستنتاجات.

ب - التدرب على التعلمات الجديدة

تقدم للمتعلم أنشطة تعليمية تعلمية في شكل وضعيات مختلفة يتعرف من خلالها المتعلم على المكتسبات الجديدة، ويحاول إعادة صياغتها من جديد مع تطبيقها على الوضعيات المتنوعة لتثبيتها.

ج - الإدماج الجزئي للتعلمات:

يتم الإدماج الجزئي من خلال وضعيات . مشكلة) بنائية (تسمح للمتعلم بتعبئة موارده الجديدة وربطها بموارده السابقة من أجل مقاربة تلك الوضعيات، التي تتدرج في الصعوبة والدلالة والمعنى. حيث يفيد الإدماج الجزئي كونه مرحلة تأتي بعد فهم

التعلمات الجديدة والتدرب عليها في تمفصلاتها التعليمية لا البنيوية. 2 - الإدماج: وهو إدماج نهائي مرتبط بالكفاية؛ حيث تقدم للمتعلم وضعيات هدف قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السابقة والجديدة في إطار التعلمات الجديدة، لمقاربة تلك الوضعيات، التي تبقى جديدة ومعقدة.

3 التقويم: يتم التقويم بوضعيات مختلفة تنتمي لنفس العائلة مع الاختلاف في الصعوبة والتعقيد، ويسمح التقويم للمتعلم بنقل كفايته من مجال اكتسابها إلى مجال آخر. الخاتمة: هذه ملامح كبرى ومركزة حول التدريس بالكفايات من منظور كزافيي وكذلك

لإجراء مناقشة هادئة لقراءة هذا المنظور قراءة نقدية في ظل استحضار المميزات والخصوصيات للحقل التعليمي التعلمي المغربي واستحضار بعد الأجرة والتطبيق في الواقع المعيش إبعادا لكل تنظير غير قابل للتطبيق في الواقع ومن أجل قراءة ما هو كائن اليوم في برامجنا وكتبنا من كفايات في إطار هذا المنظور. وتبقى دعوة إغناء وإثراء هذه الورقة قائمة في حق كل مهتم وباحث في المجال التعليمي المغربي، كما أشكر سياق إعداد مصوغة تكوينية للتكوين المستمر بنيابة تاونات على حفز همتي على هذا الإنجاز المتواضع.

المقاربة النصية

مقدمة:

يستند حقل تعليميّة اللّغات في العصر الحالي إلى مبدأ ضرورة الانفتاح على مختلف المعطيات العلمية المستجدة على ساحة الحقول المعرفيّة المختلفة، والاستفادة منها لاسيما الاختصاصات التي تتقاطع معها في الاهتمام بظاهرة اللغة البشرية باعتبارها ظاهرة متعددة في أبعادها اللسانيّة والنفسية والذهنية والاجتماعية، والتداولية، محاولة منها إيجاد طرائق بديلة وناجعة في تعليم اللغات وتعلمها.

وقد شجعت المعطيات اللسانيّة والمعرفية الجديدة أهل الاختصاص في مجال علوم التربية وتعليم اللغات وتعلّمها على الأخذ بعين الاعتبار أهمية الدور الذي تؤديه

النصوص في اكتساب العلوم والفنون وترسيخ المهارات اللغوية والتواصلية.

كما تشير النتائج التي توصلت إليها لسانيات النّص المعرفيّة، إلى أن الأطفال يولدون مزودين بمعرفة فطريّة ضمنية ، تساعدهم في اكتساب عدد غير متناه من النصوص عبر آلية التواصل الكلامي. كما أنهم يمتلكون قدرة عجيبة على استعمال هذه النصوص في سياقاتها المناسبة لها. " وذلك أنّ اكتساب نوعي المعرفة الإنساني منهما والعلمي، لا يمكن أن يتم إلا بواسطة خطاب حسن التنظيم1، إذ بوسع النصوص التعليمية المنتقاة بطريقة جيّدة وفق معايير تعليميّة سليمة، أن توفر جوّا من التعلم التفاعلي، من شأنه أن يساعد المتعلمين في تنمية كفاءات التلقي والإنتاج.

من هذا المنظور تتجلى لنا أهميّة اعتماد المقاربة النّصيّة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

فما المقصود بالمقاربة النصية؟

وما هي أهميتها، وقيمتها التعليمية؟

وما آليات توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلمها؟

أولا - المقاربة النصية وتعليمية اللغة العربية

ا- مفهوم المقاربة النصية (L'Approche textuelle):

المقاربة : من فعل قارب يقارب مقاربة و "قارب الشيء دناه، واقترب منه. قاربه في رأيه: شابهه"2، أما من حيث المعنى المصطلحي؛ فالمقاربة تعني" كيفية دراسة مشكل، أو معالجة أو بلوغ غاية.. وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري."3، كما تفيد المقاربة في مفهومها العام التزام منهجيّة محدّدة في دراسة ظاهرة ما، يتبناها الدارس وفق منظور معرفي أو هي مجموعة من المبادئ والمفاهيم يستند إليها في مقاربته للوصول إلى الغاية التي يريدها من هذه المعالجة أو التناول.

ويدفعنا هذا المفهوم إلى تعريف المقاربة النصية على أنها منهجية تعتمد في قراءة النصوص ومعالجة معلوماتها بناء على استراتيجيّة تعليميّة تشتمل على أهداف واضحة ومحددة، ترتبط بتنمية الكفاءة النّصيّة لدى المتعلم وتفعيل آليات الاستيعاب والتفكير والتحليل انتهاء إلى إقداره على إنتاج الخطابات المتنوعة تنوع سياقاتها وظروف إنتاجها. ومن جهة أخرى فإنّ بناء هذه الاستراتيجية يتطلب تزويد كل من المعلم والمتعلم برصيد معرفي متنوع خاصة ما تعلق منه بمعلومات عالم النّصوص الشكلية والمضمونية منها.

ب- مفهوم الكفاءة النصية (Compétence-textuelle):

يرتبط بمفهوم المقاربة النّصية مصطلح الكفاءة النّصية، ويراد بها تلك الملكة التي يكون شخص ما قد اكتسبها عن طريق تلقيه المستمر والمتكرّر لكم هائل من النصوص. وهذه الملكة أو الكفاءة تمكّن مكتسبها من استيعاب النّصوص واستعمالها في شتى وضعيات الخطاب والتواصل

والكفاءة النّصيّة بمفهوم آخر هي " قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصا، لأنّ الجمل ليست معزولة بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة، وتحيل على مراجع معينة"4. وتتمظهر هذه الكفاءة لدى مكتسبها عبر مستويين اثنين: مستوى خطي،

يترتب عليه اتساق النّص في تمظهراته الشكليّة، حيث يتم من خلاله إنجاز متواليا تكلامية على هيئة جمل متسقة. ومستوى ترابطي دلالي تداولي، يترتب عليها انسجام النص، الذي يتجسّد في مجموع العلاقات الرابطة بين العلامات اللسانية، وما تحيل إليه في عالم الأشياء والوقائع والأفكار.

ج- المفهوم البيداغوجي للمقاربة النصية:

يُقصد بالمقاربة النصية في مجال تعليميّة اللغات "مجموع طرائق التعامل . مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليميّة "5 بالتعرض لسياقات تلقي النّص وملابسات إنتاجه، بغية الوقوف على أهم خصائصه المعرفيّة واللّسانيّة والتداولية، أو ما يعرف بالمعايير النصية.

وتتحقق هذه المقاربة بيداغوجيا في تعليم اللغة وتعلّمها عن طريق تبني استراتيجية منهجية القراءة التفاعلية للنّصوص. وتبنى هذه الاستراتيجيّة على مجموعة من المبادئ والمفاهيم اللسانية والبيداغوجية.

ثانيا-مبادئ تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمقاربة النصية:

يستدعي اعتماد المقاربة النّصيّة في تعليم اللغة العربية وتعلمها مراعاة ثلاثة مبادئ أساسية:

1- خصائص النص التعليمي:

15وهو النّص المعدّ لنشاط القراءة المنهجيّة، وما تتضمنه من سيرورات تعليمية فرعيّة، تتعلق بعمليّات الاستيعاب والترسيخ والإنتاج، ومن ثمّ ينبغي مراعاة جملة من المبادئ في اختيار النّصوص التعليمية أثناء اختيارها وتهيئتها للعملية التعليمية التعلمية، نذكر منها:

أ- النصوص من حيث هي وضع واستعمال:

لعل أهم ما يجب مراعاته في إعداد النّصوص التعليمية ضرورة التمييز الواضح بين مفهومين يقوم عليهما بناء النّصوص التّعليميّة باعتبارها نشاطا تفاعليا. ونعني بهذين المفهومين : الوضع والاستعمال ، وهما من أهم الخصائص التي تتوفر عليها النصوص، وبفضلهما تكتسب هويتها. إنّ معالجة التّعليميّة للنّصوص من هذين الجانبين، يكون لها عظيم فائدة على الجانب الاكتسابي للكفاءتين النّصيّة والتّواصلية، تلقيًا وإنتاجا.

-1 النص باعتباره وضعا

يستدعي الاهتمام بمفهوم الوضع ، في تعليميّة النّصوص ضرورة معاملة النّص علىأنه يمثل بنية كبرى وحدة واحدة تتشكّل من " مجموعة منسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامة، ثم بنى جزئية تندرج فيها، وهذا هو الوضع"6، الذي يتطلب وفق منظور المقاربة النّصية منهجيّة قرائية واضحة ومحددة ، يتم فيها توظيف مجموعة من المعارف والآليات النّصيّة التي تساعد المتعلم في استيعاب معطيات اللسانية للنّص المقروء، وترسيخها ترسيخا سليما، فلا يجد صعوبة في استحضارها لإدماجها في وضعيات تعلميّة جديدة. إنّ تمرين المتعلّم الدائم والمتكرر على محاورة النصوص المتنوعة الأشكال والأنماط يكسبه مهارات بطرائق بنائها وهندستها.

