

تصميم وإدارة وحدات العملية التعليمية

.بلعيد زهرة (سنة ثالثة دكتوراه علم اجتماع ثقافي .تربوي

(جامعة سعد دحلب بالبليدة)

تنطوي الدّراسات التربويّة المتخصّصة على أهميّة كبيرة في تحديد شروط إدارة العملية التعليمية، حيث تركّز اهتمامها على دراسة وتفحص مضامين الوحدات التعليمية المقرّرة، والوصول إلى تشخيص مستوى التوافق بين هذه المضامين وبين المبادئ التي تقوم عليها المعرفة التعليمية، الأمر الذي على أساسه يتمّ تحديد موقع المعلّم وكلّ ممارس بيداغوجي بين ميزان المعرفة التعليمية وميزان العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس تضاف الدّراسة السّوسيوولوجيّة إلى جانب الدّراسة التربويّة في تحديد مستويات الكفاءة والأداء والتفاعل عند الأستاذ من خلال تواجده المهني والبيداغوجي بين الميزانين.

بالنسبة للاهتمام السّوسيوولوجي التربوي، يبدي المختصّون في هذا النوع من الدّراسات تركيزاً واضحاً في تتبّع أوليّات ترتيب الوحدات التعليمية الموجهة للمتعلمين بناءً على الموازنة بين قطبي الممارسة البيداغوجيّة، ويشيرون إلى وجود حالة من الاتفاق النظري والتنسيق على مستوى الأدوات والوسائل في تحقيق المتابعة البيداغوجيّة لمختلف اختيارات التطبيق(1)، ففي هذا السّياق هناك فيض نوعي من التركيز الدّراسي لهذه الخيارات البيداغوجيّة من قبل علماء اجتماع التربيّة على ثلاث آليات للمتابعة التقييميّة. التقييميّة (أي معاينة نوعيّة الخيارات البيداغوجيّة للبرامج) وهي تقدير المكوّنات ثلاثية الحصيّل: الحصيّل المبدئيّة للبيئة التعليمية والحصيّل الشكليّة للبرامج ومختلف محتوياتها والحصيّل الموضوعية (2) لمناهج التطبيق البيداغوجي.

تأتي قيمة مساهماتهم في هذا الإطار على العكس من كثير من أصحاب المقاربات الأخرى التي لها علاقة بدراسة الخيارات البيداغوجية التطبيقية من أجل معاناة قوّة ونوعية العلاقة بين الميزانين المشار إليهما منذ قليل، وخاصة علماء النفس التعليمي الذين ونتيجة تأثرهم التكويني والفكري بنتائج دراسات علم النفس الحيواني، مالوا إلى التركيز كثيرا على عامل الفروق الفردية (على الرغم من أهميته) وأغفلوا الاهتمام بالعوامل المؤثرة الأخرى، في تحقيق مطارحة علمية نوعية وفاعلة في تحديد فاعلية وحدات ومضامين النزعة التقييمية. التقويمية.

هذه النزعة تقوم أساسا على ضمان العلاقة بين المستويات الثلاثة للحواصل وإعطائها الأهمية المركزية في أي عمل يتعلّق بالتقييم والتوجيه، علماء اجتماع التربية بدورهم اهتموا بدراسة ومعالجة الفروق الفردية، ولكنهم اعتبروها عاملا من العوامل المحتملة في تحديد التأثيرات الخاصة بتقييم مستويات الحواصل، فهم لم يهملوا قيمة وأثر عامل الفروق الفردية ولكنهم لا يضعوها في مقام أول من حيث التأثير والتوجيه من دون العوامل الأخرى، ومن هنا جاء تركيزهم المتناسق والمتعادم بمضامين ووحدات الحواصل الثلاث.

الالتزام بمراعاة المهمة التربوية الواقعة على كاهل الممارسين البيداغوجيين المباشرين وغير المباشرين، تقتضي من حيث مبادئ التخطيط التربوي ومستلزماته تحديد علمي ومشواري للمجالات التكوينية والتطبيقية لمختلف المعارف البيداغوجية المنتقاة على أساس كونها خيارات بيداغوجية نهائية (3)، والحرص إضافة إلى ذلك على إتقان خطوات تصميم العملية التعليمية، ممن منظور اعتبارها مكوناً أساسياً في بنية مبادئ التخطيط التربوي للعمليات التعليمية عموماً.

من بين الخطوات المبدئية البارزة في مساعي هذا التخطيط، توفير المعطيات والمعلومات التي تسمح للخبراء في أي لحظة من مراحل الإشراف على المعالجة والمتابعة البيداغوجية، القيام بتحليل طبيعة مضامين المواد الدراسية المبرمجة انطلاقاً من مجموعة معايير تقييم .تقويم ومنها: الوقوف على المحتوى والوتيرة ونوع المعرفة التعليمية المدمجة التي تتضمنها وكذا طريقة تحديد وتوزيع أحجامها الساعية ضمن جميع مكونات السيرة الإنسانية والبيداغوجية للفصل الدراسي (دراسة تطابق السلم الزمني مع مضامين الوحدات التعليمية).

هذا الإجراءات هي كلها في النهاية مرتكز الخطوات والمراحل التي سيتناولونها بطبيعة الحال ضمن عملهم التقييمي . التقويمي انطلاقاً من تقييم الوحدات النظرية للمشروع التربوي (ظروف اختيار تكوين الخيارات البيداغوجية) بالإعداد والتحضير والتهيئة وفق المعطيات المتوفرة وخاصة ما تعلق منها بالكفاءات المتعلقة بالتأطير والإشراف والتوجيه، والاتجاه بعدها لتحديد الشروط المقررة معيارياً على الأقل لتكون في مستوى تفاعل وتعامل المتعلمين المتوقع مع مضامين مواد البرنامج البيداغوجي، سواء اختص ذلك أساساً بمبادئ التعليم القاعدية: مبادئ قراءة الأفكار والمعارف الجديدة والاحتكاك بتفاصيلها أو بمبادئ التدريب على تطبيق المعارف المكتسبة والمتحصّل خلال تعلّم الأفكار والمعارف (4)، وخاصة إذا كان الأمر هنا يعني المراحل التعليمية الأولى التي تشهد تركيزاً تدريجياً على مبادئ القراءة والحساب والرياضيات وما إلى ذلك....

ففي مستوى هذا النوع من الدراسات والتخصّص في معالجة ومتابعة تطبيقات الخيارات البيداغوجية بكلّ وحداتها، تقتضي خطوات تفعيل مضامين عمليات التخطيط التربوي، أن يفكر المخطّطون والمبرمجون والممارسون

الميدانيّون في هذا المجال على أساس تحديد ومراعاة نوعيّة الفاعل والاحتكاك بين الاستعدادات التعلّميّة متمثلة في مهارات الأداء والكفاءة والاستيعاب لدى المتعلّمين المتلقين لها والمتوقع منهم، ضمن هذا التقدير الوصول إلى إنجازها على الوجه المطلوب تربوياً، وذلك من خلال حسن التدبير والمتابعة للحصول للثلاث، لينال كل متعلّم من مجموع المتعلّمين نفس الحظوظ والفرص بالتساوي والعدل مع كل المنتسبين إلى نفس الفصل الدراسي، دون تقصير ولا تفاوت ولا إخلال، ليتمكن وفق هذا الشّروط إجراء التقييم والتقويم بصورة تستجيب للشروط التربويّة العلميّة القائمة فعلياً على أرض الواقع التعليمي.

هذا التقدير التربوي يأخذ بعين الاعتبار طبيعة وشكل ومحتوى الحصيلة المبدئيّة للمتعلّم ومستوى المعرفة الموجهة له وطريقة التطبيق التي يطلب من الممارسين البيداغوجيين احترامها أو تلك التي يبادرون بتطبيقها اجتهاداً أو تفرداً، خاصّة وأنّ هذا الاعتبار يعدّ من الناحيّة العمليّة إجراء عمل قاعدي، عليه يقوم تسلسل وتتابع العمليّة التعليميّة بمختلف تطبيقاتها في المواد الدّراسيّة المبرمجة بنصوص وبنود وخيارات محدّدة وبأحجام ساعيّة متناسبة معها (نظرياً على الأقل)، ولابدّ أن يقوم المخططون و الممارسون كلّ من ناحيته وعلى مستواه بتحليل نماذج بناء الكفاءات لدى المتعلّمين ضمن مرحلة عمريّة محدّدة وطور تعليمي تضبطه الأشهر وبرامجها الوحدائيّة **Le Programme Thématique (5)** على أساس نوعيّة خصائص مثيرات المحتوى المبرمجة قبلاً بدورها، والمتضمنة في مضامين المواد الدّراسيّة.

هذه التفاصيل تكون من الأهميّة والدقة بحيث يكون على المخطط التربوي والمصمّم البرنامجي معاً واجب المتابعة والضبط المستمرّين لها، وذلك لما لها من علاقة مباشرة بالحصيلة الثانيّة والتي يسمّيها علماء الاجتماع الدّارسين للبرامج

والمناهج بالحصيلة الشكليّة، وكذلك يتعلّق نفس الأمر بالمطبقين المباشرين لوحداث العمليّة التعليميّة في هذا الإطار، يكونون مهنيين باستمرار على تحديد وضبط نوعيّة خصائص الاستجابات المتوقعة والاستجابات الفعلية للمتعلمين، وقد أخذوا حظوظاً تعليميّة متساويّة من البداية، وصولاً إلى ربط هذه الاستجابات بكيفيّة وطريقة تجاوب المتعلمين مع نصوص ووحداث وتمارين هذا المحتوى.

