

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human
and Social Sciences



مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية
والاجتماعية

EISSN: 2253-0363
ISSN : 1112-9751

العملية التربوية: خصائصها وتقويمها

The educational process: its characteristics and evaluation

د/ جبالي فتيحة

أستاذة محاضرة أ

جامعة ابن خلدون تيارت

fdjebbali@yahoo.fr

المؤلف المرسل: د/ جبالي فتيحة الإيميل: fdjebbali@yahoo.fr

تاريخ القبول : 2023-03-24

تاريخ الاستلام: 2023-02-24

الملخص:

لقد قاد الإيمان بالتربية باعتبارها عاملاً أساسياً للتنمية وأداةً واعدةً للتطوير الشامل للمجتمع إلى إعادة النظر في السياسة التعليمية، مع التسليم بأهمية التخطيط التربوي وفوائده. إلا أن دوره في المرحلة القادمة يصبح ذا أهمية بحكم طبيعة ما يشهده العالم من تحولات كبرى في مجالات صياغة الأنظمة التربوية وتحسين مخرجات العملية التعليمية- التعلمية، وهذا ما يزيد من حجم التحدي الذي تواجهه المنظومة التعليمية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: العملية التربوية ، الخصائص ، التقويم

Summary:

The belief in education as an essential factor for development and a promising tool for the comprehensive development of society has led to a reconsideration of educational policy, while recognizing the importance and benefits of educational planning. However, its role in the next stage becomes important due to the nature of the major changes the world is witnessing in the fields of formulating educational systems and improving the outputs of the educational-learning process, and this increases the size of the challenge facing the Algerian educational system.

Keywords: educational process, characteristics, evaluation

■ منح النشء تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الأفراد والشعوب، وصياغة السلام في العالم.

■ تنمية تربية تتجاوز مع حقوق الإنسان وحياته الأساسية⁵.

المقاصد، الأغراض والمرامي: « LES BUTS »

هي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداهها أقصر من مدى الغايات، وتندرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية.

الأهداف العامة: « LES OBJECTIFS GENERAUX »

هي الأهداف التي تتبنى تحقيقها المؤسسات التعليمية في مرحلة دراسية محددة، وينطوي تحت هذا المستوى من الأهداف التربوية العامة للنظام التعليمي ولكل مرحلة دراسية، ولكل صف، ولكل مادة؛ أي: أن لكل مرحلة دراسية أهدافاً عامة، وأن لكل صف في مرحلة أهدافاً عامة، وهكذا.

يتسم هذا المستوى من الأهداف بإمكانية تحقيقه في مدة زمنية أقل من المدة اللازمة لتحقيق الغايات⁶.

حيث يهدف النظام التربوي الجزائري بالطور الأول إلى:

■ إكساب المتعلمين الأدوات الأساسية للتبليغ (القراءة، الكتابة، التربية الرياضية، مبادئ الرسم).

كما يهدف النظام التربوي عندنا بالطور الثاني إلى:

■ تعزيز مكتسبات الطور الأول، وتدريب المتعلمين على اكتشاف، ودراسة الوسط الاجتماعي والفيزيائي بالإضافة إلى تعلم لغة أجنبية أولى (الفرنسية).

ويهدف النظام التربوي عندنا بالطور الثالث هو الآخر إلى:

إن المؤسسات التعليمية منوطة عن طريق المناهج الجديدة بضمان تعليم جيد يضمن اكتساب معارف نظرية وتنمية مواهب وتطوير قدرات على مستوى التعلم الذاتي والاندماج بنجاح في عالم العمل.

تتألف المناهج الدراسية عادة من الأهداف،

المحتويات، الطرق والوسائل التعليمية وتدابير التقويم في كل متكامل¹. سنتناول بالتحليل والتوضيح كل مكون على حدى.

1 الأهداف: « LES OBEJECTIFS »

بدأ الاهتمام بصياغة الأهداف التربوية في سياق أنواع السلوك المتوقعة عن طريق دراسة أنواع السلوك المراد توصيفه للمتعلم، ومراحل النمو العقلي والنفسى.

لقد اختلف المربون في تصنيف الأهداف التربوية غير أن تصنيفاتهم بشكل عام لا تخرج عن المستويات الآتية:

1.1 الغايات التربوية: « LES FINALITES EDUCATIFS »

تعد أكثر مفاهيم الأهداف شمولاً واتساعاً، يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة، وتندرج تحتها أهداف المجتمع². إليها تنتهي جميع روافد العملية التعليمية التربوية، فهي تمثل المحصلة النهائية لكل الأهداف التي تليها³؛ ومن أمثلها:

■ تنمية شخصية الفرد وإعداده للعمل والحياة.

■ اكتساب النشء المعارف العامة العلمية والتكنولوجية⁴.

■ تنشئة الأجيال على حب الوطن.

مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة.

■ التكفل ضمن مجموعة من الشُّعب المتميزة بإعداد متعلّمي هذه المرحلة لمواصلة الدّراسة العليا، من خلال منهج تعليمي ذا طابع عام يتضمّن المعارف الأساسية

الأهداف الخاصة- السلوكية- « Les Objectifs Spécifiques Behairourism »

هي عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبَح المتعلم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدّراسية.

وتحديد مستوى الهدف يتم بدلالة عاملين، الأول هو الزّمن اللازم للوصول إلى الهدف. والثاني، هو مدى العمومية. فكلّما كان الهدف عريضاً وعماماً، ويأخذ زمناً طويلاً في تحقيقه، فإنّه يقع في المستوى الأول وهو الغايات، وكلّما أصبح الهدف أقل في العمومية والزّمن اللازم لتحقيقه، رفع في المستوى الثاني وهو مستوى الأغراض.⁹

فالأهداف التّعليمية تحدّد عادة كم ونوع التّغير المتوقع في سلوك التّلميذ، ومحتوى المادة الواجب تعلّمه، والشّروط التي تحدّد مدى مطابقة المتعلّم لمعايير الأداء النّموجية. لذلك يطلق عليها غالباً-أهدافاً سلوكية، بمعنى أنّه يمكن ملاحظة وقياس مدى تحقّقها في سلوك التّلميذ.¹⁰

تصنيف الأهداف التّعليمية:

اتّفق خبراء المناهج وطرق التّدريس والقياس والتّقويم على تصنيف الأهداف التّعليمية في اجتماع

■ سياق التّواصل مع الطّورين الأوّل والثّاني، مع الاهتمام المتميز بتدريب التّلاميذ على ممارسة الأنشطة التكنولوجية والزّراعية والاقتصادية، بالإضافة إلى تعلّم لغة أجنبية ثانية (اللّغة الإنجليزيّة).

ومن مهام المنهاج المدرسي بالتّعليم الثّانوي اضطلاع على:

■7اللازمة خصوصاً في الميادين الأدبية والعلمية والتّكنولوجية.

■ الاندماج في الحياة العامّة مباشرة أو بعد تكوين مهني ملائم، وذلك من خلال تكوين مهني يهدف إلى إكسابهم معرفة أساسية والتّحكم في مهارات تقنية.

فالأهداف العامّة، هي التّنتيجة الفعلية التي يحقّقها جزء من مقرّر دراسي سواء كان محوراً أو وحدة داخل فترة زمنية محدودة. والإدارة المركزية المتخصّصة بالوزارة (مديرية البرمجة والمتابعة) هي التي تحدّد هذا النّوع من الأهداف.

ترتكز الأهداف العامّة على المتعلّم وعلى القدرات الواجب تنميتها لديه (القدرات الذهنية، المهارات، المواقف)، فالهدف العام يصف تلك القدرات التي يبلغها المتعلّم عند نهاية المحور أو الوحدة.

وخلاصة القول، إنّ الأهداف العامّة هي ترجمة المقاصد إلى مهارات فكرية وكفاءات أدائية واتّجاهات؛ ومن أمثلها:

■ أن تجعل متعلم السّنة الرّابعة من التّعليم الأساسي قادراً على تصريف جميع الأفعال.