2 النص باعتباره استعمالا

يتميز النص من حيث الاستعمال بأنّه عبارة عن «كيفية إجراء الناطقين له، لهذا الوضع في واقع الخطاب، وليس كل ما هو موجود في الوضع، يخرج إلى الوجود في الاستعمال (...) فالاستعمال له هو أيضا قوانينه وهي غير القوانين التي يخضع لها الوضع والقياس وهي التي تبنى عليها أحوال التبليغ .. ومستوى التبليغ والإفادة غير مستوى الوضع المصطلح عليه . والنّص التعليمي في بعده الاستعمالي باعتباره خطابا أنجز لأغراض تداولية وتواصليّة تتطلب وجود حدث اجتماعي، وأطراف متفاعلين (منتج للخطاب ومتلق له)، وسياقات معينة.

إنّ تأسيس عمليّة تعليم النّصوص وتعلّمها على هذا المفهوم ، لاشك يساعد كل من المعلم والمتعلم في بناء تعلّم ذاتي متفاعل. أما إذا عومل النّص وكأنه قطع من المعلومات اللغوية، مبعثرة ومستقلة، فإنّ من شأن ذلك أن يجعل تعلم اللغة العربية تعلّما شاقا لا طائل من ورائه.

ب- التكييف التعليمي:

إنّ الحديث عن التكييف التعليمي، يستدعي منا الحديث عن ضرورة التميز بين مستويين من المعارف مستوى المعارف النّظريّة ومستوى المعارف التطبيقية، حيث تتطلب عملية تحويل المعارف العلميّة المتخصصة إلى مجالات تعليم اللغات التطبيقية في كثير من الأحيان من مصممي المناهج والطرائق التعليمية، وكذلك أثناء عمليّة انتقائهم للمحتويات والأنشطة التعليمية ضرورة الاعتماد على آليات التكييف التعليمي لضمان نوع جيد من التعلم الذاتي. فمراعاة مستوى المتعلم واتجاهاته النفسية والاجتماعية في بناء المحتويات التعلمية مبدأ بيداغوجي رئيس لا ينبغي التغافل عنه في جميع مراحل الفعل التعليمي التعلمي بدءا من إعداد المناهج وبنائها وانتهاء إلى وضعيات الترسيخ والتقييم. ويكتسي التكييف التعليمي أهمية كبرى لما له من فوائد تعليمية مثمرة، إذ يجسّد تضافر جهود، وتكافلا بين مجالات علميّة، نحو لسانيات النّص المعرفية، وعلوم التربية والبيداغوجيا، والنظريات الأدبية وتحليل الخطاب، وذلك لأنّ" قسطا كبيرا من العمل في قياس فرع من فروع المعرفة، يقع في نطاق المهارة في امتلاك ما يخصه من طريقة الخطاب. وينبغي لعلم النّص أن يهيئ معايير واضحة صالحة للتطبيق من أجل إنتاج النصوص المستعملة في التعلم "8 ، فامتلاك المتعلم لكفاءتي تلقي أنواع الخطاب وإنتاجها أسمى ما تسعى إليه مناهج تعليم اللغات وتعلمها في عصرنا الحالي.

ج - النصوص المحققة للكفاءة النّصية:

يمثل النّص في تعليميّة اللّغات وتعلّمها وفق المقاربة النصية المحور الرئيس في تفعيل

الوضعيات التعليمية التعلمية. فهو يضمن إلى حدّ بعيد تنشيط الخبرات المعرفية السابقة للمتعلم واستحضارها أثناء معالجته للمعلومات الجديدة والمتضمنة داخل النص الهدف. كما تستطيع القراءة المنهجية للنّصوص المبنية على المقاربة النصية أن توفّر للمتعلّم بدائل وخيارات متنوعة تساعده في توظيف مكتسباته القبلية وتسخيرها وإدماجها في وضعيات تعلميّة جديدة.

واستنادا إلى هذا المنظور تغدو النّصوص المقترحة للتعليم والتعلم محاولة جادة وناجعة في سبيل بناء كفاءته النّصيّة بناء ذاتيا وتنميتها بطريقة محكمة تقوم على أساس من الاستيعاب السّليم والتخزين الجيد للمعلومات. ولعملية انتقاء النّصوص التعليميّة أهمية بالغة في تطوير كفاءات المتعلم خاصة النصية منها والتواصلية بشكل سريع وفعّال وهذا الأمر يستدعي من مصممي مناهج اللغة العربيّة مراعاة المعايير العلميّة والبيداغوجية الدقيقة والواضحة أثناء اقتراح النصوص المقرّرة، وتنظيمها داخل وحدات أو محاور ، ومقاطع تعليمية.

من بين أهم الوسائل المحققة للكفاءة النّصيّة لدى المتعلّم انتقاء أنواع مختلفة ومتنوعة من النّصوص، ولا يُكتفى بالنّصوص الأدبيّة الشّعريّة منها والنثرية وحدها. لأنّ الاكتفاء بهذا النوع من النّصوص قد ينمي في المتعلم مهارة التذوق الفني والجمالي والحس النقدي إلى حد ما، لكن المبالغة في الاعتماد أحيانا على النصوص الشعرية، والاستغناء عن النّصوص التي تقترب من النّصوص الفصيحة المستعملة في خطابات التواصل أو التقليل من شأنها لا ييسر للمتعلّم اكتساب الكفاءة النصية وتنميتها.

إنما يساعد المتعلم في ذلك تمرسه على أنماط شتى من النصوص، خاصة تلك التي تستجيب للخطاب اليومي وحاجيات المتعلم. وترتبط موضوعاتها بالواقع الذي يعيشه،ويكون معجمها اللغوي مناسبا لمعجم اللغة العربية المعاصرة ومستوياتها الفصيحة المتداولة.

ثانيا – خصائص المتعلم / القارئ:

يشغل المتعلّم في تعليميّة اللّغات بصفة عامة، وتعليميّة النّصوص الأدبية بصفة

خاصة حيزا كبيرا باعتباره طرفا فاعلا في تحيين النص وتأويل مقاصده.

كما تنص الدراسات الحديثة في ميدان لسانيات النّص المعرفية المشتغلة على كيفيات استيعاب النصوص، وكيفيات إنتاجها على ضرورة النظر في عاملين اثنين في تحليل خصائص القارئ المعرفية

أ- المعارف والمكتسبات القبلية

وهي المعرفة التي تكوّن محتوى الذاكرة، إذ تعتبر الذاكرة الوسيلة الفضلى لدى

القارئ لاستخراج معنى النّص ، بفضل ما تتوفّر عليه من مكتسبات معرفية، وهذه

المكتسبات نوعان:

- معرفة موسوعية عامة:

ترتبط بما يعرف بـ البنى العليا وتخص المعلومات والمعتقدات الشائعة عن العالم الواقعي، تلك التي يكتسبها المتعلم داخل المجتمع الذي يعيش فيه،" إنّه في حكم البديهي الكائنات البشريّة تتوفّر على قدرة معرفيّة للعالم الذي تعيش فيه ، مما يعني أنهم

يحتفظون بمخططات داخلية ناجمة عن احتكاكهم بالعالم الذي يحيط بهم"10 وكلماكانت النصوص التعليميّة المعتمدة في تعليم اللغة وتعلّمها ذات أبعاد تواصلية وثيقة الصلة بالعالم الواقعي للمتعلم كلما كان التعلّم تعلّما تفاعليًا مفيدا، والاكتساب سهلا يسيرا، وكان حظ التخزين والترسيخ منه وفيرا.

من أبرز خصائص هذه المعرفة أنها ليست معرفة لسانيّة، بل هي معرفة ذات طابع موسوعي ثقافي، ترتبط بالناحية الدلالية والتداوليّة للنّصوص، أو ما يعرف برؤية العالم " فالمعرفة التي يمتلكها القارئ عن العالم تتيح له إمكانية ربط المعلومات المقروءة بالتجارب والمعارف السابقة التي تم تخزينها في ذاكرته "11 إذ تمثل سندا نفسيا إدراكيًا، لمختلف نشاطات وعمليات تذكّر المعلومات واسترجاعها ، إنّها عبارة عن مخططات، أو نماذج نصية تتموضع على مستوى الذاكرة، وتسهم بقدر كبير في معالجة معلومات النّص وتحينها من خلال ربطها بمختلف السياقات.

- معرفة نصية:

يرتبط النوع الثاني بالمعرفة النّصيّة، أي بالوحدات اللسانية الشكلية، أو ما يعرف بالبنى الكبرى التي تضمن لكل نصّ طبيعة خاصة تسمح بإقامة تمايز بين السرد، والوصف، والحوار والتفسير والإخبار والحجاج فهذه الأصناف تملك بنية خطابية خاصة"12وهي بنى ضمنيّة ذات طبيعة تراكميّة ناجمة عن التخزين التتابعي المستمر للنماذج والأنماط والخطاطات النّصيّة بفعل الاستماع والحفظ المستمرين، وقراءة النصوص المتنوعة عبر مختلف المراحل التعليمية.

هذه المعرفة الضمنية هي التي تقف وراء امتلاك المتعلّم القارئ لكفاءة النّص فهي عبارة عن " قدرة يكتسبها (المتلقي) من خلال قراءة النّصوص السالفة التي تشكل مخزونا مرجعيًا يتم تلقي النّص الجديد على أساسه

فيتشكل لدى المتلقي دائما أفق انتظار يعمل النّص الجديد إما على تدعيمه أو تغييره أو خرقه " 13، وامتلاك المتعلمين وتوفرهم لهذه المعرفة النّصيّة القبليّة ييسر لهم عمليات استيعاب النصوص المقترحة للقراءة والتحليل .