إن ما يجب أن تستهدفه هذه الاستجابات هو مجموعة الأنشطة الأفقيّة المتنوعة التي تتراوح بين الحفظ المستوعب للبرنامج وتطبيقه ضمن مواقع تفاعليّة معينة، إذا كان السياق التعليمي يقتضي بطبيعة الحال الحفظ، أو كان يتعلّق بتدريب المتعلمين على تعلم المفاهيم المقترنة به، كما يحصل عادة في التطبيقات التعليميّة في مواد الرياضيات والفيزياء والتطبيقات التكنولوجيّة. وصولاً إلى حلّ المشكلات البيداغوجية حلاً ذكياً ومتوافق مع طبيعة الأدوات والوسائل المتاحة أمام المتعلمين، التي تعدّ طوراً حاسماً في سياق عمليّة التأكد من اكتساب المتعلم للكفاءات والمهارات الأساسيّة المبرمجة، ويتمّ هذا التقدير التعليمي في غالب الأحيان على أساس ترتيب هذه الخصائص المتعلقة بالاستجابات المتوقعة والواقعيّة ترتيباً هرمياً محدّداً للأولويّات في الكسب من حيث المفاهيم والتحكّم في المعاني ومحتوى النصوص.

من المهمّ هنا أن تلتقي المساعي بالإجراءات وتتيح للمخطّطين على حسن ضبط مكوّنات تصميم العمليّة التعليميّة التي تتوافق بدون خلل أو تضارب بما هي عليه الخصائص التعليميّة لمجموع المتعلمين الذين سيتفاعلون مع مختلف تطبيقات عمليّة التدريس التي تعنيهم بدرجة أساسيّة، وهؤلاء الممارسون هم في حاجة إلى تحديد تقني ومعياري لمدى ومستوى مكتسبات وتحصيل المتعلمين من

المعارف الجديدة التي عليهم تعلّمها والتحقق من مدى توفر متطلّبات المعاينة والمتابعة لما سوف يتعلمونه من المحتويات التعليمية ومدى ما حققه تعلماتهم السابق (6)، وصولاً إلى ضبط العوامل المؤثرة في إعاقه هؤلاء المتعلّمين في اكتساب مضامين التعلّمات الجديدة بصورة طبيعية وواقعية، خاصّة وأنّ خطوات عملية التعلّم تتدرّج وتتعدد من حيث تراكمها وتتابعها.

الانتقال من سنة إلى أخرى يعني الانتقال من مجموعة تعلّمات سابقة إلى مجموعة تعلّمات لاحقة، تكون أكثر كثافة ورتابة وتسلسلاً وتتابعاً، وأنه ما لم تحدث من جانب المصمّمين مراعاة دقيقة لنتائج وإفرازات عملية الاستجابات المتوقعة والواقعية وكيفية وظروف اكتساب الكفاءات التعلّمية القاعدية والمرحلية والنهائية، فإنّ الوضعية ستتعقد أمام هؤلاء المتعلّمين وتورّط المخطّطين والمصمّمين وسائر الممارسين في مشاكل إضافية متعلقة بضعف الأداء المدرسي وتراجع مستوى التحصيل التعليمي في الفصل الدّراسي وفقدان الطّموح من جهة والشّعور بالإحباط من جهة أخرى، ومنه يمكن حصراً تحديد حجم الكفاءات ومدى ما لدى المتعلّمين من استعدادات معينة كالقدرة على إقامة التمييز المعرفي الضروري وبقية القدرات التعلّمية المكتسبة.

احترام مثل هذه الترتيبات يزوّد مصمّمي العملية التعليمية ببعض المعلومات عن الأداء المستهدف وعن العناصر السلوكية المتوفرة لدى المتعلمين قبل أن يبدأوا في تطبيق البرنامج التعليمي، أي أنهم لا ينتقلون من الحصيلة المبدئية إلى الحصيلة الشكلية من دون أخذ كلّ الاعتبارات والاحتياطات التعليمية اللازمة التي تتيح وضع شروط تطبيق البرنامج ومتابعته بنجاحة وجدارة، وهنا ينبغي على مصمّمي العملية التعليمية أن يتقدّموا بعد ذلك نحو الخطوة أو المهمة التالية بالنسبة لهم وهي توجيه التلاميذ أو السّماح لهم بالانتقال من حالة إلى أخرى، من حالة السلوك

قبل التعليمي إلى حالة الكفاءة في تحصيل المادّة التعليمية ومدى أهمية ونجاعة طرق التدريس المعتمدة في ذلك (7).

هذه الخطوة تتطلب بناءً أو وضعاً لإجراءات عمليّة التدريس وتطبيق مختلف المواد التعليمية التي على الإدارة المدرسيّة استخدامها في العمليّة التعليميّة، وكجزء من هذه العملية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار آثار الدوافع النفسيّة والتربويّة وقدرة المتعلّمين على التعميم والتنبؤ ضمن مختلف محاور التعلّم الدّراسي المبرمج بالاستناد على البيانات المتوفرة عبر آليات التقييم والتوجيه، من خلال توفير الظروف التي تؤدّي إلى المحافظة على الكفاءة التي تعلّم أو تدرّس وتوسيع مداها تدريجياً.

إن مصمّم العمليّة التعليميّة ينبغي أن يسعى لمعاينة أو لتوفير الظروف التي تلائم تقييم وتقويم وتقدير طبيعة الكفاءة التي حققها المتعلّمون مرحلياً ونوع المعرفة التي حصلها من حيث علاقاتهما ببعض المحكّات الواردة في سلالمة التقويم المتداولة بين جميع الممارسين، هذا الوصف لعملية تصميم وحدات التعليم المختلفة وتخطيطه، تعدّ من الأسس النفسيّة اللازمة بالنسبة للمصمّمين والممارسين في الحقل التربوي، غير أن علماء الاجتماع يفترضون أنه حتى إذا لم يتم وضع الأساليب البيداغوجيّة الأساسيّة المناسبة، فإنّ الممارسين البيداغوجيين يستطيعون أن يستخدموا الأدوات اللازمة لمهنتهم بكلّ فهم ومسؤولية، وغالبا ما يحدّدون مكّونات تصميم العمليّة التعليميّة وفق المنظور التالي:

أ. تحليل خصائص كلّ كفاءة في كلّ مادّة دراسيّة أولا قبل ربطها أفقيا ببقية الكفاءات التي يستفيد منها المتعلّم طورياً وزمنياً مع الكفاءات الأخرى.

ب. تشخيص العناصر السلوكية أولاً وتحديد جوانبها القويمة، قبل البدء لاحقاً في تنفيذ مختلف إجراءات العملية التعليمية.

ج. الاعتماد على الإعداد والتحضير والتنفيذ بالمعينة قبل الاتجاه بعدها نحو القيام بالعملية التعليمية وتنفيذها بعد التثبت من صحة وقوة نتائج الحصيلة المبدئية.

د. الوقوف على درجة متقدمة من صحة عملية المعينة والاتجاه بعد ذلك نحو قياس نتائج التعلّات بناءً على مقدّات وإجراءات العملية التقييمية (8).

تحليل الكفاءة التعلّية في المادّة الدراسية:

حين يتحوّل الممارس البيداغوجي الميداني أو مصمّم البرنامج أو ينتقل من تحليل الأعمال التطبيقات المحددة ترسيماً في البرنامج البيداغوجي المعتمد والذي يتمّ تطبيقه في الفصل الدّراسي إلى تحليل السلوك التعليمي الذي يعلم في المؤسسة التعليمية، أيّ الذي تتضمّن الأهداف السلوكية للبرنامج البيداغوجي المعتمد، فإنه يواجه مباشرة إمكانية حصول مشكلة تحليل العمل التربوي لدى الممارسين ولدى المتعلّمين، وهذه ظاهرة مطروحة كثيراً وبحدّة من قبل القائمين والمعنيين بها، وقليلاً ما يتمّ التصدي لها علمياً من قبل هؤلاء المختصّين البيداغوجيين، لأنّ الذي يحصل عادة في مثل هذه الحالات، هو أن يتدرّع بعض المعنّين بأنهم منفذون فقط للمشروع ولم تتم استشارتهم من قبل أثناء وضع الخطط وإعدادها.

بالتالي فهم مقتنعون بأنهم غير معنّين بالنتائج وإنما هم معنّون فقط بالتطبيق والتنفيذ وإتباع الأوامر التربوية الفوقية، ومتابعة برنامج التطبيقات التمرينية والمخبرية كما أملت عليهم بتفصيلها (9)، وهذه معضلة كبيرة ومعقدة

كثيراً ما تواجهنا في نماذج تربوية كثيرة في مؤسساتنا التعليمية، علماً وأن لكل واحد منهم الوقت والإمكانيات التي تجعله يحترم الأهداف العامة للبرنامج وطبيعة محتويات المواد الدراسية التي يتضمنها، وحين يختار هذا الممارس أو المصمم مثلاً عملاً تربوياً فإنه بالضرورة يفكر من البداية عن تحديد واختيار الطريقة المثلى لإنجازه وعن الوسائل المناسبة وعن المعطيات الخاصة بإجراءات العمل البيداغوجي في الفصل الدراسي، أي أن يبادر بتحليل خصائص المثيرات التحفيزية وخصائص الاستجابات عند المتعلمين.

يستطيع المطبق للمادة الدراسية أن يقسم مادته إلى موضوعات فرعية أو متدرجة على أساس التحديد التصميمي للنماذج والمحاور الكبرى المدرجة ضمن توزيع وحداتي وساعي مضبوط وكذا ضمان الربط المحوري بين الوحدات المبرمجة بين مادة وأخرى على أساس التشارك في ضبط الأهداف السلوكية مسبقاً، ويقابل ذلك ما نجده عند علماء البيداغوجيا الذين ينظرون في تحليل المادة الدراسية على أساس سلوك المتعلم ونفسيته ونوع مواقف المثير والاستجابة التي يمر بها، ومصطلحات المحتوى والموضوعات الفرعية التي يمكن أن تستخدم في تحليل المادة الدراسية من قبل المتخصصين فيها.

