الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

البويرة في: 2021-06-21

# مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية

## بتاريخ 09/ 06/ 2021

بناءا على تقارير الخبرة الايجابية الخاصة بالمطبوعة البيداغوجية

الموسومة ب: محاضرات في مقياس البيداغوجيا الفارقية

موجهة لطلبة ماستر2 في تخصص: علم النفس المدرسي

للدكتور(ة) حميمي عطاب من قسم: علم النفس وعلوم التربية

صادق المجلس العلمي على المطبوعة

رئيس المجلس العلمي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

قسم علم النفس وعلوم التربية.

# محاضرات في البيداغوجيا الفارقية

مطبوعة بيداغوجية مقدمة لطلبة السنة الثانية ماستر

تخصص علم النفس المدرسي.

انجاز: د.عطاب حميمي

2021/2020

# فهرس المطبوعة

مقدمة:.....-03
04
المحضرة الأولى: مدخل إلى البيداغوجيا الفارقية:.....05-07
المحاضرة الثانية: مفهوم البيداغوجيا الفارقية.....8-
11
المحاضرة الثالثة: الأسس النظرية للبيداغوجيا الفارقية :.....12-
15
المحاضرة الرابعة: أهداف البيداغوجية الفارقية:.....16-
21
المحاضرة الخامسة: مبادئ البيداغوجيا الفارقية: .....22-
24
المحاضرة السادسة: المقاربة بالكفايات:.....25-
28
المحاضرة السابعة: بيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا الخطأ:.....29-
31
المحاضرة الثامنة: طرق التفريق البيداغوجي :.....32-
35
المحاضرة التاسعة: توظيف البيداغوجيا الفارقية في الفصول الدراسية:.36-
39
المحاضرة العاشرة: الفروق الفردية : مفهومها ، وكيفية مراعاتها.....40-
45

المحاضرة الحادية عشر:البيداغوجيا والديداكتيك في المناهج الدراسية.....46-52
المحاضرة الثانية عشر:بيداغوجيا الدعم.....53-56
المحاضرة الثالثة عشر:الذكاءات المتعددة.....57-60
المحاضرة الرابعة عشر:البيداغوجيا الفارقية والتنشيط.....61-73
المحاضرة الخامسة عشر:انواع ومقتضيات المنشط.....69-73
المحاضرة السادسةعشر:استراتيجيات التعلم الحديث.....77-85
المحاضرة السابعة عشر:دور المعلم في عملية التدريس.....86-90
المحاضرة الثامنة عشر:التعليم الفعال وتعزيز الدوافع والحاجات.....91-97
المحاضرة التاسعة عشر: مواصفات التعليم الفعّال.....98-107
المحاضرة العشرون:مهارة تنويع المثيرات والمنبهات.....108-111
المحاضرة الحادية والعشرون:التفاعل الصفي واهميته.....112-118
المراجع:.....119-121

## مقدمة:

كثر الحديث عن البيداغوجيا وأهميتها خاصة في السنوات الأخيرة، بحيث يؤكد جون ديوي على أنها ترقى لدرجة العلم ويتفق معه في ذلك كرشنشتاينر. لكن رونيه أوبير الفرنسي له رأي آخر يتلخص في أن التربية نفسها موضوع البيداغوجيا والتي تضع المبادئ وتحدد الأهداف وتنتقل إلى التطبيقات التي هي موضوع مختلف الصناعات التربوية.

وتعتبر البيداغوجيا علم أصول التدريس أو مجموعة طرق التدريس.

ويؤكد هؤلاء التربويون على أن "التربية لكل إنسان أن يخرج إلى حيز التطبيق قدرته على التفكير وإصدار الأحكام، وممارسة الأفعال بشكل ذاتي ومستقل."

وظهرت تبعاً لذلك بيداغوجية التدريس بالأهداف والتدريس بالكفايات وأصبح تطوير التعليم من تطوير قدرات المعلم وتمكنه من طرق التدريس المختلفة.

في دول المغرب العربي يتم حالياً تطبيق ما يسمى "بالبيداغوجيا الفارقية" وتقف هذه البيداغوجيا ضد أسطورة القسم الموحد أو التجانس (القولبة) فهي تركز على الفروق الفردية بين الطلاب مثل الفروق في الاستعدادات الذهنية والمعرفية والفروق الوجدانية التي تتصل بالرغبة في التعليم والفروق في الوسط الاجتماعي والثقافي الذي نشأ فيه الطفل.

ومن أبرز أهدافها الحد من ظاهرة الفشل الدراسي، والتقليص من ظاهرة الهدر، وتطوير نوعية المخرجات، وتمكين الطالب من الوصول إلى هدفه بطرق وأساليب مختلفة وحسب استعداداته الخاصة، وإكساب التلميذ قدرة أفضل على التكيف الاجتماعي، والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات، وتطوير قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية والاستقلالية و الاعتماد على الذات، وتوفير دافعية أفضل للعمل المدرسي والارتقاء الاجتماعي.

وكانت البيداغوجيا الفارقية مطبقة في العصور الإسلامية عندما كان المعلمون ينتشرون في المساجد والزوايا التعليم للتلاميذ الدين واللغة والحساب وكان الطلاب يترددون على المعلمين وكل يصل إلى أهدافه حسب استعداداته وقدراته.

ويدور إطار التفكير في البيداغوجيا الفارقية حول كسب رهان ديمقراطية التربية (مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص)، والحد من ظاهرة الفشل الدراسي –وتركز على استراتيجية النجاح–

وتشترط البيداغوجيا الفارقية تطوير المحتويات المعرفية بما يتناسب مع الأهداف والغايات، وتنويع الطرق والأساليب، وتطوير العلاقة بين أقطاب العملية التربوية، وتحديد مختلف المهام، وإعادة تنظيم العمل المدرسي، وإيجاد مرونة في التوقيت والأدوار المتصلة بعمل المعلم، واعتماد طرق جديدة في التقويم مثل التقويم التشخيصي والتكويني مع تدريب المعلمين وتأهيلهم لمثل هذه الممارسات والمتعلم هنا يطرح أسئلة يبحث ويجرب ويقترح حلولاً ويتبادل الأفكار مع زملائه ويطرح فرضيات ويتثبت من صحتها ويقيّم ويصدر أحكاماً.

## الاهداف المنتظرة من البيداغوجية الفارقية:

* النظر في اسباب الفشل الدراسي.

*التطرق الى الاسس المنهجية لتجضير الدروس وكيفية القائها قصد نجاحها.

*النظر في الشروط الاساسية لعملية التعليم والتعلم قصد رفع مستوى الاداء لتحقيق النجاعة التربوية.

*التطرق الى معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ لتخفيفها واخذها بعين الاعتبار في عملية التعليم والتعلم.

*تثمين اهم الطرق الحديثة في عملية التدريس واظهار مزاياها قصد تعزيزها رغبة في رفع القدرات الاستعابية للتلاميذ.

*ترمي البيداغوجية الفارقية الى وتمكين الطالب من الوصول إلى هدفه بطرق وأساليب مختلفة وحسب استعداداته الخاصة

* تطوير قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية والاستقلالية و الاعتماد على الذات، وتوفير دافعية أفضل للعمل المدرسي والارتقاء الاجتماعي.

# المحضرة الأولى:

# مدخل إلى البيداغوجيا الفارقية:

كان المدرسون فيما مضى يتعاملون مع طلابهم باعتبارهم كتلة متجانسة، سواء من حيث الذكاء أو من حيث وتيرة التعلم، مما ضيع ولقرون مضت فرصة التعلم وإظهار المواهب على الكثير من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وأدى إلى الفشل في كسب رهان ديمقراطية التربية(مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص)، والحد من ظاهرة الفشل الدراسي والهدر المدرسي.

في العصر الحديث، وتبعا لتطور مختلف العلوم ذات الصلة بالتربية والتعليم، والتي أظهرت اختلاف الطلبة في وتيرة تعلمهم، أصبح التفكير في إستراتيجية تربوية تعليمية تأخذ بعين الاعتبار وجود فروق فردية بين المتعلمين، ضرورة تربوية وإنسانية. وهكذا تأسست البيداغوجيا الفارقية بهدف دمقرطة التربية والتعليم وتوفير تكافؤ الفرص بين المتعلمين، و أخذ خصوصيات كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ بعين الاعتبار، ومساعدة كل تلميذ على تجاوز تعثراته و تحقيق الكفاية المنشودة.

من أهم التحديات التي تواجهها التربية في عصرنا الحالي – أكثر من أي وقت مضى – كسب رهان التربية المستديمة وهو شعار ترفعه منظمة اليونسكو للدخول في القرن الحادي والعشرين.

ولا تتمثل هذه التربية في تمكين الفرد من فرص الرسكلة والتكوين المستمر فحسب بل في تأسيس الكفاءات الضرورية لدى كل فرد والتي تجعله قادرا على التكيف الإيجابي مع جملة التغيرات التي تطرأ على مظاهر الحياة اليومية السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية...

ولكن يعتبر اليونسكو التربية المستديمة مفتاح الدخول إلى القرن المقبل وشرطا أساسيا لتكيف الأفراد مع خصوصيات الحياة العصرية ومقتضياتها فإن تحقيق هذا الهدف يبقى رهين تطور السياسات التربوية والساهرين على حظوظ التربية من مسؤولين وإداريين وأطر إشراف ومربين حتى يعملوا جميعا على تطوير الممارسات البيداغوجية وتجويد طرقها وأساليبها المعتمدة في التكوين والتدريس....

ولا يمكن للتربية أن تعتمد على المنظومات التقليدية لكسب مثل هذه الرهانات لأنها فشلت إلى حد الآن في تحقيق هدفين أساسيين على الأقل:

كسب رهان ديمقراطية التربية (مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص)

الحد من ظاهرة الفشل المدرسي والهدر البيداغوجي.

ولا شك أن التربويين منشغلون في البحث عن ايجاد مختلف الحلول الكفيلة بتحقيق هذه الرهانات وقد شهدت العقود الأخيرة العديد من البحوث المعمقة والدراسات الميدانية عبر مختلف بلدان العالم للحد من ظاهرة الفشل المدرسي والتقليص من نسب الهدر البيداغوجي وقد برزت عدة مقاربات

[1]بيداغوجية نذكر منها: تجربة الفصول المتجانسة/التدريس وفق مقاربة الكفايات الأساسية/ بيداغوجيا الدعم/بيداغوجيا الاتقان....

ومن بين هذه الحلول نذكر البيداغوجيا الفارقية

– ففيم تتمثل البيداغوجيا الفارقية؟ ما هي خصائصها؟ أهدافها؟ غاياتها؟

– ما هي مشروعية تطبيقها في فصولنا؟ (مبادئها/أسسها النظرية....)

– كيف يمكن اعتماد التفريق البيداغوجي في الفصل الواحد؟

– ما هي الحلول التي يمكن أن تقدمها للتربية والتعليم للحد من ظاهرة الإخفاق المدرسي؟

– إلى أي حد يمكن الاعتماد على هذه المبادئ في تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة؟

– ما هي جملة الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم أو الأستاذ في تطبيق هذه المبادئ؟

سنحاول الاجابة عن مختلف هذه الإشكاليات عبر تحديدنا لمفهوم البيداغوجيا الفارقية والتعرف إلى مبادئها وأسسها النظرية وتاريخ تطبيقها (التعرف إلى بعض التجارب العملية) وتحليل جملة الصعوبات والعوائق التي يمكن أن يواجهها كل من المدرس والتلميذ والمؤسسة التربوية لتجسيمها.

[1]*معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك تأليف جماعي " سلسلة علوم التربية : (9–10)الطبعة الثالثة 2001.

# المحاضرة الثانية:

# مفهوم البيداغوجيا الفارقية

يقصد بالبيداغوجيا الفارقية **Pédagogie différenciée** وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية، والميول الوجدانية، والتوجهات الحسية الحركية، على الرغم من وجود مدرس واحد، داخل فصل دراسي واحد .ويعني هذا وجود متعلمين داخل قسم واحد، أمام مدرس واحد، مختلفين على مستوى الاستيعاب والتمثل والفهم والتفسير والتطبيق والاستذكار والتقويم .ومن هنا، جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم - أساسا -بالطفل المتمدرس، عبر إيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق المختلفة والمتنوعة كما وكيفا، سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيداغوجية أم ديداكتيكية أم معرفية...

ومن ثم، تنطلق البيداغوجيا الفارقية من القناعة القائلة بأن "أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم المعلم .ويؤول تجاهل المدرس لهذا المبدإ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي .وتأتي البيداغوجيا الفارقية للتخفيف من هذا التفاوت . ويعرف **لوي لوگران Louis Legrand** البيداغوجيا الفارقية كالآتي ":هي تمش تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية -التعلمية، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها. 2 " ويعرفها الباحث التونسي مراد بهلول بقوله " :تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع

الطرائق والأساليب الملائمة للتفريق بين الأفراد، والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة من قبل المنهج.)

فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجيات الحقيقية للأفراد المتعلمين .هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والارتقاء المعرفي.

ومن جهة أخرى، يعرفها عبد الكريم غريب بأنها "إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التلميذ متكيفا مع الفوارق الفردية بين المتعلمين، قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة .

هذا، وتقترن البيداغوجيا الفارقية بالتمثلات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، سواء أكانوا فقراء أم أغنياء، أو كانوا حضريين أم بدويين.

ومن ثم، فالبيداغوجيا الفارقية هي "بيداغوجيا الكفايات والقدرات؛ فهي تقتضي مراعاة الفوارق بين التلاميذ؛ إلا أن الفوارق التي تعنيها هنا، هي في التمثلات الذهنية ، وليست في الانتماءات الطبقية .وفي هذا السياق، يمكن التساؤل حول التمثلات الأكثر دلالة وغنى :أهي تمثلات التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة أم تمثلات المنحدرين من أسر غنية؟ إن الأخذ بنظرية الشفرتين لبرنشتاين ( Basil Bernstein ) يسقطنا في نوع من التعميم؛ بينما يؤدي الأخذ بنتائج أبحاث دوكري ( Duccret. B ) إلى قناعات وتأكيدات فجة .

بمعنى أن نظرية برنشتاين تذهب إلى أن الفقراء يوظفون شفرة ضيقة ومحدودة على مستوى التواصل اللغوي؛ مما يجعلهم هذا الواقع في وضعية صعبة على مستوى الأداء والإنجاز والكتابة، حيث لا يستطيعون

التعبير بسهولة وثراء وغنى، كما هي شفرة الأغنياء التي تتميز بالاتساع والثراء على مستوى المعجم والثقافة والخبرة؛ مما يؤهلهم ذلك إلى التفوق والنجاح في دروسهم.

وعليه، فالبيداغوجيا الفارقية هي تلك البيداغوجيا التعددية التي تعترف بوجود مجموعة من الفوارق الفردية الكمية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد .وتفاديا للإخفاق والهدر المدرسي اللذين ينتجان غالبا عن ظاهرة تعدد الفوارق الفردية في المدرسة الواقعية الموحدة، تلتجئ هذه البيداغوجيا إلى تسطير أهداف وكفايات تتناسب مع فلسفة التنويع والاختلاف والتعدد ، بتقديم أنشطة ومحتويات تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة والمتعددة قوة وضعفا، باتباع طرائق بيداغوجية مناسبة، وتشغيل وسائل ديداكتيكية مختلفة تصلح للتقليل من تلك الفوارق المعرفية والمهارية والذهنية، وتوظيف أساليب التقويم والدعم والمعالجة المناسبة للحد من هذه الظواهر اللافتة للانتباه.

**تعريف إجرائي للبيداغوجيا الفارقية** على الشكل التالي:

البيداغوجيا الفارقية هي البيداغوجيا التي تهتم بالفروق الفردية ضمن سيرورة التعلم وتعمل على تحقيق التعلم حسب تلك الفروق بمعنى أنها تغطي المتوسط الحسابي والبعد عنه في الاتجاه الموجب والاتجاه السالب.

وهي وفق هذا التعريف تقوم على:

. الفروق الفردية المتنوعة التي تمس شخصية المتعلم.

. سيرورة التعلم.

. تحقق التعلم عند المتعلم حسب معطياته الفردية.

. تغطي ثلاث فئات على الأقل هي فئة المتوسط الحسابي، وفئة البعد عن المتوسط الحسابي الموجب، فئة البعد عن المتوسط الحساب السالب.

3. " مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون/المتعلمات في وضعية التعلم .وقد تكون هذه الفروق معرفية أو وجدانية أو سوسيو . ثقافية وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم " ، وهذا التعريف مستقى من هالينة برزمسكي.

# المحاضرة الثالثة:

# الأسس النظرية للبيداغوجيا الفارقية :

تستند البيداغوجيا الفارقية إلى عدة مرجعيات نظرية ( فلسفية – تربوية – علمية – اجتماعية ...) نذكر منها:

**الأساس الفلسفي:**

تعتمد البيداغوجيا الفارقية على مفهوم أساسي أن الأفراد قادرون على تعلم الأشياء التي يقررها العمل التربوي والتداخل البيداغوجي، وهذا ما يتعارض مع الموهبة ومفهومها الذي يرى أن الأفراد يختلفون في تعلمهم وفقا لقدراتهم الذهنية وذكائهم الفطري الموروث بنسبة كبيرة وتعتمد كذلك على:

- قابلية الفرد للتعلم.
- في مقابلةLa notion d'éducabilité
- مفهوم الموهبةLa notion du don
- الإيمان بقدرة الإنسان وتميّزه بطاقة تعلّم مفتوحة

**الأساس التربوي**

تقوم البيداغوجيا الفارقية على أساس أن العمل التربوي يجب أن يبنى على أسس سيكولوجية بمعنى أن تكون علي معرفة دقيقة بالميكانيزمات الذهنية للمتعلمين حيث أنهم يختلفون في أراهم ودافعيتهم و تركيزهم وانتباههم ومهاراته وقدراته الإبداعية لذلك لابد أن يكون بينهم فروق سيكولوجية .

-التربية "إيصال كلّ فرد إلى بلوغ أقصى مراتب الجودة التي يمكن أن يحققها" (كانط .Kant)

-الطفل مركز العملية التربوية.

-العمل التربوي يجب أن يبنى على أسس سيكولوجية.

-الجودة رهان تربوي أساسي.

- **1مفهوم التربية :**يحدد كانط مهمة التربية في'إيصال كل فرد إلى أقصى مراتب الجودة التي يمكن ان يحققها ' وقد صنف ايف برتراند النظريات التربوية إلى النظريات الماورائية )الروحية (النظريات الشخصانية ، النظريات النفس معرفية ، النظريات التقنية ، النظريات السوسيو معرفية ، النظريات الاجتماعية ، النظريات الاكاديمية.

- **2المنظومات التربوية الحديثة :**هذه البيداغوجيا تندرج ضمن المنظومات التربوية الحديثة و هي مؤسسة على مبادئ علم النفس وعلم نفس الطفل والمراهق،والطفل أصبح مركز العملية التعلمية التعليمية مع وجود اختلافات نفسية بين الأطفال يجب أخدها بعين الاعتبار عند التدخل البيداغوجي.

- **3التربية و الحداثة :**منظومة الحداثة على عكس المنظومات التقليدية تمتاز برد الاعتبار للفرد كفاعل ايجابي و تأسيس قيم كالاستقلالية والتسامح، العقلانية)تجاوز الفكرالخرافي( التوازن والتوفيق بين ما هو داخلي وخارجي، والتربية تعمل على نقل هذه القيم.

- **4مبدأ تكافؤ الفرص :** التربية الحديثة تدعي الديموقراطية بتعميم التعلم في 6 سنوات وهذا لا يعني تكافؤ الفرص،لأن الدراسات أثبتت أن المنحدرين من أوساط اجتماعية و ثقافية محظوظة يمتلكون رصيدا معرفيا اكبر،وقد اكد بورديو أن المدرسة تستنسخ الطبقية و لا تقلص الفوارق (إعادة الانتاج) فالمساواة هنا شكلية و المساواة الحقيقية هي اعتبار الفروق الفردية و الحاجات الذاتية لكل فرد.

**الأساس الاجتماعي:**

يقوم على أساس احترام الفروق بين المتعلمين من حيث القيم والمعتقدات واللغة وأنماط التنشئة

والمستوى الاجتماعي المعيشي والاختلافات الثقافية. وهو يقوم على مبدأين هما:

**مبدأ تكافؤ الفرص** ⇐ دور المدرسة في تقليص الفوارق بين الطبقات الاجتماعية والتخلص من ظاهرة استنساخ المجتمع

-**مبدأ الحدّ من ظاهرة الإخفاق المدرسي** ⇐ التدخل في مستوى الطرق والأساليب كسبب للإخفاق

**الأساس العلمي:**

وهو ينقسم لى عدة فروع هي:

أ–فرع علم النفس الفارقي :

علم النفس الفارقي هو فرع من فروع علم النفس الذي يهتم بوصف وشرح الفروق الفردية بين المتعلمين والمجتمعات ويتم ذلك بأستخدام وسائل علمية،حيث تقوم بيداغوجيا الفارقية على الاهتمام بالفوارق الوجدانية والذهنية والمعرفية بين الأفراد وذلك لأنها أساس نجاحهم .

- فروق في مستويات النمو المعرفي
- فروق في نسق التعلمLe rythme d'apprentissage
- فروق في مستوى الأنماط المعتمدة في التعلمLes styles cognitifs
- فروق في مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلمLes stratégies d'apprentissage
- درجة التحفز للعمل المدرسي (الرغبة والدافعية(
- علاقة المتعلم بالمعرفة المدرسية
- العتبة القصوى للقيادةLe seuil de guidage

المراوحة بين الوضعيات الجماعية(تعليم جماعي ⇐ (تستوجب نسبة ضعيفة من القيادة

والوضعيات التفاعلية(عمل مجموعي ⇐ (تستوجب نسبة متوسطة من القيادة

والوضعيات الإفرادية ⇐ تستوجب نسبة مرتفعة من القيادة

- التاريخ المدرسي للتلميذ

ب-فرع علم نفس التعلم:

- النظرية البنائية لبياجيه(Conflit cognitif) Piaget

- النظرية التفاعلية الاجتماعية لدواز(Conflits sociocognitifs) Doise

- المدرسة العرفانيةLe cognitivisme

ج–فرع التعلمية:

- مفهوم التصوراتLes conceptions des apprenants

- مفهوم العوائق المعرفيةLes obstacles didactiques

- مفهوم العقد التعلمي التعليميLe contrat didactique

- مفهوم الهدف العائق.

-دمجال الديدكتيك:

هوعلم جديد مستقل يدرس مختلف القضايا التي يطرحها تدريس مادة معينة، وقد انتج هذا العلم مفاهيم مثل:التصورات،العوائق التعليمية،العقد التعليمي التعلمي ،الهدف العائق.

2

[2]عبد الكريم غريب , جودة التربية والتكوين و مجلة عالم التربية , العدد14, الطبعة 2, 2004

*رسالة التربية الوطنية (مجلة )العدد5, فبراير 2004

# المحاضرة الرابعة:

## أهداف البيداغوجية الفارقية:

– مفهوم الهدف البيداغوجي:

الهدف: في الأصل ينتمي إلى المجال العسكري و يعني الدقة و التحديد. وفي الاصطلاح التربوي؛ سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرسين. وهو سلوك قابل أن يكون موضوع ملاحظة و قياس و تقويم. / محمد الدريج.

2– أهمية الهدف البيداغوجي:

– تحديد المحتويات

– تحديد الطرائق و التقنيات البيداغوجية

– ضبط النتائج و تقويمها.

3– المرتكزات الأساسية لبيداغوجيا الأهداف:

– الأصول النظرية: الفلسفة البرغماتية، التطور الصناعي بالمجتمع الأمريكي ، النظرية السلوكية.

– المبادئ التي قامت عليها:العقلنة، الأجرأة( تفتيت العمل )، البرمجة( تنظيم العمل لتحقيق الهدف)

4– مستويات الأهداف:

الغايات( السياسة التربوية و التعليمية العامة) المرامي(ما يتوقع من التعليم) الأهداف العامة( أهداف برنامج أو جزء منه) الأهداف الخاصة( موضوع محدد) الهدف الإجرائي( يصاغ في عبارات واضحة و دقيق تشمل التغير السلوكي المزمع إحداثه لدى المعلم معرفا أو وجدانيا أو معياريا ثم شروط الإنجاز و معايير التقويم)

5– مجالات الأهداف:

– **المجال المعرفي:** النشاط الفكري لدى الإنسان و خاصة العمليات العقلية؛ حفظ،فهم، تحليل...

– **المجال الوجداني العاطفي:** الحوافز و الاهتمامات و المواقف و القيم و مبادئ السلوك...

– المجال السيكو–حركي : تكوين حركات أو إنجازات مهارية متناسقة و منتظمة..

6 – صنافات الأهداف البيداغوجية:

– صنافة بلوم للأهداف العقلية– المعرفية:

اكتساب المعرفة و تذكرها، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم .

– صنافة كارثوول للأهداف الوجدانية– العاطفية:

التقبل، الاستجابة، بناء القيم و الحكم عليها، تنظيم القيم، التميز بقيمة.

– صنافة هارو للأهداف السيكو–حركية:

الحركات الأساسية، الاستعدادات الإدراكية، الصفات البدنية، المهارات الحركية، التواصل غير اللفظي.

* الانتقادات:

– الإجرائية نزعة سلوكية يؤدي الإغراق فيها إلى الآلية على مستوى التعلمات.

– صعوبة تحقيق بعض الأهداف الإجرائية مع تداخل المراقي الصنافية حين التعلم

– هذا النموذج يخنق الابتكارية و الإبداعية لدى المدرس و يجعله أسير الجذاذة النمطية و يؤدي إلى السلوك المتكرر

– الإغراق في التقنية و هذا من شأنه التأثير في فكر المتعلم و يجعله متقوقعا و محدودا.

– المرجعية النظرية لهذا النموذج (السلوكية) تفتت التعلم إلى مكتسبات جزئية و مجزأة.

– النموذج يفقد التعلم إطاره السوسيو– ثقافي، و يحوله إلى مجرد سلوكات محايدة و ميكانيكية ومجردة.

و بشكل عام فإن النموذج جعل المتعلم عنصرا سلبيا و يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة و اختيار لم يكن شريكا فيهما. فيخضع لتوقعات المدرس، منفذا لتعليماته، مكتسبا في النهاية تعلما محدودا و مشروطا يتميز بخاصيتين:

. خاصية تجزيئية: الأهداف الإجرائية.

خاصية غيرية: عدم إشراك المتعلم.

وعلى هذا الأساس جاء مدخل الكفايات كاختيار تربوي استراتيجي.

تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق جملة من الأهداف والأساسيات عند المتعلم كما في الممارسة التعليمية التعلمية؛ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. تحقيق الاستقلال الذاتي للمتعلم مبادرة وقرارا وممارسة، من خلال وضع مؤهلاته وقدراته في الحسبان التعليمي، والانطلاق منها في تعلماته وأداءاته، مما يؤدي بالمتعلم إلى الثقة بالنفس، وإلى إبداء الرأي بحرية، والدفاع عنه عبر الحجاج، وإلى اتخاذ القرارات المناسبة اتجاه القضايا والإشكاليات التي تعترضه في التعلم أو تشكل موضوع تعلماته، وإلى إبداع المقاربات المناسبة لتناول تلك القضايا والإشكاليات.