■ أن تجعل متعلّمي السّنة أولى ثانوي يدركون أهمية المواقف في الحياة العملية.⁸

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل:
 يذكرُ، يتلو، يحدّد، يتعرّف، يعي، يصف، يعدّد¹⁵.

ب. الفهم والاستيعاب (compréhension):

يشير هذا المستوى من الأهداف إلى قدرة المتعلم على إدراك معاني المواد التعليمية، واستجابة المعلومات التي قدّمت له، بمعنى أنّه أصبح في وضعٍ قادرٍ فيه على فهم المعلومات والتّعبير عنها بلغته الخاصة¹⁶، ويندرج تحت هذا المستوى:

- التّرجمة (Traduction) ، وهي صياغة المعارف المقدّمة للمتعلّم بصورة أخرى.

- التّفسير، وهو تنظيم أو تلخيص المعارف دون تغيير في معناها الأساسي.

- التّقدير الاستقرائي: وهو معرفة النّاتج والآثار المترتبة على معارف معطاة أو الدّهّاب إلى ما وراء المعرفة المعطاة عن طريق الاستنتاج¹⁷.

إنّ نواتج التّعلّم في هذه الفئة تقع في مستوى أعلى قليلاً من مستوى المعرفة، وهي تمثل أوطأ مستوى للفهم، ويُدعى أيضاً الإدراك، ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

■ أن يشرح المتعلم مفهوم الفاعل.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى الأفعال الآتية: يوضح، يفسر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يعيد ترتيب، يستنبط، يستنتج، يلخص¹⁸.

ج. التّطبيق (Application):

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على استخدام المعلومات التي اكتسبها وفهمها في مواقف جديدة؛ أي: أنّ المتعلّم أصبح قادراً على استخدام

لهم عام 1956م، والتي جميعاً تنتظم في الميادين الثلاثة الرئيسية التي تحقق النّمو الشّامل لشخصية المتعلّم، وهي الأهداف المعرفية والوجدانية والنّفسمحركية (المهارية)، وتصبح صورتها أكثر وضوحاً كلّما تحركت نحو الخصوصية في مستويات الأهداف¹¹.

ويتأسّس تصنيف "بلوم" لهذه الميادين على أنّ الإنسانية المعنية بالتّربية لها ثلاثة جوانب متكاملة غير منفصلة عن بعضها، هي المجال العقلي الذي يتعامل مع المعارف، والمجال الوجداني أو الانفعالي الذي يعبر عن المشاعر والأحاسيس والمجال الحركي أو المهاري الذي يتّصل بالجسم ومهاراته الحركية.

المجال المعرفي:

يتضمن اكتساب المعرفة وفهمها، والتّعبير عنها، وتطبيقاً وتحليلها وتركيبها وتقويمها¹². وهذه المستويات مرتبة تصاعدياً من السّهل إلى الصّعب، كما أنّها متعاقبة، أي: أنّ كلّ مستوى يتطلّب إجادة المستوى الذي قبله.

فالمستويات الدّنيا تقتضي قدرات عقلية بسيطة، بينما المستويات العليا تتطلّب قدرات عقلية معقدة¹³.

أ. المعرفة (التّذكر):

يشير هذا المستوى إلى أنّ المتعلّم أصبح في وضعٍ قادرٍ على تذكر المعلومات واستدعاءها عند مروره بخبرة تعليمية معيّنة، ويقع هذا المستوى في أدنى مستويات التّفكير. أي، أنّه لا يتطلب من المتعلّم سوى استرجاع الحقائق أو التّعميمات أو النّظريات كما رسمها تماماً¹⁴.

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

-أن يحدّد المتعلّم الخلفاء الرّاشدين.

ونواتج هذا التعلّم تشمل مستوى فكرياً أعلى من تلك التي تقع تحت الفهم والتّطبيق لأنّها تتطلب فهماً لمحتوى وشكل المادة²².

ويعرف وصول المتعلّم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية، بحيث يتّضح التّدرج الهرمي للأفكار الرئيسة فيه، وتتّضح العلاقات بين الأفكار والارتباط بينهما؛ أي: أنّ تفكير المتعلّم هنا، ينتقل من إدراك الكلّيات إلى إدراك الجزئيات.

ومن أمثلة هذا المستوى:

■ أن يميّز الطّالب بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية في العربية.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال: مثل: يحلّل، يحدّد، يجزّي، يُقسّم،

هـ. التّركيب:

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على ربط عناصر المعرفة التي تعلّمها، وتكوين كلّ جديد له معنى؛ معناه أنّ المتعلّم أصبح في وضعٍ قادرٍ على تركيب أجزاء الموادّ التّعليمية في قالب جديد من ابتكاره، وتكوين فكرة جديدة من أفكار تعلّمها من تقليدٍ أو محاكاة لغيره؛ أي: أنّه أصبح قادراً على الخلق والإبداع²³.

ونواتج التّعلّم في هذه الفئة ترتكز على السّلوّك الإبداعي للفرد مع التّأكيد على تكوين نماذج أو تراكيب جديدة.

ويصبح المتعلّم في هذا المستوى قادراً على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكاملٍ أو وحدةٍ جديدةٍ، فمن معلومات أو عناصر يرتّبها ويربط بينها يتوصل إلى

المعلومات التي استوعبها في مواقفٍ جديدةٍ، فهو عندما يصل هذا المستوى يكون قادراً على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتّعميمات والنّظريات والطّرائق التي درسها واستوعبها في مواقف قد تواجهه داخل الصّف أو خارجه¹⁹.

ونواتج التّعلّم في هذه الفئة تتطلّب مستوى أعلى في الفهم من تلك التي تقع تحت الإدراك، والأسئلة في هذا المستوى قابلة للتّظليل؛ بمعنى أنّها قد تظهر بمستوى التّطبيق. لكنّها لا تتعدى حقيقة مستوى المعرفة، وقد يعود السّبب إلى إعطاء المعلّمين أسئلة مماثلة تماماً للأسئلة الموجودة في الكتاب المقرّر، كما يحدث عندما يعطي المعلّم مسألة تشبه تماماً مسألة محلولة في الكتاب، فقط يقوم بتغيير أحد أو بعض الأرقام الواردة فيها.

ويؤكد "بلوم"، أنّ الغرض الأساسي من معظم ما يتعلّمه التّلميذ في المدرسة هو توظيفه في الحياة العملية؛ بمعنى أنّ فعالية عملية التّعلّم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلّمه المتعلّم²⁰.

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

■ أن يحسب مساحة مربع ضلعه خمسة أمتار.

د. التّحليل (Analyse):

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على تحليل المعرفة التي استوعبها إلى أجزائها المكونة، أو عناصرها والبحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر وطريقة تنظيمها، ويتضمّن هذا المستوى تحليل العناصر، تحليل العلاقات وتحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر²¹.

ويتضمن هذا المجال الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير، وكل ما يتصل بالوجدان، والتي تؤثر في سلوك المتعلم ونشاطه، وفاعليته في العملية التعليمية، وللأهداف الوجدانية خمسة مستويات تبدأ بالوعي بقيم معينة وتنتهي بالقدرة على تكوين فلسفة ناضجة للحياة²⁹.

ويعدّ تصنيف كراثول (krath wohl) الأكثر شيوعاً في هذا المجال، حيث صنفها تصنيفاً هرمياً، يتدرج من السهل إلى الصعب.

أ. الاستقبال (التقبل):

إنّ بلوغ المتعلم مستوى الاستقبال، يعني أنّه يبدي رغبةً في الانتباه على موضوع التعلم الذي قد يكون مادة معينة، أو مشكلة ما. ويكون دور المتعلم هنا محدوداً، حيث يتمثل في التهيؤ للمشاركة العاطفية³⁰.

■ أن ينتبه المتعلم إلى حديث المعلم.

ويتضمن هذا المستوى الوعي والرغبة في الاستقبال مع ضبط الانتباه واختيار موضوع الانتباه³¹.