من وجهة النظر الخاصة بالعملية التعليمية، يحاول علماء التحليل النفسي تحديد نوع السلوك المتضمن فيها، بحيث يمكن أن نزود المتعلم بظروف تعليمية مثلى لهذا النوع من السلوك، والمسلم به بين هؤلاء هو أن نعلم كل الأنواع التعليمية المختلفة في مكونات الحصيلة عبر مراحلها الثلاث، وهذا يتطلب أنواعاً مختلفة من إجراءات التدريس، وهي أن تحدّد عمليات التعلم وإجراءات التعليم المناسبة المرتبطة بالمكونات المختلفة لحصيلة المتعلم التعليمية.

إنّ شروط التعلّم تتناول فئات السلوك مثل تعلّم السّلاسل والترابطات اللفظيّة وتعلّم التمييز المتعدّد وتعلّم المفاهيم وتعلّم المبادئ العامّة وحلّ المشكلات وتقديم مقترحات عن ظروف وشروط التعلّم التي تلائم كلّ فئة، فقد قام علماء الاجتماع بتمييز تطبيقي يتصل بمكوّنات سيّورة الحصيلة التعليميّة للمتعلّمين حين ميّزوا بين طبيعة كلّ نوع من أنواع الحواصل الثلاث، ذلك أنه في الحصيلة الشكليّة مثلاً هناك تطابق بين المثير والاستجابة كما في أنشطة مثل تقليد المواقف التعليميّة ونقل الخبرات من مستوى إلى مستوى وكذلك في المرحلة الأولى من مختلف عمليّات القراءة.

أما في الحصيلة الموضوعيّة فإنّ الاستجابات تضبط بواسطة مجموعة من المتغيّرات المتفاعلة دون وجود تطابق شكلي بين المثير والاستجابة كما يحدث حين يطرح أحد المتعلّمين سؤالاً ويقدم آخر إجابة على شكل إقتراحات لها معاني متعدّدة، وفي تعلّم اللّغة هناك أيضاً حصيلة شكلية معينة مثل الإملاء والتحرير والتعبير والتحدث الشفهي والتفكير التعبيري ونقل الخبرات شفهيّاً، وهناك أيضاً حصيلة موضوعية تتضمن تركيبات نحويّة ولغويّة وتعبيريّة وضوابط لغويّة.

خصائص المادّة الدّراسيّة التي تمّ تمييزها بنوع من تحليل العمل أو تحديد الأبعاد هي الأساس الذي تقام عليه عمليّة التدريس لمجموع المتعلّمين في الصّف الواحد لكي يتمّ تعميم استيعاب وإتقان المعرفة وينقل أثر تعلّمها إلى مواقف جديدة، وعلماء الاجتماع بدورهم يسلّمون أن القدرة على التعميم وانتقال أثر التعلّم تنتج أساساً عن استثمار وإدارة خبرة المتعلّمين بأمثلة متنوّعة وحالات من حصيلة المادّة التعليميّة.

على أيّ حال فإنه كلما ازدادت المادّة الدّراسيّة تعقيداً، أصبح تحديد وتعريف مدى نوعيّة الأمثلة وتباينها أكثر صعوبة، وتوزّع مجالات الاهتمام وتتعدد إذا حصلت مشكلات ذات علاقة فيما إذا كان التدريس على أساس أسئلة متنوّعة يؤدي حقيقة إلى انتقال أثر ما يتعلمه المتعلّم إلى مواقف جديدة أو لا، إنّ ما هو مطلوب هو تحليل التنوّع في المثيرات وعلاقته بتدرّج التعميم في أبعاد مثيرة للاستجابة المتوقعة ومتعدّدة تحدّدتها حصيلة المتعلّمين في المؤسسة التعليميّة.

إن أثر تحليل أبعاد المادّة الدّراسيّة يمكن أن تتمّ ملاحظته بوضوح حينما يتمّ النظر في مخطّط تدريس مفهوم بسيط جداً، فمثلاً حين تتمّ مباشرة عمليّة تعليم مفاهيم اللّون كالأحمر والأزرق ينبغي على المتعلّم مثلاً أن يتعلّم كيف يصدر نفس الاستجابات المتوقعة لجميع الزملاء من المتعلّمين مثله، التي تندرج في فئة واحدة طبقاً لمثير معين وأن يصدر استجابات مختلفة إذا كان الزملاء المتعلّمون بدورهم يتدرّجون في فئات مختلفة (10)، أيّ أنّ الطفل عليه أن يميّز بين الألوان ولكنه أيضاً يتعلّم أنّ كيف يعمّم بالنسبة للأشياء التي تختلف في خصائص أخرى غير اللّون. مربّعات حمراء دوائر حمراء، ومتى تمّ تحليل الأبعاد الملائمة للعمل، فإنّ علينا أن نتناولها في الإجراء التدريسي على نحو منظم.

أمّا الأبعاد التي لا تتصل بالمفهوم الذي يدرّس فتتفاوت عشوائياً بحيث يستطيع المتعلّمون أن يتعلّموا التعميم إزاء الأشياء التي لا تشترك في خاصّة أخرى غير لونها، وهكذا فإنّ الطفل يتعلّم مفهومي لون الحمرة ولون الزرقة، وهذه الحالة مثال بسيط على أيّ حال، ولكنّ العمليّة التعليميّة قد تتعدد أكثر وأكثر حين يكون على المتعلّمين أن يقوموا بالتعميم والتمييز في أعمالهم التعليميّة، التطبيقيّة والتفاعليّة بالنسبة لاستعراض وشرح خصائص مادّة دراسيّة معيّنة

لا توجد بينها خطوط أفقية واضحة مع بقية مضامين المواد الدّراسيّة الأخرى أفقياً.

من بين المشكلات الهامة التي تعترض الممارسين وهم بصدد القيام بتدريس مثل هذه المفاهيم المعقدة وغير الواضحة أحياناً بالنسبة لبعض المتعلّمين بالنظر إلى تراجع مستوى الاستيعاب والتفاعل، هو تحليل وتعريف خصائص المادة الدّراسيّة أمام هؤلاء المتعلّمين، وقد لا يكون التمييز أحياناً قويا وواضحا بين المتعلّمين، فهم قد يفتقدون لظروف معيّنة للقواعد الأساسيّة الخاصّة بالتدريب الأولي المطلوب (الاستعداد التعلّمي) وفي بعض الحالات يكون الخلط بين المفاهيم والمكوّنات والإجراءات راجعاً إلى عدم دقة المادة الدّراسيّة ذاتها وعدم وضوحها، وهو ما تعود مسؤوليته مباشرة إلى الفريق الذي أشرف على تحديد وتصميم عمليّة التخطيط التربوي، وتحديد خصائص المنهاج التعليمي من البداية، وحصول مثل هذه الحالات وإن كانت قليلة، فهي تشكّل بالفعل معضلة من معضلات التطبيق التعليمي، ربما لخلل قد حصل عند التصميم على مستوى الخيارات البيداغوجيّة.

هذه التعليقات أو الملاحظات التي تتصل اتصالاً مباشراً بتحليل إطار الكفاءة التعليميّة في المادة الدّراسيّة تقدّم بعض النقاط التي ينبغي أن نهتم بها، وأحياناً ندرك إدراكاً واضحاً أننا إذا أردنا أن نتيح للمتعلّم تعلّماً على نحو أفضل ونعرف المتغيّرات المألوفة التي تمت برمجتها للمتعلّمين، فإننا سنكتشف أنّ المكون الأساسي المؤثر في تحسين مستوى ونوعيّة التعليم هو التحليل العقلاني والتطبيقي لمختلف مضامين المادة الدّراسيّة (11)، وعلى أيّ حال فإنها تعدّ الخطوة الأولى في سلسلة متواصلة من الخطوات التي يتطلبها تصميم العمليّة التعليميّة وبدونها تكون المكوّنات الأخرى والمترافقة ناقصة وغير سليمة.

مشكلة الفروق الفردية وعلاقتها بصعوبات التعلم:

إذا تعلّق الأمر بالقيام بعملية تحليل للوضعية التعليمية، والاتجاه نحو فرز مضامين المادة الدراسية ومدى صلة وحدات العملية التعليمية بالمحتوى التقني والعملية الذي يتصل بالأهداف السلوكية، فإنّ القائمين بمسائل التصميم والتخطيط الذي يستهدف تأطير تقني وتطبيقي للعملية التعليمية، يكون عليهم التفكير عبر كلّ الخطوات باحترام قواعد بناء البرنامج وتحديد توجّهات المنهاج العام، وخاصة تخصيص مراعاة دقيقة لخصائص المتعلمين العقلية والفكرية ومستوى الكفاءات التي يتوفرون عليه، حتى يتمّ تفادي حصول الفجوة بين مستوى الوحدات التعليمية ومستوى كفاءات المتعلمين.

هذه العلاقة الحيوية تعدّ من قبل خبراء تقييم البرامج التعليمية رأس جميع المشكلات التي تعيق سبل وطرائق تشخيص السلوك التعليمي لدى المتعلمين قبل الانطلاق في تنفيذ مضامين العملية التعليمية، ومنها أساسا تلك المتعلقة بتحديد كفاءات المشرفين والمؤطرين من جهة وطبيعة الوسائل والأدوات التقنية والبيداغوجية المعتمدة لتنفيذ مضامين هذه البرامج، ومدى جاهزية المشرفين على استعمالها إن وجدت وتوفرت، وهذه الأوضاع مرتبطة كلّ الارتباط بكلّ الخطوات المبرمجة السابقة منها واللاحقة، وستؤثر الخطوات غير المنجزة أو الخاطئة في القيام بعملية تقييم الحصيلة التعليمية الفصلية والسّنوية للبرنامج التعليمي.