فالبيداغوجيا الفارقية تمكن المتعلم في هذا السياق من التقويم الذاتي، الذي يسمح له بالتعرف على حقيقة إمكانياته الفكرية والأدائية والسلوكية.. والتعرف على ما تحقق لديه من الكفايات والقدرات والمهارات والمعارف.. وما لم يتحقق منها لديه، حيث يعمل في إطار التعلمات والمناشط الفارقية على تحقيقها والتمكن منها، كما تمكنه من تقدير المسؤولية وتحملها بكل موضوعية. فهي بهذا ذات طابع تجديدي مستمر يمركز المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية، حيث توفر له ما يحتاجه من تعلمات وقيم ومهارات وقدرات وكفايات وسلوكات مناسبة لمعطياته المتنوعة، لينمو بصورة طبيعية نحو تحقيق ذاته واستقلاليتها عن طريق خبرته وتجربته الذاتية في التعلم.

2. تحقيق التفاعل الاجتماعي والتواصل البيني في جماعة القسم انطلاقا من الطبيعة الاجتماعية للكائن البشري، بالإضافة إلى شروط وحاجيات الاجتماع الإنساني في المجتمع. فالبيداغوجيا الفارقية تسمح

للمتعلم بالتفاعل مع أعضاء جماعة القسم، في إطار أداء التعلمات الموكولة إليه، بمعنى إنجاز المهمة التي أسندت إليه عنصرا في مجموعة من المتعلمين، حيث مهمته تلك تخول له الحق في إبداء الرأي والاستماع للرأي الآخر ولو كان مخالفا واحترامه وتقديره؛ فهي تحقق للجميع الإحساس بذواتهم المستقلة المتضامنة في الكل، والتعاطي الجماعي للتعلمات من منطلق تكامل المتعلمين في تحقيق الأهداف المتوخاة من التعلم. مما يسمح لهم بتطوير معارفهم ومكتسباتهم واجتماعيتهم.. من خلال المناقشة وإبداء الرأي وتقديم الطروحات المناسبة. فهي من وجهة نظر علم التواصل تعد منبع التواصل بين أعضاء المجموعة، إذ تمكنهم من اكتشاف قواعد التواصل الاجتماعية والثقافية المبنية على اكتشاف أحاسيس الآخرين وأفكارهم والدخول معها في الحوار والنقاش والتقبل مع الانسجام وفق المشترك بينها دون التسلط والقهر بل في إطار الندية والتساوي في التعاطي معها.. فالمجموعة بطبيعتها الاجتماعية والتعليمية التعلمية هي ( فضاء لتعويد التلاميذ على اتخاذ القرار، وبالتالي فهي فضاء لتحمل المسؤولية وللترشد الذاتي، وبذلك تصبح منظومة قادرة على تفعيل القدرات الكامنة وعلى تعديها في آن.

والبيداغوجيا الفارقية منوط بها تحريك العلاقات الاجتماعية والتواصل بين أفراد جماعة القسم، لأنها ذات طابع تعاوني اجتماعي منفتح، تستفيد فيه من طبع المتعلم الاجتماعي، الذي هو في حاجة ماسة إلى التعاون والتشارك في بناء المعارف، وفي إنجاز الأداءات التعلمية من خلال التفاعل الفكري والمهاراتي والعلمي والعملي.. وبالتالي هذه البيداغوجيا هي بيداغوجيا اجتماعية تفاعلية.

3. تفعيل العلاقة بين أطراف المثلث التعليمي ( الأستاذ، المتعلم، الموضوع ) انطلاقا من كون المتعلم ذات عارفة مرتبطة بطرفي الفعل التعليمي: الأستاذ والمادة المدرسة. فالعلاقة بين المتعلم والأستاذ تتميز في ظل هذه البيداغوجيا بخصوصية تقدير الأستاذ لذات المتعلم محورا لفعل التعليم، وتقدير المتعلم للأستاذ من منطلق أن هذا الأخير هو محرك فعل التعليم إلى فعل التعلم اتجاه المتعلم، وبذلك يدخل

الاثنين في علاقة مشتركة تتوخى تحقيق التعليم والتعلم في أفق وظيفة المؤسسة التعليمية. وهي تولد مجموعة من الروابط الروحية والعلاقات الإنسانية متشبعة بالانفعالات والأحاسيس المختلفة التي توطد تلك العلاقات أو توترها وتشنجها.

وأما العلاقة بين المتعلم ذاتا عارفة ومادة الدراسة موضوعا للتعلم، فتنحو إما نحو المسافة بين الذات والموضوع أو إما نحو الإسقاط والتفاعل بين الذات والموضوع. لكن في المدرسة الابتدائية كثيرا ما لا توجد تلك المسافة الفارقة بين الذات والموضوع كما هي في العلوم الطبيعية أو الحقة بقدر ما يوجد التلاحم بين ذات المتعلم والموضوع، في منحى فتح آفاق جديدة أمام الفهم، وأمام إجرائيته وإن عد هذا التلاحم عند بعض المفكرين عائقا معرفيا ينحو نحو إسقاط الذات على الموضوع.

والبيداغوجيا الفارقية تولد ذلك التلاحم من خلال خلق الموضوع المناسب للمتعلم المناسب وفق وتيرة التعلم الذاتية لكل متعلم أو مجموعة من المتعلمين. فهي بهذا تعد محركا رئيسا للمثلث التعليمي. وتضمن للمتعلم أن يدرك الموضوع بالقدر الذي يتحرك إليه ويطلق العنان والحرية لآلية الاندماج التلقائي بين الفعل والانفعال حسب ميرلو بونتي ( فالعالم ذو دلالة حركية بالنسبة للإنسان الطبيعي بينما يظل العالم ذا دلالة عقلية أو مجردة عندما يتتبع باهتمام وتأن بالغين صيرورة اندماج الفعل بالانفعال.

4. تكييف التعلمات والمقاربات وفق الفروق الفردية بين المتعلمين، في المناحي العقلية والجسمية والقدرات والكفايات والميولات والرغبات والاستعدادات.. حتى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص ودمقرطة الفعل التعليمي ومراعاة تعدد الذكاءات داخل جماعة القسم انطلاقا من عدم تجانسها، وخلق التنوع فيها بناء على تنوعها الأصلي المبني على مكتسبات المتعلم السابقة؛ ذلك أن " النمو يتوقف على تعلمات الطفل السابقة والتعلم يتوقف على مستوى النمو الذي وصل إليه الطفل. "

فالبيداغوجيا الفارقية تعمل على تحويل تكافؤ الفرص والدمقرطة إلى قيم اجتماعية وثقافية مدمجة في

شخصية المتعلم ومكون من مكونات بنيته العقلية، لا يستسيغ دونهما في التعاطي مع التعلم أو مع الحياة ككل، ومن تم تحويلها إلى قيم متداولة وقابلة للتصريف في المجتمع كما في المؤسسة التعليمية.

5. تحقيق الأداء التعلمي والكفايات والقدرات والمهارات والقيم والسلوكات المقررة بأقل جهد، وبأقل وقت، وبأقل تكلفة؛ حسب كل متعلم على حدة أو حسب مجموعة من المتعلمين ضمن إطار المرونة المنوعة الهادفة.

فالبيداغوجيا الفارقية في انطلاقها من الفروق الفردية تحقق الجهد والوقت والتكلفة الأقل، لأنها ترعي خصوصيات كل فرد أو مجموعة من الأفراد، وبذلك في بيداغوجيا هادفة دون هدر أو تخبط أو ضبابية.

# المحاضرة الخامسة:

## مبادئ البيداغوجيا الفارقية:

تتبني البيداغوجيا الفارقية على مجموعة من المبادئ والمرتكزات النظرية والتطبيقية التي يمكن حصرها في ما يلي:

❶**مبدأ الاختلاف:** من المعلوم أن المتعلمين داخل الفصل الواحد أو الفصل الجماعي أو داخل القسم المشترك يختلفون من حيث مستوياتهم الدراسية، ومن حيث نسبة الذكاء المعرفي والذهني. كما تختلف ذكاءاتهم من شخص إلى آخر، ويختلفون من حيث الحالات النفسية، ويتباينون من حيث الوضعيات الاجتماعية والطبقية والاقتصادية. ومن ثم، يطرح هذا الاختلاف أمام المدرس مشاكل عديدة أثناء تدبير المقاطع الدراسية تخطيطا وإنجازا وتقويما.

❷ **مبدأ التنوع:** تؤمن البيداغوجيا الفارقية بفلسفة التنوع والتنويع. لذا، تعمل هذه البيداغوجيا جاهدة لتفريق المتعلمين داخل الفصل الواحد أو داخل القسم المشترك، بناء على تنويع المناهج والمقررات والبرامج والدروس والمحتويات من جهة أولى، وتنويع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية من جهة ثانية، وتنويع آليات التقويم والتوليف والدعم والإشهاد من جهة ثالثة، بغية تحقيق مدرسة النجاح، والحد من الإخفاق والهدر المدرسيين.

❸**مبدأ دمقرطـة التعليم:** تعمل البيداغوجيا الفارقية على فلسفة الاختلاف والتنويع، لتحقيق مردودية إنتاجية فضلى على مستوى النتائج، وتفادي الفشل والهدر والانقطاع عن المدرسة بغية خلق مدرسة عمومية أو مدرسة خصوصية متساوية ، وإفراز طبقات اجتماعية متقاربة ومتعايشة، حيث تضمن المؤسسة التربوية للجميع تكافؤ الفرص ، فتؤهلهم بمجموعة من الكفايات والقدرات الإنمائية الأساسية

لمواجهة التحديات والوضعيات الصعبة والمعقدة. ومن هنا، تسلحهم بالمعارف والمهارات والمناهج الضرورية من أجل التباري على مختلف المناصب والامتيازات التي يخولها لهم المجتمع.

❹ **مبدأ النجاح:** تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق النجاح الحقيقي بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات والأهداف والكفايات ، ومراعاة تنويع الأهداف والغايات، وتنويع الطرائق والوسائل الديداكتيكية، وتنويع مختلف وسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح، من أجل خلق متعلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنية الصعبة أو الوظيفية داخل المجتمع. بمعنى أن البيداغوجيا الفارقية طريقة إجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، مع الحد من الفشل والهدر الدراسيين.

❺ **مبدأ التفـريد:** ويقصد بهذا احترام المدرس لخصوصيات المتعلم الذهنية والمعرفية والذكائية والوجدانية والحركية، ومراعاة أحواله النفسية الشعورية واللاشعورية، والانطلاق مما يميزه ويفرده عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا واجتماعيا واقتصاديا وطبقيا وثقافيا ، مع تنويع الدروس والطرائق والوسائل الديداكتيكية ، وتفريد أساليب التقويم والمعالجة بغية فهم فرادة المتعلم وتفسيرها، ومعالجتها تقييما وتصحيحا من أجل مساعدته على تحقيق النجاح والتميز والتكيف الدراسي والاجتماعي بطريقة إيجابية.

❻ **مبدأ التفريـق:** ويعني تفريق المتعلمين داخل القسم الجماعي في ضوء الأهداف والكفايات، والمحتويات والمضامين ، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، ووسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح.

❼ **مبدأ الذكاءات المتعددة:** تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكولوجية والتربوية المعاصرة، وقد جاءت رد فعل على التصور البياجوي (جان بياجيه/Jean Piaget) الذي يؤمنبأحادية الذكاء الرياضي المنطقي الذي يعد نموذج الفكر الإنساني، وغلو جان بياجي في النزعة العقلانية الموحدة للعقل الإنساني بالمفهوم الديكارتي(العقل أعدل قسمة متساوية بين البشر)، ناهيك عن استبعاده لعوامل الوسط والفوارق الفردية. وعلى العكس من ذلك، تؤمن نظرية الذكاءات المتعددة[i] لهوارد غاردنر ( Howard

Gardner) بوجود ذكاءات متعددة ومتنوعة ومستقلة لدى المتعلم، يمكن صقلها وشحذها بالتشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب، وتنمية المواهب والعبقريات والمبادرات. بمعنى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤمن بعبقرية المتعلم،وقدرته على العطاء والإنتاج والابتكار والإبداع، وحل المشاكل الصعبة، ومواجهة الوضعيات المعقدة.

❽ **مبدأ التعلم الذاتي:** تعمل البيداغوجيا الفارقية على تعويد المتعلم على التعلم الذاتي، وتمثل العمل الشخصي، والتسلح بمختلف القدرات الكفائية الضرورية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة،والاعتماد على النفس في الاستذكار والمراجعة والاستكشاف، والمشاركة داخل القسم، والتعامل بفردية جدية مع الأنشطة والتمارين والفروض والامتحانات التقويمية والإشهادية. وفي هذا الصدد، يقول ميريو(PH.Meirieu):" لن نخرج من البداهة القائلة: إن التلميذ هو الذي يتعلم ويعلم نفسه بنفسه.إنه يتعلم بطريقته، كما لو أنه لم يتعلم أبدا... يتعلم بتاريخه منطلقا مما هو عليه وما يعرفه.لاوجود لبيداغوجيا تقتصد في هذه الظاهرة؛ حيث إن على كل بيداغوجيا أن تتأصل في التلميذ، في معارفه الاختبارية وتمثلاته ومعيشه. أن تتعلم تعني دوما التوريط والالتزام المتنامي للتوريط الأول للاقتراب من التجريد.

# المحاضرة السادسة:

## المقاربة بالكفايات:

يعرف العالم تغيرات متسارعة على مستوى الميادين المعرفية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.الشيء الذي جعل الرهان على المقاربة بالكفايات في المدرسة مطلبا من شأنه أن يخلق المواطن المتفاعل والمتكيف مع هذه التغيرات والقادر على الإبداع،وبذلك تكون وظيفة المدرسة قد تحولت من أداة لشحن العقول بالمعارف الغزيرة التي صارت متوفرة في أماكن متعددة إلى أداة لتعليم التعلم وتنظيم المعارف وتعبئتها لتصريفها في حل المشكلات اليومية والمحتملة في المستقبل.

و لكي يكون النظام التربوي المغربي في مستوى مواجهة تحديات العصر،و تحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية تضمن للفرد الاندماج في المجتمع،و قدرته على التفاعل في النسيج الدولي،كان لزاما عليه تبني فلسفة تربوية تضمن التنمية المستدامة للفرد و المجتمع ،ما دامت التربية هي الموجهة و الحاسمة في النمو و التطور

وقد حدد الميثاق الوطني للتربية و التكوين الفلسفة التربوية في

جعل المتعلم في قلب الاهتمام و التفكير و الفعل خلال العملية التربوية و التكوينية

تكوين مواطنين متفتحين ومؤهلين و قادرين على التعلم مدى الحياة

تنمية الكفايات المطلوبة التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية

تحديد مواصفات التخرج و الكفايات الموازية، و الأهداف العامة لكل سلك ولمختلف أسلاك مستويات التربية و التكوين (المادة 106)

**الكفايات في المجال التربوي:**

بناء على ما جاء في الميثاق الوطني للتربية و التكوين المتضمن للفلسفة التربوية ,تم تبني المدخل بالكفايات لمراجعة مناهج التربية و التكوين المغربية عوض المدخل بالأهداف الذي كان سائدا من قبل .ويعتبر هذا التوجه اختيارا بيداغوجيا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية و التكوين إذ أن المقاربة بالكفايات تستند إلى نظام متكامل من المعارف و الأداءات و المهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية , القيام بالإنجازات و الأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية والحقيقة أن المقاربة بالكفايات جاءت بالفعل لتصحيح وظيفة المدرسة وجعلها بالتالي تركز على إعداد وتأهيل الأطفال للانخراط الفعلي والفاعل في بناء المجتمع وحل مشاكله التنموية. والمدرسة المغربية، بوصفها مناط التربية والتكوين، أبت إلا أن تعيد النظر في ممارساتها وتجدد مقارباتها في ظل الدعوة إلى

تجاوز التركيز على الأهداف الإجرائية، على اعتبار أن مجموع هذه الأخيرة لا يساوي ما تصبو إليه غايات التعليم، فالكل، باعتباره نسقا، لا يساوي دائما مجموع أجزائه. لذلك كان مدخل الكفايات بديلا ناجعا يتوخى المردودية التربوية، ويتطلع إلى ربط فضاء المدرسة بالحياة العملية ربطا متينا ووظيفيا.

تعريف الكفاية:

نظرا إلى هذه الأهمية التي تكتسيها المقاربة بالكفايات في الحقل التربوي، فقد أفرد لها الباحثون عدة محاولات طالت على وجه الخصوص تعريف مفهوم الكفاية، وهي تصب جميعها في أن "الكفاية هي القدرة على مواجهة وضعيات محددة، بالتكيف معها عن طريق تعبئة وإدماج جملة من المعارف والمهارات والتصرفات من أجل تحقيق إنجاز محكم وفعال."

المفاهيم المرتبطة بالكفاية

القدرة:تعرف بكونها نشاطا فكريا ثابتا، قابلا للنقل في حقول معرفية مختلفة...وهي لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتويات متعددة. فمثلا قدرة التحليل تبرز من خلال تطبيقها على:

- تحليل جملة.
- تحليل نص أدبي.
- تحليل وضعية- مسألة في الرياضيات.

المهارة:قدرة مكتسبة على أداء فعل بتناسق وإتقان وتحكم وذكاء وسهولة، مثلا: مهارة لغوية، مهارة يدوية، مهارة رياضية...

الأداء أو الإنجاز: يعتبر الأداء والإنجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح ومن أمثلة ذلك، الأنشطة التي تقترح لحل وضعية-مشكلة

الاستعداد:يقصد بالاستعداد مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا الاستجابة بطريقة معينة وقصدية،أي أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء.

أنواع الكفايات: تتقسم الكفايات بشكل عام إلى صنفين أساسيين،هما

الكفايات النوعية أو الخاصة

وترتبط بمادة دراسية معينة، أو بمجال نوعي أو مهني معين وهي أقل شمولية، يمكن أن تتحقق في نهاية مقطع أو نشاط تعلمي . وهذه بعض أمثلتها:

– مقارنة أعداد طبيعية وترتيبها تصاعديا وتنازليا.

– حساب مساحة أشكال هندسية محددة.

– الانتقال في شبكة بواسطة قن معين.

الكفايات الممتدة أوالعرضانية:

وهي غير مرتبطة بمجال دراسي بعينه، بل تمتد لتشمل مجالات ومواد مختلفة. مثلا امتلاك آليات التفكير العلمي أو القدرة على التحليل والتركيب...

وتتخذ الكفايات في المنهاج الدراسي بالتعليم الابتدائي طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا.

# المحاضرة السابعة:

# بيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا الخطأ:

بيداغوجيا حل المشكلات:

بيداغوجيا تقترح وضعية–مشكل معقدة تستدعي مواجهة التلميذ لمجموعة من التعلمات المتداخلة و المتمحورة حول هذه الوضعية. تقوم طريقة حل المشكلات على مايلي:

يوضع المتعلمون–فرادى و جماعات– في وضعية تتطلب حل مشكل من إعداد المدرس.وتقوم هذه الطريقة علىة مسلمة ترى بأن المتعلمين يستوعبون بشكل أفضل حين يفكرون بأنفسهم في المشكل. في المقابل يكون المدرس قد هيأ التلاميذ مسبقا و حفزهم على العمل. و خلال الحصة فإنه يكون رهن إشارتهم. و الملاحظ عموما أن الوقت الخصص للتعلم هنا أطول مقارنة بطرق أخرى غير أنه يضمن مكتسبات عميقة.

1– الوضعية التعلمية:

وجود المتعلم في مجال يعده سيكولوجيا و ماديا للتعلم. أي وجوده ضمن مجموعة من المعطيات الذاتية و الاجتماعية و المدرسية التي لها علاقة بالكفاية المراد تحقيقها.

يمكن تحليل الوضعية التعلمية إلى مجموعة من المركبات:

– العامل الذاتي للمتعلم: خصوصياته السيكولوجية و الاجتماعية

– العامل الديداكتيكي : الجوانب الميسرة للتعلم.

– العامل التواصلي: يدخل ضمن الطرائق التشاركية: دينامية الجماعات.

الوضعية التعلمية تمكن من تنظيم التعلم:

– الكفاية المراد تحقيقها: مجموعة من الأهداف التي لا تعتبر غاية في حد ذاتها.

– يتطلب إحراز ذلك مراعاة حاجات المتعلم و مكتسباته ، و الانطلاق منها بناء على مجموعة من

الشروط و الأدوات البيداغوجية : و التي من ضمنها البيداغوجيا الفارقية و تقنيات التنشيط و التقويم و الدعم...

2- مميزات الوضعية المسألة:

- **الإدماج:** يقصد به استحضار التعلمات السلبقة لحل وضعية-مسألة جديدة
- **توقع المنتوج:** ينتظر من التلميذ أن يجد حلا للوضعية حيث يكون هو الفاعل الأساسي فيها و ليس المدرس.
- الوضعية- المسألة ليست بالضرورة وضعية تعلم.
- الوضعية-المسألة وضعية مفتوحة في غالب الأحيان , بحيث تقبل أكثر من حل أو من طريقة للحل.
- بالإمكان اقتراح الوضعيات مسألة للتثبيت و الدعم و التقويم.

3- مكونات الوضعية- المسألة:

- **المعينات:** العناصر المادية التي تقدم للتلميذ
- **الأنشطة:** ما سيقوم به التلميذ
- تعليمات العمل

الوضعية تكون ذات دلالة إذا كانت مشوقة و محفزة للتلميذ حتى يكون فاعلا و مستثمرا لتعلماته.

بيداغوجيا الخطأ:

الخطأ ضد الصواب, و يعنى الخروج عن الطريق المستقيم أي ؛ الزيغ .

تصور لعمليمة التعليم-التعلم يقوم على اعتبار استراتيجية للتعلم اعتمادا على كون الوضعية التعليمية تنظم على ضوء بنائي للمعرفة من طرف المتعلم من خلال: البحث الذاتي, التعلم الذاتي, التعلم عن طريق المناولة و ما يتخللها من أخطاء .

يعتبر الخطأ :

- **طبيعيا:** يفترض فيه كل شخص يقوم بمجهود منأجل المعرفة أو اكتساب المهارة.
- **إيجابيا:** يترجم سعي التلميذ للوصول إلى المعرفة , بل بناء المعرفة ذاتيا.

1- الأسس العلمية لبيداغوجيا الخطإ:

**تستند هذه البيداغوجيا عل أساسين:**

- أساس سيكولوجي: علم النفس التكويني؛ تدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة و الخطإ
- أساس ابستمولوجي: الخطأ نقطة انطلاق المعرفة " بلاشر"

تتحكم في بيداغوجيا الخطإ ثلاثة أبعاد:

- البعد السكولوجي: ربط تمثلات الذات و تجربتها بالنمو العقلي للفرد

– البعد الابستمولوجي: يتجلى في الاعتراف للتعلم بالحق في الخطإ

– البعد البيداغوجي: يتيح للمتعلم الخروج عن المألوف و ارتكاب الخطإ ومن تم الوعي بأهمية حرية الاكتشاف و الاختراع , و للمدرس العمل على أن يعلِّّم أكثر من أن يحكم على أعمال المتعلم , و لعب دو المساعد من الخروج من قلق الذات إلى الحقيقة الموضوعية.

2– مقاربات الخطإ:

أ– المقاربة الإبستمولوجية: تهتم بفحص أدوات المعرفة و الشروط السوسيو ثقافية و العصبية الدماغية لإنتاجها؛

. الخطأ يولد في صميم المعرفة.

. الخطأ يوجد داخل صيرورة المعرفة

. الأخطاء كواشف تمكن من معرفة التمثلات

. السؤال و الخطأ يعتبران دليلا على حضور الذات و جهلها في آن واحد

. المعرفة لا تبدأ من الصفر

. أهمية المعارف القبلية في سيرورة التعلم و الكتساب و البحث

ب– المقاربة الديداكتيكية:

. النموذج التبليغي (الإلقائي): يتصور رأس التلميذ فارغة . الأخطاء ناتجة عن عدم قدرة على التذكر

. **النموذج السلوكي**: يرد في غالب الأحيان الأخطاء إلى المدرس, الطرائق, المقررات؛ العلاج بدل العقاب.

. **النموذج البنائي** : الخطأ ضروري لصيرورة التعلم . فهو ظاهرة صحية , يدل على دينامية التعلم .

ج– المقاربة اللسانية:

. المقاربة اللسانية التقابلية: كلما كانت اللغة الأم مشابهة للغة الهدف كانت الأخطاء ضعيفة.

. المقاربة السيكولسانية: تفسر الأخطاء بالعوامل الاجتماعية.

* لاحظ "كارتشوك" أن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء ذلك من خلال:

– فهم العوام التي أدت إلى ارتكاب الأخطاء

– التفكير في أسبابها مع التلاميذ و طبيعتها

– تبني البيداغوجيا الفارقية

* إن الاهتمام بالأخطاء من بين أساليب محاربة الفشل الدراسي.

# المحاضرة الثامنة

# طرق التفريق البيداغوجي :

## 1= التفريق عن طريق المحتويات المعرفية :

وهو أسلوب معروف جدا لدى المربين يعتمدونه خلال ممارساتهم البيداغوجية ويتمثل في تكييف المحتويات المعرفية حسب طاقة استيعاب التلاميذ ونسق تعلمهم وقدرتهم على بناء المفاهيم العلمية او حل المسائل ...

فيكتفي المدرس مثلا بإملاء جملة أو جزء من نص الإملاء إلى مجموعة خاصة من التلاميذ ويواصل العمل مع التلاميذ المتفوقين أو يقترح على فريق من التلاميذ إنجاز تمارين بسيطة في الرياضيات مثلا في حين يقترح على البعض الآخر حل مسائل أكثر تعقيدا.

ويعتمد هذا الأسلوب في التدريس وفق مقاربة الكفايات الأساسية حاليا حيث أن المعلم مطالب بإيصال مختلف التلاميذ إلى تملك الحد الأدنى المشترك من المعارف الضرورية خلال درجة تعليمية محددة ( أولى وثانية مثلا ).

تكييف المحتويات المعرفية حسب طاقة استيعاب التلاميذ ونسق تعلمهم وقدرتهم على بناء المفاهيم العلمية أو حل المسائل –المقاربة بالكفايات–

## 2= التفريق عن طريق الأدوات والوسائل التعليمية :

إن استخدام الوسائل والمعينات التربوية ضروري في مجال التدريس إلا أن نسبة جدواه ليست متكافئة بالنسبة للمتعلمين إلا بقدر توافقها مع النمط المعرفي الخاص بكل متعلم.

فهناك تلاميذ يستوعبون الدروس عن طريق الاستماع ( إلقاء درس / محاضرة ...) وآخرون عن طريق المشاهدة ( استخدام الخطاطات التعليمية *Schémas* ) ويتعلم البعض الآخر عن طريق الممارسة الحسية ( إنجاز تجارب / القيام بزيارات ميدانية ...)