يكون هذان النوعان من المعارف السّابقة عند أهل الاختصاص في مجال لسانيات النص المعرفية الأساس الذي تبنى عليه كفاءتا التلقي والإنتاج لدى المتعلم. كما توصف هذه المعرفة السابقة، بكونها معرفة قاعدية تبنى عبر مراحل متتابعة ، وأي خلل يطال بناءها في مرحلة معينة، يؤدي إلى ضعف الكفاءة النّصيّة لدى المتعلم، وربما إلى تعطيلها واندثارها. فيعجز المتعلّم لاحقا عن تلقي النّصوص فهما واستيعابا إنتاجا. تجسد معارف المتعلم القبلية بنوعيها: الموسوعي والنّصي، رصيدا لا يمكن للمتعلم أن يستغني عنه أثناء قيامه بمعالجة النصوص، لأنّ استخدام النصوص في التواصل يتطلب تصرفا دائما في طوائف من المعلومات لا يتعلّق إلّا بعضها باللحظة العارضة "14 ، حيث يتم استيعاب المعلومات التي يقدمها النّص الحاضر استنادا إلى هذه المعارف القبلية، وذلك بما توفّره له من آليات تساعده في تنفيذ مجموعة من الإجراءات المرتبطة بكفاءتي التلقي والإنتاج.

إن هذه الإجراءات تتطلب من المتعلّم أن يكون متسلحا بموارد معرفية سابقة عن كيفية بناء النّصوص وبأنماطها أيضا " فالعالم النّصي (Textual_Word) هو الموازي المعرفي للمعلومات المنقولة والمنشطة بواسطة استعمال النّص ، وهو بهذه المثابة لا يوجد إلا في أذهان مستعملي اللغة"15 ومن شأن هذه المعرفة أن تدفع بالمتعلم القارئ إلى التفاعل مع النّص مشروع القراءة والتجاوب مع معطياته. وذلك بما توفّره من أبعاد سياقية وتداولية للنصوص التعليمية باعتبارها خطابات أُنتجت في سياقات معينة. وفي هذا السياق تشير بعض الدراسات الحديثة في مجال لسانيات النّص المعرفية أنّ الصعوبات التي قد يواجهها جمهور ما من متعلمي لغة من اللغات أثناء محاولتهم فهم النصوص يمكن أن تعزى في جانب منها إلى عدم تمكن هؤلاء من الخطاطات النموذجية 16

ثالثا- سياق الفعل القرائي وسيرورته

نعني بسياق الفعل القرائي للنّصوص وسيرورته كلّ ما ينبغي أن تتوفر عليه حصة نشاط تدريس النّصوص وفق المقاربة النّصيّة من طرائق بيداغوجية، ووسائل تعليميّة، ومنهجية قرائيّة، بغية توفير عنصر التفاعل بين معارف المتعلم القبلية ومعارف النص المشتغل عليها. وتستند عملية التفاعل المتبادل إلى مبدأ التعاون بين النّص والمتعلّم القارئ باعتبارهما طرفين متكافئين، فالنّص يوفر للمتعلّم المؤشرات والمعلومات للتنشيط عمليات الفهم والتحليل

وإصدار الأحكام. وبفضل الاستغلال الجيد - من لدن المتعلم- لهذه المؤشراتوالمعلومات التي يتضمّنها النّص ، يمكنه ذلك من استرجاع معارفه الموسوعية السابقة، عن طريق تنشيط ذاكرته. كما يستطيع ربطها بسياقات النّص لبناء الفرضيات وتوليد المعاني النصية تفكيكا وبناء. يرتكز نشاط قراءة النّصوص وتحليل معطياتها على مكونات أساسية ثلاثة:

1- النص، باعتباره محوّر النشاط التعلّمي التعليمي ، يمارس عليه فعل القراءة والتأويل.

2- القارئ، باعتباره محاورا للنّص طرفا فاعلا في تحيينه بما يمتلكه من مخزون معرفي نصي (الأنماط النّصيّة، والأجناس الأدبية، التي تؤدي دورا أساسيًا في تحديد بنية النصوص إضافة إلى مجموعة الرغبات والتوجهات المكتسبة بفضل ممارسة فعل القراءة ذاته.

3- القراءة التفاعليّة، والتي تجمع بين النّص مشروع القراءة والقارئ الذي يقوم بمنح النص النبض والحياة والحركة.... وهذه الأبعاد الثلاثة ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في تدريس النصوص التعليمية اختلاف أنواعها وأنماطها مع الإشارة أنّ النّصوص الأدبية، تنماز عن غيرها من النصوص بقدرتها الفائقة على الانفتاح على تعدد القراءة والتأويل. إن القراءة المنهجيّة من منظور المقاربة النّصيّة نشاط فكري وجداني، يهدف إلى تفاعل المتعلمين مع النص المقروء من أجل إجراء بعض العمليات الذهنية؛ مثل الاستيعاب والتركيب والاستنتاج وإصدار الأحكام. وهي عمليات من شأنها أن تؤدي إلى تطوير كفاءات التلقي والإنتاج لديهم. يبدأ نشاط الفعل العمل القرائي للنّصوص في خطوة أولى بتهيئة المدرس متعلميه لاستقبال معلومات النّص مشروع القراءة، وتزويدهم ببعض المؤشرات الدلالية والشكلية المرتبطة بموضوع النّص، أو نوعه، أو نمطه. وقد تصاغ هذه المؤشرات في شكل أسئلة تمهيدية، أو أن ترد على شكل نصوص موازية توفر نوعا من السياقات للنّص المقروء، فتعتمد كمحفزات لاسترجاع مخزون المتعلمين المعرفي وخبراتهم النّصيّة أثناء معالجتهم لمعلومات النص. تستطيع النصوص التمهيدية بالنظر إلى وظيفتها التعليمية أن تساهم بقسط كبير في وضع المتعلّم في سياقات النّص المقترح للقراءة والتحليل من خلال استثار انتباهه و فضوله المعرفي. كما تؤدي معالجة بعض النصوص المتوازية للنّص مشروع القراءة دورا رئيسيا في كثير من الأحيان لفك شفرة النص، وفي معرفة أبنيته اللغوية والدلالية والتداولية. ويعتبر عنوان النّص أهم النّصوص الموازية، باعتباره أوّل لقاء مادي ملحوظ يجمع المتعلم القارئ للنّص وهو وسيلة ناجحة في محاورة النّص

وترويضه، لكونه عتبة أساسية تمكّن المتعلم من اكتشاف معالم النّص الدلالية وبنيته الشكلية،" فالعنوان إذن ذو حمولات دلالية وعلامات إيحائيّة شديدة التنوع والثراء، مثله مثل النص، بل هونص مواز 17 . ويمكن للمدرس أثناء مرحلة القراءة الاستكشافية أن يستثير انتباه المتعلمين إلى معجم النّص، حتى يتسنى لهم اكتشاف بعض خصائصه الشكلية والدلالية وتكوين نظرة عامة حولها، تساعد في فك شفرة النّص التركيبية، ومعرفة استراتيجية

منتجه البنوية. بعد القراءة الاستكشافية تأتي مرحلة التفسير والتأويل، والتعرف على طبيعة الآليات النصية التي اعتمدها المنتج في نسجه للبنية النصية التي طبعت النص. يتمثل عمل المتعلم أو القارئ في هذه المرحلة في تفكيك مختلف البنيات النصية التي تتشكل منها البنية الكليّة. وتسمح له معارفه النّصيّة والموسوعيّة من التفاعل والتحاور مع النص. في هذه المرحلة يمكن للمتعلم أن يكتشف مظاهر اتساق النّص ونوع نمطه.

إنّ الغاية القصوى من كل العمليات المذكورة آنفا، تمكين المتعلمين من آليات استيعاب النصوص، لتحقيق نوع من التفاعل بينهم وبينها وإقدارهم في مراحل لاحقة، على ممارسة القراءة النقدية والفعل التأويلي، انطلاقا من تفكيك عناصر النّص وإعادة بنائها، وصولا إلى اكتشاف مظاهر اتّساق النّص وانسجامه ضمن مجال كفاءتي: التلقي والإنتاج.

التّقـــــويم وأنـــــواعه

- مقدمة
- التقويم وإجراءاته.
- أنواع التقويم.
-التقويم التشخيصي
- التقويم التكويني.
- تعليمية اللغات.
- التقويم الختامي (النهائي).

المحـــــاضرةالثالثة عشرة

التقويم وأنواعه

مقدمـة

يرتبط مصطلح التقويم التربوي في تعليمية اللغات بمختلف النشاطات التعليمية التي تمارس داخل القسم التعليمي. وهو المحك القويم للحكم على مستوى التحصيل التعليمي، وكذلك مستوى الكفايات المكتسبة. ويعتبر التقويم بمختلف أساليبه محورا رئيسا في المقاربة بالكفايات، ووسيلة فضلى في تحقيق أبعادها ومشاريعها البيداغوجية كالوضعيات التعليمية وبيداغوجية المشروع. فكلّ هذه النّشاطات المستحدثة لا يمكنها إنجاز النجاح وتحقيق الفاعليّة في غياب التقويم بمفهومه الحديث.

1-مفهوم التقويم

عادة ما يفرق بين مصطلح التقويم ومصطلح التقييم. فالأوّل يعني تثمين الشيء من خلال الحكم عليه استنادا على سلّم القيم. أما مصطلح التقويم فيدل على محاولة تعديل السلوك وإصلاحه كما يفيد تصحيح التّعلمات المكتسبة وتعديلها، لكن الناظر في مختلف المؤلفات والممارسات التعليمية يجدا خلطا بين هذين المصطلحين " هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثيرون أنّ كليهما يعطى المعنى ذاته. ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أنّ كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس ، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه . أمّا كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط "(غريب.2006.ص384) ومن المنظور البيداغوجي فالتقويم من حيث هو إجراء وسيرورة تعليميّة يقوم بها المعلم، تتضمن مجموعة من الأحكام القيميّة مستوحاة من مساطير محددة تتعلق بجودة العمل، تهدف إلى زيادة مردودية المتعلم وتحسينها أثناء سيرورة التّعلّمات و أثناء عمليّة الإنتاج أيضا. (اللحية2010 .ص226) وبما أنّ التقويم يهدف إلى تعديل المعارف السابقة أو تصحيحها أو إثرائها فإنّه يتّسم بكونه :

- تقويما شاملا، يطال تعّلمات التلاميذ المكتسبة داخل الفصل الدراسي وخارجه.

- يرتبط موضوع التّقويم بالكفاءات المطلوب تحقيقها.

- يركّز التّقويم على منتوجات المتعلّمين.