قراءات الخبراء والمختصين للظروف والمعطيات المتعلقة بتقييم الحصيلة التعليمية الفصلية والسّنوية للبرنامج التعليمي، تحدث انقساما كبيرا في طرق ومناهج التقييم والتقويم، وتحدث فصلا في المبادئ التربوية للبرنامج وينجم عنها شرح غير متواصل بين مجالين من مجالات وتقنيات وأدوات التشخيص التربوي

(12)، نجد من جهة هناك فريق التربويين المهتمين بكل ما يتعلق بتدابير عمليات القياس التربوي والتفرغ التام لإنجاز الاختبارات التشخيصية وكان البرنامج بمختلف وحداته قد تمّ تطبيقه من دون وجود مشاكل تقنية أو تعليمية.

هذا في حين أن فريقا آخر من نفس الفضاء التربوي، والذين يشتغلون أكثر وأكثر في إطار مباحث ومكونات علم النفس التعليمي، فقد مالوا وذهبوا بعيداً في سياق تركيز أعمالهم في دراسة ومتابعة وضعية الفروق الفردية بين المتعلمين، قبل أن يبدأ هؤلاء في أولى خطوات التعليم والتعلم، في حين أن المقتضى التقني، يتطلب متابعة ذلك بعد مباشرة عملية التعليم للوقوف على صعوبات التعلم، وفيما إذا كان ذلك مرتبط أساساً بالفروق الفردية.

يسمح لنا التحليل العلمي الموضوعي لمختلف قضايا التربية والتعليم من الوقوف على عدد من الأخطاء الناجمة عن غياب رتبة تنظيمية في عملية القياس، فيستحيل قبل البدء بعملية التعليم إنفاذ القياس، فما سنقيسه بالتالي، إن القياس إن صحّ هنا فيصحّ فقط بقياس نتائج التحصيل الخاص بالسنة المنصرمة، لمعرفة مستوى الكفاءات النهائية المحصّل عليها، وهذا الأمر يوجب على المشتغلين في حقول علم النفس التعليمي التفرغ أكثر بمراجعة تدابير القياس التربوي، والدّهاف نحو إنجاز مزيد من الأعمال الدراسية التحليلية لبناء نماذج أكثر صحّة ودقة، وبالأخص المتعلّقة مباشرة بطبيعة الأنشطة المبرمجة والمنفذة في الصف المدرسي وطبيعة المعطيات القائمة فعلا على الميدان.

تنطوي بعض الدراسات التي تمّ إنجازها في هذا السبيل على فكرة تقوم على ضرورة الإسراع باتخاذ التدابير العملية لتجاوز المشكلات المرتبطة بالاختبار والقياس التربوي، وتتقضي هذه الفكرة الحرص على وجود أو إيجاد معاينة علمية

تحليلية لما تقوم عليه قضية الفروق الفردية من النقاش والجدل وتحديد أسباب اختلاف المشتغلين بخصوصها، فالواقع التربوي يسمح في كل الحالات لنا من الوقوف على حقيقة علمية لا تثير أي خلاف أو جدل وهي أن مراعاة الفروق الفردية أمر طبيعي ومقبول وتعدّ من بين شروط حالة التعلم وليس شرطها الوحيد أو شرطها الأهم دون غيره من الشروط الأخرى، والمؤشّر على صوابية هذه الفكرة هو نوع وحجم الدراسات المنجزة حول هذه القضية، وعلى ذلك يمكن الإشارة إلى وجد دراسات كثيرة من تخصصات مترابطة ومتداخلة في هذا الإطار، أعطت التركيز والإحاطة لجميع مكونات الأهداف السلوكية والعملية.

يكفي أن نقف فقط على مجموع الدراسات التي درست القضية من زاوية الإمام بنظرية التعلم ومختلف تطبيقاتها، لنعرف المزيد عن الحقيقة التعليمية من البداية إلى النهاية، دون أيّ إغفال لخطوة حاسمة وهي تلك المتعلقة بمعاينة طرق وأساليب تدريس المادة التعليمية ومتابعة وضعيات التفاعل معها من قبل المتعلّمين، فنحن ومهما تكن الظروف بصدد دراسة وفهم الوضعيات المختلفة الخاصة بنظام تعليمي واضح المعالم وهو نظام التعليم المبرمج وليس سواه.

على هذا الأساس نستثمر مجهوداتنا العلمية والتربوية لفهم وتشخيص المعطيات والظروف والوضعيات ونبادر خلالها إلى فهم وتحديد المشكلات المتعلقة بالتباين والاختلاف في معدلات تعلّم المتعلّمين في ظروف معيّنة، والإقدام على بناء طرق معالجة مناسبة لها، ومن هنا نلاحظ مدى اهتمام علماء اجتماع التربية في هذا الشأن بالاهتمام بمشاكل الفروق ومشاكل التعلم، ومنه نفهم أبعادها المنهجية، ونتأكّد بأن مشكلة دراسة اختلاف وتباين معدلات الاستيعاب والتحصيل التعلّمي بين المتعلّمين، إن هو في النهاية إلا بعد اجتماعي. نفسي يجب إحصاؤه ودراسته.

المتغيرات الأربعة للتخطيط التربوي القبلي:

هذا ما يميز الدراسات السوسولوجية في هذا السياق، ويمكن متابعته وإخضاعه للتشخيص العلمي باحترام مساراته في سياق نظام التعليم المبرمج الذي يعيننا بالأصل، كما أننا وبنفس زاوية الاهتمام نقف أمام عيّنات ونماذج لمتغيرات تشخيص ثانوية أخرى تتلاقى أهميتها ونوعيتها بمتغيرات تحليلية ذات امتداد وخصوصية نفسية. تربوية، وهذا التنوع يحتاج منا وقوفا ومتابعة لاستيفاء كلّ معطيات الوضعية التعليمية للمتعلّمين، لكونها تساعد على تقييم محتوى حصيلة المتعلّمين تقييما علمياً موضوعياً.

الاتجاه نحو فهم طبيعة التخطيط التربوي للعملية التعليمية في مرحلته القبليّة، يسمح لنا بيسر تحديد بعض المتغيرات الإجرائيّة المرافقة لهذه المرحلة (13)، والتي بدورها تمثل إرشادا نوعيا قبل البدء بالعملية:

. المتغير الأول: يقوم على دراسة وتقدير جميع التعلّيمات السّابقة التي تمكّن منها المتعلّم خلال دورته التعليمية للسّنة الدّراسيّة المنقضيّة، مع تقييم السلوك التعليمي عن طريق تشخيصه واستيعاب مدى قدرته على استيعاب التعلّيمات القاعدية والنهائية، في البرنامج التعليمي، ومما هو متداول بين خبراء التربية والتقييم فيما يخصّ تشخيص السلوك التعليمي عند المتعلّمين، هو ميل الممارسين البيداغوجيين إلى القيام بتطبيق تمارين ونشاطات الاختبار النهائي للمنهاج العام وبما يتضمّنه من مقرّرات دراسيّة، على أساس اعتبار ذلك بمثابة اختبار تشخيص وقياس، لأنهم يهدفون من وراء ذلك إلى معرفة ما يظهره المتعلّمون من مؤشرات السلوك التعليمي الذي يرتبط باستعدادات التعلّم.

المتغير الثاني: يقوم على معاينة وتشخيص قدرات كلّ متعلّم على تحقيق المرتكزات والمتطلّبات التي تقتضيها العمليّة التعليميّة لاستيعاب تعلّم قواعد المعرفة التي توفرها المقرّرات والوحدات التعليميّة في هيكل البرنامج التعليمي المعتمد، وتذهب الإختبارات وسلالم القياس التربوي، إلى البحث دائماً في اعتماد اختبارات قبلية للوقوف على طبيعة السلوك التعليمي وصعوباته إن وجدت، قبل الانطلاق في متابعة تعلّقات جديدة.

المتغير الثالث: يقوم على تقدير وتقييم كلّ المستلزمات التقنيّة البيداغوجيّة التي تمّ استخدامها سابقاً، ومدى علاقتها بمستوى التحصيل لدى المتعلّمين، وحساب مستوى الاستعداد التعليمي لدى كلّ متعلّم، بناءً على ما تيسّر له من تلقي معارف وتطبيقات تعليميّة خلال سنة دراسيّة كاملة، وهل ذلك يساعد على تحقيق تعلّقات جديدة بناءً على الأولى، وهل الظروف التعليميّة الجديدة تتضمن شروط النجاح والتوفيق في استيعاب هذه التعلّقات.

المتغير الرابع: يحسن بنا التأكيد هنا أنّ التركيز على قياس مستوى الاستعداد التعليمي يشكّل بحدّ ذاته متغيّراً فاعلاً، يوجّه جهود الخبراء لملازمة مكان الصّعوبة في سياقها مباشرة، إذ نجد هناك من يجتهد منهم في البحث أصلاً عن طبيعة ونوعيّة قدرات المتعلّمين على مواصلة التعلّم ضمن مشوار تفاعلي دون توقف عن التحصيل وبتراكم وبدون صعوبات مانعة، وهذا الحال له علاقة بوجود متغيّرات ذات صلة بقياس مستوى الاستعداد والكفاءة في نفس الوقت، تقوم على وجود حالة قائمة من القدرة بتوفير الظروف والشروط المساعدة على ضمان تعلّم ناجح، وهذه الأنواع من الاستعدادات والكفاءات تختلف من متعلّم إلى آخر، والتي تتحدّد مقوماتها بوضوح على ما يجب أن يتعلّمه المتعلّم أساساً وعلى ما يمكن أن يناله من توجهات عملية أثناء التدريس.