ولا يتمثل الحل الأسلم في احترام هذه الأنماط المعرفية لدى الافراد المتعلمين لأن ذلك سيؤدي حتما إلى إغراقهم في تلك الأنماط الشيء الذي يحد من قدراتهم المعرفية وبالتالي يجعلهم غير قادرين على التعلم باعتماد أشكال مغايرة . ويبقى تنويع هذه الأنواع والأساليب ضروريا لتمكين مختلف التلاميذ – حسب اختلافاتهم– من التعلم بأشكال متنوعة.

تنويعها لتنسجم مع الأنماط المختلفة للتّعلّم في قسمه (التفطن إلى عدم إغراقهم في أنماطهم(

- التفريق عن طريق الوضعيات التعلّمية:

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعلّمية سلوكات المتعلّمين في الوضعيات التعليمية

-يطرح أسئلة بصفة تلقائية

-يبحث/يجرب/يحاول

-يقترح حلولا/أفكارا بصفة تلقائية

-يتبادل الأفكار مع زملائه ويناقشها

-يطرح فرضيات عمل/يتثبت من صحتها

-يقيّم/يُصدر أحكاما- ...يستمع/يستجيب لأسئلة المعلم أو الاستاذ

-يقدم إجابة/يعيد إجابة تلميذ آخر

-يعلل إجابته

-يطبق قاعدة/ينجز تمارين

-ينفذ تعليمات/يسجل معلومات

-يبقى صامتا

يمكن أن يكون هذا التفريق حسب نمطين اثنين:

-1التفريق المتتابع⇐ :التنويع في الوضعيات والأساليب مع أهداف مشتركة

-2التفريق المتزامن ⇐ :التنويع في الأهداف والأنشطة حسب استعداد الأفراد أو المجموعات .

## 3= التفريق عن طريق الوضعيات التعلمية:

الوضعيات التعلمية وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم، وهي وضعيات –رغم أنها من تصميم المدرس وإعداده– تتمحور حول المتعلمين وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية ( مكتسباتهم السابقة / تصوراتهم / صعوباتهم ... ) ويشترط قبل بناء هذه الوضعيات طرح العديد من الأسئلة نذكر منها :

- ✓ ما هي الكفايات الجديدة التي سيصبح المتعلمون قادرون على أدائها ؟
- ✓ ما هي الأنشطة المزمع القيام بها من قبل التلاميذ ؟
- ✓ ما هي الوسائل والمعينات التي يمكن أن أضعها بين أيدي التلاميذ حتى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة؟
- ✓ كيف يمكن التحقق من النتائج المسجلة ؟ ( الوسائل المعتمدة في التقييم المرحلي والنهائي )
- ✓ في صورة عدم تحقيق الاهداف، ما هي الأخطاء أو العوائق التي تحول دون ذلك ؟ كيف يمكن بناء وضعيات للدعم والعلاج الخاصة بهذه الأخطاء ؟

هذه جملة من الأسئلة التي يشترط على كل أستاذ أو معلم أن يطرحها على نفسه خلال بنائه للوضعيات التعليمية.

## الأدوات الضرورية للبيداغوجيا الفارقية:

**-1**الاستقلال الذاتي.

-2التقييم التكويني الذاتي أو البيني.

-3بيداغوجيا التعاقد.

-4العمل في مجموعات.

أ /لمـاذا؟- لتجاوز جملة من المعوّقات :

-انحباس التواصل – ضعف في التفاعل الاجتماعيّ –اهتزاز الثقة بالنفس –فقدان الدّافعية والرّغبة

ب/كيف؟

-مطلوب واضح –الابتداء بمرحلة تفكّر فرديّة (استجماع الموارد) –اشتراط أثر مكتوب –توزيع الوقت على مراحل إنجاز العمل –التّكليف بعمل فردي للمواصلة ..

ج/متـى؟

* في بداية الحصة: –إثارة للقسم –تيسيرا للتواصل –جمعا للمعلومات –إيقاظا للفضول
* وسط الحصة: –تطبيق ما نظّر له –تعديل مسار الدّرس حسب درجة الفهم –المعالجة
* نهاية الحصّة: إطلاق نشاط ذاتي يستكمله التلميذ خارج القسم.

# المحاضرة التاسعة:

## توظيف البيداغوجيا الفارقية في الفصول الدراسية:

يمكن تعريف البيداغوجيا الفارقية بكونها مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون في وضعية التعلم ، وقد تكون هذه الفروق معرفية أو وجدانية أو سوسيوثقافية، وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم . الأصول النظرية للبيداغوجيا الفارقية ترتبط البيداغوجيا الفارقية بالمدارس التقليدية (الكُتَاب) ، حيث يتألف الفصل من تلاميذ يختلفون في المراحل العمرية و المستويات التعليمية ، و يوظف فيها المعلم أساليب تقليدية تكيف التعليم مع خصوصية كل مرحلة عمرية أو دراسية . إلا أن إرساء الدعائم النظرية للبيداغوجيا الفارقية ارتبط بالقرن العشرين ، فقد وظف هذا المفهوم من طرف لوكران louis legrand في السبعينيات خلال تقديم مشروعه إلى وزارة التربية الفرنسية لحل معضلة الفشل الدراسي ، و عموما يمكن تلخيص أهم الأصول النظرية للبيداغوجيا الفارقية فيما يلي

* – 1 : علم النفس البنائي خاصة مع جان بياجي* ، و الذي قسم عملية نمو الطفل إلى عدة مراحل تبين أن القدرات الذهنية للطفل تبنى تدريجيا و بشكل كامن ، بل قد ترتد إلى الوراء ، لأن التطور لا يكون بشكل كرنولوجي حسب السنوات ، و إنما حسب وتيرة الطفل و إيقاعه الخاص ، و تبعا لمتغير داخلي (تطوره الذاتي ، إدراكه لذاته) و متغير خارجي ( السياق الاجتماعي المحيط به ) . مما يعني ضمنيا أن الفئة العمرية أو السن الذي يعتمد حاليا كمعيار لتوزيع التلاميذ ، لا يمكن أن يعتمد كمنطلق لتنظيم الفصول الدراسية ، و لا يخول بشكل كاف الإجابة عن الحاجيات الخاصة للتلاميذ .

*2-بيداغوجية التمكن* ، التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية ، و التي تروم جعل التلاميذ يتفوقون في تحصيلهم الدراسي بمراعاة خصوصياتهم و فروقاتهم الفردية ، و تعمل على بلوغ جميع التلاميذ الأهداف النهائية ، بتصحيح التباينات الموجودة بينهم على مستويات عدة .

*-3البيداغوجيات الجديدة* التي جعلت الطفل مركز العملية التعليمية التعلمية ، و استحضرت رغباته و خصوصياته, مثل بيداغوجية فريني) freinet البيداغوجيا المؤسساتية) و التي أقامت مدرسة على أساس فارقي و على أساس مفهوم التعبير الحر للأطفال ( حرية اختيار النصوص, الرسوم, جريدة الفصل

أسس البيداغوجية الفارقية تنطلق البيداغوجيا الفارقية من مبدأ وجود فروق فردية بين المتعلمين ، يمكن تلخيصها في الآتي :

-*فوارق معرفية* في درجة اكتساب المعارف المفروضة من لدن المؤسسة ، و إغناء مساراتهم العقلية . و تتحكم هذه الفروق في تمثلاتهم و مراحل نموهم العملي و طرق تفكيرهم ، واستراتيجيات التعلم لديهم .

-* فوارق سوسيو– ثقافية* : و تشمل القيم ، المعتقدات ، تاريخ الأسر ، اللغة ، أنماط التنشئة الاجتماعية ، المستوى المعيشي و الخصوصيات الثقافية .

-* فوارق سيكولوجية :* تتحكم شخصية التلميذ بشكل كبير في دافعيته ، إرادته ، انتباهه و اهتماماته ، قدراته الإبداعية ، فضوله ، أهوائه ، توازنه و إيقاعاته في التعلم . وما دام للتلاميذ مستوى عيش و شخصية مختلفة , فإنه من المفروض أن تكون بينهم فوارق سيكولوجية –1991 p.10Halina Przesmyky .

خصائص البيداغوجيا الفارقية : باعتبارها بيداغوجيا تعتمد على مبدأ التنوع و المرونة في التعليم ، تتميز البيداغوجيا الفارقية بما يلي :

*التفريق بين المتعلمين *: بمعنى الفصل والتمييز بينهم ، لتبيان أوجه الخلاف بينهم .

*بيداغوجيا علمية عملية *: تنطلق من تشخيص لواقع معين بأساليب وأدوات علمية دقيقة كالروائز ومختلف الاختبارات...لتحديد أسلوب التدخل المناسب،من خلال دعم علاجي موجه بدقة

* بيداغوجية فردانية* : تعترف للمتعلم بشخصيته وتمثلاته وتصوراته .

* بيداغوجيا متنوعة* : تقترح مجموعة من المسارات التعليمية ، تراعي قدرات المتعلمين ، و تستحضر ذكاءاتهم .

بيداغوجيا تتبع* : مسايرة عمل المتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة المناسبة .

*بيداغوجيا تنويعية* : وهي التي تستعمل فيها طرائق وتقنيات مختلفة .

*بيداغوجيا متعددة المداخل* : وهي المقاربة التي يقدم فيها نفس الدرس ، ويحقق نفس الهدف التربوي باستعمال تقنيات مختلفة بكيفية متزامنة . تنطلق من الخصوصيات المحلية والبيئية . توظيف البيداغوجيا الفارقية في الفصول الدراسية مستويات التفريق البيداغوجي إن المدرس حسب البيداغوجيا الفارقية ، مدعو لتنويع المحتويات و الطرائق و الوسائل ، حتى يكيف عملية التعلم مع حاجيات المتعلمين و فروقهم الفردية ، و ذلك على المستويات التالية :

* التفريق في المحتويات المعرفية :

تستلزم البيداغوجيا الفارقية تنويع محتويات التعلم داخل الصف الواحد لتكييفها مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعلمي ، من أجل اكتساب الكفايات الأساس . فمثلا إذا لاحظ المدرس أن نصا قرائيا من نصوص المقرر يتسم بنوع من الصعوبة ، يمكن أن يستثمره في الدرس فقط بالنسبة للمتفوقين ، بينما ينتقي نصا قرائيا أكثر بساطة بالنسبة للتلاميذ المتعثرين ، على أن تكون الأهداف موحدة . وإذا لاحظ المدرس أن فئة من التلاميذ لم تستوعب موضوعا دراسيا معينا بما فيه

الكفاية ، يمكن في هذه الحالة أن يتناول معها فقط عناصره الأساس ، بينما يتناول عناصر الدرس كلها مع المتفوقين . و يمكن مثلا أن يقترح على فريق من التلاميذ إنجاز تمارين بسيطة في مكون النحو مثلا ، في حين يقترح على البعض الآخر إنجاز تمارين أكثر تعقيدا . ونشير في هذا السياق إلى أن المدرس لا ينبغي أن يتعامل مع الكتاب المدرسي ككتاب مقدس ، بل يمكن أن يتصرف فيه بالإضافة و التعديل و الإثراء ، و يغير في محتوياته بحيث تستجيب لحاجيات المتعلمين ، وتنسجم والكفايات الدراسية المنشودة .

التفريق عن طريق الأدوات و الوسائل التعليمية : تكتسي الوسائل التعليمية أهمية خاصة في العملية التعليمية التعلمية لما لها من دور فعال في تقريب المعاني من أذهان المتعلمين ، و مساعدهم على التمثل و الاستيعاب . و إضفاء طابع التشويق على التعلم . و المدرس حسب البيداغوجيا الفارقية ، مطالب بتنويع الوسائل التعليمية لتنسجم مع الأنماط المختلفة للتعلم ، لأن المتعلمين لا يستوعبون الدروس بالكيفية نفسها ؛ فهناك من يستوعب الدرس عن طريق الوسائل اللفظية كالشروح النظرية المعتمدة على الخطاب اللفظي ،ومنهم من يتعلم عن طريق الإدراك البصري ( كالرسوم التوضيحية و الرسوم البيانية و الخرائط و المطبوعات) ، ومنهم من يتعلم بشكل أفضل عن طريق الممارسة الحسية – إنجاز تجارب – القيام بزيارات ميدانية – الحركات-. فتنويع الوسائل التعليمية في الفعل التعليمي تبعا لخصوصيات المتعلمين ، من شأنه أن يرفع من مستوى أدائهم ، ويحسن مستوى تحصيلهم الدراسي.

التفريق على مستوى تنظيم العمل المدرسي :

* يقتضي العمل التربوي الفارقي إعادة تنظيم الفصل الدراسي ؛ فتارة يتم الاشتغال مع القسم كله لبلوغ الأهداف التربوية نفسها ، و قد يشتغل المدرس مع مجموعة كبيرة، ويمكن أن يتجه إلى مجموعة صغيرة، أو حتى إلى العمل الفردي ، إذا اقتضى الأمر ذلك

التفريق على مستوى التدبير الزمني : إن المتعلمين لا يتعلمون في المدة الزمنية نفسها، أي على الوتيرة نفسها، فكل واحد منهم يحتاج إلى وقت معين لاستيعاب المعارف الجديدة ، وذلك وفق مكوناته ومكتسباته و مؤهلاته ، مما يحتم على المدرس توزيع الوقت اليومي و الأسبوعي بشكل مرن و متناغم مع مشروعه البيداغوجي ، وعليه أن يضحي بجانب كبير من المحتويات الدراسية لتحقيق الكفايات المنشودة ، لأن المتعلمين مطالبين باكتساب الكفايات اللازمة ، و الوقت لا يجب أن يكون عرقلة في هذا الاتجاه .

ب– شروط تطبيق البيداغوجيا الفارقية: إن تفعيل البيداغوجيا الفارقية واستنباتها في الحقل التربوي ليس عملية بسيطة الإنجاز، بل يستلزم ما يأتي :

*محاربة ظاهرة الاكتظاظ التي تتنافى مع مقتضيات البيداغوجيا الفارقية .

*وضع استعمالات زمنية تتسم بنوع من المرونة بحيث تتلاءم مع هذه البيداغوجيا ؛ لأن جداول التوقيت التقليدية تقف حاجزا أمام تطبيقها ، إذ تعرقل التعلمات وتحصرها في وقت محدد . وهذا لا ينسجم وهذه المقاربة التي تدعو إلى تخصيص مزيد من الوقت للمتعثرين لتمكينهم من اكتساب الكفايات الأساس

* توفير الوسائل الديداكتيكية الضرورية، والحجرات الدراسية اللازمة

* تمتيع المدرس بقدر مناسب من الحرية و الاستقلالية بشكل يسمح له بالاجتهاد في الإعداد للدرس و التخطيط له ، و يسعفه على أداء مهمته على الوجه المطلوب ، و تخفيض عدد ساعات التدريس في الأسبوع بالنسبة إليه ، لأن بيداغوجيا التفريد تستدعي تفرغا كبيرا للمدرس

* إعادة النظر في التكوين الأساس و المستمر للمدرس بحيث يصبح منشطا و موجها لا ناقلا للمعلومات

* التقليص من كثافة المقررات الدراسية حتى يتمكن المدرس من تكييف العملية التعليمية التعلمية مع القدرات الاستيعابية للمتعلمين ووثيرة تعلمهم

*الاستعانة بتكنولوجيا التعليم و استخدام الأجهزة الذكية و الموارد الرقمية . طرق التفريق البيداغوجي تختلف طرق تطبيق البيداغوجيا الفارقية تبعا لعدة متغيرات ، و عموما يمكن اعتماد الاساليب التالية في التفريق :

– 1 فارقية مسارات التعلم:* يوزع التلاميذ على عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها ، في آن واحد ، على نفس الهدف أو الأهداف وفق مسارات مختلفة تحدد عبر التحليل المسبق و الدقيق ، لعدم تجانس المتعلمين .

2 - فارقية مضامين التعلم:* يوزع التلاميذ إلى عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها في آن واحد على مضامين مختلفة يتم تحديدها في صيغة أهداف معرفية ، منهجية أو سوسيو –وجدانية

# لمحاضرة العاشرة:

# الفروق الفردية : مفهومها ، وكيفية مراعاتها

**أولاً : الفروق الفردية :** مفهومها وأهمية اكتشافها في العملية التعليمية : يعرف البعض الفروق الفردية بأنها (الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة.(

كما أنها (تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواءً كانت تلك الصفة جسمية أم في سلوكه الاجتماعي.

ولعل أشهر هذه الفروق تبدو في الصفات الجسمية كالطول والوزن ونغمة الصوت وهيئة الجسم وهذه الفروق الجسمية تطفو على السطح فنشاهدها وهناك أيضا فروق كثيرة في النواحي الإدراكية والانفعالية.

**أهمية اكتشاف الفروق الفردية:**

لا يستطيع إنسان واحد مهما أوتي أن يستغني عن غيره من الأفراد ، إنهم يتعاونون في بناء حياة إنسانية سليمة فردية اجتماعية فإن إهمال مابين الأفراد من الفروق له أثره السيئ بالفرد نفسه أو بالمجتمع الذي يعيش فيه وتتجلى هذه الأهمية بما يلي:

أهمية التنشئة والتربية:

فرعاية الفروق الفردية من أسس الصحة النفسية والتربية السليمة التي تقوم على الاعتراف بالفردية وأهمية كشفها وحسن استغلالها وتوجيهها إلى أقصى الحدود الممكنة لتكامل الحياة ونجاحها، فالتربية السليمة تعتبر كل فرد غاية ووسيلة في حد ذاته ويجب أن تستغل مواهبه لتحقيق مبدأ التكامل والتضامن.

**أهميتها في الإعداد المهني والوظيفي للحياة :** إن الفرد يحمل استعداد النوع من الأعمال دون غيرها والحياة تتطلب أنواعاً مختلفة من العمل والكفاءات يتمم بعضها بعضا لتكون مجتمعا متضامنا. وهذا يقتضي كشف تلك الفروق بين الأفراد وإعداد الظروف والعوامل المساعدة على نموه فالفروق الفطرية والمكتسبة هي إمكانيات هائلة للإعداد المهني والتطور في جميع الأعمال وبذلك يوضع الفرد المناسب في العمل المناسب له.

**أهمية خلقية:**

إذ أن معرفة الفروق بين الأفراد تساعد على فهم الآخرين وإلقاء الضوء على كثير من تصرفاتهم فلا يجوز للإنسان أن يطلب من كل إنسان أن يعامله نفس المعاملة فلكل فرد أسلوبه الخاص في التعبير الانفعالي وأداء السلوك.

**أهمية ذاتية:**

فمعرفة الفروق الفردية تساعد الفرد على تفهم نفسه واستغلال مواهبه ومعرفة إمكاناته ولعل الإنسان ولا

سيما في مراحل الرشد والنضج، إذا كان مثقفا يستطيع أن يفهم كثيراً من إمكانياته وأن يسعى لاستغلالها بطريقة إيجابية يضمن بها النجاح. وترجع أسباب الفروق الفردية وتفاعلاتها إلى عاملين أساسيين هما:

عامل الوراثة والاستعداد الفطري: ويشمل الجسم وأجهزته وحواسه وأعصابه وغدده وهذا عموما ينقل صفاته الأساسية من الأصل إلى النسل ومن الآباء إلى الأبناء حسب قوانين علم الوراثة في أعضاء الجسم ووظائفها.

عامل البيئة الاجتماعية : ويشمل المنزل والأسرة والمدرسة والأصدقاء والمؤسسات التربوية والاجتماعية والإعلامية والمهنية والعملية. هذه العوامل تفاعل. بمعنى آخر أن احدهما يؤثر في الآخر ويتأثر فمثلا الاستعداد للكلام هو وراثي فطري ولكن لابد من تكلم الإنسان من بيئة الإنسانية للتكلم، فلو نشأ طفل بين حيوانات لشب عاجزا عن الكلام الإنساني بل هي أصوات حيوانية بدائية وإذا عاش الإنسان في بيئة إنسانية يتكلم نوعية اللغة الخاصة.

أهمية معرفة الفروق الفردية في المجال التعليمي:

إعداد المناهج بما يتناسب مع قدرات و استعدادات الطلاب المتباينة.

إدراج العديد من الأنشطة والبرامج الإضافية التي تتناسب مع تباين مستويات الطلاب مثل رعاية الموهوبين ، النوادي العلمية والثقافية ، المسابقات العلمية ، دروس التقوية ، التي لتلبي احتياجات الطلبة المختلفة.

المعرفة بتلك الفروق تساعد على توجيه الطلبة لاختيار التخصصات المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

اختيار أنسب طرق التدريس والأنشطة والبرامج الإضافية.

تساعد المعلم أن يقوم بدوره في قيادة العملية التعليمية.

**ثانياً : كيفية مراعاة الفروق الفردية في التعليم:**

إن المعلم هو أداة فعالة في أية خطة تعالج الفروق الفردية . ونحن نحتاج إلى معلمين مطلعين على أهمية الفروق الفردية ومتحسسين بالحاجات الفردية وقادرين على التكيف مع المنهج الدراسي ، كما نحتاج إلى معلمين يتقبلون الفروق الفردية ويعتبرون وجودها أمرا طبيعيا بين الطلاب ، والمشكلة إننا في مدارسنا لم نتهيأ بعد للتعامل مع الفروق الفردية، فالطلاب في الصف الواحد كلهم عندنا سواسية في التعامل والتذكر والحفظ والفهم لانفرق بينهم في النواحي الجسمية والعقلية اعتقادا منا أن هذا هو العدل بعينه . والصحيح أننا عندما نتعامل بهذه الطريقة ونتبع هذا الأسلوب فنحن مخطئون ، فمن الضروري مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في العملية التعليمية وذلك باستخدام طرق تدريسية تراعي تلك الفروق وتتكيف مع البيئة المدرسية وتناسب قدرات الطلاب، ومن الطرق التدريسية التي تعطي أهمية للفروق الفردية:

**طريقة المجموعة ذات القدرة الواحدة:**

عمدت بعض المدارس في الدول المتقدمة إلى تقسيم التلاميذ حسب قدراتهم العقلية ، وتقوم هذه الطريقة بوضع تلاميذ متجانسين من الناحية العقلية في شعبة واحدة ، وقد انتقدت هذه الطريقة بشدة على أساس أن مثل هذا التوزيع قد يؤدي إلى شعور التلاميذ بالتمايز، وبالتالي قد ينعكس ذلك على تصورهم لذاتهم في حياتهم الدراسية والاجتماعية ، ومثل هذا التوزيع يؤدي أيضا إلى حرمان التلاميذ الأقل ذكاء من زملائهم الأذكياء.

**طريقة التقسيم العشوائي:**

يتجه المربون في المدرسة الحديثة إلى تقسيم التلاميذ تقسيما عشوائيا بحيث يضم الصف الواحد تلاميذ مختلفين في الاستعدادات لمواجهة الفروق الفردية وذلك باختبار مناهج طرق التدريس التي تناسب الاستعدادات وقدرات كل تلميذ ، وينتقد أصحاب هذه الطريقة لتوزيع التلاميذ حسب درجات الذكاء أو التحصيل ؛ لان ذلك لا يضمن التجانس التام الذي يسعى إليه المعلم من تقسيم الطلاب.

**طريقة التعلم الجمعي:**

من مميزات هذه الطريقة أنها بدلا من الاعتماد على معلم واحد في تدريس موضوع واحد في الصف فإنها تستخدم مجموعة من المعلمين يقومون بمسؤولية التخطيط والتنفيذ والتقسيم للمنهج الدراسي ، ويمكن تطبيق هذا المنهج في المدارس الابتدائية والثانوية ، وكل معلم له اختصاص بموضوع معين ويكون من المناسب وجود مرشد تربوي مع المجموعة ، وهذه الطريقة مستخدمة في بعض البلدان الأجنبية وتطبيقها يتطلب وجود معلمين مؤهلين في اختصاصات مع ضرورة وجود منهج يتلاءم ومتطلبات هذه الطريقة.

ومن أهم الأساليب التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لمراعاة الفروق الفردية:

**التنويع في أساليب التدريب** مثل ( الحوار – تمثيل الأدوار – القصة – العصف الذهني – حل المشكلات.(

**تنويع الأمثلة** عن المفاهيم والمبادئ المطروحة وإتاحة الفرصة للطلاب للتعليق وإبداء الرأي من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهم المحلية وخلفياتهم الثقافية.

**توظيف وسائل متنوعة ومثيرة وفعالة** لتفريد التعليم مثل (صحائف الأعمال و البطاقات التعليمية المختلفة ومنها بطاقات التعبير وبطاقات طلاقة التفكير وبطاقات التعليمات وبطاقات التدريب وبطاقات التصحيح .. إلخ.

**التنويع الحركي :** يعني التنويع الحركي ببساطة أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة ، فلا يظل طول الوقت جالساً أو واقفاً في مكان واحد . وإنما ينبغي عليه أن ينتقل داخل الفصل بالاقتراب من التلاميذ ، أو التحرك بين الصفوف أو الاقتراب من السبورة ، هذه الحركات البسيطة من جانب المعلم ، يمكن أن تغير من الرتابة التي تسود الدرس وتساعد على انتباه الطلاب ، على أنه ينبغي ألا يبالغ المعلم

في حركاته أو تحركاته . فيبدو أمام التلاميذ عصبياً مما قد يؤدي إلى تشتت انتباه الطلاب أو يثير أعصابهم.

**تحويل التفاعل :** يعتبر التفاعل داخل الفصل من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية ، وهنالك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الفصل : تفاعل المعلم والطلاب ، وتفاعل بين المعلم وطالب ، وتفاعل بين طالب وطالب.

والمعلم الكفء لا يقتصر على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة ، بحيث يكون نمطاً سائداً في تدريسه ، وإنما يحاول أن يستخدمها جميعاً في الدرس الواحد ، وفق ما يتطلبه الموقف ، وهذا الانتقال من نوع من أنواع التفاعل إلى نوع آخر : يؤدي وظيفة مهمة في تنويع المثيرات ، مما يساعد على انغماس الطلاب في الأنشطة التعليمية ويعمل على جذب انتباههم.

**الصمت:**

على الرغم من أن التوقف عن الكلام أو الصمت للحظات كان من الأساليب التي يستخدمها الخطباء منذ القدم للتأثير على سامعيهم وجذب انتباههم ، فإن تأثيره في العملية التعليمية لم يخضع للدراسة والبحث إلا منذ وقت قريب ، ويبدو أن كثيراً من المعلمين ليست لديهم القدرة على استخدام هذا الأسلوب بفعالية في حجرة الدراسة، حتى ولو كان ذلك لبرهة قصيرة . ونتيجة لذلك فإن كثيراً منهم يلجئون إلى الحديث المستمر ، لا كوسيلة للتواصل والتفاهم الفعال بل كحيلة دفاعية للمحافظة على نظام الصف وضبطه . والواقع أن الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة ، يمكن أن يستخدم كأسلوب لتنويع المثيرات مما يساعد على تحسين عملية التعلم والتعليم.

**التنويع في استخدام الحواس:**

كلنا يعلم أن إدراكنا للعالم الخارجي يتم عن طريق قنوات خمس للاتصال ، وهي ما تعرف بالحواس الخمس ، وتؤكد البحوث الحديثة في مجال الوسائل التعليمية ، أن قدرة الطلاب على الاستيعاب يمكن أن تزداد بشكل جوهري إذا اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل ، ولكن لسوء الحظ ، فإن غالبية ما يحدث داخل فصولنا الدراسية لا يخاطب إلا حاسة واحدة هي حاسة السمع ، فقد وجد أن حديث المعلمين يستغرق حوالي سبعون بالمائة من وقت الدرس ، وهي لغة لفظية تخاطب حاسة السمع فقط.