2-التّقويم وإجراءاته في ضوء المقاربة بالكفايات:

التّقويم أداة فعالة لتحقيق جودة التعلّم، إذ يتعذر على المعلم التأكد من معرفة فاعليّة نشاطه التعليمي إذا لم يستند إلى تقنية التقويم بمختلف أساليبه المعروفة. والملاحظ أنّ التّقويم أنّ التّقويم المرتبط بالكفايات المستهدفة، تقويم فعّال لأنّه يتوجّه إلى معرفة نسبة ومدى اكتساب المتعلّمين للكفايات المطلوبة. ولكي يكون التقويم ذا جودة عاليّة فلابد أن يشفع بجملة من الإجراءات منها:[1]

1- أن يتضمن التّقويم الشّروط والمعطيّات المبنية لأيّة كفاءة، لكون الشروط التي يتطلبها التّقويم هي الشّروط نفسها التي تتطلبها أيّة كفاءة مستهدفة.

2- أنْ تتمّ صياغة مضمون التّقويم صياغة واضحة ومحدّدة، حتّى تكون الاستجابة المتوقعة من الأستاذ صحيحة ودقيقة، بعيدة عن كل غموض أو تأويل.

3- أنْ تقتصر المعايير المستخدمة في تقويم أداء المتعلّم على الخصائص المهمة للأداء أو الإنتاج.(الدليل.ص4)

3- أنواع التقويم:

يمكننا الحديث عن أنواع التقويم التّعليمي استنادا إلى طرائق إجرائه وطبيعة المواقف التعلّميّة التي تستدعي نوعا دون آخر.

3-1- التّقويم التّشخيصي

يتوجّه التّقويم التّشخيصي إلى التّعرف على مستوى المعارف القبلية لدى المتعلم وطبيعتها من حيث استجابتها وملاءمتها للتّعلّمات الجديدة المراد اكسابها للمتعلم ، ويتمّ إجراء التّقويم التّشخيصي من طرف المعلم " خلال التّعلّم ،فهو يخبر المدرس والمتّعلّم عما يتوفر عليه المتعلم وعما يمكن أن يقوم به المدرس بتشخيص التّكوين الذي يكون انطلاقا من نقط القوة والضعف الملاحظة" (اللحية2010.ص226) فهو إجراء يقوم به المعلم مع

[1] – دليل الأستاذ .ص: 4 .

تلاميذه في بداية الفصل الدراسي والغاية منه الحصول على معلومات وبيانات تخصّ قدرات المتعلم واستعداداته ومعارفه المكتسبة قبليا المرتبطة بالكفايات القاعدية. و تمثّل هذه البيانات المحصل عليها بواسطة التقويم التّشخيصي نقطة انطلاق للتّعلّمات الجديدة المتعلقة بالكفايات المستهدفة "

3-2- بناء وضعية التقويم التشخيصي

تبنى وضعية التقويم التّشخيصي بطريقة متدرجة، ويتمّ إنجازها عبر مراحل ثلاث:(غريب2006ص402):

- فرز الموارد وتمثلات المتعلمين.

- تصاغ الوضعية التشخيصية في شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات.

- تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج على حلول.

3-3شـروط بناء وضعيّة التّـقويم،

- التّحديـد الدقيـق للـكفاءة مـوضوع التّـقويم انـطلاقا من الوضـعيّة التّـقويـميّة.

- بناء وضعية التقييم بشكل ييسر إدماج المعارف السلوكية والقدرات.

- أن تكـون وضعية التّقييم جـديدة على المتعلّم وتخضع إلى منتـوج.

كما تنبّه وثيقة الدليل الأستاذ إلى أهميّة الاعتماد على مبدأ المؤشرات أثناء في عمليّة التّقييم، بحيث يمثّل عاملا أساسيّا في أداء الأسـتاذ لمهمة تقييم مـنتوج المتعلمين تقـييما صحيحا وجيّدا. ويتيح له الفرصة أيضا للوقوف على مدى تحقق جزء من الكفاءة المستهدفة.

3-4-أهداف التقويم التشخيصي

يهدف من التقويم التشخيصي إلى التّعرف على وضعية المتعلم من حيث :(غريب2006.ص403)

- نقص مؤهلاته لداء مهام معينة.

-المعارف غير المكتملة حول أساسيات المادة

- ترشيد التعليم في ضوء إمكانات المتعلم وإيقاع تعليمه.

- فحص عادات سيئة مكتسبة قبليا تعيق القدرة على التّصور والفهم.

- فحص ضعفه على نقل معارفه وتعميمها.

4- التقويم التكويني

يتّجه هذا النوع من التقويم إلى مستويات التحصيل لدى المتعلمين إثناء السيرورة التّعلّميّة. ويهدف التقويم التكويني تشخيص صعوبات التعلم ومستويات التعلّم لدى التلاميذ بغية تعديلها أو تثبيتها وتقويتها، واعتمادها كمنطلق لقياس مدى بلوغ الأهداف والكفايات المنشودة حيث يتمّ في وضعيّة التقويم التكويني استهداف المضامين والنشاطات التعليميّة المقررة خلال حصّة أو فصل دراسي أو سنة دراسيّة كاملة. وذلك من خلال قياس مدى تمثّل المتعلمين لها، إذ يمكن بناء وضعيّة التقويم التكويني " بواسطة اختبارات وروائز توضح مدى تحقق أو عدم تحقق الأهداف المتوخاة منها، وتساعد على معرفة اين وصل هذا المتعلم ؟ وماذ امتلك؟ وماهي هي التدريبات والأنشطة التي يمكن مده بها ليتدارك ما فاته أو ما لم يمتلكه؟"(الجابري.2009ص149) " ومن المزايا والغايات التي يمكن تحقيقها عبر وضعيات التقويم التكويني ، إذ يعتبر:

- وسيلة فضلى للمتعلّم ليتعرّف على قدراته ومهاراته ومخزونه المعرفي

- أداة فعالة في تطوير الكفايات المكتسبة وتنميتها .

- مجالا حيويا لتحفيز المتعلمين لاكتساب المزيد من التعلّمات والمعارف.

- وسيلة للمعلم والمتعلّم للتعرف على معوّقات السيرورات التعلمية ومعالجتها.

- وسيلة لتوظيف المخزون المعرفي للمتعلم بطريقة واعية ومسؤولة.

ومن وفوائد هذا التقويم، أنّه:

يتيح للمتعلم:

- معرفة درجة مواكبته للدرس.

- معرفة نوع الصعوبات التي تعترضه.

- تقييم مجهوده وتصحيحه.

- تنظيم عمله وترشيده.

كما تيح للمرس:

- تمييز الفروق بين التلاميذ.

- فحص جودة التعليم ووسائله.

- معرفة درجة صعوبات المضامين.

- التحكم في تدرج المقاطع. (غريب2006.ص405)

والغاية من مختلف وضعيات التقويم التكويني فهم الصعوبات التي يواجهها المتعلم وعلاجها، وتعتبر دفاتر المتعلمين وكراسات التمارين والتطبيقات المجال الأنسب للتقويم التكويني .(اللحية2010.ص227)

5- التقويم النهائي (الختامي)

يأتي هذا النوع من التقويم في آخر الفصل الدراسي أو مرحلة تعليميّة، يكون فيها المتعلّم قد حقق الأهداف المرجوة من مختلف الأنشطة التعلميّة عبر سيرورة معينة، والوظيفة الأساسيّة من هذا النوع من التقويم هي الحكم سلبا او إيجابا على التعلمات ، بحيث " يسمح بوضع حصيلة للتعلمات ، ويترجم هذا التقويم بتنقيط أو اعتراف ما، وهو حكم يصدره المدرس على التلميذ في نهاية التعلم يعبر عنه بنقطة. وقد يتخذ شكل نتيجة نهائية تحدد مسار التلميذ أو اتّخاذ قرار من طرف المؤسسة في حقه: الرسوب أو النجاح. وقد ينظر على هذا النوع من التقويم كأداة للقياس" (اللحية2010.ص229) ومن أهداف التقويم الختامي وغاياته العامّة(غريب2006.ص412):

- تقدير تحصيل التلاميذ النهائي.

- تزويد المعلم أو المدرس بمعلومات كافيّة لاتّخاذ قرارات حاسمة تحكم على التلميذ حكما عادلا.

- تقدير كفاءة المنهاج الدراسي.

- التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج .

التّعلميّة والتكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال

- مقدمة
- العملية التعليمية ونظام التعليم الالكتروني.
- تكنولوجيا التعليم.
-التعليم الذاتي
- مزايا التعليم الالكتروني.
- تقنيات الاتصال والوسائل التعليمية الحديثة.
- الانترنت وعملية التعلم.
- الخلاصة

المحـــــاضرة الرابعة عشرة
التعليمية والتكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال.

مقدمة

عرفت البشريّة عبر تاريخها الطويل ألوانا عديدة ومتنوعة من أشكال التّواصل. بدءا من الإشارات الصوتية والحركات الجسدية. لكن سرعان ما تطورت هذه الأشكال والوسائل التّواصليّة بفضل الخاصيّة الإبداعيّة الكامنة في اللغة التي تميّز الإنسان عن غيره من الكائنات الحيّة. لكنّ أعظم تطوّر حدث في التاريخ البشري هو ما بات يعرف بالثورة التكنولوجية وما نجم عنها من تطورات مذهلة في عالم المعلوماتية و الرقمنة. إذ لم يعد الكون قرية رقمية صغيرة، بل أصبح عبارة عن شاشة رقميّة صغيرة؛ يتوفر عليها أغلب بيوتات سكان المعمورة، تكاد تتدفق منها المعلومات دون قيد أو شرط وبسرعة فائقة.

نشأة ومراحل تطوّر الاتصال البشري

نقول إنّ هذا التّدفق الرهيب والسريع للمعلومات في عصرنا الذي نعيشه، يمكن ربطه بما أصبح معروفا بتكنولوجيات الإعـلام والاتّصال الحديثة ومن الأعلام الذين تناولوا هذا الموضوع باحترافية علميّة وموضوعيّة دقيقة العالم مارشال ماكلوهان حيث تحدث عن المراحل التي مرت بها أنماط الاتصال الإنساني عبر التاريخ نذكرها على النّحو الآتي([1])

مرحلة الاتّصال الشّفوي وهي المرحلة البدائية، ما قبل التعلم، حدثت قبل مرحلة اختراع الكتابة. وكان الناس وقتئذ يتكيفون مع محيطهم الحيوي بواسطة الحواس الخمس.