ب. الاستجابة:

يشير هذا المستوى إلى أنّ التعلم، تجاوز مرحلة الانتباه على الشيء أو الحدث، وتقبل المشاركة أو الرغبة فيها إلى مرحلة المشاركة والتفاعل مع الحدث أو الظاهرة، فلم يعد ردّ فعله مقتصرًا على الانتباه، وإنما في وضع يشارك ويتفاعل مع الحدث أو الظاهرة، فهو في هذا المستوى يتفاعل مع الحدث ويحاول اتخاذ موقف حياله بطريقة ما.

تركيب لم يكن موجوداً قبلاً؛ أي: أنّ تفكير المتعلم هنا، ينتقل من إدراك الجزيئات إلى إدراك الكليات²⁴.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى الأفعال الآتية: يُصمّم، يركّب، يُخطّط، يقترح، يشتق، يجمع بين، ينظم، يعيد...

و. التّقيّم (Evaluation):

وهو أعلى مستويات التّفكير في تصنيف "بلوم" للمجال المعرفي، ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على إصدار أحكام على عملٍ أو موقفٍ في ضوء معايير محدّدة سبق له أن تعلّمها²⁵، ويتضمن هذا المستوى الحكم على شيءٍ في ضوء دليلٍ داخلي، والحكم عليه أيضاً في صورة محكّاتٍ خارجية²⁶.

وتمثل نواتج التعلم في هذه الفئة، أعلى مستوى في المجال الفكري، وذلك لاحتوائها على عناصر من جميع الفئات الأخرى، إضافة إلى العنصر الذاتي.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يصدر حكماً على...، ينقد، يُناقش، يُقوّم، يُقدّر، يُبين، يدعم، يبرّر²⁷.

المجال الوجداني:

يعبر هذا المجال عن الأهداف التي تتصل بوجدان المتعلم وأحاسيسه، ومشاعره وقيمه التي تعدّ مكوّناتاً مهماً من مكوّنات الشخصية، لأنّ المعرفة وحدها غير كافية في بناء شخصية متوازنة قادرة على التكيف والتعايش مع المجتمع ومتغيراته، فلا قيمة للمعارف التي يمتلكها الفرد ما لم يمتلك مجموعة من القيم والاتجاهات التي تتطلّبها الحياة الاجتماعية وأخلاقيات المهنة²⁸.

-أن يُخلَصَ المتعلّم في أداء ما يُوكَلُ إليه من واجبات.
 هـ. التَّميُّز (الوسم بالقيمة):

إنّ بلوغ المتعلّم هذا المستوى، يعني أنّه أصبح في وضع له شخصية مميزة، فهو يميل إلى تجميع أكثر من قيمة، وتنظيمها ليبنى نسقاً قيماً جديداً يتّصف بالاتّساق الداخلي، كأنّ يضع المتعلّم لنفسه خطة تتلاءم مع قدراته وميوله واعتقاداته³⁶.

فعند هذا المستوى تتفاعل معتقدات المتعلّم وأفكاره، واتّجاهاته، فتتكامل لتشكّل أسلوبه وفلسفته الخاصة بالحياة؛ ومن أمثلة هذا المستوى:

وقد جرى أكثر من تصنيف لمستويات المجال المهاري كتصنيف "راكزويل" و"هارود" و"جرونلند" و"كيلبر"، ولكن جاء تصنيف "سمبسون" ليكون أكثر شيوعاً في هذا المجال، ولعلّ السّبب في ذلك تمثيه مع النّظام الهرمي الذي اتّبعه كلّ من بلوم في تصنيف مستويات المجال المعرفي، و"كراثول" في تصنيف المجال الوجداني فضلاً عن سهولته، وإمكانية تطبيقه في مختلف الموادّ التعليمية³⁷.

2 المحتوى الدّراسي:

تأتي مرحلة تحديد المحتوى بعد الضّبط التّام للأهداف، ويُعدّ الأساس الذي يتوقف عليه إلى حدٍ كبيرٍ تحقيق أهداف المنهج، وتصمّم له طرائق التّدريس وأنشطته.

ومحتوى المنهج الدّراسي في مفهومه الحديث، يشتمل على المعارف والخبرات التعليمية مشاهدة أم مقروءة، أم مسموعة وفق ضوابط محدّدة من حيث الزّمن والنّوع والمقدار تحت إشراف المؤسّسات التّربوية

ونواتج التّعلّم في هذا المستوى تشير إلى الاستجابة، كما هو الحال عندما يستجيب المتعلّم لأداء واجب مكلف به، ويقتنع بذلك³².

ويتضمّن هذا المستوى الرّغبة في الاستجابة والرّضا عنها³³.

ومن أمثلة هذا المستوى:

■ أن يستمتع المتعلّم بمشاهدة مسرحية.

ج. التّقييم (إعطاء القيمة):

ويشير هذا المستوى إلى القيمة التي يعطيها الفرد لشيء أو سلوك معيّن، وتتراوح درجة القيمة هاهنا، بين أقل مستوى وهو تقبّل الفرد للقيمة إلى أعلى مستوى وهو تفضيله لهذه القيمة، والالتزام بها³⁴.

وتتّسم نواتج التّعلّم عند هذا المستوى بكونها تحمل خصائص الاتّجاهات، والمعتقدات، أو التّقديرات.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

■ أن يُثبّن دور الذين يتصدّون للأمريكان في العراق.

د. التّنظيم (تكوين نظام قيمي)(Organization):

يشير هذا المستوى إلى أنّ المتعلّم أصبح قادراً على بناء نظامٍ قيمي داخلي ثابت ومتماسك عن طريق مقارنة القيم وربطها وتجميعها، ويُشدّد التّعلّم في هذا المستوى على المقارنة والتّركيب. فالمتعلّم عندما يصل هذا المستوى يلتزم بمجموعة من القيم، ويعبّر عنها في سلوكه، أو يرتّب نظاماً قيمياً منسقاً³⁵.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

الحركية المعقدة بدقة وسهولة مع التّكيّف والظّروف المحيطة بالعمل.

3.2 الجانب الوجداني (الاتجاهات والقيم):

ويتضمن مجموعة الميول والاتجاهات والقيم المرغوب في إنمائها عند المتعلّم، ... وتُعرّف "بأنّها نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع من الأشخاص أو الأشياء أو السلوك أو الأداء الظاهر أو النّشاط أو المثبرات، فيعبّر عنه بالحب وبالكراهة، إيجاباً أو سلباً"⁴¹.

إنّ بناء الاتجاهات عملية طويلة نسبياً لا تتم في موقف صفي واحد أو في ساعة، بل تحتاج إلى زمن يتروّد فيه المتعلّم بالمعرفة والانفعال والعمل.

أمّا القيم، فهي المعيار المرجعي المعتمد لضبط سلوك الأفراد إزاء ما يراه صالحاً جديراً بالإتباع، من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها⁴²، فإذا كانت الحقائق والمبادئ والقوانين من مكونات الجانب المعرفي، فجدير بالذكر أنّ تُعدّ القيم والاتجاهات والميول من مكونات الجانب الوجداني.

لابد أن يكون المحتوى منسجماً مع الأهداف المسطرة، التي تُعبّر هي الأخرى عن حاجات المجتمع وتطلّعاته، واختيار المحتوى هو الآخر لا بد أن يخضع لهذه الحاجات والتطلّعات، كي تنال اهتمام المجتمع، وبالتالي يُصبح تحقيق الأهداف من خلال محتويات المناهج الدّراسية قضية المجتمع⁴³، وهذا يطالب مصمّمو المناهج الدّراسية بمعالجة المشكلات من خلال المدرسة.

المختصّة³⁸. فضلاً عن الجوانب الوجدانية التي تشير إليها محتويات الكتب أحياناً، والتي يرى المربون ضرورة إنمائها من خلال عملية التدريس.

1.2 الجانب المعرفي: ويُقصّد به المعارف والمعلومات المتخصصة في مادة الاتّصال المسموعة أو المقروءة، والتي يسعى واصفو المحتوى الدّراسي لنقلها إلى المتعلمين.