وهذا يعني أن المعلم لا ينبغي له أن ينسى أن لكل طالب خمس حواس ، وعليه أن يعد درسه بحيث يخاطب كل قنوات الاتصال عند الطالب ، وهنا يمكن أن يحدث تنويع المثيرات عن طريق أي انتقال من حاسة لأخرى.

التعزيز:

إن للمعلم دوراً رئيساً في خلق الظروف التعليمية الجيدة في حجرة الدراسة ، فشخصية المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجاً للسلوك ، يحتذى به طلابه ، كما أن سيطرة المعلم على عمليات الثواب والعقاب

داخل الفصل ، تخلق إطاراً مناسباً تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية ، ونحن نفضل أن نشير إلى عملية الثواب والعقاب هذه بأنها عملية تعزيز لسلوك الطلاب ، سواء كان هذا التعزيز سلبياً أو إيجابياً. والتعزيز الموجب ، أي أن إثابة السلوك المرغوب فيه ، يزيد من احتمال تكرار هذا السلوك ، وكلما كان التعزيز فورياً أي عقب حدوث السلوك مباشرة كلما زاد احتمال حدوث السلوك المعزز تكراره ، لأنه يشعر الطالب بالمتعة والسرور ، كما أن علماء النفس الاجتماعي يضيفون إلى ذلك أن هذا التأثير لا يقف عند سلوك الطالب المعزز وحده ، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفاقه أيضا ، ولقد أوضحت نتائج الدراسات أن إثابة أو عقاب سلوك طالب ما ، يمكن أن يكون له تأثير قوي على حدوث هذا السلوك من قبل الطلاب الآخرين.

**بناء المناهج على مراعاة ما بين التلاميذ من فروق فردية:**

لن نكون مبالغين إذا نظرنا للطالب من جميع النواحي : كيف يفكر ؟ كيف يسلك ؟ كيف يتعلم ؟ وما يمكن أن يتعلمه ؟ وما الاتجاهات والقيم التي يجب أن تكون لديه ؟ ما العادات التي يجب أن يكتسبها ؟ .. كل هذه الجوانب وغيرها يجب أن يعني بها محتوى المنهج ، فليس المحتوى مجرد مجموعة من الحقائق والمعارف وإنما هو مركب يتضمن كافة النواحي مع دراية كاملة بطبيعة المتعلم وإمكانياته ودوافعه بما يتضمن تنفيذ المنهج على أفضل صورة ممكنة.

**ثالثاً : النتائج التي تتحقق بمراعاة الفروق الفردية:**

- الاهتمام بتعليم جميع المستويات.
- الارتفاع بمخرجات العملية التعليمية.
- التقليل من الفاقد التعليمي.
- الوصول بكافة مستويات الطلاب إلى الأهداف المنشودة.
- مراعاة الحاجات المختلفة لأعداد كبيرة من الطلبة داخل الصف. وأخيراً .. من الضروري ملاحظة مايلي:

1. الطالب الذي لديه مشكلة ما ، حاول تشجيعه للحصول على الإجابة الصحيحة وعند إجابته إجابة خاطئة لا تلمه وحاول إسماعه إجابة صحيحة من أحد زملائه.
2. إشراك جميع الطلاب في الدرس.
3. التدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.
4. تعزيز الطلاب الضعاف باستمرار سواء لفظياً أو كتابياً ... الخ
5. تحريك أماكن الطلاب داخل الصف بحيث يمكن نقل الطالب الضعيف إلى الصفوف الأمامية.
6. مراعاة الفروق الفردية الصحية بين الطلاب ( ضعف نظر ... قصر قامة).
7. رفع الصوت أثناء الشرح.
8. توضيح الكتابة على السبورة ( تكبير الخط ، استخدام أكثر من لون).

9. استخدام سجل متابعة الطلاب باستمرار داخل الفصل.
10. الطالب الذكي المتفوق يحتاج إلى نشاطات تتحدى قدراته حتى يستمر في تفوقه.
11. الطالب البطيء التعلم يحتاج إلى تأنٍ ورفق في التعليم.
12. الطالب الخجول يحتاج إلى أن يعامل بطريقة لا يتعرض بها إلى الإحراج الشديد أمام زملائه.

# المحاضرة الحادية عشر:

# البيداغوجيا والديداكتيك في المنهاج الدراسي

**مقدمة**:

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمية التعلمية. ولقد استفادت هذه الأخيرة بالفعل، في كثير من جوانبها، مما وصلت إليه الدراسات والأبحاث في عدد من فروع علوم التربية، خاصة ما يتصل منها بشكل مباشر بالفعل التعليمي وبشروط إنجازه. وهكذا تم استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد هدفية التربية وقيمتها وإمكاناتها وحدودها. كما تم استثمار معطيات سيكولوجية التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم. وتم كذلك استثمار معطيات سيكوسوسيولوجية التربية في رصد الظواهر السيكوسوسيولوجية السائدة داخل الفصل، ووعي مستوى العلاقات بين المتعلمين والمدرس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل ليكون أرضية تعلم ملائمة حقا. وتم أيضا استثمار معطيات سوسيولوجية التربية في إدراك ووعي البعد الاجتماعي الذي يتحكم في العملية التعليمية التعلمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها.

كل هذه الاستثمارات وغيرها، انعكست على العمل التعليمي داخل الفصل، فصار لزاما على الدارسين والممارسين لعملية التعليم، أن يتمثلوا عددا من المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليمية على ضوء الديداكتيك.

فما هو هذا الديداكتيك؟ وكيف تم الانتقال من البيداغوجية إلى الديداكتيك؟ وأي معنى للمنهاج الدراسي، من خلال أسسه ومكوناته، على ضوء الخطاب الديداكتيكي؟

1- مفهوم الديداكتيك:

تنحدر كلمة ديداكتيك، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didactikosأو didaskein،

وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le Petit Robert، "درَّس أو علَّم .enseigner " ويقصد بها اصطلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم .ولقد عرف محمد الدريج، الديداكتيك في كتابه " تحليل العملية التعليمية" ، كما يلي: " هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد .ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو " منهجية التدريس)"المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات)، في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام)، التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة ."

ورغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل، لجئوا إلى التمييز في الديداكتيك، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

-الديداكتيك العام: يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

-الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد: يهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك. فلا بد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريات العامة

والأساليب العملية التطبيقية .فعلينا كمدرسين، ألا نحاول الوصول إلى أفضل الطرق العملية فحسب، بل نحاول أن نتبين بوضوح، ما بين النتائج التي نتوصل إليها عند ممارسة الفصل الدراسي، وبين النظريات العامة من علاقة جدلية.

## 2- الانتقال من البيداغوجيا الى الديداكتيك:

يقودنا تحديد المفاهيم إلى تفسير الانتقال من البيداغوجيا الى الديداكتيك، حيث يقول فرانسوا تيستو F.Testu، في كتابه: من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا: " إن الوضعية البيداغوجية، تتميز في الواقع بخصوصية وغنى، لدرجة أنه ينبغي، حسب بياجي J.Piaget، معالجتها لذاتها بأكثر تجريبية ممكنة، مستعملين ميتودولوجية السيكولوجيا .وبتعبير آخر، فإن البيداغوجية التجريبية وحدها قادرة على أن تؤسس الديداكتيك."

ويتضح من هذا القول، أن البيداغوجية التجريبية هي التي كانت وراء ظهور الديداكتيك. وبناء عليه، يمكن إعادة التصور العام لحركية العلم البيداغوجي، والقول بأن الانتقال كان في البداية أصلا، من الفلسفة إلى السيكولوجيا، ومن السيكولوجيا إلى البيداغوجيا، ثم من البيداغوجيا إلى الديداكتيك. يبقى هنا أن نتساءل. هل بإمكان تجاوز الديداكتيكي للبيداغوجي؟ وبالتالي، هل الديداكتيك يلغي البيداغوجيا ويقيم معها القطيعة؟ أم أنه يبقى على الدوام بحاجة إليها ويشتغل لفائدتها؟ إن هذه التساؤلات هي التي تجعلنا نعتقد أن في الإمكان تصور الحركة في الاتجاه المعاكس، أي من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، انطلاقا من جدلية قائمة بينهما لا تلغيها انشغالات واختصاصات كل منهما.

- الديداكتيك والمناهج الدراسية:

مع تركيز الاهتمام بالمصطلح التربوي، وسعي الدارسين نحو تحديده بشكل دقيق، وتحديد ما بين كثير من المفاهيم البيداغوجية المستعملة من صلة أو تداخل، ظهر الانشغال بمحاولة إبراز العلاقة بين مفهوم الديداكتيك ومفهوم المنهاج، وارتباط كل منهما بالآخر. ونتيجة لذلك، صرنا نجد في الإنتاجات التربوية

المعاصرة، إشارات إلى تلازم المفهومين، لحد اعتبر معه المنهاج الدراسي أحيانا مجالا يغطي الاهتمامات المشكِّلة لموضوع الديداكتيك. وانطلاقا من هذه العلاقة، نتساءل عن معنى مفهوم المنهاج الدراسي، وعن أسسه ومكوناته.

## 1.مفهوم المنهاج الدراسي :Curriculum

تعود لفظة منهاج إلى أصل إغريقي، وتعني سباق الخيل أو النهج أو الطريقة التي يسلكها الفرد. وقد وظف اليونان المنهاج في التربية، وكان مرتبطا بالفنون السبعة :النحو، البلاغة، المنطق، الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقى. وقد عرِّف المنهاج من زوايا مختلفة، وسنقتصر على تعريف طارق محمد، الوارد في معجم علوم التربية، مع تصرف طفيف: " يعبر المصطلح منهاج في استعماله الفرنسي، عن النوايا أو عن الإجراءات المحددة سلفا، لأجل تهيئ أعمال بيداغوجية مستقبلية. فهو إذن خطة عمل، تتضمن الغايات والمرامي والأهداف المقصودة، والمضامين والأنشطة التعليمية، وكذا الأدوات الديداكتيكية، من طرائق التعليم وأساليب التقويم. وعلى عكس الأدبيات التربوية الفرنسية، تميل الأدبيات الإنجليزية إلى تعريف مفهوم المنهاج، كفعل وواقع، يمارس من طرف المدرس وتلامذته في القسم ." ونظرا لتداخل بعض المصطلحات القريبة من مفهوم المنهاج، نقف عند بعضها لمحاولة إبراز ما يمكن تسجيله من فرق بينها وبينه.

**-مصطلح المنهج :La méthode**هو مجموع المراحل أو الخطوات التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع ما أو ظاهرة كيف ما كان حقل انتمائها. وفي هذا الإطار، تتعدد المناهج بحسب موضوع الظاهرة المدروسة، فنجد مثلا المنهج الوصفي، والمنهج التاريخي، والمنهج التجريبي...إلخ.

**-مصطلح منهجية التدريس** :**Méthodologie d'enseignement**هي عبارة عن إجراءات تنظيمية دقيقة لمحتوى المادة أو الخبرة المراد تبليغهما للمتعلمين خلال الدرس. وتتبع في مثل هذا التنظيم أسس، ترتبط من جهة، بطبيعة المادة التعليمية وخصوصيتها، ومن جهة أخرى، بالتصور العام الذي

تنجز في إطاره عملية التدريس(ديداكتيكية المواد أو الديداكتيك الخاص.(

-**مصطلح البرنامج (المقرر** :**Le programme** يرتبط البرنامج بالمحتوى المراد تبليغه للمتعلمين، وهو أحد مكونات المنهاج الدراسي. يتكون عادة من موضوعات مادة تعليمية معينة التي يتعين تدريسها خلال فترة زمنية، تحدد في الغالب في سنة دراسية بكاملها .

## .أسس المنهاج الدراسي:

يعتبر المنهاج الدراسي جزء لا يتجزأ من المشروع التربوي العام الذي تظل فلسفة التربية توجهه بشكل دائم، داخل المجتمع، إلى جانب المساهمات الفعالة لباقي علوم التربية، لأجرأة هذا المشروع. ومن ثمة، فإن هناك أسسا محددة، تؤطر المنهاج، فيستنبط منها تصوراته ومكوناته. تتلخص هذه الأسس في الجدول التالي:

-أسس فلسفية :هي مجموعة من القناعات والتصورات العامة التي تسير وفقها العملية التعليمية، وكذا المواقف المحددة من المتعلمين، ومما ينبغي أن يتعلمون أكثر من غيره. ورغم اختلاف وتباين توجهات نماذج من الفلسفات، فهي تلتقي كلها في توجيه المنهاج الدراسي نحو تحديد الغايات والأطر العامة التي يجب أن ينطلق منها كل مكون من مكوناتها.

-أسس اجتماعية اقتصادية :هي مجموعة من الخصائص الحضارية والمقومات الاقتصادية للمجتمع، عبر صيرورته التاريخية المتجدرة في تاريخه السياسي والاقتصادي وتراثه الثقافي وقيمه الدينية والأخلاقية، وتفاعله مع الحضارات المعاصرة له. فالمحتويات الدراسية والخبرات المراد تبليغها هي خبرات المجتمع، تعبر بدقة عن واقعه، وكذا عن طموحاته.

-أسس سيكولوجية تربوية :هي مجموع المعطيات المتصلة بالخصائص السيكولوجية للمتعلم:

-كطبيعة المرحلة العمرية للمتعلم وحاجاته المختلفة.

-والأساليب والتقنيات التي تساعد المتعلم على التعلم بدافعية وفعالية.

-وتنظيم الخبرات التعليمية وفق مستواه العمري والعقلي.

-وأساليب قياس درجة التعلم، تضمن لديه قدرا من الموضوعية والصدق والثبات.

-أسس معرفية علمية: تتصل بما وصلت إليه الإنسانية من تطور في حقول معرفية متنوعة، يستفيد منها المنهاج الدراسي، على بلورة خبرات ومحتويات تعليمية، تقدم للمتعلمين وفق برنامج محدد من جهة، ومن جهة أخرى، يستعين بها في النظر إلى العملية التعليمية التعلمية، بكيفية تجبر هذه الأخيرة على أن تخضع إلى حقائق معرفية علمية صارمة.

## .3مكونات المنهاج الدراسي:

إذا كان المنهاج الدراسي بالتعريف، نسق أو كلية من العناصر أو المكونات والوظائف المترابطة فيما بينها بعلاقات وعمليات التي تقود، بفعل صيرورتها الداخلية، إلى تحقيق غاية ما، أمكن تحديد مكوناته في الأهداف والمحتويات والطرق والوسائل والتقويم والدعم، إلى جانب المدرس والمتعلم والعلاقة بينهما، في إطار مؤسسة تعليمية معينة. وتتشكل هذه المكونات من الأفعال التي يقوم بها كل من المدرس والمتعلم، في علاقة مع المادة الدراسية وغيرها، انطلاقا من مظهر بنائي، يحدد شبكة العلاقات بين المكونات ومواقعها، وانطلاقا من مظهر وظيفي، المحدد بالعمليات والمهام التي تقوم بها المكونات المذكورة، دون أن ننسى العلاقة التي تربطه جدلا بالوسط الاجتماعي.

فالنسق التربوي يستمد غاياته وتوجهاته من المحيط الاجتماعي، ببنياته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تشكل السياسة التربوية لذلك النسق، ثم يؤثر ويوجه المنهاج الدراسي في أهدافه ومضامينه ووسائل إنجازه وتقويمه ودعمه. ويؤثر المنهاج الدراسي بدوره، من خلال تلك الطاقة البشرية التي يكونها معرفيا ومهاريا ووجدانيا ومنهجيا، في الوسط التربوي من جهة، والمحيط الاجتماعي من جهة ثانية .

# المحاضرة الثانية عشر

# بيداغوجيا الدعم

## مقدمة:

يعتبر الدعم مكونا أساسيا من مكونات عمليات التعليم و التعلم، إذ يشغل في سياق المناهج الدراسية، وظيفة تشخيص و ضبط و تصحيح و ترشيد تلك العمليات، من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي و الأهداف ( و الكفايات) المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى. و تتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات و أنشطة و وسائل و أدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التعثر أو التأخر، و عواملها لدى المتعلم، و تخطيط وضعيات الدعم و تنفيذها ثم فحص مردودها و نجاعتها. ( مديرية الدعم التربوي).و عموما، يمكن تعريف الدعم كخطة أو تدخل بيداغوجي يتكون من تقنيات و إجراءات و وسائل، ترمي إلى سد الثغرات و معالجة الصعوبات، و ذلك من أجل الرفع من مردو دية وجودة العملية التعليمية ـ التعلمية، و تفادي الإقصاء و التهميش و تعزيز فرص النجاح و محاربة الفشل الدراسي.

و نجد عدة مفاهيم اشتغلت على أساليب الدعم كالتثبيت و التقوية و التعويض و الضبط و الحصيلة و العلاج و المراجعة... و عليه، فإنه تتدخل في تحديد عملية الدعم التربوي مقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص عن عملية الدعم: مقاربة بيداغوجيا التعويض: حيث تعمل على تعويض النقص لدى ضعاف التلاميذ؛ مقاربة بيداغوجيا العلاج: إذ تتعامل مع المتعلمين المعوقين أو المتخلفين عقليا؛ مقاربة بيداعوجيا التصحيح: تعمل على تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية و النتائج المحققة؛ مقاربة بيداغوجيا التحكم: تتبع مسار التعلم و تعمل على ترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة؛ مقاربة البيداغوجيا الدعم: تهتم بالإجراءات التي تتلافى بواسطتها صعوبات التعلم و تعثراته؛ مقاربة بيداغوجيا

الخاصة: حيث يتم تكليف مختصين بتعليم التلاميذ ذوي الصعوبات و التعثرات في صفوف خاصة بهم.

و يمكن تحديد الإجراءات و الأنشطة و الوسائل و الأدوات المستعملة في الدعم في:

(1) التشخيص: حيث يمكن التساؤل لماذا هذه النتائج (السلبية)؟ فنعمل على تشخيص ذلك من خلال اعتماد بعض الوسائل كالاختيارات و الروائز و المقابلات و الاستمارات و تحليل مضمون الأجوبة...

(2) التخطيط: حيث نعمل على خطة للدعم و تحديد نمطه و أهدافه و كيفية تنظيم وضعياته، و الأنشطة الداعمة...

(3) التنفيذ: إذ يتم تنفيذ ما خطط له سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه؛

(4) الفحص: مدى نجاعة ما خطط له في تجاوز الصعوبات و التعثرات، و مدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ و بين الأهداف المنشودة. و يمكننا تحديد أنواع الدعم في: الدعم المندمج: و يتم من خلال أنشطة القسم بعد عملية التقويم التكويني؛ الدعم المؤسسي: و يتم خارج القسم، و في المؤسسة من خلال أقسام خاصة أو وضعيات تختلف عن السير العادي للبرنامج، كإنجاز مشروع، و يمكن أن تتم في أقسام خاصة و فضاءات أخرى؛ الدعم الخارجي: و يتم خارج المؤسسة، في إطار شركات مثلا، في مكتبات عامة أو في مراكز التوثيق أو في دور الشباب و غيرها من الفضاءات. (مديرية الدعم التربوي).

و الملاحظ أن عمليات الدعم داخل المدرسة المغربية لا تهتم سوى بما هو معرفي، و لا تعير أي اهتمام للصعوبات و المعوقات النفسية و المادية و الاجتماعية للمتعلمين، ذلك أنه لا يمكن أن نهتم ببعد واحد من شخصية المتعلم، حيث إن عملية التعلم تتحكم فيها كل الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم و وسطه المادي و السوسيو ـ ثقافي عامة؛ و عليه وجب خلق أشكال دعم نفسية و اجتماعية، و ربما فزيولوجية و صحية داخل مدارسنا و ذلك إما بالعمل على تكوين خاص للمدرسين و الأطر، أو تعيين أخصائيين أو إبرام شراكات...

## -أهداف الدعم البيداغوجي:

-تجاوز تعثرات التعلم قبل تراكمها و تحولها إلى عوائق تعليمية.

-تقليص الفوارق التعليمية بين المتعلمين و المتعلمات.

-السعي وراء حصول الإندماج المتناغم بين مجموعة الفصل الواحد.

-تيسير الربط بين التعلمات السابقة و التعلمات الجديدة

-تمكين المدرس من إعادة النظر في طريقة التدريس و البحث عن بداء لبيداغوجيا و ديداكتيكية جديدة

## -أنواع الدعم البيداغوجي:

يمكن تصنيف أنواع الدعم البيداغوجي حسب عدة معايير ، من بينها:

*معيار الترتيب الزمني:

دعم وقائي : له ارتباط وثيق بالتقويم التشخيصي و يقي المتعلم من التعثر قبل بدء عملية التعليم و التعلم.

دعم تتبعي (فوري و مستمر : أو ما يسمي بالتقويم التكويني، وظيفته سد ثغرات المتعلم إذا ما تم اكتشاف صعوبات في التعلم أثناء سيرورة الدرس.

دعم دعم دوري (مرحلي/تعويضي : (وظيفته تعويض النقص الحاصل عند نهاية الدرس، الوحدة الدراسية أو مجموعة من الوحدات الدراسية.

*معيار مجال الشخصية الذي بتوجه إليه الدعم:

-الدعم النفسي : موجه للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات و مشاكل نفسية التي تحول دون تطوير معارفهم و مهاراتهم.

-الدعم الاجتماعي : موجه للتلاميذ الذين يعانون من معيقات اجتماعية تشكل سدا منيعا لتنمية معارفهم.

-الدعم المعرفي و المنهجي : يركز على المعلومات و المعارف و منهجيات العمل الواجب اكتسابها.

*معيار العدد فردي أو جماعي:

-دعم جماعي :موجه للفصل بكامله كأن يعيد المدرس درسا بكامله أو جزء منه للمتعلمين

-دعم خاص بالمجموعات : دعم تغيرات المجموعات المتجانسة أو غير المتجانسة.

-دعم فردي :خاص بالتلميذ الذي يعني صعوبات في تعلم ما دون أصدقائه.

*معيار الجهة التي تقدم الدعم:

-الدعم المؤسسي الداخلي : يتم خارج الفصل، لكن يتم داخل المؤسسة في أقسام خاصة و باستعمال وضعيات مختلفة داخل فضاءات أخرى مثل مركز التوثيق، الخزانة المدرسية، قاعة الإعلاميات...

-الدعم الخارجي :يتم خارج المؤسسة في إطار شراكات مع مؤسسات او جمعيات، و يمكن أن يتم في مكتبات عامة، دور الشباب، دور الثقافة...

# المحاضرة الثالثة عشر:

## الذكاءات المتعددة:

تأسست نظرية الذكاءات المتعددة (MI) من خلال البحوث و الدراسات التي أفضت إلى نقد المفهوم التقليدي للذكاء الذي يعتمد على اختبار الذكاء أو المعامل العقلي (QI)، الذي وضع في بداية القرن 20 (1905) من قبل" بينة" A.Binet و زميله سيمون تيودور لقياس التخلف الدراسي للتلاميذ بطلب من الحكومة الفرنسية آنئذ، إذ أن هذا الاختبار لمعامل الذكاء لا يقيس في الحقيقة سوى بعض القدرات لدى المتعلمين، فهو يركز فقط على دراسة المقدرة اللغوية و المقدرة المنطقية ـ الرياضية، و من أظهر مقدرة جيدة في هذين الجانبين فإنه يتسم بالذكاء و بالتالي يستوعب المواد الدراسية و يمكنه ولوج المدارس العليا و الجامعات؛ و لكن السؤال عن إمكانية نجاحه في الحياة بعد التخرج، فهي مسألة لا يستطيع التنبؤ بها، ثم هل النجاح في الحياة يقتضي فقط الإلمام الواسع باللغة و الرياضيات و المنطق؟ و في هذا الإطار، وجهت بعض الانتقادات لطريقة المعامل العقلي (QI) المجسدة في اختبار" بينة"و الاختبارات الأخرى المنبثقة عنه، و يمكن إجمال بعضها في: إن الإجابات المختصرة التي يقدمها الشخص المفحوص عن طريق هذا الاختبار لا تكفي للحكم على ذكائه، و إن المعامل العقلي مهما نجح في التنبؤ عن استعدادات التلميذ في استيعاب المواد الدراسية، فهي غير قادرة على تقديم تصور متكامل عن مختلف استعداداته العقلية و تحديد ذكائه الحقيقي.

و عليه فإن نظرية الذكاءات المتعددة تنطلق من مبدإ أشبه ما يكون بمسلمة لديها، و هو أن كل الأطفال البشريين العاديين يولدون و لديهم كفاءات ذهنية متعددة منها ما هو ضعيف و منها ما هو قوي. و من شأن التربية الفعالة أن تنمي ما لدى المتعلم من قدرات ضعيفة و تعمل في نفس الوقت على زيادة و تنمية ما هو قوي لديه. و إن نظرية الذكاءات المتعددة بعيدة عن ربط الكفاءات الذهنية بالوراثة الميكانيكية التي تسلب كل إرادة للتربية و للوسط الذي يعيش فيه الفرد و ينمو. و إنها نظرية تأخذ بنتائج

الأبحاث في مجال علم الحياة، التي ما فتئت تبرز كل يوم المرونة الكبيرة التي يتميز بها الكائن البشري و خاصة في طفولته.

و يختلف مفهوم الذكاء عند جاردنير H.Gardner (الذي اشتهر بنظرية الذكاءات المتعددة) عن المفهوم التقليدي له، فهو يعطيه معنى عاما : حيث إن الذكاء لديه هو القدرة على إيجاد منتوج لائق أو مفيد أو إنه عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد. كما يعتبر الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة. و بهذا التعريف، يبتعد جاردنير بالذكاء عن المجال التجريدي و المفاهيمي ليجعله طريقة فنية في العمل و السلوك اليومي.

و قد حدد جاردنير الذكاءات في ثمانية ( و تبقى القائمة مفتوحة):

1- الذكاء اللغوي:

يتضمن الذكاء اللغوي السهولة في إنتاج اللغة و الإحساس بالفرق بين الكلمات و ترتيبها و إيقاعها. و المتعلمون المتفوقون في هذا الذكاء يحبون القراءة و الكتابة و رواية القصص (الانتاجات اللغوية)، كما أن لديهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء و الأماكن و التواريخ و الأشياء القليلة الأهمية.

2- الذكاء المنطقي ـ الرياضي:

وله علاقة بالقدرة على التفكير باستعمال الاستنتاج و الاستنباط و كذا القدرة على تعرف الرسوم البيانية و العلاقات التجريدية و التصرف فيها. و المتعلمون المتفوقون في هذا النوع من الذكاء يتمتعون بموهبة حل المشاكل و لديهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة بشكل منطقي و يمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم و بحل المشاكل.

3- الذكاء الفضائي:

إنه القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء و تكييفها ذهنيا و بطريقة ملموسة. و المتعلمون الذين يتوفرون على هذا الذكاء محتاجون لصور ذهنية أو ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون

معالجة الخرائط الجغرافية و اللوحات و الجداول و تعجبهم ألعاب المتاهات و المركبات، و هم يتفوقون في الرسم و التفكير فيه و ابتكاره.