بطبيعة الحال فإن القيام بتحليل كفاءات المادّة التدريسيّة في العمليّة التعليميّة يحدّد السلوك المستهدف الذي يراد اكتسابه من قبل المتعلّمين، وهو يعني كذلك أن دراسة السلوك المرحلي قبل الدخول في الاكتساب التعليمي، يؤثر بدوره ويحدّد مستوى إدارة معرفة نقطة الانطلاق، والتي بها يمكن للممارسين التدخل المترافق لتوجيه السلوك التعليمي خلال فترة التدريس، ويمكن التعميم انطلاقاً من مواصفات هذه الوضعيّة على باقي الوضعيّات المشابهة، فمثلاً قد نجد في دوائر تعليميّة معيّنة أنّ مجموعة من المتعلّمين تحصل على مستويات خاصّة في ظروف محدّدة، على عكس مجموعة أخرى من نفس الصنف من الإمكانيّات والمعطيات، وهذا يمكن أن نفهمه من زاويّة أن المجموعة الأولى لا يستطيع التوافق والتكيف مع السلوكات التعليميّة للمجموعة الثانية ولا تحديد مضامينها، قبل بدء التلقي في معارف وتعلّيمات البرنامج التعليمي.

يمكن بناءً على ما سبق أن تنظم هذه المتغيّرات المختلفة المشار إليها والمفاهيم المتضمّنة في قياس الاستعدادات والكفاءات قبل البدء في تنفيذ البرنامج التعليمي والتفاعل مع مضامينه، مع الالتزام بمتابعة ومراعاة ما تكشف عنه مقاييس التحصيل التشخيصيّة المطبّقة، حتى يزداد فهمنا لطريقة تفاعلها مع كفاءات المتعلّمين ويمكن استخدامها في تصميم قواعد العمليّة التعليميّة وإعدادها، ومن الطبيعي أن تتفق مختلف القوى والخبراء على أن اختبارات الاستعدادات والكفاءات الفكرية والعقلية ستمكنهم جميعاً من التنبؤ العلمي الصّادق، عما إذا كان المتعلّم يستطيع بناءً على الكفاءات السّابقة أن يحقق الخطوة التعليميّة اللاحقة مباشرة أم يفشل في ذلك؟؟، كما يمكننا الإضافة هنا أنّ كثيراً من الدّراسات المتخصّصة في هذا المجال تذهب بدورها إلى أنه قد تمت معاينة بعض المناهج التعليميّة الجديدة وخرجت هذه الدّراسات بنتائج مشجّعة تشير وتؤكّد

بأن درجات الاستعداد الفكري العقلي عند المتعلمين تكون مرتبطة بمستويات التحصيل في نهاية تطبيق المقرر الدراسي ارتباطاً أقل من ارتباطها بالتحصيل في الوحدات الدراسية الأولى.

مثلا إذا نظرنا في تقدير أو تقويم السلوك التعليمي عند المتعلمين قبل الدّخول في مرحلة العملية التعليمية باعتباره محدّدا للخصيلة السلوكيّة النهائيّة، التي تمّ اختيارها وتصميمها لتستجيب لمكوّنات العملية التعليمية وتوجيهها وتعديلها حسب الحاجة وعند الاقتضاء، فإن البحث والدراسة المتواليّة يمكن أن تعيد ترشيده في عدّة مجالات وفي أكثر من صعيد، فعند القيام بتحليل الاستعداد والكفاءة عند المتعلمين، تنطلق أولا من وجود تفكير سليم يتمحور حول جهد يسعى لتكملة قياس كلّ عوامل الاستعداد والكفاءة.

التحفيز على امتلاك المعرفة العلميّة:

هذه العوامل تنوّع وتعدّد بحسب الاختلاف والتميّز القائم بتراكم خبرات المتعلم زمنياً والتي تكرّس تختلف باختلاف العمر واستعدادات المتعلمين، وذلك بتحليل الظروف التي أثرت أو ستؤثر في هذه العوامل والتحقق من مدى إسهام الفروق الفردية كعامل من بين عوامل أخرى في تحديد مستويات هذا التعلم، ومدى كونها قوة تؤثر في ضبط مدخل تعليم النمو، الذي يتطلب إعادة النظر في مسائل تعليمية مثل إلحاحنا بالتساؤل وقولنا متى يتمكن المتعلم من امتلاك المعرفة العلمية انطلاقا من التمييز بين المتشابه المتداخل، الطفل، بحيث نستفيد من الإجابة الصحيحة لنتمكن من توجيهه خلال العمل التدريسي للانطلاق نحو تعلّيمات جديدة أخرى أشدّ تعقيداً وأكثر إلزاماً له بالتزام المتابعة والصبر على ذلك.

مع ذلك نجد في طريقنا دائما أشياء تثير انتباهنا وانشغالنا وتدفعنا للبحث عن تفسيرات فورية أو بعدية لأشياء لم نتمكن من فهمها ولا استيعاب شرطها، ونفس الشيء وبنفس القاعدة يثير انتباهنا ونحن نفكر في سير العملية التربوية أن هناك من المعايير الشائعة ما تفترض بالضرورة وجود شروط عامة للتعليم (14)، وهي مفترضة على أساس تناسبها مع قدرات المتعلمين على استيعابها، ولا تفترض في نفس السياق أي إمكانية لوجود بيانات تعليمية جديدة أو بديلة، وهو ما يعني أن استمرار هذه المعايير قد يدفع في يوم ما خبراء التربية إلى البحث الفعلي عن بدائل.

هذه البدائل ستكون بحثية دراسية متكاملة وستتجه بمسار البحث إلى مراجعة ما تمّ إنجازه إلى حد الآن من قياس واختبار للاستعدادات الفكرية والعقلية للمتعلّمين، أملا في التخفيف من تبعات الفشل الدراسي الناجم عن نقص مقدّر في الاستعدادات والكفاءات، وإذا عدنا بالنظر والتفكير المركز إلى فحص وتشريح المكونات التي تمّ اعتمادها عند تصميم فضاءات البيئات التعليمية للمتعلّمين خلال سنوات التحصيل المتوالية.

إنّ من الطّبيعي أن نتوقع أن لا يكون المنهج التعليمي في شكل مواد دراسية منفصلة عن بعضها كما هو شائع الآن: رياضيات، علوم، فيزياء، لغة، مواد اجتماعية، وقراءة، وإنما يكون التعليم تعليما لعناصر سلوكية معينة ومختارة اختياراً يخدم مضامين العملية التعليمية تشبه إلى حدّ بعيد الاستعدادات والكفاءات، لذلك نجد أنه في أيّ اتجاه تربوي أو نفسي يسعى لفهم أو علاج المشكلات التعليمية أو التعلّمية التي نستشعرها عند أيّ خطوة نظر ومتابعة في الحصيلة السلوكية قبل التعليمية، فإنّ اثنين لا ثالث لهما من المهام والأدوار الحاسمة والأولية التي يقع حملها على كاهل المخطّطين التربويين والمصمّمين، ويكون عليهم الاصطلاح بها هي:

. **المهمة الأولى:** ضرورة تركيز التفكير والعمل من أجل التوصل مبدئياً إلى ضبط وتحديد مستوى العلاقة بين المتغيرات التي تسمى "متغيرات التعلم وما يسمى من جهة أخرى "متغيرات الفروق الفردية" (15)، هذا يعني أننا سنوظف قواعد ومبادئ نظريات التعلم لرسم الحدود بين المتغيرات وربط العلاقات بين التعلم وصعوباته وبين الفروق الفردية كعامل من عوامل التشخيص والتقدير، ونحاول الوصول إلى معرفة موقع عامل الفروق الفردية في نظريات التعلم.

. **المهمة الثانية:** ضرورة البحث والمعاينة باستمرار في مختلف حقول العملية التعليمية، والاتجاه نحو تشخيص مستوى الأدوات والوسائل التقنية والبيداغوجية المختارة والموظفة لتسيير مختلف الأنشطة البيداغوجية وخاصة التطبيقية منها، وبناءً على هذا فإنّ العمل التربويّ يتجه نحو تشكيل وصياغة أنساق تعليمية تحدّد طريقة ونمط وأدوات التدريس المناسبة، التي تأخذ بعين الاعتبار مستوى الكفاءات والاستعدادات ومراعاة ما يمكن أن يكون عاملاً من عوامل الفشل الدراسي، وهل يقف وراء ذلك عامل الفروق الفردية وحده أم وجود عوامل أخرى.

طرق وتقنيات تنفيذ وحدات العملية التعليمية:

في الإطار الذي تمّ التطرّق إليه منذ قليل حول تفاصيل العملية التعليمية، فإنه متى ما وضعنا محتوى الحصيلة التعليمية التي تحتضنها الأهداف السلوكية النمائية وفيما يتعلق ببقية الأهداف السلوكية الفرعية المتوسطة، وعليه فكلما استوفى الجهد العلمي والإداري متابعة وضعيّة المتعلّمين قبل الدخول في تفاصيل العملية التعليمية، كلما وفر ذلك جهداً وقدرة على حسن تنفيذ خطوات العملية التعليمية وتنفيذها بأقل الإخفاقات، وببساطة إذا نحن قابلنا بين الحالتين،

الحالة الأولى وهي التي تَمَسُّ مرحلة ما قبل الدّخول في العمليّة التعليميّة والحالة الثانية التي هي المتعلقة بمرحلة ما بعد تطبيق مضامين العمليّة التعليميّة.

إننا بالضرورة أمام نمطين من نمطي السلوكي التعليمي، فإنّ المطلوب الأساسي في هذه الوضعيّة هو ضمان حسن إدارة المرحلتين من خلال ضبط العمليّة التعليميّة ضبطاً دقيقاً، بما يعني الاتجاه نحو ضبط خطوات الإعداد والتصميم والتحضير والتطبيق، التي ستساعد على تشكيل البيئة التعليميّة المناسبة، التي تتيح للمتعلّمين من تحقيق الانتقال بنجاح دون إخفاق من الحالة الأولى إلى الحالة الثانية.