وتعدّ المعارف متطلباً تعليمياً سابقاً لكلّ ما عداها من المكوّنات، فاحترام القيم الدّينية والاجتماعية لن تكون حتّى يتعرفها المتعلّم، ويتعرف مكانتها في بيئته وحياته، ولن يُتقن مهارة ما حتّى يتلقّى المعرفة اللاّزمة لتشكيلها وبنائها، ويتلقّى تدريباً مناسباً عليها.

2.2 الجانب المهاري: ويقصد به إتقان المعرفة والخبرة والمهارة المتضمنة في المحتوى الدّراسي، وحسن توظيفها في مواقف حيوية متنوعة، سواءً أكان ذلك داخل المؤسسة التّربوية (للمدرسة)، أم خارجها، وفي أثناء الموقف التّعليمي المخطط له أم بعد الانتهاء منه.

ويتألّف هذا الجانب من عنصرين هما: النّشاط والمهارات.

1. 2.2 النّشاط: ويُقصّد به قيام المتعلم بأداء مهمة ما مخطّط لها ومقصودة، بناءً على طلب من المعلّم، أو رغبة من المتعلّمين أنفسهم داخل غرفة الصّف أو خارجها، وتكون الاستجابة هاهنا، على هيئة حركية أو لفظية أو كتابية³⁹.

2.2.2 المهارات: ويقصد بها إحكام الخبرة والإتقان في المعرفة الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد⁴⁰. كما تُعرّف أيضاً بأنّها القدرة على الأداء المنظم المتكامل للأعمال

نشاطات التّعليم والتّعلّم تعد القلب النّابض في المنهج، ولكي تؤدي دورها بفعالية ونجاح لابدّ أن تكون مرتبطة بأهداف المنهج.

الطّرائق والوسائل التّعليميّة:

يمكننا اعتبار الطّريقة النّاجحة هي أحسن السّبل وأيسرها لتحقيق أهداف الحصّة التّعليمية والزيادة من مستوى الدّافعية لدى المتعلّم.

أمّا الوسائل التّعليمية باعتبارها أدوات ومواد يستعملها المعلّم لتحسين عملية التّعليم والتّعلّم، وقد أطلق عليها اسم وسائل الإيضاح والشرح، يقول الدّكتور إبراهيم مطاوع في هذا الشّأن: "الوسائل التّعليمية هي كلّ أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التّعليم والتّعلّم، وتوضيح معاني كلمات الدّرس؛ أي: توضيح المعاني أو شرح الأفكار أو تدريب التّلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات أو تنمية الاتّجاهات أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس أساساً على الألفاظ والرموز والأرقام"⁴⁷.

وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التّعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظّمة، وهي بمعناها الشّامل تضم جميع الطّرق والأدوات والتنظيمات والأجهزة والمواد المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محدّدة.

لقد تعدّدت الآراء في مفهوم الوسيلة التّعليمية، وكلّها تتفق على أنّها الأشياء التي يتفاعل معها المتعلمون لتحقيق تعليم أفضل وبكمية أكثر، فالوسيلة التّعليمية ليست كما يتوهم بعض المعلّمين شيئاً إضافياً يساعدهم على الشّرح والتّوضيح فقط، بل هي جزء لا يتجزأ من العملية التّعليميّة التي لا ينبغي أن تترك فيه

ونظراً للطّابع المتجدّد للمشكلات التي يواجهها المجتمع على كافة المستويات، ونظراً للتّغيرات الدّاخلية والخارجية، فإنّ المناهج الدّراسية تعتبر أكثر المجالات عرضة للإصلاح والتّجديد في النّظام التّربوي، حيث نجد أنّ هذا يعيد النّظر باستمرار في محتوى المناهج الدّراسية⁴⁴.

ويتم تقديم محتويات المناهج الدّراسية بالمدارس الجزائرية بطريقة غير موحدة، بحيث تختلف طريقة التّقديم من مادة لأخرى، ومن سنة إلى سنة أخرى، وهذا ما نجده في محتويات مناهج اللّغة العربية، حيث تبدأ بتقديم المجال ثمّ تذكر محتوى كلّ مجال⁴⁵.

الأنشطة التّعليمية:

ويرتبط النّشاط المدرسي للتّلميذ بمحتوى المناهج الدّراسية كونه ذلك "الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلّم في سبيل إنجاز هدف"⁴⁶؛ أي: أنّ النّشاط المدرسي يرتبط بما يقول به التّلميذ بناءً على توجهات المعلّم ومتطلبات تحقيق أهداف المناهج الدّراسية. (تعدّل من حيث الخطّ)

قد أصبح النّشاط المدرسي يحتل مكانة هامة في عملية التّعلم خاصة بعد ما أصبح المتعلّم يشكل المحور الرّئيسي في العملية التّعليمية التّعلّمية، وأصبح ينظر إليه على أساس دافعية المتعلّم وتفاعله مع مختلف الخبرات والمعارف المبرمجة. من هنا، أصبحت الأنشطة المدرسية وسيلة فعّالة لتحقيق جملة من الأهداف التي تصبّ مباشرة في أداء التّلاميذ.

إنّ أهمية الأنشطة التّعليمية والتّعلّمية في المنهج تكمن في دورها وأثرها في تشكيل خبرات المتعلّمين، وتعديل سلوكهم وتربيتهم، لذلك فإنّ

يتطلب تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسائل التعليمية، معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس، والمعرفة بمستويات الأهداف سواءً أكانت عقلية أو حركية أو انفعالية، وقدرة المستخدم على تحديدها يُساعده على الاختيار السليم للوسيلة التي تُحقق الهدف المنشود.

■ معرفة خصائص المتعلمين ومراعاة هذه الفئة، والمستخدم للوسائل التعليمية عليه أن يكون عارفاً للمستوى العمري والذكائي والمعرفي ولحاجات المتعلمين حتى يضمن الاستخدام الفعال لهذه الوسيلة.

■ على المتعلم أن يكون على دراية بالمنهج الدراسي، ومدى ارتباطه بالوسيلة وتكاملها معه.

■ تجريب الوسيلة قبل استخدامها من قبل المعلم، وهذا ما يساعده على اتخاذ القرار الأنسب بشأن استخدام وتحديد الوقت المناسب لعرضها، ويستوجب المكان المناسب لذلك.

■ تهيئة أذهان المتعلمين لاستقبال محتوى الرسالة، ومن الأساليب المستخدمة في هذا الشأن توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الدارسين تحثهم على متابعة الوسيلة التعليمية، إضافة إلى ذلك تلخيص لمحتواها مع التنبيه إلى نقاط هامة لم يتعرض لها التلخيص، مع تحديد مشكلة معينة تساعد الوسيلة على حلها.

■ تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة، ويشمل على جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي تستخدم فيه الوسيلة من إضاءة وتهوية في الوقت المحدد من الدرس، فإذا لم ينجح المستخدم للوسيلة في تهيئة الجو المناسب، فإنه لمن المؤكد الإخفاق في الحصول على نتائج مرغوب فيها.

■ تقويم الوسيلة التعليمية، ويتضمن النتائج والعواقب التي تنجم عن استخدامها مع مراعاة الأهداف التي

جميع الحواس لتكون ناجحة وملائمة ومساعدة على الفهم والإدراك.

والجدير بالذكر، أنه خير الوسائل ما كان مأخوذاً من بيئة المتعلمين وواقعهم، وقد يتعذر في غالب الأحيان إحضار الوسيلة ذاتها فتعوض بما يدل عليها، كالنموذج والصّور والخرائط...، والمجال يبقى واسعاً جداً للتقنيين والمخترعين والفنانين⁴⁸.

فالوسيلة التعليمية تُوضّح الغامض، وتُقرّب البعيد وتُذلل الصّعوبات، وتُثبّت وتُرسّخ الدروس في الذاكرة، واستحضارها في وقت الحاجة، وتساعد أيضاً على الملاحظة والتأمل في الأشياء وتجعل من الدرس شيئاً جذاباً على الانتباه ويساعد على التفكير.

ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في بلدان مختلفة، أن الوسائل التعليمية تقوم على أساس تدريس المادة الدراسية، وأنها تمكّن من تحقيق تعليم أفضل للدارسين على اختلاف مستوياتهم العقلية وأعمارهم الزمنية⁴⁹.

تعد الوسيلة التعليمية عنصراً بارزاً في العملية التعليمية التفاعلية، إذ أنها تسهم في تحقيق ما يود المعلم تحقيقه من أهداف بعد تدريسه لمادة تعليمية معينة، فهي مجموعة المواد المعدة إعداداً سليماً، بحيث يتم الاستعانة بها في تغيير سلوك متعلميه وتُسهّل تعلمهم عند استخدامها. ينبغي أن تكون موافقة لمراحل النمو لدى المتعلم، وأن تكون واضحة. أما أهميتها بالنسبة للغة فهي تحفزهم على تعلمها، وتقريب بعض الرموز اللغوية إلى أذهانهم، وتنمية دقة الملاحظة لديهم⁵⁰.

- أُعِدَّتْ من أجلها، ويكون التَّقيُّوم عادة بأداة لقياس
 تحصيل الدَّارسين، ومعرفة اتِّجاهاتهم وميولهم
 ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق الجو المناسب
 للعملية التَّربوية التَّعليمية.
- وعند التَّقيُّوم على المعلِّم أن يذكر عنوان الوسيلة
 ونوعها ومصدرها والوقت الذي استغرقته ملخصاً لما
 احتوته من مادة تعليمية، وما مدى مناسبتها للدَّارسين
 والمنهاج والأهداف المحققة.
- التَّقيُّوم:
- يعدُّ التَّقيُّوم مكوِّناً رئيسياً لا غنى عنه في إصدار
 الأحكام النَّهائية أو الجزئية من خلال التَّغذية الرَّاجعة،
 فهو المرجع في ضبط عملية التَّعليم والتَّعلُّم، نجاحاً أو
 فشلاً⁵¹.
- باعتبار المناهج الدَّراسية أهم مكونات المنظومة
 التَّعليمية، فإنَّ الحكم على هذه المناهج هو حكم على
 النِّظام التَّربوي ككل. فالحاجة إلى التَّقيُّوم قائمة في
 اختيار أهداف المنهج ومحتواه، وتنفيذه وتقييمه
 وتطويره⁵².
- ويُعرَّف التَّقيُّوم بأنَّه: " عملية بيداغوجية،
 تهدف إلى قياس الفعالية الحقيقية لعمل من الأعمال
 وفق المعايير التي تحتل أنَّ تكون أكثر موضوعية من
 سواها"⁵³، فالتَّقيُّوم عملية تتأسَّس على
 القياس، وتستخدم نتائج القياس التي يتم الحصول
 عليها لغرض إصدار الأحكام حول عناصر المنهج
 وعملياته.
- مجالات التَّقيُّوم في العملية التَّعليمية: يعدُّ التَّقيُّوم
 التَّربوي عملية شاملة يمكن تحديده كما يلي:
- 1-تقويم الأهداف.
- 2-تقويم محتوى المنهج.
- 3-تقويم أساليب التَّعليم.
- 4-تقويم المعلِّمين.
- 5-تقويم المتعلِّمين.
- 6-تقويم نظم التَّعليم.
- أنواع التَّقيُّوم: التَّقيُّوم في العملية التَّعليمية ثلاثة
 أنواع وهي:
- التَّقيُّوم القبلي: ويُقصد به مجموع الطَّلَبات والمهام
 التي تكون قبل البدء بالموقف التَّعليمي أو تقديم خبرة
 تعليمية أو معرفة جديدة قصد تحقيق هدف أو أكثر
 من أهداف التَّقيُّوم⁵⁴.
- التَّقيُّوم التَّكويني (البنائي): هو التَّقيُّوم الذي يجري في
 أثناء تطبيق المنهج لغرض مراجعة أسلوب العمل،
 وتعديل مساره إنَّ كان بحاجة إلى تعديل⁵⁵. فهو يركِّز
 على تبيان الصَّعوبات التي تعرقل الفهم والتَّحصيل
 وكيف يمكن مساعدة التِّلْمِيز على تجاوزها⁵⁶.
- التَّقيُّوم الختامي: وهو فرصة لإصدار الحكم على
 مجمل نشاطات المتعلِّمين عقب الانتهاء من إنجاز
 مخطط العمل التَّربوي الذي يُشكِّل حاصل مقرر فصلي
 أو سنوي، أو عمل طور بكامله، أو مرحلة تعليمية
 معيَّنة⁵⁷.
- إنَّ المقاربة المعتمدة في تصميم المناهج التَّعليمية
 تتأثَّر إلى حد بعيد بالكيفية التي يتم بها التَّقيُّوم
 البيداغوجي، حيث نجد التَّركيز موجَّهاً نحو الجانب
 التَّحصيلي في المقاربة بالمحتوى؛ أي: أنَّ المتعلِّم مطالب
 باستعادة معارفه التي حصل عليها دون ربطها بالأهداف
 الإجرائية أو بالكفاءات. بينما في المقاربة بالأهداف نجد

أما بيداغوجيا الأهداف Pédagogie Par Objectifs، فقد بدأ العمل بها في الستينات بفرنسا وقبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية، وتركزت محاولة التدريس بالأهداف البيداغوجية على تعريف الهدف وذلك بصياغته بصورة محدّدة وصحيحة، حيث يبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط ما تعليمي، وكذا المواصفات التي تستخدم في التقويم.

وقد ظلّت بيداغوجيا الأهداف من "بوبيت" إلى "بلوم" تؤكّد على ضرورة جعل الأهداف التربوية واضحة لا تدع مجالاً لتأويلها، وظلّت أيضاً توجي باختيار الأهداف القابلة للملاحظة والقياس⁵⁹، وقد حدّده محمّد الدريج في كتابه الكفايات في التعليم: "بأنّه سلوك مرغوب فيه يتحقّق لدى المتعلّم نتيجة نشاط يُزاوله كلّ من المدرّس والمتدريسين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم"⁶⁰.

والمثير للملاحظة هاهنا، أنّ الهدف التربوي لا يصف ما سيحصل للتلميذ من تغيير في سلوكه، بل تُحدّد فقط نتيجة التّغيير، كما أنّ هذه النتيجة لا يشارك التلميذ في تحديدها مُسبقاً، بل تُحدّد من طرف المعلّم. لهذا فإنّ بيداغوجية الأهداف، قد ارتكزت في فلسفها وفي استراتيجيتها على الهدف التربوي بوصفه رمزاً لكلّ إجراء صائب يتحرى الدّقة في التّنفيد، لأنّ الطّموح إلى التّنظيم وعقلنة العملية التعليمية لا يتحدّد إلّا في تجلي السلوك للفعل التعليمي وبطريقة متقنة تسمح بملاحظته وقياسه.⁶¹

لقد عرض "بلوم" صنافه الأهداف العقلية (Taxonomie)، والتي تركز على تنمية المعارف

التركيز موجّهاً نحو ربط التقويم بالأهداف الإجرائية. أمّا المقاربة الجديدة-التدريس بالكفاءات- فهي تُركّز على الأداء وتوظيف المكتسبات في كلّ المواقف التعليمية. و نظراً لأهمية الموضوع، فقد ارتأيت أن أخصّص فصلاً كاملاً حول « مقاربات تصميم المناهج التعليمية ».

لا شك أنّ المناهج التعليمية ظلّت الركن المتين في اهتمامات الأمم المفكّرة، و لما كانت المعرفة تشكّل الهدف الأسمى، اختلفت سبل تبليغها لاختلاف القنوات، حيث تعدّدت النظريات، وتوالى الاختيارات. 3. المقاربات المنهجية المجربة في المسار التعليمي:

لقد بدأ العمل في بلادنا ببيداغوجيا المحتوى التي تراهن على قيمة التّكديس المعرفي من خلال إحاطته بالمضامين و الموضوعات و المباحث ما دامت المعرفة غاية متأسّلة في الفكر، شعارها: "مَنْ حَفِظَ المَثُون حَازَ الفُنُون"⁵⁸.