4- الذكاء الموسيقي:

و يتجلى في الإحساس بالمقامات الموسيقية و جرس الأصوات و إيقاعها و كذلك الانفصال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. و نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الأكان و التعرف على المقامات و الإيقاعات. و هذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى عندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم.

5- الذكاء الجسمي ـ الحركي:

يتضمن هذا الذكاء استعمال الجسم لحل المشكلات و القيام ببعض الأعمال و التعبير عن أفكار و أحاسيس. و التلاميذ المتفوقون في هذا النوع من الذكاء يتفوقون في الأنشطة البد نية و في التنسيق بين المرئي و الحركي و عندهم ميول للحركة و لمس الأشياء بالحركات.

6- الذكاء التفاعلي:

يعني القدرة على العمل بفعالية مع الآخرين و فهمهم و تحديد أهدافهم و حوافزهم و نواياهم. و المتعلمون الذين لهم هذا الذكاء يحبون العمل الجماعي و لهم القدرة على لعب دور الزعامة و التنظيم و التواصل و الوساطة و المفاوضات.

7- الذكاء الذاتي:

يتضمن قدرة الفرد على فهم انفعالاته و نواياه و أهدافه. و المتعلمون المتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، و لهم ثقة كبيرة بالنفس و يحبذون العمل منفردين و لهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية و مهاراتهم الشخصية.

3

[3]*مديرية الدعم التربوي , قسم أنشطة الدعم وتعويض , المد كرة 42, مارس 2000.

8- الذكاء الطبيعي:

يتضمن القدرة على فهم الكائنات الطبيعية من نباتات و حيوانات... و الأطفال المتميزين بهذا الصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية، و يحبون معرفة الشيء الكثير عنها، كما يحبون التواجد في الطبيعة و ملاحظة مختلف الكائنات الحية.

إن كل نوع من أنواع الذكاء، هذه، يتراوح بين بعدين: أحدهما يمثل أقصى قمة من النمو و التطور، و الآخر يمثل نواته و بدايته. و تبعا لذلك فإن أي ذكاء إلا و يوجد بنسب مختلفة لدى الأفراد، تتراوح بين الضعف و القوة.( أوزي، التعليم و التعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة ).

*د.احمد اوزي , التعليم والتعلم بمقاربة الدكاءات المتعددة منشورات علوم التربية , العدد6.

# المحاضرة الرابعة عشر:
# البيداغوجيا الفارقية والتنشيط:

بما أن البيداغوجيا الفارقية تقوم على الفروق الفردية وتوظف المجموعات في التعليم والتعلم، فهي ترتبط ارتباطا عضويا بالتنشيط، وتعتمد عليه في تنشيط المجموعات، ومنه كان ضروريا التطرق إلى التنشيط وتقنياته ضمن مبحث البيداغوجيا الفارقية. فترى ما التنشيط؟ وما تقنياته؟ وقبل ذلك كله لابد من استهلال في التنشيط.

. استهلال:

يلعب التنشيط دورا هاما في الحياة المدرسية، إذ يعد الأساس الداعم للفعل التعليمي التعلمي في المدرسة المغربية بمفهوم التفعيل، ويعد مكونا من مكونات بنية هذا الفعل من منظور الممارسة الميدانية، ذلك أنه وسيط بيداغوجي فعال في مقاربة المواد الدراسية؛ حين يحمل تلك المواد إلى المتعلم في شكل مقاربات متنوعة وهادفة. كما أنه جزء من مكونات بنية المادة الدراسية حين يكون مستهدفا بالتدريس. لذا اعتمدته البيداغوجيا الجديدة منهجا وموضوعا للتدريس في نفس الوقت. مما يجعل الفعل البيداغوجي حيويا. ينبض بالحياة؛ فمسرحة درس التاريخ جزء من بعث زمانه ومكانه إلى الحياة، والوقوف على معطياته التاريخية السياسية والاقتصادية والإيديولوجية والاجتماعية والثقافية والدينية... وملابسات سلبياته وإيجابياته. كما أن تكنلجة مادة الفزياء أو العلوم الطبيعية حين التدريس يحرك المتعلم ويبعث فيه الحيوية والنشاط بدل الإلقاء الذي يحيل الدرس إلى جماد وجمود وسكون، بل يؤدي في كثير من الأحيان إلى تعقيد المادة وتصعيبها على المتعلم.

ومن هذه الحيوية والفعالية التي يبعثها التنشيط في التدريس؛ أصبح هذا الأخير مناط طرق التدريس الحديثة ومحط اهتمامها دراسة وطلبا واستجلابا لقاعة الدرس، وتفعيلا فيها؛ لأنه وسيط حي مجدد لنشاط وحيوية المتعلم. يمكنه من مجموعة من الكفايات والقدرات والمهارات، التي تقدر المتعلم على ممارسة

التعلم في المدرسة وخارجها. ويدعم مكتسباته ويراكم خبراته بما يضمن تخزينها في ذاكرته بعيدة المدى، التي يستدعيها كلما طلبت الحاجة إلى ذلك. لأن التخزين يتم بواسطة مفاتيح ضابطة لإشعال الذاكرة والاسترجاع. فمثلا التلميذ الذي يدرس درس الفلسفة بواسطة المناظرة والحجاج بين الفيلسوف ومحاوريه أو ناقديه لن ينسى الدرس، بل يمكن أن يستدعي حيثيات الدرس من خلال مفاتيح معينة استدرجت في دخل الذاكرة. فمثلا يقول: لقد رد الفيلسوف الفلاني على منتقديه لما كان يحاورهم في المقهى. فالمقهى تشكل مفتاحا هنا للتلميذ، يشعل به الذاكرة ويستدعي به حيثيات المقام ومضمون المال. وهكذا مع مختلف آليات التنشيط، التي توظف في التدريس. ومنه أمسى التنشيط اليوم رامزا للتفعيل والتفاعل والحيوية في الفعل البيداغوجي. فكل فعل تدريسي يفتقد للتنشيط؛ فهو فعل ميت سكوني لا حركة فيه.

أولا: طبيعة الإنسان التي تميل في عمقها إلى الاجتماع والتواصل مع الآخر، ضمن مدنيته الموجبة لتبادل المصالح والمنافع القائمة على التعاون والتآزر والاختصاص والتخصص. من حيث أن الإنسان لايمكنه القيام بجميع أنشطته بنفسه، والإلمام بها في نفس الوقت، وخصوصا في عصرنا هذا. ذلك ( أن قدرة الواحد من البشر قاصرة عن تحصيل حاجته .. فلابد من اجتماع القدر الكثيرة من أبناء جنسه ليحصل القوت له ولهم ) ، وهذا ما يدعو إلى الانفتاح على خبرات الآخر، وعلى إمكانياته، وعلى عطائه. فالناس في كليتهم تنشأ الحضارة وتتعدد مناحيها، وتتنوع منجزاتها، وفي مدنيتهم ينشأ التنشيط والتحفيز بحكم تنوع طبيعتهم النفسية، وقدراتهم العقلية، وطاقاتهم الجسمية، وإبداعاتهم الفردية. وفي ظل اجتماعيتهم يحتاج الفرد للآخرين، وتنمو مطالبه إلى ما عند الآخرين من منطلق اختلاف المكتسبات والقدرات والكفايات..

ثانيا: تطور المجتمع الدولي نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي والمعلوماتي، الذي أفضى إلى طلب مستجدات سلوكية وقدرات وكفايات وأنماط متنوعة من المفاهيم التي تدل على الفكر الجمعي والمؤسساتي، الذي هو الآخر يتطلب مفهموم التعاون والتآزر، والتضامن من أجل الإنجاز... وغدا

استعمال الضمير " أنا " دالا على قصور في الفكر الاجتماعي الحديث للمتكلم بهذا الضمير. وأصبح الحديث بالضمير " نحن " عنوانا لفكر اجتماعي حداثي منسجم مع تطلعات المجتمعات العصرية، ومسايرا لفكر المجتمع المدني الذي يروج للفكر التضامني الجمعي. ذلك أن اليابان مثلا حاصرت المبادرة الفردانية ( Individualism ) وشجعت المبادرة الجماعية ( Collectivism )؛ مما يستوجب التنشيط وطرق التنشيط من قبل الفرد ليعمل داخل الجماعة. فهي . أي اليابان . تأكد ( على التعلم الجماعي وحل المشكلات. فجزء كبير من وقت التلميذ سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه يخصص للدراسة الجماعية. ويتعلم التلميذ مهارات التعلم الجماعي وحل المشكلات والحساسية لزملائه والحد من أنانيته من خلال المشروعات والرحلات الجماعية، وتنظيم الفصل الدراسي، والأنشطة الجماعية الوثيقة الصلة التي تستمر فيها عضوية الفرد عدة سنوات. وهناك شعور عنيف بالفخر بإنجازات الفريق أو الجماعة ينتشر في الثقافة كلها. وأكثر المحكات أهمية في تقدير نوع العمل للترقية الدورية هو القدرة على العمل مع الآخرين بانسجام ) .

وهذا التطور الحاصل في المجتمع الدولي، يتطلب أكثر من أي وقت مضى التعامل مع الجماعة؛ لأنها أصبحت البنية الأساسية في العمل. أو المؤسسة الاجتماعية الأكثر قابلية للتداول، مما يعني زيادة الطلب على التنشيط؛ لكونه المدخل لاكتساب طرقه وأساليبه وأدواته وخططه، خاصة من واقع ممارسته. ولهذا فإنه غني عن التذكير بتفاصيل أهميته في الفكر الجمعي الحديث...

ثالثا: روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين المبنية على:

أ . كون الميثاق الوطني للتربية والتكوين نتاج عمل جماعي، تطلب مجهودا كبيرا في تنشيط اللجنة الخاصة به، وكونه تعبيرا واضحا عن الفكر الجماعي المؤسسة على التوافق السياسي والمذهبي والديني والثقافي بغض النظر عن تحفضاتنا عليه. فهو تطلب تعاضد الكفاءات للخلوص إلى نتاج معبر عن اللجنة.

فالميثاق نفسه يتضمن روح الجماعة وتآزرها نحو الخلوص إلى موقف منسجم معبر عن مختلف الرؤى. وهو يظهر من هذه الناحية أهمية التنشيط وكيفية إدارته من أجل التوافق. وبذلك كان عنوانه الكبير المعبر عن ضرورة امتلاك مجموع أفراد اللجنة مفهوم التنشيط والعمل على تفعيله اتجاه بعضهم البعض، فصد الإقناع والتوافق في المواقف والاتجاهات...

ب . كون الميثاق الوطني للتربية والتكوين عرف أهمية التنشيط في بناء الفرد والمجتمع، من خلال لجنته؛ وعرف قيمته التداولية في التوافق والتسيير والتدبير. فحمل همه وجعله روحا للميثاق، وترجم تلك الروح إلى بنود ومواد ناطقة وصريحة في هذا الباب. فأسست الأجرأة لهذه الروح على تلك المواد وظهرت في شكل مواد قانونية وتشريعية ملزمة. ستظهر من خلال بعض المعالم الكبرى فيما بعد.

فالتنشيط في الميثاق يعد آلية وأداة عملية، في انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي المحلي والإقليمي والجهوي والوطني والعالمي؛ بما في هذا المحيط من غنى ثقافي واقتصادي وسياسي وديني وإيديولوجي وتكنولوجي ومعلوماتي... للاستفادة من خبراته وتجاربه ومعطياته المعرفية والقيمية والسلوكية والاجتماعية والأدائية، والاغتناء منها وبها... كما هو انفتاح للمؤسسة على ذاتها لتطوير كفاياتها وكفايات روادها. لأنها تساهم بقسط كبير في تمكين المتعلم من التنشيط ومن آلياته وأدواته وأساليبه وخططه وقيمه وأخلاقياته، بل هي المدخل الحقيقي لتنشيط الفرد في المجتمع؛ كونها مجتمعا صغيرا مبسطا للمجتمع الكبير الذي يخرج إليه المتعلم، يتضمن تفاعلات وعلاقات اجتماعية تتطلب الكثير من التنشيط...

والميثاق بهذه الروح يعد المرجع الحقيقي للمؤسسة في التنشيط. إذ تنبع منه تلك الروح، في شكل مواد فلسفية مؤطرة للمنظومة التربوية.

هذا فيما يخص التنشيط مفهوما واسعا وشاملا، بينما هو في تفعيل جماعة القسم ينحصر وتضييق مساحته حتى يتعلق بتقنيات وإجراءات محددة داخل القسم لتحريك المتعلمين نحو فعل التعلم والتعلم الذاتي.

**مفهوم التنشيط**:

التنشيط مادة لغوية من الجذر المعجمي ( ن ش ط ) ، وتعني جملة من المعاني تنطلق من المعنى النووي لعقد، وهو في الحقل التربوي يفيد لغة عقد العزم على فعل شيء، والتهيؤ له والاستعداد لإنجازها، وتسييره واقعا ملموسا. وأما اصطلاحا؛ فإنه يفيد عملية التحفيز والحث على فعل شيء وتحريكه والمشاركة فيه. إلا أنه يختلف معناه الاصطلاحي في بعض حيثياته من حقل معرفي أو تطبيقي لآخر. وهو يعتمد أساسا على المكونات التالية:

. المنشط: القائم بالفعل والمؤطر.

. المنشط: المفعول معه.

. المكان والزمان: الوعاء الوظيفي للنشاط.

. الوسائل: المادية والبيداغوجية ).

ونحن نجد بين ثنايا هذه الورقة ما يسمح لي بمساحة اجتهادية، تمكنني من مسوغات تقديم تعريف إجرائي للتنشيط يقوم على:

أ . المعنى المعجمي النووي.

ب . ورود المصطلح على الوزن الصرفي " تفعيل " بما يتضمن من معنى الحركة والفعل...

ج . طبيعة التنشيط القائمة على طرفين في الحد الأدنى.

د . مكنون فعل " التنشيط " الدال على التفاعل بما يفيد التأثير والتأثر.

حيث يمكن تقديم هذا التعريف الإجرائي بالصيغة التالية:

( التنشيط فعل تفعيل وضعية سكونية أو شبه سكونية نحو وضعية تفاعلية بين مكونات مختلفة ضمن نسق معين، يستهدف إحداث ناتج معين ).

والتنشيط بهذا المعنى يتوقف على:

1. معرفة وقيم ومهارات وقدرات وكفايات، ليدل على الفعل المعجمي والاصطلاحي لـ " ن ش ط "؛ ذلك لا فعل إلا بالمعرفة والقيم والمهارات والقدرات والكفايات، حيث لا يوجد فعل مؤسس على فراغ بل لابد من استباقات ناشئة عن نشاط الإنسان السابقة المتراكمة لديه، والتي يتفاعل بها ويفعل بها...

2 . وضعية سكونية أو شبه سكونية، جامدة بصفة نهائية أو شبه نهائية أو خاملة فاقدة للطاقة...

3 . فعل التفعيل، بمعنى الإنجاز الفعلي للتنشيط؛ بما يضمن التفاعل بين المكونات، وتحريك النسق نحو اكتساب الطاقة الحرارية المحركة...

4 . استهداف التنشيط ناتج نعين، سواء أكان معرفيا أو ماديا أو معنويا، كما أو كيفا.. مثلا في المجال التعليمي: تحقيق كفايات معينة عند المتعلم.

والتنشيط في مفهومنا ليس ترفيها أو مضيعة للوقت كما يظن البعض به؛ وإنما هو مكون حقيقي من مكونات الفعل البيداغوجي، تلح عليه عشرية التربية والتكوين، وتحث عليه فلسفة الميثاق، وتقننه المواد التشريعية المدرسية. لكنه في البيداغوجيا الفارقية أو بيداغوجيا المجموعات هو دينامو للفعل التعليمي التعلمي، ينهض بتنشيط مجموعات القسم وفق تقنيات معينة ومعروفة في المجال التربوي. وتحقيق التواصل فيما بينها. وبذلك يمكن أن نعرف التنشيط داخل القسم ب:

تعريف التنشيط التربوي:

1 . " إضفاء الحيوية على جلسة تعلمية بقصد تنمية التواصل بين المتعلمين وتنظيم مساهماتهم في بناء التعلم" .

2 . " تفاعل وعمل جماعي يغني الدينامية المعرفية لأفراد المجموعة قصد تحسين قدراتها الوجدانية والسلوكية والمعرفية، مع دفع لتغيير الواقع السلبي الذي يعيشه الأفراد ( المشاركون ) وتعزيز فكر نقدي باعتماد مصلحة الجماعة أو لضمان تماسكها ومحيطها.. " .

ومنه فإن التنشيط التربوي متعلق بتحريك الفعل التعليمي نحو الفعل التعلمي داخل جماعة القسم، لتحقيق بناء المعرفة والمهارات والسلوك والقيم والقدرات المختلفة لدى المتعلمين المشاركين في جماعة القسم. وهذا التحريك منوط بالمنشط الذي يبعث الحياة في جماعة القسم، لأنه " هو الذي ينفخ الحياة في ندوة أو عمل من أعمال جماعة، فيثير، ويحفز، ويرشد، ويوجه، وينظم مبادرات وتدخلات المشاركين " ، كما أنه عليه انطلاقا من هذا " أن يحس بمسؤوليته في وضعية واستمرارية الجماعة وفعاليتها " .

3 . " مجموعة من الإجراءات والسيرورات والتدخلات والتفاعلات وأفعال التحفيز والحث والاستثارة والمواقف والتصرفات والأفعال الصادرة عن المنشط ( المسؤولين )؛ التي من شأنها تسهيل وإنجاح العمل الجماعي " .

4 . " محاولة خلق وتنمية نشاط في مجموعة أو غيرها بناء على رغبات ودوافع واهتمامات محركة لهذا النشاط " .

ونرى التنشيط التربوي في مستوى الاصطلاح الإجرائي: " حفز لأعضاء المجموعة على الإقبال على النشاط بجدية، وإشراكهم فيه، وتسهيل لمهامهم وأدوارهم في إنجازه مع إبقاء التلاحم والتواصل بين أعضائها في ظل توجيهات وإرشادات المنشط ( الأستاذ ) ". وهو يقوم أساسا على التعليم التعاوني الذي يعرفه كود Good " بأنه تغيير في السلوك ناتج كليا أو جزئيا عن تجربة اثنين أو أكثر من الأشخاص ويقول عنه سلافين Slavin : إن مصطلح التعلم التعاوني يشير إلى تكنيكات صفية ينشغل من خلالها الطلبة بنشاطات تعليمية في مجموعات صغيرة، ويتلقون من خلالها تعزيزا أو تقديرا مستندا إلى أدائهم في مجموعاتهم "

المنشط فاعل تربوي:

يتمركز المنشط التربوي ( الأستاذ/المكون ) مركز فعل التنشيط لدوره الخطير في إنجاحه أو إفشاله، ذلك أنه وسيط بين الذوات وأفكارها وتفاعلاتها فيما بينها، وموجه لتلك الذوات فيما بينها ولعلاقاتها وتفاعلاتها البينية. وأنه الحريص على تماسك الجماعة، والساهر على تطبيق مضمون التنشيط بما فيه التخطيط والإنجاز والتقويم والتعديل. والموجه لذلك التطبيق، والمسهل لتعلمه، فقد بات الآن على الأساتذة كمنشطين " أن يكونوا مساعدين أو مسهلين لعميلة التعلم، وبات التركيز في قاعة الدرس منصبا على تحسين قدرة التلميذ على التعلم، أي أن المعلمين ( الأساتذة ) الآن بات من واجبهم تشجيع التلاميذ في قاعة الدرس على التعلم حسب النموذج الذي يكتسب الطفل من خلاله معارفه بشكل طبيعي " .

# المحاضرة الخامسة عشر:
# أنواع ومقتضيات المنشط:

ما يقال عن أنواع المدرس ينسحب على أنواع المنشط من حيث المنشط هنا أستاذ القسم، وهي أنواع لا تحيد عن: المنشط المستبد أو المتسلط، والمنشط المتهاون، والمنشط المتذبذب، والمنشط الديمقراطي .

والمنشط الناجح هو ذلك المنشط الديمقراطي الذي يحافظ على تفاعل الجماعة الإيجابي ويخلقه فيها، ويعمل على الحفاظ على النظام الذي اتخذته الجماعة لنفسها، كما يفعل التواصل بين أفرادها فضلا عن تواصله معهم، زيادة على تحييده لتأثيرات توجهاته وآرائه وميولاته ومواقفه على الجماعة مباشرة، ودفعها إلى اتخاذ مواقفه وحلوله وآرائه و.. في مقاربة مضمون التنشيط، مما ينقله من المنشط الديمقراطي إلى المنشط المستبد دون أن يشعر بذلك.

والمنشط الديمقراطي هو الذي يعتبر نفسه فردا من الجماعة ينضبط إلى قراراتها ويشارك في المهمات الموكولة لها؛ لكن ضمن حفاظه على مسافة معينة تسمح له بالتوجيه والإرشاد والتدخل في المنعطفات الخطيرة التي تهدد الجماعة.. فهو معني بمساعدة الجماعة وتوجيهها ضمن شروط التنشيط إلى البحث عن الحلول والاقتراحات المناسبة مع التحكم في متغيرات الفضاء المكاني والزمني والاجتماعي والتواصلي..

مقتضيات تنشيطية:

وهي أبجديات تربوية عامة، تطلب في عقلنة وعلمنة كل فعل تربوي تعليمي بما فيه التنشيط؛ من حيث أنها مجموعة عمليات اعتبارية تتمثل في:

" . الإعداد القبلي: ويقصد به تنظيم الموضوع المراد تقديمه والعمل على تصميمه وفق مجموعات العمل التي يتم العمل ضمنها.

. تنظيم العمل حال إجراء التنشيط، ويدخل ضمن ذلك:

• تنظيم فضاء القسم واختيار الوضع المريح لأفراد المجموعة، وأحسنه ما كان على شكل حذوه الفرس ( en U )، لأن ذلك يساعد على التفاعل بين أفراد المجموعة فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة ثانية.

• تقديم الموضوع.

• تحديد الأهداف.

. الإنجاز، ويتم من خلال:

• تصميم الموضوع.

• الاتفاق على طريقة العمل ( تقنية التنشيط ).

• عرض النتائج ومناقشتها.

• تدوين الخلاصات العامة.

. تنشيط المجموعة، ويتمثل في:

• الحث على المناقشة والتذكير بالموضوع وتوضيح الأهداف كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

• العمل على تجاوز العوائق الطارئة مثل:

. تهدئة المنحرف الذي يحاول جر المجموعة إلى فكرة جانبية.

. إسكات المدمر الذي يحاول إفشال الحصة التثقيفية.

. الحفز على المشاركة ( النقاش ).

. ضبط تدخل المشاركين. "

. التقويم، ويتم عبر تقويم:

• تقويم جميع المراحل السابقة.

• وضع الحلول للمشاكل والصعوبات المكتشفة.

• إجراء الحلول ثم التقويم من جديد.

• تدوين نتائج التقويم للاستفادة منها لاحقا.

• العمل على تصفية الصعوبات بالتقويم التكويني.

تقنيات التنشيط:

2 . تعدد تقنيات التنشيط:

ليس هناك وصفة واحدة لتقنيات التنشيط، فهي عديدة ومتنوعة تتسم كل تقنية بخصائص مختلفة عن الأخرى إلا أن هناك تقنيات معروفة ومشهورة وجاري العمل بها؛ غير أنه يمكن أن نخلق التقنية التي تناسب جماعة القسم الذي نشتغل معه خلقا ينضبط إلى المنهجة والعلمنة ويراعي قدرات ومكتسبات المتعلمين، ويمكن إجراؤه عمليا وميدانيا بمعنى إمكانية تطبيقه مع جماعة القسم.

فتقنيات التنشيط من منطلق تعريفها يمكن إقامتها من حيث كونها مجموع الإجراءات والآليات الموظفة لتنشيط جماعة القسم؛ فهذا المضمون العلمي للتقنية يسمح بالاجتهاد في وضع مجموعة من التقنيات المناسبة لجماعة القسم، ولا يمكن التخوف من ذلك بل يجب اقتحام هذا المجهول ورفع التحدي أمامه. فالجرأة العلمية هي الكفيلة بتطوير منظومتنا التعليمية لا التقليد والركون إلى الساكن والمعتاد من طرقنا البالية التي مازالت تسيطر على فعلنا التربوي التعليمي بكامل تجلياته رغم إدعاء التجديد. فلا جديد في واقع هذه المنظومة، ولا في عمقها الفلسفي والاجتماعي والعلمي والأدائي، وإنما هو التجديد الشكلي في الألوان والأغلفة والكلام الفارغ في عقولنا.

ونحن في هذه الورقة سنتطرق لبعض هذه التقنيات ونحاول تطبيقها بيننا حتى نمسك بها ونجريها مع تلامذتنا لعلنا نخرج من الطرق التقليدية المسيطرة على منظومتنا التربوية بعد أن نعرف لماذا تقنيات التنشيط؟

. لماذا تقنيات التنشيط؟

إن تنشيط جماعة القسم عبر تقسيمها إلى مجموعات معينة وفق التقنية الموظفة يعمل على تجاوز عدة صعوبات ومعوقات منها مثلا:

" . انحباس التواصل: حيث تعين تقنيات العمل في مجموعات كل تلميذ على التعبير عن رأيه عن طريق شخص آخر، إلى أن يتعوذ بتدرج على الاندماج في المجموعة وأخذ زمام المبادرة.

. الضعف في التفاعل الاجتماعي: فتقنيات العمل في مجموعات توفر فضاء تفاعل اجتماعي متنوع يعلم التلاميذ مع الأيام كيف يتصرفون شيئا فشيئا في نزاعاتهم conflis التي تجمع التدافع مع الشدة مع اللعب مع علاقات السيطرة/الاستسلام مع القيادة.

. اهتزاز الثقة بالنفس: حيث يجد كل تلميذ نفسه مضطرا في بعض المواقف إلى أن يشرح بعض التعلمات إلى بعض زملائه أو إلى أن يعبر عنها، مما يعيد له الثقة في إمكانياته.

. فقدان الدافعية والرغبة: فتقنيات العمل في مجموعات توفر وضعيات حيوية dynamiques تسمح بالحركة والتحدث بين الزملاء، وتنظيم الطاولات بطريقة مغايرة، بأخذ المبادرات والقرارات، ولعب الأدوار، وتوزيع المهام.. وهذه الحيوية من شأنها أن تقنع التلاميذ بأنهم الفاعلون الحقيقيون في تعلمهم، فتتولد لديهم الرغبة في التعلم " .

نماذج من تقنيات التنشيط:

بما أننا في التنشيط غالبا ما نعمل مع مجموعات صغرى تنقسم إليها جماعة القسم فلابد من الإشارة إلى الأساسيات التالية التي يتطلبها العمل مع المجموعات:

" . المطلوب الواضح: ولذلك ينبغي التأكد من أنه قد فهم من الجميع، ويحسن تسجيله بما يجعله في متناول كل طرف.

. الابتداء بمرحلة تفكر فردية: تدوم ما بين دقيقة أو خمس دقائق يستجمع فيها كل تلميذ أفكاره وموارده حول القضية المطروحة، ويسجلها في ورقة، ليدمجها بعد ذلك مع مجلوبات زملائه في إطار المجموعة.