مرحلة الاتّصال الكتابي: وتبد هذه المرحلة من ابتداع الكتابة حوالى 3500 قبل الميلاد. وتعتبر ماكلوهان هذه المرحلة بمثابة ثورة الاتصال الأولى، حيث ارتبطت بظهور اللغة المكتوبة والتدوين. وأسهمت الكتابة في

[1] -

التطور الحضاري للشعوب القديمة وانتقال المعلومات والثقافات والأفكار من رقعة إلى أخرى ومن حضارة إلى حضارة أخرى.

مرحلة الاتّصال الكتابي المطبوع : وتبدأ هذه المرحلة من تاريخ اختراع جوتنبرج الطباعة (1447م) . لقد أحدث هذا الاختراع ثورة في عالم الاتّصال إذ سمح بإخراجه من الجمهور المباشر إلى الجمهور غير المباشرة بفضل الطباعة المكتوبة. وتعدّ هذه المرحلة بمثابة ثورة الاتّصال الثانيّة. ويرى ماكلوهان أن ظهور الحروف المتحركة قد رافقه كل الأشكال الميكانيكية إذ كانت تعدّ نموذجاً للآلة التي أحدثت ثورة حقيقية أدت إلى فصل بين العقل والمشاعر وكرّست سلطة المنطق لتسيطر التكنولوجيا الحديثة في عالم الاتّصال الجماهيري.

مرحلة عصر الدوائر الالكترونية: وهي المرحلة التي نعيشها نحن اليوم بكلّ إفرازاتها التقنيّة والرقميّة بدءا من أجهزة التلفاز على الحاسوب والهاتف النقال بكلّ أشكاله وأنواعه.

وهكذا تحول الإنسان إلى نوع جديد من الاتصال التفاعلي عن طريق استعماله للشبكات المعلوماتية؛ كالبريد الالكتروني، والانترنت، والمواقع الاجتماعية. والهاتف.، والعقل الالكتروني (الذكاء الاصطناعي)

نواعا الاتصال

يميّز ماكلوهان بين نوعين من الاتّصال:

1/- الاتصال الساخن ؛ وذلك عندما تكون وسائل الاتّصال تنقل الأفكار أو الأحاسيس بدقة عالية الوضوح كاملة البيانات ، ما يعني توفر حالة الامتلاء الجيد بالبيانات. فهي لا تترك مجالا كبيرا للجمهور لملء الاتّصال أو المشاركة في إنجازه. مما يؤدي إلى انخفاض نسبة مشاركة الجمهور. وذلك مثل الكتاب، الصورة، الفيلم، الإذاعة، الكلمة والنص المطبوع..

2/- **الاتصال البارد** : ويراد بها وسائل الإعلام التي تكون على درجة منخفضة من الوضوح، لأنّها تتضمن القليل من البيانات، ومشاركة كبيرة من الجمهور. ومثال ذلك الرسم الكاريكاتيري، والهاتف.

أقسام المادة العلميّة الخامّة لوسائل الاتّصال التكنولوجية

تصنف وسائل الاتصال التكنولوجية بحسب طبيعة موادها العلمية الخامّة إلى ثلاثة أقـــسام:

1/-البيانات: هي المادة الآلية التي نستخلص منها المعلومات. فهي تمثّل الحقائق الأوّليّة،

2/-المعلومات: وهي نتاج بيانات التكنولوجيا من خلال عمليات والتحليل والتركيب، وإحداث العلاقات المقارنة والموازنات المعادلات، وغير ذلك من الأساليب الرياضية، أو هي مجموعة منظمة من البيانات. وتعد المعلومات من الوسائل الوسيطية لاكتساب المعارف مثلها مثل الوسائل الأخرى كالحواس والتخمين والممارسة والحكم على الظواهر والأشياء

3/-المعارف: المجموع الممزوج الذي يجمع بين المدركات الحسيّة والخبرات المكتسبة والقدرات على التحليل وإصدار الأحكام. وتدرك بوصفها معلومات ذات دلالات وقابلة للفهم والتحليل والاكتساب

1- العملية التّعليمية ونظام التعليم الالكتروني" الذكي"

يعتبر المتعلّم في ديباجات المقاربات البيداغوجيّة الحديثة والمعاصرة محطة مركزية في نظام التّعليم الذكي. يتيح نظام التعليم الذكي فرص تأمين المادة الدراسيّة لكل فرد ينتسب إليه، وفي أيّ وقت وأيّ مكان يتواجد فيه بشرط أن يكون يتوفر على الوسيلة الالكترونية للاتّصال والتّعلّم (حاسوب، هاتـــف ذكي)

من أشكال التّعليم والتّعلّم الالكتروني الاعتـماد على الأقــراص المضغوطة، أو موقع الكتروني عبر الانترنت بحيث يتضمن نصوصاً مكتوبة، أو أفلاما وفيديو هات و تسجيلات صوتية .

يقدم التعليم الالكتروني الذكي بدائل للطلاب المنتسبين إليه وذلك من خلال الخبرات التي يتوفر عليها مما يسمح له بتغطية النقائص التي يمكن أن تتواجد في الصفوف المزدحمة.

لقد شهد العالم خلال العقود المتأخرة تطورا هائلا في صناعة وسائل الاتّصال الالكترونيّة الذكيّة ، مما جعل الكثير من الدول الراغبة في تطوير البرامج التعليمية وطرائق اكتساب المعارف للمتعلمين، ومن ثمّ توفير التّعليم المجاني لأغلب الشرائح الاجتماعيّة للانخراط في مجتمع المعرفة والوصول إلى مصادر المعلومات والتقليل من الفجوة الرقميّة خاصّة لدى الدول الأقل نموا على غرار الدول العربية.

إنّ ما يشهده الكثير من البلدان العربيّة من عمليات إصلاح للمنظومات التعليميّة وتحديثها. فإنّ هذا الإصلاح أو التّحديث المرغوب فيه، لن يكتب له النّجاح إذا تمّ تغييب أهميّة الاعتماد على التكنولوجيّات الحديثة في الاتّصال والإعلام. لكن هناك مشكلات عدّة تطرح في هذا السياق، وتتعلق هذه المشكلات افتقار المؤسسات التعليميّة للتجهيزات الالكترونية المساعدة في تطوير طرائق التّدريس وتحسين الفهم والاستيعاب، دونما ننسى مشكلة ضعف تدفق الانترانت في الكثير من هذه الدول.

إنّ الرغبة في سد الفجوة الرقمية والانخراط في مجتمع المعرفة والمعلومات لن تتحقق إلا بفضل تطوير التعليم. وهذا ما يتطلب توجها جديدا في سياسات التّعليم. تقوم على مبدأ ضرورة الاستثمار في وسائل الاتّصال التكنولوجي من أجل ضمان تعليم ديمقراطي، ذي جودة عاليّة لكل أفراد المجتمع.

تضاف إلى كلّ ذلك مشكلة ضرورة المحافظة على الهويّة الحضاريّة والوطنيّة، وهذه المحافظة تتطلب من القائمين والمشرفين على المؤسسات التعليميّة ومصادر المعلومات والمعرفة تكييف هذه الوسائل التكنولوجية المتطورة مع متطلبات هذه الهوية.

إنّ التنافس في تبني نماذج تعليميّة تعتمد على المظهر التقني والمادي، وهذا مظهر آخر من مظاهر التّحديات التي تواجهها مجتمعاتنا الطموحة إلى الانعتاق واللحاق بالركب الحضاري. لا ينبغي أن ينسينا أنّه يخفي في كثير من الأحيان، وتحت الدعاية والترويج الإعـلامي لوسائل وتقنيات التعليم المتطورة وقدرتها في التأسيس لاقتصاديات المعرفة، عناصر مدسوسة ذات حساسيّة تهدّد كيان الأمّة وهويتها، وهو تهديد وما ينجرّ عنه الكثير من المشكلات ذات التأثيرات السلبية على المستوى الاجتماعي ،والثقافي، والتربوي، والسياسي. ومن هذا المساق تطرح إشكالية تطبيق التدابير الكفيلة بالحفاظ على الهوية الوطنيّة والحضارية حتى لا نسقط في فخ التبعية والاستحمار.

2- تكنولوجيا التعليم

تندرج تكنولوجيا الإعلام والاتصال أو تكنولوجيا المعلومات ضمن ما يعرف بالاتّصال التفاعلي. وهي بالإضافة إلى كونها وسيلة ترفيهيّة، تعدّ أيضا من أهمّ الوسائط وأخطرها، والتي يمكن استثمارها في المجال

التعليمي والتربويّ كوسائل تعليميّة، يمكن الاستئناس بها في تحقيق الأهداف التّعلّميّة وتنمية المهارات وبناء الكفايات المستهدفة. وذلك باعتبارها أداة ناجعة في توضيح عناصر الدرس وتقريب المفاهيم وترسيخها في ذاكرة المتعلمين .كما تؤدي دورا بارزا في توفير جو من التفاعل والتنافس الإيجابي بين المتعلمين هذا من جهة ومن جهة أخرى توفر على الجهد والوقت وتعينه أيضا في إنجاح مهامه البيداغوجية. ومن بين الأثار الطيّبة للوسائط الاتصاليّة الحديثة:

1/- تسهم في غرس المبادئ والقيم بطريقة شيقة وتفاعلية.

2/- وسيلة فعّالة في بناء المفاهيم وتخزين المعارف بطريقة سريعة وسليمة، وذلك بفضل الأشكال البيانية والخطاطات والصور التمثيلية.

3/- تمكين المتعلمين من التّعرّف على هذه الوسائط واستغلالها الاستغلال الجيّد في التّعلّم.

4/- تسهم في بناء شخصيّة المتعلّم بناء سليما، وتنمي فيه روح المبادرة وتقوي فيه روح الاعتزاز والثقة بالنّفس.