يجمع الخبراء التربويّون الدّارسون لمكوّنات وخطوات العمليّة التعليميّة، على أنه ومن أجل ضمان أكبر نسبة من النجاح والتوفيق في هذه الخطوات، فإن ذلك يقتضي التفكير العلمي السليم في دعم مضامين العمليّة التعليميّة، التي يعدّ النجاح في تصميمها شرطاً لازماً مبدئياً، فهي قائمة بمبادئها من أجل تحقيق تعلّم ناجح لمضامين المادّة الدّراسيّة، ومن هنا نجد أنّ هناك إجماعاً على وجود ثلاثة أنواع رئيسيّة من هذه العمليّة.

1. توفير كلّ المضامين التعليميّة الرئيسيّة التي تسمح بتفعيل عمليّة التدريس، وتبقى فاعليّة هذه الخطوة مرتبطة بمدى القدرة على إعداد أشكال بيداغوجيّة جديدة للتعلّم تقوّي من فرص وإمكانيّات الاستجابة للمثيرات التعلّميّة، وتأتي الوسائل والتقنيات البيداغوجيّة على رأس هذه التوظيفات التحفيزيّة.

2. تقويّة العلاقة التواصليّة بين الممارسين البيداغوجي ميدانياً ومجموع المتعلّمين في الدّورة التعليميّة، بما يسمح بتوفير الجوّ الإنساني المناسب من حيث العلاقات ومن حيث القدرات الإبداعيّة، وهذا بدوره يركّز على مدى وجود الاستعداد

والقدرة لدى الهيئة التدريسية على إعداد أنواع جديدة ومحفزة من المثيرات النفسية والفكرية والإنسانية لاستيعاب مكونات المادة الدراسية.

3. العمل على تدعيم المتعلمين دعماً نفسياً وفكرياً ورفع المستمر لمعنوياتهم، من أجل المحافظة على مستوى الاستعداد قائماً بفاعلية وهو ما يسمح للمتعلمين من مواجهة الصعوبات والمشكلات التعليمية بكل صبر وتعاون، وصولاً إلى تذليل ما هو صعب لتحقيق نسبة مرتفعة من التحصيل الإيجابي للمهارات، ويبدو من خلال هذا النوع الثالث أن هناك توافق فكرياً ونفسياً نحتاج لتوفيره دائماً ضماناً لحسن المسيرة التعليمية، وهذه كلها معطيات لازمة لأجل توجيه السلوك التعليمي توجيهاً صائباً ومدرّساً لتحقيق التوافق مع طبيعة البيئة التعليمية، وهذا التوافق النفسي والفكري عند حصوله يدفع بالهيئة التعليمية لاهتمام أكثر وبدرجة أكبر للعمل من أجل زيادة احتمال إبداء المتعلمين للسلوك التعليمي الإيجابي وهي بهذا المعنى تندرج تحت عنوان عام وهو إيجاد وتفعيل الدافعية التعليمية.

من الخصائص العامة البارزة في العملية التعليمية والتي تؤدي إلى إتقان إنجاز مضامين المادة الدراسية هو تزايد دقة استجابات المتعلمين ويكون أداء المتعلم المبدئي عند تعلم السلوك المركب متغيراً ومنقطعاً ومن النادر أن يرقى إلى مستوى استيعاب وإتقان محكات الكفاءة في المادة الدراسية.

الإجراءات التعليمية الفعالة تتقبل وتتعامل مع هذه الاستجابات المبدئية غير المنسجمة عموماً وتتقدم بها تقدماً منضبطاً على نحو تدريجي نحو الإنضباط والإتقان والدقة، ولتحقيق ذلك فإن العملية التعليمية تتطلب وضع معايير علمية وتربوية تتزايد دقة صرامتها تدريجياً بالنسبة لأداء المتعلم، وهذه المهارة أو الكفاءة المتزايدة تترسخ بالإنقاص التدريجي للهامش المسموح به للخطأ ولكي نضع هذا بلغة

أخرى فإننا نقول بإنقاص تساهلنا في مراقبة وتقييم الأداء، ومثال ذلك الدقة والتوقيت والإحساس الزمني في مختلف المواد الدراسي.

فالمتعلم المبتدئ يتفاوت مستوى أدائه السابق عن الحالي تفاوتاً كبيراً، ومن هنا نجد أن مستوى محكات الأداء ينبغي أن تكون عريضة بيداغوجية مسهلة في البداية ثم تتغير تغييراً تدريجياً بمعدل يضمن الاستمرار في التقدم نحو ضمان الإتقان والمهارة واستقرارهما، وفيما يتصل بتتابع التعليم فإن مدى أداء المتعلمين سيتناسق مع مدى الأداء المقبول الذي يعرف ويحدد باعتباره كفاءة نوعية في المادة الدراسية حين يصل إليها المتعلم أو يزيد عنها، ووضع محكات لمراقبة وتقييم الأداء غير ملائمة (16)، يمكن أن يكون علامة على وجود تدابير نظام تعليم غير فعال يؤدي إلى نمطياً إلى حصول الانطفاء والإحباط، وكثيراً ما يشير أصحاب النظرية الشرطية الإجرائية إلى العملية باعتبارها تشكيلاً للسلوك وتعديلاً له.

هناك عملية فكرية ومعرفية مساوية للسابقة في الأهمية، وإن لم تزد عليها في تعلم المادة الدراسية وهي عملية إعداد المثيرات الأدائية الضابطة، وعلى سبيل المثال من السهل أمام المتعلم وعند تعلم لغة ثانية أن نفكر في انتقال أثر التعلم من الحصيلة المبدئية إلى حصيلة جديدة مستهدفة، وعند تدريس مواد الترجمة تتحول فئة من المتغيرات إلى أخرى، بينما تبقى الاستجابة واحدة، فالاستجابة كتاب تتحول من اللغة العربية لتصبح باللغة الإنجليزية **Book** أو بالألمانية **Buch** أو بالفرنسية **Livre**، وفي تعلم المفهوم تتحول الاستجابات: **منظار ومسبار** من أشياء معينة كمثيرات إلى الكلمة **منظار ومسبار**.

العملية التعليمية الملائمة والمتضمنة هنا في إعادة بناء وإعادة تشكيل حصيلة المتعلمين المرحلية في الترجمة بحيث تتحول استجابات معينة إلى ضبط

مثيرات جديدة، والفكرة هنا أن يتحوّل المثير الضّابط إلى عملية هامة متضمنة في طرق وتقنيات تدريس المتعلّمين بحيث يتجهون نحو إصدار استجابات تميز أكثر دقة بالنسبة للمادة الدّراسية لتعليمهم استخدام كفاءات سبق لهم تعلّمها واكتسابها وإتقانها في الاستجابة لمثيرات جديدة.

تفترض العمليّتان اللتان تعرّضنا لهما أنّ سلوك الممارسين البيداغوجيين في مادة دراسية معينة يتميز باليسر والسهولة التي يتيحها سياق تلك المادة من حيث تقنيات التدريس المعتمدة، وعلى أيّ حال فإنّ ثمة خاصية أخرى لسلوك التدريس عند هؤلاء الممارسين وهو أنه كثيراً ما يحصل في التطبيقات التعليمية وبخصوص التدريب على التعلّم أن يبدو المتعلّم الذي هو في ظاهر سلوكه يسعى ليدعم نفسه ويعتمد على ذاته، وقد يستمرّ هذا المتعلّم في مواظبة العمل التعلّمي لفترات زمنية طويلة نسبياً دون أن يحتاج إلى تدعيم تعليمي خارجي أو غيرها من أشكال وأنواع الدّعم المختلفة التي يحتاج إليها الذين تعوزهم الخبرة الضرورية مثله، فسلوكه يتعثّر ويتخلّف ولا يستطيع أن ينضبط مع مكوّنات المادة الدّراسية، ولكنه ينضبط أيضاً بتزايد مستوى وقوة كفاءته التعلّمية التي يمكن أن نعتبرها معتمدة كثيراً على الاستثمار في ذلك.

لذا فجديرة بالاهتمام تلك المقاربات والمطارات التي تناولت هذه الوضعيات التعلّمية التي تمّ إنجازها في إطار بحوث التعلم (نظريات التعلم وعلم النفس التعليمي) والتدريس (علوم التربية) التي تناولت أنماط وأشكال سلوك تدعيم كفاءات المتعلّمين وهي تتصل بتقنيات الاستقصاء وسلاسل الاستطلاع المقارنة.

الظّروف المؤثرة في تحديد مستوى قابلية التعلّم لدى المتعلّمين:

إنّ عمل المخطّط التربويّ ومصمّم البرامج والمناهج الذي يتكفل بوضع مكونات وعناصر العملية التعليمية يتركّز تماماً في فحص الشّروط والظّروف التي تتدخل تدخلاً مباشراً في تحديد طابع مكونات وركائز هذه العمليات، وهي بدورها تبرز بنمطها المتكامل، من حيث التقنيّات ومن حيث المناهج، وهذه المكونات كلّها تثير اهتمام خبراء التّربية والممارسين البيداغوجيّين وهي التي يمكن بحثها في إطار مواضيع التعليم المتعدّدة، وهي:

1. ضرورة تحقيق التتابع في كلّ الخطوات المتعلقة بالعملية التعليمية من أولها إلى آخرها، فغياب عنصر التتابع يفشل العملية ويزرع الاضطراب بين مختلف المكونات المبرمجة.

2. توفير الطّاقة الفكرية الضّروية من أجل العمل على فهم طبيعة العوامل والمكونات التعليمية التي تحتاج من المتعلّم إلى تركيز عقلي وفكري لتوظيف الاستعدادات، للإحاطة بمسار تأثير العوامل النفسية والمعرفية التي لها علاقة مباشرة بالمشيرات والاستجابات.