. اشتراط أثر مكتوب: يصلح للتلاميذ حتى يراجعوا عملهم، وللأستاذ حتى يتابع سير نشاطهم، إلا إذا كانت أهداف النشاط تقتضي عكس ذلك في حالات العمل على الذاكرة مثلا أو اختبار القدرة على المبادهة أو الارتجال..

. توزيع الوقت على مراحل إنجاز العمل: فالدراسات في هذا المجال تؤكد أنه كلما كانت مدة المهمة محددة وقصيرة كلما كان الانتاج أفضل. بالإضافة إلى أن التلاميذ يستحسنون هذا التوقيت المنضبط، ويعيشونه كتحد.

. إنجاز تحليل جماعي لنتائج كل مجموعة: وذلك من خلال:

• تعليق النتائج.

• إصلاحها عبر التفاعل المتواصل مع التلاميذ.

• تطعيمها بمعطيات إضافية مكملة.

• إثراؤها بمعطيات جديدة، كالقاعدة التي تنظم كل النتائج التي توصل إليها التلاميذ..

وهذه الطريقة في التحليل من شأنها أن تساهم في بناء شخصية التلاميذ لأسباب ثلاثة على الأقل:

• تعطي للقسم صورة واضحة عن إمكانياته.

• تمكن من إعادة تنظيم المعارف التي ولدت في أحضان المجموعة.

• تضمن الأثر الذي يسعى إلى إحداث النشاط في المجموعة.

. التكليف بعمل فردي للمواصلة: يكون في شكل تمارين أو درس إضافي، أو بحث، أو تحرير.. تدعم التعلم المحصل في القسم وتثريه.

## المحاضرة السادسة عشر:

## إستراتيجيات التعلم الحديثة "تعلم ذاتي"

مقدمـة:

شهد النصف الثاني من القرن الماضي ظهور نظام جديد يمكن الطلاب من التعلم بأنفسهم دون مساعدة من معلم معتمدين في ذلك على قدراتهم الذاتية الخاصة. وعلى الرغم من أن الطلاب يتفاوتون في هذه القدرات فيما بينهم كما أنهم يتفاوتون في سرعة ونمو هذه القدرات تبعاً النمائية التي يمرون فيها إلا أنه وجد أن مهارات التعلم قد تختلف وتتنوع من مرحلة إلى مرحلة تبعاً للمؤثرات البيئية التي يتعرضون لها ومقدارها والتفاوت في طريقة استجابة كل منهم لتلك المؤثرات وسرعتها وبالتالي إلى مقدار التعلم الحاصل نتيجة ذلك . والتعلم الذاتي يهدف إلى الاهتمام بالطالب والتركيز عليه في عمليتي التعليم والتعلم وتصميم برامج خاصة له بحيث يترك أمر تقدمه إلى قدراته الفردية وسرعته الذاتية ويتطلب توفير سلسلة من الأهداف السلوكية واقتراح الأنشطة التعلمية التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف نتيجة اكتساب الطالب لخبرات غير مباشرة أو خبرات بديلة . ويتطلب التعلم الذاتي توفير المواد التعليمية ومصادر التعلم التي يحتاجها الطالب.

تعريف التعلم الذاتي:

هو مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم بحيث يندمج المتعلم بمهمات تعليمية تتناسب وحاجاته وقدراته الخاصة ومستوياته المعرفية والعقلية.

مبررات التعلـم الـذاتــي:

إن كثرة الطلاب أعجزت عن قيام المدرسة بمسؤولياتها كما ينبغي كما أن ضعف مستويات المعلمين وخريجي الجامعات العلمي والمسلكي أثار فكرة تعليم الطالب نفسه بنفسه .

بالإضافة إلى أن التربية المعاصرة بدأت في إعفاء المعلم من واجباته الروتينية وحملته مسؤوليات أخرى.

أهداف التعلـم الـذاتـي:

يهدف التعلم الذاتي إلى ما يلي:

-تطويع التعلم وتكييفه للطالب حسب قدراته واستعدادته.

-عرض المعلومات بشكليات مختلفة تتيح للطالب حرية اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث خلفيته للمعرفة السابقة بالموضوع وسرعة تعلمه وأسلوبه في التعلم.

-تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها إلى درجة الإتقان تحت إشراف محدود من المعلم.

مبادئ التعلـم الـذاتـي:

-الخبرة السابقة ضرورية للطالب لبناء خبرات لاحقة.

-تحديد نقاط القوة والضعف لتعزيزها ومعالجتها ليسهل التعلم.

-التغذية الراجعة ذات أثر كبير في تثبيت وفعالية التعلم.

-كل طالب له سرعة تعلم خاصة وفقاً لقدراته الخاصة.

-إتقان التعلم السابق شرط لإتقان التعلم اللاحق.

الأسس العامة للتعليم المبرمج:

-المثير والاستجابة :( Stimulus & response ) حيث تم صياغة المادة التعليمية في صيغة سؤال أو عبارة توجه إلى الطالب وعليه أن يجيب عليها بصورة صحيحة ينتقل بعدها الطالب إلى التعزيز.

-التعزيز : ( Rienforcement ) وذلك من خلال معرفة الطالب الفورية لنتيجة استجابته لتشجيعه للانتقال إلى الخطوة التالية بحماس شديد.

-قدرات الطالب الخاصة : ( Personal Capabilities ) وفيه يسير الطالب وفق سرعته في عملية التعلم حيث لا يحدد مدة زمنية ثابتة لدراسة وفهم البرنامج لأنها تختلف من طالب إلى آخر تبعاً للفروق الفردية.

-التقويم الذاتي : ( Self Assessment ) حيث يقوم كل طالب نفسه بنفسه خلال تعرفه بأخطائه التي وقع فيها ويعلم أن مدى تعلمه مشروط باستجابته للمثير المعروف عليه دون مقارنه أو أنه بزملائه.

إجراءات إعداد البرنامج في التعليم المبرمج:

-تحديد الموضوع الدراسي وأهدافه العامة والسلوكية.

-تحديد خصائص الطلاب من حيث خبراتهم السابقة وحاجاتهم التعليمية واستعداداتهم.

-تحليل خصائص المادة التعليمية إلى عناصرها الفرعية ثم إلى أفكارها الرئيسية وأفكارها الثانوية حتى أصغر جزء يكون في المادة العملية لموضوع الدرس.

-ترتيب السلوكيات في صورة تسلسلية تؤدي إلى تحقيق الهدف السلوكي.

-إعداد الأنشطة المساعدة التي يرجع إليها الطالب قبل وأثناء دراسة الأداة مثل قراءة مفردات الدرس أو مشاهدة فيلم تصويري له أو تسجيل صوتي.

-تحديد نوع البرمجة المستخدمة ثم كتابة الإطارات التي تتناسب مع نوع البرمجة.

-تجريب البرنامج على عينة من الطلاب للتأكد من دقة صياغة العبارات وترتيب الخطوات.

- -إعداد البرنامج في صورته النهائية.

- -إعداد الاختبارات التعليمية التي يمر بها الطالب قبل دراسته للبرنامج والاختبارات البعدية التي يتم تقييم تحصيل الطالب النهائي فيه ابعد دراسته للبرنامج.

- -كتابة الإطارات التي تشمل المادة العلمية ، المثير ، الاستجابة ، والتعزيز.

-

التعليم والتعلم باستخدام الحاسوب:

وهي عبارة عن برامج في مجالات التعلم يمكن من خلالها تقديم المعلومات وتخزينها ثم يعمل الطالب على قراءتها وفهمها ويجيب على الأسئلة بنفسه . إلا أن تكاليف هذه البرامج وإغفالها لعنصر التفاعل البشري أدى إلى التقليل من أهميتها . وهي على عدة أنواع أهمها:

-التمرين والممارسة : ( Drill and Practise ) وهو يقدم للطالب سلسلة من الأمثلة للتطبيق على افتراض أن الطالب سبق أن قرأ الدرس وفهم قاعدته . وتعزز كل إجابة ينتهي منها الطالب أما بالصح أو بالخطأ وهو تعلم لإشتمال حصول الطالب على الخبرة المربية.

-البرامج التعليمية : ( Tutasial Programmes ) وذلك بتقديم المعلومات في وحدات صغيرة يتبع كل وحدة سؤالاً خاص ثم يقوم الحاسوب بتحليل استجابة المتعلم ويقارنها بالاجابة الصحيحة وهو تعليم لإحتوائه على معلومات ومعارف جديدة تقدم للطالب.

-برامج الألعاب :( Gaming Programmes ) والتي قد تكون تعليمية أو ترفيهية . فإن كانت تعليمية فهي ذات واقعية قوية ويمكن استخدامها في مجال التدريب الإداري .

-برامج المحاكاة ( Simulation Programmes ) وهي توفر للمتعلم موقفاً شبيها لما يواجهه في الحياة العامة وتدريباً حقيقياً دون التعرض لأخطار أو أعباء مالية.

-برامج حل المشكلات : ( Problem Salving Programmes ) وهي على نوعين مشكلة يكتبها الطالب يكتب بعدها حلة للمشكلة على الحاسوب . ثم يقدم له الحاسوب التغذية الراجعة إما بصحة الحل أو بخطئه . أما النوع الآخر فهو أن يقوم الحاسوب بطرح المشكلة وتكون وظيفة الطالب بمعالجتها بطرح الحل أو مجموعة من الحلول.

الفيديو المتفاعل: ( Interactive Video )

وهو من أحدث أدوات التعلم الذاتي والذي تم فيه دمج الحاسوب والفيديو في تقنية حديثة لتسجيل دروس تعليمية على شريط فيديو ويكون جهاز الفيديو موصولاً بالحاسوب الذي يعمل على ضبط حركة الفيديو ويتطلب من الطالب استجابة عن طريق لوحة مفاتيح كما يسمح له بالاشتراك بفاعلية فيما يقدمه الفيديو من دروس تعليمية تتناسب وقدرات الطالب ومستواه المعرفي ويمكن للفيديو المتفاعل التشعب اعتماداً على استجابة الطالب وإعطاء دروس علاجية بدلاً من العودة إلى المعلومات الأصلية وعند إقفال الطالب الدرس يتفرع الفيديو المتفاعل إلى دروس جديدة أكثر تقدماً ؟

نظام الإشراف السمعي : ( Audio Tutorial System )

وهي دروس وموضوعات يتم تسجيلها سمعياً ثم تدار إما في حلقة دراسية في مركز مصادر التعلم أو يستمع إليها الطالب ويناقشها مع زملائه والمعلم وتوضع أنشطة الدراسة بشكل متسلسل كما تعرض الأهداف على الطلاب من خلال ورقة مكتوبة.

التعلم الموصوف: ( Indiridually Presoibed Instrnction )

ويتلخص في إعطاء الطلاب اختبار مستوى قبلي للتعرف على مستواهم التحصيلي ثم يوفر لكل طالب الوحدة المناسبة للتعلم حسب قدراته يقوم بدراستها ثم يعطى له اختبار بعدي بد إتمام دراسته الوحدة للتعرف على مدى التقدم الذي أحرزه.

الحقائب التعليمية: ( Instructional Pacleages )

وهو نظام تعليمي متكامل مصمم بطريقة منهجية تساعد الطلاب على التعلم الفعال ويشمل مجموعة من المواد التعليمية المترابطة ذات الأهداف المتعددة بحيث يتفاعل معها الطالب معتمداً على نفسه وحسب

سرعته الخاصة بإشراف المعلم أو من الدليل الملحق بها . ومن خصائصها أنها تركز على الأهداف وتراعي الفروق الفردية وتتشعب فيها المسارات . فكل طالب يحدد مساره حسب سرعته الخاصة . كما أنها ذات أنشطة ووسائل متعددة . والحقيبة التعليمية تكون من مقدمة عامة تصف محتوى الحقيبة والغرض منها وأهميتها للطالب . ثم الأهداف التعليمية التي تكون محددة وواضحة . ثم تصاغ الأنشطة التعليمية والمواد المساعدة . ثم تبنى عليها أدوات القياس والتقويم والعلاج لضعيفي التحصيل . كما يجب أن يصحب الحقيبة التعليمية دليلاً للطالب يوضح له أسلوب دراست البرنامج التعليمي وقد يكون مسجلاً على شريط سمعي.

المجمعات التعليمية: ( Modulas Instrectioln )

وهو وحدة من المادة التعليمية يرتكز على زيادة مشاركة الطالب ويتضمن نشاطات تعليمية متنوعة تمكن الطالب من تحقيق أهداف محددة للمادة التعليمية إلى درجة الإتقان.

التعلم الاستقصائي: ( Investigating Heasring)

وهو نوع من التعلم الذاتي يقوم على فكرة البحث العلمي في تزويد الطالب بمهارات ومصطلحات الاستقصاء العلمي نتيجة وجود واقعية تساؤل طبيعية . حيث يتعرض فيه الطالب لوضع مشكل يستثير دهشته ورغبته في المعرفة ثم يجري حوار مفتوح مع المعلم حول طبيعة الظاهرة الذي يتخذ شكل أسئلة محددة يطرحها الطالب على المعلم وإجابات محددة يدلي بها المعلم ذاته الذي يوجه الحوار على نحو يسهل على الطالب إنتاج الحقائق والمفاهيم.

وللتعلم الاستقصائي شروط ومواصفات من أهمها:

-أن الظاهرة يجب أن تكون غامضة لتثير اهتمامات الطلاب وتدفعهم إلى البحث عن تعليل أو تفسير

لأسباب حدوثها وتكون من الأهمية لهم في حياتهم.

-أن تكون أسئلة الطلاب من النوع الذي يمكن أن يجيب عنه المعلم بكلمة " نعم "أو" لا " وأن يدور الحوار التعليمي على نحو يمكن الطلاب من تحديد حقائق الظاهرة موضوع البحث وشروطها.

-أما مراحل التعلم الاستقصائي فتبدأ بعرض المعلم للمشكلة أو الظاهرة موضوع البحث يبين فيها إجراءات الاستقصاء الواجب اتباعها في البحث عن حل لهذا الوضع بتحديد الأهداف ثم صياغة الأسئلة . والمشكلات يجب أن تتناسب مع مستوى الطلاب وخصائصهم . كما يستحسن التعرض لموضوعات غير منطقية تتعارض مع أفكار الطلاب التقليدية لضمان استثارة عملية التساؤل لديهم . ثم تبدأ مرحلة جمع المعلومات بعد ذلك حول الظاهرة أما في الكتب والمصادر المقرؤة أو المسموعة أو المرئية . كما يمكن عمل التجارب التي تهدف إلى معالجة الشيء موضع البحث المبنية على فرضية معينة . وفي مرحلة التجريب يتم اختبار تلك الفروض بشكل أدق وأعمق ينتهي إلى تغيير وتعديل يمكن الطلاب من تكوين أفكار أو مبادئ جديدة يتم تفسيرها في خطوة نهائية لهذا التعلم حيث تأخذ هذه التفسيرات نمط النظرية العلمية . وهو ما يسمى بالمتقرحات والتوصيات بناء على نتائج جمع المعلومات أو التجريب . وجوهر التعلم الاستقصائي يكمن في قدرة المعلم على بناء أوضاع تعليمية تعلميه مشكلة وتحويل مضمون المنهج الدراسي إلى " مشكلات " تستثير اهتمام الطلاب ورغبتهم الطبيعية في البحث والاستقصاء عن المعرفة . والتعلم الاستقصائي يعزز استراتيجيات البحث العلمي من ملاحظة وجمع معلومات ومهارات خاصة بالاطلاع والقراءة المركزة وتنظيم المعلومات وتحديد المتغيرات وضبطها وصياغة الفروض ثم اختبارها وتفسير النتائج وتعليلها ووضع النظريات . كما يعزز هذا النوع من التعلم القيم والاتجاهات الخاصة بالتفكير العلمي الإبداعي . ويمكن أن يستخدم مع جميع الفئات العمريه في جميع مراحل التعليم العام والعالي حسب صعوبة المشكلة وسهولتها وخصائص الطلاب في كل مرحلة التي يحددها المعلم.

طريقة التدريس وأسلوب التعلم:

-يقوم المشرف التربوي المختص بعرض سريع لنشأة حركة التعلم الذاتي ثم يعرض تعريف التعلم الذاتي على " الشفافية " أو " القرص المرن " المرفق.

-يناقش هذا التعريف من حيث مفهومه ثم يتطرق إلى أهداف التعلم الذاتي التي صيغت في البند رقم 2 ) ) .

-يشرح المشرف التربوي مبادئ التعلم الذاتي على الشفافية ( البوربوينت ) ويوجد الصلة التربوية للتعلم الذاتي مع مبادئه النفسية.

-يبدأ المشرف التربوي فيما بعد بعرض لأشكال وأنواع التعلم الذاتي فيبدأ بشرح " التعليم المبرمج " " التعليم باستخدام الحاسوب "،" الفيديو المتفاعل" ، "نظام الإشراف السمعي " " التعلم الموصوف " " الحقائب التعليمية "، المجمعات التعليمية " ، "والتعلم الاستقصائي. "

أساليب القياس والتقويم:

طرح الأسئلة التالية من قبل المشرف التربوي على المتدربين لمعرفة متى استيعابهم لطريقة التعلم الذاتي . وتكون الإجابة تحريرية.

-كيف نشأت حركة التعلم الذاتي ؟

-ما أهم المبادئ النفسية التي تقوم عليها التعلم الذاتي ؟

-ما هي أشكال التعلم الذاتي ؟

-عرف التعليم المبرمج ؟ وبين أنواعه ؟ وخصائص كل نوع ؟

-ما هي مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية ؟

-يعد " الفيديو المتفاعل " أحدث أنواع التعلم الذاتي . "علل هذه العبارة ؟

-ما هي مجالات استخدام الفيديو المتفاعل ؟

-متى بدأت فكرة نظام الإشراف السمعي ؟ وما أهم ما يميز هذا النظام ؟

-عدد بعضاً من معالم " نظام الإشراف السمعي " كطريقة للتعلم الذاتي ؟

-ما هو المفهوم العلمي للتعلم الموصوف للفرد ؟ وما هي أهم الملامح المميزة لهذه الطريقة؟

-عرف الحقائب التعليمية وبين خصائصها ؟

-عدد مكونات الحقيبة التعليمية ؟

-وضح الفلسفة الكامنة وراء المجمعات التعليمية ؟ وبين أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الحقائب التعليمية ؟

-التعلم الاستقصائي يقوم على فكرة البحث العلمي . أشرح هذه العبارة موضحاً شروط هذا النوع من التعلم الذاتي وأهم مراحله ؟

## المحاضرة السابعة عشر

## دور المعلم في عملية التدريس

اختلفت أدوار المعلم بعد أن خرج من الدور التقليدي أي دور الملقن والمرسل للمعلومة والمعارف، إلى دور أوسع فائدة في عملية التدريس حيث انتقل كل دور من هذه الأدوار من هيئة الأسلوب، أو الأسلوب الذي يتبعه المعلم أو الاستراتيجية المتبعة أو الإجراءات المتبعة لإنجاز العملية.

ما هي أدوار المعلم في عملية التدريس؟

**.1دور المعلم كناقل معرفة:**

لم يَعُد المدرس موصلاً وملقناً للمعلومات والمهارات للطلاب، بل أصبح دور المعلم في هذا المجال معاون للطلاب في عملية التدريس، آخذين بإرشادات وتوجيه معلمهم المناسب والمميز الذي يعرف اهمية الأساليب التقنية وتكنولوجيا التدريس، ويمتلك القدرات والمهارات الهادفة في مساعدة الطلاب على استخدام المعرفة في نواحي الحياة المتنوعة، وقدرة المعلم على كتابة الأهداف الدراسية والتربوية والعمل على إنجازها أثناء الدرس، لذلك إنَّ المعلم في هذا المجال يحتاج إلى التقدم والتحديث باستمرار من أجل إنجاز الأهداف التعليمية التعلمية.

**.2دور المعلم في رعاية النمو الشامل للمتعلم :**

المتعلم محور العملية التعليمية وتهدف هذه العملية الى النمو الشامل للمتعلم روحياً وذهنياً ومعرفياً وعاطفياً، إنَّ المعلم قائد العملية التربوية ومسؤول عن إنجاز هذه الأهداف السلوكية أثناء عمله التربوي الإيجابي، ويجب أن يملك المعلم علاقات إنسانية طيبة مع الطلاب والمجتمع المدرسي ليحقق إيجابيات هذا الدور.

**.3دور المعلم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم:**

يجب على المدرس أن يبحث عن النمو المهني والتقدم والتجديد في الاطلاع على خبرات والتجارب المهمة والحديثة، ويتطلب منه أن يعرف الأساليب والتقنيات الحديثة لينقل الخبرات المتقدمة إلى طلابه، وأن يكون عصرياً في استخدام تكنولوجيا التعلم والتعليم المبرمج والأجهزة الإلكترونية.

**.4دور المعلم في مسؤولية الانضباط وحفظ النظام:**

يعتبر المعلم مساعداً لتحقيق تصرف اجتماعي إيجابي عند الطلاب، أساسه الانضباط والنظام، ولا يأتي ذلك باستخدام أسلوب الأمر أو التسلط بل من خلال استخدام الأسلوب الديمقراطي من أجل رعاية الطلاب، ومساهمتهم في قرارات حفظ النظام والانضباط ضمن مقدرتهم وإمكانياتهم.

**.5دور المعلم كمسؤول عن مستوى تحصيل الطلاب وتقويمه:**

إنَّ مستوى التحصيل الجيّد في المجالات التربوية المختلفة يعتبر هدفاً سامياً يسعى المعلم الناجح لتحقيقه، مستخدماً جميع الأساليب المتقدمة وتكنولوجيا التعليم في رعاية مستوى طلابه التحصيلي، ويجب أن يكون المعلم حاكماً نزيهاً وقاضياً عادلاً في تقويمه لمستوى طلابه.

**.6دور المعلم كمرشد نفسي:**

إنَّ قيام المعلم بدور إرشادي للطلبة هو في غاية الصعوبة، حيث يكون ملاحظاً دقيقاً للتصرف الإنساني، ويجب أن يستجيب بشكل إيجابي في حالة إعاقة انفعالات الطالب لتعلمه، ويجب على المعلم أن يعرف الوقت المناسب لتحويل الطالب إلى الموجه النفسي من أجل المساعدة.

**.7دور المعلم كنموذج:**

يعتبر المعلم بجميع أفعاله داخل أو خارج الغرفة الصفية نموذجاً للمتعلم، ويستخدم المدرسون النمذجة بصورة مقصودة.

**.8دور المعلم كعضو في مهنته :**

يجب على المعلم الانتماء والالتزام بالمهنة التي يعمل بها من خلال انظمامه إلى نقابتها، ويحافظ على

أخلاقها وسمعتها، ويعمل على نمو وتطور نفسه من خلال جمعيات واتحادات المعلمين ونقاباتهم؛ لأنَّ المؤسسات تقوم بتطوير وتجديد منتسبيها من المعلمين من خلال الاجتماعات والمحاضرات والنشرات.

**.9دور المعلم كعضو في المجتمع:**

إن المعلم هو ناقل لثقافة المجتمع، من خلال مساهمته في خدمة المجتمع في جميع احتفالاته الدينية والوطنية والقومية وفعالياته الاجتماعية، من خلال مجالس الآباء والمدرسين والالتحاق بالجمعيات الخيرية الجاهدة والهادفة لخدمة المجتمع ومن خلال التعاون مع المؤسسات التربوية والمعنيين الآخرين في المجتمع.

**دوار المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:**

تؤكد معظم نتائج الداسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعلمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعلمية، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب الخفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يخفزون للتعلم داخلياً، ويرى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية الداخلية منها )الترتوري والقضاه، 2006:(

أ .الإنجاز باعتباره دافعاً: يعتقد أصحاب هذا الرأي أن انجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعلمي، فعلى سبيل المثال، فإن التلميذ الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمة تعليمية يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى.

وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار التلميذ بالنجاح، وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.

ب .القدرة باعتبارها دافعاً: يعتقد أصحاب هذا الرأي أن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمال، في مجتمعه وبيئته، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار،

ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح، تزداد ثقته بقدراته وذاته، وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة، فالرضا الذاتي الناتج عن النجاح الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ، ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد، وهكذا... وهذا يتطلب من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه، ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدراتهم الحقيقية، وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم، ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

ت .الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم: لقد وضع ماسلو الحاجة إلى تحقيق الذات في سلم الحاجات الإنسانية، فهو يرى أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته. ويعتبرها قوة دافعية إيجابية داخلية توجه سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتوكيد ذاته، من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي، وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز. أما أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى التلاميذ، فإنها تأخذ أشكالاً مختلفة منها: التشجيع، استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة، من مثل الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى، أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ سواء كانت لفظية أم غير لفظية أم باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة، أم عن طريق تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه. بالإضافة إلى أن توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي تمثل عوامل هامة في إثارة الدافعية.

ما هي المهمات الملقاة على المعلم لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم الفعّال؟

أهمية توضيح المعلم سبب الثواب أو المكافأة وأن يربطها بالاستجابة.

أهمية تنويع المعلم في أساليب الثواب.

أن يتناسب الثواب مع نوعية السلوك، فلا يجوز أن يعطي المعلم لسلوكاً عادياً ثواباً ممتازاً وأن يعطي في الوقت ذاته الثواب نفسه لسلوك متميز.

أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب.

أن لا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة، بل يجب أن يكون فيها تعليماً وتهذيباً.

التركيز على الربط بين الجهد والإنجاز.

استثارة اهتمامات الطلبة وتوجيهها.

استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح.

تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها.

توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق.

أعط اهتماماً للطلبة الذين يشعرون بأنهم لا ينتمون، وتدخل في أمورهم بشكل بناء.

كن واعياً لتأثير التعزيز على الدافعية ومعرفة مع أي الطلبة يعمل التعزيز بشكل أفضل ومتى؟

ومن هنا فإن معرفة المعلم وقدرته على استثارة دافعية الطلاب الداخلية والخارجية، كحد يضمن تفاعلاً أكثر بين المعلم والطالب، وبين المعلم والمادة، والطالب وزميله والطالب، والمكان، من هنا نلاحظ أن المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يسوده تفاعلاً لفظياً وغير لفظي وكذلك استثارة الدافعية، تؤدي إلى نسبة تعلم عالية وتعلم حقيقي داخل غرفة الصف (القضاه والترتوري، .(2007

## المحاضرة الثامنة عشر

## التعليم الفعّال وتعزيز الدوافع والحاجات

تشير نظريات الدوافع إلى أن الطفل يولد ولديه دافع طبيعي للتعلم، وبذلك يكون دور المدرسة هو تعزيز وتقوية هذا الدافع الطبيعي وتوظيفه في توفير دافعية عالية للتعلم المدرسي. ومن أكثر العوامل المساعدة على توفير الدافعية للتعلم الاهتمام بتلبية حاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية. وفيما يلي عرض موجز لهذه الحاجات:

.1الحاجات العقلية:

ومن أبرز هذه الحاجات ما يلي :

–الحاجة إلى الإثارة: وتظهر في رغبة الطفل واندفاعه للتعرف على أشياء وأحداث جديدة وغير مألوفة .