تعدّ بيداغوجيا الأهداف نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم والعقلانية والتّخطيط والقياس ولتكنولوجيا، فقد كانت هذه النظرية فعلاً البديل للدّرس التقليدي (التدريس بالمحتوى)، والذي كان يقوم على مجموعة من المراحل؛ مثل: المراجعة والشرح، بناء القاعدة، الرّبط والاستنتاج والتّطبيق.

لقد كان هذا الدّرس يُقدّم في غياب أهدافٍ مسطرّة، حيث يُلقّي المعلّم درسه بطريقة غير واعية، دون تخطيط، ممّا يُوقّعه ذلك في صعوباتٍ جمّة على مستوى التقويم والتّصحیح والمعالجة.

5. التركيز الأساسي على الأهداف وضرورة تحديدها مسبقاً لكل فعل تعلّمي والعمل على تجزئتها إلى سلوكيات ضيقة دون أخذ بعين الاعتبار ذات المتعلّم، وكذلك الفروق الفردية داخل الفصل الواحد⁶³.

إنّ الأهداف الحقيقية هي تلك التي يحدّدها التلميذ بنفسه، أو على الأقل يشترك في تحديدها على ضوء دراساته السابقة، ولا يمكن إنكار أنّ بيداغوجيا الأهداف، قد جرت وراءها موجة من الإصلاحات المتعلقة بالبرامج التربوية والتعليمية، وكلّ من بحث في ذلك يجد نفسه غير قادرٍ على التفكير بالمحتوى وحده، بل يجب تحديد الهدف والنتائج المرتقبة في سلوكيات قابلة للملاحظة بشكل لا غموض فيه، لأنّ الهدف الإجرائي «Objectif Opérationnel» هدف يُدقّق في شروط الإنجاز ومعايير التحكّم.

واعتباراً لكلّ هذه الأمور وغيرها، وُجّهت انتقادات عنيفة إلى بيداغوجيا الأهداف من قبل السلوكيين أنفسهم كما هو الحال عند روبير غانييه « R.Gagne ».

فقد أثار هذا الأخير الاهتمام بفعالية الشروط الداخلية للمتعلّم، واعتبرها أمراً ضرورياً لحدوث التعلّم. كما عمل من جهة ثانية، على تجاوز المفهوم الضيق للسلوك كهدفٍ إجرائيٍّ إلى مفهومٍ أوسع تمثّل في القدرة، باعتبار الهدف الإجرائي إنجاز جزئي متعلق بوضعية محدّدة ومعينة. في حين أنّ القدرة تشمل إنجازات متعدّدة ومتراطة فيما بينها بقواسم مشتركة، وبهذا تسمى القدرة بالهدف العام وليس الهدف الإجرائي.

والمهارات العقلية ووضعتها على أساسٍ متدرّج، وهي تضم أصنافاً، بحيث يشكّل كلّ ذلك تصوراً... يستند إلى مبادئ العقلنة والفعالية والمردودية، وإلى مجموعة من التقنيات التي تبلور هذا التصور البيداغوجي في نظام واصف لمكونات الفعل الديداكتيكي. ويُقصد بالعقلنة، التنظيم المنطقي والنسقي للفعل التعلّمي قصد بلوغ أهداف محدّدة، وجعل هذا الفعل خاضعاً لطرق الفحص الموضوعية وللتجريب.

تكمّن الفعالية في توظيف الوسائل التي تمكّن من تحقيق النتائج المرجّوة عن طريق التّدخل المستمر لتصحيح سيرورة الدّرس وضبطه وسدّ ثغراته.

والمردودية في كون أنّ فعالية التعلّم تُقاس بالنتائج المحصّل عليها، هي التي تقدّم معلومات عن نجاعة الوسائل التعليمية المستعملة⁶². وذلك كلّ بناءً على مبادئ ومركّزات أساسية أهمّها:

1. تحليل المنطقات، وتحديد المدرّس للأهداف التعليمية التعلّمية، وتخطيطها في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس بعيداً عن اهتمامات المتعلّم.

2. اختيار الوسائط-الوسائل- الديداكتيكية وفق ما يراه المدرّس مناسباً لتحقيق أهدافه التي تمّ تحديدها من قبل.

3. تحديد المدة الزمنية لجلّ الأهداف وإشراف المدرّس على جميع الأنشطة التربوية، وهذا ما يجعله العنصر الأساسي في العملية التعليمية.

4. بناء المدرّس لمقاييس مسبقة يعتبرها معايير ومؤشّرات دالة على حدوث التعلّم أو فشله؛ أي: ما يسمى بالتقويم، ثم بناء خطة قبلية لدعم نتائج التقويم.

العقلية و العملية التي يتبعها الأستاذ لجعل المتعلم قادراً على تحريك وتعبئة وتحويل تعلماته ومعارفه ومكتسباته المدرسية ضمن وضعية تعليمية- تعلمية أو وضعية مشكلة أو وضعية هدف دالة⁶⁶.

إنّ الأساس العلمي الذي نشأت منه هذه البيداغوجية هو النظرية البنائية⁶⁷، نظرية التعلم المعرفي الذاتي إذ يجعل من المتعلم مسؤولاً عن اكتساب خبراته ومعلوماته الخارجية بعيداً عن تدخل المعلم بطريقة التلقين أو إقرار المعرفة بصفة مباشرة كما تُقرّره السلوكية⁶⁸، لذلك يظلّ التعلم في ضوء البنائية عملية مستمرة، ذات مقصدية ونفعية تُحوّل للمعلم واجب السير في نقل المعرفة بامتلاك قدرة طبيعية على التعرف عن الأشياء وحيازة على المعارف وامتلاكها بطريقة الخاصة. لكن يحسن هنا بالمعلم البنائي أن يجتهد في رسم خطط واستراتيجيات تعليمية تتسق و هذه المسلمات لتحقيق أهم أهداف التعليم البنائي المتمثل في حلّ المشكلات، والتفكير الناقد، والاحتفاظ بالمعرفة والفهم⁶⁹، فكلّ هذه الخطوات الإجرائية تجري في سياق تفاعلي بين الذات والمحيط⁷⁰ الحاوي للأنماط المعرفية المشاعة تحت رعاية المعلم بمراقبته وتوجيهاته، وهكذا يرتقي المتعلم من الإحساس إلى التمثّل «Assimilation» والمواءمة «Accommodation»⁷¹.

فإذا كانت البيداغوجيا الجديدة مستمدة من جذور النظرية المعرفية -البنائية- ومتأثرة بقوة من تطورها، ومن أعمال المختصين في التعلّيمية "كبياجي" في البنيوية و "تشومسكي" في الألسنية، فإننا نلمس في فلسفة جون ديوي -التربية التقدمية- أسسها النظرية

أما غالبية الكتاب الذين لا يزالون متمسكين ببيداغوجيا الأهداف أمثال دولاندشير "Dolandcheir"، فإنّ مفهومه لهذه البيداغوجيا هو أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاءة حيث استخدم في معجمه "حول التقويم والبحث في البيداغوجيا" أهداف التحكم مقابل أهداف التحويل، فساهم في تطوير بيداغوجيا التحكم "Pedagogie De Maitrise"، والتي يُعدّ "التعرف على المتعلمين الذين لم يتوصّلوا إلى مستويات التحكم المتوقعة أحد أهدافها وأحد انشغالاتها الأساسية"⁶⁴.

فالمعلم كان دائماً في قلب انشغالات بيداغوجيا الأهداف باعتباره غاية التربية الأولى، وأنّ تقنيات التدريس بواسطة الأهداف وُجِدَت للرفع من مردودية التعليم ولجعله فعالاً بالنسبة للمتعلم.