3. الخبرة والدّربة والمرافقة، هي من بين الشّروط التطبيقية التي تقوم عليها الممارسة التربوية الناجحة، وعندئذ ستكون المرافقة البيداغوجية رافداً من روافد ضبط الحصيلة التعليمية النهائية لتثمين دور الممارسة الناجحة بين المعلّم والمتعلّم.

4. من الطبيعي فكراً ونظراً أن لا تكون الاستجابة وضعا تلقائياً يحققه المتعلّم لمجرّد استفادته من دورة تعليمية سنوية، فالاستجابة هي الضّابط العام للحصيلة النهائية للمتعلم التي تكشف نوع ومستوى الكفاءات النهائية المتحصل عليها في

شكل خبرات ناجحة، ومن هنا نرى أن للاستجابة شروط ينبغي أن تتوفر في المعلم والمتعلم ومدى تفاعلها الإيجابي مع معطيات البيئة التعليمية (17).

التتابع والتسلسل وتصحيح الوضعية التعليمية:

إن ترتيب السلوك التعليمي في خطوات متتابعة في نظام التعليم هو شرط للتعلم يتطلب تحليلاً فكرياً وعقلياً بكلّ التفاصيل، وتتصل فكرة احترام الخصائص النمائية للمتعلمين المتكاملة التي يبرزها نظام التعليم المبرمج بهذه النقطة، غير أنّ هذه الخطوة تعتبر نوعاً من التحليل أكثر دقة، وكثيراً ما يبرز المتخصصون في المادة الدراسية أنّ مادّتهم ليست منظّمة بما يكفي في تتابع وتسلسل مثل الذي نجده في تطبيقات الرياضيات، ومن ثمّ فإنّ تعليمهم لا يمكن أن يرتب بدقة وعناية على نحو متتابع ومتسلسل وعلى النحو المطلوب أيضاً، وإضافة إلى ذلك فإنهم يؤكّدون أنّ المادة الدراسية تتطلب إيلاء العناية الضرورية لاعتبارات كثيرة في وقت واحد.

هذه الاعتبارات ينبغي أن تدرّس ككلّ بحيث يستطيع المتعلم أن يؤدّيها على نحو واف ومتكامل، وعلى أيّ حال فإنّ المخطّط والمصمّم حين يتخصّص في وضع التفاصيل النظرية والتطبيقية في تتابعات تعليمية بناءً على عدد من الأنشطة، وحين يتفرّغ بنفسه ليضع أهدافاً جزئية سيبدو له أنّ فكرة الأداء المتكامل والقيام بكلّ شيء في وقت واحد، هو شيء لا يمكن تحقيقه على النحو المطلوب، ويشعر الممارسون البيداغوجيون في هذا المستوى من التطبيق أنهم في حاجة إلى اتخاذ قرارات تربوية وبيداغوجية على أساس مباشر أو غير مباشر عن الأشياء التي يبرمجونها للمتعلمين كمادّة للتعلم (18).

كذلك وفي نفس السياق نشير مرة أخرى إلى أنّ هناك دراسات وأبحاث متميّزة في هذا السياق تخصّصت في بحث وتحليل هذا الجانب الحاسم من جوانب العملية التعليميّة، ومن بين ذلك التركيز على دراسة موضوع التتابع والترتيب لفحص العلاقة بين المكوّنات والوحدات التعليميّة، وصولاً إلى تناول حالة انتقال أثر التعلّم من وضعيّة إلى أخرى وكذلك تناولت هذه الدراسات موضوع التعميم في التطبيقات التربويّة وتحديد بنية وطبيعة المفاهيم الفرعيّة.

دراسة عوامل تكوين وتأثير المثير في حدّ الاستجابة:

بالإضافة إلى شروط التتابع والتسلسل المشار إليها نرى من الضروري أن تتحدّد طبيعة وحدات العملية التعليميّة واتجاهات نظام التعليم المبرمج، والتقرّب من الطّرق التي يستطيع بها الممارس البيداغوجي أن يؤدّي دوره الإشرافي لكي يضبط ويصيغ الطّريقة التي من خلالها يتمّ التأكّد من فاعليّة الطّريقة التي يتمّ بموجها عرض جوانب المادّة الدّراسيّة، بحيث وبناءً على عامل المصادقيّة الخاصّة بالتقنيّات المستعملة يمكن تحديد الأبعاد التي على أساسها يتفاعل المتعلّم مع جوانب المادّة الدّراسيّة، ومن المعروف المتداول حالياً بين المختصّين في أنظمة التعليم المعاصر، أن المواد المطبوعة لها تأثيرات كبيرة ولها دور كبير في نقل وتقديم وتوضيح المحتوى للمتعلمين ومن القليل النادر أن يتفرّغ المربّون والمعلّمون لبحث طبيعة ونوع الإمكانيّات الجديدة سعيّاً منهم ظاهريّاً على الأقلّ لتوفير علاقة التفاعل الإيجابية بين المتعلّم والمادّة الدّراسيّة.

يبدو من خلال المعاينة والوقوف على النماذج المنجزة أنّه في الإمكان توصّل خبراء التربيّة بتجارهم إلى صياغة وتجريب طرق يستطيع المتعلم بواسطتها أن يتناول ويتعامل مع المادّة الدّراسيّة على نحو يثري خبراته وتجاربه ومستوى كفاءاته

ويوسع بالتالي مدى هذا التفاعل المزدوج (19)، على نحو يشكّل بيئة تعليميّة مناسبة ومنظّمة لا تفرض ولا تتدخل لتخفيض جوانب ومقوّمات المادّة الدّراسيّة خفضاً كبيراً، كما قد يحصل أحياناً عندما يجد المعنيّون أنفسهم مضطّرين إلى استخدام مكوّنات بيئة تعليميّة قوامها الورق وبعض آلات الاستنساخ.

الإشراف على تنظيم العملية التعليميّة ينطلق دائماً وأساساً من الاجتهاد لتوفير شروط الاستجابة التعليمية عبر عدد من فئات التعلّم، ويتمّ تغذية هذه الفئات لتستجيب إيجابياً لمضامين هذه الشّروط، حتى تسمح في كل نشاط تطبيقي تعزيز الوقائع التعلّميّة والتعامل المنتبه والحذر من قبل المشرفين مع حالي الانطفاء والعقاب، وهذه الوضعيّة يطلق عليها غالباً حالة تصحيح الوضعيّة التعلّميّة، وتبلغ الفئة الأخيرة من هذه الفئات من حيث قدرتها على تحقيق الاتصال التعلّمي، لتقوم بالإشراف على تصحيح الوضعيّة التعلّميّة بالاتصال اتصالاً كبيراً ومباشراً بإجراءات العملية التعليميّة، ولسوء الطّالع ما زالت هذه الجوانب الحاسمة من متابعة الوضعيّة التعليميّة لا تلقى اهتماماً كبيراً بدراسات وافية ومستوفيّة، وخاصّة فيما يتعلّق بالدّراسات النفسيّة . التربيّة التي تعين نظرياً العلاقة بين التحصيل العلمي وبين تصحيح الوضعيّات التعليميّة، وخاصّة من قبل الأخصائيّين البسيكوبيداغوجيّين.

تقوم عمليّة تصحيح الوضعيّة التعلّميّة على توفير أساسيّات التواصل الفاعل بين مختلف أطراف إدارة العمل التربوي من أجل تحقيق الشّروط اللازمة التي تخوّل للمتعلمين من أن يعرفوا ويتحقّقوا من نوعيّة طبيعة الاستجابة التعلّميّة الصّحيحة، وتفادي الوقوع في الحالات المعاكسة، التي تنجم بسبب مواجهة وضعيّات فيها استجابات خاطئة أو غير مرغوب فيها أو غير متوقعة بالرغم من توفر مثيرات منمّية، ما يعني ضمناً تفريغ المثير من أي أثر، كما قد تؤثر حالة

الاستجابة غير المتوقعة والخاطئة بالإخلال بكثير من الشُّروط التي تساعد المتعلّم نظرياً على تحقيق الإجابة الصحيحة بعد ورود عدد من المثيرات.

هذا الإخلال قد يكون وراء حصول الكثير من جوانب الخيبة التعليمية، فقد يتيه المتعلّم عن تحسّس وتشخيص المثيرات التي تبين له الكيفيّة الأحسن التي يتوصّل من خلالها إلى الإجابة الصّحيحة، وتجعله يحقق بالتناظر والتناسق مستوى مشترك بين المثير والاستجابة الصّحيحة، وقد يميل بعض المختصّين إزاء تبعات هذه الوضعيّة غير المتوقعة وغير المرغوب فيها التي تعكّر تطبيق الإجراءات، إلى القيام بإجراءات استثنائية لتحديد مستوى التغذية الراجعة لتقييم وتقويم قدرة واستعداد المتعلّم لتعلّم المهارة الحركيّة ومحاولة رسم حدود تصحيح الوضعيّة التعلّميّة.

أما الدّراسات التي تمّ إنجازها في هذا الصّدّد في تطبيقات التعلّم اللغوي أو اللفظي قليلة تعدّ إجمالاً غير وافيّة ولا تفي بما هو منتظر من النتائج في هذا المجال الدّراسي الفعال (20)، ويذهب هؤلاء المختصّون في تقويمهم تصحيح الوضعيّة التعلّميّة فيما يتعلّق بدراسات التعلّم اللفظي أو اللغوي إلى اقتراح خطّة عمل تقوم على تقديم الإجابة النموذجيّة الصّحيحة مباشرة بعد الإجابة الخاطئة، وهذه في نظرهم تعدّ بمثابة واقعة معززة، كالتأكيد أهميّة التدعيم الذي يأتي مباشرة بعد تقديم الاستجابة الصّحيحة للتقليل من ورود الاستجابة الخاطئة.