–الحاجة إلى فهم البيئة التي تحيط به: وتظهر في رغبة الطفل في الاستفسار والرغبة في الحصول على تفسيرات لما يحيط به من الظواهر .

–الحاجة إلى التحصيل :وترتبط بالحاجة للحصول على الاحترام والتقدير، حيث أن الناس يقدرون الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في التحصيل، وتتمثل هذه الحاجة في رغبة التلميذ في الحصول على درجات عالية في الامتحانات وقيامه بواجباته المنزلية بجد واجتهاد، ولذلك نجد أن هؤلاء التلاميذ يركزون على المعلومات التي تزودهم بمعلومات سريعة عن طبيعة المشكلة التي يدرسونها وطرق معالجة الامتحانات.(Hanson,1985)

-2الحاجات النفسية والاجتماعية، ومن أبرز هذه الحاجات:

أ -الحاجة إلى الانتماء:

وتظهر في رغبة الطفل في أن يكون عضوا في جماعة، ويحرص على إبقاء علاقات حميمة مع

أعضائها، كأن يكون أحد أعضاء فريق كرة قدم أو عضو في نادي أو جماعة من أقرانه أو أن ينتمي إلى أسرة معينة.

ب -الحاجة إلى المديح:

وتظهر رغبته في نيل المديح والثناء والاعتراف بقدراته وذكائه وتفوقه وإخلاصه في العمل وبقدرته على تقديم العون والمساعدة للآخرين.

ج -الحاجة إلى الاستقلال:

وتظهر في رغبته في إظهار قدرته على الاعتماد على نفسه في القيام بالمهمات التي توكل إليه أو القيام بمهمات الأكبر منه سناً.(Hanson,1985)

د- الحاجة إلى السيطرة:

وتظهر في رغبة الطفل بالتأثير على الآخرين وإخضاعهم لإرادته، ومن الجدير بالذكر أن هذه الحاجات لا تكون واحدة عند جميع التلاميذ وإنما تتفاوت تبعاً لتفاوت استعدادهم وقدراتهم ومستويات أسرهم الاقتصادية والثقافية. وعلى المعلم أن يسعى إلى تلبية هذه الحاجات ضمن ما يستطيع وما تتوفر لديه من إمكانات وذلك من خلال توفير الجو الصفي المشجع الذي يشعر فيه الطفل أنه عضو فاعل فيه وله كيانه، ومنحه الثقة بنفسه وأفكاره، واحترام شخصيته وتعزيز إنجازاته، والتقليل من مقارنته مع زملائه، وإعطائه فرصة للمشاركة في نشاطات الصف العملية والتنظيمية مما يسهل عملية إدارة الصف ويؤدي إلى تعلم جيد (خليل وآخرون،1996.(

مهمات المعلم في ضوء الإدارة الصفية الفعّالة التي تؤدي إلى تعلم نشط

| | | |
|---|---|---|
| **توفير المناخ العاطفي والاجتماعي**<br>–التفاعل اللفظي<br>–إثارة الدافعية | | **حفظ النظام الصفي**<br>–التعامل مع مشكلات الطلبة<br>–الانضباط الصفي |
| **المعلم كنموذج**<br>**المعلم كمصدر للأسئلة** | **إدارة صفية فعالة II_ تعلم فعال ونشط** | **ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم**<br>–التغذية الراجعة<br>–التقويم التربوي |
| **توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها :**<br>–التخطيط الفعّال للدرس .<br>–تحديد الأهداف المنشودة | | **التنظيم داخل الصفوف**<br>–تنظيم البيئة الفيزيقية<br>–تنظيم الوقت بكل فعالية. |

توفير الخبرات التعليمية وتنظيميها ضمن التعليم الفعّال

إن المعلم هو الذي يوفر الخبرات التعليمية للطلاب وهو الذي يعمل على تنظيمها بشكل يستطيع الطلاب من خلاله أن يتعلموا تلك الخبرات بشكل سهل وفعال ولكن كيف يتمكن المعلم من توفير هذه الخبرات التي يمتلكها بشكل جيد في ظل الإدارة الصفية بحيث تؤدي إلى أكبر نسبة تعلم.

يمكن للمعلم أن يتبع طريقتين لأجل ذلك:

أولاً: التخطيط الفعّال للدرس.

ثانياً: وضع الأهداف التعليمية .

أولاً– التخطيط الفعّال للدرس:

الأهداف المنشودة:

أن يتعرف المعلم على أهمية التخطيط الفعّال في الإدارة الصفية والتعلم الفعّال.

أن يتعرف المعلم على الأساليب والإجراءات التعلمية في التخطيط الفعّال للدرس.

أن يطبق المعلم الخطة للتخطيط الفعّال.

إن التخطيط للدرس يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل، وإنه عملية عقلية ومنظمة وهادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية، والتخطيط للتدريس يعني الإعداد بموقف سيواجهه المعلم، وبالتالي فإن عملية التخطيط تتطلب رؤية واستبصار ذكيين من قبل المعلم.

| | **مستويات** |
|---|---|
| تحليل محتوى المنهاج للمادة المقررة، تحديد قائمة الأهداف العامة والخاصة للمادة لكل الفصول الدراسية، إعداد جدول زمني | التخطيط السنوي أو الفصلي |
| وضع خطة متكاملة لكل وحدة دراسية، الوقت لكل وحدة منسجماً مع الفصل الدراسي أو السنة الدراسية | التخطيط للوحدة الدراسية والتعليمية |
| أهداف تعليمية يمكن تحقيقها في حصة دراسية، خبرات ونشاطات محددة بالفترة الزمنية للتنفيذ، أساليب تقويم. | التخطيط للتدريس اليومي |

ومن هنا فإن هناك مهمات تقع على المعلم وعليه ممارستها في مجال اختيار وتحديد الأساليب والإجراءات التعليمية، وعلى المعلم أن تكون له أهداف تعليمية واضحة ومحددة تكون الموجهة له في علمية التخطيط.

إذاً التخطيط للتدريس يعتبر بمثابة مشروع يقوم ببنائه المعلم وهو على شكل مخطط معماري لإيصال أبنية معرفية لدى التلاميذ، لذلك فإن عملية التخطيط تعتبر ذات أهمية للمعلم والتلميذ (قطامي، 1998.(

مهمات المعلم في ضوء التخطيط للدرس:

تحديد حاجات المتعلمين في ضوء خصائصهم وخبراتهم.

تحليل محتوى التعلم إلى مكوناته الرئيسية.

الاشتقاق من الأهداف العامة أهدافاً خاصة بالمادة موضوع المستهدف.

تحديد المتطلبات السابقة ذات الصلة بالأهداف التعليمية الخاصة.

تحديد المواد السمعية والبصرية المناسبة والموارد التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف.

اختيار الاستراتيجيات وطرق التعليم والتعلم اللازمة لتحقيق الأهداف.

تحديد طرق وأدوات التقويم اللازمة لقياس التعلم والتأكد من تحقيق الأهداف.

مشاركة التلاميذ في التخطيط للدرس (قدر الإمكان) حيث يسهم في إثارة الدافعية لديهم ورغبتهم في التعلم.

أن يسجل المعلم ملاحظاته في مكان مخصص في الخطة.

ثانياً– الأهداف التعليمية:

الأهداف المنشودة:

أن يتعرف المعلم على عناصر الهدف السلوكي.

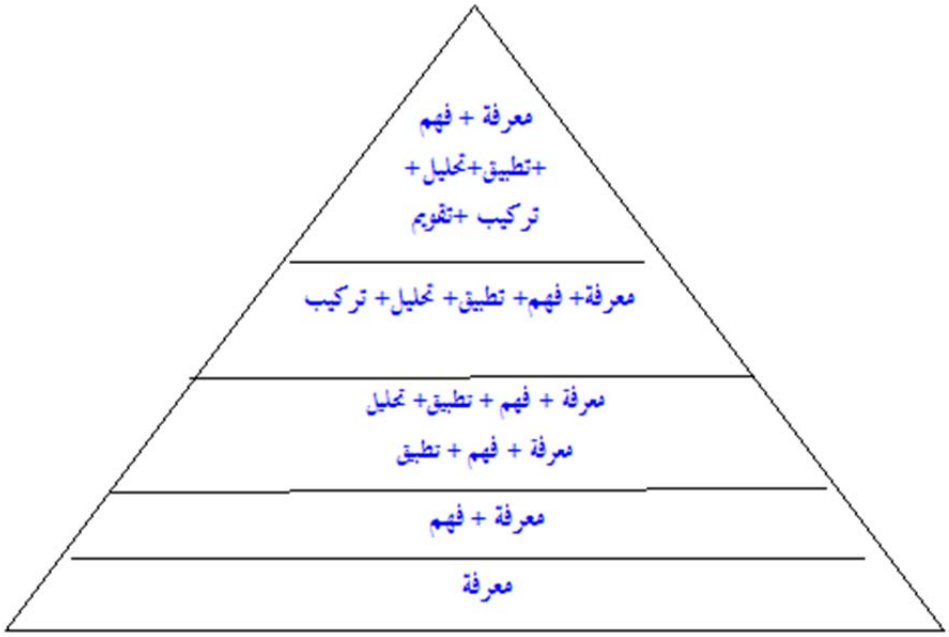
أن يتعرف المعلم على أهمية وضع الأهداف في تحسين رفع نسبة التعليم.

أن يطبق المعلم أسلوب وضع الأهداف قبل البدء بتدريس أي وحدة.

إن للأهداف ركناً أساسياً في عملية التعلم، والتعليم وخاصة في عملية التخطيط للدرس بما فيها من وسائل تعليمية وطرق تدرس وأنشطة وأساليب تقويم.

الهدف التدريسي المقبول هو الذي يصاغ بدلالة التغيير في سلوك التلميذ وبطريقة تسمح بقياس هذه الأهداف.

والهرم الذي أمامنا يمثل مستويات الأهداف المعرفية حسب ما وضعها (هربرت) وهي مرتبة من الأسفل إلى الأعلى.




مهمات المعلم في هذا المجال:

أن يحدد الأهداف التعليمية الخاصة من الأهداف التعليمية العامة في ضوء متطلبات المنهاج.

يحدد الأهداف التعليمية على هيئة نتاجات سلوكية متوقعة من المتعلمين في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم الخاصة (بحيث تعكس حاجات الطلاب النمائية والتعلمية وتكون على هيئة سلوك قابل للملاحظة والتقويم بالوسائل والأدوات المتاحة.

تحديد الظروف التي يتم من خلالها تحقيق الهدف، بحيث يوضح ما يمكن توفيره من مراجع وأدوات.

تحديد معايير الأداء المقبول حيث يحدد مستوى الجودة الذي يتصف به الهدف، ويعتبر وسيلة لتحديد نجاح البرنامج التعليمي.

# المحاضرة التاسعة عشر

## مواصفات **التعليم** الفعّال

كثيراً ما يتحدث المربون عن التعليم الفعّال! فهل هناك شروط معينة أو مواصفات محددة للتعليم الفعّال؟ هل هناك قواعد يتفق عليها المربون تحدد شروط التعليم الفعّال ومواصفاته؟ فلو قلنا مثلاً أن التعليم الجيد هو الذي يبنى على تخطيط جيد فهل هذا يعنى أن مجرد توافر التخطيط الجيد يقودنا إلى تعليم جيد بالضرورة؟ أو قلنا إن التعليم الجيّد يتطلب معلماً يتقن المادة الدراسية! فهل هذا يعني أن اتقان هذه المادة سيعكس بالضرورة تعليماً نشطاً أو تعليماً فعالاً؟

إن هذه الصعوبات قادت المربّين إلى الحديث عن إطار للتعليم الفعّال، باعتبار أن الحديث عن التعليم الفعّال يبسط المشكلة كثيراً ويحصر التعليم في بنية معينة أو محددة. فالحديث عن التعليم الفعّال إذن، يفترض بساطة الموقف التعليمي وتسطّحه شكليته أكثر مما يفترض غنى هذا الموقف وتعقّده وتنوعه. وهذا يعني أن التعليم الفعّال في موقف ما قد لا يكون كذلك في موقف آخر. فالحديث عن التعليم الفعّال هو حديث جزئي يرتبط بموقف معين: بمعلم معين، بطلبة معينين، بظروف معينة، وهذا ما يفسر وجود أنماط عديدة من هذا النوع من التعليم وليس نمطاً واحداً!! فلنستعرض الآن بعض الأطر التي وضعها عدد من المربين للتعليم الجيد أو التعليم الفعّال في ضوء الأدوار المتغيرة للمعلم.

لقد حدد رذر فورد خصائص وشروط التعليم الفعّال بما يلي :

- استخدام المرونة في طرق التدريس .
- ملاحظة العالم من وجهة نظر المتعلم .
- تقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم .
- استخدام التجريب .

-إتقان مهارة إثارة الأسئلة .

-معرفة المادة الدراسية بشكل متقن .

-إظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم .

-إتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين.

القواعد التي يتوجب على المعلم الفعّال الالتزام بها

إن من أهم القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق تعليماً فعالاًً للطلبة ما يلي:

أن يكون منضبطاً في مواعيده وتوقيته: فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الفصل حضوره متأخراً عن بدء الدرس، بينما التلاميذ يتوافدون على الفصل. وعندما يضبط المعلم موعد حضوره للفصل ويعد للدرس مقدماً قبل حضور التلاميذ، فإنه يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الفصل. كما أن ضبط الميعاد في نهاية الدرس لا يقل أهمية عن بدايته. فمن أسوأ الأمور ألا ينهي المعلم درسه بطريقة طبيعية في نهاية الموعد المحدد، أو يشغل التلاميذ بالعمل بعد إنتهاء الموعد مما يعطلهم عن موعد بدء الدرس التالي. ومثل هذا السلوك من جانب المعلم يظهره بمظهر المهمل غير المنظم أمام التلاميذ، ويضيع عليهم وعلى نفسه فرصة تلخيص النقاط الرئيسية في الدرس. وهو ما يعتبر على جانب كبير من الأهمية للتلاميذ ولنجاح المعلم. كما أن تسرع المعلم في اللحظة الأخيرة في جمع أوراقه ومتعلقاته استعداداً لمغادرة الفصل قد يظهره بمظهر المرتبك مما قد يثير ضحك التلاميذ. ويكون مركز المعلم ضعيفاً عندما يطالب تلاميذه بأن يحرصوا على الانضباط في المواعيد بينما هو نفسه يعطيهم أسوأ الأمثلة على ذلك... ففاقد الشيء لا يعطيه (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦.(

أن يكون مستعداً جيداً: فمن الأمور المهمة للمعلم جودة إعداد درسه والتخطيط له مسبقاً، والتأكد من توفر كل الأدوات والإمكانيات والأجهزة السمعية أو البصرية التي سيستخدمها في الدرس، وكذلك المواد

الاستهلاكية من طباشير وأوراق أو صمغ أو مقصات أو مواد كيمائية.. والتأكد من أن التوصيلات الكهربائية سليمة إذا كان سيستخدم أجهزة كهربائية في الدروس العملية.

أن يجيد استخدام صوته: لأن صوت المعلم هو أداته ووسيلته الرئيسية في الاتصال بينه وبين التلاميذ. وهو وسيلته في تعليم التلاميذ ومساعدتهم على التعلم. ومن الضروري إذن أن يجيد المعلم استخدام هذه الوسيلة من حيث الوضوح ونغمة الصوت، وطريقة التعبير. إن أحد الأشياء التي يستطيع المعلم أن يمتع بها التلاميذ إجادته لاستخدام صوته بحيث يكون حسن الوقع على آذان التلاميذ، ويحمل إليهم من ألوان التعبير عن الأحاسيس والانفعالات والمشاعر ما يحملهم على الاستجابة له. إن المعلم في هذا شأنه شأن الممثل على المسرح يجب أن يحسن طريقة الإلقاء. ويستطيع أي معلم أن يدرب نفسه على ذلك باستخدام شريط تسجيل يسحل عليه صوته ويعدل فيه حتى يجيد ويحسن الإلقاء. فالمعلمة التي تقرأ قصة للأطفال، والمعلم الذي يقرأ شعراً أو نصاً أدبياً أو حواراً معيناً يكون موفقاً في قراءته بمقدار ما يكمن التلاميذ من متابعة قراءته بوضوح ونقل ما فيه من مشاعر وأحاسيس وانفعالات وتعابير.

أن يكون واعياً منتبهاً بما يحدث في الفصل :فالمدرس الجيد هو الذي يعطي انطباعاً لتلاميذه بأنه يرى بظهره، وأن له عينين في مؤخرة رأسه. فهو يراقب الفصل بعينه بنظرة عابرة شاملة، وقد يتحرك بين الصفوف ويستخدم لغة الإشارة ولغة العيون.

أن يتفهم ما يحدث في الفصل: فمن المهم للمعلم أن يتوصل إلى فهم الأسباب وراء سلوك التلاميذ في الفصل. وفي ضوء فهمه لهذا، يمكنه أن يتصرف وأن يستخدم الأسلوب المناسب للتعامل معه.

أن يوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل: وهذا يعني ألا يقصر اهتمامه على بعض التلاميذ دون البعض الآخر. وقد أثبتت بعض الدراسات أن المعلمين يعطون اهتماماً أكثر ووقتاً أكبر مع تلاميذ معينين أو مجموعة معينة منهم. فالتلاميذ الأذكياء أو المجتهدين قد يكون لهم الحظوة على غيرهم ربما لأنهم أكثر استجابة للمعلم، وأكثر إشباعا لطموحاته. وقد يحدث العكس فيهمل التلاميذ المجتهدين على

اعتبار أنهم مجتهدون ويعطي اهتماماً أكبر لغيرهم لحاجتهم إليه. ويترتب على عدم إعطاء المعلم انتباهه لكل الفصل أن التلاميذ الذين يشعرون بعدم الاهتمام ينصرفون إلى أعمال أخرى وأيسرها الإخلال بنظام الفصل لجذب انتباهه واهتمامه. ومن هنا كان من المهم للمعلم أن يكون على وعي بضرورة توزيع اهتمامه على التلاميذ في الفصل توزيعاً عادلاً.

أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات: فقد يحدث في بعض الأحيان، لاسيما في المراحل التعليمية الأولى والابتدائية، وجود بعض المواقف والأزمات التي تتطلب من المعلم حسن التصرف. من هذه الأزمات أو المواقف الحرجة على سبيل المثال، وقوع مزهرية على الأرض وانكسارها، أو وقوع علبة لون سائل أو دهان على الأرض في حصة الرسم، أو كسر كأس زجاجية أو ما شابهها في المعمل، أو إصابة التلميذ بوقوعه على الأرض أو جرح نفسه في درس عملي أو ما شابه ذلك. ومثل هذه المواقف يمكن التعامل معها بهدوء بدون الإخلال بنظام الدراسة إذا كان المعلم والتلاميذ على معرفة وعلم بما يتبع عادة في مثل هذه الأحوال. وعندها يمكن التعامل مع الموقف بهدوء حسب مقتضيات الموقف. فإذا كانت المزهرية المكسورة بعيدة عن عمل التلاميذ فيمكن ترك إزالتها إلى ما بعد الحصة، أو يقوم التلميذ التي تسبب في وقوعها بجمع بقاياها ووضعها في أحد أركان الحجرة حتى يمكن التخلص منها فيما بعد. وبالنسبة للدهان قد يستدعي أحد الفراشين لإزالة الدهان وتنظيف أرض الحجرة. وفي حالة إصابة التلميذ فإنه يمكن أن ينقله إلى حجرة طبيب المدرسة، وهكذا...

أن يساعد التلميذ الذي يواجه مشكلة: قد يقع بعض التلاميذ في مشكلات خاصة بهم، وتسبب لهم إحباطاً شديداً في الفصل تصرفهم عن الدرس مهما حاول المعلم جذب انتباههم إليه. ومع أن هذه المشكلات قد تعني القليل بالنسبة للمعلم إلا أنها تعني الكثير بالنسبة للطفل. فقد يكون التلميذ قد نسي كتابه أو أدواته الدراسية في المنزل، أو أنه لم يتسلمها من المدرسة، أو أن والده لا يستطيع شراءها، أو لم يشترها له بعد، أو قد يكون التلميذ قد تغيب فترة عن المدرسة لمرضه أو لسبب آخر مما يجعل من

الصعب عليه مواصلة الدراسة مع زملائه المنتظمين، أو أنه يجلس بعيداً عن السبورة ويجد صعوبة في متابعة الدرس أو له مشكلة مع معلم آخر، أو أن شيئاً قد ضاع منه في الفصل، أو سرق منه، أو يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات التي يطول شرحها. والتلميذ الذي يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات يكون قلقاً متوتراً. والمعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يكتشف مثل هذا التلميذ وعندها يستطيع أن يساعده على التغلب على المشكلة التي يواجهها بالطريقة المناسبة. فقد يشركه مع زميل له في استخدام كتبه وأدواته مؤقتاً، وقد يجلسه قريباً من السبورة، وقد يتصل بوالده لمناقشة المشكلة معه. وقد يشتري له الأدوات أو الكتب من صندوق تبرعات المدرسة إذا كان غير قادر على سدادها، وقد يرد له ما ضاع أو سرق منه. والمعلم في تفاعله مع هذه المشكلات قد يستخدم إجراءات فورية في الفصل مثل إشراك التلميذ مع آخر أو إجلاس التلميذ قريباً من السبورة. وقد يتطلب الأمر معرفة تفصيلات أكثر عن المشكلة من التلميذ، ويكون مجال ذلك في مكتبه وقت فراغ التلميذ في " الفسحة" أو بين الدروس حيث يكون التلميذ في مأمن من الخوف من ذكر تفصيلات المشكلة أو التحدث عنها. وإلى جانب اهتمام المعلم الفردي بتلميذ له مشكلة، يجب أن يظهر اهتمامه أيضاً بتلاميذ الفصل ككل أو بصفة عامة. فقد يخصص إحدى الحصص أو جزءاً منها لمراجعة الدروس السابقة، ومن خلال استجابات التلاميذ يستطيع أن يتعرف على المشكلات التي يواجهها بعض التلاميذ ويتعامل معها. كما أن التلاميذ في مثل هذا الجو العادي الطبيعي يحسون باهتمام المعلم وعنايته بهم، وأنه مستعد دائماً لمساعدتهم في التغلب على صعوباتهم ومشكلاتهم )الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦.(

ألا يقول شيئاً لا يقدر على تنفيذه أو لا ينفذه: من الأمور التي تشين المعلم وتفقده هيبته ومكانته في نظر التلاميذ أن يعدهم بشيء إلا إذا كان متأكداً أنه سينفذه، ولا يستخدم تهديدات أو وعود ثم لا ينفذها أو لا يستطيع أن ينفذها، وإذا حدث لسبب ما أن المعلم وعد بشيء ثم لم ينفذه وجب عليه أن يشرح علنا لكل التلاميذ الأسباب التي أدت إلى عدم تنفيذ الوعود مع تعويضهم بشيء آخر بديل.

ألا يقارن بين التلاميذ في الفصل: من الأخطاء التي يقع فيها المعلم مقارنته لتحصيل تلميذ في الفصل بتحصيل زميل له، وتعليقه على أن أحدهما أقل مستوى من الآخر، لأن ذلك يؤدي بالتلميذ ذي المستوى الأدنى إلى كراهية المعلم ومقاومته. كما أنه يؤدي أيضاً إلى إحداث انقسامات في صفوف التلاميذ ومعاداة بعضهم بعضاً، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات للإخلال بنظام الفصل. ومن هنا كان على المعلم الجيد أن يتلافى عمل مثل هذه المقارنات، وهذا لا يعني ألا يشيد بالأعمال الممتازة، لأن الموقف مختلف، فالإشادة بعمل تلميذ ممتاز على عكس المقارنة لا تتضمن التقليل من شأن الآخرين، لا سيما إذا كان التلميذ الممتاز له مكانة في الفصل، عندها تكون الإشادة بعمله مطلوبة ليكون قدوة للآخرين .

أن يحسن استخدام الأسئلة :الأسئلة الجيدة وسيلة المعلم في التأكد من فهم التلاميذ للدرس، وأداته في استثارة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم. والمعلم الجيد هو الذي يحسن استخدام الأسئلة ويجيد صياغتها وتوجيهها. ومن المعروف أن الأسئلة تختلف وتتنوع في أساليب صياغتها ومستوى صعوبتها وطبيعة مضمونها والغرض الذي ترمي إليه. ويجب أن ينوع المعلم في أسئلته، كما ينبغي أن يهتم إلى جانب الأسئلة الشفهية بالأسئلة التحريرية التي تتطلب الكتابة والأسئلة العملية التي تتطلب القيام بإجراء أو عمل.

أن يقوّم تلاميذه بصفة مستمرة: فالتقويم باختصار يعنى الحكم على المستوى التعليمي الذي وصل إليه التلميذ في المادة الدراسية، إضافة إلى تعديل سلوك الطالب وتعديل مستواه المعرفي. وهو يوضح للمعلم مدى ما أحرزة التلميذ من تقدم ونجاح، ويكشف له عن نواحي الضعف والقوة في التلميذ. ولذا كانت عملية التقويم مهمة للمعلم والمتعلم على السواء لأنها تساعد كلاً منهما على الاستفادة من نتائجها في تحسين وإحكام عملية التعليم والتعلم. ومن المعروف أن المعلم الجيد يستخدم التقويم بنوعيه التكويني أو الجزئي الذي يتم على فترات ومراحل، والمجملي أو الشامل، كما أن المعلم الجيد يستخدم أساليب متنوعة في التقويم، ومنها الامتحانات والاختبارات بجميع أنواعها. ويجب أن يطلع المعلم التلميذ في كل

مرة على نتائج تقويمه، وتوضيح جوانب القوة والضعف فيها. وقد يخصص المعلم حصة لمناقشة تلاميذ الفصل في نتائج تقويمهم للاستفادة من ذلك في تحسين مستقبل العمل. ويجب أن يتذكر المعلم شيئاً هاماً وهو أنه عندما يوجه سؤالاً إلى تلاميذ الفصل فسرعان ما ترتفع الأيدي المطالبة بالإجابة، ويجب أن يتخير المعلم التلاميذ الذين لا يحدثون أصواتاً عند رفع أيديهم.

أن يقوم بتلخيص الدرس: من الأمور الهامة التي ينبغي على المعلم الجيد مراعاتها تلخيصه للدرس في نهاية الحصة، فذلك يساعد التلاميذ على تركيز انتباههم على النقاط والعناصر الرئيسية فيه، ويعزز من فرص تذكرهم لها وتثبيتها في الذاكرة. وهذا يتطلب من المعلم حسن توقيته للدرس حتى لا تضيع عليه فرصة عمل تلخيص له. ومن ناحية التحليل العلمي لأهمية تلخيص الدرس تدل نتائج بحوث التعلم وعمل الذاكرة على أننا ننسى كثيراً مما نتعلمه بعد عملية التعلم مباشرة، وأن المعلومات تظل في الذاكرة قصيرة المدى ما لم يحدث لها تعزيز بالدرجة التي يمكن بها أن تخزن في الذاكرة بعيدة المدى. وتدلنا نتائج هذه البحوث أيضاً على أن الإنسان يتذكر ما يسمع أكثر مما يقرأ، وأن استخدام حاسة البصر وحاسة السمع معاُ يعطي نتائج تعليمية أفضل. فالإنسان عندما يقرأ قراءة جهرية يستطيع أن يحفظ ما يقرأه بصورة أفضل من القراءة الصامتة .