جاءت بيداغوجيا الأهداف لتنظيم العملية الديداكتيكية وعقلنتها وعلمتها تخطيطاً وتديراً وتسييراً وتقويماً، بل أصبحت هذه البيداغوجية معياراً إجرائياً لقياس الحصيلة التعليمية- التعلّمية لدى المتعلم والمعلم معاً، ومحكاً موضوعياً لتشخيص مواطن قوّة المنظومة التربوية، وأداة ناجعة لتبيان نقط ضعفها وفشلها وإخفاقها، وتعدّ كذلك آلية فعّالة في مجال التخطيط والتقويم وبناء الدرس الهادف.

ومنذ منتصف الثمانينات، اقترح جان ماري دوكتيل «J.M.Doketel» مصطلح بيداغوجيا الإدماج «Pédagogie Et Intégration»، وهو ما يجعله أقرب إلى مفهوم الكفاءة رغم أنّها "غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها، لكنّها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة"⁶⁵، "إنّه مجموعة من الممارسات

الوسائل المستعملة وخطوات اكتساب المعرفة المقترحة وأنماط التقويم.

انطلاقاً من هذين التعريفين، يتّضح لنا أنّه لا بد أن تتوافر في المشروع شروط وخصائص وأهمها:

■ أن يكون المشروع شيئاً مرغوباً فيه وتدعو الحاجة إليه .

■ أن يكون ذا قيمة تربوية كبرى.

■ أن يجري العمل فيه في ظروف طبيعية.

■ أن يسير التلميذ في أدائه إلى النهاية.

وعلى ذلك ، يجب أن يكون المشروع ممّا يُشعر التلميذ والمعلم كلاهما بالحاجة إليه⁷⁵.

من خلال دراسة هذا الموضوع استخلصنا جملة من النتائج تمثلت فيما يلي:

● أدخلت الإصلاحات الجزئية التي أُخذت طيلة السنوات الأولى من الاستقلال عدّة تغييرات، إلّا أنّها لم تُغيّر جوهر المنظومة التربوية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي.

● إنّ الإصلاح المنشود، هو ذلك الإصلاح الذي ينطلق من حاجة أكيدة، وقناعة تامّة لدى المسؤولين المنقّذين. يقوم على فلسفة محدّدة مستمدة أهدافها من فلسفة المجتمع وحاجاته، وعلى منهج واضح واتّجاهات تربوية سليمة.

● تجلّيات الإصلاح انحصرت واقعياً في المدخلات المنهجية بتبني مقارنة مستجدات الطّرح في حقل التّعليمية.

● إنّ المنهج القديم يدور حول المادة الدّراسية دون سواها، كما لا نجد فيها أيّة إشارة إلى الأنشطة المدرسية والخبرات المباشرة.

والإمبريقية. هذا ما تُجسّده طرح فكرة المشروع في التّعليم، والتي ترجع إلى كلّ من "جاك روسو" و"سبّتا لوتري" و"فروبل" وغيرهم من مربّي القرن الثّامن عشر والثّاسع عشر، حين نادوا بحرية الطّفل وإعطائه المكانة المناسبة في عملية التّربية والتّعليم، وجعله مركز الاهتمام الذي تدور حوله العملية التّربوية بما فيها من جهود المربّين والمعلّمين وإدارة المدرسة وغيرها.

وينتج عن المشروع الاجتماعي مشاريع تربوية في مجال الكفاءات الممتدة ثمّ مشاريع بيداغوجية، ويتفرّع المشروع التّربوي إلى برامج تعليميّة خاصّة بكلّ مادة دراسية في مجال الكفاءات المرحلية والختمية، ويخرج البرنامج بدوره إلى محاور لكفاءات مختلفة (معرفة ووجدانية ومهارية)⁷²، والمحوّل إلى أنشطة مختلفة تتمثّل في الإنجازات والمؤشّرات فمصطلح المشروع من حيث مرجعيته يحدّد كالآتي:

1- المشروع التّربوي (Educatif Proget):

يُعتبر المشروع التّربوي بمثابة خُطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفيّة ومهارية ووجدانية ترجمها حاجات ومشكلات، يسعى التّلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظّمة⁷³.

2- المشروع البيداغوجي (Pédagogie du projet):

هو نشاط تلقائي يقوم به المتعلمون من أجل تحقيق هدف مرغوب فيه، ينقذ من النّهاية في خطواته الطّبيعية وفي بيئته اجتماعية عادية⁷⁴، ويُمثّل كلّ صيغة تحدّد مواصفات التّخرج بمصطلحات الكفاءات والقدرات التي يلتزم بها شركاء الفعل التّربوي على مدى تكوين معين أو دورة دراسية محدّدة، كما يتضمّن

التي تركز عليها الكفاءة، ومن أهم مَحَكَّاتِها الجوهرية لتقويمها إنجازاً وأداءً ومؤشراً.

• تتنوع الكفاءات من نشاط إلى آخر، ولخصوصية اللغة الاجتماعية والتاريخية جعلت التواصل عنصراً رابطاً بين تلك المواد التعليمية.

• إنَّ التدريس بالكفاءة، لا تتحقَّق نتائجه إلاّ بالاعتماد على الطَّريقة البيداغوجية الفعَّالة مع الاستعانة بالوسائل التعليمية، بحيث تُغيَّر سلوك المتعلِّمين وتُسهَّل تعلُّمهم مع مراعاة المستوى العقلي والعمر الزَّمني لهم

• إنَّ انتهاج المدرسة الجزائرية للتدريس بمقاربة الكفاءات جاء نتيجة لانفتاح المدرسة على المحيط الاجتماعي الخارجي، ولاسيما ما تعلَّق بالجوانب الاقتصادية، حيثُ إنَّ الحديث عن الكفاءات والمهارات المطلوبة في عالم الشَّغل يعتبر أمل هذه المقاربة، وهذا ما نادى به "جون ديوي" حين ربط الكفاءة بالعمل.

• تمثل بيداغوجيا الكفايات نموذج من نماذج التدريس الهادف، كونها لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف، فهي مجرَّد حركة تصحيحية للانحراف الذي أصاب بيداغوجيا الأهداف.

• إنَّ المقاربة بالكفاءة بيداغوجية سياقية، شاملة، مدمجة ووظيفية. وتعدُّ الوضعيات من أهم العناصر

•

قسم الهوامش :

10 - أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدَّراسية- الواقع والمستقبل- ط1، القاهرة، 2008م، ص: 25.

11 - إبراهيم مهدي الشَّلي، المناهج - بناؤها، تنفيذها، تقويمها وتطويرها باستخدام النَّتائج، دار الأمل، الأردن، 2010م، ص: 75.

12 -محسن علي عطية، المرجع السَّابق، ص: 57.

13 -عبد الرَّحمن محمد السَّعدي، ثناء مليجي السيّد عودة، مدخل إلى تدريس العلوم، دار الكتاب الحديث، 2006م، ص: 162.

14 -عبد الرَّحمن محمد السَّعدي، ثناء مليجي السيّد عودة، المرجع السَّابق، ص: 163.

15 -محمد عثمان، أساليب التَّقويم التَّربوي، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع الأردن، عمَّان، 2011م، ص: 45.

16 -محسن علي عطية، المرجع السَّابق، ص: 58-57.

17 -حلي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السَّابق، ص: 98.

18 -محمد عثمان، المرجع السَّابق، ص: 46.

19 -محسن علي عطية، المرجع السَّابق، ص: 58.

20 -محمد عثمان، المرجع السَّابق، ص: 47.

21 -حلي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السَّابق، ص: 99-98.

22 -محمد عثمان، المرجع السَّابق، ص: 47.

23 -محسن علي عطية، المرجع السَّابق، ص: 58.

1 -خيرى وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النَّفس-تكوين المتعلِّمين، المستوى السَّنة الثَّانية، الإرسال 1+2+3، الدَّيوان الوطني للتَّعليم والتَّكوين عن بعد، 2007، ص: 68.

2 - حلي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج- المفهوم، العناصر الأسس، التَّنظيمات والتَّطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، 2004م، ص: 91.

3- محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتِّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدَّراسية، المؤسَّسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م، ص: 51.

4 -هذه الغايات مأخوذة من الوثائق الرسمية لسنة 1997م.

5- خيرى وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النَّفس-تكوين المتعلِّمين، المستوى السَّنة الثَّانية، الإرسال 1+2+3، الدَّيوان الوطني للتَّعليم والتَّكوين عن بعد، 2007، ص: 70.

6-محسن علي عطية، المرجع السَّابق، ص: 52.

7- خيرى وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السَّابق، ص: 71.

8 - خيرى وناس، بوصنبورة عبد الحميد، المرجع السَّابق، ص: 71-73.

9-حلي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السَّابق، ص: 91.

- 47 -خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين-المستوى السّنة الثّانية، الإرسال: 3+2+1، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2007، ص: 93-94.
- 48 - المرجع السّابق، ص: 98.
- 49 -ينظر، همزة وصل، مجلّة التّكوين والتّربية، ع07، ص: 121.
- 50 -عماد توفيق السّعدي، زيادة مخيمر البورني، عبد المعطي قمر موسى، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، دت، ص: 189.
- 51 -ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل علي، تحليل المحتوى في المناهج و الكتب الدّراسية، ص: 68.
- 52 -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 80.
- 53 -وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانوي العام، مديرية التّعليم الثّانوي العام، جانفي 2004م، ص: 110.
- 54 -ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج -أسسها ومداخلها الفكرية، ص: 188.
- 55 -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 82.
- 56 -بوسنة محمود، التّقويم والبيداغوجيا في النّسق التّربوي، منشورات مخبر التّربية والتّكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ع2، 2004م، ص: 55.
- 57 -مديرية التّعليم الثّانوي العام، منهاج اللّغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانوي العام، ص: 111.
- 58 -مديرية التّربية لولاية عين الدّفلة، مقيّسة اللّغة العربيّة، للتّعليم الأساسي، المقاطعة الشّرقية، خلاصة اليومين الإعلاميين "14-15 سبتمبر 2003م، ص: 01.
- 59 -محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي - تميزه وصياغته -دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة، 1999م، ص: 38.
- 60 -محمد الدّريج، الكفايات في التّدريس، ص: 12.
- 61 - مشروع البحث الوطني PNR، تجليات الإصلاّح في منهاج اللّغة العربيّة للتّطور المتوسّط - دراسة في فلسفة البناء، 2013م-2014م، ص: 34، 35.
- 62 -عبد اللّطيف الفارابي و آخرون، معجم علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، 1994م، ص: 261، 262.
- 63 -أحمد عليوش، التّربية والتّعليم من أجل التّنمية، ط1، 2007م، منشورات مجلة علوم التّربية، الدّار البيضاء، ع10، ص: 92.
- 64 -محمد بوعلاق، المرجع السّابق، ص: 38.
- 65 -محمد الدّريج، الكفايات في التّعليم، سلسلة المعرفة، ع16، ط1، 2000، ص: 50.
- 24 -محمد عثمان، المرجع السّابق، ص: 48.
- 25 -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 59.
- 26 - حلبي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 99.
- 27 -محمد عثمان، المرجع السّابق، ص: 49.
- 28 -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 59.
- 29 -حلبي خليل الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 100.
- 30 - عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السّيد عودة، ص: 173.
- 31 -حلبي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 101.
- 32 -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 60.
- 33 -حلبي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المرجع السّابق، ص: 101.
- 34 -عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السّيد، المرجع السّابق، ص: 173.
- 35 -محسن علي عطية، المرجع السّابق، ص: 61.
- 36 - عبد الرّحمن محمد السّعدني، ثناء مليجي السّيد، المرجع السّابق، ص: 173.
- 37 -المرجع نفسه، ص: 62.
- 38 -ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج -أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطویرها، ص: 170.
- 39 -المرجع نفسه، ص: 56.
- 40 - ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج -أسسها ومداخلها الفكرية، ص: 176.
- 41 - ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدّراسية، ص: 58.
- 42 -ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المرجع السّابق، ص: 59.
- 43 - محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتّجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدّراسية، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م، ص: 160.
- 44 - أ أحمد حسين اللّقاني، تطوير منهاج التّعليم، جامعة عين الشّمس، مكتبة عالم الكتب، القاهرة. ص: 155-156.
- 45 -وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسي، الجزائر، 2004م، ص: 30-37.
- 46 -أحمد حسين اللّقاني، المرجع السّابق، ص: 185.

- 66- العربي سليمان، المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية و مباريات التفتيش و المراكز الجهوية، المطبعة و الوراقة الوطنية، مراكش، ط8، 2015م، ص: 207.
 - 67- محمد الصالح خثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002م، ص: 13.
 - 68- عبد المجيد عيساتي، نظريات التعلم وتطبيقاتها على علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص: 84.
 - 69- عايش محمود زيتون، النظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم، دار الشروق، الأردن، ط2007م، ص: 13.
 - 70- محمد الصالح خثروبي، المرجع السابق، ص: 13.
 - 71- سلسلة علوم التربية، معجم مصطلحات بيداغوجية، ص: 62.
 - 72- كمال بوليفة، المرشد العملي للمعلمين في التدريس بالكفاءات.....، دار اليم، الجزائر، 2002م، ص: 40-41.
 - 73- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص: 276.
 - 74- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، القبة، الجزائر، 2003م، ص: 103.
 - 75- محمد مقداد، المرجع السابق، ص: 103.
- قائمة المصادر والمراجع :**
1. حلي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج- المفهوم، العناصر الأسس، التنظيمات والتطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، 2004م.
 2. محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م.
 3. خيرى وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس-تكوين المعلمين، المستوى السنة الثانية، الإرسال 3+2+1، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007.
 4. أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية- الواقع والمستقبل- ط1، القاهرة، 2008م.
 5. إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج - بناؤها، تنفيذها، تقويمها وتطويرها باستخدام النتائج، دار الأمل، الأردن، 2010م.
 6. محسن عبد علي، سعد مطر عبود، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2012م.
 7. أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، جامعة عين الشمس، مكتبة عالم الكتب، القاهرة. ص: 155-156.
 8. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، 2004م.
 9. خيرى وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين-المستوى السنة الثانية، الإرسال: 3+2+1، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007.
 10. عماد توفيق السعدي، زيادة مخيم البورني، عبد المعطي قمر موسى، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، دت.
 11. ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل علي، تحليل المحتوى في المناهج و الكتب الدراسية، ص: 68.
 12. وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية وأدائها في التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي العام، جانفي 2004م.
 13. بوسنة محمود، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مخبر التربية والتكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ع2، 2004م.
 14. مديرية التربية لولاية عين الدفلة، مفتشية اللغة العربية، للتعليم الأساسي، المقاطعة الشرقية، خلاصة اليومين الإعلاميين "14-15 سبتمبر 2003م.
 15. محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي - تميزه وصياغته - دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة، 1999م.
 16. مشروع البحث الوطني PNR، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط - دراسة في فلسفة البناء، 2013م-2014م.
 17. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 1994م.
 18. أمحمد عليلوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، ط1، 2007م، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، ع10.
 19. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة، ع16، ط1، 2000.
 20. العربي سليمان، المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية و مباريات التفتيش و المراكز الجهوية، المطبعة و الوراقة الوطنية، مراكش، ط8، 2015م.
 21. محمد الصالح خثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002م.

-
22. عبد المجيد عيساتي، نظريات التّعلم وتطبيقاتها على علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، ط1، 2011م.
23. عايش محمود زيتون، النّظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم، دار الشّروق، الأردن، ط2007م.
24. كمال بوليفة، المرشد العملي للمعلمين في التدريس بالكفاءات.....، دار اليمن، الجزائر، 2002م.
25. عزيزي عبد السّلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، القبة، الجزائر، 2003م، ص: 103.