علمياً وبيداغوجياً نقول إلى أيّ حدّ وإلى أيّ مستوى يمكن القبول بفكرة أنّ المتعلّمين إنما يتعلّمون ويستفيدون مما يرتكبونه من أخطاء؟؟؟؟؟ فهناك من يذهب في هذا الإطار ويقرّ أنه قد يحصل في بعض مواقف التعلّم ذات الصّلة بتصحيح الوضعيّة التعلّميّة والتي يوجد فيها عموماً الاختيار بالإجابة على الأسئلة

ضمن إطار للإجابة متعدّد الاختيار، هنا ومن خلال التجارب المكرّرة يؤدي وجود بعض أو كثير من البدائل الخاطئة إلى زيادة وقوع احتمال أن يقع وأن يكرّر المتعلّم خطأه، ولهذا يميل المختصّون إلى الإقرار على موقف واحد وهو التأكيد على أهميّة أن تأتي إجراءات التصحيح الظاهرة بعد كلّ الاستجابات الخاطئة مباشرة ودون تأخير وذلك وصولاً لتحقيق بيئة تعليميّة تسهّل عمليّة التعلّم.

يقوم الاقتراح على تقدير وضبط الصعوبات التي تخلق فوارق بين المتعلّمين، من حيث آثار تصحيح الوضعيّة التعليميّة وكذلك قد توجد بينهما فوارق في وظيفة السلوك التعليمي وبكل ما له علاقة بنوع السلوك التعليمي، وقد يتمّ ضمان ورود الحصيلة النظاميّة بقدرة كفاءة أكبر وأشمل كلما كان استخدام تعزيز ذا مستوى محدّد ومتوقع للاستجابة الصّحيحة من قبل المتعلّمين، وقد تفيد الحصيلة ذات معنى إيجابي وأثر فعّال من حيث إسهامها في تثمين القيمة من استخدام التغذية الراجعة المصحّحة.

شروط تحقيق الاستجابة الصّحيحة والمعزّزات الفعّالة:

تواجهنا في إطار العمل التربوي ومختلف فضاءاته الكثير من المسارات، التي تتيح لنا الوقوف على جوانب مهمة في الاهتمام بتفاصيل أخرى من العمليّة التعليميّة، وهناك من القضايا الملحة ما يتصل مباشرة بشروط الاستجابة لبعض أو كلّ المثيرات التي يتطلّبها تطبيق البرنامج التعليمي، وحينما نشير هنا إلى مجموع الاستجابات، نتكلّم بالضرورة عن جوانب من المعزّزات الفعّالة، التي تقوم أساساً على تزويد المتعلّم باليّات الفهم والاستيعاب في تعلّم إتقان التتابع والتسلسل في امتلاك المفاهيم والقواعد الأساسيّة في المادّة الدّراسيّة (21) والإحاطة بكلّ ما

يرتبط بها من تطبيقات عمليّة، تمكينا وتوفيراً لشروط التعزيز الفعال التي يتيح الفرصة أمام المتعلّم للحصول على أقصى كفاءات المادّة الدّراسيّة.

كفاءات المادّة الدّراسيّة من شأنها أن تعطي لنا صورة عن قدرات المتعلّم والمتعلّم معا على التحكم في سيرورة المادّة وتطبيقاتها، والتي يمكن استخدامها كخبرات وتجارب نموذجيّة في تعميم أسلوب التعليم الناجع والفعال، وعلى كل حال فالمعينة ستكون سيدة الموقف، فنحن مثلا وخلال متابعة الممارسة ميدانياً يمكن أن نحصل لنا بعض الحالات التي نجد فيها أن التعزيز يكون غير مؤات أو غير مناسب وأحيانا يكون مبهما وغامضا، بحيث أننا نواجه أحيانا بعض المشكلات المتعلقة بطرق التدريس التي تتطلّب من المتعلّمين إتقان القراءة العلميّة للنصوص وفهمها قبلا.

لكن ضعف التواصل المعرفي والفكري بينهم وبين الطّريقة المنتهجة للتدريس يفتح الباب أمام الفشل الدّراسي والخيبة التعليميّة، وهنا تكون الحلول متاحة مرّة أخرى ولكنها لا تعدو أن تكون حلال لتجاوز المشكلة لا غير، ذلك أنه سيقع التركيز على فاعلية المقرر المدرسي وبدرجة أقل الكتاب المدرسي غير الرّسمي وغير المعتمد، فقد يعزز مقرر أو كتاب مدرسي تمت صيّاغته وتأليفه ليكون مشوقاً للمتعلّم للإقبال بشجاعة وحرص على تجاوز صعوباته في التعلّم، وهو ما يسمح له القيام بجهده الشخصي ومثابرته بالتوصّل إلى تحقيق المعنى والإحاطة بها في مضامين المادّة المطبوعة في صورة المقرر أو الكتاب، وبِعزمته في التبع يصل إلى إصدار استجابات إيجابية تجاه المادّة الدّراسيّة.

بذلك يتوصّل إلى امتلاك استجابات أقوى وأشدّ من تلك الاستجابات المحتملة خارج هذا النطاق، كما لو كان الأمر يتعلّق بادئا بتحصيل استجابات

صحيحة عن طريق القراءة والتكرار والتلفظ والنطق وفق رغبة وأمر المعلم خلال حصص التطبيق الصفي التي يشرف عليها المعلم مباشرة، ربما يكون ذلك نتيجة ضعف حلقة التواصل المعرفي والعلمي بينهما لسبب ما، وعليه ينبغي أن تتحدّد وتقوم طبيعة ومضامين الوقائع التعليمية والسلوكية المعززة وكلّ المثيرات القريبة منها، على أساس تفعيل وإثراء التحليل التفصيلي للمادة الدراسية المناسبة من حيث المضامين والأهداف السلوكية وعلاقتها بمستوى حصيلة المتعلمين ومكوّناتهم، التي فيما يبدو تتركز على قوامة الخبرة والتراكم.

يبدو على العموم وكمثال بسيط أنه كما أنّ الطفل الصّغير يحتاج في تعلماته الأولى إلى المرافقة بالمعينة، فهو يكون كذلك في حاجة إلى أن يتعلّم أولا ويعرف ثانيا كلّ أنواع الأشياء الساخنة والباردة والساورة والمخيفة وما إلى ذلك، فإنه يحتاج أيضا وبطبيعة الحال إلى أن يحدّد له الكبار وخاصة أولياءه لاحقا خلال تعلماته التعليمية، الوقائع التي يمكن أن تفيد في تعلمه وإحاطته بطبيعة الأشياء داخل وخارج أسرته كمعزّزات لمادة دراسية معينة، يتلقى مبادئها الأولية من أبسط مستوى إلى أعلى مستوى.

قائمة ثبت المراجع:

- (1) علي أيّوب المدني: بناء وتطبيق الخيارات البيداغوجية في الأقسام الصفية، الكويت، دار القلم، 2008، ص 61.
- (2) يوسف كرم كرمان: قضايا علم الاجتماع التربوي، البصرة، مؤسسة النور العالمية للنشر، 2006، ص ص 2321.

(3) أنظر وراجع كتاب: عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي، بيروت، دار العلم للملايين، 1974.

(4) Catherine le chantre : **principes d'enseignement et techniques d'évaluation**, Paris, Ed/ la découverte, 2005, p 28.

(5) Silvain Arnaud : **Systèmes d'enseignement ; constat critique**, Paris, Ed/ Presses de la cite, 2000, p92.

(6) خديجة النبراوي: **تقنيات التدريب وتوظيف المعارف التعليمية الجديدة**، الإسكندرية، مؤسسة المعارف، 2003، ص 31.

(7) علي أيوب المدني، مرجع سابق، ص 56.

(8) Alain Dubois : **l'école face à ses compétences, maitres et élèves, quelle relation !!**, Paris, Ed/Seuil, 1978, p 122.

(9) عدنان أبو سند: **طرق التدريس والضوابط العلمية للإدارة التعليمية**، دبي، المركز العربي للدراسات التربوية وتطوير المناهج التعليمية، 2007، ص ص 3433.

(10) خديجة النبراوي، مرجع سابق، ص 72.

(11) آمنة بنت إبراهيم النايب: **مقدمة لدراسة علم النفس التعليمي**، صنعاء، منشورات دار المعرفة الجامعية، 1999، ص 89.

(12) بلعيد زهرة: **التشخيص والتقييم التربوي للنشاطات التعليمية**. آفاق للرؤية والتراخي، محاضرة أُلقيت في الملتقى التدريبي السنوي، مدرسة تكوين مربيّات التعليم التحضيري، مؤسسة حملة عبد الرزاق، بولوغين (الجزائر العاصمة)، أفريل 2005.

(13) Alain Dubois, op, cit, p 39.

(14) جيرار مندروس: **أسس إدارة التعليم وتنظيم النشاطات الصفية**، ترجمة عزيز ورفلي، طرابلس، المؤسسة الجماهيرية للطباعة والنشر، 2005، ص ص 7068.

(15) ويليام كروكر لانغلي: في القضايا المعاصرة للتربية والتعليم، ترجمة ميشال أبو صبرا، بيروت. باريس، مؤسسة عويدات للنشر، 1991، ص 68.

(16) أنظر في هذا الشأن كتاب: عبد الرحمن الوافي: مبادئ علم النفس، الجزائر، دار هومة، 2008.

Paul Charnière : **Politique de l'éducation**, Paris, PUF, 1982, (17) p76.

(18) المركز الوطني للوثائق البيداغوجية، الإدارة المدرسية، حسين داي (الجزائر العاصمة)، 2005، ص ص 2014.

Eric Deugallaix : **Savoir instruire et servir**, Paris Ed/presses (19) de la connaissance, 2010, pp123-128.

Viviane Isambert Jamati : **crises de l'enseignement crise de la société**, Ed/Plon, 1974, p96.

(21) بلعيد زهرة: (محاضرة الملتقى التدريبي)، مرجع سابق.