تخطيط الدرس: يقوم نجاح أي عمل على التخطيط الجيد والدقيق، لأنه بذلك يبعد هذا العمل عن العشوائية والارتجال ويحقق له النجاح، فالذي يميز الإنسان الناجح عن غيره اعتماده على التخطيط العقلاني السليم في أعماله وأنشطة حياته، ومن هنا كان للتخطيط أهمية بالنسبة للمعلم (خاطر، 1999. ولا يقصد بالتخطيط مجرد كتابة مجموعة من الأهداف السلوكية والإجراءات التعليمية التعلمية في دفتر يسمى دفتر التحضير، بل هو منهج وأسلوب وطريقة .ويعرف التخطيط على أنه: "تلك العملية التي تتضمن وجود تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية، بما تشمله هذا العملية من عمليات تقوم على تحديد الأهداف التربوية، وتحديد محتوى هذه الأهداف واختيار

الأساليب والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، واختيار الأساليب والأدوات التقويمية المناسبة وتحديد الأبعاد الزمانية والمكانية والتسهيلات اللازمة لتنفيذ الأهداف". تنفيذ المواقف التدريسية: بعد عملية التخطيط للدرس يأتي دور المعلم في التنفيذ داخل الفصل، ويحتاج التنفيذ إلى آليات معينه، إلا أنه يقوم على مبادئ من أهمها: الاهتمام بالفهم، لا الاستظهار والحفظ والتلقين، والعمل على تكوين العادات الحسنة، وتهذيب النفس، وتنمية الخصال الأخلاقية خلال الدرس.

مساعدة الطلبة على بناء استراتيجيات التعلم:

وهنا على المعلم أن يراعي الأمور التالية:

ألا يكون حرفياً في تنفيذ المقررات والمناهج، فالمعلم بخبراته الواسعة وتجدده المستمر مثرياً للمنهاج، يحلله ويخطط له ويفعّله بتوظيف تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية الحديثة.

التنوع في طرق التدريس وأنماط النشاط ليتماشى مع الفروق الفردية للطلبة.

استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرضها في وقتها المناسب، والتدرب على تشغيلها وتجهيزها قبل بداية الحصة، والتأكد من صلاحيتها للعمل .

أن يعطي المعلم قدراً من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير للطلبة، ويتم ذلك من خلال الأسئلة التي تطرح أثناء عرض المادة.

أن تتاح الفرصة لأغلب التلاميذ للإجابة على الأسئلة التي أعدها المعلم أثناء التحضير، والتي تعتبر مثيرات يستجيب لها الطلبة، ويعتبر هذا نوعاً من التعزيز.

أن يوجه التلاميذ إلى تحديد أهداف نشاطهم، لأن ذلك يساعد على فهم النشاط وتنظيمه وتحديد اتجاهاته على المعلم أن يستخدم التعزيز بتوازن، كذلك فإن على المعلم تجنب استخدام العقاب البدني أو الإكثار من توجيه اللوم والانتقاد للطلبة حتى لا يصبح منفراً لهم .

أدوار المعلم في إدارة البيئة المادية للصف القائمة على التعليم الفعّال

ينبغي أن يأخذ المعلم بالاعتبار أن التصميم المادي للغرفة الصفية يحقق إدارة أفضل، وعليه، فإن من المتوقع أن يقوم المعلم بما يلي-:

وضع برنامج صيانة لمكونات غرفة الصف ومحتوياتها، مثل إصلاح المقاعد، وطلاء الجدران والطاولات، ورفوف الكتب، والعمل على ديمومة إصلاحها، وجعل ذلك جزءاً من مسؤوليات الطلبة.

العمل على إظهار غرفة الصف في أبهج صورة، وأجمل شكل، وذلك بتعليق اللوحات والصور الجذابة على الجدران، ويفضل تزيين الجدران بلوحات يقوم الطلبة بتصميمها، وتزيينها بالرسوم.

توجيه الطلبة إلى استخدام الطرائق والمواد المتوافرة بكفاية، والعمل على تنظيمها وترتيبها بشكل لا يعيق حركة المعلم والطلبة داخل غرفة الصف.

إدخال تعديلات من وقت لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنب الملل والرتابة.

تنظيم أماكن المواد التعليمية، مثل الخرائط والرسومات والدفاتر والأقلام بحيث يمكن استخدامها بسهولة حين تدعو الحاجة.

إيضاح العلاقة بين البيئة المادية لغرفة الصف وصحة الطلبة النفسية والبدنية

تنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب مع حاجاتهم، وعلى وجه الخصوص ذوي الاحتياجات الخاصة، فضعاف السمع والبصر يجلسون أقرب ما يكونون إلى المعلم والسبورة، والطلبة الذين يعانون من ضيق في التنفس يجلسون قريباً من النافذة.. وهكذا.

إعداد وتنظيم سجلات خاصة بمحتويات غرفة الصف.

تنظيم جلوس الطلبة بشكل يتناسب مع أهداف الدرس والنشاطات التي سيقوم بها الطلبة، أو طريقة التدريس التي سيتبعها المعلم.

## المحاضرة العشرون:

## مهارة تنويع المثيرات والمنبهات :

ويقصد بها جميع الأنشطة التي يقوم بها المعلم لشد انتباه التلاميذ اثناء الدرس عن طريق التعبير المقصود في اساليب تقويم الدرس ، ومن اساليب تنويع المثيرات .

أ . التنويع الحركي / ويتمثل بتغيير المعلم لموقعه في غرفة الصف على ان لا يبالغ في ذلك فيتشتت انتباههم.

ب . التركيز / وذلك عن طريق استخدام تعبيرات لفظية او غير لفظية او مزيج منها مثال ( انظر الى السبورة.

ج . تحويل التفاعل / هناك ثلاثة انواع من التفاعلات داخل الصف هي :

تفاعل بين التلاميذ انفسهم ، والمعلم الناجح هو الذي يستفيد من الأنواع الثلاثة من التفاعلات لتنويع المثيرات لجذب انتباه التلاميذ وشدهم للمشاركة في العملية التعليمية .

د . الصمت / الذي يعتبر من الأساليب الجيدة التي تثير اهتمام التلاميذ وهو يوفر الوقت للتلاميذ كي يفكروا في سؤال او يعدوا انفسهم للإجابة عن السؤال ويمكن ان يُستخدم الصمت لإظهار عدم رضا المعلم عن سلوك غير مرغوب فيه من جانب التلاميذ.

هـ . التنويع باستخدام الحواس /فالتلميذ يتعلم اكثر كلما اشركت اكثر من حاسة من حواسه في التعليم ، ومن المفترض ان لايستخدم المعلم حاسة

واحدة لتوصيل المعلومات الى تلاميذه ، وان يشرك اكثر من حاسة خلال العملية التعليمية.

4. مهارة التعزيز : .

يعتبر التعزيز من اكثر المهارات التدريبية اهمية ، فهو يساعد على زيادة الدافعية للتعلم ، وكذلك زيادة مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية ، فمثلا ًعند مساعدته في حفظ النظام داخل الصف وهناك نوعان من المعززات هي :.

أ . لفظية ، ومن امثلتها : جيد . :احسنت . : ممتاز . ب . غير لفظية .

5. مهارة اعداد الأجهزة والأدوات البديلة : .

وهي احدى المهارات التي يجب ان يمتلكها المعلم ، وهذه الأجهزة والأدوات يمكن ان تعد في المدرسة او في مركز انتاج الوسائل التعليمية ، ولإنجاز الوسائل التعليمية نتبع مايلي :

أ . ان تكون سهلة الإستعمال ، وان لاتتطلب مهارة فنية عالية.

ب . ان تصنع من المواد المتوافرة محليا ً.

ج . ان تكون قليلة الكلفة.

وللوسائل البديلة مزايا كثيرة منها : .

أ . سهلة الإنتاج والإستخدام.

ب . يمكن للتلاميذ انتاج اجهزة وادوات مماثلة لها دون ان يُشكل ذلك عبء ً على المدرسة .

ج . ان نجاح العملية التعليمية باستعمال البدائل يمكن ان يكون حافزا ً للتلاميذ والمعلمين الى نشاطات اخرى.

د . تكسب المعلم والتلميذ الثقة بالنفس وتشجع على الإبداع والإبتكار.

هـ . تساعد على معرفة الأسس النظرية للموضوع بصورة افضل من الأجهزة المعقدة التي تظهر وتبعده عن الهدف الذي أُعدت من اجله .

و . المعلم الذي يصنع وسيلة بنفسه يمكن ان يقوم بصياغتها بنفسه ايضا ً .

ج . تقييم الوسائل التعليمية : .

ان التقويم خطوة ضرورية وهي تساعد المعلم على معرفة قيمة الوسيلة التعليمية بعد استخدامها ومعرفة تأثيرها على تلاميذه ، وهناك اعتبارات واسس كثيرة ينبغي للمعلم دراستها قبل القيام بعملية التقويم ، منها نوع الوسيلة التعليمية . وطبيعة الموضوع الدراسي . وعدد تلاميذ الصف . وتكاليف الوسيلة . والإمكانات المادية المتاحة . وقدرة المعلم على استخدامها . وخبرة المعلم في تصنيع الوسيلة . ومهارته في تشغيل الأجهزة .

ان عملية التقويم ليست مهمة سهلة لأنها ترتبط بمتغيرات كثيرة فموضوع الوقاية من المخاطر مثلا ًاو السلامة العامة يمكن تدريسه بالإستعانة بما يأتي : . أ . بالمصورات . ب . المخططات السبورية . ج . الشرائح الشفافة . د . فيلم رسوم متحركة . هـ . فيلم سينمائي يصور احداث واقعية.

ومن الناحية النظرية ان اكثر الوسائل فاعلية وتأثير في تدريس الموضوع هي الوسيلة التي يشترك فيها اكثر من حاسة واحدة واكثر واقعية وتأثير في التلاميذ واكثرها توافرا ًفي مركز الوسائل التعليمية او في المدرسة واقلها كلفة وجهد ، لذلك فكل الوسائل التعليمية المذكورة في أ . ب . ج . د . هـ . تتجسد فيها حاستان السمع والبصر ويمكن ان يكون لها التأثير نفسه اذا ما تناولها معلم كفوء ...ولكن ربما يكون استخدام المخططات السبورية هي ايسرها، لكن تأثير اليفلم المتحرك اقوى واكثر تأثيرا ً في نفوس التلاميذ لأنه ينقل الواقع كما هو بالصوت والصورة ، ويمكن للمعلم ان يسأل الأسئلة الآتية لغرض ان يتحقق من ان الوسيلة التعليمية استطاعت ان تحقق الهدف المرسوم لها....

1. هل ان الوسيلة معقدة وفيها اجزاء وتفاصيل كثيرة ومتداخلة ... ؟
2. هل كان حجمها مناسبا ًللتلاميذ .....؟
3. هل طغت الوانها او خطوطها على الفكرة الأساسية فيها ....؟
4. هل تداخلت الأفكار والمفاهيم فيها ....؟

5. هل هي بمستوى التلاميذ العقلي ....؟

6. هل هي واضحة ومفهومة ....؟

## المحاضرة الحادية والعشرين
## التفاعل الصفي وأهميته

تعريف التفاعل الصفي.

يوصف التفاعل في الفصل الدراسي بأنه ممارسة تعليمية ،والتفاعل هو كل ما يقدمه المعلم والطلاب في القسم { الكلمات والأفعال والحركات والإشارات وما إلى ذلك {،والغرض من التفاعل الفصلي هو تبادل الأفكار والمشاعر بطريقة تفاعلية إجتماعية.

التفاعل الفعال بكل أنماطه وعناصره هو أكبر مؤشر لفعالية ونجاح وحيوية الدرس من عدمه، كلما زاد التفاعل ، زادت رغبة الطلاب في التعلم وبتالي نجاح العملية التعليمية.

أنماط التفاعل الفصلي :

تشير الأبحاث التربوية إلى أن أفضل طرق التفاعل في الفصل هي تلك التي تتضمن طرقًا لإظهار مشاركة جميع الطلاب ومساهمتهم بحرية في طرح الأفكار والأسئلة وممارسة النقد ، وإستخلاص النتائج التي تهمهم في تعليمهم وحياتهم الشخصية، هناك العديد من أنماط التفاعل في الفصل الدراسي نذكر منها:

التفاعل اللفظي.

يشير التفاعل اللفظي في الفصل إلى المحتوى الكامل للكلام المستمر في حجرة الدرس، بين المعلم والطالب و يتعاملان مع بعضهما البعض في إطار تواصل كلامي واضح ، بالإضافة إلى الإجراءات والإيماءات والمحفزات وردود الفعل المتعلقة بعملية الكلام.

يعتمد مفهوم التفاعل اللفظي على فكرة أن التواصل اللفظي الفعال في إطار عملية التدريس الغرض منه هو إحداث تغييرات دائمة ومثالية في سلوك المتعلم.

التفاعل الغير اللفظي.

ويقصد به الإشارات الحسية الصادرة عن حركات اليد أو نظرات العين أو تعابير الوجه.

أشكال تدبير التفاعلات الصفية.

أ -اتصال أحادي الاتجاه: في هذا النموذج تكون عملية الاتصال بين المعلم وطلابه ذات إتجاه واحد ، ويكون دور المعلم هو المرسل ودور الطالب المستقبل.

ب- اتصال ثنائي الاتجاه:

في هذا الوضع ، يكون إتجاه الاتصال من المعلم إلى الطالب ومن الطالب إلى المعلم ، المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة وفي الوقت نفسه ، يوفر فرصة للحصول على تعليقات وفرضيات وأفكار من الطلاب على الفور ، مما يشير إلي تحقيق درجة الهدف التربوي .

ج- اتصال متعدد الاتجاهات

في هذا الوضع يوفر المعلم الفرصة للتفاعل مع الطلاب ، كما يوفر الفرصة للطلاب للتواصل مع بعضهم البعض ، وتبادل خبراتهم التعليمية بتوجيه من المعلم.

مناخ القسم ودروه في التفاعل الصفي الناجح.

يمثل مناخ الفصل الدراسي البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب في المدرسة وفصولها ، ويعتمد بشكل أساسي على طبيعة العلاقة التي تربط الطلاب ببعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم,و لبناء جو إيجابي في الفصل الدراسي ، يجب على المعلم ، إنشاء إطار تعليمي صارم لضمان أنشطة الفصل الدراسي الهادئة وتفعيل التعاقد البيداغوجي ، وتسهيل التعلم ومساعدة الطلاب على التركيز من ناحية أخرى ، يجب أن يعمل على تطوير الانسجام الاجتماعي بين الطلاب وجعلهم يشاركونهم رغبتهم في التعلم.م

من أجل رفع مستوى كل طالب وتنمية قدراته المعرفية والبراعة والحركية الحسية ، يجب أن يسمح مناخ الفصل تلبية ثلاث احتياجات نفسية أساسية ، نلخصها في:

.1 الحاجة إلى الكفاءات:

هذا يعني أنه قادر على إكمال الواجبات المدرسية التي يطلبها المعلم .

.2الحاجة إلى الاستقلالية :

يعني الحرية في الإجراءات والاختيارات.

.3 الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي

:إنه يعني الشعور بالانتماء إلى مجموعة القسم

أهمية التفاعل الصفي للنمو لدى المتعلمين.

يعد تفاعل المعلم مع طلابه أمرًا مهمًا في عملية التعلم والتعليم ، وبالتالي فإن نمط وجودة هذا التفاعل يحددان بشكل فعال الموقف التعليمي والإتجاهات والإهتمامات وبعض الخصائص والميزات التعليمية.

تلعب أنماط الاتصال بين أطراف عملية التعلم التربوي دورًا مهمًا ومؤثرًا في تحصيل المتعلمين وأنماطهم السلوكية .

إنه وسيلة للتعليم والتعلم ووسيلة لتنمية روح الفريق في مجموعة صفية ، وكذلك يعتبر عامل يولد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها ، ووسيلة للمعلم لفهم احتياجات الطلاب و اتجاهاتهم .

لذلك فهو طريقة لتأسيس علاقة تفاهم بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب أنفسهم ، من أجل فهم أهداف التعلم وتنفيذ الاستراتيجيات لتحقيقها ، ونقل الجوهر الحقيقي لأنشطة الفصل ،

ومهارات ادارة التفاعل الفصلي أداة لدى المعلم ، تساعده على تسهيل مهامهم وكذلك تحسين تحصيل الطالب وبناء الشخصية ، والتفاعل الإيجابي في الفصل هو حجر الزاوية في عملية التعلم التربوي.

– مساعدة المعلم في تطوير طريقة تدريسه، بحيث تجعله أقل خضوعاً للصدفة والروتين والتقليد.

2– تنمية قدرة المعلم على الابتكار والإبداع، ومواكبة المستحدثات التربوية

3– تشجيع المعلم على الربط بين الدراسات النظرية والتطبيق العملي في الصف، وتصنيف ممارساته بطريقة موضوعية.

4– تدعيم التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب، وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم.

5– إكساب المعلم مهارات جمع المعلومات حول سلوكه التعليمي داخل الصف، مع إيضاح أثر هذا السلوك في المواقف الصفية المختلفة مع الطلاب.

6– إكساب الدرس الحيوية والنشاط والفعالية نتيجة المستحدثات والتقنيات التربوية.

7– تشخيص مواطن الضعف والقوة في أي درس من الدروس، ومعرفة مدى فعالية المعلم في التدريس.

8– تشجيع الطلاب ليكونوا أكثر استقلالاً واعتماداً على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.

9– تشخيص مدى فعالية الطلاب من استجاباتهم ومبادأتهم ومن ثم مردود ذلك على تحصيلهم الدراسي.

10– تعويد الطلاب على مهارات الاستماع والاستجابة للمعلم.

11– تدريب الطلاب على احترام رأي زملائهم.

12– تنمية العلاقات الإنسانية الصفية الإيجابية بين الطلاب أنفسهم.

13– زيادة حيوية الطالب حيث أن هذا الأسلوب يحوله من إنسان سلبي إلى إنسان نشط وفعال.

أهمية التدبير الصفي.

تؤكد نتائج العديد من الدراسات أهمية التفاعل الصفي ودوره في خلق بيئة تعليمية فعالة ، ويمكن أن تنعكس هذه الأهمية في النقاط التالية :

.1يمكن أن يساعد الطلاب على التواصل وتبادل الأفكار ، وبالتالي مساعدتهم على تنمية تفكيرهم.

.2يساعد على خلق جو اجتماعي وعاطفي فعال .

.3التكيف

يوفر للطلاب فرصًا للتعبير عن بنية المعرفة والتعبير عن الأفكار

.5 مساعدة المعلمين على تطوير طرق التدريس الخاصة بهم من خلال توفير المعلومات حول كل سلوك تعليمي في الفصل ومعايير السلوك المطلوبة.

.6 يحسن من حيوية الطلاب في البيئة التعليمية لأنه يحاول إخراجهم من حالة الصمت والرفض والانسحاب ، ويجعلهم في حالة اتخاذ القرارات ومناقشة وتبادل الآراء حول أي موضوع أو موضوع مقرر.

.7 عندما يطور الطلاب مهارات الاستماع والعرض والمناقشة ، بالإضافة إلى مساعدة المعلمين ومساعدتهم من حيث السلامة والإنصاف والديمقراطية التعليمية، يمكن أن يساعد ذلك الطلاب أيضًا على تطوير موقف إيجابي تجاه المعلمين والموضوعات وحتى الزملاء .

-8من خلال شرح بعض النقاط الرئيسية للطلاب بطريقة إبداعية تتلائم مع خصوصيات نوع الذكاء والميولات والاحتياجات ، يتم تحسين مستوى تحصيل الطلاب وتحسين تعلمهم.

العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

كما أن التفاعل الصفي يتأثر بعدة عوامل تعمل على إثارته أو تثبيطه وهي كما يلي:-

أولا: عوامل مثبطة للتفاعل الصفي:-

1- عدم إتاحة الفرصة للطالب للتعبير عن أفكاره.

2- انقطاع الأنشطة الصفية الممتعة بسبب انتهاء الحصة.

3- الصوت المرتفع والصراخ من قبل المعلم أو الطلاب.

4- تعرض الطالب في الصف لمواقف عديدة من الصراع والتناقض.

5- مطالبة المعلم الملحة للطلاب بالانضباط.

ثانيا: عوامل مثيرة للتفاعل الصفي:-

1- تقبل الأسرة للمدرسة، واهتمام المجتمع بالتعليم، وتفهم دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية.

2- توفير الجو الآمن المتحرر من الخوف والقلق للطلاب، والسماح لهم بالتعبير عن آراءهم، والانطلاق في أفكارهم.

3- تنوع طرق التدريس حسب المواقف التعليمية وموضوع الدرس، وتنوع الأنشطة الطلابية الملائمة للطلاب.

4- إدخال المعلم بين الحين والآخر تغييرات في البيئة المادية والاجتماعية للصف.

5- أن تلبي المقررات حاجات الطلاب ورغباتهم، مع توفر الوسائل التعليمية والمثيرات الحسية التي تجسد التعليم بأن يكون ذا معني لديهم.

6- تكليف الطلاب بالقيام بأعمال وأنشطة يقدرون عليها، ويمارسونها بشغف ورغبة داخلية لديهم.

7- إتاحة الفرصة أمام الطلاب لإحراز النجاح في المهام التعليمية المتعددة وذلك لتحقيق أهداف التعلم.

8- توظيف التعزيز كالثناء والإعجاب والتقدير، والامتناع عن إجراء العقاب البدني.

وتشير (الناشف، 2000: ص76) أن أسلوب التفاعل اللفظي يعتبر تطبيقاً عملياً لمفهوم التغذية الراجعة للمعلم والطلاب، وهو يستهدف التقدير الكمي والكيفي لأبعاد السلوك للمعلم والمتعلم الوثيق الصلة

بالمناخ الاجتماعي والانفعالي للموقف التعليمي، باعتبار أن هذا المناخ يؤثر بطريقة ما في المردود التعليمي، من حيث اتجاهات المعلم نحو طلابه واتجاهاتهم نحو معلمهم.

***المراجع بالعربية:**


*محمد الدريج" التدريس الهادف, مطبعة ارتجاج الجديدة.

*في طرق وتقنيات التعليم..... تأليف جماعي , سلسلة علوم التربية العدد 1992.7

*معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك تأليف جماعي " سلسلة علوم التربية : (9-10)الطبعة الثالثة 2001.

*سلسلة التكوين التربوي , العدد4, الطبعة الأولى , 1996.(س.ت.ت)

*سلسلة التكوين التربوي , العدد 2, الطبعة الأولى .., 1995.

*د.الغالي احرشا و واحمد الزاهر المدرس واكتساب المعارف عند الطفل , مجلة العلوم التربوية والنفسية ,المجلد الأول . العدد الأول , شعبان 1421.هـ/ديسمبر 2000.م

*سلسلة التكوين التربوي , العدد1.الطبعة الأولى .1994.

*د.جمال خلاف , مقاربة الكفايات في المناهج التربوية وفي بمهين وظيفة التدريس , مديرية الدراسات والاستراتيجيات التربوية , وزارة التربية الوطنية (مصوغة تكوينية)

*بيداغوجيات الكفايات (مصوغة تكوينية )مديرية المناهج وزارة التربة الوطنية.صيغة اولية, يوليوز 2003.

*د.محمد الدريج, الكفايات في التعليم, سلسلة المعرفة للجميع , العدد 16, اكتوبر 2000

*عبد لكريم غريب , بيداغوجيا الكفايات ., منشورات عالم التربية , الطبعة الخامسة 2004

*الحسن اللحية وعبد الالاه شرياط , ما هي الكفايات , مطبعة بني ازناسن ....

*الكتاب الأبيض , الجزء الأول , لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والتا نوي الإعدادي والتأهيلي , ربيع الأول 1423/يونيو 2003.

*د.عبد اللطيف ألفا ربي , المقاربة بالكفايات: المفاهيم والممارسات , جريدة الصباح , العدد1442.

.2004/11/24

*بييرديشي, تخطيط الدرس لتنمية الكفايات : ترجمة عبد الكريم غريب , منشورات عالم التربة , الطبعة الأولى 2004

*سلسلة التكوين التربوي , العدد5.الطبعة الأولى , 1996.

*د.محمد فاتحي تقييم الكفا يا ت , منشورات عالم التربية, طبعة 2004.

*مديرية الدعم التربوي , قسم أنشطة الدعم وتعويض , المد كرة 42, مارس 2000.

*د.احمد اوزي , التعليم والتعلم بمقاربة الدكاءات المتعددة منشورات علوم التربية , العدد6.

*عبد الكريم غريب , جودة التربية والتكوين و مجلة عالم التربية , العدد14, الطبعة 2, 2004

*رسالة التربية الوطنية (مجلة )العدد5, فبراير 2004

*منتديات الإصلاح 2005.حول الارتقاء بجودة التعليم, الوتيقة الإطار ر وزارة التربية الوطنية .....مديرية الاستراتيجية والاحصاء و التخطيط, فبراير 2005.

*الكتاب الأبيض.....يونيو2002.

*عبد الرحمان التومي القيم والكفايات, مجلة النداء التربوي , العدد11, 2002

*محمد مكسي , بيداغوجيا الكفايا ت والتربية على القيم, منشورات صدى التضامن, 2004.

*المد كرة الوزارية رقم03/87/, الخاصة بتفعيل أدوار الحيات المدرسية.

*خالد الميرو و إدريس قاسمي , التشريع الإداري والتسيير التربوي , طبعة 2004.

*تقنيات تحليل نص وموضوع إنشائي, منشورات صدى التضامن , 2003.

*الكتاب الأبيض.....أكتوبر 2001.

***المراجع بالفرنسية:***

*La lande . A.1972.. vocabulaire technique et critique de la philosophie. Puf

*Le gendre.R. 1988. dictionnaire actuel de l'éducation . larousse. Paris montreal.

*leng.M. 1974. vocabulaire de la pédagogie moderne . et lecenturion . paris .

*Piaget .J. 1969. psychologie. Et denoéte.

*la comb. D.1968.in. astolfi j.p. devolay .m. .la didactique des sciences . et puf. Que

sais-je ? paris .

*Jasmin..B . 1973.problimatique possible de la didactique . in didactique en si once expriment able. Textes de références. C..F.P.C.P.R.. rabat.

*Reuchlin m. 1974. traité de psychologie. P.U.F.

*champy. ph. etévé .ch. 1994.dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. T4.vocabulaire técnique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation . de grâce . paris .

*fraise. P. 1976. philosophie éxprimentale . pars . P.U.F-que sais –je ?

*filloux P. 1980.. la personnalité . paris. Paris que sais je ?

*de landsheere V.etG .définire les objectifs de l'éducation . paris des sain .

A.C.C.T.1991.

*Pelpel.P.1991.se former pour en seiner . paris bordas

.Brousse au G. ingénierie . didactique ….1982.MolivetM France.

*perspective pédagojiqueMn224.avril2002.

*dypouy . l'approche qualité en éducation et formation continue. Organisation 1991.