5/- تعتبر وسيلة لتنمية روح الجماعة لدى المتعلمين وتقوي فيهم روح التشارك والتعاون والاحترام المتبادل.

6/- تمثّل المحور الرئيس في التعليم الذكي القائم على التفاعل التعليمي الذي يربط بين أقطاب العمليّة التعليمية التعلميّة.

7/- تكوين الاتجاهات والقيم من خلال ممارسات التلاميذ التعليمية كالمحافظة على النظام واحترام آراء الآخرين.

8/- تنمية التفكير المنهجي للأفكار وأساليب التعامل معها من خلال عمليات التفكير كالملاحظة والتفسير والتنبؤ والتحليل.

خصائص التعليم القائم على تكنولوجيا الاتصال والإعلام:

يمكن أن نجمل أهمّ الخصائص التي تميّز التعليم الحديث القائم على تكنولوجيا الاتّصال:

1/- يتّصف نظام التّعليم (الذكي) القائم على تكنولوجيا الاتّصال والإعلام كونه تعليما تعاونيّا تشاركيّا تعليمية تؤدي فيه الوسائط المتعددة دورا رئيسا في تفعيل التعلم النشط وإدارة النقاش بين المتعلمين، وإنجاح التواصل البيداغوجي .

2/- يمكن إجراء التعليم (الذكي)ي القائم على تكنولوجيا الاتّصال والإعلام في بيئة حضوريّة رسميّة، أو في بيئة تعليمية افتراضية وعن بعد. تساعد الوسائط التكنولوجية المتعددة كلّ من المعلّم والمتعلمين على التواصل اللفظي والمرئي مع تحقيق عنصر التفاعل. كما تعتبر وسيلة فضلى في إجراء الوضعيات التقويمية والإرشادية.

3/- ينمي التعليم الذكي في المتعلمين استراتيجية التعلم الذاتي حيث يتعودون على الاعتماد على أنفسهم. ويقدم لهم بدائل متنوعة وخيارات مختلفة.

4/- يمكن المتعلمين من أساليب الفهم والتحليل والتركيب والإبداع والقياس لا على مجرد الحفظ والتكرير.

5/- يثير الدافعية لدى المتعلمين ويحفزهم على الإبداع والتّحري والبحث ويبعد عنه روح التخاذل والتكاسل.

6/- تغيير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى موجه ومحفز للتوصل إلى المعرفة ومبرمج للب ارمج

التدريسية.

مزايا التعليم الالكتروني

يتميّز التعليم الذكي بجملة من الخصائص، تمكّنه من معالجة المشكلات التي تواجهها المناهج التعليميّة في النظام التعليم العادي، بسبب عدم قدرتها على مواكبة التغيرات الطارئة، ومن هذه المزايا:

1/- يتيح التعليم الالكتروني إمكانية الاستفادة من الدروس التعليميّة استفادة ذاتيّة (التعلّم الذاتي)دونما واسطة. ممّا يضمن المحافظة على المعلومات من فقدانها وضياعها. وذلك بفضل ما يقدمه نظام دروس التعليم الالكتروني للمستخدم عناصر تحكم ذاتية ، لا يمكن توفّرها في حصص التعليم العادي ، ومثال ذلك التفريق بين صفات الأصوات اللغوية ومخارجها بالنقر على أيقونة على الشاشة، والتي تتيح للمتعلم الاستماع بمفرده لتلك الأصوات عددا من المرات التي يرغب بها.

2/- يتيح التعليم الالكتروني لمستخدميه خاصيّة التفاعلية، ويمكن لخاصيّة أن تحدث على شكل استجابات مناسبة للولوج في الدرس عن طريق إعداد ألعاب تفاعليّة تهيئ المتعلم للتفاعل مع عناصر الدرس وتولّد فيه الرغبة للانتباه والاستمرار في عمليّة التّعلّم . تؤدي الألعاب التفاعلية المشحونة بمضامين تعليميّة وإرشادية دورا كبيرا وفعالا في تطوير نظام التعليم الالكتروني وتحسينه. ويمكن للمتعلّم في نظام التعليم الالكتروني أن يقوم بأدوار تشبه تلك التي يمكنه القيام بها في محيطه الحيّويّ وهذا ما يسهم في ترسيخ تعلّماته ترسيخا سليما .

أنّ الطرائق التعليميّة التي يتبناه التعليم الالكتروني (التعليم الذكي) يشهد إقبالا متزايدا من طرف كافة الشرائح الاجتماعيّة ، وذلك بسبب التقنيّات المستخدمة في برامج التعليم الالكتروني، إذ معرفة هذه التقنيّات من لدن المتعلّم والتمرّس على استخدامها تعود عليه بالفائدة العميمة .

3/- يناسب نظام التعليم الالكتروني (التّعلّم الذكي) جميع الأعمار ومستويات المتعلمين وكافة الشرائح الاجتماعيّة المستخدمة له . كما يمكّن من الاستفادة والتّعلّم أولئك الذين لا تسمح لهم ظروفهم بالتواجد بالمدارس والجامعات في أوقات محددة.

4/- يوفّر للمتعلمين -عكس التعليم العادي- معلومات غزيرة ومتنوعة طالما يحوز على الاستعداد اللازم والرغبة في الاستزادة.

5/- بعض العوامل التي تسهم في زيادة استخدامه، نذكر منها:

- دوام الحاجة إلى التعليم والتدريب وذلك بسبب التطور في مختلف المجالات المعرفية.

-الحاجة الماسة إلى التعليم و التدريب في الوقت المناسب و المكان المناسب على مدار الساعة.

-الجدوى الاقتصادية من استخدام تقنية التعليم الإلكتروني التي تساهم في تخفيض تكاليف التعليم و التدريب للموظفين أو الدارسين المنتشرين حول العالم وتظهر إيجابيات التعليم الإلكتروني في:

- توفير الوقت للمتعلم حيث يتمكن المتعلم من اختيار الوقت المناسب له للتعلم دون الارتباط بمواعيد محددة .

-إتاحة المكان المناسب للمتعلم والذي يشعر فيه بالارتياح دون تدخل من أحد إمكانية من عوامل كثيرة هامة ومؤثرة مثل : الصوت – النص – اللون – الفيديو – نوع الخط - طريقة العرض، وغيرها).

- ساعدت في الاعتماد على المجهود الذهني واختصار العمل اليدوي، فبعد أن كانت الثوارت الأولى تعتمد على الجهد البشري كمدخل أساسي في أنظمة الإنتاج ، أصبحت الثورة الحديثة توفر هذا الجهد للعمليات الأكثر ملائمة لطبيعة الإنسان وهي مها ارت إلا بداع والابتكار والتصميم والتخطيط لجودة المنتج.

1 - الفعالية : فاستذكار المعلومات يعتمد على القدرة الحسية، بينما الاستجابة تعتمد على مي ازت كل فرد من حيث الفروق الفردية وحوافز التعلم. ولا بد بالتالي لطريقة نقل المرسلات من أن توفر للمتعلم إمكانية التك ارر وفقاً لط ارئق حسية مختلفة، وهي إمكانية ناد أر ما توفرها الأساليب التعليمية التقليدية. واتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل الفوري إلكترونيا فيما بينهم من جهة وبينهم وبين المعلم . جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار و نحوها

2- أقل كلفة: توفر خدمة التعلم الإلكتروني الفوري، عبر الإنترنت وأق ارصالتخزين المدمجة وأق ارص الفيديو الرقمية وغيرها، على المتعلم مشقة الانتقال إلى مركز تعليمي بعيد، ما ، أنه سيوفر كلفة السفر ويكسب مزيداً من الوقت.

3-سهولة الاطـــلاع على المناهج: تتوفر مناهج التعليم الإلكتروني على مدار الساعة ،ما للمتعلم عبر الإنترنت بمتابعتها في أي وقت ي اره مناسباً، وتجاوز قيود المكان و الزمان.

4- يعزز المشاركة: تؤكد نظريات التعلم المعزز للمشاركة على أن التفاعل البشري يشكل عنصراً حيوياً في عملية التعلم. وجدير بالذكر أن التعليم الإلكتروني المت ازمن يوفر مثل هذه المشاركة عبر التعليمية الافتراضية، وغرف التحادث والرسائل الإلكترونية والاجتماعات بواسطة الفيديو.

5-التكامل: يوفر التعليم الإلكتروني للمتعلم المعرفة والموارد التعليمية على نحو متكامل، وذلك من خلال أدوات التقييم التي تسمح بتحليل معرفة المتعلم والتقدم الذي يحققه، ما يضمن توافر معايير تعليمية موحدة.

6- المرونة : يستطيع المتعلم عبر الإنترنت أن يعمل مع مجموعة كبيرة من المعلمين وغيرهم من الأساتذة في مختلف أنحاء العالم، في أي وقت يتوافق مع جدول أعماله .

ويمكنه بالتالي أن يتعلم في المنزل أو في مقر العمل أو في أي مكان يُسمح له فيه باستعمال الإنترنت وذلك في أي وقت كان، واستخدام أساليب متنوعة ومختلفة أكثر دقة وعدالة في تقييم أداء المتعلمين.

7-مراعاة حالة المتعلم : يوفر التعليم الإلكتروني للمتعلم إمكانية اختيار السرعة التي تناسبه في التعلم، أن بمقدوره تسريع عملية التعلم أو إبطائها حسب ما تدعو الحاجة. كما يسمح له باختيار المحتوى والأدوات التي تلائم اهتماماته وحاجاته ومستوى مها ارته، لاسيما وأنه ينطوي على أساليب تعليمية عدة تعتمد فيها ط رائق متنوعة لنقل المعرفة إلى مختلف المتعلمين، الأمر الذي يجعله أكثر فاعلية بالنسبة إلى بعضهم ، وهي بذلك تعمل على تمكين الطالب من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب معقد ارته من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة و نحوها، و مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة لهم و التقدم حسب قد ارتهم الذاتية هناك بعض السمات التي تتميز بها الثورة التقنية المعاصرة والتي منها تودي إلى ازدياد أهمية دور المعرفة، فالسمة الرئيسية للثورة العلمية التقنية المعاصرة هي اعتمادها على المعلومات وتقوم على مصدر متجدد ولا نهائي قوامه العقل البشري، فعلى خلاف الثارات التقنية الثلاثة الأولى والتي اعتمدت على مصادر غير متجددة كالحديد والفحم والنفط.

فإن الثورة التقنية الحديثة تعتمد على مصدر متجدد ومتدفق وهو صناعة المعلومات، مما مكن التقدم العلمي في مجالات الأقمار الصناعية والحاسبات الآلية والإنترنت من تخزين وتشغيل واسترجاع كميات هائلة . من المعلومات عبر المسافات البعيدةأنها تؤدي إلى تقسيم دولي جديد للعمل، تزداد فيه مشكلات الدول النامية، وتتسع الفجوة بين الذين يمتلكون قد ارت التعامل في الثورة العلمية والذين لا يتمكنون من ذلك، ويعطي هذا الوضع بعض الدول التي تمتلك هذه القد ارت الهيمنة والسيطرة، مما يؤدي إلى قفز في درجة وتعقد التقنية ونوع المهارة اللازمة إدارتها، واذا لم تستوعب الدول النامية هذا التطور بوعي تام وسرعة فائقة فسوف يكون هناك مزيد من التهميش وضياع للموارد.

تتألف بيئة التعليم الذكي أو الإلكتروني من عمليات اتصالية مباشرة تتمثل في البريد الالكتروني والوسائط المتعددة، الانترنت وتندرج ضمن تقنيات الاتصال و الوسائل التعليمية الحديثة التي تعتمد على تكنولوجيا الإعلام المتمثلة في نظم الحاسب الآلي.

ثالثا : تقنيات الاتصال والوسائل التعليمية الحديثة

إن التركيز على فوائد تقنيات المعلومات والاتصالات قد جاء نتيجة الإد ارك بأن استخدام هذه التقنيات يُساعد على تعزيز مسيرة التنمية في شتى المجالات. فهذه التقنيات إن توفرت، وان توفر لها الاستخدام الفاعل، تسهم في تحقيق التنمية، بأقل تكلفة، وأفضل نوعي، ولا يحتاج التخطيط من أجل استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات بشكل فاعل إلى فهم حالة هذا الاستخدام الراهنة من خلال مجموعة من العوامل المرتبطة به فهذا الفهم يُتيح معرفة نقاط الضعف التي تحتاج إلى تحسين كي يكون الاستخدام بالمستوى المطلوب" . وقد وضع الاتحاد الدولي للاتصالات مؤشرا لهذا الاستخدام يتكون من خمسة عوامل رئيسة تعتمد على ثمانية مقاييس محددة. ويُدعى هذا المؤشر "بمؤشر النفاذ الرقمي"؛ والمقصود بالنفاذ الرقمي هنا هو إمكان الوصول إلى تقنيات المعلومات واستخدامها والاستفادة منها . تشمل العوامل الخمسة الرئيسة لمؤشر النفاذ الرقمي : البنية الرقمية الأساسية المتوفرة، ومستوى النفاذ إلى الإنترنت، وتكاليف استخدامها، ومستوى سعة قنوات الاتصال المتوفرة، إضافة إلى المستوى المعرفي في الدولة المعنية. وسوف تلقي الضوء فيما يلي على المقاييس المرتبطة بكل عامل من هذه العوامل الخمس "طبقاً لتوصيات الاتحاد الدولي للاتصالات، تقاس البنية الرقمية الأساسية بعدد الهواتف الثابتة وكذلك عدد الهواتف الجوالة لكل مائة من السكان، ويُحدد الاتحاد مرجعية عليا لهذين المقياسين. فمرجعية الهواتف الثابتة . 60 هاتفا ثابتا لكل مائة من السكان، ومرجعية الهواتف الجوالة هي 100 هاتف جوال لكل مائة من السكان أما عامل مستوى النفاذ إلى الإنترنت فقد وُضع له مقياس واحد هو عدد مشتركي الإنترنت لكل مائة من السكان، و مرجعيته العليا هي" 85 مشترك " لكل مائة من السكان.

ونأتي إلى عامل تكاليف الاستخدام، فلهذا العامل أهمية قصوى في التشجيع على الاستخدام ويُقاس هذا العامل بنسبة تكاليف استخدام الإنترنت لمدة 20 ساعة ومقارنتها بالدخل الشهري للفرد. والحالة المرجعية المثالية التي يتطلع إليها للاتصالات هي أن يكون استخدام الإنترنت مجانياً للاستفادة منها بدرجة قصوى، أما عامل سعة الاستخدام فحدد بمرجعية عشرة آلاف بايت في الثانية. وهناك أخي أر في مؤشر النفاذ الرقمي عامل المستوى المعرفي، فالسكان الأكثر استخداما لتقنيات المعلومات والاستفادة منها، وطبقا للاتحاد الدولي للاتصالات القيمة المرجعية لهذا المقياس هي" 100 في المائة"؛ وهذا في فئة المتعلمين ممن تجاوزوا سن الخامسة عشرة "

أ-الحاسوب

لقد خضع الحاسوب (الكمبيوتر) منذ ظهوره سنة 1946، وصولا إلى صورته الحالية (الحاسوب الخاص) إلى جملة من التحديثات والتغيرات. لقد كانت الحواسيب التقليدية تختزن كما هائلا من المعلومات ، حيث كان يقضي العلماء يقضون الأسابيع والشهور لجمعها وتحليلها، فما كان يعالج من المعلومات والبينات في أسابيع صار يعالج في بضع دقائق فقط . إضافة إلى التطوّر المذهل الذي حدث على كفاية الأداء (الحواسيب) من حيث سرعة معالجة المعلومات ، وتعاظم قدر التّخزين للحواسيب من الأجيال الجديدة، حيث تحولت من (1000)بايت إلى عدة ميجابيت.

نجم عن هذا التّطوّر المذهل في سرعة معالجة المعلومات وزيادة سعة التخزين على مستوى ذاكرة الحاسوب اتّساع آفاق الاتّصال التفاعلي ، وأصبحت الحواسيب (الشخصية) ليست حكرا على العلماء وأهل الاختصاص ،بل يستطيع استخدامها الناس العاديون في أداء المهام وإجراء الاتّصالات الإعلاميّة والالكترونيّة.

ومن بين أهمّ المهام والوظائف التي تنجز بفضل الحواسوب:

1/- استثماره كوسيلة تعليميّة في التّخطيط الدروس وبناء الوضعيات التعليمية التعلمية، من شرح لعناصر الدرس وتوضيحها، غذ يمكن الاعتماد على الحاسوب وشاشة العرض لتقريب المفاهيم وتسهيل التعليمات مع التسريع في تمثلها وترسيخها في ذاكرة المتعلم.

2/- لا يتوقف الأمر عند حدود الدروس، بل يتعداه إلى تصميم المناهج التعليمية والتخطيط لها وصناعة المقررات الدراسيّة على أسس علمية من خلال التطبيقات العلمية لمعالجة المعلومات.

3/- يسهم استغلال الحاسوب في تطوير الفعل التعليمي التعلميّ، وترقيّة الطرائق التعليميّة وبيداغوجيا المشروعات

4/- يعتبر الحاسوب الركيزة الأساسيّة في بناء وضعيّات تعليمية ذكية، تقوم على مبدا التفاعل المشترك والحيوي.

5/-التّغلب على الملل الناجم عن الاستخدام المستمر للوسائل التعليمية التقليدية.

6/- مساعدة المتعلّم على التعلّم الذاتي والجيّد، وذلك من خلال التقديم والواضح والدقيق للمعارف المطلوبة. كلّ ذلك يدفع المتعلم إلى التفاعل مع الأنشطة المقررة، ويسهل عليه اكتساب المهارات المرغوب فيها.

7/- معالجة جوانب الضعف في تحصيل التلاميذ بصورة تحفز على التعلم الايجابي.

8/- استثماره في بناء الوضعيات التقويميّة، وإنجاز التمارين والتطبيقات التابعة للأنشطة التعليمية المقررة.

ب -الوسائط المتعددة : MULTIMEDIA

يقصد بالوسائط المتعدّدة في مجال التعليم عرض العناصر التي يتكون منها الدرس بالصوت والصورة، واستغلال الوسائط المتعددة في مجال التعليم والتعلم الاستغلال الجيد يساعد المتعلم والمعلم على حدّ سواء، وذلك من خلال قوة عرض عناصر الدرس ووضوحها ودقتها في وقت وجيز ويسير بالنسبة للوسائل التقليدية. وتتميّز الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية بخاصيّة المزج بين الصوت والصورة والرسم والنص التعليمي.

عناصر الوسائط المتعددة:

1/- النص المكتوب: وهي الكلمات المعروضة على الشاشة في شكل نصوص كاملة أو عناوين رئيسية.

2/-اللغة المنطوقة: يتم تسجيل اللغة المنطوقة من خلال شريط كاسيت ويتم إدخال التسجيل بواسطة برامج MIC في الكمبيوتر.

3/-الرسوم الخطية: الرسوم البيانية، الأعمدة، خرائط ، خطاطات ، أشكال مختلفة .

4/- الرسوم المتحركة: مجموعة الرسومات المتشابهة والمتتابعة يتم عرضها بطريقة سريعة توحي بالحركة.

5/-الصور الثابتة هي لقطات تعرض لفترة زمنية محددة من خلال برنامج الماسح الضوئي.

6/-الصور المتحركة: مجموعة من لقطات الفيديو يتم تشغيلها بصورة متحركة.

الانترنـــــت:

للشبكة العنكبوتية (الشابكة)دور بارز وكبير في نشر العلم والمعرفة على مستوى جميع أقطار الكرة الأرضية . وهي ترتبط ارتباطا طبيعيا بتكنولوجيا الحاسوب. والانترنت (INTERNATIONAL) عبارة عن نظام

اتصالات عالمي يسمح بتبادل المعلومات بين شبكات أصغر تتصل من خلالها الحواسيب حول العالم . تعمل وفق أنظمة محددة ويعرف بالبروتوكول الموحد وهو بروتوكول إنترنت .وتشير كلمة «إنترنت» إلى جملة المعلومات المتداولة عبر الشبكة وأيضاً إلى البنية التحتية التي تنقل تلك المعلومات عبر القارات. وتعود الجذور الأولى لهذه الشبكة على عام 1969، عندما أسست وازرة الدفاع الأمريكية مشروعا يهدف عبر تبادل المعلومات بينه وبين عدد من مراكز البحوث العلمية في مختلف أنحاء العالم. [1]

تبنت جامعة كاليفورنيا في عام 1971 مشروعا مماثلا حيث نجحت في إقامة شبكة معلومات ضخمة تضم 15 مركزا، بحث كبر أطلق عليها شبكة الأربنت، بحيث أمكن للباحثين من تبادل المعلومات عن طريق البريد الالكتروني، وفي سنة 1983 انقسمت شبكة الاربنت إلى قسمين شبكة للاستخدامات العسكرية وشبكة للاستخدامات المدنية و مع تطور شبكة الانترنت وانخفاض أسعار الحواسيب الآلية أصبحت الانترنت في متناول معظم الأف ارد والمؤسسات العلمية والجامعات لتبادل المعلومات. كما تتوفر تتوفر أيضا على خدمة البريد الالكتروني وهو عبارة عن خط مفتوح على كل أنحاء العالم يستطيع خلاله الفرد إرسال واستقبال كل ما يريده، بالإضافة إلى العديد الخدمات كخدمة البحث من خلال قوائم GOPHER، خدمة البحث والنفاذ المباشر إلى مراكز المعلوماتTELENT

نقل الملفات FTP، وخدمة WEB تتوفر ضمن الشبكة العالمية للمعلومات THE

WORLDWIDE WEB وهي عبارة عن حاسبات مربوطة مع بعضها البعض من خلال وصلات محورية تسمح للمتصفحين الانتقال من موقع لآخر.[2]

[1] -ويكيبيديا..إنترنت.https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D9%86%D8%AA%D8%B1%D9%86%D8%AA

[2] -ارانت.ويكيبيديا.https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%B1%D8%A8%D8%A7%D9%86%D8%AA

الانترنـــت وعملية التعّلّم[1]

تؤدي الانترنت خدمات ذات أبعاد تعليمية تتمثل في :

1/- الإنترنت نموذج واقعي يمكن من الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.

2/- تساعد على التعلم التعاوني الجماعي، لثراء المعلومات والكم الهائل من المعارف التي تحتويها . وذلك بتكليف التلاميذ ببحوث تتم مناقشتها جماعيا.

3/تمكننا الانترنت من الاتصال السريع في أقل وقت وبأقل تكلفة، أي أنها تتميز بالمرونة الكافية في الوقت والمكان.

4/-إعطاء التعليم صفة العالمية وعدم الاقتصار على المحلية والإقليمية.

5/- التواصل العالمي بين التلاميذ.

6/- تطوير مهام التلاميذ في استخدام الحاسوب.

7/-عدم التقيد بوقت الدارسة أو مكان الدارسة.

8/- السرعة في الحصول على المعلومات.

9/- إمكانية الاتصال السريع والتواصل شتى الميادين.

[1] - الجزيرة .الانترنت وسيلة تعليم وتواصل.
https://www.aljazeera.net › blogs

خـــــــاتمة

خاتمـــــــــــــــــة.

.

بعد عرضنا لموضوعات مقياس اللسانيات البيداغوجية المقررة على طلبة السنة الأولى ماستر شعبة الدراسات اللغويّة تخصص اللّسانيات العامّة توصلنا إلى جملة من النتائج، منها:

1- لاحظنا ضبابيّة في استعمال المصطلحات، نحو: (التعليمية، اللسانيات البيداغوجية)

2- الحجم الساعي المخصص لمفردات المقياس غير كاف،

3- فيما يخصّ نظريات التّعلّم، فالموضوعات المقرّرة لا تفي بغرض المادة وأهدافها التعليميّة.

4- رغم أنّ تحليل محتوى المادة التعليميّة يحتل جانبا مهما في التعليميّة، لا نجد لها أثرا في المقرر.

5- المقرّر لم يهتم أيضا بالتعرض إلى الأهداف التعليميّة وأنواعها وتحديدها وكيفية التعامل معها من طرف المعلم أو المدرس.

6- المقرّر لم يتضمن ما يشير إلى أهميّة التعرف على خصائص المتعلم.

وقد خلص البحث أيضا إلى جملة من الاقتراحات، منها:

1- نفضل استعمال مصطلح (التعليميّة) على مصطلح (البيداغوجيا) لأنّه أوسع منه وأشمل ويتناسب مع موضوعات المقياس المقررة.

2- نقترح توزيع موضوعات المقياس على فصلين دراسيين متتابعين.

3- نقترح إضافة مقاربة البنوية التكوينية، والمقاربة العرفانية (أو الإدراكية) إلى جانب نظريات التعلم المقررة.

4- ينبغي إدراج منهجية تحليل المضمون إلى المفردات المقررة، وذلك لفائدتها العلمية والمنهجية والمهنية للمتكونين.

5- إدراج الأهداف التّعلّميّة وأصنافها وكيفيات تحديدها وتمييزها ضمن موضوعات المقياس المقررة

6- نرى ضرورة لإفراد موضوع خاص بخصائص المتعلّم، لأنّ معرفة المدرس لهذه الخصائص تساعده في توجيه تلاميذه وتقويمهم وإنجاح العمليّة التعليميّة.

7- إدراج المناهج والطرائق التعليميّة الحديثة والمعاصرة في تدريس اللغات.

- نقترح فتح تخصّص في هذا المجال المعرفيّ على مستوى الماستر والدكتوراه وذلك لكون التعليميّة تتماشى مع طبيعة التّخصص وحاجة الطلبة المتخرجين الماسة لمعرفة مجال التعليمية.

وما توفيقي إلا بالله.

قائـــــمة
المراجع

قائمة المراجع

1--أسامة فاروق مصطفى. مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسباب – التشخيص- العلاج.ط1. عمان، الأردن2011. دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.

2-أنور محمد الشرقاوي(2012) التعلم نظريات وتطبيقات. مصر. مكتبة الأنجلو المصرية

3- جميل حمداوي(2017) نظريات التعلم بين الأمس واليوم.(https://ketabonline.com/ar/books/96832)

4- جورج إم غازدا ,ريموند جي. كورسيني نظريات التعلم .ترعلي حسين حجاج.الكويت1986. علم الفكر العدد108

5-الحسن اللحية .الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم(2010). الرباط. دار نشر المعرفة.

6- الراغب الأصفهاني أبو القاسم الحسين بن محمد. المفردات في غريب القرآن. ج1. السعودية.مكتبة نزار مصطفى الباز.

7- زيد محمد البتال معجم صعوبات التعلم (معجم إنجليزي عربي). جامعة الملك سعود.

8- صالح حسن أحمد الداهري(2011). أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم.ط1.الأردن.دار الحامد للنشر والتوزيع.

9- عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي(1414ه) الوسائل التعليمية مفهومها استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية .السعودية.ط1 مكتبة فهد الوطنية.

10- عبد اللطيف الجابري(2009) إدماج وتقييم الكفايات الأساسية.الدار البيضاء ط1 منشورات عالم التربية.

11-عبد الكريم غريب(2006) المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. الدار البيضاء. ط1.مطبعة النجاح الجديدة.

12-عبد الكريم بن محمد(2006) تعلمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

13- عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي(1413ه). صعوبات التعلم في ضوء النظريات. الرياض. السعودية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
14- عماد عبد الرحيم الزغلول(2010).نظريات التعلم.ط1.الأردن. دار الشروق.
15- محمد مريني(2012) النص الأدبي قضايا ديداكتيكية دار النشر الجسور. المغرب.

16- محمود داود الربيعي(2019) المرتكزات الأساسية للتعلم التعاوني. عمان، الأردن.دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع

17- مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. الطبعة الرابعة .مصر2004. مكتبة الشروق الدولية.

18- محمد عصام طربيه(2008). تكنولوجيا التعليم الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم. الطبعة الأولى.الأردن. دار حمورابي للنشر والتوزيع.

19- وليام .ن بيندر.(2011) صعوبات التعلم، الخصائص، التعرف، واستراتيجيات التدريس .ترجمة عبد الرحمن سيد سليمان. مصر.عالم الكتب.

20-يول جيوم(1964) علم نفس الجشطلت. ترجمة صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق.مؤسسة سجل العرب. القاهرة. دار الحمامي للطباعة.

21 – اليونسكو (إعداد المعلمين)https://www.unesco.org/ar/tags/adad-almlmyn

المراجع الأجنبية:

22- R.Galisson et D. Coste.Dictionnaire de Didactique des langues.Hachette.parisM1976.p : 405.

23-Gilbert. Tsafak Comprendre les sciences de l'educationHarmattan paris2001.

المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة		أ
المحاضرة الأولى	التّعليميّات: المصطلح والمفهوم	03
المحاضرة الثانية	التعليمية والبيداغوجيا	09
المحاضرة الثالثة	التّعليم والتّعلّم	12
المحاضرة الرابعة	التّعليميّة وعلوم التّربيّة	21
المحاضرة الخامسة	النّظريّة السلوكية	26
المحاضرة السادسة	النظرية الجشتالتية	32
المحاضرة السابعة	المقاربة البنوية الاجتماعية	40
المحاضرة الثامنة	إعداد المعلّم	45
المحاضرة التاسعة	مشكلات التّعلّم وعلاجها	52
المحاضرة العاشرة	الوسائل التعليمية وتقنياتها	58
المحاضرة الحادية عشرة	الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها: المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف	65
المحاضرة الثانية عشرة	الأسس النظرية للطرائق التعليمية وتطورها المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصيّة.	70
المحاضرة الثالثة عشرة	التقويم وأنواعه	90
المحاضرة الرابعة عشرة	التعليمية والتكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال	96
الخاتمة		111
قائمة المراجع		**114**
المحتويات		116